

K

Ke Cheng Fazhan
yu Xuexiao
Gengxin
Xilie Congshu

黄显华
主编

课程领导 与校本课程发展

CURRICULUM LEADERSHIP
AND SCHOOL-BASED
CURRICULUM DEVELOPMENT

黄显华 朱嘉颖 等 著

教育科学出版社

黄显华 朱嘉颖 等 著

课程领导 与校本课程发展

教育科学出版社

· 北京 ·

策划编辑 韦 禾
责任编辑 刘明堂
版式设计 尹明好
责任校对 张 珍
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

课程领导与校本课程发展 / 黄显华等著. —北京: 教育科学出版社, 2005. 4

(课程发展与学校更新系列丛书 / 黄显华主编)

ISBN 7 - 5041 - 3209 - 8

I. 课... II. 黄... III. 课程 - 教学研究 - 中小学
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 023607 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989419
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	涿州市星河印刷有限公司		
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16		
印 张	22.75	版 次	2005 年 4 月第 1 版
字 数	397 千	印 次	2005 年 4 月第 1 次印刷
定 价	38.00 元	印 数	00 001 - 5 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

目 录

导言(黄显华)..... (1)

理论篇

探讨课程领导的内涵及其在学校课程发展过程中的作用 (5)

课程领导、校本课程与课程统整 (27)

校本课程发展与转型的课程领导..... (42)

论学校课程领导促进教师专业发展的机制和策略..... (61)

破解中层课程领导的困局 (74)

中层教师在学校改进过程中的领导和参与 (85)

实践篇

课程领导的专业发展:理念与实践..... (111)

同理同心:课程主任和校长共谋校本课程的发展

——五所香港小学实践经验的分享..... (131)

校长与中层教师课程领导角色的反思实践

——以推行校本阅读计划为例 (149)

校长课程领导的角色

——以中国语文课新课程为例 (209)

反思篇

- 香港小学课程发展主任角色之探究 (221)
- 互动,在行动研究中起步
- 对课程领导专业发展的反思 (294)
- 从“如何”到“为什么”的提问
- 反思课程主任的发展 (302)
- 从做中学:一个课程主任的反思 (313)
- “全方位学习”提升学与教效能的探讨 (322)
- 通过改良同侪观课的模式协助教师进行教学反思 (341)

导 言

黄显华

在过去，“课程”被视为“文件、科目、内容、教科书”；因此，课程改革的历程便可分为“发展、传递、采用”三个阶段。近数年来，两岸三地在课程改革之后，“课程”被重新定义为“学习经验”。在此定义下，课程改革应采取问题解决模式，并应被视为不断持续发展的过程。在这种模式下，课程决定应该重视教师和学生的角色，课程改革的模式应该重视各方面参与者的伙伴协作，并开始强调由下而上，由边缘至中央的作用。学校本位课程发展的角色在改革过程中开始受到重视。

课程改革实施后，课程发展朝向与教师专业发展结合。教学模式应重视互动和转化；课程改革如以学生的学习为目的和重点，课程实施理应同时照顾技术、政策、文化三种取向。实施过程不可避免要考虑教师和学校文化，并重视各方面伙伴协作的关系。课程领导的作用和策略开始受到重视和推广（黄显华，2004）。

例如，要处理“非典”和发展上海浦东区，医疗卫生和建筑等行业的从业人员需要大量的知识以承担相关工作。课程改革也是一样，需要大量的课程和教学论的知识基础。我们的任务和工作便需要像其他社会科学或自然科学一样，找出一定的途径，使各个探究者都可以依循彼此公认的框架和方法，建立多数人都确认的知识，并以此等知识改善学生的学习。这类工作应是处理目前我国教育改革，特别是课程和教学改革的当务之急。可以说，寻找课程和教学知识的基础是笔者多年致力的工作。^①

写作本书的目的之一是建构课程和教学论的知识。建构此类知识是一个永恒的过程，在此期间，研究人员必须首先探求别人在他打算研究课题的贡献、不足、限制与缺点。在这基础上，运用上述的方法和程序，在有关课题

