

是否能够提供有效的课程领导，是课程改革目标能否实现的决定性因素之一。本书试图从结构、组织、人际、政治和教育五个视角讨论课程领导的重建，为课程领导者提供一套提升领导效能的指引——他们是设计师、催化剂、倡导者、先知和诗人、教育家

Kecheng Lingdao Yanjiu

余进利 著

课程领导研究

上海教育出版社
Shanghai Educational Publishing House



Kecheng Lingdao Yanjiu

余进利 著

课程领导研究

上海教育出版社
Shanghai Educational Publishing House

图书在版编目(CIP)数据

课程领导研究/余进利著. —上海:上海教育出版社,
2009.12

ISBN 978-7-5444-2701-2

I. ①课… II. ①余… 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(2009)第225201号

课程领导研究

余进利 著

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 昆山市亭林印刷有限责任公司印刷

开本700×1000 1/16 印张11.75 插页2

2009年12月第1版 2009年12月第1次印刷

印数1-4,000本

ISBN 978-7-5444-2701-2/G·2102 定价: 24.00元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换)

目录

第一部分 重构课程领导的向度

第一章 课程领导的向度构成：一个“世界级”难题	3
第一节 课程领导的缘起	3
第二节 课程领导与课程管理内涵的分析	7
第三节 课程领导向度构成问题的初步分析	13
第四节 本研究的界定	17
第二章 课程领导五向度的构想	20
第一节 学校领导五向度的来源	20
第二节 学校领导五向度适用于课程领导之诠释	24

第二部分 理解课程领导的五种视角

第三章 课程领导的结构视角	31
第一节 组织	32
第二节 结构与重构	45
第三节 组织团体与团队	51

第四章 课程领导的人力资源视角	59
第一节 人与组织	59
第二节 人际与团体动力学	64
第三节 改善人力资源管理	72
第五章 课程领导的政治视角	85
第一节 课程领导的政治观点	85
第二节 我国课程领导中的政治生态	89
第三节 实行政治领导的几个方面	93
第六章 课程领导的文化视角	99
第一节 教师文化对课程改革的意义	99
第二节 对教师文化一般状况的分析	101
第三节 对合作文化的讨论	106
第四节 破除教师文化之障碍的领导行为	111
第七章 课程领导的教育视角	117
第一节 从“行政权威”走向“专业权威”	117
第二节 课程改革的教育领导框架	122

第三部分 改善课程领导的实践

第八章 为有效的课程领导实践整合视角	135
第一节 对课程领导三个视角的评价	135
第二节 课程领导五个视角的境脉化运用	139
第九章 课程领导者的实践肖像	144
第一节 结构领导：设计师或“暴君”	144
第二节 人际领导：促进者或畏缩者	151

第三节 政治领导：倡导者或欺骗者	154
第四节 文化领导：先知或狂热分子	159
第五节 教育领导：首席教师或外行	168
结语 追求平衡的课程领导	173
主要参考文献	176
后记	183

第一部分

重构课程领导的向度

第一卷

第一卷

第一章

课程领导的向度构成：一个“世界级”难题

对我国而言,课程领导(curriculum leadership)是因应在新的国家、地方和学校三级课程管理体制框架中进行的课程改革而出现的话题。它一提出,就引起了多方面的注意,成为课程改革中使用频率越来越高的一个关键词,尽管它受重视的程度与人们在课程改革其他方面的表现以及其本身在课程改革中所应有的地位极不相称。

这实在是再自然不过了。课程改革是涉及课程设计、课程实施和课程评价诸范畴,国家、地方和学校各层面,以及各个层面各种有关角色(机构、团体和人士)的整体改革。没有正确的课程领导,怎么能有好的课程设计、实施和评价?然而,课程领导关涉自上而下各个层面及其各种利益相关者(stakeholder),实施起来又谈何容易?正所谓,改革成败关键不在于设计是否科学、理想是否完美,而在于实施。

如何实施课程领导?课程领导看似“着力点”很多,但面对纷繁复杂的课程改革,不仅学者专家的话语整体上缺乏解释力,行政领导也无法做到驾轻就熟。因而,明确从哪些向度实行课程领导就成为关系到我们能否成功驾驭课程改革大潮的一项基础性课题。

第一节 课程领导的缘起

格拉索恩(A. A. Glatthorn)在检视美国有关校长课程领导的研究情形时指出:“尽管似乎有数以百计的文章和书籍讨论教学领导,但是最近在 ERIC 资料库上搜寻校长课程领导角色的文献,却仅发现极少量的文献资源。”^①就我们而

① 黄嘉雄.九年一贯课程改革的省思与实践[M].台北:心理出版社,2002:213.

