

Henderson & Hawthorne的轉化課程領導對於校長專業領導之啟示 The Inspiration of Transformative Curriculum Leadership of Henderson & Hawthorne to the Principal Professional Development

國立台中教育大學教育系暨課程與教學研究所專任助理教授 顏佩如

Yen, Pey ru,

yenpeyru@ms3.ntcu.edu.tw

Assistant Professor of Department of Education & Graduate Institute of Curriculum and Teaching, NTCU..

【摘要】

Henderson & Hawthorne(1995)的「轉化課程領導」(Transformative Curriculum Leadership)顛覆了過去行政領導的「管理思想」,強調以「課程與教學」為中心之人文化意識的合作,給予學生主動建構與參與學習的期許,課程的實務應該由「學童的最大興趣」和「民主社會的形成」兩大內涵所形構而成,並且勾劃一個跨世紀的創造的、解放的、建構性的教室學習。「轉化課程領導」運用Maxine Greene所構思的「解放的建構主義」觀點,形成「建構性的」課程實務,注重在民主社會中所有孩童的教育興趣,並採取「著重教學」與「批判的課程實務」兩者並重的合作取向觀點。其兩大核心概念為「解放的建構主義」與「慎思的藝術才幹」,而此二者是建立在建構性的後現代主義,爾後作者提出「轉化課程領導」對傳統課程實務的見解,包含「轉化課程領導」對「泰勒哲理」的質疑以及其主張的課程發展與實務與實施階段,最後提出「轉化課程領導對於校長專業領導的省思以及所面臨的挑戰,並比較「轉化課程領導」與教育行政領域中的「轉型領導」(transformational leadership)之異同。

關鍵字:校長專業發展、解放的建構主義、慎思的藝術才幹、建構性的後現代主義,轉化課程領導

Abstract

‘Transformative Curriculum Leadership’ of Henderson & Hawthorne (1995), overthrew the management thoughts of the traditional administration leadership, and focus on the ‘curriculum and teaching of school level and classroom level’ of the humanistic consciousness cooperation. In addition, ‘Transformative Curriculum Leadership’ gave the expectation of students to construct actively and to participate into learning. Moreover, curriculum practice should combine the best interests of students and the formation of democratic society and drew up a creative, liberate, constructive classroom learning. ‘Transformative Curriculum Leadership’ used the conception of Maxine Greene- ‘emancipatory constructivism’ and formed the constructive curriculum practice and focused on the cooperation of the ‘emphasis on teaching’ and ‘critical curriculum practice.’ The two core conceptions of ‘Transformative Curriculum Leadership’ were ‘emancipatory constructivism’ and ‘deliberative artistry’ which based on ‘constructive postmodernism’. And then, the writer explored the opinions of ‘Transformative Curriculum Leadership’ to traditional curriculum practice, including the suspicions of ‘Tyler Rationale’ and the claims of curriculum development and practice. Finally, the author provided the reflections of ‘Transformative Curriculum Leadership’ to the principal professional development and compared the ‘Transformative Curriculum Leadership’ and ‘transformational leadership’ of educational administration study field.

Keywords: constructive postmodernism, emancipatory constructivism, Transformative Curriculum Leadership, deliberative artistry, principal professional

development

壹、緒論

傳統教育行政與課程教學領域的領導方式多元且分歧，例如：權變領導、轉型領導、互易領導、催化領導、道德領導、第五級領導、教學領導、課程領導、僕人領導、默默領導、火線領導、心的領導、品格領導、變革領導、參與領導等(張明輝, 2003；李安明, 2003)，提供校長專業發展與領導多樣的思考與權變的空間。

Henderson & Hawthorne(1995)的「轉化課程領導」(Transformative Curriculum Leadership)顛覆了過去行政領導的「管理思想」，強調以「課程與教學」為中心之人文化意識的合作，給予學生主動建構與參與學習的期許，同時恢復教師在教學場域的專業意識與自主決定的合法性地位，並將課程解釋為情境化、脈絡化的教室事件，並且將知識與生活作充分的結合。「轉化課程領導」希望能夠更貼近教師教學與學生學習的教室情境層面，透過整合所有參與者的意義建構與認知圖像，來達成教育願景的達成，強調不同群體的主動參與，並給予學生參與課程計劃的合法性地位，並強調重視學生的興趣與建構民主的社會，並且淡化美國長久以來教育績效管理的色彩，強調以「學生有意義的學習」為其核心概念，以取代過去以往強調教育的效益與效能。

「轉化課程領導」也觸及了典範的轉移，從過去的「邏輯實證論」的典範轉向「詮釋」與「批判」的典範，加入許多人文意識與色彩，並融入許多道德與情感的觸媒，使其發酵成為課程的智慧與實務。Henderson & Hawthorne(1995)提到「民主社會」的形成，隱含許多背後的意識形態，在「教育」與「社會文化」功能的零合競賽中，強調「教育」帶動社會的形塑與進步，有著強烈的「重建主義」色彩與「教育萬能」的思考型態。雖然Eisner(1995)認為「轉化課程領導」忽略了社會文化脈絡對於教育的影響與牽制，也缺乏考慮到教育行政與國家層級方面的考量，然而，「轉化課程領導」的思考卻是一種過去教育研究忽略實務工作的反動，同時也是教育研究再概念化的契機，並且提供學校教育管理的另類思考與探究角度，使領導不再只是「由上對下」鳥瞰式的探究，而是「水平式」的合作與反省批判。

