

以教師領導促進素養導向教學的發展

張德銳

輔仁大學師資培育中心教授

林偉人

輔仁大學師資培育中心副教授

一、素養導向教學的重要性

我國行將於 108 學年度實施十二年國民基本教育，而十二年國教之成功與否，事關我國國民競爭力的提升，係我國教育界目前最重要的教育改革與發展政策。

在教育改革與發展工作中，「課程與教學」實居於核心的地位，這是因為老師教什麼、如何教，很大程度地決定了學生學什麼、如何學，也就是說要推動教育改革和發展工作必須從教育的內容和方法去著手，才是最直接有效的。

教育部（2014）在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中便揭櫫，十二年國教的課程綱要係以「自發、互動、共好」為理念，以「成就每一個孩子一適性揚才、終身學習」為願景，以「啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任」為目標，以「實踐素養導向的課程與教學」，以期落實適性揚才之教育，培育具有終身學習力、社會關懷力以及國際視野的現代優質國民。可見，「素養導向教學」是此次課程改革的核心作為，將主導未來中小學的教學型態，其重要性不言可喻。

二、素養導向教學的意涵

何謂「素養導向教學」？這裡有必要先對「素養」加以理解。蔡清田與陳延興（2013）指出「素養」係指知識、技能與態度的群集整合能力，係在特定情境下能有效行動的能力或潛力。可見「素養」不僅強調知識，亦強調技能與態度，以及這三種要素的整合，用以解決現在及未來的諸多問題。

一個人一生中要培養的素養極多，學校教育要把握的是「核心素養」。教育部（2014）復指出「核心素養」是指學生為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，它所強調的學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。要言之，核心素養指的就是「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向下所細分的「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與應變創新」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感教育」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等九項（教育部，2014）。葉興華（2017）把這九項核心素養和九年一貫課程強調的十大基本能力做比較，發現並沒有太大的差異性。

葉興華（2017）指出素養導向課程與教學的設計，主要有三種型態：(1) 領域的素養導向課程與教學設計，(2) 跨領域/科目的素養導向課程與教學設計，(3) 主題式的素養導向課程與教學設計。葉氏認為在上述的三種型態中，領域內的素養導向課程與教學設計必須由各科目的授課教師在平日教學中落實，份量仍最大。跨領域的素養導向課程與教學設計、主題式的素養導向課程與教學設計則可以配合學校的活動、彈性學習課程等，設計學校本位的素養導向課程與教學，而其所占的份量相對較少。

葉興華（2017）復指出素養導向教學設計之關鍵，係現今教育界所強調的課程活化與教學創新之方向，而教師宜把握「教對」、「教會」、「教好」等三個關鍵，才能使學生「學對」、「學會」、「學好」。葉氏認為所謂「教對」就是「用正確的方法教正確的內容」；所謂「教會」就是「教導學生懂得如何學習」；所謂「教好」就是「在學生學會正確內容和學習方法後，能運用所學解決問題、分析和評鑑事務，進而有所創造發明」（葉興華，2117，頁 1-2）。

筆者以為教師要「教對」，則宜先把握有效教學中的「清晰授課」、「多樣化教學」、「任務取向教學」、「引導學生投入學習過程」、「確保學生成功率」等關鍵性教學行為（Borich, 2004）。教師沒有這些教學基本功，是很難「教對」學生，進而「教會」、「教好」學生。在有效教學的基礎下，教師宜持續學習與運用「差異化教學」、

「學習共同體」、「翻轉教學」、「分組合作學習」、「學思達」、「建構式教學」、「多元智慧教學」、「問題導向學習」……等以學生學習為中心的課程與教學策略，來帶好每一位學生，有效地培養學生的核心素養，這應是現今教育界對中小學教師活化課程與教學創新的深切期許。

惟筆者要強調的是，教學既是科學，亦是藝術，不宜定於一尊，這是因為中小學教學現場複雜多變，學生的學習需求亦常有差異，是故為了達成學習目標，宜尊重教師的教學專業自主權，允許教師依其對學習目標、學習內容以及學習情境的理解，在多元開放的基礎下，決定最適合學生學習的教學策略或模式（張德銳，2016）。換言之，教學的多元優選確是比較符合教學原理的。

另外，在學習評量上，吳璧純（2017）則指出素養係發展而來的，而不是灌輸而來的，亦即素養是要透過一次次的實際表現、反思和調整，逐步深化累加而成的。是故在評量上，吳氏指出教師可以用各種「表現評量」方式，例如作品、報告、學習檔案、表演、紙筆測驗……等來檢視學生的學習表現。當然「多元評量」、「實作評量」、「標準本位評量」、「診斷性評量」、「形成性評量」、「總結性評量」等，還是學習評量的主流觀念。

