

學校本位課程發展脈絡與現況研究

林佩璇*

摘 要

九年一貫課程政策以「學校本位課程發展」鼓勵學校及教師作更多的專業表現。然而權力的釋放並不能保證學校本位課程必能有效地進行發展。在台灣，學校本位課程發展不可否認地出現許多問題和質疑，然而對這些問題卻缺少全面分析。學校本位課程發展為一複雜的過程，為期獲得一較全面的理解，研究乃就環境系統、課程特性、人員、學校結構、資源系統、和課程發展的評鑑幾個脈絡分為八個研究小組進行整合型的實徵探究。研究發現學校本位課程發展確有助於學校及教師認識課程政策，採取行動進行學校課程的本位規劃，然而傳統的行政運作及習慣仍反映在學校本位課程發展的運作中，而產生一些理念和實踐上的矛盾現象。文末從教師作為課程發展的主體、在職教育、行政資源的整合上提出改進的建議。最後，作者從較積極的角度說明發現問題是改進的原動力，呼籲教育人員跳脫常識性的判斷、未經思考的感性訴求、或基於政治型態的政策立即回應，退一步保持一點距離理性地觀看現象，進行更多的實徵研究，以為學校本位課程發展提供更多的反思線索，作更具前瞻性的專業對話。

關鍵字：學校本位課程發展、學校本位課程評鑑、教師專業成長

* 林佩璇：國立臺北師範學院課程與教學研究所助理教授

投稿收件日：93 年 3 月 24 日；修正日：93 年 6 月 8 日；接受日：93 年 6 月 15 日

學校本位課程發展脈絡與現況研究

林佩璇*

壹、研究背景

一、問題描述

課程政策由中央邁向地方分權的過程中，學校課程也由教科主導，進而走向更多自主決策的發展空間，新的課程政策以「學校本位課程發展」鼓勵學校及教師作更專業的表現。然而權力的釋放是不是能保證學校本位課程能有效地進行發展，仍有待考驗。學校本位課程發展強調學校應作為課程發展中心而非外在機構的課程實驗場所；而整體的教育環境也應建立一充分授權、鼓勵參與、反省、以及合作的機制以鼓勵課程發展行動。但是我們也發現許多學校雖然冠用了「學校本位」一詞，實則狼批羊皮（wolf in sheep's closing）（Tiller, 1992）或掛羊頭賣狗肉，或流於本末倒置，並未真正掌握課程決策的內涵（林佩璇，民 89；歐用生，民 91）。

有些研究指出學校本位課程發展的困難，有時並不是課程本身的不適切，而是仍然受到太多的限制（Hargreaves, 1982; Lewy, 1987），諸如時間、行政支持或資源等因素。此說明學校本位課程發展是一個非常複雜的過程，它不僅包含教師角色的執行或是課程本身的決策過程，而且也包含教育系統中其他事務的決定與協調（Harrison, 1979, 1981）。Marsh, Day, Hannay, and McGutcheon（1990）曾分析英國、美國、加拿大、澳大利亞等國家課程發展的實例，指出影響學校本位課程發展的因素包含參與者的動機、參與者對課程革新的興趣、參與者的控制、責任、隸屬感、活動的型態、學校氣氛、領導者、時間、資源、以及外在的支援。而 Harrison（1979, 1981）將這些複雜的因素歸納為四個次級系統：課程次級系統（curriculum subsystem）、資源運用次級系統（resource utilization subsystem）、結構次級系統（structure subsystem）、和人際關係次級系統（human relationships）。

* 林佩璇：國立臺北師範學院課程與教學研究所助理教授

subsystem) 等因素交織所形成。

在台灣，學校本位課程發展也出現許多問題和質疑，有待全面的理解，本研究建立在 Marsh 和 Harrison 的研究架構下並加以修正，試著藉以分析台灣過去幾年來實施學校本位課程發展的脈絡與現況作一實徵的探討，期有助於了解台灣學校本位課程發展的特性、分析學校本位課程發展的問題、並為學校本位課程發展提出具體策略及建議。

二、研究問題

本研究旨在分析目前實施學校本位課程發展的現況，研究問題如下：

1. 分析學校本位課程發展的背景，探討那些原因促動學校進行本位課程發展？
2. 探討學校本位課程發展的課程特性，學校教師如何界定學校本位課程發展？
3. 分析影響學校本位課程發展的學校結構因素，如校長領導、行政運作及學校整體的氣氛？
4. 了解學校本位課程發展的人員系統，如課程發展委員會的運作及教師參與學校本位課程發展的情況？
5. 了解學校本位課程發展中如何運用各種資源系統？
6. 探討學校本位課程發展中評鑑系統的運作情況？

貳、文獻探討--學校本位課程發展脈絡分析

在學校本位的課程發展中，教師是研究者也是課程的革新者，然而一些研究指出教師參與課程發展的困難，例如缺乏時間，教師不認為課程發展應為個人的責任，以及能力及知識上的限制等 (Kennedy, 1992; Zais, 1976)。Hargreaves (1982) 也質疑當教師被排除在課程決策之外時，他們能否有效地參與學校本位課程革新的民主過程，仍是一個值得考驗的議題 (Hargreaves, 1982)。他認為目前教師仍然受到太多的限制和束縛，因此他不認為教師應作為課程發展的中心。學校本位課程發展是一個非常複雜的過程，它不僅包含教師角色的執行或是課程本身的決策過程，而且也包含教育系統中其他事務的決定與協調 (Harrison, 1979, 1981)。Marsh 等人 (1990) 指出影響學校本位課程發展的因素包含參與者的動機、參與

