

強化課程領導，追求教育卓越

張煌熙

(臺北市立師範學院課程與教學研究所副教授)

課程改革是落實教育改革訴求的重要途徑。缺乏課程改革的配合，教育改革的訴求往往難以實現。因此，要使教育改革的訴求不流於空談，課程改革的推動便有其必要。教育部於八十七年九月公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，並分別於八十九年九月公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」及九十二年元月公佈「國民中小學九年一貫課程綱要」，即在於透過課程改革的推動來回應教育改革的呼聲。

課程改革的新趨勢意味著派典的轉移與價值理念的變遷，課程改革的要務則在於實現改革政策的價值理念。九年一貫課程改革當然有其創新的價值理念，以突顯其理想訴求。依學者們的觀察分析，九年一貫課程改革的新趨勢包括：

- (一)以「課程綱要」取代「課程標準」。
- (二)以「教育鬆綁」促進「專業自主」。
- (三)提供學校「彈性教學節數」的空間。
- (四)鼓勵學校發展因地制宜的課程特色。
- (五)從「分科課程」走向「課程統整」。
- (六)從「書本記誦」走向「基本能力」。
- (七)打破班級教學的隔閡，鼓勵協同教學。

(八)配合時代與社會趨勢，融入社會新興議題。

(九)兼顧本土化與國際化，培養鄉土情與國際觀。

(十)建立課程品管機制，界定課程評鑑的層級任務。

九年一貫課程改革的契機在於學校作為。課程改革政策要能落實到學校與班級的教學活動，課程改革才有成功的希望。然而，課程改革政策的制定並不等於課程改革任務的完成，課程改革方案的出爐也不意味著課程改革方案的落實。誠如課程學者 Klein 與 Goodlad(1978) 所指出：「理想課程」(ideal curriculum)與「運作課程」(operational curriculum)往往有所區隔；前者指的是課程改革倡議者對課程改革所持的價值理想，後者指的是學校教師對課程的實際運作表現。再者，國外課程改革的經驗也顯示：1960年代以來的課程改革，多數並未普遍落實於學校的班級教學活動(Cuban, 1993; Fullan, 1991; King, 1992)。可見，課程改革的實施過程與結果，各校未必相同。有些學校獲得成功，有些學校卻遭遇嚴重的挫折。

課程改革經驗在不同地方、不同學校

所呈現的差異現象，受到國內外學者專家與決策人員的普遍關注。由於課程領導是影響課程改革能否成功的重要因素，為求提升課程改革的勝算，近年來教育人員專業發展的重點已從「行政領導」、「教學領導」延伸到「課程領導」(Glatthorn, 2000; 李新鄉, 民 92; 歐用生, 民 92)。

課程改革的推動需要有效的課程領導，校本課程的發展更需要有效的課程領導。然而，課程領導的意義與內涵何在？課程領導的層級與功能如何劃分？地方與學校層級的課程領導任務有哪些？課程領導的起步策略與持續發展如何進行？這些問題的探討當有助於課程領導效能的發揮，茲就所見提供大家參考。

一、課程領導的意義與內涵

課程領導係指透過領導功能的發揮，影響課程改革的過程與結果，讓學校系統與學校得以達成「保證學生學習品質」的目標(Glatthorn, 2000)。此一觀點強調領導功能並非職位頭銜的代名詞，具有職位頭銜者未必都能發揮領導功能。其次，此一觀點強調課程領導的目標在於「保證學生學習品質」，有好的課程品質，學生的學習品質才有保證。此外，此一觀點顯示：課程領導的內涵兼顧課程理論與領導理論兩大部分。

