

教師領導與英語素養導向教學觀點之探討

陳禹彤¹ 薛雅慈²

¹淡江大學，教育政策與領導研究所研究生

²淡江大學，教育政策與領導研究所副教授

摘要

隨著社會趨勢的進步，英語的重要性與日俱增，而學習英語的過程特別重視情境的使用與語言知識技能的培養。十二年國教新課綱培養學生感知周遭生活對情境脈絡的見解，使學習不再是被動的傳輸，而是活化新知；透過教師領導推動素養導向教學，培養學生學英語側重在知識與情境的結合，彰顯學習的主要意義，賦予省思與判斷事物的能力，使其成為終身的學習者。本文以文獻回顧的方式指出教育改革的翻轉需由教師們攜手共同努力，期能提升教師專業成長，促進學校革新與發展。在推動素養導向教學時，我們須積極提倡教師扮演領導者的角色，讓教育改革能順利推行。

關鍵字：教師領導、素養導向教學、英語素養。

壹、緒論

當今 21 世紀隨著跨國溝通與跨文化理解的時代浪潮下，英語的重要性與日俱增，成為國際通用語言；英語課程需重視語言知識與語言技能的培養，尤其情境學習更為重要，因此教師的教學內容需提供學習英語的實用功能性與生活情境相結合，培養學生藉由英語的相關知識與能力獲取新知，厚植學習深度並拓寬學習新視野，奠基自主學習之能力，進而發展閱讀英語的習慣，成為終身的學習者。

十二年國民基本教育的素養導向教學，是教師針對課程規劃與生活情境作為連結，供學生進行反思，培養探究思考的應變能力；透過同儕之間的提問與討論，提升學習成效的同時也兼顧教師的教學的品質，引導學生共學的能力，以不致與社會脫節，透過情境學習，學生能觀察並感知生活周遭許多人事物值得一探究竟，彰顯學習的主要意義並適切與生活層面做結合，賦予學生擁有一體兩面判斷省思之能力。

據此奠定穩固的英語的基礎與培養良好的英語基本能力，對學生持續進修其自身的英語能力有相對的影響性，透過與情境結合的學習主題，能藉此提高學生的英語學習動機，並學習尊重與悅納多元文化，培養以英語進行思考分析與整合創新之能力；本文即探討若能透過教師領導有效地推動素養導向教學，必能提升學生的學習成效，亦活化教學場域，讓學習能融合情境與知識，培養學生奠定臨危不亂的態度以面對人生不同階段的考驗。

貳、教師領導之內涵與概念分析

英語素養導向教學的推行，需由每位教師的共同領導並努力，之能順利推行，進而達成提升學生的學習成效。

一、教師領導的定義

在教育改革的浪潮中，領導的模式本由校長獨攬其一身，轉變為教師團隊領導者、班級教師等其他角色共同執行任務，其最終目的為提供高品質的學習內容給學生，以增進學生的學習成效（游家政，2002）；Muijs& Harris（2003）教師領導為協助教師以協同合作的方式，其達成特定的目標是以學校革新為原則，塑造學校的改進方向並實現其共同目標；York-Barr& Duke（2004）闡述教師領導的概念為教師在學校機構的運作與教學功能的核心扮演著舉足輕重的一環，擴大對教師領導的見解，對學校的一切革新貢獻帶來新希望，教師領導是為協助教師以協同合作的方式，其達成特定的目標是以學校革新為原則，一同塑造學校的改進方向並實現其共同目標；教師是整個學校運作的基礎，亦是支持教育行政體系的規範，諸多國內學校的教育行政系統多由教師兼任，例如：校長、主任、組長等行政職位，雖然教師兼任教學行政角色，教師在學校組織從教學到管理層面、教學效能等代表著學校的組織文化，皆擔任著重要角色（陳正專、劉佳鎮、王志全，2010）；吳百祿（2009）教師領導為發展教師專業成長的歷程，由教師與同儕之間相互影響與協同合作，促進學生、學校教職人員、教師同儕、家長、社區與學校文化所產生的正向變革，最終目的於提升學生學習成效，以促進學校革新。Kelley（2011）教師領導包含能力與承諾的展現，對課堂之外的事物有貢獻，進而對學校的行政之事務擔負起責任；蔡進雄（2011）教師領導的影響力範疇，之能擴大至教室外，對外界的社會人士做出更多貢獻；

Semra (2013) 教師於教室內外的學習環境，展現出個人的領導能力，並且擔任領導者的角色；Lovett (2017) 教師領導者由教師個人向外延伸影響至教師團體，教師將學習與領導力串聯起來，激發學生領導的能力，進而提升學生的學習成效。

以上根據不同學者針對教師領導有不同面向的定義為：

(一) 促進教師專業知能的成長

能獲得教師彼此之間的認同，促進教師同儕之間的成長。

(二) 提升學生的學習成效

能促進並影響學生學習，進而提升學生的學習成效。

(三) 促使教師參與校外的社群

影響力能超出學校的範圍，甚至是整個社會的風氣。

(四) 改善學校文化

促使改善學校風氣，產生正能量並促進學校革新。

綜上所述而得知，教師領導的可由教室內擴展至教室外，影響的層面對象也由教師本身擴及至學生、家長、學校教職人員，甚至是整個社會，透過教師領導的協同合作與對話，提升優良的教學品質與學生學習成效，更能進一步促進學校革新與發展。

二、教師領導之目的與效益

隨著時代的變遷，教師的教學方式不再是單方面的引導學生學習，而是致力發展優質化教學法，透過教師專業學習社群成員的參與，促使教師凝聚對教學共識的向心力，其間的同儕分享及對話交流，為學校的發展與教學的革新帶來積極的正能量。

茲歸納出教師領導之目的與效益如下：

(一) 教師領導之目的

1. 增進教師專業效能，提升學生學習成效

教師領導為提升教師專業效能、改進教師的教學表現，其目的為負起教學結果的責任 (Katzenmeyer&Moller,2001)；教師領導者具有影響其他教師同儕的先決條件，因此做好教室層級的領導工作，與學生維持良好的互動關係，對其課程發展與教學的影響範疇能擴及至校外，造福更多的教師與學生 (張德銳，2010)；教師領導以教師合作的方式，其終極目標為改善學生的學習經驗，藉此提升其學習成效 (Muijs&Harris,2003)；楊振昇 (2003) 認為教師領導者通常由教學卓越或教學表現佳的教師擔任，與學生互動良好，並能瞭解學生的學習狀況與需求，以規劃一套完善的教學模式及目標的設立，進而達成以學生學習成效之目標。因此，教師領導者擁有多元的特質，能夠影響其他教師提升專業效能之外，亦關注學生的學習表現，透過專業成長活動的培養，能強化教師對專業知能的見解，其影響的範疇不亞於學校領導者。

2. 提升教師專業成長

Speck &Knipe 於 2005 年指出教師專業成長係以學生的學習為依歸，並與學生成長為要點，界定其學生學習需求及訂定目標，進而促發優質的教師專業發展 (引自薛雅慈，2015)。易言之，教師專業發展與學生學習成效環環相扣；教師領導者不僅關注教師技能與知識的發展，亦瞭解其領導作用的具體作為，與教師同儕分享教育新知或協助新進教師，透過研討會、行動研究或

