

黃顯華

導言

為了配合香港的課程改革，課程發展議會（2001）提出了下列各項為學校提供的支援及資源：課程指引及有關文件、教師及校長培訓課程、教科書、學與教的資源、協作式研究及發展「種籽」計劃、課程資料庫、圖書館的發展、對校本課程發展的支援、為教師及學生創造時間及空間、推廣策略及網絡、本地及國際顧問、夥伴協作—集思廣益。當時仍未提出增設課程統籌主任一職的計劃。

香港特別行政區行政長官在2001年發表的施政報告中公布，為了支援小學制訂課程發展策略和推行課程改革工作，各小學將由2002–2003年度開始，可連續三個學年分期增設一名教師，以擔任課程統籌主任一職（下稱課程主任），為期五年。課程主任以推動學校課程改革為目的，主要職責包括：協助校長領導和統籌全校的課程策劃工作；輔助校長策劃和統籌評估政策；領導教師／專業人員改善學與教的策略和評估工作；推廣專業交流的文化，並與其他學校聯繫；負責適量的教學工作（教育統籌局，2003，頁1–2）。

為協助香港特別行政區政府做好課程主任的培育工作，香港中文大學教育學院、香港教育研究所獲課程發展處資助，於2002年7月開設了「課程主任發展性課程」，分兩期為全港60位課程主任提供為期十個月的專業培訓。學員在參與「課程主任發展性課程」期間，必須完成

兩部分的學習任務：（1）修讀（理論）課程；（2）在任職學校內完成一項行動研究。

下文共分五部分：課程領導的文獻析評，「課程主任發展性課程」計劃的理念，發展計劃的實踐，學員意見的回饋，和發展計劃的展望。

課程領導的文獻析評

黃旭鈞（2002）曾對課程領導的內涵作以下的分析：（1）課程領導的意義與性質，（2）課程領導的要素與內涵，（3）影響校長課程領導的脈絡因素，（4）校長課程領導的角色，（5）校長課程領導的重要任務與課題，及（6）校長課程領導的結果與評鑑。

上述的分析內涵相當廣泛，本文主要從下列三部分作出析評：（1）課程領導的定義和策略，（2）課程與教學領導在學校課程發展過程中所發揮的作用，（3）課程領導推動學校改進的策略。

課程領導的定義和策略

不少中外學者如 Smith & Andrews（1989）、Krug（1992）、Sergiovanni（1995）、Hall（1996）、Ervay & Roach（1996）、Glatthorn（2000）和林明地（2000）等，從學生學習、教師專業發展、課程與教學、資源提供、學校文化改善等不同層面，對「課程領導」和「課程領導的策略」下了不同的定義，筆者曾作一簡要整合（見黃顯華、徐蔣鳳、朱嘉穎，2002，頁33，表1.1）。

Glatthorn 提出，作為課程領導，應「訂定願景與目的、重新思考學習方案、致力於以學習為中心的課表、統

整課程、課程連結、和監控課程實施的過程」，並應整合下列各項工作：與學區領導者密切合作、建立組織的結構、運用團隊領導、讓課程改進成為整體計劃的一部分、採取漸進的過程來促進課程的改變、決定課程發展的優先順序、運用例行的活動來促進優質的課程、擬定特別的計劃並妥善管理時間（見單文經、高新健、蔡清田、高博銓，2001，頁 181–187）。

Henderson & Hawthorne 指出，革新課程領導者在民主化課程改革過程中面對道德挑戰時，應思考的五種角色包括：教育理想家、系統改革者、協同合作者、公開支持者、建構認知者（見高新建等，2000，頁 234–235）。

課程與教學領導在學校課程發展過程中所發揮的作用？

課程領導不等同於課程管理；課程並非抽離於學校其他教學因素而獨立存在。作為課程與教學的領導者，可從課程設計、課程決定、課程實施和課程評鑑等課題，將學校的教育目標、學生的學習動機、模式、能力和效能、教師的教學能量和專業發展、資源、學校文化等因素納入考慮，重新審視課程領導者在學校課程發展過程中所應發揮的作用。

課程設計

課程改革並非由零開始，學校應該善用現有的優勢和資源，設計切合學校現況和需求的課程。在此，借用「香港躍進學校計劃」為學校建立自我完善機制的理念，並在這基礎上加以修訂，歸納出課程領導者在設計學校課程時應發揮的作用：認清形勢，在推行任何課程改革之前，首先須對學校課程的現況作全面和客觀的檢視。這

類檢視可以透過多種途徑的校內「強弱機危」(Strength, Weakness, Opportunity, Threat, SWOT)分析，謀求揚長補短；上下一心，建構願景(shared vision)；排列課程目標的優次(priorities-setting)；探究課程目標與行動的配合(Goals & Action Mapping Exercise, GAME)。