課程理論部分係指對課程改革過程的認識，包括：課程設計、發展、實施、評鑑、改進等流程的掌握(Hall, 1996)；對課程改革結果的了解，有助於課程品質

的提升。可供參考的課程品質指標如下：

1. 課程強調深度甚於廣度。重視概念理解與技能習得，問題解決與批判思考。
2. 課程強調與情境連結的問題解決。
3. 課程強調重要的學科知識與技能的習得。
4. 課程強調對學童個別差異的因應，如運用另類表徵模式、多元智慧發展、不同程度的教材結構等。
5. 課程強調多年進階學習，而不是孤立分離的科目。
6. 課程兼顧學理與應用。
7. 發展有效的統整課程。課程統整的性質與程度由各校決定。
8. 強調重要課程目標的習得，而不是教材範圍的擴大。(Glatthorn, 2000)

領導理論部分則包括：特質論(trait theory)、情境論(situational theory)、交易論(transactional theory)等內容(Wiles & Bondi, 1998)。

領導特質論者認為：成功的領導者具有某些與眾不同的特質，如：創意、想像、主動、熱忱及毅力等，且這些特質不會因情境的不同而消失。領導情境論者認為：任務情境讓領導者有機會帶領其他人達成目標，若無任務情境則具有魅力特質的領導人也難以發揮實質的領導功能。領導交易論者認為：領導者如何運用策略影響他人、共同合作達成團體目標，才是領導的關鍵所在。

綜合上述，課程理論提供了課程改革流程的宏觀視野，有助於課程領導者了解不同階段對課程品質的影響。領導理論的

不同見解凸顯出領導特質、任務情境與影響策略的重要性，有助於課程領導者發展多面向的領導知能。

二、課程領導的層級與功能

課程改革的推動有賴於不同層級課程領導的配合。不同層級的課程領導也各有其權責功能。釐清課程領導的層級與功能，透過協調合作、各職所司，課程改革才有成功的機會。

課程領導在美國可分為州、學區、學校和班級四個層級，而不同層級的功能各有不同（如表 1），茲介紹如下：

表 1 課程領導功能摘要表

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">州層級</p> <ul style="list-style-type: none">• 制定州定的課程架構，包括了廣域的目的、一般的標準，以及畢業的規定。• 制訂州的測驗，以及各個必修學術科目的實作表現標準。• 提供各項必要資源給各地方學區。• 定期評估州定的課程架構。 <p style="text-align: center;">學區層級</p> <ul style="list-style-type: none">• 制定與執行與課程相關的政策。• 擬定高品質的課程之願景。• 以州定教育目的為依據擬定教育目的。• 確認各階段的學習課程的內容，制訂 |
|--|

必修科目，並且完成各學科教學時間的配當。

- 就各個科目而言，設定核心課程或是學生必須精熟的課程，包括其範圍和順序的圖示，以及課程的指引。
- 選用教學材料（包括教科書）。
- 編擬課程為本的測驗，並且其他可資運用的實作評量工具，以便補充州標準化測驗之不足。
- 為學校層級提供財力和其他的資源，包括專門技術的支援。
- 定期評估學區制訂的課程。

學校層級

- 以學區的課程願景為依據，擬定高品質的學校課程之願景。
- 補學區所制訂的教育目的之不足。
- 擬定各該學校的學習課程。
- 編定以學習為本的功課表。
- 決定課程統整作法的性質和程度。
- 調整課程。
- 定期監看與協助課程實施的情況。

班級層級

- 擬定全年的教學活動行事曆。
- 擬定各單元的計畫。
- 充實課程與補救教學。
- 定期進行課程評鑑。

資料來源：引自單文經等譯（2001）。校長的課程領導。P.19。

上表資料顯示：課程領導並非單一層級的人員所能概括承受，更非少數人可以完全壟斷。換言之，課程領導需要不同層級的人員參與合作，課程改革的落實才有勝算。讓更多人分擔課程改革的責任，課程領導的成效才能穩定而持久 (Hargreaves & Fink, 2004)。

三、確認地方與學校層級的課程任務

依領導情境論的觀點，任務情境是影響課程領導效能的重要因素。具有魅力特質的領導人，若無任務情境也難以發揮其領導功能。地方教育行政當局的視導人員與國中小校長對於九年一貫課程的推動責無旁貸。職是之故，確認地方與學校層級的課程任務，當有助於視導人員與國中小校長課程領導效能的發揮。茲就92年九年一貫課程綱要所列的地方政府與學校的課程任務，歸納舉述如下：

