

因應課程變革職業學校課程管理者應有之作為

蕭錫錡* 陳慕能**

近一波高職課程變革最根本的內涵，莫過於必修課程減少、校訂課程增加、科系類別簡併與各層級課程統整連貫。如何在課程變革中取得教師的共識、減少變革的阻力，將是中央與學校所要共同面臨的問題。從實務面而言，除了政策規畫者提出完善的變革規劃，也要有學校層級的課程管理者進行監督變革流程、掌控新課程計畫，達成實施新課程的目標。本文旨在論述高職課程變革的趨向，以及學校層級的課程管理者在課程變革中的角色任務。從剖析課程變革的相關理論，說明高職近期課程變革的政策規畫；探討學校層級之課程管理與領導的角色差別；釐析課程管理者應有的作為，提升管理者對自我角色的知覺，並且促使教師在課程變革中增進其課程意識。

關鍵字：課程管理、課程變革、職校課程

*本文作者現為正修科技大學經營管理研究所講座教授

*本文作者現為國立彰化師範大學工業教育研究所博士生

壹、前言

課程變革(curriculum change)此時正在我國積極展開,近一波職業學校(以下簡稱職校)課程變革最根本的內涵,莫過於必修課程減少、校訂課程增加、科系類別簡併與各層級課程統整連貫(curriculum alignment and articulation)。如何取得教師的共識,減少變革的阻力,將是中央與學校所要共同面臨的問題。從實務面而言,即便政策規畫者有完善的課程變革規劃,如果沒有學校層級的管理者監督流程、掌控新課程計畫,恐怕也難以達成目標。

國家層級的課程管理,或精確而言為「課程治理」(curriculum governance),所指的是政府制定一系列的課程相關政策,並且運用各種課程管理策略推行和綜理其課程相關政策,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與企圖,以提升學校和教師實施政府所訂頒之正式、意圖的課程之可能性(高新建,1999)。相對而言,本文所探討的學校層級課程管理,指的是學校行政人員制定課程發展流程,並且透過管理策略推動課程實行並且監督過程與結果。有關兩個層級課程管理的主體與作為之比較請見表一。

職校相較於普通高中更具有明顯的科層體制,「科」或「群」的定位攸關學校整合師資、課程等關鍵問題(張佳琳,2002)。此外,在饒達欽等人(1996)對教師所做的意見調查中,部份受訪者認為各專業課程間、專業課程與普通課程間之本位主義濃厚,無法協同達到課程目標。因此,職校的課程管理工作牽涉複雜,需要有足夠的行政歷練,以及具備對職業類科課程有深入的瞭解方能勝任。Keith與Girling(1991)根據研究提出管理變革的過程是變革成功的重要關鍵。如同引進新的課程,管理課程變革同樣需要做好規畫、建立共識、確立目標、仔細監督實行過程。事實上,課程變革的過程如同傾洩的洪水,充滿不穩定與破壞力,若缺乏適當的管理,不但會破壞穩定的組織結構,亦可能招致反變革的後座力。

職此,本文旨在論述職校課程變革的趨向,以及學校層級的課程管理者在課程變革中的角色任務。文中,首先剖析課程變革的相關理論,說明職校近期課程變革的政策規畫。其次,探討學校層級之課程管理與領導的角色差別,進一步探討課程管理的任務。文末,釐析課程管理者應有的作為,喚起管理者對自我角色的知覺。

表一 不同層級職校學校課程管理主體與規範作為

	國家層級的課程管理	學校層級的課程管理
規範作為	公佈課程指引總綱與科目綱要： 1. 規範群教育目標、群核心能力、群課程結構、群核心科目表、科目大要、教學綱要、實施通則、以及群核心科目基本設備表 2. 規定學校發展課程的程序	制定學校本位課程計畫： 1. 規範職校學校整體及其科或學程之教育目標、學生欲達能力、教學科目、及所需師資、設施、設備等配合措施 2. 規定科或學程發展課程的程序
管理主體	教育部課程發展委員會及其支援單位	職校學校和各科或學程及一般科目各領域課程發展委員會及其支援組織

說明：本表係參考李隆盛,2003,p.72。

貳 當前職校學校層級之課程變革

一、課程變革之意義

課程變革在文獻中常與課程改革(curriculum reform)同義。而課程改進(curriculum improvement)與課程修訂(curriculum revision)雖與課程變革在含義上類似，但兩者的層面較窄。所謂「課程變革」，則包含了整個課程架構的轉變，例如設計、目的、內容、活動、範圍、順序都是，而更重要的是課程所植基的價值假定也改變了(黃政傑，1998)。Wiles & Bondi(1998)則認為課程改進是課程變革的形式之一。蔡清田(2001)認為就課程領域而言，課程變革可能是由於社會政治壓力所造成的「課程革新」(curriculum innovation)之產品或「課程改革」(curriculum reform)。

以美國而言，過去三十年的課程變革已有相當完備的記載(Snyder et al. 1992)，但是對於我國而言，課程變革正處於實驗與起動的階段，不但學校對課程變革態度略顯消極，社會上對於教育改革也從原先的期待逐漸轉為疑慮。不可否認的，由於過去缺乏成功的課程變革經驗，致使課程變革的推動過程中阻力多於助力。

二、近期職校課程變革之趨向

由於近年來產業結構的快速改變，造成職校教育的存在價值與目標面臨大幅修正的壓力。為顧及職校學生生涯進路發展，以及延後分化的需求，職校課程架構的上下銜接和左右聯繫的規畫，亦成為職校課程修訂的重要課題，唯有如此，才能因應職校學生升學與就業的趨勢，並使學生具備適應未來生活與工作世界的能力，以奠定個人適性生涯發展的基礎(蕭錫錡等，1999)。此外，技職司黃政傑前司長(2000)更針對技職課程變革，亦提出以下的重要原則：

