



軍事教育

軍事院校通識教師 對課程決定影響之探究

副教授 黃淑華

提 要

本研究旨在探究軍事院校通識教師在參與課程決定歷程中，所扮演的角色與可能影響因素。正本溯源，本研究擬先梳理軍事院校通識教師參與課程決定歷程之相關脈絡，繼而找出影響教師課程決定之可能因素，並進行整體性評析。本研究以七所軍事院校的通識教育中心主管、教師與行政人員為調查對象，藉由文件分析、問卷與訪談法進行實徵探究。依據研究資料顯示，學校組織氛圍、校長領導風格、行政科層的協助、教師專業能力與時間壓力，均會影響教師參與課程決定之運作效能。最後提出未來規劃軍事院校通識教師參與課程決定之具體建議：一、學校氛圍的改變，二、校長的支持，三、行政科層的配合與協助，四、通識教師專業知能的精進，五、通識教師行政業務的鬆綁；希冀此些建議能對軍事院校通識教育實務者有所助益。

關鍵詞：軍事院校，通識教育，課程決定

壹、研究緣起

軍事院校通識教育業已實施多年，然回顧軍事院校通識教育之發展歷程，諸多課程規範與學分數限制，使得軍事院校必須隨時調整通識課程架構或課程名稱；且因缺乏通盤性考量，導致課程規劃並無太大的彈性空間，必須完全依據國防部對課



程名稱與內涵之規定，致使課程名稱或內涵上發生諸多重疊現象，整體課程益顯零散(黃淑華，2009)。這樣的現象，令研究者對軍事院校通識教育的未來感到擔憂，現行的軍事院校通識課程發展與決定是否發生甚麼問題？

而在一連串軍事教育變革中，攸關通識教育發展良窳最為關鍵的人物即為教師。因為學校課程改革成功的最好方式，便是引導教師參與課程決定並促進其專業發展(Hopkins, Ainscow, & West, 1994)。陳伯璋(2001)認為教師在面對課程改革的省思與挑戰應是課程改革的推動者、學校本位課程的設計者、課程改革的行動者、課程發展的協調者。因此教師是課程決定的主體，課程決定是教師專業生命的要項(Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990)，教師專業發展的最終目的必須落實在教學實務之學校課程決定改進上，並在學校教室活動中表露無遺。故在軍事院校變革的劇本扉頁裡，通識教師在課程決定歷程中所扮演的角色為何？可能影響因素為何？如何策進教師課程決定的效能？均為本研究所關心的議題。

貳、文獻探討

「教師接受『過去』的教育、從事『現在』的教學，培養『未來』的公民，是社會進步的關鍵人物。」～林清江(1990：103)

教師參與學校課程決定機制是學校組織改革的趨勢(Conley, 1989)，且教師是課程改革成敗的關鍵因素(甄曉蘭，2003)。學校課程決定是教師在教育專業領域對學校整體課程與教學的計畫、設計與評鑑之決定上，依其判斷加以選擇而享有專業自主的權力，進而發揮其專業影響(Stenhouse, 1975; Dean, 1991)。國內各學級教師所擁有的課程決定權有很大的差異，就大專院校而言，教育部對大專院校課程之規定，依「大學法」賦予大專院校充分的課程自主權。各大專院校可依據學校辦學目標、特色及現有的教學資源，通盤考量課程結構，規劃隸屬於學校本位的專業課程，並給予通識課程適當的地位與資源，展現通識課程之自主性和多元化(黃淑華，2009)。揣此，大專院校的課程享有極大的自主權，大專院校教師可依據學校特性發展學校本位課程，亦有權利參與學校整體課程之種種決定。而各校教師所擁有之課程決定權大小不一，端視學校的授權程度而有所差異。

概因學校本位的課程決定為教育鬆綁理念下的重要議題，在於將過去威權體制調整為分權化的體制，讓第一線的學校教師擁有更多的課程決定權力和責任的承擔(高強華，1998)。我國大專院校所採行的課程決定模式係以學校為中心的課程決定模式；而學校本位課程決定的倡導及實施，是分權概念在學校具體落實的結果，由第一線教師共同參與、發揮自主與彰權益能學校整體課程的決定(范振倫，



2004)。因此，教師在課程發展與實踐中具關鍵性地位，教師的教育理念會影響其發展課程與設計教學的過程(Ross, Cornett, & McCutcheon, 1992)。且無論學校授權程度多寡，教師依舊是課程改革與決定的關鍵人物。

