

◀ Chapter 2

深層對話思考、 掌握轉化關鍵的中正高中

江惠真 | 臺北市立中正高級中學校長

戴旭璋 | 教育部中小學師資課程教學與評量協作中心委員





壹、前言

十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱）的推動，對任何一所學校而言，從理念的重塑，到運作模式的改造都是一個跟本而巨大的變革。自從 2014 年底十二年國教總綱發布預計 107 學年實施，以及後來決定延至 108 學年正式實施，學校面對很大的衝擊，在校內造成一連串許多的討論和折衝。面對這個改變，學校、教師、家長、社會各界出現抗拒的聲音，也同時出現支持的聲浪。學校在這個浪潮和教育行政體系的強力推動以及支持協助下，終究必須努力推動這波課綱的變革，為教育及學校的未來找到發展的利基。

本文所述臺北市立中正高級中學（以下簡稱中正高中），則是較早體認變革的必要，積極投入變革的學校之一，成為國家教育研究院（以下簡稱國教院）在課綱轉化的研究合作學校，也是教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）支持下最早一批的前導學校¹。研究合作學校²的選擇有多重的思考，中正高中在研究合作學校中，包括了幾個類型考量：都會地區學校、由市教育局主管之學校、社區型學校、大型學校。學校面對十二年國教課綱，有其原有的文化、條件與實況，從而各有其關切的課題與解決問題的思維和方法，本章之個案研究，將提供近似類型學校的發展參考，也可提

¹ 教育部國民及學前教育署於2015年7月起，依據「十二年國民基本教育課程綱要前導學校暨機構作業要點」所遴選之學校。

² 國家教育研究院於2014年6月起「十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究計畫」暨「十二年國民基本教育課程綱要學校課程與教學實踐工作計畫」，所邀請各教育階段、不同區域、學校規模、屬性等型態之學校為研究合作學校。

供面對新趨勢，學校如何從基礎問題進行思考，逐步解決實務問題的一種示例。

本研究採個案研究法，運用文件分析與訪談方式進行資料蒐集。研究期程自 2015 年起至 2017 年 12 月，分析文件包含：校長治校理念文件、學校相關論文資料、學校參與相關競爭型計畫書及成果報告等；訪談對象包含：校長、教務主任、校務行政及教師，訪談內容皆獲受訪者同意錄音並將內容撰打成逐字稿。藉此綜整中正高中課程轉化的脈絡與歷程。

貳、學校脈絡

一、學校簡介

中正高中前身爲士林初中，1964 年試辦高中，1968 年獨立成爲高中，1975 年遷至現址，並在同年更名，是臺北市較早設立的高中之一，原有良好的基礎與聲望，但因位置、交通等因素，往往容易受到新興學校的衝擊。校風自由開放、教師平均年齡約 41 歲，158 位教師中具有 138 位具有碩士學歷，思想具多元與創意。

在啓動普通型高中課綱轉化之歷程之前是屬於一個界線清楚的系統，所謂界線清楚的系統是指學校如同其他普通高中一樣，學生學習的地點、課程的模式及教學的時間安排都非常固定。

目前計有 69 班學生 2300 餘人，普通高中班級 57 班，其中包括英文資優班、環境科學班等實驗性課程，還設置有音樂、舞蹈、美術、體育班 12 班，這樣的結構性多元，使得界線清楚的系統中蘊含著多元的視角。



二、學校課程發展相關基礎

中正高中位於早期開發但保留許多農村與耕種園地之社區，區內土地大部分雖仍為農業使用，惟部分農地廢耕、閒置，或作為私人苗圃、菜園，甚至作為汽車展示廠及保養廠、加油站、倉庫、工廠及私人住宅等使用。臺北市政府基於該區附近醫學研究資源豐富，且商業機能蓬勃興盛，具發展知識經濟及科技產業之條件，故自 2005 年始臺北市之產業發展策略，以「區段徵收」方式開發，善用該區產業發展環境、區位條件及實質環境，以建立科技產業發展核心及地區整體發展架構，創造一個結合生產、生活、生態等功能完整之科技產業園區。自此，中正高中即處於一個進行大規模都市更新工程之社區，面臨社區人口大量外移，傳統農村及汽車修護等產業型態改變，致使地貌大幅改變，也促使學校教師團隊跨科合作以該社區的地方文史進行影像保存工作，並運用競爭型教育計畫發展「軟橋」、「芝山岩」及「大稻埕」（98 學年起高中優質化計畫）等地方文史相關課程與教學，卓然有成，也間接帶動學生頻繁參與社區活動，致使中正高中成為社區里民的聚會中心。

中正高中早期良好的聲望與榮耀，雖因市政區域發展受到衝擊，但校內教師素質良好，並積極尋求突破困境，近年來中正高中投入十二年國教課綱所參與的競爭型計畫，至少包括：國教院研究合作學校計畫、國教署高中優質化輔助方案（以下簡稱優質化計畫或高優計畫）一、二期及第三期特色領航計畫、前導學校計畫、科技部前瞻計畫、教育部顧問室未來想像與創意人才培育計畫、教育部整合型式美感教育實驗計畫。這些計畫的參與一方顯示校內主動求變求發展的意願，一方也促成校內各學科教育對話的文化，這在十二年國教課綱轉化之推動方面，成了極為良好的基礎。另外，學

校積極參與「學習共同體」之教學推動，也對其未來備觀議課之推動奠定穩實基礎。

中正高中十二年國教課綱轉化的推動始自前任校長³，中正高中為前任校長初任校長的第一所學校，在擔任校長之前任職臺北市立高中主任，歷經臺北市教育局課程、教學與評量的改革推動，因此在校內動能整合與實務推動上具有相當經驗，同時也持續學術進修，因此不論在理論或方法上，都具有較為新穎的刺激與外部資源。前任校長退休後接任的現任校長，也同樣具有積極的動力與學術基礎，故能在原有基礎上持續發展。兩位校長也都在教育領域持續進修，因而也常能引入較新的觀念與工具，對學校的發展產生重要的影響。

