

## 課程領導及發展：綜合人文學科的經驗

# Curriculum leadership & development: experience of the integrated humanities subject

李子建、何家騏

香港中文大學教育學院

### 摘要

本文分析了兩所學校在發展初中綜合人文科課程時所面對的問題及其應對的領導策略。它們在校方及科組兩大領導層面上採取了不同的手法，包括強化老師團隊合作，找尋適合的課程切入點，並引入了大學的專業支援，促進了課程的發展。這些經驗，除了可供準備發展此學科的學校借鏡外，亦突顯了領導課程發展時需要注意的問題。

### 關鍵詞

課程發展，綜合課程，課程領導

### Abstract

This paper discusses two school-based leadership experiences in the development of junior Integrated Humanities(IH) curriculum. Different means have been adopted by school and panel leaders to facilitate the curriculum development, such as reinforcing teachers' collaboration, selecting appropriate entry points and soliciting professional support. Their positive experiences may inform other schools, which aspire to develop their school-based IH curricula and highlight the practical issues in which the curriculum leaders should deal with carefully.

### Keywords

curriculum development, integrated curriculum, curriculum leadership

## 一、引言

近年，學校漸次響應教育統籌局的建議，把初中各人文學科統整合一，以期增加教學及學習的果效，並培養學生的分析力及拓闊其視野。儘管教育界同工起初對此結構性及範式的轉變多持有猶疑的態度，惟自當局宣佈在2009年的中學文憑會考將由人文學科「蛻變」而成的通識科列為「必修必考」的科目後，學校的領導大都緊隨此趨勢，各師各法地按自身的情況把其人文課程作不同程度及方式的整合，以迎接大氣候的轉變。

參考坊間有關課程整合的敘述，系統地參考並分析前線老師的意見對有效推行課程結構改革乃可收事半功倍之效。而在香港這次人文學科的統整趨勢中，我們可同時看到老師認同及保留兩方的聲音，但比較一致的看法是，人文學科的統整並不是一項簡單的歸一工程，經年的辛勞及投入工作，並不能保證在改革後可獲得理想及滿意的成果，但是如能掌握箇中的要訣，則可望在教與學方面皆有長足的回饋。

針對課程領導，學者們曾對其涵義做出許多探討。例如李定仁、段兆兵（2003，頁60）指出課程領導是課程管理的重要職能，其職能主要表現在決策、組織、引導三方面。就決策而言，課程領導需要處理課程目標的制定、課程內容和學習機會的選擇和組織、課程的實施與評價，以及課程的修訂和改革。就組織來說，課程領導關注制定課程實施的規章制度，協調各種人事關係，以促進課程實施的果效。就引導來說，課程領導著重課程實施狀況的監督和修正，尤其當實施過程中出現問題時，能及時分析問題成因，以及採取適當的措施加以引導修訂，以確保課程實施的運作。然而，更多學者認為課程領導與課程管理之間並非相互分離的，而是構成了一個相互統一的整體。例如，李子建與戴望舒（Lee & Dimmock, 1999）認為課程領導和課程管理

是一組整體的概念，與Hallinger及Murphy（1987）所述的「教學管理」及「教學領導」互為相通。

Day等（1993）進一步闡明了課程領導與學校課程發展之間的密切聯繫。他們指出課程領導要兼顧三方面：生存（survival）、維持（maintenance）及願景（vision）。「生存」層面關涉處理教師對課程變革的焦慮和變革過程要面對個人在信念、實踐方式、習慣以及自我觀的轉變；「維持」層面關心課程規劃的監察、質素的保證以及課程在銜接性（continuity）和漸進性（progression）的狀況。「願景」則注意校本課程與整體學校發展的配合。課程管理一方面要「維持」學校運作的穩定性和為校本課程發展奠下基礎，另一方面課程領導要視校本課程變革作為「發展」，而課程領導與管理宜互相平衡和照應，使校本課程發展得以持續改進。課程領導與管理包含下列元素（Lee & Dimmock, 1999, p.457）：