故誠如Giroux(1988)所呼籲，任何教育改革建議，不能忽視教師在改革中所能貢獻的智慧、判斷與經驗，唯有教師的主動參與，才是學校教育改革的成功關鍵。然面對教育改革要求時，教師會有很多種調適的方式，也會有很多種抗拒的方式(甄曉蘭，2003)。且由於大專院校中教師所受有關課程發展與設計的知識與訓練似乎不夠充份，因此大專院校教師是否能夠決定、規劃或設計符合學生發展水準的課程，亦考驗著大專院校教師。故自課程自主後，大專院校內部似乎存在不少問題，諸如學系本位心態、教師缺乏統整的課程觀、外界參與及校際合作經驗的不足、課程評鑑機制的缺乏、以及課程自主能否落實到學生本身等因素，均影響大專院校課程自主的成效(詹惠雪，1999)。所以課程自主的運作雖已建立教師專業領導及民主參與決策的雛型，但仍須提升教師制定課程之品質，並建立民主、溝通的態度(詹惠雪，1999)。

囿於學校本位課程決定的良窳在於教師本身的專業理解與參與度，故甄曉蘭(2002)認為提昇教師的專業知能、激發教師參與的意願、考量教師教學負擔與教師間合作和文化的影響力，皆是學校發展課程的條件。簡良平(2002)亦認為教師專業自主的發展關係著課程決定的品質，學校必須以建構學習型組織的目的，提升教師專業知能，而教師以發展專業自主持續發展，則課程決定品質當不斷提升，即使不再有課程改革政策仍能持續提升教學品質。

但若教師本身對課程缺乏專業能力和信心，甚或產生焦慮與抗拒，則容易在課程決定的歷程中退縮。因為教師若無法改變課程決定的看法及提昇課程發展的知能，學校本位課程決定就無法發揮其效能。而教師對課程決定的運用是否順暢妥切，和教師專業能力的良窳有著密切的關連(高新建，1999)。因此，簡良平(2002)認為學校課程決定過程中，需鼓勵教師發展專業自主，參與做課程決定，以團體課程慎思的方式思維學校課程問題，提出提升學教學品質的解決方法。

無庸置疑，教師是面臨課程決定與教學實踐成敗的重要關鍵(簡良平，2001)。綜觀文獻探討，發現教師在課程決定歷程中，常論及此些議題：教師的專業知能是否會影響課程決定的有效落實？學校過於科層體制化是否阻礙教師專業自主的發展？進而影響教師課程決定之效能？封閉的學校氛圍是否不利教師課程決定的專業對話與互動？教師在專業工作上是否有足夠的時間思量課程品質？此些議題所陳述的因素皆會牽動著教師的課程決定，亦會影響著學校課程發展的方向、內容與品質。



相較於民間大專院校，軍事院校教育法規雖遵循教育部之法令規章為母法，但國防部對軍事院校通識課程另訂定相關法規，因此軍事院校的通識教育行政法源依據益形繁瑣，較不利於發展自主性和多元化之通識課程(黃淑華，2015)。且國防部對課程類別的堅持與內涵的模糊，課程定位的限制與含混，致使軍事院校通識課程之規劃與設計更形艱難(黃淑華，2007)。加以軍事院校「為用而訓」的教育目標及政治教育所規劃的教育方向，皆間接或直接使得軍事院校通識課程的發展較不受到重視。然雖有諸多法源的限制，軍事院校通識教師依舊擁有參與通識課程決定的權力，在課程決定歷程中扮演相當重要的角色。

然軍事院校的教師雖然享有課程自主權，但長期以來軍事院校通識教師亦大都缺乏發展與規劃課程的經驗，對課程的概念不足，其課程發展過程往往以妥協的方式來加以處理，所規劃出的課程亦頗具爭議性(黃淑華，2009)。故評析軍事院校通識教師層級的課程決定權，應究其根由，思量影響軍事院校通識課程決定的因素為何？