中正高中自 2010 年起，因應教育政策的發展趨勢，學校開始為十二年基礎教育做準備，即透過課程與教學領導、課程發展委員會組織運作及學科教師社群等方式啟動各種課程的實驗計畫，漸漸在學校特色課程營造上有所展現。

統整而言，在校長領導、教師投入及計畫支援挹注等條件，在十二年國教課綱轉化的推動上，其創新與突破性的發展與經驗受到各方矚目，成為全國許多學校爭相觀摩學習的對象，大體上有下列幾項：學校校長與中間課程領導、「以終為始看見未來」的發展思維，「以學習者為中心」的核心理念、系統思考與新興管理工具的運用、課程地圖的發展與演進、課發會及教師社群的深層教育對話、選修課程的發展與選修制度的落實、積極的公開觀課運作、發展多元的評量方式。

³ 前任校長：指103學年至106學年（2009年8月到任）之校長；現任校長：指106學年到任校長。



參、啓動變革的策略

較之早期的課程標準及後續的課綱發展，十二年國教課綱相對而言，更從教育理念進行根本性的變革。這些變革固然須有教育行政層次的變革，更須在學校的場域內實際產生變化，特別是負責設計與實施課程的教師，必須理解課綱的理念，並在課堂中落實。然而學校的變與不變，以及變化的內涵，卻不是學校單獨的問題。外界的期待、理解與許多配套的條件都有直接或間接的關係。中正高中在這波變革中，對於整個教育系統進行全面檢視、全面思考，並掌握系統中的重點關鍵，同時在這些關鍵點上，發展出具有突破性的創新作為。

一、掌握學校發展契機並激發教師熱情

學校課程推動的關鍵在於教師，課程規劃的關鍵場域在於課程發展委員會。中正高中和很多學校相似，在課程轉化歷程開始之前，難免會有教師群體之間，以及教師與行政之間，因資源爭取造成彼此間產生不信任的隔閡。

前任校長在上任百日曾摘要其對於學校的觀察，發現：

（一）教師多數優質且熱愛學校，但欠缺互相了解進而合作的動機與意願。（二）學生多數充滿活力，對學校有歸屬感，但自信不足，對未來方向不定，找不到典範可學習，需要正向增強，引發學生們對自我更大可能性的追求。…（三、四點暫略）同時提出十二年國教新課綱與高中優質化的參與是企機，期待統整與協同以凸顯學校品牌，「要走一條獨特而正確的路」

（文—簡菲莉，〈中正大未來—寫在 98 學年第一次課發會前〉，2009）⁴

前任校長開始重視課程領導，立即啓動課程領導，藉由討論、對話式會議等方式改善學校組織中的不信任氛圍。正視與協商教師與行政之間的關係，抱持一種態度，認為假若在課程發展委員會議上，校長沒有做到主導的角色或校長調停的手段露出破綻，教師馬上會對行政產生不信任，甚至為校長或行政團隊打上分數，也容易致使課程發展委員會議淪為爭吵學科時數的場合，而無法真正產生課程開發的實際作為，因此帶動課程發展委員會議討論，實際解決長時間以來爭論不休的難題。當時校長並非使用強迫的手段，而是先對教師同仁堅定地表達她非常清楚課程發展委員會要如何操作，以及她會全力主導該會議進入正常運作模式，取得教師初步信任後，教師就開始主動來找校長進行討論，之後再逐一與不同對象建立多條可溝通的管道（廖素嫻，2016）。

穩定了課程發展的機制後，持續要做的便是學校教師的專業成長、教師的能量增強，促進變革展開的力量也就大了。教師的主動性使教師適時地展現其動能，讓領導者更清楚地看見教師所擁有的潛力與肯冒險的精神，教師紛紛投入課程發展計畫、組織與帶動社群、設立英文資優及環境科學等特色班級。

2014 年元月，前任校長以「興革」為題，引用哈佛商學院教授 Clayton Christense 「破壞式創新」的部分概念，討論高中的教育現場。文末結論，強調教師與課程領導者的角色：

⁴ 本研究將所蒐集的資料包含校長文稿、計畫資料、成果報告等，本次呈現為前任校長文稿並以「文」標示文件，加上「作者，文件名稱，年」呈現，如「文-簡菲莉，〈中正大未來寫在98學年第一次課發會前〉，2009」。



我的結論是：學校的破壞式創新之鑰，掌握在這個學校教師團隊社群所蘊藏的能量，而這股能量能否有發光發熱的機會，是每一位課程領導者與課綱制訂者的重責大任。（文一簡菲莉，〈興革—當今中等學校教育生態的轉變〉，2014）

二、學校本位目標與策略的初定以凝聚共識

學校的目標與策略，應在學校本位的條件與需求下訂定，但往往在例行性的運作下，教師常常無法產生更上位的思考，且教師人數眾多亦是實際教學的第一線，反而更常陷入本位的考量，缺乏統整而全面的思維。因此，校長則較有機會理解學校全面狀況，也更具有全面思維，來發展學校及學校課程統整的設計，但若其設計思維未能與眾多教師互動溝通，那麼這個全面思維與設計，亦將難以實現。因此，學校的目標與策略凝聚，將是課程轉化推動中重要的一環。

