

同行

走進十二年國民基本教育
課程綱要系列叢書

尋找支點
啟動改變

十二年國教課綱在國中研究協作與實踐

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究

國民中學教育階段研究計畫團隊 策劃

鄭章華 主編

同行

走進十二年國民基本教育
課程綱要系列叢書

尋找支點

啟動改變

十二年國教課綱在國中研究協作與實踐

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究

國民中學教育階段研究計畫團隊 策劃

鄭章華 主編

作者簡介

(依姓氏筆畫順序排列)

林佳慧

現職：國家教育研究院課程及教學中心研究教師

撰寫：第五章與第二章品光國中、富南國中案例

林欣毅

現職：泉州師範學院教育科學學院副教授

撰寫：第三章

洪詠善

現職：國家教育研究院課程及教學中心副研究員兼主任

撰寫：第三章、第二章桃李國中小案例

范信賢

現職：國家教育研究院課程及教學中心副研究員

撰寫：第三章、第二章雲生國中小案例

張錫勳

現職：新北市立明德高中校長

撰寫：第四章

陳偉仁

現職：國立嘉義大學特殊教育學系暨研究所助理教授
撰寫：第六章、第二章福氣國中案例

陳鏗任

現職：國立交通大學教育研究所助理教授
撰寫：第二章

蔡曉楓

現職：國家教育研究院課程及教學中心助理研究員
撰寫：第五章

鄭章華

現職：國家教育研究院課程及教學中心助理研究員
撰寫：第一章、第二章富南國中案例

目 錄

總序	許添明	
總計畫主持人序	黃政傑	
主編序	鄭章華	
第一章 揚帆啟航：開創國中課程轉化的新風貌	鄭章華	01
第二章 十二年國教課程總綱轉化的多重學校個案： 以活動理論為視鏡	陳鏗任	17
第三章 十二年國教課綱的學校本位課程發展與桃李國中小案例探究	林欣毅、范信賢、洪詠善	57
第四章 學校行政運作與支持：啟動改變的支點	張錫勳	81
第五章 領頭羊教師於教師專業社群能動性之探究	蔡曉楓、林佳慧	109
第六章 未來展望：建構創造性轉化的有機系統	陳偉仁	133

總序

國家教育研究院揭櫫「教育政策發展智庫、課程測評研發基地、領導人才培育重鎮」，並以「品質」、「團隊」、「創新」、「真理」、「卓越」為核心價值。在願景與核心價值的引導下，規劃各項議題進行研究，以創發本土的教育理論，並積極參與國際交流，希冀成為頂尖一流的教育研究重鎮。

本院課程及教學研究中心以長期性的專業研究為基礎，透過嚴謹機制廣納各界意見，研發國家層級的課程與教學方案，期能引導課程教學的改革方向，以為教育現場注入持續創新的動能。

本院雖主責十二年國民基本教育課程綱要的研發工作，但其落實轉化仍須各相關單位共同協作。本系列叢書乃為「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究」整合型研究的部分成果，係就十二年國民基本教育課程綱要的理念與內涵，透過全臺 45 所研究合作學校的試行及協作，探究其課程轉化、發展及實踐的軌跡，並以研究論文或案例故事形式呈現，讓更多人對學校轉化與實踐新課綱的歷程有所理解、體會，進而自發、互動、共好地投入新世紀最重要之課程與教學的變革，共同為以學生為主體的人才培育而努力。本系列叢書希望能夠拋磚引玉，務求研究成果能更進一步在教學現場應用、推廣及實踐，展現本院在深化研究、政策與實踐之間緊密連結，發揮促發動能、跨域連結、與系統協作的影響力。

國家教育研究院院長

許添明 謹誌

民國 106 年 1 月 25 日

總計畫主持人序

國家教育研究院自民國 103 年 6 月起啟動「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究計畫」，以協助學校營造課程實施的支持條件與環境，落實十二年國民基本教育的目標，培育社會所需要的人才。由於課程實施在學校是由教育工作者，將「理想課程」轉化為「知覺課程」、「運作課程」，及至學生「經驗課程」的過程，故而需要邀請有能力、有意願的研究合作學校，進行先期規劃和實踐。

本計畫共邀請中小學教育階段四十多所研究合作學校共同努力協作，組成國小、國中、普通型高中、實驗教育與原住民族教育四個子計畫，以學校整體為單位，探討十二年國教課綱規範下，學校如何回應學生學習需求，如何推動學校本位課程發展，又如何關注教師專業社群成長，進而反省先期運作之準備、過程、成果和問題，提出落實課綱實施課程轉化之建議。其中參與學校運用不同實施模式、遭遇各種困難，發展多元解決策略，產生各式各樣的實踐成果和案例，至為寶貴。

研究團隊和研究合作學校經歷了一連串的溝通、對話、嘗試與學習，探究學習導向校本課程發展的軌跡、學校行政支援教師教學的途徑，及教師以多元教學方式成就每個孩子的過程，紀錄各教育階段研究成果與故事，完成具有實證支持的研究論述。為了讓更多人體會學校課程轉化的經驗，進而樂於投入新課綱的規劃與行動，本計畫乃分階段出版研究成果系列叢書，讓所有學校在正式實施新課綱時得以參考。

有鑑於研究團隊及研究合作學校之積極用心，產出理論和實務兼具的研究成果，不僅有助於十二年國教新課綱順利實施，亦可豐富課程和教學領域的學

術內涵，特在專書開始出版之際，略贅數語，敘其始末，並為推薦。除了感謝本計畫各冊專書主編、作者及參與同仁的辛勞外，亦冀望新課綱即將實施的此刻，不論是學校、主管機關、學術機構和社會各界，大家都能繼續投入課程教學改革的行列。

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
整合型計畫二總計畫主持人

黃政傑 謹識

民國 106 年 1 月 25 日

本書主編序

我曾教國中數學多年並一直擔任導師，算是熟悉國中的生態。任教的學校為臺北市一所公立明星國中。猶記得，剛分發到該校實習時，印象最深刻的是在導師辦公室，放眼望去幾乎每個導師桌上都有一根長長的教鞭，蔚然成林、煞是奇觀。幾年過後，雖然教鞭因零體罰的教育政策而消失，但是往往在開學的第一週，班上的任課教師會過來跟我預約固定在星期幾的早自習或第幾節課作為該科的小考時間。接著，從開學後的第一個月，每天放學前教室的黑板上，即寫了許許多多的作業或是哪幾科的小考範圍，一直到段考結束才會稍歇；隨著下次月考的來到，類似的場景輪番上演。九年一貫的課程改革鼓勵學校運作彈性學習節數發展特色課程，並且以課程綱要取代課程標準，期能造成更多課程鬆綁與自主的空間。很可惜的是，國中現場已長年被變相的考試及升學主義所綁架，彈性學習節數幾乎是基本考科的外加節數，教學現場並未因九年一貫的實施產生多大的轉變。

然而，因應全球化的來臨、國家發展需要，以及社會的變遷與知識的更迭，教育改革是持續進行的希望工程。從九年一貫邁入十二年國教，國中教育是否能因十二年國教的施行，給予學校更多的彈性自主空間，啟發教師更多的課程意識，給予學校本位課程發展有明確的規範與指引，並且提供教師專業成長與社群運作的寶貴資源，以及相關行政法令的配套與支持，是值得期待與觀察。我們的青少年能不能因十二年國教課程架構的調整與素養導向課程的實施，從以往的升學考試與填鴨式學習中解放出來，展開自主學習的雙翼，探索自己的性向與人生目標，應是這一次課程改革關注的焦點。

有幸的是，國家教育研究院與一群富有教育理念及熱忱的教育工作者，以學校為基地，建立信任、互助的協作夥伴關係。在十二年國教即將全面實施之

際，嘗試轉化課程總綱的理念於國中教學現場，研發彈性學習課程與素養導向教學的多樣做法。在協作的過程中，我們深深察覺到課程轉化的複雜性與困難度，卻也看到學校行政與教師的蛻變與成長，以及學生學習的豐富成果。相信研究合作學校在課程轉化寶貴的經驗，將可提供各界施行新課綱的參考。

作為曾任教國中多年的教師，我清楚知道在升學考試的桎梏未解除之前，翻轉國中教育的困難度與有限性。然而，兩年多來，與研究合作學校的協作過程，讓我對十二年國教對國中現場改變，抱持樂觀的態度。本書的完成要感謝這一群有心、有理念的國中校長、教師以及關懷教育的研究團隊，因為他們的投入與付出，讓我們可以遇（預）見十二年國教在國中課堂的美麗風景。

十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究—
整合型計畫二國中階段子計畫主持人

鄭章華 謹識

民國 106 年 5 月 20 日

第一章 揚帆啟航：開創國中課程轉化的新風貌

給我一個支點 我可以舉起整個地球
～阿基米德

壹、前言

國民中學階段接續國民小學教育，為普通型高中、技術型高中與綜合型高中的分流學習做好準備，同時為青少年人格發展的重要時期，其重要性自不待言。自九年國民義務教育以來，小學已經從升學考試解放，教學現場逐漸轉為活潑、多元，給予孩子探索、實作與合作學習的機會。然而，國中現場長期以來被升學考試所綁住，雖然歷經數次的教育改革，似乎是鐵板一塊，不易撼動。以九年一貫的課程改革為例，彈性學習節數的運作旨在讓學校依據其辦學理念、學生特質與學區特性發展出特色課程，期能帶給學校彈性活力與教學創意空間，不同學校可以長出各自的在地課程，帶給學生七大領域之外之多元而統整的學習經驗。然而，現實情況是國中的彈性學習節數大多挪為考試科目所用，課程名稱與實際教學情況有相當的落差；在升學考試科目的課堂上，學生常是排排坐，聽著教師聲嘶力竭地傳輸知識。

若請高中生回想一下國中的學習經驗，或著是問一下國中生的在學經驗，許多學生會告訴你他們的回憶或經驗充滿著大大小小的考試、測驗卷與參考書。本書研究合作學校之一的桃李國中小（化名）校長對此一現象有著生動的描述：「國中一開學就為第一次段考做準備，考完第一次段考就為第二次段考做準備，考完第二次段考就為第三次段考做準備，然後到學期結束」國中生活的運作似乎繞著考試打轉，許多學生的日常就是一天八節課外加補習班。《親子天下》雜誌（何琦瑜、賓靜蓀、張靜文，2012）曾對

全台國中生與教師進行大調查，發現許多國中生的學習動機低落與缺乏學習動力。將近六成的國中生表示不會主動閱讀課本以外的書籍以獲取新知，大部分的學生表示沒有考試就不會唸書。對教師進行調查同樣得出國中生從學習逃走與不考試就不唸書的現象。受訪的國中教師對於前述現象雖然深有所感，卻找不到改變的方向。《親子天下》（陳雅慧，2010）另一份大規模調查發現國中教師對於教學成果感到失望、對學生覺得沮喪、以及師生之間關係的緊張等。簡而言之，國中教育需要改變，可是改變的支點在哪兒，似乎仍在覓跡尋蹤。

教育的改革除了須具備前瞻性，培養能應對未來全球化、環境變遷的挑戰與成為積極參與社會運作之公民；同時應處理或解決現有的教育問題。十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）的實施為我國自九年一貫課程實施以來規模最大、影響層面最為深遠的教育改革。十二年國教課程綱要總綱（簡稱總綱）由「課程理念」、「課程架構」與「實施要點」三大部分組成，提出「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景以及「自發、互動、共好」的核心理念，著重領域學習的連貫性與統整性，期能適性開展下一代的潛能，進而運用所學，成為自發主動的終身學習者（教育部，2014）。這呼應「歐盟與經濟合作與發展組織」，對於學習者核心素養（key competency）培養的重視（European Commission, 2007; The Organization for Economic Co-Operation and Development, [OECD], 2005），為下一代的進階學習與職涯發展做好準備，促成社會的良好運作以及個人人生目標的實現。總綱同時在「課程架構」與「實施要點」項下給予學校更多的彈性辦學空間，以及對於彈性學習課程有更明確的定義與規範。另外，教育部針對十二年國教，成立「中小學師資課程教學與評量協作中心」搭建合作的平台，促進教育部各單位之間的橫向聯繫以及中央、地方與學校之間的垂直對話，促進彼此之間的理解與努力，確保總綱的理念從中央、地方、學校到教師，經過層層轉化之後，仍能反映在學生的經驗課程上（教育部，2017）。

為因應十二年國教即將全面實施，國家教育研究院（簡稱國教院）徵求有意願進行課程改革的國中合作學校，進行「十二年國民基本教育課程綱要

在國民中學實施之課程轉化探究」，從民國 103 學年度開始試行十二年國教總綱的內容。研究合作學校試行課程改革的經驗可提供其他學校邁向課程改革時之準備與後續大規模實施的參考，並對於我國的教育政策提出相關的建議。學校課程改革要考量與著手之處甚多，從總綱的「實施要點」即可一窺學校課程改革工作的複雜性。實施要點涵蓋學校課程發展委員會之組織與運作、課程設計發展與評鑑、教學實施、學習評量、教學資源的研發、教師專業發展、行政支持、家長與民間參與等等。雖然教育改革要進行的事項看似千頭萬緒，而國教院對於研究合作學校能給經費與支援有限；不過，令人欣慰的是，本書的研究合作學校在課程改革實踐的過程中，逐漸找到啟動改革的支點與動能，顯示了十二年國教課程改革的可能性與成果。

貳、研究執行

一、研究方法

本研究案採跨個案研究法（multiple case study）進行分析。「個案研究法」（case study）是近年來廣為採用的研究方法。儘管個案研究法涵括之定義太過廣泛，常常被視為選擇個案的研究策略，而非研究取向（潘淑滿，2002；Yin, 2014）；但其學者們普遍認為個案研究最適合瞭解某一個案之獨特性與複雜性（Stake, 2005）。根據 Stake（2005）的定義，個案研究法乃針對一個「有界限的系統」（bounded system）進行全面性的描述和分析。此「有界線的系統」可以是一個機構、一個人、一項政策，甚至是一個社會現象。Yin（2008）指出，個案研究適合調查個案與特定情境脈絡的互動歷程。在真實生活當中，社會現象與其所在之情境脈絡具有密不可分的關係，唯有透過個案研究針對單一個案之屬性、特徵、歷史脈絡的翔實描述，才能讓我們以一知萬，以整體（holistic）的觀點進行深度與廣度兼具的探討。

Yin（2014）認為多重個案研究有助於研究者發展豐富的理論架構。他指出多重個案研究可讓研究者對理論進行「字面上的複製」（literal replication），亦即試圖在每個個案故事中複製成功經驗，或從相同的失敗

案例中汲取教訓；或是「理論上的複製」（theoretical replication），亦即比對實施相同理論卻導致不同結果的個案研究，十分適合做為政策分析的工具。本研究案以 Yin 提出之多重個案研究進程，探討十二年國教課程綱要在不同國中進行學校層級的轉化的成果，並以此對政策實施提出建言，作為未來擴大實施之建議。

二、研究參與者

研究合作學校的選取考量合作意願、地域分布與規模，總共有 14 所國中參與本研究案，分布在全臺灣北、中、南、東四區。學校規模從 100 多班、三千多人的大校到六個班、不足 100 人的偏鄉小校。本書再從 14 所學校選取在新課綱課程轉化具有代表性的五所學校做為案例（見圖 1），深度呈現個案學校在課程轉化的歷程作為以及所獲致的成果。品光國中與福氣國中分別為臺灣的北部與南部的明星國中，學生人數皆超過兩千多人。這一類型的學校要進行課程變革並不容易（McLaughlin & Talbert, 2001），原因是學生的家庭社經地位平均而言相當不錯，有著較佳的學習表現，學校教師不會覺得有進行課程或教學變革的必要性與急迫性。相對地，富南國中位於花蓮偏鄉地區，學生的家庭社經地位較低，學習表現並不理想，就 McLaughlin 與 Talbert（2001）的研究來看，學校教師的反應有兩種可能，一種是進行課程與教學的改變積極回應學生的學習需求，另一種就是降低對於學生的期待，繼續安於現狀。因此這些學校如何找到支點、啟動學校本位課程（簡稱校本課程）變革的經驗就顯得可貴。再者，桃李國中小與雲生國中小在校本課程的規劃與課程地圖的建置已有多年的經驗，其豐碩的成果與課程研發經驗可做為其他學校改變的借鏡。



圖 1 本書出現的五所個案學校

本研究案由國家教育研究院研究人員與院外專家學者、國中校長組成研究團隊，和研究合作學校校長、行政人員、教師形成協作夥伴關係。研究團隊成員定期進到學校和協作夥伴根據學校特色與願景，討論校本課程地圖規劃，出席學校核心團隊會議提供相關的諮詢與協助，到班觀察校本課程的實施並給予回饋。

三、資料蒐集與分析

研究團隊在計畫執行一段期間之後，開始對研究參與者進行訪談，了解他們對於十二年國教課程轉化的理解、想法、遭遇到的困難與建議等等。本

研究案舉行過數次的焦點座談，對象為研究合作學校的校長、主任、組長、社群領導教師，從學校整體課程運作與發展、教師專業發展、學校行政運作與支持三方面探查參與學校的課程轉化過程與成果。學校訪談與焦點座談皆予以錄音並轉錄成逐字稿。除此之外，研究團隊蒐集相關的文件，例如：學校總體課程計畫、會議紀錄或是研究日誌等。接著，研究者運用活動理論（Engeström, 1987）根據主體、工具、規則、目標、分工、社群的理論架構分析蒐集到的研究資料，期能整體性理解學校課程改革的歷程與研究參與者在課程轉化歷程中的展化學習。

以下摘述本書各章的內容，簡要呈現研究合作學校將近三年來的探索、努力與初步成果，他們是如何找到改變的支點從而讓學校的改革轉動起來。

參、參與學校的發展與蛻變

從後現代的課程觀來看，當學校做為一個穩定的系統，久而久之很有可能僵化而喪失改變的主動性與能動性（Doll, 1998），這時候外界的擾動可賦予學校改變的能動性。即將實施的十二年國教課程對於學校是一種擾動。對於研究合作學校而言，參與國教院課程轉化案是另一種啟動學校變革的正向擾動，可以獲得校外專家學者與經費的協助，促進學校同仁踏出改變的第一步，進行課程規畫與教學改變；同時累積試行經驗，為新課綱的實施所可能造成的衝擊（例如：排課、領域教學人力規畫等）預先做好準備。富南國中校長即談到：「既然都要做（十二年國教），不如早點做，現在做還有經費以及專家入校協助」。另外，對於學校而言，參與十二年國教研究合作學校或是教育部前導試行學校，可做為辦學成果的佐證。有個案學校即在圍牆外張貼成為研究合作學校的宣傳布條。

研究合作學校做為課程轉化的主體，基於十二年國教的自發、互動、共好理念，以及在發展彈性學習課程與素養導向教學的展化學習與滾動修正歷程中所獲致的共識，形成學校的願景與課程轉化標的。大部分的個案學校建立核心團隊做為啟動與運作課程轉化的社群，團隊成員包括學校行政與領頭

羊教師，共同建構校本課程地圖與規畫彈性學習課程，並設法將成果或是理念向外擴散到同校其他教師。學校行政積極爭取計畫案等外在資源，鼓勵教師公開授課，延請校外專家學者到校宣講與諮詢總綱等等，形成課程轉化的媒介/工具。值得注意的是，就總綱而言，學校端應依據學校辦學理念、所處學區特色與學生學習需求等整體考量與發展彈性學習課程（亦即活動理論的「規則」）。然而，有些學校在討論彈性學習課程規劃時，由於逐年嚴重的少子女化問題，其考量為讓學校教師不致因無課可上而導致超額調校，成為彈性學習課程規劃的另外一項規則，而且是首要規則。少子女化海嘯目前正從國小開始逐年影響到國中，對於國中端的影響值得持續關注。教育行政機關應給予相關的支持與協助，讓十二年國教課綱之實踐不致因少子女化所造成的問題而在國中端大打折扣。

參與課程轉化案的研究合作學校，在經過和國教院兩年多的協作之後，展現了十二年國教自發、互動、共好的理念在教育現場實踐的可能性與成果。教師專業學習社群展現出能動性與活力，產出許多彈性學習課程，期能帶給學生豐富而多樣化的學習經驗與機會，幫助學生找回學習動能，從探究與實作之中，發展問題解決與生活應用能力，以及培養對學習的熱情與正向態度。個案學校在課程發展的努力與成就獲得學區家長的肯定，願意把孩子送來就讀。

肆、十二年國教學校本位課程發展

做為校本課程發展案例的桃李國中小（化名），為國教院的研究合作學校之一。該校在成為國教院的研究合作學校之前，已有幾年發展校本課程的經驗。學校教師社群與行政團隊在課程發展與探索的過程中，逐步凝聚與形成「人文關懷」、「科學能力」、「藝術涵養」、「健康生活」四大課程主軸。在成為研究合作學校之後，該校在原有的課程基礎之上，試行與實踐十二年國教總綱理念，持續深化校本課程的發展，獲得豐富的成果，值得做為其他國中在新課綱實施準備與課程轉化的參考。因此，本書以桃李國中小做為校

本課程發展的個案，運用質性研究法探究該校進行校本課程發展的實踐歷程與結果；藉由半結構式深度訪談、參與觀察與文件分析等方式蒐集資料，探查其進行十二年國教課程轉化的經驗與路徑。研究發現桃李國中小的課程轉化路徑為「從上而下」與「從下而上」之雙向同時運作：

一、由上而下的課程領導轉化

學校校長與行政團隊建立與運作「課程轉化平台」、「班級經營平台」與「教師專業成長平台」，啟動從上而下的課程領導轉化。由上而下課程轉化的重點在於建構學校課程轉化的永續運作機制，才不致因校長或教師調校等人事變動而停歇。值得注意的是，該校讓教師享有較高的專業自主性（例如：教師可以自辦段考），以及分享校務領導權、鼓勵教師參與學校的決策，就「自我決定理論」（self-determination theory）（Ryan & Deci, 2000）而言，可促進學校教師的能動性。

該校的課程轉化平台運用「學校本位課程甄選」鼓勵所有教師提出校本課程方案，進行課程創新與設計，已產出近四十套的校本課程，涵蓋不同的課程主軸以及跨領域主題、專題探究。通過甄選的課程便可納入學校課程地圖之中，成為常態性課程，獲得學校行政的支援。發展課程的教師社群同樣獲得獎勵。藉由課程徵選，讓教師社群共同參與課程發展，為校本課程建構做出貢獻，形成主動進行課程轉化的氛圍。另外，「課程統整週」為期一週，讓教師與學生有一週的時間可以從原有課程抽離出來，進行跨領域、主題式課程的教學與學習。在這一週中全校教職員皆可入班觀課、參與其中。由於課程的進行是對全校師生公開，可讓其他尚未跟上跨領域課程發展的同儕教師也有觀摩、學習的機會，提昇課程轉化的氛圍。

由於導師在國中佔了相當大的人數比例，班級經營是導師所看重且必須要做的，因此桃李國中小順勢而為，以「校園夢想家」與「一班一國」做為班級經營平台，協助教師凝聚班級學習氣氛，讓課程轉化更能滲入班級的日常生活作息之中，普及課程轉化的成果。「校園夢想家」鼓勵師生從日常生活與課室環境之中，找到感興趣的主題，進行探索，並邀請家長參與，有

助於親師生的溝通與合作。「一班一國」則是由班級自行選定與國外某一所學校進行長時間的交流，融入語文、自然、社會等多種課程中。學校行政提供外籍師資入班協助跨國交流。

「教師專業成長平台」運用「一師一社群」的做法，讓教師根據前述四大課程主軸，發展社群或是加入社群。該校希望教師選擇至少一個感興趣的社群，在社群時間共同備課與對話。校方提供每週固定的時間與空間讓教師社群進行專業發展以及必要的行政支援。

二、由下而上的課程實踐轉化

從下而上的課程轉化是由學校教師所發起。他們認同學校的辦學與課程理念，多具有自主性與能動性。教師運用學校所建構的課程轉化平台，藉由不同學科專長的教師共同協作，在跨領域課程運作的不同部分貢獻專長，形成完整的課程轉化拼圖。此外，跨領域課程的實施對於導師的班級經營有所助益。以「植物導覽課程」為例，由班級為單位，進行植物導覽主題的解說服務，牽涉班級成員分工、常規建立與小組之間的合作學習，以及班級整體的向心力與凝聚力。

跨領域整合課程發展提供教師間進行跨科討論與對話的機會，解構原有的學科疆界，從不同的觀點看待課程發展與問題，有效整合教師間多樣的教學資源。主題式教學提供學生實作、體驗、探究的學習經驗以及給予學生自學的空間，有助於提昇學生跨科統整能力與學習興趣。

不過，在實踐的過程中，研究者發現對於國中教師而言，要他們放下原有的學科本位敞開心胸進行跨界合作與對話相當具有挑戰性。訪談發現較為強勢的學科（例如：數學），更不容易出現跨界對話。數學在十二年國教定位為工具學科（國家教育研究院，2016），支援其他科目的學習，理應和不同科目進行整合，提供學生跨界學習的經驗。桃李國中小的實踐經驗顯示跨領域課程的可能性與豐富學生學習經驗的潛力。然而，另外一方面，要讓國中教師拋下學科本位、進行跨界對話，對於學校端或是外部的協作夥伴而言仍是需要克服的難題。

簡而言之，桃李國中小採「由上而下」與「由下而上」兩軌併行的課程轉化模式，讓十二年國教校本課程的發展與永續經營成為可能。由上而下的課程轉化途徑有賴校長的課程領導，凝聚與溝通學校各個利益關係人（stakeholder）的課程理念，整合與發揮不同轉化平台。學校事務決策權的下放與對話，有益於教師的主體性與能動性的開展。行政團隊的支援提供有心發起課程轉化的教師友善的環境與機會。雖然放下學科本位對國中教師有其挑戰性，有些教師已願意打開心胸、邁開步伐、打破學科疆界設計跨領域課程，帶給學生多樣而豐富的學習經驗。從桃李國中小的實踐經驗中，我們看到了十二年國教課程理念轉化帶給學校、教師、學生三方共好的成果。

伍、支持課程轉化的行政與領導

過往課程改革的經驗顯示學校行政對於課程轉化與教師教學改進的重要性（蘇順發，2002；甄曉蘭，2002）。校本課程的建構與發展需要學校行政在人力資源分配、經費支援與軟硬體設備上的支援。校長做為學校的最高領導者，其領導方式對於學校行政如何回應或支持課程轉化相當重要。可惜的是，校長在九年一貫課程改革中，大多數仍停留在行政領導，較少進行課程或教學領導（林佩璇，2004）。雖然 OECD 的調查發現，三分之二左右的校長仍是進行行政領導，不過，能進行課程或教學領導的校長，其教師對於學校有較高的向心力與對自身的工作有較高的滿意度（OECD, 2014）。

十二年國教總綱不管在理念上與實務上給予學校更多的彈性辦學空間，可以預見的是，由學校發起的課程轉化愈益重要，學校行政在這當中所扮演的角色與功能愈加舉足輕重。本研究藉由焦點座談五所研究合作學校的校長與教務主任，以及蒐集校本課程文件與反思報告等資料，探討學校行政如何運作以支持課程轉化。參與訪談的學校涵蓋不同規模（大型、中型、小型）與不同地域（都市、鄉村與偏鄉），期能有助於國中學校課程轉化之行政支持的認識與討論。

研究發現個案學校皆從課程管理逐步轉向課程領導。校長、主任或是

核心團隊的召集人建立或運用教師社群，根據學校所處地區或族群等特色，進行校本課程研發與備課。他們盤點或爭取相關的資源，辦理教師增能活動或是做跨校交流，鼓勵與支持領頭羊教師進行教學創新或實驗。領導者認識到國中教育現場的特殊性，在國中教師平日即要進行之教學與評量主要工作上，因勢利導協助他們轉向素養導向的教學與評量，小心翼翼不對教師造成過多的負擔。

考試一直領導著國中的教學，幾乎所有國中每學期進行三次的段考，時程由學校行政統一規劃，進行紙筆測驗。有些研究合作學校認識到進行校本課程轉化應同時處理考試議題，讓考試領導教學反過來成為教師教學改進的助力。他們把定期段考的實施時機與方式下放給任課教師，讓評量回歸《國民小學及國民中學學生成績評量準則》（教育部，2015）的精神，做為學生了解自己的學習成效以及教師據以調整教學方式的依據。以桃李國中小為例，校長把考試下放，讓任課教師選擇自行命題評量學生的學習成效或是參與年級統一命題的考試。聯合命題必須具備記憶、理解、應用三個層次的題目以及非選擇題。由於考試是這樣考，教師為了讓學生有好的表現，因此調整教學方式。福氣國中由八年級國文教師主動發起素養評量，不同於傳統多考字詞解釋或是修辭，題目設計用以檢視學生的閱讀素養與想法觀點。福氣國中的教務處對此採樂觀其成的態度，放手讓這群教師們進行評量的改變。

簡而言之，研究合作學校的領導者能承擔課程與教學領導的責任。學校行政團隊會設法了解與支持教師的需求，建構十二年國教課程轉化的有利環境，組織教師專業成長社群、爭取相關的資源、改變定期評量方式等，以提高第一線教師的能動性，願意嘗試新的課程與新的教學做法，為十二年國教「自發、互動、共好」的理念在國中現場創造有利的實踐條件。

陸、做為教育改革關鍵的教師專業發展

從上一波的教育改革經驗來看，九年一貫課程同樣強調跨領域教學、學校本位課程等理念。然而到了教學現場，特別是中學課室，教學實務的

改變仍是相當有限。事實上，推動教育改革必須同時進行教師專業成長，Desimone（2009）認為教師專業發展在教育改革中扮演領頭羊的角色，甚至是教育的同義詞。沒有教師專業發展的教育改革是不可能成功的（Guskey, 2000）。Bruner（宋文里譯，2001）即指出不管教育計畫能變得多麼周密，其中一定要留個重要位置給教師，因為到了最終之處，行動都將在這裡發生。

做為教師專業學習社群的領導者—領頭羊教師，其成功的領導（雖然有些領頭羊個案教師並不認為自己從事領導）是推動學校課程轉化的關鍵。不少文獻指出扮演領頭羊教師的挑戰性與困境。領頭羊教師如何在因升學考試而僵化的國中教育現場建立教師專業學習社群，啟動十二年國教課程與教學改革，值得深入探討。本書研究者訪談六位在研究合作學校擔任領頭羊的教師，以「社會轉化建構理論」做為分析架構，探究他們個人對於自身經驗的詮釋與反思，解析領頭羊教師的專業成長的歷程與領導經驗。

研究發現領頭羊教師對於十二年國教素養導向課程與教學的詮釋，來自於自身過去不同階段的學習經驗、參與課程發展或是行動研究的經驗，反思國中教育的本質與目標，形塑他們對於學校教育本質的認識，影響他們的領導作為。個案領頭羊教師超越單純的課室教學實踐者的角色，會從高觀點綜覽校本課程發展與創新，思考與建立課程發展系統，進行永續經營。

領頭羊教師對於自己角色的認知可概分成兩類。認定自己不是領導者的個案教師，定位自身為社群資源的提供者、組織者或是教練。他們把社群視為成員意見溝通與情感交流的平台，擔心領導者的標籤將損及教師社群進行平等對話的可能性。這一類領頭羊不會為教師專業社群設定長期的成長目標，而是視學校行政或參與教師的想法，做滾動修正。他們需要校長或主任給予更多支持或指示。相對地，另一類領頭羊教師在建立教師專業社群時，已具備清楚的發展目標與藍圖，肯認自己身為社群領導者的角色。他們在學校行政與教師之間進行折衝與平衡，和社群教師們溝通想法與進行對話，發掘他們的亮點並鼓勵其踏出改變步伐。無論領頭羊教師是否認為自己扮演教師社群領導者的角色，他們都會在公、私領域和教師們建立良好的關係，傾

聽同儕們的需求，激發老師們參與課程改革的熱情，提供必要的支援，並在社群教師與校長、主任之間進行溝通與折衝。

奉學校行政命令成立的社群的領頭羊教師，在本研究中佔了多數，對於教師社群的規劃或經營理念為貧乏。與之相對地，主動建立社群的領頭羊教師對於社群有清晰的發展藍圖與豐富的想像。他們認為社群應提昇參與教師的能動性，對於校本課程發展有自主的想法，不隨上級的政策或風向而搖擺，留心課程理念傳播對於社群成長的重要性，尋求在學校與社群之間雙贏的可能。

值得注意的是，領頭羊教師對於校長的看法不局限於校務行政領導，亦即僅提供行政資源上的協助；更重要的是，他們期待校長能進行教學領導。校長除了讓教師了解學校有哪些資源可以支援教師社群運作之外，應創造溝通的平台，和教師討論或磋商教師專業社群發展的大方向，以及行政資源如何協助課程轉化與教學提昇。對於領頭羊教師而言，教師社群若要能蓬勃發展與永續經營，重要條件為學校有一位具備清晰、完整的教育哲學的校長，能提供社群在教學上或是資源上支持，對於上級交辦的工作能有所取捨、不會照單全收轉嫁到教師社群。

柒、小結

研究合作學校在試行十二年國教課程轉化的過程中，逐漸找到啟動改變的支點。個案學校在校長或教務主任的課程與教學領導之下，尋求相關的資源，啟動學校的變革。他們組織校本課程轉化的核心團隊、形成教師專業學習社群，確立領頭羊教師並給予行政與資源上的獎勵或支持，分享決策領導權，給予教師更多專業自主的空間，進行活化課程的試驗。國教院研究夥伴到校協作，是一種擾動，不過也帶來校本課程改變的提昇與契機。研究者從和研究合作學校協作、互動的過程中，了解到十二年國教課程轉化的複雜性與改變可能性。研究合作學校兩年多來的課程轉化經驗相當寶貴，相信可提供其他國中試行與實行新課綱的借鏡。

讓學生自發的愛上學習、樂於學習對於教師與學校是一種挑戰、也是一種專業上的肯定。同樣地，協助學校更多教師自發而持續進行教學改進與活化，對於學校領導者與教育主管機關是一種挑戰，其成就可以讓學生的自發成為可能，成為學校、教師與學生的共好局面。十二年國教課綱提出進步的理念與實施的彈性空間，如何讓這些理念藉由校本課程轉化而達成，本書的研究合作學校指出了實踐的可能路徑。

參考文獻

何琦瑜、賓靜蓀、張瀞文（2012）。十二年國教新挑戰：搶救「無動力世代」。

親子天下，33，取自：<https://www.parenting.com.tw/article/5031634-%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E6%96%B0%E6%8C%91%E6%88%B0%EF%BC%9A%E6%90%B6%E6%95%91%E3%80%8C%E7%84%A1%E5%8B%95%E5%8A%9B%E4%B8%96%E4%BB%A3%E3%80%8D/?page=1>

林佩璇（2004）。學校本位課程發展脈絡與現況研究。**國立臺北師範學院學報**，17（2），35-36。

宋文里譯（2001）。教育的文化（原著：Bruner, J.）。台北市：遠流出版社。

陳雅慧（2010）。誰讓老師的熱情消失了？**親子天下**，16，取自：<https://www.parenting.com.tw/article/5020146-%E8%AA%B0%E8%AE%93%E8%80%81%E5%B8%AB%E7%9A%84%E7%86%B1%E6%83%85%E6%B6%88%E5%A4%B1%E4%BA%86%EF%BC%9F/?page=1>

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

教育部（2015）。國民小學及國民中學學生成績評量準則。臺北市：作者。

取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008949>

教育部（2017）。中小學師資課程教學與評量協作中心。取自：<http://depart.moe.edu.tw/ED7600/>

潘淑滿（2002）。質性研究：理論與應用。台北：心理。

- 國家教育研究院 (2016)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校數學領域 (草案)。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/37/pta_10147_1655251_02807.pdf。臺北市：作者。
- 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)。臺北：學富。
- 蘇順發 (2002)。教學革新的理念與實踐：以國中英語教學為例。載於潘慧玲 (主編)，**學校革新：理念與實踐** (頁 201-250)。臺北：學富。
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Engeström (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- European Commission. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference work*. Belgium: Author. 取自 <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- OECD(2014). TALIS 2013 Results: An International Perspectives on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 443-

466) . Thousand Oaks, CA: Sage.

