

國民中學的課程領導

游 家 政

「課程領導」並不是一個完全新創的名詞，但卻是一個頗為新鮮的概念。尤其在「九年一貫課程綱要」公佈及實施之後，賦予學校發展課程的權力與責任，國中校長、相關行政人員、以及教師就必須擔負起課程領導的角色。本文的目的不在論述各種教育領導理論，而將重點放在國中的課程領導的概念分析。首先，從教育領導的觀點，論述課程領導的定義與功能，以及與課程管理、教學領導等相關概念的關係；其次，從轉型領導的觀點，論述國中課程領導的實施，包括真實的探究學習、教師主導的專業發展、教育方案的重新設計、組織架構的重新規劃、學校—社區的對話機制等；第三，分析國中實施轉型課程領導時尚待突破的難題與困境，包括僵固觀念的改變、教育熱誠的激發、課程設計能力的提昇、民主領導素養的培養、新舊組織的整合、利益衝突的調和等；最後，以轉型課程領導對國中實施九年一貫課程的啓示與展望做為結語。

關鍵字：課程領導、轉型領導、國民中學

本文作者為國立台灣海洋大學教育學程中心副教授、國立台灣師範大學教育學博士；
學術專長為課程發展、教育評鑑

壹、前言

「課程領導」(curriculum leadership)並不是一個完全新創的概念，因為「課程實務」(curriculum practice)涉及教育的內容與方法，原本就是教育行政或管理的一環。例如謝文全(1985, 2)即將教育行政界定為「對教育事務的管理，以求有效而經濟的達成教育的目標」。此一定義指出：(1)教育行政管理的對象是「教育事務」，包括教務、訓導、總務、人事、和公共關係等五類，涵蓋課程與教學、學生行為和活動、教育經費與設備、教育人員、社會關係和資源等方面的事務；(2)教育事務的「管理」，則是計畫與決定、組織、溝通與協調、領導與激勵、以及評鑑與革新的歷程；(3)教育行政或管理的「目的」則在於有效而經濟地達成教育的目標。由此可見，課程與教學事務是教育行政管理的對象之一，而課程與教學的「領導」則是教育行政或管理歷程的一項工作，以達成教育目標為其主要目的。

不過，對於國內外的教育學術界或實務界而言，「課程領導」卻是一個頗為新鮮的行政管理概念。因為「課程」以往被視為「秘密花園」，淪為某些專業人員(例如學科專家)的「狩獵場」，以及教育行政機關(例如中央教育部或地方教育廳局)特定的「禁地」----嚴密「控制」或「監督」基層學校和教師的教學。因此，對學校而言，當論及「課程」時，大多侷限在「監督」或「督導」、「管理」等課程實施與評鑑的行政手段。

Schubert (1980)分析「課程」成為一門專門研究領域以來，在第一個八十年裡的課程研究與論著中，涉及課程事務領導的相關概念，只有「課程決定」(curriculum decision-making)和「課程督導」(curriculum supervision)等詞彙。即使Glatthorn在1987年出版《課程領導》(*Curriculum Leadership*)一書，也沒有對「課程領導」加以界定，僅於序言裡指出：本書的目的在為不同層級和眾多角色，提供課程歷程(curriculum process)和課程管理(curriculum management)所需的知識和技能(p.v)。前者係指課程計畫、改進學習方案、改進學習領域、發展新科目與單元等，後者則包括課程督導、課程實施、課程連貫(curriculum alignment)和課程評鑑等。因此，在1991年編輯的《國際課程百科全書》(*The International Encyclopedia of Curriculum*)、1992年和1996年出版的《課程研究指南》(*Handbook of Research on Curriculum*)、以及1995年出版的《理解課程》(*Understanding Curriculum*)等工具書，仍看不到有關「課程領導」的詞彙或研究的原因，就

不言而喻了。

然而，當「秘密花園」的大門逐漸打開之後，課程不但成爲政治、經濟、種族、性別、宗教等各方勢力爭奪利益的「擂台」，課程發展也成爲學校和教師的「專業」任務之一。於是，「創意的」、「民主的」或「轉型的」課程領導便應用而生，例如Brubaker（1994）撰寫的《創意的課程領導》（*Creative Curriculum Leadership*）、Henderson和Hawthorne（1995、2000）撰寫的《轉型的課程領導》（*Transformative Curriculum Leadership*）、Henderson和Kesson（1999）編輯的《理解民主的課程領導》（*Understanding Democratic Curriculum Leadership*）、以及Glatthorn（2000）撰寫的《校長即課程領導者》（*The Principal as Curriculum Leader*）等。

我國國民中學（以下簡稱「國中」）的課程發展，以往大多屬於中央教育行政機關主管的職權，學校教師幾乎無緣置喙。因此，歷來有關學校教育領導的理論與研究，大多偏重在行政和教學的管理或領導（或「教育視導」），較少涉及課程領導的層面。但是在「九年一貫課程綱要」公佈及實施之後，賦予學校發展課程的權力與責任（即「學校本位課程發展」），國中校長、相關學校行政人員、以及教師就必須擔負起課程領導的角色。