^① 笔者过去数年曾以“寻找课程和教学知识/理论基础”为书名有二：1. 黄显华编著（2000）：《寻找课程和教学的知识基础：香港中小学中文科课程与教学研究》，香港：中文大学出版社；2. 黄显华、霍秉坤（2002）：《寻找课程论和教科书设计的理论基础》，北京：人民教育出版社。

的万里长城上增加一砖一石，即是说，在建设这个知识长城的过程中，一是不能单靠个人主观的思考，二是要实事求是（黄显华，2002）。

要建构课程和教学的知识，途径可有多种。笔者在过去的尝试中是从理论、实践和反思三者和此三者的关系去建构^①，本书也试图从这三方面探讨课程领导和校本课程发展的关系。

本书内容分为理论篇、实践篇和反思篇三部分。

理论篇探讨：课程领导的内涵及其在学校课程发展过程中的作用；课程领导、校本课程与课程统整；校本课程发展与转型的课程领导；论学校课程领导促进教师专业发展的机制和策略；破解中层课程领导的困局；中层教师在学校改进过程中的领导和参与。

实践篇探讨：课程领导的专业发展：理论与实践；同理同心：课程主任和校长共谋校本课程的发展；校长与中层教师课程领导角色的反思实践；校长课程领导的角色——以中国语文新课程为例。

反思篇则探讨：香港小学课程主任角色的探究；互动，在行动研究中起步：对课程领导专业发展的省思；从“如何”到“为什么”的提问反思课程主任的发展；从做中学：一个课程主任的反思；“全方位学习”提升学与教效能的探讨；通过改良同侪观课的模式协助教师进行教学反思。

本书是课程发展与学校更新系列丛书的第一本。这一系列的作品能够开始面世，笔者对中央教育科学研究所各领导的鼓励、教育科学出版社各同仁的支持，表示衷心的感谢。

参考书目

黄显华、霍秉坤（2002）：《寻找课程论和教科书设计的理论基础》，北京：人民教育出版社。

黄显华（2004），香港课程改革：背景与理论基础的再思，《第六届两岸三地课程理论研讨会：课程改革的再概念化论文集》。

^① 笔者先后在2002年和2003年在台北和上海出版的《一个都不能少：个别差异的处理》一书的内容，都是从理论、实践和反思三个范畴去设计的。

理 论 篇

探讨课程领导的内涵及其在学校课程发展过程中的作用^①

一、引言：教育改革对学校教学领导的新要求

步入 21 世纪，为了适应社会环境变化和发展的需要，教育在全球范围内掀起了一股改革热潮。教育的制度、模式，课程的内容、结构，以及教学方式和评价机制等，都在坚持与时俱进的前提下，发生着变化。学校本位管理的推行，学校本位课程的发展，教师专业知识的强化，教师从事教学行动研究并参与学校决策，乃至在学校教育中，谋求伙伴协作关系的建立，创建专业发展学校（Professional Development School）等，都揭示了同一个主题：求变，是全球教育发展的共同旋律。

我国台湾于 1998 年开始推行九年一贯课程，依据《国民小学九年一贯课程暂行纲要实施要点》的规定，学校应成立“课程发展委员会”，下设“各学习领域课程小组”。“课程发展委员会的主要权责包括：规划学校总体课程计划、审核教师自编之教科书、分配各学习领域节数及弹性学习节数、选修课程之规划和课程与教学评鉴”（“教育部”，2001，27）。学校课程发展委员会在制定学校总体课程规划时，应充分考量学校条件、社区特性、家长期望和学生需要等相关因素，并结合学校全体教师和社区的资源，规划一套学校本位的课程计划。此课程计划的主要目标在于让学生明白要学什么，同时也让教师了解要教什么（“教育部”，2001）。

中国大陆在 1999 年提出了试行国家课程、地方课程、学校课程（校本课程），即三级课程、三级管理的思想（靳玉乐、赵永勤，2003）。中国大陆长期以来，课程决策权大都集中在课程专家和学者身上，课程政策的推行和实施主要依靠由上而下的行政命令方式，教师只是课程的实施者，却没有参与

