

中小學學校本位課程發展的問題與展望

楊智穎

為瞭解當前國內中小學學校本位課程發展的現況，本研究分別針對三部分進行探討，一是探討學校本位課程發展所面臨的挑戰；二是分析學校本位課程發展可能產生的問題；最後提出本研究的結論及五點建議，包括：一、培養教師具備課程改革的文化觀與歷史觀；二、進行整體性的課程改革；三、建構一個對話分享的課程實踐脈絡；四、建構民主賦權的學校本位課程；五、釐清每個課程語詞所指涉的實質內涵。

關鍵字：課程發展、學校本位課程發展、知識市場化

A View of School-based Curriculum Development in Elementary and Junior High Schools

Yang, Jyh-Ying

In order to understand the conditions of the school-based curriculum development in junior-high and elementary schools in Taiwan, this study is divided into three parts: The first part is to probe the challenges the school-based curriculum development is facing.

The second part is to analyze the problems of the development of the school-based curriculum.

And at last, this study presents the prospects of the school-based curriculum development in the future.

Key words: Curriculum Development, School-Based Curriculum Development, Marketization

壹、前言

面對二十一世紀即將來臨，世界各國爲了讓自己國家在面對新世紀具備向上提昇的力量，同時也能在國際舞台中佔一席之地，因此皆戮力進行各項教育改革工作，我國亦不例外，而分析國內外相關的教育改革措施或口號，權力下放、市場競爭、選擇、多元與開放等用語幾乎成爲近幾年改革措施的普遍核心概念，只要論及教育改革，一定得與這些概念相結合，好像唯有如此才能創造出一片光明的教育願景，目前國內所推行的教育改革措施中，學校本位課程發展即是突顯上述改革理念的措施之一，它在課程發展的目標上，重視以學校爲主體之教育願景的塑造；在課程發展的流程上，強調一種草根式的課程發展模式；在教師的角色任務上，則賦予教師更大的課程自主權。然而如 Apple (2000)所言，政策形成、分配與實踐不單純是一種線性的模式，國家可能合法化課程、評鑑或政策的改變，但政策或課程的書寫者則無法控制文本 (texts) 中的意義與實施。所有文本是易漏(leaky)的文件，在過程中的每一個階段必定會再脈絡化(recontextulization) (Ransom,1995)，根據以上的論述，可得知學校本位課程發展從理想課程轉化爲正式課程、知覺課程、運作課程、與經驗課程的每一個過程，必會因爲經歷不同的環境脈絡而產生質變與量變，例如不同教育人員的主觀意念，可能會對「學校本位課程」的內涵進行不同的詮釋，同時課程實施過程也會因爲不同權力或利益(interests)的角力，而產生與預期不同的課程圖像。因此，爲了對當前學校本位課程發展的相關問題有進一步的瞭解，本研究擬分爲三部分進行探討：首先，探討當前學校本位課程發展所面臨的挑戰；其次，分析學校本位課程發展可能產生的問題；最後提出本研究的結論與建議。

貳、當前學校本位課程發展所面臨的挑戰

課程發展過程是無法絕緣於外在社會環境，它難免會受到各種社會因素的影響，包括政治、經濟、文化等，因此當我們在探討學校本位課程發展時，勢必要將其放在整體社會架構下思考，才不致於犯下「見樹而不見林」的錯誤。爲了瞭解在當前的社會脈絡下，有那些巨觀的社會因素會影響學校本位課程發展，茲分別從網路科技的影響、知識市場化的衝擊、資本主義消費文化的趨勢、以及專業、市場與國家之間的拉鋸等四方面進行分析。

