

# 學校本位課程發展現況之研究

## —以中部三所學校為例

### 壹、緒論

學校本位課程是以學校的教學理念及學生的需要為核心，以學校的教育人員為主題，並考量社區的特色及家長的期望，符合教育主管機關的法令及政府的規範，針對學校課程所進行的規劃、設計、實施與評鑑，期能培養學生帶著走的能力。

#### 一、研究動機

九年一貫新課程強調以課程綱要取代課程標準，以學生學習中心取代學科本位的傳授。因此，在課程綱要裡規劃了佔上課總節數 20% 的彈性教學節數。所謂的彈性教學節數，不是制式的教學課程，而是「學校本位課程」(School-based curriculum)。

九年一貫課程綱要的特色是以基本能力做為課程設計的核心架構；以統整的合科教學取代分科教學；以學校本位發展提供學校及教師更多彈性教學的自主空間；以各個層級分工的課程行政措施取代中央集權式的課程統治。學校本位課程發展的走向，它意味著行政單位對學校過度管制的鬆綁，也象徵著學校自主時代的來臨。然而，在權力更迭的過程中，學校的本位課程發展之脈絡、面臨的困境及解決策略，是必需要思考的方向。

#### 二、研究目的

若就正式課程、非正式課程及潛在課程之向度來看：依正式課程而言，學校得以選擇適合學生的學習教材；依非正式課程而言，各項表演、活動、競賽等校內外活動，均可由學校加以設計規劃；而依潛在課程而言，教育人員的身教、學校的境教以及其他課程的潛在影響，都是學校可以發揮的課程發展範圍。

其次，學校本位課程發展也可以依學生能力、程度及經驗背景，規劃相關課程，對學生做加深加廣的學習，提供學生適性化的課程；學校亦可以掌握社區特性，參考社區特性，規劃鄉土教學，使課程與生活相互結合，提供學生生活化的課程；各校更可強化各年級、各單元橫向、縱向的課程聯繫，也可以在教學單元間、學科間、正式課程和非正式課程等不同課程做學習經驗的整合，供學生統整性的課程。至於目前所衍生的新興課題，如：多元文化教育、性別

教育、環境教育、人權教育、休閒教育等，均可適時融入課程之中。此外，學校亦可針對學校獨特的課程關係，進行學校研發課程的設計。

除此之外，學校本位課程發展還可以從課程目標、教學科目、教材內容、教學方法、教學時間、評量方法、教學資源等項度來看：就教學目標而言，學校除貫徹國家所訂定之教育目標外，可建立自己學校辦學哲學，發展學校教育的願景與目標；就教學科目而言，學校可斟酌學校條件與需求，自行設計教學科目名稱；就教學內容而言，學校可用整合、加強、簡化、補充、調序等方法，調整固定的共同課程內容，也可透過教科書的選擇，補充教材的編寫等方式，提供學生適性化的過程；就教學方法而言，在不違背教育原理及教育法規的前提下，學校可選用適切教育方法，以達成教育目標；就教學時間而言，學校可以調整教學進度，可以做教學時間的增減或重新安排教學時間；就評量方法與教學資源而言，學校可自行調整學習評量的方法，發展適切的評量工具，亦可選用或自製各種教學媒體。

因此，本研究有下列幾個目的：

- (一) 探討個案中學校本位課程的發展歷程、實施狀況。
- (二) 瞭解學校本位課程發展過程中遭遇的困難。
- (三) 尋求學校本位課程發展困難的因應策略。

### 三、研究設計與實施

本研究採取質性個案研究法，探討中部三所國民小學學校本位課程的發展歷程、實施狀況、在實施過程中遭遇的困難及其因應策略。為達到研究目的，運用觀察、文件分析等方法獲得研究資料，再配合文獻探討中的相關理論，加以分析與詮釋。

#### (一) 採用個案研究法的理由

依據 P. Airasian 和 L. R. Gay 的界定，個案研究是為了決定導致個人、團體或機構之狀態或行為的因素或諸因素之間的關係，而對此研究對象作深入探究（引自王文科、王智弘，2006）。戴明國（2005）指出個案研究法屬質的研究，是有系統的針對特定的個人、家庭、團體或社區之背景、發展、行為、概念想法等作深入的探討分析。研究者的重點在於了解個案發展的過程而非產生的結果，以期達成對個案通盤的了解。採用個案研究法的優點及理由包括以下幾點：

1. 此研究法比其他研究法對於事務的了解更為深入；
2. 在無法取得大量樣本進行比較研究時，個案研究法仍可對少數的樣本進行探討；
3. 個案研究在資料的蒐集上，比其他研究法更來得有彈性。除此之外，

在教育現象中，由於研究對象大多是連續不斷改變和成長的個體，其當下的行為往往受過去經驗的影響；因此，不能單視目前的情況貿然論其原因，而這正是個案研究所以發展的有利條件（黃光雄，2003）。

