

建構社會領域領導教師專業知能三維論之探究

黃文定

國立暨南國際大學比較教育學系助理教授

董秀蘭

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

李麗玲

國家教育研究院助理研究員

陳麗華

臺北市立教育大學教授兼教育學院院長

摘 要

近年來，隨著九年一貫課程的實施，學習領域召集人之角色與功能逐漸受到重視，雖然關於學習領域召集人的研究逐漸增加，然而，針對特定學習領域召集人之角色定位與專業知能的研究仍亟待開展。本文所稱的「社會領域領導教師」，在概念上接近目前學校層級的「社會領域召集人」，而本文之目的即在探討國民中小學社會領域領導教師之角色定位，並建構一個三維的專業知能架構。

為達到上述目的，本文採用文獻分析法，參考英國《學科領導者國家標準》，以定位社會領域領導教師的角色及其任務，並根據任務性質將任務分成四種類型，由此四類型任務推衍出三個面向的專業知能，再轉化應用相關理論及英國該標準，發展各面向的要素。

根據本文的分析，我國社會領域領導教師應扮演該領域的「發展方向及策略的形成者」、「教學與學習品質的提昇者」以及「教學團隊的領導與管理者」。為完成上述三種角色的任務，社會領域領導教師應具備三維知能

（共十三要素）：

1. 領導知能：含知識、技能、特質；
2. 精進知能：含專業成長、評鑑、研究；
3. 課程與教學知能：含教育目標與脈絡、學科內容、學習者、書面課程、支持課程、一般及學科教學、習得及測驗課程。

關鍵詞：社會學習領域、領導教師、領域召集人、學科領導者、專業知能

Constructing a Three-dimension Framework of Professional Competences for Primary and Junior High School Teachers as Leaders in Social Studies Learning Area

Wen-Ding Huang

Assistant Professor, Department of Comparative Education, National Chi Nan University

Shiow-Lan Doong

Associate Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Li-Ling Lee

Assistant Research Fellow, National Academy for Education Research

Li-Hua Chen

Dean and Professor, School of Education, Taipei Municipal University of Education

Abstract

With the implementation of the Grades 1-9 Curriculum Guidelines for Primary and Junior High Education, the roles and functions of learning area convenors have been paid more attention than before. In spite of the increasing body of research on learning area convenors, the study specifically focusing on Social Studies Learning Area convenors is still underdeveloped. The term “teachers as Social Studies Learning Area leaders (SSLAL teachers)” adopted in this article is conceptually similar to “Social Studies Learning Area convenors”, a position in primary and secondary schools in Taiwan. The aims of this article are to define the roles which should be played by SSLAL teachers and to construct a three-dimension framework of professional competences for them.

In order to attain the above goals, literature analysis is adopted as the research method. The article refers to the National Standards for Subject Leaders adopted in England and Wales to define the roles of SSLAL teachers and their corresponding tasks. According to their nature, the tasks are categorised into four, from which three dimensions of professional competence are deduced. Following that, the article adopts and contextualises related theories and aforementioned standards to develop the elements of each dimension of professional competence.

It is concluded that SSLAL teachers should play three roles: the author of direction and strategies for future development, the promoter of teaching and learning quality, and the leader and manager of the teaching group. In order to conduct the tasks of the three roles,

a SSLAL teacher should be equipped with thirteen elements of professional competences within three dimensions (leadership, professional enhancement, and curriculum and instruction).

Keywords: Social Studies Learning Area, teachers as leaders, learning area convenor, subject leader, professional competences

壹、前言

自國民中小學九年一貫課程公布實施以來，國內對於課程與教學的關注有增無減，例如九年一貫課程綱要所提出的校本課程、課程統整與協同教學的核心精神，便引發不少研究與討論（如王素芸，2009；單文經，2001；陳玉蘭，2003；陳麗華、陳怡君、徐世瑜、詹寶菁，2005；黃嘉雄，2009），在這波九年一貫課程所帶動的課程與教學研究與討論熱潮中，課程領導逐漸受到重視，許多人逐漸意識到，課程領導在課程改革及其相關之教學革新的成敗中扮演關鍵性角色（如黃旭鈞，2003；歐用生，2004）。目前學校課程領導的層級可包括校長、教務主任、學習領域召集人、學年主任以及班級教師（王秀玲，2010）。然而，國內許多研究和文獻所關注的，大多是校長層級的課程領導。研究者於國家圖書館期刊文獻資訊網中，輸入「課程領導」篇名關鍵字蒐尋學術性期刊，在所蒐集從1981年至2010年的87篇文章中，共有33篇以校長為題，3篇以教師為題，2篇以教務主任為題，2篇以領域召集人為題，由此可見針對其他層級之課程領導的探究相對較少。

本文所稱的「社會領域領導教師」，在概念上接近目前學校層級的「社會領域召集人」，後者被廣泛使用，而教育工作者對其較為熟悉，也較能立即理解其任務特性。然而，在教育實務中，教師們在扮演「領域召集人」此一角色時，往往陷入過去既有的框架，無法跳脫，不易開放地思索此一領導教師在學校的課程與教學中所可能扮演更積極主動的角色。例如，王秀玲（2009）針對全國國民中學的調查研究便顯示，現階段國民中學學習領域召集人課程領導現況，和九年一貫課程實施前教學研究會主席擔負的任務類似，主要從事會議主持與課程計畫擬定，課程領導功能有待發揮。同時，「召集人」一詞就字義而言，是指召集有關人員集合，無法含蓋「領導」的多層面意涵。因此，本文乃採用「社會領域領導教師」一詞，來指稱在國民中小學中，界於校長及班級教師之間，帶領同儕教師，協助學校確保及提昇社會領域之課程與教學品質的教師。

近年來，國內關於學習領域召集人之研究逐漸受到重視，在國民中學的部分，蔡進雄（2007）針對臺北縣市及桃園縣之十六所國中進行問卷調查，分析學習領域召集人教學領導之建構。王秀玲（2010）進一步將研究範圍擴大到全國國中，以問卷調查方式了解學習領域召集人課程領導的現況。在國民小學的部分，陳世修（2004）以臺北市國小學習領域召集人之課程領導現況為焦點進行研究。蔡宗河（2008）則針對臺北縣市及桃園縣國小校長、領域召集人及教師進行訪談，以了解學習領域課程領導的現況。這些研究的發現對於目前國內學習領域召集人的課程與教學領導現況，提供重要的了解基礎，其研究建議亦有助於學校層級的課程與教學品質的提昇。

然而，不同學習領域的學術派典、知識形式、教學方法、組織特性、專業要求、學科文化與學科地位都不盡相同，不同學習領域的領導教師應有不同的考量重點與領導作為。張祝芬（2008）分析中學社會、英語、數學與自然的學科文化發現，社會科的學科領域內含多個人文社會學科，對於目標、程序和手段只有低度共識，爭議是常態。陳世修（2004）的研究亦指出，不同學習領域之召集人所領導的課程小組，會因為學習領域的知識屬性，在運作上有不同的取向。Spillane（2005）分析美國六所小學領導教師與教師之間的互動亦顯示，在討論關於語文教學的議題時，領導教師與教師們都能較為平均的參與討論，但在討論關於數學教學的議題時，領導教師的談話佔據大部分的時間，教師們頂多是提問或表示同意，互動明顯較少。Turner（2003b）針對英國威爾斯204位中學英文、數學、科學與科技四學科部門領導人（Head of Department）所進行的調查顯示，英文、數學與科學三學科領導人認為其學科在國定課程中居於核心地位，但也承受較大的壓力；就教學設備而論，科學與科技需要專門的設備；就學科內涵而言，針對數學和科學的內容規範較為嚴格。

