



學校本位課程改革下的願景發展： 論學校願景的形成、內涵與實施之研究

蔡清田／國立中正大學課程研究所所長與師資培育中心主任

王全興／台南市東光國小教師

一、研究動機

九年一貫課程的改革，可以說是台灣教育史上的第二次變動，而第一次應推至民國五十七年，由六年延長為九年的國民義務教育，而九年一貫課程的全面推行，是以「學校為本位」、「課程統整」及「能力為導向」來設計課程，因為它要打破了過去的科目，顛覆了傳統，所以林生傳（1997）將之稱為「質變」或稱為教育上的第一次寧靜革命。在這一股改革浪潮當中，其最大的特色之一，是依學校特色，由學校行政人員、教師、家長及社區代表，共同建構學校願景並設計的課程或統整活動，發展學校本位課程與學校特色；亦即學校要從整體組織運作和依據學校本身的特色，發展學校本位課程與學校願景（教育部，2001；黃政傑，1999；陳伯璋，2001；歐用生，1999；蔡清田，2002）。

當前我國教育改革正邁向革新與轉型期，興革事項經緯萬端，從中央到地方，從學校到家長以及社區，從教育行政人員到學校教師，都面臨重大的挑戰與革新；教育改革能否成功，教育人員是否能夠凝聚共識以實現教育改革的藍圖，學校願景的塑造與實踐，誠為重要關鍵之一。Glatthorn（1997）認為學校可以用來訂定自己的願景及目的的程序提出一些建議，這些基礎的文件對學校層級非常有效。它們為全體教師提供了一個統一的焦點、給予課程工作者一個明確的方向感、提供課程評鑑的基礎，以及提供專業對話的機會。同時在Senge（1994）、Edward（1992）的研究中發現，願景（vision）尤其是共同願



景（shared vision）的塑造或發展可以讓組織的成員孕育出無限的創造力，更可讓成員不斷的自我成長，相互合作中步入永續經營的境界，同時願景發展能力也是當前新式魅力領導的核心觀點之一（吳清山、林天祐，2002；唐永泰，2001），由上顯示學校願景重要性可見一斑。

然，長期以來對於學校願景各界尚未釐清出明確的方向，諸如：願景如何形成？願景內涵為何？學校願景的現況與困境為何？（諸如：願景與課程或教學的關連性為何？當前施行的現況為何？當前施行的主要困境為何等等？）因此，本文係針對上述若干問題，對於學校願景之形成、內涵與實施進行研究與探討，期望能帶動學校的改造與創新，以促進學校本位課程之永續經營。依據上述，本研究的研究目的詳列於下：

- （一）分析學校願景形成的方式。
- （二）探討學校願景包含的內涵。
- （三）探究學校願景實施的情形。

二、文獻探討

過去，教育部負課程決策全權，學校可以沒有願景，但學校本位課程的發展是由學校自主，如果沒有願景和目標，依什麼擬定課程計畫？依什麼統整？依什麼教學？由學校願景和目標發展出來的才是學校本位課程，才是草根模式的課程發展（歐用生，2002），由此可見學校願景在學校本位課程發展中重要性可見一斑，以下係針對學校本位課程發展與學校願景發展做節要的描述。

（一）學校本位課程的發展

學校課程的發展，需先建構學校的願景，以作為凝聚教師力量的催化劑，



並做為學校課程規劃、設計、實施和評鑑的指針，因此，願景目標的設定，乃學校課程發展的首要步驟（Foriska, 1998）。由於學校本位課程實施與配合願景的推動是這一波教改工程的主題，也是九年一貫課程的重要特徵理念之一（教育部，1998；徐超聖，1999；陳伯璋，1999；歐用生，1999），其涵蓋著相當廣泛多樣的意義及類型，也展現出許多不同的風貌（高新建，1999），是以學校為主體所發展出來的課程，是一種可以因校制宜的課程（張嘉育，1999）。提供學生有意義、有感受、富創意的課程（陳光煌，2000）。

若以全國統一的課程標準，忽略地方差異，是無法滿足不同學校、教師和學生的要求，形成「上有政策，下有對策」，無法真正落實。課程研發和使用者在課程實施過程中，互相適應和調適，二者之間有相當程度的協商和彈性，教師不是採用課程，而是調適課程（Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992）。如Dalton（1988）所言，革新方案的實施是在獨特、複雜情境中的教和學的過程，參與者如課程設計者、校長、教師、學生和家長等將不同的生活經驗、價值和意識型態等帶到這個情境之中，從此交互作用和對話，團體協商革新的意義。在塑造願景的過程中，也澄清了學校教育目標和課程目標，願景和目標成為學校本位課程發展的基礎。由於課程是實際或實踐，課程應該是師生在交互作用之間創造出的教育經驗（Grundy, 1987），且課程是教學實際之特定形式的說明，而非套裝的材料或教材大綱等產品（Stenhouse, 1975）。

