

主題論文

課程研究

2 卷 2 期 2007 年 3 月 頁 65-89

英國學科領導人標準的分析：脈絡課程的觀點

蔡宗河^{*}

摘 要

本文主要是從較傾向公平、正義的《脈絡課程》觀點來分析較傾向績效、卓越的《學科領導人標準》。雖然本文從分析中對這種標準提出許多批評，然而本文認為教育政策的制定往往是反映當時的社會思潮及價值觀，因此，強調績效及卓越的《學科領導人標準》，對我國近年來逐漸朝向標準化的教育政策有其正面的助益及價值，只要在實施的過程中兼顧以下四點，是可以規避其可能的缺失，並創造出最大的效益。首先，如何在重視標準化的政策中，顧及弱勢學校及學生的學習，以避免造成社會對立，促進社會流動，實現社會公平正義。其次，在實施標準化政策時，更應落實教育的多元發展，並推動教育的全人發展；復次，教師如何從教學的過程中誘發學生學習的興趣，恐怕比短期的學習成效來得有價值；最後，在實施標準的過程中更應重視個別學生的成長及學習進步程度，以創造更公平教育。

關鍵詞：課程領導、學科領導、脈絡課程

^{*} 蔡宗河，國立新竹教育大學教育學系博士候選人。E-mail: tth.a625@msa.hinet.net

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2007, Vol. 2 No. 2, pp. 65-89

An Analysis on the Standard for Subject Leaders: The Viewpoints of Curriculum in Context

Tsung-Ho Tsai *

Abstract

This article is mainly from the viewpoints of “Curriculum in Context” that are in favor of fairness and justice to analyze the “Standards for Subject Leaders” (SfSL) whose viewpoints relatively advocate achievement and excellence. By way of this analysis, this article proposes a lot of criticism of SfSL, but it also pinpoints that the formulation of the educational policy is often to reflect the social ideological trend and values at that time. The author still gives positive credits to the benefits and values of SfSL imposed on the standardization of our educational policy in recent years. As long as the following four aspects taken into consideration, we can avoid its possible side effects and create its greatest substantial effect. Firstly, we should take into account the weak schools and poor students, while paying more attention to the standardized policy, in order to avoid the antagonism of a society, to promote the harmonious flow of a society, and to realize the fairness and justice of a society. Secondly, while enforcing the standardized policy, we should place more emphasis on the fulfillment of our educational multi-respected development, and push for the development of a holistic education. Thirdly, how to bring out the students’ interest in learning is more crucial how to ensure the short-termed learning effect of students. Fourthly, we should stress more the extent of individual student’s growth and progress in order to create a fairer education.

Keywords: curriculum leadership, subject leadership, curriculum in context

* Tsung-Ho Tsai, Doctoral Candidate, Department of Education, National Hsin-chu University of Education. E-mail: tth.a625@msa.hinet.net

壹、前言

自從1989年實施「國定課程」(National Curriculum) (Anning, 1995: 1)，英國的教育政策就產生極大的改變，從尊重學校、教師的地方自主方式，轉變為朝向中央集權的國家教育模式(溫明麗，2000)。其後幾年為了順利推動國定課程，更制定各種國家標準，¹一方面希望有助於國定課程的推動(Kelly, 1999)，另一方面更企圖提升學校及教師的效能(Field, Holden, & Lawlor, 2000)。然而，這種強調國家化、標準化的課程，實際上和英國傳統重視教育自由的精神背道而馳。例如：Kelly (1989)就認為雖然「共同課程」(common curriculum)擴增學生不同文化的學習，卻忽略學生種族、階級、性別的不同背景。因此，國定課程政策雖然依舊持續推動，批評的聲浪卻也未曾稍減。最大的批評除了認為國定課程背離傳統英國課程自主外，也包括課程制定過程是由上而下，容易為特定團體所主導，反映特定階級利益(Griffith, 2000)；以及國定課程漠視地方特色、忽略師生教學的互動(Coulby, 2000)。

仔細分析這種課程發展模式，較關注國家利益而忽略學生主體。從兒童中心的觀點來思考，忽略課程應該是以滿足學生的需求為主(Ross, 2000: 136)；從課程是過程而非產品或工具的角度來分析(Kelly, 1989, 1999)，課程不應是外在世界所制定的產品(Grundy, 1987)，也非是特定團體維護階級利益的工具(Apple, 1979, 1993)，而應是真正發生於學校或教室中的實際事件，是一種持續的過程，包括學生、教師、知識和環境的互動(Cornbleth, 1990: 5)。申言之，課程就像是一齣劇本，雖然課程方案為整個戲劇勾勒出一幅藍圖，然而，真正的內涵卻等待導演及演員來詮釋。質言之，課程必須依賴情境脈絡中各種共同要素的互動及實踐所組合而成(Schwab, 1969)。²是以國定課程雖然在工具目的上產生某些功效，然而卻可能因此失去更核心的教育價值(Coulby, 2000)。從這個角度來看，為了更順利推動國定課程，以及提升學科課程領導效能的《學科領導人標準》(the

¹ 這四項標準包括：(1)合格教師資格審定(the award of Qualified Teacher Status, QTS)；(2)特殊教育需求協調人(Special Educational Needs Co-ordinators, SENCOs)；(3)學科領導人；(4)校長(Headteacher)。

² Schwab (1969)指出，課程共同要素包括：學習者、教師、科目內容、環境；亦可參考甄曉蘭(2004)。

Standards for Subject Leaders）（TTA, 1998），會不會產生負面的效果，值得加以深入研究。

有鑑於此，本文將深入分析此標準的內涵，而在分析的立論點上，本文是依據 Cornbleth 在 1990 年所著作的《脈絡課程》（*Curriculum in Context*）；之所以會選擇此書的課程觀點，主要是基於以下三個理由：首先，Cornbleth（1990）認為課程是一種實踐，如果脫離脈絡或環境，將無法深入了解並做實質的改革，因此，由上而下所形成的《學科領導人標準》政策，是否適當或可行，值得深思；其次，課程研究是一種「實踐導向」（practiced-oriented），課程改革是一種脈絡化的社會過程，只有改變課程文件，可能只引發小部分班級課程實務，無法產生實質改革的效果（Cornbleth, 1990: 12），缺乏學校及班級教師參與的國家課程發展模式，是否合理或持久，值得再探討；最後，Cornbleth（1990）認為只注重技術層次的課程觀點，是將課程具體化為目標或產品，假定可以透過複製的方式，傳遞給學生，造成弱勢團體（女性、少數種族、工人階級）必須經過鬥爭的方式，才能變成合法的知識（Cornbleth, 1990: 184-185），這種課程的意識型態，反映出知識霸權（Apple, 1979; 1993）及知識／權力的共生關係（Foucault, 1977），值得再深入研究。因此，從重視個別地方性及教室性的《脈絡課程》，來分析具有國家一致性標準的《學科領導人標準》，有其合理性的基礎。

