

第二章 學校本位課程發展理論

第一節 學校本位課程發展基本理念

九年一貫新課程強調以課程綱要取代課程標準，以學生學習中心取代學科本位的傳授。¹因此，在課程綱要裡規劃了佔上課總節數 20% 的彈性教學節數。所謂的彈性教學節數，不是制式的教學課程，而是「學校本位課程」(School-based curriculum)。

「學校本位課程」意義為何？有何特點？需要掌握哪些原則？敘述如下：

壹、學校本位課程發展的定義

(壹) Eggleston

學校本位課程發展的過程：是由課程發展團隊，根據學校內學生的特質及需要，經過合作討論、計畫課程、實驗追蹤以及評鑑，所設計出適當的課程活動；而此過程當中需要相關的資源以協助學校課程的發展。²

(貳) OECD

學校本位課程發展，是學校自發的課程發展過程，其權力、責任需要中央與地方教育當局重新分配。而學校本位課程設計亦需要教育當局以及專家學者的協助，以讓課程順利的發展。³

(參) 張嘉育

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。⁴

(肆) 陳麗莉

學校本位課程發展的定義為「參與學校教育的相關成員，包含校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士，了解教育目標，分析學校內外情境，建立學校教育願景，充分利用校內外資源，共同發展適合本校學生學習的課程，以

¹ 歐用生 2000〈國民中小學九年一貫課程的內涵與特色〉《學校本位課程發展工作坊資料集---邁向課程新紀元(二)》台北：中華民國教材研究發展學會，頁 13。

² Eggleston(1980)《School-based curriculum development in Britain: a collection of case studies London 》; Boston: Routledge & Kegan Paul, p.7

³ OECD (1979)《school-based curriculum development 》Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development; [Washington, D.C.: sold by OECD Publications and Information Center, p.13

⁴ 張嘉育 1999《學校本位課程發展》，頁 4

實現教育目標。」⁵

(伍) 陳金春

學校本位課程發展可做如下定義：「學校本位課程發展，是以學校的教育理念及學生的需要為核心；以學校教育人員為主體，結合所有與課程發展相關的人員，包括校內如校長、行政人員、教師、學生，與校外如課程學者專家、家長、社區人士等；以學校的情境及資源為基礎，根據學校的環境、特色、具備之資源與社區發展特色及大眾的期望，對課程進行設計、實驗、實施、評鑑、修正的工作。為一種強調學校自主、自發、由下而上的草根性課程發展。」⁶

(陸) 葉連祺

學校本位課程發展是教師及有關人員綜合考量上級機關所定課程規範、地區學校需求和相關影響因素，合作發展於學校內實施正式課程的歷程，經由理念和制度的興革與資源的整合，促進有效教學。⁷

(柒) 胡應銘

學校本位課程發展是學校本於專業自主，結合國家、社會、地方與學校的需要，整合一切資源，從事課程研究，課程發展與課程實施，從而建立學校辦學特色的過程。⁸

(捌) 高新建

學校本位課程發展是以學校的教育理念及學生需要為核心，以學校為中心，以學校教育人員為主體，為學校課程所進行的規劃、設計、實施和評鑑。以學校的教育理念及學生需要為核心，同時考量校外社區的發展特色，並回應中央及地方教育主管機關法令與政策及大眾的期望。以學校為發展的主要場所及各項資源的主要供應者，但是並不必然限定在校園內，而可以充分運用校外人士及機關資源。由學校校長、處室主任、學年或學科主任、教師等教育人員為主體，同時納入家長及社區人士代表，並且視需要邀請校外的專家學者擔任諮詢委員。⁹

綜觀上述學者專家的見解，研究者提出學校本位課程發展的定義為：學校本位課程發展係由校內人員（校長、行政人員、教師、學生、職員等）、以及校外人士（家長、社區人士、學者專家）共同組織而成的團隊，針對學校課程做全盤

⁵ 陳麗莉 2001《學校本位課程發展之行動研究—以屏東縣仕絨國小為例》國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，頁 11

⁶ 陳金春 2001《九年一貫學校本位課程發展—以吳興國小健康與體育為例》台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，頁 13

⁷ 葉連祺 1999〈中小學學校本位課程發展之意涵和取向〉《教師天地》第 103 期，頁 22

⁸ 胡應銘 1999〈從實務觀點看學校本位課程發展〉《教師天地》第 103 期，頁 30

⁹ 高新建 1999〈外國推展學校本位課程發展的緣由〉《教師天地》第 103 期，頁 13

規劃。考量學校及其社區特色、資源，在中央規劃的整體課程架構下，配合學校願景及教育理念，發展出一套適合學生、且能展現學校特色的適性、生活化課程。就整個內涵而言，除了課程規劃外，尚需要有完整的課程設計、實施的方案及課程評鑑工作。

貳、學校本位課程發展的特點

從學校本位課程發展的定義，可以了解到其發展理念與過去「中央—邊陲課程發展」有極大的不同。在教育部所編寫的《學校本位課程發展基本理念與實施策略》中有以下的比較分析：

表 1-2-1 學校本位課程發展的特點¹⁰

	學校本位課程發展	中央—邊陲課程發展
課程目標	以發展符合學生、學校或地方等特殊需要的課程方案為目標。	以發展全國共同、一致的課程方案為目標。
參與人員	所有與課程有利害關係的人士，均有參與課程發展的權責，因此學校成員與校外人士均可參與課程發展。	課程發展是學者專家的權責，只有校外的學者專家有權參與課程發展。
課程觀	課程即教育情境與師生互動的過程與結果。	課程即書面的課程文件，是計畫好的課程方案。
教學觀	以學生為本位，視教學為師生社會互動，教學生學習如何學習，學生主動學習，建構意義。	以教材為本位，視教學為教師傳遞學者專家編撰的課本，學生被動學習。
學生觀	學生不但有個別差異，而且有主動建構學習的能力，課程需因應學生需要進行調整。	學生沒有個別差異而且是被動的學習個體，課程可以在事前做好詳細的計畫。
教師觀	教師是課程的研究者、發展者與實施者，教師有主動詮釋課程、發展課程的能力。	教師僅是課程的實施者，教師的職責就是依照設計好的課程方案加以忠實的呈現。

¹⁰ 教育部 2000a 《學校本位課程發展手冊①---學校本位課程發展基本理念與實施策略》頁 5

因此，根據表 1-2-1 的比較分析，我們可以歸納出學校本位課程發展的特點：

（壹）課程設計符合學生、學校的需求

在過去中央—邊陲課程發展模式，由於全國統一的課程設計無法兼顧各學校地域性、社區背景、學生生活經驗...，如此齊頭式的課程內容往往無法讓所有的學生吸收，學習興趣及意願也跟著降低。

學校本位課程設計是一種由下而上的草根式課程發展模式。¹¹各校教師於課程設計上可針對學生在生活經驗或特殊需求、學生興趣及能力方面做最佳考量。再者，學校本位課程的課程設計除了考量學生需要外，尚需配合學校、社區的情境設計出該校特有的課程方案。

如此，我們可以清楚知道：學校本位課程發展從此跳脫了過去中央—邊陲課程發展模式中忽視學生的特殊需求、學校社區背景的差異之缺失，也因此，教科書不再是學校或教室課程活動實施的唯一圭臬。

