

普高「學校課程領導」的準備

協作中心「前導高中與高優計畫」議題小組召集人 戴旭璋規劃委員

壹、背景

十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱新課綱）的推動，較以往歷年課綱變革內容具有幾項重要的特點：其一為強調「學校本位」的思考與運作；其二為課程規劃的「多元適性」；其三為「素養導向」的教學與評量。其中，「學校本位」的思考與運作，具有統合與關鍵性的地位。由教育部發布的總綱，須由學校在學校本位的思考下，經由轉化的過程，轉化為能夠實現教育理念、能夠符合課綱規定，且在學校內可操作的課程運作，這將有賴學校「課程領導」的建構與實現。

早年，由教育部所頒布的課程，稱為「課程標準」，國中小學的課程自九年一貫課程開始，稱為「課程綱要」，簡稱「課綱」，高中課程自95年起，亦改以「課程綱要」命名，然當時仍屬「暫行綱要」，並曾因內容而有課程微調。103年十二年國教的公布，全國中小學課程統一稱為「課程綱要」。這個轉變，事實上是給予課綱鬆綁，給予學校在較大範圍的規範內，可運用較大彈性空間，為學校建構課程。然而，95年起，學校雖有學校本位的彈性空間，但大部份的實質運作和以往並無顯著差異，學校與教師仍以「標準」的態度，在校內運行課綱，學校課程鬆綁的幅度有限。在95暫綱的條件下，各校的課程規劃，出現了若干「選修」課程，但實質上學生得以選擇的選修課程仍然極為有限，有些課程名為選修但實質可選擇的選項極少或僅有一個，因此在實際上成為「必修」或「必選」課程，失去了暫綱課程鬆綁的原意。

十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱總綱）的公布，進

一步降低了必修的學分數，提昇了學生畢業時選修課程的學分比例，也更進一步要求學校應提供 1.2-1.5 倍的課程，供學生選擇修習。此外，也具有幾項與暫綱不同的課程規劃，其中至少包括：校訂必修、選修課程、彈性課程、團體活動等。這些課程，都有賴學校充分的理解，然後轉化成為具有學校特色的課程安排，提供給學生選擇及修習，也因此，形成了「學校課程領導」的必要性。

另一方面，近年來推動「教師專業發展評鑑」對教師的專業提昇，啟發了許多教師在教學上的動能，教師不論在教學歷程、評量方法，或是在課程設計的專業能力上，皆有精進，教師不再是早期「課程標準」時期，依照標準及教科書的照本宣科，而是更具彈性與創意地在校室內外或不同教育場域進行教學與評量。新課綱進一步提供了教師專業的展現，能有更多空間，依照學校的條件與學生的現狀與需求，進行課程設計。再者，學校校長，長期以來行政主管的角色，因為社會的變遷、校內的需求和教育主管機關的期許，逐漸轉變成為「課程領導」的角色。這些都給予學校「課程領導」發展很重要的推力。

這個「學校課程領導」不再是全然由上而下的指導與規範關係，而是更多由下而上的發展關係。然而，由上而下亦非應該全然退卻，而是改變成為目標凝聚、協助支援的角色，提供理念方向，並推動與支持課程變革的角色。所以，由學校同仁的參與，由校長與行政主任，以目標導向來帶動的學校「課程領導」為此波課綱推動的重點。

貳、學校課程領導的推動

一、學校課程領導之組織

學校的課程領導，最終產出為學校總體課程計畫，以及個別課程之規劃。法制上以課程發展委員會為主，程序上課程計畫仍有可能依各校自訂制度或慣例，再經校務會議決議（或追認）後函送課務工作

圈進行課程計畫審查。

過去課程發展委員會的實質運作，常止於各科課程時數爭取或分配，較少從學校定位與教育目標的實現去思考，由於新課綱較之以往課綱更加強調學校本位思考及教育理念的推動，也更為強調學校願景及學生圖像的形塑，希望透過學校課程的規劃和實施，達成學校願景和學生圖像。然而，課發會人數眾多，難以凝聚教育共識，且以往的慣性思維使課程安排難以跳脫窠臼，再者，近年來強調校長的課程領導角色，因此，學校課程領導，由校長領導的「課程核心小組」為主，由人數相對較少，更專注於教育規劃的一群人，進行學校課程的前期規劃，再由其討論結果，送交課程發展委員會討論，待總體計畫定案達一定程度後，在學校繳交送審前，再依各校自訂制度或慣例，經校務會議通過送出。

