

國立臺東大學教育學系
教育研究博士班
博士論文

指導教授：何俊青 博士

The logo of National Taitung University is a circular emblem. It features a central white star with a vertical bar through its center, set against a light blue background. The star is surrounded by a ring of Chinese characters: "國立臺東大學" at the top and "National Taitung University" at the bottom. The entire emblem is rendered in a light blue, semi-transparent style.

偏鄉小學發展校本課程之個案研究—
課程協作治理觀點

研究生：黃國將 撰

中華民國一一三年三月



國立臺東大學教育學系
教育研究博士班
博士論文

The logo of National Taitung University is a circular emblem. It features a large, stylized white star in the center, set against a light blue background. The star has a unique design with a vertical bar through its center and a downward-pointing arrow-like shape at the bottom. The Chinese characters "國立臺東大學" are written in a light blue font along the top inner edge of the circle, and "National Taitung University" is written in the same color along the bottom inner edge.

偏鄉小學發展校本課程之個案研究-
課程協作治理觀點

研究生：黃國將 撰
指導教授：何俊青 博士
中華民國一一三年三月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所班：教育學系教育研究博士班

本班 黃國將 君

所提之論文 偏鄉小學發展校本課程之個案研究-課程協作治理
觀點

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

陳木金

(學位考試委員會召集人)

楊智穎

王前龍

梁建宏

何俊奇

(指導教授)

論文類別 (請勾選)：

學位論文

代替學位論文：

(藝術類 應用科技類

體育運動類)

1. 專業實務報告

2. 技術報告

3. 作品(連同「書面報告」)

4. 成就證明(連同「書面報告」)

論文學位考試日期：113年01月20日

國立臺東大學

附註：本表一式二份(正本)經學位考試委員會簽名後，分別送交系所辦公室及註冊組存查。

國立臺東大學 學位論文網路公開授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利事項、機密或依法不得提供，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之 學位論文 書面報告 技術報告 專業實務報告 為本人在
國立臺東大學 教育學系教育研究博士班 112 學年度第 2 學期取得 (碩士 博士)
學位之論文。

論文名稱：偏鄉小學發展校本課程之個案研究-課程協作治理觀點

本人上列依學位授予法取得學位之論文電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等，以下同)，依著作權法非專屬、無償授權予下列授權使用單位，得因教育、科學及研究等非營利用途，不限期間與次數重製，並得將電子全文收錄於數位資料庫，透過自有或委託代管之伺服器、網路系統或網際網路向授權使用單位圖書館館內及館外之使用者公開傳輸，提供該使用者為非營利目的之檢索、閱覽、下載及列印。

授權使用單位	電子全文於網路公開時程
國立臺東大學	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生專業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) <input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開
國家圖書館	<input checked="" type="checkbox"/> 立即公開 <input type="checkbox"/> 一年後公開 <input type="checkbox"/> 二年後公開 <input type="checkbox"/> 三年後公開 <input type="checkbox"/> 不同意公開 (僅能查閱論文書目、摘要、參考文獻等資料)

本授權書所定授權，均為非專屬且非獨家授權之約定，本人仍得自行或授權任何第三人利用本著作。上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

學 號： 10920001 (務必填寫)

研究生簽名：黃國輝 (親筆正楷)

指導教授簽名：何俊青 (親筆簽名)

日 期： 中華民國 113 年 3 月 8 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)，請勿自行變更本授權書內容及格式，並以黑色字體填寫後裝訂於審定書之次頁；
授權書至本於畢業離校時，連同紙本論文一併繳交至圖書資訊館。

授權書版本：2022/01/13

謝 誌

大學畢業以來，我就選擇留在偏鄉的學校服務，尤其是原住民族鄉鎮。這卅年來無論是歷練導師、組長、主任、校長的工作，或是在基層學校、借調縣府、擔任教育部國民教育司中央課程與教學輔導諮詢教師等不同層級服務，個人都深深感悟到偏鄉弱勢地區的學生，面對未來 AI、科技化、全球化、少子女化、極端氣候等時代的挑戰，迫切需要靠教育的支持，為他們的人生奠基並開發無限潛能。

因此，有感於個人學識能力上的不足，後又報考國立臺東大學教育學系教育研究博士班，繼續為個人職涯的專業充電，汲取新知。廿年前，臺東師院正式升格為國立臺東大學，我恭逢其盛，領到了碩士的畢業證書。廿年後，極其有幸的，順利完成了博士班的學業，為學術生涯樹立了新的里程碑。

感恩已故恩師廖主任本裕教授，以及國教院 139 期校長儲訓班的李師傅校長柏佳等人，鞭策我在公務之餘要再進修博士班，進行專業增能。求學期間，承蒙長官的恩准、同仁們的體諒，讓我可以有公假進修，充實自我的機會。同時也要再次感謝這些年來教授我各科的師長們，有機會向系上優質師資取經，真是如沐春風。讓我在掌握國際教育趨勢、提昇校務經營、教育行政、課程與教學品質等方面的專業，有很大的收穫。也要感恩指導教授何主任俊青教授及系上師長們的提攜，讓我有機會從事發表，三年半來累積了十四篇的研討會、期刊等的論文。磨練了作研究、寫論文的技巧，也有幸屢次獲得師範學院黃毅志教授紀念獎學金的獎勵。

口委陳副校長木金教授曾指點，博士學位論文是研究學習的 Capstone。在博士論文寫作上，首先從世界趨勢、本地發展、學者看法，觀察研究找出課題，並依循有憑有據、依照程序、合於邏輯、找到創意、推理發現、結論建議等步驟，如今終於順利完成此篇博論。此外，我也要向同班的三位同學們致上謝意，世界

上甚麼事是幸福的呢？能在洪流般的工作之中，走入知識的殿堂是幸福的；能與志同道合的夥伴們，一起優游知識的翰林，是奢華的幸福！謝謝您們在修課、發表、寫論文之路上，一路扶持，互相砥礪，終於抵達終點。最後要感謝我父母、岳父母的支持、內人凱婷的體恤、兒子們的鼓勵，讓我求學與研究之路走得更順遂。

博士論文的完成，讓人體會到知識瀚海的博大精深，也令人更加謙卑。相信這篇論文只是伊始，在追求真知、善行、美德的路上，更需務實前進，持續自我成長，喚起教育熱忱，貢獻偏鄉教育！再次感謝曾經支持、鞭策過我的師長、同學、親友們，有您真好！



謹誌於 國立臺東大學

中華民國 113 年 3 月

偏鄉小學發展校本課程之個案研究- 課程協作治理觀點

黃國將

國立臺東大學教育學系教育研究博士班

摘 要

本個案研究旨在透過文件分析、訪談及觀察等方法，探討一所偏鄉原住民族地區小學，推動十二年國教校本課程的歷程中，採取課程協作治理觀點，與利害關係人進行學校情境分析，建立溝通管道與信任關係和承諾，確立課程目標，進行課程選取與組織、實施課程、推動課程評鑑的過程與結果。

本研究之問題在瞭解個案小學推動學校本位課程發展時，進行情境分析的結果如何？與社區建立溝通管道、互信關係與承諾的情形為何？設定的課程目標為何？進行課程組織的策略為何？實施課程的方式為何？以及落實課程評鑑的結果為何？

研究結論：一、個案學校透過知識管理分析情境，決定採課程協作治理；二、型塑學習型組織，建立溝通、互信和承諾；三、藉由情境模式凝聚利害關係人共識，設定課程目標；四、建構課程發展機制，課程組織；五、實踐課程採試行與正式實施的階段；六、課程評鑑面向以計畫及組織、人員及分工、工具及歷程等層面為主。本模式可作為教育政策制定、研究及師資培育、學校單位、教育工作者、後續研究者等參考。

關鍵詞：偏鄉小學、校本課程、課程協作治理

A Case Study on the Development of School-Based Curriculum in Rural Elementary School- From the Perspective of Curriculum Collaborative Governance

KUO-CHIANG HUANG

Abstract

This case study aims to explore the process of promoting the 12-year Basic Education school-based curriculum in an elementary school in a rural aboriginal area through document analysis, interviews and observations. It adopts the perspective of curriculum collaborative governance and cooperates with stakeholders. Conduct school situation analysis, establish communication channels, trust relationships and commitments, establish course goals, select and organize courses, implement courses, and promote the process and results of course evaluation.

