

第二章 文獻探討

本章針對與本研究相關的文獻作分析與討論，以作為研究設計及研究結果的依據。全章共分為三節：第一節先說明教師彰權益能的意涵；第二節為學校課程發展委員會理性基礎與運作結構；第三節在探討學校課程決定的運作機制與教師專業權能發展的關係。

第一節 教師彰權益能

教師是教育改革成敗的關鍵，再良善的教育制度或課程設計均有賴教師在第一線的推動，唯有教師的主動參與，能夠正視其在改革中的主體角色，改革才能產生實質的改變。質言之，任何漠視教師在教改中的地位及實力措施，終將被遺棄、淘汰。Hargreaves(1991)指出，好的課程發展途徑，必須能認清教師與課程的不可分離關係，釐清教師的課程角色，視課程發展為教師再教育的過程，透過課程發展，提供教師不斷學習成長的機會，從中淬煉教師專業判斷能力，縱橫起教師與課程互動的關聯（張嘉育，1999）。

以往進行的學校權力研究，焦點集中於校長身上，主要是過去中央集權的行政體系，校長是教育部在學校的代言人，校長也就是順理成章的獨攬了所有學校的權力。在這樣一種教學者從屬於行政者的現象底下，形成了一種菁英與大眾權力關係，也就是少數擁有權力的人，控制組織主要的支配權，型塑著大多數不擁有權力的人之生活。以往教師的工作環境在教育部、教育局或學校的種種行政命令、行政裁量下，受到極大的限制，而無法擁有施展專業能力的空間，當國內外教育改革風潮走向權力下放、地方分權、實施學校本位管理的制度，教師彰權益能的

行爲也益發受到重視（陳志和，2002；單文經，2001）。以教師爲授權或增能的對象則要追溯 1980 年代以後，受到後結構主義的思潮衝擊，強調個人情感抒發及創造能力的發展，其中強化了「解構」個體及「賦權」是最基本的精神。恢復個人主體性受到重視，賦予學校及教師的權威與責任，在此潮流中更能凸顯其合理性（簡良平，2003）。

壹、彰權益能之概念分析

在討論教師彰權益能（teacher empowerment）之前，應先就 empowerment 這個重要關鍵字進行分析，俾利本研究探索教師彰權益能理論基礎的瞭解。

Empowerment 是 empower 的名詞，而 empower 一字是 em 加上 power 而成的，表示「使成...」的意思，並帶有加強語氣的力量。根據 Random House 辭典（1966，486）的解釋，「empowerment」有兩種意義：一是「權力或權威」；二是「增能或允許」（引自廖運楨，2002，28）；梁實秋編（1988）也認爲 empower 解釋有兩種：一是「授權與...」；二是「使能」。準此，empowerment 其意即除了權力授給成員的意義外，同時亦強調成員自身能力增進的積極性意義。

彰權益能（empowerment）的概念與運用不僅侷限於教育場域，近年來有關彰權益能（empowerment）之國內研究也含括企業管理、護理行政、公共行政、教育行政等領域，所以「empowerment」在國內學者間的翻譯裡常因研究動機、旨趣不同而各有巧妙，諸如：授權活化力、賦能、灌能、授能、強化、充能、授權、增權、增能、專業權能、授權增能、彰權益能、擴權增能、賦權增能、賦權、增權賦能、賦予權能、授予權能、專業授權等，整理如表 2-1。儘管譯名不同，應用領域不同，但對於「empowerment」彰權益能的詮釋，其主要意涵不外乎權力的彰顯以及能力的增加。本研究爲使行文具有一致性與明確性，在參考上述

以譯法之後，決定以「彰權益能」作為本研究對「empowerment」的譯法。

表 2-1 「empowerment」中文譯名

應用領域	中文譯名	研究者/年代
企業管理	灌能	陳育美（1996）、呂盈良（1997）、高明智（2001）
	授能	林士瑋（1997）
	賦能	陳翠綾（2001）
護理行政	灌能	王秀珍（1997）
	強化	湯蕙娟（1998）、謝玉娟（1998）
	充能	呂秀蓉（1999）
公共行政	授權活化力	施能傑（1995）
	授能	楊敏珊（1996）、孫本初（1997）
	賦能	林秀聰（1998）、吳定（1998）
教育行政	授權	李新民（1995）
	增權	沈姍姍（1995）、王俊斌（1998）、張稚美（1998）
		林海清（1999）、洪嘉鴻（2002）
	增能	顧瑜君（2002）
	專業權能	鍾任琴（1997）
	授權增能	林志成（1998）
	授能	吳正成（1999）、張心怡（2001）、潘安堂（民 2002）
	彰權益能	王麗雲、潘慧玲（2000）、甄曉蘭（2001）、黃乃瑩（2002）、陳志和（2002）
	擴權增能	許籐繼（2000）
	賦權增能	郭昭佑（2000）、郭昭佑、陳美如（2002）
賦權	廖運楨（2002）	
	周淑卿（2002）	

續表 2-1 「empowerment」中文譯名

	增權賦能	盧美貴（2000）、洪孟華（2002）
	賦予權能	蔣興儀（1997）
	授予權能	周佩儀（2001）
	專業授權	陳美玉（1996）

資料來源：研究者自行整理

Conger 和 Kanungo（1988）認為彰權益能是一種心理動機的結構，係指「使能」而不僅有「授權」。因此，彰權益能可定義為提昇組織自我效能感的歷程（周旭華譯，2003）。

廖楨運（2002）認為傳統的授權概念包括授權的脈絡具有從屬關係；授權代表權力的下放；授權不是棄權，授權者對於被授權者保持有指揮與監督之權；授權有一定的範圍；以及傳統的授權概念未能考慮環境的條件，即未能提及環境所能提供選擇與成長機會或部屬的知覺，並同時指出，彰權益能（empowerment）相較傳統的授權（delegation）概念有更寬廣的意涵。彰權益能的構念是與環境及個人呈高度相關，這個構念是：「一個有選擇和自主機會的環境加上個人的才幹與能力投入，在那個環境裡，個人能充分展現其才幹」。

另外，林秀聰（1998）亦針對彰權賦能（empowerment）和授權（delegation）所論及不同的權力關係提出看法。認為彰權益能使組織成員更有能力、活力與創造力，而不只授予必要權力而已。增權益能的權力是來自個人本身，權力的增加是透過學習而得來的，組織中的權力關係是非零和的；而授權的權力來自組織中的職位，權力的增加是來自層級節制的關係，組織中的權力關係是零和的。彰權益能和授權主要區別在於：彰權益能所增加的是員工的能力與創造力；授權所增加的是成員的控制幅度。彰權益能是內在的，係釋放原先屬於個人的權力，此種權

力是不能被剝奪，也不是從外面賦予增加的。

表 2-2 彰權益能（empowerment）和授權（delegation）的權力關係

	增權益能（empowerment）	授權（delegation）
權力來源	個人本身	組織職位
權力增加	透過學習	層級節制
權力關係	非零和	零和
結果	創造力	成員控制幅度
增加方式	內在的	外在的

資料來源：林秀聰（1998：31）。

Sergiovanni（1991）強調，彰權益能必須結合道德良知的義務觀念，與社會契約的責任使命，例如：一個人可能無法隨心所欲地安排自己想做的事，但可以在這些必須做的事上，構思有意義的決定。正如 Lightfoot（1986）所言：「彰權益能（empowerment）就是給人自主、責任、選擇和權威的機會」。

陳志和（2002）認為彰權益能的特點在於將原本侷限高層領導的特權，如人事權、預算權等，下放至組織成員，並明訂決策規則與範圍和適時的回饋，使成員能明確得知其決策權力的限制與其決策責任範圍。在這樣的過程中，成員不只在權力上有所彰顯，在能力上也有所增加，成員在工作滿意度，參與決策及行動信心也有明顯的增長。

Dunst（1991）亦認為權能的概念包含授權與執行兩個層面的論題：
（一）授權的層面：指組織授權給予個人的能力經驗，組織提供成員自

主、選擇、控制及責任的機會與權力。

(二) 執行的層面：指組織允許個人發揮其潛能，使成員能發揮自己的能力，學習有助於任務完成的知識，並藉此以強化其效能。

Rinehart 和 Short (1993) 認為彰權益能是學校重建和改造的重要部分，擴展教師參與的角色是需要的，它能使教師變成有效能的決策者。他們指出，彰權益能有三個層級（引自廖運楨，2002：31）：

第一層級：是彰權益能的草根層級，即是教師發展其專業意見，變成一個問題解決者。行政人員承認教師參與的重要性，並鼓勵教師扮演教學、預算、行事曆等等領域的「參與決策者」角色。

第二層級：是透過與學校課程有關的特定計畫以發展彰權益能。透過這些計畫，教師可以獲得知識、技巧，並發展自我效能、影響等感覺。

第三層級：是學區或州立法機關的授權。

此外，許多彰權益能的討論都極為強調社群的重要性，即在彰權益能過程中來自社群的支持與共同努力。彰權益能來自彼此共同的對話，共同致力於改善個別參與者的生活，同時也試著改善所有社群中每個人的生活，個人的彰權益能和社會的彰權益能基本上即是彼此依賴，並相互依存地互相影響、增強（Kerisberg, 1992）。所以，學校中課程發展委員會為例，一位個別課發會教師成員的彰權益能乃是和所有教師同僚的彰權益能密切配合。

王麗雲、潘慧玲（2000）綜合多位學者看法，將增權益能歸納成三面向：在心理面向上，肯定個人的價值與能力；在行動面向上，彰權益能概念應伴隨具體行動，以促進工作完成和組織改進；在政治面向上，認為個人應該在增權益能過程中，發展個人參與能力，扮演有價值的社會角色，具備專業知能與批判能力。

回顧國內外相關的文獻，茲整理各學者對於彰權益能主要界定看法有四，如表 2-3（王永琳，2001；陳志和，2000；鍾任琴，2000；潘安堂，2002；郭逸瑄，2002）：（一）控制與權力的授予；（二）激勵與增進

自我效能；(三) 強調同時賦予權力及使有能力；(四) 自我控制的發展歷程作用。

表 2-3 彰權益能的定義表

分類	學者	年代	定義
控制與權力的授予	Sirkin	1993	認為彰權益能就是授予基層員工不必透過層級節制的官僚體系便能處理顧客抱怨的權威，也就是讓部屬不經上級的允許便可自行處理內部問題。
	Daft	1995	彰權益能的意義是工作中分享權力或轉移權力，對工作與任務有做決定的責任和權力，使部屬更能自由行動已完成工作。
	Champy	1995	主張彰權益能是重新分配權力與控制。
	Gramer	1995	以為彰權益能最簡單的解釋就是給予權力 (giving power)，意即提供人員不同程度的機會，使之能夠積極行動而影響其生活。
	Randolph	1995	認為增權益能是藉由重組和釋放組織中的權力關係，使所有成員充分發揮其知能，並激發工作動機的歷程。
	Willis	1999	認為彰權益能是組織中的所有人員在制定決策與解決問題時共享權力，其也意味著管理階層轉移、分配、放棄原有的權力，以創造一個更具有力量的組織。

續表 2-3 彰權益能的定義表

控制與權力的授予	柯進雄	1997	認為彰權益能是組織的上級主管或單位，將一定的權力與責任，委授予下級人員，以完成特定任務。
激勵與增進自我效能	Conger & Kanungo	1988	將增權益能視為提升組織成員內在動機的必要條件與過程。
	Thomas & Velthouse	1990	主張經由領導者的鼓勵，使成員的外在行為與內在動機相互協調的歷程。
	Whetten & Cameron	1991	認為增權益能可以增加對於有限資源的控制及自我效能感的提升，授予員工適當的權力可以增加工作績效，因此彰權益能對於增加員工的自我效能感有正面的幫助。
	Spreitzer	1995	認為增權益能是一種激勵結構，以工作為基礎的增權益能不是一種人格屬性，是個人在工作環境中所形成的認知。
	Mohrman, Cohen & Mohrman	1995	主張增權益能是達成組織目標、成就的一種能力。
	Blanchard	1996	認為增權益能並不是給予權力，相反地，是激發人們早已具有的知識、經驗和動機，並讓其充分展現於工作上。
	強調同時賦予權力即使有能	Barner	1994

