

探究國小教師知覺的課程自主

顏寶月

教育部教育研究委員會組主任

鍾靜

國立台北師範學院
數學暨資訊教育學系教授

摘 要

課程改革的生命力意圖在各地逐漸浮現，它試圖改變傳統的課程權力結構，賦予教師課程自主的權力，期望教師增進課程方面的專業知能。

這次課程改革強調課程權力下放於學校層級，讓教師有參與學校課程決定和課程設計的權力，以展現其專業自主。本研究旨在探討教師對課程自主的想法、教師所認為課程自主範圍和學校執行層面的差距、影響教師對課程自主的因素、教師知覺實踐課程自主對個人及學校會有那些成效。本研究方法為文獻分析和訪談，計三十二名台北市、台北縣國民小學教師為訪談對象。本研究有五項結論，並提出二項建議。

關鍵詞：課程自主、教師的知覺、國小教師

壹、緒 論

一、研究背景與動機

二十世紀的後半葉，各國為提昇國際地位及人民素質，均將教育列為改革的重點。在教育改革尤以課程改革被列為重要項目，其頒佈的課程形式及內容，影響著教師對課程自主的權力。如英國在 1944 年教育法案所建立的「夥伴關係」之下，非但中央政府對學校課程無干預權外，甚對大部份地方教育當局也幾乎不插手，而將課程安排一事交由教育專業人員。長久以來，教師享有課程的自主權。但自 1970 年代中期以後，隨著提升教育水準和績效責任的訴求，英國除試圖立共同課程外，並逐步越入課程的神秘園地，此時，課程自主不再被視為當然（周淑卿，1996）。準此，在如此漫長教育政策爭議過程中，英國終於在 1988 年公布國定課程，其透過立法程序增加中央對課程的權力，並藉由法定強制性評量與非法訂選擇性評量來區分。所謂法定強制性評量，旨學生在 7 歲、11 歲、14 歲、16 歲每一基本階段學習完成之後，參加全國性測驗；所謂非法訂選擇性評量，旨在 8 歲、9 歲、10 歲階段實施診斷式評量，以了解學生學習成效的表現（DFES/QCA, 2003a）。換言之，英國試圖改變以往地方分權各司其政的教育制度及對教師課程自主權力的約束，這種課程自主權力從「鬆」到「綁」的轉變，致使教師發出不鳴之聲。

反觀我國於民國八十七年九月，教育部公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（以下簡稱九年一貫課程），要求學校發展本位課程，教師加強設計課程的能力，以提昇教師專業自主的地位。於此，透過中央權力的下放，一方面代表著學校教師更有權力行使課程決定、課程設計和規劃、發展本位課程，選擇教科書、教學和評量方式；另一方面亦期教師增加專業知能，提昇專業自主的能力。這種從「綁」到「鬆」解放，對傳統教師而言，似有不大能適應的轉變。

這次課程改革理念所形成的「九年一貫課程」強調學校應彈性、多元、自主地規劃課程，發展具特色的學校本位課程，教師能自主設計課程、選擇教科書和課程實施等。饒見維（1999）認為九年一貫課程是教師從國家「課程標準的執行者」，轉變成「課程的決定者」，教師不僅需要參與學校課程結構的規劃，且必須思考自己如何協助學生達成課程綱要所揭示的基本能力。鑑於，以往教師在課程實施層級擁有較多的課程自主權力，惟課程決定和課程設計的權力，受限於中央所訂定課程標準的規範，而缺少自主決定，縱使中央有部份授權，經過縣市政府、學校等層層轉化後，真正落實於教

師層級的權力已微乎其微。

二、研究目的

身處這波課程改革的年代，面對著日趨解放的課程權力，教師的感覺是喜？還是憂？諸多文獻指出，課程改革的成敗與教師本身因素有關，如 Muncey 和 McQuillan 於 1996 年的研究中發現在課程改革的個案中，可看到教師屢屢抱持抗拒的態度，等待事過境遷或改革的主事人異動，不願輕易改變（引自成虹飛、黃志順，1999）；同樣的，九年一貫課程政策的宣導，也有不少教師靜待政策的急轉彎，諸如此類的觀望心態，著實令人擔憂。

儘管國內法令制度跟著社會開放而逐步變革，教育體系內新的法令不斷賦予學校更多的自主，想給教師們更多「教育專業尊嚴與自主性」，但是具體的效用與表現呢（馮朝霖，1998）？九年一貫課程的 9%-19% 彈性學習節數，即希望教師能與同儕進行課程設計及自編教材，以增加課程專業能力，但研究者參與幾次研討會，及與國小教師對談，發現部份教師對課程及教材仍抱持著：「反正屆時書商會編好教科用書，我們只要負責選書，何需費神徒增教學負擔」。

思及這波課程改革的用意—讓教師成為學校課程決定和課程設計的核心人物。亦如歐用生（1998）指出「課程綱要」賦予學校和教師許多自主空間，希望各校自行設計課程、發展各自的特色。因此，研究者想瞭解當教師致力於發展課程、課程決定及教學創新時，教師所認為的課程自主是什麼？那些範圍是可以自主？而這些自主的範圍在學校實際運作又是怎樣情形？此外，有那些因素會影響教師對課程自主的知覺？教師認為實踐課程自主對個人及學校會有那些效益？爰本研究目的：（一）教師對課程自主的看法；（二）教師認為課程自主的層面及實際權限；（三）影響教師課程自主的因素；（四）教師知覺實踐課程自主的成效。

貳、文獻探討

一、課程自主的意涵

本文分別探討課程、自主的意義及課程自主的內涵後，嘗試歸納課程自主的定義，

茲說明之：

(一) 課程

由於不同學者對「課程」概念有不同的課程觀點，致勾勒出不同的課程圖像。如 Tyler (1949) 和 Bobbitt (1918) 將課程定義為「活動的計畫或藍圖」，是為了讓機械運轉，並加以設計以維持整個系統，瞭解它與其他系統的關係，在生產過程中所發生的問題則必須交由專家來鑑定。而 Dewey (1938) 將課程視為個人的經驗，課程不只是教學而是不同個體歷經不同經驗的一連串活動。Schwab 從實用課程觀點視課程為實用的藝術，他認為課程問題，能以慎重思索方式處理，就是一種解決問題的藝術（引自 Johnston, 1989）。Goodlad (1979) 則從專家學者層次的理想課程視課程為計畫、中央層次認可的正式課程則視課程為計畫及學習內容、教師詮釋的知覺課程、教室中實際之運作課程至學生所經驗之課程，皆有不同的課程定義。黃政傑 (1999) 將課程歸納為學科、經驗、目標與計畫四類定義；視課程發生脈絡而採取適當的定義。

綜上觀之，學者對於課程的思考反映出他們對於社會問題與行動的基本認知立場，從人—人、人—課程、人—社會三向度中引導不同的課程觀。亦即課程的定義應依時代發展脈絡而採取適當的詮釋，以符合其意義。

