

## 肆、研究結果分析與討論

本章將針對兩部分的資料進行討論。第一部分為各次座談與訪談的質性資料分析，主要在討論學校推動機制運作現況與問題、學校課程與教學領導人員在推動機制中的角色及其展現的作用，以及目前學校層級與「中央及縣市」課程與教學推動機制的互動狀況。第二部分則依據問卷調查的結果，說明未來學校課程與教學推動機制發展的方向與原則。

### 一、學校內的領導與組織運作

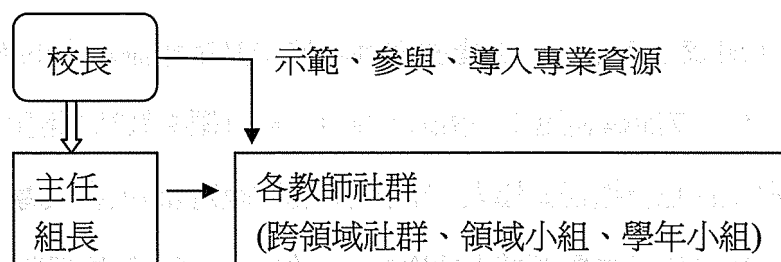
#### (一)學校課程與教學推動的組織與運作

課程發展委員會(以下簡稱課發會)與學習領域小組(以下簡稱領域小組)是九年一貫課程要求學校建立的兩個課程與教學推動組織；前者為學校課程事務的最高決策組織，後者則負有領域課程與教學的研討與規劃的任務。然而，目前許多學校的課發會卻成為例行事務的「橡皮圖章」，唯一引起激烈爭論的大約只有各領域教學時數的增減問題。領域小組多未能落實教學研討的工作，領域會議流於行政事項的傳達或協調。領域召集人(以下簡稱領召)原本應是學習領域課程推展的靈魂人物，卻因為必須參加許多委員會，如圖書館委員會、資訊委員會、課發會，負責與領域成員溝通各項行政事務(歐陽秀幸，0915)，事務繁瑣之餘，導致領召年年異動，成為教師們所形容的「值日生」(陳錦蓮，0816)。至於領域小組的成員，在國中，由於教師皆具教學科目專長認證，教師自然參與其專長領域；但是國小教師則常依據個人意願或被動加入某個領域小組，以致於領域小組成員經常變動，難以成為穩定的組織。然而，在某些具有較強領導中心的學校，課發會則被視為學校課程發展的心臟，具有統合、決策的功能(李美穗，0908；鄧美珠，0915)；而領導者也經由課發會的共議與決策機制，讓學校各項課程教學方案法制化(許銘欽，0819)。領域小組及學年小組則成為課程方案的縱向與橫向發展組織，且致力經營為專業學習社群。李美穗校長舉昌平國小的例子說：

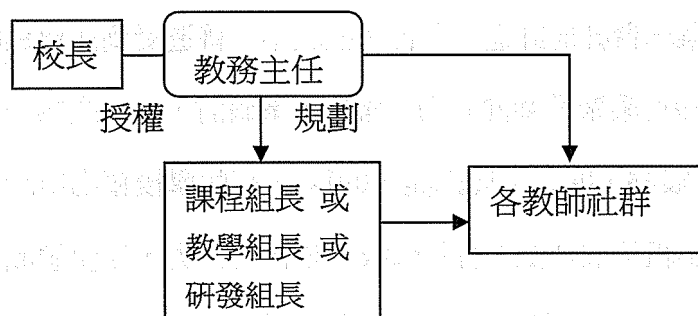
課發會有一個討論和審查機制，所以課發會幾乎每個月開一到二次，對校本課程那個架構、議題融入課程設計的這樣一個討論，我們都是在課發會討論跟修正。領域小組幾乎一個月有兩次對話，課程設計、教材教法或是補充教材研發、教學方法和策略、教學行動研究都要做。…學年的教學研討會是每個禮拜安排個共同備課時間。所以自然而然的，後來的教師專業發展評鑑是百分之九十幾的人在參與，才會衍生後面的八個社群。(李美穗，0908)

