

析論學校本位課程發展

鄭淵全*國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授兼師資培育中心主任

陳殷哲**國立新竹教育大學人力資源與數位學習科技研究所副教授

摘要

二十一世紀是全球化與科技化的時代，為提升教育品質、人文素養與立足世界競爭舞臺，各國紛紛將推動教育革新列為施政關鍵要務。面對國內外風起雲湧的教育改革趨勢，我國推動課程改革政策，冀望透過教育改革達到提升國家競爭力的目標。

隨著九年一貫課程的修訂頒布施行，國內推動教改近二十年期間，筆者擔任師培教育系所教授與師培教育大學附設實驗小學之校長一職，累積課程輔導與帶領學校進行校本課程之經驗，對於校本課程之推動，具有現場實務領導之操作經歷。本文介紹課程意涵、校本課程發展的模式以及提出落實校本課程發展之建議，俾助學校達到推動校本課程之成效。

關鍵詞：課程、學校本位課程、學校本位課程發展模式



全球競合瞬息萬變的二十一世紀，是全球化與科技化的時代，也是資訊競速的時代。由於全球資訊的快速傳遞，一日千里的知識革命，伴隨著政治、經濟與文化的急遽變遷，衝擊著現今國際社會的互動與視野，同時也帶動民智大開。爭取更好的生活環境與品質是人民必然的需求，各國政府面臨一波波襲捲而來追求社會進步變革的強大壓力，已是無可避免的趨勢。為了提升國際競爭實力、促進社會與經濟文化的進步發展，各國不一而同地將推動教育革新列為施政關鍵策略要務，冀望透過教育改革的推動、教育理想的實現，能服膺時代脈動與社會需要，進而達到振興經濟實力、厚植文化素養、穩定社會秩序的目標。

我國政府的領導者、教育場域中的政策決策者、教育工作人員乃至於家長，面對全球化競爭的趨勢與社會人民追求的民主化、多元化、本土化的需求表現，為提升教育品質、人文素養與國家競爭力，均深刻感受教育改革的趨勢與挑戰變革的壓力，此壓力自然也醞釀了國家社會對教育改革所賦予的深刻期許。面對國內外風起雲湧的教育改革要求，我國政府基於當前社會變遷與教育衝擊，如全球化時代競爭、社會多元價值、少子化與高齡化趨勢、環境永續議題、教育M型化影響、網路世代衝擊、本土關懷及公民參與、校園生態轉變等趨勢（吳清基，2015），教育部於1997年4月成立了「國民中小學九年一貫課程專案小組」，負責課程總綱架構之研擬與訂定，課程變革新頁於焉展開，並隨即於1998年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，其中強調之重點即是推動學校本位的課程發展。後陸續進行九年一貫課程的修訂以及十二年國民基本教育與實驗教育等教育相關政策與法令的頒布施行，教育課程規範配合學生個別需要與社會變遷需要逐步鬆綁，揭開了臺灣教育劃時代的新里程碑。

教育課程規範鬆綁後，課程變革政策之重大工程的執行，乃由中央部門帶領政策的研議與制定，再交予地方政府的教育局（處）及各國民中小學執行，此政策之推行，對傳統教育模式造成相當的衝擊，其主要精神在於打破學科之界限，積極建立各校課程特色，落實學校本位課程發展。此課程政策中值得特別關注的最大特色，即「學校本位課程發展」的走向，並發展出強調教師專業發展與教學自主、下放課程決定權以及學校為教育革新主體等教育新風貌（陳柏璋、盧美貴，2002）。其中將課程決定權限下放至各國民中小學部分，其政策的執行方式也打破了原有的「由上而下」模式（top-down model），即依照中央所制定的政策執行藍圖，下級單位只能確實配合遵守上級領導者的政策指令，並表現出負責與亟具效率的執行方式（陳寶山，2010；鄭淵全，2008）。課程鬆綁後的執行方式，反改以在課程綱要的

授權下，各校組成課程發展委員會，結合校內外資源及人力，主動進行審議學校課程計畫、實施與評鑑，建立具有各校特色的校本課程。

學校本位課程發展在「以學生為主體」的理念下出發（蔡清田，2005），翻轉了傳統教育思維的教育工程，在歷經二十年如風起雲湧般的教育改革浪潮，教育變革的相關論述也呈現百家爭鳴之態，臺灣的教育隨著世界教育思潮的改革脈動，朝向以「課程鬆綁、課程一貫、課程統整」的特色目標進行，並期待引領學子朝向多元學習、多元價值觀、跨領域能力培育的教育新紀元邁進。教育部雖明訂九年一貫之課程與教學革新規劃為重要之政策推動要務，然而學校本位課程發展與推動近二十年來，社會各界對於課程的改革與學校層級的課程推動，仍是疑慮、批評與建議聲浪不斷。筆者於九年一貫課程的修訂頒布施行、推動教改期間，參與輔導各學校之校本課程規劃與發展，同時於擔任師培教育大學附設實驗小學之校長一職時，帶領全校團隊致力於校本課程之推動，累積課程領導之實務操作經驗。本文簡述課程意涵、校本課程發展的模式，並提出落實學校本位課程發展之建議，俾助推動學校本位課程之學校單位及人員，達到校本課程規劃與執行預期之成效。

