

十二年國教學校本位課程 發展與實踐之個案分析： 以一所國小參與前導學校協作計畫為例

潘志煌、何育真



摘要

2019年8月起，教育部正式推動《十二年國民基本教育課程綱要》，並逐年實施課程綱要規劃的學校本位課程。《十二年國民基本教育課程綱要》以素養導向取代九年一貫課程綱要的能力本位，期許不僅是擁有帶著走的能力，更要藉由培養核心素養來強化學生，將能力應用於生活情境中，促進解決問題的實踐行動力，以彰顯學生作為學習主體的意義和價值。本研究主要是以一所參與教育部2016~2018年核定補助推動前導協作計畫的國小為例。探究其依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，發展學校本位課程雙主軸「閱讀增能、運動樂活」，結合及納入校內行動學習、國際教育和藝文深耕推動計畫的課堂教學，並分析學校在發展課程及教學實踐歷程中，面臨的問題及其因應策略，以提供教師反思素養導向教學的專業能力和發展學生自主學習的可能性。

關鍵詞：十二年國教、自主學習、素養導向教學、學校本位課程、藝術領域

潘志煌，基隆市立中華國民小學校長。E-mail: currerepan@gmail.com

何育真（通訊作者），國立臺東大學音樂學系副教授。E-mail: flora201808@gmail.com

doi: 10.3966/181653382019091402001

A Case Analysis for the Development and Praxis of School-Based Curriculum of 12-Year Basic Education

Chih-Huang Pan, Yu-Chen Ho

Abstract

Beginning in August 2019, the Ministry of Education officially implemented the *12-Year Basic Education Curriculum Outline* and put into practice the school-based curriculum year by year. The *12-Year Basic Education Curriculum Outline* replaced the 9-year ability-based curriculum with competency-based instruction. Not only did the 12-year basic education curriculum put emphasis on the abilities that learners could use in daily life, but it also empowered learners by cultivating the core competencies. By way of the implementation of the curriculum, the learners could apply many abilities to real life and promote the power for action of solving problems to manifest the value of their subjectivity. The study aimed to explore the content of a pilot project that an elementary school granted by the Ministry of Education from 2016 to 2018. It explored the development of the school-based curriculum framed in the *12-Year Basic Education Curriculum Outline*. Under the course of “reading empowerment and sporting lohas,” the pilot project combined the action learning with international education and advanced arts project included in the classroom teaching. In addition, the study analyzed the difficulties encountered in the process of teaching practices and coping strategies. According to the

Chih-Huang Pan, Principal, Municipal Zhonghua Elementary School in Keelung. E-mail: currepan@gmail.com

Yu-Chen Ho (Corresponding Author), Associate Professor, Department of Music, National Taitung University. E-mail: flora201808@gmail.com

doi: 10.3966/181653382019091402001

analysis, it provided teachers to reflect on the professional abilities of competency-based instruction and develop the possibility of learners' autonomous learning.

Keywords: 12-year basic education, autonomous learning, competency-based instruction, school-based curriculum, arts domain

壹、前言

教育部於2014年11月28日公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱十二年國教總綱），揭橥以「核心素養」連貫各教育階段與統整各領域／科目課程的發展，期盼國民中小學能透過學校課程計畫，適切地整合部定課程（領域學習）與校訂課程（彈性學習），以整體發展學校本位課程，並延續了九年一貫課程綱要學校本位課程發展的重要精神和基礎（林永豐，2018；洪詠善、范信賢，2015）。然而，2019年8月起正式推動的十二年國教總綱理念與課程目標，不僅延續九年一貫課程綱要的精神和內涵，且有別於過去重視學科知識能力導向的教與學，新課綱更建構出核心素養且期待教學現場能翻轉為培養學生的素養導向學與教，並重新定義及創新多元教學方法（吳璧純、詹志禹，2018）。

近年來臺灣出生人口急遽銳減，引發社會人口結構失衡現象，導致學齡就學人數大幅下降，教學現場受到少子女化衝擊，已直接影響學校教育的整體發展與學校經營型態的調整（林志成，2018；蕭佳純、董旭英、黃宗顯，2009）。近期的媒體報導更指出臺灣生育率已列入全球最低的國家之一，人口數量負成長所引發的國家社會安全危機，對臺灣社會整體發展的影響日益嚴重（李京倫、章凱閔，2019）。據此，當前在國民小學小校、小班的發展型態，儼然已漸成為各縣市推動國民教育階段常見的學校規模，而小校在面臨裁併及廢校的嚴峻辦學壓力下，也極力透過轉型或爭取各項補助計畫，整合在地資源與特色，規劃及發展符應素養導向教學的學校本位課程，以因應十二年國教實施後的新挑戰（蔡清田，2018）。

本研究主要以一所參與教育部105～107學年度前導學校協作計畫的國小六班小校為例，探究其依據十二年國教總綱規範，規劃及發展素養導向教學的學校本位課程，並分析在其實踐歷程中所面臨的困境及因應的行動策略，以提供教師反思提升素養導向教學的專業知能和發展學生自主學習的可能性，進而提供小校發展十二年國教課程綱要學校本位課程之參考。

貳、國民中小學學校本位課程發展沿革與內涵

1994年民間自主性發起的四一〇教改運動，訴求教育鬆綁的改革風潮，倡導以

學生為取向的理想課程（王前龍，2015），挑戰過去長期以來由國家統一的課程發展模式。為回應民間改革教育訴求，教育部自2001年起推動的九年一貫課程總綱、課程目標及基本能力等新課程政策，即主張以學生取向為課程架構，並明確定位出學校本位課程的內涵，是以學校為發展主體的課程，且基於教育鬆綁的論述，揭櫫學校作為課程決策的主體，在「學校本位課程發展基本理念與實施策略」中更明定：「學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程」（林佩璇，2004；教育部，2008；莊明貞，2008）。事實上，就2014年公布的十二年國教總綱內涵，關於學校本位課程發展的精神和內涵，主要是奠基並延續九年一貫學校本位課程的發展基礎（教育部，2014）。以學校為課程發展的主體觀點，主要是期盼學校課程發展決策，採取「由下而上」（bottom-up）權力下放的草根模式來推動學校本位課程，以彰顯學校及教師是擁有課程決策權力的主體，且能夠因地制宜形塑和發展學校特色，進而促進教師專業性對話及知能成長的可能和改善學生學習的成效（莊明貞、彭麗琦、潘志煌、周仁尹、劉淑芬，2018；Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990; Skilbeck, 1984; Sturman, 1990）。因此，以學校為課程發展的決策主體，即在於確保及彰顯學生作為學習者主體性的重要性及價值性，且藉由學校本身所擁有的課程決策權力，在學校本位課程發展和實施歷程中，才得以讓學校有決定課程發展的權力依據，以整合所在地的資源特色及兼顧親師生發展需求，納入學校本位課程發展的慎思歷程，並促進學生適性多元的潛能發展，得以具體地展現和落實。

從學校本位課程發展在回應學生個別差異和學習需求的關係來看，十二年國教總綱中亦指出學校本位課程的發展，除了從學校願景、課程願景與課程目標進行整體性的課程架構規劃外，更具體顯現在經由選用、調整或自行創新課程與教材，以回應學生的個別差異和學習需求（教育部，2014）。另外，十二年國教新課綱課程內容與教學活動的規劃也需要展現整合學校、社區特色及在地資源，並規劃出彰顯以學生為主體的學校課程總體計畫，而學校課程計畫的內容應能適切整合部定課程與校訂課程，整體發展學校本位的課程（洪詠善、范信賢，2015）。

然而，在學校實務推動方面，回顧九年一貫課程實施近20年來，教學現場發展的學校本位課程與特色課程之間卻經常產生混淆的運用概念，狹隘地認為特色課程等同於校本課程（莊明貞，2008）。值此十二年國教新課綱推動之際，需進一步釐清兩者之間的關係，以利轉化為應用於十二年國教總綱所欲推動的學校本位課程發展與實踐內涵。事實上，就教學現場的實務推動狀況而言，特色課程是學校本位課

程的內容之一，學校本位課程發展的廣義性概念則應含括學校課程決策與整體的運作歷程，也因此學校本位課程發展可以是學校特色課程、新興議題課程，也可以是適性化課程、銜接課程等，其發展類型主要取決於學校所評估的學生需求而來（莊明貞等，2018）。換言之，學校在擁有課程決策權力的運作下，學校本位課程也才能獲得適切的發展契機，學校課程領導人在評估學校發展脈絡的在地特色及區域學生需求的特性，則是影響課程決策慎思歷程的重要關鍵。因此，從廣義性的整體概念理解學校本位課程與特色課程之間的關係，有助於促進教師適切轉化其課程設計與活化教學，進而多元地發展出回應十二年國教總綱規範的校訂課程。

