

第四章 研究發現

本章依據研究所獲得的資料，對研究問題共分三節討論。第一節針對個案學校課程發展委員會與教師權能感的發展現況進行探討與分析；第二節探討課發會對提升教師權能感的影響；第三節探究個案學校課發會對於提升教師權能感可能的限制與成因。

第一節 個案學校課發會組織與教師權能感的發展

壹、大大國中課發會組織的發展階段

組織發展並非可斷裂的階段，而是一種持續的過程。在學校本位課程發展運動下，產生的一種新型態的組織結構。課程發展委員會做為學校本位課程發展的核心組織，組織本身會因應內外環境的不同，而採取不同的行動，透過成員持續的參與，組織也會不斷變化與發展。大大國中的課發會亦因為時空背景的轉換、教育政策的遞嬗，或者是課程領導者的不同，相應的運作機制也做適當的調整，課程發展也呈現不同的面貌。根據現場研究資料，大大國中課發會組織發展可分為醞釀階段，發展階段以及沉澱階段等三個階段，茲分述如下：

一、醞釀階段：培訓課程種子教師，研究會積極轉型

大大國中面對鄉村轉型，領受「工業化」與「現代化」的艱辛歷程，相衍而生許多危機與問題，在社區方面包括環境景觀的破壞、生活品質

的惡化、人際關係的疏離、傳統文化的式微等；而學校方面則是學生外流持續加溫，生活常規的脫序、學業成績表現低落等。自一九八七年開始，親師生之間衝突不斷，這種衝突到一九九一年達到臨界，社區家長亦體會到校園開放與改革的必要性。一九九二年，宣校長為解決問題為導向，無心插柳（訪 p1，941025），透過建構「社區學校」概念，思考如何經營一個健康的課程發展環境，啟動了大大國中課程發展之濫觴。

（一）進行學校發展 SWOT 分析

宣校長為解決學校問題，先從軟硬體經費爭取開始，正式向縣政府提出硬體經費約八千萬、軟體計畫約三十大項的「六年校務發展計畫」，並利用企業管理理念進行學校發展 SWOT 分析。

一九九二年八月，我們三個人（校長、教務主任、總務主任）把面臨的問題拿來分析，加以釐清：什麼是文化不利？升學是唯一嗎？家長是阻力還是助力？新老師一定不好嗎？短短一個月，我們用企業管理的 SWOT 的分析把問題與解決策略羅列出來，企圖在八月底的教師職能研習時，給老師不一樣的震撼（訪 p1，940515）。

表 4-1 一九九二年大大國中學校發展 SWOT 分析

因素	S（優勢）	W（劣勢）	O（機會點）	T（威脅點）
地理環境	1.農村 2.寧靜	1.生活機能不健全 2.交通不便	1.北二高通車 2.增加公車線	1.噪音增高 2.區內道路狹窄
學校規模	1.全校 9 班 2.精簡	1.不合規模經濟 2.教師需跨多科	1.小班小校理念 2.自由學區可開發	升學導向
硬體設備	教室量充足	教室維修不良，到處漏水	國教補助經費增加	1.若增班教室不足

續表 4-1 一九九二年大大國中學校發展 SWOT 分析

教師 資源	1.年輕 2.活動力強	經驗與成熟度不 足	1.提供在職訓練 2.鼓勵創意實驗	教師流動性高
行政 人員	1.有熱忱 2.感情和睦	1.編制不足 2.經驗不足	1.增班擴編 2.兼職降低授課	成長動力不足
學生	1.外界污染 少	1.視野不開闊 2.缺乏自信 3.劣幣驅逐良幣	1.可塑性高 2.勤勞	1.外來人口日增 2.外來誘惑日增
家長	1.背景單純 2.動機良善	1.欠缺現代化教育 方法	1.開放參與管道 2.親職教育	1.雙職家庭 2.單親比例高

資料來源：研究者自行整理自大大國中校務發展計畫（1992）。

（二）傳統教學研究會積極轉型

為營造利於新課程發展之健康體質，積極規劃各種型態學習團隊，並培訓種子教師。健全各科教學研究會功能，每週開會乙次，由勞務分配提升為課程議題的討論，並開放「學校教育論壇」，培養行政、老師以及家長對話的習慣和有效討論議題的能力。

本校自八十一學年度即貫徹寒暑假教師進修，八十四學年度開始將部分教師進修用「校園議題企劃案發表會」的方式進行，鼓勵優秀教師針對校園的空間、設備、課程、學生、家長、社區等議題，提出多元角度的構想、分析及解決策略，然後由行政處室配合規劃為正式課程或活動（訪 p1，940515）。

二、發展階段：組織課程發展委員會，積極開展教師專業能力

二〇〇〇年大大國中旋即加入教育部新課程第一年試辦的行伍中，透過行政強勢的課程領導、組織運作的制度化以及密集規劃教師專業成長，使得大大國中課程組織進入發展階段。

（一）行政強勢課程領導

課發會由行政單位組織及運作，會議由校長主導，她以鼓勵或半強迫的方式領導互動。校長會在推動主題課程之前，先向大家詳細說明課程政策及學校課程推動的架構與理念，教師一開始大部分是排斥態度的被動配合，由教務主任與教學組長負責督促進度，進入課程設計內容討論之後，教師之間才開始有專業對話。

在宣校長時代，可以說是強勢領導，剛開始核心團隊晚上都要留下來上課，做課程（訪 A3，950216）。

行政強勢領導我覺得，那是蠻正常的，因為當你常是希望給學生多一點東西的時候，如果有人可以給你一個方案、方針，會讓你更知道你要做什麼。不然的話，我們通常只是想要學生多點東西…，可是真的會去做到？不會。只是給你一個動力，讓你往前實踐，所以我覺得蠻正向的（訪 A2，940922）。

（二）課程行政組織運作制度化

1. 成立課程發展核心團隊

以校長、相關行政人員、各學習領域課程小組召集人及自願加入之教師為主，組成課程發展核心團隊，進行九年一貫課程之研究與發展，並帶動校內教師進修成長風氣。

2. 調整教學研究會為學習領域課程小組以及組織課程發展委員會

課發會的組織架構採組織分工制，參加成員包括校長、家長會會長、各處室主任、教學組長、各領域召集人以及校內相關專長教師任務編組。分設知識長由教務主任擔任負責願景討論、課程規劃、課程研究及課程評鑑，下設資訊組、研究組、發展組等三組；另設有執行長由教學組長擔任，主要負責課程協調與執行，下設有行政組、資源組、課程組，每個星期開會乙次兩小時，其中領域召集人每週減課乙節，行政人員依規定不得重覆減課。組織運作與分工參見表 4-2。

表 4-2 2000-2002 大大國中課程發展委員會組織及分工

主任委員	常務委員	召集人	組別	職務分工	
校長	家長會長	知識長	資訊組	課程發展網站建置與維護	
	教務主任		研究組	學校條件、社區特性、家長期望與學生需要調查與研究	
	學務主任		發展組	教師專業進修及課程評鑑	
	總務主任	輔導主任	執行長	行政組	日常事務之協調與運作
				資源組	課程發展資源之整合與經營
				課程組	課程實施之執行與紀錄

資料來源：九十一學年度大大國中整體課程計畫（2001）。

（三）密集規劃教師專業成長

- 1.開辦教師「九年一貫課程成長班」，每週二、五早上共同進修，以提昇教師課程發展的專業知能。
- 2.密集核心團隊進修活動：密集辦理核心團隊與專家學者之訪問、座談活動，並成立課程發展顧問群。

3.辦理教學觀摩，提供教師經驗交流機制。各領域每學年至少辦理一次同儕視導及協同教學。

4.社會領域試辦統整課程自編教材。

宣校長認為行政鬆綁是為老師有無限的可能，但是擁有專業的教師卻不一定能形成教師的專業文化，年輕的大大團隊在老師的經營部份，以增能為第一要務，所有公民討論的機制，都要在老師的團隊中一再演練，努力開創討論議題，企圖造成校園文化再度演化（訪p1，940515）。

當時一個禮拜六節的社團課程真是把大家操壞了，也操怕了。記得那時一年級導師聯名寫了一封陳情信給主任，告訴學校大部分的老師每天都好忙、好緊張，大家像顆空殼生雞蛋，一捏就要碎掉了（訪A4，940922）。

初期宣校長的強勢領導，核心團隊的建立，化整為零的進修規劃到教師層級教學視導系統的建立，是一個循序漸進的歷程，其時程因為團隊成員和校園文化體質的變化而有所不同；當初試圖透過各種課程設計聚焦到教師增能的目的，同時也造成了校園文化「離心力」與「向心力」並存的現象。

三、沉澱階段：課程領導角色弱化，課程運作流於鬆散

宣校長任內以課程專業領導為主，一切為校長的理念為方針，教務主任、課程發展委員會或學校相關會議以校長意向為依歸，形成強調個人魅力領導的課程管理。繼任的校長講究民主參與以及情感取向，並將領導重心轉移至行政為主，因此所有決策皆由課發會形成，課程管理的重擔授權給教務主任，形成課程領導角色相對弱化、課程發展藍圖模糊以及課程運作也相對鬆散的現象。

（一）課程領導角色弱化：自從宣校長離開後，繼任校長將課程領導重心轉移至行政領導，學校課程發展的規劃與執行以教務處為主導。

但因為理主任初擔任教務工作，負責規劃課程發展相關工作較為陌生，再加上課發會與領域課程小組的運作業已有一定的協議模式，所以理主任也是授權交給領域召集人來規劃推行，扮演鼓勵與支持的角色。

（二）課程發展藍圖模糊化：「培育卓越的社區人才，造就優質的世界公民」，隨著教師的調動替換以及時空變遷，徒留口號的象徵意義。召集人對於學校本位課程架構大部分一知半解，教務處對於課程議題規劃未經慎思，顯得粗糙不夠縝密。

（三）課發會運作流於鬆散：分別從課發會運作機制與實際具體任務來兩個部份討論。

1.課發會運作機制有建立但未落實：

大大國中課發會與各學習領域課程小組科層體制的上下屬關係並不明顯，但彼此關係密切，根據觀察，其課發會的決策流程主要有兩種途徑：是由下而上，亦即由各學習領域教師透過各學習領域課程小組會議提案討論，原則上課發會尊重尊重各領域的提案，而各領域的提案則須經由課發會委員討論後決議通過。另一種則是由上而下，亦即由教務處提出，經課發會表決通過後實施。九十四學年度始，課發會組織有鑒於階段性任務的完成，教務處主導將課發會改變組織結構為委員制（圖 4-1），參加成員縮編為校長、家長會會長、四處主任以及各領域召集人，工作任務也導向跨領域課程發展之間的工作協調，開會次數也從每星期兩小時，變成隔週開會兩小時，其中領域召集人每週減課乙節，行政人員依規定不得重覆減課。雖然獲得委員認同，但還是頗有微詞。

每個禮拜開會的時代，實在造成我們教學上額外的負擔，參加成員又那麼多，也會造成課務安排上面的困擾（訪 A4，950216）。

其實課發會有階段性任務，願景及本位課程規劃與設計有方向或具體成果後，接下來應該是好好修正、反省沉澱的階段，不需要再耗費那麼多時間與人力（訪 A3，950216）。

