

互動，在行動研究中起步

——對課程領導專業發展的省思

朱嘉穎

引言

筆者是「課程主任發展性課程」中帶導學員進行行動研究的導師之一。在與 20 名學員共同發現問題、分析問題、解決問題、再檢視問題的過程中，作為一名導師，筆者真正體驗到課程領導的培育與發展沒有獨步單方，也沒有萬應靈藥，它是一種人（包括學員與導師、學員與學員、學員與學校同工）和環境（學校情境）互動的探究過程。

理念的淺析

甚麼是課程領導？

不少中外學者從學生學習、教師專業發展、課程與教學、資源提供、學校文化改善等方面，對「課程領導」作了不同的定義（林明地，2000；Ervay & Roach, 1996；Glatthorn, 2000；Hall, 1996；Krug, 1992；Sergiovanni, 1995；Smith & Andrews, 1989）。然而，學者們大都只處理了課程領導定義中所包含的部分任務內涵，而對課程領導綜合性定義的討論卻不多（有關的討論請參閱黃顯華、徐蔣鳳、朱嘉穎，2002）。Macpherson & Brooker（2000）在他們近期的研究論文中強調，課程領導除了牽涉改善學校課程現況，並指導、實施和改進課程改革在學校的推行外，還涉及改變教師對於課程與教學所秉持的態度和所擁

有的知識及技能，因為學校課程改革的推行不能單靠課程領導者的個人能量，還必須依賴所有教師的共同努力。總括而言，課程領導旨在透過提升教師的教學能量，推動學校的課程發展，為學生創造愉快、強效的學習環境。

誰來參與課程領導？

人們常常將課程領導視為校長或學校行政人員的職責。之所以出現上述現象，主要原因是很多學校教育的參與者，都沒有真正區分到「管理」和「領導」兩個概念在學校發展過程中的不同定義。前者注重維繫學校現時的教學系統，較關心技術層面的問題；而後者則更關注學校未來的改進與發展，著重於探討提升教師教學能量、改變學校教學理念的問題。

近年來，教育質素、學校效能、教師的專業發展愈來愈受社會關注，有關學校領導和課程領導的討論，亦開始轉為注重教師在課程設計、實施、評估等各環節的專業參與，強調教師是學校課程的實踐者（Connelly & Clandinin, 1988; Fullan & Hargreaves, 1992）。因此，對於課程領導的理解就必須打破「由上而下」指令式的管理思維，而應將它視為課程領導者與教師在校內共同探究課程問題的互動過程，當中既關注教師和課程領導者的專業參與、決策和發展，也關注學校的情境因素對於教師參與課程領導的影響，亦即探討學校給予課程領導者系統支援的問題（Macpherson et al., 1996）。因此，課程領導不再是校長、學校行政人員的專利，教師同樣有機會參與課程領導。

甚麼因素影響課程領導的實踐？

Macpherson et al. (1996) 提出一個推動有效教學的課程領導模式，指出學校的課程領導主要受三方面因素

影響：（1）學校課程架構（school curriculum framework），即學校如何看待課程；（2）（學校的）社會情境（social context），即學校的教學文化如何；及（3）（學校的）組織結構（organizational structures），即學校的行政安排如何。學者們認為，上述三個環節均會對教師參與課程領導產生錯綜複雜的心理影響。

如果說 Macpherson et al.（1996）的論點關注學校情境對於課程領導實踐的影響，那麼，B. Elliott, Brooker, Macpherson, & McInman（1999）的研究發現則進一步對教師個人因素與其實踐課程領導之間的關係作出了補充。B. Elliott et al. 調查了澳洲昆士蘭省 2,805 名教師，結果顯示影響教師參與課程領導的個人因素包括：（1）教師對課程領導新意念的開放程度；（2）教師對持續發展課程的承諾；（3）教師對自己的個人信念；（4）教師對學校同工參與課程改革的信念；及（5）教師對參與課程領導的信心。

由此可見，課程領導講求教師與學校情境之間的互動。課程領導在學校的實踐同時受到教師個人因素以及學校情境因素的雙向影響，且彼此之間的關係並非線性。換言之，課程領導的發展既要注重教師專業能量的提升與強化，亦要重視學校情境的配合與改善。