一、網路科技的影響

面對資訊網路時代的來臨，論述與表徵的形態呈現超實體(hyperreality)、跨國化與邊界模糊化的性質，在論述空間中，形成論述主體的解消，在形式上表現在電腦隱喻的大量增殖與複製；在內容方面，是虛擬階級或霸權對意識型態的塑造、表達與傳遞(吳美娟，2000)，這種論述形態極可能會改變未來的教育方式，學校或教室不再是學習的唯一場所，虛擬的學習空間將塑造另一種學習環境，世界可透過網路形成一個無遠弗屆的學習系統，這種現象雖有助於對知識獲取的便利與快速，卻也可能對學校本位課程形成一種挑戰：首先，「學校」的內涵或圖像將隨著網路科技的進步而有所改變，也就是除了有形的學校組織，另一種無形的學校組織逐漸形成，課程發展與學習的機制可能從目前有形學校組織轉移到電腦科技中的虛擬階級，它與有形的學校組織最大的差異，在於前者是一群具備共同學習需求的學習者，而後者則難免受到科層體制的影響，在國家霸權的干涉下，忽略學習主體的需求；其次，隨著網路資訊取得與流通的便利，網路中所提供之學校本位課程圖像，雖有助於他校發展與實施學校本位課程的參考，卻也可能形成過多複製性的學校本位課程，對於形塑學校特色而言也是一種威脅，上述網路科技所造成的問題值得我們關注。

二、知識市場化的衝擊

學校本位課程發展強調每一所學校要能發展自己的特色，但在塑造學校特色的過程中可以發現，受到教育運作的消費導向，以及家長教育選擇權理念的影響，雖然目前大部分國中小學生就讀某一所學校仍是以學區為主，然而因為交通的便利，許多家長仍可透過各種管道跨越學區，選擇符合自己需求的學校就讀，在這種情況之下，每一所學校為了吸引更多的學生就讀，很可能會在家長需求與知識市場化的壓力下，將學校本位課程的發展方向以符應市場(大多數家長)主流知識為其主要目標，因此我們不難發現，「電腦課程」與「英語課程」幾乎成為大多數學校發展學校本位課程的主要特色，在這個過程中，消費者至上的心態很容易掩蓋學校教育的主體性，同時學校為了迎合家長，以及在校際惡性競爭的情況下，也會使得每一個學校本位課程的發展皆不約而同的朝市場主流知識靠攏。

三、資本主義消費文化的趨勢

受到資本主義消費文化的影響，人們對知識的使用普遍呈現一種消費的行為取向，在這種消費行為之下，追求市場主流價值知識成為一種時髦，而立即的滿足感與流行的需求則成為人們主要的消費信仰，任何知識在知識市場上的生命是暫時性的，這種經濟消費倫理事實上也逐漸滲入教育領域之中，因此我們可以發現當一個教育事件或口號剛出爐，馬上便成為大眾討論與研究的焦點，然而另一方面卻可能造成人們對過去教育知識的遺忘，忽略了任何教育知識的發展是有其連續性的歷史演進過程，以國內課程標準的演進為例，當一九九六年所公布的課程標準實施不過幾年的時間，只因為九年一貫課程的公布，人們似乎忘記這套課程仍處於實施的狀態，所有論述的話題都圍繞在九年一貫課程身上，這種課程運作方式是斷裂性的，也是流行性的，教師之於中央所推動的學校本位課程，只是在進行政策的符應，而非理念的認同。如果教師的課程價值觀一直是如此，我們擔心的是目前國內所進行的學校本位課程發展，是否會因為另一個新興

課程議題的出現，而降低教育成員對其投入的熱誠。

四、專業、市場與國家之間的拉鋸

學校教育雖然是一個講求教育專業的地方，然而因為學校是社會生態的一環，因此在決策過程中便難免會受到社會結構中之不同利益(interests)或意識型態的影響，這種現象在國內外的例子是屢見不鮮，以美國為例，一九八〇年代雷根政府時期所提出的「國家在危機中」(A Nation At Risk)報告書，目的即在因應國內學生學術能力的低落，以及提昇國家在國際社會中的競爭力，因此課程的重點集中在「五個新的基礎」(Five New Basics)，包括英文、數學、科學、社會科和電腦素養(computer literacy)，國家對教育政策干預在此可以發現。在國內方面，近幾年鄉土教育以及英語的正式設科，未嘗不是政治與市場力量影響課程發展的結果。而隨著冷戰的結束，政治結構的重組，政治的對抗已經消逝，隨之而起的是更為激烈的區域性的經濟競爭，教育改革更成為近幾年各國提升經濟競爭力的重要手段(楊深坑，2000)。另外，研究者在二〇〇〇年二月至六月間，參加國立台北師範學院社會教育系所主辦的一系列「台灣教育的南北對話—學校本位課程的規劃與實踐經驗」研討會，也發現各學校報告自己進行學校本位課程發展的過程中，所面臨最大的壓力大多來自於家長，家長質疑的是學校本位課程對學生的升學是否有幫助，顯然家長關心孩子未來的升學成績多過於學校教育的本質。由此可知，學校在發展學校本位課程時，除了教育專業考量之外，來自市場、國家或其他利益團體的壓力，也必需列為考慮的因素。

