

學校本位課程發展的理論基礎

方 德 隆

我國即將於新世紀實施的「國民中小學九年一貫課程綱要」說明了教育改革的重點在於課程改革，課程綱要標舉「學校本位課程發展」的理念，強調學校是課程發展的中心，教師是課程發展的主體，擴大了學校和教師的專業自主空間，也賦予更多的課程發展責任。國內中小學課程型態一向採中央集權制，為了順應課程改革的趨勢，其中強調學校本位課程發展，取代以往由上而下的課程發展模式。

本文的目的在探討學校本位課程發展的理論基礎，首先闡述學校本位課程發展的歷史背景；其次探討學校本位課程發展的定義及特徵；接著檢視學校本位課程發展的類型和模式；最後分別從課程理論的觀點、課程意識型態、教師做課程決定的概念，以及課程發展的一般模式，討論課程理論與學校本位課程發展的關係。本文旨在探討學校本位課程發展的理論基礎，但是幾乎未發現堅實的理論或模式，以作為學校本位課程發展的理論基礎。這樣的情況並不表示理論不存在，而應該假定理論尚待探索與建構。即便今日已造就堅實的理論，在實務上仍需要進一步加以轉化，以形成具體的課程發展策略、步驟與技術。學校本位課程發展在理論、實務與研究上仍有待有志同道繼續努力。

關鍵字：九年一貫課程、課程發展模式、學校本位課程發展、課程理論

本文作者為國立高雄師範大學教育學系教授；英國威爾斯大學卡迪夫學院教育系哲學博士；學術專長為課程與教學、質性研究法

壹、前言

本文名為學校本位課程發展的理論基礎，但是筆者必須承認，遍尋相關文獻之後，幾乎未發現學校本位課程發展的理論，只能假定理論正在發展之中。在一般談課程設計、課程發展，甚至課程理論的書中，對於課程的基礎理論 (foundations of curriculum) 大抵從心理學、社會學、哲學、知識的結構 (黃炳煌，民71)，或以哲學、史學、心理學、社會學或課程理論來說明 (Ornstein and Hunkins, 1998)。對於學校本位課程發展的敘述，文獻上似乎未有理論基礎的論述，多半介紹學校本位課程發展的歷史背景、特徵與其優缺點。本文首先敘述學校本位課程發展的歷史背景，其次檢視學校本位課程發展的定義，然後說明學校本位課程發展的特徵，希望從中歸納屬於學校本位課程發展的理論基礎，最後則作一總結。

貳、學校本位課程發展的歷史背景

自有正式的學校教育以來，或許已有以學校為中心來從事課程計畫的史實，例如我國的私塾、書院或西方古代的學園，都需要自行規劃課程 (黃政傑，民88，p.170)。所以學校本位課程發展的事實先於模式或理論的探討，1960年代末期，在美英澳盛極一時的全國性課程發展方案，因為由校外學者專家所主導，未能兼顧社會實際、學生需求，也忽視了學校成員的課程主體，而產生困境。此時學者倡導「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)的主張，希望藉此鼓勵學校成員對課程批判反省，強化學校改革機制，落實課程改革的理想。迨自80年代末期，各國的課程發展又有回歸中央之趨勢。直到90年代，學校本位課程發展甚至成為許多國家教育改革的口號 (張嘉育，民88)。近三十幾年來，不管是中央集權國家或地方分權國家，學校本位課程發展已在許多國家施行。學校本位課程發展的課程理念係因為英、美、澳等國在全國課程發展方案失敗後，體認到學校與教師才是課程發展的關鍵。Eggleston (1980) 僅探討英國學校本位課程發展的個案研究，Marsh et al. (1990) 描述澳大利亞、加拿大、英國及美國的學校本位課程發展，上述為地方分權的國家；張嘉育 (民88) 更補充法國、香港與瑞典，林佩璇 (民88) 再論及以色列等中央集權國家學校本位課程發展的情況。

Skilbeck 以其多年來參與歐洲經合組織(OECD)國家的課程發展之經驗與研究，認為學校本位課程發展得以展開有以下七個因素：(Skilbeck, 1984a, pp.13-15)

- (一)學校課程自主的要求，反映了現代社會中參與經營所有公共事務的大趨勢，也就是透過直接的參與而形成決策的民主化。學校係社會的一部分，旨在追求學術與專業自由，在民主化的趨勢中，對學生、家長及社區應負起示範領導作用。
- (二)中央集權、非參與式的課程政策與立法所推出的課程方案招致不滿及抵制，中央—邊陲(center-periphery)的課程發展模式未能成為有效推動的革新策略，大規模的課程發展方案逐漸被揚棄。
- (三)學校係由人際頻繁互動所組成的社會有機體，其主要的功能即是善盡教育下一代的責任。學校與其環境交互影響，透過意見、人員與資源的交流構成複雜的互動模式。學校為了回應環境的需求，必須具備自由、機會、能力與資源；由於課程又是學校教育的核心結構之環節，故學校作為教育的核心機構，必賦予課程的決定權與主導權。
- (四)課程即學生的學習經驗，為描繪這些經驗必須探討廣泛完整的人類經驗，吾人稱為文化，瞭解我們稱為學科的知識結構，以及考慮日常生活的事件與議題。為描繪這些學習經驗必須根據個別學習者的需求，為某些學校的某些學生量身訂製課程方案才是學校課程發展的基本任務。
- (五)課程需因不可預測的情境變化、教學的特殊事件以及地方的不同需求，加以修正與調適。學校發展課程最起碼必須保有彈性，以因應不同的學習速度、教材類型及不均等的資源與設備之狀況，增進學校組織效能；進而能補充與修正校外考試內容未能涵蓋的課程型態。
- (六)教師必須直接參與學校本位課程發展，才能實踐其成為自主與負責的專業人員。教師的自我實現、動機與成就感與參與課程決定是息息相關的，也是教師專業生涯的重要任務。這也是教育所要培養的特質，更有助於廣大社會趨於成熟、自由與穩定成長。
- (七)與地區性及全國的課程發展機構相較，學校是穩固而永續的課程發展機構。鑑於50至70年代各國課程發展運動下，許多地區性及全國的課程發展機構未能發揮應有的功能，學校反而成為集專業知能及靈活運用的資源於一身，得以有效發展課程的穩定機構。

上述影響學校本位課程發展的因素，Skilbeck稱為論證的前提(premises of the argument)，是尚待考驗的假設，未稱為理論依據。張嘉育(民88，pp.25-

主題文章

32)則認為學校本位課程發展的立論依據有五：

- (一)從課程歷史批判的角度：全國課程發展方案無法落實課程改革的理想。
- (二)從民主社會的歸趨：課程乃公共事務，應有草根參與、民主決策的過程。
- (三)從社會變遷的立場：課程發展是持續的動態歷程，應不斷回應社會變遷與學生需求。
- (四)從教師專業成長的觀點：課程發展即教師發展，教師有參與課程、決定課程的權責。
- (五)從課程與教育的本質：課程發展即學校發展，學校是最佳的課程發展場所。

