

教師即課程決定者—課程實踐的議題

簡良平

教師參與學校課程決定之際是否體認課程政策的意義、詮釋與轉化政策內容，以專業學習的態度進行課程決定，進而落實教室內的課程更新是值得批判的。導向教師啟動課程革新之關鍵，在於教師在參與課程決定時，參與團體課程慎思、反省課程知識與教學經驗，從而再建構其課程知識，並有具體的行動計畫落實於教室革新，實質上這是課程實踐的議題。本文論述在課程改革的脈絡中，「教師即課程決定者」的議題，以彰顯教師為課程改革的核心人物。從省思課程實踐的議題、分析課程政策對教師的期望，來釐清課程改革時代教師有必要成為積極與主動認知的課程決定者角色；反省學校課程脈絡的條件，闡述教師課程決定的基礎；思考教師成為課程決定者的途徑，以鼓勵教師適當的改變，以回應課程改革的挑戰。

關鍵詞：課程決定、課程意識、課程知識

本文作者現為國立屏東師範學院初等教育學系助理教授

壹、前言

九年一貫課程政策之實施，乃著重學校課程的整體規劃，期望以學校成員團隊發展課程的方式以革新課程。課程改革的趨勢以課程實踐場域人員的改變為重心，即強化學校發展課程與實踐課程的能力，直指教師角色的轉變攸關課程革新成功與否的關鍵（Elliot, 1998; Hopkins and Reynolds, 1994; White, 2001）。學校本位課程的發展乃透過引導教師參與課程決定，從而激發教師課程慎思、反省教學與提升實踐課程的能力，教師們展現專業自主、持續專業成長，並同時解決學校課程發展與實踐的問題。顯見教師角色已從課程的傳遞者與執行者，轉變為課程的決定者與實踐者，教師必需與學校一起負起課程發展的權與責（甄曉蘭、簡良平，2002）。

本文將論述在課程改革的脈絡中，「教師即課程決定者」的議題，以彰顯教師為課程改革的核心人物。從省思課程實踐的議題、分析課程政策對教師的期望，來釐清課程改革時代教師有必要成為積極與主動認知的課程決定者角色；反省學校課程脈絡的條件，闡述教師課程決定的基礎；思考教師成為課程決定者的途徑，以鼓勵教師適當的改變，以回應課程改革的挑戰。

貳·省思課程實踐的議題

課程實踐與教學難以區隔，在實踐脈絡中教師不再是被告知該如何教學的人，他們是課程革新關鍵人物，既是課程決定者也是實踐者，因此，課程發展不能沒有教師的發展（Stenhouse, 1975）。而學校課程發展的旨在協助教師再建構自己的知識觀、成為一課程決定者，及導向教學更新的關係，支持教師反省教學，以提升教室內教學品質。因此之故，了解學校如何推動教師參與課程決定，整合客觀資源（infrastructure）支持教師改善教學；教師如何因認知改變、參與機會增加、實際運作課程決定，以及教師如何應對角色革新的挑戰，對學校有教育願景、有希望、而願意有其承諾（commitment），產生教育實踐之熱忱，落實教育革新（陳伯璋，1999），實為評估學校教育改革進程的重要指標。

從教師實踐課程革新的理想層面言，學校課程發展對教師而言是一種

資源，教師角色適時轉變為一研究者，經由團體課程慎思啟發教師的課程意識，教師因此深刻自覺教室內課程與教學的品質，願意繼續探討不同的教學策略及採取新的教學行動，而完成教師所發動的課程革新。實際上，教師改變自己的立場及重新塑造教學的角色甚為艱難。其中要改變的不僅是觀念，還要增加課程設計及教學能力；要改變教學的習慣，以及教學的型態；不僅要承擔原有教學負擔，更要擴及新的教學任務，在在顯現教師改變不易。

九年一貫課程已在國民中小學分年級實施，國民中、小學皆面臨新的政策「脈絡化」的新局面，如何實踐新課程所帶來的衝擊與思考嶄新的教育問題以解決困境，皆考驗教育工作者的專業能力。具體言之，學校本位課程發展所要改變的內容有二：課程與教師，而且理想的形式在授權增能教師發展學校課程以持續課程革新。現階段，學校課程革新乃由學校行政人員啟動，帶動教師參與課程革新，有關教師的部分值得探討的問題包括：

- 一、學校發展整體課程之際，以涵括教師參與課程決定，以提升教學品質為志，而非限於完成政策導向的行政任務而已。學校領導人員如何慎思學校教育的本質，如何引導教師參與課程發展甚為關鍵。教師能被充分授權參與課程決定事項，能依據教育專業考量做成決定，成為實質的課程決定者，應做為學校本位課程發展的指標。
- 二、教師的準備度、參與課程發展的意願、增進課程認知與課程計畫能力情況乃教師成為課程決定的條件。教師參與課程決定的型態為何，是否以合作的方式做成決定，以形成專業團體社群或教師專業文化支持教師持續發展課程慎思（curriculum deliberation），乃課程革新成功的基礎。
- 三、教師因參與課程決定而有新的專業發展，乃值得課程研究者持續關注的焦點。教師在參與課程發展會議時是否充分討論，而有新的課程識（curriculum consciousness）、課程知識（curriculum knowledge）的再建構如何轉變與教學理念轉變，付諸課程實踐行動乃課程改革的目的。
- 四、教師參與課程決定的層面有哪些，又受到哪些因素影響，教師如何因應與突破，乃值得持續觀察與批判。