對此，前任校長表示，校長有其積極角色，而學校全體應有一致的教育信念：

校長就必須轉換溝通模式…，以領導者的角色，主動積極的提出校長對於學校願景、策略管理與資源如何爭取及運用等方向，透過以上位思考的理念、價值、技術與能量，進行主客觀的雙向溝通。由於學校願景、策略管理與資源運用這三個學校經營的焦點，具有一定的理想性高度，因此在此主客觀的雙向溝通過程中，校長必須讓參與對話的教師團體產生認同與使命感，進而願意與領導者共享這個主觀目標，於是對話階段進入雙向溝通的進階版本。當領導者所提出的主觀目標，得到教師團體的認同，並成為校長與教師團隊的共同目標之後，校長應調整自己的溝通角色，置於與教師團體同處對等的對話。（文一簡菲莉，〈興革—當今中等學校教育生態的轉變〉，2014）

學校課程規劃不只要符合相關課程規定，更要呼應學校本位條件、需求與目標。學校一方要深刻理解學校的潛力與限制，也要務實地為學校訂出可達成的目標。前任校長在前述的公開信中提出學校的目標與策略為：

從目標與策略來看：（一）不爭前三，但要獨特，因為獨特，所以品牌經營要由下而上共寫。（二）人文、科技與藝術聚焦的核心價值，貫穿中正三年的學校總體課程。（三）橫向要進行跨科跨領域的對話與合作，縱向要對學生從高一至高三三年課程全面檢視，從下往上仰望學校願景目標要有策略與行動方案對應，從上向下鳥瞰全校三年總體課程要能應對 2010 年入學至 2020 年進入社會的學生，他們所應該具備的基本能力。（文—簡菲莉，〈中正大未來—寫在 98 學年第一次課發會前〉，2009）

自此，中正高中在十二年國教課綱轉化時，專注於學校核心技術的發展，採取本位模式審慎評估學生需求將學生為中心的理念經由教學歷程及課程發展的改變實踐，並重視校長課程領導、發展學校中層領導者及學校教師的課程知能並賦予權責，教育領導藉由分布式領導，信任專業並鼓勵回應現場需求之教育創新，帶動組織成員的彰權益能，這種創新的作法，使得學校教師的熱情得以實現，教學的主導權也更落實在實際任教的教師之間。

從中正高中課程轉化歷程來看，學校以「由外而內」、「由內而外」、「自上而下」與「自下而上」各種不同變革發展啟動。意即學校鼓勵教師社群自下而上申請外部計畫，善用外部計畫之資源進行學校變革，由於此次轉化是一種借力使力的歷程，皆在外部情境之中，外部政策由外而內導引學校發展，但又能因學校的積極自主性，持續展現其動能，進一步由內而外地牽引外部環境對高中課程變革的多元化有所關注。而會有這樣的結果產生，一方面也是因



中正高中在校長課程領導與教師社群運作方面具有相當充足的開放性。

由於願景目標一致，人事的更迭各種討論也更具延續性。學校於轉化過程中歷經教務主任及校長的更換，現任校長承繼過去的變革成就及步調，在過去已營造出的參與式環境中引爆大家的熱情，推動轉化與變革，鼓勵藉著透明的制度建立互信、倒轉組織金字塔、把推動改變的職責，從校長轉移給了教師。現任校長強調課程發展的系統做法還要包含後設評鑑，學校過去的學校本位課程發展歷程已經歷經超過6年的時間，學校應開始進行課程研究，提出省思，包含教師的課程觀、不同層級之課程領導者的課程觀為何？由於想要了解為何人們對於「課程」的某一個定義或以某一方式設計的「課程」，首先要了解的便是他們的課程觀。課程觀是一個人認為課程應該是什麼，也是他對課程性質的理解，其中包括課程的信念、模式、規劃及設計方法等。研究此一重點以探究學校是否達到組織文化的變革？是否已形塑學校本位之教育哲學觀？是否已從熟稔傳統課程發展的技術發展至理解課程的典範？教師及課程領導者的個體主觀詮釋，是否對於學校課程發展及彈性學習等規劃有相當程度之影響性？另外也應探究教師對於學習者為中心之適性教育理念的詮釋與價值觀點為何？研究此一重點以理解學生圖像的描繪是否具有適性的課程理念，並且釐清未來具體開展的課程是否能成就每一個學生，使之成為學習的贏家，並且能支持其生涯發展。教師對於學習者為中心之適性教育理念的實施與信念為何？也需理解，以釐清「學生」與「其他課程要素」是上下從屬的關係，還是具有同等的重要性，一生一課表是否能支持其生涯發展。

即使學校行政曾有過變動，但無論是前任校長或是現任校長以及相關的行政人員和教師，都以學校本位做為課綱轉化的目標，而此目標的背後就是為了以學生需求為根本。課程是一個學校最大的

資源，如何發展是學校存在的價值的關鍵，界線分明的教師分野已無法適應未來人才的培育需求，系統性發展課程形成學生生涯發展的支持是學校應有的使命。

三、深入對談統整眾人意見且培育多元領導

在課程轉化之初，首先勢必接觸教師與課程發展委員會的討論，再互相建立信任及深層教育對話，並關注學校本位的課程領導後，學校緊接著觸碰更根本的價值觀與具體實現的問題，因此，不斷回饋討論學校願景及後續的課程發展，綜整經驗分析，學校約以下列五個向度進行：

- (一) 願景擬定：率先引入一般學校過去並未熟悉的方法，以學校全員參與，運用 ORID（焦點討論法）、OST（開放空間會議）等方法，帶動大家對話的習慣以及營造對話的良好氛圍，達成共識，帶領整體計畫之前進，形塑課程願景。
- (二) 領導的擴展願景：基於學校為一個高度專業分工的組織，校長採取分布式領導取徑，以凝聚課程共同願景、專業信任的授權，作為支持教師回應教學現場需求的策略，珍視教師為重要資源，重視彰權益能，發展中層領導者的領導力，促進教師專業承諾，發揮積極正向力量，投入新課程之研發。
- (三) 適配脈絡的課程：學校本位課程發展使學校更能實現學校辦學目標及願景，創造學生適性學習的教育環境，課程發展的學校本位化，審慎分析學校現況、型塑願景、盤點資源、描述學生圖像，使課程的設計與發展符應學生多元的學習需求，發揮課程的功能，提供學生的適性發展機會。