貳、學校本位課程發展的基本理念

課程改革需要正確的課程理念做為基礎蘊底，才能將教育革新秉持教育專業中道而行，課程改革理念是改革方案不可或缺的靈魂，少之則猶如行屍走肉，空有其表（黃政傑，2005），改革的行動將是盲行與漫無目的的衝撞作為，正如同於大海航行沒有設定座標、缺乏指引方向，終將盲行耗盡氣力、無所建樹，消逝於茫茫無盡的浪濤中。故而推行課程革新歷程中，透析課程的意義與結構內涵是首要的學習重點。

一、課程的意涵

「課程」的意義，就字面上解釋，係指「功課之進程也。《朱子全書學》：寬著期限，緊著課程。今學校中將各種科目為有系統之排列，並規定其教學時數等項，謂之課程」（熊鈍生，1986）；而西文「課程」（curriculum）一詞源自拉丁文之currere，原意為跑馬道或馬車跑道，後引為教育場域中，學校所提供之各種科目（吳清山，2015）。派那（Pinar）於1988年指出，其中寓含「學習科目及相關課業設計，含括靜態與動態學習內容、歷程，學習生命旅程及生命體驗（引自蔡清田，2016：22－23）。在學校發展的過程中，「課程」向來為非常關鍵又重要的因素（Eggleston, 1980），課程的定義是指教育的內容、學程、教育性的經驗、學科、

學科材料、教育性的活動（Taylor & Richards, 1989）；是在學校的安排指導之下，提供給學生各種經驗學習的計畫、學科材料、研究領域、系統、經驗

（Oliva, 1992；Ornstein & Hunkins, 1993）。同時「課程」也是泛指正式或非正式的內容及過程而言（Doll, 1996），是為了達成教育目的，學生在學校安排與教師指導之下，為達成教育目標所從事的一切有程序的學習活動與經驗（方炳林，1983；盧素碧，1986）。這一連串學生親身經歷的經驗與活動，即是達到培養學生面對生活上發生情況時的各項能力與態度。

黃政傑（2014）則認為，「課程」是學科，可以是科目或科目中的教材；課程是經驗，是學生在學校情境交互作用下，所獲得的一切學習經驗；課程是目標，是一連串預定有組織的目標；課程是計畫，包含目標、內容、活動、評鑑。也有學者認為，課程是以目標或學習結果為導向；以學校為課程計畫與實施的主體，以學生為對象；實施方式為團體或個別；實施地點為校內或校外；以提供學習經驗或學習機會及科目、教材、知識、類型、學科、內容、結果、成品、有關之計畫等（王文科，1988；黃光雄、楊龍立，2014）。課程之定義雖各家說法紛紜，一般而言可分為二派別，第一種是課程為學科總和；第二種是課程為學生在學校內獲得的經驗（黃光雄、蔡清田，2015）。此外除了「學科、經驗、目標、計畫」四種課程意義的分類之外，應再加上「研究假設」一項類別，即認為課程是有待教師於教室情境脈絡的教學過程中，加以考驗的一套研究假設（黃光雄、蔡清田，2009）。

綜觀以上專家學者對課程之相關定義論述，可知課程的定義至少應包含學科、經驗、目標、計畫等四種面向；課程之規劃則應包含目標、內容、方法或活動、評鑑四大要素。課程計畫與實施的主體為學校、對象為學生，同時課程是在學校情境之交互作用下，適時予以實施對象提供所需之學習機會並建構學習經驗，讓學生學習需要特別注意的基本原則、概念及意義，以及單就觀察現象之方式，學生所不易歸納掌握的基本要素，並透過評鑑之過程，確認課程執行與學生學習成效。學校更可以透過社會文化內涵的學科知識課程內容、學生學習經驗進行課程的選擇，提供純化的學習經驗極佳的學習經驗，以提升較佳的生活品質（黃光雄、蔡清田，2009）。

二、學校本位課程的意涵

學校本位課程（School-based curriculum, SBC）係指學校為達成教育目的或符應社會、地方需要，以學生為中心、以學校的教育人員為主體，依照社會資源、學校

