



學校課程領導背後的行政思維

甄曉蘭／國立台灣師範大學教育學系教授

隨著國家課程政策的改變，課程決定權下放到學校層級，有關「課程領導」的議題日益受到重視，成為日前國內課程學界與實務界相當「火熱」的討論焦點，不但許多教育專業進修課程紛紛以之為研習主題，坊間更是出現許多相關的譯作與專著。或介紹課程領導的層級與具體作法，或強調課程領導的角色與成功要素，甚或著重於課程領導的內涵與議題反思，都讓我們理解到課程領導是「人人有責」的，面對學校所肩負的課程決定責任，無論是校長、教務行政人員、領域召集人、甚或是老師，其實都無法逃避學校課程發展與實踐的決策及領導角色，必得要有紮實的實務探究、審慎的決策思維、明確的發展方向及清楚的行動意象，才能有效地領導學校的課程發展與教學實踐。

基於課程領導並非只是處理有關課程決定的權責或有關課程規劃的技術問題，而是涉及了許多學校課程發展過程中，大大小小相關事務的管理經營與方向定位（the management or direction of the affairs of school curriculum development），與其說課程領導是一個課程的議題（curricular issue），倒不如說課程領導更是一個行政的課題（administrative issue），不能忽略其實際運作過程，包括計畫、組織、溝通、領導、評鑑等，所需考慮的行政運作「政略」與「策略」。回顧國內外有關課程領導的討論，大多關注於理念的澄清與具體作法的建議，較少探討課程領導背後的行政籌劃藝術，因此，有必要進一步思考有關學校課程領導所涉入的行政思維。

一般而言，影響課程領導的因素包括：課程概念與教學信念的釐清、課程



決定權責的確立、學校課程發展問題與優先順序的掌握、行政支援與相關資源的提供、教師參與課程發展的態度及對話溝通機制的建立等。因此，如何建立積極開放的學校氣氛、提供資源，來鼓勵教師批判反思、對話溝通、協同合作，進而建立組織結構推動課程發展運作機制，便成爲學校各級課程領導人員（校長、行政人員、領域召集人及教師）所必須認真思考的問題。就推動學校層級的課程發展而言，實有必要重整學校組織結構、建構學校課程發展運作機制、擴大教師參與課程決定。然而，學校成立課程發展委員會、學年課程研究發展小組、學群課程研究發展小組等，無可避免地會衍生出許多權力重整與資源重新分配的實際問題，諸如：課程發展委員會與原有校務會議、教學研究會，以及不同課程規劃小組或研發小組之間，如何協調任務、角色與功能？如何建立對話溝通機制？如何以有效的組織運作，擴散教師課程與教學的專業對話與決策共識？如何以更公平、更民主的方式決定資源的分配？相關的各種運作機制，都是新的學校行政運作形式，需要學校成員共同分攤課程實務的權與責，共同形塑出新的課程決定方式。

根據過去的相關實地研究發現，國內中小學的課程領導大都傾向「封閉式交易型」課程領導（closed transactional leadership），或「封閉式的轉化型」課程領導（closed transformative leadership）兩種型態。就「封閉式交易型」課程領導而言，學校的課程發展活動較易流於績效導向，雖有不錯的發展成果，但教師的專業權能感與課程發展參與度卻是參差不齊、落差極大。大多數教師採取不參與、不主動、維持現狀、保持沉默的觀望態度，在各種相關會議中，不會主動提及將來學校課程規劃的議題，以免被行政人員點名做事，但是對於與教師相關權利有關的消息卻又反應極快，資深教師參與意願普遍較低，而新進教師則較爲積極，但有時卻也因積極的動作引起資深教師的不悅，認爲年輕教師在找麻煩，甚而懷疑行政人員會剝奪資深教師於學科中的地位，顯示出學



校的權力運作與教師文化存在著一種環環相扣、複雜糾結的互動關係。

至於「封閉式的轉化型」課程領導，則是「在可控制範圍內授權」，以「校務民主化」策略授權教師參與學校課程發展，但學校課程發展的實際作法與成效，大都依賴校長或行政人員所規劃的學校願景與發展步驟，教師並未真正享有權能感，也未能有效建立專業自信、發揮專業自主。雖企圖藉由課程發展委員會的運作，擴大教師參與學校的課程決定與協調，進而改變教室層級的課程與教學實務，但是運作時，卻很少能達到理想，因為由少數教師代表所負責規劃的課程構想，並無法提升所有教師參與課程決定的意願，而且負責教師傾向年輕化，很難領導資歷較深的教師同儕，再加上教師互動的基礎不夠，很難拉近彼此的差距，由於輩份與階層的概念的影響和專業自信的不足，很難形成教師間的專業合作關係。