必須說明的是，雖然本文指出許多《學科領導人標準》的缺失，但所持的立場並非認為標準只有缺點而無優勢，必須去之而後快；相對地，本文認為標準化的政策仍可能藉由基本標準的訂定，清楚地表達對教師、學生及家長的期望，保障所有學生的受教水準（Parkay & Hass, 2000），只要降低其可能的弊端，在某種程度上也落實了教育均等的理想，值得肯定及發揚。依此而論，雖然本文大體上是從較著重公平、正義的《脈絡課程》來分析較重視卓越、績效《學科領導人標準》，並從分析中對此標準提出許多批評，但並非完全否定此標準的優點，而是希望藉由深入的分析與討論，規避此標準可能的缺失，以做為未來我國引進時的參考，並能對教育產生實質的幫助。

從這個角度出發，本文共分六段，首段敘述本文目的；第二段探討《學科領導人標準》的制定背景及形成原因；第三段簡述《學科領導人標準》的內涵及實際；第四段探究《脈絡課程》的觀點；第五段從《脈絡課程》的觀點分析《學科領導人標準》的意涵；最後則為結語。

貳、《學科領導人標準》的制定背景及形成原因

本段將分兩部分敘述，首先討論本標準的制定背景，其次分析其形成原因。

一、《學科領導人標準》的制定背景

傳統上，英國很重視教師的專業自主，然而從1970年代開始，保守派學者對教育水準迭有不滿、多所批評；加以Young（1971）和Bernstein（1971）等人開始研究知識社會學議題，探討學校知識的選擇、組織、分配及評鑑的方式，促使社會大眾開始關注學校課程內容，課程議題遂逐漸成為教育焦點（周淑卿，1992：22）。1988年，英國政府公告《教育改革法》（Education Reform Act），實施國定課程及國家測驗（黃光雄，1992；Young, 1998）。在保守黨政府強勢主導下，強化國家在教育中的角色及作為，藉以提高學校效能（Whitty, Power, & Halpin, 1998）。

1994年，在「教育與就業部」（Department for Education and Employment, DfEE）下成立「師資培訓局」（Teacher Training Agency, TTA），專門負責教師品質的控管、在職進修、專業發展及師資培育的統籌分配（Lawton, 2005）。TTA的成立目標包括：（一）甄選有能力及意願的老師教學；（二）改革教師及學校訓練方案的品質；（三）確保提供足夠且高品質的教師或學校訓練方案；（四）清楚有效地溝通；（五）有效地計畫及使用資源，持續地改善服務品質（Field et al., 2000）。從上述目標可知，TTA最重要的目的就是教師的甄選及進修，一方面提高教師的教學效能，另一方面鼓勵教師進行持續性的專業發展，以符合國家標準的要求。1998年，TTA進一步引進企業「中層管理」（middle management）的運作方式，制定《學科領導人標準》，以提升學科課程領導效能及教師教學和學生學習的成效（Hoult, 2002）。

二、《學科領導人標準》的形成原因

「卓越」及「公平」，是教育的兩大主軸，也是歷來學者持續爭執不休的議題，並形成教育政策背後的核心意識型態。傳統上右派較強調教育卓越及績效，而

左派則較注重公平及正義。右派批評教育公立化的結果，³造成學校辦學了無新意、毫無進步，是以大力倡導教育私有化、市場化，以活絡教育生機；這些人士認為課程是一種共同財，其目的在於維護社會、道德、文化的穩定，所以贊成全國一致性的標準，來提升及凝聚社會共同的價值及文化（周珮儀，1999：545），同時藉由國家標準化的政策來保障學生的基本能力，並且提高教育績效，以及最重要的國家競爭力。

另一方面，左派則認為學校是民主公共場域，不應化約為市場化的消費者及生產者關係，也不應規避性別、種族、階級之間的差異性，因而主張多元文化的課程（楊思偉、溫明麗譯，1998）。簡言之，左派人士反對單一、共同的價值觀，強調政府必須透過民主辯證的過程，保障弱勢族群的教育權，同時強烈質疑全國統一的「標準」，只是傳遞及複製社會主流文化的工具（蔡宗河，2003）。

從上述分析中可以發現，「標準」基本上是源自於右派（新右派）的主張，希望透過全國性的一致標準，來提升學校效能（Lawton, 2005）。依此而論，《學科領導人標準》是反映自新右派的意識型態，希望提升學科課程領導效能、學生能力及國家競爭力。

進一步來看，雖然如左派人士所言，強調標準及共同價值觀的政策，可能會引起社會一元化的發展，反而忽略多元文化及弱勢族群受教權的保障（周珮儀，1999：546）。然而，教育政策如同鐘擺，往往反映出當下社會的價值觀，因此，時機的適切性經常是決定政策走向的關鍵因素（王麗雲，2002）。依此角度思考，《學科領導人標準》的制定及形成乃是反映經濟競爭力的時代潮流。易言之，當提升國家經濟力的觀點主控教育政策日趨明顯的趨勢下，英國政府為挽救日益下滑的經濟力，自然形成這種強調標準化的教育政策。由此觀之，《學科領導人標準》反映出來的是一種強調卓越及績效責任的教育趨勢及課程觀，一方面要求提升學生的學習能力及國家競爭力，另一方面要求學校及教師對學生的學習成效負擔較重的責任。

這種強調標準化的政策，雖然有其正面的助益及價值，但也有其缺陷存在，因此，如何善加利用其優勢，避免其缺失，對教育有深遠的影響，本文將於後文中深

³ 此處所指的右派是新右派，和傳統右派主張不完全一致。近年來右派巧妙地結合重視傳統價值的「新保守主義」（neo-conservatism），及強調個人自由選擇、減少政府干預，倡議教育市場化、私有化的「新自由主義」（neo-liberalism）形成新右派。可參閱Apple（1993, 1995）及Lawton（2005）。

