

偏鄉小學發展「校訂課程」之現況與未來展望——以南投縣偏鄉小學為例

賀宏偉

南投縣福龜國民小學校長/教育博士

王志軒

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

106 年 5 月 10 日教育部正式公告，十二年國民基本教育課程綱延至 108 學年度正式上路，依照不同教育階段逐年實施（國小、國中、高中職一年級起），首次將國小至高中職長達 12 年的國教課程整併規劃；期許透過新課綱素養導向教學的擘畫藍圖，引領國教朝向培育「自發、互動、共好」的新世紀公民，此乃是我國教育史上的重大變革。十二年國民基本教育課程綱要的規劃，乃是本於憲法所定教育宗旨，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（教育部，2014）。國民中小學教師透過「核心素養」、「教育階段核心素養」、「領域／科目核心素養」及「領域／科目學習重點」轉化落實於課程實施，確保每一個接受十二年國教的學生都具備共同的核心素養，可因應現在及未來社會之需要，重視學習過程中促進個體全人的發展以及終身學習的培養（蔡清田，2018）。

而在新課綱中的「學校本位課程發展」（school-based curriculum development），主張「應掌握學校教育及課程願景」、「應重視不同領域/群科/學程/科目間的統整」、「應適切融入各項議題」等觀念（教育部，2014）。學校本位課程發展的範疇應包含部定課程、校訂課程及其彼此之間的關聯性，而校訂課程的規劃係整體學校本位課程發展中重要的一環（張茵倩、楊俊鴻，2019）；108 課程總綱揭示「部定課程」由國家統一規劃，培基國民核心素養，奠定適性發展的基礎，而「校訂課程」則由學校依據其學校願景、學生特質、家長社區特性與教學資源等進行整體性規劃。學校如何連結部定課程、規劃校訂彈性課程，發展出符應學校教育願景並強化學生適性發展之課程，成為新課綱推動最為核心且重要的工作之一（楊怡婷，2019）。

「校訂課程」在後現代主義的課程解構與自主賦權下，學校端擁有可以盡情揮灑教育本位自主的空間，但同時也是深具專業課程擘劃挑戰的任務。依據教育部統計處資料（2018）顯示全國偏遠小學校數佔全國小學總校數的 36%，而南投縣偏遠小學校數比率更高達 59%，而在偏遠小學面臨著在交通不便、師資專業性、支援系統不足、人員更迭頻仍等等課程發展困境，如何發展擇定校訂課程方向主軸值得深入探究。因此，本文擬針對南投縣 48 所偏遠小學規劃校訂課程中

所擇定之課程發展主軸與課程元素進行調查討論，並提出相關未來展望與建議，以供各界參考。

二、校訂課程的精神與內涵

（一）校訂課程精神

課程是培育學生素養的藍圖，會依時代社會背景而有不同規劃（鄭鴻哲，2017）。教育部於1998年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，推動學校本位課程的發展，其主要精神在於打破學科之界限，積極建立各校課程特色（鄭淵全、陳殷哲，2016）。而學校本位課程是「由下而上（bottom-up）」的自主性課程發展，有別於部定課程「由上而下（bottom-down）」模式，讓學校有更多課程決定的權力，更具彈性的主導課程設計空間、教師教學更自主、學生發展更適性，是以學校為本位發展出來具草根性和自主性課程，一種強調「參與」與「共享」的教育活動（蔡清田，2002；蔡清田，2007；鄭淵全，2008）。

到了十二年國教，校訂課程精神係由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，落實學校本位及特色課程，以型塑學校願景及健全全人教育為目標（教育部，2014）。校訂課程延續九年一貫彈性學習節數，深化為彈性課程（林志慎，2017），即表示校訂課程內容力求從過去的定位與目標不明確（蔡清田、陳延興，2010；方德隆，2010）、無課程綱要或能力指標的規範，發展成具專題性、探究性、體驗性的活化課程，也可選擇參加有興趣的學習社團、技藝活動等，以獲得多元適性發展的機會，強化自主學習能力（劉欣宜、林佳慧，2017），除此之外，尚包含特殊類及其它類的課程。