如此可見成功的課程領導，絕非一蹴可幾，必須逐步透過一連串地計畫、溝通、協調等有效行政運作功夫，才可能漸進地更新理念、調整不當的權力關係結構與運作機制，並且掌握學校課程發展的目的與方向、維繫協同合作的課程實踐動力。基本上，學校課程方案的落實，有賴於「學校成員群策群力」，學校課程發展如果沒有明確具體的課程目標、或學校教育的「理想圖像」，很難引發學校成員的使命感，反而容易流於「為執行行政命令而不得不做」的形式應付。

以學校的行政領導的權力重整而言，校長不僅可以強化各處室行政人員支援教師課程決定的行動，其社會行爲的示範作用也能促進教師的人際互動關係。主動積極的校長和行政人員不僅授權教師做成課程決定，還會以協同領導的方式領導課程小組的課程發展，並透過各種需求評估，提列經費預算、參與



課程決定的各個層面。不論是協同或參與做成課程決定，校長與行政人員都是可以重新分配資源、建構課程方案與教學典範的領導人物，積極實踐轉化型的課程領導（transformative curriculum leadership），致力改變學校的人際互動關係與權力運作方式，以課程決定所需的深思遠慮態度，來重建學校教育信念與課程意識，提供機會與挑戰激發教師的課程發展潛能，積極授權教師發揮專業自主，支持教師間的專業對話與合作教學，並且鼓勵課程與教學的批判反省。當然，在權力轉移的授權過程中，校長與行政人員的課程領導策略，不僅需要關注教師的主體性，透過接納與尊重，鼓勵教師「發聲」、「對話」，也需要鼓勵教學創造，以高支持的態度，提供教師機會實踐其課程與教學的革新構想，提升教師的「權能感」，進而建立專業自信與合作發展學校課程的契機。

一般而言，學校行政人員授權教師參與課程決定的過程，同時也是增進教師課程決定之品質的關鍵，其目的在於形塑學校組織內有利學校課程發展的教師文化生態。在初期，難免需要以行政規劃方式來建立專業同儕間的合作關係，經由組織的力量形成教師間專業對話的習慣，以破除個人主義或其他不利的教師文化因素。基本上，擴大教師參與課程決定的權力以及促成教師專業社群的對話合作，是奠立學校文化生態轉變的關鍵，學校行政領導人員若能夠在課程決策過程中適度釋放權力，授權教師參與課程決定，透過組織重組與文化再造奠立學校課程發展的基礎，勢必能夠開創空間促成教師專業權能的發展。

就教師參與課程決定而言，其內涵至少包括編選課程材料、引導學生探究學習、主持教室討論教學、扮演課程研究角色，評鑑教室課程效應。由於教師專業社群形成的教育專業觀點，深深影響到教師是否能夠發揮專業判斷來檢視教材、教法與學生的學習，以及教師是否能據其專業判斷做成相關的課程決定。因此，真正增益教師權能的權力轉移，必須是權力分享（power with）的



運作形式，其核心在於信任教師，激發其潛能與自信，使其負起專業責任、享有專業權益，經由雙向調整期許的權力貫徹（power through）策略，提供支持的環境，塑造出更有動機、具創造性、及人性化的學校文化。基本上，彰益教師權能所意圖表達的權力形式，是強調權力的共享、權力的內發（power from within），以及權力的行動性（power to），要能伴隨具體的行動與影響，不能只是紙上談兵。所以要讓課程決定的所有參與者彼此間互動關係密切，不但有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感以及經驗，發揮來自內在的權力，自發自覺地進行革新行動，而不是一個口令一個動作的遵從指示。所以要讓教師能夠在開放的、彼此同理的關係中發展專業對話，享有轉化的權力（transformative power），不僅提供教師施展能力的機會，同時使教師在專業社群中發揮其自主性。當教師專業權能感的發展漸趨成熟，教師專業社群的發展逐漸形成一種學習型組織，毫無疑問地，必將有助於學校課程與教學品質的改善。

[本文出自甄曉蘭（2006）。〈學校課程領導的行政思維〉，《現代教育論壇》，14：26-29。]