（貳）教師具課程內容設計決定權

從事課程與教學上的決定是教師專業生活中的一項重要成分，而參與學校本位課程發展的各项活動，則是教師得以提昇其專業知識與能力的重要機會。¹²學校本位課程發展架構下，教師的角色從過去的教科書內容傳遞者，轉換為教材研究、編寫、設計、決定者。

在中央—邊陲課程發展下，教科書的統一，使得教師只得依照其內容在教室中從事教學活動。課程活動多半無法符合學生需求，教師的授課內容也呆版、無趣，更遑論所謂的因材施教、因地制宜了。

教師能夠參與教材內容的決定，教師個人專業才得以發揮；教師能夠發揮自身專業而設計教材，教學才能創新。一個專為學生、學校社區特殊需求，並結合教師的專業智能所設計出來的課程活動，正是學校本位課程的特點之一。

（叁）參與課程發展人員多元化

學校本位課程發展模式下，參與校本位課程發展方案的人員依照各校需求不一。（如表 1-2-2）規模大者，需全校全體人員共襄盛舉；小者，或由一學年老師加上相關行政教師、或是幾位教師的組合...。若有需要，另可結合校外專業

¹¹ 胡應銘 1999，頁 31

¹² 高新建 1999，頁 17

人士、社區義工、家長...等，共同推展。

這些不同的參與人員，對學校本位課程方案的發展及實施，各有不同的貢獻。一般而言，學校教師及行政人員是方案發展及實施的主體，需要貢獻他們的心力、專業知能、及時間。校外的諮詢人員則大都提供相關的專業知識、或是協助方案的規劃與評鑑。社區人士及家長則有提供經費上的支援、有提供相關知識的諮詢服務、也有擔任義工協助方案的實施。¹³

課程規劃、實施，在這樣專業多元的合作下，課程的設計規劃不再只是學者專家的責任。

表 1-2-2 學校本位課程參與人員之功能與角色¹⁴

參與人員	功能	角色
校長	身負學校課程與教學領導和視導的責任，掌握學校的動向。校長掌握釋放時間、提供資源、授權與否等能力，協助並支持教師，但校長治校辦學，像交響樂的指揮帶引全校教職員工，帶頭而不指示，經營學校。	領導者
	協調教師、家長和社區人士，發展學校課程共識，釐清學校課程與國家課程綱要的關係；認清各部分課程組合的原則和歷程；釐清課程決定和實施的原則和歷程。協調人事、經費、課程、場所、時間、活動等，使課程方案能順利進行。	協調者
	與社區人士、家長溝通，宣揚學校教育理念，說明學校課程目標與內容，爭取各界的支持。	溝通者
	提昇學校學習氣氛，支持教師專業發展，幫助教師考慮課程應該是什麼，提供物質和精神的支持，讓教師發揮最好的工作效能。	促進者
	掌握各項課程計畫執行的情形與成果，確保課程計畫能順利執行並達成。	評鑑者
教師兼行政人員	教師兼各處室主任和組長是學校的領航團隊的一員。學校，尤其是大型學校，沒有各處室的分工，協助校長做規劃，與教師	領導推動者

¹³ 教育部 2000a，頁 30

¹⁴ 改編、整合自教育部 2000，頁 45~49

	和家長溝通、協調，支援教師，帶頭推動，學校本位課程發展是無法成功。	
教師	在教學前需要與同事共同討論規劃設計學校總體課程方案和班級教學方案。教學中與學生互動，隨時依學生的回饋，要調整課程與教學，與學生共同發展課程。	發展者
	教師視實際的教學者，負責班級課程與教學的實施，設計教學活動，選擇或編撰教材，準備教學，進行學習評量，報告學習成就。	決策者
	教師要先釐清課程綱要的課程目標，再依據學校條件、教學資源、學生的能力、興趣與需求，設計教學活動，指導學生學習，還要因學生個別差異，調整課程，以達成學校教育目標。	詮釋者
	教師學習，學生才能學習。教學的變數太複雜，理論和實務又往往有很大的落差，要因材施教帶好每一位學生，並不是一件容易的事，教師需要不斷學習、研究，自我引導自己的專業發展。	行動研究者
職員	支援課程的實施，如器材的採購、保管與維修，以及行政服務。	支持者
學生	學校為教育學生而設立，學生是學習的主體。學習是不可替代的，所以學生是主動學習者，在學習活動中，與教師、同學有社會互動，與學習伙伴協力學習，互評與分享學習成果。	學習者
	表達學習上的需要，參與課程發展。	討論者
家長	家長是教師的教育伙伴，學生的監護人，提出對學生的期望，反應學生的學習情形，做為課程發展的依據，並參與審查各年級課程計畫，也是資源人士。	討論者 支持者
社區人士	從事各行各業，各有所專，可以提供各項資源，有錢出錢，有力出力。參與學校課程發展，使學校成為社區文化中心。	支持者
學者專家	學有專精，見解前瞻，經驗豐富，清楚學科本質觀點，提出理想課程，指引課程發展的方向，並提供學校發展課程的諮詢及各	諮詢者

	項建議和證據幫助教師的課程與教學。	
政府人員	提供各項行政支持、經費和資源，並負有評鑑管理的責任。	諮詢者 支持者

叁、學校本位課程發展的原則

參與學校本位課程發展的成員，涵蓋了學校校長、行政人員、教師、職員、學生、以及校外的家長、社區人士、甚至學者專家。而此課程發展重視整個發展歷程及行動研究的推展，因此，學校本位課程發展的原則如下：

（壹）強調群體夥伴的合作推行

學校本位課程的發展需要相關人員的共同參與，一起投入課程的設計，發揮團隊精神，以求發展出最適合學生學習的課程活動。

現今的社會生活日趨複雜，教師似乎要具備更豐富的專業、專門知識才能勝任教職，因此教師常面臨專業、專門知識不足的窘境。其實，教師職前教育的時間有限，教師從事教育工作後，再進修的時間也不多，不可能一個人專精所有的知識，所以必須要靠教師的團隊合作來化解這種困境。¹⁵學校本位課程發展需要課程活動設計的參與人員多元化，就是希望藉由團隊集思廣益、腦力激盪，在不斷的溝通討論後，讓教學活動更精彩；而教師們也在這樣的互動當中，學習不再單打獨鬥，享受團隊合作帶來的教學樂趣，並從中獲得成長。

無論如何，學校本位課程發展強調的學校課程自主，因校制宜的課程，需要學校成員的參與、合作與對話。所以學校必須提供時間與機會給所有成員，使他們能投入課程發展工作，並經由成員的合作共事，擴大教育的視野，發揮團隊的教育智慧。¹⁶

（貳）採教育行動研究的運作模式

學校本位課程發展的形式，必須以行動研究（action research）為基礎是不爭的事實，而行動研究所強調的精神與信念就是不斷地修正與反思

（reflection），在研究的歷程中實踐（praxis）教育者的信念，是行動研究的終極目的，這個歷程使研究者增能（empowerment），不再是政策的被宰制者。¹⁷