參、學校本位課程發展的相關問題分析

課程發展通常不是一種線性的過程，其間常會有一些無意識的或非預期的潛在課程發生，例如歐用生(1990)便揭露國小社會科課程改革的六項迷思與陷阱，包括課程改革的神話性、技術性、單一性、非歷史性、保守性、現實性；而張嘉育(1999)則指出目前學校本位課程發展在理論層面的若干意識型態，如大量運用了「自主」、「授權」、「參與」、「合作」、「草根式民主」、「課程多樣性」等語詞作為訴求，然而這些語詞背後所潛藏的意識型態有待檢視。事實上，從一九九八年教育部開放國中藝能科教科書起，然後經歷各縣市以學校為主體的課程實驗方案，如田園教學、開放教育，一九九三年公布的國小課程標準，「鄉土教學活動」由學校或地方自行設計，到一九九八年「國民教育九年一貫課程總綱綱要」的研擬與公布，將預留給學校更大的課程發展空間，整個國內課程發展的演變有由「中央主導」朝向「學校本位」的趨勢，而目前「學校本位課程」顯然已成為當前課程發展的主流，是卓越或進步之學校教育的象徵，但持這種價值取向即潛藏許多危機，例如分析從極端「中央主導」到極端「學校本位」之間不同層次的課程發展光譜，何者才是我們所需要的「學校本位課程」，便有不同的看法；同時，Eisner(1992)也指出根據某一流行的意識型態觀點來改革學校教育，可能常會曇花一現，因為教育實施是一個不斷修正、平衡與向前走的過程，上述二例只是眾多問題的一部分，為能更深入瞭解學校本位課程發展過程中還存在那些問題，以作為導引課程發展有繼續改善的動力，茲分別提出以下八點進行分析：

一、是在消費辭藻或實際？

推動學校本位課程的原因，部分是要針對過去統編本時期由上而下之課程發展的缺失，期望教師能有更多自主發展與設計課程的空間，然而從教育實際的觀察可得知，雖然已有許多學校正積極自行運作學校本位課程

發展，但對大多數學校而言，所謂的「學校本位」或「教師自主」等說詞大都只停留在紙上作業的階段，教師大部分的時間仍在進行辭藻的享受，學校本位課程發展的核心概念並未全面性的滲透到整個教育系統，同時研究者也發現，在過去統編本時期，教師並無太多課程發展的自主權，國內近幾年雖然強調學校本位課程發展，重視學校與教師對課程的專業自主，然而強調市場導向的出版業者馬上針對這一波課程改革，將與其有關的課程措施，如統整課程、親師合作或真實評量等，提供完整的課程材料給學校教師，因此有些教師便說：「你看，他們(最先自行發展與設計課程的學校)設計那麼快有什麼用，現在出版商都幫我們設計的好好的」，這些觀點背後所反映的是教師對「課程發展即教師專業成長」理念的忽視，同時也證明教師之於學校本位課程發展，依舊在上演著一幕幕語言或辭藻饗宴的戲碼，較少落實於教育實際。

