

學校本位的課程決定與管理

——從澳洲三個學校的個案研究談起

郭昭佑 陳美如

國立政治大學及國立台灣師範大學博士班研究生

壹、前言

當台灣教育改革方興未艾，尤其教育部長吳京上任，民眾一方面對教育改革期望甚高，一方面又對教育改革充滿懷疑時；地球另一端的澳洲，他們的教改會同時獲得民間、政府、企業界及教師的大力支持，推行著活用知識的能力導向教育改革（許芳菊，1996）。拉高視野審視全球的教育趨勢，台灣能從澳洲教改中獲得何種啓示？

澳洲在邁入二十一世紀的今日，透過多種的經濟改革及教育改革，已逐漸走出自己的天空，本文將介紹喬普曼在澳洲境內的三個州進行訪談與調查，提供讀者對學校本位的課程決定基本的理念與實務，探討系統、學校、個體和社區架構下學校課程決定的精神，並討論學校本位決定與教師本位決定與父母和社區參與決定的內涵與實施，期能為我國八十五學年度新課程的實施，開啓另一扇思考的窗。

Smith（1983）認為課程決定發生在每位教師所界定的操作空間中。教師操作的最後空間（即教師知覺到的自由限度）是一連串架構空間交互作用的結果。

在澳洲，教育性作決定的地方分權化，對課程發展產生的效應，基本上對課程具有影響力的，包含下列四個架構（Chapman, 1990）：

1. 系統架構：在此指州的教育系統，其中重要的有中央及地方教育機關和評量當局。
2. 學校架構：指學校中教師被賦予影響課程的自由度，或學校中聯結「鬆散」或「嚴密」的程度。
3. 社區架構：指學區中家長或其他社區成員對課程的影響。
4. 個體架構：指教師的認識論對課程的影響。

這些架構皆與澳洲已出現或已被宣揚的各種地方分析型態有關，包括地方自治、學校本位的作決定、教師本位的作決定、社區參與課程的作決定。

貳、方法與策略

喬普曼（Chapman, 1990）抽取澳洲三個州內的學校做個案研究式的訪問。同時，與行政人員、在課程領域有特殊責任的其他行政人員、科學和社會科學領域

的教師們進行晤談。此外還要求教師們回答一份問卷，以探尋有關課程組織、學校中實際教學、教師對知識的觀念、及教師對工作的看法等訊息。此外，行政人員也得回答一份有關學校層次組織及作決定的問卷。

在此，「課程」(curriculum)與「教學」(instruction)並不同，理想的課程方案(the ideal program)和實際的課程方案(the program in practice)也不同。該研究包括九年級及十一年級兩個年級。

參、系統架構

爲了研究此架構，研究者所選的州具不同程度的中央集權化與地方分權化，以比較其間的差別和各自產生的影響。

一、教育實施的模式

澳洲的教育系統大體上可分爲下列三種模式：

1. 行政的模式：教育的掌管基本上是中央機關的責任，學校的自主性極小，重要決定皆由中央作成，學校只負責實行。中央機關會評鑑學校、評量教師與學生、並促動新的課程計劃。學校會議只具建議性質，地方機關只在減輕中央機關的工作負擔，無實質性與自主性。
2. 專業的模式：主張教育系統應留予專業人員，因爲他們最明白學生的需要，最能發展出滿足這些需要的結構，地區與中央機關皆輔助者而已，負責提供學校所需的服務。學校會議是建議性的，爲學校服務而不涉入「專業的」爭議中，學校應對社區及國會系統負責，但不受任何正式的評鑑。
3. 參與的模式：主張代議性民主應與參與性民主互補，使局外人——社區與家長——都可參與。雖然國會系統握有最高權威，權威仍會轉讓給其他地區層次及學校層次的參與團體。中央及地方當局只充當輔助者，在地方層次輔助地方會議，在學校層次輔助學校會議。這些會議的功能是服務社區，得向社區及社區中的教育條款負責。在中央層次中，社區亦有參與法令團體的機會。

澳洲的公共教育，始自十九世紀，至1960年代，許多方面仍維持行政模式的特徵。不過自澳洲學校委員會(the Australian Schools Commission)設立以來，教育的掌控情形就變了。各州的改變幅度不等，有的已從行政模式過渡到專業模式，有的則已參與模式。昆士蘭州、南澳大利亞、維多利亞州各爲行政、專業、參與模式的實例。

