

學校自主發展課程中 課程籌劃的探究

簡 良 平

本文首先探討學校自主發展課程的意義與實施要件，最主要的意義是學校具備權力自主地發展學校的課程，同時培養教師的專業能力來發展課程，其實施的要件包括學習型組織的形成與行政組織的民主化，更能支持學校發展課程。然而，在發展課程的過程可能遭遇的困境與限制包括學校的生態系統固定難以改變，學校的結構難以調整等等。但我們不能等待所有條件就緒才去發展課程，應該逆向思考在實踐中學習，也就是在發展過程中學習，去做改變，最好的方法就是視學校課程發展為教師的行動研究，從課程籌劃過程中突破困境。

學校發展課程的過程中，所應用的方法是課程籌劃(curriculum deliberation)。課程籌劃的意義在思考課程實踐的各種問題，存在於學校脈絡中的問題，並思考在實踐的脈絡中解決課程與教學的問題，並促使教師願意改變提昇教學品質。課程籌劃的思考層面包括道德的問題以及實踐理性的推理，同時包含團體互動產生的情感，必須倡導關懷的倫理，以支持改革的持續。

課程籌劃必須仰賴學校組織及結構的支持，因此學校領導者所倡導學習文化及政治的民主氣氛非常重要。突破現有學校生態以及學校結構的種種限制，是支持課程實踐的重要步驟。如此一來，課程籌劃才能針對課程的各種層面加以思考與規劃，真正進入課程的專業對話，討論、研商、批判與修正課程的發展。課程籌劃是理論轉化到實踐的思考，促成教師轉化為教學的思考，因此，領導者必須能有轉化的能力，促成組織結構、組織氣氛與專業知識的改變，此為轉化型的課程領導。學校領導者以此為基礎，全力促成學校課程籌劃，當能成就學校自主發展課程。

關鍵字：學校本位課程發展、課程籌劃、教師的彰權益能、學習型組織、轉化型課程領導

本文作者為國立台灣師範大學教育系博士班研究生；學術專長為課程、教學

壹、前言

在這次九年一貫課程總綱綱要的制訂中，提出了幾個改革的核心概念，諸如課程統整、學生基本能力、及學校自主發展課程等等，都直指學校本身的改革，可以說改革的目的是落實與改變學校層級的課程實踐。此次教育改革的精神包括課程政策的去中央集權化(de-centralization)，落實地方教育單位的權責，具體提昇學校的教育品質，實質改變教室中的教學內容及型態等。顯然，改革的場域非常具體是以學校為本的(school-based)，透過賦予學校建構課程的權責，參與的人物包括教職員工、家長與學生，一起思考在學校現有的資源、學生的興趣與需要、社區發展的方向等條件下，規劃學校的課程。

大家期盼學校本位課程的「產出」是具有學校特色的課程，很多學校也確實發展小班教學精神、統整課程、多元智慧教學、協同教學、合作教學、鄉土教學等等方案，成績斐然。然而，在發展全校性的課程時，發現少有前例可循，如何在現有的基礎上架構課程發展的運作模式，以建構學校特色的課程，成為學校當務之急。學校本身要面對不同的條件與狀況，必須調整成員間不同的步伐形成共識，來建構新的課程發展模式，每個階段都必須有整體的考量。學校課程的建構過程是複雜的，需要突破思想的障礙、習慣的改變、各種條件限制等等課程規劃的問題。目前試辦九年一貫的學校必須成立課程發展委員會、或課程研發小組來規劃課程，這個團體的運作，可以說是學校自主發展課程的關鍵所在。

本文之目的在分析學校自主發展課程時，課程實踐各個層面的問題與可能的解決途徑，其中最核心的問題當屬課程籌劃(curriculum deliberation)^註，故著重課程籌劃的各個面向的分析。本文分成以下幾個部份說明：

- 一、探討學校自主發展課程的意義與實施要件。
- 二、探討學校本身生態系統的特質、學校結構等，可能限制課程發展的問題。
- 三、探討課程籌劃在學校自主發展課程中的意義，課程籌劃的權力結構，及課程籌劃的動態過程。

註：Deliberation 或 deliberate 一字，國內有譯為「慎思」的或「慎謀」，個人以為在學校本位課程的發展上，譯為「籌劃」較為貼切，較能說明課發展的複雜過程。

四、課程籌劃需要學校領導者能將課程設計轉化為學校的活動，故最後探討轉化型課程領導(transformative curriculum leadership)在促成課程籌劃的重要性。

貳、學校自主發展課程的意義與實施要件

學校為本的課程發展，其必要的條件是學校「願意」發展課程，主動來思考建構課程，並且獲得自主權，能夠自己思考如何解決課程實踐的問題。以下分別討論其意義與實施要件。

一、學校自主發展課程的意義

學校自主發展課程的意義在教育權責的分配，直接由中央賦予學校發展課程的權力，以學校為中心，學校「自主地」發展課程，真正重視學校教育人員的自主與權責，並且吸納社區的資源。無論在課程設計、發展、實施與評鑑各方面皆由教師一起討論與辯論，進行規劃、發展、評估，形成整個課程實踐的過程（黃政傑，民74；參見張嘉育，民88；歐用生，民88a，民88b；林佩璇，民88；高新建，民88a，88b，88c；蔡清田，民88）。就其自主性言，是轉移外在力量“改革學校”，變成學校具有內在動機“自行改革”，以深植改革的力量(Kelly,1989, p.134)。這種看法可以說包含了幾個信念：相信學校可以發展符合學習者特質及需要的經驗課程，以符合個別化教育的規準；承認這樣的課程，其形成過程中，教師與學生需要更多的自由；學校是人性化、社會化的機構，必須發展能反應當下環境的課程；課程發展的關鍵要素是教師成為課程發展及研究員，以規劃符合個別學生及特殊環境需要的課程(Skilbeck,1976;Stenhouse,1975; Kelly,1989)。

學校自主發展課程的範圍可以分成規劃全校的課程、以年級為主的課程、以班級為主的課程、以學習領域為主或學科為主的課程、及以教師個人所規劃的課程。教師個人可以自行規劃課程統整與教學，可以擴大與同仁合作發展以班級為主的課程與教學。規劃全校的課程則以課程發展委員會，或課程小組為主的課程發展。無論規劃範圍大小如何，課程發展的主體都是教師，換言之，課程發展不能沒有教師的自主發展（黃政傑，民74）。學校成立課程發展委員會或課程研發小組，目的在打破教師獨立作業的型態，群策

主題文章

群力，並形成支持教師進行改革的氣氛。同時，課程發展的人員增加，也影響學校原有的科層化組織型態，趨向權力的扁平化。最重要的是，透過團體的課程發展，賦予教師越多的責任，使他們越有可能支持課程改革(Kelly,1989, p.135)。