條件、家長期望以及學生學習之需求等面向，以學校、社區、師生、親師共同參與、調整、建構創發之課程（教育部，2001）。學校本位課程發展（School-based curriculum development, SBCD）即是指一所學校為達成該校的教育目標或是解決獨特的教育問題，乃由校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士合作，以學校為中心，學校的情境與資源為基礎，考量課程法制、社區特色、未來期待、學生需求、社會需要以及學校時態等層面問題，共同進行學校自主性課程之規劃、設計、實施及評鑑的過程與結果，完成符合學生、學校、社會需求的課程方案（教育部，2000a，2001；張嘉育，1999；鄭淵全，2007）。

Skilbeck為學校本位課程發展所下的定義為：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，且將課程設計與發展置於社會文化架構中，並提出此發展模式之構成要素為（內在、外在）情境分析；目標擬訂；方案設計；解釋和實施；檢查、評估、回饋和重新建構（Skilbeck, 1982, 1984）。學校本位課程發展強調將課程決定權釋出給學校層級，讓學校成員參與學校課程之主導，即以學校為中心，社會為背景，透過中央、地方與學校三者權力責任的再分配，賦予學校教育人員權力與責任，由他們結合學校內外資源與人力，以學生學習需求考量主動進行學校的課程計畫、實施與評鑑（吳清山、林天祐，2009）。學校本位課程是學校為達成教育目標，以「由下而上（bottom-up）」學校自主性的課程發展，而非「由上而下（bottom-down）」被動性的教學執行模式，以提供學校及教師更多課程與教學自主和彈性的空間，並給予學生充分適性發展機會，此以學校本位為主發展出來的草根性和自主性課程，強調是一種「參與」、「分享」與「共享」的教育活動（蔡清田，2002；蔡清田，2007；鄭淵全，2008）。

綜合以上各家所論述意涵，學校本位課程發展是為了服膺課程法治、達成教育目標、以學校為主體、符合社會期待，結合教師、社區、社會等校內外資源，兼顧教師教學自主、學生學習需求、以及草根性與自主性的課程發展理念，所進行之學校課程規劃、設計、實施與評鑑的過程，換言之即含括在學校裡對學生所做的所有指導與學習經驗。

三、學校本位課程與各層級課程的關係

就課程發展的規範來說，課程有國家、地方、學校層級的課程。國家為了課程控制，教育當局都會制定課程的標準要求學校必須依照規定實施之（黃政傑，1999）。即使是地方分權的美國，仍制定「課程標準」對課程進行管理與控

制；其他如英國規範學科的內容，提供指引與教學方法建議，並且界定每一階段學生的預期學習成果（蔡清田，1999）；澳洲、加拿大則發展全國性的課程架構或課程合作協定（黃旭鈞，2004）；我國則頒布課程綱要以為遵循。因此，學校選用依據課程綱要所編輯的教科用書進行教學活動，及依課程綱要揭櫫之課程目標與能力指標所發展的課程教材，當屬國家層級課程範疇。

地方政府在中央政府課程法制層面所賦予的自主空間下，自訂課程願景或教育施政重點者，就課程規範言，屬地方層級課程範疇。

學者普遍認為學校應有自己的課程願景與目標，設計與發展合適學校的課程，建立學校的課程特色（黃旭鈞，2004；黃政傑，1999；蔡清田，2002；Fuhrman & Elmore, 1990；Glatthorn, 2000）。因此，學校在課程法制層面賦予的自主空間下，自訂課程願景與目標，據以發展一貫銜接的學校本位課程，或做長期的課程規劃、發展與實踐者屬學校層級課程。

國家、地方、學校各有其決定課程願景與目標的權力；但學校課程發展必須遵守國家、地方的課程規範。因此，學校本位課程發展與各層級課程的關係有：

（一）選用依據課程綱要所編輯的教科用書，學校「因地制宜」對課程教材作局部的調整或補充。（二）學校依據課程綱要之課程目標與能力指標及地方政府之課程規範，自行發展符合自己需要的課程教材。以上二者不管是調整、補充或自行發展，雖是以學校為本位所進行的課程發展，但就課程規範的觀點，應屬國家、地方層級課程的範疇；而由學校自訂課程願景與目標，以學校本位進行的課程規劃、發展與實踐才是學校層級課程真諦。

總而言之，國民中小學是國民教育的範圍，學校基於促進教育機會均等的立場，應以國家層級的課程綱要與課程目標為本，決定學校課程架構，選用教科用書，進行教材調整，並進行統整化教學，實現全國共同的課程願景與目標。此外學校應形塑自己的課程願景，依此願景訂定課程目標、實施策略與計畫，致力發展學校層級課程，建立學校本身的特色課程。

