

邁向成功的學校本位課程發展

高 新 建

【本文提要】

影響學校本位課程發展成果良窳的因素相當的多。根據 Marsh 等人的研究指出，與學校本位課程發展有關的主要影響因素有九項，其中以參與者的動機、對創新途徑的興趣、以及對擁有感的覺知等三項因素，為最重要的中心焦點。在這三項核心因素之外，還有多項和它們相互關聯的因素，包括：活動的類型／規模、學校氣氛、領導、時間、資源、外在的倡導活動與支持等六項。本文首先探討上述學校本位課程發展的各項影響因素，及其對學校本位課程發展的影響。最後則根據對影響因素的探討，提出九項作法，作為營造有利於學校本位課程發展情境的參酌，以協助學校及有關的參與人員邁向成功的學校本位課程發展。

關鍵字：學校本位課程發展、課程發展

壹、緒言

「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)一詞對大多數的學校教育人員及教育行政人員而言，仍然是一個比較陌生的名詞。不過，在學校課程實務上，有許多國中及國小學雖然並未使用此一名詞來描述他們所進行的專業工作，但是，卻已經實際從事學校本位課程發展的各項相關活動，並且有了相當良好的成果。課程統整的發展或是主題統整教學的設計便是一例。其他有關正式課程的設計或非正式課程的安排，也有非常多的實例，包括：國小英語教學活動的安排、數學科自我實現實驗的設計、原住民文化教學的推展、學校或是個別教師所自行發展的鄉土教材、校園步道或各科學習步道及社區學習步道的設計、生態教育的推展、倫理教育的發展、圖書館教育的安排、國小資訊教育的發展、以及成年禮、校慶活動、團體活動或社團活動和其他許多非正式課程的安排、以致於目前的小班教學精神的設計等等，不勝枚舉（詳見高新建、許信雄、許銘欽、張嘉育，民 89；薛梨真、游家政、葉興華、鄭淑惠，民 89；參見臺北市政府教育局，民 88）。

近三十餘年來，學校本位課程發展已經於許多國家實際出現，在部分國家更是蓬勃發展，成為學校課程實務中非常重要的一環，或者甚至儼然成了多種教育實務改革所共同使用的口號。學校本位課程發展在多個國家受到重視，並且普遍實施的原因約有以下四端：不滿「由上而下」的控制模式並要求更大的課程自主、適應各個學校的情境和個別學生的需求、提昇教育的專業地位並促進教師的自我實現、以及追求課程的穩定性以避免課程受到政治過度的干預（高新建，民88b）。

學校本位課程發展是一個具有多樣化意義的概念，涵蓋相當廣泛而豐富的內涵，迄今並沒有一個放諸四海而皆準的定義。它有許多不同的稱呼或是同義字，經常為人所使用，也有許多不同的發展型式。課程學者及教育實務工作者對學校本位課程發展的界定，各有他們不同的見地，而這些互異的定義，正反應他們所處的教育情境，也反應他們個人所持的立場與傾向（高新建，民87；Sabar, 1985）。不過基本上，學校本位課程發展是由學校教育人員所發動的草根性活動（Marsh, 1992；Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990），是「由學生所屬的教育機構對學生的學習方案所作的計畫、設計、實施與評鑑」（Skilbeck, 1984, p. 2）。在實際的應用上，學校本位課程發展則可以應用在各學習領域課程的發展活動。

綜觀學者專家的見解，可以將學校本位課程發展界定為：以學校的教育理念及學生的需要為核心，以學校的教育人員為主體，以學校的情境及資源為基礎，針對學校課程所進行的規畫、設計、實施與評鑑。不過特別需要考量校外社區的特色及大眾的期望，並符應中央及地方教育主管機關法令與政策的規範。以學校為發展的主要場所及各項資源的主要提供者，但是並不必然侷限在校園內，而可以充分運用校外機構及人士的資源。由學校校長、處室主任、學年或學科主任、教師等教育人員為主體，同時納入家長及社區人士代表，並且視需要邀請校外的諮詢人員或學者專家，甚至也可以有學校職員及學生的參與，或聯合數所學校的教育人員一起合作發展。

以學校本位課程發展提供學校及教師更多彈性教學的自主空間，是國民中小學課程綱要的主要特色之一。雖然學校本位課程發展能否成為我國課程發展的主流方式，仍然還是個疑問，但是，只要教師不想繼續成為實施中央法令文件的技術人員、只要教師和學校繼續不斷地尋找和嘗試呈現學習機會給學生的最有效方式，學校本位課程發展便會成為許多教師在學校的專業生活中，一項極為重要的特色。本文旨在探討學校本位課程發展的九項主要影響因素，並提出九項營造有利於學校本位課程發展情境的作法，以協助學校及有關的參與人員邁向成功的學校本位課程發展。

貳、學校本位課程發展的影響因素

影響學校本位課程發展成果良窳的因素相當多。Marsh 等人(1990)在研究澳洲、加拿大、英國、及以美國等四個國家的個案之後發現，與學校本位課程發展有關的主要影響因素有九，至於這九項因素之間的關係，則可以使用圖1「學校本位課程發展的概念圖」加以呈現出來。在圖1所示的九項因素當中，Marsh等人認為參與者(stakeholders)的動機、對創新途徑的興趣、以及對擁有感(ownership)的覺知等三項因素，是最重要的中心焦點，因此放置在圖1的核心。在這三項核心因素之外，還有多項和它們相互關聯的因素，包括：活動的類型／規模、學校氣氛、領導、時間、資源、外在的倡導活動與支持等六項。本節根據Marsh等人所提出的架構，分別探討上述學校本位課程發展的各項影響因素，及其對學校本位課程發展的所具有的影響。

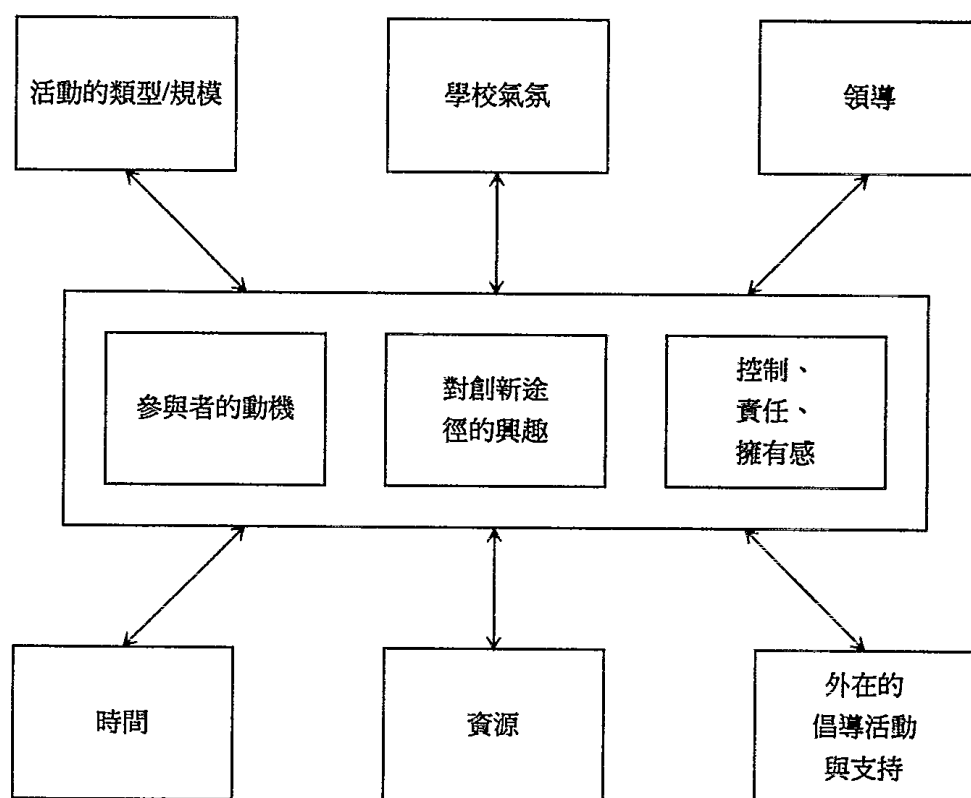


圖1 學校本位課程發展的概念圖

（修改自 Marsh et al., 1990, p.176）

一、參與者的動機

由於教師在學校每天的例行性運作當中，可能會遭遇到許多相互矛盾與雜亂無章的事件，因此，為了保持心智上的健康，大多數的教師通常會儘量維持穩定不變、保持各

項例行性的活動、以及採取已經相當有效的常規和習慣性作法。是以一般而言，一所學校的校長、主任及教師，如果對其校內目前所規畫和進行中的各項事務，都已經感到相當的滿意，除非出現學校之外的上級教育機關所倡導的新政策或活動，否則，該所學校自行推動一系列的學校本位課程發展活動的可能性，並不會太大。

