

中小學推動校訂跨域課程的教師能動性問題與應對策略： 生態系統理論觀點

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授
臺灣教育評論學會理事

一、前言

全球化與科技的快速發展，使社會對人才的需求從單一學科能力轉向多元化與整合性思維的綜合能力。傳統以學科為基礎的教育模式在應對氣候變遷、全球健康與科技創新等複雜問題時顯得不足，因此跨領域課程成為培育具備多元知識與全球視野人才的重要手段。澳洲國家課程與歐盟教育改革，皆將跨領域學習視為核心素養培育的關鍵（江俊儀，2021；周淑卿、王郁雯，2019；許籐繼，2021）。

我國 108 課綱政策以三面九項核心素養為基礎，強調學科統整與實踐應用，並鼓勵學校結合社區資源發展地方特色課程（教育部，2021）。在此政策框架下，中小學校訂跨域課程成為教育改革的核心之一。學校透過「學校本位」、「專業教學」與「多元適性」等原則，設計出能促進學生綜合素養與終身學習能力的課程（何縉琪、陳玉明、張景媛，2020；教育部，2021）。然而，這對教師提出了更高要求。教師需在課程設計、教學創新與團隊合作中發揮主動性，成為課程的設計者、協調者與創新者，而教師能動性（teacher agency）也因此成為課程改革成功的關鍵因素（Cong-Lem, 2021；Priestley, Biesta, & Robinson, 2012）。

生態系統理論為分析教師能動性提供了全新框架（Biesta, Priestley, & Robinson, 2015）。該理論認為，教師能動性是過去迭代經驗（iterational）、未來教育願景投射（projective）、以及當下條件實踐-評估（practical-evaluative）三者之間相互作用的結果（黃嘉莉，2021；Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。本文將以生態系統理論的分析架構，探討校訂跨域課程中教師能動性面臨的挑戰，分析其核心成因並提出應對策略，為學校有效推動校訂跨域課程提供參考。

二、校訂跨域課程推動中的教師能動性問題

根據生態系統理論觀點，教師能動性（teacher agency）是過去的教師信念、經驗與能力，當下的學校組織結構文化與政策資源，以及未來的教育價值與願景目標三個維度之間交互作用的結果（Biesta, Priestley, & Robinson, 2015；Priestley, Biesta, & Robinson, 2012）。在校訂跨域課程推動過程中，教師能動性受到多方面影響，以下分別探討問題與成因。

（一）過往教師經驗所形成信念與知能的阻礙

1. 學科本位信念深植影響的消極態度

教師的信念源自其過去的教育經驗，深刻影響當前的行動選擇（Priestley, Biesta, & Robinson, 2012）。中小學教師通常經歷分科導向的師資培育，其對學科專精的信念與校訂跨域課程的學生中心理念存在矛盾（何纏琪、陳玉明、張景媛，2020）。另外，升學壓力進一步鞏固了教師對傳統學科課程的依賴，部分教師可能會將校訂跨域課程作為領域課程的延伸或擴充，或者會認為校訂跨域課程可能削弱學生的學科基礎與升學競爭力，從而降低參與意願（黃國將，2021）。

2. 跨域課程設計知能不足的躊躇表現

儘管專業知能不能等同於能動性，但是不可否認的，教師的專業知能是實現能動性的關鍵因素（Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。然而，教師過往的培訓與實踐中普遍缺乏地方學或跨學科課程設計的經驗，甚至可能會因曾有過參與統整課程的挫敗經歷而產生畏懼心理（許籐繼，2022；黃國將，2021）。這種專業知能的不足會使教師在參與校訂跨域課程時懷疑自身能力，甚至因而偏向傳統學科或領域課程的設計，進而影響其參與校訂跨域課程發展的積極性（楊怡婷，2019）。

（二）未來教師抱負與政策價值目標的落差

1. 短期價值與全人教育價值的不一致

教師的教育抱負深受過往經歷影響，其價值觀會驅動行動（Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。然而，當教師對未來教育價值的理解與政策不一致時，能動性可能因而受限。例如校訂跨域課程倡導的全人教育政策理念，與部分教師以學科專業為核心的價值觀相衝突時，教師可能更重視學科教學以提升學生升學競爭力，而忽視校訂跨域課程的長遠教育價值（黃國將，2021）。這種價值觀的不一致，在實務上確實會限制教師推動校訂跨域課程改革的能動性。

2. 對校訂跨域課程願景的模糊性感受

校訂跨域課程的願景通常與學校整體願景與目標相聯繫，然而若教師未能參與學校願景的建構，加上課程願景的形成並未考量教師實際教學情境時，可能被視為是由上而下的要求。此種校訂跨域課程願景的形成會因教師缺乏足夠參與，而產生對其解讀的模糊性感受。如此，不僅教師難以體會校訂跨域課程對培育學生應對未來生活挑戰素養的價值，也難以整合個人教學目標與課程願景（楊怡婷，2019），更無法進行有效的校訂跨域課程設計。即使教師表面上實施校訂跨域課程，然而其對課程目標與效益也會抱持懷疑的態度（黃國將，2021）。這反映出