因此，本文的目的不在論述各種教育領導理論，而將重點放在國中的課程領導之概念分析，探討的範圍與架構包括：(1)從教育領導的觀點，論述課程領導的定義與功能，以及與課程管理、教學領導等相關概念的關係；(2)從轉型領導的觀點，論述國中課程領導的實際，包括真實的探究學習、教師主導的專業發展、教育方案的重新設計、組織架構的重新規劃、學校－社區的對話機制等；(3)分析國中實施轉型課程領導時尙待突破的難題與困境，包括僵固觀念的改變、教育熱誠的激發、課程設計能力的提昇、民主領導素養的培養、新舊組織的整合、利益衝突的調和等；(4)最後以課程領導對國中實施九年一貫課程的啓示與展望做爲結語。

貳、課程領導的意義

「課程領導」是一個複雜的概念，其中不但涉及「課程」與「領導」兩個研究領域，而且又與「課程管理」和「教學領導」糾結不清。因此，本節首先分析課程領導的定義與功能，然後再釐清它和這兩個相關概念的關係。

一、課程領導的定義與功能

「領導」一詞就字面而言，係指引導或明示工作方向的意思；應用到組織或行政管理時，則涉及領導者的影響力或權威、領導的情境、領導的作用或功能、以及領導的形式或表象等複雜行為或歷程。由於論者強調的重點及重視的程度又不盡一致，以致看法相當紛歧（黃昆輝，1988；羅虞村，1987）。謝文全（1985，162）綜合國內外的觀點及其個人的研究心得，將其定義為「領導是存在團體的情境裡，藉影響力來引導成員的努力方向，使其同心協力齊赴共同目標的歷程」。

若將這個「領導」的概念應用到教育主要事務之一的課程時，或許可以將「課程領導」界定為：

在教育的團體情境裡，藉影響力來引導教育工作者在課程實務的努力方向，使其同心協力去達成教育目標的歷程。

這一定義包含了「影響力」、「團體情境」、「課程實務」和「教育目標」等四項要素。

(一)課程領導是對課程實務的一種影響力或權威

「領導」是影響力的發揮，能影響到別人的行為，使其接受引導。這種影響力也是一種權威（authority）或權力（power）。通常，正式組織對所屬次級組織、主管對所屬成員，可以運用其法定和專業權威，去發揮直接的影響力。但是，非正式組織或意見領袖也可能具有潛在的影響力，發揮領導的作用。

對國中課程具有直接影響力的外部人員，包括各級教育行政機關的主管和成員、督學、所屬的課程相關委員會或審議會的成員等。此外，高中基本學力測驗機構、高中入學申請和甄選的相關委員會、課程研究學術機構、課程發展機構、課程與教學學會、教師協會、家長協會和教科書業者等利益團體，也或多或少影響國中課程的內容和實施。

不過，基層的學校則是實際的執行者，扮演課程成敗的實際決定者，因此國中校長在整個學校的領導效能上更具有舉足輕重的關鍵地位。Glatthorn（2000，3）即在《校長即課程領導者》一書的開頭寫到：

如果校長們能對課程有深入而廣博的知識，那麼他們的領導者角色就

會有最佳的表現。

除了校長是學校課程的主要領導者外，校內各種正式或非正式的次級組織與成員，對課程也會有直接或間接的影響力。Vandenberghe（1988）的研究即發現，多元的領導者存在於變革的情境，而且能促進變革的進程。校長若能接受並善用這種突現的領導者（emergent leaders），而非忽略或壓制他們，更能成功地引導學校進行改革，並促進教師的專業發展與成長。

(二)課程領導存在於教育的團體情境

領導必須存在於二個人以上的團體情境裡，個別教育工作者的獨處情境裡應無領導的現象存在。根據「課程決定」的權力分配，從中央到學校可分為：(1)中央（或聯邦）教育部，(2)省（州）教育廳，(3)縣（市）教育局或地方教育當局、和(4)學校等等四個層級的教育團體。課程領導存在於各層級教育團體之內，也發生在上下層級之間。

以國中為例，「學校總體課程計畫」必須經由上一層級「縣教育局」或「市教育局」的審核；在課程實施期間，教育局也會經常或定期對學校進行督導和評鑑。就學校內部而言，課程領導亦分布在校長和各處室、學科教學研究會、學年教學研究會、以及學校課程發展委員會、學習領域課程小組、教學團隊等相關的次級團體之內和之間。

(三)課程領導是以「課程實務」為對象

「課程」的內涵為何？這是一個頗為複雜的課題。對大多數人而言，「課程」經常被視為教育機構所提供的「科目」及其內容，例如國語（文）、英語、數學、歷史、地理、公民…等正式課程或顯著課程；或者一系列的目標和計畫，例如課程標準或課程綱要、學校課程計畫等書面文件。也有些人則採更廣義的界定，認為凡是影響到學生的學習經驗者，例如非正式課程、潛在或內隱課程、甚至懸缺課程等（Eisner，1994，87-107；Goodlad，1984，197-245）等，涵蓋教師、學生、環境之間的互動過程與結果，均屬於課程的範圍內。

若採上述廣義的界定，幾乎學校任何措施都是課程實務的範圍。其優點是可以提醒教育工作者重視「課程是無所不在」的觀念，但範疇過於廣泛，有時會讓教育工作者抓不到重心，以致流於形式上的技術操作，失去

