

國民小學推動十二年國民基本教育課程綱要 之困境與因應策略探究

陳志宏、洪文章、黃彥超、洪梅花、謝惠芬、陳佩玉

摘要

教育的改革發展與國家的進步息息相關，也是教育品質提升的關鍵。在國內 2014 年 8 月 1 日全面實施十二年國民基本教育，逐步建立十二年國民基本教育課程綱要。課程綱要是編製課程的準則，主要目的在確立各級學校之教育目標，規劃課程架構，並訂定實施的原則，在實施前，應及早思考課程轉化可能之困境與因應策略，方可面對未來挑戰。本文首先探討十二年國民基本教育課程實施之挑戰與課程轉化之困境，其次，剖析學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化可能遭遇之困境。接著，根據可能遭遇之困境共同思考解決方案，並評估最佳策略，此外也提出案例分析供推動十二年國民基本教育課程綱要之參考。最後，研究小組提出具體結論與建議，供教育行政機關與學校領導者推動十二年國民基本教育之參考。

關鍵詞：十二年國民基本教育課程綱要、課程綱要轉化

壹、前言

教育的改革發展與國家的進步息息相關，也是教育品質提升的關鍵。在國內課程政策及改革方面，1929年制定課程標準，2000年實施「國民中小學九年一貫課程」，2008年完成修訂「國民中小學九年一貫課程綱要」、「普通高級中學課程綱要」及「職業學校群科課程綱要」等，2014年8月1日全面實施十二年國民基本教育，逐步建立十二年國民基本教育課程綱要（周淑卿，2015；國家教育研究院，2014）。

課程綱要是編製課程的準則，主要目的在確立各級學校之教育目標，規劃課程架構，並訂定實施的原則，其主要任務在於為學校的課程與教學定錨立基、指引方向、辨明價值與規範行動（國家教育研究院，2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱已於2014年11月公布，預定於107學年度實施，在實施前應及早思考課程轉化可能之困境與因應策略，方可面對未來挑戰。

課程綱要的推動與實施，有賴課程的轉化與實踐。課程轉化係包含從課程綱要到教材設計、教學、再到評量之間的轉化，從課程綱要的理念與目標，到各領域/群科/科目課程的目標、學習表現、學習內容，到更下游的教材設計、教學實務及學習評量（國家教育研究院，2014）。換句話說，課程轉化是指課程發展的層層步驟中，課程理想經逐步轉型變化，最後化為師生使用的具體教學材料（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。進一步而言，核心素養理念的推廣與落實是十二年國民基本教育課程綱要的改革重點，而核心素養的落實有賴課程與教學的適當轉化，融入課領域課程教學之中（林永豐，2017）。

中小學課程傳統上循著教育部、地方政府、學校與教師等層級進行轉化，然而，由上而下的轉化十分重要，只要教師接納改革，主動願意進行課程轉化，即可影響學生學習（黃政傑，2013）。換句話說，學校行政人員及教師缺乏課程綱要深度的對話與理解，導致課程實施時，在核心理念與目標的掌握、實踐知識能力層面產生困難（洪詠善，2015）。

反思與對話是促進課程轉化與實踐的力量。本研究指在透過分享討論、集體合作的方式，共同產出高層次思考。研究小組成員為6人，皆為碩士以上學歷且為候用校長，對於教育理論與實務的結合頗有經驗，儲訓間透過相關課程與系統思考訓練，對於十二年課程綱要有更多理解。個案研究小組集思廣益，除了以教育工作者面對現場的角度思考國民小學推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之困境，也思考面對困境

之解決方案。總之，本研究目的為：一、探討學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之困境；二、探討學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之因應策略。

研究小組透過 7 次的對話與交流（每次討論時間為 2-3 小時），思考十二年國民教育課程綱要如何落實於教育現場，如何於學校層級中推動，並將整理之集體智慧，配合文獻探討與研讀之資料，共同整理為個案研究報告。本文首先探討十二年國民基本教育課程實施之挑戰與課程轉化之困境，其次，剖析學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化可能遭遇之困境。接著，根據可能遭遇之困境共同思考解決方案，並評估最佳策略，此外也提出案例分析供參考。最後，提出具體結論，供教育行政機關與學校領導者推動十二年國民基本教育之參考。

貳、十二年國民基本教育課程實施之挑戰

政策執行影響因素包含：一、政策問題的特質；二、政策本身的條件；三、政策本身以外的條件（林政逸，2005）。影響教育政策執行的因素有：一、組織的智慧；二、我們的感覺；三、任務與技術；四、管理及組織；五、文化；六、政治；七、執行者；八、顧客；九、資源；十、政策利益（Warwick, Reimers & McGinn, 1990）。本研究小組將十二年國民基本教育課程實施之挑戰說明如下。

一、政治因素

教育的發展總是與政治、社會、經濟等因素脫離不了關係。而課程，從來就是個政治角力的場域，十二年國民基本教育課程政策之理念輿論雖佳，但此時全面修訂中小學課綱，反而重開科目與時數爭奪的戰場，模糊課程與教學革新的方向（周淑卿，2015）。

二、教師文化

關於教育改革之研究也常與教師文化脫離不了關係（Acker, 1990；Littledyke, 1997；Williams, Prestage, & Bedward, 2001），其背後隱藏的假定是透過改革能促使教師專業成長。換句話說，教師文化是否正向與積極是改革成功的關鍵。Fullan 和

Hargreaves (1991) 指出，教師孤立的文化，容易讓教師變得保守，傾向採取安全的教學法，當他們面對教育改革時，就容易採取抗拒的態度。Fullan (2001) 更進一步指出，倘若教師文化傾向保守、個人化，則可能不願意嘗試新的事物，甚至對改革懷有抗拒心理。

教師是課程綱要轉化的關鍵人物（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。教師文化與學校課程改革息息相關，關注「教師的聲音」將提供課程轉化與實踐之觀點。

三、領域與教學節數的限制

正式課程和學校中真實的教與學之間必然存在差距，這是由來已久的情形（周淑卿，2015）。學校每週上課時間有限，且各領域有其教材與進度，教師常難以跳脫學科中心與教科書中心的教學思維，再者，過多的學校業務或活動，使得議題活動流於形式，且行政單位要求學校進行教育政令宣導及專案，常瓜分了課程時間（劉欣宜，2015）。十二年國民教育影響最大的國中與高中課程，是否有效達成培養學生核心素養之目標，教學節數的安排也是關鍵。

四、績效主義

「十年樹木，百年樹人」，教育的發展需要長期投資方可顯現成效。再加上中央的課程文件與學校的實踐之間，本來就難有密切的一致性。若未來推動十二年國教課程綱要朝向訂定標準化的教師專業成長發展模式，可能會導致漠視教師內在自發的反思與改變（黃騰，2015）。在績效主義之要求下，學習落後之學生其學習更處於不利之情形，多元智慧之理念更難落實。

參、十二年國民基本教育課程轉化之困境分析

課程轉化（curriculum transformation）是課程理想在各個課程決定層級設計實施的轉成過程、異同變化及落實程度（黃政傑，2013）。依據洪詠善（2015）所提出之觀點，本研究將十二年國民基本教育課程轉化之困境分為課程轉化的組織與領導、教師專業發展、家長參與及資源整合等層面，分述如下。

一、課程轉化的組織與領導

校長從事課程領導的困境大部分來自於課程領導願景與課程發展專業不足（江滿堂，2007；黃淑娟、吳清山，2016）。課程發展委員會雖依上級規定召開，但大多流形式。地方教育局/處更訂定課程計畫編寫注意事項，爲了順利通過審查，學校方面只依上級規劃行事，缺乏討論與對話。再加上地方政府再實施課程中會重新詮釋與簡化原本之課程推動理念，更加深了課程轉化的困境（黃騰，2015）。

二、教師專業發展

以臺灣目前十二年國教狀況來看，亟需處理的並非課程架構，而是教師教學能力提升的問題（周淑卿，2015）。行政人員與教師雖然理解增能研習是專業成長的方式之一，但過多的研習早已讓教師疲於奔命。再加上，課程專家原本寄望教師成爲真正課程設計者與實踐者，但事實是教師運用現成教科書教學仍是主流（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。長久以來，決策者希望課程「被」實施而忽略喚醒教師課程意識導致教師仍缺乏課程實施之核心概念（洪詠善，2015）。

