

教育研究集刊  
2026年3月，72 (1)，頁1-43  
[http://doi.org/10.6910/BER.202603\\_72\(1\).0001](http://doi.org/10.6910/BER.202603_72(1).0001)



# 高中課程督學如何推動108課綱： 行動者網絡理論觀點

陳斐卿 

## 摘要

### 研究目的

本研究關切地方政府借調之高中教師如何以「課程督學」（簡稱課督）位置進行108課綱之推動。108課綱實施迄今邁入第七年，為數頗多的高中教師由下而上對課程推動扮演重要角色，然而，有一個看似平凡的角色可能被遺漏：各縣市教育局的「高中課程督學」。這些「非編制內聘僱」、「暫時性」的身分卻有「督導責任」角色的課督如何工作？研究問題為：高中課督處於此一非編制內的借調位置，其108課綱之課程推動如何進行？有效作為又如何可能？

### 主要理論或概念架構

基於課程改革之推動是一個複雜的社會過程，涉及的不僅是人與人的關係，還包括物的參與、論述的影響，本研究採用適合分析人與非人共同作用來產生行

---

陳斐卿，國立中央大學學習與教學研究所暨師資培育中心特聘教授

ORCID：0009-0003-6664-9355

電子郵件：chen.feiching@g.ncu.edu.tw

投稿日期：2025年01月12日；修改日期：2025年06月07日；接受日期：2025年12月02日

動力的理論觀點，亦即行動者網絡理論（Actor-Network Theory, ANT）的視角，與轉譯社會學（sociology of translation）及連結社會學（sociology of association）相通。該理論主張，所謂的「社會」，是指「人」與「非人」異質行動體彼此連結、互動及互相改變的結果。從這樣的視角，課程推動可以看作是「人」與「非人」彼此連結、互動及互相改變的結果；權力亦是透過一個網絡而運作，是透過「人」和「非人」的鏈結而生。本研究以連結社會學的「自由連結」（free association）為概念工具，分析高中課督如何產生連結力。

### **研究設計／方法／參與者**

本研究以多點民族誌（multi-sited ethnography）研究課督的工作，時間涵蓋108課綱實施七年（2018到2025年）的歷程，以108學年度前後擔任過直轄市高中課督的八位教師為研究參與者，蒐集的資料計有三種，分別是訪談、觀察及文件，分析方式包含四個步驟：辨識關注點、揀選追蹤物、追蹤徵召及追蹤連結。提升本研究信、效度的方法有二：信度方面，透過三角檢證；效度方面，透過成員檢核。

### **研究發現或結論**

不同於「候用校長」經歷的國中小課督，這些高中「教務主任」資歷的課督，以其最嫻熟的課務經歷，在「地方政府」與「學校」之間，默默進行無數的中介與協商。本研究追蹤三種最普遍的課推實作：「輔導團隊成行」、「課務課程上路」及「公開觀課可行」，這些工作是透過各種不同行動體的競逐與連結所產生的網絡效果，這些行動體包括既存的制度與組織，例如學科中心、法規、研習，也包括非預期的行動體，例如跑班學生名單、課務排代、公開授課表單等，以及課督與眾多人員情感動員的連結，始能促成最後展現的課推效果。

### **理論或實務創見／貢獻／建議**

本研究勾勒一種超越中央／地方／學校三層分工的網絡式工作樣貌，豐富了我們對高中課督的模糊想像。高中課督雖然被賦予系統性責任的課推角色，但他們不是被動的課程政策轉達者，也沒有實務上的行政權力與固定的資源，而是靈活地中介各種資源，在不同的權力單位切換，動員大量的「搏感情」行動。這些

現象顯示他們具備連結制度需求與個人網絡的行動力，並以「人脈」紐帶來面對任何不易連結的風險。這樣的網絡效果，不能漏看「非人」行動體大量參與其中，也不能小看課督在制度「之外」的大量情感投入，課程推動是這些異質行動體相互連結所共同產生的結果。

**關鍵詞：**108課綱、中介、自由連結、行動者網絡理論、高中課督、課程推動

*Bulletin of Educational Research*

March, 2026, 72(1), pp. 1-43

[http://doi.org/10.6910/BER.202603\\_72\(1\).0001](http://doi.org/10.6910/BER.202603_72(1).0001)

# How Do High School Curriculum Supervisors Enact New Curriculum Guidelines? – An Actor-Network Theory Perspective

Fei-Ching Chen 

## Abstract

### Purpose

Studies on new curriculum guidelines have often overlooked the crucial role played by curriculum supervisors, who are high school teachers, often former academic deans, appointed to the city or county-level department of education to oversee high-school level education policies. Compared with other power players, curriculum supervisors often lack a recognizable formal authority, official jurisdiction, or resources. The research question for this research is: given the non-official role of curriculum supervisors, how are they capable of effectively enacting the new curriculum?

---

Distinguished Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction & Center for Teacher Education, National Central University

ORCID: 0009-0003-6664-9355

E-mail: [chen.feiching@g.ncu.edu.tw](mailto:chen.feiching@g.ncu.edu.tw)

Manuscript received: Jan. 12, 2025; Revised: Jun. 07, 2025; Accepted: Dec. 02, 2025.

## **Main Theories or Conceptual Frameworks**

This study adopts the perspective of actor-network theory, and related concepts of the sociology of translation and the sociology of association. Actor-network theory sees society as a heterogeneous network of humans and non-humans connecting, enacting, and translating each other. Seen this way, curriculum implementation is the result of humans and non-humans connecting, enacting, and translating. Power is also exercised through a network, a connection between humans and non-humans. In particular, this study makes use of the “free association” concept in the sociology of associations to understand how curriculum supervisors and non-humans generate network effects.

## **Research Design/Methods/Participants**

This study employs a multi-site ethnography to examine the work of curriculum supervisors. The ethnography took place from 2018 to 2025, covering the first seven years of the implementation of the 108 curriculum in Taiwan. For the eight curriculum supervisors studied, three types of data were collected: interviews, participant observation, and various documents relating to curriculum policies. The analysis is conducted through a four-step analytical framework derived from actor-network theory: identifying matters of concern, selecting objects for tracing, tracing enactment, and tracing associations. Triangulation and member checking were done to ensure reliability and validity of this study, respectively.

## **Research Findings or Conclusions**

Unlike supervisors in elementary and junior high schools, who are often selected from principals-in-training, high school supervisors tend to be former academic deans who are most familiar with curriculum practices. These curriculum supervisors mediate and negotiate the relationship between local governments and schools. In particular, three practices of curriculum enactment are identified: advising team building, teaching and curriculum onboarding, and open observation of course viability. As actors without formal administrative power, curriculum

supervisors connect human and non-human actors, resulting in network effects of much important course implementation. These effects were generated by a hybrid of humans and objects including official documents, laws, subject advisory centers, course observation forms, workshop handbooks, professors, and pilot schools. Curriculum supervisors and many non-human actors enacted and translated each other, resulting in the network effects of the new curriculum.

### **Theoretical or Practical Insights/Contributions/Recommendations**


This article outlines a view of networking that transcends the typical three-layer division of labor across the central government, local governments, and schools, providing a rich understanding of the role of curriculum supervisors. They are neither merely transmitters of policy, nor administrators with executive power. Rather, they are expert street-level bureaucrats who develop strategies for mobilizing and channeling human and non-human actors to enact new curricula. High school curriculum supervisors possess the ability to connect institutional needs and personal networks. Notably, this view of network effects considers the contribution of non-human actors, which has often been neglected by past research.

**Keywords: curriculum guidelines of 12-year basic education, brokering, free association, actor-network theory, high school curriculum supervisor, curriculum enactment**

## 壹、前言

普通高中（以下簡稱普高）的新課程推廣到底是如何進行的？《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱108課綱）（教育部，2021a）實施至今已經進入第六年，相較於國中小，108課綱為普高帶來極大的變動。

「中央政府」對於高級中等學校的課程推動（以下簡稱課推）有很多規劃布局。檢視推動初期所勾勒之「新課綱課程發展與課程推動架構圖」<sup>1</sup>（如圖1）（教育部中小學師資課程教學與評量協作中心，2017），中間區域大框內，普高與技高綜高各設有許多配套機制，例如「學科中心」、「前導學校計畫」、「二代高優」、「均質化」、「十二年國教課綱研發研究合作學校」等，以推動課綱配套、課程發展，規劃教師專業發展與支持，進行課務規劃與課程發展。

然而，「地方政府」如何進行課推，就沒有太多的細節。圖1右側「直轄／縣市政府」與「國中／國小」之間，基於地方政府行政人員對於學校的運作脈絡相對陌生，早有「國教輔導團」教師群作為地方政府的具體參與單位；反之，「直轄／縣市政府」與「高中」之間，並沒有任何單位，「高中」的左側，僅以一個「合作關係」（)與「前導學校」、「二代高優」等計畫相連結。更有甚之，「直轄／縣市政府」轄區內的高中種類很多，像是國立市立私立、綜高技高、實驗國際等，地方政府看似僅對其隸屬之市立／縣立高中有實質管轄權，其他歸教育部管轄之各類型高中，又是如何面對此一課程政策呢？