Henderson & Hawthorne(1995)的〈轉化課程領導〉(Transformative Curriculum Leadership)一書提供這樣的可能性：課程的實務應該由「學童的最大興趣」和「民主社會的形成」兩大內涵所形構而成，並且勾劃一個跨世紀的創造的、解放的、建構性的教室學習，同時，它不同於以往的課程改革者採取「由上而下」的改革實施方式，而發展一個包含教師、學生、父母、行政者和社區人員等的建構式運作方式，並且融合所有參與教育者的「知識建構」和「意義理解」的情境(Greene, 1995)。

「轉化課程領導」的思考基礎是杜威(John Dewey)的處理(transaction)和主動參與學習的理念，並且尤其重視慎思的判斷，也就是在教學過程中能產生意義。Henderson & Hawthorne(1995)並進一步擴大杜威理解和判斷思考的觀點，採取Louise Rosenblatt對於閱讀和習字經驗取向的觀點，並且結合Jurgen Habermas和法蘭克福學派的文化評論和意識型態的批判，他們尤其對於權力和批判間的關係感到興趣，例如：Michel Foucault。「轉化課程領導」並且與Cleo Cherryhomes一樣，關注教學的情境脈絡，重視教室層級的實際運作，並放諸於同時期的文化架構中，這是一般教學和學習理論所鮮少作到的(Greene, 1995)。

Greene(1995)認為「轉化課程領導」雖採用Schon「反省的實踐者」的觀點，但卻與「技術理性」的意識型態不同，Schon所勾劃的「反省的實踐者」，使人們籠罩在「技術理性」的形式下，但是「轉化課程領導」所彰顯的卻是對實務的批判反省與理念的反思，而這樣的課程領導需要的是戲劇性的、創造性的和嚴謹的態度。

課程轉化的情境需要所有種類的合作團體，並在課程實務領域中轉變自己的觀點以形成轉化，例如：〈轉化課程領導〉一書所提到的課程「設計委員會」，便是強調必須同時考慮到課程內容和學生的觀點，以從事有意義的探究，並引導課程的發展，促使所有相關人員的主動參與。我們從其中敘事的對話可以了解到許多互動型態的建構性特質，透過權力的重新分配和意義的重新建構，發展可能的課程轉化(Greene, 1995)，這對於校長與學校的領導者啟示莫大。因此，本文藉由

研究「轉化課程領導」哲理來了解其合理性基礎與觀點，並分析「轉化課程領導」的兩大核心概念-「解放的建構主義」(emancipatory constructivism)與「慎思的藝術才幹」(deliberative artistry)，並探究兩者的基礎-「建構性的後現代主義」(constructive postmodernism)，爾後論述「轉化課程領導」的發展階段與對傳統課程實務「泰勒哲理」的質疑，最後提出「轉化課程領導」對於校長專業領導的省思。

貳、「轉化課程領導」的哲理

「轉化課程領導」(transformative curriculum leadership)運用Maxine Greene所構思的「解放的建構主義」觀點，形成「建構性的」(constructive)課程實務，注重在民主社會中所有孩童的教育興趣，並採取「著重教學」與「批判的課程實務」兩者並重的合作取向觀點。

孩童在學校中並非都是受到教育，學校過度地重視組織的目標、經濟和效益，勝過學生有意義的學習，過分重視量化的產出，勝過學生真實的學習經驗。此外，整個學校系統不信任老師、父母與社區人員可以成為主動的課程決定者，並且只持續地沉迷在教育中的公正與卓越議題上。然而，「轉化課程領導」統整四個不相容的觀點(Henderson & Hawthorne, 1995；Greene, 1995)：

- (一)Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba等人所提出的綜合性課程實務的理解；
- (二)John Dewey對課程之經驗的詮釋；
- (三)Elliot Eisner(1994)想像性(imaginative)教育的藝術才幹(artistry)；
- (四)Maxine Greene, Michael Apple與其他教育評論的文化批判。

以上四種觀點的綜合勾畫出複雜的課程實務型態，這包含了不同情境脈絡下(教室、學校和社區)的多元族群，一起合作參予反省性實務的型態。

「轉化課程領導」探討一種如Maxine Greene(1986)所勾劃的「行動」(doing)哲學的「行動」(doing)的課程。Maxine Greene(1986)解釋：「『去做(to do)的哲學』可以刺激我們對於教學開始時的意圖、擁護的價值和追求的目標，加以反省。」「轉化課程領導」的「『行動』課程」便是有關教師、學生、校長、父母、大學研究人員、中央官員、以及對此議題有興趣的團體，一起對於學生的學習興趣和民主社會興趣，作合作性的探究、慎思(deliberative)和決定。Van Manen(1992)則將課程的焦點放在對於孩童而言，什麼是善的(good)、正確的、和正義的，並了解實際生活上的學生以及他們所可能過的生活，沒有這樣的道德關照，課程實務只是一種技術性的工作。