者對課程革新的興趣、參與者的控制、責任、隸屬感、活動的型態、學校氣氛、領導者、時間、資源、以及外在的支援。

Harrison (1979, 1981) 將這些複雜的因素歸納為四個次級系統。第一是課程次級系統 (curriculum subsystem)，如學校的課程或作業。第二是資源運用次級系統 (resource utilization subsystem)，如行政任務、金錢、空間、時間、物理環境、家長、和其他人力資源，如外在諮詢人員和社區資源等等。第三是結構次級系統 (structure subsystem)，如學校教職員的角色分工、政治條件、規則、和期望等。第四是人際關係次級系統 (human relationships subsystem)，諸如溝通及決策過程、小組型態、意見分享等。Harrison 的模式提供一個完整的概念架構來說明學校本位課程的要素。第一，它指出學校本位課程發展的中心是人的互動關係。再者，雖然它以學校內部的系統作為主要的分析對象，但它同時也指出學校不能免於外在環境的影響。依據 Marsh 等人和 Harrison 的架構，研究將影響學校本位課程的要素歸納為幾個脈絡系統：外在環境系統、學校系統、課程系統、資源系統、人員系統、和評鑑循環系統。

1. 外在環境系統指的是政治、社會、文化、以及教育的因素。
2. 學校系統指的是在學校內教師能夠自主參與課程決策的程度。
3. 課程系統指的是教學的內容及性質。
4. 資源系統指的是支持課程發展的人力、經費、教材、時間資源等因素。
5. 人員的系統指的是教師參與課程發展的角色任務與經驗心得。
6. 評鑑系統指的是了解其他系統內及系統間運作的情況，以作為課程改進依據的機制和過程。

以下分別探討這些系統脈絡和學校本位課程發展的關係。

一、外在環境系統

學校本位課程的發展脫離不了政治、社會、文化、以及教育本身的影響。學校本位的課程發展代表課程革新的責任從國家層次轉移到地方及學校層級。儘管課程決策的轉移，並不能保證學校本位課程的發展能有效地推動。相反地，教師有可能只是迫於追求外在結構的革新 (Kirk, 1986)。因此，要了解學校本位的課程發展，必須從一個更廣的結構和環境來了解 (Duignan, 1988; Kirk, 1986; Seddon, Angus, & Poole, 1990; Sturman, 1990)。Seddon 等人 (1990) 認為考驗學校本位的課程發展可從兩個結構來探討：高層架構 (higher order frame) 和基層架構 (proximal frames)。高層架構所指的為教育系統所存在的政治及經濟結構；而基

層架構為學校及教室內的人事。很明顯的，基層架構內所做的決定常受制於高層架構。Duignan（1988）持相同的看法，認為教育的發展，尤其是學校本位的運動也需檢視更廣的國際趨勢。

Duignan 指出學校本位課程的發展是追求教育品質，主張教育機會均等，及強調選擇和績效等概念下的產物。教育機會均等的概念近年來已由「學生有相同的入學機會」轉為「保證每位學生都能獲得必要的資源以滿足個別學習的需要和興趣」（1988, p.10）。選擇的概念表現在家長及學生選擇學校及學校的學習課程。在自由的社會中，市場導向的機制引入學校系統中，家長及學生常以顧客的角色來選擇學校，希望學校能保證品質以服務他們的需要。在工商業社會中，績效隱含著經濟效用，科學方法和技術，草根模式公共事務的參與等特性。為了滿足這些要求，學校本位的課程發展成了同時滿足績效考量及草根模式的產物。Seddon 等人表示：

學校本位的決策可視為參與公共決策的一種形式。就如石頭丟入池中，它的漣漪撥動了整個教育行政系統。整個核心的過程在於滿足不同的要求，如評鑑、資源管理、及績效的要求；而同時又期望能維持現有體制的合法性。（1990, p.36）

Prideaux 訪問及觀察研究三所澳大利亞的學校，也發現學校本位課程發展並不必然是「課程權力的轉移，而是科層體制下，非直接控制課程的另一種方式。」（1993, p.171）Prideaux（1993）更進一步指出學校本位課程發展的一些矛盾之處：如研究發現三位學校校長成了把關的角色，課程發展限於他們認為合於官方政策的活動中；教師也認為個人的自由在團體決策過程中受到威脅，並不能自由自主參與決策。

二、課程系統

課程發展最直接的議題在於決定教學的內容，因此課程的定義及課程的性質影響學校本位課程的發展。課程的定義，眾說紛紜，Skilbeck（1984）為說明學校本位課程發展的特性，將課程分為四概念：形式結構和知識領域、文化的藍圖、學習活動的型態、和學習技術。第一種概念視課程為知識領域。課程在此定義為一知識的主體以增進學生的心智能力。例如，Bruner 強調任何學科均應強調基本的理解和結構性。又如 Hirst 主張基礎教育應以清楚的命題邏輯結構來界定知識的範圍。

第二種概念視課程為文化的藍圖。從社會的觀點，教育在於傳遞社會規範、價值、和信念系統。課程也包含了文化系統中的結構及次系統，諸如社會結構、經濟系統、溝通系統、道德、信念、和美感等判斷。學校課程在此定義下，不僅在傳遞文化，同時也是學生和教師共同型塑文化的過程。第三種概念視課程為學習活動的型態。以此觀點出發，課程不是既定的學科，而是學習者與外在世界互動的活動。以杜威的觀點而言，課程緣自人類基本生活，是一種問題解決的型式，而不是遙不可及的抽象邏輯。最後視課程為學習技術。課程被認為是問題解決的工具，經由系統地運用特定的規準和原則來建立學習任務。

