

## 第二章 文獻探討

### 第一節 課程領導的概念與研究

本研究首先於本節透過「課程領導的意義」、「課程領導的理論基礎」、「課程領導的層級」、「課程領導的人員」、「課程領導者的角色」、「課程領導者的任務」、「國內課程領導的相關研究」七部分，來呈現課程領導的概念與研究。

#### 壹、課程領導的意義

關於課程領導的意義，多位學者均為文闡述。基本上，學者們不外乎從課程領導的「人員」、「目標」兩個角度切入下定義。以Gross（1998）為例，他從課程領導的人員和目標兩個角度切入下定義。Gross（1998）指出，課程領導是教育組織中的成員，積極參與及協助學校提供一個適合的計畫，以使學生能有效學習並展現成效。此定義一方面強調課程領導的人員乃是「教育組織中的成員」，另一方面強調課程領導的目標在於使學生能有效學習。

至於 Glatthorn（2000）則是將課程領導定義為：課程領導在使學校體系能達成增進學生學習品質的目標。這樣的定義主要從課程領導的目標切入下定義，他指出課程領導的目標即是增進學生的學習品質。值得注意的是，Glatthorn（2000）本人也指出他為課程領導所下的定義有以下兩個特點：第一，強調「功能」，而非角色。因為若干不同的角色，都會發揮同樣的功能。第二，強調課程領導乃是使制度和個人共同達成目標的「歷程」。此乃是目標導向的歷程，而非是隨意的例行性活動。

其他如高新建（2002）、高博銓（2001）的定義，也均是分從課程領導的目標切入下定義。大致看來，課程領導的定義均強調課程領導的人員乃是教育組織中的成員，而課程領導的目標即是提升學生學習品質。綜上所述，本研究將「課程領導」界定為：是教育組織中的成員對於課程與教學所表現的領導行為，其目標在於促進學生學習。

## 貳、課程領導的理論基礎

課程領導具有特殊的學術造型，它同時包含兩個主要部分，一是課程理論，一是領導理論。Ervay 和 Roach（1996）曾說，缺乏有效的行政支援，課程難以發展，若只有行政事務的管理與經營，缺乏專業的課程發展，也是不可能提升學校教育品質的。由此可見，探討課程領導的理論基礎時，應同時探討課程理論與領導理論。既然課程理論與領導理論同為課程領導的理論基礎，那麼他們又是如何影響課程領導的作為呢？以美國課程領導學會（Curriculum Leadership Institute，簡稱 CLI）為例，其明確指出其所持的課程理論係 Tyler 的課程原理，因此 CLI 倡導的課程領導有著明確的目標結果導向（Ervay & Roach? 1996）。由此可見，不同的課程理論所形塑出來的課程領導會有截然不同的面貌。

另一方面，領導理論如何影響課程領導的行為呢？簡言之，當課程領導者所持的領導典範不同時，則其課程領導的發揮將隨領導典範的不同而有所差異。像是持建構式領導觀的課程領導者，其課程領導的作為迥異於持傳統管理理論的課程領導者。

至於近來受重視的「轉型課程領導」（transformative curriculum leadership），其對課程領導的理論基礎，也有一新的看法。Henderson 和 Hawthorne（2000）指出轉型課程領導的理論基礎包括哲學觀點與行政觀點。哲學觀點是以 Greene《自由的辯論》一書所主張的內容為

主，兼採 Dewey 民主作為生活方式的信念。至於行政觀點則是強調採用進步主義的領導方式，不同於傳統的管理典範。Henderson 和 Hawthorne (2000) 同時指出，雖然轉型課程領導的理論基礎也同樣兼顧課程設計理論與領導理論，但是其課程理論偏重意義的建構、批判與詮釋，在領導理論方面亦著重建構論與批判理論的觀點。有關轉型課程領導的理論基礎將於本章的第二節中有較詳細的分析。

總之，課程領導的理論基礎同時包括課程理論與領導理論。課程領導的課程理論影響課程設計和領導行為；同時，課程領導也受領導理論的影響而有不同的領導行為。

### 參、課程領導的層級

根據 Glatthorn (2000) 的分析，美國課程權責單位可以分為州、學區、學校和班級四個層級，而四個層級的課程權責單位必需各司其職，並藉由分工合作發展出高品質的課程。值得注意的是，州、學區、學校和班級所發揮的課程領導功能各有不同。即使同屬於學校之層級，中學與小學的課程領導就有不同的情況，主要原因在於學校的規模、課程的複雜度與成員的結構在中學的情況都不同於小學。

至於國內，有關課程領導的層級大致可分為中央政府、地方政府、學校層級和班級。有關「中央與地方政府層級課程領導」的職責，根據九年一貫課程綱要，中央政府必須制定課程綱要、能力指標、教科書審查，同時必須因應國際潮流，訂定課程的政策；地方教育行政單位必須參照地方的需要，整合地方的人力，督導並協助學校實施中央訂定的標準與政策。而當前中央與地方政府教育局所設置的「課程督學」，有助於提升中央與地方政府層級的課程領導效能。

另在學校層級，無論是校長、主任、學年主任、領域召集人、協同小組召集人或個別老師，皆應負起課程領導的責任。至於班級層級，其主要職責在於落實課程於教室，以提升學生的學習成效。總之，唯有中央、地方、學校、教室，各層級皆有適度的分工，發揮其應有的功能，課程領導的理想才能實現（歐用生，2003a）。

## 肆、課程領導的人員

當前課程領導所存在的團體共享現象，逐漸為人所瞭解。亦即，教育或學校行政主管雖被賦予正式的課程領導權責，但在實際的課程領導過程中，卻也存在著其他非正式的課程領導人與正式課程領導者共同扮演課程領導角色的現象。該現象打破傳統觀念中，以為教育或學校行政主管才是課程領導過程中當然領導人的看法（潘慧玲等，2004）。簡言之，各個層級中的課程領導人員大致可分為「正式的課程領導者」與「非正式的課程領導者」兩類，以下以學校層級說明之：

### 一、正式的課程領導者

在學校中，不論是校長、主任、學年主任、領域召集人、協同小組召集人甚或是個別教師，每個人對「課程領導」都是責無旁貸的，彼此間應相互協調、合作（歐用生，2003a）。就以主任而言，傳統上都認為只有教務主任才須擔負起課程領導的職責，然像學務主任要從學生人格素養、行為規範的觀點，來規劃學生的基本能力，而總務主任則要思索整合學校的人力與物力，發揮資源的最大效益（高新建，2000；歐用生，2003a），他們也都必須擔負起課程領導的職責。

針對學校正式課程領導者角色功能的發揮程度，我們可以將其再區分為「關鍵的推動者」（key agent）與「改革的第二促進者」（second change facilitator）兩類（高新建，2002）。雖然校長和教務主任往往

被歸類為「關鍵的推動者」，而其他人員則被歸類為「改革的第二促進者」。然而，因應著學校情境脈絡的不同，課程發展組織與教師均可能成為「關鍵的推動者」，而學校行政人員也可能成為「改革的第二促進者」。

## 二、非正式的課程領導者

課程領導者不一定來自某特定的職稱，任何團體或個別成員皆可能在課程改革中的任何一段時間成為非正式或偶發的課程領導者。於是，非行政人員的教師個人或非正式團體均可能同時扮演領導者（leaders）與追隨者（followers）的雙重角色，而非傳統上認定的「校長及學校行政人員才是學校唯一課程領導者」的觀點。這種「團體分工、成員共享」的課程領導現象，使得學校中並未擔任課程行政職責的個別教師亦可能有意或無意扮演起課程領導者的角色（張嘉育，2002）。

