

以全面品質管理觀點提升學校本位課程發展品質

曾榮華

本文主要係嘗試利用英美等國教育學者於一九九〇年代以後積極推動的全面品質管理 (Total Quality Management, TQM) 觀點來提升學校本位課程發展 (School-Based Curriculum Development, SBCD) 的品質。首先，介紹學校本位課程發展理論，提供學校教師對此概念有一初步的認識；其次，則是針對全面品質管理的意義、發展與基本理念作一簡單的描述。最後則是以全面品質管理的觀點提出八項建議，以提升學校在進行學校本位課程發展時之參考。而此八項建議為：

- 一、組成「課程委員會」落實「全面參與」。
- 二、時時進行課程評鑑，持續不斷改進學校本位課程發展。
- 三、學校成員應對學校有新的願景。
- 四、以「事先預防」的觀念，發展學校本位課程。
- 五、學生利益優先，重視學生角色，符應「顧客至上」。
- 六、學校成員具有「學校本位課程發展能提高學習品質」之承諾。
- 七、重視教師在職進修與發展訓練。
- 八、課程統整，以縮小變異性。

關鍵字：全面品質管理、學校本位課程發展、課程

Key word : Total Quality Management , School Based Curriculum Development , Curriculum

壹、前言

行政院教改會在民國八十五年提出「教育改革總諮議報告書」中，主

張教育應該帶好每位學生，使每個人不同的潛能和特質受到尊重，並獲得充分發展的機會。其在革新課程與教學的具體建議上提出：國民中小學課程應以生活為中心整體規劃，並以強健體魄、促進個體充分發展與增進群己關係為目標，培養生活基本知能、態度與習慣，奠定終身學習的基礎（行政院教育改革審議委員會，民 85）。

為因應行政院教改會對教育改革之建議，以及考量現行的教育體制與教育內容以無法因應未來資訊化、科技化與國際化社會的需求。教育部遂積極進行課程之改革，並於民國八十七年九月三十日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」；另於民國八十八年七月頒佈「國民教育階段九年一貫課程試辦要點」宣布自八十八年九月至九十年八月共二年的時間進行試辦此課程綱要。

本次課程綱要的研訂，係以民國八十二、八十三年所公布的國小、中課程標準為基礎，秉持「未來化、國際化、統整化、生活化、人性化、彈性化」的既有理想，以培養二十一世紀之健全國民為最高理想目標。為達成前述理念和理想，本次國民教育階段課程綱要的研訂，必須以「學生身心發展」為核心，以「學校本位的課程發展」為原則，設計九年一貫、統整均衡、彈性靈活的課程綱要，以利營造人性化和適性化的教育環境（游家政，民 88）。

在九年一貫的新課程規劃設計中，其讓課程具有統整、發展、彈性、專業及實驗的特性。也改變了課程發展模式，過去中央對中小學的課程控制具有威權性，亦即「中央一邊陲課程發展」（center-periphery curriculum development），此乃是以中央為課程的發展主體，建構全國性的課程方案，對於課程標準、學習資源、教材選擇組織、教學時數都規定的鉅細靡遺。學校教師即只是做課程的實施與傳遞。此種課程發展乃是為建立國家信念與文化價值，並保障學生受教的最低基本權益，達到形式上的教育機會均等（Marsh et al., 1990）。然而此種課程發展的過程亦產生了諸多困境，如課程內涵無法顧及學生差異、學校社區的需要，導致教育僵化；教師角色成為教材的傳遞者或宣傳者，也造成課程發展與課程實施之分離，使教師

對課程產生抗拒或誤解，使課程方案實施成效不彰，造成教育改革失敗（Marsh, 1997）。在社會變遷急遽與知識科技發展快速，新興的課程內涵不斷更新，全國一致性的課程方案修訂更新費時，課程無法反應時代及社會的需要，造成課程流失或懸缺；更重要的教師專業自主中，課程選擇權是極具重要性的指標，教師在課程選擇權的體驗中，教師是課程的研究者，亦是課程的發展者，「中央一邊陲課程發展」剝奪教師課程選擇權及專業成長的機會。為改善過去「中央一邊陲課程發展」的困境與缺失，並讓九年一貫課程能落實，達到九年一貫的課程目標，符合九年一貫的原則與精神，落實「學校本位課程發展」（school-based curriculum development）有其重要的意義（羅清水，民 87）。

雖然，彰顯學校課程的主體已成此波課程改革的重點；但學校及教師能否順利承接此一角色，遂為各界眾所矚目的焦點。日前，教育部召開「全國教育改革檢討會」，與會學者與基層教師即對九年一貫課程的學校課程自由度加大由學校自行規劃，持有疑慮（張嘉育，民 88）；另外，有學者也指出：學校教師對學校課程自主與學校課程發展為何？仍有相當陌生（黃政傑，民 88）。因此本文第一部分即是對學校本位課程發展理論作一簡單之介紹，提供學校教師對此概念有一初步的認識。