三、以教師領導促進素養導向教學

筆者以為素養導向教學立意相當良好，也能符應本土需求與國際趨勢，但是中小學教師對於此次迫在眉睫的課程與教學改革是否已經準備好？答案恐不令人樂觀。須知在教育改革的行動中，學校是「現場」，教師是「關鍵」，故唯有學校教師具備足夠的專業能力與熱忱，才能有效執行並創新教育改革的措施。教師如果沒有準備好，培育或發展出足夠的素養導向教學能力，將使十二年國教課程與教學的實施成效難以彰顯。

對於近一、二十年來的教育改革，臺灣教育界的經驗實在太豐富了。君不見流行於教育界的一個順口溜：「教育改革像月亮，初一十五不一樣，管它一樣不一樣，反正到時都一樣」。由於改革舉措太豐富了，一方面缺乏統整，另一方面常常政策一變再變，缺乏持續性，常讓有心改革者眼花撩亂、應接不暇，無心改革者持續抱持觀望、以不變應萬變的態度。例如教育部所實施十年的「教師專業發展評鑑」，近來在民粹的壓力下，更改為「教師專業發展實踐方案」便是一例。

我國教育的另一個大問題係教育改革常係「由上而下」(top down)的改革，而不是由「由下而上」(bottom up)的改革，也就是說教育改革常是由教育行政機關發動的，而不是由基層教師自發產生的，而基層教師常是「被改革者」，而不是改革的「領導

者」。從歐美先進國家以及我國的教育改革經驗不難發現：沒有教師的參與、支持與投入，教育改革是不可能成功的，而教師領導者擁有巨大的改革能量，很可惜在幾波的教育改革浪潮中，都沒有被充分的發掘和運用，這可以說是一個亟待喚醒的沈睡巨人（張德銳，2010；Katzenmeyer & Moller, 2009）。

有鑑及此，筆者強調此次課程與教學改革要能成功，務必要發揮教師領導的力量。「教師領導」係指：「教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程」（張德銳，2010，頁 85）。其相關的領導理論基礎係分布式領導、平行領導、建構式領導、參與式領導、教師彰權益能等（張德銳，2010）。

筆者相信在我國中小學裡每一位教師，只要用心學習，都可以成為專業型教師，皆有極大的潛能可以成為教師領導者。教師領導者除了會把自己的班級和學生教對、教會、教好之外，更可以在教育行政機關以及學校積極協助、支持與鼓勵下，在教師同儕之間扮演專業發展促進者的角色，而有益於我國中小學素養導向教學的早日實踐。茲從下列四個方面論述，如何以教師領導促進素養導向教學的發展：

（一）大量培植教師領導者

誠如哈佛大學教育學者巴斯（R. S. Barth）所說的：「學校是學習者與領導者的社群，每位教師都可以成為領導者」（引自張德銳，2016，頁 136），學校中可以鼓勵教師擔任的教師領導角色相當繁多，例如：隨時隨地對同事提供諮詢、擔任實習輔導教師、教學輔導教師、研究教師、學年主任、學習領域召集人、專業學習社群領頭羊等。在校外的層面，教師領導者若行有餘力，便可從事更專業性的服務，例如：編寫教科書或補充教材、擔任各縣市國民教育輔導團團員或者中央課程與教學輔導諮詢教師等。教育行政機關或學校若能用心培植這些教師領導者，並給予足夠的工作誘因和能力發展的舞台，則不但可以發揮教育改革的正向影響力，而且對於形塑合作分享、專業精進的校園文化有莫大的助益。

（二）把握「自發、互動、共好」的理念

「自發、互動、共好」的理念，不但適用於學生的學習，更適用於教師的發展和學習。在「自發」方面，宜提高教師的工作待遇與福利，肯定教師工作表現，才能激勵教師莫忘初衷，引發與維持教師專業熱忱與使命感，關注學生的學習需求，反思自己的專業實踐，持續精益求精，實踐教學專業自主。在「互動」方面，宜利用各種機制，強化教師間專業對話，增進教師同仁間的專業合作，共同解決教育專業問題，進而提出課程與教

