



## 校長的課程領導和專業成長

歐用生／大同大學通識教育中心教授

### 一、前言

課程領導，人人有責，校長、主任、教師在學校層次的課程領導上都扮演重要的角色；但是校長領導學校的整體發展，更應該是學校中主要的課程領導者。第一、校長負責校務成敗，他的認知和態度對課程改革有相當的影響；第二、校長比其他人更了解學校生態、校園氣氛和其他物質條件，有益於課程決定；第三、校長參與增加與其他成員互動的機會，有助於專業成長；第四、參與課程決策增加辦學壓力，能促進學校改革。（Schwab, 1983）

九年一貫課程實施以後，強調課程鬆綁、學校本位課程發展，不少國中小校長也漸漸覺醒課程領導的重要性，發揮課程領導者的角色，創出了十分有特色的學校本位課程。最近參與了教材研究發展學會和台北縣政府舉辦的「校長、督學課程領導工作坊」，淡江大學教育學院舉辦的「校長學堂」（案例中心的校長課程領導工作坊），並參與了若干所國中小學的校務訪視、評鑑，更親身體會了校長課程領導的熱誠和用心，令人感動。但課程領導是專業的工作，徒有熱情不一定作得很好，有時甚至熱情掩蓋了實質，模糊了問題的焦點。校長們都很忙，每天忙得團團轉，但為誰而忙？為何而忙？我有課程觀嗎？我的課程觀是什麼？為什麼要設計這樣的課程？為什麼要課程統整？這樣的課程設計或課程統整對學生有何影響？校長們有這樣質疑過嗎？課程領導者一定要先思考這些問題。



本文先分析當前課程領導的問題和困難，然後提出專業成長的途徑，藉供參考。

## 二、當前課程領導的問題與困境

首先，許多校長缺少「課程」的敏感性，以行政領導代替課程領導，將學校課程發展作為一件行政工作來處理。「學校課程計畫」也依照教育局的規定設計了，繳交了，但是這一套課程在學校整體計畫中的地位在哪裡？如何銜接？如何統整？並不清楚。也就是說，沒有清楚的畫出「課程地圖」：從巨觀看，學校願景、校務發展計畫、課程計畫和學校整體計畫之間的關係為何，從微觀看，課程目標、能力指標、教學內容、教學活動和評量之間的關係又如何。年級之間、中小學之間是否銜接，知識、內容、方法、能力、經驗等是否統整，更不是他們關心的問題。許多教師也坦承：學校課程計畫是「參考用的」，教學現場還是依據教師的經驗邏輯在運作。許多校長很想在課程上作一些東西，由於缺乏課程的意識和敏感性，苦無著力點，插不上手。結果校長就以行政領導代替課程領導，充其量也是採用行政的策略，提供教師課程發展的環境，讓教師能關注課程，甚至許多被認為課程領導的標竿學校，校長也只是在作行政領導而已。雖然課程領導和行政領導有很多相同的內涵，上述校長已經開始進行課程領導了，但是課程領導的核心是校長覺醒課程意識，應用課程設計、實施、評鑑的智慧和素養，與師生走進課程，進行一場課程之旅，塑造高品質的課程文化。只有行政領導而沒有課程領導，可能喪失課程的生命力，降低教育的品質。

其次，校長的課程觀念偏頗，課程領導流於保守。許多校長將課程視為「產品」（Grundy, 1987），或將它視為「名詞」、而非「動詞」（Pinar, et.al., 1995；Slattery, 1995），因此僵化了課程的意義。課程不僅指教科書、教



