

學校本位課程發展：理論與取向

李子建

學校本位課程發展可說是近年課程改革範圍內一個重要議題。本文嘗試整理和探討有關學校本位課程發展的定義，以及探討不同的學校本位課程發展取向和模式。首先，文章探討課程發展、課程改進以至校本課程發展的意涵，此外，有關學校聚焦、學校為中心到學校為本課程發展的定義亦作探討。其次，文章初步探討中國內地、台灣和香港的校本課程發展脈絡。本文從技術－科學和非技術取向探討不同的校本課程發展取向與模式，尤其對史克北模式評析，以及非技術取向下的人文教育模式、協商課程模式、創作周期模式等。

關鍵字：學校本位課程發展、課程發展模式、課程理論

本文作者為香港中文大學教育學院院長

壹、序言

學校本位課程發展（或稱學校本位課程發展，靳玉樂，2001；歐用生，2000；陳伯璋，2001；李子建，2002a；黃顯華，1989）可說是課程改革範圍內一個重要議題，涉及相關的翻譯名詞或英文名詞很多，例如（徐玉珍，2001；方德隆，2001）：

- ◆ 場地為本課程發展（site-based curriculum development）
- ◆ 學校聚焦課程發展（school-focused curriculum development）（Marsh et al., 1990）
- ◆ 學校為本的課程決策（school-based curriculum decision-making）（Cohen, 1985）
- ◆ 學校中心的課程改革（school-centred curriculum reform）
- ◆ 學校課程改進（school curriculum improvement）
- ◆ 校本課程開發（劉電芝、田良臣，2000；崔允潔，2000；徐玉珍，2001；吳剛平，2000）
- ◆ 學校中心課程規劃（school-focused curriculum planning）（吳剛平，2000；Sabar, 1994）
- ◆ 學校中心革新（school-centred innovation）（吳剛平，2000；Hargreaves, 1989）

這些不同名詞的運用一方面反映出學校本位課程發展的多樣性（高新建，1998）但另一方面也產生了不少爭議和困惑（歐用生，2000）。本文嘗試整理和探討有關學校本位課程發展的定義，以及探討不同的學校本位課程發展取向和模式。

貳、從課程發展、課程改進到學校本位課程發展

根據 Marsh & Willis（1999, p.149）的分析，課程發展的含意是某一數目有興趣的個人或小組進行的合作式規劃（cooperative planning），而規劃出來的課程仍有空間進一步發展——通過個別教師在課室內締造（enact）課程或透過個別學生體驗課程。此外，課程發展具有不同的取向和價值立場，並有不同的層次（如國家、州、區的核心（generic）層次，以及學校或課室的場地為本（site-specific）層次）。至於課程改進，Doll（1992, p.283）認為課程改進是教師本身的改進，因此他認為「如果課程要改進，教師應該重視自我改進的重要性。」此外，改進含蘊著變革（change）帶來真正效果、得到保證。通過評鑑，就某套價值而言，意即改進是一種正面的變革（p.286）。

如果我們回溯到史克北（Skilbeck, 1984, p.2）對學校本位課程發展的定義，他認為

這是指「以學生為成員的教育組織所進行有關規劃、設計、實施和評鑑學生學習的計劃 (programme)」。這個定義尤其強調師生之間的共享式決策 (shared decision-making)，而且學校本位課程發展被視為組織內部和有機的事宜——涉及不同小組間的網絡關係和具有特定的價值觀、規範、程序和角色 (Marsh et al., 1990, p.48)。Sabar (1994) 則認為學校本位課程發展或「學校中心課程規劃」包含兩種意義。狹義而言，它是指一系列自主的決策，用以實施校長和學校人員所採納的一個已準備的課程。廣義來說，學校本位課程發展被視為一種決策過程，包含了整體學校課程的發展性規劃、實施和評鑑 (p.1267)。這些決策涉及校長、教師、學生和想參與的家長。大體而言，這個廣義的學校本位課程發展包含下列層面：學校組織、組織的在職教育、資源、社區參與等。

參、從學校聚焦、學校為中心到學校為本課程發展

另一種有關學校本位課程發展的觀點是權力的重新分配 (OECD, 1979)。這種觀點強調學校的自主性、專業的權威性，以及自發的課程發展的歷程，不過亦重視學校與中央或地方教育當局的配合 (方德隆, 2001, 頁 8)。Marsh (1997) 指出學校本位課程發展與校本管理一樣，是非集中化 (decentralization) 趨勢的一些具體例子。Lo (1999) 亦指出學校本位課程發展與教師自主性和專業化有較大關係，假設教師參與課程決策能提升其專業主義以及衍生更多相關和可行的課程革新，藉以滿足不同學生和社群的多元需要。

Cohen (1985) 亦指出校本課程決策的部分假設：(1) 教師最能理解自己學習者的能力和興趣，因此教師作為校內的專業人士作出決策是最好的安排；(2) 課程決策是一個持續和具動態的過程；學校為本情況可因應情況的轉變而監控和以漸進式修正；(3) 校本課程決策有利教師、學生和社區參與，這種民主式參與能提升課程的質素和增加參與者的滿足感；(4) 由於實施者親身參與分析周邊情景 (如情勢分析) 和調適課程以配合需要，含蘊在課程決策過程的較少而本地化行政單位較易回應本地情況和承擔責任；(5) 每一所學校及其社區是一個獨特個體，而課程應反映獨特的學校脈絡及其社區，結果會衍生學校間多樣化的課程。