行動研究是一種問題解決導向，由教師設計執行的研究途徑。這種研究

¹⁵ 中華民國課程與教學學會 2000《課程統整---理論篇》教育部，頁 4

¹⁶ 教育部 2000a，頁 7

¹⁷ 陳伯璋、許添明 2002《學校本位經營的理念與實務》台北：高等教育，頁 238~239

途徑需要教師與專家協同合作，以提昇教學的反省，批判的探究，具有系統性、反省性、問題導向等特色，能提供教師獲得研究方法的知能，批判反省理論與實際，營造學校的專業文化。¹⁸

學校本位課程發展，提供教師（課程發展成員）親自操做課程改革的機制，也提升了課程改革的能力，因此，學校應建立行動研究的機制。為確保課程發展的品質，教師本著行動研究的精神，以此模式，透過和其他課程發展成員教師及專家學者不斷的對話、研發課程、實施課程、修正課程...，發展出較適切、完善的課程方案。

（叁）重視課程發展歷程

發展學校本位課程無非是希望教師有選擇課程內容的決定權、期待教師對於課程的內容能夠有所創新、並適時做修正的動作。而在這整個發展的歷程中，意義是什麼？這是我們需要關注的！

事實上，藉由學校本位課程發展的過程，學校成員可以學習尋找問題、定義問題、進行課程研發、累積課程發展與課程探究的知能，同時也可以從中學習民主的協商、團隊的合作、批判的反省。雖然，一時之間這未必能產生最佳的學校課程方案，但卻有助於參與成員實際知能的提昇，持續學校本位課程發展的動力。¹⁹因此，「歷程」可以提供教師在整體課程發展上專業的成長。

（肆）學校本位課程發展的定位

主張學校應負起課程發展的權責，希望彰顯學校及學校成員的課程主體性，並不表示其他相關機構不需要進行課程發展和不需要負課程發展的責任。²⁰

學校本位課程發展的本質是一種課程決定。課程發展基本上大致可分為中央、地方、學校、學年或學科、及班級等（如圖 1-1-1 所示）。其中學校層級的課程發展，具有承上啓下的功能，折衷協調由上而下及由下而上的課程發展任務。²¹從課程發展的決定過程來看，課程發展其實是一連續現象。亦即，學校本位課程發展在整個課程發展過程中，是各種課程發展的分工與互補策略，而不是學校的擴權、坐大，不顧其他層級或機構的課程發展。²²

¹⁸ 教育部 2000a，頁 7

¹⁹ 張嘉育 1999，頁 190

²⁰ 教育部 2000a，頁 9

²¹ 高新建 2000〈學校本位課程發展的意涵與實施〉《學校本位課程發展工作坊資料集—邁向課程新紀元（二）》台北：中華民國教材研究發展學會，頁 29

²² 張嘉育 1999，頁 185

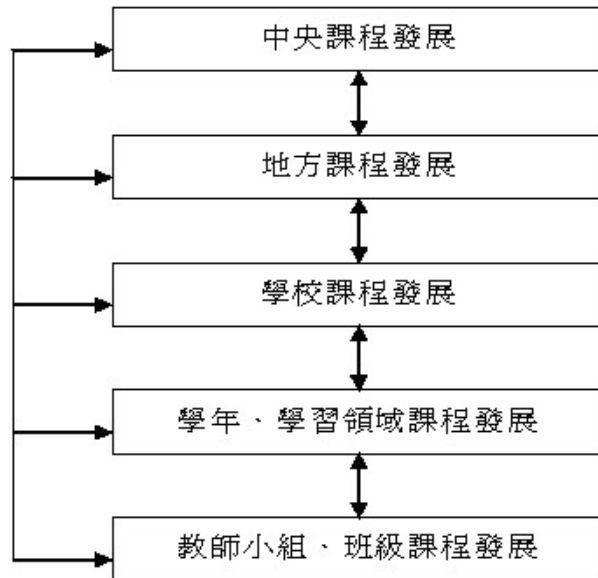


圖 1-1-1 學校本位課程發展的定位²³

²³ 高新建 2000，頁 30

第二節 學校本位課程發展類型

學校本位課程發展的範圍涵蓋非常廣泛，我們從圖 1-2-1 可以發現：課程範圍方面，包括了正式課程、非正式課程、以及潛在課程；教學要素涵蓋有教學目標、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；課程方案則有適性化課程、生活化課程、課程統整銜接、新興課程、課程實驗、整體課程。

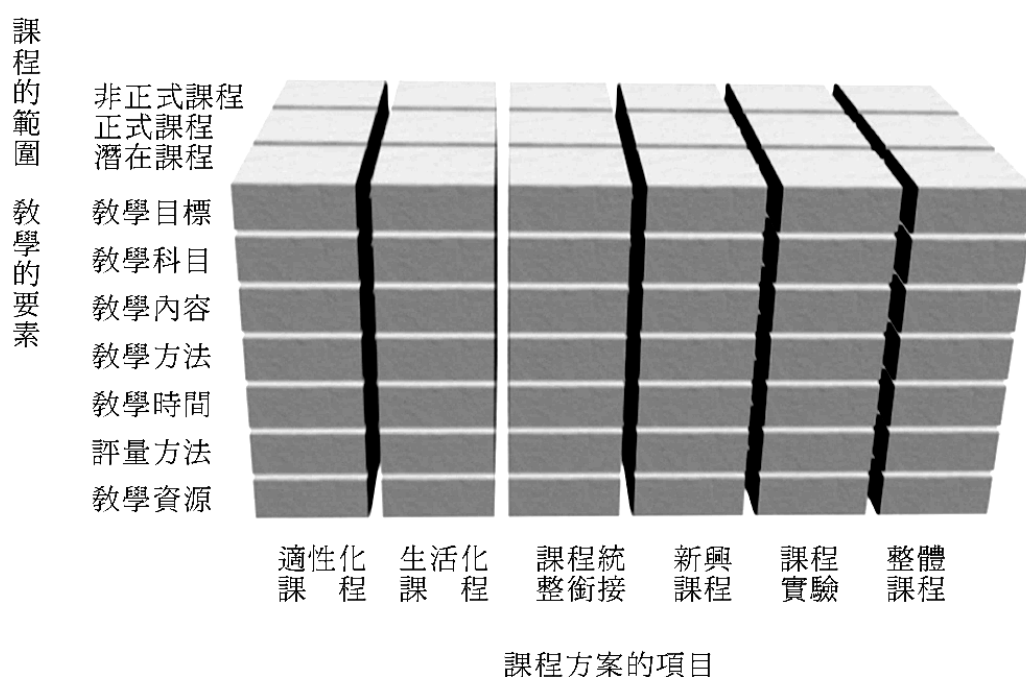


圖 1-2-1 學校本位課程發展範圍²⁴

就正式課程而言，學校雖得依照中央規定的課程加以實施，但其中仍存在許多空間由學校進一步安排設計，才能提供給學生適切的學習內容。例如，教科書的選擇，彈性時間的運用等。就非正式課程而言，各學校的典禮儀式、動靜態比賽、各類表演、各項運動、教育參觀等各種校內、外活動，均需要學校的規劃與安排。就潛在課程而言，則教育人員的言行舉止，學校的環境之潛移默化，以及其他正式課程與非正式課程的副作用等，都是學校課以發揮的課程發展範圍。²⁵