四、九年一貫課程下的學校本位課程發展

教育部於1998年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，強調學校本位課程，同時賦予學校更多課程決定的權力，其中明訂各學校應成立「課程發展委員會」及「各學習領域課程小組」，審慎規劃全校各學習領域課程計畫，審查、決定課程與教學評鑑等相關實施內容，推動發展學校本位課程。2000年公布

《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，降低中央對課程實施的規範與限制，提供學校實施課程時較大自主性，具體實踐課程鬆綁之教改主張（教育部，2000b）。暫綱規劃中則強調學校本位課程，賦予學校更多課程決定的權力，因而學校教師在發展課程、自編教材、以及教學實施等方面均有相當程度的彈性，此一特色將使學校教育更具專業水準（林孟君，2012）。

2003年公布《國民中小學九年一貫課程綱要》，隨著各學習領域課程綱要的頒布，課程標準為課程綱要取代，課綱中明確規劃為中央－地方－學校三級建構課程，國家層級課程已產生實質的質變，九年一貫課程正式啟動。此次課程改革理念之揭櫫，實為展現將原本屬於教師的課程專業主導權力，明確地交還給學校和教師（教育部，2003；游家政，2004）。自2006年起教育部開始進行國民中小學九年一貫課程綱要之調整，期讓課程綱要在符應時代之趨勢下，得以更具體可行，且完成中小學課程之橫向統整與縱貫聯繫。2014年雖公布新的十二年國民教育課程綱要總綱，但強調學校本位課程發展的基調並未改變，且更具體地將「彈性學習節數」修改為「彈性學習課程」。九年一貫課程綱要重視彈性課程，賦予學校和教師許多的彈性和自主性，以發展學校特色。每學年授課總節數中，「領域教學節數」，約占總節數的80%；另外「彈性學習節數」，約占總節數的20%，學校與教師得充分考量學校條件、社區特性與需求、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師與社區資源，以及學校發展特色，提供選修彈性課程。在授滿基本授課節數的原則下，各校和各班得打破學習領域界線，彈性調整學習領域及教學時數，實施統整學習。

參、學校本位課程發展模式

有關學校本位課程發展的模式，國內外學者論述頗多觀點各異。黃光雄與楊龍立（2014）指出，所謂模式（model）由模型的概念來理解，是指真實運作的縮影，由模式中反映出真實運作的重要精神、理念、程序、步驟、結構等性質；課程發展與設計的模式，就是目前人們所認為的課程發展與設計時重要的理念、程序與步驟。若論及課程設計的系統化與科學化，最早提倡完整程序課程者，莫屬泰勒（R.W. Tyler）（黃政傑，2014：145），Skilbeck（1984）提出情境分析模式、歐洲經濟暨合作發展組織（OECD, 1979：36）的學校本位課程發展模式。

泰勒（R.W. Tyler）於1949年所提出的直線目標模式：「目的和目標→選擇→組織→評鑑」。學生學習的結果是可以事先詳述，並可透過行為呈現表現，即具有固定答案的「資料」（information）和明確結果的「技能」（skills），則適於採用目標

模式來發展課程（黃光雄、蔡清田，2009）。泰勒提出之課程模式雖引起批評，然後續提出之模式論述，大致上僅是補充泰勒模式，例如惠勒（D.K.Wheeler）於1967年提出的圓環目標模式「目標和目的→選擇學習經驗→選擇學習內容→組織和統整學習經驗和內容→評鑑」（重複循環）（黃政傑，2014：148）。由惠勒模式所提及之發展步驟而論，雖是以圓型環狀發展步驟呈現，增加了重複循環進行的概念（黃光雄、楊龍立，2014；黃光雄、蔡清田，2009）。

史北克（Malcolm Skilbeck）於1984年所提出的情境分析模式（situational analysis model），指陳課程應於社會文化的架構下設計與發展，教師提供學生學習了解社會文化價值與架構，進而建構與修正學習者之經驗（黃旭鈞，2004），此視課程為經驗的觀點出發，認為課程是學校場域中所有人、事、地、物互動作用下的經驗產物（蔡清田等，2007），而學校本位課程乃為學校為了學生的學習方案，所進行的相關規劃、設計、實施與評鑑的系列過程，此模式主要歷程要素包含分析情境、擬訂目標、設計教與學的課程方案、詮釋及實施課程方案、評估及評鑑，此五項歷程要素非屬直線進程之歷程，可自任何一項歷程啟動進程或同時並進（鄭淵全，2007；蔡清田等，2007）。情境分析模式著重學校之情境脈絡分析，透過情境分析、目標擬定、方案設計、解釋和實施、檢查、評估、回饋、重新建構等等構成要素之實施歷程，建構課程之設計與發展。

