

校長推動十二年國教之教師課程轉化探究 - 以雲林縣快樂國小戶外探索教育為例

朱俊達、林中斌、許勝斐、胡利明、陳美玲、張美慧

摘要

本研究旨在探討國小校長如何引領學校教師團隊將校訂課程從九年一貫轉化為符合十二年國教的困境與策略，以雲林縣快樂國小陳校長為研究對象，採質性研究，運用訪談、觀察及文件分析的方法，試圖歸納課程轉化的困境與策略，研究結論如下。

- 一、在校訂課程的轉化過程中校長面臨課程規劃整合不易、教師課程素養轉化能力不足、學者專家陪伴不夠、經費使用受限不見彈性的困境。
- 二、在校訂課程的轉化過程中校長可運用之策略－引領同仁滾動式修正課程規劃、鼓勵教師對話與分享、建立策略聯盟機制、積極爭取經費贊助。

關鍵字：戶外教育、十二年國教、課程轉化

壹、現況說明

一、十二年國教實施現況

面對變遷迅速的社會，以及全球化時代，世界各國無不進行教育改革，如芬蘭將領域課程統整為主題式課程（吳怡靜，2016），美國前總統歐巴馬將資訊教育納入課程，與語文數學並重（楊辰欣，2016）。十二年國教揭槩以自主行動、溝通分享和社會參與為三個核心素養。社會行動，是公民具體展現對所屬社區或社會議題改造力量的作為。就公民社會生活而言，社會行動表現公民意識的直接方法，藉由社區議題的認知和參與，人們表現自己對生活所在的關注、理解、探究以幾嘗試解決問題的個人或群體行為，進而提升公民效能（陳麗華，彭增龍，張益仁，2004）。綜觀當前世界先進國家國民教育之發展，呈顯七大趨勢：（一）持續延長國民教育年限至十二年。（二）中等教育後段之國民教育以「普及化」代替「義務化」（如日本延長國民基本教育年限，但不要求強迫受教）。（三）追求精緻卓越的國民教育品質，並重視「受教過程」及「適性發展」的均等。（四）受教學生繳納基本學費取代完全免費及福利化政策。（五）私人興辦國民教育日益受到重視。（六）發展教育券措施，尊重學生受教選擇權，維持彈性學制。（七）實施另類教育（Alternative Education）方案，照顧學習上適應困難學生。當前我國社會經濟發展正面臨轉型階段，外匯存底屢占前茅，然迄未能晉升為已開發國家。面對知識經濟時代的挑戰，終身學習社會的來臨，如何透過基礎教育年限的延長，提供人民全面均等、普及而優質的國民基本教育，增進人民解決問題以及創造思考的能力愈為迫切。因此，規劃延長國民基本教育為十二年，提升全民素質，增進國家競爭力，協助國家順利轉型，再創第二個臺灣經驗，實乃當前國家刻不容緩的課題（鄭崇趁，2001）。最近這幾年，在各界學者努力同行規劃下研擬新課綱，並由各界代表成立委員會進行討論，辦理公聽會，修訂 108 課綱，以及在各縣市邀請十二年國教先導學校進行相關試驗。面對新課綱即將上路，以核心素養取代能力指標，並進行各年段課程的統整與連貫，對於絕大多數未參與實驗的一般學校，如何課程轉化素養導向，對於校訂課程彈性課程統整課程該如何進行討論與處理，其實仍是一頭霧水。

教育部推動十二年國教，以學生多元適性發展為核心，培養學生的知識、能力、態度，以提升學生學習成效，並以自主行動、溝通分享、社會參與為核心素養，以協助學生能獲得成功生活，進而建立功能健全的社會。臺灣中學生參加 PISA 學習成就

測驗顯示：我國下一代年輕人缺乏生命自信與學習動機，另一方面因為全世界最低的出生率也顯示年輕人缺乏生命的熱情與喜悅、生活的信心，因此越來越多人不敢生小孩，缺乏有效政策來因應，其後果將是臺灣人口的逐漸減少。而從終身學習社會與知識經濟社會的本質來思考，學習的渴望與創造的勇氣顯然乃是我國教育無法迴避的教育核心挑戰。因此，培養孩子具有生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣乃是當前與未來臺灣教育最急迫的任務挑戰。對於未來課綱的建議，鄭勝耀（2010）強調一種超越狹隘的「自我中心」倫理學，主張積極共存的生態學。而李奉儒（2010）則引述了 W. E. Doll（1993）的理論，認為後現代的典範是一種開放系統的觀點，側重於有機體在複雜的結構中，尋求對環境作出反應同時又抵抗任何改變的「第三條途徑」，批判當代科技對於人類精神與環境的負面影響，提倡要建構一個整全的與生態永續的全球社群。因此積極共存的生態學是未來教育必要的責任，讓學生體認環境整體是共存的生命體，逐漸建立與環境共生的觀念，才能營造永續及和諧的地球環境。

面對多元智能及個體適性學習的重視、臺灣本身的歷史條件及在地化訴求、以及世界變遷和全球化趨勢，快樂國小與健康中小學，面臨少子化的困境。加上位處偏遠山區特性，審視學校在地資源與未來發展，必須充分利用當地自然資源、人文特色、生活產業、地景景觀等，建構山野教育願景，發展戶外課程，培養孩子具有生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣的課程原則，同時發展當代人類以及目前課程欠缺的生態素養，以接軌國際趨勢，培養二十一世界的未來公民。

快樂國小與健康中小學都是因為少子化而面臨到裁併校危機。透過校訂課程的推動，開始產生效益。經過幾年的實施，人數開始倍增。究其原因，主要是翻轉整個教學系統概念。教師除了部頒課程的創新教學外，更重要的是透過四季挑戰課程，形塑孩子的人格，知識與生活雙軌齊下，不僅讓孩子學科知識增加，更強化孩子全人教育的培養。而山野教育野外安全、環境倫理、活動領導等「山野教育」本質的課程，剛好契合十二年國教自主行動、溝通表達、社會參與的核心素養。讓孩子在教育場域裡從小開始，向下扎根、向上生長，以陸域（含溪流）之山林野地為活動範疇、以登山知能與環境素養為核心，以培養土地情感、創造力、勇氣、智慧與團結等跨領域核心能力的教育。

二、研究背景與目的

雲林縣快樂國小與健康國中小，位於雲林縣古坑鄉大尖山的兩側，鄰近北港溪的上游。兩校皆發展以山為主的校訂課程。雲林縣北港區的幸福國小，為強化孩子自主

能力，發展山野與農村全島單車探索課程，以強化孩子的內在學習動能。今年真真國小（大校）在快樂國小的輔導下，也開始推動山野教育。山峰國小更是從學校步行到玉山，山儼然點起教育的希望之火，也逐步產生共伴效應。