從課程史的觀點來看，課程發展的歷程是各種勢力的交互作用，而非理性慎思的結果，安排什麼教學內容的理由並非經過理性思考與仔細策劃，也就是先在模糊意識下作課程決定，事後再去尋找為何做此決定的理由(Kliebard, 1992, p.158)。故學校本位課程發展可能只是歷史的偶然，而非必然的趨勢；而民主國家並不以教育權力下放與鬆綁作為是否民主化的指標，何況學校本位課程發展的實施與教育制度並無關聯，最明顯的例子是傳統上教育地方分權的英國也不敵政治強力介入，轉變為中央控制的國定課程。課程發展應不斷回應社會變遷，從功能論來看是維持社會和諧，所以學校課程反映社會的主流價值；但就批判論而言，學校只是複製既有的權力與控制的關係(Apple, 1982)，學校為擔負起社會重建的教育責任，必須具有建設性的社會批判意識與行動。

如果將學校本位課程發展視為一種教育哲學，那麼其論據就是傾向進步主義，主張師生共同設計課程、強調師生教與學之自由以及學校回應環境的需求，以學校作為學生與社會之橋樑。對於學校回應社會環境的需求殆無疑義，Eggleston (1980)認為急遽的社會變遷使得學校課程必須作立即的回應，學校組織的重整，尤其是中學綜合化及常態編班與分組教學，課程也隨之調整，教育績效的要求，教育人員必須說明為學生所安排的學習經驗為何。而有關學生參與課程發展雖然是刻意強調，但是甚少受到重視，理論上是可行的，惟實施上的障礙有待克服(Skilbeck, 1984a, pp.263-265)。課程發展即教師專業成長或許比學生參與課程設計較易令人接受，蔡清田與黃光雄（民88）則提出「教師教學本位的課程發展進路」、「國家政策本位的課程發展進路」以及「行動研究本位的課程發展進路」作為學校本位課程發展的參考依據，行動研究本位的課程發展進路正可修正前兩者不足之處。

就上述國外學校本位課程發展的脈絡觀對照之，我國對於學校本位課程

發展的提倡似乎有獨特的背景。我國從中央集權的課程發展政策邁向學校本位課程發展的背景，始於教科書的開放編輯與選用，然後陸續推動以學校為主體的各種課程實驗方案、重視學校課程彈性的各級學校課程標準，以及教育部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」（張嘉育，民88，p.106），其中規定「各科應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程」，殆為我國課程史上首先將學校本位課程一詞列入官方正式課程綱要之中。黃政傑（民88，pp.209-211）從政治解嚴導致教育本土化、人本化、反標準化、專業主義及家長教育權的興起，以及反升學主義等方面，認為學校本位課程發展的理念符合多元文化教育目標而得以推展。這種對於傳統由上而下課程發展的省思，批評中央---邊陲模式課程發展容易忽略課程的活潑性與產生理論及實踐間的隔閡，加上強調教師本身的實踐智慧與專業判斷，無法由校外人員替代，成為促進學校本位課程發展的動力。

綜合上述學者的分析，我國學校本位課程發展得以推動，主要是因為社會變遷，對課程的理念有所轉變，傳統的中央---邊陲模式無法及時的隨新興的議題修正，同時政府呼應民間要求改革的聲浪，逐漸將課程發展的權力下放到地方、學校的層級。另外，教師對專業地位提昇的需求也可經由教師參與學校本位課程發展而得以達成。從國內外的教育發展來說，我國學校本位課程發展並未與國外同步推展，學校本位課程發展仍處於萌芽階段。而我國學校本位課程發展受到九年一貫課程政策直接的影響，似乎也是在課程決策後再去發現理論的依據，儘管陳伯璋（民88）認為九年一貫課程反映了世紀末的時代精神：反集權（或權威）、反知識本位（或專業）、及反精英導向；余安邦（民88）批評九年一貫課程「沒有哲學思想、缺乏人文素養」、「漠視學理根據、忽略社會特性」、「成人世界的大拼盤、忽視學生主體性」；由理論上來看，十項基本能力的規劃傾向行為主義，主張能力導向的目標模式，而學校本位課程發展，採取七大學習領域進行課程統整，則具有進步主義的色彩，兩者所隱含的基本假設幾乎南轅北轍（歐用生，民88）；方德隆（民87，民88，民89）則認為新課程對哲學知識論與知識社會學的探討不足，而七大學習領域統整的理論基礎薄弱。

此外，籌設中的國立教育研究院，擬優先成立課程研究發展中心，從事課程的研究、發展、評鑑與諮詢服務，以及各國教科書的比較分析。如此由中央設立常設性的課程研發中心是否會陷入從上而下的中央---邊陲的課程發展型態，仍有待觀察，然而各地區的教師研習中心是否能發揮課程發展的功

能，各層次的課程發展功能充分配合，才能期望學校能有效地自行發展課程。

參、學校本位課程發展的定義

有關學校本位課程發展的定義，我們可以分析學者的看法，並找出一些共同的特徵。首先，課程學者對於學校本位課程發展各有不同的見解，也出現一些不同的名詞，除了「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)外，還有「學校焦點課程發展」(school-focussed curriculum development) (Marsh, et al., 1990)、「學校本位課程決定」(school-based curriculum decision making) (Cohen, 1985)，以及「學校層次的課程發展」(curriculum development at school level) (Sabar, 1994)。「學校本位」字面上的意思是指所有教育的決定皆在學校的層次完成，但是一般主流的學校皆難以獨立完成課程決定；而「學校焦點」則比「學校本位」的意義較寬鬆，無論誰作課程決定或由那一層級作決定皆不打緊，最重要是課程的決定必須符合學校社區的利益及需求。所以「學校本位」是指個別學校負完全的課程決定之責，極端的課程分權與授權；「學校焦點」則介於中央集權與分權的課程發展型態之間。

在第一版的國際教育百科全書(The International Encyclopedia of Education, 1985)僅發現「學校本位課程決定」一詞，以涵蓋學校本位課程發展，所謂學校本位課程決定是指學校及其社區具有決定課程的控制權。學校本位課程決定有廣狹二義：狹義是指校長與其他人士作出課程決定後，所產出的課程文件或綱要，也就是課程發展的結果；而廣義則是將課程發展視為是不斷發展、實施與評鑑整體學校課程的做決定歷程，其參與的人員為學校社區的任何一份子，包括校長、教師、家長與學生。學校本位課程決定的基本假定如下：(Cohen, 1985, p.1157)

- (一)教師最瞭解學生的興趣與能力，教師身為學校的專業人員能做最佳的課程決定。
- (二)課程決定是持續不斷的動態歷程，惟有「學校本位」才能隨著變遷的情境而作漸進式的課程調適與修正。
- (三)「學校本位的課程決定」促進師生及社區共同決定課程，民主參與式的課

