

# 從一所小型國中彈性課程發展經驗 省思課綱規範之實踐可能性

徐秀婕

國立臺灣師範大學師資培育學院講師  
臺灣教育評論學會秘書處第八屆公關組組長

## 一、前言

108 課綱將九年一貫課程之「彈性學習節數」改為「彈性學習課程」，國中階段之校訂課程即為彈性學習課程，每周規劃 3-6 節（教育部，2014，頁 8）。從「節數」到「課程」之改變，意味著學校須更具結構性地處理課程規劃與設計，學校得以落實教育理念，也深具挑戰（楊怡婷，2019）。學校彈性學習課程規劃為學校課程發展委員會（簡稱課發會）之權責，實則為一個課程轉化的過程，需以學生學習圖像為本，亦須仰賴教師社群和行政團隊共同發展課程，規劃課務。

基層教師始終處於不斷因應課程改革的滾動式修正歷程，曾有研究指出，跨領域統整課程的實施會受到學校各科教師員額、工作負荷和工作壓力之影響（馮莉雅、蘇雅慧，2014）。研究者過去五年間參與國中教師彈性學習課程備課之經驗中，具有課程發展動能的小型國中為數不少，但小型國中教師不僅承擔行政或導師工作，還須擔任多年級、多科目，甚至多領域課程之教學工作。組織彈性學習課程共備社群需要匯集若干位不同領域教師的專長，也需要凝聚授課教師共識，建立適切的配套措施。本文嘗試以小型國中教師為對象，從總綱中對教師專業學習社群發展彈性學習課程之期待及該校發展經驗，探究小校如何落實彈性課程發展之關鍵，以省思與評論課綱規範之實踐可能性與配套措施。

## 二、國中須發展彈性學習課程以實踐課綱理念與教師社群發展

傳統上，多數課程改革都源自於教育主管機關啟動改革，然課程改革要成功，除由上而下改變外，教師教學信念轉變才是影響課程改革落實度之重要因素（林進材，2020），這是一種教師實踐知識轉變過程。黃騰、歐用生（2009）認為教師改變的重要因素是意義和情境，建立專業社群始能提供教師更大的實踐空間。教師在職進修已從單次性的個人進修學位或第二專長，逐漸轉變為持續性將課程與教學視為行動研究及教師專業發展。教師在職進修已從個人化轉為群體化，教師專業學習社群進行共同備課，是 108 課綱中提升教師專業的重要方法。

108 課綱在總綱中明訂課發會下得設各領域/群科/學程/科目教學研究會（教育部，2014，頁 31），支持教師於課程評鑑中落實個人反思，並與社群進行專業對話，以促進學校課程與教學的變革與創新。從教師專業發展出發，總綱也提示教師應自發組成校內、跨校或跨領域之專業學習社群、參與教學研究會、年級或

年段會議（教育部，2014，頁 34）。教師參與教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校、或跨領域的專業學習社群，被視為教師專業發展的核心。教育部亦在教師專業發展支持系統中，明定主管機關與學校應支持並提供教師發展教師專業相關資源，安排教學研究會或教師專業學習社群的共同時間。

依研究者之觀察，國中因應發展彈性學習課程之需求，多半從設置課程核心小組開始，再建置分年級彈性學習課程共備社群。國中長期為分科型態，師資培育過程亦為分科培育，各領域課程多屬於教師原有專業，彈性學習課程則需要跨領域整合、協同教學，國中教師對彈性學習課程之共備需求，甚至比領域課程共備需求還高。教師需要任教同一科目或領域之 2-3 個年級課程，或任教同年級 2-3 科，方能符合授課基本時數之要求。而小校課程核心小組和分年級彈性學習課程共備社群的成員近乎重疊，「全體總動員」在小校無可避免，教師專業發展卻成為教師在諸多工作負荷裡夾縫求生、難以優先滿足之需求。