當然，教育圈內總是會出現一些希望改變現狀的「改革英雄」(hero innovators)，他們奮力地處理各項不確定的因素，並且努力地嘗試各種新的教育實驗。這些改革英雄經常會試圖喚醒其他教師，擺脫前述各種業已廣被接受、而且已經定型之例行性活動的束縛。這些人物通常是學校的校長。不過，這些改革英雄推動學校本位課程發展的動機，卻可能存在著非常大的差異。例如，可能涉及到校長個人積極主動的抱負與教育理念、可能是建立學校全體教師專業發展活動中的一項長期目標、可能是為了回應上級教育機關所倡導的改革措施、也可能只是校長為了建立其個人的聲譽或是改變前一任校長的作風而已。

學校內除了校長會試圖激發同事接受學校本位課程發展的各項工作之外，其他的參與者也可能會擁有非常大的影響力。例如，部分的教師可能會主動扮演「改革的推動者」(change agent)的角色，說服其他教師一起進行改革的工作；教務主任可能基於其職責，而引導學校教師進行課程發展的工作；當然，改革的領導者也有可能是在校內各次的討論和會議中，受到激勵後逐漸脫穎而出的。

近年來有關參與者的動機的研究，提供了一些相當有趣而深入的洞見、以及其可能存在的陷阱。例如，參與學校改善活動的人員所獲致的結果是，參與者經由高度的激發，變得熱衷於倡導學校本位課程發展的各項活動；但是，此一效果卻也可能由於主要參與者在他們後續生涯上的升遷，使得其他參與的教師有種不安定的感受(Huberman & Miles, 1986)。通常這些活動的主要領導者在一所學校的服務期間，能夠鳩集並促成熱心的工作團體，但是，在他們離開了該所學校之後，卻會讓這些工作團體的其他成員感到相當的突兀、並且失去了領袖。尤其當前一任的校長留給教師這類的感受之後，常常會讓教師銘記在心，而對新任校長所倡導的活動倍感懷疑和不信任。

這些領導人物之所以會快速地調動或升任其他的教育職務，乃是因為他們所發展與倡導的作為，一般而言大抵相當的引人注目，因而常常會帶給他們向上流動的機會。通常學校人員過去的履歷、他們過去的生涯歷練以及預期未來的生涯職務，都會影響到他們對各項活動所付出的努力的強度(Kirk, 1998)。

此外，在學校本位課程發展方案的進行過程中，極可能會讓教師和校長承受到大量的自我批評。可喜的是，縱使教師在參與各項活動之前，並未預期到這項後果，這種過程卻可以帶給有關的參與成員，非常大的啟發作用與激勵作用。有不少的學者也指出，

發展學校本位課程的各項相關活動具有解放的特質(emancipatory qualities)，因而，此一過程提供良好的機會，讓學校教師「組成探究者的社群、建構社群的自我啟發」(Carr & Kemmis, 1986, p. 221)。更有甚者，學校本位課程發展的進行，「模糊了傳統上對課程發展與在職進修或專業成長之間的區分」(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995, p. 39)，可以促使教師的專業成長與自我學習持續不斷地進行。

再者，給予參與者進行個人反省和公開反省的機會，也是有其價值(Day, Whitaker, & Johnston, 1990; Nisa, 1989; Nias, Southworth, & Campbell, 1992)。教師對其班級內所發生的問題，通常已經自行發展出其個人的解決之道，但是，只要有相關的議題一經在公開的場合討論之後，教師便可能願意重新考慮他們原有的解決方法，並且進一步考量其班級內其它的各項實務作為，進而作出適切的改變。此種經由個人反省和公開反省之後發展出來的適切的政策與實務作為，便是所謂的「實務的理論」(practical theories)(Sanders & McCutcheon, 1986)。學校本位課程發展的各項活動，顯然可以提供非常充分而理想的機會，讓教師審慎地與系統地探究他們的實務理論。

二、對創新途徑的興趣

這項因素與參與者的動機有著非常密切的相互關聯，因為前者是達成後者的媒介之一。例如，當教師或校長對其目前的效能感到不滿意時，他們可能決定採取某一特定的革新作為或產品，以便減輕這項問題。他們這麼做的原因，可能是基於利他主義的(altruistic)立場，亦即，他們之所以選擇採用某一項教育上的創新活動，是因為他們預期這麼做會對他們的學生有所助益。不過，選擇從事某項創新活動也可能是基於某些個人私利的動機，例如，標榜使用創新性的活動，可以為其帶來受人高度矚目的機會，並且因而增加調動或升遷前景。只不過，在真實的生活情境中，企圖將真正的利他動機與個人的私利動機加以區分開來，縱使不是不可能，也是一件相當的困難事，因為，大部分的個人可能同時受到這二種考量的影響。

不論到底上述的那一項動機才是真正的原動力，在教育實務的現場中，一直都充斥著許多善於運用創新性產品與過程的個人和組織。由於目前仍然還沒有明確證據，可以證實某一特定的教學方法具有絕對優越的效果，因此，教師和校長通常都相當容易受到各種創新活動的影響。尤其再加上來自政府與媒體要求績效責任的壓力，在在都會對學校校長具有勸服的效果，讓他們表現出採取創新途徑的意願。當然，這類的壓力對教師也有類似的說服力，只不過其效力在程度上比較輕而已。

在我們周遭的學校當中，便有許多學校校長是以改革者而著稱的，Rogers(1983)所描述之改革者的理想特質，便非常適合用來形容這類校長：

喜好冒險幾乎一直縈繞著他們。他們非常渴望嘗試新的理念。此種興趣導致他們

遠離了區域性的同儕團體網路，而進入了比較世界性的社會關係…。他或她熱切地渴望有風險的、急切的、大膽的、以及冒險的事物。(p.248)

有些校長會自行嘗試一些大膽的作法，或是採用正在醞釀中的教育政策，然後把他們的作為主動地向教育機關的官員報告。在各項相關的會議上，他們經常主動地向教育機關的高級官員大加陳述其作為。在地方版的報紙及期刊上，也經常可以讀到由校長或是由其所指定的發言人所撰寫的專論或讀者投書。

有些學校的校長是教師口中的改革者，因為他們經常會鼓勵學校的教學研究會或學年會議，進行新專案研究，並且從事革新性的途徑和解決問題的方法。有的校長則特別鼓勵學校教師採取某些課程上的新作法，並且明確而主動地提供各項資源給教師使用，例如，給予教師公假、支持相關的教師進修活動等。如此，可以公開支持教師採用校長所主張的新作為。這些校長對教師所抱持的態度與理念，是一般所謂的「教師即專家」(teachers as experts)，亦即，認為教師不但是實務工作者，而且只要能夠得到適當的支持，便能夠完成他們的專業責任及課程發展的任務。