材、教學指引（手冊）、學習單等，課程的拉丁字源currere不是「跑馬道」（名詞），而是「跑馬」（動詞），是活動的過程，是整體的生活經驗，是人能決定自我的生涯途徑、變成自覺的主體的旅程，這也是Grundy所謂的課程是「實踐」（praxis）。在台灣的學校，看不到「實踐」的課程，也看不到currere的學校；在任何一所學校，「日課表」仍高高掛著，「科目」界線嚴明，中小學皆然，國中尤其嚴重。在這種偏狹的課程概念下，課程設計自然流於保守，誇不出傳統的窠臼。最近幾年，提倡學校本位課程發展，社區的資源環境，如茶、海、老街、廟宇等成爲學校的教材，這是很好的現象。但大部分的教師仍偏重其「事實」的層面，如廟宇的年代、建築、形狀、裝潢等，沒有探討該廟宇與社區、居民之歷史、文化的關係，其精神生活的意義，更沒有深究這些學習對兒童生命的意義。即使是學校本位的課程設計，大部分仍未與學習者的生活結合。比如說，不久即將舉行總統大選，選舉相關的活動隨處可見，電視、報紙、新聞等媒體上不斷的報導，學校內、街頭巷尾、飯桌上，也都是選舉的話題，這不正是學習民主教育的最好的場域，不正是最好的民主學習的課程？相關的年級或相關的學習領域都可以利用「總統選舉」設計一個統整課程，來達成民主教育的能力指標。校長、教師都沒有這種課程敏銳度，只好打開教科書，依書中「明代的運河」的內容來授課。這種課程是「產品」，是「名詞」，看不到學校本位，看不到學生中心，真能引起學生學習的興趣？時令、季節的變化，週遭的生活環境，國內外大事，突發的事件等等都是課程，都可以是教學的內容，校長教師的課程觀有待改變。

第三、與這種課程觀有關的是，校長將「科目」和「活動」二元思考。每一位校長對新的學術名詞都能琅琅上口，批判理論、後現代主義、詩性智慧等新鮮的用詞都能掛在嘴邊，顯著課程、潛在課程等當然被視爲老舊的用語了。但我很懷疑他們是否真的了解這些名詞，即使了解了是否真能應用，有幾所學



校能善用潛在課程、非正式課程等概念？有一所偏遠的國中，學區的社經環境比較差，學生學習的動機不強，課程與教學的實施非常辛苦。但校長很有理念，大力推展社團活動，鼓隊、獅隊、風箏社、話劇社、合唱團、管樂團等等，學生至少都要參加一個社團，校長全力爭取各種資源，帶學生社團到國外觀摩、比賽，精神可嘉。校長強調：偏遠學校文化刺激不足，學生缺乏自信，無心學業，社團活動讓學生在不同領域有表現的機會，發現自我和信心。教師也都肯定社團活動的價值，學生在活動中獲得的自信和成就感，漸漸能自我肯定，也成爲一種學習動機，對學科的學習很有幫助，家長和學生也都有相同的看法。

我們非常肯定校長的信念和學校的努力，看了同學們的表演非常感動。例如風箏社不僅只是舞動風箏而已，同學們還編劇本，配合音樂、舞台、服裝設計，藉著風箏的飛舞，將意念表達出來。事實上這些不僅是社團活動或課外活動，他們就是課程，而且是最好的統整課程，都可以關聯到相關領域的能力指標，如語文、藝術與人文、自然與生活科技、社會等領域，如此學科和活動就關聯起來了，以活動驗證所學，學習結果應用於實際生活，這才是有意義的學習。顯著課程和潛在課程也結合起來了。整體學校的教育環境都是課程，學生參與在學習過程中，不僅引起學習興趣，更能發現意義、創造意義，這正是「課程是實踐」，「課程是動詞」的意涵。

第四、學生被排拒於課程決策之外。Viruru, Canella (2001) 批評：兒童期被科學地建構爲既定的普世的真理，不同理論家建構不同的兒童，如：Frued 認爲兒童是經由性慾創造的；Piaget 認爲兒童是適應的生物；Skinner 認爲兒童是黑箱中的嬰兒。這種觀點是一個團體爲另一個團體創造信念和價值，許多後殖民的研究爲解構權力和壓制的系統，強調「發出聲音」、「多元聲音」、



