

當課程領導遇見課程計畫

陳錦蓮

台北市福林國民小學教務主任

任何一種教育改革，都不能不以成人積極而誠實的參與為基礎，要心甘情願準備十足的教師，來給予和分享，來安慰和支持。……你不絕能叫一個課程變成『防範老師』的……教師是變革的終極行事者。

（宋文里譯，民 90）

「在一個將變遷當作唯一不變的未來，我們除了大步走上改革的道路，並沒有其它的選擇」（蕭昭君譯，民 86），一語道出何以九年一貫課程在國內一波波教改浪潮中挺進。而強調學校本位課程發展 (School-based curriculum development, SBCE) 是九年一貫課程改革重要理念之一（教育部，89；陳伯璋，民88）。此一政策，不僅是課程的大解嚴，對教師、對學校更是前所未有的大挑戰；或因專業知能不足，或因觀念落差，面對此一變革，雖有許多教師認真投入，但抗拒或靜觀以待的也不少。福林國小，在這波教改浪潮中，教師們如何從觀望、冷漠或排斥，轉化為以實際的行動積極從事課程改革；學校成員如何組成一個專業發展的團隊，集體建構學校課程計畫，共同創造學校優質課程，以下是我們的故事。

教師的心聲

兩年前我到福林國小接任教務工作。第一天，跟著龍校長，抱著滿懷壯志，拿著洋洋灑灑的「九年一貫課試辦計畫」，準備遊說初次見面的福林夥伴，加入試辦行列。因為「只有老師願意，才有可能改革」（歐用生，民 87），如果校長逕自裁量決定參加試辦，屆時恐怕九年一貫課程變成校長的專利。一邁入會議室，校長把我介紹給大家後，說明開會用意，我還沒開口，炮火就開始四射：

「我們堅決不參加試辦，這兩、三年來，已經被開放教育、小班教學、課程統整，整得昏天黑地，就放我們一馬吧！」

「我不希望參加試辦，不是要交資料，就是要交報告，我們已經搞不清楚是在作秀還是在教改！」

也有老師說：「參加小班教學計畫，我改變了教學方法，讓我自己更有自信，教學更有意義。」不過，幾乎全場的教師們都異口同聲的說：「謝謝校長這麼尊重我們，我們不想當先鋒部隊。」

重新思索

老師們的言談中，透露出對教改的抗拒與疑惑，甚至是矛盾與威脅。老師們沒有錯，向來學校行政，從教育局長官到校長，總是以法令和規章，作為要求、管理和控制老師的合理化依據，十足官僚，反正「頂司管下司，下司管畚箕」，不要爭辯；服從就對了，老師們的主體性無影無蹤。這樣的行政思維和運作，導致民國八十二年來的連串課程改革，淪為機械性、單調性、毫無意義的「發公文、看資料、寫報告、比績效」，完全漠視課程改革關鍵—教師，如何看待與參與「課程改革」的歷程及教師心智模式的轉化。「所有集體文化活動的主要功能，就在於生產作品……集體作品產生並維持了群體的團結感。作品協助生成了一個群……」（宋文里譯，民 90）；而課程改革的作品，不應是一本本華而不實的成果專輯，應是在改革進程中，激發教師積極實踐課程改革理念與催化自身的成長。「在經驗的過程中獲得意義的能力，才是人類的基本需求 (Eisner, 1994)，在課程改革歷程中，不能給老師帶來正面的成長經驗與意義，反而處處帶來挫敗和疏離，老師的熱情當然很快就如風中殘燭，期待改革克竟其功，無非是天方夜譚。有此體認，我們重視教師在地聲音，重新召開會議，重新向老師說明福林試辦課程方向一回歸教育本質，不為形式、不為應付、不為成果，為的是一起攜手共同追求教育的理想。我們向讓教師們保證，涵養專業、澄清觀念、建立共識、明瞭改革目的與實踐，才是試辦主要目的，老師們答應參加試辦。