倫理的探究引導「轉化課程領導」：誰是或是誰應該參與課程實務的慎思、決定和判斷？課程決定受到什麼種類的探究的直接影響？誰的價值或是什麼樣的價值應該決定什麼樣的理念？課程內容或考試應該成為課程的一部份？教材內容、評鑑程序或是活動的選擇的效標或標準為何？以上這些問題清楚地指出計劃和運作課程是一種「價值負載」的活動，透過這樣的活動以幫助學生獲取所謂的「善的(good)教育」的理念、觀點和技巧。以上這些決定典型地由有權利或居影響決策地位者所掌控，因此課程是一種權力的活動。

叁、「轉化課程領導」的核心概念-「解放的建構主義」與「慎思的藝術才幹」

Henderson & Hawthorne(1995)的轉化課程領導，是由「解放的建構主義」(emancipatory constructivism)和「慎思的藝術才幹」(Deliberative Artistry)為核心概念所構築而成的：「解放的建構主義」是指建構性的教育實務，幫助學生也參與學習內容的探究，並鼓勵老師成為學科內容專家或是作為一個教育的領導者；「解放的建構主義」的實務需要「教育的智慧」，所謂教育的智慧就是「慎思的藝術才幹」。

一、「解放的建構主義」

「轉化課程領導」的基本前提是基於「解放的建構主義」(emancipatory constructivism)，「解放的建構主義」是指建構教育的實務，它不僅僅幫助學生成為主動參與特定探究社群的一分子，也是鼓勵學生們增進人類舊時代對解放(liberation)的努力。Noddings(1990)認為：「建構主義數學所建基的『知識』，必須受

到數學社群所設定之思考的教條約制」，我們同意學術對於建構主義學習的理解，但是Noddings這樣型態的教學觀點缺乏足夠的教育願景(vision)，於是Noddings再次強調課程「知識」的必要性：

「我們必須將學生的多元能力與興趣加以一致化，並且理解多元的認同。...教師必須充分了解所教授的學科，以便鼓勵學生研究，而不被擊垮，...教師也必須願意參與本身未受訓練領域的教學內容討論，並且幫助學生創造和學習有利的探究方法(Noddings, 1990)。」

「轉化課程領導」主要是鼓勵我們能產生Noddings所強調的教育智慧，以下的敘事提供一個「解放的建構主義」(emancipatory constructivism)的例子(Henderson & Hawthorne, 1995；Greene, 1995)。

Thomas老師十一年級的班上有二十七個美國學生在早上上歷史課，許多班上學生正在討論發生的兩個幫派鬥毆事件，因此對於此時Thomas老師的歷史課表現興趣缺缺，老師看到學生們浮躁的心情，認為必須即刻調整他的教學計劃，轉而從三個不同觀點與學生來探索社會壓迫事件：為何幫派如社會組織一樣有壓迫的特徵？幫派如何對於依賴它生存的周遭人事物產生壓迫？幫派組織的背景是如何由壓迫性的社會政治條件所形成？

Thomas老師將他的教學計劃調整成與教室外事件(幫派鬥毆)有關，並且師生一起探究幫派組織問題，在許多這樣的教室討論後，學生們遴選一個由班上學生組成的「課程委員會」，這個「課程委員會」與老師一起發展一個「幫派的進入、興起與沒落」的課程單元。

Thomas老師與學生一起仔細的慎思後，和該班的「課程委員會」決定依循以下的步驟：第一、他們會尋求當地大學社會學系的指導；第二、他們必須確認這樣的探究對其他學生而言，不會導致相反的結果。雖然學生們知道幫派是一個社群，也是一個學校問題，但是學生們會盡量尋求途徑，試著在這一份建構主義的學習計劃中納入其他大學教職員、學生家長和社區領導者；第三、學生們必須理解到他們仍然必須參與州的精熟考試，所以他們必須以一種具創造性的方式，連結幫派單元學習和美國州定的歷史考試內容，例如：Jefferson式的民主。

Thomas老師知道發展這樣的單元將會十分具挑戰性且耗費時間，但是對學生而言絕對是值得的，但是Thomas老師也擔心他過分的理想主義(idealism)。同時，他也想到自己在學校中是一個較年輕的新進老師，對於自己的教育專業充滿熱情，於是，他思考到：那麼到底是什麼壓力使得有經驗的年長老師不勝負荷呢？

Thomas老師知道美國州的考試系統，但是他知道如果他無須擔心州的精熟考試，他可以採取更具創造力的方式教學。於是他了解到考試在某種意義上也是一種壓迫，限制老師對於教學環境作有意義的反應，因此他好奇，如果他從事「幫派研究」的課程單元，是否能夠與學校同事合作，來改進州的評鑑政策等教學條件嗎？或是這個教學系統是太令人混淆了，以至於無法轉化？老師是否只是這個大的官僚層級機器下的一個小齒輪而已？同時他也擔心他會像其他較年長的老師一般，很快地就不勝負荷，也許他必須深入研究專業這個主題。當他想到如此時，他覺得他應該在成為教學機器人之前離開教學環境，也許這樣的想法是一種對「教學是一種專業」的負面評論。他是具有活力且有創造性的，而且認為教學是一種喚起學生的意識，而不僅僅是一種工作而已，為什麼其他人不能像他這樣？