The Organization for Economic Co-Operation and Development. (OECD) (2005).

The definition and selection of key competencies. Paris: Author.

Yin, R. K. (2014) .Case study research: Design and methods (5th ed.) .

Thousand Oaks, CA: Sage.

第二章 十二年國教課程總綱轉化的 多重學校個案：以活動理論 為視鏡¹

壹、前言：課程轉化的意義躍遷

國家教育研究院〈十二年國民基本教育課程綱要在國民中學實施之課程轉化探究〉，配合教育部國前署的十二年國民基本教育前導學校計畫，隨著新課綱逐步發佈，陪伴研究合作學校已經兩年有餘。因為我們理解國定課程的實施從來不是「發佈即實現」，而是需要從學校現場檢視教師的教學和學生的學習經驗，再從第一線的實踐中，反思國定課程如何由教育工作者理解、詮釋、並且轉化成課室可見且可執行的活動。我們從理念課程到經驗課程（Goodlad, Klein, & Tye, 1979）的異同中，除了在地理解看見落差之外，也要看見教師的能動性，以及第一線學校經由試辦所累積的實踐智慧，反思支持學校轉化國定課程所需要的支持系統。本章內容，在於透過活動理論作為觀察的視鏡，從多重面向的學校互動解析當中，探索學校課程轉化時的意義躍遷，學校成員在歷程中克服課程改革時的緊張和其後所得到的學習與專業發展，最後獲致對新課綱轉化之建議，以及本研究可能的未來方向。

自 Goodlad 提出課程的不同層次以及學生的學習經驗是從學者專家的理想課程（ideal curriculum），漸次轉化為行政機關所規劃、認可或採用的正式課程（formal curriculum）、教育工作者理解正式課程後所解釋的知覺課

¹ 本文案例以外的內容曾以〈以活動理論為視鏡檢視 12 年國教課程總綱轉化的多重學校個案〉為題發表於 2016 年 12 月 7-9 日，國家教育研究院主辦之「邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程」研討會。

程（perceived curriculum）、第一線教師班級教學時的運作課程（operational curriculum），到學生在課室感受到的經驗課程（experiential curriculum）的歷程，課程轉化成為課程理念實踐的核心問題。早期的課程轉化焦點在如何控制減少轉化過程中所出現的落差，讓抽象的教育理念與目標，不因個別教育工作者因素的干擾，落實成具體有效的學習內涵。近年來課程轉化的關懷，則走出了由上而下「防備教師」（teacher-proof）的管理思維，走向關懷教師在課程轉化中的主動性，重視教師作為轉化型知識分子，能夠對理想課程與正式課程做出解讀詮釋與反應的潛能。

黃譯瑩（2003）在其《統整課程系統》一書中曾經期許，課程的改變（change），當是屬於改變意涵中的轉移（translation）、變革（transformation）、躍遷（transition）三者當中的躍遷。她進一步解釋：translation 是典範改變時的排他與替代；transformation 是改變時與衝突的共存與互動導致新典範的合成。一般而言，在課程改革中，我們見到的改變並非是完全否定與破舊立新的課程，而是經歷過相當的衝突揉合彼此後的新狀態。不過，黃譯瑩則鼓勵課程工作者在思考上進一步向前，探索改變的意義與關係，並且覺察與探索改變歷程對於自己，以及其他存有（人、角色、制度、系統等等）彼此之間的關係，藉以重新認識課程、認識自我、認識整個教育系統，是一種「從見山是山、見山不是山、到見山又是山」的改變（頁105）。從整體和動態的觀點出發，我們方能跳脫把課程看做實物（教材、計畫、課發組織、機構等等），而是重新看見課程活動生存於更大的脈絡系統當中，而作為教育工作者的我們，在理解系統之後，方能賦予課程更為豐富的生命。因此基於取法乎上的構思，我們認為課程的轉化並不僅僅只是 transformation，當更有指出變革成員思維躍遷（transition）的潛能。

課程轉化的典範躍遷，既是系統本身的脫胎換骨，也是營運（operate）這個系統的關係人士（stakeholders），他們在認識、策略、關係等重要層面的改變。校本課程研究的價值之一，正在於將學校從事課程轉化的躍遷的歷程，以一細緻的理論架構加以理解、分析、詮釋、並歸納整合出對實務工作者的建議，與研究人員的理論啟示。本研究團隊認為，Engeström 所發展

的活動理論，不但蘊含從微觀系統互動架構出巨觀系統變遷的特性，也強調系統成員在變革中獲致學習成長的契機。這兩個特質非常適合用於解析國民中學階段的課綱轉化。因此，本章便逐一說明研究團隊所理解的活動理論要義、以活動理論觀看學校與課綱互動的多重面向、所揭示的重要研究議題、本書主要運用的研究取徑。最後，以本計劃之研究合作學校歷程為例，先簡述案例學校的課程轉化梗概，再以活動理論做一綜合分析，並提出結論與建議，說明以活動理論為概念架構（conceptual framework），是進行課程轉化研究，找出問題意識的適切視鏡。

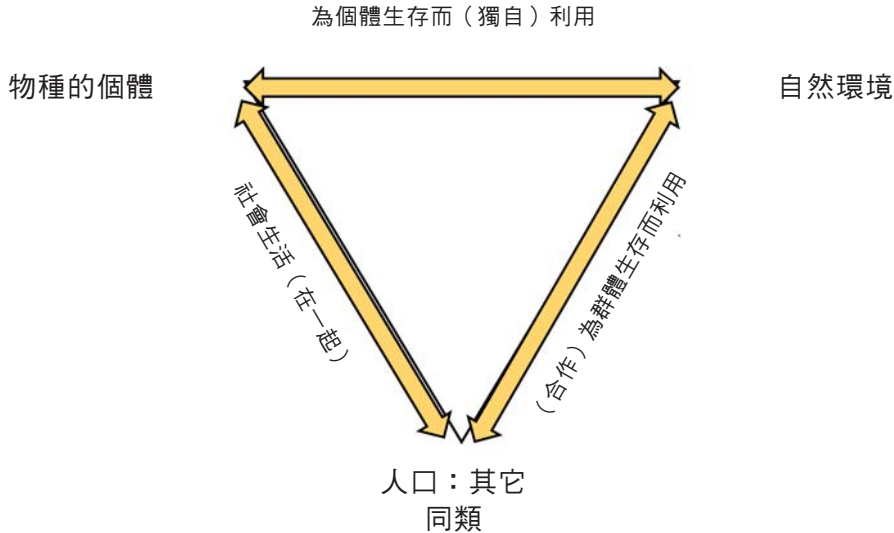
貳、Engeström 活動理論簡述

從認識和解釋現象、以及進行組織學習這兩個功能來看，活動理論提供了一個非常有用的切入架構（Barab, Evans, & Baek, 2004）。在馬克思理論的思考脈絡中，物種與人類有利用自然環境的能動性與實踐能力（如圖一所示）。教育心理學之父 E. L. Thorndike 提出學習是刺激（客體²）與反應（主體）的連結，已經是百年來教育工作者所信奉的聖經；不過 Vygotsky 認為人的心理活動需要工具（tool or instrument- 可以是物質工具或心理工具）作為主客體之間產生活動的媒介；經由工具，人的心理活動才得以實現（Barab, Evans, & Baek, 2004），為此，主體認識客體的思考方式也就受到工具所影響³。因為人類並不是根據先天生物的神經反射活動直接與外在環境互動，人與動物不同的地方在於，人經由文化工具⁴作為中介而進行。從這個設定出發，Vygotsky 相信要理解人類世界的複雜現象，單以機械論的簡化方式是不可行的，而必須對現象做歷史與文化的發展考察。

² 在其他脈絡下或譯為「對象」。

³ 比方說，當現代人想要照明，我們的心理活動可能是從打開燈，而古人可能是舉燭生火。這就是工具影響主體如何思考客體的例子。

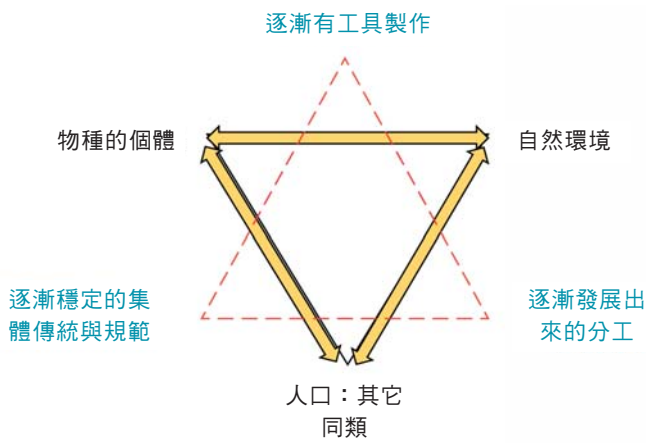
⁴ 例如用作書寫或溝通的語言，或者是邏輯推理的能力，就是人們用以認識、利用、以及和自然環境互動的中介工具。



圖一 文明未備之前，動物個體與同類和自然環境互動的關係（Engeström, 1987, p.74）

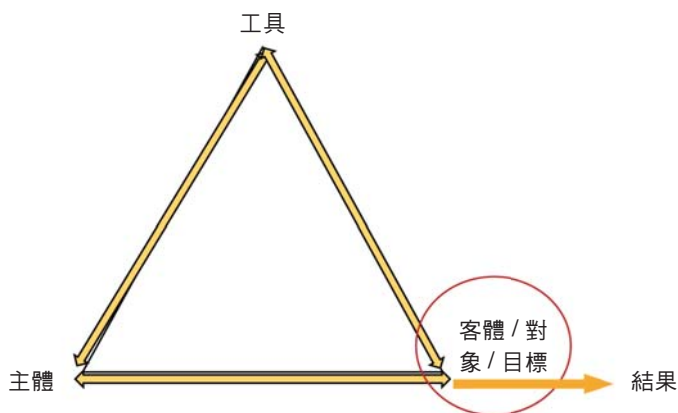
資料來源：譯自“Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”, p.74. By Y. Engeström, 1987. Copyrighted by the Orienta-Konsultit, Helsinki, Finland.

Engeström（1987）受到上述理路的啟發，進一步闡釋人類作為群居的物種，個體無法獨存於世間的限制，使得分工合作的團體行動成為必要；逐漸發展出來的分工和規範，與工具的創造製作，成為人類在文明開展過程中，展演出相異於其他動物的活動形式。圖二說明了人類活動從原初雷同於動物的活動（實線三角），逐漸翻轉搭架出虛線三角中的上層結構。這個上層結構，轉化為圖三的人類活動模式。圖三描述的是在人類的社會文化活動當中處處可見到，主體、客體、工具、與目標的互動關係，以及工具所扮演的中介角色。



圖二 人類演進開展與一般動物不同的新文化活動形式 (Engeström, 1987, p.76)

資料來源：譯自 “Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”, p.76. By Y. Engeström, 1987. Copyrighted by the Orienta-Konsultit, Helsinki, Finland.

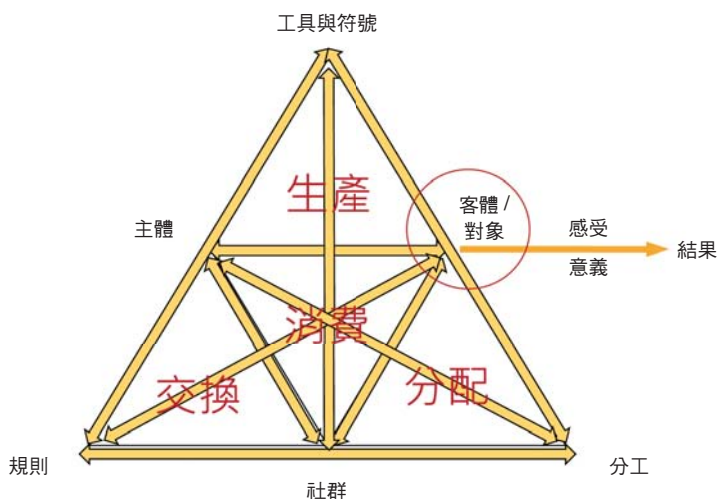


圖三 工具作為中介活動重塑人類活動的模式 (Engeström, 1987, p.78)

資料來源：譯自 “Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”, p.78 表 2. 的上半部。By Y. Engeström, 1987. Copyrighted by the Orienta-Konsultit, Helsinki, Finland.

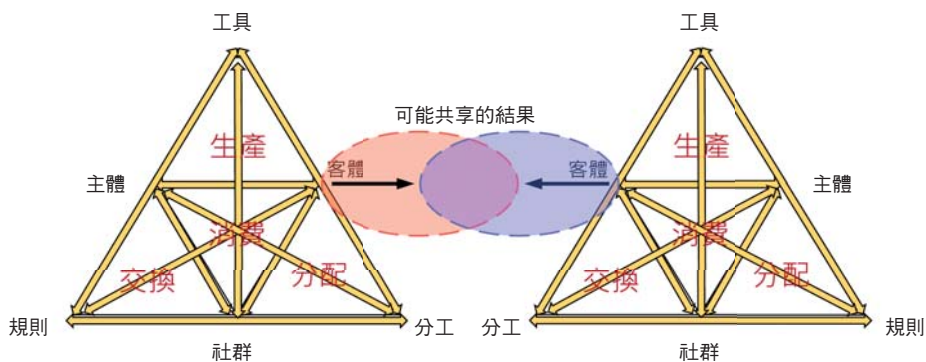
不過，活動理論並不只是關注孤立的行動，而要進一步看見在一個整體有脈絡的活動系統裡頭，節點與動態關係之間如何為了改變某件事情而行動（Barab, Evans, & Back, 2004）。圖四的活動理論模型，說明了節點與節點之間不斷的互動、運作與改變彼此。生產、交換、分配等活動，都在圖三或者是圖四中各個小三角形當中發生。以 Engeström（1990, 1993）所研究的醫療院所例子加以詮釋延伸，一個新病例送進醫院，不免會帶來原先醫院系統的問題或慌亂。但是如果經由主體（主治醫師）從社群和分工中調配恰當的醫療資源，找到有效的工具，最後治療成功。這樣的有效治療案例則經由社群的分享（如醫療會議），成為其他醫師遵循的 SOP，甚至固化為有步驟的指定處理程序。反之，若治療失敗，我們可以想見後續的檢討或究責事件的出現。此時醫院這個醫療活動系統中的節點和連結，則有衝突的發生與隨之而來的變遷調適。不過，即使是成功的 SOP 成為新規則，系統內的各節點仍然可能因為規則的改變，導致矛盾、衝突、或者斷裂。也許執行這個 SOP，挑戰了社群本身的信念、衝撞了原先醫護雙方責任分工的共識、或者排除某個舊工具造成醫生（主體）的不安等等。由此可見，活動系統並非穩定和諧不變，活動目標與現況之間的差距，帶來系統內部的緊張（tension）。而這些緊張矛盾可能會轉化成為主體學習與實踐的能動性，並促使活動系統不斷朝向目標發展（Engeström, 1987）。

Engeström（2001a, 2001b）進一步申述，特定活動系統與其他的活動系統也有密切的互動，彼此影響。其一：兩個或以上的活動系統，可能會有共享的結果或目標。例如學童的教育成就，可能是學校教師這個活動系統與家庭這個活動系統所共享的客體和結果（如圖五所示）。其二：當我們看見活動系統其實身處一個更大的社會網絡時，特定系統的節點也會與其他系統產生互動。以圖六來說，特定系統的工具與符號，與另一個製造工具與符號的系統有關。而活動網絡彼此影響時，可能會出現層次不同的衝突情境。



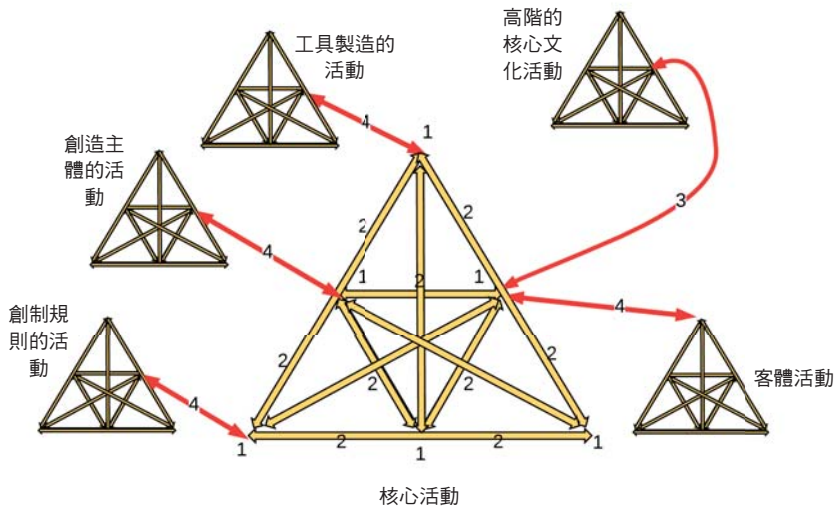
圖四 人類活動系統的架構 (Engeström, 1987, p.78)

資料來源：譯自“Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”, p.78. By Y. Engeström, 1987. Copyrighted by the Orienta-Konsultit, Helsinki, Finland.



圖五 多個活動系統可互動並對彼此產生影響的網絡 (Engeström, 2001a, p.5; 2001b, p.136)

資料來源：譯自“Activity theory as a framework for the study of organizational transformations”, p.5. By Y. Engeström, 2001a. Copyrighted by Y. Engeström.



圖六 活動系統網絡彼此影響時可能出現的衝突層次（Engeström, 1987, p.89）

資料來源：譯自“Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research”, p.89. By Y. Engeström, 1987. Copyrighted by the Orienta-Konsultit, Helsinki, Finland.

對 Engeström 而言，出現衝突到如何解決衝突是重要的。他認為在活動系統網絡中存在四個不同的衝突層次（Engeström, 1987，如圖六，數字位置為不同層次衝突出現之處）：第一個層次是兩種並存的本質在某個節點之內有競爭關係；第二個層次是節點與節點之間出現了不一致的矛盾；第三個層次是活動系統的客體和外界更高階的核心文化活動出現衝突；第四個則是這個活動系統與其他活動系統互動時出現的衝突。

參、由 Engeström 活動理論看學校與課綱互動的多重面向

活動理論廣泛應用於解釋工作、學習、和想像力三種活動的運作（Engeström, 1990）。這些理論觀點，協助我們抓住分析活動的重要現象，

可以應用在本研究檢視課綱轉化的要點，有以下五個：

一、系統：多重複雜的結構

活動理論首要提醒實踐者的，即為活動並不是單一面向、由主體運作客體的事件，而是與周遭因素廣泛牽連。中介關係是活動理論重要的核心概念，任何兩點之間的互動，都存在第三者的影響。傳統在研究者心中被視為雖然重要，但是各自獨立的這些要素，其實不斷地互相改變彼此互相依存（Barab, Evans, & Baek, 2004）。既然要完成活動所需要的條件，蘊含在行動系統的各節點與節點之間的關連（或者是出現的斷裂）當中，我們則需要設想在知曉活動系統的複雜互動之後，該如何設計能改善現行狀態的活動（Cole & Engeström, 1993）。因此，在課綱轉化的過程中，我們就需要找出轉化新課綱的學校系統的複雜結構。

二、常態：不言而喻的傳統

系統的產生有其穩定狀態（黃譯瑩，2003），從組織的角度來看，則是維繫節點之間交流互動的規範與傳統。在系統理論的模式中，所運用的工具、組織規範、社群的組成獲成員資格、分工模式、乃至於資源的生產和消費，都存在著不言而喻的傳統。例如陳斐卿、林盈秀、蕭述三（2013）運用活動理論的研究，就看到雖然教師教學合作已經呼喊多年，不過學校教師對於任務分工的默契、教師對於教學是個人責任的習慣、決策過程以口頭決定而不留下書面文件等文化，是學校組織中不可說出，但是成員都能夠默會並且相互同意的傳統。這個常態的力量，讓學校這個活動系統往往能夠在各式各樣燦爛的教學革命方案計畫結束之後，迅速讓校園歸於寂靜，「回到正軌」。所以在課綱轉化中，我們需要檢視這些「常態」與新課綱理念或作法的捍格之處。畢竟，踩出了紅線的變革，不可否認有其永續生存的挑戰，必須加以面對。

三、擾動：組織面對的挑戰

活動理論相信擾動與衝突，帶來可能改變的張力（Barab, Evans, & Baek, 2004）。從活動理論的發展歷程中我們可以看到，節點與節點之間的斷裂，也是衝突發生的原因之一。主體運用工具使客體隨之改變，任一個節點的擾動，讓整個活動系統在下一秒鐘變得不同（Barab, Evans, & Baek, 2004）。課程發展的系統受到擾動觸發，在失去穩定的狀態之下，也是試圖找到新秩序以過渡到另一個穩定狀態的機會（黃譯瑩，2003）。新課綱的轉化，必然是帶來研究合作學校擾動的重大原因。不過我們常常看到，政策目標的變革理想上是、但未必是帶來衝擊的直接因素，反倒是不同的經費補助計畫，常是擾動學校組織的第一因（如：陳斐卿、林盈秀、蕭述三，2013；陳佩英、曾正宜，2011）。從好的方面來解讀，新的擾動，可以刺激平常處於安穩狀態的學校與老師必須調整系統來因應擾動的需求（如調整課程或調整組織以爭取更多經費）。

四、拓展：跨越邊界的學習

活動理論的關懷，包含了成員如何在工作中學習成長。因為衝突的產生，在主體察覺到矛盾而擬化解這些衝突的動機驅使之下，整個社群成員和活動系統，可能因為參與了化解矛盾的問題解決歷程，獲致展化學習（*expansive learning*）的契機。如陳佩英與曾正宜（2011）的研究，就看見了一所學校高瞻計畫系統中矛盾的動態形成、演化、解決、再生，以及教師突破進側發展區（ZPD）的展化學習循環。行動成員經過內在反思，檢視目前行動系統中發生問題的環節，界定要超越的目標；接著採取行動挑戰成規或創新，經由吸收志同道合的成員將行動系統的模式轉變。這個先是內省（*internalization*）再外顯（*externalization*）最後讓系統跳出惡性循環的行動，讓成員也得到知識成長（Cole & Engeström, 1993）。本計畫確實也期待參與學校成員，在歷經課綱轉化過程之後，在專業能力上的升級。我們應該注意到，行動理論不僅僅可以用於解釋所見的組織現象，而可以作為設計擾動和

展化學習的概念基礎（Cole & Engeström, 1993）。

五、實踐：成員視野的轉變

組織成員的展化學習，必須經由腳踏實地的實踐當中獲得。行動主體為了解決因變革而生的衝突，會轉化成學習與實踐的動力，進而觸發活動系統的調整和創新（陳佩英、曾正宜，2011）。這個想法打破了過去學校教師的專業學成長經由習得（acquisition）獲致，而是強調教師從持續的參與（ongoing participation）來獲致視野的轉變（Barab, Evans, & Baek, 2004），這一點在認識十二年國教新課綱亦是如此。以研究合作學校的課綱轉化而言，學校成員的學習並不會在老師僅作為接受者的研習活動中發生，而必須真的從課程發展到課室教學走過一遭，方能和老師一同前行。

肆、活動理論揭示的七個研究課題及對轉化實踐的啟發

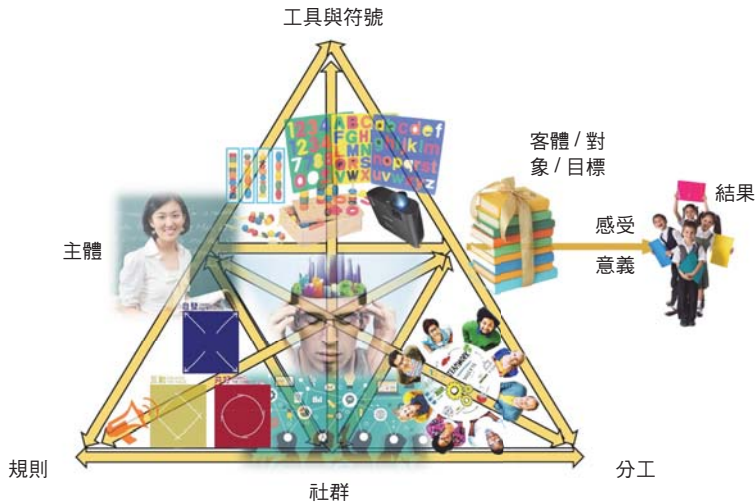
學校系統中，身為課程轉化「主體」的行動者可能是校長、主任、組長或教師，也可能是行政團隊、教師社群或某領域 / 科目的教師團隊。課程轉化的過程中，行動者與轉化目標之間的動態關係，涉及系統中的歷史發展脈絡與其他在系統中相互牽連的的行動者，以及在系統中其他因素的中介作用，影響著課程轉化的結果與下一波的轉化。

我們相信學校層級的課程轉化是一個持續不斷的多元對話與協商歷程，校長視做主體的活動系統、教師視做主體的活動系統、乃至於研究者視做主體的活動系統，各自存在著不完全相同的目標。從圖五的關係可知，不同系統之間雖然目標各異，但也可能有著共享的或共同建構的目標。這個複雜系統的特質，是凝聚課程轉化共識時的挑戰性，也是展開課程轉化並促進系統內成員展話學習的機會。

由 Engeström 的活動理論出發，我們將學校的試辦經驗視為是擾動學校系統的觸發點，並以此加以觀察學校的改變以及哪些學校成員有了新的學習（What is transformed and who learns?）。其中，我們可以以 Engeström 所提

供的理論視角，觀看大學或研究機構，與中小學進行伙伴關係的互動與轉化（林彥宏、陳佩英，2011），或者是參考 Zurita 與 Nussbaum（2007, p.215）所使用的問題架構對第一線學校的課綱轉化做如下的問題意識探問：

1. 主體運用哪些媒介、工具、或符號來從事新課綱轉化的活動？
2. 為何這個活動在學校現場發生？
3. 展演新課綱轉化活動的情境脈絡為何？
4. 誰在活動中影響這個活動系統共同目標的設定？
5. 新課綱轉化活動的預想成果為何？
6. 誰對該活動的發生有責？這些人如何組織起來？
7. 新課綱轉化活動的展演，受到哪些個人、團體、常規、角色、分工等等的影響？



圖七 理解研究合作學校從事轉化新課綱活動可能出現的意象

資料來源：作者參考（Engeström, 1987, p.78）後根據本文之脈絡自行繪製

圖七的示意圖是本文參考 Engeström 的活動理論，解析研究合作學校在進行課綱轉化實踐時的概念架構。在學校這個活動系統當中，教師作為學校

運轉的主體，在系統中扮演了運用可行的教學工具和符號，發動各種與學校教育的相關課程改革活動，影響到學校課程的編制與呈現。而這些課程的發展與教學實施（客體），則會具體而微的影響到學校教育的直接對象 -- 學生。學生的學習經驗、學習意義、與達成的目標，是這個活動系統具體能見的成果。除此之外，新課綱的理念、規範受到學校教師的吸收反芻，在學校這個多元複雜的體系中，隨著社群力量和既有的分工體系重新解組重構，才轉化為校定課程的一部份。當然，學校所執行的課綱轉化也會受到校外其他活動系統的影響（未另外繪出，可參見圖六）。例如師資培育機構作為教師這個主體的培育單位，其師培課程對於新課綱的宣導與詮釋（創造主體的活動）、或者是縣市政府教育局處針對因應新課綱的財主或行政舉措（創制規則的活動）、或者是國教院所編制的素養導向教學示範教材（工具製造的活動）、或者是教育學界對於十二年課綱揭彌理念的詮釋、批判、與研究行動（高階的核心文化活動）等等，都可能對學校產生衝擊與影響。本章則於第七節「學校案例之綜合分析」一段，運用圖七的課綱轉化活動理論意象，找出重要的研究方向與議題。

伍、以活動理論發展多重個案比較的價值

基於本計畫重視研究合作學校所處的脈絡與特殊性、復以個案研究適合回答本計畫研究問題的特點，再加上活動理論重視周全分析的特點。我們認為，在本研究採取多重個案比較取徑，能發揮在課綱轉化歷程分析上，比較個案異同的價值。

一、個案研究的特點

個案研究法乃針對一個「有界限的系統」（bounded system）進行全面性的描述和分析（Merriam, 2009; Stake, 2005; Yin, 201）。這個「有界線的系統」可以是一個機構、一個人，一項方案，或者是一個社會現象。正因為社會現象與其所處情境脈絡密不可分，透過個案研究針對單一個案之屬性、

特徵、歷史脈絡的翔實描述，我們能夠以整全（holistic）的觀點深入認識個案的來龍去脈。事實上，個案研究、民族誌、設計式實驗等方法都能夠與活動理論加以搭配，幫助我們了解在特定社會文化脈絡下，學習事件的描述與理解（Barab, Evans, & Baek, 2004）。本文所採取的個案研究取徑，是關注參與的各研究合作學校作為疆界明確、特殊、且複雜的整全個體，如何在各校自身的特定條件與新課綱推動的政策脈絡之下，透過與國家教育研究院課程與教學研究中心的協作關係，發展能呼應新課綱的學校特色課程。經過由多樣的資料蒐集，本文試圖對個案學校的課程轉化情形進行深入的理解，以描述個案學校課程轉化的歷程。

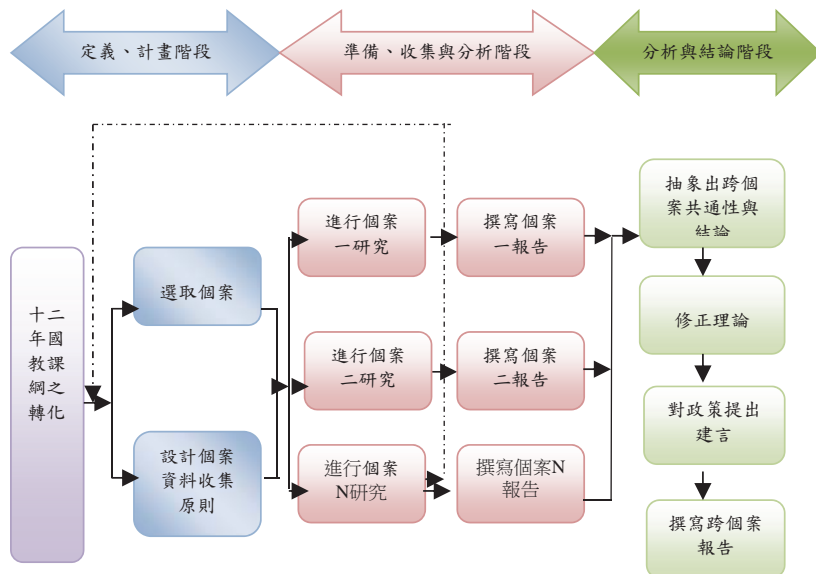
二、重視研究合作學校所處的脈絡與特殊性

個案研究注意到每個個案所處的脈絡各自特殊，因此研究行動特別注意到蒐集能夠深厚描述脈絡的資料，方能對研究現象理解。因此研究課題的複雜面、文化信念、思考與行動的辯證關係等，是個案研究者側重的分析工作。因此在方法上（Engeström, 1993），我們首先會重視的是分析整個學校內進行課綱轉化的活動系統，其次會選取一些個人或事件來瞭解其情境與意義，再者我們會觀看衝突、破壞、與創造對系統帶來的改變和發展，以及學校作為一個組織、和教師作為組織內重要成員的學習。

三、多重個案比較架構

進行多重個案研究，是解決單一個案研究在外在效度與研究結果的可推論性上常受到批評，又能夠保留個案研究深度的主要作法。Stake（2005）曾依據個案研究之研究目的，將個案研究分為本質型（intrinsic）、工具型（instrumental）及集體型（collective）的個案研究。考慮到研究議題的特性，本文採取的是集體型的個案研究（亦即多重個案研究）。研究合作學校面對課綱試辦的課程轉化任務，會如何根據自身的條件，採取相對應的行動？我們是否能從脈絡到行動之間的多元異質，看見未來新課綱在全國全面實施的圖像？學校採取行動的過程中，其活動系統如何改變，衝突如何產生

與調解？比較學校的差異之後，我們如何找到對未來其他學校實施新課綱的建議？Yin (2014) 建議研究者可以思考兩個建立研究結論或理論解釋的分析方向：先進行「字面上的複製」(literal replication) 從在每個個案中抽取成功經驗，或從相同的失敗案例中汲取教訓；再進行「理論上的複製」(theoretical replication)，也就是經由研究者針對採取相同理論假設的個案，卻在實踐之後獲得不同的結果，進行理論建立上的考驗，豐富最後的理論架構。個案研究的分析方式，則可以運用理論預測、發展自敘、找出質量證據、說明影響個案的重要元素等方式進行 (Stake, 1995, p. 127; Yin, 2014, p.130-136)。圖八說明了本研究在課綱轉化過程中的多重個案研究步驟，而本文是分析與結論階段中，運用 Stake (1995) 所建議的類別聚斂 (categorical aggregation) 和直接詮釋 (direct interpretation)，來抽譯出跨個案共通性結論的部分成果 (Barone, 2004)。



圖八 本書的多重個案研究設計

資料來源：取自十二年國民基本教育課程綱要在國民中學實施之課程轉化探究期中研究報告

陸、研究合作學校之轉化歷程

本節簡單的由研究人員的角度，摘述五個參與研究合作學校的轉化歷程。為翔實描述情境描述並以活動理論作初步分析起見，較不重要之訊息（如校名、地點、人物姓名等）皆以化名或易名處理，以保護研究合作學校及師生。另外讀者可繼續閱讀本書由其他研究人員深入撰寫之專題章節，瞭解更為詳盡的課綱轉化經驗分析。

一、富南國中

富南國中是花蓮縣南端的學校，該校邁向新課綱的改變，墊基在過去十年來致力於品德教育課程的發展，學校教師二～三人一組，利用彈性學習節數，以自編教材實施品德教育，帶領學生進行體驗活動與服務學習，期能彌補家庭教育機會的不足，並培養學生建立正向的學習態度與價值觀。因此，學校把握十二年國民教育課綱變革的機會，以「穩健踏實、族群共好」，作為全人教育的重要方針。學校的夏主任提及（1050825 訪談）：

……那時候就覺得要教育孩子「全能」那個部份。因為全能的部份其實是要鍛練孩子的經驗，因為我覺得全能的教育，國中生身上看到只能是很粗微的，很粗糙的就雛形而已，其實我們是在撒種子，因為我們是希望把種子撒下去，讓他到高中、大社會上去的時候，大學的時候，就真正會去理解以前在做的這一塊是什麼了。