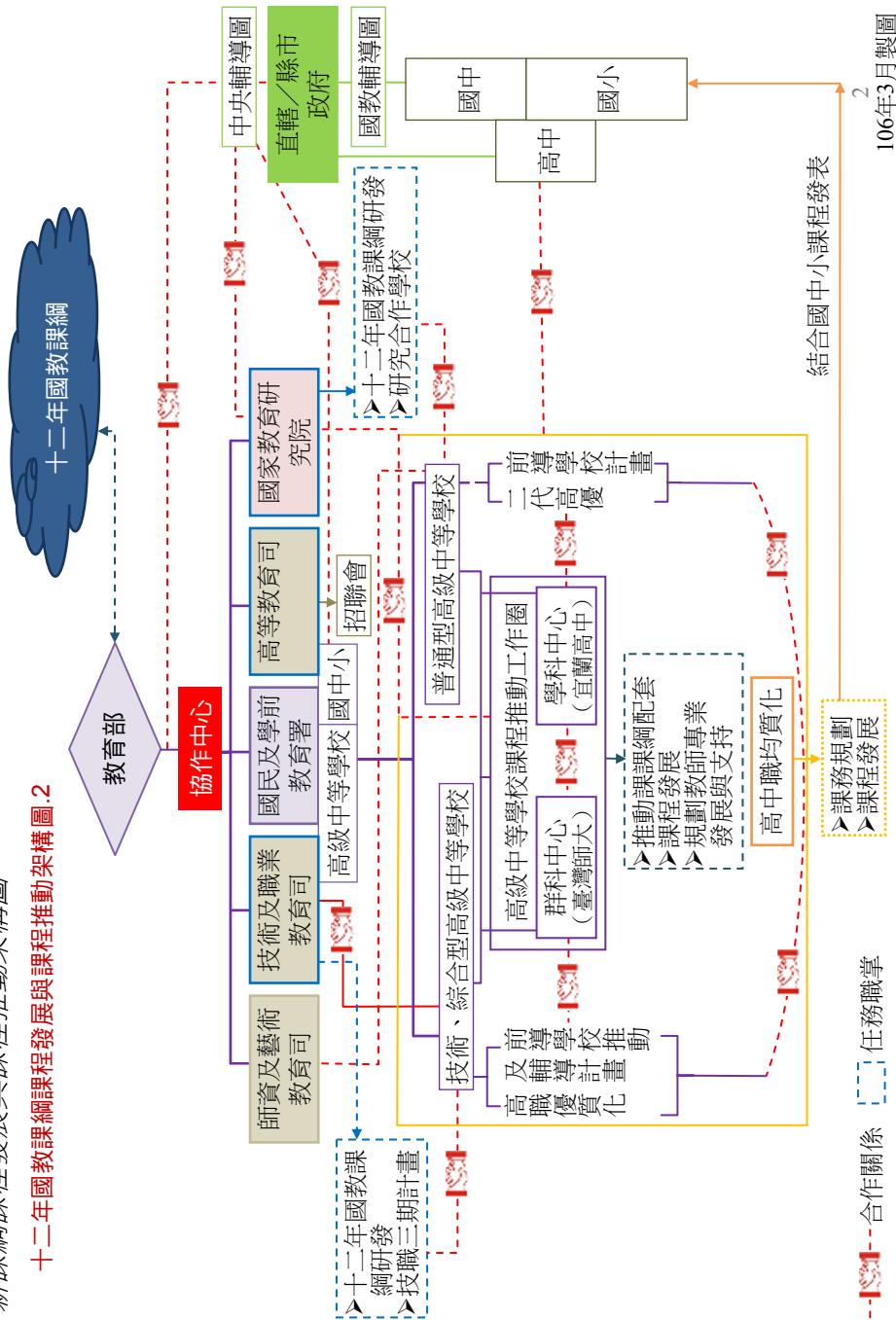
因此，這些年來，「地方政府」實際如何向高中推動108課程成為一個謎題。有一個探索線頭是教育部於2018年發布之「教育部國民及學前教育署補助地方政府精進高級中等學校課程與教學要點」（以下簡稱精進要點）（教育部，2021b），依據此要點成立之推動組織明定重點有三：建立課推體系、課程領導及教學輔導，並設有召集人、課程督學（以下簡稱課督）、課程輔導員等類別，希冀在地方政府與高中之間設立「高中輔導團」，因此，理解課督的工作應有助於

---

<sup>1</sup> 圖中的「協作中心」後來已被「十二年國教新課綱推動專案辦公室」替代。

圖1 新課綱課程發展與課程推動架構圖

十二年國教課綱課程發展與課程推動架構圖.2



---合作關係 ---任務職掌

106年3月製圖

瞭解地方政府如何建立課推體系，以及課督如何支持各校之課程發展。課督的任用係由各縣市教育局處遴選，雖未訂定任用條件，但多半商借具備學校行政與課程領導能力之高中教師，任期隨精進要點之實施而一年一聘，各縣市課督的人數依據該縣市所服務學校數量而定。

針對108課綱以來的輔導團與課督研究鮮少。雖然「課督」一職由來已久，但相關研究多數為國中小的國教輔導團脈絡，這類課督多半為「候用校長」的短暫過渡位置；相對而言，伴隨108課綱改革而設立的「高中課督」，迄今相關研究有限。針對此一研究缺口，本研究旨在揭露108課綱推動階段，這些課督在「地方政府」與「學校」之間工作所蘄露的課推經驗，研究問題為：高中課督在108課綱課推過程中，如何工作？他們透過哪些連結來促成哪些課推效果？

## 貳、文獻回顧及理論視角

### 一、文獻回顧

高中課督是晚近出現的職位，其設置約始於2018年，因此相關研究累積不多。本研究透過梳理高中課督之工作脈絡，以及目前協助高中教師進行課推的相關團體之少許研究成果，從而提出對於高中課督研究的探究缺口。

#### （一）高中課督的工作情境

高中課督的工作情境有幾種複雜性。第一，高中課督一職設置於精進要點，不屬於正式編制，亦未具體規範其任用條件。第二，高中的學校種類複雜度高，除了市立或縣立之外，尚有國立與私立，總計508所（教育部統計處，2024）。隸屬於中央而非地方政府的國立高中共計134所，占26%，私立高中共計205校，占40%；換言之，並非縣市內所有高中均為地方政府所管轄，高中課督在縣市境內如何進行跨系統協作的課推，有一定之複雜性。


第三，課督所處之地方政府教育局處以教育行政人員為主，與課程改革所需具有之專業不太相同。晚近分析指出，教育行政人員無暇研習，亦無意願承接108課程改革的業務，因而不少縣市以課督為108課程改革之承辦人（邱華斐、林孟君，2020）；又如調查教育行政人員出席研習的職務組成與次數統計，發現課

督參與最多，占27%，顯示108課綱推動相關業務大多由課督承辦，正式教育行政科層體系的人員涉入有限（張素貞等，2020）。因此，具有教學現場課程實際運作脈絡知識的課督，如何為局處所統籌與借用，縣市各有不同，使得課督工作更增添其複雜性。

## （二）與高中課督工作相近的組織

「高中輔導團」成立之前，已存在具相近功能的組織，包括國教輔導團、中央輔導團及前導學校。以下分作兩類文獻進行評述。

一類是由政府不同層級以任務編組運作之單位：「輔導團」。課督往往是輔導團的實際領導者，輔導團的研究文獻約略透露課督的工作生態。在九年一貫課程改革時期，李文富和黃騰分別對「地方」國教輔導團與「中央」輔導團做過周延的分析，發現中央團的學／群科中心之任務同樣是進行課推與發展，兩者在轄區範疇、輔導頻率與問題面向上，雖與地方國教團的任務有區隔，但亦有部分重疊的現象（李文富，2012；黃騰、李文富，2010）。在108課綱階段，僅有張素貞等人（2020）探討國教署在推動108課綱「宣講增能」所需國中小種子教師的培訓實施成效。新成立的高中課督，面對上述「中央」、「地方」業務部分重疊之相似處境，如何施展協作力量？又如何面對相似挑戰？「高中輔導團」之輔導員的專業培訓又如何建立？

另一類是由政府委託學術單位推動108課綱之計畫案：前導學校。前導學校計畫於2016年啟動，著眼於支持系統與協作的參與機制，三年間有兩成高中加入「前導學校」，相當於創新擴散模式（Rogers, 1995）裡的創新者和早期採納者兩類成員的數量，對於108課綱的實施具有一定的重要性。然而，在圖1裡，「直轄縣市政府」僅僅以一條線透過「高中」與「前導學校計畫」發展合作關係（），「高中課督」在這些網絡中如何工作？

綜合以上過往研究的發現，108課綱政策已有中央層級之學群科中心，又有高優、前導、精進等計畫，「支持」的機制林立，再者，就參與的時機看，地方層級之高中課督最晚加入，他們如何展開跨系統協作工作？本研究因此從「網絡」（networking）的視野，探索高中課督如何進行課推，以期更清晰地理解108課綱到底如何推動。

## 二、理論視角

從「層級」視角移轉到「網絡」視角。一直以來，人們對課程政策落實的想像，多半抱持著「三層分級」的結構：中央政府主導與發展課程、地方政府推動課程、各級學校落實課程（李文富，2012），課督的位置則在中間層級。但是，從前述文獻可知，相關的組織很多，彼此之間必然有所關聯。為了進一步理解課督發揮連結的歷程，故而採用「連結」的視角進行探索。因此以下分為兩部分：第一部分說明行動者網絡理論（Actor-Network Theory, ANT）之「自由連結」（free association）（Callon, 1986）概念，以及相關的實證研究；第二部分以網絡角度針對國內地方政府課推研究的文獻進行評述。

### （一）ANT概念工具：自由連結

ANT是科技社會研究（Science and Technology Studies, STS）的一支，從ANT的其他相近名稱，例如轉譯社會學（sociology of translation）（Callon, 1986）及連結社會學（sociology of association）（Latour, 2005），可知這個理論對於如何認識社會有不同主張：透過行動體之間的連結與改變彼此，這些轉譯的效果或結果即是我們所見的社會。

「自由連結」的意義是放棄任何對自然與社會的分野（the abandonment of all a priori distinctions between the natural and the social）（Callon, 1986），意指任何行動體之間的連結都是可能的，如果預先界定，就可能疏忽或漏看社會是如何形成的過程。

此一概念在ANT的經典案例——扇貝的人工培育——有很詳細的解釋（Callon, 1986）。Callon分析日本的扇貝養殖技術如何在法國的海灣重現，三位研究人員嚴謹的設計規劃，例如設計扇貝幼苗、收集器、拖繩、細網袋等一系列圈住扇貝幼苗的結盟（alliance），但是最後這個計畫失敗，因為發現許多自由結盟會影響效果，例如洋流會沖走幼苗、海星會攻擊扇貝，而扇貝幼苗也未必喜歡收集器的質材。由此案例看到行動體之間是自由連結，行動體之間的關係不可預測，哪些行動體連結或不連結，透過追蹤行動體才能知道人們所見的事實是如何發生。

「自由連結」概念也運用在許多領域，像是家庭的性別認同與科技使用關係

之研究 (Arnold et al., 2006)、難民營幸福依附之空間建置 (Hiitola & Vähä-Savo, 2022)、STEM教室學習成效 (Buxton et al., 2017) 等。以STEM課程為例，教室常備有課程單元所需之儀器與工具包，但這些設計者的原始意圖與預期規劃未必成為產生學習效果的素材，例如，在STEM教室，由於學生與吸管的連結、吸管的中介、學生之間的模仿行為、教師講義等，形成一個特殊的、未可預知的連結，致使學生獲致不同肥皂的解法效果。透過追蹤連結，方能探索學生的學習真正是如何發生的。