從以上的敘事中我們可以瞭解到「解放的建構主義」是一個複雜的概念，但是它的參數是可以建立的。就如同Henderson & Hawthorne(1995)所提到的激勵和價值，「解放」與三個相互相關的自由解放形式有關：個人、社會和人際間(transpersonal)(Henderson & Hawthorne, 1995；Greene, 1995)。

第一，「個人的解放」(personal emancipation)的焦點是在學習過程中，思索自我價值、認同、自信和自我實現，這受到教育理論、實務的進步主義和浪漫學派傳統所認同，如1962年「視導與課程發展協會」的年鑑《觀察、行為和成長：教育的新焦點》一書，其中心主題是極度個人化地：學習是個人化的，只有學習者發現事物的意義，學習才得以產生。

第二，就「社會的解放」(social emancipation)的部分，社會和文化的解放則是關注公正、邊際化和壓迫的問題，這些關照則是偏重教育理論與實務的批判的傳統，其中重要的代表人物之一是Paulo Freire，他透過許多發表刊物表達掃盲教育可以達到社會解放的目的；

第三，「人際間的解放」(transpersonal emancipation)或是「精神的解放」(spiritual emancipation)在西方教育上有悠久的傳統，大部分這一類的工作是融入到公民或宗教的議題中，尤其是在多元的社會中更是如此，如美國，而且是極度具問題性的。擁護「人際間的解放」其中之一人是Dwayne Huebner，在他最近的言論中談到，教育的活動應該注重在(Huebner, 1993)：

「我們須發展一個能夠提供精神空間的想像，以便對於愛、真理與正義加以回應，同時，你也可以意識到所有理所當然的形式或事件背後的統治權與權力、觀念和精神的可能性。」

「轉化課程領導」鼓勵我們持續地將解放的觀點應用到課程的慎思中，並勾勒出批判的教育反省模式，提供一個未來「好」社會的景象，也就是一個結合「個人—社會—人際間」對於解放的理解。

二、「慎思的藝術才幹」

我們從事解放的建構主義需要「實務的教育智慧」-「慎思的藝術才幹」(Deliberative Artistry)，在「轉化課程領導」中提出「個人—專業智慧」的三個關鍵特性：1.實務的探究、2.教學的(pedagogical)想像和3.批判的反省，「轉化課程領導」則更著重在給予課程領導的建議(Henderson & Hawthorne, 1995；Greene, 1995)。

(一)實務的探究：這涉及了敘事性理解和教學的特質，敘事性理解來自於分享課程經驗以及評鑑隱含在課程事件背後的價值和假設，這涉及觀察教室的處理(transactions)和分析人工製品、檢視學校的風俗和規範。教學的特質是建立在敘事性理解，需要擁有學童、教學內容、教學和學習的深層知識，以及對教育美德的投入。Noddings(1984)稱這樣的實務工作為教育上「關照的倫理學」。敘事性理解和教學的特質皆是對建構主義課程採取體驗的、意義創造的、實施的或是與行動的。

(二)教學的想像：我們所指的是Eisner(1994)教育想像性建構，慎思的藝術才幹包含建構學習事件的能力，並透過結合以下兩個特性：第一、了解「學生最感興趣」的知識；第二、「真實感性」的歡愉、可怕、平衡、色彩、空間、對比音色、外型和其他特性。這就是建議課程的設計、發展實施、評鑑必須根基於有規律性的遊玩(play)，因此教育活動在情感上和心智上是吸引力且動人的。

(三)批判的反省：「轉化課程領導」來自批判的傳統，這與Eisner(1994)的教育的評論和文化的評論與批判理論有關，教育評論的目的在於描述教育經驗的特質；然而，文化評論的目標是分析人類非感性與非正義性的深層問題。

，人類智慧的「實務性的」、「想像性」或是「批判的」三個特質是交互作用的，然而，在課程領域中這三個層面(實務性的、想像性、是批判的)常是分裂的。例如：大學所教授為主的課程理論都是培養學生們的想像和批判能力，但令人遺憾的是很少與從事教育實務者作互動，因此使得學術研究與實務教學各唱其調，同時教師僅僅只是被視為一個實行者，無法為自己思考，並且沉淪在忙亂的事物中，無法有利於教師們的創造與批判。我們堅信，如果所有課程計劃的參與者一起發展教育智慧的能力，那麼教育可以成為真實和道德奉獻的領域。

肆、「解放的建構主義」和「慎思的藝術才幹」的基礎-建構性的後現代主義

「轉化課程領導」所提出「解放的建構主義」和「慎思的藝術才幹」的兩大基準是以「建構性的後現代主義」為基礎，我們在認同爭取人類權力、公民自由和提倡公正，以及關心社會是否提供公平的教育機會給所有的學童等現代性的同時，我們也勾勒出後現代的感性：人類的理解沒有極端的標準，所有規範性的立場應該是廣為接納多元的理解與意識型態(Henderson & Hawthorne, 1995；Greene, 1995)。