「說詞與實際之間經常存在著差距」（Kennedy, 1992, p.180），在政府大力倡導學校本位課程發展同時，此課程發展理論是否真能提升目前國內的教育品質，解決當前的教育問題，需要有一檢視工具來探究其內涵。以我國國民小學為例，長久以來國民小學一直扮演達成上級政策的被動角色，凡學校行事曆的計畫都是以執行教育部（局）的政策為主，結果造成了雖能滿足教育界內部的需求，卻無法滿足家長及學生的需求。因此教育單位力倡提升教育品質的同時，實質上並沒有把品質的焦點落在學生的身上。教育最主要的對象是學生，因此教育最主要之目的是提供學生成長及學習之機會。

許多教師、家長或許會懷疑，由學校自行發展的課程，是否真的能提升學生之基本學力及教育品質？因此，本文嘗試藉由目前企業界及英、美

等國教育學者於一九九〇年代以後積極推動的「全面品質管理」(Total Quality Management) 觀點來提升學校本位課程發展理論的品質，以使學校本位課程發展能符合 TQM 的理念，進而提昇教育品質。因為人員、事物要管理，課程發展亦要管理，課程發展要能提升學生學習效能、符合管理的要求，才能算是有益的課程發展，否則只是口號喊喊，實質內涵無法提升教育品質，最後亦將被摒棄。

貳、淺述學校本位課程發展理論

英、美、澳等國在 1990 年代盛極一時的全國課程發展方案，用以縮短學術新知及學校課程的差距目標，此一方案由校外學者專家主導，不但未能兼顧學生興趣、社會實際，而且忽略學校與教師是課程主體的前提，終而引發困境，遭致批評。學者們在體認學校、教師與學生是課程關鍵之餘，萌生「學校本位課程發展」(school-based curriculum development, SBCD) 的論述，希望藉此鼓勵學校成員對課程反省，強化學校變革的機制，落實課程改革的理想。此一觀點提出後，不但獲得學界的重視，也成為許多國家的教改標題。以下遂針對「學校本位課程發展」的成因、意涵與基本理念作一介紹。

一、學校本位課程發展之成因

學校本位課程發展在 1990 年代的美國，非常受到教育人員的歡迎。然而，此一課程計畫與發展的途徑並不是什麼新鮮事物，因為早在本世紀的前半世紀，便已經在進步主義教育學者的努力之下，使其大部分的原則與實務受到了肯定 (Marsh & Willis, 1995)。其後，更在課程學者與學校教育人員的推廣之下，促使學校本位課程發展的理論與實務得到了長足的進步與發展，在澳洲、英國、美國、加拿大、與以色列等國，更是被普遍的實施 (高新建，民 87)。

衡諸學校本位課程發展的起源，影響其發展之成因主要可歸納為：對

集權式課程發展的反省、教師「能力強化」觀點的發展、「教師及研究者」概念被接受，茲分述如下：(洪福財，民 88)

(一)集權式課程發展的反省

Eggleston (1980) 探討英國學校本位課程發展，認為 1960 年代全國性課程方案的失敗、1970 年代的資源運動與以學校為中心在職訓練的發展，匯集成為 1970 年代中期的學校本位課程發展運動。如同我國的課程發展經驗一般，以往集權式的課程發展僵化地框住學校課程的彈性，專家取向的課程設計、課程發展未能貼近教學現場實際需要、以及標準化的課程實施未能顧及學生身心發展的個別差異等因素，使得昔日的課程發展雖得到形式的公平，然其背後潛藏著為取得形式平等而支付更多的成本與公義，終隨課程方案的失敗，面臨遭受改革的命運。再則「積極性差別待遇」(positive discrimination) 以成普獲接受的公義理念，集權式課程的發展空間終將對等壓縮，課程發展勢將留給學校與教師更多的彈性。

(二)教師「能力強化」觀點的發展

在教育改革的過程中，教師的重要性逐漸凸顯，教師逐漸被認可為影響教育改革成敗的關鍵。因此，教師能力強化的觀點漸獲重視，其概念內涵也漸從添加教師權力轉而重視教師專業信念的發展，且教師能力強化更為課程發展與改革的重要支持因素，關於教師能力強化的發展，主要可區分為兩大取向：

從教師能力強化觀點的發展得知，教師能力強化為影響學校課程發展關鍵因素，已然成為教育改革的重要目標。伴隨教師能力強化概念的發展，教師將富有專業知能以發展課程，且教師終將能基於專業理念作成符合學生最大利益之課程決定。

(三)「教師及研究者」概念被接受

教師深處教學前線，教師之教學經驗不僅為課程改革的重要參考，教師若能兼顧具優越的研究能力並輔以豐富的課程實施經驗，將使課程改進更貼近教師及學生需要，且可兼顧課程改進的時效性；因

此，教師及研究者（teachers as researchers）的理念一出，漸獲各界認同（Marsh & Willis, 1995）。

課程改進研究即是透過行動研究，而行動研究事實上即是秉持「教師即研究者」概念的過程模式。因此，教師不僅肩負課程發展的責任；隨著教師研究能力的強化，學校將成爲課程發展的重心，教師將透過行動研究的歷程，發展並改進課程，務其讓課程更加貼近師生需要，實踐本土化、自由化、民主化、的課程改革理想。