學校如何運作課程發展機制，以教師參與課程決定的方式激勵教師提升教學品質的問題相當龐雜，有賴行政人員發揮課程領導的智慧，以協助教師

專題文章

教師深入課程決定的議題，產生足以讓教師反省教學的環境，並後勤支援教師專業發展，以致教師自主地持續教學革新，這是學校層級課程發展應強調的焦點。除教師本身的改變之外，外在環境的因素也影響教師的態度。舉凡課程改革政策的適切性、改革之配套措施的發展、社會文化與輿論的批判等等問題，涉及的層面非常廣泛。現階段課程政策之實施，值得進一步研究觀察的面向有：當下九年一貫課程政策全面實施之後，學校如何將政策落實「脈絡化 (contextualization)」、「常態化 (normalization)」以符合革新的目的，如何鼓勵教師實施改革。另一方面，教師如何實踐課程改革、教師何以改變、如何因應、改變的結果如何，都是關注學校教育進步情形及反省課程政策走向適切性與前瞻性的重要議題。

參、課程政策對教師的期待

一、由學校動員教師參與課程改革

台灣的國民義務教育一直是國家政治機器運作之下的一環，位於科層體制的基層，執行課程標準的教育宗旨、法定人事編組、部訂學科規劃、教科書與課表，學校成員的角色乃執行教學內容傳輸的工作。現階段九年一貫課程政策以開放的態度，授權學校發展課程來回應學生的需求、家長的期望，以學校課程實踐場域的環境為條件，落實學校的教育革新。但是，長久以來，學校成員「執行者」的角色已被學校成員所內化，現階段課程政策以「課程綱要」政策鬆綁的精神，「賦權 (empower)」學校發展課程與實踐課程的權力，企圖改變教師為「課程決定者」與「教學行動研究者」，衝擊原有的學校制式化生活，挑戰教師的教育專業。

質言之，學校引導教師改變，乃以涵括教師參與課程決定的策略，透過團體互動的方式激盪教師課程慎思、凝聚課程共識，建構一個「我們的」課程，並能以合作協同彼此專長，實踐課程計劃、更新教學、提升學生學習成就，這樣的方式最能擴大教師參與度。教師因參與課程決定而產生反省態度與批判思考自己的教學，進而自我要求教學的更新，乃為專業自主發展的要件，同時也是學校發展以支持與鼓勵教師專業發展的目的。

理想上，教師參與課程決定，使教師成為實際的課程決策者，更能貼

近課程實踐條件的考量，增加落實課程政策轉化的機會。理想之落實仍必須著力於其中的關鍵因素，其一，學校領導層級「授權」教師課程決定的權力，並要求教師負起改革的責任；其二，實地運作團體課程慎思（group curriculum deliberation）改變教師孤立的教學狀況，而與同仁之間建立起專業團隊關係，共同解決課程與教學問題；其三，促成教師文化改變，學校成員之間因課程對話而改變原有的同僚關係，教育專業議題的討論與問題解決，不僅幫助教師重新建構自身的專業素養，實質上也因教師專業文化的塑造，使教師專業發展更精進，發生「增能」予教師的現象。

概括言之，學校本位課程的發展乃透過組織的再建構與教師文化的再塑，督促教師專業發展，以持續課程革新的力量、累積課程革新的經驗（簡良平，2003）。學校發展課程的理想如此，但是，學校是否在課程計劃時，涵括教師來參與課程決定、支持教師教育專業發展以持續教育革新，卻因各校特質與認知不同而有差異。因此之故，透視學校成員如何掌握「課程改革」、「課程發展」、「組織權力運作」、與「教師專業發展」之間的連動關係，發現其中的意義，以協助學校解決困境，對學校動員教師參與課程改革的要件。

二、擴大教師參與課程決定的範疇

激勵教師改變其角色內涵，包括學校權力組織的重整，以擴大教師參與課程決定的程度，也就是學校組織轉變為民主的關係，提供教師參與校務發展與課務發展的機會，形成平等與溝通的文化，因而教師可以參與處理影響教室教學的各項事務。除了校務發展的相關事務之外，教師也必須整合社區資源納入課程發展，同時擔負說服家長支持與支援教學的任務。這不僅說明，教師課程決定的範疇已從教室的事務，擴大為與課程相關事務，尤其是教室教學與學校課程、課程政策之間的關聯必須由教師來連貫。基於學校整體課程發展的理，教師課程決定的範疇已經不限於教科書選擇，而必須思考年級間連貫的問題，甚至是國小與國中課程連接的問題。在課程實踐的部分，採取多變化的教學策略、應用媒體科技、輔助教材、活動設計、習作規劃等等，也是課程決定的內容。

教師自身也因課程決定的角色日漸成型，而能體認從權威到授權的差

專題文章

異；在觀念上能反省課程設計模式改變的可能，分析從目標模式轉而著重過程模式的變化，而能掌握學生乃教育主體的真意，釋放更多學習機會給學生；反省教師角色從傳輸者轉變為引導學習者，因角色認知的轉變而能從容充實其教師角色的內涵。從認知到實踐的轉變，這當中的轉圜是複雜與艱辛的過程，乃因教師必須同時處理教室內每天發生、快速急切的教學工作，還要參與課程決定、慎思理論與實務之間產生對照、辯證、對話，發揮知識的力量，顯見教師課程決定的範疇已超越日常例行性工作，更擴大為以課程發展的相關事務的慎思與實踐。

