

轉型課程領導對九年一貫課程改革的啓示

嚴春財

嘉義縣竹崎鄉光華國小校長
嘉義大學國民教育研究所博士班研究生

摘要

國民中小學九年一貫課程是我國近來重要的課程改革政策，也是我國教育改革的重點工作。然而，任何的課程改革必有其改革之理論基礎與背景因素，相對地；任何的課程改革也都需藉由課程領導的引導與推動，才能落實於課程實踐。因此，本文擬從轉型課程領導的觀點，首先淺述九年一貫課程改革的哲學思維，接續說明轉型課程領導的意涵，最後提出其對九年一貫課程改革的啓示。本文針對轉型課程領導對九年一貫課程改革的啓示，歸納為以下幾點：

- 一、校長應培養成為轉型課程領導者。
- 二、建立正確的教師課程哲學觀。
- 三、建構學校課程願景，重塑學校課程文化。
- 四、加強教師課程轉化的能力。
- 五、加強教師間專業對話。
- 六、教師增權賦能，提昇教師再反省與批判的能力。

關鍵詞：課程政策、課程改革、轉型課程領導

壹、前言

台灣中央政府於 1998 年 9 月 30 日公佈《國民教育階段九年一貫課程總綱》（教

育部，1998），並於 2000 年 3 月公佈《國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要》（教育部，2000）。並透過教育部官方文件公佈課程政策（curriculum policy），決定於 2001 年正式實施跨世紀的新課程，課程改革立即成為全國關注的焦點。實因課程改革的成敗，攸關國民素質與國家競爭力之提昇，對國家整體發展而言，是一重大的教改政策。

九年一貫課程的內涵旨在培養學生具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。而此次國民中小學課程改革主張以培養台灣現代國民所需的基本能力為課程設計核心，以課程綱要取代課程標準，強調學校本位課程發展，提供教師更多彈性自主空間（林清江與蔡清田，1997）。然而，任何的課程改革必有其改革之理論基礎與背景因素，相對地；任何的課程改革也都需藉由課程領導的引導與推動，才能落實於課程實踐（praxis）。因此，本文擬從轉型課程領導的觀點，淺述九年一貫課程改革的哲學思維，並說明其對課程改革的啟示。

貳、九年一貫課程改革的哲學思維

九年一貫課程是隨著人文社會科學「典範轉移」（paradigm shift）風潮，逐步轉型與建構而來，其背後所建基的理論基礎與哲學思維概述如下：

一、九年一貫課程的學理內涵

九年一貫課程的理念深受當代學術思潮「第三勢力的影響」，諸如心理學的人文主義（humanism）及多元智能理論（multiple intelligence theory）、社會學的批判理論（critical theory）及知識論的建構主義（constructivism）等，以致在課程的組織結構與內容安排設計方面，乃是植基於課程統整（curriculum integration）概念，朝向更加開放、更加多元的方向發展（甄曉蘭，2001）。

二、現代vs.後現代思潮

後現代主義（postmodernism）是後現代社會情境的結果，企圖以後設敘述（meta-narration）方式來建構其普遍性的敘述觀點，其認為文本必須重新詮釋，政府必須再造，學校必須重建，藝術必須重塑，一切後現代文化分析都持質疑和解構概念（莊明貞，2002）。

九年一貫課程的理論中，課程自主、權力下放、跨越邊界、課程統整是反映後現代思潮；但基本學力指標、基本學力測驗及課程評鑑的規準等卻又是現代性的控制架構下的產物，這些似乎在九年一貫課程中存在著矛盾與弔詭（paradox）（陳伯璋，2002）。

三、再概念化課程（reconceptualization of curriculum）學派

課程再概念理論學者解構並拒絕尋求真理、實徵主義（positivism）、黑格爾辯證法、理性主義（rationalism）和分析哲學。該學派強力主張：1、反對傳統泰勒（Tyler）的目標原則；2、反對當代社會科學邏輯實徵的勢力；3、主張課程理解與研究應強調歷史、哲學與文化批評的本質（Pinar, et al, 1995）。

該學派更指出當代課程過度依賴泰勒法則，壓抑學生的需要與認同，更由於邊陲族群的聲音在學校中被壓抑，導致無法確保文化多元和區域性脈絡知識的發展（莊明貞，2002）。

參、轉型課程領導的意涵

Glatthorn (1997) 認為課程領導所發揮的功能是在使學校的體系及其學校，能達成增進學生學習品質的目標（單文經等譯，2001）。Henderson & Hawthorne (2000) 認為課程領導應著重於應然理想的課程與教學願景之勾勒與闡明，課程與教學的理想願景引導和影響，左右了課程領導的歷程與方法。不同的課程與教學理論派典決定了課程設計、實施與評鑑的方法，也決定了課程領導者的角色（單文經等譯，2000）。徐超聖(1997) 則認為：課程領導乃是領導者基於課程專業知識，經由各種領導行為，協助教師改進課程品質，提昇學生學習效果，完成教育目標的歷程。綜合上述得知課程領導乃是指領導者發揮課程專業知能，帶領成長團隊共同規劃學校的課程發展、課程設計、課程實施、與課程檢核評鑑等，以提昇教師的專業知能，促進學生達成高品質的學習成效。