二、學校本位課程發展之意涵

「學校本位課程發展」（school-based curriculum development）又稱爲「學校焦點課程發展」（school-focused curriculum development）、或有效學校運動課程發展（the effective school movement curriculum development），另有許多研究文獻中，也有以「學校改進」（school improvement）同等於「學校本位課程發展」。雖然名稱上有所不同，強調的重點或有差異，但是他們的共同之處在於打破「由上而下」（top-down model）的技術官僚運作模式，而主張把課程發展的決定權力還給學校、教師、學生以及家長，這是一種「由下而上」（bottom-up）的課程運作方式，強調課程發展的彈性與教師的自主（Eggleston, 1980；Marsh et al., 1990；林秀容，民 87）。

學校本位課程發展的核心主張，便是對於過去課程的基本目的、權力核心、決定人員、運作方式、改革機構、課程內容、教學程序等提出轉化的要求。因此又可稱之爲「追求轉化的課程」。

總而言之，經由學者專家對學校本位課程發展的定義，我們可以歸納出幾項學校本位課程發展的重要意涵：（張嘉育，民 87）

- (一)學校本位課程發展雖然以學校爲主體，但也重視校內外各種人力、資源的運用與整合。
- (二)學校本位課程發展採用廣義課程定義，所謂課程，是指在學校指導下的一切學生經驗。
- (三)學校本位課程發展既重視課程發展的成果也強調過程中學校社群成

員的參與和學習。

- (四)學校本位課程發展重新定位學校於課程發展中的角色，除了可與國家、地方、教室層級的課程發展模式與課程發展結果相配合之外，也使「社會—社區—學校—教師」發展成一種伙伴關係。
- (五)學校本位課程發展重新定義了教師與課程的關係，重視學校教育人員的自主與專業，將課程研究、課程發展與課程實施結合為一體。
- (六)學校本位課程發展強調課程的多樣化、地方化以及適切性，同時可立即回應社會、社區、學校與學生的需要。
- (七)學校本位課程發展使課程潛能 (curriculum potential) 獲得了重視與理解，而有助於課程改革的達成。
- (八)學校本位課程發展是一種口號、一項哲學觀點、同時也是一套學校經營技術的改變。所謂學校本位課程發展是一種口號，乃是學校本位課程發展倡議「參與」、「由下而上改革」、「草根式課程發展」的理念；所謂學校本位課程發展是一項教育哲學，是因為它強調一種師生共同創造學習經驗，建構課程的教育觀點；所謂學校本位課程發展是一種學校經營技術，是因為它需要組織的變革與學校經營技術的轉變。

三、學校本位課程發展的基本理念

課程唯一不變的原則，就是課程不斷地改變。面對變動越來越快速的社會，傳統課程發展模式已經無法適應社會變遷的需求，因此學校本位課程發展應是未來課程發展的趨勢 (林文生，民 88)。

學校本位課程發展隱含了特定的課程觀、教學觀、評量觀及教師角色的改變，因此它主要包含了四個理念：每一位教師都是課程設計者、每一間教室都是課程實驗室、每一所學校都是教育改革中心、課程即是社區 (歐用生，民 88)。

(一)每一位教師都是課程設計者

學校本位的課程發展，教師要扮演更積極的角色，擔負更重要的責任。首先每一位教師都要享有課程決策權。Elliott (1998)強調，教師

若沒有反省並發展自己的理論，則不可能有真正的教育改革，教師是自主的專業人員，而不是依賴領導的附庸。尤其其他強調批判性的行動研究，教師們合作起來做研究採取多元的觀點，擬定行動方案，加以驗證，並與其他個案比較，然後依據這些理念發展課程，改進教學。

在學校中每一位教師都扮演學習者、研究者、課程設計者的角色，都採取研究的態度，反省自己的實際，共同檢討，分析和驗證，發展自己的課程理論，都能設計課程，學校才可能課程自主。

(二)每一間教室都是課程實驗室

教室不能成爲一個孤島，同事之間要互相觀摩，共同討論，相互檢討和鼓勵，而且要與校外的專業研究者，結成伙伴關係，發展教育聯盟、社區意識和同事情誼，因此教師不能只是教師團體或學科組織的一員，而且是專業社區的一份子，專業的自主性就是以專業社區爲基礎。

Elliott (1998)也強調，課程改革是一種「革新的社會實驗」，課程不是將由教師實施的計畫，而是支持教室實驗的架構，也就是說，課程是教師在教學過程中，對整體的計畫加以考驗，再建構和發展出來的。課程是一組架構，是以有教育價值的方式，將教育內容媒介給學習者和行動研究者，要有反省、批判的能力，針對課程和教學的問題與實際，實施合作的對話和慎思，這種課程知識是脈絡化的，是縝密的實踐中獲得的，是師生共同建構的，並賦予新的意義，這才是落實的課程（enacted curriculum）。

(三)每一所學校都是教育改革中心

學校是基本的教育社區，也是解決課程改革的問題、發展可能性的重要單位。但傳統由上而下的教育改革中，所謂「上有政策，下有對策」，學校不僅沒有扮演重要角色，甚至成爲改革的阻力。

因爲學校容易抗拒變革，因此學校必須成爲學習型組織，而教師必須成爲改革媒介。尤其是要明確學校的道德目的，如使每一個人都很獨特，而且能在複雜而動態的社會中扮演重要角色，作爲教育改革