這個概念工具適合運用到本研究之高中課督如何進行課推。課推並不被看成既定三層級的分工過程，而是透過追蹤，描述課督如何採取各種行動，將人與物連結，產生某種效果。本研究對於人與非人的行動體給予同樣關注，如此方能對於課督讓課程有所推動或無力推進的過程，得到更為動態性與細膩性的理解。

## (二) 以網絡為視角之課督研究評述

國內學者以網絡視角檢視地方政府課督課推的文獻不多。既有發現主要有幾個面向：第一，指認課督的重要性：他們是政策推動的關鍵人物，是水平協作與垂直府際關係的樞紐 (阮孝齊, 2017)；第二，指出課督的背景限制：必須具有地方教育行政體系中之候用校長身分，故較為欠缺課程專業 (阮孝齊, 2017)；第三，指出課督為編制外的工作處境：處於正式的行政體系之外，一種模糊的、充滿彈性的協作空間，形塑成一種敏捷的行動者 (Huang, 2016)；第四，課督的任務：介於中央政府政策與學校實作之間的橋梁，有些類似教育局處長的副手而被賦予極高的位階，進行課程轉譯，具體的任務包括向上與中央政策整合，以及向下大量入校拜訪 (Huang, 2016)；第五，課督成功的要素：需要被賦予行政權威性 (阮孝齊, 2017)，以及具有反身性 (Huang, 2016)。

以上這些研究發現均是關切108課綱實施之前的國教輔導團課督。基於本研究的旨趣在高中課督，故尚有進一步探索的幾個面向：第一，這些以網絡為視角的研究，所指出政策網絡中的行動者多半是「人」，計有地方局處首長、行政部門承辦人、教育處長、課督、輔導團、諮詢輔導委員、主導教師團體及在地社群等 (阮孝齊, 2017; Huang, 2016)，多半沒有處理「非人」行動體。作為ANT的主要原則之一：以一般對稱性 (general symmetry) 原則看待現象 (Callon,

1986)，人與非人應同等看待，因此，值得將「非人」行動體納入研究視野，較能發現課督工作的完整網絡。

第二，這些網絡視角的研究僅單向地歸納這些行動體做什麼事。例如，地方局處首長提供方案計畫經費、支持輔導團與教師團體的運作、促成專業知識的擴散，提供現場建言，或是提及各種行動體互相支援（阮孝齊，2017），多半沒有深入到行動體「之間」，如何相互連結與作用（Landri, 2021），指出彼此競逐、改變彼此的過程。

第三，之前文獻透過不同層級行動者的比較，主張課督的行政權力，以及非正式組織中的位置，是影響行動力的關鍵（阮孝齊，2017；Huang, 2016）。然而，ANT的主要原則之二：以關係性（relational view）看待行動體的本質，意指事物沒有給定的性質，唯有和其他行動體連結，由「關係」始能決定他們能產生什麼效果。因此，本研究並不比較「哪個」行動體之行動力較為關鍵，而著力於這些行動體「之間」是如何相互作用與彼此連結，以致發生課推的作用。

## 參、研究方法

### 一、研究參與者與研究田野

本研究邀請高中課督參與研究。全國22個縣市中，計有15個縣市設有課督，課督之流動性在不同縣市各有不同，有的鮮少更替，有的年年更動，其中六都設有兩至三個員額不等，研究參與者總數量可能多達數十人。因此，考量下列三個原則進行研究參與者之選擇，第一是課督的工作生態：基於各縣市的學校數量分布落差頗大，本研究乃以縣市內學校總數超過30所的六都為主。第二是課督先前資歷：以課督從學校商借之前、具有教務主任的行政經驗優先。第三是課督任期時間：108課綱實施前三年是一個全校教師逐步投入的過程，困難度較高，後三年則多半依循前三年執行，困難度相對有限，課督的工作也因而有所不同，因此，會選擇兼顧歷經前三年與後三年的課督參與研究。

以多點民族誌（multi-sited ethnography）（Marcus, 1995）展開研究。此方法提倡研究點與點之間的關聯與連結（Marcus, 1995），多點的意義並不僅僅是「研

究者」的多地點移動，而是調查「政策」如何在不同地點移動與改變；不同地點的課督挑戰不同，他們與其他教師、或解決問題所需牽連的元素之連結力大小也不會一致。以下從教育局對課督的借重與管理方式、精進計畫所獲得經費，以及課督教務行政資歷分別說明。

課督承辦之業務有所不同。地方政府對課督人力資源的借重面向與管理方式不太相同，因此需要承辦之業務種類同中有異，例如輔導團員招募與團務推動、課程計畫書與新增鐘點費審查、高中優質／均質化與學科中心對接相關業務、學習歷程檔案、縣市課程博覽會等較為共通業務，而高中本土語、雙語輔導團、主管交辦事項如核銷、分區業務、陳情案、教務法規等則較為少見。至於課督的上班地點也很多元，包括府內與府外，府外地點有借用其他學校、課督自己任教學校、國教輔導團、課發中心等，從座位安排及上班打卡與否，也可推測局端對課督的信任度。

縣市的學校數量是精進計畫經費申請的重要依據。精進計畫依據各都的高中數量而訂有經費申請級距，從500萬元至700萬元不等。至於與「課程」督學相關的專長背景也有分歧，大約一半擔任過教務主任，但若不是教務主任，多半也具有其他處室之學校行政資歷。因此，本研究將透過不同直轄市課督工作脈絡的變異性與雷同性加以分析。

## 二、資料蒐集

蒐集的資料計有三種，分別是訪談、觀察及文件，蒐集的時間從2018年到2025年，涵蓋108課綱實施七個學年的歷程。表1呈現課督參與訪談之時間與地點。本次訪談六都之課督共計八位，包含卸任與現任，每次以兩小時為原則，訪談次數不一，共有13本訪談謄稿。訪談的內容從課督所經歷的課綱實施期程來分享其工作經驗，並做進一步的提問，來勾勒課督的工作重點、困難排解項目與解決歷程。

表1  
訪談時間與地點

課督代號	訪談時間	訪談地點
B	20230419, 20230810	輔導團
D	20250521	教育局
H	20230517	課督所隸屬高中
J	20250515	教育局
M	20250530	教育局
R	20181119, 20190107, 20190603, 20191111, 20250326	研究機構
S	20250430	輔導團
Y	20230811	課督所隸屬高中

觀察管道有三種：第一種是前往課督參與的各種會議、工作坊等研習活動，超過30場，觀察課督角色與會議爭議話題，例如哪些議題造成各校較多的紛擾與矛盾，導致課督介入進行解說或協助。第二種是於社群媒體上觀察課督的臉書，逐日閱讀其發布之貼文，從這些文字和照片中捕捉課督的每日生活與甘苦的自我評價。第三種是參與地方政府的年度課督聯席會議，聆聽其業務報告的工作狀況，計有三場。

所蒐集的文件有兩類：第一類是108課綱的所有相關辦法，總綱在落實過程中衍生出地方政府與各校的許多規定、辦法、細則、要點、運作原則等。第二類是各種研習活動發送的資料。

以上資料的編碼方式如下：課督訪談謄稿、觀察筆記、相關文件等不同資料來源之代號分別為I (interview)、O (observation)、D (document)，訪談代碼意涵為：資料性質\_課督代號\_資料頁碼，例如：I\_B\_17，代表該資料出自訪談、B課督、謄稿第17頁。若參與者訪談不只一次，其課督代號後面增加之數目字代表訪談謄稿本數的編號，如B2意指B課督之第二本謄稿。觀察代碼意涵為：資料性質\_課督代號\_觀察日期，例如：O\_Y\_20230920表示該現象於20230920觀察Y課督工作現場所得。文件代碼意涵為：資料性質\_課督代號，例如：D\_C表示文件

由C課督提供。

### 三、資料分析

本研究透過「追蹤」行動體之間的連結來指認課督做的事。意即追蹤是什麼「問題」或「企圖」，徵召了課督展開他的工作。課督在其轄區內，發現或被告知哪些問題，因而採取一些行動來解決或達成這個任務；而其所採取的行動，是透過許多人事物的「連結」方致可能。

將上述資料分析的概念轉為具體的操作，以「追蹤」(follow the actors) (Latour, 2005) 進行四個分析步驟。第一，辨識關注點，根據數年來的觀察為背景脈絡知識，課督提及之工作經驗、處理的一個問題、或是正在籌辦的一個活動，遭逢了什麼困難，從中辨識課督與現場教師們交織出的關注點 (matter of concern) (Latour, 2005)。第二，揀選追蹤物，從眾多行動體中選擇一個追蹤起點，課督面對問題，在所提及之人事物中，揀選其中一個，追蹤該單一行動體「如何」與其他行動體產生連結 (Koyama, 2015)，課督又是如何採取一些行動來解決或達成這個任務。

第三，追蹤「徵召」：針對關注點，找出課督企圖解決問題的各種行動，以ANT的視角，亦即課督「徵召」哪些人與非人參與來處理問題。第四，追蹤「連結」：課督徵召行動體，但行動體之間是否「連結」，還要看彼此競逐的結果，亦即兩行動體若形成連結，必然有一方轉變了另一方，透過眾多不預先界定結果可能性的連結，才會湧現特定的網絡效果。理解與描述一個重要的網絡如何形成 (Nxumalo, 2012)，也就是連結 (或無法「連結」) 所促成的「事實」。

因此，透過辨識關注點、揀選追蹤物、描述徵召與是否連結，所形成的網絡效果即是課督參與其中所展演之「事實」(matter of fact) (Latour, 2005)。

提升本研究信、效度的方法有二。在信度方面，針對同一課督之訪談稿與其臉書訊息相互參照，或是針對相近問題但不同課督的訪談資料加以比較。在效度方面，以成員檢核 (member checking) 建立本研究分析之效度 (McKim, 2023)，邀請兩位課督檢視本文初稿是否能精準地反映課督一般經驗並請提供增刪之建議。

## 肆、研究結果

課督因應精進要點而生，其工作目標以順利推動108課綱為首。根據課督年度聯席會議聚焦之眾多承辦業務，本研究僅透過其中六類，勾勒課督如何針對這些工作目標，發展策略與建構網絡，以達成目標。前兩類是「輔導團員招募與團務推動」：課督如何從一人團隊到形成一支由該直轄市優秀教師所組成的輔導團。第三、四類是「課程計畫書與新增鐘點費審查」：面對各校教務行政端分歧的實施差異，課督如何謀得推進的力量。第五、六類是「高中均質化與課程博覽會」：公開觀課衝擊教師文化，課督如何轉變觀課的表面成效。

