

## 學校本位課程發展與教師專業成長

國立東華大學 教育研究所  
顧瑜君

### 摘要

本文的主旨在探討學校本位經營概念之下進行之課程發展模式，闡述學校本位課程發展(school-based curriculum development)本質與精神都應該是教師專業成長的主要方式。以學校為本的課程發展應該優先將重心置於「發展」而非「課程」，而發展的動態歷程促使教師面對教育專業問題的省思與行動，而課程是在教師們進行以上省思與行動的附加產物而非目的。

本文試圖從理解學校本位的精神為切入點，解析當前課程發展領域中基層教師面臨的處境，從解析的過程中，一方面認識課程發展與教師專業之間的互動關係，另一方面確認學校本位課程發展即是教師專業成長，其本質的共通性在於從由上而下的課程轉換成由下而上，使得教師的自主性得以伸展。

最後，本文提出學校本位課程發展如何可以使基層教育工作者脫離無力循環的困境，透過參與、融合與轉變的歷程，使學校本位課程有落實的基礎，並使這股改革的力量可以長久的延續。

關鍵字：課程發展、行動研究、教師專業成長

## 壹、課程發展處境解析

近年來台灣的教育推行各類型的教育改革政策與活動，八十六年推行中小學新課程，田園教學、開放教育、小班教學、生命教育、兩性平等教育、鄉土教育、多元智能方案、教訓輔三合一……、到最近的九年一貫、學校本位課程以及教育主管單位大力推行「教師行動研究」計畫…不勝枚舉。同時，教育政策隨著執政者起舞或是受到政治因素主導而進行的也不少，像是：心靈改革教育、交通安全教育、法治教育、鄉土語文教育……，甚至總統大選期間開出的十二年國教選舉支票都險些成為教育改革的大地震，台灣的教育改革方案真是「多元與迅速」！這種缺乏整體規劃與具體實施策略方案太多，難怪教育基層工作者間對於教改方案，多半採取觀望與不樂觀的態度，甚至流行一句順口溜，做為應變各種教育改革方案的基本態度：「教育改革像月亮，初一十五不一樣，管他一樣不一樣，反正不會怎麼樣！」

基層教育工作者的消極的態度，應該是一種學習的無助，因為長久以來台灣的教育以中央為尊，而且推行教育政策時往往急於眼前的問題來思考與行動、推行新的方案時，常常不能給予基層教育工作者足夠時間發展與成熟，導致許多政策的成果缺乏有信服力的成效評鑑。在這樣的前提下期待九年一貫教育所倡導的學校本位改革方案時，不得不承受前述之教育改革方案的歷史包袱，這個沈重的局面，使得學校本位課程理想是否能在未來實踐，顯得很不確定。

實務工作者（基層教師）是否願意投入這次的改革行列，已成為學校本位課程成敗的關鍵因素（事實上，所有的教育改革方案都是如此）。而如何協助實務工作者從此次的教育改革方案中「轉換逆勢」，從「被壓執行新政策」轉換成參與新政策而獲得專業的成長—展現做為教師專業性判斷與行動能力，可能是使學校本位課程發展得以推展的可行之路，如果此次學校本位課程發展推展成功，或許可以終結教師長久以來認命的任隨各種方案起舞的無力感。

### 一、觀望與等待 — 面對學校本位課程之處境

就目前的各種文獻中可以端倪出（高翠霞，民87；黃炳煌民87，蔡崇建，民88；陳伯璋，民82；高新建，民87；張嘉育，民88）國小與國中對於九年一貫的態度明顯的不相同，九所師院附小率先實驗實施統整課程，諸多案例發表也以國小為多。相對於國小的積極參與以及嘗試各種課程與評量的實驗，國中因為分科明確、不像小學是包班制，對於九年一貫所提出的統整課程與學校本位，國中教師多半沒有興趣，加上國中普遍面臨的升學壓力，對於新課程可能影響升學的擔心，目前國中大多期待政策大轉彎，期盼只在國小實施統整教學，不要延續到國中。有很多國中教師明白的表示，在幾場大型的九年一貫、統整課程或是學校本

位的研習會中，當國中教師提出以上質疑時，台上的教授（輔導員）要他們「安心」，因為出版商會在教育部指定的時間內將課本編輯出版，國中教師們擔心的問題，有課本以後就不會成為問題了，因此，老師們也就很心安等待與觀望著這波教改的發展。

在台灣，國中的案例全國似乎只有台北縣「柑園國中」一例較為成熟（張嘉育，民88），而從柑園國中已經推行接近十年的學校課程改革內容，以及81-87年間推行的課程發展紀錄來看，嚴格的說，柑園國中並不是「搭上」九年一貫的列車，而是他人以後設的理解套上整合課程或是學校本位課程的名稱，以柑園國中的立場來描述該校的課程發展模式，毋寧說比較接近學校社區化以及學校為社區的社區總體營造案例。當然，在不管是黑貓還是白貓，會抓老鼠的就是好貓的前提下<sup>1</sup>，不難理解柑園國中以及旁觀者都樂於將「學校本位課程、統整課程」先驅者的頭銜冠在柑園的學校改革上。

那麼，什麼是會抓老鼠的貓呢？從柑園國中的例子中，柑園國中當初意識到學校處境的危急，面對危機的思維「學校應當何去何從？」帶領這群人這一路走下來，最初，並不是為了提高升學率或是改善常規、提高學習意願等崇高的教育理想，只是簡簡單單的希望在學校的學習不是痛苦的——回歸教育的基本面。由此看來，我們可以給會抓老鼠的貓暫時的定義——教育實務工作者面對自身所察覺到的危機，並以實踐的方式將教育回歸本質，而這個定義即是學校本位課程的主要內涵。

