

學校自主發展課程之相關因素分析

簡良平、甄曉蘭

【摘要】

因應當前教育改革與九年一貫課程革新計畫的推動，許多學校想要實踐學校自主發展課程的理想，而積極地投入學校課程發展的實務與運作。然而，學校課程改革的實施成效，不僅有賴於正確的理念，更有賴於學校各方面條件的配合。學校如何善加利用對話、互動的過程、規劃各項資源，以提供一個鼓勵專業發展與團隊合作的工作環境，便成為學校革新過程中發揮自主精神、落實學校本位課程發展理想的最大考驗。換言之，學校若能洞悉影響自主發展課程的相關因素，掌握發展課程可能必須面對的問題，則能更進一步突破困境，開展課程改革的進程。

本研究除探討學校本位課程發展的相關文獻之外，採用質的研究方法來理解目前國民中、小學課程發展的現況，並透過資料分析，釐清影響學校自主發展課程的相關因素。幾經歸納之後，以教師的條件、學校系統、課程發展系統、大社會環境因素等四個範疇概括討論影響學校課程決定的相關因素，並提出相關的建議。

關鍵字：學校本位課程發展、學校自主發展課程

壹、研究動機與目的

當前教育改革是以教育鬆綁的精神，直接賦予學校課程改革的權與責，期望學校能改變以往被動執行中央課程政策的習慣，而能「主動地」研議課程發展學校課程特色與發展實踐方式，讓教師的專業自主能有所提升，而學校課程的規劃能更符合學生的需求。

然而，各個學校受限於本身的條件，要自主地發展具學校特色的課程自然會有不同的困難與挑戰。我們絕對無法忽略課程組織所牽涉到的複雜關係與過程，所有行政人員與教師都需要極高的溝通技巧與課程的敏銳度，一起致力於解決有關課程目標的問題、課程統整的問題、課程負擔的問題、課程連貫與銜接的問題、教材內容選擇的問題、以及課程意識的問題等（甄曉蘭，民86）。無論如何，學校要能自動地、自主地來發展學校課程，乃是一種集體的課程思考與決策過程，得努力突破切身的困境，改變現有的缺失，增進學校的教學效能。

了解教學實務的複雜面，釐清課程理論與實踐之間的關係，掌握學校現有的生態文化與資源，才能進一步促進學校課程的發展。想要釐清課程理論與實踐間互動的關係，以及發現學校課程實踐的潛能，分析學校自主發展課程的相關因素自有其重要性。基於此，本研究的目的包括：

1. 探究學校自主發展課程的涵義及其相關因素。
2. 了解當前學校行政人員與教師對學校自主發展課程的觀點與現況。
3. 分析影響學校自主發展課程的相關因素，提供學校發展課程之建議。

貳、學校自主發展課程的涵義

在推動學校本位課程發展的政策下，學校能自主地發展課程，得先釐清什麼是學校自主發展課程，除此之外，更要探討學校自主發展課程的目的、因素與過程為何。而這些相關問題的探討不僅是在課程發展的規劃行動之前，也是在規劃過程中需要不斷思考與探究的問題。

一、學校自主發展課程的意義

從政策觀點言之，當前九年一貫課程改革，提出國民教育階段課程總綱綱要以「綱要」取代現行的「課程標準」，學校成爲規劃課程與實施的主體，擁有發展課程的權力與責任，希冀改變以往由上而下強制學校執行課程政策的模式，企圖以教育政策鬆綁的形式帶動學校課程的自主發展，落實以學校爲主體的課程革新。就當前課程政策的意圖而言，是希望以現有的學校組織結構爲起點，激發學校中的成員更主動、積極地參與教育改革。如此課程改革企圖，將課程決定權直接下放至學校，透過教師發展課程的過程，提供教師彰顯教育專業的權與責，刺激教師思考課程與教學的適切性，以能有效地改善學校教學品質。

從學校的角度來看，學校自主地發展課程是想改變中央集權式的教育政策，鼓勵學校參與課程決定並負起責任（Saber, 1985），這是以學校爲本位的課程發展。學校本位課程的興起背景在於民主化社會環境的成形，再加上多元文化的浪潮，以及全球化及本土化的衝擊，社會上產生了不少教改呼籲，希望學校有較多的自主性來發展課程，確實符合學生多元的需求。另一方面，以往課程改革多由中央主導，政策多傾向要求所有學校的一致性，缺乏考量個別學校的特殊性。以「中央決策—學校執行」的課程實踐方式，在決策過程中極少有學校成員直接參與政策的決定。在沒有參與權及沒有參與感的情況下，實質上降低了學校參與課程改革的動力，這種由上而下的改革模式，當然無法直接觸動教師教學改變的熱忱。針對由上而下課程改革成效不彰的反省，於是產生了「學校自主建構課程」的理念，提倡所謂的學校本位課程發展。

就立論基礎來分析（參見Kelley, 1989; Skilbeck, 1976; OECD, 1979; Stenhouse, 1975），學校本位課程的發展有其基本假定，可概述如下幾點：

1. 課程所包含的經驗應從學生的需要與特質發展而來，且學校具有判斷能力，因而學校應獲得合理的自由來建構自身的課程。
2. 學校自主課程的發展在激發學校教育的潛能，政策若能賦予學校相對自主的空間，學校當能發揮其人性化社會機構的特質，適度反映自身環境的需求。
3. 學校本位發展課程並不是孤立地作業，而課程政策的鬆綁並不是放任，各層級教育單位應負起協助學校發展課程的責任，以及維持該層級課

程設計的機能。

4. 要活化學校本位課程的發展，應了解教師是課程規劃的主體，而每位教師也清楚自己是課程研究者及發展者，有責任來修改、調適與發展符合學生及環境所需的課程。

學校本位課程發展的核心，是學校本身體認到有建構自身課程的需求，並且在自我能掌握的情況下進行，這種自主性的發展是以實務工作者考量各種實踐因素來進行課程發展與實施的過程（參見黃政傑，民74；張嘉育，民88；甄曉蘭，民88；歐用生，民88；高新建，民88；林佩璇，民88；Skilbeck, 1976、1984；Stenhouse, 1975；Kelly, 1989、1999）。換句話說，學校所設計出來的課程是一種參與者（包括教師與學生）意圖的課程，是經教師討論、協商與辯論出來的課程，也是逐步發展與修正的計畫，是教師直接參與及實踐的課程，同時也是實踐者覺知的課程（Marsh et al., 1990）。

