

九年一貫課程試辦國民中學 學校本位課程發展模式研究

王 秀 槐

「九年一貫課程改革」為我國教育史上最重要的改革之一，影響至深且鉅。為求實施之審慎周延，教育部決定在九十學年度全面實施之前，進行為期兩年的試辦計畫。此一重大教育改革的試辦計畫，具有關鍵性指標作用，誠為當前重要研究議題。學校本位課程是九年一貫課程改革的核心概念之一，本研究旨在探討參與試辦的學校其學校本位課程發展的歷程與模式。

研究對象包括三所參與試辦計畫的國民中學。研究者採取合作式行動研究，以質化方法蒐集相關資料，包括學校文件、相關人員訪談、教學及重要會議觀察紀錄等，所得資料用內容分析、編碼、軼事敘述法、多重角度比對等方法進行分析。研究發現為：(1)課程發展組織：各科內部教師間深厚的專業對話基礎為全校性課程組織得以健全運作的前提；(2)課程發展範圍：初期各校均以小範圍、外加式、非正式課程與課程調整的方式進行課程發展；(3)課程發展歷程：集中焦點、逐漸引導、由上轉下為較有效的發展策略；(4)課程發展動力：在由上而下的行政主導和由下而上的教師自主發展之間，共有四種推動模式。研究結果對民國九十一年學年度國中全面實施九年一貫課程可提供重要啟示。

關鍵字：九年一貫課程、國民中學、學校本位課程發展

本文作者現任台灣大學教育學程中心助理教授兼實習輔導組組長；美國哈佛大學教育研究所博士；學術專長為輔導、課程與教學

壹、研究背景與動機

一、統課程的特色與問題

研究顯示，我國中學生在國際數理科比賽(IAEP)中的表現具有下列特色：第一、我國學生總平均成績優於他國學生，但變異很大，高分群（前10%）成績比各國好，但低分群（後10%）比各國都差。第二、我國學生在科學知識上表現不差，但在解題能力、統整、應用等高層次思考能力以及實作能力上則不如他國。第三、我國學生比別人用功，不看與考試無關的書、學校考試很多、功課重、家庭作業也多。這些結果透露出(1)我國低成就學生被忽略了；(2)我國學生偏重低層次記憶的學習；(3)我國學生求知的範圍非常狹窄，而且學習非常沒有效率(楊榮祥，1992，1993)。日前發表的第三次國際數理成就調查(TIMSS, 1999)的結果又再度驗證了我國學生學習兩極化、高層次思考能力較別國學生為差的現象(Martin et al., 2000; Mullis et al., 2000)。造成上述現象的原因很多，部分應歸責於我國過去中小學課程的三大問題：

(一)官方制定

過去課程制定採取中央集權的國家控制模式，由教育部頒定鉅細靡遺的各級各類學校課程標準，並由國立編譯館出版官方教科書，全國中小學統一採用。如此全國一致的課程內涵與進度，缺乏彈性，無法滿足學生個別需求，低成就學生常被忽略放棄；學校亦無法展現其所在的社區特色；同時，教師在長期官定課程與教科書的「桎梏」下，亦「自廢武功」，喪失自行發展設計課程的動機與能力(陳伯璋，1999；范信賢，1999)。

(二)分科過細

傳統小學課程均採學科主義，各科目分別設立，單獨教學。小學分為十一科，國中更多達二十一科。由於分科太細，科目過多，缺乏橫向與縱向的連結，導致教材重複，增加學生負擔，忽略低成就學生的需要(歐用生，1999)。同時，學生學習缺乏統整架構，很難達到意義化(signification)、內化(internalization)、類化(generalization)與簡化(simplification)的功能，導致學習效率低落(黃炳煌，1999)。

(三)知識本位

由教育部主導的課程發展歷來均由學科專家主導，注重系統知識的傳

授。由於份量過重，外加聯考升學的推波助瀾，在學校實際教學過程中，往往只注重知識的記憶背誦，學生求知範圍狹窄；學生只學到零碎的知識，課程內容與生活脫節，無法培養學生主動探索與研究、獨立思考與解決問題等基本能力（陳伯璋，1999；游家政，1999a）。

二、九年一貫課程改革基本理念

針對傳統課程的缺失，民國八十五年《教育改革總諮議報告書》提出五大改革方向，其中之一即是規劃以生活為中心的課程改革，一方面矯正過去偏重低層次知識灌輸的弊病，培養現代化國民終身學習所需較高層次的基本能力，另一方面統整與簡化課程，增進學生學習效率，並且兼顧學生的個別差異與需求，以期「將每個孩子帶上來」（行政院教育改革審議委員會，1996）。

教育部據此研訂了〈國民中小學九年一貫課程改革計畫〉，針對傳統課程之流弊，強調三項重要改革理念，即學校本位、課程統整與能力指標。

(一)學校本位

一改過去國家課程控制模式，賦予學校更大的課程發展自主權。課程綱要中只對各領域的學習主軸、核心概念、分段基本能力、時間分配比例加以規範，至於課程的組織、時數的分配、教材的選用，則放手學校決定，鼓勵以學校為本位發展課程，由教師、家長、行政人員、社區人士一同參與課程發展，期能發展出較能符合學生個別需要，學校個別差異與社區特色的課程（高新建，1999；教育部，1998；楊益風，1999）。

(二)課程統整

過去學科過於分化，學生學習時數太多、課程太多、學生負擔太重。此次九年一貫課程總綱將二十餘學科知識統整為七大領域，即語文、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、健康與體育及綜合活動（教育部，1998），並鼓勵學校進行領域內或跨領域的課程統整（游家政，1999b）。

(三)能力指標

過去中小學課程標準所訂的教育目標陳義過高，且受升學主義及聯考的影響，學習都偏重於知識的背誦，無法與實際生活相配合，造成學非所用或流於偏狹（陳伯璋，1999）。此次九年一貫課程將國民教育十項目標