從回歸教育的本質這一項實施學校本位課程的必要性來分析，只要學校以體認到自己學生所面臨教育本質問題的急切性與必要性為出發、結合各方面的資源、嘗試不同的改革方案為學校運作的基本時，任何形式的課程或學校活動變革，都可以算得上學校本位課程改革。因為，學校本位課程發展應該是一種過程重於結果的教育改革活動。這個課程發展的過程，以學校為主所組成的團隊（教師、家長、社區成員），利用以學校為中心相關的資源，經由合作、討論、計畫、實驗、評鑑來發展切合學生需要的課程(Eggleston, 1980)。因此，要使學校本位課程能夠實踐，教師的自覺才是第一步，是否察覺危機，投身於化危機為轉機的行動中，而這個化危機為轉機的實踐歷程，就是學校本位課程發展。

## 二、危機或轉機——是舊戲重演？還是轉換教育權力核心？

以解決學校問題為基準以期達成教育目的的課程發展活動，最能接近實踐教育本質的理念為思考準則，對於非都會區、邊陲地區的教育工作者來說，學校本位課程無疑的提供了最好的機會與場域，將長久以來教育資源集中在解決非主流

<sup>1</sup> 筆者與柑園國中校長時談話時，他曾表示，有人說柑園是經驗課程，有人說是探索課程，有人說是統整課程，柑園校長詢問課程專家游家政教授究竟是怎麼回事時，游教授半開玩笑的說出了黑貓、白貓的比喻。

的教育問題降低，可以使邊陲地區學校實地有主導權實際的解決各校面臨的區域性教育問題。

筆者相信學校本位課程可以將中央—邊陲課程發展關係(center-periphery curriculum development)，從中央集權蛻變成以地方為主(decentralization)的最有力教育政策，準此，如何以逆向思考的方式取代面對教育改革政策消極的態度，使學校與教師願意以積極的意願參與以學校為本的課程發展工作，企圖找到切合學生需要的教學與課程模式，轉換邊陲教師長久處於被動的狀態鬆動，將是邊陲地區教育工作者跳脫無助困境的機會。

對於新的教育政策推展雖然容易受到基層教師消極回應，筆者認為，邊陲地區教育工作者必須認清：學校本位課程發展是改變邊陲地區教育困境的契機，此一事實或許可以修正基層教師對於學校本位課程排斥的心態，學校本位課程容許各學校發展屬於符合自己需要的課程，這個前提使長久未被重視的區域性教育問題，可以透過地方教師的努力而納入課程中，踏實的執行學校本位課程發展，將可以邊陲地區教師將每天「折磨」<sup>2</sup>人的教育問題，得到系統性的改善，不再需額外的花費心力與時間去處理惱人的問題。

基層教師們可能會問：那麼有沒有「成功的案例」可以說明學校本位課程的確可以改善教學困境？

根據中外文獻，目前國內外宣稱「成功」的學校本位課程案例不顯著（許添明，民88，張嘉育，民88），而分析其原因，不外乎經費、參與者知能、師生特質、學校組織與氣氛、學校規模、教師異動、家長期待落差等限制。以柑園國中為例，學校人力負擔過重、教師意願與互動出現落差……等。根據最近的研究顯示，使學校本位課程難以推展的主要關卡是：缺乏學校本位課程發展學理的引導，導致參與發展之成員無法確實釐清學校本位課程發展的步調、規模、程序。（張嘉育，民88）

而根據台灣省國民教師研習會剛剛開始執行之全國性大型學校本位課程整合計畫來看，可以發現幾個有趣的現象：目前台灣已經引進介紹了足夠的國外理論模式與發展程序，如 Skilbeck(1976)提出的線性式模式，從情境分析到評鑑修訂，如歐洲經濟合作發展組織（OECD 1979）提出的網狀發展程序，從分析學生到實施評鑑，就學理依據或是發展步驟來說，國外的文獻應該已經足以「應付」與解決在台灣推行學校本位的問題。

然而，如果以缺乏學理或是具體步驟來看待目前台灣初步推展學校本位的處境，將限制我們瞭解與實踐學校本位的可能。因為，移植一個外來的教育政策而失敗的例子在台灣不勝枚舉，目前多半的教育改革政策不是不了了之、就是草草

<sup>2</sup> 一位在花蓮任教的中學老師表示：這個地區沒有太多的「壞老師」，但是有太多「接近崩潰邊緣的老師」，因為這個地區的學生問題太複雜、太令人頭疼。

收場，在進行的過程中不但缺乏教育改革的熱情，也消磨教育工作者的信念，這次學校本位課程的推展，如果不要重蹈覆轍，首先需要脫離套用公式問題分析思考，以不同的理解視框(frame)來解析。

根據既有之文獻來看，若將在台灣實施學校本位課程的最大困難，定位在「缺乏學校本位課程學理」或是找出可行的模式，可能會將問題過度化約，而失去找到出路的可能。因為從大量的文獻中，找到「成功」的案例來依樣畫葫蘆的移植課程模式想法，會不會是一個不切實際的目標？有沒有與學校本位課程發展的精神相違背？都值得商榷。

當然也有人認為學校本位經營的改革成功範例，幾乎無法在其他學校複製，以致難以形成全面性（全國性）的教改效果。換句話說，就算有成功的範例與模式，對於大多數的學校是沒有幫助的。但筆者以為，所謂成功範例無法複製的想法值換一個角度來思考，學校本位的精神在於面對個別的問題，而個別問題間自然沒有太多的「共通性」，而學校本位強調運用身邊的資源，而各校所處的環境亦不相同，能夠運用的資源差異很大，複製其他學校的範例在這兩項前提之下，意義不大。

而成功的範例對於其他的學校而言，功能如果不在複製模式或是範例，而在從範例與模式中獲得啟示(enlightening)，這樣成功範例或許就可以產生比較大的效益。以柑園國中為例，其他的學校在瞭解柑園的各項課程改革方案後，不應該試圖去「模仿」：在自己的學校也照本宣科（或是稍做改變的）來推行「海闊天空方案」或是「學校之光、班級之華」等成功的方案，而是去從柑園如何形成初步的想法、如何討論、凝聚共識、教師要傳達什麼信念…等著眼，去「看透」柑園到底在做什麼，從中獲得啟示與動力連結自身所面臨的教育問題，而不是他們做的成果。換句話說，從成功的案例中找到可以行動的力量，或許是成功案例的功能而不是它可以複製。