### 一、課督如何讓「輔導團」的團隊成為可能

高中教師被商借為課督之後，該去哪裡找夥伴以形成一個輔導團呢？在精進要點第3條裡，明列推動組織之「任務」有三：提供課程及教學輔導諮詢、辦理教師專業增能研習工作坊，以及建立課程資訊平台。但對於組織的主要組成者——課程輔導員的「培訓」著墨不多，並沒有言明任何年資、經歷與培訓課程的要求，第2條僅敘明「應包括教育部所設學科或群科中心之種子教師至少一人」。明定「應」有一位「種子教師」的參與，一方面強調中央與地方在教學輔導制度之跨系統協作，另一方面也點出學科中心教師可能同時成為中央政府「學科中心」與地方政府「輔導團」成員的複雜網絡。以下分成兩部分說明不同課督與學科中心、各類型學校以及教育局端等行動體之間，形成連結之不同難度以及化解不連結的過程。

#### （一）與學科中心及各校的連結

學科中心早已運作多年，對晚近成立的輔導團具有作用力。「學科中心」是中央層級早先存在的高中課推組織，課督多會提及輔導團與「學科中心」業務的重疊性與交織性，本研究文遂以「學科中心的種子教師清單」為起點，追蹤課督建立輔導團過程中，各行動體相互作用所可能發生的協商與競逐：

以我地方輔導團來講，我們可能每一個老師也都有一些能力跟經驗，但

是比不上學科中心，它是有固定的人力資源，而且十幾年它就在累進它那個學科的相關專業啊。我教十幾年跟他們有一群人做十幾年，那當然還是他們那邊會強啊，我直接嫁接是不是最好？(I\_H\_14)

「強」點出課督從無到有的心情，「嫁接」則是課督的第一個策略。但是，「課督」招募「學科中心」種子教師加入輔導團，中間需要經過「校方」。向學科中心教師展開招募，課督有時順利，像是校長若支持該教師擔任輔導員，會說：「『那你之前都願意幹嘛幹嘛，那你就順便也去當輔導員好了』，就是等於是校長也給市政府一個交代那種感覺」(I\_H\_11)。學校的教學人力借給市府，也讓學校多累積一點好感、多一份與市府的連結。

有時則不順利。像是「科裡投票……不推薦」(I\_H\_12)，老師因為接下輔導員而減授鐘點並增加校外事務，恐將牽連到校內同科其他人的工作負擔。因此，課督雖想徵召最適合的各科輔導員以便形成輔導團，但是各校已有既定的分工規則用於維繫各自的運作，因此，相互競逐的行動體不僅有當事人，還有同科同事以及行政單位：

其實很多時候是校內行政不見得支持。我當課督……我們就是喬事情的人啊！真的！所謂的喬事情就是我要喬他校內內部的事，我要喬各校的事，因為我把自己的身分定位在我是全市的教務主任，我其實不能只顧慮某一個學校或某一個科。(I\_H\_12)

上述兩例展示課督招募輔導員的過程，並非僅是「課督」與「被請託者」兩造之事，還牽涉到「局端」、「校長」、「同事」、「基本鐘點數」（以下簡稱基鐘）、「好感資本」，由這些行動體的連結關係，形成不同課督之間招募的不同網絡效果。

課督借用學科中心的第二個策略，是推薦老師去當種子教師。學科中心定期會向各校徵求種子教師，課督想要推薦老師以預先部署，同樣面臨必須「校方」答應。這時候一樣面臨學校不放人，課督以不同的連結關係進行勸說：

學校就說：「我們的課不行」，我說：「拜託，你們老師很想去當種子老師，我們○○（縣市）很需要他」，我會親自去跟他協調，我說：「我們不是為了服務學科中心，是為了服務我們○○（市）」，我說：「主任，以後研習在你們學校辦，多好？你們老師就參加，你是不是很輕鬆？」他說：「對啊，課督你這樣講有道理」，我說「對啊，只要你願意讓他出門，以後他們這些科研習都在你們學校辦，你們老師都不用出門」。

(I\_Y\_38)

推派一位教師「出門」去當學科中心的種子教師，有利於學校整科的老師「不用出門」就可以得到研習的便利性，如此可以減少採取「出門研習」連帶的代課負擔，對種子教師當事人、同科老師以及負責安排代課的行政承辦人員都有好處，是課督對校方施展的利多協商。

課督也從地方政府輔導團的立足點、以互補的角度與學科中心發展連結關係：

學科中心不可能到校服務吧？它沒有那麼多時間嘛，但是我們去跟你學，然後學完之後，我們幫你擴散到各校去，因為你再怎麼厲害，你不可能接觸到各校的老師，而且你名額是不是有限？……永遠在研習的都是那些老師，大概百分之七十的老師你們是碰不到的，坦白說，八百年不研習，你也動不了他啊，但是我們去學校，加加減減，……在學校自己辦，老師總不至於懶成這樣，他會說很遠啊、有課，……走到這邊會多遠？所以我們是做這種角色。(I\_Y\_39)

學科中心下鄉力有未逮、研習名額也有限，有心精進的教師可能被排除在增能網絡之外、無心精進的老師則始終無法接近。因此，課督積極培養自己縣市的老師成為學科中心的種子教師，形同建立本市自己的增能網絡，不需等待學科中心的講師人力調度排程；更因為地域之便，而可能徵召轄區內更多教師進入研習的網絡，這是課督在連結學科中心與各校這些行動體的相互作用之下，意圖促成

的一條新的研習網絡。

課督發展的第三種成團策略，則是直接轉給輔導團「承辦學校」來主責。各都基於精進要點而成立市級的「課程發展中心」或「輔導團」，中心之下則有數個「小組」或「工作圈」，像是「普高教學輔導組／學科輔導團」，每一組各有承辦學校校長擔任召集人，以及主任擔任執秘，專兼任輔導員的遴選與補聘由他們與局端共同完成。這些兼任輔導員往往曾經是學科中心的種子教師，彼此多半熟識，兼任輔導員減授鐘點數（以下簡稱減鐘）的福利不一定用得上，但是仍然容易成為團員，因為：

學校他為什麼會有些老師他任務會一直重複，原因其實就是有動能的老師其實就是那一群……可能他們自己本身覺得說跟一群有動能的老師一起，這件事情大過於實質的的意義，因為對他們來說減鐘其實基本上意義性不大。(I\_M\_11)

減鐘是輔導員的權利，但是，基於不可「重複減鐘」的原則，這些在學校就有任務在身、也是學科中心種子教師為班底的「輔導團」成員，具有一定的黏著度。透過該市課發中心來徵召，課督大大減輕了招募輔導團員與團務推動的業務，但連帶的，轉由這些組織承辦之下，卻呈現了關係的弱化：

現在大部分都還是他們規劃比較多……我比較想做的事是先瞭解課發中心到底在運作什麼，那這樣子我未來或是在主導的時候，我才能跟課發中心說有些資源我們可以怎麼整……(I\_D\_26)

因為課督並不直接領導團務，反而不太容易瞭解該市教師專業社群的實際運作，或是該市教師面對課綱實施的現場實際問題。對這些身經教務主任歷練的課督而言，不直接領導團務往往並非主觀的選擇，局端需要人力處理局裡的很多業務，「跟其他縣市交流的時候，我發現我沒辦法交流到什麼，因為我只能交流我在局裡工作」(I\_J\_12)，當需要業務／業績時，「我能感受到科長的想法是……

他就一聲出去說讓學校去做這樣子」(I\_J\_12)。因此，以學科中心固定班底為成員之「承辦學校」模式，雖可減輕課督成團的親力親為歷程，但也容易讓課督的課程專業角色不易發揮。

以上分析課督如何建立課推體系，課督在輔導團員招募過程中，要面對兩個既存的網絡：各校校內的人力網絡，以及學科中心的全國輔導網絡。一方面，課督奮力地從無到有，建立新的輔導團網絡，需要拉攏校內各方人士的興趣與利益，但徵召的作用力並無一定把握；另一方面，課督借用既有網絡卻可能降低主導的角色，產生非所期待的效果。

## （二）與市府教育局端及國立學校的連結

課督與教育局端及國立學校之間的連結也有困難。有兩個法規並陳，產生不可預期的作用力：《高級中等教育法》頒布在先，第4條明訂不同類型高中的管轄單位，國立由教育部管轄，市立及私立由直轄市管轄；精進要點頒布在後，第1條明定：精進對象為「提升教育部及地方政府主管高級中等學校教師教學效能及課程品質」。兩個法規的職責並不吻合，換言之，精進要點雖以補助「地方政府」精進高中的課程與教學為名，但是對象既包括「地方政府」所管轄之市立高中與私立高中，也需包括「教育部」所管轄之國立高中，這為課督及局端的工作萌生模糊空間。

先看上述三類學校數量分布的差異。表2顯示市立高中僅占總體高中43%、還有13%屬於國立高中、44%屬於私立高中（教育部統計處，2024），再看個別的直轄市，多數是市立與私立數量不相上下，有的市立高中更是三類中的最少數。身為市府教育局的課督，輔導與服務的對象如何與不屬於市府管轄的國立高中進行協作呢？因為不論擴及市立學校以外與否，都有不同的法源可以連結。

以下以「法規」為追蹤的起點，探索微妙的互動如何影響課督招募輔導員。行政上，互相不隸屬的邊界感同時存在於市府局端與國立高中端。例如局端業務的常態思維是將國立學校認定為其管轄範圍之外：

表2

六都普高學校類別與數量分布

六都／類別	市立	國立	私立	總計
臺北市	35	2	33	70
新北市	31	1	30	62
臺中市	25	3	25	53
高雄市	24	10	19	53
臺南市	4	22	20	46
桃園市	17	2	15	34
總計	136	40	141	317
百分比	43.0	12.6	44.4	100

我那時候遇到一個最大的那個落差是我自己覺得我自己是市的高中課督，而且你用全市這樣的額度<sup>2</sup>去申請高中精進計畫，對我來講就不能只做市立高中。可是其實局端很多時候只做市高，因為他當然也要先顧自己。（I\_H\_25）

局端以自己管轄內的市高為優先，而國立學校也往往認定自己不屬於市府的管轄，像是課督發現：「不是只有市府，其實國立學校的校長們也有很多是這種心態，他覺得我幹嘛要聽市府的？」（I\_H\_26）。像是按照精進要點，擔任兼任輔導員理應符合減鐘規定，但是實際上這個機制並不一定發生，造成課督招募到的成員備感壓力的處境：