OECD（1979：36）提出學校本位課程發展的模式，包含八個因素：分析學生、分析資源限制、訂定一般目標以及訂定特殊目標、確定方法與工具、評鑑學生的學習、分配時間和設備及人員、實施、評鑑與修正。此模式重視學習者的角色與重要性，故而課程設計與發展時，將分析學習者列為工作第一要務，突顯學生在課程發展中的重要性，同時此八項因素具有邏輯性，其進程也如同Skilbeck的情境分析模式屬非線性模式，即可自任一項因素著手實施，但需與其他要素互相搭配進行（蔡清田等，2007）。

學校機構欲進行課程設計與發展時，應評估學校文化脈絡與具備條件，參酌適切可行的課程目標模式，進行課程之設計與發展工作。學校行政團隊也應盡量與校內教師、校內家長以及社區人士合作與配合，擔負起推動學校本位課程發展之職責（黃旭均，2004）。綜合目標模式、情境分析模式、OECD所提學校本位課程發展要素，以及筆者從事課程領導與推動學校本位課程發展之行動研究經歷，提出學校本位課程發展步驟如下：

評估學校情境與需求 ⇒ 擬定學校課程願景與目標 ⇒ 決定課程實施範圍與時間等規劃 ⇒ 成立課程研發小組（菁英團隊） 進行SWOT分析擬定課程發展計畫 ⇒ 進行課程方案之設計（課程與教學目標→教材選擇→課程組織） ⇒ 溝通與解釋 ⇒ 擬定課程與教學計畫 ⇒ 課程試驗與實施 ⇒ 課程評鑑與修正（鄭淵全，2008）。

肆、學校本位課程發展之建議

學校本位課程發展將課程決定權下放給學校，落實草根性與自主性的課程發展理念，賦與學校與教師更多課程與教學之專業自主空間，學校與教師在符合教育相關法令與規範下，可以依據學生需求與社區特性，主動發展課程、自編教材，適切發展學校課程特色。以下提出幾點建議供各校展現推動學校本位課程發展參考。

一、於彈性學習課程發展全校聯貫銜接且統整的校本課程

《十二年國民基本教育課程發展建議書》中，針對課程的聯貫以及統整部分，說明如下（教育部，2014b：25）：

課程的聯貫」係指在課程綱要的制定、各領域／群科／學程／科目」內容發展／教科書編寫等層次，均能達成十二年聯貫的目標與理想。……。透過建立十二年國民基本教育課程的聯貫原則，提供兒童與青少年無縫的教育里程，有利不同教育階段學習經驗的累積與銜接

課程的統整」是建構取向課程設計的一項構成要素，在課程設計中」的統整，包含了連結所有知識形式與學習經驗的實踐歷程。課程統整強調讓學習者在不同的學科中，可以習得許多相同的概念，學習是整合的，知識是整體的而非片段的資訊

推動學校本位課程發展進行課程研發設計，需建構以能力為本位（十二年國民基本教育課程改以核心素養）的課程架構，再依各階段能力指標，發展全面性以及縱貫性整合的全校性課程，並妥善進行課程與教學之規劃、設計。教改於政策的開放與鬆綁，使得課程走向多元化，如發展學校本位課程、開放教科書編輯以及彈性課程等。本於尊重教育專業的立場，賦與學校與教師決定與發展課程之權力。目前的課程配置（學習總時數），領域學習節數占學習總節數的80%，彈性學習節數占

學習總節數的20%。其中空白課程與彈性學習課程的設計規劃，就是要讓學校保有設計與規劃特色課程的空間。學校利用彈性學習課程時間，規劃發展全校聯貫銜接且統整之校本課程，落實課程全面性以及縱貫性整合銜接的發展。

二、組成課程研發小組負責課程發展

課程研發小組之良窳是課程發展成敗之關鍵因素，建議以菁英小組方式組成，以領頭羊之姿帶領課程研發，並輔以行政團隊之積極支援，促使課程研發工作順利推展。課程研發小組宜由校長擔任總召集人，擔負起課程領導者的角色，其他成員宜由教務主管邀請或是徵求教師自願加入。此研發小組為任務編組性質，負責規劃學校層級課程研發之各項事宜，主要之任務為課程方案之設計、課程方案溝通與解釋、課程方案實施規劃、課程方案修正等。