三、教師成為課程決定者

透過教師參與學校課程決定改變教師，包括教師的觀點與課程認知。換言之，教師角色改變乃包含教師課程意識的啟發、課程知識的再建構、與教學能力的提升、願意更新教室教學。所謂啟發「課程意識」乃強調教師意識到課程目標、課程組織、課程實踐的內涵與關係，而能整全地考量學校課程目標是否符合九年一貫課程綱要的方針、確認課程目標的具體項目、選用或編擬適切的教材與教科書、設計教學活動實踐課程等等教育層面。簡言之，教師課程意識的啟發就是教師思考「課程」的問題，反省學校教育的本質與學校課程實踐的經驗。「課程知識」之再建構則是指教師能詮釋課程的知識內容、掌握課程組織方式、以及知識傳輸的意圖，進而能實踐課程及批判課程內容，以符合教育目的的思考。

以往教師侷限於教科書教學與課表安排之下，行使教學「傳輸者」的角色，並未凸顯教師具備課程意識與課程知識的重要。現階段教師參與學校內不同層級的課程決定，不論是課程發展委員會、學年課程發展小組、學習領域課程發展小組、班群課程發展小組的會議，教室層級的教學實務，都必須涉入課程議題討論，從事鉅觀的課程決定（課程政策的轉化與發展）及微觀的課程決定（課程實踐的具體問題），因而進一步理解「課程」的意義，重新整理自身的教學經驗，而有新的體認與認知。整個決定過程就是教師再認知「課程」的過程，也能啟發其課程意識，再建構課程知識的過程。

教師知識的轉化受到社會文化、教學情境、以及個人經驗等因素影教

響，在此九年一貫課程變革之際，社會文化與教學情境多所演變，實有賴教師轉化個人教學經驗、建構課程知識才有利於實踐課程革新。理解先於行動，實踐的過程才能避免「盲從」不知所措，或失去專業自信，教師的準備條件充足，可避免革新過程累犯錯誤。因而，課程政策的理想乃期待教師成為具專業能力的課程決定者，但是要讓教師明白「為何而戰」了解課程改革的意義，激發教師深入討論課程問題，啟發教師課程意識、與強化教師對課程知識的組織能力，才能達到課程改革的理想。

肆、學校課程脈絡的條件

引導教師參與課程改革需要學校脈絡條件的配合，包含學校的組織運作與組織文化的改變、教師的準備度等層面，分述如下：

一、學校領導階層的權力運作

有關學校的研究顯示，學校規劃全校性課程，在制度面的準備包括提升校長的課程領導能力、擴大教師參與課程決定的機會、組織課程發展委員會，建議以溝通與合作協調方式解決課程發展的議題，更要發揮課程發展委員會的實質功能（簡良平，2001）。以學校本位課程的發展來落實課程政策，透過學校成員實際參與課程發展來設計學校課程，所改變的當然要包括教師。

規劃課程發展，學校需要充足客觀資源的支持，諸如領導者的鼓勵與團隊運作的方式，以及所屬組織共同願景的引導有助於教師教學創意的表現。相關實證研究也指出，國小學校組織結構與教師專業角色知覺、專業角色踐行有顯著相關，學校內影響課程決定最關鍵的人物有二，校長與教師（楊智先，2000；葉一明，1999；Ingersoll and Rossi, 1995）。學校內校長高支持度、組織氣氛，與教師團體參與課程決定有正相關，也與個別教師願意參與協商課程決定的態度有正相關，校長課程領導更影響教師的課程決定空間、影響教師參與教學設計的程度及教師的教學績效、甚至學生的學習成效（Brady, 1984; Cheng, 1994; Macpherson, 1998）。Elliot 等人（1997）的研究指出，學校的脈絡因素影響教師行動的中介因素，包括課程領導的類型、學校組織結構、學校內的社交活動、以及教師的課程認知。這些中

專題文章

介因素與教師個人條件彼此交互關聯，影響教師課程實踐行動，學校行政人員有必要形成適當的支持條件並與教師多溝通。簡言之，學校組織結構影響教師課程決定的意願與教學創造力。

MacIsaac (1986) 以政治學理論的觀點指出，課程決定的問題肇因於課程決定的權力分配的觀點。Beyer 與 Apple (1998) 更直指，學校課程之知識本質的問題是權力的問題，包含誰在做決定？決定選擇誰的知識？等基本問題。國內楊益風 (2001) 也指出，教師參與學校課程決定的情況並不理想，教師們發現校長或主任主導課程發展，力求政治績效的形式作業讓老師退怯。甄曉蘭、簡良平 (2002) 認為，學校課程發展的啟動權在學校領導人員，他們是以否調整行政組織結構以「授權」教師、後勤支援教學、權力運作方式都影響教師參與課程決定的程度及品質。

