

教師本位課程管理

張佳琳

國立花蓮師範學院初等教育系助理教授

摘要

課程管理是對課程發展歷程相關要素加以技巧地處理與安置的活動。本文基於體認教師作為課程主要設計及轉化者之角色，主張教師本位課程管理的重要性，除認為教師應對於課程的醞釀、形成、闡釋，教學運行、評量等過程建立管理機制並發揮影響力，並指出管理策略包括計畫、組織、激勵、溝通、創造、定向等任務。亦即，透過教師的主體知覺及管理策略的運用，將不但有助掌握課程條件的相互關係，更能促使課程回歸教學現場之需求，促使課程成為師生意義的發揚與共享歷程。

關鍵詞：課程管理、教師本位課程管理

key words: curriculum management、teacher-based curriculum management

「管理是分工合作、善用資源以使任務有效達成的歷程。」

—Hoyle, 1981

壹、前言

課程是學校教育成敗之關鍵 (Murphy, 1991)，而教師是課程與教學的核心 (Stenhouse, 1975; Elliott, 1993)，面對當前各種改革行動的紛起與意識型態的多元，論者一再倡議應將焦點轉移至教師身上，以確保改革推展之成效 (Fullan, 1993)，並且期許教師作為轉型的知識份子 (transformative intellectuals)，在課程的發展與實踐上發揮轉化及創造意義的功能，賦予學生更豐富的可能性意義 (Giroux, 1988)。近幾年來，我國教育改革趨勢逐漸擴大教師課程設計的權責，不過，這種授權卻致使教

學現場的教師感到工作量大為增加，以及太多的計畫表格簿冊等負擔，或是無法掌握課程方向等問題。事實上，Owen (1973) 曾探討課程發展影響因素，發現課程管理 (curriculum management) 工作在課程的每個環節上都有相當重要的決定關鍵，教師能否妥善管理課程，將影響課程的品質。Preedy (1989) 也認為，課程管理是創造有效教學的核心活動，對於課程妥適管理有助於在改革過程中提升達成課程理想之機會。所以，教師要在改革過程中掌握課程的方向，就不能僅止於執行外部專家學者、出版商或學校規定的設計目標，而是要更積極展開行動，尤其，教師如能充分結合管理概念與策略，在課程發展與實踐歷程發揮主動積極的角色功能並進行管理，除可避免無所適從、旁生枝節或徒勞無功的問題，並將更能掌握方向及達成理想。

基於上述，本文擬揭示以教師為本位 (teacher-based) 的課程管理途徑，透過對理論與實務之探討，拓展教師對課程管理之認識與運用，務期教師在改革過程中仍能知所居處、順利推展各項課程事務。

貳、教師本位課程管理的意涵

所謂教師本位的課程管理，係指教師基於課程發展與實踐之需求，對於課程目標、內容、組織、實施、評鑑等過程建立管理機制並協調安置其相關要素，藉以凝聚方向、實現理想的歷程。

一般而言，課程管理若以課程主體區分，可以包括政府當局、專家學者、校長及學校行政人員、教師等不同層次，傳統以來，課程管理這個議題多停留在教師之外的行政控管與專家指導，教師職能侷限在作為課程「使用者」(users) 的角色，教學活動多是依據既定的課程目標及內容進行機械化的複誦、並接受外部的治理 (governance)，缺乏教師的知覺意識。近來各項課程改革都相當重視對於課程要素的思索與安排，就廣泛的意義而言，課程管理可說已經是無所不在的表現，但是，其權力之來源及行使並未進一步授權，而蓬勃發展的改革趨勢也未能肯定教師進行課程管理的重要性。歐用生 (2000) 曾反省道：「知識被劃分為獨立元素，被標準化以利於管理和消費，依預定的方式來評量，學習的主要問題變成管理，旨在控制教師行為。」，相對於此，教師本位的課程管理便是以課程實踐為主軸，以教師作為課程的主導者、設計者、轉化者、創造者與評鑑者，亦即，教師本位課程管理是由教師掌握課程條件的相互關係，以教學現場需求為依據，進行課程設計、實踐與創造的一連串活動的總稱。在這當中，課程管理的主體為教師，不是行政權力的行使，經過賦權 (empowerment) 的過程，教師轉而居於主要地位，對課程的醞釀、形成、闡釋，教學運行、評量等過程建立管理機制並發揮影響力，以達成預期目標，而課程管理的目的也由行政控管轉化為為師生意義的發揚與共享，兼重團體與個人目標，這種教師本位課程管理在當今多元發展改革趨勢中更顯重要性。