但研究也發現不同意見，雖然召開課發會，但其開會形式卻與傳統

行政會議毫無差異，使得許多教師開始質疑課發會的定位與功能問題。
現在課發會參加成員與行政會報成員有高度重複，我懷疑課發會的存在必要（訪 T7，950216）。

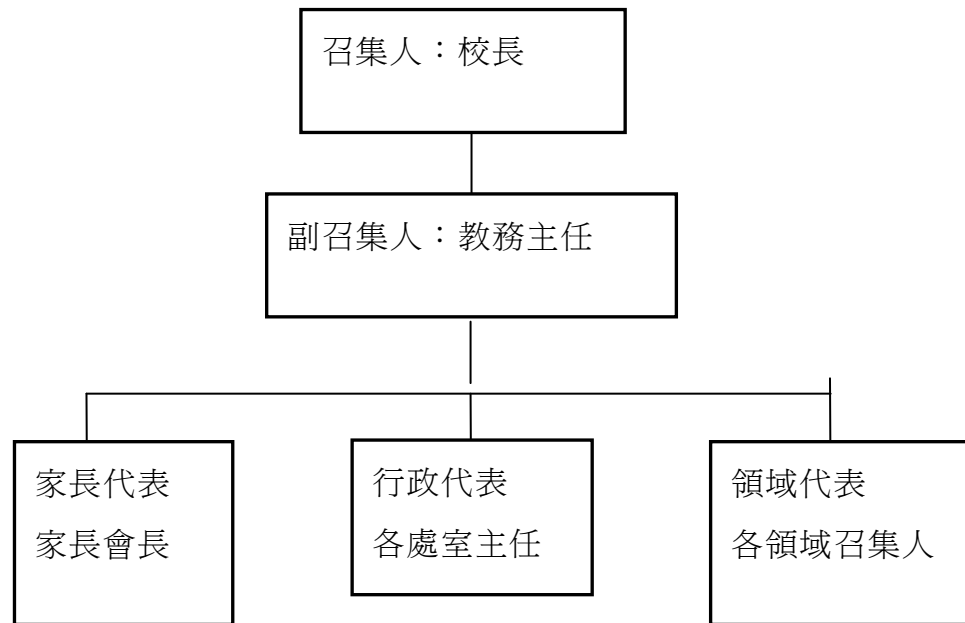


圖 4-1： 2002-2006 大大國中課程發展委員會組織架構
資料來源：大大國中九十四學年度課程評鑑資料

2.行政與教師對課發會實際具體任務認知與期待有差距：

針對國內實務狀況對課程發展委員會及各領域課程小組功能及任務有以下建議：在課程發展委員會方面，著重於規劃、審查、協調及決策，包括教學實務、課程專業方面的領導與規劃；而各學習領域課程小組則是側重實際的研擬、開發與執行工作。亦即課程發展委員會及各學習領域小組須各職所司、互相配合，方能達成學校本位課程及進修活動的推展(陳明鎮，2002；陳木金，2002)。在大大國中課程發展委員會設置要點中列明課發會工作任務包括：

- (1) 學校課程計畫審查。

依縣府教育主管機關規定，應於每學期開學前一個月，擬定下一學期學校課程計畫，並報府備查。

我們課程計畫一開始是有在一起討論，但幾年下來現在好像變成工作分配，安排老師負責。即便是自編課程部分也都沿用以前編好的比較多（訪 A1，940925）。

每次從版本選用、確認版本到繳交課程計畫的時間都很趕，現在大部分將以前的拿來修一修或直接參考書商的調整一下（訪 T7，940921）。

(2) 議決各學習領域之學習節數及彈性課程學習節數。

因為我們學校小，編制有限。師資結構直接影響學習領域時數的規劃，基本上空間有限（訪 T5，940921）。

基本上，學校還是會尊重大家的討論，不過目前因為升學導向以及師資結構的關係，大家都有共識沒有多大可以角力的機會（訪 T4，940920）。

(3) 負責課程與教學評鑑，並進行學習評鑑。

學校課發會規劃課程與教學評鑑機制，督促學校自我改進的能量。但研究發現，本階段課程領導者對課程與教學評鑑知能的不足，評鑑指標並無逐年檢討修正、對於評鑑結果應用亦無做清楚說明。

教務處發的課程評鑑表格，填到有點麻木，有時乾脆交給領域代表統一幫忙勾一勾，有點虛應故事（訪 T3，940925）。

另外，研究也發現行政人員與教師在課程與教學評鑑認知期待上的落差，教務處的理主任就曾有这样的表示：

我們學校課程或教學評鑑表格主要參考教授的指標，然後再由各領域討論定案，交由領域教師填報。所以我們課程與教學評鑑工作還蠻落實的（訪 A4，950216）。

學校行政以為評鑑結果就能達到持續改進這一目的，似乎是一種過於理想化的期望，職是，形成流於紙張作業的形式工作，對於課程與教

學的自覺與反省並未產生幫助。

(4) 規劃教師專業成長進修計畫，增進專業成長。

教師本身價值觀與態度直接影響教師的專業成長，不同教師參與進修的情形具有相當的個別性與差異性，部分教師相當積極，可是有的卻不熱中此道。大致而言，每位受訪教師在教師專業進修上所抱持的意見與觀念，皆認同教師本應從事進修工作，不斷進修是教學工作更新與創新的來源，教師應主動學習追求專業成長充實新知，持著主動出擊的學習心態，以及為符合時代與科技的進步，教師必須增加電腦資訊的教學能力等看法。雖然教師具有充分健全的專業成長態度，但實際有積極行動的教師仍屬少數，多位教師仍停留在崇高理念居多。

我們行政規劃進修或研習，都會觀照到教師的需求或教師專業成長的必要，通常都獲得老師不錯的評價。事實上，真正要進行進修意願調查時，大部分的老師通常都不表意見（訪 A4，940922）。

大大國中歷經課程發展的醞釀階段、發展階段以及沉澱階段，從培訓課程種子教師、傳統課程研究會的積極轉型、課程發展委員會組織的正式成立、密集規劃教師專業成長，直到課程主要領導的更迭造成課程領導角色的弱化；從早期強勢行政主導教師增能文化，配合學校本位課程的發展與推動，轉移外在改革學校的力量，變成學校具有內在動機的自行改革，直到近年重視同儕的情感取向，確保學校行政運作的流暢以及避免不必要的爭議。從上述課程發展歷程觀察到兩個主要發現（參見表 4-3）：第一是新課程的改革過程確實使大大國中教師增加了參與課程決定的機會，包括學校課程規劃、領域與彈性授課時數的決議、教科書的遴用與審查、評量次數的討論等，學校行政亦進行配套形成課程運作機制，其中包括專業對話時間的統一安排、會議討論議題及教師專業進修的規劃與主導以及相關教學資源的配合等；其次，早期學校以宣校長的課程專業領導為主，一切為校長的理念為方針，教務主任、課程發展委員會或學校相關會議以校長意向為依歸，形成強調個人魅力領導的課

程管理，繼任校長則均偏向講究民主參與以及情感取向，雖然決策皆由課發會或校務會議形成，但課程管理的重擔重新回到傳統課程行政組織。

表 4-3 大大國中課程發展各階段關鍵角色及重要內容

課程發展階段	目標	校園文化	達成目標之具體作為	時任校長	時任主任
醞釀階段	營造有力新課程發展之健康學校體質	1. 全員對新課程內涵不瞭解而懷疑 2. 學校行政決策系統僵化	1. 規劃各種型態學習團隊、培養教師課程種子 2. 建置「學校教育論壇」，養成行政、教師、社區家長對話習慣和有效討論議題能力 3. 進行學校 SWOT 分析 4. 健全研究會功能（從勞務分配提升為課程議題討論）	宣校長	林主任
發展階段	1. 描繪校本課程圖像 2. 與全國課程改革接軌並展現校本特色	1. 升學壓力的衝突 2. 教師專業發展氣氛濃厚 3. 教育信念與工作負荷產生衝突	1. 學校課程發展運作架構與實施內涵形成共識 2. 教師試編教材 3. 推動同儕視導 4. 研訂校本位課程評鑑系統	宣校長	林主任
沉澱階段	特色課程與領域課程	課程發展隨著課程領導著的更迭與	1. 延續校本課程方案的實施 2. 校本課程的檢討與	張校長	林主任
				曾校長	理主任

續表 4-3 大大國中課程發展各階段關鍵角色及重要內容

	的融合 與反省	態度轉變， 反省 面臨課程持 續及發展方 向的挑戰 2.教師觀望		守校長	理主任
--	------------	---	--	-----	-----

資料來源：研究者自行整理

貳、大大國中教師權能感的描繪

一、大大國中教師權能感現況調查

本研究為了解大大國中教師彰權益能現況，採用王麗雲教授與潘慧玲教授（2000）由行政院國家科學委員會所補助的「學校革新之研究整合型計劃」之第二部份「學校權能感」量表共三十一個項目，主要針對課發會各面向進行描述，希望能了解與學校成員權能感有關的變項，做為彰權益能的現況描述。問卷對全校教師發出共計三十七份，實際回收有效問卷二十七份，其中男性7名，女性20名。

學校教師擔任課發會成員結果如表4-2所示，課發會委員為11名，佔41%，非課發會委員為16名，佔59%，非成員稍多於成員。

表 4-4 大大國中課發會成員比例

	人數	百分比
課發會成員	11	40.7
非課發會成員	16	59.3

由表4-5發現大大國中權能感平均值為141，標準差為15.74。與王麗雲、潘慧玲（2001）「我國國民中學小學學校成員權能感現況與成因調查研究—以教師會作為研究焦點」做比較，均高於有教師會學校權能感平均數130.02，以及無教師會學校權能感平均數136.02，這項發現符合本研究個案學校採擇的期待，也部分程度回應了文件資料的準確性。進一步透過表4-6發現，擔任課發會成員者的權能感平均值148.18高於非課發會成員的權能感平均值136.56。不過對於這項結果不宜解釋課發會與教師彰權益能的直接關係，根據觀察及訪談結果了解，大大國中的課發會成員，非行政兼職部分採取輪流制，尤以大大國中屬小型規模學校，近乎所有成員均曾擔任過課發會委員。所以職務角色的要求與期望對於權能感的提昇影響很大，就算曾任課發會委員，一旦卸任之後，權能感受就隨之下降而且成員彼此差異明顯。職務有無似乎對權能感高低有所影響，一旦職務消失，權能感可能也隨之降低。

表 4-5 大大國中教師權能感分數

N=27

	權能感最低者	權能感最高者	平均(標準差)
權能感	103.00	167.00	141.30(15.75)

表 4-6 課發會與非課發會成員權能感之比較

N=27

	課發會類別	人數	平均	單題平均	標準差
權能感	課發會成員	11	148.1818	4.7742	10.98925
	非課發會成員	16	136.5625	4.4052	17.04492

由表4-7發現，大大國中教師權能感的知覺在「專業成長」層面最高，其次為「自我效能」、「教師參與決定」、「專業自主」，而對於「專業影響力與地位」層面最低。其次，課發委員與非課發委員在各面向上的差異，兩者從平均值上來看可以發現，除了「專業影響力」，課發委員平均為37.18，非課發委員平均值為29.69，兩者可以看出有差異。其餘各面向，擔任課發會委員與非課發會委員者其權能感值得分差異均不明顯。擔任課發會委員或有較多決定與發揮影響的機會，所以在專業影響力上顯著高出許多，其次透過「專業影響力」層面的標準差，顯示個案學校教師在專業影響力的知覺差異甚大，臆測其知覺可能受到個人背景、學校環境等因素的影響，因為之前並無個案相關研究資料可比較，職是，透過訪談資料再進一步討論。

表 4-7 課發委員與非課發委員在各面向上的差異 N=27

權能感面向	課發會類別	人數	題數	平均值/單題平均	標準差
專業影響力	課發會成員	11	9	37.1818/4.1313	6.36896
	非課發會成員	16		29.6875/3.2986	8.10530
自我效能	課發會成員	11	6	30.6364/5.1061	1.50151
	非課發會成員	16		30.7500/5.1250	3.29646
教師參與決定	課發會成員	11	7	34.9091/4.9870	4.43744
	非課發會成員	16		33.4375/4.7768	4.16283
專業成長	課發會成員	11	7	36.5455/5.2208	2.84125
	非課發會成員	16		34.3750/4.9107	6.03186
專業自主	課發會成員	11	2	8.9091/4.4546	2.34327
	非課發會成員	16		8.3125/4.1563	2.96015

二、大大國中教師權能感的發展

大大國中自1992年開始自覺意識到學校處境的危急，面對危機的思維「學校應當何去何從？」，只是簡單的希望在學校的學習不是痛苦的，但是透過問題解決導向，教師開始參與討論教育現場的真切問題，並將這些問題納入課程考量，這樣課程發展經驗曾被張嘉育（1999b）喻為全國課程改革中較為成熟的一例之一。雖然經過課程領導者幾次更迭，校內教師的調異動，不可否認地，這股能量隱隱影響至目前。

賦權過程，不能去脈絡化地被執行，必須觀照其特定學校歷史背景。教師彰權益能現況無疑被課程發展的歷史脈絡影響著。不同時期進入大大國中的教師經驗也有所不同，出現了一種聲音：「現在和以前不一樣，以前都有…，現在都沒有…（訪T3，940925）」。參與的人不同之後，或說過去模式運作到一定程度，一個嘗試與接受嘗試的磨合至今仍存在。

（一）強勢的行政文化到情感取向的校園氣氛

鍾任琴（1997）的研究認為，校長以高關懷且高倡導的領導行為來主持校務，則教師的權能感越為正向積極。許如菁（2001）的研究認為，校長領導方式是影響教師權能發展的關鍵所在。就本研究訪談結果來看，教師認為校長對教師權力與能力的影響力是深遠的。

