

◀ Chapter 10

結論：課綱轉化實踐之綜析

潘慧玲 | 淡江大學教育政策與領導研究所教授

洪詠善 | 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員兼主任





壹、前言

十二年國教課綱為普通型高中學生帶來更大多元適性的學習空間與機會，對學校進行課綱轉化實踐，是機會也是挑戰。本書八個學校案例皆為國家教育研究院研究合作學校，其分布於不同的地理位置，有著城鄉學校發展歷史（如傳統名校或晚近設立的社區高中）與規模，並具多元屬性（完全中學、普通中學或附設職業科、國立或市立）。這些學校從民國 103 年度起展開了學校課程轉化的實踐，進行總綱公布前後的準備與試行。這段期間儘管面臨校長與行政人員的更迭，學校的課程變革仍然持續前行。

課程變革從來就不是可以一步到位的，更非只是課程文件的堆疊。它是一個旅程，所涉及的不僅是執行改革措施的第一級變革（first-order changes），更重要的是涉及改變學校結構與文化，以及重構教育參與者（包括校長、教師、學生與家長）角色與責任的「第二級變革」（second-order changes）（Cuban, 1988; Fullan, 1991）。在學校中，唯有致力於重新結構（restructuring）、重塑文化（reculturing）與重置時間（retiming）（Fullan, 1996），方能讓課程變革得以開展。為了解八所國教院研究合作學校的課程變革實踐軌跡，前面篇章做了個別描繪，本章則做進一步的綜整，梳理出三種類型的課程轉化取徑（approaches），以及四個關鍵的促能條件（enabling conditions），分別敘述如下。

貳、學校課程變革的啓動：課程轉化的三類取徑

系統創新取徑奠基於學校持續發展的基礎上，領導者有意識地導入學校系統變革理論，從組織制度、學校文化、課程領導、教師動能等結點來連結網絡，創造課程變革張力與動能。

一、系統創新取徑

（一）引領想像，共築願景

從中正高中案例分析，發現前後任兩位校長是學校推動課程變革的關鍵，其於民國 103 至 106 學年度期間，採取系統變革途徑帶動學校迎向十二年國教課綱。為讓學校教師歷經理解、認同與參與新課綱轉化的歷程，校長以系統變革觀點與系統動力學啟動學校動能，引領夥伴翻轉高中教育的視點與想像，讓全體行政人員與教學者從未來世界趨勢與學生需求，重新想像學校存在的理由、高中可能的樣貌，從學生需求來評估學校現在狀態與籌劃未來。學校透過讀書會及系統思考工作坊等方式凝聚學校系統變革的方法論與價值，跳脫傳統高中框架與課程安排思維，提出一生一課表理念與小中正試行計畫等創新性思維與行動策略，引領教師共築新高中的願景。

（二）分散權力，擴發動能

學校領導者發揮課程領導力，從調整組織制度，強化論

述、以身示範帶領思考、探究、研發與解決問題；強調參與式的變革行動，以轉化權力關係，建立透明與互信機制，營造討論文化以激發師生動能與熱情，更藉以培力學校中層領導（Gurr & Drysdale, 2013）及學校教師的課程知能。課程變革不僅是因應外部要求，更是凝聚學校持續發展的需求感與行動共識的歷程。當學校漸漸成為探究的實踐社群時，教師的動能逐步擴散；當熱情與需求感發生時，動能更是泊泊而生，且許多外部資源也源源不絕地出現。學校教師社群自主申請外部計畫，而學校也評估能量並整合各項外部資源，借力使力地聚焦課綱的轉化實踐，促使學校持續地發展。

（三）著重參與，共締課程

學校系統創新始於學校持續發展信念，而一旦導入十二年國教課綱帶來的課程變革，學校領導者透過變革理論與領導方法，引領夥伴在參與式討論文化中，慢慢凝聚理念與行動的共識，也在變革行動中，累積了許多實踐智慧。學校成員一起致力於校本課程地圖的繪製、校訂必修架構的規劃、多元選修回應學生需求的開課方式、彈性學習時間的多元模式發展等。故而，在學校中，「課程變革」不再只是課表、教科書的改變，更是學校實踐智慧的演化。學校行政人員與教師在此經驗歷程逐漸長出自己與校本的課程觀，是共同參與創造的一種創生／締造的課程觀（Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992）。