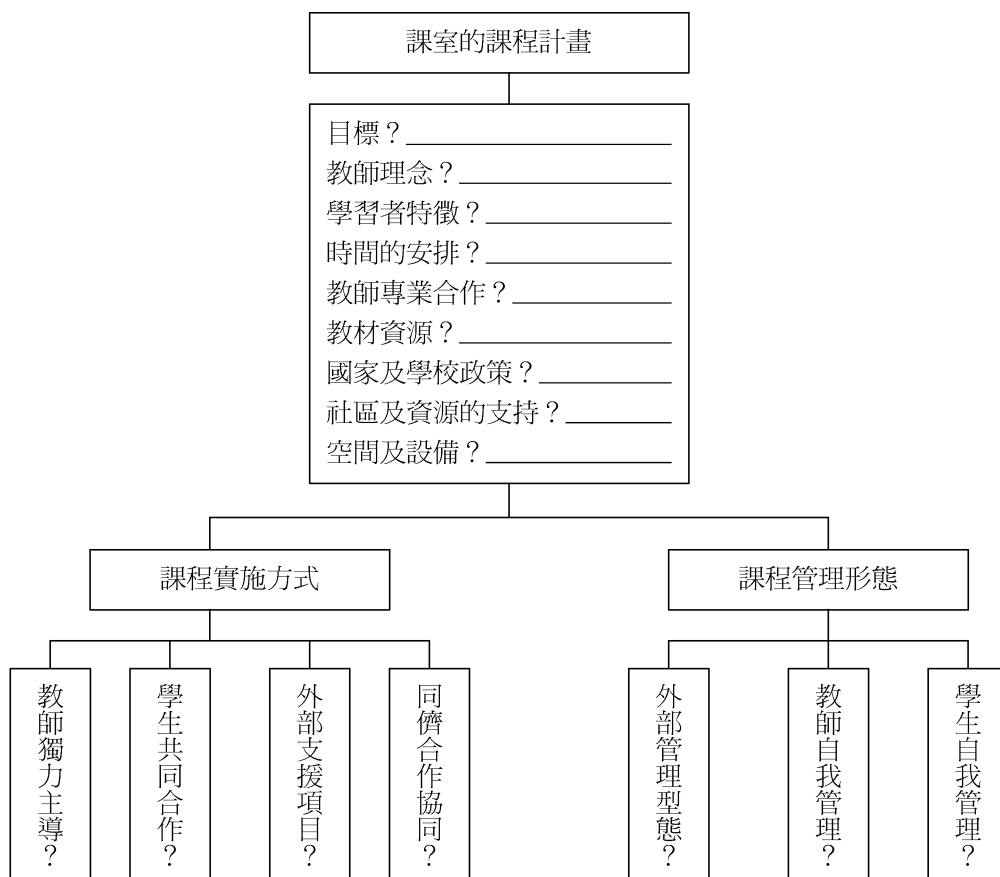
參、教師本位課程管理策略

教師本位課程管理環繞在課程發展與實踐之上，具體目標在於整合課程資源及提升教學表現。Davies (1971) 對於這種教師作為管理者之角色區分出了四項任務：1.

計畫及建立目標；2. 組織及安排學習資源以有效達成目標；3. 引導及激勵學習者以達成教育目標；4. 控制並評量上述三項任務的成功。Middlewood 和 Burton (2001) 提出四個部分的管理主題，分別是：策略管理、操作管理、角色與責任的管理、課程資源的管理。Preedy (2002) 則指出課程管理應包括計畫、實施、監督與評鑑、修正與稽核 (audit)。「計畫」兼含有策略並意味著操作與實施，角色與責任的管理納在「組織」當中進行安排，配合「激勵」與「溝通」的回饋與互動以產生「創造」的契機，再加上評鑑、修正與稽核的「定向」作用，綜合而言，教師本位課程管理應該包括下列策略與任務：