由這個案例可見，其實課發會和領域小組、學年小組等原有的組織若能落實其功能，學校的課程教學工作就能順利推展，而其他的新方案如教師專業發展評鑑、教師學習社群，是一種推進力，必須在原來的良好基礎上才能發展。課發會為決策組織，領域小組為研究發展的專業組織，但是要讓這兩類組織正常運作則需要學校的領導管理體系。從各次座談資料中發現，運作較佳的領導體系可分為以下四種型態：

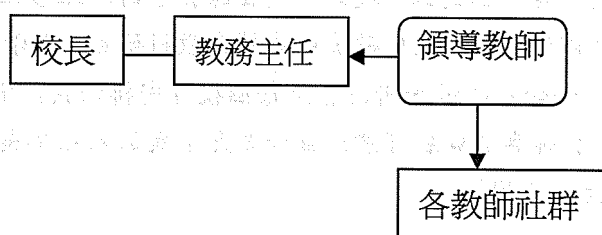
A. 校長為主要課程領導者，帶動主任與教師群



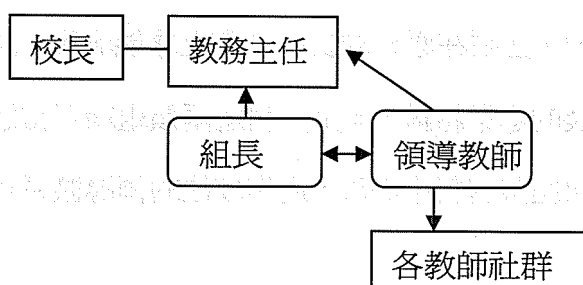
B. 教務主任為主要領導者，校長為支持者



C·教師為主要領導者，校長與主任提供相關行政支援



D·課程組長、教學組長或研發組長與領導教師合作規劃方案



在這些運作型態中，教師社群的組成可能是跨領域的學習社群，也可能是既有的領域小組或學年小組，但這些教師社群未必都申請現有的教師專業社群計畫。但課程方案要能順利運作，教師社群中必然有領導教師；當領導教師不足時，組長或教務主任也會擔任領導人。至於學校課程發展的主要領導人，以教務主任居多數，而校長作為主要領導人的學校，比例並不高。但是那些由校長進行課程領導的學校，課發會決策功能和領域小組的研究發展功能較能發揮。

近年推動的教師專業學習社群計畫，在各次座談中，普遍受到與會教師的肯定。與會者認為社群組織可凝聚教師向心力，落實專業研討，甚至成為一股由下而上的課程發展動力(張宸綿，0421；周錦堯，0914)。有些學校藉由申請此項計畫，為領域小組、學年小組爭取資源；有些學校則是借力使力，促使領域小組組成社群，共同進行專業研討。但這樣正式的教師社群也有潛在問題：

(正式申請的)社群就是有那個壓力，那個壓力就是說，他們覺得好像時間到了，就要把東西弄出來，他們就不斷地提醒自己說，我們是不是要開個會，討論一下，因為我們最後要送出成果來(劉向欣，0915)

我們比較大的壓力是評鑑，他評鑑一定又說，你們有這樣的運作，拿東西出來給我們看哪！你們應該要有會議紀錄啊，要有你們的計畫、最後的成果。可是這個部份對老師來講，他就會打一個折扣。所以為什麼他不要檯面上的社群，卻要地下的社群(楊玲珠，0915)。

林文生校長認為，很多社群其實都是短暫的任務編組型，卻不是長久永續的文化型社群，所以很難有深刻的效果(林文生，0906)。經常是因為有一位教師對某一種活動有興趣(例如陶藝、戲劇、書法、賞鳥)，就跟某個團體合作，帶其他教師一起從事相關活動。但是如果沒有進一步在學校課程裡生根，效果就很有有限。的確，目前的教師社群不乏此類的任務編組型社群。要讓社群在學校課程教學裡紮根，領導者必須看見學校課程發展的願景。

## (二)學校各層級領導者展現的作用

由前述的四種推動體系的型態來看，學校內有四個層級的領導者：校長、教務主任、課程發展組／教學組／研發組長、領導教師。在繁雜的課程教學事務中，若四個層級領導任務皆有適任者擔綱，即可構成健全的校內推動體系；反之，任何一個領導者偏弱，就得由其他領導者設法補強。否則，再多資源的挹注也難以產生作用。