## （二）研究對象的選取

研究對象的選取採用立意抽樣的原則進行。立意抽樣之邏輯和效力，在於選擇資訊豐富之個案做深度的研究。資訊豐富之個案，是指這些樣本含有大量對研究目的至關重要問題的資訊。選擇資訊豐富之個案有多種不同的方法，常見的有：極端或異常個案抽樣、深度抽樣、最大變異抽樣、同質性抽樣、典型個案抽樣、分層立意抽樣、關鍵個案抽樣、雪球或鏈式抽樣、標準抽樣、理論或操作性建構抽樣、驗證性與否證性個案、機會抽樣、立意隨機抽樣、抽樣具有政治重要性的個案、便利性抽樣等。這些方法的共同基礎是選擇資訊豐富的個案，即那些對有意義的事情提供大量資訊又值得研究的個案（吳姿儀、李奉儒譯，1999）。

本研究為學校本位課程發展現況與問題，選擇中部三所分別為小型、中型、大型國小為研究個案，因其能對本研究目的提供豐富的資訊，考量上述抽樣方式，個案學校符合其中幾項條件：

1. 符合深度抽樣條件：深度抽樣的樣本是由那些對研究現象表現出充分興趣的資訊豐富個案所構成的（吳姿儀、李奉儒譯，1999）。本研究探討的是國小學校本位課程發展現況與問題，三個案學校在學校本位課程的推動上不遺餘力，以其在學校本位課程的優異表現，研究者認為此三個案學校的發展狀況足以提供本研究相當豐富的資料。
2. 符合目標抽樣條件：合目標抽樣是藉選取已確知的豐富資訊提供者、團體、位置或事件，獲得有關現象的資訊。本研究目的是要探討國小學校本位課程發展過程中所遭遇的困難和因應策略，而個案學校除了能提供豐富的文件資料外，透過觀察方式，能探討其學校本位課程發展實施狀況、過程中所遭遇的困難和其因應策略，反映出在學校本位課程發展中的問題，以及解決問題的策略和改進的方向，是值得研究的對象。
3. 符合方便性抽樣條件：雖然這種抽樣的方式不盡理想，但因此三個案學校能提供豐富的資料，且能反映出課程發展的困難，在現有條件下，是最容易進入或接觸的個案。在時間和人力資源有限的情況下，此三個案學校的條件最容易取得資料。研究者分別為在此三所學校服務多年，已取得校長、教務主任和其他教師之同意，可以隨時依需要進行

觀察各項會議和教學活動，也有利於相關文件資料的取得，非常方便本研究之進行。

## 貳、文獻探討

### 一、學校本位課程發展的定義

有關學校本位課程發展的定義繁多，從這些定義中，可以歸納出一些基本的共同特徵，如下表 1 學校本位課程發展的定義之歸納。

表 1 學校本位課程發展的定義

學者（年代）	學校本位課程發展的定義
Skilbeck（1984）	教育機構為學生所制定的學習方案的計畫、設計、應用和評鑑的過程。
Eggleston（1980）	學校本位課程發展的過程：是由課程發展團隊，根據學校內學生的特質及需要，經過合作討論、計畫課程、實驗追蹤以及評鑑，所設計出適當的課程活動；而此過程當中需要相關的資源以協助學校課程的發展。
OECD（1979）	學校本位課程發展，是學校自發的課程發展過程，其權力、責任需要中央與地方教育當局重新分配。而學校本位課程設計亦需要教育當局以及專家學者的協助，以讓課程順利的發展。
張嘉育（1990）	學校本位課程發展，係指學校為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士主導，所進行的課程發展過程與結果。
陳麗莉（2001）	參與學校教育的相關成員，包含校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士，了解教育目標，分析學校內外情境，建立學校教育願景，充分利用校內外資源，共同發展適合本校學生學習的課程，以實現教育目標。
陳金春（2001）	學校本位課程發展，是以學校的教育理念及學生的需要為核心；以學校教育人員為主體，結合所有與課程發展相關的人員，包括校內如校長、行政人員、教師、學生，與校外如課程學者專家、家長、社區人士等；以學校的情境及資源為基礎，根據學校的環境、特色、具備之資源與社區發展特色及大眾的期望，對課程進行設計、實驗、實施、評鑑、修正的工作。為一種強調學校自主、自發、由下而上的草根性課程發展。

葉連祺（1999）	學校本位課程發展是教師及有關人員綜合考量上級機關所定課程規範、地區學校需求和相關影響因素，合作發展於學校內實施正式課程的歷程，經由理念和制度的興革與資源的整合，促進有效教學。
胡應銘（1999）	學校本位課程發展是學校本於專業自主，結合國家、社會、地方與學校的需要，整合一切資源，從事課程研究，課程發展與課程實施，從而建立學校辦學特色的過程。
高新建（1999）	學校本位課程發展是以學校的教育理念及學生需要為核心，以學校為中心，以學校教育人員為主體，為學校課程所進行的規劃、設計、實施和評鑑。以學校的教育理念及學生需要為核心，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的期望。以學校為發展的主要場所及各項資源的主要供應者，但是並不必然限定在校園內，而可以充分運用校外人士及機關資源。由學校校長、處室主任、學年或學科主任、教師等教育人員為主體，同時納入家長及社區人士代表，並且視需要邀請校外的專家學者擔任諮詢委員。

有關學校本位課程發展的定義其實還有很多，但要掌握的精神是，它的意義是隨著各國的國情而有所不同，每個定義都是政治、社會和文化背景下的產物，也可說是涉入者對於實際情形的詮釋，當中隱約可以看出各方的重點和需求。