轉化為基本能力，包括瞭解自我與發展潛能、欣賞表現與創新、生涯規劃與終身學習、表達溝通與分享、尊重關懷與團隊合作、文化學習與國際瞭解、規劃組織與實踐、運用科技與資訊、主動探索與研究以及獨立思考於解決問題等，以培養現代國民所需的基本能力（教育部，1998）。

總而言之，新課程強調讓學生透過人與自己、人與社會、人與自然等學習領域的教育活動，培養其基本能力，健全其身心之發展（陳伯璋，1999；教育部，1998；游家政，1999a），寄望實施九年一貫課程後，學生能透過具有彈性、因地制宜與類化統整的課程，擁有「帶得走的能力，而不是背不動的書包」；教師能發揮專業自主的能力，奠定教師的專業地位（楊益風，1999；饒見維，1999）；學校能與社區結合，展現個別特色（教育部，1999 a, b, c；歐用生 & 楊慧文，1999；黃炳煌，1999）。

三、九年一貫課程試辦計劃

由於此一新課程改革幅度空前，涉及層面廣泛且影響深遠，為求實施之審慎周延，教育部決定在九十學年度全面實施之前，進行為期兩年的試辦計畫（教育部，1999a），由全國有試辦意願的學校提出申請，由教育部遴選並提供經費補助，試辦時程為第一年（八十八年九月至八十八年八月）側重探討學校本位課程發展模式的建立；第二年（八十九年九月至九十年八月）側重新課程在學校真實情境的實施，全國已有超過二百所的國民中小學參與此一試辦計劃。

此一重大教育改革應有機動性、多元化的方法來探討其規劃、實施過程與成效，以作為改進的指引。事實上，站在教育研究者的立場，在重大教育改革方案的試辦初期，正確地紀錄及描述改革現象與歷程，方能建立改變現狀的評估基礎（Alkin & House，1992；Brikerhoff et al.，1983；Gall, Borg & Gall，1996；King, Morris & Fitz-Gibbon，1987；Stufflebeam et al.，1971）。因此，瞭解試辦學校如何發展學校本位的課程，進行課程統整，以達成培養學生基本能力的目標實為重要研究課題。

貳、文獻探討

學校本位課程發展 (school-based curriculum development) 係指學校為達成教育目的或解決教育問題，以學校為主體，由學校相關人士如校長、行政人

員、教師、家長、社區人士主導，所進行的課程發展歷程與結果（張嘉育，1999，p.4）。學校本位課程強調自主（autonomy）、授權（empowerment）、參與（participation）、合作（cooperation）、草根式民主（grass-roots democracy）及多樣性（diversity）等精神（Sabar，1991；高新建，1999；張嘉育，1999）。學校本位課程的發展模式可從：(1)課程組織建構；(2)課程發展範圍；(3)課程發展歷程；(4)課程發展動力等四方面進行探討。

一、課程發展組織

由於過去我國課程由中央決定，各級中小學並無課程發展機制，亦無課程發展組織的設置。此次課程改革，引進學校本位課程發展的理念，鼓勵學校進行課程研發。因此，九年一貫總課程綱要中規定，學校應成立全校性課程發展委員會，並設立分領域教學研究小組，以擬定課程發展的目標、原則、程序、統籌人力與資源，審查全校各年級的課程計劃，以確保教育品質（教育部，1998）；教育部的試辦計劃亦建議學校以建置課程發展組織為第一年的發展重點（教育部，1999a）。

依據學者歸納國外學校本位課程發展委員會的型態，大致可分為四類：第一類為由校長統籌領導，下設課程委員會，由學校教職員代表組成，之下再設置各次級委員會；第二類與第一類相似，但須由全體教職員行使同意權；第三類則擴大參與面，邀集社區家長與學生參與，組成不同的委員會，與教師委員會平行；第四類則為邀集社區代表，家長，學生與教師共同組成擴大式的課程委員會（Oliva，1992）。學校課程組織的要素則可包括：(1)主導者或決策中心：由校長，教務行政人員或教師主導，亦有由行政人員與教師共同決定者；(2)參與成員：只包含行政人員與核心教師，或由全體教師參與，或有家長社區代表加入；(3)運作模式：運作的方式、頻率與內涵各有不同；(4)組織分化：有些課程組織進一步發展出次級組織，各組織間的統整協調方式各異；(5)運作成效：課程組織的產出、效果以及其在學校組織中的定位亦有不同（Flinders & Thornton，1997；McCormick & James，1983）。

觀諸以上四類組織架構與五項組織要素，九年一貫課程綱要中所設計的組織型態，包括學校行政人員代表、年級與學科教師代表、家長與社區代表等（教育部，1998），似傾向第四種類型。然而，整體而言，究竟何種組織架構與要素組成較適合於我國國民中學的學校環境特色？又由於各校校園文化、人員組成與社區資源均不相同，因此，如何配合學校特色發展出有效運作的課程組織，實為各試辦學校的首要任務。

二、課程發展範圍

學校本位課程發展的範圍可大可小，包含的項目繁複。綜觀各家理論，學校本位課程的發展範圍包括下列六個面向：(1)課程種類：包含正式課程，非正式課程，潛在課程等；(2)方案項目：包括適性化課程、生活化課程、課程的統整與銜接、新興課程、課程實驗與整體課程方案等；(3)活動型態：可分為課程材料的探究（inquiry）、選用（selection）、調整（adaptation）與創新（creation）四個層次；(4)教學要素：從大層面到小細目，可分為學校教育目標、教學科目、教材內容、教學方法、教學時間、評量方法、教學資源等；(5)投入時間：可以是一次性的活動，也可以是短期、中期及長期的計劃；(6)發展人員：可以是個別教師的活動，也可以是一群教師互動的結果，甚至於是全校教職員工加上家長社區人士共同投入的活動（Brady, 1987; Gay, 1991; Glatthorn, 1987; Glatthorn & Foshay, 1991; Marsh et al., 1990; Sabar, 1991; 黃政傑, 1997; 張嘉育, 1999）。