學改進策略。在「共好」方面，宜鼓勵教師善盡「我好、你好、大家好」的專業責任，展現協作與領導能力，同心協力，致力於學校本位課程的發展與革新。

（三）實施同儕輔導與教師專業學習社群的策略

張德銳（2001）指出「同儕輔導」（peer coaching，或譯為同儕教練）是一種教師同儕間形成夥伴關係，運用共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教學觀察與專業回饋等方式，來彼此改進既有的教學策略，或者學習創新的教學模式，進而提升學生學習成效的歷程。筆者以為同儕輔導所強調的教師同儕平等互動關係是中小學教師頗能接受的，它可以引領教師們以小組方式（原則上以同學年或同領域為主，但可以允許跨年級、領域或跨校）共同研讀、討論素養導向教學模式或技巧，然後透過示範教學或教室觀察與回饋，實施共同備課、觀課和議課，落實素養導向教學的實踐。

和同儕輔導非常近似的一個專業發展策略便是「教師專業學習社群」。可以這麼說：同儕輔導可以是一對一的個別輔導，也可以是多對多的團隊輔導，而後者便和目前中小學非常盛行的教師專業學習社群相當地雷同。為配合十二年國教的實施，筆者建議各學校可以鼓勵教師以組成社群的方式，落實素養導向教學的學習與實踐，亦即這幾年各社群應盡量將專業發展的主題聚焦在素養導向課程、教

學與評量。另外，教師專業學習社群宜從同學年或同學科領域做起，先發揮學年會議或學科領域會議的功能，再由教師依自己的成長需求或學校課程發展的需要，參與跨學年或跨學科領域的學習社群，甚至跨校或跨縣市的學習社群。

（四）善用教學觀察與回饋、教學檔案、行動研究之利器

十二年國教課程綱要總綱規定：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋」（教育部，2014，頁 34）。由此可見，課室的教學觀察與回饋行將成為中小學教師教學現場的常態，如何善用教學觀察與回饋這一個利器而有益於中小學的「教」與「學」，而不要流於行禮如儀的形式或者對教師心理具有威脅性的總結性教師評鑑，係筆者非常關心的議題。

現在中小學流行「共同備課、觀課、議課」活動，其實便相應於教學觀察與回饋的三步曲－觀察前會談、教學觀察、回饋會談（張德銳，2017）。換言之，觀察前會談可以將教學者與觀察者的會談轉型成為共同備課活動，在共同備課活動中，進行公開授課的教師可以和教師同儕共同討論一節課或一個單元的素養導向教學活動設計；在觀課時，可以根據授課教師的成長需求，使用「教學觀察表」、「軼事記錄」、「錄影錄音」、「語言流動」、「在工作中」等質性或量化觀察工

具，或者自行研發其他更適合的工具，而對教師的教，特別是學生的學，做具體客觀的紀錄；在議課（回饋會談）中，主持議課者，首先宜營造溫暖和諧的氣氛，讓教學者充分表達此次素養導向教學的經驗和心得，其次觀察者才就教師的教、學生的學，提出具體客觀的記錄，然後儘量以不作價值判斷的態度，回饋給教學者，並且鼓勵教學者就教師的教、學生的學，提出改進目標、方法及策略。

除了教學觀察與回饋之外，教學檔案的製作與分享，應該也是教師們在素養導向教學的成長利器之一，這是因為「凡是走過的必應留下足跡」，而教學檔案便是最能代表教師在教學現場實踐素養導向教學的完整歷程。透過教學檔案製作，教師可以反思自己在素養導向教學的過程與結果；經由教學檔案的交流、分享與討論，教師可以傳承素養導向教學的經驗，並建構素養導向教學的集體智慧。

此外，行動研究亦可以是素養導向教學專業成長的利器之一。在中小學現場裏，有愈來愈多教師獲得碩博士學位，他們具有行動研究的能力，若能在政策鼓勵下，當可以樂見教師帶領著教師，善用行動研究工具，一方面解決素養導向教學的實施問題，另一方面做為解決問題後，自我更新個人及集體教學實務智慧，這對於教師個人、學校以及教師專業而言，可以營造三者皆贏的現象。

參考文獻

- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6（3），30-34。
- 張德銳（2001）。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。中等教育，52（2），134-143。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學發展。臺北市立教育大學學報教育類，41（2），81-110。
- 張德銳（2016）。教師專業：教師的生存發展之道。臺北市：五南。
- 張德銳（2017）。教學觀察與回饋三部曲--備課、觀課、議課。師友月刊，597，40-44。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 葉興華（2017）。談素養導向之課程與教學設計—從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》談起。載於臺北市府教育局主編，臺北市國小共同備課手冊—社會領域篇（頁1-9）。臺北市：臺北市府教育局。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學季刊，16（3），59-78。
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Corwin Press.