綜觀上述學者專家的見解，約略提出學校本位課程發展的定義為：學校本位課程發展係由校內人員（校長、行政人員、教師、學生、職員等）、以及校外人士（家長、社區人士、學者專家）共同組織而成的團隊，針對學校課程做全盤規劃。考量學校及其社區特色、資源，在中央規劃的整體課程架構下，配合學校願景及教育理念，發展出一套適合學生、且能展現學校特色的適性、生活化課程。就整個內涵而言，除了課程規劃外，尚需要有完整的課程設計、實施的方案及課程評鑑工作。

## 二、影響學校本位課程發展的因素

在許多實證研究中，都會提到學校本位課程發展的相關影響因素，綜觀所有影響因素，Marsh 等人所提出的概念圖（如圖 1），或許可提供我們一個比較完整的架構（Marsh et al., 1990：176-194），以下分別加以說明：

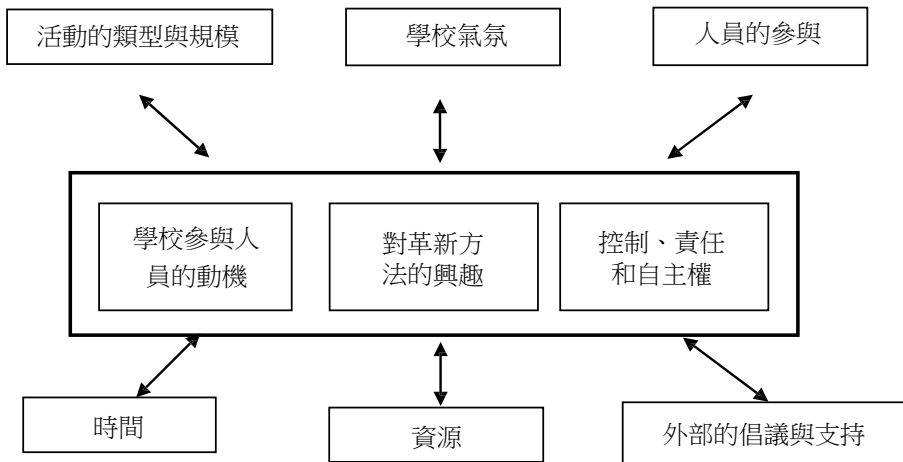


圖 1 學校本位課程發展的概念圖 (Marsh et al., 1990 : 176)

圖 1 的中心部分主要是學校內部自發實行學校本位課程發展的三項內在因素，是學校本位課程發展的核心部分，外部六個變項則隨時影響著學校內部的動力和課程發展歷程，說明如下：

#### (一) 學校參與人員的動機

一所學校之所以能夠推行學校本位課程發展，總是有「革新英雄」(hero innovators)，改革可能起於學校接受某項交辦計畫或希望跳脫以往固定而僵化的課程發展模式，帶領教師進行實際的革新行動，帶頭人物通常是校長、資深教師，改革的目的是有可能是基於個人野心或為了校內人員長遠的發展目標。

#### (二) 對革新方法的興趣

若教師或校長對於當前狀況不甚滿意，他們會選擇具體的方式以解決問題，改善學生的學習；當然，也有可能是基於教師的內在興趣，想對自己有所提升。除內在的力量之外，外在壓力也會激起校內成員對於革新的興趣，如政府政策或輿論的壓力，會促使校長願意嘗試改革的途徑。

#### (三) 控制、責任和自主權

讓參與者感得到在整個歷程中，擁有控制和自主權是很重要的，若做不到，教師無法扮演課程發展的中心角色，其結果會造成只是對教師做另一型式的「控制」(control)，而非「賦與權力」(empowerment)。

#### (四) 活動的類型與規模

活動的類型視可行性、資金和教學目的而定，通常分類的方式可分為創新、選擇或直接採用現行課程產品，前者自然比後者來得耗時。

### （五）學校氣氛

學校氣氛是促使學校革新的一項重要因素，校長的支持度、教師本身的動機、教師間的凝聚力和學校文化等都是影響校內氣氛的主因。學校的開放程度亦相當重要，愈開放的學校，愈能貫注於改革，一所開放的學校可以讓教師擁有更多的自由和自主，並鼓勵教師之間具有更高層次的合作（Kelly, 1977：152）。

### （六）領導

許多研究都顯示，校長是學校本位課程發展過程中關鍵性的領導者，他必須指引全校邁向共同願景，尋求支援和資源使得改革方案得以進行，並隨時監控整個歷程、協助發展人際間和組織內所需要的各種技能。

### （七）時間

執行學校本位課程發展的活動時常須耗費許多時間，這在原本日程表就很緊湊的學校裡面是很有困難的，即使過程很有效率，也很難允許有足夠的時間自我反省或相互的討論；對於個別教師而言，將時間花在非教學以外的活動是一種非常昂貴的付出，也會增加許多負擔。

