

## 高中優質化方案實施下 108 課綱普高學生的課程觀點

曾碩彥

國立臺灣師範大學教育系博士

新北市海山高中教師

### 一、前言

高中優質化輔助方案（以下簡稱高優）為教育部規劃十二年國民基本教育先導計劃的 13 項子計畫之一，自 2007 年（96 學年度）開始辦理，主要為協助各縣市發展優質高中，旨在促發教師專業成長及學校團隊精進動能，並落實十二年國民基本教育課程綱要精神，均衡各地的高中教育並發展特色及精緻化教育環境開展學生的潛能（教育部，2016）。是以，高優輔助方案成為落實 108 新課綱的重要方案之一，同時協助了臺灣各高中進行課綱的轉化與實施。

時值 108 課綱上路邁入第五年之際，高優方案在促進課綱轉化與實施的過程當中，從政策方案的擬定到課程理念的宣稱，都必須透過課程「放進」學校的日常教學運作中與學生「相遇」。而學校因具有科層體制（bureaucracy）的若干特徵，當課程進入學校之後，便可能被科層體制化（bureaucratization）產生變形或扭曲（黃鴻文等，2016）。Ball（2010）也指出，當今科層體制的行政體系面對全球性的問題時，逐漸轉以多層次的治理網絡（heterarchy）：從跨部門組織與公私協力，擴大政策制定與參與者的範圍，讓學校及其成員有更多自主及選擇性，並與不同單位或非政府組織合作，以達成教育政策目標。由此，課程教學作用的主體——學生是如何經驗？就值得進一步探究。

本文將從學生課程觀點與高優輔助方案談起，以個案學校之學生如何經驗高優輔助方案下的 108 課綱課程，進而從學生課程觀點出發，進行高優方案執行的省思與建議。

### 二、學生課程觀點與高優輔助方案

高優第一期基礎方案以特色創新和全面優化學生多元能力、績效責任與爭取社區認同；第二期強調落實學校自主管理與成立專業學習社群；第三期則是強調核心素養落實在學科知識、跨領域統整與自我探索定位（教育部，2016）。而 111 學年度起前導學校則以前導 Z 計畫、112 學年度以數位前導計畫，落實行政與管理智慧化、教與學數位化及數位社群協作（教育部，2023）。從學校特色、教師專業社群的成立到和核心素養導向的落實，「課程」便成為實踐政策之關鍵機轉，特別是十二年國教上路之際，高優輔助方案透過課程，協助學校轉化並實踐 108 課綱的政策旨意。

因此，教育政策的實施乃至於計畫輔助方案，最終將以課程教學活動落實在學校，而學生是課程活動中的學習者也是關鍵人物，課程活動究竟傳遞給學生哪些目標與內容？Goodlad（1969, 1979）與 Schwab（1969, 1983）均提到了學生在課程決定上應有其地位與重要性，藉由「經驗課程」（experiential curriculum）便能呈現學生在學校課程活動中所獲得的體驗，同時將學生與學校課程進行連結。

從 1950 年代起，課程理論便開始著重理解課程的典範，現象學取向的個體主觀詮釋開始受到重視（Pinar, 2008），到了 1960 年代末期所興起的「概念重建」探究取向則強調教師和學生主觀的生活經驗與意義，課程探究從原本的學科導向到開始關注個人，並著重分析社會不平等的權力結構與階級衝突（甄曉蘭, 2004）。本研究所指稱的學生課程觀點是從學生的課程經驗出發，透過描述學生對學校課程的觀念（idea）與行動（actions）來建構。換言之，若從學生的角度去看課程就關乎「學什麼」（what to learn）的問題（黃鴻文, 2003），過去 Becker 等人（1961）曾描述就讀醫學院學生對於學習內容產生的「觀點」（perspective），也就是課程觀（curriculum perspective），主要在探討學生如何經驗課程及產生哪些觀念與行動策略。基於此，根據黃鴻文等人（2016）指出，學生的課程觀能夠區分成兩個層次，首先是對學校課程的既定「詮釋」：學生「遭遇」學校課程後的知覺、理解與評價，並搭配日常學習行動；再者是學生「建構」學習的目標與內容：植基於過往社會化與進入學校與教師互動的經驗。

