

學校課程與教學的整合管理

林榮模 / 前政大教育研究所教育人員進修班教授

壹、現存的問題

一、學校課程與教學分立經營

教育部為實施九年國民教育，將原國民學校改為國民小學，初級中學改為國民中學。課程編制採九年一貫精神，將國民小學和中學的教學科目分為十類，名稱力求相同；前後教材綱要力求連貫。其設立的課程範圍廣，教學科目多，成為九年國民教育的特色（司琦，2003）。但，九年一貫課程的問題成為「全國教育發展會議」的焦點，受人批評：九年一貫課程分四年實施，課程、教材都不一貫，師資培育也不切實際，無法因應課程改革；同時，九年一貫課程是透過多元教材和多元學習，培養多元能力，而強調能力，不重知識，導致多元教材銜接困難，引發升學恐慌及學生程度下降（劉源俊等，2003）。若從國民中學實質內容觀察，可以發現國民中學的課程標準由教育部統一編訂，教材則由國立編譯館組成編審委員會編訂，雖然教育部於民國八十五年開放民間編審定本教科書，但還無法符合九年一貫課程能力指標的目標。最重要的是教學方法受制於升學考試，很多學校早已偏向升學的準備。其所缺陷，即容易以虛懸的目標而忽略

個別的需要。若缺乏制度化的創新過程，便易與實際需要脫節（林清江，1996）。顯然，學校課程與教學的運作，早已形成各自獨立而不相聯屬的問題。

二、學校課程與教學密切結合的需求

從學校本位課程發展的觀點，學校課程與教學的密切結合便是以學校為本位的經營（school-based management）。學校在政府官方訂定的課程綱要規範下，結合學校內外資源，教師專業教學活動及課程決定權責以學校經營理念為中心。這個觀點是依據「九年一貫課程綱要」實施原則的規範，學校課程的實施與教學的計畫，將賦予學校經營更大的自主權。課程的發展將從過去的「中央一邊陲」模式轉變為地方、學校、教師與學生的「學校本位課程發展」（school-based curriculum development）（教育部，2000；陳伯璋，2001；林素卿，2001；單文經，1992）。

貳、現實教育生態環境的變動

一、各國教育改革重視課程與教學的成果



教育建設是國家的百年大計，教育改革便是推動建設的動力；而學校課程和教學則是教育改革的主要內涵，足以引導國家邁向現代化及提升競爭力。

1957年美國因蘇俄第一顆人造衛星成功發射而引起全國教育課程改革運動，對於課程設計的主要論點，認為要有系統的闡述課程與教學的經營關係，首先，要以課程成就教育的目標和內容，教學要能達到教育目標的手段和方法；其次，要能培養教師運用教學技術及學生認知思辨能力，以增進學生探究發現的學習方式，並有助於教育知識內容的改進。然而，美國聯邦政府特別加強科學教育及外國語文教育，美國中學課程又回到分科的型態，以新數學、新物理、新生物、新化學的面目出現。1958年「國防教育法案」通過之後，聯邦政府積極涉入地方教育計畫，課程內容不斷擴增，如增加生計教育（career education）、多元文化教育（multicultural education）等，馴至中小學課程零亂，太重分化的教學，並也增加通識教育的比重。因此，美國中小學課程設計爭論多年，就以教材中心或以問題中心或以學生中心來選擇最理想的課程內容？（單文經，1992）。英國中央政府為延長國民教育年限至十六歲所進行的實驗課程，被視為多元文化社會的課程改革（蔡清田，2001）。我國教育部於1998年9月30日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」、2000年陸續公佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」及2003年的「國民中小學九年一貫課程綱要」，鼓勵以學習領域的統整課程教學取代

科目林立的分科教學（林清江與蔡清田，1998），指引我國國民教育改革方向（陳伯璋，1999）。

我國教育部前部長郭為藩（1995）指出，教育改革是為緩和升學、提升教學品質，其改革過程中總會引起家長、學生或教師的憂惶不安，有時會帶來過渡性脫序或衝突現象。足見學校課程與教學的動態管理是教育改革的關鍵變數。

二、現實社會亟待學校課程與教學學用的配合

在知識經濟時代，人人可透過管理資訊系統（management information system）的運用，實現終身學習的目標，教師與學生可以利用網路教學，隨時進行互動並不受時空的限制下，將課程推廣到全國各地，實現學習社會的理想。因此，學校課程與教學的變革因應，尚待努力。