### （八）資源

資源的類型有許多種，包含教材、校外專家、時間安排以及資訊的流通等，資源必須配合計畫的目的來使用。

### （九）外部的倡議和支持

外部機構（如中央或地方教育當局）擁有可促使學校改變的資源。由下而上的草根模式是一個發展學校本位課程比較良好的狀態，但實際的情況是，學校不可能避免外部政治勢力的介入，從許多個案研究的結果顯示，改革通常是由外部機構發起的。

除了上述各項影響因素之外，尚有學者提出學校環境、參與人員及其專業發展和有效合作、教職員的穩定性（Rennie & Treagust, 1993：8-9），以及權力（Horenstein & Berlin, 1995：60）等因素也會影響學校本位課程發展。

## 三、學校本位課程發展模式

Gay（1975）從課程內容的觀點提出課程設計的四種模式，此四種模式包括：基本能力模式（Modifying Basic Skill Approach）、概念模式（Conceptual Approach）、主題模式（Thematic Approach）與文化要素模式（Cultural Components Approach）。

### （一）基本能力模式

課程應該要顧及教育的基本讀、寫、算、及思考的能力外，也應培養學生

族群素養、自我反省、做決定及社會行動的能力。將族群文化內容融入基本能力的學習，可以使學生的學校經驗與家庭經驗相連結，提昇學生的學習動機，且配合學生的學習型態。

## （二）概念模式

此模式以概念學習為課程的主要目的，因此課程以與族群文化相關的概念為組織要素，這些概念包括認同、權力、生存、文化、溝通、社會化、種族主義、地方、涵化、改變、族群。此外，人口學、社會學、文化地理學、心理學、社會語言學、經濟學與政治學領域的相關概念也應納入課程中。由於任一概念都牽涉多種學科的知識，因此，概念模式也是一種科際整合的模式。

## （三）主題模式

主題模式強調的是族群共同面臨的問題或關心的議題，例如族群認同、不正義與不公平的對抗、爭取自由等。課程設計強調從科際整合的觀點，探討這些議題與不同族群經驗的關係，因此，比較與多元文化觀點的策略最適合此課程模式。

## （四）文化要素模式

文化要素模式課程所探討的層面比前三種模式窄，課程探討的重點集中在某一特定族群有別於其他族群的文化要素，例如，族群期望、行為模式、溝通系統、社會化過程、價值體系、人際關係模式等，都是課程內容的核心。

# 參、個案分析

## 一、個案一：A 國小本位課程發展～「鹿港鄉土風情」

### 案例簡要描述

A 國小是一所超過百年的老校，位於「一府二鹿三艋舺」中的二鹿 - 「鹿港」，學校附近不僅有龍山寺、九曲巷、意樓、十宜樓、丁家大宅及民俗文物館等重要古蹟，更是鹿港的中心學校，該校於民國 80 年至 98 年間，為鹿港地區的鄉土教材資源中心，主要任務為發展並編撰以鹿港為主的鄉土教育教材。

該校於民國 92 年因應九年一貫課程實施，學校開始發展本位課程，以鹿港古蹟、廟宇及人文風情等在地特色為主。由校長帶領課程發展委員會，以學年為主，分別撰寫每學年上、下學期之主題彈性課程，各學年由學年主任為主，帶領級任及實習老師討論出課程主題，再由實習老師撰寫出教案，經過學年實施課程後，再進行討論修改，並完成課程，課程內容如下：

一年級第一學期：溫暖冬至圓

一年級第二學期：神奇捏麵人

二年級第一學期：我們都是好朋友

二年級第二學期：玩毽子

三年級第一學期：古蹟巡禮

三年級第二學期：消失的ㄍ 叉仔燈



四年級第一學期：古蹟巡禮—細說文武廟

四年級第二學期：普渡歌

五年級第一學期：鹿港茶點

五年級第二學期：尋幽訪勝—建築  
藝術面面觀

六年級第一學期：神祐鹿港

六年級第二學期：鹿港風情「香」  
傳篇

依據 Gay (1975) 從課程內容的觀點提出課程設計的四種模式，此四種模式包括：基本能力模式 (Modifying Basic Skill Approach)、概念模式 (Conceptual Approach)、主題模式 (Thematic Approach) 與文化要素模式 (Cultural Components Approach)。該校之課程發展模式屬於主題模式 (Thematic Approach) 與文化要素模式 (Cultural Components Approach)。

## 二、個案二：B 國小本位課程發展～「偶戲課程」

### 案例簡要描述

B 國小偶戲課程在九年一貫課程實施之前開始萌芽，在九年一貫課程實施後，在藝術與人文教學群的努力下，結合音樂、美勞及表演藝術，逐漸發展成為 B 國小的特色課程。

偶戲課程源起於教師的教學動機，約在 88 學年度左右開始布袋偶製作課程；皮影偶是老師自大陸帶回傳統皮影偶後，開始指導學生從事影偶製作，布袋偶和皮影偶製作是在高年級進行；而紙影偶則是在 88 學年度四年級配合審定版美勞課本相關的教學內容而進行紙影偶的製作進行，在九年一貫課程實施前實施布袋偶、紙影偶、皮影偶及手套偶課程。