二、不同語詞或觀念的實質內涵為何？

人類的觀念通常是透過語言或文字來表達，但也因為語言或文字在傳達過程中與真正的意念之間常存差距，因此若不對語言本身做一個明確的界定，不同的人會有不同的想像空間。就「學校本位課程發展」而言，到底是誰的「學校」？校長、教師、學生或是家長？「本位」的內涵是指純粹以「學校」做為課程發展的主體，或者是在有限度的範圍內進行課程發展？「課程」的定義為何？是教科書、計畫、目標或經驗？「發展」的型態為何？是目標導向？或是一種慎思(*deliberation*)的過程。除了上述詞彙界定不夠明確之外，其他相關的名詞，如「增權」、「增能」或「擁有」等的內涵為何？也都有上述的情況發生。同時研究者也發現，更有人將「學校本位課程」與「統整課程」、「九年一貫課程」、「小班精神教學」等當下課程改革的流行話語(*discourse*)畫下等號，也因此導致課程實際的實施圖像與官方意圖的學校本位課程相距甚遠。另外就教師在學校本位課程發展過程中所扮演的角色而言，不同的社群對教師也會有不同的身份詮釋，學者專家比較會從學術的應然面去界定教師是課程的研究者與設計者；但大多數

的教師仍會從教育現實面著眼，認為學校工作如此繁忙，那有多餘的時間再去自行設計課程，而家長則比較會期望教師的工作應集中放在如何將學生的學術成績提高。最後，學校本位課程發展強調課程發展權的下放，但我們關心的是下放到那一個層級，是地方政府、校長或是教師？從上面的論述可得知，教育人員在從事一項課程改革工作時，若不釐清相關語詞或觀念的指涉意義，將很容易會造成課程發展方向的偏離。

三、學校本位課程發展是學校教育的目的或手段？

課程發展的目的除了可以彰顯教師的課程自主權，同時也在促使課程能符合各地區學生的需求，而學校本位課程發展只是達到上述目標的手段，然而研究者在國小服務期間，發現有些教師曾提出這樣的質疑，如果學校發展以「升學為導向」特色的課程目標，是否算是學校本位課程；教師是否只要會製作「學習單」便算是發展學校本位課程，會產生諸如這些似是而非的疑問，主要在於教師尚未能掌握學校本位課程發展與教育本質之間的關係，教師花費太多的時間忙碌於相關單位所交付之學校本位課程發展的相關計畫，同時還必須在教學時間內應付許多繁瑣，甚至一些非教學取向的技術性工作，對大多數教師而言，學校本位課程發展是在既有的學校工作架構之下，又繼續增加的工作，他們沒有多餘的時間思考為何要發展學校本位課程，以及如何運作才能合乎學校與學生主體性，也因此導致在發展過程中仍是以貫徹行政官員所要的「可見性資料」為主，大部分的學校都在儀式化、美工化與表演化學校本位課程，以為完成這些工作即達到學校本位課程發展的目標，這種作法其實已經將學校本位課程發展的內涵從手段置換為目的。

四、學校本位課程發展是否具有神話色彩？

歐用生(1990)指出學校「潛在課程」灌輸了一個神話：「課程革新一定會導致進步」，這種觀念如同我們視學校本位課程發展即為「進步」的同義詞一樣，似乎只要發展學校本位課程，便可改變所有課程的弊病，這種價

值觀本身即具爭議性，因為它將抑制了其他取向課程的出現，同時它也忽視課程發展過程中所潛藏的政治、社會與文化等因素，Uhrmacher (1997)便提出「課程陰影」(curriculum shadow)的概念，它的意涵是指每一種課程都有一個陰影，它反映出課程較受重視與被忽視的地方，課程受忽視的地方是具爭議性的。Popkewitz(2000)也指出課程或課程研究如同一種伴隨持續矛盾與諷刺的不完善計畫，它的問題通常是在管理個別行動的特殊歷史實踐，而不是絕對的或普遍性的原則。事實上，很難有一種課程是完美無缺的，如同 Sizer(1992)所指的「多即是少」(more-is-less)的觀念，一旦我們進入特定的課程方向，就會有特定的妥協(compromise)與交易(trade-off)，當我們開啓了一些門，同時也關閉了一些門(Beyer & Liston, 1996)，決策的結果總會發現不完善。目前已有相當多學者提出學校本位課程發展的限制(Skilbeck, 1984；Elbaz, 1991；Blenkin, G.M., Edwards, G. & Kelly, A.V., 1992；王文科，1997；周淑卿，1997；張嘉育，1999)，因此當我們在發展學校本位課程時，即應先清楚其限制為何？以及如何在不同的利益之間做妥善的折衝？包括學科傳統、市場需求、專業導向、學生興趣以及國家競爭力等面向。總而言之，學校本位課程發展是有其良善的一面，但也有其侷限性，因此當我們在進行這種課程發展時，千萬不能將其視為一種無法挑戰的課程定律。