(二) 自主

自主概念源於希臘文中的自我 (autos) 和規則 (nomos) 二字，其意指道德上的自律，即個人在行為道德上的自我規範。張春興 (1991) 詮釋「自主」為「個人獨立自主的能力，個體在遇到團體壓力、社會規範以及個人價值觀三者不能協調一致時，個人所做的獨立判斷與抉擇，所表現有所為有所不為的態度」；朱岑樓 (1991) 則解釋「自主」為「個體選擇其個人價值和對抗要求順從之社會壓力的能力」。另 Derrick (1985) 認為「自主」是「自由決定，不受外來力量的壓迫」；Silver (1983) 的觀點是「自主等於超然、獨立與自我信賴」；新韋氏國際辭典 (1986) 將自主定義為：「獨立、自由和自我導向的特性或狀態，是一種個人和團體的自由」；牛津英文辭典 (1995) 對「自主」解釋為「在國家體系中，自主是自我管理、制定自我法則、管理自己事務的權力，在個人則是自由地追隨自己的意志」。

綜之「自主」在個人層面的定義：團體或組織賦予個人在其工作環境中，依其信仰、價值、意志、行動等自由的空間，且在不受外來因素的干擾下，自主獨立發展其信仰、價值，從而制定自我規範的準則。

(三) 課程自主的內涵

由於課程自主相關之國內外文獻，未有直接文獻可加以定義，大都伴隨學校本位、

課程發展等內容出現。如 Russell, Cooper 和 Greenblatt (1992) 從學校本位的觀點看課程與教學，主要是強調教師參與決定學校方案、課程目標、教科書選擇、教學教材及教室教育的程度；Murphy 和 Beck (1995) 則指出學校本位的課程乃意指每所學校教師可決定教學使用的教材、教法；Pearson 和 Hall 在 1993 年發表的文章中，將教師的自主性分為一般教學自主性 (general teaching autonomy) 及課程自主性 (curriculum autonomy)。所謂課程自主性則指教師的決定權：1.課程內容與教學技巧；2.課程目標的訂定；3.教學指引和程序的使用；4.教學單元主題的實施時間及方式 (引自徐超聖，1999)。換言之，教師自主決定課程的範圍應包括參與學校課程決定、課程研發、教科書的選擇、教學教材教法及課程評量等幾個層面。

準此而論，課程自主的內涵包括課程決定及課程實施的自主。就課程決定層級而言，課程自主的決定範圍限定在教師參與決定學校方案、課程目標、教科書選擇、教學教材、教法及課程實施時間安排及評量方式，但這些範圍對於目前的國小教師而言，仍有許多限制而無法伸展。就課程實施範圍而言，課程實施主要在教學和評量層面，包括教學內容選擇的自由，教學方法的自由，教科書的採用，評量方式的選擇等。

綜合上述，本研究將課程自主定義為國小教師在透過參與學校課程發展的行動過程中，依據其專業知能和專業判斷，對課程內容有作決定、選擇教材 (教科書)、教學方法和評量方式的權力，以落實自主精神。亦如黃政傑 (1997) 表示課程實施必須落實到教學場域，並由教師於教學情境中指導學生學習新課程的內容，以達成課程的目標，課程才算是真正實施。

二、課程自主之理論與實務

任何一個概念的產生具有時代背景，在所處的情境脈絡，其意義亦有所不同。茲說明課程自主的相關理論及國內、外課程自主的實務佐證如下：

(一) 理論基礎

1. 批判理論的論述

批判理論學者 Habermas 提出三種「認知興趣」，分別是「技術的興趣」、「實踐的興趣」、「解放的興趣」。他認為傳統以來的知識或課程是基於「技術的興趣」，他們所關心的是靜態的「技術」應用上的問題，卻忽視了人的自由意志及行動的自主性 (黃瑞祺，1996)。Habermas 所指「解放興趣」係對反省的追求，其目標在對自我的反省及批判意識的追求，是融合主體性的解放和批判意識的理解，以建構主體的自主性和責

任感(張文軍, 1999)。而 Giroux (1981) 也主張要賦予基層教師決定和發展課程的權力, 他認為基層教師的啟發不僅僅是批判性的語言, 更是一種可能性的語言。

在批判理論的課程哲學觀裡, 他們認為特殊集團利益的意識型態總是通過各種形式滲入學校課程中, 課程因不斷「再生」著社會的不公平, 從而壓迫人性。易言之, 批判理論者認為要對課程作「反思性」(praxis), 對課程作意識型態的批判, 解放壓迫的人類, 追求社會公平與正義。因此, 教師對課程本質宜做觀念的釐清與鑑定, 且對不合理規範, 展開辯證及對話, 讓教師的課程能自主地依其專業知能, 從事課程設計、決定及實施等判斷權力。

2. 知識社會學的角度

從知識社會學的角度, 課程目標的決定、教材的選擇以及學習結果的評鑑等, 過程都充斥著價值的判斷, 而不純然客觀事實的呈現價值(陳伯璋, 1988)。教師的主要工作內容是在處理知識的傳授、整理、批判或檢視, 或創新。如 Popper 將知識置於「人為的」與「可變的」世界中加以探討, 指出知識並非始於真空中, 也不是僅得自於現象的觀察, 而是在承載著傳統的歷史性格下, 隨時接受各種知識來源的理性批判與檢視, 使知識得以歷經否證、爭辯、推翻與修正過程, 指向客觀知識的成長 (Miller, 1983; 詹惠雪, 1999)。

從相關文獻得知, 知識社會學對傳統課程提出相當多且深刻的批判。如: 課程設計乃基於靜態的、安定的、保守的的觀點, 教育學生要順從權威; 在課程組織和選擇上也強調一致, 否認衝突對立和意識型態差異的重要性。甚至教育人員在課程設計內容, 決定教育經驗時, 往往流於保守的觀點, 忽略社區的需求和社會秩序的變遷 (Apple, 1990; 林進材, 1995)。反動傳統課程思維, Doll (1986) 提出不同論述, 他表示課程應是一個由許多待探索的重要觀念聯繫起來網絡。知識網絡需要教師引導學生省思他們本身的作為, 讓他們解釋為何決定如此做, 並且公開討論自己的思考和做事方法, 更藉由與學生的互動過程中, 察覺自己觀念的完整及變化。因此, 教師要具有批判不合宜課程設計和內容的能力, 並客觀地陳述社會事實, 以培養學生對事情的思考能力。

3. 現象學的課程觀

現象學的課程關注個人的教育經驗, 描述個人如何在班級生活世界中, 經由自己、他人和教材之間互動關係, 深切的自我反省並產生意義。易言之, 現象學的課程學者主張“課程即生活經驗”, 將課程建立在情境的基礎上, 它關心生活在此時此地的情境中的人們, 希望透過生活情境的描述, 適時反映人們內在的經驗, 理解生活在這種情境中的人們如何主動建構意義及其規則, 反省環境和主體的過去對教育經驗的影響,

增進個人自由和智慧行動和選擇的能力 (Aoki, 1988; Grumet, 1976; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubhman, 1995; 周珮儀, 1999)。

基此，現象學對課程自主的觀點是認為課程應回歸於實際生活的情境，讓教師能自主的規劃課程、設計課程和安排課程，以符合學生經驗的學習，及增進教師的專業能力。教師身處於課程和教學場域中，融合著舊經驗和新知識的相互激勵，以產生精進的思維和認知，重新詮釋意義的生命。也就是說，教師對課程自主的知覺是建基於經驗，而這種經驗是教師自覺、反省、思考的歷程，再重新賦予的意義。是以，課程可謂個人生活經驗的開展，透過一系列生活經驗的事實，回歸到生活的本質進而實踐之。

