

從九年一貫課程談「學校本位課程發展」與 「學校本位教師專業發展」的同步發展策略

饒見維 / 花蓮師院初教系教授兼花師附小校長

壹、前言

教育部在民國八十七年九三十日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（以下簡稱「九年一貫課程」），而且預計於民國九十年開始實施。這是我國教育史上最大手筆的一次課程改革。這次課程改革最令人注目的地方是把「統整課程」與「彈性課程」這兩個理念充分注入在整個課程綱要裡。不但把過去分科林立的現象改成七大學習領域，而且增加了許多學校可以自主安排課程、教師可以自主發展教材、學生可以自主選擇的空間。七大學習領域都有彈性的時數。總計彈性教學時數高達百分之廿。此外，七大學習領域中比以往多了一個「綜合活動」（佔百分之十至百分之十五的時數），這個部分基本上也是學校自主與教師自主的空間。因此，許多學者紛紛倡言，此次的課程改革乃是「學校本位課程發展」（School-based curricular development, 羅清水，民88；盧美貴，民88；林文

生，民88）理念的具體實現。

「統整課程」與「彈性課程」這兩個理念對我國國民教育的衝擊將非常大，改革的幅度可以說是空前的。值得注意的是，這次的課程改革不僅是課程的改革，其實也徹底改變我們對教師的角色期望。根據筆者的分析（饒見維，民88），九年一貫課程對「教師的角色期望」預計有下列四種轉變：一、從「官定課程的執行者」轉換為「課程的設計者」；二、從「被動的學習者」轉換成「主動的研究者」；三、從「教師進修研習」轉換成「教師專業發展」；四、從「知識的傳授者」轉換成「能力的引發者」。因此，這是一個重塑學校文化的艱鉅工程。

從角色期望的轉換來看，這個艱鉅的課程改革工程之成敗關鍵乃是：如何協助教師提昇專業素養，以順利完成這些角色轉換？由於這些角色的轉換涉及到改變教師們過去行之多年的習慣、態度、觀念、技巧、學校次級文化、教師間的人際關係等等，因



專
論

此必然是一個漫長的過程。此種過程已經不再能依賴傳統的「教師進修與研習」模式來完成，而要採用學校本位的教師專業發展活動來進行。易言之，九年一貫課程改革之成敗關鍵在於「學校本位教師專業發展」（饒見維，民86）。

按照傳統的思維，既然要實施新課程，當然要先培養教師某方面的專業素養，等到教師的專業素養到達一定的水準時，才能開始實施新課程。易言之，依照這種思維，在實施某種革新的課程方案或創新的教學方法前，教育行政人員應該先召集各地在職教師進行宣導、推廣與說明，由一群專家學者把一套固定的訓練教材在全國各地反復照表操課一番，然後這些老師就被假設為可以開始執行這些專家學者所發展出來的新課程或創新的教學方法。筆者把此種模式稱之為「套裝訓練模式」。

面對這次的九年一貫課程改革，此種傳統的套裝訓練模式顯然無法滿足教師的實際需求。在宣導九年一貫課程的初期，這種方式也許還勉強夠用，但是一旦學校要開始進行學校本位課程發展時，這種方式就不夠用。因為這次的課程改革牽涉到教師的課程設計能力。而教師的課程設計能力無法採用「事先培養」的方式來進行，必須採用「做中學」（learning-by-

doing）以及「行中思」的方式來培養（饒見維，民88）。易言之，教師的課程設計能力必須透過實際進行課程設計與課程實施來培養。結果，在實際進行「課程發展」的過程中亦同時促成了「教師專業發展」。筆者把這個策略名之為課程發展與教師專業發展的「同步發展策略」。

採用同步發展策略的最主要原因是，教師專業發展（Teachers' Professional Development）和課程發展（Curricular Development）有緊密的互動關係。課程發展會帶動教師的專業發展，教師的專業發展也會帶動課程發展。首先，就「課程發展會帶動教師的專業發展」而言，在課程發展的過程中，由於採用新的課程設計，教師需要學習新的知識，發展新的能力，因此教師的專業素養乃逐漸提昇。其次，就「教師的專業發展也會帶動課程發展」這個角度而言，隨著教師的專業能力逐漸提昇，教師能夠開始嘗試不一樣的課程設計，發展出新的課程內容或新的教學活動設計。以下說明此種同步發展策略的實際進行方式與步驟：

