



由學校本位課程談教師對課程發展應有的體認

蔡耀德／苗栗市福星國小教師兼資訊組長

摘要

學校本位課程實施已有蠻長的一段時間，在少子化的衝擊之下，學校本位課程發展也有了現實層面的壓力，學校為達成永續發展的目的，無不卯足全力發展有「特色」又能夠「吸引目光」的學校本位課程，希望提高學校的能見度。基層教師是學校本位課程發展的成功關鍵，本文首先由學校本位課程的教育意涵談起，進而論及教師進行學校本位課程發展的過程中應有的課程理念。教師面對課程發展工作時，自身應有身為課程專業工作者的角色認知，建構平衡的課程觀點，以批判思考澄清學校本位課程設計與發展的教育目的。

關鍵詞：學校本位課程、課程意識、課程觀、課程專業工作者

一、前言

1994年間由民間力量所發起的四一〇大遊行啟動了台灣的教育改革之路，教育部也開始推動各項教育改革政策。諸如多元入學、開放家長教育選擇權等都是對教育體系影響深遠的教育政策，但是若要說到引發學校環境與生態發生結構性變革的重大政策則非九年一貫課程改革莫屬了。

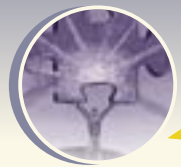
九年一貫課程的實施可說是台灣課程發展史上一個重要的里程碑。九年一貫課程總綱綱要明訂：「學習領域之實施以統整、合科教學為原則」（教育部，2003）。九年一貫課程以學習領域的概念取代原有的科目界

限，將舊有科目內容整合為七大學習領域，確立了九年一貫課程進行課程統整的課程改革方向。

緣於課程統整因地、因校制宜的自主特性，九年一貫課程改革的另一個特色便是強調各學校須自行發展出結合學校區域特性，以學校為本位的課程。學校本位（School-Based）的概念源自於學校本位管理（School-Based Management），包括課程自訂，以及學校層級的自治、設計與決定等（張添洲，2005）。學校本位課程概念的興起象徵課程決定權的解放，學校由課程執行者的角色轉變成課程決定者，整個課程運作的過程，包括課程內容的選擇決定、課程設計、課程實施乃至課程評鑑與修正，均可由校內成員與相關人員合作完成。

以往學校是國定課程的傳遞者，教師鮮少有自行發展一套完整課程的自覺與需求，上課活動只需依照教科書內容進行即可，開發課程的專業能力自然不受重視而顯得隱晦不明。如今在學校內發展校本課程的同時所帶來的轉變令教師在日常教學之外需加入課程與教材的研究發展工作，這不但考驗著學校組織的應變能力與經營策略，也衝擊著教師的教學習慣與能力。

在學校本位課程與學校特色發展的浪潮中，教師除了一般的教學與班級經營的能力之外還需要哪些專業？應如何參與課程發展工作？如何調整自己對教育的理念、信仰以跟上時代變遷的腳步，建構屬於自己的教育遠景？面對以上疑問，本文擬由學校本位課程的教育意涵著眼，進而論述教師面對課程



發展工作時所應有的一些體認。

二、學校本位課程的教育意涵

綜覽九年一貫課程綱要中所提倡的理念，其中不乏後現代主義所強調尊重多元價值、關懷弱勢、權力解放等要素，在這樣的理論背景之下發展而來的學校本位課程自然有其特定的教育意涵。說到學校本位課程發展的定義，學者之間因為著眼點的差異，多少會有不同的解釋，有的強調課程發展的過程，有的強調發展的結果，有的重視課程發展中的「人」的因素，有的則將學校本位課程發展視為權力的運作與折衝。

黃政傑（1999）認為學校本位課程發展是學校創始的課程改革活動，以學校為中心，以社會為背景。透過中央、地方與學校三者間權力與責任的再分配，賦予學校教育人員權力與責任，並結合校內外資源與人力，自主負責地進行學校課程的計畫、實施與評鑑。

黃光雄（1996）指出，學校本位課程發展含有綜合性的架構，針對學校所處的社會變遷環境而進行學校課程發展，所設計的課程內容、方法與途徑比較具有教育專業彈性與學校教育動態的適應性。

另外，張添洲指出學校本位課程是指學校為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員（校長、行政人員、教師、學生、家長、社區人士）主導所進行的課程發展過程與結果（張添洲，2005）。