程決定有助於提昇課程的品質及成員對課程發展任務的滿意度。

(四)由於課程的實施者個別進行情境的診斷分析來調適課程，如此的課程決定在小範圍的地方行政當局運作較能因地制宜且有績效。

(五)每所學校與每一社區都是獨特的單位，所以課程應反映獨特的學校環境，各校課程應是朝多元化方向發展。

我們可以發現在論述學校本位課程決定時仍交互使用「課程發展」一詞，而從上述五項假定來看，應傾向廣義的界定。校長、教師、學生及社區人士是課程發展的成員，透過參與式的民主決定發展學校課程，藉以發展學校的特色。直到第二版的國際教育百科全書則代之以「學校層次的課程發展」一詞，所謂學校層次的課程發展是指學校根據其教育哲學以發展屬於學校自己的課程。廣狹二義的敘述仍如上述，學校層次的課程發展之特徵如下：(Sabar, 1994, p.1268)

(一)學校根據校內所規劃的教育哲學及辦學理念來發展課程。

(二)學校以其辦學理念訂定教育目標與教學原則，進而規劃學習的方式。

(三)依民主的方式經營學校，儘量擴大參與課程決定，包括學校成員及校外人士。

(四)基於學校的教育哲學，營造優質的學習環境，包括教材與教學方案的發展，以及有效教學方法的實施。

(五)學校實施校內的課程評鑑，以掌握教與學的情況，作為進一步改進的參考。

學校層次的課程發展的概念延續前述五項假定，上述這五項特徵的敘述中也出現「課程決定」一詞。比較明顯的差異是學校層次的課程發展提出了學校的教育哲學及辦學理念，來作為課程發展的核心架構及起點，像是較遠大的教育目標，以及指出課程評鑑的重要，看似較前述完備，但不免有傾向泰勒法則(Tyler's rationale)而採目標模式之嫌。

對於學校本位課程發展的意義，學者間並沒有一致的看法，定義相當分歧。

Skilbeck (1976)對學校本位課程發展的定義為需要學校與教師加入計畫小組，從事課程的建立、試用評估和重建等複雜工作，它也需要校長之類的傳統權威人士，放棄某些權力，並且學習去分擔責任。這是他早期的看法，傾向對權力分配改變的說明。1984年，他又提出學校本位課程發展是「由學生所屬之教育機構對學生的學習方案所做的計畫、設計、實施與評鑑。」(Skilbeck, 1984a, p.2)此定義特別重視師生共同做決定、視學校本位課程發展為源自機構內

主題文章

部的和有機的發展歷程、包含各種團體的關係網絡，以及具有價值、規範、程序和角色的特徵(Marsh et al., 1990, p.48)。此處將教育機構比擬為活生生的有機體，它和其他機構、團體、個人形成一種網絡的關係，而其所指的課程是動態的、有機的發展；此定義以學習者為課程設計的中心。

另一項類似的看法則是Eggleston(1980, p.5)的主張：「學校本位課程發展是為迎合特定學校個別學生的需求，經由合作的討論、計畫、試用與評鑑而發展出妥善周詳的策略來設計課程之歷程。」也是以學生為發展課程的核心，而且也強調課程發展的歷程。

Harrison(1981, p.52)從課程不同層次的轉化著眼，指出學校本位課程發展是：一、參與者意圖的課程之結合（一種漸進式、可修正的計畫）；二、運作的課程（實際發生的課程）；三、知覺的課程（參與者知覺到的狀況與結果）這三者交互作用、循環不斷而形成連結，引發持續不斷的評鑑與做決定，逐漸修正課程。此定義重視課程計畫、課程實施到課程評鑑的歷程。

OECD提出的觀點是關於權力重新分配，以及中央和地方教育當局之間責任與控制的問題，學校需要行政上合法的自主，以及專業上的權威，以掌握整個課程發展的歷程(OECD, 1979, p.13)。學校本位課程發展強調學校自發的課程發展過程，需要中央與地方教育當局與基層學校密切配合。

林秀容（民87，p.55）認為學校本位課程發展在打破「由上而下」的技術官僚運作模式，主張將課程的決定權還給學校、教師、學生以及家長，是一種「由下而上」的課程運作方式，強調課程的彈性與教師的自主。

曾巧如（民89，p.28）認為學校本位課程發展是：「為達成教育目的獲解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員所主導進行的學校課程發展行動，其發展結果可以是針對課程目的、內容與方法進行選擇、組織、實施與評鑑，也可以是課程發展模式的創造。」其研究主題是學校本位課程發展策略，調查的對象是校長，所以此操作性定義係以學校為課程發展的主體，就課程發展的目的、參與的人員、權力的分配、發展的項目，及發展的結果等方面，以釐清學校本位課程發展的概念。

林佩璇（民88，p.41）針對鄉土教學活動作學校本位課程發展的個案研究，認為「學校本位課程發展是依據學生所在的地區及學校環境脈絡，結合同一學校內教師或不同學校教師的實踐智慧，主動參與課程的研發、選擇、或採用課程教材以配合學生的學習需要。」此操作性定義凸顯地方及學校的環境與特色，有別於由上而下的國家課程發展模式。

張嘉育（民88，p.4）綜合學者的意見：「學校本位課程發展，係指學校

為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士主導，所進行的課程發展過程與結果。」此定義強調教育目的的達成與學校教育問題的解決，也兼顧課程發展的過程與結果。

黃政傑（民88，p.185）指出「學校本位課程發展是學校創始的發展活動，以學校為中心，以社會為背景，透過中央、地方和學校三者權力、責任的重新分配，賦予學校教育人員權力和責任，由他們充分利用校內外的教育資源，主動、自主而負責地去設計、實施、評鑑和改進學校課程，必要的話，可以尋求外界專家協助，爭取其他學校合作，以滿足校內學生的學習需要。」本定義統攝課程發展的目的、參與的人員、權力的分配、資源的運用、發展的步驟，以及發展的過程與結果。

根據以上學者的觀點，學校本位課程發展可以歸納出以下幾項重要的特性：

- (一)採取廣義的課程定義：認為課程是學校為達成其教育目的所採用的方案，包括在學校指導下學生所具有的一切經驗（黃政傑，民88，p.183）。故上述學者的定義也是傾向廣義的學校本位課程發展(Cohen, 1985)。
- (二)以學校為課程發展的中心：學校本位課程發展源於學校，教師則為推行課程發展的火車頭，學校成為行動的主體。以學校為中心，適時結合校外人力和資源，例如：校長、主任、教師、家長、社區人士與學者專家等；適切選用校外課程發展的成果，例如審定版的教科書及他校的課程方案。
- (三)以學習者的需求作為課程發展的起點：學校本位課程發展是為迎合特定學校個別學生的需求(Eggleston, 1980)，係由學校對學生的學習方案所做的計畫、設計、實施與評鑑(Skilbeck, 1984a)。
- (四)強調各層次教育機構的權力分配：以OECD (1979)的看法為代表，重視中央、地方與學校權力和責任的重新分配，透過民主的參與，促進學校教育人員的專業自主和責任。
- (五)兼重課程發展的過程與結果：張嘉育（民88）綜合各家學者的看法，認為學校本位課程發展既重視課程發展的結果，也強調過程中學校成員的參與、互動、溝通、協商與自我發展。
- (六)重新定位學校在課程發展中的地位：使社會、社區、學校和教師之間發展成為伙伴的關係，共同合作為發展適合學生的課程而努力。進行學校課程總體營造，透過「整體教師」與「整體學校」的組織發展，進行學校組織再造，發展學校的總體課程方案（蔡清田，民88）。