課程決定

學校教師作為學校的持分者，應該獲賦權，並能參與學校課程的決定。教師之所以會在課程實施的過程中退縮，除了牽涉教學理念的轉化與工作負擔的問題外，很可能是因為教師對課程缺乏擁有感(ownership)。所以，建構學校教師賦權承責的文化，有助推動學校課程改革的設計和實施。

在決定課程時，另一個值得關注的問題是：面對眾多課程改革項目和計劃，課程領導者要敢於與學校教師共同作出課程的抉擇，決定哪些正在實行的課程計劃值得繼續、哪些應進一步改善、哪些必須重新開始、哪些沒有價值而可以停止。這即是所謂的「保、改、開、停」(Keep, Improve, Start, Stop, KISS)決定。

課程實施

「課程不能獨立於其他影響教育質素的因素而設計」(趙志成，2002)，課程實施亦不例外。影響實施的因素包括：(1) 建立夥伴式的團隊文化，尋找課程改革的同行者；(2) 注重教師反思性的專業發展，培養「轉化型課程領導」；(3) 改變學校文化，建構學習型組織；(4) 善用資源，為教師創造空間；及(5) 邀請家長參與，爭取家長的支持。

傳統的課程評鑑往往指對課程實施成效的評估，至於如何評鑑，一直以來都困擾著不少教師和學校領導。我們可從學生的評估、教師的評估以及課程本身的評鑑三方面，探討課程領導者在課程評鑑中可發揮的作用。

推動學校改進的策略

趙志成（2003）將學校改進的策略整理成表A1。要推動學校改進，有關成員應分析和了解學校情勢；理解外來支援與建立學校伙伴關係的性質，和隨之而作出的相應行動；為同事從事專業發展活動創造條件，以配合學生學習的要求等。由此可見課程領導在推動學校改進上應扮演的角色。

發展計劃的理念

本發展計劃的設計基於下列多個理念：

1. 學員進行「學校課程發展的情境分析」，有助導師的教學設計和活動，以及學員的學習；
2. 理論和實踐應結合；
3. 在行動中反思；
4. 應發展學校的「整體課程」而不是「分科課程」；
5. 要理順學生學習、課程發展和學校更新的關係。

發展計劃的實踐

計劃的整體設計包括：和學員探討有關的理論和理念，進行情境分析，多元的教學設計，進行行動研究。下文是簡要的說明。

表 A1：學校改進的策略

弱勢* -----> 強勢

<p>領 導</p>	<p>引入新領導和風格，先提出較清晰明確的指示，以學校的核心價值為經，團結大部分同事</p>	<p>針對性改變風格，加強協作；究竟以何種型態領導要視乎學校狀況而定，可能由行政及教學型開始，漸漸過渡至民主轉化型、解難型及道德良知型</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 重塑學校文化 ◆ 賦權轉化型領導
<p>外來支援</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 盡早介入 ◆ 深入支援、高參與（改變組織文化） 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 高參與 ◆ 多示範和分享 ◆ 鼓勵協作文化 	<p>提供顧問意見以擴闊視野，防止內向萎縮</p>
<p>教 與 學 策 略</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 集中於短期收到成效的改變（有形的，如訓練政策、校服、紀律，但一定與新領導／學校的核心價值吻合）：要具立竿見影的效果 ◆ 改善學習、製造學習情境 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 重訂發展層次，重塑教育目標 ◆ 利用外來支援，劃定學與教的改善範疇（宜小不宜大） ◆ 改善學習環境，製造工作點，加強展示學生所知 ◆ 小部分「指標式」的目標，為特定的小組學生進行改善工作 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 重新界定成就，提高期望 ◆ 設計創新課程，嘗試新意念，製造專業協作機會

表 A1 (續)

弱勢* -----> 強勢

教與學	教師能量	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 集中培訓教師有規範的教學模式，包括工作計劃、教案、教學活動、分組教學 ◆ 改變教學團隊，提供教學領導的新機會、新計劃、新協作 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 集中提升部分教師的能量 ◆ 提供多元的課程領導機會，逐步改動課時及課程設計，提供足夠時間及資源讓教師發展學生學習模式 ◆ 盡量發掘新資源，包括新加入的教師及支援人員 ◆ 製造專業討論，建構學習型組織文化 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 賦予學生在學習過程中盡情發揮的機會 ◆ 讓教師有空間及時間試驗 ◆ 保持與外界聯繫，接受支援，以免落後
對學生的要求	不要「矮化」學生，堅持對學生抱有期望	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 一校可以幾制，期以十年徹底改變 ◆ 不要太受外來非專業干預和監控的影響，要秉持教育核心價值，並有足夠空間及時間發展，以免製造不必要的恐慌 	<p>加強與學生溝通，鼓勵學生追尋理想，對學生有高期望</p>	慶祝及分享成功，讓教師與學生有「胃口」改變
其他			<p>早期的改變或能局限於一級一班同學或一組同事，不過日後要起帶動作用</p>	提防「山頭主義」、各自為政，因為它們不但不能建設「共力」(synergy)，反而有「競爭性」摧毀