### 1.校長

校長在學校課程教學推展上的重要角色，在過去諸多文獻中已一再證成。所有參與座談者亦一致肯定校長對學校課程教學發展的影響力，如鄧美珠指出：

校長若是有課程觀，能進行教學視導，才能帶領主任、教師，更重要的是，治校方針與方向才會以學校的教學為核心(鄧美珠，0915)。

與會的章翰林主任<sup>1</sup>的一段話道出校長在學校課程發展中的關鍵性：

我們學校的老師雖然很努力卻一直沒有一個很好的共識；本來我們團隊都很堅強，我們校長來的時候一直以為我們學校有很大的問題，但是最後發現問題不是在學校的老師，你想在哪裡？校長。校長很難改變，因為校長領導風格不同，他面臨壓力很大，無法去做這樣好的調適，所以兩任校長都有點不愉快的就離開了。我們後來仔細想想，我歷任四個校長，我一直覺得、感受得到，校長是一盞燈，那個燈一打

<sup>1</sup> 因以下發言涉及對該校校長的評論，為保護當事人，改以化名呈現。

是明亮的、是溫和的、是好的、是看得清清楚楚的那種燈，很重要。他打得好的話那學校的氛圍就會變得非常好。所以我的期待是一個主管是一個有方向感的人、是一個整合資源的人、是一個能帶得動大家的人，我覺得那是最重要的（章翰林，0519）。

從受訪及出席座談會的校長所提供的課程領導經驗中可發現，有課程觀的校長會看見整個學校的學生學習需求以及教學上需要努力的重點，所以能建立學校課程發展的主軸。他們不會因為中央或縣市政策的變化而讓學校課程如同多頭馬車的紛亂，反而是將各種政策方案整合到學校課程的主軸。林文生校長稱此種整合方式為「回歸主流」：

這個主流就是一到六年級的核心課程、正在運作的課程。那個永續校園計畫，是融入到六個年級的，每個領域可能的單元裡，去找它的連結點，不是另外再設計一個課程。但是你會看到永續校園的概念。…所以我們基本上就不做額外的、附加的課程。（林文生，0906）

陳浙雲校長也有相似的作法：

縣市層級一定會推出一些政策，而且這些政策一定都會用一些很響亮的名稱，但是學校都會避免去提這些東西，因為你一提，老師或行政同仁就會說：又來了，又新的，又這些什麼東西。大家都彈性疲乏了，可是學校又得去做。這時候，我就要清楚告訴老師，這些事情就是我們現在做的什麼事情，只要如何放在原來的工作裡就可以…所以我就是把這些案子當作一種資源，把這個拿來做我們原來就在做的事情。（陳浙雲，0810）

校長的教學領導能力越強，教師社群互動性就越高，教師專業實踐的表現就越好，學校效能越能提升(丁文祺，2007)。以課程與教學思維來領導學校的校長，是學校翹首以待的雲霓。

## 2.教務主任與組長

在過去有關課程與教學領導的研究中，以教務主任為對象的數量不下於校長。教務處的工作範疇原本即是課程與教學，於是教務主任自校本課程推動以來一直就被視為重要的課程領導者，而教學組長也自然負起核心的規劃工作。由於教學組原有的工作已屬繁重，所以有些學校重新調整各處室人力，在教務處之下增置「課程發展組」或「研究發展組」，負責課程與教學的各項政策方案。當校長不以課程領導為重心時，教務主任或組長可能就成為主要領導人。

許朝信(2005)指出學校的課程管理工作主要由教務主任負責；黃翠萍(2009)的研究認為，教務主任的課程領導任務分為建構規劃、組織運作、專業發展、評鑑視導、擴展整合等五個向度。與會的教務主任都指出，目前有太多議題要融入課程，教育局處所推行的方案多與課程教學有關，於是教務處成為最忙碌的單位；教務主任事務繁多，時間明顯不足。凡是與課程有關聯的公文都到了課程組長或教學組長身上(彭博裕，0915)，使得教務主任與組長工作超負載。而未能善盡領導責任的學校行政人員就如吳聰美所言：

