

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文

指導教授：陳佩英 博士

一所高中特色課程發展之組織變革歷程研究

研究生：徐新雅 撰

中華民國 一〇二年 七月

謝誌

歷經實際進入研究場域觀察、訪談的歷程，終於完成論文的寫作與研究。雖然完成碩士論文，並非什麼偉大之事，但卻是讓自己更加茁壯與成長的一個路徑。

在此過程中，非常感謝我的指導教授—陳佩英老師，不但引領我這一路的學習，亦於我遇到瓶頸時，尋求慰藉的心靈導師與家人，所以每每看到老師親切的笑容，卻又能適時予以我良好的研究建議與激勵，總是我苦悶研究生涯的一個依偎的港口。其次，也要謝謝口試委員—曾正宜老師和卯靜儒老師的指導，讓此碩士論文的內容得以更臻周全與完善。

當然，此本論文完成的功臣，也有賴個案學校的校長、秘書、主任、老師、家長與學生的貢獻和鼎力相助。沒有你們對於新雅義不容辭的協助，即無法成就此論文的順利產出。

另外，新雅很幸運擁有許多好朋友，謝謝佩宜、柏伶、宸宇、阿碧、蝦蝦、莎拉、于筑、阿琪、純杏老師、佳葳、安芸、尹甄等友人，在我無助、疲累之際，有你們的陪伴與鼓勵，使得心靈有所依靠與休憩；尤其是佳利，謝謝您於工作繁忙之餘，仍不忘詢問我是否需要協助，人生有你這個朋友出席每一個成長階段，一點都不孤獨，甚至是種幸福。

最後，感謝我的家人，在我失落與難過之時，當我最穩固的依靠，不給予任何壓力，讓我有滿滿的力量，勇敢面對一切，並努力向前邁進。同時，謝謝我的男友—廷鵬，不僅不斷承受我最赤裸的情緒，以及叮嚀我論文寫作的進度外，亦於每週假日從桃園遠赴師大圖書館，犧牲休閒閒暇，伴隨我度過煩悶的寫作期間，看在眼裡，更是有無限的感激與感動。

學海無涯，沒有窮盡的一天。研究所的修讀完畢，並非代表一個結束，而是開啟另一個學習的里程碑。未來，仍有待持續的琢磨、淬鍊，讓自己更為充實的過每一天，期許生活更加精采與豐收。

徐新雅 謹致
2013年7月

一所高中特色課程發展之組織變革歷程研究

摘要

隨著十二年國民基本教育的推動，學校將面臨許多接踵而至的衝擊與挑戰。爰此，學校勢必要做些調整與改變，方能在變動的環境下，突顯學校辦學特色與創新學校價值。故本研究將以一所公立個案高中為研究對象，採質性個案研究法，運用訪談、觀察和文件分析等方式，蒐集研究資料，以描繪出個案學校於發展特色課程的脈絡中，所歷經的變革階段以及涉及的變革影響因素，同時亦會針對學校所遭遇的困難與挑戰加以探討，進而勾勒出個案高中如實的變革路徑。

根據個案的研究分析與發現，歸結出本研究的結論如下：

- 壹、透過校長與特色課程推動小組的藍圖形塑，確立學校變革方向與願景。
- 貳、經由例行性、任務性與自發性會議的頻繁交流，引導成員採取變革行動以及解決各方衝突與意見。
- 參、針對特色課程規畫與實施情形進行成效評估與改進。
- 肆、鞏固學校變革動力因素，減低與因應成員的抗力因素。
- 伍、學校發展特色課程尚待解決結構面、技術面、人員面的困難與挑戰。

關鍵字：組織變革、特色課程、十二年國民基本教育

A case study on organizational change process through developing a high school niche curriculum

Abstract

With the launch of twelve-year basic education, schools will confront many challenges. Therefore, schools are bound to make some adjustments and changes by, highlighting the characteristics or innovating core value of schools under such uncertain environments.

The purpose of this study is to depict the organizational changes of a high school niche curriculum. A public high school was intentionally chosen as a case study, and data collection contain interview, observation, and document analysis. The difficulties and challenges of organizational changes were also explored to understand the process of niche curriculum development of the school.

The major research results and conclusions are as follows:

1. Forming the taskforce group for developing the niche curriculum, and setting the direction and vision of change.
2. Guiding members to take changes through frequent communication and interaction.
3. Evaluating and improving the niche curriculum.
4. Consolidating the change of motive factors, and reducing resistant factors.
5. There exist unresolved structural, technical, and personnel aspects of difficulties and challenges in the innovation of niche curriculum in the school.

Keywords: organizational change, niche curriculum, twelve-year basic education

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	5
第三節 名詞釋義	6
第四節 研究限制	8
第二章 文獻探討	11
第一節 學校發展特色課程之探討	11
第二節 組織變革之探討	25
第三節 相關研究	45
第三章 研究設計與實施	51
第一節 研究方法	51
第二節 研究對象	53
第三節 研究程序	55
第四節 資料處理與分析	59
第五節 研究倫理	64
第四章 研究結果分析與討論	67
第一節 新世紀高中發展特色課程之變革概況	69
第二節 新世紀高中發展特色課程之變革歷程	76
第三節 變革影響因素、困難、挑戰及展望	122
第五章 結論、反思與建議	145
第一節 結論	145
第二節 反思	148

第三節 建議.....	149
參考文獻.....	153
中文部分.....	153
英文部分.....	167
附錄.....	172
附錄一 訪談同意書.....	172
附錄二 訪談大綱.....	173

表次

表 2-1	領先計畫特色課程與特色招生特色課程之比較.....	15
表 3-1	文件資料編號之示例.....	60
表 3-2	受訪者的背景資料和代號.....	61
表 3-3	輔助訪談逐字稿的符號意義表.....	62
表 3-4	資料編號綜合整理.....	62
表 4-1	特色課程時數一覽表.....	75
表 4-2	組織變革歷程修改前後之對照表.....	77
表 4-3	校務會議期程.....	98
表 4-4	校務發展委員會期程.....	99
表 4-5	課程發展委員會期程.....	100
表 4-6	教學研究會期程.....	101
表 4-7	特色課程推動小組會議期程.....	102
表 4-8	教師工作坊期程.....	105
表 4-9	學科說明會期程.....	106
表 4-10	新世紀高中特色課程相關會議期程.....	108

圖次

圖 2-1	系統取向的組織變革理論.....	40
圖 2-2	過程取向的組織變革理論.....	42
圖 2-3	組織變革之理論依據架構.....	44
圖 3-1	研究實施流程圖.....	58
圖 4-1	研究架構圖.....	68
圖 4-2	課程類型之架構圖.....	73
圖 4-3	特色課程審查與評鑑的初構.....	122



第一章 緒論

本研究旨在曉暢學校在發展特色課程當中，會面臨的組織變革階段，並分析組織變革所涉及的影響因素。本章共分為四節，第一節將描述研究背景與動機，第二節提出本研究的研究目的與問題，第三節敘述名詞定義，第四節則說明本研究的限制。

第一節 研究背景與動機

以下茲就世界教育改革潮流、國內教育改革脈絡、十二年國民基本教育政策之實施，論述本研究的背景及動機：

壹、世界教育改革潮流

二十世紀以來教育環境不斷變遷，教育理念與教育舉措亦隨之滾動和修正。其中，校長領導、教師專業發展、學校本位管理、課程改革、組織學習與改變均為教育改革的重點。相關於此的研究相當豐富，如 2010 年在麥肯錫公司 (McKinsey & Company) 出版的《世界改進最多的學校系統如何持續進步》(How the world's most improved school systems keep getting better) 研究報告書中，整理全球 20 個不同學校體系的教育變革，提出最常被使用的共通成功改革措施為：(一) 培養教育人員的專業技能；(二) 建立學生評量；(三) 設立學校資料系統；(四) 調整課程及其標準；(五) 教師與校長薪資分級；(六) 修訂教育法規等六大共通措施。

除此之外，Fullan (2007) 則指出教育改革涉及多面向的創新，所以在執行任何新方案或政策時，至少可從三個面向作分析：(一) 課程內容的改變；(二) 教學方法的改變；(三) 信念的改變。倘若一項方案或政策沒包括此三者面向，就稱不上是重要的教育改革。其次，其亦主張須以「聚焦於革新的途徑」及「聚焦於能力發展的途徑」兩種方法，來看待教育改革，方有助於因應萬變的教育變革。

由上可見，在不同的教育情境下，改革措施的內涵會有些許不同

(Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010)。然而，教育改革往往會帶動教育組織的變革（張明輝，2003），所以，從麥肯錫公司出版的研究報告書（2010）或 Fullan（2007）的觀點，可發現課程內容與教學方法的改革、校長與教師專業能力的發展等面向，均會牽動組織的變革及變動。因而，在不斷變遷的教育環境下，不論是教育改革所關注課程與教學、教育人員專業發展等面向的改變，抑或是組織變革的現象，皆值得進一步作研究與闡述。

貳、國內教育改革脈絡

回顧臺灣教育改革脈絡，可從中看出與世界改革趨勢相似的端倪。從 1994 年教育改革運動，民間提出教改四大訴求：（一）實施小班小校；（二）訂定教育基本法；（三）廣設高中大學；（四）提昇教育品質（林新發，2001）。

至 1998 年《教育改革行動方案》提出十二項行動方案，包含健全師資培育與教師進修制度、健全國民教育等。其中，健全國民教育的行動方案列舉了四大執行事項：（一）釐清中央與地方權責，協助地方政府更加自主；（二）降低國民中小學班級人數，並提升小班教學效果；（三）革新課程與教材；（四）辦理補救教學，以充分展現政府革新國民教育的決心（林新發，2001；教育部，2012b）。

到了 1999 年立法院三讀通過「教育基本法」，該法內涵上包括許多符合現代化精神的教育理念與措施，諸如中央教育權力的下放、教育行政體制的重建、適時延長國民教育年限、教育方式多元化、學校配合社區需要發展、明定家長具有教育選擇權、教師專業自主等，對我國教育的本質、目的、實施方針及結構體制等，皆重新釐清、調整、規劃及實施（吳清山，2002；顏國樑，2002）。

2000 年 9 月教育部公布《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，並於 2001 實施，其課程綱要要求各校成立課程發展委員會及各個學習領域的課程小組，其具體作為則包括：（一）各校發展學校本位課程，提供學校及教師推展特色課程及彈性教學的空間；（二）各校訂定學年課程實施計劃，並且可以打破學習領域的界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學；（三）中央政府需要建立各學科學力指標，並督導地方及學校的課程實施成效等（林新發，2001；教育部，無日期 d）。

由上述臺灣教育改革的歷程發現，改革的重點包含教育行政體制與學校組織變革，教師專業發展的促進、課程內容與結構的重構等要素，大致與世界教育改革所牽動的要素及內涵相似。因此，本研究試圖將研究的焦點聚焦於學校組織變革和課程層面作探討，以瞭解此兩者課題的發展與脈動。

參、十二年國民基本教育政策之實施

自西元 2011 年總統公布 2014 年實施十二年國民基本教育（十二年國教）以來，國內十二年國教變成全國性重點議題。《遠見雜誌》就曾報導十二年國教帶來三個改變，第一是不必為學區遷戶口，家長和教師都應調整觀念，讓學生適性發展才是重點；第二是公私立學校大翻轉，免學費效應，可使公私立學校發展特色，站在公平的立足點競爭；第三是只要有競爭，明星學校仍會存在，就讀明星學校並非通往成功唯一的道路（彭杏珠，2012a，2012b，2012c）。是以，張國恩（2012）認為十二年國教宜透過推動多元化的創新教學、多元化評量、新型態的課程發展、職能探索與輔導機制的強化、特殊專長與資優學生的發掘與培育等策略，增進學生的福祉。

不過，對於十二年國教政策各界仍有不同疑義與爭論，尚待揉合與釐清，如：（一）師資與課程的整備問題；（二）配套措施的完善問題；（三）入學方式的規劃問題；（四）經費的分配問題（林倖妃、周原，2011；林曉雲、蘇孟娟、陳鳳麗，2012）。由上可見對於十二年國教的爭議，實則有待相關單位研議更為整全的配套措施，才能於 2014 年有效且順利實施十二年國教。

故針對未來十二年國教的施行，教育部目前正積極研擬相关工作要項。其中，以「入學方式」及「推動高中職優質化及均質化」要項為例。「入學方式」中的高中高職及五專特色招生實施方案（特色招生），即明定考試入學相關規定，鼓勵學校提升辦學品質與發展辦學特色，所以其審查重點則多是要求申請學校的課程規劃須具特色、特色招生目標清楚且與課程特色相符。除此之外，「推動高中職優質化及均質化」即是期冀達成高中職優質化及特色發展，並鼓勵高中職能結合地方社區資源與特性，發展社區適性課程與創新特色教學，以引導學生就近入學（教育部，2011a）。

此外，地方層級亦有呼應十二年國教的相關課程改革政策，如「臺北市十

二年國教高中職課程與教學領先計畫（領先計畫）」便是為激勵臺北市公私立高中職持續精進課程與教學品質，期望透過校本特色課程的發展，促發高中職團隊的進步動能、深耕教師專業成長以及落實學生多元適性發展（臺北市教育局，2012b）。

由上述論述顯示出，十二年國教需要高中職的課程改革配合作為因應措施，教師亦需改變傳統教學方式教學，而學校則需依據其所處的情境特質，發展學校特色，以期學生能從課程當中尋找自我及發展潛能，以達適才適性的教育願景。因此，在十二年國教的改革脈絡下，如能深描高中職端學校課程發展的變革情形，將有助於其他高中職學校引領課程改革和政府修訂政策之參考。爰此，本研究將選取一所個案高中作為研究對象，探討其如何於十二年國教的挑戰下，學校特色課程的研發和變革之發展歷程。

另外，《親子天下雜誌》針對十二年國教政策下全臺灣國中教師做調查，成功回收 2880 份問卷，結果顯示出 63% 的教師表示學校已開始採取變革行動，有 95% 的教師表示願意改變，但只有 17% 的教師付諸行動，教師個人改變較快速的縣市為一臺北市和新北市，已有超過四分之一的教師實際興革（吳挺鋒、黃啟彰、陳雅慧，2012）。可見，國中對於即將實施的十二年國教已有所準備，教師願意學習與面對者的比例也頗多，但是實際付諸行動者則稍嫌不足。是以，反觀高中職學校實際變革的情況是否如國中端一樣做好了準備，或教師是否針對十二年國教的變化，調適課程與教學策略，均有待分析與考證。

然而，就學校特色課程發展與組織變革的關聯而言，林天佑（2009）指出學校特色發展是基於學校本身條件，所進行的一種組織變革，目的在增進學校的效能，而研發特色課程就是學校特色發展的一環，故學校發展特色課程即為學校所進行的一種組織變革；楊振昇（2005）則認為倘若學校欲推動學校特色之課程發展，是以往學校組織未曾實施或較少被關注的，對組織各利害關係人而言，就是一種組織變革（引自陳幸仁、余佳儒，2011）。所以本研究後續將深究個案高中在發展特色課程所發生的組織變革，是如何於此歷程當中調適與應對，方能驅動學校組織興革的動力，有待進一步深描與發現。

綜合上述可知，國內外教育改革的趨勢，皆與課程改革、學校組織興革及教師專業發展等課題有關；反觀我國近年推動的十二年國教政策要項中，亦有

鼓勵學校發展特色課程的課程改革，然此課程改革必定會衝擊原本學校成員的價值與信念、教師教學方式、課程內容與結構，造成學校組織的變革現象（鍾晨音、劉迎春，2007），因此，誘使研究者對特色課程與組織變革兩議題作探討的動機。除此之外，審視目前國內探討特色課程與組織變革的相關研究，對象分別都是以國小為主（杜岐旺，2001；李明堂，2006；李曉婷，2011；李家鳳，2012；陳怡靜，2011；），所以相關於此兩議題的研究，仍有待開拓其他族群的探究；再者，組織變革的研究多以量化研究為大宗（杜岐旺，2001；李宥賢，2008；李貴翔，2009；李明來，2010；吳佩倫，2006；余秀文，2011；林善樑，2003；孫志麟、陳建銘，2007；彭國鈞，2012；詹恬恬，2009；趙桂芬，2006；廖婉琦，2010；劉麗蓉，2002；戴雪卿，2002；Salinas, 2010），然欲分析學校發展特色課程的組織變革歷程，可以從微觀的質化方法，揭示此一動態發展過程，補足量化研究僅呈現鉅觀層面之缺憾；此外，過去缺乏探究特色課程與組織變革的研究，故尚增添此兩課題的研討與貢獻。職是故，本研究將以特色課程為主題，以組織變革為分析架構，探究學校在發展特色課程所涉及的組織變革歷程，期描繪出個案學校特色課程發展的組織變革生命史。

第二節 研究目的與問題

根據上述研究背景與動機，論述本研究主要的研究目的及研究問題，以便於確立後續的研究方向，如下：

壹、研究目的

基於上述研究背景與動機，以下就本研究主要的研究目的，加以說明：

- 一、探究個案學校研發特色課程的歷程。
- 二、分析個案學校在發展特色課程的脈絡下，學校組織變革的過程及其影響因素。
- 三、根據以上研究結果，提出具體建議，作為學校之參考。

貳、研究問題

為釐清研究重點，茲根據上述研究目的，提出以下的研究問題：

- 一、個案學校發展特色課程之背景、動機與目的為何？
- 二、個案學校的特色課程藍圖與執行措施為何？
- 三、個案學校發展特色課程的變革階段為何？
- 四、個案學校發展特色課程所涉及到的變革層面為何？
- 五、個案學校發展特色課程所驅動的變革動力因素、遭遇的抗力因素以及解決之道為何？
- 六、個案學校發展特色課程所面臨的困難與挑戰為何？

第三節 名詞釋義

為使本研究特定名詞意義，能清晰、明確，對於本研究出現之名詞，應有一致性的界定，以便於研究進行時的探討與分析。茲將本研究所涉及重要名詞加以詮釋，如下：

壹、特色課程

就本研究個案學校所實施的特色課程而言，其原初目的是為了因應十二年國教的挑戰而研發具有校本特色的特色課程。不過，由於 2012 年臺北市教育局公布領先計畫，所以更加速個案學校的特色課程之產出，並且亦希冀以此作為日後申請特色招生的特色課程之基礎。是故，在特色課程的意涵上，便有些許差異。就「領先計畫」的觀點，所謂的特色課程係強調以學校本位課程之精神，將學生學習置於核心，依據政策法令、社區特性、家長期望、學生需要、學校情境等要素，透過校長課程與教學領導，由下而上凝聚相關學校成員的共識，

審慎規劃課程方案，發展出全校性的校本課程。此外，就「特色招生」的觀點，其係依據創新思維，在十二年國民基本教育與課程綱要之架構下，考量其學校內外部優勢條件、願景目標及有關成員需求，並須通過申請審核後實施之課程，方可稱為特色招生特色課程。

貳、組織變革

本研究將組織變革定義為：「組織隨內、外在環境的變化，適時地對其組織要素進行重整與修正，主要目的在於維繫組織的永續發展、提升其競爭力以及改善組織效能。」

參、十二年國民基本教育

我國十二年國民基本教育（十二年國教）的推動，於西元 2011 年 1 月至西元 2014 年 7 月，為啟動準備階段；西元 2014 年 8 月起，為全面實施階段。就目前啟動準備階段而言，共計有七大工作要項、十項方案。如：（一）「規劃入學方式」工作要項：高中高職及五專免試入學實施方案、高中高職及五專特色招生實施方案；（二）「劃分免試就學區」工作要項：高中高職免試就學區規劃實施方案；（三）「實施高中職免學費」工作要項：高中職免學費方案；（四）「推動高中職優質化及均質化」工作要項：高中優質化輔助方案、高職優質化輔助方案、高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案；（五）「落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升」工作要項：落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升方案；（六）「財務規劃」工作要項：十二年國民基本教育財務規劃方案；（七）「法制作業」工作要項：十二年國民基本教育法制作業方案。

第四節 研究限制

儘管研究過程嚴謹，還是免不了有一些限制存在。以下茲就研究範圍、研究對象、研究方法以及研究推論等四層面，說明本研究的限制：

壹、研究範圍之限制

由於研究者本身的時間、經費、生涯規劃等限制，本研究僅能觀察到個案學校發展特色課程的解凍與改變階段，至於復凍階段的結果需要兩到三年，方可觀知，所以本研究結束時，復凍階段尚未發生，因此無法詳實地刻畫出學校變革的全貌。而且，由於短時間無法充分於研究場域觀察理論上較完整的學校變革歷程，所以觀察資料與訪談資料只能足夠說明兩階段之變革情形而難以作周全的理論對話與檢證。

貳、研究對象之限制

本研究為深入瞭解學校發展特色課程的變革歷程，以彰顯其變革過程的深意與內涵，僅援以一所臺北市高中作為研究對象，因而無法詳見其他高中實施特色課程的學校變革之普遍狀態，係為本研究的一大限制。再者，由於礙於人力、物力、經費及時間等限制，研究者僅將校長、行政人員、教師、學生以及家長等十二位相關人員，作為本研究的訪談對象，然而此些人員只反映少數利害關係人的觀點，未能代表所有相關人員的想法與意見，爰此後續的研究者可納入更多的利害關係人作為訪談對象，從而勾勒出相對完整的研究訊息與結果。

參、研究方法之限制

本研究是質性研究法的個案研究，當中藉由訪談法、非參與觀察法以及文件分析法，抽絲剝繭地描繪出個案學校於發展特色課程的變革情形。不過，運用質性研究易受到研究者情感、知覺等個人經驗因素影響，使得研究結果有其詮釋的限制。另外，由於研究者的訪談與觀察技巧、訪談對象回答的真實性等面向，都會影響研究結果的代表性。因此，研究者在研究過程中，會透過時常的反思與紀錄，

省思研究的意識以增加結果信實度。

肆、研究推論之限制

本研究採質化個案研究方式，僅以臺北市某所高中作為研究對象，在研究結果的推論上，較無法推論至其他學校情境中。再者，訪談的對象只邀請十二位學校相關人員會談，而無法邀集更多的其他利害關係人，訪談的結果可能無法充分或完全的展現如實的個案資訊。此外，由於訪談及參與觀察的時間有限，研究結論也未必具有該校的代表性。然而，探析學校發展特色課程的變革歷程，主要的目的是要瞭解在此過程中，學校變革的啟示與意義，是故本研究所關注的焦點並非為研究結果的整體推論，而是在於個案學校興革內涵的深描，發現重要變革因素和耙梳參與變革的行動意義。。

第二章 文獻探討

為深入瞭解在學校發展特色課程的脈絡下，學校組織變革的歷程與情形，本章將蒐集與歸納國內外文獻，作為本研究的立論基礎。本章總共分為三節，第一節是針對學校發展特色課程作探討；第二節是對於組織變革的概念作研討；第三節則是分別分析特色課程和組織變革的相關研究，並探究特色課程和組織變革關係的相關研究，進而說明兩者間的關聯。

第一節 學校發展特色課程之探討

近年來，由於各種趨勢與政策的影響，發展特色學校以及學校特色漸成為各界所關注的焦點。然而，教育係以學生為主體，課程是直接關乎到學生學習的關鍵要素。是以，特色學校、學校特色的概念，均有必要與課程的發展做連結。也就是說學校應關注特色課程發展的相關課題，方能引領學校創新，吸引更多學生的就讀及選擇意願。以下茲就「學校發展特色課之基本概念」、「我國特色課程之實際推動情形」及「國外學校特色發展或特色課程之發展情形」闡述：

壹、學校發展特色課程之基本概念

我國學校發展特色課程行之有年，但在不同時代背景與政策脈絡下，特色課程的意涵稍有不同。因此，為了瞭解與釐清特色課程的基本概念，茲就「我國學校特色課程發展背景與脈絡」、「特色課程意涵」、「特色課程相關概念」作說明，如後：

一、我國學校特色課程發展背景與脈絡

我國自西元 1980 年起，已有學校著手進行實驗性質的特色課程教育（簡世峯，2009）。西元 1990 年代學校本位管理的概念日益盛行，許多特色學校的發展開始廣泛受到重視，學校課程自然成為學校發展特色的變革主軸，因此學校就常藉由特色課程來行銷學校特色（李曉婷，2011；吳清山、林天佑，2009）。

自西元 2001 年，九年一貫政策於中小學課程正式實施後，教育邁向新紀元

(歐用生, 2002), 此際教學不再侷限於課本與課程標準中, 轉而將課程決定的權力下放給學校, 且在九年一貫課程綱要實施要點中更明確指出—「彈性學習時數」是由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數等內涵(吳炳銅, 2003), 顯見九年一貫課程政策賦予了學校特色課程一個發展的新契機, 使得學校課程得依據各校情境與社區特色來設計校本課程, 以激發學生學習及增進學校獨特性與能見度。

西元 2006 年我國重新修訂教育基本法, 於第八條明定於國民教育階段內, 家長具有子女的教育選擇權, 意即家長有權為子女選擇所就讀的學校, 所以學校更積極發展自己辦學特色(陳明德, 2000)、設計校本特色課程。

此外, 隨著少子化的衝擊, 偏遠地區學校面臨了減班、裁併、教師超額等問題, 教育部亦於西元 2007 年起辦理「推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」, 持續扶助各縣市的偏遠小校, 結合地方特色資源, 發展學校特色課程(教育部, 2011b; 賴忠和, 2009)。

直至近日, 在中央層級方面, 為了替「十二年國民基本教育(十二年國教)」奠立基礎, 教育部於西元 2001 年開始推動高中職社區化政策, 直至西元 2009 年, 延續高中職社區化之成果, 發布了「高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案(高中職均質化方案)」, 其中的辦理原則提及, 期冀高中職得以特色發展, 促進各社區高中職合作發展學校特色, 鼓勵社區高中職與國中共同建構特色課程、教學與輔導的合作機制, 提升社區整體的教育品質(教育部, 2011c, 無日期 a)。此外, 「高中優質化輔助方案」與「高職優質化輔助方案」(合稱高中職優質化方案)於西元 2007 年公布實施, 也皆強調促進高中職的特色發展。爾後, 教育部將高中職優質化輔助方案及高中職均質化方案, 整合於十二年國教政策七大面向之「推動高中職優質化與均質化」面向中, 提出促進高中職特色發展、校校都有特色亮點的目標, 當中亦包含特色課程的創新之內涵(教育部, 2011a, 無日期 b)。除此之外, 在十二年國教的「入學方式」面向中, 教育部主張欲申請「高中高職及五專特色招生實施方案(特色招生)」的學校, 需具有特色課程之學校, 且申請特色招生的前提是學校須經主管機關認證為優質之公私立高中職以及經評鑑優良之公私立五專, 方可申請(國家教育研究院, 2012a)。由上可見, 十二年國教試著拋開傳統侷限於課本知識的教學方式, 鼓勵學校發展特色、創新課程型態, 並且透過特色課程的呈現方式, 為新世紀學

校教育注入新色彩。

在地方政府層級方面，如臺北市政府教育局為因應十二年國教的實施，便在西元 2012 年 5 月宣布推出「臺北市十二年國教高中職課程與教學領先計畫（領先計畫）」，提供 5 年 6 億的課程與教學發展競爭型經費，讓臺北市高中職申請，鼓勵高中職學校發展校本的特色課程與教學，以激勵全市公私立高中職課程與教學之發展與精進，共同追求教育的卓越與進步（臺北市政府教育局，2012a），顯見中央政府提倡特色課程的同時，地方政府也不斷倡導學校的特色課程發展，課程特性愈趨多元、創新。

綜上所述，可以瞭解我國過去特色課程的發展，多在學校本位課程、九年一貫政策、家長選擇權及少子化趨勢等因素的交織影響下，方建立特色學校、發揚學校特色及特色課程。不過，昔日致力於發展特色課程的學校，多以中小學為主；至於高中職，則往往受到升學主義的影響，普遍均有考試領導教學的傾向，因而課程多較無新意。一直到近年十二年國教的推動，高中職的特色課程發展方較有進展。如本研究援以的個案高中，便是於十二年國民基本教育的情境下，以領先計畫為基礎，發展專屬於其的校本特色課程，同時亦申請特色招生，以建立適性多元的特色招生之特色課程。因此，本研究後續茲將聚焦於中等教育後期學校之特色課程的討論，以瞭解其詳細的脈絡與內涵。

二、特色課程之意涵

特色係指關於事物所表現出獨特優異的地方（教育部國語推行委員會，2007）。顧名思義，特色課程即為學校發展出稀少、優於他校的課程，以利於學校永續經營。因此，為了使學校課程達到獨創性、優質性與卓越性，發展特色課程的歷程多會由校長、行政人員、教師、學生、家長、社區人士、專家學者等相關人員，依據教育法令、學校環境脈絡、社區在地特性、學生需求及家長期望，自發且自主地參與課程的研發、計畫、實施與評鑑，以創造出更有意義及附加價值的課程（林佩璇，2004；張銀瓶，2009；劉美嬌，2006；歐用生，1999）。

至於，學校特色課程的特質，有以下六點要項，得以做辨識（吳炳銅，2003）：

（一）實現學校願景：是學校全體相關人員所奉行的目標與努力的方向。

- (二)凝聚教師共識：是全校教師共同關心的議題和目標，並匯集共同的努力，精心規劃學校課程。
- (三)具有獨特性：是別校沒有的特色，並具有用心與創意。
- (四)符合整體課程目標：教育活動符合教育本質與課程目標，且必須在學校的環境、設備，以及教育的形式、內容和過程中力求精緻。
- (五)考量整全性：非少數學生的學習利益，以實現社會正義與教育機會均等。
- (六)具有延續性：必須延續推動與實施特色課程，而非片面式或即興式的課程。

由於本研究對象所處的情境脈絡與領先計畫與特色招生有關，是以，深究領先計畫下的特色課程，其目的是提升教師專業發展效能、激勵高中職課程與教學之研發、深化學生多元學習和適性發展，且從其審查要項要求申請學校須檢附學校校本課程的潛力、學校課程的目標與課程實施方式及經費需求、學校校本課程的執行力等計畫內容（臺北市政府教育局，2012b），可知領先計畫的特色課程相當強調學校本位課程的內涵，得以全校性或全年級推展的方式，施行校本課程；而特色招生的特色課程則是包含：（一）以提供學生多元入學管道，重視學生學習權及家長選擇權；（二）引導學生多元智能發展，追求適性學習及卓越發展；（三）發展學校辦學特色，提升教學品質等目標，規劃的特色課程類別包含高中課綱版、高中教育實驗版、綜高學術學程版、綜高專門學程版、高職單科單班版、高職多科多班版（國家教育研究院，2012a；教育部，2013），但特色招生特色課程的推展普及程度，則是由學校特色招生人數來論定。

總而言之，領先計畫的特色課程，主要係以照顧所有學生為基礎，以促進學校課程與教學兼顧達成教育機會均等的目標；特色招生的特色課程則是除了亦以學生學習為出發點，同時也以招生為標的。然而，特色招生目前只是研究案，尚未形成整全的政策，所以關乎特色招生的特色課程定位仍不夠明確。

為了釐清這兩種特色課程的涵義，表 2-1 茲將領先計畫的特色課程及特色招生的特色課程做比較與討論。雖然兩者的特色課程意涵有差異，但對於未來要實施的特色招生而言，領先計畫特色課程的規劃將有助於日後特色招生特色課程的推動，所以此兩者仍是存在著些許的關聯。

表 2-1 領先計畫特色課程與特色招生特色課程之比較

	領先計畫的特色課程	特色招生的特色課程
實施源由	臺北市教育局為 12 年國教推動以及培養臺北市學生六大核心能力(品格力、知識力、閱讀力、思考力、創造力與移動力)的需要	教育部為因應十二年國教
發展目標	提升教師專業發展效能；激勵高中職課程與教學之研發；深化學生多元學習和適性發展	提供學生多元入學管道，重視學生學習權及家長選擇權；引導學生多元智能發展，追求適性學習及卓越發展；發展學校辦學特色，提升教學品質
依循法規	《普通高級中學課程綱要》、《職業學校群科課程綱要》	《普通高級中學課程綱要》、《職業學校群科課程綱要》、《綜合高中課程綱要》、《高級中等學校教育實驗辦法》、《專科學校法》
辦理對象	臺北市公私立高中與高職	全台公私立高中、綜高、高職、五專（須為優質高中職以及經評鑑優良之公私立五專始得申請）
普及程度	全校性或全年級推動	視特色招生人數而定

資料來源：研究者自行整理。

另外，探析領先計畫的特色課程，大致上包含實現學校願景、凝聚教師共識、具備獨特性、符合整體課程目標、考量整全性以及具有延續性等特性；至若特色招生的特色課程而言，依照每校特色招生人數有限，所以整全性的特質可能均有待商榷，因此，特色招生的特色課程特性大抵包含實現學校願景、凝聚教師共識、具備獨特性、符合整體課程目標以及具有延續性等特性。

綜合上述，就領先計畫的觀點，其強調以學校本位課程的精神，將學生學

習置於核心，依據政策法令、社區特性、家長期望、學生需要、學校情境等要素，透過校長課程與教學領導，由下而上凝聚相關學校成員的共識，審慎規劃課程方案，發展出全校性的校本課程，其特色包括實現學校願景、凝聚教師共識、具備獨特性、符合整體課程目標、考量整全性以及具有延續性。此外，就特色招生的觀點，係依據創新思維，在十二年國民基本教育與課程綱要之架構下，考量其學校內外部優勢條件、願景目標及有關成員需求，並須通過申請審核後實施之課程，方可稱為特色招生特色課程，其特色則大抵包含實現學校願景、凝聚教師共識、具備獨特性、符合整體課程目標以及具有延續性。

三、與特色課程相關之概念

在教育名詞中，與特色課程相關的概念常容易混淆，如特色學校、學校特色、學校本位課程等。

特色學校係指依據在地特性與人文特質，藉由活化學校空間、人員觀念、課程教學、學生學習、社區資源、組織結構，所發展出來具有獨特優異教育表現的學校，這樣的學校內涵通常包括卓越的校長領導風格、精緻的課程設計、創意的教學方式、前瞻的綜合領域、創新的評量方式以及永續的經營策略等，以突破固有的學校發展風格，形塑學校品牌特色，打照新概念的校園（吳清山、林天祐，2009；林進山，2006；林志成等，2011；教育部，2008）。

學校特色則是指學校植基於本身以及地區環境特性，創造學校在某項特色的與眾不同表現，而這項特色的範疇，舉凡校園景觀、建築設施、課程教學、師生關係、師資素質、組織結構、領導方式、學校文化、家長參與等項目，均可作為學校特色發展的素材（吳明清，1997；林天祐，2009；劉陳衡，2010）。

由上可見，特色學校與學校特色涵義大抵相同，相關學者（林志成等，2011）認為兩者皆具有教育性、獨特性、卓越性、創新性、永續性、穩定性、先進性、校本性、有效性以及整體性，但是相較之下，特色學校所涉及的特色概念比學校特色要廣與深，兩者的差異在於特色學校比學校特色更強調相關成員廣泛參與，且學校特色指的是學校教育某方面形成的特色，是局部的特色，而特色學校的特色則是滲透在學校工作的各個方面（王劍榮、沈洪昌，2003）。所以特色學校須以發展學校特色為基礎，學校特色宜以特色學校為發展成熟的指標。不過，學校具有特色不見得為特色學校，但特色學校則必然具有學校特

色（黃彥超，2006；張劍杰，2006）。至於特色課程與特色學校、學校特色的關係而言，特色學校通常會以學校特色為基礎，發展特色課程，以提升學校效能與教育品質，是以特色課程的發展可視為特色學校的產物之一（許惠茹，2010）。

另外，學校本位課程則是以學校為主體，非中央主管機關主導，整合學校與社區資源，並考量法規命令、學校情境、社區特性及大眾的期望，對學校課程進行規劃、設計、實施與評鑑等課程發展與結果，此為一種草根性民主、共體參與的課程決策，能充分反映出地方特質及充分應用資源（教育部，2000；Marsh et al., 1990；Simpson, 1989）。

至如學校本位課程與特色課程的關係而言，學校本位課程可以是由學校課程發展委員會所通過的課程方案，也可以是具有學校特色的特色課程，並且學校本位課程發展具有多種組合型態，如下：（一）創新型：打破現有課程架構與組織，設計時會考量如何達成學校課程規劃願景，是一種創新的設計與組織；（二）轉化型：將現成的教科書所設計的教學活動轉化，以適合本校師生的學習需求；（三）調適型：增、刪、修、補現有的教科書，使具多樣化、地區性、適切性和變遷性；（四）重組型：將現有教科書之單元、順序配合學校行事需求、學生特性、資源材料供應等重組（高新建，2002；張素貞，2001）。因此，由上所述可知學校本位課程和特色課程的課程決策權都是由學校方面主導，但是學校本位課程可能著重於學校特色課程的形塑，抑或者較不標榜課程特色的塑造，而僅是對校本課程的結構與內容做小幅的修正、調整及重組而已。

綜上所述，可知特色學校、學校特色、學校本位課程、特色課程在意涵上具有相似與相異之處，因而在討論相關課題時，概念常易令人混亂。經由上述的探討可知，特色課程是以學校課程與教學特色為基礎，透過學校本位課程發展的方式，應運而生的特色學校之產物。是以，特色學校、學校特色、學校本位課程及特色課程具有某些關聯性，惟在談論任一議題時，均須清楚其內涵意義，方能掌握其範疇與價值。

貳、我國特色課程之實際推動情形

由於少子化、教育市場化、家長選擇權興起等趨勢影響，我國學校課程的設計與實施，不再侷限於官方所提供的課程綱要與教科書，而是會依據各校的

優勢、劣勢、機會與威脅等要素作分析，以發展出別於他校的特色課程。昔日，在學校本位管理思潮以及九年一貫政策的影響下，特色課程的發展風氣，以中小學較為興盛，課程的發展主題，也多以「自然生態」類別為主（林志成，2010），並且偏遠小型學校在入學人數遽減的危機下，亦紛紛力求轉型，發展學校特色及特色課程，以期建立特色學校品牌，吸引學子與家長的目光。

近年來，為符應十二年國教的推動，有關特色課程的政策，在中央層面有「高中職優質化與均質化」以及「入學方式」等面向倡導。就「高中職優質化與均質化」面向而言，在高中職優質化方面，尤重於課程與教學的績效考核，不但要達到優質化目標，亦須結合社區與學校特色，發展特色課程，至西元 2011 年度全國高中職接受輔助的學校，總計有 344 校，公私立學校分別為 229 校和 115 校，輔助達全國高中職校數 70% 之比例，期冀至西元 2014 年度全國各就學區達成 80% 以上之優質高中職目標，以創造校校皆優質、處處有特色的學習環境（教育部，2011a，無日期 c）。在高中職均質化方面，西元 2009 至 2011 年度教育部分別補助 628 所高中職，共提出 169 個總計畫，目標是在發展社區特色教學，提升教師教學品質，旨在促進各社區高中職合作推動特色發展，鼓勵社區高中職與國中共同建構特色課程，實施方式包括特色課程的教材研發、教學創新與特色課程發展的辦理等，目的在提升社區整體的教育品質。

除此之外，就「入學方式」面向而言，自西元 2014 年起，全國 75% 以上國民中學學生將能依其意願免試入學，但得保留 0-25% 小比率名額提供部分學生透過甄選或考試入學，即教育部所研擬之特色招生方案。此方案係為落實因材施教與適性揚才、發展學校辦學特色，凡通過校務評鑑並經教育部認證為優質，且具特色課程的高中職，申請獲主管機關核准後，可辦理特色招生（國家教育研究院，2012b；教育部，2012a）。

至於，特色招生的特色課程取向，可分為學術或知識中心取向、社會或實用中心取向；特色課程設計原則，可包括跨學科或領域課程統整模式、單一學科或領域深化模式、教學活化取向模式、學習者/歷程中心取向；特色課程協作模式，可有大學合作模式、產學合作模式、高中職校際聯盟模式（國家教育研究院，2012b；教育部，2012a），僅依各校的情境與特質，選擇適合的特色課程取向、設計原則以及協作模式，以發展出別具特色的學校課程。日前，教育部已於西元 2012 年 3 月 14 日發布「高中高職特色招生核定作業要點訂定及報備

查原則」，後續即將於 2013 年 4 月至 7 月在各區召開特色招生審查會，審核學校申辦特色招生計畫書；同年 8 月公告各區各校免試入學名額、比序項目及辦理特色招生之學校名單、名額；於 2014 年 1 月公布特色招生簡章，分別在 6、7 月辦理特色招生甄選入學及考試分發入學（教育部，無日期 b）。

同樣為符應十二年國教的潮流，地方政府亦積極於特色課程部分，啟動相關政策。例如臺北市的領先計畫，從 2013 年度起至 2017 年度止，分 3 個期程辦理，每個期程 3 年，申請通過的學校最高可獲得 3 年總共一千五百萬的經費補助，以期透過發展校本課程，拓展課程的亮點和特色。目前，臺北市教育局已於西元 2012 年 11 月 25 日公布了 2013 年度領先計畫審查初審結果，通過初審學校共計有 21 校，包括建國中學、北一女中、成功高中、中山女中、景美女中、中正高中、麗山高中、市立大同高中、大直高中、和平高中、西松高中、永春高中、成淵高中、南湖高中、南港高中、育成高中、私立復興實中、私立達人女中、大安高工、木柵高工、松山工農（臺北市教師研習中心，2012a，臺北市教育局，2012b）。隨後於同年 12 月 3 日即公布通過複審的學校，包括有建國中學、北一女中、中山女中、成功高中、中正高中、永春高中、南港高中、木柵高工、松山工農、私立復興實中等十所學校（臺北市教師研習中心，2012b）。

另外，如新北市的「新北市高中高職旗艦計畫（旗艦計畫）」，實施期程為 2012 年至 2015 年，每年編列三億共計十二億元的旗艦計畫，開放給各校競爭，計畫內容包含「建構高中卓越教育方案」及「發展精緻技職教育方案」兩項方案，前者內容包括特色課程教學與規劃、教師專業精進與發展、教學設備充實與更新、計畫行銷整合與發展等四個方向；後者包括深耕國中技藝教育、精進高職特色發展、推動技職產業聯盟等 3 個方向，以期每學年辦理校本特色課程校數能達到 60%之目標（新北市教育局，2012，無日期）。

綜合上述，可知我國由過去九年一貫政策、學校本位管理等走向之影響，中小學教育開始致力於特色學校的品牌形塑、特色課程的設計與發展，直至近日，由於十二年國教的驅動力，中央教育部積極研擬十二年國教的配套措施，如推動高中職優質化與均質化、特色招生等方案，地方局處則如臺北市教育局推展的領先計畫、新北市啟動的旗艦計畫，都是為了迎接十二年國教的挑戰所擬定的相關政策，均有助於未來學校特色課程的開展，增進我國整體教育品質

的提升。

參、國外學校特色發展或特色課程之發展情形

除了探討我國特色課程施行情況外，亦須針對他國情形作分析與瞭解，作為我國擬定相關政策和措施的參考，以下茲就美國、英國、日本與中國有關特色課程實施的情形作論述：

一、美國

特色學校是學校整體具有獨特性與優異性，特色課程亦當為特色學校的特點之一，是故，以下茲先介紹美國的專門科學、技術、工程與數學高中、磁石學校、特許學校內涵，進而說明這些特色學校所施行的特色課程：