²⁴ 張嘉育 1999，頁 9

²⁵ 黃政傑 1997《課程改革的理念與實踐》台北：漢文，頁 141~142

其次，學校本位課程發展也可以由提供適性化課程、生活化課程、課程的統整與銜接、新興課程、課程實驗以及整體課程方案等項目切入。就提供適性化課程而言，學校可依學生能力、程度與經驗背景，規劃相關課程，進一步發展不同深度與廣度的課程，如對課程加以分級或提供補救教學方案。就生活化課程而言，學校可以參考在地的文化，適時納入鄉土的學習經驗，重視各科課程內容的生活實例與生活實用。就課程的銜接與統整而言，學校可強化中小學兩階段與各年級、單元間的連貫性，做課程的銜接工作，也可以在教學單元間、學科間、正式課程與非正式課程及潛在課程、學校與社會生活間等不同課程做學習經驗的整合。至於新興課程方面，雖然時代變遷所衍生的新興課程終究得反應於課程標準與教科書之中，但等待課程標準與教科書的修訂往往緩不濟急，因此學校可以主動將這些新興課程議題如：多元文化教育、兩性教育、性教育、環保教育、人權教育、休閒教育等，適時融入學校課程之中。此外，學校也可針對學校獨特的課程問題，進行課程實驗，甚至檢視學校正式課程、非正式課程語潛在課程間的關係，進行學校總體課程的設計與發展。²⁶

此外，學校本位課程發展還可以自課程目標、學科增減與整合、教材內容、教學方法、教學時間、評量方法以及教學資源等層面加以發展。

也就是：學校應依照課程標準、課程綱要、學校願景，訂定符合學校特殊需求，且可以發展學校特色的課程目標；學校除了開設必修科目外，在課程標準或課程綱要規定下的空白空間，可以利用選修課程、活動課程、彈性時間，依據學校的條件與需要，自行規劃設計教學科目；學校在教學內容方面，教科書的選擇與評鑑、教學單元的設計、補充教材的設計編寫等，應顧及學生需求，提供學生適性、個別化的課程與教學，以符合地方特色、社會的需求；只要是不違背教學法規或教學原理的教學方法，學校可以選用切合需要的教育方法，以實現教育目標；在教學時間方面，學校可依課程進度的需要，重新安排教學時間，甚至增減教學時間；學校可自行決定學習評量的方法、發展適切的評量工具、選用或自製各種教學媒體等。

在這樣廣大的發展範圍裡，造就了學校本位課程本身多樣性的發展類型。以下分別從活動型態、參與成員、投入時間、課程內容層次等向度，列舉幾種學校本位課程發展類型：

²⁶ 教育部 2000a，頁 18~19

壹、「活動類型」與「參與人員」

Brady 以「活動類型」與「參與人員」做劃分，發展出十二種類型。(如圖 1-2-2)

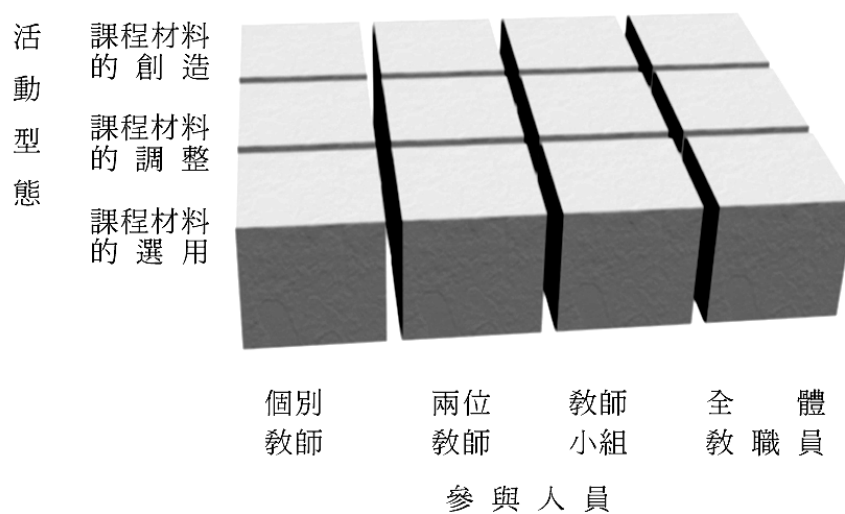


圖 1-2-2 Brady 的學校本位課程發展類型²⁷

²⁷ Brady, L. (1987) Curriculum development (2nd ed) Sydney: Prentice Hall, P.25

貳、「活動類型」、「參與人員」與「投入時間」

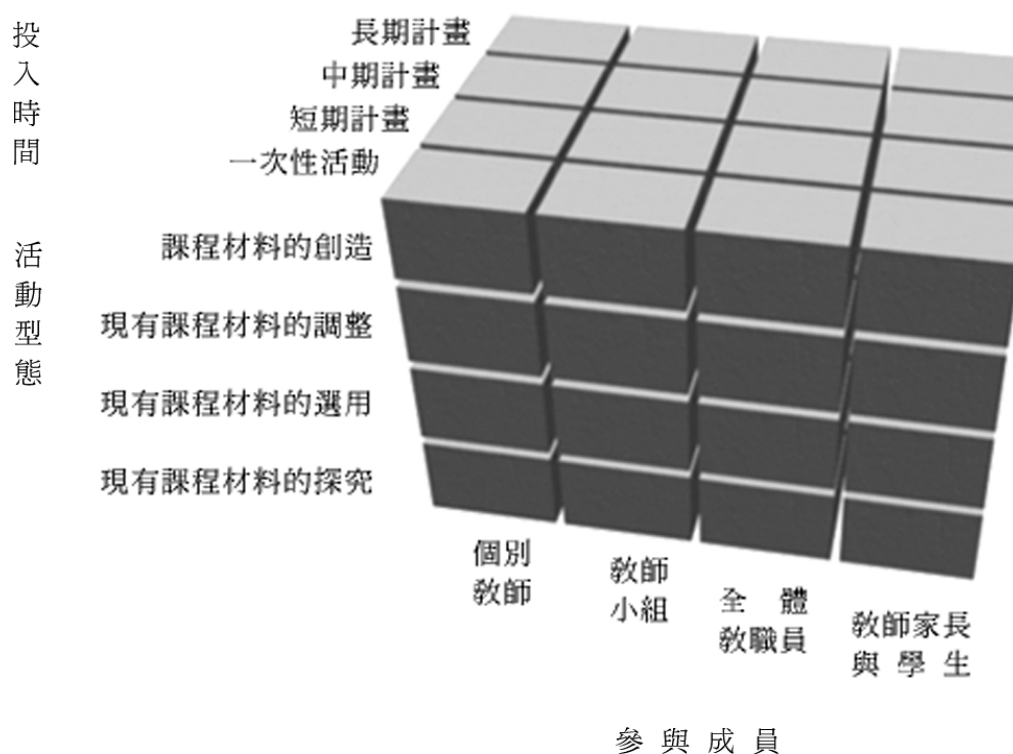


圖 1-2-3 Marsh 等人的學校本位課程發展類型²⁸

由圖 1-2-3 可知，Marsh 等人從「活動類型」、「參與人員」與「投入時間」三個向度，發展出六十四種學校本位課程發展類型。以教師小組成員來看，可以直接選用現有的課程材料，從事一次性活動；也可以自行創造課程材料，從事中期計畫活動的課程。此二者，由於後者的課程材料需自行創造研發，因此，難度要比前者困難得多。