夏主任的教學歷程中實際看得見，富南的孩子才能表現傑出，只是在學科學習表現上尚待提昇。位處花蓮的南邊偏遠地區，入學富南的大部分學生家長務農，三分之一是中低收入戶，將近一半以上學生來自單親或隔代教養家庭。雖然畢業生不多，但從 103 年、104 年的會考成績來看，不僅沒有學生在任何一科表現為精熟（A），且有不少學生是五科都待加強（C）。從研究人員側面觀察，富南的王校長在教學領導相當主動積極，她常常走動

進班觀察教師的教學，並於下課後和教師討論觀察所得，分享教學回饋。另外一方面，校長也讓同校教師進到她的數學補救教學班級，觀察她的數學差異化教學，促進教師的教學專業成長。不過，校長考慮到校內資源有限，各項資訊也不即時，成為學校想轉化革新的挑戰。因此，她帶領富南加入國家教育研究院的合作夥伴關係，試行轉化十二年國教總綱理念於教學現場；申請成為十二年國教國教署前導合作學校；以及爭取科技部第三期高瞻計畫經費，建構科學、科技、工程與數學的STEM跨領域統整課程等的作法，能夠爭取外界資源和支持，協助學校提昇學生學力，進而實現辦學理念。或因學校有了外界的資源活水，在105學年的會考表現中，畢業生已經有兩位同學能夠拿到兩科精熟的成績，並且也不再有任何學生是五科都待加強。在全人教育的思考當中，除了才能表現、學業表現之外，能認識、珍惜、和認同自己的族群，也是富南教育的重要一環。族群文化課，是富南的特色課程系列之一。創設這堂課的陳主任認為讓學生學習這堂課的動機，是因為（1050115焦點訪談）：

自我認同還有在地文化這件事情是非常重要的，所以我們在彈性課程就是希望學生能夠認識這些自己的文化，然後不只是表面上的，大家想到布農族就想到打獵，就想到唱歌，八部合音，可是我們認為不是只有這樣子的東西，當然這些從表面最容易的東西來看是比較快的，然後之後我們要把它的那些文化的東西、歷史的東西放進來。

在課程的進行中，學校教師和國教院研究人員也利用教師增能研習的機會，分析學生學習經驗並探討如何給學生更多的收穫。教師們共同思考「這門族群文化課中，我希望學生能培養的能力與價值」、「自己在族群文化課中感到踏實、滿意的部分是？」以及「進行這門課的困擾有哪些？」。教師在成長社群中分享教學的收穫，如「讓學生體悟到自己對阿美族文化及族群與環境相生息的關係，可以應用相關的能力，學生可以認知到自己是pangcah（這是我的責任）」（1060119工作坊_劉師）、「看到學生說自己的話、唱自己的歌說自己的歷史，那片刻的畫面，令人感動」（1060119工

作坊_張師、許師)。不過，課時太短、備課時間不夠、邀請資源人士（語言、祭儀、食草和手工藝等專長）的交通或經費有困難、缺乏教材等，是授課教師們遇到最大的挑戰。陳主任瞭解教師的需求，重新構思學校的行事曆，搭配課程進度等方式，讓族群文化課有更從容的時間。其中具體的作法就是重新調整課表，讓族群文化課可以兩節連排，隔週與品德課對開，使教師能完成主題教學。從學生訪談內容中，研究人員也得知學生在文化、祭儀、飲食、禮俗、語言等內容，以及認同與傳承的正向態度，有非常大的收穫。富南國中善用彈性學習課程，將校本課程導向培養「為學求真、為人求善、為事求美」的富南人，是其課程轉化的重要精神。

二、福氣國中

福氣國中是一所座落在南台灣直轄市的都會型學校，學校強調塑造「學有所感、教有所感、境有所感」學習氛圍。因此，面對新課綱的上路，福氣將校內本身或已蓬勃發展、或正萌發成形的課程活動、專業社群與十二年國教的理念接軌，在現實與理想之間，轉化出永續實踐的行動。馮主任詮釋該校「有感」的教育理念是（訪談_20160627）：

有感教育，就是所有的所作所為，課程也好，行政也好，行政要讓老師對課程有感，老師要讓學生學習有感，不管是真正的學習，或是從學習裡面、課程裡面得到感動。

作為一所中大型、家長有升學壓力的傳統學校，福氣國中並不是沒有遇到課程活化的挑戰。國中學科領域的界線、調動機制下進入學校的問題老師、行政層級和老師在理念上的落差、家長對孩子升學表現的期待，都出現在老師們的言談當中。所幸，學校來自各領域的核心教師已經有運用領域會議之前先進行討論的文化。老師們熱情分享著如何將自己旅遊世界各地的資源帶入國際教育，並結合其他領域的老師一起推動；也有老師反思如何讓原本比較沒有壓力的聚會，漸漸運轉成共備社群；當有老師提到想要漸漸將點狀活動系統化，朝向建立學生的共同素養時，團隊夥伴會尋找並邀請可以合

作的老師。讓優秀老師帶頭組團，其他老師跟上風潮的方式，讓老師是出自自願和領頭教師一起努力，這種「好老師將老師帶好」的方式，讓學校自然地累積出豐富的教材和課發經驗，作為未來可供選為彈性課程的內容（焦點座談_20160115，訪談_20170118）。也就是說，面對來自升學端的表現壓力，該校的創新動能，是建立在校內一群有感染力的老師，以正式、非正式的型態帶動專業社群。馮主任說：「我覺得在這個環境裡面，我們最能夠讓自己喜歡維持下去的是這種的氛圍。那我覺得裡面最重要的就是找一兩個各領域裡面很核心的伙伴進來…那當然透過他們的理想性跟凝聚力，其實就會在各領域去發酵。（訪談_20160627）」這個動能，成為接合十二年國教課綱研究合作學校的原因。

在校本課程發展的作法上，福氣國中的學習領域教師有多種促進彼此對話的機制，如：課程共備（國文科考試共同出題、英語分層差異化教學）、專業社群（趣味科學實驗開發）、校本活動（創意運動會、校刊編輯、國際教育）。針對教學活動特質的不同，教師們萌發適合的對話機制，達成資源的交流與共享、專業精進的學習平台、以及多元的展演舞台。比方說英語領域教師選擇差異化教學作跨校課程共備，以課本文本為主軸，設計三種不同程度的提問方式，讓不同能力的學生都有機會參與課程，適性學習。由於區分出不同的學習程度，學生可以選擇在所屬的層次安全學習，也可以跨級挑戰。教師在合作上也分成三個工作圈，僅需構思一個能力層次的問題，就可以透過彼此分享，運用另外兩個能力層次的問題在差異化教學活動上。

曾老師的跨領域閱讀指導社群，是另一個代表性案例，拓展了教師間在行動與關係上的疆界。她從國文科輔導團借調完畢返校歸建後，除了在任教國文課的班級中引進學思達外，也同時擔任七年級幾個班的閱讀指導老師，以「閱讀」吸引校內有興趣的老師一同組成社群；在行政的協助下，以「限量供應」的方式，開放校內有興趣參加閱讀社群的老師排開段考最後一節的監考前來聚會討論。對於帶領教師社群，曾老師有如下的心得（訪談_20160627）：

我覺得最大的困難就是老師這一塊，你到底要怎麼帶，老師才願意跟著你改變…就是為什麼老師不動？為什麼老師排斥改變？…基本上我都一直告訴自己，**你不是來帶的，你只是因為喜歡做這件事情，所以你做了。**然後你並不排斥你的同仁去了解你在做什麼…人家就會把你當成夥伴…你去做，很多人就會看著你做，然後你發現她到你的課堂上來，然後我們彼此一直做專業的對話。

在社群初期的互動中，曾老師曾經試過邀請校內本身對閱讀有熱情而且在班上辦閱讀活動的兩位老師分享，不但凝聚共識、感情，而且「一旦讓老師站到光環之下，他就會對自己產生很大的責任感，然後他甚至就會去做更多他以前不願意做的事」，也曾邀請

外部講師分享，指導老師關照自我情感，面對翻轉教學時所需要的情感能量，目的都是希望「老師能夠帶著這個感動，他就會去影響他的學生，我就不用每一班都我自己去講，而是變成老師們也是種子這樣的一個角色」，這樣的拓展力才會更強。最後，曾老師點出學校行政的支持對於教師專業學習社群領頭羊教師的重要性（訪談_20160627）：

老師想做這件事情，在校內，如果沒有行政全權地支持，你再怎麼當領頭羊，後面都沒有人要跟，因為你自己就累得半死，你就沒有餘力去做很多很體貼的事情…我覺得如果要在學校裡面去帶動一個氣氛，所有的環節都不能少…我覺得你（指行政）放手讓我有空間去這件事，然後那些枝微末節的事情，我可以都不用擔心。

在課程轉化的進程中，福氣仍然把學生畢業表現放在心上。畢竟學生升學狀況，關乎社區和家長對學校的信心，也是學校和教師能得到永續支持的關鍵。因此，這是國文科教師在正視「考試領導教學」的現實之後，思考透過「評量轉化」來帶領學習改變的可能性。首先，參與教師們將「考試」視為診斷學生學習問題、改善學生學習品質為目的的「評量」，慢慢地老師們就開始跳脫以往出題時「我要讓我教的班平均比別班高」的競爭心態，轉以

「共備」的方式一起出題、審題，從學生回答中關注學生進步的情形。這個合作歷程也逐步建立老師們的信任感，和願意對產出有診斷功能的優良評量試題上繼續努力。

從英文、國文和閱讀這三個教學轉化的例子中可以歸納得知，福氣國中選擇的是教與學觀念的漸進變革而不是強調學校風格的特色課程。透過有感染力的核心團隊教師為運作中介，營造出領域教師內外對話的多元機制。課程領導者馮主任打趣的比喻自己在當中的角色，一開始可以是「執行製作」，大軍未動糧草先行，先調度資源與發展行動計畫；在執行過程中則要扮演「演員，因為要陪大家上台」，做好積極的內應角色；等到老師們逐漸發展出自己的運作模式和合作文化，則慢慢退居幕後「像觀眾在欣賞」同事們的蛻變（焦點座談_20160115）。

該校體認外在脈絡的影響與限制，並從中建構創新的可能性。不過學校仍然有需要克服的挑戰。福氣的行政和部分教師已經勇於直接面對國中生態的種種，並在理想與現實之間找到可以進行課程發展的作法。但是，這些教師的經驗還需要獲得校內更多領域老師的認同，進一步獲得學生和家長的欣賞，並贊同福氣的教育想像。這是一條不容易的溝通之路，但長期而言才有足夠的動能，讓學校的課程活化永續運轉。馮主任另外提出一個局內人觀點所見到的挑戰。他認為在未來發展的過程中，需要有意識的營造「自主但非隨性的專業」，更積極反饋學校整體的發展，才能讓這些自主的能量進行有機的匯合，而非隨性的滋長。他進一步闡釋所觀察到的現象是（焦點座談_20160115）：

我發現蠻多老師都有這種特質，當你願意放手給他做，我覺得99%會做得很好。那但是反而換個角度，我們來要求他做什麼的時候，他會覺得我的專業就是做好這個就好了」。

教師專業的自主性在福氣國中已經有深厚的土壤，不論是馮主任、陳組長津津樂道的國際教育，或是林老師和伙伴一同開發的趣味科學實驗，以及曾老師細緻體貼經營的閱讀指導社群，都展現出由下而上的課程創新，並符

合了十二年國教校本課程的精神。不過，課程若要永續發展，需要將散點的想法盤整，以「系統但非齊一的架構」，構成學校的整體願景和課程地圖，讓全校教師有校本課程發展的鷹架，卻不囿限創意自主的空間，是該校在深層變革上可以進一步著手的工作。

三、品光國中

品光國中是臺北市的明星學校，教師隊伍素質極高，又常被選為各項專題研究、亮點、或試點方案的執行學校，來自大學、研究機構、政府機關、民間團體的協作與資源非常豐富，家長資源也極為厚實。因此多年來，品光教師在課程、教材教法已累積不少研發設計經驗，辦學表現也已經深受社會肯定。不過這些亮眼的表現，代價便是校內教師深感壓力、工作負荷重、教師專業社群對話時間不足。這些問題導致學校的課程發展雖有很多亮點，但是需要系統的整合、並重新思考校本特色課程。此外，身處首善之區，多數家長在子女教育上早已長期投入非常多的資源，學生在國小國中階段就具有多元發展之優勢。然而，在學生各項學科或才藝競賽的傑出表現背後，發現學生對於學習興趣、主動學習、或有意義學習之素養需要注意。建立在已經優秀的基礎上，品光重行思考，如何經由向臺北市教育局申請三年的亮點計畫，也申請國教署前導計畫和國教院的研究合作計畫，一方面完成十二年國教的課程轉化，另一方面也「以學生為中心」，提昇學生自主學習力、精進教師教學專業力，真正落實學生的核心素養陶冶。

不過，要以學生為中心的學習經驗，需要創設以「學生為中心」的教師專業學習社群，才能透過課程與教學達成學生素養提昇。社群的共同備課與對話將教師個人專長能力激盪出彼此受惠與更添專業的教學實力。社群也適時導入活化教學的研習、校外參訪、資源引入、工作坊等機會，促使教學新創意的萌發。同時，搭配教師專業發展評鑑與教學輔導教師方案與研習機會，品中將專業發展機會和課程轉化整合到教師社群當中，檢視各領域內課程、發展跨領域間的教師專業學習社群、辦理主題式增能研習、以及整合行政支持與資源等四大職能。品中的課程轉化，是由教務主任及其團隊發動，

邀請學校各領域的正式教師，以每個月中午訂定開會時間，透過跨領域共同討論及對話，教師社群的活動有學校願景的認識與討論、主題式課程地圖繪製、公開發表、交流意見。教師社群的團體組成，則有核心會議、跨領域討論會議、校本課程公開發表會、主題研習等四個方式，以一年多將近二十場的社群工作會，達到教師社群發展與共識凝聚的效果。

不過，在教師學習社群創設之後，在推動十二年國教課程轉化上仍然面對挑戰。首先，國教署前導學校計畫對學校在排課、配課上面的支援，不管是技術的支援或經費支援是很少的，導致品中教師必須一邊摸著石頭過河，一邊仍然要符合家長十分重視升學率的要求。事實上，在領域教師難以排出共同備課時間及受限於社區家長對學生課業的期待，導致品中在社群創設和教師專業發展上雖有所進展，但還未能完全將社群的動能轉化在發展校本課程上。目前以「品德行、品地性、品才我」三個跨領域主題統整課程的規劃，作為累積實踐經驗與教師觀念溝通的任務。等時機較成熟後，進一步推動校本課程的全面研發。在教師社群擬進行主題課程研發的過程中，品中也歸納出幾個需要先行對話與解決的問題，如：

1. 統整性課程的知識選擇與評量設計，需要在不同學科中先獲得共識。
2. 所謂「素養導向的課程設計」對多數教師尚屬陌生，提供更多的「素養導向教師增能工作坊」或可建立領域教師對話的共識。
3. 即使是小規模的彈性課程試行，都仍需要行政在編班和排課上的支持，在班級數較多的大型學校，在行政課務安排上，確實有相當的困難。
4. 協同教學將增加授課鐘點，但課綱相關配套尚未對經費的負擔有所著墨，仍須教育行政主管機關本權責加以釐清。

品光國中的學校體質就全國而言非常的特別，一個大型、明星的升學型學校，校內教師隊伍的專業能力無疑地是全國數一數二；不過也正因為身處首善之區，來自各個當事人（stakeholders，如：家長、媒體、民代、民間教育團體、主管機關等等）的關愛眼神，讓環境因素的限制力道也比其他學校來得更大。要啟動全校的教師，在忙碌與快節奏的教學活動當中，對新課程

的變革做出回應和對話，確實需要更多對話、時間、與耐心。課程推動者也需要發揮創意，細心觀察，找出觸發學校改變的甜蜜點（sweet spot），「以學生為中心」的校本課程理念，就能找到推動的契機。在課程轉化的實踐經驗上，品中的兩位藝文科及歷史科教師在九年級會考前，以「戰爭」為主題，結合圖文閱讀、時事漫畫、小組研討等教學策略，讓學生在多文本的閱讀中，從多元視角看戰爭，透過時事漫畫賞析與創作，以藝術做為紀錄和發聲管道、時事（歷史）知識做為理解與價值判斷的能力培養，增能學生的系統思考與問題解決、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養，以及多元文化與國際理解等核心素養。從自身的專業與研究興趣出發，兩位教師草擬了視覺藝術和歷史協同教學課程架構，透過跨章節的主題設計，進行跨科知識統整。在教學執行上，兩位教師也善用小組討論策略，深化師生對話，並且獲得九年級學生畢業前的熱烈回饋。兩位老師的教學實踐，正可作為品中未來跨領域協同教學的重要參考。

四、桃李國中小

桃李國中小是一所將課程與教學視為實現學校願景與價值的九年一貫學習導向學校。在參與國家教育研究院十二年國教課程綱要之課程轉化之研究協作的過程中，學校的校長與教師們，以「不設限」的想法與態度，對於課程綱要的試行，始終是走在前頭、務實積極。歷經兩年的研究合作，從許多次的觀課、會議與訪談中，研究人員觀察到，學校將教師的專業成長視為課程發展的基礎。因此，在課程轉化過程中，促進教師專業發展的途徑與工具不斷的推陳出新，隨著教師專業經驗的累積，自然地演化出屬於桃李的課程方案與策略。

桃李學校課程的領導者是校長，他深信「『人』終是最寶貴的資源，人對了，大家在一起了，很多問題就可逐步解決。」（105 桃李學校報告）因此，為促進教師專業發展，提倡「一人一社群」，讓每位教師都能加入社群，透過社群的協作與對話，將全校教師課程與教學發展的能力帶動起來。「教師社群每週有固定的共同備課時間，以及根據教師需求安排每學期數次的研

習活動，主要用意是為了讓來自不同領域、不同年級的教師有充分的專業知能與討論課程的空間」（訪談 1041207）。在學校四大課程主軸：人文關懷、科學能力、藝術涵養、健康生活的基礎上，教師依據專長或興趣來開設或加入社群。社群聚會的時間也固定安排在每學期 6 次的晨會及 4 次的週三教師研習。

然而，學校例行事務繁多，也影響了教師參與專業成長活動的意願。此外，現場教師顧慮的是教學進度、考試範圍、班級表現，其次才是教學創新。因此，仍然有「教師保持觀望的態度，認為學校的課程發展雖好，參與意願並不高」（訪談 1041105）。為因應這個每個學校都不免出現的現象，持續正向鼓勵教師嘗試改變，桃李國中小經由「校本課程甄選」鼓勵教學創新，由高度參與感和擁有感（ownership）的授課教師，在熱切的教學活動中提升學生的學習動機。校本課程甄選分為學期初、學期中與學期末三階段，採鼓勵性質，期初由不同教師社群自行提出課程架構與內容概要；期中分享實施過程、現況與初步成果；期末則針對實施困難進行省思與修正。教師通過社群的對話與討論，「找出、設計出一些適合孩子的課程之後呢，如果這個課程是可行的，那我們經過一些程序之後，就把它換到我們的課程地圖裡面去」（訪談 1050115）也就說，公開甄選的課程方案就有機會納入校本課程地圖中，成為學校的本位課程之一。這個機制，讓第一線教師有了透過自己和同儕合作的創新課程設計，具體影響學校整體課程發展方向的機會，凸顯了教師參與校本課程發展的草根精神。「桃課師」已經進入第三年，以 105 年為例，仍有 12 個提案，可見教師的創新動能逐漸進入常態化，而不需行政團隊作非正式的鼓勵。而發表共學的方式，「除了之前的簡報發表，今年增加了『線上即時回饋』的作法」（《105 桃李學校報告》），讓教師團隊可以隨時隨地互動，增加互相對話與溝通的機會。

對於教師所設計跨領域或是主題式課程以及學生的學習成果，桃李規劃一個展現的舞臺：每學期固定於期中實施一週的「課程統整週」，用意在於「提供教師課程與教學創新的練功場，新課程的試作、舊課程的深化，或是平日想動不敢動，想作沒夥伴的，都可利用這週嘗試與翻轉。整體說來，小

學的跨領域、跨科步伐仍然跨得比較大」（《105 桃李學校報告》）。統整週的課程是公開的，所有教職員皆可以入班觀課。從觀察與訪談中，研究人員看到統整週的課程公開展演具有宣傳、引導、示範的效果。全校教師們透過統整週的教室開放觀課，開啟了互相學習、對話的機會，例如：教國文的導師與自然科任教師，在帶領學生植物解說導覽服務的過程，除了在班級經營，在課程與教學創新有了進一步的合作與成長，使得教師合作創發課程轉化的動能更加增強。

除了上述措施之外，校長也注意到，引導老師從重視評量結果轉變到重視評量歷程的價值改變，也能改變教學。在原先聯合命題的試務工作中，一份定期評量的試題由包含「記憶、理解、應用」三個層次所組成，並由不同的老師針對特定認知能力來做命題設計。這個改變，讓老師的關注焦點從只學生的分數表現，轉變以試卷為診斷工具，看到學生的學習困難，「知道孩子的問題所在，才能幫忙做補救，也才能即時調整我們的教材教法。」（《105 桃李學校報告》）。另外，對於學生的學期評量分數採計方式與次數，已經有教師「一半成績採計動態評量，不再全面採用學校段考的成績」（1051210 校長談話），評量方式的鬆綁與賦予新意義，對國中現場的教學正常化非常地重要，當教師能夠「不受限於『升學壓力』和「考試成績」的齊頭式評比，改變了評量的重點與方式，教學才可能全面地、真實地『素養導向』」。 （《105 桃李學校報告》）。該校的課程轉化歷程中，可以見到校長心中對變革可以如何發生、應該走到哪個方向、以及應該如何因應出現的挑戰，有清晰的藍圖與作法，是校本課程能夠繼續朝規劃方向推展的重要原因。

五、雲生國中小

雲生國中小位處臺灣中部農業縣的偏遠地區，因為莫拉克風災中造成原校舍地質鬆動，接受一國內知名企業家所創基金會之援助，在現今雲生國小校址重建。考量山區並無國中的設置，在國小畢業後，往往必須離家到山下就學，造成學生往返不方便。因此，縣府與該基金會詳談之後，以國中小合校做為設校的方向；加上風災後環境保育與生態永續思維的意識興起，因此

以生態為中心基礎的課程成為學校發展的方向。雲生導入戶外學習作為校訂課程核心素養為基礎，配合部頒領域課程的教學創新，以此二個方向，成為雲生至今課程發展的二大軸線。

在課程綱要的在地詮釋行動上，雲生認為課綱內蘊了「引導」與「自由發展」的辯證關係，換言之，課綱一方面提供學校教學活動的具體規範性引導，另一方面，卻又必須力圖透過課程與教學活動以實現受教者的充分自由發展。然而，台灣國中學生長期受到考試的影響，因此窄化了學習的意義，而忽略身心發展中的生命動力願景，以致失去學習的樂趣與渴望。因此，學校認為要找回學生的學習動能，陶冶非認知能力（毅力、良知、自我控制和樂觀主義）才是學生學習成功的關鍵。然而這些非認知能力並不等於認知知識，台灣家庭與學校普遍存在這樣的迷思，把認知知識和非認知能力劃上等號，不是給孩子「教過了」，孩子就有能力和改變行為。雲生見到 12 年國教新課綱中強調了學生的「生活經驗」，並以此與學校課程發展重心相結合，著重透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域活動，經由學校本位課程的發展，依據社區脈絡建構學校願景，配合課程素養、協同合作、課程統整等做法，希望學生能夠把所學的經驗與知識貫穿起來，增加學習的效率、意義及應用價值，而不再是支離破碎、片段知識的記憶背誦。重點則賦予教師對課程的彈性與應用的空間，期能以社區與當地特色，設計生活化的課程，提高學生的學習興趣，並提升學生多元的能力。而所謂「生活化課程」是指學生在生活中與社會上所關心的問題，由處理及研討這些問題中，使學生獲得相關經驗及解決問題的能力。

雲生以兩個方式塑造出生活化的學習氛圍：趣味學習與非認知能力課程。在領域教學的研討中，由資深老師帶領進行創新教學方法的使用。包含 MAPS 教學、五感教學等。透過小組討論，分組合作學習，帶動學生思考，進而相互合作。領域教學活化，希望能突破枯燥的學習瓶頸，讓每個學生有自學能力。其次，雲生認為經由非認知能力的培養，才能實現 12 年國教的素養導向教學。國中部的校定課程就以四季挑戰課程為主軸，春季著重在社

區的主題研究，透過廣度學習，深度探究，著重找到事實本質，進而評估下一步的行動方案。夏季是自主服務旅行，孩子本來對世界就有探索能力，但因為社會的限制，造成能力逐漸消失，因此本方案是透過規劃、探索、實踐的過程，放手給孩子從計畫的擬定、服務場所聯繫到執行過程都讓孩子一手包辦，這可建立生活的信心。秋季是百岳登頂，以教學活動前預像與建構；教學活動中驗證與探索；教學活動後之歸納、統整、反思與討論三步驟，來成就孩子生命中的高度。冬季單車走讀來擴張孩子生命的邊界。孩子到學校，最主要的事，就是學會與世界真正的連結。所謂真正的連結不是表面或浮淺的人際關係，而是要孩子的主體經驗在不同時空背景下，與當時的人們探索創造過後的世界相連結。這樣的連結配合遠征式探索體驗，不僅讓孩子的內心受到激勵，同時可以呼應三個核心素養的轉化。

值得一提的是，雲生的學生以畢業前爬五座百岳作為自我實現的目標。校長觀察到現在孩子和大自然隔絕過久，「已經讓他們患了大自然缺失症……這種小孩由於長久沒有使用五官去查覺周遭的事物，因此少了創造力與專注的心。而爬山當初設定的目標就是，讓孩子在身體極限中，透過生理的感觸，與不斷反省自己找回原始的感動與學習動機，並伸出友誼之手，拉別人一把。一個人如果在高山低氧低溫的環境下，除了必須克服自己的身體限制，更要努力去幫助別人，並扮演好賦於的角色，這是百岳登頂的目的，也是藉由這樣的課程，讓孩子有持續的熱忱，並學習自我控制的能力。」因此秋季課程的目標，是搭架在學生有動機接觸校外真實情境，而課程將學生的興趣轉化成主動學習。透過教師敘述活動場域的背景故事，和學生生活經驗連結，一起建構活動意義，並賦予學生規劃活動之角色任務，營造學生對活動的期待與歸屬感，串連起學習機會。三個階段性的活動，將學生在認知、情意、與技能上都做好妥善準備：

1. 在教學活動前課程預像與建構：引起動機，確認主題與問題；蒐集資料，確認問題。並帶學生幹部到現場設計與學習，回校後加以演練，主要的目的是賦權增能給學生，讓學生可以在活動進行中，扮演好自己的角色。

2. **教學活動中驗證與探索：**「學生為主體的」教學理念之下，教師不再是教學過程中的主導者，也不再具有絕對的知識權威，取而代之的是「教學相長」，教與學是雙向關係，教師傳遞經驗、知識啟發學生深入思考、轉化、建構一套自我的價值信念；學生藉由教師的經驗傳承，並且結合自己的生活經驗，形成不同的價值觀，提出多元想法、意見與教師討論、溝通。所以，活動中每個學生依照扮演的角色去進行活動，包含大隊長、小隊長、解說員、支援者等，並將課室內所學的主題，在現場加以驗證和探索。
3. **教學活動後之歸納、統整、反思與討論：**活動後，將過程加以統整與歸納，包含報告、攝影展、學習單、影片分享，並且將經驗傳承給學弟妹。

不過，上述課程的成形與實施也並非一路順境。設校三年多來，大部分的老師由於年輕，經驗還在累積當中，因此在處理學生問題上，偶有跌跌撞撞。其次，家長的多樣需求與非典型家庭的比例過高，是學校教師在輔導學生上很大的挑戰。為了面對教師的專業成長需求，雲生選擇參加國教署前導學校與國教院研究合作學校，配合校外輔導團資深教師來帶領教師社群，後來資深教師調校加入，整個社群運作上逐漸具備自發動能，行政端也開創幾個時段，支持不同教師社群的運作，來共同研議解決課程、教學和輔導上的問題，也提升教師的專業素養，並逐漸累疊出專業自主的學校文化，也提出四個重要的期許：

1. **理解自我和他人：**卓越的教學需要了解自己、自己與他人的連結，以及讓教師為所有學生成敗負責的成長心態。
2. **良好的教室文化：**在卓越的教室文化中，教師專注於這個空間裡無數有形與無形的細節，以建立一個良好環境，在這個環境中，學生快樂地投入、專心於學業，並且對自己在學習和生活中，讓個人和集體成功，並感受到責任。
3. **嚴謹的教學循環：**卓越的教學意味著規劃和執行嚴謹、有趣的課程，這些課程符合邏輯的範圍和順序安排，並利用學生的個人資料來評量

該生是否精熟學習目標，以及在學習成就與成長等重大目標上的進展。

4. 熟捻的知識：教學既是藝術，也是科學。身為藝術家和科學家，我們負責建立自己對孩童發展、教育學和內容的了解。

雲生國中小雖位處特偏地區，學生數仍然可以持續增加，並在近年因為學校發展出特色，受到家長與社區的支持。經由雲生教師的不斷努力，孩子對於學校有強烈的歸屬感，並積極參與學校各種課程，慢慢地開啟學生的視野與涵養正向思考習性，並藉由和環境中的人事地物的互動，連結和環境友善關係，培養學生對人和環境的尊重與關懷也藉由真實情境題材，深化學習內容、促進有意義學習，也見到成績或者品格的提升。這幾年課室內搭配課室外的教育對學生的身心健康、學業學習、個人發展、社會能力與環境關懷都極有幫助。學校見到孩子臉上的喜悅，也體認到學生是學校的最珍貴資產，促使學校願意不斷前進。

柒、學校案例之綜合分析

整體來說，研究團隊試圖理解執行新課綱轉化學校在過程中的理解、詮釋、轉變、掙扎、認同、調適等現象，並對這些豐富多樣的歷程進行省思與分析。建立在對活動理論分析架構的認識上，我們帶著以下的問題構想，開放地來記錄研究發現，並進行進一步的探問。接著，研究人員同時進行各個學校的單一個案深入敘寫，並針對有意義的主題進行跨學校個案的比較（見本書各章）。本節先以活動理論為視鏡，從第四節所歸納的問題意識和圖七所展示之研究合作學校轉化新課綱活動的意象中，我們可以進一步從前節的學校課程轉化檔案，概略從研究合作學校「和而不同」的變革行動中，提出對應第四節問題的回答方向，並說明進一步的深入研究問題如後：

一、課綱轉化的媒介工具

課程綱要僅是行諸文字的行政命令。從規則的制訂，到客體 / 對象真正

能感受到學習經驗的改變，途中有相當多的鴻溝、不足、衝突需要化解與銜接（Engeström, 1990, 1993）。學校教師做為學校活動的主體，運用校內的社群與分工機制、修訂或調整進行教學活動的工具（如教材、主題課程、評量實施）、消化並詮釋課程綱要的精神與指示，融匯到學校的本位課程當中。不僅如此，學校系統也和其他外界系統互動，取得課綱轉化的支持資源。從研究合作學校的運作經驗加以分析，請課程中心研究員宣講課綱、分享並討論素養導向模組教材、尋找試排課表的作法或軟體、爭取多個計畫的經費支持、運用行政單位的政策工具組織教師社群或課發活動等，都是前段所提及五所研究合作學校所採取的重要媒介工具。此外，我們必須進一步指出，由於缺少這些媒介工具，主體能夠投入改善狀態的行動能量（以本研究而言：讓學校動起來試行新課綱）將大受限制，使課綱的轉化將難以為繼。因此每一個媒介工具的效果多大，能夠作用於何處，是未來值得進一步研究的課題。

二、觸發課程轉化的動機

活動系統之內任一環節的擾動，可能觸發整個系統失去穩定不再平衡的狀態（黃譯瑩，2003），這個內部的緊張關係，讓身在其中的其他節點與人物或可能起而調整系統（Barab, Evans, & Baek, 2004）。以十二年國教課程的即將上路與課程轉化案所帶來的系統擾動，將促使哪些節點與人物採取行動？而採取行動的動機，也是學校研究中饒負興味的議題。從研究合作學校的經驗來說，課綱改變的擾動，確實是富南、福氣、和桃李這三所學校中較為積極的教師和行政人員採取行動的動機。有的學校認為可以從這個機會獲得校外資源的溢注。除了可見的資源之外，擔任試辦學校，將比一般學校在正式實施時，累積更多的新課綱辦理經驗，也是爭取面對衝擊的緩著陸策略。不僅如此，扮演國教署的前導學校或國教院的研究合作學校，對於地方或社區而言，亦可作為學校辦校成果卓著的佐證，對校譽有正面的幫助。此外，「面對變革」的宣示，亦是一個促使學校全體成員打破常態傳統，走出舒適區，嘗試創新，使學校師生獲致展化學習、拓展專業視野的機會（Cole & Engeström, 1993）。

三、實踐課綱轉化活動的情境

研究合作學校各有其所在的特殊脈絡。學校大小、城鄉區位、家長關心教育程度、教師素質、社區資源、校園文化等等，都會形塑學校系統實踐課綱轉化活動的獨特策略。故深入理解個案學校策略與相對應的情境，對學校課發經驗的可推論性相當重要。從研究合作學校中雲生、品光、與桃李的經驗可以得知，近年來教育改革帶給教師彰權益能（empowerment）的努力、課程鬆綁、教師協作等改變，成為各校教師能夠主動改進教學和專業發展上的基礎。更有以者，學校行政主管期望能親身扮演課程和教學的促進者和領導者，輔以一群能專業自主的教師，讓校園內部一直有動起來的能量。不過外在因素所塑造的情境，在課綱轉化活動中可能是憂喜參半。若學校串連了對的資源、社群、網絡，建構出正向的改革情境，則學校教師可以獲得鼓舞與同行的支持。否則，傳統以升學與競爭為主的文化，將不斷挑戰課綱轉化活動的永續可能。大多數研究合作學校則以校內已經具備一定基礎的特色課程，作為在精神與實踐上接軌十二年國教新課綱的試點課程繼續發展，允為在考量情境之下的明智作法。

四、運作課綱轉化活動的重要角色

在研究合作學校的經驗中，課綱轉化活動的重要角色，首先便是在學校這個社會網絡中的核心人物。這些核心行動者未必是擁有職務權威的校長、主任、或領域召集人，而也可能是非正式組織中的明星教師、剛進入學校的新血教師、或是機緣成熟願意出來登高一呼的資深老師。以品光為例，透過學校逐步有系統組織的強化教師專業社群，意在使教師社群未來能扮演實踐課綱轉化的職能。不過該校歷史與藝術人文教師的自發合作和教學實踐，亦帶來了正向的影響。從個人的層次往上拉到團體，則可以見到教師社群、或某領域 / 科目的虛擬團體，亦可以扮演課綱轉化的重要角色，並發揮比個人更為強大的力量。

五、課綱轉化活動的目標設定

目標設定是系統成員預先設想未來系統經過變動躍遷之後再次回到的理想穩定狀態。研究合作學校多以綜合十二年國教所提出的自發、互動、共好精神，以及各校在發展歷程中所獲致的共識，調適為新的學校願景或課程地圖。在符應十二年國教理念目標的調適活動當中，研究合作學校會採取主體學習與實踐（Engeström, 1987）的方式達成目標設定，其作法包含了與具備詮釋總綱職能的國教院密切合作，試圖理解課綱內涵；若國教院及研究人員無法提供適合學校所需或能夠理解的十二年國教內涵，學校則會參考他校作法、延續學校教育目標、或自行以過往的教改經驗詮釋新課綱的內涵，作為落實目標設定的策略。以富南和雲生而言，兩所學校事實上是以該校已經有共識的學校教育目標，接納十二年國教總綱的精神來繼續校本課程的深化，彰顯出學校在目標設定上的主體性。