續表 2-3 彰權益能的定義表

力	洪良浩	1997	認為增權益能與使有能力同義，就是使能力低的人，變得能力高；能力高的人，願意竭盡所能。
自我控制的發展歷程作用	吳正成	1999	將增權益能解釋為：透過權力運作過程，領導者授予成員權力，賦予成員應有責任，讓成員更專業，更能夠成長的一連串作用歷程。
	張心怡	2001	將增權益能分做兩個概念解釋，增權代表權力授予，交付權力任務與他人履行的歷程；益能代表增進能力，協助他人增進其自我管理及做人做事的過程。
	潘安堂	2002	增權益能可說是與權力賦予、能力增加、自我效能提升、控制知覺有關，代表一種管理與領導的興革。注重人在環境中的重要性，降低以物質環境特徵來決定一個人的知覺及行為的重要性，須借助於各種方法的逐步配合與長期努力，達到組織文化之變遷，並在增權益能的各個層級達成增權益能應有之表現。
	郭逸瑄	2003	認為增權益能概念有三：一是環境上的客觀條件，包含權力的賦予、能力的增加與參與機會；二是組織成員主觀條件，包含意願的投入、責任的承擔、效能的提升；三是主客觀因素交互作用的影響。

續表 2-3 彰權益能的定義表

自我控制的發展歷程作用	Sumsion	1994	權能是一種歷程作用，係指個人轉化的歷程。換言之，權能是個人企圖克服組織剝奪其權力的歷程，並藉以達到組織政策的改革。
	Dauphinais & Pederson	1995	增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而至參與階段最後才達到以重視員工所有權及高度個人責任感的增權益能階段。
	鍾任琴	2000	權能是專業發展的歷程，是心理知覺的結果，是指授權及權力分享的概念，也是一種權力的結果。當個人擁有權能時，即代表個人擁有自主權、負責任，並享有專業的權威。

資料來源：研究者自行整理

綜合上述學者的觀點可知，彰權益能事實上是一個涵蓋相當廣泛的多元概念。彰權益能在不同主體、不同的情境脈絡下呈現不同的面向與意義。但其核心概念仍不脫彰顯權力與增加能力、活力與創造力，一起為集體同意的目標而努力。以教師而言，如果覺得自己被賦予責任感、具有影響力、能參與校務決策、自己的智慧是有價值且被重視的，教師會更致力於教學，提昇教育效能。

貳、教師彰權益能之興起原因與概念分析

一、教師彰權益能之興起原因

教師彰權益能理念經常隨著研究重點、論述觀點而有所不同。然其概念背景仍有脈絡可循，綜合國內學者的看法（王麗雲、潘慧玲，2000；黃乃瑩，2000；許如菁，2001；陳志和，2001；廖運楨，2002；潘安堂，2002）茲可從教育改革訴求、企業經營潮流、學校重建方面分析其背景概念，有助於瞭解教師彰權益能概念的全貌。

（一） 因應教育改革的訴求

教師彰權益能係美國第二波教育改革的主體方案，它源自第一波教育改革採行集權式領導與標準化評量的失敗。第二波學校教育改革認為教育事務不應再如過去由學區董事會、立法機關，或州教育董事會等機構來統籌負責；而主張由第一線的基層學校來面對並解決實際教育問題，因而開始重視教師專業及參與決策的重要性，讓教師參與學校行政核心運作，促成教師彰權益能的提倡。

（二） 企業經營潮流的影響

教育環境對教師彰權益能興趣的提高，主要來自於工商業對努力改善生產力的啓發（Short & Johnson，1994）。一九八八年英國的教育改革法案（Education Reform）設立了績效指標以監控教育過程。此績效指標主要乃為指出過程的效率（Efficiency）；然而它們只能提供學習品質與組織在滿足顧客需求上之效果的一些基本衡量。有許多欲超越這些績效指標的機構開始認真將全面品質管理視其為增進服務水準的方式。較多的自主亦同時代表更多的績效責任，促進教師彰權益能的發展。

（三） 學校組織系統性的反省

教師彰權益能是對傳統科層體制的反動與質疑，強調每個教師都有相同的行動機會，並經由不均衡權力關係、意識型態角色及弱勢者對

於現狀改變之承諾探索，來開展教師的能力。認為教師應加強其專業能力的學習成長；同儕間的專業合作與對話互動；強化其專業自主權，以批判思考、創意求新來協助學校改進，職是，教師彰權益能有其必要性。

實際上，教師授權有很多困難，其核心問題在於：有多少教師覺得自己需要被授權？很多教師在教室中深感滿足，並不覺得有研究的必要；而且，改革所鼓勵的這些工作是「外加」在原有的工作上，工作量增加，各種研究對教師而言顯得不夠實際，教師工作負擔是必須考量的問題。另一個授權的問題是教師的權威與責任需要重新定位，如果學校無法釐清教師課程決定的權利與義務的範圍，教師無法體會課程決定的益處，他們不會想執行這些權力（簡良平，2003）。另外，吳靖國（2003）也指出，教師被授權的意願不單純是教師自身的問題，而可能來自於同儕及整體環境的影響。教師若不願意面對變革，則課程改革對學校組織意識型態衝擊衍生了兩個問題：教師問題構成能力與解決能力的不足，和新權力傲慢的產生（張永宗，2003）。其次，對於學校組織的行為規範亦衍生兩個衝擊：把自己當作不成熟的觀望者；和寧願建立自己的沙堡（黃乃熒，2002）。教師的憂心與裹足不前，反映了教師在課程改革歷程中被動角色，更彰顯了教師在整個教育體制中的權力位置的邊緣化（卯靜儒，2001）。

職是，教師彰權益能是當前教育改革最重要的里程碑（Klecker & Lodman, 1998），中外皆然。就西方國家而言，美國最近的教育改革，即以教師彰權益能的理念為基礎，並因此動帶了學校本位管理的風潮（Keith, 1996）。其重要的意涵是經由權力結構的改變及解放，讓教師有較多的參與機會及決策權，驅使教師成為教育改革的代理人，因而教師成為教育改革最重要的成員，藉以開展教師的能力，期能達到改善學校品質的目的。就我國而言，教育系統受西方國家影響甚巨，所推動的各項教育改革，也有基於教師彰權益能觀點而為的趨勢。例如：教育改革總諮議報告書（教育改革審議委員會，1996）指出，民主、多元、平等

是我國教育改革的方向，旨在透過教育體系權力結構的解放，以及教育制度的鬆綁，驅使整個教育系統逐步開放，藉以增進系統自我反省與發展能力，俾利達到學校革新的目的（黃乃熒，2002）。

Schwab(1983)主張彰權益能的目的在讓教師討論、慎思與決定教甚麼、如何教。Brown(1986)主張彰權益能乃是讓成員祛除參與決策路徑上的障礙，並且獲得更為平等的權力關係（引自李新民，1995：306）。

「教師彰權益能」在國內雖尚屬概念討論階段，不過，王麗雲、潘慧玲(2000)在「教師彰權益能的概念與實施策略」一文中，綜合國外許多學者(Mojkowski & Fleming,1988；Mertens & Yarger,1988；Reep & Grier,1992；Rice & Schneider,1994；Reitzug,1994)等人的見解指出教師彰權益能在學校改革、組織研究、教師專業研究以及教育領導研究發展的重要性，這些領域共同的趨勢，是主張改變學校原有的權力架構，提升教師參與決定的權力與能力，以改進教師的專業地位與專業能力。在學校改革方面，學校本位運動強調由下而上、權力共享的決策模式，將教師參與學校決策視為促進學校變遷的重要方法；在組織研究方面，源自企業界全面品質管理，強調組織的問題應由問題最接近的人來解決，站在第一線的教師，必須要有權有能，以處理其實務工作；在教師專業化方面，提高教師基本學歷要求，或是建立教師分級制度，未必能保證教師專業化的達成，比較可行的方式，應該是提昇教師的彰權益能及參與的重要性。另外，在領導的概念方面，領導概念的轉變也與教師的彰權益能概念不謀而合。傳統領導重視方向性與影響性，而最近批判理論的領導概念，則主張領導者應該使成員有權能評估甚麼目標是重要的？甚麼情況是有助益的？領導者主要角色是協助教師的發展。

我們發現面對課程改革，有的老師全心投入，有的採取技巧性的應付，有的靜觀其變，等待大局底定，大家發出固定運作模式之後，再來移植借用。無論如何，教師對課程改革所抱持的態度、所涉入的思維、

所產生的覺知、所帶出的行動，絕對關係著課程改革的成效，也牽引著教學實踐的走向。

二、教師彰權益能概念分析

從彰權益能具有兩種意義：「授權」、「使能」來看，對教師彰權益能的內涵分析，應該可以再細分成兩個向度來論述，一是教師彰權情形；一是教師益能情形。彰權通常會和權力及權威轉移過程有關，有助於人們更能瞭解本身應具有的權力；益能則能幫助人們發展所需的能力來管理其增加的權力。簡言之，教師在具備更多權力下，而獲致更多的能力，當能力發展更加成熟之後，便要有條件要求更多的權力，亦即彰權與益能相互辯證，而形成一個連續不斷的動態循環歷程。

Barner (1994) 認為理想的權能關係是一種正相關的發展趨勢，倘若兩者之間的高低程度出現不平衡的情形，則會出現三種不理想的隱喻。第一種是權能皆低的人，就像「身陷沙坑之中的疲勞士兵」，每天窮於應付宛如戰爭的工作壓力和挑戰，身心極具疲勞；第二種是權高能低的人，就像一門「不受控制的大砲」，利用得到的權威卻缺乏相對應的能力，扮演修理者和嘲諷者的角色，無法對組織提出具體可行的建議；第三種是權低能高的人，就像「關在籠中的鷹」，有能力亦有意願扮演積極角色，卻囿限組織僵化的法規或大權在握的管理者，而無法充分發揮其能力。職是，在探討教師的彰權益能時，應該追求權與能的正向發展，避免在教師彰權益能的過程中，出現上述三種不理想的隱喻現象。而要使教師達到權能兼備的「完全彰權益能者」，則應使教師能從自身擁有自我權能增長的積極心態，並提供必須的訓練與技術，幫助教師能克服彰權益能過程中的障礙（引自陳志和，2002：115-117）。

彰 權	不受控制的大砲 (loose cannons)	完全彰權益能者 (fully empowered)
	身陷沙坑中的疲勞士兵 (entrenched bunkers)	關在籠中的鷹 (caged eagles)

益 能

圖 2-1 彰權與益能關係圖

資料來源：Barner.R (1994：6)

Klecker 和 Loadman (1996a) 檢視了所有的學校改革文獻，歸納出十四個教師彰權益能的向度。不過他們兩人在 1996 年的「從另一角度看學校參與者彰權益能量表的向度 (Another Look at the Dimensionality of the school participant Empowerment Scale)」(1996b) 和 1998 年的「定義和測量重建的公立學校裡教師彰權益能的向度 (Defining and Measuring the Dimensions of Teacher Empowerment in Restructuring Schools)」

(1998a) 兩篇報告裡，又把權威和領導合併成一個向度，去掉自主、增加績效而成為十三個向度：1.績效、2.領導/權威、3.課程計畫、4.共同合作、5.參與決策、6.影響、7.專業成長、8.專業知識、9.責任、10.自我效能、11.自尊、12.地位、13.指導 (廖運禎，2003)。

Short (1992) 提出教師彰權益能的六個理論構面：(一) 參與決策：指教師能直接參與影響其工作的重要決定，例如參與負責預算分配、人事遴選、學校行事曆、課程安排等校務決策；(二) 自主性：指教師的信念能掌控其工作生活，例如教學進度、課程內容、教科書選用、教學計畫等；(三) 專業成長：指教師能知覺到學校提供機會促進其專業成長及發展，持續不斷的學習，增進其教學與工作的技巧；(四) 地位：指教師知覺其贏得專業尊重，並受到同事的肯定與支持；(五) 自我效能：指教

師擁有的技巧及能力可協助學生學習，有能力為學生訂定有效率的學習計畫，提高學生的學習成就；(六) 影響力：指教師知覺他們對學校的影響力。其概念來自一個為期三年（1989-1992）的研究「彰權益能學校區計畫（The Empowered School District Project）」，並於同年與 Rinehart 一同完成「學校參與者彰權益能量表（School Participant Empowerment Scale）」，作為從事教師彰權益能的測量工具（郭逸瑄，2002；潘安堂，2001）。

潘慧玲、王麗雲（2001）在「我國國民中小學學校成員權能感現況與成因調查研究-以教師會為研究焦點」專文中，為符應我國國情，修改 Sort & Rinehart 所設計的學校權能感調查問卷（School Participant Empowerment Scale, SPES），將教師彰權益能的內涵分為五個面向：專業影響力、自我效能、專業地位、專業成長以及自主。並具體地指出教師彰權益能所應注意事項有：

（一）釐清教師參與決定範圍：最好的作法是由教師與行政人員共同決定彼此的權責與角色，如此逐步為教師參與學校事務建立良好的共識，以提高教師參與學校經營的權威性與合法性。

