

行政院及所屬各機關出國報告
(出國類別：公教人員出國專題研究)

國民中小學學校本位課程發展模式

服務機關：台南市進學國小
出國人 職稱：教師
姓名：劉綦綦
出國地區：澳大利亞
出國期間：89.9.28 至 90.1.23
報告日期：90.3.13

目次

壹、研究目的	1
貳、實施學校本位課程發展之理論背景	1
參、學校本位課程發展之意義	2
肆、澳大利亞實施學校本位課程的經驗	4
伍、影響學校本位課程發展之因素	7
陸、學校本位課程發展模式	12
柒、實施學校本位課程發展可能產生的困難及因應措施	21
一、實施過程中可能產生的困難	21
二、實施過程中可採取之因應措施	23
捌、結語	29
參考書目	30

圖次

圖一 澳大利亞維多利亞州學校本位課程發展之流程	14
圖二 國內學校本位課程發展之流程	16

摘要

本篇報告將先針對學校本位課程發展理論之背景、意義以及影響其發展之因素加以敘述。再根據學校本位課程的相關文獻以及到澳大利亞維多利亞州的公立中小學校參觀所了解到之現況，與台灣的九年一貫課程暫行綱要實施之狀況相互比較。除此之外，文中也討論實施學校本位課程過程中可能產生的困難，藉以了解可能會造成學校本位課程失敗的原因以及可以運用的因應措施。最後試著提出國民中小學學校本位課程發展模式可行之方式和實施應該注意之事項。強調即使在中央控制課程的型態下學校本位的精神仍是教育系統中不可或缺的。

國民中小學學校本位課程發展模式

壹、研究目的

從二十世紀到二十一世紀，世界各地不斷努力促進學校的效能以期能夠促進學生學習到應具有的知識、技能和價值判斷的能力。因此學校自我管理已成為國際間的一種現象，而且這種轉變非常迫切。但來自學校層級民主參與以及維持一定教育水準的雙重壓力，使得課程發展地方分權（decentralization）或中央集權兩者之間的關係愈顯複雜。事實上，要明顯區分地方分權或中央集權的型態並不容易，教育的權力分配方式也很可能在短期之間就產生戲劇性的改變，例如英國從 1988 年開始實施「國定課程」（national curriculum）之後，課程設計的權力馬上由地方轉到中央。

基於上述教育現象，此行到澳大利亞（Australia）維多利亞州（Victoria）的主要目的是瞭解維多利亞州內公立國民中小學如何根據州政府頒布的課程標準架構（curriculum standards framework II, CSF II）設計課程以及實施課程的現況，以做為國內實施學校本位課程之參考。本篇報告將先針對學校本位課程發展興起之背景、意義以及其影響其發展之因素加以敘述。進而依據此次到澳大利亞瞭解維多利亞州內國民中小學學校本位課程發展過程所蒐集到的相關資料，以及到公立中小學校參觀所了解到之現況，與台灣的九年一貫課程暫行綱要相互比較。最後試著提出國民中小學學校本位課程發展模式可行之方式和實施過程中應該注意之事項。

貳、實施學校本位課程發展的理論背景

許多文獻曾就學校實施學校本位課程之優點加以說明，不過大多數的論點頗多重複之處，因此本文茲以 Caldwell（1990）及 Marsh（1997）兩位學者所提出之論點作簡略的說明。

Caldwell（1990）認為學校本位課程存在的理由如下：

一、幫助學生學習處理不斷變遷的環境，增加學生休閒時間以發展更高層次的才能（talents）及符合社會就業需求，而這點國定課程可能難以做到。二、改變

平等的解釋。學校本位課程比國定課程更強調每一位學生是一位個體。提供學生可進一步由知識學習及科技學習適當的教材或經驗，真正符合平等的定義。三、實施學校本位課程使學校和教師增權（empower）並對課程決定有所貢獻，可以大幅度增加學校的效能。四、當教師被賦予更多自由與機會領導時，可以增加其教學專業的程度。五、學校能夠提供大眾比較好的教育品質以及更多的選擇。六、從非教育領域的觀點來看，一般經營狀況比較好的公司多半是分權與集權並行。

Marsh（1997）分析學校本位課程被接受的原因如下：

一、由上而下（up-down）的課程通常是學術取向，且過於強調測驗，無法發揮功效。二、民主式的分權可增加學校的自治權。三、學校需要對其所處的環境具有敏感性，這又需要自由、機會及來源以引導學校的事務的發展。四、學校是最適合計劃課程、設計課程以及建構特殊學習計劃的單位。五、教師的自我實現、動機和成就感，必須與課程的決定緊密結合。而課程的決定也必須是教師專業生活的產物。

由上述理由可知，學校本位課程設計的主要目的在於使中央政府教育部門賦予學校更多的責任來設計適合學生的課程，以確保所有的學生都能夠得到學習公平的機會。國內教育部宣佈以「九年一貫課程暫行綱要」代替既有的「課程標準」的目的之一，也在於降低教育部對課程實施的規範與限制，提供較大自主性給教科書編輯者、學校及教師，以具體實踐課程鬆綁之教改主張，故其基本精神與學校本位課程的意義是相當符合的。

但是實施學校本位課程並不全然沒有缺點，例如學校本位課程實施的情況及品質可能因地區或學校本身的條件而有很大差異，甚至影響到教育的品質。中央地方和政府的衝突或地方社區之內意見的衝突可能會增加（Sturnand,1989）。

參、學校本位課程發展的意義

就字義上來說，學校本位(School-based)課程發展應該意味所有的決定都應該在學校的層級。但事實上，除了獨立的學校（independent schools）或某些特定的學校之外，是很難完全達到這個定義的。因此 Marsh（1997）認為以學校為焦點

(School-Focused)來發展學校的課程是一個比較合適的解釋方式。Marsh (2000) 將課程定義為：「學生在學校的引導之下完成一連串的計劃和經歷 (experiences)」。

Marsh 進一步的說明，所謂「一連串相關計劃和經歷」意指事先規劃而後在學校執行的活動，其中也包涵必然會發生(inevitably)且未在規劃之中的活動。因此在教室實行的真實課程 (actual curriculum) 是計劃和教室裡實際發生事件的混合性產物 (amalgam)，其中也包含沒有計劃卻發生的事件。

要注意的是，在教室中所經驗到的課程並非是單一方向的傳遞想法，或者教師將訊息傳給一群被動接收的學生。而是一連串溝通、反應和雙方交換意見的過程。「學生在學校的引導之下」，是假設學生能夠在某一段時期結束時完成某些活動或工作任務 (task)。至於「在學校的引導之下」意指所有與學校有關的人員能夠對課程有所投入 (input)。以上這些都是假設，學校本位課程的計劃是可行的，而且是大家真正想要的。當然它也假設學生經由教室的安排的環境以及教師的傳遞，以及一天天實際的學習的限制下能夠達到計劃中想要達成的結果(Marsh, 2000)。

從 Marsh 的定義來看，學校的人員以及他們所掌握課程決定的能力顯得更加重要，教師經由決定課程的責任增加而增進教學的專業能力。這種增權現象也會引導教師審視存在於教育中重要的課題或議題。

Brown (1990) 認為採地方分權的課程發展方式有五個特色，包括：一、決定的權力為各個不同管理層次所分享。二、同一管理階層的各部門都有其權力。三、有些決定權是廣泛分布於各個部門，但有些決定權必須仍必須要中央掌控，例如經費的運用。四、必須要具有彈性 (flexibility) 以滿足地方的需求。五、給予各種教學自由以符合地方之需求，但是必須要對所有已經訂定的目標負責。

可知學校本位課程發展之意義，在於教育當局賦予學校各種決定的權力，每一個學校可以由其學校的人員和學校所擁有的資源來決定課程。教師、學生、家長、管理的人員同時擁有權力掌控學校的課程以符合學生不同的學習需求。同時學校必須以建立一個有利於學生學習課程的環境，為學校訂立的課程目標而努力。

肆、澳大利亞實施學校本位課程的經驗

澳大利亞在 1960 年代末期學校本位課程的思潮就已經慢慢浮現，但在近十多年的興盛時期結束之後，又讓國定課程在 1990 年代重新站上優勢。這個轉變過程雖受到各項社會因素的影響，但主要目的都是為了保障學學習權益及維持教育品質。在此將先對澳大利亞課程的發展過程中權力轉移的背景、方向做簡單的說明，再與台灣九年一貫課程標準推動學校本位課程的情形相互比較，藉以瞭解兩國之學校本位課程發展過程的差異以及思考如何恰當的分配課程發展的權力。

在 1960 年代末期，澳大利亞各州州政府已體認到不同的學校應該有不同的教學目標以符合學生的教育需求，郊區和近郊和都市的學生應有不同的教育標準。為達此目標，政府賦予老師更多的責任與權力來發展課程。不過這些學校本位課程發展的方向跟中央政府所提供的指引（guideline）方向還是相當一致的。

