

學校本位課程發展的省思—— 一所國民小學之個案研究

王嘉陵

本文透過質性研究中參與觀察以及深度訪談的方式，了解一所小學的學校本位課程發展歷程，當中特別關注當事人在學校本位課程發展過程中所遭遇的難題和困境。在事事要求成果的壓力下，形式跨越了實質，學校功能變得有如「教育產品製造廠」，專門負責生產大量教育成果。當教師實踐著學校本位課程發展的同時，心中的意識型態不停地在傳統與開放之間來回擺盪、游移不定，教育方式的質疑也因此產生。上級教育行政機關以「由上而下」方式執行學校本位課程的情況下，控制無所不在，「政策本位」取代「學校本位」，「績效責任」超越「專業自主」，壓縮了學校無限的發展空間。如火如荼的奮鬥之後，教師的求去代表著對課程改革最深沈的抗拒，也帶來未來實施學校本位課程發展方向的思考、反省。

關鍵字：學校本位課程發展、個案研究

王嘉陵，現任國小教師，高師大教育系博士班研究生

收件日期：90年7月23日；接受日期：91年1月15日。

註：本文初稿宣讀於第三屆課程與教學論壇—「課程改革的反省與前瞻」研討會。

中華民國課程與教學學會主辦，90年5月5日~5月6日。

The Reflection of School-Based Curriculum Development: A Case Study of an Elementary School

Wang, Chia-Ling

This thesis is a qualitative research in which the author adopts the methods of participant observation and in-depth interviews. The aim is to reveal the process of school-based curriculum development in an elementary school, especially focusing upon the questions and dilemmas involved. Under the existing social context, schools have to produce innovative products, which has effect of making curriculum development more important than the practice of education. The school is like a factory responsible for producing educational performance. When teachers practiced the SBCD, they were in a dilemma of teaching beliefs torn between tradition and openness, this conflict causes them to doubt their own educational style. The educational authorities put SBCD into practice with top-down initiatives. So “School-based” is substituted for “policy-based”, and “professional autonomy” is replaced by “accountability”, thus limiting the space of school’s development. After so much effort, teachers simply elected to leave the school, which shows their resistance. Suggestions from the study will shed some further light on the process of SBCD.

Key words : School-Based Curriculum Development, Case Study

壹、前言

九年一貫課程綱要的特色是以基本能力做為課程設計的核心架構、以統整的合科教學取代分科教學、以學校本位發展提供學校及教師更多彈性教學的自主空間、以各個層級分工的課程行政措施取代中央集權式的課程統治(教育部, 1999), 基於此, 學校本位的課程發展是未來課程發展的走向, 它意味著行政單位對學校過度管制的鬆綁, 也象徵著學校自主時代的來臨, 然而, 在權力更迭的過程中, 學校的成員如何去適應這樣的轉變? 他們會遭遇到哪些困境? 又會選擇什麼方式去看待問題? 解決問題? 這些都值得深入探討, 也是本文所要陳述的重點。

貳、為何做此研究?

以下分別說明本研究的研究目的、研究歷程中想要回答的問題, 以及選擇研究場所的幾個考量:

一、研究目的

研究者試圖採用質性研究方式, 建構出一所學校的學校本位課程發展歷程, 並探討影響學校本位課程發展進行的各項因素, 過程中, 描繪出學校的內外環境, 當事人所發生的事件, 以及參與成員之間的互動、和隱藏的潛在價值、觀念, 進而詮釋這些結果所代表的意義。

因為研究者本身的角色是教師, 再加上教師方面資料取得最易, 描述時, 會比較偏向以教師觀點來看問題, 並進行詮釋, 鑑於以往和教師嘗試革新有關的實證研究比較忽略實際做決定的歷程以及參與者做決定的形式 (Hargreaves, 1982: 252), 國內這方面的研究也還有待充實, 是故, 關於教師們對於課程發展的信念以及如何實踐學校本位課程發展的歷程, 亦是本研究的重點所在。

二、想要回答的問題

研究問題是在現場的情境中逐漸產生的，而不是先前就設定好的（黃瑞琴，1999：30），研究歷程中，所專注的問題時常有所轉變，焦點也不停地轉移，在歷經了一年的研究歷程之後，逐漸產生出較清晰的輪廓，形成本研究所欲回答的問題：

- (一)學校的內在環境與外在環境如何影響東方國小（個案學校化名）學校本位課程的發展與運作。
- (二)學校成員如何理解並實踐學校本位課程發展。
- (三)東方國小在學校本位課程發展的過程中所遭遇的困境，以及當事人看法。