是與他人合作等方式，強化其教師的教學技巧，進而發揮教師專業成長的功能

(Katzenmeyer&Moller,2001)；吳清山(2005)認為教師必須參與能夠提升其專業成長的活動，以強化其專業態度及行為，進而轉化教學效能與展現學生學習成效，並提出教師專業發展囊括五項內涵為：1.計畫專業成長；2.從事教育研究；3.建立教學檔案；4.參與學術相關活動；5.評估進修成果。由此觀之，教師專業成長，一方面能有效提升教師專業成長，一方面側重學生學習，學生成效若能藉此而提升，對學校而言，為形塑獨特校園文化的表徵，促使學校擁有一群優秀的師生。

3. 強化教師績效責任

教師領導並非以領導為目的，而是擔負改善教育實務的績效責任，經由更多的教師參與決定，讓諸多其他的教師更願意承擔行政工作並擁有生涯進展的機會，藉此提升學生學習成效(張德銳，2010)；教師領導者獲取促發教育績效責任的機會，使領導變得有意義，因此應促使所有教師皆能參與領導的活動，建構其領導的目標，進而感知領導的意涵，之能盡忠職守達成其賦予的任務(Katzenmeyer&Moller,2001)；賴志峰(2009)認為教師領導乃採取所有教師參與領導，並共同承擔其領導責任。換言之，教師擔任教育實務工作是為發展更優質的學習環境供學生學習，促使學生感知優質的學習環境，幫助提升其學習效能。

4. 促進學校革新

教師領導對學校的內部關係與教學質量有密不可分的關係存在，教師領導可促進學校正向變革(Muijs&Harris,2003)；由於教師領導的概念被增權賦能，本質是由下而上的教育改革，教師不再是唯命是從的角色，而是促動學校變革的推行者，解放學校本由校長領導的能量，此為促進學校革新的重要方式之一(吳百祿，2009；張德銳，2010)。而 Gabriel 於 2005 年將教師領導之目的界定為四個領域，涵蓋其影響學校文化、建立和維繫一個團隊、增進具有潛力的教師領導者，與提升學生學習成效(引自賴志峰，2009)。賴志峰(2009)研究指出賦予教師專業自主及成就感，藉以形塑創新的學校氛圍，由教師自主發揮其課程設計與實施、校務參與及師生互動等，能促發教師對工作的成就感，以提升教學品質，進而增進學校效能。有鑑於此，透過教師領導與學校內外人士參與及對話的機會，針對學校的權力分配，更能發現問題的癥結點，妥切改善並普及至各個學校，其影響的範疇是為廣泛且不容忽視，能促使每位教師兼行政人員皆能自我評估與檢視其專業責任。

(二) 教師領導之效益

十二年國教的理念為培養學生擁有「自發、互動、共好」的能力。傳統教師仰賴標準化教科書授課，大部分教師失去課程設計與發展課程的能力，新課綱的素養導向教學旨為培養學生富有多的觀點，感知情境脈絡與實踐力行的表現，對教學策略的創新，需力求轉變，教師需兼顧學生的學習內容與學習表現，整合知識、技能與態度，以培育學生成為終身學習者。教師領導之效益眾多且繁複，研究者主要參酌吳百祿(2009)及結合多位學者的觀點，分析並列其主要重點分述如下：

1. 發展系統性課程，藉以轉換教學模式

陳伯璋、歐用生於 1998 年指出教師需擁有實施課程內容、課程組織、教材內容及教學活動的能力(引自郭至和，2002)。Barth 於 2001 年闡釋其教師領導之實施，教師需參與：1.選用教

科書與教材；2.課程規劃之擬訂；3.學生行為標準的設定；4.評估及審核進入特殊教育班級之學生；5.規劃教師專業發展與在職研習活動；6.制定教師升等之政策；7.擬定學校預算；8.評估教師之表現；9.徵選新進教師與行政人員（引自吳百祿，2009）。申言之，教師需自主決定其課程的開展與有效掌握教學的策略，透過教師社群的對話分享、研討並規劃其教學及評量方式，擬定有效的教學方法、掌握學生的學習狀況，進而設計一系列有趣的學習活動，促使學生在優質環境內快樂學習。

2. 透過專業社群分享教學知識提升專業知能

Muijs & Harris (2003) 指出教師需強化其自身的專業知識，並與其他教師的協同合作，透過開會進行計畫與討論課程的問題，藉此反思其自我實踐及其他教師展現的專業知能，進而提升教師的專業表現。換言之，教師互相分享與討論多元課程的設計，精進其教學內容，以促進學生學習成效。Barth 於 1990 年提出鼓勵教師成為學習者，積極參與合作、促進專業成長，其結果為：學生和成人的表現皆能提升（引自高新建、游家政、張明輝、王麗雲，2000）。蔡進雄（2003）認為社群教師在專業知識方面，應保有開放的胸襟，汲取他人的知識之餘，莫忘持有貢獻互惠知識的心態，以行彼此交流知識分享的機會，以「提升教學品質、促進學習成效」為信念，攜手合作並付諸實踐。教師藉由彼此間對話分享的回饋，增加教師溝通交流與成長學習的機會。因此，教師需與人群互動拓寬對外環境的新視野，團隊合作為不可或缺的重要能力，誠如 Harris & Lambert 於 2003 年主張其教師的個人行動、團隊合作、專業知識乃教師領導所應具備的技能（引自賴志峰，2009）。

3. 塑造學校文化，促進學校革新發展

各所學校皆蘊藏其獨特風格的校園文化，之間的內涵不盡相同，以教師領導促進學校革新，需凝聚其團隊共識，方能順利推行。教師領導乃促進學校改進與塑造學校文化的關鍵（Muijs & Harris, 2006）；Baloché 於 1998 年亦指出正向的學校文化，校長授權給教師，讓教師有機會成為領導者，塑造學校文化，促進學校革新發展（引自吳百祿，2009）。Katzenmeyer & Moller 於 2009 年提出教師領導者塑造學校文化必須掌握其要點為：1. 學校文化的面向；2. 學校的組織結構；3. 傾聽的技巧；4. 團隊合作技巧；5. 協商技巧（引自張德銳，2010）。根據上述要點教師領導為教育行政的助力，與校長及行政人員共同分擔其校務活動，應具體瞭解學校實際運作現況，予以提供有利的資源與協助，進而促進學校革新。

現今社會日趨進步，由教師獨攬所有知識於一身相當有限，教師需擁有專業知能便於教學，面臨專業與知識不足的窘境；成立教師專業學習社群，教師可透過社群分享專業知能與教學經驗，準備課程之餘，與教師同儕分享其教學經驗與教學策略，對其提升課程品質，使教學內容富精簡兼深度。教師能藉此自省教學內容，對課程規劃有所改善，並提升自我精進學習的能力，以學生學習為前提，熟知授課科目結構並整合學生學習的能力與教學情境脈絡相結合，能察覺並因應教學環境需做轉變、善用改革的契機、以發展課程規劃並且發揮專業判斷力，進而提升個人的專業知能；綜述之，教師領導確實能激勵並強化教師專業的成長、提升教師專業效能感，進而影響教師同儕之間的情誼，並改善學校文化與促進學校革新等效能，一切皆以提升學生學習成效為考量。