入探討。

參、《學科領導人標準》的內涵及實際

本段將分兩部分敘述，首先簡述《學科領導人標準》的主要內容，其次說明此標準的實際運作情況及學者的批評。

一、《學科領導人標準》的內涵

此標準共分五個部分，包括：學科領導人的核心目的、學科領導的重要成果、學科領導人的專業知識和理解、學科領導人的技能和特質及學科領導的重要範圍，以下分述之。

（一）學科領導人的核心目的（TTA, 1998: 4）

《學科領導人標準》提供學科專業的領導和管理，以確保高品質的教學，有效使用資源和改善所有學生的學習和成就標準。學科領導人提供學科的領導方向，同時確保適當的管理及組織，以符合學校和學科的宗旨和目標。雖然校長可以擔任課程發展的重任，可是因其綜理所有學校改革責任，因此，下放學科領導人來實現學科的高品質教學與學習。在學校的政策及運作實務上，學科領導人所扮演的重要角色，主要在於支持、引發和激勵學科的教師進行高品質的教學。此外，學科領導人也負責評鑑教學和學習的效能，以及鼓吹更多學科的優先工作及目標。

（二）學科領導的重要成效（TTA, 1998: 5）

- 1.學生在學科的知識、理解、技能，比起先前有顯著進步。
- 2.教師可以在團隊中分工合作，支持學科目的，並且能了解學科目的和學校目的之間的關係。
- 3.家長可以被很清楚地告知有關於學生的學習成就，以及未來改善的目標；並且了解教師對學生的學習期望，了解他們怎麼做可以支持或幫助學生的學習。
- 4.校長和其他的高層管理人員能了解學科的需求，以便發展學科內的優先事務。
- 5.其他如班級助理教師，外在機構包括商業及工業的代表，也能了解學科發展的優先事項。

（三）學科領導人專業知識和理解（TTA, 1998: 6）

學科領導人必須具有特定學科和一般性對於領導角色的知識及理解，這種知識

和理解需要隨著時間而改變，重要的是學科領導人要認知其必須隨時更新學科知識，以及其他有關於其角色的教育事務。TTA認為，雖然以下的知識和理解是適用於所有的學校，然而部分狀況可視需要依學校規模、型態和階段做不同的詮釋。學科領導人應具備以下的知識與理解。

- 1.學校的宗旨、優先工作、目標和行動計畫。
- 2.學科對整體課程的關係。
- 3.任何有關學科的課程法規及學生成績與進步的測驗、紀錄和報告的法令。
- 4.在學科內高品質教學的特徵、改善和維持高水準教學、學習和成就的主要策略。
- 5.如何從相關研究證據和運用從地方、國家、國際的學科成就水準，來鼓吹期望、目標和教學的方式。
- 6.如何運用比較的資料，蒐集學生之前的成績資訊，建立標竿（benchmarks）和設定改善的目標。
- 7.如何透過學科發展學生的文學、數學、資訊科技能力。
- 8.如何教學可以提升學生的精神（spiritual）、道德、社會、文化、心理及生理的發展。
- 9.管理，包括法令運用、均等機會法令、人事、對外關係、財政及變革。
- 10.如何教學可以幫助學生預備未來成人生活的機會，以及責任和經驗。
- 11.現今和未來可能的資訊和通訊科技的使用能力，增加學科的教學與學習，並幫助學科管理。
- 12.學校管理角色及如何應用，以促進學科領導人的工作。
- 13.從LEAs、DfEE、其他國家相關機構和協會中，了解資訊和指引文件的意涵。
- 14.在學科中特殊教育需求實務法規的意涵
- 15.健康及安全的要求，包含獲得專業建議。

（四）學科領導人的技能和特質（TTA, 1998: 7-8）

學科領導人應該具有學科教學的專業知識及技能，這些技能和特質對學科領導人而言是重要的。校長應該確保學科領導人有機會接受如何發展這種技能的訓練，學科領導人的專業知識和技能，是以有能力運用這些能力和特質在第五項中所規定的學科領導範圍來證明。這些特質及能力包括：

- 1.領導能力、特質和專業能力：能領導及管理同事往共同目標邁進。

2. 做決定的能力：解決問題的能力和做決定。
3. 溝通的能力：有能力清楚地表達自己的觀點並理解別人的想法。
4. 自我管理：有效的時間規畫和良好的自我組織。
5. 態度：學科領導人擁有的特質，包括個人影響及儀態（presence）；改變現狀和新概念的調適；幹勁、活力及堅毅力；自信；熱情；智慧；可信賴性及誠實；承諾感。

（五）學科領導的重要範圍（TTA, 1998: 9-12）

1. 學科的策略方向和發展：在學校的目的和政策範圍內，學科領導人發展並實施學科的政策、計畫、目標和實務。
2. 教學和學習：學科領導人確保和維持學科的有效教學，評鑑教學的品質，和學生成就的標準，並設定改革的目標。
3. 領導和管理教職員：學科領導人提供所有投入教學或支持學科的人，這種支持、挑戰和發展，需要維持學科教師的動機以獲得教學的改革。
4. 有效率和效能地運用教職員及資源：學科領導人要獲得學科發展所需要的適當資源，同時確保資源有效率、效能和安全地使用。

二、《學科領導人標準》的實際

《學科領導人標準》基本上是延伸過去「學科協調人」（co-ordinator）的角色，是為增強學科層級的課程領導效能所制定的標準（Bell & Ritchie, 1999: 10）。參與制定本標準有許多是工商業而非教育專業人士（Hoult, 2002），而其主要的理論依據是來自於企業界的中層管理及「新管理主義」（new managerialism），⁴而非教育理論（Gronn, 2003），其目的一方面是落實學科的課程發展，另一方面是減輕校長的課程領導壓力，並進而提高學科教師的教學效果及學生的學習成就（Busher, Harris, & Wise, 2000）。

在實際運作層面，因為英國中小學的學校規模及型態有很大差異，雖然標準規定了學科領導人的相關學養、工作範圍，但不可否認落實到學校時仍有很大不同，這也是此標準所說，可以因地制宜的原因（蔡宗河，2005；TTA, 1998: 2）。就學校的運作經驗來看，學科領導人並不需具備任何特定資格，而是透過學校或學科的

⁴ 新管理主義是一種新的管理方法，主張上層對下級只做「遠距操控」（steering at the distance）——間接的引導而非直接的督導，強調結果的達成重於過程的程序，可參考Glatter（2003）及Gronn（2003）。

推舉來產生，此外沒有額外酬勞（部分大型中學有減少授課時數），其任期隨著每學年而更迭（Hoult, 2002）。特別是在小型小學裡，因為教師人數過少，其產生方式有許多並非出於志願，教師往往須擔任兩科以上的學科領導人職務（Reid, Brain, & Boys, 2004）。此外，為了增加學科領導人的課程領導能力，部分大學開辦碩士層級的在職進修（Harris, Busher, & Wise, 2001），來解決學校所面臨的課程領導問題。