本文主要將焦點放在個案學校所遭遇的問題與學校本位課程發展所面臨的兩難困境，結果亦可提供實施學校本位課程發展的學校作為省思、參考。

三、研究場所的選擇

本研究的個案——東方國小（化名），正是作者自己的服務學校，這樣的選擇有其優點，但同時也須隨時反省圈內人所獨有的研究倫理問題，並不斷作自我調適。

(一)選擇研究場所的考量

會做這樣的選擇是基於三個因素：第一個原因是，我覺得由自己的工作場所出發，去理解問題、了解問題的形成因素，是最實際的做法，所獲得的回饋也最切身；第二個原因，是身為研究現場的圈內人，蒐集的資料可以較深入，大部分人類存在形式的深層意義都不會對圈外人展示，只有將這些意義視為一種生活方式的人才可以取得這些意義（Jorgensen, 1989/1999：87）。

至於第三個原因，是和東方國小本身的背景有關，它是一所相當特殊的學校，校齡非常年輕，八十七學年度開始創校招生，其創校之初標榜的即是開放教育、統整課程的實驗學校，八十七學年度接辦小班教學精神計劃的實驗，八十八學年度試行學校本位課程，接著亦是九年一貫的試辦學

校之一，這所學校的特點是可以完全拋開傳統的包袱，全校一起採行學校本位的課程實驗，其實施的成果以及從無到有的發展歷程是頗值得參考的經驗，學校本位課程發展過程中所產生的問題亦值得我們深入觀察與反省。

(二)角色的調適

東方創校時，我即在此校服務；東方二年，留職停薪到研究所進修，開始進行本研究；至東方三年，又再度復職任教。所以，我的角色轉換歷程，應是從不帶研究動機的「完全參與者」到旁觀的「觀察者一如參與者」，最後再度成為田野中的一份子，變成身兼研究者與圈內人的「參與者一如觀察者」（嚴祥鸞，1996：199）。

基於角色的變換，我很幸運地可以在身歷其境之後，有一年可以拋開主觀的投入與激情，從遠方客觀地觀察東方的學校本位課程發展，然後再度回到田野去思考發展脈絡，這是一項很好的優點，但正因爲如此，我比別人需要更多角色上的調適，研究歷程中的角色衝突不斷上演，例如在與受訪者訪談時，經常會不由自主地有過多的介入。對於質的研究的研究者來說，如何在「擬情的介入」及「專業的超然之間」保持一個平衡（劉仲冬，1999：176），是很大的難題，身爲圈內人的我更是如此：

當我與同學年老師在一起討論課程時，我的角色是一位與他們一起感同身受、一起哭、一起笑的『圈內人』，但當我回到家，看到電腦中自己談話內容的逐字稿時，又反省到身爲一位研究者不應該這麼不客觀、介入那麼多，在整個做研究的過程中，我的感覺是我的角色時常如此地游移不定，可能下學年回去復職時，情況會更嚴重（89,1,30 研究反省日誌）。

當我對自我角色和研究方法了解得愈多時，對於這樣的疑慮也逐漸能夠釋懷，不再把自己當成只是資料蒐集的「工具」（human instrument），而是帶著七情六慾的行動者（成虹飛，1999：34）。也試著認清自己的角色，接受它，明白「藉著主觀性，我說我所感動的故事，祛除主觀性，我並不是變成一個價值中立的參與者，而是一個腦袋空空的人。」（畢恆達，1999：45），並且在資料的蒐集歷程中隨時自我反省，誠實面對角色對研究的影響，藉由反身性的主觀（reflective subjectivity）更靠近客觀。

參、研究方法與歷程

以下分爲研究方法、研究歷程，以及資料檢核三個主要部分加以探討：

一、研究方法

這篇文章屬於「個案研究」(case study)，個案研究可以是多個個案或單一個案，本研究爲單一個案研究，研究個案的特殊性和複雜性，在特定環境中去理解學校當事人的各項活動 (Stake, 1995: 6)。由於學校本位課程在每個學校的發展都具有個殊性，若要探討實際教育現場的課程發展運作情形，適合以個案研究的方式來進行。研究方法上所採用的是多元的研究方法，主要爲參與觀察和深度訪談，並輔以文件作爲佐證，訪談大部分以無結構方式進行。

二、研究歷程

研究者於民國八十八年十月開始田野資料的蒐集，民國九十年五月結束，研究時間共歷時一年八個月，資料中融合了教師、學校行政人員、家長、學生，以及校外人員的觀點，來建構東方國小學校本位課程發展的樣貌。