言,要想真正弄清楚课程领导的来龙去脉,似乎并不容易。但这并不意味着课程领导的缘起与发展无迹可寻。在此,笔者且谈一谈课程领导在中西方应运而生的背景性原因。

一、西方:教育领导的回归

课程领导的发展可以追溯到20世纪70年代。^①在美国,这个时期正是教育领导的回归期。萨乔万尼(T. J. Sergiovanni)将校长领导分为技术领导(technical leadership)、人际领导(human leadership)、教育领导(educational leadership)、象征领导(symbolic leadership)和文化领导(cultural leadership)五个方面。诊断教育问题、给教师以忠告、提供督导与评价、提供在职进修以及开发课程等是教育领导的一些例子。^②课程自然属于萨乔万尼所界定的教育领导范畴,根据他的论述,教育领导在美国经历了这样一个过程。^③

有一个时期,在有关教育管理与监督的文献中,教育方面的内容居支配地位。校长被认作教学领导者。在20世纪50年代后期和60年代,由于管理和社会科学理论在教育管理与监督方面的进展,有关领导中的技术和人力问题步入中心,而教育方面的确经常被忽略。结果,校长这一职业时常被视为与教学工作相分离的一个学校管理职位。在这个时期,校长作为“首席教师”的原初意义被丢失了。人们重新将重点放在领导的教育力上,这是最近学校有效性和教学有效性研究以及诸如古德拉德的《学校教育之研究》(1983)等其他研究报告得出的一个令人欣慰的结果。在表达教育力时,校长担任“临床实践者”(clinical practitioner)的角色,将专家的专业知识带入并运用于教学指导、教育计划开发和督导。

比照萨乔万尼论著的出版时间和我国学者冯大鸣的相关研究,萨乔万尼所说的学校有效性和教学有效性研究具体地说包括“有效学校”研究和“学校效能与改进”运动。^④“有效学校”研究始于20世纪60年代,由美国扩及英国、澳大利亚、荷兰等国,是由一些怀疑科尔曼(J. S. Coleman)的报告——《教育机会之均等》(*Equality of Educational Opportunity*)(1966)的结论、坚信学校教育不

① 黄旭钧. 课程领导:理论与实务[M]. 台北:心理出版社,2003:2.

② SERGIOVANNI T J. *The principalship: a reflective practice perspective* [M]. Boston: Allyn and Bacon, 1987: 51.

③ 同上:54-55.

④ 冯大鸣. 美、英、澳教育管理前沿图景[M]. 北京:教育科学出版社,2004:206-254.

会无所作为的研究者们开展的研究。他们的研究除改变了该报告中“学校对学生的成就几乎没有影响”的悲观论调外，还纠正了过于看重学校的经费、班级规模、是否实行分级制等传统误解，肯定了校长在造就“有效学校”中的关键作用。他们强调校长的首要角色是教学领导者，从而使校长养成课程的重心从管理的非教学方面转向了教学方面，同时也促使中小学校长把更多的注意力投向课堂教学方面，并导致政府对校长的问责和对学校绩效的考核。

到了 20 世纪 80 年代后期，作为“有效学校”研究的发展，西方更多国家兴起了“学校效能与改进运动”，把研究的重心放在学校改进上。尽管这场运动存在着对有效学校的特征和要求“罗列推论”、推崇“英雄校长观”以及过分强调领导的教学维度等不足，但无论如何，校长作为教育领导者和教学领导者的新趋势得到强化。