回顧軍事院校通識教育的發展歷程，在歷經國軍精實案、少子化現象、軍事院校整併與變革重重考驗下，通識教育中心成立；而組織架構的編裝、學校軟硬體的設置、教育目標的確立、課程架構的規劃、師資能量的配當，亦會成為影響軍事院校通識課程成效之樞紐，亦是軍事院校教師參與通識課程決定時的桎梏。植基於此，本研究認為實有必要探究軍事院校通識教師參與通識課程決定歷程中，所扮演的角色，並找出可能影響因素，最後希冀能提出增進教師參與通識課程決定效能之具體建議。

參、研究方法

本研究旨在探究通識教師在參與課程決定歷程中所扮演的角色與可能影響因素。植基於此，本研究採用文件調查法端倪軍事院校通識課程決定之基本脈絡；廣續採問卷調查法，以自編「軍事院校通識課程決定歷程問卷」，蒐集本研究之具體資料，以擘劃軍事院校通識教師參與課程決定之圖像；最後採訪談方式，將所彙整的軍事院校通識課程決定之相關議題，請益實際參與軍事院校通識課程發展的資深成員，希冀能找出影響軍事院校通識課程決定之相關因素與具體建議。故為達研究目的，本研究採文件分析、問卷調查與訪談等方法為本研究之立論依據，茲分述如后。

一、文件調查法

廣泛搜尋各軍事院校通識教育中心概況、師資結構、法源依據、通識教育相關政策實施與背景考量、通識課程發展委員會設置辦法、通識課程發展委員



會的會議記錄、通識課程的設計理念與結構圖、軍事院校學校各系科課程架構與科目表、通識教育評鑑等相關文獻資料，進行綜整與分析。據以初步瞭解各軍事院校通識教師參與課程決定之實際運作方式，作為調查通識課程決定歷程之參考依據；並輔以研究者的訪談資料、觀察筆記、反思札記等，據以描繪軍事院校通識課程決定脈絡之基礎。

二、問卷調查法

為期有效蒐集到與研究主題相關的實徵性資料，本研究採問卷調查法作為研究資料蒐集的方法，以彙整軍事院校通識教師參與課程決定歷程之相關資料；並藉由分析比較，希冀找出影響軍事院校通識教師參與課程決定歷程之相關因素。茲將本研究問卷調查法之實施步驟，分述如下：

(一)問卷編製：

為確保研究工具能蒐集到實徵且具效度之資料，本研究的問卷調查工具「軍事院校通識課程決定問卷」，係研究者根據文獻中教師參與課程決定歷程之相關論述與議題，配合本研究之研究目的，參考相關文獻中之研究工具，據此編製完成。研究問卷初稿編製完成之後，隨即進行3位專家效度評估，以確立研究工具的效度，並成為本研究之主要研究工具。

本問卷為半結構式開放性問卷，議題共分為五大部分，分別探討軍事院校通識課程決定的生態脈絡、通識課程發展委員會的組織與功能、通識課程發展委員會的運作機制、影響通識課程決定歷程因素之探究、通識課程發展委員會所面臨的困難與解決途徑，以瞭解軍事院校通識課程決定之整體脈絡。

(二)確定研究對象：本研究以國防大學、國防醫學院、陸軍官校、海軍官校、空軍官校、陸軍專科學校、空軍航空技術學院七所軍事院校，實際參與通識課程決定的6位通識教育中心主管、13位教師與7位行政人員為問卷調查對象。

(三)意見調查與溝通：確定研究對象名單後，研究者先以電話與研究對象進行聯繫，取得研究對象同意後，為其詳細介紹本研究之研究目的、問卷內容及作答方式，隨即將設計好的問卷連同說明，以郵寄或親自遞送方式分送至研究對象，研究對象以匿名的方式對各項問題作答。

(四)問卷的編碼與綜整：隨後將研究對象的問卷資料加以彙整，並將意見編碼整合歸納列成表格，據以找出各軍事院校通識課程發展歷程中可能的脈絡與影響因素，以為後續訪談的基本資料。

三、訪談法

為了對軍事院校通識課程決定歷程有更詳實的勾勒，本研究透過訪談方式



探究軍事院校通識課程決定之實際圖像與發展脈絡。研究訪談研究對象係以7所軍事院校實際參與通識課程發展的8位資深成員為主，就事先擬定訪談大綱之問題進行提問，以補充文獻與問卷調查之不足。藉由個別訪談，深入瞭解有關軍事院校通識課程決定脈絡之相關議題。在問卷彙整與訪談歷程中，研究者詳實紀錄自我觀察的反思札記，據以修正研究內容與通識課程決定脈絡的相關議題，使本研究結果更臻客觀。

