

課程協作與實踐 第四輯



主編 蔡清華



教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室

課程協作與實踐 第四輯



主編 蔡清華



教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室

序

《課程協作與實踐》由教育部中小學師資課程教學與評量協作中心於 106 年創刊，每年定期出版，其目的在於為各項課程協作軌跡留下紀錄，以便經驗傳承，提供未來課程協作參考。十二年國教新課綱推動專案辦公室（以下簡稱課推專辦）107 年 11 月成立後，仍接續辦理。課推專辦成立以來，專責新課綱推動，掌握教科書審定及選用進程，加強資訊揭露及社會溝通，整合資源巡迴各地進行宣導，並持續促成各系統間的連結與協作，依地方政府需求媒合資源，提供貼近學校現場需求的專業支持，使新課綱有效落實於教學現場。新課綱順利上路後，跨系統協作機制的精進及未來優先協作議題的盤點，也成為課推專辦的工作重點。

課推專辦 108 年 10 月成立規劃小組，回顧前導型研究報告、汲取歷年實踐經驗，隨後拜會組織發展創新領域學者專家，聆聽專業建言，年底並召開 4 場次諮詢會議，邀請課程、師資、教學與評量領域學者專家及全體協作委員參與，針對中央層級各系統之間「橫向」及中央、地方到學校之間「縱向」需優先跨系統協作的議題，進行廣泛且深入討論。有鑒於相關探討甚具參考價值，因此邀請卯靜儒、吳林輝、李姍靜、邱華斐、林君憶、林孟君、林子斌、林純如、洪詠善、劉榮盼、劉桂光、鄭淑惠、藍偉瑩等學者專家協助，以拜會請益及諮詢會議所蒐集意見為基礎加以論述，提出對永續協作機制及下階段需優先處理協作議題的建言。

此次出版《課程協作與實踐》專刊第四輯，內容包括：第一篇「協作平臺與機制」，從回顧跨系統協作機制演化過程進行反思，從組織創新發展學者專家建言得到啟發，然後歸納提出跨系統協作機制的精進構想；第二篇「課程研發與評鑑」，回顧十二年國教課綱研發的跨系統協作，並提出未來展望，同時從政策轉譯角度提出對課程評鑑的

觀察，探討如何發揮回饋功能；第三篇「課程領導與資源整合」，分別從地方政府及學校視角，探討如何發揮課程領導及資源整合功能；第四篇「師資培用與教師專業發展」，分別從職前培育及在職專業發展角度，探討教師在專業發展現況及其所面臨的挑戰。

專刊所綜整的意見，都相當寶貴，可以提供政府相關部門未來施政參考。此次專刊能順利出版，要感謝全體協作委員及所有參與的學者專家，因為大家的努力與付出，而奠定堅實基礎，使國家課程跨系統協作能持續穩健向前。

教育部 部長

潘文忠 謹識

目次

第一篇 協作平臺與機制

- 國家課程跨系統協作機制的演化及反思／吳林輝..... 3
- 組織創新發展對國家課程跨系統協作機制的啟發／劉榮盼..... 27
- 國家課程跨系統協作機制的精進構想
／國家課程跨系統協作機制規劃小組 47

第二篇 課程研發與評鑑

- 十二年國教課程綱要研發與跨系統協作之回顧與展望
／洪詠善..... 75
- 課程評鑑做什麼？如何回饋？——從政策轉譯談我們的
觀察／卯靜儒、林君憶、鄭淑惠、李姍靜..... 95

第三篇 課程領導與資源整合

- 從地方政府的視角看課程領導／邱華斐、林孟君..... 119
- 新課綱下學校的課程發展與領導／劉桂光 141

第四篇 師資培用與教師專業發展

- 新課綱師培到位了嗎？——教學現場與專家意見反應
之師資培育現況與挑戰／林子斌..... 161
- 教師培力與專業支持——教師專業發展的現況與問題
／林純如、藍偉瑩 173

第一篇 協作平臺與機制



國家課程跨系統協作機制的演化及反思

十二年國教新課綱推動專案辦公室執行秘書 吳林輝

基於對臺灣過去課程實踐經驗的反思，以及對國家總體課程永續發展的關切，建構國家課程跨系統協作機制成為教改的重要課題之一。在當時背景問題主要有二：（1）過往課程改革與教師教學評量的實踐，經常產生認知、時間的落差，是以，課程啟動改革之時即應開啟師資培育與教師進修；（2）亟需有「課程、師資、教學與評量」的交互回饋、循環改革，使國家課程得以永續進步，並符合時宜。

國家教育研究院（以下簡稱國教院）101年針對課程教學所涉及「師資培用與教師專業發展」、「課程教學研發」、「課程推動與教學支持」及「評量及評鑑」四大系統的橫向、縱向整合及協作機制建構，進行前導型研究（以下簡稱前導研究）（潘文忠、何希慧、李文富、陳盛賢，2012）。教育部依據國教院規劃於102年7月訂頒「中小學師資課程教學與評量協作中心（以下簡稱協作中心）設置及運作要點」並展開運作，為國家課程跨系統協作機制的實踐樹立了一個重要的里程碑。

《十二年國民基本教育課程發展建議書》提到各界對協作中心的期待：

課程與教學推動事務涉及層面繁雜，從課程研發、師資培用、課程教學實施與推動、學生評量、入學考試、課程評鑑與回饋等，每個環節都必須環環相扣緊密相連。因此，實有必要於教育部設立一個超越司署，由教育部長或次長直接領導的整合平臺與協作機制。教育部已於民國102年7月正式成立「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心」，期盼此協作中心能具體

落實，並納入十二年國民基本教育課程總綱之課程實施的必要配套措施，確立協作中心未來運作的法理依據（國教院，2014）。

協作中心成立初期每季定期召開協作會議，建立起固定的跨系統溝通平臺，後來因新課綱即將實施，為如期完成課綱實施配套，105年8月設置實體辦公室、進用專人、延攬規劃委員大幅加快跨系統協作步伐。在教育部首長異動之後，協作中心定位及存續與否引起討論，在完成階段性任務後，於107年11月併入十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室（以下簡稱課推專辦）。

從前導研究時期的孕育、成立初期的新生、實體化運作時期的淬鍊，到併入課推專辦的沉潛，此一歷程如同生命的演化，在與環境、組織生態互動過程中，調整組織與運作型態，尋求適應及發展途徑。各界對國家課程跨系統協作機制的永續發展仍有所期待，實踐過程卻面對相當多考驗與挑戰。本文旨在探討此一演化歷程，從實踐經驗當中反思，並進一步提出得到的啟示。

壹、孕育：前導研究時期（101年4月至101年12月）

前導研究採系統分析及焦點座談，梳理四大系統定位、組織、功能與現況問題，從國家課程永續發展高度，提出師資、課程、教學與評量四大系統相互關係與總體圖像，清楚設定協作中心四大目標，包括：（1）建立跨系統之溝通及協作平臺，有效解決系統協作問題；（2）完善課程教學研發及教師專業支持系統，增進教師專業知能；（3）強化評量及評鑑之回饋機制，確保學生學力品質；（4）提升教育政策之整體規劃及決策品質，永續教育發展（潘文忠、何希慧、李文富、陳盛賢，2012），並提出協作中心的設置係為整合師資、課程、教學與評量四大系統，建立跨系統連結關係與協作機制，其總體圖像如圖1。

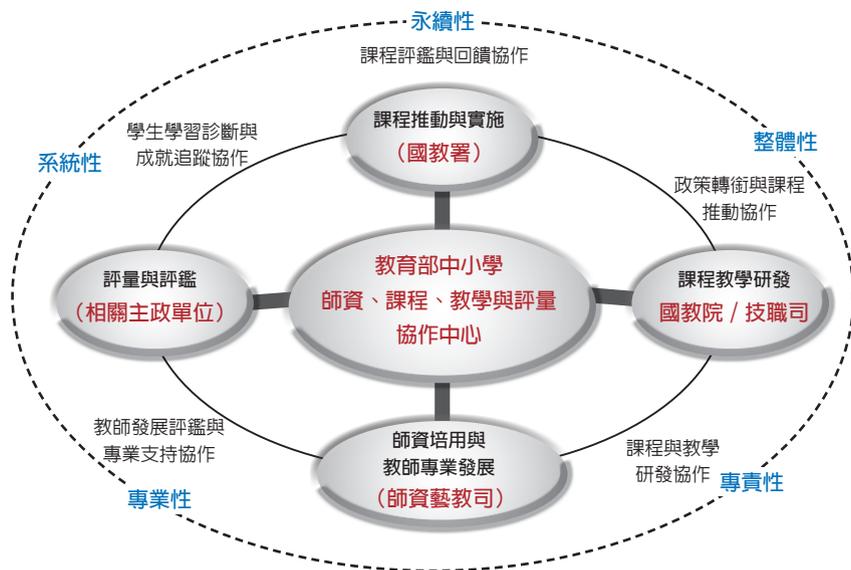


圖 1 教育部中小學師資課程教學與評量協作中心總體圖像。

一、組織運作特點

- (一) 採任務編組且設置層級定位在教育部：協作中心定位於教育部層級，採任務編組，含括師資培育與教師專業發展、課程教學研發、課程推動與教學支持、評量與評鑑等四大系統，下設秘書組、規劃組。置總召集人 1 人，由政務次長兼任，由師資培育及藝術教育司（以下簡稱師資司）、技術及職業教育司（以下簡稱技職司）之司長、教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）及國教院首長擔任副總召集人。組織架構如圖 2。

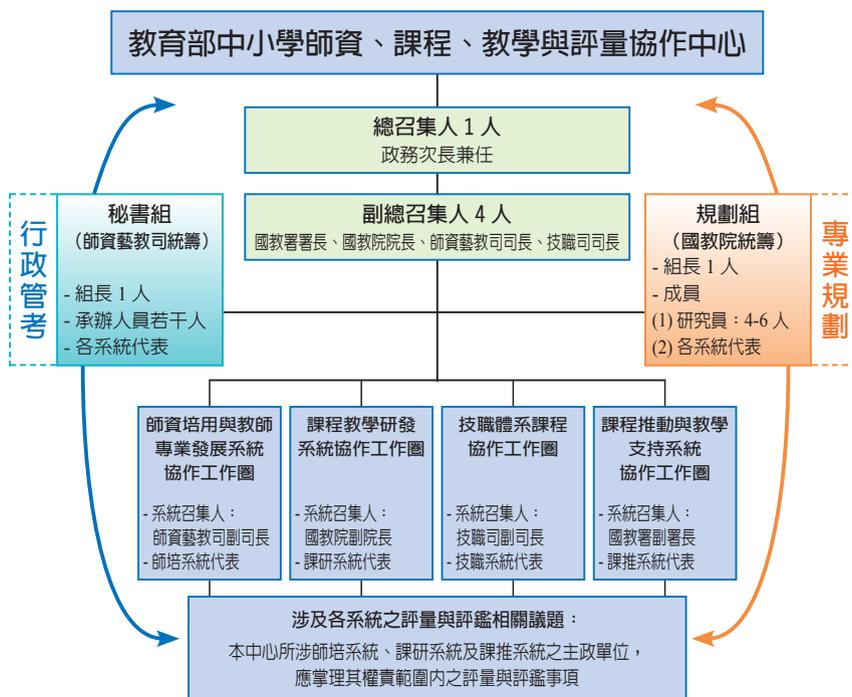


圖 2 前導研究提出教育部中小學師資課程教學與評量協作中心的組織架構圖

(二) 協作中心的運作方式分成三級協作：協作中心的運作方式，依照協作議題之屬性，分成三級協作，其議題設定、召開方式及後續處理之比較，詳如表 1。

表 1 前導研究提出教育部中小學師資課程教學與評量協作中心三級協作區分表

協作分級	第三級協作	第二級協作	第一級協作
協作事項	各系統內部的整合與協作事項	跨系統間之整合與協作議題	第三級、第二級協作無法處理的議題
議題設定	1. 各系統自行設定 2. 協作中心建議	1. 各系統提案 2. 協作中心提案	協作中心提案
召開方式	1. 即系統會議，由各系統協作工作圈以每兩個月自行召開一次為原則。 2. 會議主席由該系統召集人擔任，會議紀錄應檢送秘書組。	1. 即系統協作會議，由秘書組協調相關系統主政單位召開協作會議。 2. 會議主席由議題相關之副總召集人擔任。必要時，得由總召集人擔任會議主席。	1. 即中心協作會議，原則上每三個月召開一次，由秘書組負責召開會議。 2. 會議主席由總召集人擔任，總召集人不克出席時，由其指定副總召集人代理之。 3. 秘書組、規劃組及各系統工作圈出席會議進行業務報告。
後續處理	各系統自行管控	秘書組列案追蹤管考	秘書組列案追蹤管考

(三) 行政管考與議題規劃分立：為完成協作中心任務，達成其組織目標，其下設秘書組及規劃組，分別負責行政管考及協作議題的專業規劃。其中秘書組由師資司統籌，負責綜理協作中心運作相關行政事務、協作事項之追蹤與績效管考等事項。至於規劃組則由國教院專案組成，負責協作中心協作議題之蒐整、研擬及協作方案之規劃等專業幕僚工作，具智庫之角色與功能。為促成師資、課程、教學與評量等系統之連結、整合與協作，提出協作中心運作的標準作業流程建議，如圖 3。

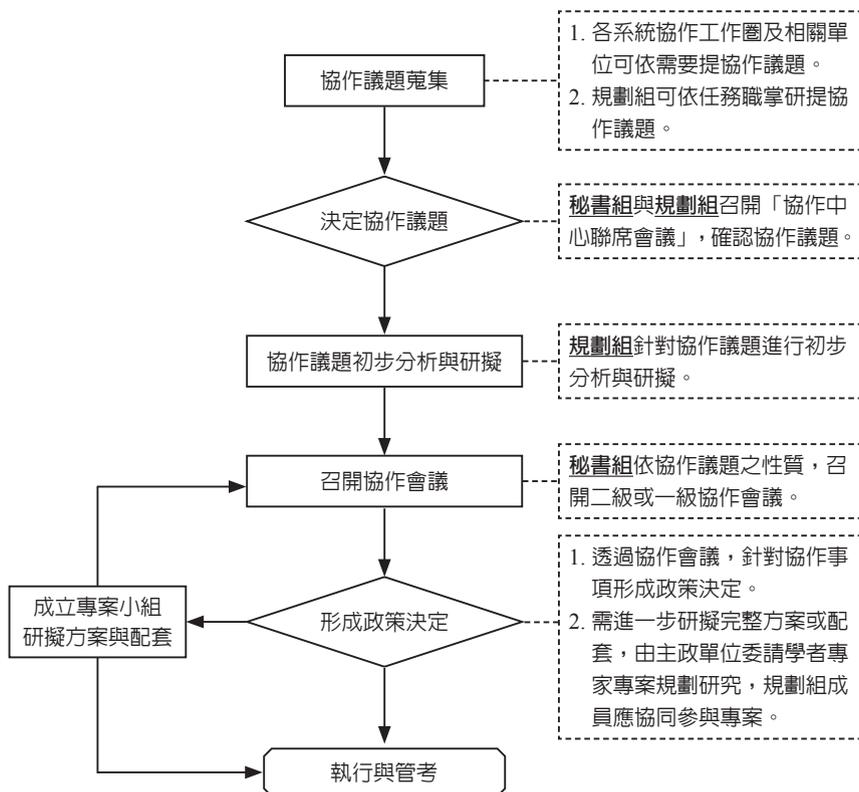


圖 3 前導研究提出教育部中小學師資課程教學與評量協作中心運作標準作業流程圖

(四) 規劃組由國教院統籌、各單位共同參與：跨系統協作議題通常涉及層面廣、影響深且複雜，往往無法單憑開會解決，需有專業幕僚單位超越系統本位，從國家教育總體與永續發展角度，進行專業、整體與系統性思考，並加以分析及提供初步規劃參考。基於此，協作中心下設規劃組，做為專業幕僚單位，由各單位共同組成，國教院統籌，負責協作議題研擬、研究與規劃。

規劃組成員含括兩類，一為各系統主政單位代表；二為國教院研

究員。因國教院負責國家教育整體、長期與基礎性研究，具智庫角色，由其指派 4 至 6 位研究員負責協作議題的蒐整、分析、研究與規劃等事項，然後透過規劃組小組會議與國教署、師資司、技職司等各單位協調。各系統代表應參與規劃組之小組會議，提供政策動向與實務需求，扮演跨系統之政策連結角色及參與協作方案規劃之討論與研擬。規劃組得視議題性質與需要，邀請相關單位代表及學者專家成立議題協作團隊，協助議題分析、研究與規劃。規劃組成員分工關係如圖 4。

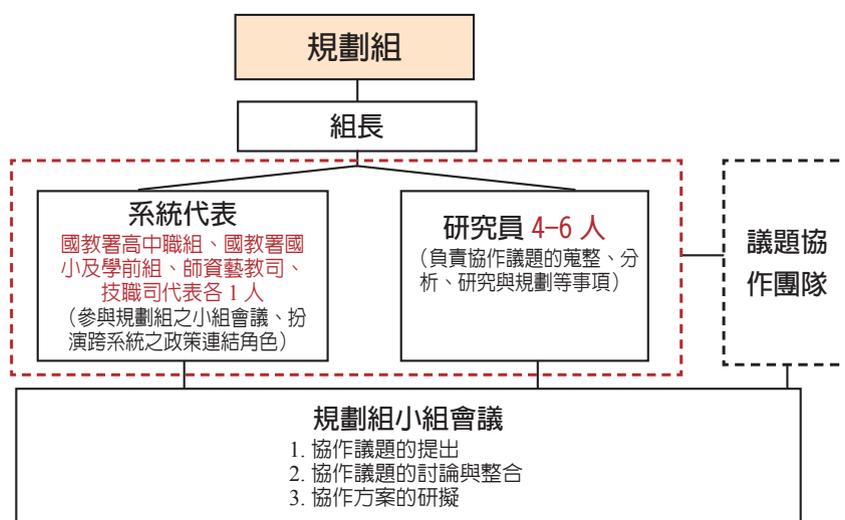


圖 4 前導研究提出規劃組的團隊分工關係圖

二、運作上的困境

此時期相關規劃為前導研究階段，由於跨系統協作的運作，除了將牽動各系統原本的運作架構，必須在實際運作流程及細節，與各系統進行更深入對話，以取得共識之外，同時還要考量在運作上所需要投入的人力與資源從何而來。因此，從 101 年底完成前導研究後，經過國教院及相關單位的不斷努力下，協作中心的規劃案終於在 102 年

2 月獲得教育部通過，並在同年 7 月發布了設置及運作要點，然後在隔年 2 月召開了協作中心的第 1 次協作會議。協作中心的成立及展開運作，是經過許多單位及人員的不斷努力，克服許多困難所促成，實在來之不易。

總體來說，前導研究清楚定位協作中心四項目標、四大協作系統、三個協作層級、協作會議召開方式、議題協作標準作業流程，並建議協作中心採任務編組，定位於教育部層級，由政務次長擔任總召集人，師資司、技職司司長、國教署署長及國教院院長擔任副總召集人，藉以統合中小學師資、課程、教學與評量政策與資源；同時建議下設秘書組、規劃組，各系統設置工作圈……等，至此，協作中心的組織與運作規劃已大致完備。

貳、新生：成立初期（102 年 7 月至 105 年 7 月）

一、組織運作特點

成立初期的組織與運作，多依循前導研究的規劃，訂定設置及運作要點時，考慮實際需求僅做局部調整，其特點如下（教育部，2014）：

- （一）提高各部門參與層級及強度，強化跨系統連結：為使第一級協作會議能實質解決問題及決策，成立初期的設置及運作要點明訂協作中心 4 位副總召集人、各工作圈召集人均應出席會議。此外，規劃組亦增訂由各系統及相關業務單位專門委員以上層級人員參與，以提供政策動向及實務需求，扮演跨系統政策連結角色，並參與協作方案規劃討論及研擬。
- （二）協作層級減併為二級，強化各系統協作權責：考量協作議題設定、分析及方案研擬涉及各系統權責，為使運作順暢，協作層級減併為二級，將跨系統初步協調的權責交給各系統；設置及

運作要點同時增訂各系統視需求就家長團體、教育團體、學校、專家學者、企業界或地方政府代表遴聘工作圈成員規定，強化各系統權責與運作。各系統負責的第二級協作會議頻率放寬為 2 至 3 個月召開 1 次，由系統召集人主持，負責蒐集協作議題、研擬協作方案、第二級協作與管考執行。修正後運作流程如圖 5。

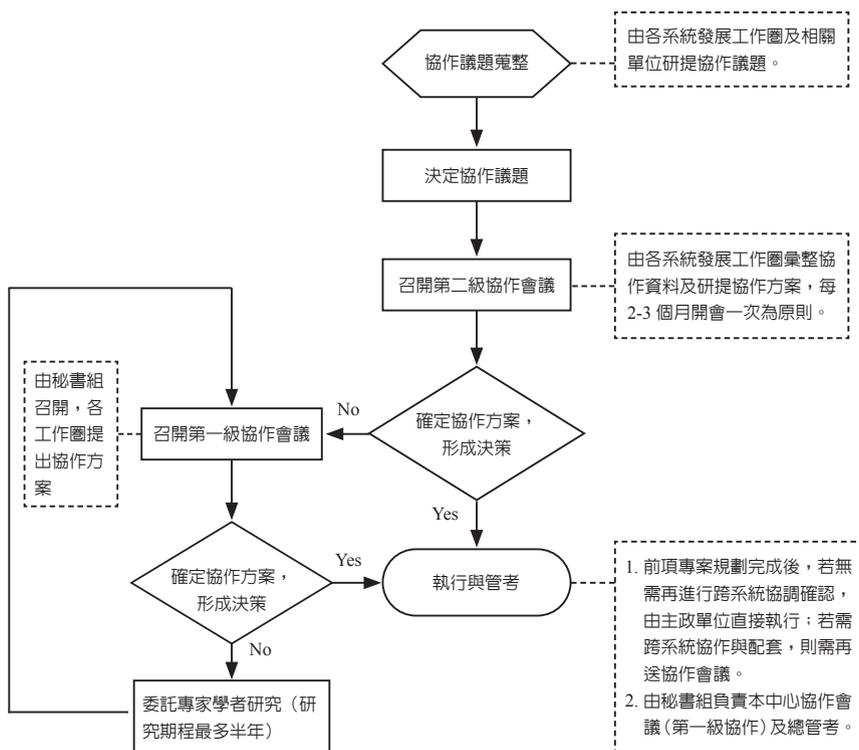


圖 5 教育部中小學師資課程教學與評量協作中心成立初期的運作流程圖

(三) 規劃組試行運作：因協作層級簡併，協作中心運作流程亦配合修改，將協作議題蒐集、決定、初步分析及協作方案研擬，調

整由規劃組、各工作圈及相關單位負責，並視政策及協作議題需要，進行問題導向政策性研究。此時期係以各系統的第二級協作為主，由規劃組彙整各系統協作議題及提案，並盤整完成「推動十二年國教課綱之配套協作議題分工表」。

- (四) 計畫、執行與考核並重：議題協作從蒐整、決定、初步分析與協作方案研擬，到提送協作會議確定協作方案，不僅重視規劃過程，也重視執行與考核。第一級協作由協作中心下設秘書組，由師資司統籌，負責第一級協作會議之行政事務與歷次會議主席裁示事項執行之追蹤與績效管考。各系統則針對第二級協作的執行進行追蹤管考。有時若各系統及規劃組均無提案，第一級協作會議可能僅為協作事項管考會議。

二、運作上的困境

- (一) 業務人員均為兼辦，難以全心投入：協作中心成立初期，執行秘書係由師資司司長兼任，秘書組、規劃組業務亦分別由師資司、國教院統籌，充分得到兩個部門的行政支援與資源，惟相關行政工作由兩部門派員兼辦，因其尚有原先職掌業務必須兼顧，工作負擔沉重，較難全心投入協作中心工作。
- (二) 國教院研究員較難全心參與規劃組工作：考量跨系統協作議題涉及層面廣、影響深且複雜，需有專業幕僚單位超越系統本位，從國家教育總體與永續發展角度，進行專業、整體與系統性思考，因此前導型研究建議先由國教院研究員負責協作議題的蒐整、分析及初步規劃，然後再與國教署、師資司、技職司等單位協調。惟在實際運作上，國教院研究員專長及關注焦點偏重在課程研究，且當時課綱研修工作繁重，較難全心參與協作議題，以致於規劃組工作僅能由國教院高階文官及少數研究員承擔。前導型研究原先的構想，尚未能獲得實踐。

(三) 各單位業務繁忙，難以跳脫本位思考：由於成立初期協作議題決定及方案研擬以各系統為主，涉及系統內部無法處理或涉及跨單位協調的重大議題，才提報第一級協作會議處理。惟因各系統同仁業務繁重且跨系統行政經驗有限，較難以跳脫本位思考，中高階專業文官或主管業務龐雜，且需經常回應社會關注議題及處理突發事件，對跨系統協作議題感到力不從心。因此每 3 個月定期召開的協作會議，各單位提案情形並不踴躍，若規劃組也沒提案，第一級協作會議即成為例行管考會議。

總體來說，協作中心成立初期，新課綱實施時程尚未定調，考量各項協作議題涉及各系統權責，協作議題決定及方案研擬以各系統工作圈的第二級協作為主，每 3 個月定期召開第一級協作會議，已初步建立跨系統溝通及協作平臺，俟新課綱確定 107 學年度起實施後，盤整完成「推動十二年國教課綱之配套協作議題分工表」。惟此時期的運作亦面臨下列困境：(1) 業務人員均為兼辦，難以全心投入；(2) 國教院研究員較難全心參與規劃組工作；(3) 各業務單位繁忙，難以跳脫本位思考。

參、淬鍊：實體化運作時期（105 年 8 月至 107 年 10 月）

教育部潘文忠部長 105 年 5 月就任，公布十二年國教課綱將於 107 學年度實施，當時課綱審議委員會仍在法制化及建立運作模式階段，需同步進行課綱審議及課綱實施配套規劃，且需在短短兩年內到位，各項進程顯得急迫，因此促成協作中心從 105 年 8 月起實體化運作。協作中心接收原十二年國教專案辦公室的場地、人力及資源，增加商借人員及專案人力，接手秘書組及規劃組工作，並從外部延攬具備豐富課程實務與行政經驗的人才組成規劃委員團隊。此時期的組織架構如圖 6（教育部，2016）。

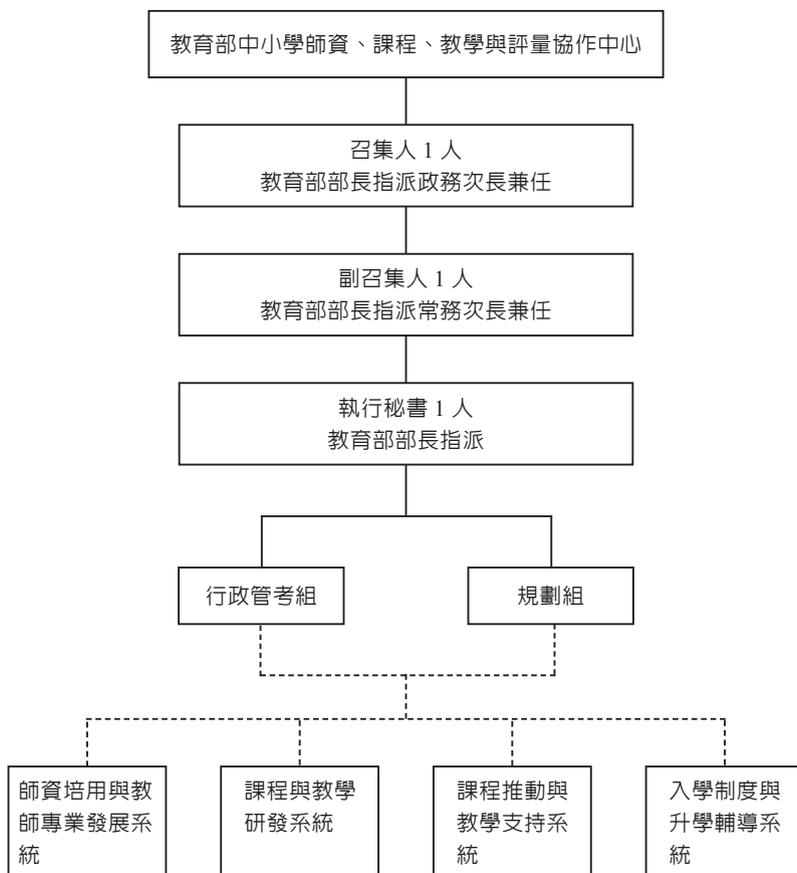


圖 6 教育部中小學師資課程教學與評量協作中心實體化運作時期的組織架構圖

一、組織運作特點

此時期規劃組偕同規劃委員團隊盤點十二年國教課綱推動各項協作議題，視議題輕重緩急陸續成立各議題小組，展開各項議題協作，在組織與運作上有以下幾個特點：

- (一) 成立獨立性的行政團隊統籌規劃組與管考業務：秘書組、規劃

組業務原由師資司、國教院統籌，因業務人員均為兼辦，難以全心投入，實體化運作由協作中心行政團隊統一承接，秘書組改為行政管考組，並在潘部長及蔡清華政務次長協助下，請綜合規劃司、國教院支援專門委員及研究員各 1 位兼任行政管考組、規劃組組長，請師資司與國教署支援商借教師及專案人力。協作中心行政團隊最多曾達 10 人，且成立推廣組經營官網、臉書粉絲專頁及出版專刊、發行電子報、與教育電臺合作製播節目。惟商借及專案人力每年需請各單位持續支援，且人員難免流動，但協作中心的運作需著重穩定的團隊人力傳承經驗。

- (二) 藉由外部學者專家擔任規劃委員，強化議題的跨系統連結：成立初期由於各單位自訂議題較難跳脫本位，忽略跨系統協作需求，因此實體化運作以後，延攬長期參與課程推動且實務經驗豐富的規劃委員，協助盤點協作議題，因多為外部學者專家，更能從新課綱轉化實踐的整體立場思考，促進跨系統的連結與整合，此時期共延攬近 20 位規劃委員，成立 30 餘個議題小組，邀集中央權責單位、地方政府及學校教師透過專業對話，完成新課綱各項配套方案規劃。前導研究對規劃組的運作構想，在此時期得到某種層面的實踐（吳林輝，2019）。
- (三) 以「新課綱實施的準備如期如質到位」為首要目標：實體化運作時期維持前導研究所規劃的四項目標，然而因為新課綱即將上路，「新課綱實施的準備如期如質到位」在實務上成了首要目標。協作議題蒐整、決定、分析與協作方案研擬均以新課綱 107 學年度上路為前提，盤點各系統有哪些需關注議題，並設完成期限，逐步漸進推動跨系統整合。
- (四) 強化部次長參與第一級協作，協作會議改每月 1 次：潘部長熟悉中小學課程，擔任國教院副院長時，參與十二年國教課程基礎研究及課程發展，深知社會各界對新課綱的期待，而課程實

施配套龐雜，新課綱能否成功有賴各單位做好跨系統整合與連結。因此第一級協作會議改為每月召開，潘部長親自主持，第一級協作會議召開前，由政務次長先主持籌備會，負責跨系統初步整合及協調（吳林輝，2017）。部次長親自參與協作會議，對跨系統協作產生不小的激勵及督促作用。

- (五) 開始導入專業資源，嘗試進行培力與團隊共創：為促進跨系統協作，協作中心導入引導師專業資源，為規劃委員及各系統人員規劃辦理系統思考工作坊、開放空間論壇、素養導向教學與評量培力共識會議等，試圖改變心智模式、理解課程協作系統全貌，並藉由團隊共創形塑願景、擘劃行動方案，為新課綱實施奠定跨系統協作基礎。此外，亦促成各區域學校策略聯盟與國教署及六都策略聯盟的成立，做為高級中等學校課綱推動系統、課程發展、教學輔導及相關配套的交流平臺。

二、運作上的困境

- (一) 協作中心主導議題，衍生雙重指揮鏈困擾：教育部相關單位屬於嚴謹的科層體制，十分重視行政倫理，各項業務的規劃與執行均直接受主管督導。由於主管掌管業務龐雜，較為繁忙，往往無法事必躬親，協作中心召開議題小組會議時，各單位多視議題屬性指派業務同仁參與。由於議題小組尚有其他相關單位、地方、學校代表或學者專家參與，可能在討論及對話過程中，逐漸凝聚共識，形成最後的會議結論。然而，代表參與議題小組會議的單位同仁，可能事先未獲得主管授權，或者未能於開會前，先在內部整合意見，以致於會議中決議的協作方案單位主管可能持不同意見，造成參與同仁無所適從。各單位主管亦覺得協作中心的運作相當程度干預了各單位的權責範圍，給各單位帶來困擾。

- (二) 管考容易造成對立，不利於協作關係建立：協作中心成立初期即重視協作事項的管考，實體化運作時期隨著新課綱即將實施，背負各項新課綱配套必須如期如質到位的壓力，管考工作面臨的挑戰也越來越大。列管事項雖已區分「協作會議列管」、「議題小組列管」及「業務單位自管」等差別性管考，完成期限亦多由主辦單位自訂，但如期解除列管案少，逾期展延案多，造成列管數量不斷累積。雖然協作中心定期的稽催是希望新課綱配套如期如質完成，但對於各單位來說，管考的壓力，造成彼此間的關係趨於緊張，而不利於協作。
- (三) 過度依賴正式溝通，各單位互信基礎不足：協作中心的運作以會議型態為主，包括：部次長主持的協作會議、規劃委員聯席會議及各個議題小組會議，多屬於正式溝通的場合。在正式會議的場合，有時因為議程過於緊湊，與會者較無法暢所欲言，或未經主管同意不宜發言；有時因為高層長官主持，單位雖主張不同意見也可能因為顧慮發言內容不夠周妥而被視為是不合作，也儘量不表示意見。由於過度依賴正式溝通，加上正式會議長官的高度倡導，大家不易充分表達意見造成協作中心與各單位之間的互信基礎不足。
- (四) 各項會議過於頻繁，加重各單位負擔：當時由於新課綱實施在即，實體化運作時期除了每個月由部長主持的協作會議、會議前由政務次長召開的籌備會外，還有各個議題小組定期會議，雖然這些議題小組都是根據新課綱各項配套規劃需求所陸續成立的，但據統計在 105 年 10 月至 107 年 6 月之間，同時存續運作的議題小組最多曾超過 10 個以上，而每個議題小組每 2 個星期或 1 個月就要召開 1 次會議，且協作議題都涉及相關單位權責，均必須邀請相關單位參加以凝聚共識，無意間加重了各單位同仁業務負擔。

總體來說，實體化運作時期建立獨立性行政團隊，解決了成立初

期業務人員均為兼辦，難以全心投入的問題；同時延攬外部學者專家擔任規劃委員，也暫時解決國教院研究員較難全心參與及各業務單位難以跳脫本位思考的問題。惟此時期仍面臨下列困境：（1）協作中心主導議題，衍生雙重指揮鏈困擾；（2）管考容易造成對立，不利於協作關係建立；（3）過度依賴正式溝通，各單位互信基礎不足；（4）各項會議過於頻繁，加重各單位沉重負擔。基此，協作中心深刻檢討，大幅縮減議題小組、精簡管考方式，然距離新課綱上路時間越近，各單位壓力越緊繃，依然緊張的互動關係埋下協作中心永續發展隱憂。潘部長 107 年 4 月卸任部長職務，政務次長隨其進退，對協作中心運作產生衝擊，存續運作的討論因此浮上檯面。

肆、沉潛：併入課推專辦時期（107 年 11 月迄今）

由於新課綱訂於 108 學年度上路，教育部於 107 年 8 月宣布將成立課推專辦，並責成其跨部門統合及協調，集中資源全力推動十二年國教課綱。這與原先協作中心的功能定位高度重疊，為避免多頭馬車，且考量教育資源有限，教育部隨即於 107 年 10 月宣布協作中心併入課推專辦。

一、組織運作特點

- （一）訂定實施計畫提示工作重點，未有組織運作要點：依課推專辦實施計畫，主要目標為確保新課綱 108 學年度如期如質實施，任務包括：（1）協助課審大會秘書小組運作；（2）掌握國教院教科用書審定進度；（3）建構「跨縣市課程推動整合支持系統」；（4）協助國教院辦理「核心素養課程教學與評量研發與推動」工作之教育部相關單位行政協調事項；（5）其他新課綱相關配套或推動需跨縣市或跨單位、跨系統協調事項。

- (二) 課綱配套逐步到位，配合業務減量精簡人力：除協作中心推廣組的電子報發行、帶狀廣播節目製播等業務持續推動外，第一級協作大會、行政管考組、規劃組及多數議題小組停止運作，包含協作中心與國教署共同推動的六都（高中課程推動）策略聯盟。若有協作議題需持續關注則由課推專辦開會協調，並配合業務減量，部分商借人力歸建師資司及國教署。
- (三) 課程推動以各單位為主，中長期跨系統協作暫緩：108年1月潘部長回任後指示：（1）各單位以推動新課綱及配套措施為首要，開會次數要精簡，以解決問題為主，避免增加各單位負擔；（2）議題若涉及行政單位權責，由其開會邀請規劃委員諮詢，規劃委員不主持會議；（3）教科書選用及各領域師資列重要議題，師資準備要掌握實際數據確認各縣市皆到位；（4）中長期跨系統協作議題可分輕重緩急，108課綱上路後可處理議題，不急於此時處理。

二、運作上的困境

- (一) 定期協作會議停止運作，暫失跨系統溝通對話固定平臺：併入課推專辦後，過去由部次長主持各系統定期對話的協作會議停止運作，課推專辦雖每月仍定期召開協作委員聯席會議（原規劃委員改稱協作委員），針對新課綱推動的觀察進行意見交流，並研商如何針對所見問題提供各單位進一步協助，然而業務單位未參與會議，減少了政策與現場之間、內部與外部之間對話的機會，雖減輕業務單位負擔，但不利於現場問題的反應與透過對話解決問題。
- (二) 議題小組改由部內相關單位召集，協作委員參與降低：併入課推專辦後，多數議題小組停止運作。為避免衍生雙重指揮鏈困擾，各議題小組尚需繼續運作，改由教育部及國教署內部行政

人員召集。由於協作委員對議題具有深刻問題意識，對問題被看到、被解決有較高期待。協作委員可能感受難以著力、缺乏參與感、成就感，參與意願降低，進而流失。

總體來說，為避免協作中心主導議題，衍生雙重指揮鏈困擾，以及各項會議過於頻繁，加重各單位負擔的問題，協作中心被併入課推專辦。其任務僅協助掌握教科書審定進度，依地方政府需求媒合資源提供協助，其餘多數心力投注於揭露資訊及加強社會溝通，結合各單位資源巡迴全國各地進行新課綱與考招座談及宣導。跨系統協作處於低度運作狀態。此時期的運作面臨下列困境：（1）定期協作會議停止運作，暫失跨系統溝通對話固定平臺；（2）議題小組改由部內相關單位召集，協作委員參與降低。

伍、協作機制演化帶來的反思

現階段協作中心併入課推專辦，並暫緩中長期跨系統協作，影響國家課程跨系統協作的永續發展，如何從實踐經驗中汲取精髓，思考跨系統協作機制的定位，調整成可行而有效的組織與運作機制，進而重新出發，便成當前重要課題。在協作中心演化歷程中，有兩個關鍵要素值得探討。其一，是協作中心與各系統的互動關係；其二，是外部學者專家扮演的角色。茲分別探討如下：