* 所謂「弱勢」，是指收學業水平較低、社經情況及家庭背景都處於弱勢的學生的學校；而「強勢」則與「弱勢」相反。
資料來源：趙志成 (2003, 頁6-7)。

理論和理念

學員從下列理論和理念的探討，理解課程主任的角色：整體學習計劃，行動研究初介，課程改革，普及義務教育的課程設計，教師專業發展，學習和教學的性質，行動研究和反思教學，校本課程發展和評價，課程領導，學習評價性質的變更，行動研究的實踐，行動研究的報告。（詳見附件一）

情境分析

學員通過四組共 13 條題目，對本校課程發展的狀況加深了解。該四組題目的內容如下：

- A. 學校課程發展現狀的描述：校本課程與教學活動、資源運用情況；
- B. 課程設計、教學活動和評估方法與學習效能（能力、動機和知識）的關係；
- C. 學校願景、反思經驗、團隊合作、領導風格與學校文化；
- D. 總結有利和限制校本課程發展的條件和因素。（詳見附件二）

教學設計

在十七節的理論學習中，每一節都有詳盡的教學設計。本文因篇幅關係，只舉出其中三節來說明。

第三節的主題是「學會學習」（詳見附件三）：

- 小點：回應、感覺、反思……〈課程發展未來的路向〉
- 錄像帶：建築宣言——地上的方塊；反思——課程設計和城市設計有何同異？
- 溫故知新

- 課程發展未來的路向：學會學習
- 學生投入與學會學習
- 反思部分學員對「學校課程發展情境分析」第5題「試描述現行學校的課程設計和教學活動，對發展學生的學習能力、動機和增進知識的關係」的答案（詳見附件四）。

第十一和十二節的主題是「課程領導」，探討的內容主要是：

- 自我評估：課程主任的角色；
- 學校發展階段自我分析：學校的組織文化；
- 實戰分析：決策層面（副校長在討論過程中分享）；團隊發展層面（教師分享學校經驗）；支援與阻力層面（主任分享學校經驗）；
- 分析個別課程主任的現行職務。（有關第十一節的教學設計，詳見附件五）

行動研究

「行動研究」旨在讓小學課程主任從學校課程的整體發展中，通過情境分析的資料，選擇一項學校已展開或計劃展開的校本課程發展項目，以「行動研究」方式，深入探究學校課程發展與教師專業發展之間的關係。透過這項實踐性研究，希望學員能綜合運用本發展性課程中全部或部分所學，從課程改革、學與教、校本課程發展與評估、教師專業發展以及學校評估等方面，對學校課程的總體發展提出建設性的意見和建議，以便更有效、更深入地理解和反思課程領導角色的涵意。在實踐性研究過程中，希望學員能：

- 提升個人對學校情境的敏感度、覺察力和反思能力；
- 建立個人的課程／教學／教育理念，拓寬個人的專業視野；

- 洞察學校課程／教學的現象，為發展校本課程尋求適當的切入點；
- 確立校本課程發展的方向與原則。

導修模式包括集體導引和個別指導。為幫助學員確立「行動研究」的方向，並使學員之間有互相交流、切磋的機會，第一節至十八節課均有導修課。評估標準包括行動設計、實施、反思和修訂等（詳見附件六）。

學員意見的回饋

1. 問卷——問卷調查以不記名方式進行，調查結果相當正面（詳見附件七）。不少學員在開放式題目上均表達了不少正面的意見，篇幅所限，未能盡錄。
2. 繼續保持協作專業發展活動——在課程結束後的數個月內，學員仍主動組織多次專業交流活動。

發展計劃的展望

1. 實踐——課程主任很需要校長的理解和支持，他們才有發揮職能的機會。我們很需要創造條件，促進上述情況的出現。可進行的工作包括：（1）讓校長和課程主任共同參與「課程主任發展性課程」；（2）舉辦類似「課程主任和校長共謀校本課程發展」研討會，讓一些朝此方向努力的學校與其他學校分享他們的經驗。
2. 理論——豐富課程領導的定義、角色、作用，特別是他們對更新學校的角色和作用。