同時，目前我國對領域召集人的角色定位並不清楚，這導致擔任領域領導教師的教師們對於其角色定位認識不清，再加上相關的專業知能不足，因而往往流於聽從上級指示，辦理交辦業務（蔡宗河，2008）。就領

域領導教師專業知能的必要性而言，「課程和課程領導是專業的工作，徒有熱情是不夠的，有時甚至是熱情掩蓋了專業」（歐用生，2004：3），陳世修（2004）發現，不少領域召集人對於擔任課程領導應有的角色與任務並不清楚，導致不知如何領導領域課程小組的窘境。除了課程與教學領導相關的專業知能，各領域的專業知能在領導過程中亦扮演重要的角色，陳世修（2004）的研究亦顯示，具備領域專業背景的學習領域召集人，在需專業自主的面向（如自編教材和行動研究），有較高的執行率與較積極的表現，而吳映賜（2007）的研究亦指陳社會領域領導教師專業能力不足的問題（如教材發展、課程評鑑與時間管理）。

從上述分析可知，對於特定領域領導教師之角色定位的探討及其專業知能架構的發展十分重要。若就目前已完成針對特定領域召集人所進行的研究而論，多為研究生之碩士論文，所涵蓋的領域包括數學、健康與體育和自然與生活科技，而社會領域僅有吳映賜（2007）以行動研究的方式，探討研究者自己作為一位社會領域召集人，推動社區教學活動教材之歷程。由此可見，雖然對社會領域領導教師之角色定位及其專業知能的深入探討，有其重要性與必要性，但國內相關的研究仍付之闕如，因此，本文將針對社會領域領導教師之角色定位及角色實踐所應具備的專業知能進行探究。

在社會領域領導教師之角色定位上，有鑑於我國課程綱要對領域召集人之角色界定與資格並不明確（陳世修，2004），本文將參考英國師資培育局（Teacher Training Agency）出版的《學科領導者國家標準》（National Standards for Subject Leaders），來探討社會領域領導教師之角色定位。該標準的目的乃在界定學科領導者所應具備的專業知能，並作為現任及未來的學科領導者專業發展的引導。雖然英國的課程以學科為單位，而我國自九年一貫課程實施後，課程的構成單位由學科轉變為多學科構成的學習領域，然而，無論是學科或學習領域，英國的學科領導者和我國的領域召集人在本質上均是在進行學校層級的課程與教學領導，因此該標準仍有其參考價值，除了可以啟發吾人思考目前社會領域召集人所可能採取的更積極

主動作為外，亦可作為未來培育國中小學社會領域領導教師的借鏡。

為了建構一套社會領域領導教師之專業知能架構，本文採用文獻分析法，參考英國《學科領導者國家標準》，以定位社會領域領導教師的角色及其任務，並根據任務性質將任務分成四種類型，由此四類型任務推衍出三個面向的專業知能，再轉化應用英國該標準及相關學理，發展各面向的要素。

本文共分為五部分，除了說明本文的重要性及目的，第二部分將從學校層級校長進行課程領導時的侷限性，以及九年一貫社會領域課程的實施困境，說明社會領域領導教師之功能與重要性。第三部分將根據我國的現況與脈絡，參考英國《學科領導者國家標準》對學科領導者的角色定位，闡述我國社會領域領導教師之角色定位。第四部分則進一步根據學校社會領域領導教師所應扮演的角色，結合相關理論，提出領導教師專業知能的三維論，以作為未來社會領域領導教師育成之參考。最後，本文將簡要歸納主要論點與建議。

貳、學校層級社會領域領導教師之重要性

在探討學校層級社會領域領導教師之角色定位及應具備的知能以前，應先從當前臺灣教育脈絡下，校長進行課程領導的侷限性與九年一貫社會領域課程與教學的實施困境，來分析社會領域領導教師可展現的功能及其重要性，這樣的探討亦有助於脈絡化社會領域領導教師之專業知能架構。以下分別說明之。

一、補足校長在課程領導的潛在侷限性

課程領導乃是在課程發展之歷程中，為協助教師改善教學品質與提昇學生學習效果，對於教學方法、課程設計、實施與評鑑所提供的支持與引導（吳清山、林天祐，2001）。此外，課程領導也是透過領導功能的發揮，來倡導、規劃、設計並落實課程革新，進而實踐教育理想的過程（黃

嘉雄，2002）。擁有學校層級最高領導權的校長，理應在課程領導上扮演舉足輕重的角色。然而，從「分佈式領導」（distributed leadership）與「中層管理」（middle management）兩個領導理論觀之，若過於仰賴校長來進行各學習領域的課程領導，亦有其限制，茲將此兩個理論觀點說明如下。

分佈式領導將領導視為領導者、追隨者與情境三者之交互作用下的動態實踐，若將這樣的定義放入學校社會領域的課程與教學領導中，我們所應關注的，不是校長的領導知能或社會領域學科知識，或校長在該領域課程與教學領導中所扮演的角色與功能，而是校長、社會領域教師以及學校情境三者的交互作用。就此而論，學校中的教務主任、學年主任、社會領域召集人與社會領域教師，都可以透過參與校內活動，發揮個人潛能，展現影響力。換言之，這些人都可能擔負社會領域課程與教學的領導責任（張祝芬，2008；賴志峰，2008）。

「中層管理」的概念源自科層體制理論，若將企業管理分為三個階層，高層管理者的任務在掌控全局，中層管理者則對自己的部門負責，並擔負高層與基層管理者之間的溝通橋樑，而基層管理者則是直接面對第一線員工，以提高其工作效率與效能。因而，中層管理在企業界是指位居行政體系之中間層級的管理者，其任務在協助高層主管進行決策與擬定政策，並同時監督與協調基層管理者的活動（蔡宗河，2006）。就學校的脈絡而論，學校的中層管理是指學校中介於高層行政人員與教師之間的管理層級。根據蔡宗河（2006）的分析，中層管理的主要理論基礎為新管理主義（New Managerialism），即上層以間接的引導，而非直接的督導，來進行管理工作，這種管理方式強調制定詳盡的標準，要求部屬限期完成。就學校層級而言，社會領域領導教師（或召集人）可說是中層管理者，其工作乃在協助高層確保社會領域之課程與教學品質外，還可透過對該領域之願景形塑與士氣激勵，凝聚團隊向心力及形成專業成長的團隊文化，這對學校之課程發展與實施可說是一大助力，也正是目前學校課程發展委員會所需面臨的議題。

從以下針對校長在進行課程領導時所可能面臨之困境的分析，亦可印證社會領域領導教師在補足校長課程領導之侷限性上，有其重要性。首先，就課程領導專業知能而言，校長擁有一定程度的領導知能，然而，並非每位校長都在課程領導的面向上投入許多心力，鑽研專精，嫺熟敏銳，此一限制可從歐用生（2004）的觀察看出端倪，他指出當前課程領導的困境之一，乃是校長以行政領導代替課程領導，將學校課程發展當作一件行政工作來處理，缺乏課程的意識與敏感性，不知道或未察覺學校課程計畫如何與學校願景、校務發展計畫、各領域教學目標、教師的教學活動、學生學習成果的評量與教師的專業成長統整與銜接。其次，就社會領域學科專業知識而論，在提昇校內社會領域課程與教學品質時，學科專業知識扮演重要角色，有些校長為社會領域之輔導團成員，或以該領域之課程與教學見長，但並非每位校長都專精於該領域。第三，就時間而言，校長所要處理的校務龐雜耗時，還要挪出時間應付突發狀況，若要同時將課程領導工作做到盡善盡美，的確有其困難。最後，就教師的專業發展而言，若學校的課程領導過於集中於校長，在此種運作模式下，教師們極可能缺乏獨立自主的專業思考與能力，只是遵循或揣測校長的思想和喜好，來規劃學校社會領域課程，並進行教學活動，不利於發展教師專業特質－獨立自主權（Lieberman, 1956）。

