

研究論文

課程研究

3 卷 1 期 2007 年 9 月 頁 109-138

學科領導¹在課程改革中的角色：香港個案研究

譚彩鳳*

摘 要

西方研究發現學科組織²是學校改進的重要單位，學科領導對推動課程革新、改善同儕的溝通及協作、重組組織結構等有不少貢獻。本個案研究旨在探索兩位中文學科領導的角色、風格，並揭示在其領導下學科組織文化的特色。研究發現學科領導具備多元化的角色，與其職責有密切關係。再者，這兩位領導的風格各有不同，其中一位具有民主型的領導風格，給同事賦權增能，與他們共享決策權；另一位卻具有支援性的領導風格，為學科組織成員樹立榜樣。研究揭示學科領導是促進課程變革的重要人物，其開放態度有利新課程的實施。

關鍵詞：學科領導、組織文化、校本課程

* 譚彩鳳，香港中文大學高級導師。E-mail: angelacftam@cuhk.edu.hk

¹ 香港教育界人士稱學科領導 (subject leader) 或學科首長 (department head) 為「科主任」，下文統一採用「科主任」一詞。

² 在香港的學校，普遍稱學科組織 (subject organization) 為「科組」，下文統一採用「科組」一詞。

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2007, Vol. 3 No. 1, pp. 109-138

Roles of Department Heads in Curriculum Change: A Hong Kong Case Study

Choi-Fung Tam *

Abstract

Western studies reveal that subject department is an important changing unit for school improvement. Heads of departments contribute significantly to the changes of curriculum, improvement of communication and collaboration among colleagues, and restructuring of organizations. This case study aimed at investigating the roles and leadership styles of two Chinese Language department heads, and the characteristics of the departmental culture under their leadership. The results reported that the roles of department heads were multi-dimensional; which were closely related to their duties. Furthermore, the leadership styles of the two department heads were different. One of them exercised democratic leadership; power and decision-making were shared with her colleagues. While the other tended to perform supportive leadership, she was a role model for her members. The findings concluded that department heads played an important role in curriculum change and their openness facilitated the successful implementation of new curriculum.

Keywords: Leadership of department head, culture of department, school-based curriculum

* Choi-Fung Tam, Senior Instructor, The Chinese University of Hong Kong. E-mail: angelactam@cuhk.edu.hk

壹、緒論

近年來不少中西學者進行中層領導的研究，他們指出科主任無論在學校改進或科組文化變革上均有重大貢獻（湯才偉，2003；黃顯華、李玉蓉，2006；Bennett, 1999; Brown & Rutherford, 1998; Brown, Rutherford, & Boyle, 2000; Busher & Harris, 1999; Hannay & Ross, 1999; Harris, 2001; Harris & Chapman, 2002; Turner & Bolam, 1998）。科主任的角色（Brown & Rutherford, 1998; Brown, Rutherford, & Boyle, 2000; Turner & Bolam, 1998）及領導風格（Brown & Rutherford, 1998; Siskin, 1994）對加強科組協作文化（Busher & Harris, 1999; Hannay & Ross, 1999），提升教學效能與改進學習成果（Brown & Rutherford, 1998）有一定的影響力。早期探討領導的角色多集中在校長身上，然而，文獻及實徵研究均指出扮演課程領導的人物並非校長而是科主任（林明地，2000；徐超聖、李明芸，2005；Lee & Dimmock, 1999; Muijs & Harris, 2003; Walker, 2003）。

世界在變，教育的步伐及方向不能不變。課程改革之聲是跨世紀、跨地域的，爲了增強國力，各地政府積極進行教育改革。中港臺三地在二十一世紀進行大規模的課程改革，並重視校本課程發展。中國大陸在2001年8月頒布《基礎教育課程改革綱要（試行）》，又提出國家、地方和學校的三級管理，開發校本課程（中華人民共和國教育部，2001）。臺灣於1998年9月公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（臺灣教育部，1998），同時提出要學校成立課程發展委員會，規劃校內的課程發展，並於2002年實施九年一貫課程。香港於2001年6月發布《學會學習：終身學習·全人發展》（香港課程發展議會，2001），把現有的科目編入八個學習領域，³重新強調校本課程發展的必要性。

香港在二十一世紀開始全面進行教育改革，中學中國語文也進入課程改革的年代。中國語文科的教學一向依賴教科書，教師以完成教授指定課文爲教學任務，他們是執行由課程專家製定的教材，很少自發地發展校本課程；加上語文教學著重個別教師的演繹及發揮，科組成員很少做教學上的交流，各自爲政的情況普遍（湯才偉，2003；黃顯華、李玉蓉，2006）。中文科新課程不設指定教材，鼓勵教師成立

³ 八個主要學習範疇包括中國語文教育，英國語文教育，數學教育，科學教育，科技教育、個人、社會及人文教育，藝術教育，體育。

課程規劃小組發展校本課程（香港課程發展議會，2000）。另外，為配合公開考試（香港中學會考），新課程引入校本評核，提升學與教的質素（香港考試及評核局，2005）。在學術界都知道由上而下的課程發展方式難令全校發展起來，因為這種手段限制了學生的表現及成就（Fullan, 2000）。校本課程發展隱藏了深刻的教育哲學及理念，並非一種技術的形式（張嘉育，1999；Marsh, Day, Hanny, & McCutcheon, 1990），學校不再停留在實施已設計好的課程的被動角色上，而是需要主動進行課程方案的規劃、設計、實施和評價（張嘉育，1999）。校本課程發展以學校教員為骨幹，讓教師參與課程的發展，調整了權力分配的模式（黃政傑，1999；OECD, 1979）。這種轉變，挑戰教師對教學文化的信念，為重組科層組織、重建科組文化帶來契機。要實施新課程，教師必須摒棄以往各自為政的教學模式，轉向同儕協作，發揮團隊合作的精神；科主任作為學科的領導人，對推動科組人員合作，發展校本課程有重大的影響。英美等地率先研究科主任的課題，累積了不少的文獻作參考，但華人社會的研究較少；而在香港探索中文科主任的文獻及實徵研究只屬起始階段，⁴且只針對初中中文課程。中國語文新課程自從2002年開始實施至今已逾五年，貫徹了整個中學階段，趁這時機作為切入點，希望了解中學科主任的領導。本文的要旨是透過實徵研究揭示中文科主任的領導角色與風格，以及在其領導下科組文化的特色；本研究的結果對了解科主任的領導工作有重要啟示，也可供兩岸三地實施校本課程的教育工作者參考。

貳、文獻綜述

有效能的領導是促進學校改進的重要條件，不同國家的研究發現，領導對學校發展及改革具有巨大的影響力（Hopkins, 2001; Harris & Chapman, 2002）。Busher與Harris（1999）論述科組是改革的單位，而非整所學校或者個別的教室；因此，科主任的角色在中層管理層面上是很重要的，代表科組內自我管理的權力，但中層領導或學科領導是一直被忽略的範疇（Turner, 1996），只有零碎的研究探討科組在中學教育的影響（Siskin, 1994）。還有科主任角色的定義是不清晰的（ill-

⁴ 例如：(1)湯才偉（2003）。中層教師在學校改進過程中的領導和參與。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

(2)黃顯華、李玉蓉（2006）。新修訂中學中國語文課程下的學科課程領導。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。

defined) (Turner, 1996), 因而出現模糊 (ambiguity) 及差異 (variation) (Aubrey-Hopkins & James, 2002; Schmidt, 2000; Turner, 1996)。對科主任如何影響教與學的資料也缺乏 (Bolam & Turner, 1998; Harris, Jamieson, & Russ, 1995), Hannay與Ross (1999) 更以黑盒來形容學科部門的運作。近年世界各地探究科主任作為課程領導的研究及論著陸續發表, 尤以英國佔大多數 (見Bennett, 1999; Brown & Rutherford, 1998; Brown, Rutherford, & Boyle, 2000; Busher & Harris, 1999; Harris, 2001; Harris & Chapman, 2002; Turner & Bolam, 1998)。英國自從1988年實施教育改革方案, 不少學者開始探討科主任的角色和工作的轉變、所面對的困難和挑戰 (Brown & Rutherford, 1998)、與學校效能的關係 (Harris, 2001), 以及成功改進學科學習表現的方法 (Aubrey-Hopkins & James, 2002)。其他地方包括加拿大 (Hannay & Ross, 1999) 及香港 (湯才偉, 2003; 黃顯華、李玉蓉, 2006) 也有學者加入這個範疇的研究。