「核心小組」之定位，各校並無統一規定，有的學校視為課發會下的任務編組，有的則是由校長或教務處臨時組成的任務編組，與課發會組織無關。其校內的法制定位、人數、組成、功能等等，則由學校自行訂定。大抵而言，會議時皆包括了校長、教務主任以及各領域、學科的代表。人員的產生基於學校文化及本位考量，不論由領域教師推派，或由校長、主任指定，大抵都具有校內教育意見領袖的性質，願意及能夠投入深層的教育討論及規劃。

在課程規劃之外，學校需要的是共識凝聚與團體動能，因此，由高優團隊所辦理之各項活動，常由參與人員在結構化的討論導引下，進行深層對話，並形成學校的教育共識。

二、課程領導的十八項重點工作

經由高優團隊引進社會資源，運用企業界的團體動能方法與工具，高優團隊除引進系統思考，協助釐清各系統的關係，找到發展的關鍵外，經由訪談及反覆運作的經驗，學校的課程領導歷程，約歸納

有十八項重要的工作事項。對於這些項目的重要程度與發展順序，或許因個人或團體的解讀與判斷不同而有差異，但透過團體的討論，將可獲致較為一致的共同主張。這十八項的重點工作（未排序）包括：研讀並理解新課綱、成立學校課程核心團隊、盤整現有資源與釐清問題、凝聚共識與願景、建構學校課程學習地圖、發展學校校訂本位課程、規劃並完成三年課程規劃表、調控師資員額與專長、規劃新舊課綱銜接過渡方式、規劃新舊課綱銜接過渡方式、規劃彈性學習時間實施方式與內容、建立學生課程輔導諮詢機制、建立並試行學生學習歷程檔案、研議應有之行政及設備支援配套、選用教科書與教材準備、培力教師素養導向教學與評量、繪製學生學習圖像、發展課程評鑑。

三、學校課程領導的系列性培力規劃

新課綱對學校而言，具有多項前瞻與革命性的變革，對學校的課程領導團隊來說，有許多新觀念新方法須要建立，部分舊有的經驗也亟待重組，因此，對學校課程領導團隊須要進行多項的培力課程，有系統地協助學校團隊發展。普高優質化方案團隊，在發展歷程中形成了一套系統化的課程，包括了：思維策略、課程轉化、自主管理、團體動能與資訊平臺等五類，計 20 餘課程，並區分為核心、基礎與進階課程（如圖 1）。