參、英語素養導向教學理論之剖析

一、核心素養之定義與內涵

Illeris (2009) 係指素養是一個人內在的本質，在學習過程中表現並反思，漸進深化而成，透過表現而彰顯出來。換言之，素養是日積月累發展來的，而非直接灌輸知識所產生。洪裕宏 (2011) 將知識定義為素養的基礎，經驗是知識應用在問題解決之過程，判斷力是行動之依據。素養重視於能力的培養，強調以學習者為主體、結合情意態度與情境學習歷程、整合活用至生活的各個層面，涵蓋更寬廣與豐富的內在 (國家教育研究院, 2015)。素養強調教育的價值與功能，可導正過去傳統教學重知識、重能力、忽略態度之教育偏失，不僅重視知識，亦重視能力表現，更強調態度的重要性；素養並非先天遺傳，而是後天習得而來的知識、能力、態度，加以整合為認知、技能、情意的教育目標，重視教育的過程與結果 (蔡清田, 2011)；蔡清田 (2015) 認為素養不僅包含知識與能力，而是綜合知識、能力與態度，以國民作為終生學習的主體，於知識與能力基礎之上，並且加以拓展深化轉換為未來社會生活所需的必備條件。素養對一個人的內在本質相當的重要，除了需重視知識的累積，也要透過習得的知識將技能與能力充分地展現出來，運用到生活情境中，展現其自我的價值；素養是結集人格特質所形成的，人類受到環境變遷的影響，需要擁有知識、能力與技能，之能面臨未來多變的情境能有所應變與生存；素養是一個人特定範圍中，所需展現的能力，包含個人的知識與技能、思考模式與對自己的行為負責任的表徵，素養係指一個人在面對繁複多變的生活情境或實際問題時，能夠靈活運用學校所學，秉持主動積極的態度及多元開放的精神，整合並運用各種相關資訊，發揮思辨與統整、溝通能力與創意，進而理解現況及解決問題 (范信賢、陳偉泓, 2016)。素養亦是教育的結果，為一個人有效率的組織內外部資源，進而達成特定目標之表現；一個人若擁有素養所蘊含的能力，對於社會環境的變遷，能處之泰然地運用其可靠的策略，整合其知識、技能與經驗等方式，以面對生活情境的大小難題

(Omarov, Toktarbayev, Rybin, Saliyeva, Zhumabekova, Hamzina, Nursulu & Sakenov, 2016)。

據此得知其素養的重要性，是學習過程中是不容忽視的面向。羅寶鳳 (2017) 認為素養主要是能將學所到的知識與技能應用在生活層面上，面對各種情境與挑戰時，能擁有解決問題的能力。申言之，素養對一個人的內在本質相當的重要，除了需重視知識的累積與透過習得的知識，將技能與能力充分地展現出來，運用到生活情境中，展現其自我的價值。

黃光雄、蔡清田 (2015) 認為每一個人一生當中，必定有許多不同種類的素養，以因應社會環境變遷所帶來的衝擊，對一般人而言，精通聽說讀寫的語文能力是生活中不可或缺的素養，而這些被視為所有人都應該具備的共同素養，加以區分為「關鍵的」、「必要的」、「重要的」，並且居於核心地位之素養為「核心素養」。核心素養係指人應具備知識、能力與態度，以符應生活中所帶來的考驗與挑戰，其內涵可彰顯學習者的主體性，不僅以學科知識作為學習的唯一範疇，而是關照學習者可整合運用於生活情境其主要強調生活中能夠實踐力行的特質 (國家教育研究院, 2015)。國民核心素養代表是每位國民行動的關鍵先決條件，透過整合知識、能力與態度等面向，能夠協助國民個體有效地參與學校教育，在各行業中兼顧個人與社會所需特定知識、能力與態度，亦能培養且重視溝通互動、自主行動及社會參與的素養 (蔡清田、陳延興，

2013)。Njiraini (2016) 認為核心素養與一個人創造力之啟發、批判思維與技能有極大的關聯性；教師與學生在課堂之間需進行互動，藉此提高學生的學習意識，對於原有的例子，進行推敲以設定假設，激勵學生在生活和學習情境中擁有批判性的思考邏輯，而獲取及強化批判性的思考邏輯是為核心素養的一部分，人們對於社會環境的適應與參與生活中的各個領域，在過程中不斷地學習，可感知生活層面對人們的影響，由於自我信念及思維的習慣拓寬開放性的態度，獲取的技能與能力無論在學習或是面對未來的生活情境，皆能活化運用。

本研究依據國家研究院 (2018) 英語核心素養之具體內涵闡釋如下：

(一) 能在情境脈絡實際行動

其素養界定為「一個人能擁有合宜的價值觀，具有反思、創造與規劃執行的能力，對其內涵有：

1. 擁有反思的能力：對他國文化的特色，進行深入的理解，能判斷事情的真偽，進而考察其對錯之分，以行檢討與改進。
2. 擁有批判性邏輯思考的能力：遇到問題能進行推理性的思考，掌握事情的始末脈絡情境，從中培養自身的新思維，進而開創不同創意的表現。
3. 擁有解決問題的能力：善用他國文化的閱讀文本或媒體素材的各種策略，妥善處理日常生活情境中的大小事。
4. 探究與發展多元專業知能：對自身的英語學習計畫，能以有效規劃的方式，檢討有效的策略，於過程中不斷累積新知能。
5. 規劃與執行的組織能力：對自身的英語學習歷程與學習規劃能有所掌握，具備規劃、執行的能力。

(二) 能以英語作為溝通互動的工具

其素養界定為「一個人能使用語言、文字、符號、科技工具等訊息」進行溝通互動，其內涵有：

1. 具備聽說讀寫的能力：能夠運用多樣的字彙與句型的整合，在多元情境中進行表述，具體運用至日常生活情境。
2. 表述溝通：透過對語言的認知能力，適切與他人互動並傳達訊息。
3. 科技資訊的運用：能善用英語的媒體素材，提升英語能力，進而激發個人省思與批判思考之能力。
4. 鑑賞的能力：對於英美文學的相關作品，能有所理解與批判其間的價值。

(三) 參與社會的各類活動

其素養界定為「一個人能以友善的態度與他人互動、合作，並且以尊重包容的心態瞭解各國的文化，進而因應社會變遷，增進關懷生活周遭的一切，其內涵有：

1. 團隊合作：積極參與英語的各類團體學習活動，營造由個人小我至社會公民的觀念，能適切與他人合作學習、協同合作，以達成目標。
2. 多元包容：對他國文化的不同，能予以尊重並包容與我國的差異性。
3. 國際性的理解：具備國際視野的觀念，鑑賞不同國家的文化，培養全球永續發展的世界觀。
4. 社會參與及服務：運用學習英語的積極態度，主動關心身邊的一切周遭的人事物，適切發表自己的見解，進而漸進地影響整個社會風氣。