學校校長通常會有比較多的機會發動創新性的實務措施，這不但是因為一般人期望他們應該扮演領導者的角色，更是由於他們有比較多的機會接觸到有關革新性產品與過程的最新訊息。不過，學校內已經建立良好基礎的實務措施，並非可以於反掌之間便完全拋棄掉，而轉變成贊同採用新的理念與產品(Kirst & Meister, 1985)。再者，有些革新的作法雖然在當時號稱是重大的進步，可是，這些作法卻無法在非常短暫的風行採用階段之後，仍然繼續受到各界的普遍重視。在教育界有非常多生命短暫的創新性例子，例如，過去的 8 釐米放映機、教育券制度(voucher systems)、編序學習等等。

由中央教育當局主動為全體學校所選取的某項創新性活動，其經常所可能會遭遇到的風險與命運是，只有一小部分的教師會長期地加以使用。只要到學校的儲藏室，檢視一下其架子上所陳列的內容，便可以得到支持此一說法的最佳證據。架子上的許多物品，都曾經是教育當局所認定之創新性的進步措施，但是，教室內的教師並不接受它們，它們的命運便因而淪落到陳列在滿是塵埃的架子上了。

三、控制、責任與擁有感

希望學校本位課程發展的所有參與者，都能夠發展出對計畫、任務、或活動的承諾與投入，通常需要數個階段(高新建，民 88b)。前述對創新途徑的動機與興趣縱使再重要，也只是參與者願意投入各項學習與改變的第一個重要步驟而已。有許多因素會造成剛開始萌芽的動機，隨著漸漸喪失的興趣而逐漸下降，例如，缺乏支持、時間、精力與資源、任務過於龐大且艱難、或是學校的氣氛不對(如圖 1 所示)。

Marsh 等人(1990)所提供的四個個案研究，它們所共同具有的一項中心特徵乃是，

參與者都感受到擁有感與控制權。不論創新的計畫是由校長、個別教師、或是教師團體所發動的，要讓發起人以外的其他人員也能夠全心地加入該計畫，有一項非常重要的一步驟，便是要確保這些後來的參與者都能感受到，他們對該項任務的過程能夠遂行其控制和有深切的擁有感，並且對這些過程與結果負有責任感。

當外來的政策制定者介入了學校的計畫之後，經常會讓學校原有的參與者覺得他們的擁有感，責任與控制都被動搖了。因此，有許多學者都曾經強調，外來的政策或計畫在開始實施的時候，需要建立倫理架構(ethical frameworks)，以便確保教師對這類自願參與的工作的方向，保有高度的控制權。如果這種感受及架構沒有事先建立起來的話，則原來本意是要支持教師扮演課程發展者此一重要角色的各項工作，其給予教師的感受，可能會面臨嚴重的變質問題，亦即，這些工作會被看成是一種外來的控制手段，而不是要將權力授權下放(empowerment)給教師。

四、活動的類型／規模

學校本位課程發展的各項活動，可以區分成許多不同的類型或形式(高新建，民87)，而不同類型或形式的區分，則是基於各項有關的因素，例如，此一活動所能夠獲得的時間、經費、與目的。將學校本位課程發展活動加以分類的方式之一，係以其活動的焦點是否在創造出新的課程產品、或是在選擇或採用現有的課程產品。當然，由以上的敘述便可以十分清楚地得知，一項需要創造出新課程產品的計畫，無疑地會遠比只採用現有課程產品的活動，要來得耗費時間而且也複雜許多。

Miller 與 Sellers(1985)曾經提出三種取向，用來區別學校本位課程發展的類型，這三種取向分別為：「轉化」(transformation)、「處理」(transaction)、以及「傳達」(transmission)。「轉化」所指涉的學校本位課程發展活動，係為學校創造出新的課程產品、結構或過程。它所強調重點在於，個人的改變及社會的改變。至於「處理」及「傳達」二個名詞，其所關聯的學校本位課程發展活動，則是強調在現有教材內容、技巧或價值的範圍內，如何採取更為有效的教學方式，以便呈現給學生學習。亦即，這二個名詞所涵蓋的範圍，對「為什麼」的問題沒有多大的興趣；相對地，它們所強調的是「如何」。學校本位課程發展活動的多樣化範圍，也可以由整體學校的改變以建立新的課程結構，到同時研究多個相當獨立的課程議題，到探討問題解決並且討論如何將之納入數個學科領域之內。

學校本位課程發展活動在重視創造或採用現有的課程成品之外，也可以關切程序上的事項。有不少學者便採取這種觀點，主張學校本位課程發展的各項活動，可以用來「改善組織健康的各個層面：充分的溝通、教師合作解決問題的能力、凝聚力與士氣」(Schiffer, 1979, p.10)。由於學校本位課程發展活動所關切的，是學校全體教師的進

展與提升，或者至少也是一個學科或學年的教師的進展，而不單單只重視個人的進步。因此，學校行政人員最重要的一件事是，思考那些程序有助於達成這個理想。

當學校在實際著手從事學校本位課程發展的各項活動時，不論這些活動是產品導向或是過程導向，通常這些活動會有其順序性、或是程序。例如，Loucks-Horsely與Hergert (1985)便認為典型的程序包括：建立計畫、評估與設定目標、確認解決方法、準備著手實施、實施計畫、檢視進展與問題、以及維持與制度化。不過，這些程序既非直線式的、也不是指示性的(Lieberman & Miller, 1986)。整體的程序通常容許許多不同的變化。有些學校的教師可能會花費非常長的時間在需求分析（評估與設定目標）之上。有些學校則可能會運用外在的人士及內在的成員，進行嚴密的評鑑工作。而且任何一項學校本位課程發展活動所處情境的因素，會對其所採取之程序的運用程度，產生重大的影響(Huberman & Miles, 1986)。

一所計畫進行組織重大改變、並且付諸實施的學校，其校內全體教師都可能會受到此一改革的影響，並且因而需要發展新的技能，以便規畫課程、設計不同形式的評量、以及使用電腦套裝軟體分析測驗結果等等。校長可以採取一組事先界定良好的計畫原則，以便促成改革的實際發生；校長也可以謹慎地取得關鍵人物的支持，以便由他們來發展同事間的情誼，並且塑造出支持性的環境。對家長和學生而言，雖然學校的磋商過程非常的公開，學校行政人員和教師之間也以平等的態度相待，但是，他們在計畫的過程中通常只有最低限度的參與而已，而且常常只在稍後的階段才會得到充分的訊息。

部分的學校可能同時組成數個專案小組，分別針對學校各個特定層面的需要進行探討。固然部分的教師會同時參與一個以上的小組，但是，各個小組在組織上的嚴密程度，卻可能大不相同。有的小組並不想進行問題研究的工作，寧可直接計畫如何實施校長已經決定的政策。再者，有時候各個小組所探討的主題，固然存在著非常大的差異，不過它們卻採取類似的程序。例如，研究問題、蒐集教室的資料、確認解決的方法等。這些小組也可能都強調，需要對小組的活動及作成決定的決定點進行監督。

有些學校則可能會要求各個學科領域的教師，分別參與重新設計其教學科目的內涵。縱使學校提供了相同而且相當充分的資源給各個小組，可是，各個小組所採取的運作方式，卻可能存在著相當大的差異性。有的小組並未仔細地反省他們的課程計畫，因而很快地決定他們並不需要採取任何新的行動。另一組的成員則主動取得外在諮詢人員的協助，幫助他們分析重要的議題。在該組的成員均意識到、並且確認出某一項需要採取行動的需求之後，整個小組的成員便遵循一系列的活動步驟，加以付諸行動，他們所進行的活動包括：反省、探討變通方案、以及建立可行的解決方法。