## 伍、課程領導者的角色

有關課程領導者所扮演的角色，依其「任務導向」與「領導時機」的不同，可以下的分類：從課程領導者的任務導向加以區分，Oliva（1992）提出課程領導可分為「人際導向」的課程領導與「任務導向」的課程領導兩種型態。所謂「人際導向」的課程領導著重建立尊重且提供成員滿意的心理與物理環境，不僅如此，在過程中領導者必須主動察覺成員的需求，展現領導者的熱誠。「任務導向」的課程領導則強調組織制度的建立以及組織任務目標的完成。事實上，甚少課程領導者偏執於「人際導向」或「任務導向」的領導，有效能的課程領導者，其任務往往必須兩者兼備。

其次，若依領導時機來加以區分，Bradley（1985）認為課程領導的型態可分為五種。第一種類型的領導者為教導者（instructor），亦即資訊的傳播者，該類型主要是傳遞相關資訊給成員。此外，由於課程發展與改革過程中儘管有詳盡的規畫，但實際運作時仍會發生許多的危機，這些危機包括觀念衝突、行事風格不一致、失望挫折產生退化行為、相關資源不足等。因此協調紛爭者（trouble shooter）型態即是以紛爭、衝突的協調者在危機出現時加以介入。至於倡議者（advocate）類型主要在倡導宣揚課程相關理念。服務者（servitor）型的領導者，是讓課程參與者進行決定，領導者僅提供相關的協助。至於促進者（faciliator）則對於課程發展過程扮演促成激勵的角色。

其中有關促進者型與教導者型的差異，在於促進者嘗試提昇參與成員對於課程發展全盤過程的知能水準，而教導者僅是致力於參與者對於課程發展的某個局部過程（如課程內容設計）的瞭解。對於以上不同的課程領導類型，領導者除應認識外，也應參酌所需時間、問題性質以及成員關係或狀況等決定因素，掌握各個類型的使用時機，適當的選用領導類型（Bradley, 1985）。

事實上，雖然我們可以將課程領導者的角色大致依「任務導向」與「領導時機」的不同加以分類，但是其實沒有任何一種課程領導類型或角色足以適用於所有情境。領導者必須考量領導者的條件以及由人際關係、成員成熟度、任務屬性、組織特質等構成的情境因素（亦即因人、因時、因事、因地權宜），選用適當的領導類型，同時視情境轉化並展現其領導行為。故而，隨著所處情境脈絡的不同，課程領導者可以將角色做一調整或組合，以發揮最大的課程領導效果。

## 陸、課程領導者的任務

為提供課程領導者對其任務的瞭解，學者們對於課程領導者的任

務有極多的論述，包括Bradley( 1985 ) Lee和Dimmock( 1999 ) Glatthorn ( 1994 , 2000 )、高新建( 2002 ) 等人。事實上，課程領導者的任務因所屬層級、所在職位、所處情境脈絡的不同，而有所差異。

一般而言，課程領導者普遍要完成的任務包括：強調課程發展；提供課程發展的必要資源；提供課程發展哲學的方向；允許課程發展的持續性；作為課程發展理論與實踐間鴻溝的橋樑；計畫、實施與評鑑課程的發展( Bradley, 1985 )。Lee 與 Dimmock ( 1999 ) 則認為課程領導包含了下列五項工作：訂定目標進行規劃；監控、檢視與發展學校課程方案；檢視學校成員的知能，並進行成員的發展與監控；營造適切的文化；分配資源。

若針對「學校層級課程領導」的任務進一步分析，高新建( 2002 ) 根據學校發展課程的八個程序將課程領導者的任務歸納為：評估情境；成立及運作任務小組；訂定課程願景及目標；發展課程架構及設計課程方案；解釋與準備實施課程方案；實施課程方案；檢視進度與問題、評鑑與修正；維持與制度化。Glatthorn ( 1994 ) 則是認為學校層級的課程領導任務包括：給予教師適當的鼓勵；允許教師擁有額外的時間發展教材；確保學習材料可以隨時取得；提供學校成員專業發展的機會；促進教師在實施新課程時所需的技術性支持。

進一步針對「校長課程領導」的任務分析，Glatthorn ( 2000 ) 指出，校長課程領導的任務應整合各項工作：與學區領導者密切合作、建立組織的結構、運用團隊領導、讓課程改革成為學校整體計畫的一部分、採取漸進的過程來促進課程改變、決定課程發展的優先順序、運用例行的活動來促進優質課程、擬定特別的計畫並妥善管理時間。

## 柒、國內課程領導的相關研究

根據我利用國家圖書館的「全國博碩士論文摘要檢索系統」(43 學年度至 93 學年度)，以論文名稱為「課程領導」的方式加以檢索，共得到 34 篇學位論文。<sup>1</sup>此 34 篇學位論文資料，均於 2000 年後完成，主要原因可能在於 1999 年與 2000 年屬於國民小學九年一貫課程試辦階段，而自 2001 年起國民小學九年一貫課程由小學一年級開始正式實施，因此課程領導的相關研究乃受到各方之重視。

觀諸此 34 篇學位論文的研究對象，主要包括下列六者：校長、教務行政人員(含教務主任)、學習領域召集人、個別教師、學校全體人員、縣市課程督學。其中，以校長為研究對象的論文最多。由此可知，校長課程領導的研究近來深受各方的青睞。此外，在 26 篇以校長為研究對象的論文裡，又以國民小學校長的研究居多。至於高中及高職校長的課程領導研究，目前尚付之闕如。

若依研究方法加以區分，此 34 篇學位論文可分為以下四類：問卷調查、個案研究、行動研究、懷德術。其中「問卷調查」最多，其次為「個案研究」。有關課程領導研究的類別與研究對象，詳表 2 - 1。

---

<sup>1</sup>利用國家圖書館「全國博碩士論文摘要檢索系統」，以論文名稱為「課程領導」的方式加以檢索，共得到 34 篇論文(王霄燕，2000；王月美，2000；王瓊珠，2002；朱湘慈，2002；江銘鈺，2003；何泰昇，2002；吳慧琳，2003；沈水柱，2003；李健銘，2002；林文展，2002；胡協豐，2003；陳慕賢，2002；陳榮昌，2003；陳世修，2003；陳美伶，2001；陳建裕，2003；陳樹欉，2002；陳浙雲，2003；張瑞財，2002；黃超陽，2002；黃信揚，2003；黃淑苓，2001；黃旭鈞，2001；湯惠玲，2003；楊文慶，2001；廖展杉，2003；潘慧貞，2000；蔡因吉，2001；蔡政明，2002；薛東埠，2003；譚為任，2002；蘇裕清，2002；蘇美麗，2002；龔素丹，2001)。



表 2 - 1 課程領導研究的類別與研究對象

類別 研究對象	問卷調查	個案研究	行動研究	懷德術	總計
校長	14 篇	7 篇	4 篇	1 篇	26 篇 ( 76% )
教務行政人員	1 篇	2 篇			3 篇 ( 9% )
學習領域召集人	1 篇				1 篇 ( 3% )
個別教師	1 篇	1 篇			2 篇 ( 6% )
學校全體人員		1 篇			1 篇 ( 3% )
縣市課程督學	1 篇				1 篇 ( 3% )
總計	18 篇 ( 53% )	11 篇 ( 32% )	4 篇 ( 12% )	1 篇 ( 3% )	34 篇 ( 100% )