	自然環境	文化生活	產業活動	教育現況
快樂國小	位在大尖山西側。海拔高度 400 公尺，屬於地海拔榕楠林帶。	以農業為主，兼具休閒農業的功能，每年有咖啡節、紫蝶季、孕育靠山生活的農業文化。	以農業經營為主，主要作物為竹筍、咖啡、柑橘、茶園、檳榔。	目前是縣政府戶外教育種子學校。也是國教院前導型學校，學校登山列入校訂課程。

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。課綱具有教育辯證性之特質—「引導」與「自由發展」之辯證，換言之，課綱一方面提供學校教學活動的具體規範性引導，另一方面，卻又必須力圖透過課程與教學活動以實現受教者的充分自由發展（適性）。

因此，學校校訂課程發展朝向兩個方向，一是以知識邏輯為基礎的課程架構；二是朝向自主發展的高峰課程。以知識邏輯的校訂課程而言，並非全部談知識性，而是在有縱向連結與橫向概念的課程架構下，發展出知識與內在自主的課程。而目前自主發展的高峰課程（原鄉踏查紀錄片、走讀臺灣新視野、百岳淬鍊溯溪遊、服務學習自主行）主要是以發展自主的原則，但同時也兼顧知識本身的一種教學方式。這樣兩者同時發展，在孩子的學習過程，可以看到顯著的成長。

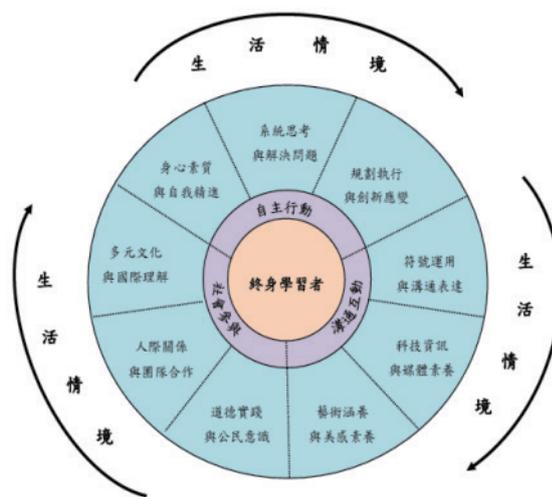


圖 1 核心素養的滾動圓輪意象

而山野教育與十二年國教的三大核心素養：自主行動、溝通互動與社會參與，其目標吻合且可以快速培養學生達到此目標。學生在從事山野活動時，野外安全、環境

倫理、活動領導等必須在安全技能精進下，人與人、人與社區、人與環境不斷溝通互動的情形下，產生自發性，當個體一旦產生自覺，其自主性相對提高，進而培養其環境倫理觀與社會參與的動能。

學校發展方向 - 以快樂國小為例：

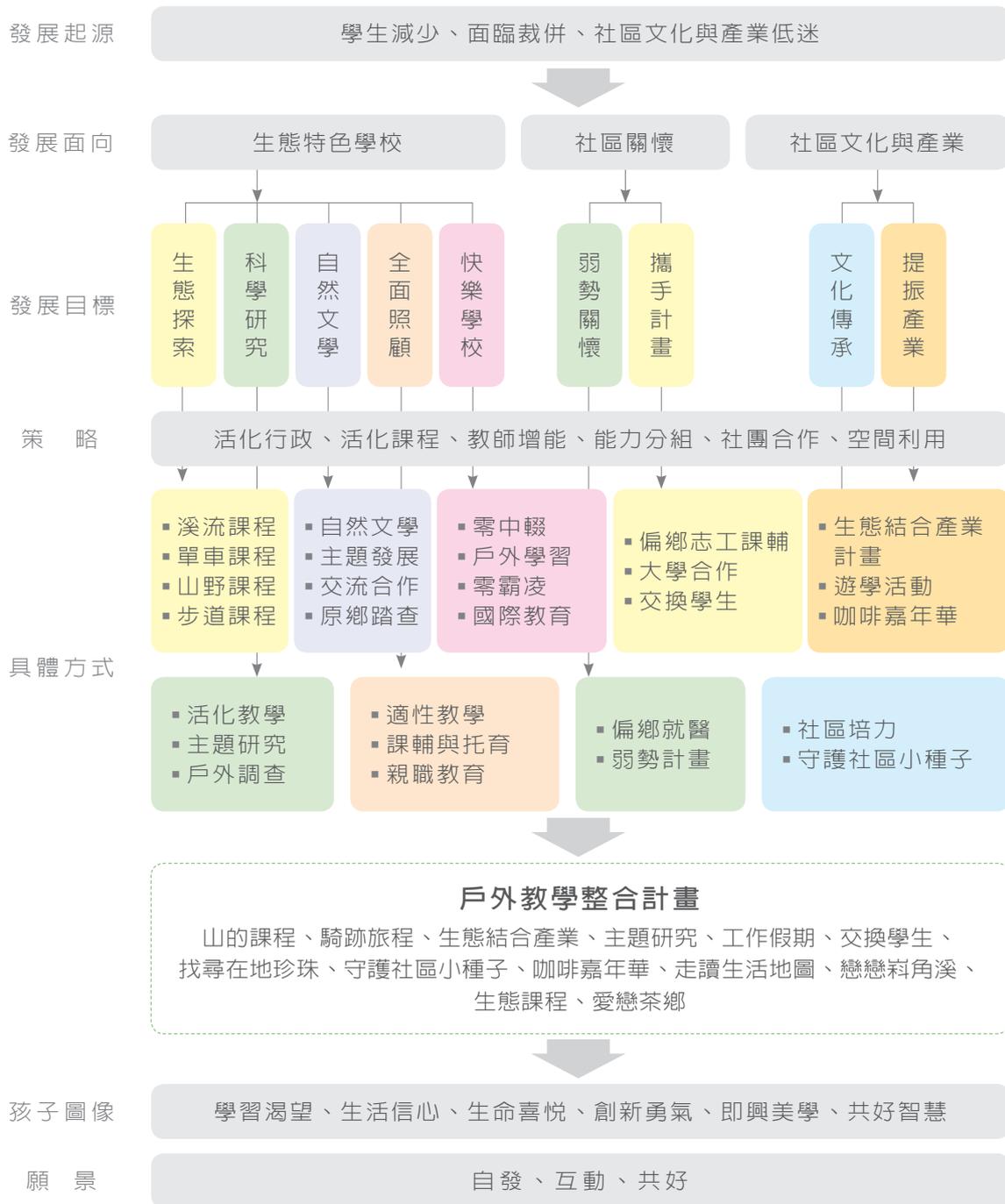


圖 2 學校發展轉型與發展無界計畫架構

雲林縣快樂國小，目前是縣政府戶外教育種子學校，也是國教院前導型學校，學校登山列入校訂課程，校訂課程即為戶外探索教育，並透過學校專業社群研發，已初步具有十二年國教的架構，並獲得 103 年度教育部教學卓越獎金質獎的肯定。因此，本組將以快樂國小為例，探討其校訂課程從九年一貫轉化為符合新課綱的過程，作為公立小學進行核心素養課程轉化之參考。