導師的反思：

課程主任需要怎樣的指導？

選題指導：建立學員與學校的互動關係

萬事開頭難，訂立研究題目對於很多參與行動研究的課程主任來說是一件既困難又痛苦的事。在課程主任們最

初選定的一些研究題目中，我們發現這些題目大致有以下兩方面的問題：

1. 欠缺針對性——處身教育改革和課程改革的浪潮中，幾乎每間學校都會推行一項或多項教改或課改項目。身為學校的課程主任，肩負著發展學校課程的重任，很多時都會為如何在校內有效推行課改或教改而感到困惑。基於此，不少課程主任在訂定研究題目的初期，都選擇了類似「如何推行專題研習」、「如何推行集體備課／同儕觀課」等較為籠統的題目。他們的初衷是希望藉行動研究，發展一套在校內有效推行專題研習、集體備課或同儕觀課的策略。

提升教改／課改項目在學校推行的成效固然重要，但若不從現有的條件和現時的問題著手，那麼，所有改善的方案都可能是盲目而不切實際的，更有可能為學校帶來不必要的資源浪費。所以，課程主任有必要系統、全面、深入地正視學校的現況和問題，並在此過程中重建個人與學校情境之間的關係，繼而根據學校的強弱項，有的放矢地規劃學校推行校本改革策略的藍圖。所以，「對症下藥」不僅是課程主任訂立研究問題的重要考慮點，也是真正幫助學校推行高效能校本改革策略的重要保障。

2. 欠缺綜合性——不少教師在出任課程主任一職前，都是某一學科的科主任或是普通的學科教師。或許由於他們尚未清楚把握自己身為課程主任在學校整體課程發展中所應扮演的角色，又或是由於長期的學校教學工作讓他們已習慣於與某一學科的教師打交道，所以研究題目多著重探討單一學科的教學問題或某一課堂的教學效能；欠缺綜合性是選題初期較為普遍的現象。

對此，導師讓學員反思學科教師／主任與課程

主任之間的關係，以及學科教學與學校課程發展之間的關係，使他們重新認識自己作為課程主任，在推動學校課程改革上所要扮演的角色和所能發揮的作用。

綜上所述，選定適切的研究題目不僅有助課程主任順利推行行動研究，更重要的是，經歷了選題階段的困惑與反思，課程主任可以更清楚認識學校的現況，重新建立個人與學校情境之間的關係，並對課程主任在學校課程發展中所應扮演的角色建構出更具體、更深入的理解。

文獻指導：增加學員的知識基礎

閱讀文獻是一件讓教師感到挺頭痛的事。筆者認為，教師是否真正有閱讀的需要，是影響他們閱讀行為的主要因素。

在指導課程主任進行行動研究的過程中，筆者反覆強調，閱讀文獻不是為讀而讀，課程主任必須認清個人與文獻之間的關係：

1. 閱讀文獻有助教師開拓視野，充實教師的知識基礎，讓他們跳出自己習以為常的學校框框，更高、更遠地看問題。
2. 閱讀文獻能增加教師對學校／教學環境的「敏感度」（sensitivity），幫助教師更敏銳、更全面、更深入地分析學校的問題所在，讓教師學會問問題。
3. 閱讀文獻能幫助教師找到行動的依據，讓他們更明瞭影響教與學的各類因素之間的複雜關係。借鑑教育界同工的寶貴經驗，根據特定的學校情境作出調適，規劃校本的改革方案，這不僅對校內改革的成效有一定的保證，也能有效開闊學校教師的改革思路，並大大降低他們為改革而走彎路的機會。

4. 閱讀文獻能促進教師對教育新名詞建構「校本」和「人本」（以教師為本）的真正理解。隨著教改和課改的廣泛推行，像「教師專業發展」、「教學反思」、「教師賦權」等教育新名詞層出不窮，教師們往往因為對這些名詞缺乏真正的認識和理解，而在學校推行相關措施的過程中便出現「有其形而欠其神」的現象。所以，多閱讀文獻、多了解、揣摩這些教育名詞的真正含義，不僅能豐富教師的專業知識，更能幫助教師在校內有效推行教改和課改倡導的教學新策略。