二、強化九年一貫社會領域課程的落實

就九年一貫課程社會領域之課程精神與能力指標之落實而言，一位帶領社會領域教學團隊的領導教師，在課程綱要實施遭遇困難時，不僅有其必要性，還扮演舉足輕重的角色。以目前領域課程小組的運作而論，該小組是以學校教師成員為主的團隊，此一組織乃在將教師的教學功能與研究功能進行整合，打破個別教師囿限於教室的教學孤立現象，透過領域課程小組的運作，提供教師專業對話的管道，提出解決問題之道。就此一小組的上述特性而論，若一位課程小組的領導教師，能帶領該小組進行良性有效的運作，將可確保社會領域課程綱要之落實。以下分別就課程統整、協

同教學、能力指標的解讀與轉化，及自編教材等面向，進一步說明。

首先，就課程統整而言，社會領域領導教師可帶領同儕教師進行溝通協調，強化領域教師課程統整專業知能，來達到領域內外課程統整的目標。九年一貫社會領域課程綱要特別強調統整的功能，雖然，在2008年修訂版中已不再指陳分科設計是「可能利於『教』，卻不利於『學』……『便利教師之教學』」（教育部，2001，頁19），不過，「統整」仍是九年一貫課程之基本理念之一（教育部，2008），而要將過去的歷史、地理與公民與道德三科分科教學統整於單一學習領域進行課程規劃與教學並非易事。許美蓉（2005）針對臺北市各國中社會領域召集人的問卷調查結果顯示，有的學校開始時曾實施合科教學，但其後各校還是恢復分科教學。宋佩芬（2007）針對全臺灣公私立國中2429位社會領域教師所進行的問卷調查結果亦顯示，有68.8%的老師表示該校目前仍實施七、八、九年級分科教學，只有13%的教師表示該校七、八、九年級實施合科教學（即史地公同一人上），其他則為不同型式的合科教學，然而，即使是合科，由同一人教授，實際上都是分科教學，因為皆使用民間分科取向的教科書，換言之，也就是同一人的分科教學。另外，教師對社會領域課程如何發展的看法，亦顯示教師多傾向分科教學，在填答的教師中，有54.2%的教師認為應原則上分科，視需要部分統整，有35.8%的教師不贊成統整，認為應維持原來的分科。

課程的統整需要集結眾人的心力，透過自我成長、同儕交流，不同部門間的溝通協調，並不斷修正改進，才能達成目標²。林靜芳（2000）針對國中社會科統整課程之研究便發現，社會科統整課程的發展是一個緩慢的

²關於課程的統整，除了領域內的統整，尚有其他諸多不同型式的統整。許美蓉（2005）針對國中社會領域教師及臺北市國中社會領域輔導團教師的訪談中，發現課程統整的兩個盲點：其一，課程統整未將學校整體課程架構與組織納入考量，導致各自獨立的活動課程統整方案雖多，但無法架構出整個學年或三個學年間不同課程方案間的銜接關係；其次，過多配合時令節慶、社區資源與學校活動的主題式課程統整，造成另一種形式的分化與混亂，未顧及不同課程內容之間的連貫性與邏輯順序。

發展過程，必須透過教師間不斷的腦力激盪、溝通、研究與磋商，才能達成；其研究亦發現，提昇教師學科專業知識與統整課程設計能力，亦是促成社會科實施統整課程的重要條件。其實，不論是教師間的溝通、研究與磋商，或是教師專業知能的提昇，都可透過社會領域課程小組此一中層管理組織的運作來達成，而此一小組運作的成功與否，社會領域領導教師扮演重要的角色。

其次，就協同教學而論，社會領域領導教師可引導課程與教學規劃，協助同儕教師進行領域內外之協同教學溝通與協調。九年一貫課程的實施除了強調統整原則以外，還提出協同教學（team teaching）的原則，協同教學可廣義地界定為一種教學組織型態，由「兩位或兩位以上的教學人員，高度合作且共同面對學生進行實質教學事務的規劃與執行」（王素芸，2009，頁60）。協同教學在實務上有其優點，然而，過去的研究結果指出，協同教學的落實仍有其困難，蔡安繕（2004）針對全國國中所進行的問卷調查結果顯示，實施九年一貫課程後，學校社會領域教師並未真正落實協同教學。許美蓉（2005）的研究指出，國中的學校組織文化普遍存在個人主義，而不同專業領域之間的教學分工往往不易取得共識。吳美嬌（2002）在其針對國民中學社會領域的協同教學行動研究中發現，導航者的堅持與專業素養，是實施班群教師協同教學成功與否的關鍵因素之一，此一導航者需引導課程設計與選擇，掌握團隊的發展、協助團隊的溝通與協調、領導團隊在協同教學過程中的轉變、並促進團隊的成長，而其運作則是透過社會領域的教學研究會。質言之，若社會領域領導教師能引領該領域教師進行領域內和跨領域協同教學，將有助於九年一貫協同教學理念的落實。

再次，就社會領域能力指標的解讀與轉化而言，社會領域領導教師可帶領領域教師，共同解讀及轉化社會領域能力指標，以建立教學共識。許美蓉（2005）針對臺北市各國中社會領域召集人的問卷調查結果顯示，該領域召集人認為能力指標太籠統，解讀往往因人而異。劉喬安（2005）的研究亦發現，受訪的兩位國小教師認為社會領域能力指標敘寫抽象，層次

太高，解讀不易，需要教師團隊合作與專家協助。就目前學校層級的課程組織運作而論，此一問題可透過社會領域課程小組的運作來獲得改善。換言之，由該領域的領導教師帶領教學團隊，根據學校所在地區特性及學生特質與需求，共同針對能力指標之具體內涵與轉化進行解讀與討論，以便將國家層次的能力指標轉化為具體可行的教學目標與計畫。

最後，就自編教材而言，社會領域領導者可發揮人力與資源整合的功能，帶領團隊發展教材。九年一貫課程賦予教師更大的課程自主權，然而，許美蓉（2005）的研究指出，參與研究之國中教師認為自己依據完整課程架構編製教材的能力仍不足，亦有教師曾試著將性別平等教育融入社會領域的教材，但深覺自己一個人心力不足，卻又缺乏與其他社會領域老師討論的機會。若社會領域自編教材的工作，能藉由社會領域領導教師帶領該領域課程小組的運作來共同完成，則達成的可能性將大大提高。

總而言之，不論是就當前課程領導的理論趨勢，或是九年一貫課程社會領域之落實，社會領域領導教師若能協助上層領導層級，帶領領域教師，落實九年一貫課程的核心精神與目標，必能提昇學校該領域課程與教學的品質。

參、我國社會領域領導教師之角色定位－英國相關標準之啟示

綜觀社會領域領導教師相關文獻，英國在1998年出版的《學科領導者國家標準》最早最完整的呈現學科領導者的任務與應具備之知能，英國中小學學科領導者的制度行之有年，在此一標準提出之前，對於學校中負有學科發展責任的教師，其名稱歷經多次更迭，如1967年提出的「諮詢教師」（consultant teacher）、1975年的「課程協調者」（curriculum coordinator）和1994年的「學科管理者」（subject manager）（Hammersley-Fletcher, 2002; Lunn & Bishop, 2002）。