由上述探討可知，學校本位課程的發展範圍可小至由某位教師或某學科小組所單獨發展的一項新課程單元，或為特定學生設計的短期適性化課程，或是加入新興議題的新興課程，或為統整數個學科的統整課程，及跨年度銜接年級間學習經驗的銜接課程；改變的幅度亦可從課程的初步檢討、選用、調整到創新，其範圍甚至可大至檢視學校正式課程，非正式課程與潛在課程間的關係，長期進行全校總體課程的發展活動（Forgarty, 1993; Klein, 1991）。

九年一貫課程試辦學校發展課程的範圍，涵蓋那類課程、學科、年級、內涵，包括那些活動型態，涉及那些教學要素以及發展出多少創新課程教材與教案，是值得觀察的重點。

三、課程發展歷程

另一方面，學校本位課程是一個漸進發展的過程，猶如植物的生長，會歷經不同的階段。依據 Silbeck（1976）的理論，學校本位課程應依循下列五階段進行發展，包括：

（一）分析情境，評估需求

即針對校內外相關因素進行評估，如社會文化變遷、教育政策改革、教育研究發現，學生特色、興趣與需求，教師特色與專長，學校辦學理念與目標，社區資源等因素，進行詳盡分析，以評估學校教育與課程發展的方向。

(二) 確立課程目標

經過詳盡的需求分析後，才能確立課程目標，可分總體目標（如：全人教育）與分項具體目標（如：認識自我、認識他人、認識生命等），目標分析的愈具體清楚，愈容易轉化為建構課程方案的依據。

(三) 建構課程方案

此一階段的重點在把抽象的目標理念化作實際可行的課程方案，包括：課程組織（學科增減、整合、結構）、教學活動設計、教材編選、教學方法設計，教學資源設計（包括媒體運用、情境設計）、評量方式、人員配置（教師教學組合、授課時數）等。

(四) 實施課程

此時課程發展由「紙上談兵」階段進入落實階段，由教師依據新教材與教案進行教室教學，成為學生的學習內涵與經驗。

(五) 回饋與修正

教學後可經由學生反映，學生學習評量，教師自評回饋，觀察人員回饋等管道，了解新課程預期與實際結果間的差異，發現缺失，以作進一步的修正與改進。

因此，整個課程發展的歷程包括規劃，執行與評鑑。上述五個階段環環相扣，形成一個不斷自我回饋的循環(cycle)，以求課程的改進與持續發展（Fullan, 1991）。九年一貫試辦學校在課程發展的歷程中，究竟經歷那些階段？是否依循上述五個階段逐步發展？每一階段的結束與開始，受何關鍵人物與事件的影響？均為值得探討的問題。

四、課程發展動力

學校本位課程發展的推動力量可分為外在壓力及學校內部自發的動力（Gay, 1991；Kelly, 1989）。前者為學校被動因應來自上級教育機構或社會的要求而進行課程改革，後者為學校主動針對其特有教育目標或解決特定問題而尋求對策，進行改革。觀諸澳洲、美國等國學校本位課程的發展經驗，大多肇因於聯邦、州政府或地方學區將課程制定權力下放學校，企圖引發學校自主與教師專業化的發展，以回應社會民主多元、提昇教育品質的要求

(Lewy & Alkin, 1991 ; Marsh et al. , 1990) 。用此一由上而下 (top-down) 的政策企圖引發由下而上 (bottom-up) 的改革，有時遭遇到學校當局與教師的消極抵抗而無法順利推動，有時卻能引發學校自覺，發展出優異課程，補足甚或影響中央制定的課程 (Lewy & Alkin, 1991 ; Marsh et al. , 1990 ; Prideaux , 1985) 。進一步來看，在學校內部組織與人員的互動中，由上而下 (top-down) 與由下而上 (bottom-up) 的改革推動張力亦是不斷抗衡與折衝的兩股力量。校長與其行政團隊究竟如何推動教師進行課程發展？教師如何以抗拒、逃避、配合、投入等策略因應學校當局的要求？甚或學校當局如何因應教師自發性的改革舉動？均值得深入探討。我國此次九年一貫課程改革，正是中央教育部為因應社會普遍對中小學教育鬆綁與多元化的要求，由上而下賦予學校更多發展空間，希望引發學校自主改革的政策，因此，究竟學校內部的行政人員與教師如何因應此一外在壓力，而兩者間又存在那些互動模式，實為觀察重點。

參、研究目的及問題

根據以上研究背景與文獻探討，本研究旨在探討參與九年一貫試辦學校的課程發展模式，包括：

一、課程組織建立

各校如何建置其課程發展組織？在決策者、參與成員、運作方式、組織分化與實施成效等方面有何異同？

二、課程發展範圍

各校如何設定其課程發展的範圍？在課程種類、方案性質、活動型態、教學要素、投入時間、參與人員等方面有何異同？

三、課程發展歷程

各校在發展課程的過程中，是否經歷情境分析、確立目標、建構方案、

實施課程及回饋修正等階段？有何方向上的轉變？受何關鍵人物或事件的影響？

四、課程發展推動模式

各校推動課程發展的動因為何？各校領導階層如何推動課程發展？校長、行政人員與教師之間的互動如何？其互動過程形成那些推動模式？

肆、研究方法與過程

一、研究取向

本研究係由研究者配合本身在中等教育學程協同開授的「學校本位課程實務」課程，帶領職前教育師資生進入三所試辦學校的場域（field），與學校行政人員與教師進行對話，使教學與研究結合、理論與實務對話、理想與現實交會（Dalamont, 1992；Quigley & Kuhne, 1997），促使研究者本身、學校參與人員與修課學生共同反思學校本位課程的理論與實務。因此，本研究實為結合大學教授、中學行政人員、教師與職前師資生，共同進行的一項研究（Elliott, 1991；Oja & Smulyan, 1989）。