### 三、一所小型國中的彈性學習課程共備社群發展經驗

#### （一）需求：組織一個團結力量大的共備社群

該校為臺北市郊區一所小型國中，全校 9 班。學校推動雙語、戶外教育、探索體驗教育等議題作為特色，並納入彈性學習課程發展重點。該校主要需求在解決人員流動對學校課程的影響，避免因傳承不易而造成課程實施之落差，即為解決課程轉化與課程實施的多重問題。小校無法避免聘用代理教師，然代理教師一旦考上正式教職，或錄取交通較便利的學校代理，便須年年重組團隊，特別是彈性學習課程。

社群共備最開始著眼在保留教師備課成果，建構校內彈性學習課程「全人體驗」單元教材庫，透過教師公開授課，落實備觀議課及教師專業發展。第二年，社群發現校訂素養指標檢核和彈性學習課程評鑑亦有其需求，遂納入社群目標。該校教師社群申請多項競爭型計畫以獲得經費，期待能有理解國中現場之外部專家穩定、長期入校協作。但在社群運作之初，受限該校交通及關注國中端課程發展之專家學者人數有限，輔以時間上難以配合，幾經尋覓均未能邀請到專家學者入校。研究者於 107 學年度應邀入校參與該校校長公開授課後，陸續參與該校彈性學習課程共備社群（簡稱全人共備社群）迄今。

#### （二）認同：我們是彼此最好的夥伴與羈絆

從遇中興（2010）研究發現，國中教師兼任行政工作教師之工作壓力，主要源自於「工作負荷」與「角色衝突」，在研究者觀察中，社群成立伊始，部分教

師認為社群又製造工作負荷。自初任教師便在該校服務的教務主任扮演樞紐角色，透過課務安排組合社群成員，更邀請幾位有不同見解的老師參與。待共識度提高後，再逐年調整成員。該校全人共備社群成員現為校長、教務處主任及教學組長、各領域召集人、導師代表及各年級「全人體驗」課程授課教師。

小校教師基本授課節數總和，在制度面上不足以滿足每班每周 35 節課的需求節數。授課加上領域共同不排課時間限制，要找出社群時間才是難題。為進行全人體驗社群共備，該校把教務主任和教學組長以外的行政都排在同節授課，讓課務和社群都能運作。社群於周一上午第 4 節結合午休進行，包含核心會議和分年級共備小組。其核心會議多為共同研習、專題講座及分享交流，分年級共備小組則分年級進行，由該年級任課教師根據核心會議決議及課程計畫撰寫單元教案和分享。該校課發會通過之課程計畫中，「全人體驗」課程兩節連排，依照課程需求，該校「全人體驗」課程每班安排兩位教師任課，視課程於校外教學或跨班級上課時協同。就研究者觀察，當同年級 3 班進行校園闖關、自行車走讀、釣蝦趣等課程時，均同時有 6 位教師在場實施年級教學，該校教務主任、教學組長也在場協助，團隊凝聚力日益增加。

### （三）確實：一步一腳印的備觀議課

教師專業發展中包含共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式（教育部，2014）。檢視該校共備內容，僅研究者參與過的項目便包含校訂素養指標討論、教師增能研習、共同備課討論、評量計畫討論、公開觀課、議課及數次非正式會談。

每學期入校前，教務主任與研究者於線上會議討論，配合臺北市政府教育局課程計畫審閱結果、該校課程評鑑結果及校內教師需求，擬定增能主題，由研究者提供增能研習。教師分年段認領並分組討論該學期增修單元。為避免造成社群教師壓力，各年級小組增修單元數量不限，每個單元負責教師可自由組成，多為 2-3 人負責一個單元，亦有資深教師單獨研發單元，或至多有 5 人負責一個單元。

依課程計畫安排，「全人體驗」授課教師可能是全校進度壓力最大的教師。因全人體驗課程涵蓋戶外教育、探索體驗教育和食農教育單元，要配合校外資源入校時間，有較多校外教學、班群活動、發表活動或單元評量以全年級實施。各班教師每周須依進度教學，否則會影響統整和協同教學之順暢性。學校為落實備觀議課，每學期各年級均由研究者入班觀課一次，選定週次但不事先約定班級。三個班同時教學，教師同時開放課室，研究者與教務主任隨機選班觀課，於觀課後議課。教師們意識到觀課者對自己授課造成若干壓力，又覺得能有外部專家觀