二、系統架構與課程

本研究在比較三州課程模式時發現，三個州的老師在問卷上的答案非常接近，尤其在理想課程計劃及實際課程計劃方面；他們都認爲較具有統整性的課程較好，且過程與內容背景較重要。

儘管三州的教師都認爲應運用不同教學方法，不過南澳大利亞州教師較傾向「開放的」教學風格，強調課程的磋商、發問式學習、廣泛材料應用、分組工作，而幾乎不用較傳統的方式，如全班教學、考試及評等第、指定習題、用教科書、預告難度較深的課程。在不同材料的使用方面，昆士蘭州教師喜用傳統的，如教科書、黑板，而另兩州則偏好「開放」風格的。

肆、學校架構

研究受訪學校後的結果顯示，學校的行政風格，即聯結鬆散或緊密的程度，對課程結構與實際教學有適度的（moderate）影響。

聯結鬆散的學校中，教師們較重視學生，以學生為課程決定的權威來源，而較不重視校外的來源。教師的實際教學常用結構性較弱的方式，如範圍廣泛的材料、個別化教學、發問式教學、磋商、分組工作、診斷式測驗等。

在聯結嚴密的學校中，教師們除了有關科目的事實性知識，較不重視特殊重點。針對九年級，以整體的課程重點而言，較重視內容要旨，較不重視過程與內容背景。此外，教師們傾向使用較「傳統」的教學方式，如全班式教學、教科書、黑板、考試和評等第、預告難度較深的課程內容。

另一方面，對理想課程計劃的看法（包括所有課程領域和兩個年級），兩種學校的教師都十分相近。

伍、個體架構

一、理論基礎

Smith認為，不同架構間的相關效應會影響課程與教師們對科目結構的觀點。Young認為教師的認識論與課程組成及評量有關，即教師對人類知識組織方式的看法，可能是課程組成的基礎。

二、個體架構與課程

本研究發現，教師在「知識論量表」（測量對課程組形成的偏好）的得分與「課程發展量表」的得分有明顯的相關。偏向「自然科學認識論」（'scientific' epistemology）的教師，喜歡用考試來評定學生，用習題來測學生已學了多少，用診斷式測驗；較喜歡控制學生；較喜歡用黑板、全班教學、教科書，較少用其他材料；較支持傳統的教育組織。相反地，偏好「解釋學認識論」（'hermeneutic' epistemology）的教師則喜歡用發問式教法、作決定技巧、及分組工作的方式；較支持結構性低的教育組織。

此外，課程與認識論關係的密切程度，在十一年級高於在九年級，在理想課程計劃中高於在實際課程計劃。

陸、社區架構

一、地位的轉變

社區對於課程作決定，原本無重要的影響；然而，政策與實際狀況的改變，社區架構因此在課程作決定的地方分權上，產生潛在的重要性。

二、社區架構與課程

教師們認為，家長與社區對課程作決定的投入實際上並不存在，但是他們大都不反對此基於建議性的參與。認同社區影響力的學校，則希望社區以非正式的方式增加對學校的支持，而不要直接致力於作課程決定。

柒、討論與建議

一、學校本位的作決定

教師們認為，學校本位的作決定是基準，各州的差異和自治的程度有關。其實各州自治的程度乃是學校課程與實際教學的預報器，本調查對系統架構的分析中已揭示過。其實，不只系統層次的改革可以影響課程，學校層次的改革也會，因為系統層次與學校層次的政策之間，有密切的關係。

喬普曼所訪視的包括作決定權已轉移給各種學校委員會的學校，及作決定過程相當中央集權式的學校。前者所顯示的問題有：作決定變得耗時、有挫折性，而且以既定的教師觀點為主；後者的問題則是，教職員被迫循著與其觀點相反的方式行事，因而有離心離德的風險。或許有中庸之道能避免這些問題，不過中庸之道的倡導卻非易事。

