

教育研究集刊

第四十八輯第一期 2002年3月 頁65-93

學校本位課程發展權力重整問題之 批判分析

甄曉蘭、簡良平

摘要

學校本位課程發展的推動對學校既有的權力結構與文化生態都會造成極大的衝擊，本文特別從社會學的批判觀點，來解析學校本位課程發展所涉及的課程決定權力轉移過程、權力結構關係重整以及組織文化再造問題。本文首先藉由分析學校權力結構，探討學校在課程決策權力轉移之後的角色任務；然後藉由分析學校文化生態，探索學校本位課程發展可能改變的組織文化與權力運作關係；最後本文以兩所國中推動學校本位課程發展的經驗為例，來解構學校本位課程發展實務背後有關行政權力運作與教師文化改變的相關問題，藉以釐清學校本位課程發展對學校權力結構與文化生態的衝擊。

關鍵字：學校本位課程發展、權力結構、學校文化

本文作者甄曉蘭為師大教育學系副教授，電子郵件為sharon@cc.ntun.edu.tw；簡良平為台北縣，錦和完全中學教師

投稿日期：2001年10月31日；採用日期：2001年12月13日

Bulletin of Educational Research

March, 2002, Vol.48 No.1 pp.65-93

A Critique on the Issues of Power Restructuring behind School-based Curriculum Development

Hsiao-Lan Chen, Liang-Ping Jian

Abstract

The implementation of school-based curriculum development has caused great impact on the existing power structure and cultural ecology at schools. From a critical sociological perspective, this article examines the hidden issues involved in school-based curriculum development, such as shifting power in curricular decision making, restructuring power relations, and organizational reculturing. In this article, by analyzing the power structure at schools, the authors first explore the school functions after the shifting of power in curriculum decision making. Then, by analyzing the school culture, the authors go further to examine the possible changes of organizational culture and power relations that might occur in the implementation of school-based curriculum development.

Hsiao-Lan Chen is the associate professor at the Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.. E-mail address: sharon@cc.ntnu.edu.tw; Liang-Ping Jian is the teacher of Jin-Ho Senior High School.

Manuscript received: Oct. 31, 2001; Accepted: Dec. 13, 2001

Finally, based on the analysis of two cases, the authors deconstruct the issues of power exercise and the changes of teacher culture behind school-based curriculum development to highlight the impact that the practice of school-based curriculum development may bring to power structure and cultural ecology at schools.

Keywords: school-based curriculum development, power structure, school culture

壹、前言

當前教育改革提出學校本位課程發展的理念，其主要的意義在於以學校為課程發展的主體，強調每一所學校都是教育改革的基本實踐單位，並且以教師為課程決定的核心，體現教師是課程的設計者與實踐者，好落實以學生為中心的課程實踐（甄曉蘭，1999）。近幾年來，國內課程政策明顯地趨向開放及擴大參與的目標，轉移了過去中央集權的課程決定形式，而賦予學校更多課程實務的決定權，意圖讓學校能夠自主地運作，直接處理學校本身有關課程發展與實踐的問題，包括學校與地方資源的運用、學校課程材料的選擇與研發、學校整體課程架構的規劃、學校課程與教學特色的營造等等。

雖然，在課程政策上宣示權力下放，授權學校推動學校本位課程發展，但是，在實際的授權過程中，學校必得先克服既有科層體制的權力結構限制、釐清學校層級課程決定的權限，才能承擔起學校本位課程發展的任務。再者，學校也必須檢視學校內部結構，為因應課程改革而進行權力重整的調適情形，並且認真考量組織結構重組（restructuring）、提振改革士氣、調整課程運作機制的必要性。另外，學校權力結構的重組也涉及了學校文化生態的轉變，亦即組織文化的重建（reculturing），學校必須全面地更新平常視為「理所當然」的權力關係與「習以為常」課程實踐方式，方得以掌握改革的目的、維繫改革的動力（Fullan, 1992）。

由於學校本位課程發展目前在各學校仍處於初步推動階段，各校尚未產出具體的課程發展結果，因此很難就學校本位課程發展的知識內容層面來進行批判分析。本文僅以推動過程中學校權力結構的調整、文化生態的改變為核心議題，來解構當前學校本位課程發展的實務案例，並且從社會學批判的觀點，來分析推動學校本位課程發展背後，課程決定權力的轉移對學校權力結構文化生態的衝擊。探討的重點包括：

- 1.分析學校本位課程發展的權力結構，探究學校在課程決策權責轉移之後的角色任務。
- 2.分析學校文化生態，探索學校本位課程發展可能改變的組織文化與權力關係。
- 3.以個案分析方式，解構學校本位課程發展的實務經驗，藉以釐清學校課程發展對學校權力結構與文化生態重建的衝擊。

貳、學校本位課程發展的權力結構調整

一、課程決定層級與課程權力結構

學校本位課程發展改變了以往過於集權中央的「由上而下」的課程決定方式，賦予學校更多課程決定的權與責，好讓課程的發展與實踐轉換成爲「由下而上」的課程決定模式。然而不可否認的是，學校不過是教育科層體制下的一個基層單位，其課程決定的權限，仍受制於上級單位實際授權多寡而定。具體言之，當前課程政策的開放幅度與推行策略，實質上是「由中央向外推展」的改革方式（Kelly, 1999），雖然採取開放及擴大參與的課程分權決策（decentralized curriculum decision-making）方式，鼓勵學校自主發展課程計畫，卻也以實施基本學力測驗來規約學校對課程品質的重視。如此釋放權力、授權學校發揮學校本位管理精神來發展學校課程，應有兩方面的意義，一方面是教師專業上的增權益能（empowerment），另一方面則是專業權責上的責任分攤（shared responsibility）。基於學校本位課程發展概念的推動，不僅學校課程決策的內涵與角色將會有所轉變，而學校教師的課程角色與專業權能，也要有所調整和更新。

過去課程發展與實踐乃是由中央訂定課程標準、編訂教科書，然後交付學校，由教師忠實地傳遞課程內容。而學校本位課程發展不同於傳統的

課程實施方式，乃是要優先考量學校的發展條件，加強教師的課程決定與實踐能力，以回應家長的教育期望與學生的學習需求。簡言之，學校本位課程發展的推動，使得教師的角色從課程的傳遞者與執行者，轉變為課程的決定者與實踐者，而學校所肩負的課程發展與實施的權責範圍，當然會有所調整，不同於以往。