綜上所述，研究者認為，面對十二年國教推動，國小校長如何帶領學校教師團隊將校訂課程從九年一貫轉化成符合 108 課綱的過程，將是本研究所關注以及探討的焦點所在。

三、研究範圍與限制

本研究採用個案訪談法進行研究，利用引導學概念聚焦研究問題及訪談內容，透過個案專訪去了解，國小校長如何帶領學校教師團隊轉化校訂課程，以符合十二年國教所會面對的困難與解決策略。本研究採立意取樣訪談，樣本數雖少但深具指標性意義，仍可供相關學校研究之參照。

貳、內涵研討

本章節主要在探討十二年國民教育校訂課程轉化的重要性；再則，探究戶外教育之定義；另一方面從相關文獻了解課程轉化的意涵與課程轉化與課程領導的關係。

一、十二年國民教育校本課程轉化的重要性

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，並預定於 108 學年度實施，在實施前各個學校應及早思考課程

轉化可能之困境與因應策略，方可面對未來挑戰。

此外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）。

綜合以上所述，十二年國教新課綱的實施，是我們臺灣教育革新的新契機，而此新課綱的理想與目標有賴課程與教學的轉化與實踐方能達成。如今新課綱已經實施在即，我們當充分了解前導學校如何將課綱進行課程轉化，以利將來各個學校可以順利推動十二年國教的新課綱，達成新課綱的「適性揚才」與「終身學習」的最終目標。

二、戶外教育之定義

「戶外教育」就是在學校課室外進行的體驗式教育。「體驗教育」是戶外教育的核心元素，也是重要理論基礎。可以這麼說，「戶外教育」基本上即是一種環繞「體驗教育」而展開的教育。（李文富，2015）「戶外教育」就是泛指「走出課室外」的學習，包括校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等等之體驗學習。透過走讀、操作、觀察、探索、互動、反思等歷程，結合五感體驗的融合學習，讓學習更貼近學習者的生活經驗。（教育部，2014）。「戶外教育」是一種強調做中學和行動學習的教學活動，若希望學生能成為學習的主體並培養觀察力、思考力、創造力、移動力、反省力等，就必需擴展學習環境並翻轉教學文化。（教育部，2014）。

「戶外教育」做為一種體驗式教育，亦彰顯了十二年國民基本教育新課綱所欲追求的自發、互動與共好之課程理念與願景。（李文富，2015）「戶外教育」最大教學潛力和教育價值即是把學校的概念擴大，把學習場所擴展到教室外的各類環境，而後善用文化及生態環境本身的潛力，發展出不同課程與教學型態，讓知識不再侷限於書本

上，而能與真實的生活經驗結合，並透過親身嘗試與探索將知識轉化為能力，同時為學生創造深刻的體悟與感受。（教育部，2014）「戶外教育」有助學童個人身心健康，團隊合作能力，以及培養負責任的環境行為，符合新課綱「自發、互動、共好」的理念。「戶外教育」可以豐富孩子的學習內涵，讓我們一起創造「向大地學謙卑，與萬物交朋友，讓知識走出書本，讓能力走進生活」的教育契機，建構孩子的人文素養和自然情操，才能真正達到十二年國教課程發展基本理念中「人與自然層面」的互動、「與自然環境之間的圓滿完整」的共好目標，並能與美國、英國、澳洲、紐西蘭、日本、香港等國或地區的戶外教育並駕齊驅。（賴榮孝，2014）

「戶外教育」是一項寧靜而重大的教育改革，可以創造讓學生盡情揮灑學習的天空，不但能補充學校正式課程的不足，也是落實十二年國民基本教育之全人教育理念和提昇教育品質的積極作法。（教育部，2014）「戶外教育」的核心是優質的戶外課程規劃與教學成效評量，如何讓活動課程化、課程優質化，即是戶外教育教學規劃的重要核心。（教育部，2014）

綜上所言：「戶外教育」提供了全人教育的重要元素。「戶外教育」以探索體驗為媒介，透過感官與經驗學習，豐富孩子的學習內涵，時值推動十二年國教之際，創造孩子「向大地學謙卑，與萬物交朋友，讓知識走出書本，讓能力走進生活」的教育契機，培養孩子探索、獨立、關懷環境的素養。

三、課程轉化的意涵

核心素養導向課程轉化意涵。

「核心素養」目的是用於達成各年級階段間的連貫及各領域的統整，以十二國教課程發展之主軸來思考，目的強調學習不再僅以學科知識及技能為限，應更關注學習與生活的結合，透過實踐力行彰顯全人發展。

因此依據十二年國教課綱中總綱到領綱，我們知道核心素養是經由層層轉化與發展，成為課程綱要連貫與統整的主軸。發展脈絡及順序如下：

- （一）從總綱核心素養轉化為各教育階段核心素養。
- （二）各領域 / 科目課綱之理念目標、領域 / 科目核心素養、各領域 / 科目學習重點之間相互轉化、發展與對應。（請參考下圖 3）

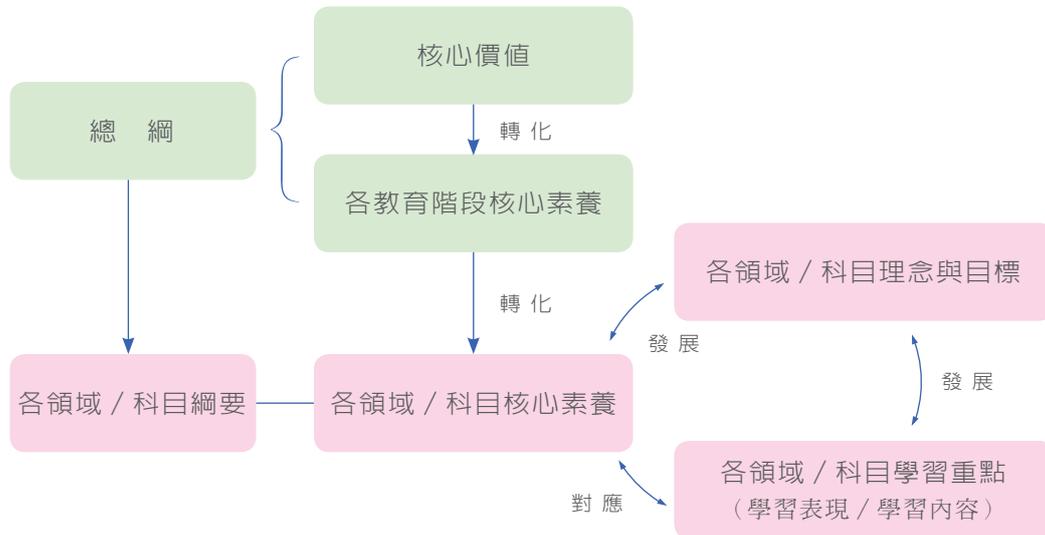


圖 3 核心素養在課程綱要的轉化及其與學習重點的對應關係

素養導向的課程轉化是指從課程綱要到教材設計、教學、再到評量之間的轉化，而「核心素養」是強調學習應關注學習與生活情境的結合（何縉琪，2017）。在教學設計上，素養導向的教學必須與學生舊經驗或生活連結，透過教學設計與課程活動，產生學習遷移的效果，讓學習者能於生活中實踐（林琮智，2017），本研究依照素養導向的教學轉化原則進行課程設計（范信賢，2016），並以此作為課程是否符合素養導向的檢核標準，包含以下四項原則：