有的學校雖然標榜其所進行的是全校性的改革，但是，其課程發展的主要活動，卻

是由班級教師負責進行。此外，校內參與人員之間可能會發生人際衝突，不過就長期的觀點而言，衝突可以產生具有正面意義的緊張狀態。再者，當組織層級的目標需要各個層面一起進行調解時，此種衝突的出現，正突顯出課程計畫的複雜性。

五、學校氣氛

學校氣氛（或組織氣氛）是學校變革的一項主要影響因素，而且它已經是一個普遍接受的概念。Croft 在 1960 年代初期曾經提出「組織氣氛描述量表」(Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ)。其後，有許多研究者使用或修改其 OCDQ 量表。這些研究主要探討的層面有如，校長的支持、如何以實例激發教師、教師間的社會凝聚力等等。Brady(1985, 1988)曾經檢驗組織氣氛與學校本位課程發展各個層面間的關係，他所得到的結論是，「校長的支持度」是預測學校本位課程發展活動是否成功，一項最穩定的預測變項。

也有部分的學者使用生態學的隱喻，解釋學校氣氛的重要性。例如，Goodlad(1987)便認為，學校是一個生態系統(ecosystem)。他進一步延伸此一分析，考量學校如何得以成為健康的、以及不斷自我更新的機構。學校社區需要持續不斷地自我檢視其所踐履的功能。一所健康學校的成員必須要理解到，學校本身並不是一個孤立而完整的文化，而它們也需要明白地陳述並面對校內出現問題的事項。

Lieberman與Miller(1986)以「學校生活的慣例化及規律性，和教師間所發展出來之有力的非正式規範，及其統治教師的工作生活」(p. 98)的觀點，檢視學校文化。根據他們的論點，學校本位課程發展的各項活動，需要建立在學校內確實能夠發生作用的規範之上。學校本位課程發展計畫的倡導者，不應該低估這些關係的複雜性，而且對不論是結構鬆散或結構嚴密的學校所經常會出現緊張狀態，更不應該低估之。

Huberman與Miles(1986)對學校氣氛的部分層面，提供了一些見解，他們的看法即使不算是引人爭議的、至少也是相當的不一樣。他們主張，學校本位課程發展所需要的積極性學校氣氛是：

行政上的決斷力是接近乎於強制性的，但是卻又能有智慧地與廣受支持地加以行使...因為，強而有力的人士傾向於能夠對其環境施以直接的控制——塑造其周遭環境、降低其不確定性、減少持有對抗性計畫者的自由度——並且提供援助性的資源。(pp.70-71)

學校校長可以刻意地營造互動式的決定制度。在這樣的制度之下，教師能夠得到鼓舞而願意承擔學年主任、學科召集人、或是學校各種委員會成員的角色。學校甚至可以設置處理教職員關係和處理課程事務的主任或組長，以協調有關的事宜。如此，可以讓非正式組織的關係和同事情誼的感受，擴散到學校內的各個團體，包括，學生、教師、

學校行政人員、職員、警衛、乃至於社區的成員。建立各個小組或團體的凝聚力與合作關係，也是一個可行的方式。當然，學校內縱使有再高的同事情誼，仍然會出現一些未經公開表達出來的「口袋內的不滿」(pockets of discontent)；也可能會有部分學科或學年的教師，對學校的各種活動均採取對立的態度，不願和同事分享彼此的經驗，而寧願在各自孤立的情境下工作。

六、領導

投入人員的數量以及他們所涉入的類型，二者均是學校本位課程發展活動的重要層面，而這二個層面則與學校本位課程發展的領導者有著密切的關係。近年來有許多針對學校校長所作的研究指出，不論是中學或小學的學校本位課程發展，校長所扮演的角色是關鍵的推動者(key agent)。有不少研究也指出校長所需要運用重要技能（詳見表1）。例如，學校校長需要提出學校本位課程發展活動的「願景」(vision) (Rutherford, 1984)；提供學校本位課程發展計畫所需的支持與資源(Glatthorn, 1987)；需要運用其職責並且利用適當的機會，發展學校教師的人際關係與組織技能，也需要監督學校本位課程發展計畫後續發展的程度(Leithwood & Montgomery, 1982)。

表 1 管理學本位課程發展所需要的技能

一、課程技能

1. 學科知識

- a. 持續更新學科的知識
- b. 確認學科的概念結構
- c. 確認學科內的各項技能

2. 專業技能

- a. 檢視現有的作法
- b. 建構計畫／方案
- c. 實施計畫／方案
- d. 評估計畫／方案

3. 專業判斷

- a. 在可以得到的資源中作決定
- b. 決定採行的方法
- c. 確認學科間的連結
- d. 訂購與維護資源
- e. 將本校的學科與其他學校的學科形作連結

二、人際關係技能

1. 與同事一起工作

- a. 領導研習／討論

- b.將材料轉化成為容易理解的形式
 - c.與校長和/或資深人員取得聯繫
 - d.非正式地給予同事建議
 - e.在同事面前教學
 - f.參訪同事的教室以瞭解其工作的進展情形
 - g.維持同事士氣、降低其焦慮等等
 - h.處理專業上的分歧意見
- 2.對外的代表
- a.向諮詢人員、大學教授等求教
 - b.向其他學校的教師求教
- (取自 Marsh et al., 1990, P.187)

現有的文獻對校長不同的領導風格已經有了深入的探討。Hord與Hall(1987)認為校長有三種類型的領導風格：「回應者」(responder)、「管理者」(manager)、與「倡導者」(initiator)。Leithwood與Montgomery(1986)則指出，在校長數年的任期當中，其個人的進展情形可以辨視出來，並且區分成四個層次：「行政者」(administrator)、「人道主義者」(humanitarian)、「方案管理者」(program manager)、與「問題解決者」(problem solver)。一般而言，屬於「倡導者」與「問題解決者」的校長，特別能夠成功地促成學校本位課程發展活動的進展。

校長在學校本位課程發展的各項活動中，占有樞紐性的角色。在有關的例子中可以發現，他們提供了願景、提供必要的資源、和鼓勵教師發展學校本位課程發展所需要的能力。例如，校長可以利用學校本位課程發展的計畫，作為各項學校本位在職進修的第一步，並且在這些計畫完成之前，便進一步邀請教師繼續參與另一項新的方案。學校校長也可以走在時代的前面，在教育當局宣布新的政策之前，自行進行各種課程與教學的實驗。有些校長總是對新的構想有非常敏銳的覺察力，並且也擁有強而有力的說服能力，能夠勸服其他人員參與他所提出來的計畫。這類的校長通常會成為非常有經驗的促進者，並且受到參與人員的敬重。

學校校長的角色固然重要，但是，如果把學校本位課程發展所有的領導責任都放在校長的肩上，則是太過於單純化了。在學校校長之外，還有其他的重要人物可以扮演領導地位的角色(Hannay & Wayne, 1991; Sabar, 1983)。這些人物有一部分是由於其過去的成就、或是其特殊的人格特質，而得到其他成員的敬重；也有一部分的人物則是由於他們擁有正式的職位、或是由於他們得到特殊權力的授權，而必須承擔領導地位的責任。

亦即，在校長之外，學校內仍然有許多其他的重要人物，在學校的各項發展活動

中，扮演著重要的角色，他們可以稱作是「改變的第二促進者」(second change facilitators)(Hall, et al., 1984; Hall & Hord, 1987)。這些改變的第二促進者包括了：學校的副校長、教務主任、由學校所任命的教師、課程主任、或是來自學區層次的顧問。改變的第二促進者所扮演的角色和校長的角色，通常傾向於是互補的，例如，「校長對個別教師及教師團體直接提供計畫、指導、增強、與視導，而改變的第二促進者則大多是從事與個別教師有關的訓練和問題解決的工作」(Hord, 引自Marsh et al. 1990, p.186)。

