

## 小學校本教師課程領導能力的開發： 理論與實踐

羅厚輝

香港教育學院課程與教學系

這個研究描述及探討在校本課程開發下的教師課程領導發展的實踐和理論情況。研究採用個案和定性研究策略，並通過教師同儕和個別訪談、會議錄像和反思記錄來收集研究資料，再以紮根理論及話語分析方法等來分析。初步成果顯示教師在參與規劃、實施、反思課程實踐和改革的過程中，他們的專業素質得到充分的發展及表現。報告著眼於教師課程領導發展計劃在第一個實施階段2004年9月至11月間，教師領導發展的活動和初步研究成果。

關鍵詞：課程領導、校本課程開發、教師專業發展

長期以來，在香港高度集權化的教育體制下，學者們一直把學校教師參與課程開發的想法理解為在中央集權範圍內進行分散權力的一種策略(Curriculum Development Council, 2001; Education Commission, 2000; Law, 2003; Llewellyn, 1982)。香港直到2001年，才有不同的政策文獻提及教師參與課程變革的程度、教師在課程規劃和設計活動中的角色和風格，總的來說，教師參與課改已經得到了政策制訂者和

學校教育者某種程度上的一致認同 (Law & Galton, 2004; Lee & Dimmock, 1999)。2002年政府在八百多所小學設立了課程統籌主任是一轉捩點，政府已經採取了較積極的政策使課程決策制訂過程制度化，使其成為校本課程開發中的一個核心的教師專業活動。

## 國際視野中的課程發展及領導

傳統上，本地和國際有關教育領導的研究多集中在學校組織機構中關鍵行政人員的領導作用上，這些領導包括校長、副校長、學科主任，以及這些領導在組織的功能及角色如何影響教育改革的推展和學生學習的研究 (Fullan, 2002; Glatthorn, 2000; Lee & Dimmock, 1999; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leung, 2002; MacBeath, 1998; Marsh, 1997; Telford, 1996)。「領導」一詞已等同於管理者和學校機構中不同的行政人員。因此，人們總是希望扮演各種領導功能角色，比如在管理學校時的交互作用、轉換作用。儘管這些對領導角色和發展計劃的研究很重要，但它忽略了教師在制訂課程決策時的關鍵作用，這些決策在以學習為中心的團體中與教、學密切相關。而在課程決策制訂的過程中，往往隱性地把教師屈從於一個從屬地位，比如教師在一些以集權制制訂課程決策的國家中，僅僅被當作官方課程方針的實施者；或者被當做看似民主的課程職責的分權系統下學校原則和學科主任的跟隨者。許多研究指出「對領導的高期望並沒有發揮作用」，同時，許多校長只發揮了間接和微不足道的作用 (Evers & Lakomski, 1996; Hallinger & Heck, 1996; Sergiovanni, 2001, p. 55)。英國的課程領導學者與澳大利亞的同行持有相同的觀念：課程領導的「概念重建」是進一步研究的必要步驟。

領導被重新概念化為一類未被共同採用的行為和實踐。新觀念認為領導對學校發展的作用不應該限定在那些有領導職責的人所發揮的作用，而應該是在一個組織中個體間的互動。也就是說領導包含一個廣闊範圍內的人群，這些人為共同創建學校特定文化和共同體作出貢獻。(Harris, 2003, p. 75)

廣義上，這種課程領導被理解為「分散的領導」，並且已經在一些發達國家研究者中達成共識。這些發達國家包括澳大利亞、美國和英國。近年來，他們的任務就是將教師置於學校課程決策制定過程的中心位置。他們還意識到每位教師都必須在提供課程決策過程中承擔領導的責任(Australian Education Union, 2004; Frost & Durrant, 2002, 2003; Macpherson, Aspland, Brooker, & Elliott, 1999; Ovens, 1999; Wallace, Nesbit, & Miller, 1999)。

## 課程領導的開發計劃

### 目標和目的

「促進校本課程發展計劃」在2004年9月開始。這個為期兩年的計劃由香港優質教育基金資助，旨在發展教師在一所小學校本課程開發中評論、規劃、設計、實施和評鑑課程革新的領導技能和能力，目標包括：