(一) 地方政府任務

1. 地方政府應辦理教育行政人員、學校校長、主任、教師等新課程專業知能研習。
2. 地方政府應製作及配發相關之教具媒體，購置教學設備及參考圖書。
3. 地方政府應補助學校進行課程、教學法之行動研究工作。
4. 地方政府應成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。
5. 地方政府得依地區特性及相關資源，發展鄉土教材，或可授權學校自編合適的鄉土教材。

6. 地方政府應備查學校課程計畫，並督導學校依計畫進行教學工作。
7. 地方政府應配合地區與家長作息特性，訂定「國民中小學學生在校時間」之實施規定。
8. 地方政府應定期了解學校推動與實施課程之問題，並提出改進對策。
9. 地方政府應規劃及進行教學評鑑，以改進並確保教學成效與品質。
10. 地方政府應輔導學校舉辦學生各學習領域學習成效評量。

(二) 學校任務

1. 各校應成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，於學期上課前整體規劃、設計教學主題與教學活動，由教師依其專長進行教學。
2. 各校應在每學年上課總時間內，依各學習領域教學節數規定比例，彈性安排教學節數。
3. 學校得視課程實施之需要彈性調整學期週數、每節分鐘數，以及年級班級的組合。
4. 學校可利用「彈性學習節數」自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行學校特色課程、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。
5. 在授滿基本教學節數的原則下，各校和班級可自行安排每週各學習領域教學節數。
6. 各校應訂定課程計畫，其內容包括：「學習目標、能力指標、對應能力指標之單元名稱、節數、評量方式、備註」

等課程實施相關項目。

7. 在符合基本教學節數的原則下，學校得打破學習領域界線，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學。
8. 各科應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫。
9. 建立學校課程報備制度，在開學前，學校應將課程計畫呈報所轄教育行政主管機關備查，並於開學兩週內將班級教學活動之內容與計畫告知家長。
10. 學校必須因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適的教科用書和教材，以及編選彈性教學時數所需的課程教材。
11. 學校負責課程與教學的評鑑，並進行學習評鑑。評鑑結果應作有效利用，包括改進課程、編選教學計畫、提升學習成效、並進行評鑑後的檢討。
12. 各校應組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫及自編自選教材，以確保教育品質。

確認了地方與學校層級的課程任務之後，領導特質論與領導交易論的觀點也可以為課程領導提供有用的思考。領導特質論認為領導者具有某些與眾不同的特質，這些特質或許不是與生俱來，卻也可以經由後天的努力來培養。課程領導研究人員經由實證研究，歸納出成功的課程領導人所具有的十項特質（Gross, 1998）：

1. 經驗豐富且持續成長

2. 重視學童的學習促進
3. 肯實驗創新卻不躁進
4. 貫注於任務卻不迷茫
5. 相互信賴又切合實際
6. 鼓勵支持但不施高壓
7. 隨處可見卻沉穩低調
8. 親切隨和卻深受尊重
9. 有所期待卻不失理解
10. 前瞻願景並賦權增能

領導交易論認為領導者擅長運用不同的策略，如：法職權、專家權、獎懲權、推薦權、命令強制、人脈關係等，藉以影響他人的合作及服從意願，達成團體目標。國內學者蔡清田針對課程發展過程的五大面向，提出十一項課程領導策略以供參考（蔡清田，民 93）。茲介紹如下：

（一）情境分析的課程研究

1. SWOTA 策略
2. 身先士卒引導策略

（二）願景建構的課程規劃

1. 提名小組策略
2. 共塑願景策略

（三）方案設計的課程設計

1. 教師專長策略
2. 團隊整合策略
3. 學生中心策略

（四）執行運作的課程實施

1. 專業發展策略
2. 增強溝通策略

（五）評鑑回饋的課程評鑑

1. 因勢利導策略
2. 行動研究策略

綜合上述可知，領導情境論、領導特

質論與領導交易論對於課程領導的任務情境、領導人特質及策略運用等，分別提供了實用的觀點。地方教育視導人員與國中小校長在課程改革的過程中，可以透過領導理論的引導，發揮課程領導的功效。