主題文章

(七)發展學校特色：強調課程的多元性、地方性及適時性，能立即回應社會、社區、學校與學生的需要。

(八)配合教師專業成長：「如果沒有教師的專業成長，就肯定沒有課程發展」(Stenhouse, 1975, p.24、p.83)，將課程研究、課程發展與課程實施結為一體。教師不再像以往只負責課程實施，也需發揮專業能力，進行課程研究和發展，藉以增進其專業知能的成長。

我們如果以Marsh et al. (1990, pp.45-47)的分析觀點，許多西方國家將學校本位課程發展視為是一項教育革新實務；一種提倡參與及地方性、草根式課程發展的口號；一個強調師生自主共同建構課程、回應社會環境需求的教育哲學；一套有效的課程規劃、課程領導與組織變革的技術。這樣的分析看似進一步拓展學校本位課程發展的內涵，將學校本位課程發展視為整體學校文化與組織改變的動力，其引發的變革不僅止於課程領域，尚且包括教師專業參與、做決定的權力分享、學校教育哲學的創造、學校領導的變革與學校組織的革新(曾巧如，民89，p.26)。但是這是整體的觀點，無論將學校本位課程發展視為是教育革新實務、口號、教育哲學或技術，任何學者或實務工作者難免僅從某一觀點來看或特別強調某一項目，課程發展實務策略的差異或許是由於學校回應社區的特殊需求，以發展學校特色。如果學校本位課程發展在定義上未能釐清，而造成學者人言人殊，對理論與實務界都是困擾。解套的方法第一是將學校本位課程發展的概念置於其社會文化脈絡中，充分還原其意義；第二則是鑑於學校本位課程發展定義的多樣化，學者與實務工作者「思考並檢視自己的涉入程度與實際課程發展實務上的需要，界定適合自己所處情境與需要的定義」(高新建，民87，p.70)。就像是某一研究有其特定的操作性定義一樣，實務工作者也應有自己的教育哲學，學校也有其辦學理念，對於課程發展所持的概念自然有所不同。

上述從不同學者的觀點所提出對學校本位課程發展的看法，使得學校本位課程發展的定義顯得相當分歧。造成歧異的原因係由於各國的情境脈絡不同，側重點也就不盡相同，所以導致各自表述的現象。有關學校本位課程發展的定義是隨著各國的國情而有所不同，每個定義都是政治、社會和文化背景下的產物(Sabar, 1985, p.453)，也可說是學者或參與課程發展者對於實際情形的詮釋，當中隱約可以看出各方的重點和需求。這說明了情境脈絡對學校課程發展的影響，因此對學校本位課程發展的定義，宜兼顧鉅觀的社會文化脈絡以及微觀的學校特質與社區背景，根據國際/國家的大環境與學校/班級的情境來加以探究，才能彰顯其實質涵意，以至於對課程發展的實務才會具有指導與啟發作用。

肆、學校本位課程發展的類型與模式

以下茲探討學校本位課程發展的類型，特別是三層面論，以及學校本位課程發展的模式，並於介紹類型與模式後，分別作分析與評述。

一、學校本位課程發展的類型

課程發展的模式包括課程發展的策略、類型及步驟。學校本位課程發展在定義的分歧，在課程發展的模式也呈現多元的策略與類型。Skilbeck (1976) 認為理性互動模式才是符合學校本位課程發展的策略，因為理性演繹式只是使學校教師奉令行事，而直覺式強調教師的立即判斷而缺乏理性思考（黃政傑，民88，pp.177-178）。理性互動模式就是使校內外人士共同參與課程決定，強調民主參與過程。理性互動模式也接近Stenhouse (1975, pp.123-141) 所謂的研究模式，主張每所學校都是課程發展中心，教師本身作為研究者，選擇、修正與研發課程方案。

Short (1983, pp.212-214) 使用課程發展的策略矩陣(strategies matrix)，形成不同的課程發展類型，以作為課程決策的基礎。課程發展有三個層面：

- (一)課程發展的場所：在特定地區作課程發展或是為廣泛推行而在特定地區以外作課程發展。
- (二)課程發展的專業知能：學科專家、學生學習潛能開發專家、教育的社會或文化環境專家、熟悉教師教學實務且瞭解課程發展歷程的專家。
- (三)課程使用的方式：完全依課程發展者實施課程、對課程作有限度的調整，或是賦予課程使用者充分的自主來修正課程發展者所設計的課程方案。學校本位課程發展即是採用在特定地區，由熟悉教師教學實務且瞭解課程發展歷程的專家，賦予課程使用者充分自主來修正課程的策略。

Brady (1987) 以「活動類型」（創造、調整或選擇課程材料）和「參與成員」（個別教師、兩位教師為一小組、一群教師或全體教師）兩個層面，構成了十二種不同的學校本位課程發展類型。Marsh et al. (1990) 將上述「活動類型」分為創造新教材、調整既有的教材、選擇既有的教材及探討一個活動領域；而「參與成員」區分為個別教師、一群教師、全體教師，以及教師、家長與學生；另外增加「時間投入」的層面，包括只實施一次的活動、短期計畫、中期計畫、長期計畫。於是修正了Brady原有的類型，提出了一個具有三個層面的學校本位課程發展方塊，在這個方塊當中包含了六十四種學校本位

主題文章

課程發展的類型。

學校本位課程發展的策略類型分析源自Short (1983)的觀點，Brady (1987)及Marsh et al. (1990)所謂的「活動類型」和「參與成員」相當於Short (1983)的「課程使用的方式」及「課程發展的專業知能」兩層面；Short (1983)第三個「課程發展的場所」層面重視的是課程決策的核心地點，係就空間而言，而Marsh et al. (1990)的「時間投入」則是以課程方案的時程作分析。

國內學者也根據上述的類型論作探討，羅清水（民87）修正了上述學校本位課程發展的類型，其提出的三個層面包括：活動類型（選擇、調整、開發）、課程內容層面（教科書、教材、課程）、參與人員（個別教師、教學研究會、全體教職員、學校及社區人士）。張嘉育（民88）也提出另一種三層面類型論，包括：課程的範圍（正式課程、非正式課程及潛在課程）、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、課程實驗及整體課程）、教學的要素（教育目標、教學科目、教材內容、教學方法、教學時間、評量方法及教學資源）。