課程發展受課程定義所影響。Munn (1985) 的研究指出不同的學科性質不僅影響學校本位的課程發展，而且影響教師對參與課程發展角色的詮釋和定位。國內的研究也發現課程的性質是影響學校本位課程發展的關鍵因素之一，例如，林佩璇 (民 88) 研究國小的鄉土教學活動課程發展，發現鄉土課程的正式設科改變教育學者、行政人員、以及教師對課程的僵化詮釋。學校課程不再被視為特定的知識領域，而是文化傳遞及學生和教師共同形成學校文化的過程；課程不再只是既定的學科，而是學習者與外在世界互動的活動。參與課程發展的教師認為鄉土教學活動因牽涉學生所在的地方文化及環境，因此以學校和教師來發展該科的課程教材遠較國家統一發展適合。亦即，參與課程發展的教師認為學校本位課程發展特別適合於強調生活化、活動化、開放性、以及情意陶冶重於知識記憶的學科。

三、學校系統

Skilbeck (1984) 強調學校是最穩定的課程發展場所，Ben-Peretz and Dor (1986) 的研究也支持了此看法，他們發現外在系統人員投入學校本位課程發展的實踐行動相當有限，如教育部、局的官員可能被要求提供一些協助，但他們很少實際參與發展的過程；外來的學科專家可能參與意見的諮詢，但實際課程發展的行動都是由學校教師來進行。此研究建議，學校本位的課程發展必須藉助學校本身發展自己的哲學觀，並能維持教學及經費的自主。換言之，學校的特性、結構、和氣氛會影響學校本位課程發展的運作。學校特性，是指個別教師在學校中被賦予參與影響課程決定的自由程度 (Sturman, 1990)。學校結構是指學校中的階層體系和學校的管理結構，後者尤以校長的角色為著。

四、資源系統

另一個影響學校本位課程發展的要素為支持課程發展所需的資源。Harrison (1981) 指出學校雖已被賦予了作課程決策的自主空間，但常常因缺乏資源及無法控制所必需的資源，而阻礙課程發展的進行。當課程政策突然由上而下的模式轉移到學校時，學校省察到教師能力不足、缺乏資源、以及資源運用系統不夠彈性等種種問題。Ariva (1987) 研究發現，不論是校外人員或是學校人員單獨本身都不能發展適當的課程，雖然外在的機構有專家和資源，但遠離學校的環境；相反的，學校校長和教師對學校情況了解，但卻常苦於缺乏課程的專家及資源的協助支持。整體而言，學校本位課程發展的所需的資源包含了時間、空間、諮詢人員、社區、材料設備、教師訓練、以及教師獎勵等因素 (Harrison, 1981; Marsh, 1990)。

五、教師因素

影響教師參與學校本位課程發展的因素可分為外在因素及個人因素，外在因素如前述所討論的學校、資源、及外在環境的支持等 (Bezzina, 1989)。而教師個人的內在因素，諸如教師個人在認識論上的哲學觀點、教師的課程取向、個人的專業自主與信心均是影響學校本位課程發展的成敗因素。

(一) 教師認識論上的哲學觀。認識論代表個人知識理解的觀點。研究指出教師個人的哲學觀和課程發展或課程組織的型態有關。Sturman (1990) 曾考驗兩種教師認識論上的觀點--科學的認識論 (scientific epistemology) 和詮釋的認識論 (hermeneutic epistemology) --和課程實施的關係。研究發現，持科學認識觀的教師比較偏好使用外在的測驗來診斷和控制學生。相反地，持詮釋認識觀的教師比較傾向發展自己的評量工具。

(二) 教師的課程取向。Marsh 等人 (1990) 曾探討教師課程取向和參與課程發展的關係。在研究中，他們區分三種課程取向：傳播 (transmission)、商議 (transaction)、和轉化 (transformation)。傳播取向強調學科的訓練，事實知識的獲得，和維持現存的社會規範；教師的角色是學生學習的標準。商議取向強調學生民主素養及問題解決能力的養成；教師的角色在作為一個促動者，以協助學生發展思考能力，發現資源，以及刺激學生主動探究的態度。轉化取向則注意到個人改變及社會改變，課程的目標在於追求自我實現、自我超越；教師的角色在提供認知、情意、以及精神生活的經驗，以促使學生發展個人及社會的技巧。依此理論架構，Marsh 等人研究兩個課程發展委員會課程發展的過程，一為地理科委

員會，另一為歷史科委員會。研究指出，參與地理科委員會的教師傾向強調問題解決以及社會互動的教學策略，因此他們不拘泥於課程內容，而從不同的取向來考驗假設。相反地，三位參與歷史科委員會的教師強調課程傳播取向，而著重於內容順序的改變，因此也比較不願意觸及課程革新「改變」的性質和其他問題的探討（如學校經由歷史科要學生學習什麼？）。研究顯示，雖然教師不會就課程取向本身來討論，但在課程發展中，他們的課程態度影響了對課程革新的詮釋，並作為參與行動的指標。

（三）教師個人的專業能力與信心。教師參與學校本位課程發展須具備課程編輯、研究、溝通、評鑑等各方面的能力。反過來，教師是否具備這些能力也會影響教師參與學校本位課程發展的態度。在中央課程發展的制度下，教師不認為課程發展應屬於他們的專業活動。而在學校本位課程發展中，教師能不能從忠實的課程傳播角色躍升為課程發展者，突破傳統行政取向的工作任務，教師的專業能力和信心是重要的因素。林佩璇（民 88）研究參與鄉土教學活動課程發展的教師，研究發現當教師對課程發展有經驗時，也更能增強信心投入課程決策的參與；也更具有信心來完成課程發展的任務。