因此，學校本位課程發展是否能夠推行的關卡，應該更明確的聚焦在教育實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)。Marsh曾描述學校本位是一種強調參與、草根式的課程發展，是一種重視師生共享決定，創造學習經驗的教育哲學。(1990)草根式著眼來理解課程本位，Marsh的想法，正反映出覺醒與省思兩個推行學校本位的關卡，如果，學校本位不是草根式的，而是模仿與移植國外的模式與步驟，那學校本位的精神將流於無形。

### 三、再見，工學模式 — 跳脫工具理性的發展模式

以往的教育改革方案推行，由於採行「知而後行」的思考方式或視框，做為引導推行各項教育改革的計畫與推行步驟，因此，從理念的宣導、案例的介紹、到各種類型研討會，希望實務工作者能透過各種方式與管道得「知」，因為知得

越多，就對「行」越有利。知而後行的推展模式，以大量的研習為手段，實務工作者是「接收者」，主講的人為「傳授者」，於是專家學者的地位與實際推行工作的教師之間，成為上對下的關係，實務工作者一方面要試圖學習新的理念與工作方法，同時肩負實施重任，更必須接受評鑑壓力，必須短時間內「展現」課程發展的具體成效。

這種知而後行的視框正符應了課程領域中慣用的工學模式或工具理性的價值，在這樣的前提下，可以明顯的看出來，結構功能論對於課程主張駕馭了推展學校本位課程的主軸，而結構功能論所內隱 (embedded) 的價值取向如功績導向、專家導向，以及強調效率、控制與手段的「生產模式取向」…，都成為學校本位的基本信念。

由此可見，不難發現以下簡單的因果模式：因為對學校本位之學理與步驟瞭解不夠，造成了推行成效不彰，於是，推行成效不彰引發更多的研習與推廣，不斷的加強實務工作者的「知」，這個邏輯循環，使以結構功能論之課程導向、工學模式的學校本位課程落入了沒有出路的循環。推行者與被期待者亦落入了彼此對立、拉扯消耗能量的互動關係，造成雙方的無助與無力感，同時這樣的課程發展邏輯，與覺醒、省思的思路漸行漸遠。（顧瑜君 b，民 89）

如果我們重新框訂對「知而後行」的認識，轉變成「從做中學」(learning by doing)，一方面有機會脫離工具理性的控制與績效觀點，另一方面，尋求詮釋取向或是社會批判取向的課程觀點，以實踐的方式發展課程，不再依循工學模式目標導向、簡化學習歷程的僵局，或許能夠為學校本位課程開拓一條新路。（陳伯璋，民 74）

就「發展」(developing)這個動詞的表面意義來看，發展是動態的（隨時在進行中的狀態），發展的主要目的就是產生課程模式(curriculum model)，根據Eggleston（1980）對學校本位課程發展的定義來解析，它既然是一種過程，就不適合以結果的描述來看待，也就是說，發展是一個高度動態的流程，模式只是暫時化約流程的一種描述，不是發展的本體，如果動態的過程就是學校本位課程的主體。這麼一來，從模式轉換成學理，再由學理引導學校本位課程發展順利，似乎使學校本位課程的精髓喪失，與一般以工學為取向的課程發展無異。

另外，學校本位課程發展的形式，必須以行動研究(action research)為基礎是不爭的事實，而行動研究所強調的精神與信念就是不斷的修正與反思(reflection)，在研究的歷程中實踐(praxis)教育者的信念，是行動研究的終極目的，這個歷程使研究者增能(empowerment)，不再是政策的被宰制者，這個歷程對於實務工作者而言是角色與認知的轉變，由此可見，學校本位的課程發展，將不侷限在是否發展出一套課程或教材，應在於教師（研究者）是否增加了專業的成長，換句話說，傳統課程績效的概念將不符合這樣的視野。評估學校本位課程發展的成敗，應該不

受限於課程實施的成效，而必須將評鑑的範圍(scope)擴大，著眼於發展的歷程(developing process)是否使參與者對教育的想法有所轉變、對於教育的自主性是否增加、對於專業工作者的角色是否增能……。

## 貳、課程發展與教師專業

Eggleston(1979)指出，學校本位課程發展實際上就是教師專業成長的方式，可以使教師的專業自主性提高。而課程發展要如何達成教師專業成長呢，我們可以借用 Peter Senge 的「學習型」概念來理解，因為學校本位課程發展需要靠以教師為主的團隊來進行，學習型組織的概念或許能使學校本位課程發展跳脫工學模式的困境，使課程發展成為教師的專業成長得以延續與生存的路。

Senge (1990) 於第五項修練一書中提出「學習型」的概念，先被廣泛的運用於企業及各種類型的組織（如學校），Senge 描述的學習型組織有以下五個特色與要素：系統思考（system thinking）、建立共同願景（building shared vision）、自我精進（improving mental models）、轉變心智模式（personal mastery）與團隊學習（team learning）等。（郭進隆譯，民83；盧偉斯，民85:246；梁中偉譯，民81:110-114，張明輝，民89）

學校本位課程發展的推行，應該將「發展」置於「課程」之前來理解，而發展所仰賴的人力——學校教師群必須是一個願景與目標一致的行動團隊，才有可能發展課程，而學習型組織所描述的團隊特質，正是學校本位課程發展所需的團隊。

以下將學習型組織的特性來解析學校本位課程發展團隊的運作與教師專業之間的關係。

### 一、走出孤寂 — 共同經營願景

筆者最近一年參與許多地方學校進行九年一貫課程與學校本位課程研討時，發現各校都急著有「課程的成品」，在一次工作坊的研習中，某中學的國文老師們帶著沮喪與無助的語調分享參與課程發展的心情：我們學校的語文領域已經發展得差不多了，可是其他領域都還進度落後……不知道該不該等其他領域的進度……再這樣下去我們覺得很沒力、我們獨自走在改革的前面，感覺非常的孤單……。類似這樣的描述充分的反應出「只看見課程而不見發展」，對於九年一貫課程中所強調的學校本位精神並未被課程發展者認識清楚。筆者的疑惑是：如果全校還沒有達成共識、還沒有肯定往哪一個方向走下去是符合彼此的期待的，教師們如何可以確定的宣稱某領域的課程發展完成了？學校本位課程發展的單位既是「學校」而不是個人或是領域，那麼，學校內的成員是否需要先完成共識的建立才能夠著手課程呢？

