

綜上所述，雖然英國《學科領導人標準》亦有若干問題，然不可諱言，英國《學科領導人標準》的規定比我國教育部或台北縣教育局的規定還要詳細清楚，當然這和他們原來就偏向以學校為中心的課程發展有很大關係。而我國從九年一貫課程實施後，才有所謂的學校本位課程或強調領域課程與教學領導，自然較難與英國相比較。英國許多研究顯示(如 Harris et al., 1997; Aubrey-Hopkins & James, 2002)，學科領導人或主任對學科課程領導可以產生正面的效益，故我國重視學習領域召集人或相關課程與教學領導教師的培訓，應可提高領域甚至是整體學校的課程水準。

第四節 修訂版的 Bloom 認知領域教育目標分類

本研究之指標發展主要是參酌修訂版的 B.S. Bloom 教育目標分類，故有必要對此修訂版之由來與內涵，以及本研究核心能力指標發展之構想依據兩方面加以說明：

壹、Bloom 認知領域教育目標分類修訂版之由來與內涵

Bloom 等人於 1956 年所發表的教育目標分類中的認知領域(cognitive domain)，在教育或課程與教學目標研究中具有很大的影響力。此手冊自發表以來，至少被翻譯成 20 多種以上的語言版本在世界流通。1995 年，為求更合理與周延，在原作者之一的 D. Krathwohl 倡議下，召集許多學者共同修訂，其後於 2001 年發表「為學習、教學和評量而分類：Bloom 教育目標分類之修訂」(A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives)(黃嘉雄，2004：59)。

修訂版認為目標之敘述應包含習得的知識內容，以及對該知識加以處理的認知過程，此兩者均可再細分成數類，故修訂版將知識與認知過程兩層面分開，此兩層面再各分數項，而且兩層面的各類間交錯交集下形成一組目標叢集分類體系(黃嘉雄，2004：63)。進言之，修訂版將認知領域目標的分類區分成知識與認知歷程兩向度，前者包含事實、概念、程序與後設認知四種；而認知歷程則包含記憶、瞭解、應用、分析、評鑑與創造(黃嘉雄，2004：64)。

從另一方面來看，修訂版與舊版的差異在於對認知過程向度各類別目標是以動詞形態命名(如 apply, analyze)，且六大類別的細類目是以動名詞命名，用以彰顯認知過程的動態意涵(如了解類的 interpreting, exemplifying)，這顯示修訂版的目標分類

非常重視認知歷程的動態性(黃嘉雄, 2004: 64)。

其次, 舊版假設六大類目標之間是一種積累性階層關係, 表示在精熟較複雜的類別之前, 須先熟悉底下較不複雜的目標。但修訂版作者指出, 實證研究發現理解、應用和分析此三階層確實存在著積累性階層關係, 但綜合和評鑑之間的階層關係則頗弱。在積累性階層關係下, 舊版各類別間似乎不能重疊或相互跨越, 而修訂版之分類基礎, 則改採用漸增複雜度的連續體的分類觀念, 故相鄰的兩類別認知過程可能有部分的重疊或可跨越(黃嘉雄, 2004: 64-65)。

貳、本研究課程與教學領導人才核心能力指標之分類構想

參酌修訂版 Bloom 認知領域教育目標分類的精神, 本研究在訂定領導人才核心能力指標時, 認為其應具備相當程度之知識, 然後再將這些知識轉化成能力。意即領導人才應先具有課程、教學與領導的重要知識, 再將這些知識轉化為具備課程發展與教學實施的能力, 以及評鑑及探究課程與教學品質的能力, 依此形成三個向度。