5. 關切全國議題的發展：由不同國家文化的觀點深入探討，積極探析全球議題與國際情事，順應社會需求並予以尊重與包容，進而發展世界和平。

有鑑於此其核心素養的規劃非但培養每一位學習者的身心發展學習過程，亦開拓人類對待人處事接物的新思維，由個人的觀點漸進影響整個國家，甚至可為全球的永續發展。易言之，核心素養的內涵確實可成就每一位學習者成為終身學習的優質公民。

二、素養導向教學原則之探究

教師以素養導向教學進而提升學生的學習成效，形成有意義的學習，培養學生帶得走的能力，使教育實務工作變得更有意義，而課程內容及教學方式應結合評量同時評估(王佳琪, 2017)；素養導向教學融合知識、能力和態度，運用在情境脈絡化的學習過程中，注重學習歷程、方法與策略，透過實踐力行的表現評量學習的成效(莊福泰, 2017)；素養導向是結合學科素養與核心素養兩者兼併而成的課程與教學導向的內涵，學科素養是由各學科所延展的素養，並強調結合學習表現與學習內容應用於真實情境的問題(大學入學考試中心, 2017)。素養導向教學彰顯的效益為：一、不僅教知識，亦重視技能與情意；二、不僅重視結果，亦重視學習歷程；三、不僅教抽象知識，更重視情境學習；四、不僅於學校學習，更要在社會上落實學以致用(吳璧純、周淑卿、林永豐、張景媛、陳美如, 2018)。

面對十二年國教新課綱的革新，對教師而言，素養導向教學是一大挑戰，除了蒐集學生的學習歷程與評估學生的學習成效，尚需系統性的規劃與省思，大學入學考試之素養導向命題牽制著高中階段的素養導向教學，因此教師需依據課程發展規劃有效的課程，針對學生的學科知識加以統整；相對而言，學生需廣泛閱讀並理解不同類型的文章，非僅有單科目的學習，融會貫通習得的知識。素養命題以生活情境出發，考驗學生對生活情境脈絡與知識、技能與態度的表現，顯然是測驗學生對情境跨領域的基本統整能力。易言之，學生必須拓展其自身的知識，活化所學新知，而非被動且呆滯的學習，素養導向命題所考驗的即是學生對知識能力的尺度。素養導向教學策略，學生是自主學習者，而教師是引導學生學習的協助者，其教學箝制未來考試的重點方向；因此，教師面對十二年國教的改革，應擬訂新的教學方法，以「活化教學」為策略，協助學生獲得關鍵學習為目標(陳清梅, 2013)。要言之，素養導向教學貴在知識的活化運用與生活的情境有所連結。素養導向教學是指教師調整過去傳統的教學模式，不僅傳授知識給學生，亦注重學生的能力與技能的整合，透過情境化的課程設計與學習歷程的方法的掌握，兼具實踐力行與整合學生所學的知識，運用表現於日常生活幫助學生擁有反思的能力，其目的為培養學生成為終身學習者的概念。如圖3統整國家教育研究院(2016)；洪詠善、范信賢(2015)；范信賢、陳偉泓(2016)；吳璧純、周淑卿、林永豐、張景媛、陳美如(2018)將素養導向教學原則之重點歸納如下：

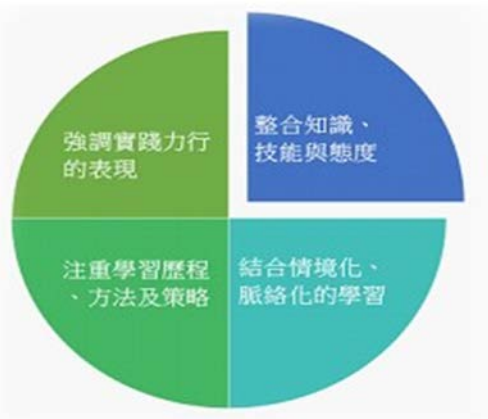


圖 1 素養導向教學原則之轉化

資料來源：引自范信賢、陳偉泓（2016）素養導向與議題融入。

（一）強調學生實踐力行的表現

教師提供學生活用與實踐所學的機會，促使學生能整合所學及實踐力行有表現的空間，對其學習內容具深度批判思考之能力，將習得的知識轉換為生活情境舉一反三的應用，針對所知所行進行批判思考並持續精進自我的價值性；除了學習教材的知識之外，尚培養學生具備對社會議題的思辨與對話及探究與實作之能力（國家教育研究院；范信賢、陳偉泓，2016）；素養的養成不僅就習得某些知識內容，更需兼顧能力與情意的層面，是一種綜合性表現；透過能力與情意雙方面的培養，有賴於學生的參與和投入，無法單靠知識面向達成。換言之，素養導向課程與教學強調以學生為主體，並重視學生的參與主動學習；論教師的課程設計的角度，更需重視學生學習歷程中所強調的主動參與、嘗試探究、尊重討論、反思與選擇等方式（吳璧純等，2018）。核心素養能促進個人在多元情境的參與度更加積極，並增進個人及健全社會發展的能力；以社會領域為例，除了針對課本知識的學習之外，應同時培養學生兼具道德、環境與公共關係議題的新思維，鼓勵學生主動參與各種社會公共事務的活動（洪詠善、范信賢，2015）。

總綱核心素養之三面九項，其間各項的內涵全然不同，教師不僅需擁有教學歷程，亦有不同的教學重點。「系統思考與解決問題（A2）—培養學生具備系統性思考的能力，善用英語能力之相關策略，提升英語的學習效率與品質，並應用習得的知識解決問題。」、「規劃執行（A3）—具備探索學習策略的能力，能規劃與執行有效的英語學習計畫，增進未來職場與生活的適應力。」、「溝通表達（B1）—具備聽說讀寫的英語素養，連結自身經驗，運用詞彙、句型與肢體語言，在實際生活情境適切表達」這兩種方式，皆困難於課堂教師的傳授與一般課程教學的方式達成，仍需學生的實際參與，由行動學習獲取精進的機會（吳璧純等，2018）。

（二）教師檢視學生的學習內容與學習表現，整合素養知識、技能與態度之能力

強調學習的完整性，尚結合知識、技能、態度，不僅偏重於知識方面的學習，教師應調整學科知識的灌輸式教學型態，透過提問、討論、欣賞、操作、情境體驗等教學活動策略，引導學生創造與省思，提供實踐力行的機會（國家教育研究院，2016；范信賢、陳偉泓，2016）；以國文

領域為例，除了課文內容的學習之外，應培養學生能運用資訊科技及網路媒體所提供的素材，進行統整、閱讀、闡釋及省思，並轉換為日常生活應具備的基本能力（洪詠善、范信賢，2015）。

核心素養兼具共通性與跨領域的特質，因此核心素養項目的養成，不僅就某一門特定領域學科有關，而是透過不同科目與不同形式促成。核心素養的課程與教學能於各領域學科內容，適切運用其教材教法，顧及該領域學科的學習內容與學習表現，促使學生於知識、技能與情意層面的統整。以「多元文化與國際理解（C3）—不僅理解對不同國家文化或國際議題的認知，尚包括培養跨文化溝通能力、國際競爭與合作力及尊重、鑑賞不同文化態度的養成（吳璧純等，2018）」。據此得知其教師在課程設計的同時，需兼顧適當的學習內容，呈現不同國家的文化語言學習文本，供學生理解我國與他國的文化差異之處。