二、深化躍升取徑

深化躍升取徑乃奠基於學校課程特色的發展基礎上，持續深

化力求躍升。學校既有特色為課綱轉化實踐提供豐厚的資源，面對十二年國教課綱帶來的課程與教學的變革，個案學校啟動變革，採取了不同的策略。

（一）善用利基，漸進優化

運用深化躍升取徑的學校，立足於既有課程基礎，發展其特色，且進行從「有」到「更豐富」的漸進調整歷程。這些學校運用既有利基，探尋十二年國教課綱的課程實踐空間與策略，評估教師條件與動能，並持續調整組織及運作模式，例如成立課綱推動核心小組，作為全校理解與實踐課綱的籌劃核心，再透過相關組織（如行政會報、教學研究會等）提出議題，開啓研討且邀請教師共同參與。另則透過課程發展委員會功能的落實，以關鍵議題小組深入研討充分對話，勾勒圖像促發行動。

在大園國際高中，第二外語向為特色課程，故學校以之為基礎進行深化，將其做為規劃新課綱校訂必修與學習彈性時間的出發點。運用撰課師與審課計畫之機制，支持教師課程開發與維護學生學習品質的設計。而臺南二中，以過去相關計畫補助下所發展的多元選修課程作為擘劃新課綱的起始點。首先著力於多元選修課程的設計與試行，其中更含跨領域教師從願景到學生圖像的思考，合作共備發展出如「跨出趣」的課程。這些多元選修的課程開設經驗，為校訂必修的規劃，奠下了良好基礎。至於宜蘭高中，原是假日營隊轉型的宜蘭學課程，自 99 課綱以來即發展了跑班選修的模式，從中也形成了教師專業學習社群討論文化。為推動十二年國教課綱，學校持續激勵教師共備社群研討課程地圖，持續發展適性多元選修。



（二）引入資源，提升動能

近年來隨著教育變革，各項競爭型或支持輔助型計畫陸續啓動，例如高瞻、高優、國教院研究合作等計畫之啓動。運用深化躍升課程轉化取徑的學校，有意識地承接課程相關專案計畫，如高中課務工作圈、學科中心主辦學校，或加入國教院研究合作學校。如此作法，學校可以及早掌握十二年國教課綱內涵與實施重點，且透過實質密集探究、各類工作坊參與或香港 QSIP 參訪共學，思索已有基礎，並探尋未來可能。另學校亦引入外部專家學者，帶動教師社群，以持續深化學校課程特色，轉化試行課綱重點項目，為十二年國教課綱實施做準備。例如：宜蘭高中善用競爭型計畫，將其轉為推展十二年國教課綱發展的資源與條件；掌握學科中心承辦學校優勢，增益學校對十二年國教課綱掌握及選修課程模組開發的能量；盤整已有課程，搭配相關計畫，對準十二年國教課綱，逐步推進。又如大園國際高中，創校時，即有呼應十二年國教課綱之校本特色課程，在適時引入外部資源下，借力使力持續提升校內的變革動能，以撰課師與審課機制在既有課程發展基礎上，進一步開發優質多元選修。

（三）策略聯盟，跨校共學

有鑑於學校既有基礎可能是助力，也可能是阻力。為持續擴大優勢助力，同時轉化阻力為前進動能，採用深化躍升取徑的學校，運用區域性策略聯盟，例如跨校行政層級共同研擬十二年國教課綱準備之行政措施與支持機制、分享學校經營經驗、進行跨校教師社群研討與共同開課等，以擴大學校因應十二年國教課綱實施的能量。

身處升學主義濃厚的社會，學校面臨在課綱變革下如何還能維持升學率的挑戰。為讓變革的腳步更加穩健，需要凝聚校內對於十二年國教課綱理念與行動的共識。尤其在政策配套尚未完全明朗前，跨校交流與共學更是學校積極採取的作法；透過跨校共備、校際參訪等方式，開啓多元視野與對話，促進教師課程意識與實踐能動性。

三、探索發展取徑

探索發展取徑係學校在評估自身條件後，選擇試行的課程轉化項目，以主軸聚焦方式探索學校課程之發展，並於歷程中，適度引入外部資源，促發教師課程意識與動能。

（一）結合資源，多點嘗試

面對十二年國教課綱，學校展開探索課程變革與發展的可能路徑。基於學校資源條件，發展與試行十二年國教課綱的學校課程地圖，透過多點並進的探究歷程，適時、適切地引進外部資源（如：高瞻、高優、國教院研究合作計畫等）協助教師探索與創新課程發展。在校齡年輕的個案學校中，利用十二年國教課綱轉化之契機，從校訂特色課程與多元選修之發展，以及教師專業學習社群之經營等，構築學校實踐網絡與動能。

