

108 課綱校訂跨領域課程設計問題究源與改善之道

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

一、前言

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》將課程分為「部定課程」與「校訂課程」兩大類型，其中「校訂課程」由學校依據課綱規範自主安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展為主要目的（教育部，2014）。

國民中小學校訂課程（稱為「彈性學習課程」）類型之一的「跨領域統整性主題/專題/議題探究課程」，特別強調跨領域取向的課程設計；而高級中等學校校訂課程四類型中的「校訂必修課程」以及「選修課程」，基本上也期望能不同於部定課程，而跨領域統整則也是高中校訂課程能有別於部定課程的主要設計方式之一。

課綱正式實施迄今，歷經將近六年時間，檢視中小學校訂跨領域課程的開設，存在著諸多問題，未能落實跨領域培育核心素養之理想。本文參考 Fullan 與 Pomfret 所提出的課程實施相關見解，探究可能的問題根源，並且嘗試提出對應的改善之道。

二、問題究源

M. Fullan 與 A. Pomfret 於 1977 年在〈課程與教學實施之研究〉(*Research on curriculum and instruction implementation*)一文指出，推動課程實施或課程改革時，應該在教材、組織、角色或行為、知識和理解、價值內化等五個層面有配套的改變（黃政傑，1991）。以此五層面為參照架構，108 課綱校訂跨領域課程的設計與實施未達理想，某種程度可以視之為學校或教師無法扮演適切的角色或展現適切的行為，連帶未能設計提供合乎期望的跨領域課程教材，而其問題根源則與知識和理解、價值內化、組織等層面未能配套改變有關。

（一）知識和理解：對校訂跨領域課程認識有限或理解不足

要想有效的落實課程改革，必須充分認識與理解新課程的各種內涵，包括其隱含或明示的哲學、價值、目標、特色，以及相關的教材編製、實施策略等。然而，學校或教師對校訂跨領域課程的認識與理解常有偏狹或者誤解，認為只要有兩個以上傳統分開設計課程或實施教學的學科或領域，整併在一個課程中設計實施，即稱得上是跨領域課程，但是跨領域統整的實際情形並不適切，例如領域之間的失衡，仍以特定領域為主，其他領域僅為部分元素的牽涉納入，或者課程中

諸領域在不同單元中各自設計課程、實施教學，僅止於拼盤式的湊合，而非有機的化合。

此外，今日的師資培育雖然相對重視課程發展與課程設計知能，但是有限的師資職前課程以及在職研習，仍不足以使教師奠定課程設計所需的專業知能基礎。迄今，教師的課程參與主要在教科書的選用，或者教學單元內容的局部增刪調整，對於開設較具規模的校訂課程，乃至於開設跨領域的校訂課程，欠缺知能基礎與設計經驗，一旦被賦予職責，只能依據自己的理解，設計出未必符合跨領域精神的課程。

（二）價值內化：受限文化、生態或現實，對校訂跨領域課程欠缺認同與投入

新課程若想要達到最高的實施效果，必須訴求教師能重視以及承諾。換言之，就是要在價值觀念或信念上，發自內心的重視、喜歡、認同，如此才會願意致力做得到位或做到最好。

就整體教師文化或學校生態而言，師生家長仍然更加重視部定課程，對於校訂跨領域課程，則偏向消極、觀望或輕視，甚至視校訂跨領域課程有如「營養學分」、「花瓶課程」，欠缺高度認同，自然難以致力理解與研發設計。

就個別教師而言，D. Pratty 在 1980 年所著《課程：設計與發展》（*Curriculum: Design & Development*）中所稱的熱誠者、支持者、沉默者、拖延者、反對者（黃政傑，1991），中小學教師縱使會有熱誠者、支持者，但有更多的沉默者，甚至拖延者、反對者。沉默者、拖延者或反對者若被要求承擔校訂跨領域課程之職責，基本上不會投入太多的思考，以便宜行事的方式應付為之，即有相當大的可能出現不盡符應跨領域統整精神的課程。