的方向和基礎，教師要具備檢討、反省、合作、塑造願景等能力，能覺知改革目標，參與改革過程，並在此過程中獲得經驗，學習成長。學校職工也要認同改革方向，發展伙伴、網路和結盟關係。因此全校的師、生、行政人員，甚至家長、社會人士都要不斷的學習，以形成新的價值、目標和策略，共塑學校願景，並促其實現。

(四)課程即是社區

Pinar (1975) 曾認為，傳統課程的謬誤之處在於曲解了課程的意思，要了解課程的真義，必須根據課程 (curriculum) 這個概念的詞源 "currere" 來重新界定課程。"currere" 的原義是「在跑道上奔跑」(to run the racecourse)，它是一個動詞，一種活動，一種內心世界的旅行。而現代課程觀卻將其斷章取義，只注重其詞源中的名詞 "racecourse"，而忽視了及最重要的本質 "run" (引自張文軍，民 87，86-87 頁)。事實上，以「奔跑」為重點的課程的意思是必須強調培養個人在重塑自己人生經驗方面的能力 (Wiles & Bondi, 1998)。

因此，課程不是一組待協商的既成的東西，是教室中師生的真實的教育經驗。師生共同參與教室的活動，界定學習內容和方式，帶進他們的經驗，並與他人分享。家長、社區人士、專家等成為資源人物，協助學生學習，學習成果要與其他班級、其他學校、和社區外的人士共同分享。學校課程要與學習者及其活動的世界關聯，教室與社區聯接，學生與社會銜接，學問知識和經驗知識結合。這種社區的建立是由下而上的，非制度化的方法，組織的參與者決定自己的改革行動，賦予成員更多的權力，決定改變的方向、實施的政策和提供的服務。使個人和社區依自己的需要和優先順序改革和成長，共享目標、發展潛能。這正是學校本位課程發展的真義。

參、全面品質管理的意義與基本理念

「追求卓越，提升品質」一直是教育努力的方向。為提昇日益低落的

教育水準，英美等國的教育學者於一九九〇年以後開始思索如何利用有效的管理方法來提升教育的品質，於是「全面品質管理」(Total Quality Management, TQM) 遂受到教育界所重視，認為它對教育品質的提升具有實用價值(曾榮華，民 85)。因此，以下就針對全面品質管理的意義與基本理念加以介紹，希冀能對此一管理理論有基礎之瞭解。

一、全面品質管理的意義

全面品質管理是當今品質管理發展的主流，亦是商業界提昇產品品質所倚重的焦點。它是由早期的品質保證(Quality Assurance, QA)、品質管制(Quality Control, QC)、統計品質管制(Statistical Quality Control, SQC)及全面品質管制(Total Quality Control, TQC)等品質管理理念慢慢發展而來，再經由 Deming、Juran、Feigenbaum 等人的提倡下，漸漸受人重視。

而 TQM 一詞的創始者為誰？有兩種不同說法：(一) Mary Walton 在其著作提及，TQM 是在 1985 年由美國 Naval Air System Command 的一位行為心理學家 Nancy Warren 所提出，原本是指述該單位所採用的日式品質改進的作法。(二)美國俄亥俄州 Highland Heights 的 Allen-Brandley 公司由品質、可靠度和安全性的觀點開發一個設計、開發、製造和支援的全公司品質管理方案名稱(戴久永，民 83)。

為了對全面品質管理有深一層的認識，以下僅就全面品質管理的意義做一說明：

(一)美國國防部 DoD5000.51-G 對全面品質管理的定義：「全面品質管理不僅是一種企業經營的理念，且同時也代表企業組織持續改善的基礎和一組指導原則。它應用數理方法及人力資源以改進本身所提供的物料和服務，以及組織內所有的過程，以符合顧客目前與未來的需求。TQM 整合基本的管理技術，現有的改進效果和維持改進原則下的技術工具。」(戴久永，民 83)

(二) Law (1993)對全面品質管理的定義為：「全面品質管理是一持續改進的過程，在此過程中，必須以顧客的需求反應為主，以資料作為決定的

基礎，並允許所有人參與過程。」

- (三) Sallis (1993)對全面品質管理定義則為：「全面品質管理是一持續改進的哲學，可以提供任何教育機構系列的實用工具，以滿足並超越現在與未來顧客的需求與期望。」
- (四) Fields (1993)對全面品質管理則定義為：「全面品質管理在教育組織內，則是組織內所有成員（如：家長、老師、學生、行政人員...等）共同合作，來達成顧客要求的一種承諾。」
- (五) 吳清山、林天祐（民 83）對全面品質管理的認識則為：「全面品質管理的『全面』係指，所有單位、人員都參與品質改進，而且都為品質負責；『品質』，係指活動過程、結果與服務均能符合標準及消費者的需求；『管理』則是指有效達成品質目標的方法與手段。全面品質管理可說是達成品質目標的全面性做法。」

綜合上述各家對全面品質管理的定義，筆者認為「全面品質管理是一種管理的哲學，其精神在於強調組織內的全員參與及永無止境的改善。而TQM的理念則是以系統的、一致的與整體的組織方式，檢討組織內各項事務的處理過程，期能達到提昇工作品質與績效改進的目的，以符合顧客的需求。」