（三）教師妥善運用學習歷程、方法及策略

教師對於教材與教學的設計，除了著重知識內容的學習之外，亦妥善運用學習歷程策略，促使學生樂於學習及懂得如何學習，強調學習歷程策略的重要性，以陶冶學生擁有自學能力，成為終身學習者（國家教育研究院，2016）；對於學校教材的設計，除了知識內容的學習之外，更應強調學習歷程策略的運用，幫助學生瞭解其學習的樂趣；以自然科學領域為例，教師傳授自然科學的概念給學生，亦兼併透過實驗觀察的歷程，促使學生探索學習並回應不同的觀點，針對問題與方法、資料或數據的可信性進行檢核，進而闡述之間的因果關係（洪詠善、范信賢，2015）。教師對課程規劃及教學設計能與學習內容與探究歷程相結合，培育學生擁有自學能力，成為終身學習者（范信賢、陳偉泓，2016）。舉例而言，為求達成「媒體素養（B2）—透過網路媒體加入英語的相關社群、搜尋並運用該領域相關資訊的能力，以增進有效溝通能力。」、「國際理解（C3）—具備國際視野及地球村觀念，由理解多元文化觀點、鑑賞不同文化習俗，學習與全球永續發展的概念。」若為增進學生的媒體素養，教師能妥切提供媒體素材，搭配課堂的討論與分析；融入網路媒體現有的影片資源，藉此強化學生對世界國際的理解（吳璧純等，2018）。

（四）結合情境脈絡學習，促使學生感知學習旨趣

教師對於教材與教學設計，無論是課堂上的提問或課程規劃的發展，應重視情境脈絡化學習，將學習的問題放置在單元中，引導學生透過與周遭環境人事物的觀察，關注如何將習得的內容轉化為實踐性的知識，實際應用於生活層面（國家教育研究院，2016）。培養學生主動與周遭人事物接觸及透過環境的互動，瞭解其間的情境脈絡，並找尋解決問題的方式，將所學內容轉換為實踐性知識，落實於情境使用；以數學領域為例，除了能解開數學習題之外，需兼併以數學的觀念處理真實生活情境的問題（洪詠善、范信賢，2015）；薛雅慈（2015）指出數學能力是通往未來關鍵的基本點，透過數學統整的文明能力，進而獲取自我增能與競爭力。善用解決問題的方式教學，統整學習內容與情境脈絡的結合，促發學生感知學習旨趣與對學習有實質的理解能力（范信賢、陳偉泓，2016）。

傳統知識的習得缺乏情境學習，而造就實務與理論脫節，使得學生擁有知識，卻不懂得活用；素養導向教學即強調知識與情境的連結，在課堂活動透過情境的結合，建構其學習之意義，有助學生將習得的知識套用至生活情境運用（吳璧純等，2018）。教師若能在課程規劃中鋪陳一個情境脈絡，讓學生知道什麼情況可以用英語來表達，舉例而言：倘若遇到外國人問路不會說中文，可妥善運用課堂習得的英語會話，向他指明方向；課堂的實施，教師可利用分組的方式，讓學生

角色扮演，並利用這些單字與句子的組合需因應什麼樣的問題與情境，促使學生感知學習英語的旨趣。

素養導向教學強調情境脈絡的結合與學生主動參與、整合認知、技能、情意，進而針對總綱不同的素養項目做適宜性調整；學習內容與學習表現呈現平行的狀態，學習內容為教科書相關知識的擷取，透過閱讀可得知其間的含意；學習表現則反映在情意、認知、態度層面（吳璧純等，2018；國家教育研究院，2016）；核心素養並非與生俱來，而是培養學生學習終身學習發展之歷程，需透過系統化且完整的培養之能獲得（洪詠善、范信賢，2015）。不置可否的是，透過傳統教學的學習型態獲取新知，學生習得的內容，永遠滯留於課本知識，不懂得如何實際運用到生活情境；相反之，若透過核心素養的培育，能促發學生感知生活現象的轉變，擁有學習的洞察力。

綜合上述的素養導向教學四大原則，教師需全面性掌握學科的核心結構，即知識、價值與技能的展現，並引領學生在真實情境進行理解、思考，探討問題的能力，幫助學生利用學科習得的知識，實際運用到生活情境。申言之，素養教學的結果重視學生的學習歷程而非照本宣科的過程；學生亦需自動自發地學習，當教師由課堂中拋出問題，學生需持有問題產生的意識，將習得的知識運用到日常生活與他人分享，培養集思廣益與處理問題的能力。

三、英語素養導向教學之內涵

除了語言知識的習得與語言技能的培養英語的相關課程應多重視語言的實際使用，英語需符合情境的使用，其目的旨在養成學生的英語核心素養，以因應全球國際化的潮流（國家教育研究院，2018）；英語的相關課程顛覆傳統學科的種種限制，將學生的學習背景因素、情意態度、語文程度列為優先考量，唯有考究學生的學習過程與學習目標的雙向式溝通教學，才能真正符應學生的需求，並有效提升英語教學的品質（曹嘉秀、林惠賢，2000）。教師在設計課程與進行相關教學策略，需以學生為中心，考量學生的心理情境，雙方達成共識才能相互配合，進而有效地激發語言學習上的樂趣及動機，共同營造和諧的教室氣氛（王衍，2005）。學習英語的過程需融入生活情境，方能幫助學生兼具深度思考與活化語言使用的能力。英語的核心素養是綜合學生語言運用的能力，主要由語言能力、思維品質、文化意識及學習能力所構成，透過理解與表達的實踐過程中，融合知識學習與技能的開展，以感知、分析、評價、創新等方式，培養學生擁有分析並解決問題的能力，塑造學生正確的人生觀與價值觀，以促進英語核心素養的形成與發展（王薔，2015）。國教署（2018）提出英語多元主題課程應呈現其為學校整體課程發展出來的學習內容，需考慮的面向有包含：學習內容與學習主題，兩個面向需適度的調配，以建構脈絡化的情境學習，英語學習內容需考量學生當下的英語能力，給予學生適當的挑戰學習，而學習主題需符應學習內容與合乎學生的學習技能與知識能力，進而促發學生的探究好奇心。良好的英語學習環境不僅要提供學生環境，更重要的是讓學生有機會表現於互動對話（吳雨桑、林建平，2009）。以學生為主體發展對英語認知能力之餘，培養學生的學習興趣、激發學習創意，教師需重視學生的學習動機與實際的汲取知識，尊重學生的個別差異，協助學生身心的適性發展，以提供適性的學習環境，教學進度為次之考量（國家教育研究院，2016）。隨著 AI 人工智慧的來臨，未來許多的工作將取代為自動化，聯合國教科文組織（UNESCO）定義閱讀素養，蘊含認同、理解、創造、溝通等，其間與持續學習、達成自我目標、發展知識潛能、