關於十二年國教學校本位課程發展的校訂課程內涵，洪詠善與范信賢（2015）指出，依據十二年國教總綱中所界定的校訂課程（彈性學習課程），主要可由學校課程發展委員會（以下簡稱課發會）就學校願景、課程願景、課程目標及學生特質和發展需求，並整合運用在地資源，因地制宜自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，目的在於提升學生學習興趣，並鼓勵適性發展及活用知識，進而持續整體發展學校本位課程教學及形塑出學校的特色。據此，可理解在十二年國教總綱中指出學校本位課程發展是整體規劃部定課程與校訂課程，整體的課程架構內涵是包含部定課程（領域學習課程）、校訂課程（彈性學習課程）及潛在課程等學校總體的課程經驗（莊明貞等，2018）。

綜上所述，為具體說明學校本位課程發展的整體內涵、範疇和目標，在十二年國教總綱規範中即明確定位：部定課程的目標主要是在培養學生的學科基本學力；校訂課程的目標則是在因應地方的差異性、獨特性而發展出學校的特色課程和適性課程，以形塑學校特色和實踐學校願景。換言之，十二年國教推動的學校本位課程發展，實際上是要兼顧學生基本學力的培養和多元適性發展的整體性課程，而提升教師認知十二年國教課綱的課程意識，以及持續鼓勵參與素養導向校本課程及校訂課程發展的相關知能培訓，則是攸關推動新課綱成效良窳的重要關鍵。

參、十二年國教總綱與學校本位課程發展

十二年國教總綱規範的學校本位課程發展，除延續九年一貫課程綱要總綱規範的內涵之外，其最大的差異在於十二年國教是以「核心素養」作為引領學校發展學校本位課程的重要核心（蔡清田，2018）。十二年國教總綱更明確定位學校本位課

程的發展歷程和內涵是整合性地規劃部定課程與校訂課程，作為學校總體課程架構和內涵，並以核心素養為主軸，連貫教育階段和統整領域／科目課程的發展。核心素養的主要意涵是指個人適應現在生活及未來挑戰所應具備的知識、能力與態度，不僅承續九年一貫課程綱要的基本能力，其意涵更為寬廣且具豐富的教育內涵；核心素養強調多面向的學習，而為了培養學生的核心素養，學校教育的內涵與方式也不再只限於學科知識的學習而已，學習過程要能彰顯學習者的主體性，並更重視學習者將所學運用於生活情境，是能夠解決問題和實踐力行的表現（林永豐，2018；吳林輝，2016；洪詠善、范信賢，2015）。

因此，十二年國教總綱主要是以涵蓋更寬廣及更豐富的教育內涵——「核心素養」三面九項，作為學校本位課程發展的創新教育內涵，並明確規範學校本位課程的課程決策權和課程目標。例如，部定課程的課程決策權力主要是由國家統一規定，其主要是關注在不同學習階段間課程的縱向連貫，和不同領域（科目）之間的橫向統整，其功能在養成學生基本學力奠定適性發展基礎；其次，校訂課程的課程決策權力，則是授權由學校自主性安排，並提供跨領域、多元、生活化課程，最主要的功能在形塑學校教育願景及強化學生適性發展（洪詠善、范信賢，2015）。

然而值得關注的是，十二年國教發展學校本位課程雖延續九年一貫學校本位課程的發展基礎，期盼國民中小學的課程發展決策是採取「由下而上」的草根模式來推動學校本位課程，即經由對學校權力解構後，重視教師在增能賦權的歷程中，對學校的另類課程與創新教學知識的重建與實踐行動力，促進教師成為轉化型知識分子的積極功能（Giroux, 1997），但從十二年國教總綱展現對部定課程與校訂課程規範的決策權力結果來看，十二年國教總綱指出的學校本位課程規劃與實際運作情況，部定課程的內涵則是由國家統一掌握課程決策權力，規劃領域學習課程的固定節數和課程目標，並明確規範四大類別的校訂課程內涵。因此，為符應學校本位課程草根模式的推動，則是針對部定課程的實施提供「實施時間及對象、領域學習節數、課表及授課學習階段、依需要採分科教學及領域自編教材」等多元的規劃方式，且與校訂的四大類課程進行複合方式實施，進行部定課程與校訂課程之間的相互調適（莊明貞等，2018）。

以學校為課程發展主體的觀點來看校本位課程決策權與範圍，可了解教育部在十二年國教總綱中已明確規範將校訂課程分為四大類別：「統整性主題專題議題探究課程」、「社團活動與技藝課程」、「特殊需求領域課程」及「其他類課程」。此不僅是揭示固定了學校在校訂課程的類型內容與規劃發展方式，更進一步揭示教

教育部期望學校應朝向推動此四大類別實質內容的發展方向和達成預期成效，使得由下而上的校本課程發展草根模式呈現出學校本位課程所要發展的彈性學習課程，是被規範在有限度的彈性課程範圍內。例如，統整性主題／專題／議題探究課程是指跨領域／科目或結合各項議題，並強化知能整合與生活運用能力；社團活動是由學生依興趣及能力分組選修與其他班級學生共同上課，技藝課程則是以促進手眼身心等感官統合，實際操作之課程為主，也可開設與技術型高中銜接的技藝課程等；特殊需求領域課程是專指針對「特殊教育」學生，如身心障礙或資賦優異學生，以及特殊類型班級如體育班、藝才班所設計的課程；其他類課程的內涵則是包括本土語文／新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習等各式課程，以及領域補救教學課程（洪詠善、范信賢，2015；教育部，2014）。

雖然十二年國教課綱針對學校自主規劃的校訂課程訂定出更明確規範彈性課程的類別與內涵，並指出校訂課程的預期成效在於「發展學校特色、帶動教學活化；學生適性學習、兼顧扶弱拔尖」（莊明貞等，2018），但針對十二年國教定位的校訂課程，教育部是以固定範圍的節數明確規劃彈性課程的四大類別及內容，並掌握其發展方向及預期成效，不再像過去九年一貫課程的彈性課程授課節數是由各校依比例方式，規劃彈性節數而產生課程目標不明確，或未能聚焦於發展學校特色，提供學生適性多元學習，或過於鬆散的課程結構。

綜上所述，從課程決策權力的觀點而言，教育部在十二年國教課綱變革的重要焦點，不僅是聚焦於建構邁向素養導向的學校本位課程發展，同時藉由主導學校本位課程發展的課程決策權力，明確規範部定與校訂學校本位課程發展的內容與目標，此亦顯現出介於教育部、縣市教育處與學校三個層面之間，在課程決策權力由上而下或由下而上所產生的拉鋸現象有別於九年一貫課程綱要時期，為因應教改鬆綁訴求而提出以學校為課程發展主體的草根推動模式。事實上，為確保學校本位課程發展的課程決策與課程實施成效，Nevo（1995）則是指出應以學校的本位課程發展與實施作為評鑑主體的觀點來確保課程、教學與學習品質，並發展出以教師專業性對話的新論述方式，系統化與制度化的建構學校本位課程評鑑的工具及意義。

肆、前導學校協作計畫進行十二年國教校本課程的發展歷程

樂海國小是位於基隆市郊區的一所六班國小，地理位置鄰近北臺灣外木山海域，基於小校小班發展學校特色及提升教師專業學習，以促進學生自主學習的經營理念。自105學年度起至107學年度，積極撰寫計畫申辦教育部國前署十二年國教前導學校協作計畫，期盼藉由推動十二年國教課綱來發展學校本位課程，提升教師專業發展與學生學習品質。

該校自2016年起，經核定補助執行計畫後，在前導學校協作計畫的北區主辦大學的帶領指導下，積極選派校內教師參與前導協作相關會議與研習培訓工作坊活動。另外，透過調整學校內部的組織運作機制，定期召開學校課程發展委員會議及每週固定的課程研討會議，組織課程研發及推動小組，由組員討論依據逐年核定的前導協作計畫內容，研討規劃學校本位課程總體架構，系統性及延續性地分年度和工作目標，整體性的研擬計畫與推動策略。其次，透過校內教學研究小組和學年會議，就計畫、策略和學校總體課程架構進行實質內容的討論和研修，並結合學校各項申辦已核定的專案特色課程方案及創新教學計畫補助資源，進而逐年發展、研修成為素養導向的部定領域課程方案，以及將原有已發展的特色課程，依據新課綱總綱的理念、內涵及課程目標，重新規劃和調整課程內容，並轉化成為十二年國教素養導向的校訂彈性課程方案。