三、家長參與及資源整合

學校與教師的態度是影響家長與學校課程的重要因素（洪詠善，2015）。近10年來，臺灣課程改革問題依然存在，甚至讓教師對於課程改革失去信任感，認爲任何作爲只是執行沒有意義的行政命令罷了（黃騰、歐用生，2009）。因此，教師普遍不認同家長參與課程發展，認爲家長參與學校事務是校長、主任所必須面對與處理之問題，對於資源的整合與運用也持「事不關己」之觀點。

肆、學校層級推動十二年國民基本教育課程 綱要轉化之困境分析

課程綱要已某種程度成功地將課程改革理念予以轉化，具有規範作用（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。依據教育部於2014年發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」之實施要點，其中包括課程發展、教學實施、學習評量與應用、教學資源、教師專業發展、行政支持、家長與民間參與等七大項目。研究小組依上述觀點將學校層

級推動十二年國民基本教育課程轉化遭遇之困境分爲以下七項，說明如下。

一、課程發展

課程的發展需要耗費許多人力與時間，平時教師教學已疲於奔命，更遑論撥出時間參與課程發展，課程發展計畫大多依賴教科書廠商處理，課程發展委員會也大多流於形式，未發揮其應有功能。學校組織內人力不足，小學校之教師大多需另外兼辦其他行政業務，也無從兼顧教學工作與課程發展。大型學校人事複雜，爲了排課與任教年級常耗費許多「成本」，要達成共識發展課程也不容易。

學校推動課程發展需要長時間經營，課程發展初期往往存在許多面向待調整，因此自行產出之課程計畫往往不易通過審查，甚至被退件，在此「挫敗」下有心要推動課程發展之學校往往也無疾而終。

二、教學實施

九年一貫課程下，彈性課程大多實施補救教學，甚少學校利用彈性課程發展學校特色。大部分教師皆認爲教學時數不足，與教學無關之干擾過多，校方往往配合縣/市政府舉辦之相關活動而動員學生，甚至影響到原本正常之學習。未來十二年國民基本教育課程綱要規劃下，校訂課程的實施要落實似乎有一定的難度。教師對於課程發展觀念不足下，教學實施要回應課程綱要之理念更是難上加難。

此外，學校專長教師（藝術與人文、體育）不足之現象，至今仍普遍仍無法解決，長期依賴代課教師之教學工作的確有教學品質下降之疑慮。

三、學習評量與應用

教師雖具有多元評量之觀念，但多元評量落實不易，往往流於花俏的活動。教師花時間備課與準備教材外，難有時間針對評量省思如何改進，更缺乏應用評量的能力。依賴教科書廠商提供的測驗卷給學生使用已是教學現場的常態，教師平時仍是以紙筆測驗爲評量主要方式，至於評量結果是否應用於教學，也缺乏共識與深度的討論。

藝能科方面（例如：健康與體育、藝術與人文等）往往由外聘教師擔任，外聘教師雖然學科能力佳，但缺乏教育相關背景與知識，學校要由藝能科方面推動多元評量往往需要耗費更多力氣溝通觀念。

四、教學資源

學校教科書由學校依相關選用辦法討論通過後定之，不過在教育現場則是教師以

短時間選用教科書版本，認為不論使用何種教科書都差不多，更少有學校自編教材。教材研發方面也大多依賴教科書廠商處理，教科書廠商提供的資料琳琅滿目，使教師不花太多力氣準備教材。除了上述學校組織內人力不足之現象與藝能科方面需要外聘教師支援之現象外，學校欠缺課程發展之單位與相關人員也屬教學資源不足之現況。目前，學校面對十二年國民基本教育課程綱要大多關注未來若開設新住民語之課程，要如何找尋師資之問題。

五、教師專業發展

教師專業發展相關活動在國民小學因為星期三下午的進修研習時間行之有年，因此教師早已習慣原有專業發展之模式。不過，在九年一貫課程推動下，許多研習皆規定要安排一定的時數（例如：性別平等議題、消防自衛編組、環境教育、反毒宣導等），剩下能被運用的時間相當有限。

面對課程與教學的變革，教師對於專業發展方面的研習意願與滿意度皆不高，認為研習大多不符合自身需求。再加上，教師同儕對於課程領導方面也缺乏經驗、激勵、專業等困境，上述課程專業知能不足則對教師專業發展造成一定的影響。

六、行政支持

關於十二年國民基本教育課程綱要之推動，大多針對校長與主任舉辦研習活動，鮮少針對基層教師舉辦之說明會。身為學校行政人員，對於課程綱要如何轉化為教師可接受之模式缺乏信心。十二年國民基本教育課程綱要的推動目前仍顯現由「上而下」的模式，行政人員課程發展專業能力不足更影響對於十二年國民基本教育課程綱要的支持。參與研習的行政人員更明確表示，十二年國民基本教育課程綱要之轉化仍以政令宣導之模式為主軸，缺乏具體案例說明與參考步驟。換句話說，課程綱要轉化之工作無疑加重學校推動人員之負擔。

七、家長與民間參與

學校會定期邀請家長參與相關活動（例如：運動會、家長會、班親會等），但針對邀請家長參與課程與教學之相關活動，普遍認為家長只需提供經費支援即可，更遑論其他民間的參與。十二年國教政策相關說明會，在國民小學階段，願意參與之家長應該是少之又少。

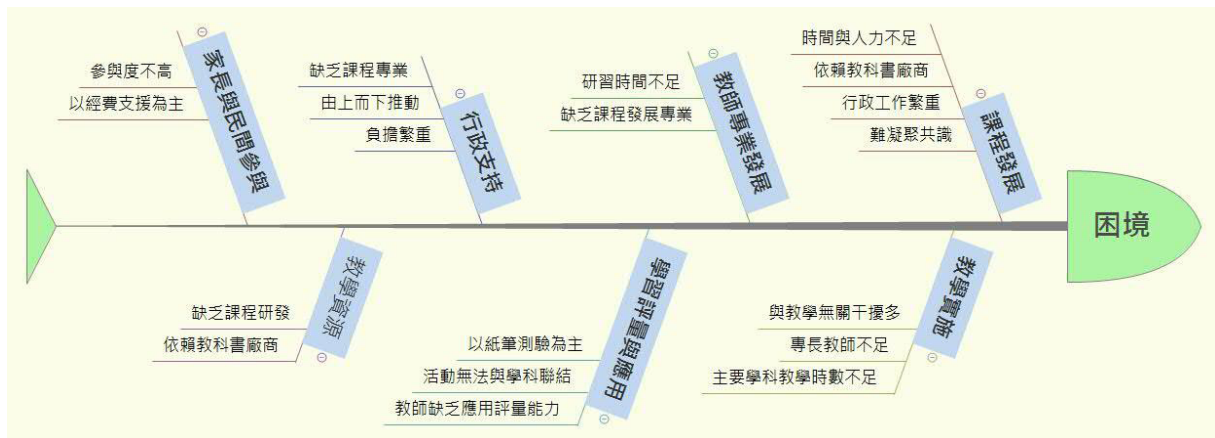


圖 1 學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之困境分析

伍、學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之因應策略

一、厚實課程領導促進學校永續發展

課程領導是十二年國民基本教育課程綱要轉化成功的重要因素。除了精進課程領導知能外，更應建立信任與對話之教學文化。學校課程願景的建立，校訂課程的推動與實施更有賴領導者理念是否清楚。校長與教務主任皆須具備課程領導理念與知能，清楚了解校本課程發展願景與學生核心素養之理念，方可共同強化課程領導促進學校永續發展。

二、運用課程領導與教師專業發展實踐方案推動教師專業學習社群

校長與主任應發揮課程領導功能，引導並鼓勵教師成立專業學習社群，聚焦教師有效教學與學生有效學習，並強化社群或領域召集人之功能，加強對話、交流與合作。另外，配合教育部教師專業發展實踐方案的推動，打破教師單打獨鬥之教學保守文化，重新檢視自己的教學內容也是推動十二年國民基本教育課程綱要可努力的方向。

除了將學習社群配合一般性教師研習活動，進行系統化之專業成長外，也可藉由共同備課、觀課與議課，精進教學專業。

三、強化彈性學習課程發展學校本位特色課程

學校本位課程強調因地制宜，突破既有可成架構，培養學生自發、互動、共好之核心素養。換句話說，學校行政與教師共同規劃全年級或班群活動，透過學校課程發展委員會有效運作，發展學校本位特色課程，期望強化學生素養導向之能力。不過，教師依賴教科書，依照課表上課已成為教學現場之常態，唯有透過對話與共同規劃學校本位課程，不斷投入與修正，強化教師專業成長，深化學生學習，方可落實十二年國民基本教育課程綱要之課程目標。