1968 年南澳（South Australia）和塔斯馬尼亞（Tasmania）兩州在教育部所發表的「社會中學校」（The School in Society）的報告中建議：在中央政府的架構下應提供機會讓學校有自主性及個別差異的機會。這個報告將課程設計的責任釋放到學校的系統當中，學校擁有更多的自主性並自我要求朝教學目標邁進。於是教師可以開始在自己的教室使用自己設計的課程，即使在同一學校裏教師教的可能都不相同。

1970 年昆士蘭州（Queensland）教育部門檢討公共考試政策時指出，應有更多的教師參與課程發展及決定的過程，而且教師應該在評估學生成就及決定課程發展方面負有比以往更廣、更深一層的責任。南澳州則在此時訂立有關學校本位課程法令確實賦予每一個學校課程發展的責任。

1973 年新南威爾斯（New SouthWales）的國中教育目標（Aim of Secondary Education in NSW）提到，在小學教育階段每一個學校都應該根據其學校之特色將目標轉為實務的課程。同年聯邦政府（Commonwealth Government）建議設立課程發展中心（curriculum development centre ,CDC）負責學校的課程。但是直到 1975 年時課程發展中心才由各州正式組織而成並賦予權責。從此課程發展中心便負責

審核學校的課程政策，提供各校課程發展的相關建議。

在 1977 年課程發展中心 (CDC in Canberra) 仍只是經由協調合作來協助學校有效的發展課程。但是到了 1978 年，整個澳大利亞都已經將課程發展的責任轉移到學校。可見 1970 年代的中後期，澳大利亞的教師不僅要負責執行 (implement) 課程也要肩負課程的發展。而且隨著學校本位課程的概念轉變也反映在操作實務上。因為不論在各州之間或在各州之內，中央政府只決定的課程的指引不再規定細節或綱要的部分 (syllabus)。

將課程設計的責任轉移到學校的型態對澳大利亞教育產生了極大的吸引力，他們不斷培育教師具備發展課程的能力。但是這種方式也引起許多的爭論。因為在缺乏資源以及其他的支援人員之下，教師必須擴大課程範圍並加以統整、連結學校本位的課程，負擔相當沉重。為了對學校本位課程的評論做出回應，以及因應課程一貫性的要求，課程發展中心在 1980 年發表核心課程 (core curriculum for Australia Schools) (Keeves, J. & Marjoribanks, K. 1999, pp118-119)。這個方案提供課程的架構以及定義課程的範圍給學校作為參考，但是並不要求學校一定要照著核心課程的設計來教學。

1983 年隨著工黨政府 (Labor of Government) 的執政，課程發展的責任仍委於地方。不過到了 1980 年後期在課程的觀點上，中央集權與民主式分權的勢力有同時並存的趨勢。主張中央集權並訂立國定課程的人認為，雖然學校本位課程允許學校之間課程可以有所差異以適應學生之間不同的興趣與背景。但另一方面，不可忽略的事實是：有些教師對於發展課程並不感興趣或者無法負責有關課程發展細節的現象都足以影響學生的學習權利。再加上有許多人極力主張必須要縮短州與州之間的差異保障學生受教的權益的因素，使得學校本位課程的發展在 1988 年以後逐漸開始出現逆轉的情形。1990 年隸屬於州教育部的課程法人團體 (curriculum corporation) 終於成立，負責接收課程發展中心所建立的一些資料與教材，促進學校之間的學校系統和教育當局合作，協助減少州與州之間的差異。等到 1991 年四月政府頒布國家課程標準，將舊有的九大學習領域重新建構成八大學習領域 (註一)。這種情況無疑限制了教師在課程發展上的自由，將教師又推

回課程實施者的角色。

澳大利亞教育改革從學校本位課程設計轉變為中央集權的背景，除了政府的改選與執政方針的影響之外，新知識與新科技以及非英語系的學生的要求以及環境的議題重要性提昇也是重要的因素。尤其是在英國、美國和歐洲教育發現既存的數學自然知識落伍跟不上時代，課程需要改革與重新安排，但是卻未見鬆散的學校本位課程結構有效的更改以符合各種社會背景及提高教育品質的需求。儘管仍有不少學者仍然支持教師應該具有設計教學課程的權力與責任的看法，但是放棄學校本位課程似乎是唯一提高學生學習成就的有效途徑。

Marsh(2000)認為實際上澳大利亞各州的教育系統在「中央掌控方向」和「學校最大自主性」兩者之間擺盪，並企圖讓兩者可以並存。因為在 1990 年代中期澳大利亞政府在教育政策上雖已浮現出中央集權的現象，卻仍然提供地方教育單位許多決定有關教學方式或內容的權力。

事實上澳大利亞的教育系統的確是在中央集權的國家課程下，給予地方一定的決定空間讓學校自我管理並選擇課程的內容。例如維多利亞州在 1993 年七月設立了研究委員會 (The Board of Studies) 取代原有的維多利亞課程及評估委員會 (Victorian Curriculum and Assessment Board)，以提供州內學前教育到十二年級的課程標準架構並協助各個學校發展課程以符合學生不同的需求。

台灣以往都採取中央集權的課程發展模式，意即教育部在「課程標準」中詳列教材綱要，規範教科書的內容，學校教師無選擇教材的權力。至民國八十五年十二月「行政院教育改革審議委員會」提出「教育鬆綁」、「學校自主管理」、「教師專業自主」等觀念後，教育部於八十六年四月成立國民中小學課程發展小組，八十七年九月三十日完成並公布「國民教育九年一貫課程總綱綱要」。八十九年九月三十日公布「國民中小學九年一貫課程第一階段暫行綱要」。九十年一月公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」。

九年一貫課程暫行綱要僅就課程目標、學習領域的概念架構，以及基本能力表現水準等作原則性的規範。其中基本教學節數佔總節數 80%，彈性學習節數則佔總節數 20%。各校應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，

從事學校本位課程發展，並由課程發展委員會審查、決定全校各學習領域課程計畫及相關實施內容，教科書不再是唯一教材來源。

九年一貫課程暫行綱要中規定各校應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，從事學校本位課程發展，並由課程發展委員會審查、決定全校各學習領域課程計畫及相關實施內容。學校須將年度課程計劃方案呈報主管機關備查。

由兩國之學校本位課程發展的歷史來看，澳大利亞實施學校本位課程已近三十年，雖然目前已有國定課程標準架構，但是由各州到學校、教師不同的層級仍都有部分權力決定課程的內容。而台灣教育部雖然一直強調教師應要具備設計課程或選擇的能力，但是直到九年一貫課程暫行綱要公佈才算是落實。

就課程設計的權力轉移方向來看，兩國權力轉移的方向並不相同。澳大利亞是由地方分權轉向中央集權，台灣則是由中央集權轉向地方分權。不過台灣也如同澳大利亞一樣在「中央掌控方向」和「學校最大自主性」兩者之間擺盪，因為教師所使用的教科書仍然須經由教育部相關部會審核通過，目前並未將課程設計的權力完全轉移到學校教師的層級。

由此可見要明顯區分課程發展的權力究竟屬於地方分權或中央集權的型態並不容易。澳大利亞頒布了國定課程之後在課程權力分配的型態上屬於中央集權，但是在實務上它所賦予教師的權利與責任並不見得比實施學校本位的台灣教師還要少。

伍、影響學校本位課程發展的因素

影響學校本位課程發展的因素相當多，當限制課程發展的因素愈多，學校本位課程自由發展的範圍以及教師決定課程的空間（operational space or curriculum decision-making space）都會變小（Smith & Lovat, 1998）。Smith 和 Lovat (1998) 認為教師知覺到的課程以及其決定空間主要是受到系統的架構（system frame）、學校（the school institution frame）、同事/所屬的部門（the faculty/subject department frame）、學生（the learners frame）及教師本身的觀點（the teacher-self frame）五項因素交互的影

響。

以下茲就此五項架構做說明的主軸，以維多利亞州實施課程的現況作為比較的對象，探討國內九年一貫課程暫行綱要中教師擁有決定課程的空間以及學校本位課程可以自由發展的範圍。

一、系統的架構(system frame)

所謂系統的架構主要包括教育當局和學校對課程所採取的政策。當課程的架構(framework)、教學綱要(syllabus)都已經被決定，甚至相關細節都訂定非常詳盡時，教師可以決定課程的空間就變小。系統架構也會影響到課程發展時權力分配的情形。