（二）逐步增能，擴大參與

在歷史較悠久的個案學校中，行政人員與教師組成核心小組，將其定位為十二年國教課綱前導學校工作小組，擬定十二年國教課綱轉化的策略；鼓勵教師參與各種研習及工作坊，以了解十二年國教課綱的方向，汲取他校經驗；漸進

利用校內各項會議與教師社群活動，傳遞十二年國教課綱理念，並輔以外部資源發展課程與創新教學。在探索發展的歷程中，學校從十二年國教課綱轉化中探尋與聚焦，進而擴大參與動能。

參、學校轉化課綱的促能條件

綜析課綱轉化的八所學校案例發現，課程變革是學校持續發展的動態歷程，其含括共識凝聚、探索行動、實踐反思與調整精進的漸次開展。為觸動變革，除了組織層級的著力，也涉及教師層級的改變（潘慧玲，2017a）。而在組織層級上，所需致力的是學校的能力建立（capacity building），此意指學校能致力與維持教師學習的能量（power），且以增進學生學習為自為目的（Stoll, 2009）。呼應以促進學生學習為學校運作核心的學習領導（leadership for learning）（Hallinger, 2011; Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2003; MacBeath & Dempster, 2009），以及組織成員以實務分享淬鍊實踐智慧的網絡共學（networked learning）（Day & Hadfield, 2004; Hadfield, 2005），正是打造學校能力的關鍵推力。另在教師層級上，則需教師在認知與信念上，跳脫原本的框架，並展現能動性（agency），願意為了創造更好的教育未來而努力。因之，學校能否實踐學習領導、致力網絡共學、轉化心智模式與展現教師能動，是影響課綱實踐的關鍵因素，亦是促能條件（enabling conditions）。

一、實踐學習領導

觀諸八所個案學校因應十二年國教課綱，採取了不同的轉化取徑，而轉化成效之彰顯，與學習領導之實踐程度相關。學習領

導結合學習與領導，涉及學習典範與領導典範的轉移（潘慧玲，2017b）；亦即學習領導主張分散型式的領導，每一個人都可能成爲領導者（MacBeath & Dempster, 2009），且所倡導的學習觀，係以社會建構主義爲基調（Lingard et al., 2003）。從所分析的學校案例中，可看到校長分散權力帶動組織成員的參與；他們建立組織學習的支持系統，激勵與授權各形式組織領導人（如：課綱實踐核心小組、課程發展小組、各科教學研究會等領導人），支持與回應教學現場需求，且發展中層領導者的領導力，激勵教師專業承諾，發揮積極正向變革力量。而基於知識需要主體進行脈絡化的建構，校長邀請學校全員參與，活用工具策略，如：引導學、ORID（焦點討論法）、OST（開放空間會議），促發團體動力，讓教師在安全信任的氛圍下對話，去親身歷經與感受課程變革的衝突、徬徨與不確定，理清自己對於新課綱的想像，共同探詢學校願景與學生圖像，進而開展課程之規劃。

二、致力網絡共學

網絡共學是協作能力建立（collaborative capacity building）的核心途徑，其並不只是學校間建立網絡關係，而是有來自不同學校的教師一起學習，致力於知識的交流，以及實務的探究與創新（Hadfield, 2005）。此次普高十二年國教課綱的變革幅度甚大，對學校來說確實是一項極大的挑戰。所幸國科會及教育部從多年前開始推動的數項高中課程與教學相關支持計畫，成爲此波學校面對課程變革的基礎，且讓學校得以連結彼此，進行網絡共學。這些重要的計畫包括 2006 年開始由當時的國科會（現更名爲科技部）推動的「高瞻計畫：高中職科學與科技課程研究發展實驗計畫」，此讓高中職有機會與大專院校合作，進行新興科技創新課程之研發，產出



諸多跨領域、專題之課程成果。另則是教育部於 2009 年開始推動的高中優質化計畫，這項計畫涵蓋更多的高中學校申請參加，案例學校也是高中優質化計畫的成員。在這項計畫的支持下，教師進行選修課程的開發，促成了校內外，乃至跨校教師社群的網絡學習。個案學校在上述高瞻與高優計畫的基礎上，因應十二年國教課綱強調彈性活力的校本課程，以及以增加選修空間落實多元適性的理念，得以進一步思考與規劃區域資源共享及搭建共學網絡，以擴展教師課程發展的動能。