以下分從校長、教務行政人員、學習領域召集人、個別教師、學校全體人員、縣市課程督學等六種研究對象切入，以進一步探討此 34 篇學位論文的研究結果：

## 一、以「校長」為研究對象

以校長為研究對象的學位論文，共有 26 篇。<sup>1</sup>其中，採用問卷調查的有 14 篇，採用個案研究的有 7 篇，採用行動研究的有 4 篇，採用懷德術的有 1 篇。

### (一) 問卷調查研究

在調查研究方面，國民小學校長課程領導的研究，至今研究樣本已擴及台北縣市、基隆市、桃園縣、新竹縣、雲林縣、嘉義縣市、台

<sup>1</sup>以校長為研究對象的學位論文，共有 26 篇(王霄燕，2000；王月美，2000；朱湘慈，2002；江銘鈺，2003；何泰昇，2002；吳慧琳，2003；沈水柱，2003；李健銘，2002；林文展，2002；胡協豐，2003；陳慕賢，2002；陳建裕，2003；陳樹欉，2002；張瑞財，2002；黃超陽，2002；黃信揚，2003；黃旭鈞，2001；楊文慶，2001；廖展杉，2003；潘慧貞，2000；蔡因吉，2001；蔡政明，2002；薛東埠，2003；蘇裕清，2002；蘇美麗，2002；龔素丹，2001)。

南縣市及高雄縣市。而在國民中學校長部分，有三篇學位論文分別以全國二十五縣市、台灣南區七縣市（嘉義縣、嘉義市、台南縣、台南市、高雄縣、高雄市、屏東縣）及台東縣為研究對象。可以說，關於校長課程領導的問卷調查，其研究樣本已擴及全台灣。

至於校長課程領導的調查研究，其研究主題包括：校長課程領導現況、校長課程領導與學校效能的關係、校長課程領導與教師教學效能的關係。以下加以分述：

### 1.校長課程領導現況

根據研究（龔素丹：2001；黃信揚：2003；林文展：2002；胡協豐：2003；蘇裕清：2002），國內校長課程領導行為的實踐情形相當高。部分研究（陳慕賢：2002；朱湘慈：2002；蔡政明：2002；陳建裕：2003；蘇裕清：2002）也指出，學校教育人員普遍能知覺校長的課程領導行為，且多能肯定校長在課程領導上的努力。值得注意的是，包括陳慕賢（2002）、龔素丹（2001）、黃信揚（2003）、林文展（2002）、胡協豐（2003）、廖展杉（2003）的研究均發現，校長與學校教育人員普遍認為「課程評鑑」方面有待加強。

綜合龔素丹（2001）、黃信揚（2003）、林文展（2002）的研究，國內當前校長課程領導普遍存在的困難包括：教師發展課程的激勵因素不足、教師課程設計能力不足、教師課程設計時間不足、校長時間不足、社區家長的參與度不夠、家長升學主義觀念未除、升學考試影響教學、缺乏教育品質指標的管制、缺乏課程評鑑制度、缺乏教學評鑑制度、缺乏視導課程的機制。

另外，李健銘（2002）指出國小校長課程領導行為最常運用關聯權與參照權，最少使用強制權與法職權。而教師對校長課程領導行為最能接受的權力類型，依序為關聯權、參照權、專家權、強制權及法

職權。同時，國小校長課程領導行為之權力運用的情形，因校長性別、年齡、校長年資、學校所在縣市、學校所在地區特性、學校規模大小、教師及家長校務決策參與度等因素的不同，而有顯著差異。

## 2.校長課程領導與學校效能的關係

陳健裕（2003）與薛東埠（2003）提到，校長實施課程領導確實有助於提升學校效能。而根據薛東埠（2003）的研究，提升學校效能中以「校長領導」、「學校本位課程的規劃與實施」、「教學環境規劃」、「學校組織文化」等四項為校長課程領導提升學校效能最有效之方法。

## 3.校長課程領導與教師教學效能的關係

在蔡政明（2002）與陳慕賢（2002）的研究結果均提到，校長實施課程領導確實有助於提升教師教學效能。同時，校長能重視課程領導，對教師教學效能有正向意義。

### （二）個案研究

根據研究（如：王霄燕，2000；王月美，2000；江銘鈺，2003；何泰昇，2002；黃超陽，2002；潘慧貞，2000；蘇美麗，2002）顯示，當前校長課程領導的困難包括：學校課程方案發展不足、缺乏時間、校長專業知能不足、升學考試影響課程領導、校長遴選制度阻礙學校課程的長期規劃、家長僅止於活動的參與，課發會的討論多缺席、教師有抗拒的心理。

王月美（2000）的研究發現，小型學校較易溝通，因此校長課程領導角色之扮演易達成目標。而大型學校由於互動機會少、團體凝聚力較小，因此校長課程領導角色很難面面俱到，須多方考量，運用各

種領導理論，方能有效領導，共同為目標而努力。

### （三）行動研究

在行動研究方面，根據沈水柱（2003）與楊文慶（2001）的研究，校長在進行課程領導時，歷經了組織、規劃、實施、回饋等階段。而陳樹欉（2002）則指出，校長課程領導的行動歷程而言，包括導入階段、發展階段、回饋階段。

此外，蔡因吉（2001）的研究指出，校長的課程領導直接衝擊學校原有的運作型態，教師們經歷了保守質疑、個別轉變、集體抵制與團體運作等階段。為此，蔡因吉（2001）也建議，學校課程發展過程中，潛藏著組織變革所衍生的風險，因此校長的課程領導應兼重「目標達成」與「防禦」的雙重策略。

### （四）德懷術

黃旭鈞（2001）的研究指出，世界主要國家普遍重視課程領導，並逐漸發展出課程領導模式和作法供校長或課程領導者參考。而在蒐集國內外學者專家對國小校長實施課程領導的意見與看法後，黃旭鈞（2001）也確立了「國小校長課程領導模式」。簡言之，「國小校長課程領導模式」包含脈絡、角色、內涵、結果、評鑑與反省改進等面向，形成持續改進的動態模式。

## 二、以「教務行政人員」為研究對象

陳榮昌（2003）在其研究中發現，不同縣市的教務主任其課程領導困難程度不同。並且，偏遠地區的教務主任在課程領導時，所遭遇之困難程度高於一般地區。而陳美伶（2001）指出，教務主任推動學校本位課程發展的步驟，包括成立學校課程發展組織、澄清教師觀

念、分析學校情境、建立學校特色、發展願景目標、規劃課程方案、解釋與實施課程，以及評鑑課程等階段。

另根據黃淑苓(2001)的研究，國中教務行政人員以歷經「衝擊—分化—整合」的循環促成持續的學校課程革新。透過實踐教育理想、凝聚集體意識、形塑專業學習社群、建構溝通網絡以及累積實務智慧等五種角色的扮演，將課程領導再概念化為合作性的探究、發現、學習和批判思考過程。而配合這些角色扮演的行動策略包括：(一)分析校園生態與組織文化；(二)勾勒課程發展工作圖像；(三)營造課程發展支持性環境；(四)建立策略聯盟與學習型組織；(五)珍惜校外資源與支援；(六)健全學校課程領導系統。

### 三、以「學習領域召集人」為研究對象

陳世修(2003)提到，教師擔任學習領域召集人的意願不強，且普遍未能符合學習領域背景的專業能力，以致於各校普遍缺乏有經驗的召集人來領導學習領域小組。同時，從學習領域召集人的小組領導執行現況看來，目前學習領域小組運作的方式，還是需要仰賴學校行政主管的主導。簡言之，學習領域小組雖已在校展開運作，但學習領域召集人在課程領導的專業自主性仍稍嫌不足。

