

破解中層課程領導的困局： 協助課程主任進行課程發展的 反思、定位、起步與延續

徐俊祥

導言：中層課程領導的困局

香港的基礎教育發展，從最初只有科目教學，到1990年代初期開始建立「課程」的概念，並制定小學課程指引，及後自2002年起全港學校分三年設置課程主任一職，期間只有約十年歷史。一般來說，學校的課程發展仍集中在個別科目的教學法試驗計劃，或一些學習方法的新嘗試（如專題研習、創意教學等）上；學校對普及教育課程應有的特質普遍缺乏認識，不少學校仍相信篩選或分流的教育方法才会有成效；教師過往所接受的教育或培訓無法應付排山倒海的改革；社會人士或政策制定者將對教育輸出（很多時只是公開考試的成績）的不滿歸咎於教師資歷，而非教育目的、教學手法或學習過程的問題，致使教師為掙扎求存而去考基準試，磨蝕了教師的尊嚴與鬥志。香港在華人社會首創的小學課程主任一職，就在這樣的教育氣候中誕生。

小學課程主任的設置，打從角色定位、權力結構、職位前景、工作分配、任務性質等方面，已設下了不少潛在的局限。此外，各學校本身的情境因素差異可以很大，課程主任實難以用單一方法履行工作；加上課程主任對自己的新角色又要進行知識及信念的再調整，致使他們進行學校課程領導工作時難度相當高。如果將課程領導工作比喻

作一張要承托各項課程任務的桌子，我們可以從下文的幾個角度分析課程主任工作的定位與平衡。

未設課程主任前領導桌的三種狀態

由於個別學校課程發展的步伐差異很大，如果學校本身並未具備有效的課程發展機制，設立課程主任後仍沿用舊架構去推展工作，就很容易出現以下幾類情況：

1. 獨力難支——有些學校一向不重視課程發展，教師甚少有關推展課程任務的機會，校內只有科主任而無實質的課程領導；新設的課程主任將很難獨力承托發展課程工作的重量，即使工作項目質輕量少，獨腳之桌根本無法承擔課程的重量。
2. 責任傾斜——有些學校沒有明確的課程發展方案，與課程有關的工作由少數主任負責，但分工並不清晰，彼此欠缺默契，大家視課程發展為割裂的工作單位。新設課程主任一職正好成為重新分配工作的機會，加上別人以課程主任減省了教學課節作為理由，順理成章地把一切與課程有關的工作都交由課程主任承擔，「校內其他教師們都一股腦兒把『課程責任』堆到專責主任身上，落得乾手淨腳，……人事關係和利益衝突是學校改進的死穴，……職位上薪金差異太大加劇內部矛盾」（趙志成，2002，段4）。領導桌上的重量將一面倒向課程主任處傾斜，學校的課程領導必然仍處於失衡狀態。
3. 發展過急——有些學校有一定的課程發展經驗，學校的領導人願意付出時間與精力，冒著改革帶來的風險作多方嘗試，又與負責發展課程的主任在一些課程發展項目上能互相合作，並取得一定的領導經驗。這樣的學校最能具備課程主任的發展優勢，領導桌由多隻腳支撐，較易取得平衡，承托力亦較高。然而，仍

須注意以下兩種可能產生的問題：其一，學校為了追求表現，會不斷引進多項課程計劃，以致欠缺發展方向，使教師疲於奔命，課程主任的職責變得繁多而模糊，領導者也感到十分迷惘；其二，課程發展的速度過快，教師的知識、經驗與信念均未足以應付要求較高的課程改革項目，對課程主任的領導要求亦必然相對提高，增加了領導工作的難度與壓力。