三、轉化心智模式

心智模式通常存在於潛意識，秘而不宣，卻影響人們的行為，而學校文化反映了教師的心智模式。教師習於在教室獨立工作的雞蛋盒文化（Hargreaves & Fullan, 1992），且甘於平庸（Hargreaves, 1992），常是學校在推動變革時需要突破的瓶頸。為轉化教師的心智模式，學校可增益教師的反思與探究技能（Senge, 1992）。從八所個案學校的變革實踐經驗中，可見到學校進行組織制度的調整，從課程發展核心小組的成立，漸次擴大教師的參與。在此歷程中，透過對話研討，讓教師進行探究與反思，從中發想與梳理學校願景及學生圖像，並以工作坊，引進企管的專業人才，利用共同學習，進行系統思考。而學校轉化課綱的觀點，也從忠實觀，進展到相互調適觀與課程締造觀。

四、展現教師能動

課程變革擾動了學校的穩定系統，螺旋向上的組織學習力場中，提升教師的能動性是學校在創造新的穩定系統的槓桿點，也是學校領導者面臨的挑戰。此波課綱變革，帶動了教師參與高中課程

設計的能量。尤其爲了支持多元適性的學生學習，中央與地方層級的課程推動系統均投入相當的支持資源，促進了教師參與校本課程發展及學校層級課程實踐的落實。從分析的學校案例發現，學校啟動新課綱轉化之際，有些學校因具較多接觸課綱研修的經驗，例如，有的學校校長、主任，甚至是教師，參與了本次普通高中課綱研修工作；有的學校承接了高中學科中心的工作；有的學校則在總綱研修歷程中，有較多機會參與相關諮詢。這些學校在啟動變革階段，呈現了較多準備十二年國教課綱實施的動能。另亦發現以校長爲首之行政團隊先行理解與掌握十二年國教課綱資訊，且從核心小組的成立，擴展到教師的參與，動能逐步擴散至全校。而因應新課綱理念與課程架構的改變（含領域 / 科目與學分數的調整），教師一開始所關注的集中於變革對自身產生的影響，如基本鐘點問題（Hord, Rutherford, Huling, & Hall, 2014），然此自我關注（self-concern）隨著變革進程的往前推，轉到了對於學生的影響，這顯示著教師參與變革的能動性逐步地增強。

肆、學校轉化課綱面對的共同問題

一、學校課程地圖建構仍待對接升學進路，且彈性學習時間實務操作之挑戰大

這次普高十二年國教課綱轉化最具意義的一項是引導學校建構課程地圖。學校透過課程地圖的建構，可帶動從總體面與系統面關照及發展總體課程，並思考如何回應學生適性發展的需求。個案學校目前都已完成課程地圖之雛形，而觀諸課程地圖，多能展現學校願景與特色，以及學生圖像與課程目標。只是隨著大學十八學群選



才趨向，學校在課程地圖的建構上，尚須顧及此部分的對接。

其次，「彈性學習時間」是本次高中十二年國教課綱的新增學習時間。這項讓學生有自主學習空間的立意與設計，普遍獲得學校的理解與支持，但在實務操作上，則面臨不少挑戰。首先是對於自主學習的界定與內涵掌握，此將影響實踐的方式。在研究合作學校參與國教院與香港優質學校改進方案的合作計畫中，學習到香港學校所實施的自主學習，係將焦點置於促進學生學會學習。而臺灣尚值探索階段，所嘗試規劃的自主學習，係放在彈性學習時間中，側重學生自主學習操作策略，例如：學生安全及秩序維護、自主學習計畫等。有的個案學校也擴及關注各領域 / 科目課程的自主學習，在校訂必修或多元選修課程中納入專題探究。而這些所作的試探，尚在試行，需要更多的實踐經驗做為調整與精化的反饋。

二、學校課程發展從核心小組擴展至教師，參與動能仍待持續強化

普高學校面對這次十二年國教課綱，在國教院課綱轉化實踐計畫及高中優質化計畫的倡議及引導下，學校皆成立核心小組做為因應十二年國教課綱統籌規劃及（或）校內跨單位協調的機制。各校核心小組成員對象，主要有校長、教務行政人員、其他處室行政人員、學科召集人及學科教師。