改變的第二促進者可以成為學校本位課程發展活動之強而有力的推動力量，運用各種工作坊或研習活動，向資深教師展示如何重新準備及編排教學單元的各種作法。有時候，校外的諮詢人員也可能扮演學校學科委員會的領導角色，這些校外的諮詢人員可以利用其專業知識與領導，將原本是由上級教育機關或學校所倡導、但是卻又得不到教師支持的活動，轉化成為深具增強作用的學校本位課程發展計畫，並且使得學校所有參與的人員，能夠在參與的過程中，獲得專業成長經驗的重要機會。此外，個別計畫的領導者，也可以在小組運作及小組任務的管理與維持上，扮演關鍵性的角色。

許多學校改善計畫方案的主要參與者，是教室中的級任教師。學校也可以發展學校的組織結構，以便促使級任教師能夠成為學校本位課程發展活動的領導者(Caldwell & Spinks, 1988, 1992)。其實際的作法可以由行政人員、教師及家長共同組成政策小組(policy group)，以及方案的各種小組，至於這些小組的任務，則在為學校的改善而檢視當前的各個方案，並且訂定可行的計畫與預算。級任教師由於參與這些方案的各個小組，因而得以發展出重要的領導技能與人際關係技能(見表1)。這類的經驗確實能夠促進教師的專業發展，進而成為學校本位課程發展活動的重要關鍵人物。

此外，部分的校長可能在組織學校本位課程發展的計畫小組之前，已經自行作成了發展學校本位課程的各項決定。如果校長再運用其強而有力的行政力量，貫徹其主張與理念，經常會使得其後所組成的計畫小組，沒有太多的機會從事改善實務及政策的各種活動。在這種情形之下，小組的成員可能會覺得他們只是校長控制之下的工具，甚至因而憎惡校長所強加的要求。

七、時間

充分的時間，是所有學校本位課程發展努力的重要影響因素。這項因素可以由幾個角度來加以考慮，包括：「計畫」的時間，亦即預定的時間表與完成的日期；以及「個人」的時間，亦即參與者所需要奉獻的時間(Marsh et al., 1990)。

大部分的學校都會受到緊繃的時間表的支配，例如，學期的行事曆、每週的功課表、每個月的考試、以及許許多多其他的要求等等。一般而言，學校本位課程發展的各項活動，需要在一個學年之內進行並完成。這是由於規畫期間長於一個學年的計畫，可

能會受到校長和教師的調動、以及其他相關事項的改變，而使得計畫不容易依據原訂的時程廢續進行。部分的計畫甚至可以在更短的時間內完成，像是一個學期或是幾個星期。

學校本位課程發展活動的各項程序，應該保持在合理的時間限度內(Caldwell & Spinks, 1988, 1992)。例如，計畫小組可以由六到八人所組成；一所學校每年所進行的計畫，不應該超過三到五個；每個計畫小組對學校所提出的政策性建議，必須保持在每學期最多二頁的範圍之內。此一主張對學校本位課程發展所抱持的基本立場，是以任務導向為中心，可以適用在許多場合；但是，在不同的情境中，此種以任務及效率導向為優先的作法，可能會導致參與者沒有充分的時間，進行各項自我反省與討論的活動。

亦即，時間上的限制會對學校本位課程發展工作的進展，產生不利的影響。例如，美國的學校教師在暑假的期間，可以組成工作小組，進行全時的學校本位課程發展活動，而且學區也給予一定日數的薪資；但是，教師所組織的小組卻經常是在匆忙中作成決定，而且也時時刻刻惦記著他們必須要在時限內完成的課程成品。

對個別的教師而言，將在學校上班的時間花費在教學以外的活動上，是一件成本非常高的事情。當然就正面的效果而言，能夠吸引教師參與小組計畫活動的項目，包括發展出親切、興奮、和友誼的關係、並且可以愉快地解除孤立感。然而就負面的效果而言，教師可能需要面對一項非常真實的危險，由於承擔過多的責任，而變得疲憊不堪。早期充滿歡愉氣氛的會議，可能在稍後會轉變成摩擦與衝突不斷的聚會。是以，個人從事學校本位課程發展活動所付出的時間成本，包括真正損失的時間、額外花費的精力、以及個人對其勝任感(sense of adequacy)所感受到的威脅(Fullan, 1982)。

時間，是學校本位課程發展活動非常重要的影響因素。通常需要給予教師相當長的時間，才能使新的課程得以順利規畫出來並且加以實施。然而，大部分的教師由於日常的工作量已經相當的沈重了，而感受到很大的工作壓力。有關教師必須承受重大的壓力與龐大的負擔的報導，也經常在期刊及媒體上披露。大多數的教師固然都具有奉獻的精神與作為，並且願意承擔大班級的教學；可是，如果期望教師在其平常的教學負擔之下，又要再不切合實際地期望他們承擔包括學校本位課程發展活動在內的許多工作，會讓教師逡巡不決(Kennedy, 1992)，甚至可能會導致教師產生心力耗竭的現象，因而不容易繼續維持高昂的奉獻精神。在這種現象之下，要一廂情願地假定教師可以輕易地維持奉獻精神，並不切合實際。學校給予教師公假並指派人員代理其課務及級務，以便參與專業發展的方案，是一項很有效的解決之道，只不過，在教育預算緊縮的限制之下，提供公假有愈來愈困難之勢。當然，利用寒、暑假及春假等較長假期的時間，進行學校本位課程發展的各項活動，並舉辦各種專業成長的研習活動，是一可行的方式。只不過，必須要先說服教師改變其心態，願意利用假期參與各項活動。

學校校長可以選擇推動能夠在一年之內完成的學校本位課程發展計畫。校長也需要注意到教師在時間上的負擔，並且適當地分配一定數量的公假日數，給予參與計畫的教師。如此，可以讓教師有充分的時間進行自我分析、安排觀察同事的教學、以及和其他的成員共同反省重大的議題等等。如此，縱使是在學校繁重的負擔之下，參與的成員將會發現，在接受這些經驗之後，會覺察到個人的進步，以及感受到專業上的成長。亦即，教師需要時間進行長時間的討論活動，如果小組缺乏反省性的對話，小組的發展活動便可能一無進展。

雖然如此，可能還會有部分的成員並不確定他們是否有同樣的感受，而且也經常抱怨感到疲憊。這是由於每位教師的人格特質不同，其所組成的小組也有不同的特性。即使學校校長願意提供公假時間給予教師運用，以便讓教師得以在正常的上班時間內，從事學校本位課程發展的工作，但是，部分的教師或小組可能會選擇不要公假。因為他們拒絕對現有的教學實務進行任何的反省，同時也不願意提出學科或學年共同的課程。

表2 學校本位課程發展所需的資源

經費補助

材料

例如 教師讀物
活動單
課程材料輯
教室教具組
設備

專家建議／示範

例如 安排校外專家的發表活動
安排示範活動
安排出席研習會

時間表的協助

例如 減少教學的節數
重新安排班級
提供排有代課教師的公假

資訊的檢索／散布

例如 回應對資訊上的要求
散布資訊給其他成員
交換祕訣/解決方法

(取自 Marsh et al., 1990, p.190)

八、資源

能否得到適切而充分的資源，是任何一項學校本位課程發展計畫所必然需要關切的重要事項。一如表2所示，學校本位課程發展所需要的資源，包括了許多不同的形式。在各種形式的資源當中，直接付給計畫小組的專案經費補助，可能是接受補助者所認為解決問題最理想的方法。只不過，在預算緊縮以及對績效責任愈形關切的現狀之下，直接給予大量的經費補助，可能會愈來愈不盛行。除此之外，給予小組指定用來購買材料的補助經費，對計畫小組也會有相當大的幫助。計畫小組也可以利用補助經費，聘請具有學科內容專門知識或是過程技能的諮詢人員。這些諮詢人員可以提供示範、研習說明、也可以扮演小組領導者或是計畫評鑑者的角色。