(一)專門科學、技術、工程與數學高中 (Specialized STEM schools)

西元 2007 年美國通過《美國競爭法》(America COMPETES Act)，目的是為了促進美國在科學 (Science)、技術 (Technology)、工程 (Engineering) 與數學 (Mathematics) (STEM) 方面的卓越。其具體的做法是加強公立高中在此些學科上的發展，同時，亦通過和創建額外的專門科學、技術、工程與數學高中 (專門高中)。

2008 年 12 月，美國世界新聞報導 (U.S. News and World Report, USN) 發布了全國頂尖高中排名。通過測試的公立學校數據，排名學校的所有學生都符合國家所設定的熟練程度標準以及準備入大學的水平基礎上。當中，有 13 所學校提供的課程，旨在培養學生在科學、技術和數學的良好表現。另外有 100 所學校的課程，旨在提供嚴謹與專業的商業教育、健康服務、媒體技術的特色課程。不過，專門高中不單單僅是提供予在科學、技術、工程與數學領域有天分的學生，對這些領域有興趣者亦可就讀 (Thomas & Williams, 2010)。

建立專門高中的理念甚好，不但促進學生對於此些學科更為深入的瞭解與學習，更是為教育帶來新契機。然而，如此構建學校教育的宏觀願景，必然會為固有學校的辦學模式帶來改變與衝擊。因此，專門學校也會因應組織與結構的變化作調整，以持續精進教師的專業發展，進而滿足學生的學習需求與動機。例如：建構一個學校專業發展系統，使教師間能於此系統中共同分享學科知識及討論學生學習需求 (Means, Confrey, House, & Bhanot, 2008)，增進溝通的便

利性與組織結構的緊密性，並一同激盪出創新的課程想法。

(二)磁石學校 (Magnet schools)

「磁石學校」係為了消除、減少與防止學校種族隔離而設置的，顧名思義磁石學校如同有磁性般，吸引學生與家長選擇權，當中主要的吸引力植基於特色的課程與特殊的教學模式，加上亦會提供學生多元機會選擇其興趣課程學習，形成磁石學校獨特的辦學風格 (Carrington, 2001)。

深究磁石學校所提供的特色課程，則包括科學數學、表演藝術等有別於一般公立學校體制內的一貫性課程主題，且教學內容常涵蓋多元文化的課題，讓學生能透過合作學習的方式，從中習得相互尊重和欣賞的重要性，發展積極的多元種族關係。在評量方面，其評量兼重學生學業成就、進步情形和努力程度，主張學生和自己前次的成績比較，進而設定下一階段的學習目標，以驅動其學習的動機 (張明輝, 1998; Chen, 2007b)。

磁石學校這種廢除種族隔離的辦學理念，正也間接影響了學校組織的變化。在一個美國中西部磁石學校的研究調查中，即指出為促成學校組織的權力平衡，便須將具體改變措施落實於學校的工作實務中，以及緊密連結學校內系統和個別學校間的互動網絡，並且視家長為顧客，不斷注入新能量於學校當中，使家長對學校具有信心與信任 (Metz, 1981)。如此學校的改變，將有助於增進學校效能、增加學校磁力，吸引更多學子前來就讀。

(三)特許學校 (Charter schools)

特許學校是介於公營與民營性質間的學校，係由政府撥款補助，由民間團體自主經營。一旦在特許學校成立的三至五年間，學校績效不佳且表現落後於同類型的公立學校，學校便有可能面臨關閉的窘境 (Chen, 2007a)。是故，特許學校除了要具有良好的辦學績效外，吸引學生與家長選擇權亦同等重要，所以特許學校的課程設計方式之變化，自然也成為學校經營的關鍵要素。

特許學校的課程是依據不同的社區特性與學生特質，自行開發課程，進行教學方法實驗。詳言之，多數特許學校的教學核心主要是著眼於跨領域、回歸基本能力的教學。然而，各個特許學校的課程目標不同，有的學校以提高學習落後學生的學習效果為課程設計重點；有的學校與鄰近大學合作，全面提升學

生學習成就；有的學校以提高弱勢族群學生學習成就為訴求；還有的學校以塑造活潑、祥和、溫馨的學習環境為目標，端賴學校所處的情境而定。再者，在學科方面，不同的特許學校亦會有不同突出的學科課程，如馬薩諸塞州羅威爾社區的特許學校，就開設道德、健康與體育、社會研究等跨領域特色課程。此外，特許學校亦相當重視學生實踐的能力，如明尼蘇達州的城市中學就會透過購物、理財、烹飪等特色課程，增進學生的生活與實作技能（林天佑，1998；姚靜，2010）。

特許學校倡議於課程、教學等方面的新想法與價值，突破傳統學校的教育理念及辦學模式，不但在課程與教學的技術、策略上有所變革，亦會影響學校組織的結構、人員及文化，創造學校的新教育圖像，拓展教育新能量。

二、英國

在中等教育階段，有關英國特色課程的推展情形，可由其專門學校（specialist schools）的發展探知。

「專門學校計畫」（The specialist schools programme）早在西元 1994 年，英國為了提升次級中學的教育品質，就開始著手進行專門學校的發展。至西元 1997 年起，更以「中學發展學科重點」理念，發揚專門重點中學，每所專門重點中學可以選擇某一學科作為發展的特色，主要重點科目包含科技、語文、體育、人文、音樂、藝術、商業、工程、科學、數學與電腦、綜合科目以及特殊教育需求等範疇，並建立學校與校外機構夥伴關係，以提升學校辦學績效。此外，亦規定每個重點專門中學至多 10% 的學生，得以甄選的方式招收（教育部，2011a；黃藹，2003；Castle & Evans, 2006）。在西元 2003 年教育與技術部（Department for Education and skills, DfES）公布了「嶄新專門系統：中等教育的轉型」計畫（A new specialist system: Transforming secondary education），希冀次級高中能更踴躍申請加入此計畫，以及全國高中均能躍升為專門高中，以提升整體學生的受教品質，使二十一世紀的學生不但能習得特色課程的知識外，亦能增進學生在某項或所有重點學科的成就水準（DfES, 2003）。

所有有關專門學校的研究幾乎指出學校重要的改變表現在教學與學習的方法上，當中專門學校會聘請該領域專業的教師指導學生，並且會利用通訊網路技術（Yeomans, Higham, & Sharp, 2000），促進課程教學更加豐富與深入。爰此，

可知建構專門學校，將會使學校組織的人員專業、教學或招生策略等方面有些許調整及改變，有助於引領專門學校躍升為優質高中，培養學生成為優秀人才。

三、日本

與特色課程推展有關的政策，可推及至日本在 1998 年公布《學習指導要領》，增設「綜合學習時間」實施統整課程，充分體現個性化教育和個別化教育的理念，以及強調體驗學習、問題解決學習的重要性，且課程主題的選定、設計，全權交由學校及教師做決定，大幅增加課程內容的多元性。綜合學習時間自小學三年級開始設置，每週三節課，中學校也是每週三節課，高中則為每週二節課，在新課程中占不小的比重。至 2008 年修訂了新《學習指導要領》，其係以綜合學習為主軸，創造學校特色，實現活化個性的教育。即綜合學習中，依課題、主題、選擇科目等編成多元的學習小組，推展橫向的多樣化，依各種不同的學習程度分組，促進縱向的多樣化。此外，綜合學習時間沒有課程標準，不規定具體的內容，也不使用教科書，正是因為學習指導要領改革的目標之一，是在發展教育特色、創造有特色的學校，各學校要發揮創意，積極的展開有意義的教育活動，對於學校發展特色課程提供了發展的空間（歐用生，2005，2009）。爰此，「綜合學習時間」教學之實施，可能蘊藏著教師的教學指導觀、學生的學習觀、社區或社會的教育意識等均將產生重大變革（林世英，1998），翻轉了原先學校課程的架構、成員的價值觀，迎來教育的新氣象與契機。

其次，隨著少子化現象對高中教育階段的衝擊，日本高中紛紛朝向特色辦學及推動特色課程等措施來因應。如橫濱的市立高中—戶塚高中，便設立音樂特色課程。在該校的音樂課程中，設計了磨鍊每位學生各自選擇樂器之演奏技法的「演奏法」等共計 10 學分以上的專業科目，以期成為從公立普通科高中升學至藝術類大學之學生的養成之處。因此，該校和位於川崎市麻生區的昭和音樂大學締結協定，未來將由該大學派教授至該校授課，暑假期間學生則可以在大學聽講與學習（臺北駐日經濟文化代表處文化組，2012）。

另外，為加強學生科技教育的素養，日本文部科學省於 2002 年啟動課程改革計畫，提出了「超級科學高中」（Super Science High School）計畫，以期透過創新課程開發及強化有關觀察、實驗、研究等體驗式學習活動，培養未來在科技領域的人才。因此，這些超級科學高中不但自行開發具有獨創性的教材，亦

與大學、研究機構及其他縣市合作開展有關科學的活動，激發了此些學校的發展活力和改革動力（許健將，2003）

從日本的政策與學校改革的脈絡中可知，政府日漸授權予學校單位，使其自主發展校本課程，發展課程特色；而教師也試著挑戰新的教學方法與創新課程設計，將教育回歸到以學生為主體的思考，讓學生得以適性學習與多元發展，為學校教育帶來新風貌與改變。

四、中國

西元 1999 年在第三次全國教育工作會議上，中共中央、國務院頒發了「關於深化教育改革，全面推進素質教育的決定」，該決定明確規定，建立新的基礎教育課程體系，試行國家課程、地方課程及學校課程，意即實行中央、地方與學校三級管理課程制度。詳言之，中央教育主管部門會根據中央頒發的指導性課程計畫，規劃國家課程；地方教育主管部門亦會根據中央的指導性課程計畫，結合地方特性，制定合適於地方特色的課程；學校則再依循其所處的情境脈絡，整合中央和地方教育主管部門的課程計畫，制定學校課程（張芊，2012）。如此三級制的課程管理，釋放了地方政府與學校課程規劃的空間，予以地方政府和學校更多的彈性。

至於中等教育階段的特色課程建設，中國則有重點學校的制度。早在 1950 年代，周恩來便倡導集中資源辦好重點學校，之後歷經文革取消重點學校制度，西元 1978 年，教育部重建重點學校制度，制定「關於辦好一批重點中小學的試行方案」，並且政府對重點中學的建設，主要是增加重點中學的附加經費，以培養國家專業人才（重點學校：用全體人民的錢辦少數人教育，2011）。關於重點中學實施特色課程的情形，如華南師大附中的德育教育課程，嘗試透過社會實踐活動，塑造學生良好品格；如中山市華僑中學以英語課程作為其學校發展特色的重點之一，採取的措施包括教學評量以口試為主、舉辦英語夏令營、進行教學研究，另外，該校也相當重視職業教育，其普通班的職業課程曾開設過會計、剪裁、電子等課程（李巧萍，1993）。

西元 2010 年，國務院審議通過「國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）」，樹立以提高質量為核心的教育發展觀，注重教育內涵發展，鼓勵學校開展辦學特色，出名師、育英才。可見學校特色建設受到更高的肯定與

重視，特色課程自然也成為學校特色發展的一環。

從中國的教改過程可知，在教育政策以及學校建設上，皆日漸提供特色課程良好的實施平台與契機，改變了學校既定且僵固的課程生態，為學校課程發展與改革注入新力量與新革命。

綜合上列所述，在學校型態上，可知美國、英國、日本和中國都有類似專門重點學校的學校設置，其是專以某些學科作為學校的發展核心，從中增進學生在此些學科領域的知能外，教師亦會針對此些領域課程多加設計與規劃，形成學校獨特的特色課程。再者，尚有其他另類學校如美國的磁石學校、特許學校，在課程發展上，有別於正規學校的課程設計。除此之外，在政策面上，日本的「綜合學習時間」、中國的「關於深化教育改革，全面推進素質教育的決定」及「國家中長期教育改革和發展規劃綱要」，均提供學校發展特色課程空間與彈性，使學校課程更多元、有趣。由上列各國有關特色課程實施的情形，啟發我國得於學校型態和政策面向作思考。如在學校型態上，我國的十二年國教政策鼓勵學校發展特色課程，在此同時，可參考國外學校將課程特色聚焦於重點幾個學科發展，以集中焦點為學生打造適性的學習空間；在政策面向，亦須對學校特色課程的規劃，給予適度的彈性及權力，以讓學校擁有課程發揮的空間。爰此，若能將國外經驗作為我國教育舉措之參考，定能讓政府、學校、教師在思考教育課題時，更具系統性的思考，最後作出較佳的教育決定。

第二節 組織變革之探討

世界不斷在變動、前進，處於變革漩渦中，無法完全掌握住所有變化，唯一能做的是走在它之前，創造契機，為變革催生（鄒雲華譯，2004）。然而，其實要一個人大大改變其行為是極困難之事，要改變一百零一人或一萬零一人，那更是難上加難。不過，成功躍進未來的組織就是辦得到（潘東傑譯，2002）。因而，本節茲就組織變革的課題探究，以增進組織變革的基本概念、組織變革的原因與因應方式，以及組織變革的理論取向等觀念，進而瞭解成功引領變革之道，茲論述如下。

壹、組織變革之基本概念

要了解學校發展特色課程的組織變革歷程，便須先針對組織變革的概念加以明晰與拓展，以奠立後續研究組織變革概念的基礎，以下茲就組織變革之意義、類型及相關理論基礎作討論：

一、組織變革之意義

由於行政管理典範的轉移，組織系統從封閉性走向開放性，組織再也不能閉門造車，而應是隨內、外在環境的變化，創造與革新組織的新選項，方能於全球化的競爭下，屹立不搖。因此，變革便是組織必須關注的課題。

變革 (change) 具有改變、變化、變更、變遷、興革和革新等意涵，其係為一中性名詞，包括正向與負向，計畫性與非計畫性的改變 (張明輝，2003)。詳言之，變革並非均是依循計畫而行，有時組織的變革也可能是計畫外、突發性的發生，且變革的結果不一定都會產生預期的成效，也許會變得更好，也許會變得更糟，但是沒有變革，組織就不能改進 (Robbins, 1995)，所以變革對於組織發展是很重要的。因此，便有許多相關研究在探討組織變革議題。

組織變革 (organizational change) 源自於組織行為學 (吳清山、林天佑，1997)，最早有系統提出組織變革理論的學者，便是變革之父—Lewin，其提出變革三階段論和力場分析理論，為後續的組織變革理論研究奠立穩固的基礎 (徐家偉，2007)。Lewin 以組織學的觀點，將組織變革定義為組織由舊的狀態提升到新的穩定狀態，其目的在於促進組織生存與發展 (林怡芬，2008)。之後，國外學者 Dessler (1986) 提出組織變革包含組織結構的改變、組織技術的革新與組織人員的調整。承接 Dessler 對於組織變革的理解，Hanson (1996) 視組織變革的概念為改變行為、組織結構、工作程序、組織目的或是產品輸出單位之過程。

另外，國內學者對於組織變革意義亦有詮釋。如吳定 (1996) 主張組織變革係指組織受到外在環境的衝擊，並配合外在環境的需要，而調整內部的若干狀況，以維持本身的均衡，進而達到組織生存與發展目的的調整過程。林欽榮 (2004) 指出組織變革是組織為了適應內外環境變化，必須採取革新的措施，

以調整內部結構與生產效能，增進本身和外界的競爭力，使其能適存於社會。楊振昇（2006）進而認為組織變革係指當組織遭受內外因素的衝擊時，為配合環境需要，乃針對相關的人、事、物等因素進行調整，期能持續維持組織的平衡，促進組織的進步。謝文全（2009）進一步提出組織變革係組織為適應內、外環境變遷，對組成元素進行調整，提昇自我更新能力，發揮以變應變維持組織的平衡，進而達到組織的持續生存與進步發展的過程。

綜合上述學者的觀點可知，組織變革大抵有幾個特徵：（一）組織變革是由於內、外在環境的變遷而導致的；（二）組織變革包括組織結構、人員、技術等組織要素的調整；（三）組織變革的目標是為了維繫與增進組織永續發展、競爭力以及效能。爰此，本研究試將組織變革定義為組織隨內、外在環境的變化，適時地對其組織要素進行重整與修正，主要目的在於維繫組織的永續發展、提升其競爭力以及改善組織效能。

學校組織為組織類型的一種，所以其亦會受到內、外在環境的衝擊與影響。為了要使學校能永續經營，勢必要對學校組織要素做調整。是故，學校組織變革係為學校需針對其內部環境的需求及外部環境的趨勢，適時地調整學校組織結構、人員理念、技術發展等組織要素（林郁絲，2000；林新發、張瑞貞，2004），方能使學校持續成長與進步。

二、組織變革之類型

組織變革類型的劃分，依各學者專家觀點的不同，而有不同的劃分方式。如有將組織變革依變革的意圖性分成計畫性變革（planned change）、自發性變革（spontaneous change）、漸進式變革（evolutionary change）（張德銳，1998；Hanson, 1996）；依變革方式或計畫與否分成計畫型變革、非計畫型變革（吳秉恩，2002；溫金豐，2009）；依變革程度或形態分成漸進式變革、激進式變革（吳秉恩，2002；吳清山，2005；溫金豐，2009）；依變革發動者或變革的主體分成由上而下的變革、由下而上的變革（吳清山，2005；溫金豐，2009）；依組織標的分成結構興革、人員興革、技術興革、工作興革、文化興革、策略興革、領導興革（溫金豐，2009；謝文全，2009；Leavitt, 1964）。

由上述學者專家的分類可知，組織變革的分類上，許多變革類型的意涵，有些許雷同與相似。職此之故，茲就「組織變革的計畫與否」、「組織變革的程

度」、「組織變革的主體」、「組織變革的標的」作為組織變革類型的劃分方式，分述如下：

(一)依組織變革的計畫與否區分

1.計畫性變革

係指經過審慎規劃的過程，將組織變革的目標、經營與管理策略、工作程序等相關要素做詳盡地系統性分析與設定，並且事先安排變革的期程，以利變革能有計畫的執行。

2.非計畫性變革

指的是其組織變革未經縝密的評估與計畫，變革的產生是較為隨機、偶然性的，且有時變革的發生，並非組織本身或成員能掌控的，所以此種類型的變革通常考驗著成員的智慧與應變能力。

(二)依組織變革的程度區分

1.漸進式變革

又稱演進式變革。係指組織變革不躁進，而是以循序漸進的態度，進行小幅修正與調整的過程。此種類型可以使成員漸漸適應變革所帶來的變化，一般來說，成員的接受度較高。

2.激進式變革

又稱激烈式變革、劇烈式變革或革命式變革。是指採取的變革手段與態度是較為激烈的、激進的，以進行巨幅組織元素的改變。

(三)依組織變革的主體區分

1.由上而下式變革

由組織的領導者或高階管理人運用職權與權威的影響力，發動和主導整個變革的歷程，其他成員較無決定與拒絕的機會。

2.由下而上式變革

由第一線的成員發起或主導的變革，這種變革類型的組織特別重視成員的

參與度，使其了解情形，以減低成員對變革的不確定感及增進對變革的認同感。

(四)依組織變革的標的區分

1.結構變革

指的是對於組織的結構進行調整與變化，如組織層級劃分方式、控制幅度的增加或減少、權責分配、改變組織設計等結構上的革新。

2.人員變革

係涉及成員的價值觀、行為模式、認知、態度、期望等之改變，為增進成員對變革的支持，可藉由提供誘因或予以其參與變革的歷程，來促進人員變革的有效性。

3.文化變革

是指組織文化的變革，涉及組織潛藏的基本假設、主觀的價值、表徵的器物創制等層面之改革，以期使組織煥然一新，擁有新氣象和新文化。

4.技術變革

係指隨著科技等技術的日益進步，對於組織的工作方法、工作流程、工作設備等工作技術所做的調整與改進。

5.策略變革

指的是將組織原先的策略作些許的革新與改變，包含組織經營與運作策略、領導策略、產品與服務策略等之變革。

綜合上述所論，組織類型繁多，針對學校發展特色課程所導致的組織變革而言，大抵會涉及成員價值、學校文化、教學模式與教學設計、目標與願景等層面的改變，詳言之，即涵蓋人員變革、文化變革、技術變革及策略變革等類型的組織變革。再者，為使發展特色課程的變革歷程能夠穩固與延續，通常均會事先擬好計畫，並組成特色課程規劃小組，鼓勵教師們踴躍參與，進而逐步地推廣特色課程的理念及促其發展，也就是說，除了上述的組織變革類型外，尚包括計畫性變革、由下而上變革及漸進式變革。由此可知，組織變革可以同時類屬多種類型，惟依變革情境不同，適當地調整變革策略與方向，才能不斷

激盪出成員與組織發展的無限可能。

三、組織變革之相關理論基礎

組織變革的概念，源自於組織生態論、資源依賴論、目的論及策略選擇觀點等理論基礎發展而來，主要是由內、外在環境與組織的互動，探究組織發生變革的力量和條件，以下茲就此四種組織變革的理論基礎說明：

(一)組織生態論

組織生態論指出組織生態系統是由各利害關係組織與外部環境所構成的系統狀態，所以組織與環境的關係宛若自然界的生態系統，環境主宰著組織族群與個別組織的生命（徐家偉，2007）。因此，以生態學的觀點來探討組織變革的歷程，可以發現組織變革有些類似於生物演進的過程，係經過長時期與其他組織或外在環境相互磋商、互動所導致的，中間可能會歷經環境的變遷與激進性變革的阻斷，這些變化可能是由科技、競爭者、政策或是經濟上的變化所趨動（Tushman & O’Rielly, 1996）。

(二)資源依賴論

資源依賴論認為在開放系統中，組織並不能完全仰賴自給自足，尚需外部資源或其他組織的支援與協助，方得生存，因此，組織與外部環境具有互賴關係（Pfeffer & Salancik, 1974）。一旦組織獲得重要資源時，就會掌握權力（power），控制資源依賴者。為了不受擁有重要資源的組織操控，組織通常均有自我調適的能力，以調適環境對組織的影響與衝擊。因此，資源依賴理論與組織變革的連結性係為宜透過組織變革的歷程，降低組織對外在環境的不確定性及依賴度（陳怡靜，2007；Newman & Nollen, 1998）。是以，在組織變革的歷程中，組織領導者應妥善管理組織對外的依賴狀況，透過改變、協商與創造等策略，從外部限制中，爭取更多的自主性，以拓展組織的營運空間，並降低環境變動所造成的影響（徐家偉，2007）。

(三)目的論

目的論源自於 March & Olsen（1976）的適應性學習與 Chakravarthy &

Lorange (1991) 的策略規劃與目標設定。其假設每一組織的存在，均具有其各自的目的性，會透過與其他組織的互動，逐步地建構與達成此一預設目標，並且在過程中不斷進行監控與修正，所以組織變革為一連串目標設定、執行、評估與修正的重覆性程序，而且此一目標為預設的結果（陳怡靜，2007；Van de Ven & Poole, 1995）。然而，儘管目的論假定組織有預設的發展目標，不過組織內、外在環境的變動，有時亦會使組織無法朝期望的方向發展，是故，組織目標僅能作為組織發展藍圖與願景，組織變革的結果並非能完全依循此目的邁進。

(四) 策略選擇觀點

策略選擇觀點不認為環境能決然宰制組織的一切，重要的是組織內部決策者如何因應環境的挑戰，盡其所能調適環境與組織的緊密程度，這樣的調適亦即組織策略的改變，進而採取適當的行動（Child, 1972；Draft, 1983；Judge & Zeithaml, 1992）。將策略選擇觀點應用於組織變革中，即為決策者分析環境中的機會與威脅、設立目標、分配資源的策略選擇過程（Newman & Nollen, 1998）。也就是說，組織決策者會對外部環境的變化有所體察，並經由其主觀認知與知覺理解，蒐集資訊及分析組織所處的優勢、劣勢、機會、威脅，以發展一套合適於組織變革的因應策略。

綜合以上討論，可發現從組織生態論到資源依賴論、目的論和策略選擇觀點，對於組織仰賴環境的程度，有不同的看法。組織生態論著重於與外在環境的調和與配合，相較之下，資源依賴論、目的論及策略觀點進一步考量到須依組織內部情境因素的不同，適時地調整組織目標和策略，而非一味地隨著環境變化。由此可知，組織變革應衡量內、外在環境的影響與衝擊，擬出合宜的決策與措施，避免人云亦云、躊躇無措。是以，對於學校發展特色課程的啟示，係為學校宜參酌教育政策、教育趨勢、教育時事等外部環境，以及學校設備、教學模式、教師專業發展等內部環境因素，確立學校的變革策略與方向，方得使特色課程發展順利。

貳、組織變革之原因與因應方式

世界不斷在變化，普世價值與全球趨勢亦不停地在革新。然而，萬事的變動均有驅使其改變的驅動力，組織變革亦復如此，總有一變革的原動力轉動組

織變革歷程。不過，當每個組織在推展組織變革之初，組織成員難免會出現焦躁、不安與抗拒等情緒，此時正考驗者領導者如何發揮其領導智慧與因應策略。以下茲將就推動組織變革之動力原因以及所會遭遇的阻礙原因做闡述，進而針對這些抗拒的因素，擬出因應措施：

一、組織變革之動力原因

就驅動組織變革的原因而言，有學者專家將組織變革變革動力原因作通盤的思考（林欽榮，2004；楊仁壽、許碧芬、俞慧芸譯，2005；鄭燕祥，1995；Robbins, 1994），亦有學者專家將組織變革原因歸納為組織層次和個人層次做探討（戴國良，2004），抑或是就外部因素和內部因素兩層面對組織變革原因做探析（杜岐旺，2001；黃哲彬，2007；劉麗蓉，2002；Schermerhorn, 1996；Nelson & Quick, 2006），根據學者專家的論點，此研究將對於組織變革的動力原因，聚焦於外部因素和內部因素兩方面討論，詳述如下：

（一）外部因素

1. 社會的變遷與趨勢

就目前社會的趨勢而言，正面臨全球化、數位化、少子化、民主自由化、知識經濟化等多元的社會變遷。組織處於此態勢中，自當會針對環境的變化作調整，方能佇立於時代洪流中，永佇不搖。

2. 科技技術的革新與進步

隨著科技與技術持續的進步與發展，組織即須不斷更新、增進其科技知能與設備，以免在競爭的社會下淘汰與出局。

3. 政策法令的修訂與頒布

法理為現代公民所奉行的生活規範。因此，政策法令一旦入法，勢必左右組織的決策方向和發展。

（二）內部因素

1. 領導者的推動

領導者是組織中的精神領袖，同時亦代表組織的精神象徵與指標，是以，

領導者的信念、態度、價值，均會影響組織的走向。

2. 成員期待、需求與價值的變化

在後現代的社會中，企求尊重不同性別、不同社會階級、不同種族或族群成員的差異性，其心中的願望、需要與價值亦可能不一致。故為了使組織具有良好的工作氛圍與績效，便須對成員的期待、需求、價值，適時調整，以期符合成員的想望。

3. 組織運作方式(策略)的變化

當出現組織效能不佳、經營不善、產品品質低落、消費者滿意度低落等問題之際，組織的運作方式或策略便可能需要重新評估與改進，以解決組織當前所面臨的危機。

4. 組織文化與氣氛的轉變

組織文化與氣氛會影響組織的走向與成員的價值、行為模式。倘若組織面對各項政策與趨勢，持有肯學習、肯接受、肯面對的積極心態，定能引領組織迎向未來各個挑戰。

5. 組織效能的影響

組織效能是各個組織均關切的課題，其關乎到組織的整體營運、成本與利潤等問題，所以易引發組織興起變革。

綜上而論，係為綜覽任何組織發生變革之可能誘因做論述，對於學校發展特色課程的組織變革而言，在外部因素方面，可能會有社會的變遷與趨勢、科技技術的革新與進步、政策法令的修訂與頒布等動力原因，詳言之，首先學校組織變革受到十二年國民基本教育政策的驅動，迫使學校教育施為須隨政策改變，加上少子化社會趨勢與科技技術持續進步效應，學校會修正其經營管理方式以及導入數位軟體與硬體，以吸引家長選擇權；在內部因素方面，特色課程促使組織進行變革的原因，可能會受到領導者的推動、成員期待需求與價值的變化、組織運作方式的變化、組織文化與氣氛的轉變、組織效能的影響等因素之影響，也就是說學校變革是受到校長的感召或教師、學生、家長本身期待與價值改變之影響，所以學校會革新既有的課程與教學模式，以符應學校成員的

推動與需要，另外，學校在發展特色課程的歷程中，可能會藉由全體學校成員支持與否的態度、特色課程策略及實施效能的評估與檢視等因素，促使學校推動特色課程的決心。由上可知，不論是組織變革的外部因素或外部因素，均會是轉動學校變革的關鍵，學校領導者在推展變革之際，宜挖掘組織變革的動力因素，將有助於學校變革的推動。

二、組織變革之阻礙原因

有時候，變革免不了有「箭在弦上，不得不發」的窘境，使得這樣組織的興革可能不是成員自願的改變，此時，便有可能產生抗拒的聲浪。綜觀多數學者專家將組織變革的抗拒因素以個人因素、群體因素或組織因素做區分，故以下研究者茲將變革因素分為組織因素及個人因素作探討（李長貴，1998；李茂興、李慕華、林宗鴻譯，1994；余朝權，2005；杜岐旺，2001；林靈宏譯，1992；林永順，2006；陳木金，1999；張德銳，1998；楊仁壽、許碧芬、俞慧芸譯，2005；廖春文，2004；Schermerhorn, 1996）：

（一）組織因素

1. 組織既有文化傳統的抵制

個人的行為會受組織的價值觀念、行為規範與角色期望影響至深且鉅，也就是當組織產生變革之際，若對既有的組織文化產生重大改變，可能會遭到成員對新文化的抵制。

2. 非正式組織的抗衡

既有正式組織的存在，必然也會有非正式組織的存在。然而，非正式組織可協助組織革新；同時，也有可能阻礙組織的變革，例如：非正式組織可能會抵制正式組織的革新、壓抑成員的獨特性與創造性及減少成員對組織的貢獻等。

3. 資源的限制

儘管組織試圖想進行改革，但礙於缺乏變革的資金、金錢、人力和技術，最後往往被迫延後改變，甚至被迫放棄。

4. 激勵系統的缺乏

組織倡議變革，卻無規劃對於成員改變的激勵措施，將使得成員在額外付

出與負擔之際，無法得到相對應在精神上和物質上的報酬，成員在衡量得失之後，自然會抗拒革新。

(二)個人因素

1.慣性與惰性的反彈

人們常會仰賴習慣行事，不願改變其行為作風，因而對於與以往慣習不同的變革變化，常會表現出反彈、抵抗的反應。

2.選擇性的知覺

在攫取變革資訊中，成員總是會挑選自己想要聽取的訊息，以致於無法確切地瞭解組織變革的目標與內涵，甚至對變革產生誤解，因而心生抵抗，使得組織變革無法順利推展。

3.未知的恐懼

由於未來變革成功與否，並不能完全掌握，再加上變革過程未予成員參與和溝通，所以成員多會對變革的歷程產生不確定感、不安全感與不信任感。

4.權力與利益的威脅

對變革持抗拒的原因，可能是由於變革後，會導致原有權益的減損、專業權威的消失、沉澱成本的浪費、增加工作負荷量、革新帶來的不方便等，使得成員不願改變。

5.變革時機的不當

有時，可能是因為變革過於匆促或當前組織根本不須變革等因素，招致成員反彈與抗拒。

綜上觀點，學校在推動任何變革時，重重的阻礙可能會導致變革無法如預期般進展。如可能會受到既有組織文化傳統的抵制、非正式組織的抗衡、資源的限制、激勵系統的缺乏、教師的慣性與惰性之反彈、選擇性知覺、未知的恐懼、權力與利益的威脅、變革時機的不當等阻礙因素影響，而悖離原先期待的變革方向，上述影響因素即為變革歷程中須考量與克服的焦點，方能有利於學校變革的推展。

三、因應方式

組織變革會轉變組織原有的生態，所以多數的人在面臨變革時，總會有不安、恐懼等抗拒情緒，當屬自然現象，不過，倘若我們試圖將變革視為機會，就不會恐懼了（齊思賢譯，2005）。換句話說，變革是組織生存的契機，應當欣喜且把握機會，並且須積極擬定因應策略，將成員的抗拒降至最低，甚至接受變革。因而，領導者對於抗拒變革的成員應採合宜的配套措施，讓成員均能做好心理準備，迎向變革。以下茲整理學者專家的觀點（余朝權，2005；林欽榮，2004；鄭燕祥，1996；閻自安，1999；戴國良，2004；謝文全，2009；齊思賢譯，2005；Nelson & Quick, 2006；Schermerhorn, 1996），析論組織對於抗拒變革所宜採取的因應方式：

（一）實施教育訓練或在職進修

組織若有健全的教育訓練制度或在職進修機制，在進行變革時，將有助於成員深入瞭解變革的背景、願景與方針，且利於其精進專業知識與技能，使得成員能對變革的工作與事物順利上手，亦能使成員不會因誤解組織變革的內涵而抗拒組織興革。

（二）授權參與

成員若能參與組織變革的決策過程，必定會減少其對變革的抵抗。興革歷程中，可以邀請成員們加入變革計畫的研商，增權賦能、廣納成員意見，促使成員能瞭解變革計畫的來龍去脈，而較不會產生不安全感、不信任感，此外，亦能滿足成員的尊榮感和成就感，增進其更多的工作動能。

（三）採取漸進式變革

由於既定的工作流程或工作模式已深植成員心中，突然改變必然須予成員適應的緩衝時間，以免成員因不適應而引起激烈反彈。因此逐步地實施變革是必要的，不但能使成員能有足夠的時間調適與準備，亦能在此過程中發現與改善變革的缺失，促使變革推動較為無礙。

（四）提供協助與支持

在組織興革中，應適時的給予成員必要的協助與精神上的支持，使其能應

對工作上的難題，亦能得到心靈上的滿足。具體而言，提供成員的協助與支持可包括加強溝通、教育訓練、支援諮商、建立師徒制、申述制度、獎勵機制等。

(五)進行操弄與延攬

操弄與延攬較屬於政治運行的手段，有時在組織變革時，由於要消除抗拒的力量，必要時便需操弄與延攬變革抗拒者，方能使組織的興革順利運作下去。然而，操弄與延攬雖可化解一時的抗拒，但不謹慎運用，恐怕會招致反效果。

(六)運用強制與威嚇

最不得已的策略，就是運用強制與威嚇的方式。藉著直接對抗拒者施以高壓和威脅嚇阻，雖可迅速使抗拒者妥協，卻無法真正平息其抵抗的心理，此方法為治標不治本的方式，除非必要，建議仍是以溝通協調、提供誘因、協助支援等方式作為因應抗拒的策略。

綜合言之，上述對於本研究的啟示係為組織變革的動力原因及抗拒原因，均是組織變革成功與否的關鍵因素，學校領導者宜於變革前或變革中，分析組織變革的推動力和抑制力，有效地應用變革的推動力，促使組織前進，並且針對變革的阻礙因素，視時機、情況的不同，權變地應用解決的策略，方使組織能連續不斷地創造機會。對於本研究發展特色課程之學校變革歷程而言，學校教師、家長、學生和社區人士均有可能對新的課程理念或新的學校措施感到反彈與抗拒，此時，教育主管單位和學校領導者應適時的鼓勵教師在職進修、舉辦座談會與公聽會、充分溝通與協調、廣納各方意見、採取漸進式的改革、提供諮商與輔導等途徑，以減少學校相關成員的抵抗心理，使變革能創造彼此間的雙贏。

參、組織變革理論之理論取向

針對組織變革理論的論述繁多，包羅將變革理論歸納為策略性變革取向、過程性取向與焦點性取向，或是整理為計畫性變革取向、策略性變革與階段性變革取向等方式，研究者擬參考杜岐旺（2001）、商永齡（2003）與廖春文（2004）等人的見解，將組織變革理論歸類為策略取向的組織變革理論、系統取向的組織變革理論以及過程取向的組織變革理論。

就策略取向的組織變革理論而論，策略取向的組織變革理論主張在面臨內外部環境的衝擊時，應採取合適的策略來因應內外情境的變化，如 Chin 和 Benne 變革模式最受教育行政界推崇，他們主張應依循實證理性策略、規範再教育策略以及權力強制策略三種類型的策略，作為組織變革的途徑。實證理性策略（empirical-rational strategies）是假定人具有理性，一旦具有有力的實證資料，成員便會根據資料所顯示的目標與方向進行組織興革；規範再教育策略（normative-re-educative strategies）係透過再教育的歷程，使成員接受組織變革的概念，最後形成成員的工作規範與文化。權力強制策略（power-coercive strategies）是指運用各種權力的力量，迫使成員接受變革（Chin & Benne, 1976）。

就系統取向的組織變革理論而論，Leavitt 認為組織是環境系統的一小部分，會受到複雜外在環境的影響而變化。在如此繁雜的世界中，可從人員、結構或科技等因素來瞭解組織。此三個因素不是相互獨立的，而是互有關聯的，只要改變其中任何一個因素，都會影響到另外兩個因素（劉君業譯，1987），後又有 Steers 與 Black（1994）主張此三項因素均會對組織活動效能產生相互作用力，形成一系統網絡關係，所以探討組織需統合人員、結構與技術三項因素，由不同的角度討論，才能勾勒出較全面的組織發展圖像。爰此，在組織進行興革時，可援引系統取向的理論觀點，周全地考量變革所涉及的系統因素，將有助於組織效能的提升。關於此三者因素的詳盡內涵如圖 2-1 及後文所述：

一、人員

人員因素的假設為成員的行動和特質會決定組織最終的運作效能，如此可藉由人員訓練、溝通、做決策等方式，改變成員的基本假設、歸因、態度、價值或動機，啟發其看待世界與事物的角度，進而提升其工作技能、問題解決方式、人際關係等方面的能力（杜岐旺，2001；Steers & Black, 1994）。而探究人們具有改變的動機，是因為這些價值與行為係具有吸引力、挑戰性、可達到的或能獲得成就的目標。這些目標會幫助人們理解他們的工作，使其能夠找到一種認同感，所以他們才會有意願接受此種改變（Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004）。

另外，依據 Kurt Lewin 和 Ed Schein 所主張的人員變革中提及，要促成人員因素的改變，首先，成員會覺知其不足、不滿現實或渴望改變；接著，其就

會企圖打破現狀，發展新的態度、行為模式。在此過程中，成員可能逐漸將新態度與行為內在化，成為其工作或問題解決的方式，而其他成員見狀，亦可能趕上其腳步或隨之改變。最後，則是將這種改變的態度整合於其人格特質中，變成其日後思考的方式 (Steers & Black, 1994)。

二、結構

組織結構的變革主要是回應組織目標的訴求，其影響著組織成員的行為、表現及效能。而組織結構的改變有許多形式，如：(一)組織特質：1.調整組織部門；2.增加或減少組織階層 (hierarchy) 及控制幅度 (span of control)；3. 改變組織權力結構。(二)組織設計：1.組織的工作內容設計之改變；2.澄清工作目標和成員角色期望；3.闡明組織協調結構 (黃柏勳，2007；廖春文，2004；Steers & Black, 1994)。

在學校情境中，隨著外在環境不斷變化，學校結構應隨之調整與改善，通常做法有：加強地區和學校文化的連結、修改組織結構，並建立協作流程 (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004)。另外，Cliver Dimmock (2000) 亦指出當學校遭遇困難時，須盡可能地使組織安排 (organizational arrangements) 更具彈性，這樣的組織安排包括：學校組織、教師團體、學生團體、教師及學生角色的改變、自願參與者與志工、使用的空間、使用的科技、期程、教室中和教室外的學習、學生評量等。可見學校涉及結構的調整，會牽動到眾多學校要素，惟學校在變革之際，不可忽視結構層面帶來的影響力和衝擊力，方能引領學校往成功的變革之路邁進。

三、技術

技術性變革的基本假設為：技術與工作方法的改進，會使組織運作更有效率、增進效能、改善工作環境以及減少乏味的工作任務。因而，技術性變革是成員不再拘泥於原本的工作方法或形式，而能打破工作慣性，變換或運用新技術，來增進整體組織的成長，抑或者是改變其原有的生產方式，創新產品及創造其價值 (Steers & Black, 1994)。

在學校中，學校成員執行教育事務的能力，有一部分需仰賴學校領導者協助做技術升級 (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004)，有一部分則須透過行政人員支援與提供專業變革技能訓練的機會，方能有效增進學校成員教

學和學習能力的提升 (Sims & Sims, 2004)。

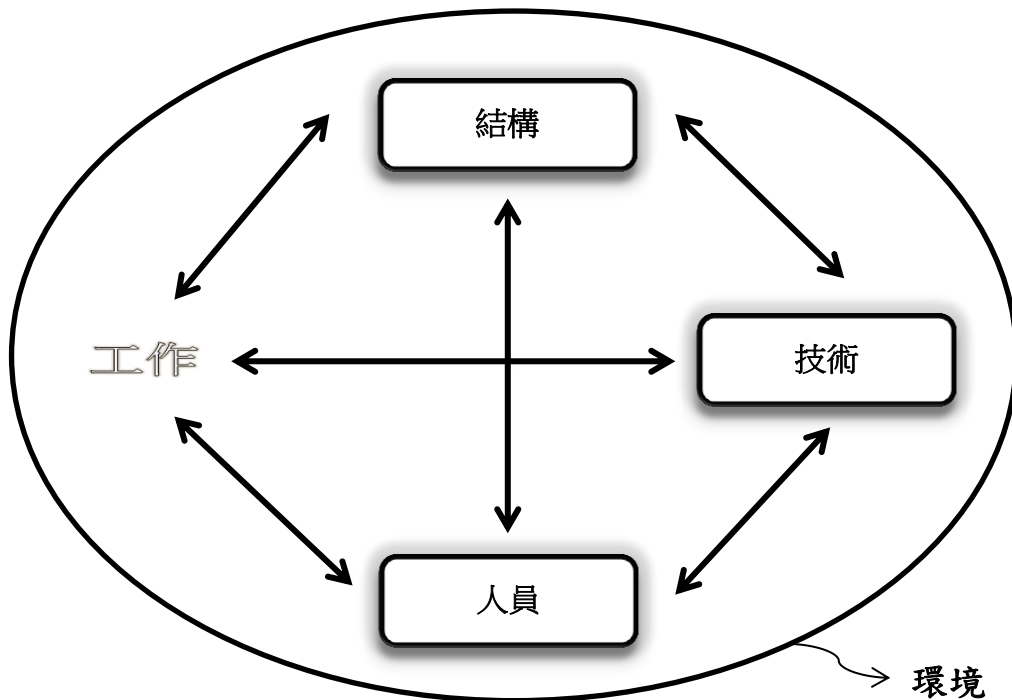


圖 2-1 系統取向的組織變革理論

資料來源：修改自劉君業譯 (1987：306)