- （一）整合知識、技能與態度：強調學習是完整的，不能只偏重知識層面。
- （二）結合情境化、脈絡化的學習：能將學習內容和過程與經驗、事件、情境、脈絡進行適切結合。
- （三）注重學習歷程、方法及策略：課程規劃及教學設計能結合學習內容與探究歷程，以陶養學生擁有自學能力，成為終身學習者。
- （四）強調實踐力行的表現：讓學生能學以致用，整合所學遷移應用到其他事例或實際活用於生活中，更可對其所知所行進行後設思考，而有再持續精進的可能。

由上述可以知道，學校端課程設計及發展能力須顧及以下四點：

- （一）跨領域統整課程：各領域間課程及校訂課間融入統整。
- （二）學校訂位課程：即校訂課程制訂須以素養導向結合於真實生活情境。
- （三）主題統整、專題、議題探索：課程以真實探索為主。

(四) 技藝課程、自主學習：做中學、學中做，在生活實際情境中能持續思考批判與後設自我監控，不斷自我改進。

從 Mezirow (1991) 的理論來說，包含意義觀點與意義基模，前者是一套參照架構或習慣期待，作為解釋與評估意義經驗的信念系統，後者是前者的基本單位，是對實際教學的特殊詮釋。當意義觀點與意義基模產生顯著差異時，必須進行批判省思，質疑過去的根本假設來進行轉化，才能走出困境 (蔡培村、武文瑛, 2010)。

故學校進行核心素養導向課程轉化中，進行「經驗為中心」、「批判性反省」和「理性的對話」歷程，此轉化學習的觀點，透過省思才能調適不同的經驗，產生觀點取替、同理心、適應包容的，才能為學校課程發展走向素養導向帶來利基。Tsai & Chen (2013) 建議：「教師宜藉由教學實踐智慧進行國民核心素養的課程轉化，主動積極參與課程改革過程」。課程轉化是據教學與學習原則，將抽象概念逐步轉化為具體的課程與活動內容。

我們要特別注意課程轉化過程中教師的地位和角色是為關鍵不論用由上而下或由下而上的方式，不論課程轉化的課改焦點為何，教師的參與攸關課程轉化成敗 (Green, 2007)。教師在課程轉化時會過濾課程改革，採取的過濾網有社區價值與期望、學生需求興趣能力及角色、教育環境中班級組織材料行政的支持與限制，及自身對何為適切的教學計畫之觀點 (Saylor et al., 1981)。

四、課程轉化與課程領導的關係

教師的課程轉化會有阻力存在，有許多是來自於外部因素，例如：教師聘用或升等時未考量課程轉化的努力，經費的限制、機構政策和程序背道而馳、教師同時面對的要求和關注太多，教師內部因素主要則為動機和經驗方面，例如缺乏個人經驗和全球跨文化能力和興趣、對異文化有偏見或恐懼等 (Andreasen, 2003; Dewey & Duff, 2009; Green, 2007)。這些都是課程轉化時有待突破的。

(一) 課程領導的困境

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，但大多流於形式。地方教育局 / 處更訂定課程計畫編寫注意事項，為了順利通過審查，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）。

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為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課堂主流（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。

最近 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，認為任何作為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，認為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。

綜合上述，校長從程領導的困境來自於課程領導願景、課程發展專業不足、缺乏討論與對話及教師對於課程改革失去信任感等，在此種充滿懷疑的氛圍中，進而導致校長專業地位受到教師質疑，校長將難以進行課程領導的工作。

（二）課程領導的目的

課程領導之目的在於課程發展過程中，校長在課程設計、教學方法、課程實施和課程評鑑等面向提供支持與引導，對協助教師有效教學和提升學生學習成果有成效（吳清山、林天祐，2001）。

黃旭鈞（2003）認為課程領導目的係針對學校課程事務所進行之各種領導作為，透過課程設計、發展、改進、實施及評鑑等，以改進學校課程品質，提升教學成效，進而改善學生學習成果。

秦夢群（2010）認為課程領導屬於功能型領導，其目標在促進課程功能之發展。也就是課程領導係在校長帶領教師及行政人員將課程決策型態、決策實施及如何溝通並採取行動之結合（Jerry, 2007），課程領導之功能在於使學校能達成確保學習品質之目標（Glatthorn, 2000）。

課程領導為整合課程與教學，Sorenson 等人（2011）指出當課程與教學進行系統性整合時，校長不僅要能接受課程改革之挑戰，且擔負著建立關聯性之課程，使科目更具真實性（realistic）及理解性，以確保學生所需知識呈現在教學中。具有效能及願景之校長還要能掌握團隊領導（team leadership）及倫理領導（ethical leadership）之影響力。前者係指領導者

重視團隊社群，願意主動承諾，不害怕責難，達成領導者團隊及團隊領導（leaders team and teams lead）之目標；後者在於領導者在課程整合中，其行為及美德具一致性，提供成員指引方向、足夠資源、並能找出潛在問題及結論（Sorenson et al., 2011）。

綜合上述而言，只注重傳統行政領導窠臼思維的校長已不符時代需要，轉而如何讓教師能教的成功，讓學生有效率的學習，才是現今校長最應關切的課題。因此，透過校長課程領導知能的轉化、溝通理念、凝聚共識、建立適當的課程發展組織、加強教師的進修與研習、結合內外部資源、營造學校課程發展的氛圍、建立課程評鑑回饋機制等各種配套措施，以提昇學校效能及課程品質，應是當前促進校長課程領導的新契機與要務。

參、問題分析

本章節依據研究目的，透過半結構訪談大綱進行資料蒐集，輔以行為觀察，採邊述邊論的方式，歸納分析校長藉由課程領導，在校訂課程的轉化上可能面臨到的困境。

一、課程規劃整合不易

「如果能力跟素養導向裡面，我其實是開始做實踐的那一個部分，以前從那個制式的廣泛的接觸學習，我們以前黃茂在老師，就給我們談到探究，探究到事實的本質就可以了，現在我希望他們在自己的本質裡面去做一個回到生活裡面的實踐，就是參與這一個部分，參與之後才會內化，這樣氛圍才會改變，不然會留在知識層次，實踐是一個大問題。」（1070327-A-訪）