（二）校訂課程內涵

校訂課程內涵在於形塑個別特色，展現自我「品牌」，增加學校能見度與辨識度，行銷學校（林進富，2017）。昔日在學校本位課程發展的影響，許多中小學發展出以自然生態為主題的特色課程，此特色課程與學校發展密切相關（林志成，2010），依據各學校自然、社會、文化傳統、環境等獨特性，在校長領導下，運用創新經營的策略，建立符應學生進路需求與務實致用之課程特色，整合學校各項資源、營造校本課程的教學環境，發展課程以凸顯出其優勢特色，激發師生潛能，強化學校教育品質，提升學生學習成效，並建立學校特色品牌，達到學校永續經營的目的（教育部，2014a）。

筆者參考研究者張素貞（2019）、莊明貞、彭麗琦、潘志煌、周仁尹、劉淑芬（2018）、顏慧君（2019）之研究結果，歸納校訂課程內涵有三，說明如下：

1. 兼顧學生基本能力上，強化學生適性發展

國民小學階段主要是鞏固其基本學力，部定領域學習課程比重高，但透過校訂課程，讓學生可以試探與培養各方面的興趣。

2. 發揮課程決策的主體權

課程的對象是學生，唯有學校具有課程決策的主導權，才得以確保及彰顯學生為學習主體的重要性及價值性。

3. 校訂課程是發展學校特色的課程

由親師生、社區人士及專家學者們，根據在地文化為學生量身訂做特色課程，透過在地出發，發展獨一無二的學校本位課程，使學生能更認同與愛護社區文化，建立學校獨特風格。

三、 偏鄉小學發展校訂課程之現況調查分析

本研究以依據十二國教總綱對於校訂課程的四大主軸分類與細部的課程元素發展出調查問卷，並以本問卷調查為研究工具並輔以進行六所南投偏遠小學進行實地訪談，針對現今南投縣 48 所偏鄉小學發展校訂課程之「課程主軸」、「課程元素」二部份進行探討，分別說明如下。

(一) 發展校訂課程「課程主軸」之現況

經研究統計歸納發現，在 48 所小學中有 47 所（97.9%）學校以專題/議題探究課程/統整性主題為主軸，有 13 所（27.1%）學校以社團活動與技藝課程為主軸，有 2 所（4.2%）為特殊需求領域之主題軸課程，有 17 所（35.4%）以其他類主題軸課程。總數超過 48 所，是因多數學校校訂課程非單一主軸，其中有八所（16%）學校校訂課程含有三種種類的主題軸（統整性主題、社團活動、其它類），僅有一所偏遠國小校訂課程主軸中包含四種種類的課程主軸。