學校課程的自主發展強調課程即過程，教育即發展(Kelly,1989)，基本上是對科技理性(technical rationality)發展課程工學模式的反省(黃政傑，民74；Henderson & Hawthorne,1995)。所謂課程工學模式是指訂定課程目標，課程實踐的步驟是以原子般的行為單位予以細化，然後依據程式進行。這是專家所發展好的模式，以教師的眼光來看太過僵化，忽略了實踐過程的創發性與複雜性，科目變得零碎，教師的思考也可能是零散的(Schwab,1983:240)。且對教師而言這是“別人”發展的課程，對他而言不具有切身性。

若課程發展採取實踐的(doing)哲學(Greene,1986)，刺激發展者反省自己的意向及所追求的價值，研究、慎思與判斷什麼是教學的旨趣以及社會民主的利益，也就是思考自己所研發的課程是什麼，適切性為何，付諸實踐時的深刻體認對教學的改進將更為具體。因為，考量實踐的可行性是發展“實踐者”的課程，是智慧的考量，以及道德的考量。van Manen具體指出課程思考的層次有：什麼對孩子而言是好的、對的及公平的；學生的默識的理解(tacit understanding)是什麼；他們未來可能的生活的觀點是什麼等(Henderson & Hawthorne,1995,p.2)，也就是包括道德的考量、認識論及潛在課程的批判、未來學的思考等。課程不能沒有價值因素的思考，同時是在課程實踐脈絡中的考量，否則課程與教學也不過是技術性的工作而已。

這樣的反省主要在彰顯課程實踐的複雜性，並非僅是抽象理論所闡釋的線性思考模式組成的。批判理論質疑課程內涵與課程實踐過程中，有許多意識型態、文化霸權、壓抑、文化複製與宰制等等的問題，皆在凸顯課程實踐受到許多不當的影響。因為，認知發展不能僅界定為個人獨立學習的事，必須承認認知的的基本觀念具有實在的社會建構(the social construction of reality)的特質，尤其是社會制度中的法則與習俗決定社會環境的部份(Phillips,1990,p.41)。學生的學習並非如科技理性所規劃的程式設計，單純地完成個人的認知，認知的互動中牽涉許多意識型態與不公不義之現象的灌輸，教育的批判理論與文化的批判理論目的在揭露此學習的社會面向。

學校自主發展課程的意義也必須以相同的批判意識(critical consciousness)來審查課程發展的過程，反省學校課程的妥當性與適切性。故學校整體的考量，必須深入瞭解學習者與學習內容之間互動的認知情況(transactional know-

ing)；同時，分析學校本位課程發展中課程籌畫形成的權力因素、教與學轉換過程的適切性、及課程評鑑等要素背後的價值等，批判思考乃有助於學校發展課程之品質的提昇(Henderson & Hawthorne,1995)。

二、學校自主發展課程可以提昇教師的專業能力

學校自主課程深具去中央集權的特質，與社會思潮的背景相關連。1980年代以後，後結構主義的思想及後現代的思潮衝擊著現代主義，不僅強調更多批判理論的具體行動（甚至解構），後現代論的精神，強調大眾化（每個人都可以）、感官的愉悅及美，敢於表達個人焦慮情緒(唐小兵譯，民79，p.177)。科技理性壓抑情感與創造的部份受到批判，恢復個人主體性受到重視，「解放」(emancipate)個體及「彰權益能」(empowerment)是最基本的精神。學校本位課程發展在此潮流中更能凸顯其合理性，因為學校是教育的第一線，發展學校整體的課程、教師層級的課程及師生合作的課程最能符合學生的真實需要。學校教師不應僅是聽令者，他是最了解學生目前狀況也最能教導得更好的人，應有權及有能力表達意見與籌劃(deliberate)課程(Schwab,1983, p.254)。

由此看來，學校本位課程發展可以加強教師發展課程的專業能力。基於現行師資培育機構課程結構中，教材教法的教學時數多於課程設計的訓練，教師的課程發展能力的職前訓練稍嫌不足。當務之急乃轉向教師在職進修，以增加課程的專業知識。在職進修的形式很多，除了專家的諮詢、工作坊的訓練、以及定期讀書會外，真正落實的方法是做中學。也就是將課程發展視為學習的過程，是一種行動研究的過程，教師就是課程研發者及實踐者(Stenhouse,1975; Kelly,1989)。他們必須主動參與課程發展的過程，確實思考教育問題並思考解決問題的方法，不斷評鑑自己所研發的內容，並時時反省與分析、批判、回溯與修正。另一方面，教師經由這樣的研究及發展計畫，深刻體驗自己工作的內涵與意義，同時能夠回過頭來使自己的教學更好。

在規劃學校課程的過程中學習，以行動研究最能激發教師的專業素養（蔡清田，民88）。行動研究鼓勵教師回顧自己真實經驗的複雜過程，透過自我省察與札記的方式，教師能夠敘說(narrative)自己的故事就是澄清觀念的開始。課程研發小組的領導者，也必須具備這種類似俗民誌的研究方式，才知道如何挖掘問題與解決問題(Schwab,1983, p.260)。學校本位課程發展不同於「應用」專家所歸納的通則理論，而是一種教師學習恢復專業技能(reskill)、改被動為主動、改變無力感(disempower)而落實教師專業彰權益能(empower)的過程。這個過程對教師而言是深刻的成長體驗，學校鼓勵教師行動研究，可以提昇教師課程與教學方面的專業能力。

三、學校自主發展課程的實施要件

培植教師專業能力的目的不僅提昇教學的品質，以學校整體的發展來看，教師必須將專業知能轉換，在與其他同仁的互動中形成學校組織的專業智能。簡言之，這是學習型組織的發展，組織的進步不能僅停留在個人認知的成長，個人必須在團體中分享、感染、帶動、形成團體智能的創造性學習。從組織的發展來看，個人的認知必須對團體的成長有貢獻，另一方面，組織的責任是形塑個人可以分享知識的安全環境。

就此觀點而言，學校自主發展課程的實施要件包括學校組織的調整與文化的改變，前者指的是組織權力的再分配，領導者推動分配資源、經費與人事改組的透明化，促成學校政治的民主(political democracy)；後者指的是提供支援，形成支持改革的氣氛，促進學校文化的民主(cultural democracy)(Henderson & Hawthorne,1995)。組織改變的發動者是領導人，在學校最重要的是校長。他應該是具備教學視導與課程發展的專業能力，並且示範專業進修的重要，帶領組織的學習風氣。另一方面，校長領導課程發展，必須體會團體的課程籌劃活動需要以學校民主的文化為基礎，所有成員都是學習者，而不是僅受到威權的影響，領導者若能去除壓抑各種知識的探索的障礙，則能促成教師的辯論思考。

學校領導者最重要的責任是塑造與養成民主的組織文化，保障質疑與發問、自由與想像的權力，以及要求教師的義務與績效。這包括兩個最基本的要素：態度的開放與組織的再調整。學校本位管理不僅是物理資源方面的管理，還包括人性資源(human resources)的安排。前者最重要的是支援與橋樑的工作，支援課程與教學的進行，並服務學校與社區的溝通；後者最重要的是民主的與教育方面價值的形塑(Campbell-Evans,1993)。這兩項也是最具挑戰性的工作，考驗學校所有成員的智慧。