由學者對學校本位課程發展所下的定義，我們不難發現學校本位課程發展具有以下教育意涵：

（一）以學校為發展的主體，強調學校自主

國民中小學九年一貫課程綱要明訂：「學校課程發展委員應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展校本位課

程，並審慎規劃全校課程計劃」（教育部，2003）。對於知識的選擇與價值判斷等工作不再由中央統一執行，包括校長、行政人員、教師、學生、家長、社區等都有機會參與課程工作。課程不再是一種被設定的、先驗的「跑道」（course to be run），而是得以轉換的跑道（簡成熙譯，2002）。

在過去，中央對學校的課程控制具有威權性。中央成為課程的發展主體，並建構全國性的課程方案，對於課程標準、學習資源、教材選擇組織、教學時數等都規定得鉅細靡遺（張添洲，2000）。學校本位課程的興起正是對國定課程的反思，希望能藉由學校本位課程的發展增加學校對於課程工作參與的程度，扭轉課程權力集中化的現象。當前國內課程改革之所以強調學校本位課程發展，主要是期望在學校原有的機制下，重新擬定或重新建構課程，讓教師參與學校課程發展的過程，積極計畫及督導學校教育過程的品質，依學校的需要籌劃運用學校資源，規劃目標、課程內容以及評量方式，更捨棄個人本位主義，以團隊合作的方式發展統整性課程、協同教學，倡導教學研究，確實做到實質的教學改變（黃政傑，1995）。

（二）重視課程問題的解決

隨著社會變遷、全球化與資訊科技的急速進展使得以往的國定課程在其工學理論基礎的歷史因素下，逐漸於實施的過程中產生了課程與生活情境背離、以教師為中心的課堂教學活動、學科界限分明、過分強調學習結果等現象。所導致的問題包括1.課程內涵無法顧及學生差異2.無法配合學校與社區的需要，導致教育的僵化3.教師角色成為教材的傳遞者或宣傳者4.造成課程發展與課程實施分離（張添洲，2000）。

P.Freire對講述式教育提出了發人深省的觀點，講述（其中教師即是講述者）會使得學生去機械的記憶講述的內容。更糟的是，



它會使學生成為一種「容器」或是「接受器」，教師可在其中「塞滿」（to fill）東西。對於教師來說，他們只要填塞得愈多，就愈是一個好老師。對於學生來說，他們只要愈馴服地讓教師來填塞，就愈是一個好學生（方永泉譯，2003）。面對不斷快速變遷的世界，學生需要的並不是片斷知識的記憶，而是當遭遇未知的變化時能認清時勢與解決問題的思考、溝通與行動能力。國民教育之目的在於教育學生成為身心充分發展之活潑樂觀、合群互動、探究反思、恢宏前瞻、創造進取具有世界觀之健全國民（教育部，2003）。

學校本位課程發展充分展現出後現代主義與杜威實驗主義的精神，後現代主義極力主張學科界限的消除及科際整合。在課程理論上，後現代的教育學者大部分都同意課程不應分主題或科系或為學門設限的主張（邱兆偉，2003）。而實驗主義更強調「從做中學」、「教育即生長」等課程與生活結合的教育理想。

（三）教師專業為成功關鍵

教師自主權的彰顯在學校本位課程的發展中是一個重要的概念，教師不能只侷限在行為主義模式下的技術者一回應學生的正確答案，等著學者專家們提供新知。教師必須能在每天變動不拘的教室經驗中創造新知（簡成熙譯，2002）。藉由學校本位課程的實施，教師被賦予自編課程的權利與義務。相對的，教師亦須具備與此權利相當的能力才行。教師要能在教學中了解學生的學習需求；平衡優勢與弱勢學生之間的差異；發現課程中潛藏的意識形態；對課程中不平等的文化霸權與階級宰制現象提出批判與反省；在教學中時時注意文化弱勢族群的積極性教育機會均等。

學校本位課程發展是學校人員與資源的整合，依據學校教育宗旨與教育目標在課程

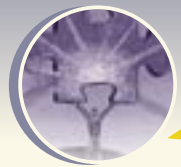
與教學上所進行的一種長期的統整實踐過程。因此，以往各自獨立、照本宣科的作業方式不再適用於現存的學校情境。在這個專業分工越趨細密的現代社會，我們需要的不是英雄式的本位主義教師，而是能夠突破無形的心理障壁，願意與同儕分享教學知識與經驗，與他人合作朝向共同的教育目標努力，並且能基於專業，提出或接受建議，具備批判思考與溝通能力的教師。