二、研究對象

教育部宣布國民中、小學實施九年一貫課程後，各方對於長期實施分科教學的國民中學如何實施，表示問題重重。鑑於目前國中分科較國小為細，新課程對國中的衝擊將遠較國小為大，國民中學究竟如何因應此一變革，實為重要研究議題。同時，由於研究者任教於中等教育學程，對中學教育改革深為關切也有一定程度的了解，因此，本研究決定選擇國民中學為研究對象。

研究樣本是從教育部八十八年十月底前所公佈之六十三所試辦九年一貫課程的國民中學當中，依據班級數選出台北市大、中、小型學校各一所。經過積極尋訪協調，研究者選定三所試辦學校：一所大型完全中學的國中部（學校一），一所中型國中（學校二）及一所小型國中（學校三）為研究對象。為保持研究對象之匿名性，本文中將不呈現學校真實名稱，而以學校代號稱之。

發展課程的正式組織。學校一為由國中改制而成的完全中學，在試辦九年一貫課程之前即設有高中部的課程發展委員會，進行學校教育目標（八大關鍵能力）與高中選修課程的規劃。基於此一經驗，該校能在極短時間內成立國中部課程發展委員會，開始運作。學校二則基於過去生物教材園的發展經驗，將課程發展組織定位在由生物教師為核心外加其他試辦領域（國文、音樂、美術、童軍）教師組成的工作小組，在校長、教務主任與教學組長的協助下，研討以生態教育為中心的課程。並未設置包括所有領域教師代表及其他處室行政人員的全校性課程發展組織。學校三則在過去完全沒有類似的組織基礎，必須從頭開始建置此一機制。

(二) 主導者

各校的主導者均為校長。由於校長對教改脈動與學校整體方向均有統整獨到的看法，因此在申請試辦與推動課程組織的工作上，均為靈魂人物。從組織規模的規劃、參與人員的決定、到討論議題的擬定，均由校長主導。但由於學校內、外在環境以及校長理念、風格的不同，各校推動的方向與做法也頗異其趣。學校一校長對九年一貫課程有清楚的理念，對學校發展有前瞻的願景，對改革有強勢推動的決心，是高瞻遠矚的方向指示者。他強調學校應站在過去光榮的傳統上，走在教改浪頭前端，再創培育新世紀卓越人才的高峰。同時對課程發展委員會應先發展那些重點主題，也有具體清楚的指示，參與教師們則在負責執行的實驗組長的陪同下，按照指示方向進行研發。學校二校長則具有亦剛亦柔的領導風格，不但對學校方向與教改動脈具有清楚理念，親手擘畫學校課程發展主題，並且以感性柔和的方式，鼓勵參與教師自由討論對話，不給予太多壓力或太高期望，「讓我們來高興的玩出興趣來」是他的用語。學校三的校長則強調九年一貫課程改革的基本精神在「改變老師的心」，重點在經營教師的自覺與成長，「一旦老師改變了，他的教學自然改變，學生也因而受益」。因此他親自帶領教師成長團體，鼓勵同儕間進行教學視導，強調「從根做起」的永續發展，並不強調立竿見影的成效。

(三) 參與成員

雖然九年一貫總綱規劃各校課發會可包括行政人員、教師代表、家長、社區代表與專家學者，各校在試辦初期參與成員均以校內的行政人員與教師為主體。學校一是由行政人員挑選熱心投入的教師擔任國中各科代

表，並加上教、訓、輔處室主任與家長會代表，並邀請專家學者列席諮詢。學校二則只包括校長、教務行政人員與試辦主題的核心教師，其他相關領域則輪流派教師參加。學校三在開始時按照總綱規定，成立包括各處室行政人員、各科教師、年級導師代表與家長代表等的龐大組織。但在開過兩次會後，就發現由於組織過於龐大，無法有效運作，因此須作調整。值得注意的是，在此一階段，三所學校家長與社區代表並未積極參與課程研發：學校一家長會代表雖每次出席，但對教師的課程討論均保持尊重與支持的態度，並未積極參與討論；學校二未邀請家長或社區代表參與，而以引發核心教師與其他領域教師間的對話為重心；學校三發現家長與教師在開會時間與討論議題上，還須凝聚共識，故尚未參與課程研發。

(四)運作模式

各校課程發展委員會成立後的運作模式也不相同。學校一在第一學期即積極運作，總共開了十一次會議，每次會議均安排具體議程、相關講座，或由工作小組負責教師進行報告，內容十分充實緊湊。學校二亦於每月定期開會，校長不斷說服勉勵老師保持輕鬆心態參與課發活動，由核心老師提出部分構想，並由輪流來參加的老師進行自由聯想與討論，著重教師間的對話與溝通。學校三則在學期初開過兩次全體課發會議，討論組織章程並研讀九年一貫總綱後，校長體認到需要加強教師對九年一貫課程的認同、教師間的專業對話、教師與家長間的共識，否則在無「深厚對話」做基礎的前提下，此一正式組織可能流於「各科爭取員額、時數的角力場所」。因此學校三暫停課發會正式組織的運作，轉而進行增進教師自覺、溝通與研習的「奠基工作」。

(五)組織分化

由於課發會組織龐大，層次頗高，因此各校均體認到需要針對課程研發工作進一步進行組織分化。學校一採取主題式分組，在確定研發主題後，由相關教師組成工作小組進行細部討論，並在下次課發會中提出成果報告。在行政人員積極的推動下，各工作領域小組教師也全力以赴，研發相關教材與活動。學校二並未成立全校性的課程發展委員會，而以生態教育課程研發會議為核心，期待相關試辦領域的教師經由輪流參與的方式，能將會議討論成果帶給該科其他老師，引發該科內部討論，成為此一課程研發小組的延伸組織。學校三校長在開過兩次全校性課程發展委員會並與