一般而言，課程的實踐層級可分為：社會層級、學校層級、教學層級、及經驗層級（Goodlad, 1985）。而課程決策的轉化層級則可區分為：專家學者所建議的「理想課程」、教育行政單位所認可及學校所採納的「正式課程」、教師對正式課程詮釋所產生的「覺知課程」、教室中實際執行的「運作／實施課程」、以及學生在課堂上所獲得的「經驗課程」（歐用生，1993；甄曉蘭，2001；McNeil, 1990）。然而若以課程決定的層級來區分，則包括了國家層級、地方層級、學校層級和教室層級等（甄曉蘭，2001）。就當前課程決定權力下放、鼓勵學校本位課程發展的情勢來分析，課程決定的層級區分則如表一所示（參閱高新建，1991；黃政傑，1985；1990；游淑燕，1993；歐用生，1991；Oliva, 1988; Saylor & Alexander, 1974; Walker, 1990; Wiles & Bondie, 1984），其中可以看出不同層級課程決定的權力結構改變情形，已不同於過去集權中央的課程決定模式。因為每個課程決定層級的決定範疇不同、參與決定者不同，自然所受到的影響勢力和因素也就不同。換句話說，每個層級的課程決定活動皆涉及政治因素以及不同權力關係的運作。無可否認的，每一個課程決定層級皆負有特定的課程決定任務，以學校本位課程的發展而言，仍需透過各層級的相互溝通、領導與支援，才可能落實學校為課程發展主體、教室為課程實踐基地的理想。

表一 課程決定的層級區分

課程決定層級	決定的範疇	參與決定者	影響決定的因素
國家層級、 中央政府	教育政策、教育法規、建立課程資料、廣佈相關資訊、提供資訊服務、研究發展、教育制度的進程、補助城鄉差距的教育落差	決策官員、民意代表、教師代表、專業學術團體	各國教育政策、各國學生成就的比較、全球意識、測驗中心、教科書書商、國內利益團體
地方層級、 縣市教育局	法規規定、資源分配、輔導學校課程發展委員會的運作、課程指引、學校領導者培訓、解釋政策的內容、監督法規的執行、扮演課程革新的角色、推展教師進修	地方教育局官員、地方專業組織、課程委員會、顧問或督學	全國教育政策、專家團體的督導、地方行政單位的相關法案、議事裁決、教科書書商
學校層級	轉化課程政策內容、訂定學校哲學與目標、課程計畫的協調、課程內容技能的提升、教師進修的安排、人事與經費的管理、學校專業文化的塑造	校長、全體教師、課程發展委員會、督學、諮詢專家、家長	上級單位的視導、家長、專家團體、社區人士、教科書書商
教學研究群層級 (年級、學群、學習領域、學科)	決定整學期的教學資源、教學順序、測驗與評鑑方式、分享資源與資訊、撰寫課程材料	學年教師、學科教師、班級學群、教師自己形成的教學小組	校長、學校課程發展委員會、學校文化生態、專家介入、家長認可、教科書書商
教室層級	教學短期計畫的教學活動、決定學習目標、教學策略與方法、學習活動時間的安排、資源的應用、教學順序、判斷教材的適切性、決定教學評量	個別教師、家長與學生	學校課程發展委員會、學校領導者

引自簡良平，2001：36。

由表一可以發現，以學校為本的課程決定主要在於轉化國家層級和地方層級的課程政策，將其政策內涵予以具體化。學校成員透過學校教育宗旨的建立、建構學校課程目標與特色、擴大教師參與課程決定、協調各年級的課程計畫、建構學校整體課程架構、編選學校課程材料、規劃運用學校資源與人力，促成教室層級課程的實施與評鑑。很明顯地，中央課程決策的開放、學校本位課程發展的推動，學校的課程角色已不同於以往「由上而下」被動的執行者角色，學校得要主動積極地開發學校潛能，深刻思考學校教育願景、轉化課程政策，有效地規劃學校的課程發展策略，並且發揮自主意識與專業判斷，產生「由下而上」的課程決策與影響。當然，學校課程決定權力也由金字塔型的階層控制體系，轉變成為扁平的參與管理、權責共享的互惠關係。因為新的課程決定運作機制，必然會導出不同的權力互動關係，不同課程決定脈絡中所交會出的各種影響勢力，也將由過去強勢政治權力對課程決定的介入，轉移到不同利益團體（或興趣團體）間的相互角力關係。在此異於以往的課程權力運作關係中，為因應課程決定權責的轉換，學校亟需建立新的遊戲規則，來積極迎接權力重整的新局面。

二、課程決定權力轉移的反思

課程決定權力的轉移，並非透過「學校本位課程發展」政策的頒布就能奏效的，而是得透過實際「權力釋放」的過程，讓學校扎扎实實地享有課程主導權，能夠自主地決定學校課程的目標、內容、材料、實施與評鑑方式等。不可諱言地，課程決定權力的轉移，其實涉入了內在權力的交戰與外在權力的角力，其過程可說是一個需要時時關注的動態變化過程。通常，上層教育單位建構政策之正當性及合理性之後，還會加上修飾性的決策宣導行動，來引導附屬單位改變其工作任務上的表現行為。因而課程政治學不僅探索課程決定的脈絡因素，也探索課程決定者如何協商以及進行

權力角逐的過程，藉以了解權力如何產生、如何轉移，以及如何形塑課程決定者與執行者的權力意識，使之以新的世界觀導向自我認同，而產生不同的改革行動（Kincheloe, 1997）。在推動改革之際，撇開省思批判課程決定內容的合理性之外，學校是否意圖融入政策開放的理念，確實承擔起課程決定的實際責任，並積極轉化政策內涵，形成一種新的符號控制、民主的新型態來建構課程實務，結合文化與權力結構，來重建學校革新事務脈絡（recontextualizing）（Tyler, 1995），也是值得深入探討的。

當前九年一貫課程政策呼籲權力下放，推動草根式課程改革的模式，深受反菁英、反集權之後現代權力觀的影響（陳伯璋，1999）。然而，若以鉅觀層面分析，我們千萬不可忽視長久以來階級權力關係與科層體制的緊密依偎關係。若想要單純的藉由學校本位課程發展政策的推動，打破教育階層中「由上授權」的權力關係，似乎忽略了學校無法掌握教育資源分配的事實，也輕視了其課程自主性受限的困境，諸如教師文化、學校組織結構、學校生態條件、學校領導類型、學校支援系統、外在行政體制的限制等等（參閱簡良平、甄曉蘭，2001）。如此，反而容易對學校本位課程發展有不當的期望，產生理想與實務的極大落差。

