

# 國民中小學各學習領域課程與教學領導人才核心能力指標

## 及其專業發展課程研究整合型計畫

### 研究報告

## 第一章 研究背景、動機及目的

九年一貫課程實施後，課程與教學領導的重要性與日俱增，如何發揮課程與教學領導的功能成為學界與實務工作者的關心焦點。至今為止，雖已累積不少這方面的理論探討或實徵研究，然不可諱言，仍有許多值得改進之處，特別是在學習領域教師之課程與教學領導方面。有鑑於此，本計畫深入探究學習領域課程與教學領導人才的核心能力，並希望能建立具體指標，期能訂定一套適當的專業發展課程，以做為未來我國各學習領域召集人或領域內其他領導教師專業發展之用。

### 第一節 研究背景與動機

本計畫之研究背景與動機可從教育領導發展趨勢之轉向、教育領導理論基礎之支持、及我國現階段學習領域課程領導之困境三方面來論述，茲分述如下：

#### 壹、教育領導發展趨勢之轉向

教育領導研究發展過程中，課程或教學領導是晚近才興起之事(蔡宗河，2008)。1980年代開始，美國學界開始將重心放在校長的教學領導；90年代後，部分學者逐漸關心課程領導，然其焦點多放在校長身上。<sup>1</sup>而國內自2000年開始試辦九年一貫課程，亦逐漸重視課程領導，學者或研究生的相關研究與論述如雨後春筍般出現，然其主要焦點還是放在校長，這種強調校長課程領導的取向，固有益於教師教學與學生學習，然不可諱言仍有其侷限與不足之處。

首先，校長畢竟能力有限，並非十項全能，無法奢求每位校長均擁有課程與教

---

<sup>1</sup> 關注課程領導的學者，可參閱 Glatthorn(1997)、黃嘉雄(2002)的論述；此外，雖然教學或課程領導，兩者有相當程度的一致性，然而不可諱言，依然有其差異存在。詳細可參考李安明(1997)、徐超聖、李明芸(2005)等之相關研究說明。

學領導的專業知能(Wallace, 2002)；再者，校長工作繁多導致時間不足，即便有心與能力，卻往往無暇兼顧課程領導的事務(Whitaker, 2003)；其三，隨著「微觀政治」(micro-politics)研究的興起，領導研究的重心不再只著重法職權，更強調人與人之間的互動，以及因互動所產生的影響力，並朝實踐組織目標程度的思索(Busher, 2006)。因之，課程與教學領導的重點不在校長指示什麼？規範教師做什麼？而是老師願意做什麼？做到何種程度？申言之，校長能影響老師的程度，才是課程與教學領導的真諦；最後，也是最重要的是，隨著民主化的思潮，校園教師自主的聲音與日俱增，政府、學界及學校開始視教師為具有主動改革意願與能力的知識份子，期盼教師「增權賦能」(empowerment)(Blase & Anderson, 1995)；而教師也逐漸要求多參與學校各種決策，特別是有關課程內容與班級教學相關的事務。在此趨勢下，教師逐漸打破班級藩籬，開始關心教室外的天空；開始被動或主動參與班級外的學校決策、或其他班級的教學事務。受此影響，有關於教師兼任非正式行政職務的領導角色漸漸受到矚目與重視，相關方面的實務與研究也陸續進行(如 Harris & Muijs, 2005)。

在這方面，美國稱為「領導教師」或「教師領導者」(teacher leader)，<sup>2</sup>而英國原來是由「學科協調人」(subject co-ordinator)負責，1998年後，則以「學科領導人」(subject leader)稱之(Bell & Ritchie, 1999)。不論是美國的領導教師或英國的學科領導人，這些職務與角色絕大部分是由教師來擔任；此外，此方面的研究結果，也多所肯定這些兼任行政職務的教師在課程與教學領導上的成效，例如英國 Harris、Jamieson 與 Russ(1997)的研究顯示，良好與有效的學科部門課程領導可能和學校領導效能有所不同；Zepeda、Mayers 與 Benson(2003)，以及 Murphy(2005)也認為教師領導可以對學校效能的改善有很大的助益。申言之，由教師(不管是領導教師或學科領導人)來擔當課程與教學的領導或管理工作，不但可減輕校長的工作壓力或能力不足等問題，更重要的是教師和學生以及教學工作關係最密切，最瞭解學生的需求與差異，以及課程設計與教學方式，能對課程與教學領導提供最正確與迅速的資訊。因此，教師從事課程與教學領導，應能發揮重大的成效。