就學校本位課程發展而言，Marsh等人（1990）曾以參與的成員、計畫的時間、規劃之活動的類型為主軸，繪出學校本位課程發展的變項矩陣圖，來說明課程發展會因這三大變項而交會出不同的結果。發展課程的成員可以是單一教師的自發性改革、或一群教師、或全體教師參與、或含括學生與家長的參與課程規劃，其中參與課程決定的人數多寡，反應課程發展的影響範圍。課程計畫的規模可以是長程的計畫、中程的計畫、短程的計畫、或即時活動的規劃，相對地所需要投入的時間則大不相同，就課程計畫而言，因為必須考量教學活動的連貫性及一致性，所需考量的條件多，需投入的心力與時間自然更多。在規劃活動的類型方面，因為參與規劃的人力及計畫的長短而可能是規劃目前某一領域的活動、或選用既有的材料、或調整現有的材料、或進一步創造課程材料等，從改變現有的材料到自行創造課程材料，從選用到創發的過程而有差異。凡此時間的因素、人的因素、與活動類型的因素，都在交錯影響的動態過程中，發展出不同的課程。當然，在整個動態發展過程中，也可能遭遇不同的問題，醞釀出不同的因應策略。

質言之，學校本位課程的發展最基本的精神就是學校「自主」發展課程，學校實務工作者體認到有必要針對學校條件，發展學校特色的課程，乃著手規劃學校課程、並付諸實施，進而對課程加以評鑑。除了政策賦予學校發展課程的權力與彈性之外，學校必須充分發揮「自主性」，由學校成員主動蒐集資料、討論、設計、規劃課程與教學，課程改革發生在課程實踐的場域中，是植基在「學校內」與實踐「教室層級」的教育改革。

二、學校自主地發展課程的因素分析

就課程的思考而言，Schwab（1971）強調課程決定需考量學科、學習者、環境、教師等課程的基本元素；就課程發展的脈絡而言，Harrison（1981）則認為學校課程發展的脈絡是由五個元素所交織而成的：外在環境系統、學校系統、課程系統、資源系統、以及人際關係因素。就課程的實施而言，黃政傑（1991）認為影響課程實施的因素是教師本身的因素、課程設計的因素、實施課程策略的因素、學校系統的因素、大社會環境的因素。

Marsh等人（1990）在分析各國的學校本位課程個案研究之後，認為有九項因素是學校本位課程發展需要仔細考量的，包括參與者的動機、對創新途徑的興趣、控制權、責任與擁有感（以參與者為核心的考量）、活動的類型／規模、學校氣氛、領導類型，以及時間、資源、外在的倡導與支持等。根據Marsh等人的探討，高新建（1999）以國內的情況作為分析的依據，進一步加入了學校願景、參與人員及其專業成長、學校環境等三項因素。誠如Skilbeck（1976）所強調，學校本位課程的發展需從情境分析開始，凸顯出課程系統的發展受制於學校的各項條件。OECD（1989）也提出學校本位課程發展必須改變學校文化，其中包括：教師期望學生達成的課程、教師的角色（包括教學類型及期望）、學校組織、評量的、獎勵的系統及視導系統，資源等五個關鍵領域（參見Lawton, 1996: 113）。不論是從哪些角度切入來分析這些影響因素，這些學者都強調各項因素是相互影響的，彼此存有互動、互惠的關係。

總括起來，影響學校本位課程規劃活動的因素，也是影響學校自主發展課程的因素，茲就教師條件、學校系統與大社會環境等範疇的相關因素分述如下：

1. 教師的條件：教師是課程決定的最主要成員，教師的動機、教師現有的能力、對創新途徑的興趣、教師的控制、責任與擁有感、教師的專業成長等，均影響學校課程的發展。
2. 學校系統的因素：影響因素包括學校的特性、設備資源、學校氣氛、領導、資源與時間安排等。
3. 大社會環境因素：學校外在大環境的影響因素，包括社會的、政治的及文化的因素，包括政策的支持與社會對教改的期望等，與學校直接相關的是指社區人士及家長直接參與學校課程規劃的勢力。

學校能「自主」發展課程是學校課程發展最基本的精神，但是它受到教師條件、學校系統、大社會環境因素的影響，這些範疇之中仍有許多細項，而這些範疇的各項因素皆交織在課程發展的動態過程中，彼此交互影響。

參、研究設計

本研究秉持著「理解」的研究旨趣與態度與實務工作者接觸，以掌握學校課程發展的情況。經由訪談、座談，或觀察學校運作的實況，多方蒐集資料來呈現實務工作者自主發展學校課程時，所面對的問題與困境，期望能從分析中提出具體可行的建議。

一、研究的範圍

基本上，申請試辦教育部九年一貫課程的學校，大都具備自動及想要自主發展學校本位課程的意願。本研究的對象就以申請試辦的國小、國中或完全中學為主要對象，然而，申請試辦的學校將近兩百所，限於人力、物力及時間的限制，本研究的研究對象僅以台北縣市國民中小學（包括完全中學）為範圍。除了試辦學校，本研究也對未申請試辦九年一貫課程的學校進行訪談，試圖了解學校對當前課程政策的反應。

二、資料的蒐集與分析

(一)訪談學校

本研究以電話徵詢，獲得進入11所學校，與學校校長、教務行政工作人員、教師代表等進行訪談，全程錄音紀錄訪談內容，並以匿名的方式整理訪談資料。訪談內容主要以學校領導階層如何推動校內課程改革，以了解實際過程中所碰到的困難，掌握各校發展學校本位課程的準備度與推動策略。

(二)座談會

在訪談過程中，有多所學校成員表達希望知道其他學校的做法，與其他學校有經驗交流的機會，研究者基於訪談對象的需求，邀請願意加入與他校成員一起對話的學校，定期參與座談會，一共進行了四次座談。

(三)資料管理

各校訪談與座談會資料的管理以時間為序，以英文代號表示學校的性質及學校的成員，J表示國中（包含完全中學），E代表小學，P代表學校校長，A代表學校行政人員（主任或組長），T代表該校教師。例如881025，J-1-P，代表訪談時間是民國88年10月25日，訪談編號第一所的國中，提供資料者是校長。

(四)資料分析

在訪談及座談後將內容轉譯成逐字稿，並輔以訪談時的觀察與札記，以及座談會的資料。然後整理分析所蒐集到的資料，以相關議題為主軸，掌握跨學校的經驗，凸顯學校發展課程的困境及相關因素。

肆、研究發現與討論

在訪談11所學校及四次座談會與訪談對象進一步互動之後，可以發現各校雖然生態不同，然而其中影響學校課程發展的因素卻不乏共通性，只是各校思索問題的途徑與解決的辦法有所不同。以下就先陳述目前學校發展重點與範圍，然後再探討其影響因素。