由於老師強調學科知識與專業, 他們也是學科的專家, 選擇科組作為研究單位是較恰當的 (Goodlad & Su, 1996; Grossman & Stodolsky, 1995; Hargreaves, 1994; Shulman, 1986, 1987; Siskin, 1994), 把教師歸入科組可以促進教師的互動, 在人力及財政資源上互相支援 (Hannay & Ross, 1999)。由於學科是教師專業的根源, 學科為本位的文化對建構教員身分是非常重要的 (Siskin & Little, 1995)。在科組, 教師可以建立友誼或變成敵人, 教師間的惡劣關係對科組文化及表現帶來負面影響 (Harris, 1998)。無論如何, 改善科組表現的過程最終能使學校及教學躍進 (Harris, 2001)。

根據Bennett (1999) 的研究, 有關中層領導者的稱謂, 因地方不同而選用不同的詞彙, 例如: 學科領袖 (subject leaders)、學科部門首長 (heads of department)、學科部門主席 (departmental chairs), 在美國及加拿大稱之為主席 (chairs)。這些詞彙提供一系列的命題, 指出教師與團體之間的教學責任與關係, 以至較宏觀的問題, 諸如: 組織變革與發展。本文全文使用「科主任」一詞, 因為這是香港教育界普遍通用的職稱。

科主任如何看自己中層的領導工作, 影響他帶領學校改進工作的表現; 科主任在職能上雖然有責任統管一科的發展, 但其日常工作卻往往只是科內事務的管理 (housekeeping)。根據Hannay、Erb與Ross (2001) 的調查發現, 科主任的三項主要工作依次序是: 系務管理、程序安排及財務預算。其他研究也指出中層主任只負責一些低層次的事務管理 (low-level management tasks), 甚少涉及專業的領導工

作 (Brown & Rutherford, 1998; Hannay & Ross, 1999)。在不講求專業發展的年代，學校中層的工作主要是協助校長處理學校的日常運作事務，其角色其實是一位中層管理 (manager) 者；在科務之內，科主任很大程度上是統籌員 (coordinator)，負責統一科內各教師的工作份量、形式、進度，而少有在日常教學的判斷上發揮專業領導 (professional leadership) 的功能 (湯才偉, 2003)。

Harris與Chapman (2002) 歸納指出，有效能的領導者具有相同的特質，他們具有共同的信念及樂觀的精神，他們持有願景 (vision) 及價值觀念 (values)。科主任以其說話、行動及其個人願景和信念系統與同儕溝通。他具有核心價值及強烈的道德責任，對科組成員主動給予支援、關懷、讚賞，維繫同仁的士氣及動力，也注重人際關係。他相信人具有無窮無盡的成長與發展潛能，對別人信任，亦需要別人對他的信任。科主任還會進行自我批評，接受意見，容許他人參與決策，給同事專業自主性。

科主任的類型大致可以分爲五類，其中四類由Murphy (1992) 提出：(一) 僕人領導者 (heads of department as servant leader)：賦權教師而不是控制教師；(二) 組織的建築師 (heads of department as organisational architect)：創造新組織形態，分享擁有權，發展具承擔的團隊；(三) 道德教育家 (heads of department as moral educator)：由個人的價值與信念驅動，重視科組成員，回應他們的特質及需要；(四) 人際關係建築師 (heads of department as social architect)：設計及建構社群的關係網絡，回應學生與其家庭所面對的惡劣環境；(五) 由Brown與Rutherford (1998) 提出的領導專業 (heads of department as leading professional)：改進教、學及科組的成績。

Siskin (1994) 指出領導有不同風格，例如：協作的 (collaborative)、行政的 (administrative)、獨裁的 (dictatorial) 及非領導者 (non-leader)，這與科組的文化包容及承擔兩個面向有關。Dunn與Brasco (2006) 歸納學校領導的風格，尤其是教學領導的管理模式，得出以下的結論：領導風格可以分爲八類：協作型的領導 (collaborative leadership)、分享型的領導 (participative leadership)、官僚主義的領導 (bureaucratic leadership)、有魅力的領導 (charismatic leadership)、自由放任的領導 (laissez-faire leadership)、有愛心的專制領導 (benevolent despot)、獨裁領導 (autocratic leadership) 及混合型的領導 (combined types)。協作型的領導容許組員共同建立學校的方向；分享型的領導與同事一起指導學校及相關的課程；官僚主義的領導拘泥於既定的規則，妨礙創新；有魅力的領導行使任何一種領導，

給予同事足夠的支援，帶領組織邁向已經選擇的方向；自由放任的領導容許組員決定他們願意朝向的方向，這個決定可以是個人的或集體的；有愛心的專制領導具有魅力、個人意志及機智去獲取心中所想；獨裁領導擁有權力，運用權力達致目的；混合型的領導具備多於一種的領導作風。

Little (1990) 綜合研究學校文化的文獻指出，教師之間的交往有四種教學文化形式：第一種顯示教師幾乎是完全獨立的，與其他人保持距離，這種信念強化了教師文化中的個人主義 (individualism)、存在主義 (presentism) 及保守主義 (conservatism) (Lortie, 1975)；第二種形式表示在教學文化中教師很少主動提供意見給其他教師，甚至是給新教師，這樣會損害教師的自我形象與專業地位，這種信念反映教學上持續性的個人主義 (individualism)；第三種是交流及分享，指的是分享教學上的事情，例如：教材及意見，並互相觀課，教師之間融洽相處，使氣氛變得和諧；第四種是合作，指教師共同承擔責任，具集體所有的自主權，這種教學文化是屬彼此互相依賴的，需要每一個人的貢獻以完成工作。科組文化隱含著教師對學科及教學的締造觀、價值及信念 (Busher & Harris, 1999)。文化可以是人為的聯合領導 (contrived collegiality) (Hargreaves, 1994)，或是專制的 (autocratic)、全體的 (corporate)、協作的 (collegial) 抑或是支離破碎的 (fragmented) (Busher & Saran, 1995)。

Brown、Rutherford與Boyle (2000) 的研究發現，科主任的領導只停留在文辭上而並非實踐上；有關科組的發展計畫，如合作性、融合性等，大部分放在文件夾內。從副科主任的角度分析，科主任缺乏魅力與領導力、缺乏對全校管理貢獻、缺乏全校視野及缺乏協作的經驗，導致員工缺席及辭職。該研究揭示學科內缺乏願景、缺乏溝通、缺乏時間及金錢，難以發展教師的專業。

Harris (2001) 的實徵研究探討科組發展與學校改進的關係，研究指出，科組要具備改革的風氣有賴科主任的推動。科主任若與同事分享願景，下放權力，與同事分享領導，建立團隊及團隊工作，引入同儕觀課，加強溝通與協作，能有效地改善教學，提升學習成果。Harris重申科組是學校改進的重要單位，先有科組的轉變，才會推動學校改進。

Hannay與Ross (1999) 的實徵研究旨在探究加拿大兩所學校科主任作為中層管理者的角色對中學文化及教學轉變的影響。研究發現，其中一所學校的教師樂意接受新觀念及科組層面重組的各項措施，新的架構改善了溝通，教師之間的協作性對話增加了，使科組教師有共同的方向及目標；大家有參與領導及決策的機會，領