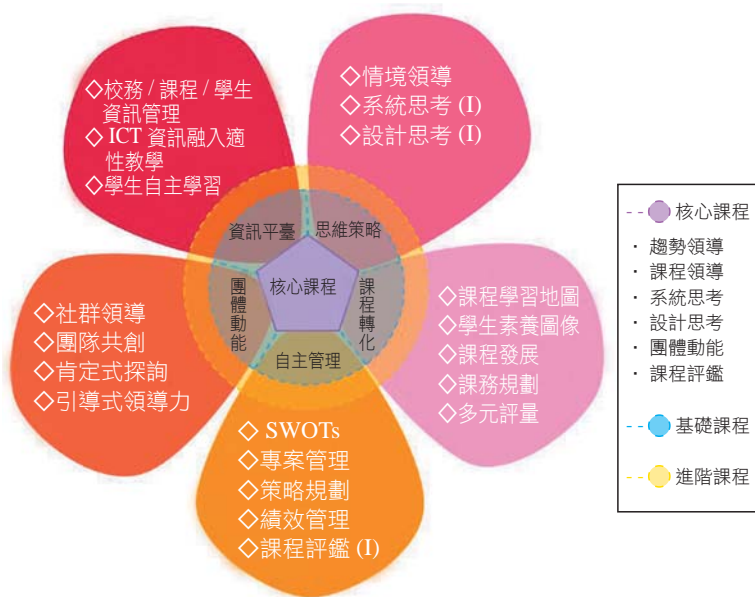


圖 1 專業增能學習地圖－學校領導

資料來源：國立臺灣師範大學陳佩英教授繪製

四、課綱解讀及提供可能發展方向與說明

新課綱內容，往往是一些規範文字，無法詳盡羅列各種內容，在學校課程發展時，必然發生許多疑問，這時說明與方向的導引就顯得非常重要。在發展過程中，由國教院課程轉化研究團隊研發了一本「普通高中課程規劃及行政準備手冊」專書，對各種可能產生疑義的理念或名詞，進一步說明；對各種課程規劃的方式，提供一些思考與安排的方向。本書的出版時間在各校開始發展課程之前，因此並不是實際案例的收集，對於釐清理念及課程規劃的各種可能，提供了學校重要的參考，在前導學校推廣各項發展經驗到全體學校時將是重要的參考手冊。

參、結果與後續發展

新課綱的推動，須在學校層次及教學層次獲得實現。學校的課程領導，由校長負責帶動，也需由校內的教師進行中堅領導，貫串其中的的是學校教育使命、與願景目標的確立，課發會在課程規劃的創意與實現，然後由教學現場的教師實際運行。

為達成學校的課程領導，發展初期限於人力與經費，僅能以要求學校完成若干成果，較缺少導引及協助，其後引進各項系統思考、共識討論的方法，強化及加速了學校內部的參與幅度與準備效率。

在目前的發展中，可做為未來持續發展之經驗，包括：

- 一、建立一個基本而共同的發展流程與模式。本次在學校層次的課綱推動，強化了學校「課程領導」的功能與運作，似乎也逐漸形成了課程領導的運作模式與流程。這個模式與流程，目前大致可化約為：組織課程核心小組或團隊、確立學校願景、建立學校與學生圖像、理解課綱精神與規範、建構學校學習地圖。這些模式將藉由前導學校的範例與推展，擴及全體學校。在推廣的過程中，或許可以建立一個較為固定的發展流程，而在較細節的事項，可由學校依其本位條件，進行次序與重點比重的微調，這將有利於大量學校的發展。
- 二、企業導引工具的運用。本次發展過程中，引用了非教育界慣用的方法，而運用了企業管理或商業界，形成共識與深層對話討論的方式。這對學校課程領導的相關人員而言，是一種新鮮的嘗試與刺激，也開啟了另一種跨界吸收知識或能力的大門，未來將可加速學校及教學界對不同領域的理解與吸收。同時不論在學校經營的層次或是教師教學的層次，發展與運用客製化的工具，使事務發展更具標準，更有效率。將是未來可期待的發展。
- 三、促進學校深層對話與解決問題，並形成積極主張教育專業。本次

學校課程領導的發展，可觀察到學校面對新課綱之推動，出現數種大概的情況：校內行政層級積極教師被動、教師積極而校內行政被動、校內心態積極卻缺乏方法、校內整體而言相對封閉而觀望等待。透過一些研習與工具的運用，促成了校內同仁間的教育專業深層對話。這些對話，積極面對了學校面臨的內部及外部問題，並以共同的思考或共識，尋找自行解決問題的方法，也逐漸形成學校或教師的專業態度與主張。這將有機會更進一步以教育專業爭取家長及社會的認同。這種教育對話的文化與專業表現，應持續觀察及發展。

- 四、應注意擴充教務處以外的行政參與。目前課程領導的推動，因為聚焦在課程，不可避免的便以教務處為重頭戲。然而，課程包括了正式課程、非正式課程、潛在課程等。前者，或許偏重教務領導的各學科教學，但後兩者的推動，並不是教務工作所能獨立完成，而有賴其他處室的共同參與，完全偏重教務工作並非所宜，也將消磨教務工作同仁的心力與熱情。因此，未來持續推動「學校課程領導」要注意更多處室的參與和協作。

本篇完稿時間為 106 年 4 月。