五、是責任或權力的賦予？

教師在這一波學校本位課程發展的過程中，真能取得較多的課程自主權嗎？或者只是責任的加重而已？Robertson(1996)便指出在澳洲逐漸專業主義的論調，掩蔽了教師工作被有效無產階級化(proletarianized)的事實，包括透過在意識型態上的政策控制權的喪失，以及透過技術上更嚴格的內容規定(specification)和工作步調。而 Whitty 等人(1998)也指出美國許多的改革活動中的辭藻(rhetoric)皆強調教師賦權的重要性，但實際的推行卻不常發生，其原因在於缺乏成員的參與，他們並視這種強調權力下放的改革，是在權力垂直瓦解(disintegration)的過程中，將中央的危機轉移到個別單位。目前國內課程發展模

式已逐漸從過去由上而下「中央主導」，轉變為由下而上的「學校本位」課程發展，然而在權力轉變與重組的過程中，我們必須觀察教師是在「增權」或是在「爭權」？所得到的權力的實質內涵為何？這些迷人的辭藻背後，例如「增權」或「擁有」，賦予教師的是實質的課程決策權，或只是技術性的權力？如純粹埋頭在電腦桌前編製大量的學習單，教師在忙與盲之間，所為何物？當教師無意識的陶醉於「增權」、「擁有」等說詞時，實質握有權力的是否仍是國家機器？它可以透過全國性的測驗或能力指標來控制學校課程發展圖像，因此無論學校本位課程如何運作，仍似孫悟空一般，無法逃脫如來佛(國家機器)的手掌心。綜觀上面的論述可得知，我國學校本位課程發展對於教師而言，到底是責任或是權力的賦予？其所可能產生的潛在課程為何？值得進一步深入探究。

六、「學校本位課程發展」是否具有後殖民取向？

八〇年代後期，後殖民主義(post-colonialism)的相關論述在學術界引起相當熱烈的討論，相關的學者如法農(F.Fanon)、峇峇(Homi K.Bhabha)、薩伊德(Edward W.Said)、史碧娃克(Gayatri.C.Spivak)等，這些後殖民學者論述的重點主要在探討西方資本主義與帝國主義在「第二次世界大戰」之後的冷戰和後冷戰時期對「落後」民族和國家在文化價值、意識型態、知識話語、主體構成等方面進行圍剿和滲透的一種帝國主義干涉政策和霸權(hegemony)意識(曹莉，1999)，就台灣而言，無論在政治、經濟、文化等方面，甚至在教育與學術領域，事實上都有嚴重被西方國家殖民的現象，而在學術理論的探討或應用方面，長久以來更是以西方國家為尊，教育實踐則幾乎是西方理論的實驗所，很少是透過本土化的研究所形成的理論，研究者在此並非全然反對採用西方教育理論，而是要如同薩伊德所言，後殖民研究對那些正典的文化作品作重新解讀，並非意謂著要將這些作品降級或視之如糞土，而是將這些作品的預設加以重新檢視，試圖要超越出沈悶的主僕二元辯證關係的堅持(王志弘等譯，1999)。因此，針對國內教育與學術被西方國家殖民的反省，目的在維護外來理論與本土文化脈絡之間的相互主體性，同時透過這樣的反省也提醒國內在進行學校本位課程發展時，