從研究對象的訪談中得知，陳校長 95 年到任快樂國小才把戶外教育校訂課程的四大主題定調，開始系統規劃。此一現象突顯之前課程發展委員會流於形式，缺乏討論與對話。

二、教師課程素養轉化能力不足

「就他的教學能力之外，老師課程設計的能力也是一個非常重要的因素。這就是我們一開始遭遇的問題，就是師資的方面。」（1070327-A-訪）

從上述訪談說明了教師的課程發展專業知能仍有不足，以及教師聘用並未考量課程轉化的能力。

三、學者專家陪伴不夠

「我們學校的課程譬如說一些戶外教育這個主軸或社區產業遊學都是需要比較專業或在地的，我最近在想，我們那個校定課程，如果花太多時間那個節奏就會失焦，我就要回去再修訂那個校定課程的解釋，背後是不是有一些課程，我的綜合領域上得不好，把它編修成校定課程，那我就增加了很多時間。」

要帶老師帶著學生去實踐社區參與課程，我們常要走進社區，校長剛到一個學校對社區關係和公共關係的經營。」（1070327-A-訪）

從上述訪談可知，山區偏遠學校缺乏學者專家指導的困境，印證黃政傑（2013）的主張，課程轉化絕不能單從學校來做。

四、經費使用受限不見彈性

「人家常說錢不是萬能啦，可是你如果沒有錢是萬萬不能。因為我們實施這些計畫，譬如說我們的戶外教育的課程，我們有山野的課程或是一些參訪都需要經費。」（1070327-A-訪）

從上述訪談可知，課程的發展與轉化需要專案經費的長期挹注，並爭取課程轉化之相關競爭型計畫，以持續穩定發展校訂課程。

綜合上述的訪談內容可知，快樂國小陳校長藉由課程領導，在校訂課程的轉化面臨四個困境，分別為：課程設計系統不足、成員專業知能不足、缺乏學者專家指導、課程發展所需經費不足。

肆、轉化策略

本章節依據前述問題分析與訪談內容，採邊述邊論的方式，歸納分析陳校長發揮課程領導，在校訂課程的轉化所採行的因應策略。

一、滾動式修正課程規劃

「…在民國 95 年雲林縣政府發展第一階段優質轉型計畫，引進有教授就會利用機會到我們學校來看我們學校的課程規劃，所以我們就利用那個時候請教林文生校長、林文虎理事長等專家學者、國教院范信賢研究員幫忙學校規劃在地社區產業校訂課程，比較好的地方是因為它有輔導的機制，那時候同仁也會比較有概念在課程設計。在民國 99 年的時候，剛好教育部有一個十大經典學校校園空間活化的計畫，發展美學空間與特色學校的一個競爭型的計畫，…我們學校有去參加…非常幸運地得到了一個特優的成績。」（1070327-A-訪）

從上述訪談可知，陳校長藉由競爭型計畫的輔導機制，引進課程專家，培力教師課程設計專業知能，開始系統規劃校訂課程。



圖 4 方案目標

快樂國小之方案目標分成學生、教師、學校與社區經營、跨校合作即實驗課程等四面向，茲敘述如下：

（一）學生方面

1. 提升學童對環境的覺察力，觀察與發表的基本能力。
2. 鍛鍊孩子能夠問題整合、資料蒐集；分析判斷與實際解決問題的能力。
3. 透過問題的了解、理解與判斷，培養學生具有解決問題的行動力。
4. 利用自主課程淬鍊孩子的心智，面對人、社區、環境能有友善的態度。

（二）教師方面

1. 建立教師溝通對話平台，落實以學生為主體的課程規劃與實踐，教學與實施評量的能力。
2. 透過教師課的教學改變，激發老師關懷體貼學生的個別差異與成就每個學生的氣度。

（三）學校與社區經營

1. 經營理念學校招牌，打造學童的趣味化、系統化、有機化的學習天堂，提升學生人數，免於學校併校危機，達到永續經營的目標。
2. 建立學校為核心，建立社區學習中心。
3. 形塑學校社區化，社區學校化。藉由課程方案推展，結合學校、社區、家長力量，整合資源網絡，共創區域的綠色奇蹟。

（四）跨校合作（實驗課程）

1. 透過學生共學，以跨校設計學分制度，彌補因少子化學習不利因素。
2. 透過教師整合與課程設計、交流達成師資互補，以彌補師資不足困境。

針對快樂國小的團隊運作與方案發展歷程茲整理如下：

時間	發展階段	團隊運作歷程	方案發展
95年		<ol style="list-style-type: none"> 1. 開始因為學生過少，縣府要裁併。 2. 教師團隊共同研究討論教學現況所面臨的問題，並試著解決教學問題 3. 在討論過程，發現因教師都在不同年段，故討論時間有所衝突，時間無法配合，教學方法及時間無法靈活運用 4. 教師團隊自覺教師專業能力尚有提升空間，創新教學技巧難以突破，這些種種常會讓團隊成員降低向心力與行動力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在暑假期間認真參與課程研習，並擬訂課程架構，大家憑著對教育的一股熱情，在95年第一次實施咖啡課程。 2. 以鄉土情、環保心、藝術季和國際觀四大概念設計，實施後在縣府公開發表。 3. 以能力軸做為課程設計的核心意涵，知識隨著課程和孩子的發展而修正。
95 96年		<ol style="list-style-type: none"> 1. 民國96年，大家體認到這些問題的影響性，思考解決策略，團隊做了調整，方始突破困境逐步解決問題。 2. 實施混齡教學的課程時，經過沉澱檢討後，學校安排共同時間及課程，克服時間困境；教師針對方案討論，利用課餘時間及寒暑假備課期間，每週五安排課程討論會議。 3. 課程設計先於寒暑假進行課程架構討論，而課程實施後，於每周五進行教學後實施成效及教學省思的討論。 4. 而縣府也安排團隊也到全省各地去觀摩，如人文中小學、永清國小等，開始重新訂定學校願景與目標，專業課程也正式啟動。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實施後發現前後無法連貫，開始導入課程地圖概念。 2. 除了一到六年級分段實施外，也實施混齡教學 3. 學生參加小小咖啡達人比賽 4. 以找尋在地珍珠為主軸，讓學生可以透過訪談找尋社區經營咖啡和各行各業的達人。 
96 97年		<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校每週三下午及寒暑假期間，聘請專家學者到校舉辦課程研討工作坊、讀書會、專業對話等 2. 解決教師教學困境，發揮教學創意。 3. 不定期舉辦教學觀摩，望能因此提升教師教學專業能力、促進教學團隊精進的動力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程以融入領域課程編修。 2. 低年級以體驗、探索；中年級探索、主題研究、高年級探索和問題解決模式。 3. 加入高峰課程：單車走讀南台咖啡、海洋之旅，從墾丁騎單車回校共300公里，沿路訪談、紀錄和體驗學習。