掌握方向

接著，為何需要革新？誰需要革新？如何革新？要革新什麼？一連串問題不斷在各種會議中爭辯和討論，最後，全力推動學校課程發展與革新，協助教師專業成長，成為我們試辦的行動歸趨。惟推動九年一貫是全方位的改革工程，教育改革必須關照整個學校教育生態的改變，從事系統的革新，如果只改一個面向（如課程），必然會面臨失敗的命運 (Fullan, 1991)，再則課程發展也是一個學校整體的事業，更是一個持續不斷的問題解決過程 (Tanner & Tanner, 1995)，因此學校整體組織文化的變革應是改革的關鍵。課程領導者必須創造「共同文化經驗」、型塑「智性的合作專業社群」，以讓教師在改革努力當中，能互相支持與學習，為其專業未來自行負責 (Henderson, 2000)；而這就是福林國小推動九年一貫課程的首要任務。

耕耘心田

福林教師流動率低，教師成長動力十足，要經營合作分享的組織文化不難，惟長期以來，一則因教師教學工作繁重，不易找出時間相互進行專業討論；再則學校未能激發團隊學習風氣，教師之間缺乏專業的對話，所以福林雖然歷經各項教育改革措施的洗禮，學校文化中仍充斥著濃厚個人主義。有鑒於此，我們辦了五天心靈成長工作坊，希望涵養教師們真正的互助合作與同僚精神，彼此分享理解、觀點、

信仰、以及實務工作，完全參與共同的問題解決與具有創意的計畫，相互的支持，以及專業的發展（單文經等譯，民 90），更希望教師們體認自己是福林文化的共同創造者。

五天來，在信賴、開放與誠實對話的情境中，從自己、學生、學校，都是我們探索的議題，或舞蹈、或歌唱、或閱讀、或對話，彼此合作溝通，共同去看透事物，並在參與者中尋求共識；即使討論過程中，彼此各持己見，看法繽紛，仍然願意彼此分享、尊重、以及關懷，歷經這一場心靈洗禮，福林教師心連心、手牽手的圖像已浮現在眼前。