轉型 (transformative) 是指根本的改變，是一種對抗根深蒂固的信念與社會結構的改革方式，是一種典範的轉移 (paradigm shift)，對人的教育參考架構 (educational frame of reference) 作質性的轉變 (Henderson&Hawthorne, 2000)。轉型課程領導 (transformative curriculum leadership) 依據解放的建構主義的規範，強調道德的領導，不僅重視效果、效率和績效責任等技術性的概念，更強調重塑新的學校組織和文化，以支持合作探究，實施有想像力的教學，加強批判反省能力，提高學習品質（歐用生，2000）。

課程改革既是順應當代哲學思潮與社會脈動，因此推動課程改革就不能再以舊思維、舊觀點、舊作為來領導九年一貫課程。在課程領導方面，也應改變傳統科層體制由上而下的領導方式，改以轉型課程領導來推動，協助學校課程領導者以解放課程理論的哲學觀從事其課程決定，並透過民主式文化批判分析，促進學校成員對話，以實踐後現代課程典範的信念與內涵。

肆、轉型課程領導對九年一貫課程改革的啟示

轉型課程領導若轉化於學校實務推動層面，對九年一貫課程改革的啟示可歸納為以下幾方面：

一、校長應培養成為轉型課程領導者

在這一波的課程改革裡，校長不能置身事外，必先自我期許成為一位轉型課程領導者。應不斷地自我反省思考，也必須不斷地容許他人 (others) 進行批判檢討；不斷否定已經確定的事務，以此深化自己對意義的探究；以多元的參考架構來看問題，並以此強化自己對理想的堅持。

校長若想成為一位轉型課程領導者，應培養五種信念 (persuasions)：1、教育願景者：溝通大方向；2、全體系統的改革者：實踐廣泛的問題解決；3、同僚：助長

合作努力；4、公開倡導者：明白闡述道德；5、建構認知者：積極的意義創造者 (Henderson&Hawthorne, 2000)。

在課程改革的歷程中，校長的角色從傳統的管理者轉變為扮演倡導、實踐、溝通協調、催化、以及意義建構等角色，校長應善用塑造願景、啟發智能、著重分享、授權與慎思反省等轉型領導策略，激勵成員提昇工作動機，促進自我與成員相互成長，以達成課程改革目標。

二、建立正確的教師課程哲學觀

以往的課程設計以「精粹主義」(essentialism) 的觀點，重視教材本身的價值，個人的社會訓練，以及教師的權威地位。因此運用分化的學科與知識的累積造就了許多「零碎知識的巨人」，但也成就了不少「日常生活的侏儒」；所以課程改革改採進步主義 (progressivism) 的觀點，以「學生學習為中心」改採統整課程、學習領域、教師協同教學的方式設計課程，教材內容也以連結學生日常生活為改革重點，冀望改進傳統以來智育掛帥的錯誤思維，也改正以往填鴨教育的錯誤方式，更希望建立教師正確的課程哲學觀。

教師要成為課程革新的實驗者和行動研究者，要有反省、批判的能力，針對課程和教學的問題與實際，實施合作的對話與慎思，以建構轉型的課程信念與價值觀。

三、建構學校課程願景，重塑學校課程文化

課程願景是學校全體成員對課程的共通意識與共同目標，藉由「溝通」與「對話」指引學校進行課程實踐的方向。學校透過由下而上的程序，融合個人目標與組織目標，使之成為組織目標共同關切焦點，產生強烈實踐其願景的動力與希望。

學校文化為解決學校組織內部統整與外在適應問題，對具有象徵性意義的人工製品（如器皿、建築、儀式、慶典、藝術……等）予以認知，形成共識並內化為成員的價值與假定後，進而作為組織成員所遵循的規範（張慶勳，1996）。學校實施九年一貫課程，應重塑校課程文化，讓創新、變革、解構與再建構的課程特性深植成員心中。

四、加強教師課程轉化 (transformation) 的能力

目前教師仍多停留在傳統傳遞 (delivery) 課程的角色上，應多加強教師課程論述 (discourse) 能力的培養，多多進行課程的探究與轉化，思考課程設計方式、內容安排的表徵意義及其背後深層的意識型態。