教育的意義。

就當前國中的課程實務而言，較為重要的部分至少涵蓋：(1)課程規劃，包括學校的願景與課程目標、學校教育方案、學校年度課程計畫、年級和班級的年度課程計畫；(2)課程設計，包括全校性、年級和各班級的學習內容和活動之設計；(3)課程實施，包括全校性、年級和各班級的學習內容和活動之實施或教學；(4)課程評鑑與改進，包括課程規劃、設計與實施等各階段之形成性與總結性的評鑑，以及缺失的改進等。因此，學校各種正式或非正式的領導者，都或多或少涉及課程實務的領導。

(四)課程領導的目的在達成教育目標

「領導」本身不是組織或行政管理的目的，而是達成共同目標的一種手段。同樣地，課程領導亦然，旨在引導教育團體的成員同心協力去達成教育目標。Glatthorn (2000, 23-24) 即從「功能」的角度來界定課程領導：

[課程領導]所發揮的功能，在於使學校體系及其學校能達成確保學習品質的目標。

這個定義有兩個面向值得注意：其一，強調課程領導的功能而非角色，因為除了校長這個角色之外，還有教育局長、督學、科主任、團隊領導者、班級教師等其他角色共同執行這些任務；其二，強調領導是使學校體系和個別學校達成其目標的歷程，這項功能是目標導向的，而非機械的例行活動步驟，其最終的目的在提供高品質的學習內容給學生，以便增進學生的學習成效。

據此，國中校園內的各種課程領導者，都必須將「提昇或確保學習品質」做為核心目標；至於權力的分享、權威的運用、或影響力的發揮等，都只是手段而非目的。

二、課程領導與課程管理的關係

在教育行政學裡，「管理」常被視為「行政」的同義詞，其內涵包括計畫與決定、組織、溝通與協調、領導與激勵、評鑑與革新等（謝文全，1985，5-8）。《教育大辭典-1》將課程管理定義為「對課程編訂、實施、評價的組織、領導、監督和檢查」（上海教育出版社，1990，263）。由此可見，

「領導」是教育行政或管理歷程的一環，而「課程領導」則可視為「課程管理」（curriculum management）的一部份。

「課程管理」分布在不同的層級，其重點亦隨之而異。在中央或聯邦、州、學區或地方的層級，偏重在課程政策與課程控制，稱之為「課程管理」或「課程統治」（curriculum governance）（高新建，2000；Elmore & Fuhrman，1994）。在學校層級，課程管理的主要範圍和工作（鍾啓泉，1992，367-373）：(1)關於課程標準部分，包括教學大綱、地方標準、學校評價標準、教科書擬定標準、教材標準等等的理解與探討；(2)關於課程編製部分，包括學校教育目標的決定、年度教學計畫的制定、教學日數與課時的確定、課時表的製作等等；(3)關於課程實施部分，包括教材研究、教學目標的確定、教材教具的檢點、教案的編寫、班級管理的指導等等；(4)關於整頓課程實施的條件部分，包括教具的整頓、設備設施的整頓、教科書與副讀本的選擇；(5)關於課程評鑑部分，包括學習指導要錄、測驗管理、課程的改進等等。

無論教育行政層級或學校層級的課程管理，皆會受到教育行政理論改變與課程決定權重新分配的影響，而採取不同的領導方式。在傳統由上而下的科層管理體制，採取強制威脅、嚴密監督和嚴格控制，使成員為達成組織的目標而努力。領導者扮演課程的「監督者」或「監工」，嚴謹地監視和指導下級機構或所屬成員的行動；或者以「專家」自居，立於較優勢的位置去「查核」教師的所作所為，包括診斷問題、提出更有效行動的處方、以及評鑑目標是否達成。而教師則「非專家」，且被要求去修正他們行為，順從指定的課程政策和教學事務，以達成所賦予的教育目標。因此，這種課程領導經常帶有「由上而下」的監督色彩，以及「指示」和「執行」等控制性標籤（May，1991，359）。

在協同合作的民主或轉型管理體制裡，管理不是在做控制或監督，而是必須被理解為引導成員做高層次的判斷與自我治理（self-governance）。課程領導是由學生、教師、家長、學校行政人員、社區領袖所組成的課程革新團隊，共同參與課程革新的合作過程（Henderson & Hawthorne，2000，181）。

三、課程領導與教學領導的關係

「課程」（curriculum）與「教學」（instruction）兩個概念，教育實務界有時將其被擺在一起並稱，有時則分開使用，經常引起混淆。即使在教育

學術界也是各有定見，沒有一致的共識。

早期主張進步教育的杜威，將課程（教材）與教學（教法）視爲密切不可分的一體（林寶山譯，1989，171-177）。到了1950年代以後，課程與教學便逐漸分立爲兩個獨立的研究領域：前者研究教育的內容，後者研究教育的方法。在課程管理或領導上，亦傾向將課程與教學二分。「課程」的決定權大多屬於中央教育部或地方教育廳局的權限，例如課程標準的訂定、教科書的審查、測驗或學習表現的標準、甚至授課節數與教學進度等。「教學」則是學校的主要任務，教師必須忠實地執行上級規定的課程。在這種「防範教師的課程設計」（teacher-proof curricular designs）（Schubert，1986）下，學校領導者幾乎只能著重在教學進度等行政管理，或教學方法與策略方面的領導，以致忽略了課程設計或發展的領導。