教育究竟是不是一種孤寂的專業(lonely profession) 呢 (Flinders, 1988) ？如果推行學校本位課程仍然採用結構功能論的價值觀，依循工學模式的發展歷程，

強調工具理性的手段與目的關係，那麼，教育工作者肯定是從事著令人感到孤寂且無助的專業，協同的想法就是企圖將教育工作者從孤寂的專業中「搶救」出來，協同學校本位課程的概念 (Collaborative school based curriculum development) 強調以團隊的方式，著重地方為主的思考，因此，教師—實務工作者必須將各項資源（包括人與物的資源）結合並加以轉換成為能源，將教育的眼界拓展到學校圍牆之外，與地方共同經營教育的願景 (building shared vision)。

拓展教師的視野可以算是一種自我精進 (personal mastery)：精進是一種超越一種自我挑戰的信念，然而自我精進賴於組織成員不斷的釐清兩項工作：什麼對我們（組織）是最重要的，以及不斷的學習認清自身所處的真實情況。自我精進需仰賴組織的願景，很多組織或個人有目標但是缺乏願景，如果只有目標，在面對問題時，通常只想擺脫問題或困境，這樣的思考無法促成成長，也就是說，當願景不存在時，自我精進的可能也不存在。願景使組織中的個人有創造力、與實踐願景的動能。

綜觀當前台灣所推行的學校本位課程，往往忽略了這個建立「共同願景」(shared vision)的主要步驟，更使得教師團隊無法發展自我精進的能力，因為直接進入課程發展與設計，很快的以工學的思考模式開始生產「學校本位課程」，缺乏建構共同願景的學校本位課程，是沒有生命意義的呆板課程，快速發展成的學校本位課程，從外觀上看也許形式活潑化了、或許內容多樣化了，但是這樣的學校本位課程在學校像是沒有根的植物，經不起環境的變化與挑戰。筆者認為，是扭曲後的學校本位課程才會招致以下冷酷的批評：

再細看九年一貫的內容，無非是將課程標準換個課程綱要的名字，將科目改稱作學習領域，並打著『學校本位』、『權力下放』（其實是推卸責任）的名號，讓各校自行『發展』課程。而所謂的統整課程——大單元主題設計，名為統整，其實亦就是選定主題，再與各學習領域牽強附會一番。（楊行遠）

在建立共同願景的過程中，若是學校本位課程發展的重心不著重於「課程內容」而在課程發展者們身上，將使一群原本分散開來默默的進行教育的人們，結合與轉變成協同研究的行動團隊，這群人為了解決他們所面臨的教育問題，必須產生共識與願景作為行動的基礎。這個歷程吻合了學習型組織對於一個團隊的認識：一個團隊如果能夠善於創新，學習並且轉化知識，經由組織成員與菁英的學習及其知能的改變，促成一個團隊做必要的調整，以便能創造知識，運用知識、轉化知識，因而能持續其整體的生命力與適應力，如此的團體即是學習型組織。（朱愛群，86：154）

也就是說，如果教師們能從經營共同的願景著手進行學校本位課程思考，這群教師比較有可能成為學習型組織所描述的「團隊學習」(team learning)，學習團隊是有高度默契的組合，團隊透過深度匯談與討論，增加思維的敏感度，化共



識為行動。團隊學習則是成員共同實踐共享願景的努力過程。

如果基層教師沒有能夠在發展以學校為基礎的課程中，建立起共同的願景轉變個別的教師成為團隊學習，教育就肯定成為孤寂的專業(lonely profession)。

## 二、發展與配套措施—等待還是創造

在探討學校本位課程實施的文獻中以及推展學校本位課程的研習活動中，容易出現對於「配套措施」的討論（許添明，民88，張嘉育，民88），從經費、人力、學生特質、學校組織、家長期待、學校規模、教師知能、校長領導……一般認為，參與學校本位課程的成員，多半期望有好的配套措施「以利課程的發展」。然而這樣將配套措施視為「先備條件」的思維模式，容易陷入單循環思考的困境，而所謂的配套將會是永無止盡的準備，可能使學校本位課程沒有可以開跑的那一天。

如果我們將學校本位課程發展的重心置於「發展」，那麼，所謂的配套應該是發展歷程中的主要工作而不是「先備條件」。在此必須澄清的是筆者並不是反對為學校本位課程發展做好準備，做準備與等待教育主管機關或學校行政人員「做好配套」給課程發展者不同，等待配套是被動的，做好準備是積極的。

目前很多教師抱怨不知道「統整課程」「協同教學」的課表要怎麼排？教師鐘點數要如何計算？老師同時要在教室裡嗎？……，這些都被視為「配套措施沒有做好」因此對於學校本位也好、統整課程也好、協同教學也罷，大家束手無策。

依照學習型組織的概念，組織內的個人（實務工作者-教師）在形成共同願景的歷程中不斷的省思與覺醒，學習團隊內的成員會不斷的學習與轉化，在持續思考與行動的過程中，使組織的創新與成長能力源源不絕。（孫本初，民84）由此可以推測教師所形成的學習型組織運作時，這個組織會運用系統思考（system thinking）來面對「沒有完善的配套」的事實環境，系統思考使行動者對世界的理解從擴大時空的範圍來認識，捨棄片段的理解或是屈就過於化約的因果關係來看待問題，系統思考著重於不同事件的相互影響性，並能察覺事件或問題微妙的關連，不受制於僵化或線性式的思考。於是「缺乏A就不能完成B」的線性思考可以修正，而不再成為行動的阻力或不行動的藉口。