因此，學校的課程發展，須歷經一連串的課程決定過程，從願景的建構，課程目標與理念的評估，到教材內容的選編。教學活動和評量方法的設計，乃至教學時數的安排，課表的排定，上課日數的規劃，家長觀念的溝通等，皆須做決定（林茂生，2004；戴聰敏，2002）。這麼多的決定事項，不能也不應由行政領導人員或特定人士單獨做決定，而應塑造積極參與的學校文化，鼓勵教



師，甚至家長、社區人士和學者專家們來參與決定，這樣的課程決定才會更具合理性，也才會贏得支持。亦即分享的學校文化，是有利於學校本位課程的發展及願景的形成。

綜上所述，有鑑於學校在執行學校本位課程及統整時概念模糊不清，缺乏願景和目標，形式呆板和內容僵化等（游家政，2001），並為防止自1960年代以來，多數未普遍落實於學校班級教學活動的課程改革（Cuban, 1993；Fullan, 1993；King, 1992），作好學校本位課程實施與配合願景的推動工作，確實有必要整合兩者理念，以加速學校課程革新。

（二）學校願景的發展

由於不同研究主題的差異，對願景則會賦予不同的定義，綜合而言，願景是一種共同的願望、理想、遠景，是組織發展未來的圖像，以指引組織成員行動的方向，並發自內心主動履行承諾的意願。學校願景則是學校未來發展的圖像，是信念、使命與價值的陳述，是學校與個人的核心價值，是一參與、分享與型塑的歷程，也是組織成員多數認同，指引行動方向，進而願意承諾行動實踐（吳宗立，2007）。因此，若要探究學校願景發展，吾人可從願景的形成、內涵與實施情形三大層面加以分析與探究。

1. 學校願景的形成

願景的塑造要融入各種聲音（Voice）。傳統由上而下的改革，基層的聲音被忽視，甚至被標記為抗拒。但是在教育改革過程中，塑造共同願景，承諾共享的目標，分享他校改革經驗都能增加自信，保持改革的持續性，而校長在這方面扮演非常重要的角色。在學校中，校長他要了解學校要往何處走，要怎麼改，必需熟悉課程議題，並涉入與課程有關的對話與討論，進行課程領導



(Griffin, 1998 ; Seyfarth, 1999 ; Ubben & Hughes, 1992) 。因此，一開始就要描繪出願景，透過共同協商，建立共識，將願景融入課程。

其實願景和聲音都很重要，沒有願景的聲音是混亂的雜音；沒有聲音的願景是強加的、人爲的，缺少教師的實際判斷和智慧，需給聲音定位 (Hargreaves, Earl, & Moore, 2001) 。因此在塑造願景時，校長如何像指揮家一樣，將各種不同的聲音協調、統整起來，成爲悅耳雄壯的管弦樂，正是課程管理上的最大課程 (林茂生，2004；戴聰敏，2002) 。因此，可知校長在課程發展上亦扮演相當重要的地位，而爲發揮校長的課程領導功能，則必需具備一些能力及技巧，如良好的人際技巧、清晰的溝通能力 (Martin, 1989) 、有專業的課程知識、人際關係，以及團體功能的發揮 (Hannay & Seller, 1991) 、強調課程設計過程之瞭解、判斷、對話的能力等 (Griffin, 1988) 、就誠如Marsh、Day、Hannay和McCutcheon (1990) 所言，課程領導者所需的技巧分爲課程技巧及人際技巧。

由於學校亦是正式組織的一種，無論是在法定地位、目標等，都呈現相當程度的保守性 (Musgrave, 1968) ，又學校行政人員常因忽視教學才是學校的主體，至教育成效需較長時間才得以顯現 (Wilson, 1962) 。且依相關之教育與學校的學術研究，教育行政單位常常未能探討學校中的教與學問題 (Rowan, 1995) ，因此，爲回歸教育的本質，爲落實學校願景之實施，於擬定學校課程願景及課程目標是關鍵性的步驟，需要審慎而周延地訂定課程願景及課程目標。尤其在訂定的過程中，透過民主的方式與集體的智慧，關係著學校願景推動的成敗與否。

2.學校願景的內涵



Beare、Caldwell和Millikan（1989）將學校願景的內涵描繪如下：（1）學校可能與所欲的未來心理性圖像；（2）涵蓋領導者自己對創發卓越學校的觀點；（3）具有廣博的教育視野與社會體察；（4）能反映出不同的假設、價值與信念；（5）必須制度化（institutionalized），以便形成學校每天的活動。