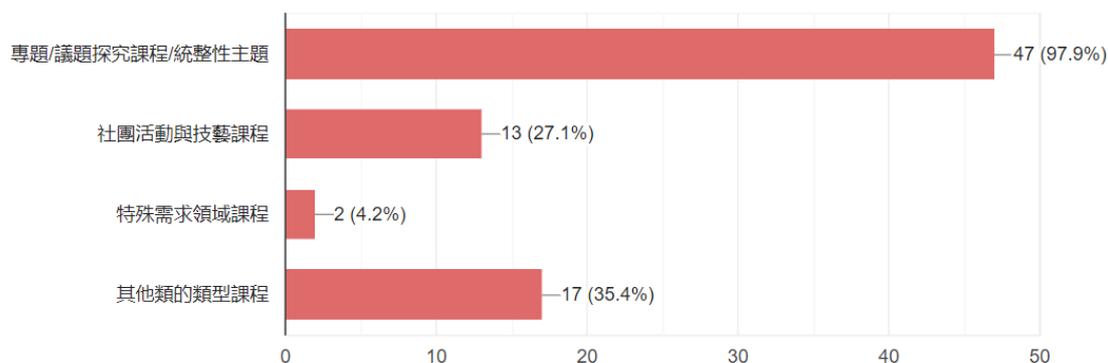


圖 1 偏鄉學校校訂課程「課程主軸」調查統計

(二) 發展校訂課程「課程元素」訂定之現況

本研究依據教育部十二年國教總綱內容，所提出之九項學校發展課程計畫的方向之「課程元素」，包含：「學校特色、教師專長、在地文化、地方產業、山川景點、教育政、國際接軌、學生社團、其它等」。依據問卷調查統計歸納結果顯示，在 48 所小學中有 42 所（87.5%）的學校以「學校特色」為課程發展主軸元素，「教師專長」部分有 19 所（39.6%）、「在地文化」部分有 47 所（97.9%）、「地方產業」部分有 32 所（66.7%）、「山川景點」部分有 16 所（33.3%）、「教育政策方向」部分有 5 所（10.4%）、「國際接軌」部分有 23 所（47.9%）、「學生社團」部分有 13 所（27.1%）、其它類部分有 4 所（8.3%），其它類內容是指：學生所需、社區生態特色、學校願景核心價值、學校願景。根據統計顯示，「在地文化」、「學校特色」及「地方產業」乃為偏遠學校在發展校訂課程中擇定最高之三項課程元素，可見偏遠學校於擇定課程主軸元素時較為重視學校在地性與特色性；而其由發有五所偏遠國小在撰寫校訂課程時，課程元素包含至六個項目以上，而有四所偏遠國小考量課程元素至少也有二個項目。

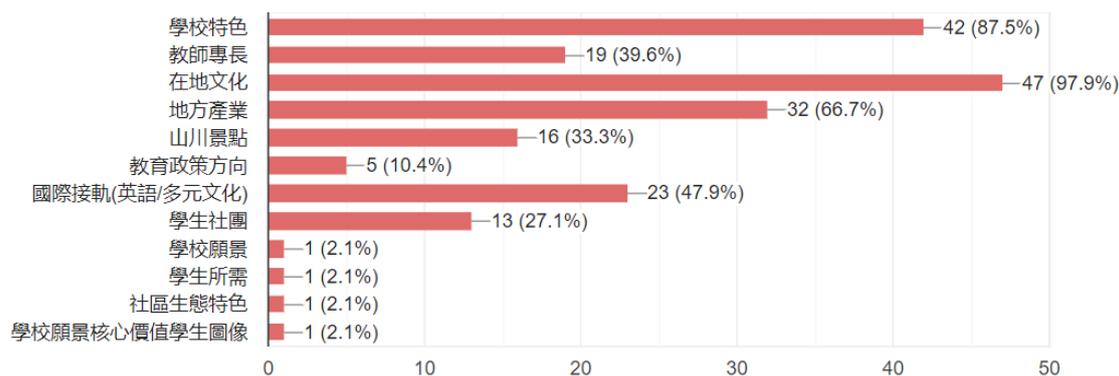


圖 2 偏鄉學校校訂課程「課程元素」調查統計

綜上可知，在課程主題軸的發展上，礙於教育政策、法規明訂學校須辦理之宣導及研習（其它類），故學校必須在「其它類」上規劃相關活動，其所佔的比例將近三成，政府立意雖良善，但是否壓縮了學校自主規劃課程的彈性，及十二年國教校訂課程發展之宗旨（張怡婷，2019），值得深思。而在校訂課程在元素設定上，以在地文化元素最多，其次為學校特色及地方產業，符合十二年國教理念，強調在真實情境中的學習與實踐，從生活經驗及在地環境為出發點，讓學習不再有校界，學校及社區就是一個活生生的教科書，鼓勵學生走出教室，踏察社區，將學習運用於生活情境脈絡中，以養成問題解決與實踐的素養能力（林志慎，2017）。校訂課程的規劃設計，是教育鬆綁的最佳體現，可突顯學校的特色品牌，為學校的價值再做定位，學校於擇定校訂課程主軸與元素之方向，則亦是擇定學生在地學習、跨領域學習、議題深化學習及自主學習的深度與廣度。