正如歐用生教授所言：脫離實踐的理論是空洞的，沒有理論指導的實踐是盲目的。¹ 作為學校的課程領導者，課程主任必須理解到教育理論與教育實踐不應分家，兩者的結合以及它們共同的發展和深化是提升教育質素的重要保障。建構教育理論不再是教育家們的專利，教師也能夠、也應該加入這個行列。我們相信，教育的發展對於教育實踐知識（practical knowledge）的訴求將會愈來愈大。

研究方法指導：讓學員成為教育研究者

很多初次進行行動研究的課程主任在研究初始階段都表現得非常忐忑不安。在他們的理解中，「研究」必須有嚴密的理論架構、科學的評量工具、充足的研究數據和複雜的研究結論。所以，在未開始「研究」之前，他們之中很多人就已經在心理上將自己排斥在「研究者」的行列之外。但行動研究不同於傳統的教育研究，它更強調研究者在研究過程中的反思，是一種透過反思實踐、改善過程價值（process value）的探究過程（J. Elliott, 1991）。在指導課程主任進行行動研究的過程中，筆者著重強調反思實踐的重要性，讓學員透過對學校現況的反

思和分析，重新認識自己「早已熟識」的學校、同事和自己。他們逐漸發現，習以為常的教學行為，背後可能隱含著潛在的教學問題；朝夕相處的同事，原來並沒有真正合作過……

行動研究的真正目的，不是要向學員灌輸教育研究的理論，也不是要訓練學員掌握教育研究的不同方法，而是要培養學員成為樂於提問、善於觀察、勇於反思、敢於嘗試的課程領導者，這是更為重要的。所以，筆者認為，讓課程主任成為學校教學的「研究者」並不困難，關鍵在於引導他們認識反思實踐的重要性，並使他們學會在引導中反思。

與學員同行，成為課程主任的同路人

對於初次嘗試行動研究的課程主任來說，要順利完成這次研究給他們帶來了頗大的心理壓力。根據筆者的觀察，學員的壓力主要來自以下幾方面：（1）不熟悉甚麼是行動研究，對研究存恐懼心態；（2）擔心難以在繁忙的教學工作中抽出時間從事行動研究；（3）擔心行動研究得不到學校校長和學校同工的支持。對此，筆者認為，除了豐富學員的知識基礎，從理念上增加他們對行動研究的意義及內涵的認識外，更要關顧學員在從事行動研究過程中的情緒變化，讓他們既能獲得理念上的支援，也能得到情感上的支持和鼓勵。

鑑於學校文化不同，課程主任本身的經歷又各異，每位課程主任在行動研究中所面對的問題和挑戰可能都不一樣。作為導師，很難籠統地為他們提供一些萬應靈藥或獨步單方，但給予精神上的支持和情感上的關顧，相信對每位學員都受用。筆者認為，教育理念、研究方法等方面的指點和引導固然重要，但要令課程主任真正在行動研究中

有所得益，導師必須以同理心了解課程主任的恐懼和憂慮，從解決他們所面對的困難為起點，跟他們一起學習、發展和成長，給予他們多一份關懷、多一份欣賞，讓他們有信心、有勇氣面對行動研究和教學工作中所湧現的各類問題和挑戰，兼且擁有多一份獲認同、受尊重的滿足感，並發現自己在學校的價值。

除此之外，作為導師還應促進不同學校課程主任之間的交流、分享和溝通，幫助他們形成課程發展與課程領導的「品質圈」（quality circle），一方面可以增加校際間的專業交流，另一方面也能讓學員找到一群志同道合的同路人，減少他們在研究和工作中的孤獨和無助感。

總而言之，筆者認為，正如學校變革需要關顧教師能量和情感一樣，課程主任的培育、發展和成長同樣需要同路人的支持和勉勵。「理同理、心連心」正是「同路人」的真正含義。

結語：再探課程領導的專業發展

「在做中學」是整個「課程主任發展性課程」的核心理念，行動研究旨在透過學員的親身參與和體驗，增加他們擔任課程領導的能量：第一，擴展學員的知識基礎，增加他們對教育理念、教學新策略的認識與理解，讓他們學會建構有助改善教學的實踐知識；第二，透過情境分析，讓學員更深入、全面、清晰地認識學校和自己，並建構個人與學校之間的互動關係；第三，培養學員對學校課程、教學問題的觸覺，讓他們成為樂於提問、善於觀察、勇於反思、敢於嘗試的課程領導者；第四，透過行動研究的實踐，讓學員擁有給賦權、獲認同、受支持和得信