要建構組織的願景之前，應先釐清組織的目的、功能與內涵。學校組織是以教學為主體的組織、種種的目標設定、策略施行與作息型態，旨在服務教學、支援師生、以促成教育的最大產出。因此，學校願景應環繞在教師的教學與學生的學習身上（陳聖謨，2000）。課程領導者的願景應該和與教與學有關的理念陳述、假設、信念與價值相結合。種種目標、政策、計畫、優先事項、預算與每日的活動應該和學校的理念相一致（Caldwell & Spinks, 1988）。如此才可以促使學校成員齊一心志，邁向共同的目標。

由於願景的建立是互動性、持續的歷程，而非一時的事件（Fullan, 1991）。願景描繪出學校所要達成的理念，學校領導者所懷抱的願景，是左右組織領導風格與組織效能的關鍵因素。學校如沒有願景就像一個真空體而處於離崩，不信任的狀態（Barth, 1990）。組織的願景根源於對實體的假設與價值觀，而透過具體的方案措施與活動所建構而成。學校是以教學為主體的組織，種種的行政作為旨在支援教學，學校存在的終極目標在於提供學生最佳的學習效果（陳聖謨，2000）。是以，學校願景與學生的學習密切相關，學校領導者在建構學校願景時，應體察學校現勢與條件，將學生與學習納為願景的主要部分，並隨時檢視、溝通，以作必要的調適。

3.學校願景的實施情形

「學校願景」是近幾年新興的研究主題，在國內與其相關的論述為數



甚少，主要的研究在於：調查學校願景發展現況（謝念慈，2002；林建昌，2002；林茂生，2003；吳俊緯，2004）、型塑學習型學校（魏惠娟，2002；陳金粧，2004）、學校願景管理與組織文化之關係（林木城，2004）、學校願景發展與學校效能的關係（黃淑燕，2004）、國小校長轉型領導、學校願景發展與教師組織承諾之關係（陳學賢，2004）、提升教師效能以營造優質學校（洪雪卿，2004）。

上述之相關研究，多數是調查某一縣市或地區學校願景發展之現況，較少論及學校願景型塑歷程中的相關問題（林建昌，2002；林茂生，2004；吳俊緯，2003）。由上觀之，尙未有學校願景發展之相關研究，是探究學校願景形成方式、內涵與成效等層面。因此，為順利推展學校本位課程，認清及隨時檢視學校願景建構的機制與問題，乃是當務之急，畢竟好的開始，才是成功的一半。

三、研究方法

為蒐集完整資料，本研究係採訪談以及文件分析法等方式進行。為求獲得更多的背景知識與相關資訊，因此隨著對問題的深入瞭解，採取「半結構性的訪談」，進行關注焦點的「調焦」（林生傳，2003；蔡清田，2003）。至於訪談對象包含台南市大、中、小型學校行政人員、課程發展委員會委員、課程設計者，以及教師等各一位。研究者依據研究問題、目的及蒐集的文獻資料，擬出暫訂的訪談大綱，隨著訪談對象的不同，提問的方式或有差別，不過問題主軸不離此範疇。訪談記錄格式包括編號、職務、性別、訪談日期、時間、地點及方式等。同時，透過文件分析法以補充訪談法之不足，協助瞭解方案與背景，同時使研究者更能直接提出重要問題，彌補前述之闕如；至於本研究所進行的文件分析範圍，主要以95學年度台南市各國民小學學校課程計畫、學校本



位課程與學校願景，以及學校網頁上相關的資料等。

四、綜合討論

根據上述研究目的、相關文獻、訪談，以及文件分析所獲致的結論，主要包含以下三個方面，茲分述於下：

（一）學校願景的形成分析

1. 學校願景徒具形式

以下針對學校願景形成的方式做深入討論，從學校行政人員、課程發展委員會委員、課程設計者，以及教師中，發現他們對學校願景之看法，認為其徒具形式而已。雖然相關研究（Griffin, 1998; Seyfarth, 1999; Ubben & Hughes, 1992）指出學校願景是學校課程實施的綱要、藍圖或方向，但教師卻愈來愈沒有體認到學校本位課程及學校願景的重要性，因此對其態度隨著九年一貫正式實施後已持續遞減當中。

我覺得是需要啦！但以前沒有規定之前，日子還不是一樣過！自從有了學校願景之後，這個學期我要做什麼，然後我拿到教材，我就得事先計畫我要做什麼，然後給它加入什麼東西，我都會自己先做計畫。但是似乎有沒有願景好像沒有什麼差別，現在有沒有做也沒關係，反正它又不是聖旨。（高老師，2007/05/14）

我覺得學校願景比較偏形式，因為很多課程老師都有自主、有彈性調配課程的權利，但學校安排下來的情形是很制式，然後實際上老師實際教學，並不見得會去搭配，所以我覺得在現實實施上落差很大。所以這樣子要不要有學校願景，我覺得不是這麼的重要，我覺得那只是表面上的功夫而已。（陳老師，



2007/5/15)