(一) 92 學年度開始實施九年一貫藝術與人文課程，在課程發展委員會中經由討論後由教師共同決定實施手套偶及皮影偶的統整課程，其結果如下：

1. 藝術與人文教學節數中年級 3 節，高年級 4 節。
2. 偶戲課程整合，停止布袋偶與紙影偶課程，四年級實施手套偶、五年級實施皮影偶。

(二) 九年一貫課程開始後的偶戲課程實施情形

1. 手套偶沒有製作手套偶，是以現成的偶演出，並未與美勞教師合作，而是由音樂教師進行劇本寫作、手套偶配音、配樂及分組表演指導。
2. 九年一貫課程實施之後，為藝術與人文領域，皮影戲課程也在老師的努力之下，結合音樂、美勞與表演藝術，實施影偶製作、劇本寫作、配音、配樂、操偶及舞台指導等教學內涵，成為一個落實藝術與人文理念的統整課程，並且在課程發展委員會中討論，決定融入學校主題「愛在 B 校」的相關課程，於五年級實施。

(三) 影響 B 國小偶戲課程發展與實施的相關因素

1. 教師專業方面的相關因素 (1) 教學團隊在藝術與人文領域教學的專業能力 (2) 教學團隊分工與配合的程度 (3) 教師的教學熱情與對課程發展的投入

- (4) 偶戲教學師資的傳承與培養
2. 行政措施與支援方面的相關因素
- (1) 偶戲課程與學校主題課程的結合
- (2) 課務安排對教師意願和專長的考量
- (3) 教師專業增能研習的辦理
- (4) 學校設備的提供和經費的支援
3. 社區資源運用方面的相關因素 (1) 家長會經費支援的運用 (2) 社區人力的運用

依據 Gay (1975) 從課程內容的觀點提出課程設計的四種模式，此四種模式包括：基本能力模式 (Modifying Basic Skill Approach)、概念模式 (Conceptual Approach)、主題模式 (Thematic Approach) 與文化要素模式 (Cultural Components Approach)。該校之課程發展模式屬於基本能力模式 (Modifying Basic Skill Approach)。

### 三、個案三：C 國小本位課程發展～「歡喜心～悅讀彩虹」

#### 案例簡要描述

C 校是一個典型的鄉村小學，C 校自 95 學年度參加試辦教師專業發展評鑑以來，迄今已邁入第十年。在領頭羊教務主任的帶領下，C 校著手研發「歡喜心～悅讀彩虹」學校本位課程，以童詩、看圖作文二大主題做為課程軸心，希冀提升 C 校學生語文領域的讀、寫與創作能力。

C 校「歡喜心～悅讀彩虹」學校本位課程的發展歷程，乃先於課程發展委員會及領域小組會議提出討論，經過全校教師專業對話後，凝聚學校本校課程發展共識。並由教務主任擔任領頭羊，成立「歡喜心～悅讀彩虹」教師專業學習社群，帶領社群教師透過專題講座、主題分享、創新教學、教學觀察…等，研發設計童詩、看圖作文教學活動設計與學習單。

C 校「歡喜心～悅讀彩虹」學校本位課程各年級的主題規劃如下：

#### (一) 童詩：

- |              |              |
|--------------|--------------|
| 一年級上學期：小雨滴   | 一年級下學期：我的最愛  |
| 二年級上學期：小魚池   | 二年級下學期：甲蟲王國  |
| 三年級上學期：紅色    | 三年級下學期：觀月有感  |
| 四年級上學期：春夏秋冬  | 四年級下學期：花工廠   |
| 五年級上學期：童年的回憶 | 五年級下學期：慈之愛   |
| 六年級上學期：愛笑的眼睛 | 六年級下學期：帥氣的哥哥 |

#### (二) 看圖作文：

- |           |           |
|-----------|-----------|
| 一年級上學期：自律 | 一年級下學期：尊重 |
| 二年級上學期：正念 | 二年級下學期：誠信 |

三年級上學期：負責	三年級下學期：合作
四年級上學期：勤儉	四年級下學期：正義
五年級上學期：勇敢	五年級下學期：關懷
六年級上學期：寬恕	六年級下學期：感恩

依據 Gay (1975) 從課程內容的觀點提出課程設計的四種模式，該校之課程發展模式屬於基本能力模式 (Modifying Basic Skill Approach)

## 肆、問題檢討

學校本位課程發展可以自課程目標、教學科目、教材內容、教學方法、教學時間、評量方法、教學資源等項度來看：就教學目標而言，學校除貫徹國家所訂定之教育目標外，可建立自己學校辦學哲學，發展學校教育的願景與目標；就教學科目而言，學校可斟酌學校條件與需求，自行設計教學科目名稱；就教學內容而言，學校可用整合、加強、簡化、補充、調序等方法，調整國定的共同課程內容，也可透過教科書的選擇，補充教材的編寫等方式，提供學生適性化的過程；就教學方法而言，在不違背教育原理及教育法規的前題下，學校可選用適切教育方法，以達成教育目標；就教學時間而言，學校可以調整教學進度，可以做教學時間的增減或重新安排教學時間；就評量方法而與教學資源而言，學校可自行調整學習評量的方法，發展適切的評量工具，亦可選用或自製各種教學媒體。然實際運作上仍有許多之困境說明如下：

