

十二年國教下學校領導者可採用的策略： 析論教學領導、課程領導與學習領導

吳宗穎

國立臺南大學教育學系研究生

丁學勤

國立臺南大學教育學系教授

一、前言

十二年國教，希望學生能具備核心素養，從解決生活情境中的問題學習，成為終身學習者。影響十二年國教推行的面向很多，例如：資源配置、組織制度等。但是，如何讓原本偏重「傳授理論知識的課堂」轉化為「促使學生主動學習的情境」，則應是領導者在「教師支援」面向上所要關切的。因為，當我們在培養學生成為生活情境的問題解決者時，教師是否已具備相應的能力，將是重要關鍵。畢竟，生活情境的問題，學生多半無法僅以單一領域能力解決。故本文在此面向下，將從教學領導（Instructional leadership）、課程領導（Curriculum leadership）及學習領導（Leadership for learning）三種領導理論中，針對推動十二年國教時，教師因跨領域教學應用能力不足而帶給領導者的困境，提出可執行的策略，供學校領導者參考。

二、三種領導理論之發展脈絡與十二年國教的關係

隨著時代的演進，教育領導理論的發展眾多，以下就本文要討論的三種領導理論加以簡介如後：

（一）教學領導

一般研究學者認為主要起源自美國 Coleman 的報告書（徐超聖、李明芸，2005；溫子欣、秦夢群、陳木金，2015），在有效能教學運動中，關注的是校長身為領導者，如何在行政領導之外，引導教師，進行有效的教學，此為教學領導的核心概念。綜觀國內學者對校長教學領導的定義（揚振昇，1997；魯先華，2002；溫子欣等，2015），則分為狹義及廣義。狹義主要指校長所從事與教師教學、或與學生學習有「直接關係」的行為或活動；而廣義的校長教學領導，則是指能夠協助教師教學及學生學習的一切行為。對於實踐的內涵，國外學者 Murphy（1990）認為可以分為四個層面：(1)發展使命與目標；(2)管理教育生產之功能；(3)提升學校學習風氣；(4)培養支持性的工作環境。而陳木金、吳堂鐘、吳慧蘭（2016）則以(1)凝塑教學共識；(2)確保教學品質；(3)強化專業成長；(4)營造支持環境，此四層面為其具體內涵。

（二）課程領導

與其相關的研究，可追溯至 1952 年，當時的教育領域普遍熱衷以科學管理處理課程的問題，課程領導尚未受到關注（徐國棟，2010）。黃旭鈞（2003）認為課程領導的領導者有二：一為學校領導者（校長），另一為課堂教室中之實際授課者（教師）。當研究對象不同時，課程領導的定義及內涵也各異。多數學者在探究課程領導，採用校長為課程領導主要研究對象（吳清山、林天祐，2001；江滿堂，2007；秦夢群，2010）。其任務是指引或領導課程的相關發展，促使學生能夠獲得有效的學習。在這樣的觀點之下，黃淑娟、吳清山（2016）認為課程領導的內涵，主要是指校長發展課程與教學之整合，提供相關教學與課程之支援與資源，以增進教師教學成效及改善學生學習之領導作為。

（三）學習領導

全球化使得世界競爭愈趨激烈，而教育改革理念趨勢，也逐漸轉向以學生為中心。潘慧玲（2017）將學習領導的發展脈絡，做了三大歸納：(1)由教學領導為基礎轉型發展而來；(2)基於教學專業發展長久的作為；(3)由教學現場實務轉化而成。無論源自何種脈絡，學習領導所展現出來的特點，均是使組織內的成員能一同形塑出場域內氛圍—「聚焦學生學習」，以達成領導的目的。所以，校長學習領導，所要影響的對象為教職員；而教師學習領導，所要影響的對象則多為學生。不難看出學習領導具有層次及分佈式領導的意涵。因此，陳文彥（2016）以為學習領導乃是教育人員基於以學生為核心的領導觀與學習觀，促進學生學習為焦點，透過專業知能與領導策略影響他人，進而改善教育實務，提升學生學習成果的一種領導模式。對於學習領導實踐的內涵，Hallinger（2011）則認為應注重四個層面：(1)價值觀的領導；(2)應用協作領導（Collaborative leadership）轉化教職員專注在以學生學習為中心；(3)領導脈絡進程的掌握；(4)分享領導權力。