- 目標訂定和規劃；
- 監察、檢討和發展學校的教育學程；
- 監察、檢討和發展學校的員工；
- 建立文化；及
- 分配資源。

在討論領導（leadership）時，有學者主張把「領導」和「領導者」（leaders）區分出來，前者是指一種互惠（reciprocal）過程，使社群成員共同建構一種對學校教育目標的共識，它是一種在學校文化內所存在的參與式學習機會；後者是一個人——任何一位學校社群內的人，包括校長、教師、家長、學生或社區人士——能扮演和發揮「領導」的角色（Lambert et al., 1996）。過去，領導者的觀念通常以科層角度出發，引申出領導者——追隨者的觀念，然而這種角度限制了領導者的空間（只屬於行政領導者、校長等範圍）。Lambert等（1996）則從人本和建構主義的角度提出領導者僅為學校社群的參與者（participants）而已，從平等和共同責任

的觀點建議「人人皆可成為領導者」，每一個人都有機會表現對學校社群有益的領導行為。

需要指出的是，課程領導並非學校中那些擁有正式行政職位的「領導者」們獨享的專長，而是學校實踐者群體共有的專業發展機會和共同承擔的責任。當各類學校人員在課程發展中能夠被適當賦權，共同發揮課程領導的作用時，他們就形成了一個分權型課程領導（distributed curriculum leadership）社群。Hargreaves（2005）按照群體間的分權程度，指出分權型領導會出現一個由「自由」到「專制」的連續體，其中共包括無政府自由狀態（anarchy）、專斷式分權（assertive distribution）、生成式分權（emergent distribution）、指導式分權（guided distribution）、漸進式代理（progressive delegation）、傳統式代理（traditional delegation）和專制（autocracy）七種形式。由此可見，學校課程發展中的賦權問題將是決定我們能否動員學校成員、共同擔當課程領導職能的關鍵。

本文嘗試探究學校中的綜合人文科的課程領導及發展工作。透過對過往文獻資料的回顧，分析學校中各科的課程領導及發展，我們大致可從校長及老師對學生學習、課程教學、資源調配及老師間的協作文化等各方面的理念及具體執行措施等方面，對這一問題加以探討。本研究採取個案研究方式，以目的性抽樣為原則（陳向明，2000）選擇了兩所參加了香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心優化教學協作計劃（PILT）的學校，分析和比較了它們過去一年在綜合人文科的課程發展中其面臨的挑戰及不同的領導策略，冀為學校今後在這方面的工作提供借鑒。

## 二、綜合人文學科課程發展的挑戰

在分析兩所學校的發展經驗前，我們先回顧老師在

參與發展初中綜合人文科課程時經常遇到的挑戰。從他們的口中，困難大概可分三大方面，分別為釐訂課程目標、設計教材及同事間的分工。

### 1. 課程發展的目標不清

很多老師都認同統整人文學科課程能有效增強同學高階思維，亦同意這是配合當局推出通識課程的必然步驟。可是，校方往往就是空有這長遠的目標，而不能切實地打下短期的行動綱領及策略，因而經常在課程改革的初期碰著極大的人事阻力及實際操作問題，有個別急於求成的學校，銳意在短時間之內完成這龐大的整合工程，但由上而下的指令卻令前線的人文老師無所適從，又有一些背負著沉重「傳統」包袱的地區著名中學，老師就這課程結構區變所帶來的不確定性，深感不安，甚至因而產生「抵抗」的情緒，而最為普遍的情況是，校方領導給予科組老師們相當改革空間的同時，同工間卻就改革的規劃、目標、進程及執行各方面出現理念上的分歧，但又缺乏強而有力的協調及指引。這情況的出現，嚴重影響了課程。

### 2. 未能掌握課程及教材設計的要訣

根據教統局方面的指引，經統整後的單一人文學科，應當以發展校本課程為原則，個別學校因應自身學生的水平及歷練設計出一套適合的教材。可是，很多老師都似乎未能領略到作為課程發展領導者必要的技巧與思維，很多時候，我們可看到老師心有餘而力不足，在未能充分掌握學生特性的情況下泡製出一些未能對應學生水平及視野的教材。另外，又因缺乏課程發展的歷練，使「製成品」流於資料性或未能有效地訓練學生的高階思維，而一些老師在面對強調多角度思維及減少機械式的新課程時，未能調節其一貫的教學手法，仍在課堂中著重知識的傳授，甚至是語文表達能力的訓