此外，即使部分教師並不抗拒跨領域課程，但是要開設理想的跨領域課程，需要投入諸多額外的時間與心力，因此教師必須有一定的專業成熟度，對日常之教學、帶班或師生互動業已游刃有餘，有餘裕的時間與心力來承擔。但是教學現場大多數教師的部定課程相關課務，以及日常班務或行政負擔已然沉重，在工作的重要優先順序上，開設校訂跨領域課程必定被排擠到相對較後的位置，難有心力慎思並開設合乎理想的跨領域課程。

（三）組織：教師協作不足與課程審查形式化，校訂跨領域課程流為拼湊

組織層面涉及開課教師成員以及學校課程發展委員會兩方面。首先，跨領域課程雖然不無可能由單獨一位教師開設，但是更多時候需要不同領域的教師協同

合作。臺灣近年來教育場域雖然提倡並實施教師專業學習社群、公開授課等，看似有較多教師之間的互動合作，但是根深柢固的孤立文化並未改變。不同領域的教師之間難得願意合作開設跨領域課程。若被指派需要協作開設，勉強召集的教師成員之間關係鬆散，認同度薄弱，內聚力不高，經常是「分工但不合作」，協調分配課程設計任務之後，各自完成負責的部分再加以拼裝，其後也是各自實施教學，校訂跨領域課程因此容易流於拼湊而非整合。

其次，學校課程發展委員會對於校訂跨領域課程無法發揮較積極的作用。除了委員也未必能夠真正認識或理解之外，即使知覺所發展或審查的校訂跨領域課程有所偏失，但礙於情面或囿於鄉愿，忌諱對額外付出心力承擔責任，沒有獲得額外津貼或減授鐘點待遇的同事，提出批評修正建議，以免遭人嫌惡或反倒攬責於身，因此審查通常流於形式，未盡理想的校訂跨領域課程也就無從獲得覺察與改善。

三、改善之道

校訂跨領域課程之實施面臨著知識和理解、價值內化、組織等層面的問題，這些問題根源多半不易解決。吾人要想扭轉師生家長對於部定課程與校訂課程的價值觀念，積極重視校訂課程或校訂跨領域課程，或者要想提供教師津貼、減授鐘點待遇，使校訂課程授課教師能更有心力、時間、動力或責任感，或者要想建立教師同儕合作文化，鼓勵教師之間願意實質深度的協作，這些基本上都是「想得到、但做不太到」的解決對策。

相對比較務實可行的解決之道，應該聚焦在知識和理解層面。由於有課綱的規範，校訂跨領域課程即使未能被優先關注或重視，但卻也持續必須開設，此時若能讓學校或教師能對校訂跨領域課程之設計有較為真切的理解，應該就有機會能相當程度的修正目前的缺失。至於提升知識和理解，建議應該在下列措施上務實著力。

第一，制訂檢核要點：提供跨領域課程設計的檢核要點，透過檢核要點做為課程設計前的指引，或者課程設計歷程或告一段落之後的自我評析依據，確保學校或教師設計的校訂跨領域課程能夠符合期望或規範。

第二，提供正例反例：羅列校訂跨領域課程設計的正例與反例，透過是什麼、不是什麼，或者應該如何、不該如何的對照示例說明，讓學校或教師對校訂跨領域課程統整設計有更為明晰、精準、到位的理解。前項所述檢核要點之實質內容，以及本項所述之正例與反例參考資料，必須召集課程領域專家學者以及學校教師共商研擬。

第三，建置課程範例資料庫：建置校訂跨領域範例課程資料庫，提供虛擬性的示範課程，以及蒐羅中小學符合跨領域統整設計精神的優良校訂課程，提供學校或教師參照，雖然不免會有依樣畫葫蘆之疑慮，但至少可以讓校訂跨領域課程能夠不偏離重要且基本的精神或架構。

此外，知識和理解的提升，其標的對象除了現職教師之外，鑒於承擔校訂跨領域課程職責者經常都是新進教師，因此必須在職前教育階段即能開始培育師資生具備知能與經驗，例如「課程發展與設計」相關學科即應引導師資生練習設計校訂跨領域課程，甚至各師培大學可以考慮將「課程設計」新增成為教學實務能力檢測的種類之一。而師培教師在引導師資生奠定跨領域課程設計知能與經驗時，前段所述三項措施，亦應納入教學指導。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。