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。
- 高新建、單文經、游家政、蔡清田、王麗雲、張明輝(譯),Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D.(原著)(2000)。《革新的課程領導》。台北,台灣:學富文化。
- 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>
- 單文經、高新建、蔡清田、高博銓(譯),Glatthorn, A. A.(原著)(2001)。《校長的課程領導》。台北,台灣:學富文化。
- 黃旭鈞(2002)。《國民小學校長課程領導模式建構之研究》。國立台灣師範大學教育學系博士論文。
- 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。
- 趙志成(2002)。《課程的領導與實踐》。文章發表於香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心「優質學校計劃」跨校工作坊,香港。
- 趙志成(2003)。《香港學校改進的關鍵因素及策略》。香港:香港中文大學教育學院,香港教育研究所。
- 課程發展議會(2001)。《課程發展路向:學會學習——終身學習、全人發展》。香港:課程發展議會。

- Ervay, S. B., & Roach, C. S. (1996). *The curriculum leader: A comprehensive guide for the curriculum decision maker*. Emporia, KS: The Curriculum Leadership Institute.
- 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.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430–443.
- 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.

Course Aim & Contents

The Contractor will provide quality service in designing and conducting the Course. The overall aim of the Course is to:

- provide knowledge, attitude and skills necessary for PSM (CD) [Primary School Masters/Mistresses (Curriculum Development)] to function as curriculum leaders in schools to enhance learning and teaching;
- develop PSM (CD) as reflective practitioners in their schools; and
- equip PSM (CD) to act as promoter of independent and life-long learning.

Part I Theory and Professional Development

1. Overall Introduction

Curriculum Change, Curriculum Design for Universal Basic Education (9 hours)

To cope with the challenges of the 21st century, curriculum in Hong Kong must keep abreast of the global trends and cater for the transition from selective schooling to universal schooling. From findings of our research in 1996, students begin to experience chronic learning problems in primary three within the period of the nine-year compulsory schooling. As curriculum leaders in primary school, learning experiences will be provided so that the following knowledge, belief and skills be nurtured:

1. The relationship between students' learning motivation, models of learning and teachers' instruction and curriculum design;
2. The nature and the relationship of curricular commonplaces;
3. The nature of curriculum design of selective schooling and universal schooling;
4. Goal and action mapping exercise; and
5. Curriculum decision making, change/implementation and evaluation.

2. Teacher Professional Development (6 hours)

Teacher development has become an increasingly important focus for the process of school reform and educational excellence. It is clearly a truism in education to note that there is no such thing as a teacher-proof curriculum. The massive failures of national curriculum projects of the 1960s in the U.S. as testimony to such a legacy, a national landscape strewn with failed ideas, unused curriculum guides, and tarnished hopes. The idea that curriculum development should be in phase with teacher professional development gradually emerge.

Topics include:

1. Self-learning, life-long learning mentality and abilities;
2. University-school partnership and teacher professional development;
3. Teacher empowerment;
4. Different approaches of teacher professional development; and
5. The relationship of curriculum development and teacher professional development.

3. Learning and Teaching (6 hours)

This course focuses both theory and practice. It aims to enhance participants to reflect upon their school practices with reference to theories of learning and teaching. Participants are required to redesign or polish their students' daily learning experiences (e.g., dictation) with the help of theoretical tools.

Topics include:

1. Meanings of learning and teaching: Trends and reasons behind;
2. Methods, strategies and models of teaching for different objectives;
3. Different patterns of motivating students to learn;
4. Dimensions used in the analysis and evaluation of students' intrinsic motivation: The TARGET (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) framework;

5. Preparing students to be life-long learners: Attitude and skills; and
6. Application: Redesign and polish students' learning experiences.

4. School-based Curriculum Development & Evaluation (6 hours)

In this 6-hour session, teachers will interpret the rationales of school-based curriculum as outlined in international literature. They will then critically discuss the possibilities of applying the rationales of SBCD [school-based curriculum development] in the Hong Kong context, with reference to some documented cases in Hong Kong, Taiwan and Mainland China. They will then go through the key considerations of SBCD, and examine main issues of school-based curriculum evaluation. At the end of the course, they will also undertake a brief “situation analysis” of their own school setting.

Topics include:

1. The rationales of SBCD vis-à-vis centralized curriculum development;
2. Examples of SBCD in Hong Kong, Taiwan and Mainland China;
3. Key considerations of SBCD;
4. The roles of the curriculum leader in launching SBCD;
5. Situation analysis of specific school context; and
6. Key issues school-based curriculum evaluation.