議課是很難得的資源。近三年觀察，社群成員已能越來越順暢地完成備觀議課。

#### 四、看見小校的能量與彈性學習課程發展成果

該校在 110 學年度獲得臺北市政府教育局優質學校學生學習獎肯定，由於全人體驗課在學校整體課程中舉足輕重，更讓社群成員們雀躍不已。研究者從該校觀察到小校教師參與彈性學習課程共備社群之難題，從該校因應策略中分析出小型國中彈性學習課程共備社群運作關鍵乃在建立共識推動共同備課，搭配良好配套措施，落實教師專業發展需求。

##### （一）具有良好配套的教師共備社群有益於跨領域共同備課

學校費心教師職務與課務安排。教務主任在教務處挪出一個角落，作為教師共備或討論空間。再邀請兩位社群核心教師擔任教務處協助行政，兩位老師就近在此與其他師長共備，遂拉近老師們對教務處的距離感。又因為考量 108-110 學年度進行第一波課程發展時，每年都要發展出新年級的全人體驗課程，教務主任再邀請這兩位教師扮演先鋒者，率先跨入新的年級共備，降低其他教師的焦慮感。

該校將全人體驗課程安排為全年級同時段進行，同一個班級安排兩位教師任課，A 師任教第六節，B 師任教第七節，但也要空出另一節課為空堂，便利依照單元交錯主授課程或實施協同教學。乍看之下似乎增加了教務處排配課工作，經主任解釋後發現這是擴大參與，促進理解。善於等待、邀請、溝通的教務主任，透過課程計畫和課務安排，擴大共備團隊，利用團隊力量互相支持與影響。

##### （二）教師共備社群活動應兼顧學校課程發展與教師專業發展需求

應允入校之初，坐在校園裡看著師長們在辦公室裡忙碌地備課、改作業，研究者意識到講師準備的可能是教師的需要（need），但如果不能照顧到教師的想要（want），縱使講師再怎麼努力，也未必能讓教師真正增能。在社群發展的第一年，社群也嘗試過在研究者完成 20 分鐘短講後，讓成員們來一次「大鳴大放」時間。問題多如牛毛，透過「講出來」去釐清哪些是社群能做的，哪些是社群無法處理的，讓社群成員增進共識度，促進社群成員意識到個人專業發展需求。

全人共備社群起源自留下單元教材庫，以供後續者參考，降低課程實施落差，也因此非常重視分享與討論。為避免「寫教案」成為教師參與社群的阻礙，社群並未要求撰寫詳案，單元教案份量各有千秋。經過首次發表活動後幾周，教務主任徵詢研究者再讀修改後教案，原來已有老師重新潤飾教案，大幅增加可讀性。

## 五、結語—案例成果對於課綱規範之實踐可能性省思與建議

108 課綱帶來的理想性，推動各級學校進行課程改革，但從案例學校的經驗中，研究者提出下列數項觀察所得、省思與建議。

### （一）課綱實踐可能性之成果與省思

#### 1. 彈性學習課程發展啟動學校重新盤點課程，進行課程改革

108 課綱對彈性學習課程之定義，強調統整性主題／專題／議題探究，可以跨領域/科目或結合各項議題進行課程發展。對於各校重新梳理學生學習地圖和課程、學習的相關性具有關鍵性引導作用。案例中的學校透過彈性學習課程發展，不僅重新建構該校學生 108 課綱之校訂素養指標，逐項檢核該校彈性學習課程與校訂素養指標、指標細項之對應程度，並透過觀課和學習紀錄、學習成果來檢核課程實施成效，能有效啟動學校課程改革。

#### 2. 發展教師專業社群有助於教師精進課程與教學專業

該校透過教師社群提供教師寬廣的實踐空間，創造教師在職進修機會，並覓得夥伴支持力量，共同備課。這和 108 課綱運用教師專業社群提升教師專業的策略相符。該校透過社群共備保留歷年課程發展成果，累積精進，在學生學習上展現改變帶來的成果。但小校校內教師對於課程發展和設計的經驗相近，校內如能產生研究教師，對於課程發展、課程管理更能有系統性規劃與實踐，而研究教師設置對小校課務、職務安排之配套，也需整體思考。