目前維多利亞州實施的是西元 2000 年二月公佈的課程標準架構修訂版(CSF II)。主要包括八大學習領域的學習內容 (strands)，每一學習內容有其學習結果 (learning outcome) 以及判斷的標準 (indicator)，每兩年為一學習階段 (level) 分成六階段，從學前到國中每一個學習階段皆以相當有系統的方式呈現應學習到的能力。在使用教材方面，教育局和非官方的機構合作針對課程標準架構為每一學習領域設計了課程建議(course advice)。

課程建議的內容相當詳盡且隨時更新，主要目的是提供教師選擇優良教材的書目以及教材的使用方式。根據學習結果而建議的書目可能只是某一本書內某一單元的教材，所以每一個學習領域都沒有使用固定的教科書。在學期開始之前，由課程召集人召集有關的教師共同決定新學期所需要的教材後統一採買，再置放於學校讓大家共同使用。雖然大部分國民中小學教師所使用的教材多為課程建議的中所建議的書目，但也可以不採用，而自行從坊間選擇或開發，只要教師們認為其所選的教材足以符合課程標準架構以及學生的需要，並在課程計劃表中敘明並由學校課程委員會通過其所選用的教材即可。

為加強語文 (literacy) 及數學能力 (numberacy) 而規定其本國語言 (英語) 每天一定要上兩個小時，數學一小時之外，並沒有硬性規定各學習領域的時數。每一學習領域的每一階段都是兩年，老師有權安排各學習領域的時數以及兩年之內的教學內容，但要能夠確保學生能夠按照學習階段學習到應該學習的結果

(outcome)。例如數學領域有空間、數字、測量、機率 等等部分，教師可以選擇先上空間、數字，下學期再上測量、機率的部分不必每一學期每一部份都要教到。

國內九年一貫課程暫行綱要則將學習領域分成七大部分，但每一學習領域的學習階段有些許的差異，有的分為三個階段，有的則分為四個階段，各階段有其分段能力指標。由於分段能力指標和行為目標的目的並不相同，因此內容並不像行為目標那樣詳細或瑣碎。各學習領域以十大基本能力為主軸呈現分段能力指標。至於教材方面，教師必須要使用審核通過的課本利用基本節數進行各學習領域之教學，在彈性學習的時間部分則可運用自行開發或編修的教材，所有課程設計經由課程發展委員會審查後實施。至於上課時數方面，提供總節數的 20%作為彈性時間讓教師自由運用，已經比以往的課程標準寬鬆許多。

由上述內容可以發現維多利亞州的課程標準架構修訂版和九年一貫課程暫行綱要可以發現，兩者之新課程標準或綱要都企圖引導教師一個方向，讓教師在發展課程時不至於無從下手。兩者也欲提供一定的範圍的彈性 (flexibility) 給予教師決定課程發展的空間。例如維多利亞州給予教師上課時間的安排、教科書的選用，國內提供教師彈性時間自由運用都是明顯的例子。

從能力指標來看，維多利亞州的課程標準架構基於以往學校本位課程設計無法完全保證教育品質，以及學生就讀於不同學校可能無法銜接或喪失學習某些能力的機會.....等等因素，所以即使宣稱只是提供架構作為參考，學習結果的內容還是相當的周詳。國內九年一貫課程暫行綱要所訂定分段能力指標相當簡要，旨在提供教師設計課程的方針作為課程設計之參考。但是事實上教師除了彈性課程的部分是依據分段能力指標來設計課程之外，仍然使用坊間設計的教科書作為教材。既要依據能力指標設計及實施課程，又要套用教科書之學科知識不免產生一些矛盾，可見分段能力指標的功效並無法完全發揮出來。

至於選擇教科書方面，維多利亞州或台灣都偏向選擇 (selecting) 或編修教材(adaptation)，而非創造課程 (creation)。但維多利亞州可以選擇的教材仍然比較多而且完整。反觀國內大多數教師必須以學年為單位選擇通過審核的教科書來使

用，可是通過審核的教科書卻不見得每一單元都設計良好或符合學生學習的需要。若要教師親自設計每學期七大領域的學習內容，並通過課程發展委員會及教育當局的審核又非易事。因此目前國內教師較能有所發揮之處主要在統整課程以及彈性上課時間的教學內容兩方面。

在上課時間的運用方面，維多利亞州教師可以彈性的安排課程內容的次序，但是在課程標準架構上並沒有明列可以彈性上課時間。國內九年一貫課程暫行綱要則提供了相當多的彈性時間讓教師自由運用。

由上述討論可知，在系統的架構方面，維多利亞州的課程標準架構提供學習結果或判斷方法之周詳，使得教師決定課程架構的空間相當有限。但是在教材的選擇上卻給予教師相當大的決定空間。九年一貫課程暫行綱要雖然已經比以往的課程標準提供還要多的決定空間與彈性，但為保障教育品質，及現階段限於使用審核通的教科書，教師在決定教材上並無太多選擇。

其實，如何在課程架構下給予教師最大的課程決定空間，並維持一定的教育品質相當不容易。因為教師經由學習結果或能力指標來計劃課程的同時，也繼承了國定課程的標準，更固化(consolidated)了依據能力指標所設計的評量方式。目前為止，在實務上澳大利亞教育大都依照八大學習領域的架構及結果來評量，但是大多著重於知識及技能領域，因為情意領域非常不容易評量(Brady,1998)。可見維多利亞州的學習結果雖然訂定相當周詳，但也有可能使教師依賴這些學習結果作為評量學生學習的依據，進而影響其選擇教材或決定課程實施的方向。如此一來，可能使得教師喪失決定課程的能力與權利。

因此想要保障課程發展的品質至少必須靠課程架構以及教師的專業素質兩方面來控制。如果課程架構能夠提供足夠的課程決定空間給教師，教師能夠發揮其專業的能力在妥善運用詳盡的能力指標之外，還能夠仔細觀察學生在能力指標之外的表現並加以指導，相信課程發展的品質可以維持一定的水準。

現今九年一貫課程暫行綱要已提供學校本位課程發展的空間，但是在教材的使用及選用方面也許可以參考維多利亞州的做法，組成政府的教育專業機構或與民間各種出版公司合作以提供完課程建議，並給予教師更多的選擇。例如優良的

文學作品、科學或數學 等等各學習領域都有很多優良的書籍可作為教材，而不是讓教師在每一個學習領域使用一本教科書教到期末。

二、學校的架構 (the school institution frame)

在學校的架構方面,Smith 和 Lovat (1998)認為會影響教師決定課程的空間因素包括下列幾項：

(一) 學校對課程及評量方式的態度影響教師決定要教什麼的內容，教多久的時間，用什麼樣的教學策略，什麼時候要評量。

(二) 資源不足，例如資金經費不夠致使軟硬體無法擴充。

(三) 學校既有資源分布不均，導致專科教室和一般教學教室的硬體設備差異懸殊。可能專科教室或一般教學教室其中之一有較充裕的硬軟體設施。

(四) 學校或教育當局舉辦的特別事例，打斷學校正常的行事曆。

從學校的架構來看，國內教育當局應增加學校層級處理學校事務的彈性與權利，使學校能夠因學校實際狀況採取解決問題的適當措施。同時也要加強校長領導的能力與權力，使其能夠成為一個主動的問題解決者 (active problem-solvers)，才可能為教師建立一個開放的管道產生有效溝通的教育環境，增加教師決定課程發展的空間。

三、同事 / 所屬部門的架構(the faculty/ subject department frame)

學校同事們所做的決定會影響個別教師的決定，特別是同一學年或教授相同學習領域的同事所做的決定。通常這些決定都是反應學校的教學方針(Smith & Lova,1998)。例如為避免學生從一個年級到另一個年級時學過很多次相同的主題，必須要了解其他教師曾經教過的教材。為了共同的評量內容及班群合作，教學主題必須利用同一教材。可見教室活動的選擇必須要基於團體的教師的決定，而當教師教學的主題、內容、時間和步調受限於某些選擇時，對決定課程發展的空間就產生影響。

特別是中小學在教育系統中是屬於比較小型的教育機構，教師之間的關係較一般大學院校內教師的關係更為密切。因此要注意的是要避免過於強調合作文化，因為其結果可能造成課程缺乏改變而停滯不進的現象，使得教師決定課程發

展的空間變小，無從發揮其決定之能力。

四、學生的架構 (the learners frame)

學生是學習的中心，因此決定課程發展時自然得考慮學生的各種因素和不同的需求來選擇主題、概念、教材來源以及如何組織主題教學，做適當的評量。當教師考慮學生的因素和期待時就會影響教師決定課程發展的空間。尤其學生的學習條件、能力高低的程度和需求的多樣化會影響教師決定課程的主題及教材。

由於社會快速的變遷以及資訊的多樣化，也影響到學生學習的先備經驗及知識，因此教師如何組織學習的內容以符合學生的需求也相當重要。

五、教師本身的架構 (the teacher-self frame)