學校願景喔，好久沒有聽過這個名詞了，它現在還有功能嗎？現在老師的課程與教學似乎跟它都沒有關連，它現在的功能好像都只是放在那裡。唉，現在不流行那個了，只是時代洪流下的產物囉。（汪主任，2007/5/16）

2. 缺乏溝通合作的環境

至於學校願景形成的方式，大都由校長或行政人員自己所討論出來的，同時學校行政沒有營造出學習型組織或學習機制，亦缺少分層負責、溝通協調與合作的環境，造成願景高懸而難以落實之情景，甚至多數教師仍不瞭解學校願景的內涵與特色，造成了「學校願景虛設」現象的產生。

當然我們學校願景的產生很簡單，一下子就可以出來了，理想上來說，所有的老師都應該參與啦！我是這樣認為啦！但這這樣子的話，我是覺得還是有困難點啦！所有老師參與就會人多嘴雜，沒完沒了！（鄭課發委員，2007/5/17）

嗯……可能我接觸的還不夠多，我覺得並沒有讓我感受到行政的討論，都是學校直接提供，要我們照辦。（江老師，2007/5/16）

我們學校人數多，當然意見也就非常多，若是再加上社區、家長的意見，那肯定沒完沒了。因此，在學校願景建構的討論中，我們只是由行政人員先規劃，再交由校長決定即可，哪可能交由學校人員去討論啊？若是這樣，一年也討論不出來。（邱主任，2007/5/15）



或許學者都認為在訂定願景時會有一些激辯，但很不幸的是，我們完全在溫馨平和的氣氛中，以拍手鼓掌通過來決定願景的誕生。這是對的嗎？我也不置可否，畢竟願景和我們並不能休戚與共啊！（林課程設計者，2007/5/14）

喔，學校願景，我好像不知道學校的願景是什麼。它離我好遠，反正學校月考也不考這個，只要把學生教好就好了，管他願景不願景的（許老師，2007/5/14）

由上可知，學校願景在形成階段，不僅教師對其態度置之不理，同時學校團隊亦缺乏溝通合作的機制，造成先天不足情景出現，想當然爾，也會對其內涵與實施情形造成不良的效應。

（二）學校願景的內涵分析

學校願景與學生的學習密切相關，學校領導者在建構學校願景時，應體察學校現勢與條件，將學生與學習納為願景的主要部分，並隨時檢視、溝通，以作必要的調適。因此，研究者為了達上述之目標，從台南市公立國民小學（台南市公立國小共計42所，為了檢視與分析之便，於是將42所國小予以編碼）在推展九年一貫課程中，所發展出來的學校願景內容作為分析的文件，抽取願景內容的核心概念（關鍵詞）加以統計歸納，茲將國小學校願景的核心概念（關鍵詞）分析敘述於下表1。

表1 台南市國民小學學校願景核心概念次數統計表

排序	核心概念（關鍵詞）	學校編碼	累積次數
1	創新	01、14、16、18、20、21、22、23、25、27、28、32、35、37、39、42	16



2	健康	01、03、04、10、11、14、16、17、21、22、24、26、28、38、39	15
3	快樂	01、03、05、08、10、14、16、24、26、28、29、30	12
4	全人化	05、07、10、11、12、13、14、26、28、29、40	11
5	國際觀	06、09、11、13、26、28、29、30、34、38	10
5	民主	02、06、09、20、22、28、29、30、37、38	10
6	感恩	05、08、11、17、19、25、27、28、32	9
6	本土（鄉土）	06、08、09、26、29、32、34、36、38	9
7	和諧	02、14、18、21、24、25、27、32	8
8	積極	04、08、13、14、15、25、41	7
8	獨立自主	05、13、17、26、28、31、39	7
9	活潑	04、13、20、35、36、39	6
9	人性化	06、09、10、11、25、35	6
9	生活化	06、13、25、32、38、42	6
10	進取	01、13、14、25、27	5
10	團隊合作	15、22、26、28、42	5
10	資訊能力	08、22、28、30、32	5
10	多元	06、10、11、22、28	5
11	道德	02、13、17、28	4
11	專業化	06、07、30、42	4
12	終身學習	03、09、38	3
12	精緻化	18、20、25	3
12	樂觀	13、20、23	3



12	勤儉	02、21、23	3
12	環境教育	16、28、42	3
12	適性發展	18、26、36	3
12	生命教育	23、26、36	3
13	學習型組織	30、41	2
13	自我實現	31、37	2
14	宏觀	28	1
14	務本	26	1
14	踏實	26	1
14	高EQ	31	1
14	行政效率	02	1
14	族群融合	08	1
14	小紳士、小淑女	38	1
14	人本情懷	38	1