十二年國教以「自發」、「互動」、「共好」為理念，並在總綱實施要點中，明定教師應自發組成專業學習社群以支持學生學習，而主管機關亦應成立教師專業發展支持系統，活化課程發展，提供學生彈性多元的學習課程，落實課程綱要（教育部，2014）。

由此可見，十二年國教的理念與發展重點，與「課程領導：指引或領導課程的相關發展，促使學生能夠獲得有效的學習」、「學習領導：聚焦以學生學習為中心」及「廣義的教學領導：能夠協助教師教學及學生學習的一切行為」三領導理論的核心意涵緊密相連在一起。亦即學校領導者若能掌握此三者，將能有效降低在「教師支援」面向上所遭遇的困境，有助政策開展。

三、領域教師面臨的問題及領導者可施行的共構策略

新課綱的推動為逐年實施，相較於領導者必須就各面向的問題，進行擘劃解決，領域授課教師，最大的困擾，多半來自於無法掌握引導學生解決生活情境問題所需的跨領域技巧，因而設計出一些似是而非的情境式問題。例如：小明到蛋糕店買蛋糕，然後給予蛋糕的一些參數，要求學生進行體積計算。但對學生而言，生活中的真實經驗與此並不相符。

造成此一現象的原因，是因為教師往往囿於學習領域的本位主義思考，因而難以跳脫過往的框架。也就是說，當教師未能正確理解新課綱生活情境中的跨領域概念時，就容易出現類似的課堂教學現象。

生活情境的問題，常因問題本身具有複雜性、故其解決方案亦常帶有開放性的特徵。一個經過設計的情境式問題，強調的是如何引導學生在特定的脈絡下，進行跨領域的能力整合以尋求解決方案。例如：「蛋糕的外盒，不小心被壓壞了，如何給媽媽一個驚喜的手作生日禮物？」教師必須要有專業能力，將課堂上來自學生的各式答案，經過適當的引導及轉化，讓學生在情境中探索得出：「自製蛋糕外盒」可能是最佳方案。進而做出購買材料的決定、從中必須進行體積計算，最終達成課程目標。此引導過程中會涉及其他領域待解決的問題，故教師必須將同一階段其他領域的學習表現內容一併納入情境考量，才不會讓學生得出無法實踐的解決方案，失去了生活情境的用意。當教師面臨跨領域应用能力不足的問題時，學校領導者該如何給予協助呢？

潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）研究指出：「學校學習共同體」、「教師學習共同體」及「課堂學習共同體」三種學習共同體，可以在學校的大同心圓架構下相互支持並實踐。從本文的觀點來看，此即是以學習領導架構讓各領域之間的成員關係更加緊密的一種做法。

而 Lin 和 Chen（2018）則從課程領導的觀點，介紹了「學校課程領導人培育計畫（Cultivating Curriculum Leaders in Schools, CCLS）」，說明國民及學前教育署如何以工作坊形式的學習社群，帶領校長及課程發展主要成員，進行十二年國教新課綱的賦能，透過實踐，協助學校各層級領導者進行關鍵能力的養成。

前者由學校本身內部著手，後者則是支持領導者學習如何主動介入課程，這些領導策略，都能有效打破領域本位主義、促進各領域教師成員交流，提升教師的思維廣度，有利於跨領域的教學能力增進。

