

教 育 論 壇

主題：學校本位的課程發展與設計

卓越・前瞻・團隊—台北市立 師院實小學校本位課程發展

引言人：盧美貴

台北市立師範學院教授兼附屬實驗小學校長

陳勤妹

台北市立師院實驗小學教務主任

方慧琴

台北市立師院實驗小學研究主任

摘 要

學校本位課程的發展，源自各國學校教育的反思，它是在一群熱愛與關心教育人士“學校重建運動”帶領下的產物。台北市立師院實小加入這一波教改行列，希望1.藉學習組織的再造，學校願景由模糊到清晰踐履；2.從現階段的歷程反思，讓教師成為行動研究者；3.外圍旁觀甚至是教改阻力的父母，也能成為學校的教育伙伴；4.藉周密完善的內、外部評鑑，以及學習社群的建立，落實實小本位課程的發展。

關鍵字：學校本位課程、學校願景、學習組織、學習社群

改革是旅程，不是一張既定的藍圖《Change is a journey, not a blue print.》

改革是非線性的，旅程中充滿各種不確定性與變數，改革宛若「乘著一艘會漏水的破船，在不合作的水手駕駛下，駛向沒有航海圖水域的有計劃的旅程」。

--- Fullan M.---

壹、前言—邁向學校本位的教改願景

“國家本位課程”、“地方本位課程”、“學校本位課程”，以及“班級本位課程”，在這一波台灣的教育改革被揭櫫與討論，甚至當成教改核心者時有耳聞。無論是中央課程委員會，依全國共需規畫與推廣的“各級學校課程標準”，或因制宜的“各縣市鄉土課程與教材”，大抵係由“中心”到邊陲（periphery），它係由上而下（top-down）而非由下而上（bottom-up）的課程發展模式，這種缺乏草根性（grass root）與地方特色的課程內涵，不僅容易僵化，同時也易忽略學校的個別差異與風格的展現。

學校本位課程（school-based curriculum）源自各國學校教育的反思（reflection），它是在一群熱愛與關心教育人士“學校重建運動”（movement to restructure school）帶領下的產物。

一九九四年“改進美國學校法案”（Improving America School Act, IASA, PL103-382），及一九九四年的“目標二〇〇〇年教育法案”（Goal 2000: Educate American Act）成為美國聯邦政府鼓勵學校層級教育改革法令依據的最好說明。（Glickman, 1993），此外，美國聯邦教育部委託“國際學校研究中心”（SRI International）所進行全美“有效能學校”（effective schools）的專案，亦屬學校自主改革的一項研究計畫。我國自民國八十三年修訂公布的大學法與師資培育法，以及民國八十四年七月十三日通過的教師法等等，無疑的是台灣多年來教改訴求的前奏，這個呼籲顯然對政府解除不當的教育干預，過多禁錮，以及早期“皇家”唯一的教育專賣權，有著不小的影響。因此，學校對課程有著更多自主的要求，如何把教師的自我實現與社區資源和人力緊密結合，就成了這一波“學校本位課程”發展的重要課題。

學校本位課程發展是以學校為中心，社會為背景，透過中央、地方與學校三者權利責任的再分配，賦與學校教育人員權力與責任，結合學校內外資源與人力，主動進行學校的課程計畫、實施與評鑑（黃政傑，民74）。歸納學校本位課程之意涵（張嘉育，民87）如下：

1. 學校本位課程發展以學校為主體，重視人力、資源的運用整合。
2. 學校本位課程採廣義的課程，包括在學校指導的一切學生經驗。
3. 學校本位課程重視發展成果，強調社區學校成員的參與和學習。
4. 學校本位課程發展定位學校角色，社會-社區-學校-老師是關係伙伴。
5. 學校本位課程定義老師與課程關係，重視教師專業自主，結合課程研究、課程發展與課程實施。
6. 學校本位課程多樣化、地方化與適切性，可立即回應社會、社區、學校與學生之需要。
7. 學校本位課程發展倡導「參與」、「由下而上」的改革，以及「草根性」的課程發展理念。