(四) 聚焦於學生學習：學校在發展課程時由於歷經充分的討論與願景領導，因此，能聚焦於學生學習需求，而非校長或教師的個別價值企圖或是因為資源管理的議題而進行課程發展，這種以「學習者為中心」的教育規劃，正呼應了十二年國教課綱的核心理念。

(五) 多元的發展層次：

1. 多元的課程領導人員的發展，運用花朵生態模型（如圖 2-1）發展學校本位課程領導策略，包括學校層級的校長領導、中層管理人員的領導力發展，以落實領導校本課程發展和教師專業發展、落實課程改革和課程綱要。另也包括課堂層級的教師專業發展，促進教師參與校本課程發展、具體落實學校的課程決策。
2. 多元的課程發展，包括學校本位實作（實驗）及探索體驗課程、跨領域 / 科目專題、彈性學習及學校校訂課程。
3. 多元的配套措施發展，包括課程發展組織之運作、課程實施之型態、課程選修辦法、課程地圖、課程評鑑、教材審議等辦法。

當校內課程轉化的思考和討論更全面而系統之時，初期分析問題及尋求共識之討論時間與歷程確實耗時、耗力，但是一旦取得目標共識，後期啟動實務推動則相對簡單與快速，將避免目標歧異時的紛爭與困擾，也更能系統發展各項配套，避免單點發展而無法張開課程地圖網絡的困境。同時，學校課程發展不論如何演化與設計，以學生學習為中心的理念，也都將持續進化更加落實。

學校本位課程領導策略：花朵生態模型
Flower model for curriculum leadership @ccsh

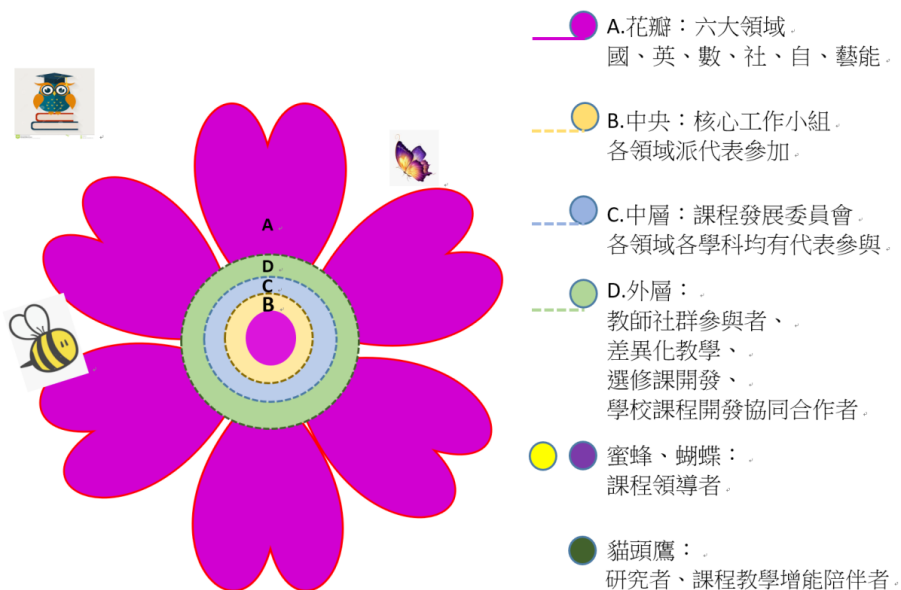


圖 2-1 中正高中學校本位課程領導策略：花朵生態模型⁵

資料來源：簡菲莉、許孝誠（2015）

⁵ 花朵生態模型係以成立核心工作小組的聚斂作用，把學校內原來分散在各自辦公室的不同領域教師，像六個花瓣A一般，從此成為一朵花。圖中中央B圈代表的是核心工作小組，由校長隨時因課程發展的需求召開會議，尤其在規劃學校中長期課程計畫或是重要的競爭型計畫階段，需要密集的增能對話。中間層C圈則是更多各領域各學科代表組成的課發會，A、B、C層之間的緊密連動關係，仰賴課程領導者敏銳而彈性的視議題爭議性大小、時間急迫度等，決定動員的層級與密度。透過課程領導者的串連策動，因為參與式的決策過程，會召喚更多理念相近的學科教師展開行動，各領域的教師加入D層的人數可能不一致，但是D層的界線會因為此模型運作的良窳而變動（簡菲莉、許孝誠，2015）。



四、學校經營六大關鍵焦點持續演化

願景目標的討論是學校本位的上位思考，但終究要落實在課程的設計以及課堂內的運作。在課程設計的階段，課程發展委員會的討論並非完全順利沒有爭議，當爭議發生，學校的願景與核心價值成爲最重要的討論依據，因而產生了止息紛爭的作用，並使眾人的討論回到學校本位的教育規劃。

……若有意見衝突時的處理原則，當各學科代表委員有不同意見發生時，討論必須回到以學生學習爲前提的論述機制下，進行溝通與決定。這次的任務與行動所產生的實際邊際效應，則是帶動許多學科教師投入以社群方式運作的課程發展與教學計畫，接下來四年當中，每一回學校需要啓動新的任務與行動，爭取新的資源，包括……讓學校經營領導的六大關鍵焦點：學校願景、策略管理、資源運用、課程發展、活化教學、有效學習，不斷的在一次又一次的任務與行動中，演化與成長。（簡菲莉，2014）