六、評鑑系統

在學校本位課程中，課程是一個不斷改進變革的過程（Hamilton, 1976），課程發展和評鑑是不可二分的活動。Stenhouse 主張改進課程最有效的方式是透過教師對實踐所作的批評省思，作為研究者和知識的宣稱者，而非外在評鑑的工具和受控的對象（Norris, 1990）。而學校本位課程評鑑旨在蒐集資料以改進課程品質，主張學校課程發展人員作為評鑑的主要參與人，以展現內部評鑑的專業判斷能力。換言之，學校本位課程評鑑可以協助對課程的性質和品質獲更好的理解，改進課程品質。Carr and Kemmis（1986）更進一步提出改進應包含三層面：課程實踐的改進、實踐者理解的改進、以及實踐情境的改進。具體而言，評鑑不只是一要改進課程和課程所在的環境，也能啟發理解能力，發揮啟蒙的功能。Stake（1995）也主張評鑑的功能在於提供評鑑關係人對評鑑的發現產生新的理解，此觀點與 Eisner 主張的教育鑑賞相互呼應，認為評鑑應能啟發讀者擴展其視野，見其所未見。而 Lewy（1977）認為評鑑的價值取決於評鑑的發現能否對未來的行動產生影響。學校是教師與學生共同生活的場所，教師白天的活動均在學校中進行，在參與評鑑過程中，教師會成為更主動的參與者，刺激其覺察力，深入探討課程中的弱點，作為課程革新的動力（Nixon, 1992; Nevo, 1995）。

參、研究設計

一、整合研究

學校本位課程發展的脈絡廣泛，爲了解學校本位課程發展的現況，本研究採取整合型的研究方式，由八個研究小組分別探討學校本位課程發展的課程特性（1組）、學校結構（1組）、人員系統（分3組個別探討學校課程發展委員會、教師參與課程發展的能力、和學校本位課程中的教師專業成長）、資源系統（1組）、和課程發展的評鑑（1組）、另有一組整合小組。每一研究小組由國北師課程與教學研究所九一級教學碩士班4-5位研究生參與研究，進行問卷的編擬、實施、和書面報告，以作深入的分析。各研究本身也是獨立的研究系統，而本研究乃是整合各子研究的綜合發現。

二、研究方法

過去幾年來，學校本位課程發展有許多實徵的研究（如林佩璇，民88；張嘉育，民88等）。這些研究爲深入了解學校本位課程發展的過程，和教師個人的價值，研究多以個案方式來捕捉課程發展現象。誠然，這些研究有助於我們深入了解問題，但也因這些個案研究缺少整合的後設研究，對問題的理解有見樹不見林的缺憾。再者，因課程改革目前已成爲全國大眾關切的無點，如何將現象作一普遍化的分析研究，更有助於讀者了解教育的整體現象。最後，國家課程政策製定單位，投資許多經費鼓勵學校進行本位課程發展，當社會大眾對課程產生疑義時，更需要一弘觀的資料來檢視政策與實踐上的差異。當教師已深入了解個別的本位發展後，也需要提供一個整全的圖像，以了解如何定位及詮釋個人的經驗。基此，研究者擴展過去的研究經驗，以調查作爲主要的研究方法，期獲得一較全面的理解。

三、研究範圍

本研究參與研究的人員主要爲教學碩士班之研究生，研究小組全爲現職的小學教師，分別服務於台灣北部地區台北縣、台北市、基隆市、和桃園縣四縣市。基於研究參與人員熱切地想了解所在縣市的學校本位課程發展狀況，研究範圍乃

以此四縣主爲主。樣本則以四縣市公立小學爲取樣地區，每縣市分別含大、中、小型學校，分層隨機取樣，共取樣本 171 所，其中包括基隆市 41 所、台北市 40 所、台北縣 50 所、桃園縣 40 所（如下表 1）。

表 1 研究取樣學校數

	大型學校	中型學校	小型學校	備註
基隆市	10	20	11	大（51 班以上）、中（13—50 班）、小（12 班以下）
台北縣	17	16	17	大（51 班以上）、中（13—50 班）、小（12 班以下）
台北市	10	20	10	大（51 班以上）、中（13—50 班）、小（12 班以下）
桃園縣	10	20	10	大（51 班以上）、中（13—50 班）、小（12 班以下）

問卷填答的人員爲取樣學校中，每校請十四位教師作答分別填寫一至二份問題。填答對象主要爲已實施九年一貫新課程的一、二、四年級教師，或曾參與試辦九年一貫課程學校教務主任、教師爲優先填答對象。各研究小組的填答回收率約爲七至八成間，如以資源系統的研究爲例，填答人數及問卷回收率如表 2。

表 2 問卷調查份數及回收率

	基隆市	台北縣	台北市	桃園縣
發出份數	82	100	80	80
回收份數	67	92	51	61
回收率	82%	92%	64%	76%
總數	271			
總回收率	79.4%			

四、研究工具---問卷的編製

本研究爲一整合型研究，各研究小組針對研究主題編制問卷，首先小組成員蒐集相關文獻共同討論，形成研究問卷之架構。同時請教專家學者及具有實務工作經驗的教育先進提供寶貴意見，最後與研究者討論，修改後完成問卷初稿，接

著選擇一至二所學校，約 20 位教師作為預試對象，以檢測問卷效度。預試之後，再針對有疑義的問題進行討論與修正，據以完成本研究之正式問卷。

五、資料分析

本研究旨在分析學校本位課程發展的現況，調查研究於問卷施測完畢問卷回收後，即將所得的資料內容加以檢視，凡填答不全或未依規定之問卷，予以刪除，接著將有效問卷予以進行編碼，記分、分類，然後輸入電腦建立資料檔，並以 SPSS 10.0 for windows 套裝軟體進行次數分配，作為分析的基礎。

肆、研究發現

依據研究問題，研究將問卷調查作了簡單次數分配，藉以了解學校本位課程發展的現況，茲將研究發現表列如表 3。表 3 的研究向度為本研究所要探討的學校本位課程幾個脈絡及其重要議題：(1) SBCE 的動力，指的是學校進行學校本位課程的原因或推動的因素；(2) SBCE 的課程特性，主要探討學校教師如何定義 SBCE、SBCE 的範圍為何，以及用什麼方式來進行 SBCE；(3) 學校的結構，在了解學校中校長的課程領導、學校的行政支持和教師支持 SBCE 的氣氛；(4) SBCE 的人員系統，分別探討參與 SBCE 人員的角色、任務分工，及教師參與參與 SBCE 的原因、能力、程度、和專業成長；(5) SBCE 的資源系統，分析 SBCE 中的時間、空間、人力、設備資源、和進修方式；(6) SBCE 的評鑑系統，探討 SBCE 中的評鑑人員、評鑑的方式、評鑑的向度、和評鑑結果的使用。