5. Curriculum Leadership (6 hours)

Most models of educational leadership attribute the effectiveness of the organization to the leader without considering the nature of the school context and its influence on the actions of school leaders. Actually the appropriate style of curriculum and instructional leadership in different schools may vary depending upon a number of organizational and environmental factors such as staff composition and

professionalism, bureaucratic and administrative style, school climate and parents' participation. Besides literature and theory review on the role of a curriculum leader, the course emphasizes to elicit reflection growth of the learners by developing strategies for responding to the dilemma of instructional leadership. Case studies of problematic situations from the learners themselves and in different scenarios will be worth much in understanding the in-depth nature of curriculum leadership.

Topics include:

1. The Instructional Dilemma: In a New Challenging Era
 - Under recent curriculum reforms
 - Within diversified school contexts
2. Tasks of Curriculum Leadership in School Setting
 - The role of a principal
 - The role of a curriculum leader as a senior teacher
3. Curriculum Leadership Skills
 - Strategies for responding to the dilemma of instructional leadership
 - In devising the instructional program
 - In decision making
 - In allocating resources
 - In developing collegiality among teachers and administrators
 - In developing partnership with researchers, officers, parents and community
 - In promoting a positive school learning climate
 - In monitoring teacher performance
4. The In-depth Nature of Curriculum Leadership
 - Reflection Growth Perspective
 - Administration Perspective
 - Resource Allocation Perspective
 - Parents and Community Culture Perspective

6. Assessment in Schools (9 hours)

The course aims to provide learners an understanding of the purposes of assessment in schools in a new education era of the 21st century, as stipulated in the Reform Proposals of the Education Commission (2000). Learners are expected to derive the following learning outcomes: (1) an understanding and clarification of the relationship between educational objectives and assessment; (2) the ability to align the school goals with curriculum, instruction and assessment; (3) the ability to differentiate the major assessment perspectives, such as norm-referenced psychometrics, traditional criterion-referenced testing, and performance-based assessment; (4) the ability to design and construct different assessment modes and instrument for particular purposes.

Topics include:

1. Policies, purposes, objectives and approaches of assessment in a new educational era;
 2. Assessment of and for learning;
 3. Assessment perspectives: norm-referenced psychometrics, traditional criterion-referenced testing, performance-based testing, e.g., journals, projects, portfolios and other authentic assessment;
 4. Design of different assessment modes with particular emphasis on performance assessment tasks and criteria; and
 5. Evaluation of assessment.
- ## 7. Action Research and Reflective Practice (9 hours)

The cultivation of curriculum leaders necessitates the development of reflective practice in their professional work through various approaches such as action research. This part aims at helping participants to understand and apply the knowledge of action research and reflective practice in their curriculum work.

Topics include:

1. Nature of action research and reflective practice and their relationships with teachers' professional development;
2. Implications of action research and reflective practice for school-based and classroom-based curriculum and instructional development;
3. Types and orientations of action research and teacher reflection; and
4. Strategies and techniques of conducting action research.

Part II Trial-out in School as Curriculum Leader and Conduct Action Research (4 weeks)

Part III Action Research Report, Discussion and Conclusion (9 hours)

- A. 1. 過去三年來，校內有哪些：
- 發展全校課程（whole school curriculum）的經驗？
 - 發展多學科／教師參與的課程發展計劃？
 - 教育署資助推行的校本課程設計計劃？
- 如有，請分別簡介其目的、內容、成效和你在這些計劃所扮演的角色。
2. 校內有否把「學校發展（為教師創造空間）津貼（約 HK\$450,000–550,000）」用於課程／教學發展的計劃？如有，請列出該（等）計劃的目的、方法、成效和改善建議。
3. 請描述校內運用各種資源，包括家長、校內、社區和社會資源的情況。
4. 課程發展議會 2001 年發表的《學會學習》一文件，特別是其中的第四和第五章對你從事校內課程發展有些甚麼幫助？
- B. 5. 試描述現行學校的課程設計和教學活動，對發展學生的學習能力、動機和增進知識的關係。
6. 試描述現行學校安排學生默書、測驗和考試等評估方法和其後的跟進工作，對發展學生的學習能力、動機和增進知識的關係，並請提出改善建議。
7. 試舉出一些校內教師經常進行：
- 對學生學習有效的工作；
 - 對學生學習無效的工作。探討停止無效工作的可能性，並請列出有關原因。
- C. 8. 試描述學校的教育願景，並簡介此等願景和學校／教師的活動／工作的關係。
9. 近三年來，校內有沒有進行反思學校工作的安排？如有，請簡介其內容和效果。
10. 近三年來，學校團隊發展／建立學習群體的情況，並試探討改善的可能性。