校長及副校長在領導桌的位置

Whiteside (1996) 指出：「課程統籌員引入改革的能力會受到很大的限制，他所推行的政策及改革實踐須考慮與校長的遠景是否相符，並要得到副校長或行政組主任的認許」(p. 35)。沒有決策權的課程領導，最多只能擔當政策的追隨者甚或執行者，談不上是帶領者。課程主任絕對需要擁有或分享決策權，若只有承責而無賦權地工作，只會使課程主任的承載能力日漸萎縮。最能擔當賦權角色的人自然是校長，假如校長不是課程及教學的領導者，而只是個校舍管理者（徐俊祥、黃顯華，2002），課程主任根本無法獨自建立課程領導的支柱，即使已擁有決策權力，亦會因缺乏校長支持而抵銷了權力。

因此，課程決策者應包括擁有重要決策權力的所有人（Bradley, 1985），學校宜組成包括校長及副校長在內的「課程核心小組」，共同推行課程發展的決策工作。就像領導桌最少應有三隻腳（校長、副校長或行政組主任、課程主任），才能站得住。

課程主任的落腳點

Bradley (1985) 曾列舉課程主任繁多的任務，包括專家任務、角色功能任務、溝通任務、視導任務、專業成

長任務等。作為課程主任，固然有責任履行這些任務，但如果在起步階段不作篩選，不審時度勢，再大的工作熱誠也難免被充滿限制的現實情境所扼殺，以致意志消沉。下文試利用一些分析工具，從課程主任的角色和能力、學校固有的傳統文化、課程主任現有的任務、校內教師知識與信念的實際狀況等，協助課程主任分析及反思，以確定自己在領導桌上的落腳點。既有承擔，又要取得平衡；既有發展，又要安穩腳步。只要定位得當，課程發展起步與延續的氣力就會大大減省。若能如此，小學課程主任的設置才會是香港教育的新希望。

分析：反思的工具

課程主任角色和能力的自我審視

O'Neill (1996) 引述一個由 Campbell 提供的分析架構，將課程統籌員所應具備的能力分為課程技能及人際關係技能兩方面，前者包括學科知識、專業技能及專業判斷，後者包括社交技能、與外界溝通的能力等。

Whiteside (1996) 亦依據 Campbell 上述對課程統籌員角色的幾個度向，擬備一份問卷，協助課程統籌員檢視自己的角色，以發展特定的課程範疇，並制定行動的優次。問卷中每一項目都是由三條陳述句所組成，填答者可以藉此檢視自己在該項目是處於高、中或低的水平。

自我審視是課程主任開展工作的第一步，因為自己的能力及學校的情境一般都有不少限制。在英國，情況亦不太理想：課程統籌員的角色受到限制，影響力不大，而且職責模糊，與同事合作、與他人分享的機會不多，亦較少了解他校情況 (Whiteside, 1996)。課程主任可以就以上情況作以下的反思：哪些因素受自己控制

或左右，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（reconceptualizing）、結構再造（reconstructing）及文化新生（reculturing）？事實上，課程發展必須建立於現實基礎上，因此懂得自我反思才是邁向成功的開端。

分析學校的固有傳統文化

課程主任要引入任何課程新計劃，都意味著在校內開展課程改革。如果教師對已有做法並沒有感到不妥，又有誰願意付出倍增的學習時間及工作量，向改革的未知領域冒進呢？事實上，由於學校一向重視傳授既定知識，會較傾向維護固有傳統。即使現存做法失效的原因可能源於未能適應時代變遷，客觀上顯然有改革的需要，但人們的主觀情緒往往比客觀分析來得強烈，打倒昨日的我、否定自己昔日的努力與抉擇，的確殊非易事，也不好受，抗拒改革的聲音會得到更多共鳴。在這種情意結的困惑下，改革的支持與反對雙方，很多時會變成意識形態之爭，缺乏理性的認知與客觀的討論，這必然直接打擊課程主任的工作熱誠。因此，對學校傳統文化的深入分析，起步前的準確定位，都無疑是非常重要的。

傳統行為的性質及其分析

傳統行為的形成過程非常簡單：任何人的行為只要在社群中大多數人面前出現，並維持一段時間而不被否定，該項行為就有條件成為該社群的傳統；維持的時間愈久，能夠成為傳統的力量就愈龐大。傳統做法一旦形成，就算這些做法在別些社群看起來是多麼不合理，亦不會輕易受到動搖，就像平日吃飯、走路及說話一般自然輕鬆，沒有人會懷疑其合理性。