據此，為因應2019年8月推動十二年國教課綱及整合性執行前導學校協作計畫，身為校長首要工作在積極發揮課程領導的角色與功能，因此規劃自主增能培訓活動，主動報名參與並完成十二年國教總綱種子講師培訓，以及後續主題進階回流相關課程、領綱研習工作坊及教師專業學習社群領導人等研修。在陸續完成相關培訓返校後，即定期與行政同仁對話研討及宣示申辦十二年國教推動相關計畫，進一步將新課綱內容轉化為可實踐的發展方向，並帶領同仁發展學校本位課程的具體推動策略。

因此，從整體規劃及逐年推動教育部核定的前導學校協作計畫，發展學校本位課程需求而採取因應的課程領導作為，並參酌莊明貞等人（2018）所提出學校本位課程發展與實施的五個步驟：「評估學校情境」、「形塑課程願景與目標」、

「建立課程架構」、「設計教學方案」及「課程實施與評鑑」，依其步驟及內涵採取年度滾動修正方式，逐步推動樂海國小前導學校協作計畫內容。在第一年的推動期間，校長首先發揮種子講師培訓宣講知能及鼓勵學校全體同仁以主題對話研討方式，從理解及學習十二年國教總綱理念、課程目標及各領綱與重要議題的相關內容開始。同時藉由學期初的相關行政會議，在學校行事曆的規劃和跨處室的協調安排下，陸續在校內每週固定的共備課程研討會議時間，同步盤點九年一貫課程現有的課程架構與教學活動設計狀況、學校脈絡條件及師生發展需求面向等，據此以掌握十二年國教總綱規範的學校本位課程發展內涵和研擬推動實踐方案。

其次，參酌莊明貞等人（2018）所提出的學校本位課程發展與實施最後一個步驟，是關於如何檢核學校本位課程發展的課程決策與課程實施成效，此亦是目前十二年國教總綱規範中提出由課發會負責辦理學校課程評鑑的重要工作之一。由於前導實施3年的滾動式修正執行學校本位課程，是有必要檢視其執行的成效，以提升教師教學專業和學生的學習成效。因此，本研究基於以學校本位課程發展與實施，作為評鑑主體的觀點，並藉由定期的課程研討會議和教師專業學習社群運作機制，發展出以教師專業對話的論述方式，並參酌Nevo（1995）主張教師專業對話論述方式，系統化與制度化地建構學校本位課程評鑑的意義與工具，以確保校本課程發展與實施的品質。

樂海國小自105學年度起至107學年度，依申辦核定前導學校協作計畫規範的校內推動工作項目，並據此延續為期3年，持續進行十二年國教學校本位課程的發展歷程及年度執行工作內容，以下分別就「校內組織調整及規劃工作重點」與「各年度執行內容及推動歷程說明」摘要說明。

一、校內組織調整及規劃工作重點

校內組織的調整工作除了藉由課發會進行實質工作內容的說明外，主要由課程研發暨教研小組（以下簡稱課研推動小組）主責執行，並在各年度依前導學校協作計畫的核定經費及工作推動內容，以及因應在學年的教師專長和進用人力異動上，做小組成員適度的調配，各學年度的校內組織調整和規劃工作內容如表1。

二、各年度執行內容及推動歷程說明

（一）105 學年度：前導學校協作計畫的盤點推動

2016年第一年申辦核定後的工作重點主要聚焦在說明和學習理解十二年國教總

表1

前導學校協作計畫年度推動項目與工作內容

核定年度	工作項目	推動重點	備註
105 學年度	1. 十二年國教總綱理念、願景及目標 2. 課發會 3. 課程研討會議 4. 素養導向教案 5. 教師增能素養導向教學	1. 內涵宣導與研討 2. 調整協作功能、成立課程研發小組及領域教學研究小組 3. 彈性調整教師朝會時間，課程研討為隔週四早自習 4. 教案格式撰寫說明 5. 教師參與十二年國教課程綱要研習	1. 全體教師 2. 課發會委員 3. 全體教師參與課程研討 4. 全體教師參與素養導向教案撰寫格式及研擬校本課程架構初稿 5. 全體教師報名參與十二年國教課程綱要研習工作坊
106 學年度	1. 十二年國教總綱與各領綱內涵 2. 課發會 3. 課程研討會議 4. 素養導向教學 5. 教師增能素養導向教學	1. 內涵宣導與研討 2. 整併成立課研推動小組 3. 固定課程研討為每週四早自習 4. 素養導向教案撰寫與公開教學 5. 教師參與十二年國教領綱及重要議題研習	1. 全體教師 2. 課發會委員 3. 全體教師依授課專長及興趣成立教師專業學習社群，並參與課程研討主題會議 4. 全體教師依據部定課程與校訂課程規範，參與素養導向教案撰寫及共備觀議課 5. 全體教師報名參與領綱及重要議題研習工作坊
107 學年度	1. 十二年國教總綱及各領綱研習 2. 課發會 3. 課程研討會議 4. 學校總體課程計畫 5. 教師增能素養導向教學	1. 內涵宣導與研討 2. 課研推動小組 3. 固定課程研討為每週四早自習及部分週三教師進修時間 4. 學校課程總體計畫與課程評鑑計畫撰寫 5. 教師參與十二年國教領綱及評量研習	1. 全體教師 2. 課發會委員 3. 全體教師依授課專長及興趣成立教師專業學習社群，並參與課程研討主題會議及規劃自主研習工作坊議題 4. 課發會委員暨全體教師 5. 全體教師報名參與素養導向教學及評量研習工作坊

綱理念、願景、內涵及課程目標，以重新梳理學校願景、課程願景與課程目標，作為規劃樂海國小學校本位課程發展方向與內涵，並連結於十二年國教總綱理念、願景與目標，同時也藉由協作計畫的工作重點提示及實際執行需要，逐步調整校內行政組織與運作機制。

樂海國小學校願景為「健康、快樂、進步」，據此形塑出對應的課程願景「健康成長、參與體驗；快樂學習、表達分享；進步人生、公民社會」，以達成課程目標「適性多元、全人教育」，據此而規劃出「知識海樂學習、自動好新樂海」為主題的前導學校協作計畫與推動內容和工作重點。其次，藉由前導學校協作的北區定期共同會議時間，研討和練習撰寫符合素養導向原則的領域和跨領域教案，嘗試由課程研發小組帶領各學年和科任教師發想，並規劃樂海國小學校本位課程的初步架構，研討新課綱規範及轉化建構成為樂海國小部定與校訂課程的重要主題和內容，如圖1所示。