專論

基於非集中化和校本決策的背景，不同學者對「學校為本」、「學校聚焦」和「學校為中心」的含意有不同的詮釋。所謂「校本」(school-based)，是指所有教育決策在個別學校的層面進行。至於「學校聚焦」(或以學校為焦點 (school-focused))，它是指任何人在任何層面以學校社群 (school communities) 的利益和興趣為依歸的決策。簡單而言，「校本」較為接近非集中化的狀況，而「學校聚焦」可算是中央化和非集中化兩個極端的中間點 (Marsh, 1997, p.147)。

Hargreaves (1982, p.251)指出「學校中心革新」包含學校為本課程發展、學校聚焦課程發展、學校為本在職教育和訓練 (in-service education and training INSET)，以及學校聚焦在職教育和訓練。有些學者認為學校本位課程發展是教育的一種工具，也是在職教育和訓練的手段 (Keiny & Weiss, 1986, p.156)，因此「學校中心革新」含蘊著課程的革新以及教師的個人發展或個人重建 (individual reconstructions) 的經歷。

楊龍立 (2001, 頁 204) 指出「學校為本課程」、「學校為本課程發展」、以及「學校為本課程的發展 (或設計)」分別為：

- ◆ 「學校為本課程」是指一特定的課程，相對於校外統一或中央的課程，強調學校的特色
- ◆ 「學校為本課程發展」是指一特定的課程發展方式，未限定何種課程
- ◆ 「學校為本課程的發展」是指一特定課程的發展

楊龍立 (2001, 頁 204) 認為西方的校本發展「趨近於學校為本的課程發展，而非學校為本課程的發展」，因此似乎強調特定的課程發展形式多於特定的課程。崔允潔 (2000, 頁 81) 亦指出「學校本位課程發展 (開發)」包含兩種理解：(1)「校本」的「課程開發」強調學校人員根據自己的教育哲學取向對於學校的部分或全部課程進行不同程度和層次的開發；(2)「校本課程」的「開發」視「校本課程」為一種課程板塊 (相對於「國家本位課程」)，把開發活動局限於有限的中央或地方界定的課程範圍之內。

此外，楊龍立認為學校為本課程的課程研發「過程」和「結果」並不以學校為限，例如研發過程可加入校外專家、家長和社區人士，而研發結果可延伸至校外 (如鄉土學習、涉及戶外活動的專題研習／研究性學習等)。

肆、學校為本課程發展的脈絡

不少提倡學校本位課程發展的教育工作者均重視校本（或場地為本）決策的重要性，他們大致認為（Marsh, 1997, p.149）：（1）由上而下的課程發展方式失效；（2）學校需要不斷回應環境的變化，因此要給予學校更多自由、機會、責任和資源去主宰自己的事務；（3）學校是一個比地區和國家層次較穩定和持久的機構去進行課程發展。

值得注意的是「校本」的空間因社會的脈絡而異，例如 1998 年《面向 21 世紀教育振興行動計劃》和 1999 年《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》兩份文件明確地提出了試行國家課程、地方課程和學校課程（校本課程）的要求，課時的比例分別為 80% 左右、5% 左右，以及 10-15% 左右（靳玉樂，2001）。究竟學校的自主權是有限的，抑或已足夠呢？以中國的國情而言，學校在不同地區的差異，以至學校之間的差異，可說頗大，因此依賴課程和學科專家來設計課程的中央或地方機構可能對全國的課程質素有較大的保證。以台灣的經驗來說，九年一貫課程總綱綱要，將每學年總節數區分為「基本教學節數」和「彈性教學節數」。前者實施國定課程（佔總節數的 80%），後者由學校自行設計，佔 20%（歐用生，2000）。從校本課程的空間來說，這個安排可說頗為理想，但是校本課程的推動同時加強了課程評鑑，例如中央負責制定各科能力指標，地方政府負責督導學校的課程、實施各學科測驗，而學校需要進行學習評鑑。這些評鑑的趨勢激起了學校之間的競爭和標籤作用，並逐漸把學習成效與教師的教學成就掛帥，於是校本課程原有的「鬆綁」目的可能演變為「鬆了再綁」（歐用生，2000，頁 116）。

香港的情況稍為不同，八十年代至九十年代的學校本位課程發展主要透過「以學校為本位的課程設計計劃」呈現出來，不過該計劃只藉著發放津貼，鼓勵教師在中央課程的範圍下，設計教學法、教材和新課題，與經濟合作發展組織強調的「促使地方和中央教育當局之間的權力和責任重新分配，因此學校獲得法律和行政的自主權和專業地位」取向並不配合（李子建，2002b，頁 30；黃顯華，1989）。最近，課程發展議會（2001）公佈的《學會學習：終身學習 全人發展》文件，提出學校發展校本課程。該文件認為（頁 62-63）：

專論

「香港鼓勵學校和教師把中央課程加以調適，發展個別的校本課程，幫助學生更有效地達到學習目標（如知識、共通能力、價值觀和態度）。」

「校本課程其實是課程發展議會訂定的基本方向，與學校和教師專業自主兩者之間的平衡發展成果。這種平衡亦會隨著學校政策和決策而改變。」

「由於每間學校的教師和學生各有不同的特色，學校本身進化的過程和變數也截然不同，以『一刀切』的概念推行課程發展並不可行。」

「學校本位課程發展容許更多的學習空間、彈性和機會，讓學校可靈活運用時間、善用空間、環境，達到更佳的教学效果。」

從上面的情況表面看來，香港學校本位課程發展可算是一種平衡的「不鬆不綁」狀況。一方面鼓勵學校自身調適中央課程，（非自身開發全新的校本課程），另一方面沒有界定課程節數的比例和學生學習能力的具體要求。但是，有些學者認為香港課程改革反映校本精神與課程監控的矛盾，使教師的專業權威感受到削弱（林智中，2001；李子建，2001）。