三、教師對課程發展應有的體認

教職，特別是國民教育的教師是否具備專業角色的爭議一直在持續著。以教師專業為主題的學術研究中大多肯定教師的專業特質，卻也同時指出社會大眾視教師為非專業的一般印象。教師工作一方面受到讚譽，譽為「清高的工作」、「奉獻犧牲的工作」；一方面也受到輕視，視為「窮途末路」、「輕易的工作」、「迂腐道學」、「滿面粉筆灰，滿口說教」的教書匠（林生傳，2005）。隨著社會變遷，教師的角色正在改變，教師是否仍然能如以往沉浸於保守氛圍之中而不思改變？答案是清楚明白的。九年一貫課程實施已有蠻長的一段時間，其中卻仍有許多等待改進之處，尤其是教師對學校本位課程發展的參與仍不能說是普遍而自然的一件事，我們仍然可以在學校中發現對於學校本位課程發展抱持著多一事不如少一事之心態者。到底一般教師應如何看待學校本位課程發展？

（一）提昇專業意識、破除矛盾迷思

依據Oxford Shorter Dictionary的說明，專業（profession）最初是指表白信仰（professing）的行動或事實，後來演變成表示在某種特定的職業（occupation）中把專門的知識應用到他人的事務上（引自林建福，2005）。美國教育學會（National Education Association, NEA）於1948年成立所謂專



業標準包括：1.屬於高度的心智活動。2.具有特殊的專業領域。3.具有專門的職前訓練。4.需不斷地在職進修。5.作為永久性的志業。6.自訂其應有的規準。7.以服務社會為目的。8.具有健全的專業組織（張鈺富，1992）。不論在專業意涵的解釋或專業規準的衡量，教學工作具備專業性質的說法應可成立。在教育界一片「彰權賦能」（empowerment）的呼聲之中，教師有更多的機會可以自我提昇，然而在一片榮景之中仍有許多可見的問題存在。

在專業自主的層面上，教師著實展現出獨特的矛盾。首先，教師十分在意與關心教室中的專業自主，當他們教學受到限制，或行政人員侵犯他們的自主權時，教師常會感到挫折、憤怒與抗拒。另一方面，教師卻也常常安於傳統或刻意維持自己與其他教師之間的一致性。其次，教師們回應了社會期待，提昇自身學歷，充實課程與教學的專業理論知識，不斷進修與專業成長，卻在進修之後仍然對著同儕大談理論無用或者理論與實際無法配合的論調，依舊憑著舊經驗進行教學。

學校本位課程發展正是教師們可以展現出完整課程專業的機會，在台灣的教育發展史上，這是教師第一次擁有課程研發的完整自主權，教師可以從無到有地發展出一套完全自創的課程，其中所代表的重要意義不言而喻。當然，發展一套課程並非輕易的事，不僅涵蓋的專業知識範圍相當廣泛而複雜，過程中也會有許多的阻礙。話雖如此，每當發展出一套課程並加以實施後，所帶來的成就感足以取代一切。

教育部所推動的「標竿一百學校」是一個很好的例子，翻閱教育部出版的「94年標竿一百：九年一貫推手」書中所陳述的成功個例，不禁令人心嚮往之。杜正勝部長於書中序言寫道：「期望藉由擴散、分享，樹立

典範、標竿，以關鍵少數發揮正面影響力，讓更多人懷抱希望與信心，帶動整體教學品質的提昇，進而成為推動教育改革的原動力」（教育部，2006）。

作者基於職務之便，有機會引領校內資訊融入的主題教學活動，前後歷經資訊種子學校、網路學習社群等專案計畫。在執行的過程中發現，教師們對於「教師工作坊」、「教師學習社群」仍未能展現出積極的參與。教育改革最終目的不外乎提昇教育品質，進而認可教師的教學專業，教師實不應將如此的良法美意拒於門外，而成功的典範更不應繼續停留在關鍵的少數。如同教育部宣示教師專業發展評鑑勢在必行一般，教師專業意識的自覺與培養是當前教師們的義務與責任。以不變應萬變的舊式論調是行不通的，我們也不應等待輿論的壓力，自發性的破除自己在教學信念與活動的矛盾之處，提昇專業意識才是因應未來之道。