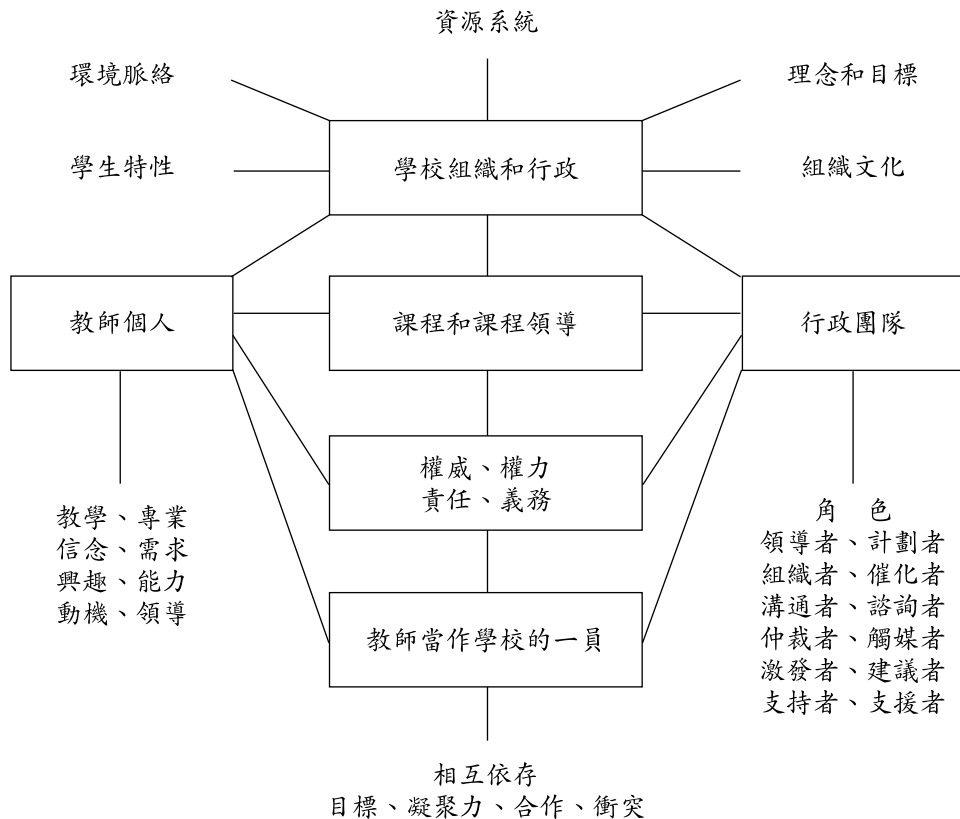
合作成長

工作坊所激發出的互信與合作動能，是我們推展課程革新的觸媒劑。週三進修活動，我們摒棄大團體、由學者專家演講的研習方式，進修的主題、形式、地點、時間由學群教師們依其所知、所能及所願來規劃。我們蒐集並提供所有九年一貫課程的相關文獻、書籍、影帶、期刊等給老師，聘請教授協助引導教師們以閱讀、研討和對話方式，深入探討九年一貫課程的理論與實務。這樣的嘗試，是我們深信透過對話、溝通、辯論與批判的過程，可以創造分享的、可商量的群體思維方式，此種合作式的互動關係會發展成「知識社群」(knowledge communities) (Clandinin & Connelly, 1995)，進而讓「教師群體文化」在福林生根。我們更希望這樣的組織文化，能喚醒教師參與課程改革的自發性，認同自己在課程改革中扮演「主動改革者」的角色，願意把所聽、所學轉化為教育實踐活動。

各組專業成長活動，起初幾次有教授指導，並由處室主任和校長擔綱主席，之後由學群教師輪流主持。歷程中，談八卦，也聊是非，不過從九年一貫課程理念與內涵的認識，釐清學校本位課程、協同教學、課程統整等概念及做法，到對教師們原有課程觀、教學觀、能力觀的批判與反省，都是教師們激辯的議題。一學期下來，發現老師們逐漸的從雜亂無章，流於空洞的對話，轉為課程或教學的深層探究，他們以豐富多樣的教學經驗作為互動媒介，秉持開放的心胸與態度，不斷的吸取別人的實踐經驗，也不斷的重新建構自己的教學專業知識。智性的專業社群圖像，悄悄的、活生生在福林展現。接著，我們開始思索學校課程的方向。

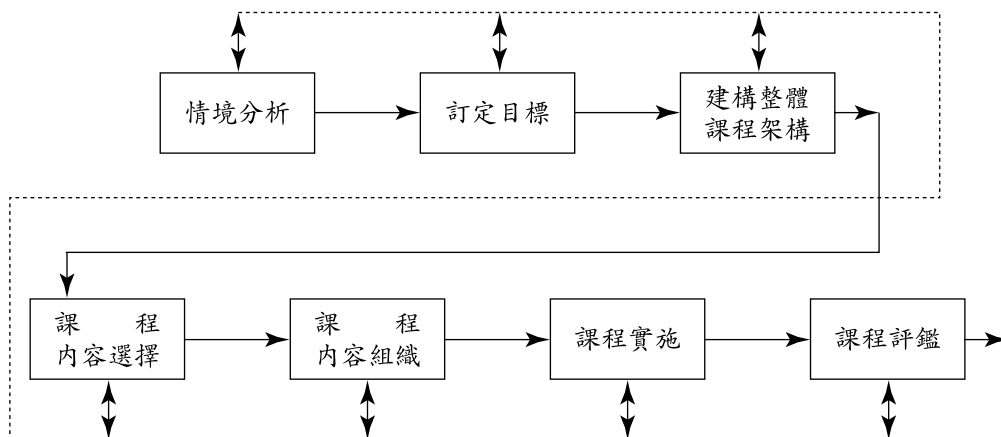
構築藍圖

俗諺道：「千里之行，始於足下」，課程計畫是全校總體課程慎思和決定的指南；是學校教育的一種承諾、一種企圖，一種夢想，是學校課程發展的藍圖；引導課程發展的行動及方向。因此建構學校課程計畫必須有宏觀的思維，舉凡各種可能影響課程發展、實施與執行的相關因素，必須全盤納入考量，作為學校課程規劃和發展的指南。依據 Hicks (1972)，影響學校課程決定的因素如圖一所示：