可能其他老師覺得你有什麼都可以減課，比如說少上一個班然後怎樣，但是他（兼輔員）是說減下來的工作，其實大部分還是他自己在做，……，然後校長竟然就在行政會議，就宣布了一個說，以後學校老

<sup>2</sup> 精進計畫費用編列原則中，規範「依地方政府所管學校校數編列，另可由地方政府評估是否加上服務教育部主管學校所需經費」。

師如果擔任對學校沒有實質幫助的這種工作，那就不能實質減課，……老師自己本身會覺得很受傷，所以他就會覺得說那算了，我就退出好了。(I\_S\_4)

國立學校與市府比較沿著《高級中等教育法》行事，他們認定參與「輔導團」是「對學校沒有實質幫助的這種工作」，但是課督與之不同，課督以「精進要點」為本，從課督的人脈視野來看，課督向來是與全市的教務主任一起共事，在許多方面並不區分國立與市立，例如入校協商、邀請輔導員、發文派員出席研習等。

於是，在上述兩種法規的模糊地區工作，課督用力縫合這樣的區隔，展現兩種策略。一種是以教師主動增能的傾向說服市府局端，這些教師普遍對「教學專業增能」有興趣：

我們因為很清楚知道沒有隸屬的權利，因此叫國立幹嘛他們不見得會聽，可是我發現學科增能這件事情在各科老師是必要的，而且老師是有意願的。(I\_H\_26)

當課督徵求輔導員時，輔導員會優先得到增能的資源和必然的成長，因此有意願的教師也不會只是市高教師，當國高教師也在輔導團隊裡，那一條因轄屬而生的邊界線也隨之淡化。

另一種策略是動用革命夥伴的情誼說服國立學校。前述約一半的課督有教務主任的經歷，當部分教務主任轉換跑道成為校長，這些資深課督與年輕校長具有同期同甘共苦、一起打拚過的革命情感，因此課督逐一親自拜訪學校比較容易請託：

應該是因為我比較老一點，因為那時候真的蠻多的校長都是跟我同時期當主任的，就是他們算是或多或少都有認識，我覺得可能在這方面也對我們借人會比較容易一點點。(I\_S\_5)

以上分析課督在招募輔導團員建立課推體系的過程，雖力圖發展跨系統協作，但會遭逢國立學校因為管轄單位不同而拒絕被徵召，市府局端也基於轄屬的慣性而有區別工作優先順位的思維。由於兩種法規與課督、國立學校、市府局端的連結強弱不同，面對這些困難，課督透過親自拜訪、興趣徵召，以及勸說誘惑，盡力連結起這些拒絕加入的行動體，讓輔導團隊成行，但招募對象是否能進入輔導團，仍然具有不可預期性。

## 二、課督如何推動課務上路與課程上路

與以往的課程變革相比，108課綱改革的「課程審查」環節執行最為正式。無論是校訂必修、多元選修、加深加廣、充實補強、自主學習等充滿新意的課程，或是教師無課本授課、學生可跑班選課等新處境，這些變化均意味著學校的課務和教學恐需經歷很大的盤整，如果校方因感到困難而未能上路，這些美意也將無法落實。課程計畫書與新增鐘點費這兩項審查是課督承辦的重要業務。他們面臨什麼問題？又如何轉化這些困難？以下分兩個部分說明課督在地方層級課程領導之任務上，如何支持各校課務行政與課程設計能力。

### （一）學校課務依法規劃如何可能

108課綱實施後，總綱領綱以及為了落實而衍生的各縣市相關辦法規定琳瑯滿目，這些新規定勢必為現行的運作帶來衝擊。學校如果不追隨就不用去適應，但若認真落實又會面臨諸多衝擊。課督在敦促層面扮演吃重的角色，課督的許多工作都來自學校照著總綱執行時萌生的困難，因此以下以「基鐘」為追蹤的起點，分析各校沿著法規上路108課綱之際，與課督之間的折衝與協商。

「基鐘」這個原本平凡無奇的規定，在108課綱實施時突然成為各科教師配課考量的新焦點。依據2022年修訂之「國立高級中等學校教師每週教學節數標準」，專任教師每週基本教學節數為16節，<sup>3</sup>當各校增加「校訂必修」、「探究與實作」、「本土語」等新課，減少了原本「部定必修」若干學分數，老師們各自的基

<sup>3</sup> 國文科及兼任導師之教師另有不同。國文科較其他科教師基本授課時數少兩節，教師如兼任導師減授四節。

鐘16學分便面臨重組，各科教師基於命運共同體，漸漸以「科」為單位推出「多元選修」、「彈性課程」，打算由科內教師輪流開課，因而頻頻出現各科／領域「搶學分」的現象。當老師有困擾或是很難說服的時候，教務主任常會央求課督去學校課發會幫忙跟老師對話，課督道出一串如何勸說的對話：

吵架的時候，他們就會說「請課督來一下，我們學校的課發會需要坐鎮」，然後我就會去聽，然後他們就是要吵架，……「憑什麼他們那樣？」我就會說「不然我們來做課程評鑑好了」，然後他們就愣住說「為什麼？」我說「你們兩造都覺得開這個課很重要，……就是在爭一個時數，那不然這樣好了，我們來你們學校啟動全○○市的第一場課程評鑑，好不好？」大家聽到評鑑就覺得說「不要啦，課督，有這麼嚴重？」……「不然我們不要評鑑，我們來定一個簡單的檢核表，你們下次課發會來跟全部委員說課，為什麼你們科要開這門課？然後我們就不記名投票，這樣好不好？不然我們就做課程評鑑，你們選一個好了」，大家想一下，「我們報告好了」。(I\_Y\_32)

課督提出的「課程評鑑」、「檢核表」、「說課」都是108總綱在實施要點明定的執行項目，雖然這些項目的執行未必能一次到位，但是與這些法規連結，課督得到一些借力使力的立基點，以扮演黑臉來協助教務主任為課務的紛爭解套。

「跑班」是另一個更困難的排課變動。108總綱明定「各校應提供學生跨班自由選修」的課程，像是「多元選修」與「彈性學習」，但於實際運作時衍生出「跑班」的新實作，亦即根據學生自由選課的結果，到開設特定課程的教室上課，教務處的排課複雜度大增，排課業務也涉及總務處對於跑班教室數量的調配掌握，故有部分學校因不想涉入「跑班」的諸多複雜而不實施。課督回憶審查過程如何發展策略找出問題與導正學校：

在做課程的檢核過程中，我們有一個叫課程計畫，一個叫新增鐘點費，

公立學校可以跟政府申請經費補助嘛！在審這個過程中，因為他必須要上傳他的課表，你必須要上傳學生名單……就是翻盤啊，翻盤就是看到有人做真，有人就是不是真的，譬如說它最明顯的，就是彈性學習有些學校是綁班，那綁班時候，學校就會抗拒，那抗拒的話，有學校就寫了一堆理由，公立學校，那也有私立學校說我沒有跟你申請錢，你不能管我。(I\_R5\_3)

審查書面文件與現場實作的落差，往往是政策落實是否到位的查核點。透過課程填報平台的各種表格欄位之間的交互核對，「跑班課程的學生名單」讓課督得以揭露部分以書面文飾執行實況的學校，課督以「物」證工作，但是學校對課督的回應是「抗拒」與「寫理由」，他們不想與「新增鐘點費」連結。課督表示：

課綱本身在法的位階應該沒有太高，我們科長有說過，它是一個綱目嘛！那你違反，你有辦法說，噢！你記過嗎？不可能，對啊，那私校也不能記過啊，你也記不了他過，全憑學校的良心啊，公立學校認真做，私立學校不做，到時候考試如果有個什麼，他們（公立）覺得他們是呆瓜，因為他們花很多時間做一些事，私立學校也沒在幹嘛，然後還黑課，結果他們……這些人不是很衰嗎？(I\_R5\_12)

由於政府只有補助私校部分的「新增鐘點費」，引發私校不願意自行吸收「跑班」的額外成本開支，造成私校以「沒有跟你申請錢，你不能管我」據理力爭；又因為沒有罰則，部分私校迴避108課綱，持續專注於考科課程，與「大學考招」進行更強的連結，以促進升學業績網絡的效果。從表2所列六都私立學校占比大過市立學校的數據來看，私校課程是否依108課綱執行，持續對公校執行意願具有作用力。

以上分析課督如何支持各校課程發展，可知各校對108課綱課程的執行程度，有諸多相互牽連的作用關係。即便課督動員「課程評鑑」、「說課」、「跑

班學生名單」等非預期參與之物加以連結，在當時能形成強勁的說服力，但是基於課督「我就是借調老師啊，我沒有那個法規的那個身分吶，而且市府對國立學校根本沒有什麼懲罰」(I\_H\_13)的角色限於勸說，不遵循108課綱也並無懲處的法源，導致課督即便不斷地以違反法規、勸說強迫等作為來徵召心有懸念的學校，但學校仍然可能呈現偽裝、反抗、不妥協等樣態，不受這些法規的作用力，致使課督促動108課綱的協商行動，終究不敵既存之升學考科網絡的穩固，而呈現較為軟弱的網絡效果。

## (二) 教師課程設計能力的從無到有如何可能

108課綱的變革使教師過往注重教學技巧而疏於課程設計的問題浮上檯面，特別是跨領域的新課程，有別於以教師證專長授課的勝任感，因此，教師備課需要的支援變多了。課督遊走各校，看到許多匱乏，也找到自己能著力之處：

學校遇到什麼困難，缺錢、缺人、缺鐘點，……缺課程，……缺平臺，那這個東西我們就要去反映；有些我們可以做，例如說缺課程示例，缺評量示例，就有辦法要去發展範本，或者說我辦工作坊。但是以前以局裡面的行政人員來講他做不到啊，所以我覺得這一塊就變成是你課督可以做。(I\_B1\_13)

對教師授課而言，課督認為教師最習慣需要「示例」，透過這種廣具流通性的文件，教師得到一種「正確」版本的安心，也就能據以自行發揮。在研習會場，學員最常舉起手機拍攝捕捉的PPT畫面，多半是同行的示例(O\_R\_20191001；O\_R\_20190503)，獲得示例是教師邁向增能的連結物，而工作坊的手冊或PPT並不能輕易地在網路上取得，因此在某種程度上，在工作坊得到示例能攫取教師參與的興趣。

除了研習有「示例」誘因，教師於上班時間參加研習也需要外出的合法性。舉辦研習的時間多半是上班時間，教師有課務在身，如何仍能出外研習增能？以下分成兩部分說明課督如何讓教師與研習相連結，又如何讓適合的研習以及其他行動體與教師連結，促成108課綱課程上路的網絡效果。