一、協作中心與各系統的互動關係

成立初期，系統內部及跨系統初步協調屬第二級協作，有困難才提秘書組送第一級協作，秘書組與各系統分別負責第一級、第二級協作，協作層級截然分明。第一級協作會議每3個月召開1次，各系統倘無提案，則由秘書組與規劃組研訂議程，透過跨系統協作議題盤點，安排各系統進行協作方案專案報告。此時期的議題設定、方案研

擬以各系統為主，秘書組則召開第一級協作會議，做為跨系統溝通與協作平臺。

實體化運作時期，規劃組延攬規劃委員，盤點跨系統協作議題，並召集議題小組展開協作。由於「新課綱實施的準備如期如質到位」成為首要目標，此時期針對新課綱配套所成立議題小組近半數屬於跨系統橫向協作，其餘則屬於課程推動單一系統的中央、地方、學校跨階層縱向協作。

雖然「規劃組得視協作議題性質與需要，邀請相關單位代表及學者專家成立議題協作團隊，協助協作議題分析、研究與規劃」的構想，在實體化運作時期得到實踐，但原先規劃旨在超越系統本位，從國家教育總體與永續發展角度，進行專業、整體與系統性的上位思考，提供分析與「戰略性」規劃供各系統參考。然而，實體化運作時期成立的議題小組所展開的新課綱配套協作，已進入原本應該屬於各系統權責的「技術性」細節。

在議題小組的協作過程中，由於各系統同仁負荷沉重，除了表示：會開不完、溝通很花時間；列管事項增加快、解管慢，填資料很辛苦…等感受外，也會反映：（1）有時過於求好心切，未兼顧資源或整體政策，會令人為難；（2）有時過於突顯問題，有些同仁會感覺不開心；（3）議題小組的結論，有時長官有不同意見，不曉得該怎麼辦…等困擾。此時協作中心的運作與各系統的主體性形成衝突，進而影響與各系統的互動，此皆不利於協作中心的永續發展。

雖然規劃組在成立議題小組前，會先撰擬規劃書載明設立背景、目標、主要任務、成員名單、運作策略、時程規劃、預期成效等，提第一級協作會議報告確認後才展開運作；重要結論或待決定重大事項會提第一級協作會議討論，議決後才納入列管或由議題小組持續追蹤。但規劃組及第一級協作會議的密集運作，確實對各系統的節奏與方向產生衝擊，導致彼此互動關係緊張，尤其是課程推動與教學支持

系統所受影響最大。

總而言之，對協作中心來說，最重要的應是回歸「搭建溝通對話平臺」及「促進互信溝通對話」的定位，建立與各系統良好的互動關係；規劃組的運作則應該回到原先的規劃，僅就國家教育總體與永續發展角度，進行專業、整體與系統性的上位思考，提供分析與「戰略性」規劃供參考；至於各協作議題分析與協作方案研擬，應回歸各系統協作工作圈的運作，尊重各系統主體性，給各系統充分自主空間，對各系統的困境多些理解，基於善意提供客觀建議與必要協助。

二、外部學者專家扮演的角色

有關協作議題設定、分析及方案研擬涉及各系統權責，各系統人員主要為國家專業文官。惟師資培用與教師專業發展、課程教學研發、課程推動與教學支持及評量與評鑑等，均涉及課程教學專業及現場的轉化實踐，因此有必要充分結合學者專家和實務工作者的專業與經驗，藉由參與跨系統溝通協作與對話平臺，完善國家課程跨系統協作，以達成國家課程目標。

為達成上述理想，前導研究建議：（1）規劃組得視協作議題性質與需要，邀請相關單位代表及學者專家成立議題協作團隊，協助協作議題分析、研究與規劃；（2）各系統協作工作圈成員與編制，由各系統召集人視其系統性質與需求指派；（3）針對需進一步研擬完整方案或配套者，由主政單位委請學者專家專案規劃研究。成立初期，設置及運作要點增訂：（1）由各系統協作工作圈視需求就家長團體、教育團體、學校、專家學者、企業界或地方政府代表遴聘成員；（2）第一級協作會議於必要時得增加邀請專家學者出席；（3）規劃組固定成員擴及中小學代表及學者專家，由國教院指派為原則。

實體化運作時期的設置要點增列得視協作議題需要，由部長聘任規劃委員。此時期藉由規劃組召開規劃委員聯席會議，盤點協作議

題，陸續成立議題小組，除教育部相關單位參與外，亦視需要邀請地方、學校代表或學者參加協作，使課程配套規劃更接地氣。

惟新課綱配套規劃可能涉及繁瑣法規，有時涉及資源分配，有時尚涉及若干措施之間的平衡，需有整體考量。而各系統人員熟悉政策、法規及資源限制，因此藉由各系統人員與外部學者專家的專業對話與激盪，使規劃更周延可行。此時期規劃委員藉由召集議題小組及參與第一級協作會議，發揮了「議題倡導」、「系統連結」、「行動促進」的功能，也使國家課程跨系統協作的理想，能夠向前邁進一步。

值得探討的是，位於整個跨系統協作核心的專業幕僚單位「規劃組」，在前導研究的規劃中，成員含括兩類，一為各系統主政單位代表；二為國教院研究員。主要應該考量跨系統協作涉及各系統權責，需有各系統充分參與，此外，由於國教院負責國家教育整體、長期與基礎性研究，具智庫角色，因此規劃組由國教院統籌。然而，成立初期因種種因素侷限，協作以各系統為主，規劃組邀請相關單位與學者專家成立議題協作團隊的運作構想並未實踐；而實體化運作時期的規劃組成員，則以外聘規劃委員為主，各系統人員並未參與規劃組運作，而是透過議題小組與第一級協作會議對話，這與前導研究的建議，有很大的差異。

總而言之，對協作中心來說，所延攬的規劃委員基於對國家課程理念的認同與使命感，全心全力投入協作，並借重長期推動課程的豐富經驗，清楚掌握現場需求及困難，提供專業且深入諮詢意見。惟各系統代表未納入跨系統協作的專業幕僚單位「規劃組」運作。規劃組也應該是溝通對話的平臺，提供各單位之間、內部與外部學者專家之間不同觀點的激盪，進而產生互補作用，使國家課程相關政策的規劃兼顧周延性及可行性，促進跨系統的連結與整合。

基於上述的反思，如何建構更優質的跨系統協作機制，尚有以下課題需深入探究，期待未來能集思廣益，尋求可行的行動策略：

(1) 協作平臺如何才能發揮智庫功能，提供各單位協助，而非負擔？是否適合同時扮演追蹤、管制、考核的功能？

(2) 協作平臺的組織形式及運作機制如何設計，才能發揮「議題倡議」、「系統連結」及「行動促進」的力量？

(3) 參與協作成員應以組織內部成員為主，還是外部成員為主，何者協作效果為佳？而得以達成發掘、蒐集與掌握現場需整合之議題，並研擬解決策略之效。

(4) 協作平臺如何形塑組織的協作文化？得以讓組織內部人員成為跨系統協作的互利夥伴，能以更開放的方法與心態進行跨系統協作？且讓各單位願意主動利用或參與？

陸、結語

前導研究配合十二年國教課程體系建構之時程，按總綱發展、領綱發展、課綱實施與支持等三階段，仔細擘劃各系統彼此需處理與面對的各項協作任務，最主要目的在藉由跨系統協作機制促使各系統緊密連結，希望在課綱公布實施後，各項配套措施和支持系統都已經確實到位。《十二年國民基本教育課程發展建議書》序言提到：

課程與教學的實施，課程綱要是重要的指南與依據，但需要有完整的配套措施，才能落實課程與教學的實施，達成預定的目標。因此，國教院從基礎性研究到課程發展建議書規劃，除了以課程綱要總綱和領域綱要研擬過程，能進行課程的實驗和回饋修正；當課程綱要公布實施之後，各項配套措施和支持系統已經確實到位（國教院，民 103）。

然而，協作中心從 102 年 7 月成立，歷經 5 年多努力，新課綱 108 學年度雖順利上路，反思這些年的實踐經驗，跨系統連結仍面臨考驗與挑戰，諸如：（1）政策未定調，擔心對現場造成擾動，相關

配套未能及時展開規劃；（2）課程發展委員會、課綱審議委員會、師資培育審議會等重要跨系統連結機制，各系統多以人員做連結，會前系統內未評估整合，影響跨系統連結效果；（3）基層對課綱草案公聽會參與意願低，意見未充分表達，造成後續課綱審議負擔；（4）課程發展及課綱審議過程，理想與現實拉鋸；（5）總綱通過後即公布實施期程，領綱審議時程難掌握，壓縮師資培育、教師增能、教科書發展及各項課綱配套規劃所需時間…等。

並非課綱順利上路，跨系統協作就算完成了。現階段課程發展、課程行政、專業支持與輔導、課程評鑑與回饋、師資培育、大學及技專校院入學制度規劃等，受限於政府部門組織架構，分散不同單位負責，尤其受到科層體制的影響，導致課程相關事務彼此間的連結與整合不易，加上各系統人員缺少跨部門工作經驗，較難理解國家課程總體圖像，缺乏跨系統協作的經驗，未產生共同願景與目標、欠缺開放的心智模式……等等，均造成了跨系統協作的障礙，有賴跨系統協作機制持續運作，協同各系統不斷努力促進跨系統連結。

課程是不斷發展的歷程，需積累每一次課程研修與推動經驗，各界對於建立跨系統溝通協作與對話平臺，結合學者專家和實務工作者的專業與經驗，以促進研發、試驗、檢討與回饋，使人力與資源發揮最大效益，仍有相當大的期待。協作中心併入課推專辦之後，當務之急是從過去實踐歷程中汲取精髓，思考有效可行的運作機制及策略，重新出發。期待跨系統協作機制能在演化的歷程中，因應環境及情勢發展，去蕪存菁，適當調整組織與運作型態，找到永續發展的可行途徑。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

參考文獻

- 吳林輝（2017）。中小學課程協作的實踐與展望。**課程協作與實踐**，3-16。臺北市：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 吳林輝（2019）。教育部中小學師資課程教學評量協作機制之回顧、省思與未來展望。**課程協作與實踐第3輯**，3-18。臺北市：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展建議書**。新北市：國家教育研究院。
- 教育部（2014）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置及運作要點。
- 教育部（2016）。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心設置要點。
- 潘文忠、何希慧、李文富、陳盛賢（2012）。**教育部課程、師資、教學與評量協作機制之前導型研究報告**。教育部委託，國家教育研究院執行。

組織創新發展對國家課程跨系統 協作機制的啓發

協作創新前瞻規劃小組 劉榮盼

壹、前言

課程改革是教育改革的重要一環，惟課程改革中的各個重要環節，包含課程發展、課程行政、教師專業支持與輔導、課程評鑑與回饋、師資培育與大學及技專校院入學制度規劃等，卻受限於政府部門的組織架構而分散不同單位負責，導致課程相關事務彼此間的連結與整合不易，影響原先課程目標的落實。

教育部為強化十二年國教新課綱的課程領導，於 102 年 7 月成立中小學師資課程教學與評量協作中心（以下簡稱協作中心），希望透過建立跨系統的溝通及協作平臺，有效解決協作問題；同時也完善課程教學研發及教師專業支持系統，並促進中央各單位、地方政府及學校的縱向連結。

從 102 年開始至 107 年 11 月為止，跨系統協作機制順利完成新課綱實施的各項配套規劃，然其運作過程中也產生許多困難和有待克服的問題。我們深知課程改革是不斷發展的歷程，需積累每一次課程研修與推動經驗，才能越發趨近實踐理想的路徑；而各界對教育部建立溝通平臺協作與對話、結合學者專家和實務工作者的專業與經驗，以促進課程的研發、試驗、檢討與回饋，仍有相當大期待。

基於上述考量，協作創新前瞻規劃小組於 108 年末向五位學者專家請益，希望藉其深厚的學養及經驗，促使國家課程跨系統協作機制的精進和演化。

貳、訪談設計

本次訪談有兩個目標，首先是從協作機制過去的運作經驗中尋求精進之道，其次是設計符合未來課程治理需要的協作機制。在本刊第一篇文章〈國家課程跨系統協作機制的演化及反思〉已詳細探討協作機制的演化機制歷程及其啟發，在此僅引述其所論及的兩個關鍵要素：其一是協作中心與各系統的良好互動關係應如何建立，即協作機制應如何發揮「搭建溝通對話平臺」及「促進互信溝通對話」的功能；其二是外部學者專家和政策執行單位的代表如何合作共榮，讓各單位之間、內部與外部學者專家之間不同的觀點能相互激盪，藉此產生互補作用，使國家課程相關政策的規劃兼顧周延性及可行性。

訪談對象的選擇方法採滾雪球取樣法，由知情人士推薦可提供豐富資訊的人士，最後選出 5 位學者專家作為訪談對象，其專業領域分別是公共建設、媒體經營、網路治理、組織管理及創新領域，服務單位則遍及政府單位、民間企業、學術機構及非營利法人（訪談對象簡歷如表 1）。

表 1 訪談對象簡歷表

專家代號	專業領域	服務單位	訪談時間
專家 A	公共建設	非營利組織	108 年 11 月 26 日
專家 B	媒體經營	私人企業	108 年 11 月 27 日
專家 C	網路治理	政府單位	108 年 12 月 04 日
專家 D	管理創新	大專院校	108 年 12 月 17 日
專家 E	組織管理	大專院校	108 年 12 月 19 日

訪談採半結構式指引法，由專案小組於訪談前先研擬訪談大綱並提供給受訪之專家學者，並視實際訪談狀況調整提問順序及內容，每次訪談以兩小時為原則。訪談問題列舉如下：

- 一、在您過去的經驗裡，是否有類似協作平臺 / 機制這類的案例，可否為我們簡單介紹。
- 二、協作平臺如何才能發揮智庫功能，提供各單位協助，而非負擔？是否適合同時扮演追蹤、管制、考核的功能？
- 三、協作平臺的組織形式及運作機制如何設計，才能發揮「議題倡議」、「系統連結」及「行動促進」的力量？
- 四、參與協作成員應以組織內部成員為主，還是外部成員為主，何者協作效果為佳？而得以達成發掘、蒐集與掌握現場需整合之議題，並研擬解決策略之效。
- 五、協作平臺如何形塑組織的協作文化？得以讓組織內部人員成為跨系統協作的互利夥伴，能以更開放的方法與心態進行跨系統協作？且讓各單位願意主動利用或參與？
- 六、政府部門與企業或其他類型組織，在上述議題上是否會有不同考量？

參、訪談結果

本節開始就學者專家的訪談內容進行重點歸納及分析，首先向讀者說明，本文並未嚴格依循上述訪談問題的架構去作呈現，而是將訪談內容統整為兩難問題、關鍵概念和協作圖像三個層次，從具體困境出發，逐步上升到重要概念，最後到達整體圖像的層次。

兩難問題的定義是在系統協作中經常遭遇的困境，關鍵概念是指要解決上述困境必須仔細考量的重點，協作圖像是指在思考協作機制時不同的思維模型。

採用上述統整邏輯的原因有二：其一是因為學者專家在回答問題時並未嚴格依循問題的切分和順序，而是直接切入核心並給予一個統

整式的回答；其二是學者專家在回答提問時較少給予直接的技術性建議和做法，而更強調思維方式的改變，故本文也依循專家們的思路，先提取較抽象的概念及模型，再根據其思維模式提出具體的改進策略。

一、兩難問題

5位專家學者從其專業及實務經驗出發，提出三個在各領域的協作中都會遭遇的兩難問題，所謂的兩難問題是指一種看似只能在兩個常見方案中二選一的處境，而無論選擇哪一個方案，其結果都不令人滿意，於是行動者要不就向現實妥協，要不就打破現有思維框架並創造出全新的解決方案（羅傑·馬丁，2019）。

（一）協作機制如何能既服務長官，又服務現場工作者？

第一個兩難問題，是協作機制如何能既服務長官，又服務現場工作者？這既是服務對象的問題，也是組織定位的問題。當協作機制的定位純然是協助長官督導平行單位，則可能會在組織內製造出雙重指揮現象；若協作機制將服務對象設定為現場工作者，則又會和原本應負責的單位形成任務重疊甚至相互競爭的關係。

當不是階層型的矩陣型組織裡的一個，又是跨越大家原來結構的協作中心出來的時候，它到底要怎麼動員每個體系？如果你有 power，你就會疊床架屋，因為你跟直向、橫向的權力單位、管考單位都重複做同樣的事情。（專家 B）

但問題來源不只是組織內部的責任分配和關係和諧，若現場的問題未被適當的反映及處理，壓力遲早會上達整個指揮體系，而在協作者資源及能力皆有限的條件下，這兩方面的期待經常是相互衝突的（見圖一）。

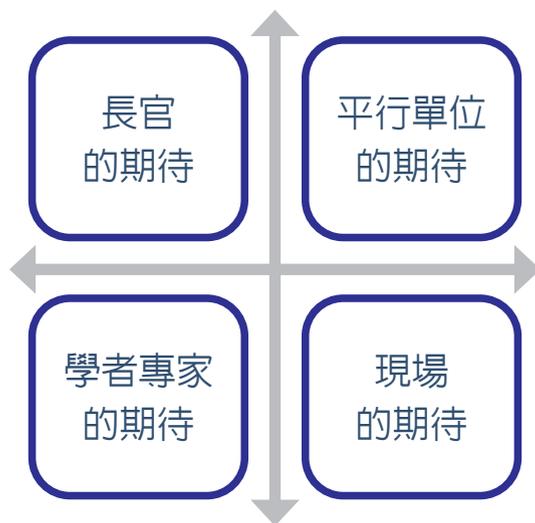


圖 1 對協作機制的四種期待

(二) 如何能將現場的需求和困難傳達至公務體系，又不對文官系統造成過度壓力？

第二個兩難問題，是協作機制如何能媒介業務單位看見現場的需求和期待，又不對業務單位造成過度壓力？如何能促成資訊在組織內的充分流通及共享，又不因資訊過多而造成過載？傾聽現場的聲音是良好施政的基礎，但在這個講究分權卻又資訊爆炸的時代，來自現場的聲音造成文官系統「迴路負載」甚至「感官麻痺」的現象也屢見不鮮，在某些極端的案例下甚至會出現文官將資訊當作「噪訊」而過濾掉，以營造一個讓政策較易推動的情境。

當代的課程政策實施過程講求和現場工作者的充分溝通，並能針對現場的動態去快速反饋及修正，而不只是標舉出某個靜態的理想，期待現場工作者可以自行抵達終點。但這種不斷反饋及修正的過程，的確也常造成文官系統的過度負荷。專家 C 提到了在敏覺和過載之間找到平衡點的需求：

協作最重要就是專業的職業文官…大家最關心的是三件事，第一個是怎樣讓自己的生活比較不要受到公部門那麼多繁忙的影響…第二個，我們怎樣做出社會效益或者社會的公共利益的時候，可以獲得大家一定程度的尊重或者尊敬，而不是都被罵…要有 credit。第三、不要為自己的長官創造風險，不要踩到政治的地雷，這三個方向其實是不可互相交易的。任何的改革，只是要是拿其中的一個換其中的兩個，或者是其中的兩個去換其中的一個都會失敗。（專家 C）

（三）如何能引導各單位有共通的想像的步調，又保留解決問題的決策空間給執行者？

第三個兩難問題，是協作機制如何能引導各單位有共通的想像和步調，同時又保留解決問題的空間給他們？在集中權力和過度放權兩個選項之外，能否找到一個合理的組織協調方式？

我們應該要有更多的信任感，相信那個解決問題的方式，在執行端最接近那個問題的地方會有不一樣的洞察力（insight），只是缺乏一個好的溝通跟促進信任感的平臺，去幫助那個執行方或負責這件事情的單位、或者是第一線執行與了解這件事情的人。我們少了一個組織內的信任感，相信他們會找出不一樣的解決方式，並且促進他們想到解決方案，而不是老闆想到解決方式並賦予執行。（專家 B）

二、關鍵概念

從上述兩難問題出發，專家們共同提到了 4 個必須考量的重點，本文稱之為關鍵概念：第一個關鍵概念是「資訊的透明」（information transparency）；第二是「意義的轉譯」（meaning translation）；第三是「相互交代」（mutual accountability）；最後一個則是「跨域協作」（cross-domain collaboration），四個關鍵概念之間是層層遞進、

相互關聯的關係（如圖 2）。

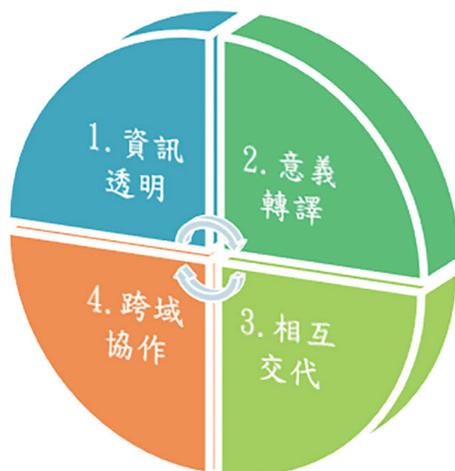


圖 2 關鍵概念圖

（一）資訊的透明：

1. 資訊對於系統協作的必要性

資訊的不流通是系統協作的根本阻礙，若資訊不對等甚至不一致，容易造成系統內成員的誤解和分歧。在數位網路時代，資訊傳遞的成本可以說更低廉也更高昂，一面資訊因科技進步而接近零時差的傳布；另一面個人和團體往往因身處不同的社會網絡，而對同一件事接收到不同的資訊，原本有些微差異的價值和立場又因此而被強化，形成「時差越少，誤差越大」的弔詭現象。

資訊不透明的問題在政策推動上又有另一種形式的展現，現場反應的困難及疑問，經常會被行政組織視為「個案問題」而過濾掉。與此同時，現場工作者又常常只看到政策決定的結果，而無法看見政策決策的過程，因而產生自己只是被動的政策實施者，不被尊重甚至受人擺佈的消極感受。

我們裡面遇到資訊的流通非常不透明，因為資訊流通的不透明和不即時…還有沒有一個不同觀點可以在上面能開放討論的機制和平臺所造成的衝突。（專家 B）

2. 多元的獲取資訊管道

既然資訊對於系統協作如此重要，接下來的問題是如何有效地蒐集資訊，專家們共同的想法是蒐集的管道要多元而靈活，而不能僅依靠開會作為收集資訊的手段。如設計雙向的表格來掌握現場實況、經營網路論壇來貼近現場需求，透過網路連署平臺篩選出民眾共同關注的議題，或特意蒐集優良的現場實作案例，都是專家們提出可以參考的做法。

最重要的第一件事就是耳聰目明，但是耳聰目明的方法是不是都要從基層不斷的開會？想一下，就是我們要討論的一件事情一定是基層的會議越少，但是訊號、得到的資訊夠多。……我們收集資訊的方式有沒有問題？或者溝通的方式，有沒有開會之外的方法？（專家 A）

3. 資訊在系統內部的流通

當蒐集到充分的資訊之後，要如何促進資訊在組織內的流通呢？專家 C 提出「激進的透明性」（radical transparency）原則作為面對資訊的原則，即「以資訊公開為根本和基本，若個人或組織出於隱私或其他考量而選擇不公開某項資訊，則必須付出額外的力氣。」

藉由資訊的透明及流通，讓政策制定者和實施者之間的認知差異得以弭平，也讓系統內單位之間的相互理解及協作具備基礎，這就是第一個關鍵概念：資訊的透明。

（二）意義轉譯

當來自現場的資訊能在系統內自由流通之後，還需要有人擔任資訊的「轉譯者」，才能對訊息產生對稱的詮釋。但凡溝通皆有資訊和

轉譯這兩個層次：資訊涉及溝通的內容，轉譯涉及資訊背後的意義和觀點；資訊涉及溝通的透明範疇，轉譯涉及溝通的非透明範疇。轉譯又可細分為下述三個層次：意義的純化、觀點的媒合及異議的轉譯。

1. 意義的純化

意義的純化意指一套溝通的工具或方法，讓兩造使用語言的定義能明確化和單純化，進而讓產生誤解的可能性降低，舉例而言，數學符號即是最純粹的轉譯，因為它說一是一。

所有管理的關鍵其實是在這一個核心單位設計出一個好的方式…要讓所有的溝通回到你講「一」，我就懂「一」。(專家A)

其實幕僚只做了一件事情：溝通，就我們在談的所有事情裡頭語言有沒有一致？不然就開會的時候，其實你說你的，我說我的，名詞都一樣，定義都不同。那我們只會減緩這件事，讓溝通的成本降低，所以誰要來決定定義的問題？…所以所有的幕僚單位在做一件很嚴肅的問題，就是把溝通想辦法讓它簡化，然後讓它一致。(專家A)

轉譯者可以通過設計一套政策制定者及執行者都能操作的表格，或找出一組雙方都有共通定義的詞彙，來讓溝通中的歧義降低，這是轉譯的第一個層次。

2. 觀點的媒合

但「純化語言」能適用的溝通領域畢竟有限，所以轉譯者時常也必須在兩造之間扮演關節和翻譯的角色，即用甲方的話說出乙方的興趣，也用乙方的話說出甲方的興趣，讓原本觀點不一致的兩造能相互理解。

所以我們必須先學會聽話…在這個聽話的過程裡頭，不扭轉它的原意，重新說另外一套，而且一模一樣，還在媒合它。(專家A)

重要的就是一個關節，它要兩邊的人有一套方法，讓兩邊的人可以溝通…抑惡揚善，在不騙人的基礎底下創造溝通，這才叫平台。（專家A）

3. 異議的轉譯

不同的觀點和興趣，會引導每個群體都只接收與自己立場相符的資訊，進而形成一種自我增強的迴圈，即俗稱的同溫層效應。轉譯者最大的挑戰就是在立場各異的同溫層之間搭橋，專家B說道：

我們現在的挑戰就是我們要從TA出發，然後找到關鍵痛點是什麼。然後match這個專家資源，其實我們不是專家…但是我們是溝通的一個橋梁，就是我們明白需求在哪裡，我們明白專家資源在哪裡，然後我們把它聚集起來。所以我們沒有什麼東西自創的，我們只是在做這個溝通。因為現在溝通越來越困難，你要讓A方了解B方角色，而且你要打破A方的同溫層，很困難，現在同溫層是銅牆鐵壁，你怎麼講都沒有用…其實應該要有個平臺，讓不同的觀點抒發或者解釋這個觀點背後想要的什麼？譬如說我們可以把可以共同理解的部份整合起來，我們這個叫求同存異，就是這樣。於是你可以稍微接納一點不一樣的討論，然後大家才有溝通的可能。（專家B）

要打破同溫層，進而製造出「異溫層」，可以透過尋找雙方共同的關鍵痛點，創造出共通的議題，讓雙方有討論及對話的機會。

就是說你們的眼睛看見最終的end user，尤其是第一線老師，也許是校長，或者是真的是一般的父母，當你們的眼光看到他們的時候，你們的需求來源就應該是他。然後你只是在這個平臺打開一個平臺上，讓大家更有信任感的來說，我把這個需求形成跟組織議題設定的部份。那這個需求拋回來跟各個不同單位，因為每個單位它的角色會衝突，觀點會衝突，立場會衝突，我拋回給所有的衝突單位，大家拉在一起，大家各自來想說這個事

情，這個需求這麼強烈的需求，我們可以怎麼解決？（專家 B）

（三）從問責到相互交代

當系統成員透過資訊流通和轉譯，對要努力的目標和方向有了共通的理解之後，接下來無可避免的問題是：誰要對這件事負責？問責或當責（accountability）概念的興起是近 20 年公共管理學界的主流趨勢，它和傳統行政學上談的負責和職責（responsibility）的概念有所不同。

1. 問責和負責的不同

當責或問責含括的範圍比負責更大，它意指不論參與者在一項任務中負責的範圍大或小、職位高或低，都會對任務執行的成果負起責任，當責的文化就是一種做事情會前後關照的文化，如同專家 D 所說：

這個我覺得就是公務機關大概最麻煩的一件事，所有企業都在要求當責，現在沒有人要求叫做職責，因為職責是說你要負責這件事情…那每個人都把自己的事情負責完了，最後事情做起來沒成，那誰負責？沒有人負責，所以我們在講當責就是講最終責任，就最終責任就是你做了你該做的事，但是你得要去顧及到這個最後這件事情如果沒弄成，你也有個責任。這個東西呢，白紙黑字寫不清楚的，它必須來自於你做事情的態度，然後成為你做事情的習慣…我做好這件事情我還得 care 一下，我這樣做會不會讓它變得不好做？…我如果前後都有關照，每個人都前後關照。（專家 E）

2. 雙面交代

除了培養文官有前後關照的態度及習慣外，問責的對象也不僅限於政府，而是系統中每個利益相關的群體都有自己「說明的責任」，這也是交代（accountability）的另一種翻譯，專家 C 提出一種政府部

門和現場工作者相互問責的觀點：

現在的 accountability 我翻譯成「交代」，也就是每一個參加協作的群體可以向內交代說為何我們作了改變？因為其他人也願意作改變，它可以對公眾向外交代：這樣子集體的改變造成甚麼樣的結果？這是雙面交代。（專家 C）

在面對教育這個牽連不同團體的領域時，期待政府能解決所有的問題，其背後預設了政府是教育政策的生產者、老師和家長是政策的消費者，但這種觀點經常也成為問題的根源之一，原本有能力解決問題的人，漸漸變成失能的等待者：

可以鼓勵提出問題的單位說，在現在這個限制之下，我們有沒有一些解決方案？或者你有沒有建議一些你自己的 power 可以完成的解決方案，因為我們通常都會期待那個有權力的人去解決所有的事情，可是哪有那麼有能力的人？沒有的。（專家 B）

鼓勵每一個站在教室裡的人、指導一個學校的人、每一個主任，每個人都有一個權力、權力範圍。（專家 D）

3. 從相互交代到公私協力

政府和民間單位的雙面交代，會導引至公部門和私部門共同面對和處理問題的新關係，這種關係講求分權和賦權，同時也要求政策擬定及實施的視界轉換。將教育系統看成生態系統，刻意打破政府和民間之間的疆界，引進更多行動者的能力及解決問題的創意。

聯合國永續發展目標…裡面的優質工作經濟成長跟優質教育，這兩個加在一起就是社會創新，大家看到投入教育其實有各種各樣的想像，並不是傳統上體制內的想像，是因為新課綱的關係，就算體制教育也可以結合旁邊社群的創造能量。（專家 C）

（四）跨域協作：生態系的重新建構

1. 做星探尋案例

課程改革可以分成兩個路徑，由上而下的路徑是發展一套知識系統（即課綱），再透過培訓老師而落實在課室中。由下而上的路徑則是透過主動向現場探求優秀的實例，並將在系統內散播這些案例，進而達到整個生態系的重新建構。

100 個老師裡面如果能找出 20% 的老師，是有熱忱、認真、有做出一些有特色的東西，如果能把這 20% 的人找出來、20% 的教學方法找出來，然後讓這 20% 的人能夠跟更多的人來分享，他/她就會產生很大的力量。（專家 D）

2. 搭平臺來展演

展演的意思就是說用成果來對話及分享，而不是用原則跟原理來做講習，讓原本分散在各司處的那些計畫能夠彼此看見和交流。展演能解決一個大型組織常見的問題，各單位本於權責推動許多的計畫和方案，卻因組織疆界和分工而沒有相互溝通，於是形成資源的過度集中和重疊，也讓單位之間缺乏相互學習及合作的機會。

如何讓分散在各個司處的那些計畫，有一個方式能夠同步的被看到，策展很重要…展講的是成果，或者是作法，我們在做計畫時常常會講很多原則建議，但我覺得重點不是原則和建議而已，重點應該是你實作之後的效果可能是什麼…用成果來對話，而不是用原則和原理來作講習。（專家 D）

平臺的三要素是分享、配對和共創，它可能是數位化的，也可能是實體的市集、展覽、競賽。形式多樣，但共同目的是讓多對多的聯結可以形成。

3. 以故事來協作

一個群體要形成共同的文化，需要經過消息的交換、故事的傳講、意識的改變，最終才能形成共同的想像。因此要形成協作的文化，

就需要有人帶頭說故事，使眾人都成為參與者和分享者。

你幫他講好故事你就是他的助手，你要不斷的幫他講故事，你就是他的助手。就是說今天某某司有一個計畫，不管它有沒有重複，可是它至少有幾個故事是很精彩的…你們要把自己當作是一個伯樂，你有電子報，但是你應該更發展更多的那個頻道。然後你就不斷去講這個故事啊，你就讓每一個故事可以講。而且透過那個故事，大家可以逐漸的拼湊成為一個比較完整的圖像。
(專家 D)

當故事漸漸拚出一張完整的圖像，就能凝聚大家對新課綱的共同想像，這才是創新邏輯，也才是真正的協作。

三、協作圖像

五位學者專家雖然從不同的知識領域和經驗切入，卻共構出一幅系統溝通及協作的光譜，在這個光譜上座落著三種不同的協作圖像。為了描繪這三種圖像，本文借用法國哲學家米榭·賽荷（1969）提出的三種溝通系統樣態，暫且將它們命名為萊布尼茲模式（Leibniz model）、赫密斯模式（Hermes model）及五旬節模式（Pentecost model）：

1. 萊布尼茲模式：萬物都經過單一端點與萬物產生關聯，這個擔任「中介」的點是唯一的調解者，雜訊被降至最低。例如 20 世紀初期的電話，所有用戶都得透過接線生的中介才能與另一位通話者建立聯繫。
2. 赫密斯模式：多中心模式，由一連串沙漏組成的網絡，傳信者盤據交叉口，訊息之流通取決於其能量與遭遇的阻載。這些傳信者就像地方有線電視的基地台，接收並強化來自中央的訊號，同時也加入自設的訊號並傳輸給用戶。

3. 五旬節模式：將多與多連結起來，直接無間。萬物共同建立起一張網絡，這個網絡裡的任一元素在沒有中介的條件下仍於與另一個元素建立關係。網際網路或許是最貼切的比喻了，共享同樣「通訊協定」的電腦能互相了解對方的意思，並能完成共同的任務。每部電腦並非只能遵守一個通訊協定，在一部電腦上可同時存在許多協定，並同時以不同的協定和不同領域的電腦通訊，因此形成一幅多元網絡、彼此相聯的景象。

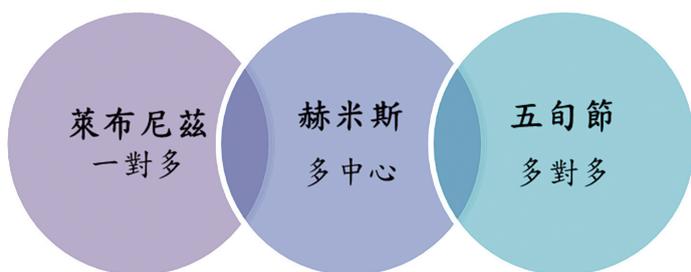


圖 3 三種協作圖像

將上述三種協作圖像應用在協作機制的分析上，我們可以得出下列三種協作機制的理想型（ideal type），它們各自有著不同的溝通原則、平臺聯繫、組織設計、人員組成、使用語言及協作工具，詳情請見下表。

表 2 協作機制理想型表

協作圖像	萊布尼茲模式	赫米斯模式	五旬節模式
溝通原則	一對多	多中心	多對多
平臺聯繫	單一平臺	共同平臺	多元平臺
組織設計	由某一單位扮演跨系統協作平臺	以類智庫模式扮演跨系統協作平臺	每個部門均扮演跨系統協作平臺

協作圖像	萊布尼茲模式	赫米斯模式	五旬節模式
人員組成	專家協助文官	文官和專家合作	不分專家與文官
使用語言	純化語言	轉譯語言	異質語言
協作工具	以管考作為協作手段	以議題作為協作工具	以故事做為協作載體
分類架構	弱分類、強架構	強分類、弱架構	弱分類、弱架構

肆、啓發及建議

一、將協作機制理想型應用到協作中心四階段之分析

本節引用伯恩斯坦（Bernstein）的「分類及架構」概念，來審視上述協作機制理想類型的分類。伯恩斯坦的「分類」指的是不同學科之間界線維持的程度，「架構」則是指知識傳遞和接受的脈絡形式，若將其應用在協作機制的分析上，分類是指不同單位之間界線維持的程度；架構則是指在協作關係中，協作機制和業務單位對於議題的選擇、組織、進度與時程的控制程度。萊布尼茲模式可能對應至弱分類、強架構以及強分類、強架構；赫米斯模式對應的是強分類、弱架構；五旬節模式對應的是弱分類、弱架構。

若以此觀點回顧教育部協作機制的發展過程和運作模式，會發現這四種分類及架構可分別對應至協作中心的四個發展階段：孕育、新生、淬鍊、沉潛（請見表 3）。

- （一）強分類、強架構：對應到協作機制前導型研究中的模式（孕育期）
- （二）強分類、弱架構：對應到實體化前的運作模式（新生期）、及專辦模式（沉潛期）

- (三) 弱分類、強架構：對應到協作中心實體化之後的運作模式（淬鍊期）
- (四) 弱分類、弱架構：對應一種多元的、網絡的協作模式，它介於赫米斯到五旬節模式之間

表 3 分類架構與協作圖像對應表

弱分類、強架構	強分類、強架構
協作中心實體化之後的運作模式—淬鍊期	協作機制前導型研究中的模式—孕育期
弱勢版的萊布尼茲協作模式	強勢版的萊布尼茲協作模式
強分類、弱架構	強分類、弱架構
實體化前的運作模式—新生期 專辦模式—沉潛期	協作創新模式
赫米斯協作模式	接近五旬節協作模式

二、對協作機制運作思維之啟示

本文從三組兩難問題出發，經過四個關鍵概念，並歸納出三種協作圖像，站在這樣的基礎上，本文要提出下列啟發和建議與讀者討論：

- (一) 透過創新的媒介蒐集現場的資訊，並尋求更寬廣及即時的管道與現場工作者溝通

不僅將浮上檯面的新聞視作資訊，更主動去理解廣大學校及老師的想法和感受，若前者是拍擊岸面的「浪花」，後者則是潛藏卻深遠的「伏流」。除了蒐集資訊，也要有即時反饋訊息給現場的平臺或管道，不論是透過一個順暢的平臺，或者透過各網絡的節點來傳播。

(二) 除將課綱視為「標準和規範」，更進一步期待其能成為「通訊協定」

重新定位課程綱要在課程治理中的角色和功能，除規範教育工作者要以何種方式達到什麼目標，而是將其視為一種教育工作者相互溝通時要遵守的「協定」。通訊協定的是電腦間互相通訊且受共同認定的協議標準，網路上所有電腦都必須依照此標準來互相通訊，才能使各個電腦間互相了解對方的意思，並能完成其共同的任務。在一部電腦上可同時存在許多協定，並同時以不同的通訊協定和不同領域的電腦通訊。應用在課程治理上，每間學校和每位老師都和他們面對的家長和學生有著不同的協議，我們期待課綱能成為串連這些協議的「協定」。

(三) 以過程導向的協作治理，形塑新的問責文化

過程導向的協作治理是指提出更合適的程序，並不斷示範更好的解決方式，直到事務人員自願採用為止。網際網路社群、開放文化社群，包括維基百科，都是這個價值的體現。這種「協作式治理」是一種開放性的組織模型想像，它強調群體自發合作的過程與方法，其態度是一種習慣於充滿矛盾、論辯、不確定性與必須不斷學習。（龔卓軍，2018）

(四) 創造課程治理的網絡協力平臺

透過部內協作及公私協力，進行展演和故事的傳講，以凝聚社會大眾對課綱的共同想像。在文化轉換的過程之中，協作機制在組織內要扮演政府工作團隊的潤滑劑、對外要扮演公務機關與民眾溝通的轉譯器、成員個人要當工作經驗及知能的傳遞種子。