叁、「活動類型」、「參與人員」與「課程內容層次」

下圖 1-2-4 是羅清水所提出的學校本位課程發展類型，從「活動類型」、「參與人員」與「課程內容層次」三向度中，發展出三十六種類型。

從參與人員---教學研究會來看，此成員可透過現有的教材，做最適切的調

²⁸ Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) Reconceptualizing School-based curriculum development. London: The Falmer Press, P49

整，以符合學生課程的需要；學校及社區人士可以經由課程設計所有參與者所開發設計出的課程活動，從旁協助活動進行或實際參與課程活動。

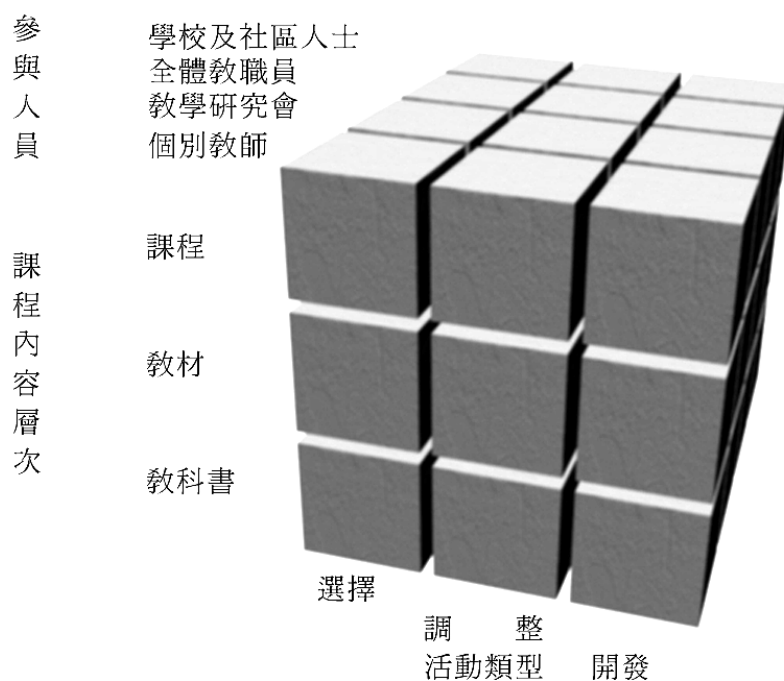


圖 1-2-4 羅清水的學校本位課程發展類型²⁹

學校本位課程有著這樣多樣的發展類型，如何選擇運用，要看各學校既有的條件、參與人員的抱負、社區背景、需要、特色...等，做適當選擇。

²⁹ 羅清水 1998〈九年一貫課程與學校本位課程發展〉《研習資訊》第十五卷 第五期，台灣省國民學校教師研習會，台北，頁 23

第三節 學校本位課程發展程序

學校本位課程發展不僅重視團隊間的合作默契，亦重視整個課程發展的過程。而學校本位課程發展的實施程序及統整課程的發展步驟，是學校能否成功發展課程的重要程序因素。³⁰因此，學校本位課程發展的程序需在民主的機制下運作，團隊中的成員需形成共識，經過分工才能合力完成。下列發展程序可供做參考：

壹、歐洲經濟合作發展組織（OECD）的實施程序

歐洲經濟合作發展組織（The Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）所提出學校本位課程發展實施程序為：