切勿過分仰賴西方的理論或模式，或者完全套用他校的課程發展模式；相反的，學校應透過校內教師的集體慎思(*deliberation*)，在考量本身學校規模、成員背景、社區環境資源等諸多因素的情況下，發展一套以學校為主體的課程方案。

七、課程改革的相關人員是否已從舊記憶中掙脫出來？

Wilson 與 Daviss 指出美國教育改革失敗的原因，在於無法去除對教育意義與本質的傳統預設，而以新的典範進行思考(蕭昭君譯，1997)，從美國教育改革的經驗可用來反省國內的課程改革，雖然學校本位課程發展賦予學校更多的課程自主權，然而相當多學校教育人員的集體意識依然無法從舊記憶中掙脫出來，仍然使用舊思維或價值體系來面對這一波課程改革，例如行政官員仍欲以行政力干涉教師對課程發展的自主權；教師仍自戀於過去一貫以忠實教科書內容為其本職的想法；家長仍持濃厚的文憑與升學主義之價值信念；而社會大眾仍迷信學校間的數字排名，於是便可發現有些學校在學校本位課程發展的實踐方面已有相當卓越的成效，然而這樣的成果卻無法落實到每一所學校或教室之中。因此 Sear(1992)指出課程理論能夠改變課程領域，但卻無法改變實際的教育世界，同時一個自我陶醉與虛無的趨勢也在課程領域中發生。從上面的論述可得知，課程改革的過程若只是在書面政策上力求改進，而無法徹底的轉化全民的價值觀，其實成效仍是有限的。

八、教師是否漠視個人所展現努力與能力？

在學校本位課程發展的過程中，常見的一個現象即是教育人員的相怨心態，例如校長歸咎學校本位課程發展成效不彰的原因在於教師的不合作，而教師也抱怨校長或行政人員在課程發展過程中的不支持，這些說詞更常成為教育人員藉機逃避課程改革工作的藉口。另外，教師對自己能力的缺乏信心，也展現在發展過程中，教師期盼學者能提供給學校立即性的課程發展方向，然而儘管這種課程發展方向有多完美，仍是外加而非內造的。研究者也發現多數學校本位的教師進修，在探討學校本位課程發展的

相關議題時，較多偏向安排學者專家到校講述，而缺乏學校成員針對學校課程發展所遭遇到的問題，進行集體的對話運思，究其原因在於教師對自己專業能力的自信心不足，教師總習慣對學院式教育理論的仰賴與崇拜，反而忽略從自身的行動脈絡及個殊經驗中蘊釀出學校或教師個人的「專業實踐理論」(professional practical theory)。因此，我們便常發現有些教師會對學校自主運思所得的課程方案持不信任的態度；或者該採用楷模學校發展與學校自主發展之課程方案間徘徊猶豫，他們所質疑的是學校發展出來的課程方案是否正確？又是否合乎學者專家的要求？從上面的論述可得知，在發展學校本位課程時，思考如何建立教師的「專業自信」，並鼓勵教師對個人努力成果的重視是非常重要的。

肆、結論與建議

觀察國內長久以來的課程改革，常總是「船過水無痕」，教育人員雖然經歷了大大小小的改革工作，但改革前後，教育人員對個人的專業提升，及其對教育現況改善與否的感受，似乎缺乏深刻的體會，這種情形顯示改革所做的努力並未完全滲入教育體系內部，個人在此並非強調要有所謂的「壯烈成仁」的改革精神，但改革過程中若不經歷酸甜苦辣，教育成員是很難去擁有因為改革而帶來之「成長」的喜悅，同時協助整體學校課程品質的提昇。在這一波課程改革中，學校本位課程發展可以說是矯正長久以來學校課程與教師、學生異化和疏離，以及祛除教師課程知能的非專業化等缺失的一份強力劑，儘管仍有以上所論述的挑戰與問題，但從長程的課程改革發展趨勢來看，這份強力劑是有其正面功能。然而為促使國內學校本位課程發展更臻至完善，以下擬根據上面所論述之挑戰與問題，提出以下五點建議：

