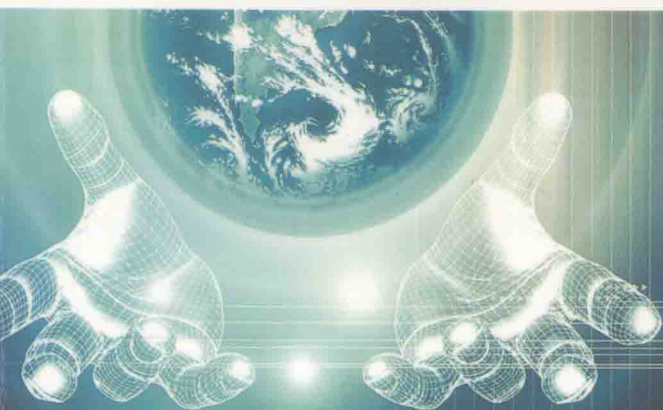


教育改革前沿问题研究

主编◎温恒福

YANJIU

KECHENG LINGDAO YU XUEXIAOXIAONENG YANJIU



课程领导与 学校效能研究

◎改革开放三十年来，教育领导理论获得蓬勃发展，新的生长点不断涌现。其中，课程领导与学校效能研究成了该研究领域最有生命力的“生长点”之一。我与我带的博士研究生对这一领域很感兴趣，并作了一些探索，本书就是我们一起开展此方面研究的初步成果。

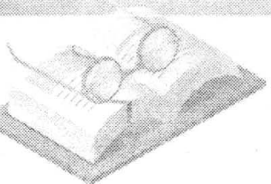
黑龙江教育出版社

教育改革前沿问题研究

主编◎温恒福

YANJIU

KECHENG LINGDAO YU XUEXIAOXIAONENGYANJIU



课程领导与 学校效能研究

◎改革开放三十年来，教育领导理论获得蓬勃发展，新的生长点不断涌现。其中，课程领导与学校效能研究成了该研究领域最有生命力的“生长点”之一。我与我带的博士研究生对该领域很感兴趣，并作了一些探索。本书就是我们一起开展此方面研究的初步成果。

温恒福 著

黑龙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

课程领导与学校效能研究/温恒福,杨道宇,王威著.
--哈尔滨:黑龙江教育出版社,2010.3(2012.1重印)
(教育改革前沿问题研究/温恒福主编)

ISBN 978-7-5316-5513-8

I. ①课… II. ①温…②杨…③王… III. ①课程—
教学改革—研究 IV. ①G423.07

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 004719 号

教育改革前沿问题研究

课程领导与学校效能研究

KECHENG LINGDAO YU XUOXIAO XIAONENG YANJIU

温恒福 杨道宇 王 威 著

责任编辑	徐永进
封面设计	高 天
责任校对	吕 宏
出版发行	黑龙江教育出版社 (哈尔滨市南岗区花园街 158 号)
印 刷	北京海德伟业印务有限公司
开 本	650×960 1/16
印 张	14
字 数	210 千
版 次	2012 年 2 月第 2 版
印 次	2012 年 2 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5316-5513-8
定 价	100.00 元(全四册)

黑龙江教育出版社网址: www.hljep.com.cn

如需订购图书,请与我社发行中心联系。联系电话:0451-82529593 82534665

如有印装质量问题,请与我社联系调换。联系电话:0451-82529347

如发现盗版图书,请向我社举报。举报电话:0451-82560814

序

改革开放三十年来,教育领导理论获得蓬勃发展,新的生长点不断涌现。其中,课程领导与学校效能研究成了该研究领域最有生命力的“生长点”之一。我与我带的博士研究生对这一领域很感兴趣,并作了一些探索,本书就是我们一起开展此方面研究的初步成果。