另一方面，此標準基本上延續英國「國定課程」追求教育卓越的價值，因此也引起部分學者的批評，這些學者大多認為標準化的課程領導模式，遠離個別學校的脈絡，忽略學校組織運作的實際情況，無助於解決學校課程領導的問題（Harris et al., 2001）；其次，標準式的內容雖然詳細規範課程領導的程序及成果，卻忽略小型學校缺乏教師的事實（Reid et al., 2004）；復次，此標準反映出教育是為提升學生學習成就，以及國家競爭力的意識型態，學生的學習在標準化的政策中，往往流於重視核心學科（如語文及數學）的學習成果，反而不利於學生的全人發展（Hoult, 2002）；最後，此標準雖然可能保障學生最低的學習能力，然而在強調效率的考量下，因過於簡化人的行為，忽略學習尚受到家長態度、社經不利背景，以及在學科上特定教師特質差異的影響，反而不利於弱勢學生的學習及發展（Hoult, 2002）。

肆、《脈絡課程》的觀點

Cornbleth（1990）的《脈絡課程》，基本上是一種批判觀點，這種觀點質疑現實生活中習以為常的事件及習焉不察的假設。其目的是為了「增權賦能」（empowerment），以培育個人及社會從不同領域的形式中解放出來。批判觀點的重要特質是反對宰制及對脈絡的敏感性，為了讓課程有更多的批判觀點，課程必須以附載價值及脈絡化的方式處理。從這個觀點開始，Cornbleth（1990）發展出這一本書，以下簡述此書的主要論點：

一、技術課程和批判課程

Cornbleth（1990: 12）提出技術（technocratic）和批判（critical）觀點的兩種課程取向。以下進一步敘述這兩種取向的差異：

（一）技術性課程

Cornbleth (1990: 14) 承認技術課程是主流、盛行的課程觀點，然而他批評這種觀點將課程視為一種實質有形的產品，是為教學所使用的文件或計畫。在此影響下，課程發展是校外專家的事務，學校及教師無從置喙，整個課程就是一套管理系統，這種技術性課程，將課程改革簡化為課程文件或方案的改革。

(二) 批判性課程

Cornbleth (1990: 13) 認為批判性的課程取向，是將課程假定為社會的過程，以及在多元及互動的脈絡中創造及經驗。作者認為我們不應該只關心事先設定目標的課程文件，而更應該將重心放在班級中的實際，批判性課程才能真正反映實際的課程發展及運作方式。申言之，課程是生活，經由師生互動而發生；是一種持續性的社會活動，這種活動是透過班級內教師、學生、知識及環境間，真實互動所塑造。

二、課程與知識的關係

Cornbleth (1990: 185, 192) 將課程知識分為「典型」(typical) 的課程知識與「另類」(alternative) 的課程知識。以下分別說明這兩種課程知識：

(一) 典型的課程知識

典型的課程知識被認為是一種固定的知識，知識被處理為確定和不可改變，知識獨立於個人之外，等待人的發現。透過這種固定的課程，學生可以將其應用在學校外的世界。雖然典型課程知識是主流團體認同的知識，然而，不見得經過一般大眾的同意。

(二) 另類的課程知識

另類的課程知識假定課程是個人化的，學生可以透過教室中的活動而獲得。這種觀點邀請學生參與建構並批判知識，同時從日常經驗中，幫助我們理解及詮釋經驗，同時創造出更多的知識。

三、脈絡化課程

Cornbleth (1990: 114) 認為課程是一種脈絡化的社會過程，因此改變課程一定包括改變脈絡。和課程相關聯的脈絡可以分為「結構」(structural) 的脈絡和「社會文化」(sociocultural) 的脈絡。結構脈絡是一種內部的社會系統，包括運作的程序、分享的信仰和規範；社會文化脈絡包括外在系統的人口統計、社會、政治、經濟狀況，以及足以影響教育及課程改革的事件，其影響方式可能是直接或間接。

這兩種脈絡是相互依存、重疊及互動（Cornbleth, 1990: 101），因此，沒有通則性的脈絡，也沒有一套固定的參照標準來強加於任何課程。

四、影響課程改革的脈絡

Cornbleth（1990: 103）認為在教育系統內有四個層面的脈絡會影響課程：

（一）國家系統：透過意識型態的宰制；（二）官僚系統：透過理論化的程序及科層系統的規定；（三）教育內的系統：透過系統內不同團體的主張和相互間的協商；（四）學校及教室內的系統：透過各種運作方式來形塑課程。

綜上所述，Cornbleth（1990）在《脈絡課程》一書中的主要觀點包括以下四項：贊成批判觀點的課程而非技術觀點的課程；主張另類的課程知識而非典型的知識；課程是存在於不同的脈絡中，才能彰顯課程的意義及價值；影響課程改革的脈絡包括國家系統、官僚系統、教育內系統、學校內系統（包含教室系統）；其次，這種課程觀因為比較強調個別教師及學生的互動課程，重視學生的學習經驗，因此，相較於標準化目標、知識、技能、工作範圍的《學科領導人標準》，比較能反映出符合不同社會脈絡下的教育需求。下文將根據這四項觀點分析《學科領導人標準》的意涵。

伍、從《脈絡課程》的觀點分析《學科領導人標準》的意涵

在各國政府大力從事教育改革的同時，「標準」似乎成了各國提升競爭力的最佳利器。Parkay和Hass（2000: 275）就認為一般學校從事許多的課程改革政策，以真實測量學生的學習結果，其目的是為了回應世界級標準的國家教育政策。雖然各界對於教育「標準」的見解可能不一致，然而，這一波所發起的教改政策，大部分是經由家長、社會人士所發起，以提高學生測驗成績為最重要的目標，這其中包括英國在內。

自從實施國定課程後，英國的教育政策逐漸向中央集權的方向靠攏。為了順利推動國定課程，DfEE陸續推動多項配合措施，包括教師「快速升遷系統」（fast-track system），透過大幅度提高教師薪資的方式，獎勵人才快速升遷、流動，以提升教師的教學效能及學生的學習成果（DfEE, 1998）；此外，鼓勵在職教師進行

「持續專業發展」(Continuing Professional Development, CPD) (Harris et al., 2001)；最重要的是制定各項標準，清楚將教育人員相關事務規格化，期望經由這種標準化的政策，保障各種教育活動的最低水準，同時提高教育事業的效能。《學科領導人標準》就是這種思考邏輯下的產物(Hoult, 2002)，這個政策是希望透過設定學科領導人在重要領域之相關知識、理解、技能、特質，並定義學科領導的專業知識或技能，其目的在於增加學科領導人的能力，以提高學科的課程領導品質(TTA, 1998: 2)。申言之，這種標準就是一種強調績效責任，以及卓越教育成果的政策體現。

