

以課程領導共譜課程發展協奏曲

劉芹樺

國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

馮丰儀

國立暨南大學教育政策與行政學系教授

一、前言

21 世紀以來，世界各國的基礎教育改革均朝向關注學生學習的素養導向教育發展，臺灣也積極與世界同步，教育部（2014）發布「十二年國民基本教育綱要總綱」，確立「核心素養」為中小學課程發展主軸，期藉由此波教育改革培育學生適應現在生活及面對未來挑戰所具備的知識、能力與態度。這項擘畫多時的新課綱，即將於 108 學年度正式實施，其實施過程將影響這波新世紀教育革新的成敗。

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。從課程改革政策到課程實施並非直線演繹的過程，課程實施是課程改革成敗的關鍵所在，課程實施是不同的人員、事件與資源在不同的時空環境下交互作用的過程，課程實施過程難免衍生問題，一旦課程實施問題不受重視，課程改革就難有成功的機會。此次的課程改革奠基於九年一貫課程改革的基礎之上，雖然某些學者評論九年一貫課程改革是失敗的（丘愛玲，2003；莊明貞，2003；黃騰，2005），但是如果我們能把課程改革視為學習發現之旅，立基於九年一貫課程改革的經驗之上，從過去實作經驗累積智慧，正視課程實施過程中的問題，調整課程實踐，落實素養導向的課程與教學，共踐「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景即有可能達成。

以往，由於課程政策係採中央集權及由上而下的方式推動，學校在課程教學能著力的空間有限，故課程領導的重要性較不凸顯，然隨著社會的變革開放與多元發展，課程教學起了相當大的變化（江志正，2010）。隨著課程教學權下放，學校成為課程教學發展與運作的主體，學校教育夥伴在教學實踐中擁有課程權，同時也須承擔起課程決定及發展實踐的重任，校長、主任、教師們紛紛被期許改變原有扮演的角色，以契合課程變革的意旨，來實踐教育變革的標的，突顯學校教育人員扮演教育學者 Giroux（1988）力倡的教師不是技匠，而是轉型的知識份子，負有藉由行動實踐轉化社會的道德文化使命。此次新課綱的變動，高中和國中小的挑戰不同，高中涉及適性選修開課的大變動和考招連動的影響，制度面和技术面的規範自然引發關注（張瀨文，2018），全國各高中邁向新課綱的積極動能強大；國小部分，從 2000 年實施九年一貫課程以來，小學在校本課程發展、教學與評量多元化方面的投入程度比中學更高，學校的課程發展機制也大抵建置完成；近年來推動的教師專業發展評鑑、分組合作學習、學習共同體等各項方案，

小學的動員程度也頗高（周淑卿，2017）。然而國中端在升學主義、形式主義與孤立主義的桎梏束縛下，課程發展委員會淪為彈性學習節數搶時數的戰場，各科目間的橫向統整僅止於口號，即便為了應付學校校務評鑑而勉強「擠出」本位課程，但是，本質上並未落實於課程發展與教學實踐。觀諸當前教育脈絡，校長身為學校領頭羊，落實新課綱，其課程領導至關重要，因此本文希望由課程領導的意涵與困境切入，進而提出中小學校長們可能遭遇之課程領導困境與落實學校課程領導的省思，以供參酌。

二、課程領導的意涵

何謂課程領導？Glatthorn（2000）從功能（functions）論的觀點，指出所謂的課程領導係在使學校能提供高品質的學習內容，以達成增進學生學習成效之目標。秦夢群（2010）亦指出課程領導屬於功能型領導，其目標在於促進課程功能之發展。課程領導之目的在於課程發展過程中，校長對於課程設計、教學方法、課程實施和課程評鑑等面向提供支持與引導，以協助教師有效教學和提升學生學習成果（吳清山、林天祐，2001）。學校之永續經營與發展，課程發展為關鍵因素，課程領導係一種連結課程、教學、評量及評鑑，並從中努力改進學習與理解之重要作為，校長有義務實施課程領導，使有意願共享課程領導之成員皆可參與，共同承擔課程領導之責任（Sorenson, Goldsmith, Mendez, & Maxwell, 2011）。

課程領導包含課程及領導兩大概念，前者通常指在學校中指引學習之計畫，並透過在教室裡為學習者體驗和觀察者進行紀錄；後者則是校長透過從各課程利害關係人中，尋求連接課程目標、教室教學及課程評估等領導作為（Adams, 2007）。Henderson 亦定義課程領導係對於創新課程工作，以實務性解釋、辯護、導引之理論論述（引自葉連祺，2014）。課程領導即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（黃淑娟、吳清山，2016）。

另外，隨著後結構思潮的風起雲湧，從故事的詮釋中，也開啟了「課程領導」被視為一種動態的旅程與心靈的經驗，也是一種想像的聲音與美的意識。而校長的課程幽靈影響著她自己，讓她為自己說話，讓被遺忘的故事「活」過來。這種生活敘說和書寫，使說者、聽者心心相連，產生關連性，展現了新時代的素養和精神（阮凱利、歐用生，2011）。