課程研發小組工作，包含先解讀課程目標與能力指標，決定課程設計的理念與構想；依據課程綱要能力指標，轉換成教學目標；建構課程架構表，落實課程之一貫與統整；依據能力指標與教學目標，設計教學內容及活動；課程實施評鑑與修正。課程研發小組兼負課程方案設計、實施、修正之重責，推動課程計畫之實施，同時還需進行課程方案之溝通與解釋。

三、建構「學校願景→課程願景→核心素養→能力指標」系統

「學校願景」之決定，必須符合與因應課程的法制、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校條件、教師教育觀等層面因素。學校組織成員對於學校的課程未來表現所展現的期待與理想，這就是「課程的願景」。

十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014a）指出，「核心素養」（key competencies）是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，核心素養強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。核心素養為課程組織之主軸，完整涵蓋知識、能力與態度面向的培養，其培養並有賴於課程、教學與評量之有效連結（教育部，2014b）。《十二年一貫課程綱要總綱》（K-12年級一貫課程綱要），的「核心素養」是課程發展與設計的關鍵DNA，也是課程改革的關鍵DNA，藉由課程的設計與實施，引導國民的知識、能力、態度之內涵素養培養（蔡清田，2015）。

學校本位課程發展的行動，須先建構「學校願景→課程願景→核心素養→能力

指標」系統。確認學校課程願景、教育行動之目標方向，依據各年段學生欲培養之能力，進行課程設計與實施歷程。即決定學校願景，確認學校課程目標、依據核心素養、參照能力指標，按此實施系統開始進行課程規劃行動。

四、進行SWOT分析，擬定推動計畫或策略

學校為達成課程願景與目標，在啟動課程規劃、發展與實踐之前，應先制定學校推動課程發展之計畫或策略。計畫規劃首要之要務，及先對學校情境進行深入詳實的SWOT分析，確認學校發展實力的競爭優勢的定位，找出學校的優勢（Strengths）、劣勢（Weaknesses）、與競爭機會（Opportunities）和威脅點（Threats）。依SWOT分析結果，運用USED技巧中的善用（Use）優勢、停止（Stop）劣勢、成就（Exploit）機會、抵禦（Defend）威脅，來尋求產出解決問題之方案。換言之，即發揮優勢（S）、改善劣勢（W）、把握機會點（O）、削弱威脅點（T），繼而依此分析結果，擬定學校短、中、長期課程發展計畫與推動策略，逐步推動學校各項課程發展計畫，提高課程發展與實施品質。

學校課程發展計畫或策略之SWOT分析，可自影響學校校務推展的各項因素，例如地理環境、校舍設備規模、員額人力規模、師資背景、學生素質、家長資源、社區資源、經費規劃、人事概況、未來展望等等進行情境分析，透過分析結果了解學校推動發展的人、事、地、物等環境各項條件，決定學校發展的方向與原則。在一一剖析學校發展的各項競爭優劣勢條件後，找出適合學校展現競爭力的推動工作方向，擬定學校短、中、長期課程發展計畫與推動策略，按部就班推動學校發展計畫。

五、先完成整體課程架構，再發展細部方案

學校課程發展應先重視知識本身之邏輯性、結構性，方可著手進行統整性的設計與教學。建構課程架構時，其內容應包含課程目標、能力指標、學習重點、教學內涵，並力求達到課程一貫與課程統整的特色要求。

在課程架構完成後，再依據課程架構中各層級的課程目標、能力指標、學習重點、教學內涵等進行細部方案的發展工作，即進行課程方案的教材選擇、課程組織、活動設計等。課程與教學設計完成後，再請專家學者進行審核與諮詢，針對專家提出之修改建議進行修正完成。最後將完成設計之課程教學方案交由各學年教師群進行統整化教學、修正與評鑑。

六、激勵課程研發人員（教師）的士氣及提升人力素質

教師是教學者（或給予者），同時也是學習者（或接受者）。若從學生的角度來看，教師是傳授知識的教學者，如何有效的提升學生的學習成效，是教學者的首要工作要務；但不可諱言，教師本身也是需要持續學習的學習者，透過持續的學習新知與教育專業精進，將精進的能力轉化至每日教學工作中，提升教學效能（張新仁、邱上真、王瓊珠，2008）。重視支持與激勵措施，激勵課程研發人員（教師）士氣，是推動課程發展的必要措施，提供教師發展課程必要之行政與教學資源、人力物力支援、課程專業諮詢服務、爭取家長認同、爭取社區支持、明訂獎勵制度、減少課程研發教師的授課時數等等措施，都是讓教師有被明確肯定與直接支持的深刻感受，更能激發教師支持課程研發任務的動力。