英國《學科領導者國家標準》分為五大部分，分別是「一、學科領

導者的核心目標」、「二、學科領導者所應達成的成果」、「三、學科領導者應具備的專業知識與體認」、「四、學科領導者應具備的技能與特質」、「五、學科領導者應擔負的基本任務」。其中，第一部分一開始便揭示學科領導者的核心目標在於「為學科提供專業領導與管理，以確保高品質教學、資源有效運用及所有學生學習與成就水平的提昇。」（Teacher Training Agency, 1998:4）第五部分則提出四項學科領導者應擔負的基本任務，分別是學科的策略性方向與發展、教學與學習、教職員的領導與管理、人力與資源有效運用，可作為分析學科領導者角色定位的參考，以下進一步分析之。

就策略性方向與發展而言，學科領導者應扮演「發展方向及策略形成者」的角色，基於學校整體目標與政策，去發展並落實學科的政策、計畫、目標以及實際運作與實施。就教學與學習品質而言，學科領導者應扮演「教學與學習品質提昇者」的角色，確保學科教學的有效性，評估教師教學品質與學生學習成就，設定並達成改進目標。就教職員的領導與管理而言，學科領導者應扮演「教學團隊的領導與管理者³」的角色，提供教學團隊必要的資源與協助，對現況提出挑戰，促進團隊成員專業發展，以激勵團隊，改進教學。就人力與資源有效運用而言，學科領導者應扮演「人力與資源有效運用者」的角色，確認學科所需的資源，並確保資源運用的效能性與效率性（TTA, 1998）。

根據上述針對英國學科領導者之角色定位的分析，以下將運用這四種學科領導者的角色及其相對應的任務，結合過去針對九年一貫社會領域課程實施現況所進行之研究的發現，進一步闡釋我國社會領域領導教師之角色定位及其具體任務，以作為其後該領域領導教師育成之基石。在以下的闡釋中，研究者將第四種角色「人力與資源有效運用者」併入第三種角色

³「領導者」和「管理者」的角色略有不同，根據Whitaker（1993）的分析，「領導」較著重個人及人際之間的行為，關注未來，以改革和發展為核心，強調品質及效能；而「管理」則較著重秩序性結構，維持日常的運作，確保工作的完成，查核工作成果，強調效率（引自Kirkham, 2004）。

「教學團隊的領導與管理者」，這是因為人力與資源的有效運用，其實就是一種管理活動，不過，在理解第三種角色之「教學團隊」一詞時，則不應囿限在人員的概念，而應廣及此團隊運用所需運用的有形與無形資源。

一、社會領域之發展方向及策略的形成者

社會領域領導教師應基於學校整體目標與政策，去設定學校社會領域未來的發展方向、目標與計畫，並落實於日常教學活動中。其角色任務臚列如下：

1. 解讀能力指標：帶領其團隊，針對社會領域之能力指標，進行深入的討論與解讀（李宜玫、王逸慧、林世華，2004；陳新轉，2006）。
2. 訂定並執行發展計畫：分析學生特性與過去表現，參考相關的實證研究報告，並配合學校的整體目標，以制訂學校本位社會領域短、中、長期發展目標，與相對應的課程與教學計畫（Hoult, 2004；TTA, 1998）。
3. 考核計畫執行成效：檢核計畫的執行程度，分析與評估教學成效，以作為下一階段改進的依據（Hoult, 2004；TTA, 1998）。

二、社會領域之教學與學習品質的提昇者

社會領域領導教師應不斷檢視該領域教師之教學品質與學生學習結果，不僅要確保社會領域的教學能達成能力指標所設定的目標，更要進一步提昇教學品質。其角色任務如下：

1. 掌握學生背景與特性：與領域教師一起分析學生的文化背景與特性、他們在社會領域的表現優缺點、已具有的先備能力，以利教師們進行更有效的教學（Field, 2004；TTA, 1998）。
2. 進行課程統整：在社會領域的課程規劃與教材設計上，基於課程統整的精神與教學節數減少的時間壓力（蔡安繕，2004），領導教師應與其他領域領導教師及領域內教師，討論與規劃社會領域內外的課程統整，避免學習內容出現不當的重覆和斷裂，並有效地將七大議題及十大基本能力融入課程規劃中（任慶儀，2009；Field, 2004；TTA, 1998）。

3. 蒐集與設計補充教材：雖然目前多數學校仍以民間出版之教科書為主要教學材料（許美蓉，2005），領導教師仍應敏於社會時事與重要議題的變遷，帶領團隊成員蒐集相關資訊，開發相關的社會資源，延攬相關的人才，運用於社會領域的教學，以生活化及活潑化該領域的教學。同時，為確保社會領域的教學能達成各階段能力指標的要求，領導教師應帶領領域團隊逐一檢核教科書內容是否有所不足，並針對教科書內容無法達成之能力指標，進行補充教材的設計（林純如，2007）。

4. 發展多元教學策略：透過成員分享、討論、研習與工作坊，強化教師靈活運用多元社會領域教學策略的知能，並協助領域內或跨領域教師進行協同教學，以提昇社會領域之教學品質（王素芸，2009）。另外，基於社會領域之學科性質，教師在進行種族、文化與性別等相關議題教學時，應特別注意避免不當的種族、性別與階級刻板印象與偏見（TTA, 1998），並適時融入文化回應教學（culturally responsive teaching）（Gay, 2000），以滿足不同文化背景學生之需求。

5. 發展多元評量策略：帶領領域教師共同發展社會領域的多元評量策略，建立共識，制定具體的實施辦法（黃秀文、張素珍，2005）。

6. 推動教學評鑑：檢視成員的教學成效，分析其優缺點，提供必要的輔導，以提昇教學品質（Kirkham, 2004；TTA, 1998）。

三、社會領域學習型教學團隊的領導與管理者

社會領域領導教師應對該領域之教育現況保持批判性的意識，從多元觀點與角度，檢視領域課程與教師教學，激發團隊成員之課程與教學的省思與研究，提供團隊成員必要的資源與專業協助，有效分配既有人力與資源，並積極開發潛在新資源，以帶領社會領域教學團隊成為一個具創新性的學習型專業發展組織。其角色任務如下：

1. 建立願景與目標：使所有成員參與該團隊共同發展願景與目標的設定，了解自己在團隊中所扮演的角色（Kirkham, 2004；TTA, 1998）。

2. 凝聚向心力：並藉由團隊的聚會與活動，營造建設性的合作關

係，適時授權，使人人都有參與團隊運作的機會（Kirkham, 2004；TTA, 1998）。在此，團隊向心力與合作有其重要性，因為社會領域含蓋歷史、地理與公民三學科，彼此的觀點與看法不同，如何達成共識，建立合作關係，是關鍵課題。

3. 促進專業成長：帶領團隊成員進行課程與教學相關之研究，並與校外的相關專業機構建立合作的夥伴關係，並尋求其專業協助，如大學社會領域相關科系的學者專家和縣市社會領域輔導團成員。同時，提供成員充足的專業成長訊息與管道，並鼓勵教師們參與社會領域相關的專業團體與其活動，如踏查活動、研討會和文化交流活動（Hoult, 2004；TTA, 1998）。

4. 確保教學團隊運作順暢：確保教學團隊的教學免於不當因素干擾，並落實課程小組的運作，隨時掌握領域內教師（特別是新任教師）在教學上的困難與問題，評估教師們的教學效能，並根據評估結果，提出教師們專業訓練的需求，並提供必要的協助（Kirkham, 2004；TTA, 1998）。