（二）認清教師彰權益能的目標：不應以自身的權能增進當作最後的目標，應當以學生的利益與教育改進為目標。

（三）明訂教師參與的規則：說明教師參與的方式、代表的產生的方式等，是追求教師彰權益能增進時必須同時注意的部分。

（四）注意充分時間配合與準備工作：權能的增長是需要時間的，學校人員必須有耐性、給予教師充分的時間自我成長。

（五）引入其他團體的參與：應歡迎其他相關團體，如校長、教育行政人員、家長與其他教師組織等的參與。

職是，授權與增能必須連結，因為忽略增能的需求，行政人員不相信教師發展課程的能力、不放心教師課程發展取向與結果，只看到教師參與教改的意願不高而自我設限，似乎會產生授權不足之嫌。劉世雄

(2002)認為法定賦予的「權力」若無法勝任又未能放棄的情形下，可能就淪為「象徵意義」的成分居多了。換言之，教師授權應視教師為建構知識的主體，具有實踐反省的能力，在適當的環境刺激下，他們可以主動增長知識且自主地決定課程。如果不具有授權與增能必須連結的觀念，易對教師沒有信心，而不願意釋放有利教師課程發展的機會。

鍾任琴(2000)定義教師彰權益能為一種專業發展的歷程，一種專業權力的結果，參考 Short 教師彰權益能的理論，將教師彰權益能區分成四層面：參與決定權、教學自主權、專業成長權、專業地位與影響力；以統整觀點分兩方面看待教師的彰權益能，一是教師因本身職責及專業素養而擁有的專業權力，另一是因權力發揮而擁有的專業地位與影響力。

- (一) 參與決定權：參與決策指的是教師參與學校較為關鍵、重要性的決策，因為這類事項決策品質的優劣，將會直接的影響到教師教學工作的進行與績效表現，學校如能提供教師以重要且有影響力的專業角色來積極的參與校務決策，這對教師權能而言是相當重要且必要的因素。
- (二) 教學自主權：專業自主權來自於教師本身信念的需求，教師自我期許為教育專業工作者，他們應能掌控、決定他們在教學工作有關的某些事務或歷程。
- (三) 專業成長權：指教師本身體認到在學校，他們必須獲得學習、成長及發展的專業機會，能繼續的學習以增進他們的教學專業、專門知識與技能。
- (四) 專業地位與影響力：指教師擁有專業尊嚴與權威，享有專業地位，受到行政人員、其他教師及學生之尊重與肯定；並能發揮專業功能，積極影響學校、其他教師及學生。

表 2-4 國內外教師彰權益能研究向度之比較

研究 向度 研究者 & 年代	績 效	領 導/ 權 威	課 程 計 畫	共 同 合 作	參 與 決 策	影 響 力	專 業 成 長	專 業 知 識	責 任	自 我 效 能	自 尊	地 位	指 導	自 主 性	同 儕 關 係
Klecker & Coadman (1996)	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
Short & Rinehare (1992)					◎	◎	◎			◎		◎		◎	
潘慧玲、 王麗雲 (2001)						◎	◎			◎		◎		◎	
鍾任琴 (1997)					◎	◎	◎			◎		◎		◎	
廖運楨 (2002)		◎			◎		◎	◎		◎		◎		◎	

資料來源：研究者自行整理

許籐繼（2002）亦提出教師彰權益能內涵主要包含三點：

- （一）強調教師權力的增進：教師授權的內容範圍上，不只限於自己教室之內享有專業自主權，同時也包括學校和社區任務的授權。其次，教師彰權益能過程中，關於贊成教師彰權益能或反對教師彰權益能的學校權力結構，必須同時進行調整與變革，才有可能達成教師的彰權益能。當然這樣的改變有賴教師本身，以專業成長

過程或成就，來促使彰權益能的發生。

(二) 注重教師權力的內發與動態發展：教師彰權益能當中，其核心部分有賴教師的意願與行動發端，教師必須有意願改進教育，並且能主動將此意願付諸行動，才能真正改進教育的實施與提昇教師專業地位。教師權力絕不是靜態的財富，也非絕有或絕無的極端狀態。

(三) 建立彰權益能的社群：Irwin (1996) 強調建立彰權益能社群的重要性，認為這個社群提供教師間彼此支持，有利於達成教師的彰權益能。因此，要達成教師全體的彰權益能，不是僅靠個別教師，而是有賴團體的努力。

本研究主要強調課程決定主體在過程中深具主動建構知識與批判意識的能力，決定過程是主體學習過程，授予學校成員課程決定的意圖在促使學校成員在課程改革方面的彰權益能，準此，及綜合歸納上述學者看法，教師彰權益能是一種動力的專業發展歷程。學校組織提供教師選擇機會，也提供實際表現這些能力的自主機會；相對地，教師能力的增進促使學校組織釋放更多的自主機會。其實質內涵包括：(一) 教師的參與決定：指教師可以參與學校課程發展相關組織，參加課程設計、教科書選用、教學設備添購與管理、學校課程規劃等重要事項決策的參與，讓教師知覺到自己在學校決策上的重要角色定位、參與感、掌控權及責任意識。(二) 教師的專業成長：指教師擁有機會及權力促進教學及工作技巧的專業提昇，所處的環境利於持續不斷的終身學習、鼓勵教師能拓展其學習觸角及維持高昂的學習興趣，透過教學經驗分享、研習進修活動的參與、教師相互合作的機會，俾利個人與其他教師專業素質的成長；(三) 教師的專業自主：可自主決定有關教學目標、教材教法、教學活動的進行及班級經營，並儘可能拒絕與教學工作無關的事務，專心發展其教學專業而不受外力干涉；(四) 教師的自我效能：即指教師參與學校課程發展及進行課程改革歷程時，其所相信自我能成功的程度；以及(五)

教師的專業地位與影響力：指教師贏得專業的肯定、尊嚴與權威，因而享有專業的地位，進而發揮其影響作用。

早期教改焦點集中在教師是否去執行某項教改方案，而許多方案失敗的原因均歸諸於教師抗拒改革。事實上，教改未能落實的原因應在於學校組織架構與文化，若學校無法營造同儕合作及鼓勵成員勇於冒險嘗試新方法之組織氣氛，改變不可能發生（江愛華，2001；簡良平，2001）。易言之，我們應該檢討的是學校在推動教育改革過程中，是否讓教師能夠從當中獲得自我肯定？是否讓教師從教學過程中自覺成長？如果沒有，那麼新政策不可能會落實，政策理想轉換成教學實踐時，必然會產生變質，因為教師的熱情沒有被激發，缺乏創新的動力與持續力，改變只會增加教師的疲憊感，教師的創新潛能不會在缺乏動力時呈現出來（吳靖國，2003）。教育改革的成效與教育人員的素質密切相關，教學專業化的目標，即在提昇學校教師的素質。學校課程發展委員會的組織與運作，有助於學校本位課程發展，卻也替學校本位課程發展帶來新的挑戰；透過課程發展委員會的成立，一方面可打破教師過去獨立作業的形式，鼓勵教師建構專業社群的對話，並以群策群力的運作模式形成支持教師的改革氣氛；另一方面也由於課程發展委員會的成立，影響學校原有的科層化組織，改變權力結構，促使權力趨向扁平化，提昇教師參與決定的權力與能力，以改進教師的專業地位與專業能力。更重要的是藉由賦予教師越多責任，使其愈有可能支持九年一貫課程的改革。擴大教師參與課程決定的權力以及型塑教師專業社群的發展，乃是奠立學校文化生態轉變的關鍵，透過組織重組與文化再造奠立學校課程發展的基礎，勢必會衝擊學校原有的權力結構與文化生態，但卻也會開創空間促成教師專業權能的發展（李錦富，2003；高淑芬，2001；簡良平，2001）。本研究預期貢獻即透過教師彰權益能與學校課程發展委員會組織運作與功能相互辯證的歷程，來建構一套具體且有效的學校課程發展之推動策略與行動綱領。

第二節 學校課程發展委員會理性基礎與運作結構

過去我國的教育權多歸屬中央，學校課程係由教育部統一編訂，甚至連教材也由國立編譯館統一編定，全國均使用相同版本的教科書，無法及時反應時代變遷及社會的脈動；後來雖然開放審定本，但各出版單位所編輯的教材仍為全國統一的內容，無法因應地區的需求與個別差異。近年來由於社會變遷與民主化，學校課程也呈現多元化的面貌，在教育權的鬆綁及教育的專業自主呼聲下，學校將扮演課程設計者、研究者、執行者的角色，發展學校本位課程。民國八十五年，行政院教育改革審議委員會在「教育改革總諮議報告書」中提出：學校應有足夠的自主與彈性空間，在最低標準的規範上規劃課程，以落實教師共同經營課程的辦學理念。然而，學校課程發展，並非憑空杜撰，需要縝密的設計與規劃，學校課程發展委員會係為推動學校本位課程發展而成立的專業組織（黃政傑，1999；歐用生，1999；張嘉育，1999）。

國民中小學九年一貫課程綱要的研擬，強調授權、多元參與、尊重學校教師專業自主權的學校本位課程設計模式，以各個層級分工的課程行政措施取代中央集權的課程統治，是我國國民教育課程上一個劃時代的里程碑。教育部頒《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》中，明訂學校應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，藉以統籌、規劃、議決學校課程發展相關事宜。為了讓這一次課程綱要的訂定工作有一個明確的方向，並且能夠順利推展，教育部曾經委託專家先行研究訂定「國民中小學課程目標」及「國民中小學課程發展共同原則」（林清江、蔡清田、李興亞、鄒靜宣，1997）。該研究在「國民中小學課程發展共同原則」中提出了「授權原則」，建議建立學校課程管理的機制，討論並發展學校特色，提昇學校教育品質。

壹、學校課程發展委員會的理性基礎

簡良平(2003):「認為理想課程決定的過程在於課程慎思。課程慎思是實踐之前的準實踐形式,重視實際上的各種差異性,同時尊重參與決定者被賦予的權力」。易言之,課程慎思必須在具體的情境中確定與事實相關的因素,哪些是迫切需要?不同方案可能的結果與代價是啥?都要經過通盤考量,而帶動參與者主動學習、激動課程實踐的反省,導向課程實踐的行動。

基於教育改革呼籲中鬆綁理念與權力下放訴求,「國民教育階段課程總綱綱要」清楚地賦予學校建構課程教材內容的彈性空間(教育部,1998),使得國民中小學的課程自主空間增加,學校得肩負起更多的課程決定權責。於是,各校成立課程發展委員會,來承擔學校本身各類課程的處理和發展工作(甄曉蘭、鍾靜,2002)。課程發展委員會即是學校本位課程發展運動下的一種新型態組織結構(林津治,2001),其成立目的是使學校與教師能夠充分發揮教育理念,提升教學品質,並將課程發展視為一種動態歷程,屬於全校性功能編組,也就是學校要考量環境條件、社區特性、家長的期望與學生的需求等相關因素,結合行政人員、全體教師與社區資源的力量,發展適合學生的課程為其重點。

綜合上述,學校課程發展委員會的理性基礎主要可歸納為:

一、學校本位課程發展

過去由上而下的課程決定及課程設計模式,強調全國統一而標準化的課程標準,再加上其他相關法令的要求及規定,造成比中央政府更接近學生學習現場的地方政府、學校及教師層級,缺乏發展切合其需要之課程與教材的空間,以學校本位課程發展取代過去中央統一的課程設計作法,是以各個層級的課程行政分工,取代中央集權的課程統治。其主要用意即在賦予學校及教師主動發展課程,促其教師彰權益能。

學校是課程改革的基本單位（張嘉育，1999）。學校本位課程改革強調應該量身打造屬於自我的改革計畫與行動，主張與學校成員分享課程改革的權力，提昇改革的擁有感（ownership），針對學校本身的教育理念與現實落差尋求解決方案。學校的課程管理應成立相關委員會，架構工作小組分工合作，統合全體教師的專業力量及其創思智慧，實踐其課程意圖的課程管理。就課程相關事項，包括對課程綱要的瞭解、教科書的編選、教材的設計與評量的運用等進行必要的處理和執行的過程；應用在目前學校實際狀況中，就是當前學校課程發展委員會所執行的各項任務。

二、學校組織結構的重整（restructuring）

課程不是給定的，而是發展出來的（歐用生，2000），新課程的改革是強調以兼容並蓄的方式來調和矛盾、對立的立場，探索新的觀念，所以學校組織也須適應改變自我價值、以自我演化為機制。在理念、動機層級，致力於超越現狀的探索，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，將上下層級的決定方式，轉變為扁平式的參與式結構，以培養團隊合作的氣氛。