## 貳、教育領導理論基礎之支持

在理論基礎的研究方面，近年來英語系國家之學界在教育領導方面，出現了三種取向，這些取向和過往教育領導研究有很大的不同，分述如下：

---

<sup>2</sup> 關於領導教師的詳細內容，請參閱 Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann(2002)、Poetter & Badiali(2001)。

首先，是重視意義協商的「建構式領導」(constructive leadership)。<sup>3</sup>這種觀點認為領導不是單向式的權力運作，而是一種社群中個別成員所建構出的意義，以及成員之間相互影響的歷程。此領導強調三個重點：領導是能使人產生能力的交互影響過程；領導是參與者在教育社群中建構意義的過程；領導導向學校教育共同之目的，而意義是透過協商討論所產生出的共同教育目的(Lambert, 2002)。依此，建構式領導所強調的不只是領導者-校長個人的目的，而是領導者如何影響他人來建構共同的意義；領導人可能不只是校長，其他層級的行政人員或教師也可能影響校長，並因而改變原有的方向與計畫。從這個角度來看，領域召集人或其他教師當然也可擔負起課程與教學領導的任務。

其次，是將關注焦點放在校長與教師之間的「中層領導」(middle leadership)。<sup>4</sup>所謂中層領導是指在學校中，位於校長或上層領導(如副校長或主任)和教師之間的一個領導層級，中層領導人可以有效的使用資源以達成目標(蔡宗河，2006)。易言之，中層領導是指獲得學校授權、被教師認可，可規劃學科或領域課程與教學事務的組織體制，並對其他教師負有額外責任的領導人員而言(Fleming, 2000)。中層領導近年來發生變化、逐漸受到注意，是基於以下四種因素：首先，學校改革的焦點從較強調事務管理、維持組織順利運作的行政，轉變成較著重願景形塑與凝聚、組織變革管理的領導；其次，學校組織的向下授權；復次，愈來愈多學科領域督導與評鑑的責任賦予中層領導人，這些人被要求做班級層級教學實務的解釋；最後，中層領導人可以改變上層領導人所實施的政策(Fletcher-Campbell, 2003)。在此趨勢下，中層領導的重要性與日俱增(Bennett, Newton, Wise, Woods, & Economou, 2003)。而研究也顯示，中層領導的有效落實，可以提升學科的課程領導效能(Harris et al., 1997)，並對班級實務發揮重要的影響力(Harris, Busher & Wise, 2002; Wise, 2003)。依此，我國中小學各學習領域召集人本身就是一位中層領導人員，負責專業的課程與教學領導事宜，若能有效落實領域課程領導工作，當能有效強化領域的課程發展品質，並進一步提高學生的學習品質及結果。

---

<sup>3</sup>此領導的主要觀點是來自於《the constructivist leader》一書，此書是由 L. Lambert、Walker、Zimmerman、Cooper、M. D. Lambert、Gardner 和 Slack 於 1995 年所編輯出版。國內學者葉淑儀(1999)將這本書譯為《教育領導：建構論的觀點》。2002 年出第二版，原編輯者 Slack 退出，加入 Szabo，並調整與修正其中的部分章節與內容。

<sup>4</sup>也有部分學者稱為「中層管理」(middle management)。關於中層領導或中層管理這兩個名詞的使用，英國早年的研究多以中層管理為名，然而近年來的研究大部分是以中層領導為名，其最重要的思考是認為中層領導比較符合動態性、前瞻思考、持續性、合作性與願景性幾個特點。詳細說明可參閱 Turner(2007: 401)或蔡宗河(2006)的說明。

