

十二年國教高中新舊課綱轉化之系統取徑

■ 文／江惠真·臺北市立中正高中校長

十二年國民基本教育課程綱要將課程的決定權下放至學校層級，學校可以學校為中心發展本位課程。在學校本位課程發展之歷程中，倡導的是全員參與、由下而上、草根式的課程發展，視教師為課程的研究者、發展者、詮釋者與實施者，更是課程決策歷程的主要參與者，教師參與不可少，且將改變學校的治理結構與決策結構。

因此，十二年國教課程理念帶出三個重要課題，分別是課程發展組織與運作的機制、課程發展歷程的決策機制、組織成員的彰權益能等課題需要學校面對與發展，而學校因其脈絡不一，故其問題意識、策略視角及問題解決策略皆不相同，也就是在課綱轉化時採取的取徑也各不相同，並且取決於領導者—校長期待學校本位課程將帶動學校的改變是學校的重建、變革或是發展。

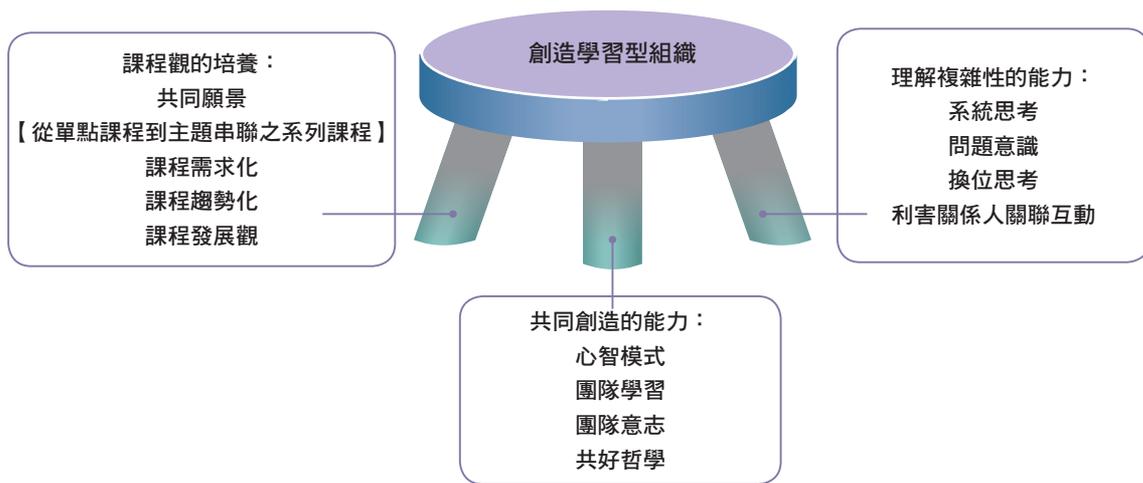
學校本位課程將帶動學校的改變

Elmore (1990) 指出學校重建可分為重建教學過程、重建教師職業地位、重建學校及其服務對象的關係。Murphy (1991) 則提出學校重建是以下任一項之系統性改變：工作角色與組織性環境、組織性與管治結構、核心技術。Hopkins,

Ainscow & West (1994) 則認為學校發展是指學校預留資源、時間與能量用以延展其增值的目標、願景或活動。

綜合上述，筆者認為學校本位課程將帶動學校的改變可能是學校的重建、學校的變革也可能是學校的發展，但是如以發展而言，是指學校藉由教育變革衍生的不同措施，但學校也須將現在及過去的實踐做一連續，那就是維持必須以變革作為發展 (Change as development)，一時性的做法不是理想，須以系統取徑進行創新使有發展之利基。

何謂以系統取徑進行創新，在十二年國教課綱轉化時，專注於學校核心技術的發展，採取本位模式審慎評估學生需求，將學生為中心的理念經由教學歷程及課程發展的改變實踐，並重視校長課程領導、發展學校中層領導者及學校教師的課程知能並賦予權責，以改變教師與學校、教師與學生、教師與課程的關係，進而促進學校願景及目標的實現，相信這就是一種以課程與教學的改革帶動學校的品質改進，也就是以變革作為發展，也就是能兼顧課程發展組織與運作的機制、課程發展歷程的決策機制以及組織成員的彰權益能，是一種系統創新的取徑。