本书分为两大部分:一是课程领导方面的理论研究;二是学校效能方面的理论研究。我们努力做到以史为基、以史为鉴,在学习借鉴的基础上,尝试建构适合中国本土的课程领导与学校效能理论。在回顾课程领导与学校效能的历史时,我们坚持的原则是:史料翔实、以述为主、反思过去、展望未来。史料翔实是在回顾课程领导与学校效能的历史时我们力求搜集到历史上所有相关文献的第一手资料,以便为后来者提供一个研究的线索;以述为主是在描述课程领导与学校效能的研究历史时我们力求绘制该领域的地图,理清发展脉络,述中有评,评以述为基,力求客观、公正;反思过去,就是要对过去的观点、方法与不足等进行批判性思考与检讨,以便汲取经验;展望未来,则是对课程领导与学校效能研究的发展趋势进行预测,以期激发更多的研究。在理论建构时我们努力的方向是概念清楚、逻辑严密、观点新颖、结构完整。首先,我们对教育领导和教育效能等概念都给出了自己的明确定义,不管是否准确,至少给大家批判提供了一个确定的靶子;其次,在逻辑上努力说清楚为什么等因果联系与推理过程;再次,不求全面创新,但求一孔深刻见解,给人以启迪和参考;最后,我们也注意到了观点的结构性与系统性问题,但在这方面我们做得很不够,需要以后进一步开展深刻而系统的研究。

本书大部分内容来自发表过的论文,其中我与杨道宇合发的文章居多,王威参加了编写与讨论,并独立完成了第三编。杨道宇作为我的第一

2 课程领导与学校效能研究

个博士生,他刻苦学习,勤于思考,成果较多,在课程领导与学校效能方面取得了可喜的成绩,也为本书的出版作出了较大的贡献,第一、二、四、五、六、八编均由道宇执笔完成。看到学生的进步,为师的我甚是欣慰,同时也激励我更努力地提高学术修养,向着更高的目标出发。

我们的研究刚刚起步,我们的观点可能很浅陋,如果有人不吝赐教,我们将十分感谢。

温恒福

目 录

序	(1)
第一编 中国课程领导研究 30 年	(1)
第一部分 中国课程领导研究的概况	(1)
第二部分 中国课程领导研究的内容举要	(4)
第三部分 中国课程领导研究的问题反思	(15)
第二编 课程领导的内容：“八维行为模式”	(20)
第一部分 课程目标激励	(21)
第二部分 优化课程内容	(26)
第三部分 监控教学过程	(31)
第四部分 赏识教学成绩	(34)
第五部分 关注教职员工	(36)
第六部分 激励课程创新	(40)
第七部分 优化教学环境	(42)
第八部分 赢得外界支持	(48)
第三编 学校课程领导者	(53)
第一部分 校长的课程领导	(53)
第二部分 中层的课程领导	(64)
第三部分 教师的课程领导	(75)
第四编 课程领导绩效的考核与改进	(90)
第一部分 课程领导绩效的界定	(90)
第二部分 校本课程领导绩效的考核	(95)
第三部分 课程领导绩效的改进	(115)
第五编 西方学校效能研究 40 年	(122)
第一部分 研究概况	(122)

2 | 课程领导与学校效能研究

第二部分 研究内容举要	(129)
第三部分 存在的问题	(150)
第六编 中国大陆学校效能研究 15 年	(158)
第一部分 研究概况	(158)
第二部分 研究内容举要	(166)
第三部分 反思与展望	(175)
第七编 学校效能的基本理论问题研究	(179)
第一部分 教育效能研究的产生	(179)
第二部分 教育效能的定义	(180)
第三部分 教育效能的性质	(182)
第四部分 研究与提高学校效能的重要意义	(183)
第五部分 八维教育效能观	(185)
第八编 学校课程领导效能的生成过程	(190)
第一部分 课程领导者与教师之间的课程沟通	(190)
第二部分 课程领导者与教师之间的课程规训	(196)
第三部分 课程领导者与教师之间的课程权力	(204)