練，即使他們嘗試按課程的指令多作發問及加強學生間在課堂的交流，但因未能掌握箇中的手法與節奏，效果經常強差人意。即時及短期的挫折常給老師們一個錯覺，認定編撰及教授新的人文科課程是「非常」的任務，甚至因此懷疑新課程的成效。

### 3. 科組內老師缺乏團隊協作

我們常見科組的領導老師抱怨，經常在肩負課程發展的重任後面對孤軍作戰的情境。很多時候校方都傾向人文學科的科主任或統籌老師委以重任。這些「大旗手」大多都是充滿熱誠又賣力的好老師，但他們每每面對支援不足的困境。作為小領袖，他們既要安排編寫教材，監管進度，又要負責人事間的聯繫及匯報工作，同時進行多項工作使這些課程統整經驗不足的老師吃不消。更甚者，原有人文學科中個別的科組文化亦每存在明顯的差異，觀念上的差異，再加上老師們對擴大後課程內容的學養不足，很多時候令課程發展的工作出現個別核心老師孤軍作戰的情景，老師心有餘而力不足，如其校方的領導未能適時採取行政措施加以配合，強化團隊的合作意識，則成果未臻理想亦不難理解。在負責老師的勞心勞力下，有些取得初步成績的學校，卻因未能意識到建立「經驗轉移」機制的重要，使課程發展的工作無以為繼，非常可惜。

## 三、怎樣克服挑戰：兩個校本的發展經驗

在面對這些難題時，兩所學校分別採取了不同的應對策略。學校甲著重科組團隊的組建，並找尋課程改革的切入點。而學校乙則從強化科組老師間的合作著手，同時並向大學方面尋求專業的支援。這兩套不同的策略，最終皆有不俗的果效。

### 1. 學校甲：小步子開始、小組領導

學校甲的綜合人文科的老師團隊，人數並不多，在科主任的領導下，有一位老師專門負責統籌工作，另有一位資深的人文科老師及一位從理科兼教人文科的年青老師，在這「以老帶嫩」的組合下，同事間的合作非常融洽，而資深老師彷如團隊老師的「領航員」，在專職發展老師的行政支援下，科組老師選定了中一級中的「特別時事節」作起點，希望通過團隊的努力能在課堂內提高學生對社會時事的敏感度，並訓練其批判思維，並就此作日後通識科的準備，這相對小型的發展項目，由於目標明確，門檻較低，很快便在老師的努力下取得正面的成果。同學們在課堂中雀躍的表現，據老師所言，的確能帶給其教學滿足感，而這亦進一步鞏固團隊間的合作。

這「以老帶嫩」領導小組，據科組主任所述，得到校方相當的信任。當中，引入中大專家的協助，對在項目發展的初期幫助甚大。另外，專職統籌老師的設置亦應記一功。這避免了因繁重的行政瑣碎工作而帶來老師間的爭執，亦令老師能在安排同儕觀課時，做到身先士卒，讓資歷深的同事先給予意見，這亦對營造團隊內的和諧及合作氣氛，大為有利。

### 2. 學校乙：凝聚共識、專業支援

學校乙發展初中的綜合人文科課程，校方希望在初中的人文課程推出「專題研習」的單元，但由於原任老師皆對比缺乏督導學生的經驗，故他們希冀大學方面的專家能提供相關的協助。校方給予團隊發展工作的支援亦見於行政措施的配合，如採取了「雙班主任制」、推行觀課及共同備課機制，甚至為加強同學的紀律而要求全部學生參加制服團隊等。

另一方面，學校乙綜合人文科的統籌老師

亦見其視野及洞察力，能有效地領導課程的發展及科組老師間的協作。負責統籌的科主任，在協作的初期便強調「我們要達到改進專題研習領導」的具體目標。即使同事問對怎樣「達標」有不同的手法，她亦最終能與同袍找到「信專家」的共識，取向原則一致。即使內容有分歧，亦能提供了建立團隊協作的土壤。因須涉及的科組老師不太多，而她們又大多是資歷較淺的同工緣故，她們大多比較「心胸廣