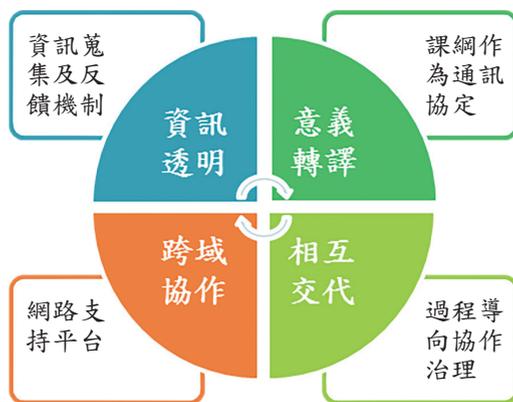


圖 4 創新協作機制圖

三、具體建議：協作機制的調整與轉型

- (一) 在協作想像上，從單一平臺，到多元平臺；從單一核心，到多元核心；從代理人間接協作，到單位直接協作。強調部門與部門之間直接連結，重視每個部門的分享、參與及共創。
- (二) 在任務設定上，從課程事務的任務協作，到兼顧教育創新的永續協作。講求「標」、「本」兼治。
- (三) 在組織定位上，能發揮智庫功能，有系統整合現場需協作議題，不僅發掘問題，也提供解決策略，讓實務推動可以無縫接軌。
- (四) 在行政倫理上，既促進政府部門治理跨域協作，對行政系統有幫助，但不直接指揮各單位，也不造成各單位負擔。在未來協作議題的規劃上，首要著重跨系統的連結，系統內之事務則由各單位本於權責處理。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

參考文獻

- 王瑞賢（譯）（2005）。**教育、象徵控制與認同：理論、研究與批判**（原作者：Basil Bernstein）。臺北市：聯經。
- 伍啟鴻、陳榮泰（譯）（2018）。**寄食者：人類關係、噪音、與秩序的起源**（原作者：Michel Serres）。臺北市：群學。
- 龔卓軍（2018）。組織的弔詭：無政府主義者的觀點。**藝術家雜誌**，2018年10月號。
- 馮克芸（譯）（2019）。**決策的兩難：釐清複雜問題，跨越二選一困境的思維模式**（原作者：Roger Martin）。臺北市：天下文化。
- 吳林輝（2020）。國家課程跨系統協作機制的演化及反思。**課程協作與實踐第四輯**。臺北市：十二年國教新課綱推動專案辦公室。

國家課程跨系統協作機制的精進構想

國家課程跨系統協作機制規劃小組

壹、前言

課程、師資、教學與評量是教育的核心環節，彼此環環相扣，教育目標能否落實、學生學習成效能否提升，端看此四者能否連結與整合。而此四者所涉及的課程研發、師資培用與教學專業發展、課程推動與教學支持等系統的整合與協作就成為課程—師資—教學—評量能否緊密連結的關鍵（潘文忠等，2012）。為強化跨系統整合與協作，教育部於 102 年 7 月成立中小學師資課程教學與評量協作中心（以下簡稱協作中心），成立後歷經不同的時空背景，因應不同時期的需求，調整成不同的運作型態。

協作中心成立初期，各項協作以各系統為主，每 3 個月定期召開協作會議進行跨系統對話溝通；後來因新課綱即將實施，潘文忠部長指示於 105 年 8 月設置實體辦公室、進用專人、延攬規劃委員大幅加快跨系統協作步伐；其後因教育部首長異動，協作中心定位及存續與否引起討論，並在完成階段性任務後，於 107 年 11 月併入十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室（以下簡稱課推專辦），以協助課程推動為主，為避免造成各單位負擔，未再定期召開協作會議。

108 學年度新課綱順利上路後，潘部長指示：中小學師資課程教學與評量協作機制應永續發展（包含應有固定的辦公空間及適當的專業人力），請課推專辦延續 102 年國家教育研究院（以下簡稱國教院）所提出教育部課程、師資、教學與評量協作機制之前導型研究報告（以下簡稱前導型研究），並回顧檢討這段期間以來的實踐經驗，對於未來協作機制的永續發展，提出進一步的完整規劃，規劃時先從內

部討論做起，俟初步完成規劃後，再於適當時機邀集相關單位會商，在前面的規劃階段，暫時避免牽動到各單位，讓各單位先全心投入處理新課綱上路可能待解決的問題。

課推專辦在潘部長的指示下成立了規劃小組，展開相關前置規劃，並且安排了專案報告，此時潘部長對於未來的跨系統協作機制提出了更清楚明確的期待，在組織形式與運作機制的規劃上：（1）能發揮智庫功能，有系統整合現場需協作議題，不僅發掘問題，也提解決策略，提醒各單位微調、精進，使實務推動可以無縫接軌；（2）運作機制要「有效」、「輕快」及「深入」，化繁為簡，促進政府部門治理跨域協作，對行政系統有幫助，但不直接指揮各單位，也不造成各單位負擔；（3）組織運作需接近人性，較易讓各單位接受並且內化，透過組織文化塑造建立協作基礎。此外，在未來協作議題的規劃上，跨系統協作機制所需要關注議題應為「關鍵」、「槓桿」及「支點」項目，著重跨系統的連結，系統內由各單位本於權責處理。

如同 Engeström（2015）曾在其《擴展學習：活動理論取向之研究》一書中，描述主體朝向客體前進的歷程中，從遭遇困難、感到需求，確認要解決的問題、思考所要達成的目標，進而採取行動。過去協作中心在實踐的過程當中，在運作上遭遇質疑或困境，即進一步加以分析，並嘗試提出新的解決模式，經過檢視確認後即加以實踐，在實踐中進行反思，然後鞏固新的實踐歷程並普遍化，直到發現新的質疑，即進入下一個迴圈。

本文旨在回應各界對課程、師資、教學與評量跨系統協作機制的期待，以國教院提出前導型研究報告為基礎，並汲取協作中心成立以來的實際運作經驗，檢討其所曾面臨的困境與問題，並訪談相關學者專家、現場教育工作者意見，綜合以上探討所得，就相關運作機制的定位、核心理念、成員組成、協作流程及專業支持系統等加以調整改進，嘗試提出國家課程永續精進跨系統協作機制的另一種途徑，提供未來相關單位參考。

貳、追尋國家課程跨系統協作機制的重新定位與精進

協作中心成立初期（102 年 7 月至 105 年 7 月），協作議題決定及方案研擬以各系統為主，每 3 個月定期召開協作會議，初步建立跨系統溝通及協作平臺，惟其運作面臨業務人員均為兼辦，難以全心投入；且各業務單位繁忙，難以跳脫本位思考之困境。實體化運作時期（105 年 8 月至 107 年 10 月）建立獨立性行政團隊，同時延攬外部學者專家擔任規劃委員，解決成立初期面臨的困境，卻衍生新的困境，包括：（1）協作中心主導議題，衍生雙重指揮鏈困擾；（2）管考造成對立，不利於協作關係建立；（3）過度依賴正式溝通，各單位互信基礎不足；（4）各項會議過於頻繁，加重各單位負擔。以致於後來協作中心併入課推專辦（107 年 11 月迄今），暫緩中長期跨系統協作。

為突破實體化運作時期所遭遇的困境，建構更優質的跨系統協作機制，將有下列課題尚待深入探究（吳林輝，2020）：

- （一）協作平臺如何才能發揮智庫功能，提供各單位協助，而非負擔？是否適合同時扮演追蹤、管制、考核的功能？
- （二）協作平臺的組織形式及運作機制如何設計，才能發揮「議題倡議」、「系統連結」及「行動促進」的力量？
- （三）參與協作成員應以組織內部成員為主，還是外部成員為主，何者協作效果為佳？而得以達成發掘、蒐集與掌握現場需整合之議題，並研擬解決策略之效；
- （四）協作平臺如何形塑組織的協作文化？得以讓組織內部人員成為跨系統協作的互利夥伴，能以更開放的方法與心態進行跨系統協作？且讓各單位願意主動利用或參與？

為使相關探討能更深入，除參酌前導研究成果、汲取這些年實踐經驗外，規劃小組經研討決定請益 5 位組織發展與創新相關領域的學

者專家（其專業領域及諮詢時間如表 1），聆聽其專業建言，做為規劃跨系統協作機制的上位思考。

表 1 組織創新專家相關資訊表

專家代號	專業領域	服務單位	諮詢時間
A	公共建設	非營利組織	108 年 11 月 26 日
B	媒體經營	私人企業	108 年 11 月 27 日
C	數位治理	政府單位	108 年 12 月 04 日
D	管理創新	大專院校	108 年 12 月 17 日
E	組織管理	大專院校	108 年 12 月 19 日

相關訪談內容已於本刊第二篇文章〈組織創新發展對國家課程跨系統協作機制的啟發〉詳細探討（劉榮盼，2020）。本文僅就其與新型態國家課程跨系統協作的運作構想有關部分，依照上述尚待探究課題，擇要說明如下：

一、平臺要促進資訊透明與流動，形成互補與信任感；績效考核回到行政機制

專家 B 主張要先去了解我們服務的 TA (Target Audience) 是誰？我們服務的 TA 需要什麼？釐清主要顧客，找到關鍵痛點，然後可以 match 專家資源提供協助，並且對於跨系統協作機制提出進一步的建議：

應以解決問題為導向，我們缺乏一個好的溝通跟促進信任感的平臺，負責政策規劃的單位與第一線執行了解事情的人，缺少一個組織內的信任感。應相信他們會找出不一樣的、好的解決方案，只是促進他們想到解決方案，不需要你們指揮他。這個平臺要促進資訊流動與信任感，而不是自己跳出去解決問題。打破同

溫層，讓不同觀點抒發，把共同理解的部分整合起來，求同存異，減少猜忌，然後朝共同的目標往前走。（專家 B）

專家 D 進一步補充，認為建立平臺，促進彼此之間的交流，就是樞紐，那個樞紐沒有在表面中被看見，不要太明顯，但是其實很重要。搭建平臺應該把握「分享」、「配對」及「共創」這三個基本概念。平臺可能有各種形式，可能是數位化的或實體的，目的都是讓多對多的連結關係可以形成。在過程中其實是一個配對的過程，不是強推 A 好或 B 好。」

專家 C 則提醒，「會議目的是為了集思廣益、解決問題，假如開會是各說各的，沒有回饋，其實沒有召開的必要性。」專家 A 也認為，「幕僚單位最重要的一件事情就是耳聰目明，但是方法並非都採開會方式，應該變收集資訊與溝通的方式」。

至於協作平臺是否適合同時扮演追蹤、管制、考核的功能，專家 B 則認為：

相信每個人都可以做好，只是每個人可能需要不一樣的資源和配備，或者是幫助，大家可以形成一種互補或信任感的關係的話，某種程度比較有機會，看到他們的成長，而不是被 KPI drive。若這組織負有 KPI 跟追蹤考核責任，可能不 WORK。協作中心扮演的是協調角色，幫忙解決衝突，讓資訊可透明跟流動，讓不同意見觀點可有一個協調平臺，對於 KPI 及績效考核還是要回到具有權力的長官。（專家 B）

專家 A 提醒，一件事情處理過程中，都要處理每個階段當中的人的問題；由下而上是最佳的解決問題的方式；負面的東西（情緒）不要讓它出現，管考三次以上，都沒有成效，這種無法解決的議題不要處理它或暫時不管。專家 C 則建議：

協作會議提出問題分析、利弊分析，僅屬專業導向建議，採行與否，如何決策基本還是回到各單位斟酌。（專家 C）

二、對未來共同想像，需不斷對話、分享，各部門自動調整，成為自主創新者

專家 D 主張傳統的管理理論或管理邏輯，是目標、策略、執行、管考，在迎接創新的時代時，這可能已經落伍了；創新世界的創新邏輯，是「想像」、「試點」、「展演」及「擴散」。他認為：

體制內協調不是不重要，只是用現在的編制或位階，能夠發揮的力量很有限。除非是被最高首長視為心腹，有了尚方寶劍可以要求，但這不是組織的常態。組織應該回歸由各單位首長或主管決定，為什麼首長或主管不能決定自己的業務呢？透過協調把各單位的重疊拿掉，在官僚體系是事倍功半，協調了半天，效果不大，因為大家都有自己的本位。（專家 D）

專家 D 舉例說明，大學跟高中為何想像會有落差，實際執行會有落差，原因在於沒有共同的想像，只是嘗試用行政的方式去連結，最後會失敗的。這個想像不是開一次會議，就會出現，需要設法不斷持續在這個議題上，去做對話、去做分享、去做展演，然後才會逐漸成為社會上可以接受的共識。他認為：

當未來想像漸漸浮現，看起來慢，其實有時候是快。當共同想像出現以後，各單位就會自動去調整他的業務，知道做甚麼事情才會被看見。換句話說，創新邏輯不是由上而下去要求每一人的工作內容，而是讓每一個人都成為自主的創新者，當他洞悉了環境的變化以後，他會自動去調整他該做的事情，能做到這樣才是真正的協作。當然，這需要一定的時間去調整。（專家 D）

要讓典範被看見，用成果來對話、分享，而不是用原則跟原理來做講習，對話、分享的對象不只是同行，應該還有廣大的家長跟社會。如果大家看了有感覺、會感動，就自然會擴散。如果大家覺得有問題，自然就不會繼續發展。大家會自動篩選，不是強迫性的，大家不斷相互觀摩，就會不斷改進。（專家 D）

草根的力量要被鼓勵，支持他們自主性去發展，讓基層更有活力。建議善用組織外的其他網絡，透過眾多自發性的社群、討論論壇，看看怎樣讓這些都可以成為參與者、或者是分享者。可以認真的把自己當成一個伯樂，發展更多的頻道，創造那個舞台，不斷去講故事，大家會比較有感覺。（專家 D）

三、協作團隊需有內部成員，連結政策規劃與執行，可有另一批人看遠方

專家 B 建議，從原來部門找人做連結，讓每個部門有 1-2 人，原來工作調整，賦予他新的任務，定期把各部門負責協作任務的人找出來，做各部門裡的整合，這些人知道部門裡狀況，負責協作任務，包括：回報、整合及溝通，定期追蹤每件事情，讓每個部門都同步。此外，她也認為社群力量大，可協助蒐集、探訪民情，但議題偏重當下或可能失之細瑣，因此也不能只有社群，需有另一批人看遠方。

專家 C 主張，如果可以讓實際推動政策的公務員當火車頭，主動採用更開放的方法和心態產出政策，長期下來，政策便可儘早確定方向，也能把事情做得更好。他以行政院推動開放政府為例說明：

各單位聯絡人很多時候一大一小，簡任作為督導或主要樞紐負責，跟一個比較沒這麼高層級但前途無量的人來擔任日常聯絡。單位聯絡人即使不再續任，也會變成聯絡人的督導或協力人員，經驗跟知識是不會跑掉的。（專家 C）

動腦的部分還是各單位，我們在做的事情，就是儘可能運用自己的社會網絡，不管是顧問們或是派駐人員，儘可能用滾動式的方法來找到利害關係人。（專家 C）

四、從內部文官關心事情著手，以實作建立互信、互助，培力養成開放心態

專家 C 以行政院推動開放政府為例，說明一定要從改變公務文化開始，就像是下水道工程，雖然看不見，但是長期下來一定能感覺到顯著的變化。他認為要改變組織文化，一定要先：

掌握內部文官最關心的三件事：（1）怎樣讓自己生活比較不受到公部門那麼繁忙的影響，可以早一點下班；（2）怎樣做出社會效益或公共利益，獲得大家一定程度尊重或尊敬，而不是都被罵；（3）不要為自己及自己的長官創造風險，不要踩到政治地雷。希望三者兼顧，至少不要犧牲掉任何一個，否則定會失敗。至少先求不傷身體，然後稍微做一些事，透過這樣的方式滴水穿石，每一步加在一起，造成一個文化上的改變。（專家 C）

專家 B 也認為：

腦袋變了，路就通了。朝邦基金會引進國外解決大型衝突、複雜問題的一套對話方式，通過 Team Building 對話引導出一個正向解決問題的方式。它所提倡的 mind set 是說，讓提出問題的人自己提出解答，通過對話的方式，在這個組織文化裡面創造信任感，然後讓那個 mind set 改變。（專家 B）

協作中心促成文化改變，對話文化的建立，會幫助大家。但這麼大部隊一定還是要有 leader，要分層負責，還是要有決斷的。換句話說，要有正式的跟非正式的不同路線。如何讓各單位的人都能願意來，基本上還是要花很多唇舌說服長官放他們出來。（專家 B）

專家 C 以行政院推動開放政府為例，說明可供參考的具體做法：

培力課程大致分成三類：（1）新進人員：結合行政總處、文官學院、外交學院規劃辦理相關課程；（2）整理教案，變成 CC 授權大家都可以用的教案；（3）對新任聯絡人除了會有一個共識營，也透過參加協作會議，核給終身學習時數，以戰代訓的方式來進行。（專家 C）

協作會議的主持跟一般會議沒太大差別，主要是站在每個人那一邊，不是站在我機關本位心態要調整而已。不是要學什麼，而是要放下什麼，只要放下，大家能力其實都很好，最簡單的方法，就是主持跟業務無關的協作會議，較不需要特別訓練，可以戰代訓，直接上場。（專家 C）

逐字稿的好處，是開會時大家願著講，沒真的聽旁人講什麼，改逐字稿時不免就會看一下，看完後也會放下，覺得對方講的有道理，這種文字的轉寫還是非常有幫助，在共同紀錄過程中，達到共同創作的心態，這個心態是比較重要的。（專家 C）

若聯絡人想回去單位推動，提供標竿案例可讓回去說服力變高。標竿案例沒辦法類推適用，具體解決策略是讓聯絡人交互當彼此協作會議的小桌長，等做成標竿案例時，因為一開始就籌備參與其中，較容易帶回到自己單位中推廣。（專家 C）

若有人不來，事情就該他做了。若一個案子太麻煩，大家都不願意加入，就輪職。除終身學習時數、敘獎外，鼓勵累積經驗後出國發表，對後續陞遷有幫助。（專家 C）

總而言之，未來的協作平臺要促進資訊透明與流動，形成一種互補與信任感，績效考核則回到原有的行政機制；未來需不斷對話、分享、形成共識，建立各部門對於未來的共同想像，然後自動去調整行動，使其成為自主創新者；協作成員需有相關部門內部成員，才能連結政策規劃及執行，並且可以借助學者專家幫忙看遠方；形塑協作文化需從內部文官最關心的事情著手，並且在實際運作中建立互信、互助的關係，藉由培力養成更開放的方法與心態。

組織發展與創新相關領域的學者專家的建言，對協作平台的組織形式及運作機制的設計提供了不少新的啟發，為了找到國家課程跨系統協作重新出發的新動力，本文主張以新型態的協作委員團隊來帶動跨系統協作，除了針對新型態協作委員團隊的組成提出建議外，也參

酌學者專家的建言，重新確立國家課程跨系統協作的定位、核心理念，並發展新的運作架構，建立跨系統協作所需要的專業支持系統。

參、以新型態協作委員團隊帶動跨系統協作

如前所述，跨系統協作所面臨的困難，是各單位業務過於繁重，往往光是單位內業務推展即窮於應付，加上各單位基層同仁熟稔自身業務，對其他部門少有接觸機會，因此很難產生對國家課程運作的總體圖像；中高階專業文官或主管歷練多，有較高視野，卻往往業務龐雜，還要不斷回應社會關注議題及處理突發事件，對跨系統協作也心有餘而力不足。

一、需有人長期關注國家課程發展、轉化與實踐及跨系統的連結情形

要解決各單位業務過於繁忙，難以著力於跨系統連結的問題，必須思考建立新型態的協作委員團隊，藉由這群人的幫忙，長期共同關注國家課程發展、轉化與實踐情形，系統思考、盤整待強化跨系統連結議題，評估其效益及優先順序後，擇定優先協作議題，並搭建平臺，促成跨專業領域、跨行政系統協作，釐清問題根源，進而提出具體建議，提供相關部門做為參考。

二、透過協作流程妥適規劃，使協作發揮效能，避免雙重指揮鏈困擾

這樣的協作委員團隊，在協作中心實體化運作時期已發展出雛形，只是運作上對於議題的主導過強，協作過程與行政執行過於緊密，因此衍生雙重指揮鏈的困擾，造成協作中心與各單位關係的緊張。未來如果能適當調整協作流程，在蒐集協作議題、評估效益及

優先順序、議題協作的前置規劃上，協作委員團隊能夠充分發揮其課程專業與豐富經驗；至於議題設定、議題前置規劃的確認、議題協作過程的召集及最終協作結論與建議的決定權，仍交由主要權責單位負責，則應可避免衍生雙重指揮鏈困擾。

三、尊重行政部門職權，透過共同參與及發表促使建議獲重視及採行

對於協作委員團隊來說，他們一定會關心研究的成果，是否能對政策產生影響，甚至更進一步被納入政策採行。然而協作議題結論與建議書是否採行、何時採行，涉及國家整體教育政策及資源配置，應充分尊重教育部及相關單位權責。相關建議獲採行，其執行情形之追蹤管考，亦應回歸相關單位行政指揮系統。不過，協作委員團隊仍可以透過下列管道，對各相關單位產生影響：

- (一) 由主政單位參與議題設定及召集協作過程：透過議題設定、前置規劃及協作過程讓相關單位充分參與，由主政單位召集或指派召集人；協作議題結論與建議書經主政單位首長及相關單位審核，使協作成果能獲得相關單位認同。
- (二) 適時敦請部次長協調解決跨系統未決事項：協作議題結論與建議書倘有涉及跨系統尚難決定事項，則安排向部次長報告，並邀請相關單位出席，使問題得到解決。
- (三) 公開辦理成果發表，表彰跨系統協作成果：公開辦理成果發表，同時將成果上網、出版專刊，使相關議題的重要性及相關單位跨系統協作的努力能被更多人看見，營造有利於建議被採行的環境氛圍。

肆、新型態協作委員團隊的組成

前導型研究認為，跨系統協作議題涉及層面廣、影響深且複雜，往往無法單憑開會解決，需有專業幕僚單位超越系統本位，從國家教育總體與永續發展角度進行專業、整體與系統性思考，並進行初步分析或規劃提供參考，建議設置專業幕僚單位，由各單位共同組成，國教院統籌，負責協作議題研擬、研究與規劃（潘文忠等，2012）。

茲參酌前述建議及協作中心的實踐經驗，建議新型態協作委員團隊的組成能兼顧國教院研究員、教育部相關單位與國教署專業文官、學者專家等方面，由教育部遴選聘任協作委員共同組成。有關成員類別、人數、參與角色、主要目標建議如表 2。其考量因素說明如下：

表 2 國家課程新型態協作委員團隊的組成建議

成員類別	人數	參與角色	主要目標	備註
國教院研究員	4-6	<ol style="list-style-type: none"> 以課程研發為主軸之各系統總體協作圖像，進行系統性思考，並連結國教院相關整合型研究，引導跨系統協作議題設定。 參與協作議題資料蒐集、分析及方案研擬。 	<ol style="list-style-type: none"> 培養跨系統協作人才。 發展國家教育智庫雛形。 	建議由國教院推薦 6-8 人（除課程與教學研究中心研究人員外，並宜含院內各中心研究人員，使人才培育、教科書研發與審定、測驗評量等相關任務之發展與執行，能更有效呼應），簽陳部長圈選。
各單位專業文官	5	<ol style="list-style-type: none"> 提供各單位政策、法規與實務經驗連結。 參與議題協作過程，以部聘委員身分系統思考，跳脫原單位本位立場。不代表單位。 	<ol style="list-style-type: none"> 培養跨系統協作人才。 協助促進跨系統協作。 	建議由國教署推薦 2-4 人、師資司、高教司、技職司各推薦 1-2 人（建議優先推薦具高度與遠見系統觀，能掌握價值、信念，有足夠智慧與勇氣回應趨勢與變革的專業文官），簽陳部長圈選。

成員類別	人數	參與角色	主要目標	備註
學者專家	4-6	<ol style="list-style-type: none"> 1. 上位思考，引導跳脫本位。 2. 提供研究與政策評估專業協助。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培養跨系統協作人才。 2. 協助專業與實務連結。 	建議由國教院推薦 6-8 人（建議兼顧課程教學、測驗評量、政策行政及師資培育等專業領域的參與，以及理論與實務的均衡，並優先考量課發會、課審會、師培審議會委員、原課推專辦協作委員），簽陳部長圈選。

一、借助學者專家引導跳脫本位思考

為跳脫系統本位，進行系統性思考，協作中心實體化運作時期延攬具有課程專業、豐富實務經驗及深刻問題意識的學者專家擔任規劃委員，確實有助於引導各單位跳脫本位思考，並透過跨系統協作解決問題。由於跨系統協作涉及層面廣泛，未來學者專家宜兼顧課程教學、測驗評量、政策行政及師資培育等專業領域，專業理論與實務均衡，由於人才尋覓不易，曾參與國教院課程發展委員會、教育部課綱審議會、師資培育審議會、協作中心或課推專辦運作的學者專家，較有相關協作經驗及上位思維，建議可以優先納入考量。

二、促使國教院智庫角色逐步漸進穩固

國教院負責國家教育整體、長期與基礎性研究，歷經新課綱研發、課綱審議及課綱配套協作過程，累積許多協作經驗，現更著手以「研發與落實課程綱要」為主軸的整合型研究計畫，深入關注中央、地方、學校等不同系統對課綱推動的支援與落實情形。國教院研究員在新型態協作委員團隊中不可或缺，不僅是課程與教學研究中心，亦期待含括院內各中心研究員，使人才培育、教科書研發與審定、測驗

評量等相關任務之發展與執行，能更有效呼應，同時也促使國教院扮演的國家教育智庫角色漸趨成熟。

三、為各單位培養未來跨系統協作人才

借助學者專家的參與，雖有助於引導跳脫本位思考，然而畢竟不能過度依賴，各界更期待各系統能跳脫本位思考，主動進行跨系統協作。然而受到科層體制及行政倫理限制，各系統彼此間較少互動、跨域合作的機會與經驗，因此，國家課程新型態協作委員團隊的運作可以是一個契機，藉由相關單位專業文官的參與，以部聘協作委員身分跳脫本位思考，藉由與國教院研究員、學者專家及各單位對話激盪，逐步累積跨系統協作經驗，以培育國家課程所需要的跨系統協作人才，同時也透過相關單位專業文官的參與，與相關部門的政策規劃與執行產生連結。

伍、新型態的跨系統協作流程

議題協作流程分為「議題設定」、「前置規劃」、「協作展開」及「成果發表」4個階段，詳如圖1。為兼顧協作議題時效性及效能，每半年檢討1次優先協作議題，議題設定、前置規劃作業時程均以30天以內為原則，展開協作時程則以120天以內為原則。

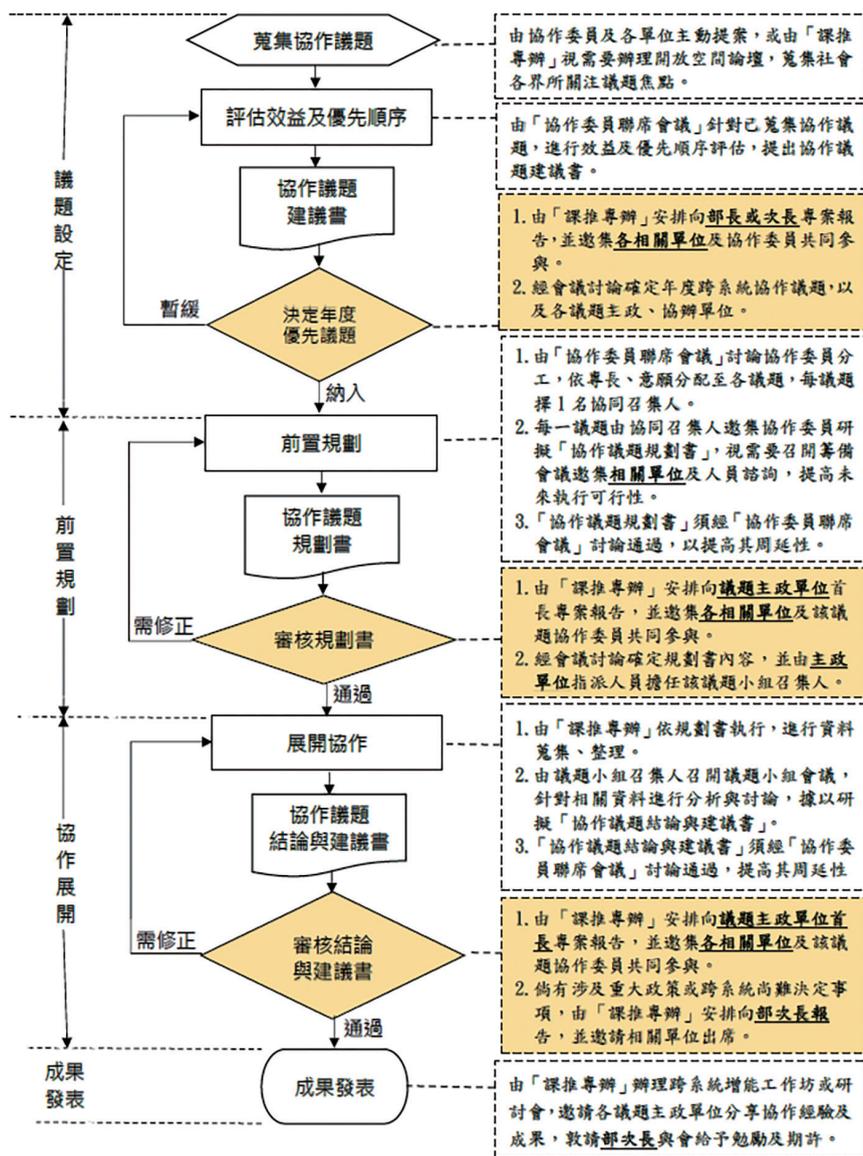


圖 1 新型態國家課程跨系統協作流程圖

一、議題設定階段

- (一) 蒐集協作議題：由協作委員或各單位主動提案，或視需要辦理開放空間論壇，蒐集各界對跨系統協作議題的關心焦點，做為議題設定之參考，並建立與社會溝通的管道，惟應妥善規劃開放空間論壇議程及參加人選。
- (二) 評估效益及優先順序：提出「協作議題建議書」（內容可包括：每一議題的內涵說明、待解決問題、影響對象及範圍、急迫程度、相關單位、預期效益……等）（格式暫定，俟未來會議定案）。
- (三) 議題的設定：由課推專辦安排向部長或次長專案報告，並邀集各相關單位及協作委員共同參與。經會議討論確定年度跨系統協作議題，以及各議題主政、協辦單位。議題的設定以涉及跨系統協作議題為優先；涉及單一系統內協作議題，需由部次長交辦或相關單位提案。為避免加重各相關單位負擔，初期協作議題宜少，優先以培養跨域協作人才、建立互信關係、累積成功經驗為重點。

二、前置規劃階段

- (一) 協作委員分工：針對年度優先協作議題，由「協作委員聯席會議」討論協作委員分工，依專長、意願分配至各議題，每議題擇 1 名協同召集人。
- (二) 研擬「協作議題規劃書」：每一議題由協同召集人邀集協作委員研擬「協作議題規劃書」（內容可包括：議題內涵說明、原因初步分析、待解決問題、議題小組成員、資料蒐集範圍與方法、協作期程、各單位分工、預期效益……等），視需要召開籌備會議邀集相關單位及人員諮詢，提高未來執行可行性。

- (三) 「協作議題規劃書」確認：由課推專辦安排向議題主政單位首長專案報告，並邀集各相關單位及該議題協作委員共同參與。經會議討論確定規劃書內容，並由主政單位指派人員擔任該議題小組召集人。

三、協作展開階段

- (一) 規劃書執行：由課推專辦依規劃書執行，進行資料蒐集、整理，並透過協作委員聯席會議掌握各議題協作情形，進行各組間的相互交流，並視需要提供諮詢意見或必要的協助。
- (二) 視需要召開議題小組會議：由召集人召開議題小組會議，針對相關資料進行分析與討論，共同研擬「協作議題結論與建議書」（內容可包括：議題內涵說明、原因初步分析、待解決問題、議題小組成員、資料蒐集範圍與方法、協作期程、各單位分工、預期效益……等）（格式暫定，俟未來會議定案）。
- (三) 「協作議題結論與建議書」確認：由課推專辦安排向議題主政單位首長專案報告，並邀集各相關單位及該議題協作委員共同參與。倘有涉及重大政策或跨系統尚難決定事項，由「課推專辦」安排向部次長報告，並邀請相關單位出席。

四、成果發表階段

由課推專辦辦理跨系統增能工作坊或研討會，邀請各議題主政單位分享協作經驗及成果，敦請部次長與會給予勉勵及期許。

陸、新型態國家課程跨系統協作的運作及其支持系統

為使新型態國家課程跨系統協作能發揮功能，宜就其核心理念、

運作架構、專業支持系統及相關配套措施等做妥適規劃，茲分別說明如下：

一、確立定位與核心理念

新型態國家課程跨系統協作的核心理念為：（1）藉由「匯聚群智眾志」進行系統思考，進而達到前瞻創新；（2）藉由「強化系統連結」進行團隊共創，進而達到自主共好；（3）藉由「累積成功經驗」進行永續精進，促使問題獲得解決。

藉由新型態國家課程跨系統協作，「搭建溝通對話平臺」、「促進溝通對話」，並倡議「信任」、「傾聽」、「分享」及「相互支持」的核心價值，提供各單位之間、內部與外部人員之間不同觀點的激盪，藉此產生互補作用，使國家課程相關政策規劃兼顧周延性及可行性，促進跨系統的連結，其核心理念示意圖，如圖 2。

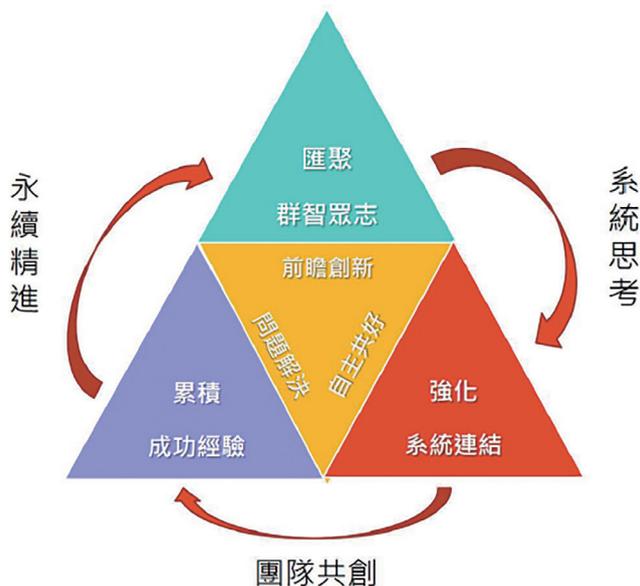


圖 2 新型態國家課程跨系統協作的核心理念

二、發展運作架構

新型態國家課程跨系統協作以協作委員聯席會議做為運作核心，並以課推專辦做為行政支援系統，提供各項行政支援，其組織架構如圖3。

協作委員聯席會議由全體協作委員共同參與，召集人由委員互推（或部長指定），每月定期召開會議，必要時得召開臨時會，其任務主要在依照前述協作流程，適時向部次長及相關單位提出「協作議題建議書」、「協作議題規劃書」，並成立各議題小組展開協作，適時提出「協作議題結論與建議書」。

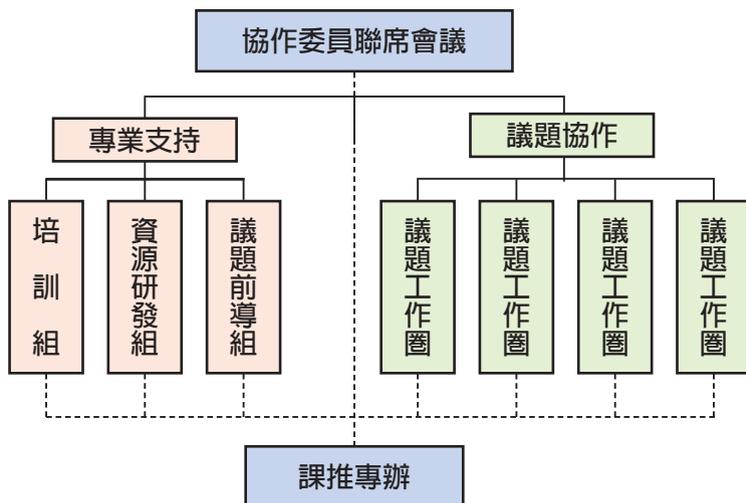


圖3 新型態國家課程跨系統協作的運作架構

備註：----（虛線）代表提供行政支援。課推專辦位於運作架構下方，代表其扮演新型態國家課程跨系統協作的行政支持系統。

三、建立專業支持系統

為提高各議題小組跨系統協作的品質及效能，有必要建立專業支持系統，並由協作委員依照專長進行工作分組，各組召集人由協作委

員互推產生，並負責邀集成員召開分組會議，共同參與相關工作規劃及推展。茲分別說明如下：

- (一) 系統思考的議題設定：除了協作委員及各單位主動提案以外，為從國家高度系統思考「跨系統協作議題」，另可由國教院研究員召集「議題前導組」，以課程研發為主軸之各系統總體協作圖像，及以「研發與落實課程綱要」為主軸的整合型研究計畫，提出跨系統協作議題設定建議。此外，必要時，得辦理開放空間論壇或邀集專家學者辦理諮詢座談會。
- (二) 可用的資源與工具：為提高議題跨系統協作品質，建立更成熟的跨系統協作模式，宜成立「資源研發組」，持續研發精進協作流程、「協作議題建議書」、「協作議題規劃書」、「協作議題結論與建議書」，並發展議題協作所需工具、建立各類議題所需人力資源庫，提供各單位參考運用，以減輕各單位負擔。此外，並蒐集、評選各單位跨系統協作成功案例，定期舉辦研討會，加以擴大推廣、分享。
- (三) 持續性的專業成長：協作委員及議題小組成員需給予專業培訓，在協作的專業能力與態度上，給予足夠的增能，培養開放的心智模式、系統思考、多元的意識層次、理性溝通對話、決策可能限制及資源有限性等，提供系統性、持續性地培訓課程。為維繫協作委員及議題小組成員的動能與持續的專業成長，宜成立「培訓組」，於學年度開始的時候，針對協作委員規劃辦理共識營，並適時辦理跨系統增能工作坊，建立各系統同仁相互信任及合作情誼，凝聚對跨系統協作的共同願景。