二、全面品質管理的基本理念

在了解全面品質管理的意義後，我們可以知悉全面品質管理是要求管理者追求產品、服務、過程及方法的品質，這種要求反映於以下幾項主要理念當中，分別為全面參與、持續不斷改進、追求新的策略思考方式、事先預防、顧客滿意至上、承諾品質第一、重視成員的發展訓練、及縮小變異性等八項。

(一) 全面參與

全面品質管理要求組織成員全面參與品質的改進與提昇，但是其所指的全面參與不是單打獨鬥式的參與，也不是集中式的參與，而是普遍小組式的參與。唯有允許所有真正參與工作的人都參與改進的歷

程，真正的品質改進才會發生（Law, 1993）。

(二)持續不斷改進

掌握社會脈動是全面品質管理的特徵，其目的在隨時滿足消費者多變的需求，而要做到充分滿足消費者需求，須靠不斷的在產品上革新求進步，否則便會因陳舊、落伍而被消費者遺忘，因此，永不休止的改進是全面品質管理的核心理念之一。Deming (1986)曾強調，不斷地改進生產與服務系統，進而改善品質與生產力，如此才能不斷地降低成本。但值得注意的是有別於躍進式的改革，全面品質管理所強調的是持續不斷漸進式的改進。

(三)追求新的策略思考方式

全面品質管理理念是透過系統整合性、一致性的全面組織的層面查核完成工作方式，提供一種理念的改進品質的方法。在心態上，應由「若產品沒缺點，不必修改它」，改變為「我應如何改進它」。這種思想的轉變，不但將會提升內部與外部顧客的滿意度，而且將會改變組織文化，這種組織文化的改變，將會在顧客關係所提供產品的品質與可靠度，以及提昇員工士氣等方面看出來。事實上，「新」與「舊」是一種相對性的比較，所謂新的策略思考方式，只不過與過去想法不同的思考方式而已。策略和文化是相對的，策略明確，文化的塑造也才有個基礎，組織經營總不能光依賴文化。至於策略的明確，一樣要靠上、下溝通，藉由不斷思考來達成。

(四)事先預防

傳統想法，任何東西都不會完美無缺的製造出來，因此，一定得花時間、精力去把缺點找出來。全面品質管理的想法是品質的問題可以事先預防，其關鍵在於要求「每一次、第一次就做對」。當採取「錯誤無可避免」之態度，過程中的缺失便被忽略，而靠事後檢查來發現，甚至有時到了消費者手中才由其查覺；採取「錯誤可事先設計予以消除」之態度，則會以「如何改進」之主動精神，經由管理程序把失誤減低到最少。這種觀念或思想的改變，不但提昇了工作及成品的品質，

也改變組織文化。基於這種理念，管理階層想要什麼品質，便會得到什麼品質（戴久永，民 83）。

(五)顧客滿意至上

全面品質管理強調滿足顧客的需求，並且永遠以顧客的滿意程度為優先考量（Bostingl, 1992）。組織應持續提供符合顧客或使用者需求和期望的產品與服務。「使用者滿意」是最基本的需求，組織中的每位成員都必須全力以赴，無論這些使用者是內部的顧客或者是外部的顧客。

論語上說：「水能載舟，亦能覆舟」，對於組織之舟來說，消費者正是那「水」，與西方人說「消費者為王」具有同樣的意思。所謂「順勢者昌，逆勢者亡」，為此，全面品質管理對待消費者絕不以「合則來，不合則去」的態度，也不採「強力說服」的做法，因為前者忽略消費者的期望，後者會有「賣出去擔心會不合用之副作用」，兩者都可能因而斷絕自己的生機；相反的，全面品質管理的信念是：熟識消費者，尋求滿足消費者之道，是提昇品質的第一步；持續獲致消費者歡心，生存才保無虞。

(六)承諾品質第一

滿足消費者需求是全面品質管理的最終目標，而不斷改進品質則是達成此一目標的手段，失去消費者一切存在均是空的，沒有品質一切努力都是白費。Deming (1986)認為低品質意謂著高成本，因為產品或服務的品質不佳，則會造成瑕疵品、重做或延誤，而這些無形當中都會造成浪費，增加許多不必要的成本。全面品質管理強調必須愛好品質，有強烈追求高品質產品的榮譽心和責任感，也就是說必須對品質有所承諾，把品質視為降低成本的第一要件，所以必須承諾品質第一。

(七)重視成員的發展訓練

全面品質管理哲學非常重視成員的在職訓練，所以 Deming (1986)強調，必須訓練成員，否則再好的機器設備也無法達到預期的效果，

否則所購置的機器設備將是一種浪費。藉由教育與訓練使成員熟悉「全面品質管理」的基本理念與施行步驟，並讓他們學習使用支援持續改進的工具與技術。因此，必須讓成員不斷地接受在職訓練，一則使組織中的所有成員都能符合工作的需要，再則使成員的專業之能可以不斷地成長與發展並與時俱進，最後則可使成員具有更多關於品質之事與技術，以提供顧客更好的服務（Sallis, 1993）。