後現代的開放性允許多元的觀點，尤其是過去長久以來處於邊際化或受壓迫的人之觀點。Hultgren(1994)所談的「後現代主義」，是發展一個「權力－感性」的論述，幫助過去從屬的或被排斥的團體，能夠理解他們所處的社會世界和歷史，並也提供生產新的智慧的機會，以形塑與界定他們自己的認同。

我們注意到後現代文獻中的許多嘲諷是具有洞悉性的，因為教育身受許多有利的、意識的或是非意識的個人、以及文化勢力的影響，教育人員不可能是自主性的、理性的代理人。雖然，教育人員對於解放的計劃採取寬容的態度，但是他們不可能避免地受到複雜的符碼和社會權力中心的影響。因此，教育人員既是有權力，也是無權力的，同時，教育人員意識到後現代主義中的嘲諷，可以對於他工作上的限制有更好的理解。建構性的後現代主義反對天真浪漫的理想主義(idealism)，並且在精神的人文主義和敏銳的懷疑主義間作妥協，也是「轉化課程領導」所採取的導向(Henderson & Hawthorne, 1995; Greene, 1995)。

伍、「轉化課程領導」對傳統課程實務的見解

一、「轉化課程領導」對「泰勒哲理」的質疑

「泰勒哲理」(Tyler Rationale)對於課程實務影響最深遠，它提供運作課程的一個架構，其中包含選擇和組織課程目標、內容、活動和評鑑學習。在「選擇和組織任務」上，藉由研究對於社會和年輕人需要、學習的原則和人類的發展探索以及透過學科知識專家加以研究達成；在「選擇目標」上考慮到哲學、心理學和社會學層面，以決定什麼是最具學習的價值；「學習的原則」是用來衡量學習活動、選擇教材、分配時間以及發展學習評量的適切性和彈性；「目標」成為教師用來選擇和創造學習活動、選擇教材、分配時間、發展學習評量的依據。「泰勒哲理」是根源於Schon(1983)所稱的「技術理性」—一直線性的、因果律、可測量性，以及對於：誰應該學什麼？如何？何時？哪裡？多久？為什麼等問題，作理性控制下的思考和判斷(Henderson & Hawthorne, 1995; Greene, 1995)。

課程實務的理性取向是動人的，因為它包含複雜的、多元的以及可測量的任務層面，同時，與科學和理性採取一種忠誠的態度。當然科學將會使我們所知道的事使其更有意義，並且在問題發生的情境中告知我們什麼是應該做的，在這樣科學性和理性本質下，來確認個學校間的目標、內容、教材和考試的效度、適切性和一致性，並且將課程視為是一種針對教材、活動和進度的技術調整，以便根據時間的架構和學習的目標，排定不同學習形態的學習者的進度，根據目標和評量策略，了解學生是否正在學習。同時這樣的取向有著學校管理者品質管理和決策者成本控制的外貌，同時反映出大多數商業管理者的觀點—尤其是目標、資源的組織、產品的發展，並產創造一個具生產效益的系統、市場化和分配，並且評估這一個系統根據投資比例以確認效率、效益與利潤。但是問題是課程的實務不像是生產汽車、肥皂或是電力一樣，實務是有關於養成人類的能力，以了解他們自己和他們所處的世界，以具情感性的、社會的、心理的、認知的成長，使人類更具人性(Henderson & Hawthorne, 1995; Greene, 1995)。

「泰勒哲理」備受批評的原因是因為它意味著價值中立的立場，缺少以學生或社會為基礎的教學的和社會的理念，許多人批評它缺乏心與靈魂，是一種以理性控制以確認效益和最大效果，而不是為了培養良善的人類或是公正的社會，因為「泰勒哲理」使用的是行為目標和學習原則，並且容許將內容分割為原子元素，並以教科書、檔案或是活動加以分割包裝，而就如同電腦的程式與真實世界脫節一般，侮辱學童的心智與靈魂，並使得核心的教學和文化價值受到教科書編纂者、教科書發行者、學術專家、社會科學家、立法者和學校管理者的控制。而且，過分理性化的課程實務更容易受到少數的特定利益團體或受壓迫者的詮釋所控制，並且允許教育披上績效測量的外表。簡而言之，「泰勒哲理」已經轉化成「標準化課程管理」(Standardized Curriculum Management, SCM)系統，無法成為支援「解放的課程」的要員(Henderson & Hawthorne, 1995; Greene, 1995)。

課程實務應著重在教學的美德和實務，並且走向解放的建構性學習，此種建

構性的學習包含不確定性、問題式的、大量的教育活動。他們必須注重在探究教室內發生的事情與學生的心智，教師需視課程想像性、經驗的、分析和回顧的。這包含了課程設計未來的深層研究，同時也必須持續地進行批判真實與進行文化的評論，從而受壓迫的和利益集中等現象是受限制的，並且倡導「釋放性」的學習，這個活動結合了課程工作的基本元素與實際探究、想像性教學、批判的觀點(Henderson & Hawthorne, 1995 ; Greene, 1995)。

課程實務上的「標準化課程管理」(Standardized Curriculum Management, SCM)剝奪教師的權力與能力，贊成「標準化課程管理」(SCM)的人認為課程工作是複雜的且需要大量的時間、廣泛的學術性技巧和理解，因此課程的管理排除大部分的老師、所有的家長和社區人員，採的是專家導向的、真空情境的和管理導向的，而「轉化課程領導」卻認為在學校－社區層級上，家長、老師、中央官員、大學教職員和學生皆可以是主動的參與者(Henderson & Hawthorne, 1995 ; Greene, 1995)。