(二) 實務的佐証

1. 國外經驗

Craig 在 1967 年的研究指出澳大利亞廢除中小學校外的考試制度，鬆綁了長久以來的考試框架，取得課程發展的空間，使得學校較以往重視教材的彈性以及多元教學法的運用，同時也樂於推動各種課程實驗與變革，教師就是在不斷地在變革中增進課程自主的權力 (Craig, 1980)。Bezzina (1989) 認為教師知覺的產生是在學校本位課程發展過程，主動參與課程決定、教材選擇等專業能力。在其他學者的研究中，曾指出紐西蘭在課程與教學方面，雖然中央頒有課程指引，但無詳細規範，所以在各校教師在教學方法和教材選擇上仍有相當大的自主範圍 (黃嘉雄, 1999)。

2. 國內實例

在各教育機構 (師範院校、大專院校、教師研習會...等) 舉辦之研討會中，諸多國民小學亦願意分享學校本位課程發展的心得，如台北縣鶯江國小 (2001) 從課程領導者的角色帶領教師課程發展團隊的培育訓練，為了增強或培訓種子教師，以教學合作團隊為班底，利用課餘時間，一邊統整檢討、一邊安排教師發表自己的見解，輪流上臺發表對課程的主張，除給予教師有勇氣發表外，也適時給予教師心靈或物質上的獎勵。

台北市修德國小團隊 (2000) 從課程統整教學暨行動研究中，讓教師實際參與課程統整的教學活動，無論是教學群的合作或個別的行動研究，在在地激發教師專業成長的動力，並讓教師能專業適時地表現在課程上；新竹市新竹國小 (2001) 表示教師應建立教師圖像--教師的成長與蛻變，並建立屬於自己的教學檔案：如 1.來自於教師課外的資料蒐集、2.來自於教師本身的教學省思、3.來自於學生學習狀態的記錄。另提出激勵策略：1.將自我反省做為一種成長，及教學的動力來源、2.創新就是在眼前的困境

尋求出路。以上所舉例三所國民小學表示藉由學校本位課程的發展，教師能發揮專業能力，積極參與學校課程決定，代表課程自主的精神將邁入小學殿堂。

三、剖析教師對課程自主的知覺

綜合學者（Gotshalk, 1962; Bruner, 1973; 張春興, 1988; 郭武雄, 1996）觀點，所謂「知覺」是個體透過以感官經驗為基礎，進而轉化對事物之瞭解的內在歷程，它是一種反省、判斷、統整、選擇及組織等心理歷程，而非僅止於感官獲得的直接經驗。研究者從諸多文獻（林清江, 1992; 范信賢, 2000; 郭丁熒, 1995; 陳奎熹, 1995; 黃炳煌, 1995; 葉淑花, 1998; 歐用生, 1997）中得知，連結與教師相關的人、時、地、事、物等議題，方能以不同面向分析其對課程自主的想法。本文從教師生活經驗、同儕互動、學校與教師的關係、法源的依據分別探討之：

（一）個人－教師生活經驗

由於個人知識和經驗的不同，對事物的解讀和詮釋亦會產生不同的思維模式，而教師對課程自主的看法符應生活環境的真實情形。以往課程決定權屬於中央，教師只是課程的實施者，課程研發的經驗少，加上習慣於一套教學模式，有時為避免增加額外的工作負擔，較不願意改變教學的方式與型態，且學校組織文化的遲滯和不活化的行政制度，也是影響教師對課程自主的實施。在范信賢（2000）研究中指出國小教師生活世界充滿了例行化的工作。在教師層面是一種缺乏主動意義建構的行動，且教師所處的生活環境和煩雜的工作，致使其對不合理的規定，亦少提出反駁的聲音，而默默地成為被宰制者，其角色是被動的執行者。

這次課程改革明白揭示，教師不再只是官方課程的執行者，而是課程設計者，即重視「如何教及如何學」的歷程，其角色的權力由被動改為主動，讓教師能增加課程決定權，同時也能增進專業知能。如黃炳煌（1995）所言小學教師應積極參與專業組織，不斷的自我進修，透過同僚的相互切磋，激發專業自主意識的醒覺。因此，惟有教師能不斷地自我反省、思考及參與研習，才能對課程改革產生有意義的實際行動。

（二）教師文化－同儕互動

教師同儕非正式關係對於一個新進教師的社會化，具有深遠的意義。尤當一個人面臨困境，有經驗的長輩作為他參照對象，較易接受其看法，進而模仿其行為。陳奎熹（1995）指出教師同儕間的非正式團體，會逐漸形成他們自己的價值與規範，以約束其成員在團體中的行為。在 Hargreaves（1972）長期觀察中小學教師非正式團體的規

範：1.教室自主：關於教師的教學及訓育方法，教師可自行選擇、自行決定，不受干涉；2.忠於同事：同仁之間互相信賴，一切言行以維護群體利益為重；3.平凡的規範：同仁之間步調一致，不刻意求表現，是一種近乎「中庸之道」的規範。

綜合學者對教師文化的意見（林清江，1992；郭丁熒，1995；葉淑花，1998），乃為學校教師的一種規範體系，即教師生活型態的行為模式，包括教師的價值觀、信念和規範，透過教師互動經驗的成果所習得，是一種社會化的行為規範及行為的標準。故教師文化是學校組織內的非正式團體，其價值觀、信念和規範，深深地影響課程自主的知覺。換言之，如果教師將課程自主權運用於正當層面，則有助於專業自主地位；反之，則易形成互相抵制抗衡及孤軍奮鬥少數菁英份子領導的局面。

（三）學校文化－學校與教師的關係

學校是教師從事教職的場所，其二者是息息相關的。學校組織不同的成員，具有不同的知識背景、想法、觀念、態度和價值觀，在學校內外運作和調適的交互作用過程中，久而久之，從日常生活作息場所裡自然孕育出每個學校特有的人文現象，此即學校文化（陳奎熹，1995；Sathe, 1983）。學校文化內的人際關係僅限於私事，較少從事教學分享與團隊合作，又因層層管制，教學也只是照本宣科，同事之間相互對話或討論發揮不了改善的功能。

學校領導者要如何經營一個開放、主動、積極的組織文化，端賴校內全體同仁彼此的關懷與包容（李新鄉，2003）。多元文化的社會，異質性的聲音也許是破壞制度的表面和諧，卻是揭發問題的關鍵，當學校建立對話機制和討論的空間時，才能釐清問題癥結，以達成共識。故透過團隊伙伴關係，使其彼此相互信任，產生自信，進而發展成每個人自動自發的熱誠與使命感，積極改善組織文化品質及學校與教師的關係。

（四）法源保障和政策宣誓

政治的民主和社會的多元，促使教育政策的鬆綁，教師專業自主呼聲日高，因此保障教師權利的「教師法」應運而生。教師法第十六條規定：「教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則，享有專業自主」，教師專業自主已成教師的基本權利之一，教科書適時開放，並且賦予教師選擇教科書的權利，正是落實教學專業自主的第一步（歐用生，1997）。此意指教師擁有課程與教材的選擇權，行政權力依法不得干預，教師的「專業自主」有了法源的保障。

八十二年課程標準中增設「彈性應用時間」（指空白課程），即讓學校自主安排課程時數，而教科書採審定制賦予教師選擇教科書權利等。而九年一貫課程更賦予教師詮釋和解讀綱要的自主空間，參與學校本位課程發展，決定課程及設計課程的權力。