主要的研究歷程包含了八十八學年度上學期與三年級教學群所進行的三次焦點團體訪談；參酌校內八十七學年度創校時對全校家長進行普查的問卷結果，於八十八學年度上學期電話訪問每個年級四位家長，共二十四位家長；八十八學年度開始鎖定校內所有和課程有關的會議，能參與的儘量參與，不能參與的會議則請校內老師幫忙錄音；鑑於資料蒐集來源多爲教師、家長，而缺乏行政人員觀點，於八十八學年度下學期邀請校長及四處主任進行訪談。研究者和教師的訪談多以非正式、無結構方式進行；八十九學年度我的角色有所轉變，原本是留職停薪至研究所進修，改以帶職帶薪方式進修，在回學校任校的一年中，與學生、家長、校內成員的接觸更頻繁，校內會議幾乎全數參與，觀察與訪談也在日常生活中進行。

三、資料檢核

一般質的研究多以「三角測量」的方式做資料檢核，包含研究方法、研究人員、研究資料，以及研究所使用的理論四個面向，透過「相互檢證」（cross-check）的過程，以求得更接近事實的現象描述（吳麗君，1999：136），以下即針對這四個面向說明採用的檢核方式：

研究方法上，採用的是多元的研究方法，主要為民族誌（ethnography）方法中的參與觀察、深度訪談和文件分析；人員的檢核方面，研究者的訪談記錄整理完之後，都會請當事人閱讀，並提出想法或修正；在資料檢核方面，是透過深度訪談（in-depth interviews）、直接觀察（direction observation）和書面文件三種資料（Patton, 1990/1999：4）交互檢核；關於理論的檢核，研究者儘量從各個面向的理論來詮釋個案學校所發生的日常生活事件。

肆、學校本位課程發展的省思

在學校本位課程發展的歷程中，除了堆積如山的成果外，也到處充斥著困惑與兩難，本文試著從實務工作現場的真實情境中來探討這些現象，以及學校成員實行學校本位課程時，所面臨的難題，以下將分四部分來說明：

第一部分「教育產品製造廠」呈顯出試辦學校擺脫不掉的「被觀看者」的壓力，以致若干情節相當符合「學校即工廠」的隱喻。第二部分「傳統與開放之間」說明在教改和新教育思潮的衝擊下，教師心態游移在固守傳統與開放教育之間，所產生的矛盾心結，也藉由評量次數的爭議看出學校本位課程發展的方向深受外在主智意識型態所影響。第三部分「政策本位下的學校本位」將觀照點提昇至行政與政策層面，點出學校執行上級命令的難處。第四部分「無言的抗拒——種子飄零各地」提出試辦學校教師流動率偏高的問題，以及對學校、學生所造成的不利影響。

一、教育產品製造廠

在上級教育行政單位不時要求繳交成果，以及參觀人潮絡繹不絕的情形下，東方成了效率超高的「教育產品製造廠」，生產出大量的所謂「教育成果」。

師 A：我們學校就像工廠一樣！

研究者：生產什麼？

師 A：專門負責生產教案、生產活動、生產課程設計。對啊！外面的新學校都是這樣說東方的，說我們是工廠，只要上面交待什麼下來，我們很快就能生產出來。（89,03,24 訪談）

（一）教育的速食文化

東方在全國來說算是跑在前面，且執行教改成效卓著的學校，也是參觀團體、媒體，以及研究者趨之若鶩的學校，爲了應付這些「外來者」，校內人員不免時常要有所準備，當類似這樣的事變成一種常態時，教師們都能很習慣且找到自己的方式，以最快的速度加以應付。即使久了之後已逐漸能夠習慣，但身處其中者，有時難免會有疑惑，反省這種現象的合理性：

師 B：爲什麼我們的教育實施一兩年之後就要看出什麼成果？教育是一種很久才能看出成果的東西，起碼也要五六年，怎麼可能一下子就能看出什麼成果？這好像是一種速食的文化，就是什麼東西都要很快，弄了馬上就可以拿來吃，也不管到底吃了什麼東西，有沒有營養，他們只要看到吃完之後的那種虛胖。

師 C：本來就是這樣啊！進入東方的人三天研習，生出一個學期前的教學設計，再來四個月之內就有幾百個場次的人來參觀了！

師 D：還有幾百本的檔案資料！（89,03,03 訪談）

會造成流行或許是時勢造英雄，背後也有其政策推行的目的，如同流行歌壇中利用媒體包裝塑造的偶像，或許能盛極一時，時間久了，終究是要訴諸於實力，才能延續其演藝生命；同樣地，教育若要可長可久，也必訴諸於紮實的教學與學生基本能力的培養，才是長久之計。

(二)文書上的課程改革

什麼叫做成果？看到書面的東西就叫做成果嗎？學生的能力有沒有進步呢？（89,03,03 訪談）這是東方老師時常在問的一句話，檔案資料是現今身為教學模範生必備的條件之一，但過多需要製作的文書資料，實際上造成了教學上的困擾：

師 E：我覺得我們是爲了資料而教學，常常教學的目的是爲了最後要交出成果。……像班級特色課程，我們也有班級特色啊！但是教完之後，根本也交不出什麼東西【成果】，但是我有在教啊！（89,10,06 訪談）