### 一、個案一：A 國小本位課程發展～「鹿港鄉土風情」

其發展脈絡，依 Marsh (1990) 等人所提出影響學校本位課程發展的因素在許多實證研究中，仍有其可探究之問題歸類如下：

#### (一) 學校參與人員的動機及學校氣氛

1. 該校本位課程主軸之決定是由校長決定，還是由校內全體老師討論過才決定的？
2. 該校本位課程之撰寫是由實習老師所撰寫，為何不是由校內老師親自撰寫？

#### (二) 控制、責任和自主權

1. 該校學生經過此本位課程實施教學後，除了學習到該課程之內容外，還學習到什麼？
2. 該校之本位課程發展模式可否用基本能力模式或概念模式加以發展，成果是否會與主題模式與文化要素模式有所不同？

3. 該校之本位課程實施從 92 年到現在已經超過 10 年，為什麼都還未修正或再發展另外一套本位課程？

### (三) 活動的類型與規模

1. 審視該校之課程主軸雖為以鹿港之鄉土資源為中心，但其涵蓋面是否有其代表性？
2. 該校曾為鹿港地區之鄉土教材資源中心，其本位課程之發展是否邀請同鎮其他學校參與，完成後之課程有否分享給其他學校參考使用？
3. 該校除實施此套本位課程外，是否有配合辦理相關之活動或競賽，以加深加廣學生學習之成效？
4. 該校當初如果不以鹿港鄉土為主軸發展的話，還可以發展出那一種本位課程？

## 二、個案二：B 國小本位課程發展～「偶戲課程」

依 Marsh (1990) 等人所提出影響學校本位課程發展的因素在許多實證研究中，仍有其可探究之問題歸類如下：

### (一) 學校參與人員的動機

學校其他人員應對偶戲課程的設計和實施是否確實了解？

### (二) 對革新方法的興趣

1. 皮影偶的製作可否採較堅韌的材料製作？
2. 學生實作評量方式是否能訂定評定標準？

### (三) 控制、責任和自主權

是否訂定偶戲課程的評鑑機制，以確實掌握其實施成效？

### (四) 活動的類型與規模

偶戲團的培訓可否結合課程教學成為一個常態性的社團，進行例行性的表演？

### (五) 學校氣氛

手套偶的製作是否排除困難能納入美勞課程之一環，並與音樂老師進行合作，同時加強美勞老師和音樂老師間的聯繫和對話？

### (六) 時間

能否在課程發展委員會中討論增加偶戲課程的教學節數及其他配套措施？偶戲社團的組訓能否增加課外時間，例如課後及假日進行練習和訓練？教師及學生是否有意願？

### (七) 資源

偶戲課程能否結合語文課程進行學生劇本寫作，成為主題課程？

### 三、案例三：C 國小本位課程發展～「歡喜心～悅讀彩虹」

發展脈絡依 Marsh (1990) 等人所提出影響學校本位課程發展的因素在許多實證研究中，仍有其可探究之問題歸類如下：

#### (一) 學校參與人員的動機及學校氣氛

1. 該校本位課程發展模式是由領頭羊規劃的由上而下模式，還是學校教師主動參與的由下而上模式？
2. 該校本位課程之教學活動設計是由資深教師所設計，新進教師對於課程設計、規劃的脈絡性與整體性不太了解？
3. 該校本位課程～童詩的主題規劃，是由領頭羊教務主任決定，或由各年級教師討論決定？
4. 該校本位課程～看圖作文的主題規劃，是由領頭羊教務主任決定，或由各年級教師討論決定？

#### (二) 控制、責任和自主權

1. 該校本位課程，是否依據學生所需的能力與素養進行一～六年級的縱向銜接與檢核？
2. 該校本位課程～童詩，自 99 學年度設計完成後，教學活動設計與學習單有無進行微調與修正？
3. 該校本位課程～看圖作文，自 100 學年度設計完成後，教學活動設計與學習單有無進行微調與修正？
4. 該校除目前發展之「歡喜心～悅讀彩虹」本位課程，有無可能依學生需求、教師專業、家長期望、學區特色…等，發展另一套校本特色課程？

#### (三) 活動的類型與規模

該校本位課程～看圖作文，可否用主題模式加以發展，以進行課程整統教學活動？

### 伍、解決策略分析

針對上一章之學校本位課程發展之問題、困境在此依三個個案分別提出解決的策略，說明如下：

#### 一、個案一：針對 A 國小本位課程發展～「鹿港鄉土風情」

依上述個案一學校本位課程發展之困境，提出以下解決策略：

##### (一) 學校參與人員的動機及學校氣氛

1. 建議由下而上之方式，由校長帶領行政團隊，不斷和老師對話，發展學校願景共識，形塑學校圖像，結合地方特色、教師及學校需求，逐漸發展校本課程。
2. 由校內正式教師發展並親自撰寫學校本位課程，才能貼近學校、學生及各方面之需求。

#### (二) 控制、責任和自主權

1. 課程主軸之選定儘量考量全面性及階段性，並符應各領域及課程綱要。
2. 課程之改變需符合學校發展之脈絡，且應全面性通盤考量。

#### (三) 活動的類型與規模

1. 校本課程發展回歸學生學習需求及能力本位考量，落實學生能力提升。
2. 本位課程實施符合多元及彈性需求，並結合親師生參與，配合學校其他節慶、活動等實施，檢視課程實施成效。
3. 考量採取不同模式加以發展學校本位課程，活化學校本位課程多元面貌。
4. 鼓勵學校創新，研發多樣學校本位課程，成就學生多元學習能力。