台北市立師院實小在歷任校長與老師們的努力，對課程的更革向來不落人後，此次的改革更擴大層面及人員，舉凡這個組織群體的人（親師生）價值觀與信念，顯著課程與潛在課程的同等重視，空間的再規畫與分配，以及落實學校本位課程發

展的內部與外部評鑑等，都列入實小這波學校本位課程發展與改革的核心工作。

貳、實小學校本位課程的發展與規畫

「課程改革的實施是在獨特、複雜情境的教與學的過程中，校長、老師、父母與學生將不同的生活經驗、價值與意識型態帶到情境之中，經由衝突、協商、適應、對話與妥協的過程」(Dalton, 1988)。實小自民國八十七年九月系列的課程實驗至今，誠如 Parsons (1987) 所言組織中包含著多數不同心境的群體：被忽略的、驚慌的、沉默的、反改革的，以及自信滿滿勇往直前的人。

本文從“從模糊到逐漸清晰的學校教育願景”、“教師即行動研究者”，“學校教育的任一支柱—父母參與”以及“落實本位課程發展內、外部評鑑”說明這一路走來的“留痕”與“自勉”。

一、從模糊到逐漸清晰的學校教育願景—學校組織的再造

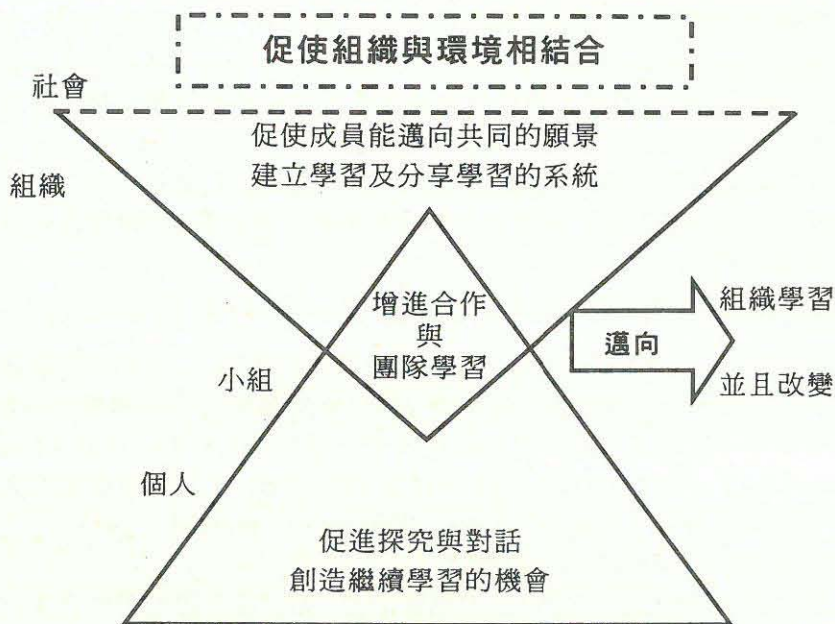
學校組織 (Learning organization) 強調問題導向的學習，工作中所遭遇的問題，構成學習的主要內涵；就教師而言，學校與班級的場所就是一個學習的環境，教學成爲一種學習，問題導向的學習同時也成了一種循環的學習。行動 (Doing) → 反思 (Reflecting) → 思考 (Thinking) → 決定 (Deciding)。瓦肯思與馬席克以七個 C 說明學習組織的特質 (楊國德, 1994; Watkins & Marsick, 1993)：