投入學校本位課程發展者必須認清：課程發展的思考中，沒有「現成的完善配套」存在。因為課程發展必須是高度動態的歷程，加上各學校在不同的時空與區域進行學校本位課程發展時，每一個歷程或階段所需的「配套」都是無法事先預知的、變動的，所需的資源與環境都是非常情境的、特殊的甚至是暫時的，所謂的配套也是動態的。在配套措施被視為行動者行動的主體而非先備條件的前提下，學校本位課程才有可能落實。

### 三、培力與增能 —— 協同、做中學與行中思

學校本位課程與行動研究之間的關係密切，以英國之課程改革經驗來看，行動研究發展正好是溯及60年代所發起的「以學校為基礎的課程改革」(school-based curriculum reform)，在此課程改革的歷程中，基層教師必須參與全程，英國之後繼續所推行的課程改革計畫，其中的兩個大型課程發展計畫就是由教育行動研究學者 Laurence Stenhouse 主持之計畫（陳惠邦，民87）。而學習型組織的理論根基於行動科學（Action science）對人類行動的信念，學習型組織的核心在於賦予學習新的概念與運作模式，以學習型組織的運作來替代工學模式的課程發展，剛好與行動研究之基本精神與意義即「教師即研究者」。

Schratz (1993, p159)曾提出「省思的實務工作者」(reflective practitioner)的概念，來描述從事行動研究的教師，不同於工學模式計畫與生產取向模式，省思的實務工作者先察覺自己處境的「教育危機或問題」，同時產生探究與理解自身處境的行動，並從中形成行動的計畫實地的進行，這個「省思→計畫→行動→修正」的四個環節，也正是 Kemmis & McTaggart 提出之行動研究模式（1982）。因此，如果這一波的學校本位課程能夠為教育帶來革新，必須使教師從實踐(praxis)的歷程中，從覺知教育的危機轉化到行動，並從行動中自我培力或增能(empowerment)，省思的實務工作者的增能才是學校本位課程的主體。

由此觀之，學校本位課程發展的起點應該是從培育基層教師的覺醒與反思著手，貼近實務工作者最真切面對的教育問題，所有的參與者共同釐清問題、尋找資源並形成方案，這個歷程自然而然的形成了一有學習回饋機制的循環(learning feedback loop)。換句話說，這個協同的發展課程歷程，同時促成一個學習型的組織的運作，以往專家取向的研習，以及上對下不對等的關係，也在學習型組織中消逝，課程發展者(國中教師、國中生)擁有發言權，詮釋取向課程的可能性也將被開拓，因為「以人為中心的全面地位學習者提供有意於其生命意義開展的經驗，……更重要的是情感與意志的學習」也得到了發展的機會（陳伯璋，民74：168）。

目前很多中小學都在推展「教師做行動研究」的計畫，但卻必須注意，在推行教師行動研究時，是否落入了講求效率、控制與手段的思維來進行。如果行動研究的方法與歷程被化約成公式來操作，教師們依樣畫葫蘆的「行動」著，但卻沒有進行「研究」，行動研究的省思必須確實的實踐，而不只是依序完成四個環節的步驟而已。從學習型組織的要素之一「轉變心智模式」(improving mental models)來認識「省思的實務工作者」可以避免落入套公式教師行動研究，學習型組織運作時，組織內的成員必須在行動的過程中，拓展自我對事情的認識，將舊有的心智模式轉變，因為心智模式影響我們所「看見」的事物，因此多樣化的觀點和意見，才能在互動的歷程中展現，不良的心智模式必定阻礙學習。轉變個人的心智模式後，組織成員的胸懷也拓展開來，面對挫折等負面的情緒時，組織中

的個人才有可能從反省中獲得修正與調整的新思路。簡單的說，心智模式的轉換是個人獲得應付組織結構性衝突的能力來源，而這個觀點與增能的觀點是一致的，教師行動研究使教師成為省思的工作者，而心智模式的轉變使研究者增能而不是完成行動研究「步驟」而已。

總上所述，學習型組織的核心概念為改變。學習型組織的學習首重知行合一，換言之，不只是要創造知識，獲取知識，更要轉化知識而產生改變，學習型組織講求持續的學習、轉化與改變，是一種演進的過程，而不是終結的狀態。（魏惠娟，民89）學校本位課程發展應該是教師團隊形成與運作的歷程，而這個團隊的運作如果能夠朝向學習型組織的思考邁進，那麼學校本位課程就可能在這個運作的過程中自然而然的生產出來，而不是被「牽強附會的編輯出來」。因為，教師團隊開始將課程與教學的問題連結，充分的運用身邊的資源解決自身的問題。

### 參、學校本位與課程發展

以往教育改革的推行，教師的不積極參與導致成效不彰，教師們可以推託，因為「我們是受到政策壓迫的」，而學校本位課程將權力下放後，教師們如果不承接，可能會被責怪為「給你權力你不善用」，而筆者不能同意這樣的責難。筆者認為，學校本位課程雖然將權力下放給基層教師，但是「權力下放」並不是「放下來」教師們就「接得著」，那絕對不是一個簡單的機械性的動作，教師們必須先有能力站起來，先有認識下放權力的眼界，才有接下權力的能力。

因此，在過去的一年多的時間裡，筆者參與花蓮地區地方教育輔導工作，即運用學校本位課程發展的概念，結合東部地區教育工作者，以「做後山的老師真好」<sup>3</sup>為題，透過工作坊的研習與互動形成課程發展與改革的團隊（顧瑜君 a，民89），從建構共同的遠景出發，結合大學、中學與社區的資源，使參與者逐漸成為學習型組織的成員。一方面建立參與教師對於學校本位課程賦予教師主導權的正確認識，另一方面培育發展學校本位課程的能力。

在工作坊研習的過程中，研習的內容跳脫對於學校本位或是統整課程的刻板印象，不講授一般認為應該「灌輸給學員」的主題如：統整課程的理念、統整課程的類型、統整的步驟、統整的實施策略……的主題，也不沿用工學模式的課程發展，研習的目的是去創造一個讓基層教師可以產生省思的場域，讓基層教師有機會成為「省思的實務工作者」，換句話說，像是深耕一塊田地，好讓種子可以著床、生根與成長。研習的內容使基層工作者去釐清產生教學困境的「環境」，而不強調傳授解決的方案技巧或策略，將焦點回歸到教師與教學困境，進而釋放他們的工作熱忱。