另外，若以微觀層面分析，Foucault（1981: 139）認為權力有其生命力（a "bio-power"），學校成員互動發生不同的團體動力關係（dynamic），而權力關係呈現許多不同的型態（modalities）及發展的自主性，且各種權力關係散佈於實務的對話論述（discourse）中。在不同權力的運作過程中，學校是否能體認增權益能的意義與價值，並且洞察實踐場域對話論述中各種權力關係，而掌握改革學校權力結構的契機，是很值得批判反省的。換言之，學校成員是否能夠分析自身所處的權力結構、及其如何規約成員的專業生活形式，從而發現權力改變的切入點，乃是學校能否成功轉移課程決定權力到學校成員身上的關鍵。

三、學校課程決定的權力結構分析

學校內部的組織結構因應學校本位課程發展所肩負的權責，行政人員有必要發揮課程領導能力，擴大教師參與課程決定的機會，改變教師原有的課程傳遞角色，而賦予教師課程決策權與課程發展的責任。同時，學校也要發展出合理可行的運作機制，來強化學校整體的課程規劃，推動課程計畫的實施與評鑑。換句話說，學校層級課程決定的權力結構中最具關鍵影響力的，當屬學校行政人員的課程領導和課程決定的運作機制。

(一)學校行政人員的課程領導與學校課程發展

以學校的領導權力結構而言，校長不僅可以強化各處室行政人員支援教師課程決定的行動，其社會行為的示範作用也能促進教師的人際互動關係。主動積極的校長和行政人員不僅授權教師做成課程決定，還會以協同領導的方式領導課程小組的課程發展，並透過各種需求評估，提列經費預算、參與課程決定的各個層面。不論是協同或參與做成課程決定，校長與行政人員都是可以重新分配資源、建構課程方案與教學典範的領導人物。然而較理想的領導方式，則是Henderson和Hawthorne（2000）所提之轉化型的課程領導（transformative curriculum leadership）。而積極實踐教育理念的轉化型領導者，不同於執行改革任務導向的交易型領導者（transactional leaders），其特質包含：1.轉化型領導者是行為及態度的示範者（理念的影響）；2.能激發他人產生願景（激發動機）；3.能激勵教師評估與改進教學，也邀請教師與同事分享專業經驗（個別的激勵）；4.尊重教師且理解教師個人感受與需求（個別的考量）（van den Berg et al., 2000）。

轉化型課程領導的充分發揮，將改變學校傳統的人際互動關係與權力運作方式，校長和行政人員必須要以課程決定所需的深思遠慮態度，來重

建學校教育信念與課程意識，提供機會與挑戰激發教師的課程發展潛能，積極授權教師發揮專業自主，支持教師間的專業對話與合作教學，並且鼓勵課程與教學的批判反省。當然，在權力轉移的授權過程中，課程領導策略不僅要慎思課程發展的理論與參與者的對話、探索實踐與理論之間的辯證關係，更需要關注教師的主體性，透過接納與尊重，鼓勵教師「發聲」，並且鼓勵教學創造，以高支持、高關懷的工作環境，提供教師機會討論課程改革與教學革新的重要性，讓教師在互動中了解彼此的想法與作為，然後才可能提升教師的「權能感」，進而建立專業自信與合作契機，在滿足個人專業成就感的驅動之下，合力發展學校的課程。

(二)學校課程決定的運作機制與學校課程發展

學校課程與教學實務運作的穩定性，來自於既有的權力結構，然而，既有的權力結構卻也常常是阻礙課程改革的潛在勢力。因此，重整學校組織結構、建構學校課程發展運作機制、擴大教師參與課程決定自有其重要性與必要性。學校成立課程發展委員會、學年課程研究發展小組、學群課程研究發展小組等，雖有助於改變以往行政單位掌控所有課程與教學事務的現象，但卻也衍生出相關於權力與資源重新分配的實際問題。課程發展委員會與原有校務會議、教學研究會，以及不同課程規劃小組或研發小組之間，如何協調任務、角色與功能？如何建立對話溝通機制？如何以有效的組織運作，擴散教師課程與教學的專業對話與決策共識？都是實施學校本位課程發展的成敗關鍵。

學校課程決定的運作機制，是新的學校權力運作形式，理想上是一種學習民主溝通的過程，需要學校成員共同分攤課程實務的權與責，就權力結構來看，成員的權力關係當趨於扁平化，也就因為如此的權力關係調整趨勢，學校成員勢必要共同形塑新課程決定方式，來鼓勵教師合作，共同參與課程決定，建立教師間的夥伴關係，好讓教師團隊更有責任感、更能適應課程改革的變動（Chapman, 1990; Seddon et al., 1990）。另外，學校

的課程發展，也可以加入課程專家的對話或鼓勵教師參與行動研究。專家的角色可以在教師、行政人員之間建立另一個三角頂點，以平衡彼此的支撐關係，同時肯定教師的專業發展（Regan & Winter, 1982）。透過擴大參與的方式影響教師，可以激發群策群力的合作，提升教師的課程參與和課程所有權（ownership），培養其課程發展能力及其對課程的認同，如此，才能持續激盪課程改革的動能。

然而，從各種權力轉移的形式來分析，學校新的權力運作方式，常常是領導者刻意調整過的行動，藉之來引導教師的改變，產生所期望的行為表現，也就是說，其權力運作之初，多半已預先界定什麼樣的課程革新內容應該納入、什麼樣的內容應該排除的原則，而此「排除與含括」（exclusion and inclusion）原則，其背後真正的理由與意圖為何？是否合乎教育的合理性基礎？則是相當值得關注的焦點。因而，在學校課程革新行為的制度化（institutionalization）以及新的權責分享的常態化（normalization）過程中，也極有必要批判與分析權力運作的走向（Kinchloe, 1997）。

參、學校本位課程發展的文化生態分析

改變學校文化生態乃是營造課程改革的氣氛、凝聚「學校本位課程發展」共識的關鍵因素。學校組織結構的重組與文化的再造，主要目的是在促進教師的專業成長、增進教師的專業自信、提升課程發展的品質。由於教師是課程改革的主導者，分析學校文化生態系統，不難發現改變教師文化是學校組織文化重建改造的核心。因此，組織文化再造在授權教師參與課程決定的政策方針之下，學校本位課程的推動必得要結合教師的專業成長，讓教師共享課程發展的資源及分攤課程實踐的權與責，以帶動學校文化的改變，有效地進行課程改革行動。