課程發展是一種歷程（Gay, 1985：1170），所強調的自不應只是產品的部分。歷經了三年的試煉，教師也學會如何捨棄華而不實的外在，直接朝向更實質的內在：

師 F：以前做什麼事是爲了配合課程，配合它的設計，做一堆有的沒有的；現在做什麼都是爲了孩子，對他們好的才會想要去做，已經有所取捨了！（89,11,22 訪談）

依據教育行政單位的想法，詳細的計畫以及成果是確保教育品質的必備條件，但就教師的觀點卻未必如此，認爲這些東西對教學本身無益，從教師思考的研究中，我們也可以發現一個有趣的現象，教師的計畫活動是隨時在進行的，教師所做的計畫無法完全由其書寫計畫反應出來，教師在教學前計畫要做的事，可能只是一種心理運作，無法全然訴諸文字，此種計畫方式稱爲「內心式計畫」（林進材，1997：54），以致教師並不仰賴文書資料爲其教學的主要依據，會覺得文書上的計畫反而是一種額外負擔，成果的繳交對教學並非那麼有意義；也有部分教師認爲教學計畫的作用只是迎合行政運作上的考量，讓教學計畫成爲檔案卷宗的一部分（林進材，1997：26）。就功能而言，教學計畫是必要的，它引導教師對教學目標和流程進行思考，也是教師呈現自身想法、與他人溝通的一種重要媒介，爲減少教師的負擔與反彈，或許份量及形式上可以不必太過拘泥，達到教學上的目的即可，畢竟重要的是教學「過程」，而非文書資料。

當良好的教育理念，落入行政科層體制中時，時常產生相反效果，教育行政單位勵行教育改革的方式往往都強調直線模式的目標產出，以獲得最快速的成果，造成學校內部也必須以此形式落實教育成效，其結果是：學校領導者就像是工廠的老闆，老師是生產線的負責人，學生則是生產線的童工，生產出所謂的「教育成果」。若課程改革只是讓教師的地位化約為學校科層體系中的專業技術人員，只負責管理與執行課程，而沒有發展成為特定教學考量發展或批判地調整課程（謝小苓譯，1995），則所有的教育成果也僅只於形式層面而已！

二、傳統與開放之間

許多人認為，推行新課程就是要完全摒棄傳統不良的教育方式，重新建構一套新作法，但是，傳統的東西一定不好嗎？開放的教育方式就是完美無缺嗎？

解放不一定意味著真正的自由，而是一種變相的捆綁。

——摘自龍應台〈百年思索〉

(一)教師在開放教育學校中擁有較多自由？

文獻中提到，學校文化和課程發展有必然關係，愈開放的學校，愈能貫注於改革，一所開放的學校可以讓教師擁有更多的自由和自主，並鼓勵教師之間更高層次的合作（Kelly, 1977：152），和傳統學校比較起來，東方的教師們的確擁有較多課程上的自主性，就我的觀察，教師之間的專業對談，也比傳統學校是有過之而無不及。但若詳細深究，這樣的自主性未必是全面的，就一位從傳統學校來到東方國小的教師而言，他的想法發人深省：

研究者：妳剛進這個學校的時候，有什麼感覺？

師 G：要做很多事。以前做什麼是自己很想做，可是現在是被逼著要做。

我以前做的還比現在多，而且做得很起勁，可是現在做得反而比較少，都做得很沒勁，因為是被逼的。

研究者：那關於這邊的步調呢？

師 G：感覺會比較忙，以前不用這樣常開會，都沒事，沒事你就可以自

己想說要做什麼，可是這邊每天都有人告訴你要做什麼事。

(90,03,08 訪談)

透過老師們的想法，反應出來的，傳統學校反而有比較充裕的時間、空間自由揮灑，這是一種十分矛盾吊詭的現象，標榜「開放」的學校，限制反而多，未必真的開放，相反的，傳統學校就某方面而言，還令人覺得開放，擁有較多的自由，問題究竟出在哪裡呢？

學校行政的要求未必都是和專業無關的要求，許多作法也都有益於學生的學習，但在工作負擔過重的情形下，導致教師的反彈，也難掩學校間勞役不均的相互比較。另一個原因是，和體制外的開放學校比較起來，體制內所喊的「開放」其實只是在現實妥協下，有限度的開放，程度上相差很多，但既身為具有開放教育精神的體制內實驗學校，時常受到關注，被要求要有更多的績效，民主、開放難以產出績效，以致愈要求高度績效的學校在精神上愈無法開放，為了維持學校本位課程發展的績效以及教育成果，權力的行使狀況變成是上層對下層愈高度的權力控制，要求按照一定的方式、時間內達成一定的目標，因此造成形式與實質不一的現象，也就導致教師反而羨慕起傳統學校的「開放」。