其他學校校長進行討論後，提出三層次課程研發組織的構想：最基礎的一層為各領域的教學研究會，由領域內教師透過固定而頻繁的對話與討論，研擬出該領域的課程架構、教材、時數等內涵，再由第二層各領域代表組成的召集人研究小組進行協商討論，將協調結果提報第三層的課程發展委員會，進行全校性課程計劃的討論與評鑑。全校性的課程發展委員會每學期開一次會即可。他認為未來該校須建立此一「由下而上」的課程發展組織架構，才能落實各領域教師的課程研發活動，凝聚學校共識遠景，協調課程組織、教學時數與教師員額等問題。

（六）運作成效

隨著時間的發展，各校課程發展組織的運作成效也逐漸顯現。學校一經由積極頻繁運作的工作小組會議與課程發展委員會，四項不同主題的課程教材研發工作呈現了具體成果，如校園步道學習手冊、百本名著導讀、草嶺古道校外教學活動等。但除了參與委員會的少數教師外，其他校內大多數教師對九年一貫改革的認識仍相當有限，課程發展委員會仍停留在「空轉」的階段，無法帶動全校各領域教師間的討論。學校二持續環繞單一焦點「生態教育」發展新課程，一方面增加核心教師的投入程度，一方面逐漸培養其他領域教師的參與度，漸漸增進這群教師間的專業對話。具體成果為第一學期舉辦的「地球日」活動，增加了參與教師的信心與動力，成為第二學期該校以校慶週為主題，進行更大規模統整活動課程的基礎。學校三則暫停全校性課程委員會的運作，而以辦理教師成長團體、推動教師研習、鼓勵教師討論學校遠景等「紮根式」的方式為推動重點。

綜合以上三所試辦學校建置課程發展組織的摸索經驗，我們可以得到一個結論：學校課程發展需要落實到各領域內部，由同科教師進行對話，選取、研發教材，設計教學活動後，再進行領域間的協商。全校性的課程發展會議應是審理各領域課程計劃與協調衝折的機構。如果沒有底層深厚的專業對話基礎，而只依賴全校性的課程發展委員會來決定學校課程，很可能會使該組織淪為「各科爭取權益時數的場所」或是「徒具形式空轉無效的機器」。

二、課程發展範圍

整體而言，各試辦學校所進行的課程研發活動，均屬於由部分教師參與的小規模、外加式、非正式課程的範圍。

(一)學校一

採取同時進行數個「套裝迷你課程」的策略，視各科原有的資源與教師能力，決定多元發展重點，如：校園步道、愛水資源、百本名著、綜合活動校外教學等，發展重點較偏向與學生生活連結，屬於生活化課程。每一項方案均由一組教師進行研發，並以一學期為期限。以上各項研發活動均屬於外加式、非正式課程的領域：學生以寒假作業對校園步道進行初步認識，在班會課進行校樹選拔，並利用課外教學時間了解草嶺古道。各項活動均未觸及正式課程，也未佔用學科教學時間；百本名著與校園步道學習手冊也只提供教師作為課外補充資料，未納入正式教材。所涉及的教學要素只包含教學內容與方法的調整，並未涉及學校教育目標與學習科目的改變。

(二)學校二

採取環繞單一主題而逐漸納入其他領域的發展方式，鼓勵相關科目教師將其原有教材單元中與生態教育有關的主題進行連結，對現行教材單元進行探究，並試圖調整。小組成員規劃以「地球日」為主題，進行「生態教育」相關教學活動，各科配合「珍惜地球，保護環境」的主題，在其原有的教學中納入相關議題（如：國文以珍愛生命與環境為主題，鼓勵學生作文；童軍與家政課則教導學生如何再利用與美化廢物），並配合訓育組舉辦的非正式課程（聯課活動）進行物品交換義賣活動，但實施對象僅包含國一學生，並未擴及全校。整體而言，此一課程發展活動仍一小群核心教師為主體，方案內容注重與學生生活的連結及新興議題的介紹，進行教學內容與方法的調整，並未涉及學校教育目標或學習科目的變動，亦未觸及正式課程內涵與時數的改變。

(三)學校三

由於校長堅持「不著痕跡，由心經營」的理念，加上學校規模小，行政人員與教師的教學負擔重，因此部分教師雖然經由參與教師成長團體與課程工作坊，討論出利用暑假輔導課實驗以「生命教育」為中心的課程，將各科一年級教材中與生命教育有關的單元挑出，進行課程設計。但後來卻因學生參與暑期輔導意願不高而未能落實。因此課程研發活動只停留在部分教師紙上規劃的階段。校長體認到學校在人力、資源上的限制，退一

步鼓勵教師以現有的社區、學校或班級活動，例如藉由：學生領身分證、馬王堆校外教學、週會學科益智乾坤擂台賽及社區愛心商店調查等活動為基礎，將其「課程化」，使這些活動成為更有意義的學習活動，期望師生能從做中學，感受到這些活動不只是「玩一玩」，也可以成為豐富活潑具有教育意義的課程，使學生能透過這些非正式課程，學到表達溝通、團隊合作與探究問題等基本能力。

綜合言之，各校均以部分教師參與、小範圍、外加式、非正式課程、調整部分教學內涵與方法的方式進行課程發展，對課程統整的規劃仍限於各科單元間前後教授時段的調整，教材則仍以目前統編本的教科書為主。究其原因有二：第一是由於課程發展為我國中、小學的新興改革，過去許多教師在長期使用統一教材的制度下，未能發展出課程研發的意願與能力，所以在試辦初期，學校行政人員非常清楚需要給教師思考與調整的時間，不宜做大幅度、廣範圍的改變。第二，在目前升學篩選機制尚未與課程改革確實配合的情況下，亦即多元入學方案與基本學力測驗的走向尚未明朗化前，加上傳統觀念對明星高中與升學率的重視，學校在教師與家長的關切與質疑下，對需要進行升學評量的正式課程，尤其是所謂的「主科」部分，均採取保守做法，不願貿然嘗試做改變。