在 Bloom 認知領域教育目標分類中, 其認知過程目標由簡而繁, 包含記憶、瞭解、應用、分析、評鑑、創造六大類(黃嘉雄, 2004), 因其六大類目標之間並非全然是積累性階層關係, 本研究將其稍做修正, 第一層改為「記憶與瞭解」, 第二層改為「應用、分析與創造」, 第三層改為「分析、評鑑與創造」。另一方面, 本研究雖然是依認知歷程向度做分類基礎, 然在指標研發上仍注重技能與情意方面的向度, 俾使本指標能更完善。依此, 本研究計畫第一向度為「熟悉課程、教學與領導的重要知識」(相當於記憶與瞭解知識); 第二向度為「具備課程發展與教學實施的能力」(相當於應用、分析與創造知識); 第三向度為「擁有評鑑與探究課程與教學品質的能力」(相當於分析、評鑑與創造知識)。除此之外, 為突顯領導能力培育的重要性, 再加上第四向度的「展現正向課程與教學領導的態度與能力」, 合計共四大向度。以下就此指標與修訂版 Bloom 教育目標認知歷程的關聯, 以及第四向度「展現正向課程與教學領導的態度與能力」之研發想法做進一步說明如下:

首先, 就第一向度的「熟悉課程、教學與領導的重要知識」而言, 領導人才應具備其專業領域裡的事實性、概念性、程序性與後設認知四類知識。具體言之, 領導人才所應具有的重要知識包含: 通用性課程、教學與領導知識(含括事實、概念等知識); 該學習領域/學科內容與教學知識(含括事實、概念與程序等知識), 以及與學生學習相關之其他知識(含括事實、概念、程序知識與後設認知等知識)。就認知歷

程方面來談，此展現於領導人才的記憶(包含再認、回憶)與瞭解(包含說明、舉例、分類、結要、推論、比較、解釋)兩種認知歷程。

其次，第二向度的「具備課程發展與教學實施的能力」而言，領導人才應具備將第一向度中的知識轉化為能力，這包含第二向度的具備課程發展與教學實施，以及第三向度的擁有評鑑及探究課程與教學品質兩類能力。就第二向度言，領導人才應具備應用、分析、創造三種能力；若就範圍來看，領導人才應具有課程設計、教學與輔導、教學情境安排三方面的能力。就後者而言，領導人才應具備分析、評鑑、創造三種能力；而即就範圍來看，領導人才應具有課程評鑑、專業發展、課程與教學研究三方面的能力。進言之，第二向度具備課程發展與教學實施的能力，係希望領導人才具有將第一向度中相關知識轉化為實踐作為的能力；而第三向度具備評鑑及探究課程與教學品質，則進一步希望領導人才能鑑賞與批判課程與教學，以及評估教師教學情形；除此之外，此向度更希望領導人才具有進一步規劃與實施教師專業發展機制，營造領域內專業合作的文化。

最後，本研究之目的在於建構中小學各學習領域課程與教學領導人才核心能力指標，並發展其適當的專業培訓課程。此種核心能力之重點在於領導的態度與技能，是屬於情意與技能的綜合，此方面已在 Bloom 的認知領域教育目標之外。為彰顯領導人才領導能力培育的重要性，使其更符合本研究的要旨，因而在 Bloom 的認知歷程理論基礎外，另列一向度，即「展現正向課程與教學領導的態度與能力」，此向度主要在強調領導人才的領導能力，包含「開放與溝通」、「凝聚與激勵」、「人力與資源」三項，是希望領導人才具有心胸開放，願意與人積極溝通，能凝聚並激勵領域教師，同時能善用與活化領域或學校教師的人力與其他資源設備。綜上述探討結果，本指標架構初稿總共包含四大向度，16 項目，70 項指標，如表 2-1。

第五節 國民中小學各學習領域課程與教學領導人才核心能力 指標分類架構

本節之敘寫分為各學習領域課程與教學領導人才核心能力指標共同分類架構初稿之形成、各學習領域課程與教學領導人才核心能力指標共同分類架構內涵、核心能力指標形成基礎或與英國《學科領導人標準》之對應關係、核心能力指標之定義與建構原則，以及總計畫組發展之指標內涵與示例列舉之說明，以下分別敘述：