5. 管理與運用人力及資源：掌握領域內現有人力與資源，並徵詢領域內教師的意見，提出社會領域所需人力與資源的需求，但礙於人力與經費有限，應協調統整領域內歷史、地理與公民所需之人力、經費與教學資源，確認優先順序，以有效運用人力與資源，達成社會領域之發展目標（Hughes, 2004；TTA, 1998）。

總而言之，「教學與學習品質的提昇」應為我國社會領域領導教師所應努力達成的核心目標。這了達成此一目標，領域領導教師應積極有效地扮演上述三種角色，以帶動學校社會領域課程與教學品質的提昇。

肆、社會領域領導教師專業知能三維論及內涵

根據以上的分析，我國社會領域領導教師之角色定位為領域之發展方向及策略的形成者、領域之教學與學習品質的提昇者，以及領域學習型教學團隊的領導與管理者。進一步分析這三種角色的任務性質可發現，領導

教師應執行四種類型的任務，分別為行政、課程、教學與評鑑及專業成長相關任務，如表1所示。

表1 社會領域領導教師角色任務性質分類表

角色 任務性質	發展方向及策略的 形成者	教學與學習品質的 提昇者		學習型教學團隊的 領導與管理者
行政相關任務	訂定並執行發展 計畫			建立願景與目標 凝聚向心力 確保教學團隊運作順暢 管理與運用人力及資源
課程相關任務	解讀能力指標	掌握學生 背景與特 性	進行課程統整 蒐集與設計補充 教材	
教學相關任務			發展多元教學策略 發展多元評量策略	
評鑑與專業成長 相關任務	考核計畫執行 成效	推動教學評鑑		促進專業成長

在這四項任務中，領導教師在完成行政相關任務時，所應具備的主要專業知能為領導知能，課程相關任務為課程知能，教學相關任務為教學知能，評鑑與專業成長相關任務為精進知能。在此，任務與知能之間的關係並非一對一的對應關係，一項任務可能需要兩種以上知能，例如，在訂定並執行社會領域發展計畫時，雖然其所需具備之主要知能為領導知能，但仍需輔以課程和教學知能，計畫內容方能完善。另外，徐超聖和李明芸（2005）與魯先華（2002）均主張，基於「課程領導」與「教學領導」之關係密不可分，兩者應融合為「課程與教學領導」，進而整體思考領導者的課程與教學領導的相關議題，因此，本文將課程知能與教學知能結合為「課程與教學知能」。綜上所述，社會領域領導教師應具備三個向度的專業知能，即領導知能、課程與教學知能以及精進知能。以下將這三個向度的知能以三維架構呈現之，請參見圖1。

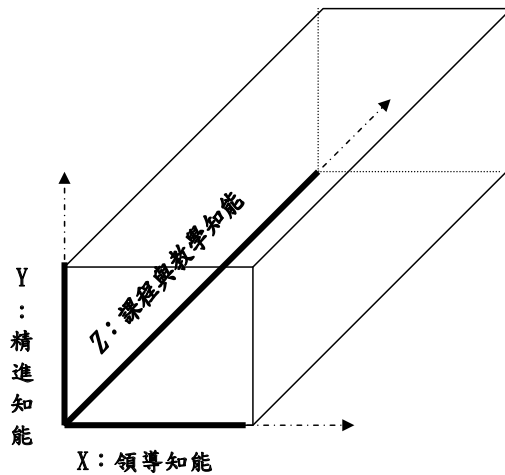


圖1 社會領域領導教師專業知能三維架構圖
(資料來源：研究者自行繪製)

本文採用三維架構呈現社會領域領導教師所應具備之專業知能，乃在強調此三向度的專業知能並非線性關係，而是具有動態的交互關係。所謂動態的交互關係是指領導者在完成其任務的過程中，並非同一時間只運用一種知能，而是在同一時間同時運用多種知能，而某一知能的運用將影響其他知能（如運用精進知能進行行動研究，將可提昇領導知能及課程與教學知能）。換言之，社會領域領導教師不僅本身應具備領導知能、課程與教學知能以及精進知能這三種個別知能，還應具備結合並運用上述三向度知能的能力，「領導」教學團隊「精進」「課程與教學」知能，實踐三種角色功能，達到提昇社會領域課程與教學品質的目的；簡言之，對社會領域領導教師而言，領導知能、課程與教學知能以及精進知能是三位一體，密不可分。

在指出社會領域領導教師應具備之三維專業知能後，以下將進一步探討該三維架構的要素。綜觀領導教師相關文獻，英國《學科領導者國家標準》是規範最完整的文獻，該標準之第三部分規範學科領導者應具備之專業「知識」（Knowledge and Understanding），這一部份的內容大多和課程與教學知能相關，而第四部分則規範學科領導者應具備之專業「技能」（Skills）與「特質」（Aptitude），這部分針對領導者應具備的領導技能

與特質，進行詳細的規定。

在三維知能中，就領導知能而言，該標準從「知識」、「技能」與「特質」三要素呈現較有系統性的規範。而精進知能方面，該標準並沒有系統性呈現，然而研究者針對第三、四部分內容的分析，歸納出「評鑑」與「研究」兩項要素，同時參酌分析第五部分關於學科領導者之任務（Key Areas）的規範，歸納出「專業成長」的要素。關於這兩向度知能及其要素在三維架構中的呈現，請參見圖3。

然則，就課程與教學知能而言，該標準仍有其應用的限制與問題。首先，該標準以條列的方式呈現，明顯缺乏系統性，無法讓使用者掌握課程與教學知能的核心要素為何。例如，在專業知識與理解的部分，該標準列出十五條規範，有十三條和課程與教學相關，但文中既未說明其結構性與邏輯性，亦看不出各條之間的關係為何。其次，該標準亦未說明所提出之課程與教學相關知能之依據為何，這使得該標準之學理基礎較為薄弱。最後，該標準是以英國教師為對象，還應考量臺灣之教育脈絡差異，將我國目前領域召集人在其角色扮演過程中的現況與困境納入考量，以提昇我國學校層級之社會領域課程與教學領導有效落實的可能性。

因此，為了避免上述英國《學科領導者國家標準》之限制，強化我國社會領域領導教師課程與教學專業知能架構的系統性與學理基礎，以下將參考Shulman（1986；1987）的教師知識（teacher knowledge）概念，以及Glatthorn、Boshee與Whitehead（2006）關於不同課程類型的討論，將之轉化應用於我國的教育脈絡，提出超越英國標準之限制的專業知能架構及內涵。

一位社會領域領導教師不僅是領導教師，更是一位教師，因此，他／她應具備一位教師應具備的知識，特別是關於課程與教學的知識，而在過去諸多討論教師知識的學者當中，Shulman（1986）可說是最早最著名的，他將教師知識分為三大類：學科內容知識（subject matter content knowledge）、學科教學知識（pedagogical content knowledge）和課程知識（curricular knowledge）；在1987年，他進一步擴展上述三大類教師知識，

提出教師知識基礎的七大範疇，分別是學科內容知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、學習者及其特質的知識、教育脈絡知識以及教育目標知識。這七大範疇與教師的課程與教學知能密切相關，可轉化為社會領域領導教師課程與教學專業知能向度之構成要素，然而，這七大範疇仍有其應用的限制及調整的必要。

首先，Shulman（1986；1987）所提出的架構是針對教師應具備的「知識」，然則，本文所要討論的，不僅是教師在這七大範疇中所應具備的知識，還包含能力及態度（或特質），所以，本文所討論之範疇內涵不限於「知識」層面，在必要時亦涵蓋技能與態度層面。其次，為求架構簡潔，本文將「教育脈絡」與「教育目標」兩者合併為「教育目標與脈絡」，將「一般教學知識」與「學科教學知識」合併為「一般及學科教學知識」（如圖2所示）。

