

國小特色課程的推動、問題及展望

李蕙伶

國立東華大學教育與潛能開發學系教育碩士在職專班碩士生

一、前言

自九年一貫課程實施以來，特色課程一直是大眾注目的焦點之一，許多學校因實施特色課程而聲名遠播。隨著十二年國教的施行，108 課綱更加重視各校彈性時間的內容與運用，特色課程再次受人矚目。

特色意指事物所表現出獨特的色彩風格等（教育部重編國語辭典修訂本，2020）。事實上，任何學校都可以有特色，端看特色是否被發掘及識察出來（范信賢，2010）。換句話說，特色課程是某所學校有別於其他學校的課程，亦即，提到某項特色時，就會聯想到這所學校所實施的特色課程（蔡麗鳳，2005）。本文主要說明特色課程的發展時期，以及影響特色課程成功推行的因素。

二、臺灣特色課程的發展時期

過去，學校課程多依循國家訂定課程標準實施，學校特色隱藏而未顯露；隨著社會開放、教科書多元化、九年一貫課程上路，學校的課程安排多了彈性，內容也更多元化，特色課程得以快速開展。筆者將臺灣特色課程發展歸納成以下四個時期。

（一）萌芽期

1991 年臺北市開放八所郊區小學進行「田園課程」實驗，並希望達成「建立郊區學校特色，實驗開放教育課程和提升國小教育品質」三大目標（黃鳳瑛，1997）。田園教育的推行，可說是特色課程的萌芽前期。

其次，教育部於 1993 年修正國民小學課程標準，增設「鄉土教學活動」課程。由各校依教學需求及地方特性，彈性安排方言學習及鄉土文化有關之教學活動（教育部，1993）。並增設彈性應用時間，賦予學校自行安排課程的空間（教育部，1993）。鄉土教學活動的增設，使課程在地化、生活化，是課程史上一大突破；彈性應用時間則給予課程愈多運用空間，二者促使特色課程有更多發展的可能性。鄉土教學活動及彈性應用時間的增設是特色課程的發軔。

再者，新北市（時為臺北縣）自 1994 年實施開放教育，採取草根發展模式，鼓勵學校依現有教學資源及本身的校園文化、地理環境背景為考量，發展學校特色（白寶貴，1997）。採取草根模式的開放教育推動特色課程逐步萌發。

林佩璇（2013）認為，此波改革中，學校特色課程乃是相對於國定課程的概念，藉此提供更在地視野及展現課程的活潑性。自實驗田園教育開端，緊接著鄉土教育、開放教育的施行，一連串的教育改革，促進特色課程萌芽開展。

（二）成長期

1998 年教育部公布九年一貫課程總綱，學校可自行規劃「彈性學習節數」，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（教育部，2010）。課程綱要明令學校成立課程發展委員會，並應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程（教育部，2010）。

九年一貫課程強調學校本位的課程發展，展現各校的特色。亦即，特色課程發展的基本意涵是架構在學校本位課程發展之上（蔡清田、陳幸仁，2013）。此外，因應九年一貫課程改革，學校致力嘗試的統整課程也型構出另一股特色課程風貌（林佩璇，2013）。

九年一貫課程綱要公布與實施，給與學校發展校本課程的權能，致使學校有更多自主發展與決定的權力（范信賢，2010；林佩璇，2013）。彈性學習節數的設立及學校本位課程的訂定，不但給予各校發展特色課程的空間，更可視為特色課程風行的重要推手。此時期的特色課程是一種草根性的學校本位課程發展，可視為學校本位課程發展的樣態，反映出學校本位課程發展的脈絡，從中央決策導向地方及本土特性；從統一邁向品質行銷（林佩璇，2013）。在此階段，特色課程呈現百花爭妍的學校課程景象（林佩璇，2013）。

（三）熱絡期

小學學齡人口從 1991 年的 229 萬人，下降至 2019 年的 117 萬人（教育部統計處，2020）。少子化情況導致學校面臨減班及教師超額問題。教育部因應少子化衝擊、偏遠小校轉型，自 2007 年推動「國民中小學活化校園空間暨發展特色學校方案」，鼓勵學校充分運用在地特色之自然資源與人文環境，轉型規劃特色課程活動，展現偏遠小型學校的價值（范信賢，2010；林佩璇，2013）。

在少子化趨勢下，偏鄉學校若能以學校本位課程發展基礎強化特色課程的發展，加上市場行銷手法，不僅增加學校能見度，也可吸引家長選擇學校（蔡清田、陳幸仁，2013）。換言之，學校特色經營成為顯學，是學校行銷與提升競爭力的重要策略（洪詠善，2013），特色課程亦成為學校經營的重要工具。