組織學校課程決定機制，在於整合團隊的力量進行課程慎思。課程慎思的成員包括所有的教職員、學生、社區人士（家長），也可以聘請專家以備諮詢。課程慎思是集體追求的目標，慎思的結果是所有教職員擁有一個課程，而課程的建構有助於教師與學生廣泛瞭解學校的目標及學校的脈絡（Westbury,1994；簡良平，2000）。課程發展委員會即形成團體的互動模式，以團體決定的方式進行課程籌劃的工作，在互動過程中也產生團體的權力關係，相對挑戰原有的權力結構，最重要的是如何以民主溝通方式讓團體順利運作。因此，團體的進步指標在於成員學習到如何分享各種不同的權力關係，過程中或許會發生令人惱怒的情況，成

員要接納非理性的部分，每個成員都有權去處理問題、反映問題的狀況，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（黃乃熒，2002；周淑卿，2001）。「九年一貫課程」的實施，強調學校本位課程發展，係教育行政機關將課程發展事務授權由學校層級自主決定，作決定過程是由學校相關人員共同參與，並由學校負擔績效責任。

甄曉蘭、簡良平（2002）即認為，雖然在課程政策上宣示權力下放，但在實際的授權過程中，學校必須克服既有科層體制的權力結構限制，認真考量組織結構重組，清楚規劃或釐清行政組織與課程發展委員會的關係，改變以往行政單位掌控所有課程與教學事務的現象；林津治（2001）也認為，在九年一貫的新變革中，學校課程發展委員會應視為一種「學習社群」，透過「對行動的反思」和「在行動中的反思」共享價值與共創意義，以及運用彰權益能的觀念來共同改變傳統課程的實施方式，以一種新的課程理念，建立本身的學習文化。

三、課程決定權重新分配

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；再者，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）。學校課程發展委員會即屬全校性的課程編組，以期透過組織的功能，凝聚團體共識，發揮團隊力量，達成學校課程發展目標。從學校課程發展委員會的組織架構中，我們發現課程發展工作不可能由某一個人完全包辦，而是透過集體合作才能完成。隨著課程改革，課程決策下放、去中心化，在重視教師主體性而彰權益能下，教師不再是教科書的執行者（陳伯璋，2002）。尤其九年一貫課程實施後，校本課程的觀念逐漸深植於教師心中，教師不但具有課程的自主權，也必須有更多合作與對話的機會，共同為學校和學生

發展課程，教師層級的課程領導就成爲學校在發展課程時的重要課題(陳世修，2003)。在九年一貫課程推動實務中，領導人也許是校長、教務主任，也可能是一個「決策單位」的領導群，這些「決策單位」的領導群包含學習領域召集人，特別是學習領域召集人可以說是學校學科課程運作的最基本組織，因此召集人在組織中所扮演的角色適當與否，攸關整個學習領域課程未來的發展。

四、教師彰權益能

教師彰權益能不僅是權力的下放，同時仍須考量如何激勵教師發揮自我效能感，有意願負起應擔當的責任，並且增加教師能力。彰權益能的社群，期望有自我評論和對話，期望一方面在個體的意願和選擇之間，一方面在組織凝聚要求和承諾之間有一定的張力。陳美如(2002)即認爲彰權益能無法與嚴峻的階級獨裁並存，其實務與表現要求一種較具流動的狀態，一種較能商量的組織結構，和一種根本相對稱的關係。簡良平(2003)指出，課程發展的關鍵要素是教師成爲課程發展研究員，並且承認教師在課程決定及課程發展過程中，具有主動建構知識與批判意識的能力，決定過程即是學校成員學習過程，授予學校成員課程決定的意圖在於促使學校成員在課程改革方面的「彰權益能」。

貳、學校課程發展委員會運作結構

甄曉蘭(2004)指出，雖然大部分學校都成立了課程發展委員會，但卻僅有部分學校能夠正常有效發揮其功能。甚至讓課程發展委員會的形式與傳統行政會議無異，使得許多教師開始質疑課程發展委員會的定位與功能問題。以下針對課程發展委員會的法律地位、具體功能與任務、組織類型與定位提出說明，試勾勒出課程發展委員會完備的運作架構。

一、學校課程發展委員會為法定的課程組織

黃政傑（1985）認為有完美的課程行政，才能產生完美的課程。課程行政即課程管理，有完美的課程管理，才能有理想的課程實施。高新建（1999）認為課程管理是政府對學校課程所採取的管理措施。政府的領導者或教育主管權責機關制定有關課程相關政策，並運用這管理政策形成課程管理機制，推行或綜理其課程相關政策，意圖影響並治理學校的課程事務，進而塑造、治理或控制學校的課程，以實現其課程意圖的課程管理；許銘欽（1995）認為所謂學校課程行政是透過學校行政的有效運作，統合全體教師的專業力量及其創思的智慧，共同規劃、設計、編訂符合該校學生需要的課程，及為解決課程實施過程中所面臨問題所需的一切溝通協調與研究檢討的工作總稱；李錫津（2000）更進一步指出，學校的課程管理應成立相關委員會，架構工作小組分工合作，期能透過分屬分域負責，以及分權授權放權的機制，激發教育工作同仁，特別是教師的彰權益能，讓不同職務、不同崗位的人都有自己決定力行施展的空間，以靈活組織運作，提昇工作效率和總體產值。

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層級自主作決定，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，學校透過課程決定運作機制，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知能與專業權能感（甄曉蘭、簡良平，2002）。學校課程發展委員會即是推動學校課程革新的樞紐，並且課程發展委員會之設置已有具體法源依據（教育部，2000），其中任務包括了學校本位課程的規劃、審查各學習領域課程計畫及自編教材、擬定教科書選用辦法並決定學習領域及彈性學習節數、建立教學及課程評鑑制度、協助規劃教師專業進修等；其次，課程發展委員會的角色扮演更為關鍵，主要成為溝通課程發展、教學研究與教學活動設計構想之場所；全校九年一貫資訊與新知傳播之場所；以及提供校長、行政人員、教師不同理念辯論、溝通、對話與融合的機會。

二、學校課程發展委員會功能與任務

各國民中小學均應設置『學校課程發展委員會』之組織，並由課程發展委員會負責審查、決定全校各學習領域課程計畫及相關實施內容，以確保教育品質，維護學生受教權益（教育部，2000）。依陳木金（2000）指出『學校課程發展委員會』審查課程計畫程序與主要工作重點如下：

1.課程計畫審查程序

由各學習領域課程小組事先提出『領域課程計畫草案』，並詳細評估教學時間需求，提報至學校課程發展委員會審議，由課程發展委員會召集會議，討論、協調、議決，在不超過各領域上限規定內，審慎分配各領域各學年之教學時間。

2.主要重點工作

- （1）研定『教科用書評選及採用辦法』，送交全校校務會議議決，作為選擇審定本教科書籍相關補充教材依據。
- （2）研議相關跨領域之學習單元，如何分別計入相關學習領域授課節數之辦法。
- （3）考量學校社區特性、教師專長及校內外資源狀況，審查設計全校年級或班級選修課程，以適應學生個別差異，並研定『學校選修課程選修辦法』。
- （4）參照縣市政府所訂定之『學生成績評量辦法』，研定『學生成績評量辦法補充規定』。
- （5）協調辦理教學或評量之重大爭議事項。
- （6）在正常情況下，如發生教學過程與評量成績之爭議，應先由各相關領域課程小組進行協調，教師及相關人員皆應遵守協商結果；如再有爭議不服之情事，得提送學校課程發展委員會處理。
- （7）鼓勵教師專業成長，提升教學專業能力。

- (8) 每位教師應積極參與一個或一個以上之學習領域課程小組，惟不得同時擔任兩個以上課程小組召集人。
- (9) 對於學校所規劃之課程計畫、實施之單元教學活動、選編之教科用書、使用之教學與評量方法及學生的學習結果，應定期評估、檢討、改進。

3. 規劃學校課程計畫

學校課程計畫主要規範各年級、各班級如何進行課程教學，具有實務性的規範作用，課程計畫一旦經由縣市政府核准實施，就不能輕易變更，否則易引起教學實務上的困擾。九年一貫課程的教學實施，以學校本位發展的立場，其在規劃教師教學任務必須注意以下四點：

- (1) 學校應調節全校老師授課專長與授課時間，使各年級、班級之教學成效達成課程目標；另教學任務與授課時間，應協調安排之，並考量教師工作負擔之均衡性。
- (2) 任課教師應配合學校整體教學任務之安排，得依其專長擔任某一特定領域或跨領域之教學。
- (3) 同一學習領域之教師，可依其個人專長與研究興趣進行教學分工，並運用主題統整、協同教學之概念與策略進行教學。
- (4) 同一單元主題，亦可由數位教師相互搭配專長共同教學。

另外，依台北縣政府訂定『台北縣公私立國民中小學課程發展委員會設置要點』（詳見附錄一）中規定學校課程發展委員會之任務為規劃、核定並執行全校總體課程計畫以及評鑑課程實施成效。其職掌如下：

- 1. 充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社會資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校總體課程。
- 2. 審查各學習領域課程計畫，內容包含：「學年/學期學習目標、單元活動主題、相對應能力指標、時數、備註」等項目，且應融入有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題。

- 3.應於每學年開學前一個月，擬定下一學年度學校總體課程計畫。
- 4.審查自編教科用書。
- 5.議決各學習領域之學習節數及彈性課程學習節數。
- 6.議決應開設之選修課程。
- 7.審查各學習領域課程小組之計畫與執行成效。
- 8.負責課程與教學評鑑，並進行學習評鑑。
- 9.規劃教師專業成長進修計畫，增進專業成長。
- 10.其他有關課程發展事宜。

葉瑞芬、陳秋月（2001）亦指出課程發展委員會的功能，主要有「凝聚共識」、「集思廣益」與「合縱連橫」三方面。透過課程發展委員會的組織運作，充分溝通，凝聚學校、家庭、社區的共識，共同為學校教育規劃願景與藍圖（教育部，2001）。學校課程的規劃，必須集結眾人智慧，透過充分的對話，方能擬撰出符應師生需求且具體可行之策略；在發展學校本位課程時，將須經由課程發展委員會的討論，注意各學習領域間的聯繫及各年段間縱的連貫。

國內學者（陳明鎮，2002；陳木金，2000）亦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。

綜合上述，茲將學校本位課程發展與學校課程發展委員會的運作關係整理如表 2-5，就學校層次的課程規劃，來彰顯及歸納整理學校課程發展委員會的任務與功能。

表 2-5 學校本位課程發展與學校課程發展委員會的運作關係

學校本位課程發展	項目	內容	學校課程發展委員會的運作機制
	課程研究	進行學校課程發展需求評估，瞭解學校課程發展問題，並指出未來可能行動方向。	研擬學校課程發展組織，成立學校課程發展委員會；根據情境分析，瞭解學校優劣機會與威脅，列出課程發展可能方向特色。
	課程規劃	根據課程研究的情境分析，導出學校共同願景與整體課程目標的慎思熟慮與行動策略構想。	透過學校課程發展委員會，組成學習型組織，透過提名小組技術，形成學校願景共識；草擬可實踐共同願景的學校課程目標；規劃落實學校願景目標的各處室正式與非正式方案計畫架構；規劃學習節數的整體分配與彈性學習節數的課程方案。
	課程設計	教學活動設計、教材的編選設計、學生的分組、教學內容的範圍、順序與組織，以及空間、資源與設備配置等。	成立學習領域課程小組，依據學校課程目標，確立各學習領域或各處室活動課程目標，結合學校教師專長，進行學校課程方案設計以及教科書選用工作。
	課程實施	進行專業反省與溝通，化解歧見，充實課程實施必要知能，以使方案順利實施。	透過學校課程發展委員會商討行政支援的相關準備工作，並進行學生家長宣導；實施教學過程與課程連結，實施。行政支援與課程視導。

續表 2-5 學校本位課程發展與學校課程發展委員會的運作關係

	課程評鑑	蒐集適當而充分的證據，以判斷並改進課程過程與成效，建構不斷循環的評鑑系統，以發揮評鑑與回饋功能。	評鑑教師的整體教學表現、行政自評、評鑑課程方案教材及設計、學生學習成效評鑑；總結課程發展成果與經驗，作為審查新學年度課程計畫之依據。
--	------	--	--

資料來源：研究者自行整理。

三、學校課程發展委員會的組織類型與定位

(一) 課程發展委員會組織類型

課程發展委員會是全校性課程編組，也是學校與家長、社區溝通及建構學校課程共同願景的組織。課程發展委員會依規定下設「各學習領域課程小組」，課程發展委員會之組成方式由學校校務會議決定，充分發揮課程與教學研究的功能，以發展更周延的課程，解決教學上的問題。