（二）覺醒課程意識、進行批判思考

教師對於自身的課程觀多半是處於習焉不察（theories-in-use）的狀態，在不知不覺中令其影響自己的判斷、決定與行動。這種習焉不察的理論讓教師完全依賴教科書，只能照本宣科（歐用生，2004）。後現代教育學者將教師視為是社會的行動者，藉由幫助學生為個人及社會的未來負責而改變現狀。Henry A.Giroux指出，在種族、階級、性別的民主化鬥爭中，教師們必須超越對既存社會的批判，邁向社會轉化，並揭示新希望（簡成熙譯，2002）。九年一貫課程改革藉由學校本位課程發展的實施，彰顯學校與教師權能，寄望學校教師能嘗試突破課程的困境，教育並非如其理想所宣示為中立的事業，課程活動與政治、經濟、文化等息息相關，文化霸權、階級與意識型態對於課程的影響與控制更是不可否認的存在。

正因如此，擁有適當的課程意識在課程



設計發展歷程與之後的教學活動中是非常重要的。我們不僅要訓練學生具備批判思考的能力，教師本身更需要進行批判思考。課程內容中潛藏的意識型態與性別、階級、種族的偏見與不平，需要教師以批判的思考角度一一發現。教師是課程的執行者，更承接著「改革成功關鍵」的社會期待，如果教師無法養成批判思考的習慣，以批判的角度仔細審視課程內容，那教師如何擔任理論與實務的平衡者角色？如何能消彌課程中的不平等？我們可以不是複誦課文的教書匠，我們可以不是社會階級複製的工具，我們也可以不是文化霸權宰制的劊子手。

（三）重視課程理論、澄清課程觀點

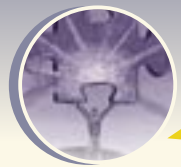
進行課程發展工作的另一個迷思是存在於教師之間的「去理論化」現象（歐用生，2003）。課程理論知識是教師每日工作的基礎，若說教師是決定課程發展成敗的關鍵，則教師是否能建構自己的課程理論，並明確表達與具體實踐便成為課程發展行動是否能夠成功的核心問題。綜合許多課程學者的研究與課程理論專著，課程發展的領域所關注的重點在於課程需求分析、內容的決定、課程設計與發展、課程實施以及課程的評鑑與修正幾個領域。進行課程發展首先要對這些領域的知識有一定程度的理解，課程發展牽涉政治、經濟、社會、文化等不同層次的問題，並與教師對於知識的來源、合法性與選擇知識內容所依據的知識論和價值觀有很大的關係，課程理論正可在這複雜的運作過程中發生引領的作用。雖然在教師之間仍然普遍地瀰漫著去理論化的思考方式，認為日常教學活動只要仰賴自己多年的教學經驗便足以應付，課程理論仍不會因此而喪失其重要性。教師們首要的任務是針對上述幾個領域進行慎思活動，自己的課程觀點傾向於重視學生需求的經驗課程或是強調以教師為中心

的學科課程？選擇課程內容所依據的衡量標準是什麼？課程內容與次序如何組織與排列？注重教學目標的達成或是教學歷程中的討論、發現、批判與價值澄清？

雖然針對這一類問題的思考還是離不開教育哲學與社會學的範圍，我們倒也不必認定自己是屬於進步主義或是精粹主義等特定哲學派別的信徒，畢竟在實務上我們很難去認定自己的教育哲學屬於單一「門派」。課程學者Schwab亦認為，在課程發展的歷程中應採取非特定意識型態的立場，強調課程決定不需受特定課程設計意識形態理論取向的限制。Schwab強調課程發展的動態歷程，希望能避免「精粹主義」、「進步主義」、「教學專業主義」、「科技主義」或「社會行為主義」等特定教育信念的宰制（黃光雄、蔡清田，1999）。如果硬是將自己視為某某主義者並奉行不渝，反倒會陷入劃地自限而缺乏彈性的窘境。簡單一點來說，課程發展的基本要素即是「選擇」與「作決定」，只要能對自己的課程決定與選擇完整而清晰的說明所依據之原理原則，就已經具備了進行課程發展的基礎，每個特定「主義」在教育實務的實踐上各有優點與限制，教師的任務是了解各派理論的優缺點，根據實際情境將理論知識作適當的轉化，建構出屬於自己的課程觀點並加以實踐。

（四）勇於發出聲音，展開課程對話

溝通與對話是建構個人課程理論的過程所不可或缺的，誠如Hargreaves所說：「教師經常忽視本身的專業知識，造成教師無法分享與應用這些知識；同樣地，教師也往往不清楚自己所缺乏的知識，很難找出需要創造的新知識。學校內部的專業知識是一個複雜的社會分配，沒有任何一個教師能夠知道所有教師所蘊藏的整體專業知識」（Hargreaves, 2000）。學校本位課程發展並非一人工作，打破班級界線的教師合作型態是