The question of this research is to understand the results of situational analysis when the case primary school promotes the development of school-based curriculum? What is the status of establishing communication channels, trusting relationships and commitments with the community? What are the course objectives set? What are your strategies for course organization? How will the curriculum be implemented? And what are the results of the implementation of curriculum evaluation?

Research conclusions: 1. The case school analyzed the situation through knowledge management and decided to adopt curriculum collaborative governance; 2. Shaped a learning organization and established communication, mutual trust and commitment; 3. Set curriculum goals through rational analysis of structured structures; 4. Construct a curriculum development mechanism and curriculum organization; 5. Course implementation adopts the trial and formal implementation stages to achieve the course objectives.; 6. The course evaluation mainly focuses on planning and organization, personnel and division of labor, tools and processes, etc. This model can be used as a

reference for education policy formulation, research and teacher training, school units, educators, and subsequent researchers.

Keywords : An elementary school in a rural area, School-based curriculum, Curriculum collaborative governance.



目次

中文摘要.....	i
英文摘要.....	ii
目次	iv
表次	vii
圖次	viii
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	8
第三節 研究問題.....	9
第四節 名詞釋義.....	10
第五節 研究範圍與限制.....	12
第二章 文獻探討	17
第一節 課程協作治理的意涵與相關研究.....	17
第二節 學校本位課程的意涵、發展模式與相關研究.....	43
第三節 偏鄉小學的意涵與相關研究.....	71
第三章 研究設計與實施	77
第一節 研究架構.....	77
第二節 研究對象.....	79

第三節	個案研究方法與歷程.....	82
第四節	情境脈絡.....	84
第五節	研究者的角色.....	87
第六節	資料的蒐集與處理.....	88
第七節	信效度.....	92
第八節	研究倫理.....	93
第四章	研究結果與討論.....	97
第一節	進行情境分析.....	98
第二節	建立溝通與信任關係.....	111
第三節	確立課程目標.....	137
第四節	進行課程組織.....	151
第五節	實施課程內容.....	169
第六節	推動課程評鑑.....	183
第五章	結論與建議.....	211
第一節	結論.....	211
第二節	建議.....	217
參考文獻	223
中文部分	223
西文部分	237

附錄

附錄一學校基本資料及資源和特色分析表.....	243
附錄二個案學校 107 至 110 學年度辦理的教師專業社群增能進修表	246
附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專 業社群增能進修分析表.....	255
附錄四訪談知情同意書.....	262
附錄五偏鄉小學發展學校本位課程之個案研究-課程協作治理觀點的 訪談大綱.....	265
附錄六公開課觀課紀錄表.....	267
附錄七個案學校 107 學年度上學期至 111 學年度上學期學校本位課程 實施成果發表情形彙整.....	270

表次

表 3-1 訪談對象基本資料表.....	80
表 4-1 戀上我的家學校本位課程上學期課程主題、層次、單元名稱表	145
表 4-2 戀上我的家學校本位課程下學期課程主題、層次、單元名稱表	146



圖次

圖 3-1 偏鄉小學發展校本課程之個案研究-協作治理觀點研究架構 圖.....	78
圖 3-2 本個案研究法三角檢證流程圖.....	84
圖 4-1 個案學校於學校所屬臉書發布學校本位課程實施成果圖...113	
圖 4-2 學校願景看版圖.....	114
圖 4-3 社區理事長每年參與介紹社區景點的課程圖	128
圖 4-4 部落獵人每年都指導學生練習傳統狩獵技巧圖.....	129
圖 4-5 部落耆老每年都參與製作阿美族傳統美食的課程圖.....	130
圖 4-6 學校本位課程內涵與目標圖.....	138
圖 4-7 個案學校學生圖像.....	140
圖 4-8 教師團隊透過課程發展委員會邀請社區人士進行課程選取 情形.....	152
圖 4-9 經過課程組織後的低年級米之達人課程實施情形圖.....	155
圖 4-10 高年級選取的課程有帶領學生參與部落節慶活動的課程....	158
圖 4-11 個案學校於課程試行階段邀請課程專家指導教學活動設 計.....	171
圖 4-12 個案學校利用課程發展委員會討論設計教學活動流程.....	173
圖 4-13 個案學校於課程評鑑時邀請課程專家進行指導.....	190

圖 4-14 本個案研究結果圖.....206

圖 4-15 課程協作治理運作情形概念圖.....208



第一章 緒論

本研究旨在透過個案研究的文件分析、訪談及觀察等方法，瞭解臺灣東部一所位處偏鄉地區富有阿美族原住民族特色的部落個案國小。在推動十二年國教素養導向學校本位課程的歷程中，採取課程協作治理觀點，引進社區、部落人力資源，進行學校情境分析，建立溝通管道與信任關係和承諾，確立課程目標，進行課程選取與組織、實施課程、推動課程評鑑等面向所研擬出的推動方案。

本研究蒐集、分析課程發展期間內部行政人員、教師與外部在地人士等教育利害關係人，對學校本位課程發展的看法與回應。透過學理基礎與教育現場實務經驗之間的對話，發掘偏鄉小學推動學校本位課程發展時，所遇到的困境與採取課程協作治理觀點發展出的問題解決策略。本模式並可作為相關教育政策制定、研究及師資培育、學校單位、教育工作者、後續研究者等，發展素養導向學校本位課程之參考。

本章共分為五節，第一節是研究背景與動機；第二節是研究目的；第三節為研究問題；第四節為名詞釋義；第五節研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

一、研究背景

現今臺灣地區國民中小學教育經營面對全球化、科技化、後疫情、工

業 4.0、績效責任等趨勢，為落實 108 課綱教育政策、激勵教師專業成長、提升學生學習成效、創新校務經營、回應家長與社會大眾的殷切期待，因此結合學校在地的人力、物力資源，共同發展學校本位課程，益形重要。VanDeusen(2016)指偏鄉學校與社區的連結關係更加受到珍視。Wang 等人(2019)研究顯示全球先進各國為了培養學生具備 21 世紀的基本能力，鼓勵學校將非正式的學校環境與在地素材，透過學校本位課程(SBCD)的研發，組合成為更具吸引力的學校本位課程與教學環境。以新加坡政府呼籲「少教多學」為例，鼓勵國中小學研發學校本位課程。學校因此被賦予了更大的自主權和更大的靈活性，可以開發不同的方法來創新自己的課程與教學的框架。而且該研究結果顯示為協助學校取得預期的教育成果，提升學生的學習成效，教育利害關係人的積極參與分享和學習實踐，是有利的。

偏鄉學校近年持續受到都市化及少子化等因素影響，學生人數低於一百人的「小」小學不僅持續增加，也面臨到裁併校、轉型、教師超額等問題。有學校為了解決超額教師問題，還向鄰近學校借學生，一人即成班。趙宥寧（2023）指偏鄉小校是社區的心臟，一旦偏鄉小學消失了，社區將持續萎縮且失去生機。

許美觀（2018）認為臺灣地區少子女化問題嚴重，加上社會經濟結構的轉變，嚴重的衝擊偏鄉學校的教育生態。近年來又因為交通便利，經濟環境改變等各種因素，學校社區發生了極大的變化，學區人口結構產生改變，人口外移也自然產生（張乃文，2019），可見，偏鄉學校與社區的發

展具有高度依存關係。偏鄉學校若在課程與教學活動上，讓社區居民能有參與和協助的機會，可共同建構社區的教育圖像（何俊青，2014），學校與社區可一起共榮共生，創造互利雙贏局面。