不過，學校本位特色課程仍須與學科領域相結合，否則流於形式的活動是無法提升基本學力與素養。

四、統整校內外資源支持課程發展

學校人力與財力資源缺乏，有待校內外資源持續挹注方可達成學校經營之目標。校內資源方面，可提升學校軟硬體設施，引導教師共同合作，校外資源方面，可與他校或學術機關進行策略聯盟，專家與學者提供諮詢帶領教師專業成長，也可引進輔導團資源，輔導團到校協助教師成長，更可強化家長會支援學校經營。校長如果能有效整合校內外相關資源，方可透過資源整合促進十二年國民基本教育課程綱要之實施永續發展。

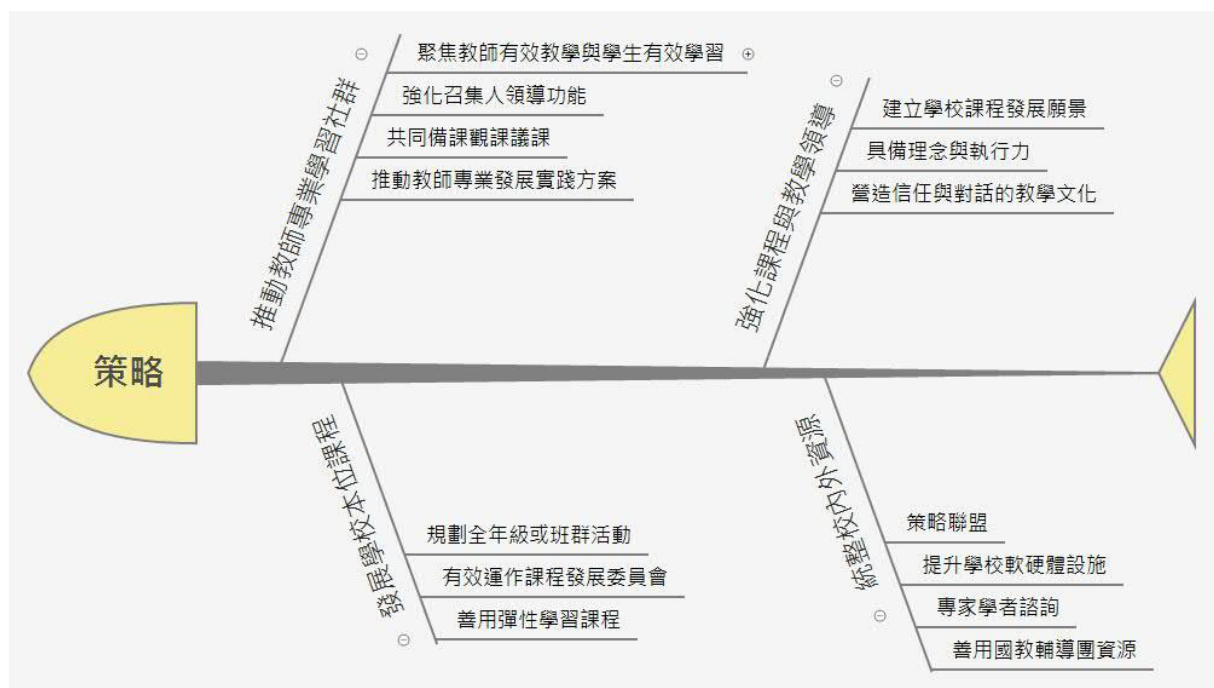


圖 2 學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之策略分析

陸、學校面對課程綱要轉化之因應策略分析——以屏東縣三地門鄉地磨兒國民小學為例

屏東縣三地門鄉地磨兒國民小學透過排灣族本位的民族教育學習內涵，強調從素材到素養的課程轉化為學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化提供成功經驗。以下則針對學校課程實施現況、學校整體發展分析、學校教育願景與課程架構、學校課程發展經驗、各年度計畫內容與總綱之對應分析等加以說明，其相關資料來源主要以該校申請「十二年國民基本教育課程綱要課程轉化與實踐前導學校工作計畫書」之內容。

一、學校課程實施背景說明

地磨兒國民小學成立於民國前3年（1909年），位於屏東縣三地門鄉，為山地原住民小學。目前有二個校區，分別是「地磨兒國小校本部」及「德文分校」；學區則有三地村、達來村、德文村及大社村，學生多數為排灣族、部分的魯凱族及其他族群。

三地村傳統的部落名稱為 *timur*（地磨兒），其傳統領域的地名為 *taracekes*。本村係於 1935 至 1936 年間在日本警察單位的輔導下，由舊部落 *katimuran*、*pinaquljaq*、*salalaw*、*taravacalj* 遷居至現址合併而成，迄今 80 年歲月。三地村是三地門鄉的行政中心，交通便利，全村都屬於一個行政單位，部落、社區都以排灣族語「地磨兒或 *timur*」稱之。逢百年校慶之際，104 年 4 月 18 日，校名回歸排灣族的部落名字「地磨兒國民小學」，其意涵為「接受大地淬鍊、精雕細琢的兒女」。

地磨兒國民小學矗立大武山下及綿延隘寮溪畔，盤居排灣族文化藝術最經典的 *timur* 部落以及雲霧縹緲間的 *tjukuvulj* 部落，迄今已有百餘年的歷史，校園中充滿排灣及魯凱文化氣息。自 2009 年莫拉克風災後，為了守護及延續族人的智慧，讓學生認識及傳承自身的文化，發展以「根在 *timur*」及「根在 *tjukuvulj*」為核心的民族教育課程，期能尋回學子的文化自信並建構在地知識體系。

為了健全學生的身、心、靈發展，係以【壺孕七力】做為理念學校的核心課程、教學與活動，以孕育生命與及傳承智慧的陶壺為基礎，透過學習一般教育的創新與精進，進而培養學生的閱讀力、英語力、文化力、資訊力、表達力、藝術力與環境力等七力。同時為因應未來的教育趨勢，建置班班有智慧教室，迅速與全球接軌，開拓國

際視野，讓 timur 之子具備傳統與現代之全人的競爭力。期待學生學習傳統文化時，能與部落生活產生緊密的連結，達到我眼看我部落、我口唱我歷史、我手做我文化之境界！

表 1 地磨兒國民小學校人數統計表

	一年級	二年級	三年級	四年級	五年級	六年級	合計	幼兒園	總計
校本部	20	24	17	20	18	24	123	45	168
德文分校	5	5	6	6	3	2	27	15	42
年級人數	25	29	23	26	21	26	150	60	210
	1. 學校設有區域性特殊資源班 1 班。 2. 學校設有校長 1 人、教師 21 人、職員 2 人、工友 2 人、廚工 2 人（非正式編制）； 幼兒園設有主任 1 人、教師 3 人、教保員 2 人、族語教保員 1 人、專任廚工 1 人。								

二、學校整體發展分析

學校位居屏東縣北端，東依北大武山及霧臺鄉；西向廣大的屏東平原及長治鄉；南接隘寮溪及瑪家鄉；北鄰高樹鄉，依山傍水，風景秀麗。學校學區幅員廣大，除三地村外，還涵蓋達來村、德文村及大社村，居民皆以排灣族為主，還有部份魯凱族及其他族群，族群間相處融洽，民風保守無華，生活勤儉樸實。以下從地理環境、學校規模、硬體設施、學校師資，行政特性、學生素質、家長、社區等條件作地磨兒國小校本部及德文分校「SWOT」的分析，作為發展本位課程之實施方針。

(一) 地磨兒國小校本部發展情境分析 (SWOTS 分析表)