學校課程決定之研究發現，學校的權力運作與教師文化乃影響教師課程慎思的兩大勢力(簡良平, 2001)。學校發展課程可以透過制度的建立與文化的改變推展，建構課程發展機制及改變教師文化來帶動教師的改變。學校組織運作可以掌握教師間面對面的衝突、協商教師與行政人員在科層體制內的關係，透過組織運作規劃例行性的互動，迫使教師探討有關教學實務的共同問題，教師團體焦點放在學生學習成果上。這不僅可以改善教師孤立無援的狀況，亦可謹慎考量實務與理想之間的差距。當教師未被諮詢新課程實施的意見時，教師們少有動機去參與課程政策的轉化，因此為改善教師準備不足難以推展新課程的問題，鼓勵教師獲取新課程知識、有時間關心新任務的要求、有時間觀摩他人的教學事務，都是以組織力量引發教師參與改革動機的方式 (Elmore, 1996; 黃雅瑛, 2002)。在改革的過程中，教師免不了在新、舊課程之間擺盪，產生焦慮與不安、質疑與抗拒，但經過學習與實驗的階段，觀念與做法獲得進一步澄清與肯定之後，教師們會調適後有新的適應 (王嘉陵, 2001)。改革對教師而言是一種學習，背後需要有制度的支援與組織的支持。

二、學校專業文化的塑造

教師最易受到同儕團體的影響，因為他們是最瞭解教學現場條件的人，透過教師團體的成長與發展，可以使教師感覺到認知提升而感到自信，

而教師更能分析自己的觀點與他人的觀點、更能自覺自身在課程決定中的重要角色。有關課程與教師專業發展兩者關係發現，教師參與課程發展與教師角色關係、教師自我發展、教師專業發展都有正相關（Bullough, 1992）。由於課程決定的內容包括價值判斷、課程目標、教學方法、評鑑、學生認知、課程改革政策的解讀等；決定過程中決定者的特質及做決定的方式；課程決定受到內、外在勢力的影響；最後，教師課程的知覺、專業自主性的要求，都影響課程決定的結果及教師持續發展課程的動力（簡良平，2001；Cohen and Harrison, 1982）。在過程中，教師團體在團體互動當中，教師間彼此檢驗在課程計劃中的角色，是研究者、參與研究者、還是主動合作的夥伴，彼此之間會有期望，而這樣的期望正是專業文化發展的條件。

以協同行動研究方式領導學校教師成長團體，是塑造專業成長文化的途徑之一。雖然過程中會出現一些消極的動力，但最後仍出現許多正向的團體動力，對教師專業發展有激勵作用，激發教師學習動力、促進教師間的交流與溝通、協助實習教師適應教學環境、促進校內教師進修風氣與凝聚同儕情感等等（謝瑞榮，1999）。簡良平（2001）觀察學校課程決定活動也有同樣的發現，學校教師從團隊合作當中不僅完成活動課程設計，大家討論學生與教學問題，在情感上獲得支撐、在專業需求也有滿足感，無形之中形成了教育專業的文化，以及關懷的同儕關係，這也是支持教師願意繼續參與團體發展課程的原動力。

塑造專業教師文化不容易，此因學校教師文化的特質多顯現教師意識趨於保守、普遍存在個人主義（individualism）、甚至反智主義（anti-intellectualism）的氣氛，令人質疑教師改變的可能性（姜添輝，2000；簡良平，2001；Hargreaves, 1992）。學者在研究之後，多提議課程改革成功必須改善教師孤立狀態，創造一個彈性的空間、一個強而有力的專業學習社群、以及行政支持都是改變教師實踐的條件（Shepherd, 2001），而長期投資教師文化的轉變、形成專業文化的環境，是支持教師持續發展課程革新的最佳條件。

三、教師參與課程改革的準備度

國內外相關研究發現，教師對於課程改革的態度多為正向，也願意理

專題文章

解課程政策的理念，但是在執行面上則不盡然。尤其是教師們會站在實際執行的層面上質疑課程政策的適切性，並「選擇性」地採納各項建議，例如贊成教材多樣化以供選擇，同意減輕學生負擔，但參與編制課程內容的意願偏低，排斥過於艱難的課程設計。教師們在觀念與態度上不見得跟隨政策之頒訂而立即改變，教師參與課程改革準備程度低也是課程革新遭遇的困境(葉芷嫻，2001；Shepherd, 2001)。

教改政策對教師的影響確實存在，楊益風（2001）的研究發現：教育改革的背景下，社會上對教師角色期望不一、或教師的認知不一、能力有限、或受限於環境資源等因素的壓力下，教師角色的衝突極大。教師因應角色衝突的方法包括集體的對抗、協商或改革；或提升自我，認同改革；或上有政策下有對策，妥協與敷衍；或抗拒、冷漠以待；離職或退休等等。這些現象的普同性如何，限於該論文研究方法而難以發現；另一方面，教師受到哪些因素影響，其教學環境如何、教師同儕發展如何、教師自處策略如何，教改政策落實之後，教師是否具備更好的行動策略仍有待更多的深入研究。教師工作從單純的教學擴大到課程決定，參與者顯然需要新的觀點與技能來分析新的實務（Hawthorne, 1990）。課程政策以為政策宣佈教師即可照辦，乃低估了政策實施的難度與教師準備度的重要，落實政策內涵除了必須強化教師發展能力、自信、反省能力之外，還應著重學校內參與者被「授權增能」的程度、發展其專業社群、專業認可等條件的增強（Macpherson, 1998）。

政策宣導、課程政策的討論、專業課程進修、學校資源的支持，都是提高教師準備度的必要功課。尤其是在教學資源的幫助方面，諸如規劃討論的平台讓教師參與課程決定、提供經費與教師進修機會、人事的安排與課表規劃，都是逐步引導教師參與課程決定的準備條件。在制度上、經費上、人事編制方面都需要能協助新的課程與教學規劃，營造教師執行課程決定的環境與氣氛，都可以提高教師參與課程決定的準備度。