就過程取向的組織變革理論而論，首推最具代表性的人物—Lewin。Lewin 是最早提出變革模式的學者，其變革模式奠基於力場分析法，此法有助於分析變革的歷程以及協助克服組織變革的抗拒。再者，Lewin 聲稱組織成員的行為是受到兩股對立的力量所致，一種力量是驅使組織變革的驅動力 (driving forces)，另一種力量則是抑止組織改變的抑制力 (restraining forces)。惟當抑制力大於驅動力時，組織將會保持現狀，不做任何改變；反之，當驅動力大於抑制力時，組織將會啟動變革模式進行改變 (Sims & Sims, 2004)。此外，Lewin (1951) 認為組織變革會歷經三個步驟，依序為解凍 (unfreezing)、改變 (change)、復凍 (refreezing)。解凍指成功的變革應先讓組織成員理解變革的必要性，並協助成員克服對於變革與抵抗變革的恐懼，以及以開放的態度接受變革，本階段驅動力 and 抑制力所形成的平衡漸被解凍；改變指組織成員已經體認到變革的必要性，變革推動者即應發展出新的行為、價值、態度與運作方式，並將成員的意見整合於變革方案中，同時給予成員適當的支持與協助，以激勵其改變的動力，本階段驅動力與抑制力對陣，平衡漸趨改變；復凍則是指於組織完成變革後，逐步將新運作模式制度化，使成員變革後的行為與態度

能成為新的穩定狀態，而不再回復成原有的工作模式，本階段驅動力與抑制力形成新的平衡（杜岐旺，2001；閻自安，1999；戴國良，2004）。

後續亦有學者專家學者，提出更詳盡的變革歷程（Knoop, 1987；Kotter, 1995；Lippit, Watson, & Wesley, 1958；Sims & Sims, 2004）。其中，如 French 將變革大致分為七個階段：1.對問題察覺、探究與診斷；2.變革推動者的加入；3.蒐集與分析資料；4.資料回饋；5.共同規劃行動；6.採取變革行動；7.評估成效（戴國樑，2004；廖春文，2004；French & Bell, 1995）；此外，S. J. Sims 與 R. R. Sims（2004）更進一步將七個成功學校體系變革的關鍵與 Lewin 的三階段整合：1. 提供有力的、清晰的變革領導；2.予以利害關係人能夠盡早且經常性地投入變革；3.建立一個能被清楚闡明與分享的願景；4.提供頻繁的、一致的與開放的交流；5.影響有才幹與可信任的利害關係人，使其成為變革擁護者；6.設定可檢視的運作與行為目標；7.慶祝成功及重新處理缺失。依據 French 和 S. J. Sims 與 R. R. Sims 的主張，茲將過程取向變革模式歸納如圖 2-2 及下文：

一、解凍

（一）實施變革領導

一開始，須知覺學校所處的內外部環境變化與困境，進而探究與診斷問題。並且學校管理者對於學校變革目標展現堅定的承諾，透過團隊合作，促進學校進行系統變革。

（二）利害關係人的加入

學校管理者須確保讓相關利害關係人盡早加入變革計畫中，並且在其能力範圍內，引領學校進行變革。

（三）建立清楚明確的願景

透過資料的蒐集與回饋，發展出清楚的、分享的願景，以勾勒出未來變革的遵循方向。

二、改變

（一）提供頻繁交流的管道與機會

分享相關變革資訊、溝通與交流彼此的想法，進而共同規劃行動，以收集

思廣益、群策群力之效。

(二)採取變革行動

學校管理者需延攬具有熱忱且可信賴的利害關係人，使其共同引領學校變革，展現其典範行為，進而影響學校其他成員。

三、復凍

(一)設定可檢視的運作與行為目標

學校管理者宜與利害關係人共同研擬有意義的變革目標，此目標需可檢視變革運作的結果，並能增進教師與其他成員的專業技術與能力，以及能持續穩固變革的運作。

(二)評估與檢討變革成效

學校管理者要抓住機會，增加變革成功機率，並且對於缺失之處，亦須重新評估與省思。

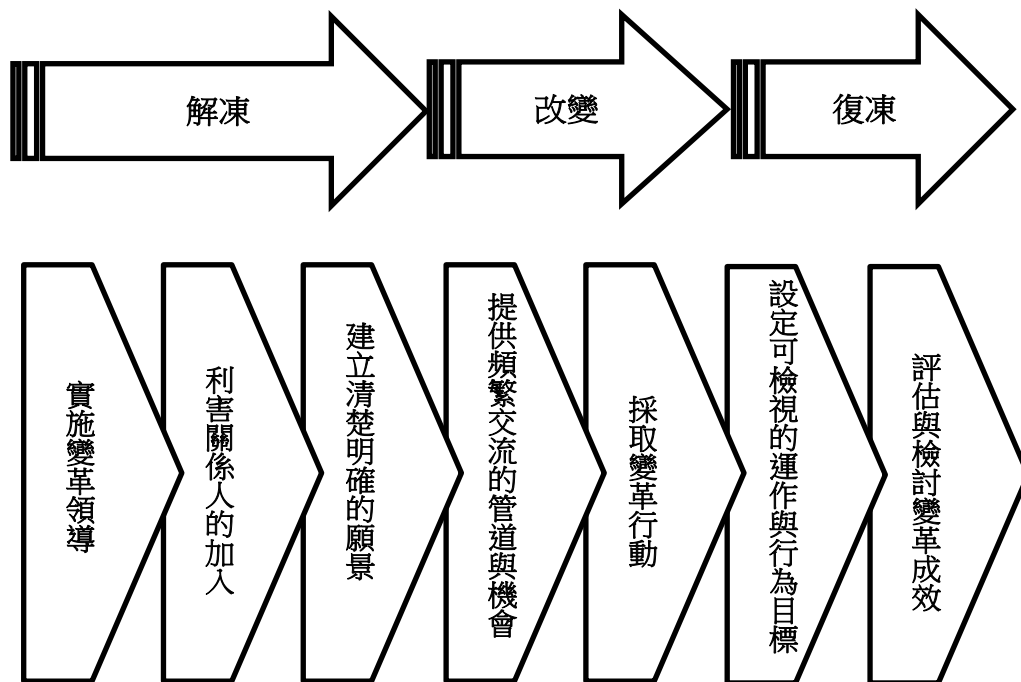


圖 2-2 過程取向的組織變革理論

資料來源：修改自 Sims & Sims (2004: 54)

綜合上述，組織變革理論大致上分為策略取向、系統取向和過程取向的變革理論，每一種取向的變革模式，均可作為研究的焦點與方向。然而，本研究

主要是在探討學校在發展特色課程的過程中所歷經的學校組織變革歷程和其變革層面，故僅聚焦於過程取向與系統取向組織變革理論的討論，將個案學校的變革情形和組織變革理論作對應，構築出學校變革更完善的架構及脈絡。

肆、小結

透過本節對於組織變革內涵與理論的探討，可知組織的變革影響整體組織發展甚鉅，一旦組織變革的走向不同，長出的新組織形態亦會有所迥異。因此，各組織在進行改革時，宜視內外環境的情勢，調整變革形式，或者是同時兼具多種變革類型，促使組織興革順利，進而永續組織的發展。如此組織變革的態樣需考量成員動力與抗力因素，經由深入了解成員來自外部或內部的動力原因，以及源自於組織層面與個人層面的阻礙原因，有效延續成員動力因素及因應阻礙因素，有助於組織變革力量的延展與穩固。

至於，組織變革理論則包含策略取向、系統取向及過程取向的組織變革理論。首先，策略取向的組織變革理論提供組織在面臨內外部環境衝擊時，可採取的對應策略之參考；其次，系統取向的組織變革理論有助於更全面的觀察組織改革所涉及的人員、結構與技術等層面的改變；最後，運用過程取向的組織變革理論利於描繪出組織興革的真實歷程，以協助讀者重建組織變革的面貌。

然而，研究者盱衡各個理論意涵多有重複與雷同之處，故研究者衡估個案學校的改革情形，採系統取向及過程取向的組織變革理論作為本研究理論的依據。如圖 2-3 所示，本研究將參考過程取向的組織變革理論為主、系統取向的組織變革理論為輔，構建出學校發展特色課程所涉及的組織變革歷程；此外，亦會從中探究學校成員興革的主要動力與阻礙原因，以深描出個案學校變革的如實故事。

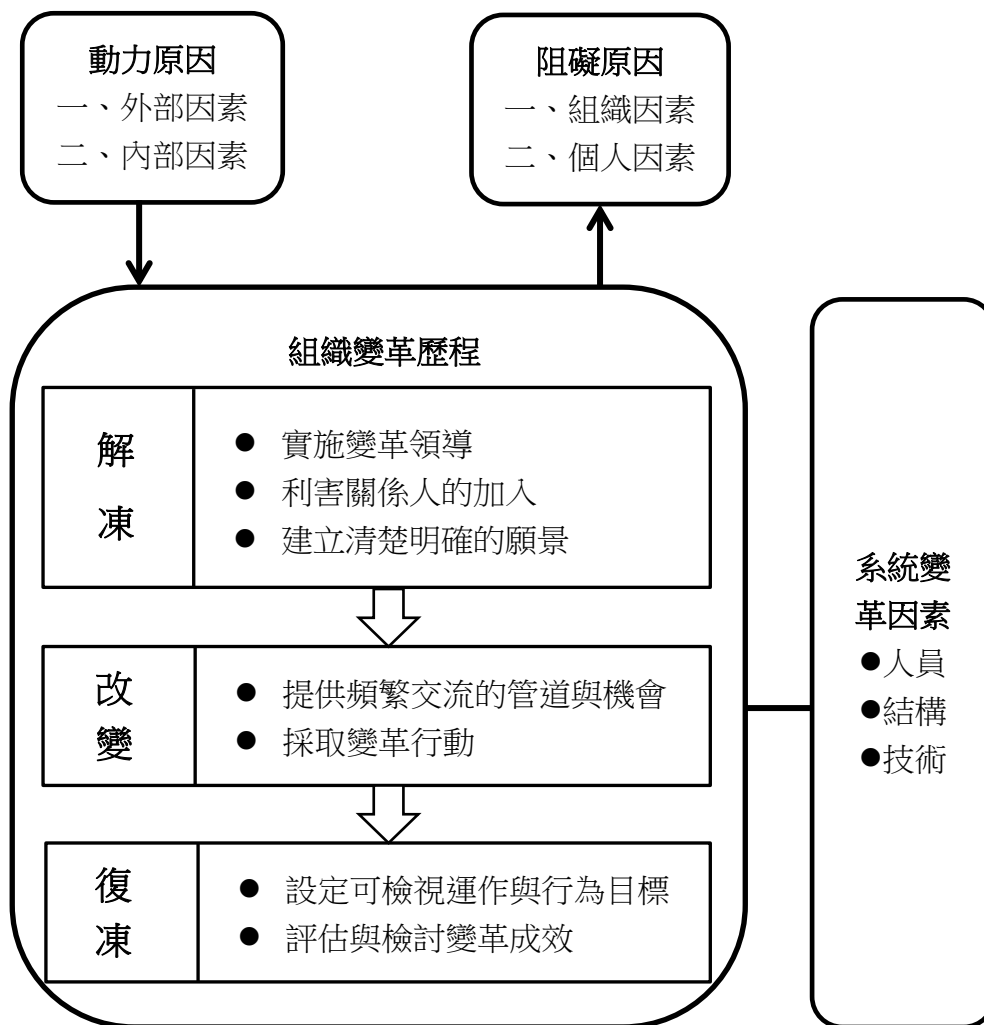


圖 2-3 組織變革之理論依據架構

資料來源：研究者自行整理

第三節 相關研究

針對國內外與本研究較有關聯之研究為主要分析對象，本節將分別探討特色課程和組織變革的相關研究，並探究特色課程和組織變革關係的相關實徵研究，以作為研究設計之參考，亦有助於加深、加廣此兩類領域的知識與智慧。

壹、特色課程之相關研究

有關特色課程的研究，搜尋國內文獻，特色課程的研究幾乎都是採文件分析法、訪談法、觀察法等質性研究方法為主（王惠儀，2012；李儒容，2008；李曉婷，2011；李家鳳，2012；陳怡靜，2011；陳冠州，2009；陳幸仁、余佳儒，2011；傅珍紹，2012；盧安來，2005）；研究對象則是以國小為大宗（李曉婷，2011；李家鳳，2012；陳怡靜，2011；陳幸仁、余佳儒，2011；傅珍紹，2012；葉國輝，2006；劉美嬌，2006；鄭伊伶，2011；盧安來，2005；龍玉珊，2008；簡世峯，2009），且多以校長、行政人員與教師為研究對象。

至若，綜觀特色課程的文獻主題，大抵可將文獻分為兩類作討論：第一類研究主題多是析述特色課程的設計與發展、影響因素、利害關係人、歷程、成效（李儒容，2008；李家鳳，2012；陳冠州，2009；陳幸仁、余佳儒，2011；傅珍紹，2012；劉美嬌，2006；鄭伊伶，2011；盧安來，2005；簡世峯，2009）。其研究的結果普遍認為特色課程是由教師主導特色課程及校長領導教師合作下，以學生學習為課程的核心目標，開發學校的優勢特色，進而運用社區與自然資源，塑造課程特色，如此多元化特色課程教學，學生學習興趣自然高昂、學習成效自然卓著（李曉婷，2011；李家鳳，2012；劉美嬌，2006）。

第二類研究主題則將其他概念與特色課程融合探討，如龍玉珊（2008）透過「達竿統整課程設計模式」（達竿模式）於學校發展特色課程中分析，認為達竿模式是協助教師踏出課程設計的第一步，其係將活動設計先經由擴散思考主題概念至各方面可能的課題，之後再從學生的興趣、能力、需求指標，篩選找出適合學習的方法與學科，故此研究提及教師須先對以學習者為中心的課程發展原則有所認知，進而教師與學生組成學習型組織的教學夥伴關係。不過，其最後的研究結果指出，教師擔心沒有足夠課程統整設計的能力，但是教師卻認同「達竿模式」實施的理念及「透過團隊協同合作，增進專業成長」的信念，

遂可知教師具有運用統整課程設計模式的意願，如能透過研習會、在職進修等途徑來增進教師專業成長，便較能實踐其想望。

葉國輝（2006）和陳怡靜（2011）均是結合校長領導的概念與特色課程作探討。其中，葉國輝（2006）將校長領導學校發展特色課程的歷程歸類為三階段九層面，如後：（一）觀察：1.了解學校優劣勢；2.體察學校文化並與不同團體良性互動。（二）立與廢：1.維繫優良傳統；2.廢棄不合時宜；3.開創新局建立特色。（三）深耕發展：1.建構堅強執行團隊；2.厚植發展理論基礎；3.用人唯才百花齊放；4.培養成員參與能力；陳怡靜（2011）則指出校長如能以身作則帶領課程對話之特質，將能協助教師專業成長，有效提升教師學習動能。由此可見，特色課程的發展歷程大致與本研究的組織變革過程相似，可相互作應證與比較。

王惠儀（2012）則是就學校發展特色過程之際，如何進行空間運用作探究，其研究結果強調學校應先瞭解學校自身優勢及特質，透過校長領導、社區支持、外部資源支援、計畫經費資源等，使其課程多元，引發學童學習興趣，讓學生有更多的體驗學習模式。故在空間運用上，宜應用通廊空間配合空間區劃安排，活化成特色教學廊道輔助教學活動，使學校空間都能充分作運用。

綜合上述可知，對於學校特色課程的發展，多數研究多是從課程發展或領導微觀的角度去探究此一歷程。本研究試圖深描潛藏於事件背後的意涵，所以將選擇以訪談、觀察與文件分析等質性研究方法，來描繪個案學校發展特色課程的歷程。另外，綜覽過去的研究發現，多數文獻多是研究九年一貫政策、學校本位管理及少子化趨勢的影響下，所發展學校特色課程之研討，因此研究對象大多以國小為主，以高中作為研究對象者幾乎微乎其微。職此之故，本研究方以個案高中作為本研究的被研究者，勾勒出於十二年國教的浪潮下，個案高中如何回應學生學習，發展特色課程。

貳、教育組織變革之相關研究

由於組織變革是源自於組織行為學的概念，故關於組織變革的研究，以研究企業組織的組織變革文獻為眾。後來，教育行政學者借用組織行為學的觀點，將組織變革運用至教育組織中討論，因而，漸趨有許多的研究都在探討教育組織的變革。

搜尋關於教育組織變革的文獻可發現，大多數的研究以量化的問卷調查法為主（杜岐旺，2001；李宥賢，2008；李貴翔，2009；李明來，2010；吳佩倫，2006；余秀文，2011；林善樑，2003；孫志麟、陳建銘，2007；彭國鈞，2012；詹恬恬，2009；趙桂芬，2006；廖婉琦，2010；劉麗蓉，2002；戴雪卿，2002；Salinas, 2010），且歷年來的研究多偏向以國小階段，作為研究的主要對象（杜岐旺，2001；李明堂，2006；李宥賢，2008；李明來，2010；吳若瑛，2007；吳明雅，2009；林善樑，2003；林言同，2011；孫志麟、陳建銘，2007；陳玟伶，2009；黃瑟雅，2005；趙桂芬，2006；廖婉琦，2010；劉麗蓉，2002；謝文豪，2003；Daniels, 2009）。

至於，閱覽教育組織變革相關文獻，可觀察出大多數文獻所探討的面向有趨同的現象，因此，大致可將文獻研究的主題分為兩類：第一類文獻主要是介紹組織變革之內涵、關鍵人物、抗拒、策略、歷程及現況（李鴻章，2006；李明堂，2006；林政宏，2004；林言同，2011；侯世昌，2005；范熾文，2005；秦夢群，2005；陳玟伶，2009；陳建銘，2004；黃瑟雅，2005；張德銳，2000；劉怡君，2008；戴雪卿，2002；Bell, 2008；Peachey, 2009；Watson, 2011），研究的結果大抵和本研究第二章文獻探討的內容雷同，在此不再贅述。

第二類文獻則是將組織變革與其他議題結合作討論。比方說有的文獻是將組織變革的概念運用於校長領導上，專門研討校長的變革領導（吳若瑛，2007；吳明雅，2009；徐國樹，2008；廖婉琦，2010；謝文豪，2003，2004；謝文豪、鍾志長，2006）；有些文獻則是應用關注本位採用模式、展望理論框架效應等理論模式，探究學校組織變革情形（吳佩倫，2006；彭國鈞，2012）；有的文獻是從組織變革的觀點來描繪對教學領導、學校行政、學校整併、學校評鑑等之啟示（陳芝筠，2009；陳慶瑞、陳光亮、張惠怡、王紅，2011；黃哲彬，2007；楊振昇，2004）；而大多數的研究主要是析論組織變革與校長領導型態、教師知覺與認同、學校經營與教學創新、學校效能等概念的關係或影響（杜岐旺，2001；李宥賢，2008；李貴翔，2009；李明來，2010；余秀文，2011；林善樑，2003；趙桂芬，2006；詹恬恬，2009；劉麗蓉，2002；劉建宏，2010；Daniels, 2009），其中又以組織變革與學校效能的討論為最大宗。

綜觀此類文獻均可發現組織變革與另一議題具有密切之關係。然而，對於學校組織變革的期望、認知、知覺與接受度，會因不同年資、職務、建校歷史

等影響，教育人員有不同的表現程度（杜岐旺，2001；李宥賢，2008；詹恬恬，2009；劉麗蓉，2002）。其中，詹恬恬（2009）就指出年齡大與資歷深的教師，在學校歷練多且身心成熟，對組織變革有高的認知程度；擔任行政職務的教師，參與學校事務的決策與執行，對組織變革認知程度高；歷史悠久的學校教師對組織變革的認知高於創校歷史短的學校教師。由此可知年資、職務、建校歷史等因素，對學校組織變革均有些許的影響，可作為後續研究觀察與調查的參考。

綜合上述可知，關於組織變革的研究甚多，然在研究範圍上，大多是運用量化的問卷調查法來研討國小組組織變革情況，因此，應用質性方法來探析高中階段的研究則相當缺乏。職此之故，本研究擇取一所個案高中作為研究對象，試圖透過質性的個案研究法，去挖掘個案學校組織變革的原因與過程，增添對組織變革研究領域之貢獻。

參、特色課程與組織變革之關係

組織變革的研究，多與其他概念結合作討論，綜觀文獻又以組織變革與學校效能的探討為大宗（杜岐旺，2001；吳明雅，2009；詹恬恬，2009；陳建東，2001；黃金池，2004；盧中原，2006；顏士程，2006）。特色課程與組織變革的文獻，國內則是少之又少，研究者僅搜索到陳幸仁、余佳儒（2011）與謝文豪（2003）的研究，有稍微觸及此兩者關聯課題的討論。不過實質上，陳幸仁與余佳儒（2011）是將研究的焦點置於校長、教師和家長三方利害關係人於學校發展特色課程的歷程中，所進行三方權力運作型態和策略探討；謝文豪（2003）則是在探討校長在推動學校實施九年一貫課程時的變革領導。是故，上述文獻雖稍有提及兩者關係的內容，但實際研究此兩者關聯的實證研究仍是缺乏。

研究者於參閱相關文獻後，認為學校特色課程的發展與組織變革是有關聯的。其原因如同 Fullan（1992）主張任何企圖改進學生學習結果的努力，都可視之為學校變革（school change），而特色課程的發展則是學校為改善學生學習所做的努力，所以依據 Fullan 的觀點，特色課程的發展亦可視為學校變革的一環。也就是說，學校發展特色課程的歷程，可能會牽動學校組織要素的改變，因此，過去的課程和教學方式可能就不再適合於現下的教育環境使用。職是故，教師勢必須嘗試以嶄新的思維去重新思考課程要素與設計。此時，學校若能組

成學習型組織，對於教師設計課程及其專業的提升定能有所幫助。而如同 Senge（陳琇玲譯，2001）指稱的，由於學習型組織能夠使成員建立共同願景、改善成員的心智模式、幫助成員作系統思考，所以學習型組織的形成不但可提升教師專業知能外同時亦能在團隊相互學習中，啟發成員認知到整個環境的變化，並瞭解如何掌握變化與開創組織新局，因而學校組織就會逐漸產生些許轉變與興革，進而組織便會將此變革動能漸轉化為教師們發展特色課程的能量。

因此，由上述可見，組織變革與學校特色課程的發展具有密不可分的關係。詳言之，組織變革是導引學校發展特色課程不可忽視的重要課題，發展特色課程的成功亦會與學校組織變革有所關聯。爰此，學校於發展特色課程時，有必要將特色課程的改革與學校組織變革的概念一併討論，方能周全顧及課程改革中所涉及的重要改變因素及茲以因應的對策，促使特色課程的推動減少抗力，無礙地以獨具特色的課程來驅動學生學習的熱忱與動機，間接使學生學習受益，進而增進學校辦學的效能。

第三章 研究設計與實施

研究者根據研究目的與問題，於搜索相關文獻後，漸形成本研究的研究架構與實施雛形。本章將針對本研究的設計與實施方式，規劃成五小節來探討。第一節即說明本研究所採用的研究方法；第二節介紹研究對象；第三節描述研究程序；第四節敘明資料處理與分析；第五節則說明應注意的研究倫理。

第一節 研究方法

本研究將採取個案研究的方式進行研究，個案研究多是檢核研究當時的特殊事件，但期間有關的行為，研究者無法予以操縱，只能藉細緻、動態的文字，將描述與分析的焦點置於個案如何在特定的情境脈絡下運作，所以個案研究屬於縱貫式的研究途徑，旨在揭示某段期間的發展現象（王文科，2001；陳向明，2002；潘慧玲，2003）。其特性有：須為詳實的描述、全盤的分析、意義的詮釋、可理解性、探討現象的過程（Stake, 1995）。

而此研究情境與主題必須具有研究的必要性及意義性，Yin（2009）認為模範的個案研究是人們會有興趣的個案，或具有全國重要性的理論、政策與實務，抑或是同時具有前述兩者之研究。因此，本研究係在十二年國教鼓勵各校發展特色課程的脈絡下，對於個案高中於發展特色課程期間，所涉及的變革歷程作研討，並非訴求研究結果的概括化與推論性，而強調的是深度分析個案學校所處的場域與變化的情形，以揭示其發展現象。

其次，Yin 亦主張個案研究探尋研究情境的訊息時，多倚賴多重證據的論證與比對，以收斂資料、建立研究結論，並使研究結果得益於先前發展的理論命題，以引導資料的蒐集和分析（尚榮安譯，2001）。為多重分析與比較資料，可由下列三種資料的蒐集獲得：（一）書面文件：包括會議資料、報告、計畫書等文件；（二）觀察：包括對人們之活動、行為、會談、互動及組織歷程等的詳盡描述和實地札記；（三）訪談：可由人們的經驗、知覺、意見、感受和知識等的直接引述（吳芝儀、李奉儒譯，2008）。爰此，研究者將以訪談為主，觀察與文件分析為輔的方式，進行本研究的描述、詮釋與歸納，以下茲就此三種方法作說明：

壹、文件分析

文件分析又可稱為文獻分析或內容分析，係依文獻資料進行的研究，運用演繹、歸納方法，將文件中涉及的資訊、論點或事件予以綜合，進而挖掘出研究現象的關係或影響（王文科，2001）。因此，文件分析可提供研究者更完整的研究資訊，補足其他研究方法所錯失的重要訊息，使研究者在揭示研究結果時，能如實地呈現研究現象。是以，研究者將蒐集與研究主題相關的資料，如個案學校的相關會議資料、活動資料等文件，與研究者所觀察與訪談的紀錄相互補充與佐證，以構築出詳實的研究結果。

貳、觀察

本研究採取的觀察方法屬於非參與式的觀察，在自然的研究情境下，隨著研究現象的自然發展，予以紀錄和研討，研究者不直接涉入被觀察的情境中，而是以局外人的角度看待事件的變化，不與被觀察的對象互動（王文科，2001）。在觀察初期，蒐集資料的方式是以開放的態度，敏銳地對研究現場進行全方位、整體、感受性的觀察。待對觀察現場有整理的認識後，才逐漸將觀察的焦點聚焦於研究的目的、問題與對象上（陳向明，2002）。對於研究的結果，質性研究要求研究者對研究場域的深描，所以研究者將會盡量保持客觀的立場，敏銳地觀看研究現象，並如實地記錄成豐富的田野筆記，透過事後多方研究資料的交叉比對，確認研究資料的真實性與可信度，以避免觀察者偏見。

參、訪談

訪談是受訪者與訪談者共同塑義的過程，在訪談過程中，受訪者再現他們的生命經驗，也表露了他們的情感（潘慧玲，2003）。因此，本研究為發掘學校發展特色課程的變革歷程，便欲透過訪談校長、行政人員、教師、學生及家長來構築出完整的研究資訊。爰此，研究者會先依據所獲得的文件、觀察資料，形成訪談的問題意識後，方擬定訪談大綱如附錄二，再將訪談內容寄予受訪者參閱，使受訪者做好心理準備，避免其臨場無法連結記憶或語塞狀況發生。當正式訪談時，研究者會事先徵求受訪者的同意後再進行錄音，且訪談採半結構

式的方式，以先前擬好的訪談大綱作為訪談的主要內容，但過程中會視受訪者的情緒、反應等情況，適時調整問題的順序或採取較具彈性的方式進行訪談，以使受訪者較能發揮及呈現真實的面貌。最後，訪談結束便會立即將訪談內容記錄成逐字稿，並進行分析、整理之工作，過程中也同時檢視訪談內容，作為下次訪談的依據。

第二節 研究對象

本研究採個案研究的方式進行，將於田野中進行觀察與訪談的研討，故以下將先說明研究者選取個案學校作為研究對象的原因，接著則分別介紹個案學校與訪談對象資訊：

壹、選取個案學校之原因

本研究為瞭解在十二年國教的影響下，學校發展特色課程時，所引起的組織改變態樣，將選取個案學校是正在建構學校特色課程者，以瞭解學校變革的情形。其次，在選擇個案學校時，由於研究者人力、財力等限制，僅考量目前大臺北地區正在發展特色課程的學校。

在研究者尋覓個案學校的過程中，經由一次參與某高中舉辦於周末的計畫工作坊之機會，發現該所高中的成員不惜犧牲休假而前來共同構思學校發展特色課程的方向，從中可知這所高中的成員確有改變的動力；並且，在會議中也觀察到校長與教師不斷透過各種活動、影片、話語來引導其他成員對於現下環境的問題覺知，充分展現變革領導的智慧；除此之外，當天下午成員在撰寫課程計畫書時，研究者發現大部分的學科雖然是各自群集討論計畫書的撰寫，但其中卻有兩桌不同學科的教師合併成一大桌，討論關於特色課程規劃之事宜，可見有些學科已不再固守學科本位的思考，而是能嘗試課程規畫的相互合作、想法價值的相互激盪，讓研究者興起對此所學校成員轉變的關鍵因素作探索。

其次，由於高中特色課程發展屬於進行式，需要近身觀察了解其變化過程，研究者目前正好也擔任個案高中另一計畫的兼任助理工作，方便於工作過程中熟悉研究場域，並且從旁觀察學校的組織氣氛與文化，有助於研究者更瞭解學

校整體運作情形。

故基於以上理由，研究者便選取這所高中作為本研究的研究對象。

貳、個案學校之背景介紹

由於顧及研究倫理的規範，本研究將個案高中匿名為「新世紀高中」。

新世紀高中位於臺北地區，創始於西元 1898 年，迄今已有百年歷史。一直以來，在其自由學風下，多群聚優秀的學子前來就讀，而這些學子畢業後，也多成為政治、學術、企業等方面的重要人士，故可知新世紀高中在人才培育上，係具有相當豐富的經驗和心得。

近年來，由於十二年國教政策的影響下，新世紀高中為因應十二年國教的挑戰，已於 2011 年 10 月逕自組成特色課程推動小組，籌劃校本特色課程的研擬工作。此特色課程推動小組的校長擁有專業課程領導經驗，常被邀請在各大講座分享校長領導議題；加上特色課程推動小組成員的組成，涵蓋六大學科的代表，並且經由個案學校進一步地數據統計，小組裡約有 71.2% 的成員為具有 11 年資的經歷、28.8% 的成員為 10 年以下年資。故在校長與小組的資深學校成員的引領下，將驅使學校啟動變革動能；同時由小組中的資深學校成員引導資淺成員實施與規劃變革策略，進而將此影響力不斷持續擴散出去，使學校的變革力日益擴大，終至期望讓變革的氛圍拓展為全校性的變革活動。

因此，新世紀高中後來亦陸續提報與特色課程相關的計畫，如：領先計畫、教育實驗計畫及特色招生計畫。未來學校特色課程的發展，除了配合相關計畫之期程外，亦突破課程時數框架，整合原有課綱和學校本位課程的內容，規劃出跨領域課程或進階的深化學習課程，以期現下研發的特色課程能讓學生適性學習與發展。

參、訪談對象

本研究為明悉新世紀高中研發特色課程內涵以及當中學校組織變革的歷程與影響因素，考慮訪談特色課程推動小組成員較能深描學校整個興革過程，故

僅選取特色課程推動小組的成員進行訪談。

新世紀高中的特色課程推動小組成員包括校長、行政人員及教師，由於人力、時間的限制，研究者只擇取新世紀高中的校長、3 位行政人員、6 位教師及曾參與過小組會議的 1 位學生、1 位家長等十二位相關人員，作為本研究的訪談對象。為勾勒出學校在發展特色課程的脈絡下所歷經的變革故事，故即須選取深入參與學校特色課程規劃的學校成員作為本研究的研究對象，如 P1 校長、A1 秘書、A2 主任、T1 老師、T3 老師、T5 老師，皆為協助重建研究者未參與新世紀高中變革歷程的描繪者；而 A3 主任、T2 老師、T4 老師則是後續加入特色課程推動小組的成員，其觀點會較貼近與反應其他教師的心聲；T6 老師是後來無繼續參與特色課程推動小組的成員，然其卸下小組任務後，也多能私下瞭解到其他教師的反應情形，有助於研究者更整全地概知學校成員的態度與學校變革的情形；至於，S1 學生和 H1 家長雖非小組成員，但考量其為曾經參與過特色課程推動小組會議的人員，且衡量其可對學校變革的情形，從不同的觀點切入，故也邀請其作為本研究的研究對象。

基於研究倫理，以上所有受訪者均如同上述所敘述的編號匿名呈現，以保護其個資與隱私，避免帶來困擾與傷害。

第三節 研究程序

本研究的研究程序包含三階段、五步驟，三階段係涵蓋準備階段、研究階段以及研究完成階段，而五步驟則是從三階段中再細分成的步驟，包括選定研究主題、確定研究對象與方向、進入現場蒐集資料、整理與分析資料、撰寫與完成研究論文步驟，詳細內容的敘述如下：

壹、準備階段

研究者在準備階段，已確定好研究主題、方向以及選定好研究對象，以便於後續研究能有效的進行，避免毫無頭緒與缺乏研究意識。故準備階段大抵包含選定研究主題、確定研究對象與方向步驟。

一、選定研究主題

首先，先擬出多項研究者有興趣探索的主題，這些主題多是關乎教育行政理論與政策的相關議題，幾經蒐集資料後，即確立研究的主題，並以此作為未來研究的依循方向。

二、確定研究對象與方向

選定研究主題後，經由研究者多次衡量，最後選取臺北市的新世紀高中作為本研究的研究對象，並且進一步開始思索研究問題及研究方法，以確定研究的方向，有助於日後進入研究場域時，能迅速地掌握觀察與研究的面向。

貳、研究階段

準備好進入研究現場後，便進入實地研究場域蒐集資訊，並且將所見所聞立即紀錄與整理，有助於日後能有效地分析資料。所以，研究階段大概包括進入現場蒐集資料、整理與分析資料步驟。

一、進入現場蒐集資料

研究者進入研究現場前，以徵得新世紀高中的同意，不過，為了使後續的研究能順利進行、建立彼此和諧與友好關係，研究者始終秉持著誠懇、謙遜的態度與學校接觸，以贏得其信任與合作機會。在蒐集資料上，研究者藉由新世紀高中於網路平台上所建置的特色課程平台，取得特色課程發展概況之相關文件、檔案等資料，以作為文件分析的依據，其次，透過參與有關會議，紀錄所觀察到有關研究主題的面向、學校成員的互動與組織現象。此外，經由多次邀約，邀請 12 位受訪者接受訪談，多方蒐集研究資訊。

二、整理與分析資料

待蒐集的資料豐實與足夠後，則將編碼的訪談資料、觀察記錄、文件檔案交叉比對與分析，並於發現研究訊息模糊或不足，則會再進入研究場域蒐集資訊，並且翻閱相關文獻佐證與釐清，以因應研究的需要。

參、研究完成階段

經由研究資料的蒐集、整理與分析後，則進一步撰寫與完成研究論文，呈現研究結果的全貌。是以研究完成階段，即有撰寫與完成研究論文的步驟。

一、撰寫與完成研究論文

根據先前已整理與分析好的訪談資料、觀察記錄與文件檔案，描繪出新世紀高中發展特色課程與組織變革的故事。

綜合以上論述，本研究的研究流程如同圖 3-1 所繪製的程序，會歷經選定研究主題、確定研究對象與方向、進入現場蒐集資料、整理與分析資料、撰寫與完成研究論文五步驟。然而，於此研究歷程任一步驟中，倘若研究者有疑惑或是研究資訊有待佐證時，將會持續閱覽相關文獻，以增進研究者為工具的有效性。另外，當整理與分析資料、撰寫與完成研究論文步驟面臨研究資訊的缺漏時，亦會以誠摯的態度，再度拜訪研究對象，以獲致整全的研究資訊。

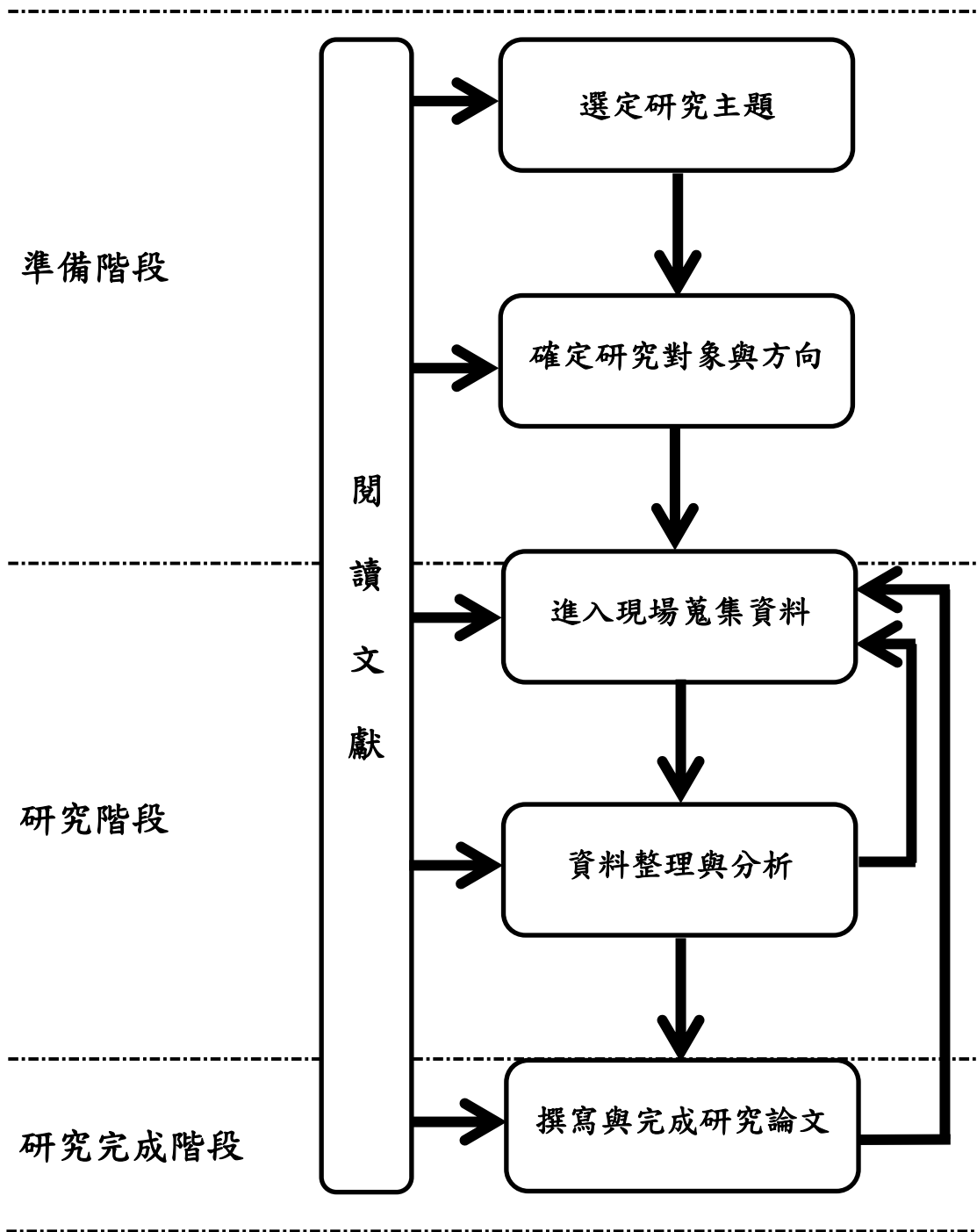


圖 3-1 研究實施流程圖
 資料來源：研究者自行繪製。

第四節 資料處理與分析

本節將就研究者的背景與立場，以及本研究所採取的資料處理與分析方式作說明，如後。

壹、研究者的背景與立場

在質性研究中，研究者的背景與立場會影響研究結果的分析與描述。就研究者對於教育現場的熟悉度而言，研究者過去曾修習國小師資培育的課程，也順利歷經教育實習及教師檢定的考驗。然而，研究者雖然對於國小階段的教學現場較為熟諳，但是對於學校組織的運作及氛圍則是略有瞭解。因此，在研究的過程中，研究者會提醒自己保持開闊與學習的視角，並透過不斷地反省與多方檢證資料，避免因經驗限制而使詮釋產生偏頗。

此外，研究者在研究所一年級時，曾經修習教育與社會科學研究法的課程，在課堂中，除了瞭解質性研究的相關內涵外，亦有實際進行觀察、訪談等研究方法的練習，故對於此些研究方法的運用，雖說不上熟練，卻也可謂是稍可掌握；並且研究者在研究過程中，在指導教授的協助下，仍會不斷涉略有關研究方法的相關書籍，故對於研究者的研究意識與研究方法之提升，均有所助益。

貳、資料整理

本研究整理的資料有文件資料、觀察記錄、訪談資料，以下茲闡述此三者的資料整理方式：

一、文件資料的整理

本研究所蒐羅的文件資料包含個案學校發展特色課程的背景與歷程之簡介、會議資料以及相關計畫的書面資料等。研究者將這些資料分別編號整理，以便日後資料的處理與分析。例如：將有關領先計畫的文件歸類為「文 1」，此類中的個別文件則編號為「文 1-1」、「文 1-2」等；有關特色招生的文件歸類為「文 2」，此類中的個別文件則編號為「文 2-1」、「文 2-2」等；有關教育實驗計畫的文件歸類為「文 3」，此類中的個別文件則編號為「文 3-1」、「文 3-2」；新世紀

高中的特色課程網路平台上，所公布的網路資訊歸類為「文 4」，個別文件則編號為「文 4-1」、「文 4-2」；會議紀錄則歸類為「文 5」，個別文件則編號為「文 5-1」、「文 5-2」等。以下茲就整理的文件資料臚列於表 3-1：

表 3-1 文件資料編號之示例

項目	編號	文件名稱
領先計畫資料 (文 1)	文 1-1	101 領先計畫總計畫申請書
特色招生資料 (文 2)	文 2-1	特色招生申請計畫檢核表
教育實驗資料 (文 3)	文 3-1	教育實驗計畫
網路平台資料 (文 4)	文 4-1	特色課程發展背景
會議記錄 (文 5)	文 5-1	第一次會議記錄

資料來源：研究者自行整理。

二、觀察紀錄的整理

觀察紀錄主要是研究者將參與會議及訪談間所見之現象，予以概要之敘述，並於會議或訪談結束後，以厚實的文字描述，盡快將觀察到的研究景象整理成正式紀錄。由於新世紀高中每個星期四均會召開特色課程推動小組會議，故研究者每個星期均會進入研究現場作觀察。

在正式的觀察紀錄中，觀察紀錄的最上方附有此次紀錄的主題、出席人員、日期等。下方則有分為三欄位的表格，其最左欄為編號欄，中間欄為觀察的主要內容，最右欄為備註，可敘寫研究者的疑惑、評註與省思。

至於，當觀察紀錄要被引用於研究結果與討論時，則會依該次觀察的時間與觀察的種類作編號，以便於研究分析時的比對。例如：「觀 20120908」即為 2012 年 9 月 8 日的觀察紀錄。

三、訪談資料的整理

訪談的受訪者主要是邀請新世紀高中的 1 位校長、3 位行政人員、6 位教師、1 位學生、1 位家長，共計訪談十二位新世紀高中的成員。為遵守研究倫理的匿名與保密原則，將以代號取替其真實姓名與身分。如校長即以「P」表示，行文時則以 P1 校長稱呼；行政人員以「A」表示，依據受訪時間順序與職稱，稱呼 A1 秘書、A2 主任……等；教師以「T」表示，亦依據訪談時間先後，稱呼 T1 老師、T2 老師……等；學生以「S」表示，行文以 S1 稱呼；家長以「H」表示，行文以 H1 稱呼。而其受訪者的個別資料則彙整於表 3-2，如下：