### 四、以「個別教師」為研究對象

湯惠玲(2003)的研究發現，教師實行建構主義課程領導的具體運作過程包括：重新學校的可能性、主動找尋合作夥伴、規劃成長團體與讀書會、實施協同教學進行同儕教練制、建立有效的對話機制。而根據王瓊珠(2002)的研究，小學教師的對話行為以傾聽行為表現最佳。而影響對話行為的背景因素僅有性別與學校地區。同時，小學教師課程對話的應用，以課程實施最佳，課程評鑑則仍須加強。

## 五、以「學校全體人員」為研究對象

譚為任（2002）在其研究中發現，在學校本位課程的推動上，校長給人感覺是一位重要的主角。而校長在學校本位課程發展和推動表現上受學校規模的影響。同時，學校規模大小影響教師的互動，並進而影響課程的掌握和推動過程，造成教師在課程領導上表現不一。

至於教務（導）主任，在推動學校本位課程的相關知識和能力，都能做好資訊的掌握，以做為各方面的訊息提供者。而教學組長的課程領導並不清楚和明顯，老師們期望組長的課程領導能補充教務主任的不足之處。

## 六、以「縣市課程督學」為研究對象

陳浙雲（2003）在其研究中發現，不同背景變項課程督學所知覺之課程領導角色的重要性差異雖不大，但所重視的課程領導角色向度卻不一致。同時，課程督學之課程領導角色知覺與角色踐行之間存在顯著落差，課程督學對其課程領導角色職責期望知覺高於其實際作為。至於課程督學主要的課程領導角色踐行困難包括：課程督學角色定位不明、工作權責不清、角色之權利與義務不相稱、非正式編制缺乏法職權、只能執行政策，無法解決政策不當帶來之問題、缺乏協助人力等六項。

### 小結：

透過 34 篇學位論文，我們大致瞭解當前國內課程領導相關研究的現況。可以說，國內課程領導相關研究不論在研究方法的運用上或者研究對象的選擇上，均十分豐碩。不僅如此，藉著其中 26 篇對於校長課程領導的研究，我們也可以知道當前校長課程領導的實踐情形

與困難。

然而，無論是透過何種研究方法來研究校長的課程領導，我們發現多數的研究仍是在傳統教育的典範底下進行校長課程領導的研究，對於校長如何透過課程領導以轉型學校教育，目前的研究仍是缺乏的。基於此，本研究期望透過研究轉型課程領導，以幫助校長在進行課程領導過程中能跳脫傳統教育的框架，以促進學校教育的革新。同時，為了掌握轉型課程領導的內涵，本研究將從理論基礎進行剖析，以此型塑出轉型課程領導的內涵。

## 第二節 轉型課程領導的理論基礎

正當課程領導研究如火如荼的展開，轉型課程領導的呼聲也隨之而起。深究轉型課程領導的興起可能肇因於課程典範與領導典範的轉變。自二十世紀初以來，教育領域深受進步主義、建構主義、批判教學論乃至於後現代主義的影響，因此在課程與領導典範上相當有別於傳統（歐用生，2000a；Henderson & Hawthorne, 1995）。轉型課程領導便是在這一波人文社會科學「典範轉移」（paradigm shift）的風潮下逐步建構，以不同於傳統課程領導的面貌加以展現。

以下所呈現的即是從相關文獻中抽絲剝繭所整理出可作為轉型課程領導之理論基礎，其包括影響現代課程轉移甚巨的進步主義、建構主義、批判教學論及後現代主義。這些理論除影響課程外，亦深深地影響了領導觀，故將之視為轉型課程領導的理論基礎。此外，基於課程領導者於課程領導過程中發揮轉型領導有助於轉變整體學校，因為轉型領導本身即是一種轉型過程，不僅學校領導者必須轉變自己，同時學校領導者也要轉變其成員、外在支持者和學校環境。因此，轉型領導此一概念亦為轉型課程領導的重要理論基礎。

## 壹、進步主義

進步主義是二十世紀的重要思潮。首先，進步主義反對傳統的「主知主義」（Intellectualism）。其次，進步主義認為過去的教育與生活脫節。因此，進步主義的學者希望學童能解決日常的實際問題，包括科學技術及民主社會上發生的問題。並且，進步主義標榜進步，學校不應是社會進步的絆腳石，應帶頭領軍促進社會進步（林玉体，1999）。在代表學者方面，Dewey是美國也是全球進步主義教育理論的發言人。許多Dewey提出的口號，都成為進步教育推行時的目標，包括「教育即生長」、「教育即生活」、「教育即經驗之生長與重組」、「學校即社會」、「做中學」等。以下分從「課程觀」與「領導觀」兩方面說明進步主義對轉型課程領導的影響：

### 一、進步主義的課程觀

Dewey（1938）指出，傳統教育的弊病在於：以過去的知識技能體系為教材，學校的主要任務即是傳授知識技能給下一代；以過去的道德規範訓練學生；教師成為傳授知識及實施行為規準的代言人。因此，Dewey提出以進步教育取代傳統教育的想法。

事實上，進步主義所強調「三個S學習的革新」即是轉型課程領導的重要概念。所謂三個S學習的革新，包括：學科（subject）、自我（self）、社會（social）的革新，以有別於傳統教育所認定的學科學習、自我學習及社會學習。在革新的學科學習方面，進步主義主張「以思考為中心的學習」。在進步主義教育的文獻裡，經常將能刺激思考的學習活動稱為「建構主義式的學習」（constructivist learning）。在革新的自我學習方面，進步主義強調「探究的責任」，而非服從權威。至於革新的社會學習方面，乃是強調教導學生在以民主理念為中心的多元社會中，成為主動、負責任的成員（單文經譯，2000；Henderson & Hawthorne, 2000）。



## 二、進步主義的領導觀

1920 年Dewey發表〈民主的教育〉一文，論述了學校管理的民主化問題。學校管理的民主就是使師生不受任何外部權威的壓抑，積極主動並富於創造性地參與自己的工作。對教師而言，有關學校教育的權利，諸如訓育方法或教學方法的確立、課程的設計和教科書的篩選與使用，不應當由學校以外的人加以掌握，也不應當由校內少數人直接控管，而應當由所有從事教育工作的教師群參與討論和決定。在這種民主制度下，教師才能富有創造性地、精力充沛地且饒富興致地從事自己的工作。也惟有如此，教育上的改革才得以順利開展，教育上的所有問題勢必迎刃而解（趙祥麟、王承緒，1981）。

簡言之，進步主義的領導方式正是轉型課程領導所積極追求的，亦即轉型課程領導希冀學校行政人員的眼光要超越短期的成就，他們的目標是不但要使學業成就能夠穩定成長，更要能改善未來數年的教學。因此，轉型課程領導不主張由上而下的行政管理，而是強調鼓勵教師成為學習者並能參與合作式的問題解決，同時也鼓勵教師進行共同的專業成長以及分享為學生的利益所需作出的決定。如此一來，學生和成人的表現都會提升（單文經譯，2000；Henderson & Hawthorne, 2000）。