Oliva(1992)曾經將「學校課程發展委員會」的組織分成許多類型。主要類型有四：第一種組織類型由校長統籌領導，下設「學校教職員課程委員會」，由學校教職員代表組成，必要時底下再設各次級委員會。第二種組織類型與第一種類型相似，但由全體教職員行使同意權，決定接受「學校教職員課程委員會」的建議與否。第三種組織類型則是以第二種組織類型為基礎，在學校教育人員外，增加校外人士與學生參與，組成「社區諮詢委員會」與「學生諮詢委員會」。至於第四種組織類型，是將第三類型的教職員、社區人士、學生等三個委員會合組成「擴大課程委員會」，精簡組織結構，但參與的成員類別和第三種組織類型相同（參見圖 2-2）（張嘉育，1999a）。

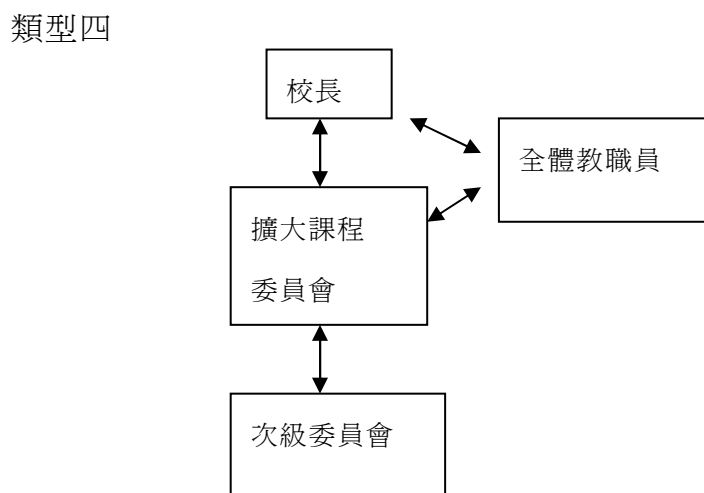
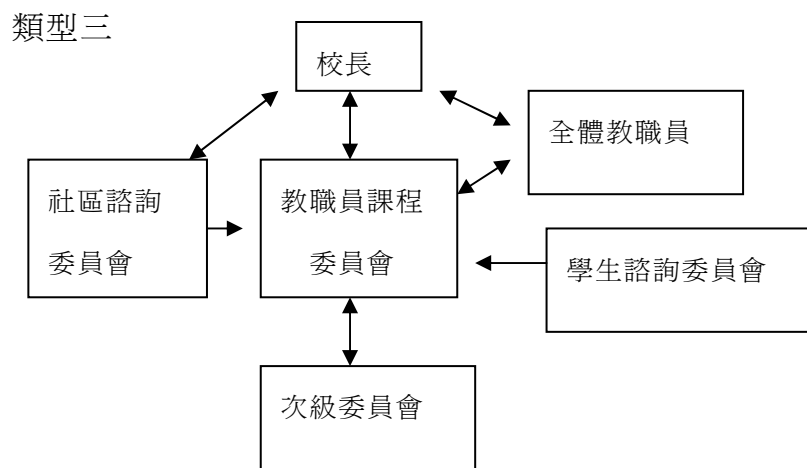
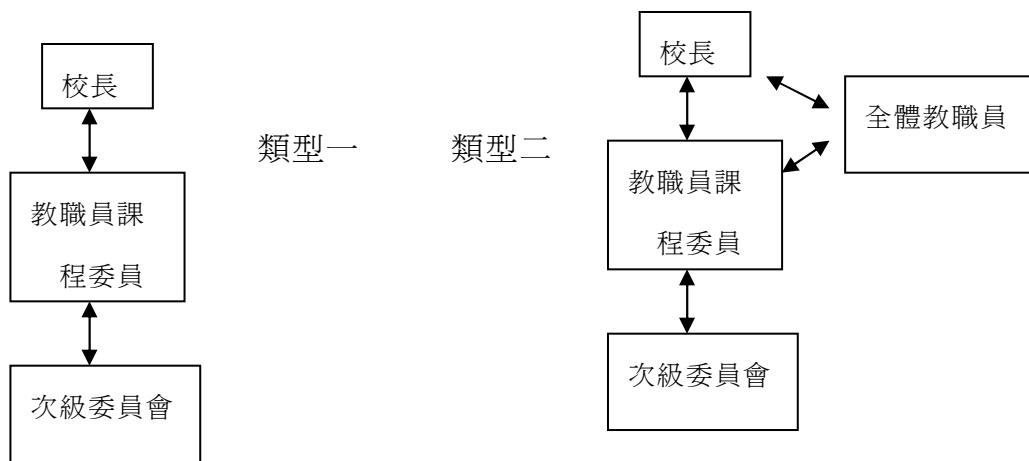


圖 2-2 學校本位課程發展的組織類型

楊龍立（2001）依據國內外狀況，統整課程委員會之組成如圖 2-3。學校課程發展委員會之主席可以由校長出任，但如果不由校長擔，則應由教務主任擔任較佳，否則易生事權不一之弊端。主席為校長時，執行秘書可為教務主任；若由教務主任出任主席，執行秘書則可由教學組長擔任。至於各類型課程小組，應慎選教師參與，並由校內較優秀之教師擔任小組組長。負責人員之產生可由輪流、自願、推選等各種方式產生。

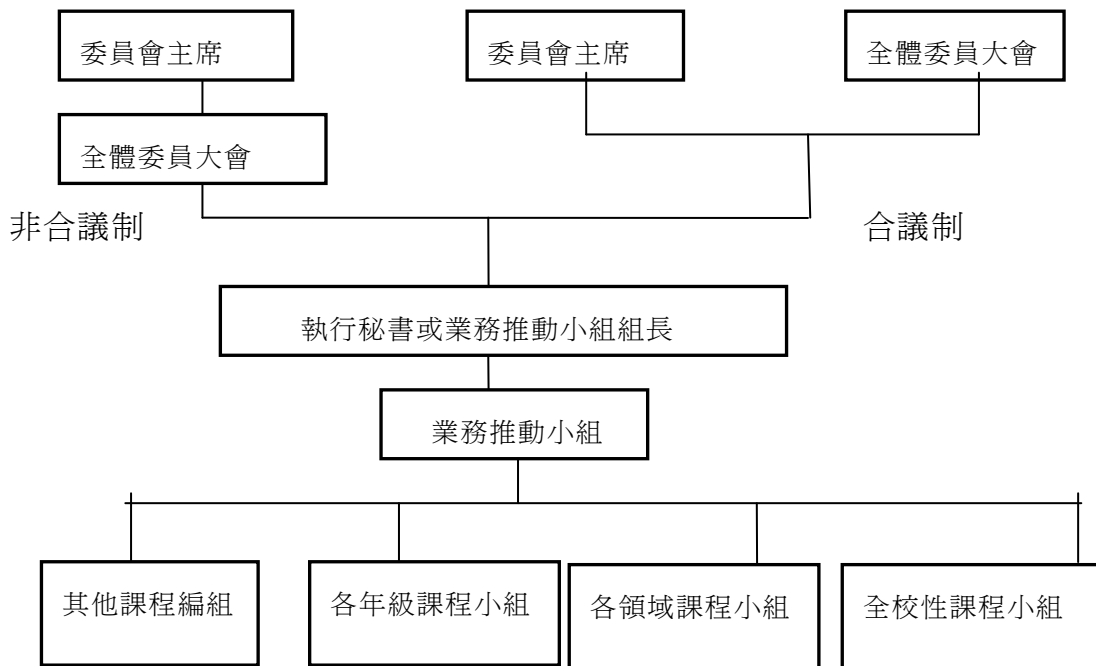


圖 2-3 學校課程委員會組織架構

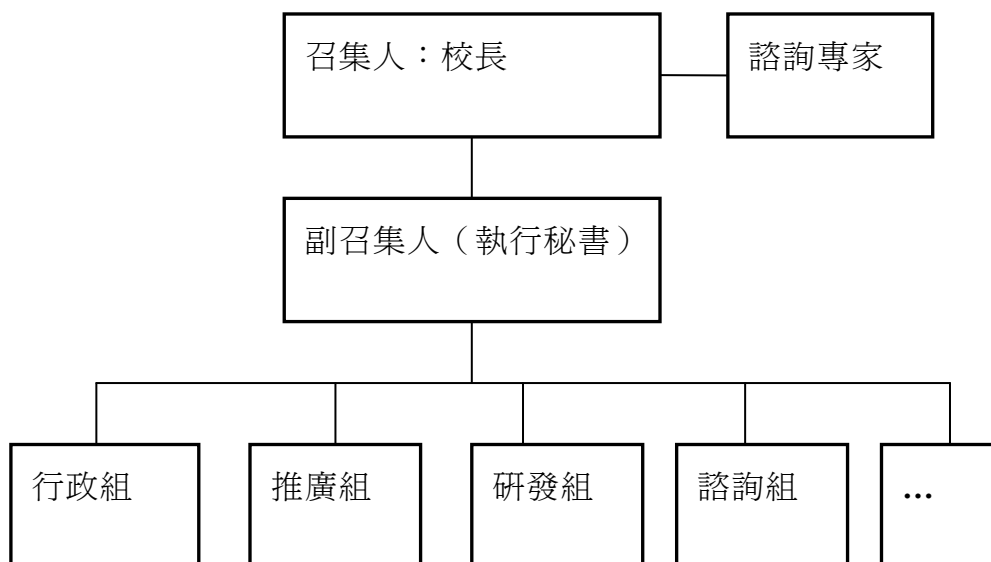
學校課程發展委員會的組織架構，當然得視學校需求而定。一般城市或鄉鎮學校與偏遠地區學校，因為地理位置或學校規模等因素，使其在組織架構與分工上產生差異，這是不可避免的現象（周曉葶，2002）。但是也符合政策之原意。

研究者整理國內國民中學課程發展委員會的組織設計（鍾靜，2002；周曉葦，2002；陳冠州，2003），大致區分成任務分組與委員會團隊兩種類型。

1.任務分組：除了召集人、副召集人（執行秘書）外，分設功能型小組，例如：行政組、推廣組、研發組、諮詢組等，透過組織分工讓課程發展委員會成員各司其職、順利運作。

2.委員會團隊：所有成員來自學校內外各個相關單位代表，不進行特別分組，所有成員必須認同自己參與角色，以利決策與執行。

類型一：任務分組



類型二：.委員會團隊

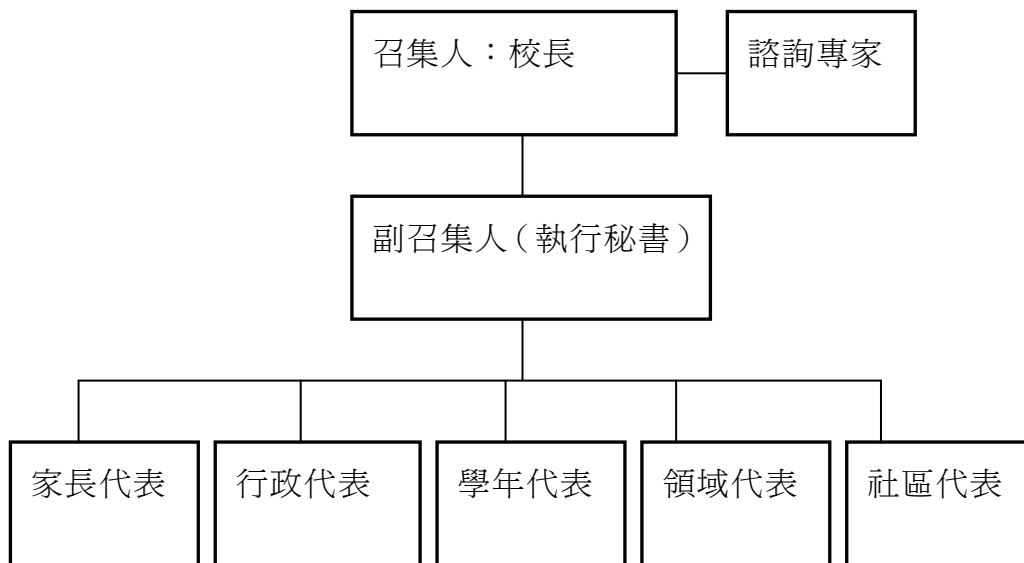


圖 2-4 學校課程發展委員會的組織設計類型（研究者自行整理）

另外，鍾靜、周曉葶（2002）也進一步提到，因為大、中、小型學校的規模不同可以彈性處理；愈大型學校可再加入「班群」層級的結構考量；愈小型的學校則必須簡化。小型學校亦得配合實際需要，合併數個領域小組成爲一個跨領域的課程小組，甚至進行跨校的策略聯盟，以解決人力、經費等不足的問題。

