

帶動學校永續發展的新進路— 以社團法人瑩光教育協會長期入校陪伴模式為例

林品慈

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士

藍偉瑩

社團法人中華民國瑩光教育協會理事長

一、前言

（一）背景

從九年一貫課綱（以下簡稱九貫）到十二年國教課綱（以下稱 108 課綱）的轉銜讓教學現場感受最為強烈。我們可從兩者用詞來發現課程發展的轉變，例如：九貫「彈性學習節數」到了 108 課綱就變為「彈性學習課程」。而九貫以「能力導向」為主的課程主軸，在 108 課綱裡則以「素養導向」作為課程發展的核心目標。然而，在轉銜過程中學校必須著手處理的是，如何從學校的教育願景發展出完整的課程系統，並且如何透過此套課程培養學生具備知識、能力、態度所整合的素養能力。如此有別於以往的課程發展模式，將讓教師的認知系統與專業行為面臨改變（Fullan, 2001）。因此在 108 課綱的推行中，學校課程發展確實面臨許多挑戰，以下將逐一說明課程改革跨度所帶來的教學現場困境。

（二）問題

1. 從「橫向」到「縱向」的課程串連

承接九貫對於國小、國中的課程整合，108 課綱進一步將各學習階段的領域、科目進行串連。洪詠善（2019）指出這波課綱修訂是規模最大、涉及層面最廣的一次課程改革，於此同時教師角色不再只是課程執行者、教科書的授課者，而是課程的轉化者。進而教師角色轉變使得專業發展的複雜度又趨提高。雖然教育部提供多元化的教師專業發展方式，但以修法來規定教師研習，忽略現場教師實際需求，同時又強調研習達成率，卻讓原本立意良善的專業支持系統，反而造成教師負擔甚至是排斥（張瀨文，2013）。因而從橫向到縱向的課程串連是否有落實的可能，端看教師專業發展是否有實際可行的支持方式。

2. 從「中央」編制到「學校」校訂課程的實踐

在課程發展歷程中，課程內容的制定逐步下放到各級學校。由於 108 課綱強調學生適性發展的重要性，因此學校必須以各校特色發展出符合學生需求的校訂課程。有別於以往部定課程會有廠商提供現成教材，校訂課程需由教師共同設計而成。再者以學校為主體，從學校願景向下規劃與在地特色連結的課程，對教師

而言是很大的挑戰，所以如何將願景落實到課程中著實是一大難解課題。

3. 從彈性學習「節數」到彈性學習「課程」的整合

在九貫有彈性學習節數的設計，但學校常將此節數運用在領域教學時數的延伸。然而 108 課綱是以彈性學習課程稱之，從「節數」改為「課程」的差別在於課程必須要有教學目標、學習主題和學習內容等規劃，且在彈性學習課程裡，有明確規定不能進行部定課程的教學活動。因此學校教師勢必要著手進行彈性學習課程的設計。但是教師長期以教科書作為課程，導致缺乏完整課程設計經驗（呂秀蓮，2017），再加上 108 課綱期待彈性學習課程能從學校特色出發，以形塑學校願景並強化學生適性發展，種種變革讓教師的課程設計能力備受挑戰。因而從九貫轉銜到 108 課綱時，讓教學現場陷入的困境包含：教師專業發展能否有實際可行的支持方式、學校願景如何落實到課程，以及如何裝備教師課程設計能力。接續本文將探討可能的解決方式。

二、本文

過往，教育改革中常以點狀研習來轉達課程改革的理想與做法，但這樣的模式往往在教師回到學校後難以實踐，因為課程發展的複雜問題，需要的是一個符合學校狀況的解決方式，也不容易在短時間就能完成。據此，社團法人中華民國瑩光教育協會（Education Support For Taiwan, ESFT）（簡稱瑩光教育協會）便致力於支持教師解決上述所提及的困境。透過「長期入校陪伴」進入教學現場與學校並肩解決課程發展問題、陪伴學校找到課程發展優勢，再以促動學校文化改變的前提下讓教師有能力持續推動學校向前。而協會長期入校陪伴模式可由「長期、入校、陪伴」來做說明：「長期」意指將教師成長與其目標期程拉長，透過每月一次的入校頻率，讓教師能在入校後有足夠時間去沈澱與反思，並潛移默化地建構出以學校為本位的教師專業發展文化；「入校」是進入學校真實場域，讓教師在熟悉環境中以自身問題出發，以發展符合學校本位課程；「陪伴」意即每次互動主體皆為教師，並以貼近現場的需求作為對話目的。接續將以上述困境為架構，探討瑩光教育協會如何透過長期入校陪伴模式化解現場困境，以及如何帶動學校走出永續發展的新進路。