一、學校發展課程的重點與範圍

這次教改實際上已經促使許多實務工作者主動思索學校課程結構與特色的問題，這部分最能展現學校的專業自主性：

(一)學校願景的建立與形塑

訪談資料顯示，學校多半能接受「願景」的概念，並提出學校的願景，其中一所國小就提出：

我們初步的願景是「我們的孩子都能很快樂的學習，我們的老師都能快樂的教學工作」，我們願景很簡單，就是希望快樂、希望進步，最後能追求卓越……然後思索要給學生什麼能力、學校可運用的資源……再配合我們學校的特色（881103，E-5-T）。

當然，如何將學校願景具體化，對教師而言是很大的挑戰，有校長指出

願景的功能，應當是學校成員的核心價值，有助於學校整體的發展；「願景」是課程設計時的共識，要不斷再記憶的，……核心價值如果被確定出來，整個組織運作的時候，也一定有規範在那裡（890221，E-6-P）。

(二)課程發展委員會的成立

受訪的試辦學校，多依照教育部的規定成立課程發展委員會，但因各校的條件不一，成立的時程不同，而課程發展委員會的運作也有差異。

- 1.課程發展委員會的成立：一般學校委員會的組織結構多依照教育部的規定，成立課程發展委員會，「校長是召集人，然後是諮詢教授群、級任老師代表、每個學年的學年主任代表、家長代表、教學組長、資料編輯組長、教學輔導組長……研究老師是一個核心團隊……來發展與推動整個學校的課程（881215，E-5-A）。」
- 2.課程發展委員會的任務：雖然依規定，課程發展委員會的任務就是研發學校的課程，但是，基於委員會是代表制，成員還包括專家與家長，實務工作者指出，所有成員能夠定期聚會研發課程實在很困難，尤其是家長參與的部分。因而，學校課程規劃的重責大任仍落在教師的身上，大部分學校在委員會外，則先成立以教師為主的課程研發小組來規劃課程，就課程議題先有架構，然後再交付課程發展委員會討論與表決。

(三)課程研發活動的形式

當課程研發小組進入規劃課程的核心議題之後，從資料中可以發現課程規劃有幾項重點：

- 1.擴展學校現有基礎：訪談的資料顯示，大部分試辦學校多從辦理專案的經驗開始，有的學校以多元智慧方案、小班教學精神等專案，或是開放教育及鄉土教育的基礎上來發展課程。然而，受限於必須維持現有的課程進度，老師們常會先想到以配合行事曆，外加某些活動的方式來強化教學，例如某主任就表示：

學校本位課程，我覺得可以作「認識家鄉」，與家鄉相互動，配合學校的行事來辦一些活動，這我們可以做得好（881025，Jun-1-A）。

- 2.選擇活動的類型：基於九年一貫課程的基本精神是強調課程的統整，無論是中學、小學，大部分受訪的學校多採取統整課程的形式來規劃

課程：

- (1)主題的選定：有的學校在決定主題時，以鄉土素材為主題，例如：「認識家鄉」、或以學科間重疊的內容為主題、或以學校行事曆的活動為主題，例如：「學校過生日」或以共同關心的議題為主題，例如：「飛越2000」，或以某一學科的內容為主來關聯其他學科內容的主題，例如：「水族箱」等等。從訪談的資料發現，主題的產生很多時候是因為討論的成員先想到某些概念的重要性、或某些可行的有趣的活動，試著與已有的教學經驗做連結，然後產生一個可以包括各種學科內容的主題。
- (2)統整的形式：訪談資料發現，國民中、小學在處理課程統整的問題有不同的考量。在國中，基於原本分科教學的類型，又受限於老師們所受的學科訓練，教師們擔心破壞原有學科的邏輯結構，課程統整的問題較為複雜，某學校主任即指出：

「社會領域」老師們擔憂以誰為主軸的問題，……討論到最後，只好用活動搭配主題，選擇他那一科裡面相關的活動來進行。……他們認為有的統整破壞學科的結構，很多「學科」能力就沒辦法訓練（890630，J-3-A）。

在國小，學科統整的問題較少，問題較多是在於教師本身的意願，「問題在老師要不要選擇這些教材與活動的問題上，自己要不要跟著做（881103，E-5-T）」。

此外，實施課程統整的學校，有的老師反應以活動為主的統整課程有其缺點，因此，在規劃課程時，便有校長察覺到應將原有的教科書教材與課程統整做一權衡思考：

統整課程經常熱鬧有餘，內容稍嫌不足，老師們懷疑未提升學生的基本能力，因而，老師主張保留原有課程標準的教材，我們……可能在教材的選用上，去強調課程目標忽略「人」的那個部分。我們在找主題的時候看這些教材「原有的教科書」缺乏什麼，然後在生活中找到一個切入，就在那個地方做統整（890221，E-6-P）。

(3)實施統整課程的方式：課程實施的方式上，從訪談學校所提供的資料中發現，學校多半以一學期一個主題的教學活動為主，以主題週或主題月的形式調課實施，並進行教學觀摩，包括校內自己舉行，或邀請他校教師參與的型態。同時，也可以發現，試辦學校實施主題課程的範圍不大，多半屬於實驗及倡導的性質。

(四)課程的宣導與推廣

課程規劃到實施，學校仍要面臨課程的宣導與推廣的問題，一位學校的主任即指出：「目前『學校』先找到學科代表，找到不難，坐下來討論也不難，但是他回去以後怎麼跟未與會的這些老師一起合作、付諸實施，這個可能比較難（881025，J-1-A）。」

觀察受訪的試辦學校可以發現，他們在課程發展上有不同的進度：有的學校處於開發教師的潛能的階段，教師也逐漸展露課程設計的能力，能夠更新教案；有的學校已經到了設計教師舉辦教學觀摩的階段，但尚未推廣全校實施；有的學校已經進入各學年宣導與推廣，並帶回教師意見，在進行課程計畫的修改。然而，實務工作者皆發現，在宣導與推廣的過程中，去說服其他教師來實施課程很困難。原因是未參與的老師難以體認課程規劃的困難，且較難有認同感，某位教師就坦言：「別人設計的教案，感覺上不是「自己的孩子」，比較不適合自己的班級用（890630，E-5-T）。」

(五)課程的評鑑

在訪談過程中，曾問及實務工作者有關課程評鑑的問題，大部分的學校坦承尚未考慮到評量與課程評鑑的問題，有的學校認為自己還沒有能力做到課程評鑑。原因在於一般學校在決定主題、選擇教材與活動的討論上花去很多時間，這中間有太多協同教學的問題要協商與溝通，又要顧及原有的教學進度，在此狀況下，不難理解實務工作還未深入課程評鑑的問題。

二、教師的條件

教師是教學的關鍵人物，他們對當前課程政策的詮釋及化成何種實踐行動，關係著學校本位課程發展的成功與否。有部分的學校教師本身就有主動研發教材與教法的習慣，然而，以整個學校的情況來看，領導者仍必須去啟發教師的研發知能，以形成學校「自主」發展課程的必要條件。這方面可以從教師的意願、教師的能力、教師的文化、以及教師的合作發現其中最重要的影響因素。