「聽到他者的聲音」等，但聲音是一個複雜的、令人困惑的議題，聲音的概念在認識論上是不正確的。（關於這一部分本文後面將再詳述）台灣大部分校長的課程領導，暗默中都依據這種假定，他們都強調人文主義的理念，強調學生中心，尊重學生的能力、興趣、性向等，以發展個性。但實際上學校的施政，措施、尤其是課程設計，很少考慮到兒童、學生，將學生排除於決策過程之外，在他們的信念中，兒童、學生是「既定的、普世的真理」，成人可以為他們「創造信念和價值」。

有一所偏遠地區的國中，學區內幾近百分之九十的學生越區到其他國中就讀，全校只剩下五十幾個學生。該校地處偏遠、交通不便，較接近市區又成立一所新學校，主客觀條件對學校都不十分不利，這些都是事實。但校長將學校發展的窘境完全歸於外在因素，是天不時、地不利、人不和，除了提出「重建○○、再現風華」的願景（口號）外，缺少自我檢討和批判，也沒有採取積極的措施來促進學校的發展。當然他也提倡人文主義，要學生愛自己、愛學校、愛社區，他也覺得教師、學生很好，學校也很好。事實上校長應該可以有作為、採取很多措施來「挽救」學校的命運，可以將「重建○○、再現風華」作為全校師生、家長的責任，更可以作為課程的一部分，校長可以進來，和師生、家長走一趟有意義的學校重建的旅程。例如利用彈性學習時間，設計「重建○○、再現風華」的統整課程，師生共同擬定計畫，設計研究過程和步驟，先讓學生探討本校的優缺點、特色、改進策略和發展方向，作成說帖、海報、宣傳單等；然後研究社區的生態、人文、社會環境、權力關係等，利用村里民大會、家長會、學區內小學的活動、其他集會，或舉行家庭訪問……等等，爭取各種機會和場合，將學校強力推銷出去。教師要將這些活動和各學習領域的內容和能力指標結合起來，學生在這些學習過程中，不僅參與學校的行政決策，也進行了學科的學習；不僅獲得知識，更學得了學習方法、研究方法；更



了解學校、更了解社區，才能愛學校、愛社區；學生參與了這一趟學校重建之旅，才能發現自我，建立主體，這才是學生中心的課程。

第五、管理和控制仍然是課程領導的基本假定。和海邊一所偏遠國中的學生座談，學生抱怨：「我們學校的老師好老！」事實上該校教師的平均年齡才二十八歲多，「不是年紀老，而是思想老！」出自純樸漁港十三、四歲小孩的驚人之語，是多麼的震撼！另一所偏遠的中型學校的學生在座談中為制服、髮禁請命：「今天哪裡還有一所學校規定一定要穿純白的鞋子和襪子！」而且會後，男女五、六位同學集體向評鑑委員「陳情」，要求學校「公平的對待因公受傷的體育老師」。（該事件學校已具體說明清楚）

由以上的兩個例子可知，今天的青少年不再是我們想像的那麼單純，但學校很少去探究孩子的腦中想些什麼，課程領導沒有因應社會的變化和學生的需求，老舊的課程和教學遠遠地被拋在學生快速的流行和潮流之後，學校仍然企圖以管理和控制的權威來壓制學生的抗拒。過去靜態社會中的課程和教學，要隨著社會的激烈變化、尤其是後現代社會現象的滲透而重新思考，二十一世紀的社會是怎樣的社會？需要哪一種課程？我們很少去質疑，我們一直依據一個根深蒂固的假定：兒童是科學發現的、自然形成的，以致於他們都沒有機會建構他們自己的世界，為他們發聲，為自己說話；除了成人加給他們的以外，沒有權力建構自己，沒有流行文化，沒有反對論述，他們作為人的複雜的世界，了解世界的多元的方式，他們的喜怒哀樂，他們的抗拒等都被忽視了。（Quick, 1999）