1.科系設置需和課程規畫一併改進；2.課程需兼顧社會、學生和知識基礎；3.課程

規畫需有研究發展支應；4.課程規畫該由技職教育目標引領；5.課程需配合各層級技術人力的能力要求，協助學生從學校到職場的轉銜；6.技職學校應落實能力本位教育，並進行全人教育；7.課程與教學需因應學習者的經驗、能力和興趣，力求適性；8.課程規畫需統整學術和專業課程，重視生涯發展基礎；9.課程規畫需加強副修、分組或興趣選修，提供科際整合和適性發展機會；10.課程規畫需兼顧現在和未來的需要，培養學生調適社會變遷的能力；11.課程規畫需重視各層級、各學制的課程銜接，提供學生無縫課程的經驗；12.課程規畫需兼顧全國規畫的基準和學校發展的彈性；13.課程需落實實施的相關配合措施，進行課程評鑑及進一步的課程改革。

若以近十年的職校課程的變革趨向，正符合上述之教育部技職司課程規畫政策方針。若以課程結構的改變而言，亦符合Tanner(1995)的鉅觀課程之配置(Apportionment of the Macrocurriculum):高職教育(10至12年級)之課程規畫兼具普通教育(general education)、試探教育(exploratory education)、特殊興趣教育與專門教育(specialized education)之課程結構。總體而言，我國對課程事務的管理，由中央集權的一端逐漸向地方分權的另一端「鬆綁」邁進(高新建，1998)。相較於普通高中缺乏彈性的課程結構，職校課程結構在歷次的課程改革中，逐步擴大其提供選擇與適性發展的特色。然而，由於長期以來技職體系學校缺乏參與規畫課程的經驗，各校對校訂課程的訂定，在教育目標的掌握、課程發展模式的認知仍是不足(蕭錫錡、陳甦彰，2003)。因此，現正規畫的「技職教育體系課程」在學校準備不足下，不得不延後實行。

在應然面，職校被期待其具有快速適應環境變遷的能力；但是在實然面，部份國內實證研究顯示職校組織仍未具備此項適應能力(吳祥茂，2002；劉美姿，2002)。問題之一可能是變革的策動模式，以近期的職校課程

主題文章

變革模式而言，明顯地是一種「由上而下」(top-down)的變革，此種模式由中央下達行政命令，驅使學校順應變革(McNeil, 1996)。雖然中央企圖透過減少部訂課程，增加校訂課程的空間，並且期待職校能快速回應產業變遷與外部社會的改革期待，但是由於職校處於被動的地位，改革的理想目標與職校現實情況仍有差距。

以校內組織結構之微觀角度，教師同樣處於被動地位。從近年幾篇針對職校課程改革所進行的調查研究可以看出端倪。部份研究發現未兼任行政工作與未參與課程規畫的教師，對於課程改革的態度較為消極(王滿馨, 2004; 劉美姿, 2002; 倪美華, 2001)。根據林秀芬(1994)的研究，大部份從事職校課程規畫者，都認同高職教育目標應以就業為主、升學為輔，但是仍有許多教師認為升學課程仍對專業課程產生排擠作用。職業學科教師一方面認同提升學生學術能力的重要性，但是卻又憂慮自己任教的課程時數不足的事實(吳祥茂, 2002; 饒達欽等, 1996)。如同上述的調查研究結果，多數基層教師瞭解改革的必要，但是所表現的配合作為卻較保守。在外部環境對職業教育改革的殷切期盼下，職校未來應主動對客觀環境妥協，而非消極應付，發揮其應有的作為以符應外部環境的需求。

三、課程結構調整

除了課程管理權力下移外，近六年來職校課程變化最大的，莫過於課程結構兩個階段的調整：包括第一階段現行職校課程與第二階段技職體系課程改革。

(一)第一階段－現行職校課程

教育部首先於民國83年完成職校課程標準之共通修訂方向及共同架構。在課程架構方面，按性質分為共同必修科目、專業科目(含實習、實驗)、活動科目、軍護體育等；按訂定主體分為部訂科目、校訂科目，並預留20%左右之校訂課程(教育部技職司, 1998)。

目前實施的職校課程在校訂科目比重提高(含校訂必修與選修佔15~35%)，其目的為擴大學校自主空間，提供各校考量學生、家長、社區及學校的條件與需求，進行學校課程之規畫、實施與評鑑，以發展學校辦學之特色。

(二)第二階段－技職教育體系課程

技職體系課程預定推動時程如下：(1)民國92年頒布後期中等教育共同課程；(2)民國93年頒布技職體系課程綱要；(3)民國95年實施技職體系課程綱要(教育部技職司, 2000)。預定95學年度實施的技職體系課程與現行技職課程架構相異之處，在於課程之自由度與訂定主體依科群核心課程與適性課程不同而在彈性和主體上有所差別。此外，未來技職體系課程規畫相異之處還包括：畢業學分數減少、校訂科目(含必修與選修科目)所佔比率提高至40~50%(詳細差異請見表二之比較)以及科系類別簡併為7類70科17群

四、推動職校層級的課程變革

課程變革的過程不免會產生許多問題，尤其是在學校層級之中，所牽涉的問題不僅是課程專業的問題，更深層的部份是人的問題，也就是教職員與利害關係者(stakeholder)的共同問題。Louis & Miles (1990)與Preedy(2002)將推動課程變革常發生的問題簡述如下：(1)不論是外部或內部引發的變革都不會是單一事件；(2)由上而下或外部發動的變革常不被成員瞭解，甚至被抵制；(3)學校無法有時間或資源來做變革的試驗或在實施前就解決問題；(4)外部對課程與評量的要求經常修改，造成學校無所適從；(5)許多無預期或非計畫的事件常是不可預期地發生。因此，行政者將面臨兩難的處境：學校必須順應中央推動改革的期望；另一方面，行政者得調和利害關係者間的個人利益。例如：群科整併與減少專業必修課程是既定的政策目標，但是目前職校的專業課程都由職業類科教師與科主任主導與決定，如果校長對職業類科未能有相當的瞭解以及任教經驗，實際上不易推動專業科目的整併與改變。