是在做「包商」(承接校外方案交由教師執行)，卻未提供支持，在一些細瑣的行政流程上也不協助(吳聰美，0818)。

能負起領導管理責任的主任會看到教師教學和學生學習的需要，主動申請競爭型方案，或是協助教師寫計畫以爭取資源，並且努力整合各項方案，鼓勵教師群進行專業研討。其作法如：

就我這邊的立場是，因為上面有計畫在推行，那我們這邊就是說如果有計畫可以申請，可以嘗試去做看看，在老師可以操作的一個合理的範圍之下，那我們只是去把它設計成可以讓老師真的是比較好操作的，不要讓它就是說好像我就把計畫丟給你，然後就整個毫無頭緒(廖誌平，0908)。

我們九十六年就直接推閱讀，因為我們教育處那時候一直要推學力測驗，老師唉唉叫，老師就說這個教育處要進步百分之二十啊怎麼這樣，然後還有性別平等教育、生命教育所有的評鑑全部都進來了，底下老師很煩，學務處沒辦法，老師也沒辦法，所以我就負責做整合把所有的要做的東西全部來到教務處。我就所有的東西都融入課程，因為你融入課程老師就一定要教，他就不會認為是額外的，所以我把閱讀、把性平、還有那什麼生命教育、交通安全全部都放在課程裡面(毛慧莉，0421)

當校長和主任都「無為」時，教學組長或課程組長只得承接責任。吳怡慧指出，通常組長能做的事就是盡量為各領域安排共同研討的時間，主動研擬領域會議的討論議題，以引導領域會議的焦點，並且告知教師各項補助方案的訊息，若能力可及，就協助撰寫計畫(吳怡慧，0812)。組長在行政位階上並不具有領導的職權，只能協助規劃、提供訊息，無法實際進行領導。

### 3. 領導教師

如前所述，學校課程要能順利運作，教師群中必然要有領導者；這領導者可能是校長、主任，也可能是教師。在小型學校，或許校長或主任直接領導教師群尚屬可行，但在中型以上學校，這將使得校長或主任負擔過於沈重。況且，通常教師對行政人員有一點不信任感，有些教師甚至會質疑教務主任推行方案的動機（張蓓玲，0818；謝幸如，0526）。所以，有教師認為：

由高階教師來領導教師群也比主任或校長更有影響力（歐陽秀幸，0915）。

領域內一定要有一位高階教師或專家教師像教練一樣來協助教師，節省他們摸索和碰撞的時間，讓教師更有機會成長（李美穗，0908）

我們申請了四個社群，發現其實有兩個社群走不太下去，走不太下去的原因，是因為少了那一個可以帶領的人（劉向欣，0915）。

在國中分科精細的情況下，校長在領導時面臨相當大的阻力，薛校長指出：

你很難用哪一種角度去說服那些跟你完全不同的領域…基本上我們還是回歸到任何一個課程領導跟教學都還是要以老師為關鍵（薛春光，0909）。

然而，要尋找合適的領導教師卻不容易。學校有一種螃蟹文化，互相牽制，因為誰也不想強出頭（陳錦蓮，0816），在毫無酬賞機制的情況下，校長必須以情感訴求、賦予教師尊榮感、創造成就感等各種方法，邀請有能力的教師擔任領導人（陳錦蓮，0816；林文生，0906；薛春光，0909）。

張舜傑(2007)研究國小教師的課程領導問題，指出教師領導者感受到的困難有八項：時間不足、教育當局沒有明確的課程決策機制、學校激措施的誘因不足、缺乏專家學者協助、課程領導專業知能不足，以及行政配套規劃不夠完善。領域召集人或教師社群領導人畢竟是沒有行政職權的教師，也未必減少授課時數，且同儕領導經常容易出現紛爭；若缺乏校長、主任在精神上與資源上的全力支持，通常難以為繼。有教師指出，不管正式或非正式的教師社群，由於一般未兼任行政職的教師並不熟悉申請補助方案的程序（吳麗玲，0812），若無人協助撰寫計畫，很難獲得所需資源，這需要學校行政人員主動協助。