現今廿一世紀人類社會發展已從水利、電力、自動化製造等階段，升級成為以「人工智慧」為趨勢的「工業 4.0」社會。現今科技日新月異，智慧生活無所不在，涵蓋著各層面，如：智慧家電、智慧手機、智慧城市、5G 行動通信、AI 人工智慧、物聯網、大數據分析等。有鑑於此，蔡清田（2022）認為世界上先進國家或是非營利組織團體，如：聯合國教科文組織、經濟合作開發組織、歐盟等，無不開辦以「核心素養」(core competence) 導向的跨領域課程發展與設計，培育下一代人才成為具備「核心素養」(core competence) 的「π 型」新世紀公民。日本在 2017 年修訂《學習指導要領》，將學生學習重點放在「基礎知識及技能的養成」，以及重視「思考力、判斷力、表現力」及以「主體性、自主性學習態度」。因此偏鄉小學發展素養導向的學校本位課程，是 108 課綱的重點任務之一。

國民政府遷台後，國中小課程標準歷經 1952、1962、1968、1975 和 1993 年等 5 次的修訂。1968 年實施九年國民義務教育，當時為標準本位的學科知識取向。在 1998 年頒布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，將課程標準改為課程綱要，以能力為導向（國家教育研究院，2023）。現行十二年國教新課綱則與時俱進，強調核心素養導向。洪麗卿（2023）的研究回顧臺灣地區學校本位課程發展的歷史，在九年一貫課程改革時就有課程決定的鬆綁的政策，如：課綱中設立彈性教學時數、廢除教科書統

編版本的制度、鼓勵各校發展學校本位課程……等。在九貫課程改革時促成了高級中等學校以下各校課程內容的多元化和本土化思潮。教育部自 2014 年公佈《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(教育部, 2014) 以來, 揭示以「核心素養」(core competence) 作為新一波國民教育課程改革發展的方向。教育部期許十二年國教新課綱實施後, 學校要開展三面九向核心素養, 最終核心目標是要培養學生成為自主行動、溝通互動、參與社會的終身學習者, 這是新課綱改革的目標。因此各高國中小學校可致力發展學校本位課程, 從連結部定課程開始, 規劃具備在地化特色的學校本位課程, 發展符應個別學校需求的教育願景, 運用所屬學區情境的優勢, 設計強化學生適性發展之本位課程, 實施校訂跨領域教學以回應學生的學習需求, 培養在地化的人才。

面對國內外社會趨勢快速變遷所帶來的不確定性, 政府治理教育不僅需展現效率, 更應具備面對危機事件的應變與協調能力。謝卓君 (2022) 認為, 要增進對教育治理的理解, 可透過公共行政理論的角度, 探究教育治理之跨域途徑與協力策略, 並建構有助於理解教育跨域與協力治理的分析架構。民主國家的教育治理需展現「公共行政」強調的政治中立, 反映「新公共管理」邏輯的效率, 更需發揮「新公共治理」的跨域與協力治理能力。協作治理要能付諸實現, 政策領導者是關鍵的角色, 才能落實跨部門、跨組織的協作方式, 以解決公共政策上的難題。教育部為順利推動教育政策, 故於 2013 年《中小學師資課程教學與評量協作中心設置要點》, 隨即成立「中小學師資課程教學與評量協作中心」。2018 年 11 月併入「十

二年國教新課綱審議及推動專案辦公室」(簡稱「十二年國教課推專辦」)。
從 2013 年到 2022 年,教育部跨系統協作歷經三個段的演變(潘慧玲,2023)
。2016 年以前無專責人員進行運作,功能尚未能發揮。2016 年成立專責
辦公室,配置專責人員與外聘委員,建立中央、地方與學校協作議題,以
做好 108 課綱推動準備。2020 年後則以協作委員團隊型式,作為促成跨
系統協作的整合平臺(教育部,2020)。

在學校層級課程協作治理推動上,阮孝齊與翁瑞鴻(2019)從協作治
理的觀點探究在地課程推動之方向,研究結果提及任何公共政策跨部門的
行動,要形成有意義的政策作為,需要利害關係人的共同參與,才能有效
達成。李宜蓁(2021)的研究顯示,地方本位與資本,能有效轉化為校本
課程的內涵,連結地方特色,提升教師專業,成為學校發展本位課程的特
色。洪詠善(2016)指芬蘭能以國家核心課程為基礎,發展學校本位課程。
該國的國民能夠充分參與課程發展社群,並從事社會問題的解決,建立以
信任為本的課程協作社群。從在地的、小型的課程發展實作與實驗課程中,
整合多元的異質專業團體,共同參與學校本位課程研發。麥綉婉(2020)
探討科學博物館與一所偏鄉小學進行學校課程協作的研究。探究歷程所遇
困境,以及解決策略。研究結果顯示,該校訂課程對偏鄉小學教師專業及
學生學習動機與成效均有所提升。

由以上國內外課程協作治理的研究可得知,偏鄉學校要與社區部落共
創多贏局面,教育政策制定上就須採取協作治理的觀點,與教育利害關係
人間建立互信、溝通以及凝聚共識,才能更進一步產生學校本位課程教學

的正面效果，以發展教師專業，提升學生學習興趣及成效，達成學校永續經營的目標。

本研究以臺灣東部一所偏鄉地區具阿美族原住民族部落特色國小為背景，分析自 107 學年度起，該個案小學申請多項計畫與爭取多元善款，進行引介社區部落人力，整合在地資源，採取課程協作治理模式，協助教師到部落學區進行學校本位課程在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表等陪伴與諮詢服務工作，期間所遇困境，及發展問題解決策略之課程發展歷程。

該個案學校的學校本位課程設計內容大致分為：低年級以認識家鄉所在地的農業物產，中年級為認識家鄉的環境與不同族群的文化，高年級則是結合國際與科技教育，引導學生行銷家鄉之美並能擘劃家鄉的未來。引領孩子拓展視野，走向世界舞台，達成個案小學「關懷、共好、永續」的學校願景。期許能服膺十二年國教新課綱政策的趨勢，結合學校所處學區在地資源，精進教師專業發展，研發學校本位課程，以爭取家長、社區、部落族人的認同，建立起學校品牌形象，爭取地方人士認同，發展出學校特色，達成適性揚才的教育目標，為社區培育未來「地方創生」的永續優質人才。

二、研究動機

「教育是改變偏鄉學生命運的最好方式之一」研究者於偏鄉地區學校服務近卅年，長期以來的觀察發現，社區或是部落居民對於學校教育雖然頗為重視，但是偏鄉地區家庭組成以隔代教養或是單親、寄親的家庭為主，

家長平日忙於打零工或是季節性農務，缺乏教育參與的著力點，也較缺少時間指導兒孫輩的課業學習。

個案學校近年在全縣家庭教育、環境教育、防制學生藥物濫用、防災教育、本土教育、交通安全教育等考評上，歷年均有優等或是績優等績效。也陸續成立阿美族傳統歌謠舞蹈及烏克麗麗等社團，校務成效卓著。並順利做好新課綱學校本位課程研發、提升基礎學力等工作。故研究者嘗試透過個案研究法，從觀察、訪談、文件分析等方法，瞭解這所偏鄉個案學校的學校本位課程研發歷程，經由各次宣導凝聚共識、課程計畫、教師進修、會議記錄、計畫執行、學習成果發表、媒體報導、師生繪本創作、學校簡介摺頁、校園情境布置等的過程，以個案研究法解析偏鄉小學為因應十二年國教新課綱的實施，從與地方人士進行課程協作治理的觀點，如何進行偏鄉小學學校本位課程的發展。

學校是社區重要的精神堡壘，肩負著社區部落下一代教育的神聖使命。希望行政人員、親師生及社區有心教育人士，從教育公共政策的課程協作治理觀點，能透過學校本位課程研發的契機平台，一起參與學校教育，規劃學校本位課程，發展符應個案學校的學校教育願景，並運用在地學區人力物力資源與情境的優勢，設計出學生適性發展的學校本位課程，實施素養導向跨領域教學，以回應學生的學習需求，培養在地化的人才，最終達成新課綱教育改革的目標，也為「地方創生」貢獻心力，培育在地未來人才。