闊」，不介意被觀課、評課並根據大學方面專家的建議作教學嘗試。另外，學校方面能確立「觀察-嘗試-檢討」的機制，在邀請大學專家作課堂提問及刺激學生思維的示範後，老師即安排在緊隨的課節試用所學的教學模式帶領學生，而她亦會將自己的新體驗將之與「未曾與專家共事的科組老師」作分享，這安排對起動改善教與學甚至加強同工間的交流，有明顯的作用。

表一、簡要總結了兩所學校的一些背景資料：

學校	學校甲	學校乙
學生特質	中學派位組別的第三組	中學派位組別的第三組
校方訂下的課程發展目標	改善教學方法，改善課堂氣氛以「特別時事節」作起點，訓練學生的批判思維	知識導向的訓練，提升學生的學習能力，令學生有能力從不同角度看及分析事物，學習「學習態度」，具有批判性思考
教材	大致沿用出版的教科書，輔以自編的工作紙	暫時保留分科的課程，先行在「專題研習」的單元中嘗試帶出綜合的概念
課程領導及科組老師	由課程主任老師帶領，交由一較年青的老師作統籌，再加上數位年資深淺不等的人文科老師組成	由一曾受課程發展培訓的科主任帶領，再加上三位人文學科老師組成

## 四、課程發展的問題與挑戰

兩所學校在綜合人文科的發展經驗，一方面對應了課程領導文獻中，有關領導決策，組織及引導三方面對課程發展影響的論述。另一方面亦突顯了在校方及科組的兩大領導層面中，一些能左右課程發展的重要因素。它們包括，一、學校對協作計劃的期望，並因應期望而對科組內各老師發出的訊息；二、團隊的組成及運作模式；三、領導老師的帶領手法及四、校內固有的內部化文化。我們更加發現，這四大互相影響的因素，在各校全有不同的展示模式，有些對課程發展有正面的推動作用，而有些則不利於改革，而各校的經驗組成了幾個模式，解釋了學校在課程發展中取得不同果效之原因。

### 1. 校方領導

#### 整合的目標及資源的調配

##### (1) 課程目標

很多時，領導層努力爭來資源及外援，協助科組內的老師作持續發展，而基於對科組領導老師的信任，落實協作細節的重任很快便會交到科組的同工手中。除非科組老師課程發展或課堂發展具備一定程度的認知，並已取得比較一致的共識，否則，這種「從上而下」的「指令式」協作，很多時候都反成為課程發展的絆腳石。為數不少的協作學校，科組的老師都對協作的起動缺乏明確的意識及方向，即使老師們

大部分都積極配合發展項目的各樣行動，但卻仍會經常出現浪費時間及資源的情況。學校甲的例子顯示，由科組老師帶動的發展項目，可會取得較理想的成效。科組老師比較清晰的訴求，他們對學生能力及課程不足的判斷，明顯地對發展工作的起動有莫大的幫助。

## (2) 資源調配

很多時學校對團隊協作寄望甚殷，一些重點工作，如校本課程的編撰，教科材料的修訂及同學表現的分析等皆取決於科組同工間的集體努力。但普遍的情況是，這些規模大，變數多，牽涉關係比較複雜的工作吃力不討好，常見由三數位科組內的核心老師作領導。無論他們資深與否，校方有否向他們作充份的授權與支援，用這種大規模的發展項目作為團隊發展的起步其實並不理想。

其實，校方領導層在資源調配會左右計劃的進行。學校甲和乙的綜合人文科團隊，老師的數目並不太多，但校方卻能很具體地列出課程發展工作的初步要求：改善課堂氣氛，並逐漸帶來學生成績的進步。面對校方並非「遙不可及」的發展目標，加上科組內的老師都顯得比較積極，他們大都主動配合專家團及科組領導的安排。這經驗說明即使這是從學科層面出發的協作計劃，校方最高層的共識及指示仍是取得教學改進的最基本要素，當然，校方直接的行政指令可令老師有即時回應，但卻不能確保老師間的衷誠合作及協作的果效。