第一编 中国课程领导研究 30 年^①

第一部分 中国课程领导研究的概况

课程领导是课程活动,尤其是课程变革活动能否顺利进行的关键,这是进行课程领导研究的根本原因。课程领导活动在近年来才受到中国学者的关注的原因有四:

第一,急速变化的社会要求教育不断变革以适应之。近年来,“求变,是全球教育发展的共同旋律。”(黄显华、朱嘉颖,2005)而课程变革则呼唤着课程领导的出现,因为课程领导的中心使命是引导课程变革,课程领导的水平关涉课程变革的成败(黄显华、朱嘉颖,2005)。

第二,改革开放以来,我国教育管理权责的不断下放使课程领导成为可能,因为权力和责任是任何领导活动的必要条件。近年来,我国实行的“一纲多本”的教材编写制度和试行的“三级课程管理制度”是课程领导获得权责的根本制度保证。

第三,课程领导实践的发展呼吁课程领导研究的出现。近年来,教育一线的领导越来越多地要承担课程领导的专业角色,这种需要成为课程领导研究的直接动力。

第四,改革开放以来,课程理论和领导理论的迅速发展是课程领导研究产生的沃土,因为二者是课程领导研究的直接理论基础。总之,课程变革和赋权承责是课程领导活动的前提条件,而课程领导活动的出现又是课程领导研究的必要条件。

2007 年底,笔者依据中国期刊数据库、中国优秀硕博论文库以“课程领导”和“课程管理”为篇名对 1978 年以来的研究进行了一次全面的搜

^① 本文主要内容发表于《教育科学研究》(2009/06),撰写本书时有所增删。

2 | 课程领导与学校效能研究

集。以“课程领导”为篇名的期刊论文 157 篇, 硕士学位论文 11 篇, 博士学位论文 4 篇; 以“课程管理”为篇名的期刊论文 2016 篇, 硕士学位论文 67 篇, 博士学位论文 4 篇。在中国大陆出版的以“课程领导”为书名的专著 6 本, 收集到的在台湾出版的专著 5 本。笔者以中国大陆的书刊、论文为基础, 以“课程领导”研究为主线, 兼顾“课程管理”的研究, 把中国有关“课程领导”研究的历程划分为四个相对独立的时期。尽管每个时期的阶段性特征并不十分明显, 但从整个研究历程上看, 依稀可见四个相对独立的阶段。

第一阶段是在 1979—1990 年左右, 可称为课程管理研究的出现期

在这个时期, 研究成果少的很, 与课程管理直接相关的研究 3 篇, 以课程领导为篇名的研究 0 篇, 课程领导研究完全包含于课程管理研究中。课程管理研究则刚刚出现, 其标志有二: 一是华东化工学院课程建设委员会在 1984 年 10 月成立(黄瀛华, 1987), 其他大学的课程建设委员会也相继成立。二是四川大学教育系的赖先朴率先对英格兰和威尔士的中学课程管理进行了研究(赖先朴, 1989)。课程管理专业组织和课程管理专业论文的出现可以说是课程管理研究领域出现的标志。

第二阶段是在 1990—2002 年左右, 可称为课程领导研究的酝酿期

在这个时期, 与课程领导直接相关的讲话式的研究有 4 篇, 以课程领导为篇名的专业研究 0 篇, 课程领导研究包容在课程管理研究中。1990 年 3 月 28 日, 柳斌在“九年义务教育课程、教材试验区教育行政领导干部培训班”上的讲话是第 1 篇讲话式研究, 其余 3 篇分别是张玉祥(1991)的《加强领导 全面规划 扎扎实实地搞好课程建设》、袁继凤(1991)的《加强领导, 积极推进思想教育课程的建设和发展》和陈斌龙(1992)的《高工专课程建设的组织、领导与实施》。这些发起了对课程领导研究的信号。《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》(中发[1999]9 号)和《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(国发[2001]21 号), 则是课程领导出现的前提政策保证, 而课程领导的实践又呼唤着课程领导研究的出现。这是中国大陆课程领导研究独立出来的一个根本原因。从此, 课程领导研究一直在酝酿独立的力量。值得一提的是: 郭晓明(1994)的《课程管理引论》, 内容涉及为什么要重视课程管理研究和当前课程管理研究中亟待探讨的若干问题(包括管理体制、课程设计、课程实施、课程评价中的管理问题)。这已经是广义的课程领导研究了。