在後現代社會中，人與人之間和人與環境之間的交互作用過於複雜，人的存在無法預測和控制，外在決定的規則和規範喪失的合法化的權力，新規則的



協商成爲學校教育的重要工作。但目前的學校仍充滿了傳統的規則和規定，課程和教學又再製了既存的權威結構，學校缺少讓師生協商新的規則和規律的社會空間。因此Elliott（2000）強調：新的學校要發揮課程主導權，創造協商空間，師生協商新的教學條件，重建教學的新文化，以鼓勵學生主動學習。

第六、課程領導是孤立的，缺少夥伴關係。課程政策是每一所學校的事，校長要將所有成員，包括師生、行政人員、家長、社區人士和支持者等集合起來，結成教育社區，發展課程。但現狀是，就像教師把門關起來、獨自教學一樣，校長也是把校門、甚至是把校長室的門關起來，獨立經營學校，課程領導是孤獨的、寂寞的路。我們和教師座談時，他們都說校長很忙，很少和教師、學生說話，師生都不知道校長在想些什麼；和家長座談時，他們也說校長很忙，家長會雖然召開了，對整體校務並不清楚。中小學各忙各的，很少在一起討論課程；課程設計、師資的安排，很少考慮到與附近的機構、團體或大學等合作。最近各縣市政府都已成立校長協會，部分地區的學校也實施策略聯盟，多少打破了孤立的現象；但校長協會偏於行政的支援，策略聯盟則尚未制度化，要能協助校長的課程領導爲時尚早。

課程設計或發展不是孤立的，校長也不可能關起門來課程領導。課程發展是合作的、慎思的過程，學校全體人員要結合成團隊，建立論壇，多作公共的論述，促進成長和發展，自我分析和檢討，澄清隱含的理念和理論，形成支持改革的學校組織和文化。師生共同參與教室的活動，界定學習的內容和方式，帶進他們的經驗，並與他人分享；家長、社區人士、專家等成爲資源人物，促進學生學習，學習結果要與其他班級、其他學校和社區外的人共同分享。因此師生、家長、社區人士等要發展夥伴、網絡和結盟關係，不斷的學習，以形成新的價值、目標和策略，共塑學校願景和方向，並促其實現。這正表示，新學



校的建立要營造責任共享和信賴的政治氣氛，建立教師、行政人員、家長、學生和社區人士間的新的政治關係，使相對立的利益團體作政治結盟，釋放既得利益，提供所有的機會和資源給所有的學生，這種政治利益的再分配，不僅挑戰學校的技術工學，更挑戰學校教育的道德基礎，這正是校長課程領導的最重要的工作。

第七、校長的課程領導都依據暗默的課程假定。校長領導並不是沒有理論，而是他們沒有意識地覺醒理論，形成理論的無意識，或去理論化，習焉不察的理論（theory-in-use）隨時在他的領導行為中運作著，影響他的決定、政策和實際。Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman（1995）這樣說：「今天課程與教學的問題，不再是技術的問題、即『如何』的問題，而是『為什麼』的問題，因此要『理解』過去想要解決的問題。……行為目標、標準化測驗、線性的教材、引起動機等都已經失敗了。許多問題刺激你去思考教育意味著什麼，被教育意味著什麼，這些問題可能改變了你的行動歷程，不僅作為一個教師，或者作為一個人，這就是理論的功能。理論並不在發現永恆的真理，建立永遠有效的、或正確的東西，理論的功能在激發思考。」（p.8）他們並強調：課程研究者要透過閱讀挑戰自己，利用閱讀的材料反省自己。「課程理論的教育可能性，是協助你更深層的、更機智的反省自己的獨特的情境。」（p.9）

校長們或許學了不少課程理論，但大部分是從大學的學術世界中習得的，不是在學校現場中有意圖的課程實踐中得來的，不能在現場中應用，沒有看到他們用理論「激發思考」、「反省自己的獨特的情境」，以致於產生理論和實際之間的乖離。理論隱藏在各種實踐之中，理論化就是在統整「習焉不察」的理論，使他更明確，並在自由、開放的專業社區中加以檢討和批判。課程理論不能是個人的、官僚的，而是團體的、全校性的，滲透到實際脈絡中的。課程