<sup>3</sup> 此研習計畫為國立東華大學88年地方教育輔導計畫，計畫名稱為：教師專業能力培育計畫：以學校為本的社區行動方案。

邊陲地區的教育工作者往往感嘆資源不足，為了解決教育的問題往往費時費力地向外爭取資源，為期一年的工作坊，使教師團隊產生心智模式的轉變，引領他們「逆向思考」，發現他們學校、社區中已有的教學資源，並利用這些現有資源來形成可行的教學方案，做為學校本位課程發展的基礎。整個工作坊的研習，以行動研究模式為基調，不是直接教授行動研究方法，甚至在研習中不需提出「行動研究」的字眼，而是讓教師們感受到教師必須自己研究的迫切性，以及讓教師們從工作坊的學習中產生「必須去做的」動力與能力（也就是empowerment），參與的教師們在工作坊的過程中結盟、從實際的操作中培養教師創造資源、組織資源、以及善用資源於教學的能力。

整個工作坊研習進行下來，參與者與研習規劃者開始「共同創造」了學校本位課程可以落實的信念與行動的能量。從教師們的研習互動與行動中，筆者發現，學校本位課程可以從以下幾個角度來定義與參與。

### 一、參與、融合、轉變：沒有地圖的旅人

筆者發現，學校本位課程發展必須源自第一線的教育工作者對自己提出的問題：我的學校面臨的問題是什麼？我所進行的教育工作的價值為何？一方面澄清個人對於學校教育的本質，一方面與同僚教師之間對話，在對話的過程中產生共同的願景，唯有願景建立之後，以學校本位課程的基礎(base)才算穩固。

因此，教育主管機關不應當再提供願景給學校，而是創造場域讓參與者去建構願景，建構課程發展者必須實地去執行的願景，從參與融合與轉變的歷程中，逐漸的發展出屬於他們自己的課程。

學校本位課程發展歷程像是不帶地圖的旅人，只要有一個模糊的方向就可以邊走邊決定下一步該往哪裡行，這樣的旅程，需要冒險與探索精神與勇氣。

然而，當詢問「我面臨的問題是什麼？」時，老師不習慣或是不敢宣稱自己的主張，主要是教師們習慣了聽候他人的指示行事，如果教師們不開始大聲的說出教育現場的真切問題，並將這些問題納入課程的考量，那麼，教育改革很難對自身所處的教育問題有所助益。

一位高中歷史老師在經過半年的研習後，分享他發展的教學與課程，他的話大概如下：

我的學生畢業後大多要離開花蓮到外地繼續讀書，十之八九他們不會再回到花蓮來工作或居住，青年孩子們從小被默默的灌輸了脫離花蓮是很正常的想法，因為要往「好的地方發展去」，走了以後不回來也不會太思念這個稱為故鄉的地方，因為花蓮是年輕人急於脫離落後的後山。

外人不愛花蓮，花蓮的孩子也不愛花蓮的話，那我們教育的目的是什麼？他問自己。

我的學校像是把花蓮養大的孩子送走的機構，做為一個歷史老師，雖然不能改變我的學生必須遠離家鄉的問題，但是我可以我的教學中加入「東西」，讓學生以後會「思念」故鄉。於是他在教學中做了小小的改變，將故鄉的歷史開始跟課本的歷史交流……

他想，難保有一天，青年人急於離開花蓮的事實不會因此而改變。

這位高中歷史老師的想法，正是實踐「不帶地圖旅人」的最好寫照。

## 二、不需餵養的特色：讓香味自然的溢出

許多學校將學校本位課程與「學校特色」劃上等號，或是將學校本位課程定位在「結合社區資源的課程」的表淺理解。筆者以為，這樣的理解雖然不算錯得離譜，但是這樣的理解很有可能反而造成問題。

以當前學校特色的發展有偏離教育本質的嫌疑，各校花招百出從球隊到民俗技藝，從國樂到現代舞蹈，或是一個年級發展一種特色、學習一種「技能」…等。這樣的特色是被硬生生的「架」起來的，仰賴大量的人力與資源去支撐，學校為了維繫特色的延續，必須一直不斷的「餵養」這個特色，或是造成了少數人具有的特色（有時候是特權）。

學校本位課程發展與學校特色的關係也是動態的，在課程發展的過程中，因為發展者關注的是他們面對的教育問題與困境，發展的步驟其實就是尋求解決方案的過程，漸漸的當課程成形、穩定後，學校會自然而然的「生長」出與眾不同的味道，而這樣的味道會被外人視為「很有特色」，學校特色是發展學校本位課程的附加價值而不是主體。柑園國中的例子可以說明不需要「餵養」的特色是教師團隊努力解決學校與學生問題的副產品。

只要教師們持續的面對教育的問題與本質，並確實的實踐教師即研究者的行動，不需要「餵養」的學校特色會在行動的歷程成熟的時節「開花結果」。從參與研習教師們的互動中可以發現，雖然我們需要把眼光放遠，但是重要的是只要教師們腳尖開始思考問題，步伐才不會踏空。

一位國中的訓導主任說，學校面臨最大的問題是：學區內的家長將學生送到市區的學校去，留在社區內唸書的學生覺得「自己低人一等」：如果我家有辦法，我就不用在這個爛學校唸書了！學生覺得學校不好、老師很爛，沒有學習的意願，而家長對學校也不滿，因為升學率差，都想轉學。而如何讓這樣的問題納入學校課程來思考，成為他與同事在規劃學生活動的指導原則，減少辦理「政令宣導式」的比賽，將整學期的活動訂出主題—富有社區特色的主題，讓學生以此地為榮。學校老師們開始願意花時間討論學生學習的問題，把埋怨政策、家長、學生的精力轉移，嘗試著教師之間的對話、深度討論，這些行動在學校裡默默的開始，沒有太多人察覺這個改變，但改變卻實實在在的進行著。