貳、舉辦課程發展的先備研習或訓練

即使採用「同步發展策略」，在開

始推動課程發展時，也要先行舉辦一些先備的研習、訓練或研討。這種方式乃是傳統上一般行政單位相當熟悉的方式，例如：舉辦單場演講、一系列演講、集中式研討會。先備研習或研討的主題可以包括諸如：九年一貫課程方面的整體認識、九年一貫課程的理念與內涵、九年一貫課程的整體架構與階段性能力指標、九年一貫課程的縱向連貫、九年一貫課程的橫向聯繫與統整、課程發展的基本認識、各種課程理念的認識、課程設計的基本概念與流程、統整課程的基本理念與做法、課程目標與課程組織的決定方式、教材的選編方式、多元化教學評量、課程評鑑方式等等。

此外，學校亦可以安排密集式的研習營或訓練營（一天以上），或者系列式的研習班（一次以上，分散在數週）。這類先備訓練的目的通常是訓練教師的特定能力，以利教師的課程設計工作之進行。先備訓練的主題可能包括諸如：電腦素養訓練、創造思考訓練等等。

寒假或暑假的時間是安排這一類先備研習或訓練的最佳時機。值得注意的是，這些先備研習或訓練活動只是課程發展的準備工作，而不是用來培養教師完整的課程設計能力。此處所列的主題項目也只是做個列舉說明而已。絕對不能誤以為教師要參加完

上述全部主題以後，才可以開始進行課程發展。有一些研習主題或訓練項目可以在實際開始推動課程發展工作時，再一面根據需要逐步安排。

參、組成各種課程發展小組

同步發展策略的最重要起步工作就是在學校裡成立各種課程發展小組，以團隊學習及協同行動研究的精神來進行。由學校行政主管根據學校的整體教育理念或教育願景，從學校教師中指派或協商一群教師組成各種課程發展小組。教師們可以主動根據自己的興趣、職務或專長來組合。課程發展小組的組合方式有各種可能性，例如：

- 一、以年級為單位，同年級的級任導師教師組成一個小組。
- 二、以學習領域為單位，跨年級的所有相關教師組成一個小組。
- 三、由同年級的數位教師組成一個教學群，內含級任導師與科任教師。

此外，每一個課程發展小組應該安排至少一位小組召集人或帶領者，負責召集或帶領整個小組推動課程發展的工作，包括：進度的管制、定期召集課程發展會議、以及相關的行政庶務。如果需要，課程發展小組也可以延聘一些校外的學者專家或顧問加

入課程發展小組，協助指導課程設計。

肆、安排課程發展時間

組成課程發展小組後，最重要的就是要依照各個課程發展小組成員之課餘時間，安排各小組的定期課程發展時間。每週或每兩週至少一次，每次聚會時間約一至兩小時。聚會時間必須利用小組成員共同的空檔，因此必須費一點心思來安排。一般國中、國小可以運用的時間可能包括：

- 一、在學校的作息表中應安排全校共同的專業發展時間，在那段時間裡，全校都不排課，學生不用到校，類似目前我國小學的「週三下午教師進修時間」。
- 二、學校在排課時，可以為同一個課程發展小組的成員刻意安排共同的空檔，做為該小組的課程發展會議時間。
- 三、利用清晨學生早自習的時段，例如：早上七點五十到八點三十。
- 四、利用傍晚學生放學後的時段，例如：下午四點三十到五點三十。

值得注意的是，教師參加這些課程發展會議的時間要採計為「教師專業發展時數」（也就是傳統所謂「教師進修研習時數」），因為教師們在參與這些課程發展會議時所達成的專業成

長絕對不會少於參加傳統的演講或研習。

伍、以協同行動研究的方式來達成同步發展的功效

每一個「課程發展小組」有了成員及定期的聚會時間後，就可以採用「協同行動研究」（饒見維，民85）的方式來開始同步進行課程發展與教師專業發展。「協同行動研究」乃是一種典型的「做中學」訓練方式，基本的進行方式如下：

一、研擬課程計劃

小組成員經過詳細討論後，確立課程發展的目標與基本理念，並擬定詳細的發展計畫，包括：小組的主要協調者、人員的分工方式、定期聚會討論的時間地點、試用與改進的方法、需要的資源與行政配合等等。尋求行政主管的支持與配合。