虽然以上谈的是教育领导和教学领导的潮起潮落，但结合考虑课程领导发展的时间与教育领导回归的时间相吻合，萨乔万尼所提供的教育领导的例子同样适用于课程领导，以及在西方语境中课程与教学很多时候是异名同义的关系，不妨说教育领导的回归之日就是课程领导的缘起之时。当然，要是能搜集到更多的资料，我们对课程领导的缘起将会有更为清晰的把握。

二、中国：课程管理体制的转型

我国的台湾和香港地区在课程领导的研究和实践方面走在内地前面。究其原因，不仅因为这两个地区拥有更加便利的“与国际接轨”的条件，因而与其他许多方面的情形一样，内地学者开始关注课程领导也相对较晚；^①更主要的是，台湾、香港地区比内地早些开始校本课程开发的课程改革，由此带来的课程管理体制的转型使他们也较早开始关注课程领导。

过去，台湾地区的课程政策一向是中央集权的，课程标准由教育管理局制订和颁布，教科书由教育管理局审定，关于课程和教学的规定，巨细靡遗，学校只是一个执行单位。随着教育的松绑，教育权限逐渐下放，尤其是中小学九年一贯制的实施，学校开始享有课程设计的自主权，校长要集合主任、教师、家长、社区人士、学者专家等人的智慧和力量，依据纲要的原则和精神，发展学

^① 钟启泉教授在《全球教育展望》2002 年第 12 期发表的《从“课程管理”到“课程领导”》一文，是内地学者关于课程领导的处女作。而这时，台湾、香港地区的课程领导研究成果已有不少。

校课程计划,以便实施。课程领导乃成为决定课程改革成败的重要因素,亟待重视。^①在此脉络下,大家对为什么一方面在继续使用“课程管理”这个词,另一方面又在强调课程领导自然有所意会,至于课程管理与课程领导究竟有怎样的关系,下一节将作详细分析。

在香港,“课程发展议会(2001)发表的《学会学习:课程发展路向》……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和组织协作的行动范围三个方面,提出有助于推动整体课程改革实施的13项建议,并在附录中,同时列举了校长、中层管理人员、教师及图书馆主任在此方面的职能……由此可见,课程改革成功与否,有赖于教育的每一个利益相关者的共同努力,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”。^②显然,香港的课程管理体制在校本课程发展的背景下也在发生变化,课程和教学领导得以强调。

在内地,过去的课程管理体制跟台湾差不多。现在内地重新划分了国家、地方和学校三级的课程管理权责(见表1-1),明确要求地方、学校的角色从过去的“被动承受型”向“主动开发型”转变。设计这样的体制“……意在摆脱历来的‘管理’思想:自上而下的官僚体制的‘监控’、‘管制’……从‘经营’或是‘领导’的功能出发,强调诉诸自身的创意与创造力,自律地、自主地驱动组织本身的涵意和韵味。”^③

为了避免过去那种中央集权课程管理模式在地方、学校一级复演,促进课程改革的各项内容落到实处,教育部配合新课程的实施,出台了一系列课程政策或文件,包括地方一级和学校一级课程管理指南。这一切努力至少表明,国家一级推进课程改革的方式在朝课程领导的方向演进,虽然这并不意味着有多少人真正懂得课程领导的内涵,更不用说实际表现离课程领导的要求相去甚远。但是随着课程领导这个概念的传播,我们有理由相信,愿意成为领导型管理者的人将会逐步增加。

① 欧用生.课程典范再建构[M].台湾:丽文文化事业股份有限公司,2003:79.

② 黄显华,朱嘉颖.校本课程发展下课程与教学领导的定义与角色[J].全球教育展望,2002(7).

③ 钟启泉.从“课程管理”到“课程领导”[J].全球教育展望,2002(12).