教師本身對決定課程發展空間而言是最重要且具決定性的因素。尤其是教師常常必須要解決因教育政策或學校管理因素而產生的阻礙。因此教師要有足夠的敏銳度(senibile)，知道自己教什麼，為什麼而教，持有「教是學」(teaching is learning)的態度，在決定課程發展的空間裡做適當的決定，並隨時省思自己的教學改善學生學習的情形。如此一來，雖然有其他架構影響課程的決定，但教師仍可擁有一定的決定空間。

陸、學校本位課程發展模式

透過前文的討論我們已經大致了解學校本位課程發展的重要性以及應考量的因素。但由於決定課程的發展過程相當複雜，其運作過程也可能因學校的辦學目標、班級數多寡、學校的情境、組織等等因素而會稍有不同。在學校本位課程發展運作之前，工作職權應該明定，讓參與的每一個單位、每一個人了解自己所擔負的工作與責任。運作時可多方面同時進行，因此分配工作與擬定長期、中期、短期計劃時間表是必須要的。

以下擬藉由澳大利亞維多利亞州實際發展之經驗配合前述學校本位之相關理念，提出適合國情的學校本位課程發展模式。

一、維多利亞州學校本位課程發展方式

在建議國內學校本位課程發展的可行方式之前，先就維多利亞州內小學參觀

的發現以及澳州相關文獻的探討為基礎，對維多利亞州內課程發展的方式做初步了解。維多利亞州課程發展系統的建構大致分為六部分，分述如下：

(一) 學校諮詢委員會(school council)：學校諮詢委員會屬於學校課程發展的掌控單位，成員大約在十二人到十四人左右，包括教育單位中管理學校事務的相關人員、校長、家長。其主要職責是決定是否接受學校相關單位所提出的課程建議，確定學校的課程有無違背課程標準架構。審核學校的教學政策是否符合學校的利益，公佈學校課程的架構以及每一個團體及個人所提供的貢獻，以確實提供符合學生的利益的課程。

(二) 學校課程領導小組(school leadership team)：領導小組成員包括校長、副校長、領導教師(leading teacher)、各學習領域的召集人(coordinator for Learning key areas)。(1) 主要職責包括與學校諮詢委員會共同擔負決定學校課程的責任，告知教師、家長及學生知道有關課程之決議。(2) 確保學校有良好的課程引導教師實施教學。(3) 幫助教師確實執行課程活動以符合學生的特殊需求。(4) 監督及評鑑學校課程執行的有效程度，鼓勵持續性的進行課程評鑑。(5) 與校長學校資源委員會協商。(6) 鼓勵教師之間分享教學資源。(7) 不斷吸取專業新知及可用資源，並將其傳達給學校內的教師。(8) 協助學校在職教育之計劃，促進課程持續性的發展。

(三) 各學習領域課程發展小組(individual curriculum team)：以各學習領域為依據分組的教師群，負責發展各項課程計劃，包括學期計劃(semester plan)、小組計劃(team plan)、每星期課程計劃(weekly plan)。

(四) 領域小組(area team)：以同學年為依據分組的教師群(grade teachers)，全校的老師全部都依學年分別納入領域小組。

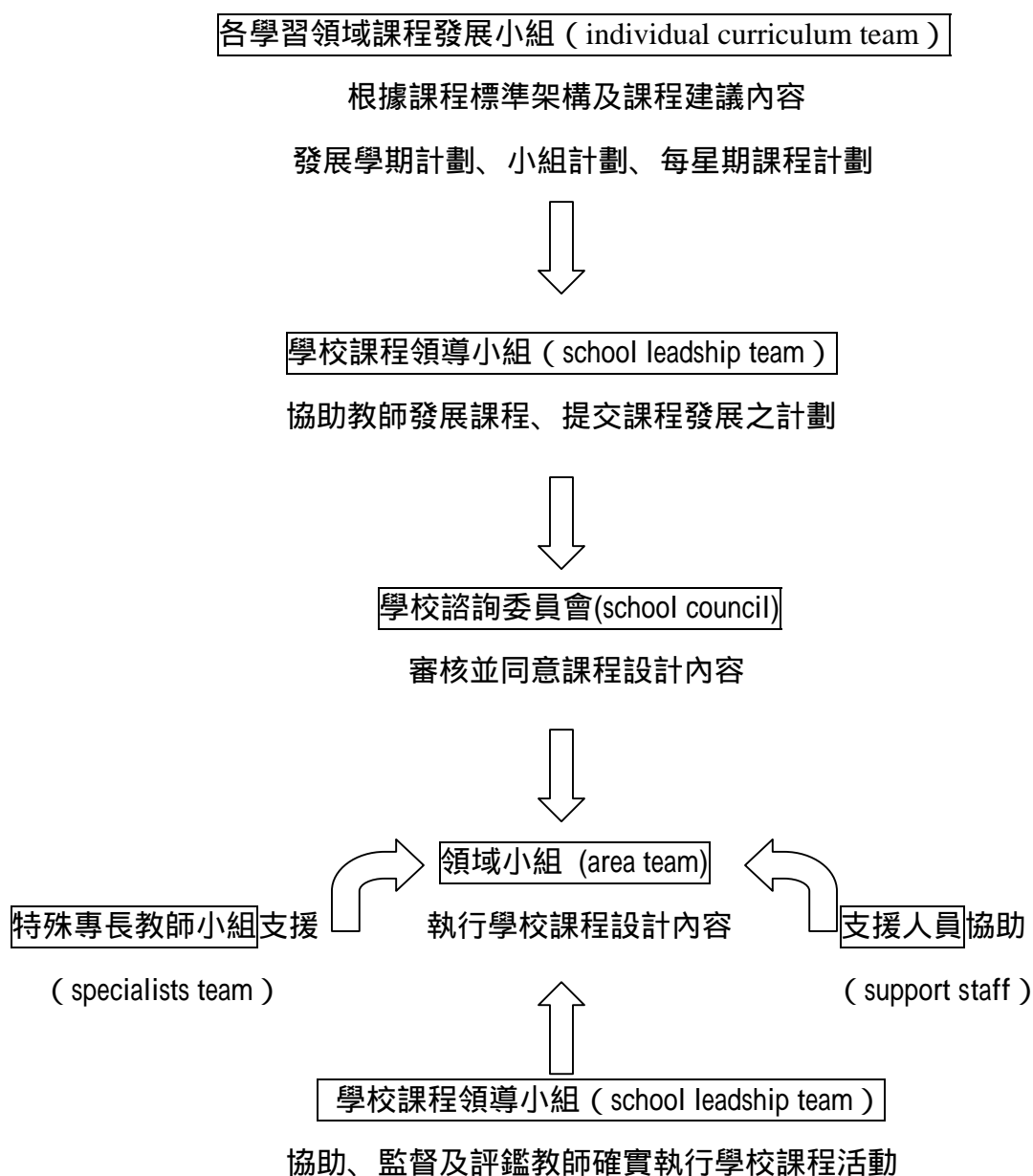
(五) 特殊專長教師小組(specialists team)：由學校中負責教某些學習領域的專長教師所組成，平時也協助一般教師教學。

(六) 支援人員(support staff)：協助教室中教師實施課程的人員，包括整合協助小組(integration aids)、清潔人員(cleaner)、電腦教室人員(computer labs)、辦公室人員(office staff)。其中整合協助小組負責支援學習有肢體障礙和學習障

礙的學生，清潔人員則協助清理教室。

目前維多利亞州內國中小學必須每年呈報一次學校章程 (school charter annual report) 到教育局，其內容包含學校的辦學信念、設定之目標、管理方式、列為重點優先執行之項目、各學習領域之努力方向、預算 等等。學校本位課程發展的內容和過程不能違背其學校章程設定之目標。至於其學校本位課程發展之流程大致如圖一：