我記得宣校長曾給我們這樣的觀念：「權力來自貢獻。當整個學校團隊相信付出最多的人，最能說服、影響別人，他就是最有權力的人」（訪A2，940912）。

一套既成的目標，儘管民主共同討論機制在，但方向決策者早已決定。在有意識地建立校園文化的成套過程裡，忽略了每個人在其中成長歷程不同，要求每個人攬進一樣的歷程裡，透過學校權威建立其正當性，致使教育本質、老師專業知能培養的索求成為正當目的。

強勢的要求與冠冕堂皇的教育理念或許能讓我們多少動一點，但是我們當時的壓力與無奈好像都不能說，誰要是說了就是不合作或不

配合（訪 T7，940921）。

強勢的行政領導透過半強迫半鼓勵的手段，奠定了教師專業知能再反省與再提升的基礎；但是缺乏考量大大國中教師工作情境脈絡的改革，勢必無法深耕與延續，同時促使教師對傳統科層體制的反動與質疑，並經由不均衡權力關係，來開展教師的能力。

課程發展初期我們學校有一個課程實驗方案，一個學生一星期有十節社團課，主修社團六節，和四個副修社團四節。一個星期六節的社團課程，老師們要自編教材、設計學習活動，長期下來，精神體力都無法負荷。最後一年級導師甚至用寫信給主任的方式來表達無力的想法，後來才修正為保留原來主修的六節（訪 T3，940925）。

從早期強勢行政主導教師增能文化，配合學校本位課程的發展與推動，直到近年重視同儕的情感取向，確保學校行政運作的流暢以及避免不必要的爭議。

現在行政比較民主，會比較尊重我們的意見，會利用說服或私下勸說的方式來達成行政的要求（訪 T3，940925）。

（二）課程改革帶領教師專業角色的轉變

傳統教師間是屬於鬆散結合型態，雖有互相連結的關係卻又各自獨立，因而在學校中不常見到教師間對話（廖運禎，2002）。相較新課程的推行，重視教師群體合作，間接也提供教師走出教室共聚一堂，討論分享教學經驗的機會。

我感到最大的改變是活動課程變多了，學生與老師互動增加，學習單也變多了，課程改革增加了教師們互相討論的機會與成長空間（訪 T5，940921）。

我覺得比較不一樣的就是讓不同領域有一個了解彼此的正式對話機會，之前好像沒有領域之間的橫向溝通、協調或討論的機制（訪 T4，940920）。

大部分受訪老師認為課發會運作機制帶來顯著的改變包括課程設計

能力的提昇、進修次數的增加以及專業對話頻率增高。

改變當然有，當時我們不斷練習設計課程，對自己課程設計的能力有一定的幫助。有時在溝通討論過程中，會碰到意見不同，也學會包容不同意見，我想或多或少的收穫是有的（訪 T7，940921）。

老師專業互動變得比較頻繁，學校有時必須回應上面的政策，像課程計畫編寫，我們就必須具在一起討論出架構及教學進度，再分章節分工完成（訪 A2，940925）。

課發會成立之後，印象比較深刻的大概就是願景討論、領域時數的分配以及課程計畫的審查，剛開始大家還蠻認真的，但最近一兩年，好像比較形式。可能學校的重點又不一樣了吧！…對了，還有進修研習次數變多了（訪 T3，940925）。

其實我們學校研習規劃的不錯，我覺得不會太硬，又有與現況時事結合，其實對自己蠻有幫助的（訪 T5，940921）。

我對課發會印象比較深刻的是，我們可以參與的空間變大了。例如定期考的評量次數，像我們藝能科就每學期決定評量兩次，學生作品規劃上就比較彈性（訪 T1，940908）。

但是也有老師表示沒有明顯的改變，反倒覺得工作壓力增加了。

我進大大國中時，課程改革就以推動一陣子了，對課程改革每有特別感受，只是覺得開會變多了、工作量也增加了，但我進來前有聽說在大大的老師蠻辛苦的（訪 T6，940922）。

過去，教師只關心自己班級的事務，教師的聲音在學校生態中不容易發聲，彼此誤解容易產生。但是歷經新課程發展各階段，大大國中教師至少跨越班級的界線，與不同或相同學年、學校行政人員共同思考課程發展的問題，對課程決定的相關決策開始思考並提出建議。

彰權益能是連續性的階段過程，由最初的理解循序漸進至對話，乃至參與最後階段才達到重視教師所有權及高度個人責任感的彰權益能階段（鍾任琴，2000）。受訪成員大部份都認同課程改革提供了對話的平台，

增加了專業對話的頻率，增加了縱橫向溝通的機會。課程發展委員會的成立，打破教師獨立作業的型態，培養合作處理教學事務的默契；同時，隨著課程發展參與人員的增加，影響原來學校科層化組織型態，趨向權力的扁平化，奠基個案學校教師彰權益能的可能開端。

叁、課程領導與行政組織支援的現況

學校本位課程發展及教師專業成長乃植基於賦權的學校行政管理系統。其意涵在於透過權力關係的改變，作為改善教育品質的發動機器（黃乃熒，2002）。職是，本節進一步探究課程領導與行政組織的支援，並分析個案學校課程運作機制對於提昇教師彰權益能可能的限制。

一、行政是領航大大國中課程發展的關鍵

一般而言，教師對於課程革新是處於被動的情況，沒有行政人員的帶動較不會展現主動積極的課程行為，因而行政人員與教師之間的互動成為領導的關鍵因素（簡良平，2003；甄曉蘭、鍾靜，2002）。以大大國中為例，校長與行政人員的領導更居於啟動角色，是否針對課程發展事先充分溝通、組織資源、領導課程革新策略是否明確等，關係大大國中學校課程發展的推動。

領導者的帶領很重要，會讓老師在付出當中得到樂趣。在做課程同時，隱約發現自己效能的提升與成長（訪 A1，940922）。

1.校長的課程領導角色影響學校課程發展

如果校長能應用成功的課程管理策略，學校的課程便如有一強而有力的火車頭引領，不僅目標方向正確，亦能成功有效的執行。在宣校長任內重視課程領導，積極參與、深入討論，了解與引導學校課程發展的現況與方向，主動運用主管教育行政機關課程改革政策中，能夠適合大

大國中原本有計畫部份、策略性的回應或甚至抗拒外在課程改革中，不適合學校的部份。

宣校長可以說是九年一貫課程的推手或先鋒，營造學校一種氛圍：你能給學生什麼？有沒有能力設計教材或課程？…我覺得教師共識的凝聚，還是行政的力量在主導，是行政不斷設計一些機制，讓老師跟著這些機制不斷的形成，比較不是老師完全自發的（訪 A2，940912）。

也給予教師壓力，也提供必要的支持與鼓勵，對學校教師發展課程有相當大的鼓舞與督作用。

宣校長任內，主動積極引導，甚至是威權式的帶領，多少給予我們壓力，也有負面的聲音…大部分人都在動，會形成一股壓力迫使自己不得不動。…L 主任會引導大家思索課程，領域間的橫向聯繫，大家可以充分表達意見，有充分的課發功能。這樣會覺得自己參與度較高。我想這也必須大家有這樣意願才是（訪 T1，940908）。

宣校長認為教師人力素質的提昇和傳統觀念的解構是最迫切的，所以貫徹寒暑假的進修活動。同時，行政人員強勢主導設計各種活動課程，一方面達成課程發展聚焦功能，二方面形成校園團隊的凝聚力，當然也策略性造成一些沒有意願教師的汰換。…沒有意願也拿他沒輒，但他會受到同儕的壓力，所以他會沒有成就感而選擇離開（訪 A2，940912）。

鍾任琴（1997）的研究認為，校長以高關懷且高倡導的領導行為來主持校務，則教師的權能感越為正向積極。許如菁（2001）的研究認為，校長領導方式是影響教師權能發展的關鍵所在。就本研究訪談結果來看，教師認為校長對教師權利與能力的影響力是深遠的。自從宣校長任期屆滿之後，L 教務主任主要擔負起大大國中課程領導的工作，接續的寶校長及守校長，在提昇升學壓力下，並未將校務發展的重心擺在課程領導，面對外在的課程改革政策，相較於之前的宣校長較為被動，讓學校得以在不必要實質而大幅的調整之下，便能夠符合主管教育行政機關的

新要求。

近幾年，教務主任都擔任比較關鍵性的角色，校長多隱身在後（訪 T1，940908）。

比較具體來說，應該要看校長與教務主任對課發會的引領與定位。以前的人操作比較熟稔，繼任者對課發會的功能與任務了解相當有限吧！（訪 A1，940922）。

學校自從宣校長離開之後，課程發展方向就產生極大的變化，以往強調以社區為中心的課程逐漸退縮回學校，與外界的互動減少（訪 A3，950216）。

歸納言之，宣校長在發展學校本位課程時的主要策略包括：（一）身先士卒、帶頭示範；（二）塑造學校共同願景；（三）建立適當的課程組織並使其運作良好；（四）建立學校成為課程社區，活化課程改革動力；（五）推動課程實驗實施方案，以及（六）展現課程發展成果。繼任校長在相較重視行政領導，在課程領導部分充分授權教務主任進行課程管理。若以 Sergiovanni 所提出的五大領導影響力的架構來區分，宣校長在計畫、時間管理、組織和協調等活動的技術領導影響力、維持參與者平衡所需的一般知識與能力的教育領導影響力、以及透過領導者的行動，具體澄清其基本目的、目標、立場的象徵領導影響力；相對的，繼任校長比較重視建立一種不必快速產生具體成果的壓迫與壓力的環境，以支持反思所需要的氣氛的人際領導影響力。

2.教務主任扮演課程發展與支援關鍵角色

在領導分工角色上，教務主任扮演教學領導與課程管理的角色（鄭新輝，2000；蔡清田，2001）。以前瞻性的統觀與洞察力，以及旺盛的企圖心與毅力，引導教師一起進行課程與教學改革。由於學校教師的成熟度並不相同，因此在推動策略的運用上，宜針對不同意願與能力的教師，進行行動規劃。以理性與感性的說服，激發教師投入的意願，規範各種

研習成長活動，以提昇教師因應教育革新的能力。

理主任在時，會引導大家思索課程，充分意見表達，…比如說社團結束的調整，會先經由領域課程小組會議充分討論後，再提到課程發展委員會作成決議。…記得一次，我要求音樂教室所有桌椅撤除，需要軟墊教學，立刻得到回應。之後就規劃新的音樂教室，發現主任直接帶領大家討論，讓我覺得很有能量（訪 T1，940908）。

直到現任教務理主任試圖想要把課程發展的權責交付教師，但多數教師沒有意願承擔，即便成立課程發展委員會，大部份規劃工作還是落在行政人員身上，教師只是配合行政安排，負責提出相關意見或完成指定的工作任務。

行政希望我們做一些事，但他們又開放老師去思考，我們學校老師少，大家都忙（訪 T4，940920）。

教師過多的參與增加教師工作負擔，會導致厭惡和抗拒。教師在學校本位課程決定過程都需要時間投入，以目前實際教學現場狀況，已幾乎沒有餘裕時間（訪 A3，941019）。

研究發現，倘若僅是一味授權，而忽略賦權與教師的形式、傳遞的訊息，引導的方向等，進而無法釐清各成員的角色任務建立制度化的組織運作，課程發展的運作必定無法激發成員的參與意願，流於工作事務化。

3.強制的合夥文化無法激發教師內在動能

Popkewitz（1991）強調學校存在特有的社會制度。學校的社會條件和結構反映了關於權力、合法化和控制的社會價值和規範，這些價值和規範不可視為當然，必須時刻加以質疑和探討，否則，改革方案和既存的學校規律、儀式交互作用之後，產生了表面的改革，隱含的社會規則和假定絲毫沒有改變，使得舊作為或舊文化失去控制及壓力之後，退回原點。過去宣校長的行政領導關心教師「已經做了什麼」和「是否把事做對」，課程實施和評鑑的過程是否已經得到照應，而無發激發成員主動

思考「可能和應該做些什麼」和「做正確的事」。

我覺得一個領導架構是一個三角形，上位者在規劃，下面的人在回應與執行。在當時那種氛圍，大部分的人都在動，會形成一股壓力迫得自己不得不動（訪T1，940908）。

教師是課程發展的主力，也是課程發展的阻力。所以，課程發展不能忽略人的因素，也不能忽視教師的需求與利益。忽略教師生活世界脈絡的課程改革或發展，可能變成強制的合夥文化，容易演變為強迫的、正規的、滿足行政需求的和重視可預測成果取向的虛假的專業同儕專業互享，那麼我們所見到的不過是在此脈絡中不斷湧現的各種對策，而無法真正激發課程改革所須內在自生的力量，所以無法產生課程典範的轉移，這些推動的改革或發展方案，並未同步思考如何改變教師的心智模式，讓教師以新的系統看世界，造成的結果只是局部的改變。