表 1-1 国家、地方和学校三级课程权责分配框架

国家一级	地方一级	学校一级
- 制订课程计划和国家课程标准 - 制订教材编写、审查与选用的政策,并组织审定基于课程标准编写的教材 - 制订地方和学校的课程管理指南 - 负责审议地方课程的开发方案 - 确定基础教育课程的评价制度 - 监督国家有关课程政策的执行情况,并组织全国性水平测验 - 根据教育改革和发展需要,修订课程文件	- 制订本地课程计划实施方案 - 组织审议学校课程实施方案,指导学校具体实施国家/地方课程、选用教材以及校本课程开发 - 开发地方课程 - 为学校课程实施与开发提供服务,帮助学校解决教育中的问题 - 对本地课程实施、评价与考试等情况进行监控 - 整合社会的课程资源,引导各种社会力量参与课程开发与管理 - 加强教材、教辅用书及其他教学材料的使用管理 - 组织教师培训	- 制订学校课程实施方案 - 选用经审查通过的教材 - 开发校本课程 - 对课程计划实施、教学、评价与考试、课程资源开发与利用等方面进行自我监控 - 建立教师、学生、家长及社区代表参与学校课程管理的机制 - 组织校本培训,建立以校为本的教研制度 - 为教师教学、学生学习等提供服务

资料来源:教育部基础教育司,师范教育司. 新课程的领导、组织与推进[M]. 北京:高等教育出版社,2004: 27.

第二节 课程领导与课程管理内涵的分析

前面行文已经遇到“课程管理”与“课程领导”交叉出现的问题,在此似乎应该对这两个概念加以区分,以便于理解。但鉴于“课程领导”与“课程管理”两个概念均具多义,非三言两语能够说清楚,本书将在后文中进行专门分析。基于上文的内容,课程领导与课程管理的关系问题涉及这样几个方面:“课程领导”的提出明显具有批判“课程管理”的性质,它们各指什么,又构成什么关系?“领导”这两个字看似经常与变革联系在一起,那还需要不需要“管理”?如果回答是肯定的话,它们之间应作怎样的区分?再者,“管理”与“领导”两个概念的从属关系又怎样界定?这些问题恐怕也是令许多人困惑的问题。本节从课程领导的定义、课程领导与课程管理的关系两个层面展开对这些问题的探讨。

一、课程领导的定义

要理解课程领导的概念,首先得理解“领导”这个概念。与课程概念的界定上出现差异一样,在领导概念的界定上,当下也存在多种看法或表述。“尽管定义领导的方法多种多样,但有一些要素却被认为是领导现象的核心。它们是:

- (1) 领导是一个过程;(2) 领导包含影响;(3) 领导出现在一个群体的环境中;
(4) 领导包含实现目标。”^①

将“领导”定义为一个过程,表示领导并不是存在于领导者身上的一种特质或特征,而是发生在领导者与其追随者之间的一种交互活动。领导对我们每一个人来说都是可以获得的,并不局限于委派的领导者。正因为还存在自发性领导(emergent leadership),所以现在出现了“共享领导”的理念。领导包含影响力,“影响力是一种不依靠权力,凭借自己的品德、才能、知识、情感等个人素质使被领导者自觉自愿追随的能力”。^② 因此,虽然有人认为影响力也是一种权力,^③但这并不妨碍没有影响力实际上等于没有领导这一共识。领导的第三层含义是领导行为发生在群体中,影响具有共同目标的一群人。领导还包含关注目标,只有在所有个体都朝着一个共同目标努力的背景下才会产生领导,产生领导影响力。基于这些要素分析,可将领导定义为:领导是个体影响一群个体实现共同目标的过程。

课程领导顾名思义,就是对课程的领导。然而,从上面对一般领导概念的分析能够发现,领导其实是对人的领导。因而,无论人们将课程定义为学科、目标、经验和计划中的哪一种,课程都是无法被领导的,被领导的只能是发展这些课程的人。在此意义上,不妨将课程领导看作是约定俗成的称谓。参照上述领导的定义,课程领导可以说是课程领导者发挥影响力和信赖权威,促进成员彼此合作,落实课程发展的行为和历程。

二、课程领导与课程管理的关系

上述领导的定义可谓应然意义上的领导,并不意味着只要是关于领导的理论就是同质的,更不用说那些有领导之名却无领导之实的行为了。再说,如果“管理”像上面所界定的“领导”那样进行,那不提“领导”又有何妨?问题的复杂之处在于这两个概念在演变过程中都生成了几副面孔,有时“性相近”,有时“道

① 彼得·诺思豪斯.领导学:理论与实践[M].第2版.吴荣先等译.南京:江苏教育出版社,2002:2.