表二 現行技職課程與未來技職體系課程之比較(職校部份)

學 類 別	主 體 分 別	部訂必修		校訂(必修、選修)	
		現行職校課程	技職體系課程	現行職校課程	技職體系課程
一般		65-81 (40-50%)	60 (40%)	必修： 8-24(5-15%) 選修： 16-32(10-20%)	62-77 (40-50%)
專業 (含實習)		41-57 (25-35%)	15-30 (10-20%)		
合計		106-138 (65-85%)	75-90 (50-60%)	24-56 (15-34%)	
總計		現行職校課程 162 學分(已於 89 學年度實施) 技職體系課程 152 學分(預定於 95 學年度實施)			

註：各學分的百分比係以畢業最低學分為分母計算。

推動課程變革除了需要行政者熟知完整的課程理論外，還需具備正確的哲學理念方能順利完成。在實踐的理念上，課程學者提出實踐課程變革的兩種觀點：忠實觀點(fidelity perspective)與相互調適觀點(mutual adaptation perspective)或稱為過程導向(process orientation)觀點(黃政傑, 1998; Marsh, 1997; Fullan, 2001)。Tamir (2004)認為忠實觀點是使用特定的變革方式來達成課程發展者的目標，而相互調適觀點則是為了滿足特殊的當地情況，來修正並持續發展變革。綜合上述理論，職校進行課程變革應同時採用兩種觀點。例如，對於教育部訂定頒布的課程綱要應採行忠實觀點的課程實行取向，但是在制定各校課程計畫時，則應採用相互調適觀點之取向。

參、課程領導與管理者的任務

一、課程管理與課程領導概念之比較

部份學者認為「領導」與「管理」並非同義詞，行政者可以在不用承擔管理責任下，實

現領導者象徵的、激勵的、教育的與規範的功能；也可以在不用實現領導者在象徵的、激勵的、教育的與規範的功能下，監督與控制組織運作、作出決策與分配資源(Schon, 1986)。若在課程的脈絡下，「領導」則可說是同等於「管理」，所以亦有學者認為廣義的課程管理實與課程領導同義(黃嘉雄, 2003)。

在實務上，管理與領導更是難以區隔，尤其在真實情境中，正式行政編制都是以科層體制存在。另一方面，他們又是課程變革的關鍵人物，既是課程管理者也是課程領導者。因此，爭論哪些行政職務應當是課程管理者、哪些又是課程領導者其實無意義，應從課程實行角色的任務與內涵來做區別較為合理。若從行政任務而言，可分為領導與管理兩方面，說明如下(Dimmock & Lee, 2000)：

領導屬於上層之行政任務，諸如設定目標、願景；激勵或輔導教職員達成所訂目標；建立學校進步文化與合作氣氛。

管理屬於中層之行政任務，諸如輔導、監督、維持成效；依照預定目標分配資源；組織課程與安排班級課表。

主題文章

綜合各項文獻資料，部份學者認為不論是中小學，校長都應該擔任課程領導者的角色，而教務主任、學科召集人與科主任則應該擔任課程管理者的角色(Dimmock & Wildy, 1995; Lee & Dimmock, 1999)。可惜國內外相關文獻尚未針對職校課程管理或領導行為進行探討，本文僅以課程管理與領導之相關文獻，歸納出兩者的個別角色與任務並且分述如下。

二、課程領導者之任務

Trump & Miller(1973)認為在中等教育學校內，只要關係到課程的問題，學校校長絕對是學校內關鍵的行政領導者。對於職校科主任的課程領導之定位，雖目前無相關文獻探討，不過 Stark 等人 (2002)近年來的研究就是以科主任為調查對象。Stark 的調查是由科主任自評擔任的課程領導角色，大多數受訪者認為科主任的角色為 1.促進者、2.監督者、3.首倡者(initiator)、4.課表安排者、5.倡導者、6.協調者與 7.課程標準規定者。若不論正式的行政職位，課程領導者應執行下列三項任務：

(一)課程與教學視導

行政者應在課程實行過程中提供視導(supervision)，supervision 一字由 super 和 vision 所組成，亦含有監視(oversee)或監察(monitor)之意(蕭錫錡, 1988; Glickman et al., 2004)。English 等人(1997)認為如同教學是對學習的監察，行政者的視導亦可做為教學的監察。Cheng(2002)亦認同學校領導者的角色應該是視導者(supervisor)、障礙的偵測者與問題的解決者。

(二)設定與發展課程目標

職校學校課程應兼顧學生升學與就業的需要，因此課程規畫也得針對學校發展特色來設定其目標。如果某所職校對專業學程的課程目標是讓 75%的就業畢業生從事的職業是學用相符，領導者則應決定如何達成這項目標(Finch & Crunkilton, 1999)。易言之，Finch

與 Crunkilton 認為職校應該採用目標管理(Management by Objectives)來引導課程發展與執行。目標管理是一種哲學取向，學校的教職員先找出共同的與個人的目標，用來定義成功的標準，進而評鑑出目標達成的程度(Ornstein & Hunkins, 1998)。

(三)建立學校進步文化與合作氣氛

組織文化是學校追求進步的重要關鍵，文化的角色在教育領導中過去常被忽略，但是近來已經得到重視(Dimmock & Walker, 2000)。課程領導與管理的過程常受到組織文化的影響，從廣面而言，也是受到社會的影響。這些被規畫、提供與接受的課程反應出學校與社會的價值觀與規範(Preedy, 2002)；因此，組織文化對課程的影響不言可喻，建立進步與合作的學校文化亦是領導者的任務。

三、課程管理者之任務

許多變革的管理研究發現，預定的改革常失敗在實行的階段，因為我們著重在技術層面而忽略了對人的觀點(Fullan, 2001; Preedy, 2002)。Marsh(1997)則提出在學校變革中，管理者的任務包括：(1)提供教職員基本支持；(2)讓教職員瞭解決策的內容；(3)知悉教職員的需要；(4)協助對外部利害關係者的無理要求做出反駁；(5)不啟動變革，但是會貫徹其他教職員所認為重要的變革。課程管理除了在規畫階段參與課程的組織與計畫外，在實行階段則應負責資源分配、內部溝通、衝突處理以及監督與審核等任務。以下簡述課程管理者之任務：