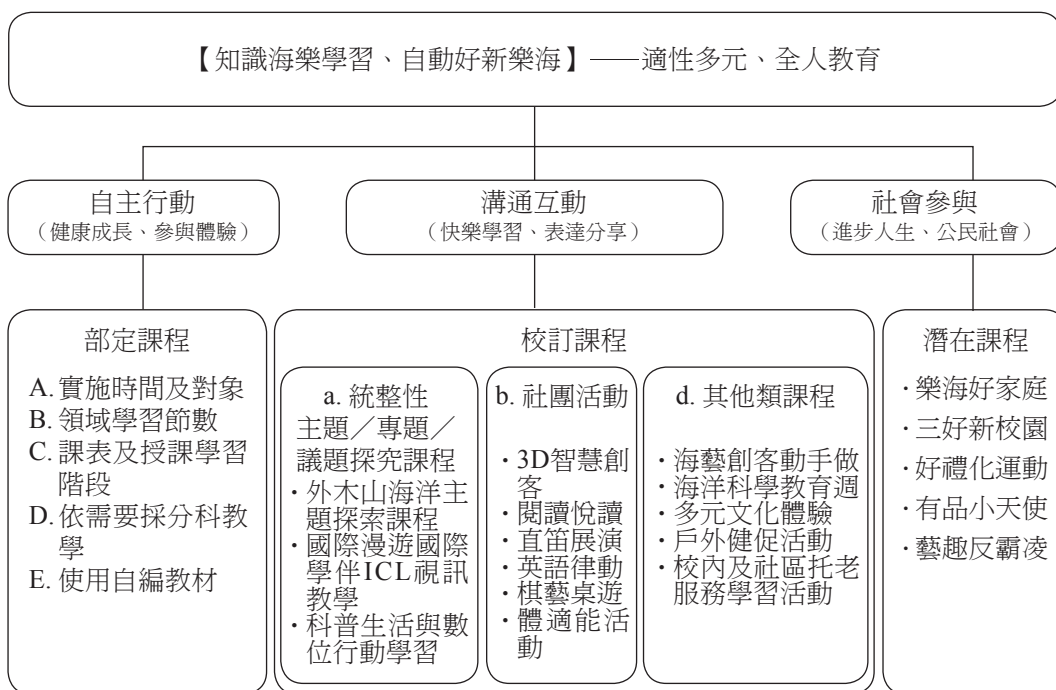


圖1 學校本位課程初步架構

(二) 106 學年度：前導學校協作計畫的微調轉化

第二年申辦核定執行106學年前導協作計畫，主要的執行工作目標為微調推動

組織、分工及建立教師專業學習社群的運作機制，並規劃為促進學校本位課程發展的行動策略。

關於微調推動組織與分工的運作機制，依據十二年國教總綱揭示「學校課程發展委員會」為學校推動課程發展的主責組織。據此將核定的前導學校協作計畫與年度工作重點，提案於課發會中進行修正及規劃分工。由於樂海國小為六班的小校並考量參與人員不多且重複，將第一年成立的課程研發小組及領域教學研究小組微調整併為課研推動小組，由校長擔任召集人，教導主任為執行秘書，教務組長擔任幹事，並由低、中、高年級導師、科任教師及兼辦行政教師，分別遴派代表參與小組的定期會議。以校內教師為主的課研推動小組，第二年除了延續前一年度推動的工作項目及進度外，主要工作目標的重點在於研修樂海國小前一年所提出的學校本位課程初步架構，並據此思考從原有的特色課程推動基礎，作為發展符應十二年國教課綱的學校本位課程的總體架構（如表2）。

其次，關於建立校內教師專業學習社群的運作機制，主要是透過「凝聚共識、參與分組、對話會議、責任賦予、專業學習」等系統化推動策略來進行。首先，從「凝聚共識」開始，具體作法是以定期且主題對話方式的教師讀書會，共同閱讀及分工報告一本專書《學習就像終身幼兒園：打造 χ 人才，培養創意思考者的4P新教育》（Resnick, 2017/2018），聚焦在「創意思考的引擎——創意學習螺旋」的主題對話，並適切融入及說明如何與十二年國教三面九項核心素養內涵及樂海國小學校本位課程發展方向產生關聯性。「參與分組」是藉由依教師授課的專長及興趣，自由選擇專業學習社群來進行分組，以促進跨學習階段和跨領域的對話互動機會；「對話會議」主要是透過每週四教師朝會的固定時間，聚焦課程研討的小範圍主題，進行跨學習階段和跨領域的專業對話內容，鼓勵教師自由發想和相互提問及分享參與相關研習工作坊後的心得；「責任賦予」是指課發會的分工與前導協作計畫的推動，是奠基在以教師專業學習社群為輔助的執行組織，在課發會成立課研推動小組後，除了在定期會議中由校長宣講十二年國教課綱理念與內涵外，主要是由教師專業學習社群負責執行，如進行分析和討論學校本位課程發展脈絡與在地資源條件、教師定期增能的研習主題、素養導向教案撰寫說明和實施素養教學共備觀議課等工作；「專業學習」是專業學習社群運作機制的永續發展動力，更是推動學校本位課程發展的重要基礎。樂海國小教師專業學習社群的運作，在透過前述凝聚共識、參與分組、對話會議、責任賦予的系統化策略後。課程領導人依學校本位課程發展需要及前導學校協作計畫執行內容，鼓勵全體教師定期且主動報名參與專業學

表2

學校本位課程總體架構

校本課程發展雙主軸	統整性主題	核心素養 三面九項	學習階段						部定課程	校訂課程	議題融入
			1	2	3	4	5	6			
閱讀增能	閱讀悅讀	A1、A2、A3 B1、B2 C2	啟動悅讀 (愛上閱讀)	邁向越讀 (超越自己)	成就躍讀 (積累跳躍)	生活、語文 英語文、社會 藝術、綜合	主題／專題／議題 探究課程 社團活動 自主樂學堂	性別平等 人權 資訊 多元文化			
	國際漫遊	A1、A2 B2 C2、C3	心生活 (自己→學校)	美力 (學校→臺灣 社會)	航向全世界 (船長→海洋→ 世界議題：飢 荒、戰爭等)	語文、生活 健康、社會 藝術、自然	主題／專題／議題 探究課程 社團活動 自主樂學堂	人權 資訊 海洋 多元文化			
	海藝創客	A1 B2、B3 C1、C2、C3	藝術生活 (創作) 認識校園	藝術實踐 (創客) 認識社區	藝術創意 (創意) 社會角色	生活、國語文 英語文、綜合 社會、藝術	社團活動 自主樂學堂	資訊 環境 海洋			
	科普生活	A1 B2、B3 C1	與校園享受 美麗約會	來自花花世界的 邀請	與自然來場 思辨之旅	生活、國語文 數學、藝術 社會	主題／專題／議題 探究課程 社團活動	資訊 環境 生命			
運動樂活	外木山水	A2 B2 C1	環境與我 (我的家鄉)	我與環境 互動關係 (自然人文互動 議題)	環境 小勇士 (愛家鄉的實踐 行動力)	生活、國語文 數學、社會 自然、藝術 健體、綜合	主題／專題／議題 探究課程 社團活動 自主樂學堂	環境 海洋 生命 戶外教育			
	海遊龍宮	A3 B1、B2 C2	海洋奇緣 (認識海洋生物)	海洋好好玩 (認識浮潛三寶和 辨別手勢指令)	親近海洋 (潛水活動、海 象、淨海活動)	生活、語文 自然、健體 綜合	社團活動 自主樂學堂	環境 海洋 資訊			
	神射后羿	A3 B1、B2、B3 C1、C2、C3	玩讀射箭 (閱讀弓箭文章和透 過遊戲認識弓箭)	認識弓箭 (弓箭起源、技巧 及比賽規則)	我是神箭手 (了解弓箭的使 用和使用弓箭)	生活、健體 自然、數學 綜合	社團活動 自主樂學堂	資訊 生命 戶外教育			
	手舞足蹈	A1、A2 B1 C2	玩球樂趣多 (聽適能與認識球類 運動)	手腳並用 FUN玩球 (基礎動作練習)	球在掌中、團 隊精神在我心 (球類競賽)	生活、數學 社會、健體 藝術	社團活動	品德 生命 性別平等			

習，便成為奠定教師在十二年國教課程教學專業知能上，持續成長的最後一哩路。

樂海國小的教師專業學習社群運作，不論是在主題討論、發想和建構歷程，主要都是建立在「教師專業引導、學生自主探索」的核心價值。課發會成立課研推動小組，規劃「閱讀增能、運動樂活」的校本課程發展雙主軸，交由教師專業學習社群會議研討十二年國教總綱及三面九項核心素養內涵後，逐步提出閱讀悅讀、國際漫遊、海藝創客、科普生活、外木山水、海遊龍宮、神射后羿及手舞足蹈八個統整主題。

為進一步落實十二年國教新課綱，以核心素養進行學習階段的連貫和領域學習的統整（蔡清田，2018）。樂海國小課研小組在定期會議中，除引導全體教師思考及盤點各年級的推動狀況外，並適時邀請外部專家學者，蒞校協助檢視八個統整主題，在低、中、高各學習階段的連貫性與領域的統整性，進行課程的統整性設計，以確實符應實踐十二年國教課綱規範的學校本位課程精神和內涵。例如，在「海藝創客」當中，以教師共備社群方式指導樂海國小教師課程設計，以藝術領域和資訊教育議題融入的統整性主題探索課程，並結合藝文深耕計畫及行動學習計畫的課堂教學，聚焦在音樂的節奏能力（時值、拍子、節拍），教導學生學習將Scratch軟體應用於製作動態音畫的實施方式，培養學生藝術美感與資訊應用的素養（何育真，2019）。

（三）107 學年度：前導學校協作計畫的回饋修正

107學年度的前導協作計畫，樂海國小已從前兩個學年度的導入學校進展到中堅學校，主要工作目標為深化「教師專業學習社群運作功能、素養導向校本課程與教學教案設計」。由於已從導入進展到中堅學校的角色，因此在任務工作目標上，被期待能深化成為其他導入學校的參考案例或提供分享推動歷程中的具體作法。