四、其他配套措施

除了上述專業支持系統以外，尚需相關配套措施，以促成跨系統協作的落實。所需相關配套措施說明如下：

- (一) 協作委員的選擇：為形塑組織協作文化，期望能借重各單位專業文官專業力量來帶動改變，未來運作宜由首長或直屬主管慎選適當層級、專業能力優秀、工作態度熱忱、獲得信任的中間幹部來擔任協作委員。
- (二) 各單位首長的支持：未來各單位專業文官所扮演角色將更形重要，承受各界期待與建議，回單位內轉化詮釋，協助單位協作文化形塑，結合單位資源與力量，促進跨系統協作的行動，因此更需要各業務單位首長或直屬主管的充分支持與協助。未來宜透過共識營及相關會議建立與各單位首長與直屬主管的共識。
- (三) 營造互信互助的氛圍：課推專辦平常的溝通、聯繫、協調，需在建構支持系統的立場上，保持耐心與信心，提供必要諮詢與協助，並透過協作委員聯席會議、議題小組會議等機制，在實際協作的過程中營造安全、允許犯錯、理性對話的組織氛圍，促進各業務單位之間、內聘及外聘協作委員之間的相互理解、相互信任、相互協助。
- (四) 適當的肯定與獎勵：俟有具體協作成果後，宜請各單位提報有功人員給予敘獎，並結合協作成果發表或研討會，由部次長給予頒獎表揚。另為感謝及肯定智庫成員的努力付出，在學年度開始由部次長頒發聘書，學年度結束則頒發感謝狀。另視需要辦理部次長與協作委員座談會，針對重要政策進行意見交流。
- (五) 行政團隊的行政支援：在協作委員聯席會議的架構下，各議題小組的跨系統協作、各專業支持系統工作小組運作與業務推展、向部次長及相關單位首長專案報告，除了協作委員及各單位相關人員的參與外，各項行政規劃、聯繫及準備工作均有賴強大的行政團隊提供支援。未來並期待能持續發行電子報、出版專刊為跨系統協作歷程及成果留下紀錄，提供各單位施政及

未來跨系統協作實務及相關研究之參考。

柒、結論與建議

在《十二年國民基本教育課程發展建議書》主編的話當中，對於協作中心有很深的期待：

教育部成立「師資、課程、教學與評量協作中心」，乃因應課程與教學事務經緯萬端，盤根錯節，環環相扣，牽一髮而動全身。如果能藉由協作機制，將師資、課程、教學與評量各系統與相關辦理單位，聯結在長期性的溝通平台上，進行長期的對話與合作，不論在人力與資源運用，以及共識與目標的達成，應該可以有機會突破過往科層體制分工的限制，發揮協作的力量，讓課程與教學可以因應社會變遷及學生需求勇於改變，但相關的配套前後呼應，讓課程與教學的規劃與執行可以更整全而有效（國教院，2014）。

為符合部長期待跨系統協作機制的運作「有效」、「輕快」及「深入」，能化繁為簡，促進政府部門治理跨域協作，對行政系統有幫助，但不直接指揮各單位，也不造成各單位負擔，本文捨棄過去以定期會議、正式溝通、主導議題及追蹤管考的傳統做法，提出新型態國家課程跨系統協作機制的運作構想，並提出以下具體建議：

一、新型態協作委員團隊宜兼顧國教院研究員、各單位專業文官及學者專家

藉由學者專家的參與，引導各單位跳脫本位思考；藉由國教院研究員的參與，可促使國教院智庫的角色能漸趨成熟；藉由各系統專業文官的參與，與學者專家對話，可培養系統思考能力，並累積跨系統協作成功經驗，為各單位培養跨系統協作人才。

二、議題設定以涉及跨系統為優先，先建立互信、累積成功經驗

在協作議題的設定方面，應以涉及跨系統協作議題為優先；涉及單一系統內協作議題，需由部次長交辦或相關單位提案。而為避免加重各相關單位負擔，初期協作議題宜少，優先以培養跨域協作人才、建立互信關係、累積成功經驗為重點。

三、協作流程兼顧對各主政單位權責尊重，避免雙重指揮鏈困擾

協作流程分為議題設定、前置規劃、協作展開、成果發表。在蒐集協作議題、評估效益及優先順序、議題協作前置規劃上，讓協作委員充分發揮專業與經驗；議題設定、議題前置規劃確認、議題小組召集及最終結論與建議的決定，則尊重主政單位權責。

四、確立定位、核心理念及運作架構，做為運作的重要基礎

新型態國家課程跨系統協作機制，以協作委員聯席會議做為運作核心，以課推專辦做為行政支援系統，提供各項行政支援，核心理念為：（1）藉由「匯聚群智眾志」進行系統思考，進而達到前瞻創新；（2）藉由「強化系統連結」進行團隊共創，進而達到自主共好；（3）藉由「累積成功經驗」進行永續精進，促使問題獲得解決。

五、建立跨系統協作所需要的專業支持系統，提升協作品質

為提高各議題小組跨系統協作的品質及效能，有必要建立專業支持系統，由協作委員依照專長進行工作分組，各組召集人由協作委員互推產生，並負責邀集成員召開分組會議，共同參與相關工作規劃及推展，包括：（1）系統思考的議題設定；（2）可用的資源與工具的

研發；（3）持續性的專業成長課程的規劃辦理……等。

六、需要高層支持，更要形塑安全、互信、勇於嘗試的協作文化

跨系統協作要能走得長久，除了需要各單位高層長官的充分支持與協助，更需要形塑各單位的協作文化，透過平常各單位溝通、聯繫、互動，營造安全、允許犯錯、理性對話的組織氛圍，促進彼此相互理解、相互信任、相互協助。

雖然十二年國教課綱已經上路，但課程是不斷發展的歷程，需積累每一次課程研修與推動經驗，各界對於建立跨系統溝通協作與對話平臺，結合學者專家和實務工作者的專業與經驗，以促進研發、試驗、檢討與回饋，使人力與資源發揮最大效益，仍有相當大的期待。現階段所提出新型態國家課程跨系統協作機制的運作構想，仍有待檢視及透過實踐加以驗證。期待跨系統協作機制能因應環境及情勢發展，不斷去蕪存菁，適當調整組織與運作型態之後，找到可以永續發展的可行途徑。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

參考文獻

- 吳林輝（2017）。中小學課程協作的實踐與展望。**課程協作與實踐**，3-16。臺北市：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 吳林輝（2019）。教育部中小學師資課程教學評量協作機制之回顧、省思與未來展望。**課程協作與實踐第三輯**，3-18。臺北市：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 吳林輝（2020）。國家課程跨系統協作機制的演化及反思。**課程協作與實踐第四輯**。臺北市：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展建議書**。臺北市：國家教育研究院。
- 劉榮盼（2020）。組織創新發展對協作機制的啟發。**課程協作與實踐第四輯**。臺北市：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 潘文忠、何希慧、李文富、陳盛賢（2012）。**教育部課程、師資、教學與評量協作機制之前導型研究報告**。教育部委託，國家教育研究院執行。
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

本規劃案經教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室於 108 年 6 月 2 日向部長提出專案報告，並於同年 6 月 15 日由蔡政務次長清華邀集國教院、國教院及教育部相關單位討論通過試行計畫，已核定於 109 學年度試行新型態的國家課程跨系統協作機制。



第二篇

課程研發與評鑑



十二年國教課程綱要研發與跨系統協作 之回顧與展望

國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員 洪詠善

壹、前言

臺灣長期以來缺乏課程發展機制（歐用生，2010）。由於缺乏常設性國家課程發展組織，因此歷年來多次課程標準與課程綱要的研訂採取臨時編組方式進行，以九年一貫課程綱要發展為例，由教育部成立「國民中小學課程發展專案小組」（86年4月至87年9月）研訂國民中小學課程發展及修訂的共同原則、探討國民中小學課程共同性的基本架構、研訂國民中小學課程應有的學習領域、授課時數比例等課程結構後，完成「國民教育九年一貫課程」總綱；隨後成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」（87年10月至88年11月）研訂「國民教育各學習領域課程綱要」；繼之，成立「國民中小學課程修訂審議委員會」（88年12月至91年8月）審議並確認各學習領域課程綱要內容之適當性、確認國民中小學課程綱要之公布格式及實施要點，並且研議並確認推動新課程之各項配合方案。此模式以臨時編組的委員會編制課程，缺乏長期系統的研究發展的規劃與執行，其合理性與正當性受到質疑。有鑑於國家層級課程綱要係為教科書編審選用，以及課程設計、教學與學習規劃與評量等依據，因此應該建立國家層級課程發展組織與機制（洪詠善，2000；歐用生，2010）。國家教育研究院於99年11月立法通過，成為國家層級長期性與系統性的課程研究發展的機構；正逢臺灣實施十二年國教政策，承接規劃執行十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱）研究發展的工作，並建立國家層級課程綱要研修機制，此研修經驗可視為邁向

國家層級課程發展制度化的試金石。

本文主要分析與闡述十二年國教課綱研發與跨系統協作的特色與未來建議。首先，分析十二年國教課綱研修機制與相關問題；其次，探討課綱發展歷程與相關問題；再者分析跨系統協作；最後，提出相關建議與未來展望，期能藉由梳理十二年國教課綱研修經驗，提供未來課綱研究發展規劃與執行之參考。

貳、十二年國教課綱研修機制與相關問題

一、研究為本之課綱發展

回顧以往的課程標準修訂，修訂的方向及內容多由組成的委員會討論確立，僅有近期的課程標準修訂歷程中提到以相關研究作為基礎，如 82 年國民小學課程標準、83 年國民中學課程標準等，但研究的時程較短，也較缺乏整體性及系統性的研究。十二年國教課綱的研修經過長達近 7 年的研究成果，逐步歸納聚焦而形成，是課程標準或課程綱要修訂歷程中，前所未有的規模。國家教育研究院自 97 年起即著手規劃進行一系列的中小學課程發展之相關基礎性研究，包含課程檢視與後設研究彙整，課程發展趨勢、機制及轉化（核心架構），國民中小學課程綱要雛型擬議之前導研究，K-12 課程及總綱、各領域之連貫體系研究，後期中等及學前教育研究，研擬中小學一貫課程體系指引等五大區塊，包含 25 項整合研究，以及 132 項子計畫。基礎研究目的在於引導十二年國教課綱規劃與研擬，也作為課綱研修及討論的重要基礎。基於前述的基礎研究成果，逐漸歸納整理聚焦後，提出兩份重要文件，即為「十二年國民基本教育課程發展建議書」（以下簡稱課程發展建議書）與「十二年國民基本教育課程發展指引」（以下簡稱課程發展指引）。此兩份文件後續經教育部「高級中等以下學校課程審議會」（以下簡稱課審會）審議通過後，分別於 103 年 2 月

17 日、2 月 25 日發布，作為引導總綱與各領域 / 學科 / 群科課程綱要研修之重要依據，也是課審會審議課綱的參考文件。綜言之，十二年國教課綱修訂係以研究為本，以作為支持總綱與領綱之修訂基礎與證據。

綜觀 97 至 103 年之基礎性研究計畫，是一接續性的發展研究，從現況的檢視與分析，探析社會變遷的發展趨勢與脈絡，了解各國的課程的內涵與發展取向等，逐漸聚斂至總綱及各領域課綱的研擬原則與方向，最終形成課程發展建議書及課程發展指引兩份重要的文件，作為後續總綱及領綱的研修參考。

回顧 100 至 103 年之基礎性研究計畫，主要分為四大區塊，分別為「國民中小學課程綱要雛型擬議之前導研究」、「臺灣變遷趨勢對 K-12 課程的影響」、「後期中等及學前教育研究」及「研擬中小學一貫課程體系指引」。前述區塊之研究範疇含括有：課程綱要系統圖像、課程綱要領域 / 學科架構、課程綱要實施與輔助系統、臺灣變遷趨勢的影響、課程綱要核心素養與各領域連貫體系、英語課綱、本土語言教學現況、新興及重大議題課程發展方向、後期中等教育一高中課程發展、後期中等教育一高職課程發展、家庭型態變遷對幼兒園教育影響、K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整、課程發展建議書擬議、課程發展指引、生命教育及品德教育融入、領域綱要內容前導研究等 17 項整合型計畫，其下共計有 87 項子計畫。

綜析基礎研究規劃，在主題上包含課程評鑑、學生學習表現、課程發展機制、臺灣變遷趨勢、課程內涵與取向、課程政策等面向，以及相關議題之研究；然而，課程綱要涉及層面甚廣，未能涵蓋歷程中若干重要且受關注課題之研究，此外課程涉及相關政策，亦應同步納入規劃，例如後中教育階段四類型高中的定位與分流設計之適切性。

後期中等教育學程，有人提出要提早分流，有的則是要延後，我們整個方向是怎樣子，會牽涉到學制的設計。(B09, 1081213)

此外，97 至 99 年期間，基礎研究以國民中小學為主，100 至 103 年則增加包含幼兒教育、高中、高職等教育階段之基礎研究。由於經教育部審議公布實施之十二年國教相關課綱範疇涵蓋國中小、高級中等教育階段之一般與特別類型之課程綱要與實施規範，故分析基礎研究之範疇，前期主要以國民中小學階段為主要研究範疇，後續則因政策導向，需涵蓋幼兒園及高中教育階段，因此，有關後期中等教育階段以及特別類型如特殊教育、體育班、藝術才能班、進修部、實用技能學程、建教合作班等，基礎研究未能全面觀照，未來基礎研究應配合政策執行，能夠涵蓋完整面向及各個教育階段，以提供足夠之論述基礎，作為後續研修課綱之參考。

二、十二年國教課綱多元研修、統整研議與審議模式與相關問題

十二年國教課綱類型眾多，包含國民小學、國民中學，以及各不同類型的高級中等學校，此外，涉及相關學制與類型之課程綱要或是實施規範，如含括高級中等學校進修部、實用技能學程、特殊類型教育、體育班、藝術才能班、建教合作班等不同類型課綱。國家教育研究院主政課綱研究與研修工作，然而受限於組織人力編制，以課程及教學研究中心為主，近年來該中心約 16 位研究員之專長無法涵蓋所有十二年國教各類課程綱要，同時又受限於組織員額，人力亦無力負擔所有課綱修訂；故此波課綱修訂，經教育部決定採取多元研修、統整研議與審議之模式。換言之，各類課程綱要研修由不同教育部相關署司主政，茲彙整如下表：

表 1 十二年國教課綱類型及主政單位

教育階段 / 類型	課綱研擬主政單位
國民中小學暨普通型高級中等學校	國家教育研究院
技術型高級中等學校一般科目	教育部技職司委託國立臺灣師範大學 (技、綜高之社會領綱為教育部技職司委託國家教育研究院)
技術型高級中等學校專業科目	教育部技職司委託國立臺灣師範大學
綜合型高級中等學校	教育部技職司委託國立臺灣師範大學
高級中等學校進修部	教育部國民及學前教育署委託國家教育研究院
實用技能學程 ¹	教育部國民及學前教育署委託國立高雄科技大學
特殊類型教育(特教、藝才班) ²	教育部國民及學前教育署委託國立臺灣師範大學
體育班 ³	教育部體育署委託國立臺灣師範大學
體育班專業領域 ⁴	教育部體育署委託國立臺灣師範大學
科學班 ⁵	教育部國民及學前教育署委託臺中市立臺中一中
建教合作班 ⁶	教育部國民及學前教育署委託國立秀水高級工業職業學校

資料來源：研究者自行整理。

¹ 實用技能學程課程實施規範，包含一般科目及專業科目。

² 包含特殊教育課程實施規範、高級中等教育階段學校集中式特殊教育班服務群科課程綱要、身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要、資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要、藝術才能資賦優異專長領域課程綱要，以及藝術才能班課程實施規範、藝術才能專長領域課程綱要。

³ 體育班課程實施規範。

⁴ 體育班體育專業領域課程綱要。

⁵ 高級中等學校科學班課程實施規範。此實施規範經 108 年 6 月 1 日召開之課審會【審議大會】第 42 次會議討論，不屬課綱審議大會審議權限，故決議不予受理。

⁶ 高級中等學校建教合作班課程實施規範。

此波課程綱要之發展為多元研修、統整研議與審議，課綱研修由不同單位主政，包含國家教育研究院、教育部國民及學前教育署、教育部技術及職業教育司、教育部體育署等。前述主政單位完成之課綱草案均需送國教院課發會進行研議，並循公共意見討論及專業審查等程序，經課發會確認後函報教育部，由教育部課審會確認後交付各分組審議會進行審議，經課審大會審議通過後，由教育部發布之。

十二年國教課綱發展機制可追溯自 102 年為建置中小學課程體系方案，行政院於 3 月 1 日核定「十二年國民基本教育實施計畫」修正案，以強化幼兒園課程、國民中小學九年一貫課程與高級中等教育課程之連貫與統整之目標，並建置以「學生主體」、「垂直連貫與橫向統整」、「培養核心素養」為核心理念之十二年國民基本教育課程體系，考量 2014 年實施十二年國民基本教育，課綱研修以啟動、紮根、建構與完成等四階段規劃相關工作。有別於過往課綱發展以任務編組方式進行，本波課程綱要朝向建立永續課綱發展機制而努力。依據高級中等教育法第 43 條（全國法規資料庫，2016）：

中央主管機關應訂定高級中等學校課程綱要及其實施之有關規定，作為學校規劃及實施課程之依據……；前項高級中等學校課程綱要之訂定，除由中央主管機關常設課程研究發展機構外，其他教育相關領域之機構、學校、法人及團體，亦得提出課程綱要草案，併案委由課程審議委員會審議……；其課程綱要之研究、發展、審議及其實施，應秉持尊重族群多元、性別平等、公開透明、超越黨派之原則。

國家教育研究院組織法第一條「教育部為長期從事整體性、系統性之教育研究，促進國家教育之永續發展，特設國家教育研究院。」（全國法規資料庫，2010），因而自 97 年規劃啟動十二年國教課綱基礎研究時，針對課綱發展機制展開研究，並且提出三峽模式的課綱發展機制（歐用生，2010）。為研議十二年國教課綱，國家教育研究院成立「十二年國民基本教育課程研究發展會」，任務為：

1. 規劃及整合十二年國民基本教育課程研究與發展。
2. 研議十二年國民基本教育課程發展之方向與原則。
3. 研議十二年國民基本教育之課程綱要草案。
4. 研發十二年國民基本教育輔助實施之教材、教學與評量及支持系統。
5. 其他相關事項等。

依據「十二年國民基本教育課程研究發展會設置及運作要點」第四點第二項：「本會得依需要設置若干小組，各小組召集人由院長遴聘之，其遴聘程序另訂之。」故下設總綱、領綱等研修小組，負責規劃草案提交課發會研議。第一至三屆課發會主要任務為研議十二年國教課綱等各類草案，研議確認後提交教育部課審會，經審議通過後發布實施，此模式建立專責單位負責課綱修訂事宜，並且規劃執行課綱相關研究。

基礎研究階段，國教院針對十二年國教課綱發展歷程提出五階段循環規劃，期能使國家層級課程綱要永續創新與發展；此五階段包含規劃及研究、課綱修訂、課程試行及修訂、課程實施、評鑑等階段（如圖1）。

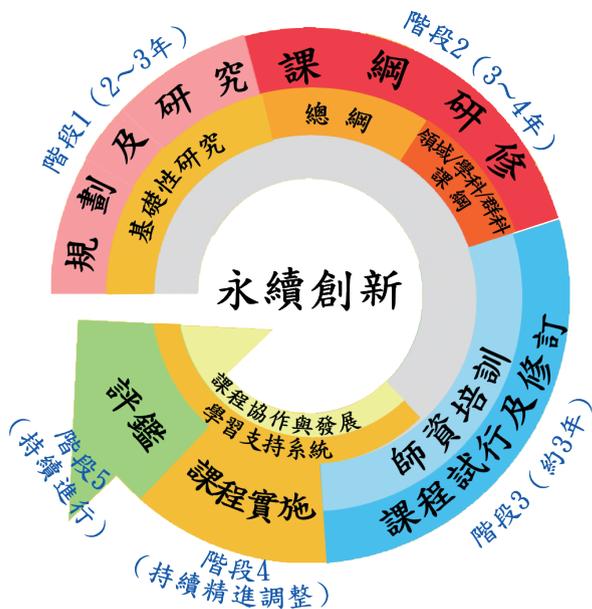


圖 1 課程綱要發展階段（資料來源：國家教育研究院）

有關基礎研究如前所述，而研究彙整為「課程發展指引」與「課程發展建議書」據以發展總綱與領域課綱。十二年國教課綱總綱特色包含以核心素養為課程連貫統整之主軸、十九項議題採取適切融入原則、多元適性的課程規劃、強調學校本位課程發展的彈性活力，以及相關配套之規劃整合等；課綱研修階段，為落實總綱在各領域 / 群科課綱之規劃，以國教院負責之課綱草案研修為例，透過組成跨領域小組（領域統整工作圈、議題工作圈與核心素養工作圈）促成各領綱落實核心素養轉化以及十九項議題適切融入，然而，在多元研修小組模式中，不同單位主政下的各研修小組，乃至於國教院課發會針對課綱草案進行研議的階段，以及教育部課審會審議階段，相關委員未必參與基礎研究與總綱發展歷程，儘管提供兩份文件以及總綱綱要，並進行說明，然而因為短時間內要深入理解與完全掌握課綱發展脈絡有其難處，故課綱草案研議與審議歷程，花費許多心力與時間進行釐清與討論。

有關議題融入教學的內容太多，例如安全教育、性平、人權等等，讓老師們疲於奔命，且做了這些議題後，成果與後續發展沒有人在乎，那為何要提出這些議題，未來政策的連繫是否應有清楚明確的課程脈絡。（D10，1081222）

又如技術型高中的群科課程綱要，因研修小組研發考量群科課綱草案屬性，故並無核心素養之內容論述，然而在 107 年 7 月 15 日【課審大會】第 47 次會議討論決議：「……請研修小組參考十二年國民基本教育課程發展指引相關附錄及總綱，將高級中等教育階段三面九項核心素養的具體內涵與群核心能力整合，並轉化為群核心素養具體內涵，目次『群核心能力』修改為『核心素養』……」（教育部，2018）。再如特殊類型教育課程實施規範之體例格式部份，於 108 年 3 月 31 日召開之【課審大會】第 21 次會議中討論，並經主席裁示：「請國教院協助再審議後兩份實施規範與各課程綱要後續研修（含體例格式）與協調工作，並請國教署協助補充研修人力（含普通班導師，科任教師、CRPD 專家、課程與教學專家）。」（教育部，2019）。

由上之舉例觀之，經由研修小組與國教院課發會研議之草案，在課綱審議期間面臨多項關注課題，部份是屬課綱內涵層面（如議題界定、文言文比例、核心素養轉化等），如果能夠在基礎研究階段加以釐清，並於課程發展指引與建議書有具體明確處理方向，並經由課發會與課審會機制確認，以利課綱研修，則可促進總綱與領域 / 群科等轉化、以及不同類型課綱之間連結與統整。

課審與課發之間的定位，各應該要做甚麼樣的事情，如何做，必須要很清楚。建議協調國教署與國教院釐清課審和課發分野，各自按照一定程序運作。（B08，1081213）

此外，亦有部份關注課題界定與形式操作層面，例如前述體例格式，還有針對總綱附則所列特別類型課程綱要與實施規範之界定，課審會審議特別類型課綱草案期間，針對總綱附則多有討論，針對諸多

課綱、實施規範等之架構，國教院提出說明：

總綱附則中所列之實施規範或課程綱要，主要考量是相關法源或計畫型專案對於其用詞不一，且為提供主管機關裁量以綱要、實施要點、辦法等形式處理之空間，故有實施規範與課程綱要之用詞。

國教院十二年國教課程研究發展會針對各研修單位提交研議之各類草案之名詞經過討論決議，實用技能學程與特殊類型教育之課程綱要包含類總綱與各群／領域課程綱要，故該類總綱之文件名稱定為「實施規範」，實施規範下包含各群／領域課程綱要。然，國教署委託國教院研訂之進修部課程綱要，以及體育署提交之體育班課程綱要，形式上類似總綱，然，基於委託研訂且未定有群／領域課程綱要，故名稱維持「課程綱要」。（國教院 2018 年 3 月提交課審大會《有關總綱附則實施規範與課程綱要界定說明》）

同時，明確釐訂課程綱要系統，最上層為總綱，第二層為實施規範，包含體育班、進修部、特殊教育、藝術才能班、實用技能學程實施規範，第三層為依據總綱與實施規範訂定之課程綱要。由此可知，十二年國教課綱涵蓋一般與特殊類型之課程綱要與實施規範，無論內涵研訂、課綱系統架構、體例格式等，在多元研修模式下，各研修小組參考課程發展指引以及國教院發展《領綱研修工作手冊》發展課程綱要，然而，由於考量各類型課綱與實施規範之特性，各研修小組在大同小異原則下，發展其體例格式，完成草案逕交國教院課發會研議，研議期間，雖經課發會與研修小組歷程中持續研商與修訂，然如特別類型課綱與實施規範體例、技術型高中群科課綱體例與核心素養之轉化等，若能夠在課綱研修前之基礎研究、以及課程發展指引與課程發展建議書中提供具體發展指引，則有助於各類課綱之發展。

故，回顧本次課綱發展，雖已有基礎性研究成果，提供課綱研修

與論述基礎。然而，在研擬草案的過程中，無論是研修小組討論以及國教院課發會研議歷程，乃至於草案公聽會及網路論壇蒐集的意見，到教育部課審會審議階段之討論，發現基礎研究規劃執行，乃至於「課程發展指引」與「課程發展建議書」內涵仍有不足之處。

綜上所述，十二年國教課綱發展係以研究為本，透過事前規劃的基礎性研究，逐漸聚斂研究成果，最終形成課程發展建議書及課程發展指引兩份重要的文件，作為總綱及領綱草案的研修依據。未來，基礎研究規劃與執行應該能夠涵蓋所有中小學學生使用之課綱範疇，且課綱發展之指引與建議文件，能夠針對課綱定位與類別、課綱系統架構與重要內涵之界定、撰寫原則、體例格式等，以及各類課綱重要課題之處理原則與方向等提出發展方向，作為課綱研修之引導與依據，以提升研修、研議與審議之共識與連結。

此外，展望未來，透過本次課綱研修經驗的整理研析，提供作為未來課綱研修之參考。雖然課綱研修過程中出現許多關注課題，提供未來基礎性研究規劃之參考，然而，並非所有課綱問題全然可以透過研究來解決，也要兼顧理論與實務層面的現況與需求。

又，以國語文為例，「文言文比例」此一議題而言，其所涉及層面廣泛，包含國語文學科本質與發展，以及語文素養教育的論述，伴隨著各界意識形態爭論影響，而產生多元觀點對話的決策歷程；諸如此類關注課題若在基礎研究階段提出涵蓋學理與實務的發展原則與方向，以及厚實立論基礎，並能透過諮詢與公聽廣納意見與對話，精進課綱研修機制之運作，將有助於課綱修訂避免類似問題。

參、課綱發展歷程與相關問題

十二年國教課綱發展歷程可區分為五個部份，97年至102年為規劃與研究階段；101年至105年2月為課綱研修階段，完成課綱草

案研修並送教育部候審；總綱於 103 年公布，接續領域 / 群科等課程綱要與實施規範於 105 年 11 月至 108 年 6 月期間為課審草案審議階段；108 年 8 月起為課綱正式實施。此外國教院為課綱之實踐預作準備，於 103 年至 108 年啟動課綱實施資源研發，包含教材教學模組與課綱轉化實踐，研發素養導向教材教學模組，並透過各教育階段之研究合作學校，研發學校轉化實踐案例，提供課綱實施之參考。

十二年國教課綱發展期程如下：

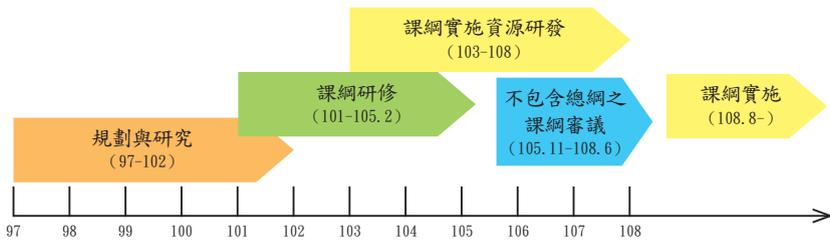


圖 2 十二年國教課綱發展期程

回顧此波課綱發展，原先規劃依據圖 1 課程發展階段，總綱與領綱研修後，預期進行課綱草案試行後視需要修訂；然而實際運作上缺乏總綱與領綱草案試行與修訂之環節，主要因素包含總綱於 103 年 11 月 28 日正式公布時，係為正綱並非暫綱，且總綱涉及部定課程節數與學分數架構，受到各界關注，由於總綱為領綱研修依據，故隨著總綱草案審議期間，國教院隨即啟動領綱研修工作，國教院依據核定期程於 105 年 2 月提交領綱草案送教育部課審會候審；當時，伴隨著 103 年發布及實施普通高級中學社會領域微調課程綱要，被指為黑箱課綱事件，立法院於 105 年 4 月 29 日通過決議撤回，並要求教育部暫緩十二年國教領域課程綱要研修與審議，同年 5 月 17 日通過《高級中等教育法》及《國民教育法》有關課綱及審議程序的條文內容，中小學課綱審議制度產生大幅度的改變，同時影響課綱審議進度，故各課綱全力通過課審會為目標，依據行政院核定期程，十二年國教課

綱於 107 學年度正式實施，因前述因素，課審會 105 年 11 月 27 日召開第一次課審大會，部長宣布課綱延後於 108 學年度實施，課審會至 108 年 6 月 22 日審議完成所有課綱，108 年 8 月 1 日正式實施。

此外，從課綱永續發展的觀點，「試行」具有研究發展的積極意涵。首先，提供課綱草案研修在實務落實之回饋；此外，從基礎研究角度，規劃試行前瞻創新課程與教學方案，分析試行與實驗成果納入新課綱規劃；再者，從課綱落實角度，課綱正式實施前，透過試行完善實務運作與配套整備。因此，圖 1 的五階段循環研究規劃與執行內涵應該適切納入「試行」之規劃。

課程的實施並不是課程能發展出來就好，還需要考慮到課務行政，包括：師資、時間、資源的調配等等，建議未來國教院的研究能更完整涵蓋。(C03, 1081221)

然而，基於前述脈絡因素，十二年國教課綱未能在課綱草案研修期間，進行試行回饋機制，因此，若干實務與配套則與課綱公布後，前導與正式實施後經過中央、地方與學校課程評鑑機制回饋與調整。此外，課綱實施之前，國教院啟動相關領域教材教學模組研發，以及課綱轉化與實踐計畫，國教署也遴選課綱前導學校，然而，無論研究合作學校或是前導學校課綱試行目的非回饋課綱內涵修訂，學校係在現行課綱架構與結構下以「落實」為目標進行前導試行，故多以局部或是模擬方式進行，彙整研發支持資源與培力學校/教師課綱實踐經驗以能夠推廣與落實新課綱。

一個前瞻性的課程，希望能夠透過基地縣市或是學校先試行，看其成果，這樣的試行學校，我們應該給予多一點點的協助，多一點的空間，可以不按照課綱，可以在課綱的範圍之下擁有更大的空間，但政府應給予更多的協助與資源，試做看看，試做可行後再開始慢慢的擴展與推展、以進行經驗的傳遞。(D07, 1081222)

未來基礎研究應能夠研析前瞻重要課程與教學方案，進行具有教育實驗性質的試行或試辦以回饋新課綱草案之研修，此外，新課綱正式實施之前，也能夠透過試行發展課綱實施支持資源、配套整備以協助學校理解與實施。例如此波高中各類選修課程定位與開課能量、核心素養轉化、素養導向教學與評量、議題融入、科技教育、跨領域課程、探究實作、高中彈性學習時間自主學習等重要課題若能夠試行，理解可行性與所需配套資源，則有助於課綱研修、配套準備與學校課綱實施。

然而，新課綱試行也要能提供學校有突破現有課綱框架的適法性，支持學校能夠朝向新課綱理念內涵與架構進行部分或整體的試行，一則回饋課綱草案研修，再則在課綱正式實施前提供案例、研發資源、以及配套準備。

一個政策或新課綱要能夠真的推動，需要一些學校敢去做，協助了解所面臨的困難與如何進行課程發展，就是課推與課發需同時並進。(D02, 1081222)

課推有很大一部份都是靠前導學校，前導學校在辦理的是示範與工作坊等等，國教院希望透過基地學校的成立，使其作為研發的基地，提供專業的支持，進行培力、研究、課程的問題解析、解決問題的政策建議，乃至於未來課綱的前瞻實驗到試行等等。(D07, 1081222)

展望未來，期待隨著課綱發展階段，建立課程發展系統長期合作研究學校，共同研究、研修、試行、研發課綱內涵特色與實施資源；此外，隨著十二年國教課綱實施，期能透過中央、地方與學校課程評鑑之機制，掌握課綱實施問題，並建立課程綱要回饋與調整機制，以引導國家層級課程與教學永續發展。

肆、課綱發展與政策協作

此波十二年國教課綱研修同時啟動跨系統協作機制，因應課綱實施相關配套，相關系統進行內部與跨系統間的合作，國教院為課綱研發系統，為促進臺灣新課綱之推動及實施，啟動各領域素養導向教材教學模組研發，以及成立中小學研究合作學校進行學校層級課綱轉化與實踐的研究，並且展開「系統創新與人才培育計畫」（簡稱SITEP）方案，建立學校課綱實施的夥伴協作模式，從研發、培力、推動及回饋等面向探討如何結合課推系統協作促成課綱推展與落實。

一、建立課綱研發基地、促進跨系統協作共好

有鑑於課綱研究發展需要緊密與政策與學校實務對接及結合，故透過由國教院及教育部國教署共同推動建置之「基地學校」，期待建立國家課程與教學研究發展基地，發揮鏈結、育成、研發實驗等功能。首先，成為國家層級課程與教學研究發展之基地，推動國家層級課程發展與實施，透過國教院與基地學校共同合作研究進行課綱重要課題的轉化及落實，發展不同類型與規模等之學校課綱實踐之模式與工具，以能回饋課程教學實務及提供相關政策建議，達到政策、研究與實務鏈結之目標。其次，結合「育成」概念，期待基地學校扮演協力與支持之角色，透過建立專業支持夥伴協作模式，合作探究夥伴協作歷程、模式與評估影響，展開專業協作培力與夥伴網絡學習之支持系統。更重要的是，期待基地學校進行教育實驗，依教育前瞻創新趨勢與學校特色發展需求導入課程教學實作與實驗方案，並且評估成效以推廣並持續規劃課綱之研發。

前述國家層級課綱發展的基地學校，係建立課程教學持續發展的角度。課程綱要必須經由課綱研發、課綱實施相關講師之培力、課綱推動及評鑑回饋等跨系統的協作，方能促成學校課程與教學的永續發展，因此，在十二年國教課綱研發實施的跨系統協作基礎上，期待持

續朝向如圖 3 課網實施之跨系統協作共好的圖像發展。

國教院提出跨系統的協作共好的圖像，第一是思考課研與課推如何協作？第二是推動系統如何了解其推動成效？第三是在推動跟回饋之間，要透過什麼方式從中央、地方到學校課堂的層級，將之變成不是在我管考你，而是真的了解實施的問題與狀況，才能設法提出更能夠幫忙地方與學校的政策。(D07, 1081222)

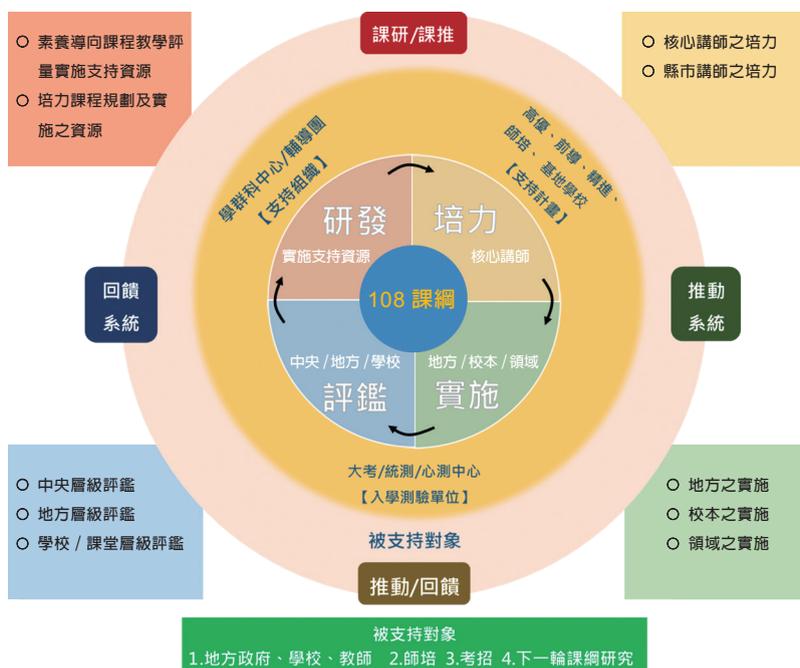


圖 3 課網實施之跨系統協作共好圖像

二、跨系統的自發、互動與共好

十二年國教課綱由課研系統發展，為闡釋課綱內涵與提供實踐案例，於是進行課程教學相關研發來充實課綱實施支持資源。新課綱實

施必然有其新的理念與特色，為支持相關利害關係人，如教材發展者、教育行政人員、學校與教師理解課綱內涵特色與實施方式，研發相關資源有其必要；盤整此波課綱相關資源研發主要課綱研修單位國教院外，也包含課程推動系統如國教署，以及師資培育系統如師資培育與藝術教育司等跨系統的協作。例如，課程研發系統針對總綱與領綱的解讀課程手冊、影片、簡報、摺頁等，以及中小學學校轉化實踐課綱專書等提供各方參考並鼓勵轉化應用，以及各領域教材教學模組，提供教材發展者與教學者理解素養導向教材編輯與教學設計，課推系統如前導學校、輔導團／學群科中心等，以及師培系統進而參考並依據目標與對象，進而發展課綱說明簡報、相關手冊、影片、教材教法專書等等推廣與培力，並提供學校教師、家長、師資培育單位之參考與應用。

展望未來，課程研發系統國家教育研究院規劃執行基礎研究，能夠更緊密結合政策與實務，並且建立課研與課推系統合作機制，促成課程與教學研究與政策規劃與推動的對接。

政策對接，國教院和國教署協作，例如輔導體系規劃。可以辦理聯席會議，邀請國教署與專辦了解國教院目前有哪些計畫，且有機制讓國教院在整體規畫歷程與部相關單位與政策結合。
(A08, 1081209)

此外，有鑑於中小學課程綱要類型繁多，未來能夠結合各領域、群科之課程推動組織與師資培育相關研究中心，針對各類型課程綱要共同展開合作研究，透過協作歷程，促進跨系統課程與教學長期研究發展的共識與夥伴關係。

師培連結不足，未來過程中與師培和現場端有結合機制，建立領域研修基地，那國教院研究員及領域師培專家等，對未來各領域發展和重點特色、創新或回應過去領綱不足應該調整處一起協作。(A08, 1081209)

伍、結語

前事不忘，後事之師。本文回顧十二年國教課綱發展機制與歷程，課綱永續發展機制才能保有教育改進的彈性活力；此波建立課程綱要發展階段與課綱研修機制，並且擁有跨系統協作的經驗；隨著十二年國教課綱實施，規劃與執行基礎研究，應盤整研析此波課綱發展經驗與問題，以研究、政策與實務協作連結的原則，透過中央、地方與學校課程評鑑實施與研究，掌握課綱實施問題與因應對策；此外，持續精進課綱發展機制，透過基礎研究與課程發展建議書提供堅實豐厚的課綱發展研究與論述基礎，並且促進研修小組、國家教育研究院課程研究發展會研議、教育部課審會審議對於新課綱修訂原則、重要內涵之共同理解與對話。

再者，透過課研系統與基地學校的合作，完善課綱試行與回饋機制，首先，基礎研究階段導入前瞻課程與教學方案，提供新課綱研修基礎；其次，於總綱與領綱研修歷程納入試行與回饋課綱修訂機制；再者，課綱正式實施之前，經由課綱新增特色展開試行與研發實施支持資源，除理解可行性與關鍵要素外，並可預先盤整準備所需配套資源。國家教育研究院為課綱研究與發展基地，透過建立課程研發系統的基地學校與研究教師機制，未來依課綱發展周期，合作試行前瞻創新課程與教學方案、課綱草案新增特色，以及轉化實踐新課綱與研發支持資源，作為國家層級課綱發展的研發基地；並且建立國家層級課程綱要常態課綱發展試行、實施、回饋與調整機制，以引導國家層級課程與教學永續發展。