^① 本论文作者为朱嘉颖、黄显华。本文部分内容发表于黄显华、徐蒋凤、朱嘉颖（2001），“课程与教学领导定义与角色的探究”。载黄显华、朱嘉颖编著：《一个都不能少：个别差异的处理》，台北：师大书苑有限公司，第一章。

课程的开发决策权。所以，“中国大陆的校本课程起源于对国家课程统一管理弊端的弥补”（靳玉乐、赵永勤，2003，237）。在中国大陆的学者看来，这一轮中国大陆基础教育课程改革的启动与发展为校本课程的发展开辟了空间，注入了强劲的动力（靳玉乐、赵永勤，2003）。

香港的教育改革，本着“为学校、教师及学生创造空间，让学生享有全面而均衡的学习机会，从而奠定终身学习的根基及达致全人发展”的目标（教育统筹委员会，2000，1），将改革的关键核心放在课程改革上。课程发展议会（2001）发表的《学会学习：课程发展路向》已专章探讨了促进学生有效学习的策略，从“学校制度、运作及管理层面影响学习和教学的行动范围”、“直接影响学生课堂内外学习的行动范围”以及“各界团体及组织协作的行动范围”三个方面，提出有助推动整体课程改革实施的13项建议，并在附录中列举了校长、中层管理人员、教师及图书馆主任在此方面的职能（课程发展议会，2001）。由此可见，课程改革成功与否，有赖教育的每一个利益相关者（stake holder）的共同努力，但学校作为一种学习型组织（Learning Organization），教学领导者能否在校内淋漓尽致地发挥其教学领导及课程领导的功能，对于在学校内实施课程改革至关重要。

学校的核心工作是教与学，学校结构及组织的塑造由学校教学形态决定，而教师的专业发展、学校资源的分配以及学校文化的建构都应为提高教学质量提供支持（Dimmock，1999）。带领学校成员实施教育改革、推行校本课程发展的学校领导人，不能再将关注只放在学校行政、学生事务、人事管理等方面，而忽略了课程与学生学习成效之间的关系、教师的专业发展以及学校整体教学效能的提升等问题。香港特区行政长官董建华于2001年10月，在其发表的《施政报告》第38段中也明确提出，“为配合课程改革，我们会分阶段增设课程主任，专责领导校内的课程发展”。至此，我们不得不重新思考：无论是学校校长抑或是课程主任，甚至是前线教师，在推动学校课程改革的过程中，究竟应发挥什么作用、扮演什么角色呢？我们又如何重新厘定教学领导与课程发展的关系呢？

香港中文大学“大学与学校伙伴协作共创优质教育计划”（USP）曾对此作出响应，在USP计划的成员学校内邀请了五位中小学同仁参与为期五个月的“课程领导发展计划”（CLDP），从个人层面、学校层面、教育层面以及USP层面，探讨有关课程领导的理念（李子建、张月茜，2002）。香港中文大学教育学院和香港教育研究所也为了协助香港特区政府做好小学课程主任的培育工作，于2002年7月开设了“课程主任发展性课程”，分两期为全港60位课程主任提供为期十个月的专业培训（黄显华等，2003）。

本文主要从“课程领导的内涵”和“课程领导在学校课程发展过程中的作用”两个层面，对课程领导的理论和实践进行反思和探讨。

二、课程领导的文献初探

校长是领导学校运作的核心人物，西方对校长教学领导的研究起步较早，不少文献都对校长作为一个一般领导者，作了不同的定义。

- ① Persell 和 Cookson (1982) 认为，有能力的校长是：对学术目标肯承担；能营造高期望的学校气氛；能担任教学领导的角色。
- ② Reitzug (1997) 认为，有效能的校长是：对学校的愿景有清晰的了解；能把愿景转变成全体教职员及学生的目标；能持续监察学校的进展情况；在需要时，能为学校教师提供支持和修正的意见。
- ③ Pratt (1999) 提出，校长的信念很重要，而且在人际关系方面，校长更应该乐观、忠诚及体谅教师，能以身作则、懂得赞扬教师和学生，并常常出现在学校的校园内，关注学校各项活动的进展。