從以上學者提出學校本位課程發展的類型，茲分析如下：

- (一)學校本位課程發展的類型不外乎參與成員的組成、課程創新的程度，以及課程適用的時空等層面。
- (二)學校本位課程發展並非只採取某一層面某一層次構想某一類型，而是有各層面多層次的組合，然後才能發展出學校獨特的課程類型。例如：參與成員的組成，可以是個別教師、小組教師、全校成員、教師、學生、家長、社區人士與學者專家等不同組合；課程創新的程度，可以是探究一個或多個學習領域、選擇現有的教材、改編現有的教材、創造新的教材，或依據不同的學習領域，兼採不同的課程創新策略；時間投入，包括一次性活動、短期計畫、中期計畫、長期計畫等；課程發展的場所，即使在特定學校作課程發展，也不能忽略社區的需求及國家課程綱要的規範。
- (三)學校本位課程發展可以在不同的時空、由不同參與成員，採取不同的課創新策略來進行，而不同的課程發展類型之間並無優劣分別，所以每所學校根據其學校條件與社區環境所採取的課程發展類型必有差異，如此乃能發展學校特色。

二、學校本位課程發展的模式

上述學校本位課程發展類型論只敘述課程發展，並未說明如何進行學校

本位課程發展的歷程，學校本位課程發展包括一系列的程序或步驟，Skilbeck (1976)和歐洲經濟合作發展組織(OECD, 1979)所提出的模式較常被引用，以下簡要介紹之。

(一)Skilbeck的模式

Skilbeck (1976, pp.230-240)提出的學校本位課程發展模式，有五個主要步驟：分析情境、界定目標、設計教學方案、解釋與實施、評估與評鑑。

1. 分析情境：情境因素可分學校內部和外在環境兩個層面來考量，學校內部因素包括：學校既有課程、學生的先備經驗、學校組織的背景脈絡、教職員的能力與可運用的資源；而學校外在環境包括：學區與社區型態、教育政策、行政與學術支援，以及在課程的實務與理念中，有用的改變、計畫和發展。分析情境旨在了解課程的問題和需要，以及因應的方式。
2. 界定目標：目標是由情境分析的結果衍生而來，訂定目標時還得注意一些要點：目標須訂得清楚、簡明而且能為學習者所理解；目標是動態的，在教學歷程中不斷地修正；目標建立在合理的、合法性的基礎上；目標包含多種類型；目標是學生、老師、家長、社區及校外專家共同參與所形成的。
3. 設計教學方案：設計教與學的課程方案時，必須做以下的決定：課程的基本取向（如學術取向或興趣取向）；教材的組成與聯結；學生的分組方式；在不同學習科目之中，學習與課程總體目標的關係；學習內容的範圍、順序和結構；空間、資源、材料和設備；教與學的有效方法；教職員的需求和工作分配；課表及行事曆的訂定。
4. 解釋與實施：由於課程實施可能產生抗拒的問題，課程設計必須考慮許多不確定情況，透過經驗的檢核與溝通，以化解歧見與誤解。課程發展的組織架構必須和教師的專業發展相結合，並不斷地監控、回顧與評鑑。課程設計本身應付諸實行，進行實際的教學，以確保有能力執行最初的理想，教師在課程方面的詮釋與應用是一種比較好的課程發展方式。
5. 評估與評鑑：評估指的是課程發展過程中，對於學生學習潛能和表現的決定、判斷歷程；評鑑則是對於課程計畫、設計和實施歷程提出證明和做出判斷，學生的表現是不可忽略的，因它等同於課程的品質。一方面

主題文章

評估學生的學習潛能和表現，另一方面對設計和實施課程過程進行評鑑，以了解目標和實施間的差距，決定是否重新設計或修正方案。

Skilbeck模式的特色是強調課程發展過程具有價值性與政治性，不同的壓力團體與意識型態的利益會影響文化傳遞的過程。本模式從學校情境分析著手，課程的發展過程是由學校所主導，學校可以依本身的情境自行決定教學目標、設計教與學的方案，以及如何應用和評鑑，當學校在執行這些步驟時，實際上也是自主性的展現。課程發展的五個步驟建構了一個課程反省行動的指引，實際的課程計畫和設計可能有不同的程序，所以行動的順序是可以改變的，可從任一步驟著手或同時進行。

(二)歐洲經濟合作發展組織(OECD)模式

歐洲經濟合作發展組織(OECD, 1979, pp.34-39)也提出了一個學校本位課程發展的模式，其程序包括八個步驟：

1. 分析學生：首先必須預估學生的先備知識、已具有的能力、學習動機及方法，定出合適的學習目標，學生的年齡和社會背景如何？利用什麼方法引起他們的動機？讀寫程度到哪裡？慣用何種學習方法？這些都是推行學校本位課程時所必須考量的。
2. 分析資源和限制：此階段考慮的因素有，教師的員額、經驗、知識和能力足夠否？是否有專業人員從旁協助？其他如教材、經費、設備、外部的限制和控制、空間、器材、彈性課表、社區可利用的潛在資源，以及教師、學生、家長和教育當局的可能反應，也都是考慮的要素。
3. 訂定一般目標：一般目標是比較大的目標，如教育目的或宗旨，是與整個教育系統下的哲學或價值體系有關。
4. 訂定特定目標：具體目標是比較小的目標，一般是指學生學習結束後應該具有的能力與態度方面所表現的學習結果。在多元的社會中，目標應留予各校自己去決定，除了一般目標和具體目標之外，學校整體的目標也應受到重視。
5. 確定方法和工具：確定方法和工具，指尋找達成目標的各種可行方法，以及需要的工具、材料或媒體。方法和手段可以有多樣的選擇，藉此達成教學上的目標。
6. 評鑑學生學習：評量方式需多方面考量，評量的方法、內容等也要加以選擇。評鑑學生學習時，應兼顧認知、情意和技能目標，考慮是否採取比較方式判斷課程方案的成效，可以依據學生本身的能力，進行自我比

較。

7. 分配人員、設備和時間：最後兩個階段是實施的階段，牽涉到學校行政人員的責任。此階段始於組織的實務問題，如時間（課表）、空間、人力和物力，甚至包含舉行會議的時間與地點等問題。分配資源和評鑑修正，這兩個程序是有關課程實施的問題。
8. 實施、評鑑和修正計畫：決定與建立評鑑系統，將評鑑結果應用在課程發展的每個步驟，作為修正的依據。

歐洲經濟合作發展組織(OECD)模式是一種交互作用的課程發展模式，雖列了八個基本步驟，但實際的歷程是複雜的，也沒有一定的程序，所以有可能會跳過某個階段，或是從不同的點開始。這個理論模式在實際執行時也要考量實務上的問題，如學校狀況和整個行政系統，除了行政上的領導之外，足夠的時間、經費和資源也是必須的，有時還須仰賴外界的協助。