1. 繼續不斷 (continuous) 的學習
讓組織成員知道如何從自己的經驗學習；如何從群體學習得更多與更有效率。
2. 親密合作 (collaborative) 的關係
經由組織成員的合作學習與共同參與以加強成員間彼此支持的能力，透過成員間的良性互動以建立其親密合作的關係。
3. 彼此的聯係 (connected) 的網路
一方面要促進使成員的互動關係更爲增進，另一方面則要促使組織與社會環境相連結。
4. 集體共享 (collective) 的觀念
個人或小組間的學習分享，凝聚成組織成長的力量。
5. 創新發展 (creative) 的精神
促進組織運作多方面的發展，隨時爲組織增添創意。
6. 系統存取 (captured and codified) 的方法
善用科技方法，建立組織的學習文化。
7. 建立能力 (capacity building) 的目的
養成組織成員終生學習的習慣與能力。

綜合以上瓦肯思與馬席克「學習組織的六項必要行動」如下：(吳明烈，民86，圖一)

1. 創造繼續學習的機會 (Create continuous learning opportunity)
2. 促進探索與對話 (Promote inquiry and dialogue)
3. 增進合作與團隊學習 (Encourage collaboration and team learning)

4. 建立學習及分享學習的系統 (Establish systems to capture and share learning)
5. 促使成員能邁向共同的願景 (Empower people toward a collective vision)
6. 促使組織與環境相結合 (Connect the organization to its environment)



圖一 學習組織的必要行動

為達到對話、不斷的专业成長與分享，以達成實小的教育願景，本校這學期在“行政組織運作”及“課程與教學”方面有如下的安排：

(一) 行政組織運作

1. 成立課程發展委員會：校長、學者專家、各處室主任、各領域代表、教師會代表、家長代表等。
2. 討論學校整體課程：全校共同整體課程及年級、班級課程。(表一)
3. 每學期利用寒、暑假間討論下學期的學校整體課程內容及其運作方式。
4. 訂定教學評量方式：實施多元評量方式，落實真實性評量。
 - (1) 建立個人學習檔案
 - (2) 建立學生個人基本學力評量表
 - (3) 建立各領域基本學力評量表
 - (4) 採 5 等第的方式，做為個人基本學力評量換算方式。
 - (5) 期末成績係以學生個人基本學力評量，以及學習成長檔案，提供家長參考與建議。

(二) 課程與教學

1. 提昇教師專業知能
 - (1) 87 學年度下學期本校已有一、三、五年級“暖身”實驗統整課程。
 - (2) 88 年 8 月 4.5 日、8 月 23.24 日舉辦二梯次學校本位課程 九年一