現在任何改革都講求形式，包括教育改革在內，說真的要做形式大家嘛都會做，就像課程計畫編寫，教育局只要求課程計畫審查，卻沒有一個檢核是否落實的機制，大家以後當然就變成寫作文比賽，如果學校在不堅持，很快又是曇花一現，到頭來又消失的無影無蹤（訪A3，950216）。

Hartly（1986）便批評目前以短期的、學校本位的、經驗取向的教師進修流程抑或教師合作計畫，往往對情感層面的耕耘與迎合外在要求的重視大過於對計畫的適用性與應用性的理性慎思。

歸納言之，課發會的運作及教師權能感發展與學校領導者的態度有一定的關係，其中影響最大者即是校長與教務主任。研究發現，在忽略教師生活世界脈絡的課程改革或發展，可能變成強制的合夥文化，換言之，當客觀的環境條件尚未改善、教師意願並未根本引燃情況底下，校長與教務主任的強勢課程領導對教師專業權能知覺造成的影響，容易隨著時空的變換、領導者對課程發展態度的不同，而有所改變。

二、學校行政組織的支援課程發展的管理架構大致健全但實質運作鬆散

課程是發展出來的，課程發展是一段連續的過程，課程發展與課程管理密不可分。徒課程不足以自行，必須藉由適切的管理，方能讓課程順遂實施（高新建，2000）。學校課程必須藉由學校課程行政組織及課程領導者，依相關規定成立課程發展組織，訂定課程計劃並運用課程管理策略，以使學校所規劃的課程能順利推行與實施。

1. 大大國中的課程管理架構大致健全

學校行政有效運作亦是觸動實務改革的重要媒介，透過時間、空間的調整與安排、經費妥善運用與調度、以及相關資源及諮詢服務的提供等，學校行政人員都可以積極主動地營造出有利於課程革新的組織文化（甄曉蘭，2002）。研究發現，目前大大國中的課程管理架構並非完全的線性層級關係，而會受到左右會議的會議或組織影響。課程管理架構大致由三個管理系統而形成（如圖4-2）。學校課程行政乃由校長為首，教務主任兼任領導與管理角色，其他各處則依與學校課程內容的相關程度而有不同的管理方式。

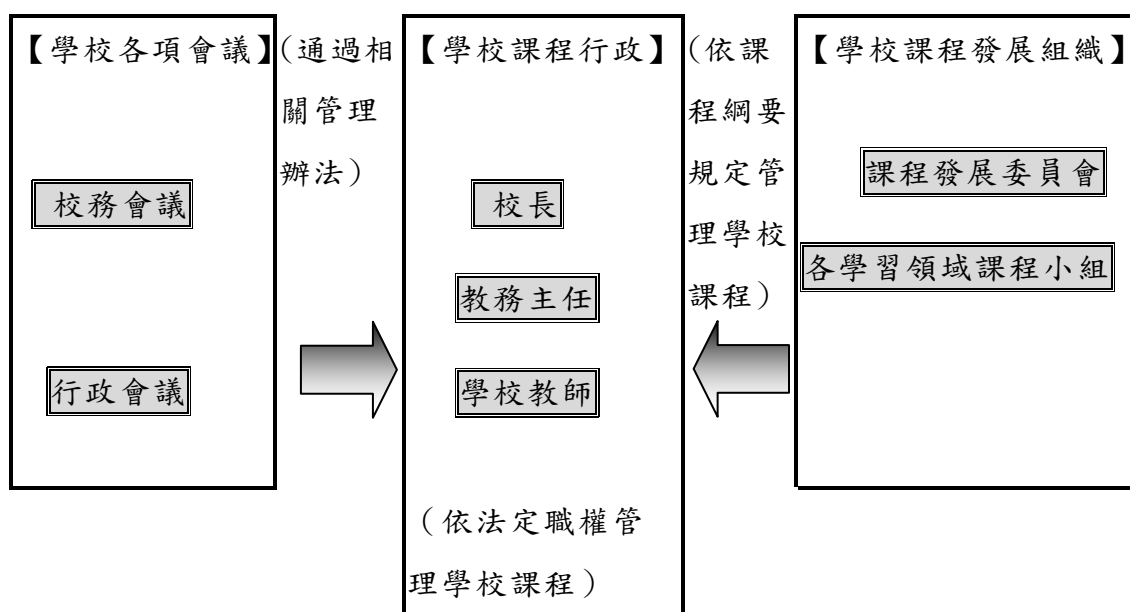


圖4-2 大大國中學校課程管理架構

資料來源：研究者根據訪談資料結果自行整理

除了學校課程發展組織強化課程領域小組功能，引導與協助教師參與課程討論和決定、課程與教學研究發展、舉辦校內各項教師成長團體和活動，以及協助教師組成教學團隊並實施協同教學。教務處亦具體提供教學資源（如補充教材、網路資訊等）、辦理校內教學觀摩，以及調整授課時間，編排彈性課表。總務處則是充實相關圖書、電腦、電視等教學設備以及分配設置教室位置，方便分組教學。學務處與輔導處規劃各項團體活動，聯絡各學科單元或議題目標發展非正式課程。

現在教育局希望我們校外教學要和藝文十八條路線結合，我們學務處規劃校外教學就要結合領域來設計課程實施（訪A3，950216）。

關於性別平等教育議題，依規定每學期兩小時，我們學校的作法就是輔導處來規劃，結合綜合活動領域來實施（訪A4，950216）。

一般學校會議並未能直接管理學校的課程，但因其具有通過或修正學校課程相關章則要點的功能，也間接影響學校課程的管理。課程發展組織並無法獨立運作，仍須學校既有的課程行政系統積極配合方能克盡全功。就像教務主任提到：我們通常都要等到學務處導師底定之後，教務處才能進行後續作業，學校導師的輪替制度就會影響到排配課以及師資結構，當然影響學校的課程規劃與實施（訪A4，950216）。

2.大大國中行政組織與課發會之角色重疊現象嚴重

課程發展委員會是一個功能性編組的委員會，發展學校本位課程過程中，勢必涉及學校行事、學生作息…等，這必然會與行政會議、校務會議產生交集（鍾靜，2002）。以下茲針對大大國中的校務會議、教務處、各處室以及行政會議與課發會的關係加以討論。

（1）課發會與校務會議

課發會的位階應該在校務會議之下，因其組織章程須經校務會議通過後才能實施，但是課發會的決議則不需經過校務會議通過，顯示其效力又具有獨立性（鍾靜，2002；陳冠州，2002；張育嘉，1991）。

課發會的定位很清楚，主要負責學校課程與教學的相關決策，校務會議應是學校行事或攸關師生重要權益事項的決議（訪 A1，940925）。

我們學校校務會議很少討論課程與教學相關事宜，大部分以教師權益或學校重大政策的表決比較多（訪 T6，940922）。

學校校務會議近年來好像也沒什麼提案，大部分都是行政單位在提案，提得大概都是因應政策或法令必須要修正或調整的吧（訪 T3，940925）。

但也有部分成員認為，因為學校規模小經常有角色重疊的情形，這樣的重疊情形也會對課發會定位造成影響。

像我們學校校務會議是全校參加，我又是教評委員，又是課發委員，我們事情又多，如果討論議題不是很凸顯，我幾乎很少表達意見（訪 T5，940921）。

我們學校規模小，現在委員會又一大推，我覺得有必要做一些整合，不然我們都搞不清楚在做什麼，有時候又沒有效率（訪 T7，940921）。

（2）課發會與教務處

教務處在課發會的運作過程中扮演主導角色。一般而言，課發會的議程擬定、召開、決策後執行也常與教務處密切相關。

課發會的規劃幾乎都是教務處是執行，有時好像在執行教務處的相關業務（訪 T5，940921）。

教務主任對課程發展的概念很重要，我覺得課發會能否落實或產出具體效益，就是要看教務處如何規劃以及是否很認真看待（訪 A2，940922）。

不可諱言，教務處仍是課程發展資源補給或支援力量的重要來源，所以教務主任在學校本位課程發展過程中，扮演舉足輕重的角色。如果教務主任能夠不斷充實的專業知能，堅持授權而非棄權的態度，將助於學校本位課程的推動與發展。

(3) 課發會與各處室

各處主任均為學校課發會委員，各處主任是代表該處出席委員會，但是在協調工作和協助課程發展的規劃與實施的角色扮演上，目前尚無具體機制使其落實。

我們學校課發會以教務處為主導，從議題擬定、召開，甚至執行，其他處室涉入較少，好像也沒有什麼關心。我是覺得也些可以整合，例如校外教學活動的規劃與安排，學務處就可以與教務處合作，再透過課發會來共同規劃設計，再提到導師討論（訪 T7，940921）。在我們學校來說，目前還沒有一個共識，那就是課程發展並不只是教務處的業務，至少各處主任要有這樣體認（訪 A1，950216）。

(4) 課發會與行政會議

課發會和行政會議都是學校實踐校務目標的兩個重要組織（鍾靜，2002），但是參與成員嚴重重疊。

對我們學校而言，行政會議與課發會參與成員幾乎重疊，只是行政會議由校長來主持，而課發會雖然也是由校長主持，但幾乎是由教務處在規劃、在主導（訪 A3，950216）。

基本上，參與成員還是會清楚的區分課發會或行政會議，至少課發會的議題都已事先規劃擬定，行政會議的內容多以事務性工作的協調溝通為主（訪 T5，940921）。

有時候我們也會在課發會裡談到行政協調或分工的事項，我想這應該無法避免，有些是本來就是有關係的。（訪 T2，940925）。

綜合上述，研究發現行政是領航大大國中課程發展的關鍵，校長對於課程領導角色認知的不同會直接或間接影響到學校的課程發展，而傳

統課程行政的主導者教務主任仍持續扮演課程發展與支援的關鍵角色。其次，研究也發現倘若忽略教師生活世界脈絡的課程改革或發展，可能變成強制的合夥文化，容易演變為強迫的、滿足行政需求的和重視可預測成果取向的，這樣的課程改革無法真正激發內在自生的力量，會產生人走政息的遺憾與無奈。另外，在學校行政組織運作模式中，研究發現，目前大大國中的課程管理架構大致由學校各項會議、學校課程行政以及學校課程展組織等三個管理系統而形成，彼此雖然互相影響，但是橫向的支援聯繫仍流於表面，成員角色與部分功能嚴重重疊，容易造成各組織定位的混淆或淪於形式。

肆、小結

根據上述關於個案學校課程組織發展以及教師權能感發展的訪談資料分析，大致有以下幾項發現：

（一）大大國中課發會的組織發展可分成醞釀階段、發展階段以及沉澱階段等三個階段

大大國中歷經課程發展的醞釀階段、發展階段以及沉澱階段，從培訓課程種子教師、傳統課程研究會的積極轉型、課程發展委員會組織的正式成立、密集規劃教師專業成長，直到課程主要領導的更迭造成課程領導角色的弱化；從早期強勢行政主導教師增能文化，配合學校本位課程的發展與推動，轉移外在改革學校的力量，變成學校具有內在動機的自行改革，直到近年重視同儕的情感取向，確保學校行政運作的流暢以及避免不必要的爭議。

（二）累積試辦新課程經驗，大大國中課發會組織已具雛形

大大國中課發會依據北部某縣市公私立國民中小學課程發展委員會設置要點成立，其成員包括校長、各處室主任、家長代表以及各學習領域召集人共計十三人，並無規劃專家學者擔任諮詢委員。透過課程組織的運作使大大國中教師增加了參與課程決定的機會，包括學校課程規

劃、領域與彈性授課時數的決議、教科書的選用與審查、評量次數的討論等，學校行政亦進行配套形成課程運作機制，其中包括專業對話時間的統一安排、教師兼委員職減課一節、會議討論議題及教師專業進修的規劃與主導以及相關教學資源的配合等。

（三）校長與教務主任在課程發展過程中扮演重要關鍵角色

早期學校以宣校長的課程專業領導為主，一切為校長的理念為方針，教務主任、課程發展委員會或學校相關會議以校長意向為依歸，形成強調個人魅力領導的課程管理，但繼任校長均偏向講究民主參與以及情感取向，因此所有決策皆由課發會或校務會議形成，課程管理的重擔重新回到傳統課程行政組織。

（四）大大國中教師權能感知覺程度上表現不錯

由表4-3得知，整體教師權能感平均值為4.55，因平均值大於五點量表之平均值3以及高於王麗雲、潘慧玲（2001）「我國國民中學小學學校成員權能感現況與成因調查研究—以教師會作為研究焦點」的4.19，顯示大大國中教師整體權能感的知覺程度上是不錯的。

