

十二年國教課綱系統性轉化為可實施之課程計畫取徑

介紹

臺北市立中正高中校長江惠真

一般學校皆屬於一個界線清楚的系統，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。

因應教育政策的發展趨勢，為12年基礎教育做準備，尤其以綜合高中而言，為能強調在高級中等學校類型中扮演以課程選修代替機構分流之適性教育理念，須透過各層級的課程領導、課程發展委員會及學科、學程教師社群投入創新課程的計畫，並且須站在一個系統發展的基礎上發展課程始能產生有效且有益的變革與轉化。

十二年國民基本教育課程綱要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。

因此，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—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？

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 & 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，筆者認為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有發展之利基。

何謂以系統取徑進行課程發展？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，是一種系統發展的取徑。

具體而言，以十二年國教課綱轉化之前導學校經驗分析，以系統發展取徑進行轉換者以下列五個向度進行：

- 一、願景擬定：以學校全員參與，並運用 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，提供學生適性發展的機會。
- 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。
- 五、多元的發展層次：
 - (一)多元的課程領導人員專業發展，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。
 - (二)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、彈性學習以及學校校訂課程。
 - (三)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。

課程轉化採系統發展取徑時，分析問題及尋求共識之討論時間與歷程耗時、耗力，但是一旦在目標共識取得時，啟動實務則相對簡單與快速，也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。

最後，課程發展的系統做法還要包含後設評鑑，學校可以進行課程研究，提出問題省思，包含：

一、教師的課程觀、不同層級之課程領導者的課程觀為何？

因為要了解為何人們對課程下某一個定義或以某一方式設計課程，便要先了解他們的課程觀。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？是否已形塑校本之教育哲學觀？是否已從熟稔傳統的課程發展的技術並發展至轉向理解課程的典範？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？

二、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。

三、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？

研究此一重點以理解「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。

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。

參考文獻

- 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.