貫新課程教師研討會。

(3) 研發教材：利用星期一、四下午 3:30 分以後做年級橫的統整，單週星期六上午各領域縱的連貫。星期三下午請專家學者專題講座及老師們教學經驗分享。

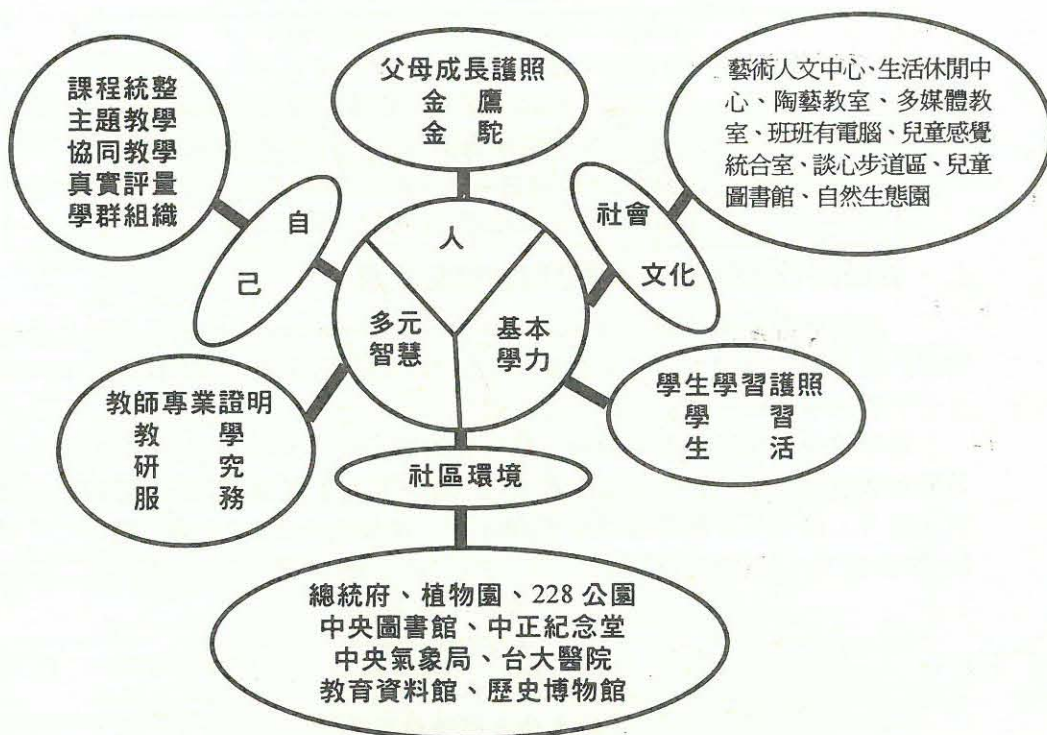
(4) 每學年期末做成果發表會，做教學經驗分享。

2. 低年級每三個班級為一教學群，每三個班級共四到五位老師進行協同教學模式。
3. 購置各版本教科書放在各年級研究、備課室，供教師編輯研發教材之參考。
4. 購置教學相關圖書、學生工具書於圖書館供師生借閱、蒐集資料，以及教材教具、設備於教具室供教師借用，活潑教學。

除了以上的更革外，校長、主任、老師、家長與學生安排時間隨時討論學校教育願景，並由教師勾勒圖示分享（圖 2）。

台北市立師院實小學校教育願景

卓越・前瞻・團隊 熱情活潑・勇於夢想



圖二 台北市立師院實小學校本位課程發展

表一 台北市立師院實小學校整體課程（88學年度上學期）

年 級	活動主題
幼稚園	主題一：小可愛（年級、班級課程） 主題二：生日（全校整體課程） 主題三：穿新衣（年級、班級課程）
一年級	主題一：我（年級、班級課程） 主題二：校慶（全校整體課程） 主題三：過年（年級、班級課程）
二年級	主題一：森林童話（年級、班級課程） 主題二：蹦蹦跳跳——迎校慶（全校整體課程） 主題三：歡天喜地——過新年（年級、班級課程）
三年級	主題一：舊愛新歡（年級、班級課程） 主題二：千禧年——迎校慶（全校整體課程） 主題三：我的最愛（年級、班級課程）
四年級	主題一：智慧的泉源（年級、班級課程） 主題二：千禧年——迎校慶（全校整體課程） 主題三：心靈饗宴（年級、班級課程）
五年級	主題一：秋天（年級、班級課程） 主題二：校慶（全校整體課程） 主題三：冬天（年級、班級課程）
六年級	主題一：大地的呼喚（年級、班級課程） 主題二：校慶日——今年的校慶很國際（全校整體課程） 主題三：時光隧道（年級、班級課程）

二、教師即行動研究者—現階段的歷程反思

「教師即行動研究者」(Teacher as Action Researcher) 向來是實驗小學對教師的期許與努力的方向；半年多來實小教師的心路歷程顯然有其“看得見”的轉變：

（一）看見—聽見—想見—總不在心頭

要學校少數甚至半數老師做行動研究的專業成長很容易，若要全校老師個個都是研究者恐非易事。本校在全校老師的共識與期勉下實施“九年一貫課程”，面對多數人認可，自己不好意思說“NO”的情況下，本校的老師由“忙碌”“壓力”“不習慣對話”的情況下，期初的心境可由一位“主任”的“心聲”表明：