課督透過「課程排代」讓教師合法外出研習。大部分的研習都會經過地方政府教育局代為轉發，老師能不能參加其實有許多的細節，以下以「公文」為追蹤的起點，描述課督如何經手局裡與108課綱有關的公文。凡是市立高中的教師，公文裡是否批示「課務排代」這樣的文字，有很大的差別：

這是他們告訴我的，因為我的文上面沒有寫課務排代，他們都沒辦法課務排代的，我們如果沒有發文，老師就會只在學校，……我要寫說上面要發兩個人出來，然後課務排代。(I\_R3\_17)

「課務排代」表示市府同意參與研習教師的課程，可以「代課」費用支持老師研習，老師不需要自行解決或是自掏腰包來請同事代課。但是，哪些研習公文課督會協助？哪些研習公文課督會釐清？如何判定並給予「課務排代」，即是部分課督展現其與行政資源連結的作用力。

你為了要讓一個老師有所發展課程的話，……局裡或科裡面他們可能沒有辦法瞭解現場的需要，我們才能夠讀那個文說：「唉呀！這是學科中心」，重不重要，那你要判斷，我當下就得判斷說這個文，它是新課綱的還是不是新課綱，它掛的名叫新課綱，它真正是不是新課綱？有的都會掛嘛，但是其實都不是。(I\_R3\_18)

坐在處理108課綱研習公文的位置，有些課督以「轉文」為限、但另一些課督不僅僅「轉文」到各校，更進行「教師」與「研習知識」的連結，這個連結可以將經費轉成機會，教師因而可以離開慣有的「教學模式」，進入「學習模式」，促發連結後所能產生的研習效果。因此，課督與研習公文的「課務排代」連結，使更多教師有機會轉成有課程設計能力的教師。

研習的誘因之一是能接近「示例」，能減輕開新課程老師的不安。那麼「示例」從哪裡來呢？「示例」的來源必然是多重的，例如，領頭羊教師本身有很高的興致主動分享開發課程的實作知識、學科中心的研究教師也有減授每週基本教

學節數以研發示例或教案的規定；同樣地，精進要點第4條的人事費用，也都明定輔導團教師的減授鐘點。有些輔導團的種子教師／兼任輔導員不給減鐘而僅提供研習，但若減鐘，課督對於輔導員有「減鐘做事」的期許：

每一個禮拜減授4節的鐘點費耶，也就是1600，然後再乘以4，他比一個主任加給還高，……我的任務是把輔導團弄出來，……能夠產生所謂的社群共備，……共備那個單科素養導向的課程PPT，先產成一個公版PPT，然後再分科。(I\_R3\_22)

課督規劃輔導團成員有示範新課程與先行探路的責任，他們原本全時在校工作，如今部分時間被拆解出來用於研發課程設計示例。輔導團員與減鐘連結，這些行動體的力量相互作用，產出一些教師社群急切需要的示例，拼裝出一個看似應有效果的課程設計網絡。

但是，這些研習之後，課程設計能力真的就能上路了嗎？課督若能勤跑現場，看到的往往並非如此。研習常常只是教師學習新課程的一個節點，尚不能一次到位：

各地方的問題、樣態，他們沒辦法解決嘛，他們就學一個典範回來嘛。可是回到他們自己的學校，做不到嘛。……它就是工具，你覺得任何學校有本事根據你的步驟開發課程嗎？老師煩都會煩死，所以你是不是要去轉換成保留工具的精神、跟主軸、跟脈絡，但是可以不要那麼碎、不用那麼細緻吧？(I\_Y\_46)

各校問題的確不同，研習獲得的手冊與PPT也只是一種工具物，要產生課程上路的效果，還需要更多的因緣網絡，課督主動展開連結：

「可是可能不適合你們學校的程度，對不對？」那他來問我們，我們就會知道你的學校大概是發生什麼事，是什麼level，我們就會跟你說，

「不然你去參考那個學校好了，我覺得它們學校跟你們學校差不多，都5B的，但是他們學校這個課有做起來」，我就幫他們連結，然後拉一個小群組，然後之後他們對話差不多，我就說「好，那你們兩個自己對話一下，我不吵大家」，我就退出來了。(I\_Y\_49)

在轄區內各校頻繁走動，以及深入不同學校課發會協助難解問題的課督，更能夠為相近學校的問題處理進行連結。課督因為深入學校端，徵召適合夥伴學校，而擴大「課程上路」的網絡效果。

以上分析揭露課督善用既有組織與制度的一些物件進行課程領導，透過以「公文」為追蹤的起點，與「研習」、「減鐘」等行動體的相互連結，將教師捲入研習。不僅如此，面對教師感到「研習無用」的問題，課督瞭解每一所學校集結的資源，將「這個課有做起來」的A校課程設計經驗，連結到需要這些寶貴經驗的B校，使B校最終也能產生「研習有用」的網絡效果，讓教師課程設計能力的從無到有成為可能。

### 三、課督如何推動公開觀課

總綱實施要點明列的公開授課挑戰既存的教師文化。此一形塑「同儕共學」的教學文化，對一直以來「教室王國」的教學文化有一個不小的翻轉，作為督導各校上路的課督，如何迎向這個嚴峻的挑戰？以下分兩部分說明課督如何推動跨系統協作，與高中均質化和課程博覽會等業務銜接，進而轉化此一促進教學精進的活動：向上邀請大學教授入班觀課，以及向外舉辦課程博覽會邀請全民參與觀課，而這一轉變看似比一般的「公開授課」更為挑戰，課督如何使之可能。

#### (一) 向上與大學考招連結

課督回憶公開觀課實施的初期顯得困難。長久以來，一人授課所形塑的教室王國心態，不容易有教師願意給人觀課，各校常用兩種方式：一為抽籤輪流，二為教務主任請託。被抽籤先排到的教師心生埋怨；被請託的教師通常本即是學校很優秀的教學者，而行禮如儀地執行，也沒有太多同事參加，「大家就為了KPI而已，所以就越做越我覺得效能沒有到很好」(I\_B1\_24)。

課督透過轉變公開觀課的機制來提拔積極的夥伴。由於全體教師每學年都要進行一次公開觀課，公開觀課的規定產生某種程度的鬆綁，多數學校將檢核點放在活動結果的資料證據，例如，只需要一位同事參與的文件紀錄、「甚至自己錄影上傳的資料也能接受」(I\_D\_16)。但漸漸地，有些課督企圖從觀課中發掘更積極的教師，其做法既不是抽籤，也不是請託，而是啟用「表單」徵求自願者，「我們都會給他一段時間，例如說一個月，然後讓各校去填，……那我的做法是儘量能跟(課)我們就去跟」(I\_B1\_24)。從被動到自願的做法，自願者知道課督會來觀課，心中具有不同的意義：

跟老師建立良好的關係，老師看到你過來，其實他會覺得他受到很大的支持，我覺得是一個舞台，然後透過那樣的機會認識更多不同學校的優秀的老師，很多輔導員也是拉進來的……我們會邀請他們，是不是下一次到教育局來分享。……那所以老師會很相信我們，那他下一次就會願意再出來被觀課。(I\_B1\_24)

透過一張公開授課表單，將「觀課」與「課督」連結，原本顯得行禮如儀的活動，變成能讓教師精緻課程，有自我實現的舞台，到場，不只是課督的工作環節之一，更是一種情感的連結，「學校有時候他會覺得他做半天，但是可能不見得會被支持，精神上的支持」(I\_B2\_5)。因為增加不同的連結，讓公開授課的網絡效果變得不同。

課督讓決心投入108課綱的學校，進一步能透過公開觀課被大學端看見。108課綱新增課程排擠了考科的教學時數，如果認真朝108課綱上路的學校，在升學業績上可能會比佯裝上路的學校吃虧。在課督眼中，「那當然我們也擔心，我們這樣做半天結果大學並不買單，然後對我們現場執行的又是另外一層傷害」(I\_B1\_11)。因此，大學端需要知道高中變了什麼，課督安排有意願的教授觀察非考科課程，眼見學習歷程檔案如何從課程中產生，因而學習歷程檔案與大學教授觀課得以連結，讓升學業績的網絡加入更多有利的行動體。

授課教師的信任，還需要課督在大學教授入班觀課活動中小心地維護。「觀

課這件事情基本上只要他們報上了，我都跟教務主任講，只要你們報上來每一場我一定跟到」(I\_B2\_5)。讓大學教授透過短短一堂課來理解高中的變化，對這堂課的授課教師而言，負擔顯得沉重；然而，以課督的忙碌度來看，把大學教授觀課必到這件事看得如此重要，必有其不同的考量：

這幾年我發現有些大學教授，因為他可能在學術單位太久了，他不在高中這樣，所以有時候觀課講話很難聽。……那我們一開始還沒進老師的場地的時候，我會先跟教授說明今天觀的這一堂課屬性是什麼？待會兒可以看到哪些重點？那畢竟我們是縣市政府教育局的代表啊，教授們至少知道教育局有課督在現場，有問題就直接問課督，比較不會對老師有什麼不禮貌。那當然老師上完之後的議課的時候，有些教授問得比較尖酸刻薄的時候我會跳出來幫老師擋掉。(I\_B1\_24)

安排一場高中與大學的深度交流，課督以教育局端的角色，視需要跳出來建立起防火牆，轉化不適合的對話，避免與大學教授連結的觀課，不但不能促成高中與大學端共好的任務，反而產生不預期的效果。同樣地，觀課的現場往往還有其他同行，「之前就有幾個教務處主任，他們看到我們過去，然後也幫現場老師說了一些話，讓教授們更瞭解。他們覺得就是很專業，很有成就感」(I\_B2\_5)。課督居中協商的時機與效果，不僅建立公開授課者的信任，更獲得當時共同參與的其他教務主任群的信任，這些有意的連結產生了超出期待的效果。

以上分析揭露課督如何進行地方層級之教學輔導。「公開觀課」原本是高中老師之間相互觀摩的活動，但課督轉變看似僅需滿足108課綱KPI功能的公開觀課活動。本研究以「公開授課表單」為追蹤的起點，課督徵召「大學教授」捲入，將公開觀課向上與大學考招連結；與此同時，課督尚須透過自己的現身與力挺，排除隨時可能威脅此一網絡連結風險的作用力，讓「公開觀課」此一行動體既可連結108課程改革網絡，又可連結既有之高中升學網絡，產生同時增益兩個網絡之效果。