一、計畫 (planning)—發展課室 (classroom) 層次課程計畫

課室的課程計畫是教師達成教學目的，增進學習效果所擬訂之計畫，其功能為設計、溝通和管理之用，是作為學校總體計畫及班級教學目標之間的聯繫，除用以指引教學活動，並可以促進教學者、家長、行政人員、學生之溝通，同時具有使課程得以一貫和統整的功能。課程計畫首先必須由教師自我檢核（如圖一），以教師出發進行構思；其次是必須真實反映課程的需求事項，尤其以尋求支援、分工與合作來減輕教學過程之負擔為主軸。



圖一 教師課室課程計畫自我檢核表

擬訂課室課程計畫之要旨有三：公開、分工與整合。所謂公開是指讓同僚、家長、學生分享及進行溝通；分工則指針對可合作事項依支援對象、時間及進度區分週、月、學期的列表或文字敘述加以管理，例如同僚間合作分攤單元及活動設計，以減輕教學負擔；整合則在於有效運用資源及統合意見以利課程實施。至於課程計畫內容項目則包括主題、目標、教材、活動設計（重點或流程）、進度安排、資源運用（專家、同僚、行政、家長、社區）、情境與活動（全班教學、分組教學、個別教學）、教學方式、管理、評鑑等。

二、組織(organizing)－整合課程資源系統資料庫

教師從事課程管理，必須注意與課程有關的人、事、物條件。就人的部分而言，課程的關鍵持份者(stakeholders)包括校長、主任、教師、學生、家長、教育行政機關、大學及研究機構的學者專家、學術團體等均會影響的課程（黃政傑，1991，496），教師可以設計關鍵人物的檢核表作為課程管理之參考（如表一），藉以省察有關人物的影響，確認其條件、背景、主張、專長、支援、時間等，以整合資源，並確立角色分工，共同合作進行管理。

表一 課程管理關鍵人物備忘錄

職稱 姓名	背景		背景	專長	可支援項目	對課程主張	具體要求	時間	其他
校長									
主任									
級導師									
科主任									
家長 1									
學生 1									
.....									

其次，對於事與物的管理，應將待處理事務及可運用的課程資源分門別類建立檔案，前者包括教學前的準備、教學中的任務、教學後的配套等，後者包括教材、創意資料庫、媒體、設備、空間、網站、社區活動等資源，詳列紀錄以應。

三、激勵(encouraging)－營造課程自我管理社區

激勵是管理的重要策略，其目的在鼓勵課程主體的參與，尤其是促成教師與學生的自我管理(self management)。教師的自我管理係由教師針對課程發展與實踐進

行自我要求與反省，包括管理教學進度、主動反省自我教學效能及擴增吸取不同經驗與意見的機會，並且養成每天進行「課程思考」(curriculum thinking) 的習慣，隨時依據教學情形及對問題加以回應並視需要修正課程發展。

對於養成學生自我管理之方法，一開始便必須依據課程目標及教學進度需求，責成班級成員在教師之指導下成立自我管理社區，包括課程理念之溝通與對話、選定課程小老師、進行分組、安排分組組長、規劃自我學習活動等。這是一項挑戰學生、也是挑戰教師的任務，尤其在試探學生自我管理的能力與尺度上，更須審慎處理。例如，在課程及教學理念的對話，可以從發問開始，這是刺激學生反省課程認識的基本方法，問題可以包括：對課程的期望？課程的初步認識？上課是否需要規則？成績評量的看法？對於班級自治問題？如何進行教學？等，這些問題可能引起秩序及意見衝突，教師必須容忍凝聚課室共識前的過渡，並且技巧性地引導學生形成自我管理的認知，建立「課程管理，人人有責」的觀念。

四、溝通 (communicating) — 管理課程衝突 (curriculum conflict)