除了香港、內地和台灣面對學校本位課程發展的浪潮外，西方國家早在八十年代、九十年代便有類似的經驗，不過他們的脈絡尤有不同。以八十年代的以色列為例，國家教育的重點是追求平等。隨著非集中化的趨勢，地方教育局變得相對地自主。就課程而言，不同的組群（如宗教、非宗教、文化和種族）期望學校課程能反映其原有文化（Sabar, 1985）。以九十年代的澳洲為例，政府一方面下放權力和責任（例如校長對職員的人事安排有較大的發言權），但另一方面又收緊財政資源（Kennedy, 1992）。學校為本課程發展並不一定代表真正的「鬆綁」(deregulation)或權力下放(devolution)，而是由直接而科層化控制轉移至間接的控制（校長和學校需要對課程發展負責）（Prideaux, 1993, p.171）。

伍、校本發展的核心問題及度向

由於學校本位課程發展涉及不同的度向或範圍，下列為不同學者對分析學校本位課程發展的建議：

◆ Marsh et al. (1990)；Sabar (1994)：

- (1) 時間投入；(2) 活動類型；(3) 參與人員

Short (1983)、Keiny (1986)、徐玉珍 (2001)：

(1) 課程實施情境的適應性；(2) 課程開發的場所；(3) 需要的課程開發專家

◆ 黃政傑 (1999, 頁 180)：

(1) 課程適用對象；(2) 課程發展人員；(3) 課程使用彈性

◆ 張嘉育 (1999, 頁 9)：

(1) 課程的範圍；(2) 教學的要素；(3) 課程方案的項目

◆ 崔允漦 (2000, 頁 81)：

(1) 活動方式；(2) 開發範圍；(3) 開發主體 (類近馬殊等人 (Marsh, 1990) 所指的參與成員)

值得注意的是不少學校本位課程發展的度向皆針對學校層面的變革，例如時間的投入、課程實施情境的適應性、課程使用彈性等。不少度向也與參與的人員和課程開發場所有關。表一就部分學者所建議不同度向及其元素作一展示。

這些度向反映學校本位課程發展在參與和改革上的重要性。相對來說，師生之間的互動以及課程經驗得不到重視。

表一：不同度向的元素

學者	度向	元素
Marsh et al. (1990, p.49) 高新建 (1998, 頁 72)	時間投入／付出的時間	長期計劃 中期計劃 短期計劃 一次性活動
	活動類型	創造出新的材料 改編現有的材料 選用現有的材料 探究一個或多個活動領域
	參與人員	個別教師 教師小組 全體教職員 教師家長與學生
徐玉珍 (2001, 頁 13) Keiny (1986, p.156)	課程實施情境的適應性 (使用情境的現實)	開發的適應 (調適) 有限的適應 (調適) 按規定實施
	課程開發的場所	場外機構 特定現場
	需要的課程開發專家	學習主導 課程專家主導 現場專家主導 各方人員平衡
張嘉育 (1999, 頁 9)	課程的範圍	潛在課程 非正式課程 正式課程
	教學的要求	教育目標 教學時間 教學科目 教學內容 教學資料 教學方法 評量方法
	課程方案的項目	適性化課程 生活化課程 課程統整銜接 新興課程 課程實驗 整體課程

綜合上述的討論，學校本位課程發展的概念大致上引申幾個核心問題：

- (1) 「校本」的含意為何？
- (2) 學校本位課程發展的重心是改進現存課程抑或開發新課程？
- (3) 學校本位課程發展的側重點是規劃、決策、改革抑或其他方面？

針對第一個問題而言，不少學者認為「校本」並不等於學校完全自主自決自身的課程發展（鄭金洲、林存華，2001）。正如陳伯璋（2001，頁 165）認為：「所謂以學校為中心，並不意謂著『一切皆可為』（anything goes）。中央對課程綱要訂定實施的基準，仍是必要的規範，在此監督之下，學校可適切發展其課程的特色。」筆者認為「校本」一方面要與中央的課程政策或綱要配合，另一方面宜嘗試發揮學校本身的課程特色（即前述的「學校為本課程的發展」）。

就第二條問題來說，不同的學者有不同的見解。有些學者認為學校本位課程發展能把課程概念由學科和教材為主拓闊至課程作為經驗（李子建、黃顯華，1996），而且課程發展趨向（立體化、動態化和呈現「全天候」的狀態）（靳玉樂，2001）。Sabar (1985)則指出中央課程總有一些地方是令人不滿意的，因此新的校本課程宜比替代的課程為佳。這個觀點含蘊著校本課程宜側重課程的改進（但亦包含課程創新的結果）。另一些學者強調校本課程宜面向未來，例如在課程中，加入閑暇教育、性教育、環境和全球教育或強化價值觀教育（王斌華，2000）。楊龍立（2001）則從批判角度期望校本課程重視當地的、地方的（local）及社區的（community）知識。另一方面，劉電芝和田良臣（2000）建議學習策略課程應為日後校本課程開發的重要領域之一，例如解難和創新能力的培養：認知知識和技巧（有效的監控策略）的掌握、學科學習策略的運用、選擇性注意學習策略、記憶學習策略等。