(一)教師的意願

- 1.教師改革的態度：一般而言，學校教師對任何改革的態度約可分為漠不關心的、採取觀望的、及積極參與等類型。許多實務工作者表示，大部分教師對改革的意願不強，亟需進一步開發。然而，教師們為什麼要改呢？長久以來課程一向是由上級詳細規定，教師們所養成的教學慣性早已對新的教學途徑不感興趣。受訪的校長就指出：

教師只要把教科書教完即可，教師毋需改變，不但符合慣性，也教得很輕鬆，再加上有個升學的大餅掛在那裡（881025，J-1-P）。

即便如此，仍有校長認為，還是可以藉由某些方式來激發教師們的內在動力，可以從肯定他們的做法開始，去激勵他們做改變，畢竟「老師是有潛能的，如果老師能夠找到一個內在動力的時候，我覺得他們會很甘願去做，實際去做（881103，E-2-P）」。

- 2.教師對主導權的感受：長久以來，教師並不具有課程改革或課程規劃的責任，再加上「老師的性格保守而且被動，甚至期待別人來設計課程給他實施，來執行就好了（881103，E-2-P）」如果要讓教師具有課程設計的主導權，實在有必要提升教師關注課程改革的程度，了解自己「要變成一個主動的研究者、設計者，這其中最大的資源是老師本身，最大的阻力可能也是在老師身上……（881103，E-2-P）」其實，他們有實質的主導權。

(二)教師的能力與負擔

通常改革政策所提出的新觀念與新做法，教師在解讀後常會認為自己無法勝任而喪失信心，轉而採取消極的抵抗。誠如某位校長所言：「『教師』原來所有的專業訓練，在某一個原則下會發揮的很好，如果叫他用另外一個方式的時候，教師們覺得，我不會教了，沒辦法給學生幫助了，這時候他反而混亂（881215，J-4-P）」當然，學校並不樂見教師混亂的情況，因為那會影響學生受教的權益，因此，學校不免會考量教師的能力與負擔的問題：

- 1.教師現有的能力：許多實務工作者質疑教師是否具有課程設計的能力，他們表示：

要一位老師能很專業的課程發展，設計及執行的能力，甚至於

他對自己的學科的科學邏輯，是不是真的明白，教育部定出來的基本學力，能夠透過他訂出來的課程去達成，其實是很令人懷疑的（881025，J-1-P）。

教師是否具備課程設計的能力與職前師資培訓息息相關，多位受訪的校長表示，從以前到現在師資培育裡頭沒有課程設計的部分，因此老師本身也沒有這個專才。而且，教師一旦進入班級教學很容易因忙碌而無暇去發展課程，因此，「教育學程應該多給學生教材教法、課程設計這些課程要先灌進去……不要等到〔進入〕學校系統之後再去發展，……因為大家一旦進入一個班級，以為自己只要對一個班級負責……很難做一些有計畫的安排……（881025，J-1-P）」。

2. 教師的負擔：實務工作者擔心，學校若發展本位課程，「老師的負擔越來越重，他越走越累之後，走一、兩年他就走不下去了（890221，E-6-P）。特別是小型學校的校長表示，學校在無法聘足各科教師的情況下，教師必須配課及兼任行政，不僅負擔沈重，而且，「全校找不到共同討論的時間，也因教師名額不足，無法發展某一個領域的課程（881103，J-5-P）」。

(三) 教師的文化

受訪的校長表示，老師們的能力都很強，但是基於學校有一定的時間與空間限制，教師們日常的生活缺乏與其他教師溝通的需要，長久下來老師似乎缺乏人際溝通的技巧，在課程發展的協調上就會出現問題：

比如說某人是數學專長、某人是語文專長，在決定教學目標的時候，就無法溝通……那協同教學只有走不下去了（890221，E-6-P）。

此外，行政人員也感受到教師自主性過高，對於在討論時其他教師的質疑容易自圓其說。然而，教師文化中最令人頭痛的是「……有些老師自己不想動，又怕別人都走在前面他落後，所以他就把所有的人拖下水，就開始連鎖反應，群起連署……說他們不願意試辦，這是學校的事，跟他無關。他們以「不尊重教師意見」來抵制學校申請試辦，還抱怨為什麼要比其他學校先辛苦兩年。……他們散播希望大家做相同課程的訊息，這樣一來家長才不會比較，他才不會有壓力（890628，J-3-A）。」而此也反映了周淑卿（民89）

所言，教師間存在著忠於同仁、認同平庸化的文化現象。學校改革的問題不在認同教改的教師人數多寡，而是這種教師文化阻礙學校課程的改革。

四、教師的合作

學校長久以來的教學型態養成教師獨立教學、不善與人合作的習慣，實際上，這種特質影響同仁間合作發展課程的進行。如果要去促成教師間的合作，行政人員需要花很多時間與智慧去折衝，以便促成教師間的溝通與協調，讓夠協同教學動起來，誠如某主任所言：

協同教學成功的要素有三：第一個是行政的支持、第二個是硬體設備、第三個是教師的人格特質，以前大部分討論的都是前兩者，可是真正的問題是教師的人格特質，合作的問題。這是一個大問題，譬如說班群的老師怎麼調整？換的時候怎麼調整呢？……行政上很難去促進他們合作……（881216，E-6-A）。

三、學校系統的影響因素

每個學校有不同的特性，學校如何掌握學校系統去規劃課程最為重要，從訪談資料中發現有幾個層面的問題：

（一）學校的組織結構

1. 學校科層體制：國民中、小學的組織結構一向嚴謹，在學校中，教師的位階相對地慣於聽從行政的安排，也較為被動，「老師本身長久以來就比較被動……老師覺得現在幹嘛去了解，反正行政人員告訴我們怎麼去做就好了（881025，J-1-A）」再者，教學的工作繁瑣，教師們缺乏與行政人員進一步互動的機會。
2. 人事編制的問題：有幾位學校校長表示，學校原本就有一些人事編制的問題，諸如小型學校教師兼課及兼行政的問題、一般國中補校編制的不足，這些問題與教師的負擔息息相關，但是學校對人事編制上無法可解決。

我們很需要資訊組長，還有未來合作的學習，很希望國中的編制能改變……我們學校有補校，編制人數並未將補校納入編制，白天的資源要支援補校，會發生老師超鐘點的現象……如果人數編夠，