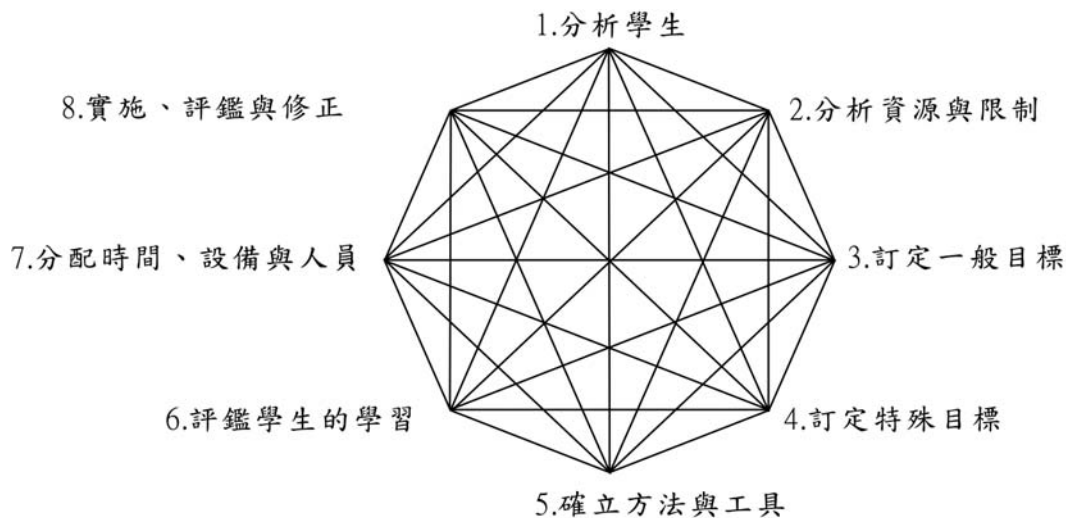


圖 1-3-1 OECD 的學校本位課程發展程序

（壹）分析學生

了解學生的年齡、社經背景、先備知識、如何引起學習動機等問題。

（貳）分析資料與限制

了解教師人數、教師經驗、教師知能、經費、外部支援與控制、課表彈性、家長學生與行政當局的反應等。

（叁）訂定一般目標

一般目標指全體教育體系的價值或哲學，常稱為教育宗旨或目的。

（肆）訂定特殊目標

³⁰ 高新建 2000，頁 37

特殊目標指學生經歷學習歷程後，應具備的能力與態度。

(伍) 確立方法與工具

確認達成目標的適切方法與工具。

(陸) 評鑑學生的學習

評鑑學生的學習，考慮是否採用比較評鑑的方式，對學生的學習結果評鑑，以判斷課程方案的成效。

(柒) 分配時間、設備與人員

安排配置空間、時間、人力等資源，做好實施的相關準備工作。

(捌) 實施評鑑與修正

評鑑時應兼顧認知、情意與技能的目標，建構客觀、科學的指標作為評鑑的依據。並根據評鑑結果決定是否需要進行修正。³¹

此八大實施步驟的起點可依學校實際實施情況有所調整，且無論程序進行到哪一階段，均需考量配合其他七項程序。

貳、Skilbeck 的實施程序

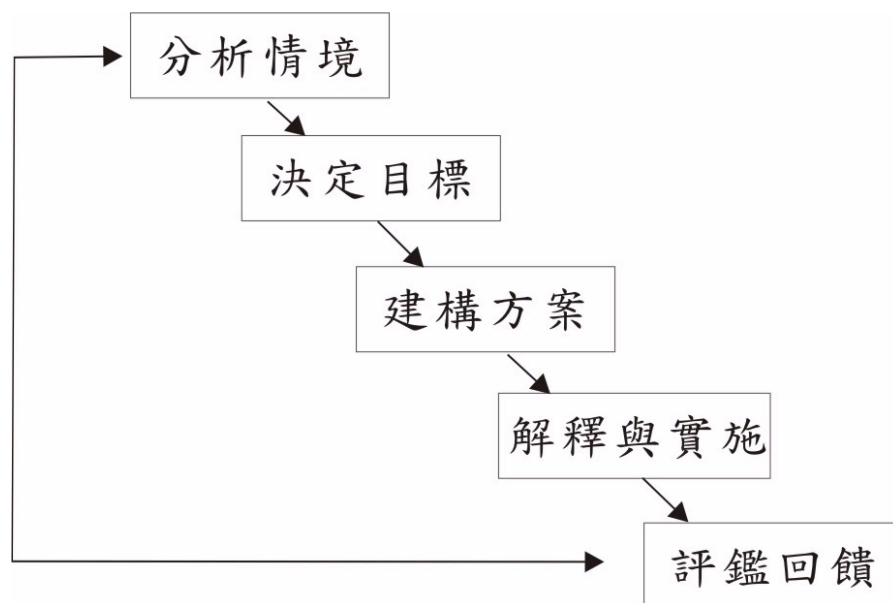


圖 1-3-2 Skilbeck 的學校本位課程發展程序³²

Skilbeck 提出的學校本位課程發展程序有五大步驟：

(壹) 分析情境

³¹ 蔡清田 2002 《學校整體課程經營—學校課程發展的永續經營》台北：五南，頁 15~16

³² Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton & J. Welton (Eds), Rational curriculum planning: Four case studies. London: Ward Lock Educational. P.161

此步驟需考量兼顧校內及校外兩部分的因素。

校外因素需考量：① 社會與文化的變遷、家長的期望、雇主的要求與社區的價值觀；② 教育系統中教育政策的變革、考試制度的改變、教育研究的發現；③ 學科的知識內容與教材教法的革新；④ 教師支持系統如師資培育機構或研究機構的可能貢獻；⑤ 社會資源的情形。

校內因素應分析：① 學生的身心發展、興趣、能力與需求；② 教師知識、能力、態度、價值觀與經驗；③ 課程現況與優缺；④ 學校氣氛與權力結構的關係；⑤ 校內相關資源的配合。³³

對於情境的分析有助於明瞭課程發展的需要，對於發展過程中可能出現的狀況得以提出因應解決之道。

(貳) 決定目標

根據情境分析的結果，擬定出適合學校的課程目標，並注意下列五點因素：① 課程目標應指可欲之學生學習及教師行動。② 目標隨教導與學習展開後應不斷調整。③ 目標經由系統性的關聯到更普遍的目的及教導與學習的實務，可獲致合法性地位。④ 目標有各種不同的種類。⑤ 建構課程目標時應容納教師、學生及家長。³⁴

(參) 建構方案

教學方案中應包含有：教學活動設計、教學所需的教材及設備、情境佈置及人事的安排與分配...等。

設計教學方案時可依八項程序性原理：① 學科之組合與連結。② 學生的組合。③ 不同科與共同目標之學習關係。④ 教導內容之範圍、順序及結構。⑤ 空間、資源、材料及儀器。⑥ 教導及學習方法。⑦ 人員的需求與分派。⑧ 時間表及行事曆。³⁵

(肆) 解釋與實施

解釋和實施是指預測課程實施時，可能遭遇的種種問題。例如對課程改革的理念不夠清楚，課程實施時發生同儕間的衝突，因此在此段，透過相關理論的研究分析，來做預測分析及控制。³⁶

課程參與人員在課程實施的過程當中，對於可能會出現的困難或問題需進行溝通、提出解釋；並將設計出的課程方案按照規劃的進度實行於教學活動中。

(伍) 評鑑回饋

學校整體課程評鑑的意義，在於透過行動策略蒐集適當而充分的證據，以判斷並改進課程過程與成效，結合教育行動研究建構不斷循環的評鑑

³³ 張嘉育 1999，頁 13

³⁴ Skilbeck, M. (1984) School-based curriculum development. London: Harper & Row Ltd, P.235

³⁵ 黃政傑 1999，頁 15~16

³⁶ 宋銘豐 2002《國民小學學校本位課程發展與教師專業成長關係之研究》國立台中師範學院國民教育研究所，學校行政碩士學位班碩士論文，頁 22

系統，以發揮評鑑與回饋的功能。³⁷當課程實施後，即可進行整體的評鑑工作。利用合適的評鑑工具做診斷，結果若是不滿意，則須對課程設計方案加以修正，或重新設計方案。

評鑑方式可考慮：

一、目標導向模式：採用此模式可以蒐集目標是否達成及其他各種成果的資料，並輔以教師和學生之意見，綜合評估課程之成效。目標是否達成乃判斷成效的一大依據，不過並非唯一的依據。

二、自我評鑑方式：自我評鑑方式可能是各學校人員最喜歡採用者，不過它雖有助於自我改進的發生，但也有一些缺失，如人們總看不清自己缺失，或明知有缺失但又相互遮掩。

三、外部人員方式：此方式以防止都是自己人所造成的不良影響。³⁸

叁、教育部提出的實施程序

（壹）評估情境

學校本位課程發展首先是評估情境，以發現社會變遷所造成校內外情境的改變，分析其對於學校教育的期望。教育政策的改變，教育研究的新發現，社區環境的變遷與需求，政治環境的改革，教育權力生態的變動，社會與文化日趨多元，環境保護愈來愈受到重視等；在校內如學生興趣、需求和能力，教師知能和價值觀，現行課程、教學與評量的問題，學校環境與設施，教育科技與教學方法等。以上的變遷會影響到學校運作與需求的改變。從評估情境要找出需求、問題、可行性和限制。學校成員、家長或社區人士都可以就平日的接觸和觀察，加以評估，提出意見來討論。

（貳）成立工作小組

成長起於發現問題，問題靠人去推動解決。當個人發現問題時，首先要找人交換意見，集眾人的智慧，一方面釐清問題，另一方面評價問題。當問題值得探討，就要成立核心工作小組，擴大溝通範圍和層面，蒐集資料，評估可行性和限制，擬訂計畫草案。經過課程發展委員會決定後，核心工作小組還要負責聯繫和推動。

（叁）擬定目標

學校是教育的場所，以培育人才為任務，根據情境的評估，學校宜找出現況和理想的差距，考量現有的條件，諮詢專業人士，先擬定一般目標，再考量相關因素，分析訂出長短期目標和具體目標，做為學校課程發展的方向。

（肆）設計方案

依據目標設計方案。方案的設計要顧及學生的發展、能力、興趣，教師的信念和知能，家長的觀念和態度，學校經費與設備，社區的反應，法令的規

³⁷ 蔡清田 2002，頁 26

³⁸ 楊龍立 2001《學校為本課程—設計與探討》台北：五南，頁 65

定等。

(伍) 解釋和實施

觀念的釐清和做好相關措施，課程才容易執行。所以課程方案在實施前，需要與教師、家長溝通和說明，聽取他們對實施的意見，爭取他們的支持與合作，必要時修正方案。

(陸) 評鑑與修正

學校本位課程發展的進行要保留一切的資料，從方案到每一個過程的紀錄和學生表現成果，是最真實的評鑑與檢討資料。評量學生的學習，也是評鑑方案的成效。³⁹

肆、高新建提出的實施程序

(壹) 評估情境

(貳) 成立工作小組

(參) 擬定學校願景及課程目標

(肆) 設計方案（選擇、組織教材及活動）

(伍) 解釋與準備實施

(陸) 實施

(柒) 檢視進度與問題、評鑑與修正

(捌) 維持與制度化⁴⁰

伍、研究者所提出的實施程序

研究者根據歐洲經濟發展組織 OECD 及 Skilbeck 所提出的學校本位課程發展的實施程序，綜合整理出以下的實施程序，以供參考：(如圖 3-1)