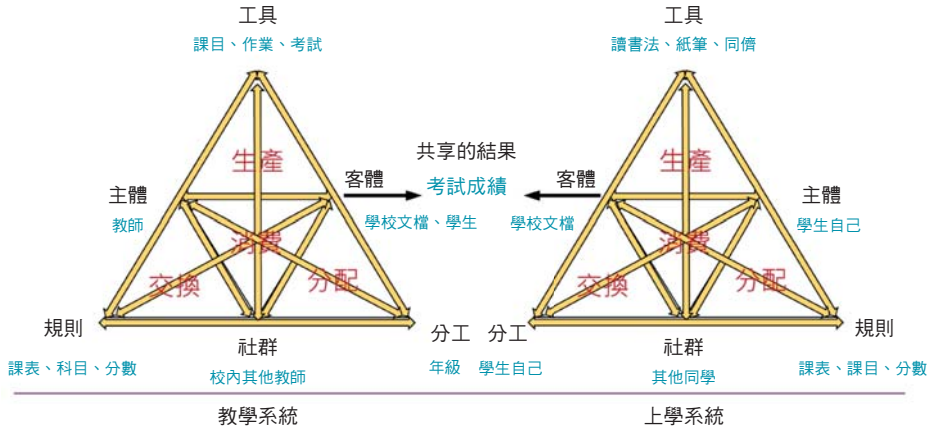
六、課綱轉化活動的組織

研究合作學校的課綱轉化，需要能運轉的組織加以執行。此處的組織有動詞有名詞兩個層次，首先是對課綱轉化具備權責意識的成員，會進行團隊的組織工作，其次才會出現可見的課程發展組織或社群。以個案學校來說，學校校長和教務主任大多認為參與研究合作學校或前導學校，此時課綱轉化的成敗責任在身，故會透過手中的政策工具、身為資深教育人員的魅力、或其他正式非正式的影響力來加以推動。本研究中可以見到部分學校的校長或主任的角色相當關鍵，確為課綱轉化的靈魂人物；其他學校則可能較由各領域教師團隊自行運作。有趣的是，國教院的研究人員或商借教師，有時候在組織的運作中可能扮演比外界諮詢更為吃重、甚或部分主導推動組織進行課綱轉化的任務。因此，在分析課綱轉化活動的組織時，研究角度必須同時照顧到組織的構成與組織如何發揮效能這兩個層次。

七、課綱轉化活動的預想成果

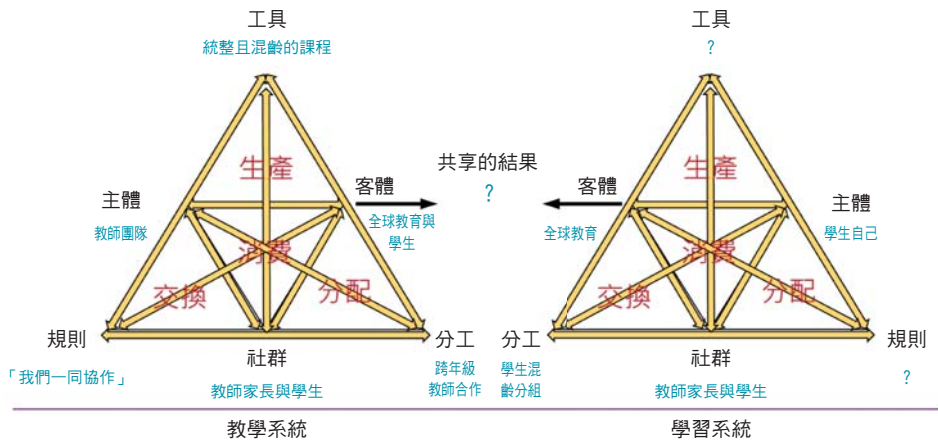
課綱轉化的預想成果與實際落實的情形必然會有所不同，而帶來落差的原因，是研究人員希望汲取經驗之處。不過目前各研究合作學校受限於領域綱要尚未定稿發佈，因此還無法進行大規模的整體課程翻動。單以各校所進行的彈性學習時數而言，由於研究合作學校多採取以現有校本課程轉化為彈性學習時數的作法，事實上對課程整體結構的衝擊尚屬有限。這個總結性的成果考量則有待未來進一步分析。不過，對於課綱的轉化，是否能在變革後，促使教師和學校跨越原本的疆界達致新的專業成長，Engeström (2008, p. 86) 在分析教師團隊的活動運作時，認為介於制度規章和課室教學之間，他所稱之的中層結構：評分與測驗實施、學校時間空間的分配、學習材料的運用、校園空間的分配、學生的分群、學校與外在世界的聯繫、教師互動的樣貌，才是影響轉化成效的關鍵，值得研究人員在下一個階段的課程改革研究中繼續深入探討。Engeström (2008) 進一步指出，課程改革是一個活動系統與其相鄰活動系統的整體改變。他所分析的教師團隊，設定了改變學習文化的目標，將傳統的教師教學系統與和學生的上學 (school-going)⁵ 系統 (見圖九)，經由教師教學系統的改變，連帶把學生的學習轉化為帶有世界觀，並且正在發展中的學習系統 (見圖十)。這個教師社群，不但改變了教學系統中的工具 (從分立的測驗考試作業變成統整的課程活動)、社群組成 (從老師拓展為親師生合作)、分工制度 (從年級老師各自為政成為混齡協作)、客體 (從只是不斷產出諸如週記聯絡簿作業抽查本這些學校文檔轉化為學生學習)、師生共享的結果 (超越考試成績)；也連帶地逐漸改變學生為中心的學習系統運作。

⁵ Engeström 在文中特別把學生的上學定名為 school-going，是指出傳統的「上學去」恐怕未必真的有學習的意義存在，因此用 school-going 描述「上學的活動」比較名符其實。



圖九 傳統的「教學」與「上學」系統中兩者互動樣貌

資料來源：譯自“From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work”, p.89. By Y. Engeström, 2008. Copyrighted by the Cambridge University Press, London, UK.



圖十 經由全球教育教師團隊擬轉化的「教學」與「學習」系統（問號意指刻正形塑中）

資料來源：譯自“From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work”, p.91. By Y. Engeström, 2008. Copyrighted by the Cambridge University Press, London, UK.

捌、結論與建議

本文說明了如何運用活動理論作為理論視鏡，來分析新課程綱要在學校現場的轉化行動。我們認為，課程轉化所帶來的改變，當是意義詮釋、在地化、實踐、以及反思等不同層次的躍遷。使用 Engeström 的活動理論，研究人員可以看到學校和新課綱之間，在複雜系統、常態傳統、擾動挑戰、跨界學習、實踐轉變等多重面向的互動。運用多重個案研究的取徑，研究人員能分析各研究合作學校作為課程轉化系統，理解其在所處特殊脈絡之下的決定與影響。如同活動理論其中之一的目的，是檢視系統成員展化學習的結果，本文中所簡述的轉化歷程與配合活動理論的綜合分析，以及其後各章節的議題深入探討，也是研究人員或讀者學習到「課程改革現場人員在課程轉化所學」的契機。本結語部分，便對目前的課綱轉化做一暫時結語，並提出兩個未來研究的方向：將個案學校視為一個活動系統的研究建議，以及觀看本研究計畫為一個活動系統的潛力。

一、對課綱轉化的結論

如同本章開始所言，課程綱要的轉化絕非發佈即實現，而是一個複雜的轉化歷程，也是一個活動系統調適衝擊，在內外部不斷的互動運作與改變彼此。改變所帶來的緊張，有著帶動主體學習實踐最後獲得成長新視野的契機。研究人員從研究合作學校的轉化經驗中，見到學校教師在複雜歷程中面對擾動所展現的生命力。同時，課程綱要的文字精神，也在學校的吸納與詮釋之後，在課室教學的實踐裡與師生同行。

二、對個案學校視為一個活動系統的研究建議

對於閱讀活動理論的讀者來說，可能會認為其理論提供了解析學校運作很多值得觀察分析的角度，也可能想要將研究合作學校本身就視為一個活動系統，並以此檢視學校在面對課程改革時進行的改變與行動。在理解學校運

作、或理解活動理論內涵的層次上，採取將學校本身視為一個活動系統的策略有其可行性。但是若要實際進行以活動理論為研究架構的學校現場研究，以學校為單位的活動系統仍然過於複雜。以 Engeström 及其學生的研究為例（如：Engeström & Middleton, 1998），其所分析的活動系統仍然是較為微觀的，如：交通法庭上判決酒駕的法庭活動系統、一個飛機駕駛艙內的工作活動系統、或者實驗室內一群科學家從事研究工作的活動系統等。因此，研究人員若要善用活動系統做課程改革的分析，先慎選層面較小的系統，經由先行理解小系統中的運作樣貌之後，再逐步擴展研究到較大的系統，以及多個活動系統之間的互動，當是執行面上較為可行的作法。

三、後設分析本研究計畫為一個活動系統的可能性

從陳斐卿、林盈秀、蕭述三（2013）的研究省思當中，我們看見研究人員審慎地處理了進入學校場域的實踐關係，也因而反省到研究人員與學校系統的互動，必然是擾動因素之一的事實。研究人員作為本計畫案的主體，在與個案學校的參與互動歷程中，其實並非只是研究田野的探針而已。考慮到學校現場的社群、工具、規則、和結果的互異（可參考圖四加以設想），研究團隊在入校時不但顯示對學校脈絡的高度尊重與理解，也展現出因地制宜的參與作法。將研究計畫（或綜整各級學校研究的總計畫）視為一個活動系統，亦可進行如同「研究的研究」的後設分析（meta-analysis），探討如：研究合作學校與國教院合作關係的制度設計，研究人員所運用的工具或符號，如何在系統之內與系統之間交換、消費、生產、分配，並獲得何種研究成果。研究活動系統中也會發現節點之間的矛盾與緊張，是如何經由溝通、調整、化解而達致新的平衡狀態。這些深入的理解與反思，將能加強國教院研究人員在研究知能上的展化學習，厚實未來教學研究能量，也應該是未來國家教育智庫在進行學校研究時值得採取的方式。

參考文獻

- 林彥宏、陳佩英（2011）。偕同改進而生的矛盾：中學—大學伙伴關係的轉化與再生。**教育研究與發展**，7（4），103-130。
- 陳佩英、曾正宜（2011）。探析專業學習社群的展化學席經驗與課程創新行動—活動理論取徑。**教育研究集刊**，57（2），39-84。
- 陳斐卿、林盈秀、蕭述三（2013）。教師合作設計課程的困難—活動理論觀點。**教育實踐與研究**，26（1），63-94。
- 陳美娟（2015）。我國國民補習學校課程綱要總綱研擬團隊的展化學習歷程研究。國立台中教育大學教育學系博士論文，未出版，台中市。
- 黃譯瑩（2003）。**統整課程系統**。臺北市：巨流。
- Barab, S. A., Evans, M. A., & Baek, E.-O. (2004). Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In Jonassen, D. (Ed.), *Handbook for Educational Communications and Technology* (pp. 199-214). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Barone, D. M. (2004). Case study research. In N. K. Duke & M. H. Mallette (eds.), *Literacy research methodologies* (pp.7-27). New York, NY: Guilford.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working, and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J.

- Lave (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp.64-103). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, R. -L. Punamaki (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-406). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001a). *Activity theory as a framework for the study of organizational transformations*, Paper presented at the conference of Knowing in Practice, University of Trento, Italy.
- Engeström, Y. (2001b). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133.156.
- Engeström, Y. (ed.)(2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. London, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Middleton, D. (eds.) (1998). *Cognition and communication at work*. London, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Pnuamaki, R. (2005). *Perspectives on activity theory*. London, UK: Cambridge University Press.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In I. J. Goodlad and Associates (eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San-Francisco: Jossy-Bass.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks,CA: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zurita, G., & Nussbaum, M (2007). Conceptual framework based on Activity

Theory for mobile CSCL. *British Journal of Educational Technology*, 38, 211–235

第三章 十二年國教課綱的學校本位課程發展與桃李國中小案例探究

壹、緒論

隨著 21 世紀知識經濟時代的來臨，追求卓越及績效、提升國民基本能力成為各國教育改革的目標，臺灣亦於 2014 年開始實施十二年國民基本教育，除入學招生方式的改變之外，課程教學更為關鍵。其中，攸關學生學習的十二年國民基本教育課程綱要總綱（包含總綱、領域 / 科目 / 群科課綱等，以下簡稱十二年國教課綱），而十二年國教課綱總綱，已於 2014 年 11 月 28 日由教育部發布，預計從 2019 年 8 月開始正式實施。

十二年國教課綱秉持「素養導向、連貫統整、多元適性、彈性活力、配套整合」的原則進行研修（范信賢、洪詠善，2015），提出「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的課程願景、「自發、互動、共好」的基本理念，而其落實，重要的支柱之一即為學校本位課程發展。於此，十二年國教課綱在部定課程的共同基礎外，鼓勵學校發展辦學特色，在領域學習課程及彈性學習課程規劃上，給予各級學校更多彈性設計的空間，強化學校本位發展以促進學生為學習主體的適性學習。

從官方的正式課程要轉化到教學現場的運作課程，是一段蜿蜒且曲折的歷程。以往「中央—邊陲課程發展」（center-periphery curriculum development）是我國課程開發的主要型態：擁有共同的教育目標、課程的決定權為中央所掌握、參與課程設計與編制的是學者專家、課程方案是預先設計好而且難以調整的內容，教科書也是統一的版本。因此，學生的個別差異難以受到照顧，教師的專業自主難以彰顯，課程也無法兼顧地方與學校

的個別特性，以滿足教學現場的需求。九年一貫課程實施之後，賦予學校辦學更大的自主空間，然而，課程改革是一段漫長且漸進的過程，其中所涉及到的制度、資源和慣習的改變，需要一定的宣導、溝通與時間的醞釀，讓課程理想與現實情境不致落差過大。為了使課綱能夠最大程度的被實現，得藉由學校的課程轉化以協助課綱落實。

基本上，學校層級的課程轉化，涉及學校成員的能動性以及成員之間的互動與協調，是一段課程理念與實際相互交融的歷程。學校行動者之間則構成複雜的互動網絡，各自擁有結構性的資源、權力與限制。課程轉化的歷程需要行動者發揮自身的作用，並且相互協作，將理念逐步轉化為具體可行的課程內容。課程綱要在學校層級的實施則有賴建立各個關鍵的課程行動者之間的連結，包括學者專家、政府（中央與地方）、學校教師、家長、社區之間的環節，形成課程慎思（*curriculum deliberation*）社群與協作平台，這些不同層級的課程行動者，均與課程從理論轉化到實踐的過程息息相關（張素貞，2009）。本文希望透過學校本位課程發展以及課程轉化相關理論的梳理與綜述作為論述基礎，運用活動理論架構，以呈現出十二年國教課綱前導學校中的行動者所進行的課程轉化歷程。Engeström 與 Sannino（2010）認為在探討主體行為的能動性時，必須深入主體所處的情境脈絡中，了解其中所牽涉的工具、規則、社群、分工等相關因素，同時也須考慮歷史因素的影響。學校的課程行動者主要包括校長、行政人員與教師，本文試圖描述學校的課程行動者如何與其他學校成員協作以轉化課程，藉由不同的途徑達成課程轉化的目標。由於校長、行政人員與教師的職責以及思考立場不一，對於課程轉化的想像及傾向亦不盡相同。因觀點不同所致的張力與衝突，遂成為課程行動者進一步轉化課程的重要驅力，也使得課程轉化具有多元觀點對話的特性。簡言之，學校層級的課程轉化是不同的行動者之間相互溝通、解決問題，共同發展課程的一系列行動，針對這一系列行動的理解，即可描繪出學校本位課程轉化的不同途徑，也能突顯學校本位課程轉化的問題與困境。

具體而言，本文希望以十二年國教課綱之轉化實踐為脈絡，深入描述案例學校中的學校本位課程轉化情形，分析其轉化的途徑為何？轉化的具體成

果為何？相關行動者在課程轉化歷程中面臨哪些狀態？行動者又是如何因應不同情況並生成課程轉化的動力？從案例學校的課程轉化經驗，透過彙整與反思的過程，建構案例學校課程轉化的特點。同時，本文試圖反映學校在課程轉化過程中遭遇到的問題與困難，作為其他學校課程轉化之參考。

貳、十二年國教課綱與學校本位的課程轉化

學校本位課程發展涉及學校校長、教師等行動者，為何發展、如何發展、發展何種學校本位課程等議題。所謂課程轉化（curriculum transformation），是指將具有價值的抽象理念，依據教師教學與學生學習的原則，逐步規劃成具體、可行的教學內容，以供教師有效教學、學生有效學習的過程（吳清山、林天佑，2011），也就是將上位、抽象的理念與目標，逐步轉化成具體且容易實施的課程內涵。

課程綱要必須具備因地因校置宜而調整改變的彈性，九年一貫課程開始倡議學校本位課程的發展，十二年國教課綱進一步鼓勵學校結合願景發展辦學特色，在國民中學教育階段領域學習課程及彈性學習課程的規劃與設定上，給予各級學校更多的空間，並讓學生獲得自我實現的學習機會。十二年國教課綱在課程架構上賦予的學校本位課程發展空間舉例如下：

- 一、在符合教育部教學正常化之相關規定及領域學習節數之原則下，學校得彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習型式的跨領域統整課程。跨領域統整課程最多佔領域學習課程總節數五分之一，其學習節數得分開計入相關學習領域，並可進行協同教學。（教育部，2014，p.11）
- 二、國中的自然、社會、藝術、綜合活動、健康與體育、科技等領域，均含數個科目，除實施領域教學外，亦得實施分科教學，同時可在不同年級彈性修習不同科目，不必每個科目在每學期都修習，以減少每學期所修習的科目數量，但該領域的每周學習節數加以保障。（教育部，2014，p.11）

三、保留國中小彈性學習課程，並規範彈性學習課程由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程。彈性學習課程依照學校及各學習階段的學生特性，可選擇「統整性主題/專題/議題探究」、「社團活動與技藝課程」、「特殊需求領域課程」或是「其他類課程」進行規劃，經學校課程發展委員會通過後實施。（教育部，2014，p.11）

Goodlad（1979）指出，課程轉化涉及理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程和經驗課程等層次。課程轉化的歷程，即是將依理念所規劃的理想課程，逐步轉化為政府機關所規劃、認可與採用的正式課程，進一步經由教師與家長等教育相關人員對於正式課程理解後產生知覺課程、教師實際在班級教學時所執行的運作課程，最後轉化為學生實際學習到的經驗課程。至於課程理念是否被接納、接納多少或如何接納，則會影響到各個層級的課程轉化過程，而各層級課程轉化過程中所採用的各種方法、產生的結果及影響因素都極為重要（黃政傑，2013），也都必須接受各種勢力的挑戰且持續不斷地被協商（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。具體而言，從上層的理想課程到下層的經驗課程，是一連串的轉化過程，其中涉及由上而下甚或由下而上的理論與實際之間的溝通與轉化，也涉及不同課程行動者的互動協作，包括學者專家、教育行政機關、教師、家長與學生。其中，教師扮演著學校層級課程轉化的關鍵角色，轉化歷程中持續不斷的與相關人員、行政體系、學校情境進行對話、合作與衝突，也勢必影響最終的課程決定（Green, 2007）。

一般在探討學校層級課程轉化時，較多的研究聚焦於校長、學校行政如何根據國家課程的規範以發展學校本位課程（黃鴻文、湯仁燕，2005）。然而，如同 Giroux 所言，教師不應局限其自身角色，應自許為一個「轉化型的知識份子」（transformative intellectual），亦即不再自我設限為只是完成專家或上級長官所交付任務的技術執行者，而是能夠對社會及宰制階級進行批判與質疑的工作者（方永泉，1999）。教師並非只是被動的接受者，而是課程的有識之士，他們同時也是潛在的創造主體—教師對課程改革與教學實

踐有著自我解構、自我轉化和再生產的可能性（范信賢、洪詠善，2010）。教師若僅是完成官方的正式課程改革任務的「執行者」，則不需思考理論的精神與內涵，只需技術上的完成任務，其結果將導致理論與實踐的疏離（歐用生、黃騰，2007）。學校層級的課程轉化是不同的教師主體之間相互溝通、解決問題，共同發展課程的一系列活動，針對這一系列活動的理解，即可描繪出學校本位課程轉化的模式與途徑，也能突顯學校本位課程轉化的問題與困境。

參、研究方法及個案學校描述

一、研究方法

學校中的教育現象常常是逐步建構、逐步發展的歷程，Bogdan 與 Biklen（2007）認為質性研究重視現象發展過程的特質，特別適合運用於教育領域的相關研究之中。本文為深入了解學校現場真實發生的校本課程轉化各方面的微觀問題及相關影響因素，如校長領導、教師互動、行政支持，或其中的微觀政治與衝突等，因此採取質性的個案研究方法。另外，由於豐富的研究場域相關資料往往來自於對整體情境、歷史因素、相關經驗的深入了解，因此教育情境脈絡以及各項因素彼此間的互動情形便顯得十分重要，這也是採取質性研究取向的重要因素。此外，Feagin、Orum 與 Sjoberg（1991）認為，以單一學校為探索的對象，能夠脈絡化的（contextual）、整全性的（holistic）理解學校的發展。

為進一步了解在學校現場真實發生的學校本位課程轉化經驗與現況，本文選擇國家教育研究院一所十二年國教課綱轉化實踐研究合作學校—桃李國中小（化名）為對象，除了可同時了解國中及國小的轉化情形之外，且該校為中大型學校，更須系統性的課程領導與教師社群發展，而有助從中抽繹出學校本位課程轉化的參考原則。

具體而言，本文以半結構式深度訪談、參與觀察及文件分析等三種方法以蒐集案例學校的相關質性資料。考量研究需求與個人意願，本研究採取立

意取樣的方式進行訪談，選擇特定、具代表性的人物及事件，原則上受訪者皆具有實際參與桃李國中小學校本位課程轉化的經驗。本研究一共邀請七位學校人員接受深度訪談，其中包括校長、主任、行政人員與教師。參與觀察的部分則涵蓋桃李國中小的多項課程相關會議或活動，包括行政會議、教學研究會議、領域召集人會議、教師晨間會議、課程研究發展會議、導師會議、學校本位課程發表會、公開授課、共同備課會議、課程活動觀察、課程統整週、校外踏查等，觀察重點聚焦在學校本位課程轉化相關議題上，包括學校本位課程轉化的途徑、措施、內容、相關人員、教師群體、學生、資源、困境等。文件分析則針對 2014 年至 2016 年間的學校本位課程轉化相關文件進行分析，分為桃李國中小的背景資料、課程轉化資料、相關會議記錄等三大類。主要提供研究者檢視桃李國中小學校本位課程轉化的實際情形與經驗，以協助研究者進一步的了解與檢證。

二、資料編碼說明

研究者於 2015 年 3 月至 2016 年 3 月間，在徵得學校校長同意之後正式進入研究場域，並於公開會議中向各位教師說明研究用意。本研究受訪人員包含校長、主任與教師，每次訪談時間約 60 至 90 分鐘不等，視實際情況而定，訪談錄音檔皆轉錄成逐字稿，共計 11 份。另外，本研究針對 12 項相關會議與活動進行參與觀察，觀察時間約為 80 小時，觀察次數共計 49 次。根據保密原則，人名皆以化名取代，資料蒐集後建立索引並予以編碼，訪談日期則羅列於後，例如針對校長的訪談編碼為「訪 A，20150319」；觀察記錄的編碼則以項目代號加上日期標示，例如 9 月 9 日的行政會議標示為「觀 A，20150909」，如表 1 所示。文件的分析則依（A）桃李中學的背景資料、（B）課程轉化文件、（C）相關會議記錄等三類進行編碼，例如 2015 年 7 月 1 日的課程研究發展會議資料即以「文 C，201500701」表示。

表 1 研究資料編碼彙整表

編號	職稱	性別	任教領域	行政資歷	訪談日期
A	校長	男	無	27 年	20150319、20151125
B	主任	男	自然	4 年	20151012、20151110
C	組長	女	英文	3 年	20151027
D	教師	男	自然	4 年	20150513、20151104
E	教師	男	英文	3 年	20150319、20151105
F	教師	女	社會	3 年	20151207
G	教師	女	國文	2 年	20151119

編號	項目	觀察日期
A	行政會議	20150909 到 20160113 (每周 1 次, 共計 19 次)
B	教學研究會議	20150701、20150914、20150922、20151022
C	領域召集人會議	20151002、20151106
D	教師晨間會議	20150922、20151006、20151103、20151201
E	課程研究發展會議	20150701、20150923
F	導師會議	20151012、20151207
G	學校本位課程發表會	20150701、20151103、20160120
H	公開授課	20150513、20150921
I	共同備課會議	20150921、20151021、20151118
J	課程活動觀察	20151028、20151104
K	課程統整週	20151109 到 20151113 (共計 5 次)
L	校外踏查	20151223

三、個案學校概述

桃李國中小位在新北市樹林區柑園一帶。1997 年，當時的台北縣政府因應台北大學遷校三峽，設立「台北大學特定區」，全境約 200 公頃，鄰近的柑園文教基金會，得知特定區有中學與小學預定地後，主動發起「社區

造校」，以「現在阿公阿嬤種樹，將來陪伴子孫讀書」為訴求，開始「拜訪老人、尋找老樹」，鼓勵居民把從小一起成長的樹移植到新校地，陪伴將來子子孫孫快樂成長。後來，經縣府核定以桃李國中小（化名）為校名，並於2008年開始招生，目前為普通班70班（國小49、國中21），全校學生近2200人，全校教職員合計150人，繼續繁衍土地的愛與力量。

這一所在地居民奔走籌設的學校，迎接的卻是因新興北大特區而移居的外來居民，在生活習慣、信仰價值、思想文化各方面，與傳統在地居民形成異質而多元的共存狀態。學校就立在現代與傳統之間、水泥叢林與自然生態之間、城鄉的交會口、都會中產與在地居民的介面，加上又是國中小合校辦學的九年一貫學校，學校治理更為複雜。然而，「異質而多元」正是演化的契機，引領親師生一步步邁向學校發展的旅途。

九年一貫課程時，學校本位課程常被窄化為「彈性學習時間」，十二年國教課綱的學校本位課程範疇，明確的包含「部定課程」與「校訂課程」二者。面對十二年國教課綱的試行實施，學校以「學校本位課程」概念統合十二年國教課綱中「部定課程」與「校訂課程」的分劃，更希望以「學校本位課程發展」精神落實十二年國教課綱理念目標與架構內涵，以型塑學校獨特臉譜，進而豐富臺灣整體教育圖譜。桃李國中小參與十二年國教課綱轉化與實踐的研究合作重點如下：

- （一）校訂課程發展：國小部分以「桃課師」鼓勵新課程方案的創發，並以「統整課程週」繼續深化既有的學校本位課程地圖。國中則開始進軍「彈性學習課程」與試行「科技學習領域課程」。學校從既有願景與學校本位課程地圖為基礎，從校訂課程發展為起點，學校鼓勵教師展開十二年國教課綱架構下課程方案的創發，為促成部定與校訂課程之連結以及鼓勵教師嘗試跨領域統整，因此以「統整課程週」繼續深化既有的「學校本位課程地圖」。尤其國中部開始規劃「彈性學習課程」與試行「科技領域課程」，並依據發展結果逐年調整及建置學校本位課程地圖。
- （二）部定課程結合校訂課程的巧思設計：國中教師教學向來偏重學科本

位，因此，在校訂課程發展的基礎上，從各領域部定課程結構中，教師從任教領域教學設計中，嘗試與總綱核心素養對話與轉化，引導改變教學設計與學習策略，同時結合校訂課程規劃學校學習情境，如學校生態池也在歷年來自然科任老師努力下漸漸和導師和不同領域教師合作，結合學生社團漸漸發展出有課程底蘊的生態池。彙整學校課程實踐機制的設計巧思舉例如下：

表 2 桃李國中小的校本課程實踐機制與方式

九年一貫學習領域	實踐機制	教學方式	預期效益
國語文	專題研究	七年級教授專題研究相關知識，八年級分組實作，每小組須提論文一篇，並製作簡報分享，九年級鼓勵個別自主研究。	運用國文課所學聽說讀寫及文化觀察思考、邏輯批判能力，關心生活周遭問題，逐步建構在地知識寶庫之「桃子腳學」。
英語文	一班一國	七年級連結某國外學校班級，先以電子郵件溝通，繼而發展視訊會議討論問題，最後有機會促成實地互訪。	從電子郵件的讀寫能力，到視訊溝通的聽說能力，在互動交流中，討論各種在地和國際議題，深化學生的在地情感，並提升全球視野。
自然與生活科技	校園導覽	主要從生物課的學習出發，從認識校園植物，到發現校園的綠建築、特殊景點，繼而開始向同學、家長、學弟妹、來訪外賓、社區人士解說。	透過實地解說，除了更深化課堂的學習，更希望鼓勵跨領域的統整，發展繪本、戲劇、歌舞、網站等多元的解說方式。
數學	數學桌遊	針對每一單元的學習，設計桌遊與數遊活動，提供學生實際練習、應用機會，再輔以均一教育平台，提升學生學習動機與成效。	希望讓數學的學習更趣味化、具象化，讓學生更容易學習、學得更好，因此也更喜歡學習。

(續下頁)

九年一貫 學習領域	實踐機制	教學方式	預期效益
社會	洞察柑園	走出校園，進入社區，包括學校所在地，體現未來與時代感的「北大特區」，以及學校母文化的發源地，擁有自然與傳統的「柑園農村」，實際運用所學，觀察、調查區內的人事時地物。	在「無地 FUN 史」的北大特區，逐步蒐集整理地方史料、恢復集體記憶，並規劃藝術園區以及社區節慶活動。

肆、桃李國中小學校本位課程發展與轉化模式

學校本位課程發展中校長與行政人員課程領導扮演重要角色。104 學年度，桃李國中小邁開十二年國教課綱學校本位課程發展與轉化的第一哩路，從由上而下、由下而上的課程轉化模式來看桃李國中小的案例，可以發現上下交融的實踐歷程。十二年國教課綱對學校而言創造了學校課程發展的張力，如何引導行政團隊看見學校所擁有利基，以及轉化為學校日常行事與教學活動或慣例，創造更多的機會提供親師生實踐十二年國教課綱強調的素養導向，自主學習，跨領域統整專題 / 主題 / 議題探究學習等等的空間與資源是校長和行政團隊重要的目標。

一、從上而下的課程領導轉化

首先從上而下的課程轉化中，桃李國中小校長認為，學校只需要一套課程，即是以學校為本位所發展出來的課程。學校要先引導教師加以轉譯與解構課綱的部定課程，並且與校訂課程融合，統整成一套完整的學校課程地圖，而非劃分成部定與校訂兩套獨立的，甚至是互斥的課程體系。因此，課程轉化無非是希望有機的整合正式課程與紮根於在地的知識與經驗，考慮學生學習的統整性、脈絡化與生活化。

藉此，從課程領導角度，桃李國中小由上而下課程領導的轉化途徑說明

如下：

（一）建置課程轉化平台

桃李國中小校長與行政團隊在既有基礎上，盤整不同人力與資源，規劃不同行動主體之間的協作關係，目的在於搭建永續性的課程發展平台。其中，「學校本位課程甄選」即為桃李國中小重要的轉化平台，所有教職員工，不論是正式教師、代理教師、兼課教師，甚至約聘雇教師等，都有發展學校本位課程方案的提案機會，以能共同建構學校本位課程。希望藉由「學校本位課程甄選」以轉化學校本位課程、鼓勵教學創新，進而提升學生的學習動機。此外，也希望在學校本位課程地圖初步成形之後，教師社群進一步發展具體的教案、教材及評量，讓每一個學校本位課程方案能夠更加完善（文 B，20150113）。

以 104 學年度為例，桃李國中小的學校本位課程甄選便產出了十多套課程，每一套課程均涵蓋了不同的課程主軸，跨越不同的課程領域，以跨領域統整主題探究學習為課程設計的出發點，促成不同領域的科際疆界的統整、貫穿（觀 G，20151103）。在教學現場中，跨領域的課程所代表的意義在於，教師必須「跨界」合作，突破各自的學科界線，改變以往以學科為中心的課程思維，而以學習主題、生活經驗為軸心，連貫、統整相關領域使學生習得脈絡化的知識內容。倘若這些課程在教學現場運行順暢，便能納入學校本位課程地圖之中，形成常態性、永續性的學校本位課程。

學校本位課程甄選分為學期初、學期中與學期末三階段，採鼓勵性質。期初由不同教師社群自行提出課程架構與內容概要；期中分享實施過程、現況與初步成果；期末則針對實施困難進行省思與修正（觀 G，20150701、20151103、20160128）。通過甄選的課程方案，便有機會納入學校本位課程地圖中，成為常態性的課程，獲得學校行政的常態性支援，教師社群也能獲得具體的獎勵。桃李國中小的學校本位課程地圖共發展出近四十套不同領域的學校本位課程方案，包括跨年級、跨領域的課程設計（文 B，20150616），相較於其他學校實屬少見。

課程方案透過學校本位課程甄選進入課程地圖中，激勵老師成為有貢獻

的合作行動者，更深層的意涵在於維繫學校課程發展的能量與文化。其一，制度化的學校本位課程機制不因校長的調動而中止。中小學校長為任期制，以個案學校所在新北市，一任四年得申請續任，因此校長在同一所學校任期最長為八年，期滿即須調派至他校，學校政策的推動常因此而有人息政亡的疑慮。其二，納入課程地圖中的課程方案不因行政人員和授課教師的變動而中止。學校本位課程轉化是以課程地圖中的各種方案內涵為基礎，因此，即使教師退休、離職、調動或退出團隊，課程方案仍會繼續進行。其三，凝聚教師社群的專業發展方向與動力促進課程轉化與實踐。學校本位課程甄選的過程必須整合教師社群的知能，在專業對話與專業進修的基礎上進行課程轉化，並且凝聚學校教師課程轉化的氛圍。

學校本位課程甄選這樣的平台，讓願意投入的老師如 D 師這種富有教學熱情、樂於翻轉課程的教師有了充足的發揮空間，也間接的帶動了教師社群的發展。F 師提及：「D 師的熱情感染了其他不同學年、不同領域的老師，光他帶上來的課程方案就有七個」（訪 F，20151207）。對於 D 師而言，學校本位課程轉化不是多一件工作，而是善用這個平台來轉化、整合既有的課程。

除了學校本位課程甄選之外，桃李國中小另一項轉化平台即是「課程統整週」。課程統整週的用意是提供一個機會讓教師所設計的跨學科、領域主題式課程，可以在統整週時有展演的空間。校長鑒於一方面讓教師與學生在平常例行的課業繁忙之餘，可以有一週的時間抽離出來，進行跨學科、領域的主題式課程；另一方面，統整週的課程是對所有教職員公開的，皆可以入班觀課、參與其中。因此，統整週的公開展演具有宣傳、渲染的效果，讓其他原本對於統整式課程望之卻步的教師能有見習、對話的機會，也進一步增強其課程轉化的信心與意願。