中国台湾自 20 世纪 70 年代起，也开始进行有关的探讨，并有许多学者展开了一系列系统的研究，综合中外多年实证研究的文献，李安明 (1998, 126) 对校长教学领导行为进行了如下的分类：“发展教学任务与目标”、“确保课程与教学品质”、“增进师生学习气氛”、“发展支持的工作环境”。

另有不少中外学者从学生学习、教师专业发展、课程与教学、资源提供、学校文化改善等不同层面，对“教学/课程领导”和“教学/课程领导的策略”下了不同的定义，下文笔者略着笔墨作一整合。

- ① Andrews 和 Smith (1989) 建议，作为教学领导者，要首先处理好与学校教师的关系，方能实施课程领导。他认为，领导者应在学校建立一种伙伴式的团队精神，实施权力分享，让学校教师参与学校决策。与此同时，领导者还必须帮助教师实现专业发展。
- ② Krug (1992) 认为，教学领导包括五个元素：订立愿景、管理课程及教学、监督教学、监控学生进度、提高教与学的气氛。
- ③ Sergiovanni (1995) 将课程领导定义为，为学校成员提供必要的基本支持与资源，进而充实教师的课程专业知能，发展优质学校教育方案，促进教师间的交流与观摩，促使学校形成合作与不断改进的文化，最后把学校发展成为课程社群，达成卓越教育的目标。
- ④ Hall (1996) 提出，课程领导者应引导学校课程的设计、发展、改进、实施和评价。

- ⑤ Ervay 和 Roach (1996) 指出课程领导的定义为, 结合学校课程与教学, 注重学生的改进, 强调教师的专业发展。
- ⑥ Glatthorn (2000) 强调, 课程领导重视作用而非角色, 令机构内的每一个人 (包括教师、学生等) 都能达到目标。课程领导应让学生发展多元智能, 照顾个别差异, 并为大部分学生提供优质的课程。
- ⑦ 林明地 (2000) 概括性地总结了 11 项校长的领导策略: 身先士卒, 带头示范; 塑造与阐述共同愿景; 推动课程实验实施; 鼓励课程与教学专业共享; 持续进行课程与教学之回馈与校正; 进行课程联络; 推动持续性专业发展; 建立适当组织, 并使其运作良好; 促进成员课程领导; 展现课程发展成果; 邀请家长、社区的参与。

综合上述数据, 笔者将近年来不同学者对“课程领导定义”以及“课程领导策略”的不同性质和内涵作了一个简单的分析与总结 (见表 1)。

表 1 教学/课程领导定义性质内涵分析

年代	学者	任务内涵				学校文化改进
		学生学习	教师专业发展	课程与教学	资源提供	
1989	Andrews & Smith (教学领导)		领导者必须帮助教师实现专业发展。			处理好与学校教师的关系; 建立一种伙伴式的团队精神, 实施权力分享。
1992	Krug (教学领导)	监控学生进度。		订立愿景、管理课程及教学、监督教学。		提高教与学气氛。
1995	Sergiovanni		充实教师的课程专业知能; 增进教师间的交流与观摩。	发展优质学校教育方案。	为学校成员提供必要的基本支持与资源。	促使学校形成合作与不断改进的文化, 最后把学校发展成为课程社群。
1996	Hall (课程领导)			引导学校课程的设计、发展、改进、实施和评鉴。		

续表

年代	学者	任务内涵	学生学习	教师专业发展	课程与教学	资源提供	学校文化改进
1996	Ervay & Roach (课程领导)		注重学生的改进。	强调教师的专业发展。	结合学校课程与教学,注重学生的改进。		
2000	Glatthorn (课程领导)		让学生发展多元智能,照顾个别差异。		为大部分学生提供优质的课程。		
2000	林明地 (课程领导)			鼓励教师课程与教学专业共享; 推动持续性专业发展; 促进成员课程领导。	塑造与阐述共同愿景; 推动课程实验实施; 持续进行课程与教学之回馈与校正; 进行课程联络; 展现课程发展成果。	邀请家长、社区的参与。	