二、「轉化課程領導」主張的課程發展與實務

從「轉化課程領導」的觀點而言，擴大「泰勒哲理」的合作性取向，並將四個互相相關的階段，並且彼此互相交織在教室、學校和社區的情境之下，這四個階段是：課程設計、課程發展、課程運作、課程評鑑。

一、「課程設計」是教育的基礎，當在制定教育計劃或是推行教育活動時，我們必須設計一些「目標和原則」來指引慎思和驗證判斷，「設計」的工作主要是建構內容和活動的，和如何有概念地、有教學意義地長久連結在一起。除了以上的一組信念來指引決定和教室層級的互動外，「設計」是一種對即將發展的課程特徵，作整體的檢視，「課程設計」工作也提供可能的教室活動，並以此用來描述教育的基礎或整體的教學願景。這些措施並非希望成為處方的性質，但卻可視為當情境化課程事件發展時，一種想像性慎思的催化劑。課程設計的最後問題是以描述和界定的方式，來評鑑學生學習的品質與意義。例如用什麼指標來顯現學生如何優秀地參與建構數學理解？由於課程設計工作擴及所有其他課程實務層面，必然影響到更進一步的設計工作(Henderson & Hawthorne, 1995 ; Greene, 1995)。

二、「課程發展」運用的是一種慎思的和想像性問題解決方式，由老師和學生共同參與決定和判斷他們即將要做什麼？為什麼要作？「課程發展」同時也是一種對於學生生活、興趣和互動的一種實用性的探究，也是一種關於內容、教材、活動和教學的、想像性、感性的問題解決，這樣的課程發展工作受到教育和社會一政治意義的批判觀點所引導。但是「課程發展」並非完全受到課程設計所控制，教室和其他教育提供者可以藉由中斷課程設計，引進他們特殊教學內容的信念和知識。「課程發展」事實上是一種課程實踐者的個人化，以及個人與課程設計間的實用性內在的對話(Henderson & Hawthorne, 1995 ; Greene, 1995)。

三、「課程運作」指的是在教室內和其他情境中揭露課程，是一種學生、教師在時間、觀點、教材內容、思考、感受與運作方面的彼此交換。這樣的「運作的課程」是一種「學校的真實生活」，兼具意欲性的和非意欲性的，所有參與教育情境中的人都可以加以經驗和詮釋的(Henderson & Hawthorne, 1995 ; Greene, 1995)。

四、「課程評鑑」是評估和探究課程設計、課程發展、課程運作的影響，它的目的是為了幫助教育實踐者和決策者更充分地了解、反思，並且反映在其課程判斷和行動上。更進一步的是，「課程評鑑」是對課程實務作教學上的感性、描述和批判性分析，而且課程評鑑著重在三個問題上：第一、課程是否有效益？第二、它是否是教師與學生的最大興趣？第三、課程是否實質地提昇了民主？課程評鑑滲透到其他的課程的實務，使課程工作者和其他有利益團體，得以整體地檢視和評估他們的工作(Henderson & Hawthorne, 1995 ; Greene, 1995)。

三、「轉化課程領導」的實施階段

轉化課程領導涉及五個相關且迴歸的階段，這些階段是相互關聯的並且緊密連結在一起。各個階段是迴歸的，後期階段的進步需要前面階段的更新與進步才

行，因此，「轉化課程領導」的五個階段是(Henderson & Hawthorne, 1995)：

第一階段、在教室內和其他情境中運作建構性的活動；

這個階段是隨著對於課程意義的討論後，我們將描述一個課程的建構性詮釋(constructivist interpretation)，並且加以驗證，作為「轉化課程領導」對於課程實務研究取向的教學基礎。建構性教室運作逐步發展所有主要學科的专业組織，並發展特定學科內容的建構性革新；

第二階段、運用人類自由解放的綜合性理解，對課室活動作實務性的批判反省；

這個階段是對於解放的社會提出一個批判的願景，並將這個批判性的願景與教育和文化評論的傳統願景作連結。

第三階段、提昇課程設計、發展和評鑑活動、批判性的支持和建構性的運作；

這個階段是如何組織和引導慎思和課程決定，以達成教育可能性的願景(vision)，如何創造課程發展、課程運作和課程評鑑的基礎。然而，對於有助於課程設計活動的敘事性探究(narrative inquiry)和資料的收集形式，有人會有所爭議。同時，在透過實務的探究、想像和批判的反省統整成一個架構來從事課程設計、發展和評鑑。

第四階段、創造支持性的學習社群，並且促進個人信念和組織結構的轉變，以長久維持一個解放的建構主義；

這個階段是討論組織文化的外貌和特質，以便形成有助於實際的、想像性和批判的課程實務，同時也提供一套語言、哲理和願景，將學校形塑為一個學習組織(learning organization)，成為架構組織發展的原則與實務，以建立個人—專業信念，降地他們對於變革的抗拒，檢視課程政治的可能性與真實狀況，描述分析學校和社區的情境下政治權力的資源和策略，並且提供原則和程序，來幫助人們學習以一種相互關懷來參與開放的慎思。