表 3 學校本位課程發展的現況分析

研究向度	研究重點	研究發現
SBCE 的動力	動力來源	學校本位課程發展的主要動力來自行政的推動。
SBCE 的課程性質	SBCE 的定義 SBCE 的範圍 SBCE 的方式	學校本位課程被定義為配合學校願景所研發的課程。課程的性質仍是學校本位課程發展的主要依據，如彈性時間和綜合領域因課程本身的邏輯性及知識結構較不明

		顯，是學校本位課程發展的重點。學校本位課程方式多以統整的方式來進行，因此普遍產生學校本位課程「統整化」的現象。
SBCD 的學校結構	校長的課程領導 學校的行政支持 教師支持 SBCD 的氣氛	校長在學校本位課程發展中的角色主要是作為管理上的監督者、行政的協調者和資源的尋求者，領導的方式多委由教務主任來進行，反應出校長角色仍建立在過去層級節制體系的行政督導上，未轉化為課程的專業領導。學校行政在學校本位課程發展上主要在於作政策的推動、提供支持、和進行組織的改造。而教師氣氛上仍顯示主要在於配合學校行政安排，因此並未形成主動的學校氣氛。
SBCD 的人員系統	課程發展委員會： 委員會的類型 委員會的任務 委員會的互動 教師參與 SBCD： 參與 SBCD 的原因 參與 SBCD 的能力 參與 SBCD 的程度 參與 SBCD 的專業成長	學校本位課程發展的人員系統主要包含三個系統：全校性課程發展委員會、領域和學年課程發展委員會。委員會工作任務因參與委員會性質而有不同，全校性的課程發會以全校的課程計畫和審查為主要的工作，而領域及學年課發會著重於教材的選擇及研發。人員的互動多以工作分配完成任務。 教師參與課程發展多數是配合學校行事參與的。而教材轉譯和教學方法仍教師參與課程發展中最受到關切的重點。教師參與的程度也顯得相當保留，他們願意嘗試作粗淺的交換以探索別人的想法，但盡可能不要擔責任。在專業成長上，雖有助於對課程政策的認識、和教學方法的提昇。但在對改革中的主要概念的了解卻明顯不足，因此在實際進行課程設計時，常出現套用模式，卻不明瞭主要精神的現象。

SBCD 的資源系統	時間 空間 人力 設備資源 進修	教師已認知到學校本位課程發展需要時間、空間、人力、設備資源、和進修等各種資源的配合，然而資源多仍以校內資源為主，仍存在資源普遍不足或不能配合需要的現象。
SBCD 的評鑑系統	評鑑的人員 評鑑的方式 評鑑的向度 評鑑結果的使用	教師認為成果階段仍是評鑑最主要的時機，在課程籌畫、設計、實施等形成性階段，對課程品質的監控仍然較弱。而評鑑的參與方式主要以行政派任及同儕推選為主。而評鑑的面向主要針對課程計劃為主，對課程內容組織、方案目標、課程方案實施及學生表現上相對較缺少注意。

一、學校本位課程發展的主要動力來源

動力來源指的是學校進行本位課程的原因或推動的背景。從由問卷調查結果發現推動學校本位課程發展主要動力來源依次為：學校行政的規劃、行政單位的政令、社會潮流趨勢、同儕教師的帶領、專家學者的建議、自主意識的行動、和家長要求。資料顯示，雖然學校本位課程發展鼓勵教師發揮自主的功能，但實際上層級節制的行政命令仍是學校課程發展的主要動力。

二、學校本位課程發展的課程特性分析

調查發現有九成七認為學校本位課程發展所指的，主要是依據學校願景所規劃的課程來實施。研究也發現大部份教師將學校本位中的課程界定在研發新的教材，此也說明何以許多學校將學校本位課程定位於彈性課程的發展。

此外，配合學校規劃的願景，進行各領域教材的改編以結合學校願景亦是另一個學校本位課程發展的重心。其改編規劃的範圍依次為彈性學習時間、綜合活動領域、語文領域、生活課程、社會領域、藝術與人文領域、健康體育領域、自然與科技領域、數學領域。研究資料說明，教師認為課程的性質仍是學校本位課程發展的主要依據，如彈性時間和綜合領域因課程本身的邏輯性及知識結構不明顯，因此可以作為發展的重點，反之，如自然及數學科因課程本身已具有較強的

知識體系，因此教師認為較不適宜做課程的創發。

而學校本位課程方式，研究顯示多以統整的方式來進行，因此普遍存在著學校本位課程「統整化」的現象。這或許和過去兩年來九年一貫課程試辦階段中，許多學校以統整方式來進行學校本位課程發展，而成為學校本位課程發展中逕相參考的「標的模式」。

三、學校本位課程中的學校結構

研究所指的學校結構主要探討的有三面向：校長課程領導的態度及角色與任務、行政人員支持學校本位課程發展的作法、和教師支持學校本位課程發展的氣氛。研究發現，校長在學校本位課程發展中的角色主要是作為管理上的監督者，其次作為行政的協調者和資源的尋求者，領導的方式多委由教務主任來進行，本身較少作為課程專業的領導人。此反應出過去層級節制體系下的校長角色，仍以行政督導為主尚未轉化為課程的專業領導。