Bradley (1985) 清楚指出：「傳統是不需要證明有效的、無需去澄清及界定的、也無需去悉力捍衛的，改革才需要。不要隨便計劃改變傳統，除非能確定該傳統已不再得到充分接納，方法是將該項傳統置於一個需要澄清、界定及捍衛的境地」（p. 116）。只要能夠證明該項傳統失效，或甚至對組織造成損害，社群中的人就會致力打破失去成效及價值的傳統。課程主任就算一時間無法輕易利用具體方法證明一些失效的傳統，亦可以利用「學校的固有傳統分析表」（Bradley, 1985, p. 117）分析自己學校的固有傳統，又可以因應學校特有的傳統增加分析項目，從中認識課程主任處理學校文化時的局限，辨別哪些文化因素可以由課程主任自己控制或影響？

教師文化

Hargreaves (1992) 分析了四種教師文化：（1）個人主義文化（individualistic culture），特徵是相互隔離，各自埋首於自己的課堂事務；（2）分化的文化（balkanized culture），特徵是工作分立，互相競爭；（3）合作的文化（collaborative culture），特徵是開放及互相支援；（4）硬造的文化（contrived collegiality），特徵是教師按上級的意圖及興趣行事。「在這四種教師文化中，個人主義的教師文化與分化的教師文化，仍然是一般學校最為常見的教師文化」（王建軍、黃顯華，2002，頁 105）。可想而知，擁有合作的教師文化的學校不易求，大部分課程主任都需要面對缺乏教師合作的學校文化。事實上，學校的發展階段各有不同，盲目地追求一致的步伐、優越的發展環境，可說不切實際。課程主任面對學校的不同境況時不必悲觀，也不必自滿，只要踏實地實踐，尋找穩妥的立足點便可。在任何文化狀態的學校，課程主任都可以對學校及教師發揮自己的影響力。

掌權的意義

課程主任要履行上文所列舉的任務，基本上需要具備頗高的專業知識及能力，除此之外還涉及領導能力的一項核心元素——「掌權」。「權力」可分為獎賞權、強制權、法職權（或科層權力）、參照權（以身作則）及專家權等（張慶勳，2002）。課程主任固然需要掌握科層實權，但仍可掌握其他類型的權力，其中最具影響力的是專家權及參照權。其實，領導的意涵除「權力」外，還意指對部屬的「影響力」。課程主任要掌握「影響力」，比擁有「權力」更為重要。領導需要在組織中獲其他成員的認同、支持和擁戴才能產生；領導不是一種「正式權威」（formal authority），而是一種「信賴的權威」（entrusted authority）。

Blase & Anderson (1995) 提出「權力共享」（power with）的觀念：組織目標須透過領導與跟隨者的全面協作去達成，領導須透過向「下屬」及其他持分者賦權（empower），並視權力為民主參與的一項權利而非行政人員所操控的一種特權。因此，能否向參與課程計劃的老師賦權，並將權力化為影響力，以人傳人的方式擴散，成為課程主任帶動學校轉化的一股核心力量。

能否建立共同參與的學習型團隊

Foster (1989) 提出，轉化型領導所要做的就是嘗試轉化學校的文化和社群關係，所依賴的並不是那些顯示個人魅力的行動，而是一些可以使教師、學生及社區共同努力的方法。要實踐這種轉化型的領導，我們必須運用相當多的社交技巧，才能進行倡導的工作，建立群組關係和團隊，激發下屬而不是支配他們。因此，能否建立一個包