然而任何政策都有其利弊得失，必須細加審酌。「標準」本身雖然可能產生積極的正面效能，卻也可能引發負面效應，例如：Parkay和Hass(2000: 276)就認為提升標準的反面，可能導致社會階級的強化及對立，反而不利於低社經背景的學生；再者忽略課程的實踐特質，較難掌握學生的「經驗課程」(experiential curriculum)(Goodlad, 1979)。《學科領導人標準》固然有其優點，卻也有其缺失存在，值得我們深入研究。下文將從Cornbleth(1990)的《脈絡課程》觀點，深入分析《學科領導人標準》，以了解其可能潛藏的意涵。

一、《學科領導人標準》的課程觀是強調技術課程，而非批判課程

本標準所透露出來的課程觀點，基本上是一種分裂、價值中立的技術觀，而非整體、價值負載的脈絡觀，這可以從以下兩方面分析了解：

(一) 本標準的制定主要是來自於非教育專業人士

此標準的制定過程，主要是由政府結合企業人士所主導，希望引進企業中層管理的想法，將學校區分成行政管理及教學專業兩個層面，透過這種科層體系管理改革學校課程(Hoult, 2002)，這種政策有下述兩項問題：

其一，理論基礎薄弱，缺乏實際研究資料佐證。如前文所述，此政策的主要理論是來自於企業管理，講求最小的投資產生最大的效益，重視立即性的效能(Busher et al., 2000: 105)。然而，學生不同於原料，每一位學生的資質差異很大，因此，教育不應是講究最大的效益，而是最合理的效益，以照顧弱勢族群學生的學習。其次，部門和學校效能之間的關係未必一致，甚至可能是學科部門影響學

校。⁵因此，這種分開管理及教學兩層面的科層體制領導方式，雖然在企業經營中有其功能，但若引進做為學校教育系統，可能沒有想像中的效果。復次，這項標準的想法是希望透過由下而上的方式，進行學科課程的領導及發展，Hoult（2002）認為這可以達成兩個目的：首先，藉由培植中層管理人才的過程，培育未來的上層領導人或校長；其次，只有學科教師最了解學科的優勢及缺點，因此，透過學科的課程領導模式，一方面可以減輕校長的課程領導負擔，再方面可以落實由下而上的課程發展。Hoult（2002）的這二項說法乍聽之下尚稱合理，然而，最重要的問題是缺乏實證研究佐證；尤其是後項說法，似乎在一般小型學校中無法得到證明。⁶

其二，政策制定過程由上而下，缺乏學校及教師的參與。這種政策的思考邏輯是假定學校及教師在課程設計過程中能力不足，因此，學科領導人只能依據此標準從事課程領導，在領導人依循標準從事領導下，一般教師通常只能被動執行內容中所重視的課程與教學，以達成其規定的標準。在此情形下，此標準所透露出的課程觀點較為技術取向，將課程視為一種產品，遠離其結構和社會文化的脈絡，好像可以獨立於教育系統、社會、歷史，以及最重要的教室之外（Cornbleth, 1990: 13）。在此惡性循環下，教師逐漸失去能彰顯教師專業的課程及教學能力（deskilling），轉變成傳遞課程知識的技術人員（Apple, 1993; Kelly, 1999）。

（二）《學科領導人標準》較強調科學化的中層管理

《學科領導人標準》是源於企業的中層管理。所謂中層管理，依Fleming（2000: 2）的說法，是指介於上級和一般教師之間的一個管理層級，其扮演的角色包括：(1)計畫一般性事務，使能達成學校目標；(2)確保每日學校事務的平順運作；(3)督導一般教師的進步。Glover、Gleeson、Gough和Johnson（1998）在研究中學中層管理時，指出學科領導人的主要工作就是領導或管理，他們建議學科領導人的工作包括：(1)銜接和中介上層管理人員的觀點及價值，且在學校政策制定過程中表達學科教師的意見；(2)在學科領域中引導教師合作；(3)督導及改善教師與學生的表現；(4)知覺外在環境對改革實務的要求。

由上述說法可知，中層管理的工作應該包括管理、領導和行政，透過三方面知

⁵ Harris、Jamieson和Russ（1995）的研究指出，有效學科部門和學校上層領導間可能不完全相關，有效部門真正的成功，是來自於部門本身有能力組織教學和學習；再如1994年Verhulst（引自Visscher & Witziers, 2004: 787）的研究指出，學科部門不見得完全受制於學校，部門可能反過來支持學校進行有效的協調及管理。

⁶ 如Reid、Brain和Boys等人（2004）的研究發現，小型學校因其教師人數過少，因此，校長仍擔負主要課程領導職責。

能的適當組織及運用，做好學科領導（Wise, 2001）。準此而論，此標準較希望學科領導人扮演中層管理人員的角色，以作為上層及基層教師之間的溝通橋樑。基本上這種中層管理的思考邏輯是來自於較不重視過程監控而強調目標導向的新管理主義，透過授權部屬的管理方式，來分擔上層領導的責任，以達成組織的目標（Gronn, 2003）。由此可知，本標準基本上可能較希望學科領導人從事領導或管理，而非課程與教學；可能較為關心立即性的回饋，注重學生各種考試表現，較少關注學生長期性人格的養成。這種趨勢在強調競爭力至上的今日，雖然可以理解，然而，教育畢竟不是一種商品，無法藉由完全的市場機制做優勝劣敗的淘汰（Whitty et al., 1998）。在此考量下，這種過於強調績效責任的課程觀，可能反而誤導學習的意義而造成反教育，恐怕必須再斟酌。

綜上所述，本標準是起源於較接近非教育專業人士的觀點，著重企業管理、科學化程序的立即性效能，這種課程觀點強調課程技術性而非課程的批判性，較為零亂、分裂且與個人無關，且比較遠離個人的學習經驗。申言之，這是一種比較強調效能的課程領導方式，忽略學校所處情境的需求及個別學生的差異及發展。

二、《學科領導人標準》的課程知識觀點是典型的知識觀

本標準認為領導教師須具備一定的知識、技能，且對其工作內容做詳盡規範。依此申論，學科領導人可能需依照此標準所規定的工作內涵，制定一套程序來建議、督導及評鑑教師的教學表現，以提升學科課程水準。在此情形下，學生所學的知識較難有差異，其學習的方式也可能在班級教師為了符合領導人視導要求下，而漸趨於一致。依此而論，知識的內涵及學習程序是相同的，這種知識觀認為知識是固定的、外在的，獨立於學生之外，等待人的學習發現，以符合標準化的需求及期待。基本上這是一種典型的知識觀，較遠離當下的班級，這可以分為以下三點來說明。