因素	Superiority (優勢)	Worse (劣勢)	Opportunity (機會點)	Threat (威脅點)	Strategy (行動策略)
地理環境	<ol style="list-style-type: none"> 1. 南邊緊隘寮溪上游。 2. 北方 kiduan 山為鄰。 3. 東方有大武山屏障。 4. 向南鄰屏東平原，居高眺望屏東市、高雄市。 5. 位三地門鄉出入達來、德文、大社要道。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 三地門鄉是土石流警戒區，也是落雷頻繁區域。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校本部地理極為優越，地磨兒文化館為鄰。 2. 本校位鄉公所旁通往霧台之地，文化、觀光產業發展潛力無窮。 3. 鄰近國道3號，往來交通便捷。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社區規劃雖完整，但道路狹窄，坡度大，易生車禍。 2. 社區道路狹小、叉路多，容易危害安全。 3. 隘寮溪土石淤積，沖刷校區林班地，有崩塌危機。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 山區自然生態豐富，可編成本位課程發展自然課程特色。 2. 防災教育課程設計，啟動環境、人文關懷。 3. 結合林務局、鄉公所實際補強。
學校規模	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校本部6班，學生總計約120人。 2. 校本部設置彩虹屋，是學校重視關心特殊教育的重要設施。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本校學生不斷增加，如不能同步增加校舍，將會影響教學、學習品質。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本校為大型原住民學校，是本鄉中心學校、鄉土資源中心。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鄰近市區學校，學生易外流。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 申辦理念學校規劃 timur 壺孕七力課程特色理念，提高學生入學人數。
硬體設備	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校本部設原住民資源教室，推動原住民教育。 2. 教學活動區分隔，有利教學與學生學習。校本部可分成四個學習區，最上層是掌握全校衛生營養的廚房，第二層是引導學習的教學區，第三層是休閒活動區，第四層是運動競賽區。 3. 校園情境布置具原住民特色。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專科教室不足。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校環境幽美，具排灣族文化特色，發展城鄉多元文化教學，提升學生文化涵養。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 注重硬體的使用和維護，減少不必要開支。 2. 場地外借應聲明不可破損，注重維護。 3. 電力系統老舊，常跳電情形，影響教學。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 隨時充實學習必須之硬體設備。 2. 爭取慈善團體認養，改善設備。 3. 落實公物保管制度。 4. 規劃班班智慧教室，創新翻轉課程。 5. 開放圖書館成為假日學習站。

教師資源	<ol style="list-style-type: none"> 1. 全校教師具多元教學能力有活力，具服務熱忱。 2. 教師進修意願高，具課程統整及教學能力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 年輕原住民教師無族語認證能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校本部原住民教師超過3分之1，易了解在地文化，易於發展學校本位課程。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校本部目前仍缺資訊、族語背景教師。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依教師需要提供或辦理教師進修。 2. 英語專任教師，增加英語日課程。 3. 理念學校增聘2位理念教師。 4. 資源巡輔教師設置上課。 5. 民族教育課程聘請耆老授課，增加母語日課程。
學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原住民學校保存舊有傳統生活文化。 2. 學生活潑純樸，熱愛學校、認同師長，師生良性互動。 3. 學生允文允武，可塑性高。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 才藝學習學生主動而認真，轉換學科學習則被動較為被動。 2. 家庭教育未配合，假日不善規劃。 3. 單親、隔代教養、有少女城寄養學生。 4. 少子化促造成生源不足。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校妥善運用教育優先區、補救教學、民間資助經費栽培多元才藝及弱勢學生課程補救的學生。 2. 原住民學生藝文能力、繪圖設計、體育活動資質佳。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生常依賴老師教學方式學習，甚少參加校外學習，所以學生並未有較主動而深入的學習。 2. 社區部落誘惑多，如網咖，且家長生計忙碌，疏於管教。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強生活教育、親職子教育。 2. 請學區警察單位配合假日、夜間巡邏勸導與防範犯罪。 3. 鼓勵學生配合民間、教會規劃安親班課程。
社區資源	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社區部落人力資源如口鼻笛、琉璃珠、陶壺、工藝等，藝師、文化傳承技藝。 2. 處於三地門鄉行政中樞，擁有鄉公所、衛生所、圖書館、體育館、文化館、各文化工作室、教會、工藝園區之社區資源。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經費補助資源缺乏。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校義工、家長會，是學校長期人力、物力資源。 2. 社區文化工作室、教會、生命教育、衛生、防火、防災、反毒等。 3. 協助發展文化教育。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各資源請求學校回應多，不利學校正常教學。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主動了解社區資源並充分利用。 2. 學校與社區人才交流，促進共同發展。 3. 結合教會辦理人才培訓，串連資源。

家長	<ol style="list-style-type: none"> 校本部三地部落家長社經地位較本鄉其他部落為高。 從事文化工作者最多，可協助教學文化教育活動。 	<ol style="list-style-type: none"> 校本部家長大致生活清苦，勞工苦役之工作居多。 學歷以高中職為主，對教育輔導理念尚待加強。 隔代教養、外地工作仍多，家庭教育功能缺乏。 	<ol style="list-style-type: none"> 社區家長已慢慢注重學生教育。 學生回流增多是家長注重親子教育的開始。 從事文化工作之家長頗多，可協助支援文化課程。 	<ol style="list-style-type: none"> 單親、寄養、隔代教養，對學生學習成長有利有弊。 家長考慮外遷就讀仍有。 	<ol style="list-style-type: none"> 學校主動辦理親職座談會、家庭教育增能課程。 積極推廣才藝，關懷社區傳藝師資源。
行政資源	<ol style="list-style-type: none"> 行政電腦化，提升行政效率與品質。 充分發揮合作精神，營造積極互動團隊。 以專業專長，配合行政職務共同推動教育。 鄰近鄉公所，可隨時支援學校活動。 	<ol style="list-style-type: none"> 校本部教師兼任行政，加班多、較無法全心教育。 	<ol style="list-style-type: none"> 行政人員大致能相互研討、修正或改進。 民主領導，大家發揮所長，富創意新穎 	<ol style="list-style-type: none"> 上級行政經費仍短絀無法支列加班費。 建築設備老舊，仍缺上級經費更新與補助。 	<ol style="list-style-type: none"> 鼓勵專業進修提升行政效率。 營造合作團隊，發揮團隊精神。 校長與上級、民間建立教育合夥人關係，利爭取行政資源。

(二) 德文分校 SWOTS 分析型塑學校與部落願景

因素	Superiority (優勢)	Worse (劣勢)	Opportunity (機會點)	Threat (威脅點)	Strategy (行動策略)
地理環境	<ol style="list-style-type: none"> 北隘寮溪支流 kindaluan 溪右岸。 大姆姆山西南方約8公里處。 風景優美，可俯瞰霧台、佳暮及大武部落村，為多元文化交接處。 	<ol style="list-style-type: none"> 地處高山，離平地遠，謀生不易。 88風災後，路況不佳，居民生活及產業發展深受影響。 	<ol style="list-style-type: none"> 德文風景具產業觀光發展潛力。 土壤與氣候適合種植咖啡豆，可帶動地方產業發展。 德萊咖啡廣場帶動假日市集，觀光客回流。 	<ol style="list-style-type: none"> 板岩地形，易發生崩山。 道路彎曲、狹窄，易生意外。 雨量豐富，易發生土石流災情。 	<ol style="list-style-type: none"> 德文的人文與物產豐饒，可帶動觀光產業，吸引人潮，活絡社區。 88風災後社區意識與永續經營觀念覺醒，社區發展協會與社區總體營造計畫呈現另一種因應風貌，展現部落居民韌性。

<p>部落背景與住屋</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 排灣、魯凱混居，文化呈現豐富多元。 2. 部落尚保留有傳統的石板屋、石階及圍牆。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 傳統祭儀活動與生命禮俗逐漸式微中。 2. 青壯年於外地工作，部落多數為老人與小孩。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 傳統與歷史事件豐富，有待部落人民採集。 2. 位居高海拔天氣涼爽是避暑勝地。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 部落人口結構老人化，無人傳承統文化與技藝。 2. 部落 39 戶居民搬至永久屋，學生人數減少。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 產發展生態旅遊結合傳工藝產業文化。 2. 咖啡產業推廣，製造部落工作機會。
<p>硬體設備、公共區域</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 活動中心空間寬敞，適宜辦理部落各項活動。 2. 德萊咖啡廣場石板屋提供族人遊客休憩場所。 3. 設有衛生室，每週三部落醫療並居家服務 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 部落活動中心電腦、圖書均極度缺乏，致使部落資訊無法有效向外傳達、連結與輸送。 2. ADSL 以微波方式傳輸，天氣狀況不佳時，容易斷線。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校電腦、圖書設備可以供部落人使用，營造友善的校園與社區關係。 2. 設置獵人學校結合在地人文、工藝、生態及休閒，藉以推動災後產業及部落再生的契機。增進對部落歷史的認識。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 上級補助不足，器材嚴重缺乏。 2. 各項觀光點之安全設備不足，且無人專人管理。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過社區發展協會或是社區總體營造計畫主動向上級提計畫申請補助。 2. 運用部落會議時討論輪流管理、清掃各觀光景點。
<p>人力資源</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 家長熱心公益，參與學校和部落事務，且對學校辦學支持。 2. 村長熱心參與學校事務。 3. 貴族制度仍保留嚴謹。 4. 帝磨兒文化藝術產業協會培力人員協助民族教育課程及文化傳承活動 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 部落營造方面計畫及未來方向較不明確。 2. 選舉期間政治理念不同，部落易分派系。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 部落社區總體營造理念強，制度化的引導，成效可期。 2. 寒暑假期間，大學志工常到校義務課輔。 3. 社區發展協會與社區總體營造計畫正積極展開部落改造計畫；例如德文觀光發展導覽計畫與人才培訓及獵人學校等 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 貴族制度逐漸瓦解中。 2. 社區位處偏遠，工作謀生不易，青壯年人口外流嚴重。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本位課程落實與部落咖啡產業發展相結合，提昇小朋友對部落產業與文化的認識與傳承。 2. 部落領導人多參與部落營造研習，加強部落營造之推廣。
<p>青少年</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 家長重視小朋友之教育。 2. 青少年大都多才多藝，可塑性高。 3. 青少年精力旺盛體力過人，運動風氣盛。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 青少年對傳統文化陌生。 2. 青少年甚少參與部落的活動。 3. 青少年鮮少人會說母語 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 積極鼓勵青少年向家長學習母語，以利通過族語認證。 2. 善用及培養青少年運動技能方面的優勢，並結合基本學力提升，塑造文武兼備的人才搖籃。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 到平地就學或工作易因文化差異而不利於學習或適應。 2. 對於自身的傳統文化尚未建立認同感。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 結合教會或者老，於部落開設文化相關之成長班。 2. 利用教會之功能，導正青少年積極向善、向上之觀念與態度。 3. 學校推動民族教育。