不過，有些課程學者卻將「教學」視爲「課程」的內涵之一，或將二者視爲一體的兩面。例如Goodlad等人（1979，58-64）將課程的實質層面分爲理想的課程、正式的課程、知覺的課程、運作的課程與經驗的課程等五種形式，Glatthorn（1987，4-15）將課程區分爲建議的課程、書面的課程、支持的課程、教導的課程、測驗的課程、學習的課程等六種類型。其中運作的和經驗的課程、以及教導的、測驗的和學習的課程等均屬於教學的部分。黃政傑（1980，91-92）則認爲課程與教學是一體的兩面。從「課程」的角度看，教學就是課程的實施或實際運作，爲達成課程目標的過程與方法；若從「教學」的角度，課程就是教學的內容或材料，爲達成教學目標的教材。從那個角度看，那個角度便可成爲主體，讓其他角度附著。

筆者亦贊同「課程與教學是教育的一體兩面」的觀點，且將教學視爲課程的落實。那麼，「教學領導」便是「課程領導」的一部份；一則可以促進教材和教法的統整和連貫，一則可以提醒學校和教師將課程設計或發展列爲必備的專業和必要的工作。尤其當前的教育改革倡導學校本位課程發展之際，學校的領導者就不能劃地自限在狹隘的「課程行政」和「教學領導」，而必須擴大爲「課程領導」。領導的方式也不能再採取傳統由上而下的「監督」與「控制」，而是必須實施「民主的」或「轉型的」課程領導。

參、轉型課程領導的實施

「轉型領導」（transformational/ive leadership）爲當代新興領導理論中的一支，係由Burns在1978年在有關政治領導者的研究，以Maslow的需求層次理

論為基處所提出的概念，描述領導者與部屬在互動歷程中不斷提昇更高的道德與動機層次，以導正部屬的抵制抗拒行爲。相較於注重利益交換、各取所需的「交易領導」(transactional leadership)，轉型領導強調五種領導特質(秦夢群，1997；張潤書，1998；張慶勳，1997；蔡進雄；2000；Robbins, 1998；Yukl, 1994)：第一，理想化影響力----領導者應具有遠見，不受限於短期利潤的獲得；能清楚地溝通理想的目標，並獲得大家的認同。領導者所散發的領導魅力，為部屬所尊敬、崇拜、信任，共同展現強烈的企圖心與使命感，以完成理想化目標。其次，激發動機----領導者運用其影響力，激勵部屬提昇目標與動機至較高層次，而不僅限於立即交換所得的報酬，希望達到自我實現的境界。第三，啟發智識----運用各種方法啟發部屬的智識，使思考問題上更具創造力，以擁有高層次的分析能力與遠見。第四，重建組織----領導者試圖改變現有組織環境，跳脫以往的窠臼，重新檢視組織成長的興革能力。第五，個別關懷----引導部屬的成長，給予適當的個別關懷，使其有遠見與信心承受更多的責任。換言之，轉型領導是一種根本的改變----對抗根深蒂固的傳統信念和社會結構的改革方式。

轉型領導應用在學校課程管理時，不只是領導風格的改變，也可以說是教育典範的移轉----對人的教育參考架構產生質性轉變(Henderson & Hawthorne, 2000)。以下即根據上述特質，從探究學習、專業發展、教育方案、組織架構、學校與社區等五個面向，論述轉型課程領導的實施(Henderson, 1999)。

一、支持「真實的探究學習」

相較於傳統的教育觀----認為學習是知識傳遞的活動，「真實的探究學習」(authentic inquiry learning)主張學習是透過探究性方案來建構意義。這種建構論取向的教育改革，其目的不在於達到高分的標準化成就測驗成果，而是要協助學生去實現真實探究的學習生活。因此，真實的探究學習強調課程的「落實」觀，認為課程是師生建構的經驗，外在發展的教材或教學策略，只是師生用以建構意義的工具。教師、學生和其他相關人員是改革過程的夥伴，經由平等的、批判的對話，共同建構和詮釋其教育活動(歐用生，2001)。

面對傳統的教育情境和課程管理典範，國中的課程領導者的策略，首先，必須揚棄其個人的標準化成就取向之教學領導活動，將「真實的探究學

習」列為學校願景和課程目標之一；其次，清楚地溝通理想的目標以獲得認同，並積極協助教師去嘗試、發現、運用各種「真實的探究學習」之教學方式；然後，以真實學習的成果來說服焦慮的家長，其子弟不會在功績社會的競爭洪流中挫敗。

二、鼓勵「教師主導的專業發展」

「真實的探究學習」是一種非常複雜的教學工作，必須經由教師不斷的研究才得以實現。因此，課程領導者必須積極引介並支持「教師主導的專業發展」（teacher-led professional development）；讓教師能集「實務者－研究者－專業者」於一身，願意與同僚進行專業對話與經驗分享，協同探究學校教育的實施與改進。因此，學校和教師不再是其他教育改革機構的目標或對象；相反地，學校是提供專業的教育服務場所，而教師則是研究與改進教育活動的主角。