就第三個問題而言，如前所述，廣義的學校本位課程發展包含規劃、實施和評鑑。此外，Knight (1985, p.38)界定學校本位課程發展為一種變革，它是校內創意的產物，導致課程內容的改變。他並且從規劃、實施、評鑑和教師專業主義分析學校本位課程發展的過程。由此可見，學校本位課程發展似乎不應局限在規劃的層面。Cornbleth (1990, p.174)認為學校本位課程發展是一種課程政策制定和規劃的形式，尤其關注課程控制的事宜，以及課程實踐和其脈絡。學校本位課程發展宜視為脈絡化課程規劃（contextualized curriculum planning）——規劃不只局限於課程計劃（如新課程文件）的制定，而是為課程變革而規劃（planning for curriculum change），意即營造支援性條

專論

件或脈絡，以及建立改革能量（capacity-building）等（p.179）。

陸、學校本位課程發展：取向與模式

不少有關課程理論或學校本位課程發展的書籍都以史克北（Skilbeck, 1984）的情境分析模式作為典型的學校本位課程發展模式（李子建、黃顯華，1996；張嘉育，1999；崔允潔，2000；楊龍立，2001），較少從不同的取向（approaches）或另類模式（models）去討論在理念層面上其他學校課程發展取向和模式的可能性。

Ornstein 和 Hunkins (1993) 把課程發展的取向大致分為技術－科學（technical-scientific）取向和非技術（nontechnical）取向。前者以泰勒（Tyler, R.）、塔巴（Taba, H.）、謝樂（Saylor, J. G.）等人和 Hunkins 的決策模式，後者以葛拉松（Glatthorn, A.）的自然模式（naturalist model）、溫斯坦及范天尼的人文教育模式（「情意課程」）（李子建、黃顯華，1996，頁 287-288），以及多爾（Doll）的後現代取向和後實證主義（postpositivist）模式。（表二）

表二：課程發展的取向

取向	主要假設	課程觀
技術－科學	<ul style="list-style-type: none">◆ 可以辨認和管理主要的步驟◆ 課程發展有高度的客觀性和邏輯◆ 課程發展是一個理性過程◆ 課程發展涉及主要的決策點（decision points）	<ul style="list-style-type: none">◆ 可以選擇和組織可知的（knowable）組元◆ 不同的部分的摘要（compendium）◆ 具有學習機會的計劃◆ 課程作為內容和經驗的組織和傳達
非技術	<ul style="list-style-type: none">◆ 課程發展是主觀的、個人的、美學的和互動的（transactional）◆ 課程發展有賴直覺（intuitive）的力量◆ 課程發展是一個動態過程，充滿不穩定性	<ul style="list-style-type: none">◆ 課程被視為有質素的活動◆ 課程被視為茁生的（emerging）和整合的（holistic）◆ 課程是一個茁生的現象：不同人士進行互動；它是一個動態和不確定的系統

（引自 Ornstein & Hunkins, 1993, p.279）

另一方面，米勒和沙拉（Miller & Seller, 1985）把課程發展模式分為三種：（1）傳遞模式（transmission models）——強調把課程組元化約為清楚界定和可量度的成分，

例如葛聶 (Gagne, R.) 的教學設計系統、泰勒的課程發展模式 (又稱泰勒原理)；(2) 互動模式 (transaction models) ——塔巴模式的特點為歸納式 (inductive) 課程發展取向；魯賓遜等人 (Robinson, Ross & White, 1985) 的課程發展與探究及問題解決模式有關；(3) 轉化模式 (transformational model) ——前述溫斯坦和范天尼的「認同教育 (identity education)」模式。就分類而言，米勒和沙拉的傳遞和互動模式較接近 Ornstein 和 Hunkins 的技術－科學取向，而轉化模式較與非技術取向較相通。

柒、史克北模式的評析

史克北建議的課程發展模式的核心問題是「我們的課程問題和需要是甚麼？我們如何應付它們？」(Skilbeck, 1984, p.234；李子建、黃顯華, 1996, 頁 165)。史克北的課程模式具有五個部分：(1) 情境分析；(2) 目標界定；(3) 學程 (teaching-learning programme) 設計；(4) 詮釋和實施；(5) 評估與評鑑 (Skilbeck, 1984, p.231)。他認為這個模式應是一個合作而具結構的決策過程。在情境分析而言，他建議情勢分析宜回答相關的校內外課程問題 (p.234)：

校內	校外環境
(1) 現存的課程 (包括校規、禮儀和一套價值觀) 為何？	(6) 學校所服務的鄰近地方、社區和社會有何特徵？
(2) 學生的課程經驗 (在課程內的表現以及對課程的感觀) 為何？	(7) 我們需要回應那些重要的教育政策 (地方層次和國家層次)？
(3) 校內課程的脈絡 (如社會氣氛、操行狀況) 為何？	(8) 我們可以利用那些資源／支援 (地方教育局、教師中心、社區中心、教師教育、研究等)？
(4) 教職員的強項和能力為何？	(9) 那些課程實踐的變革、建議和發展以及意念對我們有用？
(5) 推動課程的有效資源為何？	

目標方面，史克北指出 (p.235)：

- ◆ 目標以可欲的 (desirable) 學生學習表述出來
- ◆ 目標具方向性 (directional) 和是動態的 (dynamic)。當教與學過程進行時，目標