居民	<ol style="list-style-type: none"> 1. 居民敦厚樸實，分享共榮的文化傳統。 2. 注重倫理，尊重教會牧師、神父與部落領袖及長老。 3. 對於學校教育、師長亦極為支持、尊重與感激。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 青年隨工作地而居，大都於都會區就業，孤子亦隨之就讀於市區學校。 2. 居民大都於都會區從事勞動工作，備極辛勞。 3. 校內家長志工人力支援組織的組成，有待加強。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強化組織功能，引導居民極參與部落重整運動，及與學校活動結合之推動。 2. 結合教會的力量，於學校同進行生命教育與道德教育。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 酗酒習慣影響青壯年鬥志與體力。 2. 欠缺旅遊導覽解說人才。 3. 長期依賴政府與民間團體之深入補助觀念，易致部落或家長養成依賴外界援助的心理。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 整合各社區組織，透過部落會議，凝聚共識，成立跨教會、組織的「部落重整委員會」。 2. 辦理「部落」成長營，培訓解說、烹飪餐飲以及民宿管理人才。 3. 建構耆老技藝傳承並進而發展人才，保存傳統技能。 4. 透過教會之信仰，引導居民正常之作息，改正酗酒之惡習。
行政資源	<ol style="list-style-type: none"> 1. 慈善團體視情況需要，常常支援物資。 2. 學校教學正常運作，推展學校事務。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 外賓接待雖有統一模式可遵，唯欠缺部落公關系統。 2. 資源如過多且主動，若未經校方妥善處遇，小朋友較不懂珍惜。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各民間組織機會均等，爭取經費，廣結奧援。 2. 慈善團體進入學校，可培養小朋友感恩之心，將來也做公益人。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 政黨派系介入，每遇選舉時，常因立場不同，造成同胞情誼之間的緊張。 2. 村辦公處與社區發展理事會，常會某些議題互有爭議。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 建置平等公平的對話平台機制，整合不同意見。 2. 聘請外鄉鎮對部落發展有經驗者為部落發展顧問。 3. 將對慈善團體感恩之心融入課程裡。
社區資源	<ol style="list-style-type: none"> 1. 居民對於學校與部落公共事務，皆會全力支持且配合。 2. 德文現有自然風景及人文特色豐富。 3. 咖啡產業逐漸興盛。 4. 村內有三個小而美且頗具特色的教會。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對部落傳統文化普遍認識不足。 2. 資源無法有效運用，欠缺專業、專責的規劃、管理人才。 3. 參與部落產業之居民僅限於壯年及老年人。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教會組織社區化，堅定的信仰普及化。 2. 結合教會豐富資源，規劃另類部落文化學習。 3. 推動部落「文化、信仰、生活」三合一重整運動。 4. 德文社區營造及人才培訓計畫，期望促進地方人文與產業的活化。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 總體經營理念待整合。 2. 產業推展無法做傳承工作。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 配合社區文教活動，推動學校本位課程之學習。 2. 組織同仁參與社區活動，推動社區公共關係，建構文化人之「微笑部落」。 3. 規劃開放但總量管制的生態旅遊專區，發展以人文自然生態為利基的生態旅遊示範區。 4. 強化志工組織，有效發揮人力資源之調度與運作。

三、學校教育願景與課程架構

地磨兒國小校本部及德文分校之教育願景為：健康全人、多元專業、尊重關懷、參與認同、創新卓越，配合願景發展出課程架構，進一步說明如下。

(一) 教育願景

五大層面	內容
健康全人（學生層面）	導引學生健康快樂以及全方位的學習，達成全人教育目標。
多元專業（教師層面）	教師多元學習，不斷精進，以樹立專業形象。
尊重關懷（家長層面）	維繫穩定的親師合作關係，推動雙向溝通交流，建立共同教育理念。
參與認同（部落層面）	藉由多元參與、分享決策，以營造部落與學校最佳支持模式。
創新卓越（行政層面）	校務行政目標確立掌握原則，建立制度、追求卓越效率。

(二) 課程架構

學校為加強學生的族群認同，以及配合民族資源教室之增置，持續推動民族教育課程及多元文化學習活動，地磨兒國小於 100 學年度，將以往分頭進行的民族教育，如校本課程及民族教育活動做資源整合，並廣邀部落耆老、藝術家和退休教師，共同設計三地、達來、德文三村的在地文化課程，於彈性學習節數實施，同時在部落成立課程發展與研究小組，規劃課程內容及文化老師的進修課程，在經過數月的溝通後，產出了 101 學年度【根在 timur】及【根在 tjukuvulj】之文化課程。

2013 年獲准成為屏東縣理念學校後，發展出「壺孕七力」學習能力的指標－以排灣族、魯凱族中代表繁衍世代與智慧傳承的陶壺作為學校的象徵，期待透過學校教育，進而培養學生的文化力、閱讀力、資訊力、英語力、表達力、藝術力與環境力。期許能供應每一位民族下一代更多文化與學習養分，並期待每一位學子皆能認同在地、我眼看我部落、我口唱我歷史、我手做我文化。