圖一 澳大利亞維多利亞州學校本位課程發展之流程



二、國內學校本位課程發展可行之方式

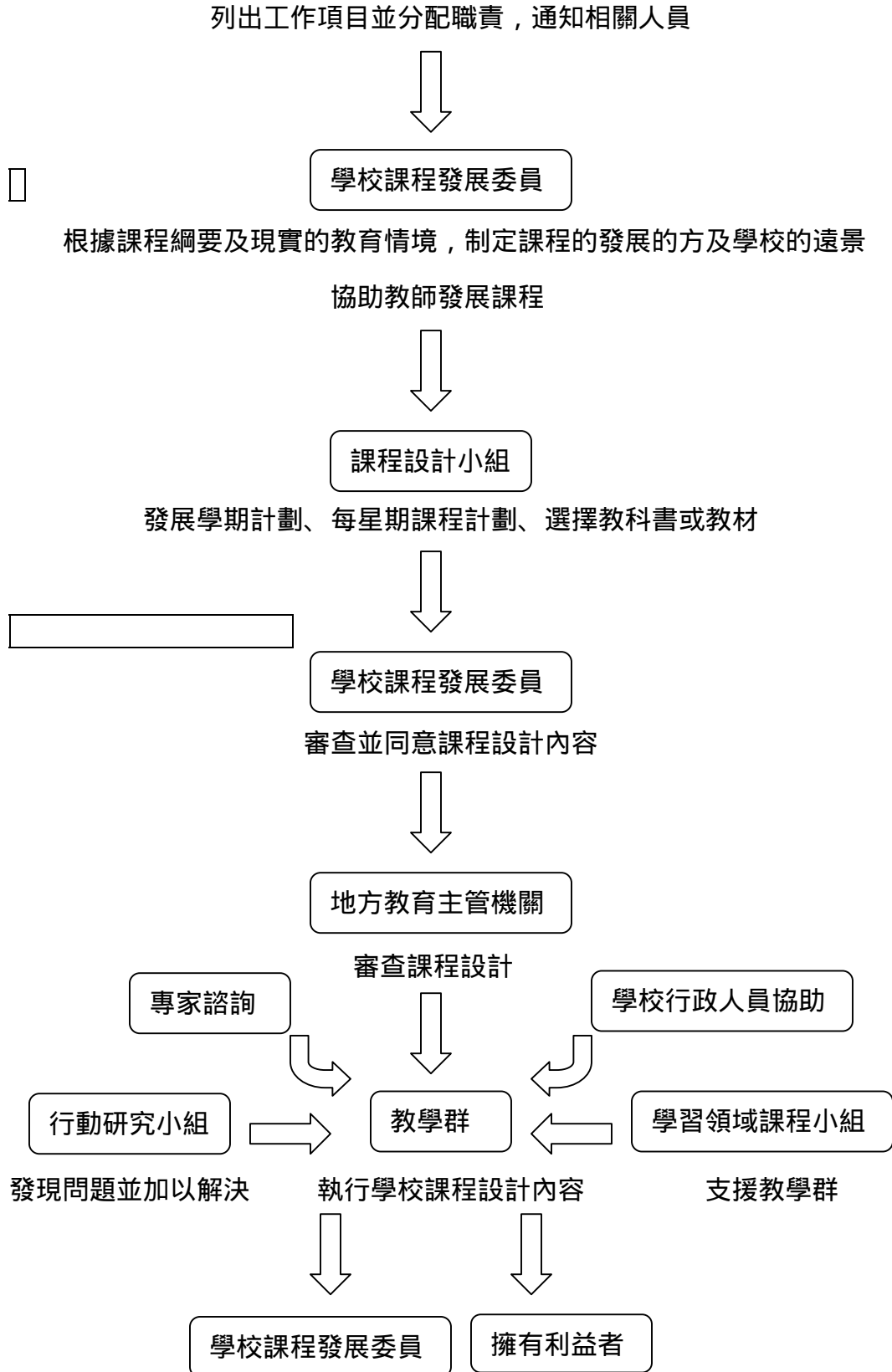
目前國內並無維多利亞州的學校諮詢委員會，課程發展委員會可說是學校內決定課程發展及教學方針的最高管理單位。因為根據九年一貫課程總綱的規定，各校應成立「課程發展委員會」，其成員包括學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等，必要時亦得聘請學者專家列席諮詢，審查學期上課前之整體規劃、設計教學主題與教學活動，與教科書採擇事宜(教育部, 1998)。曾有教師反應九年一貫課程暫行綱要對於課程發展委員會應具有的功能並未加以周全及硬性的規範，因此認為無法設立課程發展委員會執行其功能。其實，課程發展委員會的工作內容可由學校在課程綱要架構下，在權限之內自行視情況增修，使學校本位的意義得以發揮。

學校本位課程發展並無固定之方式，從澳州及紐西蘭推行學校本位課程發展的經驗來看，實施學校本位課程的流程大致上是相似的。而且設計課程以學生學習需求為中心，遵循一些基本原理也是不變的。此外，在課程發展開始之際以及整個過程中利用情境分析 (situational analysis) 探討影響學校教學活動的外部因素及內部因素作為參考是相當有助益的，儘管過程有時可能非常繁複而且費時。

進行學校本位課程發展時可以遵循計劃、執行、評估的循環 (cycle) 模式。首先分配工作職責，讓每一個人了解自己之工作內容，其中也必須要包括非教師的行政人員。同時選出課程發展委員會的成員，成立課程發展委員會，由課程發展委員會訂出學校課程欲達成的目標。課程設計小組根據其所訂定之目標安排二到三天時間發展學期計劃並選擇教科書、教材，可視需要增加每星期的課程計劃。完成之後提交課程發展委員會審查，並交地方政府主管教育行政機關備查核准後實施。開學時可以發表一些文件讓家長和學生了解學校課程之重點以獲得他們的支持。教學群實施教學時，學校行政人員、行動研究小組、專家、各學習領域課程小組、課程發展委員會都應該協助其教學所需的支援。課程實施後課程發展委員會及擁有利益者 (stakeholder) 應負責監督與評鑑課程的執行成效，作為新學期課程發展的基礎。

以下呈現的是學校本位課程發展的基本程序，請參看圖二：

圖二 國內學校本位課程發展流程



監督與評鑑課程的執行作為新學期課程發展的基礎

由上述國內學校本位課程發展的流程中可以發現，有五個校內團體參與課程發展，團體中的成員有重疊的現象，詳細分述如下：

（一）課程發展委員會

如九年一貫課程綱中所訂定的課程發展委員會的成員得以包括校長、主任、學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等，必要時亦得聘請學者專家列席諮詢。其功能及職責可以分成三部份：

1. 在課程發展的政策的部分：根據九年一貫課程暫行綱要的精神，考慮現實的教育情境，協助學校制定課程的發展的方針，學校的遠景及目標。新課程政策應該斟酌舊有的或既有的政策並基於教育之原理，而不是趕一時之流行。

2. 在課程協調的部分：做為教師與教師之間，學年與學年，學校與教育當局之間主要的協調溝通團體。

3. 在課程發展的部分：主要目的在於確定課程的內容有其深度、一貫性、完整性並使各學習領域之間維持平衡，以保障課程的品質。

（二）課程設計小組：

無混齡教學時可以一個學年教師為單位，若有混齡學習以兩個學年教師為單位。從學年教師中選一代表做為召集人，負責聯絡討論時間及相關事宜。課程設計小組成員平日應蒐集相關的教育新知及教材做為課程設計之參考。課程設計小組的職責是發展學期計劃、主題教學計畫或每星期課程計劃。其實課程計畫表無須使用一定之規格或型式，只要能夠表達該課程實施的方式、時間、分段能力指標、選用教材、教學方式 等等相關事項即可。

維多利亞州內中小學大多要求教師要寫每星期的課程計畫表（weekly plan），型式不拘只要內容清楚明瞭即可。根據學期課程計畫而設計的每星期課程表最大之功用在於可以隨著教學情境之需要稍做調整，既可加深、加廣，也可依照學生的行情簡化些許學習內容，隨時掌握教學的進度。但是設計每星期的課程表頗為費時，因此提供場所、電腦並固定每一星期中的某一時段作為設計課程表及準備教材是必要的。

(三) 教學群：通常課程設計小組的教師成員也是實際課程執行者，因此教學群的成員是相重疊的。

(四) 行動研究小組：行動研究小組的成員不必定是經過專業之研究訓練的教師，一般的教師應也可以學習進行研究，因為行動研究之目的在於解決實際教學情境中所遭遇到的問題。成員多寡不一，但如果大多數教師尚無研究經驗人數不妨多些。

(五) 學習領域課程小組：依照教師之專長或教授之領域組成，與課程設計小組或教學群的成員有重疊之處。設置此小組之目的在於希望發揮其專長，設計能夠真正學習到該領域的知識、技能與情意。

除此之外，學校本身可視學校發展之重點組成各種不同的團體，以協助解決學校本位課程發展過程中所要克服的問題。

三、學校本位課程發展過程中應該注意之事項

討論學校本位課程發展的流程之後，還有許多應該注意之事項，必須提出來做說明：

(一) 在設定學校願景及課程目標階段：

1. 目標的設定應該經過有效的溝通而來，並非由少數人或行政主管人員所引導、決定。
2. 由於時代的變遷快速，知識不斷更新，可能在一年之間環境已有許多的改變，目標應要確實符合潮流及實際所需才是。

(二) 在設計課程階段：

1. 可參考去年或其他學校的檔案，也可以簡單的意見調查做參考。
2. 實際列出可運用的人力、硬體、軟體資源並充分利用，使教學更精采。
3. 教學題材最好涵括當前具有教育性的議題。
4. 學生的活動的內容應視學生之條件而加深、加廣，而非流於記憶表淺的知識。
5. 由於學習領域相當廣泛，利用統整課程的方式教學將可事半功倍。
6. 教學計畫的頁數應該要有限制，寫得精簡明瞭最重要。