台灣加入世界貿易組織之後，造成產業結構激劇的變動，許多產業面臨勞動力縮減之慮，人力資源交流橫跨多國籍經營，難免會產生就業上的衝擊與競爭；尤其許多傳統產業人力因受關廠、歇業而失業，造成勞動市場的失衡。但，還有許多高科技產業與貿易類的工作仍然出現高幅度的成長與供需，包括業務專才與研發工程師仍是企業求才的對象。學校課程與教學的策略管理也必須面對現實社會的供需，作前瞻性、整體性的系統規劃，講求學用配合的運作並整合相關公、民營機構通力合作，則學習社會的目標指日可期。



參、學校課程與教學整合管理理論

一、整合管理理論的要義

整合管理（integrative management）理論的起源，溯自科學管理運動之後，早期管理學者如Mary Parker Follett（1868-1933）倡導有效群體組織管理必須建構「組織內合作網路」（intraorganizational networking），用以打破科別的界線，並要運用跨越功能的團隊，加強對組織軟體度的運作，這是一項改變競爭典範轉移到合作典範。

Follett在科學管理運動期間投入管理學研究，強調工作職場上人類因素對組織管理的重要；因此，組織應該實施民主化管理，管理者授權(empowerment)、跨功能工作團隊及參與式管理(participative management)(Griffin,1996)，成為現代整合管理理論的先河。

1960年代中期以後，Pauline Graham（1991）開始闡發Follett的理論，主要目的是為發展企業管理的新思考方向；強調夥伴關係、人我關係、有機式管理過程、權力分享、領導者的新使命及企業網狀組織管理。

本文僅就企業整合管理理論的觀念，試圖應用探討學校教育課程與教學的管理實務，首先從早期和近期的教育學者的思考和理念，進行瞭解和介紹。

二、課程與教學的分合理念

（一）早期教育家的理念

自十八世紀以來，教育家如洛克、盧

梭、斯賓塞和赫爾巴特等最早有系統的論述教育學原理，他們關心的重點不是課程，而是教學；因為當時課程尚未成為一個獨立的研究領域，只有將教學的內容與方法合在一起探討，而且把重點放在教學上。蘇俄一些教育學者的著作甚少出現「課程」的文字，倒是使用「教學」字眼為多；早期的教育學者著作中幾乎是將課程作為教學內容，其中包括教學計畫、教學大綱和教科書等三部分；也有將教學論作為教育科學的獨立部分，亦即把課程視為教學的一部分（施良方，1997）。有效能的教師應具備嫻熟的教學知能及教材教法，激勵學生配合教學計畫、策略，進行學習。

（二）近期教育家的見解

在英美國家則把教學作為課程的一部分。Popham & Baker（1970）的「制定教學目的」一書中，專門探討有關課程與教學之區別。兩氏認為，課程是指表示學校的意圖，教學則是展現學校的實踐；課程是為有目的的學習而設計的內容，教學則是為達到教育目的手段而進行的學習活動。

有些學者如瑞典的Lundgren（1981）和英國的斯滕豪斯等人也都強調課程與教學之間系統化聯繫及相互作用。由此觀之，英美國家政府只要規定學校課程目標或課程最低標準，其他有關教學教材技術和方法上賦予學校自主權決定（施良方，1997）。

課程學者Apple（1979）指出，學校課程與教學的實踐中，由於顯示課程具有「權力宰制」和「意識形態」之不平等現象，所以

結構式課程對於人、機構、生產、分配和消費進行組織控制方式，也是對文化和生活的具體控制。因而要努力使課程能成為學生和教師穿越文本（text）限制及開啓知識宰制的工具，以避免學校教育成為「再製造」社會階級關係和意識形態的宰制工具；同時要開設潛在課程、倡導知識自由並授權（empowerment）觀念，使課程內容及實施更貼近自由民主的理想。

1960年代，英國學者Lawrence Stenhouse & John Elliott 等人倡導「人文課程方案」（The Humanities Curriculum Project）並透過教育行動研究方法進行課程改革實驗。此項方案考慮多元文化社會的情況並強調民主自由的社會價值，此種課程規劃具有「文化選擇」與「課程控制」的議題關係密切（蔡清田，2001）

三、課程與教學的整合管理趨勢

高新建（2000）認為，課程管理或課程控制包括三個重要概念，即課程相關政策、課程管理策略及課程管理機制。課程管理是政府對學校課程所採取的管理措施。政府制訂一系列的課程相關政策，並運用各種課程管理策略，形成課程管理機制，意圖影響並治理學校的課程實務，實現政府對學校課程的抱負和企圖，以提升學校和教師實施的程度。最後，強調整合管理要對課程管理實務和研究的整合，並採用多樣化的課程管理策略，因為課程內容本身很難達成各界所賦予的任務。鍾啓泉（1991）指課程管理係指經營課程。學校管理是教育管理的一部分，而課程管理則是學校管理的一部分。課程管理