教師對校訂跨域課程願景的模糊性，會限制其課程能動性的發揮，進而影響其對校訂跨域課程實施的落實。

（三）當下學校組織結構文化與資源的制約

1. 組織結構科層支配的教師賦權不足

學校組織結構中的科層化模式，可能忽視教師在課程發展中的自主性。當校訂跨域課程的決策模式過於自上而下時，教師可能感到被排除在決策圈之外，缺乏課程賦權（楊怡婷，2019）。此外，學校校訂跨域課程的持續性，常隨著領導者的更迭而產生改變，教師卻無能為力。這種情形容易引發教師對於校訂跨域課程的改革疲勞（reform fatigue），對課程的推動產生敷衍的態度，進一步削弱教師課程革新的能動性（甘國臻，2011）。

2. 政策語言限制教師的課程想像

語言與思考想像有關，在學校組織內外部成員的溝通中，對於教師能動性的實現有著至關重要的作用（Priestley, Biesta, & Robinson, 2012, 2013）。在校訂跨域課程的發展歷程，政策預設教師需透過對話與合作來激發課程創意與行動。然而，實際情況顯示，影響教師課程互動的話語，往往來自政策所設定的語言框架（何繼琪、陳玉明、張景媛，2020）。這種話語環境削弱了教師的批判聲音，使其難以跳脫政策語言的限制，從而減少了替代校訂跨域課程願景或創新主題的可能性，進一步壓縮了教師在課程發展中的想像空間與能動性（許籐繼，2022；Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。

3. 資源與配套支持不足的限制

物質資源與教師行動所處的廣泛物理環境，對教師能動性的發揮具有重要影響（Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。教師在推動校訂跨域課程的過程中，常因課程設計與實施所強調的議題或問題導向、學生主導、協作學習與實作等，使得過程需耗費時間和其他相關資源（何繼琪、陳玉明、張景媛，2020）。在時間資源有限的情況下，教師常會感到巨大壓力。另外，其他配套資源的不足也會形成推動校訂跨域課程的挑戰，例如缺乏適合的教材或外部專家支援等，會使教師在自我探索中，面臨課程發展與實施的資源困境。這種時間、人力與教材等資源支持的不足，常成為教師落實校訂跨域課程的挫折來源，也因此制約其課程實施的能動性。

三、校訂跨域課程推動教師能動問題的應對策略

在臺灣教育改革的背景下，教師能動性的激發與支持成為推動校訂跨域課程創新落實的關鍵。然而，教師往往受限於過去信念與專業知能、未來教育價值的衝突以及學校組織結構與資源的不匹配，進而影響其能動性發揮。以下針對校訂跨域課程推動中的教師能動性問題，提出三大面向應對策略。

（一）能動者培育導向的專業發展策略，生成跨域課程信念與知能

1. 反思取向的成長型思維社群發展策略

教師轉變信念的過程往往從檢視既有的觀念與經驗開始，反思是促進教師信念轉變的關鍵起點，而成長型思維促使教師以積極態度面對挑戰與變革，而專業社群則能為跨領域課程的設計與實施者提供合作與交流的平台。透過反思取向的社群活動，教師可檢視自身學科本位的限制，逐步發展跨領域課程的視野與能力（Cong-Lem, 2021；Priestley, Biesta, & Robinson, 2012）。

2. 嵌入工作中的同儕協作學習策略

校訂跨域課程的推動要求教師突破學科知識的束縛，並不斷更新專業知能。嵌入工作中（*embedded in job*）的協作學習強調教師之間的合作與實務反思，鼓勵教師共同設計與實施校訂跨領域主題課程，並在過程中進行專業對話與技術提升（Pantić, 2021）。此策略相比於短期性研習或工作坊，不僅能有效累積教師的專業知能，亦能提升其實踐效能（Cong-Lem, 2021）。

（二）學生為學習主體的整合策略，彌合教師與政策之間教育價值的落差

1. 學生多元需求為起點，整合短期與長期教育價值

教師通常關注學生的短期需求，如升學與成績，而政策則更強調長期的全人發展與適性揚才理念。為縮小此落差，學校應以學生多元需求為起點，協調教師的短期目標與政策的長期價值，使兩者相輔相成（Priestley, Biesta, & Robinson, 2012, 2013）。例如，透過設計能兼顧升學與素養培養的校訂跨域課程，增強教師對課程改革的支持。

2. 課程願景的團體討論策略，凝聚課程目標共識

教師能動性取決於其對目標的承諾。然而，當課程願景與目標不明確時，教師參與的積極性會受到抑制（Pantić, 2021）。為此，學校可組織團體討論，清晰闡釋校訂課程的願景內涵，並透過專業對話形成教師共識（Fullan, 1993）。此舉