時間	發展階段	團隊運作歷程	方案發展
97 98 年 持續 至今	認證、 發表一 課程體 檢、茁 壯	<ol style="list-style-type: none"> 1. 完整課程設計：專業進修、教案設計、教具準備及實施。 2. 以戀戀崙角溪發展教學模組獲得國教院舉辦優質教學方案全國第二名。 3. 連續獲得教育部活化校園特優。 4. 本校行政團隊擬定多項教學計畫，申請經費支援，且團隊教師多年來研發多項課程，所得到之獎金，皆可成爲推動的助力。 5. 將咖啡和溪流課程整合，逐步展現課程深度，並呈現孩子多元能力。 6. 教師對外發表分享心得 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程深化：學生進行咖啡主題研究，了解咖啡和環境發展脈絡。 2. 以溪流嘗試在實施前中後做系統性紀錄學生學習成效。 3. 放手的策略：教師逐漸放手給學生參與、訪談、拍紀錄片、規劃等，並以向上看向下望獲得 SONY 紀錄片首獎 4. 自主課程過小規模實驗後，正式加入校訂課程中，以激發孩子自主能力。高年級學生東台壯遊行，紀錄 500 公里的地質、咖啡和多元文化。
98 99 年	經典與 傳承 --- 一步一 腳印	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經過幾年後的努力，團隊逐漸獲得肯定，不僅以戀戀崙角溪獲得教學卓越銀質獎，在經營上同時也獲得教育部十大經典學校獎項。 2. 開始著手規劃實驗學校課程。 3. 這些都是爲各種改革再做努力，也是爲下一代在努力。因此縣府規劃團隊分享活動，一年之中超過 50 個團體邀訪，這不僅給教師成長的動能，同時也給學校反省與再出發的動力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 與專家學者每月進行課堂上的試教觀摩與討論。 2. 持續進行教師工作坊 3. 將影像課程納入自主課程：以黃與黑紀錄片幫助咖啡小農解決問題，獲得 SONY 首獎。 4. 進行 200 公里走讀雲林發現幸福設計出產業、歷史文化、生態、古蹟等四個面向，讓孩子透過行動，展現求知、學習與解決問題的能力。
99 100 年	創新永 續 --- 分享交	<ol style="list-style-type: none"> 1. 堅持團隊信念，持續活力創意教學。這是經過一年後教師共同的心聲，也是學校必須持續的動能。 2. 學校透過反思後，將課程紮根與深化，同時等待的幸福獲得教育部教學卓越銀質獎。 3. 因此教師動能必須持續、課程更活化、最終目的是要讓學生的能力增加，達到自主性學習的目的。 4. 透過與國教院徵詢，逐漸建構自主能力課程，強化教師課程轉換能力。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以語文、自然、藝術、綜合、生活、社會等領域進行課程編修。 2. 與成功、健康、山峰國小進行聯合實驗課程設計。 3. 走讀臺灣咖啡地圖（繞行臺灣 800 公里），串連整個咖啡學習歷史與空間，玉山、奇萊、合歡山高峰經驗。 4. 加入百岳登頂自主課程，強化孩子自主能力。

時間	發展階段	團隊運作歷程	方案發展
101 107 年	深化、 拓展、 在淬鍊 與區域 夥伴結 盟	<ol style="list-style-type: none"> 1. 團隊在深化課程，以呼應國家教育研究院課綱擬議意見以及十二年國教適性化教學。 2. 與健康生態國民中小學進行課程整合，以確保國中小課程的銜接。 3. 與國家教育研究院進行十二年國教前導學校實驗課程，整合快樂國小、健康國中小和山峰國小做為區域實驗基地，以領域課程的單元教學和校訂課程呼應自發互動共好核心價值為目標。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將咖啡課程逐漸融入領域內，以活化教學確保單元品質。 2. 將自發、互動、共好定為學校核心價值，以教育部課綱擬議建議書作為學校課程施作的參考依據。 3. 將山野教育、單車走讀、原鄉踏查、自主服務定位強化及實踐教育部自主能力的課程，讓孩子有學習渴望、生活信心、生命喜悅、創新勇氣等。

從教學與反思，讓快樂國小由課程本位、教師本位到學生本位



與專家學者組成工作坊



每月固定與專家進行課程實踐



與北京師範大學進行交流



與國教院進行前導行學校



單車走讀臺灣咖啡地圖



學生用行動力解決問題



自辦兒童影展



商周報導四大課程

二、鼓勵教師對話與分享

「我們也會做一個社群的規劃和實施，這樣老師就一步一步慢慢的，我覺得人家說教師專業發展是一個很重要的，尤其是之後各位夥伴擔任校長之後，師資的專業能力的精進是一個重點，人家常說：No Child Left Behind。不讓每個小孩子落後，可是就校長的觀點應該是要 No Teacher Left Behind。不要讓每個老師落後，不是落後，就希望能夠讓每個老師都能帶上來。」（1070327-A-訪）

