

學校本位課程發展增能方案－以技術型高中 跨域教師社群為例

張文龍

國家教育研究院教科書研究中心助理研究員

一、前言

108 課綱賦予高中學習階段規劃符應學校特色、地方產業、社區文化等，供學生多元選修的課程發展空間（教育部，2014）。學校本位課程發展概念，乃是以「學生為本」的學習成效促進方案，而教師則是承上啟下的關鍵角色。然而技術型高中（以下簡稱技高）學校教師長期分列不同教學角色，例如在「知識」、「技能」與「情意」三大教學領域中，一般科目教師較偏重「知識」，因此或有可能透過講授與背誦而立竿見影；專業群科教師則著重「技能」，可經由示範及練習而純熟自如，但與職場核心能力陶冶培養高度相關的「情意」卻缺乏適當課程整合；故此現象意謂在技高一般領域科目與專業群科專業與實習科目教學中，該如何有效共榮地落實課綱校本精髓猶未明確。因此若能藉由跨域教師社群平台共創課程發展，逐步型塑整體教師學校本位課程領導的覺知與能力，共同在課程規劃與教學設計的歷程中，有計畫地融入「態度」與「情意」等產業「共通職能」，則長期潛移默化之下，所培育出的人力素質亦將獲得產業雇主的高度認同（黃能堂，2009）。

二、學校本位課程發展特色與內涵

課綱雖然是國家政策本位的課程發展（蔡清田，2019），但隨著社會變遷、學校課程自主需求，教師專業地位提升、教育權鬆綁及改革，課綱的發展一方面給予學校更多課程彈性與自主空間，另一方面也鼓勵學校能從自身需要進行課綱的轉化與實踐。所謂學校本位課程發展，是 1973 年在愛爾蘭 Ulster 大學所舉辦的「學校本位課程發展」（School-Based Curriculum Development, SBCD）國際研討會中首度界定意義，之後校本課程便逐漸被各國重視，並納為教育改革的重點（林佩璇，2004）。它的主要意涵是以學校教育理念及學生需要為核心，為達成教育目的或解決問題，以學校為主體，成員如校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士主導，同時考量校外社區的發展特色，並回應中央及地方教育主管機關法令與政策及大眾期望，所進行的課程發展過程與結果（張嘉育，1999）。校本課程發展過程是一種強調「參與」、「草根式民主」的過程，也是一種重視師生共享決定，共同建構學習經驗的課程（Marsh, 1990），當然此過程也會涉及課程發展權利與責任之再分配（高新建，1999）。因此由校本角度形構學校願景與目標，針對所屬社區特性與文化條件，進行各項課程領導、課程架構、課程轉化、教學安排、評量、課程實施配套、教師專業增能等；這些校本課程發展的過程與

行動之目的即為符應學生學習需要，落實課程理念與目標。基此，所謂學校本位課程發展內涵，將環繞以下四個面向展開，包含課程發展的組織與機制、課程發展的目的與範圍、課程發展歷程與實踐及課程發展的動力。

（一）課程發展的組織與運作機制

依據 108 課綱，技高的課程發展組織共有各「科」別教學研究會、各「群」別課程研究會、「校」課程發展委員會三個層級及規劃程序，並應循環之，以完備課程發展程序與擬聚共識（教育部，2014）。然而依據技高課程發展現況，目前少有學校成立各群別課程研究會；因此技高主要的課程發展決策機制，即是由各科別教學研究會所屬專業群科教師組成並決議；而校課程發展委員會組織成員，則主要聚焦思考全校整體發展面向為主。

（二）課程發展的目的與範圍

學校本位課程發展必然有其目的與指向性，例如回應國家課綱理念與目標、學校辦學遠景、教育理念及學生需要。至於課程發展的範圍，可彙整包含以下：(1)課程種類；(2)方案項目；(3)活動型態；(4)教學要素；(5)實施時間（張嘉育，1999）。技高因本身群科、學制、升學進路相對多元複雜，是故技高學校本位課程發展範圍相較其他類型高中，更需有寬廣而整全性的思考。

