

學校特色與校訂課程—先有雞還是先有蛋？

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

楔子

麥噹佬漢堡集團針對印度國民信奉印度教不吃牛肉的宗教習俗，要求麥噹佬印度分公司的主管們推出適合印度人口味的漢堡。因此麥噹佬印度分公司推出了蔬菜咖哩漢堡，在印度頗受好評，業績長紅。於是麥噹佬總部要求麥噹佬在世界各國的分公司都推出具有當地特色的漢堡，於是德國推出了豬腳香腸漢堡，日本推出羊羹生魚片漢堡，泰國推出榴槤打拋漢堡、澳洲推出奇異果袋鼠肉漢堡。不過還是有些國家覺得非常困擾與不可行，然在麥噹佬總部的強勢命令下，南非推出長頸鹿漢堡、肯亞推出獅子肉漢堡，菲律賓推出海龜肉漢堡，南極的郵輪上推出企鵝漢堡，引發了世界富豪的趨之若鶩。麥噹佬總部進一步要求不只是國家，地區也要推出特色漢堡，於是蘭嶼推出飛魚漢堡、學甲推出虱目魚漢堡、玉井推出芒果漢堡、枋寮推出蓮霧漢堡、澎湖推出仙人掌漢堡等。

一、緒論

隨著科技創新幾番重刷了人類的生活型態，以及社會變遷將人類生命的知識系統迭代了千百回，傳統科目型態的課程模式，已無法承載海量般的資訊。學生在學校習得能力的半衰期愈來愈短，也愈來愈無法應付社會之生存與適應所需。對於學用落差的責難聲浪，一波波地疊加襲來，要求課程模式的砍掉重練，便成為教育改革中的灘頭硬仗。拜 PISA 評比獨占鰲頭之故，當今各國群起仿效芬蘭的教育模式，用跨科目、建模組、重視問題解決、素養為導向等方式來重新解構與重組各級教育階段的課程。108 課綱中的校訂課程，便是在這場將課程平地重建的社運中，對學校最大的挑戰，而本文擬從教師們如何看待校訂課程、校訂課程與學校特色孰先孰後、校訂課程是問題還是解答三方面來探討此議題。

二、見山是山、非山、又是山—教師們如何看待校訂課程

許多老師都認為自己的工作就是「教書」，而未意識到自己更應是從事「教職」。真正的教職工作包含教學、課程、評量三位一體，然按表操課的慣性及教科書商總是提供現成的教科書。因此許多教師常把課程規劃與設計當成額外的工作，鮮少對於課程的邏輯思維及哲學基礎積極的參與及探討。而教師對課程規畫的關注狀況，大致可分為三個類型，包括順序排程類型、邏輯思維類型及哲學基礎類型。首先對於關注課程之順序排程的教師，焦點常擺在排哪些科目？排在哪幾天及哪個時段？排在哪幾個年級與班級？連續排課還是間隔排課？等。這種

類型的教師，常希望自己能教到好班，或是希望自己帶的班能排王牌老師來教，以提高升學率。大多的老師都希望得英才而教之，及自己的教學效能被肯定。然而這種排課模式往往是種零和遊戲，當某方占了便宜時，其他方就難免吃虧。

對於關注課程之邏輯思維的教師，其焦點是思考要加強學生哪方面的能力？要放那些領域的知識與技能？該放多少內容？要排成幾個單元？哪些要先上及後上？這些內容與其他科目是否搭配或是否衝突？等。這種思維類型的教師，較能進行學科的整體規劃，亦能在時間與份量上謀取平衡，甚至亦能自行編輯教材。然而這種思維模式者，常只侷限在自己的專長科目或領域，雖偶爾也能進行跨科目及跨領域的課程安排，不過也常陷入協調困難與想法衝突的泥沼中。

最後一類，具有哲學基礎思維類型的教師，關心的則是為什麼要學這些內容？這些內容與哪些趨勢和議題有關？與哪些資源及產業可以結合？是否可以幫助學生進一步拓展興趣？是否要納含跨領域的成員？如何說服其他領域的成員加入團隊？如何組織團隊來執行課程？等。這種課程思維的教師，比較能夠用鉅觀的角度來規劃學習內容，通常也比較關心科學及社會的趨勢。然而常因其過度關注廣泛議題，而在特定學科上不夠專精。

這三類的教師們在面臨校訂課程的規劃時，各有其優勢及侷限，然也常因立場的不同，願意共組研修小組及跨科跨校教師社群者寥寥無幾。加上過去對於升學考試的主科的過度重視，王牌老師比較會堅守原有的部定課程。願意開發新的課程模式的人在學校往往比較屬於非主流，常被認為只是一小群人的活動。課程開發團隊亦會因資源的不足，及時間的無法協調等因素而難以維繫。因此許多學校的校訂課程，其實還是由校長或教務處引導之由上而下的決策形式。