## 貳、建構主義

建構主義的起源可追溯到十八世紀 Kant 的批判主義( Criticism )。但在目前的教育學界或心理學界，常將建構主義之起源歸結於 Piaget 及 Bruner 等人。事實上，自 Kant 以後的許多哲學思想，除了實證主義( Positivism ) 之外，均有不同程度的建構主義色彩，雖然這些思想家都未運用建構主義名稱，但其知識論的觀點皆不同於客觀主義及實證主義的知識論。這些思想為現今的建構主義奠下了深厚的基礎（朱

則剛，1994）。值得注意的是，雖然 Piaget 的研究是建構主義的先導理論，同時影響相關流派的發展，但是在建構主義的名稱下，卻有多種哲理，其流派相當複雜（邱兆偉，2003）。

簡言之，建構主義有以下三大原則（Von Glasersfeld, 1990）：第一，知識是由認知主體主動建立的，而不是經由感官或溝通管道被動地接受。第二，認知的功能具有調適性，藉以促成平衡與發展。第三，認知的功能在用以組織認知主體的經驗世界，而不在發現客觀的本體世界。以下分從「課程觀」與「領導觀」兩方面說明建構主義對轉型課程領導的影響：

## 一、建構主義的課程觀

建構主義對於課程觀的改革理念，其實就是轉型課程領導所提倡的（歐用生，2000b）。建構主義者重視學生主動及自主的角色，因此課程不再是教師或課程設計者規劃的既定目標和明確計畫，也不是既定計畫下的學習經驗。合乎建構主義的課程是讓學生居於主角的地位、有發言權，同時師生間相互協商、共同判定教學活動。此外，專家的知識亦非預定的教材，所謂的教材乃是師生互動之解釋與言行，或是設計者個人的知識（Hendry, 1996）。

基於此，在課程設計方面，建構主義主張課程設計最主要的考慮因素是學生，課程不再是固定的或是教師主導的活動，而是師生共同協調、共同發展的活動（楊龍立，1997）。簡言之，建構主義取向的課程設計，包括以下原則：過程導向的課程設計理念、以學習者為課程主體、以生活經驗為學習起點、以問題解決為主要教材、以科際統整為課程的組織型態、採多元化的真實性評量（游家政，1998）。

在建構主義的教學理念方面，林生傳（1998）指出，建構主義的教學理念包括：學生為教學情境中的主角、教學是激發學生建構知識

的過程、學生學習的結果不必也不可能相同、課程不是教科書的組合，整個社會文化皆可作為教材、教學設計只在安排具有啟發性的情境、教學的發展活動以協商對話的方式進行、教師是不是知識的傳授者、學生學習的過程重於學習結果、教學評量要從學生建構知識的過程來看，因此宜採多元動態評量。

## 二、建構主義的領導觀

轉型課程領導的領導概念具有與建構式學習相同的基礎理念：成員的學習途徑是有意義的，是知識建構的歷程，也是參與以及反省的歷程。Lambert、Walker、Zimmerman、Copper、Lambert、Gardner (1995) 指出，建構式領導乃是使人產生能力的交互影響歷程，在歷程中教育團體裡的參與者能夠建構意義，並導向學校教育的共同目的。基本上，建構式領導是將學習理論之建構論應用在學校領導之上，強調教育團體的成員都是有意義的建構參與者。而其理論內涵係建構在教育組織之上，而非向企業管理借用而來。

Lambert等人(1995)為說明建構主義的領導觀，曾討論傳統的學習觀、行為觀、分組學習理論、學習效能論、學習者團體的學習觀在領導上的意義。傳統的學習是學生背誦及學習一系列已規定好的知識，而呼應在領導上的是：領導人的功能是維持傳統，並指導教師所須努力的方向。行為學派的學習論所秉持的信念是學生的行為能被測量、診斷和預測，呼應在領導上的是：領導人的角色是用來塑造行為以符合組織的標的，例如校長對於符合期望的教師行為給予獎賞。

分組的學習理論則認為教學策略與學習活動的安排應基於學生的能力層次，呼應在領導上的是：領導的方式應依據成員的成熟度或是工作型態而有所不同。學習的效能論強調與學生成就有關的課堂練習，而教導式教學是一種有效的教學方式，呼應在領導上的是：強調校長教導式領導對教師及學生成長的影響。學習者團體的學習觀主張

當學生以合作的方式工作，並共同分享知識時，學生能獲得更好的學習，呼應在領導上的是：領導被視為教育工作者間一個共享的過程。異於以上前述的看法，建構式學習觀是學生被視為運用個人價值觀、信念和經驗以建構意義，呼應在領導上的是：領導被視為存在於學校成員之間的一個互惠過程，學校的運作著重自我驅策與成員的成長團體（葉淑儀譯，2000；Lambert et al., 1995）。

為深入瞭解建構式領導，以下分別檢視定義中的三大向度，亦即針對「使人產生能力的交互影響歷程」、「處於教育團體當中並從事意義建構的參與者」及「導向學校教育的共同目的」三者，進一步闡述：

### （一）使人產生能力的交互影響歷程

建構式領導包含一些交互影響的歷程，這些歷程使得教育團體中的參與者能夠建構意義，並因而導向學校教育的共同目的。其中交互影響的能力是長時間與其他人共同建構意義所產生的結果。能使自己走向外界，能使自己的理解與他人的理解經由溝通認知有所區別，並以同理心跳開自我，並觀察別人的反應和思考。

### （二）處於教育團體當中並從事意義建構的參與者

所謂的參與者是指教育團體裡的所有成員，而不是區隔為領導人和追隨者。在任何時刻，參與者之間的角色和行為都可能基於興趣、專業、經驗和責任而有所改變。參與者一起創造及參與經驗，並將經驗賦予意義，而意義也從共同的經驗及個人基模當中獲得啟發（葉淑儀譯，2000；Lambert et al., 1995）。

### （三）導向學校教育的共同目的

當今學校教學的目的應該是讓孩童及成人加入學校團體裡的關係模式，而學校團體是維持孩童及成人成長的中心。簡言之，建構式領導之定義所指的共同目的，包含了對孩童及成人成長的承諾，以及團體及社會可以維持這種成長的承諾（葉淑儀譯，2000；Lambert et al., 1995）。

綜上所述，以建構論為基礎的領導有別於傳統的觀點，其為領導的性質與角色做了新的詮釋，亦即傳統的領導是領導人與追隨者的關係，具有上對下的性質，權力集中於高階層人士，而建構式領導則講求合作，權力屬於所有的參與者（葉淑儀譯，2000）。

## 參、批判教學論

根據Kincheloe和McLaren（2000）的分析，批判理論各階段的主要成員及其理論探究趨勢皆有不同。其中，1970年至今乃屬於批判教學論派時期。以下分從「課程觀」與「領導觀」兩方面說明批判教學論對轉型課程領導的影響：

### 一、批判教學論的課程觀

從課程理論的發展來看，Giroux、Penna和Pinar（1981）在其合編的《課程與教學》（Curriculum and Instruction）一書中，提出三種分析課程的觀點：傳統的（traditional）、概念的 - 實徵的（conceptual - empirical）及再概念化的（reconceptual）。其中，再概念化學派的Giroux所提出的批判性課程理論，對於轉型課程領導有重要的影響。

基本上，批判性課程理論應包含兩種語言：批判的語言、希望的語言。透過兩者的運用，能使理論與實踐相結合，而批判與行動也因此不斷地辯證。Giroux同時指出，任何的辯證觀念，必須立基於「批判」與「實踐」。亦即，Giroux的課程目的乃是奠基於「批判」與「實踐」兩個概念（引自高博銓，2000）。