前述策略，首在激發教師熱情，溝通價值律定願景目標與發展策略，同時也確立實際推動的運作架構。但目標與策略的落實，尚需資源搭配，並在課程與教學中體現。簡略而言，校內教師社群整合，經費、物力資源的調度，以及校外爭取政府專案資源或社會資源，則有賴多元層次的領導，和教師群體的發展，因此各種競爭型計畫（高中優質化計畫、前導學校計畫等）成爲學校在原有的預算資源外，重要的人力、物力資源。另外課程發展與活化教學等關鍵焦點，則更賴眾多教師的參與和實作，以達成學生的有效學習。中正高中曾努力推動的「學習共同體」教學模式，便成了發展的重要養分。學校整個課程改革的歷程，是一個循環，前任校長所繪製的圖 2-2 可爲代表：

結合學校行政資源、教師專業、學生學習，凝聚以學生學習爲

中心的課程，運用四大策略循環進行，包含：溝通探索與深化議題、規劃發展與開發課程、持續對話與教師增能、建構議題與發展社群⁶。

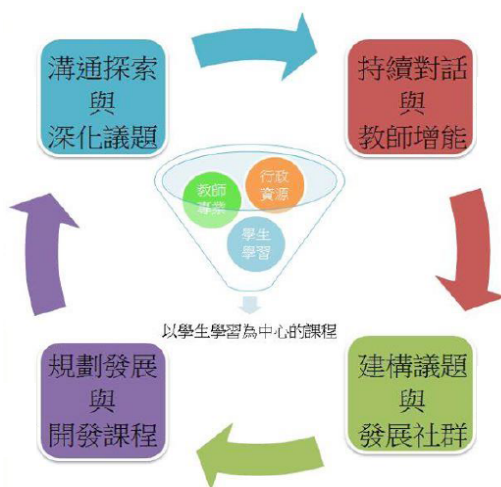


圖 2-2 中正高中課程改革歷程循環圖

資料來源：(文一簡菲莉，〈課程地圖與願景領導(下)〉，2016)

⁶ ①溝通探索與深化議題：重新定位「學校」、「學生」與「教師」之間的關係，並發展新的學校長程發展目標與學生學習願景；運用課發會的平臺，深化課程發展，聚焦學生學習；「停看聽」，成為推動課程改革的必經之路；繼續對話與增能，以形成共好、共榮、共享的學校學習氛圍。
 ②規劃發展與開發課程：發展課程規劃工具，鼓勵教師自編特色課程教材；課程開發聚焦於差異化教學與探索式的適性課程；跨領域社群因課程設計而產生，並使對話變成科際溝通工具；「大手拉小手」讓行政、教師、學生共同探索未來的學習圖像。
 ③持續對話與教師增能：啟動學科間對話，化解課發會中的科際衝突，從中建立彼此信任；尋求外部經費、資源，挹注並支持校外課程發展與教師專業成長；試行課程實驗，增能與對話並進，鼓勵學科重視經驗傳承與累積。
 ④建構議題與發展社群：開展學校願景與特色，聚焦學校、教師與學生對學習的共同遠景；課發會啟動「核心工作小組」，開啟「走帶跑」的課程規劃目標；教師從對話中形塑討論氛圍，使社群自然地產生並能逐漸成為學科的領頭羊。



肆、發展成果

一、社群運作促進教師發揮優秀潛質以完備課綱轉化

中正高中教師有相當優秀的潛質，加上學校大力推行課程開發及鼓勵教師專業社群運作，教師專注於課程的開發，使學校的選修與特色課程大放異彩，同時，爲了穩固課程開發的品質，學科教師之間也橫跨了過去的藩籬，分別以課程爲主成立了學科與跨學科的跨領域教師專業社群，開啓了共同備課的氛圍與文化，社群內的教師開始有了相互支持的歸屬感，並進行選修課的課程評鑑，落實以學習者爲中心的課程理念。

中正高中因應新課程的準備，分別以整體預備（包含學生圖像及課程目標的設定）、校訂必修課程、多元選修與彈性學習時間等四個部分進行轉化與試行：

（一）整體預備方面

藉由校內溝通與對話形成課程設計的核心理念（如圖 2-3）、爲使課程規劃與運作目標更爲具體可行，並依核心理念發展較爲具體的校本學生能力指標（如表 2-1），中正高中的六大心智習性（修煉心智、觀點心智、聆聽心智、串連心智、統合心智、創造心智），深耕學子的成就品格與道德品格（善良、自律、正義、尊重、責任），推動親師生學習共同體，建立學校本位課程架構，透過探索、串連、轉化的三年段學生學習，培育人文、科學與藝術三兼備的未來人才，落實學生圖像的描繪以及課程目標的設定。