括課程主任、校長、副校長、課程小組、科主任、科任教師、全體教師、家長、校外專家共同參與的學習型團隊，將會是能否突破課程改革止步點的最大關鍵（徐俊祥，2003）。

課程主任職責分析表

綜合上兩節的分析，可以透過「課程主任職責分析表」（表 C1），分析各課程主任現行的職務，了解：哪些需要掌握科層權力、知識及信念？哪些需要向參與的老師賦權？哪些需要取得教師們信念的共識？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？建議可以按表中各項目中 ✓ 號、☑ 號、留空者、✕ 號數目多寡排列優次，愈多 ✓ 號的項目愈具備推行的條件，反之愈多 ✕ 號的項目則愈難推行，而過多留空的項目可能顯示那些工作並不重要或過於瑣碎。利用這個分析表，也可讓我們審察帶領者是否已盡了帶領的責任，從而對自己的職責、學校的支援，以及情境脈絡的互相配合，有更清晰而全盤的了解。

在情況許可時，課程主任應與校長或決策小組商議執行及決策的架構，共同分析上述任務，排列優次。要重點出擊，才會戰無不勝。課程主任要超脫任務的枷鎖，不要只懂正確地完成別人委派的工作；作為真正的領導，應該有能力選擇「正確」的任務而行。我們理解：「課程發展工作從不會『完成』，只會暫時建立」（Bradley, 1985, p. 4）。完成任務並非課程主任的終極目標，超乎具體任務之外的長遠願景才是。

分析情勢，定位起步

教師信念的共識

要形成教師合作的文化以推動課程發展，首要條件就

是教師之間對學習的性質、教學手段及課程發展方向等有較相近的共識。即使在過程中遇到困難，但由於彼此之間對教育本質的基本假設相近，從中便能產生一種共力，有利共同面對及解決困難。這種共識，實際上是在組織內經過長時間協作，在實踐中反思，彼此有默契地形成的共同信念。共同信念所發揮的作用，基本上超越了知識及理性分析，成員間會願意為了共同信奉的價值而奮鬥，甚至為了實踐團體的共同目標而犧牲個人利益，而由此所發揮的力量，可以成為課程主任在校內起動課程改革的一項重要支柱。

知識、信念與現實情境的三角關係

教師是否具備知識以發展課程，是起動改革的另一支柱，這點不用贅述。課程發展要真正落實到課堂教學，過程才算完整。這種由知識理論到實踐的過程，需要信念來有力地維繫，否則過程中出現的艱難困阻，或缺乏道德責任的非教育手段，會將原來的課程理念異化，背離了原先目的，這便足以消磨教師的鬥志。

至於能夠起牽動作用的「現實情境」，就是校內起動課程改革的第三個重要支柱。現實情境包括：家長的支持度、學生特質是否符合改革方向、學校領導的助力、教師文化的特性等。課程主任可以透過「學校課程發展中參與者的知識、信念與現實情境的三角關係」中的五個類型，分析自己學校的具體狀況屬於何種類型？校內教師的知識及信念一般存在差異，那麼可用主流狀況或大多數教師的現況作考慮。以下略述五個類型的特徵及各類型中可作參考的實踐起點：

1. 超理想型——這可稱為融和結構，知識、信念與現實情境三者非常協調，課程發展的空間很大，因而實踐起點可以較高。這類型的學校極可能已有不少課程

發展經驗，但要小心發展項目過多，焦點容易變得模糊。

2. 起步學習型——教師的信念與現實情境均配合，只是欠缺課程發展的實際經驗和知識。然而，知識及經驗可以累積及學習，因此起步點及發展空間均大。這類型的學校可能以新辦學校居多。
3. 欠缺方向型——由於教師的信念不足，即使學校領導及文化氣氛都支持改革，實踐起點仍有很大限制。若勉強施行課程改革，教師也不會真心相信能有成效，只有在看到少數人參與的項目漸見成效後，主流教師才會依從，慢慢改變信念。
4. 衝破障礙型——教師的知識與信念互相配合，改革動力又強大，如果阻力來自學校領導，障礙會較大；如果阻力只來自家長或學生，則只要抓緊領導工作，便可衝破障礙。
5. 飄散結構型——三個改革支柱盡失，課程主任的實踐起點極小，只適宜在學校固有工作項目上加強力度，再俟機而動。