(一)組織課程

課程進行規畫時，需要有關鍵者將千頭萬緒的文件、人力與資源加以組織與分配。在組織課程的過程中，課程管理的工作如同編織者(weaver)，不僅要留意科目間的配合，也要掌握課程內容與課程目標的契合。全校性的課程組織任務由教務主任擔任，校長則

參與課程組織決策；然而職校尚有不同職類的下屬科別，因此得由專業群科的科主任與共同學科的課程委員會召集人負責基層的課程組織任務 (Finch & Crunkilton, 1999; McNeil, 1996)。以筆者近年來投入高職課程改革的經驗以及 McNeil 等人的理論，認為管理者的組織任務應包括：對課程目標的組織、課程順序的組織、不同群科課程整合的組織、不同層級課程連貫的組織與投入課程發展的人力物力的組織(包括全校與各群科)以及課程監督與評鑑的組織。

(二)分配資源

Tanner(1995)認為行政人員應在課程變革中提供五種資源：(1)人力資源：如課程專家諮詢；(2)教材教具資源；(3)媒體規畫：如專科教室、圖書館等；(4)時間：備課時間與諮詢時間；(5)教師組織：協助進入各種教師專業成長團體。一般而言，行政者在管理資源與重建學校組織時，應該先預想到課程變革的需要(Ornstein & Hunkins, 1998)。任何變革都需要大量的人力資源投入，甚至包括資源配置的思考邏輯都得重新調整，因此管理者應對人力資源的問題有長遠的考量。

(三)審核課程品質

課程的品質控制仍需經由評量來檢視成效。雖然「考試領導教學」、「考試取代教學」的爭議仍在，但是管理者仍得權衡輕重，不可忽略評量的重要性(饒達欽，1995)。English(2000)認為管理者可藉由「課程審核(audit)」來確保教師教學與學生學習的成效。理想的作法是由教師發展課程內容、決定測驗內容，再由管理者審視測驗的適切性，並查核學生測驗之成果。為了避免評量無法反映教學實況，管理者應該有能力判別課程與測驗的關連性(alignment)。

肆 職校學校層級課程管理者之作為

管理者必須投入不同層次的工作：任務分析、功能分析與工作分析(Ornstein & Hunkins, 1998)。Ornstein 與 Hunkins(1998)主張採行管理取向的教育者在規畫課程時，會考慮學程、課表、教室空間、資源設備與人事問題，強調「選擇」、「組織」與「溝通」等的需要，以及視導與監督與課程決策有關的人員。課程管理者不僅要能熟悉政策規畫內容、組織運作規則，還要推動課程計畫的發展、輔助教師對發展課程的需要，最後完成事後的評估審查。事實上，過去常發生擔任重要職位的教師明顯缺乏管理技巧。特別是課程管理，以及課程發展與實行(Kelly, 1999)。大部份的學校行政人員都是由教師擔任，在教師培育階段少有學習管理角色工作的機會，因此在推動課程變革的同時，亦要發展行政者的課程管理能力。以下將分別說明職校課程管理者所面對的應有的六項作為。

一、因應課程主體之變革修正對課程的思路

可預見的未來，職校對課程規畫的自主空間會更大。然而給予學校自行決定的空間愈大，相對賦予的責任也愈大，如何正確地發展各校特色的本位課程更形重要(蕭錫錡等，2003)。過去許多例子中，所謂的「新課程」與標準化的教學與管理技巧都是由學者或中央教育單位所發展出來，然後再加諸於教師的工作上，進而促使「改善」教育現場與課程慎思(Beyer & Apple, 1998)。以目前政策傾向將課程決定權力下移，中央僅負責公布「課程指引」(curriculum guidelines)包括科目綱要與實施通則、審議課程計畫與提供資源。若學校仍將自身任務窄化為課程的執行者，而無課程規畫的能力與意願，想要發展出學校本位課程的目標將遙不可及。

另一個課程規畫的問題在於課程之主體性。課程內在主體是由心理學、認知與規範的知識所建構，而外在主體則受到課程的政治性與社會性因素所控制。Ross(2000)依據 Young 與 Bernstein 等人的理論將課程的政治

主題文章

性與社會性等外在主體再分為四項因素：課程的專業性 (specialization)、開放性 (openness)、階層性 (stratification) 與地位性 (status)。其中，階層性指內含知識的價值高低，而地位性指該課程主體為選修或必修與其學分數。從這兩項因素可解釋為何職校中某些專業科目教師會抗拒對特定課程的改革；相對地，某些專業科目或共同科目(或學術課程)就沒有這些阻力。以饒達欽(1995)在針對職校教師的調查研究為例，發現職校課程的問題出自升學考試嚴重領導教學，聯考不考之科目不受重視。升學考試是導致課程變革的主要阻力之一，另一項根本原因可能來自課程本身的主體性。