另外，校方領導的層面上亦包括了人事安排的相關事項，作為科組的領導，統

籌老師的教學歷鍊、個人價值觀及行政手腕對計劃的推進及變化有莫大影響，而校方在人事任命時的取態，則全直接影響繼後的課程發展，甚至各種協作計劃的成效，而人事問題在統合人文科的統籌及備課會議中，尤為突顯，有個別的學校，選取校內人文學科的數位科主任中的其中一位作新科的領導。由於價值觀的差異，很多時這位老師都會面對其他原科主任同事的挑戰，如處理欠圓滑的話，再加上校方缺乏清晰的合作指引，很可能會出現內部分歧，甚至不和的情況出現，當然，這會對計劃的發展十分不利。

## 2. 科組領導

老師領導策略及課程發展的歷練

學校領導層對課程發展的取態，決定了及後工作的進展及成效。有很多的校方領導層，都強調他們對統整人文學科概念的支持，然而，這良好但主觀的意志能否帶來實質的成效，往往取決於校方的領導有否與科組內的老師有良好溝通。兩個校本的發展經驗顯示，科組內的領導及協作其實左右了課程的發展。

### (1) 領導策略

很多時，校方在選取課程領導的老師時，常有以下疑惑：太年青的領導老師每見衝勁十足，但很多時卻會受制於一些人事的問題而未能盡展所長；相反，資歷較深的老師多傾向經驗主義，面對課程的改變及新的教學方案，他們大部分都需要有更長的醞釀期。學校乙的發展經驗顯示，「新老結合」的團隊組合，加上專教而非兼教老師的帶領，比起全是資深或新晉老師組成的科組團隊，可能會更有利於課程的發展。

很多時候，學校內有熱誠投入的老

師，有清晰的發展項目及其目標，但卻在團隊協作課程發展的期間鬧出不少人事及行政管理的問題。其實，這些阻力都是能從改善領導技巧的層面中得以避免。學校甲及乙的老師，都能以身作則，身先士卒，具備對外溝通聯繫經驗，曾接受科本訓練，並善於處理人際關係的統籌老師，常能更有效地改進並感染其同工協作的項目，當然，熱誠有餘但果效仍不理想的仍為數不少，主要的原因，在於校政環境及在乎校方高層的領導方向，這已非科組老師的控制範圍以內。

#### (2) 老師在課程領導的歷練

為數不少的學校的科組的領導老師，在接到校方高層指示發展課程或優化教學等項目後，都會急不及待召集科組內的老師商討發展大計。這些任教不同班級，班別的老師，由於教授的對象特質及其內容有所不同，故縱使來自同一專業，他們也會經常因教學理念的差異，難以就發展及協作的目標及方式等達成共識。這對團隊合作十分不利。

而領導老師及其團隊成員在課程及教件設計方面的歷練不足，則為另一經常出現的難題。根據教統局方面的指引，經統整後的單一人文學科，應當以發展校本課程為原則，個別學校因應自身學生的水平及歷練設計出一套適合的教材。可是，很多老師都似乎未能領略到作為課程發展領導者必要的技巧與思維，很多時候，我們可看到老師心有餘而力不足，在未能充分掌握學生特性的情況下泡製出一些未能對應學生水平及視野的教材。另外，又因缺乏課程發展的歷練，使「製成品」流於資

料性或未能有效地訓練學生的高階思維，而一些老師在面對強調多角度思維及減少機械式的新課程時，未能調節其一貫的教學手法，仍在課堂中著重知識的傳授，甚至是語文表達能力的訓練，即使他們嘗試按課程的指令多作發問及加強學生間在課堂的交流，但因未能掌握箇中的手法與節奏，效果經常強差人意。即時及短期的挫折常給老師們一個錯覺，認定編撰及教授新的人文科課程是「非常」的任務，甚至因此懷疑新課程的成效。