學校校長或教務主任還可以提供其他形式的人力資源。例如，如果能夠爭取到經費，以使用來聘請公假教師的代課教師，則可以讓參與計畫的成員減少教學上的負擔。縱使沒有這筆經費，學校也可以重新調整課表，重新分配教師的責任，並使參與學校本位課程發展人員的上課時間能夠集中在一起，因而有集中在一起的空堂時間，用來進行有關的各項活動。學校校長以及經驗豐富的教師，可以藉由精神上的支持與鼓舞以及提供相關的訊息，而成為計畫小組的一項重要資源，例如，給予建議、協助他們發掘和取得相關資料、或是單純地針對計畫的草案作回應以及詳細地討論他們的反應。

學校如果答應成為教育部或教育局實驗課程的實驗學校，通常可以得到相當金額的額外補助經費。學校可以運用所得到的補助經費，給予教師在假期中發展課程的津貼、聘請臨時的工作人員及助理、聘請公假教師所需要的代課教師、聘請校外的諮詢人員及評鑑人員以提供適切的回饋、僱用人員來記錄學校本位課程發展的各項活動、或是購買額外的設備。教育當局為該實驗課程所指派的學者專家，也可以提供適切的諮詢與協助，例如，課程發展過程及內涵上的協助、相關電腦程式的設計、學習評量方式的發展、學生成績單評語資料庫的設計等等。

在補助經費的提供之外，校外的諮詢人員通常也會給予小組成員許多精神上與經驗上的支持，而扮演關鍵性的角色。例如，他們可以協助計畫小組成員發展出對彼此保持開放的心態、協助發展小組設定的共同目標、教導小組成員如何互相協助而成為彼此的重要人力資源。不同領域的學者專家可以和小組成員分享學科領域的知識。社區的成員也可以是有用的資源，能夠提供小組所需要的特定材料及相關的知識與技能。

就提供資源給計畫小組而言，可能會發生一些事前沒有預期到的問題。例如，經費經常在計畫還沒完成之前就已經用完了，因而使得小組成員沒有充分的資源完成整個計畫。有時候資源的提供者對原訂的計畫失去了興趣、或者改變其原來的注意焦點，而投注到其他更直接的問題上。凡此，都會使得學校本位課程發展計畫的經費無以為繼或大

量地減少。

另一個同等嚴重的問題為，校外所提供的資源經常會帶有特定的條件。因此，不論這些特定的條件與學校本位課程發展計畫小組的本意是否相一致，都會對小組產生需要按照特定條件而運用資源的壓力。小組運用這些附帶有特定條件的資源時，在重重的要求與限制之下，可能會導致小組成員的抱怨，並且對參與的人員帶來負面的效果。

九、外在的倡導活動與支持

學校之外的教育主管機關及其高層主管，諸如，中央、省或州、以及地方的教育系統，各自掌握了相當豐富的教育資源，可以用來倡導與發動各種學校改革運動。在上述的名單之外，還可以加入立法機構（例如，立法院、州議會），因為它是近年來影響教育事務的一股重要勢力。這些學校之外的教育相關機關，透過訂定政策的優先順序、將教育經費與這些政策連結在一起、並且運用其他的課程管理措施（高新建，民 88a），使教育當局得以逐漸對學校施加壓力，以遂行其課程改革的抱負。

針對由上而下與由下而上的課程倡導活動，所可能帶來的優點和／或問題，現有的文獻當中充斥著許多正反兩方的主張。贊成草根途徑(*grass-roots approach*)者認為，它是一個成功的方式，而且，封閉系統很有可能同意學校社區應該發動它們自己的學校本位課程發展事業。然而在實際的教育實務上，學校幾乎無法避免由校外的教育機關所施加的政治介入。因此，必然會發生的一項事實是，學校需要面對一些外來之由上而下的倡導活動。自 1980 年代後期迄今，大多數西方國家的學校，的確都已面臨源自於校外機關的一般政策或是特定方案所提出的倡導活動。

諷刺的是，學校本位課程發展活動的參與者，只要得知他們所需要的經費和校外單位所指定的政策優先順序，沒有緊密的連結，而且確定他們能夠得到足夠的經費從事自己的計畫，通常並不會太在意校外的倡導活動，究竟是由那一個上級單位所發起和推動的。有部分的文獻資料支持這樣的看法，認為「地方的適應性、民主的活動是一幅諷刺畫。當地方的實施一經開始，創新活動的來源很快就模糊掉了」（Huberman & Crandall, 引自 Marsh et al., 1990, p. 193）

例如，加拿大教育部的政策及省的課程綱要，對學校的課程發展有著重大的影響，並且出現了典型之由上而下的倡導活動。只不過，學校課程發展委員會，在發現他們所從事的課程發展過程中，本身就足以帶來令他們滿意的感受之後，他們便忘卻了對上級教育機關所存有的敵意了。在他們熱衷於反省性的對話與活動之後，學校層級的委員便忘卻了學校本位課程發展活動的倡導來源，是由學校之外的機關所發動的了。

英國的情形則有些不同，中央機關透過其技術教育的在職進修方案，提供經費給學校，可是學校所從事的學校本位課程發展計畫，與該經費補助機關所預期的技術教育，

並沒有直接的關聯性。此一例子所顯示的是，學校過去本位發展活動的聲譽，已經足以吸引補助機關的注意，因而願意給予補助；或者，也有可能是補助機關並未密切地監督學校本位課程發展計畫的運作，或是補助機關對「技術教育」採取比較廣義的界定。

西澳州教育廳在1987年提倡新的課程結構，名為「單元課程」(unit curriculum)，並尋找7所個別的試驗學校，採用此一新的課程結構，要求它們根據此一課程結構自行發展出各校的特色，然後加以實施。學校在計畫和實施此一重大的課程改革時，固然擁有相當大的自主性，不過教育廳仍然會監督學校的進展情形，並且提供各類的諮詢人員。

叁、營造有利於學校本位課程發展的情境

在瞭解學校本位課程發展活動的影響因素、及其所可能造成的影響之後，緊接著而來的，便是需要考慮如何營造有利於學校本位課程發展的情境。其目的在於希望學校本位課程發展不但能夠在學校出現，而且更要能夠順利而持續地開展，而使學校的課程臻於理想的境地。

根據上一節對學校本位課程發展影響因素的探討，本文提出以下九項作法，作為營造有利於學校本位課程發展情境之參酌，以協助學校及有關的參與人員邁向成功的學校本位課程發展（高新建，民88c）。這九項作法包括：建立學校本位課程發展的自我運作機制、培養教師參與學校本位課程發展的知能提升投入的意願、建構學習型組織培養參與人員所需要的基本知能、發揮領導力確立學校願景營造有利的學校氣氛、保持學校本位課程發展活動的彈性以適應其複雜性、提供適切而充分的時間與資源、妥善利用外在的倡導活動與支持、審慎倡導創新性活動採取適切的安置程序、以及建置交流資料庫、網站及諮詢中心。以下逐項加以說明。

一、建立學校本位課程發展的自我運作機制

學校本位課程發展主要參與者的動機，固然隨個人而異，而且在民主的社會當中，也無法限制各個成員在職務上的流動或升遷。因此，為了減少由於校長及主要推動者的調職或退休，而讓學校本位課程發展工作團體的其他成員感到相當的突兀、並且失去了領導方向等不良影響，學校的主要領導者在推展學校本位課程發展、及各項課程上的創新性活動與產品時，有義務而且也有責任在適當時機，建立學校本位課程發展的自我運作機制。如此，方能使學校本位課程發展成為學校的經常性工作，讓全校教師持續參與各項活動，進而使學校的課程不斷地自我更新。

學校可以由組織和程序兩部分著手，建立學校本位課程發展的自我運作機制。組織部分包括，成立學校課程發展委員會、各個學習領域的課程小組、以及鼓勵教師自行組織研究小組等，以進行課程發展與設計的工作。程序部分則可以要求訂定各學年的課程