圖一 創造學習型組織之立基點

改變學校組織脈絡及文化氛圍 創造學校成為學習型組織

依據筆者於學校現場之經驗，學校可採取的系統取徑策略，建議須從改變學校自身之組織脈絡及文化氛圍開始，要致力於創造學校成為一個學習型組織：

(1) 啟動變革的起點在孕育課程發展的理性

創造學校成為學習型組織（如圖一所示），著重在培養教師之課程觀、共同創造力及理解複雜性事物之能力，以利以學習型組織之模式執行新課綱並持續永續發展。

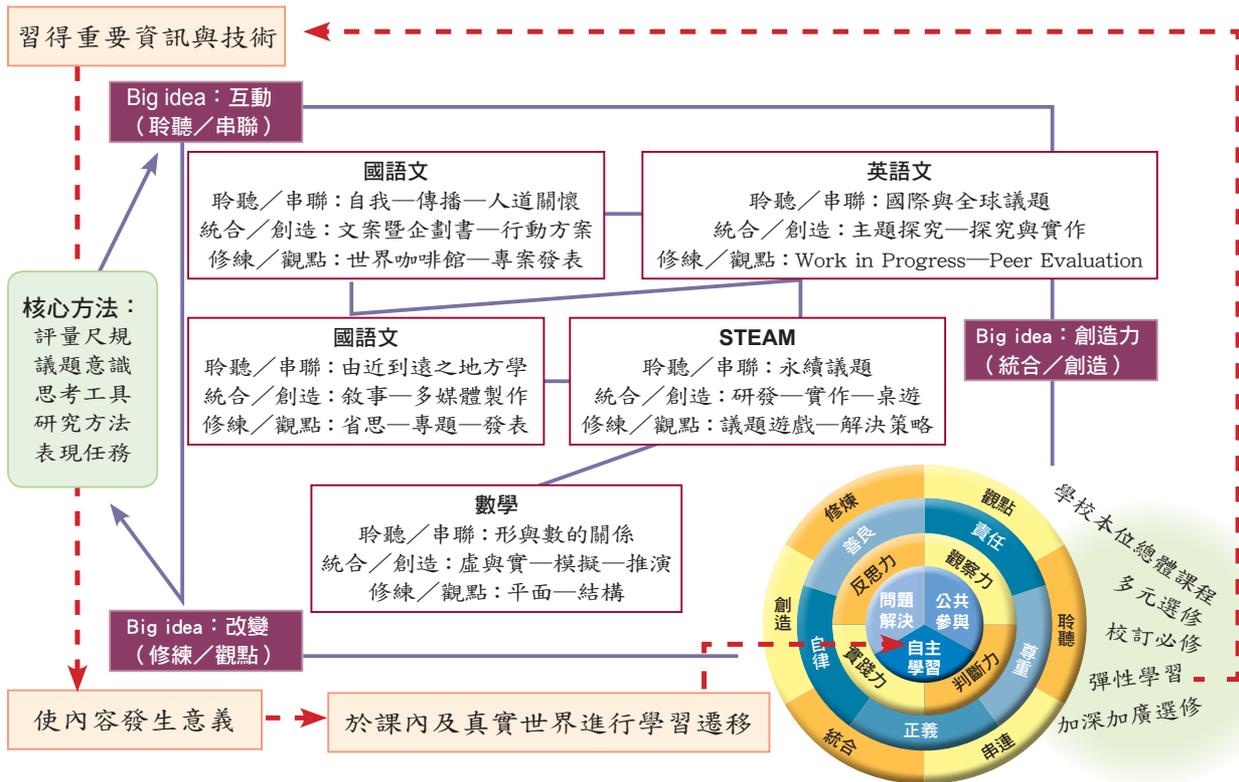
從舊課綱轉化至新課綱，學校都處在一個界線清楚且固定的系統，因此，可藉由討論、對話式會議等方式改善學校組織文化，培養系統思考之外，也須培養信任氛圍，正視與協商教師與行政之間的關係，清楚定義課程發展委員會運作模式。

穩定了課程發展的機制後，持續要做的便是學校教師的專業成長，使教師的能量增強，促進變革的力量也就大了，教師的主動性使教師適時地展現其動能，讓領導者更清楚地看見教師的潛力與冒險的精神，課程發展才能啟動。

(2) 課程領導的目標在呼應學校本位的需求

學校的轉化歷程必須以「由外而內」、「由內而外」、「自上而下」與「自下而上」各種不同變革發展啟動。意即學校鼓勵教師社群自下而上發展課程，善用外部計畫之資源進行學校變革，倒轉組織金字塔、把推動改變的職責，從校長轉移給教師。課程發展的系統做法還要包含後設評鑑，並將其視為一種課程研究，提出省思，包含教師的課程觀、不同層級之課程領導者的課程觀為何？課程觀是一個人認為課程應該是什麼，也是他對課程性質的理解，其中包括課程的信念、模式、規劃及設計方法等。研究此一重點以探究學校是否達到組織文化的變革？是否已形塑學校本位之教育哲學觀？是否已從熟稔傳統的課程發展的技術並發展至轉向理解課程的典範？教師及課程領者的個體主觀詮釋是否對於學校課程發展及彈性學習等規劃有相當程度之影響性？另外也應探究教師對於學習者為中心之適性教育理念的詮釋與價值觀點為何？