要鼓勵教師能夠積極追求專業成長，轉型的國中課程領導者應將學校營造成「學習型組織」，包括：(1)鼓勵教師不斷研究進修，以增長其能力，並塑造美好的專業前景；(2)運用願景和現況間的差距，激發教師提昇動機的層次與成就的抱負水準；(3)引導教師從事系統思考，跳脫單純的因果模式，發展多元智能的心智習性。

三、重新設計「教育方案」

教育方案是學校為學習者和教學者所提供的整體教育措施。為了支持真實的探究學習和教師主導的專業發展，課程領導者必須結合教師一起思考教育方案。當校長與教師認為只需做小幅度的改變或當資源相當有限時，他們應該只考慮更新或調整現有的方案；否則，就可以考慮重組或重新設計新的方案。無論哪一種改變，都和學生的學習、人員的安排、預算的編列等有重大的關聯。因此，教育方案的調整或重新設計必須慎思：教育信念與目的之共識的建立、教育問題的解決方案之合作討論、以及特定方案設計的集體決定等。

以新課程的實施為例，校長是學校課程發展的領導者，他必須要做的事情（黃政傑，1999，267-268）：(1)透徹了解新課程的精神、目標；(2)分析新課程實施的可能模式，以便依著學校需要加以選擇；(3)從事新課程的轉化，

設計學校層級的實施計劃；(4)尋找學校在課程上可以發揮特色所在，規劃學校特色；(5)尋找實施新課程可能遭遇的問題，例如師資、設備、經費、組織、時間安排等，擬定解決方案，一一加以解決；(6)要求並協助個別教師或同年級、同科目教師團體從事教師層級的課程設計，包含目標、內容、方法、評鑑、材料、媒體等；(7)確認新課程在校內的裝置及實施符合原先的設計，以免扭曲新課程的精神、目標及內涵；(8)安排教師進修，鼓勵教師研究，提供教師必要的諮詢服務；(9)提供教師實施新課程必要的支持，包含物質的、環境的、心理的與社會的；(10)實施校內課程評鑑，了解新課程實施的困難與問題，確認實施績效及改進方向；(11)反應教師對新課程的意見，提供課程改革決策單位參考；(12)安排校內外新課程實施的觀摩，擴展校內教育工作者的視野，交換課程實施的心得與意見。

四、重新規劃「組織架構」

學校若希望教師能積極參與課程事務，領導者必須讓教師能感覺到他們的需求獲得組織的支持。因此，課程領導者必須重新設計學校的組織架構。面對新課程的實施，國中必須成立的課程領導組織包括：學校課程發展委員會、學習領域課程小組、以及教學團隊等，讓相關成員能夠「分享」權力與「分擔」責任。

(一)學校課程發展委員會

「學校課程發展委員會」的組織，可由教師、家長、社區成員、教育局的官員、和大學教授（可能時或必要時）等，具有不同的社會、文化背景、興趣或利益、角色和信仰的人來擔任。委員會成員的數量，則視學校的規模而定。通常在小型的鄉村學校，其課程委員會可由全體教職員和幾位社區成員共同組成；在較大型的都會學校，其課程委員會可由15位代表各方利益的委員來組成。這樣做的用意不在於確保政策的正確性，而是要打破課程及其相關事務的固有利益和控制，以便讓課程委員會能夠周密地思考所有的重要議題（Henderson & Hawthorne，2000，98）。

學校課程委員會的主要職責包括：(1)蒐集和分析課程故事和課程構圖（curriculum maps），以描述和了解教師與學生在課堂裡的真實情況；(2)檢閱州和全國性的課程標準，並檢討區域、州、及國家未來的課程方案；(3)提出課程的基礎，包含目的、標準和理論架構，以引導教師選擇內容、

主題文章

選取或發展材料、設計活動，以及評量學生的思想和行爲；(4)發展概念性的願景，描繪整體課程的圖像，包括主要的組織中心、重要內容、重要學習材料、學習活動範例、及可能的評量方式；和(5)針對所提的課程設計，計畫和辦理社區的論壇（Henderson & Hawthorne，2000，99-106）。

(二)專門小組

「學校課程發展委員會」下設數個專門小組，分別負責某些任務、特定課程和科際整合的課程設計。

1. 特定任務小組，例如法規組、研究組、評鑑組等。
2. 特定課程小組，包括語文、社會、自然與生活科技、數學、藝術與人文、健康與體育、綜合活動等七大學習領域課程小組。
3. 科際整合小組，包括學校特色、彈性節數等跨領域的課程小組。

(三)教學團隊

學校根據課程方案、學習需求、以及教師的專長或興趣，組成各種教學團隊。

1. 學習領域教學團隊，由單一學習領域的相關專長教師組成，例如歷史、地理和公民等各科教師組成「社會學習領域」的協同教學團隊。
2. 跨領域教學團隊，由數個領域的不同專長教師組成，例如，社會、自然與生活科技、數學等領域的教師，針對某個科際整合的主題，組成「主題」協同教學團隊。
3. 班群教學團隊，由三、四個或數個班級共同組成「班群」協同教學團隊。