讓學校不要這樣捉襟見絀（人力不足），比較能提升教學品質（881025，J-1-P）。

3. 教師調動的問題：一般學校也常在學期交替時間，必須面臨行政人員更換的問題，其中包括校長調動、主任替換、組長換人，在人事更換之際，學校課程發展勢必又要從新調整。此外，偏遠地區學校一直都有教師流動頻繁的困擾，實務工作者憂心的指出：「比較偏遠的地區，人員流動很大，一群老師研發了，又離開了以後，誰來接續？（881215，J-4-A）」這些問題，實質上都影響學校課程發展甚鉅。
4. 行政裁量權的範圍：學校自主發展課程會直接牽動課表的安排，關係到教師授課時數。然而，受限於既有法規的限制，能夠彈性安排人事與經費規劃的空間有限，學校行政的裁量權的範圍不明確，讓實務工作者深感困擾：

統整課程或者是協同教學，老師的授課時數要調整，可是沒有一個規定說時數可以怎樣彈性調整，這些規定都沒有放手。而原本有一個規定在，人事和會計會來查呢，怎麼辦？……而我們的老師也很注重公平，怎麼辦？是不是請哪個單位可以幫我們訂一個標準？（881027，J-3-A）

（二）學校的生態條件

受訪的實務工作者皆體認到，改革必須從學校現況的評估開始，針對學校不同的生態實況，許多行政人員皆提出不同的做法：例如歷史悠久的學校，行政人員考量到「我們給老師帶進比較新的東西……我們要先評估一些基礎……我們學校有28年歷史，老師的生態方面……年紀屬於中年……距離退休的年齡……流動也不頻繁，……老師比較依賴學校提供資訊……我們就辦理學校本位的教師進修（881028，J-4-A）。」

體認學校本身是大學校，想要有一致性規劃確實困難，行政人員產生了變通的思維：「我們這麼大型的學校，如果把整合的概念變成一個統一的概念的話，是行不通的……我們可以把大型的學校分成五個小學校，或是六個小學校，然後尊重每個小學校的發展……（890221，E-2-A）。」

另外，還有新到任的校長，則以學校生態為條件，掌握可能的改革契機順勢而為：「學校能夠動起來，一定是有它的天時地利人和的條件存在……

（老師們）做了一個推動開放教育的小組……這是一個很好的契機（881018，E-1-P）。」

（三）學校的領導類型

我們從訪談的過程中發現，學校是否能自主地發展課程實仰賴校長及主任的推動，而領導類型不同、所展現的意圖不同，學校課程規劃的方向則會有所差異：

1. 績效導向的領導：這樣的校長多半未先徵詢教師的意願，而以行政命令強制教師參與課程規劃，某位主任即表示：

校長想要做這個專案，就申請，然後把老師找來說要做，……其實老師們才不願意做（890628，J-3-A）。

2. 漸進引導的領導：較為理性的、積極的，同時顧及教師文化改變的校長，推動改革的方式是充分準備，先塑造開放的文化素養，逐步推動教師改革。誠如一位校長認知：

如果要做（規劃課程），我們行政就要有一些準備工作，成立一些組織，安排時程，安排一些機制……如果可以的話，先找一些可以切入的科目先做，壓力不會太大的科目執行上方便的科目，老師反制不會那麼強的科目。如果行政再做強而有力的推動，老師火大了就會說，我們不玩了，那我們很怕他不玩，所以我們就安排時間，請他們用最自在的方式來進行（881025，J-1）。

此外，有的校長是先應用行政資源來支持改革的教師，並提供集會時間讓教師來分享成果，以形成教師之間的話題，然後，教務處再規定每位教師必須於寒暑假寫出教學的學期計畫，逐步擴大教師參與改革。

3. 逐步輔導的領導：具有輔導教師專業成長理念的校長，則採取團體輔導的方式來領導改革，以多觀察、多鼓勵的方式激勵教師發表與分享，並以實際的作為助長教師的自信心與開放度。某位校長表示：

我們老師已經有特色在那裡……我（校長）能做的就是把老師的想法去炒一炒我就去帶一個老師的團體，……不知不覺就掏出很

多……其實這個團體的目的就是老師的覺察……後來由一個老師來做主秀，把他教學最精采的部分整理出來做兩個小時的報告……我就把它叫做校園裡面的專業對話……校長就在旁邊偷偷地把他的東西稍作整理，然後告訴他可以繼續怎麼樣……我還幫他投稿去發表……我發現有了這個，再回到教師群……才會有基礎（890506，J-5-P）。

綜合言之，績效導向的領導方式多半以寫出新教案、規劃出一套課程作為績效的考量，較少體會教師紛擾的情緒，也疏漏顧及教師改革意願的提升；逐步開放的領導與逐步輔導的領導則以提升教師的「課程知覺」為目標，在實質的激勵與肯定中教師更能心領神會，而且，整個過程是學習的過程，所端出的課程教案的意義自然不同。

（四）學校的支援系統

學校為準備課程發展，除了領導者的倡導外，行政上也必須考量一些具體的資源系統：

1. 時間的安排：學校有固定的課表，教師的教學時間零散，又基於安全考量，強調班級經營的重要性，教師很難排開日常瑣事全心投入，這凸顯安排研討時間的困難，誠如一位教務主任所言，學校裡面最痛苦的就是搶時間來進行課程討論與研發。因而，實務工作者必須多方思考時間安排的可能性，他們表示：

如果我們設計課程的話，……勢必會利用到四點到五點，甚至到六點的這段時間，老師的整個觀念是否能夠調整？家庭是否會支持呢？（890115，E-2-A）如果等開學再來想我們這學期要做什麼，一定來不及……這東西如果真的可以落實，……可以八月份通通來做課程設計，我覺得是一個很好的現象……「教師」準備好了，就不會這麼累，平常就有時間去看「他」的教學（881108，J-5-P）。

另一個時間的問題在排課方面，教師們多上課或少上課涉及鐘點的問題，直接牽動其他教師授課鐘點不足的問題，而影響其工作權益，一位主任即表示：

如果依課程的需要，使得某一科的教師『吃掉』別人的課，這

就會影響教師的權益（890628，J-3-A）。

2.會議的安排：大部分受訪學校表示，教學品質的提升可以先從固定聚會所探討的議題開始，誠如某位校長所說的：「大家坐下來談談課程與教學上面的問題，……過去談的比較是事務性的，現在轉變成理念的層次，轉變成大家的行動力（881108，J-5-P）。」有的學校就是利用教學研究會，「督促老師去找一些專業的材料，也自己來擔綱，然後大家來研討，可以算是老師合作第一步的開始。然後成立正規的教師成長團體，作定期的成長，……讓老師能比較自主的設計教案，再給他支持或提供意見，看看他實施的成效（881025，J-1-P）。」

規模較大的學校，必須考量會議的效率，就規劃以年級的學年會議，來啓發教師討論課程發展的問題，誠如學校行政人員所言：

課程統整性的部分，我們可以交付研究會的老師……他們分年級去討論，比較細部的部分，……老師可以再發展成他自己的課程，或成為學校主流的課程（881106，J-2-A）。