三、課程發展歷程

經由近一年的觀察，研究者發現每所學校皆由於學校內部與外部的改變，行政人員與教師間的互動，而在其課程發展的過程中經歷不同階段，其間由於關鍵人物或事件產生影響，使得課程發展的方向、速度與步驟均有調整。茲敘述如下：

(一)學校一

第一階段（88年11月至89年6月）的發展重點為課程發展委員會的運作。在該階段結束時，校長認為已達到「政策宣示」的功能，使參與者對九年一貫精神有了初步了解，同時實際進行了四個迷你套裝課程（教材）的研發。但從其他人員訪談中，則看到參與教師感到負擔過重，而有「換人做做看」的聲音出現。到了第二階段（89年8月至90年1月），校長認為課程發展不能只在委員會的層次「空轉」，必須「進到各教學領域中」，亦即擴大參與面，讓所有老師了解九年一貫的理念並實際發展該領域的重

點主題。因此從89年9月新學期開始，該校即排出各領域教師每週共同研討時間，並規劃一系列研習會，分為三階段：第一階段為有關九年一貫理念的全校性研習；第二階段為提供各領域相關議題討論的小型研習；第三階段則由領域內教師針對課程進行實際討論。各領域研討完畢，再舉行一次課程發展委員會，報告各領域的討論成果，並規劃集中式的課程實作研習營，期待各領域教師參加並實際參與規劃。綜觀學校一的發展歷程，由建構上層組織與發展多元迷你套裝課程的策略，轉變到進入各領域進行全面性發展的做法，主要關鍵為校長旺盛的企圖心，負責執行的實驗組長的全力投入。至於整個策略的成效如何，有待進一步觀察。

(二)學校二

一路走來，均採單一主題，單點突破的策略，以「生態教育」為核心，經過同一組人員持續不輟的討論，產生了核心教師團隊，設計出「地球日」的教學活動，這是第一階段以核心教師為主的小規模發展。而此一活動的成功，增進了參與教師的信心與投入程度。校長更任用對課程發展有熱誠與經驗的教師擔任新任教務主任與教學副組長，使這一群教師團隊如虎添翼，衝勁十足地規劃下一階段、仍以「生態教育」為主軸，但擴大利用校慶週進行主題式統整的活動課程。

(三)學校三

這所小型學校在各方面資源不足的情況下，從開始以來就走得辛苦。未能如學校一進行大規模的研習與發展工作，也無法如學校二一般帶領一群種子教師，針對一個主題進行有系統的持續研發。但在校長、行政人員與有心老師的合作下，配合校內外各項活動（如領身分證、校外教學、週會益智競賽等）也開出了數個「新蕊」，活潑了學校傳統的教學，也獲得學生的認同與喜愛。

綜合言之，在三所試辦學校之中，研究者發現學校二似乎在課程發展的實作成果上，較其他兩校進展為多。究其原因，校長對學校內外環境資源（生態園，中型學校，家長會支持）的妥善評估，亦柔亦剛的領導風格和知人善任的作風均為重要因素。其以不愠不火的方式，持續以單一主題為發展焦點的策略，建立了堅強合作的行政領導與種子教師團隊，一路走來，逐漸吸引其他領域教師的注意與學生的認同，慢慢擴展，漸入佳境。

根據 Silbeck (1976) 的理論，學校本位課程的發展，須經歷(1)分析情

景、評估需求；(2)確立課程目標；(3)建構課程方案；(4)實施課程；(5)回饋與修正等五階段，形成一個環環相扣，不斷自我回饋的循環。但就研究者的觀察，三所試辦學校在課程發展的初期，並未依照上述歷程模式，先進行大面向學校環境與需求的評估，確定課程目標後，再進行方案建構，乃是將重點放在引導教師進行小規模的課程研發活動上。不論是透過重點指示、逐步引導、引發自覺等方式，均希望引發教師依據其本身的默會知識（tacit knowledge），包括其所熟悉的教材，累積的教學經驗與對學生程度與喜好的了解，進行「垂手可得」的改變（change at hand）（Farrar, 1983；Klimczak, 1995；Trumbull, 1986）。由於課程發展為我國國中校園中過去少有的活動，因此各校在發展初期，均以現有資源，逐步推動的方式進行，尚未能循序漸進做大面向、統整性的課程發展規劃。這種以教師為本位、而非以學校發展目標為發展重點的模式，反映出我國特有的學校課程發展歷史。

四、課程發展推動模式

由上而下（行政主導）及由下而上（教師自主）間的互動學校內部課程發展的動力究竟從何而來？是由校長領導的行政團隊，或是教師本身開始？這兩者的關係究竟如何？何種組合才是有效的動力模式？茲整理各校課程發展的經驗，三校總共發展出以下四個模式，其中模式一與模式四同在學校一產生。四個課程發展模式的動力來源分別由上而下、行政主導性遞減，而教師主動性遞增。

(一)由上領下，強勢推動

由校長倡議、行政人員主導，規劃並召集課程發展委員會，依據參與教師資源與學校環境，提出數個課程發展的主題，並依據主題由相關教師成立工作小組，敦促協助工作小組進行討論，參與教師在行政人員大力推動下，也努力以赴。

(二)由上轉下，逐漸發展

起初由校長主導，以學校過去的基礎，擬定課程發展的焦點主題，邀請核心教師與試辦領域教師參加。經由一學期校長的諄諄善誘及鼓勵，老師們的對話從生疏沒有焦點，到提出一些新點子、新想法，逐漸產生共識與火花。經過一次全年級的地球日活動，引起學校其他教師對新課程活