學校行政在學校本位課程發展上主要在於推動、提供支持、和進行組織的改造。為鼓勵學校同仁進行學校本位課程發展，學校行政上安排最有力的為辦理週三教師進修、其次依序為召開領域研討、辦理主題研討、建立教師教學檔案、推動教學成果展、推動行動研究、和組織讀書會。而對學校本位課程發展提供的支持，主要安排教師上課節數和時間、調整課程架構、提供教學成果展示的機會、提供場地設備、尋求協助的人力支援和文具設備。因應學校本位課程發展而進行學校組織調整的做法最常見的是聘請專長人員兼課、和重整處室編組。而在教師氣氛上仍顯示主要在於配合學校行政安排，因此並未形成主動投入的學校氣氛。

四、學校本位課程發展的人員

研究資料顯示學校本位課程發展的人員形成二層級三群組的系統：第一層級為全校性課程發展委員會；第二層級為領域課程小組、及學年課程小組。而課程發展人員的工作任務因參與委員會性質而有不同。如全校性課程發展委員會，以「發展學校本位課程，規劃學校總體課程計畫」、「審核各學習領域課程小組設置要點」、「擬定教科書選用辦法，送校務會議決議」、「決定各學習領域之學習節數及彈性學習節數」為主。領域課程小組之任務導向以評選教科書及建構學校各領域本位課程為主。而學年課程發展委員會的主要任務主要著重於發展學年主題課程、評選教科用書，提送教科書評選委員會決議、及改編、自編學年教材設計學年教學活動。

委員會的互動則多以會議的方式進行，全校性的學校課程發展委員會，會議一學期約為一至兩次。互動過程中，多是在「無執掌分配，共同承擔任務」的基礎上進行。而領域課程發展委員會和學年內課程小組召開會議大多以「一個月一次」，但也有一學期進行一次會議的情況。課程小組人員角色分工，大多採取「會議討論主題，自行認養工作」的分工方式，顯示課程發展委員會的互動完成工作取向仍勝於專業對話的實質意義。

而教師參與課程發展方面，研究資料顯示有六成以上的教師表示他們參與學校本位課程發展是配合學校行事參與的；約有三成的教師表示視情況選擇性參與。參與課程發展的能力上，研究發現教師認為學校本位課程發展中課程理論知識、課程目標的決定、課程選擇的能力、課程組織的能力、教材編選的能力、課程轉譯的能力、課程評鑑的能力、對九年一貫課程政策的了解與認識、和人際技巧都是很重要的必備能力。然而，教師認為教材轉譯和教學方法仍是最受到關切的重點。

教師參與的程度，依 Marsh 等人（1990）的研究，將之劃分為六個階段：個人嘗試階段但不願意和人分享學校意見、嘗試作粗淺的交換藉以探索別人的想法和觀點、獨立找尋相關資料協助自己問題解決、參與小組活動但儘可能不要負擔責任、主動參與規劃一些活動、成為主要的領導角色等六階段。研究資料發現大多數的教師認為他們願意嘗試作粗淺的交換藉以探索別人的想法和觀點，但儘可能不要擔責任。

參與學校本位課程發展中，教師認為專業成長上，有助於對課程政策的認識、和教學方法的提昇。但在對改革中的主要概念，如課程統整，課程評鑑和課程設計模式了解卻明顯不足，如此在實際進行課程設計時，出現套用模式卻不明瞭課程精神的現象。

五、學校本位課程發展的資源系統

時間、空間、人力、設備資源、和進修是學校本位課程發展中必要的資源。教師進行學校本位課程發展時，需要有充分的時間資源，從研究中顯示，不受行政與教學工作干擾的專門課程發展時間，是教師進行學校本位課程發展時非常重要的時間資源。其中又以寒暑假及週三進修時間，是最常為教師發展課程所使用的時間資源。

而空間資源規劃上，多以學校現有的空間資源為主，如提供教師課程研究與發展的準備室、上課時的開放空間等。人力資源方面，課程、學科專家與學術機

構的諮詢也仍是教師倚賴的重要人物；但具實務經驗的教師是學校本位課程發展中很受歡迎的人力資源，此顯示在學校本位課程發展中，教師希望能得到更直接和立即式的線索加以應用。

經費設備上，學校本位課程發展的經費來源，仍以校內相關經費支應和教育行政系統的支援為主，經費的使用主要用於教師進修和添購視聽、資訊、圖書等硬體設備為主。

而教師們對於研習進修的需求與學校所提供的有些許落差，整體而言教師們接受研習進修的意願強烈，然而學校提供教師的研進修課程，還不能滿足教師強烈進修意願的需求。在獎勵方面，教師對獎勵誘因的需求遠超過學校所提供給教師的獎勵，教師認為最具獎勵誘因的前幾項「減少授課時數」、「簽請敘獎」等，與學校提供給教師的獎勵相較呈現較分歧的看法。

六、學校本位課程發展的評鑑

在學校本位課程中，課程發展和評鑑應是一體兩面的活動，本研究分別探討評鑑的時機、評鑑的人員、評鑑的向度、和評鑑結果使用。資料顯示，教師認為成果階段仍是評鑑最主要的時機，而在課程籌畫、設計、實施等形成性階段，對課程品質的監控仍然較弱。

而評鑑的方式，教師多表示校內的評鑑多未採取有系統的評鑑方式，外部人員，如學者專家和地方教育督導仍是他們認為的主要評鑑人員。至於校內人員參與評鑑的方式主要以行政派任及同儕推選為主，自動參與的情況較少出現。

至於評鑑的面向主要針對課程計劃、課程內容組織分析，對於課程方案目標、課程方案實施及學生表現評量上相對較缺少注意。而評鑑結果的使用上，多作為學校課程願景發展的參考與績效成果的展現之用。

伍、結論與啓示

學校本位課程發展包含許多複雜的因素，諸如教師對課程的認識、參與人員的特性、資源系統的運用、學校結構因素、和課程賴以改進的評鑑系統。學校本位課程的理想緣自於對傳統課程的反思，期望能建立一個充分授權的學校及教育情境，鼓勵教師爭取並運用資源，主動投入學校課程發展及改進的過程中，以提昇課程品質。研究發現，在學校本位課程發展的運作中確實有助於教師對課程政