3.空間的調配：在受訪的校長中，有感於塑造教師研討與和諧討論氣氛的重要，乃盡心安排研討的角落，以促成教師互動且凝聚力量；「我們把教室設計成教師可以討論，……可以像咖啡廳一樣，可以放點音樂，喝點咖啡，以小桌子可以聚在一起（881025，J-1-A）。」還有學校的主任指出，在課程發展過程中，老師們很希望有專屬的教師研究室，以便教師們「能討論，上網、放參考書、放教材、教具，方便他們做課程設計（890628，J-3-A）。」

4.行政的服務：在與學校行政人員的訪談中發現，行政人員在推動學校課程發展之際，多半都有行政主動服務教學的觀念，才能促成課程規劃的進行。他們認為行政當讓組織溝通有效率，「在這麼多成員裡頭，還是要有一個組織運作，讓行政提供很多資訊給他們，透過行政去穿針引線，這樣結構比較有效率……（881028，J-4-P）。」

同時，行政應當發揮最大的功能，而體認到最重要的一點還包括行政如何支援及方便教學的問題，「學校提供各項設備能依照學生七大領域的發展的分類，比如說教學資源中心，理想上是圖書館變成資訊中心……學生能夠專心學習的中心，或者班級裡頭有些空間設置視

聽設備（881025，J-1-P）。」

5.諮詢的服務：受訪的學校校長明白表示，學校自主發展課程，很需要督導人員或聘任長期駐校的專家學者指導，以幫助學校澄清一些問題，他們表示：

其實應該建立一套督導的人員，或者是像多元智慧專案一樣，試辦學校都有一位長駐教授……我們活動他就來，我們有任何計畫就跟他討論……教授總是有比較清楚的部分，在方向的部分……帶著我們走……（881108，J-5-P）。

(五)學校的專業文化

儘管影響學校發展課程的因素很多，還是有學校的領導者希望從學校本身所能改變的範圍著手，從學校文化及組織氣氛的改造開始，他們也認為這是最根本的問題：

1.校園學習文化的現況：學校文化可以界定為：組織中，引導成員行為的某些程序、價值及期望（Hargreaves & Hopkins, 1991）。以此定義來分析學校的文化，受訪的校長指出，學校學習文化很難提升，因為，

有些老師……，欠缺上進心……學校文化很難改……要提升老師很難……要溝通，還要有例子示範，他們才會去做，推動是很困難的（881029，E-4-P）。

較積極的校長則進一步思索如何塑造新的學校文化，以便塑造新的「思想與行為」，而從形塑學校容忍挫折、民主氣氛開始。

2.教師專業成長的問題：以提升學校文化來提升學校課程的發展，另一個意義在於擴大整個組織的學習能力。從訪談的資料中可以發現，好幾位校長都希望教師個人的智能帶動其他教師的學習，來形成組織研發的動力。因此，行政人員極力思索如何讓教師個人所學變成組織共同的專業成長。他們的具體做法是先肯定教師的能力，給予機會，並讓優秀老師先帶頭示範來做；

我們學校的教師都有「兩把刷子」，我們必須認清他們的實力，盡量讓他們在學校裡面刷。……學年裡頭比較積極的老師、理念比

較清楚的老師、現在就在做的老師，有意願、理念清晰、慢慢在做的老師，這三者都遴選來做我們的頭，這樣子就能比較有系統地把老師組織起來（881103，E-2-A）。

即便學校的課程發展已有眉目，仍有校長憂心，學校發展課程可以促使多少教師改變教學，這些實務工作者發現，提升教師的專業對話，到改變教學型態，其實還有很長的一段路要走。

四、大社會環境的影響因素

學校雖是科層體制的一環，體認大環境因素對學校產生的影響，化被動為主動是為上策，而首先要先了解教師對政策的思考：

(一)政策改變的衝擊

1.政策決定過於倉促：在訪談學校時，多位校長與主任皆表示九年一貫課程的決策顯得倉促，更有老師質疑，「這次政策頒布快速，讓人覺得似乎重演當年實行九年國民義務教育政策的型態，欠缺深思如何提升學生程度的問題（881103，J-3-A）。」誠如學校校長所言，「民國85、86年『開始』實施的新課程標準實行不到兩年，又要搞九年一貫，……現行課本才第一個循環，試用本才完畢，現在又不能用了，『老師們』對這點比較不能接受（881025，J-1-T）。」

國民中、小學的新教材尚未實施一輪（分別是三年與六年），教師們還未看到有關新課程的檢討，就要實施九年一貫的新政策，感覺上才剛適應新教材又要改，情緒上難免覺得「有夠莫名其妙（881025，J-1-P）。」

2.政策輪替無軌跡可尋：實務工作者認為，教育政策看起來是隨著政治口號變更，而缺乏對政策的具體成效做評估，結果累積了很多教育問題未解決，學校校長就指出：

教改政策過於快速，我們也沒什麼軌跡可循。……很多校長又怕得罪長官，現實的問題不敢提，盡量去符合長官的意思，……實驗推行新政策又不斷提出，……我們在推廣教育的時候，我的第一個問題是說，我們可以做幾年？……「我們總不能把」人家的孩子當作白老鼠來實驗啊（881029，E-4-P）。

3.政策說明不夠清楚：當教師檢視新政策時，最關心的是自己會不會被淘汰，如果政策說明不夠清楚，教師們常會懷疑自己的能力無法繼續發揮，而有無能（disability）的感覺，他們的態度會轉為防衛的或退縮的，就如某位校長所指出的，教師會因而為自己的原有習慣辯護。此外，教師們對於新教育政策，也會採取適應性的對策，一位主任即明白表示：

老師們傾向於對政策適應，而變成「技術上的取巧」。比如說，「老師們以為」新政策不過就是要我們偶爾設計比較活潑的教學方式嗎（881025，J-1-A）。

然而，如果政策的說明能更具體，實際上是減少學校教師找理由推託或盲目摸索的功夫。

4.政策實踐的可能性：政策的執行需要實務工作者的釐清、詮釋與轉化，並且加以具體化，因此，當政策不明時，實踐的可能性就更低了。某位校長認為九年一貫政策很複雜，有實踐的困難：

九年一貫喔，那個面不是只有x軸y軸，已經變成魔術方塊一樣，怎麼樣去把它融入在教學裡面，七大領域怎樣變成教學……對我們推動的人來說很複雜，何況是老師（881108，J-5-P）。

(二)行政體制的限制

教師是教育體制的一部分，他們的工作有一定的責任、義務、薪資，如果制度上沒有進一步的壓力與誘因，以及給予學校領導者相對督導的權力，要促動改革是相當困難的。實務工作者反應，當前行政體制所造成的限制包括：