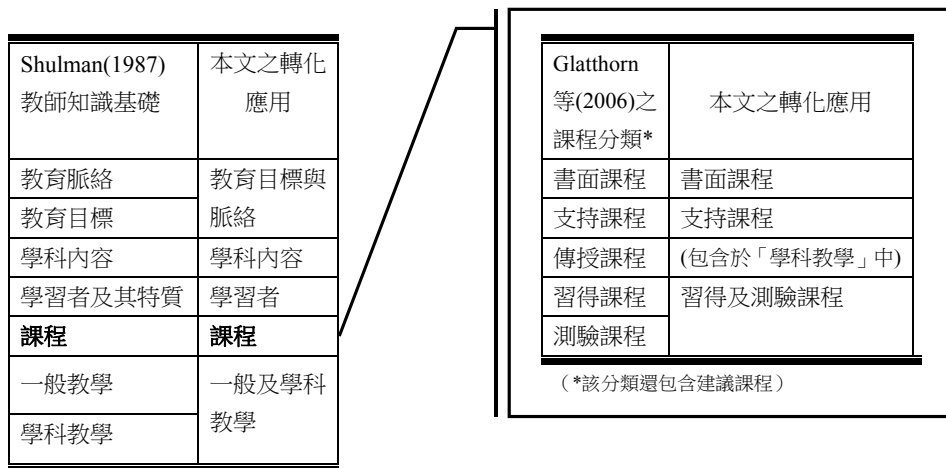


圖2 Shulman(1987)與Glatthorn等人(2006)之理論觀點轉化應用分析圖
（資料來源：研究者自行繪製）

最後，就「課程知識」而論，有鑑於社會領域領導教師在九年一貫課程的落實過程中，具有承上啟下之地位，作為一位中層管理者，領域領導教師在「書面課程」（written curriculum）、「支持課程」（supported curriculum）、「傳授課程」（taught curriculum）、「習得課程」（learned

curriculum) 與「測驗課程」(tested curriculum)⁴等不同層次課程之間的轉化上，扮演十分重要的角色與功能，因此，本文參斟上述Glatthorn等人(2006)之課程分類概念，作為建構「課程與教學知能」向度中關於課程要素之參考(如圖2所示)，但由於「傳授課程」偏重教師在課堂教學中實際傳授的課程，而本文所採用之「一般及學科教學」概念，不僅包含是教師實際傳授的課程，還包含教學方法與實踐，範圍較廣，所以本文以「一般及學科教學」來代表之。另外，為求架構簡潔，將「習得課程」與「測驗課程」合併為「習得及測驗課程」，強調課程與教學的成果及其評量。因此，就課程的部分而言，更進一步細分為「書面課程」、「支持課程」與「習得及測驗課程」(請參見圖2)。經過以上的整合後，課程與教學知能面向包含七項要素，如圖3所示

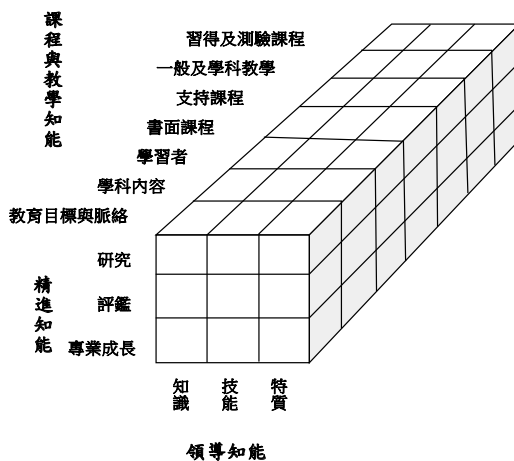


圖3 社會領域領導教師專業知能三維論(資料來源：研究者自行繪製)

⁴ Glatthorn等人(2006)對課程的分類，包含建議課程(recommended curriculum)、書面課程、支持課程、傳授課程、測驗課程與習得課程，以下簡要說明如下：

1. 建議課程：指個別學者、專業組織和改革委員會所建議的課程，類似於Goodlad(1979)所稱的「理想課程」(ideological curriculum)；
2. 書面課程：在美國的脈絡中，指具體呈現在各州與學區所通過的課程指南，類似於Goodlad(1979)所稱的「正式課程」(formal curriculum)；
3. 支持課程：此課程是由支持或傳遞課程的資源所形塑，並由這些資源反映出來，最主要的有授課時間、教師數量、教科書及其他學習資源；
4. 傳授課程：指實際教授的課程，可透過觀察教師的教學行動來掌握；
5. 測驗課程：指被評量的學習內容，評量工具可以是教師自編的課堂測驗或標準化測驗；
6. 習得課程：指學生於學校受教育後，在價值觀、認識與行為表現上的所有改變。

綜言之，「領導知能」、「課程與教學知能」、「精進知能」三向度及其十三要素，構成一個社會領域領導教師專業知能的三維架構，研究者將之稱為「三維論」，以彰顯其理念與理論意涵，此一架構及其內涵如圖三所示。而透過此一架構，進一步針對英國《學科領導者國家標準》的規範條文加以分類，更見系統性與理論性。

以下進一步根據我國社會領域課程與學科特性及領域召集人之運作現況，進一步說明社會領域領導教師專業知能三維論之要素內涵。

一、領導知能

在社會領域領導教師的育成中，領導知能具有核心地位，共分三要素，如圖3所示，茲說明如下：

（一）知識：領導的知識包含一般領導與管理相關概念與理論，以及與課程領導與教學領導相關的理論。有鑑於我國現行領域召集人並未具有特定法定職權，而召集人兼具教師與領導教師的雙重身份，與同領域教師有一定情誼（collegiality），比較屬於同儕關係，而非上下關係。因此，在進行領導工作時，應具備建構式領導（constructivist leadership）的理念，透過與成員之間的交互作用與互賴關係，平等專業對話，權力分享，提昇同領域教師的增權賦能感（蔡宗河，2008；Lambert, Collay, Dietz, Kent & Richert, 1996; Busher et al., 2000）。

（二）技能：在英國《學科領導者國家標準》中提到的主要領導技能有計畫、組織、決策、溝通、團隊合作以及自我管理。社會領域領導教師首應針對社會領域人力與資源進行有效配置，以維持社會領域課程小組的運作。在此，要特別強調的是社會領域領導教師應結合上述技能，帶領歷史、地理與公民教師共同討論與設定校內領域發展目標與優先順序，制定學校社會領域發展政策、目標、策略及短、中、長期計畫，並因應學校內外部變遷，修正發展目標與策略。⁵另外，領導教師的自我管理技能亦十

⁵ Hoult (2004) 指出，政策性文件的撰寫目的有三：使讀者清楚了解該做什麼、提昇品質與解釋政策背後的原理原則，而計畫內容則應兼具務實易行與難度較高富挑戰性的目標。

分重要，特別是時間管理的技能，對領導教師而言，時間亦是一項重要資源。吳映賜（2007）和陳世修（2004）的研究均發現，我國學習領域召集人的共同困境是時間不足，這導因於領導教師除了擔任學習領域召集人以外，還必須擔任教師的工作，同時，課程小組的會議及討論時間也常常因為學校行事而縮減。而Turner（2003a）整理英國過去關於學科領導人的研究後亦發現，許多研究都提到同樣的問題；因此，時間管理的能力對社會領域領導教師十分重要。⁶