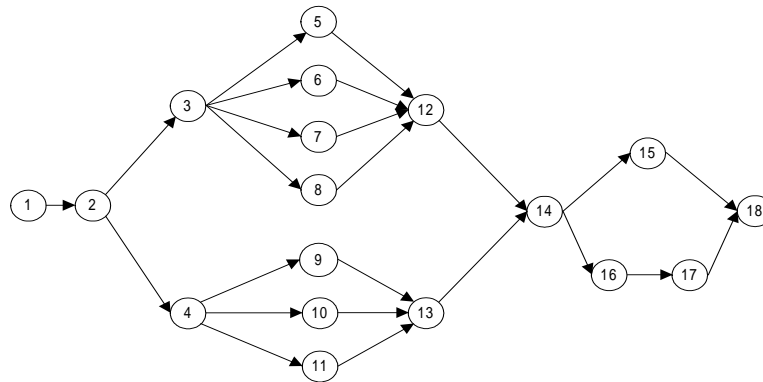
以過去國中工藝課程(後改為生活科技)為例，該課程的概念較近於科學與科技課程，所以在前幾年的課程修訂與近年的九年一貫課程中，在生活科技之課程綱要就增加不少寫作的評量，降低了學生實作的份量。未來職校課程亦極有可能發生相同的問題：漠視專業課程在實作上的價值，一昧加強學生在寫作與認知測驗的練習；或者縮減專業科目的學分數，縮減教師教學設計的彈性。惡性循環下，不但專業科目教師可能抗拒新課程的實行，具有就業傾向的學生更可能因為無法從課程中獲得實作的學習，因而放棄職業教育。從過去的研究可預見這樣的危機，如同倪美華(2001)對商業職業課程的調查發現，近幾年職校新課程實施後，各校對校訂課程的決定呈現兩極化發展：課程架構多過度偏向升學導向，少數偏向就業訓練導向，少有學校考量學生適性發展的需求提供多元化的課程。

二、建構職校課程計畫之發展模式

狹義的課程管理指正式課程文件產生

後，為了實踐正式課程文件的意圖而推動與此文件相關的系列政策及其管理策略之過程(黃嘉雄，2003)。過去職校的專業課程大綱都是由各科科主任編寫，往往因個人經驗與能力不一，而影響課程品質(謝小等，1996)。未來的建構課程計畫包含課程發展過程的分析與規畫兩階段的工作，不僅要承接並落實中央政策的規範，還要啟動學校層級的課程發展，以及後續教師個人的教學計畫與教室層級的教學設計與課程實行。如同黃政傑(1998)所言，課程發展過程的基本因素為：人員、權力、程序和參與。因此，課程管理者必須先考慮以下因素：課程計畫於何處發生？誰將參加計畫、選擇與實施？課程將如何實施、評鑑與修正？課程發展不僅牽涉到專業的問題，更複雜的是還牽涉社會期望與政策方向的問題，相關的利害關係者不僅想在課程計畫過程中發揮其個人的影響力，更企圖控制課程管理者的角色。因此課程管理者有必要在課程發展中做好流程規畫(如圖一)，才能達到建構課程計畫的目的地。

雖然課程管理者在課程發展過程中並非全然親身進行課程選擇與組織，但是仍應參與課程組織的決策；在發展課程計畫階段，管理者的角色如同編織者，必須將看似混沌、零散的目標串接起來，不但要合乎課程綱要的規範，還要符應內外環境的期望。課程計畫是課程管理者與教師共同對政策解讀與分析學校條件所產生的文件。雖然其文件仍必須由主管教育行政機關與學校校務會議審查後才產生效力，不可否認的，課程管理者在課程計畫上確實具有主導權，不同於其他參與課程發展的教職人員，管理者非主導課程細節的組織與選擇工作，但需要掌控課程目標的實踐，促使課程目標符合內外部利害關係者的期望。



圖一 制定職校學校層級課程計畫之 PERT 分析程序(例示)

上圖補充要點：

- 1.成立課程發展委員，並安排前期會議與議程
- 2.課程領導者說明學校本位課程之精神與課程發展理念
- 3.收集學校內部相關資料
- 4.收集學校外部相關資料
- 5.學生學習意向調查
- 6.教師具備任教課程之專長調查
- 7.現有設備、實習工場、實驗室評估
- 8.學校發展特色評估
- 9.社區就業市場分析
- 10.可支援之社區資源與實習機會調查
- 11.教育主管單位之預算與資源分配
- 12.學校內部相關資料分析
- 13.學校外部相關資料分析
- 14.綜合資料分析(學生是否具備就業服務與再進修能力、學生表現是否符合社區期望)
- 15.分析報告送交各科與教學研究會、行政處室審視
- 16.各科與教學研究會擬定課程目標、課程計畫並發展課程
- 17.將課程計畫送交各任課教師，由教師規畫教學計畫並選擇教材
- 18.課程管理者安排課表、分配場地與資源、安排學生選課

三、提升職校教師之課程意識與專業成長

如果在課程變革中充斥著教師個人主義與反智主義的氣氛，將會造成課程管理工作上的阻礙。過去由於職校分科過細，許多專業科目教師必須身兼數種課程，因此學校要

求教師的課程慎思或是拓展課程意識，無疑是緣木求魚。但是，隨著近來科目簡化、群科合併、選修學分比例提高與開設課程彈性增加，將來職校課程管理者可逐步提升教師的課程意識。易言之，課程管理者可成為「促進者」(facilitator)的角色，強調教師專業自主以及提升課程品質與內涵。

主題文章

國內研究發現，教師專業成長的困難之一就是不了解對學校變革趨勢（吳玲梅，2003）。劉美姿(2002)在職校新課程實施調查研究中發現，參加課程宣導活動的教師較未參加者具備較高的課程意識。如同鄭燕祥(2003)所言，要維持組織的整合性、適應性及維持性，那就要發展教職員的個體及集體，讓他們在個人上、專業上不斷成長並且互相合作，以適應不斷變化的外部情境。至於如何配合職校教師的專業成長需求，倪美華(2001)在調查研究中提出第二專長進修是職業類科教師最迫切需要的專業成長活動。

除了瞭解教師的專業成長需求外，Glatthorn(2000)在「對教師友善的課程變革」一文中，提出學校管理者應該提供一定的時間及空間，讓教師獲得充實成長的機會，而且課程應該是以容易達到的形式來呈現；此外，Glickman 等人(2004)也提出為了配合教師的專業需要，在教師個人課程的安排上，應給予教師共同的備課時間；如同陳德欣(2001)在高職教師專業成長的調查中發現，教師在參與專業成長中除了有進修機會不足外，時間不易安排與學校工作繁重則是主要的障礙。總之，課程的安排與人力的運用是課程管理者的權責之一，而教師是實行課程與計畫課程的關鍵。如果課程管理者能在兼顧課程運作下，讓教師有足夠的資源、時間與空間進行專業成長，將是影響課程變革成功的重要關鍵。