領導者如何鼓舞社區中的每一個人積極的參與，而且容忍多元的觀點和意見，覺醒課程理論，並與課程實踐產生辯證，不僅能提高專業論述的品質，並能質疑自己的「習焉不察」的理論，隨時加以檢討和批判。

### 三、校長的專業成長

校長的課程領導漸漸受到重視，相關的理論和實踐也正在起步，校長們的努力是值得肯定的，當前的課程領導雖然遭遇了許多困難和問題，相信在學習中慢慢成長，會往好的方向發展。課程領導也是學習的過程，課程領導者不是天生的，唯有不斷的專業成長，才能增益課程領導的素養。

課程領導和行政領導不是完全分開的，課程領導也要借用行政領導的許多智慧和能力，但是課程領導要進入課程和教學的核心，當然更需要課程的專業素養。Schwab（1983）認為，課程領導者要具備下列的素養：（1）有言詞說服能力，（2）有課程慎思的經驗，（3）閱讀各種專業雜誌，並能與人分享，（4）了解國內外的課程實際，（5）具備行為科學和社會科學的素養，（6）具備課程和教學視導的能力。相信這樣的人才不多，課程工作者要不斷的學習和成長，以增進課程素養。

茲依據當前課程改革的情勢，和前述課程領導的問題，提出校長專業成長的一些想法，以供參考。

#### 第一、實施課程行動研究

校長不僅可實施課程設計、實施和評鑑的行動研究，更可以實施課程領導的行動研究；課程的行動研究不僅要解決技術性的問題，更要覺醒課程意識，轉移課程典範。學校每一年都舉行畢業旅行，學校一般都把它當一件行政工作



來處理，行程規劃好了，帶學生走一趟，完成任務了事，學生沒有參與，不作學習單，因為那不是課程。事實上學校可以把畢業旅行當作一種課程，用行動研究的精神來設計，師生共同決定主題，設計學習的內容和方法，學生不僅參與校務決定，也完成了豐碩的知性之旅，留下了美麗的回憶。課程與教學方面，到處都可以找到行動研究的例子，如統整課程的模式有學科內統整、多學科統整、科際整合統整和超學科統整等，體驗學習有不同的學習重點，如學生興趣、知識生產、對話學習、賦權增能和豐富心靈等等（歐用生，民92），校長可依據實際需要，將這些研究主題列入課程計畫之內，與教師一起進行研究，尋找適合學校的課程和教學方式，以落實學校本位學課程發展的精神。

課程領導者不僅只是利用行動研究解決課程的技術性的問題，更要使用行動研究來覺醒課程理論，並不斷的檢討和批判。前述Grundy（1987）指出課程的三個觀點，即產品（product）、實際（practice）和實踐（praxis），實踐觀的課程強調行動和反省，人的行動是理論和實際，包含反省和行動的辯證，是發生在真實的世界、在真實的社會、文化脈絡中的一種實踐，依據辯證和反省的結果，產生解放的行動。因此要利用批判的行動研究，加強對課程的反省、實踐、辯證、意義創造，以產生解放的行動。由此可知，行動研究、尤其是批判的行動研究，使課程領導者考驗課程理論、課程實際和學校組織的關係，並將其放到社會脈絡上來思考，如課程理論將某些實際合法化為教育上是有價值的，並使組織結構穩定以支持這些實際。（Stevenson, 1995）因此課程領導者不僅要分析並改變自己的實際，更要改變課程論述和教育環境的結構，當然這需要更多人的努力，特別是政治上的聯盟和策略。