1. 「壺孕七力」- 根在 timur

以 timur 校本部來說，課程內容主要分為部落禮俗、部落歷史、部落生活、狩獵文化、山林智慧與土器等六大主題，將壺孕七力的能

力運用融入各項課程單元，聘請部落的耆老、藝術家、文史工作者為主要的文化教師進行課程的教授，各班導師則負責課務及課程管理工作。

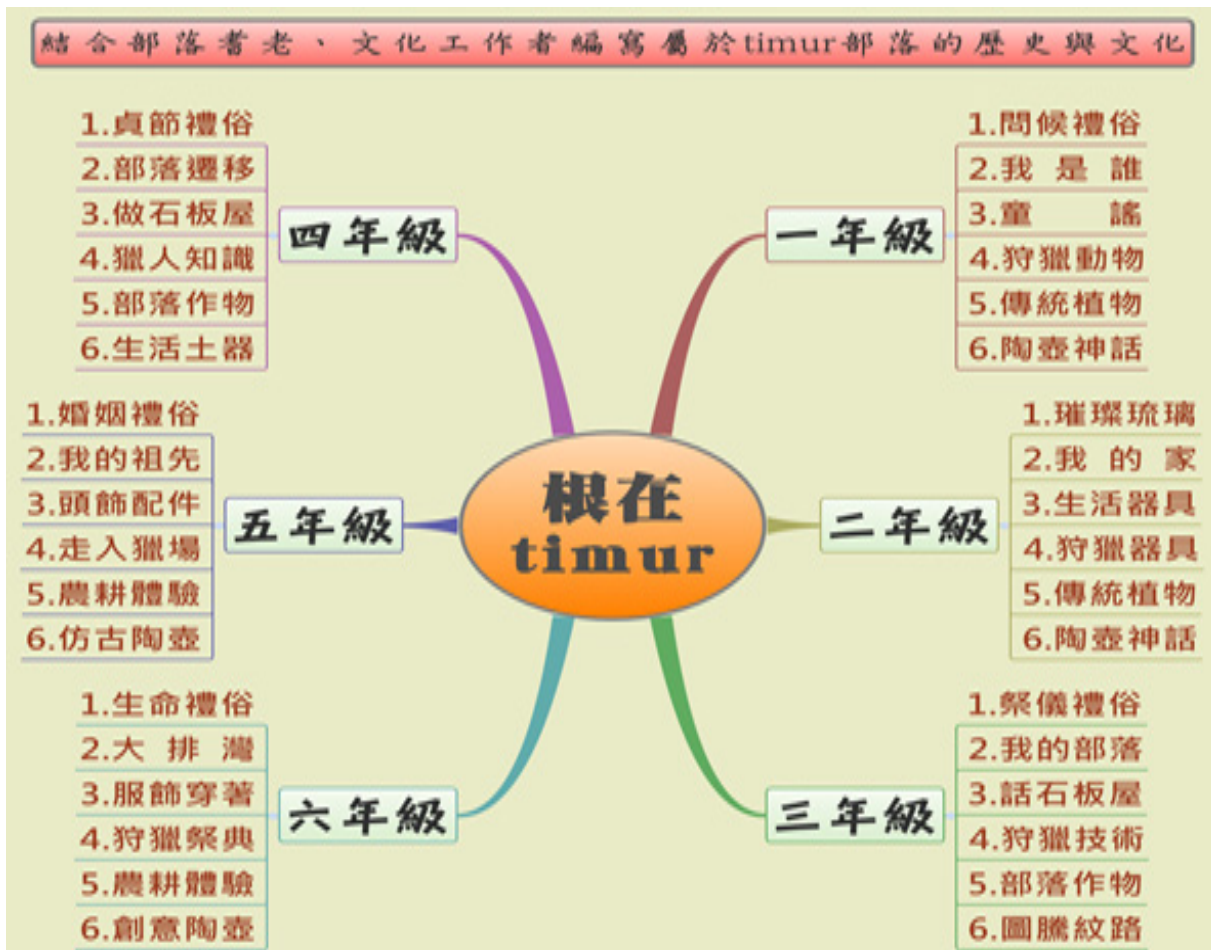


圖 3 地磨兒國小校本部課程架構圖

2.「壺孕七力」- 根在 tjukuvulj

tjukuvulj 分校以跨部落的「大德文」概念設計出歌謠舞蹈、咖啡尋奇、山林智慧、狩獵文化等四大主題，其中咖啡尋奇的主題課程使學生得實際接觸、參與部落產業與耕作文化，並與部落共同打造「德文學生咖啡」的品牌與理念。在此過程中使孩子、家長、族人與部落之間產生連結與凝聚，促使學生的在地認同與學習成效的提升。

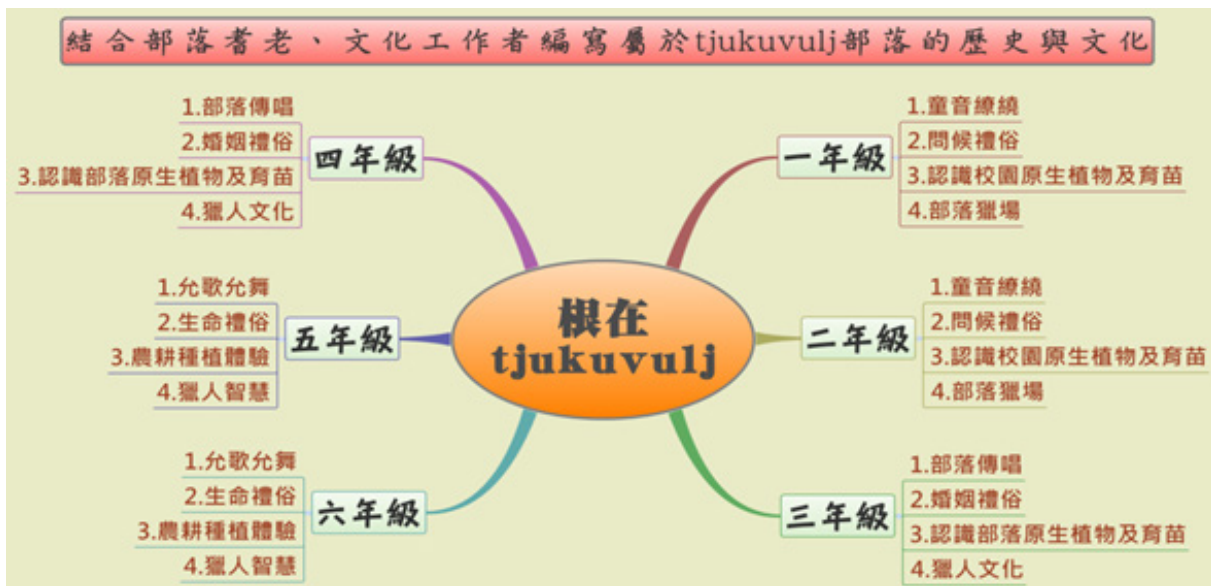


圖 4 地磨兒國小分校課程架構圖

四、學校課程發展脈絡

(一) 孕育孵化期：96 學年度至 97 學年度 -- 種下一顆認同的種子

莫拉克風災之前，大社分校、德文分校、達來分班與校本部，依據各部落的特色與師資皆有各自的本位課程規劃與實施，大社分校的石板屋、德文分校的咖啡課程、達來分班的吊橋及校本部的琉璃珠課程，均有屬於該地部落的文化及內涵。

(二) 成長茁壯期：98 學年度至 100 學年度 -- 深耕在地，文化再續

莫拉克風災之後，因有感環境議題與部落耆老的凋零，加上大社分校的遷出、達來分班的裁併，進而在課程核心與經營理念上進行大幅度的增修，發展出「壺孕七力」的學習能力指標，以排灣族、魯凱族中代表繁衍世代與智慧的陶壺作為學校的象徵，期待透過學校教育，進而培養學生的文化力、閱讀力、資訊力、英語力、表達力、藝術力與環境力。

(三) 蛹蛻伏繭期：101 學年度 -- 流淚灑種的，必歡呼收割

lulimai 悠揚曲調瀾漫地磨兒校園，伴隨 101 年 12 月 14 日（五）風和日麗及濃郁咖啡香，期待的好日子終於來到。理念學校課程分享飄到本校 timur 及 tjukuvulj 校區，屬於我們在地【扎根文化·壺孕七力·邁向國

際】課程分享正發表，而，本校智慧教室也在教育處長及師生家長見證下正式揭牌啓用。

(四) 羽化成蝶期：102 學年度至今 -- 迎向「根在 timur、根在 tjukuvulj」的民族教育夢

2014 年是本校民族教育元年，因為課程架構與簡易教材初成，兩校區（timur 及 tjukuvulj）操作機制與模式已成形。在文化老師、授課老師及理念老師三位一體的配搭下，以部落耆老與在地傳統知識為本位的北排灣族文化課程與焉形成。在學校師長與部落積極的投入下，民族教育順利地推動與實踐，在諸多資源與協助下，也將文化課程向下延伸至幼兒園，期許每一位學子能認同在地，吸收更多的文化與學習養分！