專論

應不斷檢視、修正或逐漸重新訂定（如有需要）⁴

- ◆ 目標宜與宗旨和教學的實際情況相關，以爭取合法性
 - ◆ 有不同類型，如一般－特殊、長期－短期、高層次認知－低層次資訊等
- 就教學學程的設計來說，史克北指出課程發展者應作出下列決定（pp.235-6）：
- ◆ 課程的基本取向
 - ◆ 學科內容的組合
 - ◆ 學生的組合
 - ◆ 不同學科範圍學習與整體課程的關係－尤其重要以及通常在規劃裏被忽略的環節
 - ◆ 教學內容的範圍、順序和結構
 - ◆ 空間、資源、材料和儀器
 - ◆ 教學的建議方法
 - ◆ 教職員的需要和分配
 - ◆ 時間表和進度表

以詮釋和實施的環節而言，史克北認為負責政策的教師應負責設計相關課程，以便保證他們的投入感。至於評估和評鑑環節，學校宜引入多元、全面而持續的評估，評估取向宜由評估作為總結性活動轉移至評估作為判斷性（prognostic）（Skilbeck, p.238）。此外，史克北建議評估部分不應局限於課室學習和學科的表現，而應涵蓋整個學校生活和學生全面學習經驗的質素（p.239）。

就模式的構思來說，史克北模式具有不少優點，例如（Print, 1993）：

- ◆ 模式沒有假設手段－目標分析，課程發展者可以從任何一個步驟開始
- ◆ 模式較具彈性、可行和配合實際的情景（例如不用要求教師書寫大量的行為目標）

不過，史克北模式亦有一些不足，例如：

- ◆ 學校本位課程發展應強調課程與學校問題的界定和解決，「而不在追求教育時尚，更非為改變而追求改變」（張嘉育，1998，頁33）
- ◆ 應把評鑑列為重點，尤其把評鑑納入整個學校本位課程發展過程，兼重過程與成果評鑑（張嘉育，1998，頁34）
- ◆ 模式雖然具有彈性和是動態的，但是可能在操作上略為含糊和缺乏明確方向。

史克北或相關的互動模式假設課程發展對課程理論和元素有相當理解，如果實際上學校本位課程發展人員對課程發展的準備度不足，「共同的無知」狀況（pooled ignorance）便可能出現（Print, 1993, p.81）。另一方面，這類模式較不重視目標的建立和利用，也忽視目標提供明確方向的重要性。

總括而言，筆者認為學校成員可考慮與校本專家或相關人士結成夥伴，一方面可彌補對課程理論認識的不足，另一方面可提供多元的評鑑方案。

捌、非技術取向的課程發展模式

筆者在這部分初步探討四類模式或取向，分別為溫斯坦及范天尼的人文教育模式、Boomer (1992a, b)的協商式學習（negotiated learning）或協商課程（negotiating the curriculum）模式（Boomer et al., 1992；黃永和，2001）、創作周期模式（Sowell, 2000），以及多爾（王紅宇譯，2001）的後現代課程觀。

溫斯坦和范天尼認為課程具備人文主義的取向，作為發展學生自我概念和人類家庭成員的成人形象。他們的課程模式具有下列階段（Ornstein & Hunkins, 1993; Miller & Seller, 1985）：

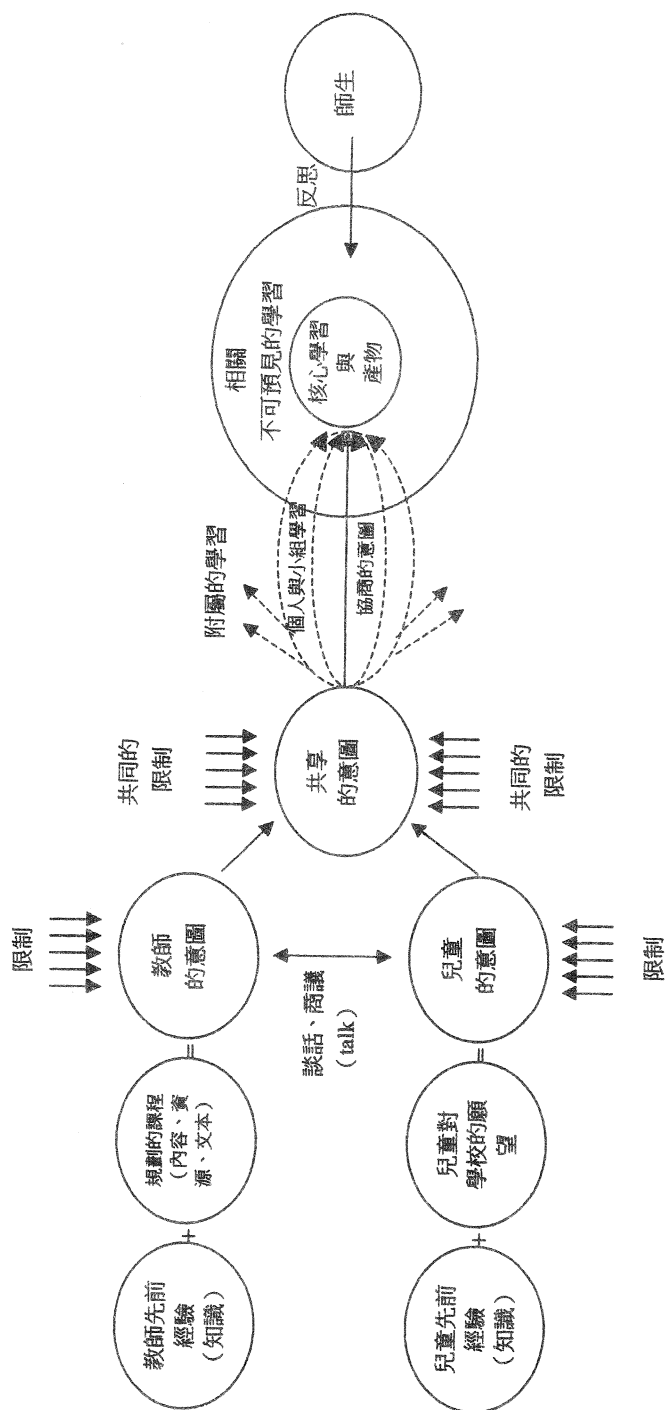
- （1）學習者——課程工作者注意學生的背景，尤其他們的心理和發展水平，不過所需的資料是團體（group）而非個人學生的狀況。
- （2）關注——主要涉及自我形象、非連結性（disconnectedness）和控制自己生活的關注。
- （3）診斷——界定關注背後的原因（如心理—社會因素），以便教師發展教學取向，以便解決這些關注。
- （4）組織意念——組織意念和概念建基於學習者關注而非學科的要求。
- （5）內容媒介物（content vehicle）——這些媒介物環繞三種個人和社會主題：成長的人所獲得的經驗（學生認同感、權力、歸屬物和聯結）；情意範疇和與學習者的感受和興趣有關（如運動、朋友及會社）；學生從生活的社會脈絡所學得的內容（實驗性內容）。
- （6）學習技能——包括讀、寫、算技能；另外一套技能與自我有關（如社會覺醒技能）、學會學習技能（如解難）。