不僅能減少教師對校訂跨域課程願景與目標的模糊感，也會進一步提高教師對願景目標的承諾，增強其課程投入的意願和效能。

（三）賦權增能教師組織文化資源，支持教師發揮課程創新

1. 賦權教師組成跨域課程發展團隊，改善教師自主能動性

學校傳統的由上而下的科層管理結構，往往抑制了教師的創新動力（Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。為此，學校應建立橫向協作組織的參與式決策機制，賦予教師更多課程決策權，強化其課程決定的參與感與擁有感（Heijden, Beijaard, Geldens, & Popeijus, 2018）。同時，學校應組織跨學科人員的課程發展團隊，促進教師與行政同仁或外部專家之間的合作與互信。此舉不僅能提升教師的專業自主權，亦能激發其課程創新意識（Heijden, Beijaard, Geldens, & Popeijus, 2018）。

2. 超越政策語言的生成式對話策略，激發教師課程創新

中小學校訂跨域課程的設計與實施過程，本質是一個意義建構與深度討論過程（Priestley, Biesta, & Robinson, 2013）。如果過程中教師採行過於規範化的政策語言，雖可提供討論方向卻也可能因此限制教師的專業表達與想像力（Priestley, Biesta, & Robinson, 2012）。因此，學校應創造包容與批判反思的文化氛圍，鼓勵教師超越政策語言，透過批判與互惠的生成式專業對話，探索可能的校訂跨域課程方案，並重新定位自身為課程的變革能動者（Pantić, 2021），這對於激發教師的課程創新尤為重要。

3. 優質領導者提供資源支持，促進教師課程革新行動

學校組織領導者提供的資源支持，對教師課程改革能動性的成功實現至關重要（Jenkins, 2019）。中小學跨領域課程設計與實施過程中，領導者應提供教師包括時間、支持網絡與數位資源平台等重要資源的支持（許籐繼，2022）。在時間資源方面，應靈活安排時間與考慮教師的合理工作負擔；在校內外專業人支持網絡方面，應支持教師構建校內社群並引入校外專家諮詢；在數位資源平台方面，可建立或連結相關的數位資源平台，提供教師數位化資源與模組，突破時空限制，激發教師的設計靈感，為教師的課程革新行動提供有力保障。

四、結語

我國中小學校訂跨域課程的推動，是作為回應多元需求的重要教育政策，其成敗的關鍵在於教師能動性。然而，教師能動性在校訂跨域課程的推動中往往受到多重的挑戰。本文採用生態系統理論的分析架構，探討並提出校訂跨域課程推

動過程中的教師能動性問題，即過往教師經驗所形成信念與知能的阻礙、未來教師抱負與政策價值目標的落差、以及當下學校組織結構文化與資源的制約。針對前述面向的問題，本文提出三項應對策略，供學校及教師之參考。首先，能動者培育導向的專業發展策略，生成跨域課程信念與知能。其次，學生為學習主體的整合策略，彌合教師與政策之間教育價值的落差。最後，賦權增能教師組織文化資源，支持教師發揮課程創新。綜言之，教師能動性問題的解決，不僅是推動校訂跨域課程的關鍵，也是實現教育變革永續發展的根本動力。透過生態系統理論架構的問題分析並提出相應的解決策略，希冀有助於促發更具韌性與創造力的教師能動性，有效的落實校訂跨域課程，實現更加契合未來人才需求的教育願景與目標。

參考文獻

- 甘國臻（2011）。有關課程改革蛻變的問題：從香港的角度出發。**教科書研究**，4(1)，87-113。
- 江俊儀（2021）。淺談國中跨域課程之發展。**臺灣教育評論月刊**，10(3)，153-158。
- 何繼琪、陳玉明、張景媛（2020，10月）。國中校長推動十二年國教校訂課程之困境 與轉化策略研究：以花蓮前導學校為例。唐淑華（主持人），**課程變革的在地實踐**。2020 教育治理的挑戰與創新國際學術研討會，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：台灣二十年的論述與問題。**教育學報**，47(2)，41-59。
- 許籐繼（2021）。落差與彌合：中小學教師實施素養導向評量的問題與對策。**臺灣教育評論月刊**，10(3)，08-15。
- 許籐繼（2022）。中小學推動跨領域教學之挑戰與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，11(4)，84-91。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 黃國將（2021）。偏鄉小學發展校訂跨域課程之困境與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，10(8)，160-166。

- 黃嘉莉（2021）。評介《教師能動性：生態取向》。《當代教育研究季刊》，29(2)，095-103。
- 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。
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury.
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13.
- Heijden, D., Beijaard, J., Geldens, J. M., & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *JEducChange*, 19, 347-373.
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.
- Pantić, N. (2021). Teachers' reflection on their agency for change (TRAC): A tool for teacher development and professional inquiry. *Teacher Development*, 25(2), 136-154.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2012). *Teachers as agents of change: An exploration of the concept of teacher agency*. Scotland: University of Stirling, Economic and Social Research Council (ESRC) Publishers.
- Priestley M, Biesta G. & Robinson S (2013) Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In Priestley M, Biesta GJJ (Ed.), *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury.

