

從前導學校經驗看新課綱的試行與推動

施琇瑩

臺東縣鹿野鄉龍田國民小學退休校長

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要自本（108）年 8 月 1 日起於國小、國中，及高級中等三個教育階段的一年級開始，逐年實施。而近年來，政府為了推動新課綱能具體落實，透過不同層級之主管教育行政機關、師培教育機構，提供不少輔助學校試行的專案計畫，顯現有許多支持系統正積極的協助教育現場做好準備，以搭接新課綱時代的來臨。

評估學校因應與準備之需，筆者服務之學校躬逢其盛，已於 106 學年度申請「十二年國教課程前導學校計畫」（簡稱新課綱）。在為期二年的試行經驗中，從學校背景與資源條件的檢視、學校行政層面與課程發展組織的準備、校長角色的思考到教師課程與教學的再學習，筆者看到學校因應新課綱須迎接的挑戰。

鑒於前導學校經驗，本文筆者欲嘗試從觀察教育現場推動新課綱與外部支持系統（泛指不同層級之主管教育行政機關、師培教育機構等協作單位）的關係，以及學校內部試行新課綱過程的建議等兩個面向，帶出教育現場面臨新課綱可能遇見之問題，及學校面臨新課綱須因應的挑戰，提供關注新課綱的教育先進們參考或相互砥礪。

二、教育現場推動新課綱的可能問題與外部支持系統的關係

（一）教育現場因應新課綱的內在動機 影響外部支持系統的介入與延續

筆者從事教育工作近三十年，期間經歷教師、行政人員（主任、課程督學）及校長等三種身份及角色。而回溯經歷每次課程變革的過程中，促使自己願意學習及轉換的重要因素是「動機」。張春興（2007）認為動機是一種促進個體進行各種行為的內在動力，為引起個體活動，維持已引起之活動，並導致該活動朝向某一目標的內在歷程，內在動機（Intrinsic Motivation）（或內在激勵）指的是任務本身的興趣或愉悅帶來的動機，這存在於個體內部而非依賴於任何外部力量的驅動。

因此，在面臨新課綱教育現場的利害關係人，對於引進多元的外部支持系統的學習與準備，是處於內在動機？還是外部壓力？而針對不同利害關係人，如何促進其內在動機與外部支援系統的合作以相得益彰，且不會造成過多的負擔與壓力，才能維持新課綱持續推動與發展，這是值得思考的問題。

（二）教育現場推動新課綱的認知及檢視能力 影響與外部支持系統的合作態度

教育現場人員對推動新課綱的認知，是屬於業務執行心態？還是課程及教學專業培訓需再精進與學習的歷程？若是屬於前者，則對於外部支持系統的合作上會顯得消極且抗拒，因為多一事，不如少一事，或是認為事情做完或有人做就好；若是屬於後者，則在外部支持系統的合作上會顯得較積極主動，並且組織內部對於課程與教學專業的覺察上，相對有較強的內部檢視、規劃與自我監控能力。

倘若教育現場將推動新課綱視為課程及教學專業再精進與學習的歷程，透過自我檢視確立各階段需求與任務，形成具有系統性、邏輯性的短程、中程及長程發展目標，適切適時的引進外部專業資源，自然較有機會促進與協助教育人員在面臨新課綱的推動上具備更佳的準備狀態與能力，達到友善的合作關係。

（三）不同教育現場的本位條件與實際問題 外部支持系統能否理解與協助解決

不同層級之教育現場，對於推動新課綱各有其人力結構性或專業性問題，而造成需求各異。比如各縣市政府教育局處為因應新課綱推動須有相關政策的制定與輔導機制，因此不僅要有足夠運作的人力，更要有其專業性提出整體規劃，以協助各級學校為因應新課綱做準備；在各級學校方面，學校要能夠透過背景與資源條件分析來檢視自身需求，再思考如何從行政管理作為、組織運作、課程到教學轉化培訓等，提出全面性之因應配套、時間管理與發展順序。不同教育現場所思考問題之深度、廣度均不同，而針對這些問題，不同教育現場要能判別本身要尋求的外部支持系統是為了解決人力結構性問題？還是課程與教學專業性問題。

外部支持系統所能提供的專業協助，可否具有實際且符應各層級教育現場的需求，達成良好的合作契機，也是值得關注。比如師培機構對地方教育的輔導計畫，可能受限於機構本身教授的專長與背景，對於不同條件之學校在因應新課綱的課程與教學的發展上，能否完全理解與掌握各個學校實際困境並提出與相對應的解決方案？而這些實際困境有可能是教育現場本身行政領導的問題，有些則是課程或教學專業背景不足的問題。支持系統所提出的方案對學校而言是雪中送炭？抑是錦上添花？都是足以影響外部支持系統與教育現場的合作關係與成效。

三、學校推動新課綱的建議與挑戰

（一）學校推動新課綱的關鍵誘因 樹立校長課程與教學領導的身影

在教學現場中常聽到校長們對於自我評估的對話，比如說某某校長的專長是課程與教學，而某某校長的專長則是總務工程或是體育運動等。筆者對於存有這

些想法的校長一直感到不解，疑惑的是課程與教學領導對校長角色而言，居然不是本職而是專長。倘若校長自己認為不具備這樣的專長時，是否會將推動新課綱視為一項業務，如此氛圍便很難形成學校內部因應新課綱的共識與內在動機。