(壹) 情境分析

分析學校整體概況，找出有利於學校課程發展的條件、校外社區的結構與特色，並掌握現有校內及校外資源。

(貳) 建立團隊

成立學校本位課程發展的團隊，包含校內的校長、行政人員、教師、學生、職員；與校外的家長、社區人士及學者專家。

(參) 確立目標

針對學校社區屬性或學校特色、學生需求...等，訂出合適的課程目標。

(肆) 設計方案

³⁹ 教育部 2000a，頁 35~37

⁴⁰ 高新建 2000，頁 37

根據課程目標，發展課程方案。

(伍) 溝通與準備

對於所設計出的方案，與相關授課教師進行溝通，讓授課者清楚瞭解課程設計的理念與構想，若有疑義，可提出並再討論、協商，以利日後課程進行。

(陸) 實施

教師根據課程方案及設計出的教材、學習單...，按部就班進行教學。

(柒) 評鑑與修正

設計發展一套評鑑系統，針對課程實施的過程與成果加以評鑑，結果若不滿意，則可針對此課程再做修正，好讓課程發展愈趨完善。

(捌) 永續發展

課程設計與開發並非無止盡的於每學期重新發展，而是能夠在幾次的發展中將學校教育目標確立下來，日後的課程發展可循前人軌跡，針對現實狀況稍做調整、修正，讓符合、適合學校的本位課程發展，永續發展下去。

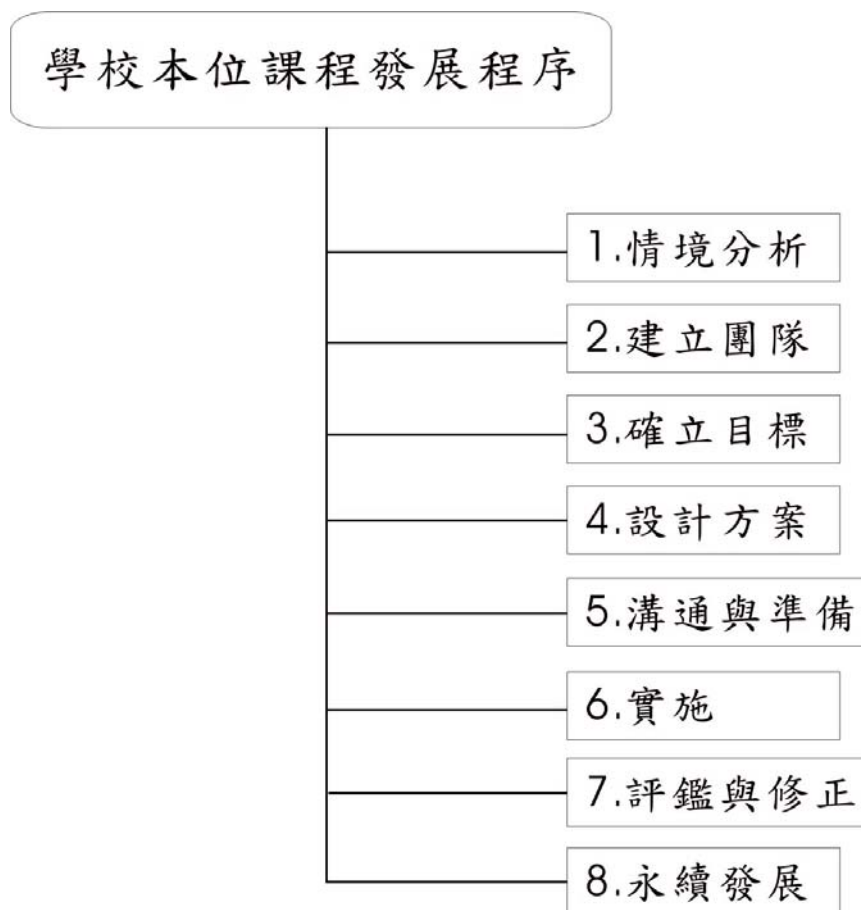


圖 1-3-3 學校本位課程發展程序

第四節 影響學校本位課程發展因素

學校本位課程發展就如所有的課程發展一樣，仍會受到一些來自學校內部因素、外在條件因素的干擾，使得課程實施的成效有所折扣。下表 1-4-1 即針對幾位學者專家所提出的對於影響學校本位課程發展因素之見解加以整理：

表 1-4-1 學者專家對於影響學校本位課程發展因素之見解

學者專家	影響學校本位課程發展因素
林佩璇	指出影響學校本位課程發展的因素有：(一) 外在環境系統 (二) 課程系統 (三) 學校系統：學校特性、學校結構、學校氣氛 (四) 資源系統：時間、諮詢人員、社區、教師訓練、教師獎勵 (五) 人的系統：教師的實踐智慧、教師的專業判斷。 ⁴¹
高新建	成功的學校本位課程發展與下列因素有密切的關係：活動的類型及規模、學校氣氛、領導、學校願景、參與者動機、對創新途徑的興趣、控制責任和擁有感、時間、資源、參與人員及其專業發展、學校環境、外在的倡導活動與支持等。 ⁴²
陳麗莉	影響學校本位課程發展的因素如下：(一) 教師的知能意願 (二) 領導者的風格 (三) 學校內部環境 (四) 學校外在環境。 ⁴³
張嘉育	認為影響學校本位課程發展的因素有： 一、教師個人的因素：(一) 教師的認同、意願與知能 (二) 教師的時間負荷。 二、學校本身的因素：(一) 課程領導、學校組織結構 (二) 經費、資源、諮詢服務等支援系統 (三) 教師流動 (四) 學校規模。 三、學校外部的因素：國家整體政策、社會觀念。 ⁴⁴
黃政傑	影響課程實施的障礙在使用者本身、課程設計、實施策略、機構情境、大社會政治單位的支持。 ⁴⁵

⁴¹ 林佩璇 2000〈學校本位課程發展及其影響因素之探討〉載於教育部台灣國民學校教師研習會所編《九年一貫課程試辦學校研習參考資料》台北：教育部台灣省國民學校教師研習會，頁 76~93

⁴² 高新建 1999〈學校本位課程發展的成功因素：綜合分析〉
<http://140.127.40.7/~edu/item4-article4.htm>，2002/07/02

⁴³ 陳麗莉 2001《學校本位課程發展之行動研究—以屏東縣仕絨國小為例》國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，頁 32~35

⁴⁴ 張嘉育 1999《學校本位課程發展》台北：師大書苑，頁 21~25

⁴⁵ 黃政傑 1993《課程設計》台北：東華

研究者綜合以上學者專家的見解，綜合分析，提出以下看法：

壹、教師條件因素的影響

(壹) 意願

影響教師認同或參與學校本位課程發展的因素相當複雜。(參見圖 1-4-1)⁴⁶教師是否願意接受學校所釋放給教師對於課程的主導權？一般而言，教師對於教學的最大成就往往來自於一個成功的班級經營、良好的師生互動，或是學生成就所帶來的心理層面的滿足。因此，想要改變過去教師單打獨鬥的教學模式成為同儕互動的合作型態，教師似乎須要強而有力的說服來爭取認同。