（三）課程發展歷程與實踐

課程發展有不同模式，最常見的為 Tyler 目標模式，而近年學校本位課程發展的動態與情境歷程，則以 Skilbeck（1976）課程發展模式最具有此特性，該模式歷程包括：(1)分析情境，評估需求；(2)確立課程目標；(3)建構課程方案；(4)實施課程；(5)回饋與修正。上述整個課程發展的五個歷程環環相扣，更包括規劃、執行與評鑑，形成一個不斷自我回饋的實踐循環，以求課程的改進與持續發展（Fullan & Hargreaves, 1991）。

（四）課程發展動力

學校本位課程發展的推動力量可分為外在壓力，如來自上級教育機構或社會要求而進行課程改革；以及學校內部自發動力，亦是學校主動針對教育目標或解決特定問題而尋求對策，並進行改革。目前技高課程尤受大學及技專校院入學機制影響，導致教育內涵缺乏普通教育課程，不利通用能力等基本素養奠基，亦有違課程試探之理念（林永豐，2015）；然而一般科目的學習不僅有助於試探學生真正興趣，更是專業科目學習的基礎（于承平，2019）。就此而言，若要落實學

生需求之課程發展精神，技高學校應主動觸發專業群科與一般科目教師跨域對話、合作與研發校本課程。

三、技高跨域教師社群校本課程發展增能方案設計

針對前述技高學校課程實踐現況，如內外部資源不足且教師較少互相交流知識和經驗等問題需求；本文遂依據技高課綱特色，再搭配學校本位課程發展因素、學校層級課程領導等相關理論，參考 Skilbeck（1976）課程發展模式並運用設計為本研究方法，設計跨域教師社群校本課程發展增能方案，包含「分析情境需求→確立課程目標→發展課程計畫→實施校本課程→課程回饋修正」五個架構、內涵和方案作為，並依此作為增能實施建議，具體內容如下表 1：

表 1 跨域教師社群校本課程發展的增能方案與內容

架構	內涵	方案作為
1.分析情境需求	SWOT	組織跨域教師社群工作坊，閱讀學校課程發展相關文件及計畫資料，分析自身所處地方特色、產業資源與學生背景。
2.確立課程目標	課程繪圖	社群成員依據學校願景、學生圖像及升學就業路徑，逐步整合形塑校本特色課程的目標。
3.發展課程計畫	異質結群	結合校內不同領域/群科教師社群，依據教師專長發展校本課程計畫內容並盤整支援課程的相關配套措施。
4.實施校本課程	實施課程	強化跨域教師社群運作、整合校內外資源(包含社區、家長等)配合課程實施，運用多元評量方式活化教學。
5.課程回饋修正	課程評鑑	針對課程實施成果改善教學方式；建立校本課程評鑑機制，回饋學校課程運作之改進。

至於社群推動運作模式，建議除了每月一至兩次採行實體或線上會議（規劃方向與執行檢核）以外，亦可在課餘舉行讀書會（探究及深化主題）與實務研習（分享及強化知能）；研習具體內容可進行教材研發，辦理創新教學、資訊融入教學及差異化教學等教學增能相關講座，並鼓勵教師將資訊科技及網路數位資源導入教學模式，培養學生資訊運用及解決問題的能力，作為發展跨科群及跨領域合作之教學基礎。並鼓勵教師利用領域時間、教師社群或結合教學觀摩，進行創新教學研討與分享，乃至於最後發展課程回饋調查表單內容，實施教師自評及學生回饋調查，提供教師及課程評鑑精進參考。

四、跨域教師社群實施困難與助益

跨域教師社群乃是跨越目前學校正式組織，其成員由學校教師共同自願組成；其主要焦點著重於評估學生學習需求做為出發點，再根據前述增能方案模組訂定課程主題與內容，擬訂社群主題、內容和運作方式的計畫、執行，並進行課