然而，課綱不足以解決教育問題，我們需要動態的系統創新與協作觀，縫合政策、研究與實務落差；展望未來能夠在此波經驗中獲得啟示，並能持續穩健精進，以保有教育創新與永續發展的動能。

本文部分內容摘自國家教育研究院研究計畫「十二年國民基本教育課程綱要發展過程關注課題之研究」(NAER-107-12-A-2-03-00-1-03)之研究成果，特此致謝。

本篇完稿時間為 109 年 8 月。

參考文獻

- 全國法規資料庫 (2010)。國家教育研究院組織法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0000100>。
- 全國法規資料庫 (2016)。高級中等教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043>。
- 洪詠善 (2019)。十二年國民基本教育課程綱要發展過程關注課題之研究。國教育研究院研究計畫成果報告 (編號 NAER-107-12-A-2-03-00-1-03)。新北市：國家教育研究院。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市，作者。
- 教育部 (2017)。106 年度課審會【普通型及單科型高中分組】第 15 次會議。取自 https://ccess.k12ea.gov.tw/export/preview_meeting.php?mid=101。
- 教育部 (2018)。107 年度課審會【審議大會】第 47 次會議。取自 https://ccess.k12ea.gov.tw/export/preview_meeting.php?mid=455。
- 教育部 (2019)。108 年度課審會【審議大會】第 21 次會議。取自 https://ccess.k12ea.gov.tw/export/preview_meeting.php?mid=710。
- 國家教育研究院 (2014)。總綱草案說明手冊。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-5623,c1174-1.php>。
- 國家教育研究院 (2015)。十二年國教領綱研修工作手冊。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/14/pta_13221_4526257_33225.pdf
- 歐用生 (2010)。建構「三峽」課程發展機制。課程研究，5:2，27-45。

課程評鑑做什麼？如何回饋？—— 從政策轉譯談我們的觀察

國立臺灣師範大學教育學系暨課程與教學研究所教授	卯靜儒
國立臺灣師範大學教育學系助理教授	林君憶
國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所副教授	鄭淑惠
國立臺灣師範大學課程與教學研究所研究生	李姍靜

壹、前言

政策落實 (policy enactment) 是一個動態，且非線性的過程 (Ball, 1994, 1997)。新課綱政策的落實需經課綱推動者對政策文本¹的詮釋、與教育各層級行動者的轉譯 (translation) 過程²。學校需重組原有行政資源、物質材料 (如教材、教室空間、教學設備) 與師資人力等，並結合政策擴散的價值以形成具影響力的論述 (Ball, Maguire & Braun, 2011)，才能達落實之效。因此，學校人員也常被認為是政策實施的主要解碼者 (decipher)。

課綱政策推動下被認為最後階段任務的課程評鑑，其是否能成為學校課程發展的回饋機制，則是新課綱政策是否能落實的關鍵指標之一。本文將從政策落實的角度，討論筆者們過去與地方政府教育局及學校協作課程評鑑的實務。從「摸石過河」的經驗中，反思各層級未來需要的行動轉譯、重組資源與政策論述的重點。

¹ 政策文本如總綱、領綱、相關實施辦法等文件。

² 轉譯 (translation) 概念來自行動者網絡理論 (Actor-network theory)，教育政策在施展過程中，每個網絡中不同位置的行動者 (actor) 因為所在脈絡與歷史經驗不同，而會呈現出複雜的政策解讀與行動的多元與差異 (Ball, Maguire, & Braun, 2011; Callon, 1986)。

貳、課程評鑑—政策文本的解碼

本節我們首先以總綱及相關課程評鑑參考原則與實施要點等文件，分別從學校本位（以下簡稱校本）精神、三級分層負責與回饋精神三部分，進行說明。

一、校本課程評鑑精神

十二年國教總綱實施要點指出課程評鑑「以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新」（教育部，2014：32），並且賦予學校課程發展委員會權責來進行課程評鑑，期待「透過學校課程發展委員會的組織與運作，持續精進國民教育及學校本位課程發展」（教育部，2014：31），可見課程評鑑具有校本的精神³。

教育部頒布〈高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則〉、〈高級中等學校課程評鑑實施要點〉與〈國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則〉，提供各主管機關與學校落實課程評鑑時的法令依據。在〈高級中等學校課程評鑑實施要點〉與〈國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則〉中，皆以學校做為單位指出課程評鑑內容，包含課程規劃、教學實施與學生學習，後者則包含課程設計、課程實施與課程效果；同時也指出學校課程發展委員會負責相關規劃工作，需考量人力、時程、分工以及評鑑結果的使用（教育部，2018，2019b）。在〈高級中等學校課程評鑑實施要點〉中，更明訂「學校應依課程自我評鑑過程及結果，辦理下列事項：（一）修正學校課程計畫。（二）改善學校課程實施條件及整體教學環境。（三）安排增廣、補強教學或學生學習輔導。（四）激勵教師進行課程及教學創新。

³ 詳細論述，可參酌國教院發行於2014年的「十二年國民基本教育課程發展建議書」。

（五）調整教材教法、回饋教師專業成長規劃。（六）增進教師對課程品質之重視。（七）提升家長及學生對課程發展之參與及理解」。顯然，政策決定者希望藉由課程評鑑，而能改善整體學校發展，政策的期望很高（教育部，2019b：1）。

然而，從 Tyler (1949, 1981) 的課程發展與評鑑的學理基礎來看，學校的課程發展需要課程評鑑的回饋以不斷精進課程。若新課綱的落實能讓每間學校運用課程評鑑以精進課程發展，在這樣評鑑與發展一體兩面的不斷循環中，的確能實質地提升每間學校在課程發展上的潛能。

二、校本、地方與中央三級的課程評鑑角色

除了以校為本是進行課程評鑑的重要概念與精神外，〈高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則〉中第三項至第五項，分別指出中央、地方及學校三者課程評鑑政策下所扮演的角色與任務，分述如下（教育部，2019a）。

首先，中央扮演「推動與支持角色」，其任務是「整合或建置中央與地方各類課程、教學與學生學習成就等相關資料庫」、「提供各該主管機關及學校課程推動與實施成效相關資訊，協助直轄市、縣（市）政府建立課程評鑑機制」並「分析課程評鑑結果，作為課綱研修及課程改進之參考」。其次，地方則為「引導與協助學校的角色」，任務包含「整合課程相關評鑑及訪視，訂定學校課程評鑑之實施方式、內容及期程」、「適時提供學校課程評鑑支援，以引導學校進行課程評鑑」。而學校作為「實施角色」，負責「依據該主管機關所定學校課程評鑑之實施方式、內容及期程，實施課程評鑑」（教育部，2019a：1）。此政策文本所敘述的三級角色任務，在邏輯上井然有層次，但若要確切實施，對於所謂「相關資料庫」、「建立課程評鑑機制」、如何引導「學校進行課程評鑑」、學校如何實施「校內課程自

我評鑑」等，更具體的說明、規劃、步驟、程序、與工具等似乎還不足。此議題我們後面也會進一步闡述。

三、回饋與改進精神

課程評鑑政策的落實，除了需要各主管機關評估推動相關措施的成效，其在總綱中重要目的還包含「各該主管機關運用所屬學校及各該主管機關課程評鑑過程與成果資訊，回饋課程綱要之研修，並且作為課程改進之參考」（教育部，2014：32）。也就是說，政策中以校本出發進行的課程評鑑，其相關資料與成果最終需回到中央層級作為課綱研修的參考依據。因此教育部〈高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則〉中指出，有關回饋課綱研修，需要教育部「分析課程評鑑結果，作為課綱研修⁴及課程改進之參考」；各該主管機關「分析課程評鑑結果，作為課程政策規劃及整體教學環境改善之重要依據」；學校則「運用或分析該主管機關所提供之課程教學成效相關資訊，進行校內課程自我評鑑」並「運用課程評鑑結果，作為改進第二款課程評鑑內容及修訂學校課程計畫之重要依據」（教育部，2019a：1）。而在〈國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則〉特別點出評鑑重點在於強調「課程發展品質原則」，也就是課程評鑑最終目的，還是要能促進課程的發展與品質（教育部，2018：3-5）。

由於擔心學校誤讀課程評鑑是具強制性與稽核功能的評鑑，教育部（2020）特別指示，課程評鑑的推動三原則：「第一，不增加學校負擔，強調課程評鑑不宜落入校務評鑑的窠臼，也不應與行政減量背道而馳，同時應避免文件資料產製及堆疊；第二，建立並運用客觀資

⁴ 其實我們團隊對於課程評鑑結果，即能做課綱研修此一論述，有所保留。目前校本課程評鑑精神實施下的課程評鑑結果，其目的是要能幫助學校提升課程發展品質與關注學生學習，而課綱研修，做為政策評估與成效等，仍需要其他更多元的評鑑資料才足夠討論課綱研修的議題。所以，我們建議目前有哪些資料庫，各有什麼功能，皆須盤整與檢視，可以如何使用分析，給誰使用，可以達到什麼目的等，皆須進一步釐清。

料，指出課程評鑑無須讓學校無限度堆疊資料且應善用資料庫平臺；第三，學校依需求漸進推動，主要由學校視需求漸進式推動，在發展課程評鑑工具時，注意簡化評鑑向度與辨識關鍵指標，並運用結果提升課程教學之品質及學生學習成效」（教育部，2020）。

由上述分析，我們似乎可以進一步思考，課程評鑑結果若要能回饋課綱研修，從政策的目的到學校實務，由上而下，又不要造成學校負擔，在落實時需要怎樣的回饋機制？中央能提供哪些資料庫可資運用？另一方面，從學校校本出發，由下到上，學校如何運用中央提供的資料庫？如何結合學校現場既有資料（如課程實施的觀議課結果），讓課程評鑑的落實，不但減少額外的負擔，更是重要且有意義，能促進課程品質與掌握學生學習成效，則中央與學校之間回饋的路徑，需要更清楚地被指認出來，以供學校參考。

以下筆者們根據過去與縣市合作經驗，進一步入校陪伴學校的過程，將分別從縣市、學校與中央，說明在政策解碼後，課程評鑑的行動轉譯如何展開。

參、縣市如何協助學校推動課程評鑑？

由於從中央層級發佈的總綱以及課程評鑑參考原則與實施辦法，對於學校實施仍有難度。雖然學校現場學會很多因應的方式，若沒有地方政府提供學校更具體的一套機制、策略、方法與工具等，政策的落實，以及評鑑回饋的意義化，恐仍會停留在論述語言之中，難以操作執行，而無法產生預期的效果。因此課程評鑑的政策文本如何不成為紙上談兵，而能真正在學校動起來，以協助學校課程發展並達到回饋課綱研修的目的，我們需要地方政府作為協助角色，在推動時幫忙搭建鷹架。

以下從我們與雙北市政府教育局合作的經驗，分享我們如何從發

展工具、指標建立、組織重組與政策重新論述，構成一個課程評鑑落實的轉譯歷程。

筆者們於 107 年受到臺北市政府教育局邀請，一起合作發展了臺北市普通型高中課程評鑑工具⁵。受到社會設計概念的啟發（Brown & Katz, 2009），筆者們與學校人員協力發展課程評鑑工具的過程裡，特意邀請學校現場的校長、主任、教師們，與我們對話來參與評鑑工具的設計修訂，不只是回應政策所需，也藉由討論與解決問題的過程，獲得專業知識與成長，更讓課程評鑑工具成為各方意見交流後集體共創的成果。然而光有課程評鑑工具不等於是課程評鑑的全部，課程評鑑工具也不是發函至學校後就完成，課程評鑑工具的設計理念旨在鼓勵學校藉由內部課程對話，瞭解課程設計與實施的情形，擬定具發展性的指標，以引導學校課程發展，詳細請參閱，卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶（2020）。

因此在課程評鑑工具設計上，重要的設計原則包含「簡化評鑑向度」並「找出有效關鍵指標」。筆者們協助縣市以地方政府教育局作為課程評鑑實施的協作角色，幫學校搭建一個評鑑工具的模版，找出重要的評鑑向度，包含：（一）課程與總綱及學校願景關聯；（二）課程發展組織與運作機制；（三）適性課程實施內涵；（四）系統課程評鑑與回饋，以及發展各向度下關鍵且具體的指標，以作為政策引導與實作建議的功能。

基於校本的精神，保留空間讓學校根據各校特色發展出符合學校脈絡的評鑑工具，因此「校本檢視重點」留給學校內部共同研議。學校可以根據內部行政與課程實施的需求進行修改與增刪；而「校本發展程度」這一欄則需要校內充分討論，按照自身發展目標與進程規劃來訂定、調整與勾選。以此來引導學校利用課程評鑑的指標、校本檢

⁵ 課程評鑑工具包含「臺北市普通型高級中學學校總體課程評鑑表」與「臺北市普通型高級中學學校單一課程評鑑表」。其中單一課程評鑑表可運用於學校開設的各門校訂必修課程及多元選修課程之評鑑。

視重點與發展程度，促進課程領導，與校內更多專業意見的討論與對話，並且降低多數人對課程評鑑的誤解，以為課程評鑑是行政的業績與工作，或認為教師的教學與設計的課程是被評核的對象。我們的設計則是基於學校為本位的自我增能精神。

奠基於臺北市高中課程評鑑工具發展基礎，108年筆者們與新北市更進一步在開發工具與使用工具的過程中，發現如何協助學校思考證據的重要性，是下一步的工作重點。我們通常會請學校思考，有哪些資料可以成為課程評鑑的證據？資料如何分析？學校有哪些現有資料可用，或有哪些需要進一步蒐集的證據？

我們認為證據的來源需結合校內與課程相關之既有工作，在不增加負擔又有意義的原則下，陪伴學校發展校內的課程評鑑機制，避免學校的課程評鑑流於評鑑檢核項目的勾稽。例如，學校各層級的會議，不論是各科教學研究會、領域會議，或是課程核心小組等的討論，以及課程發展委員會（以下簡稱課發會）校層級的決議，都是學校既有的工作事項且會留下開會紀錄，這些就可以邀請學校進一步思考，如何善用、整理並分析校內課程發展組織的對話討論資料，以作為回饋課程的參考依據。譬如會議紀錄表格如何設計，以強調課程發展重點，連結有意義的課程評鑑所需資訊。其次，證據來源除了會議紀錄之外，也可包含教師自評紀錄、公開觀議課紀錄、學生學習回饋、課程實作成果等資料，而學校在使用相關表件時，這些評鑑工具的設計與內容，如何對準總體／單一課程評鑑表的指標／檢視重點，讓蒐集回來的資料是有效、對課程有幫助的，能提供學校在討論課程時有多元的證據來源，以釐清課程實施的情形並發揮實質回饋功能。也因為這樣，我們常強調證據與蒐集證據的工具要一併思考。

筆者們入校陪伴學校，協助學校了解課程評鑑的目的、評鑑指標的功能，並協助學校發展可操作的流程、機制以及實施辦法，讓課程評鑑的落實更接地氣、具可行性。因此在與新北市政府教育局合作過程中，我們協助模擬、討論，進而規劃〈新北市高級中學 108 學年度

課程自我評鑑計畫〉，目的是讓學校在落實課程評鑑時，有具體的實施辦法可操作。此計畫將課程評鑑的目的定調在「引導學校精進課程發展、協助教師提升教學效能與改善學生學習」，並列出課程評鑑期程與工作項目，提供學校參考如何讓課程評鑑能結合既有的學校行事曆，各校也可依照實際執行情況自行調整。這些原則都是基於校本的精神，融入行事曆，但重組行政資源與架構，並回應提升課程品質原則的政策論述。

新北市的課程評鑑計畫書所揭櫫的評鑑內容是搭配二個評鑑工具——「新北市普通型高級中學學校總體課程評鑑表」、「新北市普通型高級中學學校單一類型課程評鑑表」之向度與指標，其評鑑重點是：

- (一) 由課程與總綱及學校願景關聯，檢視總體課程與單一類型課程，課程發展計畫符合總綱精神，課程發展計畫與學校願景具關連性。
- (二) 從總體課程評鑑之課程發展組織與運作機制，檢視是否成立或健全課程發展組織；各課程發展組織之間、課程發展組織和行政單位之間，其運作機制及互動協調能發揮實質功效，以及是否完整記錄各層級課程發展組織之運作情形，以供後續改進參考。
- (三) 藉由總體課程與單一類型課程的適性課程實施內涵，檢視課程目標與各課程規劃之目標及學習內容、學習活動、評量安排等，是否具邏輯一貫性；課程內容與教學模式，能以學生為主體，符合學生多元學習需求與適性發展，以及建立教材資源共享與永續的概念。
- (四) 從總體課程與單一類型課程的系統課程評鑑與回饋，檢視是否能建立課程發展回饋機制，管理多元的課程評鑑結果，並善用評鑑結果增進學習成效。

此計畫書關鍵之處在於，它能使評鑑表的向度及指標所要傳達的重要概念、精神與計畫書的評鑑重點一致（align），讓學校在落實時，從課程評鑑的理念目的、計畫辦法、工具使用上，邏輯一致且緊密扣合的，再加上證據的蒐集對準評鑑重點，做關鍵且有意義的事又不增加額外的負擔，讓學校可以透過課程評鑑來確保課程品質與課程永續發展。此外，縣市政府教育局（處）可協助學校討論如何幫助教師釐清課程基本且重要的概念，聚焦處理有關課程的實質問題，而不會停留在「填表以交作業或證明有做」等過去對評鑑的印象。

肆、學校可以怎麼做課程評鑑？

學校為課程評鑑實施的主體，在筆者們與國中端的互動中，許多國中小有自己校內發展的課程評鑑流程與工具⁶，他們的經驗是，現場教育人員都理解課程評鑑的指標很重要，但就校本精神而言，哪些才是學校最需要的？如何透過關鍵指標幫助學校課程發展？如：願景與目標的校準、組織間的溝通協調、課程如何深化學生學習、資料分析後的結果運用？這些都不是為了證明（to prove）學校做了多少事情，而是為促進學校課程品質的實質問題，這就是改進（to improve）的課程評鑑概念。

現場的經驗告訴我們，國中小與高中課程評鑑並不是在真空狀態下進行，政策的落實需考慮到學校過去的經驗。除了幫助學校從根本上釐清課程評鑑的概念以及課程評鑑是對學校有用且又意義的，我們也注意到，學校經過內部組織、資源重組，才有機會創造校內專業對話的平臺，更深入引導組織內部，從校長、課發會成員、主任、組長、領域召集人、各科召集人、個別教師等，不同位置的人員，都可以透過課程評鑑去討論課程品質與永續發展的實質問題，如此才不會讓課

⁶ 教育部 97 年公布 90 年實施的九年一貫課程綱要中，便對於課程評鑑有所規定，因此對國中小學校現場而言，課程評鑑並不陌生。

程評鑑，空有好理念卻無法落實。

課綱賦予學校課發會權責來進行課程評鑑。就政策面來看，強調學校本位課程發展，學校的課發會，自然是課程發展組織中重要的決策單位，此具政策一致性。然而，實際面來說，許多實務工作者，對於賦予課發會此任務多不抱以厚望。其實，在校本層次的課程評鑑其涉入的組織與人員，除課發會外，也可重組人員，如課發會下設小組，或原來負責課程發展任務的課程核心小組等。而重視校本精神的課程評鑑，則各領域教學研究會與個別教師，也需理解提升領域課程品質與幫助課程發展，是課程評鑑的目的，此有賴更多課程發展的參與共學及權力分享。

課程評鑑表從局端發展的模版到進入學校，仍須經過課程核心小組或其他課程組織地討論與修改，再於課發會決議通過。筆者們在入校陪伴時，也發現目前部分學校進行課程評鑑，皆是以教師自評為主，我們在入校陪伴時，也觀察到有些教師會困惑，表格填寫是做完一件事，但實際上仍不清楚填表的意義為何？教師們困惑填表如何能促進課程品質？有些學校的教師，會認為若有外部專家或校內人員協助釐清，促成課程專業對話，效果才能達到。對於如何把教師個別課程的自評，扣連回學校總體課程架構、釐清課程實施問題，與品質的討論，似乎仍有需加強的地方。

因此，學校現場對於課程評鑑的實施，需有更多對話，以形成共識。也需要更多專業的協助，例如帶領教師討論「素養導向課程設計指標為何」會比規範素養導向課程設計更為重要；或是讓教師們透過評鑑指標的引導，看到課程與總綱、學校願景的關係；重視課程、教學與評量的內在邏輯一貫性等。藉此，讓教師更瞭解課程評鑑在促進課程品質與永續發展的重要性與意義。

以下是我們覺得學校進行課程評鑑時，需要特別在全校總體課程評鑑的落實上，強調的三個重點：

一、理解多元課程之間的連結，重視校本願景及課程目標關係的一致性

學校開課不是一個教師的課而已，從個別課程的發展與設計，到跨領域間的橫向統整與各年級間的縱向銜接，最終要回到總體課程，也就是課跟課之間的關聯，願景目標、課程和學生學習的扣合，如何深化學生的學習甚至銜接未來生涯進路。進到課發會的個別課程評鑑資訊，應該要更聚焦個別課程之間的關聯度，包含實際上學校的課程都提供了學生什麼樣的學習機會，有沒有重複學習的問題？課程安排是否幫助我們達到目標？這需要大家一起以學生學習中心做為思考盤整學校總體課程，使得課程地圖的呈現是一動態的課程專業對話的結果。

二、檢視課程邏輯一致性，以凸顯素養、扣合校本願景與目標

校本願景與目標，是結合好幾個課程小目標來達成的。換言之，每一門課的課程目標、學習內容、學習活動（表現）、評量安排等，都要能呼應校本願景與目標，清楚且具邏輯一致性的幫助學生培養素養，讓各課程都對學生學習有意義。同時透過課程評鑑，教師有機會重新檢視並調整課程，下一次課程就會更清晰，而當仔細的檢視實踐時，在課發會就有機會可以看到全校總體課程在素養、校本願景與目標之間的扣合度，藉此大家能一起思考課程品質的改進與永續發展。

三、發展回饋機制與蒐集證據

對學校現場而言，教師規劃與實施課程時會創造許多資料，例如課程大綱、學生學習觀察紀錄、教室日誌、教師教學省思札記、公開觀議課紀錄、學習評量結果及 / 或課程意見調查等。上述資料可以提供教師課程調整及精進的省思參考，也可以成為教師同儕對話的來源之一，如能進一步加以彙整，還能提供課發會了解校本課程的整體規

劃、實施及成效。課程發展回饋機制可優先結合學校現有資料，讓課程評鑑朝向與學校日常的省思及對話相結合，而非只是書面資料的填報與彙整。除了校內資料的蒐集外，還可思考國家層級資料庫所蒐集的資料對學校現場改進課程的適用性，以擴大客觀可用的資料來源，並增加分析的深度與廣度。

在政策文本中，課程評鑑的目的、過程及結果運用，都是為學生學習提升、為教師專業成長與學校卓越發展。要達到上述目標，最關鍵的即是透過課程評鑑確保學校課程的品質及永續發展，需將評鑑的焦點置於「品質」與「永續」。一個有品質的課程，學生都會有感受，也會對學生學習產生影響。

伍、中央該扮演什麼角色？

教育部曾提出三項課程評鑑實施的原則：不增加學校負擔、建立並運用客觀資料、學校依需求漸進推動。但只要不增加負擔就好嗎？「學校在面對評鑑的時候，很怕又變成只是書面工作而已。目前高中現場這塊實在太弱，無法起到回饋的作用。目前最欠缺的，是質的確定，……而不只用書面檢核的機制」（B02，1081213）；其次是客觀資料如何建立與運用？「臺灣已有太多的資料庫與系統，……相關資料庫的人都要過來，相關的法制人員也應與會，討論資料可以做如何的運用，縣市政府的資料庫亦應一起盤整」（D04，1081222）；而依學校需求漸進推動，學校的需求又是什麼？中央如何協助漸進推動？這些都是需要先釐清的問題。

一、中央提供實施的鷹架與引導

學校需更清楚校本課程評鑑的機制為何，才有政策落實的可能，因此，教育部應協助學校看到課程評鑑的回饋是為永續的課程發展與

品質的提升。首先，理解課程評鑑目標、為何而做的意義、釐清課綱、學校願景與課程目標的關係，概念釐清後才能帶領學校以校為本做政策的轉譯。其次，政策文本揭示學校應「蒐集、運用或分析」課程評鑑相關資料，然而在學校現場落實的問題是「需要蒐集哪些資料？」、「如何運用與分析？」、「評鑑結果要拿來做什麼？」、「如何讓評鑑結果產生實質的回饋效果？」是對學校現場及國家政策有所助益的。

這些資料的蒐集與運用，從課室、學校各課程發展組織（領域或學科教學研究會、共備社群、課程核心小組、課發會等）、縣市政府教育局（處）乃至於教育部，我們需要怎樣的回饋與機制建立，才能幫助落實課程評鑑，以幫助學校課綱實施與課程發展的目標？對於課程評鑑，中央除頒布實施辦法外，雖然提出減輕負擔的指導原則，可以同理學校現場的需求，但對學校而言，他們更需要具體的支持。以過去二年接觸學校的經驗而言，我們認為如何讓課程評鑑回到課程發展，讓評鑑的回饋是對學校有意義的，這才是重點。教育部可以提供更步驟性的引導，搭建實施的鷹架，如聯繫縣市政府教育局（處），組成課程評鑑聯盟或在既有架構下，強調課程評鑑重點，形成支持網絡、提供專業諮詢與輔導等，都是可以支持學校的作法。

二、中央需盤整資料庫，釐清用途，以連結學校課程與學生學習效果的關聯

課程品質跟學力提升，要看學校三年的課程如何創造學生總體學習經驗與成就。「資料做為回饋教學現場學校或者大的教育政策改進是非常重要的回饋機制，希望能把很多現有資料庫、學習歷程檔案資料等教育部一大堆東西能夠釐清，看能不能相互做連結，連結以後做課程政策評鑑，也可以幫助地方或學校層級做自己需要的課程評鑑」（C08, 1081221）。因此大型資料庫如何看？如何使用？這還需要更多政策的轉譯，政策端要有人做這方面功課。

以下是筆者們初步從學校端揣摩，思考如何運用資料庫，以幫助做為瞭解課程實施效果與課程評鑑資料證據的關連。我們提議的是還有哪些政策轉譯的不足，需提前處理的？

- (一) 目前高中階段，有高級中等學校課程計畫平臺，而各縣市國中小也有課程計畫備查資源網。我們是否能從課程計畫資料知道全國高國中小都開哪些課？但只看課名，仍只是表面，這些課與學生學習相對應的關聯為何？可能是未來在資料庫修改建置與整理分析時需要掌握的重點。特別是以高中為例，可與臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫交叉檢視學生修課的學習概況，以避免流於課數、課名與課程類型的查核，而忽略課程設計與發展需要知道學生學習概況與品質⁷的不斷動態調整。
- (二) 以高中為例，學生學習歷程檔案中央資料庫，記錄了學生在高中階段時的學習表現，學生修習各類課程所產生的學習成果及多元表現，是學生學習表現的真實展現，這些可成為學生學習的證據來源之一，同時也是對學校課程實施成果有很好的說明。只是如何分析與使用，給誰使用，權限何在，也是政策端需要提前轉譯處理的。
- (三) 臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫中，問卷大綱包含學生學習、班級、學校、對教育政策看法等。其中以 107 年高二問卷為例，第二部分學生學習，第 14 頁中的 11 題：「由一年級到二上，學校課程或活動是否有下列要求？」所列舉選項與新課綱精神有關，例如：「動手實作、設計或創作」、「應用學習內容，分析或解決生活中、社會上實際問題」或「透過團隊合作，完成學習」，這些都可以看到學校課程是如何創造或提供學生怎樣的學習機會，以增進學生的表現。

⁷ 國教院目前有做這方面課程資料庫的專案研究—「後期中等教育階段課綱實施調查」。

落實到校本，部分有關學生學習的相關資料雖可提供學校參考，但若能有進一步說明，則能引導學校更有方向感地執行他們的校本課程評鑑。

三、中央需更重視校長課程領導素養的培力

課程評鑑不是指標研發，表格公布給學校，學校再要求老師填寫表格就結束。當大家都認同評鑑是為了回饋，而機制如何建立，評鑑如何實施，需要有理念有能力的領導人，因此課程領導人在校本的課程評鑑中是重要的政策落實角色之一。當然，課程領導人不會只有校長，但鑑於從單一課程評鑑的教師自評，到全校性的總體課程評鑑之帶領，此關鍵角色，校長無法迴避，而且更顯重要，故「校長課程領導的增能很重要。……各縣市有計畫的辦理，然後建立專業支持系統，提供外部專家進來輔助，做支援協助」（B06, 1081213），我們認為中央的政策領導，除一方面呼籲不增加學校負擔外，重點仍在領導人概念的釐清，避免過於焦慮，而無法掌握方向，要求學校人員不是無作為，就是做多而無效。因此，校長領導人在課程評鑑的專業成長上，是教育部須加以留意的。

從領導的位置，建立校本課程評鑑機制，除了如上述要釐清課程評鑑理念、學校願景與課程目標的關係等概念，以下幾個關鍵問題（Preedy, 2001），不知校長們是否想過：

- （一）課程評鑑的目的和重點是什麼？
- （二）哪些指標可作為判斷依據？
- （三）哪些證據應被蒐集，使用何種蒐集方法？
- （四）可諮詢哪些利害關係人？
- （五）誰需要對所做的課程評鑑與判斷負責？

(六) 哪些時程表、資源將被分配？

(七) 課程評鑑後，將會採取哪些行動？

在進行校本課程評鑑時，會涉及校內組織之間的連結與運作以及相關人力資源、時間分配等具利害關係的問題，因此課程領導者需有如下的覺知與高度（Middlewood, 2001）：

- (一) 課程領導人不只是行政領導，要有綜觀整體課程的視野。
- (二) 協助學校發展適切的文化，是能夠促進討論課程品質發展的對話文化。
- (三) 確認教與學中有一致性高標準的績效責任，不只是回饋而是如何簡化並找到關鍵證據？如何分析解釋又不造成負擔？因此領導人的角色就很重要。
- (四) 故而領導人本身需要成為學生及教師的楷模。

以上都是指明課程領導人需要瞭解課程評鑑的精神，其本身的素養會影響課程評鑑是否能達到回饋的功能與期望的目的。

陸、展望未來：我們還可以做什麼？不做什麼？

綜合上述，課程評鑑的實施需更清楚校本課程評鑑的機制，才有政策落實的可能。以下三點是筆者們認為還需要更多的釐清與著力合作之處。

一、中央、地方與學校三者角色與任務需再釐清

中央雖扮演課程評鑑推動的角色，但目前課程評鑑的機制還是很模糊，回饋機制中資料庫的整合與運用，也需要中央更清楚縝密的規劃，以及有待進一步思考課程評鑑的重點和資料蒐集，哪些才是關鍵

且有意義的，以實質回饋學校課程發展，以及課綱研修，最終能確保課程（政策）的品質與永續發展。地方在協助上，作為中央和學校之間的橋樑，如何轉譯中央的政策？如何理解現場的需求與挑戰？佈達政策的要求之外，還能提供實質幫助。如北市政府教育局協助學校發展課程評鑑工具，如新北市政府教育局，協助學校擬定課程評鑑實施計畫。而學校在進行課程評鑑時，透過課程評鑑實施，能理解課程的概念、促成學校內部課程專業對話，以及學習分析與運用課程評鑑資料，以回饋學校課程發展等，皆是幫助學校與教師增能，以發揮校本課程評鑑精神。唯有如此，才不會讓學校變成分工走完評鑑流程的形式主義。

若要促進課程評鑑回饋課綱研修的目的，如果是以校本的概念出發，學校的課程要以學生需求、學校理念等為核心，透過課程支持學生的學習。那麼校本課程評鑑的結果，則需要縣市、中央從理解與溝通這個方向來進行，並提供支持與協助。而縣市彙整再分析各校回來的資料時，也需要理解各校之間的需求與差異，透過評鑑結果看到學校實際需要協助之處，並藉此將學校真實的需求與建議，回饋至中央層級了解學校現況，而課綱研修所需資料，可能還需要更細緻與多元地規劃，盤整資料庫，了解資料庫有什麼、缺什麼，如何優化，可能也是教育部層級可做的協調工作。

二、學校課發會角色與任務需再討論

學校課發會作為課程評鑑的主責單位，顯示「課綱很重視課發會，各校課發會能否良善運作是重要關鍵」（D02, 1081222）。「但學校教師很害怕擔任課發會委員，因為課程評鑑是課發會的責任。在課程教學還不穩定地狀態下，還要做課程評鑑，是否能用一種比較柔軟的態度，而不是用評鑑這麼硬的方式進行，課發會與學校現場現在還沒有這個能力」（D02, 1081222）。由於課發會組織龐大，過去課發會的功能主要在於決議，但此次課綱賦予課發會權責進行課程評

鑑，如何讓課發會能藉由課程評鑑促進課程專業對話，而不是舉手表決？發展優質且對本校學生整體學習有幫助的校本課程，而不是開課數目的計算？同時也討論如何運用課程評鑑結果以支持教師的課程，而不是評鑑個別教師教學？又課發會需要怎樣的資料，來協助學校處理課程發展上一些校級的共通性問題？以及什麼樣的工具證據與什麼樣的思考面向可以幫助學校提高課程品質以深化學生學習？這些問題若能在課發會中發酵引起討論，是促使課發會發揮課程評鑑領導角色的觀察指標。

三、課程評鑑相關資料庫的釐清

中央是有學生學習資料，如果以校本的概念，學校的課程要以學生需求、學校理念等為核心，課程支持學生的學習。那麼校本課程評鑑的結果，縣市、中央要從理解與溝通這個方向來進行，並提供支持與協助。例如，有可能課程無法協助提升學生所需要的基礎知能或素養的學習。資料庫的使用若要落實到校本，部分有關學生學習的相關資料雖可提供學校參考，但若能有進一步說明，則能引導學校更有方向感地執行他們的校本課程評鑑。至於中央層級課程政策的評估，進一步如何運用資料庫與學生學習及升學輔導資料作分析，如何使用結果以作為課綱研修參考依據，需更多具體說明，目前這部分的政策轉譯路徑是很模糊的。老實講，資料庫可以知道學校課程實施概況，但對於課綱政策本身，也就是課綱內涵的研修，還需要其他資料的回饋，才能進行國家課綱政策的評鑑，提供課綱研修依據。也就是說，在政策文本上，說是要藉由課程評鑑以做課綱研修，但從資料回饋到課綱研修，從中央高度的資料庫捕捉學校現場概況，到現場課室裡教與學實質的回饋資料，及其他可資運用的資料還有哪些？則仍有待進一步探詢。

柒、結語

課程評鑑政策的精神在於提升課程品質，並協助學校課程發展與永續。校本的概念若要能落實到學校課室中，需要透過政策文本的解碼與詮釋，了解課程評鑑的目的與方向，再經中央、地方、學校各層級的轉譯，來幫助學校課程評鑑搭建鷹架，提供縣市與學校能連結其情境與文化更具體的一套機制、策略、方法與工具等。若只做政策宣導，對於學校的實施幫助不大。其次是另一目的回饋課綱研修，使用大型資料庫，不只是減量、不增加負擔就好，要想像資料會是什麼？如何操作？大型資料庫怎麼看？扮演什麼角色與功能？給誰使用？目的是什麼？這些都有待被釐清。簡言之，評鑑指標需要關鍵且有意義。

課程評鑑政策與回饋機制的落實，未來需要中長期的規劃與支持系統的建立，思考我們需要怎樣的資料與回饋機制，製作手冊引導校本課程評鑑的進行，以及培訓具高度視野且課程概念清晰的課程領導人。目前雖然不造成負擔、依學校需求推動課程評鑑，但如何讓課程評鑑對學校課程實施與發展有意義，得以藉由課程評鑑的回饋機制，提升學校的課程品質，增能教師課程發展，最終培養學校成為能使用回饋資料以診斷與精進自己的學習型學校，如此，課程評鑑只是手段而不是目的。關於課程評鑑，我們需要透過政策轉譯，讓學校行動者體認到課程評鑑作為提升「品質」與「永續」的價值，真實且真誠的透過課程評鑑促進課程品質與永續發展以提升學生學習，最終，使得學校成為專業的學習型學校。

本篇完稿時間為 109 年 8 月。

參考文獻

- 卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶（2020）。我們需要怎樣的課程評鑑？*台灣教育雙月刊*，722，47-57。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2018）。國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則。臺北市：作者。
- 教育部（2019a）。高級中等學校課程評鑑機制辦理參考原則。臺北市：作者。
- 教育部（2019b）。高級中等學校課程評鑑實施要點。臺北市：作者。
- 教育部（2020）。教育部推動高級中等學校課程評鑑機制簡報。臺北市：作者。
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Education Research Journal*, 23 (3), 257-274
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York, NY: Routledge.
- Brown, T., & Katz, B. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York, NY: Harper Business.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of Saint Brieuc

- Bay. In J. Law (Eds.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge* (pp. 196-233). London: Routledge and Kegan Paul.
- Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum: Setting the vision. In D. Middlewood & N. Burtonn (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 110-113). London UK: London: Paul Chapman / Sage.
- Preedy, M. (2001). Curriculum evaluation: Measuring what we value. In D. Middlewood & N. Burtonn (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 96). London UK: London: Paul Chapman / Sage.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1981). Specific approaches to curriculum development. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction* (pp.17-30). California, CA: McCutchan.