(二)尋找學生的開放尺度

學校開放的結果是否會造成學生常規不良或失序的問題？這樣的議題在東方也曾引起熱烈討論，根據一些老師及家長的觀察，東方在學生的常規管理上的確有不足之處，和傳統學校的學生比較起來，教師覺得東方學生自由得有點過火，也有家長針對此點加以呼應。東方的教學風格是屬於多元化、開放式的，老師們對學生的要求是愛的教育而不是鐵的紀律，開放的後果的確會造成學生常規方面的問題，和傳統的學校比起來，規矩較差，而且愈高年級的老師愈有這樣的體認，家長也為此感到擔憂。

全校性演講是看出一個學校學生常規的最好時機，有時學生的表現令人有些失望，就我自己在八十九年十月六日對學生所進行的觀察，當天輔導室邀請防暴劇團到活動中心進行表演，全校學生都到場參加，表演到後面階段時，場面有些失控，整體秩序顯得比較凌亂，許多學生離開體育館

到外面去上廁所，在隊伍中的學生，講話、打鬧的也不少（89,10,06 觀察記錄）。推究其原因，一方面是時間真的太長，學生坐不住；另一方面和我過去待的傳統學校比起來，東方的老師比較不會用脅迫的方式逼學生安靜，以致學生表現出最真實的一面，秩序就會顯得較凌亂，和傳統學校的嚴格控制秩序比較起來，兩種做法之間應該也不能說孰好孰壞（89,07,06 反省日誌）。

教育現場中的東方成員對於學生常規和禮貌問題也有著自己的反省：
師 H：我們在實施開放教育、統整教學，有時候要回歸到小朋友的生活教育。（89,3,30 晨會）

如同我一樣，東方許多教師的心態都曾經在「開放」與「傳統」之間游移不定，就好像鐘擺來回擺盪的過程，在極端偏左之後，又極欲往右擺去；傳統教學方式、型態或有許多值得學習之處，也無法放掉，這一點惟有在強調開放的學校中待過的老師，才能有更深刻的體認。

（三）評量次數爭議

以我對東方的三年觀察歷程中，發現評量次數的爭議是學校內部和家長協商歷程中，最具代表性的一個案例，可以很明顯的看出課程發展中學校發展方向的修正、權力運作過程，以及行政、教師和家長各方觀點的差異。

東方元年時，在一次晨會中，學校成員共同表決出總結性評量的次數為兩次，當時一般學校都是評量三次，之所以會有如此決議，是因為教師們普遍認為這是一所開放教育的學校，希望學生及老師都能跳脫一般學校不斷考試、複習的教學現象。

但實行過程中，有許多家長一直持質疑或反對意見，希望能將評量次數改為三次，也因為評量次數只有兩次，評量日期和別的學校不同，增加安親班老師複習的困擾，再加上作業多樣化不易指導，家長也提到，安親班並不喜歡收東方去的學生。基於家長因素，八十八學年度下學期，三年級首先做了改變：

師 C：上個學期學期末的家長會議有家長提出意見說，考試只考兩次對

於小孩的負擔會比較重，這個學期經過老師們討論過之後，我們決定對學生來說負擔比較重的科目我們改成三次的評量，過關評量仍然維持兩次。(89,03,10 班親會)

但也由於學校內只有一個學年考三次，其他學年都考兩次，問題又產生了，有家長反應：

師 H：他們有好幾個孩子，這禮拜這一個考試，下禮拜那一個考試，都搞不清楚，而且他們有時候安排家庭生活會造成一些不方便。

(89,04,15 教學研討會)

就學校行政的立場而言，是希望全校的考試次數能夠統一，並改為三次，會議的討論過程中，家長的看法偏向兩種，一種是堅決主張考三次，另一種是贊成由老師決定。

整個事件發生過程中，教師們的觀點究竟為何呢？有人主張考兩次，對老師來說彈性比較大，有人贊成考三次，比較好幫學生複習，也有老師主張評量次數應由教師自主，由談話中可以看出，不管評量幾次，教師們並不贊同家長們的「考試目的在迫使孩子唸書」這種想法，也極慾擺脫教師形象被窄化成「逼孩子讀書」的工具，期望評量能回歸到評量學生學習成就以及改善教學的本質，其背後隱含的是教師教育專業的伸張。

最後校務會議的表決結果是：評量次數各學年自訂，科目可以有別。表面上看起來教師重新獲得專業自主的認定，可以依學生狀況自訂各科目的評量次數，但事實真是如此嗎？以呈現的事實來看，東方二年期末校務會議定出此決議之後，東方三年上學期，除一年級之外，所有年級的主要科目都改為評量三次，到了下學期，連一年級也改為三次。在這場爭戰中，很明顯的可以看出，贏的究竟是老師還是家長？