表 3-2 受訪者的背景資料和代號

職稱	身分代碼	角色任務
校長	P1	特色課程召集人
秘書	A1	特色課程執行秘書
主任	A2	特色課程規劃小組第三組主持人
主任	A3	特色課程副召集人
國文教師	T1	特色課程規劃小組成員
英文教師	T2	特色課程規劃小組成員
數學教師	T3	特色課程規劃小組成員
自然教師	T4	特色課程規劃小組成員
社會教師	T5	特色課程副召集人
藝能教師	T6	曾為特色課程規劃小組成員
學生	S1	班聯會學生代表
家長	H1	家長會家長代表

資料來源：研究者自行整理。

在每次訪談結束後，研究者會將訪談的錄影檔立即歸檔，並經由反覆聆聽

比對後，將訪談內容打成逐字稿。每份逐字稿上方會標註受訪者的基本資料、訪談日期、時間、地點等，而標題的下方則為三欄式的表格，最左欄為編號欄，中間欄為訪談內容，最右欄則為研究者的感想、評註與省思。最後，將編輯完成的逐字稿，寄給受訪者，確認是否有誤解處或需修正處，確定逐字稿無誤後，研究者方會繼續進行訪談資料的編碼工作。

在訪談資料的編號使用上，會依據受訪者的身分代碼、訪談日期以及引用訪談逐字稿的頁碼作編輯。例如：「訪 P1_20121103-10」意指引用 2012 年 11 月 3 日，訪談校長的逐字稿中擷取第 10 頁的內容。此外，為使引用的逐字稿文意更為完整、清楚，研究者使用些許符號作輔助，如表 3-3。

表 3-3 輔助訪談逐字稿的符號意義表

符號	意義	舉例
...	表示省略的語句	1 個改變不難...但 10 個改變就沒動力了
○○	表示匿名處理	○○高中亦通過領先計畫複審資格
[]	為使文句完整，研究者補充的字句	[學校] 原先就有在發展特色課程

資料來源：研究者自行整理。

最後，為明晰本研究的資料整理方式，以下將就文字資料、觀察紀錄及訪談資料的編號方法，綜合整理於表 3-4。

表 3-4 資料編號綜合整理

資料類別	資料編號	意義
文字資料	文 1 (文 1-1、文 1-2)	有關領先計畫的文件
觀察紀錄	觀 20120908	引用 2012 年 9 月 8 日的觀察紀錄
訪談資料	訪 P1_20121103-10	引用 2012 年 11 月 3 日訪談校長的逐字稿中第 10 頁的內容。

資料來源：研究者自行整理。

參、資料分析

由於本研究採質性的研究方法，在研究結果方面，可能因經驗局限而產生的偏頗或過度詮釋的疑慮。因此，研究者除了會交叉比對資料來源、邀請多個回饋者檢視資料、運用多種方法蒐集資料外，亦會於資料不明確或不足時，持續閱覽昔日研究文獻，抑或是再次進入研究場域蒐羅資料，以求獲取周延、正確的研究訊息與資料。另外，為使資料分析程序系統化運作，研究者將以 Nvivo10 質性資料分析軟體來輔助研究資訊解析的工作，逐步地挖掘研究現象潛藏的意義，構建相對周延的研究訊息。

肆、資料信實度

本研究為求提升研究結果的信實度，將以三角檢證法、參與者查證及研究的反思等方式進行研究資料信實度的檢視，茲敘明如下：

一、三角檢證法

Denzin 將三角檢證區分為四種基本類型：(一)資料三角檢證：在研究中利用多樣化資料來源；(二)研究者三角檢證：使用不同的研究人員；(三)理論三角檢證：使用多元視角去詮釋一組資料；(四)方法論三角檢證：以多種方法去研究一個問題或方案（吳芝儀、李奉儒譯，2008）。

本研究將參考三角檢證法的方式，採資料、研究者、方法論作檢證，意即在資料方面，本研究主要是以訪談方式為主，故在獲取個別對象的訪談資料後，亦會從其他受訪者的訪談中，間接驗證個別對象予以的資訊是否正確，以提高資料的信實度；在研究者方面，主要是邀請大學教授以及研究者的同儕，協助檢視研究的盲點與矛盾處，並對內容作指正與建議。在方法論方面，經由交叉比對文件、觀察與訪談資料，以檢驗資料的信實性。

二、參與者查證

參與者查證就是在研究過程中，研究者可將蒐集的資料或所做的分析、詮釋與結論拿給參與者表示意見，檢視其中是否有偏失之處（潘慧玲，2003）。因此，本研究將每次的訪談與觀察紀錄整理與解析後，會邀集研究對象共同檢視

與修正研究者所分析的資料，以檢證研究者的詮釋是否信實無誤。

三、研究的反思

研究者在進入田野時，勢必會帶有自己的經驗、意識、背景去看待任何一個研究現象，這樣的預設立場自然存在著些許偏見（潘慧玲，2003）。因此，在研究者在撰寫與分析訪談與觀察紀錄的同時，亦會再次思考資料當中的詮釋觀點是否能價值中立，一旦發現研究資料有不當或偏頗的預設觀點，便立即作調整與修正，確保資料能貼近研究資料所呈現的現實。

第五節 研究倫理

本研究採取的是質性研究方法，一般而言，質性研究者應對研究倫理具有敏銳性，因為質性研究通常涉及研究者與被研究者面對面互動與接觸，研究者對於被研究者的相關資訊便會瞭若指掌，因此往往會產生研究倫理的疑慮。是故，在進行研究之際，惟有依循研究倫理的準則，方能保障被研究者的權益，以下茲就研究倫理的原則闡述（陳向明，2002；潘淑滿，2003）：

壹、告知與同意

研究者在進行研究前，必須事先告知被研究者有關本研究的主題、目的、用途等訊息，使其充分了解研究資訊後，簽署願意參與研究的書面同意書，以建立雙方的合作與互信關係。然而，雖然被研究者已簽署同意書，但其仍可隨時要求終止研究關係，研究者須尊重被研究者的意願與決定，不得恣意進行研究。

貳、守密與匿名

隱私屬於私人領域中不可以被隨意公開的資訊，且被研究者可能會畏懼其隱私被他人知曉而產生防衛機轉，不願透露出真實的研究現象，所以研究者在進行研究時，應對研究所收集的資訊保密，以保障被研究者的隱私，避免其身

心受到傷害。最後在呈現研究結果時，亦須嚴守匿名原則，將被研究者的姓名或名稱化名，以符合研究倫理的規範。

參、不欺騙與不隱瞞

原則上，研究者不應隱瞞研究的目的與身份，應盡可能誠實以對，讓研究對象了解研究目的和性質。但有時候於不得已的情形下，如研究須在自然的情境下進行等理由，隱瞞是可被接受的。然而，即使在此情況下，也應減低對被研究者的傷害，保障被研究者的權益。

肆、公正合理

由於質性研究法易於涉入研究者主觀的意念與價值，所以研究者須按照一定的道德原則「公正地」對待被研究者、蒐集的資料及報導的結果，「合理地」處理與被研究者的關係，方能客觀地詮釋所得之資料，呈現出良好信實度的研究結果。

第四章 研究結果分析與討論

本研究主要是以新世紀高中發展特色課程為研究的脈絡，期從新世紀高中發展特色課程的過程中來探討學校變革的情形。故本章根據訪談資料、觀察紀錄和文件檔案等資料的分析，歸納出本研究的研究架構，如圖 4-1。

圖 4-1 呈現出本研究將聚焦於學校課程發展所歷經解凍、改變及復凍的變革歷程作探討，並且也深究影響成員變革的動力因素及抗力因素，進而再針對學校目前規劃特色課程所遭遇的困難與挑戰作說明。是以，本章將依據研究目的與問題、文獻探討、資料蒐集與探析，彙整出本研究的研究結果，即第一節先針對新世紀高中發展特色課程所產生的學校氛圍改變的情形作描述；第二節係探討新世紀高中發展特色課程所歷經的組織變革歷程；第三節則是分析新世紀高中在變革過程中所涉及的革新影響因素、困難、挑戰及展望。

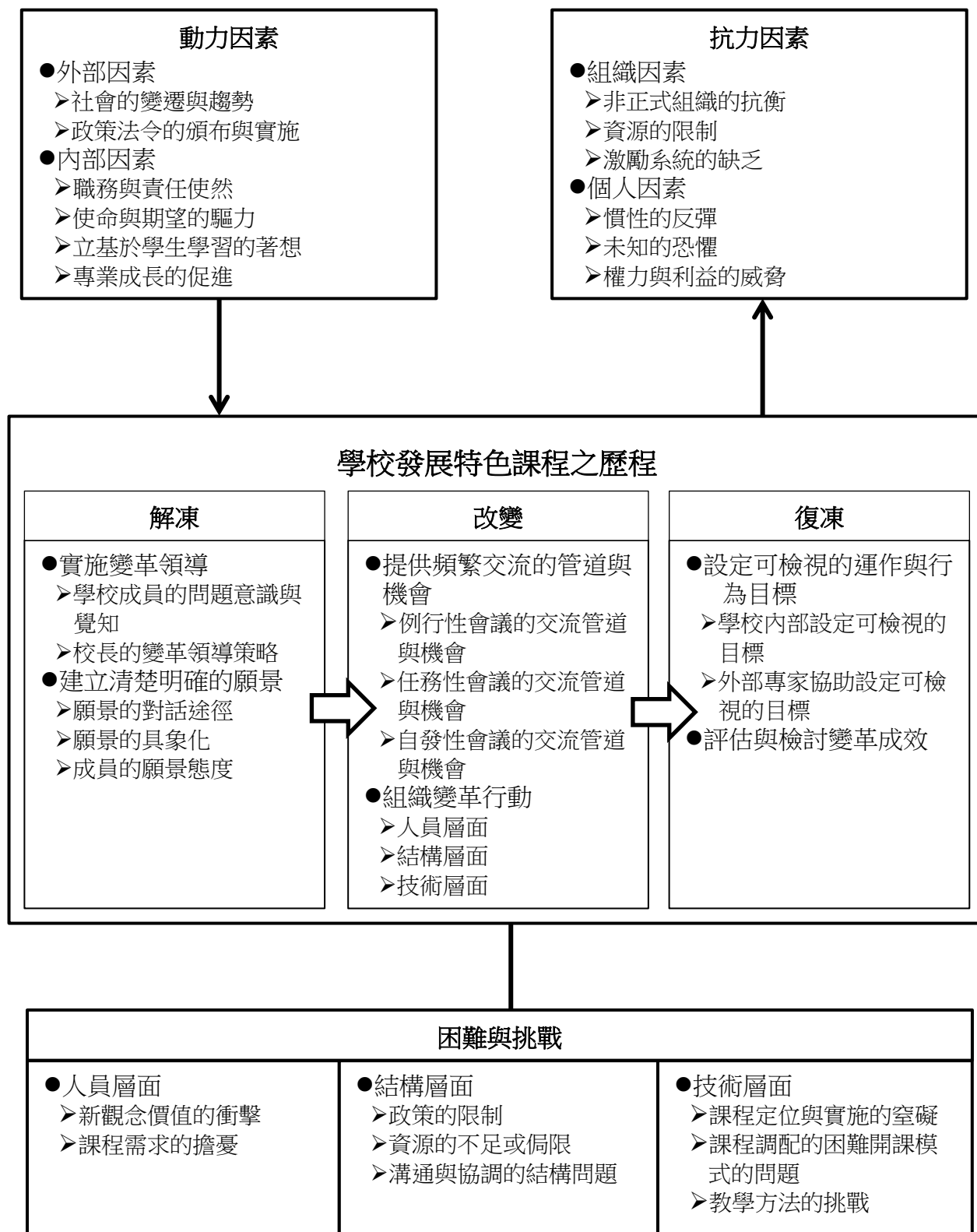


圖 4-1 研究架構圖

資料來源：研究者自行繪製

第一節 新世紀高中發展特色課程之變革概況

為了描繪新世紀高中發展特色課程的變革輪廓，本節茲先就新世紀高中特色課程的發展脈絡作探討；其次，再描述新世紀高中特色課程的規劃內涵，分述如下：

壹、新世紀高中特色課程的發展脈絡

以下茲針對新世紀高中發展特色課程的脈絡作說明，第一部分先概描新世紀高中發展特色課程的種子，第二部分則是就新世紀高中的蛻變與成長作描繪：

一、發展特色課程的種子

新世紀高中是一所創立百年的學校，除了學生於課業表現傑出外，在各項活動競賽上亦屢次獲得佳績，塑造了卓越、優質的學校形象。再者其校內社團活動蓬勃又多元，提供了學生潛能開發、人際互動、自我探索與成長的機會，展現其充實的校園生活。此外，一直以來在其自由民主的學校風氣下，培養出的學生也多具備自主學習、創造性思考的能力（訪 A1_20130322-04）。不過，儘管新世紀高中的學生已相當出類拔萃，但 A1 秘書指出：

其實○○高中應該是有一直在思考說，我們的學生這麼的特別，按照教育部規定的課綱，其實無法突顯出學生的能力或者是特質。（訪 A1_20130322-06）

同時，過去學校課程受限於政府法令規章、時數等限制，新世紀高中的特色課程多呈現在活動、營隊等潛在課程或非正式課程當中，所以僅有部分學生能享受到特色課程的啟迪與陶冶，並非所有的學生均能受益，如 A2 主任所說：

這些〔特色〕課程它有可能只是針對某些比較特殊的學生，或者是利用寒暑假或是假日的營隊，才能夠去實施……以前○○高中就有一些教育理想，但是受限於整個教育的環境，尤其是制度的部分，所以這些部分的課程會變成是比較潛在的或者是非正式的課程，它其實有在進行，有在做，但是它不是很檯面上、很制度化的或是正式的課程。（訪 A2_20130401-04,05）

由上可見，實際檢視我國既有課綱內容，並無法滿足新世紀高中學生學習的需求，所以新世紀高中一直有針對課程實施情形進行省思，重新思考課程可

能的方向與架構，甚至已於非正式課程中實施具有獨創性的課程，期能藉由適才適性的課程內容，更加突顯上述的學生特質，延續學校優良的歷史傳統。

二、蛻變與成長

直至 96 學年度，由當時新世紀高中的校長邀集幾位具有課程發展經驗與熱誠的老師，自發性地組成課程規劃團隊，期望共同勾勒出學校本位課程的架構和方向。不過，卻苦無機會實踐與施展，最後校本課程的推展便落入無疾而終的結果。

96 學年度的時候，當時的校長就已經有邀集一些老師們，針對學校的校本課程做一些討論，那個時候也有一個架構出現，可是我們之前在查閱資料時，發現 96 年有這樣一個架構出來，可是它並沒有推展出去，也就是學科老師其實不知道…，所以感覺起來，○○高中在對於說自己校本課程的構想上，它其實一直有在討論。（訪 A1_20130322-02）

近幾年來，十二年國教政策的推動，衝擊著原本學校與教學現場的生態，引起學校陣陣騷動，但新世紀高中的教師和成員卻認為此契機或許會是另一個轉機（觀 20130507），可能會為學校推展特色課程，提供一個良好的發展平台與機會，使學校得發揮課程改革的理想，落實校本特色課程的理念。如 A3 主任和 T5 老師所述：

這是個歷史轉捩點，…撐得住又是另一種正向的…就是所謂的無限的轉機嘛！（訪 A3_20130411-13）

我覺得十二年國教政策的改變，其實是一個轉機，或是一個危機，它讓這些可能性出現，因為在這之前，你想要去鬆綁課綱課程，你想都不要想，沒有機會，政策上也不給你這個機會。（訪 T5_20130409-10）

同時，新世紀高中亦不願隨著時代趨勢與政策的變化而被動的改變，希冀能藉由學校主動的改變，由自己掌舵變革的方向盤，從中逐步調整變革速度、軌跡與策略，以保留學校自由民主、多元發展的學風與傳統，迎來學校新契機與新希望（文 1-1；文 4-1）。

在這個歷史下面所塑造出來的○○的校友，他應該有一種獨特的特質，那我們不希望這種特質，因為突然的改變而改變這個學校的型態…，那我們覺得在還沒有

辦法預知未來政策改變之後會造成什麼樣的衝擊…，如果我們特色可以出來的時候，那或許我們在外界的政策變動的時候，不會是像是隨波逐流，或是隨著政策會改變學校的生態。(訪 A1_20130322-03,04)

改變有兩種，一種是主動，一種是被動，你要哪個？那從我來看，我當然希望主動改變啦！因為至少我可以控制啊，如果我是被迫改變的話，那很多不可抗力的因素會跑出來。(訪 T5_20130409-9)

因此，在 100 學年度，新世紀高中又再度啟動其動能，組成特色課程推動小組，開始發想未來學校課程發展的可能性與願景，期待藉由課程的改革，使學生學習獲取最佳的福祉，提升學校整體的教育品質。後來，在新世紀高中逐步構建校本特色課程的同時，教育部和教育局紛紛針對十二國教提出相關的特色課程配套計畫。新世紀高中為了使學校特色課程的產出與實施更為順遂、完善，便申請臺北市教育局的領先計畫以及教育部的特色招生、教育實驗計畫（訪 A1_20130322-08,09,10；訪 T5_20130409-05,06），以期結合政策與法令的支持，為新世紀高中發展特色課程，奠立更穩固的基石，亦提供其特色課程良好的表現空間與平台。

貳、新世紀高中特色課程的規劃內涵

將新世紀高中特色課程規劃的內涵分為兩部分扼要描述，首先，先就新世紀高中所規劃的特色課程藍圖作說明，接著再分析未來新世紀高中特色課程的開設情形，分述如下：

一、特色課程的規劃藍圖

(一)課程理念

新世紀高中於課程規劃過程中，將課程發展主軸環繞在其所訂定的學生形象、學校願景、核心能力中，其課程理念主要是立基於對於學生形象的想像，希冀透過三年高中課程的養成，培育出具有通才特質的學生（文 1-1；文 2-1；訪 A2_20130401-02），並且，依據對於學生形象的勾畫，設定出符應的核心能力，以此作為課程與教學的主要目標，誠如 A1 秘書所示：

我們其實是從大的架構開始走的，…比如說我們希望○○高中的學生唸完三年的高中課程之後，他出去，或者他在這個過程中，我們要塑造出什麼樣的○○人的形象，這樣一個○○高中人的形象，他應該具有怎麼樣的核心能力，就像我們有規劃一些願景、課程主要目標這類的東西，所以我們其實是從這樣的架構開始走，…符合這樣的架構下，去規劃出這個課程的內容。(訪 A1_20130322-01)

由此可見，新世紀高中將純粹的文字標語化為實際行動的動力與方向，非僅流於口號與形式，而是希望將課程理念真正地滲入學校成員的信念當中，成為其共同信守的信仰和價值，對於日後學校實施的課程改革、教師設計的課程內容及學生領受的課程薰陶，均有莫大的助益。

(二)課程實施方式

1.任務執行方式

課程研展為一浩大的學校工程，為能有效執行特色課程改革事務，新世紀高中並非仰賴既有處室的職務分工進行，而是轉以任務分組的型式，將特色課程規劃任務分為四個組別分別處理各項要務。第一組為建立學校整體及個別課程的檢核制度，並予以其他三個組別適時的協助；第二組負責課程研發事項，第三組為發展多元評量工具；第四組則專責管理教師專業成長等增能事務(文 1-1；文 2-1；訪 P1_20130608-01)。

2.課程類型

新世紀高中為落實課程理念，將課程的類型分成 a 課程、b 課程以及 c 課程(詳見圖 4-2)，分述如後：(1)a 課程：又分為 a1 必修課程及 a2 必選修課程。前者課程內容多為配合 99 課綱所規劃的課程內容；後者則又細分為 a2-1 課程、a2-2 課程及 a2-3 課程，依據學生學習需求，三種課程可擇一選修。(2)b 課程：課程內涵主要是培養學生生活能力及核心能力，學生可依據興趣修習。(3)c 課程：開課對象主要是針對學術性向較明顯的學生，經由申請審核通過後，即可選修；開課模式包括校內教師授課、大學教授授課、校內教師和大學教授合作開課(觀 20130507；文 1-1；文 2-1)。

可見新世紀高中在特色課程的結構、技術和人員教育觀上，均有些許變化，方能規劃出如此迥異於以往的課程設計與形式。

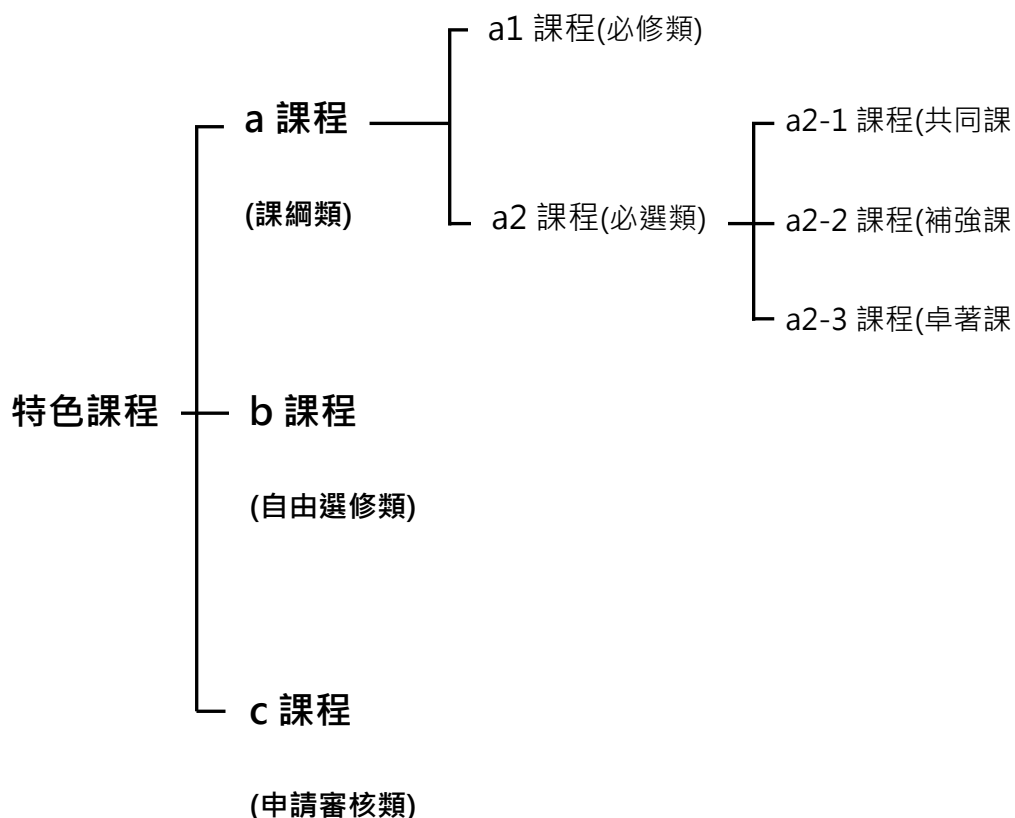


圖 4-2 課程類型之架構圖

資料來源：研究者自行繪製

3.編班模式

為落實適性、多元的選修精神，新世紀高中預期打破班級邊界，讓學生得以依其興趣自主選修。未來將規劃三種編班模式：(1)班級人數約莫 40 人：於必修科目的學習；(2)班級人數約莫 100~300 人：多為概念性的引導課程；(3)班級人數約莫 15~30 人：依學生學習需求選修，精進其能力（文 1-1；文 2-1；訪 A3_20130411-17）。如此突破以往班級建置的方式，並非一開始就輕易取得學校教師的認同，如 A3 主任表示：

原來我們好像滿傳統的…，因為一兩下，我也不可能隨時跟大家灌輸這些觀念，只是說慢慢地擴散出去啦！因為像我被改變啦！這次去參訪的老師也被改變啦！所以就慢慢擴散，一個變了，說不定就會有第二個人可能改變…（訪 A3_20130411-18）

所以是經由多次會議講習與國外參訪經驗的啟發（訪 A3_20130411-15），才漸獲致教師們的認同。簡言之，這種涉及觀念價值的變化，並非一朝一夕就可改變，係有待漸進式的變革方能促成。

4.實施期程

預計於 102 學年度進行課程的試辦，將聚焦於部分課程進行試辦，過程中進行課程審查與評鑑，不斷滾動式的修正課程內容，以確保未來課程內涵、開課能量及開課模式能符應學生學習需求。於 103 學年度起，由高一開始正式的實施校本特色課程，逐年推動，並於 105 學年度達成實施全校性特色課程的目標（文 1-1；文 1-2）。

二、未來特色課程的開設情形

不同於以往學校須依循課綱規範開設課程，未來新世紀高中將增設 a、b、c 三大類型的特色課程。

由於 a 課程多為既有課綱規範內所調整與修改的特色課程，而 b、c 課程多為教師另外研發與試驗的課程，因此表 4-1 僅針對 b、c 課程的時數變化作探討（文 4-8）。從表 4-1 可發現，新世紀高中透過學科原本時數的釋放或調整，計量目前規劃特色課程的時數，b、c 類課程分別為 49 學分和 18 學分，未來開設的特色課程總計為 67 學分，可見新世紀高中的教師變革動能甚大，幾乎大部分的學科皆願意嘗試發展不同的課程內容與教學方法；儘管如此，新世紀高中仍不忘顧及升學課題，如研究者於會議中觀察到教師們仍會考慮到現實面的升學問題，故在安排特色課程的開設年段，也多是於高一開設，且不僅只有老師衡量到此點，學生也提及：

我覺得我們那時候一直有提到一個問題是，因為畢竟考大學還是一個很重要的因素，感覺特色課程…，有的可能是跟學科緊密結合的，有的可能是你自己的興趣發展的，可是畢竟升學主義還是最重要的嘛！（訪 S1_20130508-06）

爰此，可知新世紀高中雖欲設計符合學生興趣、學習需求的特色課程，不過，在此同時教師們依然會考量到學生於高三升學的需要和壓力，而適時調整課程內容，抑或是於高三減少特色課程的開課量，讓學生能有充分時間迎接未來考驗（文 4-8）。

表 4-1 特色課程時數一覽表

年段	課程類型	各科特色課程時數總計
高一	b 課程	<ul style="list-style-type: none"> ➤國文：2學分（2學分跨科） ➤英文：2學分 ➤數學：4學分 ➤地理：2學分 ➤公民：2學分 ➤生物：2學分 ➤化學：2學分 ➤地球科學：4學分（2學分跨科） ➤藝術與生活：2學分（2學分跨科） ➤美術：2學分（2學分跨科）
	c 課程	<ul style="list-style-type: none"> ➤國文：2學分
高二	b 課程	<ul style="list-style-type: none"> ➤國文：1學分 ➤英文：1學分 ➤數學：4學分 ➤歷史：4學分 ➤地理：1學分 ➤公民：2學分 ➤物理：1學分 ➤地球科學：2學分（2學分跨科） ➤藝術與生活：2學分
	c 課程	<ul style="list-style-type: none"> ➤國文：2學分（1學分跨科） ➤歷史：2學分 ➤公民：2學分 ➤生物：2學分 ➤化學：1學分 ➤物理：1學分 ➤地球科學：1學分
高三	b 課程	<ul style="list-style-type: none"> ➤國文：2學分 ➤地理：2學分 ➤生物：1學分（跨科1學分） ➤藝術與生活：2學分
	c 課程	<ul style="list-style-type: none"> ➤化學：4學分 ➤家政：1學分

資料來源：研究者自行整理

第二節 新世紀高中發展特色課程之變革歷程

回顧前文第二章的文獻探討，研究者將 French 以及 S. J. Sims、R. R. Sims 所提出的組織變革模式，彙整成三階段、七步驟的歷程，欲作為後續探究新世紀高中變革過程的行文參考。不過，研究者實際進入研究場域，並幾經多次的訪談、觀察與蒐集資料後，發現新世紀高中的變革時間軸似乎不完全與研究者先前歸納專家學者的主張吻合，研究現場的變革發展均處在藍圖規劃階段，學校完整的變革歷程，仍待 103 年新世紀高中正式實施特色課程後，方能窺探得知。但是，即使新世紀高中的組織變革係在藍圖階段，當中組織要素依然會涉及解凍、改變與復凍的過程，是故研究者依據個案學校現場的情形，將第二章文獻探討歸結的組織變革理論架構做了些許的調整。詳言之，如步驟二的「利害關係人的加入」於步驟一「實施變革領導」時，便加入了變革核心人物並組成變革核心團隊，並且於步驟三「提供頻繁交流的管道與機會」之際，亦有被學校變革感動者陸續加入，所以原來的步驟二將融入於步驟一和步驟三中探討。

其次，除了援引上述組織變革理論的過程取向外，亦將系統取向的變革理論納入學校變革歷程的討論當中。雖然各階段均會有人員、結構與技術的變化，但由於新世紀高中的變革仍於藍圖規劃階段，經由研究者深入訪談與觀察，發現「組織變革行動」步驟涉及此三層面的改變較為巨大，而受訪者者對於人員、結構和技術三層面改變的描述，多表示因變革歷程尚未走完，因而未能掌握學校在此三層面的變動。職是故，研究者僅將此三層面聚焦於「組織變革行動」探究，期能系統性地深入描繪新世紀高中的變革情形。爰此，修正後的組織變革歷程更能真確地呈現新世紀高中改變的過程，詳見表 4-2 所示。

表 4-2 組織變革歷程修改前後之對照表

	組織變革歷程	新世紀高中組織變革歷程
解凍	1.實施變革領導 2.利害關係人的加入 3.建立清楚明確的願景	1.實施變革領導（利害關係人的加入） 2.建立清楚明確的願景
改變	4.提供頻繁交流的管道與機會 5.採取變革行動	3.提供頻繁交流的管道與機會（利害關係人的加入） 4.組織變革行動 ●人員層面 ●結構層面 ●技術層面
復凍	6.設定可檢視的運作與行為目標 7.評估與檢討變革成效	5.設定可檢視的運作與行為目標 6.評估與檢討變革成效

資料來源：研究者自行整理

為能使理論和實務得以相互銜接和應證，以下將以此歸納後的組織變革過程模式，作為剖析新世紀高中的蛻化歷程之依據：

壹、解凍階段

此階段包含「實施變革領導」及「建立清楚明確的願景」，茲說明如下：

一、實施變革領導

學校變革初始，有賴學校領導者的變革領導，誘發成員對問題的敏覺及指引學校發展的方向，故現就學校成員的問題意識和覺知、校長的變革領導策略，分別描繪如下：

(一)學校成員的問題意識和覺知

隨著內外環境的變化，學校成員對環境變換的意識和覺知，通常會成為學校變革的驅動力。而新世紀高中的成員的確於初始就察覺到政策的變動、民主自由的學風有永續保留之必要，以及課程與教學的重新省思等問題，故以下將分別深入描繪之：

1.政策的變動

由於，2014 年將正式實施十二年國教政策，此消息一出，即掀起教育現場

的陣陣討論。不過，起初，十二年國教政策內涵未明，且新世紀高中的成員亦不甚了解十二年國教的規劃方式，更遑論會感知到這項政策對學校的撞擊力有多大。

以前我們根本搞不清楚，甚至什麼十二年國教我們也不管它，因為認為○○高中就是○○高中嘛！○○高中已經存在那麼久了，甚至還有老師講說，那我們就給他免試呀！反正這是大環境嘛！也有老師這樣講。（訪 A3_20130411-13）

後來，十二年國教政策規劃方針愈漸明晰，加上校長於會議上的多次引導，促使學校成員仔細思考十二國教對新世紀高中的影響程度。如研究者先前參與新世紀高中的領先計畫工作坊時，就觀察到學校成員對於十二年國教的挑戰作發想，討論結果大致如下：(1)學生異質化的挑戰：學生的程度差異可能會變大。(2)教師教學的挑戰：教師的教學和班級經營也會面臨重大挑戰，不但要適應學生的差異，也須尊重學生的多元能力，所以教師在心態上須做一些調整與改變。(3)外力的挑戰：即須合乎教育主管機關、家長團體等的期待。(4)多元的升學管道的挑戰：學生可由特色招生或免試等管道入學，但仍希望維持學校升學力。(5)多元能力評估的挑戰：如道德課題，如何去評量學生能力。(6)外在條件的挑戰：包括家長參與度、經費、資源。(7)學校行政的挑戰：未來特色課程的實施，涉及排課、時數等問題（觀 20120908）。由此可知，學校成員已開始意識到十二年國教對既有公立高中生態的衝擊，將涉及眾多因素的影響與改變，不得不慎。

因此，在十二年國教逐漸推展下，學校成員大多漸認同新世紀高中應有所改變的認知（訪 A1_20130322-07；訪 A2_20130401-17；訪 T1_20130429-02），否則，就容易使新世紀高中社區化，缺乏其學校的特色，誠如 A3 主任所提及的狀況：

十二年國教如果我們都不做這些改變的話，就隨十二年國教的政策走下去的話，其實大家都很清楚，○○高中就沒了，以前的○○高中就不存在了，就社區化了…，因為你希望在這個學校，就是這種所謂光環啊，或是這種地位吧，要能把他撐住，甚至讓他提升，非做不可。（訪 A3_20130411-06）

可見新世紀高中的成員大多嗅到政策的推動會帶給學校巨大的衝擊，若要維繫住學校的特質，勢必要做些調整與改變，方能形塑新世紀高中別於他校的

學校特色，吸引學生及家長選擇權。

2.民主自由的學風有永續保留的必要性

在臺灣高中的教育體制下，各校雖已釋放些許權力予學生，但多數高中的學校風氣仍擁有許多教條與限制，學生聲音有時只能流於理想而無法落實。相較之下，新世紀高中被人所津津樂道的就是其自由民主的校園風氣。在這樣的自由學校風氣下，A1 秘書就指出所孕育的學生特質如下：

○○高中學校特質最被大家所記得就是自由學風，那其實自由學風下，所培育的學生，就是他比較不會在固定的框架裡面作發展，他會有很多很多元的想法，他也可以自己有創造力的去突破一些東西，…，就是同學的自主性其實是很強的，同學也會很積極的參與一些議題的討論，…，他們的想法或是行動，都已經有跳脫高中階段的那種。(訪 A1_20130322-04)

另外，S1 學生也指稱新世紀高中對於學生自治的權力，也是相當授權的：

○○高中有一個東西，我覺得那就真的是我們學校的特色，是其他學校比較難模仿的，就是我覺得是學生自治這一塊，像學校給社團的寬度啊，或是給學生自治的範圍是很大的，這是台灣其他學校比較不能比的上我們的啊(訪 S1_20130508-01,02)

是以，新世紀高中即認為在外在的變化下，仍需更加保留學生及學校這樣的特質，如 A1 秘書所提及的：

學界也有一些討論，加上校友給我們的一些期待，我們接受到的訊息是說，○○高中已經有一百多年的歷史，在這個歷史下面所塑造出來的○○高中的校友，他應該有一種獨特的特質，那我們不希望這種特質，因為突然的改變而改變這個學校的型態。(訪 A1_20130322-03)

因此，由上可知在新世紀高中自由民主學風的潛移默化下，學生特質多展現創造性思考的優異能力，所以學校不願任意隨外在環境的影響而改變學校原有的型態，期冀持續留存學生這樣的獨特特質，培養學生具有獨立思考的能力，以突顯學校辦學特色(訪 A1_20130322-03)。

3.課程與教學的重新省思

從過去的教改經驗中，可以發現大多數的人都會把問題的焦點聚焦在升學制度上的討論，而校長則是認為課程與教學才是需要去深思與改變的癥結。

也許大家都會比較把問題歸咎在升學制度上，...，我比較把歸咎在於...就是我們臺灣的教育界常年沒有針對課程與教學作變革，所以我們也撼動不了升學制度的考試對我們的影響。(訪 P1_20121104-03,04)

然而，十二年國教政策的推動，正好提供新世紀高中思索課程與教學定位的良好時機。因此，在這個前提底下，校長便企圖對新世紀高中的課程作解構與再建構，以期藉由課程的改革，翻轉教育無限發展的可能性。

在找尋課程解構和重構的方向過程中，由於長久以來在新世紀高中的辦學模式下，培養了許多優秀的人才(訪 A1_20130322-03)，同時新世紀高中也多集天下英才而教之，故 A2 主任即認為在人才培植上，新世紀高中的教師擁有相當豐富的教學經驗。並且，家長也表示希望國家仍能繼續保留菁英高中培育人才的特點，持續保存新世紀高中善於作育英才的特色(訪 H1_20130509-03)。

因此，新世紀高中即漸覺知其課程架構應朝向培植人才為方向，方能更有效培育具有博雅特質的新世紀高中人，如 T6 老師反思：

我們去反省說，在這整個教育的制度底下，我們到底想要教出什麼樣的學生，那對於這樣的學生，我們如果想要教出這樣的學生，什麼樣課程的架構是適合他們的...。那未來這些人如果出了社會，他沒有被去開啟他其他的視野的時候，他進了社會，他還是一樣只看到他的專業的部分，他對於其他的人文或是社會的這一塊，我覺得他是冷漠的，他未來可能是國家政策的決策者的時候，我覺得這對整個台灣的未來，其實都是滿恐怖的。(訪 T6_20130514-13,14)

由此可知，新世紀高中有感於課程改革的必須性以及其孕育人才的豐富經驗應繼續留存，故開始對既有課程架構作反省，設想要培育具有全人特點的人才(訪 A2_2013041-08)，課程規劃的轉向和精進方式。於是，其最後以學生興趣與學習需求的出發點作思考，構想出 a(課綱類)、b(自由選修類)、c(須申請審核類)課程，期待藉由此些課程的教化，擴展學生的視野、培養國家未來的棟樑。

(二)校長的變革領導策略

校長在學校變革之際，扮演著舉足輕重的角色。為了能讓改變成為可能，校長先延攬足以勝任變革推動者的理念與方向發想者；接著展現堅定的變革目標，促使成員形成方向共識；同時，校長領導不只是由上而下的領導，尚兼顧由下而上及漸進式的變革模式，以促進學校進行系統變革。爰此，以下將延攬理念與方向的發想者、掌握方向共識、兼顧由上而下由下而上及漸進式的變革領導作說明：

1.延攬理念與方向的發想者

學校組織變革非賴校長一人便能成就，尚待利害關係人的投入與交流，方能確保變革的品質與持續性。因此，變革初始，校長應先與成員建立變革的夥伴關係，尋覓的利害關係人須為理念與方向的發想者，才能一同鞏固變革能量，為學校發展共同努力。

其中，校長就提及：

你是一個 driver，要把那個方向往前走，可是那四個輪子你要把他找出來啊！輪子沒有找出來的話，他是不會走的，所以你光是方向盤沒有用，那個輪子要找出來，這個輪子找出來後，就有人當那個輪子，你就可以把方向盤抓穩。（訪 P1_20130608-13）

校長將學校領導者比喻為司機，理念與方向的發想者為車子的四個輪子，若校長緊握方向盤，卻獨缺車的輪子，那麼也無法幫助車體順利向前；但如能把輪子均找出來，將有助於穩固方向，轉動輪子，朝變革目標邁進。是以，變革並非是一位偉大的領導者所促成，仍有賴成員的參與，使組織變革能持續的轉動進行。

校長認為從 100 學年度校長就任至 103 學年度十二年國教的實施，整整有三年的準備期，可以由點、線到面的漸進方式，逐步地加入理念與方向的發想者，如下所述：

我後來就在想說，如果我要讓這件事情是用三年做這樣的一個準備的話，那我就從比較代表性人的參與，然後再變成比較就是更擴大參與，最後才進到所有的人參與，我就把它分成這樣三個階段…，所以用這種由點到線到面的漸進式，應該會是比較好的一個過程（訪 P1_20121104-01）

是故，校長一開始係先邀集九個具有代表性的教師和行政人員，形成十人小組，啟動變革動能，接著邀請校務發展委員參與討論，待課程架構大致有初步構想後，則再請六大學科代表加入，期冀日後能擴及至學校全面性的參與。

(1)從十人小組開啟變革動能

學校啟動變革的開始，可能無法動員所有的學校成員一起構思和規劃變革之路，那只會引起不必要的恐慌與混亂（訪 A2_20130401-12）。所以，起初校長僅邀請九位學校成員參與特色課程推動小組。

一開始，校長、秘書及幾位主任係機動性行動小組（訪 P1_20130206-19），為了尋覓適宜的小組人選，處處探訪下，探知到 T5 老師在 96 學年度曾有參與當時的校本課程發展計畫，因此校長便邀請其一同加入此特色課程推動小組，同時，也探詢其他在 96 學年度做課程研發的老師進來參與。

那個時候我們是在找 96 年當時開發的一個暫時性的成果，然後我們打聽了之後發現，歷史科的○○老師有參與過那個計畫，所以一開始我們就找○○老師…，一開始就是校長，然後找○○老師跟我，我們三個會做一些資料的蒐集，在這個蒐集過程中，就會知道說曾經參加過 96 年那個計畫的前輩，然後那個時候就有邀請那個時候有參與的前輩進來。（訪 A1_20130322-07）

另外，校長私下亦探詢在新世紀高中具有豐富課程經驗且具有熱忱的老師（訪 A1_20130322-7；訪 A2_20130401-12），邀請其一同加入特色課程推動小組。

我就開始去做那個私底下的探尋，應該是說請大家推薦名單，那些人比較適合這樣，各科的推薦名單，我再把這些名單做一個交集這樣，然後我推薦名單得到以後，我就去邀請，因為這樣的推薦過程，大家大概能夠想到的人選還滿聚焦的，所以那個邀請還算滿順利的。（訪 P1_20121104-02）

不過，一開始的變革時機，倘若找的小組成員為較不合適者，則可能會產生如 A1 秘書所表示的情形：

我們在從零開始做的時候，那個步伐其實很重要，就是如果我們一開始就把科主任或者是課發委員都找來的話，那我們會面臨的一個問題是學校傳統的包袱。就是他在看待這種課程改革的時候，他先想到的不會是課程方向，而是時數。那我們還真的經歷過這個過程，就是今天只要談時數，就沒解了。（訪 A1_20130322-

11)

因此，學校變革的初始，應先選擇合適的小組成員進場，因為學校改變的成功與否，這些原初的小組成員扮演著極為重要的角色。當他們將其關鍵力量逐漸擴散出去時，便能較易開啟學校變革的動能，群策其他學校成員共同朝向同一目標邁進。

至於這個特色課程推動小組的任務，A2 主任說道：

這個小組就是提供方向跟建議，可是它的方向跟建議是具體的建議，很多的決策在這個小組裡面，其實就已經有做了初步的決策，然後它累積到一定的成果後，它會提供給課發會或是校務發展委員會，來去認可或者是修正，所以它是任務型的小組，然後專門就是草擬一些有關課程規劃的方向跟建議。(訪 A2_20130401-13)

由上可知，特色課程推動小組主要是發想學校課程發展方向及建議，待這些方向及建議形成小組共識且具體化後，再到課程發展委員會、校務發展委員會等會議廣為宣導或修正，所以新世紀高中的特色課程推動小組是專責研發學校特色課程的網狀型組織，係屬於一種任務型的小組。