第三篇

課程領導與資源整合



從地方政府的視角看課程領導

苗栗縣政府教育處督學 邱華斐

苗栗縣烏眉國民中學校長 林孟君

壹、現況及背景分析

自 88 年頒布地方制度法後，地方教育的主導權回到縣市政府，讓縣市端擁有教育政策、人事與經費的決定權，以利推動各級學校教育及社會教育。

在現今「政績看得見」的社會背景下，各縣市首長基於任期績效的壓力，影響教育決策方向。加上「六都」的形成，都會區提供更多的工作機會與社會福利，交通便利產生磁吸效應，更加速了六都以外的其他縣市人口大量外移，造成縣市與離島小校小班規模數愈來愈多，拉大了城鄉差距。又各地方教育財政普遍不佳及人事費用排擠等因素，造成可運用的教育經費更加窘迫，城鄉差距愈來愈大。

「地方政府」扮演「中央」與「學校」承上啟下的關鍵因素，從幼稚園到高級中等學校的十二年學制都為其推動範疇，不同的教育階段分別需依據教育部頒布之課程綱要推動學校課程。課程權責可分為中央、地方、學校及教室四個層級（彭富源，2002），其中，地方政府教育領導的權責性，在於建構「中央」與「地方」層級間課程推動與課程領導網絡，擘劃中央—地方—學校總體的課程行政與領導的協作架構，強化中央—地方—學校課程行政與領導網絡的層級內與層級間之連結與協作，是地方教育發展的重要任務。

地方政府在各級課程實施與推動上扮演引領的角色，尤其是縣市層級的課程實施之總體圖像、願景與理念的掌握。若地方政府層級缺乏本身教育的目標與對課程之理念，對新課程推動缺乏完整藍圖與規

劃，與系統性整合與協作機制，將造成中央與學校推動上的落差。

在地方教育課程領導的推動上，誰來領導？領導人的專業性？是本文的第一個關注點，地方政府的課程領導應包含縣市政府課程總體圖像的規劃，推動學校之相關課程政策與實施，領導者提供必要資源與服務，協助教師進行課程規劃、發展、實施與評鑑之作為。其重要性不言而喻，就行政推展的業務性與課程的專業性之間，縣市政府的課程領導的人力專業是本文探究目的之一。

中央為推展課程的改革，推展許多不同的計畫與提供許多資源，這些資源的挹注希望提供學校支持協助課程推動與發展，然而，縣市如何整合中央資源提供學校端更有效的將課程與教學計畫與資源的整合，達成中央—地方—學校的資源到位，是探究目的之二。

地方教育主要的推展學制為國中及國小階段學校，這個階段為學生基礎學習力的奠基階段，但從這幾年的各項媒體報導中，紛紛顯示出對學生基礎學力的擔憂，基礎學習力是地方教育政府的績效成果之一，從現況分析到策略提出是探究目的之三。

新課綱推動是現在進行式，學校位於末端，但卻是成功與否的重要關鍵。縣市政府如何結合目前資源以及機制提供學校落實，讓新課綱的課程改革關鍵得以有效執行是探究目的之四。

制度的建立是科層體制中重要的分工策略，基此，本文從地方政府的課程領導視角，先從「專業面」出發，討論課程領導人的專業性；其次，從「資源面」思考，如何將計畫與資源整合，提供學校更多的資源推動課程永續；學生「學習力」的提升是臺灣未來的競爭力，奠基基礎學習力更是地方課程領導的重要成效；在新課綱正在進行的現在，學校端的課程落實是成功的關鍵因素，縣市政府如何盤點及推動，將是新課綱成功的重要推手。

地方政府教育的業務範疇廣泛，本文從課程領導人的專業、整合

資源、教育基本力及新課綱推動，四個方向進行探究，並從地方政府的視角提出相關建議供各級單位為參考。

貳、縣市政府的課程領導人力專業

良好的課程行政管理體系，在地方層級必須建構於行政與專業上，並依此規劃課程審議、視導與評鑑等組織，方能連貫中央與地方之教育政策。誠如訪談中專家所言一縣市端的教育行政是很核心關鍵，否則中央與學校接不起來。（A01，1081209）

有效的課程推動，扮演承上啟下的關鍵核心為「地方政府教育主管機關」。其中，機關的「課程領導人」更是極重要的推手。地方的教育主管機構，推動組織可區分為行政及專業兩個體系（張素貞等2011），主管業務科負責政策傳達、資源分配及執行成效考核等行政事務，國教輔導團負責課程研發與教師專業發展事務，承襲過去省教育時期的輔導體系，原本輔導團皆隸屬於督學室，其後為了事權統一，部分縣市將輔導團改隸為主管業務科（李文富，2010）。

不論是行政或專業體系，就目前而言地方政府的課程領導者大都為業務科科長或是督導學校發展的督學。就人員的資格來說，各地方政府業務科或督學的先備條件為具備公務人員資格，而不限於教育資歷者；就業務推動現況而言，地方政府對於教育政策的轉化、課程領導整體的規劃與執行或評估，主要在教育局（處）承辦科科長、科員。

具有公務人員資格的業務科科長及承辦人或是督學，其專業素養應足以瞭解學校組織效能，方能審視其教育目標達成程度，又能協助與支持學校完成既定目標，這樣才能連結中央與學校之間的政策脈絡，其專業性不言而喻，專業的人力培養歷程影響，對於教學現場的了解及先備知識的差異性。

地方政府不論是行政或專業的體系，對於課程專業領導力都是一

體兩面，行政的規劃需要專業的訊息提供，課程專業領導也需要有行政執行，專業的人員是整合計畫推展課程永續與資源整合規劃的重要關鍵，因此本文從人力的定位以及專業能力兩個面向討論，如何提升課程領導的專業能力。

一、課程領導人力的定位：誰是地方政府的專業領導人力？

課程專業領導人力主導縣市教育課程方向，從行政推動以及對學校的督導角色而言，大部分的課程領導者是業務科科長以及督學，兩者具有實質性的推動以及學校的督導關係，都是直接相關的課程領導者。此外，許多縣市成立教師研習中心或是由輔導團進行專業課程推動，在教育部長年推動精進計畫下，地方輔導團機制亦是另一類型的專業領導，但大部分縣市輔導團隸屬業務科或督學業務，因此，從業務推動的行政體系中來看，整體課程領導力的主導還是在業務科與督學兩者。

從政策的整合性的優點來說，課程專業領導人力的角色應自地方政府教育行政領導體系，將政策整體進行縣市層級的方向與推動的地圖，再分由課程督學進行輔導團或相關計畫的連結與整合性的推動，課程推動才會有連貫一致整體性的整合，最好由具有課程教學背景的教育行政人員，來擔任課程教學的推動者，促使地方課程推動機制具穩定及永續性。

由於教育行政人員人力不足，加上教育事務太忙導致行政人員沒有時間出來研習，且有意願承接十二年國教意願的人很少。所以，目前地方政府的課程發展與推動多是調用候用校長擔任，其還需要協助地方輔導團、前導及核心學校等夥伴的業務，壓力很大，而同樣是候用校長（課程督學），若在其他各科室工作內容不同責任與壓力也不同，加上無主管加給，所以更換頻繁，如果地方政府沒有課程領導者或政策發展規劃者，那各校只好各自發揮或將課綱推動發包給一些學

校來處理，縣市在整體推動的內容差異上就會有很大的落差。

就誠如專家座談會中，與會的專家所述：

重新思考課程督學的定位：部分專家學者認為應取消課程督學或重新檢視定位，建議回到教育行政體系執行課程教學的推動和落實。部分縣市能聘任具課程教學背景的行政人員，由他們擔綱使縣市課推機制具穩定及永續性，讓課程督學成為專業人員的角色，從旁協助課程推動，而非由他來擔任主要推動者，而目前仍有不少縣市將課程督學當承辦人，建議應重新思考課程督學的專業定位。（A02，1081209）

課程督學只是儲備校長的角色，可能就會做不動。如果能夠把這個制度建立起來，怎樣能把課程督學的功能更彰顯，對於地方層級的課程領導會有很大的幫助。（C08，1081221）

從專家訪談中發現，目前仍有不少地方政府將課程督學當承辦人，縣市端應重新思考課程督學的專業定位，讓課程督學成為專業人員的角色，從旁協助課程推動，而非擔任主要推動者。

課程領導應由地方政府教育行政領導體系，其業務科科長及督學將政策整體進行縣市層級的方向與推動的地圖，再分由課程督學進行輔導團或相關計畫的連結與整合性的推動，課程推動才會有連貫一致整體性的整合。例如：同樣是新課綱的推動，課程的前端實踐有：前導學校的推動策略、活化教學的課程規劃；學力提升有：學習扶助；教師培力有精進計畫；人員的專業能力補足有科技專長教師提昇方案及科技體驗課程計畫……，各項計畫進行，若分散給不同的承辦人沒有系統性的思考及整合，則淪為點狀式的業務推動，而沒有整體策略的運作思考，因此，地方政府領導力的課程整體意識為推動課程的重要上位能力。

綜上，專業的課程領導人力的定位為何？從地方政府行政組織來

看，課程領導的角色最全面性的領導者為業務科科長，但其除了課程與教學仍有其他業務需要推動，實難單獨成為課程領導者，在團隊經營的現代模式中，建立專業的幕僚團隊是領導者的支持系統之一；督學多半扮演駐區或兼任其他中心的行政工作，屬於後端協助性推動，係為支持系統之二；儲備校長所擔任的課程督學，雖尚未有學校推動的整體思維及經驗，屬於承辦業務的角色，但長時間的接觸課程推動，亦可成為支持系統之三。

當各縣市長遴選辦法中已有校長回任的制度，只是這樣的制度在媒體效應下與不適任校長畫上等號，而不是專業的流動。若有校長對於課程與教學的推動上有一定的績效也有意願，回到教育處擔任課程督學的角色，有成功的學校推動策略以及對於地方教育政策方向的理解力，扮演課程領導的專業人力是一個可想像的選擇。

透過理解學校與地方政府教育方向的專業領導者，拉近課程領導力的距離，拉近「地方」與「中央」的距離、「地方」與「學校」的距離。同時以課程專業領導人力的主軸，邀請地方政府將課程業務單位主管與督學及輔導團推動之校長，成立專業社群，由下而上的分享學校現況提供地方盤點資源或推動的需求性，也讓負責學校督學的督學了解現行課程推動的主軸以及策略。將課程專業領導人力的角色成為協助型的規劃性工作，原有的候用校長成為其推動的成員，形成群組的方式進行推動，從下而上的將課程意識拉近地方與學校的距離。

二、課程領導人的課程意識與專業能力提升

依照目前高考教育行政類別的公務人員考試科目，分別為國文、法學知識與英文、行政法、比較教育、教育行政學、教育心理學、教育哲學及教育測驗與統計，與教育類研究所考試的科目相類似，屬於教育類的一般學術性向科目。對於將來要分發的教育公務人員而言，只是基本的能力培養，然課程領導的面向，除了一般教育行政的知能

外，尚需要課程觀點及課程政策的嫻熟度，相對於一般教育行政人員尚屬較為陌生的領域。誠如訪談中專家所言：

新進的教育局承辦公務人員，都不太熟的課程，如果請其承接十二年國教相關業務，因為專業素養不足，沒有幾個科員願意來承接，是否在未來能將此納入人才培育計畫中。（A07，1081209）

教育行政人員應該要懂課程與教學，未來教育行政人員高考科目應納入課程與教學，建議教育部持續努力。（B08，1081213）

地方政府的問題盤根錯節，第一個問題是人員是否足夠，不太有時間出來研習；另一個就是人員素質的問題。（C08，1081221）

又，如專家座談中發現，地方政府教育行政為推動課程的核心及橋樑，而搭起這座橋樑除了橋樑本身設計（制度），更需要專業人力持續的推動與素養的提升。目前各教育局處多以「儲備校長」當擔任「課程督學」進行推動業務，相較於公務體系的科員而言其教學現場的經驗值較高；但由於課程督學多為儲備校長，就業務的銜接性而言則相較於科員較薄弱，就制度面來說，業務局處科長（員）及督學才是制度上的課程領導者，但由於人力的不足以及業務量的龐大，不得不需要儲備校長的協助，長期以往，提升課程領導人課程意識與專業領導的專業能力，是地方政府推動課程的關鍵因素。

推動區域或跨區域的教育局處人員與學校課程領導者的專業社群，透過專業社群的定期分享、共學與交流，連結資源及提升課程領導知能與實踐智慧，進而促進理解，將中央到地方教育政策的轉化、規劃與執行整合或評估，進行對話與理解；由下而上的課程領導傳承與交流，將教育局（處）端與承辦學校建置團隊，透過課程與教學政策或訊息的傳遞進行對話，並對其推動課程範疇進行專業增能，增進

連結與理解。

教育部可推動「主題式跨縣市合作的競爭型計畫」，由各縣市視需要主動性的進行策略聯盟。由於競爭計畫的主題為縣市所需求，聯盟的過程各縣市透過深度的議題討論與專業互動，建立區域或跨區域的專業社群，透過專業社群的定期分享、共學與交流，連結資源及提升課程領導知能與實踐智慧。

參、課程與教學計畫與資源的整合

縣市如何整合中央資源，提供學校端更有效的將課程與教學計畫與資源的整合，達成中央—地方—學校的資源到位，是縣市政府推動課程與教學重要的議題。課程與教學推動事務涉及層面繁雜，從課程研發、師資培用、課程教學實施與推動、學生評量、入學考試、課程評鑑與回饋等，每個環節都必須環環相扣緊密相連。

目前中央有些業務（例如：地方輔導群、活化課程）會依據教育部不同委託單位或執行單位，期程不同、主要推動中央單位不同，到地方政府時就會分送到不同的業務單位（例如：高中科、國中科、國小科），在局處內的公文旅行或協調會耗費很多時間，最大的影響是公文時效過期或學校每次都很晚才拿得到經費，故中央的課程計畫資訊到達地方政府教育局處業務應予以統整以利教育資源整合。

中央期待透過各項課程計畫，目標性地整合及轉化成為地方政府的有效推動面，因此，有關中央課程教學計畫及資源的政體規劃需要系統性評估與整合，並需將其訊息及資源整合，提供地方政府端更明確的方向。

課程與教學的推動具有兩個特性，分別為橫向性及縱向性，橫向性為課程、教學、資源及人力的整合；縱向性為跨教育階段別連貫性，因此從這兩個方向進行探究。

一、課程與教學計畫跨單位整合系統

學校基層很多人並不知道，目前有多少資源可以申請與運用在學校的教師教學上，是否進行整合公開申請的平台，讓學校能瞭解各計畫申辦的時程與內容，以利申請適合的計畫與經費。
(A02, 1081209)

國教署在做的計畫，直轄市也在做，疊床架屋，造成資源的浪費，而且各部會的計畫繁多，這個科或司不知道其他的科或司在做什麼計畫，這些是否能透過協作中心做整合，包括能否將六都都邀請進來整合相關計畫與資源，搭建直轄市跟中央之間的橋梁，不要補助同樣的經費，如此將失去計畫的意義與價值。
(A06, 1081209)

體育署與國教署之間也有不少需要整合的地方，以教學正常化訪視為例，國教署不知道體育班怎麼回事，就帶過；體育署去訪視時，對於一般課程教學也不清楚，因此也抓不到出了甚麼問題。未來希望能跨署做一些協調。(B05, 1081213)

從上述專家座談的意見中發現，中央的計畫由於分屬不同的單位在進行，進到地方政府端也由不同承辦科或人員進行業務推動，然而再到學校端就變成雜亂無章，計畫的效益與訊息的溝通，因為無法整合性的橫向聯繫而莫衷一是。

課程的永續尤其是新政策的推動（例如：新課綱課程推動）需要組織改造或者是文化變革，現在能支撐課綱的組織運作很多元。無論是中央或地方政府皆投入很多經費和資源，但的確有很多是重疊的計畫，需要跨域協助整合，如何製造一個有動能及有影響力的制度，讓學校能抓到課程推動的核心關鍵，這才是最重要的事，也能達到計畫推動的效益。

各類補助案讓縣市端疲於奔命，縣市沒有能力做整合，只能

將公文轉發到各校，各校再依據補助要點或計畫進行申請，如此將造成時間的落差，如果協作中心能設計一個機制，可以用平臺將各司處各種計畫重整在一個網頁中，將有利於學校計畫之申辦。（A07，1081209）

數位時代，整合訊息的提供可達到即時性訊息溝通，但目前教育部的各項計畫因為分屬不同的執行單位，因此學校承辦人需要登錄許多不同的網站，資訊零散或片面化，相關課程與教學的課綱教育計畫等相關資訊，常常因為不同執行單位東一個、西一個，放在不同的網站，而沒有整合成一個入口網，讓學校承辦人在不同的網站中奔波，如表 1：

表 1 教育部目前有關國中小推動課程與教學相關網站

計畫名稱	建置入口網站
教育部前導學校	https://www.facebook.com/groups/310454306086371/
教育部活化課程 / 夏日樂學計畫 好好玩數學研習營 / 自然科學操作研習營	https://teach.cloud.ncnu.edu.tw/choose_project
國民中小學學習扶助科技化評量	https://exam.tcte.edu.tw/tbt_html/
因才網	https://adl.edu.tw/
教育部數位學習深耕計畫	https://dlearning.ncku.edu.tw/
教育部 coolenglish 英文線上學習平台	https://www.coolenglish.edu.tw/
教育部國際學伴	http://icl.tw/index/about
教育部中小學國際教育資訊網	http://www.ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=0-1&Cate01=%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E6%95%99%E8%82%B2

如果能整合教育部有關課程與教學委託的各類專案計畫，全部放同一個網站，資訊公開，無論是計畫、系統、人力資源，連同各單位所成立的各種網站，中央應協調整合，讓各級學校知道目前有甚麼計畫、哪些資源可以在整合平台申請與運用，避免造成學校行政負荷。

二、跨教育階段課程教育計畫與資源的連結

十二年國民基本教育的實施凸顯國中小、高級中等學校課程連貫與對話的重要性，對於課程教育計畫而言，學生的學習經驗與其先前經驗之間的關係，亦即所謂「垂直式銜接」對於堆疊學生的學習理解具有延伸的必要性。

不同教育階段別課程計畫的銜接與教師的對話可提升對於學生前一階段學習先備的理解，因此，教師的增能以及課程計畫乃至資源的連結相對有其中重要性。

國教署有關高中職組與國中小組業務，能否整合？尤其是精進計畫補助案，從5歲課推到18歲皆有，亦即從幼稚園至高中職，然而輔導團與教育局專業成長在本案中僅包含國中小教師專業成長，現有國中小精進計畫能否整合高中職精進計畫，大家互相合作，對教師專業成長才更有助益。(A10, 1081209)

未來一定要有縱向的協作機制，讓國中跟國小多些對話的機會。未來在縣市的部分，應該思考怎樣讓國中跟國小的對話啟動，讓他們成為相互支持及合作的關係。(C06, 1081221)

目前國中與高中的課推是分開的，但是否盤點過全國的完全中學，應以十二年一貫的課程概念相符。教育部國教署的所有委託案，都是行政委託，不是委託來詮釋專業，教育部訂定整個政策方向，是否應修組織法讓國教院得以進行課程推動。(D04, 1081222)

從上述專家學者的討論中發現，目前不同的教育階段別隸屬於不同的單位，許多地方政府在教育局處端就以國小或國中科進行分流，或是承辦人員分成國小及國中端，許多計畫在執行及推廣時也以教育階段別進行分開送件。學生的課程規劃是螺旋性的推展，尤其是國中小的銜接具有學區的區域性，課程的推動具有區塊化的問題，乃至銜接到高中職端，資源及計畫的垂直整合有其必需性。

計畫的推動應有縱向的協作機制，讓國中跟國小多一些專業對話的機會，在大學多元入學的體制下，更需要延伸到高中職端。計畫整合式的推動應該增加機會讓高中、國中跟國小的縱向進行對話啟動，讓彼此透過對話理解，或用區域性策略聯盟的方式，成為相互支持及合作的關係。例如：前兩年教育部推動教育行動區，以學區內中小學聯盟的方式進行區域合作，規劃由國中以「區」為概念整合學區內數所國小，共同提出計畫，以強化教育行動區教育人員專業知能及學生學習能力為宗旨，整合各校與區域資源，增進校際間對話與交流，讓所有學校、校長與教師形成密集網路，將學校轉變為具備主動學習特質的社群，以提升學校參與教育發展的程度；依據學生需求與教師專長發展改進策略，合作解決學生學習的問題；加強區域互動交流，讓地區特色與學校特色結合，營造全方位的學習環境，擴展學生學習面向，使整體教育推動產生自主動力並趨於永續穩定發展。提供另一種課程發展的垂直及擴散模式，打破以「校」、「教育階段」的藩籬，都是很值得推動的模式。

此外，師資培育及現職教師的持續性增能也應該因應新課綱的推動進行垂直性的強化，現有的輔導團及三區策略聯盟之編組都偏向國中小階段，應該納入高級中等學校相關課程推動人員，強化與高級中等學校方面的議題連結，以發揮政府層級課程行政與領導人員的專業社群之功能。

肆、提升基本學習能力與課程領導

基礎學習力是地方教育政府的績效成果之一。國民教育是國家經濟社會發展的重要投資，落實教育機會均等、實現社會公平正義，更是現代化國家指標之一。地方政府的教育規定範疇主要是基礎教育，因此，確保國民基本素養與能力為其重要目標。此外，依照《教育基本法》第 2 條，為實現教育目的，國家、教育機構、教師、父母均應負協助之責任。把每一個孩子帶上來，一起為學生之學習盡心力，才能有效確保國民中小學每一位學生具備有基本之學力。

雖然教育基本法中闡明基本教育的核心價值，但是在現今高曝光率等於高教育力的環境下，對於基本學習能力的重視與活動化課程的吸睛取捨，在於課程領導者對於縣市現況的了解與教育目標的訂定，而目標的設定就影響課程領導的方向。

一、現況分析

教育部與部分地方教育局處紛紛關注如何「提升學生基本學習能力」，國家教育研究院許添明院長則指出，根據 OECD（經濟合作暨發展組織）研究，如果臺灣在 2030 年所有學生都具備基本學力，國內生產毛額將增加目前的 8 成左右。但是從數據來看，不論是近五年國中會考的待加強比例偏高或是從國際學生能力評量（Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA）的分析中均發現，臺灣中學生的未達基本學習學力的比例偏高，且學習成就待提升的比例偏高，對於國民教育而言，提升基本學力的確是迫在眉睫的問題。

《親子天下》2017 年的報導，指出連續 3 年台灣約有 7% 的學生在國中教育會考成績中 - 國英數自社 5 科成績全拿 C。該報導稱，近 2 萬名國中畢業生受過 9 年國民義務教育的國三學生，程度和猜測差不多。國中生的基本學力話題，不少人視之為警訊、甚至危機。又研

究者自行整理 104 自 108 年國中教育會考 5C 的統計表發現，在少子化的現在 5C 學生的比例逐仍逐年增加，如表 2：

表 2 近五年國中教育會考 5C 的人數比例

年度	108	107	106	105	104
5C 人數	14,190	15,421	17,358	18,458	20,170
百分比	6.71%	6.80%	7.26%	6.83%	7.22%

資料整理自：國中教育會考心測中心

從近五年的國中會考成績顯示，每年近有七%的學生，五科全 C。學習的基底土石疏鬆，幫助每個孩子都能擁有「基本」學力，確保他在學校得到有效的學習，是國民義務教育的責任。

「基本學力」是指學習者在特定學習階段後所應具備的最基本的學習成果；而「基本能力」則是指學習者具備在社會生存、活動所應具備的各種必要能力。基本學力雖然不能直接與基本能力、或未來的社會成就畫上等號，但卻是基本能力的基礎，簡單來說，聽說讀寫是基本學力，但更好的表達、溝通與分享就是基本能力，兩者之間是能力累進的延伸。

成就每一個孩子，是每一個教育者的應該有的原則和責任。尊重多元學生的多元學習、適性揚才，各縣市政府會用很多的方法與策略去拔尖與扶弱，但扶弱的部份一般都被忽略掉，因此，教育部應與勞動部要做密切的連結，如何提供低成就或是對學科沒有興趣的學生其他多元學習的一個管道，讓他能夠肯定自己。
(D4, 1081222)

學生學習的成效，動機的觸發、歷程的累進方有成效的展現，從國家教育力而言，國民義務教育未達基本學習的比例逐年提升，是重要警訊，但是解決的方法並非單一，就如同專家訪談中所述，對於低

成就或學科沒有興趣的學生多元學習管道是肯定自我的重要歷程，當動機出發後方能有學習成效的累進。

素養是能力的延伸，當基本學習能力遇到新課綱的推動，兩者應該是教學品質及學習成效地再進步。但，從專家學者中訪談卻發現：

縣市端在減C政策的強力執行，可能對12年國教新課綱強調的多元學習產生衝突，未來必須思考如何釐清，並借助外部資源協助學校調和兩者的關係，才能讓第一線的校長比較有力量。
(C10, 1081221)

此外，從各縣市前導學校的申請學校規模來看，願意嘗試新課綱推動的學校大多屬於小型學校或是原本就是特色學校進行轉型，屬於都會區或是各縣市政府指標性的學校參與比例非常低。分析原因，一方面是對於彈性學習課程的不信任感，多頭馬車的訊息讓學校無所適從，例如：彈性課程的定義於教案設計就有許多不同的版本（國教院、前導學校、活化教育、新課綱宣導種子教師……等），二方面是活動化標竿課程，例如地方觀光、在地產業的課程銜接……等，過於彰顯活動式課程成效的展現，模糊化彈性課程的意義，淡化部訂課程的能力基礎。尤其是國中端，面對會考的壓力，教師對於彈性課程的改變意願度不高，甚至連明星高中也假彈性、真綁課¹。

新課綱的推動過於強調適性化的彈性課程，而忽略部訂課程的延展與部訂課程與彈性課程的銜接性，放大彈性課程重要性，反而讓老師們認為新課綱的彈性課程獨立於部訂課程，因而將基本學力與新課綱二元化。重新梳理從課程地圖的全面性進行、部訂課程的扎根到適性化校訂課程的延展，讓學生的基本學習能力奠基，在彈性課程延展適性化是當務之急。

¹ 資料來源：<https://udn.com/news/story/6885/4596453>

二、課程領導的著力點

(一) 建立大數據，整合檢測評量內容，進行學習力回饋

各縣市地方政府為了瞭解學生的基本學習力，紛紛開始推動學生成就評量機制，不論是各縣市自行辦理或者是委託大學端進行檢測，或是教育部為了解學生學習狀況的學習扶助等系統進行篩檢，雖然進行診斷性的檢測評量機制期待透過分析後進行學習力品質的提升，但評量學生學力的系統之間，卻缺乏橫向聯繫與整合。

目前，學力檢測系統系出多門，除了國中會考外，還包括國家教育研究院做的「台灣學生學習成就評量」(Taiwan Assessment of Student Achievement, 簡稱 TASA)、國際學生能力評量(PISA)等不同系統的學力檢測系統，學校與老師有些會拿到結果與分析，有些系統檢測後並沒有提供學校或老師相關結果與分析。各項檢測的重點和方向為何？有多少校長老師在看？是否將它視為調整教學的工具？有沒有針對檢測後續的追蹤和改進系統？如何整合各項結果提出改善建議和教學痛點？沒有系統性的了解與分析這樣的評量是無效益的。

數據的掌握是計畫推動與資源分配的參考依據，也是教師進修規劃的重要指標，歷程化、系統化的整合各項數據資訊進行整合，例如國中教育會考、各縣市學力檢測、學習扶助等資料進行縣市教育局處端的智庫，進行學生能力分析進行提供全縣各項計畫撰寫的參考指標，逐年的數據掌控建立診斷性檢測評量機制，進行實質性的學習力回饋。

(二) 學校定位與發展個殊性

教育部為落實社會公平正義，先於 85 年實施「教育優先區」計畫，復於 95 年將「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、「國中基測提升方案」、「退休菁英風華再現計畫」及「攜手計畫一大專生輔導國中生課業試辦計畫」4 項計畫整合為「攜手計畫課後扶助方案」，更

在 102 年將「教育優先區計畫—學習輔導」及「攜手計畫—課後扶助」兩大計畫，整合為「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，期能改善國內部分資源不足地區及學習弱勢族群學生的學習環境，提高學生基本學力。教育部近幾年持續推動活化課程與教學計畫、學習扶助計畫、國際學伴、數位學習等不同計畫企圖提升拉近城鄉差距。

中央看到問題，也企圖運用資源解決問題，然而，這些促進學習機會均等的政策，似無法有效縮減城鄉學生的教育成就差距，國內、外學生學習成就評量結果皆顯示我國城鄉學生學習落差持續擴大，且低成就學生大都來自低社經背景家庭（許添明、葉珍玲，2015），表示弱勢學生難以透過教育改變其社會階層。是真的這樣嗎？

有關減 C，是否應該承認城鄉有差距，如果是城鄉有差距，應該要建立不同區位的不同標準，正視學生學習的城鄉差距是確實存在。（D10，1081222）

不少偏鄉學校課開不出來，某種程度是減 C 政策使學校偏重補強考科，導致彈性學習課程無法落實。學校或許會認為這兩個政策相互衝突、拉扯，未來需要思考，怎樣把政策說得更清楚一些，避免學校可能的誤解。（B09，1081213）

從教育部的各項計畫中及專家座談中發現，城鄉差距影響學力的確存在，但是這麼多的計畫及經費的支持，城鄉的學習力差異為何仍有明顯差距？城鄉的差距不是因為空間的距離，而是篩選後的教育品質。這個品質包括教師的教學品質、績效化的學校文化、社區的經濟動力以及學生對於未來的展望。教師是影響教學品質的重要因素，偏鄉學校教師人力許多都在兼任行政，當爭取越多的計畫，就會有更多的行政工作、訪視、成果及核銷……，反而降低教師備課及師生互動的時間，爭取來的經費再聘請不穩定的師資來源，捨本逐末。

在少子化的教育環境中，被看到的教育讓學校有存在感壓力，因此活動形式的課程在新課綱校訂課程中成為主流，學習策略、學習力

的奠基需要時間，但活動化的課程模式有亮點，當績效化的學校品質被要求，需要長時間的學力奠基就會被犧牲，尤其是需要長時間奠基的國小教育階段。

讓學校回到屬於學校的軌道，找出屬於學校的定位及目標，避免疊床架屋的成果及訪視，讓教學回到學生，評估學校現況的學習力當成基礎，從教學與評量連結中奠基，從厚實的基礎中再發展適性多元。

課程領導在於讓不同型態的學校課程發展有所效能，基礎學習力的奠基除了有外部環境外，還有教師人力資源以及教學設備的需求，提供學生學習上的支持，因此，地方政府應建立各項計畫的期程及目標學校，同時也提供學校整合性的訊息讓學校視學生學習力需求進行資源的整合，讓學力有系統的提升。

伍、新課綱課程與教學支持系統的整合

新課綱正如火如荼在各階段的學校中推動，對於學校課程地圖、彈性課程或素養導向課程與教學的名詞，幾乎都可以在不同的教育場合中公開被支持與宣導，但事實上到學校推動的成效有多少？尤其在國高中端，面對會考及大考升學的壓力下，如何將課程與教學支持系統進行建立？縣市政府如何結合目前資源以及機制提供學校落實，讓新課綱的課程改革關鍵得以有效執行。

地方政府的課程領導推動立基於整體教育力的提升，因此全縣課程計畫方向、資源支援系統在不同規模型態的課程推動施力點皆不相同，以下就這二個方面進行說明：

一、全縣課程計畫的推動

教育部於 107 年公佈國民中學及國民小學課程計畫備查作業參

考原則，依十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱課程綱要）之規定，落實國民中學及國民小學進行課程計畫備查；備查的概念，非事前核定，是由國教署或各地方政府，進行適法檢視，換言之，各國中小課程計畫書，皆需符合課綱規定，高中亦然。但從專家座談中發現以下現況：

縣市審查課程計畫標準不一，有無可能跟國教署做好橫向聯繫，逐年慢慢改進，一定要符合課綱法規，但允許差異化，好壞可以慢慢來。建議找到正確的、好的、多元的學校課程計畫，去討論好在哪裡，對未來教育發展有甚麼好處，然後真的去推廣，不然有些學校就依照它的模式一直 Run，不知道如何改進。（C05，1081221）

高中課程計畫填報系統，每次都要重填，沒辦法匯入，造成學校端困擾，國教署高中職組是否應有專任科員擔任承辦人，減少承辦人一再更換的窘境，並請增加學校教學副組長，協助高中課程計畫填報系統的處理。高中部定課程不用寫課程計畫，只有多元選修要寫；國中小是義務教育，連部定課程都要寫課程計畫，是否定要如此要求，可再思考。（A01，1081209）

新課綱強調核心素養，媒體報導家長有 70% 不清楚何為核心素養，在技高這個議題也應該受到重視，希望強化相關作為，讓素養導向教學能更落實接地到學校端的老師，尤其是課程計畫備查的檢視原則是否符合規定，應該繼續反思？（C02，1081221）

不同的教育階段都有同樣的現象，課程計畫的格式不一、審查標準不同，部訂課程在國民義務教育需要填報，但到了高中反而不需要撰寫。此外，課程計畫中對於學校的執行現況為何？課程地圖、校訂課程、部訂課程、課程評鑑、多元評量等項目是否都能一次到位，還是課程計畫歸計畫，真實的教學現場又是另一種風景。

新課綱對於教育現場是非常大的變革，教育部這幾年逐步調整升學制度，但仍應面對不是每間學校執行新課綱都能一步到位。政策應有過渡期的配套措施，給予學校規劃進程的空間，而非形式上的課程計畫。

二、資源支持系統建立

課程永續發展能否順利發展、推動與落實，地方政府層級教育資源的介入與投入甚為關鍵，諸如其人力是否到位，地方經費能否支援，其課程領導及協作機制的完善與否、其資源整合與計畫執行的功能提升與否，在在關係著地方政府層級在營造與提供優質、賦權、信任、專業、支持、整合、協作與永續的課程實施環境與文化的用心，這種投入的用心實踐在課程永續發展的教育政策的課程理念與目標才能落實，其中人力與資源支持系統的建立尤為重要。

目前推動新課綱的計畫大致有：前導學校、活化課程、科技前導、特教前導、科技試探計畫、精進計畫……等，不同單位的執行期程、計畫目標方向不一而足，訊息也多元，對於縣市端及學校端的承辦人員倍添辛苦，資訊化的現代，資源系統的公開建置，為地方端推廣，學校端好上手，讓計畫被需要的學校看見，讓資源提供的更加到位。

人力系統亦為關鍵的一環。新課綱的推動，由於領域的增加與領域授課節數的調整，人力的支持對於課程的推展有重要的意義。例如新增的科技領域，科技教師以及資訊老師的不足是各縣市都面臨的問題，既要專長授課又有學校規模的問題考量，區域策略聯盟的教師巡迴或是對開課程的方式都能提供學校師資人力的需求。

誰來推動新課綱？成為學校課程與教學的領頭羊？

新課綱需要組織改造或者是文化變革，現在能支撐課綱的組織運作還差得遠。我們現在很多散彈和資源投進去，委辦有很多計畫在努力，我們有看到努力，可是的確有很多重疊。學校內

部非常複雜，單就數字看是沒用的，有一些關鍵東西要抓倒是真的。面對這結構當中的脆弱，怎樣製造一個有動能及有影響力的制度，還要再思考。（C07，1081221）

大型學校可從制度內的領域研究會為出發點，從單點營造開始，從單領域素養導向教學展現部訂課程的優勢，逐漸改變課程變化的氛圍，進而影響學校；小型學校人力精簡，反而容易展現跨領域優勢，透過計畫性的整合課程彰顯跨領域的課程特色，讓不同的學校型態都可以在學校彰顯課程影響力。

地方政府可以提供不同學校規模型態的策略聯盟工作坊，讓課程文化的影響力由下而上型塑改變的氛圍。教師社群的建立由縣市課程領導者為聯盟主，提供不同策略聯盟工作坊增能的經費，讓聯盟形成擴散性影響。

陸、建議與結論

地方課程領導承上啟下，推動課程領導在專業性的思維下，轉化的方向與策略性會更符應縣市的需求，及整體縣市端教育力的提升。從地方端往中央的視角，計畫及資源的整合將可提供縣市端推動時的脈絡性提升，從學校端往地方仰望，縣市課程領導的節奏及方向將引導學校更有明確的方向感，盤點各校的需求提供資源的挹注讓不同規模型態的學校都能展現特色與學習力。

以下就教育部、地方政府及學校提出建議：

一、對教育部的建議

（一）建立跨單位課程與教學整合性平台

目前中央有許多不同型態與目標性的課程計畫方案，由於承辦或委託的單位不同，因此各有其網站提供申請學校的資訊。站在使用者

及有效的引導學校申請符合學校需求的觀點，建立課程與教學整合性平台，提供資訊讓地方政府及學校端有目的性的瀏覽及蒐集訊息，以達課程推動目標。

（二）推動跨縣市主題性競爭型計畫

中央能否將課程推動到地方端，地方政府的課程領導者對於政策的理解與整合及詮釋性具有關鍵性的效應。但是，目前各縣市的課程領導者業務都非常忙碌，且因為業務不一，要進行專業對化的程度也所落差，透過跨縣市主題性的競爭型計畫，動態性的將專業社群成立，並在聯盟中邀請專業學者參與強化課程領導人專業性，有同樣的目標與對化語言，一方面促進合作，另一方面透過對話機制了解各縣市推動有效策略，讓行政加上專業性更能讓課程推動有品質。

二、對地方政府的建議

（一）推動課程領導人策略聯盟機制

各縣市政府在縣市端的課程領導人除了業務科及輔助學校的督學外，還有承辦的課程督學以及外部專業輔導團領域召集人等非正式課程領導者，盤點縣市課程領導人的專長與資源，建立聯盟機制讓不同專長的領導者進行對話。此外，跨縣市或國際化課程領導人課程觀與視野，讓領導者的視野擴大。

（二）建立學力品質監控大數據

運用地方政府端目前已有的學習扶助檢測系統、心測中心會考分析、縣市自行辦理之學力檢測等……，成立智囊團建立學生學力品質大數據，提供縣市政府年度計畫撰寫方向或是學校端資源支持的依據，同時也可以成為學力區域性學習品質歷程性分析的依據，提供課程與教學品質提升的量化依據。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

新課綱下學校的課程發展與領導

臺北市復興高中校長 劉桂光

壹、課程發展與課程領導的環境掃描

一、為什麼要討論這樣的問題？

本文寫作背景主要是因為新課綱的實施，各校都需要發展具有學校特色的校本課程，同時依照新課程的整體架構，這些課程都要在總綱的目標下發展出來。尤其在高中階段要規劃「校訂必修」、「多元選修」，國中小要設計「彈性學習課程」，這些需要具有學校特色的課程發展需求，帶出了過去沒有被特別重視的課程發展與領導的問題。

「教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室」因此辦理了四場的「師資課程教學與評量學者專家諮詢會議」，其中針對學校的課程發展與領導提出了不少的問題與建議，本文即是針對專家學者在諮詢會議中所提出的問題與建議進行整理，並試圖提出解決的策略。主要的目的在於提醒學校課程領導夥伴們，在面對新課綱的校本課程發展與規劃上需要理解的重要問題，需要思考及規劃的策略與方法，以及其他校本課程發展所遭遇到但無法解決，需要地方局處或是中央部會才能解決的問題。課程發展與領導相關的問題牽涉的深度與廣度甚大，本文僅能就彙整問題點出可能的解決方向，希望能拋磚引玉地帶起對這個主題的關注與學習，期待能有助於新課綱更適切而穩健的實踐。

二、誰是課程發展的領導者？

新課綱的課程規劃中，強調各級學校要發展具學校特色的校本課

程，但是在學校裡誰來負責課程發展的工作呢？誰來擔任課程發展的領導工作呢？

這個問題表面上看答案好像是顯而易見，那麼為什麼還要問這樣的問題呢？有幾個狀況大家可以來思考一下：校長需要處理全校的問題，因此在實際運作上未必有時間陪伴老師；其次校長沒有固定的課程可以上，要進行公開授課也需要跟老師借用時間進行；校長的專長至多也只有某一兩個領域，要進行課程領導肯定有些限制；校長是任期制，最多八年就必須離開，若只由校長進行課程領導，肯定不利學校長期穩定的課程發展。

校長固然是學校課程發展的領導者，但就學校長遠的發展來看，若課程發展的領導只設定在校長一人，那麼顯然是相當不利的。因此較為理想的規劃應該是，不同的課程要規劃有不同層次的課程發展領導者，所以我們應該要問的是：「誰是課程發展的主體？」例如：從課程設計來看，校訂必修、學科課程、多元選修、加深加廣課程、彈性學習課程規劃……等，這些不同類型的課程就可以有不同的夥伴擔任課程發展的領導者；從角色規劃來看，校長、教務主任、學科召集人、社群召集人、資深教師、研發組長、教學組長、夥伴教師……等，都可以擔任課程發展的領導者。這樣看來，學校的夥伴至少中層的領導者必須成為重要的課程領導夥伴，這樣才有可能將過去大家都缺乏的課程發展的文化帶動起來，並開啟學校課程的長遠發展之路，讓教育得以與時俱進。

三、課程發展的基本態度是什麼？

過去因為課綱的內容並沒有特別需要教師們處理課程發展的問題，教師們只要做好教學活動設計，許多單元目標被教科書撰寫在教師用書中，教師不必去思考與規劃也不必核對教學與評量的規劃是否有達成課程與單元的目標，對於課程發展的總體目標，似乎是抱持著