學校本位發展課程的意義在學校能夠自主地發展課程、在學校的脈絡中思考課程適切性的問題，包括反省課程的內容與道德的問題，也就是反省課程內容的合理性及意識型態批判的問題；學校自主發展課程可以提昇教師的專業能力，真正做到教師彰權益能；學校自主發展課程的實施要件在學校組織的再造，不僅是建構學習型組織，同時是行政方面的民主化，各項資源能更彈性支援教學，而塑造民主的組織文化，最能促成課程研發的進行。

參、學校自主發展課程的困境與突破

學校自主發展課程不是公布實施辦法就可以形成，在實踐領域實際遭遇許多困境，但若以為發展課程是學校進步最值得嚐試的方法，則必須在此基準下考量如何突破實踐的困境。

一、學校自主發展課程的可能限制

每個學校都有不同的條件，教師年齡的分布、學校的氣氛、學校的組織結構以及不同的社區環境等等，促使不同的學校在進行課程籌畫時有不同的考量，課程籌劃也必須突破這些條件所造成的可能的限制。

(一)學校的生態系統

Eisner (1988)曾經進入校園研究學校的狀況，發現學校的特質有些是有問題的，包括：1. 結構上支離破碎的特質，學習被課程表的節次分解；2. 教師的獨力作業，學校結構缺乏定期提供教師教學所需的回饋；3. 學校處理學習的動機太過於傾向外在動機；4. 將學生學習包括生活方面的學習、與學校所提供的學習；5. 教師缺乏認同學校工作是「我們的」工作，因為缺乏教室以外的控制權。這五個成分交互作用，必須以生態系統的特質觀之才能整全。為改進學校教育品質，他建議建立學校教育方針的優先順序、界定組織架構以追尋教育方針、界定特殊學習領域改變教學、建立督導評鑑系統等，來改進學校教育的問題。

可以進一步思索的是，Eisner所描述的學校生態與當今學校的生態環境的不同有哪些？很多狀況似乎相差無幾，而且中、外學校的現象還有些相似性，教育改革的方向也朝著他所提的方向，只是教育改革是否成功仍受到相當大的批判。重新檢驗學校所隸屬的教育生態系統，我們可以發現學校本身具有制度的特質，制度的脈絡影響課程籌劃及行動，且課程本身難以擺脫社會及文化脈絡的影響。學校受到國家課程政策、地方教育實驗、學校教學條件、教學績效或學生測驗成績要求等等制度上的限制，它所能決定的彈性課程有限，故長久以來僅能在教學技能上做改變，整個制度結構的限制並未大突破。Rcid (1988)曾批評學校因制度的限制，反而長期過著孤立且舒適的生活，宛如活在象牙塔一般。

學校本身是制度，制度的特質是追求穩定，因此學校很少去研究自己

的真實狀況，或思考理論的可行性，缺乏批判與改革的勇氣。改革所代表是不穩定，因此學校本身傾向抗拒改革(Ross,1993)。以往學校接受最高權威的教育價值，以「什麼樣的知識最有價值？」作為思考的方針，顯然脫離了學校所具有的條件及學生的需求。現在，以學校自主發展課程的課程籌劃畫則挑戰標準化、教條式權威所具有的安全性及確定性。以往，一般學校傾向於向外爭取經費、權力及地位，以使學校繼續生存及繁榮，學校以滿足外在的要求－學生的高測驗成績，作為支持教師專業實踐的方向。這是以外在壓力推動教育行動的方式，並非學校自主發展課程的本質，課程籌劃也批判這種狀況。學校自主發展課程，最重要的是體認課程活動包括研究、計畫或做決定、以及課程革新三者密不可分，且課程實踐過程可以使學校具有專業上的勝任能力(competitiveness)，比尋求外在資源更重要(Reid,1988;Ross,1993)。

(二)學校結構的問題

課程籌劃能夠運作的最核心特質是共享做決定的方式。這個特質直接挑戰學校組織中的既定角色，與角色所構織的權力關係。提倡共同做決定本身亟待解決結構上的問題，以下分成幾項來討論：

1. **校長角色的新認知：**一旦課程研發小組開始籌劃課程，成員就開始懷疑校長的專業能力，使得原本階層式的「校長-教師」的關係變得模糊(Ross,1993)。這會使學校權力結構改變，校長會非常害怕失去控制權，他的慌張使他急於在課程籌劃當中掌握討論的控制權。然而，主體意識強的教師們抗拒這種領導而出現衝突，籌劃過程必須花費相當長的時間來確認校長的角色與他人享有相等的權力，他的領導角色是支持與維持小組的運作，而非宰制。當然，校長在他的權與責之間仍要做個調整，科層體制與民主的運作方式並不違背，這考驗校長的智慧與領導能力。
2. **行政官僚體制：**課程籌劃需要行政官僚對其創意的支持。一般科學管理的方式不夠彈性，亦無法人性化，過於僵化易形成反智的氣氛(Holt,1994)。學校行政人員不願重新分配資源，提供共同討論的地點、資訊器材等；不願改變管理的規程，突破現有的人事、會計系統的限制，減低了彈性課程的可行性。基於人事與會計系統不同於教師編制系統，學校改革是很有必要以行政命令（公文）給予人事及經費上彈性空間的。此外，現有的教學視導體制未協助學校發展課程評鑑，全由學校承受改革的壓力，也增加學校內部緊張氣氛。