綜上所述，每一位學校成員都應該隨著情境的轉換成為課程領導的人員，校長有義務實施課程領導，使有意願共享課程領導之成員皆可參與，共同承擔課程領導之責任，為創新課程以增進教師教學成效並提供高品質的學習內容，以達成增進學生學習成效之目標，校長從各課程利害關係人中，尋求連接課程目標、教

室教學及課程評估等領導作為，對於課程設計、教學方法、課程實施和課程評鑑等面向提供支持、資源與引導。課程領導也是一種動態的旅程與心靈的經驗，校長的課程幽靈影響著她自己，使說者、聽者心心相連，產生關連性，展現了新時代的素養和精神。

三、課程領導的困境

(一) 學校教師對達成學校課程願景及專業動力不足

甄曉蘭（2003）指出面對學校教育改革，教師的主動參與與自我覺知意識才是教育改革的關鍵。教師是學校課程發展與實施的執行者，教師對達成學校課程願景及專業的動力攸關課程教學改革的成敗。然而臺灣教師長久以來，過度依賴教科書，習於擔任詮釋和傳遞課程內容的角色，再加上孤立保守的教師文化，教師以教學專業自主權為名，各自獨立工作，不習慣與其他教師協同發展課程及教學願景與專業，在教育革新需求之下，教師承受到的壓力無比沈重，動力不足，甚至抗拒改變。

(二) 教師欠缺執行課程反省實踐力

新課綱期待教師要從傳統教育被視為課程的執行者轉變為課程的參與及發展者，必須具備反思與批判的能力。Giroux（1988）主張教師要能自我省思能否採取批判的精神而進行不同的教學轉變，是否能從社會、文化、政治與道德等不同的角度來培養學生成為批判主動而非盲動的公民，當教師扮演轉化型知識份子的角色，進行彰權益能的教育（Empowering Education）時，學生便能成為具有技能的工作者與具有思考能力的公民，他們也能成為變革的行動者與社會的批判者。然而，我國許多教師長期以來較偏向以教科書的執行者自居，只著重在把課本內容教完，卻忽略掉為何而教？及如何教才能幫助孩子學會，如此一來，對於落實以學生為中心的教學自是一大挑戰。此外，因教師受限於菁英階層或中產階級思維，課程詮釋缺少多元與跨文化觀點，也常會忽略弱勢學生的學習權益，。新課綱強調實踐社會正義，提升每個學生的學習成就與動機，教師需要具備課程反省實踐力。

(三) 教育主管當局重視短效及模仿而輕忽實質蛻變

教育主政單位會因社會期許太深，為求迅速回應大眾要求，致使在推動變革的過程太過急切而強調速效，造成學校在慌亂中常以模仿借用的方式處理，缺乏自我省思創發的動力，不利於課程發展的持續運作（江志正，2010）。范熾文（2002）亦表示，教育行政若仍以科層控制模式在推動課程發展，那麼課程發展將會有流於技術層面與表面功夫競逐之危機。

四、克服困境與落實學校課程領導的省思

（一）以校長領導強化專業學習社群及踐行學校願景

校長擔負了學校課程領導的重責大任，當處在後現代化、資訊化及多元化的新時代脈絡下，校長的思維觀念與領導策略就應該隨著時代的腳步而因應調整。學校教育有賴全體教師的投入，教師專業學習社群可藉助同儕之力提昇教師專業。校長領導學校課程發展，面臨學校文化及實施困境不同，無法僅靠一套行政領導功夫行遍天下。學校變革欲成功，課程革新欲落實，如何帶領基層教師一同增能，共同實踐學校願景，成功的校長課程領導具舉足輕重的影響（張淑芬，2015），其中，校長應以課程領導思維與策略促發學校教師參與專業學習社群，提昇教師教學能量以踐行學校願景。

根據經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）的調查發現世界各國三分之二左右的校長仍進行行政領導，而進行課程領導的校長，其教師對於學校有較高的向心力與對自身的工作有較高的滿意度（OECD，2014）。雖然校長課程領導的歷程較為艱辛而漫長，然而對於學生的未來與學校的永續發展必有助益，而唯有學校教師的思維與校長一致方有可能共同達成促進學生學習之任務，因此，校長宜鼓勵教師專業學習社群的專業對話與標竿學習，以促進教師的新課綱課程發展專業素養，保障每個孩子的學習權。

（二）形塑有利於教師成為轉化型知識分子與課程領導的組織文化

學校課程改革之成功，教師的共同合作乃為關鍵因素。課程學者 Stenhouse 早在 1983 年就肯定教師在課程發展上的重要性，他說：課程發展就是教師發展，沒有教師的專業發展就沒有課程發展（歐用生，2019）。校長應帶頭或積極鼓勵教師參與專業學習社群，培養其分析及批判思考能力，成為創新實驗者及行動研究者；另透過教師同儕合作，建構系統化之校本課程（吳清山，2010）。