第五階段、實務的行動和正式的探究以支持前四個階段的反省性實務。

這個階段是提供行動的典型和正式的研究，以加深對於第一至第四階段反省實務的探究。許多長久的問題與轉化的課程領導有關，藉由對於基礎課程與轉化領導的基礎主題的研究有助於轉化實務的推展。

陸、轉化課程領導對於校長專業領導的省思

簡而言之，「轉化課程領導」的哲理便是：「轉化課程領導」提醒校長對於參與綜合性課程實務的思考和建議如下：

一、「轉化課程領導」支持課程實務的合作性探究、想像性教學和批判的反省

「轉化課程領導」受到解放的建構主義規範所引導，它是提供一種道德的、情感性的領導來確認效能和成本效益，並且使「績效」不再主導課程實務，最後，「轉化課程領導」在創造一種學習型的學校組織，以支持所有課程層面的合作性探究、想像性教學和批判的反省。

二、學校領導者必須了解學生的主體性與社會的深層價值。

Maxine Greene (1995)認為：課程的實務應該由「學童的最大興趣」和「民主社會的形成」兩大內涵所形構而成，而「轉化課程領導」提供這樣的可能性，並且試圖勾劃一個跨世紀的創造的、解放的、建構性的教室學習。同時，Henderson & Hawthorne不同於以往的課程改革者採取「由上而下」的改革實施方式，發展一個建構性的運作方式，包含教師、學生、父母、行政者和社區人員，並且融合所有參與教育者的「知識建構」和「意義理解」的情境(Greene, 1995)。

三、校長必須理解權力與知識的關係以及教室層級的關照

Henderson & Hawthorne的思考基礎是杜威(John Dewey)的處理(transaction)和主動參與學習的理念，並且尤其重視慎思的判斷，也就是在教學過程中能產生意義。Henderson & Hawthorne並進一步擴大杜威(John Dewey)理解和判斷思考的觀點，採取Louise Rosenblatt對於閱讀和習字的經驗取向的觀點，並且結合Jurgen Habermas和法蘭克福學派的文化評論和意識型態的批判，他們尤其對於權力和批判間的關係感到興趣，例如Michel Foucault；並且與Cleo Cherryhomes一樣，對於教學的情境脈絡感到興趣。但他們仍重視教室層級的實際運作，並將它放諸於

同時期的文化架構中，這是一般教學和學習理論所鮮少作到的(Greene, 1995)。

四、課程領導需要創造性與嚴謹的態度

Schon所勾劃的「反省的實踐者」，使人們籠罩在「技術理性」的形式下，Henderson & Hawthorne雖採用Schon「反省的實踐者」的觀點，但卻與其意涵的「技術理性」的意識型態不同，所彰顯的是對課程實務的批判反省與理念的反思，而這樣的課程領導需要的是戲劇性的、創造性的和嚴謹的態度(Greene, 1995)。

五、課程領導應包含國家教育改革的價值意念以及人文願景的激發

Elliott W. Eisner(1995)認為:Henderson & Hawthorne身處的美國學校改革的時代洪流中逆流而上，其所提出的「轉化課程領導」，加入國家教育改革的價值意念與實務狀況，包含了激發人性意識的人文願景，迎上國際競爭。「轉化課程領導」的內容和精神不同於以往的教育任務的有三個觀點(Eisner, 1995)：

第一、「轉化課程領導」包含了培養個殊化(idiosyncrasy)和創造民主社稷的教育概念，而不僅僅只是奪回經濟競爭世界的領導地位；

第二、「轉化課程領導」所提倡的是「自由解放」，勝過「主導宰制」；

第三、「轉化課程領導」強調是一種參與式的民主與社區的發展，並且對於不同的教育價值採取討論與辯論，來創造專業的就業環境，並達成一致的國家目標。

六、課程領導希望能永恆地激發「教育的熱情」

但是「轉化課程領導」的另一個有價值的特徵是課程領導的知識資源之建立，他們引用許多具價值且為課程領導重要的參考書目，得以提供讀者對於此領域有完整的了解(Eisner, 1995)，希望能永恆地激發「教育的熱情」。

柒「轉化課程領導」可能面臨的挑戰

然而，「轉化課程領導」也面臨一些挑戰值得學校領導人深思的：

一、「轉化課程領導」缺乏反映出國家議題的學校教育概念，只侷限於學校層級

「轉化課程領導」不僅沒有反映出所有國家議題中的學校教育概念，而且也無法提供明確的程序或處方，來達成其價值觀所訴求的願景，「轉化課程領導」的願景只侷限於學校層級而已(Eisner, 1995)。

二、「轉化課程領導」很難鑑別學生的有意義學習

Henderson & Hawthorne堅信一個人理解到「意義」是個人建構所產生的一種型態，是具有價值的，但是所有教育性的學習都是人工的且藝術的，這樣的學習基本上是個人的，在一群學生中卻很難鑑別出來。同時，個人意義的學習是深受個人經驗、才智和動機所深深影響的，他們對於教育的過程也持一種過於樂觀的態度(Eisner, 1995)。