期待個案學校的學校本位課程引介社區教育利害關係人協作治理的

歷程與結果，可作為偏鄉地區他校遇到類似情境時，在發展學校本位課程之範例與架構上的參考使用，故有其實用性價值。

本個案研究的動機有以下幾點：

- 一、研究者本身長期於偏鄉學校服務，因此對於偏鄉小學在推動 108 課綱，學校本位課程發展上所面臨的問題相當有興趣。
- 二、偏鄉小學學校本位課程研發的歷程是動態的，因此研究者欲探究原住民族地區偏鄉小學進行學校本位課程設計、實施時，會遇到的困境與發展出的問題解決策略。
- 三、研究者欲瞭解原住民族地區偏鄉小學從課程協作治理觀點，結合社區部落資源，可以如何協助學校進行本位課程設計、實施的歷程與結果。
- 四、根據研究結果，提出具體建議，作為相關教育政策制定、研究及師資培育、教育工作者，從協作治理觀點，發展學校本位課程模式之參考。

第二節 研究目的

依據上述研究動機，研究者提出本研究之具體目的有下列幾點：

- 一、瞭解個案小學推動學校本位課程發展進行情境分析的結果。
- 二、分析個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，與社區建立溝通管道、互信關係與承諾的情形。
- 三、探究個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，設立的課程目標。
- 四、探索個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，與社區進行課程組織

的策略。

五、探討個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，實施課程的方式。

六、瞭解個案小學學校本位課程落實課程評鑑的結果。

本研究之結果期待作為偏鄉地區小學發展十二年國教學校本位課程之參考。

第三節 研究問題

根據上述研究目的，研究者提出本研究探討之問題包含：

- 一、瞭解個案小學推動學校本位課程發展進行情境分析的結果為何？
- 二、分析個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，與社區建立溝通管道、互信關係與承諾的情形為何？
- 三、探究個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，設立的課程目標為何？
- 四、探索個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，與社區進行課程組織的策略為何？
- 五、探討個案小學推動學校本位課程發展的歷程中，實施課程的方式為何？
- 六、瞭解個案小學學校本位課程落實課程評鑑的結果為何？

第四節 名詞釋義

本研究的關鍵詞分別是：課程協作治理、學校本位課程、偏鄉小學，茲分述如下：

一、課程協作治理

協作治理(collaborative governance)或稱協力治理，是公共政策領域常見的概念，主要是在於處理跨部門、跨領域的公共問題上。參與協作治理的教育利害關係人可包含公部門、私部門與 NGO 非營利組織與個人等。

協作治理係指組織針對政策的推動與實施，與其他私部門、非營利組織或個體之間相互協調合作，進行有機的探究與發展的行動。本研究的課程協作治理(curriculum collaborative governance)觀點是指學校與社區、部落組織或個人就課程發展，在情境分析、建立關係與信任、設定課程目標、溝通與課程組織、課程實施與課程評鑑等面向，從學校本位課程的設計、實施、評鑑上，一同進行有機的探究行動。藉由本個案研究，作為偏鄉小學在推動學校本位課程與教學發展時參考之研究。

二、學校本位課程

吳清山、林天祐（2003）定義學校本位課程(school based curriculum development，SBCD)是一種由下而上的草根課程發展模式。以學校為課程決策的主體，所發展出來的課程。蔡清田（2022）認為其重點意涵是將學校視為教育革新的主體，也是課程規劃與實施的基地，並以學生為課程發展的中心，教師能整合學校及社區的特色與資源，展現教師專業發展與

教學自主的專業性，經由選用教材、調整課程或自行創新課程，以回應學生的個別差異和學習需求，解決學校教育所面臨的問題，並達成教育的目的。也就是說課程發展中以學生需求為中心，能發揮教師的專業，整合社區的資源，這些都是發展學校本位課程的要素。

教育部（2014）認為新課綱的學校本位課程發展，以核心素養導向的課程與教學為基礎，落實學生生活實踐為目標，整合部定課程與校訂課程，達成以師生互為主體的課程實踐，以成就每一個孩子，及達到適性揚才、終身學習的教育願景。

十二年國教總綱提到，學校本位課程包含部定課程與校訂課程二大部份。校訂課程指學校可以依據課程發展委員會記錄討論後安排，依據各校學生特質、家長社區特性與教學資源等進行規劃的課程。此類別裡面的彈性學習課程包括四大類，分別是：「統整性探究課程」（含跨領域統整性主題／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」與「其他類課程」等（教育部，2014）。因此學校本位課程可說是部定課程及校訂課程結合的總體學校課程經驗。

教育部的課綱精神期許各校能連結部定課程，並規劃出校訂彈性課程，發展出符應個別學校教育願景，及運用在地學區情境的優勢，設計出強化學生適性發展之課程，以回應家長的教育期待與學生的學習需求。

本研究探討個案學校在整合社區資源，採協作治理的觀點，發展的學校本位課程為主軸作探究，並聚焦在校訂課程的內容為主。

三、偏鄉小學

對偏鄉學校的認定，按教育部《偏遠地區學校教育發展條例》第四條第一項所稱的偏遠地區學校，指因交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，致有教育資源不足情形之公立高級中等以下學校（教育部，2017）。另以「偏遠地區學校分級及認定標準總說明」分為偏遠、特殊偏遠及極度偏遠等三級。

根據教育部 111 學年度的統計資料，全國公私立國中 736 所，國小 2626 所，合計 3362 校。其中屬於偏遠地區名單中的公私立國中國小學校數為 1137 所，比例已達 34%（教育部，2022）。

偏鄉小型學校通常指六班以下或學生數 100 人以下的學校，因受少子女化與都市化等社會變遷衝擊，面臨到轉型或裁併校退場的威脅，不得不尋求創新發展（詹麗娟，2018）。

因此本研究所指的一所偏鄉小學(An elementary school in a rural area)指前述三等地區之國民小學。引此，本研究中的個案學校，就是符合前述教育部「偏遠地區學校分級及認定標準」中第 2 條所列，位於臺灣本島東部偏遠地區的偏鄉小學。

第五節 研究範圍與限制

本個案研究以臺灣東部一所偏鄉地區的阿美族原住民族部落國小為研究對象，採取質性研究法。本研究之資料蒐集對象為個案學校自 107 學年度起近年申請教育主管機關作為校本課程發展之相關計畫，學校課程宣

導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、課程發展委員會記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師們所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程與教學的分享和回饋意見、各項網路與平面媒體報導、與課程發展有關之各項文件、作品、校園情境布置等等，以此作為基礎進行資料蒐集和分析。

透過個案研究，從觀察、訪談、文件分析的過程，探討這所偏鄉小學整合社區資源，發展校本課程之模式，並瞭解課程實施之困境、爭取社區教育利害關係人參與課程協作治理的歷程與結果，並供各偏鄉小學發展校本課程時可參考運用。在研究中的研究範圍與研究限制分述如下：

一、研究範圍

本個案研究所探究的範圍是以臺灣東部一所偏鄉地區的阿美族原住民族部落國小為研究發展的脈絡，旨在探討這所偏鄉小學 107 學年度起，為研發校本課程，從引介社區人力，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作，期間所遇困境，及發展問題解決策略之歷程。從發展校本課程之模式，瞭解課程實施之困境、爭取社區教育利害關係人協作治理的歷程與結果。本節之研究範圍有研究參與者及研究內容的範圍，茲分述如后：

(一)研究參與者的範圍

本研究的參與者是以臺灣東部一所偏鄉地區的阿美族原住民族部落個案國小為主進行個案研究。107 至 112 學年度有普通班 6 班，學生人數約 80 人左右。教職員工 26 人，平均服務年資為 10 年，107-111 學年度代

課教師比例平均達 40%左右。家長社經背景多從事農工，族群分佈以阿美族居多，占 70%，其次為閩南人占 20%，剩下為客家、外省及新住民等，占 10%。可說是一所典型的偏鄉農村型原住民族地區小學。

本個案研究採用立意取樣，進行半結構式訪談。本個案研究以訪談個案小學在 107 學年度起，實際參與推動之校長（代碼訪 A）、行政人員 1 人（代碼訪 B）、教師 1 人（代碼訪 C）、社區與部落的人士 2 人（代碼訪 D-訪 E）等五人為主要訪談的對象。也就是研究參與者以該個案小學之校長、行政人員、教師、社區人士等歷年來參與個案學校之學校本位課程研發的相關人員為主，作為研究參與者的範疇。