四、藉由內部溝通妥善管理資源

大多數職校所擁有的軟硬體設備較普通高中複雜，但是學生來源則較不穩定，尤其的替代方案；(4)說明替代方案對問題造成的後果；(5)選擇對問題最好的解決方案；(6)分析決策所造成的實際後果(Finch & Crunkilton, 1999)。組織內的問題應由組織人員共同討論與解決，若將所有責任加諸於課程管理者一人，不但無法有效處理問題，亦可能造成課程發展工作停滯。目前職校內部存在「校長－

是少數類科以及偏遠地區的學校，造成校方需負擔高額的養護、增購設備經費；另一方面，師資人力、場地及設備等都必須隨時間與主客觀環境變化而有所調整。Wiles & Bondi (1997)認為學校進行課程變革的過程中可能發生的資源問題，除了最壞的學校被迫關閉或學校財務破產等完全資源喪失的情形外，資源的管理者較可能會面臨三種問題：(1)初期的資源短缺：教室場地變更、教科書編印不及、代課教師不足等情形；(2)劇烈的資源短缺：學生來源大量減少、因災害大批設備受損；(3)暫時性的資源短缺：大量教師進修或研習、預算延誤、招標不順等。

由於資源的有限性，校內的資源管理成為一種微觀的政治過程，學校就如同競技場，相關人員必須在裡面靠個別的影響力來獲得資源(Simkins, 1998)。從微觀政治的觀點，學校的資源分配決策就是在協商與討價還價中完成。此外，個人與利害團體在追求不同的目標中，可能還會導引出衝突 (Bush, 2002)。因此，職校課程管理者在資源管理的工作上，不僅要協調出最佳的資源配置模式，還要能擔任群科間的內部溝通的管道。

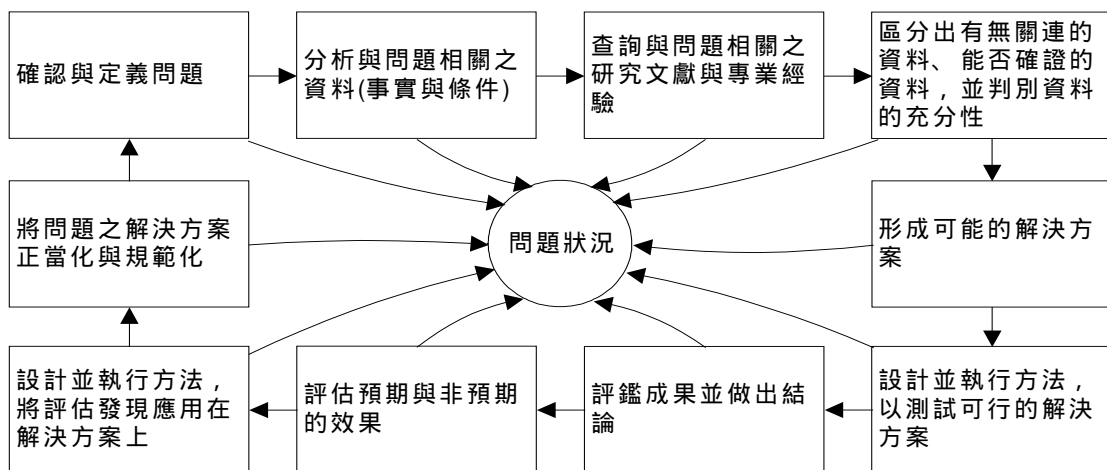
五、管理組織內的衝突並有效解決問題

傳統職校的類科本具有強烈的本位性格，是分化而獨立的課程結構，所以當要將這些職業群科或課程加以歸併時，勢必要面對嚴密區分的學科界線(張佳琳，2002)。變革不僅帶出專業上的問題，更複雜的是教師間或教師與行政者間的衝突與問題。要解決職校課程的問題前，先要進行問題的分析：(1)找出並定義問題；(2)分析問題；(3)尋求合適教務主任－科主任」的行政管理體制，相較於普通高中，職校組織較可能引發多層面的衝突問題。例如部份職校群科對一般科目相當重視，部份職業群科則認為一般科目有礙專業的發展，因專業領域不同，致有各自捍衛自身利益志趣的折衝過程(張佳琳，2002)。由於職校是分科組織，而在各學科課程領域

的協商過程所產生的問題，通常都由科主任來協商處理。因此，校長必須要得到科主任與教務主任的完全支持(Tanner & Tanner, 1995)。除了課程管理人員的相互合作與充份溝通外，學校組織運作也應該能掌握教師間面對面的衝突、協商教師與行政人員在科層體制內的關係，透過組織運作規畫例行性的互動，促使教師探討有關教學實務的共同問題(簡良平，2004)。如同 Tanner(1995)所言：課程發展過程中所發生的衝突與問題，必須由校內各層級行政者共同合作解決，問題解決的流程如圖二所示。

課程審查工作除了課程規畫後的對各科課程的教學計畫之審查外，還包括課程實行後的課程評估(assessment)工作。以職校課程而言，在課程結構中除了共同必修課程外，尚包括群專業必(選)修課程與學校本位課程，學校本位課程可包括共同必修課程與專業課程；其中共同必修課程的評估方式較為單純，專業必(選)修課程的評估則牽涉到多元的教學目標與適性發展的問題，難以用單一方法來評估其課程成果，而且主觀因素較重，不易有客觀的標準產生。

六、建立專業課程審查制度確保教學品質



圖二 以共同合作方式解決課程變革的問題(Tanner & Tanner, 1995, p.667)

專業選修課程的目標與學術共同必修課程有若干差異，在相關的評估方法上也應略作修正。由於國內外文獻尚未完成對職校學校本位課程之評估模式建構，因此本文以 Bailey 等人 (2002)對專業學科評估方式為參考，提出職校課程管理者對課程實行評估之