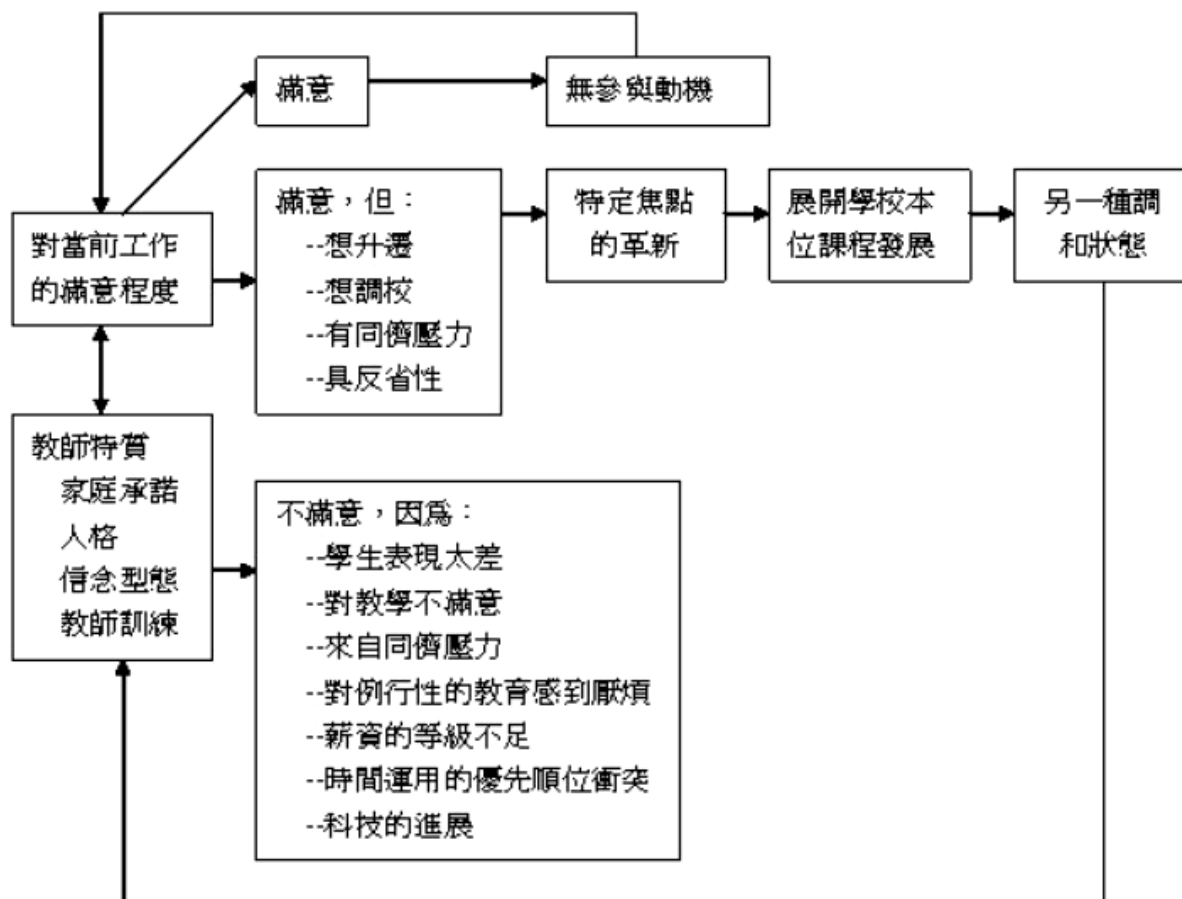


圖 1-4-1 影響教師參與學校本位課程發展的主要因素⁴⁷

⁴⁶ 張嘉育 1999《學校本位課程發展》台北：師大書苑，頁 21

⁴⁷ Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) Reconceptualizing School-based curriculum development. London: The Falmer Press, P52

（貳）能力

參與學校本位課程發展的教師，即使有很高的意願投入，但對於課程設計所需要的專業知能、人際互動的協調能力、學科該具有的專業知識...等，是否已做好萬全準備因應即將面臨的挑戰？這些考量點若是令人擔憂的，學校本位課程又會發展成什麼樣的結果？

（參）負擔

學校本位課程發展從最初的蒐集資料、共同協商擬定課程計畫、編寫教材學習單、到最後的課程評鑑準備工作...，這些都需要教師對原本的教學工作、學校安排例行性活動等，額外再挪出時間、體力、精神去負擔，這些壓力容易造成教師對於教學工作的倦怠感，相對的，學校本位課程發展的品質也就不如預期來得樂觀。

貳、學校行政系統因素的影響

（壹）校長領導風格

學校校長本身的領導類型直接引導不同方向，以強勢命令的方式者，教師容易起反感，學校會陷入衝突的氣氛當中；以權威領導的方式者，則先塑造開放的氣氛、進修的習慣，然後再推展到課程與教學的討論；以輔導的方式領導者，期望以觀念改變促使行為改變，積極的教師容易變成推行的關鍵教師，教師較有自信，學校教師的凝聚力較容易形成。⁴⁸

因此，民主開放的領導風格較能引領教師從事學校本位課程的發展。

（貳）行政資源的安排

推動學校本位課程發展的學年教師團隊，需要學校行政統籌安排課程討論的統一時段、安排提昇專業知能的研習或專題演講、以及妥適的課表排定。對於學校空間設計、專科教室使用，亦須全盤予以規劃，才不致造成使用上的不協調與衝突。再者，課程活動上若有需要，學校行政教師也需有人力上的支援。

（參）學校規模

學校規模的大小，在學校本位課程發展上也是一個影響的因素。大型學校，在人力上有較足夠的支援，但在空間的規劃、課表安排上，則有較高難度的技術；小型學校則反之，除了人力資源的短缺外，當面臨學校教師的調動，課程的銜接會有較大的衝擊。

⁴⁸ 簡良平 2002《學校課程決定—理論與實證》台北：師大書苑，頁 73

參、大環境外在因素的影響

（壹）政策轉變腳步太快

國家教改速度之快，常讓教師來不及反應與備戰。對於新的教改方案正摸索、且有心得時，就要面臨另一波的教育政策調整。如此沒有原則性的政策轉變，讓教師們深怕自己的心血又成了歷史，因此也紛紛打消了教師們參與課程改革的意願。

（貳）社會價值觀

面對積習已久升學主義的掛帥，家長們對於學校的教育改革多抱持著觀望或質疑的態度。對於新的教學方案沒有信心，怕對學生升學無用，耽誤學業。因此，對於學校推行的新課程不表支持，甚至要求走「回頭路」，以確保學生升學無礙。如此，也打擊了學校推動學校本位課程發展的信心與決心。

上述幾點是研究者對於推動學校本位課程所可能產生影響成效的因素所做的探討。因此，學校在推動學校本位課程發展時，應謹慎留意這些可能產生負面的影響因素，並找出解決之道，化阻力為助力。