一、教師參與課程決定與教師文化的改變

學校行政人員授權教師參與課程決定的過程，同時也是增進教師課程決定之品質的關鍵，其目的在於形塑學校組織內的學習與合作的教師文化。而啟動改變的首要條件，必先分析學校教師文化生態，然後才可能重新形塑有利學校課程發展的教師文化生態。基本上，教師文化生態不僅包括教師的態度、價值觀與信念，還包括教師間互動的關係，使之產生對教師教學行為的規範。Hargreaves (1992) 曾分析教師文化形式有趨於個人主義、巴爾幹化 (balkanization)、合作式文化及經規劃的專業同儕關係 (contrived collegiality) 等形式，茲簡要說明如下：

在個人主義的教師文化影響之下，教師之間的互動焦點在於教材、學科、活動及個別學生的問題，而非課程目標或教師教學問題。所謂巴爾幹化的教師文化現象，是指教師對特殊團體的高度忠誠度與認同感，此文化形成多半是因行政管理方便將教師分組，而形成教師間的次級團體，教師習慣於局限在學科、學年等組群的溝通型態當中，而未能擴及關心全校課程發展問題。教師間的合作文化則是指日常生活中教師就有的十足默契，彼此以支持、信賴與開放的溝通方式，融合個人生活與專業發展。合作的文化型態中，教師們既可以形成廣泛的教育價值、容忍歧見、也鼓勵創新與冒險。至於經規劃的專業同儕關係，則因行政力量的介入，進一步擴大教師間的聯繫層面，強化彼此分享、學習與改進教學技能等行為 (簡良平，2001：45)。

不可諱言的，學校課程改革初期，難免會以行政規劃方式來建立專業同儕間的合作關係，經由組織的力量形成教師間專業對話的習慣，以破除個人主義或巴爾幹化的教師文化對課程發展計畫的不利因素。當然，如果教師之間的情誼原本就已經發展出合作的默契，並且能夠在被接納的文化氣氛中發展教學專業，對教師而言是最有利的工作環境。綜言之，推動學

校本課程發展，必得要擴大教師參與學校課程決定，當然也就勢必要打破體質不良的教師文化。就改變教師文化的有效策略而言，可以從建立教師聯繫關係開始，鼓勵彼此對話來奠立同儕間的情誼與合作默契，然後進一步提升彼此間的專業智能、鼓勵專業自主、建立專業自信，讓教師樂於承擔學校課程決定的權責。

二、課程決定權力轉移與教師專業權能的發展

就學校課程發展的基礎而言，擴大教師參與課程決定的權力以及形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。學校行政領導人員若於課程決策過程中願意適度釋放權力，授權教師參與課程決定，透過組織重組與文化再造奠立學校課程發展的基礎，勢必會衝擊到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。

基本上，學校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。在權力運作方面不同於權力宰制（power over）的形式，而是一種個人與團體轉化權力的過程，也就是經由課程問題解決及集體行動，讓教師更熟悉其專業智能、發展課程決定的人際關係技能、以及參與專業社群生活的能力（Kreisberg, 1992）。教師們參與學校課程發展機制，而掌握自己的專業取向及學校的發展走向，在不被壓制的情況下發展潛能，與同仁透過課程的產出一起實踐自我。在政治方面，個人與社群相互增能、共同做決定、共享資源、一起實踐理想；在社會關係方面，人際關係的發展是關懷的、親切的、負責任的、彼此尊重對話的權力，成就一種朋友的、友愛的情感。

將課程決定權力轉移到教師身上，無疑地其主要目的在於鼓勵教師建構專業社群的對話，並進一步導向教師專業權能的發展，不僅促成一種持續的專業更新（reprofessionalization），而且更能深入「教育」的意義，進行專業的反省批判。由於教師專業社群形成的教育專業觀點，深深影響

到教師是否能夠發揮專業判斷來檢視教材、教法與學生的學習，以及教師是否能據其專業判斷做成相關的課程決定。依此來進一步分析，能真正增益教師權能的權力轉移，必須是權力分享（power with）的運作形式，其核心在於信任教師，激發其潛能與自信，使其負起專業責任、享有專業權益，經由雙向調整期許的權力貫徹（power through）策略，提供支持的環境，塑造出更有動機、具創造性、及人性化的學校文化（Blase & Anderson, 1995）。讓教師能夠在開放的、彼此同理的關係中發展專業對話，享有轉化的權力（transformative power），不僅提供教師施展能力的機會，同時使教師在專業社群中發揮其自主性（Wartenberg, 1990）。當教師專業權能感的發展漸趨成熟，教師專業社群的發展逐漸形成一種學習型組織，毫無疑問地，必將有助於學校課程與教學品質的改善。

三、專業權能的運作與學校課程發展樣貌的形塑

在學校本位課程發展過程中，行政人員增權益能的理念與策略的運作密切相關，增權益能的意圖與過程都足以影響教師專業發展的方向與品質。畢竟，增益教師權能的形式與其背後所傳遞的訊息，其實也同時形塑了教師對教育改革實質內容以及教師專業自主的看法。無論是權力運作的形式與權力流動方向都是值得關注的焦點，因為權力具有多面向的本質，包括了控制方式和抗拒方式的複雜糾結關係，一般而言，教育改革中權力的轉移與流動的方向經常祇是表象而已，其背後所牽涉的權力結構關係與權益角力過程，才是值得注意的議題。

誠如Popkewitz（2000）所指出，學校領導人員常經由控制學校成員行動與參與的合理性原則，結合權力的技術性運作，在認識論上指引著思想與理性，塑造了成員的世界觀與行動，而在此過程中，知識、權力與課程發展的弔詭關係確實是值得深入探究的。無可諱言地，在由上而下的授權過程中，有些學校行政人員會為了捍衛既有的權力優勢與利益，而策略性