從面對最大的困難分析課程的起步點 及發展重點

筆者於 2002 年 12 月及 2003 年 3 月，在香港中文大學教育學院開設的「課程主任發展性課程」培訓班中，請各現職小學課程主任學員列寫工作上曾遇到最困難的一項事情，並作出分析。學員分成兩組，他們的困難事情按性質歸納為四類現象，而兩組中四類的人數比例相近，分布情況也甚為相似。以下按困難事情類別所佔人數由多至少排列，分析各類別的原因、可考慮的起步點、課程領導應有的技巧及團隊發展的重點：

1. 教師信念及支持不足——兩組學員中均是最多人面對這類困難，人數都超過三分之一，原因來自缺乏共同目標。起步點應由幾位有條件及有動力的教師組成課程小組，試行小規模的課程發展項目。領導層應帶動教師建立共同願景，並在校內推展集體分享的文化。
2. 工作職責繁多或不清晰——原因來自缺乏發展方向或經驗。起步點是盡快排列工作的優先次序，先處理優先項目。領導層要盡快分析學校需要，建立發展方向，收窄範圍，尋找焦點，摒棄無效或不必要的工作或發展項目。團隊發展的重點亦在於建立發展方向的共識，認清形勢，重點出擊。
3. 個別課程項目推行困難——原因來自對個別發展項目缺乏應有的知識及經驗。起步點應集中個別項目的策略培訓。課程主任應著力爭取教師發展及培訓機會。團隊發展的重點亦在於建立共同策略去發展新項目。
4. 未能取得領導層支持——面對這困難的人數最少，兩組均只有兩人，但所面對的問題最為困苦。原因是學校缺乏帶領課程發展的方向及目標，課程主任需要收窄起步點，想辦法盡量支援教師現有的工作多於設計創新項目。課程主任的領導技巧集中在已有工作上發揮參照權及專家權。團隊發展的重點亦集中在小組分享，目標不必針對全體教師。

總結：讓學校的課程發展得以延續

培養高動機學習型的教師團隊

課程發展的關鍵要素就是教師發展，課程主任縱使有多大的才能、多好的領導技巧，如果未能帶動教師的專業成長，對學校課程發展的貢獻將會非常有限。要使已起步

的課程發展得以延續，就需要培養肯主動學習的教師專業團隊。Epstein（1989）提出目標（TARGET）模式的六個度向：課業（task）、權責（authority）、認可（recognition）、組合（grouping）、評估（evaluation）及時間（time），以提升學生的學習動機，因為高動機的學習模式有利學習效能的提升。同理，教師其實也要喜歡去教，才會教得更有效果。作為學校的課程領導，亦可以從目標模式的六個度向去思考，以提升教師的動機：

1. 課業——要考慮教師推行課程發展工作時所面對的各種新任務，是否超越其承擔能力？教師是否覺得該項工作對學生有意義？對教師自己的專業發展有否幫助？有沒有適量的挑戰性？
2. 權責——教師有否自主權，對教材教法有否擁有感？
3. 認可——教師在課程發展的過程中所付出的努力，能否得到認許？是否有成功感以維持工作動力？
4. 組合——學校有否提供協作機會？教師之間是互相競爭抑或互相合作？團隊的組合成分及運作方式是否有利工作的推展？
5. 評估——既有的評估方式能否切合新發展的課程計劃？要否改變學習評估的策略？舊有評估教師表現的方法是否有利課程發展，抑或造成阻礙？
6. 時間——考慮學習進度的鬆緊對課程成效的影響。是否過於急切要看到課程計劃的具體成效？