導並不局限於某少數個體，而是教員共享的，在重組的過程中發展協作文化，最終建立了一個學習的社群團體，並發展了教師的專業。另一所學校則不能創造新中層的管理模式，除了學校文化不支持改革外，中層的促進者是無權的；教員不願挑戰現有的組織架構，教師之間也不願合作，因此，不能發展共同的教育方向，故無法影響學校文化的更新。研究結果指出，由學校層面的參與者驅動的組織變革（organization change）是真正轉變的先決條件，學校文化轉變或課程改革之前，必先經歷組織的轉變。

香港的研究也同樣反映科主任的重要性。黃顯華、李玉蓉（2006：39）的研究發現，新課程領導人在促進新課程實施上，扮演了三個共同角色：（一）與外界溝通，掌握課程改革的最新動向，並將有關信息與組員分享；（二）確立科組的課程架構和發展方向；（三）親身參與設計和施教，給予組員清晰指引和支援。至於領導的處事風格和態度，則包括有：以身作則，願意為學生福祉而作承擔；對變革持開放態度，鼓勵組員嘗試和探索新的意念；了解和正視組員面對的困難，並與組員協商找出可行解決方法。實施困難有：難改變組員對新課程或變革的抗拒或不投入的態度，其次是工作量大、時間不足。

從以上的文獻反映科主任領導的職責、角色、類型、風格及所遇到的困難。此外，研究也反映了有效能科主任的領導與變更科組文化有密切關係。參考了文獻及研究的主題及要點，為本研究的問題及研究方法定立框架。

本研究的問題包括：

（一）科主任在課程實施中扮演什麼角色？

（科主任在不同情境所扮演的角色，例如：管理者、課程領導、支援者等，當中必然會涉及其職責）

（二）科主任有什麼領導風格？

（領導風格指科主任與科組同事的互動關係，例如：專制的領導風格、民主型的領導或是放任型的領導）

（三）在他們的領導下，科組的文化是怎樣的呢？

參、研究設計

從文獻綜述所得，本研究採用個案的形式探討兩位中文科主任的領導角色、風格、對科組文化及課程實施的影響，希望從被訪者（或者是局內人士）的角度深入

了解他們的內心世界，也能容許筆者維持局外人的觀點（Gall, Borg, & Gall, 1996），經由他們的語言反映其思想與行動，呈現真實情境脈絡中的特質、意義及過程（Yin, 2003）。個案研究是一種研究策略，強調過程而非結果，重視情境脈絡而非特定變項，在乎發現什麼，整體及有意義地呈現真實脈絡中的事件（邱憶惠，1999）。選取個案研究的原因是它具有五種特色：特殊性（particularistic）、描述性（descriptive）、啟發性（heuristic）、探索性（exploratory）及解釋性（explanatory）（Merriam, 1998; Yin, 2003）。這兩個個案有重要的獨特性或非典型特徵、事情、關係、情境（Stake, 2000），從個案中獲取豐富的訊息，知悉某些範例的現象，可以展示實況的全貌，揭示資料的複雜性及相關性形態，更可環繞個案做多元化的分析（Gall, Borg, & Gall, 1996; Merriam, 1998; Patton, 2002; Yin, 2003）。

筆者以有目的取樣的方法選取兩位科主任進行研究，他們的教學年資相若，但來自收生不同的學校，科組成員也有不同的背景。被挑選的兩位科主任屬資深的教師，能帶領科組成員順利實施中國語文新課程；他們都是肯承擔、願意思考及改進的中層管理者，其領導的方式具有啟發性及實踐性。由於領導的角色是一個社群交際的過程，涉及人際溝通的情意元素，採用質化的方式可以探究科主任的生活經驗（Russell, 2003）。個人的生活經驗儲存在記憶中，採用半結構式訪談蒐集資料較能按科主任的心理變化及說話內容順勢追問，可呈現較深層的意義。再者，教師個人的生活經驗是內心的感情世界，均屬於情意的元素，很難用量化的調查方式了解，而半結構性訪談的精髓是要詳細而深入地探索研究對象的內心世界，仔細剖析。與問卷調查比較，訪談具有更大的靈活性，可讓研究對象有解釋的空間，使用自己的語言和概念表達他們的觀點（陳向明，2001）。個人的生活經驗也不能直接從觀察中獲得或從教師行為中推論，這種推論可能會有偏差。

研究從2006年9月開始至2007年5月止。訪談的主要對象是科主任，另外，筆者也訪問兩校的初中科主任及兩個不同年級的聯絡人作為輔助，⁵從科組成員的角度了解科主任的領導。每人均接受四次的正式訪談，每次一至兩小時，這樣可以做到多元交叉檢視（triangulation），驗證資料的可信度。所有的訪談過程均會錄音，之後再轉譯（transcribing）成文字資料；非正式訪談也記錄在案，與正式訪談一同進行資料分析。此外，筆者還會到研究對象的學校觀察共同備課的討論會及科組會

⁵ 在科組權力架構中分科主任、初中科主任，每一年級均設聯絡人以統籌該年級的事務及工作分配。

議，每類各兩次，由四十分鐘至九十分鐘不等。筆者也會蒐集科組的文件，例如：會議紀錄、教學進度表、自製教材等進行文件分析，也可以憑藉這些文件，向研究對象提出更多問題，為訪談提供不同的線索。

本研究採用質化的方法進行持續性的資料分析，筆者把原始的資料編碼（coding），把相關的資料整合為較大的類別（category），例如：把委身教育、以學生為本，歸入「願景、信念」一類；把製作教材、共同備課、擬定測驗及考試卷的工作，歸為「共同協作」；把出席官方會議、參加工作坊、培訓課程等編入「教師發展」同一類別。經過不斷地反思、推敲、分析、重組及綜合的過程，分別展示兩位科主任的角色、風格及科組的文化，同時也可以進行比較，分辨兩位領導的異同。

肆、研究結果

本研究的兩位科主任，來自不同的學校。中文科新課程帶來了新的轉變，挑戰科組的結構及文化，需要科主任的帶領，確立教與學的方向。究竟兩所學校的科主任是怎樣領導她們的成員呢？

一、甲校

甲校位於新界區，有十七年歷史，主要收取學業成績屬於中上的學生。建校以來，先後更換了四位校長，但教師隊伍卻很穩定。學校給予科組自主權，科主任與組員共事，建立屬於科組特色的文化。在中文科組中共有十二位教師，一位科主任，一位初中科主任，另每一級均設聯絡人一名。大部分中文教師專科專教，不用兼教其他學科，他們大多數可以兼教高中及初中課程，所以，已掌握新課程改革的來龍去脈。

阮老師（假姓）於1993年起即擔任科主任職務，是創校的骨幹老師，有超過二十年的教學經驗。她主修中文，持有教育文憑，並獲取教育碩士學位。她任教的科目有中六及中七級中國文學、中國語文及文化科。她為人和善，經常留在學校工作直至晚上七時。午飯及課後時間會跟科組成員聊天，相沫以濡，讓大家可以舒緩教學工作的壓力。

（一）發展有效能的行政管理

身為科主任，她統籌科組的行政事務，作為與上層（包括校長及教務主任）及

下屬的溝通橋樑，為科組爭取資源，並推動科組同事參加各類官方的講座：

我自己的角色是一個領導，領導的意思不等於凡事要親力親為，這個我不贊同，因為科主任要兼顧不同的層面，例如：我要教（中六、中七）文學呀、文化呀。我覺得我的責任，第一是要知道有什麼（關於中文科的）改革；第二是把消息告訴同事，或者鼓勵他們主動獲取新的訊息，然後鼓勵他們一同分享；第三我要support（支持）同事，我純粹做支援工作，向學校爭取資源，幫助科組申請錢，或者發家長信，總之對外的事務他們就問我的意見。（訪談：070116T1）

從會議紀錄及科組文件（文件：2005～2007學年中文科檔案）所得資料顯示，阮老師的職責是分配教學工作，安排教學時間表，策劃中文科的運作藍圖。此外，她會為同儕提供對外支援，例如：發放新課程發布會、教師培訓課程消息，並聯絡坊間團體協辦語文活動。