(三) 在審核課程計畫階段：

審核學年課程計劃時最好能與其前兩三個學期的計劃一比較，注意課程計劃中是否不斷重複該一階段的某些能力指標，而忽略其他能力指標，致使學生在該階段喪失學習某些能力的機會。

(四) 在實施評鑑部分：

評鑑本身就是一個深奧而繁雜的系統，欲作完整的討論是不可能的。在此需要了解的是實施學校本位課程發展評鑑之主要目的是修正課程發展中所產生的缺點，以確實引導學生進一步發展與學習。因為耗費多時而且嚴謹的大型評鑑並非一般國中小學本身可以進行，所以建議一般國中小學不妨依照課程計畫內容以及評鑑之基本原理實施評鑑，以做為改善課程發展各項措施的參考。

1.評鑑之初應該先瞭解誰是利益者 (stakeholders)，一般而言與學校有利益關係者包括教育相關部門、校長、教師、學生、家長、社區、學校雇員。

2.評鑑的內容要注意措施與結果之連結，課程實施的成效不應以學生的學習結果作為唯一的標準，應考慮相關的影響因素，例如家長的態度、環境或人為的因素 等等。

3.如果無法全面實施評鑑時應考慮在某向度做深度的評鑑，評鑑結果不必多，最好使用標準的標題，例如成功的指標、關心的焦點、評論、建議....等等，重要的計畫應該至少一年做一次評鑑(Caldwell&Spink,1998)。

4.評鑑應由適當的團體來完成，比如課程發展委員會、教師、學生 家長... 等等(Caldwell&Spink,1998)。

5.評鑑的結果應呈現於課程發展委員會及有關的團體，作為下次課程設計之參考。

(五) 在學生部分：

學生應該了解其應盡的責任，包括準備參與學校的課程活動，瞭解個人的興趣和能力，與同學共同參與建構知識的活動，接受應有的責任與他人合作和平相處 等等。維多利亞州將學生應盡的責任明列於學校章程之內的做法可作為參

考。

(六) 家長的參與的部分：

與家長合作時可能會產生一些問題，畢竟每一個家長對學校的期待並不相同。有些家長根本漠視孩子的教育問題，或由於缺乏時間、訊息而不參與學校任何計劃，進而形成漠不關心的態度。有的家長雖然關心孩子的教育，但他們通常只是站在一旁(sideline)。但有些家長除了關心子女的教育之外，還會關心學校的事務。Marsh(2000)認為家長參與學校事務的程度略有不同，大致可分為涉入(involverment)及參與(participation)兩種。所謂涉入(involverment)，指的是家長只參加某些學校或是教師所安排的活動。另一種方式是參與(participation)，指的是家長在學校決定政策上有其影響力。譬如，學校人員的專業發展、建築、預算、學校課程、學校管理。

不論反對或贊成家長參與學校的事務的支持者都有相當完整的理由。事實上讓家長參與學校事務的確各有其利弊。反對聲浪中，較常見的的理由是讓家長參與對其教育專業有威脅性，因為有些家長有機會參與學校計劃時會企圖掌控整個教室。贊成家長參與的一方則認為在民主國家之內家長有權參與學校事務，而且家長的參與有助於學生的學習。

有鑑於此，維多利亞州針對家長的權利有明確的法律規定，例如：家長有權要求否決其所不滿的決定，有權要求學校告知有關學校的政策以及學生的相關成績資料，有權影響學校的政策及教室內的活動，或反對學校教授和其家庭價值觀不同的課程 等等 (Marsh, 2000, p 232)。

事實上，不論是家長或教師都希望幫助學生學習。如果家長能夠深入瞭解教師的工作，就可發現教師這個工作是一件相當不容易的事。而教師如果能不先抱有成見也可以感受到家長也想要達成與其相似的目標。如此教師與家長之間良好的溝通與合作將有助於教學與學習。在溝通的過程中，教師必須了解有些知識語言型式或教學理論對老師來說可能再也熟悉不過，但是對家長來說卻是相當困難理解的概念，因此提供家長一些簡明而重要的訊息(parent friendly)是相當重要的。為幫助家長了解學校的教育政策以及加強與學校之間的溝通，舉辦親師活動

並傳達重要的訊息是可行的方式。

維多利亞州教育部長在 2000 年 3 月一個全州性的教育檢討會議「新一代的公立教育」(Public Education:The Next Generation)中表示，在學校層次上應增加學校做決定的權力以及給予更多的彈性，其中包括學校的運作以及決定課程 等等。同時也強調政府、學校、家長應更同為教育擔負責任。可見家長參與學校事務是重要且無法避免的。

柒、實施學校本位課程發展可能產生的困難及因應措施

實施學校本位課程發展無法避免會產生一些困難與問題。在此將從訪問維多利亞州的教師所得的資料以及相關的文獻歸納出過程中可能產生的困難，藉以了解可能會造成學校本位課程失敗的原因為何，並試著討論相關的因應措施。

一. 實施過程中可能產生的困難

(一) 缺乏足夠的時間：

根據了解大部份的教師都感到時間不夠用，因為常常有開不完的會議，一堆尚待完成的課程計畫要寫和許多上課的教材必須要準備 (Gray&Reenwick,1995)。

因為沒有時間可以寫課程計畫或反省教學的過程，許多教師被迫要將工作延到下班之後繼續完成。可見實施學校本位課程時教師的負擔的確增加了，而缺乏時間是最嚴重的問題之一。目前維多利亞州的每一位教師平均每星期教學時數是 22.5 小時左右，台灣是 17 小時左右，但是這些不包括教學的準備活動或其他與學生學習有關的事務，事實上不論維多利亞州或台灣的國小教師每天待在學校的時間都超過 8 小時以上。難怪維多利亞州的教師福利單位要爭取教學的時間降低到 20 小時左右了。

(二) 教師的角色太多，教師專業化的角色容易被混淆：

教師在學校裏除了教學以外也承擔廣範圍的許多活動。而且由於社會變動過於快速，教師也被期待要為社會及道德負起責任，此時不適當或過多的研習、在職教育……等等會加重原已有的壓力。目前由於大學不斷修正並提高課程改革的標

準以符合工業化的世界，促使教師更工具性(instrumental)取向，強調學童的認知成就甚於一切。這也是社會評判一個教師是否專業的標準。若造成有些教師只專注發展某一專長，而忽略學童的利益，根本是本末倒置的做法。

(三) 教師缺乏相關的技能與知識：

有研究顯示 (Lo, Yiu Chung, 1999) ，只有少數的教學主題反映出學生的需求或學校的脈絡(Context)，反倒是教學內容反映出教師的興趣。可見教師對科目不夠熟悉，沒興趣或不擅長時，在選擇教學題材上會有偏頗的現象。一但實施學校本位課程，教師也就更需要具備更多相關的技能與知識，包括如何從眾多的學習內容中選擇適當的教學題材，如何真正符合學生個別的不同需求，如何妥善安排自己在校的時間及學生的活動 等等。儘管經過學校的專業訓練，教師仍普遍缺乏課程發展的知識 (Brady, 1995) ，需要不斷的學習以應付非常複雜的教學情境。

(四) 無法保證教學的品質：

教學內容可能因為教師個人的教學理念、背景、教學方式而與課程計劃會有所出入。即使相同的教學計劃和教材也可能因教師個人的詮釋而有所不同。若是教師對於發展課程缺乏熱誠或者無法發揮其教學之專業態度，致使實際教學與課程設計的內容相去甚多時，根本無法保證教學的品質。

(五) 參與人員缺乏一致性的價值觀：

儘管合作的結果可能導致停滯，但若是學校中的成員沒有一致性的價值觀，缺少支援或合作的意願，可能導致課程發展過程有所偏頗。有時可發現有些課程型態明白的顯示就是只有某些教師所完成的，而非全體教師或學校重成員的共同努力合作的成果。

(六) 不同的文化或道德觀的團體有不同意見：

不同的文化或道德觀的團體對於學校所使用的教材有不同的意見，有些議題若在學校的課程中實施可能會引發爭執。例如母語的教學與選擇，國家認同問題，環境資源的利用，宗教教義 等等。

(七) 學校發揮自主權的程度有限：

因為要同時滿足家長、社會和政府各種不同單位的要求是很困難的事，因此儘管課程綱要中試圖讓學校發揮自主權，但事實上通常學校課程發展的決策都反映出教育部門的期許(Lo, Yiu Chung, 1999)，學校發揮自主權的程度有限。