(八)縮小變異性

Deming (1986)曾經明白指出：「良好的管理在於對任何品質的特性減少其變異性，無論該特性是否在管制狀態，以及是否有不良品產生。」當變異性縮減，零件品質將更爲相近，完成品也將更好和更爲可靠，而這正是全面品質管理所追求的。

肆、以全面品質管理觀點提升學校本位課程發展

全面品質管理的理念在企業界的實施成效卓著，這種管理哲學主要強調建立不斷追求品質改進的組織結構與文化。組織追求品質的文化與態度形成之後，則產品與服務的品質自然可以不斷提升，因此全面品質管理較爲強調管理過程的重要性，藉由加強管理來提升品質。而歐美教育學者爲了追求卓越的教育品質，近年來也開始注意「全面品質管理」的理念，並將其應用至教育上。研究者遂嘗試以全面品質管理之觀點來對學校本位課程發展之實施提供相關建議，使學校本位的課程發展更能符應品質管理的要求。並作爲各校在進行學校本位課程發展時之參考，以提升教學品質及學校效能。

一、組成「課程委員會」落實「全面參與」

學校本位的課程發展強調各個學校都應該塑造屬於自己學校的風格及願景，唯這個風格及願景並非由校長獨自一人或少數人能夠獨斷決定，因此爲落實學校本位的課程發展，學校應設立「課程委員會」。而參與人員方

面，應包括學校的所有組成份子，如學校教職員、學生與家長；除此之外，還可根據學校本位課程發展的活動類型以及發展階段，酌量納入社區人士、外部學者專家與教育行政人員全面的參與。

如前所述，全面品質管理所強調的全面參與，並非單打獨鬥式或集中式的參與，而是普遍小組式參與，因此各個學校在成立課程委員會的同時，亦應成立學習領域研究小組，每一位教師都要參加一個小組，定期提出具體結論和建議，作為課程委員會擬定課程的主要依據。如此，學校本位的課程發展實施，將可以藉由和學者、專家的指導，並透過教師實際的參與課程設計，課程實施之歷程，一方面深入了解課程內涵，一方面又可以提升參與感和分享決定的空間，進而提高教學品質。

二、時時進行課程評鑑，持續不斷改進學校本位課程發展

學校應隨時對學校本位的課程發展進行評鑑，而評鑑的結果除了可以使參與成員了解努力的成果，為下一步決策提供依據之外，也能讓學校內外部人員了解學校本位課程發展的全貌，為成功的方案贏得支持與推廣。因此，全面有系統的學校本位課程發展的評鑑不僅必要而且還應兼顧：(一)課程評鑑工作應貫穿整個學校本位課程發展的過程、(二)課程評鑑要有計畫、(三)建立質量兼重的評鑑項目、(四)結合外部學者專家的支援進行等四項重要原則。其實，教師教法是否適當，學習內容是否完成，是要透過適當評量方式來決定，這也就是學校本位課程發展的重要內容。

另外，學校也應該充分授權給教師，使他們能在學識的品質及其他方面的個人成長都能有持續的進步；教師的教學方法亦應持續改進以確保能提昇每個學生的學習品質，而對於評量的技術也應有大幅的改進，以持續不斷的評量來取代標準化的測驗分數，以幫助學生達成學習目標(Bonstingl, 1992)。

此外，以全面品質管理型態為基礎的學校本位課程發展之學校，會不斷收集、分析整理可信資訊，建立易於存取之資料庫，並據知作為持續改

進的依據。而此一資料庫的內容應包括：學生行爲、教職員態度、教育成果、教育過程、教育資源、學習對象、其他學校實施成果及成本分析等。

三、學校成員應對學校有新的願景

學校本位課程發展顧名思義應以「學校」爲主體，而每所學校都應有其各殊性的願景和新哲學，因此學校應採用能確認學校教育品質的願景和新哲學；而這種新哲學是一種能爲學生的學習轉換新的思考與技能方式，且教育人員必須相信在適當的教與學的條件下，學生都能有高水準的學習表現。

另外，學校的領導者必須採用且充分支持持續改進的學校本位課程的新哲學，並且透過授權給師生團體，以達成學校成員共同設定的願景。再者，學校中從上到下所有人員，都必須對實施學校本位課程發展的新哲學有所承諾，也必須了解充分採用新哲學將導致幾乎所有學校內的每個過程都必須接受評量，才能提高教學品質。

四、以「事先預防」的觀念，發展學校本位課程

全面品質管理型態的學校本位課程發展，應採用「事先預防」的觀念，一方面打破以「危機處理」爲主軸的課程發展模式，改採預防可能問題的發生，以免造成無可彌補的傷害。例如，此次九二一大地震，造成許多民衆的死傷，就有許多學者提到，學校未充分落實及執行防災教育，造成許多民衆對地震的避難措施不明瞭，而造成許多不必要的傷亡；且若此大地震發生在白天，學校學生是否有足夠的能力或技能來逃避這場災難所帶來的傷害？因此，學校本位的課程發展設計，不可只著眼危機發生後才進行相關危機處理課程的設計，而是所有參與課程的人員都要有「事先預防」的觀念，在課程設計發展中，能增加「預防性」課程，讓學生可以有足夠的應變能力去面對他所生活的環境。