#### (四) 資源、外部的倡議和支持

課程發展可採策略聯盟方式，結合其他學校一同架構發展，形成夥伴學校。

## 二、個案二：B 國小本位課程發展～「偶戲課程」

依針對上述個案二之問題，在此提出以下幾點建議作為解決策略：

#### (一) 學校參與人員的動機

成立偶戲教學教師專業社群，透過教師間的對話，達成教學合作及共同解決問題的目的。

#### (二) 對革新方法的興趣

1. 皮影偶的製作可根據美勞老師經驗及成本考量做改變，使用較堅韌的材料製作，學校可編列預算支應。
2. 實作評量方式可依偶戲課程的過程和結果訂定細目及指標作為老師評分和學生互評的標準。

#### (三) 控制、責任和自主權

因作為學校本位課程，校長可發揮課程領導能力，與相關行政人員及教學團隊共同研擬偶戲課程評鑑計畫，並定期辦理課程評鑑，持續改進。

#### (四) 活動的類型與規模

因手套偶及皮影偶製作需運用較多教學時間，建議在課發會中討論朝向調整藝文領域的課程內容，或運用彈性節數，例如四年級改為增加一節彈性節數使藝文課程由3節變為4節，將手套偶的製作納入美勞課，讓偶戲課程能充分發揮其教學成效。

#### （五）學校氣氛

可透過教學研究會、領域會議、教師進修活動等進行教學成果報告，其次亦可辦理學生偶戲表演活動邀請校內老師、家長來參與及觀賞，促進學校更多成員對偶戲課程的認識和支持。

#### （六）時間

中年級可透過課發會討論藝術與人文增加一節彈性節數，讓偶戲課程能更完整進行。偶戲社團的成立可運用晨間、課後或寒暑假進行偶戲排演練習活動，並延聘專業老師指導，校內老師協同教學，一方面可減輕校內老師的工作負擔，另一方面校內老師亦可順便學習專業的偶戲指導技能。

#### （七）資源

透過語文、藝文領域教師間的對話，進行語文領域劇本寫作的課程設計，將語文領域納入偶戲課程的一環，形成主題課程的架構，並藉此提升學生劇本的寫作水平。

### 三、案例三：針對 C 國小本位課程發展～「歡喜心～悅讀彩虹」

依上述個案三學校本位課程發展問題困境，提出下面解決策略或可為參考：

#### （一）學校參與人員的動機及學校氣氛

1. 建議採取由下而上之方式，藉以激發教師主動參與課程設計及研發的熱情，並依據教師教學效能和學生學習成效，隨時微調、修正，讓校本課程能永續發展。
2. 由資深教師針對校本課程 - 教學活動設計進行分享與說明，讓新進教師能熟悉校本課程設計的脈絡與內涵。
3. 該校以往校本課程～童詩、看圖作文的主題規畫，由領頭羊教務主任決定，未來可思考讓老師透過教學對話，討論出校本課程縱向銜接的主題規畫課程。

#### （二）控制、責任和自主權

1. 該校校本課程依九年一貫能力指標進行規劃與設計，但課程的銜接與檢核尚未完備，未來可依十二年國民教育階段，學生所需的能力與素養進行一～六年級的縱向銜接與檢核。
2. 該校校本課程～童詩、看圖作文自設計完成後，每個學年度並未針

對教學活動設計與學習單進行微調與修正，未來可在每個學年度結束後，依據學生學習情形及成果，進行教學活動設計與學習單微調與修正。

### （三）活動的類型與規模

該校本位課程～看圖作文，可結合綜合活動、生活課程及品德教育，進行整統教學活動，藉以增加學習深度與廣度。

### （四）資源、外部的倡議和支持

該校可結合地方產業特色～花卉，發展「花卉美學」校本課程，延伸學生學習觸角，提供學生更多展能舞台，發展學生多元智慧。

## 陸、結論與建議

### 一、結論

教育因時代變遷而需要革新，希望能培育出多元化、民主化、資訊化、具人際關係能力、鄉土化兼國際化的現代國民。因此，希冀藉由實施學校本位課程達成此目標，經探討此主題後歸結如下幾點結論，說明如下：

#### （一）透過不斷對話機制、深度討論與溝通符應學校本位課程發展需要

綜觀學校本位課程的發展與評鑑實施，都是不斷對話的歷程，在學校本位課程評鑑的實施歷程上也發現，教師間、學年間、教師與行政間、校內與校外、教師與家長間的溝通機制，不夠深入也欠缺對談機會，對於學校本位課程發展歷程的問題，正因溝通機制與深入對談機制的不足，導致學校本位課程發展產生不順遂的情事，不利於課程發展。因此，學校本位課程評鑑與發展都需要透過不斷對話的機制，產生共識、相互支援、協同合作才能解決課程發展的問題。