利用持續的溝通建立共融文化

人事鬥爭是學校改進的致命傷，在發展團隊的過程中，利益衝突往往成為延續變革的障礙。處理衝突，只能

尋求雙贏方案，而衝突亦有其積極正面的意義（吳金香，2000）。要顯露、識別並調解衝突，我們必須先了解衝突是個人及學校改革的必然現象。堅持改革，就是堅持邁向衝突，而衝突的好處是將隱藏的問題浮現，迫使我們面對和解決可能潛在已久的障礙。解難的秘訣是：「我們不要將問題的原因歸咎於任何個人，面對困難是社群中所有成員的責任，要共同謀取解決方案，預測出現同樣問題的情境」（Lambert, 1998, p. 117）。要處理衝突，就需要掌握溝通技巧。以下的啟示語希望有助課程主任建立人與人之間的溝通關係：

1. 在實踐任務時體現及傳遞領導者的價值，而非用言語及指令。
2. 有效的溝通語言蘊含人性、溫暖及一點幽默。
3. 愈是對你的工作構成障礙的人，愈要和他溝通。
4. 非語言的溝通（關係），比語言（內容）的溝通更重要。
5. 在開始溝通時，必須確定彼此指涉的是同一件事。

如果課程領導發覺用舊有的模式及校內資源無法解決課程及教學上的難題，引入外援未嘗不是一個很好的突破口。學校如果得到各方人士較大的支持，例如家長、校董、官員、專家、社會人士等能對學校教育有所投入，就可以匯聚成一股共融的文化，形成強大的衝破力量，打通改革的重重關卡，推動課程改革，便能事半功倍。

課程主任的持續成長

最後，沒有任何人比自己更清楚自身的需要，因此由上而下地推行課程改革必難以成功。課程主任要對自己及學校的現況及需要有切實而深入的分析。只要肯作宏觀思考，並踏實地去實踐，就能了解到任何學校的條件都一定有很多限制，面對困難是很真實、很自然的事。課程主任

需要從自我反省開始，逐步發展。但我們總要記著：事情不會百分之百依照別人教你的那套模式發生，任何培訓都只能引導課程主任自我成長；真正的持續成長，是每天保持專業範疇的閱讀，勇於分享，同時亦要懂得接納。沒有人會懂得世間所有的知識，重點是願意去尋求和學習。

有怎樣的校長，便有怎樣的教師；有怎樣的教師，便有怎樣的學生與家長；有怎樣的學生與家長，便有怎樣的學校（溫明麗，2000）。這是一個互為因果的循環過程，重點是我們怎樣在這循環中扮演積極角色，在交互影響下不斷轉化，向我們心目中的理想學校邁進。

參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2002）。〈課程發展與教師專業發展〉。載黃顯華、朱嘉穎（編著），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁85-113）。台北，台灣：師大書苑。
- 吳金香（2000）。《學校組織行為與管理》。台北，台灣：五南圖書。
- 徐俊祥（2003，10月）。《突破課程改革的止步點：一個多方參與共同匯聚領導模式的實例》。文章發表於「第五屆兩岸三地課程理論研討會：課程領導與課程評價的理論與實施」，蘭州，中國。
- 徐俊祥、黃顯華（2002）。〈兩難中的抉擇——課程改革中教學領導的新角色〉。載黃顯華、朱嘉穎（編著），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁389-406）。台北，台灣：師大書苑。
- 張慶勳（2002）。《學校組織行為》。台北，台灣：五南圖書。
- 溫明麗（2000）。《教育理念與實踐 Q&A》。台北，台灣：師大書苑。

- 趙志成 (2002)。〈初談課程的領導與實踐〉。2003年10月6日擷取自網頁 http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/new/all_passage.php?passage_code=../passage/big/w105.htm
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259–295). New York: Academic Press.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. In J. Smyth (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 39–62). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216–240). London: Cassell; New York: Teachers College Press.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- O'Neill, J. (1996). The role of the co-ordinator. In J. O'Neill & N. Kitson (Eds.), *Effective curriculum management: Co-ordinating learning in the primary school* (pp. 20–31). London; New York: Routledge.
- Whiteside, T. (1996). The role of the co-ordinator auditing for development. In J. O'Neill & N. Kitson (Eds.), *Effective curriculum management: Co-ordinating learning in the primary school* (pp. 32–40). London; New York: Routledge.