## （二）向外與中學招生連結

課督在落實108課綱的初期經驗多半是挫敗的。教師社群已經歷前幾次的課程改革，前面的社群集體記憶與經驗，像是「99課綱為什麼能夠沒事這樣一路過來，就是大家都說我做了！我做了！好，那我也相信你做了！因為不告不理，無罪推定嘛！所以他KPI統計下來就很棒啊，我全臺灣都……」（I\_B1\_13）。但事實上，各校落實108課綱的步伐與速度不一，課督發展策略讓提早行動的教師有更高的可見度。

在公開觀課的經驗中，課督發現舞台對教師的激勵。但是，公開觀課時段，能前來觀課的人畢竟有限，為了讓這個舞台的台上與台下都有更多身體力行與支持108課綱的人發表有亮點的教案，各都陸續出現類似「課程博覽會」的教師教案發表活動，例如，Y課督拿出手邊之各年度活動手冊（D\_Y），愈晚近年份的資料，其尺寸及厚度都愈大，顯示參與的人數與活動規模持續翻新：

「你看這DM（會議手冊）好多間（學校）哦，XX都在做了，我們○○都沒做耶」，類似這種，我這就是故意。所以我這三本就是故意的，然後到了第三本，就說「可以了」，因為幾乎大家都做了，就是大家都做的時候，我就轉。老師會累嘛，老師會累怎麼辦？就是讓學生來鞭策跟激勵老師。當老師看到學生在台上侃侃而談，談歷程、談探究實作、談他的課程多元的時候，老師就覺得說，「我真的是努力沒有白費，我這一年那麼辛苦」，就是用學生來鼓勵老師，然後讓學生去堵住家長的嘴，「不要囉嗦了，我們老師這樣很好」。（I\_Y\_15）

課督透過由下而上，邀集所有已在108課綱路上的教師，讓他們站在舞台上，使相互影響的力量也就愈加強大。這樣的串連不僅發生在教師本身，108課綱由「教」往「學」移動的模式也見證了「學生說課」的能力，終至親師生形成一個新的108課綱落實網絡，相較於既有升學導向網絡，在新網絡裡，「學生」徵召「家長」欣賞108課綱教學的老師，這樣的效果是透過「教師」、「學生」、「課督」、「活動手冊」、「發表舞台」等諸多行動體相互作用共同產生的作用力。

好多的課督都策展了精彩的大活動、架起無數的舞台提供師生展演（O\_B\_20240528；O\_S\_20231213）。例如：特色課程博覽會、自主學習年會、翻轉教育節、自然科學探究與實作年會、課程短講……等，動態活動像是名師、校長、國小到高中學校教師公開授課、主人翁論壇；靜態活動像是前導學校課程成果展、課程與教學紀錄片等（D\_L；D\_B；D\_S；D\_G；D\_C），如此熱鬧的活動（以下統稱為「課程博覽會」），「這去年就開始是很多學校要搶，因為他爭這個曝光機會……已經是一個盛會了」（I\_H\_13）。各校師生積極爭取具有曝光度的舞台，動員數百間學校的師生參與，這些會議成為全市最亮的公開授課活動，每年推陳出新的亮點，也拉攏一些一直苦於找出自己直轄市亮點業績之局端科長的支持。

究竟這樣的盛會如何可能？以下遂以舉辦「經費」為追蹤的起點，探究盛大的活動中，人與物如何網絡？基於精進要點所框列的款項有限、教育局端也較少預先規劃各市課督舉辦「課程博覽會」相關大型活動，因此，經費如何到位成為有趣的注目點。多數課督指出，中央政府主持之「前導學校」是活動經費的關鍵來源：

我們教育局給課督的經費跟資源，……其實沒有框列一筆經費。因為是我想辦的嘛，所以我就會去籌錢，比方說……前導學校對我們來講是很重要的，你能夠支援多少，這大家有錢出錢，有力出力，……然後經費，我就會分配，就是說，「你的錢拿來做看板，你的錢拿來幹嘛」，……他們都很信任我，大家都會把錢這樣子捐出來，那我們就一起幫忙辦所有的事情，然後公文一起簽。……那我需要這個經費，然後你們要動你們的人。（I\_B1\_15）

「課程博覽會」若由能主導的課督籌辦，其能募得的經費往往很驚艷。現場宛如大型國際學術研討會（O\_B\_20240528），不僅公開觀課之場次密集、與會者眾多，而且相關展演物件之規格完全看不出是K-12的師生教學發表會場。例如，師生用海報發表的展示架，大會提供的是近乎專業規格的「易拉展」等級，讓與

會者感到極高的尊榮；又如，每間教室都安排教授到場指導與講評、教師擔任主持人，帶給報告學生自信與肯定。從課督如此賣力地與各方資源連結、將觀課層次轉變，這些精緻的細節透露課督所追求的是截然不同的效果。

何以這類課督們能夠徵召已經撥至前導學校的珍貴資源？一方面，課督歡迎參與人力、物力的學校均能共享「課程博覽會」成果的KPI；另一方面，課督對校方與教師的回饋方式很能攫取其愉悅，例如：

我會雨露均霑，就是常常願意服務、或是真的有在認真做課綱的學校，我們就會讓它露出很多版面；或是說有時候會說跟局長或副局長說，……就是「這幾個學校其實最近蠻不錯的，如果你們有行程，經過他們學校，副座你去給他們看一看，老師們都是蠻開心的」，對，被不同人看見；或者是被親子天下採訪、露出，或是被什麼報導一下，就高興得不得了，不然你說我們能給他錢嗎？我們沒有辦法，我們能給他什麼嗎？就是讓他被看見。(I\_Y\_34)

透過徵召中央補助前導學校促進108課綱課推的資源，課督在地方政府的位置進行資源有效匯集，將總綱規劃的公開觀課擴大為更進階、更大型與更開放的公開觀課舞台，在「課程博覽會」活動中，學生的說課與成果發表吸引許多的家長也能在假日參與，目睹自己小孩的108課綱洗禮，年幼的小孩跟著參與其中、而家長也能直接看到各校教師的公開觀課（O\_B\_20240601）。課督透過各種人力、物力的集結，將公開觀課的效果做大了。

以上分析揭露課督如何徵召中央層級之高中優質化計畫資源進行地方層級之課程領導。透過追蹤課程博覽會「經費」為起點，課督將各處的資源與人力相互連結與借力使力，以小搏大，產生遠超出總綱規範的「公開觀課」格局，也使得投入108課綱的教師能夠被好好地看見，更有利於各高中的生源，同樣是同時增益兩個網絡之效果。

## 伍、討論與結論

本研究以「自由連結」為概念工具描述課督如何工作，行動體之間的「自由」連結，也意味著連結的效果有兩種可能：連結有成與不易連結。因此，以下先討論三個議題：首先，課督企圖達成工作目標時，動員了哪些類別的異質行動體？第二，行動體之間連結的過程，哪些容易連結？哪些不易？第三，課督如何讓自己具有連結性？結論再分別提出本研究之貢獻、啟示、研究侷限與未來研究。

### 一、討論

本研究揭露課督透過六個網絡執行地方層級的課推目標。表3歸納這六個網絡的分析過程，包括常讓課督需要施力的六個「關注點」、六個「追蹤起點」，以及六個網絡中哪些行動體之間的連結顯得有效或較為不易。以下則分別從行動體、連結、網絡效果、乃至課督自身，一一循序分析之。

表3

課推目標與行動體間的連結

課推目標	關注點	追蹤起點	有效連結	不易連結
輔導團隊成行	與學科中心、各校	種子教師名單	課督／校長	課督//輔導團 承辦學校
	與教育局端、國立 學校	法規	課督／國高 教師	國高校長//精 進要點
課務課程上路	課務依法規劃	基鐘	教師／教學 節數標準	私校//新增鐘 點費
	課程設計能力	公文	課務排代／ 教師	研習知識//現 場教學
公開授課可行	入班觀課氛圍	觀課表單	表單／公開 觀課教師	公開課教師// 大學教授
	課程博覽會規模	經費	教師／公開 揭露管道	課督//課程博 覽會經費

本研究透過ANT視角揭露眾多參與課推工作的非人行動體，這些非人行動體可分為三類。第一類是「既存的制度與組織」，是指早已建立之制度設計，並對於課推目標有預期關聯的物，像是學科中心種子清單、研習、KPI、嘉獎、法規等。第二類是「非預期的行動產物」，是指課推過程自然湧現且對課推目標產生作用的物，像是跑班課學生名單、課務排代、課程評鑑、新增鐘點費、課程博覽會手冊等。第三類是「關係萌生的產物」，是指透過人與物的交織互動後所生成且對課推目標有所作用的物，像是示例、減鐘、前導學校經費、公開課表單、社交群組等。

將前述行動體分類，凸顯事物參與課推的因緣際會（contingency）特性。即便是第一類制度原本設計的行動體（如法規、研習），也未必形成預期的連結；第二類之物看似原初並非直接與課推有關，卻被徵召而產生了作用的力量；而第三類更是在課督施展課推策略的互動中，才萌生並與其他行動體形成緊密的連結。如同ANT經典的扇貝案例中，三位科學家用心設計了理應有所幫助的諸多行動體，人工培育扇貝幼苗的網絡仍然瓦解（Callon, 1986）。本研究中的課督，並非如上述案例中科學家形成的單一霸權網絡，課督無法霸權，但仍然力求促成行動體之間連結的穩定性。

行動體之間的「連結」是自由的，因此，連結可能有成，亦可能不易。例如，「學科中心」是既存的課推組織，當課督與之連結，部分直轄市嫁接有成，協助課督建立輔導團；但是，部分直轄市轉手給承辦學校的學科中心教師來建立輔導團，雖與之連結，課督在輔導團的著力角色卻大減，產生非所期待的效果。又如，「108課綱」作為一部法規文件，當課督與之連結，在校內諸多事件中具有化解紛爭的作用力；但是，與國立和私立學校協商過程中，卻有著《高級中等教育法》與之競逐，讓課督頻頻受挫，課推策略不易施展。課督與「學科中心」連結，在不同城市產生不同效果，或是課督與「課綱」文件連結，在不同學校產生不同效果，這些現象彰顯同樣兩個行動體的連結，其相互作用之競逐效果並不能預期，反映自由連結的因緣際會性。