不論「學校課程發展委員會」、或所屬的「專門小組」和「教學團隊」都必須營造民主開放、專業對話、同僚分享的組織文化。

五、建立「學校－社區的對話機制」

學校是一種社會組織，受到課程影響的種利害相關者包括教育行政人員、教師、學生、家長、學校心理諮商者、社會工作者、社區、企業和宗教領導者等。任何一類利害相關群體，都可能限制、破壞、或甚至暗中侵蝕轉型領導的力量。因此，課程領導者必須了解其工作必須關照生態或系統的面向，尋找各種方式去建立有意義的學校－社區的對話以促成學校的轉型。

「故事模式」不但有助於參與者理解教育改革的意義，而且事實上也是一種課程發展模式，因為人類經常藉由說故事和重述故事來組織經驗和創造意義（Drake et al.，1992，1998；Lauritzen & Jaeger，1997；Miller、Cassie & Drake，1990，22-23）。甚至，神話故事中的「英雄探險之旅」，也可以為教師的課程行動研究做了最佳的註解，因為它能活生生地反應教師在嘗試新的課程設計或教學方法的心路歷程（游家政，2000）。

Henderson和Hawthorne（2000，97，103）建議，在學校課程的設計與計畫的歷程中，除了由教師和社區人士組成「課程設計委員會」外，可以舉辦「故事分享」或「社區論壇」，召集教師、家長和社區成員，一起分享有意義的教學或學習經驗，共同討論學校的課程願景、課程實施計畫、以及課程實施的結果。

肆、尚待突破的難題與困境

由於轉型課程領導是以「人的改變」（change-in-people）核心，藉由提昇動機與改進成就的手段，協助人們達成其「可為」與「應為」（Doll，1996，498）。但是，改變人的任務是非常不易、且相當艱鉅。國中要實施轉型的課程領導，仍面臨不少的難題或困境待突破。

一、僵固觀念的改變

國中教育的相關措施大多由教育行政機關統一規定，從造型類似的學校建築、款式一樣的服裝，到相同的科目和授課節數、統一編訂的教科書、甚至齊一的教學進度等，幾乎是全國步調一致。因此，國中的校園文化，普遍存在「課程齊一化」、「教學分科化」、「學習集體化」、「評量標準化」等特性。當新課程要求「多元」、「彈性」與「適性」的做法時，學校就手足失措而陷入「大混亂」。因此，如何協助教師改變僵固的觀念，將是課程領導者最大的挑戰。

二、教育熱誠的激發

由於以往國民教育階段的行政偏重由上而下的科層管理，位於最底層的

主題文章

學校和教師擁有的自主空間較少，以至形成「倚賴」與「等待」的被動心態。教師「倚賴」主任或校長的說明與示範，主任「等待」校長的指示，學校則「等待」上級機關的命令。再加上目前學校大多無法客觀、落實地實施教師評鑑，缺乏激勵表現優異教師的機制，更加重了「倚賴」與「等待」的習性。

經常參與學校和各種組織變革的Lazear，在其專業經驗裡就發現（郭俊賢、陳淑惠譯，2000，169-170）：

「在任何組織裡大約有10%的成員已經覺醒。他們是推動者和鼓動者。他們是尋找更棒的做事方法的愛好者。他們是實驗者、冒險者、和創新者……他們願意花時間參加工作坊和研討會，常常是自費參加，以擴展他們的洞察力，並推動自己在專業成長上更上一層樓。」

「在任何組織裡大約有10%的成員還在沉睡，而且堅守必須維持現狀。他們對當代教育研究的發現，往往是這麼回應：『太陽底下無新鮮事了。今日教育正"熱"的事都只是新瓶裝舊酒的玩意，我們早就做過好幾年了……』這種回應只是偽裝的防衛，真正的意思是『我不需要（也不想）改變』。」

「在任何組織裡大約有80%的成員還在昏睡，但是『可以喚醒』。大部分人對參加專業成長工作坊和研討會並沒有興趣。他們對改變的建議通常是這麼回應：『舊方法已經行之多年。為何麼要改變有效的事呢？如果沒有"壞"，幹麻要修理它呢！』他們並沒有意識到今日教育的脈絡已是一個全新的世界，舊的方法已經不管用了。」

學校的改革歷程通常都是緩慢的、困難的與痛苦的；因為組織的成員大多是等待的、被動的居多，而主動的總是占少數。當新課程希望教師積極從事研究與發展學校課程時，學校課程領導者急需克服的難題就是：如何發揮個人的影響力，去喚醒「沉睡者」和「昏睡者」，激發其專業意識與教育熱誠？

三、課程設計能力的提昇

由於「課程」常被教育工作者視為「科目」或「教科書」，以至於「課程發展」或「課程設計」就成為學科專家與教育行政機關的責任，而學校只負責「教學」工作。教師從事教學設計，校長或主任則從事教學領導。教師

大多認為課程設計不是他的工作，而且也不具備課程設計的能力。甚至有些校長也不清楚課程領導的性質，認為課程的事務應該是學區層次或教育管理機關的問題，而不是學校應該過問的（Glatthorn，2000）。