（二）研究內容的範圍

本研究內容資料蒐集範圍以該個案小學自 107 學年度起，歷年申請教育主管機關以及 107 各年度起募得的外界捐款作為課程發展之相關計畫，如：107-110 學年度大學地方教育輔導計畫、107-110 年度教育優先區計畫、107-109 學年度教師專業學習社群計畫、110 學年度活化教學計劃、文化部 108-110 年度藝文教育扎根計畫以及 107-111 各年度募得的外界捐款計畫等，與學校課程宣導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、課程發展委員會記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程回饋意見、各項網路、平面媒體報導、研發戀上我的家師生繪本創作、開設阿美族傳統歌謠舞蹈社團、創立烏克麗麗音樂社團及與學校本位課程發展有關之各項文件、作品、學校願景情境布置等學校本位課程發展活動等等，作為基礎進行資料蒐集

和分析。研究中的如提到學年度，將以 107-111 學年度的方式標註，若提及年度，則是以 2018-2023 年的方式進行標註，以利區分學年度與年度的差別。

二、研究限制

本研究透過個案研究、訪談、資料分析的過程，探索這所偏鄉小學整合社區資源，發展學校本位課程之模式，並瞭解課程實施之困境、爭取社區教育利害關係人協作治理的歷程與結果。本節之研究限制有研究者的角色限制及研究成效上的限制二項，茲分述如后：

(一)研究者的角色限制

研究者的角色以觀察、資料分析、訪談等工作為主，探究個案國小學校本位課程從引介社區人力，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作，期間所遇困境，及發展問題解決策略之歷程。

(二)研究成效上的限制

這所個案偏鄉小學在整合社區資源，發展學校本位課程之模式，雖無法完全複製到其他不同縣市、區域學校全盤利用，但透過個案研究、訪談、資料分析的過程，可充分瞭解偏鄉小學進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作上，可能遇到的困境，及可發展之問題解決策略。



第二章 文獻探討

本章文獻探討共分為三節，第一節課程協作治理的意涵與相關研究；第二節學校本位課程意涵、發展模式與相關研究；第三節偏鄉小學的意涵與相關研究。茲分述如后：

第一節 課程協作治理的意涵與相關研究

一、協作治理的意涵

教育面對全球化及科技化帶來的知識結構重組，承受著巨大的轉型壓力。1980 年代新公共管理與新自由主義的興起，各國政府多將市場機制與績效責任等政策融入教育場域之中（謝卓君，2022）。李文富（2012）認為 1990 年代末以來「新公共管理」(new public management)運動席捲全球後，開始被「新治理」(the new governance)的論述浪潮所掩蓋。此新治理的核心精神就是協作治理。政府面對日益複雜的公共政策與事務，政策執行是一項複雜的聯合行動，在此一過程中有賴各層面的參與者彼此之間相互合作。惟有結合社區資源與人力，與相關團體互動互惠讓社區間存在通暢的聯繫網絡、相互分享資源、共擔成敗責任並共享利益（陳恆鈞與張國偉，2005）。

謝卓君（2022）的研究結果，協作治理透過公部門、私部門與非營利組織之間的相互協調合作，強調夥伴關係的重要性，以跨部門的形式滿足

公民社會對於公共事務的需求。洪詠善（2022）指協作(collaboration)係一個組織針對政策的實施與其他組織或個體，一同進行有機的探究行動。謝卓君（2022）認為公共事務在民主機制運作中必須是政府與社會其他資源和力量所形成的多元治理模式。協力與跨域就是新公共治理的核心理念。跨域是治理途徑，為參與治理的個體或群體於治理過程之結構面的互動的關係。協力指治理參與者間之功能面的互動方式。協作治理也就是透過公私部門與非營利組織或個人間的協調、合作，以跨部門的形式來滿足社會對於公共事務參與的需求。

國外學者定義協作治理是一個或多個公共部門和非政府利害關係人為制定和實施政策或管理公共專案和資產而進行的集體決策。它包括起始條件、系統設計、協作過程和促進性領導等要素（謝卓君，2022；Ansell & Gash, 2008）。

曾冠球（2011）認為協力治理指透過開放、深度與平衡的溝通與對話之途徑，讓公共、私人機構或一般民眾等議題利害關係人，參與公共事務，建立共識，或提供公共服務。傅珍紹（2012）的研究指出協力治理是一種基於相互認同的目標，而建立在不同行動者間的動態關係。此種互動關係的形成因素包含：目標分歧的程度、溝通機制、協調與整合、利益互享、成員的多樣性及協力行動的同步性等。參與者間除具對等的權力關係，也包含權責劃分與資源分享以及共識建立等綜合的意涵。

呂冠逸與張鎧如（2023）指協力治理是一種集體決策的方法。公部門與民間團體等多方利害關係人，透過審議的過程達成共識，以解決彼此共

同面對的棘手難題，做出決策的行動歷程。潘慧玲（2023）認為協作治理是新公共治理風潮下的趨勢。反映日益複雜的公共議題需靠政府不同部門間彼此協作，包含私部門、第三部門也成為公共治理網絡中的一份子。

探討與治理有關的模式，國內外協作治理理論多以協作、協力、夥伴關係、公私協力、網絡治理等作為其研究的主軸。內容多著重在跨二個以上的公私協力部門以協力的方式提供公共服務與執行政策。這種協力關係有著共同的目標或願景並透過制度來規範雙方的互動關係(葉志傑與謝傳崇，2013)，共同承擔成敗責任。

在學校經營上，傅珍紹（2012）的協作治理即為藉由團隊領導者型塑共同的願景目標，透過內外部組織間的相互合作，以互信為基礎，共同分擔責任，利用適宜的制度規章共同解決問題的過程，並且共享經營績效。因此，學校與教育利害關係人的協作治理是可行的途徑。楊念湘與陳木金（2011）指出學校領導者須整合行政、教師與家長等團隊的共識與向心力，採行鼓勵、協助、參與、溝通的民主方式，引進外部資源，才能達到賦權增能的效果。葉志傑、謝傳崇（2013）指學校組織在面對上級教育政策及社區、家長對學校的期許下，單靠校長或教師的力量已無法應付。在學校協作治理的過程中，學校為了建構與社區治理的結構，仰賴學校與社區長期建立良好的互動關係。這種結合社區資源與人力，與學校互動互惠，可讓學校與社區間存在通暢的聯繫網絡、共享資源、共擔辦學成敗。

故學校可與社區、家長會、志工團等私部門共同協力。葉志傑與謝傳崇（2013）指協力治理的內涵有：具兩個以上的利害關係人、互動網絡的

存在、資源能共享、共同承擔推動的責任、目標與利益共享等。他們指出發現問題、認知共享、過程承諾、信任建立與溝通對話是學校協力治理上的五個過程。這部分可以作為本研究協力治理的部分內涵。

阮孝齊（2022）指出教育網絡治理是指在多層次的社會體系中，透過公民自主參與推動政策的新模式。這是在新公共管理浪潮後，所興起的一波新的政策與人民關係之思考途徑。在教育上議題上則興起了除了由下而上或是由上而下的討論。地方治理的研究，如簡子文（2023）以地方政府為網絡核心的地方治理，就根據施政計畫的性質，去整合公私部門、第三部門與社區等，提升公共事務達成的效率與效能。他研究主管機關推動的全民國防走入參與地方的政策，結論認為這是促進全民國防地方治理的起點。地方民眾的「公民參與公共決策」運作模式，在不增加政府財政經濟壓力下，可獲得更多的地方行動者投入，認識並參與全民國防教育。

一項以印尼東部加里曼丹省巴厘巴板市發展規劃和智慧城市方案為例，建設智慧城市面臨技術、人力資源、政府三大挑戰。政府必須創造協作氛圍來應對這些挑戰。研究結論中提到政府作為區域發展的主導部門，必須成為推動多方和諧合作的推動力，鼓勵各方參與建設舒適宜居的巴厘巴板智慧城市。因此，在過程中賦予 ICT 人力資源專家權力是實現智慧可持續城市的重要前提。這項研究提出了一個重點，即賦權是政府與社會合作制定區域規劃發展的關鍵點(Muhammad Noor1, 2022)。諶錫輝（2022a）的研究比較我國淡水河與美國田納西河流域治理。結論指出 1933 年美國決定成立專責機構田納西河流域管理局(TVA)，將整個田納西河流域採地