教師們事先約好定期聚會的時間，然後按照計畫分工合作，分頭進行自己的工作（包括收集資料、整理資料與編寫、製作等）。聚會時間裡，各自把設計初稿提出來討論並加以彙整，或者分享收集到的資料、教學活動設計、學習單、教材等。經過數次討論後，逐漸研擬出課程計劃。

研擬課程計劃的最好時間乃是暑假或寒假，以便假期過後開始實施。

如果無法完全在寒假或暑假進行，也可以在學期中利用課餘時間進行，但是如此一來就會延遲課程實施的時間，減少課程發展的循環週期。

二、課程實施與收集回饋資料

課程發展小組完成課程計劃後，就可以開始按照計畫在自己的教室內實施與試用，並收集相關的回饋資料，以做為改進的依據。收集的回饋資料包括：教師的省思札記、學生的學習歷程檔案、訪問學生或家長、對學生或家長的問卷調查。必要時教師也可以彼此互相觀摩彼此的教學情形，或者使用教學錄影的方式記錄下教學情形。

三、課程檢討與改進

教師們在定期的課程發展會議裡，根據收集到的回饋資料，討論課程實施與試用的情形，並檢討值得改進之處。教師依據檢討的結果，針對原先的課程計劃做必要的修改。然後開始下一個循環的課程實施與檢討。

陸、「由少到多」嘗試進行不同分量的課程設計

此種同步發展策略的最重要關鍵乃是透過反復循環的方式來磨練課程設計的能力。因此課程發展小組必須決定究竟多久要循環一次課程發展週

期。因為課程發展週期會影響教師的課程設計分量以及磨練的次數。以下說明幾種可能的循環模式，並且以「統整主題教學」的課程發展為例來說明。

一、每月與每週循環模式

課程發展小組在一個學期的開學前把整學期的各科教材看過，並規劃好全學期每月的統整主題及每週的統整主題，並且規劃好第一個月各週的教學活動設計。學期開始後，課程研發小組每週進行一次的課程研發會議，會議前各人先行初步收集資料。會議中共同討論、彙整研擬行動構想。會後根據研擬出的行動構想開始實施，同時收集行動監測資料。下週的會議中，小組成員共同分享實施的經驗，並做必要的檢討與修改。

此種模式每週一個小循環，每月一個大循環。由於每週持續完成一個「規劃、實施與檢討」的週期，因此課程設計的量相當大，但是教師的課程設計能力之提昇也最快。

二、「三一週循環」模式

課程發展小組在開學前把整學期的各科教材看過，尋找全學期可以統整的週主題，把這些主題分配在學期的「統整主題週」。每四週一個循環，前三週為「分科教學週」，第四週為

「統整主題週」。在「分科教學週」裡，教師仍然依照傳統分科教學的方式來實施，且內容偏向於基本能力與知識的傳授。但是，在這段時間裡，課程研發小組一面進行收集資料、研討，並規劃第四週「統整主題週」的統整主題教學與綜合活動。第四週時，把前三週規劃好的教材與教學活動付諸實施，同時收集實施時的回饋資料。在下一個循環開始時，課程研發小組先分享前一個循環的實施經驗，並進行檢討與修正。然後開始規劃次一個循環的統整主題教學與綜合活動。

在每四週一個循環中，真正進行統整主題教學的只有第四週，而且這一週應盡量規劃綜合活動來讓學生統整應用前面三週所學的相關知識與技能。第四週的統整主題教學與綜合活動盡量以培養九年一貫課程的「十項基本能力」為主要目標，因此規劃時盡量以跨領域的方式來規劃。

三、「二—一月循環」模式

以一個學期為一個循環，每學期的前兩個月的時間為傳統的「分科教學月」，教師仍然依照傳統的課程方式來實施，且內容偏向於基本能力與知識的傳授。但是，在這段時間裡，課程研發小組一面進行收集資料、研討，並規劃第三個月「統整主題月」

的統整主題教學，含月主題、週主題與綜合活動等。第三個月「統整主題月」時，把前兩個月規劃好的教材與教學活動付諸實施，同時收集實施時的回饋資料。在第四個月時，課程研發小組分享前一個月的實施經驗，並進行必要的檢討與修正，做為下學期的參考。