其實賦權只是過程，不是目的，真正目的在教師對環境條件的滿足及增進教學品質，以達到教育目標。雖然教師的職業是否具專業，仍是爭論不休的議題，但各種提昇教師專業自主的法令及規定，已明顯地改變教師的專業形象。因此，教師在層層地法源保障及政策宣誓，更要發揮其專業能力，尤以課程範圍的專業性更不應忽略及漠視。

四、小結

本文首先探討課程和自主之定義，並嘗試歸納課程自主的定義及內涵，復以論述課程自主之相關理論及實務佐證。在相關理論方面：(一) 批判理論強調課程是一群人能自主地對其作反省思考，甚至對不合理的規範提出質疑，並應建立對話的管道，釐清其原意，做專業性的判斷；(二) 知識社會學指出課程目標的決定、教材的選擇以及學習結果的評鑑等，過程充斥著價值的判斷，教師要具備批判不合宜課程設計和內容的能力，並客觀地陳述社會事實，以培養學生對事情的思考能力；(三) 現象學的課程關注個人在班級生活世界，經由自己、他人和教材之間互動關係，深切自我反省以產生意義。在實務佐證方面分別舉例：學者 Craig (1980) 和 Bezzina (1989) 的研究結果及台北市修德國小、台北縣鶯江國小、新竹市新竹國小等學校本位課程發展的實務經驗。此外，為瞭解教師對課程自主的知覺，分別就教師生活經驗、同儕互動、學校文化、法源保障說明之。

從批判理論、知識社會學、現象學三個理論基礎對本研究的啟發：(一) 強調主體的自發性及主動性，並透過理性的自我批判，體會現代社會的變革和處世的態度；(二) 提升教師課程批判的意識，主動思考課程與教學的本質，積極革新理念，實踐不同以往的行動；(三) 強調師生在社會情境所形塑的課程知識，並透過自己與他人互動中，對意義再做深入詮釋。於此更促使研究者省思現階段教師宜將外在經驗轉化為內在知識，並自主地規劃、設計和安排課程，以符合學生經驗的學習，且更需要隨時自覺、反省、思考，俾重新賦予課程的意義。總而言之，課程改革的生命力意圖在各地逐漸浮現，它試圖改變傳統課程權力結構，賦予教師課程自主的權力，期望教師增進課程方面的專業知能。

參、研究方法與實施

本研究採以訪談旨為探討三十二位教師個人對課程自主看法，其優勢是觀照教師在學校生活經驗中，如何詮釋課程自主的觀點及察覺所處環境所帶來的衝擊和因應之道，其研究結果在追求理解而非以此推論。本研究自蒐集資料閱讀、確定研究主題、半結構訪談內容確定，到進入訪談場域、訪談資料轉譯及分析等歷程計一年半（89.07-90.12，其中90.07-12進行訪談）。本研究每一步驟依循檢視、對照、批判和討論的程序，更包含研究者自我省思。

一、研究對象

本訪談對象以服務於台北市、台北縣國小教師為主，並考慮不同地區、不同類型學校、服務年資、性別及是否為九年一貫課程試辦學校，加以概略的分配，合計選取三十二位。訪談對象係透過同事、同學所介紹或直接訪談參加九年一貫課程研習之教師，其受教背景為七位教師進修課程與教學，五名教師為一般大學師資班，其餘二十名教師為師範畢業後，再進修相關教育科系之研究所，或其他學科（領域）研究所。訪談對象均事先安排確定面對面訪談時間，只有六位教師因時間無法搭配，採用電話訪談及錄音方式。訪談場所即配合受訪者服務學校、家中、研習會或任教地點。訪談時間平均50分鐘~1小時左右。

二、研究方法

本研究方法傾向於蒐集質性的資料，屬於質性研究的分析，基於研究者本身為即為研究工具，不以實驗、問卷調查或結構式訪談做為研究工具，以避免因標準化的模擬情境而遺漏了複雜的現實與反省性的回饋，分述方法如下：（一）本研究首先利用文獻分析法，就所到蒐集進行文獻整理資料，以掌握教師對課程自主知覺的相關議題。其核心概念以「課程改革」、「課程自主的相關理論和實務」、「知覺的相關意涵」為範圍；（二）訪談：訪談內容係依據研究目的、文獻探討及文件資料（如：會議手冊、研習資料、試辦學校出版品...等）形成半結構式訪談大綱，並請教課程學者及實務工作者對訪談大綱的適切性。整個訪談步驟視訪談對象及進行脈絡而發展，非僅限於訪談內容。

三、研究工具

依據研究動機、目的、文獻資料及觀照研究者的想法後，形成半結構訪談大綱，委請專家學者指正，並據以修正訪談題目。為期半結構式訪談大綱具效度，商請幾位研究者熟識的國小教師做試探性實地訪談。其訪談內容四個項度為：「教師對課程自主的看法」、「教師所知覺的課程自主層面」、「影響教師知覺課程自主的因素」、「教師知覺實踐課程自主的成效」。

本研究除個別訪談外，從訪談過程的半結構式對話，輔以錄音之詳實紀錄，從不同角度檢核資料的可信度，並深入分析相關理論與實徵性研究，作為分析訪談資料的基礎。基於研究者本身就是研究工具，不斷地反省、思考、辯證就顯得十分重要且必要，經由這樣的歷程，資料才具可信的。

四、資料分析

將原始資料進行轉譯為文字稿後進行本文的初步資料分析與編碼，並寫上研究者當時的想法與省思。資料儲存以受訪者代號為檔名，如受訪教師以英文字母 T (Teacher) 為代碼，以流水號代表個別教師，訪談時間代碼以年月日為準。如 T3 教師（訪談 900908），即表示第三位教師訪談時間是九十年九月八日。此外，重新檢核現場筆記資料以做意義歸類，在歸類過程中，研究者對所蒐集之資料及文字稿做資料裁減。為謹慎分析每一類別，反覆檢視文字稿和現場筆記做確認，慎思每一類別與研究問題的扣緊程度，以形成研究發現和討論。

肆、研究結果與討論

本研究訪談大綱分成四個面向：「教師對課程自主的概念」、「教師知覺課程自主的範圍及實際權限」、「影響教師對課程自主的因素」、「教師知覺實踐課程自主的成效」。透過研究者與訪談者的對話歷程，讓訪談者表達對課程自主的觀點。

一、探討教師對課程自主的概念

這次課程改革強調學校要發展本位課程，教師被認為是課程自主的重要核心人物。教師如何自我察覺課程自主在課程改革的重要，進而願意實踐課程自主。本文首先分析課程自主在課程改革的意義，次以三種類型說明教師是如何看待課程自主。

(一) 課程自主在課程改革的意義

處於課程改革中的教師，對於選擇何種價值的課程、個人價值、認同等要素應如何進行檢視和批判。從 T3、T4、T12 訪談者中可探知呼應著教師必須需有自我覺知和意識覺醒的課題，明確地說出他們的想法，如 T3 教師表示：「我覺得課程自主很重要，只是老師有沒有意識到問題，那是另一個層面的問題，我是覺得這波課程改革很重要的一個精神所在就是課程自主，就是要讓老師也進來參與課程的決策，課程內容的選擇，就是權力的下放，希望老師能加油。」(訪談 900908)。

不同上述觀點，T17、T30 二位訪談者表示無論課程改革如何積極推動，被改革者也會從不同角度去看整個改革對他們的意義，若改革只是因應上級規定而改變，而不是以解決問題為方向，這樣的改革是很危險。就像 T30 教師所言：「我只覺得是換一個政府就換一種策略，那是不會成功的。像統整，不是每一種課程都需要統整，但是現在的課程都為統整而統整，以致於課程內容變的很膚淺」(訪談 901113)。