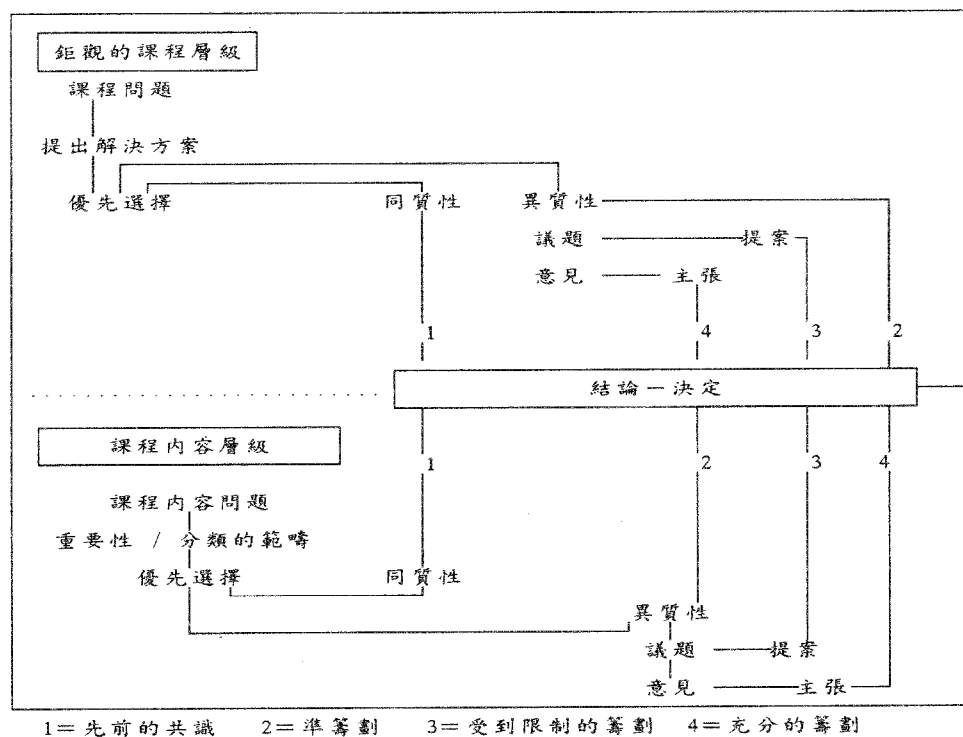
3. **權力分配問題：**課程與教學的政策決定權交付全體教職員，教師的掌控權增加，既定的權力關係改變。以往行政人員以許多的“標準”做選擇，這些原則的功能像面具一樣，遮蓋了人在選擇方面的喜好。學校想要成為自己的主人，必須相信教育人員有掌握教育工作的能力，他們能詮釋事實、解讀各種複雜狀況及挑戰，而將課程規劃的權力下放到教師，付諸團體的行動研究，也就是籌劃小組先取得校內規劃課程的合法權力(Westbury,1994)。另一方面籌劃小組內的權力關係則需要釐清，因為是民主的、對話的、辯論的方式進行溝通，領導者必須是一位民主人士，而成員間建立合作的伙伴關係(membership)或公民的關係(citizenship)是必要的(Dillon,1994)。成員之間必須有對團體的認同感，更要瞭解自己發展課程的任務，以及轉換課程為具體的教學義務。
4. **資源分配問題：**促成課程籌劃需有相關支援。發展學校課程，最基本的是成員有共同討論研發的時間，排課上必須安排這樣的時間，必須克服這種安排所帶來對個人的不便（例如個人課表凌亂）。教育部在探討以寒暑假開拓課程發展的可能性，是一個可行的思考方向。另外，學校在空間上能夠有討論的地點，課程所需的空間能機動調整，可以說是空間資源的重新分配。課程研發所需資訊與器材的提供，能打破管理僵化體制造福教師方便使用、或有經費提供更新，考驗學校經費能否充分支持課程發展。
5. **組織文化問題：**課程籌畫能進行必須有組織的支持才能持續。籌劃過程是一種民主素養的塑造，而真正的民主精神是保障反對勢力的存在，以避免單一面向的宰制。因此組織要能允許成員的差異性，體認共識是最後產生的。以團體動力的運作方式會驅使組織發展生存的方式，不會因差異性而夭折。但是，組織氣氛的塑造需要時間與耐性，才能取得成員的信任，願意開放討論專業的議題。組織氣氛還是需要行政人員率先來推動，這方面的努力需要耐性及技巧，學校的行政管理應避免與教師會或教師次級團體形成對立與衝突。

每個學校的狀況不同，所要面臨的問題的不同，或許還包括社區家長的不支持、學校教師會的抗拒、校長及教師專業知能不足等等，促使學校不願發展課程。基本上，學校願意自主地發展課程就必須瞭解現實的狀況，以學習的精神逐步解決問題，畢竟這是值得嚐試的。

二、在課程籌劃過程中突破困境

解決課程實踐的問題與課程籌劃可以同時進行，也可說是一體兩面，進入課程籌劃的行動勢必會去解決相關問題，前面清楚表述了學校所面臨困境，其實也同時顯示解決的途徑。接下來要討論籌劃過程本身的問題。

課程籌劃的決定形式，一部份是描述場域與探討的議題，是零散的有如敘述詩，一部份是決定者的知覺與偏好，這些成分加起來的同意(agreement)後成為建立課程內容的基礎。課程的理論很少研討課程的決定在實踐中是如何形成的，課程研究者Mulder (1994,p.173)依據課程籌劃的特質畫出課程籌劃的概念架構(如圖一)，有助於我們瞭解課程籌劃的形式。

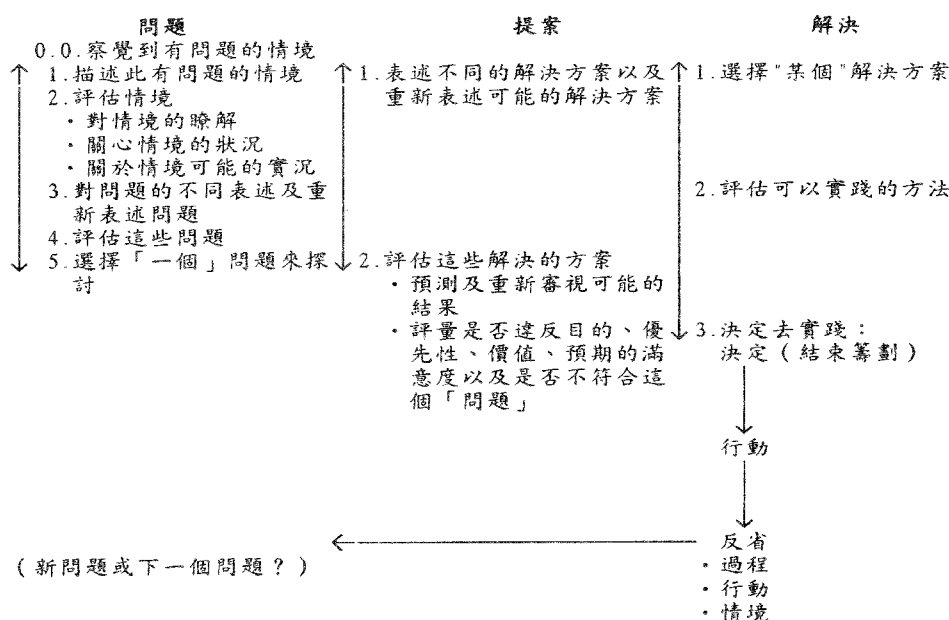


圖一 課程籌劃的概念架構(Mulder,1994,p.173)

在這個架構中將課程分成兩個層級：鉅觀的課程層級與課程內容的層級。前者的決定是課程目標、課程內容、課程組織及課程評鑑。後者決定更詳盡的課程內容，有別於前者。鉅觀的課程層級，在分析課程的問題，提出解決的方案。每個參與者會因不同的喜好有不同的提案。如果他們的喜好同質性高，團體就不需要花太多時間去籌劃，很容易得出結論及做出決定。如