二、教師本位的作決定

若要更改作決定控制權的分配，使教師個人有較多的自由，可能會引發學校課程的變動，而變動的性質可能和教師的認識論觀點有關係。

任何學校中，教師之間都有差異存在，因此課程的改革若受到教師認識論觀點的阻礙，改革者需要弄清楚，這些觀點是如何產生的，以及能否被改變。

三、家長及社區參與作決定

地方分權化已大大地影響到會議層次中的作決定。社區透過學校會議在過程決定所擁有的權威，已和中央及地方當局旗鼓相當。不過社區的影響力不一定要透過會議，它還可以透過政治壓力，或透過社區和學校之間的價值結合。

由於社區有強大的間接影響力，學校在發展課程計劃時，會留意社區的價值觀及態度。此外，社區可能將保守、傳統的態度納入教育中，如此必不能符合有較多課程專業知能教師的期望，若要化解此價值衝突，社區對學校的影響要保持間接性。

真正的社區參與，若導致所有學校政策與實際之間的高度一致性，則會與多元化的要求相衝突。另一方面，學校和社區的夥伴關係，對學校（從學校可獲社區支持的角度而言）、對教育部（從責任的角度而言）、對社區（從社區可影響重要教育議題的角度而言）都是有利的。

捌、結論

地方分權與課程革新的關係複雜，不同形態的地方分權可能導致不同形態的課程模式。此外，喬普曼發現州與州之間，學校與學校之間，教師與教師之間有許多相似點，這可能基於下列原因：

一、澳洲各地地方分權的程度，可能已沒有明顯的差異存在了；或者是大多數地區的地方分權早就發生，並且已經影響到所有系統了。

二、教師執教前所接受的訓練及儲備，在所有系統中本質都是類似的。

值此多元開放的時代，學校本位的觀點自英美傳入後，在教育改革由下而上的呼聲當中實有其意義，在強調理論與實際結合的同時，學校本身的功能與角色

應重新思考，它應是一個主動積極，思考學校在社區中的角色，了解學生的需要及教師的需求與專長，從校內的行政決定與管理出發，規劃校內的課程，規劃學校本位的教師進修課程，提高教師的專業能力與知能，透過教師專業的提昇，促進學校本位課程決定的品質，並尋求家長及社區的參與支持，在多方面的合作下，描繪學校未來的發展藍圖，建立共同的教育願景，將學校的本位的課程決定落實，教育方可能發揮其應有的功能，為美好的未來世界奠基！

參考書目

- 許芳菊（1996）。「關鍵能力」啟動未來。天下雜誌，178。
- Chapman, J. (1990), *School-base decision-making and management*. London : Falmer.
- Smith, D. (1983). On the concept of perceived curriculum decision-making space. *Curriculum perspectives*, 3(1), 21-30.

論惡性讀書

林語堂

記得以前江進之雪濤小書有個笑話，說有個暴發戶，買了一所新居。朋友送他禮物為賀，有送金魚的，也有送白鶴的，作為家園點綴。過了幾天，這位土豪見他的朋友，謝他送禮的好意說：「你送來那對金魚，顏色很好看，可是吃起來，其味平平。」又對送鶴的朋友說：「這種野禽，清燉總是有點腥氣，還是紅燒為妙。」焚琴煮鶴，是古已有之。但是掌金魚肉，卻實異想天開。我無以名之，姑名之為惡性吃魚。（故事未查原書，或有記錯。）

惡性讀書，等於惡性吃金魚，而其起因，是原於惡性考試。考試本來有其用處。譬如公司僱用人員修理機器，自必考驗其技術，文官敘用，也必考驗其學力，這自不必說。但是為考試而讀書，便成惡性讀性。聽說臺灣留美的教育專家非常多，考試名目非常繁，分組非常細，計分非常精，配合非常密。有這麼多的教育專家，這樣用心研究，才造成今日這樣上下配合無微不至的考試制度，成為教育制度的中心。有這樣無可倫比的考試制度，才有今日無以倫比的惡性讀書。鶴肉清燉也好，紅燒也好，總與養鶴旨趣相去甚遠，那麼那些煮鶴專家，所為何事？

惡性考試藝術，就是煮鶴藝術。可惜被煮的是我們男女青年，所以我於心不甘，想要說幾句良心話。

煮鶴藝術也有精通富有經驗的專家，但是我都不感興趣，因為這是與養鶴情趣完全相反的。而且勸諸位專家，勿太自鳴得意，因為這會影響於學生讀書的情趣。有這種惡性考試，必然生出惡性讀書。