伍、思考教師成為課程決定者的途徑

一、建構課程論述的平台啟發教師課程意識

教師角色難以改變為課程決定者，乃因政治與社會勢力的影響，參與課程決定必須正視政治與社會不當的影響力。其一，教師自我認定的角色已被內化，社會對教師也有刻板印象，兩股勢力交互作用難以改變。其二，教育科層體制之下，政策的頒定仍設定教師應當乖乖聽話，無視於教師專業角色轉變的困境與難度，即便是違反教師的經驗與專業素養也不會妥協（楊益風，2000）。第三，透過基本能力指標的設定、學力測驗的實施，課程政策似乎仍打算以改變測驗的方式影響教育消費者--學生與家長，透過他們來控制教師的教學。測驗的方式不是用來支持教師教學的資源，反而變相地替代了教師的教學評量，剝奪了教師評量學習成效的專業判斷（Elliot 1998）。如此忽略教師觀點與立場的政策、違反教師教學經驗的實施方式、以及測驗控制教學的勢力，在在影響教師課程決定的內容。

學校課程脈絡除了科層體制的箝制之外，人為的權力干預及扭曲、違背教育本質的行為更應分析與批判，權力層面的問題也必須分析。學校領導人員經由控制學校成員的行動與參與的原則，結合權力的技術性運作，形成一種認識論上的引導，以塑造教師的視野與觀點，而使知識、權力與課程之間形成難以分辨的弔詭關係（Popkewitz, 2000），學校教師並不一定被鼓勵角色改變。再者，誰在做決定？以誰的知識觀點做決定？決定的結果是否符合教育專業思考？是行政命令的考量還是教學的考量？教師被授與做決定的權限如何呢？教師是否感受這些問題的本質，從而能確立教育專業考量，以肯定教師教學專業角色從而促成教學更新是值得再批判的。

討論某種意識型態的扭曲、不當權力的干預，皆需要建構一個課程議題的論述平台，讓教師來表述己見、溝通意見、與專家對話，以至於澄清與突破困境。對課程背後基本假設、意識型態、權力運作等批判，必須被授權與允許，甚至要避免不必要的紛爭採取公開辯論的方式進行，讓大家參與，啟發教師去「意識」到課程的基本問題。如此一來，教師較能夠切入課程核心問題，思考解決問題的方法，同時也強化了教師的專業自主性、專業自信，吸引未參與之教師的注意，普遍啟發學校教師的課程意識。

二、藉由教師參與課程發展提高課程知能

學者在課程統整的理念建構上頗多，包括課程統整的理念、模式、規劃與

專題文章

實施多有論述，或在各個研習會上大力傳授教師課程設計的「武功」、或以行動研究涉入學校課程發展，以期教師有能力轉化為學校統整課程。在教改的領域內熱鬧非凡，似乎有將統整課程之實施與學校本位課程、教學革新劃上等號的趨勢。在現象的後面我們不禁要問，教師的課程意識啟發了嗎？課程設計的能力加強了嗎？課程知識是不是被侷限於某些議題呢？

就教師而言多能接受新的課程設計觀念，特別是統整課程的概念（劉筱琳，2001；鍾惠娟，2001）。國小教師對統整課程定義的認知採廣義的界定，認同經驗的、社會的與知識的統整課程定義；對於統整課程實施的問題，以物理環境缺乏與時間不足兩項最需要解決；教師對實施統整課程之問題的知覺，受到教育程度、有無參加研習、支持態度、學校規模、任教年級、性別、教師職稱、學校教學評量方式等因素影響；教師對課程統整的認知越高，實施統整課程問題就越少，課程統整的實施與教師認知息息相關（歐用生，1999；薛梨真，1999）。換言之，有關實踐課程的內涵仍待教師認知與覺知的拓展，來提升教師課程知能。

此外，教師參與課程發展應是多樣的，畢竟統整課程僅是眾多課程設計模式的方式之一，教育改革若僅限於單一課程模式，難免讓教師因循前例不敢創新，易於出現類似建構式數學為唯一教學方法的刻板現象，以為教育改革就是如此。因此，更為重要的是，教師在整個改革過程中是否體會：課程政策所宣示的「培養學生基本能力」的意涵，而能從「主宰」教學的框架中釋放出來「授權增能」於學生主體的學習；以「學習者如何學習，得以提升學習能力、延伸學習興趣」為核心，來規劃學習活動，慎思知識結構與組織的問題。由此觀之，教師課程知能不該侷限於統整課程的認知，更需理解學生特質與需求不一，慎思其他學習策略與學習內容的可能性，盡力去滿足教室層級實踐之際的雜多與複雜條件，並在課程發展過程中逐步擴充課程知能的廣度與深度。唯有透過教師實際參與與操作，教師們可以在團體當中尋求刺激以及自我激勵，學習更新的課程知能。

三、發展學校課程與教師專業成長的結合

理想上，學校本位課程的發展也改變了課程發展的型態，教師必須參與不同面向的課程發展，承擔多重角色負起不同的任務。跨出獨自作業教

室教學型態，因課程發展與同仁之間溝通互動的機會頻繁，直接震動了個人主義的教師文化或忠於某一群體的巴爾幹化的教師文化，而有機會形成合作的同僚關係成就協同合作的教師文化，同時改變教師工作內涵與型態（Hargreaves, 1992；Hargreaves et al., 1996; Little & McLaughlin (eds), 1993）。意即教師參與課程決定的型態，勢必挑戰學校原有的權力結構及教師文化，另一方面，教師如何在新型態的工作中詮釋學校本位課程發展的意義、是否認同團體取向的專業發展、反觀自我重新定位課程革新的角色、進而決定調整自己的教學策略、採取教學更新行動等等，都是教師作為課程革新者必須持續關注的問題。