任何改革對每個人都會產生不同的看法和影響，而這種影響的意義性，通常是伴隨著教師生活經驗而來，如 Bruner(1996)提出「不管教育計畫變得多麼周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生」。亦即課程自主是教師對其所處環境和內在覺知一種體認和行動力，從有利的因素是讓教師瞭解課程自主是恢復課程意識的時機。

(二) 教師對課程自主的看法

從三十二名訪談教師的資料中，研究者分析教師認為課程自主在學校生活脈絡中是具有不同意義，茲歸納三種類型說明：

1、「直知直覺」：即「想當然而想」之意。課程自主對教師本身而言，是天經地義之事，也具體落實在學校生活世界，如 T1、T2、T5、T10、T15、T17、T20、T21、T25、T30、T31 等十一位訪談者，而 T25 教師更明白指出：「怎麼都在談課程自主，我不覺得它是個問題，而且在實際執行層面，並不覺得有什麼問題」(訪談 901101)。

2、「後知後覺」：即「見微知脈絡」之意。課程自主係源自外在環境和學校領導者的行事風格，如 T6、T8、T9、T12、T13、T14、T16、T18、T24、T26、T27、T28、T29、T32 等十四位訪談者。其中 T6 教師表示：「我會有課程自主的想法，應該是在小班教學的時候，主要是受開放教育影響，再慢慢地漫延過來，也就是從行政上對下的

交待，希望老師能怎麼做，...，我們大概都是被動而不是主動的」(訪談 900912)。

3、「先知先覺」：即「思維抽象化」之意。課程自主必須建基在專業之上，強調自主是教師發揮專業的基本要素，亦顯示教師在既定的規範內彰顯課程自主，如 T3、T4、T7、T11、T12、T19、T22、T23 等八位訪談者，而 T11 教師明確指出：「我覺得在談課程自主的前提，是我們應該有相當專業素養，在這樣的基礎之下，可以在自己的某些意識或某些抉擇，然後配合自己的優缺點。有所抉擇是依照學生的一些需要，但他所需要並不是都能給。自主可以說是發揮我所專長的部份，也能讓我的教學做更專業的選擇。」(訪談 900921)。

上述三種教師對課程自主的類型，代表著不同環境、受教背景和個人想法，進而形成多元的價值觀，並具體表現於生活的情境中。Aoki (1988) 指出將課程視為一種生活經驗；在進入教學場域中，教師應使得自身和學生都能居於現在，包含過去的經驗，並朝向未來的可能性開放，使其構成經驗和意義的主體性和客體性的交互作用。其實老師是具有課程自主的觀念，只是長久以來被行政所約束，形成教室是教師可以自由地揮灑的天地，但對於課程和評量的決定卻被框在有形的頭箍中，無法發揮專業能力。因此，教師宜再充實課程等相關概念，俾成為更專業的教育人員。

二、課程自主的範圍與實際執行的權限

課程自主一詞對國民教育階段教師而言，是些許陌生且不了解其概念內涵，但在實際的生活世界，教師卻能擁有部份權力並實踐之。本文先分析教師所認為的課程自主範圍，其次說明現階段學校實際執行的權限，最後分析二者的落差。

(一) 教師認知的課程自主範圍

學校是教師的工作職場，其所知覺的自主層面，是否明確而易實踐呢？T24 教師就目前現況說明課程自主的範圍應是包含教科書的選用、教學內容和評量方式，她表示：「我覺得就像剛剛說的選定的課本吧！還有你教學的內容、評量的方式，應該就這些」(訪談 901030)。亦如同 T2、T5、T8、T22 等訪談者也有相同的看法。而 T3 教師從課程專業角度論述其範圍為：「我覺得是課程決定、課程設計、教材選擇、課程實施這些。我覺得課程目標還是要受約束，畢竟它的目標不能違反國家整個大方向，這是在最上層的層次，也是最難開放的地方」(訪談 900908)。

由上可知，訪談者所認為的課程自主範圍，可歸納為：1.課程決定；2.課程設計；3.教材選擇；4.課程實施；5.資源運用。這顯示國小教師認為在其專業領域的範圍是可

以有自主決定的權力，但在實際運作中，教師所能擁有的自主層面以教材選擇為大多數，另則教學方式的自主性較高，其餘層面仍有所限制。

(二) 現階段學校執行層面的權限

以權力運作取向來看，課程自主的權限雖屬於學校行政模式下的產物，但就個別教師對課程自主認知及具體行動的表現，展現教師課程自主權力，不是僅限於教學層面。然理想權限在學校層面是否能落實，或仍侷限於某些層面呢？從三十二名訪談教師資料得知，教科書選擇是教師課程自主比較能落實的權限，但此權限仍須經同學年教師討論後共同決定的，是合議制結果，如 T6、T14、T23、T30、T31、T19 五位訪談者的體認。其中 T23 教師提到學校對評量，仍會安排期中、期末考，並進行統一命題、雖然向學校反應仍不得同意，深感困擾，他表示：「我覺得對我比較困擾是，學校方面還是有排定期中、期末考，而且是統一命題。我曾經做過一些努力，我跟校長報告，我們班想要自己命題，可是後來跟教務處討論之後覺得不妥，後來做成折衷就是學校的考卷也考，我自己的評量也做，變成有點重複」(訪談 901029)。

在課程決定和自編教材部份，如前文所探討，在目前教師課程自主意識萌芽階段，有關課程決定部份仍由學校做最後決定。就現況而言，部份訪談教師表示在藝能科的選擇、教學自主權限和其他科目自主性較高，如 T1、T23 二位訪談者。T1 教師表示：「可能是我教的是美勞，我覺得自主性是滿大，如果我要去邀請專家學者就需要學校支持。像有些老師想要做其他的事情，學校就沒辦法給予協助」(訪談 900905)。

(三) 理想與實際的落差

分析上述訪談者所認為的課程自主範圍及在學校執行權限的距離，茲歸納如下：

1、在課程決定方面：現階段課程決定權以學校決定為主，除非教師意願爭取，否則在繁瑣教學工作，教師會選擇多一事不少一事的決定。又因藝能科非主學科，學校和家長對學生成績的要求比較不會太過苛求，教師的自主性較高，彈性運用權限也比較高。

2、在教科書方面：教科書已開放教師做選擇，但囿於同儕的選用及家長質疑，故採以合議制為主。

3、在評量方面：部份學校雖有充份授權自主權，讓教師自行針對評量方式或內容做調整，但同儕間的壓力和家長的質疑，及不願意與眾不同行事風格，呈現教師不願承擔責任的心態。

從上述認知與實際情形的落差，發現部份自主性較強教師認為課程自主在實際運作權限不是問題，因不管課程內容如何，只要教師能自主教學，就能解決這方面的問

題，較少思考這些問題。Apple (1990) 曾指出教育人員在課程設計內容，決定教育經驗，往往流於保守的觀點，對於時事的變化也不能應變。對此研究者不禁思考，如果課程自主是教師應有的權力，卻少探求課程自主的本質？這樣的想法是否會造成另一種迷失，即自主就是我愛怎樣就怎樣？