（五）課發會的運作及教師權能感與學校領導者的態度有一定的關係

研究發現，強制的合夥文化無法激發教師的內在動能。強勢的行政領導透過半強迫半鼓勵的手段，奠定了教師專業知能再反省與再提升的基礎，但是缺乏考量大大國中教師工作情境脈絡的改革，可能變成強制的合夥文化，換言之，當客觀的環境條件尚未改善、教師意願並未根本引燃情況底下，校長與教務主任的強勢課程領導對教師專業權能知覺造成的影響，容易隨著時空的變換、領導者對課程發展態度的不同，而有所改變。以現況而言，領導者將重心轉移至行政為主，中斷持續對成員的課程發展能力保持期待與鼓勵，雖然目前大大國中的課程管理架構，表面上由學校各項會議、學校課程行政以及學校課程展組織等三個管理系統而形成，彼此雖然互相影響，但是橫向的支援聯繫仍流於表面，成員角色與部分功能嚴重重疊，容易造成各組織定位的混淆或淪於形式。

第二節 課發會運作對提升教師彰權益 能的影響

有一則寓言故事：一位頑皮聰明的小孩手裡捏著一隻小鳥，跑去找一位聞名的禪師。他問禪師：「大師！你猜我手裡握著這隻小鳥是活的還是死的？」，禪師看了一眼，洞澈小孩惡作劇的心態，於是回答說：「你手上的這隻小鳥，牠同時既是活的也是死的，你要牠活就活，你要牠死就死，死活由你作主」。(反省 950216，非正式訪談)

學校本位課程將權力下放後，教師們如果不承接，可能被責怪為不善用權力，但是權力下放並不意指放下來教師們就接得著，那絕對不是一個簡單的機械性動作，教師們必須先有能力站起來，先有認識下放權力的眼界，才有接下權力的能力。課程發展委員會運作的主要目的，在於擴充教師參與課程發展的機會與法制化制度的建立，強調學校與教師的自主性，以教師們對自我的了解與需求，以及自我意識的覺醒，作為學校革新的基礎。課程發展委員會的功能就是催化學校對教師授權，使教師充分有全力參與學校革新並負責（張嘉育，2002；簡良平，2001；饒見維，2001）。本節就大大國中課發會對於提升教師彰權益能影響的實際狀況，分列教師參與決定、教師自我效能、教師專業成長、教師專業自主以及教師專業地位與影響力五個面向討論申述之。

壹、學校課程發展委員會與教師參與決定

在本研究文獻探討中，甄曉蘭、簡良平（2002）都提及九年一貫課程係教育行政機關將課程發展事務授權由學校會及自主作決定，作決定的過程是由學校相關人員共同參與，並負擔學校績效責任。基本上，學

校透過課程發展委員會法定課程發展組織，授權教師參與課程決定的意義，在於透過行動實踐的過程來增益教師的專業權能感。本研究也發現個案學校課發會在提昇教師參與決定層面落實了以下兩個具體的行動。

一、擴大教師參與課程發展的層面

課程發展委員會擴大教師參與課程決定的機會，包括學校總體課程規劃、教科用書的審查、議決領域學習節數、彈性課程學習節數規劃、課程與教學評鑑之參與等，其中教師對於教科用書的審查以及議決領域學習節數的參與感受最深。

早期剛開始九年一貫課程試辦的時候，為了發展校本課程，那時我們有進行課程設計與規劃的討論，近幾年，印象中除了事務性議題討論外，就是期初行事曆討論以及期末教科書選用與彈性課程時數的討論（訪 A3，950216）。

（一）教科書選用

大大國中因應九十一學年度九年一貫新課程，提早半年進行各領域教科書評選工作，再加上試辦的經驗；各學習領域均有設計課程及自編教材的經驗。目前教科書的選用流程與行政規劃是由教務處來主導，選用的過程與決定權尊重領域內教師最後的評選。

教科書選用，幾乎都是領域內討論決定就可以了，沒聽說行政會介入干涉（T3，940925）。

不過，在九十一學年度，正式推動教科書選用也曾發現有行政介入影響的情事。

當時，各學習領域經過一個學期的討論和互動，順利選出三個版本的順位，然而，在最後一次課發會中，校長竟以有五個領域的第一順位版本是同一家書商，而要求各領域重新考慮，以免不必要的困擾。最後雖然有兩個領域堅持選用第一版本順位，但卻有三個領域改變了他們原先的決定（訪 A1，940908）。

(二) 領域學習節數的規劃

進入現場觀察，各學習領域對於節數的劃分並沒有發生嚴重衝突與僵持不下的狀況，是順利且快速的定案。值得注意的是，在彈性學習節數中，大大國中各年級至少規劃四節以上的學校行事或社團活動；相較一般國中大都規劃所謂主科選修的彈性課程來說，學生快樂學習的權力，確實受到較多的重視；自由開放的教師仍保有相當的決定權。

剛開始時，其實大家對於領域節數規劃是很有意見的。一方面是因為教學上的需要；再方面，領域節數會影響到他們任教班級的數量，間接影響工作量。但後來發現，因為師資結構的關係，真正施行起來有困難，其實討論空間不大（訪 A4，950216）。

因為學校小，部分老師會有配課情形，所以除了專長科目外，我們也要花時間在配課科目的備課上（訪 T1，940908）。

表 4-8 大大國中九十五學年度學習節數分配簡表

領域	領域學習節數								彈性學習節數	合計節數
	語文	英語	數學	自然	社會	健體	藝文	綜合	學校行事	
國文	社團活動									
七年級	5	3	4	4	3	3	3	3	6	34
八年級	5	3	4	4	3	3	3	3	6	34
九年級	5	4	4	4	4	3	3	3	4	34

資料來源：研究者整理自大大國中課程計畫（2006）。

二、課發會的運作提供課程決定權重新分配的契機

學校組織因課程決定運作模式的改變而重組，但也衍生出相關權力與資源分配的實際問題，重新分配課程決定的權力給教師，形成合作式

的課程與教學決定方式；亦改變教師孤立的文化，轉移個人孤軍奮鬥的型態，納入團隊運作的脈絡（簡良平，2003）。研究發現，由於大大國中課發會權力運作由早期權力集中在學校行政，逐漸轉向權力的共享，雖然由行政進行事務性事項的主導，但與老師互動之間仍有很大的妥協空間，提供了課程決定權重新分配的契機。

在選教科書前，我們老師會事先準備討論交換意見，平時教學過程中，針對教科書內容或結構也會對話討論，以前國編版時代，就是一直教一直教，好像沒有什麼突破，透過新教材的多元化，我們必須重新思索教材架構與教學方式（訪 T2，940925）。

因為國訂課程綱要與能力指標的頒定以及教科書版本的多元，教師詮釋教材的空間大幅增加。雖然囿限於傳統教科書即是教材以及文本權威的壓力底下，大大國中部分領域仍會針對選定的教科書，根據教學的需求酌與重組或增刪，例如國文會進行選讀文與課文內容的調整以及自編閱讀本來充實學生閱讀能力，英語會採學生程度分級來進行課文內容的調整與教學實施等（詳如表 4-8），學校行政對教師的教材詮釋權力基本上予以尊重不干涉。我們教材選用或上課方式，學校絕對尊重我們的專業自主權，很少會加以干涉，除非有被檢舉會反應（訪 T3，940925）。

表 4-9 大大國中九十五學年度各學習領域教科書詮釋運用情形

學習領域	詮釋運用方式	來源	說明
本國語文	結構重組	出版商	自編補充教材
英語	分級實施	出版商	分三級增刪
數學	全本照教	出版商	
自然與生技	全本照教	出版商	
社會	全本照教	出版商	
健康與體育	全本照教	出版商	

續表 4-9

藝術與人文	大部份自編	出版商
綜合活動	自編	自編

資料來源：研究者整理自大大國中課程計畫（2006）。

在參與過程中，教師自主與自律能力不但提昇，且能增加專業知能與責任感，個人成長與組織目標的達成是相互影響與依存，而非僅享有權力不承擔責任。但也觀察到有時學校行政與教師落入彼此對立、拉扯消耗能量的互動關係，造成雙方無助與無力感。

社會統整課程，參與成員有四名是新進教師，他們無法馬上進入學校課程運作，因此學校必須把課程發展與實際實施的進度變慢，有時新進教師與學校期望不同，也會造成緊張關係（訪 T3，940925）。

貳、學校課程發展委員會與教師自我效能

基本上，每位教師都希望有機會被肯定、有機會在專業上得以成長與發揮，學校課程發展委員會透過擴大教師參與教學討論的機會，提高教師參與學校課程發展事務的動機。本研究發現個案學校課發會在提昇教師自我效能上存在有兩點貢獻，其一是授能過程中重建教師自我信心與價值，其二則是提供促進同僚關係的平台，透過知識啟發的喜悅肯定自我能力。

一、授能過程中重建教師自我信心與價值

教師真正擁有實現專業的權力時，同時會增加教師教學效能與成就，使得教師專業理想有實現的機會，增加工作滿意度，提昇教師探求專業的動力。

像我們自然領域剛獲得標竿一百領域團隊的獎勵，對自己而言，專

業受到肯定與尊崇；對領域內教師來說，大家一起成長，逐漸形成默契，彼此對話精準度與默契也越來越高（訪 A1，940922）。

課發會的功能就是催化學校對教師授權，使教師充分有權力決定如何完成自己工作，及參與與自身相關的決定並負責任。

記得一次，我要求音樂教室所有桌椅撤除，需要軟墊教學，立刻得到回應。之後就規劃新的音樂教室，發現由校長親自帶領大家討論，相關資源充分支援，讓我覺得很有能量（訪 T1，940908）。

二、提供促進同僚關係的平台，透過知識啟發的喜悅肯定自我能力

在文獻分析中，甄曉蘭（2003）提到，透過教師彼此學習，互相幫助的協同合作過程，不但拓展個人的專業知能，也培養了合作處理教學事務的默契，在透過「向他人開放」和「與他人溝通」的歷程，教師可以將原本單純的交互作用，提昇轉化為「參與」、「溝通」及「相互同理」的過程。課發會亦提供建立教師同僚關係的平台，彼此討論與教學經驗分享，教師也將開展另一個過去從未關心或注意的領域，合作解決教學問題，共謀教育的改進。在這樣的氛圍底下，教師「看見」了自己的意見與思考，提高了勇於嘗試的勇氣，進而肯定自己的價值。

對於學校發展現況，我們常就自己已經知道的東西去思考，其實那都不是很全面的。如果是經由討論，大家一起丟東西出來，會有一些意想不到的結果（訪 T5，940921）。

以前我們只知道自己領域的課程，現在我們有機會了解別的領域在做些什麼（訪 T5，940921）。

教師作為反省批判者，對於現況的抗拒，隨著時代的多元開放而持續升高，但每一位教師都希望被肯定，有機會在專業上發揮，課發會擴大了教師參與教學討論的機會，促成教師的專業成長與專業自信。

叁、學校課程發展委員會與教師專業成長

課程發展就是需要不斷進修、不斷學習，如果參與人員在課程發展過程中深感獲得專業成長並建立信心，這對教師專業角色有極大的鼓舞（鍾靜，2002）。本研究發現個案學校課發會在提昇教師專業成長方面扮演了提供教師擁有機會與權力促進教學專業的提昇、建立專業進修的機制以及啓動教學評鑑，引發教師教學反省等三種角色。

一、提供教師擁有機會與權力促進教學專業的提昇

隨著課程改革的步伐，教材版本的多元以及教學型態的調整，迫使教師必須重整自我知識體系以及專業成長來因應。

以前教學的模式都一樣，可能備課一次可以終身受用。但現在老師上課很難不進行課程準備，去看教學指引或教師手冊。以前老師可能對課程內容很熟，資深老師甚至在課本第幾頁都知道，但隨著版本的多元，內容隨時更新，所以花在課程的準備時間自然比較多（訪 T2，940925）。

自編課程計畫或教材，是一種手段，目的即是提昇教師的專業。教師進修最落實的方法就是做中學，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，同時能夠反饋使自己的教學更好。

我曾經在藝術與人文推動一個主題課程，也就是結合戲劇表演與打擊。我透過課發會的平台在會議上報告最新的進度以及各科須要協助支援部份。…譬如學生用腳擊鼓，那用什麼材質才能達到最好效果，那自然領域教師就會聚在一起討論，提供專業諮詢（訪 T1，