從上述訪談可知，有效的教師專業發展，改變教師的能力和態度，促進重大議題課程轉化的創新設計、順利運作、發揮綜效，故教師專業發展和課程轉化相生相成。

學校組織架構如下：

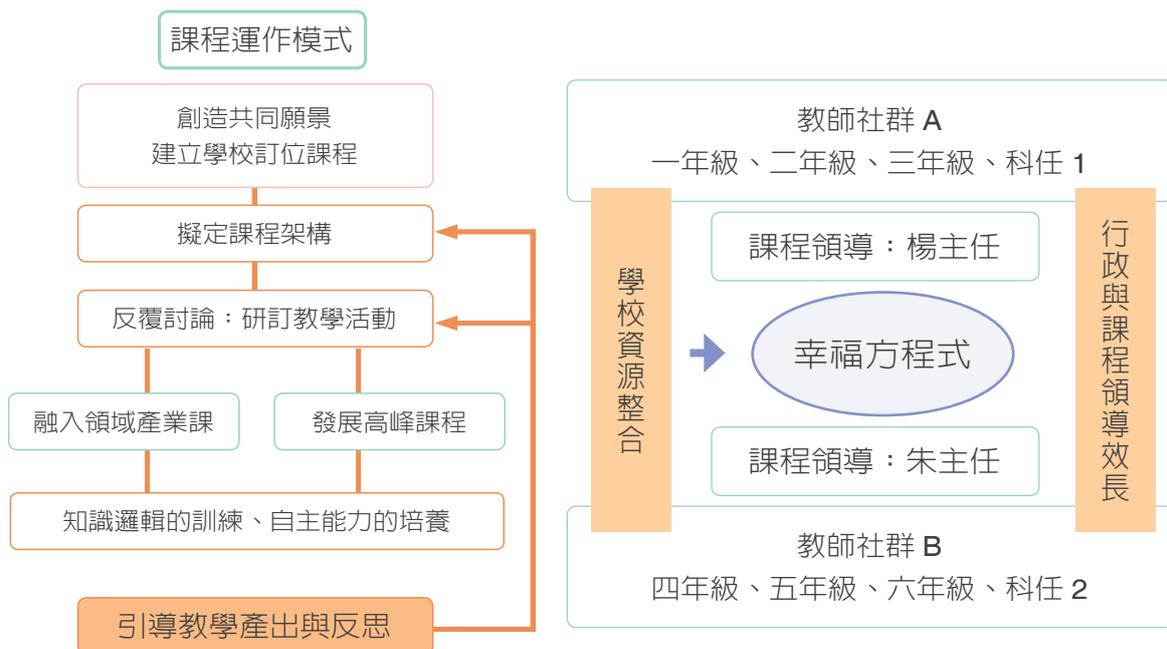


圖 5 團隊運作模式

三、建立策略聯盟機制

學校執行特色課程素養轉化如生態祭典、淨山淨溪活動、單車服務體驗課程引入跨界專業人力支援，如下表：

策略	協作社區	校本課程及固定活動	專業人力	夥伴結盟
策略聯盟 共同開發	健康社區 山峰社區	山的課程（四校研發） 一：彩繪山林 二：閱讀山林 三：眾樹歌唱 四：溪流歌唱 五：古道探尋 六：百岳登頂 合歡山（活動） 生態祭典（社區活動）	工研院 單車教練（廖老師） 登山教練（江老師） 生態老師（廖老師） 單車教練（陳老師） 單車教練（鐘老師） 登山教練（劉老師）	雲林縣野鳥學會 社區發展協會 環球 科技大學 記者協會 華山休閒農業協會 神腦文教基金會
快樂國小	快樂社區 華華社區	咖啡嘉年華（校本） 戀戀崙角溪（校本） 單車課程主題研究（校本） 夜間觀察（活動） 遇見滿天星（活動） 守護社區小種子（活動） 工作假期（活動）	夜觀：吳老師廖老師 螢火蟲：吳老師 溯溪：吳老師廖老師 爬山：環球科技大學 垂降：搜救總隊 登山教練（劉老師） 登山教練（江老師） 白雲農場 - 許老師 金馬獎鄭導演 咖啡 - 徐董事長	

綜合而言，課程轉化需要社區的參與協助，小學和大學之間的互動和互助，校內外的合作才能有所成效。

四、積極爭取經費

預算不足雖是教師實施課程轉化的阻力，但透過競爭型計畫爭取經費加以解決，讓課程轉化更具意義。行銷特色課程成果，贏得社會大眾認同，更可獲得贊助，啟動課程更臻完善的正向循環。其辦理模式如下：

（一）課程融入

1. 利用現有的活化空間，進行社區產業、學校課程、特色學校、社區老人學習的宣傳與應用。
2. 學校長期教導學生解決問題策略，同時透過主題研究中，拍攝成紀錄片，有活化教學和推廣的行動策略；加上學校每年超過二、三十場以上的交流活動，可以讓學校和社區走出去。

（二）主題方案

1. 利用華華社區和快樂社區的社區發展協會、咖啡業者、民宿業者進行產業的發展策略，目前產業結合生態、遊學計畫、工作假期、小農咖啡都在推動中，也有專案計畫在進行，而等到這些工作成熟以後，將部分支助社區弱勢上。
2. 自主服務計畫：透過學校的自主服務計畫，強化學生的自主性，每學期至少一次的服務性，讓學生透過成果，引起學習圈的服務學習風潮。
3. 淨山淨溪活動：舉辦生態祭活動（惜山祭、告天祭、謝天祭），進行復育山林，不使用除草劑或農藥，減少夜間光照度，期許恢復山野更豐富生態景觀，以淨山護溪活動，敬天惜地的心情愛護土地及大自然。

綜合上述，預算不足雖是教師實施課程轉化的阻力，但透過競爭型計畫爭取經費加以解決，讓課程轉化更具意義。行銷特色課程成果，贏得社會大眾認同，更可獲得贊助，啟動課程更臻完善的正向循環。另在校訂課程的轉化過程中校長可運用之策略如下：「引領同仁滾動式修正課程規劃」、「鼓勵教師對話與分享」、「建立策略聯盟機制」、「積極爭取經費贊助」是快樂國小解決校訂課程轉化困境的四項策略。

伍、繪製系統圖

本章節依據前述問題分析與轉化策略，繪製魚骨圖，探討獲致後續的結論與建議。

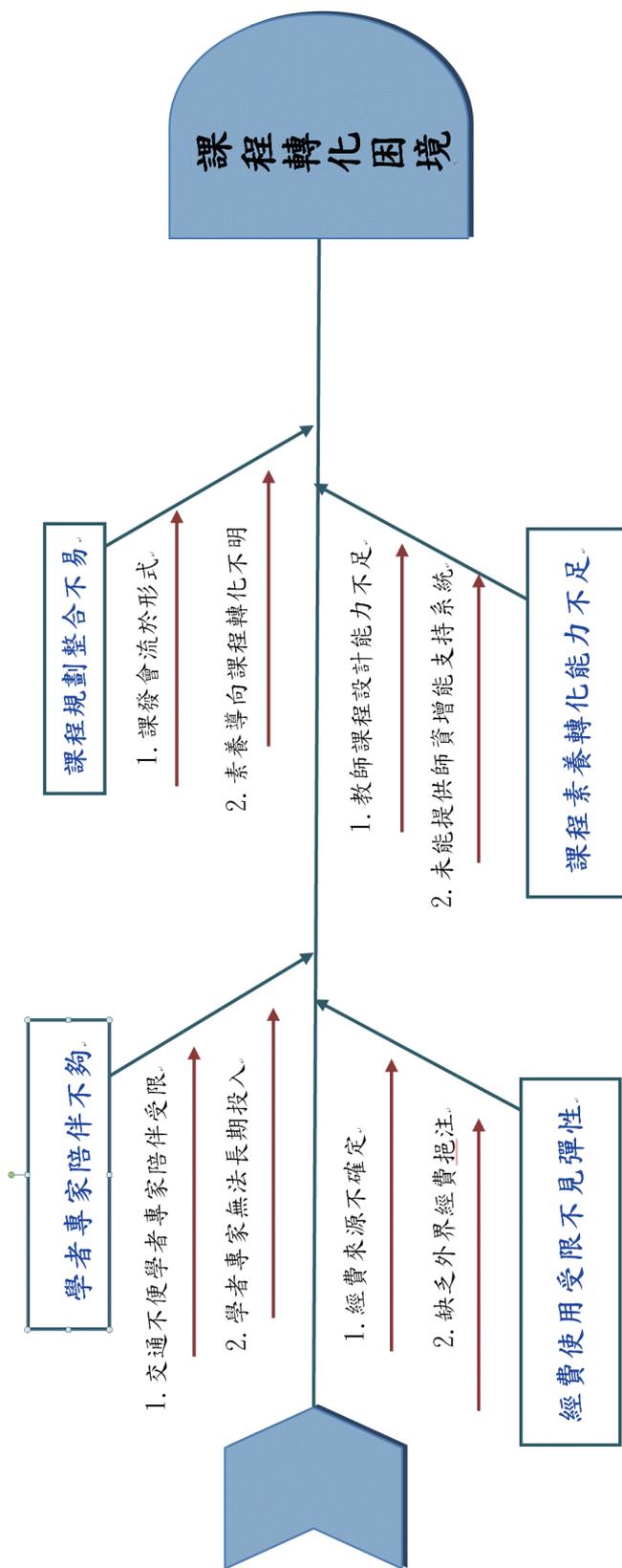


圖 6 課程轉化困境 (研究者自行整理)