因此，校長在行政會議上特別強調：「課程統整週應該是學科間的統整、知識與能力的統整，而且應該在平常就養成課程統整的習慣，所以也不一定只能在這一週進行統整。學生的學習也應該是探索世界而非鑽研課文」（訪 A，20151125）。此外，校長特地請行政團隊的教師協助，以採訪、報導的

方式到教學現場採集精彩案例，向其他教師分享，進而感染其他老師，帶動學校整體課程轉化氛圍。（觀 A，20151104）

綜言之，桃李國中小在學校既有的課程架構與課程運作平台上，創造一個共創共學課程轉化的空間，以「學校本位課程甄選」引導教師社群持續課程發展動能，透過「課程統整週」創造共學展演的舞台，使教師社群的學校本位課程可以得到穩定的、開放的支援以及展演空間。

（二）以班級經營為支點豐富學校本位課程發展

桃李國中小校長認為，學校整體課程發展的兩大支點是課程轉化與班級經營。課程轉化平台的功能是發展學校本位課程，創造班級經營的平台則是協助教師進行班級經營、凝聚班級學習氣氛，進一步鞏固課程轉化成果，兩者的相互配合可以使學校的課程與教學皆能受到支持（觀 A，20150916）。桃李國中小的班級經營平台包括「校園夢想家」方案以及「一班一國」方案。

「校園夢想家」是主題式班級經營方案，藉由「一班一社區，一班一夢想」的概念，鼓勵每個班級從師生的生活環境當中，找到感興趣的主題，從主題的探索過程中，凝聚班級的氣氛，進而帶動教師教學與學生學習動力。校園夢想家的主要訴求是引導學生找到生活實踐的目標，過程中除了師生共同探索主題課程（如照顧校狗），也鼓勵家長的融入，讓家長在參與課程的過程中也能得到成長。因此，可以說主題的營造是一個重要媒介，主要的用意則是引導親師生的共同參與，在參與過程中增加彼此的互動與了解，藉此穩定班級經營，同時創造親師生合作的氛圍，也提供家長親職教育的機會（文 B，20120127、20151212）。

「一班一國」是桃李國中小另一個協助教師班級經營的方案。一班一國的主要訴求是引導學生了解全球問題、培養學生國際觀。具體做法是由個別班級自行選擇一個國家的某一所學校進行長時間的交流。實際運作時不限人數、形式、英文程度、時間與課程，學生可以透過簡報、影片、卡片、視訊或書信等多元方式與對方進行交流，交流的語言可以是英文，也可以是日文甚至是中文或其他語言，內容則包括語言、風俗民情、地理位置、環境氣候、歷史人文，甚至是平時的上課內容差異等。因此，交流的題材多元，各學習

領域皆可善用一班一國方案，融入不同的課程當中。另外，學校也提供外籍師資進班協助，讓課程方案的運作更加順暢（文 B，20150811）。

（三）建置教師專業成長平台

學校課程轉化有賴教師專業成長平台的建置，整合力量與資源，促進教師專業社群的多元協作與對話文化。「一人一社群」是桃李國中小促進教師多元協作的一項作法，希望每位教師選擇至少一個感興趣的社群，透過社群時間提升專業知能。「教師社群每週有固定的共同備課時間，以及根據教師需求安排每學期數次的研習活動，主要用意是為讓來自不同領域、不同年級的教師有充分的專業知能與討論課程的空間」（訪 F，20151207）。

桃李國中小每學期有 6 次的晨會，以及 4 次的週三教師專業成長，規劃為教師社群的研討時間，讓教師有機會討論並深化所欲發展的學校本位課程，以及進行專業成長的空間。

週二的晨會時間不長，我們把它定調為微課程，討論的東西不多，主要是增加彼此對話的空間，那每個月的最後一個週三下午，開放一個空白時間讓老師們能夠聚焦討論，我們把它稱為深課程。（訪 E，20150319）

教師社群是教師自主形成、自由選擇的專業成長社群，在學校四大課程主軸（人文關懷、科學能力、藝術涵養、健康生活）的基礎上，教師可以根據自己的專長或興趣來開設或加入社群。

老師可以自創社群，也是根據四大主軸。老師們如果要創造自己想討論的東西，那就開創一個社群然後自己去招兵買馬，就是像學生社團在拉人參加一樣，老師也要想出吸引其他老師們參加的一些話語，於是今年我們就開了十五個社群。（訪 E，20150319）

雖然桃李國中小提供了教師社群每週固定的時間與空間進行學校本位課程的轉化，但仍有教師反應討論時間太多。首先，利用學生早自習時間進行社群討論，教師們擔心會占去班級經營的時間；其次，為了增加教師社群的

討論時間，行政團隊減少了與教師們當面開會的次數，改以書面資料傳達訊息，此舉反而增加了雙方溝通的時間（訪 H，20151015）。對於教師而言，學校本位課程轉化屬於自願性質，並非強制規定，在例行性課務繁重的情況下，因此，如何在緊湊的學校生活世界裡，尋找可以創造更多微時間的教師社群時間，善用多元參與平台與工具，創造更多的對話空間，實屬重要。

（四）建置行政支持系統

行政團隊的增能是桃李國中小相當重視的環節，行政會議則是桃李國中小進行增能的重要手段。一般學校的行政會議多是討論例行事務，桃李國中小則在會議中增加「增能」的環節，主要用來討論課程新知、課程理念、藍圖及可能做法等，以深化行政團隊思考。因此，每週一次的行政會議便成為行政團隊增能的固定時段（觀 A，20150909、20151007、20151104、20151202）。此外，桃李國中小也透過分享領導權，「讓教師擁有較大的專業自主性，鼓勵教師參與學校的決策、發展課程活動，共同承擔責任」（訪 B，20151110），創造更多教師參與及對話的空間。

學校行政團隊對於教師課程轉化的支持是桃李國中小在學校發展上的另一重點。行政團隊即為學校課程轉化的支持系統，「在推動學校本位課程的策略下，必須盡力拉近學校課程理念與教師現實考慮之間的距離」（訪 B，20151110）。具體的做法是在經費、時間、空間、資訊設備、圖書資源、交流平台等硬體方面儘量給予充足的支持，讓教師在課程轉化上能夠更加心無旁騖，營造支持與鼓勵的氛圍，以提升教師的課程轉化意願（訪 E，20151105）。此外，行政團隊亦會「規劃符合教師需求的研習活動，讓教師培養多元的知能以實踐自身課程理念」（訪 F，20151207）。透過行政團隊所提供的支持系統，以及教師社群的課程轉化與協作，進一步修正、調整學校本位課程轉化內涵，形成良性的課程主體之間的協作。

然而，桃李國中小由上而下的課程轉化途徑中，亦有其可能的挑戰存在。一般而言，校長具有學校行政上的法職權，由校長所推動的課程轉化活動，因其法職權的緣故，容易具有一種上對下的命令性質，校長如果無法在課程理念上取得教師的認同，則教師容易流於被動的配合。因此，校長、行

政團隊是否能夠與教師社群有效溝通，並適時提供適當的行政支援，將是其可能的挑戰及關鍵所在。

再者，許多學校的行政會議是一個月或隔週舉行一次，主要是用以討論學校各處室的事務。桃李國中小的行政會議為一週一次，除了討論學校行政事務外，主要用意是進行行政增能，使團隊成員能夠具有課程轉化意識，以協助教學現場的課程轉化。此部分潛在的挑戰是：較高的開會頻率可能增加行政團隊的業務負擔，且開會必須有效能、課程理念必須有效傳達，並協助行政團隊簡化業務，否則容易造成疲乏甚或引起反彈。

此外，中小學教師進行課程轉化的一大阻礙，是既定的課務與行政工作幾乎占滿教師的時間。於此，校長的課程轉化期望與教師社群所能夠、願意達成的程度之間的落差，以及校長與教師社群形成共識的情況，將影響最終學校本位課程轉化的效果。而行政團隊面臨著來自校長的理念期望與教師社群的實際需求之間的落差，如何建立適當的互動與溝通模式，建立校長與教師社群之間的平衡點，凝聚課程轉化目標的共識亦是其挑戰之一。

二、由下而上的課程實踐轉化

學校層級課程轉化牽涉不同層面的互動和持續發展，而教師社群的能動性及其延續力是學校整體課程轉化的關鍵（盧乃桂、何碧愉，2010）。教師是學校課程的主要締造者，桃李國中小對於政府的政策或方案會加以過濾不盲從，以確保教師能有充足的空間發展課程。桃李國中小強調以學校本位課程統整官方的正式課程，使學生的學習不會只是課本內生硬的知識，而是經過統整、與生活環境產生連結的活課程。從課程實踐角度，桃李國中小由下而上的課程轉化途徑如下：

（一）教師社群的多元協作

由下而上的課程轉化並非僅靠單一教師就能成事，也非一蹴可及，「必須搭配學校的整體課程規劃，善用學校架設好的平台，結合已經在做的課程，借力使力…先拋出想法，慢慢的其他老師加入再連成線與面」（訪 D，20151104）。以桃李國中小的植物導覽課程為例，來自不同學科背景的教師

共同協作、調整各自的課程內涵，以教師社群為課程轉化的主體，開發出更為適性的學校本位課程。

像生態繪本我們就會去找美術老師協同，導覽的部份就找國文老師合作。除此之外，我想在課程執行過程中，可以協助導師做班級經營，因為我們做課程服務的時候，那是一個團體動力，團體動力出現了以後，他們可以延續這件事情的發展…（訪 D，20150513）

然而教師社群的關係並非一開始就是順暢的。身為植物導覽課程發起者的 D 師，其做法是先拋出方案、宣傳方案，一方面也尋求校長協助公開宣傳，以靜待有興趣或有需求的教師加入，再逐漸凝聚教師社群的共識。共識一旦凝聚，形成合作的模式後，教師社群課程轉化的能動性就會產生並延續。植物導覽課程不僅涉及跨領域的合作，因為課程的設計是以班級為單位進行同一主題的解說服務，所以還牽涉到班級經營。因此，導師的合作意願會影響課程是否能夠推行。

導師是主軸，因為牽涉到班級經營，所以導師願不願意 involve 在裡面是個關鍵，導師如果不 involve 在裡面，我們推不動！所以我們為什麼會把課程拉進校本，期末都要發表（指學校本位課程甄選），就是要讓老師知道有這樣的課程，他就可以先思考，等到他接了導師以後，我們再去談就快了！（訪 D，20150513）

跨領域的課程設計必須仰賴不同學科領域教師之間的多元協作，包括課程設計、教學實施、學習評量、班級經營，以及相關課程資源的整合等環節。桃李國中小教師社群的多元協作是以課程理念的認同為基礎，以專業對話與資源整合為方法，以共享課程結果、提升學生學習效果為目標。

（二）以學校為本位的科際整合

由下而上的課程轉化是基於校本精神，是以學生的學習需求為主，課程內容多以主題式課程為核心，也常涉及不同的學科或領域，因此容易形成跨領域的科際整合（interdisciplinary）。

科際整合涉及不同學科領域在授課時數上的分配問題，跨領域的上課模式需要重新安排上課時間，而且因為是主題式的教學，所以傳統講授式的教學時間會減少，而以實作、體驗、探究的學習模式取代。因此，D 師將自主學習的概念融入課程中，在課堂上教導學生閱讀技巧，學會閱讀課本，讓學生回家預習。原本一週三堂生物課的時間主要用於教授課本知識，現在因為學生預習過後的學習成效提高，教授課本知識的時間縮短，所以多出來的時間便可用於學生的自學、解說服務或深化探究。在理念上，科際整合的課程架構並不是另外再重新生出一套課程，而是先解構既有的課程界線（boundary），跨越不同的課程領域，並結合班級經營，再重新建構成一套統整性課程。

桃李國中小由下而上的學校本位課程當中，多元協作與科際整合的特色產生了下列綜效：（1）讓不同的課程內容有連貫、統整的機會；（2）不同領域的教師可以學習從不同的觀點看待課程問題；（3）不同教師的教學資源可以得到有效整合；（4）學生的統整能力與學習興趣提高；（5）多元協作的經驗可供其他教師社群參照（訪 B，20151110；訪 D，20151104；訪 E，20151105；訪 F，20151207）。

然而，國中部教師課程統整經驗是桃李國中小由下而上課程轉化的挑戰。課程統整是將課程依某種原則加以組織、整合與合併，著重教育經驗的連結，包括知識間的統整、學生經驗的統整、社會議題的統整及課程設計的統整（黃政傑，1994）。國中教師在師資養成過程是以分科教學為基礎，教師較少課程統整、協同教學的經驗。另外，在規劃統整課程時，跨領域或學科的溝通相當重要，但教師們常常局限於各自領域或學科的界線內，較少有教師願意去做跨界的合作。尤其較為強勢的學科如數學，跨界的對話更是鮮少出現（訪 C，20151027）。究其原因，不像其他領域多為數個科目所組成，數學領域為單一科目且學科界線清晰、知識體系獨立，跨界的合作難度更高。因此，雖然桃李國中小的課程地圖涵蓋了校本的四項基本能力，但有些課程在實務上較多的是以理念宣示的形式引導教師的課程意識，如何進展為主題式的課程統整，猶是學校教師的努力目標（訪 D，20151104）。

（三）教師社群的專業成長

桃李國中小的教師社群在規劃課程時，會利用學校所提供的時間進行專業對話、安排專業成長活動。「在發展課程過程中，教師們會提出專業進修的需求，行政團隊就會儘量依照教師的需求安排相應的專業成長活動」（訪 B，20151012）。桃李國中小教師社群採取合作研討式的學習，擬定教學主題、設計教材、激發教師創意，共同探究與分享教學實務經驗；參加相應的進修與研習，不斷與時俱進持續專業發展，以提升學生學習動機與興趣。當教師社群在發展學校本位課程時，便會依據課程問題進行專業對話，產生專業知能上的進修需求，進而促使教師自主尋求行政團隊的協助提供專業成長的機會。

然而，也有桃李國中小的教師擔心，學校規劃的課程活動是否影響正常教學進度（訪 B，20151110）。現場教師認為課程時數是固定的，較多顧慮的是教學進度、考試範圍，其次才是教學翻轉、課程轉化。因此，「許多教師保持觀望的態度，認為學校的課程發展雖好，但個人參與還需要多方考慮」（訪 E，20151105）。可見，學校教師既定的課務與行政工作繁重，若要教師再挪出時間構思統整課程、協同合作，實具挑戰性。

（四）課程轉化平台的建構

植物導覽是一套經由學校本位課程甄選機制而確立的學校本位課程。D 師除了在既定的自然領域研究會傳達課程理念之外，也運用學校規劃的教師社群時間進行課程研討，以及課程統整週的準備（觀 D，20150922）。如同 D 師所言：

我會儘量搭著學校的資源，學校花那麼多心力規劃，如果不儘量搭它，那就是浪費資源！學校課程統整週已經規劃在那裡，為什麼我不搭上去？所以我就搭統整週做主題式的解說服務…我一學期要進行 10 到 15 節的解說服務課程，它已經變成我課程的一部分。（訪 D，20150430）

植物導覽課程的形成是一段醞釀的歷程，因為涉及不同學習領域，需要不同領域教師的投入。國中的分科教學是常態，不同領域教師之間常是

相互獨立且缺乏對話的。因此，D 師先拋出跨領域的課程構想，並且運用不同的平台宣說課程理念，期待有意願的教師加入（訪 D，20150513；觀 G，20150128、20150701、20151103、20160120）。其具體作法包括：

1. 運用學校本位課程甄選以及課程統整週，讓全校教師看見這套課程；
2. 運用導師會議、領域會議讓導師、各領域教師進一步了解課程設計；
3. 運用行政會議讓行政人員了解課程所需的協助；
4. 善用校園夢想家、一班一國等班級經營平台，使班級內課程的推動更加順暢；
5. 邀請家長進校參與學生的課程活動，並進行親師生三方的對談與互動。

D 師的植物導覽課程，是自發性的進行以學生為中心的課程轉化，藉由課程的活化讓學生樂於學習。但如 D 師所言：「我很怕自己就是那個唯一的人，因為當這個人不見，課程就會死掉！所以我現在努力在做一件事，就是以學校現有的平台、人力還有行政架構去支撐課程，不要只綁在我身上」（訪 D，20151104）。因為桃李國中小的學校本位課程仍在持續發展階段，因此過程中有賴有經驗與熱忱的教師身先士卒，然為了避免課程因人而設、因人而廢的疑慮，當課程內容漸趨成熟後，仍需藉由學校的制度以維持課程永續發展。

綜言之，由下而上的學校本位課程轉化需要凝聚教師社群、建構課程轉化平台、發展課程的經費、專業進修管道等需求，而這些需求有賴於校長的認同、行政團隊的支持、學校政策的協助、課程經費的挹注，以及課程轉化的氛圍，才能使由下而上的學校本位課程轉化順利運作，也才能吸引更多的教師願意投入心力。

伍、結論

十二年國教課綱重視學校本位課程發展，學校在既有的學校本位課程地圖基礎上，盤整本身的資源條件，結合部定課程與校訂課程進行學校本位

課程規劃與實施。國中教師在學科本位的課程與教學的經驗中，如何展開跨領域或跨科目的課程發展甚至協同教學？學校如何不因行政更迭而影響本位課程發展的永續機制？以及如何在緊湊的學校生活世界中，創造教師社群共學共創的空間？在在都是國中面臨的挑戰。從案例學校課程轉化與實踐的經驗，可以歸納出以下結論：

一、透過課程領導鋪建永續的課程發展機制與平台

建置學校課程轉化的永續運作機制，是課程轉化的重點。學校層級的課程轉化必須藉由制度化的運作機制，維持課程轉化的能動性，才不致因人事的變動而停歇。從案例學校中可以發現，校長與行政團隊整合學校例行工作，建置各種永續性的課程平台，包括課程轉化平台、班級經營平台、教師專業成長平台，及行政支援系統，是關鍵所在。課程轉化平台提供教師社群課程發展的機會；班級經營平台能協助教師凝聚班級學習氣氛，以鞏固課程轉化的成果；教師專業成長平台讓教師社群能有專業對話、專業進修的管道；行政支援系統則能提供學校的課程轉化相關活動所需的行政支持。另外，由上而下的課程轉化途徑有賴校長的課程領導，以提供學校成員課程理念；需要教師之間的協作與回饋，以彙聚相關意見與資源；倚靠課程平台的搭建與整合，以發揮不同平台之間的功能。當然，這過程中也面臨一些挑戰，例如，如何避免上對下的命令性質，影響教師轉化學校本位課程的意願？如何讓行政會議與各項事務能夠提升行政團隊的效能？校長理念與教師實務之間的差距，行政團隊如何居中溝通與協調？但這些挑戰與張力，也同時構成了學校得以不斷發展前進的動能。

二、透過課程實踐持續活化學校本位課程動能

由學校教師所發起的學校層級課程轉化，是以理念認同為基礎，所以參與社群的教師對於課程轉化多是具有自主性與能動性。教師所發起的課程轉化，是一段由下而上的轉化歷程。從案例中可以發現，由下而上的課程轉化能夠促成跨領域的科際整合、具有多元協作的特點，亦能夠引導教師專業成長。然而，在國中階段，因為教師既定的課務工作占去許多時間，有能力、有意願轉化學校本位課程的教師得更具毅力與行動力。若要形成由下而上的

課程轉化，其關鍵在於教師社群的多元協作、以學校為本位的科際整合、教師的專業成長、課程轉化平台的支持，以及行政團隊的支援，提供有意願發起課程轉化的教師友善的環境與機會。

然而，由下而上的課程轉化也有其挑戰，包括教師對於核心素養，跨領域 / 科目統整，自主學習等相關知能會影響教師課程轉化的意願與能力；繁忙的學校例行事務，降低了教師嘗試十二年國教課綱課程轉化的意願；課程轉化可能集中在少數幾位有意願、有熱忱的教師身上，影響了教師課程轉化的永續性。於此，以教師為主體的學校本位課程轉化，宜著重學校成員之間的課程理念認同、社群協作、專業增能，藉由學校行政軟、硬體方面的支援，進行有效的課程轉化。

綜言之，十二年國教課綱賦予學校許多彈性和空間，可以因地制宜的發展學校本位課程。課綱轉化下的學校本位課程發展，需兼顧由上而下及由下而上模式，二者同時並進，並同時考量系統中的主體能動性、理念目標倡導、平台工具建構等要素，輔以教師專業社群成長、行政支持、合理分工等作為，更有機會讓課綱、學校和教師成為雙贏的互惠螺旋，更讓學生更有可能成為更好的自己。

參考文獻

- 方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子—教育史角度的考察。**暨大學報**，3（1），99-126。
- 吳清山、林天佑（2011）。教育名詞：課程轉化。**教育資料與研究雙月刊**，120，203-204。
- 范信賢、洪詠善（2012）。中央團教育課程轉化與協作實踐知能之探討。載於吳清山主編。**建構臺灣課程與教學推動網絡 2010：國家課程與教學推動網絡定位與發展**（頁 25-56）。新北市：國家教育研究院。
- 范信賢、洪詠善（2015）。十二年國民基本教育課程綱要總綱之簡要說明。**國家教育研究院電子報**，105。http://epaper.naer.edu.tw/

- 教育部 (2014) 。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2016 年 11 月 20 日查自：<http://12cur.naer.edu.tw/category/post/189>
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010) 。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。**教科書研究**，3 (1) ，1-40。
- 張素貞 (2009) 。「課程與教學輔導」體系整合規劃與實踐初探。**研習信息**，26 (3) ，17-26。
- 黃政傑 (1994) 。**課程設計**。臺北市：東華。
- 黃政傑 (2013) 。課程轉化整合探究之概念架構研析。**課程與教學**，16 (3) ，1-29。
- 黃鴻文、湯仁燕 (2005) 。學生如何詮釋學校課程。**教育研究集刊**，51 (2) ，99-131。
- 歐用生、黃騰 (2007) 。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。**課程研究**，3 (1) ，1-28。
- 盧乃桂、何碧愉 (2010) 。能動者工作的延續力：學校改進的啟動與更新。**教育學報**，38 (2) ，1-39。
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad and associates. *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 17-41). New York: McGraw-Hill.
- Green, M. F. (2007). Internationalizing community colleges: Barriers and strategies. *New Directions for Community Colleges*, 138, 15-24.

第四章 學校行政運作與支持：啟動改變的支點

壹、前言

臺灣從 90 年代開始，隨著社會的開放與政治的民主，教育改革運動一波波地展開，從 1998 年的「國民中小學九年一貫課程」（簡稱九年一貫課程）改革到 2014 年的「十二年國民基本教育」（簡稱十二年國教）課程改革運動，打破臺灣教育傳統一元與集權的傾向而走向多元與自由開放。

在教育（課程）改革推動過程中，學校是基本且至為關鍵的單位環節。學校是一個雙重系統（dual system）的複雜結構組織，反映科層體制（bureaucracy）的學校行政以及展現專業特性的教學實施並行運作（謝文全，2004）。若從學校教育目標的角度來看，學校行政必須匯聚人力，以發揮最大化的專業效能；若從學生學習的角度來看，學校行政必須支援教學，以營造最有利的專業條件。因此，學校行政運作與支持乃成為影響教育改革成敗的重要關鍵。

教育（課程）改革如何在學校的雙重情境特質中，一方面避免阻礙教師專業自主的發展，一方面又能兼顧改革目標的達成，再再考驗著學校行政團隊的智慧與能量。在教育改革洪潮中，學校無論是在內、外環境上，已面臨無法置身事外自成獨立的象牙塔，必須建立有效能的學校行政運作體系並積極尋求資源，以迎接挑戰的時代。

潘慧玲（2002a）在學校革新的整合研究中指出，1990 年代之後學校所要面對的挑戰是一種「次級變革」（second-order changes），這種變革影響學校的結構與文化，有些學校走得較為順利，有些學校則荊棘四起，細究影響學校革新的推動，可以歸納成政策本身因素、學校內部與外部因素。其中

學校內部因素包括學校生態，以及學校支持系統，如行政支援、設備資源、時間與空間安排等，都是影響改革成效之要素。甄曉蘭（2002）在走訪九年一貫課程的試辦學校後發現，當學校面臨外界所加諸的新變革時，常常產生的問題是：有些行政系統來不及回應，有些不知如何回應，有些則尚在觀察是否需要回應等等的現象，而這些現象也使得課程改革的理想無法順利推動。

廖春文（2005）的研究也發現，九年一貫課程改革過程中曾經面臨學校教師的焦慮、社會大眾的質疑及行政人員的恐慌等諸多抗拒阻力，然而經過四年（2001-2005）的實施，發現問題並沒有想像中的嚴重，教師、行政人員及家長已經逐漸跳脫當初焦慮恐慌的惡夢，而有朝向接納認同之趨勢。事實上，學校行政運作只要能瞭解教師的需求，營造出有利的支持環境，教師便能採行新的教學革新策略（蘇順發，2002）。

基於上述，本文目的即在探究國家教育研究院（簡稱國教院）的研究合作學校在試行十二年國教課程轉化的過程中，如何在九年一貫課程推動的既有基礎上，透過行政運作與支持體系，營造一個十二年國教課程總綱理念轉化實施的有利環境，以及推動的策略與經驗分享。

貳、文獻回顧

課程具有發展性的特徵，課程發展必須經由行動與反省的動態交互作用，使課程不斷豐富、完善、合理、適切。學校課程並不只是計畫或實施，更重要的是在規劃、行動與評鑑的真實過程中相互關聯、整合與作用的過程（Groundy，1987）。近 20 年來，臺灣經歷大幅度的課程改革，從教科書開放到九年一貫課程的「學校本位課程」（school-based curriculum）（簡稱校本課程）發展，一路走來，出現了許多經典的故事，但也在國家課程綱要轉化與學校課程發展之間，發現層出不窮的問題（陳美如、莊惠如，2012）。

一、九年一貫課程回顧與前瞻：凝聚十二年國教課程改革的能量

課程改革過程的背後隱含社會變遷所產生的信念與價值的假定，也必然會歷經知識、權力與資源重分配的過程。九年一貫課程自 1999 年試辦，至 2001 年正式全面實施迄今將屆二十年，其間即經歷了一波傳統學科體系基於維繫「學科本位」的拒斥（莊明貞，2001），而其措施運作也背離中小學現場長期的教育實務，因此，從課綱釐定到實施，引發高度爭議，始終未休（黃淑苓，2011）。

九年一貫課程是政府遷臺以來最具革命性的課程變革工程，是一項改造學校、改革教育的全面性革新工程（黃淑苓，2011），堪稱臺灣國民教育史上新的里程碑。在國家課程總綱的授權下，透過中央、地方和學校三者權力與責任的再分配，使學校行政與教師團隊主動、自主而負責地去規劃、設計、實施和評鑑學校課程（蔡清田，2003），強調校本課程的發展與實施，企圖藉由發展學校課程，結合校園、社區與家庭的力量，使學生獲得有意義的學習，來提升國民教育的品質，並期望藉以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民（教育部，2008）。只是推動迄今，一些理想和現實產生落差，誠如 Goodlad（1979）提出的四個課程層次的轉化，在每一個轉化的環節，課程改革都對學校與教師帶來各種衝擊和挑戰。蘇麗春（2007）的研究即發現九年一貫課程自實施以來，許多能解決的問題大都已隨著時間解決了，校園裡也逐漸習慣九年一貫課程的運作模式，但有一些根本性的問題，例如能力指標的運用、課程統整、協同教學、學習領域取代科目等，卻一直無法解決。

九年一貫課程的推動不僅是臺灣的國民教育在課程與教學層面的重大變革，對於學校教育的文法結構（grammar of schooling）與教師文化更有著深遠的影響。吳俊憲、黃政傑（2010）呼籲提出幾個值得再深思的問題：課程改革目標是否達成？課程政策的轉化與實踐間之落差為何？是否順利帶動學校課程革新？是否真正走入教室，影響或改變教師教學？如何促使九年一貫課程改革政策走得更穩健？因此，九年一貫課程改革政策在不同層級的課程

轉化與實施過程中的一些問題仍值得持續深究，以為即將實施的十二年國教新課程奠定良好的基石，這也是本文研究意旨所在。

二、學校行政運作與支持：課程改革的重要推手

學校行政運作與支持是為了協助學校課程與教學的實施，並支持教師教學與學生學習，以實現課程總綱的理念與目標，包括經費與專業支持，以及相關配套修訂等（教育部，2014）。行政運作（administrative operation）在組織經營中向來扮演主導的角色，尤其是具有鬆散結合（loosely coupled）和雙重系統（dual system）特性的學校組織中，學校行政更是維持學校正常運作，以及順利達成教育（課程）目標不可或缺的關鍵角色（秦夢群，2002）。近年來學校為因應外部環境的變遷，紛紛進行組織革新。細究學校革新的相關策略，含攝三項主要精神，包括學校本位管理（school-base management）、教師彰權益能（teacher empowerment）及組織學習（organizational learning）（潘慧玲，2002b）。

這些學校行政運作革新的精神皆被融入九年一貫課程改革理念之中。就學校本位管理而言，教師可以根據學校願景、學生圖像及情境脈絡，設計符合學校、社區及學生特性的課程；在教師彰權益能方面，教師以往只是國家課程的忠實執行者，而在九年一貫課程之中，教師的專業自主權受到了重視，許多課程學者大聲倡導教師即「行動研究者」（teacher as researcher）（蔡清田，1995；Stenhouse,1975）、「課程創製者」（teacher as curriculum maker）（甄曉蘭，2003；Clandinin & Connelly,1992）、「課程評鑑者」（teachers as curriculum evaluators）（陳美如，2001；Smith,1998）等；在組織學習方面，學校受到企業界的影響，紛紛將學習型組織的五項修練運用於學校行政運作之中，以期學校能不斷學習、創新及永續發展。

林佩璇（2004）在研究中小學推動九年一貫課程中發現，校長在校本課程發展中的角色主要是作為管理上的監督者，其次作為行政的協調者和資源的尋求者，課程領導的方式多委由教務主任來進行，本身較少作為課程專業的領導人。此亦反應出過去課程發展層級節制體系下的校長角色，仍以行政

督導為主而尚未轉化為課程的專業領導。有些研究也指出校本課程發展的困境，有時並非全然是課程本身的問題，而是受到太多外在因素的限制，諸如時間、行政支持或資源等因素（張嘉育，1999；方德隆，2010）。此亦說明校本課程發展是一個非常複雜的過程，它不僅包含課程本身的決策過程或是教師角色的執行，而且也需要充足的軟硬體設備、人力與經費支援等教育系統中的行政運作與支持協調。

綜上所述，學校行政在課程發展上可以提供相關的支援支持，包括調整課程架構、安排教師授課節數和時間、提供教學成果展示的機會、協調場地空間、提供器材設備和人力資源等，這些學校行政運作的支持固然相當重要，然而，還有一項課程發展的共同要素（curriculum commonplaces）中不可或缺的重要原動力，那就是教師自身課程意識（curricular consciousness）的覺醒。

教師的「意識覺醒」（consciousness-awaken）是教師建立主體性、發展自主性、活出「解放教育」（liberating education）理想的重要關鍵（甄曉蘭，2003，p.67）。甄曉蘭（2004）認為唯有當教師能正視自己的角色與生活，願意從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往「視為當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐，才可能有所覺醒，才可能激發課程意識，促進教學覺知。換言之，教師的角色必須轉化為「轉化型的知識份子」（transformative intellectuals），期待能在課程權力上有所覺醒與增能，進而自己的教學與教室中實踐。

十二年國教延續了九年一貫課程改革的精神，繼續將課程決策的權力下放，鼓勵學校透過校本課程發展激發教師彼此間的專業對話與研究，引發教師對課程的慎思及覺醒，創造更多的教學創新行動。因此，本文所欲探討的研究合作學校其行政體系如何激勵並支持教師的專業成長，如何了解教師需求提供必要的支援與支持，讓學校課程發展在九年一貫課程推動的基礎上，帶動十二年國教新課程的轉化實施，除了可以提供其他學校借鑒之外，亦可以及時發現問題以避免重蹈九年一貫課程推動的困境。

參、研究方法

一、研究情境與對象

本研究對象採立意取樣，選擇全國五所國教院的研究合作學校，學校規模涵蓋小型（6班以內）、中型（50班以內）及大型（70班以上）等各類型學校。研究對象及訪談人員的基本資料如表 3-1。

二、資料蒐集與分析

本研究採質的研究法（qualitative research）來蒐集及詮釋資料。資料蒐集主要來自焦點座談，以及課程轉化的相關文件分析（表 3-1）。焦點座談於 2016 年 8 月 5 日舉行，座談題綱如下：（一）九年一貫課程推動的經驗（二）十二年國教課程轉化實施的現況（三）課程轉化遭遇的問題與解決策略（四）學校的行政運作與支持體系（五）課程領導的運作機制（六）教師的專業成長等。

為增進研究的嚴謹度與可信度，本研究採用「資料三角檢證」（data triangulation），利用多方來源蒐集資料，強化研究的可信賴度，同時力求研究過程的客觀、正確與完整。

資料分析的大致流程是：先將焦點座談的錄音資料轉錄成書面資料，再進行分類、篩檢、編碼、找尋其脈絡與主要趨勢，進而列出主要大綱，再將研究者自身的觀點與原始記錄反覆比對驗證，將資料與訪談人員互換見解、分析與討論。

三、資料編碼方式

本研究的資料類型有訪談資料及文件資料。研究者按資料類型代號、類目代號、日期、人員代號予以編號，方式及示例如表 3-2。

表 3-1 研究對象與文件資料表

學校名稱	學校背景	座談人員	文件資料類型
品光國中	位於臺北市。全校 72 班，學生 2,000 餘人，每班平均 30 人。教師約 170 人。	教務主任	<ul style="list-style-type: none"> ● 校本課程發展相關文件資料。 ● 104 年度國教院研究合作學校實踐經驗與反思報告。 ● 104/105 年度國教院研究合作學校行政協助成果報告。
福氣國中	位於高雄市。全校 79 班，學生 2,600 餘人，每班平均 33 人。教師約 179 人。	教務主任	
桃李國中小	位於新北市。全校國中部 48 班，學生 1400 餘人。教師約 138 人。	校長	
富南國中	位於花蓮縣。全校 6 班，學生共 79 人，包括 43.04% 原住民、34.18% 閩南人、20.25% 客家人、16.46% 新住民子女。	校長	

表 3-2 研究資料分類與編號示例

資料來源	資料形式	編號
品光國中 / 教務主任 (Director)	焦點座談 (Focus Interview)	ADFI
	文件分析 (documentations)	Ad
福氣國中 / 教務主任 (Director)	焦點座談 (Focus Interview)	BDFI
	文件分析 (documentations)	Bd
桃李國中小 / 校長 (Principal)	焦點座談 (Focus Interview)	CPFI
	文件分析 (documentations)	Cd
富南國中 / 校長 (Principal)	焦點座談 (Focus Interview)	DPFI
	文件分析 (documentations)	Dd
雲生國中小	文件分析 (documentations)	Ed

肆、結果與討論

一、研究合作學校課程轉化的實踐歷程

十二年國教課程總綱希冀透過學習者為中心的課程與教學，達到「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」與「厚植國家競爭力」的三大教育願景，實現啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任的課程目標（教育部，2014）。綜觀五所研究合作學校在課程轉化過程中，都不斷慎思如何在九年一貫課程發展的基礎上，進行校本課程規劃設計及教學與評量的實施，讓每位學生能夠適性發展，發揮所長，擁有樂在學習的能力與態度，進而成為一個終身學習者，乃是課程轉化的核心議題。