第三阶段是在 2002—2004 年左右,可称为课程领导研究的独立期

在这个时期,课程领导研究脱离了课程管理研究,“课程领导”为篇名的期刊论文 13 篇,硕博士论文 0 篇,翻译著作 1 部。2002 年 4 月 28 日,教育部部长陈至立关于《提高认识,加强领导,扎实做好基础教育课程改革实验推广工作》的讲话引起了各级教育行政部门的重视和行动。这为课程领导研究的独立提供了良好的外部环境。在这个时期,以“课程领导”为篇名的专业研究首次出现,共 4 篇。吕国光的《校长如何提高课程领导能力》和杨明全的《试论中小学校长的课程领导》是中国大陆首次出现的以“课程领导”为篇名的专业研究文章。前者内容涉及:制订学校发展规划,重新定位校长领导者的角色,塑造专业、参与和分享的学校文化(吕国光,2002)。后者内容涉及课程领导的概念、原则、措施(杨明全,2002)。在这期间,以“课程管理”为篇名的硕博士论文 8 篇,其中博士论文 1 篇。唐德海的博士论文《大学课程管理的理论与方法研究》,内容包括:①大学课程管理的基础:理论基础(包括管理学基础、心理学基础和哲学基础)、情境基础和人格基础;②课程管理的内容:课程管理是一个决策,决策的步骤有五:分析情况、明确问题、拟订方案、选定方案、评价与修正;决策的内容有:教育目的抉择、具体人才培养目标确立、课程内容选择、课程内容组织和课程总体方案的评价(唐德海,2001)。2003 年,单文经翻译了(美)Allan A. Glatthorn 著的《校长的课程领导》,内容涉及课程领导的定义、层次、重要性、功能等内容。总之,这些成果标志着中国大陆有关“课程领导”的研究已经从课程管理研究中独立出来。

第四阶段是在 2004—2008 年,可称为课程领导研究的勃兴期

在这期间,以“课程领导”为篇名的期刊文章 131 篇,硕士论文 11 篇,博士论文 4 篇,翻译著作 2 部,大陆自己的著作 3 部,陆续进入中国大陆的台湾版著作 5 部。其中,于泽元(2006)的《课程变革与学校课程领导》是中国大陆出版的第 1 部专著,汪菊(2004)的《课程领导研究:一种综合的观点》是第 1 篇专业硕士论文,余进利(2005)的《五向度课程领导框架的构建》是第 1 篇专业博士论文。以“课程管理”为篇名的期刊论文 1216 篇,硕士论文 67 篇,博士论文 4 篇。总之,在这一阶段,研究人员数量较多,而且专业;研究交流活动频繁;研究成果不但量多质高,而且形式多样;研究涉及的问题广泛,主要有:课程领导的含义、功能、角色、任务、类