有事、沒事

一些事沒人做

一些人沒事做

沒事的人盯著做事的人

議論做事的人做的事

做不好事

一些沒事的人總是沒事做

一些做事的人總有做不完的事

一些沒事做的人，滋事、鬧事

使做事的人不得不做更多的事
結果，好事變壞事，小事變大事
簡單的事變複雜的事

看完這般心情故事，直記得當時我的“眉批”是“管他有事沒事自己做自己的事”。

（二）看見—聽見—想見—才知道一直在心頭

那是在“921”集集大地震之後，十月十六日老師們由顫抖的雙手拿給我上台發表的資料，到侃侃而談笑語如珠步下講台，我給老師“我長大了”〔當時發表的主題是“我長大了”〕的一段話：

我〔一年級統整課程發表主題〕

我長大了→→ 袖子變短了，褲子變小了

衣服穿不下了

街道彷彿也變窄了

我長大了→→ 上台可以滔滔不絕用台語演講（當時老師即參加多語文比賽）

講話可以把台下觀眾當成“大西瓜”

我長大了→→ 我可以和校長講話，手腳不再發抖了。

我可以把教學當成一場活潑的“秀”。

我長大了→→ 我正在思考，整理出版一本教孩子如何游泳的書。

我可以即時把社會發生的事情（9.21 集集大地震）融入教學之中。

我長大了→→ 我願意和孩子的爸爸媽媽分享我的教學過程的挫折與喜樂。

我長大了→→ 我以自己不再發抖，不再膽怯，可以上台侃侃而談為榮。

我以自己是一位老師，同時也是一位行動研究者為傲。

我長大了→→ 我可以得意的告訴大家……我成長，也更專業了……。

表二 學校本位課程發展參與者的發展階段

階 段	主 要 優 先 事 項
階段一 個別的實驗	1. 對與他人在一起工作沒信心 2. 沒有分享理念的意願
階段二 交換理念	1. 願意私底下「交換秘訣」 2. 願意嘗試同事的理念
階段三 尋求資訊	1. 非正式地找出有關的任務與期望 2. 從事獨立的蒐尋工作（例如，資源中心）
階段四 最低責任的參與	1. 擔任只需要有限度領導技巧的角色 2. 對於參與的程度傾向於採取「低度曝光」
階段五 主動的參與者	1. 成為活動中的主要參與者 2. 願意組織與領導不同的活動
階段六 承擔主要的領導角色	1. 對倡導與計劃活動有足夠的準備 2. 監督成果，並且在需要維持團體的生產力與方向時，能夠採取適當的行動步驟。

(取自 Marsh et al., 1990, p.57; 高新建, 民 87, p.12)

試如 Marsh (1990) 所言 (表二) 實小的一些老師們也經歷“與他人在一起工作沒有信心”、“不太習慣與人分享理念”、“擔心過度曝光, 以致見光死的窘境”, 至於現今看著大多數老師們三、五成群的討論與分享經驗, 六、七點了還“賴”在學校研發課程, 嘴巴裡雖說著: 我寧願照原來四點二十分放學, 不用備課研發討論, 也不要現在三點十分下課, 然後搞到六點還不能回家; 但是看他們自信十足站在台上觀摩與其他老師分享的滿足, 我知道老師的心理是踏實的。

三、學校教育的另一支柱—父母的支持與參與

1997 年 10 月哈佛大學家庭研究計畫 (Harvard Family Research Project) 發表 “New Skills for New School: Preparing Teachers in Family Involvement” 的研究報告, 探討培養老師促進家庭參與的現況與方式, 並提出內容架構, 因為再好的學校本位課程推廣, 倘若沒有父母的支持與參與, 其成效一定是事倍功半, 甚至是發展的阻力, 父母是學校教育的重要伙伴由此可見。