九年一貫課程的實施應提昇教師課程決定的判斷能力，課程決定的判斷要經由深入的慎思的藝術 (deliberation artistry)，其內涵包括三方面：1、師生真誠的合作、感性的對話，協商不同的信念和瞭解，以促進有意義的創造；2、教育的想像力、敏銳力和創造力，發揮智慧的最高能力；3、批判的自我反省，願意質疑個人的、文化的信念和社會結構，以追求身體的、心靈和精神的解放以及多元的民主 (Henderson&Hawthorne, 2000)。

九年一貫課程是師生共同建構的，從縝密的實踐中獲得，賦予新的意義。教師應具備正確課程決定的判斷能力，以落實課程改革。

五、加強教師間專業對話 (dialogue)

教師是九年一貫課程成功與否的重要關鍵，教師的觀念、思維與作為在在都影響著課程實施的成效。因此，深處課程改革潮流中的每一位教師，都應有正確的認知與體認，多充實自我，加強同儕之間的專業對話，針對課程進行哲學的思辯，瞭解課程改革的內在意圖與價值，而不再只是討論教材編製與內容適切與否之形式化、表面化的課程問題。希望透過教師間不斷地專業對話，期能使每一位教師都是研究者，課程的實驗者，每一間教室都是課程實驗室，學校成為學習型組織、學習社區 (learning community)、課程改造中心和道德領導中心。

教師應建立良好的人際互動網絡與專業團隊組織，透過同儕間的專業對話與經驗分享，提昇教師的專業知能與素養，參與在職進修並實施行動研究，積極追求自我的專業成長與發展。

六、教師增權賦能 (empowerment)，提昇教師再反省與批判的能力

以往課程設計教師只能如工具般傳遞中央威權的理念與意識，教師無任何權力，對於課程也無個人揮灑的空間。九年一貫課程倡議草根模式，給予教師增權賦能，讓教師的聲音 (voice) 能在課程改革中顯現。然而教師有了權力，也必須具備同等的能力才能在九年一貫課程中悠遊自在，揮灑自如。因此教師要提昇自我的反省與批判能力，隨時以後設觀點檢視現行課程，解構、再建構理論，發揮教師在課程改革的影響力，讓教師的權能均衡，促進課程改革的動力。

課程改革不是課程模式的轉移，而是經由協商的過程，讓教師以其適合的方式來實施課程。此種課程知識是師生在教室中所建構出來的實際經驗，深具脈絡化。

伍、結論

九年一貫課程是本世紀我國重大的教育改革之一，其影響的深度和廣度是不言可喻的，強調透過課程的改革，提昇學生獨立思考與批判反省能力，使學生成為兼具「學歷」與「學力」的現代公民。在學校實際場域中，改革範圍含括行政組織、教學群組、輔導體系和家長支持系統等各個層面，在推動改革的實踐歷程中務求行政人員、教師與家長的通力合作，以啟發學生潛能，增進學習能力，進而達成教育目標。

任何一項的教育改革，其中必定涵蓋眾多的影響因素，而在九年一貫課程改革之中，課程領導即是攸關成敗的關鍵因素。如何讓實際參與改革的校長、行政人員、教師及家長明瞭課程領導的內涵與意義，並將其理念轉化於實際作為中，是為推動課程改革的最終目標與長期努力方向。

後現代社會的特性是多元、變異、非線性和混沌 (chaos)，它是根源於對現代性價值、信念與經濟形式的反動。處在如此變遷迅速的後現代社會中，任何事情都讓人有種捉摸不定的感覺，九年一貫課程改革亦然，而轉型課程領導適合當前的環境和需求，學校在推動九年一貫課程改革中可以此建立正確的課程領導觀，落實課程改革的正確理念與作為，達成九年一貫課程改革的理想目標。

參考文獻

- 徐超聖（1997）。校長的課程與教學領導與教師專業自主。發表於開放中的學校教育學術研討會專輯。台北：國立台北師範學院。
- 林清江與蔡清田（1997）。國民中小學課程發展共同原則之研究。嘉義：中正大學教育學程中心。教育部國民教育司委託專案。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱。
- 教育部（2000）。國民教育階段九年一貫課程（第一學習階段）暫行總綱。
- 莊明貞（2002）。教育研究月刊，102，27-39。
- 陳伯璋（2002）。教育研究月刊，102，4-12。
- 張慶勳（1996）。學校組織行為。台北市：五南圖書。
- 甄曉蘭（2001）。中小學課程改革與教學革新。台北市：元照。
- 歐用生（2000）。國民教育，41，1，2-9。
- Glatthorn, A. A. (1997). The Principal as curriculum leader: Shaping what us taught and tested. Thousand Oaks, California : Corwin Press.（單文經等譯，2001。校長的課程領導。台北：學富文化事業有限公司）
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D., (2000). Transformative curriculum leadership (2nd ed.). Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.（單文經等譯，2000。革新的課程領導。台北：學富文化事業有限公司）
- Pinar, W. F., Reynold, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang.

為了確實無疑地相信，必須從懷疑開始。

— 斯坦尼斯勞斯