圖一 學校層級課程決定相關因素（參考自 Hicks, 1972）

準此，福林課程決定歷程中，學校行政和組織、課程領導、學校教師的角色、行政的角色等所有學校中的人、事、物，都是我們進行課程規劃的思維依據。而課程計畫如何去建構？從何處著手？應該包括哪些內涵？Eisner (1994) 建議課程計畫應包括：目標和其優先性、內容的選擇、學習機會的型態、課程的組織、內容領域的選擇、學習成果呈現和評量、課程評鑑七個循環的向度；而 May（引自 Hass, 1993）的課程計畫模式：其流程包括分析課程概念和合法性、課程診斷、課程內容選擇、課程經驗選擇、課程詮釋、課程評鑑、課程持續實施七個循環的步驟。沒有系統化、整體性的課程計畫，學生的學習經驗將是零碎、片段且無意義 (Hass, 1993)，課程計畫不能忽視完整構想 (Eisner, 1994)，因此，福林的課程計畫，強調「以學校為主體」、「以教師為核心」、「以學生為主軸」，注重連續性、整體性規劃，力求統整教育全貌，以發揮教育整體效果（陳錦蓮，民 90）。參考上述兩個學者的見解，我們依據九年一貫課程總綱之精神與理念（教育部，民 89），由學校課程發展委員，考量學校條件、社區特性、家長期望、學生生活經驗和需求等相關要素，型塑福林教育願景，發展了能達成十大基本能力的學校總體課程計畫。圖二是福林國小課程計畫的模式：



圖二 福林國小課程計劃的模式

圖二各向度間之關係不是單向、直線發展，而是循環的、互為影響的關聯。情境分析，是決定教育目標的依據，我們評估和檢視「圖一」各項課程決定因素，包括學校的組織文化、結構，資源系統、學生和教師的能力及需求等，而這些考量必須以哲學、社會學、心理學等為基礎，以尋譯出課程發展的脈絡及限制。訂定目標需配合學校願景，兼顧整體目標及具體的目標，注重過程，也要注重結果，胸懷現在，也要放眼未來。建立整體課程架構，整個課程架構強調一至六年級的縱向連貫及各領與橫向的統整，也要考慮學習節數的分配及總課表課的編排。課程內容選擇，學生學習經驗、社會需求、教師專長、學校軟硬體設備是選擇的依據，重要性、教育性、價值性、可行性等是選擇的規準，六大議題、七大領域及社會新興議題是選擇的範圍。課程內容組織，包括學生學習型態、學習內容的順序、教科書與自編教材的靈活運用。課程實施，包括教學方法、策略和活動、教學資源運用、學習成果評量等。課程評鑑，所有上述相關課程活動的歷程必須加以評鑑，計畫中必須包括評鑑的規準、流程及評鑑結果的利用。福林的課程計畫就是依據上述原則、循著學校脈絡來進行規劃，我們的課程計畫將因應社會脈動不斷加以修正，持續發展，以確保課程品質不斷的提昇；這樣的計畫是全校教師的集體智慧，是教師們共同慎思、共同承擔、共同決定的「作品」。

賦權增能

課程計畫和發展的過程應是權力的分享 (power with) 的過程，大家應共同扮演領導者的角色與分擔領導者責任，共享問題解決、支持以及作決定 (Hass, 1993)。在第二次課程發展委員會後，我們讓委員們輪流當主席，帶領大家從情境分析、訂定目標……到課程評鑑，透過一次次的討論、探索、爭論和質疑的慎思過程中，建構了福林課程計畫雛形。過程中有時討論是無效的、是挫折的，有時討論是耗時費力的，但這些卻是必要的；因為差異的觀點、多樣的教育價值的迸發，才能讓學校共同的教育承諾的決定過程更具說服力。