三、影響教師對課程自主的因素

在文獻中研究者從教師生活經驗、同儕互動、學校文化、法源保障等四面向剖析教師對課程自主的知覺。本文則從三十二位訪談者的文字稿，歸納出下列七項影響教師對課程自主的因素：

(一) 社會期許和家長的壓力

社會大眾對教師的期望總比其他行業來得高，主為教育是培養國家未來的各階層人才，攸關未來國民素質的重要關鍵，故教育工作者被賦予承擔重責的期望，如 T6 教師表示：「社會上的壓力吧！對老師的期望，還有上對下的要求。老師自己本身為教師的自省能力吧！現在 21 世紀教師總要跟 20 世紀不一樣（訪談 900912）；而 T19 教師則從家長對學生成績的過份關心，對教師所形成的壓力，他表示：「另一個重要因素是家長，因為目前家長還是很重視成績，所以你要課程自主，要充實學生的基本素養都沒有關係，但是如果你影響到學生成績，可能家長反彈就會蠻大，所以家長會干擾老師課程自主的權力，因為家長權力愈來愈大，勢必會對老師產生極大的影響」（訪談 901023）。當教師一方面期許自己不同於二十世紀的教師，做個批判、反省、有行動力的專業人員，另一方面又受限於家長對學生成績的要求，在這種對分數迷思的社會，改變家長的觀念也是當務之急的工程。

(二) 教師意願和心態

任何事項的推動是否順利進行，涉及教師意願問題和心態轉變等重要因素，而這重要的關鍵，需要更多的資源和機制的建立，如 T7、T14 二位訪談者表示：「老師本身願不願意改變是很重要，當老師願意覺醒，並嘗試改變心態時，對任何事情都會有所改觀，當然，這個過程一定會面對很多的挑戰和壓力，只有用積極的態度去面對，才能解決問題，畢竟問題還是存在啊。」（訪談 901017）。由此可知，教師對課程自主的意識覺醒是重要因素，如果教師沒意願轉換舊思維，仍以靜觀其變看待課程改革，這樣的改變終將面臨失敗，故創造契機協助教師覺醒是當前重要課題。

(三) 學校行政支持

學校與教師是密不可分伙伴關係。因應時代潮流和社會變遷，這樣的關係會產生質變大多因外在刺激，二者如何取得平衡，是需要經歷內容矛盾—對話—溝通—和解的過程，如 T4、T31 二位訪談者表示：「學校行政事項的安排，可能對於某些行事的活動會安排進去，就會影響彈性節數的時間，因此，學校的行事活動是關鍵。另外，在教材媒體和教具方面，我們沒有辦法能充分地自主去運用，是比較困擾的地方」（訪談 900910）。因此，教師無論在課程、教學、評量，甚至資源的運用，都需要學校能充份提供資源及支持，以謀求學生最大受教權。

（四）教材媒體的資源

工欲善其事，必先利其器。在探討教師認為課程自主的範圍時，已歸納訪談教師認為「資源運用」也是課程自主的範圍。T1、T15 二位訪談者認為學校能提供有利資源，有助於教師排除不必要的困難，讓教師在教學場域能夠儘情的揮洒，不受限於外在因素的影響。T1 教師認為：「資源運用—包括人力、校園、社區、學生都是重要的資源。如果你考慮事情是不是你可以掌握的，另外你要考慮行政資源和相關的規範，你必須去遵守。」（訪談 900905）；而 T15 教師也指出：「在資源部份，我們最需要的是學校行政能夠提供多一些資源，譬如：教材、教具、人力等等，這些或多或少都可以幫助我們解決一些問題。（訪談 900924）」

（五）同儕理念共識

協同合作最重要的精神在打破單打獨鬥的教學型態，團隊成員的共識必須建立在課程和教學理念上，以及對協同合作的內涵、型態都有正確且充分的認知，如 T29 教師認為：「我想同儕的影響很重要，要合作，就要進行理念的溝通，如果大家想法相同，比較能建立共識，如果沒有的話，還是會形成各做各的。（訪談 901122）」。而 T2、T3、T6、T8 等四位訪談者也有相同的看法。也就是說，如果同儕彼此對課程自主的理解不一致，就對課程自主會造成誤解與誤用，亦如往常一樣各做各的。

（六）時間不足因素

時間對每個人的認知不一樣，有人總覺得自己再跟時間賽跑，有人則覺著太多時間，不知如何打發。但對於從事教育工作者而言，每分每秒都必須珍惜，面的對每天繁雜的教學工作，還要從事課程設計，對教師而言似有難為之處，如 T16、T20、T22 三位訪談者。其中 T16 教師表示「時間是重要因素，教書工作已經很繁瑣，還要處理學生問題，那來時間做課程設計呢？」（訪談 901018）；而 T22 教師也語重心長表示：「我需要更多的時間備課吧！準備教材。像以前不用教材上課，現在必須準備一些教材，那麼在課堂上也比較活潑、精彩，也比較能夠讓學生學習到一些東西。」（訪談 901025）

由上可知，教師每天必須面對繁雜教學工作，除了需要備課，還要處理學生臨時突發問題或學校要求配合的活動等等，如何給予教師充分時間是重要課題。

(七) 法律明訂和政策改變

面對日益擴張權力的家長會，使某些家長因權力的擴張而干預教師自主權限，導致教師的專業受到質疑，符應法律的保障，教師的專業化更具予以明確。如 T4 教師明確指出「至少說課程綱要賦予老師這種權力和壓力，老師比較有可以和家長談論的空間，畢竟以往的課程標準既定的單元內容和節數都比較死板，老師課程自主的權力就比較小」(訪談 900910)；T7 教師也符應這說法：「我覺得法令要明確老師的地位，及合理的分配和限制。(訪談 900913)」。

從訪談結果可知社會期許與家長的壓力是教師成為一位專業人員刻不容緩的課題，而教師意願與心態是趨動探索問題的主要關鍵；學校行政支持及教材媒體和教具的輔助，對教師而言，無疑是資增教學的活潑和多樣；建立同儕理念的共識，有助課程自主的推動；時間不足因素則考驗教師和學校領導者對時間管理的智慧；而法律明訂與政策改變，將確保教師實踐課程自主應有的權力，不受干預和質疑。

四、教師知覺實踐課程自主對個人及學校的成效

隨著社會多元與開放，建基於文化脈絡下所產生的覺知、信念與反省實踐，亦步亦趨地影響教師的知覺，當外在環境迫使人必需做思維的轉變時，個人的信念、態度、行動等方面也將改變。從三十二名訪談者文字稿，研究者發現：

(一) 自我專業能力的培養及反思機制的建立－教師

自我實現是透過一個鬆綁、一個舞台、一個空間，讓個人的需求有機會去實踐，及得到滿足及獲得肯定。透過實踐課程自主的機會，讓老師可以親身去體驗、去參與、去批判不合理事物，譬如：行動研究、課程發展……等，以增進專業能力及自我實現。就像 T23 教師所言，實踐課程自主對教師本身最大的成效，就是專長可以做最大的發揮，他表示：「我覺得對個人來講，它可以發揮的成效，是讓個人的專業做更大的發揮，...，或是說，有些老師的嗅覺比較靈敏，可以把很多相關的東西在很快的時間裡把它轉換成教材，來取代現有教材做為教科書教學的東西，我覺得這是要給老師課程自主的空間，老師才可以做最大的發揮」(訪談 901029)。對於上述的觀點有 T2、T9、T26、T27、T28 等六位訪談者也有著不謀而合的相同看法，他們表示實踐課程自主有助於自我專業能力的培養，教學更活潑，有自信做好課程設計及自我實現的成就感。