衝突有時是驅動反省的刺激，是產生革新的契機，所以衝突不一定有害，但必須透過溝通妥適管理。首先，在衝突尚未發生前，教師應先確認合作夥伴，包括與校內同事、行政人員、學生、家長建立溝通及合作機制，除可以促進反省自我教學效能及吸取不同經驗與意見的機會，並且有利於降低因誤會引起衝突的機會；其次，隨時依據課程實施情形，對問題加以溝通及回應，並視需要修正課程計畫，避免問題發生；第三，可以參與地區內或附近大專校院及學術團體之課程改革計畫或研究，一方面建立信賴與支持，另一方面也是一種互動式的回饋與溝通；第四，當衝突發生時，應積極面對，可以藉由合作團隊的信賴關係化解疑慮並重建共同督促的課程實施策略。

五、創造 (creating) — 建構師生共享文化活動

課程是教師和學生之間的合作活動，這種活動是建立在師生運用適當媒介來發覺自己的聲音以及創造彼此的關係，所以，課程管理除了支持課程發展方向，也必須具有創造的作用，才能強化師生意義的關聯（張佳琳，2004）。Brubaker (1994) 便指出三種有助於課程情境關聯及創造課程意義的活動：符號 (symbols)、儀式 (rituals)、神話 (myths)。

- (一) 符號：符號是抽象觀念的具體表達，符號意義的轉變也可以影響情境，教師可以設計將傳統威權（講臺＝老師）的符號轉化為象徵自由共享（講臺＝創造）的語言。
- (二) 儀式：儀式是源自於人際互動的一組行為，情境文化的意義可以透過建立新儀式而改變，例如，每一次單元進行完畢都由同學發表及共同檢討，有利於建立自我管理的風氣。
- (三) 神話：神話包含真實與不真實的部份，主要目的在凝聚班級的情感、想像與創造。例如，教師講解故事傳達意念，並由班級共創富於意義的神話，在無形中

建立共享的願景與價值。

這些活動的設計有助於在教學情境中聯繫主體的接受、傳遞、散放的意義結構進行互為主體的了解，將課程提升為文化的創造與凝聚，也有利於自我管理的運作。

六、定向(fixing)－規劃課程檢核回饋機制

課程定向是透過檢核與回饋進行反省及追蹤評估的活動，其主要目的包括：

(一) 檢視課室課程管理目標及策略的假設、論點

對課程系統的檢視，亦即是對管理目標策略之假設與論點進行反省。教師本位課程管理之假設係建立在對尊重自主的基礎之上，教師必須避免落入機械化的控管局限學生的發展，其要旨應在支持課程實踐與創造，並促成自我管理。

(二) 分析檢討課程效能與學習成果

課程管理對學生表現的追蹤和檢核，可以透過圖表、可紀錄工具或其他多元的回饋方式進行，一方面可以協助教師追蹤學生進步及學習情形，另一方面也提供補救機會，協助教師找出學習困難及時施予補救。

(三) 修正調整課程管理方案的內容及方法

課程檢核有助於針對課程管理策略的問題加以檢討改進並修正內容方法以使下一階段的運作更趨完善，尤其課程管理在於協助教師實踐創造性的教學成果，所以課程管理更必須藉由反省檢討時時彈性調整。

(四) 反映新增法令規章或時空資源變化的條件要項

課程檢核及回饋同時還能獲悉環境變遷情形、反映新增法令規章或時空資源變化的條件要項，在管理策略上適時調整因應。

具體而言，這些課程檢核回饋機制，可以包括下列幾項工作：

(一) 設計教師課程進度管理及檢核機制

管理及檢核之內容包括課程計畫與實踐之進度，教師可以依據已設計之課程計畫建立管理機制。例如：設計教師「教學歷程反省檔案」或課程自我管理檢核表（如表二）。

表二 課程管理活動紀錄表

時間 內容 項目	第 週	第 週	第 週	第 週	第 週
	月 日	月 日	月 日	月 日	月 日
	到 月 日	到 月 日	到 月 日	到 月 日	到 月 日
課程計畫與修正					
資源系統建置運用					
自我管理社區運作					
管理課程衝突					
師生共享文化活動					
課程檢核及回饋					
其他					

（二）提供學生自我學習檢核評量

配合學生自我管理制度之建立，教師可以與學生共同規劃學生自我檢核評量，分為總體、分組、個別三個部份，設計班級認知、學生自治、分組活動、同儕互助、學生自我學習、指導與評量的多元檢核方法，可以包括設置信箱、公布欄分享、座談檢討、或設計檢核表（表三）等方式。