為達成第三年前導中堅學校的進階任務，經課研小組與教師專業學習社群對話研討後，聚焦在下列幾項重點：1. 專業學習社群協助微調修改學校本位課程的課程方案內容；2. 系統化呈現學校本位課程發展的決策慎思歷程；3. 分派教師參與市府辦理十二年國教各學習領域課程綱要研習；4. 參與並協助完成108學年度新課綱學校課程總體計畫。樂海國小的教師專業學習社群依據學校本位課程的統整主題課程架構，分為八個類別（如表3）。

首先，延續前兩年前導協作計畫執行成果，持續深化發展前述八個統整主題的課程架構和內容；其次，教師在參與分工時的考量因素和研討歷程，主要是先考量教師本身的專長興趣，以及科任和兼任行政教師的授課狀況；接著再加入考量校本

表3

統整主題分工架構

課程主軸	統整主題	負責教師	教學領域
閱讀增能	閱讀悅讀	鄭○娟、洪○蕙、汪○純	語文、自然、生活、藝術
	國際漫遊	黃○涵、林○惠、汪○純	英語、自然、社會、綜合
	藝文創客	洪○蕙、汪○純、謝○樺	語文、生活、藝術、綜合
	科普生活	石○銘、林○惠、鄭○娟	自然、語文、數學、綜合
運動樂活	外木山水	石○銘、林○惠、鄭○娟	自然、語文、數學、綜合
	海遊龍宮	陳○宏、陳○民、蔡○辰	語文、健體、自然、綜合
	神射后羿	陳○宏、陳○民、陳○如	數學、健體、自然、綜合
	手舞足蹈	黃○信、韓○妮、陳○如	語文、數學、健體、綜合

課程發展的部定課程、校訂課程與議題融入的內涵，其系統性的課程決策慎思歷程如圖2所示。

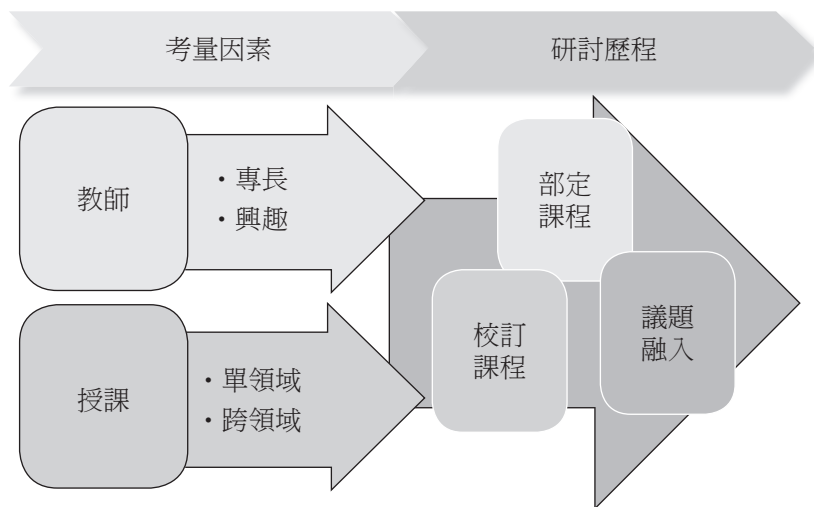


圖2 系統性課程決策慎思歷程

在上述的系統性課程決策慎思歷程中，樂海國小教師於持續性的課程研討會議中，基於學校願景、課程願景與課程目標而建構出素養導向學校本位課程的八個統整主題名稱，一開始的發想和建構歷程，從課程設計的專業對話互動過程中，可歸納為兩個不同的歷程，如圖3所示。

教師參與上述兩個不同的系統性課程決策慎思歷程當中，是逐步回饋修正校本

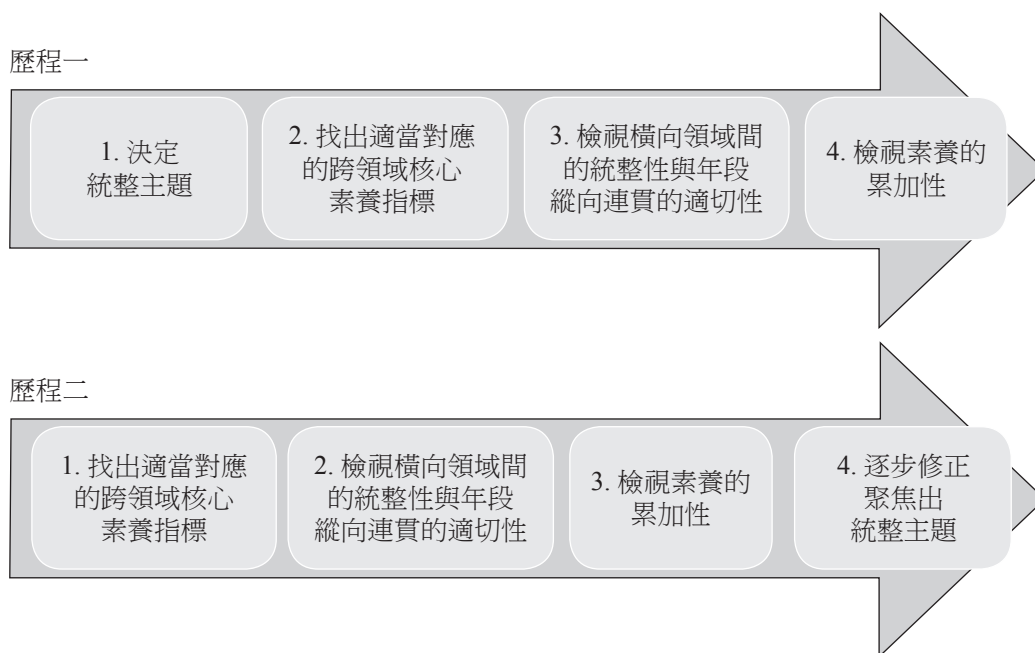


圖3 統整主題設計的發想和建構歷程

課程的發展內涵和方向。同時也將前述八個統整主題，依據十二年國教總綱規範的校訂彈性課程四大類別，以及考量學校實際排課的節數、教師專長及授課狀況，進行歸納、整併及分類統整主題的課程內容，以符應校訂課程的三大類別：統整性主題／專題／議題探究課程、社團活動及其他類課程（如表4）。

表4

部定課程與校訂課程節數編排

		年級		
		低	中	高
		部定課程每週總節數		
		20	25	26
		校訂課程每週節數小計		
		3	4	6
校訂課程	a. 統整性主題／專題／議題探究課程	自然人文主題探究（山海遊蹤） （低年級融入生活課程；中年級隔週1節另跨領域10節）		
		—	0.5	2
		科普生活專題探究（行動學習）		
		—	1	1
		國際漫遊議題探究（國際學伴）		
		2	1	1
	b. 社團活動			
		1	1	1
	d. 其他類課程	自主樂學堂 （海藝創客／多元文化／戶外教育／服務學習） （低年級融入生活課程；中年級隔週1節另跨領域10節）		
		—	0.5	1
		各年級每週總節數（部定＋校訂）		
		23	29	32

為落實推動校訂課程節數編排，協助全體教師能進一步思考和設計相關課程方案。課研推動小組以一學期方式，將表4樂海國小校訂彈性課程的三大類別，依據校訂課程的每週節數進行總體的規劃及分配。協助教師能夠清楚掌握在各學習階段的總節數，以及各班級導師可彈性運用及安排的課程設計及教學活動方向（如表5）。

表5

校訂（彈性）課程節數分配

年級	類別	a.統整性 主題／專題／議題探究課程			b.社團活動	c.自主樂學堂	學期 節數
		自然人文 主題探究	科普生活 專題探究	國際漫遊 議題探究			
一	—	—	—	心生活 （自己→學校） 40	各類社團 20	—	60
二	—	—	—	心生活 （自己→學校） 40	各類社團 20	—	60
三	閱讀悅讀 外木山水	數位行動學習	美力活 （學校→社會） 20	各類社團 20	海藝創客 多元文化 戶外教育 服務學習 10	80	
四	閱讀悅讀 外木山水	數位行動學習	美力活 （學校→社會） 20	各類社團 20	海藝創客 多元文化 戶外教育 服務學習 10	80	
五	海遊龍宮 神射后羿 手舞足蹈	數位行動學習	航向全世界 （臺灣→世界） 20	各類社團 20	閱讀悅讀 海藝創客 多元文化 戶外教育 服務學習 20	120	
六	海遊龍宮 神射后羿 手舞足蹈	數位行動學習	航向全世界 （臺灣→世界） 20	各類社團 20	閱讀悅讀 海藝創客 多元文化 戶外教育 服務學習 20	120	