影響教育改革是否能成功的關鍵人物，即是教師。教師是否對於課程有正確的認知、理解改革理念、積極投入方案的執行等，都是影響課程改革方案成敗與否的關鍵，故而提升教師專業能力素質，是教育改革方案的實施焦點，也是課程改革成功的關鍵（張德銳，2014）。教師進修是提升教師專業發展、強化專業態度以及改變專業行為的重要措施，學校應在不影響校務、課務與學生受教權益的前提下，積極鼓勵教師進修學習。教師進行專業進修學習，不但可增進專業學識、改變思考模式與學習教育新知，強化教學表現，能將所學貢獻於學校課程的專業工作表現上，提升學生學習成效表現，協助學校推動各項教育革新任務（吳清山，2011）。

學校行政也應主動規劃辦理，與課程發展相關之系統化課程進修研習，帶動學校內教師共同學習成長，如課程工作坊、教育專書讀書會、行動研究與發表、教師專業發展評鑑、同儕視導與觀摩教學、標竿學習等等，以及鼓勵教師至大的進修碩、博士學位，並訂定促進教師專業進修獎勵辦法，積極支持教師的進修意願。教師充實教育專業能力，更能協助推動學校課程發展的任務，成為學校課程發展的一大助力。

七、進行課程評鑑與修改

評鑑（evaluation）的最終目的是在改善（improve），以提升課程計畫與實施的品質。故課程規劃、發展與實施等必須結合評鑑，檢視評核課程的實施與執行成效，將評鑑之結果作為課程修正改善依據（鄭淵全，2008）。學校層級的評鑑目的在探討學校整體課程的發展與檢視實施情形，展現課程與教的品質與成效，提升教師省思及覺察能力，檢視與修正課程之執行，藉以促進專業成長與營造學校新文

化，此歷程亦符合行動研究之省思、檢討與改進精神。

校內教學團隊可運用課程研發小組帶領，進行同儕視導與專業對話，建立課程自我評鑑與修正機制。善用同儕協同評估或自我檢核，針對課程實施的過程與成效進行評估。透過推動教學同儕視導與教學觀摩、專業對話研討、教學成效的評估等方式，進行課程研究、教學精進、建構修正課程內容，同時透過交流溝通、提問、建議與修正提升課程效能。

學校課程評鑑之範圍，應包含學校課程發展過程之規劃、發展、執行、成效、課程配套措施以及課程領導與管理。依據課綱之規定，各校課程發展委員會於課程與教學部分負有評鑑的責任，此為自我評鑑機制的設計；學校整體課程評鑑，則應增加外部評鑑人員，進行課程發展與實施進行評鑑與檢核。評鑑的方式則依據評鑑之項目、指標與性質，採用訪談、座談、操作、觀察、安觀、查閱相關文件資料等方式進行之。當課程評鑑蒐集相關意見與資料後，課程研發小組必須進一步解讀，並進行課程修改工作。

伍、結語

自實施九年一貫課程，課程規範逐步落實鬆綁以來，各國民中小學的課程發展與實踐，確實與以往完全依據教科書所既成編定之內容，實施課程教學的情況有所不同。各學校重視學校圖像與願景之形塑，課程發展與實踐也紛紛著重呈現多元展現與學校特色的面貌。校本課程展現雖呈現百家爭鳴之多元發展樣貌，但也發現課程發展執行的一些問題與疑慮，諸如發展的課程方案與學校願景關聯程度不足；多數的課程方案屬於短期的、點狀式的，缺乏以學校為發展面向、全校整體聯貫的課程設計；再者，課程發展規劃與實施之後，較少務實執行課程實踐後的評鑑與改善工作…等等。

為改善這些教育現場推動校本課程發展時所衍生的問題，教育主管單位與學校主管必須重視課程領導工作，學校與教師尤其必須了解課程的真諦，學校在課程發展與實踐上的權責，課程發展也必須遵循一定的模式與步驟。在發展課程時應特別關注發展全校聯貫且統整的校本課程，首先必須建構「學校願景→課程願景→核心素養→能力指標」系統；接下來進行SWOT分析，擬定推動計畫或策略及時程；課程發展最重要的影響因素是教師，因此提升人力素質與激勵教師的士氣是為首務；在發展課程時必須以專業社群對話方式進行，進行教育專業知能交流與學習成長；課程實踐時應進行課程評鑑，再據以修改課程。依上述建議重點循環執行，提升校本

課程執行之成效。值此十二年國民基本教育課程實施之際，除各學習領域的課程教學將更活潑多元外，彈性學習課程、校定課程的課程發展也必將達到更多元發展、更有特色表現、更符合學生的學習需求、更落實全校聯貫且統整的校本課程目標。