11. 作為新任課程主任去履行職務時，你面對最大的困難是甚麼？試述這些困難形成的原因。
 12. 學校的組織結構、領導風格及文化氣氛是否有助於課程發展？試作分析。
- D. 13. 總結上述，學校有哪些：**有利**課程發展的條件？
限制課程發展的因素？
請詳細說明，並提出改善建議，和此等建議的**理據**。

小 點：〈課程發展未來的路向〉——回應、感覺、反思、……

錄像帶：建築宣言——地上的方塊；反思——課程設計和城市設計有何同異？

溫故知新

A. 文獻閱讀交流：

- Tyler (1949)
- 《一個都不能少：個別差異的處理》
學生和家長的心聲，Chs. 14, 15；計劃的反思，
Chs. 16–21；計劃的理念，Chs. 1–10

反思：這些文獻和本人所做的行動研究有何關係？

B. 由篩選教育制度過渡至強迫普及義務教育制度期間，課程設計與發展（決定）性質的改變：

- 篩選教育與普及教育的課程設計
- 個別差異與學習動機分析：普及義務教育下師生教與學本質的初步分析
- 香港現行課程的適切性和有效程度
黃顯華、霍秉坤（2002）：〈尋找課程論和教科書設計的理論基礎〉，北京：人民教育出版社。

反思：學員計劃進行的行動研究處理了上述設計中哪些性質的問題？

對「學校課程發展情境分析」

5. 試描述現行學校的課程設計和教學活動，對發展學生的學習能力、動機和增進知識的關係。〔部分學員答案內容的反思〕

課程發展未來的路向：學會學習

1. 〈基礎教育課程指引：各盡所能、發揮所長〉一套文件中共有八部分，哪一部分和「學會學習」的關係最大？原因是甚麼？

2. 在課堂教學過程中，要學生能「學會學習」，哪些因素是我們（1. 作為教師；2. 作為課程主任，怎樣令教師）最應關注的？
3. 學生投入與學會學習
 - 3.1 個別差異和學生學習（黃、朱，2002，頁 192-195，196）
 - 3.2 學習動機和課程投入；「課程午餐」和非投入（黃、朱，2002，頁 193:1,2）
 - 3.3 學生的感情投入（黃、朱，2002，頁 195，表 9.2；頁 196，表 9.3）
 - 3.4 學生的智性投入（黃、朱，2002，頁 197:2）
 - 3.5 學生的行為投入（黃、朱，2002，頁 197:3）
 - 3.6 學生投入與學習成果的因徑分析（黃、朱，2002，頁 201，圖 9.2）
4. 作為教師，有甚麼方法可以引導學生投入學習？
5. 作為課程主任，有甚麼方法可以協助教師引導學生投入學習？
6. 試探討〈基礎教育課程指引：各盡所能、發揮所長〉第四部分「有效的教與學策略」和第六部分「全方位學習——切身體驗、豐富學習」與學生投入和學會學習的關係。

附件四：學校課程發展情境分析（個案探討）

5. 試描述現行學校的課程設計和教學活動，對發展學生的學習能力、動機和增進知識的關係。

學員：19

你學校的情況和處理方法跟這位學員所描述的配合嗎？

	否	是
<ul style="list-style-type: none"> • 以現在我校的情況來說，老師大多視課程為學科、學程及學科內容，而教師在設計教學時，他們的準備功夫就會重點處理有關內容的問題，例如核對課程綱要、編排次序、考慮教學深入的程度、搜集資料及思考怎樣使學生掌握有關的內容， • 而學習活動大多以教師為中心，教師與學生及學生與學生間的互動較少而教授時較側重知識和技能傳遞，因此老師會通過練習和取得回饋來鞏固學生的學習。 • 這種情況也令學生的學習能力較側重在一些低層次的層面，如記憶、背誦及理解，而未能把所學轉化為運用知識、建構知識、創新等較高層次的的能力。 • 而且沉悶的學習活動也令學生的學習動機逐漸減少。 <p>有見及此，學校在共同備課時要求老師在設計教學時，</p> <ul style="list-style-type: none"> • 嘗試考慮教學活動的問題，透過有組織的學習活動，讓學生能有親身體驗及參與， • 而這些活動除了個別進行外，亦嘗試運用小組協作形式，營造愉快、友愛的學習文化，提高學生互動的機會， • 因此在本學期開始，老師在設計教學時亦開始著重配合發展學生的能力來設計教學 		

<p>活動，讓學生更投入學習的過程，從而掌握知識。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 以中文科為例，有些老師給予學生更多機會在課堂上多朗讀，投入角色來讀出課文， • 而其他同學則給予具體的評語，教師亦公開在課堂上給予鼓勵性的掌聲及手號，營造互相欣賞的文化，透過互評，亦提升學生學習動機。 		
---	--	--