這群老師如果繼續的做下去，花蓮的「柑園」案例——有社區特色的學校，可能不久之後會出現。

### 三、工作方法是被發現的，不是學會的

對於課程發展的方法，「灌輸式的研習」肯定是無法學會的，常常在研習的會場會出現研習者與講者之間隱形的對立感：「我們來跟你學，教會我們是你的責任。」筆者稱這類研習為「賣菜式」研習模式：帶回去的東西只要下鍋就可以吃了（顧瑜君 b，民 89）。推動者與被推動者的關係在這樣的關係結構之下被扭曲了，加上在特定情境下學會的方法可能完全不實用，使得參與研習的人信心盡失，推動研習的人身心俱疲。

在我們進行的工作坊研習中，因為創造場域給參與者自己定義問題、自己找尋思考模式，並必須親自切實際去執行、去嘗試失敗，去修正原先的計畫與想法，而基層教師們透過實際的工作往往「無意的發現了」他們可以使用順手的工作方法，不是跟誰學會的，基層教師們更驚異的察覺，這些被無意中發現的工作方法並不違背學理，而推行學校本位課程的「困難」——結構性的問題也可以從實踐的過程中找到解決的資源。

行動研究使「教師即研究者」的信念落實，也在我們的研習中隱約的看見，因為實務者的知識使得簡單易懂的行動計畫取代繁複難懂的紙上規劃，教師的實務知識成為自己最好的老師，他們是跟自己學習，因此工作方法是他們發現而不是跟教授學會的。

從發現方法的歷程中，教師團隊們也發現了動力的來源——來自團隊內在產生的能量，也就是學習型組織所描述的團隊學習，團隊學習是一種動力，推動組織內的個人前進，我們都瞭解外來動力的不會長久，而內發的動力會不停的轉化、衍生。

一位在花蓮非常南區任教的女老師，在第一階段研習時分享做偏遠的偏遠老師的悲哀：一個人要教不相關的四科、學生素質很差、沒有學習意願、家長不是很認同學校……。沒有任何一個專家能夠教會他「有效的工作方法」！

三個月研習下來，這位老師在第三階段時再次分享，他將學生以居住的村落分成六組，教導他們如何做資源調查，收集每一家的拿手家常菜、老照片的故事、身邊的典故、諺語等……，她說：沒有想到這群不被看好的學生們的表現是「如此的優異」，甚至家長對於這樣的活動產生熱烈的回應，老師感受到家長的善意，這一舉動，竟然無意間鬆動了老師與家長間艱澀的關係。她興致勃勃的說，打算下學期帶領全班，每一個月實地走訪一個村子，請那一村的孩子「做東接待」，一方面解說自己居住的地方，一方面請家長教導其他村的孩子他們拿手的家常

菜，老師希望傳遞的信念是：「山珍海味也比不上我們的獨家口味的家常菜」<sup>4</sup>，在這個平凡的學習家常菜的課程中，默默的培育學生對鄉土的認同與自信，同時，老師也巧妙的結合了生活科技課、社會課等，無意間課程就「整合」了，哀怨也漸漸被力量與希望所取代。（顧瑜君 a，民89）

工作方法是被發現的，從行動中教師發現了實用的工作方法，不是跟專家學會的。當工作方法被發現後，增能就確實的存在於行動者的身上了。

## 肆、結語

以學校為本的課程發展應該優先將重心置於「發展」而非「課程」，而發展的動態歷程促使教師面對教育專業問題的省思與行動，而課程是在教師們進行以上省思與行動的附加產物而非目的。唯有將學校本位課程發展的焦點放在「發展歷程」而非「發展成果」，學校本位課程才有生存的可能。如果不再將「課程成果」作為衡量學校本位課程發展的主要項目，而將教師在課程發展歷程中的轉變視為主體，「本位」的精神不但可以落實，對於邊陲地區的教育工作者來說，更是獲得了改善不足為外人道教育困境的最佳方法。

在邊陲地區的教師們需要將課程發展團隊運作成為符合學習型組織理念的方式，使課程發展成為一種學習型的過程，使教師從被壓迫者轉換角色成為有能力處理自己處境的實務工作者。同時，以學習型組織的概念來運作的教師團隊，所發展出來的課程，比較有可能脫離工學模式過度化約課程與教學的問題，而能夠開創新局。

學校本位課程發展是一種草根性問題解決模式，透過課程發展可以使基層教育工作者脫離無力循環的困境，以參與、融合與轉變的歷程，使學校本位課程有落實的基礎，並使這股改革的力量可以長久的延續。而這個延續下去的課程發展歷程將不會以成功、失敗來衡量，因為這個歷程本身實踐了實務工作者即研究者的理想。

總言之，實務工作者不應該視學校本位課程發展是新的教育改革政策，而應該將學校本位課程發展當作教師的例行公事——每天都需要思考與實踐的任務，唯有這樣，教育的本質才有希望落實在教育的現場。

## 參考文獻

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. New York, NY: Addison-Wesley.