在第三年前導中堅學校的另一個重要任務，則是持續深化素養導向學校本位課程與教學的課程方案設計，以及參照教育部國前署公布的學校課程計畫備查作業參考原則，逐步規劃出108學年度新課綱學校課程總體計畫。此部分的工作目標，除了延續前兩年的素養導向教案撰寫外，更強化教師在參與市府辦理研習活動中，於實作工作坊撰寫修正單領域及跨領域的課程設計。同時也將素養導向教學的多元評量納入，並鼓勵前導學校教師依其授課領域及專長興趣，報名參與相關研習工作坊。

在此同時，參照教育部（2018）發布的「國民中學及國民小學課程計畫備查作業參考原則」及「國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則」，以及參與北區前導學校協作的定期會議，由課發會和課研推動小組協力分工進行學校課程總體計畫的撰寫，並納入北區前導學校協作計畫期末成果報告發表的工作項目。

伍、小校發展與實踐校本課程面臨的問題及因應策略

藉由申辦105~107學年度教育部前導學校協作計畫，在整體規劃與逐年度推動中，重新梳理學校本位課程的發展方向和內涵，並在定期專業學習社群的對話會議中，凝聚出「教師專業引導、學生自主探索」的核心價值與辦學共識，這對樂海國小的課程發展而言，是一個重要且關鍵的轉變過程。同時持續透過任務分工及社群運作，鼓勵教師參與十二年國教總綱種子講師培訓增能，以及校內、外各學習領域課程綱要研習的實作，深化全體教師的素養導向課程與教學知能與實作能力，並依年度計畫執行成果進行回饋修正，進而提出次年度計畫調整內容及具體可行的行動策略。

然而，在定期的課程研討會議中檢視各年度的成果，計畫內容在教學現場的執行狀況，卻也面臨實務操作的相關問題。本研究以樂海國小整體執行3年的前導協作計畫的初步成果，盤點出幾項面臨的困難，並提出其因應的行動策略，歸納整理如下：

一、學校願景、課程願景與課程目標之間的關聯性不明確

（一）面臨問題

十二年國教總綱規範學校發展學校本位課程，可從學校願景、課程願景和課程

目標之間的內涵討論出發。然而，在實作中卻發現，重新梳理與詮釋學校願景的過程即發覺校內教師對學校願景、課程願景與課程願景之間內涵的發展關係並未察覺或理解三者之間內涵的關聯性與延續性的重要價值。尤其是在詮釋學校願景內涵時，雖是同一所學校的教師，但也因學習階段的不同，或授課領域的不同，而有不同的詮釋意義。

以樂海國小學校願景「健康、快樂、進步」為例，各學習階段的導師和科任教師對於「健康」的詮釋觀點及關心的焦點便有所差異。低年級導師關心學生能健康平安長大，且每天都能願意來上學；其他年級導師和科任教師則呈現出「身心平衡才算健康、現代社會的心理健康優先於生理健康」等不同學習階段，或是基於授課領域的差異性觀點。事實上，此皆為樂海國小在教師專業學習社群的平時運作中，以小範圍作為討論主題方式進行對話互動，以釐清彼此間對學校願景、課程願景與課程目標內涵之間的關聯性和延續性。

（二）因應策略

1. 透過定期的對話會議，讓教師們在對話互動中能察覺和理解彼此之間對學校願景、課程願景與課程目標內涵的差異性觀點。

2. 藉由相互提問及了解各學習階段和授課領域本質上的需求，逐項討論並逐漸聚焦學校願景的內涵和發展方向是要建立以學生為學習主體，並奠定在整合校內外資源運用、教師專長興趣、學生特質發展需求及兼顧家長和社會期望。

3. 由社群定期會議中提出初步的討論結果，形成的共識指出學校願景是必須要由課程願景來加以實踐。

4. 結合十二年國教總綱所提示的精神和內涵，從實際撰寫部定領域課程與校訂彈性課程的課程方案內容中，來界定及導引出學校本位課程發展的具體課程目標，進而強化學校願景、課程願景與課程目標三者內涵之間的關聯性和延續性。

事實上，教師在社群的研討對話過程中，也逐漸發覺樂海國小課程願景「健康成長、參與體驗；快樂學習、表達分享；進步人生、公民社會」，其課程發展的內涵和方向是能夠和三面九項核心素養「身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變；符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養；道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解」，做相互連結及呈現出相呼應的關聯性對照。

同時教師社群亦透過素養導向教案撰寫學習目標的過程，以及在實際課堂教學中，察覺到樂海國小的課程目標「適性多元、全人教育」，是要透過部定課程與校

訂課程規劃的具體學習目標來加以達成，並在各個學習階段和領域之間，強化其素養內涵的累加性和延續性。

二、教師專業學習社群發展的持續性動能及誘因不足

（一）面臨問題

如何持續引導教師專業學習社群發展？一直是樂海國小在每次定期會議中關注的問題，教師專業學習社群能否持續發展的良窳是促進學校本位課程發展的重要關鍵。事實上，這也是學校課程領導人和課研推動小組在持續推動十二年國教課綱的校本課程發展上需要面對的嚴峻挑戰。

針對此一問題，需要釐清的是持續鼓勵研討動能和誘因不足的困難。雖依教師專長興趣進行自由選擇分組，但教師專業學習社群的運作並非每次僅是依據分配的工作或重點就能順利進行研討而已。實際上的操作過程是，課程領導人經常要省思，如何引導及促進教師們持續思考，以及真正願意進行所謂的「專業的學習」。因為要能確實發揮專業學習，也才能夠被定位為名實相符的教師專業學習社群，特別是因應十二年國教的實施，教師要能積極參與跨領域教學實踐的專業學習社群，培養跨文化實踐的教學專業知能（何育真，2018）。因此，要如何進行專業學習，從培訓專業學習社群的領導人和引導教師持續參與專業學習知能，便是持續發展的重要思考方向和行動策略。

（二）因應策略

1. 校長主動報名參與並引導全體教師參與專業學習社群領導人的知能培訓課程，並轉化為校內推動學校本位課程發展的內涵和方向。

2. 鼓勵兼辦行政的教師及各學年導師報名參與十二年國教總綱，以及各領域課程綱要或學校本位標準評量等相關知能培訓。

3. 透過校內外的實作產出型工作坊培訓，學習建立教師專業學習社群發展的多元運作模式和機制，並將部定課程或校訂課程的規劃歷程，以素養導向教學社群的小主題探究方案和以問題解決為導向的方式來進行研討。

4. 搭配縣市府年度補助的教學精進計畫來協助方案的推動，以提高執行成果後的獎勵誘因。

5. 整合運用各年度已核定補助的各項專案計畫經費，提供搭配為教師專業學習社群發展所需的軟硬體資源等。

換言之，協助兼辦行政教師和各學年教師，在教師專業學習社群的運作機制

上，能夠透過各項專案計畫經費資源分享，建立行政與教學相互支援的友善交流平臺，同時也能以多元教學資源共享與多樣性成果的展現，促進成員對社群的認同感和成就感，進而適度改善持續性動能及誘因不足之困境。

三、校本課程總體架構規劃與教師專業學習社群運作之間的整合性不足

（一）面臨問題

課程領導人與課研推動小組的主要目標和分工是在規劃建立素養導向的學校本位課程總體架構，並思考如何將規劃好的課程方案，能夠進一步和教師專業學習社群運作機制產生推動上的實質結合。換言之，校本課程總體架構的實際執行應經由每週定期的社群研討會議過程中，針對學校本位課程總體架構規劃及其內涵，與教師專業學習社群的運作機制做整合，並發揮及時性的回饋修正和提供作為次年度計畫撰寫的調整方向。

然而，在前述提及樂海國小透過以跨領域或學習階段的課程架構分工，來增進小校教師共備課程的領域教學對話機會。此分工設計，雖解決了跨領域及跨學習階段在對話互動機會不足的問題，但由於小校六班編制的教師人數少，各領域及各年級的教師組成皆呈現出單一性的情況，其因應的策略也只能就國小包班制的全領域授課精神，針對教師過去曾擔任過的不同學習階段或不同領域來進行教學實務上的研討，較難以教師本身的專長領域進行實質性的深入研討。