無可避免也不容逃避的現實。在學校內不論是正式的課程發展委員會或是非正式的教師工作坊，運作時均需要教師憑藉著本身的課程與教學專業和其他教師進行討論，並在對話的過程中使自身的理論架構越發清晰而明朗。學校本位課程發展的歷程中教師應主動積極，不能再扮演無聲的接受者。在批判教育學者眼中，「對話」是發展課程的必要成分，P.Freire所謂的對話，強調行動與反省的動態辯證，對話的概念不宜只視之為一種口語溝通的方式與技術（湯仁燕，2006：178）。

發展學校本位課程連帶使得學校的組織型態產生了變化，社群型態的組織在學校中蓬勃發展了起來，姑且不論社群組織在教師之間是否確實發生實質上應有的連結作用，或者只是徒具形式的樣板，運用社群的型態進行學校本位課程發展即代表著課程對話的開端。課程內容選擇與決定的過程充斥著大量的會議與討論，參與者彼此提出意見互相激盪，進一步分享知識與資源的景況正是課程研發時的理想現象，人與人的溝通關係，其實也是主體間蘊含行動與反省的實踐過程，這樣的溝通關係，才不至於使其中某一個溝通者成為被動的接受者或作為「勞心者」所操控的物品（湯仁燕，2006：181）。參與其中的成員若不積極地表達自己的聲音，只憑藉所謂的社群領導者之意見為依歸，社群組織的意義便無法真正發揮。

參考文獻

- 方永泉譯（2003）。P.Freire著。受壓迫者教育學。（Pedagogy of the Oppressed）。台北：巨流。
- 林生傳（2005）。教育社會學。台北：巨流。
- 林建福（2005）。教育專業倫理的哲思：專業、角色、人。教育研究月刊，132，30-43。
- 邱兆偉編著（2003）。教育哲學。台北：師大書苑。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 教育部（2006）。94年標竿一百一十九年一貫推手國小篇。台北：教育部。

四、結語

也許有很多人認為十年教改稱不上成功，新聞媒體、網路文章更以斗大的聳動標題宣判十年教改的失敗，彷彿九年一貫課程改革已到窮途末路。不過，在十年教改的歷程中教育部也確實做了不少努力，推動創新教學金質獎、校長領導卓越獎與標竿一百學校……等活動均是教育部為了更深化九年一貫課程改革的成效而做的嘗試。課程決定與研發在過去被視為是教育當局的工作，一般教師無權也不願意過問。就算在教育改革風氣已開，教師彰權賦能呼聲高漲的今日，校園中仍有沉默之風，仍有因循應付之氣，是令人感到無奈與嘆息的。學校本位課程發展是九年一貫課程的菁華所在，其中可以發現教師無窮的潛力與遠景。身為教育工作者的你是否仍在新時代中選擇沉默呢？

究竟教師的理想身分是什麼？是課程實踐者？是轉化型知識份子？是文化工作者？作者綜覽相關書籍與期刊文章之後得出了結論：教師的角色應是上述角色組合的統整。教師可以是課程的研究發展者，也可以是課程的實踐者，更是課程知識的轉化者，因此我們可以說教師是一個專業的課程工作者。教師對於課程應具備專業知識、專業技能與專業意識，以教師本身的自覺為出發點，以專業知識為基礎進行專業的課程發展工作，調和理論與實務之間的差距，建立平衡和諧的教育願景。



- 張添洲（2005）。學校本位課程實務。台北：五南。
- 張添洲（2000）。教材教法—發展與革新。台北：五南。
- 張鈿富（1992）。教育專業問題與展望。台北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計—理論與實際。台北：五南。
- 黃光雄（1996）。課程與教學。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。課程改革。台北：漢文書店。
- 黃政傑（1995）。學校課程的自主與彈性。師友月刊，342, 32-37。
- 湯仁燕（2006）。P.Freire:跨越差異的對話教育實踐者。載於教育社會學：人物與思想。台北：高等教育。
- 歐用生（2003）。誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒。教育資料集刊，28，373-387。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。
- 簡成熙譯（2002）。George R. Knight著。教育哲學導論（Issues & Alternatives in Educational Philosophy）。台北：五南。
- Hargreaves, D. H. (2000). The knowledge creating school. British Journal of Education Studies, 47(2), 122-144.