再者，教育部 2014 年公布《十二年國民基本教育課程綱要》，其中「校訂課程」可由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程（教育部，2014）。其鼓勵學校實施「特色課程」，積極創造差異性卓越特色，使之成為學校品牌，吸引重視教育品質的家長與學生（蔡啟達、林進材，2013）。

少子化與十二年國教將特色課程的發展推至最高點，特色課程不僅是因應社會的趨勢，更是學校永續發展的重要措施。

當特色課程成為顯學，各校互相模仿發展特色課程，深怕少了特色而流失學生。相互學習是美事一件，卻也是曲解特色課程意義的開始。許多學校投入大量人力、物力，全力推行特色課程，但僅學其樣貌，無法複製「神韻」。特色課程發展至此，容易偏離教育初衷，失去課程意義，陷入發展瓶頸。

(四) 轉型期

前述的熱絡期，儘管可見各校蓬勃發展特色課程，卻忽視學生是教育的主體。「學生學習」才是學校特色課程的核心（洪詠善，2013）。學校本位課程的規劃是因，特色的展現是果。學校若能妥善規劃學校本位課程，重視學生的學習，自然展現學校特色。

當特色課程回歸到學生為主體時，差異化教學和文化回應成為課程不可或缺的一環。隨著社會開放及全球化趨勢，學生的背景更加多元，原有的漢人及原住民外，還有跨國婚姻、移民與新住民子女等，族群多樣性使文化差異成了學校生態的一部份（林佩璇，2013）。林佩璇認為，因應學生背景多元性，關心學生的「特殊性」，重視差異化的教學成了改革的重心之一。亦即，教師從學生角度思索特色課程，考量個別學生語言、學習風格、家庭經驗的差異性，重視學生文化背景與在地生活的連結，決定學生學什麼、如何學。藉由文化回應與差異化方式進行特色課程，不僅能激發學生共鳴，提升學習成效，更易產生自我認同的學習意義，促使學生隨著特色課程的進行，激盪出探究、自主的個人學習模式，開展屬於自己的特色課程。

特色課程的發展，自萌芽期、成長期至熱絡期，經歷二十多年，課程的主體從教師授課為中心，傳遞知識為主，現今應逐步轉為以學生為主體的學習，重視學生的文化背景與個別差異，讓學生能從特色課程的實踐中，開展自己的特色。

三、影響特色課程成功推行的因素

特色課程的發展與各種因素息息相關，從課程領導、團隊成員合作、資源運用，到課程發展與實施等各種因素交織，使課程得以成功呈現。影響特色課程發展成功推行的因素包括：

(一) 校長運用領頭羊角色，發揮課程領導成效

學校領導者是學校的靈魂，也是學校發展的關鍵（林志成、林仁煥、田育昆，2011）。身為小學領導人，校長需擁有洞察教育生態的素養，具備創新與思維能力、課程與教學的涵養，展現課程領導的作為，扮演課程發展的火車頭角色（賴志峰，2010；蔡清田、陳幸仁，2013）。此外，特色課程推動需結合在地文化與資源，因此，積極經營社區關係，也有賴於校長的持續帶領（蔡清田、陳幸仁，2013，28）。

(二) 凝聚學校團隊共識，發展願景目標

課程發展最重要的是人。從計畫的規劃申請、方案執行的落實、教學課程的融入等，都需要大量的人力投入（林志成、林仁煥、田育昆，2011）。特色課程的實施必須將教師視為推動的主體（蔡清田、陳幸仁，2013），唯有教師願意行動，課程方能順利推行。

學校人員分成行政團隊與教學團隊，二者之間需緊密連結。建構投入與創意特質的行政團隊，引領校務的發展與進步（賴志峰，2010），是推動特色課程的第一步。激勵教學團隊教師的動機與提升其能力，凝聚團隊共識，建立願景目標，是推動特色課程的第二步。

(三) 善用社區教育資源，開展特色經營空間

學校的學習資源有限，但社區的教育資源卻是無窮。當教育人員具備「敏銳度」，就能將社區資源充分發揮，轉化為學校特色課程，賦予學校特色課程經營的空間（林志成、林仁煥、田育昆，2011）。校長引導與鼓勵家長支持與投入特色課程，善加運用社區的豐沛人力，形成策略聯盟的合作模式，共創雙收雙榮的互惠關係（蔡清田、陳幸仁，2013）。

(四) 結合政策申請經費，永續發展學校特色

「巧婦做不得無麵餵飪」，少了經費挹注，特色課程不僅推行不易，更難長

久運作。若申請相關經費，不管外部師資或是參訪費用，甚至相關設備的添購，都將更順利，特色課程方有長久發展的可能性。換句話說，特色課程領導不能忽視教育政策的導入與影響（蔡清田、陳幸仁，2013），二者相輔相成，才能形成雙贏局面。