尤其是面對十二年國教總綱的新規範，發展與建構學校本位課程總體架構和內容，是需要教師持續參與相關培訓才能具備有課程規劃的專業知能和實作能力。換言之，在規劃學校本位課程總體架構與教師專業學習社群的實際運作之間的連結，顯現有落差情況及整合性不足的現象。雖然課程領導人與課研推動小組透過參與北區前導學校協作定期會議，試圖改善行政與教學層面的整合性不足問題，但受限於選派的參與人員及時間，大多是以推動計畫的兼辦行政教師為主，在指派導師或科任教師報名參加時，常會考量由代課教師來帶班級學生的適切性，以及科任教師授課會影響到不同班級或不同領域課程的狀況，而無法參與相關培訓或工作坊。

（二）因應策略

1. 從每週定期共同課程研討會議中，由課程領導人說明學校本位課程發展與八個統整主題課程內涵之間整合的關係。

2. 每次會議僅選定一項特色課程方案進行深入的對話，包括「從學校願景、課

程願景和課程目標，連結於總綱三面九項、學習階段核心素養和領域核心素養」之間的關係。

3. 提醒教師在課程設計與教學活動的安排上，必須要經常思考對應至學習重點、學習目標、學生學習策略和教師多元教學策略，並參照素養導向教學的四個原則，使學生的自主學習和教師的課程教學之間產生有意義的連結。

4. 鼓勵教師在定期的課程研討會議和共備課的專業學習社群運作過程中，要以放聲思考的方式，在針對校本課程總體架構的八個統整主題課程設計，具體舉例說出及實作產出課程架構的思考歷程，並分享彼此對課程設計的不同想法。

前述的因應策略不僅是為了增進教師對專業學習社群的認同感，以及強化教學實踐的實作能力，更重要的是要藉由放聲思考過程，系統化建構出統整主題課程方案名稱與內涵的慎思決策歷程。同時，也要促進社群成員覺察到社群運作的目標和功能是要促進學校本位課程的發展，以強化學校本位課程發展及總體架構內涵能與專業學習社群運作進行整合。

四、小班小校人力資源有限且全校共備觀議課時間不足

（一）面臨問題

樂海國小是一所六班的小校，雖然教師人力編制在12班以下學校有增置一名教師人力，但面對十二年國教新課綱的推動，以及在參與3年的前導學校協作計畫過程中，教師經常會提出人力資源配置與共備課時間不足。例如，因教師人力受限於小校編制，且小校多位於郊區交通不便地區，當教師面臨不熟悉新課綱或被指派參與培訓時，若要報名參與相關研習，又會擔心原班級學生及代課教師不容易聘任。另外，依據新課綱規範及協作計畫，推動全校性公開授課的共備觀議課不易安排全校性的時間，經常僅是部分人員或相鄰近年級相互陪伴進行。

（二）因應策略

1. 依照相關會議的主題或任務性質，彈性人力資源的運用調配。將原有的課研推動小組成員劃分為兩組「兼辦行政的課研推動組與教學的課研推動組」，並參照北區前導學校定期會議主題，做任務分配的劃分與調配人力參與培訓，讓教師人力配置能發揮以目標任務及問題解決為導向。

2. 原來每週二及週四的教師朝會時間，整併為週二召開一次，且隔週二與原有的行政會議併同召開。

3. 每週四上午全校教師朝會固定調整為一節課的時間，除了進行定期的課程研

討會議之外，配合班級學生已到校的狀況，調整作為進行全校教師共備觀議課的時間，以實施班級的公開授課。

4. 依校本課程總體架構中，部定領域課程或校訂彈性課程的規劃需要，調整部分週三教師進修時間，聚焦在提供教師專業學習社群進行領域課程計畫、彈性課程計畫、跨領域課程計畫或課程方案撰寫的實作時間。

5. 鼓勵教師運用線上雲端已建置的數位平臺，作為各學習階段教師共備觀議課資料存取和成果共享的交流平臺，使全校性的共備觀議課時間與空間的規劃和運用方式能夠更為彈性且多元。

具體而言，樂海國小為解決遴派教師參與相關培訓，又擔心影響班級學生正常上課或課務安排代課教師不易臨時聘任。因應的行動策略是針對每週四的年級會議（低、中、高），由校長主持並共同研討課程轉化與教學實施可能面臨的實際問題。其次，外部人力資源應用方面，則是針對校內課表時間，彈性調整隔週四上午兩到三節課的時間，並配合地方輔導群定期會議與推動新課綱的相關活動，邀請縣市輔導團員、學者專家或跨縣市前導學校，蒞臨學校進行對話和諮詢，與教師面對面進行素養導向學校本位課程規劃內涵及課程方案撰寫的諮詢活動，減少教師外出舟車勞頓，或擔心影響班級學生正常上課的困難。

五、小校推動學校本位課程發展的專長師資不足且排課缺乏彈性

（一）面臨問題

樂海國小前導學校協作計畫，第一年主要是以海洋教育作為全校性課程主軸的發想和設計方向；第二年及第三年除了持續發展素養導向學校本位課程總體架構和規劃完成108學年新課綱學校課程計畫之外，更關注在協助教師針對各學習階段的部定課程進行素養導向課程設計，從單領域課程設計進展到跨領域課程設計。同時也鼓勵教師成立專業學習社群，並針對校訂課程的發展需要，適時鼓勵教師報名參與專業知能培訓，以因應小校在推動學校本位課程發展時，可能面臨發展特色課程或跨領域課程設計時專長師資人力不足的困境。

雖然國小是採取包班制，期待國小教師應勝任各領域課程設計與教學活動。但面對十二年國教新課綱發展核心素養導向的課程教學，重視學生自主學習的引導和協助，國小教師在課程與教學的專業要求和挑戰也日益提高。教學現場的專長人力配置問題，要在兼顧部定課程培養基本學力外，也要能藉由校訂課程提供學生適性多元發展的需求。但實務上不論是發展部定課程或校訂課程，素養導向所需的專長

教師皆面臨師資不足的現象，且問題也因缺乏新進教師人力而顯得日益複雜化。

如前述所提及日益嚴重的少子化，導致就學人口數急遽銳減，進而引發國中小學校減班及裁併校問題，連帶影響現職教師擔心超額問題而降低調動意願，致使各校面臨長期無法補充新進教師人力或缺乏藝術、體育和特教等專長師資。

（二）因應策略

1. 搭配市府處理小校教師人力配置不足策略，如英語、音樂及體育專長教師是採取參照特殊教育巡迴教師的彈性人力配置與調整方式，以及依照行政區劃分校群推動課程與教學輔導方式，推展教師跨校共備觀議課的策略聯盟，以解決小校教師在部分領域或專長教師聘任不足的授課困難。

2. 鼓勵正式編制內的教師應重視強化部定領域課程授課要鞏固基本學力以外，更要透過撰寫申辦藝文深耕計畫、國際教育與國際學伴ICL計畫、數位行動學習計畫和科學教育等計畫，作為結合並推動校訂課程方案。

3. 運用各項中央及地方核定補助的專案計畫經費，持續邀請在地美術專長的藝術家和大學音樂系專家學者，入校協助教師規劃資訊教育議題融入藝術領域課程設計。

4. 透過定期時間安排面對面對話陪伴方式的專業諮詢，並輔以情境實作課程工作坊的教學產出及引導方式，培養教師能夠學習跨領域統整性主題探究課程設計的專業知能和教學應用，進而將培訓的能力實際運用在協助學校本位課程總體架構的發展和進行素養導向的教學，以促進學生自主學習的實踐力行表現。

陸、結語

樂海國小雖是一所位於基隆市郊外木山臨海的小校，但如何將在地臨海自然人文資源環境轉化為發展學校本位課程的優勢和行動策略，以提升學生學習品質和改善教師教學效能，一直是全體教師關注的焦點。在全體教師持續努力邁向專業的經營過程中，體認到要建構教師能持續投入專業學習社群的運作機制，並結合作為教師共備觀議課的實施，是推動學校本位課程發展的關鍵基礎。在每次的課研推動小組與社群運作的研討會議中，將各項的討論主題、發想和建構歷程都圍繞建立在「教師專業引導、學生自主探索」的核心價值上，以落實十二年國教總綱核心素養建立「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」及「涵育公民責