校長也可以實施課程領導的行動研究，例如九年一貫課程最精華的課程統整在中小學的實施遭遇到很大的抵抗，已形同夭折。【由「學習領域之實施



應以統整、合科教學為原則」（87年9月總綱綱要）、「學習領域之實施應以統整、偕同教學為原則」（89年9月暫行綱要），而改變為「學習領域之實施應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」（91年9月課程綱要）】事實上，國外的研究早已發現了統整課程失敗的原因，Hammerness, Moffett（2000）在一所高中的研究發現：學校中統整課程的爭論受學校的組織結構、文化和政治的影響。學校的結構是教師的意義、承諾和交互關係的重要來源，無論是學科研究會或統整聯盟都形成教師知性和專業的主體，把教師和其學術社群結合起來，影響他們的課程哲學、信念及對改革的反應。組織結構的巴爾幹化，強化了對統整課程的不同的立場，阻斷了兩個陣營之間的溝通，彼此如孤島，無法想像另一個島上的生活是怎樣，喪失了將彼此視為理念對立的同事及建構性的對話的能力。其次，對統整課程的不同的信念源於兩種文化的對立，傳統資深教師的文化尊重學問知識的歷史的主體，統整課程會破壞現有的一切；未來導向的新生教師文化對改革和知識的歷史組織採轉型的立場，改革才能導致進步。同時課程改革受權力結構的影響，統整課程使權力擁有者，如學科領導者或資深教師喪失影響力和地位，因此大力反對；統整課程支持者得到行政支援和資源支持，不顧批判者的反對而全力支持。校長也可善用這些經驗實施行動研究，作為學校課程改革或領導的參考。

Henderson, Hawthorne（1995）提倡轉型的課程領導，強調以解放的規範引導課程發展，以道德領導代替專家主導、管理至上的課程實際。轉型課程領導遇到的障礙、困境和矛盾須系統的加以研究，其相關問題也須不斷的探討，因此他們也鼓勵課程領導者採用行動研究，以加強反省和批判。他們強調「課程是建構的經驗」，是師生從過去、現在和未來的學習活動中建構意義，它包括兩個元素：一為解放的建構主義，師生成為特定探究社區的貢獻者，追求啓蒙和解放；另一為慎思的藝術，加強對實際的探究、教育的想像，以及對文化



和意識形態的反省和批判。依據這種建構主義的後現代哲學，他們提出「課程是存有」（curriculum-for-being）的主張，學習是學習內容的有意義的自組織，這種意義創造的表出是藝術家創造的藝術品，而不是線性作業生產的統一的产品，指引課程實際的是批判的美學和文化民主的倫理，而不是手段一目的的推理。「課程是存有」是有意識的、慎思的價值的導向，不在追求既定的價值中立的學習目標、程序或成就，而是在追求有意義的對話的美學，和批判性的社會願景的倫理。這是試圖建構一種課程領導的美學，和一種課程領導的倫理學。

## 第二、校長的自傳和敘說

合作的課程慎思是由故事和敘說開始的，校長和其他課程發展者共享關於學生的故事，和課程實施中有意義和有問題的實例。故事是建構了解和洞見的基礎，是掌握意義的豐富性和韻味的一種求知方式，故事中呈現的知識不可被化約為抽象的規則、邏輯的命題，或科學的詮釋的法則，故事以模糊和矛盾為主要的主題。教師的故事和敘說具有反省的潛能，反映了隱含的教學的理論，透過共享的故事敘說和反省的慎思，就能浮現以學生的文化經驗為中心的綜合的、不同的課程觀。經由這些合作的過程，教師就能敘述實際中的重要事件，形成意象、價值、假定和原則，奠定他們的信念體系，由此建構課程的基礎。（Henderson, Hawthorne, 199）校長的課程觀也是在自傳和敘說中建立起來的。

過去領導的研究偏重工具化的爭議和男性的經驗，忽略領導的現象學的層面，如個人經由人生履歷（leader persona）的建構，到達領導地位的內心的發展的經驗，特別是女性領導者的經驗。（Curry, 2000）領導和變成一個領導者，是朝向個人發展的流動的、適應性的過程，是意識覺醒的生涯的旅程，