綜合言之，學校課程發展委員會是一個做課程決策與解決學校課程問題的彈性組織。因此，組織的設計、組織成員的組成與組織的專業性，都在考驗組織是否繼續運作的關鍵，這是學校在成立課程發展委員會時，不能不寄予關切的。

（二）課程發展委員會的定位

發展學校本位課程，成立學校課程發展研究委員會規劃學校課程發展計畫是九年一貫新課程教育政策形成的學校行政的重要動力系統，依照我國目前的學校行政組織的校務行政體系，學校行政系統分教務、訓導、輔導、總務、會計及人事管理六大行政系統。校長擔任總召集人，

各小組由處室主任擔任各系統召集人，推動九年一貫新課程應該結合學校行政建制組織形成一個有利於改革的動力系統（陳木金，2001），詳見於圖 2-4：

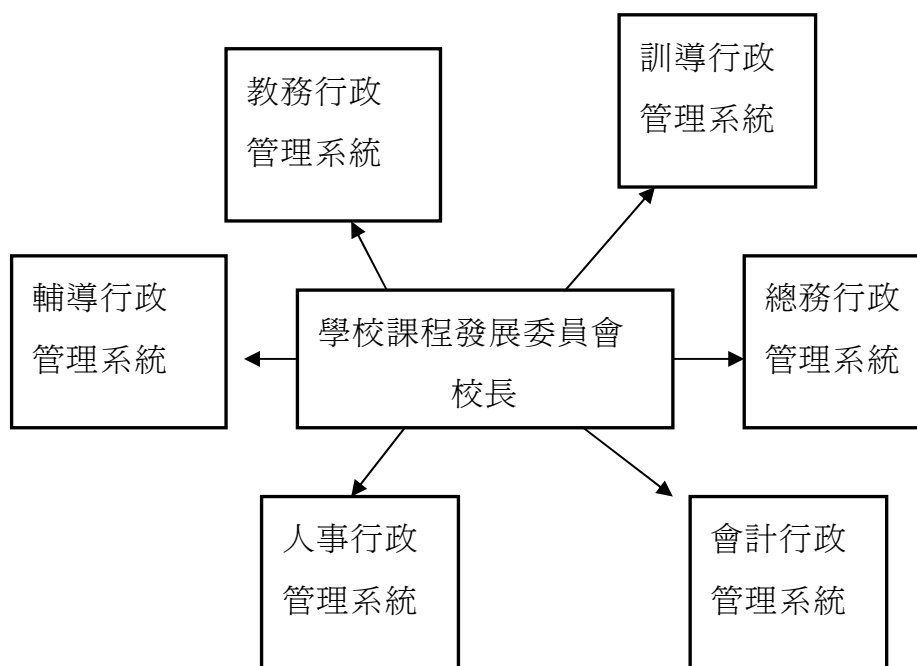


圖 2-5 學校本位課程發展的學校行政動力系統架構圖

資料來源：陳木金（2001：15）

在課程發展委員會的定位與運作上，課程發展委員會是全校性功能編組，也是學校與家長、社區溝通及建構學校課程共同願景的組織。課程發展委員會之下應設立「學年/學習領域課程小組」，充分發揮課程與教學研究的功能，以發展更周延的課程，解決教學上的問題。課程發展委員會討論的議案具代表性，必須先經過「行政會議」、「處室會議」、「學年會議」、「領域課程小組」等討論，其運作結構如圖 2-6 所示（葉瑞芬、陳秋月，2001）。

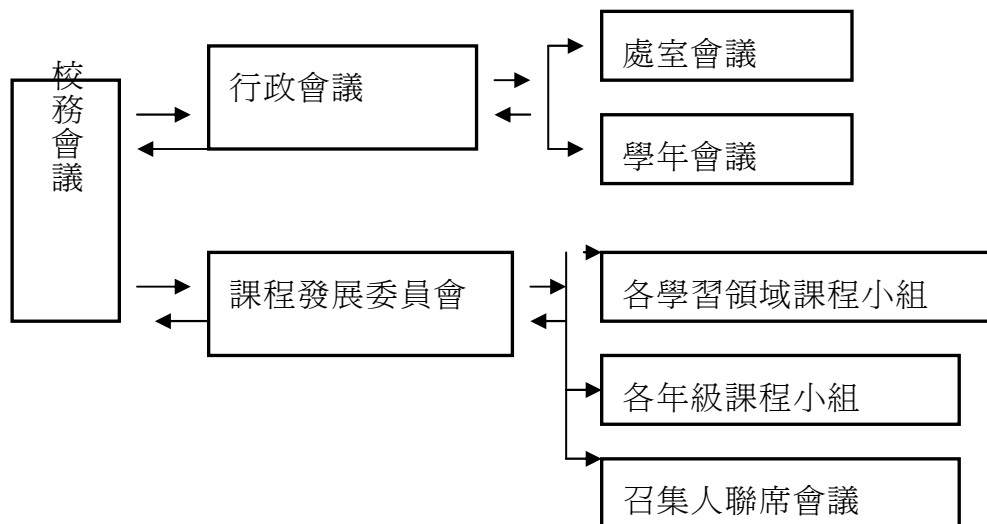


圖 2-6 學校課程發展委員會組織架構定位圖

綜合上述，學校課程發展委員會的功能就是確保課程與教學實施有成效；因此，課程發展委員會的運作與學校各處室行政有密切的互動關係；再者，學校課程發展委員會和行政會議都是學校要實踐校務目標的兩個重要組織，彼此間工作應該有分工也有交集。原則上，行政會議偏重在政策面之行政事務的策畫、傳遞與推動，課程發展委員會則偏重教學實務方面之課程專業的領導與規劃。進一步來說，具體建構一個課程行政的組織網路，釐清各組織的定位與功能是課程發展的關鍵任務（鍾靜，2002）。

四、學校課程發展委員會的委員編制

Henderson 和 Hawthorne(1995)認為課程發展是一種探討實際的過程，學校中的校長、教師、家長、學生和社區人士，合作的慎思，共同考驗他們的實際、信念、思考、意思決定和判斷，並不斷的反省和批判，

以引導課程的發展、實施和評鑑。他們也強調由上述人員 10-12 人組成課程委員會，並執行四項任務：第一，觀察或訪問教師、學生及家長對現行課程的情形和意見，深入了解他們的心聲，作為課程發展的基礎資料。第二，擬訂適合學校和社區需要的教育基礎(platform)，分析現有問題，並構想願景。第三，依據教育基礎和願景，發展課程目標，內容選擇標準和評量原則，並實際操作之。第四，設立教育論壇，邀請所有人提供意見，隨時評鑑並修正（歐用生，1999）。

以台北縣為例，台北縣政府訂定「台北縣公私立國民中小學課程發展委員會設置要點」中規定學校課程發展委員會設置委員九人至二十人，委員均為無給職，其組成方式如下：

- (一) 學校行政人員代表：指由校長及本職為教師兼行政之人員共同選（推）舉之代表，校長及各處主任（不含人事、主計）為當然委員。
- (二) 年級及領域教師代表：指由未兼行政之教師選（推）舉之代表，其人數不得少於委員總額之二分之一。但教師之員額少於委員總額之二分之一者，不在此限。
- (三) 家長及社區代表：指由家長會或社區人士選（推）舉之代表，其人數為一至三人。委員由選（推）舉產生時，得選（推）舉候補委員若干人，於當選委員因故不能擔任時，依序遞補之。無候補委員遞補時，即應辦理補選（推）舉。被選為課程發展委員會委員，不得拒絕，應於任期內履行委員之義務。參加課程發展會會議時，學校應予以公假登記。

參、影響學校課程發展委員會的兩個面向

簡良平（2003）認為參與式課程決定模式有兩個面向，其一是強調以組織運作的方式，突破組織的困境採取行動；其二是強調個別教師的專業發展角色。黃政傑（1991：87-88）亦曾提及，課程發展是人的作用，

人的潛能、障礙、興趣、價值、理念，優先次序、角色功能、差別責任，都在課程發展過程中運作。改革學校課程，便是改革課程的形成因素，由於人的慾望、信念、態度、知識、技能，總是課程的重要形成因素，故人的改變是課程改革的必要條件。而學校課程發展委員會是九年一貫課程教育政策形成的學校行政的重要動力系統（陳木金，2001），即是學校課程決定與改革的重要運作機制。職是，關於學校課程發展委員會的影響要素，試就以組織原則與關鍵角色扮演兩個面向分述之。

一、學校課程發展委員會組織原則

國民中學在實施九年一貫課程時，必須面臨許多變革，包括：課程發展委員會及各學科領域小組的成立、教師協同教學團隊的組成、班群組織的建構、社區資源人士的參與教學活動等，改變傳統學校教學的實施方式與學校成員的互動模式，自然也會影響學校行政運作流程及學校組織文化。因此，建立學校行政人員與教師的溝通機制，針對實施九年一貫課程所需配合改變的相關行政運作及教學專業措施進行研商，並掌握組織再造之彈性、靈活機動應變原則，有效突破傳統學校行政運作科層體制的侷限，進一步營造團隊合作，創造雙贏的學校組織文化，將有助於順利解決實施九年一貫課程所遭遇的問題與困境。

張嘉育（1999b）強調校內課程發展組織的成立相當重要，首需立刻成立發展委員會或相關工作小組，其「線性」學校本位課程發展工作流程中著重於行政管理模式的設計，以利學校課程發展的進行。另外，吳清山（1999）認為，學校組織宜由權力控制走向權力分享，從封閉系統走向開放系統，從教師專業走向專業自主，學校組織變革已然必定的趨勢，而團隊型組織正可提供學校進行組織變革的一項利器。組織行為學家 Robbins 歸納組織變革可以從四方面著手：結構變革、技術變革、實體擺設變革及人員變革（李青芬譯，2001），而學校課程發展委員會的設置，則具有結構變革與人員變革兩項功能，一方面將科層體制轉變以

團隊為基礎的組織設計，另一方面，藉由團隊運作改變學校教職員的態度與互動行為。

在本研究中，學校組織發展係指課程變革中，運用於學校課程發展委員會組織及運作過程的一種行為科學知識，其目的進行課程決策與解決學校課程問題。學校課程發展委員會的組織發展方針不外乎促進組織的順利運作，以提昇組織績效，增加成員參與的機會，更加著重於成員心理層面的想法及成員與該組織之間的互動關係。唯有先活化組織，課程發展委員會的組織才能順利運作；也唯有先規劃設計好的組織結構，課程發展委員會的組織才能順利發展（周曉葶，2002）。準此，學校課程發展委員會的組織設計，係依國內教改情勢、學校需求、學生需要所產生的，它是用來作課程決策與解決學校課程問題的組織，也是學校中較具彈性的組織，因此，組織成員的組成與組織的專業性，都是考驗此組織能否繼續運作的關鍵。學校課程發展委員會的設立應考量以下幾個因素（陳冠州，2003；歐用生，2002；彭文賢，1996）：

（一）課程發展委員會人事的穩定

課程發展是一種動態且恆久的歷程，過度的人事更迭對一個委員會的組織運作產生一定的影響。包括課程發展理念的銜接、資源的管理與分享以及人際的信任與溝通等。

（二）課程發展委員會成員的代表性

學校課程發展委員會應參照學校現有軟硬體設施以及教師結構，配合社區資源與特色，透過學者專家的指導發展學校本位課程。因此，課程發展委員會的委員應具有代表性以提供學校發展課程時能積極供應有效資源與支援，以及專業的諮詢與指導。

（三）課程發展委員會適當的組織設計

Schwab 認為一個人或少數人無法周密考慮每一架構的特殊性作正確的判斷，因此學校課程宜由委員會決定。並同時建議委員會由九人組成，分別是校長、教師代表四至六人、學生代表一至二人、地方教育行

政人員一人，而且得視學科特性，邀請相關人士列席（轉引自歐用生，2000）。

（四）課程的法制化

九年一貫課程重視學校本位課程發展，提供學校進行行政運作改變的法源依據，學校可以因應自己課程與教學發展的需求，彈性調整行政的運作機制。同時，其中也規定學校必須進行課程法制化的程序，確定課程與教學的品質，例如成立課程發展委員會，擬定學校課程計畫等。這些都是課程法制化的重要項目，亦即透過法制化的歷程，團隊成員民主理性決定，成為共同遵守的規範，以及據以實施課程與教學的準繩。