參與社群及融入社會有關；國際學生能力評量計劃（PISA）亦指出閱讀素養囊括三大面向，即為知識結構、展現能力的歷程、遇到問題應用相關知能的情境來解決問題（未來學校國際教育創新中心，2017）。20 世紀末歐洲開始發展的教育實用主義觀，素養的觀念成為最具影響力的例證之一，舉例而言：歐洲語言共同參考架構（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages），歐盟理事會於西元 2001 年將語言列為功能性的使用，即在真實的情境，使用語言進行溝通的能力；CEFR 是界定語言能力的參考架構，以「能做」描述；並建議第二外國語的教學與評量，即對語言功能性的掌握，以字彙與文法為例，能瞭解語言的連貫性、對語言的掌握及對語言題材的理解（引自鄭章華、單維彰，2013）。

據此得知其英語素養能力之提升，平時除了需廣泛閱讀英語聽說讀寫的相關的文本資訊之外，尚需結合十二年國教的素養核心能力的重要內涵，對社會現況的英語學習缺乏溝通與互動而言，多半學生僅會閱讀，而不懂得融會貫通使用，若到餐廳吃飯其餐桌選用中英語對照的菜單，學生能善用習得的知識，無論文法或單字的運用，只要嘗試開口說，則跨出學習第一步；相反之，將學習英語的各種方法拒之門外，將隔絕許多學習的機會，教師可透過課程發展，培養學生獨特思考的能力，瞭解學生的個別差異與需求，藉此提供適性輔導或差異化教學，並妥切規劃完善的教學環境，幫助學生遇到問題能理解活化語言知能的本意，進而感知學習英語的旨趣為教師所要精進的課題。

肆、教師專業學習社群與教師領導之關聯性

Muijs& Harris（2006）指出教師領導為學校場域中最具影響力的領導模式。Vescio& Adams（2008）研究指出當教師參與教師學習社群，會隨著時間的推移，學生的學習成效會藉此提高，而受益者為學生。換言之，學生的學習成效與教師專業學習社群有關。吳百祿（2009）、張德銳（2010）、York-Barr & Duke（2004）研究皆點出教師領導使教師的角色有轉變，對其影響力的範圍可擴大至教室之外，透過教師領導的實行，影響其他教師改善教育實務，促使學生積極且有效地學習。吳百祿（2009）表示教師領導為教師專業發展的歷程，其目標為促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區以及校園文化產生正向的變革，以促進學校革新為目的；教師領導囊括教學專業化、增進教師的專業發展，視教學專業為職涯發展。丁一顧、張德銳（2010）發現教師專業學習社群對教學導師教師領導的發展有正向的影響力。學校需支持教師專業學習社群之運作，藉此提升教師領導之具體作法為：（1）授權給社群教師決定專業學習需求；（2）提供經費、時間、經費與支持，以達成各項專業成長需求；（3）提供教師於社群中共同探究、對話、共享、合作的機會，藉此提升教學與班級經營的實務。張德銳、王淑珍（2010）認為目前國內中小學教師專業學習社群在推展上之問題可分為：教育行政機關、學校組織及教師等三大層面，目前的行政組織結構，傾向科層體制，而非同儕共治，不利於專業學習社群的推行，若校長及行政人員採用威權式領導，則不利於教師專業學習社群的經營。丁一顧（2011）教師專業學習社群對學校發展有正向的影響，有助於教師專業成長與降低教師疏離感、認同學校願景與目標並增進教學效能；提高學生學習成效，以促進教師自我實現與效能感。蔡進雄（2011）則認為教師專業學習社群與教師領導是相互影響，倡導教師專業學習社群有助於教師領導之發展，教師領導亦助於凝聚教師專業學習社群的向心力。陳佳萍、王瑞堦（2011）採用質性敘事探究之文件分析與訪談方式，指出學校文化與教師專業學習社群之成敗有關。Spillane & Hopkins

(2013) 研究指出教師領導影響著學校組織與課程系統的變革，因此認為教學不應著重在特定的一個主題層面上，而要以整個學校發展作為考量。吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠 (2015) 指出教師應自發性地組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務，並且積極參與校內外進修與研習，不斷與時俱進；充分利用社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，進而提升學生學習成效。Whitworth & Chiu (2015) 指出透過教師成員之間的共同努力與教師領導的基本假設，其結果顯示參與度越高，教師對於教學品質與學校的革新都需做出積極的貢獻，展現其領導的價值也越高。陳文彥 (2016) 指出教師以學生學習為核心思考，教師領導的領導觀與學習觀，對教師領導的行為有著引導的作用，對學生與教師本身接觸新的學習領域與自我增能是必要的；而教師專業學習社群是教師領導最重要的實踐場域，可促進學生學習的影響力。

上述的結果均顯示教師專業學習社群與教師領導有因果關係的存在，教師領導確實能激勵提升教師專業地位；而教師專業學習社群對學校的革新，能有效提升革新的效能；校長是決定學校效能的靈魂人物，由於校長的首席教師角色，若校長能發揮教學領導的帶頭作用，引導教師參與研習，採取有效的教學策略、班級經營策略和學習評量方法，進而強化教師專業成長，影響教師同儕發展、改善學校文化並促進學校革新，能藉此提升學生的學習效能。

伍、英語教師社群教學之實徵研究

教師專業學習社群由一群擁有共同志向與願景的教師們所組成的自發性團體，採用教師同儕合作與分享學習的模式，增進教師專業素養與學生學習品質 (薛雅慈, 2015)。張德銳 (2017) 強調教師組織的成員，為凝聚共同信念與提高自身的專業能力，全力為關注學生學習而努力，藉此獲取提升學生的學習成效及教師專業成長的機會；學校本是一個組織，透過學習社群能增進教師溝通與互動的機會，其間的教師彼此分享教學的實務經驗及解決共同的教學問題，期能為教學帶來正向的能量。簡言之，學習社群的主要目的是將教師的教學專業知能帶進教室，並有效提升學生的學習表現與信心。教師專業學習社群是教育部自 2010 年起開始推動的教師專業成長計畫，由學校教師所組成的學習型社群，透過同儕合作與協助，營造有利學生學習的環境，以提升學生學習之成效；2012 年底，英文學科中心開始於北中南東區的教師專業學習社群，各校的教師因地制宜而凝聚成各個學習社群 (呂潔樺、呂雅慧、賴筱嵐、葉秋菊, 2013)。學習社群的形成目的為：(一) 藉由專業教學討論的方式了解並落實差異化教學之精神，協助每位學生在課堂上獲得成就感，(二) 透過社群運作，促進成員們的專業成長並建立支持教師精神層面的成長團體。透過教師社群的討論，教師的教學專業特質皆有所長，教學方法多獨具創意；在專業學習態度部份皆充滿熱情，積極獲取教學新知。就教學環境而言，由於教師所教學的學生能力各有不同，在執行差異化教學時所遇困境而有不同 (呂潔樺等, 2013)。