地交互應用控制與鬆綁政策，刻意隱瞞了某些重要資訊、或模糊教師專業自覺的重要、或遲遲不願釋放時間與空間建立教師對話機制，而僅工具性地要求教師提出課程設計方案。成品豐厚的話，則誇耀是推動學校課程發展的業績，成品不理想的話，則藉口是受限於教師原有文化生態的抗拒。而透過課程改革，教師是否真正擁有課程決定的權能，教師是否能充分地享有或發揮專業自主，反而不是大家所關懷的重點，或說反而是部分學校行政權力優勢者所擔心害怕的發展方向。最為明顯地莫過於部分行政人員透過既有權力，控制某些知識範疇的傳播媒介與宣傳管道，來形成一種權力控制下的認識論，成為教師看待課程改革的觀點及教學行為的準則。即使在賦權的口號之下，實際上許多學校權力運作仍以紀律約制教師，仍視教師為傳遞傳統文化及事實的技師（technicians），大大地違背了「使教師有能力、有權力判斷與行動」的「增權益能」意義（Kincheloe, 1997）。

具體言之，學校課程發展所產出的成品，多少都受到學校社會脈絡的影響，而此脈絡多半理所當然地被解釋為由學校內定的原則、國家機制的控制、以及教師個人行為所交織出來的產品，歸因之間卻常忽略了學校在權力轉移過程中是否發生「黑箱作業」的不合理情況，也常輕忽學校課程實踐脈絡所能擔負的轉化責任，更遑論進一步反省課程的知識組織、教師的教學態度、學生的學習型態等，其實都是學校成員、社會互動及課程決定的結果。一般而言，教師們經常依據學校內部形成的改革規準來發展課程與教學行為，也就是說學校權力轉移的形式影響著學校專業權能的運作、指示了（designate）教室內的教學內容。若再深入觀察，更可發現權力的運作也區分了（differentiate）知識的階層，所以學校內知識、課程、權力運作之間綿密的緊張關係，實有待課程實踐脈絡中的教師發揮批判意識來加以反省（Goodson, 1997）。總而言之，學校透過課程權力的轉移方向，是否促使課程發展行動指向解決教育的實務問題、提升學生學習的目標、及發展教師專業權能，都是學校實務工作者當省思批判及自我提醒的。

肆、學校本位課程發展的實務案例解構

為解說推動學校本位課程發展背後所牽繫的權力結構重建與文化生態再造議題，本文特以兩所國中推動學校本位課程發展的案例，來分析學校在課程權力轉移過程所中面臨的衝突與困境。

一、案例一

(一)學校課程發展的組織運作特質

案例一屬於小班小校型學校，教師流動率不高，校園生態穩定，同仁之間的關係和諧，但有1/2教師兼任學校行政工作，工作負擔沈重，教師屆齡退休者多，人力趨於老化，教師參與課程改革的意願不高。但因面臨私立學校競爭、學生流失的壓力，所以參與九年一貫的試辦，企圖改造學校課程與教學，開創學校新的生機。

在試辦過程中，多由校長決定與主導相關的推動事務，以參與試辦帶入資源改善學校設施及提升教師智能為前提。校長認為啓發教師課程意識、凝聚共識與建立課程發展的合作默契最為關鍵，因而鼓勵教師參與課程發展的智能研習及課程決定活動。雖然學校教師文化的特質顯現同仁之間關係和諧，但並不存在著教學專業上的合作關係，普遍還是個別處理教學事務的習慣。校長分析學校現象如下：

你看到的教師的習慣就是這樣，教師文化背景就是如此。你真說他反對什麼，其實沒有。我看到的是老師都蠻尊重權威的，就是他們都蠻「配合」的。你要我做我就做，你也不要叫我太辛苦，我就配合你來做……我覺得他們要進到某一個程度，才会有聲音出來（Ja 900226，訪P：17）。

校長爲了引發教師「發聲」，便主動地定時邀約教師在空堂時間聚會，進行多元智慧教學及學校課程發展的議題對話，充分發揮校長團體輔導的特質，校長與教師之間有了不錯的對話關係。另外，規劃課程智能研習工作坊，以提升教師發展課程的智能。暑假期間，教師間自然發生了課程聯繫，彼此之間主動建立初步的課程整合意圖，後來因學生不足暑期輔導課開不成，但教師之間的課程合作已現曙光。

爲突破教師顧忌學生升學不願改變教學習慣的心理，校長也鼓勵教師「舊教材新教法」，實踐九年一貫課程政策的實質意義、肯定學科教學的重要性，以維持學校教學的秩序、擴大辦理全校教師課程工作坊，以學習領域分組邀請教授指導。接著，學校運作課程發展委員會，以正式組織的會議形式展開學校課程的規劃。然而，各組工作坊的發展並不如預期，再加上學校較無具體課程發展的「成品」，因此校長認爲與其等待教師自覺，不如宣示其應負的責任，於是改由行政人員積極運作課程發展委員會機制，並且從對話階段邁入實作，以累積團隊運作課程發展的經驗。

課程發展委員會採取代表制，因爲學校小，委員會也囊括了一半以上的教師，並有三位家長代表，及教育部聘任的輔導教授參與對話。教務處協助所有行政事務，包括課表集中安排會議時間、議程訂定、進度掌控、協調與後勤支援等。委員會由校長與教務主任輪流主持，但是可以很明顯地充分展現校長的領導風格與實現校長構想的意圖。雖然每一次會議皆有進度，由教師代表報告課程發展的構思，校長也會立即提出疑問與教師對話，但在此過程中其他教師參與對話者卻很少，原因在於分科教學方式難以創造跨科對談機會。

課程發展委員會運作初期，有些教師因工作負擔重，又不明白到底要做什麼，在溝通時講話難免帶刺表達不滿的情緒。到了期中，教師們都很認命，逐漸可以在學校整體主題課程的領域內思考，主動發現科目之間連結的可能性，然後，教師們也逐漸提出更爲活潑的教學活動。課程規劃逐漸明朗之後，教師們較能體會討論的樂趣，成員的心理發展有倒吃甘蔗漸

入佳境之感。然而，會議現場對話所迸出的火花限於時間不足、尊重學科專業並未進一步加以討論或延伸，更為關鍵的是團體的領導者校長掌握了諸多論述議題的可能性，教師彼此間的對話較少。綜而言之，校長的領導意志與課程理想主導著課程發展委員會的發展，校長雖然與行政人員商討學校課程發展的方向；但基本上課程發展委員會的運作內容，端賴校長的理念及授權的程度。

(二)教師參與課程決定及推展課程改革的困境

課程發展委員會的運作，乃是期望組織各領域教師代表與會，擴大教師參與學校的課程決定與協調，進而改變教室層級的課程與教學實務。然而，真正運作時卻無法達到理想，因為課程構想多由教師代表負責規劃，無法提升所有教師參與課程決定的意願，究其原因歸納如下：