訪談議題聚焦於各個軍事院校通識課程委員會的組織與功能、通識課程的法源依據與相關政策之影響、通識課程的規劃與設計歷程、通識課程的實際運作機制與決定歷程、通識課程決定所遭遇的困難或存在的問題、通識課程決定之影響因素、實施通識課程所面臨之問題與困境、通識課程設計理論與實踐落差之因素、如何改進通識教育課程決定歷程所遭遇問題等議題，藉此描繪通識課程發展脈絡的實際圖像，從通識課程發展脈絡中分析影響通識課程的因素，並提出具體之改進建議。

肆、研究結果

教師對任何教育改革的態度，大致可區分為積極參與者、觀望者、漠不關心者與抗拒抵制者(甄曉蘭、鍾靜，2002)。根據問卷與訪談資料結果顯示，大多數的通識課程發展委員會教師代表成員多由教師互相推選產生，有時則採輪流之方式，而大部份參與教師屬於「消極型參與者」、「觀望者」的被動參與型態，較少自願參與者。受訪教師對於通識課程發展委員會的運作現況不滿意也不認同，他們認為參與通識課程決定的理想角色為通識課程的規劃者角色，但參與通識課程發展委員會實際的角色是開會的代表(湊人數)與橡皮圖章的角色。且受訪教師對於參與通識課程決定的理想角色與實際角色的覺知，有很大的差距，但基於現實的考量，雖然不滿意仍得去調適接受。

概因軍事院校通識課程由通識教育中心主導，屬非常態性任務編組，每年負責統籌舉辦一次通識課程發展委員會，審查隔年入學年班的教育計畫。但教師們除平常備課、教學工作的繁瑣需求外，仍需負擔學校行政作業的需求，致使教師們對課程發展與規劃深感疲憊，常有行有餘而力不足之感。

面對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，都無法作效達到改革更新的理想(甄曉蘭，2003)；畢竟教師是課程決定的主體，教師專業發展的最終目的必須落實在教學實務的學校決定改進上，並在學校教室活動中表露無遺。然並非每位教師都有機會參



與課程發展委員會，加上研究指出教師個人保守、等待、依賴教科書的特性(姜添輝，2002)，均會造成教師不願意去行使課程決定權。簡良平(2001)的研究中亦發現，課程發展委員會的運作深深影響教師行使課程決定權的機會，而學校課程發展委員會常常只是依命行事，應付了事(姜添輝，2002)。

究竟是甚樣的因素，導致軍事院校通識教師參與課程決定時抱持如此被動的心態？是否因為某些因素無法突破，最後才會選擇以被動的方式來應付課程發展與改革？以下茲彙整問卷與訪談資料中，影響軍事院校教師參與通識課程決定歷程之可能因素。

一、學校組織氛圍對教師通識課程決定的影響

學校氛圍是教師與學校教育目標交互作用下所產生的主觀感情聯繫，使教師接納學校的目標與價值，繼而對學校形成教育生命共同體產生休戚、牽連與忠誠的意願，而不覺疏離(范振倫，2004)。學校成員經由相互學習，形塑學校的文化，塑造共享的價值與信念，並經由團隊學習的歷程，建立共同的信念與目標，而成為有認同感與凝聚力的集合體。因此認同學校氛圍有助於凝聚課程決定的共識，並能吸引教師參與課程決定的意願。研究結果發現通識教師認為學校對通識教育並未給予應有的重視，在做課程規劃決定時，較偏袒其他專業系科之課程建議，導致通識教育的聲音易被忽視。

二、校長領導風格對教師通識課程決定的影響

教師是課程發展的核心人員，但在課程發展牽涉到學校課程發展的重點方向、研發策略、實施方式等決策時，教師多半會期待校長或行政的裁決。Brady(1985)研究顯示校長的支持度對教師參與課程決定的意願與成果有很大的影響。Bowers(1991)的研究更指出，在校長充分支持的學校氣氛中，教師間的凝聚力愈強，教師對課程發展中所擔任的角色，較不覺得有被孤立的感覺，而更能投入課程發展任務中。然弔詭的是校長和教師也存在著監督和評鑑的關係，而這種互動多是頗為困難且令人感到不滿意的經驗(Cooper, Ehrensall & Bromme, 2005)。因此校長必須扮演課程領導者的角色(Glatthorn, 2000)，營造和諧的互動與積極的學校氛圍，才能裨益於教師參與課程決定的意願。研究結果顯示在科層體系分明的軍事院校中，通識教師認為校長對通識課程決定具有更為權威與關鍵性的角色，較易做出偏袒專業科系的課程決定。