果他們的喜好異質性高，但是參與者跳過討論意見的差異性直接導出結論，這種方式稱準籌劃(quasi-deliberation)。如果參與者進一步討論這些偏好的差異性，進一步討論問題，例如課程設計中的細目：經費預算、時間分配、教學媒體、成就測驗等等，清楚表述提案，導出結論然後做決定，這稱為受限的籌劃(restricted deliberation)。理想上，從籌劃的觀點言，不同偏好的參與者提出問題中的任何議題，交換意見，並提出一些主張，這些主張涉及的範圍廣泛，諸如教育政策，然後大家評估這些主張且導出結論，做出決定。這種方式稱為充分的籌劃(full deliberation)或課程籌劃。

籌劃的特質就是仔細及透徹的考慮，探索各種結果，並且慢慢地、不慌不忙地、成穩地，有足夠的時間思考每一個可能包含的行動。籌劃是一個複雜的、流動性的、能夠處理繁雜事務的訓練，目的在確認可欲的結果、如何達成可欲的結果、及可欲的結果的變項(Mulder,1994)。在課程方面，籌劃包括了推理的過程及課程內容問題的探討。課程目標－課程內容與方法－教學－課程評鑑，這樣的線型模式並不是沒有作用的，課程籌劃所思考的重點仍以此為依據，充實每個步驟的具體內容。簡單地說，籌劃的活動是“慎思－做決定－行動－出現問題－慎思－做決定……”，一種循環不斷的形式，籌劃的告一段落就是決定行動的時候，如圖二籌劃的活動(Dillon,1994,p.17)。



圖二 籌劃的活動(Dillon,1994,p.17)

主題文章

籌劃的過程中必須做許多決定，這包括具合理性或/和推論性的主張，以及情感、情緒或感官的感受。每一個主張在陳述時有可能是質疑意識型態或提出哲學思維，聽起來似乎每種說法都具有說服性。因此，我們必須承認很多考量不僅具有合理性或推論性，在旗鼓相當的提案中，有時仍必須靠直觀或想像力的啟發，甚至是強迫以做決定的方式表決，或訴諸領導者的裁決。籌劃可能會失敗，通常是因為成員不願處理非預期的衝突，或不願瞭解敵對的意見，導致具體的行動無法落實。籌劃的整個過程非常需要花時間，它應該是長期的、一連串地會議型態，瑣碎的事物可能花費3分鐘左右做決定，較大的問題可能超過30小時。因此，每一次聚會有一小時左右的探討是很重要的。成員的開放度是開展籌劃的關鍵，當成員共同體驗到課程的問題，知道團體目的的時候才是課程籌劃的開始。

任何課程籌劃都需要學校組織的支持，受到支持的教師願意開放想法共同討論、開放教室改進教學、共享做決定及承擔教學的責任。看來，如果學校對課程籌劃充滿敵意，或以額外的負擔看待之，教師會再退回原來的教室內將門關起來。因而，突破現有的不利條件，同時推動課程籌劃，在過程中解決問題才有助於學校課程的推展。

肆、課程籌劃之權力結構的再思

學校自主發展課程的核心是課程籌劃，成功與否端看籌劃過程是否能凝聚共識、激發潛能、並考量各種實踐的條件，最後促成教師的實踐，因此，本節進一步探究課程籌劃的意義、課程籌劃過程的權力結構與課程籌劃的價值。

一、課程籌劃的意義

學校自主課程的發展是在具體的環境中，瞭解學校自身的環境與條件，並且解決學校課程發展的問題，形成學校課程的實踐。雖然每個學校的條件不同，所要發展的課程目標不同，但在考量課程實踐的問題時，卻都需要學校成員知覺到「我們」是發展學校課程的人，必須解決自己的問題，而不是靠別人來替我們解決。因此學校本位課程是團隊解決問題的形式，解決課程實踐的問題，其特質是團體籌劃(group deliberation)的過程。在課程設計時，

團體籌劃基本上是做決定，因為團體在一起可以聚集足夠的證據以及足以下判斷的專業智能(Reid,1979)。

籌劃或慎思，基本上是在一連串謹慎思考問題，以及如何產生問題解決的方法，或者是在某種環境中慎思怎麼樣才是正確的行動。在實踐的環境中我們必須採取行動，雖然，我們思考的結果付諸行動仍具有不確定性，但是，以計畫作為行動的前奏仍有其必要性。慎思採取思考問題的形式：「我們應該做什麼？」以及「怎麼樣做對社會是好的？」前者是指我們在問題的具體環境背景下考量問題(Dillon, 1994,p.4)，後者是指課程本身的考量是道德的，不限於政治經濟的觀點，思考的方向是公共利益(public interests)的觀點(Reid,1994,p.29)。這是在實踐之前的準實踐(quasi-practical)形式，重視實際上的各種差異性，並尊重參與者被賦予的權力，因此籌劃者皆具有智識及道德上的義務(Schwab,1978a)。

實踐的問題本身必然呈現許多不確定的面向，且大部份的問題有時間上的緊迫性，然而，我們最需要時間來思考下個步驟應該是什麼。另一方面，不能侷限目前的狀況，必需以超越現有條件來做判斷，也就是在更大的脈絡中來做推論，這使得問題的解決更加困難。Reid(1979)以為實踐問題的解決要先看它本身「不確定性」與「程序性」(procedural)的程度是多少，不確定性越高越要加以慎思。不確定性的特質是作決定的基礎不清楚、目標之間彼此衝突、問題是在某一獨特的脈絡中、很多人以不同的欲望與價值來做決定等等。課程的問題都有這些特質，課程的基本問題是「我們應該教什麼？」本身就必須討論很久；課程的任務是在學校獨有的脈絡中實踐教學，所做的決定立即影響脈絡中的人，所有不同的人都衝擊課程的決定，它的不確定性高，因此必須仔細地籌劃來作成決定。

籌劃是在決定正確行動前分解問題，透過對問題的解析，以獲得某種決定，或透過討論的方式產生變通的行動方案，找到決定的方式來採取行動，並以對環境有益的方式進行。課程實踐的方法不是單純地從理論演繹或歸納出來，而是在具體的情境中做決定，然而具體的情境可能用及多種理論及原則，也可能轉換各種原則，因此唯一適用的方法是謹慎籌劃。

籌劃在同時處理目的與方法，確認兩者之間是相互決定的，這種過程是實踐的推理過程(practical reasoning)(Reid,1979,p.188)。籌劃必須在具體情境中確定與事實相關的因素、哪些是迫切需要的、情境本身產生哪些解決的方案、不同方案可能的結果及代價是什麼，經過通盤的考量，不是選擇某些「正確的」方案而是選擇「最好的」行動方案(Schwab,1978b,pp.318-19)。