## 二、批判教學論的領導觀

批判教學論的領導觀包括「營造溝通與對話的教育情境」、「推動教師彰權益能」和「培養教師成為轉化型知識份子」等概念，以下加以分述：

### （一）營造溝通與對話的教育情境

批判教學論者期許學校能成為民主的「公共領域」，而不是建構壓迫、再製或純然感官文化的傳遞途徑，他們最常引述的是哈伯瑪斯的溝通理論。哈伯瑪斯所說的「理性溝通」是指在平等地位的前提下，每個具有說話及行動能力的對話者都能基於自己的「認知興趣」相互對話，表達自己的慾望、態度與需求，在「批判 - 自我批判」的雙重辯證當中不僅能使說話者彼此相互瞭解與自我反省，也能避免「某一種」知識孤立化與絕對化（黃瑞祺，1996）。簡言之，將理性溝通、對話引入教育情境中，乃是轉型課程領導者所要營造的。

### （二）推動教師彰權益能

批判教學論強調教師的彰權益能，而這樣的理念正是轉型課程領導所積極主張。基本上，教師彰權益能乃是基於批判理論，強調經由學校組織的系統性反省，來開展教師能力，藉以促進學校革新（黃乃熒，2000）。然而，身為校長如何促進教師彰權益能呢？王麗雲、潘慧玲（2000）在分析 Reitzug（1994）等多位學者的看法後指出，校長

授能行為包括以下三方面：1.支持：校長的支持包括使教師能夠為教學作決定、支持教師參與決定、增強教師的專業自主、營造信賴感，使教師勇於表達意見及鼓勵教師勇於創新；2.協助：校長的協助包括發問問題以激發教師的反省、要求教師說明其工作的理由、提供切合的批評、提供另類的思考架構及平衡學校中的權力關係。3.提供可能性：校長要使教師確切感受到自己是在物質與非物質層面，都願意支持教師表達意見，促使改革的發生。

### （三）培養教師成為轉化型知識份子

Aronowitz 與 Giroux 將「知識份子」分成四類：「轉化的知識份子（transformative intellectuals）」、「批判的知識份子（critical intellectuals）」、「順應的知識份子（accommodating intellectuals）」、「霸權的知識份子（hegemonic intellectuals）」（方永泉，1999；Aronowitz & Giroux, 1993）。其中，Giroux 等人所主張的「教師作為轉化型知識份子」具有相當重要的意涵。

可以說，批判教學論者強調人類活動都蘊含著某種形式的「思考」，這是一個相當重要的論點，因為藉由主張心智的活動是所有人類活動的一部份，我們尊崇了人類統整思考和行動的能力，也點出了將教師視為反省性實踐者的核心要旨。在這樣的論述下，教師不僅是專業的實踐者，能有效地達成別人為他們所設定的目標，也應該是為知性的價值、為增進年輕人批判能力而獻身的自由人（莊明貞，2001）。基於此，批判教學論所強調的教師角色不同於以往傳統教育學的定義，身為轉化型知識份子的教師必須重視批判反省與批判行動的重要性（張盈？，2000）。

## 肆、後現代主義

根據Doll (1993) 的分類，現代典範意指自16世紀科學革命以來的一種機械性的哲學思想。由於此一思想是以機械作為根源隱喻，而牛頓則是此一思想的集大成者，因此也被稱為「牛頓機械典範」。大體而言，機械典範的主要特徵包括：機械論、原子論、決定論、線性、他者組織、靜態封閉、簡單性、主客體二分、現實性、物件階層、二元區分與獨斷支配。至於後現代典範（或稱有機典範）乃是對現代典範進行深刻的挑戰，強調有機觀點的運用。其主要特徵包括：有機論、系統論、非決定論、非線性、自我組織、動態開放、複雜性、觀察者參與、潛能性、關係網絡、互補統合與謙遜關愛(黃永和, 2001)。以下分述後現代主義的課程觀與領導觀：

### 一、後現代主義的課程觀

課程自1918年開始，由Bobbitt 撰寫課程專書以來，逐漸開始成為探究領域。經過1923年的Charters在《課程建構》一書所提的「工作分析法」(job analysis) 以及Tyler在1949年出版的《課程與教學基本原理》(The Basic Principles of Curriculum and Instruction) 一書所提課程發展的教育目標、教育經驗、如何組織、如何評鑑與回饋等四個基本問題以來，課程的「工學模式」主宰了課程發展。然而，在這種科學管理、因果循環與預測控制模式中，人性被切割為數據，結果重於過程。因此，開始有人對「工具理性」加以反省(王恭志, 2002)。

根據單文經(2002)的歸類，學者對現代課程觀的批評，大致有下列五點：第一，現代課程論者往往從技術理性的立場出發，以為教師可以將政治或價值中立的資訊，依循事先安排的課程計畫與教學程序，傳遞給學生。第二，現代觀課程論者強調以實徵的研究方法，收集可量化和可觀察的資訊作為編製課程的依據以及用來確認課程實



施的成效。第三，現代觀課程論者採取直線式的思考方式，主張以系統化的程序及細緻化的步驟來進行課程與教學的設計。第四，現代觀課程論者注重課程與教學的評鑑，但是評鑑所依據的資料總是以具有總結性評量性質的學生學習成就測驗為主。第五，現代觀課程論者所主張的事前設計之套裝課程，試圖將課程內容細部化、教學活動規格化，以便讓教師僅須要一番簡短的訓練，即可進行教學。

在後現代課程論的代表人物方面，主要包括Slattery、Pinar、Doll、Giroux、Lather、Greene等人。可以說，後現代觀的課程論者是以批判目前主流的課程觀而起家的。有些學者，如Hunkins和Hamill（1994）即認為後現代觀的課程論乃是針對現代觀的課程論傳統進行一種轉化（transformation）（引自單文經，2002），以下藉由表2 - 2來說明現代典範（機械典範）與後現代典範（有機典範）課程觀的差異：

表 2 - 2 機械典範與有機典範之課程觀比較

	機械典範	有機典範
論述典範	發展	理解
理論與實務	理論支配實務	理論與實務互動、相互促發
課程立場	課程與學生之間為單向關係，學習的任務在於吸收特定的價值、技能與知識	採取自我組織立場，認為課程與學生必須以整體性的方法來相互連結
課程的定義	課程被視為一種預先制訂的「具體成品」	課程乃是師生共同創造的教育經驗
課程目標	將焦點放在「特定性」的目標	將焦點放在「特定性」與「創新性」目標的交互運作上
課程發展	課程發展模式為「陳述目標 - 選擇內容 - 組織內容 - 評鑑」	課程乃是師生共同創造的教育經驗，是師生共同參與探究知識的過程
課程計畫	課程計畫先於行動	課程計畫與行動是互動的
課程決定	科層體制的管理模式	賦權參與的共創模式

表 2 - 2 機械典範與有機典範之課程觀比較 (續)

	機械典範	有機典範
課程內容	課程內容片段化、孤立性	課程內容整體性、脈絡化
課程組織	學生接受他人組織好的知識	學生擔負自我組織學習的責任
課程評鑑	強調客觀的目標參照測驗	強調多元且互為主觀的評鑑
課程專家	課程專家是學校的局外人	課程專家有助於學校實務工作
課程、教學與學習	課程 教學與學習是三分的	課程、教學與學習是不可三分的面向

資料來源：出自黃永和 (2001：277)。

綜合言之，後現代主義對整個世界課程最重要的影響在於課程決策的下放、去中心化，同時強調課程內容價值觀和意識形態的批判。對教師而言，後現代主義強調教師能夠彰權益能，不再只是教科書的執行者 (陳伯璋，2002)。