（二）促進教師的專業發展

阮老師是一位開明的科主任，與同儕有對話的空間，盡量滿足同事的意願及訴求，使個人能發揮所長，同時也可以讓教師通過教學實施，發展及提升其專業性：

其實我們科組中有十位同事可以教公開考試的班級，其中有一、二位原先沒有取得degree（學位），後來進修之後獲取了學士學位。以前她們一直教初中，她們曾經向我提出要教高班，我會盡量安排。也有同事跟我說教過高班之後不喜歡教了，還是教低年級比較適合。我跟他們保持溝通，盡量滿足同事的訴求，如果我做不到我會向他們解釋箇中原因，我盡量公平對待每一位同事。他們有什麼要求我都會盡力幫忙，解決他們的問題。（訪談：070126T1）

初中科主任獲教師文憑，故只教初中課程。一直以來她覺得舊課程教學的組織紊亂，篇章與篇章之間毫無關聯，在教與學上造成很大障礙。在初中新課程實施前，她曾與科組同事重組舊課程，把同一主題或相同文體的篇章以單元組織起來，集中施教，這反映課程的發展是由下而上，教師有決策的自主權。實行這項構思之前，她獲得科主任的支持：

把（舊有）教材編成不同的單元是我提出的，科主任對我很信任，她很支持我的

想法。我與幾位任教初中的老師商量，把舊課文按文體或者主題組織成單元，譬如：把幾篇寓言〈水的希望〉、〈一片槐葉〉、〈古代寓言〉集中在一起施教，避免重複。試教一年之後，教學效果很理想，學生學得很開心。（訪談：070119T2）

（三）建立良好的人際關係

阮老師與同事的關係是平等的，她著重科組同事之間的和諧性，彼此多溝通，互相尊重及信任，而建立良好的人際關係有助科組同事的協作：

我不需要為人事的問題而煩惱，相對來說阻力較少，容易做領導。我覺得我絕對不是一個強勢的領導者（由上而下），這種（領導風格）一定不能使科組運作暢順。因為很多細節我一個人未必想到，一定要我班member（同事）自發，對科組事務關心才可以把事情做得最好。我們member（成員）之間是互相尊重，沒有成見，（我）不會有高高在上那種形式（壓迫），同事較願意跟我合作。最重要還是大家互相尊重和溝通。（訪談：070205T1）

（四）創建共同願景與信念

她形容科組成員對教育充滿熱誠，在處理教學的問題是相當嚴謹及認真的，也肯投入時間及精力，總之一切是爲了學生，這是科組的共同願景及信念。舉例來說，高中新課程加入校本評核，科組同事是自發地籌謀各種語文活動：

會考課程加入了校本評核，同事自發地組織語文活動，作為教學與評核的一部分。例如：到中文大學的活動，我很欣賞科組同事，他們設計觀察及描寫活動，帶著二百多名學生，把他們分成幾組，可能甲、乙班兩班去新亞，丙、丁兩班去崇基。同事們會先到中大視察，然後才構思活動。我們的共同目標是以學生為本，我覺得教師的熱誠和委身（教育）是重要的，這是我們的信念。（訪談：070205T1）

（五）發揮團隊精神

阮老師認為能否實現課程改革的關鍵人物是教師，沒有教師的支持根本不能推動任何改革。故此，她相信共同的教育理想，能發揮團隊精神：

有一位舊同學跟我說，他說他的學校不搞語文活動，我問他為什麼，他說根本沒有同事會幫他搞，帶學生走出校園。他們只叫學生自己參加語文活動，之後交回習作便是了。所以，我想要看教師是否投入搞校本評核活動，不是每一個老師都願意花時間去做。中文課程改革也需要科組教師共同合作，團隊精神是很重要的。如果團隊中有老師是不肯改革的，課程改革是很難成功的。科組成員要有良好的溝通，大家要有共同理想才容易辦事，這個真是機緣巧合！（訪談：070205T1）我覺得我們這組同事合作無間，由於我們的資源緊絀，我們會同心同德，團結一致做好科組的教學。（訪談：070126T1）

（六）建構協作及溝通文化

校本評核要評核什麼課業、設計什麼語文活動、如何推動課外閱讀，需要集體教師商量，因應學校的環境脈絡，才能共同建立一套有學校特色的評核制度。在中四級的會議之中，筆者觀察到科主任與任教中四的老師一起討論、構思及策劃校本評核的語文活動及課外閱讀的細節，教師可以提出個人意見，可以反映科組具備討論的文化。

從中四級組聯絡老師的描述中，反映科主任很著重同事之間的溝通，大家希望提升學與教的質素，無論是正式或閒聊式的討論也是對事不對人：

我們不會各自為政，見到其他同事做得不對也不說出來。我們會在開會時，或者直接跟科主任說，我們會一起立即處理事件。我們也肯接受別人的意見，有什麼問題大家一齊討論，大家肯坦白說出自己的意見，然後一起檢討。我聽過校外一些朋友說，如果科組同事有心病，或者有成員怕吃虧，推行新課程、校本評核會阻礙重重。（訪談：070124T6）

從會議觀察所見科組內的協作文化是相當強的，每星期他們有共同備課的時間，也有不定期的會議商討籌辦語文教學活動的工作，教師對教材的選取、教學次序的安排、學生的反應、教學的效果等都認真討論（觀察：20070202T）。此外，中三級的聯絡老師指他們會根據課文內容分工合作製作教材，提升學生對學習語文的興趣：

科主任從來不會給我們壓力，我們的協作也是自發的。我們試過播送《射鵰英雄

傳》、《人間有情》給學生看，激發學生的學習興趣。上次的《射鵰英雄傳》是同事給我的，他把《射鵰英雄傳》剪輯過，然後分發給教中三級的同事，基本上我們是共享所有教材的，而每人也有責任去製作一些合適的教材、工作紙之類，總之是大家一齊share（分享及分擔工作）。（訪談：070209T5）

綜合所有人提供的訪談資料，阮老師擔任中文科主任，其角色是多元化的。首先，她是一位名副其實的中層管理者，她需要處理校內的行政工作，包括，分配教學工作，建立科組架構，還要負責對外的的工作，與校外團體聯絡。此外，她也是高層管理者與中文科組教師之間的一道溝通橋樑，向校方爭取資源及支援籌辦科組的活動。

阮老師也是願景及信念的建立者，她常稱讚同事對科組的事務關心。她常說對教育事業的熱誠，關顧學生的學習是科組成員的共同信念，只有肯委身教育的人才成就事業，工作起勁，心境愉快。科組成員對工作的投入，足以反映他們的敬業樂業精神。

從資料反映，科組成員的關係是融洽和諧的，這與阮老師的人際溝通技巧有密切關係。她肯接納科組同事的意見，盡量為他們爭取資源，也滿足各人的訴求，為他們解決問題。況且科組內的協作文化相當成熟，教師之間不但有良好的溝通，而且在合作中彼此已建立了默契。由此而論，阮老師是一位稱職的人際關係建築師。

要發展教師專業除了參加專業課程外，最重要是通過實踐讓教師可以成長。阮老師鼓勵同事參加與課程改革有關的講座或培訓課程，讓每個人也掌握新的資訊與脈搏，之後在教室中實踐自己的教育理想。課程由設計到實施是一個持續的過程，是課程設計者與教師之間的互動過程，在實踐之中教師可以不斷反思、修正及更新。在她的信念裡，每一個人也有個人的潛質、做事的方式或者想法，身為科主任應該予以尊重及信任，並讓他們有發揮的空間，在實踐中提升教師專業。故此，她應同事的要求，讓她教高班，又賦權初中科主任組織單元教學。阮老師無疑是教師專業發展的促進者。