（一）《學科領導人標準》強調知識是透過複製的過程由教師傳遞給學生

雖然本標準也考慮到部分學校過小，而給予學校彈性，使學校得以在實施時依其所在位置、不同型態、規模和狀況而調整（TTA, 1998: 2），但大體上學校仍須依規定實施。從這個角度思考，教師一方面為了達成學科領導人的要求，依其所建議之方法或程序教學；再方面在國定課程的情形下，只著重和考試成績相關的學科，因而可能忽略學生之差異，犧牲部分有特殊教育需求的學生。依此而論，此標準所認為的知識是典型的知識觀，是脫離教室脈絡的固定知識，是一種可以透過複

製過程所產生的知識，是教師將其所學到、領會的知識，忠實傳遞給學生，學生就可以因此而學到知識（Bell & Ritchie, 1999）。例如：在「標準」中的學科領導重要成果項目裡，顯示透過學科領導可以達成以下結果：「學生在其學科的知識、理解、技能，比起先前顯示出確定改善……學生能為任何的考試及測驗預做很好的準備」（TTA, 1998: 5）。上述內容顯示的教學目的，是為考試及測驗預做準備，而非學生整體學習。質言之，這種知識觀是透過知識的複製過程，忠實的傳遞給學生，複製的結果愈接近真實，教學就愈成功，其終極目的是提升校內、外的測驗成績，而非人文的關懷及人格的發展。在這種觀點下，課程是透過系統化的步驟控制，達成預設的具體目標。

這種課程觀點較重視學者專家，外在的專家才是課程生產與詮釋的權威來源，他們是知識的「生產者」，而教師及學生是課程的「消費者」，課程是透過工具的應用，有效地獲得事先設定的目標。教師必須信任專家及官方機構的規畫方案及內容來進行教學，課程實施的結果要忠於原來的計畫，以符應學者專家的課程方案。以Apple（1995）和Priestley（2002: 125）的語言來說，國家透過「教師防範課程」（teacher-proof curricula）來要求教師達成事先決定的目的。依此而論，這種標準式的課程觀忽視師生的想像力及珍貴生活經驗（Grumet, 1999），嚴格箝制師生共創課程的可能。

（二）《學科領導人標準》忽略課程是透過師生互動來建構、創造及實踐 Cornbleth（1990: 74）的書中舉出兩種課程對比。首先是以McNeil的研究為例，⁷指出美國中學課程是一種「防禦性的教學」（defensive teaching），其教學目的是透過控制知識來控制學生，藉由簡化學科內容和嚴格要求來交換學生的順從及遵守秩序。其次是Kennedy小學的課程，強調教師和學生可以透過互動建構知識，若有需要甚至可以修正課程專家的課程方案。這兩種截然不同的觀點，顯示對課程意義的不同詮釋。相較於前者，後者的課程觀強調教師應揚棄知識「消費者」的心態，轉變成為主動的「生產者」，透過教師及學生的實際教學互動，共同建構課程的經驗，並且賦予課程新的意義。申言之，課程是在個別脈絡下的師生互動關係，是師生雙向的溝通、協商、合作、相互適應、主動形塑、甚至是衝突的過程，沒有教師和學生在教室中落實，就沒有課程。只有透過師生在教學現場的互動及實踐，才能成為有意義的經驗，開展及充實個人的經驗。

⁷ 參考McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and school knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.

然而《學科領導人標準》卻是透過詳盡的內容規範，規定學科領導人必須依照標準內容從事課程領導，以達成「國定課程」及「國家測驗」的要求。在此情形下，勢必較為忽略個別教室所建構出的有意義及價值的課程。質言之，這種課程領導較忽略師生互動所建構、創造及實踐的脈絡課程。

（三）《學科領導人標準》反映權力／知識的共生關係

Cornbleth（1990）認為課程中蘊涵權力／知識的共生關係，這種權力不只來自於個人及團體，也來自於歷史及社會的時空脈絡。在現代社會，權力是透過概念、理解及適當的溝通類型，包括理性的規則及定義來運作，例如：擁有課程決策的人，就決定課程發展的方向及重點。依此而論，《學科領導人標準》正好反映出政府舉著提升學校效能及國家競爭力的大旗，直接的介入學校課程，而這種提升國力的口號，就變成政策的依據，成為具有合理性基礎的理由。從這個角度思考，本標準顯示出政府透過社會及經濟範疇，取得課程權力的主導權，透過國家公權力的行使，主導向來屬於地方權力的教育及課程事務。而社會大眾在提高經濟力的口號中，不知不覺地被規訓成贊同政策的合理及合法性。

綜上所述，《學科領導人標準》所強調的是一種固定的知識觀，透過複製的過程傳遞給學生，較為忽略師生互動、實踐、創造及建構課程觀，同時，本標準反映權力／知識的共生關係。申言之，學科課程領導的目的就是為提升效能，只是這種效能反映出國家競爭力的意識型態，逐漸脫離學校情境、教室脈絡，且因過於強調競爭力而漠視學生的個別差異，可能反而不利於低社經學生的學習。

三、《學科領導人標準》的形成較忽略學校或地方脈絡

Cornbleth（1990: 27, 114）認為課程改革是一種社會脈絡改革，改變課程一定包括改變社會脈絡，每一種脈絡可能發展出不同的課程。換言之，此標準的形成雖然受到社會及政治脈絡所影響，但仍然較為忽略學校或地方脈絡化的課程，缺乏考量學校所在社區背景及歷史淵源的價值。這可以從以下三點分析了解。

（一）《學科領導人標準》重視工具性目的

雖然《學科領導人標準》只規範學科領導人的重要成果、知識、理解、技能及工作範圍，但本標準的作用主要在於實踐國定課程。在重視課程領導效能的工具目的下，領導人為了達成最大的效益，逐漸追求效率層面的技術問題，而逐漸標準化工作程序。細究這種政策的目的，除了反映出政府對學校及教師的不信任外，最大的含意是認為教育並非完全專業，而是明確的科層體制（Hoult, 2002）。然而，這

種想法的最大問題是誰來決定最合理的科學程序？答案恐怕很清楚，是政府企圖掌控學校教育及課程的手段，其理論依據是企業管理（Hoult, 2002）。這種政策忽略學校的特質及差異，忽視地方及學校脈絡的重要性，較難對學校發展有所幫助。申言之，本標準的主要目標不只是提升學生的學業成績及國家競爭力，而且在於國家行政權力對學校的管理及控制，以換取學校的順從。

（二）《學科領導人標準》較忽略學校的時空脈絡

《學科領導人標準》雖然受到社會、政治脈絡的影響，但卻較不重視學校脈絡。如在標準序言中提到：

「國家標準清楚設定學科領導人在重要領域之相關知識、理解、技能、特質，並明白定義學科領導的專業知識或技能，以作為引導教師的專業發展……本標準適合於所有英國的中小學」（TTA, 1998: 2）。