型、模式、影响因素、方法(包括领导的原则、方法、策略、措施)、理论基础等。一句话:课程领导研究在勃兴。

第二部分 中国课程领导研究的内容举要

一、课程领导的内涵

国内学者对课程领导进行定义时,主要采用三个维度:行为维度、过程维度和功能维度。

(一)行为维度

典型的表述有:课程领导是一种政府行为,是一种专业行为,是一种合作行为(钟启泉,2006)。课程领导是教育人员对学校的课程相关事务所表现的领导行为,其范围包括学校的课程、教师的教学及学生的学习(高新建,2001)。课程领导包括唤起教师的课程意识、结成课程社区的制度、塑造优质的课程文化和发挥课程设计的技巧(黄显华,朱嘉颖,2005)。课程管理包括课程生成系统的管理、课程实施系统的管理和课程评价系统的管理(杨中枢,2004;唐德海,2001)。这种表述的优点在于:有利于揭示课程领导的活动范围;从国家、地方、学校、教师四个层面阐述课程领导的具体活动,便于各级课程领导操作;从实质性领域、社会政治领域、技术专业领域来解释课程领导有利于课程领导理论的深化。不足在于:简单的罗列课程领导的活动,难于揭示课程领导的行为的内在联系,难于解释课程领导的过程,难于说明课程领导活动的目的性。

(二)过程维度

典型的表述有:课程领导是指为了实现课程目标,在一定条件下对课程领域的组织和人员施加影响的过程,具有决策、组织和引导三个基本功能。课程决策是课程领导的核心,课程组织是重要的功能,而引导主要是对课程建设的监督和检查(李定仁,段兆兵,2004)。课程领导乃是指领导者发挥课程专业知能,带领成长团队共同规划学校课程发展、课程设计、课程实施、与课程检核评定等,以提升教师的专业知能,促进学生达成高品质的学习成效(严春财,2003)。这种表述的优点在于:有利于揭示课程领导活动的内在联系,有利于揭示课程领导活动的过程特征,有利于揭示课程领导者与课程受领导者之间的互动。不足在于:过分强调课程领导

的过程性,容易令人忘却课程领导的目的性。

(三)功能维度

典型的表述有:课程领导定义是:“结合学校的课程与教学,着重学生学习的改进,强调教师的专业发展。”(钟启泉,2003) 课程领导所发挥的功能在使学校的体系及其学校能达到增进学生学习品质的目标(A. A. Glathorn,单文经等译,2003)。这种表述的优点在于:强调课程领导的目的性,有利于人们理性的审视课程领导活动的合理性,有利于课程领导的成功;不足在于:过分强调课程领导的目的性,难以让人看出达到课程的手段与途径,难以让人看到课程领导的互动过程,容易使人忽视课程领导中的非理性因素。

二、课程领导的任务

该方面的研究可以从课程目标、课程内容、课程实施、课程评价和课程改革几个方面来分析。

(一)课程目标方面

课程领导的任务有:学校环境脉络的掌握与了解(黄旭钧,2003;郑东辉,2006);检视学校课程发展的历史(李朝辉,2007);确定学校课程的优劣(李朝辉,2007);形成校长的经营理念(邱惜玄,2006);形塑学校课程发展的共识与气氛(李建铭,2006);学校目标、任务与愿景的建立(陈伯璋,2003;黄旭钧,2003;郑东辉,2006;韩春梅,2005;李朝辉,2007;杨子秋,2005)。总之,这方面的论述较为全面且深入。

(二)课程内容方面

课程领导的任务有:制订国家课程标准、地方课程标准和各级课程方案(中国教育部,2001;韩春梅,2005);开发国家课程、地方课程和校本课程(中国教育部,2001;杨子秋,2005);进行各种课程连接(黄旭钧,2003;邱惜玄,2006);重新编排课程/教学进程表(黄显华、朱嘉颖,2005)。总之,这方面的研究内容主要有:课程连接、课程表编制和校本课程开发。

(三)课程实施方面

课程领导的任务有:第一,促进课程领导者与追随者的专业发展:

1. 校长的专业发展(黄旭钧,2003;高新建,2002),其典型表述有:知能的建构散布者:校长具备多样知能,适时进修必要的知能,为自己和其他参与者提供研习机会,培养所需的专业能力,促进专业成长(高新建,2002);