不過，校長是維持學校系統運作的總工程師，學校教育改革的領航者，雖然不是各科的教學專家，但他一定得具備課程設計的專業素養，才能掌握改革的整體面向（黃政傑，1999，269-270），包括：(1)課程改革的目標是什麼？依據的理論與促發的因素是什麼？(2)課程如何分類？新舊各類課程之間的關係為何？(3)新設科目的理由何在？教學目標、內容、實施方法、時間分配、師資來源為何？(4)未改變名稱和時數的科目在目標與內容有無調整？(5)新課程的設備標準有何變化？(6)整體課程目標的達成，各科目之間如何配合？(7)新課程的特色有哪些？與舊課程比較有無差異存在？(8)新課程實施時，學校一定要忠實遵照和可資運用的彈性為何？(9)如何運用彈性空間發揮學校課程的特色？(10)學校實施新課程時容易遭受到的困難有哪些？必須注意的事項有哪些？(11)學校自身的實施計劃如何設計？

當新課程推展「學校本位課程發展」，不少學校就誤以為「教科書設計」而心生畏懼，或者將其窄化為「活動設計」而流於技術操作。由於國中的課程與教師都是學科取向，這種現象尤其明顯。因此，學校課程領導者必須具備正確的課程認知，並積極提昇自己和教師的課程設計專業能力。

四、民主領導素養的培養

就巨觀的教育管理而言，似乎可以發現一股冷戰的氣氛圍繞在教育界。中央、地方（州或省）和學科教育專業團體（例如數學或科學教育學會等）等，分別訂定它們的課程標準，並發展標準化測驗來評定學生學習的成效。各學區或縣市教育局沿襲過去的傳統，對學校課程具有管制權。教科書出版業者則扮演知識的篩選者，將他們認為合適的知識編寫成教材。而學校本位經營的運動，也促使學校制定學校本位課程。至於在各班級的教學現場，教師們則關起門來，教他們所願意教的內容。

就微觀的學校管理而言，學校也是處於拔河狀態；一端是「課程管理」與「課程控制」，另一端是「教師賦權」（teacher empowerment）與「教師自主」。從行政領導的研究觀點，學校課程領導也許可以歸納為「交易型領導」與「轉型領導」兩大類。但是實務人員卻從不同方式去描述領導型態，例如：執行秘書型（教師組成委員會去做決定）、萬能家長型、專制獨裁

主題文章

型、變換無常型、恐嚇懲罰型、光說不練型（Doll, 1996, 502）。

Glatthorn（2000，18）認為各方面的人士應該明白，與其彼此各霸一方堅持自己的管制權限，不如將自己當做課程場域中利害與共的持分者或合夥人，攜手同心合作無間，共同為學生的學習，設計與發展最合適的課程。因此，各層級的課程領導者、以及學校課程領導者和教師之間的民主素養就成為成功領導的關鍵因素。

五、新舊方案和組織的整合

當學校因應新課程的需要，必須調整或重新設計教育方案與組織架構之際，卻發現相關法令尚未修訂，以致新與舊教育方案之間、新增和現行組織之間，缺少銜接或整合、甚至相互衝突。

例如新課程鼓勵課程統整、協同教學與合作學習，學校的教育方案就必須機動調整教學的團隊與授課節數、規劃彈性的週課表或日課表，但是相關教育法規卻仍要求每週固定的科目和授課節數。新課程要求學校必須設立「學校課程委員會」，但各處室及其所屬單位與相關委員會卻依然存在，以致疊床架屋或相互衝突。對小型學校而言，教師經常必須身兼好幾個「委員」，以致形同虛設。因此，新設與舊有教育方案之間、新增和現行組織之間的整合，是課程領導者的當務之急。

六、資源分配與利益衝突的調整

課程改革不只是教材內容的調整或更新，更涉及了資源的重新分配；有些人或許從中獲得利益，另一些人則失去了某些利益。國中新課程將二十餘科目整合為七大領域，並以等量的方式將授課節數平均分配給各學習領域，教師隨即面臨任教科目與授課節數的調整、以及教學方式與策略的改變。教師不但必須付出許多精力去學習新的任教專長，同時也必須改變舊有的工作心智習性。

領導經常是基於組織變革或改革的需要，若無變革，領導幾乎也不會產生。當學校資源有限之際，課程領導者除了積極爭取或利用校外、社區資源之外，如何根據新課程之需要去說服既得利益者，重新分配與善用有限的資源，則是另一個急待解決的困境。

伍、國中課程領導的展望

任何的教育改革，在表面上或許看不到「課程」兩個字，但實際上都包含了課程發展或設計的工作在內。對國中的課程領導者而言，既要具備發展或設計「課程」的專業能力，同時還要具有民主或轉型「領導」的素養。尤其當九年一貫的新課程實施之後，國中將擁有廣闊的課程發展空間，包括學校課程願景與課程目標、學校特色、學校整體教育方案或學習方案、各年級和班級年度課程、單元教學活動等有關課程的規劃、設計、實施與評鑑，都必須由校長結合各層級的課程領導者，去引導教師共同達成教育的目標。轉型的課程領導不僅可以提供高品質的課程，還可以改變國中的校園氣氛和教師文化，更可以建立合夥的社區關係。

一、高品質的課程方案

轉型的課程領導強調由學校相關成員組成課程發展的組織，透過領導者和教師、學生、家長、社區人士的溝通與協商，合作塑造課程願景和目標，設計高品質的課程方案，為教師和學生提供最好的學習環境。