雖然在本段末尾中補充提及：「學校在運用及實施本標準時，得因學校不同的型態、規模和狀況而修正」。然而，基本上此標準仍希望以共通的原則，進行學校課程領導的事實。由此可知，本標準是遠離個別學校的脈絡，且認為學校文化和脈絡，對學校課程或教師專業發展較無影響（Hoult, 2002）。這種思考邏輯下的課程領導，並沒有考量各校的差異，以致標準本身可能無法適用。再者課程領導不僅是技術程序的設計方案，同時更是人文的關懷，是相互的尊重、信任及領導者與教師的密切互動（Henderson, 1999）。因此，強調具有規範性質的學科領導標準，恐怕在實施時會出現難以一體適用的問題，同時，因為過於強調法職權的運用而破壞同事的情誼（Glover et al., 1998; Wise, 2001）。

（三）《學科領導人標準》希望透過高標準的政策，提升學科領導的水準

如前所述，英國近年來的教育政策是透過新右派介入學校教育，希望透過高標準的政策，帶領學校朝卓越方向發展。這種方式基本上也獲得許多家長及社會大眾的支持（Armstrong, Henson, & Savage, 1997; Ornstein, 2003）；而企業人士也普遍認為這種方式可以幫助企業培育及獲得所需人才（Parkay & Hass, 2000）。進一步來看，標準的積極意義在於行政管理、清楚期望、保障學生最低受教權；然而標準的制定基本上反映了優勢族群的思考邏輯，因此，實施的結果可能只實現高社經階級的利益，再製社會不公。其次，學科領導人必須了解學科和整個學校課程的關係，以及學科發展的優先順序（TTA, 1998: 6）。這種過程基本上是一種選擇，反

映個人的核心價值，可能會和國家標準相抵觸而減低成效。準此而論，這種藉由標準化以提升學科領導水準的政策，基本上忽略學校規模、所在位置、文化背景、社區特色，以及最重要的學科領導人及學生的特質。透過市場競爭的結果，反而可能形成強者愈強、弱者愈弱，無助於弱勢學生的學習。

綜上所述，《學科領導人標準》基本上是忽略學校及教室脈絡，強調可以建立一套標準化的課程領導程序，以提升學科的課程領導效能。

四、《學科領導人標準》的實施會受到各種系統的影響

Cornbleth（1990）認為教育系統傾向於開放，因此，課程脈絡對環境的影響很敏感，會受到不同脈絡的影響。依此而論，《學科領導人標準》的實踐仍會受到前述四種系統所影響，以下分兩部分說明。

（一）《學科領導人標準》受到不同系統的影響

影響課程改革的脈絡包括：國家、官僚、教育、學校內及教室內四種系統。依此分析，此標準顯然受到各種系統的影響。在國家系統方面，國家藉由有限資源的掌握，辦理學校或補助各校教師專業發展經費，以取得學校的同意或要求學校實踐本標準；同時透過意識型態（提升國家競爭力）的灌輸，維持宰制或控制的優勢。在官僚系統方面，透過各項配套措施，如集權化的國家考試或市場化的學校選擇，轉化政策的合理基礎，再經由層層的官僚體制，迫使學校必須遵守規定，無法自主發展。例如：要在學校教書必須取得教師資格，教師資格須經由一定的程序、規則和內容的檢定，這些檢定的程序和規則，很自然的轉化為教師在學校中標準化的運作程序；這些檢定的內容也順理成章地轉變成師資培育的課程內容，或教師在學校裡教學或行政的方法（Cornbleth, 1990: 109）。

在教育內的系統方面，主要是透過內在發動和政治操弄。前者如透過提供教師持續專業發展的服務，要求教師提升自己的教學專業知能，以符合標準中所要求的特質及能力；在政治操弄方面，本標準是透過國家力量所決定，並要求所有學校遵守。在學校內的系統方面，雖然此標準的訂定脫離學校脈絡，然而在實施的過程中仍會受到學校文化所影響，這種學校文化可能來自於科層控制，或透過內隱的學校文化所塑造（Cornbleth, 1990: 106）。例如：學校文化若傾向支持革新，則成員通常會衍生出習於改革的氣氛，無形中提高學科領導人及一般教師推動本標準的意願，因而形成良性的學校文化（Fleming & Amesbury, 2001）。

（二）《學科領導人標準》較為忽略教室課程的影響

Cornbleth (1990) 認為課程是師生共同建構、實踐的過程，因此，教室中的教學才是真正的課程。這種課程知識除了工具理性外，更重要的是包括詮釋理性及解放理性。依此觀之，雖然《學科領導人標準》在運作上會受到各種系統所影響，但基本上這種標準化課程領導及成效所產生的單一課程結果，並不利於師生在教學過程中所創發及建構出的課程經驗。申言之，這種標準所顯示出的課程觀是視課程為產品（文件或計畫）而非實踐，視課程為方案而非理解，視課程為傳遞而非解放，長此以往反而不利於教育的多元發展。

綜上所述，本標準受到Cornbleth (1990) 所指出的四種系統的影響，然較為忽略教室中的互動課程，降低師生創造課程經驗的可能。

陸、在卓越的基礎上追求公平：代結語

本文是從Cornbleth (1990) 《脈絡課程》的觀點，分析《學科領導人標準》的意涵。從上文分析中可以發現：《脈絡課程》較強調學生的學習經驗，以及重視學生經驗在課程中的價值，可能較能實現教育公平正義的理想。而《學科領導人標準》事先預設詳細的課程領導範圍及重要成果，其著眼點是提高國家競爭力，可能較忽略弱勢學生的學習。然而，這並非認為較傾向左派的《脈絡課程》沒有缺點，正如右派人士批評，左派過於強調公平正義，反而導致學校辦學毫無進步；或是學校過於重視師生的互動經驗，反而忽略重要教育目標的學習。因此，主張國家對教育須有積極的作為，以提升學校的績效，這種兩難有待進一步思考並澄清。

標準有其負面的缺點及正面的價值，正如Ravitch (1996, 引自Parkay & Hass, 2000: 275) 所分析，標準化的政策有以下缺點：首先，高標準進一步誤導教育機會，有利於高社經背景的學生，強化社會的階級結構，增加有錢學校（學生）和窮學校（學生）之間的不公平；其次，提高標準最後可能會引起國家課程的發展趨勢，不利於地方利益；復次，提高標準的偏見往往誤解更有意義的教育改革；最後，高標準通常是模糊不清，且無法連結到可靠的測驗及獲得明確「規準」（rubrics），這種規準可能只反映部分人士的利益。另一方面，標準的優點如下：首先，可藉由明確的內容、定義及高期望改善學生成就；其次，標準可以促進教育機會平等；最後，可透過提供家長及學生明確的資訊保障消費者。依此而論，標準仍有其正面的價值。