#### (3) 持續發展的機制

科組老師在這次成功的協作及專業發展的經驗中，能充分合作兼達到改善教與學的成效，或多或少跟發展項目的規模較少，牽涉的科組老師數目不多有關。先作單一項目的發展，相對在短時間全盤重整課程框架的目標，似乎較易得到即時的正面成效，亦能避開同工間觀念分歧的問題。但是，儘管協作的成功，總結經驗的機制仍有待加強，從學生得到他們學習的取向、強弱項等資料，如老師多加注視，並作進一步分析並配合教學法的教進，定會帶來更佳的收效，另外，成功的經驗大多出現於科組內的核心小組，故怎樣把這個「小組經驗」推廣至整個科組，不同年級的老師，甚至整校，似乎卻尚未有定義，正如文獻所述「一次過」乃很多學校經常出現的弊病，如能把這些經驗有步驟地向其他科組輸出，則可望有更大的收效。

## 五、總結

將校方角色及科組領導兩大影響協作計劃的範疇比較，前者往往能為協作計劃的推進帶來即時的好

處，但「行政指令」卻基本不能保證對教與學的優化帶來甚麼長遠及深入的影響。而個別學校的校方高層與科組老師明顯地溝通不足，從上而下的指示甚至會引發普遍不滿，以至老師消極抵抗的情緒。相對而言，後者比較個人化而其成效取決與校方有否積極地推出各科配合領導工作之行動。當然最佳的情況乃兩大範疇皆出現正面的展示，如是者則會對協作計劃的推進，十分有利，相反，「問題學校」大多都是這兩大範圍當中出現不足的地方，因而阻礙了專家團隊工作的開展。

總括上述兩個校本的課程發展經驗，綜合人文科的課程領導及發展者，需要注意下列的要點：（一）需有明確的短期及中長期目標，逐步按計劃推進，忌「好高騖遠」式的急進改革。為了使老師充分掌握課程整合的概念及困難，宜在開始前安排充足的交流，增強溝通。（二）要學生為本，忌在未有充分調研學生水平及歷練的狀況下，投入大量的人力物力設計出一些可能不符本校學生需要的教材，同時，老師也要對新課程的教學法有充分的認知，用新的手法應付新的挑戰。（三）要強化團隊

精神，忌個人奮鬥，要達到整合課程的果效，並維持成果，必須強化團隊，並促進同工間的交流。校方亦要作適當的介入。始終，課程整合並不只是科組內的一樁小事，而是一龐大的架構工程，校方領導的協調工作，必不可少。

參閱有關建立老師專業學習社群的文獻指出，要成功及持久地建立老師在課程領導及發展的專業團隊，有下列的五大條件：（1）首先是正面的外在環境（Supportive Conditions），在學校內，能存在或營造到一團隊合作的正面氣氛；（2）集體學習及應用的意欲：老師們必須具備「欲改進」及「不怕嘗試」的心態；（3）能有分享個人經驗的機制及胸襟；老師們會有機會了解同僚教學上的特色並不介意把個人的看法作深入的分享交流；（4）老師們最好能對課程發展的目標及教學法改進的手法有大體上的共識。（5）最後校內可有建立一有效並完善的領導機制，能參詳各方面意見及客觀的條件，推進同事間的合作。基於上述分析，我們可以預計，若校內能具備以上的各項有利因素，則學校領導及課程發展將得到比較正面的發展。

## 參考書目

- 李定仁、段兆兵（2003）。〈試論課程領導與課程發展〉。載於《課程領導與課程評價的理論與實施：第五屆兩屆三地課程理論研討會論文集》（頁59-66）。2003年10月8-13日。甘肅：蘭州。
- 陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京：教育科學出版社。
- Day, C., Hall, C., Gammage, P., & Coles, M. (1993). *Leadership & curriculum in the primary school: The roles of senior and middle management*. London: Paul, Chapman Publishing Ltd.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies* (pp. 179-203). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hargreaves, A. (2005). Redistributing teacher leadership widely and wisely. Paper presented at the Conference of *Developing Teacher Leadership and Education Partnership in the Face of Education Reforms*. 2-3 December 2005, Hong Kong.
- Lambert, L., Collay, M., Dietz, M. E., Kent, K., & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School leadership and management*, 19 (4), 455-481.