(三)學校本位課程發展模式的評論

針對上述兩種廣為引用的學校本位課程發展模式，茲作以下的分析與評論：

1. 系統化模式有待進一步修正：以上兩種模式都屬於系統化的模式，繁簡雖然不一，步驟卻大同小異。前者的發展程序從分析情境到評鑑修正成直線的循環；後者則強調八個項目中任何一項都可以作為發展起點，而每一項的發展工作，都要考慮與其他七項密切配合。Skilbeck (1984a, pp.5-6)認為課程理論必須修正，因為Tyler本人也同意必須大幅度修正其課程理論，使教師在課程發展中扮演重要角色、避免過度簡化的目標直線模式，以及重視學校及教師對學生需求的評估。如此乃能修正原本用來發展大規模課程的模式，適合學校與社區層次的課程發展。
2. 學校本位課程發展模式與實際課程發展的步驟的不一致：如果課程發展模式從課程實施的結果逐步修正，則能縮短課程計畫（理論模式）與課程實施（課程運作）之間的差距。再就課堂教學的層次觀之，教師在教學時不一定根據教學的一般模式，先確定教學目標，反而先分析教材內容；學校在進行學校本位課程發展時，如果根據系統化課程發展模式，恐有程序倒置的現象。通常學校並非先界定方案目標，再決定方案內容；反而是先決定學習經驗與學習的組織型態，然後再決定課程方案的目標(Harrison, 1981, pp.47-52)。而課程評鑑幾乎是學校本位課程發展實

務中最欠缺的程序(Knight, 1985, p.42)，在國內許多學校出版的課程發展手冊中只見學校願景、總體課程計畫、學習領域課程方案、統整課程設計與學習單範例，而少有對整個課程發展系統的評鑑。

3. 學校本位課程發展忽視共識下的衝突：系統化課程發展模式建立在結構功能論的基本假定上，認為組織成員形成共識以確定目標，將組織的目標與個人的目標結合；惟衝突論主張表面的和諧與共識是假象，組織中衝突才是核心的概念，視衝突為社會進步的動力。學校本位課程發展強調學校參與成員的共識，但是在實務運作上，共識的達成相當困難，如果只尋求成員間達成共識，而忽略課程發展中的衝突，學校所發展的課程文件充其量也只不過是書面的共識而已(Prideaux, 1993, pp.173-174)。如果在課程的發展與協商過程中，只能報告成效而不能提出問題、僅凸顯成功的案例而忽視失敗的個案、徒有課程方案卻未有客觀的評鑑、惟有耳聞某些行政人員的主張而淹沒了基層教師的心聲，以及報喜不報憂與依令行事的辦學心態，則學校本位課程發展過程所衍生的問題、困境與衝突更加難以解決。
4. 學校本位課程發展模式未提供一套有效的實施策略與技術：學校本位課程發展模式在運作上的問題與缺失，或許不全然是課程發展模式的問題，而是實施策略的問題。無論是Skilbeck的模式或是歐洲經濟合作發展組織(OECD)模式，事實上皆難以在學校的層次上直接運用，必須將課程發展模式轉化為可行的策略(蔡清田，民88；曾巧如，民89)，惟課程發展策略(strategies)仍是抽象的原則，學校應進一步嘗試不同的課程發展技術(tactics)，以建立適合該校社區環境的學校本位課程發展模式。
5. 學校本位課程發展的模式缺乏有效運作的實例：學校本位課程發展模式運作的實例，可從一些個案研究來檢視(Eggleston, 1980; Skilbeck, 1984b)，似乎未見將課程發展模式有效推廣的例子。國內學者蔡清田(民87)及曾巧如(民89)根據Skilbeck的模式，分別分析國立中正大學教育學程及嘉義縣市國民中小學的學校本位課程發展，而歐洲經濟合作發展組織(OECD)模式理論上在發展模式的互動性較強，比較具有彈性(黃政傑，民88，p.197)，但少有根據此模式來進行學校本位課程發展的例證。張嘉育(民88)研究「山山」國小及台北縣柑園國中學校本位課程發展、林佩璇(民88)探討台北縣鄉土教學活動課程發展，對於學校本位課程發展的意義與模式重新定義，雖然學校並不清楚學校本位課程發

展的理論，也不執著某種模式，但是在實務上的應用推展仍是可行的。如果可以讓學校成員從「不知而行」到「行而後知」、「知而後行」甚至「即知即行」，應該有助於理論模式的建構及應用。

伍、課程理論與學校本位課程發展

課程理論(curriculum theory)是有系統地闡明教育內容或學習經驗的一套概念或觀點，也就是對學校教育教什麼及學生學什麼的內容提供原則性的說明，以便對課程的實務有所啓示。雖然課程學者對課程理論並無一致的看法，甚至認為並無所謂的課程理論，因為他們主張課程研究的價值在於探討課程如何形成理論的「過程」，而非由此得出的理論(Connelly & Clandinin, 1992, 287)。大致上我們可以從演繹(deductive)及規範(normative)的觀點來分析課程理論(Preston, 1982, 102)，前者是從其他教育學科的理論基礎，推衍出課程的模式；後者則從學校日常所實施的課程中，去發現理論。學者通常採前項途徑，研究課程模式或理論；而教育實務工作者則可循後項方法，在課程發展或實施的過程當中，建立一套課程的原則或理論。本文試圖兼採上述兩種途徑為經，以課程理論、課程的意識型態、教師做課程決定及課程發展的一般模式等四種觀點為緯，進一步論述學校本位課程發展的理論基礎。

一、從課程理論的不同觀點分析學校本位課程發展

從哲學、社會學及心理學的觀點來說，對於知識的分類未有一致的看法，但自分科教學的方式在學校盛行後，學校課程的型態與知識的類別有密不可分的關係。不同的課程理論導致不同的課程內容與組織，學者對課程理論的分類，大體上可分為三類：知識為中心（傳統論、知識傳統論、學術理性、科技）、社會為中心（概念論、社會行為論、社會重建、社會效率），以及學習者為中心（概念重建主義、經驗論、自我實現、認知過程、認知發展與人文主義）（方德隆，民89，pp.10-11）。

課程理論傾向以學習者為中心，而非以知識（學科）為中心，則課程的組織型態較傾向統整，也比較傾向學校本位課程發展以學習者的需求作為課程發展的起點之基本理念。而採取學習者為中心的課程理論對於課程的界定也是傾向較為廣義的看法，亦即課程為學生學習經驗的定義。如果根據「國

主題文章

民中小學九年一貫課程暫行綱要」的敘述，「學習領域為學生學習的主要內容，而非學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程」（教育部，民89，p.9），並未明示某些理論作為基礎，以致對學習者的看法及課程的界定仍不明確。