1.各層級教育單位的支援不足：當前政策上宣示，直接授權給學校去發展學校課程，結果演變成各校自己做自己的，學校感覺必須單打獨鬥，也不知道做得對不對，並且感受不到教育局在這方面的協助，一位校長表示；「我們到現在跟教育局也沒有什麼對話……我不知道我的工作定位在哪裡……（890115，J-5-P）。」

另一方面，學校行政人員明確表達需要地方層級教育單位支援的心聲，希望藉由行政命令讓學校的課程領導有所依據，「教育局有公

文來，老師們就會去做，……行政支援是很重要的，否則教師會以為那只是校長的意見（881029，E-4-P）。」對於校內性反彈教改的聲音，教育當局的行政命令可以作為推動學校課程改革的依據，學校主任即指出：

如果行政單位下達一個命令有一個參考的模式、一個依據……我們在推動的時候，老師們的那種反彈，即使他不能，他不滿意，他還是會接受（881206，J-4-A）。

還有，教育局如果能夠整合各校的資源，經驗得以交流，可以減少學校摸索的時間，「教育局那邊，幾所已經在試辦的學校，可能的幾種協同教學的模式，把它組織起來，或許發文到各校做一個參考，在排課方面可行性就比較高（881206，J-4-A）。」

2. 行政領導的彈性空間不明確：政策雖然表明要給學校自主，但是在制度層面上仍堅持學校要遵守科層體制的分際，校長抱怨「學校行政沒辦法簡化……老師還要兼行政…國文教幾節、數學教幾節……可以由這個地方的學區規定一致……為什麼要教育部規定或教育局規定（890115，J-3-P）。」

實質上，學校所負擔的工作雜多，卻苦於沒有空間去安排本身想做的規劃，顯見行政領導的彈性空間有限。

3. 獎勵機制不夠健全：多位受訪的實務工作者表示，「落實『獎勵』制度面比較重要，因為……老師的工作實在受到保障，受到太多保障……完全沒有危機意識……照本宣科一樣可以領到薪水……他為什麼要去做了這麼麻煩的事『指改革』（881018，E-1-P）。」所以，學校很需要具體措施，才能促進學校發展課程，最能直接觸動教師改革的當屬教師的獎勵措施。而在訪談與座談中，多位校長及主任也提及教師分級制是可思維的方向。

4. 教學視導制度尚未落實：在訪談中，好幾位校長感慨自己想要進教室視導教學，卻苦於無前例可循，而且教師也不習慣校長的這種作為，因此，他們認為改革的配套措施應考量建立有效教學視導與評量：

學校必須做教學視導，現在的教學視導好像是用校長的威望，其實也是動則得咎。……如果沒有相當的教師分級制、教學視導、觀念或配備設施，你說要讓老師自主自發，主動設計、合作，我就

要講，憑什麼？……如果沒有大環境配合，制度的配合，我敢說，大家就慢慢拖，拖到不得不動才動（881025，J-1-P）。

（三）社會與文化因素

不可諱言的，學校發展課程與社會發展之間有互動的關係存在，實際上，學校的實務工作者在規劃課程時深受其影響：

1. 社會批評：實務工作者在規劃課程時，會將社會上對教育的批評意見納入，「我們知道現在在外面批評教育是與社會脫節的，他們認為改革才能與實際生活相結合（881025，J-1-A）。」因此，他們會多去考量課程與學生日常生活的關係。
2. 升學主義：不論是國民中、小學，皆能感受社區家長要求學校幫助學生升學的壓力，在國小，教師指出家長要求提升學生學業成績：

如果我用那種統整的方式來做，有些孩子解決問題的能力增加，可是紙筆的能力比較弱……家長會質疑（881018，E-1-T）。

在國中，多位校長明白指出，學校的升學率是家長選校的依據，如果學校升學率降低，學生就會流失，而造成學校減班，就會出現教師超額，這一連串的現實問題也驅使教師不願放棄與升學相關的教學方法。即使現在提出多元入學方案，但是高中「選才」的機制仍在，升學主義就很難撼動，某主任即指出：

你不能說老師沒想要改革，升學上的問題仍是一個很大的阻力，上的課沒有辦法使學生去考試，來自家長的壓力是蠻大的，所以老師就會很保守（881106，J-2-A）。

伍、結論與建議

學校本位課程的發展最基本的精神就是學校「自主」發展課程，進而付諸實施並對課程加以評鑑。經由文獻探討以及本研究的發現，可以發現學校課程自主發展受到哪些因素的影響。以下僅就各項討論做簡要歸納，並提出

相關的建議：

(一)教師條件方面

分析教師條件的影響因素後，學校應能體認提升教師參與改革的意願、考量教師的專業能力及負擔、正視教師文化的影響力、以及促成教師間的合作是學校發展課程的必要條件。培植這些條件的做法可以從多討論、多示範、多鼓勵教師改變開始，肯定教師的用心，擴大教師參與專業討論的機會，提升教師參與的動機，以教育的觀點看待教師，從教師的行為起點中開展專業的學習，來促成教師的學習與改變。

學校對於新議題最好的方式是從做中學，從學習課程規劃中增進專業智能，提供教師進修的機會，以及讓教師展現能力的機會。當然，考量教師的負擔是必要的，最好能讓教師們資源共享。

再者，評估教師文化的優劣也有其必要性，一旦發現有缺憾，學校領導人員若能擅用權威及行政權能，技巧地框正不良的思維與行為，發揚優質的教師文化，可以說成就了課程改革的先備基礎。同時，以行政領導居間協調的做法，來改變教師難以與人合作的特質，促成教師間的合作，形成組織學習的氣氛，則有助於思維新的課程形式。

(二)學校支援系統方面

在改變學校系統來推展學校課程發展方面，建議學校克服科層體制的困境、掌握學校的生態、校長領導角色的調整、以及塑造專業的校園文化等具體作為。為了克服科層體制對於學校彈性調配課程的限制，行政人員應多主動與教師溝通，以產生同仁間的共識。

其次，學校領導人員如果能了解整個學校的生態，才能掌握學校目前的狀況，思索學校需要怎樣的改變、如何改變，以及如何持續這樣的改變。而整個組織的氣氛更需要校長來示範與啟動，如果校長不自限於行政管理的角色，而能轉變成教師的夥伴，參與教師的學習與研討，更能知道行政如何去支援課程的發展、如何調和組織氣氛、解決課程發展的問題、以及協助教師改進教學等，整個課程發展的進程會因校長的改變帶動新氣象。

在學校行政方面，學校行政是發動改革的機制，有能力可以具體安排時間、空間、提供資源及諮詢，進而領導教師形成專業對話。在硬體措施上，學校行政更可以善用經費充實課程發展的資源系統，以利教改的發展。不論是在組織氣氛的塑造或教學設施的提供，皆有助於學校課程的發展，然而，課程改革能深入學校，則仰賴校園專業合作文化的培養。為避免這次改革淪為一種專案的類型，結案就「船過水無痕」，或因學校人事異動而中斷，從