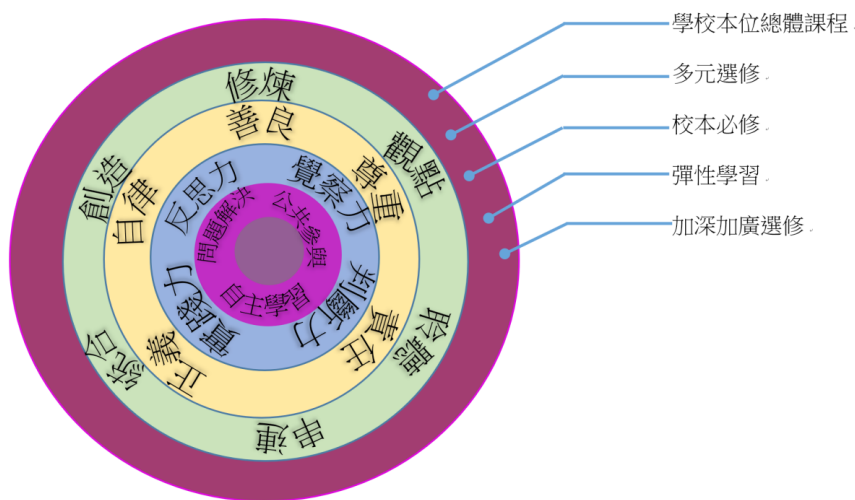


圖 2-3 中正高中學校本位課程設計的核心理念

資料來源：中正高中 105 學年度課程發展委員會會議紀錄。

表 2-1
中正高中學校本位學生能力指標

公共參與	問題解決	自主學習
<input type="checkbox"/> 觀察與關懷公共議題 <input type="checkbox"/> 對公共議題進行深入探討 <input type="checkbox"/> 對公共議題提出合理的評論 <input type="checkbox"/> 對公共議題提出解決策略 <input type="checkbox"/> 願意為人服務 <input type="checkbox"/> 能與人合作	<input type="checkbox"/> 觀察環境，形成問題 <input type="checkbox"/> 願意傾聽並理解他人的觀點 <input type="checkbox"/> 蒐集與分析資料以釐清問題 <input type="checkbox"/> 運用知識提出問題解決策略 <input type="checkbox"/> 系統性地執行問題解決策略 <input type="checkbox"/> 勇於任事，承擔後果	<input type="checkbox"/> 積極參與，樂於學習 <input type="checkbox"/> 應用學習技巧投入學習活動 <input type="checkbox"/> 批判知識，建立觀點 <input type="checkbox"/> 自我管理達成學習目標 <input type="checkbox"/> 延伸學習，進行自主探究 <input type="checkbox"/> 規劃並有效執行自主學習行動方案

除了學生圖像與課程目標外，也發展了整體課程架構，規劃各年級的課程時數（請參閱附錄 2-1 及 2-2）



（二）在校訂必修課程方面

中正高中校訂必修課程已從 104 學年度進行學校內部的研討，在 105 年度課程發展委員會議時也已做了較具體的結論，將以高二上下學期各 2 學分、跨領域、實作及專題產出為結果，並讓學生得以依自己的學習興趣或生涯需求進行必修中的選擇；並為讓教師有充分的時間可以指導學生實作，規劃搭配 1 小時的彈性學習課程。中正高中校訂必修課程在課程設計上以學生的特質、學校的願景與希望學生習得的能力，將提供共同的養分與因人而異的素材。在共同養分方面，包括思考方法策略、簡報製作與發表、圖文與口語表達為共同課程；惟學生可以依特質、研究主題而從不同學科進行學習。學生在高一下學期結束前選課，並於高二時進行一年的學習，其中，部分課程為全校共同單元（如口語表達技巧、簡報技巧），部分課程則依學生所選課程進行學習；學生須在高二結束前，依自己所訂的主題完成一項成品，形式不拘。

圖 2-4 為中正高中校訂必修課程總體架構圖，105 學年度第 2 學期至 106 學年度將是校訂必修課程的開發期。中正高中曾花了多年的時間在討論校訂必修課程的妥適性，因為教師懷疑於各個領域發展課程提供學生選修，雖然課程有共同調性，都是專題實作與探究的課程，但是牽涉到學科知識的不同，部分領域教師遲遲未能進行實質發展課程內涵，直到 106 學年度第一學期經過數次的對話與討論，現任校長提出發展共同教材作為校訂必修的探究方法與工具，探究領域則以學生有興趣之領域進行選擇，此一方式得到大家的認同，課程研發的需求也規劃了一系列專業成長的課程，預期

將加速校訂必修課程的發展速度。由此也看出，實質進入課程研發的工作時，教師的態度是謹慎的，而且教師對於課程發展的部分專業知能仍有精進需求。

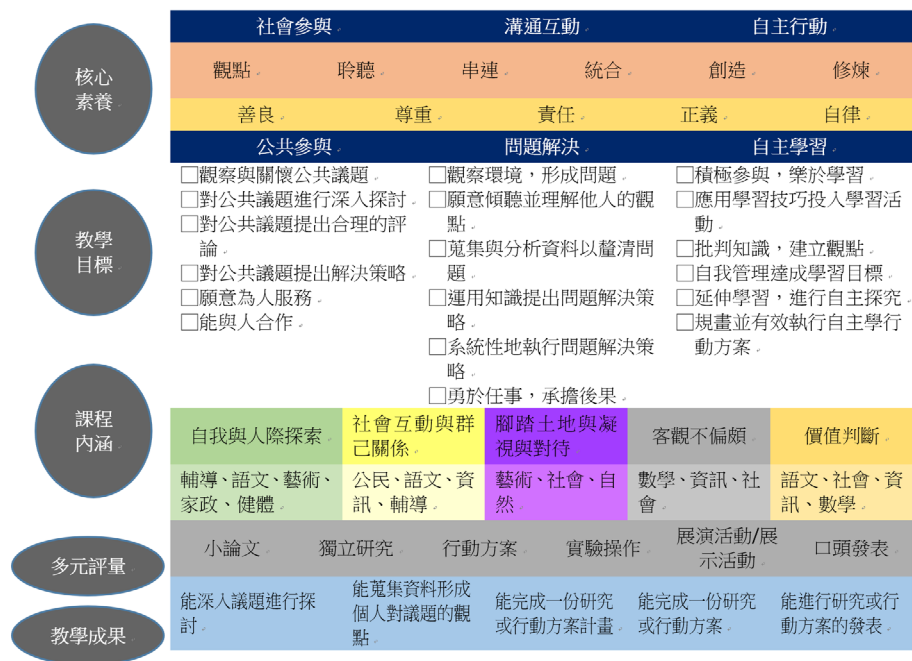


圖 2-4 中正高中校訂必修課程總體架構圖

資料來源：中正高中 105 學年度課程發展委員會議紀錄。

(三) 多元選修

中正高中新課綱多元選修課程以自 101 學年度起開始執行之探索式選修為基礎，穩定發展，106 學年度中正高中預計要進行的是如何使探索式選修課程更具體扣緊課程總體計畫精神，使多元選修課程更精實、更具體回應學生學習需求。