如此一來，每四個月一個循環（一個學期）。其中真正進行統整主題教學的只有第三個月「統整主題月」，而且這一個月應盡量規劃綜合活動來讓學生統整應用前面兩個月所學的相關知識與技能。第三個月的統整主題教學與綜合活動盡量以培養九年一貫課程的「十項基本能力」為主要目標，因此規劃時盡量以跨領域的方式來規劃。

四、彈性模式

在整個學期內自行選擇某一個月或某幾週進行統整主題教學。可以採用月主題或週主題，或者某一個主題延續好幾個月。規劃時每一個月主題或週主題都可以搭配某種綜合活動來進行。此種方式乃是採用部分時間來進行統整課程的設計練習，因此課程設計的分量並非很大，可以讓教師逐步嘗試，慢慢練習課程設計。

每一個課程發展小組可以根據自己的信心與經驗來決定究竟要進行多

少分量的課程設計。可以由少量的課程設計開始嘗試，等到逐漸累積經驗與信心後，再嘗試更多分量的課程設計。歸納起來，依照課程設計的分量，可以分成以下六種（由少到多）：

- 一、選用既有的教科書，然後從選用的教科書裡進一步選擇部分單元，自行安排進度與順序。
- 二、選用既有的教科書，然後從選用的教科書裡進一步選擇部分單元，在該科目內重新組合教材內容、重新安排順序。
- 三、選用既有的教科書，然後從選用的教科書裡進一步選擇部分單元，跨科目組合教材內容，決定統整主題，與主題網，並決定教學順序，完全採用教科書中的教學活動設計。
- 四、選用既有的教科書，然後從選用的教科書裡進一步選擇部分單元，跨科目組合教材內容，決定統整主題，與主題網，並決定教學順序。選擇現成教科書中一部分教學活動設計，然後自己依照需要設計一部分，或者自行設計一些活動單、學習單。
- 五、一部分選用既有的教科書，然後從選用的教科書裡進一步選擇部分單元，一部分教材自編，然後跨科

目組合教材內容，決定統整主題，與主題網，並決定教學順序。選擇現成教科書中一部分教學活動設計，然後依照需要自行設計一部分教學活動，並自行設計一些活動單、學習單。

- 六、完全自行規劃主題，並採用自編教材、自編教學活動設計、自編學習單等。

柒、在課程發展會議裡進行豐富的專業互動機會

課程發展與教師專業發展的同步發展策略之主要用意是運用課程發展時間，讓教師們進行豐富的專業互動，一面達成課程發展的目標，一面達成促進教師專業發展的效果。如果要達成這個效果，在課程發展小組裡，教師們必須進行有意義的互動，包括：

- 一、共同規劃課程或設計教學活動。
- 二、討論如何解決課程與教學實施上遭遇到的問題與困擾。
- 三、討論或釐清觀念上的疑問。
- 四、討論有關的文章或書籍，或進行閱讀心得分享。
- 五、分享各自的活動設計與想法。
- 六、分享各自收集到的資料。

七、反省檢討課程實施的成效與經驗。

當然，在課程發展會議裡，小組成員有時交換一些非關課程發展的經驗與意見，也可以討論一些一般性的教育議題、時事議題，甚至也可以閒話家常，或者彼此互相吐吐苦水。但是，這一類的日常互動不能變成是主體，只能做為附帶的功能或者偶爾隨興一下。

捌、根據課程發展需要成立各種「協同成長團體」

所謂「協同成長團體」(co-development group, Rau, 1990；饒見維，民85，p.404)乃是一群專業人士（約七到十人左右）在一段時間內，持續且定期聚會，於聚會時間內彼此交換專業經驗、分享心得、或討論遭遇到的實務問題等等，以便促進彼此的專業素養。協同成長團體的成員可以固定也可以允許某種程度的變動，最重要的是要能持續一段時間，反覆進行討論活動。值得注意的是，協同成長團體的團體互動程序與結構比較鬆散，過程比較不嚴謹。協同成長團體著重的是團體的歷程本身，只要持續參與、持續和其他人互動，並不要求得到、看到或發展出某種具體的成果或報告。相對而言，「協同行動研究」乃

是比較結構化、比較嚴謹的探究活動，而且通常會得到某種具體的成果或報告。

以下討論三種不同型式的協同成長團體，這三種成長團體並非截然畫分，必要時可以混合兩種以上的方式來進行，也就是一部分時間以某種方式的成長團體來進行，一部分時間用另一種方式來進行。