專論

- (7) 教學程序——教師宜視學生為個體（具備不同的能力、興趣和學習風格），以不同教學方式配合個別差異。
- (8) 成果——探究的問題是：內容媒介物是否達致效果？學習者技能和教學程序是否有效？課程可以如何改進？

這個模式的特點在於以學習者為中心，而學習目標以學習者為唯一的來源（不像泰勒的取向般考慮學科內容和社會作為參考的來源），不過它有明顯的序列（sequencing）：由目標發展至學習經驗和評鑑（Miller & Seller, 1985, p.225）。

Boomer (1992a) 指出傳統的課程模式是一種動機式學習（motivated learning），意即學生的動機需要間接得到激發才能學習，而學生的意圖大致接近教師的意圖（許多時候兩者往往產生張力）。此外，學生的學習經驗只能與教師的意圖課程有部分一致；課程亦只能兼顧學生一小部分的興趣。評鑑方面，一部分的學生學習經驗未能得到評估。基於這些限制，Boomer (1992a) 建議一種協商課程和學習取向（圖一）。首先，教師和學生就雙方的意圖進行商議，分擔面對的限制（如課程的要求、學生的功課等），然後，師生共同設計學習單元、活動、目標、習作和可選擇的項目，而設計的單元考慮相關而未可預見的學習（unforeseen learning）和在教學過程中所衍生的附屬性學習（incidental learning）。這個取向未能單方面預先設定特定的學習成果（反而只涵蓋某些主要原理和概念），教師的角色在於提供資訊、扮演協商者和教授需要的內容。當學習成果出現後，師生進行反思，一方面珍惜和讚賞有質素的學習成果，另一方面思考不理想成果（個人、小組或全班）的原因，並尋求改善方法。正如黃永和（2001，頁 203）指出：「學習結果的評鑑也以學生真正獲得的經驗作為核心的反省與回饋的歷程。因此，有機典範的課程將可更適當、更全面地反映學習經驗的真實面目。」

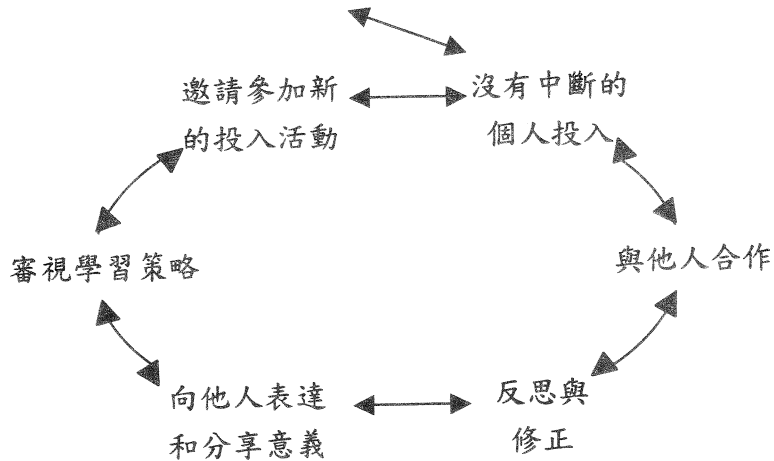


1. 規劃與協商
2. 宗旨
3. 合作式探索
4. 成就
5. 評估

圖一：協商課程及學習模式 (Boomer, 1992, p.11)

專論

另一種非技術發展課程的例子是 Short, K. G.及 Harste, J. C.等的創作循環(authoring cycle)課程模式(圖二):



圖二：創作循環：一個課程締造的例子 (Sowell, 2000, p.251)