行動

如果老師一直停止在聽的階段，恐怕觀念永遠無法轉化成教學實踐的理想，當我跟老師說：「我們能否依課程計畫的架構，選一個主題，全校都來嘗試設計課程？」老師們說：「主任，我們想自己發揮，不要統一格式好嗎？」那當然，課程是在處理師生交互作用過程中，可能或必須發生的知識建構與意義創塑的事務，常涉及多元的價值與整體的選擇，……是針對許多不可知、無法預期的事物與現象的一連串持續的慎思籌劃過程（甄曉蘭，民 90），怎麼能受制於形式的框架呢？建立在真實的泥土上及社會情境中，能夠反映社會現實與文化多元性，能啓迪、引導學生從主動參與知識的建構過程中，獲得個人的意義並且建立社會的關聯（Doll, 1993），這樣的課程才是有生命、有創意的。

意外的是老師們沒有責怪、沒有抱怨：「不是保證不要求成果，怎麼現在又要設計課程？」我想，這是因為一年來，我們傾全力協助老師轉化、挑戰、解構其舊有的專業知識、教學方法、教育信念；重新建構與強化其教育專業知能與教育觀點，現在教師們心靈的翅膀已能揮動自如，願意嘗試。欣見教師們為了完成屬於「自己的作品」，主動積極投入，經常聚在一起討論，創造出心目中的理想的課程和創意的教學活動，讓自己從課程實施者轉變成課程研究者和發展者，就這樣，我們全校總動員，開始發展屬於自己的課程。教師們才是教育改革的主角，當他們對教育改革的能動性被激發，當他們的聲音被尊重，這些共享的教育理想，就會凝聚著每一個人的努力以及目的（Henderson, 2000）。

旅程

課程改革不是口號，是一種實踐的行動，是一趟充滿挑戰的旅程。兩年來，福林從徬徨不安到信心十足，從孤立到合作，從獨語到對話，學校課程計畫從規劃到實踐，步步踏實，合作型領導是我們的寶典。因為合作成長、因為專業對話，福林轉型成為啓發、鼓舞、創造力、與關懷的專業學習社群，學校新文化得以發展，學校新課程得以創造。

福林經驗證明，新世紀課程蘊育了改革轉型的種子。學校教育，即使受習之已久的社會歷史和脈絡所桎梏，但總是有股動態的創意的和解放的力量在舞動著，只要我們願意抓住關鍵點，就能從中建構新的洞識、領略心的悸動。

參考文獻

- 宋文里譯（J.Bruner 原著）（民 90）。**教育的文化**。台北市：遠流。
- 單文經、高新建、游家政、蔡清田、張明輝、王麗雲譯（J. Henderson 與 R. Hawthorne 原著）（民 89）。**革新的課程領導**。台北市：學富。
- 陳伯璋（民 88）。九年一貫課程的理念與理論分析。收錄於國立台北師院、中華民國教材研究發展學會主辦「九年一貫課程研討會論文集」。台北市：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生（民 87）。**教師專業成長**。台北市：師大書院。

- 陳錦蓮（民 90）。學校本位課程評鑑——以福林國小為例。《教師天地》，117，43-48。
- 甄曉蘭（民 89）。新世紀課程改革挑戰與課程實踐理論的重建。《教育研究集刊》，44，61-90。
- 教育部（民 89）。《國民教育階段九年一貫課程綱要》。台北市：教育部。
- 蕭昭君（譯）（民 86）（原著者：Wilson, K.G. & Daviss, B. 1995）。《全是贏家的學校》。台北市：天下文化。
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers' College Record*, 64 (8), 672-83.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Doll, W. E. (1993). A post-modern perspective on curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), pp. 277-292.
- Eisner, E. W. (1994a). *Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.)*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hass, G. (1993). *Curriculum planning: a new approach*. (6th ed.). Boston: Allyn and Baco.
- Henderson, J. G. (2000). Informing Curriculum and Teaching Transformation through Postmodern Studies. In Glanz, J. & Behar-Horenstein, L.S. (Eds), *Paradigm debates in curriculum and supervision: modern and postmodern perspectives*. Westport, CT: Bergin & Rarvey.
- Hicks, H. G. (1972). *The Management of Organizations: a System and Human Resources Approach* (2Ed), McGraw Hill, New York.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development (3rd ed.)*. N.J.: Prentice-Hall.

得勝增長怨
負則益憂苦
不爭勝負者
其樂最第一