1. 學習領域小組的會議無法順利進行：學科會議因教師太少沒有商討的對象，例如生物、健教、音樂教師都僅一人；此外，學習領域內各科教師的對話機制未建立。
2. 教師行政任務龐雜，規劃課程的時間不足、力不從心：正如行政組長的教師所言：

「很多老師跟我一樣太忙了，以前沒辦法體會，現在事情一多才感覺到真是太忙了。你要教書準備課程來不及，又要辦一些行政，突然又有一些學生的事情來。很多老師真的很想去做好，時間上有點不夠用，忙到最後很多東西都忘了（Ja 900515，訪T社：10）。」

這便是大多數教師在教學專業與行政工作間掙扎的心聲。

3. 教師代表傾向年輕化，難以領導教師同儕，所謂「很難開口要學長姊去做什麼（Ja 900516，訪T國：12）。」再加上教師缺乏互動的基礎，很難拉近彼此的差距，正如年輕教師所言：

「資深老師在教學、行政、處世、管理學生方面比我強，所以在溝通課程設計時，顯得我較為理想化，他就比較現實，背景差距太多，難以苟同，默契基數很低，所以還沒有團結起來（Ja 900516，訪T自：2）。」

因著輩份與階層的概念的影響和專業自信的不足，很難形成教師間的專業合作關係，更難有效建立教師的專業權能感了。

4. 教師文化保守，不願改變原有的教學方法，也不願設計太多活動課程來增加師生雙方面的負擔。更何況學生升學的壓力仍在，教師多不願意嘗試新的教學法來挑戰既有的教學習慣。

雖然課程發展委員會的運作無法完全擴及全校教師參與課程決定，但至少已成立正式的運作機制，開拓了一個行政人員與教師、教師與教師、教師與家長之間，直接就「課程」問題對話的空間。這些對話有助於教師了解彼此的專業，自然整合各科教學內容，並且也有助於刺激教師反省自我的教學。但有趣的是，教師們也坦誠，課程的規劃主要是配合校長的要求，想要提升學科本身的教學品質，必須仰賴教師自己的進修，不是在課程發展委員會的運作過程中可以獲得的。

（三）學校本位課程發展對學校文化生態的衝擊

透過課程發展委員會的運作來發展學校本位課程，實際上衝擊到學校組織的權力關係及學校成員間的人際關係。校長個人領導風格明顯，與教務主任及行政人員之間的聯繫頻繁，領導的權力結構緊密。另一方面，有關學校願景、校務問題、課務問題、學生問題等等，會適時地在課程發展委員會中公開討論，邀請教師、家長與行政人員發表意見及參與做決定，在某些範疇內授權給學校成員。雖然，擴大參與的作風的確改變了原先由行政人員完全做決定的方式，而讓學校科層體制在做決定方面，趨向扁平化的態勢，但是，也不難看出校長的領導，雖是以「校務民主化及授權教

師」為策略，實質上卻能難脫離「在可控制範圍內授權」的事實。

此外，課程發展委員會的運作讓教師開始思考如何與他人對話，同時卻也體驗到建立教師人關係的不易，以及與人合作的「不便」。雖然，教師在專業上無法因課程發展委員會的運作，而有更進一步的突破，但因人際關係的互動與擴展，卻也讓教師有機會與同仁進行專業對話，改變了原有個別主義的文化型態，有助於合作型教師文化的建立。

二、案例二

(一)課程發展的組織運作特質

案例二屬中型學校，教師流動率也不高，生態穩定，亦有老化的趨勢。教師之間的感情溫馨，但是「教師們寧可把心力用在人際關係上，而不去做教育札根的工作（Jb 900430，訪Ta：2）。」教師之間聯誼活動頻繁，但與學校教育的發展無關。而且部分資深教師對於自身課務的安排，有很高的自主意識，一但教務處排課無法令其滿意，可以喝令教學組長改課表，表現出一種本位主義心態而不自覺。這種保守、老舊的教師文化與行政單位之間存在著對立的關係，因此學校推動課程改革常會顧忌學校老舊勢力的反對。

因著教務主任更換，校長聘請卸任教務主任擔任學校課程發展召集人（以下簡稱召集人），課程領導階層的權力結構變成一個校長、教務主任與召集人之間的三角關係。由於新任教務主任較不熟悉教務業務，於是推動課程改革方面是由召集人全權負責。再者，校長領導風格是充分授權處室主任，因此也仰賴召集人的規劃與執行，課程領導權力的三角關係很顯然地仰仗召集人甚多。然而，召集人並非正式編制，而是專任教師，並無太多時間規劃、執行、督導各項業務，而且也無主任的實質權力可以領導教師參與改革，必須仰賴本身的道德威望與熱忱，來號召教師們參與課程的改革。因為三者之間難以找到時間協商執行策略，雖然召集人會積極安

排進度，但因缺乏組織領導的合法性權威，造成行政層面課程領導「權力結構脆弱」的現象，以致推動教師參與課程發展方面的效力大大地減弱。再加上召集人的規劃，多以個人的理念與想法來安排，比較少納入他人的意見。因此，有些教師會私下抱怨說「校長跟召集人根本不知道教師需要什麼，無意去推動老師（Jb 900510，訪T健：2）。」

後來學校雖然正式成立「學校課程發展委員會」，討論組織章程，但在正式會議上並未真正討論課程發展的相關問題。另一方面，為因應地方教育局要求試辦九年一貫學校，必須在規定時限內繳交「學校課程總體計畫」，召集人便提供各科教師課程規劃表格填寫，被分配到的教師則多半採納參考書內容甚至照本抄襲以完成表格，並未與領域教師討論，更不用說藉機引起其他教師探討課程規劃的議題了。在完成的課程總體計畫中，僅少數教師真正展開學科整合的對話，大部分領域教師並未有團體的討論，呈現出零散且各自努力的課程設計狀態。因為學校課程發展未能深入探索各科教師代表如何引導教師發展課程計畫的議題，使得課程計畫被簡化為表格的填寫、完成一件行政要求而已，對學校其他多數教師沒有任何影響，更不用說提升教師代表對課程發展的「敏感度」了。