三、「轉化課程領導」過於將社會和文化的重要性加以邊緣化

Henderson & Hawthorne所認為的「意義是個人化的建構」，是過於將社會和文化的重要性加以邊緣化，畢竟民主是一種人類發展，也是一種社會事件，學校是的願景由多元才智的學生、教師、學校行政人員以及廣大社會大眾所有觀點所折衝融合出來的，而並非單一個組織便能達成這樣的願景，因此重視教育的社會層面是必要的，同時人類有著不同的經驗和才智，透過社會和個人的互動才能促進進步。

四、「轉化課程領導」與「轉型領導」、「互易領導」仍有相異之處

「轉化課程領導」與教育行政領域中的「轉型領導」(transformational leadership)、「互易領導」仍有不同之處，「轉型領導」為「互易領導」之擴充型式，且同一領導者可以同時表現出轉型、交易兩種領導行為，其內涵大概包含：領導者魅力、個別關懷、激勵共享願景、智力啟發四個行為層面；在「互易領導」方面則包括權變式獎賞、主動介入管理、消極介入管理三個行為層面。「轉型領導」與教師的投入有顯著的正相關(彭雅珍, 1998)，領導風格與組織文化確有關聯(陳樹, 1998)。就領導效能而言，轉型領導的最重要領導行為是「激勵共享願景」與「魅力」；而「權變式獎賞」與「主動介入管理」為互易領導之重要領導行為(廖裕月, 1998)，採

取民主領導方式，得以激勵教師參與教育工作(范熾文，1993;何淑妃，1996)。

也許Henderson & Hawthorne(1995)的「轉化課程領導」與教育行政的「轉型領導」、「互易領導」有些許相似之處，都是提出「激勵共享願景」、「智力啟發」等，然而不同的是「轉化課程領導」沒有談及：魅力、權變式獎賞、主動介入管理、組織文化、領導風格、個別關懷等，而採取的是一種建構性的學習和反省批判的課程觀點，注意到學校層級、教室層級的批判、想像、創造性的教學，這是轉化領導提供學校領導者另一個關照的層面與視野！

表1: Henderson & Hawthorne的「轉化課程領導」與教育行政的「轉型領導」的比較

比較點\領導理論	Henderson & Hawthorne的轉化課程領導	教育行政的轉型領導
典範	批判理論和詮釋理論為主	邏輯實證論為主
意識型態	人文取向:道德的、想像的、批判的	技術理性
管理結構	集結多元層級:學生、教師、行政和社區人員	科層體制
領導方式	團體合作、水平階級的合作、	由上而下層級節制
領導策略	彙集群體意見建立願景、採取批判反省的態度	彙集群體意見建立願景
學生角色	主動參與建構學習與決定課程內容	被動參與學習
與行政層級的關係	是一種合作關係、平等關係	是一種管理者與被管理者關係、上下層級關係
終極目標	強調重視學生學習興趣與民主社會的形成	強調教育的績效與效能

資料來源:作者自行整理。

綜而論之，「轉化課程領導」需經過反省實務型態的五個階段，每一個階段需要不同的「慎思的藝術才幹」。人類的「慎思」是一種運用實務智慧到真實生活的歷程，同時「轉化課程領導」也注重在對於課程提出建構性詮釋，但不遵循過去以往的泰勒哲理(Tyler Rationale)「目標導向」的績效管理。Henderson & Hawthorne(1995)的課程建構主義是建基於課程的實務上，對於泰勒哲理採批判的觀點，從而呈現一個實務的、想像性的、批判的轉化課程領導。Henderson & Hawthorne(1995)透過對於過去30年對於批判課程的研究，來了解課程實務，這樣的批判課程研究，我們可以稱為「課程的再概念化」(curriculum reconceptualization)，並以一種道德的和教學的角度關注課程實務。

【參考書目】

- 李安明(2003)。析論二十世紀末(1985-1995)學校領導理論之發展。教育研究月刊, 111, 頁49-66。
- 何淑妃(1996)。國小校長轉型領導行為與學校組織氣氛之調查研究。國立新竹師範學院初等教育研究所碩士論文, 新竹, 未出版。
- 范熾文(1993)。國民中學組織結構與教師工作倦怠關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文, 台北, 未出版。
- 張明輝(2003)。三項管理新議題對學校領導人的啟示。教育研究月刊, 111, 頁29-35。
- 陳樹(1998)。領導風格與組織文化關聯性之研究。國立台灣大學商學研究所碩士論文, 台北, 未出版。
- 彭雅珍(1998)。國小校長領導風格、教師工作價值觀與教師組織承諾關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文, 台北, 未出版。
- 廖裕月(1998)。國小校長轉化領導型式與領導效能之研究：以北部四縣市為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文, 台北, 未出版。
- James G. Henderson & Richard D. Hawthorne(1995). *Transformative Curriculum Leadership*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., PP.1-13.

Maxine Greene (1995) . Forewords. In James G. Henderson & Richard D. Hawthorne, 1995, *Transformative Curriculum Leadership*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Elliott W. Eisner (1995) . Forewords. In James G. Henderson & Richard D. Hawthorne, 1995, *Transformative Curriculum Leadership*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.