1. 「創新概念」被廣為採用

在42所國民小學的學校願景當中，發現最常被提及的是「創新」，共計16次，比率頗高，此種狀況顯現出「創新」的概念在學校願景發展中，被認為是一個很重要的元素。從願景內容中，發現很多學校為了凸顯學校的特色，都呈現出不同的創意或新點子，做為學校本位課程設計的依據，這些創舉的確能符合九年一貫課程教育的理念。如果這樣的方案策略，能有趣又有效的讓學生真正的學習，就可以回應到學校教育的本質（魏惠娟，2002）。

2. 「健康快樂」次之

其次，國小學校願景僅次於創新的是「快樂」與「健康」，這二項在願景發展過程中，也被視為相當重要的目標，這種情況或許是為了符應九年一貫



課程之目標與能力指標，使其一致。因此，學校所發展的願景或許是在現行教育政策規範下的產物，有時爲了因應現代社會的變遷與更迭，以致於所採行或推動的目標就會有所不同。由上可知，學校願景所蘊含教育本質的核心概念，始終無法被清楚地看見，造成了學校經營的核心概念與信念，永遠只是指導原則，至於學校成員對願景的知覺恐仍是混沌未明！

3.政策導向影響願景內涵

九年一貫課程其基本內涵包括：（1）人本情懷方面：包括了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。（2）統整能力方面：包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。（3）民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。（4）鄉土與國際意識方面：包括鄉土情、愛國心、世界觀等（涵蓋文化與生態）。（5）終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等（教育部，2005）。而從文件分析當中發現，每一間學校雖然皆有屬於自己的學校本位課程與學校願景，但其內涵大都符應課程政策或當代潮流；且其所制訂的學校願景，顯少與整個教育目的、學習方案，以及學科進行統合，造成了未能落實在課程計畫及實際教學上。

（三）學校願景的實施情形分析

1.未能融入領域教學

學校願景的實施應該融入各領域的教學中，透過主題統整、綜合活動以及多元化的教學活動來實施；而且其課程設計應特別著重一貫性和銜接性及實踐後的檢核，環環相扣，才能落實學校願景。但是當前學校願景未能與教學活動搭配，也沒有在領域教學或學校本位課程上予以統整與落實，故未能符合學習是一貫、銜接而有意義的精神。



本校雖有學校願景，但在具體實踐部分，並沒有依照學校願景發展學校本位課程，以致於課程計畫大多依照廠商提供資料或教師自編。（許老師，2007/5/14）

願景形成比較容易，但在推行上主要還是需要人力上的支援，老師其實處理班級級務、教學、課程上已經很忙碌，時間已經很少，所以要融入教學或統整教學都是比較困難的。（李老師，2007/5/16）

我覺得畢竟我們都還是以領域教學為主，所以我覺得那些願景融合的議題，有時候不見得可以停留那麼多時間在上面，可能在那個效果上面並不是很好。（向老師，2007/5/17）

2. 核心概念無法支持實際教學

其次，學校願景是較為宏遠且廣大的目標，其與教育的目標相輔相成，主要包括兒童的理想圖像以及支持教師教學的學校發展藍圖；同時Glatthorn（1997）認為在訂定出學校願景後，有兩項任務是相當重要的：（1）確認出學校教育目的；（2）將願景、目的與學習方案及學科作連結。然現實情況底下，學校願景及理想圖像所引發出來的願景內涵，並未確實與學習方案及學科進行連結；更遑論能緊密地結合學生學習經驗與智能發展。

願景（大目標）當然是要，可是對我來說好像沒有太大的存在意義，至於它的內涵呢，實際對教學並沒有多大的意義。（王課程設計者，2007/5/15）

我覺得學校的確是需要願景，但是與目的學科結合方面上，好像落實的機會不大吧！（許老師，2007/5/14）



我覺得那都只是一個理想化吧！你說你真的要與目標、學科、方案統合，你真的要很確定的有實施的步驟、辦法，我想應該也不會絕對達成願景、目標，我覺得還是理想成分居多。（邱主任，2007/5/15）

可行性非常好、非常高，實際上內涵融入課程卻是問題重重喔。（方老師，2007/5/16）

3. 未能覺知課程的意涵

再者，建立學校願景過程當中，學校所有成員對於願景真正的內涵必須清楚瞭解，否則難以深植於教育場域。雖然九年一貫課程改革，各校皆在發展自己學校的願景，但也都僅止於回應教育政策現況的走向，普遍未能覺知願景所蘊藏的意義，更無暇去思考願景的真諦。

成效喔…可能比較沒有看得出來，可是我覺得困難就是在學校願景比較沒有老師會去看、會去關心，甚至沒有老師想要去瞭解，這是比較困難的一部份。（蔡課發委員，2007/5/14）

我看到的是大部分的老師都漠不關心，他們根本忘記有這一回事，因為做這個是要幹嘛呢？然後…後來就是變成沒有在做啊！他們都認為這只是教育當局要的東西，交出去就算了、就交差了事了啊！（楊老師，2007/5/15）