領導者的人生履歷和個人的發展、主體的發展是一體的，個人經由社會文化的、社會心理的路徑，到達領導的地位。領導者的人生履歷是他（她）的生命歷史，顯示影響個人主體的內心事件，和個人的歷史和主觀經驗一樣，是真實的，獨特的；是他的意義系統，影響他的自我決定和對領導的概念和策略。

有效的領導不是遵循一些客觀的法則，讓許多人一起工作，領導是領導者主體發展的一部分，沒有缺少主觀經驗的領導理論，領導者需自我探究和自我覺醒，「我如何建構自己成為領導者？」主體發展和自我研究是繼續的過程，不斷的生長和成長，並調適到領導的角色和行為上。如此，主觀自我和客觀自我統整了，現象學的、結構的、行為的「我」調和了，這就是領導者人生履歷的美學。如自我效能感是人生履歷的美學的一部分，是一種信賴和信任，對人的能力有信心，使發展的過程有意義。現象學、認識論的過程，內在心靈的經驗，適應社會脈絡的方式，權力的分配和使用等等，都顯現人生履歷的美學。領導者人生履歷的美學是他奮鬥變成領導者的一部分，是他的主體和領導角色的素質的層面，是個性化的，個性的價值是其獨特性。以前的領導者要認識組織，現在，「領導者，要先認識你自己！」領導是社會心理學發展的一部分，領導者要具有反映社會變化的可變性，個人的過去、現在和未來決定組織的生命，因此領導的研究要從重視領導的工具化，如領導的法則和處方，轉向個人，個人的自我研究，個人和組織的交會點的自我研究，要對領導、領導者、領導者人生履歷等概念作哲學的思考。

課程領導和行政領導一樣，是一種自我學習、自我覺醒，自我是課程發展的主要動力，要強調個人的感覺：過去我在哪裡？現在呢？將來會變成怎樣？這種感覺一直被領導者忽視。課程領導者要問：如何了解自己並享受自己的工作和生活？如何改進我所在的情境？要與他人分享自己的過去、現在和未來，



在他人面前聽到並發現自己，這種界定自我的過程，能自我賦權增能，先自我賦權增能才有重要的改變和轉型。這時課程領導者成為自傳者，有深層的自我了解，在傾聽、分享他人的專業自傳中，覺知作決定的類型和原則，使校長、師生的經驗成為課程設計的中心，成為最好的教科書。（Brubaker, 1994）自轉法承認每個人豐富的內在的理念和感情，及實現自己生命的多元性，領導者可利用自由聯想的方法，使傳記有益於了解專業的決定。（Pinar, 1988）課程領導者期待對各種事情的不同的知覺，形成觀點的相互性，由於觀點的融和和知覺的相互確認，從主觀的觀念中就產生了理性和意義。

### 第三、結成民主的教育論壇

就像程序的共識無法解決政治的對立一樣，民主的課程改革只有在程圖上是無法進行的。從過去以來，課程一直是政治的、種族的、性別的、神學的爭論的場域，現在的情境更是競爭激烈，很多對立的主權者爭奪課程的主導權。在大部分的情境中，如果沒有主權者之間的真誠的對話，這種激烈的改革是不可能的。這是一個眾聲喧嘩、爭論激烈的空間，如果要實施課程領導，首先要培養慎思的藝術，Schwab（1978）認為課程慎思是一種訓練有術的對話的藝術，由於課程的複雜性和爭論性，慎思漸成為一種課程政略的形式，但慎思的過程不完全是政治的，他也是道德的：「慎思有道德的性質，它不完全是，也不應該是客觀的、價值中立的事業；它也是社會的事業，因為好的民主社會的概念引導合作的決定，並為所有的決定提供一個倫理的脈絡。」慎思的課程領導模式將課程發展視為合作的、民主的，與階層的、父權的、由上而下的課程領導模式是完全不同的。慎思，不管是個人的或團體的，包含說故事，即Freire（1972）所說的「對話的境遇」（dialogical encounter），在今天的學校中是很難的，課程慎思的動態關係受到限制，因為績效責任、標準和最好的實際的論述，掩蓋了正義、公道、關懷和人類發展的論述。因此必須參與道德的