在推動學校課程發展過程中，行政人員顯然未能充分發揮行政權能，來組織一個可以影響大部分教師「動起來」的運作機制，又由於關鍵人物較關注於政策的宣導與執行，較忽略讓教師在實踐中提升課程知能，因而未能掌握部分教師願意嘗試改革行動的契機。更可惜的是，當教師聲音出現時，卻常被淹沒在召集人「一言堂」式的理念宣導中，未能獲得應有的關注與鼓勵，雖然部分教師已展開團隊對話，卻無法讓教師群策群力的力量能夠真正發揮出來。再者，召集人為了避免反彈，常會安慰教師不必擔心課程發展的部分，因為書商可以在這方面分憂解勞，也正因為如此，忽略了發展教師課程意識及教學實踐能力，在推動過程中，比較缺乏進一步幫助教師具備選擇課程材料及組織課程內容的專業知能。因此，課程革新的意義，經過召集人的「詮釋」之後，較著重於因應改革政策、滿足行政

上的成果要求。因為召集人在學校中一直保有課程改革的知識權威與領導權威，學校教師一談起課程改革，都會指向由召集人負責，出現一種事不關己的反應。整體而言，學校釋放給教師自主學習與自主發展課程的機會，似乎極為有限。

(二)教師參與課程決定及推展課程改革的困境

在學校無明確帶動方針下，大多數教師採取不參與、不主動、維持現狀、保持沈默的觀望態度，在各種相關會議中，不會主動提及將來學校課程規劃的議題，以免被行政人員點名做事，但是對於與教師相關權利有關的消息卻又反映極快。屆齡退休的教師在行政單位公布種子教師名單時，即表明自己用途有限，參與意願低，應該另找他人（Jb 891212，察：13）。然而，另一方面，新進教師願意參與且貢獻心力，卻因積極的動作引起資深教師的不悅，認為年輕教師在找麻煩，如果行政人員多與年輕教師接觸，他們更懷疑行政人員在剝奪資深教師於學科中的地位（Jb 891214，訪Ta：6）。在資深教師不願支持的情況下，許多年輕教師默默耕耘新教材，但無法影響領域內的其他教師，由於難以提高教師團隊討論的氣氛，也喪失了形成學習型組織的機會。以此觀之，不僅凸顯出該校特殊的文化生態，更顯示出學校的權力運作與教師文化之間是環環相扣、複雜糾結的互動關係。分析該校無法擴大教師參與課程決定及推動課程改革的困境，包括以下幾點：

1. 行政人員的課程領導核心結構脆弱，領導策略未將增益教師權能納入：在校長、教務主任、召集人三角權力關係之間，因欠缺聯繫，校長常因公務忙碌而充分授權召集人執行，而未發揮掌舵者的角色整合各方意見，使得領導核心鬆散，經常出現教學組長等不到命令無法推展業務而焦慮不已的現象。再者，領導策略並未將授權教師做課程決定、培養教師專業成長納入，忽略了教師主動提出研習的需求，因而提供給教師參與的機會相對減少。教師的發言次數不多，

在不受重視之後，教師難掩失望也就再度保持沈默以對。

2. 行政單位本身協調不足，難以形成強而有力的組織力量：校長並未領導行政人員組織行政資源支持課程改革的活動，也未規劃學校課程發展的前景。雖然，學校也擬訂了學校「願景」，但非學校成員討論的結果，未形成學校發展的共識，以致流於口號而已。又各處室主管對於學校課程發展事先沒有基本認識，反認為課程發展徒增各處室行政人員的工作而爭論不休。在聯繫會議及課程發展委員會中，經常凸顯行政單位溝通不良的現象，而且校長的領導方式是後勤支援召集人的安排，並未宣示明確的發展方針，加上召集人無法整合各處室意見，顯露出各單位之間協調不足的缺失。
3. 受限於教師文化生態，未積極掌握可能的改變契機：領導人員事實上非常了解學校老舊的教師文化，而採取緩進慢推的策略。然而，事實上也有不少教師希望在這次改革中，藉機強化自己的專業能力，因此也積極提出了不少構想，這些「前鋒者」通常都是最佳的示範者，最能影響其他的教師同仁。但是，學校領導策略彈性不足，常讓這些教師苦於參與機會太少，所能發揮的舞臺有限。從另一層面言，這也可以說領導人員太專注於大多數教師抗拒的心態，反而忽略了少數積極冒險的老師，喪失了鼓勵教師自覺、推崇領導型教師影響教師文化生態改變的契機。

(三) 學校本位課程發展對學校文化生態的衝擊

事實上，該校於推展課程政策試辦期間並非完全沒有影響，以召集人評估，這些宣導式的研習已開啓了教師的視野。令人印象深刻的是少數幾位教師不滿足於學校倡導的研習方式，乃自行發揮教師團隊的經驗，來開發領域統整課程，教師們主動邀約其他教師研討課程議題，並負起向其他教師闡釋課程統整、協同教學等觀念內容與實際作法，極力爭取教師的認同與共識。他們在對話過程中發現學科認知、技能的差異，而轉向進修、

觀摩、聘請教授指導等等，以拉近彼此差距。在面對沈默、抗拒、衝突的過程中，不僅體會彼此學科背景的差異，也體會建立合作的困難，最後產生「包容與各退一步」的體諒，而有了初步的課程計畫（Jb 900516，訪T健：3）。經由教授的指導與相互了解的對話，將課程計畫逐漸修改成熟，也付諸課程實踐，進行教學觀摩。

另外也有一些教師表示，可以開始練習課程的計畫，以準備將來新課程政策的實施。雖然，教師們多有實踐課程改革的課程意識，但是其實做的準備度則難以得知。總而言之，案例二在推展學校本位課程發展的過程中，多少也已埋下了課程改革的種子，待適當時機與措施，將更衝擊現有文化生態，觸動學校的課程革新。

伍、結 論

推動學校本位課程發展牽動著整體課程決定權力結構的調整、以及課程決定權責的重組，而學校在課程決策權責轉移之後，自然需要重整內在權力結構與行政運作機制，重新定位學校課程決策角色與釐清學校課程發展任務。而學校是否能改變權力運作方式、適度的釋放權力、發揮轉化型課程領導、建立有效的對話溝通機制、改變學校組織文化與提升教師專業知能，都關係著學校能否在實施學校本位課程發展過程中，確實增益教師的專業權能感，讓教師真正發揮專業判斷、享有課程自主，使之一起建構新的權力關係，共同形塑新的教師合作文化，並且有效地「由下而上」改進學校課程與教學的品質。