940908)。

受到標竿一百的激勵，這學年我們領域聚焦在同儕視導的部份，希望在本位課程明確產出之後，接下來再落實教學以及教學成效的部分在加油（訪 T3，940925）。

二、建立專業進修的機制

根據現場觀察發現，大大國中在學期初就會由各處提出進修的規劃，在課發會中討論並徵詢所有委員意見，進修時間的規劃可謂是十分頻繁，除了寒暑假及段考下午進修外，隔週一次的課發會，三週一次的領域研究會議以及本學年推動隔週一次全校教師教學分享座談等，確實充分提供教師專業進修的機會與討論分享的平台。

我們學校的進修規劃內容很多元，不會只辦理一些生硬理論的研習，會視時事及老師需求來規劃，普遍老師反應都不錯（訪 T5，940921）。

進修討論對我們來說總是有幫助的，只是要看老師的個別差異與接受程度，進修之後所帶來的教學產能也會有所不同（訪 A2，940925）。

三、啟動教學評鑑，引發教師教學反省

課發會每學年針對教學評鑑內容與指標進行檢討，透過教學專業評鑑替教師進行教學的健康檢查，引導教師勇敢發現問題、面對問題，才有可能解決問題，引發教師教學反省。

我們學校每學期針對全校教師進行教師自我能力檢核，讓每一位教師對於自己的班級經營、教學與輔導、親師溝通、危機處理以及研究進修進行自我能力檢核，還不錯！讓我們可以有機會反省思考一下。另外，與大部分學校不一樣的，我們還有進行各學習領域能力指標達成進度檢核表，讓老師不斷熟悉各階段能力指標並進行討論，我想這對教師專業成長隱隱有幫助（訪 A4，950216）。

教師比其他人更了解學生的需求，他們的知識與反省在協助課程發展上所遇到的問題是必要的寶貴資源。課程或教學評鑑的落實可以是促進教師專業成長的契機與可能。

肆、學校課程發展委員會與教師專業自主

雖然沈珊珊（1996）指出，中央集權式的教育行政體制及教育法令的諸多限制，中小學教師只在教學「執行層面」享有自主權，而在教學「計畫層面」缺乏自主。但近年的教育改革，如教育基本法明文規定對教師專業自主的尊重、九年一貫將課程標準改為課程綱要以及課程發展運作機制的建立，均提高了教師在課程決定方面的自主性。本研究發現個案學校課發會在提昇教師專業自主方面至少落實兩項措施，其一是提供對話平台，激發自主力量，其二則是資訊透明創造教師專業自主的可能。

一、提供對話平台，激發自主力量

傳統教師間是屬於鬆散結合型態，雖有互相連結的關係卻又各自獨立，因而在學校中不常見到教師間對話（廖運禎，2002）。相較新課程的推行，重視教師群體合作，間接也提供教師走出教室共聚一堂，討論分享教學經驗的機會。課程發展委員會提供一個專業對話的平台，讓老師對目前問題產生擁有感，並激發、形成自主性的力量。

多數大大國中教師具有強烈自主觀念，認為行政人員不能再用舊模式意圖控制老師，尤其行政裁量權不能再被行政人員視為所向無敵的尙方寶劍，過去行政獨大的心態與作法必須調整。學校課程發展委員會成立之後，教師的確擁有比過去更多的發言空間與權力。

課發會提供了一個平台，讓我們可以對於彈性節數、領域學習節數之選定、教科書的選用等有一個可以表達意見與討論的機會，...因

為每個學校文化不同，事實上對於學校本位課程發展我們都會去努力，扮演好自己的角色。這幾年，覺得學校行政多了一些溝通對話，即使學校一定要做，也會事先與我們先取得共識（訪 T8，941002）對於專業部分，學校一直很尊重我們，我有感受被視為專業人員對待（訪 T5，940921）。

學校行政、學校教師與學生家長各自擁有自我期許與分配的權責，在決策形成過程中應該不斷對話，不斷地反省與思考課程發展所涉及的問題，才能在不同意見中，正確的決定學校本位課程的發展方向。

記得當時我們要廢掉每週六節社團也是一個不斷溝通妥協的過程。當時有人認為人權教育很重要，不能形式化的融入課程，必須規劃專用結束具體實施；但因為傳統課程已經占滿所有時數，不過在幾位領域委員堅持下，最終停掉六節社團活動課程來實施（訪 A3，950216）。

二、資訊透明創造教師專業自主的可能

大大國中課發會及領域會議的決議會透過學校網頁公佈週知，讓全校教師有機會清楚學校目前發展的現況，與未來規劃。事實上，資訊的透明度與流通性也影響著教師的專業成長與專業自主。強調資訊導向的學校組織視參與成員都是專業人員，因此不可能由他人來告訴他們怎麼做。

基本上，行政不會介入我們教科書選用，會充分尊重我們的結果。學校小，我們資訊流通來密切，哪家出版社好與不好平常就對話了解，另外學校也會張貼課程發展相關訊息，讓我們隨時可以掌握（訪 T7，940921）。

學校本位課程發展是不斷做決策的過程（饒見維，2001），所有參與者必須很清楚地了解他們的責任與要做的事。學校行政單位或參與者本身積極獲取這些資訊，並加以檢驗思考，透過不斷討論與合作，才能串

造專業自主的可能，提出合適學校本位的課程決策。

我們有時可以透過學校網頁來了解學校的最新消息，當然也包括課程與教學的相關訊息或最新的教育政策（訪 T5，940921）。

伍、學校課程發展委員會與教師的專業地位與影響力

教師是第一線的工作者，有再好的藍圖、理念、計畫或規定，都要教師配合和努力才能完成。受訪者普遍認為學校行政對教師基本上存有公允、客觀的期許，能夠體諒教師的處境，並能在充分溝通討論情形下，完成教育主管機關所賦予的任務。

參與的同時就是學習，在參與過程中，我會對自己所處的情境會發展出更深的洞察力，乃至獲得更多資源。…我想只要我們對帶變革採取健康的態度，產生的思維、知覺以及具體的行動，絕對關係著課程改革的成效，也影響教學實踐的方向（訪 A3，950216）。

現在學校行政比較民主，從屬關係也不會那麼明顯，也較體諒我們老師的立場，不會交代或嚴格要求我們必須完成某項工作或任務（訪 T3，940921）。

相反地，假使教師對自己承擔的責任沒有明確合理認識，或有認識沒有意願，或沒有能力去承擔，要贏得尊重及影響力勢不可能。

我是代表領域參加課發會，當然領域內老師的意見會透過我來傳達，但是否特別被視為專業人員看待，我感受不出來（訪 T8，941002）。

實際上，大部分受訪教師認為個案學校課發會對於提昇教師專業影響力與地位的知覺最低。教師對工作本身的專業性質以及專業地位的看法亦呈現不確定感，缺乏信心。對於專業地位的普遍認知，乃基於人與人互相尊重的態度。教師對專業認定的矛盾尤其表現在和家長交鋒之際，教師即自認自己是教育工作的專業從業者，認為家長應尊重自己的

專業性。但另一方面私下卻又無法肯定描述自己是否具有教師專業地位。

我覺得社會對我們肯定少，每個家長好像都是教育專家，甚至教我英語該如何教，教師的地位一直備受質疑，每個人都有一套自己的理論、經驗，期待你能照他的理論來做？！（訪 T7，940921）。

由以上分析可見，任何課程改革都需要一個具有支持性的組織結構，才能獲得發展的動力，產生的改變與影響力才能深化。此外，每位老師都有自己的教學實踐故事，自己專業成長的故事。無論是學校行政亦或是教師個人表面形式的改變終究失敗；由內部發出質變，才有成功的可能。所以無論透過組織運作或領導者的引導，成員內部權力的彰顯是重要與必要的。

陸、小結

根據上述關於個案學校課程組織對提升教師權能感的影響的訪談資料分析，大致有以下幾項發現：

（一）大大國中課發會在提升教師參與決定層面主要有兩種方式：其一是透過教科書選用、領域節數規劃、課程與教學評鑑的參與來擴大教師參與學校課程發展的層面；二來學校組織因課程決定運作模式的改變而重組，提供課程決定權重新分配的契機。

（二）大大國中課發會在提升教師自我效能層面有兩點貢獻：其一是透過課發會的機制，讓教師真正擁有實現專業權力的機會，增加教師教學效能與成就，授能過程中重建教師自我信心與價值；其二則是提供促進同僚關係的平台，透過知識啟發的喜悅肯定自我能力。

（三）大大國中課發會在提升教師專業成長層面扮演三種角色：其一是提供教師擁有機會與權力促進教學專業的提昇，二是建立專業進修的機制，提供教師專業成長機會以及啟動教學評鑑，引發教師教學反省等三

種角色。

（四）大大國中課發會在提升教師專業自主方面至少落實兩項措施：其一是提供專業對話平台，讓老師對學校目前問題產生擁有感，激發自主力量；其二則是大大國中課發會及領域會議的決議會透過學校網頁公佈週知，讓全校教師有機會清楚學校目前發展的現況，與未來規劃，資訊透明創造教師專業自主的可能。

（五）大大國中大部分受訪教師認為學校課發會提供了參與學校課程發展的機會，間接影響了學校課程與教學措施，但是受到教師對工作本身的專業性質，以及專業地位的認知呈現不確定感與缺乏信心的限制，普遍對於提升教師專業影響力與地位的功能持保留態度。

第三節 學校課發會對提升教師權能感 的限制與成因

近年來台灣教育改革已逐漸從制度面轉向實質教育內容改革，其中一九九八年九月三十日教育部公佈的「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」明確揭示課程決定權的下放（陳伯璋，1999）。但是，教育現場的準備度如何？教師是如何調整心態面對？開始實施之後，到了第一線教師手上到底帶來多少實質改變？真實現場教師的挑戰與限制又有哪些？這些都是關鍵問題，畢竟任何課程改革都需要教師來落實。以下茲針對大大國中在課程發展過程中，學校課發會對提升教師權能感的限制以及造成這些限制可能成因的研究發現進行討論。

壹、限制教師權能感提升的課發會運作現象

課程革新最核心的事物是如何激勵教師對教育具有強烈動機與使命感，成為課程改革的局內人。基本上，教師對課程改革所抱持的態度、所涉入的思維、所產生的知覺以及所帶出的行動，關切牽引著學校課程發展的走向（簡良平，2003；張嘉育，2001）。梳理大大國中現場實況，分別就、「非教師自願性的活動」、「合作成為強迫性義務」以及「以執行目的為取向」三個面向來探究大大國中課發會對提升教師權能感的限制。

一、非教師自願性的活動

課發會組織運作雖然已建立模式，但是運作或決策過程缺乏考量組織中錯綜複雜的情感因素與人際溝通的重要性，常陷於忽略個人目標而重視組織利益的衝突，致使容易陷入僵化的思維，最好相安無事、故步自封，降低教師參與的自願性。

民主機制就是這樣，團體利益為上，若與個人利益衝突時，總會犧

牲個人部分。所以反正自然有人會表達意見，多我一個不多，最後決定總是會以整體作為考量（訪 T3，940925）。

因為教師大部分時間必須處理班級中的繁瑣事務，雖然個案學校有減課一節，但仍不及應付開會與協調工作，這樣吃力不討好的工作實無法吸引教師致力參與。另外有些教師更是要兼任學校行政工作，繁重工作量讓老師喘不過氣來。部分委員所持的態度是無奈被推選上，不得不參與，但不表示任何意見；有的忠實度極高以團體意見為意見，大家怎麼決定就怎麼做。

如果讓老師來編教材，老師根本沒辦法做，如果這麼好編，為何需要這麼多專家學者。那需要花費多少老師的人力和時間。我們又要輔導管教學生、又要班級經營、有時又要與家長溝通聯絡、又要趕上課進度，真的沒有一個完整的時間與充足體力來做（訪 T8，941002）。

教育政策總是反反覆覆，之前有規定教師研習時數，做了兩三年又不了了之。現在大家都有問號，有問號就不會積極投入，觀望或配合行事的人居多（訪 T6，940922）。

研究也發現，雖然整體而言，教師參與意願不高，但是會因為角色扮演因素，參與意願程度也會有所不同。例如行政角色委員基於本身職責、工作態度與責任感，對於組織揭櫫的遠景或目標，通常相較一般教師成員積極。

因為角色關係，必須對學校課程發展要有明確的想法，才能去推動或說服老師，像教學檔案我們必須帶頭執行，才能減少推動的阻力（訪 A1，940920）。

二、合作成為強迫性的義務

課發會組織雖然提供了教師同儕專業對話、合作決策的平台，但是缺乏良善的課程支援環境以及兼顧教師的個別差異，合作就會成為強迫

性的義務。例如部分受訪教師認為有跟時間賽跑的壓力，在繁重教學工作下，又要剝奪空餘時間參與課程發展委員會，真的是一件沉重的負擔，覺得投入這麼多時間參與付出，似乎沒有得到應有的報酬。