- 發展教師在策略性規劃和實施時的技能和能力，對學校發展進行自我評鑑
- 提高學校自我評鑑的效率
- 孕育學校發展的自我評鑑的優質文化

這個計劃也是對教師需要新的專業發展機會的回應，教師需要直接參與課程設計，從參與中學習解決問題、評鑑，讓新觀念誕生，從而加強合作發展學校自我更新的專業能力(Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Lave & Wenger, 1991)。

## 種子教師和課程開發團隊的設計及選擇

在課程開發的第一個活動階段，我們在這所學校選擇了中文、數學和英文三個核心科目為試點。每個團隊小組成員的教學經驗、專業資歷各有不同，但最終目標都是在學校發展一個有利於創造社會人文環境的團隊，並在參與的教師中形成團隊合作精神。中文和

數學開發小組包括他們的學科主任，均在學校革新中肩負課程的責任，其他兩位教師則經驗較少。英文組四人為了創造不受任何權威影響、民主的團隊文化，沒有邀請學科主任參加。這種安排及設計著重為教師發展及研究創造有利條件。每個小組必須按照以下三個簡要步驟進行行動研究模式的探究實踐活動：（1）規劃階段，目的是確立一個教學革新的目標；（2）實施階段，目的是在課堂教學中實施計劃；（3）反思階段，小組要回顧評論整個活動，決定更進一步的革新計劃。

為了確保在實施設計的課程革新過程中為教師提供專業的建議，每組設立一位學科顧問。每個小組合作制訂出一節創新課堂計劃，然後在課堂教學中實施。最後的步驟是開一個反思型的專題研討會，旨在使參與課程改革的教師一起討論在規劃、設計、實施課程的過程中的所思、所得，以及為第二個活動階段設置新的革新目標。

## 搜集資料的方法

本研究要找出教師在參與校本課程決策制訂過程的各項活動中，教師課程領導專業發展的實況。在計劃實施的第一個活動中，我們隨活動發展的不同階段而有目的地以混合方法 (mixed methods approach) 收集資料 (Teddle & Tashakkori, 2003)。在規劃階段，所有教師的活動都被錄影，包括五個長達三小時的活動計劃會議、兩個SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) 分析會議、在全體會議上SWOT結果陳述和三個集體備課會議。我們又從每個課程小組中挑選兩個代表在大組中對他們進行訪談，用開放形式提問，獲取老師的具體參與經驗和看法。我們還邀請科目顧問為課程計劃書寫對計劃的評論及意見。

在實施階段，有七位教師試驗了他們的革新計劃。資料收集包括輔助教學和20節錄像課，從其他的教師收集到九份觀課記錄。在反思階段，七位教師完成了反思評鑑表。資料收集還包括一盒觀課

後反思會議的錄影，對照訪談的內容，有十二位教師還寫下了他們的反思。

## 結果和分析

基於所收集的資料十分豐富，報告只能選擇教師訪談、會議錄影、反思記錄等作為分析資料，而分析重點則放在領導風格、反思活動、課程決策模式及團隊文化的建立等有關發展課程領導的主題上。我們把這些收集到的資料按照紮根理論 (Strauss & Corbin, 1990) 和話語分析 (Stubbs, 1983) 的方法分析組織起來，闡明文章前部分討論過的有效學校領導發展模式的關鍵特徵 (Harris, 2003, p. 75; Henderson & Hawthorne, 1995; MacBeath & Moos, 2004)。有效的教師學習應放在重建學校文化的背景下理解，學校應被建構成學習的共同體，使大部分教師成為具有教育改革能力的帶領者 (change agent)，他們應該包括以下課程領導的特徵及能力：領導風格、專業性的反思對話、專業性的教育討論、團隊精神與合作、專業職責和決策制訂機會 (Retallick, 1999, p. 482; Sugrue, 2002, p. 317)。

### 領導風格

在革新的三個階段，收集的資料展示了課程領導的不同模式：從權威性強的風格到民主參與的方式。不同的領導風格對課程革新的過程產生不同的影響。需要特別注意的是：支配式的領導方式與校本課程開發的基本原則背道而馳，課改注重教師的主動參與和專業自主成長，而這兩項正是教師專業領導發展的必要條件。我們在下文的討論將轉向這一觀點。