這個模式包括下列元素 (Sowell, 2000)：

- (1) 生活經驗——每個人的社會及文化經驗成為課程經驗的「跳板」(由已有經驗開始)
- (2) 沒有中斷的個人投入——開放性課室結構和活動，例如不同同學扮演讀物內的角色和敘述故事的內容
- (3) 與他人合作——學生把思考的歷程和寫作的內容解釋給他人知道
- (4) 反思與修正——學生考慮他人的意見，對內容作出修訂，並對內容作新的詮釋
- (5) 向他人表達和分享意義——部分學生扮演編輯的角色；作者向他人展示寫作的成果
- (6) 審視學習策略——師生針對現時的寫作狀況(如文字的使用、結構與修辭等)提供進一步的學習策略
- (7) 邀請參加新的投入活動——學生進行新一輪的創作循環

表三把人文教育模式、協商課程模式及創作周期模式作一比較，初步分析顯示人文教育模式仍反映一些技術取向的元素（如課程組織維持讀寫算，評鑑以追求目標的達致和有效性為主導），不過強調情意和學生的需要而已。協商課程模式則著重師生雙方的協商和共同反思，而創作周期模式則視課程、教學和學習為一共同探究過程。

表三：三個不同非技術課程發展模式的比較

課程發展 模式 元素	人文教育模式 (Weinstein & Fantini, 1970)	協商課程 (Boomer, <i>et al.</i> , 1992; 李海英, 2002)	創作周期 (Short, Harste & Burke, 1996)
目的或取向	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 針對傳統課程的內容相關性與行為失調 (behavioral dissonance) 的問題 ◆ 針對學習條件不利的 (disadvantaged) 學生 	師生共同設計目標、學習單元、活動、作業等	課程作為探究課程是以脈絡為本 (context-specific)，因師生在特定處境的需要而調節的
學習機會的選取	情意 (affective) 作為相關的內容		寫作、閱讀、符號系統和相關內容領域
課程組織及發展興趣	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 填補傳統課程不足之處 ◆ 三層架構：(1) 讀寫算；(2) 個人發現 (personal discovery) 及發展興趣；(3) 團體探究—探討社會問題 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 建立機動時間表 ◆ 以民主方式建立課堂
實施步驟或階段	(1) 辨別學習團體；(2) 辨別共同的關注；(3) 診斷根本的因素；(4) 思考行為成	(1) 計劃；(2) 與學生協商；(3) 教和學；	(1) 從已知建立起來：聲音／聯繫；(2) 利用時間尋找問題進行探究：觀察／交談／選

	果；(5)組織意念；(6)利用內容媒介物；(7)發展學習技能；(8)實施配合不同學習風格的教學步驟；(9)評鑑	(4) 展示； (5) 評估	擇；(3)獲得新看法：合作／研究／轉譯；(4)注意差異：張力／溫習／統一；(5)分享所學：轉化／表達；(6)設計新的探究：反思／反應性；(7)採取深思的新行動：邀請 (Chap. One)
評鑑	<p>◆持續的過程</p> <p>◆評鑑問題：</p> <p>(1)兒童的行為有沒有轉變？</p> <p>(2)內容媒介物是否已經採用最好的？</p> <p>(3)認知技能和教學步驟是否最有效達致情意目標？</p>	師生共同反思(李海英, 2002), 達到最初的目標了嗎? 獲得了那些未預設的知識? 有甚麼價值? 在這次的課程中那些做得很成功? 那些地方需要改進?	<p>◆評估作為課程過程的一部分</p> <p>(1)投入(engagement)是否從已知建立起來, 並使所有聲音得到聆聽?</p> <p>(2)是否已提供學習者時間去尋找他們自己的探究問題?</p> <p>(3)會獲得那些新看法和開始那些新的會談?</p> <p>(4)如何利用張力(tensions)去驅動每一位的學習?</p> <p>(5)有沒有利用分享所學的機會?</p> <p>(6)有沒有支援學習者去規劃新的探究?</p> <p>(7)有沒有規劃為延續新的會談而設的結講, 以使採取深思的新行動? (pp. 60-61)</p>

上述協商式課程模式和創作循環課程模式基本上反映後現代課程取向。根據多爾（Doll, 1993），後現代課程取向具有下列元素（Lau, 2001, p.37）：

- (1) 教師和學生透過不斷互動發展其課程；
- (2) 課程安排一種鼓勵探索的課堂氣氛；
- (3) 課程賦權予師生進行建設性的對話；
- (4) 課程鼓勵對知識的詮釋而非解釋；
- (5) 課程採取發展性規劃，容許較大的彈性和修訂空間；
- (6) 評鑑是一個互動過程，社區的支援和建設性批評幫助學習者成長。

多爾認為一個有質素的後現代課程宜具備 4R，即豐富性（richness）、回歸性（recursion）、關聯性（relationships）和嚴密性（rigor）（王紅宇譯，2000）。簡單而言，4R 代表：

- ◆ 豐富性——課程包括適量的不確定性（indeterminacy）、混沌（chaos）、疑難（problematic）、煩擾（perturbations）和可能性（possibilities）（例如協商性課程鼓勵相關而不可預見的學習和附屬的學習）
- ◆ 回歸性——師生、同伴、教師間考察、批評自己及他人的意見，以便作出反思（例如協商性課程強調師生的反思）
- ◆ 關聯性——課程經驗與學習者的自身經驗、本地以至全球的社經文化脈絡建立聯繫（例如協商性課程及創造周期模式著重學習者的先前經驗）
- ◆ 嚴密性——容許課程出現不確定性和詮釋的可能性（例如協商性課程和創造周期模式鼓勵學習者反思和修正自己的意見）