② 史蒂芬·迪夫.影响力[M].常桦译.延边:延边人民出版社,2003:1.

③ 权力有两种常见的分类方法,一种将权力分为职位权(position power)和下属自愿给领导者的个人权力(personal power)或委托权(entrusted authority)或赋予权(the grant of power);另一种将权力分为奖赏权(reward power)、强制权(coercive power)、法定权(legitimate power)、参照权(reference power)及专家权(expert power)。影响力接近于个人权力,以及参照权和专家权。

不同不相为谋”，有时又是“伙伴关系”。正因为平时的交流中存在诸如一方所指的“管理”并非另一方所理解的“管理”之类的问题，就需要把课程领导与课程管理之间的关系梳理清楚。

（一）从“课程管理”到“课程领导”：范式转移

如果说管理与领导都有一个意义连续体，那么“从‘课程管理’到‘课程领导’”显然有各取相反一端之意，前者指“强调标准化的课程管理”，后者指“转化式课程领导”(transformative curriculum leadership)。^①

标准化的课程管理重视正确的学习模式，先选择社会生产的教育经验，利用科学的方法将其转化为一系列标准化的成就目标，学校如同线性作业的工厂，教导这些成就，然后用目标来评量达成的程度。课程管理者工作就是管制教室中线性作业的课程，以复制科学决定的标准化的产品。为了提高效果和效率，教师要像线性作业员一样，依规施教。这套基于技术理性、追求控制和效率的做法，在刺激一反应的行为主义和泰勒管理主义的推波助澜下，达到了极致。在许多课程思想和教育改革中，教育科学被转化成为技术，课程设计丧失了怀疑和自我批判等科学的特征，主要的教育活动是依循一些既定的目标和标准化的评量工具进行，对教育目的的慎思常被解释成为建立一套可验证的行为目标，学习经验的组织被囿于范围和顺序的考虑，学习丧失了知性活动应有的好奇、沉静和满足。而且，由少数人主导、脱离脉络、管理至上的、没有“心”也没有“灵”的课程管理，容易成为特定利益团体压迫的工具。

由于“领导”强调领导者与追随者以相互影响的方式来实现共同的目标，课程领导遂成为一种改造线性的、单向的、强制的课程管理的普遍主张。但鉴于传统的领导理论，如交易领导和权变理论，存在疏忽领导者的变革功能之缺点，^②现在一般所说的课程领导实则指转化式课程领导。“转化式”(transformative)一词“所传达的理念是根本的改变——对抗根深蒂固的信念与社会结构的改革方式。此一改革也可以描述为范式的转移(paradigm shift)——对人们的教育参考架构(educational frame of reference)作质性的转变。”^③转化式课程领导的要

① 欧用生. 课程典范再建构[M]. 台北：丽文文化事业股份有限公司，2003：80.

② 郑燕祥. 学校效能与校本管理：一种发展的机制[M]. 陈国萍译. 上海：上海教育出版社，2002：128.

③ HENDERSON J G, HAWTHORNE R D等. 革新的课程领导[M]. 高新建等译. 台北：学富文化事业有限公司，2000：21.

义有如下几点。^①

第一,转化式课程领导强调依据建构的后现代主义(constructive postmodernism),认为教育者不仅要认同现代社会的主张,如人的权利、公民的自由和发展的正义等,更要关注后现代的敏感性,例如所有规范的立场都要具有多元的洞见和意识形态,尤其要接受被边缘化的、被压迫者的声音,使每一个人都能自由地建构主体,创造其生活世界的意义。但教育受许多有形、无形的因素的影响,教育者既是有权者,又是无权者,他们必须了解参与解放的实际时可能遭遇的限制,拒绝天真的理想主义,折中于人文主义和怀疑主义之间。