當創校時的理念在「形式」上棄守時，「實質」還保得住嗎？在談到實施統整課程的困境時，教師的想法正巧做了很好的回答：

師 I：我覺得我們的評量有很大的問題，我們的評量還是用很傳統的方式，而且家長的觀念還是跟著傳統的評量在走，我們的教學會受拖累。真正的評量要花很多時間，我們的評量方式還是比較偏傳統的

方式，寫考卷啦！紙筆測驗，這些還是依據學科的內容來評量，而不是用統整主題設計的內容來評量。（89,05,05 訪談）

這個例子給我們的啓示是，學校本位課程發展的方向是動態、不斷修正的，許多實際作為都是討論、交互作用之後的結果，如同經種種程序到最後三讀通過的法律條文一樣，協商的最終結果已和最初立法者用意有一段差距了！當學校這個系統愈開放時，所受外力的影響也愈大，整個事件中，影響學校最深的是家長，不同以往的評量方式無法為大多數家長所接受。家長對升學競爭的擔憂和疑慮來自於整個社會的主智意識型態，所以，學校本位課程可說是社會結構底下的產物，主宰者背後另有看不見的主宰在操控著。

三、政策本位下的學校本位

由下而上的草根模式是一個發展學校本位課程比較良好的狀態，但實際的情況是，學校不可能避免外部政治勢力的介入，從許多個案研究的結果顯示，改革通常是由外部機構發起的（Marsh et al., 1990：194）。以台灣的情況而言，學校本位課程發展是基於教育政策的執行，本來應該「由下而上」的發展模式變成「由上而下」，因為發展動力來源的不同，一些問題因而產生。

（一）顧客與賣主

不管是小班教學精神計畫、學校本位課程試辦或是九年一貫課程試辦，上級教育行政機關都會編列經費給予試辦學校，試辦成果優良的學校還可以獲得一筆可觀的獎金，東方國小也因此獲得不少補助，這樣的模式就好比顧客與賣主的關係，教育行政機關是顧客，花錢買政策績效，而學校則扮演賣主的身份，出售所謂的教育成果，一買一賣，互蒙其利。或許還有一點值得慶幸，顧客所買的並不是統一規格的东西，也愈來愈尊重賣家產品的創意：

師 H：目前的政策它要的不是說你一定要照什麼做，它看的標準不是一個統一的標準，而是你自己發展的一個標準，也就是學校本位（89,04,21 訪談）。

照理說，整個教育體系中，真正的顧客應該是學生與家長，很詭異的是，在「績效責任」、「成果產出」的前提下，主客竟然易位了，顧客反而變成理應是賣主的教育行政單位，而學校的角色呢？在這兩種情況下皆是賣主，究竟是要為學生、家長服務呢？還是為上級機關服務？學校自身恐怕也很混淆。

(二)配合宣導事項

幾乎每學期都有相關宣導事項需要配合，遇此情形，校內就得有所因應，東方的做法是，請校外人士到校演講相關主題，或納入全校性活動，比如舉辦東方文藝季，將上級行政單位交辦學校執行的，像交通安全、環境教育和反毒等宣導事項，全部集中在這段時間舉辦一系列的比賽活動，如閩南語演講、說故事、畫海報、貼標語、畫漫畫．．．等等，配合學生程度，每個學年的比賽項目有所不同，而這些活動通常與上課內容無關，需要老師利用額外的時間指導學生參與。

宣導事項的執行真的有它的成效嗎？

師 D：像那種交通安全人口政策，或者是什麼？這些議題，其實老師平常上課的時候都已經有講了，為什麼一定要有這些很形式化的活動？不見得說，畫了海報，大家就會比較遵守交通安全．．．．而且那個畫畫啊！每個什麼都要畫，這個要畫，那個也要畫，畫到後來小孩子也都很麻痺啊，他根本不想畫啊！（88,12,18 訪談）

外表的成果在老師要求學生的情形下一定看得到，但突如其來的宣導配合活動未必有它的實質功效，唯有融入平時上課內容才有它本身的教育效果。

(三)無形的控制

為了維持學校教育機關的正常運作，或顧及政令的實施成效，上級教育行政機關對學校難免會有一些要求，例如要求每位級任老師填寫班級日誌，但許多時候，執行者並不認為有何具體功用，對於這類措施的解讀是：

師 F：那是源自於一個觀念傳下來：『人是需要被管的！』因為老師的教學哦！其實沒有辦法去評鑑，老師教學有時候是整個課堂的氣

氛、學生的表現或是學生的改變，可是看不出來，那它能夠看得出來的就是這些，你就是要做記錄，要做檔案，然後來看你是不是夠認真。(88,12,04 訪談)