然而，就實際層面言不一定如此理想。就「授權增能」層面言，教師進修辦理的方式是否由「接收模式」轉變為展現專業的實務工作者，由教師認識自己的教學困境，找尋資源解決問題，而非仰賴專家，體認自己也是可以仰賴的，這種轉變是很重要的（顧瑜君，2002），但這種轉變卻不易見到的。教師專業成長的研究顯示，在現階段教師的專業成長不盡理想，這是因為個別教師對課程改革的關切程度僅停留在以學生為中心的關切階段。如何促成教師的專業成長轉變為學校教師團隊的成長，成為學校教學品質提升的刺激，是拓展學習型組織所必須思考的。畢竟，藉由教師互動有助於整體關注層級的提升，即使教師以螺旋式、不斷回溯的動態發展歷程呈現不穩定的狀態，但積極尋求教師小組合作之可能性，仍是排除制度內部或其他影響勢力限制的最佳途徑。

從團體成長的角度出發，鼓勵教師參與課程行動研究（甄曉蘭，1995; Kincheloe, 1996），乃有助於結合學校發展與教師專業成長。透過課程問題之解決的歷程，教師會不斷思考課程對師生的意涵，而引發一連串的改变。教師的轉變包括課程觀改變、行動研究觀改變，也有機會再建構自己的實踐概念（陳春秀，2002）。因而行動研究是一種透過參與社會互動的方式達到自我反省的研究，以便促進理性思考及批判各種實務經驗的恰當性。行動研究的目的是為了激勵教師改進教學及提高參與力，實際演練過程包括計畫、行動、觀察與反省，是把教師視為研究者，利用研究的合作過程將教師含括到團體內，對團體產生情感並產生團體進步的力量（Clandinin & Connelly, 1988; 1992）。換言之，學校課程發展與教師專業成長的關係要持續發展，不僅需要教師個體的反省，以合作的、團體的進修方式、解決課程

問題的方式，更能提升教師持續專業成長。

四、鼓勵教師課程慎思並拓展課程知識的內涵

以個案學校為研究對象（王嘉陵，2001；簡良平，2001）可以發現，教師在參與課程發展時，會因顧及教科書知識結構、學習者特質、教學環境等慎思而擴大統整課程的意義。此外，教師們課程慎思的議題多以課程實踐的內涵為主，諸如學科內容的關聯性、學生活動的設計、教師的專長、教學環境的配合等等的考量，即 Schwab（1983）所指出的課程慎思的要素（簡良平，2001；Cohen, 1999）。

課程慎思不僅是課程基本要的思考，實質上還需要教師深刻了解課程知識的基本假設，而能增進課程設計的知能。課程知識的內涵包含了課程的目標與意圖、知識的選擇與組織、知識的傳遞方式等等的探究。在此課程改革之際，著重課程實踐場域學校課程發展，乃修正了目標模式的發展，也改變課程知識的內涵。傳統以來的觀點包括：第一，以目標模式發展學校課程，著重學生獲得多重概念、事實知識與研究能力，因而傳統教學方法獲得青睞，教師的角色是知識與資訊的傳遞者；第二，目標模式的課程以為學習是高度個人化的活動，學生個人完成作業就是完整學習；第三，目標模式以科技模式為核心，強調目標與手段的連結、成本與效益的計算、督導與評鑑的效益，這種科技取向的模式暗示著「中央—邊陲」的課程實踐模式，模糊了許多倫理與政治問題、以及教師的具體經驗（Elliot, 1998）。目標模式之課程提供學生許多事先計劃的一連串活動，以便產生許多「能力」，而其中不乏標準化知識、具體技能、以及多種資訊的傳遞，但學習經驗被制式化且無關於學生經驗，課程設計甚至未慎思讓學生自覺知識的力量，而賦權增能於學生（Combleth, 1990）。

教師的課程慎思不盡然去思考課程知識的基本假設，慎思的議題多以課程可以實踐來考量。以往教師們多以「詮釋的課程意識」瞭解教科書內容以便教學，達到「備課」的目的，很少質問整個課程安排的目的與意義。再者，教師們甚少以「批判的課程意識」質疑教科書的課程內容是否得宜，未批判教科書內容的適切性、單元間是否具備連貫性與統整性，沒有就整體課程的觀點來選擇教材，反而是以所決定的教科書來引導學校課程發展

。在教科書開放之後，卻發現教科書的選擇先於學校課程發展，而有學校課程目標、課程內容、與課程組織分開處理的現象。學校所要刻意培養的學生能力、特色課程、或本位課程是教科書之外的，教科書內容不更動，很自然地將課程發展化為課程活動設計，欠缺整全課程設計的思考，因此課程內涵難以擴及深度與廣度的討論。其三，教師多以課程實踐的條件慎思課程計畫，實際上已擴展了課程知能的範圍卻不自知，反而限於「統整課程」的標誌之下未深入質疑統整課程優缺點，或對學生學習成效的影響，這樣的侷限不利於教師專業成長與教學更新。