三、行政科層的協助對教師通識決定的影響

學校行政科層結構的性質通常威脅到教師參與學校本位課程決定的機會(Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990)。概因在學校科層結構下，教



師通常被視為最為基層的人員；而由上而下的政策傳達的歷程中，教師通常只能被動地接受既有的決定。而國內教育體系習慣於科層體制的運作系統，學校每次面對革新訴求時，行政人員不太願意冒險做大幅度的變動，教師也不願意主動投入，多半被動等待行政的安排。以至於在推動學校本位課程發展時，許多學校行政人員與教師在課程權責的收放之間，便出現不協調的想法與做法（甄曉蘭、鍾靜，2002）。

就目前軍事院校課程決定之權力結構而言，行政科層往往對課程決定具有相當大的影響力；且不可諱言的是，軍事院校行政與教育人員觀念保守、專業不足、使命感不夠等問題（詹森源，2004），均是致使軍事院校通識課程發展無法跳出思維框架的關鍵所在。此乃肇因於軍事院校是一個科層體系權責分明的嚴謹組織，行政科層與專業教師往往不是處於平等對話之平台，軍事院校通識課程決定往往充斥著的非互動式的溝通氛圍。加以行政科層主管異動頻繁，導致其政策執行之一致性與延續性有待商榷；而行政科層業參單位職務亦常常輪調，導致新的行政業參無法熟悉通識課程決定的流程，亦無法有效提供可茲運用的行政資源（詹森源，2004）。研究結果發現軍事院校行政領導科層的課程決定裁量權範圍不明確，績效導向式的課程領導氛圍易導致教師們對課程決定抱持妥協的心態，無法民主地表達個人對課程決定的觀點。

四、教師專業能力與通識課程決定之關聯性

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（甄曉蘭，2003）。且教師對課程決定的運用是否順暢妥切，和教師專業能力的良窳有著密切的關連（高新建，1999）。是故學校本位課程決定的良窳在於教師本身的專業權能的理解，而教師專業權能包含教師的專業成長、作決定及專業自主的過程。因此，教師在學校課程決定的過程中之權能與參與，是扮演著專業決定的角色和提昇教師對自身專業的認同（蔡清田，1992）。揣此，教師若無法改變課程決定的看法及提昇課程發展的知能，學校本位課程決定就無法發揮其效能。研究結果發現因為教師專業素養不一，導致軍事院校通識課程決定產生極大的偏頗。

五、時間壓力對教師通識課程決定的影響

教師在學校本位課程決定的過程涉及課程計畫、資料蒐集、教材編寫和課程評鑑的工作，以及不斷的參與會議、討論和協商，在在都需要時間的投入。且教師每週配置著固定的授課時數，與學生在管教和輔導的互動所耗費的時間及精力，再加上繁瑣的行政事務等種種負擔，幾已無時間再積極參與學校層級



課程決定的各項工作。Marsh(1997)亦指出教師缺乏時間，是從事課程決定的困境之一。因此許多受訪者表示除了學校事務繁重的因素外，多存有「多一事不如少一事」的心態，所以大家普遍對於參與通識課程發展委員會議並不熱衷。研究結果顯示若無充分的時間讓教師投入，抑或是在課程決定的歷程中充分的討論與規劃，只有徒增教師工作的負擔；再加上瀕繁且冗長的會議流程及「會而不議、議而不決、決而不行」的會議型態，會對課程決定的進展有不利的影響，繼而影響課程決定的品質與績效，並減低教師參與決定的意願。

伍、結論與建議

教師是面臨課程決定與教學實踐成敗的重要關鍵(簡良平，2001)。概因教師是課程決定的主體，教師專業發展的最終目的必須落實在教學實務的學校決定改進上，並在學校教室活動中表露無遺。因此軍事院校通識教育教師參與通識課程決定時的桎梏，均會成為衝擊軍事院校通識教育成效之藩籬。故本研究將所彙整的軍事院校通識課程決定之相關議題，請益實際參與通識課程決定的資深成員，希冀找出策進軍事院校通識課程決定之具體建議，茲宗整如下：