教務評鑑也是一個例子，學校的確需要被評鑑，使表現優良者有機會得到正向回饋，並能獲得校外專家的建議，以做為未來改進的參考，但理想落實到實務層面時，就不一定全是優點了，一般說來，評鑑很難讓學校用平常心來看待，也造成校內人員的一些困擾。

以正向觀點來看，政策可以有助於學校的整體發展，但在強調學校本位課程以及教師專業成長的今日，是否應真正賦與校內在每個層面具有更多自主性？而不是透過一些無形的控制來幫助學校達到教育政策上的自主目的，那只不過是以「自主」為名的「控制」。如果課程改革仍然是專注於「效率」、「執行技術」、「績效責任」和「成果展示」的層面，「控制」的真話往往就會隱藏在「激發教師內在自生專業能力」的修辭 (rhetoric) 中 (范信賢，2000：8)。學校本位課程發展的最初動機有可能會因為缺乏支持、資源、時間等不利因素而削弱，所以，讓參與者感覺得到在整個歷程中擁有控制和自主權是很重要的，若做不到，教師無法扮演課程發展的中心角色，其結果會造成只是對教師做另一型式的「控制」(control)，而非「賦與權力」(empowerment) (Marsh et al., 1990：176)。

四、無言的抗拒——種子飄零各地

東方教師可說是教育改革的前鋒部隊，時常帶著教學成果至校外分享，是實至名歸的種子教師，但這些種子之中，有些人不願就此落地生根，而選擇四處飄散，人走了，問題也隨之而來，為何做出如此決定？他們的選擇值得讓人深思。

(一)教師出走

東方元年下學期期末，教師間聊天的熱門話題時常是：「你有沒有要走？要去哪裡？」東方二年的下學期期末，這樣的話題還是十分熱門，一點都沒有消退的跡象，教師流動率太高對於學校本位課程發展來說，是一不

利因素，對東方來說也是一種損失，但為什麼有那麼多人要走？

從一些調校老師的言談中，大部分對於任職的新學校都感到滿意，且認為保有較大的自我空間：

師 J：我覺得我現在過得很輕鬆、愉快，有時候要交一些資料、報告什麼的，因為很多人都要交，你滲雜在其中，人家也不會特別去注意你。當有人在講東方，對我來說，那等於是個夢魘！我是比較重視個人啦！以前這麼拼，拼一拼成果都是人家的，都是在給學校充面子，我個人只想好好過日子，有時間照顧小孩，做自己的事，還想去進修。(89,06,19 訪談)

師 K：反正去外面，再怎麼樣都會比這裡輕鬆。(89,06,23 訪談)

就學校行政人員的觀點，也覺得很無奈：

比較不利的是我們都要走在前面，那可能要克服老師比較性的問題。(89,04,21 訪談)

和其他傳統學校比較起來，教師負擔比較大是一個事實，造成了教師與行政間的鴻溝，也是留不住老師的關鍵因素，教師的薪水是固定的，「同酬不同工」的結果的確很難克服比較性的問題，這是未來推行九年一貫課程須考慮到的現實問題，如果教師們真的要思考、反省和具有生產力的話，他們必須遠離學校的繁雜要求 (Kennedy, 1992: 193)；當課程發展的責任落在教師身上時，也應思考如何減輕工作負擔，讓教師有餘力發展課程，「調整教師的工作負擔結構，突破以教學時數和行政工作做為計算依據的作法，將課程設計列計為工作負擔項目之一」(黃政傑、張嘉育, 1999: 14) 是一可行做法。

(二)新舊傳承不易

舊人去，新人來，對學校長遠的發展來說是一個大問題。八十八學年度的一年級級任全數是新進老師，新老師在新的環境中教新入學的學生，面對許多事，顯得很沒有經驗且措手不及，從訪談中，家長們在比較之下覺得這一屆的一年級老師沒有上一屆好，一年級老師們對學校也頗多怨言，認為學校給他們的支援不夠多。為避免問題重覆發生，八十九學年度，

教務處派兩名熱忱與經驗兼具的教師帶領一年級教學群，不再讓一年級全部都是新進教師（89,07,10 反省日誌）。

以我自己所在的三年級為例，上學期開學年會議時，由於對環境不熟悉，新進老師在會議中很少提出自己的意見和想法，會議過程完全由舊老師在主導（89,08,28 觀察記錄），如果每年都這樣，等大家熟悉環境之後，走了，再來一批新人，重新適應環境，經驗的確傳承不易。