當然由上而下的決策形式也有其優點，尤其當行政人員能為學校帶進資源（如企業的捐贈或產學合作等），與社區人士及家長有緊密的互動（如社區發展協會、家長會等），及與倡議團體（如學思達、三好校園等）相互合作時，且當學校的願景明確又有凝聚力時，由上而下決策的校訂課程就會有很好的成果。

三、先有蛋還是先有雞—校訂課程與學校特色孰先孰後

校訂課程本該以學校本身的特色來進行規劃，教育部頒布的十二年國民基本教育課程綱要總綱課程規劃原則亦載明「校訂必修課程由學校依其特色發展之需要自主設計課程為原則。...以通識、知識應用或校本特色課程為原則……，學校得依其發展特色、師資結構及相關條件開設之」（十二年國民基本教育課程綱要總綱，民 103 年 11 月 1 日）。然而學校特色究竟為何？恐怕多數的學校都無法有共識的回答此問題。筆者在擔任數個縣市政府教育局的中小學評鑑委員時，常看

到許多學校都用該地區的名勝古蹟、大型宮廟，或是地區的重要特產來當成學校的特色，並以此來發展校課程。以苗栗縣某個依山傍水的國小為例，該校以其地理環境及處於典型農村社區來發展生態學校，並訂定七大步驟，包括組成生態行動團隊；環境檢視；生態行動方案；監控生態行動方案執行情形；結合教育課程；社區參與；生態宣言等。並以人文大山、綠色大山、友善大山作為校訂課程之主軸，藉此進行了有機栽培的探究實驗、以永續食物為核心的跨領域學習及「生物多樣性」之國際合作學習。這種形式的校訂課程對於第一至第四學習階段的國小和國中尚可應付，因其校訂課程每周最多只占六或七節課，扣掉社團活動及及週（班）會後，僅剩下約四節的彈性節數。此時用地方特產或名勝來當成學校特色，尚能自圓其說其課程規劃之邏輯及理念架構。

但是對於第五階段之高級中等學校，校訂課程就變得複雜多了。普通高中和高職約需安排六十多學分的校訂必選修科目，綜合高中及單科高中要安排 132 學分的校訂科目。此時便不是學校特色引導校訂課程了，反而經常是校訂課程的型態變成了學校的特色。很多普通高中和綜合高中普通科，與大學結合來規劃加深加廣的選修科目，或打造第二外語的選修學程或雙聯學制，並輔導申請國外的知名大學。

而高職和綜合高中技術類科，則主以排定原該群科的專業科目，輔以該校的其他群科之科目，加以通識化來當成校本位之課程。若校訂課程能與該產業的企業簽約產學合作或培訓方案，再或校本位課程若能開的輕鬆有趣，該校就變成了另一種明星高中（職）！而原本總綱中規畫原則的「延伸各領域/科目之學習，以專題、跨領域/科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主」，只能依現實狀況概括解釋。總綱中期待的「社區服務學習、戶外教育體驗課程、公民實踐、學習策略、小論文研究、本土語文、議題探索…等」，則變成「每樣都有做，但簡單點到就好」的潛規則。

四、代結語—校訂課程是問題還是解答

去年教師節在社群媒體上流傳著一則 kuso 賀節圖，其中弟子對孔子說：「老師，您教的都是沒用的東西～」！孔子神回答說：「不許你這樣說自己。」

如果校訂課程的規劃發生在山東曲阜，可以想像會以孔子做為特色，規劃一個類似孔子學院的完整課程。但孔子偉大的成就卻主要是在其周遊列國之時，而非於魯國仕宦之時；孔子的偉大學說主要來自與弟子的對話，而非其著述。因此孔子學院的特色不在「地方」，而是在於孔子與其弟子這群人，亦即「人」才是一道最美的風景。

以中部某知名女中為例，該校的教師團隊以探討冤獄平反該議題進行犯罪科學鑑識的跨領域課程，運作多年且造就了許多學生以此為志向，畢業後攻讀與法官、檢察官、鑑識人員等有關之科系。因此筆者建議各校在規劃校訂課程時，校長能慧眼重視與鼓勵敢與衝撞社會議題的教師團隊，而不是將其當成問題。並秉持「三人行，必有我師焉」的真諦，將探究精神與田野調查當成校訂課程的解答，把勇於探索的教師社群當成學校的特色。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（中華民國103年11月28日，臺教授國部字第1030135678A 號）。臺北市：教育部。