哈！現在還有人在談學校願景，這是九年一貫課程試辦階段的事情了，早就過時了，哪還需要再討論呢。我們現在關心的是教育政策的新走向，例如：教師專業發展評鑑、鄉土教育啊，哪還有時間去兼顧學校願景，甚至連學校願景是什麼早都已記不得了。（吳主任，2007/5/17）



4.過於虛幻，難以推展

又者，學校願景是學校本位課程發展的核心，由於每個學生來自於背景不同的各個家庭而有所不同的特質；因此，教師有必要衡量學生的特質並考慮社會的需求，俾利擬定學校的教育目標、課程規劃，以及順利推展學校本位課程。但現實情境下，願景不論多具體，也是簡短幾個的詞，且過於虛幻，造成學校本位課程實施中，難以付諸推行。

有關學校本位課程的發展，透過班群的討論與互動，共同設計與實施，目前尚無很大的困難。但是現今要讓願景於課程中融入時所要達成的學習目標，缺乏以年級、年段或階段性目標之標準，所以很可能各年級所設計的課程內容會有重複性過高之疑慮，年段之間亦缺乏縱向間的聯繫。（吳主任，2007/5/17）

在實施九年一貫課程之後，發現學校願景過於抽象，若要依據此願景來研擬一套課程，似乎過於牽強，於是我們把重點轉移至發展學校特色上或是各領域上。至於願景與學校本位課程的結合是困難重重的，例如：本位願景是快樂人生，但學校本位課程卻是鄉土教育，如何結合目前尚未有作法，所以擱置在一旁。（何課發委員，2007/5/15）

實際上要配合學校本位課程，有很多因素沒辦法配合，學校的一些活動或者是教育局的一些活動，有時候執行上有一點困難，要搭配或結合有一點困難。（顏老師，2007/5/16）

5.缺乏相關配套措施

最後，為邁向學習型組織，從而型塑學校文化、描繪適合學校、社區特



性與學生需求特色的學校願景，以致於讓教師具備研發學校本位課程的專業能力，委實而言，不是一蹴可幾的事。不僅學校教師要動起來，家長的支持、社區的配合，也都要積極介入，否則願景的建構，將淪為空談。但目前教師時間、設備、人力編列、專業能力及共有討論對話機會均不足，又家長對課程認知差異大，及教育局的輔導機制並未發揮應有的功能等，都是願景不受重視的原因。

我覺得學校願景可能內容的部份要有一些修改，因為它現在談的部份可能老師也不太想要用，除非我們可以增加一些專業知識，或者是增加一些觀念。至於這個願景背後有一些什麼特別的知識，上面應該有一些訊息讓老師們去獲得，這樣他們才會想要去看，老師才會積極參與，也才會融入。（邱主任，2007/5/15）

其實我覺得可以透過行政來讓老師了解，但因為比較缺乏行政上的支援，而且教育局也沒有審查機制，造成學校行政和老師都動不起來。雖然老師的專業能力欠缺，他們都只知道上課本內容，只要在行政的支援方面能將它做成小冊子，我覺得比較有實用。（蔡課發委員，2007/5/14）

我覺得那是一種要凝聚共識啊！應該學校要確實去實行啊！每個從由上而下，由校長啊～主任啊～還有每個老師啊～都要共同參與啊！不是說都丟給老師來看、設計、融入啊！（楊老師，2007/5/15）

老師都不太知道願景了，更何況是家長或社區人士呢？現在家長只關心小孩子功課好不好，成績好不好，願景那麼抽象，和實際成績又不相干，家長才不會理會。（許老師，2007/5/14）



五、相關建議

研究者為回應本研究的三項待答問題，同時針對上述綜合討論部分，摘要的提出本研究的相關建議，茲將敘述於下：

（一）學校願景形成方面

1. 採行漸進方式，凝聚全體人員共識

學校願景應從學校現況分析作為起點，把握學校教育現場與本質，回應到環境變遷，所採行策略需要以漸進的方式凝聚共識，認同了學校願景而慢慢摸索出學校本位課程。在全校全體有關人員（課程領導者、教職員工、學生、家長、社區人士）的共同討論與參與下，不斷進行溝通與行動，逐漸構築起屬於全體人員的共同願景。因此，課程領導者必須經常宣導、解釋其意涵，使每一位成員皆能充分瞭解學校願景的概念與價值，透過非正式機會促成願景行動的共識，以達成願景的目標。