## 二、後現代主義的領導觀

在後現代主義的視角中，教育管理領域是一個必須用全新觀點來考察的研究與實踐領域。可以說，在後現代主義理論背景下，當今教育管理領域占主導地位的現在主義觀點 (主要為心理學與社會學觀點)，其所強調的領導與被領導、管理與被管理觀點，勢必被取代。換言之，教育管理模式從原本的籌畫與命令轉變為合作及聯合領導，亦即根據領導活動的任務與所需技能，隨時改變領導者或管理者。綜合而言，後現代主義對教育領導或者教育管理有以下的影響 (張文軍，1999)：(一)「學校領導」的意義有所轉變；(二)提倡社區化的個體觀；(三)注重科技發展對教育管理的影響；(四)注重教育管理中的美；(五)注重發展後現代批判性管理哲學，打破領導群對哲學無知的情況。

## 伍、轉型領導

轉型領導是由Burns在1978年在有關政治領導者的研究，以Maslow的「需求層次理論」為基礎所提出的概念。他認為，轉型領導就是領導者與成員相互提升道德及動機至較高層次的歷程。亦即領導者在組織的變革中，除了著重技術層面的管理、控制外，更應具備創造的精神和幫助成員進行自我導引，由「管理者」轉變成「領導者」（游家政、許籐繼，2003）。

大體而言，轉型領導至少與傳統領導型態有以下兩點不同（Conger & Kanungo, 1988）：其一，傳統領導型態（如任務取向、人際關係取向）以達成部屬的工作績效、滿足感為主，而轉型領導則是部屬對領導者高度信任與深具信心，領導者能提升部屬的自尊、激勵部屬超出工作職責的額外努力。其二，傳統領導將領導者界定為完成任務取向的人，而轉型領導者則是一位能提出共同願景、授權、鼓舞部屬、為部屬設定有挑戰性工作的領導者，並影響部屬產生態度與想法改變的能力。

值得注意的是，Leithwood、Tomlinson和Maxine（1996）特別指出文化建立（culture building）與結構（structuring）這二項在與非教育領域相互比較，是比較獨特的。原因在於此二者與學校革新的策略有關。就以教師文化而言，根據Hargreaves（1994）的研究，教師文化有兩個面向：內容與型式。內容包括了實質的態度、價值、信仰、習慣、假設以及特定教師團體或廣大教師社群間共享的做事方法，型式則包括這些文化成員間關係的類型與聯繫的形式。說明教師間或同事之間關係如何運作。這些型式的内容包括：個人主義（individualism）、互助合作、不自然的同僚關係（contrived collegiality）、巴爾幹化（balkanization）。以往，教師在學校常常是有孤軍作戰的現象，此情形常導致教師有工作疏離感與倦怠感產生。近年來的教育改革，卻是亟需要教師彼此共同合作，以完成教育改革的任務與目標。在實徵的

研究也證明了這一點，具有共同合作的學校文化，對於實施學校改革具有實質上的幫助（Leithwood et al., 1996）。

基於轉型領導有助於激勵部屬和高層需求的啟發，同時由於文化與組織再造對於進行課程領導具有關鍵的影響力，因此轉型課程領導者有必要發揮轉型領導的策略。換言之，轉型課程領導者在領導的過程中，可透過轉型領導的策略，以不同於傳統的領導方式。

## 小結：

本節試圖從「進步主義」、「建構主義」、「批判教學論」、「後現代主義」及「轉型領導」五者建構轉型課程領導的理論基礎，透過這些理論的分析將提供本研究在瞭解個案學校實踐轉型課程領導時的理論視野。然而此五者理論基礎並非截然劃分，彼此之間在理念上都有某種程度的重疊。因此，轉型課程領導者在實際運用的過程中，除了可能因為所處情境脈絡、本身的風格與能力而有所偏重於某一理論，轉型課程領導者也可以將此五者理論融會貫通，以形塑出自己獨有的風格。

## 第三節 轉型課程領導的內涵

根據前述轉型課程領導的理論基礎，同時參考Henderson和Hawthorne（2000）與歐用生（2000a）的觀點後，本研究歸納轉型課程領導的內涵包括「澄清學校課程哲學」、「發揮轉型的領導」、「革新學校課程設計與計畫」、「推動轉型的教學」、「再造學校組織與文化」、「實施轉型的課程評鑑」六個部分，以下加以分別說明：

## 壹、澄清學校課程哲學

哲學可以提供課程領導者許多方面的協助，包括決定教育目的、釐清學校教育與學習活動的目標、界定學校成員的角色、選擇教室裡的學習策略。其中，課程哲學是課程發展最基本的工作，學校的課程方案如果缺乏哲學基礎，往往是混亂的。易言之，教育哲學的發展有助於引導學校改進的方向（Wiles & Bondi, 2002）。基於此，轉型課程領導者的首要工作即在澄清學校的教育哲學與課程哲學。其理由在於：轉型課程領導乃是以轉型的教育為中心項目，而轉型的教育有其不同於傳統教育的課程哲學，因此轉型課程領導者必須帶領成員在批判反省中澄清學校課程哲學，作為課程發展的基礎（歐用生，2000a）。以下針對傳統課程哲學與轉型課程哲學加以比較，詳如表 2 - 3（單文經，2001；Henderson & Hawthorne, 2000）：

表 2 - 3 傳統與轉型課程哲學之比較

	傳統課程哲學	轉型課程哲學
課程架構	課程架構事先決定，強調技能本位和內容本位的學科學習	強調建構主義式的學習活動 強調以思考為中心的統整學習
課程目標	使用標準化的教學結果	運用多元素養的表意性結果
課程實施	學習服從權威	學習多樣化、終身、探究的責任
課程平台	在競爭的精英教育情境中 學習成為服從權威的順民	學習成為博學多聞和民主的公民
課程評鑑	使用標準化測驗	使用個別化的實作測驗

## 貳、發揮轉型的領導

隨著管理典範的轉移，轉型課程領導者必須試圖解決在傳統科學化領導下，所形成對立小圈圈之巴爾幹化（balkanization）現象。取而

代之的是建立民主的學習社群、同事間的合作情誼，透過彼此間的支持，進行實踐反省的對話，讓學校團體維持持續、穩健的成長（Henderson & Hawthorne, 2000）。

基於此，在實施轉型的領導上，轉型課程領導者將反映其哲學理念 - 進步主義、建構主義、批判教學論、後現代主義或轉型領導。可以說，轉型課程領導者運用轉型的領導策略，其目的不是在控制，不是在如何有效的達到目標，而是在增強每一個人的能力，提高判斷和自我管理的層次。同時，轉型的課程領導強調經由批判性對話的反省，檢討他們的決定、判斷、行動及其中隱含的規範價值和信念。尊重個人的信念和實際，也尊重多元的聲音，以此建構對課程改革的意義（歐用生，1997）。綜合而言，轉型的領導具有下列特徵：塑造學校願景與目標、推動教師彰權益能、建構對話與溝通的情境、展現高度期望與個別關懷。

## 參、革新學校課程設計與計畫

傳統和革新的教育人員，對課程的設計或計畫所採取的是不同的作法。大部分傳統學校所進行的課程設計，係根據州所提供的教科書、目的和目標。這種統一規格的結果，幾乎不允許教育人員慎思熟慮課程設計的意義，或者進行修正及調整，以適合某一所學校的學生。亦即，每位教師所致力的是運用教科書和相關教材來規劃特定的計畫，這些個別的計畫常被視為教學計畫，而非課程計畫，此反映教師們並不會做課程決定（Henderson & Hawthorne, 2000）。