在这种建构的后现代主义影响之下,转化式课程领导依据两个原则,即解放的建构主义(emancipatory constructivism)和慎思的艺术(deliberative artistry)。解放的建构主义不仅主张要协助学生成为特定社群的积极成员,更强调要鼓励他们为人类的解放而奋斗,尤其要致力于精神的解放工作,发展精神的想象,回应爱、真理和正义的呼声,揭露隐藏于理所当然的观点和事件之下的原则、权力、理想和可能性。

慎思的艺术则包括实际的探究、教育的想象和批判的反省三个因素。实际的探究:课程慎思要采用健康的折中主义,包容多元的、异己的观点,坚持追求知识但怀疑所有知识等主张;建构主义的教师要实施真正的对话,接受他者的声音,师生合作,协商不同的信念和了解,促进意义的创造。教育的想象:教和学都要有想象和创造力,结合学生真正的兴趣和审美的敏感性,使教育活动在情绪上有吸引力,知性上有活力。批判的反省:质疑个人的文化的信念、社会的结构,追求身、心、精神的解放,实现多元的民主。

第二,转化式课程领导特别强调民主的课程领导。在民主的社会中,课程是各种利益相关者争夺地盘の场域,课程领导者不可迷失在课程改革的“森林”中,要建构关怀的学习社区,使每个人不断地实现专业成长,即经由依据实际的经验作批判性的理论化,再依据对理论化的批判,反省实际这样一种实践(praxis)的过程,保持改革细节和整体图像的批判思考之间律动的平衡。

第三,转化式课程领导提倡建构主义的改革,强调课程落实观(curriculum

^① 参见 HENDERSON J G, HAWTHORNE R D 等. 革新的课程领导[M]. 高新建等译. 台北: 学富文化事业有限公司, 2000; 欧用生. 课程典范再建构[M]. 台北: 丽文文化事业股份有限公司, 2003: 81-83.

enactment),而非实施观;认为课程是师生建构的经验,外在发展的教材或教学策略,只是师生用以建构意义的工具。因此,教师、学生和其他相关人员是改革过程中的伙伴,是平等的,要建构和诠释他们的改革活动,重点在建构意义和批判性的对话,而非追求表面绩效和明确的指示;转化式课程领导要以学生获得最佳的学习效果为最大考量,而且在多元资讯社会中,学生的学习应该具有深思熟虑、多元智慧、多重素养、个人领悟、社会合作、公平合理,以及多元文化等特质;所有与教育改革有关的人都必须遵循创新的、关怀的、批判的、缜密的、合作的工作伦理,参与根本的转变,并继续成长,才能带领学生体验民主的生活。

转化式课程领导除了必须关照学生各个发展的层面,还必须兼顾课程发展的政治层面的影响,改革学校的组织和管理方式,支持教师、学生改变参与学校行政的方式,并且和社区民众协同合作,共同建立未来教育的愿景,共同解决学校生活当中“什么”、“如何”和“为何”等问题,共同评估课程与教学对学生的影响。

(二) 课程领导与课程管理：相辅相成

除了从范式转移的意义上理解课程领导和课程管理的关系外,在改革中还可听到另一种说法:改革不仅需要领导,还需要管理。这又是指怎样一种领导和管理呢?“在许多方面,领导和管理极其相似,都涉及对他人的影响。此外,领导和管理都要求与人合作,都涉及一个有效地达到目标的过程。但是领导和管理还是有所不同的。”^①科特(J. P. Kotter)提出的两者的差异比较有代表性(见图1-1)。

管理	领导
“提供秩序和一致性”	“产生变化和运动”
• 制订计划,进行预算	• 建立愿景,制定策略
• 组织,人事管理	• 联合员工,进行交流
• 控制,解决问题	• 激励,鼓舞士气

图1-1 管理和领导的区别

资料来源:改编自约翰·科特. 变革的力量——领导与管理的差异[M]. 方云军等译. 北京:华夏出版社,1997: 6.

从上图不难发现,管理注重的是照章办事和日常运作的维持,领导关注的是组织的创新和变革;管理注重的是组织中的具体活动,领导关注的是组织的

^① NORTHOUSE P G. 卓越领导力——十种经典领导模式[M]. 王力行等译. 北京:中国轻工业出版社,2003: 6.