策的認識和教學方法的提昇。然而，目前學校本位課程發展與理念上理想仍存在著些許鴻溝。

(一)教師參與學校本位的課程發展主要在滿足行政機構的期望而非主動參與決策的過程。誠如 Duignan (1988) 所說的在自主和績效口號之下，尤其是在權力釋放的過程中，學校本位課程發展常會流於「行政的權宜之計而非政策參與權的轉移，如此的分權成爲一種行政功能。」(1988, p.9)。此可以說明何以目前學校本位課程發展的動力仍多來自行政動力，而評鑑的作用仍多作爲成果表現之用。

(二)學校人員對學校本位課程的定位，概念顯得模糊，因此多以「學校願景」作爲課程發展的鵠的，將重點置於「學校計劃」的完成，更形成學校本位課程「統整化」的齊一現象。

(三)因應學校本位課程發展的趨勢，許多學校在行政上做了局部的組織調整，如聘請專長人員兼課或調整處室編組。但校長課程領導角色仍多作爲管理上的監督者和行政的協調者，較少作爲課程專業的領導人。而整體的學校氣氛仍顯示被動的行政作業，教師間並未形成主動或鼓勵參與 SBCD 的學校氣氛。

(四)學校本位課程強調教師發揮專業智慧，作爲課程研究及發展者。然而，在過去著重課程傳遞的角色習慣中，確實存在著教師角色轉化的困境。其一是多將課程發展定位於靜態的文字的書面計畫，缺少對目標、內容、和學生表現的整體課程動態性的認知。再如，學校本位課程發展是結合群力的工作，學校雖然成立了不同層級及不同群組的課程發展委員會，但互動的情形多停留在工作的認養上，缺少專業對話的實質意義。原因之一在於教師很難從原本已忙碌的工作中找出相同的對話時間；再者，此和傳統上教師習於在自己的教室中獨立作業有關，教師參與課程的心態普遍較爲保守，以免增加工作負荷。

(五)各種資源的重要性已逐漸受到重視，然而學校本位課程發展所需的資源仍多限於學校內的資源，資源主動爭取與運用的情形仍然有待加強。而由行政系統提供的資源，如進修及獎勵措施與教師實際參與課程發展所需的資源仍存在著相當的落差，因此形成學校本位課程發展中的「配套措施」不力的現象。

(六)學校本位課程是一個繼續不斷修正改進的歷程，因此課程發展中必須藉由評鑑作爲改進的依據。但研究發現，教師存在「發展」的事實，卻相對地缺少評鑑的概念，產生「做了就是」的現象，對課程的理念和適切性缺少參照的依據，也因此期待有經驗的教師直接提供參照作法，再請外在專家進行評鑑，如此一來課程發展中教師較細膩的慎思過程似乎也未能反應在課程品質中。

課程發展是繼續成長的歷程，過去從中央集權的課程政策邁向教師自主的學校位課程決策中，確實不免存在許多問題，平心而論，我們願意樂觀地相信，有問題才有改進的空間；然而，如不試著作一了解，省思問題所在，那學校本位課程發展可能停留在表面的行政或形式作業中，無助於學校課程品質的改善和教師專業的提昇。學校本位課程推動至今，教師在政策的認知上已具有相當程度的了解，教師在課程設計方面的成長也稍具雛形，而這些也正是學校本位課程得以提昇的基礎。最後就研究過程及發現中提出一些實踐及未來研究啓示，期有助於邁向學校本位課程發展的實質理想。

一、教師作為課程改革的主體

學校本位課程發展需要教師熱情的投入，如要突破過去傳統的習慣以行政規劃作為主要的促因，建議教師可以從幾方面著手：第一，從自身的問題作出發，從學校實際的教學情境中思考個人較關心的課程和教學問題。其次，由小處著手，學校中課程問題層出不窮，衡諸可用的人力資源後，從有把握、有信心的小處著手，不必急於用一個模式解決所有的課程問題。第三，課程發展超越教材編輯和教案設計，學校本位課程發展具多面多樣化，跳脫傳統的習慣，試著檢視課程發展的理念、澄清目標及內容的適切性、和課程結果對學生及個人的影響。第四，從較親密的學校同伴中，打破「相敬如賓」的關係，嘗試專業對話。最後，資源的主動運用，學校本位課程發展所需的資源多元，除了校內有限資源外，試圖探索接觸更廣的社會資源。

二、教師在職教育作為推動把手

過去師資培育制度中課程發展是一門「空白課程」，教師多著力於既定「教材教法」中的教案編擬，除缺少對課程發展的動態的整體觀外，對課程所在的外在環境及其他脈絡因素的察覺上也不是專業培育上的重點。然而，課程發展是許多內外條件相互交織而成，為彌補過去師資養成的不足，在職教育勢必負擔更大的責任。研究發現，教師普遍認為在職進修仍多停留在政策的介紹或課程計劃及編寫層次，對專業的實質層面、教師的專業信心、及實務上的協助仍相當有限。研究者認為以色列在學校本位課程發展的教師訓練分為五項重點：課程理念、學科知識、團體協議能力、課程編寫、以及研究評鑑能力（Kennedy, 1992），值得我們參照以突破課程發展見樹不見林的窘境。

三、行政資源整體評估作有效運用

學校本位課程發展需要各種資源的協助。不可否認，中央及地方教育行政單位在這波課程改革，從九年一貫試辦開始，投注了許多經費在學校本位課程發展的推動上。然而，研究發現這些資源分散到各學校之後，並未明顯有助於學校經費及各類材料資源的改善，對教師而言，這些資源的有效性及可用性在學校本位課程發展中仍是相當短絀，研究者認為建制一個有效的資源整合及評估體系其重要性並不亞於課程本身，此有賴行政體系作有系統有識見的長期的規劃，發揮物盡其用的功效，以免資源揮霍卻不見其功。