四、看見新課程的春天-偏鄉小學發展校訂課程之未來展望

（一）從「心」出發，強化教師在地課程專業發展，共創優質新課綱

教師是課程轉化與推動的實踐主體，教師專業發展能增強校訂課程發展的動能，教師有義務和責任去精進課程設計實踐的能力，沒有教師的專業發展就沒有課程發展（歐用生，2019）。因此，透過「教師專業發展」成為主動的學習者（蔡清田、陳延興，2013），建構教學實踐智慧，以面對逐年推動的 12 國教浪潮是重要的。鄭慧芬（2019）、鍾依容（2020）提及校訂課程發展的策略，可先由校內數位教師參與相關之工作坊，成為種子教師後，延伸至校內成立教師專業社群，最後再擴展至全校教師增能研習，並增加教師間的對話，提升教師的專業知能與向心力。其次教育局處推動全縣性研習更是重要，在有所規範與引導下，建置教師課程設計與評鑑知能的必修研習地圖，並給予學校權限，從雲端了解各校教師參與研習的概況，加以督導以補足課程設計專業知能。

（二）校長專業投入，深化教師教學力，領航團隊發揮課程領導影響力

課程改革加重了課程領導的責任，也突顯了課程領導者的重要性，校長身為學校領導者，直接或間接參與課程推動，以落實新課綱的發展，其課程領導至關重要，據經濟合作暨發展組織（OECD）調查，世界仍有三分之二的校長只進行行政領導（OECD, 2014），學校欲變革成功、課程欲革新落實，成功的校長課程領導具舉足輕重的影響（劉淑芬，2015），迎接新課綱的來臨，學校總體課程的設計規劃，校長應扮演好課程領導之職責角色，以首席教師角色，群策群力，實踐課程領導，帶領學校成為學習型組織，透過知識的轉化、願景的轉化，教師態度的感化、課程資源的引進，共同轉型面對十二年國教的課程變革。

（三）深入在地探索，整合地方產業資源，擘劃學校特色校訂課程藍圖。

「另類乃演化的催化，差異為創新的資產」馮朝霖（2002），社區文化因時因地因人而有所不同，是差異性的根基，學校經營要能與眾不同，要能善用在地特色與文化，並與產業做連結，積極思考每個學校得天獨厚的人文及自然條件，並盤點校內人力、資源，尋得學校最適策略，發揮優勢價值，讓校訂課程成為社區的指標與眾人津津樂道引以為傲的特色產學課程，力求散發卓越星光，照亮社區，創造出學校價值的識別力，永續學校長遠發展，如南投縣和雅國小以大自然為教室，建構「和雅親水生態圓圈圈」生態池，提供孩子生態美學體驗場域，並復育「和雅火金姑的家」，營造「親水、親美、親生態」的在地性特色生態課程與空間營造（賀宏偉，2015）。

(四) 建立學習社群，專業教學共備共議，發展校訂跨領域議題探究力

課程是一種經驗，需要專業分享、對話與設計，學校應力行學習社群共備活動，開啟專業對話，提供探究規劃的平臺，讓教師們有發揮課程設計的舞臺。學校課程欲創新亦要符合十二年國教素養導向跨域方向，能實踐於生活中，需教師行政集思廣益，更需專家、祈老經驗分享，期望課程更貼近生活日常中，老師易於推行，學生樂效學習。