在數學組中，小組組長採用無專制性的領導風格。這也許是因為數學組長在學校的社會地位及經驗比其他兩位組長低，又由於數學組組長礙於自己專業知識和學術水平不太高，所以間接地削弱了她在行使課程決策的權力和地位。然而，這次討論很開放，沒有任何明確的革新目標或自上而下的指引。組長經常使用試探性的語氣，

比如，「我們教師可以為學生設置更多的問題嗎？」（2004年9月27日，SWOT會議錄音，逐字翻譯）

中文組的組長處理手法不一樣。當他知道討論將被電視錄影時，在SWOT分析過程中就很謹慎。在討論中，他讓研究助手關掉電視錄影幾分鐘，讓他表達一些可能對大眾來說很敏感的想法和意見。不過，他能在進行分析的過程中展示一種「潛在」形式的領導才能，更有能力闡明進行分析的目的。

組長：理論上，我們應該先討論強、弱項，然後確定開發活動關注的領域。我們不應該跟著感覺走，我們應該先討論，再針對弱項將其作為我們優先考慮的事情。然後討論哪一年級組開始實行改革、怎樣實行，一步步地糾正弱項。這將成為我們思考的框架。

（2004年9月27日，SWOT會議錄音，逐字翻譯）

在小組訪談中，中文組長展示了他的職務權力，宣佈他有權使用教師提供的教學材料。

英文科科主任沒有參加本計劃內的英文組，因為她是整個計劃的領導，負責整個學校的課程開發工作。因此，英文組中的一個成員被指派來領導這個組別。英文組的教師一起工作，但沒有交流，就像中文組那樣，儘管小組成員分工明確，但是他們不想參與談話。比如說，正如錄影帶資料顯示，教師們沒有一起合作進行SWOT分析的意圖，領導風格是鬆散的。

三組組長領導風格不同，開放型鼓勵參與、權威型要求依從、鬆散型缺乏合作及方向。

### 反思性和行動導向的專業性對談

教師專業發展的一個關鍵性特徵，就是使無經驗的和有經驗的教師皆領略到有關教學問題上反思性談話的重要性(Britt, Irwin, & Ritchie, 2001)。這個過程應有助於增進教師的深層學習(deep learning) (Biggs, 1991; Schon, 1989)。在第一個活動的整個規劃、實施和反思階段中，資料顯示參加教師都有參與有關教和學實踐問題的專業性談話。

在規劃階段的SWOT活動中也產生了這樣的情況，各個科目課程發展小組的每個成員都利用他們的觀察和經驗來鑒別教學環境的強弱項。比如說，中文組討論的焦點是教師怎樣設計課程來提升小學生的學習動機。這個組別建議了一個解決方法，就是建立學生在校學習和日常生活經驗之間的直接聯繫。這個討論話題聚焦在延伸學生生活經驗的設計問題上，而且該組教師不時就學生能力的不同觀點和教學策略的含義進行討論。

教師二：為了遵從官方的課程大綱，我們直到三、四年級才叫學生寫句子。但是我們二年級的學生已經證明他們有能力造出有意義的句子了。

組長：我認為我們可以教低年級文章段落，我們不一定要嚴格遵循官方的課程。

(2004年11月21日，小組焦點會議錄音)

全校參與的SWOT分析會議為英文組提供了一個良好的討論機會。在會議上，小組確認英語語言教學情境中的問題。教師們對語言教學和學習中的教育問題進行討論，尋找解決問題的方法，從中獲益良多。他們寫下自己對SWOT的反饋和感受。下文是參與課改的英文組教師對第一階段活動所得的評論和反饋：

教師一：學習SWOT分析；怎樣計劃和組織一個單元的學習

教師四：怎樣使用SWOT來分析學校和英語語言教學的強項和不足

(2004年9月27日，參與教師寫的反思紀錄)

由研究計劃人員組織開展的訪談是把教師組織在一起，反思他們所做的SWOT實踐的另一個機會。目的是強化他們的反思性思考，強調在規劃教甚麼和怎樣教好時解決問題方法的重要性。下文是訪談時的一些例子：

中文組教師一：在我們的第一次試驗中，二年級的學生不怎麼會自己計劃，從而影響他們不能完成任務。所以為了讓學生們學習文章的敘事風格，我們將把高年級學生的作文當做範文來教。