2. 落實由下而上，強化民主法治的決策

學校願景的討論必須建立在成員共識的基礎上，才不至於流於形式。因此，願景發展需要時間、耐心，以及不斷的聚焦與釐清盲點，絕非校長、主任一人可以決定的。由此可見，學校願景發展與實施，必須在達成法治（備查的程序）與深根民主（集思廣益、共同研討）之間取得平衡，以落實由下而上的課程決策，促進全體教師的使用與認同。因此，學校願景必須整合SWOTA分析、學校成員的個人願景、課程領導者的經營理念、當前教育思潮，以及深度的會談，藉由由下而上的民主精神，以形成願景的圖像與內涵。

（二）學校願景內涵方面

1. 深化課程理念，型塑願景核心價值



課程領導者對於學校的經營及願景的本質要深入理解與澄清，才能把握學校清晰明確的方向，引領全體成員共同發展相關的核心概念。在學校願景的內涵中，要能充分呈現出核心價值，使成員瞭解並烙印腦海，時時提醒成員在行動中隨時檢視與反思，深化於課程與教學中。因此，可以藉由學校情境分析，由內而外視內部成員的價值觀、信念為基礎，參酌學校外部情勢，形成學校願景的核心價值；其次，考量由外而內民眾的期望、社區的環境，以及政經情勢，形成學校願景的主要內容（吳宗立，2007）。

2. 結合教學現場，落實目標、方案及學科

學校願景內涵應能反應教學現場，否則無法回應學校本位課程的精神，以及願景的核心價值與信念。從相關文件分析中發現，學校願景仍建立在追求政策的走向，因應現況的變化，做方法與策略的變革；但若無法落實於目標、方案與學科，將使其效果大打折扣。因此，願景內涵需要呈現出學校的信念、價值，以營造深具特色的學校本位課程；同時將願景概念形諸於文字或視覺圖像，送交校務會議或課程發展委員會討論，共同宣告與承諾，以具體結合教學現場。

（三）學校願景實施方面

1. 掌握願景內涵，融入課程與教學中

學校願景是行動的指引，願景建立後，應該被看的見、聽的到，將它融入課程與教學的現場中，使學校活動能真正反映出願景的精神與價值；因此，課程領導者對於學校的經營理念與願景的本質要深入瞭解，才能掌舵出清晰明確的方向。因此，當學校願景成為共同願景之後，學校應採取任務編組與分工，如教學事務、環境整備和研究發展小組，透過課程領導者與全校師生的推動與實踐，確實融入學校本位課程或各領域的課程設計與教學實踐當中。



2.系統整合資源，發揮學校願景效益

一些學校尚未意識到學校願景需與目標相契合，所以對學習者成長與發展的重要性、價值性，以及意義性大打折扣。學校願景和目標是各校努力前進的方向，但明顯不為校內教師所認同。由此觀之，學校需整合行政資源、教師教學、社區人士等，將學校願景的效益發揮到最大。因此，學校必須有效的溝通協調，同時給予合理適當的分配，將人力、物力、財力等各項資源，有效的整合並發揮相輔相成的功效。

3.改變學習文化，促進教師專業發展

學校願景的發展，首要工作即在全體人員觀念與認知的建立，而觀念的改變是需要不斷學習的。在推展學校願景過程中，需藉著團隊學習、系統思考、自我超越，及不斷覺知，讓學校成員持續的學習，如此方可內化到課程與教學上，對於學校變革才有所助益。因此，學校願景發展要能實現，需賴個人願景與組織願景相結合，使每一位成員能將行動化為自我超越的動力，激勵不斷的教學精進；課程領導者亦需扮演轉化的角色，不斷的關懷、肯定、提供資訊、給予機會，讓學校師生皆能齊赴目標，一步一步朝向願景邁進。

六、結語

有關學校願景的形成、內涵與實施問題，在學校本位課程浪潮影響下應該特別提出來論述，特別是下列三大問題需特別予以關注。首先，在學校改進的各項活動當中，建構願景的過程並不必然是最早出現的，有時是由實務中逐漸浮現出來的；其次，建構願景的過程不應該成為一項毫無意義的練習活動而已，課程領導者要強調內涵的重要性；最後，願景應該要用來引導課程制訂過程中的所有關鍵層面，包含計畫、設計、實施以及評鑑等層面。



本文提出了若干問題，期盼能拋磚引玉，促進專家學者、教育人員共同關注此一課題，省思著學校願景該如何調整？該如何實施？該如何增進全體教師的認同等問題……等？正所謂「發現問題正是解決問題的開始」，如何賦予學校願景新的生命與意義，創造多元而有意義的學習活動，而不是僅止於抽象的文字或圖騰，將是攸關學校本位課程發展能否順利推展的關鍵因素之一。