（三）特質：英國《學科領導者國家標準》指出領導者應具備的特質有：個人領導魅力、對變遷與新理念的適應力、活力、堅持、自信、熱情、正直、可信以及承諾。

二、課程與教學知能

課程與教學品質的提昇是社會領域領導教師的核心任務，在圖三中，課程與教學向度各要素之關係如下：「教育目標與脈絡」、「學科內容」與「學習者」為形構「書面課程」、「支持課程」與「一般及學科教學」的基礎，後三者的實施產出學習成果，並透過評量獲得回饋，以「習得及測驗課程」代表之。以下將領導教師應具備之課程與教學知能要素分別說明之。

（一）教育目標與脈絡：就教育目標與情境而言，領導教師首應熟稔學校整體目標與政策。再次，領導教師亦應深入了解學校之課程政策、學校願景與社會領域發展三者之間的關聯性，以確保所設定之領域發展方向能有助於學校課程政策與學校願景的落實。第三，領導教師應掌握學生的文化背景及其社區的教育需求，此一認識十分重要，因為唯有如此，才有可能在課程規劃與課堂教學上符應社區需要，在教學上達到文化回應的教學理想。

⁶ Hughes（2004）建議可從分析工作的重要性與急迫性、授權及有創意地婉拒做起。

(二) 學科內容⁷：領導教師應深入了解社會領域知識範疇和各主題的內容，這裡所指的主題內容，並不侷限於臺灣課程綱要所列的九大主題軸，例如，美國《社會科教師國家標準》(National Standards for Social Studies Teachers)便提出十大主題⁸作為社會科內容的標準，該標準並指出，若就學科劃分而論，社會科應包含歷史、地理、公民與政府、經濟和心理學。另外，領導教師亦應熟悉社會科學之方法論與研究方法，具備研究的能力。

(三) 學習者：社會領域領導教師應充分瞭解學生特性與學習需求，這些特性包含認知心理發展、社會心理發展、道德發展、認知類型、學習習慣與問題、過去在社會領域中的表現優缺點、已具備之先備知識與能力，再從這些特性了解學生的學習需求，進而設計課程與規劃教學活動。

(四) 書面課程：Glatthorn等人(2006)指出兩種書面課程類型。一般書面課程(generic written curriculum)指可廣泛運用於不同教育情境的課程指南，在美國的脈絡下，可能由聯邦政府所資助的專業組織或各州政府發展出來，在我國，九年一貫社會領域之課程綱要及根據綱要所編寫的教科書可視為一般書面課程。而特定場所書面課程(site-specific written curriculum)則是針對特定學區或學校而制定的，在我國的脈絡下，可以指各校所發展之校本課程與特色課程。社會領域領導教師應熟悉九年一貫社會領域課程綱要，並能帶領同儕根據所處教育脈絡解讀社會領域能力指標。同時，要能領導領域教師共同制定學校社會領域之課程與教學計畫。此外，社會領域的焦點為社會生活本身，所以領導教師亦應熟悉社會重大

⁷ Shulman (1986) 引用Schwab的概念，認為學科知識結構有二：實質結構(substantive structure)指學科所包含的觀點、事實與概念，以及這三者之間的交互關係，簡單地說，就是學科的概念結構與概念組織的原理；而章法結構(syntactic structure)指的是探究學科的方法，關注的是學科用來區辨真偽和有效性與無效性的規則。

⁸ 此十大主題分別為：一、文化與文化多樣性；二、時間、連續性和變遷；三、人、地方和環境；四、個人發展與身份認同；五、個人、團體和機構；六、權力、權威和治理；七、生產、分配和消費；八、科學、科技和社會；九、全球關聯；十、公民理想與實踐。

議題與社會領域之關聯，引領教師們將重大議題融入課程與教學中。最後，在學校課程規劃上，領導教師應具備課程統整的知能，不僅帶領團隊進行領域內歷史、地理與公民三科的橫向與縱向統整，亦應透過課程發展委員會，進行不同形式的課程統整。

（五）支持課程：就我國現行領域召集人的運作而言，召集人在教學時數決定及教科書選擇的運作上有較多的參與。九年一貫課程的實施，賦予教師更多的課程自主權，雖然目前社會領域的教學仍大多仰賴民間業者出版的教科書，但因為每所學校有其不同特性與課程目標，民間業者編製的教科書未必完全符合所需，同時，所選用之教科書未必能達成所有應達成的能力指標。因此，社會領域領導教師仍應具備蒐集和自編補充教材的知能，也應能針對教學資源不足處，整合、應用與發展教學媒材及e化教學平台，更重要的是，領導教師應具備領導教學團隊完成上述工作的知能。⁹

（六）一般及學科教學：社會領域的領導教師不僅應了解教學原理，熟練一般的教學策略、方法與發展趨勢，還應熟悉社會領域之重要教學策略與方法，陳麗華（2002）便根據社會領域的特性，提出三種教學模式，此外，領導教師亦應發展與實踐社會領域創新教學策略。¹⁰其次，就社會領域的學科特性，領導教師應具備文化回應教學的知能；文化回應教學乃是將教學根植於學生的背景文化之脈絡上，讓學習與學生的母文化相連結，透過教室結構之重組、教室氣氛、討論與教學的進行，使學習更能符合不同文化背景學生的經驗，更具有個人意義（Gay, 2000）。

⁹ 自編教材需要團隊合作，非領導教師或單一教師能獨立完成，領導教師不一定要精通每一個環節所需知能，但應具備整合多樣人才與資源的能力，以帶領團隊完成教材研發與媒材整合應用；關於社會學習領域領導教師如何帶領團隊成員自編校本課程教材，可參閱吳映賜（2007）對於鄉土教育教學活動的行動研究。

¹⁰ 此三種模式及其方法有：1.訊息處理模式：基本歸納策略、概念構圖教學；2.社會互動模式：討論教學的策略（如腦力激盪法、討論會、座談會）、角色扮演、情境模式教學；3.社會行動模式：社區學習階段的教學策略（如多元文化觀的陶冶）、社區探究階段的教學策略（如議題中心教學、口述歷史教學策略）、社區行動階段的教學策略（如公民行動方案）（陳麗華，2002）。

（七）習得及測驗課程：社會領域之教育目標除了型塑學生對公民相關概念的認知理解外，還包含公民態度的養成與公民行動的進行。因而，教學成效的評量不應侷限於紙筆測驗，領導教師不僅應具備發展與實踐多元適性評量的知能，還應有能力帶領該領域教師發展具體可行的社會領域多元適性評量策略。然而，評量仍然無法完全含蓋學生在教學活動中所學到的，這也凸顯了教師應敏於潛在課程之影響的重要性。

三、精進知能

精進知能可帶動學校課程與教學品質的提昇，共分為三要素，如圖3所示，茲說明如下：

（一）專業成長：除了透過評鑑與研究來提昇學校社會領域課程與教學品質外，教師的專業成長亦有其重要性。Busher、Harris與Wise（2000）認為，學科領導者在教師的專業省思與發展上可扮演六種功能：專業支持者、專業訓練者、專業教育者、專業評量者、專業贊助者以及私人朋友與諮詢者。因此，領導教師應具備評估社會領域教師專業成長需求的知能，同時能根據評估結果規劃與執行專業發展計畫，建立專業學習社群的運作機制，引進各種進修資源、管道與媒介，以增進教師專業反省的能力，並能反饋促進學習社群的持續更新。

（二）評鑑：社會領域領導教師應具備課程批判意識與能力，整合與運用社會領域課程、教科書與教學等評鑑指標，具備領導教學團隊規劃與執行該領域課程和教學評鑑方案、同儕教學觀摩與輔導、與反省性教學機制的能力（如建立社會領域之教學檔案制度，可參閱張德銳（2008）），以及根據評鑑結果改進學校社會領域課程與教學的知能，以有效提昇學校社會領域課程與教學品質。