學校文化深耕，可以讓教師與學生皆有良好的思維與習慣，持續良好的課程發展。

(三)大社會環境因素方面

由於能夠參與研擬中央教育政策的教師不多，有關政策的明確性、實踐的複雜性，學校實有必要不斷加以釐清，讓學校成員要有所理解、有所批判。在此過程中，學校領導者不僅要宣導改革的意圖，也必須形成學校同仁改革的意識，進一步與同仁探討改革的途徑，將政策加以轉化而具體實踐。

其次，有鑒於政策與實踐之間存有差距，很需要實務工作者主動地建立一種上、下意見溝通的行政對話，才能使政策實踐的可能性增加。基於這次中央有意授權學校發展課程，學校可以掌握契機反映學校真正的需要，與上級教育單位取得一種上下互動的溝通模式，能主動爭取更多行政支援與資源，確實改革學校的教育問題。

對於社會仍相信升學主義的現象，學校有必要不斷澄清升學主義的實質作用。由於升學主義關切教師選擇的教學型態、教師改革的意圖、以及學校發展的方向，除了希望上級協助改善升學方式外，釐清教師的教育觀念更重要。如何掌握教育的精神、維護學生的權益、培養學生的基本能力，需要更多的價值批判，以及多方的考量與權衡，更有助於學校的課程發展。

(四)學校發展課程的重點與範圍方面

在學校課程系統方面，首先應澄清學校願景是否真的是學校成員共同的教育價值觀，是一種教學的規範。值得反省的是，學校願景的形成是否經由成員的發現、思考、辨證與討論所形成的，因為，經過思考的價值易於內化，教師也自然會將它融入教學，具體地實踐。

另一方面，是否關照課程發展小組的運作，左右著課程發展的品質。建議學校在各項課程發展的程序上能多討論，讓參與教師有「輸人不輸陣」的體會，並奠定與同仁合作的基礎。此外，也有必要批判反省課程發展中各項規劃之可行性，是否真能提升教學品質。同時，領導者如果能洞悉團體中人際互動的關係，以及成員的情緒變化，化解各項運作的困境，可以建立良好的課程發展模式。在課程發展的議題上，從決定主題、規劃活動、選擇教材及課程組織等等，都需要詳細的慎思，因各項問題涉及人的價值觀，課程實施又牽動教師的工作權益，每個規劃皆須耐心去解決。

學校自主發展課程的目的，不僅是讓教師有課程意識、獲得設計課程的能力，還應包括課程實施與評鑑的省思，即讓教師發展整個課程發展的專業智能。在課程評鑑方面，除了建議教育局成立課程評鑑機制外，也建議學校

練習自我評鑑，培養學校自我督促改進的實力。

後 記

本研究因方法的使用而有其限制，訪談與座談掌握了部分學校實施狀況，但要掌握學校課程發展的動態過程，則應進一步進入現場觀察及訪談，以了解課程研發過程中學校所面對實踐問題的複雜性，這是本研究的第二階段的研究規劃。本研究亦發現，學校本位課程發展的概念落入實際實踐的層面，仍有許多地方有待釐清，這部分仍需要再進一步補充理論的探討，以及實證資料的蒐集，或做一普遍性的調查，以了解一般的狀況，本研究第二階段的研究計畫亦將此列入研究重點。基於課程研究當協助國內實務工作者的信念，本研究在研究後提出各項建議，以供實務工作者參考，希望不負實務工作提供資料的期許，惟研究者的能力有限，也希望論文能引起更多的討論與批評，作為本研究改進之依據。

參考書目

- 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育研究所博士論文，未出版。
- 周淑卿（民89）。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學學會主編：課程統整與教學，頁231-252。台北：揚智。
- 高新建（民88）。學校本位課程發展的成功因素：綜合因素。發表於「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。國立高雄師範大學舉辦。
- 張嘉育（民88）。學校本位課發展。台北：師大書苑。
- 黃政傑（民74）。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑（民80）。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑（民88）。永續的課程改革經營。發表於「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。國立高雄師範大學舉辦。
- 歐用生（民88）。落實學校本位的課程發展。發表於「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。國立高雄師範大學舉辦。
- 甄曉蘭（民86）。變遷社會中課程改革的迷思。論文發表於1997海峽兩岸小學教育學術研討會。

- 甄曉蘭 (民88)。九年一貫課程—改革的理想與挑戰。台灣教育，587，頁2-8。
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: The management and practices of development planning*. London: Cassell.
- Harrison, M. (1981). School-based curriculum decision-making: A personal viewpoint. *Curriculum Perspective*, 2 (1), 47-52.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: Theory and practice (3rd)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice (4rd)*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum-teacher professionalism & empowerment*. London: Hodder & Stoughton.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. and McCutcheon (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Saber, N. (1983). Toward school-based curriculum development: training school curriculum co-ordinators. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (4), 431-434.
- Saber, N. (1985). School-based curriculum development: reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (4), 452-54.
- Schwab, Joseph J. (1971). The practical: arts of eclectic. *School Review*, 79, 493-542.
- Schwab, Joseph J. (1973). The practical: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 493-542.
- Skilbeck, M. (1976). *School-based curriculum development*. In Open University Course 203, Unit 26, Open University Press, Milton Keynes.
- Skilbeck, M. (ed) (1984). *Evaluating the curriculum in the Eighties*. London: Hodder.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Hodder.

An Analysis of Related Forces for Autonomous Development of School Curriculum

Liang-Ding Jian · Hsiao-Lan Chen

Abstract

To cope with the demands of enacting the newly reformed Curriculum Guidelines for Nine-year Compulsory Education, many elementary and junior high schools are involved in the implementation of school-based curriculum development. However, the positive effects of school curriculum innovation not only depend on perceiving correct conceptions, but also rely on having all sorts of necessary support. In the process of implementing the ideal practices of school-based curriculum development, creating a supportive environment and a collaborative team that encourages professional development, dialogues, interactions, and resource redistribution, has become the most challenging task for many schools. It is important for schools participating in school-based curriculum development to understand the related issues of curriculum development in order to grasp the factors that influence the autonomous development of school curriculum. Then, those schools may find strategies to break through the possible barriers that they may confront in their efforts of reforming school curriculum.

Based on literature review and a qualitative investigation of the current school-based curriculum development movement in elementary and junior high schools in Taipei, this study analyzes the related factors for autonomously developing school curriculum. The findings are discussed from four aspects: teacher, school system, curriculum development procedure, and external social factors. Suggestions for

the implementation of school-based curriculum development are also provided.

Keywords : school-based curriculum development, autonomous school curriculum development