參考文獻

- 王文科（1988）。**課程論**。臺北市：五南。
- 方炳林（1983）。**小學課程發展（二版）**。臺北市：中正。
- 吳清山、林天祐（2009）。**教育小辭書**。臺北市：五南。
- 吳清山（2011）。**學校革新研究**。臺北市：高等教育。
- 吳清山（2015）。**教育概論（五版）**。臺北市：五南。
- 吳清基（2015）。臺灣教育發展的新挑戰與因應策略。載於黃政傑（主編），**教育行政與教育發展：黃昆輝教授祝壽論文集（頁3-30）**。臺北市：五南。
- 林孟君（2012）九年一貫課程綱要的內涵與發展。載於孫劍秋（主編），**創新教學與課室觀察（頁3-9）**。臺北市：五南。
- 陳柏璋、盧美貴（2002）。學校本位課程發展的理念與實踐。載於陳柏璋、許添明（主編），**學校本位經營的理念與實務（頁167-169）**。臺北市：高等教育。
- 陳寶山（2010）。九年一貫課程政策執行評析。**教育資料與研究雙月刊**，92，50-51。
- 教育部（2000a）。**學校本位課程發展基本理念與實施策略**。臺北市：教育部。
- 教育部（2000b）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2001）。**國民中小學九年一貫課程試辦工作輔導手冊—Q & A 問題欲解答篇**。國立臺北師院課程與教學研究所主編。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2014a）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。
- 教育部（2014b）。**十二年國民基本教育課程發展建議書**。臺北市：教育部。

黃政傑（1999）。課程改革（三版）。臺北市：漢文。

黃政傑（2005）。教育改革新論：教育現場虛實探究。新北市：冠學。

黃政傑（2014）。課程設計（初版二十四刷）。臺北：東華。

黃光雄、蔡清田（2009）。課程設計-理論與實際（初版十一刷）。臺北市：五南。

黃光雄，楊龍立（2014）。課程發展與設計-理念與實作（三版）。臺北市：師大書苑。

黃光雄、蔡清田（2015）。課程發展與設計新論。臺北市：五南。

黃旭鈞（2004）。課程領導：理論與實務（初版二刷）。臺北市：心理。

游家政（2004）。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部（主編），國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）（頁45-78）。臺北市：教育部。

張嘉育（1999）。學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。

張新仁、邱上真、王瓊珠（2008）。中小學教師評鑑標準之理論與研究基礎。載於潘慧玲（主編），教師評鑑理論與實務（頁19-50）。臺北市：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。

張德銳（2014）。教學檔案：促進教師專業發展。臺北市：高等教育。

熊鈍生（1986）。辭海，頁4087。臺北市：中華。

鄭淵全（2007）。課程發展與教學創新（二版）。臺北市：五南。

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。

蔡清田（1999）。從歷史學科課程評析英國國定課程改革之理論與實際。教育研究集刊，42，51-77。

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 (2005) 。課程領導與學校本位課程發展。臺北市：五南。

蔡清田 (2007) 。學校本位課程發展的新猷與教務課程領導。臺北市：五南。

蔡清田 (2015) 。課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養。臺北市：五南。

蔡清田 (2016) 。50則非知不可的課程學概念。臺北市：五南。

盧素碧 (1986) 。幼兒教育課程理論與單元活動設計 (增訂版) 。臺北市：文
景。

Egglesston, J. (1980). *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. London: Routledge and Kegan Paul.

Doll, R. C. (1996). *Curriculum improvement* (9th ed.)(pp.15). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Fuhrman, S. H., & Elmore, R. F. (1990). Understanding local control in the wake of state education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 82-96.

Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum* (3rd ed.) (pp.9). New York, NY: Harper Collins Publishers.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum foundations, principles and issues* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

OECD. (1979). *School-based curriculum development*. Paris: OECD.

Pinar, W. F. (1988) (Ed.). *Contemporary curriculum discourse*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

Skilbeck, M. (1982). School based curriculum development. In Victor Lee and David Zedin (eds.) *Planning in the curriculum* (pp. 18-34). London: Hodder and Stoughton.

Skilbeck, M. (1984). *School based curriculum development*. London: Harper & Row Ltd.

Taylor, P. H., & Richards, C. M. (1989). *An introduction to curriculum studies* (pp.3).
NFER-NELSON Publishing. Company Ltd.

* 鄭淵全，國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授兼師資培育中心主任

** 陳殷哲，國立新竹教育大學人力資源與數位學習科技研究所副教授

電子郵件：tcheng@mail.nhcue.edu.tw；yinchechen@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2016年2月27日；修訂日期：2016年5月31日；採用日期：2016年8月3日