(八) 教材來源停留於使用既有的教科書或修正原有的課程：

目前無法貫徹學校本位課程精神的部分原因是現在仍大量使用通過審核的教科書。儘管現在的教科書已經開放民間編輯，但是由於教師仍是一本教科書一學年用到底，所以教師可以選擇的仍是某幾家出版商所出版的教科書。雖然並不是每一本教科書的每一個單元都編得很好，但為了控制教學的品質，節省教師設計課程的時間，以及同一學年的每一學期舉辦相同的測驗，一成不變的購買教科書的方式 等等理由，造成課程發展的過程中可以加以設計的部分只有彈性教學的內容。因此可以說教材來源是停留於使用既有的教科書或修改原有的課程。課程發展不過是將各領域通過審核的教科書和教學時間加以安排罷了。而學校將年度課程方案呈報地方教育行政主管機關備查之目的為何，是否能真正發揮功效同時也令人存疑。

(九) 評鑑往往是重要卻被忽略的一環：

教育是社會非常關心的一個議題，自然容易成為政治衝突的競技場，許多投機於教育系統中的團體也想設計一套教育系統以符合其特殊需要。這些因素都使評鑑結果變得更為複雜。除此之外，尚有許多原因使得學校無法實施有效的評鑑，包括不知如何進行評鑑的工作，評鑑過於耗時，認為評鑑無助於課程發展，以及擔心評鑑帶來更多的壓力 等等。

二. 實施過程中可採取之因應措施

(一) 給予教師時間並有效的運用：

實施學校本位課程的過程中需要許多時間不斷省思及計劃。如何增加教師的工作效率，改善缺乏時間的問題，有三項實質的做法可作為參考。

1. 將學校內的活動去蕪存菁：學校裡大大小小的活動實在很多，看起來每一項又似乎都很重要。其實教育主管單位及學校處室應將各項制式化的活動想辦法去蕪存菁，讓學生的每一項活動都是有意義的學習。如此一來，才能真正符合

九年一貫課程暫行綱要中強調各學習領域的知識應加以統整以減少學生的負擔的精神，同時也降低教師的工作負荷。

2.學校各種開會時間應該適當的的安排並嚴格控制時間，以提高開會之效率，達到開會之實質目的。

3.降低寫課程設計的時間。因為課程設計的活動相當多樣化，需要說明的事項也不同，以能表達清楚明瞭之概念即可。如相關單位認為格式需要統一，則加以規定。否則任何課程發展計畫的書寫應該簡化，頁數不宜太多，最好規定頁數不超過多少頁以控制品質，不至於浮濫。

（二）釐清教師的角色以及工作內容：

國民中小學的教師角色因時代的改變稍有不同，也間接影響教師的工作內容。國中小教師除了負責教學之外還有許多的非教學的一般工作或行政工作要做。當教師的工作量過大，教師有權說不。學年主任教師或教師會可以幫忙建立各項工作的優先權，當教育當局或學校的要求超過時，替教師爭取有的工作環境。教育當局或學校也應該體認到如不減少教師日常的工作量，教師忙碌的生活根本無法讓他們騰出力量去應付學校本位課程發展所需要達到的目標。

（三）提昇教師應有相關的技能與知識：

增進教師發展課程及設計課程的能力的方式，除了提供在職的專業進修、硬軟體設備以及人力支援之外，提供好的課程架構範例作為參考，鼓勵其參加研討會，或拜訪其他學校，多閱讀教育的文獻及期刊，專家提供建議 等等都是協助教師將課程綱要轉為實務不可或缺的措施。平時在充實教師的專業素養之外也應該加強各學習領域的相關知識，持續提醒教師要抱有不斷學習的態度。如此將可增加教師的自信心，進而能夠依照學生的需求來選擇題材而非依照自己的專長或興趣來取捨。

（四）增加教師專業知能，發揮專業態度以提高教學的品質：

教學的品質受到教育政策、學校及社會環境、教師本身 等等因素影響，不過課程實施成功與否，教師是主要關鍵，因此在教師方面可以從下列五方面來著手。

1.改變教師的認知

許多人認為教師是課程改革最大的阻力，其實不然，許多教師很願意嘗試新的課程及實務。其實教師是課程實務的參與者，他們必須瞭解目標，了解他人對他們的期待。他們必須具備技巧及材料，等到準備參與的程度足夠，才可能將其專業技巧運用於實務當中。中央教育部門也要了解，要改變價值觀是一件相當困難的事情，所以舉辦說明會及研討會清楚傳達學校本位課程發展的意圖及方式時，應該不只是表達其所要傳達的訊息，還必須建立暢通的管道同時和教師做雙向的溝通。

目前教師應該清楚各學習領域基本能力和能力指標，對課程綱要內容所使用的語意有充分了解。教師若只了解該年級之課程內容，對於國小一年級到國中三年級九年一貫的課程架構無法有完整的概念。唯有讓教師瞭解課程綱要的意涵並對其所困惑之處做清楚的解答，才有可能提高他們參與學校本位課程發展的熱誠，以確保教育的品質。

2.提高教師參與的態度

許多因素會影響教師參與課程發展的態度，但值得注意的是，校長的領導態度及方式足以影響教師對於發展課程所採取的策略，這次在維多利亞州許多受訪的教師們都表示，當校長能夠充分授予教師課程發展的權力時，他們得以充分發揮其專業知能並投注熱誠於課程發展及教學當中。通常這些善於領導的校長也知道當教師課程內容有不恰當的情形時要如何適時制止。

3.建立專業性的教師團體：

在維多利亞州有許多不同的教師專業團體而且能夠發揮其影響力。例如澳州教育單位（Australia Education Union）在各州內都有成立辦公室並設立許多單位負責業務。主要的宗旨包括：（1）促進教師專業發展。（2）促進專業教學水準。（3）建立教師當道德與地位。（4）保障薪水提供心理及社會工作相關福利、權利。（5）協助教師找尋工作。（6）設立教師優良獎項。（7）發布有關教育或教師的新聞。這種專業組織的成立不僅可以保障教師的權利，也可促進教師專業成長。

4.提高在職進修品質：

教師須具有專業知識並不斷的充實新知識，不論是需要繳錢或是政府撥款，不同階段有不同的在職進修需要。教育單位應該要有計劃的提供在職進修，而不只是不斷提供相同的進修題材。教師本身應該也要有計畫性的做專業的進修，而非一再參加同性質的研習活動。

5.可以成立專業的學習小組(professional learning group)：

教學小組討論與激盪可以給予教師內在和外在的鼓勵。討論應有目的、理由並足以激盪成員合作。

(五) 創造和諧的學校氣氛：

學校本位課程發展成功的因素之一就是學校內的和諧的氣氛。英國國定的課程標準中甚至強調教師要團體合作創造學校專業發展的計劃。因此學校目標和願景(vision)的建立應該由學校全體成員共同決定及分享。Campbell(1996)指出課程改革政策並非很容易就可在其企圖改變之下就有所改變，但是通常會在無意之間使教師的工作以及他們工作之間的關係改變。如果不能改變國中小學裏教師的工作，教師工作之間的關係以及學校的文化，是無法使課程有所改變的。

(六) 與社區、家長之間有良好的互動：

這個世界本來就應該是一個多元化的環境，不同的文化或道德觀的團體本來就會有不同意見；但是了解整個社區，結合社區民眾，保持良好的互動關係將有助於學校順利進行各種不同的課程內容。

(七) 學校及教師學習發揮自主權：

鼓勵學校及教師在課程發展過程中發揮自主權，主要目的在於鼓勵學校和教師要有能力評判各項教育措施。課程綱要及教科書內容是否適合學生的需要而非照單全收。目前在澳大利亞各州的教育系統不論課程的政策或發展過程、評估學生學習成就的方式都偏向由中央掌控。儘管如此，中央政府在使用資源以及課程的教學方式方面還是給地方政府各種不同程度的權力。維多利亞州教育局就是第一個將注意力轉到學校自主的單位。他們強調未來的學校 (Schools of the Future) 的發展，學校要有自我管理的能力 (Self-Governing Schools)，因此學校有控制大

量預算的權利，同時包括有權僱用學校的員工或教師（Marsh,2000）。目前國內也強調學校具有自主權，因此這恐怕是未來的一個趨勢。當學校有了自主權在使用各項資源與決定課程發展上即有更多的空間。

鼓勵教師發揮自主權並非要教師放棄使用出版社已經設計好的課程，畢竟這也是經由專家所設計的。但由於教學的過程相當複雜不可能像工程一樣遵循不變的程序，教師必須視情況做一些必要的改變。尤其從現象學的角度來看，教師如何教是最重要的。但是學生花那麼多時間，應該花在所謂有價值的事務上藉以培養情操，而且適當的課程主題可以提供學生更多思考的空間。值得注意的是，課程中的材料應當作對話的主題，而非灌輸的材料。