四、課程領導的起步策略與持續發展

課程改革不僅涉及價值理念的變遷，更涉及不同的人員、事件與資源在不同時空環境下的交互作用。課程改革不僅有其理想性，更由其複雜性與限制性。課程改革的成敗，並非完全取決於改革政策的理想訴求。Tyack 與 Cuban (1995)的研究指出：學校脈絡情境對改革政策的影響，遠大於改革政策對學校組織運作的影響。對於推動改革工作的困難，Kennedy (1994)也有深刻的考察與發現：改革之所以被接受或拒絕將取決於脈絡情境，而非抽象邏輯。

課程改革既然受限於不同學校的脈絡情境，適應變局的課程領導就不能沒有不同的起步策略。學者的研究指出，基於不同的脈絡情境的考量，帶動改革的課程領導可以有四種起步策略(Gross, 1998)：

- (一)創辦新校，落實辦學理念：上級授命創辦新校，辦學經營全新開始。
- (二)參訪研習，引入創新想法：尋找改革創意，引入自己校園予以推廣。
- (三)協調共識，開展探索之旅：經由協商互動，學校與社區共謀變革出路。
- (四)建構機制，助長革新動力：學區提供機制管道，協助學校進行革新。

課程領導的起步策略固然有助於帶動課程改革，可是課程改革所面臨的困難往往在於改革成效難以持久。因此，如何使帶引變革的課程領導可以持續進行，成為課程學者關注的焦點(Hargreaves & Fink, 2004)。有鑑於此，「協助學校轉型，營造持續改進的學校文化」最近深受矚目，Zmuda, Kuklis, 與 Kline等(2004)並提出六項持續改進策略，可供參考：

- (一)確認核心信念：釐清定義學校文化的核心信念。
- (二)形塑願景共識：明確定義核心信念的落實方式。
- (三)評估問題需求：蒐集與分析資料，了解學校現況與願景共識的落差。
- (四)尋求革新創意：規劃創新構想，以消弭學校現況與願景共識的落差。
- (五)發展行動計畫：協助全校教師迎接變革，把革新創意融入班級教學。
- (六)重視自主績效：運用團隊領導，發揮團隊專業效能，提昇學生成就。

參考文獻

- 李新鄉 (民 92)。國小校長轉型中的課程領導：理念到實際間的初步檢視。**教育研究月刊**，113 期。
- 單文經、高新建、蔡清田、高博銓 (譯)(民 90)。校長的課程領導。台北：學富文化事業有限公司。
- 蔡清田 (民 93)。校長課程領導的理念、角色與策略。載於單文經(主編)，**課程與教學新論** (頁 188-209)。台北：心理。

- 歐用生 (民 92)。課程領導的理論與實踐。教育研究月刊, 113 期。
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, October, 182-185.
- Fullan, M. (1991). Curriculum implementation, in A. Lewy (ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. New York: Pergamon.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Gross, S. J. (1998). *Staying centered : Curriculum leadership in a turbulent era*. Washington, DC: ASCD
- Hall, J.M. (1996). Curriculum leadership as perceived by North Dakota elementary principals and teacher. *Dissertation abstracts international*, 4204, A57/10.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Kennedy, P. (1994). *Preparing for the twenty-first century*. New York: Vintage Books.
- King, J. A. (1992). Curriculum implementation, in M.C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research*. 6th ed. New York: Macmillan.
- Klein, M., & Goodlad, J. (1978). *A study of curriculum decision making in eighteen selected countries*. ERIC. No. ED206093.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA., Harvard University Press.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. N.J., Prentice and Hall.
- Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming schools : Creating a culture of continuous improvement*. VA: ASCD.