二、民主的校園氣氛

轉型的課程領導強調民主的、道德的校園生活，推動由下而上的草根改革，因此課程領導者扮演具有大格局的「教育理想家」、採取創意解決問題的「系統改革者」、建立同舟共濟的「協同合作者」、堅持道德信念的「公開支持者」、積極創造意義的「建構求知者」（Henderson & Hawthorne, 2000, 187-189），將校園營造為民主、開放的教育社區。

三、專業的教師文化

轉型的課程領導重視對教師的賦權，並期許教師成為：(1)教育改革的「發起者」和「參與者」，針對教育的問題提出改進建議，並和有關人員合作建構可行的改革方案；(2)教育改革的「研究者」和「實踐者」，採取教育行動研究的方法，深入了解改革方案的精神與內涵，分析學校情境與學生的問題，研擬具體可行的實施方案加以實踐，然後再檢討改進；(3)教育改革的

主題文章

「回饋者」和「評鑑者」，提出改革的成效與問題，做為下一波改革的基礎（游家政，2001，368-370）。

四、合夥的社區關係

轉型的課程領導強調社區的參與，拆卸有形的校園圍牆和無形的心理隔閡，由學校和社區攜手合作共同建立「教育社區」，一方面和社區分享校內資源，另一方面善用社區資源。

謝誌：本文係根據筆者在2001年10月26日於國立交通大學教育學程中心主辦「第三屆中等學校教學與學習學術研討會」所發表的論文修改而成，感謝主辦單位和與會者的討論、以及「課程與教學」季刊匿名審查教授的指正。

參考文獻

- 林寶山譯（1989），杜威著，**民主與教育**。台北：五南。
- 秦夢群（1997），**教育行政：理論部分**。台北：五南。
- 高新建（2000），**課程管理**。台北：師大書苑。
- 張慶勳（1997），**學校組織轉化領導研究**。高雄：復文。
- 張潤書（1998），**行政學**。台北：三民。
- 郭俊賢、陳淑惠譯（2000），David Lazear 著，**落實多元智慧教學評量**。台北：遠流。
- 游家政（2000），**學校課程統整的行動研究---一組教師團隊的經驗**。發表於花蓮師院國教所主辦「學校本位經營理論與實務學術研討會」，2000年10月19-20日，載於研討會論文集第301-324頁。
- 游家政（2001），**教育改革---新手教師應有的認識和因應**。載於黃政傑、張芬芬編，**學為良師---在教育實習中成長**（頁357-382）。台北：師大書苑。
- 黃昆輝（1988），**教育行政學**。台北：東華。
- 黃政傑（1999），**課程改革**。台北：漢文。
- 歐用生（2001），**轉型的課程領導及其啓示**。發表於90年8月10-11日在台北縣

- 秀朗國小舉行的「北區九年一貫試辦國小校長課程領導研討會」。
- 蔡進雄（2000），*國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究*。國立台灣師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 謝文全（1985），*教育行政*。台北：文景。
- 鍾啓泉（1992），*現代課程論（三刷）*。上海：上海教育出版社。
- 羅虞村（1987），*領導理論研究*。台北：文景。
- 顧明遠等編，（1990），*教育大辭典第一卷*。上海：上海教育出版社。
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process (9th ed.)*. Boston, NY: Allyu and Bacon.
- Drake, S. M. (1998). *Crating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Drake, S. M., et al., (1992). *Developing an integrated curriculum using the story model*. Toronto: University of Toronto Press.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination : On the design and evaluation of school programs (3rd ed.)*. New York, NY: Macmillan College Publishing Co.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (Eds.). (1994). *The governance of curriculum*. Virginia: ASCD.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Good Year Books.
- Glatthorn, A. A. (1997). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin.（單文經等合譯，2001，校長的課程領導。台北：學富）
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., et al. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad and associates (Eds.). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp.43-76). New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Henderson, J. G. (1999). The journey of democratic curriculum leadership. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.). *Understanding democratic curriculum leadership* (pp.1-22). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.（單文經等合譯，2001，革新的課程領導。台北：學富）
- Henderson, J. G., & Kesson, K. R. (Eds.). (1999). *Understanding democratic curricu-*

主題文章

- lum leadership*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Jackson, P. w. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Kesson, K. R. (1999). The practice and critical study of democratic curriculum leadership. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.). *Understanding democratic curriculum leadership* (pp.23-32). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Lauritzen, C., & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- May, W. T. (1991). Curriculum and supervision. In A. Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum* (pp.359-361). New York, NY: Pergamon.
- Miller, J. P.; Cassie, J. R. B.; Drake, S. M. (1990). *Holistic learning: A teacher's guide to integrated studies*. Toronto, Ontario: OISE Press.
- Pinar, W. F., et al. (1995). *Understanding curriculum*. New York, NY: Peter Lang.
- Preedy, M. (Ed.). (1989). *Approaches to curriculum management*. Philadelphia: Open University.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and application (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schubert, W. H. (1980). *Curriculum books: The first eighty years*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum : Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Vandenberghe, R. (1988). The principal as maker of a local innovation policy: Linking research to practice. *Journal of Research and Development in Education*, 22(1), 69-69.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organization (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(收稿日期：90.11.27；完成修改日期：91.2.25)