分析九年一貫課程綱要擬定的哲學基礎顯然改變了學校知識的本質，即認識論基礎改變與課程實踐理論的改變（陳伯璋，1999；甄曉蘭，2000）。若以 Habermas（1971）知識的旨趣加以區分，認識論的基礎乃由原來「經驗—分析」的建構旨趣，企圖逐漸轉向為詮釋與批判的建構旨趣。由於知識的發展難以排除自然與社會環境的因素，認識論的探討也難以侷限在絕對客觀的或個人認定的觀點。因而，學習者必須參與社群的互動、成為社群的成員，進而探討人類經驗中不同社會層面的議題，多元化的學習迫使學生應習得參與社群的能力、提問的能力、解決問題的能力、終身學習的態度。認識論的改變導致課程發展模式的改變，目標模式課程觀點的轉變為著重過程模式的課程發展與情境模式的課程設計，強調課程問題的解決、課程決定者慎思、導向可辯護的與實踐的課程實施（簡良平，2001；Schwab, 1983），更貼近學校條件與學生經驗的課程發展並能批判反省不斷修正。

五、教師敘述教學故事重建「課」的結構

我們希望教師研究自己的實務經驗，就必須理解怎麼跟教師一起工作，傾聽他們做為一個課程設計者的故事。教學故事發生在學校當中，學校發生哪些事件塑造了教師們的故事，不論是關於行政的、孩童的、教師與家長的關係、教師與教師之間的關係，都是形成教師教學經驗的內容。而當教師們訴說故事的時候，會賦予故事不同的意義，其實也重新建構了自己的教學經驗。然而，這只是開始，大部分的教師多以學生的故事為核心，很少以局外人的觀點談及自己的反省，因此，緊接的問題是引導教師連結到課程的結構、教師對科目內容的理解、教學型態等等的思考(Clandinin

專題文章

& Collnelly, 1992)。

對教師而言，「課 (lesson)」的結構就是發生在課堂當中的經驗，包括每一「課」教了哪些內容、教室裡哪些人在學習、以什麼方式學習、為了哪些教育目的。即使這些都是我們最熟悉的結構，仍然會因為情境與時變換，出現難以預測的結果。經由教師訴說與解釋教學互動中的期望、知識內容、發生的程序等等，我們就「閱讀 (read)」了教育現場的「文本 (text)」，同時也可能發現教師與學生尚未揭露的部分。教師在解釋「課」的結構時參照教師個人的架構，以及「課」的特殊架構。前者是教師判斷如何反映情境條件的架構，後者包括以課程政策的訊息來解釋教學行動、以學術架構篩選課程內容、以社會架構強化團體規範與社會期望、以教學原理執行教學任務，最後還會以教科書及其他教材做為物質的參照架構。教師知識的建構也是從這兩項而來，包括處置教學情境，以及參照課程架構來計畫與施教、督促學習成效等等的智慧。因教師實踐智慧的建構，也讓教師有機會反省與重建教室層級的課程結構 (Doyle, 1992)。

教師的故事永遠是未完成的，因為它不只是回顧過往經驗，因反省與整理對未來有所期待，因此鼓勵教師與研究人員合作闡述自己的故事，或者與同儕對話、相互督導，都是教師成為課程決定者必要的功課，也需要持續這種習慣。不論是理念的溝通與討論，或者是訴說與傾聽，都希望教師做為一名課程決定者，能實際導向教學活動設計，因而取法多元學習理論、教學方法設計都有其必要性。在合作行動研究中，教師互相激盪彼此協助，協同教學就能更嚴謹與成功。

柒、結語

本文著重課程實踐的議題，乃省思學校是否以教師為主角，擬定策略以激勵教師參與課程決定，啟動「由下而上」的改革。在落實課程改革的過程，無疑地必須透過課程實踐脈絡將政策脈絡化，涵括實務工作者到教育改革工作。以學校為本的課程革新，多期望教師的教育核心工作包括學校課程建構與教室層級的課程，因而教師必須在課程計畫當中擔任慎思的課程決定者，以此為資源導向教學更新。分析課程改革的重要轉折乃在強調學校與教師解決教育問題的行動能力、授權增能教師促成專業發展

、改變教師認識論的觀點、從而激勵教師角色轉變與教學更新。

理想的宣示仍必須回顧學校課程脈絡因素的影響，政策與科層體制的規約、學校權力結構的重組與課程發展運作機制、教師專業文化的改變皆影響教師課程決定。除了學校生態脈絡因素的影響之外，仍必須從教師做為課程決定者的層面啟發教師專業成長，包括建立課程論述平台以啟發教師課程意識、教師參與課程設計提升課程知能、參與學校課程發展導向專業成長、因課程慎思而拓展課程知識內涵、從故事述說得以重建課程的結構激發新的教學活動。從啟發意識、認知的提升，到行動實施，都是教師成為課程決定者須持續努力的功課。

參考書目

- 王嘉陵（2001）。學校本位課程發展的歷程與困境——所國民小學之個案研究。**國立高雄師範大學教育研究所碩士論文**。
- 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。**教育與社會研究**，創刊號，頁 1-24。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵。**教育研究資訊**，7（1），頁 1-13。
- 陳春秀（2002）。課程行動研究與教師專業成長。**課程與教學季刊**，2002，5（4），頁 37-56。
- 黃雅瑛（2002）。國小教師課程決定及學校本位課程發展之調查研究。**國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文**。
- 葉一明（2000）。教師專業角色知覺與教師角色踐行之相關研究。**國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文**。
- 葉芷嫻（2001）。國民教育階段九年一貫課程政策執行研究—國民中小學教育人員觀點之分析。
- 楊益風（2001）。國民中小學教師九年一貫課程改革中之角色衝突及其困境。**國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文**，未出版。
- 楊智先（2000）。教師工作動機、選擇壓力、社會互動與創造力之關係。**國立政治大學教育研究所碩士論文**。
- 甄曉蘭（1995）。合作行動研究：進行教育的另一種方式。**國立嘉義師範學院學報**，9，頁 297-318。