你回應此問題時的處理方法和上述學員的有分別嗎？為甚麼？

你對此問題有甚麼補充答案或意見？

學員：23

你學校的情況和處理方法跟這位學員所描述的配合嗎？

	否	是
<ul style="list-style-type: none"> • 一直以來，我校的教師與大部分香港教師一樣都只停留於教書匠的層面，甚少涉獵課程發展的工作， • 課程幾乎等同教科書，由出版社按中央指定的課程編寫的課程內容就等如是課程設計。教師按教科書的內容傳授知識， • 智育主導的課程以單向灌輸為主要的教學策略，在緊迫的進度下，師生互動的教學活動較少。 • 近年，隨著資訊科技愈發普及，以及在政府大力催谷下，IT in ed 亦成為教育大趨勢。然而，據筆者觀察，即使大量使用 IT，但也只限於以展示資料為主，教學依然是單向灌輸，只是由 Chalk and talk 演變為 talk.com 而已。 		

- 在這種以教科書為本的課程設計及單向為主的教學活動的情況下，學生於知識上應該會有所增長，但這種為應付考試的知識卻未必能長久保留，亦未必能繼續建構，而在培養學生的學習能力及學習動機方面，卻依然未有得到充分的照顧。
- 本校近年積極拓展課程發展的工作，在過程中深深體會到若要學生「學會學習」必先從提升學習動機開始，然後配合適切的學習活動培養學生的學習能力，從而奠定「終身學習」的基礎，於是本年度本校課程發展計劃便努力朝著上述方向前進。
- 我們於一年級進行校本課程設計計劃，以提高學生的學習動機和興趣為目標，以大幅刪減課程內容及加入大量教學活動作為策略，更期望能減少幼小銜接的問題，實施至今已三個多月，從學生的課堂表現及考試成績所見，雖然老師教少了，但學生卻學好了，這是令人欣喜的現象。
- 此外，我們同時於二至六年級進行行動研究計劃，教師進行教學反思，找出學生的學習難點，作為研究計劃的切入點，然後透過共同備課，由老師設計適切的教學活動提升學生的學習能力，並透過同儕觀課對教學進行反思，從而提升學與教的效能。在這個計劃中，我們最重視的是建立同儕協作及反思的文化。

你回應此問題時的處理方法和上述學員的有分別嗎？為甚麼？

你對此問題有甚麼補充答案或意見？

附件五：第十一節「課程領導（一）」 的教學設計

小 點：初談課程的領導與實踐

1. 自我評估：課程主任的角色
 - a. 填答自我分析問卷
 - b. 反思問題：
 - 哪些因素可以由課程主任自己控制或影響？哪些不能？
 - 要解決問題，我還未具備哪類知識或能力？
 - 我是否真心相信現存教育狀況需要概念重建、結構再造及文化新生（3R）？
2. 學校發展階段自我分析：學校的組織文化
 - a. 有效／失效的傳統：己校分析
 - b. Hargreaves（1992）四種教師文化：己校分析
 - c. 反思問題：
 - 哪些文化因素可以由課程主任自己控制或影響？
 - 課程主任能否在不同的學校文化中發揮功能？
 - 如何體現自身存在的價值？

（請學員寫出一則文章述說目前自己在課程領導工作中最感困難的事情）
3. 實戰分析：決策層面（張麗珍副校長在討論過程中分享）
 - a. 學員情境分析個案討論：校長領導與教師自主的互動關係
 - （兩難一：局外看森林 \longleftrightarrow 種苗先士卒）
 - （兩難二：教師的監控 \longleftrightarrow 教師的自主）
 - b. 反思問題：
 - 課程主任面對眾多的課程決定中，哪些需要掌握決策的權力結構？
 - 除卻科層權力，還可掌握哪些權力？

4. 分析個別課程主任自己的現行職務
 - a. 哪些需要掌握科層權力、知識及信念？
 - b. 哪些職務需要校長、副校長、課程小組、科主任、科任教師、全體教師、家長或校外專家的共同參與？
 - c. 排列優次

5. 總結：尋找沒有起點與終結的課程發展立足點

附件六：「行動研究」導修課指引

一、導修模式

集體導引 / 個別指導

導修模式由導師決定。為幫助學員確立「行動研究」的方向，並使學員彼此之間有互相交流、切磋的機會，初期的導修課會以集體導引模式進行，以協助學員初擬「行動研究」的範疇。稍後會因著個別／小組學員的研究課題，約見學員，以了解與協助學員解決／澄清疑難。