在轉型的課程設計和計畫中，對於一所特定學校的教師和社區成員而言，與其消極地接受某些人的設計，還不如積極地討論和發展屬於自己學校的課程。Henderson 和 Hawthorne（1995）認為，轉型課程領導下的課程發展是一種探討實際的過程，學校中的校長、教師、家

長、學生和社區人士合作地慎思，共同反省他們的信念、思考、決定和判斷，以引導課程的發展、實施和評鑑。而在設計和計畫課程時，相關人員必須考慮到以下四個步驟：第一，慎思熟慮學校本位課程的基調。第二，規劃出整體課程的願景。第三，評量學生學習結果。第四，計畫教室的課程。表 2 - 4 所呈現的即為傳統課程設計與轉型課程設計與計畫之比較( 單文經, 2001 ; Henderson & Hawthorne, 2000 ) :

表 2 - 4 傳統與轉型課程設計與計畫之比較

傳統課程設計	轉型課程設計
1. 確認目標	1. 慎思熟慮學校本位課程的基調
2. 選擇學習活動和材料	2. 規劃出整體課程的願景
3. 依據時間組織學習材料	3. 評量學生學習結果
4. 評鑑課程的效果	4. 計畫教室的課程

總之，課程領導者必須改變由上而下的，獲得高分數的外在課程觀 ( outer curriculum )，而發展自己的內在的課程 ( inner curriculum )。前者假設課程權威不在學習者或教師，而在於行政人員對課程標準和教科書的解釋，旨在傳遞知識，模仿學習，其主要問題是「誰的知識最有價值？」教師只是課程實施者，而非課程設計者或專業人員。但內在的課程觀，則將教科書視為一個假設，在學習環境中，共同創造出來的個人經驗才是課程。教師和學生都是學習者，經歷一種質的轉變；權威存在於個人如何追求了解和解放，並為自己的決定負責。內在課程是自發的、鮮活的；外在課程是給予的、僵化的。創意的課程領導就是要使每一個人發展自己的內在課程，有權而且有能( Brubaker, 1994 )。

## 肆、推動轉型的教學

轉型課程領導者應推動教師角色的轉型以及實施轉型的教學。在教師角色的轉型方面，九年一貫課程期許教師成為主動的、合作的「課程的設計者」和「行動研究者」。然而，新教師角色的形成並非易事，因為教師角色並非只是一種單純的「改變」(change)，而是一種「轉型」(transform)，是一種複雜緩慢的過程，必須面對新舊課程理念和制度交錯下兩套角色之間的轉換與衝突(周珮儀，2004)

轉型課程領導所欲培養的，就是教師反省思考的能力，使其教學藝術更為精緻細膩。所謂反省思考是指教師在公開而嚴謹的思考方式下，對其專業性的活動，不斷地進行反思。換言之，反省思考是教師反思、批判思考以及持續性學習之間互動的產物。可以說，反省思考是教師慎思和成長的重要形式。Henderson和Hawthorne(2000)指出，以五C架構作為反省的基點，將有助於教師的專業成長。所謂五C架構，即是創新的(creative)、關懷的(caring)、批判的(critical)、縝密的(contemplative)、合作的(collegial)。以下分別敘述五C的意義(Henderson & Hawthorne, 2000)：

### 一、創新的反省思考：

所謂「創新的反省思考」，意指鼓勵教師以想像、創新為教學中心，協助學生認識自我、樂於想像，讓學生經常在自由氣氛享受創新的喜悅，並且提升學生解決問題的能力。

### 二、關懷的反省思考

所謂「關懷的反省思考」，意指在師生互動歷程中，教師要以關懷態度，重視個別差異，認同學生為獨立個體，透過關懷、合作，以建立真誠的師生關係。



### 三、批判的反省思考

所謂「批判的反省思考」，意指教師必須將視為理所當然的教學實際，予以分析批判。例如教學歷程中有無性別、社經背景之歧視，教師決定是否合乎正義倫理。簡言之，批判的反省思考強調是一種深層、多元的分析批判。

### 四、慎思的反省思考

所謂「慎思的反省思考」，意指透過慎思反省，以去除效率、績效、例行公事等的限制，而是以自由、開放的態度，去檢視自己的教育哲學，以培養成為一位理想的教育家。

### 五、合作的反省思考

所謂「合作的反省思考」，意指教師要建立合作機制、走出孤立的班級型態，並且樂於分享自己觀點，展現創新教學，創造專業氣氛。

值得注意的是，轉型課程領導一方面希望培養教師能夠反省思考的能力，另一方面也希望透過教師來培養學生反省思考的能力。其理念希望「教師能引導年輕學子，對他們的生活以及生活世界有他們自己的詮釋，而且當他們這麼做的時候也能開啟更寬闊的視野。教師能導引出學生的所有知能，能鼓勵學生對書面資料及對世界採取多元的看法」（Greene, 1986）。亦即，轉型課程領導者期望教師能夠協助學生轉變成能思考的人，進而能成為終身的學習者，以具有想像力的方式和全面地參與生活，過著充滿活力的民主生活方式（引自單文經，2001）。

## 伍、再造學校組織與文化

學校組織與文化是使新課程落實的土壤和養分，決定課程改革的成敗。尤其校長在課程領導方面，應注意傳統學校組織與文化所帶來的負面影響因素，同時應致力帶領一個轉型的學校組織與文化，以提昇課程領導的績效。基於此，因此轉型的課程領導必先學校組織再造（restructuring）和文化再生（reculturing）（歐用生，2003 b）。

基本上，良好的學校文化具有以下特徵：一、所有參與人的人際關係與信賴相當重要；二、對於課程、教學、學校文化，乃至於評量能徹底思考；三、對於學校教育、教學、學習的行為與意義進行探究是生活的方式之一；四、互助的願景、問題解決以及作決定都充斥於專業工作的各個層面；五、有著根據實務、知識、專業以及關懷的倫理而生的共享專業；六、參與者有勇氣說出他們認為對於學生、學校、學區以及國家最好的利益（王麗雲譯，2000）。

至於如何改變學校文化呢？策略包括：建議一個學習型組織、促進具創造力的張力、將學校視為一個學習社區與一個道德領導的中心、界定核心的信念（Henderson & Hawthorne, 2000）。綜合言之，在學校組織再造方面，身為一位成功的轉型課程領導者，必須是學習型組織的建立者（單文經，2001）。而在學校文化再造方面，為實踐新課程理論，轉型課程領導者也必須發展具有合作性文化的教師團隊。

## 陸、實施轉型的課程評鑑

轉型課程領導強調轉型的課程評鑑。轉型的課程評鑑有下列三項特色：行動研究、對話、循環的歷程。首先，轉型的評鑑可作為行動研究的一種形式，可以協助教師與其他教育實務工作者去考驗他們自己的實務工作，以便更了解所發生事情的內容與原因。其次，就轉型

的課程評鑑而言，對話是非常重要的。如果在標準、重要的設計特徵、主要價值等方面未能建立共識，則教育工作者將會進行盲目無目的的課程活動。至於循環歷程，則是教師、校長、社區成員與家長，經由運用多種形式的探究，以反省自我的信仰、自我的觀感、活動歷程與強烈的民主道德價值，而不斷成長（Henderson & Hawthorne, 2000）。