參考文獻

- 吳宗立（2007）。學校願景及願景領導策略。國教新知，54（1），66-73。
- 吳俊緯（2004）。高雄縣國民小學學校願景發展之分析研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育新辭書。台北市：高等教育。
- 林木城（2004）。台北縣國民小學學校願景管理與組織文化之關係研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林生傳（1997）。「教育改革」評析——解構——鬆綁——再建構的觀點。教育研究資訊雙月刊，5（1），36-48。
- 林生傳（2003）。教育研究法：全方位的統整與分析。台北市：心理。
- 林建昌（2002）。台北市國民小學學校願景發展之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林茂生（2004）。台南市立國民中小學學校願景發展之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪雪卿（2004）。優質學校營造之研究——以教師效能為主。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 唐永泰（2001）。魅力領導與追隨者效能影響之探討。中國行政評論。台北市：中華民國公共行政學會。
- 徐超聖（民88）。發揮校長的課程領導落實九年一貫課程的實施。載於國立台



- 北師範學院（主編），自主與卓越——九年一貫課程的變革與展望（頁27～55）。台北市：國立台北師範學院。
- 高新建（1999）。營造學校本位課程發展的有利情境。教師天地，101，25-31。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。台北市：師大書苑。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北市：教育部。
- 教育部（2001）。教學創新九年一貫課程問題與解答。台北市：教育部。
- 教育部（2005）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 陳光煌（2000）。學校本位課程發展規劃、實施與分享。台南縣：高昇。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於國立台北師範學院、中華民國教材研究發展學會（主編），台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的挑戰與省思。台北市：師大書苑。
- 陳金粧（2004）。學習型學校願景之構築與實踐：以東莞台商子弟學校為例。國立新竹師範學院學校行政碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳聖謨（2000）。學校願景與領導。學校行政，6，50-58。
- 陳學賢（2004）。高雄市國小校長轉型領導、學校願景發展與教師組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 游家政（2001）。學校本位課程評鑑的規準。載於國立台北師範學院、中華民國教材研究發展學會（主編），台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 黃政傑（1999）。課程改革。台北市：漢文。
- 黃淑燕（2004）。國民小學學校願景發展與學校效能關係之研究——以台南縣市為例。國立台東大學教育研究所教育行政碩士論文，未出版，台東縣。
- 歐用生（1999）。從課程統整的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7（1），22-32。



- 歐用生（2002）。建立二十一世紀的新學校——校本課程發展的理念與實踐。載於歐用生、莊梅枝（主編），反省與前瞻——課程改革向前走（頁6～26）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 蔡清田（2002）。學校總體課程經營——學校課程發展的永續經營。台北市：五南。
- 蔡清田（2003）。課程政策決定。台北市：五南。
- 戴聰敏（2002）。台東縣國民小學教育人員對學校願景認同度之研究。國立台東師範學院教育研究所教育行政碩士論文，未出版，台東縣。
- 謝念慈（2002）。綜合高中發展願景之研究--以台北市立成淵高中為例。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 魏惠娟（2002）。建構學習型組織的概念架構及其在學校的實踐。商管科技季刊，3（4），319-334。
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. CA: Jossey-Bass.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). *The Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, October, 182-185.
- Dalton, T. H. (1988). *The Challenge of Curriculum Innovation*. NY: The Palmer Press.
- Edward, W. C. (1992). *Visionary leadership in school*. Illinois: Springfield.
- Foriska, T. J. (1998). *Restructuring around standards: practitioner's guide to design and implementation*. Thousand Oask: crowin Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London:



Falmer.

- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. NY: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A. (1997). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Griffin, G. A. (1998). *Leadership for curriculum improvement: The school administrator's role*. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum Product or Praxis*. NY: The Falmer Press.
- Hannay, L. M., & Seller, W. (1991). *The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation*. *Journal of Curriculum & Supervision*, 6(4), 340-357.
- Hargreaves, A., L., Earl, S., & Moore, S. (2001). *Learning to Change-Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- King, J. A. (1992). *Curriculum implementation*. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. NY: Macmillan.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Martin, W. R. (1989). *Handbook on marketing vocational education*. Westerville: Ohio State Council on Vocational Education.
- Musgrave, P. W. (1968). *The school as an organization*. Melbourne: Macmillan.
- Rowan, B. (1995). *Learning, teaching, and educational administration: toward a research agenda*. *Educational administration quarterly*, 344-354.
- Senge, P. (1994). *The art & practice of the learning organization*. New York: Spieler Agency.
- Seyfarth, J. T. (1999). *The Principal: New leadership for new challenges*. Columbus,



OH: Prentice Hall.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum Implementation, In P. W. Jackson (Ed.), *Handbooks of research on curriculum*. NY: Macmillan.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Ubblen, G. C., & Hughes, L. W. (1992). *The principal: Creative leadership for effective schools* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wilson, B. R. (1962). The Teacher's Role: A Sociological Analysis. *British Journal of Sociology*, 13, 15-23.

〔本文出自蔡清田、王全興（2008）。〈學校本位課程改革下的願景發展：論學校願景的形成、內涵與實施之研究〉，《教育學術彙刊》，第2輯第1期：27-49〕。