一、培養教師具備課程改革的文化觀與歷史觀

Wilson 與 Daviss 指出任何改革、變遷的努力，必然與文化認同、社會

意識型態糾葛不清，任何多元化團體內的成員，一定會對兒童應當學什麼、不應當學什麼、以及如何學等議題，意見分歧(蕭昭君譯，1997)。Wood(1998)更指出，課程的本質導致紛亂的爭論勝過於學校應該給的內容。由此可見，課程改革的過程必會牽涉到不同的文化認同、利益衝突與權力運作，因此教師應體認課程改革的成效非短時間或一紙行政命令即可達成，持技術性的思維所進行的課程改革只能達成表面效度而已，思考如何培養學校成員具備民主與合作的素養，才有助於課程改革的事半功倍。另外在改革的過程，教師也必須懷抱歷史意識，因為有歷史意識才能作「理性」的批判與「同情」的了解(歐用生，1998)；最後，對於外來的課程理論或措施，也應持參考而非移植的態度，原因在於不同國家或地區有其本身獨特的文化脈絡，若毫無批判的引進他者的「學校本位課程」，或以他者的「標準」去批判本身的學校本位課程發展，都是一種「非歷史」的課程改革作風。

二、進行整體性的課程改革

課程改革是一整體性的工程，不單只是針對教科書的編製，還必須其他相關措施的配合，任何採取原子式(atomized)的課程決策，雖然每一部分都看似完善，但卻可能降低課程整體成效，就目前所進行的學校本位課程發展而言，除了學校願景訂定與課程材料的自主性發展外，尚必須配合學校結構的再造(restructuring)，學校文化的再生(reculturing)，以及學校成員課程概念的重建(reconceptualizing)。在學校結構的再造方面，例如在課程發展的過程中，應該提供機會給學者專家、教師、家長和社區人士等共同參與；在學校文化的再生方面，例如學校應朝向一個學習型的組織文化發展；在學校成員課程概念的重建方面，例如課程的內涵不僅是教科書，而必須包括目標、計畫與經驗。

三、建構一個對話分享的課程實踐脈絡

雖然學校本位課程發展能夠彰顯學校課程的獨特性，以及教師的課程自主權，然而我們擔心的是在各校自行發展的情況下，若沒有一個評鑑制度予進行規範，極可能導致「學校本位課程發展」變成「學校霸權課程發展」，或者「草

根式的課程發展」淪為「草莽式的課程發展」。然而評鑑制度的建立並非一件易事，其牽涉到國內教育評鑑專業人員是否充足，以及所建構出來的評鑑系統應採取何種取向，是目標取向、消費者取向或者是審美取向，不同取向之間的爭議性仍舊非常的大。研究者認為教育是與眾人息息相關之事，任何相關層面都必須接受評鑑，因此在尚未建立一套完善的評鑑制度之前，可以塑造一個能夠相互對話，分享經驗的公共論述場域，Whitty(1997)便指出，如果我們要避免教育決定的原子化(automization)，以及在學校間與學校內，朝向片斷的(fragmentation)與對立的(polarization)的傾向，我們必須創造新脈絡，以做為能夠在整體社會利益之下，決定合適的制度(institutional)和課程安排，例如我們可在學區內組成包括學校成員、社區人士與家長的教育公共論壇，經由不斷的討論形成學校本位課程發展的共識；或者透過相關學術機構邀請跨國的、或國內北中南東不同區域之學校，進行「學校本位課程發展」經驗的專業分享與對話，教師可以在這個過程中吸收他人的經驗，以避免產生「閉門造車」的危險，而從廣義的評鑑定義來看，這也是評鑑的一種形式。

四、建構民主賦權(democratic empower)的學校本位課程

長久以來，教師進行思考與決定的層面常是技術取向，他們所從事的大部分工作仍是偏向以執行上級或他者所交付的任務為主，教師很少去思索所要實施之任務的合理性或正當性為何？因此，可以發現教師在學校本位課程發展過程中，大多仍存著「等待去做」的心態，教師與課程的關係，是課程在指揮教師的行為，這種被動式的教育改革現象，往往不容易看到具特色的學校本位課程出現。學校本位課程不是規範教師(teacher-proof)的課程，而是一種民主賦權(democratic empowerment)的課程(Wood,1998)，教師是課程的主要操控者，是能合作參與課程發展與研究的工作，並能因應社會變遷與地區差異，不斷思索怎麼樣的課程才是最適合學校發展與學生需求。