此外，教師專業知能的展現，是提昇自我實現的開始。T3 教師提出實踐課程自主，有助於教師建立反思機制，藉由對課程內容進行反思—檢視—回饋的歷程，對教師個人具有很大成效。她說：「課程自主的實踐對老師來講很大幫助是老師會反思，會回頭看看你在課堂上實施的課程內容怎麼樣，以前只要照本宣科唸完，你的責任就了，可是自主課程設計，你有沒有設計到學生需要的，有沒達到你想要的當初那些想法，你就會再去反思和斟酌，然後透過這樣反思歷程的培養，對老師會是一個很大助益」（訪談 900908）。另一名服務長達二十四年資深教師（T16）教師也有同樣的看法，她表示：「老師要不斷地反省自己的教學方法，還要隨時看教材內容適不適合學生的學習，夠不夠，如果不夠就要再找一些資料做補充，這樣的一個過程，對我來講，就是讓自己不斷在思考一些問題」（訪談 901018）。

準此而論，教師實踐課程自主對其本身，將有助於專業能力的培養，教學內容和方式更為活絡，對課程設計也有信心，易達到自我實現理想和成就感，同樣地，也希望透過這樣的機制培養孩子學習的能力。

（二）組織文化轉型的再生—學校

教師實踐課程自主對學校具有正面的意義，即學校風格具有特色，而不是大家同一個模子印出來，學校課程會比較活潑多樣化。亦如文獻中探討透過教師互動經驗的成果所習得，是一種社會化的行為規範及行為的標準。進而因不一致性及多樣化，創造出更多啟發。從 T3、T4、T5、T6、T8、T23 五位訪談者文字稿中顯示，教師實踐課程自主對學校而言，學校組織文化氣氛會更積極，同儕之間的對話也會比較傾向專業性，具有良性的刺激，更益發揮學校特色。亦同 T3 教師所言：「教師透過課程自主的實踐，對學校而言，如果老師有這樣反思的意識，會慢慢形成一個學校風氣，我想這個學校在任何方向都會很積極。」（訪談 900908）；而 T5 教師表示：「對學校來講，組織氣氛會改變，大家就必須協同合作，當一群人在一起做事的時候，就會有同儕的壓力，大家要交換心得，腦力激盪，共同解決問題。」（訪談 900911）；另 T6 教師認為：「以學校來講帶動整個學習風氣和氣氛，讓學校氣氛比較活絡，帶動家長的參與感，我覺得家長的參與感比較薄弱，尤其是課程方面，第三是帶動同儕之間的討論風氣，跟別人合作。」（訪談 900914）

總之，當課程自主機制於學校層級建立後，對學校而言，是具有正面且積極意義，有助於帶動家長參與，及同儕之間的討論風氣及合作，因著課程活潑多樣化，進而培養學生批判、思考能力。而當學校同儕之間課程設計、編輯教材和教學方式不一樣時，大家有機會可以互相參照，藉由別人所呈現的內容來反觀照自我及檢視自我，相信學

校會更符合多元化發展及特色。

綜上所述，當教師透過課程自主的實踐，對學校是具有正面且積極意義，倘若每位教師都是課程自主實踐者，同儕之間的對話不再淪為「口水」和「是非」話題，而是專業且知性討論議題，因著這樣專業對話的前提下，學校組織文化將趨於積極且專業，且學校氣氛更活絡，更能帶動家長參與與社區建立良好關係，進而形成有特色的學校風格。

伍、結論與建議

呼應本研究的目的，本文從前文的四個面向：「探討教師對課程自主的概念」、「課程自主的範圍及實際權限」、「影響教師對課程自主的因素」、「教師知覺實踐課程自主對個人和學校的成效」進行分析，所得到五個結論，並據以分別對教師及學校提出二項建議，茲說明如下：

一、結論

(一) 教師認為觀念啟發和心態轉變，付諸於實踐是課程自主重要的關鍵

在課程改革中，教師被認為是課程自主的重要核心人物。然目前教師對課程自主的意識尚處於萌芽階段，惟有教師願意轉變心態及改變舊思維，進以付諸行動，才是發揮實踐課程自主的力量。

(二) 教師對課程自主概念分「直知直覺」、「後知後覺」、「先知先覺」三種類型

不同環境和個人思維對課程自主概念會產生不同思維，進而形成多元的價值觀和行動。換言之，三種不同類型老師對課程自主的看法來自於學校生活脈絡中，因其構成經驗與意義的主體性和客體性交互作用所致。

(三) 教師認為課程自主的範圍與實際執行情形有落差

教師對課程自主的認知和學校執行範圍於實際運作不同，因教師所能擁有的自主層面以教材選擇為主，課程實施的教學方式自主性比較高外，其餘層面受限於學校行政的規範。

(四) 影響教師對課程自主中，以「教師意願和心態轉變」為重要，餘則次之

從訪談結果分析，有七項是影響教師課程自主的重要關鍵：「社會期許和家長壓

力」、「教師意願和心態轉變」、「學校行政支持」、「教材媒體資源」、「同儕理念的共識」、「時間不足」、「法律明訂和政策改變」等。

(五) 教師知覺實踐課程自主，將為個人及學校營造雙贏的局面

從訪談結果分析，教師認為實踐課程自主，不僅提昇個人專業能力，更可以改變學校的組織氣氛，進而共同營造雙贏的局面。也就是說，實踐是轉化理論和思想的巨人，那麼巨人就是教師本身。

二、建議

根據上述結論，分別對教師和學校提出建議事項：

(一) 對教師的建議

1. 啟發教師對課程自主的意識

由於教師對課程自主的意識較為缺乏，故應建立個人反思的機制，以檢視自我現有知識廣度和實踐層面，畢竟，反思是對自己、對學生負責，是「我如何看待自己？我如何看待學生的學習」的自我監控行為。爰教師不斷透過反思和檢視的歷程，並增加思維的廣度及提高對課程自主的意識，進以具體落實於行動。

2. 建立實踐課程自主的行動力

教師應建立課程自主的行動力，以取得的權力決定課程內容、選擇教材和評量方式，並注重培養本身專業能力。雖現階段教師課程自主理想權力和實際權力仍有差距，其需要時間與經驗，以縮短理想與實際的距離。

(二) 對學校的建議

1. 建立學校相關人員為課程領導者，重塑學校文化氣氛

從專業層面思考，課程領導應人人有責，校長本身當應規劃學校整體的願景，設計學校有特色的課程，而主任也需要做課程領導，研擬教學內容，檢視能力的指標，並與其他領域進行統整，學年教師則負有協同教學的決定權力，最後是老師，其身負選擇教科書的權力和課程自主的任務。在學校裡應讓每個人都發揮課程自主，以合作和對話方式，有權有能設計課程，實現學校的願景和目標。

2. 學校行政規範採大原則，讓教師得以實踐課程自主

學校行政所扮演的角色是支援協助教師做專業的成長及各項資源的提供，不是利用規範來約束和限制教師。因此，在行政規範方面，大可採原則且彈性方式實施之，並讓教師在工作環境中發揮專長，無後顧之憂。然課程自主應落實在教師專業範圍內，