要給學生那麼多東西，老師也要快樂，如果指是一直逼老師弄很多東西，有可能會放棄，回到自己方式教學，有時在這裡弄課程，覺得壓力很大，像我們專任老師課都很多，我覺得應該讓老師壓力輕一點。使老師自己投入，而不是等著人家交代（訪 T3，940925）。

時常在強大壓力持續增加過程中，不斷耗損自己，甚至也興起對於自己能力的懷疑。學校支援的與學校需求的逐漸分道揚鑣。學校在不斷支援並且追求的是實驗課程的順利進行。而教師們面臨的卻是實際的教學戰場裡正在面對的問題：學生秩序、自己準備教材的急迫、學生學習狀況等，造成教師感到不被支持的真實處境。所以，也有教師感受到的權力下放只是一種諷刺，似乎對教師造成更多要求，增加更多負擔。

在課程設計上耗費太多時間，以致其他的教學準備時間都被排擠掉了，覺得這樣的課程發展，老師好像獲益比較多，學生反而好像沒有什麼收穫？！（訪 T4，940920）。

忽略教師的個別差異或缺乏具體的配套，教師們的合作行為都將淪於形式或出於被迫。

為什麼會如此？教師原有的勞動條件並沒有獲得更多實質的改善，教師授課節數並無減少，我們卻必須付出更多的工作時數來實踐所謂的教師自主（訪 T4，940920）。

我希望行政乾脆直接告訴我們怎麼做好了，避免我們無所適從（訪 T6，940922）。

三、以執行目的為取向

課發會定位為推動學校課程發展的功能性常設組織，既然是功能性組織，只要運作或執行的手法不夠精緻，自然會讓人感受流於以執行目

的為取向。例如過度結構化與績效責任取向的行政作為會讓老師感受被要求或勸說執行他人的目的。以教師進修研習為例，制度框架下的研習活動已然限制教師專業自主發展，再加上教師專業成長常以「計算式」思維方式，如參加多少學分的進修課程或是多少時數的研習來證明，鮮能觀察出教師專業成長與深化轉變後的彰權益能，如果教師低意願的專業發展僅是出席偶爾進修或研習，或是為了要求教師符合強制性的要求而已，是無法達成教師專業發展。

有時候研習會變成研習時數的累計，而不是真正為了專業成長或自己的需求（訪 T5，940921）。

學校行政的績效責任取向強化以結果來判定歷程的現象，影響教師的專業批判空間，斷傷教師專業自主權。

其實每次期末的教學及課程評鑑的回饋單，有時我們都隨便寫寫，配合行政完成上級單位的要求，甚至我有看過請召集人一起勾一勾的（訪 T7，940921）。

職是，課程領導者必須體認課發會的運作並非是提供教師或學校裝飾性的彰權益能而已，期待透過在合作安排上給予更高度的敏感性與更多彈性。當然，也不能因為如此而對情感層面的耕耘與迎合外在要求的重視大過於對計畫的適用性與應用性的理性慎思。相對地，可以在課程討論議題的設定上可以彈性運作，透過基本議題與自願性議題的雙管運作，讓學校行政與教師對學校課程發展負起同樣的責任，亦將可以緩和和合作安排可能引發的不樂見結局。

貳、大大國中課發會提升教師權能感限制的成因

研究發現，大大國中課發會提升教師權能感限制的成因可分為：「課發會委員的代表性與專業性不足」、「課發會的定位不明確」、「教師調動頻繁，面臨課程經驗發展銜接問題」、「教師行為呈現保守主義特性」、「政

策不明確及配套措施不足」、「課程領導者角色弱化」以及「社會環境脈絡與學校結構性的影響」等七個面向討論之。

一、課發會中委員的代表性及專業性不足

（一）代表性不足

個案學校規模屬中小型，教師人力資源有限，以及缺乏有效的報酬與獎勵措施，課發會在成員上比較沒有遴選的空間，課發會的成員多半是抽籤或輪流的方式，其組成雖擴及校長、行政人員、各領域教師代表，但缺乏家長代表的參與以及學者專家的專業諮詢，造成學校課發會組成份子，其成員不能充分代表各種利害關係立場，進行社群關係建構的對話，以及強調多元立場論述，進一步使學校革新能夠獲得各利害關係人的支持。

我們學校的代表有一個問題就是代表本身因為是被輪到的，他與領域內教師溝通本來就有問題，所以有時他的意見只是個人意見，而不能代表大部分領域教師意見的困擾（訪 T1，940908）。

更有甚者，曾經發生有教學及班級經營能力欠佳的老師被輪到擔任召集人的經驗，領域成員對其代表性產生質疑，徒增領域成員間的彼此不信任感。因為他們只相信自己，所以整個決策機制流於本位，而不願去理解其他同仁的立場，限縮了教師贏得專業肯定、享有專業地位，進而發揮其影響作用的空間。

我覺得要想吸引優秀的人才加入課發會，能夠充分代表領域的意見，必須要提供足夠的誘因。雖然我們學校有幫領域召集人減一節課，但是這些又兼課回去，等於多了鐘點費，但沒有解決實際工作負擔的問題（訪 A1，950216）。

（二）專業性不足

個案學校教師調動頻繁，新進教師加入，人員異動大，課程發展的專業性及延續性是一隱憂。對於校本課程能積極有效支援以及專業諮詢

也產生一定的限制，再加上成員異動頻繁造成彼此信賴基礎不足，進而缺乏深入匯談與專業交鋒以及對於不合理的反省，較無法透過彰權益能來開展成員的能力。

我們領域上學期因為是新進教師接召集人，一方面他對於我們學校課程發展現況不瞭解，再加上他溝通能力怪怪的，所以幾乎沒什麼人理他，幾乎都是各討論各的（訪 T1，940908）。

成員具備領域專業能力沒有問題，但是擔任課發會委員可能還必須了解課程結構相關的專業知識，這部份能力需要再加強（訪 A1，950216）。

像我們有時候在聊天，到底九年一貫之後我們教學有沒有改變，有老師就說還是照以前方法上啊，沒有什麼不同（訪 T2，940925）。

教師缺少本身以外學習領域的專業知識，無法對其他領域的課程計畫與教學目標提供意見，亦或者教師排斥學習其他領域相關專業或過度尊重而無意見。

對於跨領域的專業討論，我們都使不上力，即便有自己的看法，也擔心逾越份際而作罷（訪 T6，940922）。

在師資養成過程中，對於課程設計專業知能的訓練普遍缺乏，造成教師課程設計能力的不足以及經驗的缺乏。

以前都認為教科書就等於上課內容，很少老師會去思考課程編輯的問題，即便在師資養成過程中，這一塊也很缺乏（訪 A1，940925）。教師普遍缺乏課程領導的專業知能，對於如何協助同儕教師專業成長，無法提供具體有效的專業措施。

雖然有進行同儕視導，但我們大多依照學校發的表格勾勾填填，大部分都以鼓勵居多，具體建議比較少。真要我們說，好像也無法很系統的指出來（訪 T4，940920）。

教師偏重既有經驗的理解模式，忽略課程或教學經驗與課程理論之間不斷的檢視與回饋，容易使教師對課程改革形成「上有政策、下有對

策」的因應模式。

其實課程計畫會真正拿來用嗎？以我們的教學經驗來說，像課程計畫只是用來回應當前的教育政策規定而已。如何真正能讓大部分學生都能理解我們講的內容才是重點（訪 T7，940921）。

二、課程發展委員會的定位不明確

大大國中課發會在組織任務上與學校教務處、學校行政會報以及領域課程小組會議有部分重疊情形；其次，囿限大大國中的學校規模與人員編制，部分成員必須扮演多重角色，也會造成力有未逮的瓶頸，以及學校對課發會決議的重視程度及宣導等在在都造成課發會定位不明確的重要因素。

受訪教師認為參與課程決定產生理想與現實的差距，導因於學校對課發會委員在課發會作課程決定的重視程度。目前大大國中的實際作法，雖然將課程發展委員會組織定位在很高的位階，卻逐漸看不到學校課程發展的成效與品質，甚至憑藉行政裁量權為處理事情的準則，對學校課程的整體發展確實產生一定的影響。

教務處在課發會的運作中扮演主要角色，甚至是主導角色。一般而言，課發會的議程擬定、召開、決策後的執行也常與教務處有密切相關（訪 T3，940925）。…雖然開放討論，但決定還是行政，例如分組教學，雖然我們不贊成，但學校還是會因為升學壓力等所謂整體考量，最後逕自做成決議（訪 T4，940920）。

課程發展委員會是一個功能性編組的委員會，在處理學校課程與教學的相關事宜時，勢必與行政會議、校務會議的討論事項重複交集。所以會有成員質疑課發會又不過是因應政策所製造出來疊床架屋的組織，研究者根據訪談資料整理行政組織分工表如表 4-9，發現課發會、校務會議與行政會議部分功能的重複以及小型規模學校的組織多元而成員大部分得扮演多重角色，理想上可以拓廣成員關注範圍，使其更為周延，

但在實際層面，因多非屬成員直接業務或責任，認識了解有限，反而造成角色混淆的負擔。

我們學校規模不大，有些人可能同時是好幾種會議的代表，其實有些議題可以統整在一起，就不需要開這麼多會議了（訪 T4，940920）。

現在學校會議真的太多了，有時候沒注意，開來開去都不知道重點在哪裡（訪 T2，940925）。

有時候我們在課發會提出的問題，到了導師會報又要再提一次，會覺得很困擾（訪 T1，940908）。

此外，學校未作廣泛有效的宣導，協助並說服教師對課發會組織的認同，以及對課發會運作程序的了解已共同參與。

剛開始開會的時候，我不太了解課發會要做什麼，問了其他老師，他們也說不清楚，只知道教務處會規劃主題讓我們來討論、分享（訪 T2，940925）。

表 4-10 大大國中行政組織分工關係表

組織	成員	人數	功能與任務
課程發展委員會	主席：校長 委員：處室主任、家長會代表及各領域召集人	13 人	1. 教師專業進修及課程評鑑 2. 學校本位課程發展及設計 3. 學校行事規劃，日常事務及協調與運作 4. 教科書之評選決議
校務會議	教職員工 家長代表	約 45 人	1. 議決學校重大事項 2. 議決學校層級法令 3. 學校各單位業務報告與溝通

續表 4-10 大大國中行政組織分工關係表

行政會議	校長、行政人員、年級代表	18 人	1. 討論並議決學校例行事務執行方向 2. 各處室協調溝通
各領域課程小組會議	各學習領域成員	37 人	1. 課程之設計、實施與評鑑 2. 協助校本課程之發展 3. 各年段教科書之評選
導師會報	各處室主任 全校導師	21 人	1. 說明及協調例行事務之推展 2. 分享班級經營之經驗 3. 教師輔導知能與班級經營能力提升

資料來源：大大國中九十四學年度課程評鑑資料

三、教師調動頻繁，面臨課程運作的課程發展經驗銜接問題

在大大國中，本研究也觀察到一個特殊的現象：「新進教師課程發展銜接」的問題與困境。受到大大國中課程發展歷史脈絡的影響，學校內約存有三成教師歷經新課程試辦的鍛鍊，訪談過程中，明顯發現對於課程發展的概念，以及對於大大國中本位課程的了解，遠深入於隨後新進的教師。由於教師流動性大，這種「新進教師課程發展銜接」的問題益顯嚴重。

我們領域面臨課程老兵逐漸凋零，以前領域研究會對話的內容，發現新進教師無法融入，我們就必須等待，或先透過活動聯誼建立關係後，這樣比較容易快達成共識。像我們領域這樣算好的，有的領域可能會讓這樣的對課程冷漠影響到領域內的對話氣氛與課程發展（訪 A3，950216）。

學校行政想要把課程發展的權責交付教師，但教師卻沒有意願承擔的原因，主要因為長期以來，教師不具課程決策與發展的責任，已習慣於執行所被交付的教學任務，對於新賦予的課程自主權不感興趣，認為只是在繁重教學、行政、輔導負擔外，再徒增額外的課程設計負擔。

理想與現實是有差距的，目前教育的大環境沒有改善，我們老師必須擔負升學以及學生管理的壓力，實在沒有餘裕時間來進行課程設計，更何況現在書商競爭之下，教科書內容可以說是越來越完善（訪 T6，940922）。