除校訂課程規劃設計外，課程評鑑亦是學校課程發展中的一環，其目的在瞭解課程問題及修訂課程的重要參考，是改善學校本位課程的基礎，目前南投縣並無公版課程評鑑工具，致課程評鑑流於形式，筆者認為可參考臺北縣建置高級中等學校總體課程評鑑表模式，先與鄰近教育研究團隊共擬適合國中小之公版課程評鑑工具，再分析與考量各校校訂課程元素與課程主軸之素養導向面向，修訂成符合學校課程脈絡的評鑑工具，並於課程發展委員會或教師學習社群等進行專業對話，凝聚學校課程共識，瞭解素養導向課程評鑑的重要與執行方式（卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶，2020）。

依教育部統計處（2017）資料顯示，偏鄉約有 50%以上的教師任教不到五年即選擇離開偏鄉學校，教師流動率高，學校特色發展與傳承不易（國家教育研究院，2012），在偏鄉國小中具原住民籍的教師人數佔不到 1/4（原住民族委員會，2015），因此，在發展原民特色校訂課程之際，勢必會遭遇文化衝擊、與社區耆老課程溝通障礙、學生文化信念的不信任等（Taylor, 1995），筆者建議可採聯合聘任制度，同一區域學校共聘具文化專長之教師協同教學，參與課發會及教師學習社群作為諮詢之對象，提供在地特色及原民藝文建議，共同訂定校本課程，發展具文化意識及特色課程的素養教學。另縣市國教輔導團組織原民族文化深耕團隊，到校服務提供建議與規劃，並能劃分責任區，輔導偏鄉小學扎根原民課程，展現課程的在地卓越性，以解決教師異動頻繁校訂課程延續受到挑戰的問題。

五、結語

校訂課程如同學校生命，展現學校多元的新風貌。新課綱適性多元成就每個孩子，讓每個孩子都發光發熱，成為終身的學習者。面對第四次工業革命，課程的改革與世界教育思潮俱進，校長是課程的推動者，也是教改的先鋒，更是陪伴學生逐夢的幕後功臣，南投縣國小偏遠校數高達 59%，其校訂課程主軸之發展與主軸擇定，其中校長課程領導的角色更是重要。另課程是教學的重要核心，更是教育改革的重要實踐藍圖，需要老師們長時間及齊心共力完成，力求跳出課本的框架，融入核心素養，勇於嘗試跨域連結，讓學習這件事情更多采多姿，更切合學生的需求，故老師們不斷的透過討論適時修正課程內容是必要的，以開展偏遠

地區小學的多元特色樣貌，發展課程的新天地。在建構校訂特色課程的歷程課題上，如何凝聚學校成員共識、迎合新課綱重要內涵，發展出能培育學童「自發、互動、共好」的新公民素養之在地化校訂課程，體驗學習的喜悅，實為學校領導者重要之課程職責所在。

參考文獻

- 方德隆（2010）。九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析。《課程研究》，5(2)，63-108。
- 卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶（2020）。《臺灣教育》，722，47-57。
- 李宏毅（2017）。十二年國教校訂課程的經營-以大忠國小硬筆書法為例（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園市。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計，《教育研究月刊》，275，4-17。
- 林志慎（2017）。108課綱「校訂課程」發展新路徑-以競爭型計畫申請為導向。《臺灣教育》，708，38-40。
- 林彥旭（2013）。一所眷村小學學校本位課程發展之個案研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 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。
- 林進富（2016）。國民小學「特色學校」學校本位課程發展之研究-以嘉義縣太陽國小為例（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 原住民族委員會（2015）。103學年度原住民族教育調查統計。新北市：作者。
- 莊明貞、彭麗琦、潘志煌、周仁尹、劉淑芬（2018）。學校本位課程的發展與實施。載於教育部國民及學前教育署（主編），「107-108年十二年國教課程綱要種子講師培訓及相關宣導計畫」（27-260頁）。臺北市：教育部。
- 許晞鈞（2020）。十二年國教 108 年新課綱校訂課程設計之行動研究—以金湖國中社會領域為例。銘傳大學，桃園市。