其三，是強調領導權力分散現象的「分散式領導」(distributed leadership)。<sup>5</sup>此種領導方式與作為，主要是從個人學習與成長(Harris & Lambert, 2003)、人際互動(Busher, 2006)，以及權力分散(Scribner, Sawyer, Watson, & Myer, 2007)的角度出發，認為將學校經營成敗只繫於一位校長，是危險且不明智的看法(Harris, 2008)；相對的，分散式領導主張領導是個人潛能的發揮，是學校中各層級所有成員相互影響的過程(Harris & Lambert, 2003; Harris & Muijs, 2005)；此外，領導並非加速組織中單一首長(校長)的成長，而是促進組織整體的領導能力(Day, Gronn, & Salas, 2004; Storey, 2004)；領導不是個人英雄行為，而是一種分享的過程，提升個人及團體的能力，以有效完成學校目標(Yukl, 2002)。申言之，分散式領導認為應注意領導事件中「所有人員」做什麼？而非「誰」做什麼？這種觀點挑戰傳統法職權領導的看法(Scribner et al., 2007)，也擴增組織中領導者的人員(Spillane, Diamond, & Jita, 2003; Spillane & Diamond, 2007)，<sup>6</sup>而透過分散式領導來研究領導，主要是在探索各領導實踐之間的關係，以瞭解領導者在學校中如何透過分工及合作，來行使領導的功能及職務(Spillane, 2006; Spillane et al., 2003)。因此，學校領導不只是校長的工作，也包括其他人員如主任、教師及職員、甚至是家長或學生來共同完成。進言之，我們若能關照學校中各層級如何透過不同的領導者來從事領導實踐，將可建立一個更有力的架構，以更謹慎的態度來思考學校領導的意義及內涵，使我們更深入地瞭解學校的領導過程與領導實踐(Spillane, Halverson, & Diamond, 2004)。準此，分散式領導所給予我們的啟發是領導不只是角色、法規與命令，而是瞭解領導過程中真正發生什麼事，亦即領導實踐，領導研究所重視的是探究組織成員的互動與相互影響的歷程，故學校中每一層級與每位教師都可能也可以是領導者。依此，現有我國課程領導重校長或行政、輕教師的現象，有很大程度的改善空間(蔡宗河，2008)。

總結上述三種教育領導取向可以發現，現階段的領導所著重的是影響力與真實的領導實踐，而中間層級課程領導的落實有助於學校整體效能提升，最重要的是領導絕不是單一校長的命令或指示，而是學校中不同成員的相互影響。上述領導研究與理論趨勢發展所透露出的訊息是，我國各領域教師課程與教學領導的落實與強

---

<sup>5</sup> 2000年後，分散式領導受到英、美學者很大的注意，除了英國「國立學校領導學院」(National College for School Leadership, NCSL)將研究重點放在此項議題外(Riley & Mulford, 2007)，美國的期刊 *Leadership and Policy in Schools*，在2007年第六卷第三期，以及 *Journal of Educational Administration* 在2008年第46卷第2期都專刊討論，顯見分散式領導近年來受到學界非常大的注意。

<sup>6</sup> 關於分散式領導的詳細內涵可參閱 Spillane(2006)、蔡宗河(2008: 25-35)。

化，不僅有其實務上的需要，也有理論上之支持。

### 參、我國現階段學習領域課程與教學領導之困境

不可諱言，國內現階段課程領導的主要對象仍在校長，能發揮功能的學習領域召集人仍屬鳳毛麟角。蔡宗河(2008)之研究總結國內國小學習領域課程領導，歸納出三大層面十六項的困境，分述如下：

#### 一、結構

在結構方面包含：

- (一)中央或地方政府權力太強，影響學校與學習領域的發展；
- (二)學校組織過於強調科層體制，不重視專業的學習領域，導致領域召集人較少參與學校重要決策，同時也造成教師認為召集人只是橡皮圖章，因而不熱衷領域課程領導；
- (三)現有體制賦予校長經營學校的責任，沉重的壓力讓校長不敢輕易放手給非真正心腹的領域召集人；
- (四)現有結構不鼓勵教師擔任領域召集人的工作，召集人缺乏正式法源、加給或減課，缺乏積極誘因誘導教師投入心力；
- (五)學校建築與教師工作時間的孤立性：學校建築物常阻礙合科領域(如藝文)無法共同合作，缺乏規劃的教師上課時間減少領域教師共同對話或合作的機會；
- (六)領域課程領導所額外增加的經費與資源，減低學校進一步投入的意願；
- (七)過於強調學年而弱化領域功能，特別在國小階段，縱向系統的學習領域很少發揮真正應有之功能。