另一方面對於任何學校本位的課程發展方案，應都先經過縝密的思考，並經由小規模的試行後，學校成員彼此都取得共識之後，再全面推展，

以便能落實實施。

五、學生利益優先，重視學生角色，符應「顧客至上」

在課程的實施歷程中，有涉及相當專業的區分，未必適合學生參與，不過，學生畢竟是教學情境中的「顧客」(clients)，他們的確有權表示意見，提供看法，好讓老師在教學上作重要的參考，即使是相當專門的課程決定，也可以讓學生適當參與 (Marsh, 1997)，在個別教室和學校整體階層上提供參考意見或情境回應，做為教師運作課程的參考。

學校本位的課程發展既以學校為本位，宜考慮生活務實的需要，從生活中，從近處往外擴張學習，最能誘發興趣，維持永續的學習熱度。強化優點，容易帶來快樂學習，一味補救缺點，只是會令學生常感到挫折，因此，協助學生找到自己學習的優勢能力或領域，先建立學習的信心，再以此來引導弱項學習，會有不同的效果。

學校本位課程發展應是為了學生獲得學習的利益為最大的考量，學校以學生為主體，課程本身亦是為學生的學習而存在，因此如何因應學生能力、興趣、與現實生活的需要，來設計符合學生利益的課程，應是課程發展的最大原則，所以學校本位課程發展應要考量學生現實世界的基本需要，並參考其身心發展階段，設計出符合學習者的基本能力、性向與興趣的課程，讓學生樂於學習，進而終身學習。

六、學校成員具有「學校本位課程發展能提高學習品質」之承諾

學校成員不能有認為學校各項條件不足以進行學校本位課程發展的條件。事實上每所學校的條件沒有絕對的優勢或劣勢，端視學校成員如何看待。例如，教師人士的流動頻繁，雖可能影響學校課程發展的銜接性與成員的認同度，但換另一個角度，卻也是學校人才活化的生機。因此，學校的許多物理環境或條件，影響的應是學校本位課程發展的經營時程、經營策略，但不足以否定學校發揮課程自主、參與課程發展的理由。任何學校

的屬性或條件，都可能是學校本位課程發展的阻力，也同時可能是課程發展的助力，消極等待這些環境的完備，不僅不切實際也可能有害學校發展。

因此，學校所有成員都必須對學校本位的課程發展有所重視並且承諾此一課程方案的實施必能提升學生的學習成效。唯有全體成員始終抱持此一承諾，學校本位課程發展才能徹底實施，否則只是嘴巴喊喊，隨便虛應故事，受害最深的只有學生。

七、重視教師在職進修與發展訓練

全面品質管理型態的學校本位課程發展之學校，學校領導者應該充分提供學校成員，尤其是教師在職訓練的時間，並且使在職訓練內容能直接與有助於改進教學品質的計畫相連結，這些訓練計畫可以指導教師如何設定目標，如何評量自己對學生的教學品質。進一步，教師也應對學生實施訓練方案，使學生知道如何設定學習目標，能更有效地從事學校的工作，及如何評量自己的學習成果（吳清山、林天祐，民 83）。

充分提供教師的專業進修是提昇教師參與學校本位課程發展的重要途徑。這些進修可以透過鼓勵教師進修學位，或辦理各種校內研討會、小組會議、課堂觀摩，校外參觀活動、校際研習營等型態進行。至於家長和學生的參與準備，也可以參考此一類似的方式進行。學校成員能終身學習是件很重要的事，唯有如此才能使自己的知識不斷地與時俱進，並能鑑往知來，以適應現在甚至於未來社會的要求。所以學校必須不斷地教育成員，並發展自我改進方案，並且將持續教育成員視為提升學生的教育品質之投資，以使成員與組織都能不斷成長與改進。

八、課程統整，以縮小變異性

課程統整並不只是一種課程組織的技術，而是一種對教育目的、學校本質、知識功能的理念。如果只是將相同知識形式的學科統合，或只是選擇一個主題將學科關連並不能算是課程統整。課程統整必須讓知識與生活結合、學校與社會連結，讓學習者體認到學習的意義；失去了這個功能，

課程統整的任何模式都只是個形式。

由於學校本位的課程發展，是由各個學校依據學校的特殊條件所發展的課程，因此課程設計將會多樣化，但是也有可能混亂龐雜。因為課程本身涵蓋面甚廣，從目標、教學者、學習者、環境、教學方法，無不包含在內。因此課程設計應該兼顧這些範疇，使學習的經驗統整化，讓學生獲得完整、一貫、整體的經驗，而非零散破碎的事實。藉以縮小不同學科傳授知識的變異性。