中正高中多元選修以提供學生探索不同領域知能、培養學生多元能力為目標，共分為四大向度：藝術與觀察、文學與語文、數理與自然、史地與社會。多元選修課程多以活動討論、參訪、實作為主，以培養學生多元學習技巧、獨立學習為主。在評量上，多元選修課程依課程屬性進行多元評量，例如作品展示、分組討論、心得撰寫、實驗或實作、展演、口頭發表。學生得依自己的興趣進行選課。上下學期共可選 4 學分。

(四) 彈性學習時間

彈性學習時間依學生需求與學校條件，規劃安排學生自主學習、選手培訓、充實（增廣）／補強性教學或學校特色活動、跨校生涯發展為課程等，目前尚在討論中，關切及思考之議題如圖 2-5 所示。

目前暫以三類型五版本進行討論：

1. 第一類：週課表中位置、時間固定，以「週」為實施單位，又可細分為三種子型：
 - (1) 每週一節：週課表中某一位置。
 - (2) 每週兩節：兩節連排／兩個單節，週課表中某一位置。
 - (3) 每週三節：三節連排／兩節連排，一節週課表中某一位置／三個單節，週課表中某一位置。

其優點為可落實自主學習計畫和 PDSA，缺點則是需要有自主學習完整規劃，人力、物力需求大。

2. 第二類：較無特定週期頻率，搭配學期課表或全校課務運

作，又可細分為二種子型，即充實性或補強性課程、選手培訓、學校特色活動之選擇配套之一，利用自主學習來增加學生個人的選擇性，學校行事曆中，特定時段例如學生定期評量前夕、大型活動等，利用自主學習來過渡緩衝，增加學生預備時間。

其優點為辦理和操作的門檻最低，缺點則是臨時變動性較大，影響學生自主規劃的幅度。

3. 第三類：重新調配學校整體課程和課務結構，模仿大、小學段。彈性學習時間全數集中於學期間某一時段，亦即自主學習有機會集中辦理。

其優點是學校有充分的學生自主學習時間，包含成果發表、職涯試探、專題探究，而缺點則是與既有經驗落差較大，需要更多想像和共識。

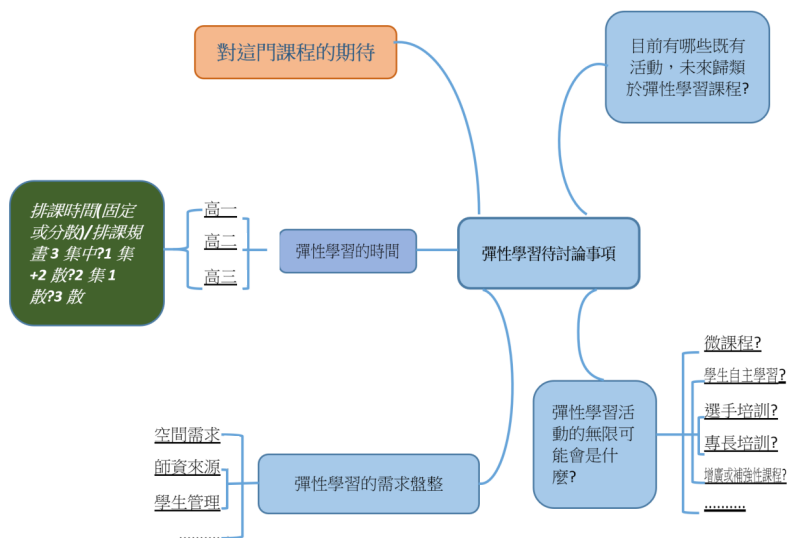


圖 2-5 中正高中彈性學習規劃之關切議題

資料來源：中正高中 105 學年度課程發展委員會議紀錄。



二、教師的三把刷子促進專業氛圍以形塑學校課程哲學

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

十二年國教課程理念帶出三個重要課題，分別是課程發展組織與運作的機制、課程發展歷程的決策機制、組織成員的彰權益能等課題需要學校面對與發展，而學校因其脈絡不一，故其問題意識、策略視角及問題解決策略皆不相同，也就是在課綱轉化時採取的取徑也各不相同，並且取決於領導者一校長期待學校本位課程將帶動學校的改變是學校的重建、變革或是發展？

具體而言，以十二年國教課綱轉化之前導分析，其發展之主要助力及阻力皆在教師如何看待與運用他的「三把刷子」，所謂的教師的「三把刷子」是指：

（一）學科領域知識（Content Knowledge, CK）

包括該學科知識相關的概念、理論、觀念、組織框架和證明，及獲得學科發展的實踐與途徑。

（二）教學法知識（Pedagogical Knowledge, PK）

包括所有學科「共通」的教學法原理與原則，教師應用教學策略與教學方法的綜合知識，如教學目標訂定、教學技巧及教學評量施測等。

（三）學科教學法知識（Pedagogical Content Knowledge, PCK）

將學科知識（CK）與教學法知識（PK）綜合而成，除了因學科屬性不同而在教學上需對學科知識作重新組織與設計外，還需根據學科教學情境的需要進行教學活動，對學生學習中的困難或錯誤的診斷、分析與糾正，以及對教與學歷程進行的評鑑等。

課綱轉化歷程中一開始在課程願景擬定時需要大量的對話，但基於學校為一個高度專業分工的組織，校長須採分布式領導取徑，以專業信任的授權，作為支持教師回應教學現場需求的策略，但是在教師投入新課程研發時，回到專業範疇時，則需給予教師增能與價值釐清之專業成長支持，以促進教師的「三把刷子」能從第一把及第二把發展到第三把刷子，始能發展出適配於學校脈絡的課程，能聚焦於學生學習需求，而非校長或教師的個別價值企圖或是因為資源管理的議題而進行課程發展。