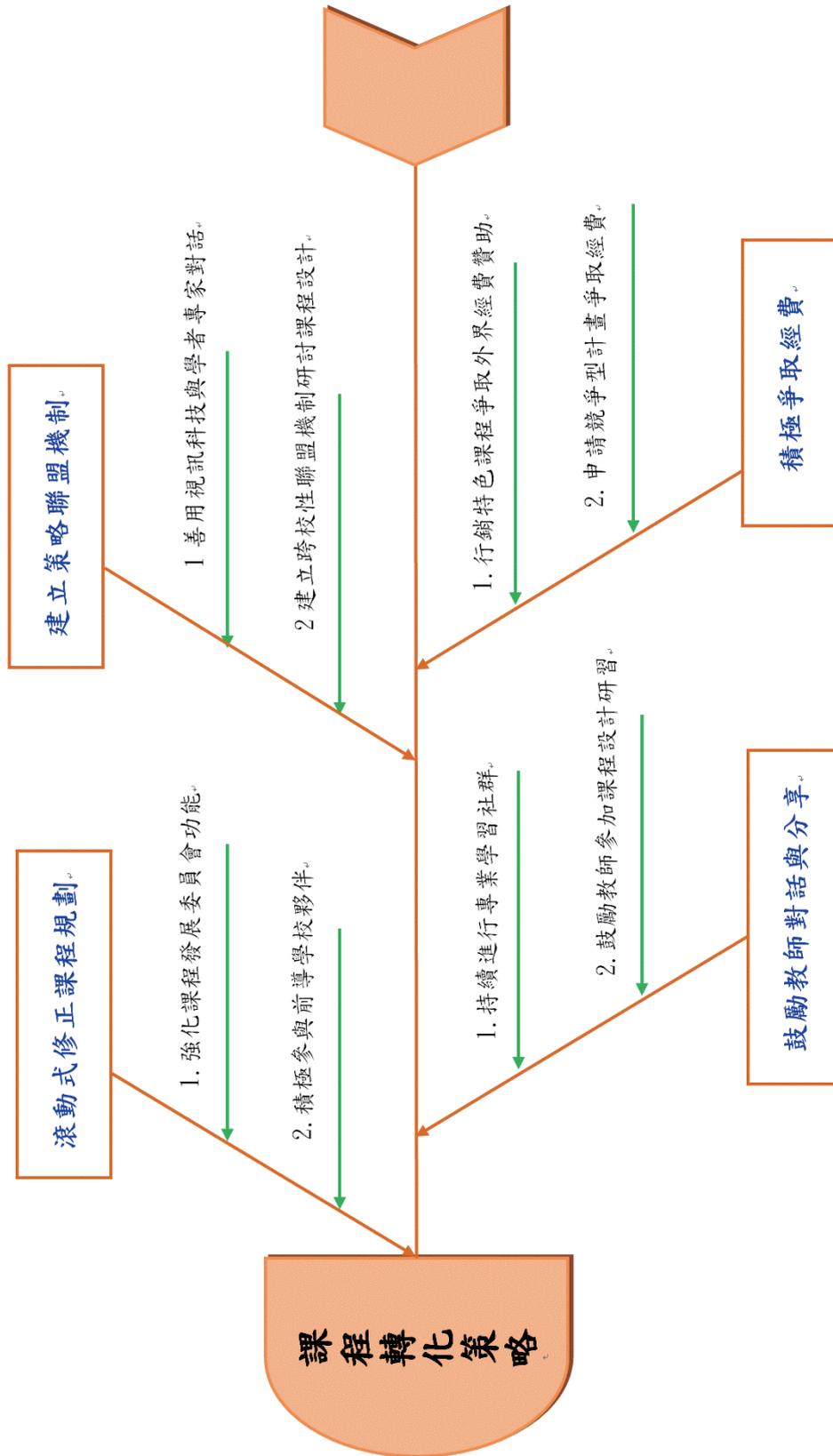


圖 7 課程轉化策略 (研究者自行整理)

陸、結論與建議

本研究旨在探討國小校長如何引領學校教師團隊將校訂課程從九年一貫轉化為符合十二年國教的困境與策略，經由現場觀察與訪談所獲得的第一手資料，獲致以下結論。

一、結論

- (一) 在校訂課程的轉化過程中校長面臨課程規劃整合不易、教師課程素養轉化能力不足、學者專家陪伴不夠、經費使用受限不見彈性的困境。
- (二) 在校訂課程的轉化過程中校長可運用之策略－引領同仁滾動式修正課程規劃、鼓勵教師對話與分享、建立策略聯盟機制、積極爭取經費贊助。

二、建議

基於以上的研究發現與具體結論，本研究針對此一議題及未來研究提出以下建議，希冀提供國小校長發展校訂課程轉化之參考。

- (一) 申請競爭型計畫，不僅爭取經費，引進課程發展之專家學者，更可觸發教師感受課程轉化的意義性。
- (二) 推動教師專業學習社群，型塑學習文化，落實校訂課程實踐。

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。
- 吳怡靜（2016）。教育強國，芬蘭啟動新教改。天下雜誌，**598**。取自：<http://www.cn.com.tw/article/article/action>
- 李文富（2015）。戶外教育的理論基礎。戶外教育實施指引，頁26-37，臺北市：國家教育研究院。
- 何縉琪（2017）。素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例。臺灣教育評論月刊，**6**（3），頁15-19
- 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。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。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。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（2014）。中華民國戶外教育宣言。臺北市：教育部。
- 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**，十二，1-140。
- 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。

- 楊辰欣（2016）。學程式很重要！美國總統歐巴馬提四十億推動城市教育。取自：
<http://www.bnext.com.tw>。
- 葉俊巖、楊雅晴（2018）。素養導向的英語寫作課程轉化臺。灣教育評論月刊，7（1），
頁 182-189
- 鄭崇趁（2001）。實施十二年國民基本教育策略分析。國立臺北師範學院學報，第十四
期（九十年九月），270～271。國立臺北師範學院。
- 賴榮孝（2015）。優質的戶外教育 --- 別讓孩子繼續在教室關十二年！。親子天下電子
雜誌。