英文組教師一：SWOT分析之後，我們決定做一個工作指向的單元教學計劃，在寫作訓練中讓學生更有效地學習語法知識。

數學組教師一：我們認為學生的學習問題就是解難方面的問題，這也是我們行動計劃的重點。我們希望學習更多關於行動研究的知識，這可以使我們所做的事步入正軌。

（2004年10月25日，訪談小組文字記錄，逐字翻譯）

在顧問的參與下開展了一個觀課後反思會議，目的是為參與課改者、顧問和組長提供焦點討論的機會，從而在學校成員中培養一種反思性對話的習慣。例如，中文組的會議話題包括，在規劃課程時關注學生在不同發展階段的需要、學生的語言學習需要，以及確定課程發展試驗的未來目標。

### 團隊合作精神

建立團隊合作精神是教師領導的關鍵性發展領域。在第一個活動的三個階段中形成了小組，並且也為小組建設創造條件。然而，每個小組的合作方式不盡相同。中文組顯示了濃烈的分工意識。在SWOT分析中，每位成員都有明確的角色。秘書、領導、打字員各一，還有一個成員在組中沒有明確的職責。英文組方面，根據錄影記錄，當英文組成員做SWOT分析時，他們各自用電腦處理資料，但缺乏了交流和討論。數學組也同樣沒顯示出小組內的合作精神。

教師一：在討論中，我們使用了不同方法來決定一個主題。……我們試圖尋找一種我們感覺舒適的方法。也就是說，我們思考別人的研究視角和方法，然後從中學到如何使用不同的方法和選擇計劃來解決問題。

（2005年1月21日，小組訪談錄音，逐字翻譯）

另一個闡釋小組合作的例子是中文組和數學組寫的反思，都是2005年1月3日第一輪活動結束之後寫的。

中文組教師一：我們從顧問那裏學到了參加課改的教師應該分享共

同的工作，這樣有助於有效地施行改革。參加課改的教師應該來自同一年級組，這樣教師才能為彼此提供相關的支援。

數學組教師一：來自同一年級組的教師將他們的討論集中在同一話題上，彼此分享觀念，我們從這個活動中獲益良多。同一學習內容，同一種教授方法，但是不同的教師對其解釋會完全不同，對學生學習的影響也不同。因此，今後對同一內容的教學我會使用不同的教學方法。

### 課程決策制訂和專業態度

教師專業發展活動對提升學生學習效能來說是必不可少的。而專業態度也包括教師願意在學校教學活動中進行新而有效的教學實驗，當然，這些試驗不一定會即時提高學生的學習效率 (The Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications, 2003)。

英文組為了提高學生的創造力，設計試驗了一種新的教學方式。數學組分享了他們參加一些專業發展活動的經驗。另外，他們還討論了集體備課的一些教學問題，比如個別差異以及從課文中選擇恰當的學習主題。

顧問：我們如何來理解設計一節課的問題呢？

教師一：……因為我們懂的不多，所以讓我們著眼於教和學，讓我們試著做做，體驗一下。這樣我們就能幫助我們的學生提高學習成績……關於高水準的思考，我沒有多少關於行動研究的經驗，因此我對SWOT瞭解不多，我們怎樣做呢？

(2004年9月30日，合作備課錄音，逐字翻譯)

在實施階段，英文組的老師使用多媒體資源來輔助教學。另外，又把互動遊戲教學法及小組合作式學習作為主要的教學方式。教師們希望自己設計一些學習材料，不過分依賴課本和教學大綱。

教師一：我們設計了許多活動，這些活動很難及時地在另一個班級教學中使用。我們一般使用小組合作教學，我和教師A教更多的班

級，有更多的小組。如果多一位教師來分擔這一工作，教師將會有更多的時間來關注學生。我們可以關注學生的成長，可以作為一個攝影師，這樣我們不會拘泥於自己的工作。採用這些手段，學生的反響很好，因為他們有了責任……我們想給他們教動詞時態，他們很感興趣，他們認為這種關於語法的活動很有趣。