由此可知，學生的課程經驗著重的面向集中於學校生活、發展及其生活品質，而高優輔助方案發展的進程中可以窺見，從教學環境的革新、多元課程的創新到 108 課綱實施後核心素養的落實，學校品質的提升是為方案的關鍵，但學生如何經驗與理解？卻鮮少有研究關心。而透過高優方案能夠帶給學校什麼樣的改變？學生是如何經驗與看待這樣的改變？我們應該如何理解學生的觀點？透過課程理論的爬梳，我們便能找到詮釋與建構學生觀點的方向與內涵。以下將透過實徵資料的分析與整理，深入敘述當高優輔助方案落實到學校端，學生是如何詮釋在學校所遭遇的學校生活？以及如何建構自我的學習目標與內容。

### 三、實施高優輔助方案下普通高中學生的課程觀點

本文透過質性研究訪談四位 108 課綱首屆畢業生及該校教務主任，四位學生畢業於臺灣北部天成高中（化名），該校為社區型高中，班級數約 30 班。該校自高優第一期便開始參與，歷經第二期順利轉化到第三期，據了解學校 108 課綱的轉化與實踐，也是在高優輔助方案的支持下順利上路。以下從詮釋與建構的角度呈現與理解高優輔助方案實施下的學生課程觀點。

### （一）詮釋

此部分將透過學生觀點的詮釋，描述學校在 108 課綱政策的脈絡下結合高優輔助方案的進程，學生經驗學校課程後的知覺與行動。

#### 1. 能適性：跨領域的多元選修課程

對於首屆 108 課綱的學生來說，高中的多元選修課程是學生求學階段，第一次體驗到「選課」。透過高優方案支持，該校高一開設 4 門多元選修課，經過了五年，學校從過去特色課程萌芽到多元選修成熟上路。透過學生的詮釋，他們明顯的感受到課程有別於部定必修課程，增添了跨領域創新、探索、小組合作及實作，最後再結合課程所學，製作成學習歷程檔案。修課的學生 S1 說：

這學期修的三門多元選修都很紮實，包括外語、藝術和程式類的。其他部定必修的考科都是按照課本脈絡，沒辦法讓我們探索，更不可能創新和小組合作。多元選修的老師給我們很多外校或是大學端課程的元素，最後還教我們做學習歷程檔案，不僅讓自己能依興趣選擇課程，內容架構也很清楚，是會回味再三的（20230220S1 訪）。

學生所經驗的三門多元選修課程是在學校參與高優第二年所組成的教師社群所研發的特色課程，隨後再經過第三期的淬煉與轉化，配合 108 課綱實施後上路。讓學生有完整跨域、創新的課程體驗，並且完整的對接學習歷程檔案的製作，從學生的角度，看到了多元課程歷經教師社群組成到協作創新文化整合的成功，最後導入學生學習實踐的成功。

#### 2. 打品牌：創造獨特的校訂必修課程

校訂必修則呈現了學校的課程特色，就學生的觀點而言，校定必修具有他校所沒有的獨特性，更有學生是慕名（校訂必修）而來。根據教務主任表示，當高優來執行到第三期時，學校便開始聚焦學校願景、學生圖像與學校課程的結合，最後由校內數個有能量的社群共同提案出偏向社會科學與國際公民方案的校訂必修課程。修課的學生 S3 提到說：

校訂必修課程很特別，每個老師負責一個區段，感覺是精銳盡出，而且還是跨科的，像國文老師他來就開始講新聞撰寫、再串接起公民老師帶的批判思考等。雖然課表上只是一門課，實際上卻是眾多老師的合作，比起考科校訂給學習更多可能，甚至已經能把學校這個課程視為一個品牌了，大家會慕名而來的（20230301S3 訪）。