表 1 為本研究蒐集文獻並歸納出高中英語社群的實際運作模式，並整理歸納如下：

<p>成員與年份主題 社群目標 與學習成效</p>	<p>呂潔樺、呂雅慧、賴筱嵐、葉秋菊（2013）種子教師英語聽力教學專業學習社群</p>	<p>王珮琪、吳詩綺、莊雲翔、黃翠鳳、蔡宛臻、廖悅淑（2013）種子教師英語差異化教學專業學習社群</p>
<p>社群目標</p>	<p>1.教師需熟知對聽力教學的指導。 2.課程計畫案的設計需列入聽力教學於課堂中實施。</p>	<p>1.教師需有效運用差異化的教學法，藉此提升學生的英語能力。 2.覺察差異化教學融入英語課堂之影響因素。</p>
<p>任務步驟</p>	<p>1.反思聽力教學的問題。 2.評估聽力教學並描述教學問題的特性。 3.說明並分析聽力訓練網站的特點。 4.融入聽力教學網站的相關資源。 5.提出聽力教學課程計畫的方向。 6.在聽力教學的設計方面，以同儕互評的方式分享教學策略。 7.完成教學評估並付諸實踐。 8.分析課堂教學的優缺點。</p>	<p>1.熟知差異化教學的方法。 2.依據差異化教學的應用原理進行討論。 3.融入差異化的課程教學於課堂中。 4.分析課堂中實施差異化教學的結果。 5.檢視差異化教學對不同學生的程度影響因素。 6.提出在課堂中使用差異化教學策略及建議。</p>
<p>學生學習成效</p>	<p>1.聽力練習可讓學生在家依照自己的程度練習，沒有成績壓力，而是為累積自己的實力而努力。 2.學生對聽力練習不再過度恐懼與焦慮，而是產生期待，因教學內容多元不枯燥。 3.學生逐漸習慣以分組方式作聽力活動，與同儕共同討論及分享其學習心得。 4.學生接觸不同程度的真實教材，對使用語言的肯定，增進學習樂趣。 5.學生接觸聽力媒材，可利用空檔時間找尋有興趣的主題並能自主學習。</p>	<p>1.低成就學生組於此次教學活動中受益最多、表現最為突出，在課堂上學習單完成度最高，皆超乎教師們的預期，雖然低成就組學生以中英文本對照的方式閱讀，對文意的理解有所提升，不僅能正確回答學習單的問題且多能使用英文回答，儘管運用的語言簡單，卻足以顯示他們已正確理解文意並有信心使用英文作答。 2.中成就學生組於討論過程中自發性的形成領導者，帶領組員共同完成學習單，這是少見的特質。中成就學生表示以小組討論的方式，大幅降低學習壓力，透過討論完成任務可帶來成就感。</p>

	6.學生能接受正常的英語談話速度，不因在意幾個聽不懂的詞彙而沮喪，而是著重對大意的理解。	3.相較於低中成就組，高成就組學生的學習表現與信心無顯著的增長，多數學生表示肯定有益於理解故事內容，進而推論高成就組學生的表現落差有幾種可能，其中一個可能性為該群學生雖被界定為班級中的高成就群組，因不擅長小組合作討論且害怕犯錯，導致花許久時間討論而延長完成閱讀學習單。
--	--	--

資料來源：研究者自行整理。

細觀聽力教學社群的目標與學生學習成效，藉由教師的教學實務與專業能力而有所提升，具有明確的教學目標，確實將英語聽力融入生活情境學習，根據教科書的內容，將習得的新理論與策略變化做使用，協助學生依據個人的實力做練習，了解與肯定自己的程度與實力，藉此增強學習效能；相對於差異化教學社群而言，孔子言：「因材施教」意旨面對個別孩子的差異，應予以適宜性教學模式，此與差異化教學的概念相通；差異化的概念即接納每位學生的程度差異，無論學習方式、先備知識、學習興趣與需求，能提供多元性學習方案的教學模式，其目標為促使學生達成有效的學習成果而努力（林思吟，2016）。

綜合上述兩者教師專業社群得知，對其共通點為：由教師共同擬訂差異化的教學教案，其目標為提升教師專業發展、關心與支持學生需求、增加學生在學習過程的成功經驗等，培養學生自主學習的習慣，進而成為終身的學習者；其教師專業成長的關鍵於教師深刻自省及努力不懈的實踐教學，透過實踐發現及修正，逐漸生成專業能力；相對而言，教師專業社群以合作的方式共同探究，透過同儕互助改善教學的不足之處，提供教師發揮長才的管道，並解決教育相關的問題，讓學生擁有更好的學習成效。

陸、結論

面對全球化競爭，英語成為不可或缺的通用語言，亦是運用層面最為廣泛的語言。學生在求學或求職方面，必然會遇到的問題即是擁有扎實穩固的英語能力，如此面對未知競爭的影響，方能處之泰然。由文獻得知環境顯然是影響學習英語的關鍵要素，缺乏使用與不懂得如何活用，即浪費學習英語的旨趣。學習英語的同時，若能結合生活情境脈絡的學習，培養多元批判思考邏輯之能力、建構基本技能與素養，必能為學習的歷程增添不少色彩，達成活化新知、實踐力行的作用。

十二年國民基本教育的改革，教學模式的改變意味著學習不再是照本宣科背誦，而是朝向學以致用的方式活化新知，融合態度、情意與技能的學習，使學習富有意義，培養學生成為終身的學習者；學習的新思維乃培育學生富有批判性思考邏輯之能力，幫助學生在面對繁複多變環境，進行深層邏輯性思考，培養多元宏遠觀點、尊重文化多樣性並珍惜身邊的所有資源、拓寬個人視野，增加創新與環境的適應力。俗話說：「學逆水行舟，不進則退。」意旨學習是永無止境的概念，除了漸進累積知識之外，對周遭的人事物亦有同理心，主動關懷身邊的一切，以「知福、惜福、再造福」為信念，感知社會環境的多樣性，若能拓寬其自身知識的視野，並融

合技能與能力，之能朝向「自發、互動、共好」的願景邁進。

創新的教學法與多元評量之方式備受學校、教師、家長與學生的關注，對於升學管道大幅的轉變，高中升大學的考試將朝向生活化的題型邁進；素養導向的概念，教師透過文本的規範與意義，培養學生深度思辨與邏輯思考之能力，促使學生感知生活的情境，之能培養學生擁有解決問題的能力；教師的素養導向教學，重視學生實踐力行的表現與學習歷程的累積，並整合知識技能與態度，重視學生情境脈絡化學習，以培養終身的學習者為目的，本文透過文獻分析，瞭解教師領導與英語素養導向教學之具體作為。事實上，教師本身是領導者，透過教師社群的參與、分享及合作，始能提升教學品質與學習成效。