任」的四大課程總目標，並實踐樂海國小「適性多元、全人教育」的課程目標。

樂海國小依據十二年國教新課綱規範下發展的學校本位課程，以及藉由執行前導學校協作計畫3年的不同工作重點，重新梳理了學校願景的內涵，並和新課綱精神與內涵建立起新的連結關係，形塑出素養導向的課程願景，導引出學校的課程目標。其次，強化教師專業學習社群運作機制，應關注在「持續專業學習」，並聚焦於推動八個統整主題的素養導向課程教學設計，讓社群的運作重心與實施共備觀議課的時間及方式能夠彼此相互整合在一起。換言之，允許教師在設計統整主題或課程方案時，社群運作時間也可以當作教師共備觀議課的時間，以提高教師專業自主學習意願，進而引導學生自主學習的實踐表現。

十二年國教總綱規範將公開授課納入學校課程計畫實施，樂海國小公開授課的推動策略則是先鼓勵教師從學習如何規劃素養導向課程與撰寫教學教案設計開始，進行研討跨領域、跨學年和協同教學方式，逐年由教師自主安排進行公開授課，並由校長及主任先帶領實施，以提高教師參與共備觀議課的意願與態度。

樂海國小經由前述五項系統化的教師專業學習社群運作機制，不僅是有利於建立友善與專業的同儕教學和共學關係，更有助於增進教師共備觀議課過程中所需的相互信任感和專業支持性的關係。其次，經由學校行政來規劃定期且固定的課程研討會議和共備課研討地點，並納入學校行事曆執行，讓教師在平時的教學時間安排下，能有所依循並習慣參與研討素養導向教學方法及多元評量方式，進而激發改善學生學習成效的動力。最後，為落實學生為自主學習的主體，教師為課程與教學發展的主體概念，在公開授課後的觀議課，則是聚焦在學生學習問題，並以小主題方式進行研討，研討學生運用的學習策略和適性多元的教學策略，以共同承諾且承擔提升學習品質的責任。

參考文獻

- 王前龍（2015）。從九年一貫到十二年國教課程總綱：學科取向的政策轉向與學生取向的理念出路。《臺灣教育評論月刊》，4（5），32-35。[Wang, C.-L. (2015). From nine years to twelve years of the national education curriculum master plan: The policy orientation of the discipline orientation and the way out of the student orientation. *Taiwan Education Review Monthly*, 4(5), 32-35.]
- 李京倫、章凱閔（2019，3月25日）。國際網站推估 台灣生育率全球最低。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/7266/3716747> [Lee, J.-L., & Chang, K.-H. (2019, March 25). International website estimates Taiwan's fertility rate is the lowest in the world. *United Daily News*. Retrieved from <https://udn.com/news/story/7266/3716747>]
- 何育真（2018）。臺灣中小學音樂課程目標變革之批判論述分析。《關渡音樂學刊》，28，83-131。[Ho, Y.-C. (2018). A critical discourse analysis of change of the music curriculum goals for the primary and secondary school in Taiwan. *Kuandu Music Journal*, 28, 83-131.]
- 何育真（2019）。資訊融入國小五年級藝術領域音樂節奏教學之研究。載於國立臺東大學人文學院（主編），2019藝質的多彩「音樂・美術與文化跨界」學術研討會（頁35-44）。臺東縣：國立臺東大學。[Ho, Y.-C. (2019). Research on the integration of information into the music rhythm teaching in the fifth grade of elementary school on arts domains. In National Taitung University College of Humanities (Ed.), *2019 literary and colorful symposium on "Music, Art and Culture Cross-border"* (pp. 35-44). Taitung, Taiwan: National Taitung University.]
- 林志成（2018，12月31日）。催生甜頭少 少子化難解。中時電子報。取自<https://tw.news.yahoo.com/催生甜頭少-少子化難解-215006957.html> [Lin, C.-C. (2018, December 31). Give birth to less sweetness, it's difficult to solve the problem of less childization. *The Chinatimes*. Retrieved from <https://tw.news.yahoo.com/催生甜頭少-少子化難解-215006957.html>]
- 林永豐（2018）。素養的概念及其評量。《教育人力與專業發展》，31（6），35-48。[Lin, Y.-F. (2018). The concept of literacy and its assessment. *Education Manpower and Professional Development*, 31(6), 35-48.]
- 林佩璇（2004）。學校本位課程發展脈絡與現況研究。《國立臺北師院學報》，17（2），35-

- 56。[Lin, P.-H. (2004). The development of the school-based curriculum and the current situation. *Journal of National Taipei Teachers College, 17*(2), 35-56.]
- 吳林輝（2016）。總綱中提出「核心素養」，這和原有九年一貫課程強調培養孩子帶著走的「基本能力」有什麼不同？。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=BA5E856472F10901&sms=5588FE86FEB94225&s=E62B1B1EBC8AE952 [Wu, L.-H. (2016). *What is the difference between the original 9-year curriculum about the “basic ability” that fosters children to take away and the “core competency” is proposed in the guidelines?* Retrieved from https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=BA5E856472F10901&sms=5588FE86FEB94225&s=E62B1B1EBC8AE952]
- 吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。教育研究與發展期刊，14（2），35-64。[Wu, P.-C., & Chan, J. C. (2018). Reflecting on the perspective transformation of competency-based education. *Journal of Educational Research and Development, 14*(2), 35-64.]
- 洪詠善、范信賢（主編）（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。[Hong, Y.-S., & Fan, H.-H. (Eds.). (2015). *Going together into the 12-year basic education curriculum guidelines*. New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 教育部（2008）。97年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施）。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php> [Ministry of Education. (2008). *The outline of the 9-year curriculum guidelines*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php>]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw> [Ministry of Education. (2014). *The guidelines of the 12-year basic education curriculum outline (Announced version by Ministry of Education)*. Retrieved from <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>]
- 教育部（2018）。國民中學及國民小學課程計畫備查作業參考原則。取自[https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/jh/1/01-國民中學及國民小學課程計畫備查作業參考原則\(發布\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/jh/1/01-國民中學及國民小學課程計畫備查作業參考原則(發布).pdf) [Ministry of Education. (2018). *Reference principles for the national middle school and primary school curriculum projects*. Retrieved from [https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/jh/1/01-國民中學及國民小學課程計畫備查作業參考原則\(發布\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/jh/1/01-國民中學及國民小學課程計畫備查作業參考原則(發布).pdf)]

- 莊明貞（2008）。課程改革中大學與小學的夥伴關係：一個校本課程發展的案例分析。教育研究月刊，176，40-52。[Chuang, M.-J. (2008). Partnership between universities and primary schools in curriculum reform: A case study of school-based curriculum development. *Educational Research Monthly*, 176, 40-52.]
- 莊明貞、彭麗琦、潘志煌、周仁尹、劉淑芬（2018）。主題進階回流培訓研習（二）：主題二學校本位課程的發展與實施。載於教育部國民及學前教育署主辦之「107-108年十二年國教課程綱要種子講師培訓及相關宣導計畫」（頁27-260），臺北市。[Chuang, M.-J., Peng, L.-C., Pan, C.-H., Chou, J.-Y., & Liu, S.-F. (2018). Topic advanced reflow training study (II): Theme 2 development and implementation of school-based curriculum. In National and Pre-school Education Department of the Ministry of Education (Ed.), *The National Basic Education Curriculum for the 12-year period from 107 to 108, the seed lecturer training and related publicity programs* (pp. 27-260), Taipei, Taiwan.]
- 蔡清田（2018）。核心素養的學校本位課程發展。臺北市：五南。[Tsai, C.-T. (2018). *School-based curriculum development for core competencies*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.]
- 蕭佳純、董旭英、黃宗顯（2009）。少子化現象對國小教育發展之影響及其因應對策。臺中教育大學學報，23（1），25-47。[Hsiao, C.-C., Tung, Y.-Y., & Hwang, T.-H. (2009). The proper strategies for influences of few-generating on the development of elementary school education. *Journal of National Taichung University*, 23(1), 25-47.]
- Resnick, M. (2018). 學習就像終身幼兒園：打造 χ 人才，培養創意思考者的4P新教育（江坤山，譯）。臺北市：親子天下。（原著出版於2017）[Resnick, M. (2018). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play* (K.-S. Chiang, Trans.). Taipei, Taiwan: Parenting. (Original work published 2017)]
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London, UK: The Falmer Press.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. New York, NY: Elsevier Science.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London, UK: Harper & Row.
- Sturman, A. (1990). Curriculum decision-making at the school level. In J. Chapman (Ed.), *School-*

based decision-making and management (pp. 279-297). London, UK: Palmer Press.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)