區性綜合治理，並肩負起起府際間協作治理的關鍵與核心，成功吸納公眾參與，而成為協作治理的重要力量，但我國淡水河卻無成立類似的組織，無法達成公私協作治理的綜效。

但是，政府部門與非營利組織等不同部門的行動者參與行動，為利彼此聯合行動，發揮統合綜效，勢必要建立出互相協調、彼此合作的行動模式。李文富（2012）提出政府組織需透過制度面的安排，在各部門之間建立一個治理結構或是所謂的跨組織或跨部門的協調合作機制，以產生合作互惠的關係，藉由協作過程，透過相關利害關係團體之間的信息交換，而這就是協作治理的意涵之所在。劉康慧、李昱頡（2023）研究認為未實現政策目標，協力治理須包括政府、私人和非營利組織等跨部門利益相關者們共同努力。該研究團隊致力研究群眾外包治理與公共社會網絡國際影響力。使公眾和非營利組織參與政策制訂與公共服務。

劉歡（2023）從協力治理觀點研究中國大陸社區養老服務指出，養老服務需公私協力乃為共識，但在強化國家責任與推進公私協力進程之間必須找到有效的平衡。其次，社區養老服務供給若僅靠政府、社會某一主體來或是市場機制維繫，則會陷入政府、社會與市場失靈的困境，影響社區養老服務的有效供給。最後，要藉由政府、市場和社會協力治理的方式實現養老服務的有效供給。聯結前述三方主體、整合各項資源、共同行動來構建協力治理體系，才能供需平衡，提升服務效能和品質。

在國內，不同學者均認為，臺灣地區有許多公共政策措施已陸續應用協作治理的概念，阮孝齊、翁瑞鴻（2019）舉例在流域管理、災害救助、

教育領域的中央與地方層級課程協作等方面，有協作治理的情形。在有關地方政府與非營利組織間協力治理的研究中可發現，在全球化與全球在地化的時代趨勢下，于保雲（2020）一篇以新北市區級地方治理為主體的分析研究中，為打造形成永續成長的治理循環圈，該論文的結論發現，以創新觀點認為，各區公所政府組織應結合轄內公、私與第三部門共組成治區域理平台，共同推動治理運作，結合當責，形成架構、運作及課責的「三位一體」區級治理體系。

鄭永志（2022）的環境議題與協作治理探討，是以環境污染與環境影響評估為例，該研究的研究範圍以公害糾紛事件處理、環境污染管制與環境影響評估三項環境議題，建立環境協力治理的架構。結論提出以專業人力配合委託—代理的模型，政府可委託環境專業人力協作治理的模式，避免現行制度政府進行蒐證鑑定可能介入私權糾紛的爭議。目前政府在污染管制以專案招標外包的方式的協作治理方式，該研究則提出可配合專業人力資源之第三方協力審核的模式，改善現行分包委外制度的缺點。可說是提出政府在估共政策上可協作治理的途徑分析。林宜珍（2022）認為臺灣文化資產再生有賴於公部門、地方社團與經營者構成的核心治理網絡維持運作。各部門必須共同努力，並願意承諾長期投入資源，共同決策與承擔風險、共享成果，成為協力治理夥伴關係。

本位主義是政府、公、私機構與非營利組織、個人等利害關係人在進行協作治理的一大障礙（孟繁勳，2023；許芳雄，2022；諶錫輝，2022b）。以臺北市政府「正俗專案」為例，孟繁勳（2023）探討政府跨機關協力治

理互動與結果，結論顯示，跨機關所形成的合作網絡，有利於提高機關績效和促進政策的有效執行，但實務上本位主義會造成政府機關只追求自身績效，使得機關間的合作變得頗為脆弱、甚至是產生衝突的。為解決這類的困境，協作治理互動及整合之關鍵就是建立明確的目標。透過法制化可提供機關間最低限度合作。唯有建立互信，才能提高跨機關協作治理的互動緊密程度，而資源的提供，則讓成員及機關具有永續經營的動力，創造新機制。在許芳雄（2022）針對新住民火炬計畫的研究也指出，「本位主義」往往是個人或組織最難以排除的核心信仰，因此公共管理者要突破諸多障礙，才有可能讓不同部門及參與者共同為公共政策同心戮力。若各不同組織要進行跨部門合作、協調、協力，其過程大都漫長且不易。馮錫輝（2022b）研究顯示，政府因組織再造無法整併，故淡水河流域治理應由各級政府破除本位主義，透過協作治理方式，確定相互關係和共同目標。以建立共同發展的結構，相互授權，以及分享資源和獎勵，這樣才能讓協作治理更有效。以上各研究都提到在協作治理過程中，破除本位主義的重要性。

綜上所述，學者們（于保雲，2020；阮孝齊，2022；許芳雄，2022；陳恆鈞與張國偉，2005；傅珍紹，2012；曾冠球，2011；楊念湘與陳木金，2011；葉志傑與謝傳崇，2013；劉康慧與李昱頡，2023；劉歡，2023；鄭永志，2022；謝卓君，2022；Ansell & Gash, 2008）都認為，協作治理就是政府組織透過制度面的安排，在不同的政府部門之間建立一個跨組織或跨公私部門的協調合作機制，以產生合作互惠的關係。亦即政府組織與

政策推動相關的公、私與非營利組織、團體、個人可共組成治理平台，共同推動治理運作。藉由這些協作治理的架構，以及透過相關利害關係團體之間的信息交換，建立互信，就能達成協作治理的精神，展現新公共管理的效能，提升決策品質。因此本研究採取學校與私部門、非營利組織、團體、個人可共組課程協作治理平台，共同推動課程協作治理運作的觀點。

二、課程協作治理的意涵

謝卓君（2022）認為全球化、科技化帶來的知識結構重組，教育系統面對當前教育治理的諸多問題，承受著巨大的轉型壓力，因此協力（collaboration）的治理論述逐漸浮現，以幫助提升教育品質。在教育現場的成員不僅可以交流觀念與價值，在協作的過程中更可重構各自的權力與角色。教育也是公共政策的一環，在面對時代趨勢與應付緊急事件上，吳清山（2020）認為後新冠肺炎疫情時代的教育治理，可落實檢討疫情的應對策略，作為改進參考。同時運用協作治理，確立權責。以及建立協調機制，活絡治理通路等作為。

國內在課程協作治理的研究方面，為探討課程協作治理的意涵與本主題的相關研究，首先將了解課程協作治理的意涵，接著根據搜尋到的國內至 2023 年以課程協作治理為主題的文獻，進行有關課程協作治理方面的探討。在臺灣地區教育協作治理的探究方面，早期張佳琳（2005）提出，未來的趨勢是透過課程協作治理的系統整合作法，讓行政、教師、家長、專家、社區等課程發展利害關係人都成為管理者，能夠緊密結合在一起。此外，課程協作治理將會重視「夥伴合作」的團隊管理觀念，亦會兼顧治

理的技术與藝術。如此一來，課程治理就將管理當作是眾人之事，而非統治者的專屬。透過協作治理的概念，利害關係人共同持分，分攤責任，激勵成為夥伴的理念。

楊宗明（2022）的研究對國小教育階段綜合活動領域課程治理的歷程進行再思考，獲致的主要結論為國小綜合活動領域內容可與時俱進，並能回饋到課程研發階段，持續精進。顏思婷與江岷欽（2022）研究以臺北市的高級中等以下學校為例，探討「學校社區化」教育資源之運用，研究發現各國政府透過三 T 途徑(Triple T approach)，亦即：訓練社區(Train the community)和信任社區(Trust the community)、資源與權力移轉給社區(Transfer power and resources)等途徑，可提升公共事務執行之效能與公共服務之品質。楊宗明（2022）探討綜合活動領域中央層級及地方層級課程治理實踐的經驗。並對國小教育階段綜合活動領域，在課程治理的歷程進行再思考，其主要的結論，國小綜合活動領域內容可與時俱進，並能回饋到課程研發階段。曾子旂（2023）以府城臺南市雙語課程政策之地方治理為研究主題，以文件分析，並採半結構式訪談相關利害關係人，藉以探究雙語課程政策治理的實際情形。發現該市在課程政策治理模式的特色，以傳統科層管理模式為主，新公共管理為輔。其次，在政策治理的內涵與策略方面，該市重規劃層面，並能重視任務分配與資源的提供。最後是在政策實施的規劃與現況，該市對於課程政策目標具備高度共識，在實施方案上有充足的資源，展現學校雙語的特色。