主題文章

籌劃的範圍是在我們權力可及與事情可能被解決的範圍之內。籌劃的主題是與我們有關的，我們可以採取什麼樣的行動。以諸如團體動力學(dynamics)的方式中思考問題，並表述什麼是對的行動，不斷回答「我們應該做什麼？」籌劃的本質是道德的及審慎的，行動是基於環境的需要。團體的籌劃還包括我們的目的、期望、及如何才是好的等這些觀點，最重要的是，在決定的當下，大家共同決定出的「好」，所帶出的具體行動有哪些？這是籌劃的主體(Dillon,1994,pp.9-10)。籌劃的本質是實踐，實踐的目的是服務教育的公共利益，因此籌劃的共通之處必須在解決問題的過程中，仰賴籌劃團體在互動中產生一種教育的利益的焦點，同時也具有整體社群（或擴張至社會）利益的焦點，以這種方式來表述問題及解決問題(Reid,1994)。

課程籌劃的問題有兩個特質，其一，籌劃及解決問題的方法是利用審慎的推理，實踐理性的部份，行動的理由為行動者的想望(wants)、欲求(desire)、需求(needs)、及目標。其二，道德倫理的問題，當結果影響很多人利益時，解決的方式具有倫理的推理。籌劃的步驟可以是：「我們應該做什麼？」「我們必須做什麼？」「我們要做什麼？」三個問句的具體思維，以導向行動(Reid,1994,p.33)。籌劃的範圍可以van Manen所提的三個層次做依據，籌劃的共通之處在學科、學習者、教師、環境、課程發展等課題(Schwab,1976)，課程目標、主題、材料、活動方式都是規劃的內容。一般而言，教師們在發展課程時先想到的是主題與活動，且常常侷限於既有的經驗，籌劃的過程因此更必須強調思考背後的假設，焦點在學校的教育方針，而有廣泛的考量，醞釀產生一貫的、系統的課程規劃。

籌劃是嚴密的思考，基本的方式是言詞的，包括協商、辯論、做決定。協商是為了解產生新的提議來連結興趣及行動；團體中發展出許多提議，強調差異性可以提供選擇，且大家必須體認合作的、整體的、想像的、及辯論的過程，目的是澄清每個人的意圖與想法，使有意願導向團體的行動；籌劃的過程必須不斷做決定，也不斷回溯及修正，因為籌劃的人就是行動的人，所以做決定不能僅用投票，而必須是不斷對話、辯論、且無權威的威脅，以促使真正的行動(Dillon,1994)。

籌劃是不斷反省，過程冗長，猶如排演不同的、可能的行動路徑，深具戲劇性，且每個提案及結果是在「實踐的-道德的-審慎的」範疇中思考，本身仍具有不確定性，因此考驗參與者的耐性及領導者對效率的要求。然而，在這個過程中，教師真正體認到教育政策、教育資源分配、書商的服務都影響教室裡的教學，更不用說學校的教育哲學、成員的價值觀、自身理念也影響

課程的決定。過程中學習民主的態度、溝通方法、以及做決定的困難，投資時間在這種過程有其必要性。在這樣的要求下，學校領導者的角色必須重新界定。領導者的角色不是權威，態度上必須支持籌劃活動，在籌劃的用語要改以提出疑問、表述問題、邀請提出提案，並促成各種討論做成決定。

籌劃過程中最重要的精神是展現組織文化－民主的倫理，容許批判理論及文化批判論的出現，接納彼此是對方的批判伙伴(critical friend)，並容忍成員對權威的挑戰。基本上籌劃要有熱忱，是涉入情感的、共享的、消融差異性、折衷的、取得共識的，是社群的活動也創造社群知識的活動，因而關心每一個「我」，籌劃過程是協調個人經驗及欲求的世界，有必要去理解每一個想法，且不犧牲熱忱(Westbury,1994)。此外，在人際關係方面是促成成員的彼此接納與關懷，而非敵對與鬥爭，團體互動存在著有關懷的倫理(ethic of caring)(Henderson & Hawthorne,1995)。籌劃最終是促成研究與良性互動的組織氣氛，持續教學的改革真正落實在教室中。

二、課程籌劃的權力結構

理想上課程籌劃的成員包括所有的教職員（或某些代表）、學生、社區的參與者（家長），也可以聘請專家以備諮詢。課程籌劃是集體追求的目標，籌劃的結果是所有教職員「擁有」(own)一個課程，課程的建構有助於教師與學生廣泛地瞭解學校的目標及學校的脈絡。因此，課程籌劃不僅是思考課程設計、課程發展、課程評鑑，也是思考各種角色的關係，校長、教師、家長、學生這些人，因為他們都宣稱要促進學校課程(Westbury,1994,p.40)。

不可諱言地，學校的行政組織掌握了許多資源－人力的分配（例如排課）、資源的分配，他們可以控制什麼人應該納入課程發展委員會、要不要規畫會議的時間與地點、採取什麼樣的專業進修模式、決定配合哪些測驗考試等，這些都影響課程委員的發展。實質上權力關係滲透整個組織的運作，批判人士甚至露骨地指出：課程的核心問題不是應該要教什麼，而是誰應該決定該教什麼(Henderson & Hawthorne,1995)。事實上，學校改革的阻力也來自於既有的權力關係，這種權力關係就是權力分配的政治活動。除非學校成員認識到改變既定的權力結構可以促成改革，主動接受權力關係的調整，否則僅能訴諸外在的力量。來自外在法令可以支持組織改變，但是學校領導者釋放權力，與教師的自覺、要求、與批判，才真正能改善現有利於課程籌劃的狀況。

在學校成立課程委員會或課程研發小組之後，這個團體的動力會形成團體的互動模式，進行籌劃的工作或者停滯不前。在互動過程中也有團體的權力結構，此時，領導者應謹記時時提醒團體運作方向。團體的進步指標在於成員學習到如何分享各種差異間的權力關係，或許有令人惱怒的觀點，成員要接納非理性的部份，同時也檢驗各種不同類型的策略如何挑戰科層體制的默識(tactics)。整個課程籌劃最有價值的地方是清楚主張：每個成員都有權去處理問題、反應問題的狀況，甚至挑戰合法性的問題。對話中所有的聲音有等同的權力，不受某一個聲音主宰，並邀請提出相反的主張進行辯論，才是真正的民主(Henderson & Hawthorne,1995,pp.102-104)。

民主不能僅靠宣示，學習民主需要組織文化的支持，學校將關懷倫理及批判的反省支持不斷地學習與思考周密的改革這些觀念內化，有助於組織氣氛改變(Campbell-Evans,1993)。學校中領導者的觀念、頑抗的次級團體、與社區的關係，作成決定的形式或訴諸法令威權、或訴諸專家學者，這些權力關係影響組織氣氛是否支持課程籌劃的關鍵，打破這些可能存在的阻力，最有效的方式是建構學習型的社群。成員的行動研究促使他們時常解讀學校的問題及其背後的因素，提出合理解釋的方式，刺激思考課程實踐可能引發在認知上及情感上的不和諧，有助於成員對整個狀況的掌握。組織發展學習如何溝通、如何解決問題，基本上會影響或改變某些權力關係。學習的內容不僅是專業的信念也包括個人的需要，個人在課程籌劃過程中所需面對的衝突、害怕、恐懼、挫折等等情感及情緒的處理，簡言之，這是一種實踐理性發展及人性關懷的學習。