一、學校氛圍的改變/通識教育與專業教育的融通

學校是否能針對學校特殊的生態條件來建構課程決定的機制，掌握影響教師參與課程決定的態度與行為，亦關係著課程發展委員會的成功運作與否(簡良平，2001)。然教師是習慣孤離的工作者，缺乏參與課程決定的機會，致使彼此間缺乏持續專業對話與持續改善實際的機會(Friesen, Martin & Johnson-George, 2007；簡良平，2001)。而在以系科為教學單位的大專院校結構中，每位教師囿於其專門知識與技能背景，容易對通識課程理念多所謬誤，遂對通識課程認同程度並不高，專業教師通識知能的不足會影響通識課程理想的有效落實。

通識教育須朝向與專業教育進行融合，而專業教師通識化是最需要達成的目標；專業教師通識化，是指專業教師在授課過程中可以引導學生進行專業內涵的開展，以便逐漸擴展學習視野(黃淑華，2008)。因此學校中每一位教師都必須提昇通識能力，以便加強專業內涵的擴展，因為專業課程實際就是透過通識來開展的課程，而通識課程就是專業開展所需要的課程，此外可鼓勵教師進行協同教學或開設跨系科或整合性課程，並設計促使學生進行合作學習之課程規劃(吳靖國，1999)。

針對軍事院校通識教育課程與專業系科之隔閡，建議宜採民間大專院校的



模式，鼓勵通識教育中心與各專業系所以「跨學科」的合作方式推動跨學科課程實踐，打破科系或學院本位，並有效整合資源，提供學生更豐富多元的課程思維。並鼓勵軍事院校通識教育中心教師與專業系科教師共同研發通識課程與教學實施方法，提升「跨界思考」及探究反思的教學能力。

二、校長的支持

校長是學校內最具有權威來決定及分配學校資源的人士，校長是最能引導或改變教師做決定的人，校長也是影響學校本位課程發展成敗的關鍵人物 (Bezzina, 1991; Ross, 1982)。Brady (1985) 的研究顯示校長的支持度對教師參與課程決定的意願與成果有很大的影響，校長的支持度越高，組織成員的親密度越高，對課程決定的滿意度也越高，教師也更能感受團體合作式做決定的優點。在通識課程發展委員會的運作歷程中，校長的領導風格、對通識教育的理念與態度，皆會對通識教育課程決定造成極大的影響。在學校中，校長雖然無法精通許多學科領域，但他們卻必須熟悉課程設計的過程，瞭解課程的判斷標準，知曉重要的課程議題，並涉入與課程有關的對話與討論，以進行課程領導 (林明地，2000)。因此，校長不單只是行政上帶領全校教職員工，而是必須扮演課程領導者的角色 (Glatthorn, 2000)，而這些角色與任務都極端考量軍事院校校長的智慧。

三、行政科層的配合與協助

學校本位課程決定的過程中是一種不可避免以「人」為決定的主體權力分配過程 (游淑燕，1994；簡良平，2001)，在此課程決定歷程中參與決定者不同、決定範疇不同，而會有不同的考量和權衡向度，且涉及觀念的差異及價值的取舍，而產生不同的抉擇與權責。故學校本位課程發展的決定與實施，強調的是學校行政與教學系統的配合及合作。行政科層課程決定者須針對通識課程架構的決定、課程範圍的確立與規劃、師資能量的運作等相關議題，與課程發展相關單位做充分的溝通與討論，爾後督促與協調學校各行政處室全方位配合通識課程之規劃 (黃俊傑，1999)。如此將可避免學校行政資源中因為未將通識課程適當定位，導致人力、經費等資源普遍不足，課程規劃未盡周詳、課程實施顯得零散之窘境 (黃淑華，2009)。因此，學校行政科層若能充分支援教師與提供資源，將有助於教師專業自主權的提昇，教師投入課程發展意願也會相對提高，對課程決定也會有正向的影響。

概因學校課程決定與發展並非任一科層獨立作業即可完成，需要協調課程發展相關科層間的對話，再加以統整規劃，才能讓通識課程決定機制臻於完善



(黃淑華, 2009)。若瞭解傳統軍事院校文化的行政科層課程決定者，與瞭解課程實施現況的專業教師願意架設平等對話的平台，願意開展課程對話的機會與深度，甚或鼓勵民間的課程學者專家建立合作的平台，透過視導或評鑑的機制，長期監督軍事院校的課程發展成果，將可為軍事院校通識課程發展帶來新的願景。