作法 Bailey 等人所提出的座談式學科評估係由管理者於課程實施後，召集任課教師、相關所屬科組人員以及課程發展會代表，針對各專業課程的實行過程與成果做綜合討論，流程請見表三所示。此外，對於教學過程以及學生的學習成果也要有書面的學科評估，

主題文章

學校本位課程發展的核心在於學校與教師共同制定的學科目標能否達成，因此針對各個目標應當設計不同的評估方法。以「機械設計」科目為例，教師應依據教學目標安排教

學活動與教材，而課程管理者則依據評估方法的檢核項目加以查核(如表四所示)，並將結果交由課程與教學座談會上討論。

表三 座談式的學科評估(例示)

第一部份 課程描述 – 1.對課程現況的描述 2.選修學生人數 3.規畫的課程目標 4.選用的教科書版本 5.課程內容 – 進度、章節與所使用的實習工場或教室
第二部份 課程評估 – 1.課程目標是否達成 2.課程目標所包含的技能與知識是否合適?課程目標是否可被評估? 3.課程實施過程是否適宜? 4.課程對所屬科群是否有貢獻?
第三部份 對課程的修改提出建議 –

說明：本表修改自 Bailey, Floersheim & Ressler, 2002, p.432。

表四 書面式的學科評估檢核表(例示)

教學目標	評估方法
1.提高問題解決能力。	1.在作業中加入開放式的問題。 2.評估學生是否有閱讀的困難並且能否瞭解教材內容與作業內容。
2.提升表達能力與繪圖寫作能力。	3.學生能否完成口頭報告。 4.學生能否進行小組合作練習。
3.應用基礎科學與技學設計機械元件。	5.作業中加入分析式問題。 6.測驗中加入導引式問題與批判式問題。

說明：本表修改自 Bailey, Floersheim & Ressler, 2002, p.431。

職校對課程評估的方式繁多，其目的不外是為求課程品質的保障，但也可能產生若干問題。黃嘉雄(2001)比較歐、美等五地區實施課程本位管理之成果，在課程管理部份之比較發現，由於中央對學校實施定期視導評

鑑以及在關鍵階段對學生實施成就評量，這些措施可能導致學校課程齊一化。因此，校長或主任主導課程發展的過程中，不可力求政治績效的形式，造成教師對於課程變革目標的懷疑。

伍、結論

本文立論的主要脈絡背景，係基於近幾年來職校課程的不斷變革。以往中央集權式的國家層級課程結構式微，取而代之的是課程主體逐漸往學校靠攏，課程決策權力下移。因此，課程管理人員應當符應課程變革的趨向，推動學校層級的課程變革，進而完成學校本位的課程發展，帶動教師在教室層級的教學提升與課程慎思。

本文進一步探討課程管理者應有之作為，剖析職校課程變革之實行過程，並以忠實觀點說明學校管理者如何因應課程政策變革的規畫，並發展校訂課程；另一方面以過程導向觀點探討課程管理者如何提升教師對課程的參與，做好資源分配與問題解決，最後完成課程評估的工作。

然而，探討課程管理的作為似乎與後現代教育思潮中所強調的多元、渾沌與去中心有所違背，事實上，有效與穩定的改革才是推動課程變革所需具備的基石。畢竟課程改革需要學校行政人員的協助，才能促成學校正式組織文化的改變(蔡清田, 2001)。如何化解變革的阻力、防止失焦、化解利益衝突以及保障學生的學習權益，將是課程管理者應該加以思索的問題。

現行職校課程變革另一項重要主軸為課程連貫統整的議題，除了前述的課程與評量的關連性外，不同技職校院層級之縱向銜接與不同學科領域之橫向統整，將是未來課程管理者所要面對的重大變革，本文礙於篇幅無法多所著墨，冀望後續研究能加以探討。

參考文獻

- 王滿馨(2004)。高工專業學科教師與技術教師教育信念與教學行為之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 李隆盛(2003)。職業學校課程綱要規劃與學校本位課程發展模式。教育研究月刊, 115, 70-80。
- 吳玲梅(2003)。高職教師專業成長現況與需求之研究－以國立羅東高級商業職業學校為例。國立東華大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 吳祥茂(2002)。我國高職工業類科課程標準發展之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 林秀芬(1994)。高職課程標準修訂課題與方向之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文(未出版)。
- 倪美華(2001)。高職商業類科課程實施意見調查研究。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文(未出版)。
- 高新建(1998)。課程管理的策略：以美國聯邦政府為例。初等教育學刊, 7, 267-294。
- 高新建(1999)。課程管理的分析架構。教育研究集刊, 42, 131-153。
- 黃政傑(1998)。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑(2000)。技職教育的發展與前瞻。台北：師大書苑。