阮老師的領導風格是屬於混合型的，首先，她是一位民主型的領導者，其領導風格著重人本精神，讓同儕有表達意見的機會；她努力建設良好的人際關係，著重同事之間的和諧性。第二，她具有分享型的領導風格，願意聽取意見，與同事共享權力。第三，她也是協作型的領導，與同事彼此合作無間，如魚得水，建立了一個融洽愉快的工作環境。第四，她的領導作風是有魅力的，在同事的眼中她是一位隨

和的科主任，給予同事平等對話的機會，不會向同事施加壓力。她鼓勵每一位同事發揮專長，發展教師的專業，也盡力做好本分，與同事同心同德，為教育事業做出貢獻。

這個研究還有一個有趣的發現，就是科組成員的特質，阮老師和追隨者有共同的信念，對教育事業有一分使命感，大家都想把教學工作做得最好，這是發自內心的一股動力，而每個人也可以有自己發揮的空間。科組間的溝通良好，慷慨給別人意見，也樂意接受別人的意見，總之大家都知道對方是善意的，不會影響彼此的關係或交情。

在阮老師的帶領下科組的文化著重溝通、協作、分享及分工，這種開放的文化對實施新課程有很大幫助。新課程需要教師有專業的成長，包括設計校本課程、實施校本評核、共同備課，從溝通、觀摩及交流中改進教學的素質，發揮團隊精神，共建新的科組文化。她常說一切課程改革一定要獲得教師的支持，否則，一切改革都不能達成，她也表示只靠她一個人的力量也難成事。同理，科組的合作文化，是由科主任與組員共同建立的，教師共同承擔責任，彼此互相扶持，每一個人肯為教學工作貢獻。

二、乙校

乙校位於九龍，由某一宗教團體於1950年代創辦，學生學業成績屬於中等，他們大多數來自中下階層。校長年近退休年齡，處事謹慎保守。學校文化稱不上開放，雖然教師有自主的空間，但是他們抱蕭規曹隨的態度。中文科組共有十三位教師，部分教師並非主修中文，故需要兼教其他學科。教師教學的分工是專教初中或高中，只有兩、三位教師可以同時教初中及高中課程。科組內有一位科主任、一位初中科主任，另外每一級均設一位聯絡人。

余老師（假姓）有接近二十年的教學經驗，擔任科主任的工作也有十年，她主修中文，並獲取教育文憑及教育碩士學位。她帶領的中文科組教師隊伍相當穩定，流動性不大。她的辦事效率很高，思路周密，能洞悉教育政策的利弊，並依據學校與科組的形勢作出抉擇。

（一）身先士卒，樹立榜樣

余老師表示在教育改革中，中文老師既要面對新的課程，又要應付新的評核方式，科主任的工作是要起帶頭作用，帶領科組同事迎接新的挑戰：

課程改革，我做帶領的工作，我覺得我是責無旁貸的。凡有新課程推出，我會身先士卒去教，例如：文化科（中六、中七級）、會考課程（中四、中五級），甚至初中新課程，我教了一年級。我記得新（初中）課程還沒有開始，我就嘗試把單元剪裁，我跟同事一起做，做了幾年。我起了個頭給同事看，他們就不會像瞎子摸象，起碼不是從零開始，因為有些困難我經歷過，我可以把經驗告訴他們。當然，我之前參加了不少工作坊、研討會，或者觀摩先導學校、種籽學校的做法。我身為科主任不想給同事太大壓力，因為老師教這個課程，要面對很大的壓力，還要花時間去適應、去處理。我的做法是化繁為簡，這是我的原則。（訪談：20060903C1）

根據中一級代表的觀點，科主任關注新課程如何實施，因此，她扮演課程領導者的角色，率先教授新課程，起示範的作用，好讓同事跟從，為科組定立方向：

其實過去她一直都緊貼新課程的發展，從中一級開始，她便率先教這個課程，她教了一年或一段時間之後，便會跟同事分享，當然，同事可以不斷修正，總之，她讓同事知道他們並不是由零開始，科主任已經替他們開闢了一條路。（訪談：20060904C3）

（二）舒緩同事對新課程的壓力

要實施新課程，同事會有不少憂慮，需要時間去適應，余老師會輔助同事了解及適應新課程：

尤其是一些同事未接觸過新課程，他們是有憂慮的。以前以篇章為本的教學方式，很多老師習慣了就很難適應單元教學（新課程），我會幫他們，減低他們的恐懼感，起碼我已經走了第一步，讓他們跟著我走，會比較順暢。（訪談：20060903C1）

解決了初中新課程的實施問題，轉瞬間又要迎接高中新課程，加上校本評核的推行，中文教師是疲於奔命的。余老師會體諒同事的工作量，避免向他們施加壓力：

我不想給同事太大的壓力，因為事實上新課程有很多東西要面對，需要時間去適應、去處理，我的原則是化繁為簡。我不想把過量的壓力施加在同事身上，如果大家覺得辛苦的話，我為什麼要強迫其他人承受這些壓力呢？其實他們面對的工作量就等於我要應付的工作量。（訪談：20060918C1）

（三）推行師徒制

由於新課程的改動相當大，除了不設指定課文外，還加入聽說兩大範疇。為了讓教師盡早適應新課程，初中科主任提及，科主任引進了師徒制，讓教師可以互相支援：

她希望以老帶新，或者是彼此參長補短，讓有經驗的教師帶領沒有教授新課程經驗的老師，教他們如何實施新課程，要注意什麼事情，如何定立評核的準則，或者補充什麼教材。這是不錯的做法，同事也樂於接受。（訪談：20060904C2）

（四）關注不同年級的聯繫

舊課程有指定的篇章要教，教師只需要跟從教科書的編排把課文教給學生，故此以往，初中與高中的教師根本沒有聯繫。不過新課程的初中及高中課程是一脈相承的，故余老師很注重各級的聯繫，希望各級同事可以互相照應：

由初中到高中，就不會出現斷層的情況，大家不知道自己做什麼，或者不知道其他級別做什麼。以前教中一級的老師只知道他們這一級所做的事情，對於其他級別可能一無所知。他們不知道會考（公開考試）考什麼，或者倒過來教會考班的老師不知道中一、中二的學生學什麼東西。但現在新課程以能力作主導，而能力是要累積的，故此，教中四的老師即使沒有教低班，但他們起碼也會問其他老師，或者會看看初中的教科書，究竟初中學什麼，我想教新課程的教師不再閉門造車。我想這個轉變一定要配合天時、地利與人和才會出現的。（訪談：20060911C1）

（五）建立分享及分擔的文化

余老師表示新課程為更新科組文化帶來了契機，改變以往教師與教師之間不相往來的做法。她認為要迎接新課程，無論是初中或高中，必須在科組內建立共同分

享及分擔的文化，大家有了共識，行動便會一致：

有些事情我希望大家一起做，在公平的原則下一起完成。中文科有共同備課的時間，這個機制已經建立多年，任教同一級的老師有機會一起討論，譬如：評論單元的設計，討論教學的方法，甚至商議擬卷、改卷的工作。他們已經建立了一個習慣一起討論教學的問題，現在再不會出現像以往各自為政、單打獨鬥的情況。我希望給同事一個意識，他們並不是一個人去面對新課程。經過討論及商議之後，大家有了共識，大家願意去做，共同分享、共同分憂。（訪談：20060922C1）

在一次中四級科組會議中，筆者見到科主任與同事一起商議校本評核的運作，教師們提出了一些意見，經過討論之後，大家達成共識（觀察：20060908C），決定校本評核的課外閱讀課業評估形式，蒐集課業的次數及日期，課外閱讀的種類及範圍等。

（六）分享權力

初中科主任分擔科主任的職務，與科主任的聯繫是很密切的。她的職責是輔助初中的同儕了解及實施新課程，發揮領導的角色，支援各成員的教學工作：

我們科組除了科主任之外，還有我（初中科主任）。我會專注初中的課程，透過溝通，了解任教初中教師的需要或遇到的困難，然後向科主任報告，她會給我一些意見或指示方向。之後我還會跟進，盡量幫同事解決問題，或者給他們一些意見。尤其是某些教初中的同事他們不是major（主修）中文，他們是兼教中文的，我和科主任不會期望他們把專注力放到中文科，因為他們有自己的主科要處理。對於這一類同事，我和科主任會多給他們一些幫助。（訪談：20060920C2）