#### 二、人員

在人員方面包括：

- (一)校長的弱領導：雖然領域召集人應更具積極性，然缺乏校長的支持很難落實工作，或引發學校派系對立，不利領域課程與教學領導；
- (二)行政人員的消極態度、不願配合，造成課程領導上的困難；

(三)領域同仁的反對、不配合、或甚至是扯後腿，也是課程領導的困難；

(四)領域召集人本身的問題，如專業知能不足，無法帶動領域課程發展；又如教師擔任召集人的意願不強，無法吸收優秀的教師擔任領域召集人的職務；再如領域召集人與教師角色調適上的困難，召集人害怕減少教學時間，得罪家長；最後，缺乏良好領導者的特質，如自信、熱情、恆心等，也減低領域課程領導的成效。

### 三、文化

在文化方面包含：

(一)保守的學校文化，降低教師接受變革能力，增加召集人推動課程領導上的困難；

(二)獨立教室式的設計，不利專業知識分享或教學對話，導致領域缺乏知識分享的文化，降低領域課程領導的機會；

(三)習於單打獨鬥的教學工作，導致領域缺乏專業合作的教師文化，無法進行專業合作；

(四)平權與非介入的教學文化，使得每位教師地位一樣，造成領域召集人不願意進入教師觀察其他教師教學；

(五)沉默與和諧的教師文化，減少教師進行對話、討論、質疑、辯論的機會，不利領域課程領導。

另一方面，在國中學習領域課程領導所面臨的問題包含：教師的文化生態不利於課程小組功能的發揮(顏惠君，2005)；學校行政幫助不足(王永進，2003)；學習領域召集人多為互推或輪流擔任，教師擔任意願不高(王永進，2003)；專業領導能力不足(丁金松，2001；張志豪，2004)；領域教師在規劃自然與生活科技領域時因理念不同，彼此對課程目標內涵的詮釋及批判不同，而產生衝突(丁金松，2001)；缺乏法定職位及相關誘因(張志豪，2004)。上述研究顯示國中領域課程領導亦出現許多困境或問題。

依此，現階段國內要真正發揮領域課程與教學領導功能，仍有進一步空間。細究其中內容所給予我們的啟示，除結構上可能需要其他上級機關或其他相關因素配合外，其餘困境則是可以做為我們探究學習領域課程與教學領導人才核心能力指

標，以及設計培訓課程內涵的參考。

進言之，未來我國學習領域課程與教學領導人才之培育可能可以試著朝下列幾項發展：

1.強化領域召集人的管理與領導專業之知能，使其能順利協調行政與教師，並引導領域教師進行課程發展任務；

2.增進召集人課程設計與教學視導之能力，期能透過班級教學觀察，提高其他教師教學效能；

3.促進領域召集人微觀政治學涵養之能力，以提升召集人與他人，特別是校長的人際關係，使其能獲得學校重視，因而順利推動領域課程與教學領導事宜；

4.提高領域召集人自我管理之能力，包含時間運用、與他人溝通及互動，降低其因擔任領導所可能減少教學時間而引發其他的問題；

5.營造領域教師們的良好氛圍、促進教師願意進行專業對話、以及共同合作之能力，建構各領域成一個具有人性且專業氣氛的場域；

6.提升召集人面對爭議、解決衝突之能力，減少因進行對話所產生的爭執，並能以對話化解領域與其他領域或主任、組長間可能之衝突；

7.具備樂觀進取、熱情、自信與恆心等特質，並願意持續進行專業發展的能力。

教師是學校中最重要的資產(assets)(Harris & Lambert, 2003)，也是學校改革過程中最重要的成員(Harris & Day, 2003)。教師在教室內、學習領域內，乃至於整個學校，都能從事課程與教學領導(Pavlou, 2004)。教師，特別是兼任中層職務的領域召集人，若能落實課程與教學領導，對學習領域或學校將有很大的助益。所謂「工欲善其事，必先利其器」，要讓領域課程與教學領導發揮功效絕非一紙命令可行，特別是我國師資培育課程中，尚未將領導與管理知能列為培育課程(蔡宗河，2008)。因此，在希望強化課程與教學領導效能上，我國勢必投注更多的心力，以提高領域召集人專業的課程與教學領導知能，這對落實與強化九年一貫課程而言，有其積極的意義與價值。