二、以課程的意識型態探討學校本位課程發展

意識型態是一套隱含價值的信念系統，據以供實際教育運作的基礎，而課程意識型態是指學校基於某些目標及某些原因而進行教學的信念。課程的意識型態有六類：正統教義派、理性人文主義、進步主義、批判理論、概念重建學派、認知多元論(Eisner, 1992)。課程的意識型態與課程理論的不同觀點有重疊之處，理性人文主義的意識型態與上述學術理性觀相似，概念重建學派與認知多元論的意識型態則與上述課程理論以學習者為中心的觀點說法一致，而批判理論是概念重建學派主要觀點。以下僅以理性人文主義及進步主義的意識型態，探討學校本位課程發展的理論基礎。

理性人文主義的基石在於強調理性思考的重要，以及人類對美德的捍衛思辨。理性人文主義主張的課程內容是經典之作，培養學生具有閱讀一手資料的能力；而教學方法則強調討論分析與辯論，經由辯論可以刺激形成高層次心智歷程。教育的目的在於造就菁英，也就是讓學生可以經由經典，來得到練習及啟發的機會。但是，有能力或權力製造或解釋經典的人往往是社會中的中上階層，中下階層只能被分派到次等的課程。

進步主義可以分為兩派，一是奠基於人類經驗的本質及智力發展，另一則關心社會改革。進步主義一方面注重個人，另一方面則注重政治層面。政治本質無可避免的會被個人所影響，而個人亦會被自己所接受的政治觀所塑造。在課程中不將學生當作被動的容器，也不將心靈和情緒視為獨立的項目，更不會將課程視為由政府或學者專家在辦公室制定好，再交給老師的固定、停滯的內容。課程是給兒童在實際情境中行動的，而在此過程中，環境會被兒童所轉化。進步主義學者認為學校應當強調民主的過程、學生情感的發展應當伴隨著認知的發展、課程奠基於反映出學生的興趣、教學方法注重學生的感官經驗及實際問題。

由上述觀之，進步主義的課程意識型態比理性人文主義較能解釋學校本位課程發展回應社區的環境，以滿足個別學校的需求。而採理性人文主義的觀點來進行學校本位課程發展也是可行的，課程設計的型態為學科本位且

未開設選修課程。所以欲瞭解學校本位課程發展的過程與結果，檢視課程意識型態是很基本的工作，具體反映在課程發展者的教育哲學觀及學校辦學理念。

三、由教師做課程決定來看學校本位課程發展

傳統教師教學的歷程可用導管隱喻(conduit metaphor)來說明：(Clandinin & Connelly, 1992, p.369)

1. 觀念與想法是物體。
2. 字與句是這些物體的容器。
3. 溝通是先將觀念與想法的物體裝入適當的字句容器，透過一條導管或空間，將滿載的容器傳送給聽者，而聽者必須從字句容器中取出這些觀念物體。

另外一種隱喻是以教師為課程設計者(teacher as curriculum maker)，相對於導管隱喻，以教師為課程設計者認為教師不是忠實地對課程設計者的課程加以實施，教師將課程視為是可以很彈性地在課堂中建構及調整的。導管的隱喻是將教師與課程作明顯的區隔，只適合圈外人從外面的觀點來看學校，在描述學校本位課程發展時，以教師為課程設計者的隱喻比導管隱喻更為恰當。

課程實施的取向大致可分為忠實觀(fidelity)、相互調適觀(mutual adaptation)及課程締造觀(curriculum enactment)三個取向，每一種取向均有其假定和獨特性質(李子建、黃顯華，民85，pp.342-351)。

忠實觀係指課程由專家設計，交由教師來教，教師就會忠實實施，教師在課程實施中扮演著實施者的角色。從課程的設計到實施是一個直線的過程，課程的成敗就看教師實施的課程符合原先課程設計者預期使用的程度而定；相互調適觀認為課程實施是一個相互調適的過程，即課程設計者與教師之間留有協調的空間，彼此保有若干彈性。在這種課程觀點中，隱含著教師角色是課程發展者，他們可視本身及學生的需要、興趣、技能來調整課程；而課程締造觀者認為課程不是一具體的物品，在一個班級中進行的課程它是浮現的，是透過教師與學生互動中建構的，外來的教材、教學策略等等只是教師和學生的工具，用來建構教室的經驗。課程締造觀則認為教師的角色是協助者的角色，協助學生對於知識、技能、態度之個人意義的建構。這是一種課程潛能的概念，這種觀點認為課程材料、套裝課程只是課程潛在的保存

主題文章

所，教師與學生可以藉此產生不同的課程，也都可以藉此得到發展。

學校本位課程發展係在中央制定的課程綱要下創造新教材、調整既有的教材、選擇既有的教材及探討一個活動領域，所以相互調適觀與課程締造觀比忠實觀更適切。尤其是課程締造觀主張教師與學生可以共同發展多樣的課程，注意到學生在學校本位課程發展上的角色。總之，學校本位課程發展應保持適當的彈性，「忠實採用」、「斟酌調整」或「全面創新」都是可以同時視情境不同而適切運用的原則。

四、以課程發展的一般模式探索學校本位課程發展

課程發展的模式有兩種取向，區分為「技術---科學」的取向(technical-scientific approach)與「非技術---非科學」的取向(nontechnical-nonscientific approach) (Ornstein & Hunkins, 1998)。這樣的分類只是便於說明，實際上課程發展模式難以截然二分，更不可以用來判斷其優劣。

「技術---科學」取向的課程發展採理性的觀點，鉅觀的角度出發，有系統地描繪課程發展的程序，傾向手段---目的的方式，手段愈嚴謹，目的愈易達成。像Tyler模式就是屬於「技術---科學」的取向，這種取向要求要運用理性的方法完成任務，課程發展的過程是高度客觀、普遍且邏輯的。「技術---科學」取向的課程發展表現了現代主義的特徵，即合理性、客觀性與確定性，將世界視為是可以觀察與操弄的複雜機器。課程發展是營造學習環境及協調人事、教材與設備等因素的計畫或藍圖。

而「非技術---非科學」的取向強調主觀、個人、美學、啓發與互動。這種取向強調透過活動方式的教學，重視學習者甚於學習結果，認為課程是逐步發展而非精確計畫的。「非技術---非科學」的課程發展取向展現了後現代主義的特色，將世界看作活生生的有機體，而不是複雜的機器，個人不能從外界客觀地觀察此有機體，課程發展與參與的人員不能分離。課程活動的核心不是教材內容本身，而是個別的學習者；而教材提供反省知識的機會，以及批判知識的素材，使學習者創造學習的意義。

基本上，「技術---科學」取向的課程發展依賴理性主義（思考）與經驗主義（感官）；「非技術---非科學」取向則訴諸直觀論（情感）及相對於「科技理性」(technological rationality)的「美學理性」(aesthetic rationality)，認為課程發展是充滿不確定性的動態過程，較傾向兒童中心及問題中心的課程設計。