余老師表示科主任是帶領科組前進及迎接新政策的關鍵人物，因此，她的責任重大，從會議觀察所見，她定期與科組同事商討政策並制定具體執行的細節，也在共同備課中鼓勵同事提出意見及分享經驗。

中五級聯絡老師憶述去年科主任與執教的教師一起訂定中學會考校本評核的政策，群策群力訂定統一的實施方案：

科主任和我是第一批老師落實執行校本評核，之前我們幾位教會考班的老師一齊商討。譬如：怎樣安排語文活動，如何制定評分機制，怎樣蒐集學生的習作，甚至有些想不到的，有些老師也會提出來，希望盡量達成一致的方案，大家有一個共識跟著做。若果我們搞語文活動，一些對外工作，例如：發家長信，租旅遊車，與外間團體聯絡等，科主任也一力承擔。（訪談：20061013C7）

（七）發展教師專業

這幾年間余老師率先從不同渠道自我增值，豐富課程及教學的知識：

譬如我參加很多工作坊、研討會或者參考其他學校，或者先導學校、種籽學校如何發展校本課程，看看他們做得怎麼樣，之後我自己慢慢摸索，發展自己的一套模式。身為前線老師最想知道如何實施新課程，而不是要知道什麼理論性的東西。（訪談：20060922C1）

從文件分析（2006年1月至2006年11月的邀請信、電子郵件），余老師集合了官方的宣傳單，向同事發放消息，鼓勵他們參加官方的會議、教師訓練課程，以及坊間出版社的新書發表會，讓同儕多了解新課程。

（八）建立團隊精神

中五級聯絡老師指出，科組成員努力建立互助的精神，為科組的事務做出貢獻，讓同事共同面對困難，迎接新課程的挑戰：

其實主修中文的同事都很積極參加一些課程，或者積極了解新課程的發展，他們有很多網絡，例如：以前的同學在其他學校任教，他們也會蒐集一些資料，總之做到互相扶持，沒有一個同事覺得自己是孤軍作戰的。（訪談：20061013）

余老師在科組內的角色因應情境不同而改變，從設計與實施課程的角度看，她是一位課程的領導者，在初中新課程來臨之前，余老師發動單元剪裁的工作，與初中科主任及一些願意改革的老師，把舊課文結合一些新篇章組織成單元，為實施新課程做好準備，反映其課程領導的專業性。

她對新的觀念及課程採取支持態度，也願意擔任先行者的角色，起示範的作用。她憶述過去凡有新課程推出時，她也身先士卒，例如：中國語文及文化科、初

中及高中新課程，並參與制定新運作的決定，讓其他同事跟從。綜合來說，她是科組政策的制定者及決策者、推行課程改革的先驅。

科主任最基本的工作是要執行科組內的管理工作，一般來說，學校會把有關中文科的文件交給余老師，諸如推行新課程的官方課程文件、發表會、新課程教師培訓、分享會或坊間團體舉辦的語文活動等，余老師會通知同事，請他們參加，或要求同事幫忙帶領學生參加語文活動。此外，她也要負責分配教學工作，因應同事的學歷及能力，分配他們教不同的班級。

這位科主任凡事也一力承擔、親力親為，建立科組的架構與運作模式，加強級與級之間的聯繫。初中科主任及各級聯絡人的工作是輔助科主任，向科主任報告教學及行政事務，還要協助率先推行新課程及新政策，樹立榜樣。由於科組內有些教師是兼教中文，他們會在新課程實施一、二年之後才教新課程，她會安排有經驗的教師輔助這些新手。她相信建立了良好的機制，科組內的運作會較順暢，同事也可以互相照顧，加強彼此的溝通。

余老師的領導風格也是混合型的：第一，其領導風格具支援性及方向性，包括決定如何實施新課程，安排哪些教師組成先行隊伍率先實施新課程，建立以老帶新的機制，讓其他教師盡快適應新課程，帶領科組邁向新的教學方向。第二，她也是一位願意分擔工作的領導，她有效率、有魄力，第一時間掌握新資訊，參加各類的官方會議，觀摩其他學校的做法，當所有條件準備就緒，即盡快在校內實施新課程及新措施。她知道同事對新課程有恐懼感，故會盡量疏導他們的不安情緒，給他們支援，讓同儕知道他們並非瞎子摸象或孤軍作戰，總之營造一種氣氛就是大家共同進退。這一股動力來自她對科組同事的關顧，在教育改革的大氣候下，她深知科主任責無旁貸，不想把責任轉嫁給其他成員。第三，她也是一位協作型的領導，推動同儕建立溝通及協作的平臺，通過會議討論、同儕備課、分工合作等作為，使科組人員由以往的各自為政，缺乏溝通，轉變為多交流、多分享的協作文化。

科組內的變革由余老師發起，她的同事是一些默默耕耘的追隨者。余老師定下了實施新課程的方向，科組同事依照科主任的指導行事。新課程來臨，一部分教師會率先接觸新課程的資訊、出席官方的發表會、參加培訓課程，甚至向其他學校的教師打聽其他學校的動向。這些都是科組內骨幹的教師，支持科主任的決定，也較接受新觀念。其他教師在實施新課程後，同儕間的對話、溝通與協作機會增加了。

在她的領導下，科組的文化已經轉變了，由從前的各自為政、單打獨鬥變為講求溝通、協作、分工、分享，互相支援的文化。雖然很多事情科主任都起了個頭，

但其他科組成員也可以有發表意見及討論的空間，修訂之前的決定。無論是新課程還是校本評核，余老師表示需要團隊的合作，才可以成事。初中科主任與級別聯絡人屬於科組的管理人員，要承擔的責任較重，包括率先實施新課程，把經驗告訴其他成員，這種做法也成為科組文化的一個特色。這種文化無疑能夠促進新課程的實施，通過共同備課，教師有較多交流的機會。

阮老師與余老師兩位科主任的領導風格明顯有很大的差異：阮老師表示自己身為領導，未必所有事情全由她來牽動，因為個人的見識與力量有限，因此，她鼓勵同事提出意見，而她會做出輔助，她認為課程改革與實施要獲教師支持才可以成功。她具民主型的領導風格，賦權給科組教師讓他們有自行決策的權力。由於可以與科主任分享權力，科組內一些政策或變革多數由教師提出，與其他成員磋商之後認為可行便落實執行，故教師的擁有權較大，在工作上獲取的滿足感也較大。相反地，余老師是一位具支援性領導風格的科主任，科組內的轉變皆由她來啟動，以她個人的魄力先後參與不同階段的課程改革。她表示在課程改革下，科主任的責任重大，幫助同儕減低對實施新課程的恐懼感。她為科組定立方向與制度讓同事跟從，諸如：定立師徒制，照顧沒有實施新課程經驗的教師，讓他們可以順利過渡，故此，科組成員較願意跟從科主任的方向。除了以上的差別外，她們也有一些共通點，兩人的領導風格絕非官僚式或獨裁式，兩者都具有分享性及協作性的領導特點，與科組成員共同面對新課程的改革，無懼困難與艱辛。

至於角色方面，阮老師傾向扮演行政管理及支援者的角色多於課程領導者，雖然她與同事共享課程與教學決策的權力，然而，課程及教學的設計多由同儕推動與落實，她與同儕的關係是平等的，彼此有對話的空間。而余老師卻是一位主動性及進取性比較強的課程領導者，她對於官方頒布的新課程理念、設計取向及實施原則瞭如指掌，並帶領同儕參與及實施課程革新，預先部署教員調配工作以準備變革的來臨。