#### 3. 外部專家不足，難以充分滿足現場專業協作需求

各校依據學校發展需要可聘請校外專家學者入校，高中優質化、均質化專案可提供學者專家入校協作資源，但國中端卻無此資源協助。然國中端發現缺乏長期理解、支持之學者專家足以支持各地各校進行課程發展、協作與課程評鑑。對於有心發展課程、期待長期獲得陪伴的教師社群來說，不易獲得充分資源支持。

#### 4. 教育制度面針對小校調整配套措施

小校教師任務龐雜，不亞於大校，兼課教師難覓早已是不爭事實，高流動率的代理代課教師對小校又要成為即戰力，實是難上加難。小校的彈性學習課程需要教師共同備課，對於兼課教師顯然難以參與。現行體制中，學校規模、學生數多寡即為教師與行政人員編制之基礎，如在教育主管機關經費規劃中，如能針對小校增補教師員額，或提供跨校共聘之正式編制，仍有利於小校穩定授課教師，促進課程發展。然現行教師授課節數均屬於地方自治的協商結果，未能反映出教師任教多科目課程或跨年級授課時，其工作負荷量上之差異。如能差異化調整教

師授課時數，對小校教師應屬福音。

## （二）課綱實踐可能性之建議

### 1. 延續課綱跨領域統整精神支持課程改革與教師專業發展

基層教師面對課綱詮釋與轉化都需要時間，108 課綱邁向跨領域課程統整的做法更為具體明確，課綱所宣示之課程改革與教師專業發展方向，都給予基層教師更開闊的專業發展機會，未來政策發展必須具有延續性、支持性，方能支持認同課綱理念與精神的基層教師繼續投入教育工作。

### 2. 建立支持各校課程發展之協作團隊

國教署現有設置之中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，有領域專家教師和跨領域專家教師，係依據「教育部國民及學前教育署中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」和「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊專案教師試辦計畫」分別運行。前者為以領域、學科為主之縣市輔導團協作輔導，每個領域建置輔導群及央團教師，後者為各校跨領域課程發展協作輔導，以專案教師為主。

香港中文大學長期建置「優質學校改進計畫」(QSIP)，自 1998 年成立後，由最初的短期計劃逐漸發展成長期、多元協助學校之專業組織，學校可邀請 QSIP 團隊為學校量身進行「校本專業支援」。這對我們建立學校課程發展之協作系統具有相當啟發。香港中文大學建置之協作系統中除學者專家外，設有具學校協作能力的「學校發展主任」，相當於我國國教署「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊專案教師試辦計畫」之專案教師，得以提供各校延續性協助。

我國如欲健全支持各校課程發展之協作系統，應集中資源於重點師培大學中設置課程發展協作團隊，鼓勵師培學者參與計畫，入校提供增能與諮詢。該系統亦應增加具現場教師身分且具有入校協作能力之專家教師人數，長期入校支持。同時，各縣市教育局處應協助學校培養學校內研究教師，提供更豐厚之課程發展資源，方能提供穩健而具延續性之長期協助，作為學校課程發展之後盾。

### 3. 平衡競爭型與非競爭型計畫，提供學校課程發展資源

小校經費原本即因學生人數影響，較大校為少，教育行政機關如將各項教師增能計畫均以競爭型計畫執行，小校行政人員更須費神申請，才能得到足夠的備課資源。教育部應就政策面思考如何以最適方法供給各類型學校課程發展資源，以降低現場教師非必要之工作負荷，支持各校課程發展，落實課綱理念。

## 參考文獻

- 林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。臺灣教育研究期刊，1(1)，157-175。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要－總綱。
- 馮莉雅、蘇雅慧（2014）。因應十二年國教教師人力需求分析國中教師的工作負荷。國民教育學報，11，177-197。
- 黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。課程與教學，12(2)，161-192。doi:10.6384/CIQ.200904.0161
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。臺灣教育評論月刊，8(1)，201-204。
- 遇中興（2010）。臺北縣市公立國民中學兼任行政教師工作壓力與職業倦怠及因應策略之研究（國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文）。臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/k8ca28>