對於普通高中而言，經過了數十年的部定必修課程，要發展出適合教師專長、學校特色與學生需求的課程著實不易。從學生的經驗看到學校蓄積多年植基於特

色與脈絡的校訂課程，更讓學生產生學校的品牌認同感，此一看法與高優第二期協作創新到第三期學生學習與永續的概念是相吻合的。

### 3. 學自由：開展視野的彈性學習時間

彈性學習時間為 108 課綱實施後重大的變革，高優的政策也協助學校規劃校內彈性學習時間的規劃（包括自主學習小組）。該校在彈性學習時間，透過與大學端的媒合開設了微課程，也訂定自主學習的進程，先「指導」再讓學生在「留白」的時段自主探索。學生 S2 說：

我覺得學校的彈性學習課程很有規劃，一個是與大學的合作讓我們有機會先認識大學的課程，另一個就是學校會提醒我們要訂出自主學習計畫要完成的進度和繳交的時間，我們才不會在自主學習時不知如何是好（20230214S2 訪）。

學校在高優方案的引導下，從學校特色營造到課程整合再到開展學生學習，充分結合了 108 課綱的架構，彈性學習透過與大學共創、「教」學生自我探索與定位，有效的將高優十餘年來的政策精神實踐在課綱脈絡讓學生有感。

## （二）建構

在高優政策的輔助下，面對 108 課綱政策，藉由學生的觀點，以下針對部定必修、自主學習與學習歷程檔案三個面向，說明政策理想與學校現場的落差。

### 1. 學會考試到考試學會：老師的部定必修授課能力應被強化

在高優第三期程，搭配課綱精神重視學生適性揚才與跨領域的統整精神。就學生的觀點而言，部定必修的課老師怎麼教和成效，成為了面對升學時現實的課題。S4 學生提到：

學校的課程有很多的創新，也聽老師說有高優方案的經費和支持。不過，就是比較少聽到學校有在幫老師怎麼精進部定必修的考科（讓部定必修考科教得更好），因為不同班或不同科老師之間教的品質還是有差異，這都可能會影響我們（日後的考試成績）（20230111S4 訪）。

該校教務主任也坦言，高優政策讓學校的行政、教學及課程發展在 108 課綱實施前後有系統的建構與實踐。但學生此一觀點確實點醒了：考招的學科能力可能被忽略的現實。換言之，各科教師部定必修的授課能力，由誰來把關？學生經歷的專業課程，是否有機會被瞭解，成為學生在經驗過課程之後的再建構與反思。

## 2. 準備自主到自主準備：自主態度需要再學習

彈性學習時間的自主學習時段是 108 課綱的亮點也是學校最難駕馭的課程，該校在高優的發展進程中，已成立學校的自主學習工作小組，推動教師增能及協助學生完成自主學習計畫，發展完整的自主學習指導機制。學生 S1 說：

自主學習其實是需要被教的，學校也有系統的教我們，但經過三年我覺得那種被教卻很像「罐頭式」的自主，告訴我們固定的步驟、要檢核的事項。我反倒認為，自主應該是教一種態度，這種態度可能是要一段時間養成的，而不是發展出多繁複的步驟或是教案，否則就很難說我們是真正的學會自主學習（20230220S1 訪）。

由此，學生觀點指出了學校在面對新型態課程，特別是沒有課綱指引及特定教材內容的課程，就必須透過系統性、步驟化的安排，讓學生循序漸進的學習，而學生在經歷過後，提出了：課綱及學校實施自主學習的過程，應該重視情意面，也就是自主態度之養成值得學校端之參考。

## 3. 歷程學習到學習歷程：學習歷程檔案再進化

高優計畫也在子計畫中要求學校組成學習歷程檔案工作小組，然而，學校要完整的讓同學的歷程檔案達成大學招生的需求，在人力與制度上，負擔甚為沈重。每位學生所分配到的指導資源也是有限，同學 S3 提到：

上課老師有時候光趕進度就很吃力，大概只能快速地告訴我們要記得做檔案，要有摘要、成果內容和反思，但光只靠學校其實很吃力，時間不夠、老師教的也有限。我大概都是要自己上網找資源，看「作伙學」或是網路一些資源，再回頭看自己做的好不好（20230312S3 訪）。