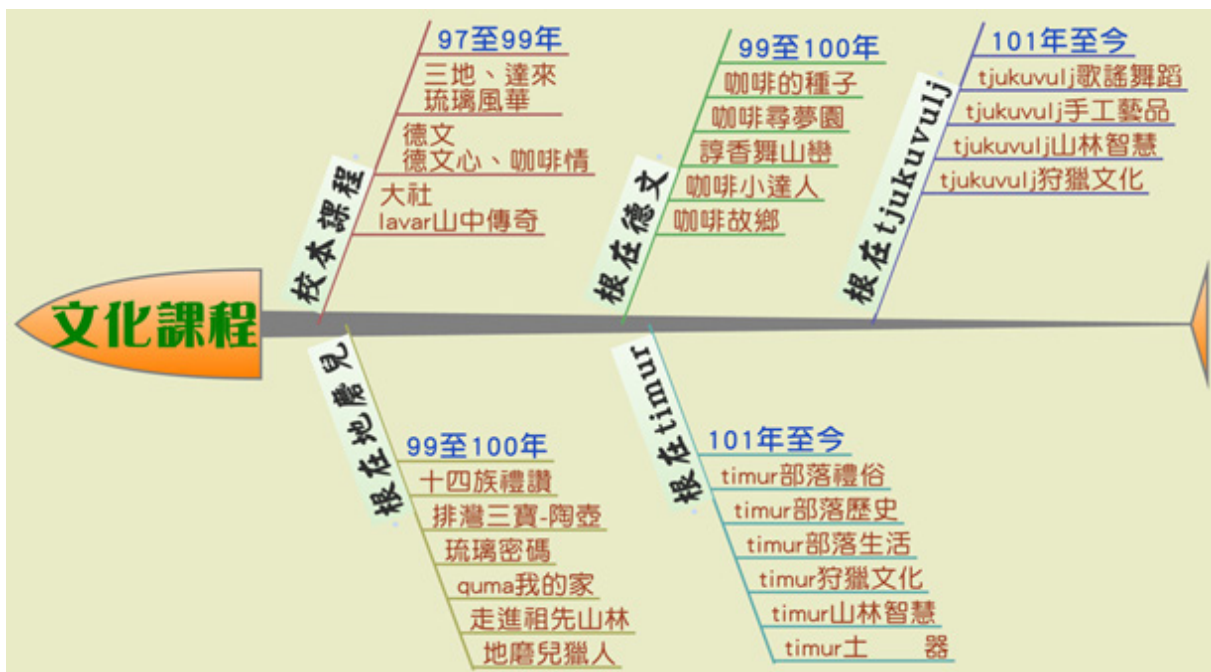


圖 5 地磨兒國小課程發展歷程表

五、各年度計畫內容與總綱之對應分析

以下整理 104 年度~107 年度課程發展計畫內容與十二年國民基本教育課程綱要總綱之對應分析，提供學校推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之參考。

(一) 104 年度

計畫內容	執行規劃	總綱對應之說明
一、建立教師專業社群，強化教師文化專業素養及教學知能	教師專業發展	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。 2. 教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務；積極參加校內外進修與研習，不斷與時俱進；充分利用社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，進而提升學生學習成效。
二、舉辦教師原住民文化增能研習，涵養原住民教師文教師專業發展化知能	教師專業發展	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師應充實多元文化與特殊教育之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。 2. 師資需修習原住民族文化教育課程，以增進教學專業能力。
三、實施民族教育課程，落實發揚文化傳承	課程發展	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重視不同領域間的統整，以及各學習階段間之縱向銜接，融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議題。 2. 學校課程計畫至少包含總體架構、彈性學習及特色課程、各領域之教學重點、評量方式及進度等。
四、原民族教育課程檢核機制，檢討、修正並完備課程實施模式		<ol style="list-style-type: none"> 1. 落實課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新。

(二) 105 年度

計畫內容	執行規劃	總綱對應之說明
一、檢討前一年度課程實施面臨之困境並提出解決方案	課程評鑑	1. 落實課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新。
二、持續實施民族教育課程	教學實施	1. 教師應依據核心素養、教學目標或學生學習表現，選用適合的教學模式，並就不同領域/群科/學程/科目的特性，採用經實踐檢驗有效的教學方法或教學策略，或針對不同性質的學習內容，如事實、概念、原則、技能和態度等，設計有效的教學活動，並適時融入位學習資源與方法。 2. 為能使學生適性揚才，教師應依據學生多方面的差異，包括年齡、性別、學習程度、學習興趣、多元智能、身心特質、族群文化與社經背景等，規劃適性分組、採用多元教學模式及提供符合不同需求的學習材料與評量方式等，並可安排普通班與特殊類型教育學生班交之教學活動。
三、學校教師、部落耆老、文化藝術工作者、族語教師，共同備課研修民族教育課程、教材，建構本校民族教育課程及師資。	教師專業發展 課程發展	1. 教師應充實多元文化與特殊教育之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。 2. 為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進專業回饋。 3. 原住民族教育師資應修習原住民族文化教育課程，以增進教學專業能力。 4. 課程設計應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議題，必要時由學校於校訂課程中進行規劃。
四、申請成立《屏東縣排灣族實驗民族小學》		

(三) 106 年度

計畫內容	執行規劃	總綱對應之說明
一、檢討前一年度課程實施面臨之困境並提出解決方案	課程評鑑	1. 落實課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新。
二、持續實施民族教育課程	教學實施	1. 為能使學生適性揚才，教師應依據學生多方面的差異，包括年齡、性別、學習程度、學習興趣、多元智能、身心特質、族群文化與社經背景等，規劃適性分組、採用多元教學模式及提供符合不同需求的學習材料與評量方式等，並可安排普通班與特殊類型教育學生班交流之教學活動。
三、整合在地人力持續研發、實施民族教育課程	教學資源課程發展	1. 本校師資需修習原住民族文化教育課程，以增進教學專業能力，促進本土語文課程之學習，其教學語言應以本土語言的單語為主，雙語為輔，並注重目標語的互動式、溝通式教學，以營造完全沉浸式或部分沉浸式教學。 2. 教師應充實多元文化之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。
四、持續結合「屏東縣原住民族課程發展中心」、「屏東縣部落大學」研發民族教育課程教材	教學資源課程發展	1. 採用有效的教學方法或教學策略，針對不同性質的學習內容，如事實、概念、原則、技能和態度等，設計有效的教學活動，並適時融入數位學習資源與方法。 2. 開發具地方特色之資源，或鼓勵學校自編校本特色教材與學習資源。 3. 整合建置課程與教學資源平台，連結各種研發的教學資源，提供學生、教師、家長等參考運用。

(四) 107 年度

計畫內容	執行規劃	總綱對應之說明
一、檢討前一年度課程實施面臨之困境並提出解決方案。	課程評鑑	1. 落實課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新。
二、完成「排灣族本位」課程實施之整體規劃	課程發展	1. 開發具地方特色之資源，或鼓勵學校自編校本特色教材與學習資源。
三、完成國小階段「原住民族教育」課程教材	課程發展 教學實施	學校課程發展應重視不同領域/群科/學程/科目間的統整，以及各教育階段間之縱向銜接。
四、持續辦理教師專業社群、文化增能研習並落實一般教師擔任民族教育課程授課教師	教師專業發展	1. 本校師資持續修習原住民族文化教育課程，以增進教學專業能力，促進本土語文課程之學習，其教學語言應以本土語言的單語為主，雙語為輔，並注重目標語的互動式、溝通式教學，以營造完全沉浸式或部分沉浸式教學。 2. 教師應充實多元文化之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。

六、課程轉化之困境與因應策略

在文化老師、授課老師及理念老師三位一體的配搭下，以部落耆老與在地傳統知識為本位的北排灣族文化課程與焉形成。在學校師長與部落積極的投入下，民族教育順利地推動與實踐，在諸多資源與協助下，也將文化課程向下延伸至幼兒園，期許每一位學子能認同在地，吸收更多的文化與學習養分。地磨兒國小自推行原住民族教育課程以來，經歷了課程實施及滾動式修正，反思在民族教育課程教學的過程中遇到的困境與節決策略說明如下。

(一) 課程轉化之困境

1. 部落耆老快速凋零，資料蒐集不易

在快速變遷的社會中，timur 部落及 tjukuvulj 部落面臨了部落耆老的快速凋零及傳統文化的日漸消失，部落中可擔任教學的文化老師愈趨減少，傳統文化資料亦日漸流失，造成在蒐集文化資料及聘請文化師資方面遇到困難。

2. 民族教育課程研發經費不足、軟體不夠完善及師資缺

透過學校師長的努力，文化課程教師手冊已經編寫完成，讓授課老師在教學時，有很好的資源可以運用。但是在編寫學生學習手冊上，遇到些許困難，尤其在課本插圖的繪製及照片的蒐集，因為經費不足、軟體不夠完善及師資缺乏的情況下，學生學習手冊目前尚未完成，這需要更多的經費挹注及尋求相關資源。

(二) 課程轉化之因應策略

1. 召集民族教育課程研發人員，協助整合部落資源及蒐集文化資料

為能建立完善的師資結構，本校與 timur 部落之移動學校及 tjukuvulj 部落之獵人學校攜手合作，協助整合部落資源及蒐集文化資料。期盼透過學校、社區及部落三者合一的配搭下，讓部落的傳統文化與學校的文化課程，能持續發揚光大。

2. 建構完善的教學資料，發展及設計民族教育教材及教材教法

面對經費不足、軟體不夠完善及師資缺乏的情況下，除尋求民間團體的協助及社區發展協會的幫助外，更期盼政府部門能提供更多的資源。

3. 推動教師教學研究社群，培訓民族教育師資，培養高度文化脈絡師資

在根在 timur 及根在 tjukuvulj 的課程中，每個主題都需安排一位授課老師（校內現職教師）進行教學。為使部落的歷史及文化能永續傳承，需要辦理多項研習課程及推動教學模組，使全校教師形成一個教學研究的社群，在文化課程設計上，能更貼近孩子的需求，更接近部落文化的意涵，在課程及教學上，可以彼此支援及相互協助。除利用週三進修辦理文化課程的相關研習外，也可參考他校的優質教育理