二、「行動／反思性研究」進程表

課次	日期	遞交計劃 / 論文	進展過程	備註
1	13/7/2002		與導師見面	半小時
2	5/10/2002	遞交情境分析表		
8	16/11/2002		分組與導師進行初步討論	半小時
10-11			個別／小組約見	待定
13	21/12/2002	遞交「行動研究」計劃書初稿		
14-15			個別／小組約見	待定
16	18/1/2003	遞交「行動研究」計劃書修訂稿		
17	25/1/2003		與導師討論計劃修訂稿	3小時
	1/2/2003- 8/3/2003	實踐期 (六個星期)	個別／小組約見	待定
18	15/3/2003	遞交「行動研究」報告		

三、評估標準

1. 行動設計——能明確敘寫行動計劃的背景、目的、性質與意義，例如：設計試圖處理大部分或全體學生學習問題的程度，所提出的行動是否具有適切性、綜合性、發展性與策略性；涉及學科和教師的數量，可行程度，能否對學校課程的整體規劃提出意見或建議等。學員應能體現課程領導所要做的行動研究與普通教師做的行動研究的區別。學員應能徵引課程設計理論以支持行動的設計。（25%）
2. 行動實施——能清楚描述實施過程中可能和實際面對的問題，計劃並實際處理這些問題的方案等，例如：一個三年計劃，分三個階段進行，在第一個階段的計劃和實施過程中，能協調同事（包括校長）共同致力（包括動員、分工、賦權……）行動計劃實施的程度、能描述影響學生是否獲得預期學習效果的因素的程度等。學員應能徵引課程實施理論以支持行動的實施。（25%）
3. 反思與修訂——能從「行動研究」中展示問題的癥結，例如：「設計出了問題嗎？還是實施階段面對未能預知的困難？」等。學員應能從行動的經驗中作出反思，並能提出有理據和可行的修訂建議，為下一次「行動」提供回饋資料。（35%）
4. 其他——論文格式恰當，語言表達流暢，引用文獻合宜，附錄／圖表編排得當；此外，學員能表現作為一位校本課程領導應具備的知識、能力和態度。（15%）

附件七：個別單元的評估分析

No.	Statement	Mean score* for Module						
		A	B	C	D	E	F	G
1.	本單元對我從事校本課程主任一工作有價值	5.30	5.17	5.37	5.49	5.36	4.92	5.52
2.	本單元能幫助我在從事課程主任任務時作反省	5.48	5.19	5.39	5.46	5.48	5.08	5.48
3.	本單元的設計、內容和活動富有啟發性	5.38	5.17	5.24	5.17	5.42	4.50	5.54
4.	本單元富有趣味性	4.95	4.90	4.96	4.76	5.27	3.83	5.50
5a.	本單元提供適切的參考資料	5.10	4.94	5.17	4.99	5.19	5.04	5.32
19.	整體而言，我對本單元的評價是滿意的	5.14	4.94	4.91	5.17	5.23	4.61	5.21
7.	本單元教師的教學態度認真	5.67	5.54	5.66	5.49	5.63	4.97	5.70
8.	本單元教師的教學方法對我的學習有幫助	5.35	5.19	5.33	5.17	5.42	4.57	5.48
9.	本單元教師對概念解釋清楚	5.35	5.38	5.31	5.21	5.35	4.84	5.58
10.	本單元教師能適切地回應學員的提問	5.32	5.34	5.33	5.35	5.32	4.48	5.36
11.	本單元教師的教學方式能使我對本科產生學習興趣	5.28	5.00	5.14	4.90	5.20	4.21	5.34
12.	整體而言，我認為為本科教師的教學表現優良	5.49	4.98	5.32	5.24	5.36	4.59	5.63
13.	我積極參與學習和討論	4.85	5.00	4.96	4.77	5.01	4.41	5.18
14.	我觀察到其他學員積極參與學習和討論	5.17	5.04	5.25	5.07	5.32	4.61	5.29
15.	我能完成閱讀導師指定的基本參考資料	4.37	4.69	4.90	4.80	4.69	4.50	4.44
16.	我會認真地完成課業	4.94	5.11	4.72	5.07	4.73	4.19	4.66
17.	我願意嘗試運用所學的方法／理論在校內承擔課程主任的角色	5.34	5.15	5.30	5.20	5.30	5.10	5.18
18.	整體而言，我滿意自己學習的表現	4.71	4.86	5.08	4.77	4.88	4.78	5.08

* A six-point mean score system ranged from 1 to 6 is used to indicate participants' opinions on statements of the course evaluation. In this system, point 1 is "the least favorable score" and point 6 is "the most favorable score."