（一）課程組織運作與課程規劃實施：

校本的課程組織係依據九年一貫課程綱要規定設置，包括「課程發展委員會」與「學習領域課程小組」等組織，進行校本課程的規劃與實施。課程組織的運作，如何透過尊重、溝通、協同、合作，以及發展特色等，以確保學校教育的精緻品質，是影響到課程改革成效的重要關鍵之一。

研究合作學校的課程組織能充分發揮授權屬性，有效運作使組織成員「彰權益能」；再者，從本位的角度來看，這些課程組織具備了「由下而上」（bottom-up）、「民主參與」、「共同決策」、「自我評鑑」與「學校自主」等特色（Howard, 1998）。例如：品光國中課程組織的運作模式就可以證諸充分授權的成效：

我們有三個（校本課程）主題，三個主題就分成三個群組，每（個群）組都有小隊長（來帶），……每（個群）組裡面都有各（跨）領域，……他們都會定期開會，就是小（群）組會議，……到目前，各（群）組裡面要跟哪一科（進行）跨領域合作，已經把整個學期的教學計畫給擬出來。（ADFI）

此外，桃李國中小則基於校本精神，以學生學習需求為主軸，展現的是一種「由下而上」的教師專業自主課程組織運作模式：

我們鼓勵老師研發（彈性）課程方案，就是老師提出（課程）提案通過審查後去做，期末再做總結（分享）。第一年（104年）就有13個方案提出來，大概有70幾位老師參與。第二年就進展到17個方案，人數大概超過100人。（CPFI）。

十二年國教課程總綱強調「素養導向」的課程、教學與評量，是這一波課程改革的核心概念，也是連貫各領域/科目綱要發展之主軸（教育部，2014）。素養（competence）意旨個體為了發展成為一個健全的個體，必須因應生活情境需求所不可或缺的知識（knowledge）、能力（ability）與態度（attitude）（蔡清田，2010；2011）。換言之，素養是在知能（literacy）之上，再強調態度的重要性。基於這樣的理念，研究合作學校在規劃校本課程的同時，也思索如何帶動教師進行素養導向的教學。

桃李國中小希望在十二年國教課程總綱的理念引領下，培養學生具備三個重要的素養：

學校教育應該是把每個小孩子教成有能力跟素養，一個有做自己的能力跟素養的人。我們希望培養孩子三個素養：第一個是他知道自己是誰，該往哪裡去這樣的能力跟素養；第二個是他知道往哪裡去，而且他真的有能力往那裡去；第三個是他一直往自己的目標去的時候，不要忘記他是團隊的一分子，所以他有對團體的責任。（CPFI）。

桃李國中小重視的素養是讓學生成為一個「了解自我、有能力、有目標、團隊合作」的主體。

富南國中雖然位處偏鄉地區，不過學校積極爭取外界資源與支持，歷年來致力於校本課程的推動實施，全校教師利用彈性學習節數，以自編教材規劃實施品德教育課程，帶領學生進行體驗活動與服務學習，提昇學生的學力（Dd）。而在面對十二年國教素養導向教學的變革中，學校更期待培養一

個具備多元族群文化素養的富南學生：

我們學校十二年國教的彈性課程要發展的是在地的文化課程。他（老師）說我不懂東南亞文化怎麼辦？面臨這個問題的時候，我給（老師）的就是安心嘛，我說服老師跟著孩子一起學，我的意思是說其實我們不要用我們的教師權威去教學生，我們（放下身段）跟著孩子一起學，然後老師就比較安心，想到的能夠放進來的東西就越來越多，老師們共同思考的問題是族群文化課中希望學生能培養的能力與價值是什麼？所以我們的彈性課程發展碰到的問題也就比較少了。（DPFI）。

奠基九年一貫課程的校本課程發展經驗，富南更把握十二年國教課程變革的契機，透過「族群文化課程」的規劃實施，希望培養學生具備在地的文化素養，能認識、珍惜、和認同自身的族群，成為富南的校本特色課程。

福氣國中是一所都會地區大型學校，學校強調營造「學有所感、教有所感、境有所感」的學習氛圍（Bd）：

以前給一、二年級（規劃）的（課程）叫做《福氣論藝》，可是一旦要成為（十二年國教）全校性的課程，那我們勢必要再做一些討論。我們討論往後的（十二年國教）一年級的國際教育課程就是英語歌謠活動，二年級的國際教育課程就是英文話劇。我們去年已經試行一年了，其實做得到，當然後續的行政溝通跟導師的溝通是會比較辛苦的，我覺得在整個行政支持系統的建置上，大概有兩個東西跑不掉，一個是資源，一個是人員。（BDFI）

面對十二年國教新課綱的挑戰，福氣國中行政團隊重新檢視九年一貫校本彈性課程與十二年國教的理念接軌，轉化出培育福氣學生具備國際觀素養的永續實踐行動。

此外，檢視研究合作學校的九年一貫課程彈性時間規畫，及十二年國教課程總綱轉化試行的相關文件資料（表 4-1），可以發現這些學校對於學生核心素養（key competences）培養的重視程度。這些情境化與脈絡化的校本

課程把學習活動與探究歷程結合在一起，不只是給孩子魚吃，更希望教給孩子釣魚的方法，讓學生可以統整所學，不僅能將學習遷移到其他情境應用，更可活用於日常生活中，並持續精進的可能。例如，雲生中小學在國中階段規劃的彈性課程，就以「四季課程」轉化探究計畫為主軸，春季課程著重「社區主題研究」、夏季課程是「自主服務旅行」、秋季課程是「百岳登頂活動」、冬季課程是「單車走讀活動」(Ed)。解讀四季課程的設計理念，可以發現從計畫的擬定、場地的協調聯繫到活動的執行過程，教師們希望「放手」讓學生合作學習完成，透過廣度學習與深度探究實作的過程，不僅建立了學生的自信心，同時也呼應了十二年國教課程總綱「自發、互動、共好」基本理念的核心素養轉化。

表 4-1 研究合作學校校本課程發展現況

學校名稱	彈性課程規劃	教學實踐	資料來源
品光國中	<ul style="list-style-type: none"> ● 發展以「品德教育」為主軸的彈性課程。 ● 推動「品光國中 Enlighten-校本課程研發」計畫，進行素養導向教學行動研究 	<ul style="list-style-type: none"> ● 跨領域教師共同備課 ● 跨領域教師進行彈性課程協同教學。 ● 進行跨校參訪及教育交流活動。 	<p>Ad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 104 年度國教院研究合作學校實踐經驗與反思報告。 ● 104/105 年度國教院研究合作學校行政協助成果報告。
福氣國中	<ul style="list-style-type: none"> ● 設立「課程研究組」，統籌各項教育專案計畫及學校課程計畫 ● 七年級開設跨領域閱讀課程。 ● 八年級開設國際教育課程。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 成立課程轉化核心團隊，定期召開溝通協調會議。 	<p>Bd</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 104 年度國教院研究合作學校實踐經驗與反思報告。 ● 104/105 年度國教院研究合作學校行政協助成果報告。

(續下頁)

學校名稱	彈性課程規劃	教學實踐	資料來源
桃李國中小	<ul style="list-style-type: none"> 以教師課程提案審查方式，建立彈性課程開設機制。 學生專題研究多元化。 構建「校本課程地圖」且逐年編修，104 年度已進化為 5.0 版。 	<ul style="list-style-type: none"> 建構對話機制：以每週一次的晨會啟動課程對話的列車。 善用校園各角落廣設教師對話空間。 透過教師「一人一社群」的方式，建立正向、支持、彈性、自主的專業學習社群。 給予社群領頭羊教師發揮專業的機會，嘗試各種教學實驗。 	<p>Cd</p> <ul style="list-style-type: none"> 校本課程發展相關文件資料 104 年度國教院研究合作學校實踐經驗與反思報告。 104/105 年度國教院研究合作學校行政協助成果報告。
富南國中	<ul style="list-style-type: none"> 發展全校性「品德閱讀課程」。 善用學校多元族群特色，開設全校性「族群文化課」課程。 	<ul style="list-style-type: none"> 帶動教師專業社群投入課程研發。 	<p>Dd</p> <ul style="list-style-type: none"> 校本課程發展相關文件資料 104/105 年度國教院研究合作學校行政協助成果報告。
雲生國中小	<ul style="list-style-type: none"> 發展校本多樣性特色課程，包括：茶道、咖啡、化石、藍染、竹編等課程。 透過國小部「步道驚奇課程轉化探究」和國中部「四季課程」轉化探究計畫的實施，整合社區人力、環境資源，發展學校多樣性的特色課程。 	<ul style="list-style-type: none"> 帶領學生走讀社區，透過在地文化的學習，培養學生的優勢能力，創造自我的價值。 盤點與分析學校資源與課程發展所需配套 積極與研究機構、中小學學校建立夥伴關係，共同發展課程與精進教學。 	<p>Ed</p> <ul style="list-style-type: none"> 校本課程發展相關文件資料 104 年度國教院研究合作學校實踐經驗與反思報告。 104/105 年度國教院研究合作學校行政協助成果報告。

（二）學習評量的新挑戰：

十二年國教課程總綱提出以「學習表現」與「學習內容」兩個向度，架構出以雙向細目為內涵的「學習重點」概念（國教院，2014），兼顧強調教材內容與能力養成這兩種學習內涵。學習表現重視認知、情意與技能之學習展現，呼應了 Anderson 與 Krathwohl（2001）的新版教育目標理念，突顯了知識與認知歷程同等重要。此一學習重點的設計，意味一種新取向的課程設計模式，勢必對教學現場的教學與評量產生重要的影響。

焦點座談中，桃李國中小校長表示他們已經覺察到上述這個影響十二年國教課程改革的關鍵因素，幾經溝通後，老師們已經建立共識著手進行學校定期評量（段考）命題方式的變革，也帶動了教師課堂教學的革新：

我們就從考試來改變。我說你們（老師）出題都是每次輪一個人題……哪有這樣出題的，家長都在看，你不能一張考卷（學生考）出來說 80 分，那 80 分到底是怎麼來的，高社經的家長會問你，老師你到底在考什麼？我這樣跟老師講的時候，老師覺得學校在保護他……一張考卷至少要有記憶、理解、應用三個層次要出來，然後考出來 80 分的時候，最少家長要看得懂我的小孩是該背的沒有背，還是背了以後不懂，還是該背的有背也懂了但是不會用……我們的教學也要調整，要做補救教學，把不及格的統統找來補救。可是不及格的有的是應用（能力）很強，有的是基本的記憶理解都沒有……題目最少要具備這三個層次，具備這三個層次（的命題）一定要合作。所以現在我們的國文科就是國文老師聯合命題。他們很自然分工，我命記憶，他命理解，他命應用……（教師）最後一定會談到教學（改變），因為他發現你要這樣考啊，可是我沒有這樣教呢，他很自然就回到教學了，然後成績一定會出來。（CPFI）

桃李國中小校長引導老師從重視評量的結果轉變到重視評量歷程的價值改變，讓老師看到學生的學習困難，同時也改變了課堂教學。另外，對於教師習以為常的統一命題的定期評量方式，校長也提出新的變革方案，而且已經有教師「一半成績採計授課教師自己設計的評量，不再全面採用學校段考

的成績。」（CPFI）。學校定期評量方式的鬆綁，對國中現場的教學正常化非常重要，當教師不再受限於考試成績的齊頭式評比，素養導向的教學才可能有落實的空間。

座談中，福氣國中教務主任也表示，雖然學校仍然重視學生的學業表現，畢竟學生的升學績效關乎家長對學校的信心與支持，但是，老師們也開始正視「考試領導教學」的問題，思考如何透過教學與評量的轉化來帶領學習改變的可能性：

課程活化跟（升學）績效怎麼樣做平衡，……到底如何和（升學）考試去做掛鉤？這個部份是在幾次會議中都會去做訴求的，所以在發展（校本）課程的同時，我們先做的是國際教育的區塊，這個畢竟跟現有的考試制度衝擊比較小，也讓孩子有不同的學習體驗。在領域課程方面，我們希望改變老師的教法，能夠提升不只是（會考）B到A的人，而是能夠有（提升）C到B的人，所以我們有差異化教材的研發，還有一些分組（教學），例如國一的彈性課程就放了銜接數學，就是希望老師把這一節的彈性課程，進行從小六上來需要銜接補救的數學課程……跟考試結合這一部分，從願意做的老師開始……國文領域在考試題目的改變，老師嘗試出非選擇題目……這個老師是辛苦的，但是在這個辛苦之下，讓大家看到一些典範的存在，也看到孩子學習改變的事實，再引導沒有改變的人，從觀望到慢慢的參加，最起碼他不會扯後腿。（BDFI）。

當教師們開始改變將考試視為診斷學生學習問題，改善學生學習品質為目的時，就有了掙脫「考試領導教學」桎梏的契機，轉以從學生的評量表現中關注學生進步的情形。

二、研究合作學校的行政運作與支持體系

（一）從「課程管理」轉向「課程領導」：

揆諸校本課程發展文獻，課程領導已逐漸成為一個重要的議題（李子建，2003）；而臺灣自九年一貫課程實施後，「課程領導」（curriculum

leadership) 取代「課程管理」(curriculum governance) 也受到學校更多的重視(歐用生, 2004; 蔡清田, 2005; 范信賢, 2007)。然而, 如何避免以課程管理的行政領導代替課程發展的課程領導, 如何整合校內外資源進行有效的課程領導, 帶動教師凝聚共識與團隊力量以完善課程轉化工作, 正是學校層級課程轉化時所面臨的重大挑戰。

Bradley (1985) 依據各種不同的領導型態, 指出課程領導者可以扮演以下五種角色: (一) 教導者 (instructor) (二) 問題解決者 (troubleshooter) (三) 倡導者 (advocate) (四) 服務者 (servitor) (五) 激勵者 (facilitator)。課程領導人人有責, 校長、主任、教師在學校層級的課程領導上都扮演著重要的角色, 其中校長領導學校的整體發展, 更應該是學校中主要的課程領導者(歐用生, 2004), 但檢視學校九年一貫課程發展的實際情形卻有相當的落差, 其原因或許是校長本身對課程發展認知、課程領導知能、課程領導角色認知等的問題, 以致對課程領導的敏感性不足, 仍以行政領導代替課程領導(鄭淵全, 2006, p.62)。

因此, 校長如何運用課程專業知識, 善用各種領導策略, 領導學校課程發展, 已成為校長領導的新課題。檢視研究合作學校相關文件資料及座談資料, 整理各校課程領導的運作機制如表 4-2。

表 4-2 課程領導的運作機制

學校名稱	課程領導核心人物	課程領導的主要策略	課程領導成效
品光國中	教務主任	<ul style="list-style-type: none"> ● 成立課程轉化核心團隊, 邀請各領域老師加入。 ● 校本課程規劃結合原有學校參與的教育計劃。 ● 依彈性課程主題成立教師群組, 每一群組有一個小組長帶領。定期召開群組會議, 研議跨領域協同合作方式及學期的教學計畫。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 發展以「品德教育」為主軸的彈性課程。 ● 跨領域教師進行彈性課程協同教學。 ● 進行跨校參訪及教育交流。 ● 辦理主題式增能研習。 ● 進行行政組織及資源整合規劃。

(續下頁)

學校名稱	課程領導核心人物	課程領導的主要策略	課程領導成效
福氣國中	教務主任	<ul style="list-style-type: none"> ● 設立「課程研究組」，統籌各項教育專案計畫及學校課程計畫。 ● 成立課程轉化核心團隊，定期召開溝通協調會議。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 成立教師專業社群。 ● 開設七年級跨領域閱讀指導彈性課程。 ● 開設八年級國際教育彈性課程。
桃李國中小	校長	<ul style="list-style-type: none"> ● 以課程發展帶動學校發展。 ● 善用工具及改變會議型態，進行理念溝通。 ● 善用校園各角落廣設教師對話空間，提供教師對話議題。 ● 建構對話機制：以每週一次的晨會啟動教師課程對話的列車。 ● 透過「教師一人一社群」的方式，建立正向、支持、彈性、自主的專業學習型社群。 ● 給予社群領頭羊教師發揮專業的機會，嘗試各種教學實驗。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 以教師課程提案審查方式，建立彈性課程開設機制。 ● 多元化學生專題研究。 ● 完成教師「一人一社群」目標，全校共開設 15 個專業社群。 ● 完成「校本課程地圖」且逐年編修，104 年度已進化為 5.0 版。
富南國中	校長	<ul style="list-style-type: none"> ● 善用學校多元族群特色，開設全校性「族群文化課」彈性課程。 ● 帶動教師專業社群投入課程研發。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 開設全校性「品德閱讀課程」。 ● 開設全校性「族群文化課」彈性課程。
雲生國中小	校長	<ul style="list-style-type: none"> ● 透過國小部「步道驚奇課程轉化探究」和國中部「四季課程轉化探究」計畫的實施，整合社區人力、環境資源，發展學校多樣性的特色課程。 ● 帶領學生走讀社區，透過在地文化的學習，培養學生的優勢能力，創造自我價值。 ● 盤整學校資源與課程發展所需配套。 ● 積極與研究機構、中小學學校建立夥伴關係，共同發展課程與精進教學。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 成立教師專業社群。 ● 發展校本多樣性特色課程，包括：茶道、咖啡、化石、藍染、竹編等課程。

桃李國中小校長在課程轉化歷程中所構建的是一種「由上而下」的「倡導者」（advocate）課程轉化領導模式。座談會中，校長闡述其課程領導的角色：

校長的（課程領導）工作就是怎樣把親師生所要的升學、校長的崇高教育理想與價值，以及教改的目標，把這三個結合在一起，讓它變成是一件事情，那就是學校的信仰與價值。老師在拼升學的同時，就是在實踐這個學校的信仰與價值，然後也就是在實踐 12 年國教（的理念精神）。我覺得校長的工作（課程領導）就是做這個，……不要跟老師拔河啦，過去教改改得很辛苦，一直在（和老師）拔河，拔河就是力量互相抵消了，我們要與之共舞，順著他，他喜歡做什麼，我想辦法把他導到這個地方來。所以就這樣不斷地詮釋、說服、倡導、呼籲，這三個就在一起了。……當老師在拼升學的時候，也是在實踐這三個，也是在培養小孩子自我探索、求知創新、社會參與做自己的能力跟素養。（CPFI）。

雖然相關文獻指出校長在課程領導中所應扮演的各種角色並不一致，不過桃李國中小校長知覺校長課程領導的關鍵角色，在教師推動課程的教學轉化過程中，順應教師的需求與家長的期待，倡導將校長的辦學理念、國家的課程目標與學校的升學績效加以連結成為學校整全的教育價值與信念，有助於課程領導功能的發揮。校長進一步敘說課程領導的策略：

透過行政團隊，每個禮拜三固定的行政會報，主任、組長、副組長、行政協助人員等將近 40 個人統統進來（參加），這個就是核心團隊。我要倡導（理念）、要怎麼做就是透過這 40 個人（行政團隊），這 40 個人再去說服 180 個（老師）……。再來是一個禮拜一次所有老師 40 分鐘的晨會，不開會也不報告（報告可以用電子資料去傳遞溝通），把我的理念講清楚……。隨著一年一年，後來頻率就比較低，目前大概一個月對老師（倡導）一次。我的主要（課程領導）機制並不是課發會，而是行政團隊，因為行政團隊真的一方面也在（課程）領導，一方面也

在做所有的行政資源服務。(CPFI)。

本研究驗證了學校課程發展的重要人物是校長，校長足以影響學校課程發展的方向(Glatthorn, 2000)。然而，如果校長「由上而下」的課程領導模式無法在課程理念上取得教師的認同，終將流於教師的被動虛應配合。有鑒於此，桃李國中小校長改變每週一次的行政會報模式，除了討論學校行政事務外，主要進行校長課程理念的倡導，和行政團隊的課程增能，激發團隊成員的課程意識，進而提供教師課程的教學轉化(pedagogical transformation of curriculum)最大的支持力量。

富南國中校長採取的則是另外一種兼具「倡導者」(advocate)和「教導者」(instructor)的課程領導模式：

我採取的策略是個個擊破，因為(學校小)沒有很多個(老師)，所以就一個個說服，在理念上先達成共識，然後做法上再拋出我想怎麼做、要達到什麼目標。……我先和教務主任討論提出計畫(草案)讓他們(老師)去修正成他們可行的……，加入他們自己想要的東西……後來把學務主任也拉進來，他的想法天馬行空，而且非常適合在地文化，他會加入很多元素，譬如說原住民的文化等等。兩個主任差不多之後，我就會跟總務主任談，三個主任都了解學校要怎麼做的時候就開課發會。因為是小校，所以課發會幾乎所有老師都參加，這個時候幾乎都是宣達(理念)，而不是討論，就是宣達我們要怎麼做，老師剩下的就是微調，行政提供老師資源嘛。所以在(課程領導)運作的模式上還蠻順利的。(DPFI)。

富南國中把握十二年國教課程變革的機會，由校長親自帶領行政團隊與國教院合作，積極爭取外界資源和支持，一方面除了倡導自己的課程理念之外，也扮演教導者的角色，協助教師試行轉化十二年國教課程總綱理念於教學現場，藉以提昇學生學力，實現辦學理念。

品光國中採行的課程領導是屬於一種「由下而上」的教師「彰權益能」

策略，教務主任表示：

學校的課程轉化團隊去年一開始是 8 個人，老師慢慢加入到目前有 32 位，各領域的老師都有進來。……我們有三個課程主題，那就分成三個群組，每一個群組裡面都有各領域，有一個小組長來帶，都會定期開群組會議……目前各群組裡面要跟哪一科目跨領域合作，已經把整個學期的教學計畫提出來……上學期末就有一個跨領域的合作，是歷史和美術的（協同）合作上課，學生回饋很多，收獲很多。（ADFI）。

品光國中為都會地區大型學校，校內外資源非常豐富，多年來，教師團隊積極參與各項專題研究或計畫方案（Ad），已累積不少課程發展經驗，深受各界肯定。學校層級的課程轉化，是一段課程理念與實際相互交融的歷程，品光的「課程主題教師群組」領導模式，涉及教師的能動性以及不同領域教師之間的互動與協調，不但可以促進教師個人專業能力的提升，更激盪出教師社群發展的能量。

大型學校的福氣國中採行的則是一種「服務者」（servitor）和「問題解決者」（troubleshooter）的課程領導：

大型學校校長的強勢（領導）無法這麼樣的明確，所以行政會用比較引導的模式來做（課程領導），讓老師們信任我，提供老師資源的挹注和計畫的引進，協助他們解決碰到的問題，對學生、老師、學校都是有幫助的。（BDFI）。

綜觀研究合作學校的校長或主任都能針對不同情境需要，選擇扮演適合的課程領導角色，積極發揮課程領導的功能，創制了許多具有特色的校本課程，其課程領導的實際經驗值得參考。

（二）教師專業成長的能動性，構建團隊學習的課程轉化平台：

Boyer（1988）直陳「教師才是學校改革政策的真正動力」。Giroux（1988）認為教師在課程設計和教學上具有很大的影響，若教師能成為轉化型的知識份子（transformative intellectuals），將教學作為解放技術的實踐方

式，把學校視為實踐的公共場域，就能進一步促成社會轉化的可能。黃政傑（1997）也認為「課程革新要抵達教室，一定要獲得教師的支持與合作，否則將前功盡棄」。林佩璇（2004）指出教師參與學校本位課程發展須具備課程編制、研究、溝通、評鑑等各方面的能力，教師是否具備這些能力將影響教師參與學校本位課程發展的態度。

因此，學校領導者應慎思如何運用「系統思考」、「共創願景」與「團隊學習」的策略，鼓勵教師成立專業學習社群，提供運作支持系統，協助團隊成員「改善心智模式」及「自我超越」，終將能順利推動學校本位課程發展（陳木金，2002）。研究合作學校提供教師專業社群發展的行政支持力量，積極帶動教師進行團隊學習，構建課程轉化平台（表 4-3），成為整體組織向上提升的動力，正如彼得·聖吉（Peter M. Senge，1990）所言，團隊學習可以變成整個組織學習的一個小單位，可以將所得到的共識化為行動，甚至可將這種團隊學習技巧向別的團隊推廣，進而建立起整個組織一起學習的風氣與標準。

表 4-3 教師專業成長機制

學校代號	教師專業社群運作機制	行政支持系統	課程轉化平台
品光 國中	<ul style="list-style-type: none"> ● 同領域社群運作。 ● 跨領域社群運作。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 校長與行政團隊參與各領域社群的教學研討會，與教師充分溝通，並提供經費或設備的支持協助。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 主題式增能研習。 ● 跨校參訪及教育交流。 ● 領域內素養導向教學探究。 ● 發展校本彈性學習課程。
福氣 國中	<ul style="list-style-type: none"> ● 同領域社群運作。 ● 跨領域社群運作。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 校長與行政團隊參與各領域社群的教學研討會，與教師充分溝通，並提供經費或設備的支持協助。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 主題式增能研習。 ● 發展七、八年級全校性彈性課程。

（續下頁）

學校代號	教師專業社群運作機制	行政支持系統	課程轉化平台
桃李 國中小	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師「一人一社群」為目標，全校共開設 15 個專業社群。 ● 同領域社群運作。 ● 跨領域社群運作。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 以「不打擾老師、先鬆動單一領域」為原則。 ● 廣設教師對話空間、提供教師對話議題。 ● 給予社群領頭羊教師發揮專業的機會，嘗試各種教學實驗。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師透過「課程提案審查」開設彈性課程。 ● 建置 15 個教師專業社群，達成教師「一人一社群」目標。 ● 發展校本課程地圖。
富南 國中	<ul style="list-style-type: none"> ● 每週三第六節共同備課時間跨領域社群運作。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 校長與行政團隊參與各領域社群的教學研討會，與教師充分溝通，並提供經費或設備的支持協助。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 發展全校性「品德閱讀課程」。 ● 發展全校性「族群文化課」彈性課程。
雲生 國中小	<ul style="list-style-type: none"> ● 	<ul style="list-style-type: none"> ● 校長與行政團隊參與各領域社群的教學研討會，與教師充分溝通，並提供經費或設備的支持協助。 ● 積極與研究機構、中小學學校建立夥伴關係。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 發展校本多樣性特色課程，包括：茶道、咖啡、化石、藍染、竹編等課程。

表 4-3 教師專業成長機制中，桃李國中小的「教師一人一社群」與「課程提案審查」是一種頗為創新的教師專業成長機制。「教師一人一社群」是促進教師多元協作的一種策略，希望每位教師選擇至少一個感興趣的社群，透過社群運作啟動團隊學習，提升教師專業知能；「課程提案審查」鼓勵教師主動積極的提出高品質的彈性課程方案，改變領域搶奪彈性時間的開課模式：

如果（老師）一人一社群，大概八成以上的社群都正常在運作。我們還鼓勵老師研發彈性課程方案（桃課師），就是老師提出一個（課程）提

案通過審查後去做，期末再做總結（分享）。第一年就有 13 個方案提出來，大概有 70、80 位老師參與。第二年（105 年）就進展到 17 個課程方案，人數大概超過 100 人。今年開始試行要拿彈性學習節數的話，就要提出一學期或一學年的課程計畫，（結果）有 8 個方案提出來，也就是有 8 個領域拿到彈性學習節數。以前都是用搶的，大科併吞小科，國文多一節、數學多一節、英文多一節，但是今年不行了，今年沒有（領域）誰大誰小，你要拿彈性學習節數，課程計畫就要提出出來。（CPFI）。

對於桃李國中小的教師而言，校本課程發展屬於自願性質，然而在課務繁重且繁忙的學校生活世界裡，如何創造更多的教師對話時間與空間，有賴學校行政提供支持力量與資源，才能促進教師專業社群的多元協作與對話文化。

（三）建立學校行政運作與支持體系，有效整合課程轉化資源：

學校本位課程發展需要各種資源的協助。時間、空間、人力、設備資源、和教師成長是學校本位課程發展中必要的資源。學校如何建置一個有效的資源整合及評估體系，其重要性並不亞於課程發展本身，端賴學校行政團隊作有系統有見識的長期的規劃，發揮物盡其用的功效，以免資源揮霍卻不見其功（林佩璇，2004）。

研究合作學校雖然學校規模不同，所在地區的資源條件殊異，不過行政團隊都能積極整合校內外資源，提供教師團隊進行課程轉化實施的重要支持力量：

老師比較擔心的是他不懂（十二年國教）課綱怎麼辦，所以我們就幫他找資源，就是請台北的老師或者是請我們的國教輔導團的老師來學校帶著他做課程，減少他的恐懼。……在資源整合上，因為我們的課程跟社區連結，所以我們就引進了很多社區耆老、部落耆老，或者社區發展協會人士，甚至鄉長也知道……家長也蠻支持的，因為會在班親會講（宣

導)……學校學生人數很少，所以我一直告訴老師們「花兒自開蝶自來」，學生為什麼少？因為課程不豐富……如果我們不做，那麼只有凋萎……所以他們(老師)慢慢地跟我的想法一致，就是要讓課程豐富，學校才有機會向上提升。用課程當做招生的手段，師的專業能力也就慢慢精進提升。(DPFI)

我們學校和新北市、台北市比起來，相對的資源比較匱乏……在這樣的情形之下，其實從教育局搶專案，(或)從國教院甚至教育部這樣的一個小小的合作方案(研究合作學校計劃/前導學校計劃)，可能都是讓學校課程活化的一些資源的來源。(BDFI)

遇到抗拒的老師…要讓他相信你是正向的，你是無害的，然後就是一直給它(教學)資源。我覺得讓他感到很正向的一直做，真心投入一定會出現轉機。(CPFI)

我學校有一位這種關鍵(抗拒行政)的老師，我試著去跟他了解磨合，知道他愛閱讀，也很有心推動，我就去申請了教育部的閱讀推動計畫…我期待他教閱讀指導…發現他從圖書館的利用，到跟各個科目的串聯(合作)，也做成一套學校本位的閱讀課程。他現在跟我們(行政人員)是非常密切的合作伙伴。(BDFI)

我覺得現在談教育品質都太花心力去做事後檢驗，事後檢驗來不及了啊。你要提升學校的教育品質，與其花那麼大的心力去做後端的校務評鑑，倒不如給學校更多的資源，給學校更多的驗證 SOP 這種技術資源、人力資源、物力資源，給更多更好的東西，學校就有一定的(校務發展)品質，不會差到哪裡去。(CPFI)

總結研究合作學校校長或主任們的意見，校本課程發展需要學校行政在人力資源分配、經費與軟硬體設施上的大力支持。若能減少教師的工作負荷、不斷的激勵教師專業成長、尊重教師的專業自主、校長和主任給予教師

充分的支持，則將能激發教師的創新動能，在面對課程（教育）變革，亦不易產生抗拒的現象。因此，學校行政運作對教師的鼓勵與支持，對於教師進行課程的教學轉化實施將有正面的增強作用。

相較於九年一貫課程，十二年國教課程總綱給予學校更多的校本課程發展彈性自主空間，可以預見的是，學校層級的課程轉化益發重要，學校行政運作與支持也愈加重要。研究合作學校行政團隊如何了解與支持教師的需求，爭取相關的資源，構建課程轉化平台，激勵教師專業成長以提高教師的能動性，願意嘗試課程與教學的創新做法，為十二年國教的課程理念在國中教育現場創造有利的實踐條件，其寶貴經驗彌足珍貴。

伍、結論

本文旨在了解研究合作學校如何在九年一貫課程推動的既有基礎上，透過行政運作與支持體系，營造一個十二年國教課程轉化實施的有利環境，並據以慎思引領學校課程發展往更理想的方向邁進。研究發現，學校行政團隊能夠了解教師的需求，逐漸找到啟動改變的支點，包括成立核心團隊、實施課程領導、改變定期評量方式、組織教師專業社群、整合運用相關資源等，這些學校行政運作與支持無非要讓第一線的教師願意採行新課程的教學創新行動。

新課程方案往往肇始於課程專家或學者的「理念課程」（ideal curriculum），或者國家政策的「正式課程」（formal curriculum），但是唯有當教師在教育情境中執行或實施時，才能將之轉化為教師的「知覺課程」（perceived curriculum）與「運作課程」（operational curriculum），最後成為學生的「經驗課程」（experienced curriculum）（黃光雄、蔡清田，2004；Goodlad,1979）。因此，學校層級的課程轉化實施是課程改革方案發展歷程中至為重要的一個階段，其中所涉及的成分相當繁多，如新課程中科目授課時數的調整所涉及的學校師資結構、員額調整及教師基本授課時數等人力資源分配，經費與軟硬體設備上的支援等，端視學校行政能否提供有力

的支持體系。

Popkewitz (1991) 質疑改革 (reform) 不一定真能產生改變 (chang)，而長期以來校本課程發展確實存在諸如經費短缺、教師討論時間難覓、協同教學難以實施、行政組織缺乏彈性、教師課程設計能力與參與意願不足等的問題 (鄭淵全, 2006)，但是，研究合作學校的課程轉化經驗卻讓我們看到了啟動學校教育 (課程) 改變的支點。這些學校在九年一貫課程既有的基礎上，歷經二年參與國教院課程轉化試行中，展現了十二年國教的課程願景在教育現場實踐的可能性與豐富樣貌，諸如建立課程轉化核心團隊共同建構校本課程地圖與規畫彈性學習課程，透過不同型態的課程領導策略引領教師進行課程轉化，建置教師專業成長平台厚植教師課程轉化能量，建立學校行政運作與支持體系整合課程轉化資源等，值得提供其他學校推動十二年國教新課綱的借鏡。

參考文獻

- 方德隆 (2010)。九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析。《課程研究》，5 (2)。
- 李子建 (2003)。學校本位課程發展：理論與取向。《課程與教學季刊》，6 (3)，105-128。
- 吳俊憲、黃政傑 (2010)。中小學課程政策改革之研究：九年一貫課程的回顧與前瞻。《課程研究》，5 (2)，47-62。
- 林佩璇 (2004)。學校本位課程發展脈絡與現況研究。《國立臺北師範學院學報》，17 (2)。
- 范信賢 (2007)。學校教育變革的思維。《研習資訊》，24 (5)。
- 連俊智 (2007)。台灣教育改革的省思與持續改善思維－領導社群的整合觀點。《屏東教育大學學報》，28，71－100。
- 教育部 (2008)。《國民中小學九年一貫課程綱要 (修訂版)》。臺北市：作者。

- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**。臺北市：作者。
- 陳美如（2001）。教師做為課程評鑑者：從理念到實踐。**課程與教學季刊**，**4**（4）107。
- 陳木金（2002）。從共同演化觀點看九年一貫課程的實施。刊載於 91.09.28 國立政治大學教育學程中心主辦「九年一貫課程學術研」論文集，33-47。
- 國教院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。臺北：作者。
- 張嘉育（1999）。**國民中小學學校本位課程發展之研究**。台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。臺北市。
- 黃政傑（1997）。**課程改革的理念與實踐**。臺北市：漢文。
- 黃淑苓（2011）。國民中學九年一貫課程實施成效評析。教育資料與研究雙月刊，98，1-26。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導和專業成長。**研習資訊雙月刊**，**21**（1），60-70。
- 秦夢群（2002）。**教育行政**。臺北：五南。
- 謝文全（2004）。**教育行政學**。台北市：高等教育。
- 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）。臺北：學富。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。**教育研究集刊**，**49**（1），63-94。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 廖春文（2005）。九年一貫課程改革三部曲：解凍→變革→復凍→兼論其對教師專業與學生學習之影響。**臺中師院學報**，**19**（1）。
- 潘慧玲（2002a）。學校革新經驗的回顧與展望。論文發表於教育研究學會 2002 年「全球化：教育變革新領域國際研討會」，香港。
- 潘慧玲（2002b）。緒論：學校革新的脈動。載于潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁 1-47）。臺北：學富。

- 鄭淵全（2006）。國小校長課程領導角色知覺與作為之研究。《當代教育研究》季刊，14（3），59-90
- 蔡清田（1995）。教育歷程中之教師專業自律：「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長之蘊義。教育改革：理論與實際國際學術研討會。臺北：1995年3月14-16日。
- 蔡清田（2003）。學校層次課程規劃與學校整體課程發展。教育資料與研究，51，2-9。
- 蔡清田（主編）（2005）。課程領導與學校本位課程發展。台北市：五南。
- 蔡清田（2010）。課程改革中的「素養」（competence）與「能力」（ability）。教育研究月刊，200（12），93-104。
- 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」（competence）與「知能」（literacy）之差異。教育研究月刊，203（3），84-96。
- 蘇順發（2002）。教學革新的理念與實踐：以國中英語教學為例。載於潘慧玲（主編），學校革新：理念與實踐（頁201-250）。臺北：學富。
- 蘇麗春（2007）。論九年一貫課程政策的歷史基礎。國立花蓮教育大學學報（教育類），21，1-26。
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
- Boyer, E. L. (1988)。School reform: Completing the course. NASSP. Bulletin, 72(504), 61-68.
- Bradley, L. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of*

- learning*. CT: Bergin & Garvey.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Groundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London, UK: The Falmer Press.
- Howard, A. (1998). The empowering leader: Unrealized opportunities. In G. R. Hickman (Ed.), *Leading organizations: Perspectives for a new era* (pp.202-213). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Popkewitz, T. S.(1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York and London: Teachers College Press.
- Stenhouse, Lawrence. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd..
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, New York:Doubleday/Currency.
- Smith, M. K. (1998). *Empowerment evaluation : Theoretical and method consideration*. *Evaluation and Programming Planning*, 21, 255-26 1.