國內學界對於課程協作治理的定義如下：洪詠善（2023）的課程協作

(curriculum collaboration)係指一個組織針對課程實施與其他組織或個體，共同合作進行有機的探究行動。具互賴程度高、接觸較頻繁、互動深度夠、信任度也高，時間上較長久，任務類型較複雜等特性。國內外學者皆認為，協作治理的對象是不設限的，可以是政府部門間、組織間、府際或公私部門、第三部門等與其他組織、私部門、第三部門或是個人等利害關係人共同協作（洪詠善，2023；潘慧玲，2023；呂冠逸與張鎧如，2023；曾冠球，2011）。

因此，綜上所述，課程協作治理(curriculum collaborative governance)係指組織或個體針對課程的實施，為解決跨單位、部門共同關注的問題，與其他公私部門、第三部門、組織或是個人等教育利害關係人，一同進行有機探究的行動歷程。其內涵包含了起始條件、制度設計、協力過程、建立信任、溝通對話、促進型領導、資源共享、績效責任等元素。

綜整國內外學者研究的成果，本個案研究的課程協作治理(curriculum collaborative governance)觀點，乃是從學校組織在課程設計、實施上與其他組織或是個人，一同進行有機的探究行動，藉以探討學校教育利害關係人的意見，對於學校本位課程發展所面臨的困境，以及引進在地的人力、物力資源，在課程與教學上發展出問題解決策略的歷程，以作為偏鄉小學在推動學校本位課程與教學發展時參考。本研究整理出課程協作治理的內涵層面，包含：情境分析、發現問題、認知共享、過程承諾、建立信任、溝通對話、校長領導、成員增能、資源共享、課程評鑑等歷程。

三、課程協作治理的相關研究

研究者根據搜尋到的國內近年與課程協作治理為主題的相關論文文獻，進行有關課程協作治理方面的探討。並論述：(一) 國際課程協作治理新趨勢；(二) 發掘在地課程發展需求；(三) 課程協作治理為地方培育所需人才；(四) 國內課程協作治理發展現況；(五) 國內協作治理失敗案例分析；(六) 國內課程協作治理發展現況。

(一) 課程協作治理新趨勢

1、聯合國提出教育的未來倡議示

全球化的時代下，聯合國於 2015 年提出永續發展目標(Sustainable Development Goals, 簡稱 SDGs)，整合各國的政府、企業、教育機構和非政府組織等力量，共同推動改善人類生活的目標(United Nations, 2015)。臺灣在 2018 年訂有「臺灣永續發展目標」，作為臺灣推動永續發展各項工作的重要依據(行政院, 2018)。聯合國永續發展目標(SDGs)中的目標四以確保有教無類、公平以及高品質的教育，及提倡終身學習為目標，與新課綱的自發、互動、共好理念一致。無論是對企業、組織、機構、學校而言，永續發展目標(SDGs)都是相當重要，但卻也不易凝聚各方共識去達成的。

延續教育永續發展目標，聯合國教科文組織(UNESCO)鑑於當今人類生存面臨氣候變遷、新冠肺炎、地緣政治衝突等挑戰，在 2050 年前必須改造教育，應對人類共同的危機，開創人類生存的可能性。該組織「教育的未來」委員會於 2019 年提出了「學會成為」(learning to become)的新概念，在 2021 年發布了《共同重新構想我們的未來：一種新的教育社會契

約》(Reimagining our futures together: A new social contract for education)倡議。聯合國希望各國在廿一世紀公共教育的基本目標是通過對兒童和青年的強制義務教育支持培養國家公民意識和國家發展。藉由教育的變革，幫助全人類建立和平、公正和可持續的未來(UNESCO, 2021)。黃國將(2022)認為該建議的具體內容，包含：教學法的改變、課程內容的多元深化、教師專業的提升、學校軟硬體的規劃，甚至全民應有終身學習受教育的機會。

研究者認為，證諸臺灣地區現行十二年國教課綱的學校本位課程發展歷程，可參考聯合國提出的 2050 年教育的未來倡議理念，包含教師們的教學可加強與教育利害關係人間的相互合作，協同教學等。在課程內容改革方面，可多強化注重生態、跨文化和跨學科學習的素養，作為臺灣教育改革及培育未來公民素養的最好借鏡。同時迎向全球潮流，創新學校本位課程的發展，在地球村時代，培養學生成為具全球移動力的世界公民。

2、該倡議對臺灣推動課程協作治理之啟示

研究者認為，聯合國《共同重新構想我們的未來：一種新的教育社會契約》(Reimagining our futures together: A new social contract for education)倡議(UNESCO, 2021)對我國推動新課綱的啟示，很重要的一點就是在課程決策上可師法聯合國以課程協作治理為發展模式。Morgan(2022)提出的課程治理觀(curriculum governance)，在教育方面發揮了很大的作用。

黃國將(2022)的研究認為要解決教育問題的，就是權力下放。國家課程決策過程應落實政府、教育機構和非政府組織、家長、企業、學生團

體等利害關係人的全面共同參與。共同想像卅年後學生生存會面臨的挑戰。採取課程協作治理模式以擴大決策參與圈，廣納教育利害關係人的意見，落實聯合國教育社會契約論之理念。

因此，偏鄉小學在落實新課綱學校本位課程的發展上，教師應對國際上永續發展目標以及教育 4.0 時代的各項新趨勢、新思維，要有清楚的認知。才能與教育合夥人共同推動課程協作治理的工作。

（二）發掘在地課程發展需求

教育是望遠鏡非後照鏡，知識和學習是實現更新和變革的基礎。吳清基（2020）指出教育的內容在整備孩子適應未來的生活，教育 4.0 的新時代教師的圖像須兼重專業核心知能和 AI 科技知能。也需具備人文素養與創意、終身學習的在職進修教育等。因此，唯有教師精進專業，增進教學技巧，學生才會尊重，家長也才會對教育產生專業的認同，並成為課程協作治理夥伴，支持政府投資教育。

劉紹華（2013）在四川省涼山彝族自治州昭覺縣進行前後長達十年的少數民族民族誌與人類學田野調查，目的在理解非主流偏鄉少數族群在社會、文化、經濟、歷史變遷中脆弱性生成的過程，以及探索族群發展的未來。劉紹華（2013）其研究結論提及國家政策及國家代理人、官僚體系應尊重少數族群文化，並重視地方性的差異情境。其次，偏鄉少數族群族人的未來，取決於國家如何看待地方文化特性及族群個體自我意識和認同。

因此應用在偏鄉學校發展本位課程的協作治理研究中，教育政策制定者與教育實務工作者，應盡力避免全球化、現代化及歧視等現象進入校園，

否則主流教育對偏鄉弱勢族群將帶來邊緣化與不平等的現象。也就是國家教育政策規劃及國家代理人、學校行政體系、教師在落實課程與教學時，應重視學校所在地的地方文化差異情境，善用傳統社區部落資源給予支持，採取文化回應教學，以貼近地方需求，強化族群自我認同及適應外在環境的變遷，追求教育的永續經營與發展。

Gerlak(2021)等人在2021年就一項環境科學領域的服務學習課程與美國亞利桑那州圖森市的城市規劃和社區與農村發展管理局的合作案研究結果顯示，在這篇研究報告中，圖森市的環境科學領域服務學習課程研發例子，在非政府組織的幫助下，最終獲得當地政府的支持。研究結論說明了這端賴於一個事實，就是課程實踐不是一個人、機構、非政府組織或社區所做得到的。必須凝聚不同個人及組織參與的力量，將不同的利害關係人、參與者、機構等聚集在一起。該研究顯示在過去的廿年裡，通過政府和跨政府組織間互相合作，最後能有一個跨學科的環境領域服務學習課程產出，貢獻於當地社區，共創多贏局面，也就是課程協作治理發揮了效用，回應社區發展的需求。