(五) 課程循序漸進增廣、加深，切勿操之過急

特色課程的發展宜循序漸進。短時間內雖難有完整的課程成果，但課程逐步增廣、加深，終將完善，切勿希冀一次到位。校長可以尋找校務可作為的空間，每年建立一項發展特色，透過不斷參賽、得獎，提升整體榮譽與聲望，教師也會覺得辛苦付出有價值、有成就感（賴志峰，2010）。

(六) 兼重學生學習競爭力與個人成就表現

特色課程發展易招致「為發展特色而特色」的批評，淺碟化活動未必能提升學習成效及產生學習意義。若是忽視孩子是教育主體的重要性，缺乏課程意義的體驗活動是難以獲得教師和家長們長久支持。為避免此問題，應以學生的學習作為特色課程的出發點，慎重考量學生的文化、語言、經驗的差異性，以文化回應與差異化方式進行特色課程，兼顧學生在領域學習上的競爭力和個別學習成就表現。

首先，特色課程應掌握學生發展與經驗之需求及其和學科內容之間的關聯性，將學習材料重新組織，深化學習知識與意義，藉由有意義的活動協助學生統整組織與能力（蔡啟達、林進材，2013），促使學生保有學習競爭力。再者，強調與各領域學習表現的結合，處理經驗導向與學科知識之間的連結，拉近教育與生活的關係（蔡啟達、林進材，2013），使學生在課程體驗中建構個人目標，追求自我學習成就表現，開創新學習風貌。

兼重學生學習競爭力與個人成就表現，創造深層學習的特色課程，否則特色課程的營造可能產生學生學習的「偏食現象」（蔡啟達、林進材，2013），及學習淺碟化。

四、討論和結語

當備受矚目的特色課程成為招生利器，許多學校只顧模仿他校，搶搭特色課程的熱潮，曲解特色課程的真正意義，形成一大隱憂。學校本位課程是因，特色課程是果。若是未能全面規劃符合學生需求的校本課程，盲目追求表象熱鬧，如此華而不實的特色課程，往往只是曇花一現，無法永續發展。事實上，特色課程

的設計應該更嚴謹，以學生的文化、差異性角度思考，從課程意義發展特色課程，深化學生的學習，促使學生開創屬於自己的特色課程。

此外，發展特色課程亦常遭遇資源不足問題，不論是在地課程素材不足，或是缺乏經費，再再阻礙課程的發展。唯有盤點社區可用資源，尋求家長認可，善加運用社區教育資源及豐沛人力，並且關注政策發展，申請經費挹注，方能克服資源不足問題，順利推行特色課程。

綜上所述，為成功推行特色課程，必須掌握與課程縱橫交錯的要素。校長若能發揮課程領導、激發團隊成員合作、善用社區資源、結合政策申請經費，循序發展特色課程，並且重視學生學習表現，將能永續經營特色課程。

參考文獻

- 白寶貴（1997）。臺北縣開放教育實施模式之探討。載於楊思偉（主編），**新教育實踐-開放教育、鄉土教育、田園教學之分析**（19-40頁）。臺北市：師大書苑。
- 林志成（2013）。校本特色課程發展問題析述與策略論述。**教育人力與專業發展**，30(6)，5-16。
- 林志成、林仁煥、田育昆（2011）。經營發展與效益評估。載於林志成（主編），**特色學校理論、實務與案例**（179-192頁）。臺北市：高等教育。
- 林佩璇（2013）。回應文化差異的特色課程發展。**教育人力與專業發展**，30(6)，17-28。
- 洪詠善（2013）。校特色課程發展的美學向度。**教育人力與專業發展**，30(6)，1-4。
- 范信賢（2010）。特色學校的課程發展。**教育研究月刊**，198，55-62。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。臺北：教育部。
- 教育部（2010）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2020）。**各級學校校數、班級數、學生及畢業生人數、教師**

人數及生師比。線上檢索日期：2020年6月26日。取自<https://www1.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=15423&CtNode=4708&mp=3>

- 黃鳳瑛（1997）。田園課程的教學策略。載於楊思偉（主編），**新教育實踐-開放教育、鄉土教育、田園教學之分析**（175-197頁）。臺北市：師大書苑。
- 蔡啟達、林進材（2013）。再概念化特色學校的課程發展之芻議與論述：Freire 批判教育學的觀點。**教育研究月刊**，**225**，78-89。
- 蔡清田、陳幸仁（2013）。特色學校的課程領導：微觀政治取向。**教育研究月刊**，**225**，23-38。
- 蔡麗鳳（2005）。偏遠地區小型學校發展生態課程之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 賴志峰（2010）。學校辦學特色型塑之內涵與做法。**教育研究月刊**，**198**，43-54。

