

壹、緒論

一、研究背景

九年一貫課程實施後，台灣的國民教育在「學校」層級開始有了與以往不同的定位與任務。由於「課程標準」轉換成「課程綱要」，賦予學校作為課程發展基地的使命，教師被期許成為課程設計者，於是學校不再被視為中央課程的執行單位，教師也不再是標準課程內容的傳輸管道(教育部，2001)。

因應這樣的轉變，民國 92 年教育部在九年一貫課程推動工作小組中設置「課程與教學輔導組」，並配合「九年一貫課程深耕計畫」在中央層級設置以學者專家為主的「課程與教學輔導群」；地方層級則透過培訓深耕種子教師及補助縣市輔導團團務運作經費，試圖恢復過去的國教輔導團網絡 (陳伯璋、李文富，2009)。除了設置中央課程與教學輔導團，並且以「精進課堂教學計畫」經費補助縣市強化教學輔導團的運作，以及學校層級的教師專業發展活動。但是李文富(2009)的研究發現，許多「縣市」層級在推動課程與教學時，並無法落實到「學校」層級的課程與教學。而無法落實到「學校」層級課程與教學的原因則有以下幾點可能：其一，或許因為學校層級的課程與教學推動機制尚在發展中，所以使得「縣市」層級的推動網絡無法找到合適的使力點。其二，或許是學校層級的某些文化與結構，和「中央縣市」層級的推動網絡之間有所衝突。其三，也許問題不出在學校，而是「中央縣市」層級的推動網絡本身就有問題，以致學校教師覺得「中央縣市」層級的網絡有專業提升的幫助有限。整體而言，欲建立一個涵蓋「中央-地方-學校」三個層級鎮的國家課程與教學推動機制，有必要對「學校層級」有更多著墨與研究。畢竟所有教育措施仍然要進到學校層級的課程與教學，才有可能改善學生的學習經驗。

課程改革的推動不是由上而下，或由下而上，這樣截然二分的問題，若要讓改革發生根本性轉變，需要「中央」、「地方」、「學校」這三個不同層級內(in)及

層級間(between)相互作用與協作，任何單獨一級改變作用，變革都不可能取得根本性的成功(陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢，2009)。中央與縣市層級的輔導團雖然努力推展課程政策，致力於各領域課程與教學的研發與推廣，但是畢竟課程與教學的實踐仍須落實於學校中。學校若有健全的課程教學推動組織，始能與中央、地方層級的輔導組織共同構成堅強的網絡系統。過去在討論此推動網絡時，多將重點置於「中央—地方」層級的推動網絡，而較少涉及「學校」層級的機制。

在學校層級，九年一貫的課程實施通則中指出，學校應成立「課程發展委員會」，且各學習領域應設召集人，以推動學校的課程與教學工作(教育部，2001)。以目前學校層級的推動組織而言，學校的課程發展委員會雖已成立，也依據教育部的規定提出了學校年度課程計劃，但許多的計劃現在卻只是在「應付」行政機關要求，未能協助學校教師發展其課程與教學專業能力(歐用生、黃騰，2007)。雖然有「領域召集人」的職位，但此項工作卻未必由具備該領域專精知能的教師擔任，因為這樣的職位在學校似乎只是聊備一格。因此，領域召集人在學校課程與教學層級中難以發揮預期的作用。為了提升教師專業知能、強化教師共同研討的機制，近年來教育部極力推廣「教師專業發展評鑑」、「教師專業學習社群」、「教學輔導教師」等計畫，希望建立「以學校為本」(school-based)的課程教學專業發展機制。這些計畫各有不同的重點與目標，分由不同的主管單位主導，在學校裡也由不同人員主其事，其與學校既有的領域會議、課程發展委員會之間的關聯性如何？這些新舊組織與方案在學校中如何如何進一步整合，以減少其疊床架屋之弊，發揮分進合擊的功能，這是目前構想中的「課程與教學輔導網絡」所需進一步研究的問題。此外，這些組織與方案在學校中又倚賴哪些領導者？學校內不同層級的領導者對課程與教學的推動又展現何種作用？中央與地方行政機構與學校之間的互動關係為何？皆是攸關學校層推動體制的因素。前述問題的探討將有助於思考未來學校層級課程與教學體制的建構方式。