如此一來，中正高中能有理性課程發展基礎，也能重視逐漸發展出學校教師對於課程的態度，或者也可以說是一種課程觀點及課程哲學，是學校的 DNA。

伍、結 語

中正高中經歷數年的深耕精煉，發展符應十二年國教課綱發展方向之學校本位課程，往前邁進的最後一哩進入新課綱時代，中正高中省思課程發展需更有主軸線、系統化、能橫向連結、縱向銜接，張網發展並能促進學生適性發展，許多相關配套措施包括教師



對於課程發展的知能補充、教學空間之活化、校務系統的改善、選課（含書單）與線上點名系統的建置等 E 化措施支持及簡化選修跑班的行政作業等都要在 106 學年度討論與定案。

同時中正高中將持續強化相互調適及課程塑造觀點發展學校本位課程，除厚實學生基礎學科能力外，更重視課程發展之主體性及目標性，發展以學生為中心的素養導向課程實體，據此將強化課程發展資源，以大學協作、國際視野、產官學研之資源做為發展跨領域、生涯探索、專題、專案、實作課程發展的要素。

又因學校處於都更環境中，但長期來看，中正高中未來即將位於首都發展生物科技軟實力的研究與產業重鎮區域之內，社區的轉型能間接促使學校在發展其藝術、人文、科學等多元學習的優勢下，持續構建出與社區相互結合的在地特色高中，就此學校也將以此謀求共識，確立學校定位，以錨定學校課程目標。

Elmore（1990）指出學校重建可分為重建教學過程、重建教師職業地位、重建學校及其服務對象的關係。Murphy（1991）則提出學校重建是以下任一項之系統性改變：工作角色與組織性環境、組織性與管治結構、核心技術。Hopkins West 與 Ainscow（1996）則認為學校發展是指學校預留資源、時間與能量用以延展其增值的目標、願景或活動。綜合上述，學校本位課程將帶動學校的改變可能是學校的重建、學校的變革也可能是學校的發展，但是如以發展而言，是指學校藉由教育變革衍生的不同措施，但是學校也須將現在及過去的實踐做一連續，那就是維持（Hopkins & Hargreaves, 1991）必須以變革作為發展（change as development），一時性的做法不是理想，須以系統取徑進行創新使其具有發展之利基。

何謂以系統取徑進行創新，在十二年國教課綱轉化時，專注於學校核心技術的發展，採取本位模式審慎評估學生需求將學生為中

心的理念經由教學歷程及課程發展的改變實踐，並重視校長課程領導、發展學校中層領導者及學校教師的課程知能並賦予權責，以改變教師與學校、教師與學生、教師與課程的關係，進而促進學校願景及目標的實現，相信這就是一種以課程與教學的改革帶動學校的品質改進，也就是以變革作為發展，也就是能兼顧課程發展組織與運作的機制、課程發展歷程的決策機制以及組織成員的彰權益能，是一種系統創新的取徑。

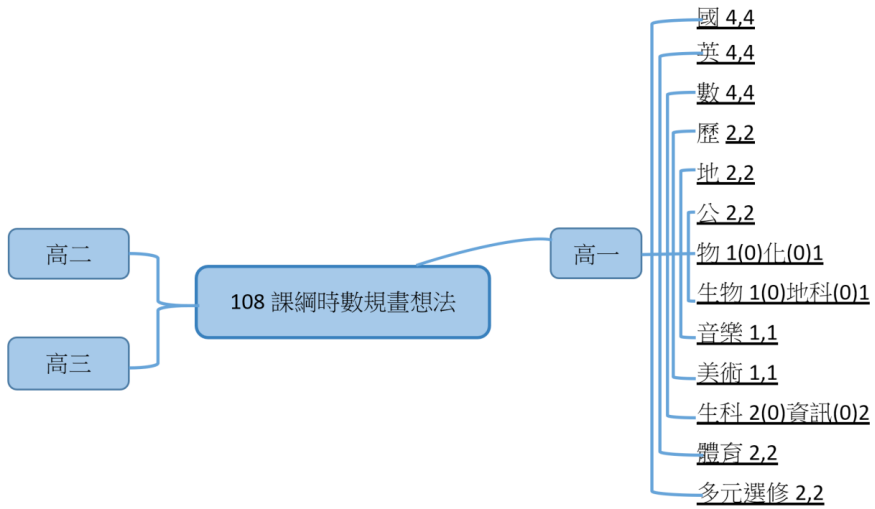
由中正高中的發展歷程來看，中正高中採取本位模式討論學校教育與教學，採取以學生為中心的課程理念，經由校長的課程領導與學校中層領導的投入，賦予學校教師及課程發展社群更多的教育決策權限，同時也給予教師在課程教學及專業發展的支持。整體而言，其課程轉化發展，具有系統創新的特質。



參考文獻

- 廖素嫻（2016）。課程變革經驗研究—以臺灣某高中對新課綱的回應為例。清華大學（未出版之博士論文），北京。
- 簡菲莉（2014）。沙漏式的 ATM 學習領導行動之研究。八芝蘭之土，**22**，1-17。
- 簡菲莉、許孝誠（2015，12月）。學校總體課程建置與轉型之領導行動研究以臺北市立中正高中課綱前導學校計畫為例。發表於「邁向十二年國教新課綱的第一哩路：從課綱轉化到學校課程的系統性變革研討會」。國家教育研究院，新北市。
- Elmore, R. F.& Associates (1990). *Restructuring school: The next generation of educational reform*. San Francisco: Josey-Bass.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools*. NY: Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Trowbrige, Wiltshire: Redwood Books.

附錄 2-1 中正高中高一課程架構





附錄 2-2 中正高中高二、高三課程架構