(2)校務發展委員的加入

十人小組形成後，開始構思學校的變革方向，然而，十人小組的代表性仍稍嫌不足。於是，校長便在尚未與其他學科老師報告前，於特色課程推動小組召開第三次會議時，邀請所有的校務發展委員一同加入會議作討論（文 5-3；訪 P1_20121104-10）。原本是請校務發展委員不必每次特色課程推動小組會議都來參與，但有一些校務發展委員卻很踴躍參加會議，至此就沒有缺席過。

那我們本來是講好說，我們是每個禮拜或兩個禮拜開一次，那他們可能是一個月或我們覺得一個段落你可以進來開就好。但他們第一次來開以後，他們就說那他們有空他們就來，所以後面的這個會議就是我們會議通知一塊發了，那他們就是比較不是固定的，而是說我有空，我就留下來這樣。然後這個過程當中，也有幾位學科的校發會委員是從頭到尾沒有停過的，像國文的、英文的都是這樣子（訪 P1_20121104-11）

新世紀高中的校務發展委員除了學校教師和行政人員外，尚包括家長。而

校務發展委員會的家長代表參加過小組會議幾次，但後來因為個人因素，所以便無再參與（訪 H1_20130509-01）。但校長認為倘若能夠讓更多家長參與會議，或許可以激盪出更大的火花和想法，同時對學校的特色課程發展可能會更有助益（訪 P1_20121104-13）。

另外，值得一提的是，這個歷程中，亦有邀請班聯會的正副主席代表出席，因為學生們對於十二年國教的議題甚是關心（訪 P1_20121104-11），因此也很樂於參加特色課程推動小組會議。在會議上，學生主要會與其他小組成員一起構想學校課程發展的可能方向，甚至欲開課的老師亦會詢問班聯會正副主席的意見與建議，以確保未來開設的課程能符合學生學習需求與興趣。

比如說博雅人，或者是我們開榮譽課程發展課程這些，問他們的看法這樣。（訪 P1_20121104-11）

那我們比較像是做的事是說，就是討論一個學校的大方向跟願景，然後設計一下下就是寫特色課程可能要有哪些基本的表格、規劃這樣子，他們有時候也會參考我們學生意見，大概就是假如說，因為好像各學科都有一個代表，假如說生物老師就有問我們說，如果生物科以後開什麼樣的課，學生們會有興趣嗎？就是我們學生可能比較給這樣的一個意見啦！（訪 S1_20130508-01）

因此，新世紀高中在草擬與構思變革方向時，並沒有閉門造車地僅讓少數成員參與課程發展規劃，而是讓多方利害關係人加入討論，使多元的聲音可以被考慮到，這樣的安排係較能使學校的變革方向與措施臻於周全、完善。

(3) 六大學科代表的加入

待新世紀高中的特色課程架構和內涵等方向有初步的雛形後（文 5-2），特色課程推動小組的成員為了使學校課程發展建議更為完整，也開始意識到有再擴大參與的必要性，且衡估發展課程架構與理念尚未觸及實際操作的細節問題，所以學科本位的色彩還不會太強烈（訪 A1_20130322-07）。是故，校長便再邀集其他的學科代表加入，誠如 A1 秘書所描述：

我們討論出一些方向的時候，就會開始察覺說，我們今天要把這個東西訂明確，可能需要學科的人進來，那這個時候校長就開始在尋找學科的代表，那學校的學科有小學科和大學科，就是國、英、數、社、自、藝能六大學科，所以一開始還

是把目標放在六大學科都有人參與，所以小組開始有在擴張，然後六大學科都有人代表進來的時候，那個意見會比較完整…到這個階段，其實我們的課程小組裡面，…六大學科都有 1 到 2 個代表在裡面，所以那個時候的小組大概就是 10 幾到 20 位（訪 A1_20130322-07）

不過，擴大教師參與並非只有特色課程小組的成員主張，翻閱會議記錄，在小組會議討論日後可能的課程意見蒐羅方式時，即有校務發展委員建議宜再納入更多的學科老師加入，故對於再擴增學科代表進場，特色課程推動小組成員和校務發展委員大多是站在同意的立場（文 5-3）。因此，此時特色課程推動小組的組織又再持續擴大，不但網羅更多利害關係人參與校本課程發展，更逐漸凝聚與擴散變革力量。

2. 掌握變革方向

既然要發展學校本位課程，便須明確建立學校未來發展的方向。T1 老師就敘述校長在此過程中，不斷引導與喚起教師們改變的意願，並描繪出美好的學校願景方向，以逐步與成員形成學校發展的方向共識（訪 T1_20130429-06）。此外，校長也述說此變革方向並非由學校領導者一人所決定，而是須先經由特色課程推動小組成員的共同構思，形成共識。至於，這項方向的確保及擴散，校長則覺得是學校領導者責無旁貸的責任，考驗著學校領導者的領導智慧與本領。

因為我們既然講校本，那他就會是一個學校發展的主軸，那學校發展的主軸當然不是以校長為核心，不是說校長要把學校變成什麼樣子，而是這個學校他應該能發展成什麼樣子，所以那個發展的方向應該是經過大家的討論共識，但是這個方向能不能被確保，這是校長的責任。（訪 P1_20130608-12）

樹立好學校發展方向後，就須進一步的將此方向與課程發展目標、願景相結合，才能將課程方向與學校發展方向緊扣，所以兩者並非互無關聯的，一旦發現兩者方向悖離時（訪 P1_20130608-12），校長表示就須採取的行動：

〔學校發展方向與課程方向〕萬一有偏離，你要讓他跑回來，所以這個東西整個帶領的部分，就等於是校長是司機，車子往前走的時候，那個方向要對，你要把這個方向用對。（訪 P1_20130608-13）

因此，校長肩負將方向盤導正的重要義務，使課程規劃方向仍能於學校發展的軌道上運行。然而，這樣的方向是真切、具體的，但實際的做法與策略則是較不明確的，如同 A2 主任所道：

但是我們有很多東西，課程的發展在我們看起來，它並不是一個蓋房子，沒有辦法有藍圖，它比較像是在長一棵樹，會長成什麼樣子，我們不知道，但是就是一邊長的時候，你可能一邊修，然後那個型才會修出來（訪 A2_20130401-08）

由上可見，學校在變革時，必須掌握變革方向的共識，才能凝結成員的變革動力，齊心為學校教育目標竭力。至若，具體的實施舉措，則有待滾動式的修正與調整，方能建立整全的具體措施。茲就新世紀高中校長所引導的變革方向，分述如下：

(1)以學生為主體的變革思考

雖然學校方向是特色課程推動小組成員共同研擬出來的，但校長仍有他個人所主張的發展原則，其多環繞在以學生學習為主的核心理念上，這樣的理念原則校長在很多場合都有不斷地述及，最終，學校成員也漸漸地將此原則作為學校和課程發展的主臬。

我訂的是原則，就是剛剛講的原則。比如說，學生應該是主體、我們的課程應該是有選擇的、我們應該是要符合學生需要的，這個原則我們有明白的說出來，也是當作我們一個主軸在走的（P1_20130206-32）

值得一提的是，當學科之間有不同的歧見產生時，校長均會將問題引航至以學生為主體的思維上，如 A2 主任所提及：

那這些方向也是在課程發展的過程當中，如果學科和學科之間，產生歧見的時候，能夠解決歧見的最大公約數。就是大家還是回過頭來，就是我們怎麼樣對學生是比較好的，如果不是站在這個最大公約數的話，我想各個學科他當然還是會站在自己有一些既定的角度上面看事情啦！（訪 A2_20130401-08）

是以，變革思考從學生的角度切入，可使學校的發展與課程的規劃，更能回歸到教育的本質作思量，不致偏離教育原初的目標，且看似疑難的問題，只要能立基於學生學習作量估，很多事情都能破除爭議、迎刃而解，進而構建出具人味兒的教育。

(2)全校性課程為變革的標的

新世紀高中透過課程的重新定位來引導教師們教學方式的改變，也開啟了新世紀高中成員對課程變革的覺知，T5 老師便指出課程的改革是學校一切變革的基礎，一旦課程架構不完善，其他的改革再周全，也是徒然：

可是我們真正關心的是特色課程，因為當你把課程做好的時候，一切東西你才有辦法去談，你課程的組織不好，你想談別的都是多餘的，因為那些終究都是虛幻的。P1 校長在一開始就把焦點鎖定在課程，我覺得這是對的。(訪 T5_20130409-19)

這樣的課程改革並非只限於部分班級實施，而是屬於全學科、全年級的全校課程改革之規模。也就是說，未來不管是透過免試或特色招生等入學管道進來的學生，均能夠享受到新世紀高中所開設的特色課程(訪 A2_20130401-01)。

我們很清楚地知道，校長希望做一個全校性的課程解構、課程改革，所以一開始我們就知道這件事情是全校性的，不是某一學科，或是某一個年級，或是某一個班級的這種範圍，所以最清晰的部分就是那個全校性的部分。(訪 A1_20130322-04,05)

然而，如此實施全校性特色課程的意念，不是校長突然的發想就直接指令成員要做全校性規模的課程改革，而可溯及至校長在遴選校長時，就有在會上宣揚此項理念，所以這樣的想法是有跡可循，且也是被成員認同過的。

我覺得他是有承諾他當初來我們學校時候他的承諾嘛，他當時來我們學校競選校長時候，他就有承諾，他有講過類似的觀點，所以這也不是突然間就掉下來的，這是有邏輯可循的啦！對啊，就是他本來就想做這件事情，那本來國家十二年國教，所以剛好。(訪 T3_20130430-11)

後來，因為十二年國教的衝擊，正好提供全校性特色課程發展的平台，是以，校長在許多會議上談論與溝通此事時，便沒有出現什麼重大的阻礙。不過，其實為了要做全校性的特色課程，在學校大大小小的會議當中，校長做了許多的導引：

我們要在會議中去談，就是說這是一個普遍原則嘛，那個普遍原則就是說，如果我們這個東西是○○高中的一個新課程，而有學科說因為這個跟我的學科不一樣，

那我就跳開。那如果我同意你 A 跳開的話，那我必須同意 B 也要跳開。我說我要談的事情不是你可不可以跳開，而是說我們要不要做這個事情，就是說我們要談的是，不是你能不能不做，而是○○高中要不要做這樣子...在這件事情就像剛剛講的，是不可妥協的部分。(訪 P1_20130206-03,04)

由於這樣全校性課程的推動，目前尚未對教師權益有所威脅與損失，所以教師們對此事也無太大的反彈，如 T3 老師所示：

應該是說，目前老師覺得對他不會有什麼太大的影響，所以他就是...就這樣吧！
(訪 T3_20130430-11)

在推行全校性課程理念時，校長多是將討論的軸心置於為全體學校發展著想的立場，跳脫以各個學科與教師個人意願的思考點，由整體學校的發展關鍵去引發教師們對此目標的認同，而教師們也多能感知到外在環境不斷在變動，若要維持新世紀高中過往的歷史傳統，似乎不得不做些改變(訪 T5_20130409-08)。故在不影響教師權益的前提下，多數的老師都對實施全校性課程表示同意或默許，以致於這項變革方向得以有機會發展與落實。

(3)創建優質的公立高中典範

為了切合全體人民對於良好教育品質的期待，校長時常反問新世紀高中的教師，如何提供優質公共教育的問題，日漸地教師們也開始省思這項命題，誠如 T5 老師所述說的：

因為我們是一個公立高中嘛，那我們得去問一個問題是說，我們如何提供臺灣社會一個優質的公共教育，一個公立學校我們有責任去問這個問題。其實私立學校也有責任去問這個問題，只是公立學校更是責無旁貸，因為你拿的是全體納稅義務人的資源，你本來就應該問這個問題。(訪 T5_20130409-18)

如上所述，校長引導新世紀高中的成員思考優質公立學校的典範價值，讓成員重新去思量學校的定位和使命。其實，任何的教育改革均應不悖離這項目標思考，且不管是菁英高中或普通高中、公立高中或私立高中，皆應不斷去反思教育品質提升與否的問題，才能有助於增進學生學習的效益及符應人民對臺灣教育的期待。

3.兼顧由上而下、由下而上及漸進式的變革領導

由於校長到任至 2014 年十二年國教正式實施，尚有三年的因應時間，校長認為這三年的期程，得以讓一個學校文化做漸進式的改變，所以不需要迫切地將所有具體的改變策略在短時間內產出，而是以循序漸進的方式，進行小幅度的多次修正，逐步構建完善的變革方針。

我到○○高中是 100 年 8 月，然後估計 103 年 8 月是新的一種開始，算起來將近有三年的時間做準備。那我當時的想法就是認為說，這樣一個準備工作應該是可以把一個學校文化改變歷程，我想把做一個比較完整，這是當時我的第一個想法…，我並沒有要很急著做很具體的東西。（訪 P1_20121104-01）

在第二章文獻蒐集時，便可獲知如此漸進的變革方式，不像激烈式變革是在短期內進行巨幅組織元素的改變，而是進行逐步地小幅修正與調整的過程，這樣的方式可使學校成員漸漸適應變革所帶來的變化，一般來說，成員的接受度較高。從理論與教育現場做對照，校長採取不躁進的變革方式，的確較無引起學校成員的抵抗聲浪，基本上，新世紀高中的成員就如同文獻所描述的，成員對於變革的接受度普遍是高的。

另一方面，校長為了表示對學校發展特色課程的重視，在他校多屬於教務處負責的職務，提升至其層級去處理，每次召開相關會議時，校長幾乎都會蒞臨主持或引導（訪 A2_20130401-10）。T5 老師就提及校長這樣由上而下的變革方式，係較能引起成員改變的意願：

有些學校是校長不引導，期待老師自己產生轉變，那個〔變革效果〕最後不會出現的，所以我覺得我們這個方式是比較好的…我覺得校長他擁有權力跟資源，他本來就應該要先開始，但是這個開始是創造新的可能，然後去爭取所有成員的支持跟認同…那目前陳校長的做法是這樣，我覺得這是一個比較妥當的方式，而且它比較可能產生好的結果（訪 T5_20130409-17）

不過，在討論規劃的歷程中，校長自己說道其較傾向由下而上的引導方式，將想法與問題的決定權交予學校成員：

當時在考慮這件事情要怎麼去走的時候，我也有一個初步的想法就是，我不太想用說，我把東西規劃好，然後再讓大家來討論這樣一個歷程，也就是說，這個東西變成是我想怎麼做，請大家來認同；我比較想用的方式是比較 **built up** 的歷程，慢慢讓它建構起來。所以我大概都是拋問題、拋一些想法，但我都沒有提出

solution 給他們。(訪 P1_20121104-02)

同時，T1 老師也表示新世紀高中的教師專業自主權相當強，若校長僅是由上而下的變革領導，可能無法引起教師們的共鳴(訪 T1_20130429-06)。因此，校長多是扮演溝通、協調及導引的角色，讓學校成員由下而上地充分參與課程發展的討論與決定。而對於現階段的變革發展，T5 老師認為多屬由下而上的方式進行變革：

其實現在是在由下而上的階段，因為現在是各科開始去提出自己的想法，這些想法就會有些需求，那上面的人就要想辦法去滿足這些需求或者是支持這些需求，讓這樣一個課程設計能夠實現出來。所以目前這個階段，你看到的是一個由下而上的力量在做引導，那行政這時候不是引導，行政這時候是支持跟配合，這是一個相互的歷程…(訪 T5_20130409-16)

除了校長實施的變革領導外，行政人員亦須於變革之際，適時提供資源與支持，協助教師們得以將其課程想法落實，才能實現動態循環的網狀組織功能。是故，學校若要讓變革能夠順利進行，不能只是單賴由上而下地讓學校領導者發動與主導整個改變的歷程，尚須兼顧成員由下而上的發聲以及漸進式的逐步改革，方能有助於變革的成功。

二、建立清楚明確的願景

學校願景的建立能使學校成員一齊持有共同的意念與價值，創造出全校成員一體的感覺，且亦提供能量和焦點遍及至學校發展課程的變革活動中，將這種感召力擴散出去，激發出全體變革的意願力量。故現茲就形成願景的對話途徑、願景的具象化以及成員的願景態度分別敘述，以勾畫出學校建立願景的歷程。

(一)願景的對話途徑

為了要形成願景共識，一開始的小組會議密集於平均每周或每兩周的星期四晚上召開(訪 P1_20121104-08；訪 A1_20130322-12；訪 A2_20130401-13；訪 T5_20130409-11)，在會議進行前，行政團隊就會將會議須完成的工作進度及待提案討論的議題先提列出來，便於會議的進行(訪 A1_20130322-11,12)。會議中，校長指出小組的議題討論有很多種形式：

我們的討論方式有很多種，我們的一種討論方式就是說，分組的，就是說我們可能把所有參加會議的人分成四五組，那每一組就討論你們要的東西，再把每一組的東西把它湊起來，全部把它集合大成，然後再看哪些要，哪些不要，這是一種我們常用的模式；那另外一種模式就是說，我們可能會先有個東西出來，然後再來就是讓各組下去看，你要怎麼去改它，然後再回來，這也是一個。（訪 P1_20130206-18）

如此的願景形構方式，成員皆很投入與配合，沒有什麼反對的聲音，且每個小組成員均有發聲的機會，儘管一開始成員的想法很多元（訪 A1_20130322-15），但每個成員的意見都會充分地被包容與尊重，讓小組成員都能於會議上談其理想抱負，並擁有自我實現的成就感（訪 P1_20130206-19,21）。

另外，由於學校是一個鬆散結合的組織，所以要讓會議上發散的討論變成是一個很結構化的產出，其實並不容易（訪 P1_20130206-19），但校長卻認為他們的願景交流方式是很有組織性的，如其提及：

比如說：我們有網站，請大家有意見，要在網路上發表意見；我們有 Dropbox，所有的、每一次的會議紀錄一定是丟 Dropbox，大家一定立刻看的到，然後我們要給你東西，也一定是上 Dropbox 去抓，然後你做完，也是丟上來，類似這樣的東西。然後，我們…就是…每一次再請大家提供資料的時候，我們是有表格先設計好的，利於蒐集、利於討論，所以這東西我們會把他事先弄好，所以大家拿到東西，就會是一個表格，你回去把表格填一填，然後拿出來。（訪 P1_20130206-19,20）

故可知小組成員除了會議上的互動外，還會透過學校網路平台、Dropbox 雲端空間以及社群網站社團等分享平台的建立，作為資料共享與交流的園地。此外，這些網路平台也有利於新世紀高中做好資訊的知識管理（訪 A2_20130401-16；訪 T3_20130430-08），方便小組成員可立即性地於平台內取得資料。經由多次的資料閱讀與心得回饋（訪 A2_20130401-15；訪 T5_20130409-12），可不斷激發出成員的新想法，所以校長認為在此歷程中，亦為一個良好的學習成長機會：

那我覺得更可貴的地方是在於其實在這裡面，因為你要去有新的想法，那你要去形成共識，這過程當中，其實有些東西要去補習。比如說對理論的東西，或者對

於新的方法要怎麼做的東西，那其實這裡面，很多人他必須回去看資料的，所以我們會發資料，大家回去看。所以會議其實也是一個學習的歷程。(訪 P1_20121104-08)

最後，會議結束後，小組成員即會回到科內與其他教師討論會議的結果，蒐集他們不同的意見和建議，或是將會議上尚未形成共識的想法，訴諸於文字描述，待下次會議討論、修正與調整，才能形成大家所認許的願景目標(訪 P1_20121104-13,14；訪 A1_20130322-12；訪 A2_20130401-13)。

故新世紀高中的願景對話途徑係一種擴散式的溝通模式，不過，這樣擴散式的溝通卻不會流於零碎與支離的意見交換，因為小組會透過事前、事後的資料統整與建立，系統性地彙整多方意見，讓整個願景的對話過程，更能凝集成員共同的想法，實可作為他校仿效的佳例。

(二)願景的具象化

學校願景的建立能於變革時減低成員的無所適從感，而擁有共同努力的價值、信念與目標，勢必有助於將學校的變革焦點更為聚焦、凝聚成員的共織，進而促進學校特色課程發展的順遂。

新世紀高中為了發展校本特色課程，重新思索學校的課程定位，藉由願景的重塑，建構符應校本課程需求的課程架構。在此歷程中，特色課程推動小組發想的願景包括學校整體願景目標及相對應的學生形象、核心能力。首先在學生形象的想像中，新世紀高中對於學生的想像為其能兼備人文與科學素養，以實現通才教育的辦學理念(文 1-1；文 1-3)。T5 老師剖析：

高中本來就是通識教育，高職走的是比較專門嘛，它是一個專門教育嘛！高中也不是專業教育，專業教育是大學以後的事情，高中顯然就是通識教育嘛！○○高中本來就是學術性向比較明顯的高中，我們當然希望走的是通識教育，所以我們最後的設定就是博雅教育。(訪 T5_20130409-12)

在學校願景規劃上，則是希望學生能擁有多元文化的素養，並且可將所學付諸實踐(訪 T5_20130409-15)。待學生形象和學校整體願景目標均構想出來後，小組成員便開始構思與課程相對應的核心能力(訪 A1_20130322-07；訪 T1_20130429-05)，這些核心能力的內涵中，廣泛涵蓋至康德所指稱的真、善、

美要義（訪 T5_20130409-12）。然而，H1 家長仍認為新世紀高中的課程依然會較著力於知識層面核心能力的努力，如下：

我個人感覺啦，其實○○高中雖然是這樣子講，但是他們覺得還是一樣，會比較取向於比較是知識方面的那個啦，老實講，這個是最實際的嘛！但是我們必須要講，他們進○○高中就有很大的期望說，他的小孩會上台大（訪 H1_20130509-03）

而在新世紀高中將學校課程相關的願景具像化之過程，校長和 A2 主任皆回憶粗估小組是用三個月的時間構築出願景（訪 P1_20120206-04；訪 A2_20130401-16）；而 T5 老師則是進一步地指出願景的設定很快就完成，但詮釋願景的關聯和意涵，方為其耗費較多心神所在。

因為你要去做一個具體的設定跟詮釋，其實後面這些都是詮釋，其實它會花的時間比較多，因為那個難度比較高。而且這個東西後面接著就是課程設計，所以你本身也不能太抽象，但是也不能夠有一些太偏的東西，因為它變成是一個環節，它是從抽象到最具體的課程設計中間的一個平台，所以這邊怎麼設計，其實花了比較多力氣，也做了很多次的修改。（訪 T5_20130409-15,16）

經由研究者實際查閱會議紀錄，新世紀高中願景的設立大約為一個月的時間即產出（文 4-13），但詮釋學校願景及未來課程架構的關係，則約莫花費三個月的期間（文 5-5）。由此可知，學校願景原初為一抽象概念，倘若要將願景融入於課程中落實，仍有待將願景詮釋並具體化，方能使學校願景有效實踐，而非僅是口號與形式。

（三）成員的願景態度

為了傳遞願景信念，校長在很多的會議上多有重覆述說學校的願景理念。不過，並非每一個人對願景的態度都是一致的，Senge（郭進隆、齊若蘭譯，2010）就將組織成員的願景態度分為七種類型，分別為：(1)奉獻：衷心嚮往之，並願意創造或改變任何必要的法則，以全心全意地實現它；(2)投入：衷心嚮往之，願意在精神的法則內做任何事情；(3)真正遵從：看到願景的好處，能夠完成或超出被期望的任務，能遵從規定，是個好戰士；(4)適度遵從：大體上看到願景的好處，做所有被期望做的事情，但僅此而已，是個不錯的戰士；(5)勉強遵從：未看到願景的好處，但是也不想打破飯碗，不得不做符合期望的事；(6)不遵從：看不到願景的好處，也不願做被期望做的事情；(7)冷漠：既不支持也

不反對願景，既不感興趣，也沒有幹勁。

爰此，可知不同願景態度者，對於變革的認同與表現也會有所不同。不過，在新世紀高中的場域中，研究者對於奉獻、投入和真正遵從等願景態度之區隔較難辨別，故以下僅就「奉獻、投入或真正遵從」、「適度遵從」、「勉強遵從」、「不遵從」、「冷漠」等五個願景態度，來探討新世紀高中成員的變革態度：

1.奉獻、投入或真正遵從

當成員屬於奉獻、投入或真正遵從者時，不論學校做出什麼決定，基本上，他們通常會是願意遵循學校變革方向及做出貢獻的人，這樣類型的成員在新世紀高中的課程改革中，佔有相當多數比例的成員屬之（訪 P1_20130206-01），究其原因，如同 A2 主任表示：

老師們有一些人不會很拘泥在這些文字上面，我想這會有幾種情況，第一種是信任，信任學校這個特色課程小組的人已經有很多很棒的老師，所以這個小組討論出來的結論也不會有什麼太大的問題，我相信有一些老師是這樣（訪 A2_20130401-16）

其次，這種類型的成員除了信任小組成員的決定外，A2 主任指出尚有另一原因：

那有一些老師會覺得說，這個沒有關係，學校會想辦法，告訴我們要做什麼事，到時候呢，我們會支持，我們就這樣做。（訪 A2_20130401-18）

另外，校長也說明這種類型的成員有可能是認同學校變革理念的，但其卻無表達出來或是不知道如何表達：

有些人是認同的…他可能贊成，他可能也不會說（訪 P1_20130206-01）

可知，雖然這類型的人多會依循學校變革的步調前進，不過心理的支持程度，仍然有層次上的相異之處。倘若學校領導者能善用這種類型的人作為其變革擁護者，相信定能有助於學校變革的進行。

2.適度遵從

不同於前種類型的人無論如何皆願意為學校改革犧牲、奉獻與努力，適度遵從者大體上還是肯定學校願景的好處，不過，其對於學校變革的擁護程度，

仍有些許保留。根據研究者的觀察，在新世紀高中的特色課程推動小組中，有一些小組成員即屬於此種類型的願景態度者，其中如 T3 老師說：

我當然有部分有支持校長的理想啦！只是說，你要做到多少，不是我們一個就能做啊！你要你們科裡面的同仁大家都這樣做啊！那當然說我覺得至少我們做點東西。(訪 T3_20130430-04)

當研究者追問其對學校改變的態度時，T3 老師就提及：

現在大家覺得老師很混啊！就是有社會的壓力存在啊！老師還是要做些改變，而且這個跟科技裡面的環境都不一樣嘛！本來教學就是要調整…。不改變當然情況會比較穩定一點，你改變，一定會紛擾不斷啊！（訪 T3_20130430-03）

從這樣的對話歷程中，可推論 T3 老師基本上是認同學校變革的理念，但改變難免還是會讓平靜的學校生活起漣漪，不過若這樣的改變有其他學科教師的配合與協助，便能支持成員及學校變革的動力與持續性。

另外，A2 主任對於適度遵從類型者的觀察為：

那有一些老師其實就是他可能更在乎一些更具像的東西，對於這種比較高層次、上位的東西，他會覺得只要不是有問題，那應該沒問題（訪 A2_20130401-16）

由此觀之，有些教師不見得會對抽象的願景概念有感知或共鳴，但是，他們在乎的是實際策略、配套措施等規畫，只要這些舉措沒有損及學校、教師或學生的利益，大致上，這些教師仍會配合學校的安排，做出符應學校變革期待的表現。

3. 勉強遵從

對於願景勉強遵從者，學校的變革願景通常較無法引起其改變的意願，但礙於職務和外在壓力，便只好埋頭苦撐地執行變革任務。這樣類型的願景態度者，可能由於研究者於現場觀察時間短促，尚未察知此類型的成員，並且，校長也指出這種類型的人，不一定會表態其想法，所以有時是無法得知此種類型的意見。

不過，在訪談 A2 主任時，瞭解到：

我不認為說〔學校發展特色課程〕這件事情會多麼受歡迎，可能不會，可是大家

知道應該要做些改變，這個認知是有的，只是大家可能會覺得說，滿辛苦的，這目前看來是這樣（訪 A2_20130401-18）

可推知，此類型願景態度者儘管已明白學校勢必要改變的原因，但是發展特色課程的歷程中，很多東西都是從零到有而產出的，這當中必然會耗費相當多的時間，以及增加額外的工作負擔，所以如同 A2 主任所推測的，這樣的課程改革應該不會產生多大的迴響。不過，由於整體大環境變化使然，學校也隨之改變，故還是得勉強跟著改變。

4.不遵從

對於學校變革願景完全不遵從者，即是其較不願投入任何一點付出，基本上，此類型的願景態度持有者，目前於新世紀高中不太多見，原因可能如 T3 老師所推論的：

應該這麼說啦，如果讓老師有選擇的機會，那當然不同意的比較多啊！因為學校總是首長制嘛，我們沒有所謂...除了法定校務會議有法令職權之外，其實這些事情...那基本上這些課程還是要經過課發會嘛，課程都還是行政要主導，應該有類似首長制吧！（訪 T3_20130430-10）

由於一開始新世紀高中推展特色課程時，校長係先經由由上而下地聚集特色課程推動小組成員談論與交流此事，後來才逐漸擴大參與，讓更多的利害關係人能由下而上地主導學校變革方向，所以 T3 老師才會推論如果有選擇的機會，可能多數的老師會較傾向於不同意改革。

5.冷漠

冷漠型的人通常對於願景沒有太大的意見，也沒有興趣與熱忱投身學校變革的活動。在新世紀高中裡，校長和 T3 老師都推測這樣的人與第一種類型者，均是在學校中佔有較多比例的，這類型的願景態度者大致如校長和 T3 老師所描述的：

有些老師對於全校系的課程改革，沒有同意，也沒有太大的不同意...，這也沒什麼不好，反正他就是覺得校長、主任他怎麼做，我就配合做這樣。（訪 T3_20130430-10）

另外一種人可能是沒有意見的，他覺得都可以的。(訪 P1_20130206-01)

根據研究者進入研究現場多次的觀察與耳聞，持有此種願景態度的人，其變革態度多半是較為被動的，甚至看到他人投身變革努力時，也是較為無動於衷的。經由研究者的訪談調查，T2 老師便推測此類型的願景態度者改變的意願多是由上級長官、政策有所指示或是擔任科內行政職務時，才會驅使其去執行變革事務(訪 T2_20130514-06)。不過，若能在此願景態度者執行變革任務時，間接影響與傳遞革新的信念於其，定能延攬到更多的變革推動者，協助學校變革的順利推行。

貳、改變階段

改變的階段主要會歷經成員間的頻繁交流及實際採取革新的行動，故以下茲就「提供頻繁交流的管道與機會」、「組織變革行動」作說明：

一、提供頻繁交流的管道與機會

新世紀高中在特色課程改革中，特色課程推動小組為學校課程發展的重要命脈，缺少其的籌畫與運作，將使學校特色課程規劃易陷於無所適從，甚至是停滯不前的地步，故特色課程推動小組會議的召開，對於新世紀高中特色課程的進展有莫大的助益。同時，特色課程推動小組會議屬於任務性會議的一環，但其會導引其他例行性會議、任務性會議及自發性會議的召開，以使交流管道更為暢通，有效將意見彙集及訊息傳遞。爰此，可知新世紀高中為了將發展特色課程的訊息廣為宣傳，透過例行性會議、任務性會議及自發性會議來提供學校成員頻繁的交流管道與機會，以下茲就這些會議的內容、期程及成員參與情形，作詳細的說明：

(一)例行性會議的交流管道與機會

例行性會議是學校每學期都會召開的法定會議，由於本研究是在探討新世紀高中發展特色課程的歷程，故僅針對討論有關特色課程的會議包括校務會議、校務發展委員會、課程發展委員會、教學研究會等例行性會議作敘述：

1.召開校務會議

校務會議是一例行性的法定會議，只要是議決校務重大事務，即會由校長召集主持，各單位主管、教師、職員代表及家長會代表列席。由於新世紀高中特色課程的實施對象擴及至全校的學生施行，故即須提案於校務會議上討論、表決，才能合法地將課程計畫付諸實踐，如 A1 秘書所述：

到校務會議的時候，就等於是把這整個東西再跟全校的老師做一個報告，因為它也是一個法定的會議，這個會議才是真的可以通過全校的東西，所以校務會議也是一定要走的。(訪 A1_20130322-14)

目前，召開有關特色課程提案的校務會議如表 4-3 所示，可知這幾次的校務會議主軸多為商議課程規劃內涵，以及將其定案。然而，校務會議雖是全體教師均會到齊的會議，但是由於會議場面太大，會議的訊息無法有效地傳達，以致於有些訊息依然會遺漏(訪 A1_20130322-13)。職是故，宣達特色課程規畫的理念與策略時，除了召開校務會議外，尚需舉行其他會議，將會議資訊反覆地傳遞出去，才能讓成員瞭解學校發展特色課程的安排與現況。

表 4-3 校務會議期程

時間	會議內容
2012/6	提特色課程規劃案及課程架構
2013/1	特色課程規劃研議定案

資料來源：研究者自行整理

2. 召開校務發展委員會

新世紀高中的校務發展委員會(校發會)係學校既有的組織，為了推展學校的校本特色課程，校長亦啟動校發會的運作(訪 P1_20121104-10)。於是，校長召開有關特色課程討論的校發會時，多與特色課程推動小組的會議聯合舉行，會議討論的內容大致如表 4-4 所示，而與會的人就包括校長、教職員、學生及家長等(訪 H1_20130509-01)，後來有一些委員甚至每一次的小組會議均有參與，校長表示委員們的加入，不但無影響原本小組的運作，反而為小組運作增添助益：

沒有影響，我們覺得很好，因為他們加進來以後，我們也讓他們表示意見，然後他們也參與討論這樣，然後要分工作的時候，我們也請他們一起幫忙分工作，那

他們也都是這樣做。(訪 P1_20121104-11)

可見校發會的委員與特色課程推動小組往來密切，且許多委員也相當具有熱忱地投身於學校課程發展的事務中，方能促使新世紀高中的變革延續至今。

表 4-4 校務發展委員會期程

時間	會議內容
2011/11	討論課程發展主軸及原則
2011/12	討論課程規劃內涵、教育實驗架構
2012/1	統整核心能力以及 修訂教育實驗計畫、SWOT 分析

資料來源：研究者自行整理

3.召開課程發展委員會

學校課程發展委員會（課發會）的任務與功能為規劃課程架構、計畫、評鑑等相關校本課程事務，所以新世紀高中的特色課程規畫勢必要通過課發會的認肯，方能實際執行（訪 P1_201300206-05；訪 A1_20130322-08,13）。因此，新世紀高中課發會召開的期程大致如表 4-5 所示。第一次會議主要是向課發會報告特色課程規劃的方向、架構，課發委員基本上都是認同的（訪 A1_20130322-16），但卻也出現一些疑問：

那個會議基本上就比較沒有結論，是因為剛剛講的那些問題就出來了…，那個討論就是說，可不可以就是有更具體的規劃，因為那個時候，我們的規劃還沒有那麼具體，都是比較原則性的東西。(訪 P1_201300206-04)

由於課程研發的過程，一開始提出的原則必然無法涵蓋周全的細節措施，所以，這些原則若獲得課發會的認可，才能讓學校特色課程發展方向確立，以利於後續課程規劃更為整全的細項措施（訪 P1_201300206-04）。

於是，因為第一次課發會通過了學校特色課程規劃草案，特色課程推動小組在第二次的課發會上，就更進一步地提出課程時數草案，不過，在提案前，小組已與各學科討論過課程時數的安排，A1 秘書說：

第二次課發會我們就提草案，我們就提時數草案，時數草案他們當然會有一些修正，可是阻力就稍微比較小，因為時數草案我們也跟各科真的討論過了，他們可以接受的變化，我們就列上去，他們真的不能解決的變化，我們就先做一點點的微調，這個東西到課發會上面，其實大家也沒有太大的阻力，其實也沒有人拍桌說不行，然後他就過了，然後我們就先用這個草案先出來。(訪 A1_20130322-18)

爰此，第二次的課程時數草案就更為具體化及符合各學科實際的需求，所以在提案時，阻礙就稍稍減少些。從第二次課發會到第三次課發會期間，特色課程推動小組便繼續努力將課程規劃得更為詳細(訪 P1_201300206-06)，所幸第三次課發會也順利通過特色課程時數之提案，可見從第一次到第三次課發會間，特色課程推動小組花費甚多心力要將此課程規劃更為完善，後來果然不負眾望通過課發會對於課程時數的認可，促使新世紀高中的特色課程得以繼續向前發展。

表 4-5 課程發展委員會期程

時間	會議內容
2012/4	提特色課程規劃草案
2012/9	提課程規劃原則
2013/1	統整特色課程以及通過特色課程時數

資料來源：研究者自行整理

4. 召開教學研究會

原本學校的教學研究會是針對每學期的教學進度、教材內容、教學方法等教學事宜所舉辦的會議，但為了這次新世紀高中特色課程的規劃，則有特別對特色課程發展的相關事務作討論，會議討論內容詳見表 4-6，而召開教學研究會的頻率也若過往增加許多(訪 A2_20130401-16,17,19)。詳言之，新世紀高中有六大學科領域，所以教學研究會就是以此六大學科為單位，一次提案報告便會分成六場會議舉行(訪 P1_20121104-08；訪 A1_20130322-13；訪 A2_20130401-17；訪 T6_20130514-12)，校長提到分六次召開的好處：

分六次講，這樣等於說，第一個因為人少，第二個你可以講得比較清楚，然後他

也聽得比較清楚，那我們是專門講給這科聽的，所以你可以從這科的角度去談他們需求，用他們的語言去談他想知道的事情這樣。(訪 P1_20121104-09)

原則上，在教學研究會上向各領域報告者不會只是校長一人，還會協請行政同仁和學科老師分別在會議上向該領域教師們報告，教學研究會的會議流程大略如下：

我們的講法就是我們三個人都講，我們先讓行政同仁先講我們這件事情為什麼要做？以及我們做哪些事？然後我們請學科老師講說，從學科的角度，我們覺得我們學科應該怎麼來看待這件事情？然後我們將來應該怎麼來配合？我們需要做哪些事情來配合？那我的部分，我就做一個總結，一個是再做一點補充，或者是再從學校大的方向上做一個 summarize。(訪 P1_20121104-09)

校長對於會議流程的鋪陳，不是只有安排其自己向教師們說明，還有行政人員和學科老師代表亦會向大家解說，所以基本上各領域教學研究會對學校發展特色課程計畫的阻力很小，乃至能引發教師們去思索學校未來課程籌畫的相關事宜(訪 A1_20130322-15；訪 A2_20130401-19)。

因此，教學研究會等於是向其他教師廣發訊息、回收意見以及做出決議，倘若教師們有提出各自的建議，小組也會視其建議，修改課程計畫(訪 A1_20130322-13；訪 T3_20130430-09)。不過 T1 老師認為教學研究會雖然是法定程序必須走的程序，但是要让學校特色課程推動順利，仍有賴平時成員們的聯繫和共識建立，方能讓學校變革行得長久(訪 T1_20130429-16)。

表 4-6 教學研究會期程

時間	會議內容
2012/4~2012/5	說明本校特色課程規劃原則草案。
2012/9	各學科提出特色課程規劃案
2012/12	報告開課時數規劃、試辦規模 、課程審查標準及期程

資料來源：研究者自行整理。

(二)任務性會議的交流管道與機會

任務性會議並非若例行會議係法規明定學校需召開的會議，所以任務性會議是依其任務執行的狀態，由學校自行決定舉行的彈性會議。經研究者彙整，新世紀高中的任務性會議包括特色課程推動小組會議、教師工作坊、學科說明會。當中，特色課程推動小組會議有別於其他兩者，係較為定期舉行的會議，因其運作為學校特色課程推行順利與否的重要關鍵，故其會議舉辦的頻率自是超乎其他會議。其他關於任務性會議的詳細描述，如下：

1.舉辦特色課程推動小組會議

特色課程推動小組係學校推展特色課程的核心團隊，新世紀高中所有有關特色課程的事宜均會先經由小組的磋商、激盪出共識後，再廣為向其他學校成員宣傳，所以在小組會議時，很多問題和爭點就會先被小組成員提出並討論過（訪 T3_20130430-07），故向外擴散訊息時，反彈聲音通常就會比較小。

至於小組的會議時間，一開始，小組多是利用星期四晚上的下班時間進行，2013年2月則將時間更改至每個星期四的上午舉行，且開會的形式是分總計畫與子計畫會議隔周召開（訪 P1_20130206-24）。詳言之，由於新世紀高中在領先計畫任務分組時，就有分總計畫和子計畫執行任務，故小組會議的辦理就會是一周為總計畫開會，一周為各子計畫的開會。前者為全部特色課程推動小組均出席商議有關的提案，後者則是依其各子計畫組別，分別討論其負責事務的議題。是以，如此的會議形式有助於工作的專業分工，讓學校特色課程事務皆能有效處理。

而小組會議的會議內容，經研究者整理後，大致如表 4-7：

表 4-7 特色課程推動小組會議期程

時間	會議內容
2011/10	課程發展說明及訂立工作進度
2011/11	討論課程發展主軸及原則
2011/12	修訂學校願景與課程內涵
2012/1	統整核心能力及 修訂教育實驗計畫、SWOT 分析
2012/2	討論課程範例、SWOT 分析

2012/3	歸納各科課程定位以及 討論課程規劃細節
2012/4	研擬特色課程規劃書草案
2012/5	研議各課程類型時數、 特色招生計畫撰寫說明與分工
2012/6	討論課程開課規劃與空間、 特色招生計畫撰寫架構
2012/8	規劃9月教師工作坊以及 調查下學期增列成員與共同時間
2012/12	研議課程時數規劃草案、 試辦課程或規模
2013/2	修訂課程規劃原則與時數
2013/3	彙整各科課程架構以及 討論課程網站架構、經費需求
2013/4	研議課程試辦、課程審查評鑑事宜
2013/5	討論預選作業、課程審查評鑑表、 經費執行要點
2013/6	調整預選作業、課程審查評鑑表、 經費執行要點

資料來源：研究者自行整理。

2. 舉辦教師工作坊

為了強化學校特色課程的發展機制，新世紀高中總共辦了兩場開放予全校性教師的教師工作坊（工作坊），以協助教師增能以及創新其教學觀念與想法，詳情見表 4-8。

首先，第一次的工作坊，上午是設計思考的研習活動，請到臺灣某師資培育大學的教育系教授，帶領新世紀高中的教師們完成設計思考的活動，激盪出教師們擴散性思考及聚斂性思考的能力；下午則是進一步地邀請教師們集思廣益，討論課程統合和學分突破之問題（文 4-14；文 4-15），以協助發想可能的解決策略。

第二次則是為了領先計畫所設計的工作坊，上午主要是提供一些想法及活動體驗，撞擊教師們的觀念及促進其創意思考（訪 P1_20130206-27），校長指稱其工作坊的規劃構想：

每當你碰到課程解構這個問題的時候，那你就要有那個破窗的思考，所以就要加些外面的想法，或者是理論，或者是實例進來，讓大家思考上面不會做限制，所以我們去做課程解構這件事情之前，就要先做破窗的這個工作。（訪 P1_20121104-14）