參考文獻

中文部分

- 丁一顧(2011)。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。*屏東教育大學學報*，**37**，1-26。
- 丁一顧、張德銳(2010)。臺北市教學教師領導與專業學習社群關係之研究。*教育行政與評鑑學刊*，**10**，55-84。
- 大學入學考試中心(2017)。**108 新課綱與素養導向命題精準方向**。2018年8月11日，取自 http://www.ccec.edu.tw/Download/專題演講_A.pdf。
- 王佳琪(2017)。十二年國民基本教育課程綱要總綱之核心素養課程：評量的觀點。*臺灣教育評論月刊*，**6**(3)，35-42。
- 王珩(2005)。從 ARCS 模式探討英語學習動機之激發策略。*臺中教育大學學報*，**19**(2)，89-100。
- 王薔(2015)。從綜合語言運用能力到英語學科核心素養。*英語教師*，**16**，6-7。
- 王珮琪、吳詩綺、莊雲翔、黃翠鳳、蔡宛臻、廖悅淑(2013)。**種子教師差異化教學專業學習社群經驗分享**。教育部高中英文學科中心，臺北市。
- 未來學校國際教育創新中心(2017)。英語閱讀素養孩子國際教育的高度與深度。*中央通訊社*。2018年8月11日，取自 <http://www.cna.com.tw/postwrite/Detail/225561.aspx#.WzyuIfZuKUK>。
- 吳百祿(2009)。教師領導：理念、實施、與啟示。*國民教育研究學報*，**23**，53-80。
- 吳清山(2005)。優質學校中課程發展、教師教學與專業發展指標內涵及實踐策略分析。*教師天地*，**134**，21-31。
- 吳雨桑、林建平(2009)。**大學生英語學習環境、學習動機與學習策略的關係之研究**。臺灣師範大學工業教育學系，未出版，臺北市。
- 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。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠(2015)。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。*臺灣教育評論月刊*，**4**(2)，129-145。
- 吳璧純、周淑卿、林永豐、張景媛、陳美如(2018)。**素養導向教學設計參考手冊**。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 呂潔樺、呂雅慧、賴筱嵐、葉秋菊(2013)。**種子教師聽力教學專業學習社群經驗分享**。教育部高中英文學科中心，臺北市。
- 林思吟(2016)。淺談差異化教學。*臺灣教育評論月刊*，**5**(3)，118-123。

- 洪詠善、范信賢（主編）（2015）。**同行：走進十二年國民基本教育課程綱要總綱**。
 新北市：國家教育研究院。
- 洪裕宏（2011）。定義與選擇國民核心素養的理論架構。**研習資訊**，**28**（4），15-24。
- 范信賢、陳偉泓（2016）。**課程理念篇—1.2 素養導向與議題融入**。新北市：國家教育研究院。
- 范信賢（2016）。素養導向與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。**教育脈動期刊**，**5**，1-6。
- 高新建、游家政、蔡清田、張明輝、王麗雲（譯）（2000）。Henderson, J.G., & Hawthorne, R.D. 著。**革新的課程領導**。（Transformative curriculum leadership）。臺北市：學富。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊。2018年2月5日，取自
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>。
- 國家教育研究院（2016）。十二年國民基本教育課程當中的素養導向。2018年2月5日，取自
<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/30/101395700.pdf>。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要-普通型高等中級學校-英語領域。2018年2月8日，取自
<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/23/pta1636446276829173.pdf>。
- 國教署（2018）。**107 學年度教育部國民及學前教育署補助國民中小學辦理學校本位英語多元主題學習方案實施計畫**。1070625 臺教國署國字第 1070071579 號。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，**41**（2），81-110。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，**41**（1），61-90。
- 張德銳（2017）。以教學輔導教師制度推動教師專業學習社群。**臺灣教育評論月刊**，**6**（10），10-13。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2018年8月11日，取自
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320272984256626.pdf。
 新北市：國家教育研究院。
- 莊福泰（2017年11月）。什麼是素養導向教學？**翻轉教育：親子天下**。
 2018年8月11日，取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/4112>。
- 郭至和（2002）。誰抓得住我—課程改革中的教師角色和定位。**花蓮師院學報**，**14**，1-24。
- 陳正專、劉佳鎮、王志全（2010）。教師理想行為-以學校行政者的觀點。**經營管理學刊**，**2**（3），67-91。
- 陳清梅（2013）。別讓「學習」從十二年國教中「逃走」。**臺灣教育評論月刊**，**2**（5），37-41。
- 陳佳萍、王瑞璵（2011）。教師專業學習社群之探究：以學校文化發展為例。**教育研究月刊**，**208**，53-68。
- 廖柏森（2005）。以英語為國際語（EIL）之意涵與教學觀。**英語教學**，**30**（1），1-14。
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，**28**，287-318。
- 游家政（2002）。國民中學的課程領導。**課程與教學季刊**，**5**（2），1-20。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南。

- 蔡清田 (2011)。課程綱要的核心素養。研習資訊, 28 (4), 5-13。
- 蔡清田 (2015)。課程發展與設計的關鍵 DNA: 核心素養。臺北市: 五南。
- 蔡清田、陳延興 (2013)。國民核心素養的課程發展意涵。課程與教學, 16 (3), 59-78。
- 蔡進雄 (2003)。學校領導的新思維: 建立教師學習社群。技術與職業教育雙月刊, 78, 42-46。
- 蔡進雄 (2011)。教師領導的理論實踐與省思。中等教育, 62 (2), 8-19。
- 賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之探析。教育研究與發展期刊, 5 (3), 113-144。
- 鄭章華、單維彰 (2015)。素養導向之數學教材初探。邁向十二年國教新課綱的第一哩路: 從課綱轉化到學校教育的系統性變革學術研討會。新北市: 國家教育研究院。
- 薛雅慈 (2015)。啟動以學習為核心的學校教育改革: 教學革新與特色課程發展之實踐研究。臺北市: 高等教育。
- 羅寶鳳 (2017)。因應時代改變的終身學習: 素養導向的教學與評量。臺灣教育評論月刊, 6(3), 24-27。

英文部分

- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: How can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In *International perspectives on competence development: Developing skills and capabilities* (p 83-98). New York: Routledge.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant*. Thousand Oaks, CA: Corwin Sage Publication.
- Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher leadership*. Georgia State University.
- Lovett, S. (2017). *Teacher leader and teacher leadership: A call for conceptual clarity*.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Njiraini, N. (2016). Critical thinking as a core competence for the future. *AED—Adult Education and Development Editorial Mint tea in the garden*, 94-99.
- Omarov, Y. B., Toktarbayev, D. G. S., Rybin, I. V., Saliyeva, A. Z., Zhumabekova, F. N., Hamzina, S., Nursulu, B. & Sakenov, J. (2016). Methods of Forming Professional Competence of Students as Future Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6651-6662.
- Semra, K. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-193.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two

decades of scholarship. Review of educational research, 74(3), 255-316.

An Exploratory Study Using Teacher Leadership Approach to Enhance English Literacy-Oriented Teaching

Yu-Tung Chen 、 Ya-Ci Hsueh

Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Abstract

The study aims to explore the relationship between the use of teacher leadership approach to enhance literacy-oriented English teaching and that of understanding the 12-year Basic Education policy. English as a global language has been considerably important. In this study we give an overview of respective issues. From these literature-reviews different concepts of applications are gained. For example, in the teacher professional learning community literacy-oriented English teaching is believed to enable the students to make up their own minds and apply their English learning and practical use to their own life. Promoting literacy-oriented teaching through teacher leadership and cultivating students to understand English learning focusing on the combination of knowledge and competence can highlight the main purpose of learning, and give students the critical thinking ability, thereby making them eventually become lifelong learners.

Key words: Teacher leadership, English literacy, English literacy-oriented teaching