玖、總結：懸而未決的議題

儘管非技術取向為學校本位課程發展帶來新的氣象，學校本位課程發展仍有不少下列懸而未決的議題。首先，非技術取向假設師生有權力（power）去進行課程締造，可是面對課程作為一種意識形態的控制，教師和學生如何民主增能（Lau, 2001; 歐用生, 2000），實在是一項需要優先處理的議題，否則「由下而上」的學校本位課程發展淪為遙不可及的理想。此外，非技術取向偏重師生及同學之間的互動（學習的互動），但這些模式較少討論其他人士（如專家、社區人士）如何合作慎思及締造課程

專論

經驗，也少提及如何塑造一個夥伴式學習社群（陳伯璋，2001）。正如多爾（Doll, 1993; 王紅宇譯，2000，頁 261）在《後現代課程觀》的結語提出：「……有必要建立一種批判性的但又是支持性的社區。這種社區，我相信，是杜威所構想的學校。」

參考書目

- 方德隆（2001）。學校本位課程發展的理論基礎。《課程與教學季刊》，4(2)，1-24。
- 王紅宇譯（2000）。後現代課程觀。William E. Doll, Jr(1993)原著：*A post modern perspective on curriculum*。北京：教育科學出版社。
- 王斌華（2000）。校本課程與面向未來。《教育參考》，5，26-40。
- 李子建（2001）。專輯弁言：教育改革的反思。《基礎教育學報》，10(2)/11(1)，3-12。
- 李子建（2002a）。課程統整作為學校本位課程：成果、存在問題及未來展望。載於李子建編著，*課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展*（頁 111-123）。香港：中文大學出版社。
- 李子建（2002b）。香港課程變革與實施：回顧及前瞻。載於李子建編著，*課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展*（頁 27-41）。香港：中文大學出版社。
- 李子建、黃顯華（1996）。*課程：範式、取向和設計*（第二版）。香港／台北：中文大學出版社／五南圖書。
- 李海英（2002）。協商課程——一種新的課程範式。《教育理論與實踐》，9，43-47。
- 吳剛平（2000）。校本課程開發的定性思考。《課程·教材·教法》，7，1-5。
- 林智中（2001）。建議中的香港課程改革：充滿矛盾、欠缺專業。《教育研究學報》，16(1)，131-157。
- 徐玉珍（2001）。校本課程開發：概念解讀。《課程·教材·教法》，4，12-17。
- 高新建（1998）。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*（頁 63-79）。台北：揚智。
- 崔允漭（2000）。校本課程開發：理論與實踐。北京：教育科學出版社。
- 張嘉育（1998）。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*（頁 25-47）。台北：揚智。

- 張嘉育 (1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 陳伯璋 (2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 黃永和 (2001)。後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1999)。課程改革。台北：漢文書店。
- 黃顯華 (1989)。「以學校為本位的課程發展」計劃的探究。香港中文大學教育學報，17(1)，95-99。
- 靳玉樂 (2001)。校本課程的實施：經驗、問題與對策。教育研究，9，53-58。
- 楊龍立 (2001)。學校為本課程－設計與探討。台北：五南圖書出版公司。
- 劉電芝、田良臣 (2000)。學習策略：校本課程開發的重要領域。課程·教材·教法，7，6-8。
- 鄭金洲、林存華 (2001)。認識「校本」。教育理論與實踐，21(5)，頁 21-24。
- 歐用生 (2000)。課程改革。台北：師大書苑。
- Boomer, G., Lester, N., Onore, C., & Cook, J. (Eds.) (1992). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: Falmer Press.
- Boomer, G. (1992a). Negotiating the curriculum. In G. Boomer, *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*, (pp.4-14). London: Falmer Press.
- Boomer, G. (1992b). Negotiating the curriculum reformulated. In G. Boomer, *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*, (pp.276-289). London: Falmer Press.
- Cohen, D. (1985). Curriculum decision making, school-based. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: Research and studies* (vol. 2) (pp. 1157-1160). Oxford: Pergamon.
- Combleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London: Falmer Press.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: Decision making and process* (8th edn.). Boston: Allyn & Bacon.
- Doll, W. E. (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1982). The rhetoric of school-centred innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 14(3), 251-266.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Buckingham: Open University Press.

專論

- Keiny, S., & Weiss, T. (1986). A case study of a school-based curriculum development as a model for INSET. *Journal of Education for Teaching*, 12(2), 155-162.
- 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), 180-195.
- Knight, P. (1985). The practice of school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 37-48.
- Lau, C-M D. (2001). Analysing the curriculum development process: three models. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(1), 29-44.
- Lo, Y. C. (1999). School-based curriculum development: the Hong Kong experience. *The Curriculum Journal*, 10(3), 419-442.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCatcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: Falmer Press.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (2nd edn.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (2nd edn.). Boston: Allyn & Bacon.
- Prideaux, D. (1993). School-based curriculum development: partial, paradoxical and piecemeal. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 169-178.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-454.
- Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd edn.), vol. 3 (pp. 1267-1272). Oxford: Pergamon.
- Short, E. C. (1983). The forms and use of alternative curriculum development strategies: Policy implications. *Curriculum Inquiry*, 13(1), 43-64.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd edn.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Sowell, E. J. (2000). *Curriculum: An integrative introduction* (2nd edn.). Upper Saddle Rivers, NJ: Merrill.
- Weinstein, G., & Fantini, M. D. (1970). *Toward humanistic education: A curriculum of affect*. New York: Praeger Publishers.

專論