（2005年1月21日，小組訪談錄音，逐字翻譯）

關於校本課程開發的另一個論點，是允許教師在制訂課程決策時自由地發表意見。教師制訂課程決策的機會被認為是革新計劃的關鍵性發展因素 (Elliott, 1991; Law, Galton, & Wan, 2007)，在改革的不同階段，教師在發表觀點制訂決策時享受到充分的自由和專業自主權力。例如，在中文組的集體備課會議上，教師們決定不拘泥原先的教學方法，不再把閱讀與繪畫活動結合在一起。這個方法原本來自布魯納 (Bruner) 的理論假設，認為學生能從一種經驗表徵向另一種經驗表徵的轉換中獲益，例如，從文字表徵到圖像表徵（圖片和形象）(Bruner, 1960, 1966)。但小組老師在使用這種方法進行教學時，發現學生不能從文字描繪圖像，所以教師放棄了這種教法。他們使用「說故事」的策略，以口語形式作為符號的表徵。這一組也展示了以證據為本的專業判斷精神。他們利用家長問卷調查資料，顯示他們如何考慮在教學閱讀中應該有甚麼樣的學習焦點和教學策略。

中文組的教師想把在課程改革中積累的經驗運用到課程中去。

教師一：我們可以在其他班級或其他年級中採用相似的方法嗎？

教師二：學習的材料也許還存在問題。開始時，我們想教學生怎樣寫記敘文，如寫下「去沙灘、去超市購物」的經歷……我們找不到一些合適的教學材料，所以我們讓高年級的學生寫下自己這些經歷，然後我們把這些文章當做低年級學生的學習材料，這種方法很好。

（2004年10月21日，小組訪談錄音第一部分，逐字翻譯）

在選擇教學內容時，教師應該考慮到一些基本原則如學生的需要和能力、學生的表達方式、認知需求的水平。下文的摘要來自同一個小組訪談。

教師一：要想改進學習內容很難，非常難，……因為學習內容必須與單元學習目標一致，但是因為學生理解能力的原因，我們不能用一個新的學習目標。這意味著我的教學不是很順利，如果課文類型不同，要找一些圖表和圖片很困難，有的文章得是敘述性的，有的文章得與參觀有關……

數學組的老師們展示了在選擇教學方法時如何找到恰當的方法。

教師一：……我們進行了一次測驗，發現這些學生的成績比原先小組學生的成績好多了。也就是說，按照學生能力不同進行分班教學，學生對（百分數）能更清楚地理解概念。

（2005年1月21日，小組訪談錄音第一部分，逐字翻譯）

英文組在集體備課會議上證明他們曾參加了一系列的課程開發及設計活動：制訂學習目標、選擇學習內容及教學策略、選擇評鑑模式。

## 討論

首個活動的三個階段活動在教師行動中完成，包括規劃、實施和反思，教師領導發展還有很大的空間。至今為止在第一個活動中收集到的資料很豐富，須要時間作全部分析。初步分析部分資料，為研究者和學校教育者提供了一個核心問題：在現在學校文化背景下，使教師課程領導切實發展的前提條件是甚麼？

哪種領導方式更有效？

三個課改小組的領導方式是不同的。儘管中文和數學組的組長被賦予行使權利和發佈指示的職權，由於數學組組長礙於自己專

業知識和學術水平不太高，所以間接地削弱了她在行使課程決策的權力和地位。同時，她往往允許小組成員共同作課程決策的權力，是分權的一種模式。另一方面，在中文組組長身上我們看到一種更主導的領導方式，在制訂決策過程和確定實驗最終目標中扮演了權威性較強的角色。英文組在沒有角色領導的狀態下進行，這個組的革新工作似乎對批評更開放，因此在這兒對於有關領導模式的概念不作結論性的陳述。有可能在第二個活動中，當這些基於學科課程的開發小組在將來關於教和學的革新規劃中有更多的機會合作時，會提供及揭示更多關於領導風格及其影響的實質資料(Law, Galton, & Wan, 2007; Law & Wan, 2006)。