本校的教育願景希望父母成為學校的教育伙伴。因此, 以輔導室為主軸全校親師共同成長的研習和成長活動, 在適當的人、事、物、地, 以團體、小組或個別方式展開, 其目的在減少推動學校本位課程的障礙與反對聲浪, 希望家長藉由認識、瞭解學校與家庭的生命共同體, 成為孩子資料的提供者 (Providers of Information)、孩子作品的觀眾 (Audience for Student Work)、各種真實性評量的志願支援者 (Volunteer Assessment Aides), 以及欣賞和提供孩子多元智慧的環境與態度。

除了輔導室的“父母護照”外, 教務處於暑假舉辦四個場次的座談會, 開學至今除了給父母一封說明學校教育理念的書信外, 也舉辦與低、中、高年級以及幼稚園家長溝通和對話的講座; (週四) 下午以及 (週六) 十點三十分以後是校長、老師與家長有約時間, 可惜的是學校至今仍有家長始終未曾參與說明會, “對新課程上課時數”減少的質疑聲浪, 始終困擾著學校; 因此, 本校決定於十二月校慶出版“台北市立師院實小學校本位課程白皮書”, 期盼少數家長們也能與學校同步成長。

四、落實學校本位課程的發展—內部與外部的評鑑

評鑑的意義是對事物價值的判斷, 它是一種經瞭解、評績效、明得失、找原因、尋改進、再出發的循環歷程, 重點不是在證明而是在於不斷改進; 因此將評鑑運用於課程上有其重要的功能, 艾斯納 (Eisner, 1979) 認為課程評鑑的功能如下: 1. 診斷; 2. 修正課程; 3. 比較; 4. 預測教育的需求; 5. 確定教育目標達成的程度。質是故, 經由評鑑的科學化歷程, 將使師生教學的內容---課程, 更為完善, 更滿足學生學習的需求。

(一) 學校本位課程與評鑑

學校本位課程的設計乃依據九年一貫課程總綱之精神與理念, 考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關要素規劃課程, 在學校教育願景導引之下, 透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域、教師學群運用協同教學、採取多元化評量, 達成國民教育階段應培養的十大基本能力, 而在這一系列的學校本位課程的設計與實施過程中, 必須蒐集欲了解的相關資料, 審慎的進行評估, 診斷其優劣得失, 作為修正的依據, 並且兼用