主題文章

- 黃嘉雄(2001)。學校本位管理制度比較研究。台北：五南。
- 黃嘉雄(2003)。課程管理的意義、策略與思維。國民教育，44(1)，57-63。
- 陳德欣(2001)。高級職業學校專業科目教師專業成長及其相關因素之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所博士論文(未出版)。
- 張佳琳(2002)。課程改革：政治社會學取向。台北：師大書苑。
- 教育部技術及職業教育司(1998)。職業學校各類科課程標準總綱。台北：教育部技職司。
- 教育部技術及職業教育司(2000)。推動職業學校實施新課程配合措施八十八學年度工作計劃期末報告。台北：教育部技職司。
- 劉美姿(2002)。高職工業類科教師對新課程實施意見之調查研究。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文(未出版)。
- 鄭燕祥(2003)。教育領導與改革：新範式。台北：高等教育。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗：以研究發展為根據的課程改革。台北：五南。
- 謝小苓、張晉芬、黃淑玲(1996)。技職教育政策與職業學校的運作。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 蕭錫錡(1988)。美國教學輔導理論與實務的探討。國立台灣教育學院學報，13，177-198。
- 蕭錫錡、趙志揚、陳聰浪、吳偉智(1999)。高職課程與技專校院課程銜接之修訂規畫。台北：教育部技職司。
- 蕭錫錡、侯世光、施溪泉、黃龍潭、賴淑靜(2003)。九十一年度職業學校實施新課程諮詢輔導工作計畫。台北：教育部技職司。
- 蕭錫錡、陳甦彰(2003)。技術學院航運管理系專業課程之規劃。澎湖技術學院學報，6，293-314。
- 簡良平(2004)。教師即課程決定者－課程實踐的議題。課程與教學季刊，7(2)，95-114。
- 饒達欽(1995)。技術職業教育課程教學與資訊研究。台北：文景。
- 饒達欽、劉昌煥、鄭永福(1996)。我國當前高職專科技術學院課程與教材改革報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。
- Bailey, M., Floersheim, R.B., & Ressler, S.J. (2002). Course assessment plan: A tool for integrated curriculum management. *Journal of Engineering Education*, 91(4), 425-434.
- Beyer, L.E. & Apple, M.W.(1998). *The curriculum: problem. Politics, and possibilities* (2nd ed.). Albany, NY: State Univ. of New York.
- Bush, T. (2002). Educational management: Theory and practice. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, pp.15-33. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cheng, Y.C. (2002). Leadership and strategy. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The Principles and*

- Practice of Educational Management**, pp.51-69. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dimmock, C. & Lee, J.C.K. (2000). Redesigning School-base Curriculum Leadership: A cross-cultural perspective. **Journal of Curriculum and Supervision**, 15(4), 332-358.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership: A cross cultural model. **School Leadership and Management**, 20(2), 140-163.
- Dimmock, C. & Wildy, H. (1995). Conceptualizing curriculum management in an effective secondary school: A Western Australian case study. **The Curriculum Journal**, 6(3), 297-323.
- English, F.W. & Larson, R.L. (1997). **Curriculum Management for Educational and Social Service Organizations** (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- English, F.W.(2000). **Deciding what to teach and test: Developing, aligning and auditing the curriculum**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Finch, C.R. & Crunkilton, J.R. (1999). **Curriculum development in vocational and technical education** (5th ed.). Boston: Allyn & Bancon.
- Fullan, M.(2001). **The new meaning of educational change** (3rd ed.). NY: Teachers College Press.
- Glatthorn, A.A.(2000). **The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (2004). **Supervision and instructional leadership: A developmental approach** (6th ed.). Boston: Allyn & Bancon
- Keith,S & Girling R.H. (1991). **Education, management, and participation: New directions in educational administration**. Boston: Allyn & Bacon.
- Kelly, A.V.(1999). **The curriculum: Theory and practice** (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- 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.
- Louis, K. & Miles, M.(1990). **Improving the urban high school: What works and why**. NY: Teachers College Press.
- Marsh, C.J.(1997). **Planning, Management and Ideology: Key concepts for understanding curriculum 2**. London: Falmer Press.
- McNeil, J. D. (1996). **Curriculum: A comprehensive introduction**. NY: HarperCollins College Publishers.

主題文章

- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P.(1998). **Curriculum: Foundation, principles, and issues** (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Preedy, M.(2002). Managing the curriculum for student learning. In T. Bush & L. Bell (Eds.), **The Principles and Practice of Educational Management**, pp.153-169. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ross, A.(2000). **Curriculum: Construction and critique**. London: Falmer Press.
- Schön, D.A.(1986). Leadership as reflection-in-action. In T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally(Eds.), **Leadership and Organizational Culture**, pp.36-63. IL: Univ. of Illinois Press.
- Simkins, T. (1998). Autonomy, constraint and the strategic management of resources. In D. Middlewood and J. Lumby (Eds.), **Strategic Management in Schools and Colleges**. London: Paul Chapman Publishing.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on Curriculum**, pp.402-435. NY: Macmillan.
- Stark, J.S., Briggs, C.L., & Rowland-Poplowski, J. (2002). Curriculum leadership roles of chairpersons in continuously planning departments. **Research in Higher Education**, 43(3), 329-356.
- Tamir, P. (2004). Curriculum implementation revisited. **Journal of Curriculum Studies**, 36(3), 281-294.
- Tanner, D. & Tanner, L.(1995). **Curriculum development: Theory into practice** (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall.
- Trump, J.L. & Miller, D.F.(1973). **Secondary school curriculum improvement: Challenges, humanism, accountability** (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Wiles, B. & Bondi, J.(1997). **Curriculum development: A guide to practice** (5rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

In Response to the Curriculum Changes: The Required Actions of Curriculum Managers in Vocational Senior High School

Hsi-Chi Hsiao* Mu-Nen Chen**

The essential cores of the latest curriculum changes in vocational senior high school include the reduction of required curriculum, the increase of selective and school-based curriculum, the mergence of various departments, and the alignment and articulation of curricula in different levels and programs. How to seek the communion with other teachers, as well as to decrease the resistance against the changes, will be the common issues concerted by both governors and schools. From practical perspective, while political planners have proposed complete guidelines for the curriculum changes, the curriculum manager in school-level should conduct a new curricular plan in compliance with these guidelines, and then monitor and control the process of changes in order to achieve the goal of implementing new curriculum. Accordingly, the intention of this report is to focus on the tendency of curriculum changes in vocational senior high school, as well as the role and task of school-level curriculum manager in the process of curriculum changes. There are three main points incorporated in this report. The first is to discuss the relative theories of curriculum changes, and then to illustrate the political plans of curriculum change in vocation senior high school. The second is to compare the difference between the roles of school-level curriculum managers and leaders. The last is to clarify the required actions and promote self-awareness for curriculum managers, and then to facilitate the teachers' curriculum consciousness regarding the curriculum changes.

Keywords: curriculum change; curriculum management; curriculum of vocational senior high school

* Chair Professor, Graduate Institute of Business and Administration, Cheng-Shiu University

** Doctoral Student, Graduate Institute of Technical and Vocational Education, National Chang-Hua University of Education

主題文章