2. 教师的专业发展(高新建,2002;黄旭钧,2003;郑东辉,2006;曹科岩、龙君伟,2006;钟启泉,2006;黄显华、朱嘉颖,2005),其典型表述有:①通过培训和持续学习,拥有与角色扮演密切相关的知识、态度与技能(郑东辉,2006);②唤醒课程意识,积累实践智慧(钟启泉,2006);③反思性实践、辅导、处理团队训练与指导、以己身作为工作上的例证、安排同事观课、培养集体工作能力、安排教师专业发展课程、参与各专业组织及会议、召集校内和校外研讨(黄显华,朱嘉颖,2005);第二,组织结构与文化的建构:1. 课程领导组织结构的建构(高新建,2002;黄旭钧,2003;郑东辉,2006;李定仁、段兆兵,2004;陈伯璋,2003;钟启泉,2006;张文,2006;游家政,2006;韩春梅,2005)。其典型表述是:重新规划“组织架构”:学校课程发展委员会,可由教师、家长、社区成员、教育局的官员和大学教授等组成;专门小组:可分为特定任务小组、特定课程小组和科际整合小组;教学团队:可分为学习领域教学团队、跨领域教学团队和班群教学团队(游家政,2006);2. 组织文化的形塑(高新建,2002;黄旭钧,2003;郑东辉,2006;陈伯璋,2003;钟启泉,2006;游家政,2006;李朝辉,2007;杨子秋,2005),其典型表述有:①学校优质文化的塑造(陈伯璋,2003)②学校课程专业文化的塑造与变革(黄旭钧,2003)③课程文化与学校文化发展的协调(杨子秋,2005);第三,对追随者的激励(黄显华、朱嘉颖,2005;邱惜玄,2006),其典型表述有:①给予关怀及共感(黄显华、朱嘉颖,2005),②提供师生学习诱因(邱惜玄,2006);第四,多方面的交流、沟通与协作(高新建,2002;郑东辉,2006;钟启泉,2006;黄显华、朱嘉颖,2005;韩春梅,2005;黄旭钧,2003;游家政,2006;杨子秋,2005),其典型表述有:①建立对话与合作机制(郑东辉,2006;游家政,2006);②促进各方面进展,包括分享专业知识,侦察及平息纠纷,应付争执、竞争,以及协调紧张的计划,提高学校对外界的透明度(黄显华、朱嘉颖,2005),提升对话能力(钟启泉,2006),促进家、校、社区的合作(杨子秋,2005),推进社区参与和公共关系的发展(黄旭钧,2003);第五,提供课程资源(高新建,2002;黄旭钧,2003;陈伯璋,2003;曹科岩,龙君伟,2006;黄显华、朱嘉颖,2005;韩春梅,2005;李朝辉,2007)。其典型的表述有:①课程与教学资源的争取(黄旭钧,2003;黄显华、朱嘉颖,2005);②课程与教学资源的整合(高新建,2002);③善用课程与教学资源,为教师创造空间(韩春梅,2005);第六,进行教学引领(黄

显华、朱嘉颖,2005;游家政,2006;邱惜玄,2006),其典型表述有:①澄清及阐明对教学的期望和宗旨,选择及建议正确而合适的教学方法和教学策略,协助维持教与学的高成效,以其达至教学目标及宗旨的效果(黄显华、朱嘉颖,2005);②支持“真实的探究学习”(游家政,2006),帮助教师进行协同教学(邱惜玄,2006),负责适量的教学工作,以便了解日常的学与教的实况(黄显华、朱嘉颖,2005)。总之,这方面的研究集中在促进专业发展和组织的建构方面。

(四)课程评价方面

课程领导的任务有:各级教育行政部门要对课程的实施和开发进行指导和监督,学校有能力和责任反映在实施国家课程和地方课程中所遇到的问题(中国教育部,2001);建立发展性评价体系(曹科岩、龙君伟,2006;郑东辉,2006),其内容包括学生进步的评估与监控,学校课程与教学的评鉴与改进(黄旭钧,2003);评价活动的进行,包括准备对各项活动及计划作定期检查,监察各项课程活动及计划的进行,确保各项活动及计划的合格标准,收集及检讨课程的资料和资源,带领课程评鉴和学生评估(黄显华、朱嘉颖,2005);成效的回馈(高新建,2002)。总之,这方面的研究内容主要有:评价体系的构建、评价活动的实施、评价结果的反馈。