從案例一與案例二的分析，可以發現學校本位課程發展的實際推動情形與「課程決定權下放」的理想，仍有極大的落差。在案例一的課程發展過程中，雖然注意到教師專業知能的提升，但權力的運作形式乃是一種貫徹理念策略下的封閉式的轉化型課程領導，學校課程發展的作法與成效，繫之於校長所勾勒的學校願景與發展步驟，教師雖有成長，但過於依賴校

長的領導與規劃，並未真正享有權能感，也就未能有效建立專業自信、發揮專業自主。而在案例二的課程發展經驗中，則不難看到權責不清情況下的權力角力情形，雖然看似權力分享，卻潛藏著「習焉不察」的權力宰制的運作方式，傾向一種封閉式交易型課程領導，使得學校的課程發展活動容易流於績效導向，雖有不錯的發展成果，但教師的專業權能感與課程發展參與度卻是參差不齊、落差極大。就兩所案例學校而言，雖然都未能做到學校本位課程發展所企求的民主開放的轉化型課程領導，但就學校文化生態方面，卻也都有相當程度的突破與成長，畢竟，要能達到課程權力下放、增益教師專業權能與學校課程自主發展的理想，絕非一蹴可幾，必須透過一連串地逐步醞釀與有效運作功夫，才可能漸進地更新理念、重整權力。

基本上，學校本位課程發展理念的落實，仰賴「學校成員群策群力」甚鉅，而學校行政領導人員的理念、課程知能及領導策略，更關係著學校本位課程發展的成效與實質內涵。以學校的整體發展而言，課程發展如果沒有明確具體的課程目標、或學校教育的「理想圖像」，很難引發學校成員「為教育而戰」、「為學生的學習而戰」的使命感，反而容易流於「為執行行政命令而不得不做」的形式應付，喪失了「以改進學校教育問題為核心」的學校本位課程發展意義。就權力運作的觀點而言，學校行政人員如何透過權力分享與有效運作，來重整學校的權力結構、再造學校的文化生態，以達到擴大教師課程決定權責、增加教師專業權能感的理想，都是推動課程改革、鼓勵學校本位課程發展所需要深入探究的議題。

從目前推動情形來看，課程改革的政策多為理念宣示，少有合法的配套措施協助學校發展課程，而授權的範圍不明確，也讓學校無法研擬出教師的實際權責範圍。由於學校難脫科層體制的約制，以至於仍習慣行政規範的行政人員難以掌握與發揮學校自主概念下的權力運作方式，也欠缺如何指導或協助教師發展課程活動的經驗。如何建構學校的課程架構、如何組織課程、如何實踐課程與教學、如何評鑑課程與教學成效，這些問題本

該是一系列的發展過程，但卻常受限於學校本位課程發展的目標不明確、課程決定權責的區分不明，以致教師無法確實或有效地投入學校課程的發展與實施。

在推動學校本位課程發展的過程中，宜儘量避免學校的課程發展流於形式上的應付或口號上的悅耳，教育決策單位與學校行政人員必得要深刻省思專業「增權益能」的實質意義以及「釋權」的具體措施，有智慧地安排機會適時適當地釋放權責、重新分配行政資源與權力、規劃各項措施、研擬提升教師權能的策略、規劃教師專業自主的「授權」步驟與「權責」範圍、規劃平等互信的專業對話機制。除此之外，也要特別關注課程發展的過程，包括教師對話內容是否指向學校課程發展的目的、對話過程是否有違教師專業文化的拓展、對話結果是否有助於學生學習的規劃與學校課程的產出等等。總結言之，學校課程的發展，除了要調整權力運作形式，建立有效的課程決定運作機制，讓教師有機會彰顯專業權能外，還必須要致力於學校文化生態的再造，形成教師專業學習社群和專業合作團隊，來奠立學校課程發展的基礎，唯有如此，學校課程與教學的內涵也才能獲得真正的革新。

參考書目

- 高新建（1991）。國小教師課程決定之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵。教育研究資訊，7(1)，頁1-13。
- 游淑燕（1993）。國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 黃政傑（1985）。課程改革。臺北：漢文。
- 黃政傑（1990）。課程。載於黃光雄主編，教育概論。臺北：師大書苑。
- 歐用生（1991）。課程發展的基本原理。高雄：復文。

- 歐用生 (1993)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 甄曉蘭 (1999)。九年一貫課程改革的理想與挑戰。臺灣教育，487，頁2-8。
- 甄曉蘭 (2001)。中小學課程改革與教學革新。臺北：元照。
- 簡良平、甄曉蘭 (2001)。學校自主發展課程相關因素分析。教育研究集刊，46，頁53-80。
- 簡良平 (2001)。中小學學校課程決定之個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leaderships--from control to empowerment*. New York: Cassell.
- Chapman, J. D. (1990). *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.
- Goodlad, J. I. (1985). Curriculum as a field of study. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 1141-1144. Oxford: Pergamon.
- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum--studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (ed.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1981). *The history of sexuality: Vol. 1*. Harmondsworth: Penguin.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R. D. (2000). *Transformative curriculum leadership*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kelly, A.V. (1999). *The curriculum--Theory and practice* (4th ed.). London: P.C.P.
- Kincheloe, J. L. (1997). Introduction. In Goodson, I. F. *The changing curriculum--studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power--Domination, empowerment, and education*. USA: State University of New York Press.

- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. New York: Harper Collins.
- McNeil, J. (1990). *Curriculum: A comprehensive introduction* (4th ed.). Glenview, IL: Scott, Foreman.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling*. New York: Teachers College Press.
- Regan, E. M. & Winter, C. F. (1982). The influence of consultants. In Leithwood, K. A. (ed), *Studies in curriculum decision-making*. Canada: OISE Press.
- Saylor, J.G. & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Seddon, T., Angus, L. and Poole, M. E. (1990). Pressures on the move to school-based decision-making. In Chapman, J. D. (ed), *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.
- Tyler, W. (1995). Decoding school reform: Bernstein's market-oriented pedagogy and postmodern power. In Sadovnik, A. R. (ed), *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- van den Berg, R., Sleeper, P., Geijsel, F. & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in educational evaluation*, 26, 331-350.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wartenberg, T. E. (1990). *The forms of power--from domination to transformation*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wiles, J. & Bondie, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice*. Columbus: A Bell & Howell Company.