形成性評鑑語總結性評鑑，週而復始的計畫→實施→評鑑，才能使學校本位課程更臻完善，造福學子。

（二）學校本位課程評鑑的內容與途徑

九年一貫課程綱要中的實施原則對於評鑑部分規定如下：

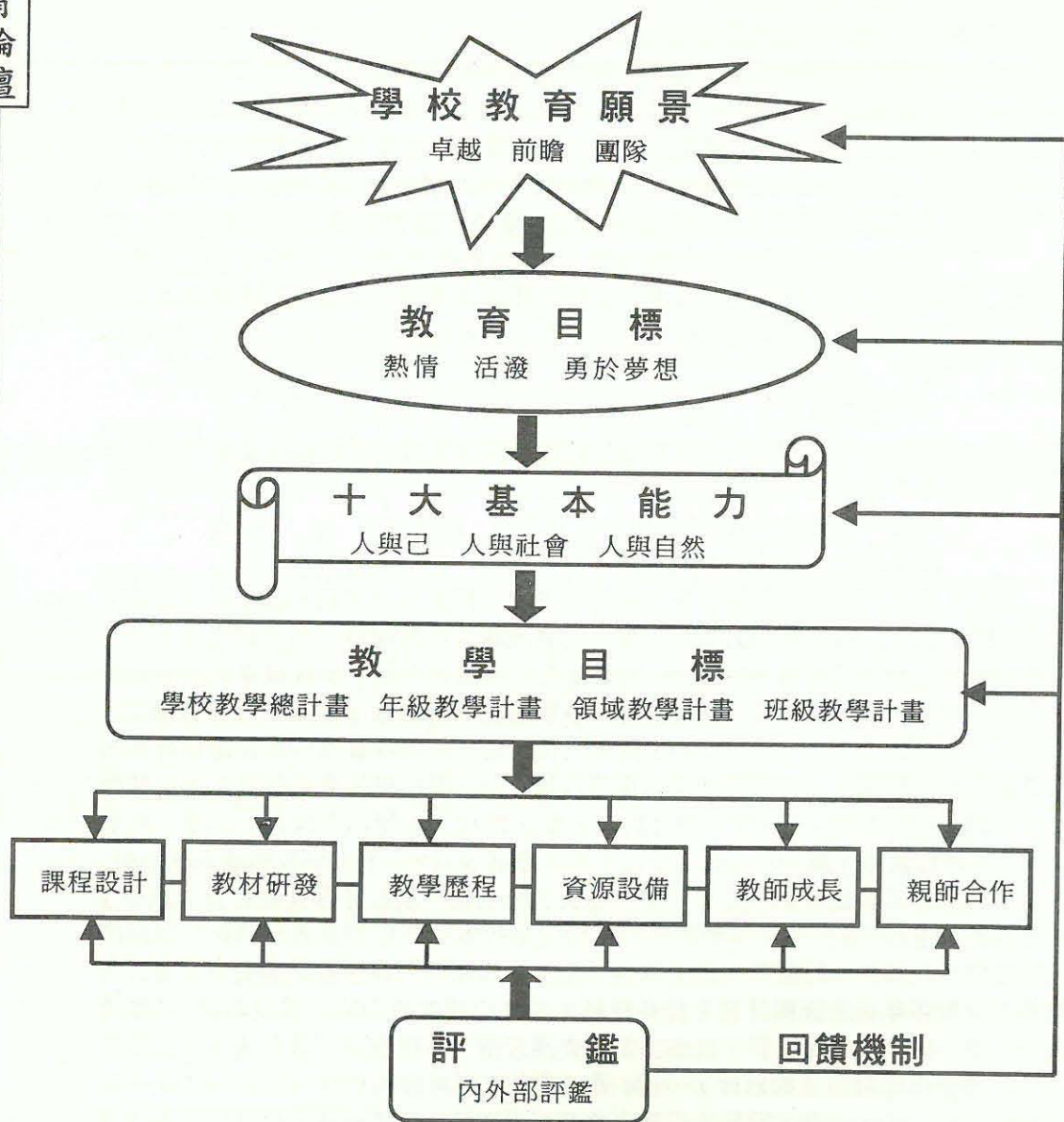
1. 課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施：
 - i. 中央：建立各學科學力指標，並督導地方級學校課程實施成效。
 - ii. 地方政府：負責辦理與督導學校的課程實施及各學科表現的測驗。
 - iii. 學校：負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑。
2. 各校應組織「課程發展委員會」，委員會的成員包括：學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等，必要時亦得聘請學者專家列席諮詢，其主要職責為審查全校各年級的課程計畫，以確保教育品質。
3. 評鑑的範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果。
4. 評鑑方法應採多元方式實施，兼重形成性和總結性評量，並定期提出學生學習報告。
5. 評鑑結果應作有效利用，包括改進課程、編選教學方案、提昇學習效果，以及進行評鑑後的檢討。

質此，學校本位課程評鑑中央、地方與學校依權責各負其責，但以學校立場來看，中央除了建立各學科學力指標，讓學校實施課程與教學時有所依循之外，中央及地方政府完全是立於督導的角色，因此雖然上述規定中敘明學校負責課程與教學的實施及學習評鑑，實際上，學校教育的各種措施及活動幾乎完全落在學校層次，這和以往課程由上而下（top-down）模式大相逕庭，此為落實學校本位課程發展的實際做法，也是九年一貫課程總綱的重要內涵之一，因此學校應自行訂定學年課程實施計畫，內容包括：「目標、每週教學進度、教材、教學活動設計、評量、教學資源」等課程實施相關項目；而各校之「課程發展委員會」和「學習領域課程小組」需於學期上課前整體規劃、設計教學主題與教學活動，依教師專長進行協同教學；關於評鑑的進行，首先要求總體課程符合是否學校本位課程的意義和精神？課程設計是否與學校條件、社區背景以及學生、家長的需求？「課程發展委員會」是否落實審查全校各年級的課程計畫？此外學校本位課程評鑑的內容架構規劃如下：學校願景、學力指標、課程設計、教學計畫、資源設備、教學歷程、教學成果、教學評估、親師合作等項目（如附件），在每個項目之下可再羅列相關的細目，依此，蒐集相關資料，再進一步進行計量或質化的分析與評估，而後將結論提供學校本位課程各環節項目修正之參考，使課程的發展日新又新，止於至善。