#### （二）需要相關配套措施及資源投入，學校本位課程發展才能完善

學校本位課程的發展，無論在課程發展的規劃、設計、實施及結果等各階段歷程，都需要相對配套措施，諸如：教師的專業成長研習、家長的配合程度、社區資源的提供、學校行政資源的投入與支持、校長對課程領導的重視等，在學校本位課程發展各階段中環環相扣，做最完善的配套與因應措施，學校本位課程的發展與實施，才能克盡全功。

#### （三）善用課程評鑑之後的檢討分析，有助於評鑑歷程的反省

總之，學校本位課程評鑑在實施之後，對於學校本位課程評鑑實施的價值與實施問題，也歷經多一次的檢核修正歷程，以確保過程中的問題，也能在實施後之分析檢討歷程中呈現出來，對於未來學校本位課程評鑑實施有修正與引導的作用，對於評鑑方式、做法等都能有效回饋至學校本位課程評鑑的實施層



面上。

#### (四) 在學校本位課程發展與評鑑上，發現教師主體性不足

學校本位課程發展的基本立論上，以學校教師為課程發展與評鑑主體。但在實務運作上，顯然教師參與的程度與參與的能力，並不如原先在學校本位課程發展之基本假定，而在學校教育現場，發現其實教師對於學校本位課程發展與評鑑之參與的主體性是不夠的。探究其因，可能是教師課程發展專業能力的欠缺、教師參與的熱誠、教師本身工作的負擔、學校行政支援與支持、校長的課程領導等諸多因素所形成。

## 二、建議

### (一) 強化「由下而上」及「由上而下」的校本課程發展

校長以課程催生婆的角色，鼓勵教師中的領頭羊引領老師「由下而上」，激發教師發展學校本位課程，符合學校及社區之特色，並成為親師生共同學習之校本課程。

### (二) 建立師徒機制，傳承優良課程發展模式

敦請資深或教學績優教師擔任師傅教師，協助新進教師了解學校本位課程的發展脈絡、設計理念、推動模式與執行情形，藉由同儕輔導的方式，讓新進教師能儘速熟悉學校本位課程，以提升教師教學效能與學生學習成效，達有效教學之目標。

### (三) 發展主題教學模式，展現學現亮點

檢核學校本位課程實施成效，診斷是否能有效提升學生學力表現，並轉化現有的學校本位課程為主題式的統整教學活動，除了可增加學生學習深度與廣度外，亦可培養學生主動學習，從真實的學習中培養學生基本的的能力與素養。

### (四) 激發教師的熱情與使命，符應親師生需求

學校本位課程發展的創生階段，應由領頭羊 - 校長或教務主任帶領全校教師建構學校本位課程運作模組。學校本位課程發展的成熟階段，應鼓勵教師進行「向上領導」，並依學生學習成效隨時微調、修正學校本位課程，讓學校本校課程能與時俱進，符合親師生的需求，建構更為綿密的主題式學校本位課程。

### (五) 結合地方的特色與產業，延伸學生學習場域

將在地化的特色產業與資源，融入於學校本位課程中，除了可豐富學生的學習觸角，也能培養學生的人文關懷，更能讓學習場域從室內擴展到戶外，讓學習視野從學校延伸到社區。

## 參考文獻

- 王文科、王智弘（2006）。*教育研究法*。台北：五南。
- 戴明國（2005）。*教育原理制度與實務*。台北：高等教育。
- 黃光雄（2003）。*教育概論*。台北：師大書苑。
- 吳姿儀、李奉儒（譯）（1999）。*質的評鑑與研究*。台北：桂冠。
- 張嘉育（1990）。*學校本位課程發展*。學校本位課程發展，台北：師大書苑。
- 陳麗莉（2001）。*學校本位課程發展之行動研究—以屏東縣仕絨國小為例*。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 陳金春（2001）。*九年一貫學校本位課程發展—以吳興國小健康與體育為例*。未出版之碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。
- 葉連祺（1999）。中小學學校本位課程發展之意涵和取向。*教師天地*，**103**期，22。
- 胡應銘（1999）。從實務觀點看學校本位課程發展。*教師天地*，**103**期，30。
- 高新建（1999）。外國推展學校本位課程發展的緣由。*教師天地*，**103**期，13。
- 黃政傑（1990）。*課程設計*。台北：東華。
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper & Row, Publishers.
- Eggleston (1980). *School-based curriculum development in Britain: a collection of case studies* London. Boston: Routledge & Kegan Paul, p.7
- OECD (1979). *School-based curriculum development*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, [Washington, D.C.: sold by OECD Publications and Information Center, p.13
- Kennedy, K. J. (1992). *School-Based Curriculum Development as a Policy Option for the 1990s: An Australian Perspective*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ. 441127)
- Marsh, C. J. and others. (1990). *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C. J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Flamer Press.
- Kelly, A. V. (1977). *The Curriculum-Theory And Practice*. London: A. Wheaton & Company Limited.
- Rennie, L. J. & Treagust, D. F. (1993). *Factors Affecting the Successful Implementation*

- of Whole-School Curriculum Innovation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361853)
- Horenstein, L. B. & Berlin, B. M. (1995). Strategies For School Change: A Case Study. *Curriculum and Teaching*, 10(1), 55-62.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, December, 177-183.
- Gay G. (1995). Curriculum Theory and multicultural education. In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 25-43). New York: Macmillan.