表三 學生自我課程管理檢核表

項目	內容	表現	備註
整體性	對課程目標的了解		
	對自我管理的認識		
	對班級共享的支持		
分組性	分組活動情形		
	分組合作與競爭表現		
	組間互動情形		
個別性	主動學習與自我激勵		
	學習經驗的分享及反省		
	記錄自我表現並思考		

（三）建置課程意見回饋機制

這是與不同的課程持份者相互支持的互動機制，可行之方式包括建置網頁提供溝通管道、電子信箱、辦理座談、設定教師會談時間、擴大聯絡簿功能、利用學校活動或家長會進行溝通等方式，為免增加負擔，可以善用學校現有溝通管道，除與家長、社區人士交流，也可以透過專家請益及同僚分享促成更新與進步。

（四）進行課程及課程管理的評鑑

在此評鑑工作包含課程的評鑑與課程管理的評鑑，前者係為了解課程管理成效，後者則是針對管理內容與方法本身進行判斷。除了前述各種方法所蒐集資料都可作為反省課程成效及管理良窳之依據，教師還可以透過外部專家的意見交流、觀察課程進行與學生表現、問卷調查、自省、檔案回饋、評量表等釐清課程管理狀況。

上述各項策略主要目的在協助教師釐清課程要素之間相互影響情形並進而有效處置，教師可以因應需求兼採質性或量化方式進行檢核或觀察等管理作為，惟必須注意整體性及可行性，以使課程管理成為真正有用的輔助途徑。

肆、結語

Bottery (1992) 曾以足球賽作為比喻，說明管理的複雜性。球員投擲足球並非以直線角度，而是以圓形旋轉的角度進行，賽場中球員並不停留在同一位置，而是隨時移動位置甚至變換角色，場中從來無法確定相同規則可以在同樣情況下重複出現；同樣地，課程管理也像是一場變幻莫測的球賽，學生、家長、教師、教育哲

學、經濟社會政治的優先性都不斷改變，管理無法停留在一成不變的策略。因此，本文主張教師本位的課程管理，除認為由教師管理課程將比外部行政主管的控制更能使課程符合理想，也肯定教師本位的課程管理更能促成以教師專業來掌握對話與論辯，進而獲得信賴與承諾，因為，教學情境的變化因素不允許僵化的管理策略，回歸教師本位的課程管理便是主張教師必須就其親身經驗及情境脈絡，建立具知覺性、兼具質性與量化的多元策略以供實務上的運用與遵循，成為課程現場酌情權變的(contingency) 管理者，才能真正發揮課程核心角色的功能。

參考文獻

張佳琳(民 93)。創造性課程管理策略—從維科詩性智慧談起。發表於國立花蓮師範學院主辦，**東區教育論壇**。

黃政傑(民 80)。**課程設計**。台北：文景。

歐用生(民 89)。教師是轉型的知識份子—聲音的「政策」與「教學」。載於**國民教育**第 41 卷 2 期，頁 2-10。

Bottery, M. (1992) *The ethics of educational management*. London: Cassell.

Brubaker, D. L. (1994) *Creative curriculum leadership*. California : A SAGE Publication Company.

Middlewood, D. , Burton, N. (Eds). (2001). *Managing the curriculum*. London: Paul Chapman.

Davies, I. (1971) *The management of learning*. N. Y.: McGraw-Hill.

Elliott, J. (1993) *Reconstruction teacher education*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. (1993) Innovation, reform and restructuring strategies. In G. Gawelti (Eds.), *Challenges and achievements of American education*. ASCD.

Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals-Toward a critical pedagogy of learning*. N. Y. : Bergin & Garvey.

Murphy, J.(1991) *Restructuring schools*. London : Villiers House.

Owen, J. G. (1973) *The management of curriculum development*. Cambridge: University Press.

Preedy, M. (1989) *Approach to curriculum management*. Milton Keynes: Open University Press.

Preedy, M. (2002) Managing the curriculum for students learning. In T. Bush & L. Bell (Eds). *The principles and practice of educational management*. London: SAGE.