<sup>4</sup> 充分的運用了光與影的概念之外，也讓心的聲音成為最好的課程設計者。

- Ariav, T. (1985) Collaborative school-base curriculum development: A case study. (REAC Document Reproduction Service No.ED257707)
- Chiro, G. D. & Stapp, W.B. 1986. "Education in Action: A Community Environmental Problem Solving Model" Monograph III : International Aspects of Environmental Education North American Association for Environmental Education ERIC1986
- Corey, S (1953) Action research to improve school practice. New York: Teachers College Press.
- Eggleston, J. (1979). School-based curriculum development in England and Walse. In Center for Educational Research and Innovation (1979). School-based curriculum development (pp. 77-105). Washington, DC: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Eggleston, J. (1980). School-based curriculum development in Britain, Lindon:RKP.
- Flinders, D. (1988) Teacher isolation and the new reform. Journal of Curriculum and Supervision, 4(1), 17-29.
- Kemmis, S & McTaggart, R. 1982. The Action Research Planner. Victoria, Australia: Deakin University.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) Reconceptualizing school-based curriculum development. London: The Falmer Press
- Paul, R. W. (1982).Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. Informal Logic Newsletter, 4, 2-7.
- Pinar, W. F.(1975) Curriculum theorizing. Berkeley: Mc Cutchan.
- Pinar, W. F.(1978) "Note on the curriculum filed" in Educational Researcher, 1978, Sept. p. 5-12
- Skilbeck, M. (1976) School-based curriculum development. In J. Walton & J. Welton (Eds), Rational curriculum planning: Four case studies. London: Ward Lock Education.
- Somekh, B. (1995) The contribution of action research to development in social endeavors: A position paper on action research methodology. British Educational Journal, 21(3), 339-355.
- 天下雜誌編輯部 (民 84):「世紀新金礦:學習型企業」,載於天下雜誌 (1995.5), 頁 71。台北:天下雜誌社。
- 王文科, 民 85, 課程與教學導論, 台北:五南。
- 王俊秀, 民 83, 環境教育途徑之研究 國科會八十二年度「科學教育研究計劃」成果討論會, 計劃編號: NCS-80-0421-007-012
- 王順美, 民 83, 解決環境問題教學模式之研討 環境教育第 22 期, 頁 38-45
- 朱愛群 (民 86)。學習型組織意涵之探索。警學叢刊, 27(5), 153-173。
- 朱楠賢 (民 85)。形塑公共組織為學習型組織之初探。人事月刊, 23(2), 60-68。
- 吳怡靜譯(民 81):「第五項修練—讓組織活起來」,載於天下雜誌 (1992.9), 頁 10-15。台北:天下雜誌社。
- 吳清山、林天佑(民 86):「教育名詞—學習型組織」,載於教育資料與研究(86.9), 頁 61。台北:國立教育資料館。
- 吳瓊恩 (民 81)。行政學的範圍與方法, 台北:五南。
- 沈六, 民 82, 多元文化教育的意識型態與實務, 多元文化教育理論與實際探討, 收於中國教育學會主編, 多元文化教育, 台北:台灣書店。



- 孫本初(民84)：「學習型組織的內涵與運用」，載於空大專報第三期，頁1-17。  
台北：空中大學。
- 孫本初(民84a)。學習型組織的內涵與運用(上)。人事月刊, 21(1), 27-31。
- 孫本初(民84b)。學習型組織的內涵與運用(下)。人事月刊, 21(2), 21-29。
- 高淑慧(民84)。學習型組織理論與實務之研究(下)。人事月刊, 20(4), 19-23。
- 高淑慧(民84)。學習型組織理論與實務之研究(上)。人事月刊, 20(3), 71-74。
- 高新建，民87，學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。87年度教育學術研討會，台北市立師院。
- 高翠霞，民87，主題式教學的理念—國小實施課程統整的可行策略。教育資料與研究，25期，頁9-11。
- 張明輝 <http://web.cc.ntnu.edu.tw/~minfei/營造學習型學校.html>
- 張嘉育，民88，學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 梁中偉譯(民81)：「彼得·聖吉談學習型組織—一夫不再當關」，載於天下雜誌(1992.9.)，頁109。台北：天下雜誌社。
- 許添明，民88，學校本位經營之理論與實踐，國科會整合計畫期中報告，未出版。
- 郭昭佑，陳美如(民84)。一個發展的概念：學習組織對教育行政領導的啟示。教育資料文摘, 36(1), 159-164。
- 郭進隆譯(民83)：第五項修練—學習型組織的藝術與實務。台北：天下文化公司。
- 陳王琨，民86，環境教育原理與實務 台北，淑馨
- 陳伯璋，民74，潛在課程研究。台北：五南出版社。
- 陳伯璋，民76，教育思想與教育研究，台北：師大書苑。
- 陳伯璋，民82，課程研究與教育革新，台北：師大書苑。
- 陳伯璋，民82；國小社會學課程統整架構研究。教育部教育研究委員會研究報告。
- 陳惠邦，民87，教育行動研究，師大書院。
- 黃乃榮(民84)。一個發展的概念\_學習型領導在教育行政的啟示。教育研究資料, 4-74。
- 黃炳煌，民88，邁向二時一事幾的台灣社會科課程改革。中華民國教材研究發展學會主編，九年一貫課程研討會論文集—邁進新課程。
- 黃炳煌譯，民80，課程與教學的基本原理，台北：桂冠。
- 黃淑馨(民86)。學校成為學習型組織之發展策略與具體作為。教育研究雙月刊, 57, 55-60。
- 楊行遠 教改之路，九年一貫不喊停，國民教育很憂心
- 楊碩英(民83)。再造組織的無線生機。第五項修練中文版，宣讀，pp.xiii-xxiv。台北：天下。
- 蔡崇建，民88，統整課程教學對果小學童知識建構之分析研究。研究論文計畫，未出版。
- 鄭崇趁(民86)。學習型組織理論對於教育行政的啟示。學生輔導, 50, 10-17。
- 盧偉斯(民85b)。組織學習的原裡與實際—組織溝通觀點。人事月刊, 23(4), 24-43。
- 盧偉斯(民85a)。組織學習的干預理論：行動理論之觀點。空大行政學報, 6, 303-322。

謝文全（民 82）。教育行政：理論與實務。台北：文景。

魏惠娟 <http://www.epa.ncnu.edu.tw/epforum/vol1no1/邁向學習型組織的教育行政領導.html>

蘇育琪(民 84)：「專訪彼得·聖吉：打造永續經營的鑰匙」，(1995.5)，天下雜誌頁 76-78。台北：天下雜誌社。

顧瑜君 a，民 89，課程與實踐：協同式學校本位課程發展，2000 年行動研究研討會，台東師院。

顧瑜君 b，民 89，從壓迫到增能 -- 談教師進修模式之變革，新世紀教育發展願景與規劃學術研討會。

學校本位課程與教學創新，中華民國課程與教學學會主編。

九年一貫課程之展望，中華民國課程與教學學會主編。