課程領導的目標在呼應學校本位的需求，並理解學生圖像的描繪是否具有適性的理念，並且釐清未來具體開展的課程是否能成就每一個學



圖二 學校制訂必修課程之共同課程及不同取徑架構

生，使之成為學習的贏家，並且能支持其生涯發展。

(3)轉化歷程的策略在發展教育領導的多元性

具體而言，以十二年國教課綱轉化之前導學校個案分析，以系統創新取徑進行轉換者大致以下列五個向度進行：

1.願景擬定:以學校全員參與，並運用ORID（焦點討論法）、OST（開放空間會議）等方法帶動大家的習慣以及對話的良好氛圍，達成共識，帶領整體計畫之前進，形塑課程願景。

2.領導的擴展願景:基於學校為一個高度專業分工的組織，校長採分佈式領導取徑，以凝聚課程共同願景、專業信任的授權，作為支持教師回應教學現場需求的策略。

3.適配脈絡的課程:學校本位課程發展須審慎

分析學校現況、型塑願景、盤點資源、描述學生圖像，使課程的設計與發展符應學生多元的學習需求，發揮課程的功能，提供學生的適性發展機會。

4.聚焦於學生學習:學校在發展課程時由於歷經充分的討論與願景領導，因此，能聚焦於學生學習需求，而非校長或教師的個別價值企圖或是因為資源管理的議題而進行課程發展。

5.多元的發展層次:多元的課程領導人員的發展，包括學校層級的校長領導、中層管理人員的領導力發展，以落實領導校本課程發展和教師專業發展、落實課程改革和課程綱要。另也包括課堂層級的教師專業發展，促進教師參與校本課程發展、具體落實學校的課程決策。多元的課程發展，包括學校本位實作實驗及探索體驗課程、跨領域/科目專題、彈性學習以及

學校校訂課程。多元的配套措施發展，包括課程發展組織之運作、課程實施之型態、課程選修辦法、課程地圖、課程評鑑、教材審議等辦法。

(4)促進教師的三把刷子以形塑學校課程哲學

具體而言，以十二年國教課綱轉化之前導個案學校分析，以系統創新取徑進行轉換者，其發展之主要助力及阻力皆在教師如何看待與運用他的「三把刷子」，筆者所謂的教師的「三把刷子」是指「學科領域知識」CK (Content Knowledge)、「教學法知識」PK (Pedagogical Knowledge)、「學科教學法知識」PCK (Pedagogical Content Knowledge)。課程轉化採系統創新取徑時，分析問題及尋求共識之討論時間歷程耗時、耗力，而教師的三把刷子相對重要，以避免單點發展而無法張開課程地圖網絡的困境。

校長以課程領導的角色帶領社群進行討論

以筆者服務學校而言，學校曾經在課程願景、學生圖像以及校訂必修三者的關聯性上有過很多意見的分歧，主要是因為校訂必修的課程型態為主題探究式的課程，而且是由五大領域開發，採取「必中有選」的形式，使得部分教師對於校訂必修如何支持課程願景及學生圖像的實現方面有所擔心，因此，校長以課程領導的角色帶領校訂必修課程研發之社群進行討論，最後定調在以「必中有選」系統創新作法持續發展，將學生核心素養及形成學生圖像的關鍵能力以共同課程置入五大領域的主題探究中，共同課程包含思考工具、研究方法以及多元成果展現方法為教材，在

此之前則先依據學生圖像發展課程的評量尺規及學習者的表現任務，之後再依據領域課程的發展結果綜整主題探索的學習鷹架，萃取領域知識及議題主題的大概念 (big idea) 進行相關串聯。課程進行步驟則將經由聆聽教師講授的課程使學生串聯過去的學科知識，並運用思考與研究的核心能力對於探究的議題創發見解與解決策略，再藉由發表及同儕互動等方式精煉自己的見解與解決策略，最後期待學生形成觀點，學校之訂必修課程之共同課程及不同取徑架構如圖二所示。

在這個課程發展的歷程，著重在培養教師之課程觀、共同創造力及理解複雜性事物之能力，易言之，也是以學習型組織之模式執行新課綱並持續永續發展。

結論

課綱轉化歷程中，一開始在課程願景擬定時需要大量的對話，但基於學校為一個高度專業分工的組織，校長須採分佈式領導取徑，以專業信任的授權，作為支持教師回應教學現場需求的策略，但是在教師投入新課程研發時，回到專業範疇時，則需給予教師增能與價值釐清之專業成長支持，以促進教師的「三把刷子」，始能發展出適配於學校脈絡的課程，聚焦於學生學習需求，而非校長或教師個別的價值企圖或是資源管理的議題而進行課程發展。如此一來，學校能有理性課程發展基礎，也能重視逐漸發展出學校教師對於課程的態度，或者也可以說是一種課程觀點及課程哲學，是學校的DNA。🍌

◎參考文獻

- Elmore, R. F., & Associates (1990). *Restructuring school: The next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools*. New York, NY: Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.