的核心是課程編制，也是有系統地處理編制技法和人物條件的相互關係。陳新轉（2001）強調課程整合的理論與設計，對現代性的課程理論作反省與批判；尤其針對泰勒法則（Tyler Rational）所建立的「現代主義」課程原理及「科目為課程實體」的框架。傳統的課程意義忽視營運的導向，現代的課程與教學要能反應現實中動態的、互依的及循環的關係。顯然，學校課程與教學的關係是互依的、互動的及互生的，朝向整合管理理論之趨勢邁進。

四、課程與教學的整合管理意圖

本文採取企業組織整合管理理論，試圖應用到學校課程與教學的配合運作，其主要的理由：第一，學生學習不能脫離社會現實生活，學習的學科知識彼此間互有關聯性，課程偏重各學科的知識，將有失知識整體的學習。第二，學科的學習內容過於零碎、片段、呆板，將缺乏實用價值並與實際生活不符，於是學科整合理念又重現。教育部（民87年）發布的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中名列「學習領域之實施應以統整、合作為原則」，顯然學校課程與教學朝向整合管理的趨勢。第三，各國如蘇俄、法國及日本等實施的課程分化（curriculum differentiation）在中學階段實施是基於學生的成績，不違背平等原則，而教師有權作決定，教育內容是依據他們的專業判斷，也不違反自由的原則。但如美國採用課程整合或整合課程（integrated curriculum）的方式是從整合研究著手，表現在課程改革實務中如整合學科、教學單元或教學策略，並具有水



平聯繫及學校與社會互動模式的功能，並不是狹義的指「統整教學」或「合科教學」而言。本文所謂「整合管理」是可提供課程規劃與教學活動的互動關係、教師編制課程與教學考量教育情境與學生學習的需要。最後，再好的課程與教學設計本身自行成效有其限度，唯尚待行政管理整合相關資源和在動態過程中運作才能克近其功，成就教育改革事業。

肆、學校課程與教學的整合管理

一、學校本位經營為整合管理的主軸

學校本位經營（school-based management）係因教育鬆綁（educational deregulation）和教育改革的結果。我國過去採用中央集權的課程標準規範，導至學校課程與教學分立運作的現象。今日教育管理趨勢重視以學校本位課程（school-based curriculum）發展，即以學校為中心的經營。學校為求展現辦學的特色，除了依照中央頒布的「課程標準」、「教學大綱」及「教材綱要」等規範之外，結合學校所處的環境包括經濟、社會、文化及科技等條件，以教師專業自主經營，即透過民主參與管理機制決定學校課程與教學計畫，使課程與教學密切的結合。依據「九年一貫課程綱要」實施原則規範，學校課程實施中，各校依教學的需要可以自編教材、單元活動設計及授課時數增加教師教學自主性，減輕對教科書的依賴並可滿足學生學習需要（陳伯璋，2001）。

進而言之，以學校本位經營是指全校教職員的行動，針對課程與教學的某個主題或是關注的問題，提出研究、決策、計畫、執行及評鑑。因此，隨著九年一貫課程的實施，從學校本位經營為中心將從過去的「中央-邊陲」模式轉變為「學校本位課程發展」的管理。

二、學生本位課程與教學為整合管理的重點

自從聯合國人權宣言（United Nations Declaration of Universal Rights）之後，各國政府響應遵照實施；人人從小學畢業就有權進入中學及大學就讀，並享有自由言論、尋找就業工作的權利。

1945年世界大戰之後，各國政府面臨傳統文化的束縛，歐陸國家教育體系仍然壟罩在柏拉圖共和國(Plato's Republic)陰影下，學校教育以培養精英人才(elitist)，學校則以提供自由教育(liberal education)課程與教學，才能培養出將來優秀的治理人才，其他的人也只好學習技藝謀生之道。許多國家教育課程是為學生升入大學而準備，包括法律、醫學、機械、宗教和教育等科目。英國文法學校典型的課程內容重視專業性的學術研究，其基本的科目或學科稱為精粹課程(essentialist curriculum)。十八世紀末期，法國百科全書學者(French Encyclopaedists)主張所有的知識編入課程應在學校講授，同時排除一些基本課程。相反地，美國課程強調實用論(pragmatists)，在1930年代進步主義教育家主張設計課程迎合全民需要。基本上，學

生在高中普遍實施以科目為中心的課程，畢業後進入大學的條件，需要語文能力、自然科學、數學及社會等學分。依據1983年報告美國高中強調自由選擇學科、平等支用預算、選擇教師及分享知識，即一般標準是在平等化所產生的結果。