三、課程籌劃的重要性—理論轉化為實踐的中介因素

一個具有籌劃氣氛的學校能夠避免過於草率地解決很多迫切的事情，包括正式的或不正式的各项決定。這種氣氛的形成首要條件是教職員工能夠共享它的含意是—解決課程的問題。這些問題需要我們連結思想與行動，我們將理論連結到所欲求的實踐當中，實踐的方式符合問題的本質(Reid,1979)。籌劃過程中，理論與實踐的關係是在發展實踐理性中開展，其結果是課程的實踐。

籌劃過程中，學習或引用各種理論以協助實踐問題的解決，考慮適切地轉換理論可稱為折衷的藝術(the eclectic art)(Schwab,1978a)。課程發展中理論與實踐的辯證關係，是以解決課程問題為核心，故類似於問題的模式(Holt,1994,pp.215-16)，它在考慮每個問題的獨特性，且承認目的與方法是相互

影響的狀態。課程的問題是道德的問題，不只是問什麼是對的，而是問怎麼樣行動是「善」的，必須考量所有的環境相關因素，以及相關的理論應用，還有可能的行動議題。對話的模式相似於Schön(1983)對實踐理性的闡釋：實踐者在行動中反省(reflection-in-action)，也具有後設的特質會反省行動本身(reflection-on-action)。「問題」在對話的形式中不斷被消解，而且帶有專家理論交互處理的籌劃，不只是一般的籌劃。以理論連接思想與行動，這種連結希望思想與行動一致，這也凸顯教師即研究者的重要。

籌劃的本質是對話、論述、辯論與批判的活動，過程中出現許多不同文化思想的聲音，表達不同的世界觀，同時在互動中因澄清導向自我理解。因此，籌劃過程是表述這種歧異性，不強迫成爲一致性(uniform)，保障歧異性的權力是自由的意義，也是想像與創造的來源。籌劃過程共同分享實踐，深具反省與批判，參與者必須學習專業智能，也習得對教育價值的熱忱，支持他們繼續參與籌畫。Noddings稱這種實踐展現了教育中「關懷的倫理」，指教師不斷接受挑戰，思考什麼是學生最好的自我(best self)，稟持關懷熱忱深入瞭解學生，透過師生感性的對話與共同研究的方式達成學習。籌劃的參與者也需要這種倫理的關懷，以及對學生教育的關懷(Henderson & Hawthorne,1995,p.18)。課程籌劃不僅推動實踐理性的運作，也同時顧及參與者的情緒發展，故強調自由的真義與關懷的倫理，籌劃過程保障相對抗的意見，籌劃結果是團體付諸行動的決定，最後是合作的，在成員的默契中實踐。

課程籌劃的意義是解決學校課程設計與課程實踐的各種問題，它的特質是慎思地做決定，包括反省與批判的思考，因此之間必須充分對話、辯論與討論。在團體的互動過程中，以關懷與包容非理性的情感，以支持團體繼續研發課程。在團體員的關係是民主的，同時也擴大影響學校的權力結構，因此，行政體系對釋放權力與支援課程籌劃要有新體認與組織的再調整。課程籌劃的重要性在轉化課程理論進入課程實踐的脈絡，也轉化組織的再建構，促動組織在設計活動中學習，並培養團隊合作的氣氛。顯見這其中的關鍵在領導者去促動組織的改變，因此，接著討論轉化型領導的發展。

伍、轉化型課程領導的發展（代結語）

學校本位課程發展具有「解放」與「彰權益能」之精神的莫過於教師們「自主地」發展課程。開展與持續學校課程的關鍵在於課程籌劃的進行。課

主題文章

課程籌劃的過程是一種教育活動，必須具有價值的深度思考，又必須能激發教師實踐課程的行動。這樣的課程發展有兩個層次：首先，強調領導課程籌劃的取向是道德的，主宰學校的不能僅是效率、效能、及績效，而是優先考慮是否符合教育的道德規準；其次，學校能夠實踐課程籌劃最主要的條件是學校組織能夠支持合作式的研究、想像的教學、及對課程所有面向的批判反省。本文所闡釋的課程籌劃即在凸顯這樣的理念，而對於這樣形式的課程領導可稱之為「轉化型的課程領導」(Henderson & Hawthorne,1995)。

以理論與實踐的關係言，課程籌劃亟需培植一種籌劃的藝能(deliberative artistry)，這種藝能包括：

1. 實踐的研究，即Schwab所提倡的，察覺籌劃過程中各種不同的、甚至相反的觀點，而能夠折衷。更重要的是參與者願意實踐真實的對話，且繼續不斷向「他者」的聲音開放。
2. 教學的想像：支持「教學-學習」的轉換是需要創造力的，因為「教學-學習」的活動是感官的、智力的、以及創造的，發揮到最高層次即具有藝術的成分。
3. 批判地反省：對實踐不斷地反省，這包括個人願意質疑「個人的-文化的」(personal-cultural)信念及與社會結構相關的部份，是否符合多元民主的精神(Henderson & Hawthorne,1995,p.19)。

學校層級的課程發展的基礎是團體籌劃，必須蒐集不同的聲音，提供多元的思維以形成做決定的提案；課程籌劃的內容是課程實踐的問題，必然考量教學的最高目標；促成課程籌劃成功的關鍵則在教師批判意識的發揮。

課程籌劃是以教學為中心的課程實踐，因此參與籌劃的教師要完全理解教學的現況，以及瞭解實踐脈絡中倫理的與教學的意義是什麼。同時課程籌劃也直接導向檢驗成員的信念、思想、做決定及判斷等等，強調不僅師生之間的關係是關懷的，籌劃成員之間的團體關係也是如此。這是Gilligan等人所提倡的關懷倫理的觀念：解決問題的途徑是透過對話、分享才有意義，人與人的對話溝通可以有不同的方式，不只是理性的推理而已，還包括情感的部份。情境影響思考，與他人的關係影響自我認同，若無法導向關懷對方，在團體中很難找到自己的定位。我們是在一種關係的脈絡中建構自我，維繫這種關係應先於個人的展現，更深層的部分是我們關心對他人的責任或影響(林維能，民88)。學校結構組織所必須建構的不僅是學習型組織，還包括倡導關懷倫理所形塑的組織氣氛。

從組織的觀點來看，課程領導者的技能包括溝通、人際關係處理、維持

組織功能及發揮團體的任務。在專業的領導方面，他必須能夠建立團隊及團隊工作，除了有效的設計各樣活動之外，還可以使成員的能力增加。在籌畫過程中，領導者必須平衡各項討論，不斷在理論與實踐應用之間來回思考：爲了實踐，補充理論，並且將理論無法做的部份以製成圖表，這是一種實踐的藝術(arts of the practical)；另一種方式是準備好相關主題的理論由實踐者應用，以便發現及考量有關實踐扭曲的及受限的觀點是什麼，這可以說是折衷的藝術(arts of eclectic) (Schwab,1978a,p.323)。除了這兩種技能之外，還必須有「提問的技能」(Hannay & Sellar,1991)，以協助問題的釐清。