動的初步興趣，也激發了課程小組成員的信心與動力。另外一個重要因素為領導教師的產生，對課程發展有熱情與經驗的老師擔任新任教務主任，逐漸擔負起課程發展的重任。在上學期最後一次的課程委員會上，各組老師在其帶領下活潑有效的討論出下一學期各科如何調動教學單元，以進行單元統整，令人印象深刻。到了這個時候，整個會議似乎已由原來校長主導的會議逐漸發展成以老師為中心的討論會。整個課程發展的推動模式可以用一個圖像表達：像一個集中火力焦點、慢煮慢燉的「燉鍋」，原本行政主導的模式逐漸轉變成教師自發的活動。

(三)不著痕跡，慢慢培養

校長並不把焦點集中在建立正式組織（課程發展委員會）上，而希望用「不著痕跡，全面引導」的方式，透過多元途徑，包括：多元智慧工作坊、學校遠景共探、課程發展工作坊等等活動引導教師，目的在慢慢引導老師動起來，以改變教師的心態為主，並不急於看到具體成果。此一「以上引下」的模式，希望教師發展出「由下而上」的動力，希望新課程的研發是隨著老師的自覺與改變而自然產生的成果。

(四)草根自覺，教師主動

由教師自行發起，進行積極的課程規劃。此一模式的產生，乃由於學校一的綜合領域教師（包括輔導、童軍、家政）認知到其專業學科在九年一貫課程學習領域中，有被匿名化與邊緣化的危機，因此產生自立自救的行動。希望透過建立堅實豐富的課程架構與內涵，在未來學校整體課程的規劃中，能屹立不搖。基於此一強烈動機，該領域三個學科間的教師能放棄本位主義，積極進行統整。除了將原本屬於純粹課外活動性質的校外教學，首次用統整教學的概念進行，並且積極計劃依據綜合領域分段能力指標，發展出統整課程架構。但由於學校教師人事調度因素，造成新一年度輔導科教師短缺，致使此一草根性（grass-roots）工作團隊的動力遭受挫折。

綜合而言，此次九年一貫課程改革基本上是一項由上而下（top-down）經中央教育部主導，但希望引發由下而上（bottom-up）由學校內教師自發進行課程發展與改進動力的政策。此兩極間的矛盾與對立，形成政策推動上的張力。各校課程發展過程中，也充滿此一兩極間的張力。上述四個模式究竟繼續如何發展，誠為值得進一步觀察的重要議題。

陸、研究結果的啓示

綜合上述研究發現，可得到下列啓示：

- 一、在課程發展組織方面，由這三所學校摸索建置課程發展組織的經驗來看，建立教師間深厚的專業對話基礎實為全校性課程正式組織運作順暢的先決條件。若無此深厚課程教學研討的基礎，全校性的課程組織可能淪為徒具形式意義的機構，甚或成為校內政治角力的場所。
- 二、在課程發展範圍方面，我們發現初期各校均以小範圍、外加式、非正式課程與課程調整的方式進行課程發展，以小心謹慎、逐步嘗試的心情來啓動這項跨世紀的工程。除了須給教師時間作調整以面對改革的這項因素外，傳統對升學競爭、明星學校的迷思，以及目前正在面臨轉變的高中、大學升學篩選機制，誠為各校是否能進一步邁開大步進行課程發展改革的關鍵。家長的疑慮、教師的質疑，以及學校有關入學率、升學率的現實考量，均與升學篩選機制是否能與九年一貫課程接軌有密切關係；未來的基本學力測驗是否仍以學科知識為主？或真的能評量出九年一貫課程強調的基本能力？筆者認為如果未來的評量與篩選機制能以活潑多元的方式，評量出學生各方面的能力，九年一貫課程才可能在學校落實，開花結果。
- 三、在課程發展策略方面，在大多數教師、家長、甚至行政人員並不了解新課程改革的理念與實務時，如何評估學校現有資源與特色，採取集中火力、單點突破的方式，培養出一群種子團隊，實際發展出可以讓全校其他師生觀摩的新課程活動及教材，可能是較為有效的發展策略。當然，校長的領導風格、行政團隊間的理念一致與核心教師的投入均為學校課程發展不可或缺的要素。
- 四、在推動課程發展的動力方面，我們發現在由上而下的行政主導和由下而上的教師主動發展之間，共有四種組合模式，何種模式最具成效？實難有定論，須視學校主觀整體環境而定。在推動初期，行政人員可能須作較積極強勢的領導；另一方面，草根性的教師自發行動亦需要學校行政當局的大力配合才能蓬勃發展。較理想的模式應是在行政人員的積極引導下，教師逐漸發展出課程發展的意願，信心與熱誠。在這個過程中，持續性自主的專業對話、小範圍的課程實驗所帶來的成功經驗，均是促使教師與行政團隊更有發展動力的要素。因此，如何善用這兩股力量，誠為學校課程推動者亟須思考的重點。

教育部日前宣佈將從九十一學年度開始於國中一年級全面實施九年一貫課程。在此重大政策即將實施的前夕，全國將會有更多國民中學投入學校本位課程發展的行列，學習如何突破傳統課程教學的框架，開展多元豐富的課程內涵。相信本研究中這三所領先風騷的試辦學校所提供的寶貴經驗，應有助於其他學校學校本位課程發展的推動。

致謝

本研究係行政院國家科學委員會支持研究計劃之部分成果（NSC89-Z413-H-002-029）。三所參與試辦學校的行政人員與教師的配合，以及台大教育學程修習「學校本位課程發展實務」課程學生的協助，特此致謝。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書。臺北：行政院。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：教育部。
- 教育部（1999a）。國民教育階段九年一貫課程試辦要點。臺北：教育部。
- 教育部（1999b）。國民教育九年一貫課程配合工作計劃(草案)。臺北：教育部。
- 教育部（1999c）。國民教育九年一貫課程規劃簡報。臺北：教育部。
- 楊榮祥（1992）。1992國際數理教育評鑑IAEP－我們能夠學到什麼。科學教育月刊，149，2-31。
- 楊榮祥（1993）。我國受試學校教師對於國際學童數理教育評鑑結果的反應－IAEP結果討論座談會實錄。科學教育月刊，58，27-47。
- 楊益風主編（1999）。完成艱鉅任務。臺北：中華民國全國教師會。
- 歐用生（1999）。從課程統整的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7（1），22-32。
- 歐用生、楊慧文（1999）。國民教育課程綱要的內涵與特色。九年一貫課程研討會，臺北立師院，1999.5.1-2。
- 范信賢（1999）。學校教師身份認同的後殖民論述。第二屆台灣教育社會學論壇，國立台灣師範大學，1999.12.5-7。
- 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), 1-14。