專題文章

- 甄曉蘭 (2000)。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建，**教育研究集刊**，44 輯(1)，頁 61-90。
- 甄曉蘭、簡良平 (2002)。學校本位課程發展權力重整問題之批判分析。**教育研究集刊**，48 輯 (1)，頁 65-93。
- 劉筱琳 (2001)。國小教師對統整課程實施之意見調查。**國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文**。
- 歐用生 (1999)。從「課程統整」的概念分析九年一貫課程。**教育研究資訊**，7 (1)，頁 22-32。
- 薛梨真 (1999)。國小實施課程統整的可行性探究。**初等教育學報**，12，頁 23-26。
- 謝瑞榮 (1999)。教師成長團體之協同行動研究。**國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文**。
- 鍾惠娟 (2001)。教師對統整課程的認知與實施統整課程問題知覺關係之研究。**國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文**。
- 簡良平 (民 90)。中小學學校課程決定之個案研究。**國立台灣師範大學教育研究所博士論文**。
- 簡良平 (2003)。**學校課程決定—理論與實證**。台北：師大書苑。
- 顧瑜君 (2002)。實踐取向教師專業成長—在職教師進修模式之變革之解析。**課程與教學季刊**，2002，5 (4)，頁 1-18。
- Beyer, L.E. and Apple M.W.(1998).Values and Politics in the Curriculum. In Beyer, L.E. and Apple M.W.(eds), *The Curriculum—Problems, Politics, and Possibilities*. N.Y. : State University of New York Press.
- Brady, L.(1984). Principle behavior and curriculum decision-making : The relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*, 22(1),pp.15-23.
- Bulloug, R.V.(1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), pp.239-52.
- Cheng, Y. C.(1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3),pp.299-317.
- Connelly,F.M. & Clandinin, D.J.(1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Columbia University, Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly,F.N.(1992). Teachers as curriculum maker. InJackson,

- P.W.(ed), *Handbook of research on curriculum*, pp.363-401. N.Y.: Macmillan Publishing Com.
- Cohen, D. and Harrison, M.(1982). *Curriculum action project. A report of curriculum decision-making in Australian Secondary Schools*. Canberra: Australian Education Research and Development Committee.
- Cohen, J. (1999) . Deliberation, tradition, and the problem of incommensurability: Philosophical reflection on curriculum decision making. *Educational Theory*,49 (1) ,pp.71-89.
- Cornbleth, C.(1990). *Curriculum in context*. N.Y.:The Falmer Press .
- Doyle, W.(1992). Curriculum and pedagogy. In Jackson, P.W.(ed), *Handbook of research on curriculum*, pp.487-516.N.Y.: Macmillan Publishing Com..
- Elliot , B., Brooker, R., Macpherson, I. McInman, A., and Thurlow, G.(1997). *Curriculum leadership as mediated action*. Paper presented at meeting of AERA.
- Elliott, J.(1998). *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Elmore, R. F. (1996) . Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1),pp.1-26.
- Habermas,J. (1971) . Knowledge and human interests. London : Heinemann.Hannay,L.M. and Wayne, S.(1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum Supervision*, 6 (4) ,pp.340-357.
- Hargreaves, A. (1992) . Cultures of teaching: A focus for change. In Hargreaves, A. & Fullan, M. G.(eds), *Understanding teacher development*. N.Y.: Teachers College Press.
- Hargreaves, L.E., Earl, L. and Ryan, J.(1996). *Schooling for change: reinventing education for early adolescents*. London:The Falmer Press.
- Hawthorne, R. D.(1990). Analyzing school-based collaborative curriculum decision making. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(3), pp.279-86.
- Hopkins, D. and Reynolds, D.(1994). *School improvement in an era of change*. N.Y.: Cassell.
- Ingersoll, R. and Rossi, B.(1995). *Who influences decision making about school curriculum: What do principals say ? Issue belief*. Washington:National Center

專題文章

- for Education Statistics (ed) . Kennedy, K.J. (1992) . School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: an Australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision* ,7(2) , pp. 180-195.
- Kincheloe, J.L.(1996). Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. London: The Falmer Press
- Little, J. W. & McLaughlin, J. (eds)(1993). *Teachers' work :Individuals , colleagues, and contexts*. Columbia : Laureate.
- MacIsaac, T.(1986). The impact of politics on curriculum decision-making. *Curriculum and Teaching*, 1(1-2), PP.43-54.
- Macpherson, I. (1998) . *Creating space for voices of significant in curriculum leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.
- 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: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling*. N.Y.: Teachers College Press.
- Schawb, J.J.(1983). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, pp.501-22.
- Shepherd, B. C.(2001). Changing from the inside out: A case study of one school' s response to a state reform mandate. Columbia University Teachers College, EdD, unpublished.
- Stenhouse, L. (1975) . *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- White, R. C. (2001). *Curriculum innovation: A celebration of classroom practice*. Buckingham: Open University Press.