（三）研究：進行課程與教學相關研究是提昇課程與教學品質的重要途徑之一，社會領域領導教師不僅自身需具備對課程、教學與領導的研究知能，還應具有領導同儕進行課程與教學相關研究的能力，例如規劃與辦理教師實徵研究增能的研習活動，或規劃社會領域系列研究課題。同時，

還要能整合過去研究成果，形成批判意識與觀點，省思教學實踐，將研究成果轉化為具體可行的作法，實際改善社會領域之課程與教學，以及提昇自己的領導實踐。

伍、結語

無論從校長擔任課程領導的侷限性，或是從九年一貫社會領域課程綱要落實的困境觀之，國民中小學社會領域領導教師之功能的發揮，有其重要性。本文的主要目的即是在探討社會領域領域教師角色定位，並提出社會領域領導教師專業知能三維論，以作為未來培育該領域領導教師之參考。

因此，本文參考英國《學科領導者國家標準》，分析並歸結出社會領域領導教師應扮演該領域之「發展方向及策略的形成者」、「教學與學習品質的提昇者」以及「教學團隊的領導與管理者」。進一步針對角色任務性質分析，共區分出四種任務類型，分別為行政、課程、教學和評鑑與專業成長相關任務，因而，領導教師在完成這些任務時，所應具備的專業知能可區分為三個面向的知能，分別是領導知能、課程與教學知能以及精進知能。

在參酌英國的相關標準以建構該三面向知能的要素時，為避免該標準的應用限制，強化此一三維理念架構中「課程與教學知能」面向的學理基礎與系統性，本文轉化應用Shulman（1986; 1987）以及Glatthorn等人（2006）的理論觀念，建構出包含七項要素的「課程與教學知能」面向，結合領導知能面向的知識、技能與特質三要素，以及精進知能面向的專業成長、評鑑與研究三要素，構成了一個三維的社會領域領導教師專業知能理念架構。

最後，期盼本文所提出之社會領域領導教師的專業知能三維論，能具有拋磚引玉之效，激發更多相關教育研究、計畫與實際行動，以培育出具有專業知能的學校層級社會領域領導教師，在教育現場中應用其專業知能，協助學校提昇社會領域課程與教學品質。

致謝：

本文的部分內容為陳麗華教授主持國家教育研究院籌備處研究計畫「國民中小學社會學習領域課程與教學領導人才核心能力指標及其專業發展課程研究案」成果的一部分，感謝國教院籌備處的研究計畫經費補助。

參考文獻

- 王秀玲（2010）。國民中學學習領域召集人課程領導現況之調查研究。**中等教育**，**61**(1)，34-51。
- 王素芸（2009）。協同教學的意義、特質與類型。**教育研究與發展期刊**，**5**(2)，55-79。
- 任慶儀（2009）。課程統整的設計與應用。**社會科教育研究**，**14**，151-69。
- 吳映賜（2007）。社會學習領域召集人課程領導之行動研究－以認識卑南社區教學活動為例。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 吳美嬌（2002）。國民中學社會學習領域班群教師協同教學之行動研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳清山、林天祐（2001）。課程領導。**教育資料與研究**，**38**，47。
- 宋佩芬（2007）。漸進改革？從國中社會學習領域觀察改革的跡象。**教育研究學報**，**41**(2)，1-17。
- 李宜玫等（2004）。社會學習領域分段能力指標之解讀－由Bloom教育目標分類系統（修訂版）析之。**國立臺北師範學院學報**，**17**(2)，1-34。
- 林純如（2007）。國中社會學習領域教科書主題軸與能力指標運用初探－以中國史為例。**歷史教育**，**11**，103-39。
- 林靜芳（2000）。國中社會科統整課程的設計與發展。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 徐超聖、李明芸（2005）。課程領導與教學領導關係之研究。**教育研究與發展期刊**，**1**(1)，129-54。
- 張祝芬（2008）。高中課程領導之研究：分佈式領導取向。國立臺灣師範大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 張德銳（2008）。教師專業發展檔案：實務與研究。臺北市：高等教育。

- 單文經（2001）。解析Beane對課程統整理論與實際的主張。《教育研究集刊》，47，57-89。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要—社會學習領域。臺北：教育部。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。2009年9月21日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 許美蓉（2005）。國民中學社會學習領域實施九年一貫課程現況之檢討。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳世修（2004）。國民小學學習領域召集人課程領導運作現況之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳玉蘭（2003）。論協同教學的實施與師資培育因應之道。《教育科學期刊》，3(1)，57-78。
- 陳新轉（2006）。詮釋學理論在九年一貫社會學習領域能力指標解讀工作上的應用。《華梵人文學刊》，6，77-121。
- 陳麗華（2002）。教學特性與策略。載於黃炳煌（主編），《社會學習領域課程設計與教學策略》，頁199-262。臺北市：師大書苑。
- 陳麗華、陳怡君、徐世瑜、詹寶菁（2005）。九年一貫生活課程教科書評鑑標準之研究：課程統整取向。《初等教育學刊》，20，1-37。
- 黃秀文、張素珍（2005）。多元評量在國小社會科實施之個案研究。《國民教育學報》，1，245-70。
- 黃旭鈞（2003）。課程領導：理論與實務。臺北：心理。
- 黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北市：心理。
- 黃嘉雄（2009）。校本課程之回應式評鑑設計與實施案例。《課程與教學》，12(1)，49-71。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。臺北市：高等教育。
- 魯先華（2002）。從教學領導到課程領導—相關問題之探討。《課程與教學季刊》，5(2)，55-64。
- 蔡安縉（2004）。國民中學社會學習領域課程綱要實施現況之調查研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蔡宗河（2006）。學校組織之中層管理：以英國學科層級之課程領導為例。《教育政策論壇》，9(3)，99-127。

- 蔡宗河（2008）。國民小學學習領域課程領導之研究。國立新竹教育大學教育學系博士論文，未出版，新竹市。
- 蔡進雄（2007）。國民中學教師教學領導之建構與發展－以學習領域召集人為例。《學校行政》，52，20-43。
- 賴志峰（2008）。分佈式領導理論之探究－學校領導教師、追隨者和情境的交互作用。《國民教育研究學報》，20，87-113。
- Busher, H., et al. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman.
- Field, K. (2004). *The cross-curriculum*. London: Optimus.
- Field, K., et al. (2000). *Effective subject leadership*. London: Routledge.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Glatthorn, A.A. et al. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hammersley-Fletcher, L. (2002). Becoming a subject leader: What's in a name? subject leadership in English primary schools. *School Leadership & Management*. 22(4), 407-20.
- Hoult, E. (2004). *Policy implementation*. London: Optimus.
- Hughes, S. (2004). *Resource management*. London: Optimus.
- Kirkham, G. (2004). *The role of the subject leader*. London: Optimus.
- Lambert, L. et al. (1996). *Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lunn, P., & Bishop, A. (2002). Subject leader and class teacher: Exploring the conflict of a dual role in a primary school. *Research in Education*, 68, 64-76.
- National Council for the Social Studies (2000). *National standards for social studies teachers (Volume 1)*. Washington, DC: NCSS.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership & Management*. 25(4), 383-97.
- Teacher Training Agency (1998). *National standards for subject leaders*. London: TTA.

- Turner, C. (2003a). A critical review of research on subject leaders in secondary schools. *School Leadership & Management*, 23(2), 209-227.
- Turner, C.(2003b). The distinctiveness of the subject being taught and the work of subject heads of department in managing the quality of classroom teaching and learning in secondary schools in Wales. *School Leadership & Management*, 23(1), 41-57.
- Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: Towards a conceptual framework. *School Leadership & Management*, 26(5), 419-35.