學校本位課程發展的模式在理論上應傾向「非技術---非科學」取向，重視發展的歷程甚於事先精確的計畫，將課程發展視為社會或社區行動，而教師並不事先發展課程，反倒是扮演與學生為伴的共同學習者，課程是透過師生互動而產生的。在課程發展實務上採取這種取向，由於缺乏明確的發展程序，課程決定仰賴教師的專業判斷，所以難度是相當高的。我們也可以採取「技術---科學」的取向來進行學校本位課程發展，雖然Tyler (1949)的課程發展模式是傾向目標模式，Taba (1962)的模式與Tyler同屬「技術---科學」取向的，但卻主張由下而上的草根模式，所以面對學生教授課程的第一線基層教師必須參與課程發展，以歸納式取代傳統演繹式的課程發展。但是將參與式民主的概念納入高度複雜的專業技術之課程發展過程中，在實際運作上似乎有扞格不入之現象。

陸、結 語

本文的目的在探討學校本位課程發展的理論基礎，但是行文至此仍少有「理論」，就像是原本要去發掘九年一貫課程之理論基礎，反而發現理論是建立在薄弱的基礎之上（方德隆，民88），這樣的情況並不是說理論不存在，而應該假定理論尚待吾人去發現與建構。即便今日已造就堅實的理論，在實務上仍需要進一步加以轉化，以形成具體的課程發展策略、步驟與技術。

學校本位課程發展如同其他草根式的民主運動，是一項勞力密集的事業 (Eggleston, 1980, p.x)，而學校本位並不只是教師本位或校長本位，社區家長，甚至學生都應參與課程發展。學校本位課程發展如果不是真的權力下放，反而透過官方的研究、上級的視導及在職教育，只是從科層體制的管理，轉向間接的加緊意識型態的控制，而學校本位課程發展作為一項教育革新，如果不同的學校發展出另類課程，也會使來自中下階層的學生欠缺學習主流與強勢課程方案的機會，進而造成社會複製 (Prideaux, 1993)，課程發展與課程控制及權力的關係有待進一步研究。

理論探討若輔以實徵研究，則必然有助於理論基礎之建立及實務經驗之累積。學校本位課程發展的實際歷程，尤其是學校牆內微觀細膩的描述，應該是亟待努力的基礎工作。而我們對學校課程與教學實況的瞭解尚在起步

主題文章

階段：

學校本來就是緩慢改變、牢不可破的機構，是說比做容易的地方。如果將學校運作視為海上的暴風雨，海面可能已經激起30尺高的巨浪，波瀾壯觀，但是海底仍是風平浪靜。同理可證，當今雖然仍然有許多激進、新的教育理念，但是教師仍然一如往常地獨自在教室中工作。教師就是老船長，深諳如何與暴風雨搏鬥的技術。因此，如果我們想要了解一所學校，應當接近這所學校去蒐集實際現象，光靠書面資料是不足的。(Eisner, 1992, 314)

如果課程理論是行動理論的話(Skilbeck, 1984a, 2)，那麼檢驗理論的途徑除了澄清理念，充實原理之外，另外就是要透過實地研究的驗證，最好的方式應該是透過行動研究，翔實描述學校從事課程發展的歷程，探討其困境及因應之道，以建構或重塑學校本位課程發展的模式與理論。

參考文獻

- 方德隆(民87)。課程的分化與統整：九年一貫課程之理論與實際。發表於高雄市教育局八十七學年度「教育新世代的變革與因應研討會」會議手冊，pp.28-67，1998.12.20。
- 方德隆(民88)。九年一貫課程之理論基礎。發表於國立交通大學教育學程中心主辦「中等學校之教學與學習」地方教育輔導學術研討會論文集，pp.43-57，1999.3.12。
- 方德隆(民89)。九年一貫課程學習領域之統整。課程與教學季刊，3(1)，1-18。
- 李子建、黃顯華(民85)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 余安邦(民88)。夢中情人---九年一貫課程。網址：<http://www.pat.org.tw/pr08009htm>。
- 林秀容(民87)。淺談學校本位課程發展與教學。輯於中華民國課程與教學學會主編，學校本位課程發展與教學創新。台北：揚智。
- 林佩璇(民88)。學校本位課程發展的研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學教育系博士論文。
- 教育部(民89)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 高新建(民87)。學校本位課程發展的多樣性。輯於中華民國課程與教學學會

- 主編，**學校本位課程發展與教學創新**。台北：揚智。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊**，7(1)，1-13。
- 張嘉育（民88b）。**學校本位課程發展**。台北：師大書苑。
- 曾巧如（民89）。**國民中小學學校本位課程發展策略之研究：以嘉義縣市為例**。國立中正大學教育學研究所碩士論文。
- 黃政傑（民88）。**課程改革**（三版）。台北：漢文。
- 黃炳煌（民71）。**課程理論之基礎**。台北：文景。
- 蔡清田（民87）。大學教育學程的學校本位課程發展：以國立中正大學課程發展個案為例。輯於中華民國課程與教學學會主編，**學校本位課程發展與教學創新**。台北：揚智。
- 蔡清田（民88）。推動學校本位課程發展，進行學校課程總體營造。輯於高雄師範大學主編，**新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編**。
- 蔡清田、黃光雄（民88）。**課程設計——理論與實際**。台北：五南。
- 歐用生（民88）。九年一貫課程之「潛在課程」評析。教育部網址：<http://edu.nt1.isst.edu.tw/item8.htm>。
- 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。
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brady, L. (1987). *Curriculum development*, 2nd. ed. Sydney: Prentice Hall.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Cohen, D. (1985). School-based curriculum decision making. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergaman.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1992). Curriculum theory. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed. New York: Macmillan.
- Eggleston, J. (1980). (Ed.), *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Harrison, M. (1981). School-based curriculum decision making: A personal view-point. *Curriculum perspective*, 2(1), 47-52.
- Kliebard, H. M. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. W.

主題文章

- Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Knight, P. (1985). The practice of school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 37-48.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles and issues*, 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Preston, M. (1982). Curriculum theory. In L. Cohen, J. Thomas and L. Manion (Eds), *Educational research and development in Britain, 1970-1980*. Windsor: NFER.
- Prideaux, D. (1993). School-based curriculum development: Partial, paradoxical and piecemeal. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 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 ed. Oxford: Pergamon.
- Short, E. C. (1983). The use of a curriculum development strategies matrix. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), 212-214.
- Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton and J. Welton (Eds), *Rational curriculum planning: Four case studies*. London: Ward Lock Educational.
- Skilbeck, M. (1984a). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- Skilbeck, M. (1984b). (Ed.) *Readings in school-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace.
- Tyler, W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

(收稿日期 : 89.12.25 : 修改完成日期 : 90.3.10)