因此，藉由此二種領導理論在教育領域的實踐現況，再加上教學領導的核心

意涵，本文有理由相信，當以宏觀的教學領導高度，結合課程領導及學習領導的特點，利用此三種領導理論所共構出的策略，來協助組織內成員成長，必能有效提升教師跨領域應用的能力。這是因為共構的策略優點，不僅支援了教師、也回應了領導者本身亦需要被支援的需求，因而解決領導者在「教師支援」面向上所遭遇的困境，較單獨使用任一領導理論為佳，更利十二年國教於組織內推動。因此，對於教師缺乏跨領域應用能力所造成的領導者困境，本文建議採用以下三點共構策略，供學校領導者參酌實踐。

（一）凝塑學校整體價值觀

領導者並非以「自身」來「決定」學校該有怎樣的價值觀，而是在瞭解原學校文化內具有主流地位的價值觀後，採用教學領導的精神，將十二年國教的理念引入組織內部，透過願景營造及設定階段目標，使組織成員認同「以學生學習為中心」的信念，讓原價值轉化，凝塑新的主流價值共識。

（二）創建跨領域支持場域

如同教師需為學生搭建學習鷹架（Scaffolding）般，領導者對教師亦同。掌握學習領導的意涵，以獎勵方式，鼓勵教師自主成立專業學習社群（Professional learning community, PLC）進行跨領域之共同備課、教學觀摩及討論，促使「聚焦學生學習」的組織文化氛圍形成，使得教師不再對跨領域的生活情境脈絡陌生，進而發展教學引導技巧，取得相互支持成長的力量。

（三）成立校際間支援網絡

各校在十二年國教開展中，所面臨的問題不盡相同，因而領導者本身也需要支持，領導者可帶領課程發展成員，協同區域內伙伴學校，如同 CCLS 般，以工作坊的形式定期交流，取用課程領導模式架構，研討新課綱的脈動趨勢，並分享彼此的困境及共商解決方案，使得領導者在進行相關決策時，不再孤立無援。

四、結語

沒有任何一種領導理論能夠完全適用在某一個學校或情境（Hallinger, 2011）。對學校的領導者而言，面臨決策時的狀態，多數陷於被動，經常都是問題發生了，才能著手面對及解決。但是，對於學校整體價值觀的領導，往往才是治校最重要的關鍵，瞭解此三種領導理論與十二年國教強調「從生活情境中學習」的關係，將有助於領導者評估學校內部的現況，揉合出最適宜的策略，協助教師培養並熟稔跨領域的能力，帶領學校往「認同以學生學習為中心」的願景前進，

在十二年國教下，成就每一位學生。

參考文獻

- 江滿堂（2007）。邁向轉型的課程領導：課程領導的理念與實踐。《學校行政》，49，68-83。
- 吳清山、林天祐（2001）。教育名詞－課程領導。《教育資料與研究》，38，47。
- 徐國棟（2010）。課程領導與學校發展：回顧與展望。《教育曙光》，58(2)，83-92。
- 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》，1(1)，129-154。
- 秦夢群（2010）。《教育領導理論與應用》。臺北：五南。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c1179-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳文彥（2016）。跨越教室的力量：教師學習領導之領導實踐分析。《當代教育研究季刊》，24(3)，65-98。
- 陳木金、吳堂鐘、吳慧蘭（2016）。學校學習環境指標建構對校長推動教學領導的啟示。《學校行政》，104，15-38。
- 溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）。校長教學領導個案研究。《教育科學期刊》，14(1)，123-146。
- 黃旭鈞（2003）。《課程領導：理論與實務》。臺北：心理出版社。
- 黃淑娟、吳清山（2016）。校長課程領導推動十二年國民基本教育課程綱要因應策略之研究。《學校行政》，106，121-140。
- 潘慧玲（2017）。從學校變革觀點探析學習領導。《學校行政》，110，1-23。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。《市北教育學刊》，45，1-27。

- 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》，5(2)，55-64。
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Lin, T.-B. & Chen, P. (2018). The Inception of a Curriculum Leadership Development Program in Taiwan- Rationales and Designs, *Chinese Education & Society*, 51(5), 324–336.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In Thurston, R. W., & Lotto, L.S. (Eds.), *Advances in Educational Administration: Vol. 1(Part B)*, 163–200.