一種不必說明即明確存在的態度。具體的說，在 108 新課綱之前，教師們幾乎不必處理課程發展的問題。

新課綱之後，部定必修設定的學習重點，規劃出學習內容與學習表現，這個架構給出了國民教育希望培養學生的基本能力，包括學科知識「內容」的架構但沒有設定課程與教學的材料，強調「表現」而超越過去只有知識內容的侷限性。因此新課綱的課程發展必須要從課綱出發，這也提醒著我們：各個學校的校本課程，也應該從著手規劃「學校願景」、「學生圖像」與「能力指標」開始，做為課程領導與課程發展的依據。即便是部定必修的課程，也仍然會因為學校學生特性不同而有不同的規劃。

其次，過往的教育改革幾乎都是從制度面去思考，包括考試升學制度的改變、校內組織結構的調整、學生員額、班級數量、教師編制……等，這些變革間接的關連到課程與教學，卻沒有直接碰觸到課程發展的問題。從教育現場的參與狀況來看，多數的教師與家長們是從教改的成敗來看待教育發展的。這樣的觀點姑且不論其適當與否，但對於學校的課程發展，影響甚鉅。教育總是避免不了要回應當代社會的諸多問題，社會的變化通常又快過教育現場的發展，因此在評論教育改革時，幾乎都是毀譽並存、成敗相參的評價。從學術研究出發或許會認為這是客觀公正、相對持平的研究，但對教育現場所引發的現象就很多元了。再加上媒體輿論、家長團體、教科書商的不同角度，而教育現場的老師們往往又被認為是教育改革對象，這時候要現場的老師們積極正向的面對教育改革，恐怕是非常困難的。

本文希望在討論學校的課程發展時，能跳脫教育「改革」的觀點，不從結果的毀譽成敗出發，不從比較新舊課程的良窳優劣開始，而是以「發展」的觀點，從教育應當與時俱進的角度，來討論學校的課程發展。因此是從「發展歷程」的概念出發，希望能從其中看到課程發展在不同時期所要面對的問題，掌握過去發展歷程的脈絡，擬定未來適切的發展策略，幫助課程與教學達到期望的教育目標。鼓勵老

師們從專業成長的概念，把教育的發展視為自然現象，從「發展歷程」的概念來看課程發展讓教育與時俱進，期望能從共好、共學的角度來看待新課綱的落實。

四、新課綱所面對的重大挑戰有哪些？

新課綱在這幾年實際的推動過程中，學校端確實面對許多重大的挑戰，這些問題牽涉的層面很大，有些問題與課程發展密切相關，這些重大的挑戰如下：

- (一) 素養導向的課程、教學與評量設計與規劃：新課綱的課程發展以核心素養做為主軸，兼顧知識、能力與態度，以生活應用與跨領域為主。但是對於素養的定義與理解、對於課程與教學設計與評量的具體作法，現場老師缺乏實際的經驗。如何跳脫知識為主的素養導向課程，如何培養學生自主學習能力，如何實踐學習歷程概念下的教學規劃……等，這些對老師、學生乃至於家長們來說都是挑戰。
- (二) 學生中心的適性、多元的跨領域課程建構：課程架構新增「校訂必修」、「多元選修」、「彈性學習」，這些規劃是過去前所未有的，或是雖有但並未具體落實的。其中的關鍵是教師們皆來自某學科的專業領域，教學與思維都設定在學科領域之中，小學老師包班制對於跨領域課程發展有所幫助，但對於培力問題仍需要帶領，中學老師受限於學科專業的限制不利於跨出學科，並且需要花費額外的心力來進行課程發展的事情，對課程發展來說不論是能力或時間都是重大的挑戰。
- (三) 課程發展組織轉型、新增與功能健全問題：過往「課發會」的討論議題多集中在學科學分數的分配、考試科目與時間的討論、輔導課程的開設與時段……等，偏向行政規劃與操作的技術層面，對於課程發展、審查與評鑑、教學與評量的校準……

等課程發展與研究的部分均付之闕如。「教學研究會」也多半以工作分配與交流聚會為主，鮮少討論到課程發展與研究的相關重要議題。為了落實新課綱，各校產生了不同層級的課程發展組織（教師社群、課程核心小組），使得課程發展產生了某些組織與結構性的變化，但具有實質權力的法定組織卻幾乎置身於實質的校本課程發展工作之外，如何讓校本課程發展與具有審核實權的課發會具有共識與一致性？如何讓課發會發揮課程發展的功能？這也是重大的挑戰。

- (四) 校本課程總體規劃與執行的各種挑戰：各校均須發展校本課程，過往各課程之間缺乏橫向連結，如何在學校發展願景下，依據學生圖像規劃課程願景，讓校本課程發展有所依循，目標清楚明確是中小學共同要面對的挑戰。尤其高中的校訂必修至少需要四學分，其課程又要求以通識、知識應用或校本特色課程為原則，強調統整性、探究或跨領域/科目，且不得為部定必修課程之重複或加強，這樣的必修課程其重要性與難度絕非個別老師或單一科別/領域可以做到，這對學校端的課程發展挑戰相當大。另外，學生可以自由選修6學分以上的多元選修課程，其中又必須要有專題與跨領域課程，因此學校必須規劃各類適合學校學生特性的課程，這些課程如何做到既能呈現學校整體發展的特色？又能多元適性的滿足不同學生未來探索的需求？同時也必須要有足夠的時間與空間進行跑班上課，對課務安排與空間規劃是非常大的挑戰。

五、學校的課程發展要注意的重要背景問題是什麼？

從最前面的「發展歷程」到新課綱的「重大挑戰」，除了有助於掌握住策略與方向，能讓學校的課程規劃更具體的落實新課綱的理念之外，進入到實質的課程發展規劃與設計，需要注意那些重要的背景問題呢？

- (一) 現今學校對學生的影響力，相較於過去是大幅度地降低，因此學校的課程與教學如何做出相應的調整，讓學校教育的功能依然可以具有效能，這是目前課程發展與領導需要關注的問題之一。
- (二) 網路世代的來臨，各種網路資訊、社群平台、虛擬世界及自媒體世代的來臨，教師、學生、家長及行政都有自己的見解與發聲的平臺，學校與教師不再是掌握教育發言權的一方，因此需要更多的對話溝通，這是課程發展與領導要注意的關鍵問題之二。
- (三) i 世代的來臨，學生知識與生活資訊的來源與數量，不但不需要透過傳統的講授方式獲得，更可能比教師所能給予的多更多，學生需要的不再只是知識的傳輸，而是更多的概念理解、思考探究、對話溝通、生活應用……等。而學生的學習樣態、學習方法、學習動機、有興趣的內容與學習的目的，都出現很多元的變化，這是課程發展與領導要注意的關鍵問題之三（Twenge, trans 2020）。
- (四) 面對更加自主、多元，更加開放、多變的社會，學校教育的目的不再是單一的選擇，學習的內容也不侷限於單一的科目。因此，提供多元選擇的課程規劃，跨科、跨領域的整合學習，以及更多引導與開放的教學設計，是未來課程發展與領導要注意的關鍵問題之四。

其實這些問題長期以來一直都存在，教育現場並沒有做出制度性的因應與規劃，隨著大環境的變化這些問題就更加嚴重。就如同蘋果公司 CEO 蒂姆·庫克（Tim Cook）西元 2017 年在麻省理工學院的畢業典禮演講中說到：「我不擔心 AI 讓電腦像人類一樣思考問題，我更擔心的是人類變得越來越像電腦那樣，沒有自己的價值觀或同情心，不考慮事情的後果。」我們應該要努力的是，如何讓我們的教育

走在人的核心價值上，並且及早做出回應。此次新課綱所強調的終身學習與三面九項的素養，要求各校發展校本課程（校訂必修、彈性學習課程），學習重點中的學習內容與學習表現同時兼顧知識、能力與素養的課程架構，強調社群共備的公開授課……，這些都是在回應上述四個核心問題，因此我們特別提醒學校的課程發展領導夥伴要注意這樣的問題，讓課程發展不要落入只是回應上級規定地做出個樣子，畢竟徒具形式的課程並沒有辦法解決這些深度影響教育的問題。

貳、學校面對課程發展的問題與解決策略

對學校發展課程來說，教師們最關心、最需要協助幫忙解決的應該就是實際所面對的問題。我們從教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室於 108 年 12 月 9 日、13 日、21 日、22 日共舉辦四次的「師資課程教學與評量學者專家諮詢會議」所提出的重要意見，彙整出幾個不同層面與角色的學校伙伴，關切或遭遇到的實際問題。¹

- 希望學習新的素養導向教學與評量
- 教師社群如何組織與運作
- 對話引導的能力培養
- 政策理解與論述的能力
- 期望行政能夠協助排除各種干擾因素
- 思考學校的整體課程架構
- 課程發展組織架構的調整

¹ 本段問題整理自：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室—「師資課程教學與評量學者專家諮詢會議關心協作議題彙整表」（108 年 12 月 9、13、21、22 日共四次會議）

- 社會資源的媒合與整合
- 整體課程發展文化的改變

面對上述這些的問題，我們彙整為三個面向：

能力的培養：包括政策的理解與論述、課程的規劃與實作、教學的設計與評量、社群的組織與帶領及課程的評鑑與發展；組織的調整：包括課程發會的結構重組強化功能，例如：發展性的課程評鑑規劃、課程發展之專業成長……、核心小組的定位規劃與長期運作及行政的角色與資源的整合；文化的型塑：排除各種干擾因素，建構新的學校課程發展的文化思維，形成學校課程發展的新動能。

對於這三個面向的問題，本文提出一些解決的建議，以下進行分項的說明。

一、能力的培養

（一）培養教育政策的理解、論述與溝通能力

校本課程的定義，基本上就是落實學校整體發展的願景所規劃的相關課程，以及延伸的各種學習活動。這關乎到學校的學生、教師、行政同仁、家長以及相關觸及的校內外資源。相關的問題從國家的教育政策，教師夥伴的教育想像，家長對於學校與教育的關心，學生們的學習樣態，關聯到的人事物非常複雜。所以課程發展的領導者需要有強大的教育政策的理解、論述與溝通能力。

國家的教育政策、課程綱要多屬上位指導概念的性質，要落實到學校成為可行的方案，需要適當的理解並轉譯成學校親師生可以明白的論述，同時還要加入更多的對話與溝通，才能存最小的異，求最大的同，從學校願景的建構，到具體的實施計畫，全面性的將親師生涵蓋進來。過程中牽涉到的事項極多，不同的人員對象、相關的法規制度、校內外的資源、教育的理念與價值、不同的課程與教學觀、推動

的程序與方法、持續的課程發展規劃及多元的家長投入……等，這對進行課程領導的校長與行政人員都是非常大的挑戰，也因此需要具備相對應的能力，才能將學校的課程發展做好、做滿。因此有必要針對相關的主題設計實作的工作坊，有計畫地為校長、行政、學科及社群召集人等各層級的課程領導者增能，不只針對現任的夥伴，還需要從師資培力的角度，針對未來的人才加以儲訓。

（二）培養課程與教學的設計思考能力

教師們的教學經驗豐富，轉型朝向素養導向的教學並非難事，但課程規劃與設計的能力較為缺乏，未來提升教師課程與教學的規劃設計能力是新課綱落實的關鍵。如何根據課綱規劃課程，掌握教學與評量的目標？如何兼顧知識、能力與態度？如何從講述為主、教師為主的教學生態進行轉化？校內段考如何逐步的增加素養導向的評量題目？如何依據領綱教學及命題以銜接大學學測？……，這些都是未來需要提升的能力。因此，校內的學科教學研究會應定期辦理素養導向課程、教學與評量設計工作坊，從教師的教學經驗出發。

建構團隊共好的目標，幫助教師認識課綱、善用課綱，以建立共同與共好的教學目標；展現開放務實的心態，基於學生多元的學習經驗，教學也必然是多元的呈現，從建立共同目標開始，以開放務實的態度接納教師的教學經驗；擴大學習成長的空間，共同以學生與教師的學習經驗出發，師生以互動探究、共好共學的態度展開各種的教學設計；營造溫暖安心的陪伴氛圍，教師夥伴需要技術層面的支持，更需要安心溫暖的陪伴。

讓所有的教師理解，要成就每個孩子、要重視學生的學習歷程、要培養學生自主學習的能力、要達成終身學習的目標，就應該要特別重視學生的學習經驗。

激發學習動機，貼近學生的生活與學習經驗，引發學生興趣；提升學生學習成效，累積學習成功經驗，引導學生為學習負責，提升學

習的效能；培養一輩子帶得走的能力，以學生的經驗為先，暫時放下學科知識的架構，讓學生從自主學習能力培養起，習得一輩子受用的能力。

（三）課程發展社群運作與帶領的能力

當學生的學習狀況出了問題，我們比較常聽到的說法會是：學生不夠用功，學習態度不夠積極，或是學習動機太弱、原本的基礎不好……等。進一步反思的人會指出：教師的教學方法不夠多元，需要更多的教師專業成長……等。這樣的分析不能說是錯的，但顯然過度簡化學習成效的問題。我們可以發現，從個別學生的學習經驗，到班級群體交錯而形成的學習樣態；從個別教師的教學方式，到學校整體的課堂生態，這是非常多元而複雜的問題。再加上教師們日常面對學生生活常規輔導、家長各種意見的處理及新舊課綱的銜接所產生的各種工作，是相當沉重的壓力與負擔，這些都是我們面對課程發展與領導真正重大的困境。

面對這些重大且複雜的問題，有可能以簡馭繁嗎？

新課綱規定每位教師每學年必須「公開授課」一次，其實教師們只要在這件事情上做好，就幾乎可以完成所有的事情了。首先根據規定：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」所以我們勢必要進行社群共備，因此我們建議由學校夥伴共同發展願景、學生圖像與能力指標，提供共備的幾種模式與規格、設定相關表件與紀錄方式、提供公開授課與觀議課的增能及規劃有助於課程發展的評鑑規準，教師們便可在這個過程中完成多元的課程發展、素養導向的教學與評量、公開授課與課程評鑑。連帶著對於教師社群的運作、教學研究會與課程發展委員會的變革、聚焦學生學習的教師的專業成長……都可以完成。

教師共備社群，可以做到課程規劃能力的提升、幫助教師聚焦學

生經驗的教學設計（提問與評量）、減輕教師個別的備課負擔（素養導向的教學與評量），透過遵循課綱的教學與評量設計，更能幫助學生學習以培養對應大考的能力。簡單的說，透過教師社群共備與成員間的公開授課，同時間就可以解決大部分新課綱所帶來的挑戰。

二、組織的調整

從學校外部的教育主管單位做好適切的資源規劃，提供各種內外存在的激勵與支持，整合適切的人力與經費資源，定期（不定期申請）的入校陪伴，協助排除內外的干擾（諸如：制度限制、外力介入、家長干擾……等），這是從組織層面的思考來協助課程發展與領導。

（一）學校的課程發展組織轉型

學校原本設有課程發展委員會（簡稱課發會），但是各科的代表在意的是學分的多寡、代表人數的多少，學科彼此之間競合的權力關係無法轉化到課程發展上。而各科教學研究會也多半以工作分配與生活聚會為主，鮮少討論到課程發展與研究的相關議題。從幾種不同的課程發展模式來看，學校目前的教務處、課發會或學科教學研究會都無法承擔，因此學校現行的課發會相關組織需要進行轉型，我們的建議不是就課發會內部進行組織分工，也不是讓課發委員分擔相關工作，因為組織分工徒具形式，課發委員也無法實質分擔課發工作。因此建議將目前課發會的相關組織分散出去，例如：總體課程的規劃、校本課程研發與課程評鑑計畫交由核心小組處理，各學科教學計畫與內容、教材的揀選與審核、課程評鑑由教學研究會及教師社群處理。當然課發委員肯定是這些相關組織的成員，當這些內容經過充分的對話與討論再向各科教師說明，最後經過課發會的審議，那麼課發會就可以善用這些相關組織的運作成果，也就不必糾結在要各科的課發委員去掌握每個細節、期望他們任期拉長，或是成為某個小組的專業委員了。

（二）課程核心小組常態化與教學研究會社群化

因應新課綱帶來的各種挑戰，也包括行政指揮影響力的式微、課程與教學專業需求逐漸提升的趨勢，除了健全課發會的功能外，建議成立具有對話、討論、規劃教師專業成長、研發校本課程發展……等的課程核心小組，成為學校整體發展的研討單位，透過規劃定期的討論，各學科領域代表進行對話，對學校各方面的重要發展事項進行規劃。若有重要成果產出便可以進一步在教學研究會及各個相關會議進行報告與意見收集，若有必要就再由核心小組討論及彙整，定案之後再送交課發會或校務會議議決。

其次，原本的學科教學研究會建議改為以化整為零的社群的概念運作，除了必要的行政事務工作、學科整體性的工作坊規劃之外，其他的教學研究就以社群的方式進行，教師們以課程發展的主題分工組成社群，這樣的方式機動力強、擴及的主題層面大、教師的工作負擔可稍微減輕，彼此分工合作進而達到教師的專業成長。因此我們建議將教學研究會社群化，學校設定好基本的條件與記錄的規格，邀請老師們依照學生學習與學校課程發展的各種需求，組成學科、跨科、跨領域的社群，以此來取代大部分不具課程發展與教學專業成長的教學研究會。學校可以辦理社群運作與帶領的培訓工作坊，讓教師夥伴以更有彈性的社群共備來進行「教師的專業成長」（劉世雄，2020）。

（三）因應未來的學校發展調整法規制度

要落實新課綱的課程有許多相關的法規制度需要調整，例如：因應新課綱的導師制度是否需要調整？面對多元化學生學習需要的差異化教學空間、學生不同學制之間的轉銜規劃、課程發展專責小組與教師編制、放寬課綱在課程規劃與目標上的限制、增加教師員額以落實各校課程發展及規劃教師分級形成良性的專業成長……等，並且未來的調整必須注意到過往不同工卻同酬的問題，這些都關聯到相關的制度與法規調整。

另一個需要重視的問題是：學校規模與城鄉之間的差距。地方的教育局處層級可以規劃共同教師與巡迴教師，安排專業教師進入學校蹲點陪伴，或協助規模較小的學校進行跨校協作。亦可規劃研究教師發展課程與教學模組，小校教師便可直接加入學校特色而進行套用。也可以整合鄰近不同層級的學校，規劃成新課綱的學校聯盟，正好可以發展新課綱互助共好的特色與理想。或是協助連結社會學習支持系統，讓學校與社會資源、職場學習形成可以互動、轉換的學習系統，幫助 i 世代的學生學習。學校間共同合作開發課程、共用部分資源及共辦相關課程與活動……等，這些都需要有系統性的整合。

三、文化的型塑

從系統思考的角度來看，一個系統中重要的三個構成要件是：個別元素、連接模式及組織目標。以學校來說，教師、學生、行政、家長及軟硬體設備……等，有形無形的都是「個別元素」；讓這元素彼此關聯在一起各種關係都是「連接」，像是學校表現、課程架構、經費運用、人際關係、組織協調及教學設計……等，這些都是連接的體系；至於「目標」就是讓系統得以自我保存、永續發展的關鍵了（Meadows, trans 2016）。

在系統思考中，改變「元素」對系統的影響最小，需要觸動內在「連接」和「目標」，而「目標」的變化會極大地改變一個系統。回到課程的發展與領導，我們可以發現要能成功的推展只是思考誰來擔任課程領導顯然是不足的，重點還是在大家是否理解為什麼要進行課程發展，彼此透過各種方式建立學科社群以及全校老師的共識（目標），並且思考以什麼樣的方式，讓不同的夥伴、相關的資源及縱向與橫向的聯結發生，以形成課程發展的動能？（連接）這就是組織文化改變，也是課程發展真正成功的關鍵。

在學校中，課程的領導者若能清晰的設定、闡述、重複、支援並

堅持新的目標，他就能夠引導新的課程發展，讓組織系統產生新的變革。同時，我們也建議帶領的夥伴理解：各種課程的理論固然重要，但是要能夠讓學校的課程發展具體的開展，那麼就應當從實際的行為開始，同時提供實用可行的策略與方法，而不只是宣揚一些課程發展的理論，以單一的模式要求老師配合，這樣不但會削弱老師們成長的適應力，也會讓系統內出現規避的現象，老師們就只會遵守表象的規定，而不會真的進行課程發展了。因此若能夠提供多樣性和各種實驗性的引導與發展的模組，讓老師們從原本的教學經驗出發，卻能跳脫原來的思維習慣，就能夠在課程發展中發揮很大的力量。

在面對學校的課程發展與領導時，總會遇到各種的情況。校內夥伴有的是以不變應萬變；有的是冷眼旁觀但還不至於做出什麼唱衰的行為；有的則是不斷地吐槽、設定各種難題呈現完全的唱衰；有的是上有政策下有對策的在一個角度上互相消耗；有的是想要投入卻不知從何做起；有的是熱情而積極投入但備感孤獨；有的是速度飛快地讓夥伴跟不上腳步……等。針對這些狀況要想有所改變，可以想見絕對不是更換行政人員或夥伴老師（元素）就能達成，需要的是透過能力的培養，相應組織的調整與運作，從部分的質變轉而開始量變，然後持續進行適切的調整，以必要的組織變革來因應未來的挑戰，這就是從「連接」的關係，到「目標」共識的建立，從而形成新的學校文化思維，新的成長動能而完成階段性的課程發展。

參、還有什麼相關的問題呢？

前面提到推動課程發展遭遇的實際問題與解決的策略思考，提出的解決方法在教育現場其可行性較高，或在小規模的層次上有可能被處理的實際問題。儘管如此，仍有許多與課程發展及領導相關的重大問題需要解決，但這些問題並不是學校層級所能處理，需要中央機關針對制度面去做思考與變革。更明確地說，這些問題不僅僅是關乎到

課程發展與領導，更是學校教育發展重大的問題，也是長期以來一直存在的問題，只不過是因為新課綱的推動再一次被凸顯出來。

「十二年國教新課綱推動專案辦公室」於108年12月辦理了四次的「師資課程教學與評量領域學者專家諮詢會議」，希望能提出對於中小學師資課程教學與評量永續協作的建議，其中一個主題便是「課程領導與資源整合」。本文的內容即是針對這四場專家學者所提出的諮詢建議進行討論，有關課程發展與課程領導的部分，我們在前面做了整合性的討論與分享，但是在專家學者提出的建議中，尚有一些與此主題相關卻不是學校階層所能處理的問題，我們同樣也整理分析如下²：

首先是行政組織規劃是否需要再造？前面的組織變革單就課程發展的組織來說，但學校的課程發展應當有健全的行政體系思考與規劃，必須要賦予校長實質的課程發展與領導的權責。例如：專責的校本課程發展單位與人員、課程發展委員會的職責與功能的定位、校長在課程領導上如何有相對應的權責去帶領教師及規劃支持性的課程評鑑體系……等，都需要進一步處理。

其次教師專業與薪資進行分級的可行性？專業的分級有助於課程發展的優質化，讓教師的專業成長有制度性的規劃，更能提升教師的專業品質與形象。薪資的分級是解決行政人才大逃亡基本設計，現階段導師的薪水比組長多，資深老師的薪水比主任多，不論教學的品質只計算年資的多寡，種種不同工卻同酬、教師不用當責等現象，這些都是課程發展的強大阻力。

再來是人才的培育與培育後的課程發展推動規劃？這也是亟待解決的重大問題。目前學校缺乏課程發展的人才，即便各種計畫辦理了

² 待解決的問題整理自：教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室--「師資課程教學與評量學者專家諮詢會議關心協作議題彙整表」（108年12月9、13、21、22日共四次會議）

許多實作的工作坊，培育許多的種子教師，但這些培力人才與種子教師卻進不到學校的課程發展核心，或沒有實質的課程領導權責，因此多數都無法發揮功能。

最後是教育制度的合理調整與規劃？例如：差異化的減班政策，因應城鄉規模、學校特性的不同進行不同規模的減班；學區之間的教師輪調制度，讓老師的專業成長與交流可以更加活絡；督促學生學習的教育政策擬定，例如：會考與升學脫鉤、沒有畢業證書就不能就讀大學……等，許多的教育現象都應該要檢討並設計出更符應臺灣社會需要的教育制度。

肆、結論

前面提到，在系統思考的三個要件：個別元素、連接模式、組織目標，其中抽換個別元素是較為簡單也容易被看見的方法，不過效果極為有限。我們可以從過往的經驗中看到，校長、行政主任換了人，所帶出的變化經常是短暫的，而且一旦換人之後，多數又回到原點的狀況，根本的問題常常無法解決。關鍵仍在於這些元素的互相連結網絡與整體目標共識的建立，這就不能只從短暫的成果去思考，便需要系統性的建立「歷程性的發展」思維。不同層級的課程領導夥伴，需要以「成功不必在我，但成功之中有我。」的態度，建立課程發展的整體規劃，提出具體的作法包括：夥伴的支持、組織的再造、落實的策略與作法，以因應各種的困難與挑戰而有不同階段的目標，建立優質的課程發展文化。這些便是我們前面提到的：以結合理論與實務培力工作坊支持夥伴，以具體目標的彼此連結進行組織的調整，以共同的願景型塑學校課程發展的文化。

校園中存在著一個單純卻又極端複雜的超穩定結構，單純是因為存在的元素可以簡單歸納為學生、教師、家長與行政，但每個元素所衍生的複雜度都很高，彼此又盤根錯節、深度關聯，因此學校遭遇重

大變革的挑戰時，並不容易受到影響而產生快速或重大的變化，即便有短暫的衝擊，往往也在缺乏長期動能的情況下，回到學校原本的文化習慣中持續的運作。所以在面對新課綱的課程領導上，若要能夠讓學校的超穩定結構產生正向的變化，勢必要進行系統的思考，做出短中長期的規劃。要有更多的對話來凝聚共識、建立共同的目標，並在其中建構具體落實的策略與方法（能力的培養），讓學校組織中的各個夥伴因此被連結在一起（組織的調整），朝向共同的目標前進（文化的型塑）。這也就是本文所期待的，從發展歷程的概念建立學校永續性的課程發展動能，讓課程發展與領導成為每位夥伴共同的事情。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

參考文獻

林哲安、程道民譯（2020）。**i 世代報告：更包容，沒有叛逆期，卻也更憂鬱不安，且遲遲無法長大的一代**（原作者：Jean M. Twenge）。臺北：大家出版。

邱昭良譯（2016）。**系統思考：克服盲點、面對複雜性、見樹又見林的整體思考**（原作者：Donella H. Meadows）。臺北：經濟新潮社出版。

劉世雄（2020）。**素養導向的教學實務—教師共備觀議課的深度對話**。臺北：五南出版。

第四篇

師資培用與教師專業發展



新課綱師培到位了嗎？—教學現場與專家意見反應之師資培育現況與挑戰

國立臺灣師範大學教育學系教授 林子斌

壹、前言

「良師興國」應該是華人世界普遍接受的一種想法，教育部（2012：1-3）便清楚指出「教育的品質，奠基於良師」，而師資培育也自此採用「培育新時代良師以發展全球高品質的教育」做為願景。而臺灣自1994年正式啟動教育改革迄今，二十多年的歷程中，師資培育自然是改革歷程中的重點，不論是名稱從師範教育改為師資培育，抑或是政策法規由教師法改為師資培育法，皆標示著臺灣師資培育典範的轉變。在這個轉變的過程中，唯一不變的是第一線教師在教育現場所扮演的重要性。尤其是在課程改革持續之際，教師是否具備有執行新課綱的能力，將是新課綱理念是否能得到貫徹與實踐的重要因素（符碧真，2018）。這一波的課程改革是迄今臺灣教育史上影響範圍最大的課程調整，從小學到高中都啟動素養導向的課程與教學。因此，在討論新課綱推動之時，師資職前培育是否到位，絕對是無法迴避的重要議題。

貳、備受期待師資培育

教育現場的改變與教師的改變是無法切割的，教師是新課綱政策的實踐主力，從教育部到教學現場都十分清楚這一點。師資培育及藝術教育司（2017）更對此推出相對應的規劃，透過職前培育的調整、在職的培力推動與特定領域的增能加強等三個方向，期能讓將入職以及正在教學現場的教師都有足夠的能力推動新課綱。

一、期待師資培育成為現場改變的起動源頭

新課綱能否有效推動與師資培育是否到位有密不可分的關係，現場的校長、主任與大學端的專家學者們對師資培育皆有深切的期許。A06 明確指出「現場教師一直疲於奔命的參加研習，例如素養導向的教學，但師資培育都不用做嗎？如果能從師培源頭做起，是否可減輕現場教師的壓力？（1081209）」C09 亦提及「我們希望老師要能具備開發課程的能力、組織專業社群的能力、了解素養導向教學與評量的能力，有沒有可能在師資職前培育階段就培養這樣的能力，因為我們不可能一直重複去為在職老師去做培訓。如果能從源頭開始，這會比較關鍵的。（1081221）」從師資培育的源頭開始改變，進而減輕甚至影響現場教師的壓力，被視為一個可行且實際的作法。

二、目前師資培育現狀

既然師資培育對新課綱推動有關鍵地位，目前師資培育的現狀是否讓各方滿意呢？而且師資培育機構及其責任是多重的，除培養未來新一代教師，在師資培育法第十六條第二項規範師資培育機構應辦理地方教育輔導之工作。然而，在整體大環境不佳且經費未能確保的情況下，近年來許多師資培育機構在地方輔導上甚至是學校教學臨床的協助上，都未能積極投入，而地方教育輔導之相關資訊與研究也相較稀少（張素貞、張明文、林和春，2012）。對於地方輔導與陪伴的面向，B03 提供一個現場的觀察如下：

師培單位對新課綱似乎只有點的參與，並不是一個比較全面性的，尤其對於素養導向並不是很普遍的了解甚至認同，因此後面需要大量的陪伴，卻找不到人去陪伴。在下一波課綱裡，師培單位應該提早參與討論真正的核心，在建立共識之後，據以安排四年的師培課程，這樣在整個時間序才能處理得好一點。這裡所需要的，涵蓋學科的、學校課程發展的兩個範疇，這樣才有辦法

在我們未來整個的推動。(1081213)

前文除指出師資培育機構未能扮演好地方輔導中陪伴學校成長與轉變之角色，同時點出一個問題：師資培育機構的教授作為「老師們的老師」，他們對於中小學的教學現場與新課綱的精神與轉變是否有充分的理解？這樣的擔心也出現在其他受訪者身上。「現階段的師資培育還沒有進入新課綱的思維，全部還是舊的培訓方式。現場考教甄都會講要出幾題素養導向的題目，但都還沒有給東西，怎麼出素養導向的題目，我也懷疑老師根本沒辦法批改這個素養導向的題目(C05, 1081221)」¹。若是師資培育未能跟上學校教育的發展，尤其在師資職前培育的部分未能超前部署，這些備受期待、應該對新課綱最清楚的教職生力軍將無法勝任在教育現場扮演新課綱推動者的角色。

在這些焦點團體訪談的內容裡，值得注意的一點在於受訪者們皆未提及教育部師資培育及藝術教育司為回應新課綱之素養導向教學師資培育的需求，於民國 107 年發布之「中華民國教師專業素養指引：師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定」¹。這個由師資培育及藝術教育司規劃的職前教育課程基準，其目的在於提供師資培育大學之師資培育課程規劃的具體指引，也讓各師資培育大學能以此基準調整其課程架構，期望能培育出了解新課綱精神的初任教師群。然而，也許是因為上路的時間較短，數位受訪者皆有師資培育機構之任教經驗，但是卻未提及此課程基準修正規定，這是個值得深思的現象！換言之，以現狀來看，各師資培育機構應該已經照此一課程基準修正規定對師資職前培育課程進行調整，然而在此次焦點團體訪談之過程中，有一半以上之受訪者具有教學現場、教育研究與師資培育的相關經驗，但是卻沒有一位明確提到新的課程基準修正規定，可見這個課程基準的調整還需更多時間，讓現場與相關師資培育機構的人員有感。

¹ 全文請參照：<http://www.syajh.tp.edu.tw/data/pub/201811261359540.pdf>

參、師資培育機構的困境與挑戰

臺灣的師資培育在許多面向上，可以理解為是受到強力的中央管制，因此很難在不同的師資培育機構裡看到不同特色，因為從師培中心教師員額、各科認證的科目學分數、教育專業科目的修習學分與科目等均由教育部控制。因此，以下六個困境與挑戰皆是在前述脈絡下所產生的，必須在此先清楚說明。

一、以研究為主的高等教育生態造成師資培育的困境

在過去數次師資培育與高等教育生態的改變歷程中，屬於高等教育機構的師資培育體系內部已產生許多問題。首先，在大學重研究輕教學的大環境影響下，重視臨床經驗的師資培育單位教授們，為符應大學的生態，自然走向以研究為主，對於教學現場的現狀或提供的服務日趨稀少，對於新課綱的推動也缺乏投入的動力。任職於師資培育機構的 B08 清楚地指出這個困境「對於師培大學的教授與相關系所，應該平常就要給資源，以利進行中小學課程之研發與系所之發展，師資司及國教署都要來幫忙，否則師培大學的教育相關系所，在少子化下，新聘的年輕教師越來越少，現有教師年紀越來越大；在升等壓力下也不願投入耗費時間對升等幫助有限的實務研究和課推工作，一旦推動新課綱能夠協助的人力很有限，這需要重視。(1081213)」。除了投入時間有限之外，現場越來越難聘請到有實際教學經驗且具有博士學位的師資培育機構新血。

自 2005 年開始在高等教育的邁向頂尖大學計畫影響下，臺灣多數高等教育機構一窩蜂地朝向研究型大學邁進，即便不在頂尖大學名單中的學校，也力爭研究型大學之定位（黃家凱，2020）。雖然這個政策已經於 2017 年由高教深耕計畫所取代，但在這十幾年間，臺灣的眾多大學皆以研究為重，將相同重要的教學與服務比重降低。連帶地影響新聘任教師的標準，大學端也多以其研究能力、期刊文章數量

為主，而非教學實務與教學經驗。在目前師資培育機構中，有多少師資培育教師係具備臨床經驗？具備小教或中教的教師資格並不代表對於目前之教學現場有足夠認知，因為有些師培機構的教授，其學校臨床經驗可能是其十幾、二十年前之學校任教經驗，而這樣的經驗與教學現場落差過大。雖然過往師資培育及藝術教育司曾推動讓任教師資培育課程之教授，可以透過申請計畫，定期到小學或中學進行臨床研究或教學，以其縮減師培教授與教學現場之距離，但效果仍屬有限。

在前述情況下，對於師資培育機構是否能帶領地方局處與學校一起面對新課綱的挑戰，卻是數位與會者提出的期望，例如：「師資培育教授，有沒有可能跟各縣市國教輔導團各領域建立合作機制？師資培育大學皆有分配的服務縣市，是否可以更落實協助縣市？（A01，1081209）」、「教育部組織再造以前，師資培育聯盟把國教輔導體系將縣市政府、師資培育大學、使用端學校整個連結起來，但此計畫沒有成功，最近才又復活，原來希望它能夠達成連結的功能完全沒有發揮。輔導群與中央團在地方有國教輔導團協助，師培聯盟完全沒有下游，就只有那間大學在做，沒有真正能夠運作，無法真正到位，沒有一個協調的機制（A03，1081209）」。師資培育聯盟與中央與地方之國教輔導體系是否能夠整合？不同師培機構是否有能量協助地方與學校？若有，該如何有效地分工對地方進行協助？這些都是亟待中央能夠統一規劃之事項。

二、師資培育中心專任教師人力有限難以兼顧深度與廣度

一般的師資培育中心，中心專屬的教師數量有限。以國立臺灣大學師資培育中心為例，中心專屬之教育專業教師一共六位²，除負擔授課責任外還需兼任中心之各級行政主管，處理師培相關行政業務。這些專任教師的專長，也難以含括教育專業科目與教學現場多樣的需

² 詳細內容請參考：http://www.education.ntu.edu.tw/intro/intro_02.htm。

求。若以國立臺北大學師資培育中心為例，五位專任教師加上三位兼任教師，提供多達十四個師資科別之培訓³。聘任更多不同科目之兼任或支援教師就成為常態，但是兼任或支援教師的素質與實務經驗是否符合職前師資生的需求呢？即便這些兼任與支援教師多數來自教學現場，但能提供符合新課綱的教學與培育能力嗎？D05 就明確指出「很多師培大學的教材教法課程都是請現任校長或退休校長兼課，但校長們處理行政較多，對於教學已不太具經驗，因此對於如何設計具有新課綱內涵，也可實際執行的教案，是較弱的。僅能於教學實習時，由現場教師進行指導，然又有節數與時限上的限制，因此對於師培學生的幫助性就沒有這麼高（1081222）」。如何能夠協助師資培育學生在職前培育的過程中，就能夠具備一些基本的教育專業能力？這是應該是目前絕大部分師資培育機構正在努力的方向。

三、小教與中教的師資培育形成兩軌：彼此欠缺理解與互動

承前所述，若在本節中進一步聚焦到執行課綱素養導向教學中最關鍵的學科教學能力，A01 給予下列之回饋意見：「第三學習階段數學與國語文部份，已更專業，但師資職前培育僅剩下三個學分的教材教法，108 課綱採用素養導向教學，教師對學科知識不完整時，很難真正落實素養導向教學。第三學習階段的數學與國語文是否需要專長授課？……國小教學採包班制，教師學科專業不足，尤其是數學、國語文、自然與藝術等科目需要專業增能，師資職前培育機制如何調整改進？（1081209）」以第三學習階段（國小五、六年級）來看，這個階段是進入國民中學之轉銜，從教學層面觀之，學科專業知識的難度上持續增加。其所需之教師學科專業實質上介於第一、二學習階段與國中之間，甚至更接近國中的學科難度。教師們是否在職前階段就接受足夠之學科專業訓練使期能應付第三學習階段之教學？三個學分

³ 詳細內容請參考：<https://tec.ntpu.edu.tw/?p=223>。

的教材教法，真的能為職前教師做好準備嗎？

以筆者最熟悉的英語領域為例，國小與國中的英語課程，在教學方法與教學內容上，都有極大且明顯的斷裂，國中到高中階段亦有相當的差異。教師若對其他階段的教學內容沒有一些基本概念，將很難提供給學生良好的銜接或者根據學生過去所學之基礎來進行教學內容之設計與執行。由此觀察觸發的思考點則為，師資職前培育是否有可能更一貫？讓目前小教與中等的兩軌能更近彼此，這個面向不是指兩類師培同時修習時學分數減少的問題或是拿兩張證照的問題，畢竟目前能將中等與小教一起培育的師資培育機構仍非常有限。而在提供小教與中等兩階段的師資培育機構在教材教法、教學實習等課程上，能夠彼此瞭解課程之內容，並在課程中除教授本身著重的教育階段之教法外，亦提供對不同教育階段教法或教學內之基本理解，這樣方能提供給職前教師一個清楚的十二年國民基本教育之圖像。

四、一個長期遺漏的環節：職前教師之評量能力

素養導向教學所必須搭配之評量，更是師資培育機構面對到的主要問題之一，D09 提及「教師的職前養成訓練裡，幾乎沒有學習到如何評量學生，例如紙筆測驗，教師命題方式幾乎都是向參考書學習，或者使用書商提供的題庫，因此師培機構，應教導師資生了解命題原則，如何設計多元評量，以提升命題與教學評鑑的品質（1081222）」。從對課綱的理解、素養導向教學的實踐與評量方式，這些都是師資培育機構必須快速調整，以便能夠培育出能落實新課綱的新一代教師。然而，目前多數的師資培育機構中，有多少負責教學實習、教材教法或評量的教授，對於素養導向的評量有充分之理解？身兼校長與師培課程兼任教師的 C05 便指出「現階段的師資培育還沒有進入新課綱的思維，全部還是舊的培訓方式。現場考教甄都會講要出幾題素養導向的題目，但都還沒有給東西，怎麼出素養導向的題目，我也懷疑老師根本沒辦法批改這個素養導向的題目（1081221）」，由此可見素養