堂實踐與轉化，期間定期共備研討創發，據以行動反思、滾動修正。本文作者在國教院技高基地學校跨域教師社群的運作歷程中發現，若欲更善用社群發揮的功能，必須正視技高學校內部的共同領域與專業群科課程相互排擠的困難；透過社群觀察，發現所謂的排擠問題遠比想像複雜，例如同群中有很多科別，彼此有競爭態勢與合作契機並存；甚至同科單位中，教師各自也有相對應個別產業的領域課程。因此社群實施須注意實際操作細節，例如釐清學校本位課程發展的內涵、價值及對教師自我效能對集體效能的幫助等，這種集體效能感往往顯示教師們對於學校重視和發揮教學效能的觀感與信念（Ware & Kitsantas, 2007；Wright, 2005）。而跨域教師社群實施助益則包含透過課程協作夥伴的「現場關係」，以產生知識和理解、改進教學（歐用生，2006）；而社群的互動學習氣氛不具有判斷力，團隊成員共同解決所有提出的問題（Chow & Chan, 2008）；另外，對每個成員潛能的充分理解，並允許發揮的舞臺（Wenger, 2006）。最後，則是促進教師共同面向後疫情時代的教學課題（張文龍，2021）。

五、結語

學校本位課程發展是課程改革的一項基礎工程，它翻轉課程型塑的順序，從由上至下改為由下而上的課程研發模式；並強調依據學校願景、學生需求、校內教師專業、校外資源整合等研發工程，是最在地性、個殊性的課程研發模式。而 108 課綱鼓勵學校結合願景發展辦學特色，提供校訂彈性學習課程的規劃與實施，正可讓學校和教師有更多的空間，促進學生獲得自我實現的學習機會。相較以往技高「科本位」課程發展現況而言，本文所提之學校本位課程發展與實踐之觀點，或對技高教師是陌生而較難理解與施作的範疇。因此對學校行政端而言，技高校長及行政主管應須能善加運用整體課務規劃，發揮教師社群力量致力於專業增能發展，讓教師善用現有資源實現在地化的學校願景特色，並組織動員策略聯盟；進行跨校、跨領域、跨群科之彈性學習選課。而對技高教師來說，跨域社群的意義在於，先試圖打破共同領域與專業群科藩籬，並藉由理解進而良善溝通，再伺機尋求合作機會等路徑，創造出以「學生」、「學校」、「學區」為本的特色課程，建構出學校與地方相融互榮的生態循環模式。而為實現上述想法，身為技高學校中堅份子與知能傳播者的教育工作者，在埋頭傳道、授業、解惑的同時，更理應示範「自發」、「互動」、「共好」之核心理念、價值與精神。

參考文獻

- 于承平（2019）。技術型高中課程綱要轉化研究。*學校行政雙月刊*，120，61-77。
- 林永豐（2015）。技職學術化的經濟本質與啟示。*臺灣教育評論月刊*，4(11)，

12-17。

- 林佩璇（2004）。學校本位課程發展脈絡與現況研究。國立臺北師範學院學報，17(2)，35-56。
- 高新建（1999）。營造學校本位課程發展的有利情境。教師天地，101，25-31。
- 張文龍（2021）。技術型高級中學課綱轉化與實踐模式及增能方案建立。國家教育研究院研究計畫（編號：NAER-2019-C-1-1-A4-04）。執行日期：2019/08/01-2021/08/31。
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 黃能堂（2009）。職場核心能力對臺灣技職教育課程與教學的啟示。教育資料集刊，43，19-36。
- 歐用生（2006）。建立課程的公共性：課程公共論述的危機與出路。師大教育研究集刊，52(1)，1-27。
- 蔡清田（2019）。核心素養的學校本位課程發展。臺北市：五南圖書。
- Chow, W. S. & Chan, L. S. (2008). Social network, social trust and shared goals in organisational knowledge sharing. *Information & Management*, 45(7), 458-465.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands. Andover, MA.
- Marsh, C. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton and J. Walton (Eds.), *National curriculum planning: Four case studies*. London: Ward Lock Educational.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as

predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100, 303-310.

- Wenger, E. (2006). *Communities of practice*. Retrieved from <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wright, K. (2005). Effect of self and collective efficacy perceptions on integrated information systems task performance. *Dissertation Abstracts International*, 66(05), 1732A. (UMI No. 3174569)