(五)课程改革方面

课程领导的任务有:社会发展与学校的改变(杨子秋,2005);协助课程改革、调适,促进新课程改革的实施(黄显华、朱嘉颖,2005);重新设计“教育方案”(游家政,2006);课程的修订与改革(李定仁、段兆兵,2004)。

总之,课程领导任务的研究集中在学校课程领导的层面上,研究集中在课程实施领域,在课程实施领域的研究重点是促进专业发展和进行组织建构。

三、课程领导的类型

我国学者所研究的课程领导类型主要有以下几种:

(一)结构领导

结构领导是指能发展清晰工作结构、政策和程序,促使成员对结果负责,并提供合适的技术支持以规划、组织、协调和实践学校的政策(郑燕祥,2005)。它有时被称为技术领导,其背后的角色假设是“管理工程师”:领导者通过计划、时间管理、运用情景领导理论,对学校工作进行计划、组

织、协调,安排学校的进程(蔡怡,2006)。它关注功能、任务、目标,认为人的行为是理性的,信赖组织结构和组织权威。

(二)人性领导

人性领导是指关切的、促进参与、加强职员投入感和满意度,并鼓励积极的人际关系(郑燕祥,2005)。其背后的角色假设是“人际工程师”:领导者通过强调人际关系,运用工具性的人际技巧,为学校的人际组织提供支持和生长的机会(蔡怡,2006)。它关注个人的需要和人际关系,注重参与与合作。

(三)政治领导

政治领导是指能建立联盟支持学校,在帮助学校解决学校成员间的冲突时具有说服力和影响力(郑燕祥,2005)。它背后的假设是:人与组织、人与人、组织与组织之间存在冲突,可以运用权力建设性地解决这些冲突,目标和决策是协商与妥协的结果。

(四)文化领导

文化领导是指能鼓舞人心、有魅力、帮助成员发展有关教育的使命、价值和规范,从而建立学校的文化(郑燕祥,2005)。其背后的角色假设是“教父”(High Priest):领导者力求去解释、说明那些持久的价值观、信仰和文化,使学校有独特的形象(蔡怡,2006)。

(五)教育领导

教育领导是指能鼓励专业发展和改善,带动教育革新,促进教育取向和专业精神,并为学校教学事物提供专业意见和咨询(郑燕祥,2005)。其背后的角色假设是“临床医生”:领导者在教育项目发展,临床式督导等问题上拥有专家职业智慧。临床医生擅长诊断教育问题,回答教师的提问,提供督导、评价,促进员工发展和课程开发(蔡怡,2006)。它也叫教学领导,关注能够促进学生学习的教师的行为,必要时给教师的专业发展以指导。

(六)转型领导(转化领导或变革型领导)

转型领导是与交易式领导相对立的一个综合性概念,它吸收了愿景领导、魅力领导、道德领导、民主领导、建构领导等概念。其特征如下:强调发挥愿景的作用,强调愿景的道德性、激励性,强调以学生为中心;强调对教师的赋权,注重教师对课程决策的参与;强调对成员提供支持和关

怀,注重内在动机的激发(于泽元,2006)。其中,道德领导日益成为研究热点。它关注目标、愿景、价值、信仰和文化,主要包括象征领导和文化领导。

(七)分布式领导

分布式领导至今尚没有一个严密的定义,还不能称得上是一种完整的理论,它主要关注如何通过领导知能在整个组织层面得到较为广泛的分布来增加领导的厚度,其最终目的是改进学校的效能和学生的学习结果(冯大鸣,2004)。