第五章 領頭羊教師於教師專業社群能動性之探究

壹、前言

十二年國民基本教育為我國繼九年一貫教育改革以來，具重要性的體制改革。然而，要達成十二年國民教育的理想，提升教師的專業就成為隨之而來重要課題。實際上，每逢教育改革之盛，教師的課程意識一直是被討論的主題，因為以學生為主體的課程中，教師絕對不能僅是「官定課程的執行者」，而應該是「主動的研究者」、「主要的課程設計者」（饒見維，1999）。如在美國教育改革風風火火的七零至九零年代，Kaufman（1971）便探討過 CAREL 之初級學校人文與藝術學科的發展方式，強調課程審議的概念；Clandinin & Connelly（1992）則審視 Stenhouse 的人文學科課程方案，強調教師是課程建構的參與者與課堂教學的互動者，未來的教育研究取徑需要與教師站在同一線上，以他們的角度為考量點。另外，課程計劃以合作的模式進行，而教師是課程計劃的首要成員，因為只有他們理解學生真正的需求。

觀諸我國教師專業發展的歷史，不得不論及教師專業社群的重要性。目前國內關於教師專業成長理論多以 Schön（1983）與 Dewey（1938）的反思模式作為理論基礎（李源順、林福來，1998；李浩然、陳彥廷、柳賢，2013；許德田、張英傑，2004；歐用生，1997；陳美玉，1996；林碧珍，2000）。這兩種反思模式結合教師專業社群，強調以解決教學實務問題作為主軸，協助教師反省自身經驗的不足、觀點的侷限，並藉由合作模式與其他教學實務工作者或研究者共同尋找解決問題的答案。而這種教師專業社群能使教師信念及教學知識產生質與量的改變（林碧珍，2000；李咏吟、趙曉美、

李孟文、蔡曉楓、陳鏗任，2008；李源順、林福來，1998；李浩然等人，2013；許德田、張英傑，2004）教師不僅可從參與社群中得到支持性的動力，更能藉由教師專業發展活動釐清教學信念與教學實務的關係。

在此社群中，一種不同於行政領導的角色開始興起，即是所謂的「領頭羊」教師，他們多半是教學實踐經驗豐富或具備研究能量，並且樂於分享、願意帶領其他老師一起進行教學革新的老師（張新仁、馮莉雅、潘道仁，2011）。這些老師扮演著多重的角色，他們可以是資源提供者、課程與教學的專家、班級經營的支援者、幫助學生學習的最佳拍檔、導師、甚至（有別於校長、主任扮演的行政領導）是一校的領導者，也是教導教師與學生如何利用各種資料判斷並做決定的教練。這些老師也是扮演著激發改變的觸媒，同時他也是時時扮演著學習者的角色（Harrison & Killion, 2007）。近年來，已有許多學者把「教師領導」解釋成是教師專業發展的一部份（蔡進雄，2011；Teacher leadership exploratory consortium, 2011；Katzenmeyer & Moller, 2009）。然而，扮演教師領導者此一角色並非易事，有許多文獻指出了教師專業社群發展的困境，首先是教師專業社群的成立缺乏法源依據，無強制力，教師也缺乏建立社群共識（蔡清田、雲大維，2011）；再加上教師排斥改變、缺乏行政引導等（吳秀春，2014），使得領頭羊教師常有孤掌難鳴之嘆。除此之外，而領頭羊教師本身亦需要引導與支援，文獻指出教師領導最關鍵的因素在於幫助領頭羊教師願意投注他們的意願和時間（Hargreaves & Fink, 2006）。就教師而言，他們的主要職責是在班級教學與學生輔導，因此在教師專業社群中，扮演領導者的角色本來就屬於「額外」的工作。另外，吳百祿（2010）、陳佩英（2008）和莊勝利（2005）等學者也指出，教師專業領導的困境受限於個人領導技巧和知識的不足，而外在環境如缺乏合作、開放式的校園文化、同儕之間的競爭關係、科層體制的限制等等，都是阻礙教師發展專業領導的因素。

貳、文獻探討

一、何謂教師專業社群？何謂教師領導？

（一）教師專業社群的定義、特質

教師專業社群的定義十分廣泛，整體而言，都是以該社群發揮之「功能」作為其定義（王為國，2007；林瑞昌，2006；吳清山，2012；張德銳，王淑珍，2010；教育部，2009；黃建翔、吳清山，2013；Dufour, 2004）。如王為國（2007）就以「實務社群」來界定教師專業社群的性質，所謂實務社群，就是「一群人藉由持續的互動，分享利害與共的事情、共同的問題或熱情，以獲得更深入該領域的知識和專業」（p.45），而成員因為參與某些共同的議題或知識領域，因此投入社群中的活動與討論，以共享訊息並相互協助，分享共同的做事工具、標準、資源、經驗、故事以解決共同的問題。由此定義看教師專業社群，他認為教師專業社群是一種「一種非正式之組織，其組成分子乃是跨越目前學校之正式組織，由教師自願形成或學校指派之成員共同組成，其主要焦點著重於重要的教育議題或主要之課程實務」（p.47）。黃建翔與吳清山（2013）則綜合各家說法，將教師專業社群定義為「係指社群內教師具有共同的目標與願景，教師彼此間能相互支持與共享領導，藉由團隊合作的方式進行專業探究與經驗分享，社群內個人、團隊或整個團體都能持續進行學習活動，並運用發展於實務中，使整個社群成員能不斷地改善與進步，以實現教師專業學習社群的目標與願景」（p.47）。

從上述定義即可推估影響教師專業社群的要素，如蔡金田（2013）根據過去的實徵研究建構學習社群理論並驗證之，發現影響專業社群成功與否的因素可分為「學校實務」、「社群認同與合作」、「學校結構與支持」以及「領導分享」等層面，其中「領導分享」層面是重要卻尚未引起足夠重視的議題，相關文獻並不如其他因素來得多，但文獻指出，領導者的支持與分享是學習社群存在的重要因素。而在教育部（2009）編製的《中小學學習社群手冊》中，已提及促進成功運作教師專業學習社群的兩大力量，分別為建立

制度與支持性環境及校長分享領導權。在制度建立與支持性環境的有效作法包括中就包含了「定期關懷、支持與肯定社群召集人」、「下放權力，邀請老師們參與學校決策，並提供相關訊息與訓練，讓老師有做決定的能力」等作法，可見教師領導是未來的趨勢。

（二）教師領導的定義

關於教師領導的概念，其起源可追溯到 1966 年美國柯爾曼（Coleman）報告書，該報告書分析當時美國教育機會均等的情況，進而在 1970 年代帶動學術界探討學校教育如何提升學生成就的重要性，並開始進行一連串有效學校（effective school）的研究（楊振昇，2001）。而該運動所獲致的主要結論，則強調校長教學領導的角色與功能，強調學校內部組織管理及運作的改善，以提升內在績效（楊振昇，2001；Kenyon, 2008）。張德銳（2010）指出，教師在此時期處於「前專業期」狀態，其角色在忠實執行校長及上級的提出的學校改進方案。而到了 1990 年代，第二波倡導市場競爭機制的教育選擇權開始興起，社會要求學校必須發展校本課程，強調學校本位管理，以符應社會所需。為回應此需求，教師必須扮演課程的研發者與教學的領導者，教師的專業角色與教師教學領導的概念亦在此階段開始浮現。這時候的教學領導強調課程研發與人員訓練（包括在職教師的培訓與新進教師的輔導）（張德銳，2010；Kenyon, 2008），此時的教師處於自主專業期和夥伴專業期，配合學校本位管理與校本課程的發展，教師逐漸參與學校行政事務（張德銳，2010）。而第三波的改革發生在 2000 年以後，世界教育改革的方向從關注學生「習得的內容」走向「學生如何學習」，此一議題牽動到教師教學哲學的改變、教學策略的精進，以及學校如何培養「以行政支持教學」的文化。教師專業發展的方向為在日常生活中，如何透過教師專業社群創造合作、分享的文化以解決教學問題（Kenyon, 2008），教師被期待成為「學校文化的主要創造者以及跨越教室的領導者」（張德銳，2010，p.88）。學校開始強調教師領導的概念，教師專業發展至此進入後專業期。

蔡進雄（2011）也指出，國內自 1990 年開始講教師領導，多半侷限於班級經營的研究。然而近年來，教師領導的主題已從教室內擴及至教室外。

目前國內外學者界定教師領導發生的效益、場域跟作用都放在教師領導如何促進學校教學品質的提升。如 Childs-Bowen, Moller 與 Scrivner (2000) 對教師領導的定義則聚焦教師如何在教師專業社群裡發揮作用，進而影響學生學習，促進學校革新，並且激發實踐智慧，並幫助所有「利益關係人」(stakeholder) 參與教育改革。在此定義下，教師專業領導被視為推動社群的重要力量。在此社群中，教師領導是革新過程中的重要支援，它可以協助社群成員訂定終身學習的目標，幫助成員獲得好的表現。另外，社群中合作文化的展現、合議制的蓬勃發展以及重視教師專業發展等文化要素是一開始就需奠定的基調。Crowther, Kaagan, Ferguson 與 Harm (2002) 指稱教師領導是一種「有組織的、有紀律的活動，其目的在促進學校辦學的績效，它利用教學的力量為小孩、青少年與成年人創造意義。而且它對(教師專業社群)生活品質的改善具有長期的效益。」(p.10)。另外 York-Barr & Duke (2004) 對教師領導的定義是教師共同合作，影響其同僚、校長與其他在學校社群中成員的過程，這個過程可以改善教與學的實踐品質，不斷改善學生的學習品質與學習成就。這個領導者的角色可以是正式的，也可以是非正式的，它並不一定要透過正式的行政職位才能發揮讓同儕尊敬並且持續學習的效果。扮演領導者的教師可以運用團體技巧去影響同儕的教學實踐。他們示範什麼是有效的教學，並且在正式與非正式的社會脈絡中發揮他們的影響力，並且支持團隊內的成員與學校之間相互合作 (p.11)。

國內學者對教師專業領導的定義特別強調教師的積極參與以及如何建立合作文化以改善教學品質。如張德銳 (2011) 對教師領導的定義就是「教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程。」(p.85)。而蔡進雄 (2011) 指出「透過教師的積極參與、主動付出、彼此互助合作、溝通分享，以及在學校的良好工作環境下，不論是在正式職位或非正式職位，教師能對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程。」(p.11)。

二、教師領導的理論基礎

關於教師領導的理論基礎，目前多以行政領導理論詮釋之，然而，本研究將領頭羊教師視為社會網絡的一份子，欲探討領頭羊教師在參與教師專業社群的生命經驗與學習歷程，並且理解領頭羊教師如何詮釋、看待這些經驗。在此前提之下，本研究擬以社會轉化建構理論框架去詮釋領頭羊教師帶領社群運作的經驗，茲簡述如下。

社會轉化建構理論，來自於 Rodriguez (1998) 提出的社會轉化建構理論 (Sociotransformative Constructivism, 簡稱 STC), STC 綜合認知論 (Cognitive theory) 與社會建構論 (Social constructivism) 與多元文化 (multi-culture) 觀點的說法，來解釋科學教師在教師專業發展的歷程中，面對不同的社會、文化脈絡，他們如何藉由對話 (The dialogic conversation)、反思 (Reflexivity)、行動 (Authentic Activity) 與後設認知 (Metacognition) 學習新知識、新教學策略，並不斷掙扎、抗拒乃至於接受的歷程。「對話」不僅指說話的內容，更是說話者本身與他人對話的位置。教師在與人對話的過程中，會不可避免地意識到與他對話者的身份、地位與說話的理由；「反思」指的是教師對於自身與他者所佔有的「社會位置」、「意識形態的位置」與「學術的位置」如何影響人對「什麼東西值得學？」的看法的覺察；「行動」則是指教師（或學生）如何覺察所學與日常生活的行動有密切相關；「後設認知」指的是教師藉由自我提問的方式，用批判的角度反思自身的不足與現在的處境。這四種元素影響到教師領導者如何與行政人員、與其他教師、與學生溝通「什麼知識應該被生產」、「什麼知識值得被生產」的議題，從而影響教師領導者的風格 (Yow, 2010)。

三、教師在領導過程中扮演的角色及功能

2008 年，美國的「公立學校校長理事會」(the Council of Chief State School Officers, CCSSO)、美國國家教育部代表、教師教學品質中心 (The Center for Teaching Quality)、與一群知名學者參照了「美國校長證照制度」

(Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC) 以及修改版的「美國州際教師評估及支持聯盟 (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) 之「教學典範核心標準」來訂定教師領導的指標。此標準幾經修改，於 2011 年公布 (Teacher leadership exploratory consortium, 2011)。這份標準提出「成功的教師領導」應具備的七大重要指標，說明教師在領導過程中扮演的角色及功能，茲列舉如下：

- (一) 滋養教師之間的合作文化，以幫助教育工作者的專業發展與學生學習：教師應該了解如何幫助成人學習，並且知道如何發展合作文化，幫助教師共同分擔教學的責任。另外，教師領導者應該知道如何促進合議制，相互信賴與尊重的關係，並且將此用於改善教學品質與學生學習之上。
- (二) 利用實徵研究的成果來支持教學實踐與學生學習：教師領導者理解實徵研究可以帶來新的知識、引導政策並改善教學品質。教師領導者會示範如何系統性地運用實徵研究的結果，持續幫助教師改善教學。
- (三) 促進持續性的教師專業學習：領導者理解教與學是個不斷循環、不斷精進的過程，而教學的技術日新月異，因此學校社群也需要因應這樣的改變，教師領導者會利用這方面的知識去改善、設計並且支援與工作有關的專業學習，而這些專業學習的方向與學校革新的目標是相互契合的。
- (四) 支援教學與學生學習的發展：領導者對教與學的歷程有深層的理解，而他們可以利用這些知識去改善同儕的教學技能，示範如何利用、反思學生學習的成果，並且改善教學實踐的方向。教學領導者也會與同儕合作，共同塑造教學願景，確保團隊成員在教學工作的目標、任務上達成共識。
- (五) 促進評量與資料的運用，幫助學校或社區提升辦學品質：教師領導者對現行的研究成果、學校的資料、學生的資料都十分熟習，也知道如何利用形成性評量與總結性評量定期追蹤學生的學習成果。教師領導者會分享這些知識，並且與同儕合作，利用這些結果做出明智的決

定，修改教學的方向、教學策略，幫助學校提升辦學績效。

- (六) 走出校園，與家長和社區建立合作關係：教師領導者了解家庭、社會文化與社區對教育改革的進程和學生的學習有舉足輕重的影響力。領導者會與同儕合作，與家庭、社區成員、商業團體、社區的領導者以及其他利益相關者發展長期的合作關係，提昇教育機構的影響力與學生就學的機會。
- (七) 宣傳學生學習與專業之間的關係：領導者了解地方、州以及國家層級的教育政策，還有學校領導者、教育委員會、立法者和其他利害關係人在形成教育政策過程中所扮演的角色。教學領導者會運用這些知識去宣傳學生的學習需求和教師專業發展的需求，以促進有效的教與學。並且在學校、社區與專業領域上努力成為一個有影響力的個體。

參、研究設計與實施

以下分兩部分說明，首先說明研究方法與對象，其次為資料分析與研究倫理。

一、研究方法與對象

本研究中，以「教師專業社群」作為學習的場域此一前提下，探究教師是如何透過日常對話與社會實踐去建構「什麼是知識？」、「如何學習知識」的理解框架。教師對於上面議題的詮釋，更受到自身扮演的社會角色影響，因為他們同時扮演不同的社會角色，角色之間的界線也非常模糊，常常因為場域的不同、參與成員的不同而相互流動（亦即社會轉化建構理論所謂的「反思」層面），與其對話、行動的對象，也不僅限於學生，更有行政人員、家長、其他老師等利益關係者。對於自身的處境與持有的知識，也因為社會角色的不同，而有更豐富多元的詮釋。本研究以訪談法為主，了解領頭羊教師對個人及帶領社群的詮釋經驗，並理解教師置身的社會處境，以及教師的內隱知識。

研究對象採立意取樣，以參與國家教育研究院「十二年國民基本教育課程綱要轉化研究合作學校（國中組）子二計畫」中，由學校推薦較深入參與者，共訪談五所學校，6位領頭羊教師。國教院推行此計畫案已有兩年，其中這五所學校的領頭羊教師，有些是在參與此計畫案前，即組成教師專業社群，發展相關課程；有些則是因應十二年國教，為此計畫案籌組教師專業社群。受訪教師有四位兼任國中行政職、一位是科任教師、一位則是兼任小學行政職¹。各領頭羊教師之簡歷如表1。

表1 參與本研究之教師簡歷

教師代稱	任教地區	領域 / 科目別	行政職稱	籌組教師專業社群經驗
Q 老師	北部地區	藝術與人文	副組長	無
Z 老師	北部地區	自然與生活科技	環教中心主任	有
L 老師	東部地區	健康與體育	學務主任	有
Y 老師	中部地區	藝術與人文	教導主任	有
S 老師	東部地區	國語文	教務主任	有
H 老師	南部地區	國語文	無	有

同時，為配合學校行程，訪談時間約每次一小時，訪談期間為2016年6月至8月。由於研究員於過去兩年間已與領頭羊教師建立合作關係，故訪談內容聚焦於教師對課程發展及自身扮演的角色的詮釋，而非理解學校發展的課程內容與經過。訪談題目聚焦於教師自身信念與知識的解析、教師與社群發展以及教師與學校行政人員的溝通協調三大方面。訪談題目經兩位教師專業發展之專家審查後方採用，題目如附件一。

二、資料分析與研究倫理

本研究根據研究目的，針對研究資料的內容，以Nvivo11針對逐字稿進

¹ 本研究受訪者之一雖為小學背景的行政人員，然學校包含國中部及國小部，其主要職責亦涉及國中教師專業社群，故納入研究受訪範疇。

行二層次主軸編碼，第一層主軸編碼為領頭羊教師對自身信念的詮釋、領頭羊教師對社群運作的看法及領頭羊教師與學校行政的互動三大類別；第二層主軸編碼以 Rodriguez (1998) 的 STC 理論為框架，觀看上述三大經驗中，對話、反思、行動與後設認知四大元素相互交錯辯證、生成的過程。訪談資料的呈現以「2016/06/01/Q」為例，則表示 2016 年 6 月 1 日 Q 教師，受訪者依英文字母代號分為「Q、Z、L、Y、S、H」表示。此外，本研究分析不同受訪者來源，參考相關文件資料，並藉由研究者自我省思與同儕討論，以提高研究的信實度 (trustworthiness)。

肆、研究結果與討論

一、領頭羊教師對自身經驗的詮釋

研究者訪問教師對於教與學的詮釋，以及對十二年國教素養導向教學的詮釋，發現教師信念與知識的形成，是從過去一連串在體制內外參與各項行動、對話得來的，領頭羊教師從不同人生階段的學習經驗，以及參與各項主題課程、行動研究或課程計畫，開始反思學校課程應有的目標及樣貌，並從而形成對「學校應該教授的內容」以及「教授內容的過程與形式」的後設認知。而他們對此形成的認知與反思，再帶動一連串的行動。

如個案 S 老師的學習經驗原點，就是她自己在國小的學習經驗，她從小就是在實驗性質的附小就讀，那裡的教育跟臺灣主流教育體制下定義的「教學模式」大不相同：

小學時的分組討論，對我們來說那是一件很理所當然的事情，例如：自然課做實驗、美勞課畫畫，每一個課做大概做的事情，是發現問題也好，在校園裡走來走去做作為上課也好，這些都是很理所當然的 (2016/08/18/S)。

也就是因為這樣，她一直覺得自己的學習方式與人不同。受到自己的學習方式影響，她的授課形式不同於一般教師的教學，她十分習於探索式的學

習方式，也因此，長大後任教職，她的教學設計也與他人不同，常常被其他老師說：「妳的上課不像上課」（2016/08/18/S），另一位 Q 老師則是受到她參與某項課程創新計畫經驗的影響，在該計畫中她導入行動研究，她發現行動研究代表的教學觀是一種「螺旋式」、「互動式」的教學觀，教師與學生都必須要經由不斷的對話，讓自己的觀點得以相互對照、展現，才能做出好的課程，也因此，她發現了課程發展中，課程研發者必須試圖鬆動師對師或師對生的角色定位，讓「互為主體」的對話成為可能：

老師跟學生之間的互動，那個歷程是在這個課程中是被重視的。對，那就是師生都互為主體，很重視中間的對話，師生一起去爲了那個課程，不斷的去堆疊跟討論。那我覺得那一次的課程到現在爲止，都是我覺得印象很深刻……（2016/06/28/Q）

研究者也發現六位領頭羊教師，不管是否曾兼任行政職，都會或多或少地帶入經營管理的角度去看待課程發展，他們尋找讓創新課程永續經營的因子，並從中反思學校體制、教師專業社群應該扮演的角色，這已經超越了一個單純的「課室教學實踐者」的視角。如體育大學畢業的 L 老師在敘述自己如何帶領校本課程發展時，自動帶入了她過去在一家游泳池擔任教練的經歷，而這段經歷，點出了她看到良好的經營模式是成事的基礎：

我看到了一個不善經營，怎麼講？就是對這個行業不熟的一個經營者想要去經營這一塊，所以他不到三年就倒了…我看到了教學不足的一群教員，然後看到了一群對教學行政不了解的一群職員，然後再來就是公司的賬，就是這些賬，就是財務，就是一直在出現問題。（2016/08/25/L）

這樣的經歷讓她理解在進行課程發展時，行政的規劃和保持與同儕之間的對話，是發展課程的不二法門。無獨有偶，我們也在 Z 老師的故事中聽到相似的觀點。Z 老師在敘說自己如何創建一個課程發展的「模式」，而非單純發展一套課程，他說起自己發展自然領域主題式課程的經驗時，談到他必須先掌握並瞭解學校幫助課程發展的「資源」所在：「如果我要做某些事

情的時候我可以做，因為有資源有人，我大概基本上可以掌握七八成，對，這是一個背景條件。」（2016/07/01/Z）另外一位 Y 老師，他則是以百貨公司作為隱喻，認為學校應該提供平台，讓老師的課程設計能被「看見」，讓所有老師可以「發光」：

我認為一個學校，應該像一個百貨公司一樣。當每一個家長或每一個孩子，走進每一個教室的時候，他都會哇，而這間教室的品牌就是由老師所建造，那學校就像是一個百貨公司，它提供了一個平台，讓所有老師發光。那所有老師才能夠無所不用其極的把他的教室經營好。（2016/06/29/Y）

由上可知，領頭羊教師對教學與課程發展的省思，不僅僅考量單數的「老師」該做什麼，而是複數的「老師們」與「行政人員們」應該共同建構一套利於課程發展的系統，使課程發展的機制更加茁壯。

二、教師與社群發展的能動性

（一）教師對社群的想像及其角色的反思

從六位老師的訪談中，我們發現領頭羊教師對自己在團體中扮演的角色的認知影響了他們如何推動教師專業發展的進程。有些老師不喜歡被貼上「領導者」的標籤，他們不是認為「領導者」這個標籤會破壞團體內平等對話的機制（如 L 老師），就是認為自己不具備當「領導者」的資格（如 Q 老師）。他們認為自己扮演著資源提供者、組織者、規劃者的身份，而有時候從他們的敘述中，研究者也發現他們扮演著「教練」的身份，但就算是這樣，他們也不認為自己是個領導者。

這一類的領頭羊教師，將社群視為一個讓老師可以溝通、交流的平台，他們並不會主動為社群設立長程的發展目標，反而時時觀望行政人員或參與教師的態度，隨時修正社群的走向。如研究者在訪談 L 老師時，問她是否認為社群的發展遇到「瓶頸」，L 老師立刻回答：「我倒是沒有看到瓶頸，因為我說的沒有瓶頸的原因是因為，有的老師，老師會進出不一樣。」，她接

著又說：「它就是一直在變化，每一節課都不一樣，然後每個老師的風格也不一樣，所以每一節課都是新的。」（2016/08/25/L）。而這一類老師也比較仰仗學校校長扮演教學領導的角色，如 Q 老師期待校長或主任應該積極參與社群對話，給予社群方向，因為他們獲得外界資訊的訊息比學校老師要多、要快、要廣；而 L 老師更直言就是校長指示要進行改變的：「她跟我說，你一定要給我改變，一定要給我換方式，我明年就要看到。」（2016/08/25/L）

另一類領頭羊教師，則是在組成教師專業社群時就已經有自己的完整藍圖，裡面有對課程發展模式的想像，以及教師專業社群的長程發展目標。所以他們對自己是「領導者」這件事情並無懷疑。他們想的是如何運用不同的經營策略，逐步實現心目中的藍圖（如 Y 老師與 Z 老師）。Y 老師直言他做的事情取得「平衡」：「第一個平衡校長跟老師之間的角色，平衡老師跟老師之間的角色」、另一個，是在老師們的課程發展方向中取得平衡：「有的老師他很強調他自己的課程，有的老師說我們來這裡就是要教校訂課程啊，過去那個不重要，考卷隨便出就好了」他直言：「我覺得這些平衡很辛苦。」（2016/06/29/Y），第二個主要任務，是發掘老師的亮點，不停地提供資源、鼓勵老師分享課程，且需勇於面對老師的質疑，以逐步引導老師放下抗拒的心態，他與老師的溝通協調之路是非常漫長的，哪裡該給予老師彈性？哪裡該要求老師配合，一直是個課題：

我說我可以支持你這樣做，但是你要告訴我，你要做什麼，我說你給我一個空氣，我不可能變出一道菜來，那你最少丟一些食材給我，我就幫你炒一盤菜出來…但是你不能告訴我說我什麼都不要。（2016/06/29/Y）。

Y 老師這麼做的目的，就是讓老師可以發展出屬於自己的課程、也是一套讓學生讚嘆的課程。另外，Z 老師則是扮演先知的角色，他在創建教師社群之前，已經設想好社群的發展方向並找好資源。Z 老師認為，只有社群的發展方向跟學校的願景、教育局的要求都能配合時，事情才會水到渠成。為了要做到項要求，Z 老師說，他必須要跳脫自己是個自然領域老師的身份去

思考社群未來的發展方向，甚至必須要從學校的角度看社群存在的必要性：

我並不考慮領域內、領域外，我考慮的是，我有沒有辦法透過我現有的資源發展這樣的社群。至於那是一個怎麼樣的發展，到底要帶領多少老師？到底要那個方向？那就要看當年度的學校的狀態。因為如果不分析學校的現況，我無法知道我的優勢、劣勢到底哪？（2016/07/01/Z）

一旦擬定社群發展的方向之後，他一一訪談與他教育理念相近的老師，邀請他們參加對話，並且跟學校、教育局要資源。之後他帶頭發展課程作為示範：「那個時候其實包括所有的課程架構，包括所有的行事安排，包括學生活動，包括班級活動。其實我都是先架構好，然後再跟老師談」（2016/07/01/Z）。他認為他做的事情，就是在創造課程發展文化，並幫助學校建立課程地圖：「我就只做一件事，就是去發現，我們學校哪個角落哪個年級，哪個東西應該搞不好是可以做的。然後我就請我們社群這個老師，我就請他，他要做分享。」（2016/07/01/Z）。

（二）行動與對話的相互辯證

領頭羊教師在帶動專業社群進行課程發展的過程，是一連串行動與對話的辯證歷程。不管他們是否心目中已經有一套完整清晰的課程架構，他們都需要從傾聽老師的需求開始，透過「非正式連結」的建立（2016/06/29/Y），跟老師打好公、私關係，並且持續地向參與老師保證、確立對話機制的暢通無阻。另外一方面，他們必須持續地激發老師進行課程發展的熱情。如 H 老師說：

如果我們要让老師動，第一個是要讓老師覺得他有那個價值，然後把光環帶到他頭上去、老師都需要被肯定、被看見。我覺得他們都很需要，這麼強烈的支持！（2016/06/27/H）

而 L 老師說，她每年都在想要如何讓課程發展的創意如源頭活水源源不絕：

比如說，有一個團隊，都是同一群人，做了三年之後，都會累、疲乏，一定要給他們一些活水，所以我們就要轉，把盤子再轉一個方向，換一個點，換一盤菜，讓大家再去設計這一盤菜要怎麼吃，這個時候呢，我們用的方法就會不一樣。（2016/08/25/L）

為了達成這個目的，領頭羊教師除了要小心翼翼地不讓自己的聲音主導、凌駕於其他老師的聲音之上，他們還需要扮演資源的提供者、組織者、教練等多重的角色。一面尋求校內、外的軟硬體資源幫助老師發展課程；另一方面，他們也必須適時在教學策略、班級經營上提供諮詢服務，進行課室觀察，用長期的陪伴幫助參與的老師逐漸掌握課程發展的精髓。Y 老師就把自己陪伴參與的老師的過程分成三個階段，第一階段是「觸發」老師發展課程的動機；第二階段是根據老師任教的科目、學習階段的需求提供不同的支援；第三階段則是鼓勵教師自主設計並實施課程，收集學生的回饋意見。他認為長期的陪伴，才能夠「深化課程」（2016/06/29/Y）。

（三）領頭羊教師對社群功能的後設認知

關於教師專業社群功能的詮釋與想像，我們發現並非所有領頭羊教師都有清晰的藍圖，有老師對此並沒有太多的想法，而也有老師只把教師專業社群看成是幫助教師提升教學品質的工具。基本上，這六位老師帶領的教師專業社群，有四個是奉行政命令成立的，而非教師自主成立的社群，所以剛開始時，確實是經過一段觀望與停滯期。然而，對於教師專業社群有整體構想的老師，他們對社群功能的想像就豐富多了。如 H 老師反思她擔任輔導團團員的經驗，看到現場教師排斥改變卻又對教學現場不滿的矛盾情緒，她認為，教師專業社群是增加老師能動性的主要支持系統：「我經常會，就會思考這一些事情，然後回到我們學校這個社群，因為我沒有抱持任何的希望，所以他有任何一點點改變的時候，我就會很驚訝。」（2016/06/29/H）。Y 老師認為，社群的建立幫助老師組成建立課程發展的「順序性」與「程序性」（2016/06/29/Y），並養成討論的風氣。所謂「順序性」，是指課程發展的順序，以年計算：「第一年我們就開始要收教案，第二年我們要開始幹

嘛，第三年要開始，那老師就知道了反正要收教案的時候我們就開始弄什麼給他，反正每年都教不同的年級啊」，而程序性，是指老師在實際經過課程發展後，有了自己的一套課程藍圖，知道要以「誰」的目的作為課程發展的優先考量，而非看行政的風向，上級說要做什麼，他們就會乖乖地丟掉原有的課程重新開始：

程序性就是說我們要去更改一樣事情的時候，它是必須要經過很大一個研究的，或是很大一個，怎麼講，我覺得是一個歷程。而不是說我今天我爽起來，我今天我就是不要，我一個人說了算，你們就算怎樣，然後啪一聲全部打倒，課程重新來。（2016/06/29/Y）

而 Z 老師則是以「發展教師專業社群的模式、發展校本課程的模式」為目標在經營社群，不停地嘗試不同的發展模式，他認為，他的經營理念是在「撒網」、「播種」，透過辦理座談會推廣成果，讓有興趣的老師駐足傾聽，並且分享、討論，讓校本課程的發展模式散播出去。

哪一天他會願意進來，我們就等他進來，就跟釣魚一樣，反正我就每年就提供很多養分給你，那你要進來發展，就會知道資源在哪，所以我比較站在社群，同時也協助學校，整體發展課程的氛圍就這樣。（2016/07/01/Z）。

三、教師與學校行政人員的溝通

參與本研究的領頭羊教師，有四位兼行政職，其中三人兼主任職，因此，他們在帶領專業社群時，需考量如何靈活切換於不同的角色之間。而兼主任職的領頭羊教師，更常提到他們與校長之間溝通的過程。如兼教導主任的 Y 老師，他自己定位自己是「中層教師」的角色，他必須試圖瞭解校長心目中的課程藍圖是什麼樣子，再推動老師的課程計畫與之相結合：「我要做的事情就是要發現每一個老師的亮點，透過一些方式，比如說寫教案，讓他去做他喜歡的。然後 push 他然後或者是怎樣，讓他開始慢慢找到他自己的

感動，哇，他又符合學校的期待。」（2016/06/29/Y）。這樣子的溝通協調也展現在他保護課程發展的「程序性」，他提及校長不一定會主動跟老師溝通他自己對課程發展計畫的想法，常常會讓老師措手不及，接下新的任務，讓原本已經萌芽的課程計畫重來，因此居中協調雙方之間的差異是他身為領頭羊教師與教導主任的重要任務之一。相同的狀況也發生在 L 老師身上，當校長需要配合教育局的政策進行某些活動，而打亂了原先課程發展的步調，她變成了老師訴苦的管道，就時候，她就需要直言進諫與校長溝通，並安撫老師的情緒。

我講得都很直，因為我覺得對老師來說，若這些活動沒有達到教學目的，他們老師自己跟我會說：「主任這不好！」，我說對，我自己也看到了，我說沒有辦法啊，不好意思，因為我們就必須要把這個時間做完…所以我們下次再想一個好的方法來。（2016/08/25/L）