然而，素養導向的課程發展必須立基於不斷深度對話與聆聽，要激勵教師成為轉化型的知識分子，展現課程發展的主動能動性，在課程的實踐中，讓老師、學生都覺知到生命的主體性。校長自己要先成為轉化型知識分子，能清楚地聽見自己內在的聲音與不帶任何預設或偏見的聽見他人不同的聲音，透過清晰的理解自己，深刻的批判反思，形塑平等對話與尊重欣賞多元差異的文化。

（三）改變過度偏重績效導向的工具理性，回歸教育本質的價值理性

真正的學習已不再僅止於知識的充實與技術的進展，而在於能深入人之所以為人的核心意義（蔡秀瑗，2002）。學習者需要個別地與學術課程產生連結，如

此才能轉化其自己的理解，更積極地面對生活中的挑戰與可能性，發展成為真誠有能力的個人，此一過程即為轉化學習（Duignan, 2006），亦是十二年國教改革強調的方向。

因此，教育應肯定每個人的主體價值，課程發展要避免流於技術層面與表面功夫的競逐之危機，校長便要改變偏重績效導向的工具理性思維，回歸教育本質的思考，以學生為中心，視人為目的不是工具，鼓勵老師合作互動、將學習視為協助學生適性發展的重要手段，當教師能視學生學習為要務，那麼學校的文化才能可能改變，也才有可能藉由教師集體之力朝向學習者的全人發展。

五、結語

佐藤學（2018）指出愈追求菁英教育的國家，愈沒有培育出菁英。只追求品質，不追求平等是不行的，所以應該給所有人最高品質的教育。21 世紀的學校應該同時追求品質和平等，課程領導不是一種選擇，而是必須面對的事實，校長當真，教師就會認真，校長真誠從心實踐課程領導，透過知識的轉化、校長與教師的轉化，將產生學生的轉化，一花綻放，百花齊放，共譜合奏迎向新課綱的課程協奏曲，培育下一代的核心素養，使其成為能引領並創造未來的人才，校長應善盡學校課程領導責任，才能讓教師的教學更精采、學生的學習更豐富。

參考文獻

- 力昌英（2014）。校長課程領導力的現狀及應對。**教學與管理：理論版**，3，14-16。
- 丘愛玲（2003）。中小學教師實施課程統整之問題評析與解決之道。**中等教育**，54（4），110-121。
- 江志正（2010）。學校課程領導的永續思考。**高等教育知識庫**，取自 <http://www.ericdata.com/?f=oa>
- 阮凱利、歐用生（2011）。國小校長課程領導的敘事探究。**教育資料與研究雙月刊**，101，83-106。
- 佐藤學（2018）。從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀——以學習共同體為中心。**教科書研究**，11（2），91-107。
- 周淑卿主編（2017）。**課程發展的知·行·思：看見學校的生命力**。新北市：國家教育研究院。

- 范熾文（2002）。反省實踐與課程領導。師友月刊，416，43-46。
- 洪詠善、范信賢主編（2015）。同行一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。
- 秦夢群（2010）。教育領導理論與應用。臺北：五南出版社。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 莊明貞（2003）。九年一貫課程中有關學校課程統整與實施問題之分析，現代教育論壇，8，340-357。
- 張嘉育（2001）。課程領導概念內涵分析。課程領導與實務國際學術研討會，臺北市立大學。
- 張瀨文（2018）。面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊。臺北市：教育部。
- 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。
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51（4），89-116。
- 葉連祺（2014）。國小校長課程領導之實踐課題。學校行政雙月刊，91，1-32。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。
- 蔡秀瑗（2002）。轉化學習之理論與應用。臺北市立師範學院學報，33，389-404。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導和專業成長。研習資訊雙月刊，21（1），60-70。

- 歐用生(2007)。詩性智慧及其對課程研究的啟示。《課程與教學季刊》，10（3），1-16。
- 歐用生（2019）。《課程語錄》。臺北：五南出版社。
- 劉淑芬(2015)。《探尋桃花源~追尋我課程領導的實踐知識之敘事探究》(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 藍偉瑩（2018）。學校課程領導工作坊規劃與實踐。《中等教育》，69(1)，80-94。
- Adams, J. (2007). Development and testing of an initial model of curricular leadership culture in middle schools (Doctoral dissertation, Texas Tech University). Retrieved from: <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/>
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Melbourne, OZ: Cambridge University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. CT: Bergin & Garvey Publisher.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspectives on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. Retrieved from: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- Pantelides, J. R. (1991). *An exploration of the relationship between specific instructional leadership behaviors of elementary principal and student achievement*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State, Blacksburg VA.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Mendez, Z. Y., & Maxwell, K. T. (2011). *The*

principal's guide to curriculum leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