她們相同的地方是著重組員間的溝通及協作，互相學習及輔助，建構開放的及共享的文化，共同為實施新課程而努力。她們的科組在課程設計、評核及教學等各方面已發展了校本的特色，這個成果是由科主任與教師共同創造的。

伍、討論及啟示

本研究發現科主任的角色是多元化的、複雜的，在不同的情境扮演不同的角

色，兩位科主任的角色大致可以分為行政管理領導與課程領導兩大類。在行政管理領導方面，兩位科主任都恰如其分，做好對外聯絡工作、分配教師工作、給予同事各種支援（包括資源資助、情緒輔導、教學運作三方面）。還有，科主任也是基層教師與上層管理之間的聯絡人（Brown, Rutherford, & Boyle, 2000）。本研究發現科主任也是促進課程發展的領導者，他們先促進教師的專業發展，推動組員參與官方的活動，認識新課程。他們分享決策權，與科組同事設計課程、制定課程實施的方案、商議教學與評核的細節。綜合來說，他們是課程改革的激發者、課程實施的監督者、發展教師專業的促進者。在科組內與成員建立溝通、對話的平臺，加強組員之間的協作，並注意各級教師的聯繫，讓初中及高中課程可以順利銜接。這與黃顯華、李玉蓉（2006）的研究發現是一致的。本研究發現科主任除了是課程的領導者外，也是教學的領導者，帶動科組教師設計教學活動、製作教材，余老師更身體力行教授新課程。徐超聖、李明芸（2005）指出，「課程領導」與「教學領導」其關係密不可分，他們主張應融合「課程領導」與「教學領導」為「課程與教學領導」；皆因課程必須依賴教學來實施，教學也必須依靠課程來豐富其生命力（歐用生，2004）。本研究也肯定了科主任在知識上成為同儕的領導，在工作上成為同儕的工作夥伴（partner）、榜樣（exemplars），以及催生者（catalyst）（Busher & Harris, 1999）。綜合而論，課程領導與管理之間並非相互分離的，而是構成了一個相互統一的整體，它們是一組整體的概念（Lee & Dimmock, 1999）。科主任由於同時兼負行政及教學的責任，他們的領導角色及能力對改進工作的成敗起著關鍵作用（湯才偉，2003）。

本研究反映兩位科主任其實集合了多種領導的類型，各種類型是互相關聯的，與文獻所載的相符（見Brown & Rutherford, 1998; Murphy, 1992）。本研究反映的兩位科主任擁有一些相同的特質：兩位科主任同樣重視科組成員需要，回應他們的訴求，在教學上及情緒輔導上給予他們支援，是道德教育家。她們重視與科組成員的溝通、協作與分享，與成員共同建構開放式的科組文化，是組織及人際關係的建築師。兩者都是有魅力、魄力的領導，對課程改革持開放的態度，推動科組的前進，發展具承擔的團隊，是領導專業。阮老師與科組同事建立了共同的願景及信念，就是對教育事業的熱誠；而願景是一個組織前進的動力（Busher & Saran, 1994），也是領航的燈塔。此外，她是一位作風民主的領導，能對教師賦權增能（Busher & Saran, 1994），讓他們有分享決策的機會，激發同事憑個人的專業判斷自發地實施課程及教學上的創新，增加他們的擁有權，是僕人領導。

至於領導風格方面，兩位科主任皆具混合型的領導風格，包括民主型、支援型、協作型、分享型、有魅力型等，這反映要領導科組成員，科主任必須要運用不同的技巧與策略，游說同儕一起承擔責任、分享權力、共同協作，而這些策略絕不是由上而下的權威性或獨裁性領導風格可以達致的。從各種證據推論，這幾種領導風格是有效能領袖的特點。本研究的發現具有實踐性及理論性，也可以印證前人論點（見Dunn & Brasco, 2006; Somech, 2005）。

本研究揭示追隨者（followers）的獨特性與科主任的領導角色產生互動的關係，然而，這是被忽略的範疇（Russell, 2003）。Hersey、Blanchard與Johnson（1996）強調在討論領導風格時要一併分析追隨者的特質，他們在當中扮演的重要角色不僅因為他們會接納或抗拒領導的帶領，還由於他們決定領導所持有什麼權力。阮老師的追隨者自發地進行課程及教學的創新，其中涉及多個因素，例如：科主任賦予權力，個人的價值與信念，還有其準備性（readiness），包括願意性（willingness）（即個人的信心、使命感及動機去完成獨特的任務）及能力（ability）（為任務帶來的知識、經驗與技能）（Hersey, Blanchard, & Johnson, 1996）。真正的動力應來自內在的動機，也就是教師對日常教學工作的那份熱忱（passion）和觸覺（sensitivity）（湯才偉，2003）。此個案反映從個人領導者轉移至集體領導範式，需要群策群力，與近年歐美各地談論課程領導（curriculum leadership）的課題相關。課程領導是一種持續變化、充滿活動的互動過程（Macpherson, Aspland, Elliott, & Proudford, 1996），它是課程實踐的一種方式（沈小碚、羅入會，2004），是一種建基於民主決策基礎上的團體領導的概念，強調課程參與者之間的交流、溝通和協商（朱嘉穎、黃顯華，2005）。余老師的追隨者尊重科主任的決定，認為科主任具備了領導必須有的專業能力優勢（Turner & Bolam, 1998），並身體力行樹立了榜樣（Harris & Chapman, 2002）。余老師的追隨者可以分為兩種特性，一組為輔助課程實施的骨幹教師，包括：初中科主任及各級聯絡人，另一組為其他教師，他們一般要兼教其他科目，較遲接觸新課程。由於科組成員有不同的特質，故科主任身為領導者，應該多加留意（Russell, 2003）。

本研究肯定科主任角色的重要性，與不少學者的論點相符（湯才偉，2003；Busher & Harris, 1999; Hannay & Ross, 1999; Harris & Chapman, 2002）。而科組的文化是需要合眾人之力，共同建構的，故此科主任與追隨者之間有著互動的關係，互相影響。本研究發現科主任與組員，或者是組員之間有良好的溝通不但是人際關係的潤滑劑，而且可以促進團隊內的協作文化。本研究發現科主任及教師在執行教

學改進計畫的過程中，由於參與的教師需要不斷「摸索」、「嘗試」和「冒險」，從而發展改善工作的具體內容，所以，在工作期間，組員之間的「溝通」（communication）和分享（sharing）便形成了所謂的專業對話（professional dialogue）。而科組內有良好的溝通，可以發揮交流和分享的作用，有助教師的專業交流和成長（Aubrey-Hopkins & James, 2002）。文化可以是人為的、聯合的（contrived collegiality）（Hargreaves, 1994）、專制的（autocratic）、共同的（corporate）、合作的（collegial）或是支離破碎（fragmented）（Busher & Saran, 1995），而本研究揭示兩位科主任與其追隨者所建立的是合作式的文化，他們多溝通、協作、討論，對課程改革持開放及接受的態度，有助成功地實施新課程。

近年本港教師面對課程革新的挑戰，推動校本課程發展是大勢所趨。科主任的工作是向參與課程改革的同事介紹可用的方法、討論各種方法的理念和適用性，並非強迫推銷本身的一套主張或做法（Harris, Jamieson, & Russ, 1995）。本研究發現兩位科主任都是有策略和技巧的領導者。阮老師賦權予科組成員，讓他們自發地推動課程與教學上的革新，這種由下而上的模式，發揚了校本課程發展的精神，把專業的思考和擁有權（ownership）交還給各有關老師，讓他們自行設計，也讓他們負起專業決定的責任（Cardno, 2002）。余老師也讓她的同儕有討論及修訂政策的空間，使教師通過教學實踐，發揮其專業性。Muijs與Harris（2003）綜合了不少研究指出，科主任賦權給教師可以提升他們的自尊、工作滿足感、維持高動機及留在較高層次的專業領域。這種賦權的模式能夠令科組內同事產生更良好的協作關係（Harris, 2001）。歸根究底，期望人或機構出現轉變，所需要的是正面而積極的影響，並非依靠由上而下的控制手段（Brown, Rutherford, & Boyle, 2000）。因此，科主任要有良好人際溝通的技巧，才可維持與個別教師或小組的良好工作關係（Russell, 2003）。