從這個角度思考，本文認為教育改變的趨勢如同鐘擺，在社會效能、國家競爭

力及學生的興趣與需求間擺盪，很難加以改變（王麗雲，2002）。因此，就現階段強調國家競爭力，以及教育市場化的趨勢所形成的標準化政策有其時代性（Graham & Neu, 2004），然而，仍須關注是否喪失教育機會的均等及公平。進一步來看，本文認為《學科領導人標準》強調透過標準化的學科領導，提高學校課程領導效能，以及學生的學習成果。這種想法基本上並沒有問題，但是若過於強調學業成績，而忽略、漠視甚至於違反人性，或是導致教師只關心核心學科的學習，輕忽其他學科教學，則是矯枉過正而不可取。在此前提下，本文認為此標準雖然傾向右派的卓越價值觀，然而，只要在實施的過程中「關心策略多於目標、關心過程多於結果、關心個人多於事物、關心學生現在及未來的幸福多於知識」（Parkay & Hass, 2000: 277），並且進一步保障弱勢團體的權益及聲音，則此標準仍有其正面的價值，值得作為我國參考。申言之，本文認為只要在實施標準化政策時兼顧以下四點，是可以規避其可能的缺失，並創造出最大的效益。

首先，如何在重視標準化的政策中，顧及弱勢學校及學生的學習，以避免造成社會對立，促進社會流動，實現社會公平正義；易言之，如何從強調標準化的課程領導中更重視個別學校及學生，是首要的工作。其次，制式化思考下的《學科領導人標準》，可能因過於遷就學業成績而忽略人格教育，或強調核心學科而忽視其他學科的學習，因此，在實施標準化政策時，更應落實教育的多元發展，並推動教育的全人發展。復次，雖然《學科領導人標準》非常重視學生的學習成果，但不能忘記學習過程的重要性，是以教師如何從教學的過程中誘發學生學習的興趣，恐怕比起短期的學習成效來得有價值（Ornstein, 2003）。最後，雖然競爭可能促使學生相互激勵而進步，但學習弱勢的學生其進步往往很緩慢而被忽略。依此而論，在實施標準的過程中，更應重視個別學生的成長及學習進步程度，以創造更公平的教育。

參考文獻

- 王麗雲（2002）。鐘擺式的教育改革。輯於現代教育論壇（七）（頁142-154）。臺北：國立教育資料館。
- 周珮儀（1999）。左右為難：新左派與新右派的教育政策社會學分析。輯於第二屆臺灣教育社會學論壇（頁527-552）。臺北：臺灣師範大學。
- 周淑卿（1992）。英國國定課程之研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃光雄（1992）。英國國定課程評析。輯於中華民國比較教育學會（主編），各國中小學課程比較研究（頁379-399）。臺北：師大書苑。
- 溫明麗（2000）。二十一世紀師資培育的品質考驗——以英國為例。輯於中華民國比較教育學會（主編），新世紀的教育挑戰與各國因應策略（頁153-181）。臺北：揚智。
- 楊思偉、溫明麗（譯）（1998）。課程、政治——現代教育改革與國定課程。臺北：師大書苑。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。臺北：高等教育。
- 蔡宗河（2003）。國民中小學基本能力檢定之探討。中等教育，54（2），130-140。
- 蔡宗河（2005）。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啓示。教育研究集刊，51（3），101-133。
- Anning, A. (1995). A national curriculum for key stage one. In A. Anning (Ed.), *A national curriculum for the early years* (pp. 1-12). Buckingham: Open University Press.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Armstrong, D. G., Henson, K. T., & Savage, T. V. (1997). *Teaching today: An introduction to education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bell, D., & Ritchie, R. (1999). *Toward effective subject leadership in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.

- Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London: Falmer Press.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum*. London: Falmer Press.
- DfEE (1998). *Teacher: Meeting the challenge of change*. London: Stationary Office Limited.
- Field, K., Holden, P., & Lawlor, H. (2000). *Effective subject leadership*. London: Routledge.
- Fleming, P. (2000). *The art of middle management in secondary schools: A guide to effective subject and team leadership*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, P., & Amesbury, M. (2001). *The art of middle management in primary schools: A guide to effective subject, year and team leadership*. London: David Fulton Publishers.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of prison*. London: Routledge.
- Glatter, R. (2003). Governance, autonomy and accountability in education. In M. Preedy, R. Glatter, & C. Wise (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement* (pp. 44-59). London: Paul Chapman.
- Glover, D., Gleeson, D., Gough, G., & Johnson, M. (1998). The meaning of management: The development needs of middle managers in secondary schools. *Educational Management and Administration*, 26(3), 181-195.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Graham, C., & Neu, D. (2004). Standardized testing and the construction of governable persons. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 295-319.
- Griffith, R. (2000). *National curriculum: National disaster?* London: Routledge Falmer.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Change leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Grumet, M. R. (1999). Autobiography and reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 24-30). New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: Falmer Press.
- Harris, A., Jamieson, I. M., & Russ, J. (1995). A study of effective departments in secondary school. *School Organisation*, 15(3), 283-299.
- Harris, A., Busher, H., & Wise, C. (2001). Effective training for subject leaders. *Journal of In-Service Education*, 27(1), 83-94.

- Henderson, J. G. (1999). The journey of democratic curriculum leadership: An overview. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 1-22). New York: Teacher College, Columbia University.
- Hoult, E. (2002). Learning to lead: The implications of the standards for subject leaders in England. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 475-494.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: Theory and practice* (3rd ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Lawton, D. (2005). *Education and labour party ideologies: 1900-2001 and beyond*. London: Routledge Falmer.
- Ornstein, A. C. (2003). Teaching and teacher accountability. In A. C. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein, & E. F. Pajak (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (3rd ed.)(pp. 248-261). Boston: Person education, Inc.
- Parkay, F. W., & Hass, G. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: The impact of globalization on curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- Reid, I., Brain, K., & Boys, L. C. (2004). Teacher or learning leaders? Where have all the teachers gone? Gone to be leaders, everyone. *Educational Studies*, 30(3), 251-264.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and critique*. London: Falmer Press.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1). 1-23.
- TTA (1998). *National standards for subject leaders*. London: TTA.
- Visscher, A. J., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution & choice in education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Wise, C. (2001). The monitoring role of the academic middle manager in secondary school. *Educational Management and Administration*, 29(3), 333-341.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*

(pp. 19-46). London: Collier-Macmillan.

Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.