伍、結語

經由全面品質管理的觀點來提升學校本位課程發展的品質，我們可以充分了解學校本位的課程發展亦可以符合全面品質管理的要求；但是學校本位的課程發展其實還是需要摸索的過程。唯有學校事前充分評估學校條件，擬定學校可以營運、可以承載的學校本位課程發展步調、規模、程序，提供成員相應的資源，建立不斷循環改進的機制，才可能做好學校的課程發展。初期學校可以先嘗試從小幅度、小規模的學校本位課程發展入手，從中累積經驗與成果，然後再進行較大規模、大幅度與數量較多的學校課程發展。當然，教育行政當局與學校在推動時，也應體認此點，花時間去經營，採漸進策略，使學校成員認清學校本位課程發展的意義與價值，同時充分衡酌各項有利條件與可能遭遇問題，確實做好實施學校本位課程發展的規劃，提供學校多元的實施途徑。

學校本位的課程發展，必須有獨特的學校氣氛、個別的學校哲學、有意願能力的成員、支持的校長與學校外部控制的解除。但即便如此，也不保證大家對於目標與作法就能凝聚共識。唯課程發展原就是一種觀點、權力衝突的過程，過程中一定會伴隨著不舒服、失望沮喪的感受，我們最好將這些不諧和的現象與感覺界定為學校本位課程發展過程中不能免除的特色，儘量透過領導與溝通來指認這些衝突，繼而尋求解決之道。

總之，學校本位課程是將過去封閉而僵化的課程轉化為彈性而符合學

生最大學習利益的課程。如果要達成教育改革的目標，學校必先成為課程轉化的重鎮。而學校要成為課程轉化的重鎮，必須全校具有課程改革的共識；學校行政必須充分支援課程與教學改革；增進教師轉化課程的能力與意願，使其在教學的過程中，願意時時用心收集課程執行的狀況，並加以檢討，以協助學生進行最有效的學習；社區家長的支持與配合也占有關鍵性的決定力量。這些都是推行學校本位課程不可或缺的條件，也是我們今後努力的一個方向。

參考書目

- 行政院教育改革審議委員會（民 85）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：作者。
- 林文生（民 88）。學校為本位的課程發展：以依所學校課程發展的經驗為例。**教育資料與研究**，26，28-32。
- 林天祐（民 87）。全面品質管理與學校行政革新。**教育資料與研究**，25，19-22。
- 林秀容（民 87）。淺談學校本位的課程與教學。載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**（49-60 頁）。台北市：揚智文化。
- 吳清山、林天祐（民 83）。全面品質管理及其在教育上的應用。**初等教育學刊**，3，1-27。
- 洪福財（民 88）。學校本位課程發展中的小學教師角色。**教育實習輔導**，5(1)，6-13。
- 高新建（民 87）。學校本位課程發展的多樣性。載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**（61-79 頁）。台北市：揚智文化。
- 教育部編（民 87）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北市：編者。
- 教育部編（民 88）。**國民教育階段九年一貫課程試辦要點**。台北市：編者。
- 游家政（民 88）。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像：課程綱要的規劃構想與可能問題。**教育資料與研究**，26，4-18。
- 黃政傑（民 88）。國教九年一貫課程的展望。**師友**，379，4-9。
- 張文軍（民 87）。**後現代教育**。台北市：揚智文化。
- 張嘉育（民 87）。認識學校本位課程發展。載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**（23-47 頁）。台北市：揚智文化。
- 張嘉育（民 88）。九年一貫課程的學校課程自主：一個學校本位課程發展的實例與啓示。載於中華民國課程與教學學會（主編），**九年一貫課程之展望**（79-129 頁）。台北市：揚智文化。
- 曾榮華（民 85）。應用全面品質管理觀點提昇學校營繕工程品質。載於中華民國學校建

- 築研究學會(主編), **教學革新與環境規劃**(85-104頁)。台北市:國立教育資料館。
歐用生(民88)。落實學校本位的課程發展。**國民教育**, 39(4), 2-7。
戴久永(民83)。全面品質經營。台北市:中華民國品質管制學會。
羅清水(民87)。九年一貫課程與學校本位課程發展。**研習資訊**, 15(5), 1-8。
Bonsting, J. J. (1992). **School of quality: an introduction to total quality management in education**. Alexandria, VA: ASCD.
Deming, W. E. (1986). **Out of the crisis**. Melbourne Sydney: Cambridge University.
Eggleston, P. (1980). **School-based curriculum development in Britain**. London: RKP.
Elliott, J. (1998). **The curriculum experiment-meeting the challenge of social change**. Open University Press.
Kennedy, K. J. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: an Australian perspective. **Curriculum and supervision**, 7(2), p180-195.
Law, J. E. (1993). TQM and me: why is it important?. **School business affairs**, 59(4), 24-27.
Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). **Reconceptualizing school-based curriculum development**. London: The Falmer Press.
Marsh, C. & Willis, G. (1995). **Curriculum: alternative approaches, ongoing issues**. NJ: Prentice-Hall.
Marsh, C. J., (1997). **Planning, Management and ideology: key concepts for understanding curriculum 2**. London: The Falmer Press.
Murphy, J. (1993). **Restructuring schools**. London: Villiers House.
Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). **Curriculum: foundations, principles, and issues**(3rd ed.). MA: Allyn & Bacon.
Sallis, E. (1993). **Total quality management in education**. Philadelphia: Kogan Page.
Wiles, J. & Bondi, J. (1998). **Curriculum development: a guide to practice**(5th ed.). NJ: Prentice-Hall.

曾榮華，現任台中師院教務處編審