導向的試題與評量，其實尚未到位。

五、新一代學生選擇投入教職之意願降低：如何未雨綢繆？

任職於師培機構的專家 B08 點出目前多數師資培育機構面對的「如果沒有良好素質的師資生，不論職前或者在職都要花費更多的力氣去培育他，建議思考師資培育的方法，要能夠吸引到優秀的人才來擔任老師（1081213）」。在長期的教職寒冬與年金改革影響下，大學生選擇走上教職之人數持續減少，過往師資培育課程篩選時，許多大學生報名的盛況不再。師資培育學生素質的良窳絕對影響新一代教師的素質，正當課程改革之際，是否該正視年輕一代投入教職意願降低的警訊？

此外，公費生培育的現狀亦有許多狀況，在焦點團體座談過程中，相關的議題亦反覆出現。例如：公費生分發到離島學校後，又因為超額被超到其他學校，如此一來，並無法協助原分發學校提昇教學素質，B07 指出：「離島地區公費生分發學校之後，又被減班超額分發出去。減班超額都先處理資淺的老師，而非檢討學校課程對師資的需求，這樣的情況對於偏遠地區分發公費生的學校來說，真的需要認真處理解決（1081213）」。再者，對於公費學生的專長要求也高，造成師資培育機構即便爭取到公費生名額，一方面公費生可能無法於時限內修完學分，另一方面要求太多也造成不易招到公費學生。「有關公費生問題，因為曾有縣市對公費生的需求希望有數學、英文雙專長，還要加資優，但要讓公費生在四年到五年內修完這些課程，又要考慮大學排課還有衝堂的問題，公費生可能連課都修不完，如何加上現場實務教學的培養（1081222）」。除前述議題外，近年來雖然也開放 IB 國際師培與雙語師資培育，但是這能吸引多少大學生有意願投入教育學程之修習？效果能否顯著？都還有待探討。

六、師資培育大數據協助決策未到位

近年來，運用資料庫大數據協助決策是全球趨勢，在教育領域上亦不例外。以師資培育相關資料為例，教育部建置有中小學師資資料庫⁴。然而，與會的現場校長卻都指出「與師資有關的資料庫太多，為什麼不能整併，如果國教署對於各校的配課情形、人事登記、稀有類科……等資料無法充分，跨校共聘老師的機制都沒有出來，根本解決不了這些問題（B02，1081213）」、「關於師資的盤點必須盤點到每一所學校（包含員額、課程節數）、每一位老師（包含姓名、證書種類），全部盤完之後再縣市裡一個一個審，哪位老師需要增能，哪位老師需要重新取得學分，這樣才有辦法落實到很確實的狀態，而不是只有概估或統計。未來應如何確保各縣市的作法能夠如何此落實？（B01，1081213）」、「對於師資的盤點，建議中央應該要有總體的資料庫，提供給各該縣市完整掌握，中央也要統合了解，到底在學校這個層級裡，哪一種師資有多少？實際任課的是誰？非合格教師配課的情況如何（B03，1081213）」。這樣的回應反映出兩種可能性，一為資料庫的建置不到位，無法有效提供相關資訊給需要的決策單位；另一則是資料庫整合到位，但是缺乏管道讓第一線的決策者了解到其存在與效用。這兩種情況中的任何一種都代表者資料庫的建置、管理與推廣的過程中出差錯，以致耗費鉅資建置的資料庫無法提供有需要的單位使用。筆者實際點入該整合資料庫頁面，會發現資訊零碎而非讓使用者能友善使用的介面⁵。由此可見，在師資相關之資料整合的大數據面向上，臺灣還有許多值得努力的部分。

肆、結語：師資培育的下一個十年？

雖然師資職前培育的問題既多且雜，此次與會的夥伴從不同的單

⁴ 請參考：<https://teacher.edu.tw/>。

⁵ 請參考：https://teacher.edu.tw/home/report_survey。

位、不同的角度提出的觀察正是提醒吾人不可忽略師資培育的重要性。前述的各種擔憂與建議，其實都是對於師資培育「恨鐵不成鋼」的殷殷期盼。換言之，正因為師資培育在臺灣的教育現場扮演十分吃重的角色，所以才會吸引各方的關注。誠如一位與會校長提到，「師培單位的教授研發能量很強，應該可以好好發揮，很快把單科素養導向教學的設計方法發展出來，目前開發的很少。高中老師自己在弄，摸不太出來（B01，1081213）」。現場對師資培育機構在課程與教學研發之能量是有很高的期待，更是將對職前師培的成果視為學校現場是否能順利運作的核心：「我們希望老師要能具備開發課程的能力、組織專業社群的能力、了解素養導向教學與評量的能力，有沒有可能在師資職前培育階段就培養這樣的能力，因為我們不可能一直重複去為在職老師去做培訓。如果能從源頭開始，這會是比較關鍵的（C09，1081221）」。

在本文第三部分提出的六個現象，都是根據這幾次焦點座談中整理而來，筆者在整理資料與書寫的過程中，雖然感到問題甚多有些憂心，但看到眾多參與焦點團體的現場教育專業人士或專家學者仍然對師資培育懷有很高之期待，可以感受到大家皆抱持著期望師資培育更上一層樓，培育出更優秀、更符合現場期待之教師。因此，很希望主政單位能夠以正向的角度審視前述的觀察與建議，盡早規劃與調整，讓這些問題能更快、更好地得到解決。

本篇完稿時間為 109 年 7 月

參考文獻

- 師資培育與藝術教育司 (2017)。因應新課綱師資培育之規劃。取自：<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/61260/182b07d6-fff0-4ef4-91f8-9a656b4c187d.pdf>
- 張素貞、張明文、林和春 (2012)。師資培育的「售後服務？」：地方教育輔導功能與運作之研究。**新竹教育大學教育學報**，29 (2)，93-131。
- 教育部 (2012)。師資培育白皮書。臺北：作者。
- 符碧真 (2018)。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。**教育科學研究期刊**，63 (4)，59-87。doi:10.6209/JORIES.201812_63 (4).0003
- 黃家凱 (2020)。臺灣高等教育人才培育政策批判論述分析 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

教師培力與專業支持— 教師專業發展的現況與問題

高雄市校長及教師專業發展中心執行秘書 林純如

瑩光教育協會理事長

藍偉瑩

臺灣自 1990 年代以來的教育改革，相關措施影響臺灣教育甚為深遠，無論是教師法或教育基本法等相關法令的修訂，抑或是師資培育方式的改變、課程的鬆綁、教師專業自主、教科書開放一綱多本、國民中小學九年一貫課程的實施等等，均造成教育與課程教學上眾多改變。然而無論是九年一貫課程綱要還是自 108 學年度起開始實施的十二年國民基本教育課程綱要，課程與教學政策能否得以轉化與實踐，教師培力與專業支持，是重要關鍵。

如何提升與促進教師的專業知能，除提升教師自身專長領域知識外，對於世界教育潮流、教育的脈動、國家教育政策的理解與課程綱要的了解，皆是教師在職進修須培養的知能之一，因此，無論是中央還是地方，透過補助計畫或修法，提供教師專業成長需求之實質支持與協助勢為必需。

然支持教師專業發展的機制與系統，雖提供教師多元化的發展，但至今仍未能充分與教師的職涯發展結合，且政府各部會常藉由修法入法強迫教師受訓，例如環境教育、家庭教育、性別主流化等研習課程，或教育部所規定參訓，例如十二年國教五堂十八小時的必修研習，常被譏笑為無效研習（張瀞文，2013）。因此，如何讓教師有充裕時間回歸教學專業，幫助教師課堂實踐，提升學生學習成效，此為十二年國民基本教育課程實施能否成功的重要環節之一。

爰此，本文擬從政府對於教師培力與專業支持的作為，提出政府

的應有作為建議事項，並一併探討中央及地方政府所辦理的眾多有效無效研習在未與教師職涯發展結合的現況下，教師專業發展動能與教師培力效能等教師專業發展的現況、待決問題與建議事項，期能提供教師反思與政府參考。

壹、誰的教師專業發展？

教師一職是否如醫師、律師、會計師等是一項專業的工作，是否取得教師證即代表其取得專業地位成為專業人員，時至今日，教育學界仍有眾多說法，但不可否認，期待教師成為專業人員，是政府、師資培育大學、社會大眾與教師本身的共同想望。因此「教師專業發展」的定義，從不同的立場上觀之，就會有不同的看法，以下從政府政策、教師職涯發展及專業自主等三種觀點，討論教師專業發展之意涵。

一、國家教育政策下的教師專業發展

洪詠善（2019）在〈臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望〉一文中探討了臺灣教師專業發展政策在 20 世紀 90 年代以前係採國家教育權為訴求的中央集權課程治理模式，強調教師是「課程標準」的執行者、忠實傳遞者，而於 20 世紀 90 年代後的課程改革脈絡下，逐漸轉向以國民教育權為訴求的中央、地方、學校三層級課程治理體系的課程綱要，並賦予教師多元角色，此文認為：「課程實踐即是教師專業發展，教師專業發展是複雜且動態的系統」。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱總綱）實施要點中敘明：「教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習」，教育部顯然肯認了教師為專業人員，且認為教師專業發展內涵應包括：「學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等」，因此，教師亦需掌握領域課程綱要內容，充實與具備所教授學科之專業知識，

並應有能力透過有效教學將知識傳授給學生，帶好每一位孩子。總綱也敘明：「各該主管機關應提供教師研習或進修課程」，並鼓勵教師自組專業學習社群、積極參加校內外進修與研習，以增進與提升自身學科知識、教學能力等專業知能（教育部，2014）。因此，雖然自九年一貫課程實施後，課程治理模式從國家教育權轉向國民教育權，但課程轉化與實踐依然是教師被政府所賦予的重要職責之一（洪詠善，2019；鍾昌宏，2019；黃政傑，2013）。

二、教師生涯發展下的教師專業發展

為培養以教育為志業的良師，一位師資的養成，除了職前培育外，尚應注意入職的導入輔導，以及在職進修。「教師」此一職業的漫長工作中，如果缺乏生涯發展機會、沒有激勵與肯定，會造成教師對於教育與教學的工作遲滯不前（蔡培村、鄭彩鳳，2014），因而有眾多專家學者皆指出，臺灣的中小學教師除轉換行政職外，在教學工作上並無升遷管道，因而無法對教學成效良好且認真於教學的教師有較佳的待遇，對於不思提升教學知能的教師未有任何督導機制（張德銳，2005；蔡玉花，2006；周淑卿，2019）。在專家學者的訪談中，B02 即提出「教師生涯不要再扁平化了，讓優秀的老師得到薪資支持或榮耀，相關機制一定要出來，不然要怎樣去支持願意多年努力的老師。（1081213）」。

中華民國師資培育白皮書第一章首言：「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」（教育部，2012），為激發教師在專業發展上的動機，以促進其課程教學專業知能的提升與成長，1996年10月2日訂定的《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》第9條「教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。」惟此法於2003年8月29日廢止，致使教師在職進修缺乏法源要求的基礎。A01 指出「教師在職進修沒有學分數或進修時數的規定，對於教師專業增能無法有效支持鼓勵。

教師薪資制度應反應教師的專業程度，是否可以提供專家教師或研究教師的制度，並提供更優渥的薪資。(20191209)」，目前的進修制度與方式中，因學位與學分的進修是教師得以晉薪、取得第二專長資格，以及獲取專業知識的主要管道，是教師最有意願主動進修的方式，因而對於一般的研習活動，教師則缺乏動能。爰此，制定教師專業發展相關規範與獎勵措施，以促進教師的專業成長意願，並提供教師職涯發展之途徑與制度，實為政府應為之必然。

三、教師專業自主下的教師專業發展

1994年4月10日「教育改造大遊行」促動了臺灣的教育改革，之後「教育改革審議委員會」所提出的《教育改革總諮議報告書》，影響臺灣教育全面且深遠，其教育改革的理念包含：教育鬆綁、學習權的保障、父母教育權的維護、教師專業自主的維護。且教育改革的目標之一是邁向終身學習的社會（行政院教育改革審議委員會，1996）。國民中小學九年一貫課程即在此氛圍下應運而生，它夾帶了四一〇教改的相關理念，希望學生能習得帶得走的能力，主張終身學習，課程標準改為課程綱要，教科書從統編本改採一綱多本，並從其中展現了教師專業自主，教師開始參與了課程、教材、教法、評量等的選擇與制訂。即便有人投書說過九年一貫課程終將要失敗，但在實施了十幾年後，筆者認為國民中小學九年一貫課程是有其成就的，課程鬆綁了，所以有了號稱一綱多本各自表述的教科書可以提供教師選擇使用，教師亦可依學生與學區特質自主編寫教材，教師可藉由課程發展委員會參與學校課程的規劃與執行，這些都是早期臺灣社會所無法想像的。

既然，教師專業自主是根據教師專業知識所運用的自由裁量權，那麼一位教師應建立自身的主體性，發展個人的自主性，敏察各種限制、作法、問題，而具有獨立的課程意識，以進行教學實踐，才能呼應課程改革，並藉由對話與分享形成自身課程與教學的主體性，建立

自己實務經驗理論（甄曉蘭，2003），這種藉由對話與分享，促發了這幾年夢的 N 次方、學思達、數咖、Sci-Flipper 等學習社群的興起與蓬勃發展，並帶動了教師專業發展的另一種模式，因此無怪乎陳佩英（2008）說：「專業成長視為個人培力和自我實踐的一部分」。而這些教師自主學習與專業成長的團體，真正呼應了行政院教育改革審議委員會（1996）《教育改革總諮議報告書》所期待的終身學習的目標，以及教育部（2012）《中華民國師資培育白皮書》：「教師必須透過不斷地專業成長與終身學習，始能因應教學現場新的挑戰，滿足學生的需求，回應社會的期待」。因而，教師專業自主下的教師專業發展，應該是一種自我導向學習的教師專業發展。

綜上所述，就國家教育政策來說，基於課程轉化與實踐的職責，教師需持續專業發展以支持學生學習；就教師職涯發展來說，教師需要有效的被支持與鼓勵，依其專業發展程度給予不同的職涯進階；就教師專業自主來說，專業發展是個人培力和自我實踐的一部分，教師需要不斷追求專業發展。惟無論就哪一觀點而言，教師的專業成長的最終目的應是教師藉由不斷的精進達成有效教學，以提升學生學習成效，因而教師須終身學習，且教師亦必然要成為課程與教學的轉化與實踐者。

貳、政府對於教師專業發展經費的挹注與整合

為推動全國的課程與教學，教育部與各地方政府無論是提供辦理教師進修的專業成長活動經費，抑或是三級教學輔導體系減授課鐘點費或運作經費，皆挹注了相關與相當的經費，以支持與提升教師的專業成長。

一、教師專業發展經費的整合與現況

教育部為協助教師專業發展，增進教師專業素養，提升教學品

質，以增進學生學習成效，教育部師資培育及藝術教育司（以下簡稱師藝司）自 2006 年開始實施《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，評鑑內容包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四個層面，雖強調依學校實際發展需求採自願辦理為原則，由學校自願申請及學校教師自願參加之方式辦理，在辦理初期，因受社會輿論關注，各地方政府皆如火如荼申辦教師專業發展評鑑計畫。

然教師團體認為在無法源依據，且缺乏明確的評鑑機制，並因繳交資料繁複，增加教師工作負擔，造成此計畫的挑戰與推行的困難，106 年起《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》停止辦理，法規名稱修正為《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》，並自 107 學年度起，與《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》之補助款整併，而為目前教育部對於國中小教師專業發展與專業支持系統最重要的經費補助要點。其補助計畫與經費亦整併由教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）作為單一窗口，提供地方政府申請，以達地方行政減量、補助計畫整合不重複的目的。

無論是教師專業發展評鑑計畫或《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》所提供補助對象，從幼兒園至高中職皆有，而《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》只針對國中小進行補助，在所補助對象的教育階段別上，兩要點是有所差異。且《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》與《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》在政策推動的方向上亦不太一樣，《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》較偏重於一位教師在班級經營與課程教學的回饋與調整，而《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》則偏重於課程與教學的轉銜，尤其是在補助國民教育

輔導團運作部分，更偏重於各領域的課程與教學。

二、各單位資源的整合待強化

《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》與《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》兩者之補助計畫與經費整併後，因補助款仍由師藝司與國教署分別提供，且各縣市執行教師專業發展實踐方案與國中小精進教學計畫的單位，仍是分別依據兩個補助要點需辦理的內容各有其不同的實施重點，因而整併後的經費下達地方後，各縣市對於計畫執行的單位，有少部分縣市開始採取統整協作方式辦理，但更多縣市依然如故的各行其是，即因補助款及計畫辦理內容仍源自或依據兩個不同的教育部單位，教育局各單位亦各有其主政對口，因此，即便是兩個補助經費業已整併近兩年，但政策的執行到底是透過不同的補助款較能達成其成效？還是真的整合成一份，對於地方上的行政減量、整體規劃與執行全縣市教師專業發展與課程教學推動，能讓學校與教師更為受惠？無論是中央還是地方，大家都尚在努力中。

師藝司雖將補助款於每年共同與國教署穿同一件外衣，近兩年，兩司署皆合作修訂《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》，但師藝司與國教署兩單位在補助要點的認知與討論上，各自有其立場，且師藝司對於其所提供的經費，亦仍以《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》掌控著所提供的補助款執行方向。然又因《教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點》只針對國中小進行補助，在此現象下，國教署高中組亦於 107 年 1 月起發布了《教育部國民及學前教育署補助地方政府精進高級中等學校課程與教學要點》提供高中申請該計畫。因此，A10 即指出「國教署有關高中職組與國中小組業務，能否整合？尤其是精進計畫補助案。教專中心的業務從 K 到十二皆有，即從幼兒園至高中職，然而輔

導團與教育局專業成長在精進要點中僅包含國中小教師專業發展，且現有國中小精進計畫能否整合高中職精進計畫，大家互相合作，對教師專業發展才更有助益。（20191209）」。

綜上所述，政府為了教師專業發展投注了相當的經費於其中，期能提升教師教學品質，但，雖說政府挹注了大量的補助經費於教師專業發展活動，地方政府除撰寫競爭型計畫申辦，卻也投入了縣市的自籌款於其中，在看似數量如此龐大的經費，辦理了非常多面向的教師專業發展活動，但相關資源整合的情形尚不理想，包括：師藝司與國教署的資源整合仍有檢討空間，國中小與高中職階段資源的整合待加強等。

因此，建議教育部師藝司與國教署應確實溝通、對話與協作，了解雙方政策指向、目的及擬達成的預期效益為何；並且，國教署國中小組與高中組亦應進行內部整合，讓三級教學輔導體系能完備上下教育階段的銜接、司署的橫向聯繫與對接及署內同質性業務的整合，以達真正單一窗口、行政減量，完整的思考全國高級中等以下學校教師專業發展方向，但，這些教師專業活動的辦理，是否達到了中央課程與教學政策的轉銜，是否符合現場學校與教師專業發展的需求，教育部亦進一步探討與檢討。

參、專業支持與教學輔導體系的建構與困境

總綱實施要點中敘明為協助學校課程教學的實施，支持教師教學與學生學習，主管機關與學校的行政支持有其必要，此支持包含了經費與專業支持（教育部，2014）。前述已談經費挹注現況，以下說明現階段國中小與高中職的教學輔導體系，並討論政府應處置與解決的問題。

一、建置專業支持系統—三級教學輔導體系

在國中小課程與教學的推動上，教育部為落實中央—地方—學校三層級之教學輔導體系，訂定《建構中央與地方教學輔導網絡實施方案》，於中央成立課程與教學領域輔導群與中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，共同協助輔導地方之國民教育輔導團推動課程與教學工作，且因應十二年國民基本教育課程綱要實施，建置中央與地方網路溝通平臺 CIRN，作為教育部、中央團及縣市輔導團的溝通平臺（教育部，2013），以作為學校實施課程與教學的專業支持系統，期能增進學校教師教學品質，進而達到提升學生學習成效之目標。

在高中職部分，教育部為了推動高級中等學校課程之發展，設立高級中等學校課程推動工作圈及學科群科中心，並訂定《教育部國民及學前教育署高級中等學校課程推動工作圈及學科群科中心設置與運作要點》（教育部，2018），規範學群科中心相關任務，包含：課程綱要研修、協作及課程推動、蒐集高中職學校教學相關建議、提供學校諮詢輔導及教學資源、推動教師社群、結合地方行政機關辦理教師專業研習，並培訓種子教師及研究教師等，積極建置高級中等學校三級課程推動與專業支持系統（中央—各該主管機關—高級中等學校），故而學科群科中心是高中職課程教學推動與支持系統的一環，並且在課程研發協作上具有相當的重要性（李文富，2012）。

二、教學輔導體系逐漸法制化，並提供專業增能培訓

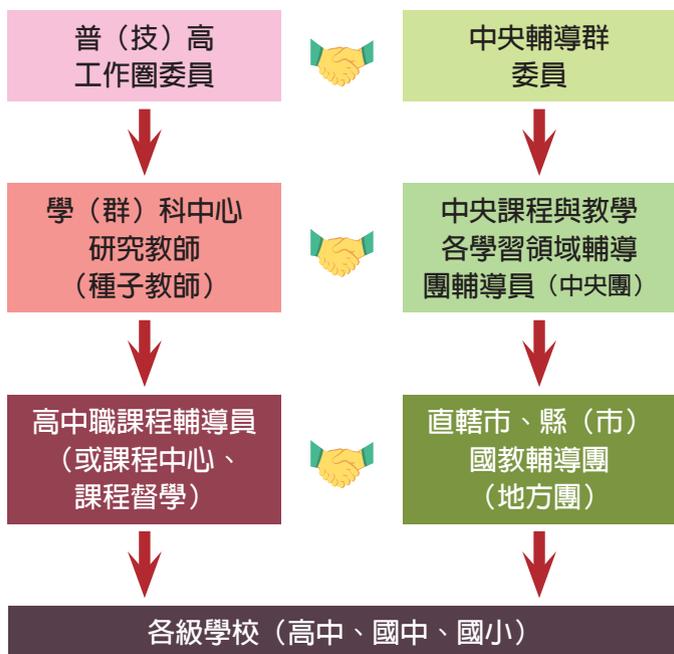
由於教師專業支持系統未臻完備，因而各層級教學輔導人員流動頻繁，無論是中央層級、地方層級或學校的教學輔導人員，例如中央團員、國教輔導團員、課程督學，亦或是學校中的領域召集人，相關人員的身分是流動的，僅教學輔導教師取得證照後，雖 10 年需換證一次，使其身分得以不變外，其餘人員或因學校教學需求、制度並未法制化，並未形成專業職級制度，因此，相關團體的人員流動性太高，

專業人力的持續培養困難，亦造成課程與教學政策推動與落實困境之一。A01 及 A07 皆提出「有關國教輔導團的法制化問題，是否可讓其成為比較專業專責的單位，如果人員能夠穩定，就比較能夠創新。（20191209）」，除國教輔導團有法制化問題外，李文富（2012）亦於〈規劃學科中心種子教師轉型為學科諮詢輔導機制〉一文中說：「學科中心應朝法制化、專責化、專業化與永續發展方式設置」。因此，為使輔導團或學群科中心能永續發展，兩者皆有法制化之需求，當人員不再不斷更迭，能趨穩定，相關課程政策之推動才得以延續、發展與創新。

除法制化外，各縣市輔導團輔導員與各學群科中心研究教師，經常性提供學校教師相關資源與支援，在給予的過程中，如專業知能與自我實力無法持續增進與突破，終感有匱乏之日，因此 B06 說「各縣市輔導團運作的狀況落差很大，經營策略與投入都不一樣。各縣市輔導團需要被輔導、被支持、被帶領（20191213）」，而 B03 亦指出「普高各學科中心差異很大，但至少要有一定的、穩定的品質，希望國教院能為學科中心研究教師培力；與六都裡的學科中心的對接情形，也需要整合，全國應該做若干分區，避免造成縣市之間的差異。（20191213）」。且 D04 亦提出「學科中心剛成立時，該校校長就是該領域專長，但校長會調校，幾年下來，現任校長非該領域專長，無法掌握學科中心。（20191222）」，因此，關注執行面的落差、召集校長是否具有該科學科中心之學科專長及研究教師的培力與運用，對於高中課程與教學的落實有重要影響。

三、強化高中職地方層級教學輔導體系、國中小學校層級教學輔導機制、人力的整合與運作，以達課程轉化與實踐目的

下圖為教育部高中職及國中小階段課程與教學輔導支持體系之橫向、縱向連結圖示：



資料來源：國民及學前教育署高中組。2018.01.23 各縣市課程推動機制及課程實施準備情形專案報告。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/relfile/8059/56499/0a41cb09-3815-4881-a51c-4d5d9d3eaa0f.pdf>

從此圖可見教育部為落實十二年國民基本教育課綱推動體系、課程領導及教學輔導，協助學校精進課程品質，擬建構中央、地方及學校三級課程輔導支持體系之企圖（教育部，2018）。在高中職部分，各縣市目前設有高中職課程輔導員、課程督學或課程中心的縣市有臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市、基隆市、新竹縣、新竹市、苗栗縣、彰化縣、南投縣、嘉義縣、屏東縣等 14 縣市，由於高中職學校數與各科教師數不若國中來得多，尚有 8 縣市未設置高中職課程輔導員、課程督學或課程中心，故而在地方層級的教學輔導體系的建置與完備，有待中央與地方政府共同努力。

在國中小部分，教育部自 2007 年發布《建構中央與地方教學輔

導網絡實施方案》，雖歷經 2011 年及 2013 年的修訂，國中小教學輔導體系的中央層級很明確，即為各學習領域課程與教學輔導群及中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，而地方層級為國民教育輔導團，惟學校層級此端，或許教育部思考的是《教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點》所培育的教學輔導教師，但學校中取得教學輔導教師證照的領域 / 科別及人數太少，而教育局、輔導團或學校，在下達政令、調訓或轉達各項課程與教學要求時，皆是透過各領域召集人宣達，而非教學輔導教師。

綜上所述，無論國中小或高中職階段，在中央均已建立課程與教學輔導體系，並透過與地方、學校的連結，精進學校教師教學品質，惟現階段中小學的專業支持與教學輔導體系仍面臨不少困境，亟待有關單位加以重視，並尋求可行的解決途徑。

因此，建議教育部應持續努力推動輔導團與學科中心的法制化，並辦理輔導員與研究教師培力，增進其專業知能，以降低專業人才的流動率，並提升學群科中心與縣市的連結與整合，使教學輔導體系得以逐漸健全與完備，以為學校教師之專業支持。

另外，在高中職部分，教育部與各地方政府教育局處應強化與完備地方層級教學輔導體系，鼓勵尚未成立高中職課程輔導員、課程督學或課程中心之縣市，先從無至有，且國立高中應與地區其他高中連結與合作，共同參與高中輔導團推動，才有利於地方教育品質提升。

而國中小在學校層級部分，教學輔導教師之能力在於教學輔導之專業回饋，即便是各領域召集人經常性地輪流與更替，但課程與教學相關政策之轉銜與傳達，由輔導團調訓領域召集人，或由學校教務處依照教育局處之指示，透過領域召集人轉達予各領域教師，如此更為有效，故而學校層級教學輔導機制與人力如能整合與運作，較能達成課程轉化與實踐的目的。

肆、教師專業發展動能與教師培力效能

教育部歷年來有關教師在職進修的相關細部規範或獎勵措施的法規，多使用「教師在職進修」一詞，但於最近（2020年3月1日）發布的《教師進修研究獎勵辦法》修正草案第三條第一項：「本辦法所稱教師專業發展，指教師從事與教學或職務有關，有助於提升教師教學效能及促進學生有效學習之下列進修、研究等活動」，從法條內容觀之，政府開始以「教師專業發展」取代「教師在職進修」一詞。且此法亦提供了「教師專業發展」較為明確的定義與方式，認為有效的專業發展活動須能有助於提升教師教學效能及促進學生有效學習。所以訪談時，即有專家學者反應：「各縣市精進教學計畫規劃很多教師培訓課程，問題是縣市如何規劃這些課程，如果老師不是自己願意來，回去效果往往不能持續地帶動（B04，20191213）」。尤其是在缺乏教師在職進修法源要求，除了進修學位、學程或學分對個人的職涯發展有實質幫助外，教師對於參加額外的專業成長活動似乎都缺乏動力，是研習太多、研習課程非教師所需，還是講師的口才不佳等等所造成，因而在教師專業發展的動能與教師培力的效能的現況上，宜注意下列幾點的發展：

一、教師多元發展及教師負擔的兼顧與平衡

自國民中小學九年一貫課程實施後至十二年國民基本教育，為因應課程教學政策的轉銜、推展教師專業自主、家長參與學校活動、學生學習樣態與態度皆不若以往，教師的忙碌似漸成日常。教師除了擔任行政職，亦有可能借調教育局、部，教師角色更多元化，C08道「教師分級制講了很多年，做不通，我們的文化脈絡沒辦法做。後來用另一種方式叫做教師角色多元化，除了研究教師，還有在學校層級的教學輔導教師，地方層級就是地方輔導團，中央層級的中央輔導團。（20191221）」，而在學生輔導管教及親師溝通等問題上，C05亦呼

應「現在有些學習動機很弱的孩子完全不受控，我們想盡各種辦法，即使找家長帶回管教都沒辦法，又不能處罰。（1081221）」，此皆造成教師工作負擔加重，因而在教師角色多元化下，提升教師的教學質量與降低工作負荷間如何取得一個合理的平衡點，政府實應全面思考與檢討。

二、課程、教學與評量等培訓課程的連結與整合

各單位在辦理教師專業發展活動時的主題，有關課程教學與評量大多數是分別辦理的，缺少了整合的設計，一如 A05 所提：「課程發展、教學實施與評量評鑑的 cycle 裡，很多單位都在做，每個單位在處理時，課程跟教學前半部，評量跟評鑑是後半部，彼此之間是斷裂的，……，老師們認為課程教學設計出來之後與評量應該是要整合的。（20191209）」。因而，課程、教學與評量等培訓課程的連結與整合是有其整體規劃之需求，較符合教師教學的歷程。

三、去除量的迷思、系統性培訓課程的開發與辦理

中央與地方政府為了轉銜課綱、提升教師教學與學生學習成效，無不大量辦理各類研習，C03 即提出研習的質與模式的重要性：「師資職前培育所能給的只是基本的，還需要在職進修持續給予增能。未來在教師專業發展方面，應該先培養核心的領導者，可以是老師、教務主任跟校長，然後再去擴散。不需要太去在意數量有沒有對準，因為對不準，質跟模式比較重要。（20191221）」。C10 則提出：「在師資培訓方面，一次一次三個小時、兩個小時來聽課綱，那是沒有用的。撒錢不只沒用，而且把老師推得更遠。怎樣有系統的課推，是很重要的。（20191221）」，因此，一個有效能的研習，不應該只是用量的方式去管控地方政府或學校辦理了多少場次的研習活動，而是應鼓勵辦理有系統且深入的培訓課程。

四、培訓課程符合教師與學校需求，以增進教師參與動力與效能

政府與學校辦理的大量研習課程，很多都是因為法規或政策需要，很少顧及學校或教師的職涯發展與興趣所需，雖然提倡學校本位或教師自主性，但在被規定辦理與參加的研習課程中，學校與教師是沒有選擇權的，例如相關法規規定教師每學年皆須取得性平、防災、環境、家庭教育等等培訓時數，因此，B06說：「國中基本上沒有自己的動能，所有研習都是上面安排好的，然後調訓，大家很疲憊，但不見得是學校的需求。(20191213)」，C04亦提出：「我們應該要給鷹架，給予不同型式的專業發展運作跟策略，教師專業發展的模式要有別於以往的思維，不管是專業支持或教學案例，都要給中間的模式跟策略，不再只是帶一個經驗，經驗若非本身經歷過，是帶不走的。(20191221)」所以提供多元方式與策略，才能提升教師參與培訓的動能，並符合學校需求。

五、講師的培養來源與訓練，兼顧質與量

一場好的研習課程，除了有好的規劃與設計外，講師是一堂課程的靈魂人物，是研習課程是否有效的指標之一，A01提出：「國教署有開發課程模組，但課程模組的講師何處尋找，人數不足下，有關專業講師的培養，質量還要再推展。(20191209)」又如C05提出：「部定課程素養導向教學幾乎動不了，還是維持老師為主導的思維在教學，這是一個大問題。是不是可以先不要管數據，反正就是培訓好一批一批的種子夥伴，然後慢慢去帶、慢慢去帶，那需要長久的累積，或許五年十年跑不掉，但一定會慢慢發生改變。這遠比辦很多研習，數字很漂亮，但其實去了都沒有用的好。(20191221)」，為解決這些問題，應透過長期培訓一定量與優質的講師與種子，持續不斷提升講師素質，如此教學現場將逐漸產生質變與量變。

六、提供代理代課教師專業增能機會，以精進教學與班級經營能力

各校招考進來的代理代課教師素質不一，部分代理代課教師或許亦會擔任導師一職，面對課程改革與不斷轉變的教學現場，地方政府或學校多未思考如何提升代理代課教師的教學與班級經營知能，例如A02所提：「是否可以提供代理教師備課之線上課程，涵蓋教學資源及教學策略，期待推動代理代課教師上課前，至少將他授課的領域完成備課，如此才可提升代理教師的教學專業知能。（20191209）」，代理代課教師素質與教學專業知能的提高，才能提升其教學成效，如此對學生學習才能有所助益。

綜上所述，在課程改革與推動及教師職涯發展下，教師角色更加多元化，以致教師工作負擔提高，但角色的多元化亦提供教師除了擔任教職以外，另一種學習的可能，惟教育部應審慎評估並設計教師職級制，提供教師專業成長與發展的另一種動能，而非讓教師因工作量增加而致身心負擔提高，以減少教師或行政人員過勞現象的發生。

教育部雖提供相關補助經費給予地方政府及學校申請，但在成果考核部分，應去除對地方政府與學校辦理高數量研習場次的緊箍咒。因此，建議中央或地方政府，以及相關的教學支持系統與學校，在辦理教師增能培訓課程時，宜注意研習課程的整合與連結，且應關注課程是否符合教師與學校需求，課程設計力求具深度與活動的細緻度，設計與開發系統性培訓課程，可採工作坊方式辦理，增加研習課程的深廣度與延續性。為使課程與教學相關政策得以轉銜與具有效能，政府應著重於講師的培訓，提升講師素質，並培養各縣市在地化的講師，使其在地深耕，人才可不假外求，並兼顧講師的質與量，才能提升教師專業發展的動能與教師培力的效能。

伍、結語

雖然在 20 世紀 90 年代後，臺灣教育逐漸彰顯課程鬆綁、教師專業自主、學生主體性與家長教育參與權等理念，但為了提升國家的競爭力、推動政府的教育政策，教師仍是課程轉化的推手，「課程實踐即是教師專業發展」似乎也是不爭的事實。但如何照顧教師的職涯發展，引動教師專業發展的自發性，進而顧及教師的專業自主與成長需求，應是政府在投注大量公帑於教師專業發展經費時，宜關注的諸多重點，否則所辦理的研習無法吸引教師的參與，並被譏笑為不知是有效還是無效的研習。

然而對於教育現場中缺乏精進意識之教師，政府亦應制定一套教師專業發展相關規範，以敦促教師的專業成長意願，否則教師如何成為課程轉化的推手？如何進行課程實踐？如何推動政府的教育政策？四一〇教改所呼籲的課程鬆綁、教師專業自主等理念，教育部也確實配合辦理，迄今已有二十年歷史了，不論是否真正達成完全的課程鬆綁或教師於課程教學上具有絕對的自主性，教師亦應建立與發展自身的主體性與自主性，具備自我專業之意識，以進行教學實踐，展現真正的教師專業，而非僅依賴、要求中央或地方政府應有相關作為。

本篇完稿時間為 109 年 7 月。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北：作者。
- 李文富（2012）。規劃學科中心種子教師轉型為學科諮詢輔導機制。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/47/201230.pdf>
- 周淑卿（2019）。臺灣需要教師專業職級制度嗎？。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育的理則：教育學核心議題（三）**（頁 205-220）。臺北：五南出版社。
- 洪詠善（2019）。臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。**教育學報**，47（1），49-69。
- 張德銳（2005）。中小學師分級制度的實施問題與策略。**師友月刊**，455，0-5。
- 張瀞文（2013.12.01）。無效研習，如何促進有效教學？。**親子天下雜誌**，52。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5054264/>
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D>
- 教育部（2013）。建構中央與地方教學輔導網絡實施方案。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Law/LawDetail?filter=CCE6B166-542B-4923-A20C-4612EE02AF28&id=5df6ca85-8f2b-4386-aafa-54db4453d5b9>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（2016）。教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明。

- 教育部（2018）。教育部國民及學前教育署高級中等學校課程推動工作圈及學科群科中心設置與運作要點。取自 https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Law/LawList?filter=CCE6B166-542B-4923-A20C-4612EE02AF28&department_id=23F8C5D5-D314-488F-B85B-0152408E137B&page=8
- 教育部（2019）。師資培育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 陳佩英（2008）。從培力的對話觀點探討教師的專業成長。高雄師大學報，24，21-48。
- 黃政傑（2013）。課程轉化整合探究之概念架構研析。課程與教學，16（3），1-29。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。
- 蔡玉花（2006）。從教師專業評鑑至教師分級制度政策分析。學校行政，41，43-54。
- 蔡培村、鄭彩鳳（2014）。教師職級制度的內涵及實施取向。教育資料集刊，28，319-349。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-8348,c1331-1.php>
- 鍾昌宏（2019）。以教師專業發展縮小十二年國教新課綱課程轉化落差。臺灣教育評論月刊，8（8），13-21。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

課程協作與實踐 . 第四輯 / 卯靜儒等作 ; 蔡清華主編 .

-- 臺北市 : 教育部課綱推動專辦 , 民 109.11

面 ; 公分

ISBN 978-986-5461-12-6 (平裝)

1. 課程規劃設計 2. 中小學教育 3. 文集

523.407

109016541

書 名 : 課程協作與實踐 第四輯

發行人 : 潘文忠

主 編 : 蔡清華

作 者 : 卯靜儒、吳林輝、李姍靜、邱華斐、林君憶、林孟君、林子斌、

林純如、洪詠善、劉榮盼、劉桂光、鄭淑惠、藍偉瑩

(以姓氏筆畫排列)

執行編輯 : 吳林輝、林琬琪、朱玉齡、張瑋靜、劉彥亨、江映葳

出版者 : 教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室

地 址 : 臺北市中正區思源街 18 號卓越研究大樓 7 樓 703 室

電 話 : (02)7736-9483

出版年月 : 中華民國 109 年 11 月

定 價 : 255 元

編排印刷 : 財政部印刷廠

GPN : 1010901575

ISBN : 978-986-5461-12-6

◎教育部及十二年國教新課綱推動專案辦公室保留本書所有權，欲利用

本書全部或部分內容者，需徵求同意或書面授權



教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室

首頁 <https://depart.moe.edu.tw/ED7600>

電子報 <https://newsletter.edu.tw/>



ISBN 978-986-5461-12-6

定價 255 元



GPN 1010901575