三、系統規劃學校課程與教學發展為整合管理的運用

整合管理（integrative management）係一種系統管理；以系統的方法和途徑，作描述、解釋及預測並控制未來複雜的情況。系統規劃是對未來不確定性、複雜性及模糊性的動態環境進行預測性的思考方向。因此，系統規劃指幾個不同部分聯合組成整體的過程；已形成的系統或未形成系統的各部分形成新系統，都要經過整合過程。現代課程管理是系統的處理編制、教法和人物條件的相互關係，以教育目標為準繩加以組織的一連串活動的總稱（鍾啓泉，1991）。未來學家建議，學校宜由「過去為導向的課程」轉變為「過去—現在—未來平衡並重的課程」。未來的課程與教學由於知識增加的快速，宜加強培養學習如何學習的能力，使學生成為知識的生產者，而不只是被動的消費者（單文經，1992）。

課程管理若是透過系統觀點，則政府對教育課程標準和教學綱要的決定權責、分工或授權的規定，以及系統不同參與者或利害關係人（stakeholders）的權力分配，都會發生相互作用力量。例如，英國「人文課程方案」並不是一項以學校本位課程發展的規範。英國中央政府教育與科學部指定「人文

課程方案」的課程計畫小組擔任課程改革推動者，代表英國中央政府推動教育課程改革，當時的教育控制由中央政府、地方政府與學校教師代表等所組成「課程與考試學校審議委員會」共同分享學校課程的控制權，並進行課程改革（蔡清田，2001）。我國教育部職權很大，包括編訂課程標準、教學指引及國定教科書，同時並透過行政視導，成為系統的控制力量（高新建，2000），徒增學校課程與教學分立運作的僵化。

採用系統管理的另一種途徑是使用電腦軟體教學。1980年代以後，美國麻省理工學院教授Forrester發展系統動力學（system dynamics），當時創造的一種電腦模擬模式主要針對企業管理，而美國改革中學的「填鴨式」教育方法，便借重系統動力學技術成為中學教育內容的一部分。首先、從中學生開始認識複雜而變化的世界，其次，在課堂上學習電腦模擬軟體，最後，1989年美國教育測驗服務中心（The Educational Testing Services）建置「系統思考與課程創新網路計畫」（System Thinking and Curriculum Innovation Network Project）以美國中學生為中心提供教學新方法。

除此，系統規劃學校課程與教學的運用是多元途徑；因為規劃過程中，目標不是固定不變，只是學生與教師思考課程內容會在歷程中掌握變化及新的方向。最後，再引未來學者的主張，今日社會的問題層出不窮，爭論不休，必須用許多不同領域的知識尋求答案，以活動及概念主導的課程代替零碎教科書主導的課程（單文經，1992）

伍、結語

學校課程與教學的管理關係於教育改革成敗的關鍵，同時課程與教學的運用配合也

會衝擊勞動市場與就業機會。企業組織的整合管理試圖應用到學校教育課程教學，其目的是為改變另一種思考方式，期能有助於教育改革。

參考書目

- 司琦(2003)。概述小學課程標準演進「中」。研習資訊，20(4)。台北：國立教育研究院籌備處
- 林清江(1996)。教育理念與教育發展。台北：五南。
- 林清江與蔡清田(1999)。國民教育階段學校課程發展之共同原則。師大校友，295，4-10。
- 林素卿(2001)。學校行動研究再九年一貫課程統整與實施上之應用。載於「行動研究與課程教學革新」，中華民國課程與教學學會主編。
- 施良方(1997)。課程理論。台北：麗文。
- 高新建(2000)。課程管理。台北：師大書苑。
- 教育部(民87)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 教育部(民89)。學校本位課程發展：基本理念與實施策略。台北：教育部
- 教育部(民90)。國民中小學九年一貫課程標準暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部(民92)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 陳新轉(2001)。課程統整理論與設計解說。台北：商鼎。
- 陳伯璋(1999)。九年一貫課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳伯璋(2001)。學校本位課程發展與行動研究。行動研究與課程教學革新，中華民國課程與教學學會主編。
- 郭為藩(1995)。教育改革的省思。台北：天下。
- 陶在樸(1999)。系統動態學。台北：五南。
- 劉源俊等(2003)。全國教育發展會議言論。中國時報二版，2003年9月14日。
- 單文經(1992)。課程與教學研究。台北：師大書苑。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗。台北：五南。
- 鍾啓泉(1991)。現代課程論。台北：五南。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Griffin, R. W. (1996). *Management*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Lundgren, U. (1981). Frame Factors in Teaching, in Giroux, H. A. et al. (eds), *Curriculum and Instruction : Alternative in Education*.
- Popham, W. J. & Baker, E. (1970). *Establishing Instructional Goals*. 引自施良方(1997)。