對話，並與努力實現解放的理想的同事，作政治的團結。

因此校長的專業社區，如校長協會、策略聯盟等要更制度化，不發揮學習型組織的功能，更要變成一個民主的教育論壇，與地方社區發展民主的夥伴關係，與社區人士、教育決策者和教育人員研討各種教育議題，加強公共文化的素養，並熟練公民權力。以教育論壇作為媒介，以抵抗傳統提供者導向的專業文化和消費者導向的市場文化，平衡公民權和消費者權。回應市場需求，卻不能扭曲教育本質和價值；回應社區監督，卻不可損害專業自主。

#### 第四、建立新形式的學習

未來的社會是教育主導的經濟社會，而非經濟主導的教育制度，未來的課程要滿足二十一世紀的人需要的學習需求；未來批判教育理論的核心是學習，而不是學校、學科或課程。（Young, 1998）學習和知識的生產不能分離，而且要緊密關聯，學習是一種社會的過程，不受限於特定的知識脈絡，學校成為公共學習的一種形式，和專家展開新形式的對話，挑戰專家知識的權威。學校要將學習列為第一順位，建構成為學習型組織，更要和其他組織，如其他學校、大學、行政機關、經濟機構等，發展專化的關聯性的（connectivity）原則，發展新形式的學習。

未來的課程不僅要創造新的知識內容，而且要強調新形式的知識關係，如學科和學問之間、學科知識和非學科知識之間、知識的專門化和社會分工的專門化之間、理論和應用之間、學校學習和非學校學習之間的新關係等等。同時師生之間、學校人員之間、學校和社區、學校和大學、教育專業和政府間，也都要展開新的關係和學習。學習是終生的，不限於時間和地點，每一個人都可以發展解放性的學習潛能。



#### 四、結語

課程領導和行政領導是相輔相成的，課程領導也要應用到許多行政領導的理論，校長們都有相當豐富的領導的做法和經驗，已經奠定了課程領導的堅實的基礎。如何在專業成長中覺醒自己的課程觀，發揮課程素養，與師生、家長等一起努力，朔造課程文化，則課程領導之路不遠矣！

#### 參考書目

歐用生（民92）。課程典範再建構。台北：麗文文化。

Curry, B. k. (2000) .Women in power-Pathways to leadership in education.New York : Teachers College.

Elliott,S. (1993) . Actionr esearch for educational change. London: Open University Press.

Elliott,S. (2000) . Toward a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In H. Altrichter, J. Elliott (Eds.) , Images of educational change. London: Open University Press.

Freire,P. (1972) . Pedagogy of the oppressed. Hamondsworthe: Penguin.

Grundy,S. (1988) . Curriculum-product or praxis. N.Y.: The Falner Press.

Henderson, J.G., & Hawthorne,R.D. (1995) . Transformative curriculum leadership. N.j.: Prentice Hall.

Pinar,W.F., W.M.Reynolds, P.M. Taubman (1995) . Understanding curriculum – An introduction to the study of historical and contemporary discourses. (Eds.) . N.Y.: Peter Lang.

Schwab, J.J. (1983) . The practice 4—Something for curriculum professors to do? Curriulum Inquiry, 13:3.

Slattery, P. (1995) . Curriculum development in the postmodern era. N.Y.: Garland.





Stevenson, R.B. (1995) . Action research and supportive school contexts: Exploring the possibilities for transformation. In S. E. Noffke, R.B. Stevenson (Eds.) Educational action research: becoming practically critical. N.Y.: Teachers College.

Viruru, R., G.S. Cannella (2001) . Postcolonial ethnography, young children, and voice. In S. Grieshaber, G.S., Cannella (eds.) , Embracing Identities in early childhood education: diversity and possibilities. N.Y.: Teachers College Press.

[ 本文出自歐用生（2004）。〈校長的課程領導和專業成長〉，《研習資訊》雙月刊，第21卷第1期：60-70。 ]