（三）學生每年適應新老師

教師流動率頻繁，學生也是其中的受害者，家長們為此感到擔憂和無奈：

家長 A：老師，你們學校是不是一年換一次老師？我兒子每年都在換老師。

家長 B：對啊！我兒子也是，讀了三年，換了三個老師。

家長 C：沒有啦！那是因為有很多老師因為工作壓力太大，有的是太遠，就調出去了，所以我們要拜託老師，「老師，你明年不要走啦！」

家長 A：我覺得這樣常常換老師很不好，小孩子剛適應完一個老師，接下來又要換另外一個，每年都在適應新老師。（89,09,06 班親會）

雖然想離開的教師不少，當中也有人對東方帶給老師的專業成長空間感到滿意，而不願離去：

師 I：我爸覺得我到東方很好，因為有進步，不像在以前學校一樣，進入半退休狀態，還覺得我可繼續留下。（90,02,06e-mail）

用流動率來評斷一所學校的課程發展成效並不盡公平，從東方出去的伙伴都有一定的水準，從這樣的角度去思考，其實東方的遠景是可期的。（89,07,10 會議記錄），也但願種子飛散外地，落地生根之後，能結出纍纍的果實（89,06,16 反省日誌）。

伍、結語

照理說，學校本位課程發展歷程應是一種過程中不斷改變的「歷程模式」，或如 Skilbeck 所言的「情境分析模式」，然而，若學校有如工廠的比喻是真切的，此種課程發展歷程反而較類似注重產出及效率的「目標模式」，和過往的課程型式又有何不同？只是換個「學校本位課程」的包裝罷了！

教師在課程發展過程中扮演最重要角色，也是成敗之所繫，當教師嘗試發展學校本位課程之後的結果是疏離、倦怠，而失去動力時，學生絕不是這場課程改革中的受益者，如何給予教師真正的自主，且協助其專業成長，是未來還要再思考的課題。

課程改革之嘗試者在初期無法掌握實質內涵的情況下，往往由形式上看得見的轉變著手改革，當成效不如最初預期時，反省也開始出現，思考一切教育作為的意義與本質，且試著根據現實狀況做出調整，由個案觀之，學校本位課程發展亦可以說是從「形式」走到「實質」的連續發展歷程。

參考書目

- 成虹飛(1999)。報告書寫的困境與可能性—寫給愛好質化研究的朋友。新竹師院學報，12，27-42。
- 吳麗君(1999)。夢裡故事說不完—英倫評量的邂逅。國立台北師範學院學報，12，119-143。
- 林進材(1997)。教師教學思考—理論、研究與應用。高雄：復文。
- 范信賢(2000，12月)。無聲之聲：從教師的觀望與冷漠再思九年一貫課程改革的進路。論文發表於國立屏東師院「當學校—教師遇上九年一貫課程改革」對談會。屏東縣：屏東師院。
- 畢恆達(1999)。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧(主編)，質性研究—理論、方法及本土女性研究實例(頁27-45)。台北市：巨流。
- 教育部(1999)。國民中小學課程綱要的修訂過程及特色(草案)。2000年1月2日，取自：<http://teach.eje.edu.tw/data/國民中小學課程綱要的修訂過程及特色881112.htm>。

學校本位課程發展的省思——所國民小學之個案研究

黃政傑、張嘉育 (1999)。國民九年一貫課程的落實與展望。《國民教育》，40 (1)，11-15。

黃瑞琴 (1999)。質的教育研究方法。台北：心理。

劉仲冬 (1999)。民族誌研究法及實例。載於胡幼慧 (主編)，質性研究——理論、方法及本土女性研究實例 (頁 173-193)。台北：巨流。

龍應台 (1999)。百年思索。台北：時報文化。

謝小岑 (譯) (1995)。Giroux, H. A. 著。重新思考教師角色。《通識教育季刊》，2 (4)。

2000 年 10 月 3 日，取自 <http://www.ncu.edu.tw/~cage/quarter1/0204/020405.htm>。

嚴祥鸞 (1996)。參與觀察法。載於胡幼慧 (主編)，質性研究——理論、方法及本土女性研究實例 (頁 195-221)。台北：巨流。

Gay, G. (1985). Curriculum development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International encyclopedia of education* (pp. 1170-1179). Oxford: Pergamon.

Hargreaves, A. (1982). The rhetoric of school-centered innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 251-266.

Jorgensen, D. L. (1989/1999). Participant Observation.

王昭正、朱瑞淵 (譯)。參與觀察法。台北：弘智文化。

Kelly, A. V. (1977). *The curriculum—Theory and practice*. London: Wheaton.

Kennedy, K. J. and others. (1985). Knowledge utilization and the process of curriculum development: A report. *Curriculum studies*, 17(1), 103-106.

Marsh, C. J. and others (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.

Patton, M. (1990/1998). Qualitative evaluation and research methods.

吳芝儀、李奉儒 (譯)。質的評鑑與研究。台北：桂冠。

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.