另外，所有的領頭羊教師都提到以及他們對校長扮演行政領導與教學領導雙重角色的期待。Q 老師認為在教師專業社群的發展歷程中，學校不應該只提供行政資源上的協助，更應該開啟溝通平台，讓校長、主任與參與的教師能有對話的機會。她認為每個學期初與學期末，校長應該主持核心會議，目的除了讓老師認識到學校有多少計畫案的資源可以運用以及相關的行政規則之外，還有每個專業社群背後的發展方向，並討論行政資源如何支援教學；而 H 老師也提到她的專業社群有賴該校行政團隊的大力支援才能如此成功：「在校內，如果沒有行政全權地支持，你再怎麼當領頭羊，後面都沒有人要跟。因為你自己就累得半死，你就沒有餘力去做很多很體貼的事情。」（2016/06/27/H）。而 S 老師則提到，校長除了行政支援之外，還必須花時間理解教師專業社群的運作狀況以及課程發展理念。Z 老師的談話更直接點出一個能幫助教師專業社群蓬勃發展的學校，需要一位有完整教育哲學理念的校長，他必須要在大家一窩蜂地跟隨新政策時，審慎評估學校的發展理念：

校長要有教育哲學觀，或是教育領導的策略，而不只是配合政策而政

策，應該清楚學校理念，知道什麼是一個學校值得探究，哪些學習活動是很棒的，而且跟課程有關聯呼應，然後才適合持續發展（2016/07/01/Z）

唯有這樣，校長才能知道在學校有眾多專業社群與課程發展計畫的情況下，釐清學校主要的發展方向、架構出學校應該有的骨架、並有效地分配資源。

伍、結語

本研究的結語分成兩部分，一部份歸納研究發現所得，一部份對教育機關與學校當局支援領頭羊教師進行教學領導的工作提出建議。

本研究以訪談六位領頭羊教師，瞭解他們帶領教師專業社群發展的故事。從他們帶領社群的經驗中，我們看到領頭羊教師在不同學校文化、社會脈絡中，藉由不間斷的對話以及實際的教學行動，帶動教學環境的變革，而他們對自身角色的反思與對教師專業社群功能的後設認知，深深影響教師專業社群的運作模式與發展方向。總體來說，研究所得可歸納為以下幾點：

- 一、領頭羊教師的信念與知識，往往來自於他們獨特且豐富的教育經驗。
- 二、領頭羊教師扮演的角色，不僅僅是「教學實踐者」或「社群領導者」，在臺灣的情境中，領頭羊教師必須站在學校的角度，考量如何利用學校的資源支持社群，讓社群能永續經營；另一方面，領頭羊教師還必須保持對上、對同儕的對話管道暢通無阻，才能讓社群發展成為學校發展的墊腳石。
- 三、除了豐富的班級經營知識之外，領頭羊教師不僅需要自身教學領域內的教學專業知識，更需要有實踐跨領域教學的視野與能力，還需要有溝通、協調的能力。
- 四、在臺灣的脈絡下，學校對領頭羊教師的支援尚未系統化，而校長在教學領導與行政領導上的角色並未清楚述明，故各校領頭羊教師多是靠自己

的摸索帶出專業社群的發展方向，所以每一間學校的教師專業社群的發展特色不同。

承上，未來發展教師專業社群時，行政端應有以下作為：

- 一、有計畫、系統地培育種子教師：領頭羊教師豐富的知識、經驗來自於不同的實踐智慧，校長除了訪求校內已具豐富經驗的老師擔任領頭羊教師之外，更需打造可讓老師累積教學實踐智慧的教學環境，讓每一位老師都有機會成為領頭羊教師。
- 二、建立領頭羊教師的課務支援系統：協助領頭羊教師維持與各利益關係人（校長、同儕教師、家長、學生）的對話機制，例如：行政端的校長或主任可定期參與專業社群的課發會議，促進學校課程發展，整合內、外部資源，支持領頭羊教師經營社群的運作。
- 三、營造行政支援教學的專業文化：教育當局與學校端應該幫助學校發展課程特色，減輕各校行政事務的負擔，並從「行政支援教學」的角度思考應如何改革行政流程，幫助社群的經營能專注在課程與教學的發展上。

參考文獻

- 王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展。**課程研究**，2（2），41-63。
- 吳百祿（2010）。**教師領導研究**。高雄市：復文圖書。
- 吳秀春（2014）。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。**臺灣教育評論月刊**，3（9），145-162。
- 吳清山（2012）。教師專業學習社群與學生學習。**教育人力與專業發展**，29（1），1-4。
- 李咏吟、趙曉美、李孟文、蔡曉楓、陳鏗任（2008）。資源班數學教師合作式省思專業成長團體研究。**中等教育**，59（1），8-27。
- 李浩然、陳彥廷、柳賢（2013）。認知師徒制對一位中學數學實習學生教學實務知識與信念的改變。**教育與心理研究**，36（1），29-61。

- 李源順、林福來（1998）。校內數學教師專業發展的互動模式。**師大學報：科學教育類**，43（2），1-23。
- 林瑞昌（2006）。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。國立臺北教育大學（編），**熱情卓越新典範**（頁 67-76）。臺北市：國立臺北教育大學。
- 林碧珍（2000）。在職教師數學教學專業發展方案的協同行動研究。**國立新竹師範學院學報**，13，115-148。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁（2011）。**教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典**。臺北市：教育部。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人：論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報**，41（2），81-110。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，41（1），61-90。
- 教育部（2009）。**中小學教師學習社群手冊**。臺北市：教育部。
- 莊勝利（2005）。我國中小學校領導的新思維—教師領導。**學校行政**，40，17-29。
- 許德田、張英傑（2004）。二位國小實習教師數學教學專業發展之研究。**國立臺北師院學報**，17（1），25-56。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展。**教育研究月刊**，171，41-57。
- 陳美玉（1996）。**教師專業實踐理論及其應用之研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。**教育研究學報**，47（1），39-58。
- 楊振昇（2001）。析論推動中小學校長證照制度之省思與前瞻。**教育研究月刊**，90，47-56。
- 歐用生（1997）。**教師專業發展**。台北：師大書苑。
- 蔡金田（2013）。國民小學學習社群理論層面建構與實證分析之探究。**東海教育評論**，9，24-49。

- 蔡清田、雲大維（2011）。透過課程領導經營教師專業學習社群之研究。《**教育資料與研究雙月刊**》，**101**，107-134。
- 蔡進雄（2011）。教師領導的理論、實踐與省思。《**中等教育**》，**62**（2），9-19
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。《**邁向課程新紀元（下）**》，305-323。中華民國教材研究發展學會編印。
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, *4* (616), 27-33.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.363-401). NY: Macmillan.
- Crowther, F., Kaagen, S., Fergusen, M., & Haan, L. (2002). *Developing teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier.
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, *61*(8), 6-11.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, *65*(1), 74-77.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rded.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kaufman, I. (1971). The art of curriculum making in the arts. In Eisner, E. W.(Ed.). *Confronting Curriculum Reform*. US: Little, Brown & Company.
- Kenyon, C. (2008). *Reframed teacher leadership: A narrative inquiry* (doctorial dissertation). University of Northern Iowa, IA, United States.
- Lambert, L. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Rodriguez, A. J. (1998). *Strategies for counterresistance: Toward sociotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and*

- for understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 589-622.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Teacher leadership exploratory consortium (2011). *Teacher leadership standards*. Retrieved from <http://www.teacherleaderstandards.org/index.php>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316.
- Yow, J. (2010). “Visible but not Noisy:” A Continuum of Secondary Mathematics Teacher Leadership. *International Journal of Teacher Leadership*. 3(3), 43-63.

附件一 對領頭羊教師的訪談提問

提問目的：理解領頭羊教師創建、組織教師專業社群的歷程、他/她扮演的角色、他/她的眼中如何詮釋教師專業社群的運作、對學校的期許。

一、關於她/他自己

- (一) 請描述您的學習與教學經驗、經歷以及您的教學科目。您怎麼看教學這回事？
- (二) 您又怎麼看教學與學生學習之間的關係？您在課堂上曾經試用過哪些方法幫助學生學習？
- (三) 您如何看待十二年國教的課程理念？
- (四) 您希望有人可以給您什麼樣的協助，幫助您成為更成功的教師？

二、關於參與這個社群的歷程

- (一) 您是在什麼樣的機緣下參與（或帶領）這個教師專業社群？是您自願的，還是因為您被指派到這個任務？
- (二) 您是否試圖或已經與社群的成員達成協議，共同訂定這個社群的目標？與十二年國教課程轉化計畫的關聯性？
- (三) 您如何看待這個社群跟您自身教學專業成長的關係？
- (四) 您在這個社群中，扮演什麼樣的角色？（ex. 資源提供者、教學觀察者、教學策略或班級經營技巧的前輩、帶領團體進行對話的領導者、協助解讀、整理資料的分析者…）
- (五) 在這個社群中，是否有人協助您扮演您的角色？
- (六) 您如何詮釋這個社群的運作過程？（你們社群的運作你覺得怎麼樣？如：順利或困難）
- (七) 您認為有哪些因素會影響社群是否能長久延續並順利運作下去？

三、關於學校行政人員扮演的角色

- (一) 是誰主持該社群的建立與運作？基於什麼理由？
- (二) 在這個社群運作的過程中，校長或主任是否參與其中？角色為何？
- (三) 學校是否主動提供相關資源以利社群運作？
- (四) 該社群與學校行政人員的溝通管道為何？行政人員是否會直接參與社群與教師進行溝通？或由您出面與行政人員溝通？
- (五) 您希望行政人員可以提供哪些協助以利團體運作？
- (六) 您認為學校如何看待這個社群？

第六章 未來展望：建構創造性轉化的有機系統

狂熱的人閉起雙眼，不看新的真理；但是，有勇氣相信、又有勇氣承認懷疑的人，就可進可退，隨時向著新知開放。~ Rollo May

壹、前言：創造性轉化如何可能？

轉化，確乎是十二年國教課綱落實於教育現場的核心議題，也成為本書各章節論述的焦點。我們看到桃李國中小以「上而下」和「下而上」的雙螺旋途徑，在客體導入與主體覺知間，交織並進，轉化出與十二年國教精神對話的學校本位課程；從學校行政運作與支持的角度，我們析辨「管理」和「領導」之別，看到學校行政系統如何在學生學習、支持策略、教師社群間，邁向適性領導，使學校的結構制度在面臨十二年國教改革之際，轉化出更多相關的脈絡性配套；教師更是位居課程改革的樞紐，教師專業社群中的領頭羊在課程轉化歷程中扮演著多元的角色，或順勢利導，隨機生成社群的發展域，或清晰擊劃，逐步踏實出社群的行動路，不論是發展域或行動路都是在建構社群的能動性，讓十二年國教可以真正走入課堂中的師生互動。以 Engeström 活動理論剖析個案學校時，我們發現學校中因課程轉化進行多元的對話與協商，在互異間學習，也在共享中成長。

學校脈絡中不同層面的「轉化」，若要能夠有「轉」的形式發生，也產生「化」的品質提升，轉化者需要具備脈絡性的想像力，將課綱文本與學校現場作連結，也需要透過實踐性的探究，理解連結歷程中的可行性，並針對與需調整之處創發新的途徑，更需藉由反思批判，洞察課程意識與行動的新願景（唐淑華，2011）。落實這些課程革新中的重要面向，需要存在心理學

家 Rollo May 所說的「創造的勇氣」，「既要完全的投入與定志，又須同時警覺自己可能是錯誤的」，課綱「理想課程」轉化至課室「運作課程」之間，是一種「信念與懷疑之間的辯證關係」（傅佩榮譯，2001，p.13-14）。更精確地說，十二年國教課綱轉化有賴「創造性轉化」：

「轉化」是一個中性的語言，不代表一定會產生正向的發展，因此，如果要使轉化能夠突破性地實踐教育價值，達成教育的目的，則需要「創造力」，形成「創造性轉化」。所謂「創造」，指的是個體能夠產生新奇且有價值想法或產品的能力，在教育實踐的轉化歷程中，經常需要突破性地整合、協調教師自己、教學情境與受教對象間的各種因素，並將之轉換為教學實踐，以致能達成教育的目標，故稱之為「創造性轉化」。（林偉文，2009，p.166）

研究合作學校也確實以不同的樣態進行「突破性的整合、協調教師自己、教學情境與受教對象間的各種因素」，進一步轉換成課程與教學實踐，雖然實踐的程度不一，但這樣回應課綱規準但不標準化的探究歷程，具有「後標準化課程改革」鼓勵冒險與創造的特質，「以校本與教師自己發展的課程，促進教學與學習方法的創新；同時鼓勵承擔教、學及領導活動所面臨的風險與不確定性」（陳美如、郭昭佑，2012，p.7）。本章便從「嘗試型塑出接合改變的可能性時空」、「拓展行動、認知、關係疆界以調和實務運作」、「企圖整合出永續學習的專業賦形」三個面向，將課綱轉化視之為創造性的歷程，梳理學校現場創造性轉化的樣態與挑戰，並進一步思考其間的啟示，作為未來十二年國教課綱推動前行的展望。

貳、十二年國教課綱創造性轉化在國中的初探與啟示

關於創作活動，我們首先注意到：它是一種遭逢（encounter）…真正的創造力的特色，是具有一種知覺上的強度，一種高度集中的意識。~

Rollo May

一、嘗試型塑出接合改變的可能性時空

心智是型塑及再塑世界的一個主動過程。~ Rollo May

對已然有顯性、隱性系統交織運作的學校而言，改變是不斷磨合的歷程。從 Engeström 活動理論來看個案學校時，「串連了對的資源、社群、網絡，建構出正向的改革情境，則學校教師可以獲得鼓舞與同行的支持」（頁 48），具體而言，個案學校會邀請研究員宣講課綱理念，切合實務運作地討論素養導向模組教材、排課方式，結合多個計劃以爭取更多的經費支持，也透過行政單位組織社群或研發課程，這些都是讓學校端動起來的重要「媒介工具」。值得進一步探究的是在學校脈絡情境下，課綱轉化歷程中隱而未顯卻影響深遠的要素，例如社會價值觀點、新舊課程理念、校本資源重組的磋商與磨合，這些議題也都與國中教育生態息息相關，考驗研究合作學校如何型塑出接合改變的心智架構。

（一）與社會價值觀點共舞

不容諱言，「升學考試」是許多研究合作學校論及的社會價值觀議題，十二年國教所強調的適性教育、素養導向學習仍需與之對話。於是，有研究合作學校直言「國中最大的任務就是升學」，對學校內部是不容諱言的努力方向，對學校外部也成為檢核績效的指標之一。但我們也看到有學校以「共舞」更甚於「拔河」的方式，接合出改變的可能性，在「學校行政運作與支持」一章中，我們聽到桃李國中小中的校長坦率直言：

務實的講，國中最大的任務就是升學。所以我覺得校長的工作就是怎麼樣把親、師、生要的升學，校長的崇高教育理想與價值，以及教改的目標，把這三個結合在一起，讓它變成是一件事情（學校的信仰與價值）。老師在拼升學的同時，就是在實踐這個學校的信仰與價值，然後也就是在實踐 12 年國教（的理念精神）。（頁 97）

於是，在校長的理念引導下，桃李國中小教師團隊嘗試讓一張原本只強

調記憶背誦的考卷，可以有記憶、理解、應用…等更豐富的題型，或是在試卷中放入突破單一答案的論述性非選擇題，讓原本判斷會與不會的「考試」更接近協助學生學習的「評量」，也同時區分出學生學習所應提升的層次，不但可與家長明確溝通，也可反饋教師教學的設計，在「詮釋、倡議、說服」的過程中創造課綱轉化的可能。

（二）新舊課程理念與運作的接合

新舊課程理念的交接意味著觀點的轉換，也同時是課程實踐上的再塑。十二年國教除了「部定課程」外，最足以讓研究合作學校有多元想像、實踐空間的便是「校定課程」，「大多數研究合作學校則以校內已經具備一定基礎的特色課程，作為在精神與實踐上接軌十二年國教新課綱的試點課程繼續發展」（頁48），例如「學校本位課程發展」一章的桃李國中小的課程理念就是：

學校只需要一套課程，即是以學校為本位所發展出來的課程。課綱中所明定的正式課程應加以解構，與校本課程融合、統整成一套完整的桃李國中小學校課程，不應劃分成兩套獨立的，甚至是互斥的課程體系。因此，課程轉化的用意，無非是希望有機的整合正式課程與紮根於在地的知識與經驗，考慮的是學生學習的統整性、脈絡化與生活化。（頁66）

也就是說，有些學校早有現行的校本課程體系，有的學校則在學科領域夾縫中發展點狀特色活動，也有學校正透過理解在地，規劃出回應在地脈絡課程的學校，「學校行政運作與支持」一章中的富南國中校長便分享如何讓老師「安心」地可以開發自己也不熟悉的在地文化課程：

我用這個觀念來說服老師「我們跟著孩子一起學」，我是說其實我們不是用我們的專業去教他們，我們是跟著孩子一起學，然後老師就比較安心，老師想到的能夠放進來的東西就越來越多，所以我們的彈性課程發展碰到的問題也就比較少了。（頁90）

不論是已開發、開發中或是未開發校本課程的研究合作學校，似乎都以

紮根脈絡的共學觀點進行新舊之間的接合，或學習解構課綱內涵融入現行校本課程，或盤整既有活動學習延展為課程面向，或放下身段與學生一起學習開發在地化課程，都是具體可行的方向。

（三）教師個人信念引動校內外資源重組

當然，上述新舊課程間的交接與融合，勢必引動校內外資源的重組，也就是本書第二章所指的「中層結構」（Engeström, 2008）：評分與測驗實施、學校時間空間的分配、學習材料的運用、校園空間的分配、學生的分群、學校與外在世界的聯繫、教師互動的樣貌，是影響轉化成效的關鍵。我們發現研究合作學校多半會以主體學習與實踐的方式，試圖符應十二年國教理念，重組中層結構的各個要項。在「教師專業社群能動性」一章，透過教師社群領頭羊的訪談與觀察，我們進一步發現基植於學習、對話、行動的個人信念詮釋，使教師找到接合課綱轉化中運用、重組資源的引線，受探索式學習啟發的老師，可能重視的是將資源放在拓展課堂的學習面向；參與行動研究的歷程，也會讓領頭羊教師在引領課綱轉化時，投注更多資源在互為主體的對話，規劃出有互動內涵的課程；若是將課程發展解讀為經營系統的領頭羊教師，則會細數學校目前的資源所在，決定課程行動的方向。

綜合上述，校本脈絡與十二年國教課綱接合的契機與能量，會從共舞的方式找到鬆動既定價值觀的連動策略，這些策略若可以引發學校成員投入紮根脈絡的共學歷程，則可以體現課綱彈性自主的精神理念，但是校內外資源有其時空限制，即便學校成員願意投注共學，需要透過領頭羊個人教與學信念的詮釋，找到凝聚共識、產生行動的切入點，構築出改變的可能性時空，在積極行動與等待醞釀間創造，就像 Rollo May（傅佩榮譯，2001）所言：

它是一種主動的傾聽，準備好了要聽到答案，只要景觀或詞語一出現就可以立即抓住那一瞥。它是一種等待，要讓誕生過程依它自己的時機去開始運作。身為藝術家，必須具有這樣的時間衡量感，必須尊重這些接受性的階段，視之為創造力與創造工作的奧秘的一部分。（p.96-97）

Rollo May 以為具有創造性的藝術家需有依時機生成的「時間衡量感」，

進行課綱創造性轉化的實務工作者，則需要在創新與既有傳統間取得「時空可能性」，誠如陳美如、郭昭佑（2012）所言，許多需要的創新特質早已存在教育系統之中，只不過得在彈性與開放的氛圍中獲得尊重與信任。

二、拓展行動、認知、關係疆界以調和實務運作

世界是各種有意義的關係之模型，人在其中生存並參與對它的設計…真實情況總是一個「歷程」，一個「做成」：把此人與他的世界相互關連起來的一個過程。~ Rollo May

課綱轉化為運作課程或經驗課程，會為學校帶來「系統擾動」，進而帶來行動，由於不同角色所著眼的觀點和實踐不同，使得這個內部的緊張關係，讓身在其中的其他節點與人物或可能起而調整系統（頁 47）。系統擾動如何使師生獲致展化學習、拓展專也視野，則需要轉化者有強烈的使命感，產生想改變自我的期許及他人對自我的認同，也會希望改變自己與他人的關係，在慎思籌劃中拓展行動、認知與關係的疆界，讓理念與運作「相互關連起來」，連結起的社群會使成員相互學習，每位成員會從中找到自己獨特的使命感。具體而言，我們看到社群領導、課程統整這兩個議題，挑戰著學校如何調和出適切的實務運作。

（一）社群領導：多元採光方式下的社群樣態

觀望，是許多研究合作學校成員面對十二年國教推行的態度，如何邀請利害關係人帶著他們的能力、興趣、經驗和夢想進入課程協作，回應課室需求，「以利再形塑與建構課程與教學的空間」（陳美如、郭昭佑，2012），社群領導的方式有很關鍵的影響。社群領導者或是擁有職務權威的校長、主任或領域召集任，或是非正式組織的明星教師、熱血教師、資深教師，且通常教師社群的運作不見得一開始就是順暢的，在桃李國中小發起植物導覽的D老師以漸進的方式，先透過自身與行政人員的公開宣傳，靜待有興趣或有需求的教師加入，逐漸凝聚社群共識後，再探尋合作模式，跨領域共同備課中充實專業知能和討論空間，課程轉化的能動性就會產生。訪談校內的領頭

羊教師時，兼教導主任的 Y 老師，將自己定位為「中層教師」：試圖瞭解校長心目中的課程藍圖，也讓老師在參與的過程中找到自己的感動，又同時符合學校期待。

研究合作學校的社群領導，多半會「從個人的層次往上拉到團體」（頁 49），扮演課綱轉化的重要角色，發揮比個人更為強大的力量。細究社群領導者的領導方式，有些社群領導採用的打光方式，提供一個可以讓老師發光，且讓這樣的光被看見的平台，「老師才能夠無所不用其極地把他的教室經營好」，使得改變在課室中有更多的可能性；也有社群領導以聚光的方式，集中焦點在幾位核心教師身上施作課綱轉化，透過核心教師的魅力與能量，一方面漸次發展出符合學校脈絡的可行之道，一方面以核心教師在領域或跨領域的情境中，擴散改變的效應；也不乏有組織、有想法的社群領導透過引光的路線，逐步形成社群互動、課程發展的順序性和程序性，以一套可以長遠運作的課程藍圖，導引社群成員將教育時局的常與變，自然融整進專業成長中。

不同的採光方式，形成不同樣貌的社群，也連帶呈現出不同的疑義與挑戰，例如以打光方式讓老師們意識到自我專業問責的重要性，但是如何將「單數」的老師，匯集成「複數」的老師們，形成發展方向更清楚的社群，回饋學校整體運作，都有賴學校端繼續的耕耘。但這些多元的採光方式，都似乎活絡出十二年國教課綱轉化在學校現場的多元殊異的專業自主，教育大辭書中是這麼定義「教師專業自主」：

教師為專業人員，故如同其他的專業人員，應享有相當的自主權，俾能善盡教師的職責。教師為專業需求，所享有的自主權，為教師專業自主。教師的專業自主表現在下列方面：

- 第一，教師面對個別差異大的學生，隨時要基於對學生的了解，從各種方法與技巧之中，選擇並判斷最適用的方法，俾有效因材施教。
- 第二，教師教授課業，需要有相當深度的學術造詣，利用各種知識來源，自行選擇、組織知識為教材，進行教學，引導學生學得最正確、最有效

的知識。

第三，教師不僅教導學生合乎現實社會的需要，更需要突破現實的限制，以其智慧洞察社會的未來和人類的理想，教導學生為未來的生活作前瞻性的準備。

第四，面對多元而分化的社會，價值紛歧，立場迥異，教師要能以超然的立場，統合各派的價值，施行教育。

第五，教師團體為貫徹專業倫理，並為爭取資源，維護權益，常組成專業組織，作自我約束，樹立規範，並採取集體行動，提出訴求，產生抵制力量，以爭取資源與權益，並擴大影響的力量。（林生傳，2000）

研究合作學校在上述五個專業自主面向的現狀與發展，還需更多行動實踐與現場資料進行呈現，但可以肯定的是在國中教育生態中，能夠透過社群領導參與課程的締造，因為參與，使教師們體會系統的意義，理解學校現場與教育脈動是攸關課程與學校整體發展的決策場所，奠定了課程革新繼續前行的基礎。

（二）課程統整：協同合作文化的挑戰

統整，也是許多研究合作學校在推行十二年國教課綱時，試圖突破過去分科教學，朝向跨領域教學、全人化學習的另一種課程呼吸、活化取向。「學校本位課程」一章中的桃李國中小課程統整過程，展現現場實務上的種種挑戰，例如：分科教學的師資養成經驗，使教師進行課程統整、協同教學的能力尚待充實；教師較習於在各自的領域或學科內互動，跨界合作的意願有待提升；某些領域也因本身學科的結構邏輯，在跨界對話的促成上有其困難。

若從這些學校跨領域課程建構的過程來看，多半需要歷經願景陳顯、資源整合、觀點對話、行動協作的過程，拓展課程統整的疆界，使得課程統整的架構「不是另外再重新生出一套課程，而是先解構既有的課程界線，跨越不同的課程領域，並結合班級經營，在重新建構成一套統整性課程」（頁74），所以有統整的課程焦點後，分別在不同領域進行協同，再回到導師的班級經營中進行整合，桃李國中小的植物導覽課程便是典型案例。當然，也

有學校所宣稱的統整課程，比較像是不同領域科目間的連結活動，將活動中所需的項目分配到各領域進行教學，然後在活動執行時達成目標，學生的學習活動看似有所連結，但學習經驗卻不必然是統整。

由上述課程統整的觀察可知，學校場域中的課程轉化者或懷抱校本課程締造的熱忱，或秉持開發學校特色活動的目標，都希望以「統整」的形式，達到教師協同合作、學生經驗融通的質的改變。但若要落實「統整」的內涵，則應如甄曉蘭（2004）所建議的，將課程統整視為專業，而不僅止於點狀活動的串聯功夫，透過學校教師間「協同合作文化」的建立，共商課程決策的議題，顧及課程的均衡問題，知道如何公允地「選擇」和適切的「整合」各種不同學科領域的不同意見，編定出合適、可行的課程，並回歸學生學習經驗的整合才是課程統整的要義，考量學生的認知發展與知識的結構，將不同的認知方式與內容知識作妥善的組合（p.184）。

三、企圖整合出永續發展的專業賦形

當你發現自己的創造品取得它所需要的特定形式時，會感覺一種微妙而強烈的喜悅—或者更好說是，一種溫和的忘我感覺。~ Rollo May

課綱轉化要能永續前行，不但需要理念間的磋商磨合，以及課程運作時的疆界拓展，更需要轉化者在專業自主與實務現況間權衡，在「自發性與限制之間」發揮創造力，找到得以永續發展的空間，賦予專業成長形貌，這時實務現況就不會是課程改改革的絆腳石，反而因為「限制（正如河之兩岸）迫使自發性進入不同的形式」（傅佩榮譯，2001），衍沃出一番新的課程願景。

研究合作學校目前體現出的永續發展之道，包括：

1. 將透過甄選的課程方案納入校本課程地圖中，目的是希望這些呼應學校脈絡理念的課程方案，可以長期運作，並透過不同教師的轉化實踐，賦予課程更迭的新意，也成為凝聚學校共識的活的文本。以桃園中小為例，課程方案透過校本課程甄選進入課程地圖中，最深層的

用意在於建立永續性的校本課程發展文化：制度化的校本課程轉化不因校長的調動而中止，納入課程地圖中的課程方案可因任課教師的異動帶來活水，而且教師社群的凝聚與專業發展可促進校本課程轉化。因此，桃李國中小的校本課程地圖共發展出近四十套不同領域的校本課程方案。

2. 採取分散式領導 (**distributed leadership**) 的概念，在不同的情境中鼓勵不同的人發揮其專業，掌握專業社群中對話的基調主軸，「教師專業社群能動性」一章中，研究者訪談的六位領頭羊教師，皆因為專業與行動間的適配，讓轉化者得以主動反思學校體制、教師社群主體意識與政策推行間的張力，超越「課程教學實踐者」的視角，成為課程領導者，但又能夠在其他的情境中，尊重他人的專業領導，善盡被領導者的權責。從 Engeström 活動理論獲得的啟發，我們以為個案學校採行分散式領導時，可以從組織構成、組織效能對「組織」進行多元解讀，一方面是動詞般的「組織」，指的是具備權責意識的成員，會進行團隊的組織工作；另一方面若以名詞來看待「組織」，則是前述的成員動起來之際，才有可能形成的課程發展組織或社群。透過分散式領導，組織的意涵被更多元的解讀。
3. 「教師專業社群能動性」一章的領頭羊 Y 老師，則揭示以長期陪伴的方式，進行永續發展的智慧。首先，Y 老師建立起教師公、私領域間的情誼和專業互動，先是觸發教師課程革新的意識，接著考量教師課程實踐或成長的需求提供支援，而後鼓勵教師自主發揮，並以學生意見做為課程革新的回饋機制。

這些由學校脈絡長出的永續發展之道，都使創造性的課程轉化展現專業學習的本質：課程方案納入校本地圖得以在傳承的過程中，向前看齊，也可在創新中開拓新學習的空間，分散式領導的相互支援、互相成就，更是體現出「聞道有先後，術業有專攻」的學習心態，使得專業學習不是資源間的相互競逐，是彼此搭鷹架的共同體，而長期的陪伴，就像是同儕教練 (**peer coaching**) 的學習機制，循序漸進的在擾動的改革氛圍中，有安然同行的信

任與成長。更進一步地說，上述永續發展之道值得繼續深耕為學習型專業成長的核心—願景，使行動者不停留在技術的層面找解決之道，也不容易使解決方案成為問題，願景能夠產生深受感召的力量，提供行動的能量與焦點，顧瑜君（2002）以為願景是一種「洞悉」：

洞悉對於課程和教學來說，是使研習不再成為輸送渠道（conduit）的機轉，洞悉體察到策略與技術深層的意義，停止刺激與反應的簡化線性思考，而非線性思考的難度在於沒有明確的答案，因此慎思的過程勢必遇到爭論或辯論的，行動者容易在這樣的過程中嚐到模糊與茫然，容易在情急之下轉向簡化思考以求得明確的答案。而洞悉幫助行動者「看透」，不會停留在線性思考的局限下，並察覺自身行為的動向，而不落入簡化的陷阱。（p.13）

課綱轉化者若有上述以願景為核心的深層覺知，將成為真正的自主學習者，從課程革新的兩難出發，因勢利導、因地制宜的尋找解決問題的資源與支援，甚至自行設計提升能力的成長方案，將問題意識轉化為實際行動，體認與理解到問題即潛能的真諦。

參、結語：在有機系統中實踐創造性轉化

這個觀念，這個突然呈現自己的新形式，就是為了滿全一個至今仍不完整的完形而出現，這個完形是我們在清醒的意識中一直奮鬥著要去把握的。我們可以相當準確地談起這個未做完的模型，這個未成型的形式，把它視為構成一項「召喚」，要我們的前意識由它的大混亂中提供一個答案。~ Rollo May

課程改革是促進教育革新的應然，但是改革要如何真正落實到學校組織的領導、教師教學的實踐、學生學習的進展，則需要課程改革中相關的轉化者務本踏實地探究學校現場的實然，並進一步在改革理想與實務運作之間理

者務本踏實地探究學校現場的實然，並進一步在改革理想與實務運作之間理解那「至今仍不完整的完形」，在有機系統中實踐創造性轉化，回應課程改革歷程中的完形「召喚」。

十二年國教課程綱要是一種指引參照的「綱要」（guideline）而非齊一要求的「標準化」（standardized），既然是參照性的指引，就提供了「課綱為我們所用，而非我們被課綱所用」的空間，在學校生態中將「新的課程元素嵌入具支持性的組織結構中，才能獲得發展的動力，產生的改變與影響才能持久且深入」（甄曉蘭，2004，p.151），在十二年國教繼續前行之際，我們需要更具體的理解、評估與設計「支持性的組織結構」，也就是能夠讓課程改革中不同面向的成員，得以運用創造力不斷接合、整合、調和的有機系統，那麼，我們將邁向課程美學家 Eisner（2005）在上個世紀所繪構的教育願景：

我正在討論一種學校文化，其重視探索甚於發現、珍惜驚奇甚於控制、關懷特殊甚於標準、欣賞隱喻甚於文字。如此的教育文化將更多的焦點置於「形成」甚於「既成」、重視想像性的價值遠勝於事實性、關注價值評估更甚於測驗、關懷歷程品質的教育意涵甚於其達到目標的速度。我正在討論的是教育可能及學校應有的新的視野願景。（p. 213）

參考文獻

- 林生傳（2000）。**教師專業自主**。取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1310200/>
- 林偉文（2009）。峰迴路轉又一村：教師的創造性轉化。載於呂金燮、吳毓瑩、吳麗君、林偉文、柯秋雪、徐式寬、袁汝儀、蔡敏玲、閻鴻中，**華人教養之道：若水**（頁 163-184）。臺北市：心理。
- 唐淑華（2011）。眾聲喧嘩？跨界思維？一論「教學轉化」的意涵及其在文史科目教學上的應用。**教科書研究**，4（2），87-120。

- 陳美如、郭昭佑（2012）。後標準化：看待課程評鑑的另類途徑。《課程與教學季刊》，15（4），1-24。
- 傅佩榮（譯）（2001）。創造的勇氣（R. May 著：The Courage to Create）。新北市：立緒。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務－解構與重構。台北市：高等教育。
- 顧瑜君（2002）。實踐取向之教師專業成長－在職教師進修模式之變革之解析。《課程與教學季刊》，5（4），1-18。
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools*. New York, NY: Routledge.
- Engeström, Y. (ed.) (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. London, UK: Cambridge University Press.

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

尋找支點、啟動改變：十二年國教課綱在國中研究協作與實踐 / 鄭章華主編。
-- 初版。-- 新北市：國家教育研究院，民 106.06
面；公分。-- (同行－走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書；3)
ISBN 978-986-05-2746-9 (平裝)

1. 課程研究 2. 中學課程
524.4

106009509

同行－走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書 03

尋找支點、啟動改變：十二年國教課綱在國中研究協作與實踐

發行人：許添明
指導單位：教育部
主編：鄭章華
作者：林佳慧、林欣毅、洪詠善、范信賢、張錫勳、陳偉仁、陳鏗任、蔡曉楓、
鄭章華（依姓氏筆畫排列）
執行編輯：盧秋珍
出版機關：國家教育研究院
地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號
網址：國家教育研究院 <http://www.naer.edu.tw>
電話：(02) 7740-7890 傳真：(02) 7740-7064
出版年月：中華民國 106 年 6 月
版次：初版
本書同時登於國家教育研究院網站，網址為：<http://12cur.naer.edu.tw>
定價：新臺幣 250 元
封面設計：李奇鴻
美編編輯：財政部印刷廠
印刷者：財政部印刷廠
展售處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓
電話：(02)2518-0207
國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>
五南文化廣場（發行中心）：400 臺中市區中山路 6 號
電話：(04)2437-8010
五南文化廣場網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>

GPN：1010600831 ISBN：978-986-05-2746-9

◎本院保有本書所有權，欲利用本書全部或部分內容者，需徵求同意或書面授權。

本書為國家教育研究院與研究合作學校，以協作關係為基礎、多元理論為視角、多元方法為進路，從校本課程發展、教師社群領導與行政運作支持等面向，尋找有力的支點，啟動課程改變，共同創造十二年國民基本教育課程轉化實踐的新風貌。



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw

ISBN : 9789860527469



9 789860 527469

定價 250元



0 0 2 5 0

GPN : 1010600831