二、學校課程發展委員會的課程領導

在民主思潮的衝擊下，教師的自主意識逐漸高漲，不再像以往一般，百依百順的態度面對學校行政的要求，所以一場表面看似寧靜無波的改革，在檯面下可能是暗潮洶湧，尤其任何課程慎思都需要整個組織的支持，受到支持的教師才願意開放想法、共同討論、共享作決定及承擔教學責任。所以，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，深度思考教育本質，發揮教師專業自主，成為課程領導者的重要課題。

（一）校長課程領導的重要性

所謂的課程與教學領導是指學校組織中，具有課程與教學知識的領導者，如校長、行政人員、課程發展委員會召集人或第一線教師等，基於學校願景，在學校本位課程的發展、多元的教學方法及學生的學習層面上，針對課程設計、課程選擇、課程組織、課程實施、課程評鑑等發揮領導的功能，並對教師提供教學上的指導、評鑑、管理與支援，同時也營造一個讓老師相互溝通與對話的安全環境，進而達成提昇教師專業知能及學生學習成效的目標（李安明，1998；高博銓，2001；張嘉育，

2002)。

行政院教育改革委員會對於中小學教育鬆綁項目中，建議將校長定位為首席教師兼行政主管（教育改革總諮議報告書，1996），從此項建議可知教改會希望藉由校長首席教師的身分，喚醒校長對課程與教學領導的角色與任務，深入了解新課程的內涵，提供教師必要的協助，改變固有定見，減少其抗拒變遷的阻力。簡良平（2003）曾探討校長本身的領導類型直接引導不同的方向。以強勢命令者，教師容易起反感，學校亦陷入衝突氛圍；以權威領導者，則先塑造開放氣氛、進修習慣，再推展到課程與教學的討論；以輔導領導者，期望以觀念促使行為改變，讓教師有自信，學校教師的凝聚力較易形成。

就課程領導的角色而言，Bradley（1985）指出課程領導者可扮演五種角色：（一）教導者：教導成員解決問題所需的知識經驗；（二）問題解決者：解決課程發展或實施過程中所出現如失望、時間不夠、衝突等問題；（三）倡導者：課程領導者擁有自己的教育哲學、行政與課程組織、發展的理念，並能加以倡導；（四）服務者：亦即透過服務來領導，讓團體成員自己作決定；（五）激勵者：課程領導者試圖讓所有成員都具有課程發展概念、課程領導者的潛力。

Hannay 和 Seller（1991）亦應用 Sergiovanni 所提出的五大領導影響力的架構，來論述在課程領導中的應用情形：（一）技術的領導影響力：包括計畫、時間管理、組織和協調等活動；其中亦包含透過課程慎思促進並引導產生這些活動的過程；（二）人際的領導影響力：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；（三）教育的領導影響力：教育的影響力包含了課程慎思過程中，維持參與者平衡所需的一般知識與能力，喚起對課程共同要素的考量與變通方案的研究；（四）象徵的領導影響力：透過領導者的行動，具體澄清其基本目

的、目標、立場。領導者幫助成員探究任務表面之下的一切，並了解已建立的願景；(五)文化的領導影響力：此一影響力的目的在於建立組織成爲獨特的實體，並使每位成員覺得他們是不可或缺的一部份。

所以校長的課程領導角色並非固定的，會隨著課程發展過程的不同、情境的不同，而有不同的角色扮演。是以校長宜採取多元適切的校長課程領導策略，帶領學校成員跳脫傳統的束縛，才能創造有意義的課程改革。

(二) 課程領導的關鍵者

張嘉育(2001)提出一個概念，認爲各個層級的課程領導都非常重要，其中包括教師層級，在學校中任何一個人都可能扮演課程領導者的角色。我國目前中小學課程領導的任務，除了校長之外，幾乎都落在教務主任等行政運作層面上，但隨著課程改革的推波助瀾，教師課程自主意識的萌芽、課程決定權的下放、學校課程發展模式的改變，促使學校教師必須參與課程發展。目前學校課程教學專業發展的任務，在教師參與的層級上，就屬課程發展委員會與學習領域小組。然而，課程發展委員會的功能與任務著重在規劃、協調和審查，學習領域課程小組則重在研擬和開發以及教學實務的推動(鍾靜，2002)。七大學習領域小組都會設有召集人，負責聯繫、協調、執行、領導的工作。學習領域召集人，在學校的教師社群中，扮演著推動課程實踐的工作，其中重要任務就是理論與實務的印證，發揮團隊效能，從事課程發展，提昇且展現教學專業(陳世修，2003)。

在學校本位課程發展過程中，分擔校長課程領導責任的學校人員可能是由於這些人過去的成就、或其特殊的人格特質，而得到其他學校成員的敬重；另一些人是由於其擁有正式的職務、或得到特殊權力的授權，如教務主任、教學組長、學年或學科主任、學習領域召集人、學校所指派的教師、教師會會長等，而必須承擔領導的責任。這些重要人物，在

學校的各項課程發展活動中，扮演重要的角色，他們可被稱作是「改變的第二促進者」（second change facilitators）（高新建，2000：304）。歐用生（1999）特別提及領域召集人的重要性。他強調召集人有三種功能。第一是克服成員之間的溝通障礙，激發並深化慎思和討論的過程。學校人員通常缺少觀眾，因此不善於討論，召集人要使每個成員提出洞見、知覺、想法和另類思考，提出可能的方案，以供試驗，一再地試驗、討論和談論，成員漸習慣並精於慎思，同時要均衡權威和影響力，不要使某個成員，如學科專家全面影響其他人。第二是預測課程的具體的、實際的實施。擬訂課程目標和法則，發展學習手冊，教師指引和各類教材，這是學校本位課程發展的中心工作，也是召集人的重要責任。第三是教師的價值、觀念，很少用理性的方式表現出來，召集人要設計課程委員會成爲一個論壇，使委員的價值明確化，並具體化爲學校和課程的目標。

綜合上述，任何學校課程發展或革新，都需要學校整個組織的支持。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、共享作決定與承擔教學的責任，學校校長、教務主任及領域召集人都要積極擔任起課程領導的關鍵角色。相反地，如果學校將課程發展與革新視爲多出來的負擔、充滿敵意，教師易於再退回原來自築的教學象牙塔中。準此，課程領導者宜積極建構適當的課程決定機制，賦予教師權力、增進教師能力，突破現有不利條件進行課程決定與教學實踐，有助於學校本位課程的發展，亦即是本研究的要旨。

第三節 學校課程決定的運作機制與教師

專業權能的發展

任何一種教育改革，都不能不以成人積極而誠實的參與感為基礎，要有心甘情願準備十足的教師，來給予和分享、來安慰和支持。...你絕不能叫一個課程「防範教師」的，...教師是變革的終極執行者（宋文里譯，1991）。

傳統學校課程發展模式還是採用結構功能論的價值觀，依循工學模式的發展歷程，強調工具理性的手段與目的，學校生活雖然是充滿著擁擠與互動，但教學其實是一種「孤寂的專業」（lonely profession）（顧瑜君，2000），教師在孤立的環境中單打獨鬥，孤軍奮戰，不僅無法開展視野，更妨礙了專業發展。

面對當前中小學課程改革與教學革新的挑戰，教師若只是依政策行事、或依賴專家學者的處方、甚或引借移植他人的作法，實際上是無法達成改革更新的理想。除非喚起中小學教師的課程意識與教學覺知，讓教師重新思考其教師身份與角色、覺知教師專業的職責，願意積極地成長接納革新理念，研擬並實踐不同以往的教學行動，中小學的教師文化與學校氛圍才會開始改變，也可能醞釀一種變革的新氣象，來支持課程與教學的革新再造。

Fullan（1999）曾分析，成功的課程改革應持續不斷排除障礙、建構支持學校改革的政策，在學校教育系統的改革方面基本上要有文化重建（reculturing）及結構的重組（restructuring），Melton（1991）亦提及參與式課程決定模式有兩個面向，其一是強調以組織運作方式來解決組織的問題，其二是強調個別教師的專業發展角色。Goodlad（1975）及 Sarason（1982；1990）皆曾指出，學校改革的根本問題是結構問題，應尋找新

結構來取代不當的或不能運作的結構。這是因為多次課程改革下來，很少有實證可以證明教室裡的教學改變了，歸根究底是因為「學校文化」沒有改變；很多校長、教師的觀點沒變，他們就不會想要發展新的學習經驗，甚至還會「抗拒」學校改革（簡良平，2003）；綜觀課程革新歷程的特質並非依直線型規劃程序發展，其關鍵因素有學校成員對課程改革的認知與再概念化、教師的再專業化、學校組織重新建構以運作課程革新機制、以及學校文化再造擴張教師參與課程發展的程度以持續課程革新的動力與耐力（甄曉蘭、簡良平，2002）。職是，無論是新課程的革新，或學校本位課程的落實，都直指學校課程發展機制—學校課程發展委員會與教師彰權益能的學校氛圍扮演關鍵性的條件。

Joseph（1991）亦同時指出同儕專業互享受行政力量的控制與介入程度，可能產生所謂虛假的同儕專業互享現象，具體內容包括：1.強制的：虛假的同儕互享讓一起工作成為強迫性的義務，在虛假的同儕專業互享中，它不太考慮個人與團體之間的差異，並利用直接或間接的承諾、恐嚇，如停止教師喜愛的教學計畫等，作為手段。2.以執行目的為取向：在虛假的同儕專業互享中，教師往往被要求或勸說執行他人目的，虛假的同儕專業互享與行政共同願望有不可分割的關係。3.定時定點實施：行政的約束手段。4.可預測的：虛假的同儕專業互享所產生的成果具有高度預測性，對開會時間、地點的掌握，往往就是希望能增加可預測性。所以，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。

在九年一貫課程中，教師須針對學生需求擬定學校課程計畫、進行領域時數的分配、課程的設計、選擇適當教材、安排教學與評量以及彈性課程的規劃。教師在這些工作上的決定權是否為現行課程標準架構所限制？在教材選擇上，自八十五年國小教科書開放後，教師即有自主權，

國中則囿限於高中聯考，未能全面開放審定本；在教學安排上，教師在其教室王國裡，一直享有極大的尊崇；關於課程方案的擬訂，過去並非教師沒有決定權，而是習於教科書的使用，導致權力的擱置與武功的喪失；有關課程自主、彈性課程的重視，在舊課程中只是並未極力提倡，但是也並未限制（周淑卿，2002）。易言之，教師的課程決定權並非不存在或被剝奪，只是一直未被彰顯？另外，張嘉育（1999a）則彙整國內外有關學校本位課程發展的相關研究後，提出影響學校課程本位發展的因素可分為三部分：一是教師個人因素，包括教師的認同、意願、知能與負荷；二是學校本身因素，包括學校規模、教師流動、學校組織結構與氣氛、行政支援與課程領導知能；三是學校外部因素，包括國家整體政策與社會整體環境。甄曉蘭（2001）實際走訪九年一貫課程試辦學校，就學校本位課程發展的困境提出以下幾點：（一）教師意願不高，缺乏課程發展知能；（二）權責劃分不明，行政支援不足；（三）課程發展認知偏差，缺乏整體課程結構規劃；（四）課程發展智能不足，課程方案多有缺失；（五）疏離的教學生態環境，不利合作發展課程；（六）缺乏視導機制，難以有效評鑑課程方案；（七）相關法令限制，缺乏充分授權。

綜合上述，學校本位課程發展的模式能否成功必須有兩個條件，一是健全學校課程發展委員會及各學習領域課程小組的組織，在學校正式組織架構中取得法定定位，強調在授權、多元參與的原則下，共同討論對話、形成決定、做成計畫、付諸執行並能不斷地評鑑修正過程，以發展適合學生，且具有學校及地區特色的課程；另一方面則是要加強教師進行課程設計的能力，以提升其教育的專業水準。