然而，根據已有資料顯示，參加課改的教師在一個非權威性強的領導小組（數學組）中確實扮演課程開發者的角色，而在一個專制決斷的課程小組中，教師們較少參與開發對談(Glickman, 2002)。因此，開放而且民主的領導風格，或可稱之為「程式性領導」(procedural leadership)，有助於為有改革動力的教師領導活動創造有利條件。這些活動是對課程領導參與模式的「重新概念化」。我們把後一種教師領導稱為「參與性課程領導」(participatory leadership)。然而，我們得承認領導風格的出現是跟個別學校管理及政治文化各種變項聯結起來，這些變項包括個性、地位、權利、自尊和學校風氣等，革新計劃也不能脫離這些變項的影響(Harris, 2004, p. 19)。學校和教師應該採用更折衷的方法，允許各種教師課程領導模式的出現，創建百家齊放、多元文化價值共融的局面。

### 有專業發展的證據嗎？

這裏有充足的證據顯示，教師參與課程決策制訂過程能創造積極而專業的發展環境，讓教師在群體的實踐活動中學習。參加課改的教師明確地表示，他們在專業實踐活動中學到了課程領導的專業技能和知識，這些對制訂課程決策的人來說是很重要，而且也是必要的。這些課程決策的制訂是關於學生的學習內容，選擇學習內容的原則以及教學策略也應該根據學生學習動機、能力和學生的學習

經驗進行調整。有很強的證據表明參與課改的教師在他們的專業談話中，比較積極地使用當代教育的學術用語，特別是解決他們所認為的教育難題時更是如此。這些專業性的談話證明參加課改的教師已經熱衷於一種關係性的理智談話，這種談話具個人拓展性 (expansive learning)，就是一種更成熟、更高水準的思考學習的成果 (Biggs, 1991; Blasé & Blasé, 1999, p. 367)。

## 結論

過往教育及課程領導的研究主要聚焦於學校行政管理模式，研究對象以校長、副校長、學科主任為主，而學校中的其他教師多被排除在領導及制訂學校教育及課程決策之外，看成是被動的一群。最近國際有關課程領導的研究，已從這種組織及行政管理型 (organization) 的領導模式轉向另一種的分散領導 (distributed leadership) 模式，讓教師在校本課程開發中發揮其在制訂課程決策中的專業角色作用。課程決策制訂過程中的教師領導不管在國際還是香港，都是一個新興現象，它的實踐還處於萌芽狀態。本論文報告了一個校本教師課程領導發展計劃的部分成果，包括分散式或參與性課程領導決策模式對教師專業發展的積極作用。大學顧問合作夥伴的專業領導風格的優點，以行動探究及學科為本位的專業教學革新活動對學習的正面作用等，都為未來校本教師課程領導在理論及實踐的推行方案定下基礎。但如何使這種新的概念和實踐與學校文化融和起來，學校課程研究者還需要掌握更豐富的理論知識和進行長期的實踐驗證工作。本研究發展項目的第一活動階段的資料，已經顯示了這種研究實驗主要的理論框架的複雜性。例如，課程開發小組組織的確立及其議事進程；制訂教師規劃、實施、反思三個課程實踐階段等都極具複雜性。在研究中，這些結構和進程是否已在學校的傳統文化裏找到了紮根領域也是一個核心問題。正面來說，是次研究實驗已經顯示參加課程決策制訂過程的教師確實表現了高水平的課程領導專業知識、技能和態度。但是，如何讓分散型的「教師領導」

觀念及其實踐經驗更有效地擴散到每所學校呢？這種「教師領導」結構和系統進程如何才能在一個更廣闊的範圍內植根於學校的傳統文化內呢？學校的教師應與大學教授研究人員合作研究、探索重要的教師課程領導理論和實踐問題。在香港的教育及課程改革中，教師課程領導是改革的核心，真正廣泛的推行及實施應該優先得到政府政策上和其他教育專業團體的支持。

## 鳴謝

這篇論文是校本課程開發實驗的階段性觀察報告，由香港政府優質教育基金會資助(2004年)。筆者對參與此個案研究的校長及所有的教師和學生表示誠摯的謝意，感謝他們富有創造性的觀念及在研究實驗中提供的幫助和支持，亦特別感謝他們讓我利用部分校本課程開發實驗的資料撰寫論文。另外作者十分感謝給予本論文詳細而具建設性意見的評審員。

## 參考文獻

- Australian Education Union. (2004). *Educational leadership and teaching for the twenty first century: Project discussion paper*. Retrieved March 13, 2007, from <http://www.aeufederal.org.au/Debates/elat21pap.pdf>
- Biggs, J. (1991). *Teaching for learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Britt, M. S., Irwin, K. C., & Ritchie, G. (2001). Professional conversations and professional growth. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 29–53.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Curriculum Development Council. (2001). *Learning to learn: Life-long learning and whole-person development*. Hong Kong: Author.