進一步看，不同法規的作用力亦難預期。本研究提及之「法規」行動體，還有「精進要點」、《高級中等教育法》、「每週節數標準」等，當與人相互作用時，

作用力各不相同：有時法很硬，役使人展開行動，例如「基鐘」役使不同科教師極力爭取108課綱新課程的開設；有時人很硬，不受法的控制，例如國立高中不太理會「精進要點」，而私立高中不太受控於「新增鐘點費」的補助，以至於當課督想要以法役使人，也有不同的效果。由此可知，課督與法規連結，法規未必有效力、課督也未必有權力，即便是法規這種「既存的制度與組織」的行動體，在與其他行動體連結的過程，依然呈現著連結的不確定性。

除了行動體與連結，再擴及網絡效果，課督面臨的是不同的網絡競逐。課督為了課推發展新的輔導團網絡，需與學科中心以及校內人力兩個既存的網絡競逐；同樣地，108課綱新課程的網絡，需與既存的升學考科網絡競逐。在層層的競逐過程，課督不斷地在網絡的可能斷裂處施力，他們如何參與其中來改變連結不成的行動體？

先看課督如何看待自己的工作？有的認為自己是個「八爪魚」（I\_B2\_31），「這種八爪章魚你也永遠不知道說你會跟誰碰到，啊我們也不會去排斥跟誰碰到」。有的認為自己是個「喬事情的人」（I\_H\_15）：

它就是一個（呃）喬事……一個喬事情的人。然後呢到最後其實我覺得主軸跟基本精神就是我們是用交朋友的心情，然後還有我跟你的關係。

以及認為自己的工作「糝粹」（I\_Y\_9）：

有一種東西叫做糝粹，……你知道那個要揉那個麵團，……它就是要有一個很像透明的，然後糯米做的，……那個餡啊，我覺得我就是像那一個糝粹，就是放在裡面讓那個東西結在一起，讓原料更加的緊密，然後有個風味……因為領導各校有校長有主任，我覺得我就是旁邊去把他們黏著起來，就是……欸，「這個東西，就是可以給你」，然後我會說，「你為什麼不找某某學校？他們有課程可以合作」，就是我都可以如數家珍。

課督們各有自己的譬喻，但是他們都在「搏感情」。在本研究的六個網絡中，均可以發現課督向其他行動體「搏」的作用力，向人作用的有：「搏」同梯國、高中校長讓老師參加種子教師與輔導團、「搏」老師將研習所知攜回學校發展到位的課程、「搏」前導學校及公開觀課教師出錢出力參與課程博覽會等；向物作用的有：轉變跑班名單為查核課程上路與否的秘器、轉變課務排代使老師出外研習可以成行、轉變公開觀課為大學考招的一環等。

「搏感情」需要資本。課督多半具有教務主任的歷練，他們願意擔任錢少、事多、沒有清楚定位的借調職位，多半是基於本身對108課綱的熱情與認同，以及有一群一起打拼過夥伴的共同工作經歷，使得他們具有工作智慧、不同層級的人脈、嫻熟各種政策文本，來面對新位置的挑戰。當他們發現這個位置沒有給定的資源、行政權力、組織內的人脈、甚至明確的任務時，這些課督發展課推策略，徵召與動員諸多行動體參與，並將之轉變為有助於108課綱網絡之物與人。

課督沒有足夠的權力，因而需要透過自己的「人際／人脈」紐帶進行連結。「八爪魚」用力結交新資源、「糶粹」用力連結各種資源、「喬事情的人」用力善取資源解決各方的問題。基於各種連結仍具有不確定性，課督動員自己的人脈紐帶來補強那些不穩定的連結，最終達成所欲之課推效果。而這個效果並非來自課督的權力，如果課督真有權力，也就不必費力地搏感情，因此，課督的權力是行為之「果」而非「因」。

## 二、結論

本研究藉助ANT理論視角豐富了我們對高中課督的模糊想像。超越既有文獻常以中央／地方／學校「三層分級」或是「科層結構」與「個人行動力」的分析框架，本研究勾勒出一種網絡式工作樣貌，因為高中課督不是被動的課程政策轉達者，也沒有實務上的行政權力與固定的資源，在課推過程中，他們雖然被賦予系統性責任的課推角色，但他們靈活地中介各種資源、在不同的權力單位切換、因緣際會地以「人脈」紐帶來補足匱乏，因此，他們展現「制度需求」與「個人網絡」的連結力。而這樣的網絡效果，不能漏看「非人」行動體參與其中所貢獻的力量，也不能小看課督在制度「之外」所投入的行動力，課推是這些異質行動

體相互連結所產生的結果。

相較於過往的課督經驗研究，本研究具體揭露高中課督的真實工作內涵。例如，如何在其他類似的多重網絡中，殺出自己一條新路，組成新的一支團隊；如何在眾人皆想要逃離課綱上路的局勢，用各種法規引誘與勸說；如何透過課務排代的公文效力，改變教師出外研習108課綱教學所需新知；又如何研習無用的氛圍中，為108課綱路上挫敗的教師找到新的連結。本文僅以六個直轄市課督經驗為主，提供後續各地方政府課督工作之參考建議面向有二：

第一，高中課督的實際工作充滿因緣際會的連結，該如何遴選課督？各直轄市的教育生態以及課督的背景歷練各不相同，從本研究分析所得之三類行動體在網絡中的作用來看，「既存的制度與組織」雖標舉促進目標的可能性，但是也時常未必如所期待，而需要其他兩類「非所預期」與「關係萌生」行動體的參與。凡此均顯示課督需要具備徵召與動員的能力與態度，以及充沛的「人脈」紐帶，方能在最晚加入的處境脈絡下，與其他既有網絡競逐，建立屬於地方政府的教育政策落實輔導網絡。

第二，局端是課督工作網絡效果中的重要行動體，該如何借用其才？在國教輔導團，課督通常是候用校長的中途站，如今新成立的高中輔導團，部分直轄市也已經展現類似的機制：課督的工作好似半個科員，以打卡上班點公文與經費核銷，以及局處交辦事項為主要業務；然而，部分直轄市則跳脫慣有思維，課督擁有較大的自主空間為轄內學校現況積極發展所需，替補局端對教學現場脈絡知識的欠缺，更能充沛地展現課督的課程專業與過往歷練。揆諸過往案例，兩條路徑的課督後來多能成為高中校長，但是對於「課督」任內的專業發揮與自我實現確有不小的差別。

各縣市的課督之工作處境歧異度頗大。課督隸屬於各地方政府，但全國22個縣市的高中學校數量與性質各異，本研究勾勒的是高中學校數量最多的直轄市，六都的「市立」學校平均數為22.6所學校，但六都之外，16個縣市的「縣立」學校平均數僅為1.6所學校；換言之，一縣的課督「轄區」內平均僅有一至兩間管轄下之學校，彼此差異極大，各種不同工作環境的課督要如何「做課督」？學校數量較少的縣市甚至沒有設立課督，他們又如何進行地方層級的課推？由此可知

各縣市必有不同的關注點，本文呈現的僅是研究直轄市課督的網絡面貌，未來研究值得正視這種實作差異的價值，對各縣市課督實作網絡效果之差異進行類型分析，方能從實作差異而非從既有條件變項的差異中，建立高中課督施展課推的類型。

致謝：本文為國家科學及技術委員會補助專題研究計畫「做課督：從網絡視角理解高中課督如何促成108課程推動」(NSTC 113-2410-H-008-050-MY2)之部分研究成果。研究參與者真摯的相處與分享、信實度檢核教師、匿名審查委員及編委會寶貴的修改建議，在此一併致謝。

## 參考文獻

- 阮孝齊 (2017)。從縣市行動者觀點探討學習共同體政策擴散之研究。師資培育與教師專業發展期刊, 10 (3), 27-58。 <https://doi.org/10.3966/207136492017121003002>
- [Juan, H.-C. (2017). The effects of local level actors in the policy diffusion of school as learning community. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(3), 27-58. <https://doi.org/10.3966/207136492017121003002>]
- 李文富 (2012)。課程推展體系與協作治理機制的實踐與反思：以中央層級課程與教學輔導組織為例的探討。課程研究, 7 (1), 33-63。 <https://doi.org/10.3966/181653382012030701002>
- [Lee, W.-F. (2012). The reflection and practice on the interaction between curriculum dissemination system and collaborative governance mechanism: A case study on the curriculum and instruction consulting organization at the national level. *Journal of Curriculum Studies*, 7(1), 33-63. <https://doi.org/10.3966/181653382012030701002>]
- 邱華斐、林孟君 (2020)。從地方政府的視角看課程領導。載於卯靜儒、吳林輝、李姍靜、邱華斐、林君憶、林孟君、林子斌、林純如、洪詠善、劉榮盼、劉桂光、鄭淑惠、藍偉瑩, 課程協作與實踐 (第四輯, 頁119-140)。教育部。
- [Chiu, H.-F., & Lin, M.-J. (2020). Curriculum leadership from the perspective of local governments. In J.-R. Mao, L.-H. Wu, S.-J. Lee, H.-F. Chiu, C.-Y. Lin, M.-J. Lin, T.-P. Lin, C.-J. Lin, Y.-S. Hung, J.-P. Liu, K.-K. Liu, S.-H. Cheng, & W.-Y. Lan (Eds.), *Curriculum collaboration and practice* (Vol. 4, pp. 119-140). Ministry of Education.]



- Arnold, M., Shepherd, C., Gibbs, M., & Mecoles, K., (2006). The sociology of associations in family research and practice. *Journal of Family Studies*, 12(1), 10-12. <https://doi.org/10.5172/jfs.327.12.1.10>
- Buxton, C., Harper, S., Payne, Y. D., & Allexsah-Snider, M. (2017). Using the sociology of associations to rethink STEM education. *Educational Studies*, 53(6), 587-600. <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1369087>
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Briec Bay. *The Sociological Review*, 32(1\_suppl), 196-233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x>
- Hiitola, J., & Vähä-Savo, V., (2022). Reassembling attachments: Place and well-being among Afghan refugees in a small rural town. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(15), 3602-3618. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1905507>
- Huang, T. (2016). Linking the private and public: Teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116512>
- Koyama, J. (2015). When things come undone: The promise of dissembling education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 548-559. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.977012>
- Landri, P. (2021). *Educational leadership, management, and administration through actor-network theory*. Routledge.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor network-theory*. Oxford University Press.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. <https://doi.org/10.1515/9781400851805-005>
- McKim, C. (2023). Meaningful member-checking: A structured approach to member-checking. *American Journal of Qualitative Research*, 7(2), 41-52. <https://doi.org/10.29333/ajqr/12973>
- Nxumalo, F. (2012). Unsettling representational practices: Inhabiting relational becomings in early childhood education. *Child & Youth Services*, 33(3-4), 281-302. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2012.745783>
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovation* (4th ed.). The Free Press.