任的滿足感，從而讓他們更有勇氣和信心面對未來的課程領導工作。

課程領導是一種持續變化、充滿活力的互動過程（Macpherson et al., 1996）。我們不能單方面認為，有高能量的課程主任就能保證高效能的課程領導在學校發生。同樣，我們也不能片面地認為，適宜課程發展的學校情境就一定能推動學校課程領導的發展。高能量的課程主任必須要與高效能的學校情境互相結合。所以，確立學校課程的定位，孕育校內協作、溝通、分享的共生教學文化，賦予教師（特別是課程主任）課程決策的權力，給予他們參與課程領導的專業支援，是讓每位課程主任找到自我價值、從而對學校的課程領導作出承諾的關鍵所在。有見及此，專業培訓不是課程主任在學校擔當課程領導角色的唯一準備，學校的配合，特別是校長的支持同樣不容忽視。

對於課程領導的專業發展，學者們給予了我們很多理念上的支持和啟示，但在這次與 20 位課程主任同行的過程中，筆者認識到學員並不是被教曉如何在校內實踐課程領導的功能，而是在行動中領悟課程領導的真正涵義。「在做中學」是課程領導專業發展不容忽視的重要概念。課程領導不是一個平面的簡單概念，它是包含課程領導者個人能量和校內專業環境、並探究兩者互動關係的立體的系統概念。所以，課程領導的專業發展需要每個參與學校課程發展的持分者——大學學者、學校校長、教師以及課程主任本身——的共同成長和彼此支持。

註 釋

1. 節選自歐用生教授在「第四屆兩岸三地課程研討會」內部研討環節中的發言。

參考文獻

- 林明地（2000）。〈校長課程領導與學校本位課程發展〉。載國立台南師院校務發展文教基金會（主編）：《九年一貫課程：從理論、政策到執行》（頁 155-183）。高雄，台灣：復文圖書。
- 教育統籌局（2003）。《在小學增設一個教師職位負責為期五年的課程發展領導工作：二零零三／零四學年的安排》（教育統籌局通告第 9 / 2003 號）。2003 年 10 月 6 日擷取自教育統籌局網頁：<http://www.emb.gov.hk/circular/data/embc/EMBC03009C.pdf>
- 湯才偉（2003）。《中層教師在學校改進過程中的領導和參與》。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- 黃顯華、徐蔣鳳、朱嘉穎（2002）。〈課程與教學領導定義與角色的探究〉。載黃顯華、朱嘉穎（編著），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁 29-46）。台北，台灣：師大書苑。
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers' College Press.
- Elliott, B., Brooker, R., Macpherson, I., & McInman, A. (1999). Curriculum leadership as mediated action. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 171-185.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ervay, S. B., & Roach, C. S. (1996). *The curriculum leader: A comprehensive guide for the curriculum decision maker*. Emporia, KS: The Curriculum Leadership Institute.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher*

- development and educational change*. London: Falmer Press.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: A comprehensive guide for the curriculum decision maker*. Emporia, KS: The Curriculum Leadership Institute.
- Hall, J. M. (1996). *Curriculum leadership as perceived by North Dakota Elementary School principals and teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Dakota, Dakota.
- Henderson, J. G., & Hawthorne R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430–443.
- Macpherson, I., Aspland, T., Elliott, B., Proudford, C., Shaw, L., & Thurlow, G. (1996). Theorising curriculum leadership for effective learning and teaching. *Curriculum and Teaching*, 11(1), 23–33.
- Macpherson, I., & Brooker, R. (2000). Positioning stakeholders in curriculum leadership: How can teacher educators work with teachers to discover and create their place? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 69–85.
- Sergiovanni, T. J. (1995). Leadership and excellence in schooling. In A. C. Ornstein & L. S. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 335–346). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.