一、讀書會式成長團體

此種成長團體通常是由一群教師約定好每週在固定的時間聚會，彼此輪流做讀書報告，分享閱讀心得，並進行簡單的討論。教師們可能針對同一本書，每週分配一部分章節，於聚會前各自利用課餘的時間閱讀。聚會時間則輪流發表心得與感想，並進行討論。按照這個方式持續一段時間直到一本書讀完再換另外一本書。教師也可能各自選擇有興趣的書於課餘時間閱讀，並事先排好輪流報告的時間，每週由一位教師報告，然後進行討論。

二、問題導向式成長團體

此種成長團體也是由一群教師約定好每週在固定的時間聚會。在聚會中，教師們輪流提出自己目前所遭遇到或以前曾經遭遇到的問題。輪流到的教師對某一個問題狀況先做詳盡的

說明，然後其他教師詢問此問題的相關資料，以便深入瞭解問題狀況。團體的催化員引導參與的教師針對此問題提出各種看法，包括對此問題的性質定位、解決策略、解決技巧等。參與教師亦可提出自己遭遇到的類似問題與解決問題的經驗，以便集思廣益、交換經驗。

團體的催化員根據討論的情形終止一個問題狀況的討論，然後引導討論下一個問題狀況，直到本次聚會時間到為止。每次聚會時間約為兩小時。下次聚會則依照事先排定的輪流次序繼續進行。此種活動類似「個案研究」(case study)。教師們可以提出目前自己遭遇到的實際問題，以便於聚會後採取某些具體可行的行動，來解決自己遭遇到的問題。在每次的聚會開始，引導者亦可讓以前提出問題狀況的教師報告自己實際解決問題的進展與情形，參與教師亦可根據需要加以追蹤討論。

三、主題中心式成長團體

此種成長團體通常是以某種主題做為該團體的凝聚核心。成員們可能關注共同的主題而聚在一起，在定期時間聚會，聚會時針對某一個主題來討論，諸如：

- (一) 某一個學科的教學方法或教學內容
- (二) 班級經營與教室管理

(三) 兒童行為問題的處理

(四) 特殊兒童的輔導

教師們針對選定的主題，輪流分享自己對此主題的心得與經驗，並討論彼此想法上的同與異。教師們可以針對一個主題持續一段時間再換別的主題，或是同一個主題一直持續下去，但是探討的面則愈來愈廣、愈來愈深入。

學校也可以基於教師們的共同興趣或需求，或為了訓練特定的能力而組成某種成長團體（類似社團），例如：英語素養成長團體、資訊素養成長團體、舞蹈素養成長團體等等。

這些「協同成長團體」的活動可以用來協助教師培養一些先備知識或先備能力，因此可以做為課程發展的暖身準備活動，但是無法完整地培養教師的課程設計能力。因此，「協同成長團體」必須搭配課程發展小組同時進行，持續協助教師培養一些基本素養，或者協助教師解決所遭遇的專業實務問題。為了讓教師們可以自由選擇所要參加的團體，而且一個教師可能參加一個以上的團體，協同成長團體的時間和課程發展會議的時間必須錯開，而且每一個成長團體的聚會時間也要彼此錯開。因此，可以安排的時間通常會落在清晨、傍晚、晚上，或者週末。協同成長團體也是和

課程發展會議一樣長期、同步進行。因此，也可以視為同步發展策略的一環。

玖、根據課程發展的需要適時舉辦專題演講或專題研討

在進行課程發展的過程中，教師們必然會開始發現自己在知識上的不足，可能是觀念上有待深入釐清，或者視野上有待擴充，或者有些觀念上的困惑有待解惑，例如：究竟統整課程的理念與內涵是什麼？為什麼要推動統整課程？什麼是多元化評量？什麼是多元智能理論？如何幫助學生建立學習歷程檔案？此時，學校行政人員若能適時聘請學者專家或者其他學校有課程發展經驗的教師到校進行專題演講，可以即時滿足教師的需求。

校內專題演講的題目主要是根據課程發展過程中實際產生的需要而安排，而不是事先排定。因此是需求導向的、分散的、不定期的。這些專題演講因為是根據實際需求而安排，因此教師們可以「現學現用」，把聽來的觀念直接應用到自己的課程發展工作上，而且在課程發展小組裡可以進一步深入省思、檢討實施的情形，因此也符合「知行思交融原理」。