- 張怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應，**臺灣教育評論月刊**，8(1)，201-204。
- 陳慈君（2017）。新北市國小英語教師對十二年國民基本教育英語課綱意見之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張素貞（2019）。新課綱的實踐與對話-學校本位課程的規劃。取自[https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E6%8E%A8%E5%8B%95/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E7%9A%84%E5%AF%A6%E8%B8%90%E8%88%87%E5%B0%8D%E8%A9%B1%20\(108_10\).pdf](https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E6%8E%A8%E5%8B%95/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E7%9A%84%E5%AF%A6%E8%B8%90%E8%88%87%E5%B0%8D%E8%A9%B1%20(108_10).pdf)。
- 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。
- 教育部（2014a）。十二年國民基本教育課程發展建議書。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2017）。偏遠地區國民中小學教師數。取自 https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=OAAzAA2_。
- 教育部統計處（2018）。國民中小學校概況統計（108 學年度）。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>。
- 張茵倩、楊俊鴻（2019）。從校訂到校本：校長課程領導的行動策略。**課程研究**，19(2)，49-65。
- 國家教育研究院（2012）。第 129 期國中校長儲訓班個案研究集。
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，201-204。
- 楊士慧（2020）。十二年國教新課綱校訂課程發展歷程之探究—以臺南市一所國小為例（未出版碩士論文）。臺灣首府大學，臺南市。
- 劉欣宜、林佳慧（2017）。尋找新的可能～談國民中小學彈性學習課程的多元面貌。**教育研究月刊**，278，47-59。
- 劉淑芬（2015）。探尋桃花源~追尋我課程領導的實踐知識之敘事探究（未出

版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

- 劉鎮寧(2017)。地方教育行政機構與學校願景的落實。**教育研究月刊**，274，31-41。
- 歐用生(2019)。課程語錄。臺北：五南出版社。
- 蔡清田(2002)。學校整體課程經營－學校課程發展的永續經營。臺北市：五南。
- 蔡清田(2002)。學校整體課程經營－學校課程發展的永續經營。臺北市：五南。
- 蔡清田(2007)。學校本位課程發展「情境分析」的理念與實踐。載於周淑卿、陳麗華(主編)，課程改革的挑戰與省思－黃光雄教授七十大壽祝壽論文集(一)(123-140頁)。高雄市：麗文文化。
- 蔡清田(2018)。核心素養的課程發展。臺北市：五南圖書。
- 蔡清田、陳延興(2010)。整合型計畫：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 蔡清田、陳延興(2013)國民核心素養之課程轉化。**課程與教學**，16(3)，59-78。
- 鄭淵全(2008)。國小校長在校本課程發展的課程領導作為及其相關問題之研究。**新竹教育大學學報**，25(1)，1-19。
- 鄭淵全、陳殷哲(2016)。析論學校本位課程發展。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，7。4-20。
- 鄭慧芬(2019)。學校本位課程發展之研究：以新北市三峽區某國小四年級鄉土課程為例(未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 鄭鴻哲(2017)。以解說為主的環境服務學習課程對提升國中生科學素養之研究 -- 一個十二年國教彈性學習課程的案例(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 賴秋萍(2020)。校訂課程轉化為班級教學實踐之行動研究-以高雄市太陽

國小為例（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。

- 顏慧君(2019)。行動學習融入學校本位課程之研究(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 馮朝霖(2002)。橫繫理性與網化思維。通識教育，9(1)，1-20。
- 賀宏偉(2015)。美正在校園內蔓延。師友月刊，577，20-25。
- Foriska, T. J. (1998). Restructuring around standards: Practitioner's guide to design and implementation. *Thousand Oaks, CA: Corwin.*
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspectives on Teaching and Learning, *TALIS, OECD Publishing*. Retrieved from://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- Taylor, J. (1995). Non-native teachers in native community. In M. Battist & J. Barman (eds). *First nations education in Canada: the circle unfolds*. Vancouver, BC: University of British Columbia press.