雖然有文獻指出校長是帶領學校改進的重要角色，但是也有文獻論證學校的前進並非只靠校長的個人力量，科主任在課程及教學領導上扮演的角色比校長更關鍵（徐超聖、李明芸，2005；Lee & Dimmock, 1999；Muijs & Harris, 2003），因為很多校長仍以行政領導代替課程領導（鄭淵全，2006）。本文所探討的科主任在學科領導上扮演重要角色，面對二十一世紀的課程改革及學習評估模式的轉變，均由科主任帶領組員共同面對。甲校自創校以來已更換了四位校長，反映校長的領導對推動課程的革新及教學模式的更新影響不大；乙校校長也似乎沒有參與課程領導的工作。本研究揭示科主任作為中層管理者，擔任領導課程與教學的工作，與校長身為

學校最高行政領導的角色是有差別的。在中學學科主導教學及組織結構的情況普遍，故科主任的效能尤其重要（Hannay & Ross, 1999）。本研究結果呈現的科主任角色及領導風格具參考價值，這對要跳出傳統科主任作為校務管理人員（housekeeper）的框架及解決新課程實施的困難相信會有幫助。

陸、建議

本研究揭示香港中文科科主任在加強成員之間的溝通與協作、共建科組文化及推動課程改革與實施，扮演著舉足輕重的角色。科主任可以在改進工作的實踐上先行一步，他們更願意擔任夥伴角色，為小組其他教師提供參照的基礎（Busher & Harris, 1999），也可以在工作態度和要求兩方面樹立榜樣（exemplars）（Earley & Fletcher-Campbell, 1989; Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997）。基於此，要為所有科主任增能，有需要仿效外國發展教師領袖的課程（Muijs & Harris, 2003），提升他們的專業。為了輔助科主任掌握這些知識與技能，課程發展處宜與大學聯繫，資助大學舉辦大學與學校協作夥伴計畫（Muijs & Harris, 2003），培訓科主任作為課程與教學的領導。大學也可以邀請一些卓越的科主任作為參加者的良師，指導學員把理論實踐在實際情境上，推廣良策及與同事分享經驗。新手的科主任若能得到資深科主任的指導及回饋，對改進其領導有很大幫助（Turner, 2006）。除了正規學習以外，科主任也可以通過非正規學習（informal learning），悟出領導的學問（Turner, 2006）。Turner指出科主任在工作環境中也可以增進其領導的知識及技能，並提出了一個概念框架，以分析科主任的學習情況，他的見解有參考的價值。此外，本研究揭示通過參與、觀摩與交流也可以使科主任增廣見聞，在領導專業上得到很多啟發。黃顯華、李玉蓉（2006）更肯定一些積極參與校外計畫的課程領導，在實施新課程的過程中，有很大的專業成長；然而，從反思教學實踐並與同事切磋，較參加校外培訓更重要。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2001）。**基礎教育課程改革綱要（試行）**。北京：中華人民共和國教育部。
- 朱嘉穎、黃顯華（2005）。探討課程領導的內涵及其在學校課程發展過程中的作用。載於黃顯華、朱嘉穎（合著），**課程領導與校本課程發展**（頁5-26）。北京：教育科學出版社。
- 臺灣教育部（1998）。**國民教育階段九年一貫課程總綱要**。臺北：教育部。
- 沈小碚、羅入會（2004）。課程領導問題探析。**教育研究**，2004（10），54-59。
- 林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程發展。載於蘇永明（著），**九年一貫課程：從理論、政策到執行**（頁155-183）。高雄：復文。
- 邱憶惠（1999）。個案研究法：質化取向。**教育研究**，7，113-127。
- 香港考試及評核局（2005）。**香港中學會考中國語文科水平參照等級描述及示例**。香港：香港考試及評核局。
- 香港課程發展議會（2000）。**學會學習·中國語文教育（諮詢文件）**。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（2001）。**學會學習：終身學習·全人發展**。香港：政府印務局。
- 徐超聖、李明芸（2005）。課程領導與教學領導關係之研究。**教育研究與發展期刊**，1（1），129-154。
- 陳向明（2001）。**教師如何作質的研究**。北京：教育科學。
- 湯才偉（2003）。中層教師在學校改進過程中的領導和參與。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 張嘉育（1999）。**學校本位課程發展**。臺北：師大書苑有限公司。
- 黃政傑（1999）。**課程改革（第三版）**。臺北：漢文。
- 黃顯華、李玉蓉（2006）。**新修訂中學中國語文課程下的學科課程領導**。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 歐用生（2004）。課程領導的道德蘊義。載於中華民國教材研究發展學會舉辦之「邁向課程新紀元（十六）：第六屆兩岸三地課程理論研討會——課程改革的再概念化」論文集（上）（頁101-16），臺北市。
- 鄭淵全（2006）。國小校長課程領導角色知覺與作為之研究。**當代教育研究**，14（3），

59-90。

- Aubrey-Hopkins, J., & James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in Wales. *School Leadership & Management*, 22(3), 305-320.
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19(3), 289-292.
- Bolam, R., & Turner, C. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, 18(1), 75-88.
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- Busher, H., & Saran, R. (1994). Towards a model of school leadership. *Educational Management and Administration*, 22(1), 5-13.
- Busher, H., & Saran, R. (1995). Managing staff professionally. In H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 187-205). London: Kogan Page.
- Cardno, C. (2002). Team learning: Opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership & Management*, 22(2), 211-223.
- Dunn, R., & Brasco, R. (2006). Supervisory styles of instructional leaders. *School Administrator*, 63(8), 40-43.
- Earley, P., & Fletcher-Campbell, F. (1989). *Time to manage*. Slough: NFER/Nelson.
- Fullan, M. (2000). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1996). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 268-301). New York: Macmillan.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227-249.

- Hannay, L. M., Erb, C. S., & Ross, J. A. (2001). To the barricades: The relationship between secondary school organizational structure and the implementation of policy initiatives. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 97-113.
- Hannay, L. M., & Ross, J. A. (1999). Department heads as middle managers? Questioning the black box. *School Leadership & Management*, 19(3), 345-358.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell.
- Harris, A. (1998). Improving the effective department: Strategies for growth and development. *Education Management and Administration*, 26(3), 269-278.
- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27(4), 477-486.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership schools facing: Challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A study of effective departments in secondary schools. *School Organisation*, 15(3), 283-299.
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1996). *Management of organizational behaviour: Utilising human resources* (7th ed.). NJ: Prentice-Hall
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Macpherson, I., Aspland, T., Elliott, B., & Proudford, C. (1996). Theorising positioning curriculum leadership for effective learning and teaching. *Curriculum and Teaching*, 11(1), 23-33.
- Marsh, C., Day, C., Hanny, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Merriam, S. D. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An

- Overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Thousand Oaks: CA, Corwin Press.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: CERI/OECD.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation method* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Russell, M. (2003). Leadership and followership as a relational process. *Educational Management & Administration*, 31(2), 145-157.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Buckingham: Open University Press.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827-842.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, DC: Falmer Press.
- Siskin, L. S., & Little, J. W. (1995). The subject department: Continuities and critiques. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 1-22). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary. *Approaches to Managing School Effectiveness*, 41(5), 777-800.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Turner, C. K. (1996). The roles and tasks of a subject head of department in secondary schools in England and Wales: A neglected area of research. *School Organisation*, 16, 203-217.
- Turner, C., & Bolam, R. (1998). Analysing the role of the subject head of department in secondary schools in England and Wales: Towards a theoretical framework. *School Leadership & Management*, 18(3), 373-388.
- Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: Towards a

conceptual framework. *School Leadership and Management*, 26(5), 419-435.

Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd ed.).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.