四、通識教師專業知能的精進

教師在課程發展與實踐中具關鍵性地位，教師的專業知能與教育理念會影響其發展課程與設計教學的過程 (Ross, Cornett, & McCutcheon, 1992)。故有鑑於教師專業知能的發展關係著課程決定的品質，若學校能以建構學習型組織為目的，定期提供教師各種研習管道與機會，訂定獎勵教師在職進修之辦法等方式，促使教師能持續發展專業自主能量，提升教師專業知能，則課程決定品質自當不斷提升 (簡良平, 2001)。

故教師專業知能的拓展是不容忽視的議題；因為唯有具備優質專業知能的師資，通識課程才不會變質為流俗膚淺的「營養」課程。孰知通識教育強調知識整合，並主張切入各知識領域的核心問題；而透過與不同領域學者專家的討論與互動、交互激盪與辯證對話，以團體課程慎思的方式思維學校課程問題，可砥礪通識教師對自我專業知能的覺知與精進。因此，倘若通識課程發展委員會能延聘不同領域的專家學者與會，促發不同領域教師間專業對話機會，便能激發教師參與課程決定的機會，增進教師專業自主能量，以利通識課程發展委員會做出優質之課程決定。

五、通識教師行政業務的鬆綁

囿於教師的工作繁忙，除了教學、準備課程外，包含批閱作業、處理學生問題、學校中的行政瑣事，經常分身乏術而無暇顧及專業自主。Sara-son(1982)、Cole(1985)等學者認為教學事務充斥著例行性公事，而這些例行性公事，如：教學大綱、考試、課程表與教學資源等，也會形成一種結構性的限制 (Constructional constraints)，其簡易性使教師可以在短時間內熟悉，導致教師傾向於一再重複既定的內容，不需再做進一步的探索或創新方法，缺乏挑戰的工作將無法激勵教師實踐其專業自主權力。因此在這種學校氛圍下，教師很少被要求以理論性的對話來思考或談論課程與教學相關事務。所以當教師缺乏自主意識加上例行工作過多，便很難在課程上做專業的決定，往往抱著「多一事不如少一事」的心態，一切接受上級指派，交差了事。軍事院校教師公差勤務繁雜，易干擾教學、研究等本務工作，若學校能減少與教學無關的行政



業務，讓教師能專心於發展專業自主能量，相信俾能提升教師參與通識課程決定之效能。

甄曉蘭(2004)認為教師的角色已從傳統的課程傳遞者與執行者，轉變為課程的決定者與實踐者；因此如何提昇教師的專業知能、激發教師參與的意願、考量教師教學負擔與教師間合作和文化的影響力，皆是學校發展課程的條件(甄曉蘭，2002)。因此，若軍事院校能營造民主化氛圍，校長能培養通識教育課程領導的相關專業知能，行政科層體系能全力給予行政協助，減少教師的行政業務，讓教師精進專業自主能力，便能增進教師參與課程決定的準備度，並誘發教師的專業使命感，提昇教師主動參與通識課程發展委員會的意願，進而增進通識課程決定的運作效率。