其行為應對學生學習成果負責，不能假借自主之名而行霸權之實。

參考文獻

中文部份

- 台北市修德國小（2000）。*海闊天空—千禧鵬翔：九年一貫課程主題統整教學暨行動研究專輯*。台北：修德國小編印。
- 台北縣鶯江國小（2001）。生活課程學校本位之行動研究。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會主辦之「國民中小學九年一貫課程政策與執行整合研討會」第三梯次—生活課程、自然與生活科技大會手冊（頁45-56）。
- 成虹飛、黃志順（1999）。從教師成長看課程改革的意義。*應用心理研究*，1，69-97。
- 朱岑樓（1991）。*社會學辭典*。台北：五南。
- 李新鄉（2003）。從學校文化整合觀點看學校組織再造。*現代教育論壇*，9，87-91。
- 林清江（1992）。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究（第三次）。載於比較教育學會主編，*兩岸教育發展之比較*。台北：師大書苑。
- 林進材（1995）。*教育理論與實務—課程與教學*。台北：商鼎。
- 周淑卿（1996）。*我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究*。台北：國立臺灣師範大學博士論文（未出版）。
- 周珮儀（1999）。現象學課程理論之研究。載於*人文及社會學科教學通訊*，10(2)，84-97。
- 范信賢（2000）。教師身份認同與課程改革，載於*國教學報*，12，275-288。教育部臺灣省國民學校教師研習會主編。
- 張春興（1988）。*張氏心理學辭典*。台北：東華。
- 張春興（1991）。*張氏心理學辭典*。台北：東華。
- 張文軍（1999）。*後現代教育*。台北：揚智。
- 郭丁熒（1995）。從教師的角色與地位淺談教師文化。台北：教師天地。
- 郭武雄（1996）。*知覺發展與美勞教育關係之初探：兒童美術教育理論與實務探討*。臺灣省國民學校教師研習會編印。
- 陳伯璋（1988）。*意識型態與教育*。台北：師大書苑。

- 陳奎熹 (1995)。學校組織與學校文化。《教育研究所集刊》，36。國立台灣師範大學教育研究所編印。
- 馮朝霖 (1998)。教師文化的轉化。《社教雙月刊》，87，5-7。
- 黃政傑 (1997)。國小新課程透視，《研習資訊》，14 (2)，6-15。
- 黃政傑 (1999)。《課程改革》。台北：漢文。
- 黃炳煌 (1995)。教師專業素質之提昇。《教改通訊》，12，8-12。
- 黃瑞祺 (1996)。《批判社會學—批判理論與現代社會學》。台北：三民。
- 黃嘉雄 (1999)。英、紐學校自主管理政策之比較，載於《教育研究與政策之國際比較》。中華民國比較教育學會主編。台北：揚智。
- 新竹市新竹國小 (2001)。新竹市新竹國小試辦經驗分享，載於《教育部臺灣省國民學校教師研習會主辦之「國民中小學九年一貫課程政策與執行整合研討會」第二梯次—社會、綜合活動大會手冊》(頁58-70)。
- 徐超聖 (1999)。發揮校長的課程領落實九年一貫課程的實施，載於《自主與卓越：九年一貫課程的變革與展望》，27-55，國立台北師範學院編印。
- 葉淑花 (1998)。《國民小學教師文化之研究》。台北：國立台灣師範大學教育學研究所碩士論文 (未出版)。
- 詹惠雪 (1999)。《我國大學課程自主之研究》。台北：國立台灣師範大學教育學系博士論文 (未出版)。
- 歐用生 (1997)。從教師專業自主談教科書開放，《政策月刊》，26，8-9。
- 歐用生 (1998)。落實學校本位的課程發展。《國民教育》，39 (4)，2-7。
- 饒見維 (1999)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略，載於《邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集 (下)》，305-323。中華民國教材研究發展學會編印。

英文部份

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Aoki, T. (1988). Toward a dialectic between the conaephtual word and the lived world. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* pp. 402-416. Scottsdale. Az: Gorsuch Scarisbrick.
- Bezzina, M. (1989). *Teacher's perceptions and their participation in school-based*

- curriculum development*. Unpublished Ph. D. Dissertation. Macquarie University.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton & Mifflin.
- Bruner, J. (1996) /宋文里譯 (2001)。 *教育的文化*。台北：遠流。
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: In the psychology of knowing*. New York: W. W. Norton & Company.
- Craig, A. (1980). *Teacher perception of curriculum autonomy*. (ERIC Document Reproduction service No. ED 190498).
- Doll, W. E. (1986). Prigogine: A new sense of order, a new curriculum. *Theory Into Practice*, 25, 10-16.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi lectures Lafayette. Published by Macmillan (1963). 引自李錦旭等譯 (1991) *教育理論*。台北：師大書苑。
- Derrick, D. C. (1985). *A study of the effects of the understanding in public schools, Instructional skills program on teacher anxiety, and teacher autonomy*. Oklahoma State University.
- Department for Education and skills, DFES/QCA (2003a). *Sure Start: Foundation stage Profile*. QCA: London.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill.
- Grumet, M. (1976). Existential and phenomenological foundation. In W. Pinar & M. Grumet (Eds.), *Toward a poor curriculum* (pp. 31-50). Dubuque, IA: Kendall / Hunt.
- Gotshalk, D. W. (1962). *Art and the social order*. New York: Dover Publishing Corp, Inc.
- Hargreaves, D. (1972). Interpersonal relations and education. *London: Routledge & Kegan Paul*, 404-406.
- Johnston, S. (1989). "Toward an understanding of the values issue in curriculum decision-making" B. Moon, P. Murphy & J. Raynor. *Politics for the Curriculum*. (pp. 228-236). London: Hodder & Stoughton.
- Russell, J. J., Copper, B. S., & Greenblatt, R.B. (1992). How do you measure shared decision-making? *Educational leadership*, 50(1), 39-40.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. N. Y.: Peter Lang.
- Miller, D. (Ed.). (1983). *A pocket popper*. Oxford: Fontana Paperbacks.
- Murphy, J. & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform*. California:

Corwin.

Sathe, V. (1983). Implications of corporate culture: A manager's guide to action.

Organizational Dynamics, 5-23.

Silver, P. F. (1983). *Educational administration*. New York: Harper & Row Publishers Inc.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 33-34.

Oxford English Dictionary (2nd Ed.) (1995). *牛津英文辭典*。出版社：牛津大學出版社(中國)有限公司。

Webster's Third New International Dictionary (1986). *新韋氏國際英語辭典(第三版)*。出版社：美國首家辭典出版公司。

文稿收件：2005年03月02日

文稿修改：2005年06月22日

接受刊登：2005年06月25日

The exploration of Elementary School Teachers' perception in curriculum autonomy

Pao-Yueh Yen

**Section Chief, Education
Research Committee
Ministry of Education**

Jing Chung

**Professor, Department of
Mathematics Education
National Taipei Teachers College**

Abstract

The current curriculum reform stresses that the curricula empowered teachers to resolve problems and design curricula by themselves, giving them a chance to demonstrate their profession. What is the curriculum autonomy in which they believe should include? How the curricula are actually operated at school? Which factors would influence their autonomous perception and what does the expertise actually mean to the eyes of teachers? The present study will look into these issues through literature analysis and interview, taking 32 elementary school teachers' teaching in Taipei City and Taipei County as the samples. The Study offered the five conclusions and two suggestions.

Key words: curriculum autonomy, teacher's perception, elementary school teacher