九年一貫課程綱要中強調學校本位課程的重要性，要經營一個富有卓越、前瞻、團隊的學校教育願景，要培育一群擁有熱情、活潑、勇於夢想的兒童，課程的規劃、執行過程與學習結果，必要建立起屬於學校層次的課程評鑑系統（見圖），作為診斷、反思、修正等回饋機制，也才能真正建立學校辦學的特色，落實學校本位課程的精神。

實小“學校本位課程”在全校親師生共識下發展，由教務處擔任執行單位，除不斷溝通協調與反思外，並由研究處與家長課程委員會擔任外部評鑑單位，藉由團隊

的合作與激勵，促使實小本位課程的發展與設計更臻美善。



圖三、台北市立師院實小學校本位課程評鑑架構

參、結語——學習社群的建立

教師從一個教室的“權威者”，搖身而成隨時要與他人互動討論的“分享者”不是一件容易的事情。陌生與恐慌是必然的事實，“學習社群”（Community of learning）的建立可以幫助教師免於“孤獨”的掙扎與焦慮；同樣的，父母從原來只注重孩子的

分數結果到參與孩子學習歷程，不習慣與牢騷不滿是可以想見的。社群感 (Sense of community) 主要在塑造一種支持性的文化 (Cohn & Kottkamp, 1993) 讓教師清楚的知道教育改革是在協助教師專業發展與尋回喪失已久的“武功”；這種社群感同時也可以讓家長體認自己是學校教育的伙伴，因而主動自發的參與這一波教育改革的行動。

實小本位課程的發展，事實上是個行動研究 (action research) 的學習社群，行動研究的目的主要在“改進”與“參與” (improvement and involvement)；不過，這種“學習社群”的發展盲點仍多，如何讓龐大的學校組織與人員，建立社群感與塑造支持性文化，是今後實小仍須積極與努力的重點工作。

參考書目

- 吳明烈 (民 86)。邁向共同的願景：學校組織。載於歐用生主編“**新世紀的教育發展**”。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (民 88)。九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵。**教育研究資訊** (1)。
- 黃政傑 (民 76)。**課程評鑑**。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (民 86)。**課程設計**。台北：東華。
- 黃政傑 (民 87)。教室本位的課程發展。**教師天地** (93)。
- 教育部 (民 87)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：作者。
- 張嘉育 (民 78)。認識學校本位課程發展，載於台灣省國民學校教師研習中心彙編：**國民教育與行政學術研討會實錄**，台省國教研習會。
- 歐用生 (民 86)。當前課程改革的檢討，載於“**新世紀的教育發展**”。台北：師大書苑。
- 盧美貴等人 (民 87)。九年一貫學校本位課程發展，**現代教育論壇**，台北市立師院國民教育研究所。
- Dalton, T. H. (1988). *The challenge of curriculum innovation*. NY: Falmer.
- Elliott, J. (1993). *Action research for educational change*. Open University.
- Fullan, M., Innovation (1993). Reform and restructuring strategies, in G. Cawetiti. *Challenges and Achievements of American Education* (ed.) ASCD.
- Marsh, C., Day, C., Hanmay, L., & Mccutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. NY: Falmer.
- Mccutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. NY: Longman.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Weisbord, M. R. (1978). *Organizational diagnosis: A workbook of theory and practice*. Reading: Addison-Wesley.