我們希望行政能明確告知我們如何做、怎麼做，這樣不會浪費時間。尤其像我們剛才加入，我們也在摸索以前大家怎麼做，我們都全力配合（訪 T8，941002）。

所以，即使課程發展委員會已經設立，所有規劃工作還是落在行政人員身上，教師只是配合行政安排，負責提出相關意見或完成指定任務。

四、政策不明確及配套措施不足

學校本位課程的實施代表課程發展權力的下放。然而，教育部雖然將課程發展的部份權力下放給學校，並規定應成立學校課程發展委員會以茲因應，卻未能提出足夠的相關配套措施，亦未能考量城鄉差距、學校規模等，政策推行必然左支右絀，讓教師感受政策不明確及配套措施不足。

過去政策常常朝令夕改，教師對教育政策失去信心，可能保持觀望的態度等待其結果。

教育政策總是反反覆覆，之前有規定教師研習時數，做了兩三年又不了了之。現在大家都有問號，有問號就不會積極投入，觀望的人居多（訪 T6，940922）。

我們老是學外國那一套，不管放在我們身上適不適用，那把它移植過來。你看課程統整最後還不是不了了之（訪 T3，940925）。

數學從暫綱到正綱，還不是又回到和以前部編版一樣的年級細目表。建構數學到頭來也建構不下去（訪 T4，940920）。

前例凸顯了改革的內涵必須具有明確的內涵與完善的配套措施，其中包括教師員額編制、領域應授時數的鬆綁等，俾利實踐過程中減少教師壓力。

如果今天的教育政策做了很完善的規劃，讓老師能夠徹底了解去執行，那絕對沒問題。重點是今天我們不是很了解就去做（訪 T8，941002）。

以我們學校規模來說，如果同領域有三個以上接行政，就會影響領域的師資結構，甚至要用兼課或代課老師來因應，所以人員配置以及授課節數都應是政策的重要配套措施（訪 A4，950216）。

五、教師文化呈現保守主義特性

大多數教師都是仰賴那些自己熟悉的，足以幫助他們處理日常教學的知識或經驗，一旦改革威脅到教師，讓他們熟悉的經驗失效，剝奪他們的技能，改變就容易帶給教師失落、焦慮和掙扎，容易在課程決定的歷程中退縮。

有一次安排小小國中曹主任到我們學校分享合作學習，聽完之後老師都覺得不錯，但是又會覺得在現場因為種種因素實施起來會有困難（訪 A4，950216）。

面對學校整體發展，容易陷入僵化的思維，最好相安無事、故步自封；如果是以教學、教師、學生的多元現實考量，勢必面對差異的不穩定，以及尋求一制共識的挑戰。

其實我覺得現在教育本來沒有什麼問題，是教育改革越改越糟，像現在有彈性節數的爭取，明明好好的課程架構，要不同領域教師爭來爭去，不是很奇怪嗎？（訪 T2，940925）。

舉例而言，雖然教師可以選擇對本身教學、學生學習最有利用的教

科用書，擴大教師在課程決定上的權力，倘若教師仍習於傳統教材教法，只願意接受熟悉、易教的內容，無形又回到教材的一元化。甚至教科書開放之後，套裝課程因出版社努力而更加完備，而這些教學配套資源，對原本依賴教科用書的教師而言，無疑是讓他們的專業能力更加退化。尤其參與課程發展雖然是法定賦予教師的權力，但執行能力未及任務需求時，授權可能演變成虛應故事，在尋找對策的消極態度下，權力無形被削弱。

以前教科書就是由統一專家學者弄好給你，除了教師甄選或教學觀摩外，要去編寫教案的機會比較沒有。再加上在師資培育過程中，教師在課程發展與設計的訓練也比較少。所以現在叫我們寫有點難（訪 T6，940922）。

在同儕關係之中隱約存有微妙的互動關係，許多老師工作強調「教室自主權」與「無干擾的規範」，不願意干涉或過問他人的教學，造成經驗分享與修正的困難，反映教師保守文化。

對於跨領域的專業討論，我們都使不上力，即便有自己的看法，也擔心逾越份際而作罷（訪 T6，940922）。

六、課程領導者角色的弱化

校長及教務主任擔任學校本位課程發展的關鍵角色，主要如何讓教師在專業自主的氛圍下，同時持續進行專業開展與增能，所以授權不是棄權，彰權益能的權力增加是透過學習而得來的，課程領導者應協助營造或引導透過開放互動以不斷重新建構新的思維，進而累積帶動成員與組織變遷的力量。

宣校長有一種人格特質，她讓我們感受到在課程發展過程中，我們老師的能力是被高度期待的，課程發展的結果則是一種偶然（訪 A1，950216）。

我覺得現在的校長比較重視校園和諧，重視教師的感受，所以像以

前那樣一定要老師如何照著做的要求就沒有了（訪 T7，940921）。

課程領導並非僅止於思維的改變，這種理念的落實，必須藉由學校核心人物有系統的規劃與推動，亦即是在理念層級，應致力引導成員超越現狀的探索，以利學校組織的真正改變，在實踐層級，應著重教師真正經驗的維護，也思索情境的限制，會使對問題的定義趨於務實。因此校長便扮演著重要的角色，他不僅只是一個指導者，還是教師心目中的專家教師。

從宣校長開始以線性的學校本位課程發展工作流程模式，著重行政管理模式設計。雖然會有老師會自發性進行一些課程的變革或實驗，但都僅止於個人部分，大部分的老師仍處於被動狀態。當時行政就會設計很多機制：「導師高峰會」、「發展多元社團」、「社會統整課程」等，讓老師去發揮。

我覺得教師共識的凝聚，還是行政的力量在主導。行政不斷設計一些機制，讓老師跟著這些機制不斷形成（訪 A3，950216）。

剛開始每個老師都會自發性的想給學生一些東西，但後來從外面吸收許多知識進來，就希望做得更好，最後變成行政的領導。所以大大國中開始是有一些人起頭，先有想法，但後來由行政介入統籌主導。其實我覺得很多事情的推行，行政力量佔大多數，如果行政不推動，自發性的產生蠻難的（訪 T3，940925）。

這樣的課程發展經驗與模式帶給大大國中影響延續至今，已然形成殊有的校園文化，讓後繼校長難有發揮空間，大部分都採授權給教務主任來規劃主導，將課程與教學領導重心轉移回行政事務，亦隨著教務主任的更迭，課程發展的規劃腳步做了部份的調整與修正。

我發現在宣校長時候，我們將課程發展架構定調，一些本位課程方案也陸續產出，一方面大部份老師都覺得走得太快，大家有點吃不消，再方面，我們這幾年都在反省這些課程執行的成效做適當的調整（訪 A4，950216）。

繼任的課程領導者認為權力關係是零和的，爲了促進扁平對話，充分授權，不應該有太多的干預與管理，因爲這種過度尊重的消極心態，形成課發會功能與課程領導者角色的弱化。

近幾年，課發會的角色以政策宣達居多，比較多針對學校課程發展方向，提出具體對話與討論。像現在學校要推教學視導，行政也沒有提出具體落實的機制。主要看領域氣氛或領域內關鍵少數老師在推（訪 A3，950216）。

雖然宣校長在時，我們好像比較辛苦，要花很多時間來進行自我專業成長與校本課程開發。但走過來之後，發現也留下的一點東西與收穫。相對地現在的課程討論就比較流於表面，也較不會有壓力，當然最後的成就感就比較少（訪 T3，940925）。

研究發現，當領導者沒有了解成員能力水準的差異，並且成員能力發展未臻成熟時，課程領導者就中斷持續對成員的能力保持期待與鼓勵，甚至於放手，即會停滯原先激發的能量，甚至回歸原點。職是，課程領導不僅是團體裡的掌舵者，亦是團體中的中介者，願意伸出雙手將學校內的人事物拉攏一起，並透過課程領導者能夠看重且看到不同教師所擁有的能力，搭建平台引進資源讓教師充分去展現能力，都能成爲領導者。

七、社會環境脈絡與學校結構性的影響

社會大眾在我國傳統科學文化長期薰陶下，所持的制式評量信念及升學主義，侷限了學校執行措施與教師的課程理解與實踐。

現在家長看學校多半是以升學為主，學校課程辦再好，沒有幾個前三志願，還是會覺得學校沒有做事（訪 T4，940920）。

各種社會勢力則透過政治活動來影響學校教育，學校、家長、主管教育機關之間的三角關係，常因各種勢力的不同介入有不同的轉移。

現在雖然規定常態編班，但有家長還是比較贊成菁英教育，就會影響

我們學校目前的能力分組教學編組情形。還有像髮禁解除，我們老師和家長都不贊成，但教育部還是要推動。我要表達的是課程改革也是一樣，背後勢必有不同的勢力在角力後的結果（訪 A1，940925）。

另外，學校內的時間結構規範教師教學與學生學習的基本節奏，教師授課時數的飽和、教師員額編制的不足而減少教學型態改變的機動性。

一個禮拜十八節課，加上兩節研究會時間，光是備課及批改學生作業時間都不足，更遑論教學創新（訪 T8，941002）。

社會領域經過九年一貫課程改革之後，面臨分科教學與課程統整的問題，如果分科教學，每個禮拜一節課要上幾千年歷史怎麼上，有後放假、考試或學校行事活動又把時間用去，很無奈。若要合科上，我們分科背景上起來很心虛（訪 T3，940925）。

學校行政人員由學校教師兼任，隨著新學年開始，教師所兼的行政職務可能產生調動與變化，導致教師或行政人員在行政事務的處理上可能產生重新的適應與調整，較不利學校課程的發展或創新。

理主任比較重視教師自主，不會交代許多任務，所以我們學校現在課程發展的壓力相對比較小（訪 T5，940921）。

所謂換了位置就換了腦袋，有時候因為角色不同，對待事情的看法與處理態度自會有所不同（訪 A1，950216）。

參、小結

綜合上述，大大國中課發會對提升教師權能感的限制及其成因大致有以下幾項發現：

（一）大大國中課發會對提升教師權能感的限制

1. 課發會組織運作雖然已建立模式，但是運作或決策過程缺乏考量組織中錯綜複雜的情感因素與人際溝通的重要性，降低教師參與的自願性。因為非教師自發性的活動，所以無法對課程決策積極投入，教師

權能亦無法真正獲得提升。

2. 課發會組織雖然提供了教師同儕專業對話、合作決策的平台，但是缺乏良善的課程支援環境以及兼顧教師的個別差異，合作就會成爲強迫性的義務。因爲合作成爲強迫性義務，所以任何課程改革作爲都成爲教師多餘的負擔，無法深層激發教師對課程發展的自覺與自省。
3. 課發會定位爲推動學校課程發展的功能性常設組織，既然是功能性組織，只要運作或執行的手法不夠精緻，自然會讓人感受流於以執行目的爲取向。因爲以執行目的爲取向，預期成果限縮了教師專業成長與深化轉變後的彰權益能。

（二）大大國中課發會對提升教師權能感限制的成因

- 1.因爲大大國中領域召集人採學年輪流制，以及缺乏家長代表的參與、學者專家的專業徵詢造成代表性的不足；其次，個案學校教師調動頻繁，新進教師加入，人員異動大，課程發展的專業性及延續性是一隱憂。對於校本課程能積極有效支援以及專業諮詢也產生一定的限制。
- 2.因爲大大國中課發會在組織任務上與學校教務處、學校行政會報以及領域課程小組會議有部分重疊情形；其次，囿限大大國中的學校規模與人員編制，部分成員必須扮演多重角色，也會造成力有未逮的瓶頸，以及學校對課發會決議的重視程度及宣導等在在都造成課發會定位不明確的重要因素。
- 3.受到大大國中課程發展歷史脈絡的影響，學校內約存有三成教師歷經新課程試辦的鍛鍊，訪談過程中，明顯發現對於課程發展的概念，以及對於大大國中本位課程的了解，遠深入於隨後新進的教師。由於教師流動性大，這種「新進教師課程發展銜接」的問題益顯嚴重。
- 4.因爲政策不明確以及相關配套措施不足，導致教師對教育政策失去信心，可能保持觀望的態度等待其結果。
- 5.因爲教師文化呈現保守主義特性，改變就容易帶給教師帶來失落、焦慮和掙扎，容易在課程決定的歷程中退縮。這波新課程改革強調打破

教室藩籬，形成教師合作文化，與教師的保守文化正好背道而馳，很難一時之間扭轉。

6. 校長與教務主任是課程發展的關鍵角色，如果領導者將重心轉移至行政，中斷持續對成員的課程發展能力保持期待與鼓勵，甚至於放手，即會停滯原先激發的能量，甚至回歸原點，造成課程領導角色的弱化。
7. 社會環境脈絡與學校結構性的限制，侷限了學校執行措施與教師的課程理解與實踐，減少教學型態改變的機動性。