（一）瑩光扮演平台角色讓教師自己解決問題

課程變革不只是課程改變，更是教師學習方式的改變，因而在 108 課綱的推行下，促使教師重新建構自我專業的學習方式。除了政府單位提供的研習資源，許多教師也主動參與教師專業發展活動，來自高中現場的藍偉瑩（2018）提到，藉由高中優質化的平台讓高中主任們發展工作坊課程，如此也促成各地主任相互聯繫、解惑與支持，形成主任社群。隨著時間推進，教師個人、學校與民間組織

之間，也自發成立起交流平台為課程實踐搭建出教師專業發展的鷹架。以瑩光教育協會為例，協會長期入校陪伴的對象，涵蓋國小、國中、高中，從 2019 年成立以來截至 2021 年，入校陪伴的學校總數已累計高達 224 所，而這些學校皆是主動向協會提出申請並無任何強制力介入。由於協會長時間陪伴國小、國中和高中現場教師進行課程發展，所以協會也成為現場資訊的串連者，將不同學習階段的教學現況互相串流分享，不僅打通各階段的資訊流動，也促使學校在設計課程時會多去思考不同學習階段的課程連結。

此外，協會設計教師專業發展課程，培力現場教師成為協會「陪伴者」，在完成培力後回頭幫助自己的學校甚至是其他學校，透過陪伴、引導的方式打開不同專業科目教師的對話，其中開啟對話的關鍵在於「學生的學習與成長」，當對話焦點放在學生身上時，較能夠避免教師專業對立的僵局，並能以學生整體的學習歷程去思考各科目之間的課程安排。由此可見協會扮演平台的角色，串連各地跨科、跨學習階段的教師，如此串連可促進橫向、縱向課程落實的可能性，同時也讓教師找到對的夥伴，共同起身為學生的學習付出實踐。而身為非營利組織的瑩光教育協會，支持教師專業發展的終極目標是：教學現場不再需要瑩光的支持。因為非營利組織對於社會問題的真正解決方案，就是要思考如何創造一個不再需要救援的世界（陳重亨譯，2022）。

（二）瑩光提供完整陪伴項目並建立學校文化

承如上述，瑩光教育協會的終極目標是讓學校不再需要協會的支持。因此在協助教學現場解決問題的時候，協會也會依循這樣的理念去進行。首先如何將學校願景落實到課程中？面對此一問題，協會進一步將問題的視野擴大：如何讓願景落實到課程的同時，也促進學校有能力持續發展？第一步就需要在入校陪伴過程裡讓教師具備課程設計能力，同時也要將自我驅動的種子埋進全校教職人員的心中。如表 1，協會入校陪伴項目從學校願景開始帶起，從學校願景的建立到課室內的教學設計都有完整專業支持，即便學校想從既有的願景去發展課程，協會也能引導學校逐步設計符合願景的課程設計。

表 1 瑩光教育協會入校陪伴協助項目

項目	說明
願景圖像共創	學校願景、學生圖像、校本素養共創
課程地圖盤點	整體課程規劃、領域節數盤點與縱橫向整合
課程設計與調整	跨領域素養導向課程設計或現有架構調整
教學設計與發展	學習活動設計、提問設計、評量設計
行政建議	制度與運作相關事項
其他項目	課程教學或學生學習相關事項

資料來源：研究者自行整理

此外協會陪伴者的角色近似於企業的顧問或引導師，在過程中陪伴者會透過提問來引出教師的想法，藉由第三方角色提問，讓教師能夠看見彼此的想法，接著陪伴者再將教師拋出的想法加以整理，這樣不斷來回提問與梳理的方式，為的是讓教師在過程中形塑出自己的學校文化。因為一個組織的文化，來自於組織成員用來解決問題的那套無形概念（楊之瑜、藍美貞譯，2020），所以陪伴者在過程中只會引導、不會主導對話，更不會代替教師做決定，唯一共通點是整個課程發展的對話是以學生學習作為焦點。換句話說，協會在解決學校願景如何落實到課程的問題，是以「為什麼」去定錨教師設計課程的起點；然後以「為什麼」去啟動教師反覆思考課程細節與願景之間的關聯；進而再以「為什麼」去促發教師的對話以形塑出學校文化。其中以「為什麼」作為中介，較容易驅動教師主動投入課程發展的行列（姜雪影譯，2018）。因此協會以完整的入校陪伴項目協助學校從願景到課程細節的專業設計，另一方面也透過陪伴來強化學校文化的形成，如此有形及無形的雙向途徑，即是協會將願景落實到課程的方式。

（三）螢光讓學校、教師用已有的專業走出自己的路

以往師資培育提供的課程設計知能，並沒有擴及到如何將學校特色融入課程中，因此在這波課程改革浪潮，即便教師有心想投入改革行列卻也找不到實際可行的方法來設計課程。有鑑於此，協會長期入校陪伴以完善的運作機制提供符合各校教師的課程設計增能需求。以學校、教師原有的基礎所提供的支持最能產生成效，因為真正的學習是發生在參與者運用自己的知識和經驗來分析講授內容，並在此基礎上自己進行重新建構（孫波、龐濤、胡智丰譯，2015）。如圖 1，協會入校陪伴完全取決於學校教師本身需求，以下將逐一說明。