(八)知识社会领导

知识社会领导主要研究知识社会中的领导问题。其出现的原因在于两股势力的推动:知识社会著作和各国政府。目前,知识社会领导的研究是最不成熟、最不完整的,但它代表了一个新兴的研究主题和趋势(冯大鸣,2004)。

总之,在这些领导类型当中,研究较多的是转型领导(变革型领导)和道德领导,这些研究涵盖了结构领导、人性领导、教育领导(教学领导)、文化领导、转型领导五方面的研究。研究较少的是分布式领导,没有得到研究的是知识社会领导。而转型领导、道德领导、分布式领导和知识社会领导都是课程领导的趋势,理应受到同等重视。

四、课程领导的影响因素分析

可以从个人类、学校类和社会类三个层面上来分析课程领导的影响因素。

(一)个人类因素

影响课程领导的个人类因素可以从个人特质和行为两个维度加以论述:

从特质维度看,个人类因素包括知能因素、意识因素、动机因素。

第一,知能困境。它包括:1. 课程专业的知能缺乏,其典型的表述有:校长在课程发展方面的专业知能不足(余进利,2004;张文,2006;陈明宏,2007),教师的专业素质不高(韩春梅,2005);2. 课程领导能力不足,其典型表述有:学校课程管理的科学化水平亟待提高,学校课程管理的领域需要拓展,小学校长课程管理理论知识欠缺(石岩,2005),校长欠缺课程领导的专业知能(余进利,2004;陈明宏,2007;韩春梅,2005;张文,

2006);3. 技能不足:学校的课程管理多依赖行政手段(杨中枢,2004),领导方向、策略有失偏颇(王波,2005),校长课程领导的时间欠缺(张文,2006;韩春梅,2005;余进利,2004),教师工作繁重,没有精力参与课程领导(许占权,2006)。

第二,意识困境。它包括:1. 课程意识方面缺乏,典型的表述有:课程意识淡薄(王嘉毅、赵明仁、吕国光,2005);2. 课程领导意识淡薄,其典型表述有:一方面对课程领导的概念都不清楚,另一方面校长们却又无意识地发挥课程领导的作用(李朝辉,2007),学校课程管理意识不强或校长课程领导意识淡薄(陈明宏,2007);3. 课程参与意识有待加强,其典型表述有:教师们课程参与意识不强(许占权,2006),校内人员参与专业发展的意愿不足(余进利,2004)。

第三,动机困境。它包括:1. 教育行政官员急功近利,追求表面绩效(余进利,2004);2. 校长领导的课程评价的价值取向滞后(陈明宏,2007),校长关心的是升学率(韩春梅,2005);3. 教师对新课程常有抵触情绪(韩春梅,2005),教师们课程参与意识不强(许占权,2006);4. 家长的忧虑(韩春梅,2005),部分缺乏正确教育理念的家长介入校务(余进利,2004)。

从行为维度看,个人类因素包括任务取向和关怀取向两方面。

第一,任务方面的困境是:1. 角色困境,典型表述有:校长课程领导职能的缺失(张文,2006),校长在课程领导中的角色尚需明晰(陈明宏,2007),领导角色的错误定位(王波,2005),领导和教师的角色限于控制和执行(杨中枢,2004),领导和教师的角色急需转变(石岩,2005);2. 权力运作困境,典型表述有:权力分配的模糊性(钟启泉,2006),常用的领导权威是科层权威、心理权威和技术理性权威,而不是专业权威和道德权威(李朝辉,2007),在分权和集权问题上的两难抉择(李朝辉,2007),教师缺乏课程领导权力(黄爱萍,2004;郭威,2007),课程领导相对孤立,对伙伴关系认识不足,教师、学生被排拒于课程决策之外(王波,2005)。

第二,关怀方面的困境是:对追随者的低层次的需要关注过多,对高层次的需要关注不够。总之,该方面的研究现状是:对个人特质类因素关注较多,对个人行为类因素关注得较少;在行为因素方面,对任务取向的行为因素关注较多,对关怀取向的行为因素关注较少。