註：本文曾於國立屏東科技大學舉辦之「105學年度通識教育學術研討會」進行口頭發表。因研究篇幅限制，本文刪除研究結果之訪談紀錄。

參考文獻

一、中文文獻

1. 吳靖國(1999)。技職通識教育理論與實務。台北市：師大書苑。
2. 林明地(2000)。校長課程領導與學校本位課程。載於國立台南師範學校務發展文教基金會(主編)，九年一貫課程從理論、政策到執行，頁155-186。高雄市：復文。
3. 林清江(1990)。開發國家的教師角色。開放社會中教師的新形象，第19輯，頁103-107。臺灣：臺灣省政府教育廳。
4. 姜添輝(2002)。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。教育研究集刊，48(2)，頁157-197。
5. 范振倫(2004)。國小教師參與學校課程發展委員會決定的角色研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院課程與教學研究所，台北市。
6. 高強華(1998)。迎接教師參與的教改新世紀——教師權利與義務的新境界。教育資料與研究，22，26-29。
7. 高新建(1999)。營造學校本位課程的有利情境。教師天地，101，頁25-31。
8. 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。臺北市：師大書苑。
9. 游淑燕(1994)。國民小學教師課程決定權取向及其參與意願調查研究。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
10. 黃俊傑(1999)。大學通識教育之理念與實踐。台北：中華民國通識教育學會。
11. 黃淑華(2007)。空軍航空技術學院通識課程之定位與發展。樹德科技大學通識教育學院通識教育專刊，創刊號，頁99-124。
12. 黃淑華(2008)。空軍航空技術學院通識課程發展與實踐之省思。通識學刊：理念與實務，1(3)，頁73-96。
13. 黃淑華(2009)。國家與學校層級課程決定機制對軍事院校通識教育的影響——以空軍航空技術學院為例。通識學刊：理念與實務，1(4)，頁105-138。
14. 黃淑華(2015)。軍事院校通識教育法源之探究與評析。空軍航空技術學院學報，14(1)，頁223-234。
15. 詹惠雪(1999)。我國大學課程自主之研究。未出版博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，台北市。
16. 詹森源(2004)。國軍軍事教育組織再造之研究——以國防大學軍事學院為例。未出版碩士論文，元智大學管理研究所，桃園市。
17. 甄曉蘭(2002)。學校本位課程發展的理念與實務策略。載於潘慧玲(主編)，學校革新理念與實踐，頁141-171。台北市：學富文化。
18. 甄曉蘭(2003)。教師的課程意識與課程實踐。教育研究集刊，49(1)，頁63-94。
19. 甄曉蘭(2004)。課程理論與實務—解構與重建。台北市：高等教育出版。



20. 甄曉蘭、鍾靜(2002)。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報，47(1)，頁1-16。
21. 蔡清田(1992)。從課程革新的觀點論教師的專業角色。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業，頁129-154。台北市：師大書苑。
22. 簡良平(2001)。中小學學校課程決定之研究。未出版博論士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
23. 簡良平(2002)。學校課程決定—理論與實證。台北市：師大書苑。

二、英文文獻

1. Bezzina, M. (1991). Does Our Reach Exceed Our Grasp? A case Study of School Based Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED366109)
2. Bowers, B. (1991). Teacher involvement in curriculum development. (ERIC Document Reproduction Service No.ED331153)
3. Brady, L. (1985). The Supportiveness of the Principal in School-Based curriculum Development. Journal of Curriculum Studies.17(1),95-97.
4. Cole, M. (1985). The tender trap? Commitment and consciousness in entrants to teaching? In S. J. Ball and I. F. Goodson (eds.). Teachers' lives and careers. London: Falmer.
5. Conley, S.C. (1989). Who's on first? school reform, teacher participation, and The decision making process. Education And Urban Society,21(4),366-379.
6. Cooper, B.S. , Ehrensals, P.A.L. & Bromme, M.(2005). School-Level Politics and Professional Development:Traps in Evaluating the Quality of Practicing Teachers. Educational Policy, 19(1), 112-125.
7. Dean, J. (1991). Organising learning in the primary school classroom. London: Routledge.
8. Friesen, S. , Martin, J. & Johnson-George, J. (2007). Winning Ways. Education Canada, 47 (2),27-29.
9. Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.
10. Glatthorn, A. A.(2000). The principle as curriculum leader. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
11. Hopkins, D. , Ainscow, M. & West, M.(1994). School improvement in an era of change. N.Y.: Cassell.
12. Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon. (1990). Reconceptualizing school-based curriculum development. New York: Falmer.
13. Marsh, C.J. (1997). Key Concepts for Understanding Curriculum. London: The Falmer Press.
14. Ross, E. W, Cornett, J. W., & McCutcheon, G. (1992). Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching. In Ross, E. W, Cornett, J. W., & McCutcheon, G. (Eds.), Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research. N.Y. : State university of New York.
15. Ross, J. A. (1982). The influence of the principal. In Leithwood, K. A. (Eds.), Studies in curriculum decision-making. pp.54-67. Canada: OISE Press.
16. Sarason, S. B. (1982). The culture of the school and the problem of change. Boston: Allyn Bacon.
17. Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

作者簡介

副教授 黃淑華

學歷：台南大學教育與經營管理所博士。經歷：臺灣省國民學校教師研習會研究助理。現職：空軍航空技術學院通識教育中心人文科學組副教授。