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Education Commission. (2000). *Learning for Life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Author.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration*. Oxford: Elsevier.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). *Teacher-led development work: Guidance and support*. London: David Fulton.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Fullan, M. (2002). *Principals as leaders in a culture of change*. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Glatthorn, A. A. (2000). *Principal as curriculum leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A Review of empirical research, 1980-1995. *Education Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, M. A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). London: Routledge/Falmer.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 11-24.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. New York: Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Law, E. H. F. (2003). In search of a quality curriculum for the 21st century in Hong Kong. In W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 271-283). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Law, E. H. F., & Galton, M. (2004). Impact of a school based curriculum project on teachers and students: A Hong Kong case study. *Curriculum Perspectives*, 24(3), 43–58.
- Law, E. H. F. (2006). A growth model of teacher development for Hong Kong: A curriculum perspective. *Educational Practice and Theory*, 28(2), 97–102.
- Law, E. H. F., & Wan, S. W. Y. (2006). Developing curriculum leadership in a primary school: A Hong Kong case study. *Curriculum and Teaching*, 21(2), 61–90.
- Law, E. H. F., Galton, M., & Wan, S.W.Y. (2007). Developing curriculum leadership in schools: Hong Kong perspectives. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 143–159.
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455–81.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influence student learning*. New York: The Wallace Foundation. (Available online <http://www.wallacefoundation.org> )
- Leung, K.W. (2002). *Exploring curriculum leadership: A case study of school-based curriculum development in a local primary school*. Unpublished master's thesis, University of Hong Kong.
- Llewellyn, J. (1982). *A perspective on education in Hong Kong: Report by a visiting panel*. Hong Kong: Government Printer.
- Loucks-Horsley, S. (1996). Professional development for science education. In R. W. Bybee (Ed.), *National Standards and the Science Curriculum* (pp. 83–90). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- MacBeath, J. (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman.
- MacBeath, J., & Moos, L. (2004) *Democratic learning: The challenge to school effectiveness*. London/New York: Routledge/Falmer
- Macpherson, I., Aspland, T., Brooker, R., & Elliott, B. (Eds.). (1999). *Places and spaces for teachers in curriculum leadership*. Deakin West, ACT : Australian Curriculum Studies Association.
- Marsh, C. J. (1997). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.

- Ovens, P. (1999). Can teachers be developed? *Journal of In-service Education*, 25(2), 275–305.
- Retallick, J. (1999). Teacher learning in New South Wales schools: Facilitating and inhibiting conditions. *Journal of In-service Education*, 25(3), 473–496.
- Schon, D. (1989). A symposium on Schon's concept of reflective practice: Critiques, commentaries, illustrations, quotations. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 6–9.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge/Falmer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Blackwell.
- Sugrue, C. (2002). Irish teachers' experience of professional learning: Implications for policy and practice. *Journal of In-service Education*, 28(2), 311–338.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3–50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Telford, H. (1996). *Transforming schools through collaborative leadership*. London: Falmer Press.
- The Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications. (2003). *Continuing professional development of teachers*. Hong Kong: Government Printer.
- Wallace, J. D., Nesbit, C. R., & Miller, A. C. S. (1999). Six leadership models for professional development in science and mathematics. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), 247–268.

## **Developing School-Based Curriculum Leadership in Primary Schools: Theory and Practice**

*Edmond Hau-Fai LAW*

### ***Abstract***

*This study describes and investigates the theory and practice of curriculum leadership in the context of school-based curriculum development. It adopts a case study methodology and collects research information through peer and individual interviews, video-recordings and reflection notes. Data analysis is based on grounded theory and discourse analysis. Initial evidence reveals that participating teachers made substantial professional development through the process of planning, implementing and reflecting on curriculum practice and innovation. This paper focuses on the first implementation stage of the teacher curriculum development project from September to November 2004, and explores leadership development activities with initial research findings.*

---

羅厚輝，香港教育學院課程與教學系副教授。

聯絡電郵：elaw@ied.edu.hk