- 黃炳煌 (1999)。邁向二十一世紀的台灣社會科課程改革。國民中小學九年一貫課程研討會，國立台灣大學教育學程中心，1999.4.28。
- 黃政傑 (1997)。課程改革的理念與實踐。臺北：漢文書局。
- 高新建 (1999)。學校本位課程發展的規劃與實施。國民教育九年一貫課程師資培育機構教師研討會，教育部台灣省中等學校教師研習會，1999.9. 2-3。
- 張嘉育 (1999)。學校課程本位發展。臺北：師大書苑。
- 游家政 (1999a)。九年一貫課程綱要的理念與架構。國民中小學九年一貫課程研討會，國立台灣大學教育學程中心，1999.4.28。
- 游家政 (1999b)。學校課程統整的規劃與實施。國民教育九年一貫課程師資培育機構教師研討會，教育部台灣省中等學校教師研習會，1999.9. 2-3。
- 饒見維 (1999)。九年一貫課程與教師專業發展支配套實施策略。九年一貫課程系列研討會，中華民國教材研究發展學會、國立臺北師範學院合辦，1999.5.5。
- Alkin, M. C. & House, E. R.(1992). Evaluation of programs. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, 6th ed., Vol.2. N.Y.: Macmillan.
- Brady, L. (1987). *Curriculum: development* (2nd ed). Sydney: Prentice Hall.
- Brikerhoff, R. O. et al. (1983). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls, and perspectives*. London: Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Farrar, M. T. (1983). *Tacit knowledge of questioning strategies: An aspect of teachers' practical knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC No.: ED230516).
- Flinders, D. J. & Thornton, S.J. (Eds.)(1997). *The curriculum studies reader*. New York: Routledge.
- Fogarty, R. (Ed.). (1993). *Integrating the curricula: A collection*. Palatine, Ill: IRI/Skylight.

- Fullan, M. (1991). Curriculum implementation. In A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*, pp.378-383. Oxford: Pergamon Press.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996). *Educational research: An introduction*, 6th ed. N.Y.: Longman.
- Gay, G. (1991). Curriculum development. In A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*, pp.293-301. Oxford: Pergamon Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum leadership*. Ill.: Scott, Foresman & Co.
- Glatthorn, A. A. & Foshay, A.W. (1991). Integrated curriculum. In A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*. (pp. 160-162). N. Y.: Pergamon Press.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: Theory and practice (3rd ed)*. London: Ppaul Chapman.
- King, A.J., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to assess program implementation*. Newbury Park, Cal.: Sage Publication.
- Klein, F. M. (1991). Curriculum design. In A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*, pp.335-341. Oxford: Pergamon.
- Klimczak, A. K. (1995). *Teacher decision making regarding content structure: A study of novice and experienced teachers*. Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. (ERIC No. 383314).
- Lewy, A. & Alkin, M.C. (1991). Overview and introduction of curriculum evaluation. In A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*, pp.397-400. Oxford: Pergamon.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Martin, M. O. et al. (2000). *TIMSS 1999: International science report: Findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade*. The International Study Center, Boston College, Lynch School of Education.
- McCormick, R. & James, M. (1983). *Curriculum evaluation in schools*. 2nd Ed. N.Y.: Routledge.

- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: Falmer Press.
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum* (3rd ed). N.Y.: Harper-Collins.
- Prideaux, D. J. (1985). School-based curriculum decision making in South Australia: Change of policy or change of action. *Curriculum Perspectives*, 5(2), 7-10.
- Quigley, B.A. & Kuhne, G. W. (Eds.)(1997). *Creating practical knowledge through action research: posing problems, solving problems, and improving daily practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- Sabar, N. (1991). School-based curriculum development. In A. Lewy (Ed.) *The international encyclopedia of curriculum*, pp. 367-372.
- Silbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton & J. Welton (Eds.), *Rational curriculum planning: Four case studies*. London: Ward Lock Educational.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Indiana: Phi Delta Kappa.
- Trumbull, D. J. (1986). Practitioner knowledge: An examination of the artistry of teaching. *Journal of Education Thought*, 20(2),113-24.

(收稿日期：90.2.23；修改完成日期：90.4.20)

A Study of the School-based Curriculum Development of Three NCPCE Experimental Schools

Wang, Hsiou-Huai

The "Nine-year Curriculum Program for Compulsory Education (NCPCE)", a landmark in Taiwan's educational reform, emphasizes school-based curriculum and integration among different subject matters, with the goal of cultivating ten basic competencies for all citizens. This study focuses on understanding the patterns of school-based curriculum development of the schools participating in an experiment project of NCPCE. The sample subjects include three experimental schools in Taipei City. This study takes the collaborative action research approach to gather qualitative data from school documents, interviews and classroom observations. Analytical methods include content analysis, coding, narrative summary and triangulation.

Research findings include: (1) Building professional dialogue among teachers is the prerequisite for establishing a well-functioning school-wide curriculum development organization; (2) All three experimental schools start their experiments with small-scale readjustment of their informal curriculum; (3) The most effective strategy seems to be the one with a focused theme developed by a core group of teachers under a balanced leadership; (4) The dynamics between the top-down versus bottom-up endeavors produces four motivating patterns for school-based curriculum development. These findings provide important insight for the implementation of NCPCE by all the junior high schools in Taiwan in 2002.

Keywords: Nine-Year Curriculum Program for Compulsory Education, junior high school, school-based curriculum development

Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Taiwan University