準此，本研究對於學校課程發展委員會與教師彰權益能的關係提出理論架構如圖 2-7：

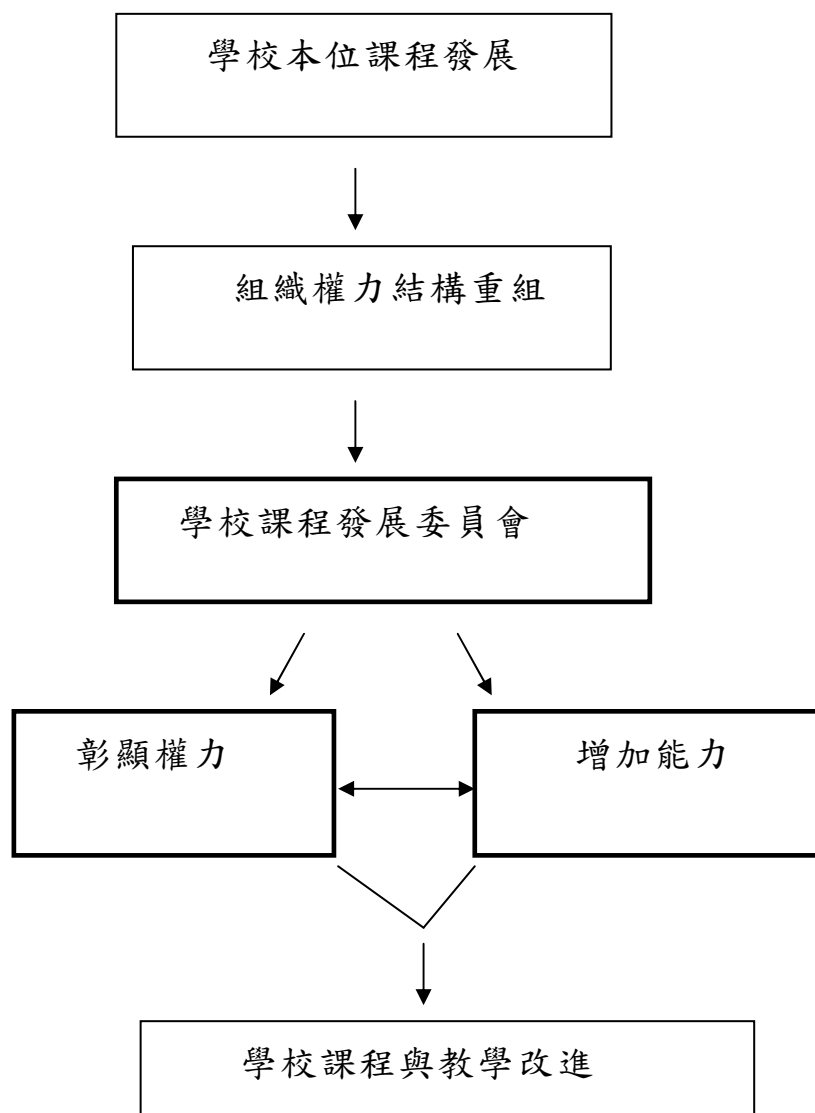


圖 2-7 學校課程發展委員會與教師彰權益能的理論關係架構

(本圖系研究者根據文獻探討結果繪製而成)

從圖 2-7 的架構中，從學校組織權力結構的重整，建構學校課程發展運作機制，擴大教師參與課程決定的權力、草根式民主的課程發展過程，來打破課程發展與課程實施分離的現象，並經由解放不合理的權力結構，來促進教師的能力。在實際授權過程中，學校必得先克服既有科層體制的權力結構限制，釐清學校的課程決定運作機制到底彰顯教師哪些權力？又增加教師哪些能力？另一方面，教師彰權益能的立論植基於批判理論，強調學校組織的系統性反省，強化學校成員間的自主互動（黃乃熒，2003）。易言之，教師是否能夠分析自身所處的權力結構，及其如何規約教師的專業生活形式，從而發現權力改變的切入點（甄曉蘭、簡良平，2002），乃是學校課程運作機制發揮的關鍵，亦是學校本位課程發展的關鍵。

一、學校課程發展委員會之教師彰權益能的專業發展歷程

（一）學校課程發展委員會與教師的參與決定

參與式的課程決定有兩個面向，其一是強調以組織運作的方式來解決組織問題；其二是強調個別教師的角色（Melton,1991）。前者的目的是希望透過團體運作功能的改進，產生反省的活動，突破組織的困境採取行動，同時個人可以在解決問題的過程中自我更新。第二個面向乃是強調教師即研究者，教師自己反省及提出主張與教學有關的事務，運用行動研究參與規劃及一起做研究（簡良平，2003）。教師參與校本課程改革的形式，可以分成個人參與以及團體參與。首先，學校中的每一位教師可以以個人身份，就其意願與能力，甚至職責參與學校的課程改革工作。就團體參與而言，學校常設置課程發展委員會、學習領域課程小組，這些都是參與課程的有效組織（張嘉育，2002）。

在學校成立課程發展委員會，領域課程小組之後，可以改變既有行政單位對課程決定的限制，另一方面可以擴大教師參與決定的程度。具體而言，包括學校總體課程的規劃、教科用書的審查、議決領域學習節數、彈性課程學習節數以及選修課程之開設、課程與教學評鑑之參與等。換言之，校長或學校行政的角色從金字塔的頂端走下來，成爲人際關係網的核心，或執行決定的核心，或提供資源的核心。課程發展委員會形成團體互動模式，以團體決定的方式進行課程籌畫工作，在互動過程中產生團體的權力關係，同時個人可以在解決問題的過程中自我更新（簡良平，2003）。

（二）學校課程發展委員會與教師的自我效能

歐用生（1999）提及「課程是社區」的觀念，重視學校所有相關成員，以合作慎思的態度來發展課程，學校課程發展委員會的參與者決定自己課程的變革與規劃行動，鼓勵成員自我超越，感受願景與現實之間差距，在兩者之間保持一種創造性張力。亦即課程發展委員會的成員必須能夠突破侷限思考的迷失，以整體性思考的方式對課程的動態複雜性問題主動出擊，並克服困難，才能達成學校課程發展的理想。

學校課程發展委員會是目前學校中最重要而正式的課程領導組織，面對課程領導所呈現的「團體分工、成員共享」現象，打破傳統上「校長及學校行政人員才是學校唯一課程領導者」的僵化概念（張嘉育，2002）。教師成員可以自「授能」過程中，重新建立對自我信心與價值感，迫使教師恢復其反省思考能力，成爲自我再教育的主體，讓理論與實務間不斷循環地對話辯證，使教師獲得進步與成長。同時，教師也更相信自己有能力完成組織交付的工作，並承擔其應有的責任。

（三）學校課程發展委員會與教師的專業成長

教師們發展課程是一種學習恢復專業技能、改被動爲主動、改變無

力感，而落實教師專業成長的過程。課程發展歷程提供規劃、操作、行動、體驗、轉化、發現、創造等各種深度學習的機會，這是一種情境學習 (situated learning)，一種主動建構的學習 (constructive learning)，也是一種脈絡化學習 (contextualized learning)，讓教師不只是有可能創造嶄新的課程，甚至有可能提昇自己的生命層次 (詹志禹，2002)；教師的專業成長不僅有賴於教師專業自覺，更應透過「專業組織的集體力量」，在授權的條件下，獲得資源、運用資源，有制度地不斷提昇專業知能，診斷與評鑑教師的專業表現，批判問題的能力，成為獨立的問題解決者及作決定者，並提供及時而必要的諮詢與輔導。學校課程發展委員會作為一種學習型組織，鼓勵成員不斷創造與實驗，賦予組織活力 (李錦富，2003)，並透過同儕互動促成教師對話、應用專業知識瞭解課程與教學策略等，讓教師具擁有感及參與感，真正授權給教師，促進教師的專業成長。

(四) 學校課程發展委員會與教師的專業自主

教師工作繁瑣而沈重，教師間普遍缺乏專業互動，常只是維持人際關係、生活分享層面，教學內容、評量方式又受到羈縛產生無力與無望。巴西成人教育專家 Freire(1970)認為對話機制的建立呈現於團隊內與團隊之間，團隊的形成以及互動過程所產生的引導教師有機會氣氛與關係是關鍵所在。進行批判性省思，讓教師對於目前的問題產生擁有感，並進而激發、形成自主性的行動力量。

課程綱要賦予學校課程發展委員會對彈性節數、領域學習節數之選定及全校課程規劃之權限、對教師自編教材由學校課程發展委員會自行審查等，尊重教師專業自主。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，1985)。

（五）學校課程發展委員會與教師的專業地位與影響力

根據羅清水（2001）的說法，教師專業地位的提昇，除了有關於教師專業團體的成立、教師專業規範與倫理的建立、及教師專業評鑑的建立等外塑因素外；更重要是專業能力表現能受到肯定。陳冠州（2003）認為課程發展委員會成員的課程革新與課程領導的理念、支持與投入的程度、以及組織運作技巧的嫻熟與否都是課程發展的重要關鍵。另外，高淑芬（2001）也提到課程發展委員會應為一專業組織，其應執行任務相當廣泛，舉凡學校總體課程之規劃、決定各年級學習領域學習節數、審查自編教科用書、及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑等，都不斷彰顯教師的專業地位與影響力。

二、從教師彰權益能的觀點反省學校課程發展委員會的運作功能

（一）教師彰權益能與凝聚共識

教師彰權益能的理念強調權力關係的重建，必須透過分享的決策歷程，來增加權力關係的合理性，並促進教師的能力，藉以提昇學校課程運作的品質（黃乃熒，2003）。易言之，教師的彰權益能不只是學校權力的轉移過程，而是一種權力的重建歷程（陳志和，2002）。教師彰權益能的特色不在於權力關係中主客體相互鬥爭以獲得較大影響力來爭取資源，而是希望藉由內部動機的自我權能增長影響外部自發性的成長行動，並輔以外在支持系統與同儕間的合作，在參與決策過程中增加對學校認同與擁有感。

學校課程發展過程中，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夥伴，並容忍成員對權威的挑戰。換言之，學校課程發

展是要有熱忱，是涉入情感的、共享的、消融差異性、折衷的、取得共識的，是社群活動也是創造社群知識的活動（Westbury,1994，轉引自楊龍立，2001）。學校課程發展委員會要發揮功能，在各項課程發展的程序與重點能多作討論，並對學校課程方案進行實質檢核，唯有經過課程發展委員認真地慎思熟慮、深切的批判反省、凝聚共識，學校的本位課程發展才有可能提昇教學品質幫助學生學習。

（二）教師彰權益能與集思廣益

教師彰權益能的理念，植基於批判理論，強調社會關係網絡的重建，會避免教師任何可能的壓抑（黃乃熒，2003），教師所知道的往往比所想及實踐出來的還要多，而藉由新的學校權力運作形式，成員的權力關係當趨扁平化、參與機會的擴大，提昇教師的專業地位與影響力。

從學校課程發展委員會的組織架構中，我們發現課程發展工作不可能由某一個人完全包辦，而是透過集體合作才能完成。隨著課程改革，課程決策下放、去中心化，在重視教師主體性而彰權益能下，教師不再是教科書的執行者（陳伯璋，2002）。教師不但具有課程的自主權，也必須有更多合作與對話的機會，共同為學校和學生發展課程，教師層級的課程領導就成為學校在發展課程時的重要課題。

一般合作式的課程決定，多在團體互動的方式中思考問題，表述甚麼是對的行動，並且不斷回答「我們應該作甚麼？」。團體慎思的過程是對話、論述、辯論與批判的活動，鼓勵出現不同的聲音，成員學習保障歧異性的權力，避免任何可能的壓抑（簡良平，2003）。林津治（2001）亦指出，有效的課程改變，包括了教師所習以為常的教育價值，並且也改變了教師工作關係中的模式與學校內在組織的形式。學校課程發展委員會以一種有別於國定課程的語言來描述與設計學校的總體課程，這使得委員會成員每一個都必須是學習者，能敏銳地察覺外在環境的變化，利用系統性思考，主動發覺課程問題，並能釐清問題背後的相互關聯性，

新的視野就會產生；透過團隊的學習，以萃取出高於個人智力的團隊智力，需要具有創新幸而又協調一致的行動，激發學校課程發展委員會成員運用集體智慧共同來發展與規劃課程。

（三）教師彰權益能與合縱連橫

教師的彰權益能並不是僅給予權力，相反地，是激發教師原本具有的知識、經驗和動機（鍾任琴，1998），也就是經由課程問題解決及行動實踐，讓教師更熟悉其專業智能、發展課程決定的專業關係、以及參與專業社群的生活能力（簡良平，2003）。

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，教師不再是孤立的個體，而是積極對話溝通的專業團隊，透過「向他人開放」(openness to others) 和「與他人溝通」(communicate with other)，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（甄曉蘭，2003），這樣合作互動關係逐漸發展成「知識社群」。Clandinin 和 Connelly（1995）就認為：「知識社群是討論專業知識的地方，是一個不受學校權力影響的安全地帶。知識社群的重要特性之一，就是團體中教師們甚為活躍，所以常常可以聽到他們的高見，而彼此間也維持著一種真實而安全的關係。教師之間的對話則是受到鼓勵，由於每位教師的積極參與，使知識社群的發展更為健全知識社群同時也擔任播種的工作，以推動教育的革新。知識社群的有助於教師的成長，尤其在知識傳遞過程中，相當重要。知識社群的出現和成長就像教師專注於專業知識一樣，是不能加諸外力或強型規範的。」（Clandinin & Connelly, 1995：140~141，轉引自高博銓，2003：60-61）。