四、實徵研究作為課程發展改進的基石

發現問題是改進的原動力，過去兩年來，社會大眾從擁抱課程改革的熱情中，漸轉向觀看改革的困境。我們相信課程理想與實踐間必定存在著些許鴻溝，然而問題的察覺，不應只是常識性的判斷，或再度流於未經思考的感性訴求，或基於政治型態的政策立即回應，而應是退一步保持一點距離理性地觀看現象了解問題（林佩璇，民 92）。這有賴從實徵研究中提供反思的線索。本研究建立在以往學校本位課程研究的基礎上，試圖從一更寬廣的角度來探討問題，然研究主要以北區四縣市為主，未來研究仍可以擴展台灣省各縣市作較全面的了解。研究方法也可以從不同研究變項間作更深入的探討。而研究議題上，亦值得再加以深入分析，讓學校本位課程發展作更具前瞻性的專業對話。

附記：本研究得以完成，感謝國立台北師範學院課程與教學研究所九一級參與研究的教學碩士班同學。

參考資料

- 林佩璇（民 88）。學校本位課程發展的個案研究—台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教研所博士論文，未出版。
- 林佩璇（民 89）。學校本位課程及其影響因素的探討。載於國立台南師範學院（主編），**學校本位課程發展**（頁 1-46）。台南：國立台南師範學院。
- 林佩璇（民 92）。課程行動研究中的實踐反省。**教育研究集刊**，49（3），195-219。

- 歐用生（民 91）。批著羊反的狼?---九年一貫課程改革的深度思考。載於中華民國課程與教學學會（主編），**新世紀教育工程**（頁 1-24）。台北：揚智。
- 張嘉育（民 88）。國民中小學學校本位課程發展。國立台灣師範大學教研所博士論文。
- Ariva, T (1987). 'Centralised' school based development—A contradiction in terms. In N. Sabar, J. Rudduck, & W. Reid (Eds.), **Partnership and autonomy in school-based curriculum development: Policies and practice in Israel and England** (pp. 42-50). Sheffield, UK: Division of Education, University of Sheffield.
- Ben-Peretz, M., & Dor, B. Z. (1986, April). **Thirty years of school-based curriculum developemnt: A case study**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document No. ED 274 096)
- Bezzina, M. (1989). **Teachers' perceptions and their participation in school-based curriculum development**. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, Australia.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). **Becoming critical: Education, knowledge and action research**. London: Flamer.
- Duignan, P. (1988). School-based curriculum development: Math or reality. **Australian Educational Research**, 15(4), 9-21.
- Hamilton, D. (1976). **Curriculum evaluation**. London: Open Books.
- Hargreaves, A. (1982). The Rhetoric of school-centred innovation. **Journal of Curriculum Studies**, 14(3), 251-266.
- Harrison, M. (1979). **Toward empirical based curriculum theory: A participant observation study of school-based curriculum decision-making**. Unpublished doctoral dissertation. Macquarie University. Australia.
- Harrison, M. (1981). School-based curriculum decision-making: A personal viewpoint. **Curriculum Perspectives**, 2(1), 47-52.
- Kennedy, K. J. (1992). School-based curriculum development as a policy for the 1990s: An Australian Perspective. **Journal of Curriculum and Supervision**, 7(2), 180-195.
- Kirk, D. (1986). Structure and agency as two problematics in school-based curriculum development: A case study. **Australian Journal of Education**, 30(3), 285-299.
- Lewy, A. (1977). **Handbook of curriculum evaluation**. New York: Longman.
- Lewy, A. (1987). Can teachers produce high quality curriculum material? In N. Sabar, J. Rudduck, & W. Reid (Eds.), **Partnership and autonomy in school-based curriculum development: Policies and practice in Israel and England** (pp. 84-86). Sheffield, UK: Division of Education, University of Sheffield.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McGutcheon, G. (1990). **Reconceptualizing school-based curriculum development**. London: The Falmer Press.
- Munn, P. (1985). Teacher's perceptions of school-based curriculum development: Some evidence from multi-disciplinary courses. **Scottish Educational Review**, 17(2), 82-91.

- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. New York: Elsevier Science.
- Nixon, J. (1992). *Evaluating the whole curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. New York: St. Martin's Press.
- Prideaux, D. (1993). School-based curriculum development: partial, paradoxical and piecemeal. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 169-178.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Seddon, T., Angus, L., & Poole, M. E. (1990). Pressures on move to school-based decision-making and management. In J. Chapman (Ed.), *School-based decision-making and management* (pp.29-54). Falmer.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Sturman, A. (1990). Curriculum decision-making at the school level. In J. Chapman (Ed.), *School-based decision-making and management* (pp.279-297). Falmer.
- Tiller, T. (1992). Wolf in sheep's closing. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (publication no.77). Lillehammer: Oppland College.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Harper & Row.

The Study of the Context of School-Based Curriculum Development

Pei-hsuan Lin *

ABSTRACT

Recent curriculum innovations encourage teachers to demonstrate their professional wisdom by participating in school-based curriculum development (SBCD). As we know, the devolution of central curriculum policy doesn't mean that teachers can conduct SBCD effectively. In Taiwan, there are few studies systematically to respond to the critics about SBCD. In order to gain a comprehensive understanding of the nature and problems of SBCD, this study investigates the context of SBCD based on 6 subsystems—external environment, curriculum, staff, school structure, resources, and evaluation. This study proposes several paradoxes founded in SBCD by analyzing the empirical survey data. Finally, it provides some implications for future curriculum practice and research in SBCD.

Key words: school-based curriculum development, school-based curriculum evaluation, professional development

* Pei-hsuan Lin: Assistant Professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College