從學校案例發現，核心小組的運作模式、策略與機制，反映了學校轉化取徑類型的特性，例如：採取系統創新取徑的學校，於此波課程變革前，就在課程發展委員會之下設置課程發展小組（即現稱的核心小組），進行常態性的課程發展，且核心小組經常運用團體動力及系統思考對十二年國教課綱的準備與因應策略進行討論。

採取深化躍升與探索發展取徑的學校，則是在此波十二年國教課綱推動下才成立課程發展核心小組。而通常在運用系統創新與深化躍升取徑的學校中，校長在核心小組扮演的課程領導角色較為明顯；核心小組成員除教務處人員，亦加入其他處室行政人員，以促進學校課程發展的全面推動。至於運用探索發展取徑的學校，相對而言，則花費較多時間在核心小組成員的增能與探究上。綜觀八所學校的課程發展，雖多從核心小組的運作漸次擴展至教師的參與，只是因應新課綱的正式實施，教師參與動能仍需持續提升。

三、針對學校致力課程變革，仍待建置整全性與陪伴型的專業支持機制

高中課綱轉化實踐對學校來說是整體性的變革。課綱的推動，看起來似僅是課程學分數的調整，以及課程組織方式及內容的改變，但學校端要能具體開展與落實，實則涉及不同面向的搭配，包括課程領導、學校文化的改變與生成、課程發展能力、課務運作規劃、教師專業培力與教學評量精進等。學校需要系統性及整全性的支持，而非單點式只談學科教學的專業支持。理由是，若要回應十二年國教課綱的適性揚才，學校首先要建構供學生適性學習的課程地圖，而這就需面對與處理傳統以來的學校課程領導機制、組織文化、教師開課慣習、教師空間規劃、師資調配與開排課等諸多問題。

國教院課綱轉化實踐研究團隊在與學校共同探究十二年國教課綱轉化實踐歷程中，初始運用工作坊協助學校盤點因應十二年國教課綱的問題，並透過校際分享，交流課綱轉化的經驗與策略。中期開始，在與國教署高中優質化計畫團隊協商後，高中優質化計畫將十二年國教課綱轉化納入重點項目，另亦啟動高中前導學校計畫。



該二計畫有系統地透過專業培力，以及激發團隊動力，引領學校進行系統創新與變革。而個案學校皆為高中優質化計畫學校，部分學校也申辦成為新課綱前導學校，於是國教院原先期冀提供研究合作學校所需的專業支持，協助學校銜接扣合小齒輪（教師專業發展社群）與中齒輪（學校層級課程領導、課程發展機制與課務行政），並回饋與促進大齒輪的政策配套協作，便轉為提供學校所需的專業諮詢，並進行研究協作。惟後期也與香港中文大學優質學校改進計畫團隊合作，探詢整全性、陪伴型的支持機制。因之，結合學校課程實踐與研究，關注學生學習，建置長期永續的課綱研究發展與實踐的共好夥伴關係，是本計畫需要持續努力之處。

伍、結語

十二年國教課綱之實施是本世紀第一波課程變革，攸關高中教育與學生學習的未來。本書八所個案學校，在進行課綱轉化時，無論是採系統創新、深化躍升，抑或探索發展取徑，均呈現了課程是社群創生 / 締造的歷程與成果。從部頒正式課程轉化為學校運作課程，學校勾勒了願景與學生圖像，描繪了校本課程地圖。而無論是課程地圖還是課程架構，都是校園中教育夥伴的集體實踐作品。透過一起工作的歷程，讓「課程變革」的修辭有了落地紮根的生命力。

參考文獻

- 潘慧玲 (2017a)。促動改變的扳手：學習共同體影響學校變革之分析。教育科學研究期刊，**62** (4)，209-239。
- 潘慧玲 (2017b)。從學校變革觀點探析學習領導。學校行政，**110**，1-23。
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341-344.
- Day, C., & Hadfield, M. (2004). Learning through networks trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research*, 12(4), 575-586.
- Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, 25(4), 496-500.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71.
- Hadfield, M. (2005). From networking to school networks to ‘networked learning’: The challenge for the networked learning communities programme. *Network Learning for Educational Change*, 172-191.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992) *Understanding teacher development*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hord, S. M, Rutherford, W, L., Huling, L., & Hall, G. E. (2014). *Taking charge of change* (Revised Version). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/change22/taking-charge-of-change-2014.pdf>
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. & Christie, P. (2003). *Leading learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.
- Senge, P. M. (1992). Mental models. *Planning Review*, 20(2), 4-44.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.402-435). New York, NY: Macmillan.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.