因此，筆者認為在推動新課綱的過程中，校長必須扮演一位全方位的課程與教學領導者，帶領教師積極參與新課綱研習，認識與了解核心素養導向的教學實質內涵，以協助教師進行課程轉化的教案設計、教學策略與評量方式。過程中，持續關注教師認知的調整與教學慣性的干擾，以切合素養教學導向課堂教學實踐與學生學習態度與表現的轉變。所以校長的身影是個參與者、學習者，也是資源提供者、資訊統整者、引導者、溝通者及促進者。

（二）組織學校推動新課綱之核心小組 強化協作式教學領導群的經營與運作

協作領導（collaborative leadership），又稱為合作式領導，領導者能夠形塑同心協力和相互合作的環境，運用有效的溝通和說服技巧，激勵所屬成員進行個人學習和相互學習，並透過不同群體的權力分享，為共享的願景而努力（吳清山、林天佑，2011）。鑒於推動新課綱須準備的層面甚廣，基於協作領導概念，建議學校可由校長、主任及教師群組成協作式教學領導群，透過領導群團隊之常態運作與推動任務，促進學校組織內部專業成長之示範與帶領作用。

而領導群的運作過程中，首先團隊成員須參加新課綱相關知能課程作為專業成長的第一步，再透過成員彼此分享所知、所學與提出見解，強調共學與互學，促進成員間專業成長。之後，再賦予團隊成員擔任社群領導人角色，透過共備、觀課與議課之實作過程，帶動校內其他社群成員共同學習。領導群成員再將社群運作過程發現之課程與教學轉化困難，提出解決策略與建議。如此長期運作才能促進學校教師在課程與教學素質之提升，未來校內教師擔任課發會及課程評鑑成員時，才有足夠之專業能力協助學校課程優質化。

（三）強化教師素養導向教學、評量與課程統整之相關能力

「素養」的定義與內涵在學界有不同見解，但是對於十二年國教課程實施而言，「素養導向教學」實包含兩大意涵：一方面是指培養各領域/學科素養，另一方面，則指促進總綱三面九項核心素養（林永豐，2018）。在對素養導向教學實質內涵的理解後，可以知道新課綱與教師過去師培的養成訓練及實務經驗有很大的不同。新課綱期望老師在教學與評量的設計中，不僅要能掌握各領域/學科知識性的學習與生活上的應用能力，以達到學科素養的條件，更要一併思考所設計的學習活動與評量作法是否有助於「總綱核心素養」共通性能力的達成與促進，這件事情是教師們亟需面臨的挑戰。

而另一個對學校與教師較大的挑戰是「課程統整」。課程統整是課程的組織方式之一，但是由不同設計模式中所蘊含的統整觀念及深層假設觀之，統整並不只是課程設計方式。它涉及了知識論的差異，以及對課程意義、教育目的、師生關係的不同觀點（周淑卿，2001）。就觀察過去課程統整實施的問題，常依據表面材料連結主題，流於活動的雜燴組合，為統整而統整，經常是熱鬧有餘但深度不足。因此，新課綱重視「統整性主題／專題／議題探究課程」之規劃與實施，乃為避免課程內容過於零碎與拼裝，在統整課程設計的做法上，教師應強化知能整合與生活運用，透過問題、任務或現象等，引導學生進行探究及表現，促進學生學習遷移。也就是新課綱欲透過跨領域課程「統整性」、「探究」設計為手段，引導統整課程意義化與價值性。就學校整體的跨領域統整課程的架構而言，亦要能兼顧縱向課程的連結與橫向課程的統整，這也是學校和教師要正視與因應的。

四、結語

新課綱對於不同層級之主管教育行政機關、師培教育機構及學校等教育現場人員，都是一件需要精進與學習的歷程。若能重視與促進面臨新課綱內在動機或激勵的提升，促進教育現場推動新課綱的正向認知及檢視能力，就能較有機會與外部支持系統形成適切與良好的合作關係與成效。

而在學校推動新課綱方面，首要關鍵在樹立校長課程與教學領導的身影，校長要能引領與誘發學校成員推動新課綱之內在動機，並透過協作式教學領導群的長期經營與運作，建立校內課程與教學發展的穩定支持系統，成為強化學校教師在素養導向教學、評量與課程統整相關能力最強的後盾。

參考文獻

- 張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐（重修二版）**。臺北，東華。
- 吳清山、林天佑（2011）。協作領導。**教育研究月刊**，210，117-118。
- 林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。載於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景緩、陳美如（主編）**素養導向教學設計參考手冊**，1-3。台北市：教育部國民及學前教育署。取自
<http://fuxiao.ps.nutn.edu.tw/wp-content/uploads/a7cfe18fa58495b4ed9e0c5d5568428c.pdf>
- 周淑卿（2001）。**課程統整模式《原理與實作》**。嘉義市：濤石文化。