如此一來，教師們經歷上午想法的激盪，下午撰寫領先計畫書時，才能淬鍊出教師們的想法結晶（訪 P1_20130206-27；訪 T2_20130501-04）。

然而，這兩次的工作坊均是辦在周末，但都有約莫一百多位教師踴躍參加，如 A1 秘書所描述的情形：

這兩次的工作坊大概都有一百多個老師參與，因為我們那時候有讓各科知道這件事情，然後請各科老師踴躍參加。那兩次等於是除了讓老師們知道我們要做的方向之外，老師們也會開始去想像在這個架構下，科裡面可以做出什麼樣的課程去呼應，所以從那個時間點開始，大概就已經把整個的氛圍，就擴散到全部的老師。（訪 A1_20130322-09）

由上可知，新世紀高中特色課程的改革力量正逐漸地擴大中。尤其，研究者有親身參與第二次的工作坊，眼見多達百位的教師願意犧牲假日來參加，可知教師們對學校課程的變革是關切的。而本以為下午的撰寫計畫書之任務較為繁重，可能會有許多教師離席或力不從心，但實際上並不如研究者原先所假想的，不但所有的教師幾乎未離席，且各學科教師均很熱衷於計畫書的討論上，甚至，還有一些學科自發性地組成跨領域小組，討論計畫內涵。就連校長宣布散會，現場的教師仍無立即離去，依然繼續留在原桌，熱烈地討論課程相關事宜。由此可見工作坊的辦理，引發了教師們變革的動力，也愈發讓教師們更傾心與挺力於學校特色課程的發展中（觀 20120908）。

表 4-8 教師工作坊期程

時間	會議內容
2012/5	課程發展工作坊
2012/9	領先計畫工作坊

資料來源：研究者自行整理

3.舉辦學科說明會

學科說明會即針對學校特色課程相關注意事項額外舉行的會議，因為有些事務如課程規劃者、經費明細填報者，不見得為特色課程推動小組成員所為，故這些事情若需立即解決時，就會另開說明會向其他教師闡明相關注意原則，以利訊息的有效傳達。

目前新世紀高中已辦理兩場學科說明會（詳見表 4-9），其中一場是在新世紀高中的特色課程方向大致確定後，為了幫助教師們在課程規劃時，有更精進的教材設計能力（訪 T3_20130430-09），就有請到臺北美國學校的老師，為教師們講授關於課程設計的內容，誠如 A1 秘書說：

到了學科說明會的時候，我們就開始給老師們一些工具或者是能力…，大家就會開始知道說我要發展一個課程，然後配合上學校特色課程的整個架構，我要用什麼方式去設計課程…，那設計出來的東西就會貼合我們的六大核心能力。（訪 A1_20130322-14）

此外，另一場學科說明會主要則是彙整與調整各學科的課程規劃表、經費編列表，以求各學科的課程規劃填寫及經費提報方式更有系統性、一致性。

所以，學科說明會的舉行常是出於臨時性的需要，而非例行性的會議，能讓有關特色課程的訊息，機動性地傳遞予其他的教師瞭解，有利於學校資訊的有效流通。

表 4-9 學科說明會期程

時間	會議內容
2012/4	課程設計研習
2013/3	課程規劃及經費編列說明

資料來源：研究者自行整理

(三)自發性會議的交流管道與機會

除了上述例行性會議和任務性會議等正式會議外，學校成員尚會利用私下時間，談論關於學校特色課程之事，而通常這樣的私下交流，係較正式會議更能蒐集到教師們真實的意見（訪 T1_20130429-16；訪 T3_20130430-09），並且經由此種非正式的交流，學科內的其他教師也會對學校目前課程的規劃，有大概的了解，誠如 A2 主任所說：

其實我們特色小組有各科的代表，所以他平常在交功課的時候，有很多事情是回去學科問意見的，所以這個過程當中，不是說我們從完全不知道，一下子告訴我們所有的事情，有一部分的老師，他在平常的時候，就已經大概知道他們在幹麻、可能在幹麻，可是他可能不是知道那麼精準（訪 A2_20130401-17）

另外，比較特別的是，新世紀高中每年都會舉辦「我愛新世紀高中座談會」，但 T6 老師認為往年座談會上討論的內容都較為空泛，於是，2013 年 5 月教師會即欲將座談的焦點置於十二年國教對新世紀高中的衝擊作探討，邀請校長、教職員一起參與討論（訪 T6_20130514-09,10），其談及此座談會最主要要傳遞的訊息：

我覺得我想要去刺激大家去想一想說，這件事其實跟你我都有關係，你要怎麼做，其實會影響到接下來○○高中要怎麼走，影響到其實是你的教學的環境，對，影響的是學校。（訪 T6_20130514-11）

儘管座談會當天大家無法想出絕佳的因應策略，負責規劃此次座談會的 T6 老師也表示不會意外（訪 T6_20130514-11），因為這樣的會議主要是為了激發學校成員對外環境變化的覺知，讓教師們能去思維在這樣的環境下，新世紀高中如何去迎戰未來的挑戰，並非迫切想要在座談會中產出什麼成果。因此，

這樣的座談會有別於上述正式會議的拘謹、嚴肅，且也不會要求與會成員一定要有貢獻或付出，所以通常成員會較為踴躍參與及表露意見。

綜合上述，為了廣為宣達學校發展特色課程的資訊，新世紀高中透過多場會議交流，集聚成員意見，研究者將這些會議的交流頻率彙整成表 4-10，從表 4-10 可發現，特色課程推動小組會議為新世紀高中推展特色課程的主力，其他會議則是協助特色課程推廣之助力，所以，相較之下，特色課程推動小組的會議次數會較為頻繁，其他會議則多是於必要時或適當時機下，才會召開；並且學校特色課程的規劃藍圖要先歷經校務會議、校發會、課發會等會議的認可，方能取得舉措施行的合法性，接著再藉由召開各科的教學研究會，尋求執行細節的可行性；至於學科說明會與教師工作坊，則多屬增進人員觀念的思考與技術方法之溝通平台，以利成員變革動能和專業的提升，永續學校變革推展。

然而，在這樣頻繁的會議交流下，果然讓更多的學校成員接受到特色課程的訊息，A1 秘書就指出有些成員在瞭解學校特色課程的規劃後，也想一起努力的，便自願地加入特色課程推動小組，研究者實際查閱會議記錄，發現在 2012 年 6 月和 8 月有一些課發委員和學科教師陸續加入，因此這樣的小組規模又持續地擴大中，共識也漸漸地擴散出去（文 5-6；文 5-7；訪 A1_20130322-08,14）。

表 4-10 新世紀高中特色課程相關會議期程

會議	2011 年			2012 年												2013 年						
	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	
校務會議									●							●						
校發會		●	●	●																		
課發會							●					●				●						
教學 研究會							● ● ●	● ●				● ● ● ●			● ● ● ●							
學科 說明會							●											●				
特色課程 小組會議	●	● ●	● ● ●	● ●	●	● ●	● ●	● ●	● ●		●				● ●		●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●	● ● ●
教師 工作坊								●				●										

資料來源：研究者自行整理

二、組織變革行動

由於學校特色課程的發展涉及改變面向廣泛，故研究者僅援用系統取向的變革模式探討學校組織於人員、結構、技術層面的變化。根據本研究發現，人員、結構和技術因素均會相互影響，區分不易、容易混淆，故研究者依循文獻探討對此三者歸結的定義作判定。

在人員層面，主要涉及成員基本假設、歸因、態度、價值與動機的改變，在新世紀高中發展特色課程的過程中，研究者觀察到成員對於學校變革認知與認同的價值觀點之轉變，至於教師們於教學理念與方法的觀點改變，由於亦與技術層面的變化有關，且新世紀高中已有些許教師將這些新興教學理念與方法，落實於教學課堂中，故對於教師們教學理念與方法的觀點之變動，則留待技術層面的教育理念與方法之應用中作說明，於此不贅述。

在結構層面，文獻歸納出結構的改變包含組織部門、控制幅度、組織權力結構、工作內容設計、工作目標及組織協調結構，是以，本研究的結構層面聚焦於組織方面的探討；至若課程結構，在此則不討論。因此，研究者擬就組織協調結構擴及至外在資源協助之探究，如相關計畫的協力、外界力量的協助；就組織部門、組織權力結構、工作內容設計及工作目標而言，則觀察到新世紀高中有網狀型組織和教師專業學習社群的形成等變化。然而，就控制幅度而言，上述組織的變化雖有牽涉到控制幅度的改變，但研究者在訪談與觀察中，較少蒐集到此方面的資料，故於此便無作深入地論述。

在技術層面，係指工作方法的變換，運用新技術來促進學生學習動機及提升教師教學效能。因此，本研究將蒐羅到技術層面的改變加以論述，包括新世紀高中教師對於教育理念與方法的應用情形外，尚有對於特色課程突破課綱時數框架所要克服的排配課技術課題。

因為新世紀高中目前仍在發展課程的改變階段，無法完整呈現每一層面的組織變革內涵，故以下僅針對較為顯著的改變行動作描述：

(一)人員層面

學校課程規劃與教育理念的翻轉，有賴學校成員價值信念的轉換（訪T4_20130516-05），一旦學校成員改變其固有想法與觀點，才有機會啟動學校變

革的可能性。如研究者訪談某位教師時，其就表示在尚未加入特色課程推動小組時，其對於學校要發展特色課程是很不以為然的，甚至是抗拒的，但後來因為職務關係加入小組後，在校長的帶領下及與小組成員的交流互動中，該名教師便慢慢改變其原本抗拒的心理，且研究者也在其言談中，發現其已被小組的感染力影響，成為一變革擁護者，不斷向研究者傳達學校勢必要改變的訊息。可見要轉變學校成員固有的信念態度，除了成員對於現狀不滿而轉變其既有的價值信念外，同儕的影響力也是成員們改變想法的關鍵。

你會看到說各科其實有些老師的動作比較快，顯然就是他準備度可能比較高，或是他對於既有課程不滿意的…比較強烈，所以他願意透過這次的經驗，做些改變…我們過去在資優班的經驗，就是通常那個率先改變的人，做出了東西之後，他就會激勵後面的人，因為好像也還不錯（訪 T5_20130409-07）

然而，成員觀念價值的改變其實並不易觀察，但若用目前新世紀高中教師們規劃的特色課程數量來看，或許也能對成員觀念價值改變的比例作推估。如 T5 老師就預估目前投入特色課程規劃的成員比例：

我的觀察大概是百分之六十以上，做了某種或多或少的改變。那從我來看，這樣應該很夠了，…調整好不好再說，…不管他動機多強、多弱，但是他終究有一些調整了。（訪 T5_20130409-19）

由此可見，60%教師捨棄過往課程與教學的沉澱成本，願意投入設計新的課程內容與教學方式，當中勢必涉及其信念價值的轉變，故可推知這些教師的價值信念必然已產生別於先前觀點的變化。

進一步探究成員對於新世紀高中所引進的新興教育理念與方法之看法，根據研究者的觀察，由於教育價值觀念的轉變係屬於個人內在深層的變化，要確知成員的教育信念是否產生改變，惟待觀察其是否有將此方法與理念應用於實際教學現場中來判定。而如此新方法與理念的運用，便涉及技術層面的改變，故研究者擬於下列第三點的技術層面部分，再行探討成員對於這些教育價值的接受與應用情形。

（二）結構層面

學校組織結構的改變通常會涉及協作結構的引入、權力結構的轉變、組織

結構的增編等面向，故以下茲就相關計畫的協力、外界力量的協助、網狀型組織的形成及教師專業學習社群的組成作探討：

1. 相關計畫的協力

由於十二年國教的影響，新世紀高中即透過發展校本特色課程來維繫與突顯其學校的獨特性。後來，臺北市教育局提出關於特色課程規劃的領先計畫，新世紀高中為了取得經費的援助，就順勢申請了領先計畫。儘管在未提報領先計畫前，新世紀高中就已經發展出一些課程架構與方向，但計畫的申請通常都會有些許結構須遵循，A1 秘書就說：

領先計畫那個東西在各校要提報的時候，它就要有很具體明確的結構化，那以學校方面來說，我們的架構已經出來了，我們還需要一些課程進來當作整併。（訪 A1_20130322-08）

是以，為了符合計畫架構，學校勢必要將些許課程作調整及整併。只不過全校性特色課程的設計，規模相當大，時數已超出原先課綱的界限（訪 A1_20130322-09），所以 T5 老師表示必須提報教育實驗計畫，方能突破課程框架：

既然是特色課程，就允許某種程度的調整課綱，只是教育部的規劃是你只能動 5 個，如果超過的話，那不行。…我們最後算一算，會動到將近 20 個必修學分，所以顯然超過教育部設定的容忍範圍，那我們就走教育實驗辦法啊！（訪 T5_20130409-11）

之後，隨著十二年國教政策方針愈漸明晰，新世紀高中則又申報特色招生計畫，以期招收到更多優秀的學子，讓他們均能接受適性及多元的學習環境（訪 A1_20130322-10）。

新世紀高中雖提報上述三個計畫，但是他們的發展軸線仍是置於特色課程的規畫上（訪 A1_20130322-09；訪 T5_20130409-26），並且這些計畫也增加學校課程發展的資源、彈性及凝聚共識的機會（訪 A3_20130411-25；訪 T1_20130429-13）。因此，新世紀高中有了這些政策與法令的支持，便能從種種限制中走出自己的路；同時也能視這些計畫為校本特色課程運作的檢核點，讓學校特色課程發展能更為完善與周全（訪 A1_20130322-10；訪 T5_20130409-

26)。

2.外界力量的輔助

為了提升特色課程的品質，許多學科教師除了自己授課外，亦會自行邀請如作家、外交人員和大學教授等專業人士來協助開課（訪 T1_20130429-17；訪 T2_20130501-01；訪 T4_20130516-15；訪 T6_20130514-22），而學校方面未來也不排除與大學端合作開設課程，可能會請大學教授來校上課，或是學生去大學修習課程（訪 A3_20130411-26）；此外，新世紀高中也邀請臺灣某師資培育大學的教授擔任其課程顧問，提供新世紀高中立即的諮詢或課程增能；同時，亦與某國立大學的師培中心簽訂合作備忘錄，商請其協助學校課程審查、評鑑等事宜，期待能減少學校規劃課程的盲點與錯誤，讓未來學校特色課程的施行能更加順利（訪 A1_20130322-26；訪 A2_20130401-23；訪 A3_20130411-26；訪 T5_20130409-26）。

再者，由於過去新世紀高中培養許多社會菁英，未來也期待藉由校友的社會影響力，繼續傳遞菁英高中必須留存的概念。

校友那一塊，…就是在社會的影響力上面，因為十二年國教政策還在走，…，校友這邊其實他們透過很多不同的場合在發聲，所以目前特色招生跟免試入學，這兩個東西都還可以並存…。比如說校友…有機會遇到教育界相關的人，他們都會去談相關的事情，所以他們其實在外面營造一個，現在我們需要精英教育的存在類似這種概念（訪 A1_20130322-26,27）

有鑑於此，未來學校試圖組成新世紀高中文教基金會，除了透過基金會持續散播社會影響力外，亦能藉由基金會自行籌募資金，以免日後政府單位不再提供經費作準備。然而，這個基金會的組成目前仍在醞釀中，這項決定也獲得校友大會的決議與支持，若順利成立，將使新世紀高中發展特色課程的資源更有所依（文 5-4；訪 A1_20130322-25）。

3.網狀型組織的形成

新世紀高中的特色課程推動小組即為成員因學校發展特色課程的任務而集結，當中包含總計畫組、子計畫組、行政組、經費組等專案小組（文 5-12；訪 A1_20130322-19,20），各個專案小組就像是網狀圖中的一個小節點，彼此相互

交織、連結成一網狀型態的組織。如此任務性的重新分工，已跳脫一般學校課程事務皆交由教務處綜理的態樣，而是透過任務的重組及互相的協調，由小組成員共同分擔課程發展的職司。新世紀高中的 A3 主任在 2012 年下半年方從學科教師轉任為教務主任，其就有提到：

理論上教務主任這些都要會，…我理解的像是配課啊、校內的簡單協調，這種東西是重大改變，遠遠超出我的能力，但還好學校裡面有很多老師還滿厲害的…。就像你講的權力的轉移、分工，他們就負責很大一塊，所以就是不是照我們行政的編制。(訪 A3_20130411-23)

並且，由於未來特色課程排課的難度頗高，所以 A3 主任也指出，原本僅屬於教學組長的職務，歷任教學組長雖不在此位，見狀也是自願前來相助，形成一排配課的顧問群，可見新世紀高中工作的劃分，已不是截然地由職務作區分，而是由能者多擔待及協助，突破既有權力和職司的框架（訪 A3_20130411-27）。

在新世紀高中發展特色課程的歷程中，除了上述提及學校組織人事的異動外，特色課程推動小組的成員亦非毫無變動，A2 主任即說道：

因為每年的人事會有一些改變，有一些人是因為他今年變成科主席了，那他就變得比較忙，所以他就找了別人進來；有些學科覺得這個很重要，是科主席要知道的，所以他就送了今年的科主席進來，會不一樣。(訪 A2_20130401-14)

不過，經研究者查閱會議紀錄及訪談資訊作比對，特色課程推動小組大部分的成員仍是一樣的，僅有少部分學科因其科內職位的變換而有加入與退出小組的情形，所以基本上新世紀高中特色課程推動小組的成員結構還算是滿穩定的，有助於變革力量的鞏固與傳遞。

在學科方面，亦能觀察出網狀型組織的特徵。為了讓學生享有良好的課程與教學品質，各學科無不重新思考課程的走向與規劃，有的學科甚至有專司處理特色課程發展的組織，如 A2 主任所述：

有一些學科比較大的，像數學科，他就在學科裡面有對應的組織，例如說學校要處理這件事情，我們在學科有一些人就要負責處理這些事，所以學科裡面也有一些對應的組織，來去處理學校想要蒐集的資料和訊息。(訪 A2_20130401-19)

T1 老師也說：

當時老師們討論希望能夠成立一個語文表達中心，那當然它不是學校在制度裡面編制行政單位來（訪 T1_20130429-01）

而這些學科內專責處理特色課程的組織，並非是學科內全部的教師皆會參與，因為 T2 老師就表示學科事務繁多，每項任務均有分工的人員，所以無法為了做特色課程，全部的教師都投入（訪 T2_20130501-05）。因此，各學科大概如同 T3 老師所描述的運作方式：

我們是核心小組，我們自己設計課程，再尋求科裡的共識，然後再修改，就比較像這樣子。（訪 T3_20130430-15）

由此可見，特色課程推動小組和學科均有類似網狀型組織的特點，而特色課程推動小組與學科間亦有學科代表在串接訊息，形成縱橫交錯的溝通網絡，故雖不是學校整體成員都在動，但這樣變革互動已是相當難能可貴，以期日後能將變革影響力擴散出去，逐漸讓學校的每位成員都能動起來。

4. 教師專業學習社群的組成

昔日在課程、教學與班級經營上，學科教師們就有相互交流與合作的經驗，只不過當時沒有將此運行方式制度化或是無若此時交流的頻繁，甚至是礙於法令對社群人數的限制，所以無法形成教師專業學習社群（訪 T3_20130430-13；訪 T4_20130516-09；訪 T6_20130514-17），但有些學科裡其實早已有類似專業學習社群的運作。

後來，由於領先計畫提供專業學習社群經費的申請，便不必受限於教育局對於社群人數的規範，同時亦可依循學校已安排好的時程，進行專業成長，所以很多大學科、小學科均提出申請，使其專業學習社群訴諸正式化。因此，對於許多學科紛紛提出專業學習社群的申請而言，係逐漸跨越以往教師專業自主的藩籬，那樣的氛圍是組織結構較為明顯的改變，誠如 A1 秘書所述：

這樣子的情況就會發現每一科幾乎都會有好幾位老師都是在動的，有一些還沒跟上這個進度的老師，他可能在同儕的耳濡目染之下，他可能會跟著變；…對○○高中教師生態來說，是比較大的改革（訪 A1_20130322-21）

是以，在學校成員的相互簇擁和影響下，教師們漸漸發現組成專業社群的好處，如下 T3 老師和 T4 老師所述：

專業社群或什麼的，可以讓很多科的同仁就專業問題，可以進行交流跟討論，這個其實是促進大家互相專業的成長，我覺得是我們可以獲得的好處啦！（訪 T3_20130430-04）

所以我覺得對我們科裡最大的衝擊就是社群的產生，那我們老師們就會一起去做那個教師專業評鑑，一起去報什麼研習，…所以就比較有科裡的研習的橫向交流；那特色課程的內容討論，我們就變成是每兩個禮拜，我們科裡的那六個就一起來。（訪 T4_20130516-09）

由此可見，教師專業學習社群的形成，對於學校既有生態產生了一些化學變化，除了原本就有進行交流的學科更加頻繁的合作與互動外，亦讓原先無運作社群概念的學科群起仿效，此變化無疑能增進教師的專業成長，對學生的學習更是有所助益。

（三）技術層面

學校執行變革事物時，有賴技術的調整及引入新技能的應用，而新世紀高中的教師們將新引入的教育方法與理念應用於課堂教學的轉變，係突破過去教學慣習的技術轉換與提升；其次，特色課程時數別於課綱規範，也須藉由排配課技術來因應，故以下茲就新世紀在發展特色課程時所涉及新興教育方法與理念的應用、課程調配等技術上的變革作討論：

1. 新興教育方法與理念的應用

近日佐藤學的學習共同體概念在臺灣教育中發酵，新世紀高中也同樣引進這項理念，教師們不但嘗試敞開教室的大門，與其他教師協同教學、共同觀課和備課，亦讓學生藉由同儕的鷹架協助，相互進行協同學習（訪 A1_20130322-22；訪 T1_20130429-04；訪 T3_20130420-15；訪 T4_20130516-03）。目前，新世紀高中仍不斷努力朝這項理念前進，從研究者先前參與的觀課以及新世紀高中辦理學習共同體的經驗分享中（文 5-20；觀 20130518），均可見得教師已不再固守原先的教學方式。未來，新世紀高中將藉由 2013 年下半學期的課程試辦中，將此概念更加普遍推廣與具體實踐（訪 P1_20130206-20），讓教師漸從課

堂中的主導者轉變為學習者、傾聽者、問題串聯者及反思者。

其次，為了符應未來學生學習成就的差異及多元的學習需求，在課程設計上，可觀察出教師已有對此規劃差異化教學及科技融入教學的設計。在差異化教學方面，如 A1 秘書指出學科課程規劃的變化：

差異化教學在某一些學科就出現了，…現在我們看到很多學科都出現差異化教學的規劃，那也有很多學科他就另外有開了我們希望特色課程的那種組成。（訪 A1_20130322-17）

在科技融入教學方面，A2 主任也表示有些學科將數位科技與課程教學作結合：

有一些課程已經很多是跟電腦的技術結合的…數學有數學跟電腦的結合的課，自然科有自然科…很多數位實驗器材跟教學結合的課程，這些都有談。（訪 A2_20130401-20）

另外，新世紀高中也引入 UbD 的課程設計概念，引導教師們先從教學目標與核心能力的設定，再思考課程多元評量的設置，最後才是設計教學活動（訪 T1_20130409-12,13；訪 T5_20130409-22；訪 T6_20130514-18）。然而，雖然 UbD 的概念成員普遍接受度是高的，但是執行上卻是相當有難度的（訪 P1_20130206-28），所以儘管目前學科計劃的課程規劃表是嘗試運用 UbD 的概念設計，但是如此的操作仍是粗略的，誠如 T2 老師表示：

因為學校還沒有給我們很明確的訊息，我們只是把課程規劃出來，那實際操作怎麼樣，學校並沒有告訴我們，所以我們要等學校這方面確定了，才看要怎麼去做。（訪 T2_20130501-03,04）

故未來新世紀高中為了能將 UbD 的概念實踐於課程設計中，將辦理 UbD 工作坊（訪 T5_20130409-22），以協助教師藉由實際的操作研習，獲得課程設計的知能，進而促進教師的專業成長。

2.課程的調配

為了增設特色課程的開課空間與彈性，新世紀高中突破既有的課綱規範，將課綱的必修和選修學分數作調整。綜合訪談對象的說明和文件的分析，大致

將課程的調整方式分為三種，包括：(1)課程年段的調整：A3 主任就舉例「就以物理為例，物理一年級有基礎物理，可是第一學期上，第二學期不上；那二年級、三年級就有物理課嘛，…為什麼不把它整併起來？像一年級的把它併到二年級去嘛，節數不變」；(2)跨學科整併課程：如校長舉例「我願意我們兩個來合作，…我兩節，你兩節，…變成四節，…比如說：這個班的前十周我上，後十周你上之類的」；(3)釋出或抽離課程時數：如 T1 老師所述「就是除了一些既有的、共同的節數之外，如果我們還要有更多的空間開設特色課程的話，勢必是每一科他必須要從自己原先的課程節數裡面，勻出一部分來，提供學生選修特色課程的空間」，抑或是 A3 主任說「例如我們有四節課，切一節出來做選修，三節是不變的，那節選修可能就是…可能還是跟原來一樣，只是四堂課變成三加一」（訪 P1_20130206-14；訪 A3_20130411-15；訪 T1_20130429-04）。

首先，就課程年段的調整而言，欲打破教師們長久以來對於課程排課年段之習慣，並不容易，並且，課程年段的改變，可能會出現如 A1 秘書描述的問題：

年段的調整其實很危險，因為他只要一調就會出現一年沒有課上…，那就會有問題（訪 A1_20130322-28）

由上可知，課程年段的變動，不但會衝擊教師們原先的開課年段之習慣，亦會產生該年段教師沒有課程上的窘境。然而，後來還是有些學科接受課程年段的調動，研究者後續查閱相關文件發現教師們改變的原因，主要是為了學生學習的完整性著想，而捨棄自己的慣習及權益，可謂是回歸學生學習的面向作思考（文 3-1）。

其次，關於跨學科整併課程的部分，校長在會議上的引導如下所述：

那如果你兩節連排，你就可以教得很密集，中間就少掉二分之一的換場時間。然後你兩節課，他會覺得這個科目是比較重要的，…這裡面應該是這麼說，就是說如果你願意合併的話，有兩種好處，一種是科目變少了，就算你的東西都沒有少，也沒多，那就是科目變少，對學生學習是有幫助的（訪 P1_20130206-12）

因此，經由長時間的引導與討論，學科漸漸地思量作跨學科課程整併的可能性。從截至 2013 年 5 月的課程規劃表裡，研究者發現已有國文科、生物科、地球科學、藝術與生活科、美術科等科目，未來均將籌畫開設跨領域的課程，

可見教師們為了讓學生得以深化學習，在課程的設計上，花費不少心思與努力（文 4-8）。

另外，對於釋出或抽離課程時數而論，原先很多學科皆以為開設特色課程是可以在不變動到該科時數的前提下，多增設開課空間予各學科開設特色課程，殊不知其實是要將既有的課程時數釋出或抽離時數（訪 A3_20130411-16）。是以，一開始要學科犧牲或抽離原有的課程時數並不容易，但後來幾經協商下，很多學科為了讓學生能有彈性的空間去選擇自己有興趣的特色課程，便願意作些許調整（訪 T4_20130516-11）。如從文件中可發現，新世紀高中因特色課程實驗將會更動和調整 99 課綱「必修」課程，原本高一下學期英文、數學各必修 4 學分，將各 1 學分調整為特色課程選修；原高二第一類組上、下學期數學各必修 4 學分，生活科技下學期必修 2 學分，均調整為特色課程選修，總計共更動 10 學分必修學生（文 3-1），可見新世紀高中的課程時數出現了些許的變化，不被課綱所限，而能彈性運用與轉換課程時數，頗具教育實驗的精神與勇氣。

參、復凍階段

復凍階段主要會歷經「設定可檢視的運作與行為目標」、「評估與檢討變革成效」的過程，茲將敘述如下：

一、設定可檢視的運作與行為目標

為了確保學校發展的特色課程能達到校本課程的目標及幫助學生學習的標的，新世紀高中試圖透過課程審查與評鑑來檢視課程設計和實施成效（訪 P1_20130608-01,11），故其便開始對課程審查與評鑑指標作規劃。

起初，新世紀高中是先參酌相關資料，自行設計審查與評鑑重點，一直到學校對於課程審查與評鑑方向有初步的構想時，才邀請外部專家進場協助，以免在學校內部對於此定位尚未確立時，便引進外部力量而造成混亂的情形（訪 P1_20130608-02,03）。

是故，新世紀高中是先從學校內部自行設定課程檢核的指標，再藉由外部專家的協助，以有效訂定課程評核的目標。以下茲就學校內部設定可檢視的目標以及外部專家協助設定可檢視目標作說明：

(一)學校內部設定可檢視的目標

為了有效規劃課程檢核目標，新世紀高中先由特色課程推動小組中的校長、A1 秘書、A3 主任以及 T5 老師共同組成課程審查評鑑小組（文 5-24；訪 A2_20130401-24），進行課程審查與評鑑目標的構想（訪 P1_20130608-02），當中也參考些許資料作規劃，如校長所說：

這塊主要內容其實是根據教育部的 99 課綱，99 課綱他們對於高中怎麼去做課程發展出來的一些資料，那我們根據我們學校的需求，作了小幅度的修改。（訪 P1_20130608-05）

將初步的審查和評鑑指標設計出來後，課程審查評鑑小組便先將成果於特色課程推動小組會議上展列，同時亦詢問教師們的想法，但是教師們的建議並不多，校長推測是現場教師對於課程審查與評鑑指標較為陌生，可能要實際施行時，教師們才會有不同的意見（訪 P1_20130608-05,06；觀 20130530）。

另一方面，校長也指出：

我想〔開會中的自我檢核〕是有的。其實我們就是不停地在引導啦！我們可能會把問題在前面做一些思考、應該會帶大家來談什麼問題，那個部分會做比較多鋪陳規劃，在固定會議中，再把這些問題拋出來，讓大家來提供意見（訪 P1_20130608-06,07）

由此可見，除了課程審查評鑑小組著手努力籌畫課程與審查指標外，學校內部也在特色課程推動小組的會議中，藉由成員的多次對話與溝通，不斷自行檢視學校發展特色課程的運作問題與目標，以構建合乎學校課程架構的課程。

(二)外部專家協助設定可檢視的目標

由於新世紀高中的特色課程尚在發展階段，勢必會歷經不斷修正與調整的過程。為避免盲目行事或偏離校本課程目標，新世紀高中除計畫邀請臺灣某師資培育大學的教授為其課程改革的顧問外，亦與某國立大學師培中心簽訂合作備忘錄，建立相互包容與配合的夥伴關係，以期日後能藉由課程審查與評鑑的協助，輔導學校特色課程的發展（訪 P1_20130608-02；訪 A2_20130401-23）。

在新世紀高中自行發展出一套檢核指標的基礎下，當國立大學師培中心進

場時，即能依據學校課程發展需求與學校情境，立即地對學校現下所發展的工具作小幅度的修改（訪 P1_20130608-03,04）。其中，在研究者參與課程審查評鑑會議時，觀察到師培中心的教授席間不斷強調課程指標的聚焦與簡化，後來雙方也達成共識，縮減量化分數評估的面向（觀 20130531），如校長所述：

我們那天其實有一個很大的共識，就是說，最後我們在評鑑的時候，會以這個規準作為一個評量的基準，而不會使每一個〔評鑑〕重點當作一個基準，所以我們會把這三個〔評鑑重點〕變成一個分數。（訪 P1_20130608-04）

外部專家的介入可能會為學校帶來幫助抑或是一種干擾，但新世紀高中在構築出其清楚的課程檢核目標與方向後，方引入外部專家進場援助，如此不但無對學校造成干預與困擾，更是增進其課程審查評鑑指標的周全性，無疑是對新世紀高中設定課程檢核指標有莫大的助益。

二、評估與檢討變革成效

新世紀高中的特色課程雖經成員嘔心瀝血地產出，惟仍待一套課程檢核與協助機制，來輔助學校特色課程設計能更符合原初所設定的課程目標。是以，新世紀高中即研擬出「特色課程審查及評鑑實施計畫草案」，希冀未來能透過課程審查以及課程評鑑來評核學校特色課程的實施成效。

關於課程審查的部分，校長提到課程審查的目的：

〔課程審查〕這指的是單一課程，就是你今天比如說你開這個課，我們會同意，…只是同意和不同意過程中，我們要加入一些外部的意見進來。…如果沒有這個審查指標，我們沒有辦法檢驗他有沒有回歸到校本來…還有一個好的課程該有的重要元素，也是在這裡面先做把關。（訪 P1_20130608-07）

2013 年 5 月新世紀高中便將各學科的課程規劃內容送至師培中心審查，針對教授們給予的建議，希望各個撰寫特色課程的教師能對應地做些修正，讓特色課程的課程設計更為整全（訪 P1_20130206-25；訪 A2_20130401-24；訪 A3_20130411-26）。同年 6 月，為使課程審查評鑑作業與特色課程設計更加一致，新世紀高中便邀請師培中心教授蒞校與特色課程撰寫的教師進行交流（文 5-22）；然而，在會前，有一名教師便指出，既已決定好試辦課程的內容，那與師培中心對談的必要性為何之疑慮。對於教師的這項疑問，校長表示課程內容是要立

即修改，或是試辦後再修改，將這項彈性保留予各學科作決定。除此之外，校長也在特色課程小組會議中不斷提及課程審查的功能：

我也跟他們講，請大家不要把它當成是一個評鑑，…這個是對校本發展是重要的，這對學科老師來講，他也是會接受的，因為他知道這是有幫助的力量進來，而不是來批判我的力量。(訪 P1_20130608-06)

因此，一旦將課程審查與評鑑的立基點置於協助課程發展上，教師們便較能接受與理解，相對地也較沒有什麼反對的聲浪。

未來，課程審查與評鑑大致的規劃如圖 4-3 所示，依時間的先後順序分別實施課程審查、期初評鑑、期中評鑑及期末評鑑，在 2014 年正式施行特色課程前，預計將實施兩輪的課程審查與評鑑(文 4-11)。至於，這當中的評鑑人員不僅為師培中心的教育專家，亦籌畫學科教授進場協助(訪 P1_20130608-07,08；訪 A3_20130411-26)，如 A1 秘書就說：

整個課程評鑑會需要一些有教育專長的教授，進來做整個計畫的檢核，但是學科的發展他們也需要支持，所以有些學科他們自己有在尋求大學端的教授協助，…到時候我們也會請○○的師培中心也幫我們引進…(訪 A1_20130322-26)

而師培中心的教授也建議，為了讓各學科課程更具專業度，學科專家應於現階段課程規劃與調整之際，即須進場協助(觀 20130531)。然而，由於課程審查與評鑑目前仍在籌謀策劃階段，所以很多審查與評鑑實施的細節仍在商議，尚未形成整全的計畫案。是故，研究者所蒐集的資料，大多為計畫草擬的構想，期待日後新世紀高中將此構想實踐，使整個特色課程發展的完整性呈現，作為他校課程發展與改革的參考依據。

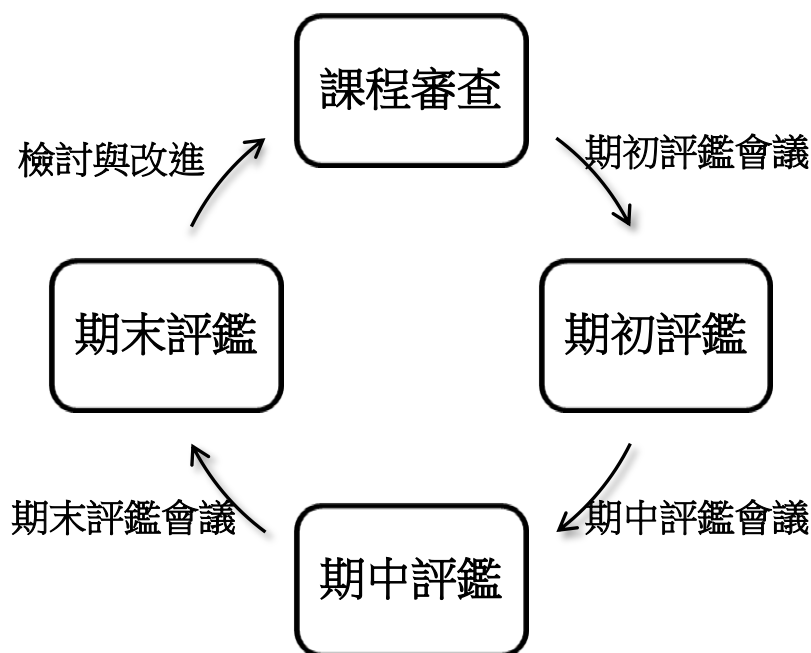


圖 4-3 特色課程審查與評鑑的初構

資料來源：研究者自行繪製

第三節 變革影響因素、困難、挑戰及展望

本節茲先就學校變革中的抗力、動力等影響因素作論述，接著說明目前新世紀高中變革所遭遇的困難與挑戰，進而描述學校成員對未來學校革新的期許與展望。

壹、影響因素

新世紀高中在發展特色課程中，難免會有人支持、有人不以為意，這些成員的態度均會影響學校變革的進展，故以下茲就學校變革的動力因素和抗力因素作說明，並進一步敘述新世紀高中因應成員的抗力所採取的對應措施：

一、動力因素

綜合文獻和研究現場蒐集資料的結果，發現成員願意投入學校特色課程發展的原因，主要可分為外部因素及內部因素，如下所述：

(一)外部因素

根據文獻探討發現，要驅動學校進行變革，可能會受到社會的變遷與趨勢、科技技術的革新與進步、政策法令的修訂與頒布等影響而採取革新行動，然而，研究者認為社會趨勢廣泛地涵蓋有科技技術革新之內涵，故變革的動力因素茲就社會的變遷與趨勢以及政策法令的修訂與頒布作探析：

1. 社會的變遷與趨勢

隨著全球化、少子化及數位化時代的來臨，社會型態已不同往昔，學校現場不能僅是固守過去的教育方式，而是須因應外在環境的變化作些轉變，方能順應社會的變遷趨勢，維繫學校及學生的競爭力。

以前社會的型態也許是出口加工業，那現在看到的都是需要有創意、需要有管理能力等等，當人生的越來越少的時候，你會希望他每一個人都要比以前更優秀，…這都是我們有的共識。(訪 A2_20130401-11)

這個跟科技裡面的環境都不一樣嘛，本來教學就是要調整，對啊！其實就是這樣。(訪 T3_20130430-03)

有鑑於此，新世紀高中目前已有學科從國際化、電腦輔助教學等趨勢來設計特色課程，以有效培育國家未來的人才，可見勢不可擋的社會趨勢已漸挑起新世紀高中成員變革之心。

2. 政策法令的頒布與實施

2014 年十二年國教即將正式實施，儘管目前政策規劃尚未周詳，但教育主管機關已釋出未來將實施免試入學和特色招生雙向入學管道之消息，此政策方針對於新世紀高中一直以來持有菁英高中的辦學模式來說，可謂是相當大的衝擊。誠如 T5 老師所表示：

因為十二年國教中間有一個東西，就是你要特色招生，還是要免試嘛，…如果你要免試，ok，你可以不要動嘛，…但是你就很難維持現在的狀態…，顯然超過一半的老師認為說，他可能不太希望是這個樣子，所以你就會改變。(訪 T5_20130409-08)

因此，新世紀高中的成員開始意識到政策對於學校的衝力。為了要維繫既有的學校生態，新世紀高中勢必要朝向規劃特色招生計畫之路前進(訪

A1_20130322-02；訪 A3_20130411-09；訪 T6_20130514-14)。然而，要申請特招生計畫便須發展學校特色課程，正好讓新世紀高中過去未將校本課程落實之憾，提供一個良好的發展機會與平台，就如同 A2 主任所指出十二年國教的頒布與實施，影響著學校成員變革的驅動力：

十二年國教如果它有些什麼好的事情的話，那我覺得讓學校來做特色課程這件事情，它的效果已經看到了，就是學校老師真的來做特色課程了。(訪 A2_20130401-06)

由此可見，教育主管單位的教育政策若具有革新教育的性質，則學校方面勢必也會受到影響而採取必要的變革因應措施。不過，倘若政策革新能有助於學生學習，又可以促進教師專業成長，儘管會打亂學校的平靜，也都算是好的變革動因。

(二)內部因素

由第二章文獻的蒐集可得知組織變革內部的動力因素包括領導者的推動、成員期待需求與價值的變化、組織運作方式的變化、組織文化與氣氛的轉變以及組織效能的影響，但根據研究者蒐集研究現場資料的結果，學校成員改變的內部動因仍不脫離這幾項目，而研究者僅將文獻作為論述的參考，並依據研究場域的實際情況，將組織變革的內部動力因素調整為下列幾點：

1.職務與責任使然

新世紀高中的校長在遴選校長時，即有傳遞其接任校長後的計畫與期待，後來所幸順利當選新世紀高中的新任校長，當然便要將此理念付諸於實行，所以行政人員不可避免地即要承擔與推動學校特色課程的事宜(訪 A1_20130322-05；訪 A2_20130401-10；訪 A3_20130411-06)。

此外，在學科教師方面，除了被邀請與自願加入特色課程推動小組的成員外，有些小組成員是被學科指派進來參與學校特色課程的研發任務，如 T2 老師說：

因為我被指派，不是被推派，…因為我是下個年度的科主席，所以我們這屆的科主席就覺得我應該去了解一下。(訪 T2_20130501-01)

不過，T2 老師表示加入學校變革行動原初因素雖為職務指派，但是後來卻也覺得實際參與行動有助於其更瞭解學校課程發展的革新動向，對於學生學習及學科規劃課程均有莫大的助益。

是故，儘管學校有些成員加入課程改革行動起始原因是由於職務和責任的使然，但經過多次參與和交流下，成員的變革動因也不僅侷限於此，漸漸地也引出成員參與革新的其他動因。

2. 使命與期望的驅力

由於十二年國教推動議題備受各界關注，大眾與外界對於菁英高中的質疑，讓同屬菁英高中的新世紀高中腹背受敵，T5 老師和 T6 老師就指出外界對於新世紀高中的批評為：

我們很不高興外面的人一直在講○○高中的老師跟學校，因為你們收了一群好學生，你們什麼事都不用做，然後你們就有這麼好的名聲。(訪 T5_20130409-04)

譬如說你想要特招，比例這麼高，別人就會質疑你，…你為什麼可以這麼高，那這個時候我們拿出什麼來說服大家…，那你還是繼續來○○高中。(訪 T6_20130514-11)

因此，這樣的評論讓新世紀高中非常不平，其認為如此的觀點將否定一個學校存在的功能。故為了向外界證明新世紀高中的價值，便引起成員做出一些改變及產生行動的意念（訪 A1_20130322-05；訪 A3_20130411-07；訪 T3_20130430-03）。而如果行政人員或教師又是過去新世紀高中的校友，這份維繫學校價值與生態的使命和期待就會更強烈（觀 20130322；觀 20130429）。

除此之外，學校成員不辭勞苦地貢獻於學校課程的改革中，尚有出於對學校的熱愛與使命（訪 T3_20130430-04），希望能將對學校的喜愛付諸貢獻與行動，就像 T6 老師所描述：

大家真的就是一直共同為○○高中努力啦！或許是被校長邀請來的老師，其實都有一點使命感，因為我們剛開始去的時候，沒有加班費耶，也不能補休假，通通都沒有，就一個便當。(訪 T6_20130514-19)