五、釐清每個課程語詞所指涉的實質內涵

在課程改革過程中，教師必須先閱讀課程政策中的相關文獻，釐清與課程改革有關之語詞所指涉的意義，例如何謂「學校本位」、「授權」、和「擁有」等，以避免自陷語言的陷阱而不自覺。另外，任何國家的教育語詞或口號都有其特殊的文化與歷史意義，當我們要引進國內時，就必須先對這些教育語詞或口號被提出及應用的歷史背景作一清楚的瞭解，否則一味的採用，可能會造成反效果。

參考書目

- 王志弘、王淑燕、莊雅仲、郭苑玲、游美惠、游常山譯，Said,E.W.著 (1999)。東方主義。台北：立緒。
- 王文科 (1997)。學校需要另一種補充的補充課程：發展學校本位課程。載於中華民國課程與教學學會、中華民國比較教育學會(主編)，課程改革的國際比較：中日觀點，67-85。台北：師大書苑。
- 周淑卿 (1996)。我國國民小學課程自由化政策之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳美娟 (2000)。資訊科技中的主體性危機及其在教育上的意涵。載於淡江大學(主辦)，教師專業發展與師資培育—九年一貫課程革新的因應與挑戰學術研討會論文集。台北：淡江大學。
- 曹莉 (1999)。史碧娃克。台北：生智。
- 張嘉育 (1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 楊深坑 (2000)。迎向新世紀的教育改革—方法論之省察與國際改革趨勢之比較分析。教育研究集刊，44，1-34。
- 歐用生 (1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 歐用生 (1998)。課程與教學革新。台北：師大書苑。
- 蕭昭君譯，Wilson,K.G.& Daviss,B 著 (1997)。全是贏家的學校。台北：天下文化。
- Apple, M. W.(2000).Standards , markets, and curriculum. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence*.(pp.55-74). New York : Teachers College Press.

- Blenkin, G. M., Edwards, G., & Kelly, A. V. (1992). *Change and the curriculum*. London : Paul Chapman.
- Beyer , L. M. & Liston , D. P. (1996). *Curriculum in conflict : social visions , educational agendas, and progressive school reform*. London : Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. (pp. 302-326). New York : Macmillan.
- Elbaz, F. (1991). Teachers' participation in curriculum development. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. (pp. 365-366). Oxford: Pergamon.
- Goodlad, J. I., et. al. (1979) . *Curriculum Inquiry*. New York : McGraw-Hill.
- Parsons, C. (1987). *The curriculum change game*. London : The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing , and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence*. (pp. 75-99). New York: Teachers College Press.
- Ransom, S. (1995). Theorizing educational policy. *Journal of Education Policy*, 10, 427-448.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work , restructuring and post-Fordism : constructing new the 'professionalism' . In I. F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*. London : Falmer Press.
- Sear, J. T. (1992). The second wave of curriculum theorizing : Labyrinths , Orthodoxies , and other legacies of the glass bead game. *Theory into Theory*, 31(3), 210-218.
- Skilbeck, M . (1984). *School-based curriculum development*. London : Harper & Row Publishers.
- Sizer, T. (1992). *Horace's school: redesigning the American high school*. New York : Houghton Mifflin.
- Uhrmacher , P. B. (1997). The Curriculum Shadow. *Curriculum Inquiry* , 27(3) , pp. 317-329.
- Whitty , G. (1997). Marketization , the State , and the Re-Formation of the Teaching Profession. In A. H. Halsey, et . al., *Education — culture, economy, and society*. (pp. 299-310). New York : Oxford.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education*. Buckingham: Open University Press
- Wood, G. H. (1998). Democracy and the curriculum. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problem, politics, and possibilities* (2nd Ed.) (pp. 177-198). New York: SUNY Press.