實施計畫、並且於每學年及每學期上課前規畫全校的總體課程方案和班級的教學方案，以促使學校的全體教師以及關心學校教育的人士，都能積極地投入課程發展的工作。

二、培養教師參與學校本位課程發展的知能提升投入的意願

教師是學校本位課程發展最重要的參與人員，因此，需要具備充分的專業知能，以便勝任在團體中合作進行各項課程發展的任務。再者，為了避免學校少數的「改革英雄」或「改革的推動者」在升遷離開學校之後，導致進行中的學校本位課程發展活動因中斷、或是採用的各項創新性作為無以為繼，並且帶給其他參與者錯愕的感受，除了上述建立學校本位課程發展的自我運作機制之外，更而要培養學校全體教師參與學校本位課程發展所需要的專業知識與能力、並且提升其投入的意願。如此，可以讓全校教師都有適切的能力，擔負學校本位課程發展的任務，縱使少數的參與者因故離開，學校的其他教師依然可以繼續不輟，或者另行組織探究者的社群、組織他們自己的發現與啟發，探究「實務的理論」。

當然，具有充分知能的其他教師，也可以取代離去的人員，擔任領導者角色，引導學校本位課程發展活動的進行，使原本的活動得以持續進行而不致於中斷。當學校多數的教師具備參與學校本位課程發展的能力與意願之後，配合前述學校的自我運作機制，必然可以讓學校的課程永續發展。

三、建構學習型組織培養參與人員所需要的基本知能

參與學校本位課程發展的人員與數目，隨著課程發展活動的類型及規模大小而異，不過，所有的參與人員都需要具備一些基本的知識與能力，才能勝任愉快。一般而言，參與的人員通常包括了學校校長、各處室主任、學年主任、教師、以及家長、社區人士、校外的諮詢人員或學者專家等，甚至還有學生的參與。由於這些參與人員所扮演的角色不同、背景也有相當大的差異，對學校本位課程方案的發展及實施，各提供不同的貢獻，因此，各自所需要的知識與能力也有所不同。例如，學校課程方案的領導者，除了需要具備課程設計的能力之外，更需要擁有管理學校本位課程發展的各種技巧及能力；家長及社區人士則視其參與的角色，而需要不同的知能。

這些參與人員都需要研習的機會，培養所需要的知識與能力，以便能夠充分地參與學校本位課程發展的各項活動。專業進修成長的機會可以由學校自己所提供的、可以是校外機構所舉辦的、更可以是成員自發的活動。這些參與人員如果能夠自行組成一個研究小組，甚至使學校成為一個優質的學習型組織，不但共同發展學校的課程，更能在一起培養各項重要的能力，吸收與建構必要的知識基礎，則對學校本位課程發展會有重大的助益，同時對於成員間的情誼也會有正面的影響。

四、發揮領導力確立學校願景營造有利的學校氣氛

以學校為本位的課程，是為了學校特有的社區情境、及學生的特殊學習需要而規畫的，因此，學校必需明確地訂定學校的目標，才有可能使學校的課程往適切的方向發展。因此，學校需要訂出適當的學校願景，以便作為發展學校課程方案的南針。至於學校願景的訂定，則可以由校長運用行政領導作為，結合學校教育人員及社區關心教育的人士共同研議，使學校的發展方向，在符合教育的理念之下，切合社區的需要，進而培育社區及社會所期望的下一代。

營造有利的學校氣氛，是學校的課程方案能否順利發展的重要影響因素之一。其中尤其是校長的支持，更是關係到學校本位課程發展活動的成功與否。校長是學校本位課程發展活動的促進者，對學校的生態及內部結構關係的複雜性，不但需要有完整的認識，更要能夠進一步主動積極地營造良好的學校氣氛，引導其向可欲的方向發展，使學校能夠營造出正面、合作、具凝聚力的學校氣氛，以利於學校本位課程的發展。

五、保持學校本位課程發展活動的彈性以適應其複雜性

學校本位課程發展有許多不同的類型和大小不一的規模，因此，學校可以根據學校本身及社區情境的需要、參與人員的抱負、教師的專業發展的程度、參與人員的投入情形等等，而發展不同類型的課程方案，以適應學校社群特殊情境的需要。學校可以集中焦點只發展一個計畫，也可以同時進行多個計畫，甚至規畫學校的整體課程。當然，由於課程發展的過程中，充滿著許多人、事、時、地、物等方面的變數，也有許多影響因素會左右學校本位課程的發展，因此，學校的領導者及參與學校本位課程發展的人員，對活動的項目及過程，需要保持充分的彈性，以便因應發展過程的複雜性。

六、提供適切而充分的時間與資源

發展學校本位課程需要充分的時間。無論是發展完成課程所需要的時程，或是參與人員投入和奉獻的時間，都需要相當的寬裕，才能順利地進行學校本位課程發展的各項活動，避免因為時間上的限制，而導致對工作的進展產生不利的影響。尤其教師在平常的沈重教學負擔之下，又要再承擔學校本位課程發展活動的各項工作，確實需要特別注意教師在時間上的負擔。因此，學校需要給予參與人員共同的額外時間，以便在一起進行規畫、蒐集資料、發展活動及教材、觀察同事的教學、以及共同反省重大的議題、從事專業發展的活動等等。當然，學校也需要瞭解參與成員，是否有效率地運用學校所提供的額外時間。

適切而充分的資源，是影響學校本位課程發展計畫的重要因素。學校需要提供給發展小組時間之外的各種必要資源，以利課程發展工作的進展。例如，經費補助、提供各種材料、聘請相關的師資、邀請諮詢人員、資訊檢索等等，學校所提供的資源必須要能

支應課程方案全程發展的需要，以避免到了方案發展的中期以後，便出現資源不足的現象。

七、妥善利用外在的倡導活動與支持

學校之外的各級教育主管機關及立法機構，經常利用其所掌握的豐富資源，倡導和發動各種有關課程與教學的學校改革運動。在教育實務上，體制內的學校幾乎無法避免面對這些外來、由上而下的倡導活動。因此，學校可以充分運用這些外在機關或人士所倡導的政策及改革活動，作為推展學校本位課程的一股動力，說服教師及社區人士支持這些方案，進而共同參與課程方案的發展與推動。學校更可以試著整合各種外來的方案，讓它們相輔相成，甚至進一步規畫出具有學校特色的課程方案。如果外來的倡導活動提供充足的補助經費，學校可以適切地整合並分配運用。

八、審慎倡導創新性活動採取適切的安置程序

如上所述，學校之外的教育主管機關及立法機構，擁有豐富的資源及行政影響力，可以用來倡導各項課程與教學上的創新性作為。然而，為了避免它們所倡導的政策僅止於曇花一現，造成資源上的浪費，甚至導致學校教師對其所倡導的活動抱持著看秀的心態，教育主管機關應該在倡導前，審慎地評估其課程與教學上的創新性活動，是否已經良好的發展情境。在推動一段期間之後，更需要評鑑並確定教師是否樂於接受、並且願意加以長期實施。

教育主管機關在提出創新性政策提出的同時，也需要注意政策的安置程序。不但需要考慮各項相關配合措施的條件，更要適時、適度地提供各項安置的配合措施，才有可能讓創新性的課程政策得到在教育現場中存活的基本條件。例如，學校行政人員的課程領導知能、教師的課程發展能力、資源的提供、各項相關材料的提供等等。如此，才能增加創新性程序及產品在校園及教室內的存活率，避免各項創新性活動的命運，淪落到陳列在滿是塵埃的架子上。

更重要的是，要確保所有的參與者都能覺得，他們對該項任務的過程擁有高度的主導權與擁有感，並且對這些過程與結果負有責任。如此，創新性的任務才有可能轉化成支持教師扮演課程發展者角色的媒介，確實地將權力授權下放給教師運用，而不會被看成是一種外來的控制手段。