由表1的内容可见,学者们对教学/课程领导的定义性质和内容的表述仍有发展的空间。他们大都只探讨了部分任务的内涵,除Hall(1996)和林明地(2000)外,其余学者对课程与教学的任务都着墨不多。笔者希望通过以下“再探课程领导的来龙去脉”一节的讨论,能让读者对课程领导的内涵有一个更为深入的认识。

三、再探课程领导的来龙去脉

1. 学校课程领导概念的出现

以往人们在学校中探讨的领导问题,譬如学校的行政领导、校长领导等,大都将关注的焦点集中在行政的层面,着重于讨论学校组织机构的运作、教师的管理、学校资源的分配和利用等,偶尔也会有些校长在从事行政领导之余,关注到教师教学方法的革新、学生学习经验的提供以及校内教学评估的实施和改善,可以说这些校长既担任了行政领导的工作,同时也兼顾了一些

教学领导的工作。

近几年来，两岸三地的课程改革进行得如火如荼，校本课程的发展也成为这一轮课程改革的共同议题，无论在中国大陆、中国台湾还是中国香港，此次的课程改革都呼唤教师课程意识的觉知，让学校教师真正成为课程改革的主人。教师不再只是课程的实施者或执行者，教师还应在课程决策的过程中充分体现教师应有的专业自主。基于此，学校课程的发展便成为学校校长、主任和教师共同关注的焦点，大家被同时赋予课程领导的责任。而课程领导的概念也就这样在校园中酝酿出现、并逐步得到越来越多教育工作者的重视。

欧用生（2004a）提出，“课程政策是十分复杂且具高度争议的……政策的宣称缺少对行动的详细描述，实施者要高度的辨识和诠释才能采取行动……课程政策对可能产生的结果通常是高度不确定的，对目的一手段间的关系，多多少少是基于猜测或假设……当课程改革遇到阻力或失败时，政策拟定者仍相信政策是有益的、可行的，而将失败的责任归于实施者或政治反对者，课程领导者要敏于反省和批判，以减少错误的预计和设计”（15—16）。由此可见，若课程改革停滞于课程决策和课程实施间的割裂和对立，那么，一线教师的专业自主将永远不可能在课程改革中得以体现。所以，校本课程的发展将学校课程的决策权赋予学校的校长和教师，它改变了以往教师置身于课程决策过程之外的状况，正如 Fullan（2001）所言，改革的决策和实施不应该是两个互相割裂的独立过程。从这个角度分析，学校课程领导对于学校课程的发展有着至关重要的影响作用。

2. 学校课程领导的意涵

（1）课程领导与课程管理

“课程管理”对中国大陆的课程学者并不陌生，有些学者认为，“课程领导”只是对“课程管理”一词的术语替换（靳玉乐、赵永勤，2003）。这里引用靳玉乐、赵永勤（2003）对“课程领导”与“课程管理”两个概念所作的分析表加以说明。

表2 课程领导与课程管理之比较分析

项目	课程领导	课程管理
权力主体	实行权力分享，课程相关人员均民主分享权力，尤其是对课程实施及其结果承担责任的学校与教师。	管理权力集中于管理者特权阶层，学校和教师不分享权力。
权力实施	依靠课程领导者的法定权力和自身的个人权威，以后者为主。	依靠课程管理者的法定权力和自身的个人权威，以前者为主。

续表

项 目	课程领导	课程管理
决策及推行	课程相关人员民主决策，作为决策主体之一的学校和教师进行实施。	课程管理者进行决策，以行政命令方式自上而下推行，学校和教师被动执行课程决策。
教师观	相信教师具有创意和创造力，具有一定的决策能力。	认为教师只是既定决策、命令的執行者，缺少决策能力。
沟通模式	纵向沟通之外有较大幅度的校内外沟通和交流。	纵向行政命令为主，有较少的自发形式的校际间横向沟通。
动力来源	决策主体自身的创意和创造力，自我驱动。	来源于外部、上司的监管、监控。

(靳玉乐、赵永勤, 2003, 238)