念，並配合寒暑假辦理文化培訓營，以其充實現職教師的文化素養及增進教學知能。

七、課程轉化之實施策略與具體方法

學校課程期望以本校校本特色「根在 timur、根在 tjukuvulj」民族教育課程為基礎，從我們自己文化的根，慢慢地吸取過去傳統的精華，讓我們在 timur 及 tjukuvulj 的孩子，能夠吸取到母體文化的養分與精隨，讓我們在這文化氛圍下，發展每一個孩子的多元潛能，且因應國小教育目標與學生身心發展，提供彈性多元的學習課程，促進學生適性發展；課程實施採實作精神，以利學習內涵轉化於日常生活中，以我們在地智慧及土地資源，發展出我們自己的文化、教育的作為。整理課程轉化的實施策略及具體方法如下。

實施策略	具體方法	
一、成立「地磨兒文化課程教學團隊」	當 vuvu 唱起古老的曲調，述說著 timur 及 tjukuvulj 部落的文化時，傳承及延續便是我們的使命！讓孩子在學校課程中也能學習在地文化是我們的責任，所以我們組成了地磨兒文化課程教學團隊，以 timur 及 tjukuvulj 的文化及生活方式為主調，按各年級、年段分部設計課程主題，內容由淺到深，由對話到體驗，共同譜出文化的新曲目！文化課程的學習不僅加強孩子對在地文化的認知與興趣，培養其自信，更能增長其能力，涵養其人文素養，傳承原民祖先的智慧！	
二、課程設計與發展	1	原住民教育課程重視不同領域間的統整，以及各學習階段之縱向銜接，融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議題。由學校老師先蒐集與部落相關的文化資料，並將蒐集到的資料加以分類，規劃課程內各主題。
	2	原住民教育課程設計包含主題名稱、單元名稱、能力指標、單元目標、設計理念、學生經驗分析
	3	落實課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵原鄉教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新。
三、教學模式與策略	1	授課師資，先確認負責各主題之校內授課老師，同時尋找部落中足以擔任教學的文化老師，成立文化課程團隊，並由授課老師及文化老師共同設計各主題之單元內容。準備符合學生需求的學習內容，並規劃多元適性之教學活動，提供學生學習、觀察、探索、提問、反思、討論、創作與問題解決的機會，以增強學習的理解、連貫和運用。

三、教學模式與策略	2	授課老師與文化老師共同討論課程內容及課程進行方式，透過彼此對話及討論，使授課老師對於文化課程有更全面的瞭解，讓文化老師對課程的教學及進行方式更加熟悉，並設計出一套完善的課程方案。
	3	執行課程，由部落耆老、文化藝術工作者、族語教師及校內教師協同教學，文化老師擔任實際教學者，授課老師負責觀課及記錄，並就不同主題的特性，採用經實踐檢驗有效的教學方法或教學策略。
	4	課程結束後，授課老師與文化老師一同進行教學省思、檢討及修正，並將檢討及修正記錄下來，以便做為下次教學的改進方向。
四、學習評量	1	採「文化回應教學」之教學與評量觀點，回應學生的社會及文化脈絡，並統整學生的文化內容。並以學生較能理解的方式進行教學，注重情境教學模式，透過實體、數位教學及教室情境布置提升學習成效。評量部分以形成性與總結性評量並重，正式測驗與非正式評量兼用。
	2	教師應依據學習評量結果與分析，診斷學生的學習態，據以調整教材教法與教學進度，並提供學習輔導。對於學習後學生，應調整教材教法與進補教教學；對於學習快速學生，應提供加速、加深、加廣的學習。
五、資源整合	1	教學資源包括各種形式的教材與設備，社區、產業、校際間所研發的資源
	2	校內編列經費，鼓勵教師研發多元與適切的教學資源。
	3	整合資源建置課程與教學資源平台，連結各種研發的教學資源，提供學生、教師、家長等參考運用
六、教師專業學習社群發展	1	教師專業發展內涵包括本土語文之專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。
	2	教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務；本校積極參加校內外進修與研習，不斷與時俱進；充分利用社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，進而提升學生學習成效。
	3	教師應充實多元文化與特殊教育之基本知能，提升對不同文化背景與特殊類型教育學生之教學與輔導能力。
	4	本校師資需修習原住民族文化教育課程，以增進教學專業能力。
七、行政支持	1	為維護學生受教權、健全教育發展及提升經費運用成效，校本預算編列經費預算，支持學校因應教學課程計畫研發與實施之所需。
八、教育夥伴參與	1	邀請家長參與教師公開授課或其他課程與教學相關活動，引導家長關心班級及學校課程與教學之實踐，並能主動與家長正向的溝通互動，建立親師生共學的學校文化
	2	成立家長志工團隊，協助學校民族教育、生命教育等等課程實施及營隊活動辦理。
	3	結合民間組織與產業界的社會資源，並建立夥伴關係，以充實教學活動。

柒、結 論

本研究旨在探討學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之困境以及探討學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要轉化之因應策略。

在實施困境方面，學校組織內人力不足無法兼顧教學工作與課程發展，教師對於課程發展觀念不足，評量結果應用於教學缺乏共識與深度的討論，教材研發方面也大多依賴教科書廠商處理，教師同儕對於課程領導方面缺乏經驗、激勵、專業，推動十二年國民教育課程綱要缺乏具體案例說明與參考步驟，缺乏家長與民間資源等，上述困境使得教師欠缺執行課程改革的動力。

面對困境，學校領導者應厚實課程領導促進學校永續發展，運用課程領導與教師專業發展實踐方案推動教師專業學習社群，強化彈性學習課程發展學校本位特色課程，統整校內外資源支持課程發展。

捌、建 議

教育政策的推動與落實有賴教育現場第一線的學校教師，身為學校領導者的校長更肩負帶領教師執行教育政策的使命。研究發現，雖然九年一貫課程推動已多年，將來學校層級推動十二年國民基本教育課程綱要仍面臨許多困境，且困難重重。不過，要落實學校課程發展之策略不多，課程與教學領導仍是解決諸多困境的第一要素。

在缺乏教育經費與人力之條件下，校長肩負課程與教學領導更責無旁貸。校長工作繁重，攸關學校教育之成敗，更與教育政策是否落實息息相關。唯有發揮執行力，秉持終身學習之精神，盡心盡力來學習，才能開創教育新天地！

參考文獻

- 江滿堂（2007）。邁向轉型的課程領導：課程領導的理念與實踐。《學校行政雙月刊》，**49**，68-83。
- 周淑卿（2015）。治絲益棼的課程政策：十二年國教課綱修訂的紛擾。《教育研究月刊》，**250**，5-17。
- 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。
- 林政逸（2005）。從政策執行的觀點思考如何提高教育執行力。《學校行政雙月刊》，**37**，36-49。
- 洪詠善（2015）。課程轉化與實踐之美感向度。《教育研究月刊》，**252**，19-32。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。擷取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-5619,c1179-1.php?Lang=zh-tw>
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。《教科書研究》，**3**（1），1-40。
- 黃政傑（2013）。課程轉化整合探究之概念架構分析。《課程與教學季刊》，**16**（3），1-30。
- 黃淑娟、吳清山（2016）。校長課程領導推動十二年國民基本教育課程綱要因應策略之探究。《學校行政雙月刊》，**106**，121-140。
- 黃騰（2015）。說好的未來呢？從教育社會學觀點看十二年國教的理想與實施。《教育研究月刊》，**252**，33-47。
- 黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。《課程與教學季刊》，**12**（2）161-192。
- 劉欣宜（2015）。十二年國教中教師應如何落實議題融入教學。《教育研究月刊》，**260**，79-91。
- Acker, S. (1990). Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change. *British Journal of Sociology of Education*, *11*(3), 257-273.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school?* New York, NY: Teacher College.

- Littledyke, M. (1997). Managerial style, the National Curriculum and teachers' culture: Responses to educational change in a primary school. *Educational Research*, 39(3), 243-262.
- Warwick, D., Reimers, F. & McGinn, N. (1990). *How do government primary school in Pakistan differ?* Cambridge, MA: Harvard Insitute for International Development, Casual Papers.
- Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267. doi:10.1080/02607470120091588
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College.