領導者發揮這些技能關鍵在於「轉化」：能協助教師將個人專業智能轉化爲學校發展課程的團體智能、能將教師個人的情愫轉化爲關懷的倫理、能促發教師學習的態度轉化爲籌劃的能力、能將課程發展理論的原則轉化爲課程實踐的策略等等，這些不僅需要領導者的轉化，也需要參與課程籌劃者學習轉化，促使學校本位課程發展能順利推展。簡言之，轉化的過程牽涉認識論的，必須瞭解認知者與認知對象之間互動的處理狀況；轉化過程是批判社會政治的，挑戰組織的權力結構；轉化的過程關懷每個人的心理發展，以及對團體有認同感。

課程籌劃有不同的轉化層次，在激勵成員繼續籌劃或轉向行動，評鑑課程籌劃的運作指標可以用幾個問題來思維(Henderson & Hawthorne,1995,p.81)：

1. 籌劃者是否爲學校成員？成員在籌劃中的角色爲何？團體所表達出來的是什麼樣的特殊興趣？又是何種觀點？
2. 團體提出什麼樣的思考原則，做爲支持提案或拒絕提案的依據？
3. 各項主張的信念、假設或價值是什麼？又是誰提出這樣的主張？
4. 籌劃中應用了那些研究（理論）的模式及資料？資料來源如何？團體接受哪些推理方式、做成何種主張或判斷、提供什麼意見？
5. 籌劃中出現什麼樣溝通類型、什麼樣的團體權力關係、問題解決的策略是什麼？
6. 共同合作與研究的精神如何？最能用來描述情緒的語詞是什麼（敵意的、開放的、溫暖的、融入的、冷漠的）？那些籌劃的活動反映出成員有「解放的」傾向、倫理的關懷、及對不同的理念與價值開放？

對這些問句的回答，可以讓成員瞭解籌劃的情形是否「正常」。至於籌劃的課程實踐的問題，所有內容皆有賴成員以發展課程的理念作專業上的評估，以最初所規劃的學校願景、課程發展的內容、教學的條件、社區的期望等等，不斷回顧與評鑑，最後產生可以實踐的課程。

主題文章

課程籌劃有助於形成全校的學習型組織，全校的專業成長，且教師的教學品質真正提升。如果我們不能促動教室內的改變，那學校自主發展課程也僅進行了一半，並未達到教改的目的。當然，要改變學校的生態不是那麼容易，在草創期也可能欠缺許多配套措施，但是就整個教育專業的發展言，這是最值得投資的。學校的改變不能僅靠個別教師的改變，行政領導是重要的促動者，發動學校成員去實踐課程籌劃，而有機會去解決各種問題。學校的領導者及教師們能於學校自主發展課程的脈絡中，一起學習一起成長，真正落實學校教育的改革。

參考文獻

- 林維能（民88）。自我成長的再思：從Carol Gilligon的關懷倫理來思考教師對成熟個體的期待。台灣師範大學教育系教育專題講座演講稿，未出版。
- 林佩璇（民88）。學校本位課程發展的個案研究－台北縣鄉土教學活動的課程發展。國立台灣師範大學博士論文，未出版。
- 唐小兵譯（民79）。後現代主義與文化理論（Fredric Jameson 教授講座）。台北：當代叢書。
- 高新建（民88a）。學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。論文發表於台北市立師院舉辦「八十七學年度教育學術研討會」，載於研討會論文輯，頁305-339。
- 高新建（民88b）。邁向成功的學校本位課程發展。論文發表於「課程統整與教學」學術研討會，台北市立師範學院。
- 高新建（民88c）。學校本位課程發展的成功因素：綜合分析。論文發表於國立高雄師範大學舉辦「新世紀中小學課程革新與創新教學」學術研討會中，論文輯頁15-23。
- 張嘉育（民88）。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 黃政傑（民74）。課程改革。台北：漢文。
- 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。論文發表於國立高雄師範大學舉辦「新世紀中小學課程革新與創新教學」學術研討會中，論文輯頁25-33。
- 歐用生（民88a）。新世紀的學校。台北：揚智。

- 歐用生 (民88b) 。落實學校本位的課程發展。論文發表於國立高雄師範大學舉辦「新世紀中小學課程革新與創新教學」學術研討會中，論文輯頁405-409。
- Campbell-Evans, G. (1993). A values perspective on school-based management. In C. Dimmock (ed). *School-based management and school effectiveness*. London: Routledge.
- Dillon, J. T. (1994). The questions of deliberation. In J. T. Dillon (ed), *Deliberation in education and society*, pp.3-24. Norwood: Ablex.
- Eisner, E. W. (1988). The ecology of school improvement. *Educational Leadership*,5, 24-29.
- Greene, M. (1986). Philosophy and teaching. In M. C. Wittrock(ed), *Handbook of research on teaching*. NY: Macmillan.
- Hannay, L. M. & Sellar, W. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(4),340-357.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Holt, M. (1994). Deliberation in the school. In J. T. Dillon (ed): *Deliberation in education and society*, pp.211-238. Norwood: Ablex.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: Theory and practice*. London: Paul Chapman.
- Mulder, M.(1994).Deliberation in curriculum conferences. In J.T. Dillon(ed), *Deliberation in education and society*, pp.157-210. Norwood: Ablex.
- Phillips, Denis C. (1990). Postpositivistic science: Myths and realities. In Egon G. Guba(ed), *The paradigm dialog*, pp.31-45. London: SAGE .
- Reid, William A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search for a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 187-207.
- Reid, W. A. (1988). The institutional context of curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1),3-16.
- Reid, W. A. (1994). A deliberative perspective on curriculum. In J. T. Dillon (ed) : *Deliberation in education and society*. pp.25-36. Norwood, NJ: Ablex.
- Ross, E. W.e (1993). Institutional constraints on curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(2),95-111.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schwab, Joseph J. (1978a). The practical: A language for curriculum. In I. West-

主題文章

- bury & Neil J. Wilkof (eds), *Science, curriculum, and liberal education*, pp.287-321. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwab, Joseph J. (1978b). The practical: Translation into curriculum. In Ian Westbury & Neil J. Wilkof (eds), *Science, curriculum, and liberal education*, pp.365-383. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwab, Joseph J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*,13(3), 239-265.
- Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In Open University Course 203, Unit 26, Open University Press, Milton Keynes.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Westbury, Ian (1994). Deliberation and the improvement of schooling. In J. T. Dillon (ed): *Deliberation in education and society*, pp.37-66. Norwood, NJ: Ablex.

(收稿日期 : 89.9.14 ; 修改完成日期 : 90.2.20)