3. 立基於學生學習的著想

在研究者訪談現場教師的變革意願因素時，多數的老師都指出主要原因是因為他們期待能建構出一套適合新世紀高中學生學習的課程，讓學生們不但具備學科專業知能，同時亦能具備生活的能力，使其得以多元學習、適性發展（訪 T3_20130430-14；訪 T4_20130516-07；訪 T5_20130409-05；訪 T6_20130514-16）。所以，要將這樣的想望付諸實踐，便須在制度上付出努力，如 T1 老師所說的：

就是我們相信學生可以更好，我們也期待學生要更好，那並不是個人的期待或用嘴巴說說就好，它必須要在制度上面，進行一些改變，那這個改變它是很緩慢的，它必須要有一個起點，那我就把特色課程當成是這樣的起點…（訪 T1_20130429-15）

爰此，可知教師對於變革的思考是立基於學生學習的著想，而校長在引導新世紀高中進行變革時，也巧妙地將變革方向與教師變革動因結合，有助於成員更加認同與擁護學校變革的進行。

4.專業成長的促進

在新世紀高中成員研發特色課程的歷程中，不但有行政協助及經費支援，亦有大學端教授專家進場檢視課程的規劃與實施成效，對於教師專業發展可說是相當有幫助，故有些教師看到發展課程的益處，便驅使其投身學校課程改革的行列，誠如 T3 老師所述：

我是覺得如果這個機會，學校又有提供經費，可以讓我們數學科很多老師可以參與、可以 run 一下這個，也鍛鍊大家的專業能力啊，這樣也不錯啊！（訪 T3_20130430-04）

是以，根據研究者的觀察（觀 20130430；觀 20130514；觀 20130516），持有此動因的教師通常皆具有教學熱忱與試驗精神，不會因為教育現狀的安逸而滿足，反而是會透過更多教學方法與教育理念的嘗試，期望給予學生更佳的教育環境。爰此，若排除各項現實因素的阻礙，研究者認為持有此類型動因的教師，其課程改革的動力較能永久維繫。

二、抗力因素

由第二章的文獻歸結出組織方面的抗力因素有組織既有文化傳統的抵制、

非正式組織的抗衡、資源的限制及激勵系統的缺乏，另一方面在個人的抗力因素則有慣性與惰性的反彈、選擇性知覺、未知的恐懼、權力與利益的威脅以及變革時機的不當等因素。然而，根據研究者進入新世紀高中訪談與觀察的結果，發現研究現場成員的抗拒並非完全如文獻所分析。因此，以下僅就研究者所蒐集到的資料，對學校進行課程改革所產生的抗力因素作探討：

(一)組織因素

組織層面的抗力因素包含非正式組織的抗衡、資源的限制、激勵系統的缺乏，分述如下：

1.非正式組織的抗衡

水能載舟亦能覆舟，非正式組織正是如此。雖然非正式組織可以增進正式組織的應變適應能力或是使其作為不致發生偏差，同時卻也有可能抵制正式組織的革新、抑制成員的創造力及減少成員對組織的貢獻。在新世紀高中發展特色課程的歷程中，不免也有這樣的情況發生。如 T6 老師提到當其奮力奉獻變革心力時，有成員對其的努力不以為意地表示：

就是有老師就覺得說，你幹麻這麼認真…又不是你的事，需要你去煩惱嗎？…反正到時候再說就好，你幹麻要預先煩惱起來放著…因為別人越講，你就會越覺得說，哇！真的好像很恐怖。(訪 T6_20130514-06,20)

是以，非正式組織成員的話語對於正奉獻心力的成員來說，仍是有些許程度的影響力，由上述訪談便可獲知 T6 老師在與非正式組織成員的互動下，的確多少有動搖其努力變革的心智，由此可謂非正式組織的力量不可小覷，嚴重的話，可能會影響到學校變革的穩定性。

2.資源的限制

一個學校進行整全的課程發展，勢必需要有足夠的資源投入，方能有助於學校課程革新的進行，但是若在此改變的過程中缺乏所需的資源，學校變革可能會因而鎩羽而歸。新世紀高中原先預想能將領先計畫的資源有效地應用於學校課程發展上，但是其資源的使用彈性，卻不如預期的可以支應所有課程改革的費用，T4 老師就說：

老師們做這一些工作，…是否可以提供資源，甚至是支持，那你資源，譬如說現在領先計畫看起來是一個資源，但實際執行上並不是資源啊…。(訪 T4_20130516-06,13)

領先計畫可以提供學校特色課程發展的資源，但是其經費的支應卻有相當多限制。研究者參與會議也發現新世紀高中不斷地在經費支用上，花費相當多時間釐清經費的使用方式。然而，由於政策法令拘限的緣故，如課程研發的加班費、編寫教材的稿費、課堂中的講座費等費用，都無法讓學校依其需求彈性運用（觀 20130509），造成學校課程創新與發展的困擾及侷限。

3. 激勵系統的缺乏

激勵措施可以增進成員的工作滿意度、提升工作士氣及減輕工作倦怠，故學校組織的激勵措施可滿足成員的需要，亦可使成員產生變革的動機。不過，目前新世紀高中受限於政策法令的限制，不但無法提供教師們發展課程的經費報酬（觀 20130509），亦無法在行政制度上設計減少課程堂數或休假等激勵措施，來滿足成員需求。因此，在學校成員衡量其在課程發展的歷程中所承受的壓力和重擔無法獲致足夠的獎賞時，學校成員自然會對課程發展與改革萌生退意。

(二) 個人因素

個人層面的抗力因素則包括慣性的反彈、未知的恐懼、權力與利益的威脅，闡釋如下：

1. 慣性的反彈

人的行為模式或價值觀念一旦成形，一時之間即難以改變其習性。即便外在環境有巨大的改變及衝擊，有些學校成員仍是抱持以不變應萬變或是不隨外在因素有所更迭的心態（訪 A1_20130322-16；訪 T3_20130430-06；訪 T6_20130514-14）。持有如此態度的成員，T5 老師評估大概有一到兩成左右的人屬之，但其也表示：

可是問題是慣性並不等於他不好啊！…他不一定是壞的，他也不一定是懶惰。這個部分我們必須設身處地去想，其實他有他的道理跟他的脈絡在，…他們認為這樣就夠了，而實際上可能也不差，那就先擱在那邊吧！（訪 T5_20130409-25）

同時，T3 老師也說：

不是他不好，他是覺得說，你沒有很明確證據證明說他比較好，他寧可保持現狀，其實這也沒有什麼不好…（訪 T3_20130430-14）

故學校多少都存在著被動變革者或被慣性抑制者，但他們所秉持的習慣，並非都無益處，只是在變動的環境下，這些習性可能對於變革的助益較少，只能待時間的歷經及成員的相互影響力來向他們證明革新的益處。

2. 未知的恐懼

由於學校特色課程的發展是一個不斷探索與創新的歷程，對於未來的走向無法明確描繪，甚至連變革的下一步也需邊摸索邊修正，導致學校成員多少會對這樣改革的不確定性感到不安或懷疑（訪 A2_20130401-24）。也許，目前成員對於如此變革不確定性的不安感尚未那麼強烈，不過 2013 年下半學期學校開始進行特色課程試辦時，校長推測那個不安全感將會逐漸擴大，引起成員較多的恐慌（訪 P1_20130206-29）。如 T2 老師便設想現下發展的特色課程是否真能對學生學習產生作用：

我覺得我們規劃滿多課程是很多元，可是我的擔心是，學生買不買單、買不買帳，然後對他們有沒有幫助？（訪 T2_20130501-06）

並且，研究者也發現，T3 老師雖認同學校目前進行課程發展藍圖的勾勒與想像，但從與其對談的過程中感覺到 T3 老師對學校未來課程變革亦是充滿著許多不確定感的：

但是藍圖是回事，你真的要實施，現在慢慢到細節部分，你怎麼排課啊？老師怎麼安排啊？這個或許就是左右，是讓這件事情變成是成功的關鍵…（訪 T3_20130430-07）

除此之外，政府政策與規範尚不明確，不斷地在變動，造成學校成員對於政策的不信任與不確定感，如 A1 秘書提及教師們的質疑：

有一些老師他們會覺得說，現在這個政策就是一直在變，那我們也不知道未來會不會持續，為什麼○○高中一定要走？（訪 A1_20130322-16）

校長也說：

這個過程當中，也會不斷的被提出來說，教育部或是教育局對於我們課綱的彈性到底給多大？…那我們現在要把這個課綱做解構，那大家就會擔心說，那我們講了半天會不會上級不准？那我們怎麼做解構？（訪 P1_20131104-15）

由此可知，囿於政策法令的彈性與規範之未知，增加學校成員對於課程改革的不安全感與退縮，無疑會對學校進行課程發展產生阻礙。未來，政府若不能立即於政策與法令上宣達相關課程訊息，衝擊的不只是新世紀高中，而是對全臺灣欲作課程改革的學校，均會造成影響與動盪。

3.權力與利益的威脅

研究者訪談特色課程推動小組的成員時，成員多指稱其觀察到學校其他成員抗拒變革，大多是環繞在改革會對其權力與利益威脅的緣故，包括可能會減損成員既有的權益、專業權威的消失、沉澱成本的浪費、增加工作負荷量以及革新所帶來的不方便等原因。

就成員既有權益的減損而言，T3 老師便強調在此變革的過程中，若學校規劃的課程革新方式會對成員的權益產生危害，勢必會招致成員的反彈（訪 T3_20130430-10），故學校在策劃課程改革事宜時，對於成員權益的問題要小心謹慎處理，以免引起成員抵制變革的情形發生。

關於教師專業權威的問題，有學科即有發生類似的爭議。如 T2 老師說道：

學生想要主導整個課程的走向，變成是說，不是老師在主導，可是它又不是社團，你想想看，如果你去帶一個課，學生是這個樣子，他根本是不聽你的，他們甚至有學長回來，就是告訴學弟你要怎麼做怎麼做…那老師心裡也會很不舒服（訪 T2_20130501-04）

也就是說，若教師開設特色課程，學生對於課程的主導權與主張蓋過教師專業權威，可能會讓教師們沒有意願開設課程。

至於沉澱成本浪費的問題，像是過去運用的部編版或是民編版課程，都花費相當多人力、財力與心力於研發課程上，故其教材品質都會在一定的水準之上；同時教師們也較熟悉其課程內容，亦發展出相對應的教學方式。而如今新世紀高中投入的課程研發資源相較於過去則顯得較少，所以教師們除了會擔心學校特色課程的發展品質外，亦會不忍捨去昔日沉澱成本的投入（訪

A2_20130401-06)。

就增加工作負擔而言，新世紀高中在發展特色課程上著力相當多，所以特色課程推動小組會議的召開相當頻繁，且業務量也是非常的繁重（訪 A1_20130322-16；訪 A2_20130401-11；訪 A3_20130411-05；訪 T4_20130516-16），故教師們紛紛感受到忙碌與辛苦，有些教師甚至猶豫是否要繼續投入其中，而學生們亦擔心教師和行政人員是否能勝任與負荷龐大的工作量（訪 S1_20130508-10）。此外，也有老師提及若工作量分配不平均，會造成教師的不平：

每個學科貢獻一定的大約相等的選修課程嘛，然後去跑班嘛，那現在我們這個看起來就是比較沒有那麼的平均…也會引起不同科目之間不同的意見。對啊！為什麼我們都比較累，人家都很輕鬆…（訪 T3_20130430-16）

最後，在課程研發的過程中，很多時候無法一次就確定變革的方向與模式，需藉由不斷地滾動修正，方能逐步構建完善的變革形式。所以，這種滾動式的改變，常會造成教師們的困擾與不便（訪 A2_20130401-21），如 A3 主任所述：

老師會不開心嘛，一次修兩次修三次修，包括我的課程要修、我的經費要修，他們有的以為一次到位，我覺得那太天真了，不可能一次到位，因為這課程真的是很龐大的課程…（訪 A3_20130411-19）

T6 老師也說道有教師甚至困擾到直接在學科說明會向學校行政單位吐訴：

他就直接說，你看你，一下叫我們做，一下叫我們不要做，你現在到底要什麼，…你可不可以講清楚，…尤其是領先提報的表格、那個經費，真的是一改再改，我們也是改到快要受不了。（訪 T6_20130514-24）

三、抗力的因應方式

經由研究者深入研究場域後，發現研究現場對於成員變革抗力的因應方式，並不同於研究者於第二章文獻探討所分析的一致，是以，以下僅就研究者發現個案學校對於成員抗力的因應方式作說明：

（一）舉辦教育訓練與研習

學校進行變革之際，宜藉由辦理教師工作坊或教育訓練，精進成員的專業

知能，並使其瞭解教育脈動的情形，以減低其因未知而產生的變革抗拒（訪 A2_20130401-21）。目前，新世紀高中為了增進教師設計課程的知能及教學技巧的運用，由特色課程推動小組任務編組的第四組別規劃學校整體教師專業成長的事宜。未來，其預期於每學期的學期初辦理研習需求之調查，進而辦理全校性以及學科型的工作坊、研習（文 1-2；訪 T2_20130501-03），以增加學校成員變革的知能與動能。

（二）提供協助與支持

課程研發是一項重大任務，其增加的工作負擔與資源的消耗，可謂是相當龐大。將來可望透過各處室的相互協助、行政與教學的相互配合，讓課程發展任務能順利進行，減輕彼此的工作壓力與負擔（訪 A2_20130401-11,12）。另外，對於資源的提供而言，礙於政策與法令的限制，使得學校較無法彈性運用計畫經費作為成員的報酬；儘管如此，校長在會議上以及與研究者對談中均表示，未來不排除和家長會商議給予學校成員適當的獎勵報酬，若此法再不可行，校長也表明他會在精神的獎勵和鼓勵上作努力（觀 20130509；訪 P1_20130608-14）。

（三）給予變革希望以減低不安全感

為了減輕成員對於變革未知的不確定感，校長和特色課程推動小組成員都很努力在構想讓學校成員安心的因應策略，如 A2 主任就說：

可是讓老師安心這件事情，校長和我們都很努力在做，校長就有在會議上，有很清楚地宣示，不會有任何一個老師，因為這樣的改變沒有工作、沒有書可以教，…所以有一些基本上希望老師們安心，一起來因應這樣變革的一些策略是有的（訪 A2_20130401-19）

而校長又更進一步地提到目前已發想出的因應策略：

怎麼樣讓它〔不安全感〕降到最低，…比如說：我們在規劃這件事情的周延度上面的思考，就要更 organize，這個結構就要…更嚴謹；然後那個 support system 要出來，然後我們怎麼樣讓大學的力量在這個部分可以發揮功能，學校內部的支援…我們現在的做法，就是用 PLC 的概念來做（訪 P1_20130206-29）

也就是說，學校在規劃特色課程相關措施上，要更加有系統化地建立配套

措施的連結與支援，使學校成員在發展特色課程的過程中，減少其無所適從感。其次，在課程研發時，也提供外部專家及學科專業學習社群的交流與支援，以確保其課程規劃方向與策略正確無誤，避免捨棄辛苦設計的課程沉澱成本。

(四)瞭解、暫擱與包容成員抗力問題

要讓學校變革能夠永續發展，便須瞭解成員抗拒變革的原因，能夠解決的就先化解，不能化解者則可以先暫擱，待研擬更周全的因應策略（訪 T5_20130409-25），抑或是如 A2 主任所描述的方法：

校長在這個地方，他還滿能夠換個觀點來想，或者是先從別的方向進行，回過頭來，搞不好原來的問題也能一併解決（訪 A2_20130401-08）

然而，一個變革的過程中，勢必不會全部的人都支持組織改革，若無法引領其認同或改變的話，則也須包容及保留彈性空間予他們（訪 T5_20130409-25），而盡量不要使用如文獻所歸結的強制與威嚇策略。否則，運用不得當可能還會為學校掀起更大的駭浪。

貳、困難、挑戰與展望

以下茲就新世紀高中革新課程所面臨的困難與挑戰，以及對學校發展特色課程的展望作描繪：

一、困難與挑戰

目前，新世紀高中仍在進行學校特色課程的改革，所以課程發展依然處在摸索階段，尚有許多規劃不周全之處。惟這當中充斥著許多困難與挑戰，由於為了系統性地說明新世紀高中目前或未來所遭遇的矛盾，故便借用系統取向的組織變革理論中，人員、結構與技術層面的討論，以下茲就此三層面的困難與挑戰作描述：

(一)人員層面

針對人員層面的問題，以下茲就新觀念價值的衝擊以及課程需求的擔憂作說明：

1.新觀念價值的衝擊

新世紀高中在整個發展特色課程的歷程中，引進一些新興教育理念與方法，包括逆向課程設計（UbD）、設計思考、學習共同體與差異化教學等觀念，對於擁有多年教學現場實務經驗教師而言，一時間要其調整內化已久的觀念與教學方法，似乎不是那麼容易（訪 A1_20130322-16；訪 T3_20130430-06；訪 T6_20130514-14），就如同 T5 老師所述：

當引進新的技術時，…因為我原來也不錯啊…那我為什麼要改變呢…而且你可能要很大的說服力，證明說這個東西進來之後，會讓你原來的東西更好，而不是否定你原來的東西…，而是更豐富，或是多一種可能性，但是操作不當，就會變成是好像是要取代或否定你原來的東西，我想這個東西也是未來要特別小心的。

（訪 T5_20130409-22）

因此，在引進新觀念價值之際，要格外小心操作，除了不能讓教師們過去的教學方式與理念有被否定的感覺，亦須實際地證明新價值的益處，才能突破教師們的顧忌與疑慮，願意信仰新價值理念所為學生學習帶來的助益。否則，只是貿然將價值觀念引入，恐怕教師們不但無法信服，也會群起抗拒。

2.課程需求的擔憂

學校發展特色課程的最終目的都是希望課程能對學生學習有所助益以及能切合學生學習的需求。研究者訪問 S1 學生有關於學生選課的依據時，通常都圍繞在課程設計是否為其有興趣者或是對於其升學是否有幫助的前提下論述（訪 S1_20130508-02,09,12）。只不過 S1 學生盱衡其他同學的普遍情況，說道：

就是我們之前在討論也有擔心一個問題是說，萬一學生他到高中階段，他的興趣還是不明顯，那要怎麼辦？那他要怎麼選這些特色課程（訪 S1_20130508-03）

同時，其亦擔心家長會干預學生的選課：

像我覺得光是現在選類組，…，他都會被他爸媽規定說，…，你選擇這個類組，或是連科系都要干涉的話，那會不會以後甚至連你要不要選特色課程或我要選擇什麼特色課程，我都被父母干涉呢？而且我覺得這個可能性其實很大…（訪 S1_20130508-13）

由此來看，學生選課不但會考量其內在學習的需求，其選擇還可能會囿限於自己性向不明確或家長干涉而失去自主選修特色課程的意義，所以未來在引導學生發現興趣以及協助家長教育價值的轉換上，都可能是學校需要思考抑或觀念引導的向度。

(二)結構層面

新世紀高中變革中所涉及結構層面的困難與挑戰包括政策的限制、資源的不足或侷限、溝通與協調結構的問題，茲分述如下：

1.政策的限制

新世紀高中發展特色課程的過程中，分別提報領先計畫、教育實驗計畫、特色招生計畫等三項計畫。雖然這三項計畫可以提供學校資源及打破政策法令的限制，卻也對學校課程的發展產生干擾。原本新世紀高中已規劃好課程發展的期程，但為了呈報這些計畫，必定須花費額外的時間、心力去符合計畫規定的格式與要求，因而增加了不少學校成員的工作負擔（訪 A1_20130322-10；訪 A2_20130401-22；訪 T1_20130429-13）；同時，也錯置與壓縮課程發展的時間，校長就說：

原來的步驟就是我們把架構架好了，然後就是我們要請各科開始去做細部的發展，現在變成是我們先把那個計畫先寫出來了，才去發展〔細部〕…所以就有點倒過來…。雖然這些〔計畫〕都有關聯性，…，你為了形式上要符合些東西的時候，你勢必要停下來，…，所以我們就覺得我們的進度有點落後的原因就在這個地方。（訪 P1_20130206-10）

其實，這當中新世紀高中也有跟相關當局商量是否可將有關的計畫併在一起提報，但相關當局卻以往昔的行政程序也是如此為由，婉拒學校的建議（訪 P1_20130206-09）。因此，在政策難以磋商下，學校仍是須在緊湊的計畫時序裡，完成特色課程的規劃。只是此時政策方針又不夠明確時，便會使學校成員更加無所適從與徬徨無措，如 T6 老師表示：

讓我們比較痛苦的是，特色課程的規劃到底是要什麼樣的取向，…，其實教育部一直沒有講，所以後來我們根本就是變成是說，不管，我們自己想要○○高中的課程變成怎樣…我們有很多東西都是等著，你還沒有方向，我也還不能動啊，我

都是等著你給我結果（訪 T6_20130514-23,25）

並且，若教育政策未入法前，政策方向不斷變動，也會造成學校方面的困擾與動亂。如在 2013 年 6 月 13 日的特色課程推動小組會議上，校長即與小組成員談及，起初教育主管機關係宣達 103 年十二年國教的招生方式為每一招生區特色招生 75%、免試入學 25% 的比例，然而 2013 年 6 月又宣布十二年國教首年各校免試至少 25%。此消息一出，會議當下氣氛瞬間低靡，教師們亦皆低著頭靜默不語，研究者推測學校成員大概是對於政策變動的無可奈何而無語（觀 20130613）。是故，任何改革若不斷面臨政策變動不定的情形，將會使教育現場的人員對於有關當局的不信任，甚至會對學校變革失去信心，最後只會對學校革新造成重重的阻礙。

2. 資源的不足或侷限

隨著學校課程改革的期程愈長，學校成員投入的心力就會愈多。伴隨著本身就有繁重課務與業務的行政人員而言，工作負荷量真的是不在話下，研究者在訪談中即深感行政人員所背負重擔的壓力，因而 T5 老師就提到若學校要永續發展特色課程，便需要有足夠的人力配置。否則，成員的熱心總有一天仍會燃盡，到時候可能連尋覓擔任行政人員職務者都會有困難（訪 T5_20130409-20,21）。另一方面，在教學人力上，T3 老師擔憂一旦該科選修人數過多，相對地開班數會增多，教師人力也勢必須增加（訪 T3_20130430-16）。若人力較多的大學科都有此困擾，更何況是人力較少的學科，人力欠缺的問題更是難解（訪 T6_-20130514-03）。

況且，多編制人力也要有充足的硬體空間供其辦公，開設大課堂及小課堂規模的課程亦需有足夠的教室設備供學生上課。以目前新世紀高中的教育環境，家長便疑惑空間設備的問題是否真能解決，如下所述：

當然規劃這個很好，那我相信如果○○高中今天他的大小有○○大學這麼大，這個第一個空間可能會解決掉…那你要不要設一個分校，…這樣有可能啊，空間會多一點…；還有你的設備，…要做科學的東西，比如說化學、生物、物理，這些東西沒有設備，不可能啊（訪 H1_20130509-04）

不僅家長有這項疑慮，新世紀高中的校長、主任與教師也都沒有辦法把握未來學校可以解決教室設備的問題（訪 P1_20130206-14；訪 A3_20130411-27；

訪 T1_20130429-18；訪 T4_20130516-16)。

然而，人力編制與空間設備最終仍回歸到經費是否充裕支應的問題。儘管，一期（三年）領先計畫最多提供各校一千五百萬元，但是對於新世紀高中要發展全校性規模的特色課程而言，可能仍有經費不敷使用的情形。如 H1 家長在臺灣某國立大學任教，對於學校現場的問題略有瞭解，故其認為領先計畫提供的經費依然不足以支持新世紀高中發展課程所需的資源：

五百萬對我來講，要發展這樣的東西，真的是微乎其微，加一個零或加兩個零，我都覺得不為過…還有一個問題說，這個經費是不是永續的，也是很重要（訪 H1_20130509-04）

由此可知，經費可說是特色課程發展的墊腳石，若缺少經費的支援，將會使特色課程的落實重重受阻，無法達成預期的目標。故目前學校當局除了擁有領先計劃的資源外，亦試圖從其他管道厚實校務基金（觀 20130418；觀 20130509），以貼補發展課程資金不足之處。

3. 溝通與協調的結構問題

雖然新世紀高中會藉由例行性會議、任務性會議、自發性會議等向學校成員宣達特色課程事宜，但仍有缺漏與不完善之處。例如：特色課程推動小組會議的開會訊息不見得會有效地傳遞出去，如 A3 主任所表述的：

這代表進來，代表性有多大，是有問題的…，像社會科他代表是歷史、地理、公民，自然科就是物理、化學、生物、地科，他來代表之後，他怎麼樣有效地傳達到各科去？…，我是覺得中間這樣傳達，…有效度就會減少。…更何況，有沒有時間這樣傳達，都有點困難。（訪 A3_20130411-03）

可見該領域科別多的學科，較無法有效地將會議訊息傳遞至每一學科；至於，該領域只有其一個學科者，也表示無法將所有訊息與學科內每位老師分享、交流，如 T1 老師說：

如果說我們今天科裡面只有十位以下的老師，…，那訊息的傳達就會很有效率。但我們老師有 40 位左右，平常大家在教不同的學年，教室也分散在各個不同的地方，所以我們很難利用共同的時間…，把所有的國文老師都召集起來（訪 T1_20130429-09）

是故，訊息的傳遞仍會礙於現實的因素，無法讓每位成員都了解相關資訊，但以新世紀高中頻繁舉行相關會議，已算是很充分提供交流與溝通的管道，所以學校成員大致都知道學校規劃課程的方向，不過對於細項措施則不一定清楚（訪 T2_20130501-02）。

（三）技術層面

技術層面的困難與挑戰主要包括課程定位與實施的窒礙、課程調配的困難、開課模式的問題、教學方法的挑戰，茲分述如下：

1. 課程定位與實施的窒礙

未來新世紀高中將規劃實施 a、b 與 c 類型的課程，以符合學生學習需求，使其能夠適性學習及激發其多元智慧。不過，學校目前尚未將每個課程的內涵建構詳細，教師們對於課程類型的解讀與操作就有可能不同，所以校長擔憂地說：

我們這個課程所謂的 a、b 或者是 c 課程，…，可能每個人的解讀會不同，或者這個東西在每個學科解讀會不一樣，它甚至操作方式有可能不一樣，那這個東西對我們來講，已是未來面臨的一個挑戰，到底是要讓它產生一個多元性？還是要有一個整合的做法出來？這個東西我們還在嘗試。（訪 P1_20130206-25）

至於，規劃 a、b 與 c 類型課程的立意固然好，但實際執行可能沒有想像中的容易。例如：c 類型的卓著課程並非所有的教師均能勝任，A3 主任就說：

我個人認為有些課根本不可能實施，…，開玩笑，我自己都不會，怎麼請學生去上那種課啊！因為以我的能力來講，因為奧林匹亞初試還勉勉強強，因為那是高中稍微進階版，複試就有點超過高中程度。（訪 A3_20130411-18）

然而，雖然未來新世紀高中可能會商請大學端教授合作開設 c 類型的卓著課程，但是這勢必又涉及另一個子題——經費的問題。

同時，家長也對於這些課程於高中階段開設有些許質疑：

因為你要到奧林匹亞這種東西嘛，…，我看這個都大學高年級的耶！…但是真的有必要在高中就做這些東西〔c 課程〕嗎？…我仍然覺得這個課程太專門。（訪 H1_20130509-05）

是故，課程設計的想像可以很多元、完善，但是實際的現實因素則可能會阻礙課程規劃的美意，如何將課程想像落實，有待學校研擬出更詳盡的對策因應。

另外，新世紀高中特色課程的規劃多著墨在 b 課程和 c 課程的思考為主，儘管學校有針對學習成就較低者設計補強課程，但 T2 老師認為學校對於其的關注仍是不足的：

其實有一些規劃，我覺得忽略掉程度比較差的學生那一塊。……你有沒有想過高一、高二有很多學生，他英文考不及格，那有沒有人替這些人設計課程？…大家 focus 在很頂尖的那一塊，但是我覺得這些人也是要想辦法把他們拉起來，或是讓他們有成就感一點（訪 T2_20130501-07）

而且，就算設計好完善的補強教學課程，是否會造成學生被標籤化，這也是很矛盾的問題（訪 T2_20130501-08）。所以，一套制度並無法面面俱到、盡善盡美，但是當矛盾產生時，應設法將傷害和問題減至最低，以發揮教育積極作為的精神。

2.課程調配的困難

先前，在新世紀高中準備要突破現有課程框架時，時數問題的爭議可謂是層出不窮，只要是討論議題觸及至時數，就會遭遇到瓶頸，會議便會沒有結論（訪 A1_20130322-24），如 A2 主任就說：

他會真的認為依他目前教學的內容，他就應該要有這麼多的節數，不然的話，學生會學不到那麼程度。…他們也是為小孩好喔，可是就真的會變成在學科本位。另外是你時數真的會牽動你那科師資的人數，這是工作權的問題…也不容易解決（訪 A2_20130401-18）

後來校長在時數方面的確花費很多心力引導，如下所述：

校長他就必須要去想說，…那我們是不是回過頭來，看學生學習的情況是不是怎麼樣比較好…那有時候真的走到瓶頸，校長可能會透過一些理念的引導，或是帶一些小活動，讓他去思考背後的意義。（訪 A2_20130401-09）

我們就做一件很重要的事情，我們是把餅做大，…如果我們願意把時數捐出來，

變成選修的話，按照法令的話，是可以乘 1.5 倍的選修，所以你捐一節課出來，等於會多 1.5 節課，那當然這 1.5 節課大家來分，所以我們要擔心的是我們上不了那麼多課，所以說你願意捐出來，你所要擔心的是課太多（訪 P1_20121104-16）

對於時數的爭議，特色課程推動小組也針對時數問題提出時數規劃草案，由於時數規劃草案是經由與各學科多次商議後所產出的草案，所以後來提課發會時，所幸也順利獲得課發會的認可，故時數的爭議可謂是暫告一段落（訪 A1_20130322-17,18）。

雖然時數問題暫時解決了，但是排配課程的困難，仍是研究者訪談多位老師們共同的擔憂（訪 T1_20130429-18；訪 T6_20130514-01）。其中，A3 主任便提到：

因為我們學校排課非常難排，太多人，然後又有一些學科說這天不能排課、那天不能排課。...如果說大家都可以排，比較好排嘛！他卡死死，他也卡死死的，大家都卡死死的，那怎麼互相配合呢？（訪 A3_20130411-27）

故校長就提及儘管現在大家都接受時數的問題，但是因為排配課的問題，學校在規劃特色課程時，仍須保守地去做改變，畢竟課綱給予學校的彈性實在不大，所以學校也無法做大幅度的改變（訪 P1_20130206-11）。

3.開課模式的問題

為了要讓 2014 年特色課程能順利地施行，新世紀高中已於 2013 年 6 月初先行請校內學生進行課程預選作業，以作為下半學期高一學生可能選課的志願序及開課能量之參考；並且其將於 2013 年 9 月起，於高一開設 14 門 b 類型的選修課程，進行課程的試辦。

在 2013 年 6 月 21 日的會議中，特色課程推動小組有將先前讓學生進行預選課程的志願序比例作分析。當時，根據調查結果，排列第一志願序的學科便表示其無法負荷這麼多學生的開課需求，但校長也建議若能用兩個班群、兩個時段的排課方式，或許就可解決同一時間沒有那麼多人力可以開設如此多班級的困擾。不過，當下該名學科代表則表明尚須回去與學科主席商量，畢竟這會牽動教師們的負擔與工作量問題，所以開課能量問題目前仍未解決（觀 20130621）。

然而，先前研究者訪問該名學科代表時，其就表示學校應引導其他領域需開出數量多的選修課程，否則就會發生如同上述的爭議問題（訪 T3_20130430-17）。並且，學生也表示依據學校過去辦理非升選修課程的經驗，可供選修的課程數量太少，以致於無法盡如人意的修習到自己有興趣的課程（訪 S1_20130508-04），而教師們也同樣地認為一旦課程非為學生有興趣者，學生可能在課堂上便會較不容易融入與配合，教師的教學成就感也會因而減低（觀 20130621）。

爰此，開課模式的問題仍有待後續的商榷，期待未來新世紀高中能滾動出一套學校成員均能認同的開課機制。

4.教學方法的挑戰

雖然新世紀高中引進 UbD、學習共同體等相當多教學上的新觀念，由於尚未落實，所以教師們對於未來實施的困難亦無法獲知。不過，日後十二年國教的實施，學生有由特色招生入學的，也有由免試管道進校就讀的，如此學生學習成就的差異，教師們即憂心能否真能顧全所有學生，依其個別差異及需求，彈性調整教學內容、進度和評量方式，誠如 T2 老師所說：

我們大家都很憂心，十二年國教之後，學生程度…甚至兩極化。…比方說，你上小說、你上字彙，你可以上很難，也可以上很簡單，可是當一個班裡面，它有一些是程度很好、程度不好，你怎麼去帶，那就是老師是非常辛苦的。（訪 T2_20130501-06）

況且，新世紀高中的學生人數約莫多達三千七百人（訪 S1_20130508-10），若此時一個班級的師生比過高，教師一人是否真能透過差異化教學，符應所有學生的學習需求，這也是值得深思與再商榷的。

二、展望

對於未來新世紀高中特色課程的發展，學校成員仍有許多期待和想望，故以下茲就課程、教師與學生方面的展望作論述：

（一）課程方面

由於現行課程科目相當多，所以先前新世紀高中就有嘗試做課程整併，以

期能透過課程的整併，達到減少課程科目的目的，進而減輕學生的學業壓力。不過，課程整併實在涉及太多組織結構、技術、人員等層面的改變，以致於實施起來困難重重，故 A1 秘書期待日後學校課程整併的調整方向：

這說不定開始做了之後，老師又發現好像也還好，沒那麼危險，然後大家就可以在尋求不同的合作方式，所以到時候搞不好兩三科的跨科整合，而不是那種全校擠出相同的時間，讓所有學科去開課的那種狀況，可能從兩三科的科際整合去釋放時數，就慢慢地變得可行。(訪 A1_20130322-25)

對於學校發展特色課程抱有期待與理想固然是好，但 T3 老師也表示在落實特色課程之際，仍要步步為營、小心謹慎處理每個課程規劃的環節與措施，方能穩定課程變革的步調與力量 (訪 T3_20130430-19)。

(二)教師方面

行政是手段，教學才是學校教育之目的，故行政應協助教師達成教學目標，才不會造成教育的手段與目的之置換。雖然目前，新世紀高中的課程領導權仍多落在行政人員身上，但未來課程領導權則應回歸至教師身上，由教師主導課程的發展方向，方能使學校課程變革永續發展。

其實，在研究者擔任助理工作的會議上，亦有聽聞校長向教師們宣達「教師才是課程領導者」的這項觀點，可知校長對於課程的領導權也是相當授權、開放的，而教師似乎也漸漸體認到這樣的關鍵：

行政所扮演的角色或者政策所扮演的角色只是提供一個機會，或者是在前面開闢一條道路而已，讓我們這邊的水、能量，可以宣發出去，這是我對特色課程的期待 (訪 T1_20130429-18)

是故，將來學校特色課程的發展，應弱化特色課程推動小組的角色，同時，將課程的主導權漸轉移至學科教師手上，儘管 T5 老師表示這樣的轉變可能還須待一、兩年的時間轉換 (訪 T5_20130409-17)，但從研究者的訪談觀察中，發現那個氛圍已開始在發酵，如 T6 老師所描述教師會辦理的座談會情形便可觀之：

這次〔我愛新世紀高中座談會〕其實我比較想要說弱化那個行政的角色，讓教師過來做這件事，我就是告訴你外面的環境現在變成什麼樣，那你希望我們未來的

環境變成怎麼樣，那其實是大家可以決定的。(訪 T6_20130514-10)

(三)學生方面

學生為教室的主角、學校教育的核心，任何的課程設計及教學規劃皆應先以學生學習的角度出發，儘管課程研發的過程極為辛苦，但能對學生學習產生效益，一切都會是值得努力的(訪 A1_20130322-29)。

然而，未來國中畢業生將透過免試和特色招生等升選管道入學，屆時學生學習成就的差異可能會因而拉大。因此，在特色課程設計上，便須全面關照到每一位學生的學習需求及個別差異(訪 T4_20130516-16)，如 T2 老師所期待的：

我覺得可以更全面的照顧到每一個學生，就像我剛講的，你頂尖要照顧，也要照顧程度比較差的，我也希望為他們設計一些課程。(訪 T2_20130501-07)

另外，學生也提及若能建立學校與學生間良好的溝通橋樑，將能使特色課程的規劃更貼近學生的學習需求與興趣(訪 S1_20130508-13)，讓學校教育真正回歸以學生為主體的思考。

根據研究者觀察，新世紀高中的成員在思考課程教學時，已做到以學生為主體的思考，但這樣的價值尚待進一步地落實，而誠如學生建議的，建立學生與學校間的溝通網絡可能是有必要的，如此方能貼近學生的內心，規劃出符合學生學習需求的特色課程。

第五章 結論、反思與建議

本研究主要是在探討新世紀高中發展特色課程的變革經驗，試圖從中去挖掘新世紀高中改革課程所歷經的變革階段，並分析學校成員變革的意願與抗拒原因，以穩固學校變革的力量，最後再探究現行學校革新的困難與挑戰，作為往後新世紀高中以及他校同在發展特色課程者的變革省思與參考。因此，為了探求上述的研究目的，研究者透過文獻瞭解相關理論的依據後，即進入研究場域蒐集資料，進行理論與實務的對話，接著則將研究者於文件、觀察與訪談中的獲知，對應研究問題，將研究發現訴諸於文字描述，進而描寫出本研究的結論、反思及建議。故本章分為兩小節作敘寫，第一節主要是扼要摘述研究者的研究發現，並回應本研究的研究目的和問題；第二節是針對本研究的研究結果、限制等進行反思；第三節則是進一步提出對教育主管機關、學校及後續研究之建議。

第一節 結論

經由文獻探討與研究結果分析的相互對照，發現學校雖是以發展校本特色課程為軸心，但歷程中卻是處處涉及組織變革的概念。是以，學校欲發展特色課程，組織成員卻不願革新與改變，一切就只能流於理想與空談；不過，若學校組織產生變革的動力，將有助於學校特色課程的發展。故本研究將此兩者課題作揉合，探討新世紀高中發展特色課程時，學校組織發生質變的歷程與情形，以作為教育主管機關施政及他校發展課程的參考。以下茲針對本研究之研究目的歸納出五項結論：

壹、透過校長與特色課程推動小組的藍圖形塑，確立學校變革方向與願景。

為了推展學校課程變革，僅仰賴校長及行政人員的努力是無法促成的，故勢必要匯集更多的變革推動者，方能促進變革目標的達成。因此，新世紀高中在進行課程改革之初，即由校長先邀集六位教師與三位行政人員，組成十人的特色課程推動小組，共同規劃與發想學校特色課程的發展藍圖。後來，為了讓

變革意見更為多元、整全，便陸續邀請校務發展委員及學科代表加入，逐漸擴大變革的參與圈，凝聚更多人的變革共識。

然而，在構築學校革新圖像與形成共識的歷程中，校長就像是握緊方向盤的司機，引領學校改革不致偏離軌道，特色課程推動小組則若車體的輪子，不斷帶領學校成員向前滾動，啟動其對於願景的想像，進而開闢出一條學校改革的希望之路。是以，藉由校長的變革領導及推動小組的變革擁護，逐漸將新世紀高中的變革方向與願景確立，同時亦花費三個月的時間，詮釋學校願景與未來特色課程架構的關係，希冀學校變革目標能有效內嵌於教師的教學信念與價值中，以引導成員做出變革的決心與承諾。在研究者的觀察下，即發現新世紀高中特色課程推動小組的成員多懷抱「奉獻、投入或真正遵從」和「適度遵從」的願景態度，若日後能持續將這兩種願景態度擴及與影響至其他成員，必然會對學校變革產生正向的效益與幫助。

貳、經由例行性、任務性與自發性會議的頻繁交流，引導成員採取變革行動以及解決各方衝突與意見。

新世紀高中發展特色課程係朝向做全校性的課程革新為宏圖，若僅有特色課程推動小組和少部分成員瞭解相關課程進展的訊息，將難以將此理想施展與落實，只是流於少數人的簇擁而已。故為將學校特色課程發展資訊傳遞出去，新世紀高中提供許多平台與機會供成員交流，根據研究者的調查發現，目前為止，新世紀高中為了宣達與溝通特色課程相關事宜，已召開了11場例行性會議、41場任務性會議，自發性會議的舉行與成員私下的交流更是不計其數，顯見其不遺餘力地將課程發展做到全校性規模的企圖。其中，例行性會議主要是將課程規劃和相關舉措合法化，讓後續學校特色課程的發展得到法源的依據及成員的認可；任務性會議與自發性會議則是變革願景傳遞的良好機會，促使成員被學校的變革願景打動，進而加入學校課程興革的行列。

經過如此頻繁的互動與磋商下，許多變革困難也在此過程中逐漸化解。也就是說，當學校組織變革遭遇問題與衝突時，通常在會議上即會被充分討論，所以有些變革矛盾便會在會議中化解，使興革的阻礙與困難被解決或被降至最

低，利於後續學校課程與組織變革的進行。此外，在多次會議交流下，學校即在人員層面、結構層面及技術層面有較為顯著的變化。然而，由於研究者離開研究場域時，新世紀高中尚未完成課程發展的歷程，故其改變仍在發生當中，礙於研究限制，研究者僅將於研究現場所蒐集的資料作描繪。

參、針對特色課程規劃與實施情形進行成效評估與改進。

對於新世紀高中所發展的特色課程構想，平時便有藉由特色課程推動小組於會議上的溝通與對話，進行課程的修正與檢核。不過，為了讓學校特色課程的評核更具專業性與公信力，即由特色課程推動小組內部再行組成課程審查評鑑小組，負責規劃未來課程審查與評鑑事宜。起初，由課程審查評鑑小組參酌相關資料，設計出初步的課程審查與評鑑指標後，再邀請臺灣某國立大學師培中心進入學校現場，協助指標的修訂以及檢核特色課程的規劃與實施成效。截至2013年6月，新世紀高中仍在研商與調整「特色課程審查及評鑑實施計畫草案」的策畫，預計將於2013年下半年課程試辦時實施。

肆、鞏固學校變革動力因素，減低與因應成員的抗力因素。

根據研究結果發現，新世紀高中啟動成員特色課程改革的動力關鍵，外在關鍵係在於社會的趨勢與變遷、政策法令的頒布與實施等因素的驅動；內部關鍵則在於職務與責任的使然、使命與期望的驅力、立基於學生學習的著想、專業成長的促進等因素的影響，使得學校革新得以順利推展。

不過，由於學校成員的願景態度不一致，不見得每個成員都支持學校特色課程的變革，因此，成員也可能會對學校革新產生抗力。如此抗力的原因在組織方面包括非正式組織的抗衡、資源的限制、激勵系統的缺乏等因素；個人方面則有慣性的反彈、未知的恐懼、權力與利益的威脅等因素。對於上列成員抗拒變革的原因，不可等閒視之，而應是採積極作為實施教育訓練與研習、提供協助與支持、給予變革希望，或是實際瞭解、暫擱與包容成員抗力問題，方能有效削弱及應對成員的抗拒。