Marland（1978）曾經以課程發展的觀點將教師分成四種角色，分別是接受者（Receiver）、修正者（curriculum modifier）、發展者（curriculum developer）、研究者（curriculum researcher）。教師若只是課程的接受者，課程可能為少數人所操控。但若花太多時間做研究與學生的互動時間又可能減少。因此提供教師時間與所需要的專業知識以及相關的資源讓教師發揮自主權是必要的。

（八）支援相關的硬軟體設施：

政府應該堅持一定的教育預算以提供學校有足夠的經費，而學校運用經費應該花在刀口上。所謂「工欲善其事，必先善其器。」，良好的硬體設施將有助於課程的實施。維多利亞州政府曾經撥款補助讓教師以比較低的價格或分期付款的方式購買筆記型電腦（laptop），教師得以隨時利用電腦訂定星期課程計劃表，或設計課程內容做教學的準備。州政府同時也提供設計良好的軟體，將課程標準架構及課程建議都放置於網路上並錄製成光碟，免費提供給學校教師。並且不斷在網路上更新資料。這些便利的措施對於教師相當有助益，也提高教師較利用電腦科技幫助教學的意願。當然相關教育單位不見得也不一定需要像維多利亞州花如此大筆的經費，但是應該支持學校適當的分配經費，並鼓勵教師多運用學校所採購的硬軟體。

（九）為教材提供更多的選擇：

現在是一個知識和資訊爆炸的時代，想要確保教師有領導學生學習的能力並

且能夠面對未來的挑戰，教材也應該提供多元化的選擇。未來可以從下列兩方面來努力。

1.建立完整的的資源系統：

教師和學生應該要有充分的資源系統（net or system），以隨時得到想要的支援。一個完整的資源系統應該包括專家、其他學校、教育單位、教師專業團體、其他社會團體、甚至國外資料來源。如果能夠利用網路把這些資源建立完整的連結，將可以協助教師教學以及學生進行各項的學習活動。這種資源分享還可以隨時更新資料的方式，更符合教師和學生的需求。目前台灣的教育相關網站很多，也建立了基本連結，但是網站的水準參差不齊，有些網站的內容深度不夠，有關教育新知或專業知識發展的網站更新速度不夠快是未來需要努力的方向。

2.建立完整的課程建議

維多利亞州的研究委員會不僅提供課程標準以發展學生的成就，也提供課程範例，同時和聯邦各州的教育當局合作。他們與非官方的機構合作針對課程標準架構為每一學習領域的學習結果所設計的課程建議相當值得參考的部分。課程建議中根據新程架構中的學習結果提供三到五個不同的書目，但都只是每一本書目內的某一單元。也許其中有些教材來源或主題可能還帶有官方色彩或某些意識型態，但是它的確提供教師更多的選擇，有些甚至整合各學習領域的課程讓教材更容易使用。如果擔心課程的品質無法控制，教師沒有時間或沒有能力設計課程，又想符合學生的個別差異以及避免一本教科書用到底的問題，這將會是一個很好的解決方式。

（十）確實執行學校評鑑

執行學校評鑑可以從很多地方開始，例如重新審視課程發展的過程及目標，學校成員分組專注觀察實施課程過程中的某一部份，紀錄每一天學校的運作情形，觀察學生是否缺少學習興趣，教師是否疲於奔命開不完的會議或者在職進修 等等，都是開始進行學校評鑑的一種方式。

如果相關的教育單位能夠建立適合國內國中小學校實施課程評鑑的內容，學

校就可以依照其內容增修。或者由學校自行建立一套適合自己學校的評鑑方式。但一定要注意的是不能以學生的學業成就作為唯一評鑑向度，學校評鑑也不能成為教育單位變相控制學校自主的一種方式。

捌、結語

澳大利亞學者 Prideaux(1993) 洞悉實施學校本位課程發展所產生的矛盾，他曾經對學校本位課程發展提出獨特的見解。Prideaux 認為在學校本位的政策之下，學校被賦予責任負責課程，但事實上，各州州政府仍可以依據國定課程標準的干預學校的政策。政府不必然將課程的決定權誠實交給學校，學校本位課程發展不過是從官僚的方式轉變為間接控制課程發展的型態。事實上在學校裡頭很難達到必要的共識。有時學校的某些方針，又可能限制教師個人自由的發展課程，使得個人發展課程的自由被剝奪。再則，雖然大家認可學校有關課程的方針，但是家長關心的是學生是否能夠進入更好的學校，而不在意學校是否能夠提供更寬廣的課程內容。

教師既然在學校本位課程中扮演重要的角色就不應忽視課程發展和課程控制和權力之間的關係。教師應要維持一個課程發展者的主動角色。這個角色不只是解構(deconstruction)和傳達(transformation)學校層級的課程，更甚者應超越學校層級去分析課程控制的型式參與更廣的課程和教育改革。嚴苛的規定並不會阻止教師去修訂或調整課程以符合其班級教學之需要。學校本位課程曾經是、也會永遠是學校實務的一部份。

McGinn (1999)認為教育改革的理由，是因為我們生活在不斷變動的脈絡裡。即使外界不動，因教育目標之改變以及教育組織動態的過程也會需要改革。而改革是無法預期所有的困難的。在國內實施學校本位課程發展的過程中也許會遭到一些困難，或者如同澳大利亞及紐西蘭又偏回中央控制的型態，但是學校本位的精神應該是教育系統中不可或缺的。也唯有如此，教學的內容與型態才不至於停滯不前，並真正符合學生學習之所需。

註一：澳大利亞八大學習領域分別為數學、英語、科技、社會和環境研究(Studies

of Society and Environment) 自然科學、藝術、健康與身體 (Health and Physical Education) 第二外國語 (languages other than English)。

參考書目

- 中華民國課程與教學學會主編 (民 87)。《學校本位課程與教學創新》。台北：揚智文化。
- 張嘉育 (民 88)。《學校本位課程發展》。台北：師大書苑。
- Alexander, R.(1997).*Policy and Practice in Primary Education:local initiative,national aganda*,2nd edition London: Routledge.
- Brady,L.(1995).*Curriculum Development*, 5 th edn.Australia:Prentice Hall.
- Brady,L.(1998).*Assessment and Reporting in NSW Schools*. Paper at Australian Education Annual conference Adelaide.Abstracts is available on <http://www.arre.edu.au/98pap/bra98125.htm>
- Brady,L. & Kenndey,K (1999). *Curriculum construction*.Sydney :Prentice Hall.
- Brown,D.J.(1990).*Decentralization and School-based Management* ,London,Falmer Press.
- Caldwell,B.J.(1990).School Based Decision Making and Management:International Development.In Chapman,J.(ed),*School Based Decision Making and Management*, Taylor&Francis ,London.
- Caldwell,B.J.&Spink,J.M. (1998).*Beyond the Self- Managing School*, Flamer,London.
- Campbell R.J.(1996).Educational Reform and Primary Teachers' Work:Some sources and conflict, *Education 3 to 13*, 24(2),pp.13-22.
- Gray,A.&Reenwick,M.(1995).*Implementing the New Zealand Curriculum in Primary Schools*.NZCER and Ministry of Education:Wellington.
- Keeves,J.& Marjoribanks,K.(Eds)(1999). *Alutralian Education:Review of research 1965-1998*.Melbourne:Australian Council of Educational Research.
- Marsh ,C. & Stafford,K.(1990).*Curriculum practices and issues* (2ed).Australia: McGraw-Hill Book.
- Marsh ,C. (1997).*Planning,Management and Idology: key concepts for understanding Curriculum 2* .Australia: The Falmer Press.
- Marsh ,C.(2000)*handbook for beginning teachers*(2ed).Australia: Longman.
- Mary Delahunty(2000).*Public Education:The Next Generation*. Melbourne: Department of Education ,Employment and Training.Also available on <http://www.sofweb.vic.edu.au/publiced/index.htm>
- McGinn Nole F. (1999) .What is Required for Successful Education Reform? Learning from Errors.*Educational Practice and Theory*,21(1),pp7-21..
- Morris,P.(1998).*The Hong Kong School Curriculum:Development, Issues and*

- Policies*. Hong Kong: Hong Kong University.
- Ministry of Education (School Division)(1988).*The School Curriculum and Organisation Framework:P-12*.Victoria.
- Lo, Yiu Chung.(1999).School-based Curriculum Development:The Hong Kong Experience. *Curriculum Journal*,10(3),pp419-442.
- Prideaux,D.(1993).School-based Curriculum Development:partial,paradoxical and piecemeal.*Curriculum Studies*,25(2),pp169-178.
- Rich,D.(1998).What Parents Want from Teachers.*Educational Leadships*,55,(8),pp37-39.
- Smith,T.D.& Lovat,T.J.(1995).*Curriculum:Action on Reflection Revisited*.3rd edn.Wentworth Falls:Social Science Press.
- Sturnand,A.(1989). *Decentralization and the Curriculum* ,Melbourne:ACER.