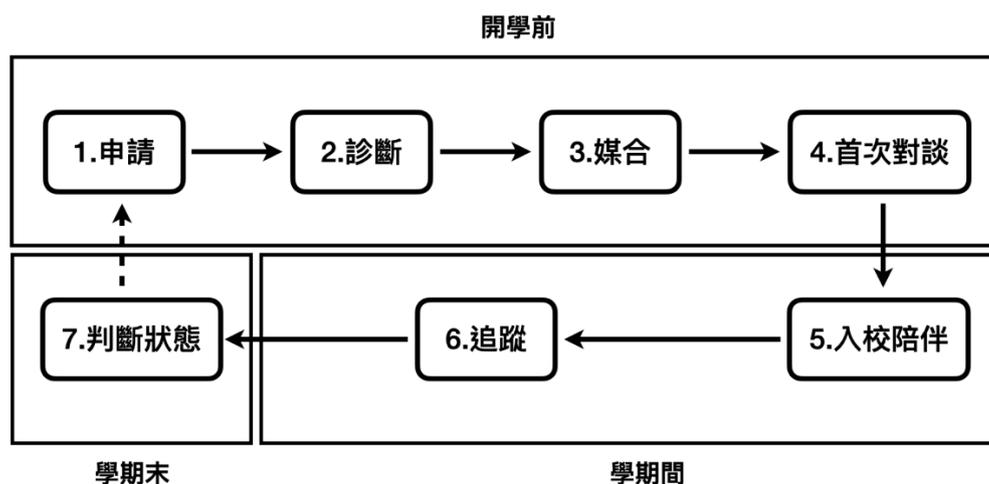


圖 1 螢光教育協會長期入校陪伴模式的運作架構

首先，協會針對學校申請資料進行初步診斷以研擬協助方式，接著媒合符合學校需求的陪伴者，再於入校陪伴前進行首次對談，讓陪伴者與學校申請人討論

未來協助方式、目標與進程。在了解學校需求後，陪伴者會每月入校依據學校的狀況提供專業引導並陪伴學校進行課程發展。繼而在每次入校後，協會隨時會透過線上或實體聯繫與學校及陪伴者保持訊息流通，適時與陪伴者討論和調整入校陪伴形式。為避免學校過於依賴協會支持，協會在學期末會依據陪伴狀況及未來發展，評估下學期學校的參與狀態。由此可知，入校陪伴試圖突破點狀式增能的困境，透過事前診斷與入場前的初步對話，在了解學校狀態及需求後量身訂作專屬陪伴策略，並且持續追蹤狀況以調整陪伴的步調與內容。如此貼近個別需求的協助，才能讓教師從「走講師的路」變成「走自己的路」；讓教師從「別人要我學習」變成「我自己要學習」。

三、結語

從上述協會對困境所提供的支持可知，長期入校陪伴並不是主導學校發展而是促動學校文化改變。在 108 課綱推行之下，雖然課程系統的改變最顯而易見，但其中還牽動許多複雜的外在系統，因此協會長期入校陪伴模式不僅止於提供課程發展支持，其模式更大的價值在於重塑學校組織文化，唯有改變組織文化，使學校成為永續有機體，學校才有能力應對多變環境，並與時俱進發展符合學生所需的課程。此種永續發展思維，正是所有變革的核心價值所在（江志正，2010）。這也是瑩光教育協會長期入校陪伴模式，期待帶動學校展開的永續發展新進路。

參考文獻

- 江志正（2010）。學校課程領導的永續思考。《課程研究》，5(1)，39-59。
- 孫波、龐濤、胡智豐編譯（2015）。《重構學習體驗：以學員為中心的創新性培訓技術》（Bob Pike原著，2003年出版）。南京：江蘇人民出版社。
- 呂秀蓮（2017）。十二年國教107課綱的使用：現況、困境與解決。《教育研究月刊》，278，95-109。
- 洪詠善（2019）。臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。《教育學報》，47(1)，49-69。
- 姜雪影編譯（2018）。《先問，為什麼？顛覆慣性思考的黃金圈理論，啟動你的感召領導力》（Simon Sinek原著，2009年出版）。臺北：天下文化。
- 陳重亨編譯（2022）。《精實影響力：非營利組織的創新》（Ann Mei Chang原著，2018年出版）。臺北：天下文化。

- 張瀨文（2013）。無效研習，如何促進有效教學？取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5054264>
- 楊之瑜、藍美貞編譯（2020）。你的行為，決定你是誰：塑造企業文化最重要的事（Ben Horowitz原著，2019年出版）。臺北：天下文化。
- 藍偉瑩（2018）。學校課程領導工作坊規劃與實踐。中等教育，69(1)，80-94。
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (Third ed.). New York and London: Teacher College, Columbia University.