伍、學校發展特色課程尚待解決人員面、結構面、技術面的困難與挑戰。

新世紀高中的特色課程發展至今，儘管學校變革的步伐不斷地趨前，但由於此課程發展係一研發與滾動的歷程，免不了有許多在人員面、結構面及技術面的矛盾。詳細言之，就人員方面而論，學校成員不一定會接受新教育理念與方法的價值，另一方面，教師們會擔憂開設的特色課程不夠吸引學生目光，學生也對這些課程是否能符合其學習需求感到擔心；就結構方面而論，礙於政策彈性的限制、資源的缺乏與拘限、訊息傳遞的效能等問題，則無法游刃有餘地處理課程發展事宜；就技術方面而論，學校特色課程類型的定位不明確，課程的困難度也招致其他學校成員質疑開課的可行性，其次，排配課與未來開課模式也是目前尚在研商的問題，且面對學生成就的差異化，教師們也對能否顧及全體學生的學習需求與風格深感憂心。爰此，上述的困難與挑戰均待日後持續淬鍊與砥礪，期冀新世紀高中能愈挫愈勇，從矛盾中找出變革希望，使學校特色課程發展更為順遂，進而對學生學習產生助益。

第二節 反思

本研究運用的理論依據主要係以過程取向的組織變革理論為主、系統取向變革理論為輔，雖然選擇這兩個理論來刻劃新世紀高中特色課程發展的變革歷程，尚有理論上的缺漏與不足處，但在研究者進行前導研究之際，第一次訪談校長就發現過程取向的解凍、改變及復凍的階段與步驟滿能描繪新世紀高中變革中的關鍵，且系統取向的人員、結構與技術也的確能解釋新世紀高中的改革情形。是以，即使已預知研究歷程僅實行半年，以致無法研討出整個改變的過程，不過，由於學校組織變革開端，有很多因素與變化會相繼出現，值得進入現場觀察動態複雜的經過。後來研究者實際進入研究現場，經由參與多次會議後，察知到組織改變的很多要素，會讓原本理論的線性產生許多小迴路，這些小迴路須透過更深入地去捕捉，才能修正線性歷程理論，只是礙於研究者研究

時間的不足，無法全然地描劃出學校整個改變階段，也較難對其作厚實的描述，故後續研究相關學校組織變革課題時，宜努力對整個興革的歷程作探究。

此外，由於新世紀高中仍處於課程改革藍圖規劃期，故家長和學生的參與相對較少，所以很難從中尋找到合適的訪談者，故此研究僅是大致闡述另外兩種利害關係人的想法，代表性可能仍為不足。同時，在擇取新世紀高中教師為訪談對象時，非核心團隊的教師也受限於研究者時間、人力等限制，無法做深入訪談，再加上新世紀高中特色課程推動計畫目前只是初步的運行階段，還沒有真正達至改變的階段，即使去訪談其他教師，其能述說的也非常有限。爰此，本研究敘寫的方式，幾乎是由核心團隊的觀點著墨，形構出新世紀高中的變革故事。職是故，後續相關研究宜延長研究時間、廣納利害關係人的意見，以完整呈現個案學校特色課程發展的組織變革歷程。

第三節 建議

基於前述的研究結論，本節茲針對學校特色課程發展的組織變革歷程，提出相關建議；同時，亦依據本研究的研究限制，對後續研究提供相關建議，如下：

壹、對學校之建議

十二年國教鼓勵學校創新辦學特色、發展特色課程，故為了提供其他學校進行課程變革的參考，僅根據本研究的研究發現，扼要羅列五項建議，分別為成立變革核心團隊、確立學校變革方向與願景、規劃多元溝通管道及增能活動、廣募經費以厚實校務基金，以下將詳述之：

一、成立學校的變革領導與核心團隊

學校變革惟賴校長一人的力量，恐怕無法有效延續學校變革的進行，但若能成立變革核心團隊，對學校推展改革勢必會有幫助。從本研究新世紀高中組成變革核心團隊的經驗來看，起初團隊宜為十位以內的成員組成為原則，待成員共識相對一致後，再廣邀其他的學校成員加入，以逐步推動學校革新。因此，學校在進行特色課程發展時，校長應有明確的變革領導藍圖與策略，引領學校

成員變革及建立變革核心團隊，再視團隊氣氛及其他成員對於變革的反應、意願，適時的擴大團隊參與圈，讓更多利害關係人的聲音和意見可以被聽見。

二、確立學校變革方向與願景

一個學校的方向和願景係為學校成員共同所信守的信念與價值，在變革過程中，若能呈現學校興革的明確方向與願景，將能使成員懷有理想，並據以執行變革任務。根據研究者對於新世紀高中的觀察，校長一開始便帶領成員對於變革方向與願景作想像，經由核心團隊多次磋商產出的方向和願景，便作為教師們在規劃特色課程的憑據。爰此，學校發展特色課程時，亦可仿效新世紀高中將變革的願景方向與課程規劃作結合，以使學校特色課程發展方向有所依循，不致偏離變革的藍圖外。

三、規劃多元溝通管道及增能活動

學校發展特色課程勢必會涉及到人員信念、組織結構、技術等方面的改變，當中，倘若沒有提供宣導變革的管道、溝通交流的機會、改變技術的增能活動，必定會使學校教師對於革新感到不安或繼續持有舊理念教育學生。是故，學校在執行課程革新的任務時，應安排頻繁交流的平台、增加增能研習活動，甚至是安排向外取經去學習實施卓著學校的經驗，以增進學校成員課程改革所需的能力、轉動組織結構及改變成員信念。

四、廣募經費以厚實校務基金

教育經費係學校變革與發展的必需品，要有足夠的人力支持、空間設備等教育條件，皆有賴充足的經費才能達成教育適足性的目標。根據研究結果發現，新世紀高中雖有領先計畫經費支援學校發展特色課程，但是其經費的支用有許多限制以及其經費並非永續提供，所以學校勢必要另外找尋一條籌措課程發展資源之路，方為治本之道。爰此，學校若欲進行大規模的變革活動，必定需向社會大眾、企業、校友等人廣募資金，厚實學校校務基金，以能彈性運用於學校各項變革舉措中。

貳、對後續研究之建議

針對後續研究相關主題者，提供延長研究時間以刻劃學校變革全貌、廣納更多研究對象意見、採用質量並行的研究方法、增列校長領導與學習型組織研究主題之建議，現分述如下：

一、延長研究時間以刻劃學校變革全貌

由於研究者正式進入研究場域為2012年2月~2013年6月期間，而新世紀高中係於2011年10月即啟動變革的動能，期間已歷經延攬利害關係人的加入、變革方向確立及願景的建立等階段；至若研究者退出研究現場的6月後，新世紀高中仍不斷蛻變，並且也將落實課程審查與評鑑計畫。然而，先前研究者無參與的學校轉變的過程，尚可透過文件分析和訪談等方式，重建當時改革的脈絡情境，但對於新世紀高中後期的發展，因研究者個人研究期程與生涯規劃之考量，無法參與後續學校革新發展的研究，以致於無法詳盡呈現新世紀高中變革的歷程。因此，目前本研究僅能探討至組織變革的設計與改變初端，至於變革實施中和實施後的調整復凍，本研究則無法深入觸及與討論，故建議後續研究宜延長研究觀察的時間，以描繪出學校變革發展的完整全貌。

二、廣納更多研究對象意見

礙於研究人力、時間等限制，本研究僅就新世紀高中具有受訪意願的特色課程推動小組10位成員、家長及學生進行研究訪談。其中，此10位特色課程推動小組成員有從頭參與至今者可以敘述完整的學校變革故事，同時也有後續加入者，能較貼近學校其他成員的想法，描繪學校變革的抗力原因與實施改革的矛盾。不過，其實其他家長、學生以及非參與特色課程推動小組的學校成員之想法也很重要。若能廣納這些利害關係人的意見，方可獲知學校規畫的願景和變革策略是否周延，且定能增加研究的真實性與精采度。故研究者建議未來研究相關主題者，除邀請變革推動小組的成員參與研究外，亦可對於未參與變革小組的成員作訪談，以更為如實地呈現學校變革情形。

三、採用質量並行的研究方法

過去研究多是以量化方法探討學校變革相關課題，本研究為了深描個案學校於發展特色課程時所涉及的組織變革歷程，即選擇質性的個案研究方法，蒐集訪談、觀察與文件等資料撰寫成文，以深掘成員對於學校革新的態度與想法。不過，倘若能在質性的研究基礎下，輔以量化問卷調查，蒐羅全校師生的想法

或建議，將能使質化資料與量化資料相互佐證，增添研究論文的深入性外，同時亦擴展學校變革故事的視角與內容。

四、深入與組織變革理論作對話和修正

組織變革是一門廣而深的學問，絕對不僅於研究者所闡述的過程與系統取向組織變革理論，並且研究者在研究場域也發現組織變革歷程中的複雜和變化，理論當中的簡單原則不見得能真正捕捉組織改變情形，加上理論脈絡和文化上的不同，本研究礙於只研究至新世紀高中的改變初端，所以僅能對於組織變革理論作微幅、粗略的調整，而無法深入處理到理論細節的修正。職是故，建議後續研究者若能參與個案學校課程發展的整個變革歷程，即可更為真確地對原來的組織變革理論作進一步地對話與討論。

五、增列校長領導的研究主題

本研究主要是聚焦於學校組織變革的歷程及其影響因素的討論研究者在研究探索的過程中，也發現新世紀高中的校長有豐富的願景領導、課程領導與變革領導經驗，這樣的領導力對於學校組織的興革發展至關重要，但卻因研究者的能力與時間等限制，無法另外加添研究主題而稍嫌可惜，故後續研究若為探討學校組織革新的相關主題，亦可研擬增列校長領導主題，增加研究主題的豐富性及貢獻。

參考文獻

一、中文部分

- 王文科 (2001)。教育研究法。臺北市：五南。
- 王惠儀 (2012)。偏遠學校發展特色課程之空間運用探討。國立宜蘭大學建築與永續規劃研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 王劍榮、沈洪昌 (2003)。特色學校再認識。2012年11月18日，取自 http://www.dic123.com/A/A/A5/A5C_92239.html
- 余秀文 (2011)。教育大學學生組織變革知覺與學校認同關係之研究—以國立臺北教育大學為例。國立臺北教育大學教育經營與管理學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 余朝權 (2005)。現代管理學。臺北市：五南。
- 吳佩倫 (2006)。國民中學學校組織變革之研究—關注本位採用模式之應用。國立暨南國際大學教育政策與行政學系研究所碩士論文，未出版。
- 吳定 (1996)。組織發展—理論與技術。臺北市：天一。
- 吳明清 (1997)。發展學校特色理念與做法。北縣教育，18，21-26。
- 吳明雅 (2009)。臺北縣市國民小學校長變革領導與學校創新經營效能關係之研究。國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳秉恩 (2002)。管理學：本質、演化與新趨勢。臺北市：翰蘆。
- 吳芝儀、李奉儒 (譯) (2008)。M. Q. Patton 著。質性研究與評鑑。嘉義市：濤石。
- 吳炳銅 (2003)。學校本位特色課程發展實務。新北市：自強國民小學。
- 吳若瑛 (2007)。國民小學校長變革領導策略之研究—以桃園縣三所國民小學為

- 例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳挺鋒、黃啟彰、陳雅慧（2012）。親子天下雜誌十二年國教老師大調查。親子天下雜誌網。2012年12月4日，取自
<http://www.cw.com.tw/about/0831CP.pdf>
- 吳清山（2002）。龐大的教育改造工程才開始：教育基本法與教育發展。現代教育論壇，6，3-14。
- 吳清山（2005）。學校行政研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天佑（1997）。組織變革。教育資料與研究，18，62。
- 吳清山、林天佑（2009）。教育名詞—特色學校。教育資料與研究雙月刊，88，145-146。
- 李巧萍（1993）。特色學校研究專題信息—特色學校的概念。現代教育論叢，5，56-65。
- 李明來（2010）。國小校長領導行為和組織變革教師支持度關係之探討。新竹教育大學教育學報，27（1），61-92。
- 李明堂（2006）。學校組織變革歷程及管理策略之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李長貴（1998）。組織行為。臺北市：華泰。
- 李宥賢（2008）。中部地區國民小學校長領導型態與學校組織變革關係之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 李茂興、李慕華、林宗鴻（譯）（1994）。S. P. Robbins 著。組織行為。臺北市：揚智。
- 李家鳳（2012）。蒲公英的旅行見聞——旭日國小發展學校特色課程與課程領導之敘事探究。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 李貴翔（2009）。改制大學後學校組織變革、校長領導及工作滿意度之相關研究。私立南台科技大學技職教育與人力資源發展研究所碩士論文，未出版，

臺南市。

- 李儒容 (2008)。臺北市國民中學特色課程管理之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系研究所在職專班碩士論文。未出版，臺北市。
- 李曉婷 (2011)。屏東縣國小發展特色課程之研究—以藍天鄉二所小學為例。國立淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 李鴻章 (2006)。組織內關鍵人物對學校組織變革影響與因應之探討。致遠管理學院學報，1，51-64。
- 杜岐旺 (2001)。國民小學學校組織變革與學校效能相關之研究。國立臺中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 尚榮安 (2001) (譯)。R. K. Yin 著。個案研究。臺北市：弘智。
- 林天佑 (1998)。特許學校—公立學校組織再造的新機制。國教月刊，45 (1)，46-54。
- 林天佑 (2009)。學校特色發展的概念與理論。教師天地，158，8-14。
- 林世英 (1998)。二十一世紀日本教育改革的新方針--綜合學習時間的內涵概觀。教育資料與研究，21，51-55。
- 林永順 (2006)。e 世代管理學。屏東縣：全力。
- 林志成 (2010)。臺灣地區特色學校之發展現況及未來展望。學校行政，66，1-19。
- 林志成、林仁煥、田耐青、郭雄軍、蔡淑鈴、田育昆 (2011)。特色學校理論、實務與案例。臺北市：高等教育。
- 林言同 (2011)。學校變革的弔詭現象與因應—以一所特色學校為例。新竹教育大學教育學報，28 (2)，147-174。
- 林佩璇 (2004)。學校課程實踐與行動研究。臺北市：高等教育。
- 林怡芬 (2008)。醫院合併後對護理人員在員工組織變革認知、承諾、不確定感及因應行為之研究。國立陽明大學社區護理研究所碩士論文，未出版，臺

北市。

林政宏 (2004)。學校組織變革中促進教師專業成長的可行策略。教育資料與研究，61，70-76。

林郁絲 (2000)。組織變革中國民小學教師角色壓力之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

林偉妃、周原 (2011)。打照升學迷宮。天下雜誌網。2012年12月4日，取自 <http://www.cw.com.tw/article/articleLogin.action?id=5021179&login=true&page=10>

林善樑 (2003)。國民小學教師覺知學校組織變革對校園倫理關係影響之研究。國立臺中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。

林欽榮 (2004)。組織理論與管理。臺北市：揚智。

林進山 (2006)。特色學校的教育建構與應用：以平溪國小為例。北縣教育季刊，57，17-20。

林新發 (2001)。跨世紀台灣小學教育改革動向：背景、理念與評析。國立臺北師範學院學報，14，75-108。

林新發、張瑞貞 (2004)。國民小學組織變革與因應策略之研究-以試辦組織再造學校為例。載於輔仁大學教育領導與發展研究所舉辦之「第三屆教育領導與發展學術研討會」二十一世紀教育領導新典範論文集，新北市。

林曉雲、蘇孟娟、陳鳳麗 (2012，9月17日)。國立高中職補助減編2.4億——校長怨沒子彈如何優質化。自由時報。2012年12月4日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/sep/17/today-education1.htm>

林靈宏 (譯) (1992)。D. Hellriegel, J. W. Slocum, & R. W. Woodman 著。組織行為學。臺北市：五南。

侯世昌 (2005)。學校組織變革的芻議。現代教育論壇，13，297-303。

姚靜 (2010)。美國特許學校及對我國基礎教育的啟示。牡丹江教育學院學報，4，92-93。

范熾文 (2005)。學校組織變革的策略與做法：知識經濟觀點。現代教育論壇，13，285-296。

重點學校：用全體人民的錢辦少數人教育 (2011)。中國改革網。西元 2012 年 11 月 26 日，取自 <http://www.chinareform.net/show.php?id=2830>

孫志麟、陳建銘 (2007)。學校組織變革中的教師關注-發展階段與類型分析。師大學報：教育類，52 (1)，159-180。

徐家偉 (2007)。組織轉型能力之建構與評鑑工具之發展。國立政治大學心理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

徐國樹 (2008)。公立高級職業學校組織變革與校長變革領導對學校經營策略研究。國立臺灣師範大學工業教育學系研究所博士論文，未出版，臺北市。

秦夢群 (2005)。由組織興革觀點談活化組織的策略。校長的專業發展，79-90。

高新建 (2002)。學校本位課程評鑑的相關概念。現代教育論壇，7，541-556。

商永齡 (2003)。組織變革理論對教育行政組織再造之啟示與應用。學校行政，25，11-25。

國家教育研究院 (2012a)。十二年國民基本教育高中、綜高、高職、五專學校實施特色招生之特色課程規劃—記者會說明。臺北市：作者。

國家教育研究院 (2012b)。十二年國民基本教育高中、綜高、高職、五專學校實施特色招生之特色課程規劃—成果報告 (供學校參考)。臺北市：作者。

2012 年 11 月 10 日，取自

<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0035/1011030%E5%9C%8B%E6%95%99%E9%99%A2->

[%E7%89%B9%E8%89%B2%E6%8B%9B%E7%94%9F%E7%89%B9%E8%89%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%88%90%E6%9E%9C%E5%A0%B1%E5%91%8A\(%E4%BE%9B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E5%8F%83%E8%80%83\)1030.pdf](http://www.edu.tw/files/bulletin/B0035/1011030%E5%9C%8B%E6%95%99%E9%99%A2-%E7%89%B9%E8%89%B2%E6%8B%9B%E7%94%9F%E7%89%B9%E8%89%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%88%90%E6%9E%9C%E5%A0%B1%E5%91%8A(%E4%BE%9B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E5%8F%83%E8%80%83)1030.pdf)

張芊 (2012)。校本課程體系在學校特色建設中的作用。中國中央民族大學公共管理研究所碩士論文，未出版，北京市。

- 張明輝 (1998)。美國磁力學校計畫及其相關研究。**比較教育**，45，61-71。
- 張明輝 (2003)。教育組織變革。2012年9月23日，取自
<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/educationorganizationchange.pdf>
- 張素貞 (2001)。建構專業的學校文化：學校本位課程發展之定位與釐清。**師友**，404，44-47。
- 張國恩 (2012年，11月6日)。12年國教聚焦師資培育。**中國時報**。2012年12月4日，取自
<http://news.chinatimes.com/forum/11051402/112012110600576.html>
- 張銀瓶 (2009)。山湖分校特色課程發展與實踐之行動研究。國立新竹教育大學教育學系研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 張劍杰 (2006)。學校特色和對特色學校的評價。2012年11月10日，取自
<http://fzxpj.cersp.com/XXPJ/200605/1077.html>
- 張德銳 (1998)。師資培育與教育革新研究。臺北市：五南。
- 張德銳 (2000)。我國中小學學校組織變革的新方向。**初等教育學刊**，8，279-296。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程試辦工作輔導手冊—Q&A 問題解答篇。臺北市：作者。
- 教育部 (2008)。教育部補助國中小活化空間利用暨發展特色學校計畫。臺北市：作者。
- 教育部 (2011a)。十二年國民基本教育實施計畫核定本。臺北市：作者。
- 教育部 (2011b)。打造特色，學校展風華。**教育部電子報**，489。2012年10月11日，取自
http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=489&topical_sn=630&page=0
- 教育部 (2011c)。高中職適性學習社區教育資源均質化實施方案。2012年11月15日，取自 http://www.tpde.edu.tw/ap/affair_view.aspx?sn=19cf6073-f5f5-459a-9f9b-2168aa8f0ac1&sid=2

教育部 (2012a)。十二年國民基本教育—開啟孩子的無限可能。臺北市：作者。

教育部 (2012b)。重大教育政策發展歷程。2012 年 12 月 15 日，取自

<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>

教育部 (2012c)。高中高職特色招生核定作業要點訂定及報備查原則。2012 年

1 月 28 日，取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=391>

教育部 (2013)。高中高職及五專特色招生實施方案。2013 年 6 月 30 日，取自

<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=776>

教育部 (無日期 a)。十二年國民基本教育政策發展歷程。2012 年 11 月 15 日，

取自 [http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/wordpress/wp-](http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/wordpress/wp-content/uploads/2012/10/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E6%AD%B7%E7%A8%8B.pdf)

[content/uploads/2012/10/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E6%AD%B7%E7%A8%8B.pdf](http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/wordpress/wp-content/uploads/2012/10/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E6%AD%B7%E7%A8%8B.pdf)

教育部 (無日期 b)。入學方式。2012 年 11 月 15 日，取自

<http://12basic.edu.tw/files/we07.pdf>

教育部 (無日期 c)。優質化均質化。2012 年 11 月 15 日，取自

<http://12basic.edu.tw/files/we02.pdf>

教育部 (無日期 d)。九年一貫課程。2012 年 12 月 15 日，取自

<http://teach.eje.edu.tw/9CC/brief/brief7.php>

教育部國語推行委員會 (編) (2007)。重編國語辭典修訂本。2012 年 11 月 10

日，取自 [http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-](http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%AFS%A6%E2&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1)

[bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%AFS%A6%E2&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1](http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?idx=dict.idx&cond=%AFS%A6%E2&pieceLen=50&fld=1&cat=&imgFont=1)

許健將 (2013)。日本超級科學高中設立計畫。教育研究月刊，225，67-75。

許惠茹 (2010)。特色學校價值網絡之創塑：實踐社群之觀點。論文發表於國立

臺南大學教育經營與管理研究所舉辦之「第九屆教育經營與管理」學術研討會，臺南市。

- 郭進隆、齊若蘭（譯）（2010）。P. M. Senge 著。第五項修練：學習型組織的藝術與實務。臺北市：天下文化。
- 陳木金（1999）。學校組織變革壓力與抗力對學校行政之啓示。學校行政，2，14-27。
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 陳幸仁、余佳儒（2011）。一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析。教育資料月刊，103，143-171。
- 陳怡靜（2007）。從智慧資本觀點探討組織變革過程中人力資源發展實務之角色。國立政治大學企業管理學系研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳怡靜（2011）。校長特色課程領導之研究—以雲林縣轉型優質學校飛翔國小為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳明德（2000）。國民小學實施家長教育選擇權可行性之研究—以臺北縣為例。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳玟伶（2009）。國民小學校本變革策略之研究—以臺北縣乙所國小學校社團之推動為例。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 陳芝筠（2009）。試論學校組織變革對學校評鑑之啟示。學校行政，60，63-77。
- 陳冠州（2009）。南投縣社區大學鹿谷分校地方特色課程規劃與實施之探討。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳建東（2001）。國民小學組織變革與學校效能關係之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳建銘（2004）。學校本位管理之行政決策—以我國的實施現況為例。學校行政，31，174-187。
- 陳琇玲（譯）（2001）。P. Senge 著。第五項修練Ⅲ：變革之舞（上）。臺北市：天下文化。

- 陳慶瑞、陳光亮、張惠怡、王紅（2011）。從組織變革觀點析論廣州大學整併過程之省思。2012年9月25日，取自
<http://140.127.82.166/retrieve/12140/89.pdf>
- 傅珍紹（2012）。學校與社區協力發展客家本位特色課程之研究——以桃園縣中平國小為例。國立中央大學客家研究所在職專班碩士論文，未出版，桃園縣。
- 彭杏珠（2012a）。適性發展，家長與老師都需調整觀念——12年國教帶來改變1：不必為學區遷戶口。遠見雜誌網。2012年12月4日，取自
http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_20046.html
- 彭杏珠（2012b）。免學費效應：優質私中排擠公立高中？——12年國教帶來改變2：公私立學校大翻轉。遠見雜誌網。2012年12月4日，取自
http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_20047.html
- 彭杏珠（2012c）。明星學校不死，但非成功唯一道路——12年國教帶來改變3：名校與出路。遠見雜誌網。2012年12月4日，取自
http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_20048.html
- 彭國鈞（2012）。展望理論框架效應運用在學校組織變革。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃金池（2004）。高雄市教育人員知覺國民教育輔導團組織變革策略與組織效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃彥超（2006）。從學校創新經營談特色學校。南投文教，25，50-53。
- 黃柏勳（2007）。讓學校變的更新與更好——從組織變革談校長的創新變革作為。學校行政，50，240-254。
- 黃哲彬（2007）。論學校組織及其在學校行政上之啟示。學校行政，51，54-71。
- 黃瑟雅（2005）。國民小學組織變革歷程與因應方式之研究——以一所試辦組織再造學校為例。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，新北市。

- 黃薈 (2003)。專門重點中學。教育研究月刊，113，142-143。
- 新北市教育局 (2012)。新北市推動高中職旗艦計畫—實現教育夢想。西元 2012 年 11 月 26 日，取自
<http://www.ntpc.edu.tw/web/News?command=showDetail&postId=241906>
- 新北市教育局 (無日期)。新北市高中高職旗艦計畫。西元 2012 年 11 月 26 日，
取自 <http://wedid.ntpc.gov.tw/Content/SearchResult/ResultIn.aspx?PlanId=808>
- 楊仁壽、許碧芬、俞慧芸 (譯) (2005)。G. R. Jones 著。組織理論與管理：理論與個案。臺北市：雙葉與培生。
- 楊振昇 (2004)。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。教育政策論壇，7 (2)，107-130。
- 楊振昇 (2006)。教育組織變革與學校發展研究。臺北市：五南。
- 溫金豐 (2009)。組織理論與管理。臺北市：華泰。
- 葉國輝 (2006)。一位校長領導學校建構學校本位特色課程之個案研究-以北市興華國小「深度閱讀」為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，未出版，臺北市。
- 詹恬恬 (2009)。臺北市高級職業學校組織變革對學校效能影響之研究。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄒雲華 (譯) (2004)。P. F. Drucker & P. M. Senge et al 著。變革力。臺北市：寶鼎。
- 廖春文 (2004)。學校組織變革發展整合模式之探討。教育政策論壇，7 (2)，131-166。
- 廖婉琦 (2010)。國民小學校長變革領導核心能力之研究：以中部地區為例。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 臺北市政府教育局 (2012a)。北市高中職課程與教學領先計畫第一期報名截止新聞稿。2012 年 11 月 10 日，取自
<http://www.doe.taipei.gov.tw/ct.asp?xitem=36728987&CtNode=27381&m>

p=104001

臺北市政府教育局 (2012b)。臺北市高中職領先計畫第一期程 102 至 104 年計畫撰寫說明會。2012 年 11 月 11 日，取自

[http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hpsh.tp.edu.tw%2Fdownload_file.jsp%3Ffile_name%3D%2F_download_%2Fself_store%2F%2Fself_attach%2F1.%25E8%25AA%25AA%25E6%2598%258E%25E6%259C%2583%25E6%2589%258B%25E5%2586%258A_\(%25E5%2590%25AB%25E8%25A8%2588%25E7%2595%25AB%25E3%2580%2581%25E7%2594%25B3%25E8%25AB%258B%25E6%259B%25B8%25E5%258F%2583%25E8%2580%2583%25E6%25A0%25BC%25E5%25BC%258F%25E3%2580%2581%25E5%25AF%25A9%25E6%259F%25A5%25E6%25AA%25A2%25E6%25A0%25B8%25E8%25A1%25A8\).doc&ei=WH-rUKnzLo2WmQX67IGQDg&usg=AFQjCNF3z_7QWa__0DzXCoEv07ym2oQD3Q](http://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hpsh.tp.edu.tw%2Fdownload_file.jsp%3Ffile_name%3D%2F_download_%2Fself_store%2F%2Fself_attach%2F1.%25E8%25AA%25AA%25E6%2598%258E%25E6%259C%2583%25E6%2589%258B%25E5%2586%258A_(%25E5%2590%25AB%25E8%25A8%2588%25E7%2595%25AB%25E3%2580%2581%25E7%2594%25B3%25E8%25AB%258B%25E6%259B%25B8%25E5%258F%2583%25E8%2580%2583%25E6%25A0%25BC%25E5%25BC%258F%25E3%2580%2581%25E5%25AF%25A9%25E6%259F%25A5%25E6%25AA%25A2%25E6%25A0%25B8%25E8%25A1%25A8).doc&ei=WH-rUKnzLo2WmQX67IGQDg&usg=AFQjCNF3z_7QWa__0DzXCoEv07ym2oQD3Q)

臺北市教師研習中心 (西元 2012a 年 11 月 25 日)。高中職領先計畫：「臺北市 102 年度公私立高中職課程與教學領先計畫」通過初審名單〔公告〕。臺北市：教育局。西元 2012 年 11 月 26 日，取自

<http://www.tiec.tp.edu.tw/modules/news/index.php?storytopic=12>

臺北市教師研習中心 (西元 2012b 年 12 月 3 日)。高中職領先計畫：「臺北市 102 年度高中職課程與教學領先計畫」審查結果〔公告〕。臺北市：教育局。西元 2012 年 12 月 3 日，取自

<http://www.tiec.tp.edu.tw/modules/news/article.php?storyid=2797>

臺北駐日經濟文化代表處文化組 (2012)。日本橫濱的市立高中發展音樂課程或運動管理科等特色。國家教育研究院各國教育訊息電子報，16。2012 年 12 月 1 日，取自

http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=16&content_no=990

趙桂芬 (2006)。國民小學學校組織變革與教師教學創新之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

- 齊思賢（譯）（2005）。P. F. Drucker 著。杜拉克思想精粹—變革的哲學。臺北市：商周。
- 劉君業（譯）（1987）。H. J. Leavitt 著。管理心理學（下）。臺北市：遠流。
- 劉怡君（2008）。邁向未來—教育大學組織變革之個案研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉建宏（2010）。高雄縣市國中校長轉型領導、學校組織變革與行政效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉美嬌（2006）。鄉土教育融入學校本位特色課程設計之研究—以宜蘭縣新南國小為例。國立花蓮師範社會科教學研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 劉美嬌（2006）。鄉土教育融入學校本位特色課程設計之研究—以宜蘭縣新南國小為例。國立花蓮師範學院社會科教學研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 劉陳衡（2010）。發展學校特色與創新經營關係之研究—以百大特色小學基隆市和平國小為例。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉麗蓉（2002）。國民小學教師專業角色知覺與學校組織變革接受度之關係。國立臺中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 歐用生（1999）。落實學校本位的課程發展。國民教育，39（4），2-7。
- 歐用生（2002）。建立二十一世紀的新學校—校本課程發展的理念與實踐。載於中華民國教材研究發展學會主編，反省與前瞻—課程改革向前跑，邁向課程新紀元（十）。臺北市：教研學會。
- 歐用生（2005）。日本綜合學習課程之分析。國立臺北教育大學學報，18（2），1-24。
- 歐用生（2009）。日本中學綜合學習課程的演變。教育資料集刊，42，125-152。
- 潘東傑（譯）（2002）。J. P. Kotter & D. S. Cohen 著。引爆變革之心。臺北市：天下。

- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。
- 潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的演變。教育研究資訊，11 (1)，115-143。
- 鄭伊伶 (2011)。國民小學學校發展特色課程之研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 鄭燕祥 (1996)。學校管理的改進：理念、變革與實踐。香港：香港中文大學。
- 盧中原 (2006)。高雄市國民中學學校人力資源管理、學校組織變革與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 盧安來 (2005)。一所藝術學校小學部藝術特色課程設計之研究。國立屏東師範學院視覺藝術教育學系研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 賴忠和 (2009)。「小小茶博士」—學校特色課程發展之個案研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 閻自安 (1999)。學校組織興革理論之探討。教育研究資訊，7 (5)，101—127。
- 龍玉珊 (2008)。應用達竿統整課程設計模式於國小特色課程發展：以臺北市潭美國小低年級陶藝教學為例。國立臺北教育大學藝術學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 戴國良 (2004)。組織行為學：從企業觀點出發。臺北市：五南。
- 戴雪卿 (2002)。國民中學學校組織變革內涵及其變革抗拒之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝文全 (2009)。教育行政學。臺北市：高等教育。
- 謝文豪 (2003)。校長變革領導之探討：以九年一貫課程之實施為例。花蓮師院學報，16，25-52。
- 謝文豪 (2004)。國民小學校長之變革關注與變革領導策略之探討。花蓮師院學報，18，1-30。

- 鍾志長、謝文豪（2006）。國民小學校長之九年一貫課程“變革關注”探討：以不同變革領導風格為例。《花蓮教育大學學報》，22，159-184。
- 鍾晨音、劉迎春（2007）。基礎教育課程改革與學校組織變革。《浙江師範大學學報》，32（6），96-100。
- 簡世峯（2009）。宜蘭縣國民中小學學校特色課程發展要素與特色課程成效之研究。私立佛光大學社會教育學研究所碩士論文，未出版，宜蘭縣。
- 顏士程（2006）。國民小學組織變革、校長權力基礎運用與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 顏國樑（2002）。教育基本法的立法過程與立法精神。《現代教育論壇》，6，15-25。

二、英文部分

- Bell, G. J. (2008). *Perceptions of organizational change from inside a school district engaged in a district-wide reform process*. Unpublished master's thesis, The University of Texas at Austin, Texas, TX.
- Carrington, W. P. (2001). *The magnet school program as a desegregation tool in school districts receiving federal funds from the Magnet Schools Assistance Program in 1995*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Castle, F., & Evans, J. (2006). *Specialist Schools – what do we know?* Retrieved November 27, 2012, from the World Wide Web:
<http://risetrust.org.uk/pdfs/specialist.pdf>
- Chakravarthy, B. S., & Lorange, P. (1991). *Managing the strategy process*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Chen, G. (2007a). *What is a Charter School?* Retrieved November 26, 2012, from the World Wide Web: <http://www.publicschoolreview.com/articles/3>
- Chen, G. (2007b). *What is a Magnet School?* Retrieved November 26, 2012, from the World Wide Web: <http://www.publicschoolreview.com/articles/2>
- Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 1-22.
- Chin, R., & Benne, K. D. (1976). General strategies for effecting changes in human systems. In W. G. Benne, K. D. Benne, R. Chin, & K. E. Corey (Eds.), *The planning of change*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Daniels, D. M. (2009). *Leadership, learning and school change: The elementary principal's role in teacher professional development*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota, MN.
- Dessler, G. (1986). *Organization theory: Integrating structure and behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- DfES (2003). *A new specialist system: Transforming secondary education*. London: The stationery office limited.
- Dimmock, C. (2000). *Designing the learning-centred school: A cross-cultural perspective*. London: Falmer Press.
- Draft, R. L. (1983). *Organization theory and design*. New York, NY: West.
- French, W., & Bell, C. (1995). *Organization development: Behavioral science intervention for organization improvement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham, MK: Open University.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspective on leadership. *School leadership & management, 20*(1), 61-78.
- Judge, Jr. W. Q., & Zeithaml, C. P. (1992). Institutional and strategic choice perspectives on board involvement in the strategic decision process. *Academy of management journal, 35*(4), 766-794.
- Knoop, R. (1987). Bringing about change. *Education Canada, 27*(1), 14-17.
- Kotter, J. P. (1995). Leadership Change : The eight steps to transformation. In J. A. Conger, G. M. Spreitzer, & E. E. Lawler III (Eds.), *The leader's change handbook: An essential guide to setting direction and taking action*. San Francisco, CA: Jossey-bass.
- Leavitt, H. J. (1964). *Applied organization change in industry: Structural, technical and human approach*. New York, NY: John Wiley.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership*

- influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Row.
- Lippitt, R., Watson, J., & Wesley, B. (1958). *Dynamics of planned change*. New York, NY: Hacourt, Brace, Jovanorich.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway: Universitestsforlaget.
- Marsh, C. J., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based curriculum development*. New York, NY: The Falmer.
- Means, B., Confrey, J., House, A., & Bhanot, R. (2008). *STEM high schools specialized science technology engineering and mathematics secondary schools in the U.S.* SRI International Project P17858 . Retrieved February 27, 2013, from the World Wide Web
http://ctl.sri.com/publications/downloads/STEM_Report1_bm08.pdf
- Metz, M. H.(1981). *Magnet schools in their organizational and political context*. Toronto, Canada: Annual Meeting of the American Sociological Association. (ERIC Document Reproducton Service No. ED210400)
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2006). *Organizational behavior: Foundations, realities and challenges*. Mason, OH: South-Western.
- Newman, K. L., & Nollen, S. D. (1998). *Managing radical organizational change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patterson, J. (1997). *Coming clean about organizational change: Leadership in the real world*. Arlington, VA: American association of school administrators.
- Peachey, J. W. (2009). *Organizational change: An examination of factors influencing resistance in an intercollegiate athletics department*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Connecticut, CT.

- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1974). Organizational decision making as a political process. *Administrative science quarterly*, 19, 135-151.
- Quinn, J. B., Anderson, T., & Finkelstein, S. (1996). Managing professional intellect: Making the most of the best. *Harvard Business Review*, 74, 71-80.
- Robbins, S. P. (1995). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salinas, M. A. (2010). *High school teacher perceptions of principal influence and organizational change*. Unpublished master's thesis, The University of Texas at San Antonio, Texas, TX.
- Schermerhorn, J. R. (1996). *Management and organizational behavior essentials*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Simpson, M. (1989). School-based and centrally directed curriculum development: the uneasy middle ground. In *Politics for the curriculum*. London, England: Hodder & Stoughton.
- Sims, S. J., & Sims, R. R. (2004). *Managing school system change: Charting a course for renewal*. Greenwich, CT: Information Age.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steers, R. M., & Black, J. S. (1994). *Organizational Behavior*. New York, NY: Harper Collins College.
- Thomas, J., & Williams, C. (2010). The history of specialized STEM schools and the formation and role of the NCSSSMST. *Roeper Review*, 32(1), 17-24.
- Tushman, M. L., & O'Reilly III, C. A. (1996). Ambidextrous organizations managing evolutionary and revolutionary change. *California management review*, 38(4), 8-30.
- Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of management review*, 20(3), 510-540.

Watson, K. M. (2011). *Successful organizational change strategies in high school education: A qualitative study of the early college high school model*.

Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minnesota, MN.

Yeomans, D., Higham, J., & Sharp, P. (2000). *The impact of the specialist schools programme: Case studies*. London: DfEE.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

附錄

附錄一 訪談同意書

親愛的_____

您好，我是臺灣師範大學教育政策與行政研究所的學生—徐新雅，目前在陳佩英教授的指導下，正著手於畢業論文的研究，研究的主題為「一所高中特色課程發展之組織變革歷程研究」，主要是欲了解貴校如何研發特色課程，以及在發展特色課程中所面臨的組織變革過程與影響因素。由於聽聞您於貴校發展特色課程中，有豐富的參與經驗，因此，新雅誠摯地邀請您參與本研究的研討，在您分享寶貴經歷前，宜先告知您本研究的進行方式，如下：

- 一、研究目的：瞭解學校如何研發特色課程，以及在發展特色課程中所面臨的組織變革過程與影響因素。
- 二、研究用途：純粹為學術使用，不作其他用途。
- 三、研究程序：採個別訪談方式，訪談時間一次約莫 60 分鐘至 90 分鐘。為求訪談資料的可信度與真實性，希冀您能同意在訪談過程中採錄音的方式進行。在此當中，若感到不適或不願表露想法時，您有權利選擇保留或隨時退出本研究。
- 四、保密處理：訪談的錄音內容僅作為分析、編碼資料之用。基於保護受訪者的緣故，您的姓名及服務學校於論文中一律隱匿、化名，並且對於錄音與訪談資料均會作妥善的保管，絕不對外洩漏或移作他用。

若您對本研究尚有任何意見與疑惑，歡迎隨時提供給新雅，非常感激您對於本研究的參與及貢獻。敬祝 順心

研究參與者：_____（簽名）

日期：____年____月____日

學生 徐新雅 敬上

附錄二 訪談大綱

壹、教師與行政人員版

- 一、請問您在貴校服務幾年？請問您在貴校擔任過哪些職務？目前的職務為何？
- 二、就您所知，貴校發展特色課程的特色為何？學校實施特色課程的具體內容為何？
- 三、您認為學校最初要做課程改革的初衷為何？您有沒有認知到學校應該改變？如果不改變會如何？
- 四、學校發展特色課程之初，學校領導者是否已經有明確的藍圖？是否明確知道如何帶領學校老師要做什麼改變？要如何改變？
- 五、有什麼外部及內部原因促使您參與發展特色課程的改革？您在這裡面的角色為何？
- 六、如何組成特色課程規劃小組？特色課程規劃小組的角色與功能為何？如何運作？目前的運作情形如何？
- 七、學校發展特色課程之願景是如何形成的？學校透過什麼樣的管道，和學校同仁討論並形成共識？這樣的過程約莫花了多少時間？過程是如何？
- 八、核心規劃小組的特色課程發展與規劃，透過什麼樣的機會或平台與其他學校成員宣導、溝通？交流的頻率為何？
- 九、學校成員投入學校特色課程的規劃情形如何？核心規劃小組如何引發學校同仁願意投入發展學校特色課程？
- 十、特色課程是否有涉及到組織結構(組織型態、權力)之調整？哪些確實調整？哪些較難調整，原因為何？
- 十一、特色課程的改革是否有調整到技術面向(課程、教學)？需要調整哪些部分？
- 十二、特色課程的改革是否涉及學校成員價值、信念或觀念的轉變？這些改變主要是甚麼？
- 十三、特色課程的改革，有沒有對原先學校系統要素(如：結構、技術、人員)，產生衝擊與矛盾的地方？什麼衝擊或矛盾？
- 十四、學校需要哪些其他計畫和協助特色課程發展(如領先計畫、特色招生、實驗教育等)，這些計畫會不會對原本特色課程規劃造成影響或調整？那些方向、細節會需要做調整？
- 十五、特色課程的改革，學校成員有沒有產生抗拒？抗拒的原因為何？學校是採取何種方式化解？
- 十六、請問貴校發展特色課程有尋求外界(學術團體、教育主管機關)的協助？協助那些面向？如何協助？
- 十七、未來有沒有針對學校特色課程的改革，研擬一套可以檢視實施績效的目

標及方法？

十八、如果有檢核學校發展特色課程之實施成效的方法，是否會進一步對於缺失做檢討嗎？如何落實？

十九、整體而言，請問您對學校特色課程及其對學校未來發展有何期許？

貳、家長版

一、請問您參與學校事務幾年？

二、就你所知，學校發展特色課程的內容為何？請問您認為學校的特色課程計畫有何價值與重要性？您覺得如何？

三、請問您認為特色課程對學校的未來發展是否有幫助？你會給學校什麼樣建議？

四、請問您認為學校目前所面臨重要的挑戰是什麼？您會給學校什麼樣建議？

壹、學生版

一、請問您目前就讀幾年級？

二、就你所知，學校發展特色課程的內容為何？與學校未來發展有何關聯？

三、您同不同意這樣的改變？為什麼？

四、如此的改變是否會影響學生學習？如何影響？

五、請問您認為學校目前所面臨重要的挑戰是什麼？您會給學校什麼樣建議？