此外，教師也可以直接參加校外

的相關演講或研習。這些演講或研習雖然不是由本校安排，但是可能剛好和課程發展小組的成員所關心的課題直接相關，因此也可以滿足課程發展的需求。由於有實際的需求，教師到校外參加這類的研習的效果比較好，因為回到學校之後，也可以「現學現用」。

此外，在進行課程發展的過程中，有些全校性的議題可能會逐漸浮現，例如：本校的教育願景是什麼？本校的課程結構究竟要如何安排才能落實九年一貫課程的理念與內涵？本校的教學評量方式要如何調整才能符合九年一貫課程的精神？課程發展委員會的組成、功能與運作方式是什麼？如何實現七大學習領域的階段性能力指標？這類議題可能因為課程發展的推動而引起。學校行政人員可以根據實際的需求，適時針對浮現的特定議題舉行大型或全校性的研討會，協助教師們逐漸提昇整體的課程設計能力，逐漸進入九年一貫課程的核心。研討的議題也是根據實際的需求來決定，而不是事先排定。因此也是需求導向的、分散的、不定期的。此種活動主要由校內人員參加討論，而且由校長或主任主持，不一定需要邀請校外專家來參與。

拾、根據課程發展的需要適時舉辦校外參觀訪問

在進行課程發展的過程中，教師必然會想要看一看別的學校究竟如何進行課程發展，別的學校的課程設計有什麼值得參考之處。因此，學校可以根據需要組成校外參觀訪問團，到其他學校考察、參觀、訪問，與其他學校的教師進行面對面的交流、討論，吸收別人的經驗或設計出來的成果。這種活動可以讓教師們直接吸收他人的實際經驗，並且在回校之後參考應用在自己的課程設計上。

拾壹、結語

九年一貫課程改革是一個艱鉅的任務，不僅涉及「學校本位課程發展」，也涉及「學校本位教師專業發展」。因此，本校提出一個「學校本位課程發展」與「學校本位教師專業發展」的同步發展策略，以因應這個重大的挑戰。「學校本位課程發展」乃是在該校既有的條件下所進行的課程發展，一個學校所能發展出的課程，基本上是取決於該校擁有的師資條件（專長、能力、知識、信念等等）及社區文化背景。「學校本位教師專業發展」乃是在學校的發展脈絡下，協助教師提昇專業素養，或者協助教師發展出新的專業知能，以配合課程發展

與教學發展之實際需要。這兩方面結合在一起就形成本文所謂的「同步發展策略」，而且都是在「學校本位」的精神下進行。

依照這個策略，每一個學校都可以在自己的條件與環境脈絡下長期推動課程發展，一面發展出自己的師資特色發展，一面發展出具有學校特色的課程結構、課程目標、教材組織方式、教學活動、評量方式等等。這樣發展出來的課程無法在全國各地如法炮製一番，只能提供其他學校參考，畢竟各校的師資條件不一樣，教師的專長、能力、信念互相搭配與組合之後更會產生極大的差異。同步發展策略雖然不是唯一的策略，但是在未來九年一貫課程開始實施之後，可能是每一個學校遲早都必須採行的策略。



參考書目

- 饒見維（民85）。教師專業發展：理論與實務。台北：五南圖書出版公司。
- 饒見維（民86）。學校本位的教師專業發展活動在我國之實踐途徑。刊載於「進修推廣教育的挑戰與展望」，國立花蓮師範學院進修暨推廣部主編，師大書苑發行。
- 羅清水（民87）。九年一貫課程與學校本位課程發展。
- 饒見維（民88）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。引自「九年一貫課程研討會論文集：邁向課程新紀元」。中華民國教材研究發展學會主編。台北：康軒文教事業股份有限公司。
- 饒見維（民88）。如何培養教師之課程設計能力以因應九年一貫課程。發表於「教育人員進修面面觀座談會」。國立台北師範學院主辦之教育論壇。民國八十八年十二月十五日。
- 盧美貴（民88）。九年一貫學校本位課程發展。
- 林文生（民88）。學校為本位的課程發展以一所學校課程發展的經驗為例。研習資訊，第十五卷第五期。
- Rau, J.W. (1990). *The professional development of instructional developers through a co-development group process*. Doctoral Dissertation, Indiana University.