课程领导鼓励教师的参与，重视领导者的智慧、思考和专业判断，激发领导者发挥他们的创意和潜能。课程领导不纯粹是一个个人领导的概念，它是一种建基于民主决策基础上的团体领导的概念，强调课程参与者之间的交流、沟通和协商。如果说“课程管理”较为注重由上而下、层级式的领导模式，那么，“课程领导”更崇尚一种平等、互动的协商式的领导形态。西方不少学者（Bennis, 1990; Mendez-Morse, 1992; Purkey & Smith, 1983）都指出，“管理”和“领导”最大的区别在于“前者更倾向于按照机构的规则实施已有的程序，而后者更注重愿景（vision）的作用”（于泽元，2003，6）。

（2）课程领导与教学领导

“课程”与“教学”是两个大家都不陌生的概念，不同的学者对这两个概念之间关系的诠释各不相同，这或许与大家“对课程”定义的理解不同有关。事实上，“课程”与“教学”是两个紧密联系、互为一体的概念，“课程必须依赖教学来实施，教学也必须依靠课程来丰富其生命力”（欧用生，2004b，7）。如果要区分“课程”与“教学”，我们可以从探讨两者所涉及的层面进行分析，就“课程”而言，我们可以从教育系统、学校教学以及教师课堂教学这三个不同层面进行讨论，而有关“教学”的讨论，我们则往往会将焦点主要集中于教师课堂教学的微观层面，少有在学校整体教学的层面笼统地探讨某一教学方法或教学模式的问题，就更难从整个教育系统的角度，分析和探讨细致的教学问题。即便如此，“课程领导”和“教学领导”依然是两个互为关联的概念，教学领导不能孤立于课程之外，课程领导也不能自立于教学之外，我们可以通过教学表现来理解和丰富课程的内容，我们也应该在进教学领导的时候，关注课程的因素（欧用生，2004b）。

(3) 学校课程领导的内涵

对于“课程领导”，海内外的学者曾下过不少的定义。游家政（2002）认为，“课程领导是在教育的团体情境里，借影响力来引导教育工作者在课程实务（含教学）的努力方向，使其同心协力去达成教育目标的历程”（240）。Glatthorn（2000）在谈论课程领导功能的时候，这样叙述：“课程领导所发挥的功能，在于使学校体系及其学校能达成确保学习品质的目标”（23-24）。通过上述的引用，我们发现，“课程领导”的权责分布在中央、地方和学校等不同的层级和组织。而本文所要探讨的主要集中在学校层面的课程领导的概念上。

欧用生教授（2004b）从“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”以及“发挥课程设计的技巧”四个层面对学校课程领导的内涵作了分析。Wiles 及 Bondi（1998）指出，“就课程工作而言，常见的领导任务包括：发展操作的理论、发展机构和一个工作环境、制定标准、利用权力去建立一个组织气氛、建立有效的人际关系、规划和启动行动、维持沟通渠道开放和有效运作和评估成绩”（李子建，2003，85）。此外，也有很多学者认为建立一个专业的学习型组织（professional learning community）是推动学校课程改革和教育改革顺利实施的有效途径之一。

基于上述诸位学者的论述，我们在此对“学校课程领导”的概念作如下的诠释：课程领导的真正要义在于鼓励教师觉醒其课程意识，实现课程范式的转移，教师应善于对自己的课程实践作出反省和慎思，在实务经验中累积和创造自己的课程知识和课程理论。课程是一个公共的话题，课程领导者应在校内建立一个平等、民主的沟通平台，让每一个课程的利益相关者有表达自己论述的空间。课程领导的有效实施有赖于一种合作、对话、反省和慎思的学校文化的营造。从领导和被领导的关系方面论述，学校课程领导最不同于传统领导概念的地方在于，学校课程领导为的是让更多长期处于被领导地位的一线教师被真正赋权参与课程的领导。最后，要清晰表述的是，任何课程、教学改革的成效都必须展示在学生的学习成效之上，所以，丰富学生的学习经验、提升学生的学习成效也是学校课程领导的终极目标和真正依归。

综上所述，我们认为学校层面的课程领导具有以下特质：

- ①以觉知教师的课程意识为核心；
- ②以建构合作、对话、反省、慎思的学校文化为途径；
- ③以改善学生的学习成效为目标。

3. 谁能参与课程领导？

在以往学校领导的论述中，我们常常认为领导是校长或某些行政人员的