九、建置交流資料庫、網站及諮詢中心

建置學校本位課程發展實例的交流資料庫、人才及諮詢單位資料庫、交流網站、以及成立諮詢中心，是建立學校本位課程發展制度的重要配合措施，也是推廣學校本位課程發展、並且確保其在學校生根茁壯的重要作法。對已經有課程發展經驗的學校而言，可以透過實例資料庫的內容，分享其他學校的經驗，截長補短，不必每次都是自行另起

爐灶；對還沒有自行發展學校本位課程的學校而言，則可以參考其他學校的成功例子，配合自己學校及社區的情境而加以修改，不必凡事都是從零開始。

設置學校本位課程發展的交流網站，可以讓學校與教師交換和分享彼此發展課程的經驗與甘苦，同時形成一個學習的社群，一起成長。諮詢中心的設置，可以適時對學校及教師提供必要的諮詢服務。建立人才及諮詢單位資料庫，則可以作為學校尋找適當諮詢人員的參考。如此，散布現有的成功實例，反省與檢討失敗的經驗，讓學校及教師「因為站在巨人的肩膀上，所以可以看得更遠」，而對學校本位課程的發展，產生有莫大的助益。

肆、結語

學校本位課程發展已經實際存在我國部分的中小學裏，而且這些學校與教師業已有了不少從事學校本位課程發展相關活動的經驗，只是，學校本位課程發展尚未蔚成我國課程發展的主流。至於此一課程發展的途徑，未來是否能夠成為我國課程發展的主要方式之一，也仍然還是個疑問。然而，衡諸近年來我國教育「鬆綁」、「大鬆綁」的呼聲漸高，「放鬆管制，走向多元」的建議，也逐漸為國人所認同。

復以，研擬中的國民中小學課程綱要（教育部，民87，88），亦將「賦予學校建構課程教材內容的彈性空間」（林清江，民87），並且也提出了「授權原則」，建議各級學校應成立「學校課程委員會」，擔負學校正式課程、非正式課程、空白課程與潛在課程的處理和發展工作（林清江、蔡清田，民86）。而且，課程綱要的總綱也在總節數中保留了百分之二十的「彈性教學節數」，供學校和教師應用，以及在「基本教學節數」中保留百分之十至三十的「選修節數」（國小為10-20%、國中為20-30%）。由此可以推測，學校本位課程發展在我國未來的中小學校園內，將會有相當大的發展空間，也有可能成為許多教師在學校的專業生活中，一個極為重要的特色。我國課程學界對學校本位課程發展領域的研究，也因而更形重要。

學校是最適合規畫和設計學校自己課程的場所，也是最適合建構特定教學和學習方案的場所。師生見面的場所，也因而成了發展課程的最佳地點。本文針對倡導各種類型的學校本位課程發展活動時，所需要考慮的九項重要影響因素，逐項加以分析說明。雖然在這九項因素當中，有許多是交互連結與相互關聯的，不過，參與者的動機、對創新途徑的興趣、與擁有感等三項，是最重要的因素；至於其他的六項因素中，比較重要的因素則分別為：時間、活動的類型、與外在的倡導活動與支持等三項（Marsh et al., 1990）。再者，根據對學校本位課程發展影響因素的探討，提出了以九項營造有利於學校本位課程發展情境的作法，希望學校本位課程發展不但能夠在學校出現，而且更能夠

順利與持續地開展下去，同時協助學校及有關的參與人員邁向成功的學校本位課程發展，進而發展出因校制宜的課程，使學校的課程成為「校有、校治、校享」的課程（高新建，民89）。

（本文作者為臺北市立師範學院初等教育學系副教授兼課程與教學研究中心主任）

參考文獻

一、中文部份：

- 林清江（民 87）：《立法院教育委員會第三屆第五會期報告》。<http://www.edu.tw/minister/report/0305.html#r5>。
- 林清江、蔡清田（民 86）：《國民中小學課程發展共同原則之研究》。嘉義：國立中正大學教育學程中心。
- 高新建（民 87）：〈學校本位課程發展的多樣性〉。輯於中華民國課程與教學學會（主編）：《學校本位課程與教學創新》，頁 61-79。臺北：揚智。
- 高新建（民 88a）：〈課程管理的分析架構〉。《教育研究集刊》，42 期，頁 131-154。
- 高新建（民 88b）：〈學校本位課程發展的立論基礎與理想情境〉。論文發表於「八十七學年度教育學術研討會」，臺北。輯於臺北市立師範學院（編）：《八十七學年度教育學術研討會論文集 1》，頁 305-339。
- 高新建（民 88c）：〈營造學校本位課程發展的有利情境〉。《教師天地》，101 期，頁 25-31。
- 高新建（民 89，3 月）：〈學校本位課程發展的意涵與實施〉。論文發表於「學校本位課程發展工作坊」，臺北市立師範學院，臺北。
- 高新建、許信雄、許銘欽、張嘉育（編輯）（民 89）：《學校本位課程發展手冊》。臺北：教育部。
- 教育部（編）（民 87）：《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》。臺北：編者。
- 教育部（編）（民 88）：《國民中小學暫行課程綱要（草案）》。臺北：編者。
- 臺北市政府教育局（民 88），台北市 1999 年教師節教師研究優良成果發表會：教學研究發表。臺北：作者。
- 薛梨真、游家政、葉興華、鄭淑惠（編輯）（民 89）：《課程統整手冊》。臺北：教育部。

二、外文部份：

- Brady, L. (1985). The supportiveness of the principal in school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 95-97.
- Brady, L. (1988). The principal as a climate factor in Australian schools: Overview of studies. *Journal of Educational Administration*, 26(1), 73-81.

- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). *The self-managing school*. London: Falmer.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Day, C., Whitaker, P., & Johnston, D. (1990). *Managing primary schools in the 1990s: A professional development approach* (2nd ed.). London: Paul Chapman.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- Goodlad, J. I. (Ed.) (1987). *The ecology of school renewal*. Chicago: University of Chicago.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York.
- Hord, S. M., & Hall, G. E. (1987). Three images: What principals do in curriculum implementation. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 55-89.
- Hannay, L., & Wayne, S. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(4), 340-357.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1986). Rethinking the quest for school improvement: Some findings from the DESSI study. In Lieberman, A. (Ed.), *Rethinking school improvement: Research, craft, and concept*. New York: Teachers College.
- Kennedy, K. J. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: An Australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 180-195.
- Kirk, D. (1988). Ideology and school-centered innovation: A case study and a critique. *Journal of Curriculum Studies*, 20(5), 449-464.
- Kirst, M. W., & Meister, G. R. (1985). Turbulence in American secondary schools: What reforms last? *Curriculum Inquiry*, 15(2), 169-186.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). A framework for planned educational change: Application to the assessment of program implementation. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 157-167.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto, Ontario: OISE.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1986). School improvement: Themes and variations. In Lieberman, A. (Ed.), *Rethinking school improvement*. New York: Teachers College.
- Loucks-Horsely, S., & Hergert, L. F. (1985). *An action guide to school improvement*. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development.

Marsh, C. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Falmer.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. New York: Falmer.

Miller, J., & Sellers, W. (1985). *Curriculum perspectives*. New York: Longmans.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

Nias, J., & Southworth, G., & Campbell, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. London: Falmer.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Rogers, E. M., (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York: Free.

Rutherford, W. L. (1984). Styles and behaviors of elementary school principals: Their relationship to school improvement. *Education and Urban Society*, 17(1), 9-28.

Sabar, N. (1983). Towards school-based curriculum development: Training school curriculum co-ordinators. *Journal of Curriculum Studies*, 15(4), 31-34.

Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-454

Sanders, D. P., & McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50-67.

Schiffer, J. (1979). A framework for staff development. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Staff development: New demands, new realities, new perspectives*. New York: Teachers College.

Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.