因學生課程學習成果與多元表現之內涵歷經時間長且學習內容多元，高優計畫暫時只能在組織和經費上給予學校支持，若要精緻化所有學生製作學習歷程檔案的能力，並非校內工作小組可以負擔。學生所經歷的課堂，在時間和教師專業的壓縮下，學習歷程檔案的製作，學校老師僅能就形式上提醒，很大部份還是學生需要自救、自學。

## 四、結語－學生課程觀點的省思與建議

### （一）高優輔助方案需兼顧 108 課綱校內必修、選修的課程發展質量

高優方案給予學校在教師專業社群、創新課程、學校本位的特色有長足的支持。學生經驗了豐富且多元創新的校訂必修與多元選修課程，他們意識到未來升學的重要性，在教室的學習經驗中發現老師在部定必修科目的專業差距較大，卻

是學校眾多外部計畫沒有支持或改善的。未來，若能透過輔助方案建置教師專業知識與技能支持系統，加強課程、教學與評量的連結性（CCSSO & the NGA Center, 2010），讓學生在學習過程和考試評量時能感受到教師及學校系統的有效支持，進而在學習過程中獲得學習成就感。

### （二）高優輔助方案之課務推動計畫各小組需顧及教室執行面的落差

從學生的經驗可看出，學校因具有科層體制的特徵，在推動計畫落實到教室層級時就會產生落差，包括自主學習學生在學習上的期待與深化、學習歷程檔案指導時間與教師專業上的差距。就如同 Owens（1991）曾指出學校具有行政與教學雙重系統特徵，教師的教學專業自主權及學生多樣化的個別差異，未必能透過行政組織或是推動小組所能檢核與革新。是以，行政與教學端、計畫與實踐面、教師與學生群體間，若能打破制度慣習與行政規定的合作與實踐，才有可能在專業與角色上跨界，讓政策理想真正落實在學校與教室現場。

### （三）高優輔助方案可納入追蹤學生意見與經驗作為政策的反思

學生是具有相對自主性的「主體」，在面對學校課程時能「主動」的詮釋，在政策實踐的過程，若能嘗試以局內人的探究角度切入（Erikson & Shultz, 1992），思考如何面對學生對學校及課程所呈現的文化意義系統，並透過微觀的師生互動、學生敘事或是學生文化民族誌的方法取向，便能彰顯學生在教室經驗到的真實意義，進而作為課綱政策與輔助方案構思與調整之基礎。

### （四）從實踐的觀點來看待學生對於政策與高優輔助方案的詮釋

學生可能在所前的社會文化脈絡下，產生自己的意義系統來決定課程的價值與類別，這是學生從實踐的過程中習得，也是他們教室行動的基礎（黃鴻文、湯仁燕，2005）。政策實施、學校執行輔助方案及教師教學時，無需因學生的學校及課程生活詮釋與政策或師長認知的差距而感到驚訝。若能以師生相互理解、激盪並超越既有認知，學生的詮釋與建構觀點，就能讓未來政策的實施與計畫方案的輔助更能貼近學生的經驗與需求。

## 參考文獻

- 教育部（2016）。高優輔助方案現況發展與未來規劃報告。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/51512/d8826b06-2a9d-4b5c-aa44-1832689100d5.pdf>

- 教育部（2023）。教育部高中優質化輔助方案－112 學年度數位前導計畫。取自 <https://saprogram.tw/News?ID=80>
- 黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北：學富。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？*教育研究集刊*，51(2)，99-131。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務－解構與重建。臺北：高等教育。
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。*臺灣教育社會學研究*，16(1)，127-152。
- Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). Routledge.
- Ball, S. J. (2010). New states, new governance and new education policy. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). Routledge.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. University of Chicago Press.
- CCSSO and the NGA Center (2010). *Introduction to the common core state standards*. Retrieved 5 June, 2011, from <http://www.corestandards.org/assets/ccssi-introduction.pdf>
- Erikson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1969). Curriculum: The state of the field. *Review of educational research*, 39(3), 367-375.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education* (4th ed.). Prentice-Hall.

- Pinar, W. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Los Angeles: Sage.
  
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 79, 493-542. Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