曾昱山(2022)探究屏東縣原住民籍在排灣族學校推動民族文化課程結論提到，多數校長雖具有推動學校民族文化的理念，但部分校長的課程領導較無整體課程發展與共作的整合機制，致使相關活動無法組合成為學校民族文化課程。無法帶領教師團隊進行地方資源整合的課程領導行為。故在民族文化課程與教材的研發、教學上仍待持續修正。

因此，偏鄉小學的學校本位課程與教學發展上，學校要能發現在地民

眾所重視的議題，規劃課程發展需求。並結合地方資源，回應地方的特殊屬性，避免主流價值觀在全球化、現代化的浪潮下，淹沒並歧視非主流價值觀的現象進入教育場域。否則主流教育將會對偏鄉弱勢族群帶來被邊緣化與不平等的現象。如此必能達成偏鄉學校發展學校本位課程，建立在地特色，校務永續經營與發展的理想。

（三）採行課程協作治理培育在地人才

研究顯示各種不同類型的知識在複雜的現代公共治理中的重要性。在公共治理中，各種不同類型知識之間的協作雖尚未得到系統性的研究。但 Yang(2018)的研究提出一個原則，現今社會，人才基礎培育在社會科學、自然科學與地方學這三類知識之間的協作，已足以影響未來政府的治理績效。因此，強調以上三種知識的整合，以及知識擁有者和其他人與組織之間協作的合理性與必要性，可以讓學校本位課程透過協作治理，為地方培育所需的人才。

國發會（國發會，2016）2016年起為協助地方政府發掘在地文化底蘊，形塑地方創生的產業策略，推動「設計翻轉、地方創生」計畫，藉由盤點各地的特色資源，以創新、創意、創業、創生等的策略規劃，開拓地方深具特色的產業資源，藉以引導優質人才專業服務與回饋故鄉。強化社區部落特色產業發展，藉由地域、產業與人才三元素的結合，吸引優秀人才留鄉、返鄉或從外地人移居，讓地區產業經濟永續發展，創建更多地域性的優質品牌，為社區發展注入活水，減少人口持續外流現象。

這計畫的構想與目前《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中所提，

為因應都市化、少子女化等現象，鼓勵偏鄉學校可從願景目標、教師專長、學生需求、社區特性與家長期望等面向，結合在地資源，提升教師專業，發展學校本位的素養導向跨領域主題式課程，爭取家長社區的認同，建立品牌形象，發展學校永續經營特色，達成適性揚才的教育目標，為社區培育未來人才（教育部，2014），二者的目標是一致的。都在結合部落社區的力量，鼓勵家長與社區人士正向參與教育，為培育在地的下一代優秀人才及培養世界公民素養而努力。

因此，無論是國內外，結合在地自然與人文資源和特色，以及政府、私部門、非營利組織與個人，就公共政策推動的相互協調與合作，在現今社會相當重要。

洪詠善（2022）研究結論顯示，現今時空環境下教育面臨高度不確定與變動的情境，伴隨著追求永續發展與創新經營的教育環境。新課綱是可以滾動式修正的，並在倡議、傾聽、對話、共作、共享、共同承諾的文化中，逐步累積成果，是在「跨」的課程協作治理機制與運作歷程下的進行式。葉志傑與謝傳崇（2013）協力治理層面的研究分為溝通對話、信任建立、過程承諾、認知共享與發現問題，結果顯示校長關係領導會經由協力治理的中介效果，間接影響學校關係績效。建議校長宜與教師及社區建立學校願景，形成良好互動關係，共享價值，提昇學校整體關係績效。因此，偏鄉小學發展本位課程時，教育利害關係人互相的傾聽、對話、增能賦權、共享共作的協作文化，是需要被建立的。

綜上所述，偏鄉小學在學校本位課程與教學發展的歷程中，領導人應

建立正向參與的課程研發文化，透過對話分享機制，建立互信關係，促進地方人士與非營利組織等教育利害關係人，都能正向參與學校教育，培育未來「地方創生」所需的人才。

（四）國內課程協作治理發展現況

黃約伯等人（2017）的研究是以在地取向來探討原住民族與高等教育間的合作關係。以一所個案大學從教育人類學的觀點，對於新北市烏來地區面臨的社會變遷，如：人口組成、住宅環境、經濟產業、教育文化等議題做探究，作為課程發展的主軸。研究中該個案大學所開設了泰雅學講座課程及其他相關的共做活動，就是該研究團隊反思過去「個人型」的獨立研究模式，改以在地取向型的論述範疇與行動哲學，進而發展出漸進的行動架構，有助於大學與部落社區在課程上一同協力治理。這種以一所個案大學從教育人類學的觀點，對於偏鄉地區、原住民族部落所面臨的人口組成、住宅環境、經濟產業、教育文化等社會變遷議題做深究，作為學校本位課程發展的主軸，提供了很好的學校本位課程發展的元素。

阮孝齊與翁瑞鴻（2019）從研究中可分析出其在課程協作治理方面，有下列三大可行策略，首先，從政策到倡導學校課程地圖及學生圖像的價值需學校與社區雙向流通的投入和參與、互動。簡言之，中央-地方-學校的課綱要具體落實，課程改革需朝向從目標理解以及問題建構的向度，進行課程協作治理。以符合建構價值的理想夥伴關係。第二、建構以信任為本的對話機制，提升學校本位的能力，這是課程協作治理成功的重要關鍵因素。因此，從持續提昇課程協作治理夥伴們的專業能力，是未來各校可

推動的方向。最後是實踐共享的課程綱要理解需被具體建立並落實。對於專業自主的教育工作，須在精進教師素養導向課程與教學的專業上持續上，以協助理解課程協作治理的挑戰與困難，並提供相互理解的課程發展途徑，達成課程改革的目的，尤其是對於「素養導向評量」項目的重視，是可行的有效之道。

實施 108 新課綱後的部定領域課程研究方面，在體育領域課程與教學之實踐和落實上，劉述懿等人（2020）從府際治理與協作關係來看學校體育課程建構之體系。該研究結果顯示，地方與中央在國家主權的行使與政治權力運作上有隸屬合作關係，具備互惠式權力基礎。因此，從此研究可知，在體育領域課程與教學之實踐和落實，容易出現在府際互動的面向為自主、控制、協力合作和競爭性。這與阮孝齊與翁瑞鴻（2019）研究中發現課程改革要有效進行，中央-地方-學校的課程協作治理要具體落實，就需朝向從目標理解以及問題建構的向度，進行課程協作治理，以符合建構價值的理想夥伴關係，論述上是一致的。

麥綉婉（2020）的研究探索偏鄉教師與地方博物館合作，實施多元文化課程融入國小自然與生活科技教學方案上所面臨的困境及因應策略後認為，雖然博物館與偏鄉學校，各自分別屬於兩個不同的政府體系，但是學生可以是二者共同的教育對象，且教育學生是二者共同追求的目標。因此，一所在地化的博物館在學校多元文化教育上的功能，可以成為學校在多元文化課程與教學上的協作夥伴。因為目標與對象是相同的情況下，二者可以共創雙贏。教師可利用地方博物館自我學習成長，達成教學目標。

地方博物館也可依據學校教育需求，提供學習資訊與素材，豐富學生的學習。所以，在新課綱推動的此時，學校進行多元文化方面的本位課程研發上，地方博物館可以支援學校在課程方面的需求。建立館校協作的夥伴關係，是有助於增進多元文化融入學校本位課程與教學。

莊惠慈（2021）指出提升學生資訊素養，有助於提升學生學習成效，且透過跨領域專題探究協作教學，是有效的。因此，學科領域教師們間的協作教學，是一條必要可行的途徑。

楊宗明（2022）的研究從俗民誌的方法，探討 108 新課綱綜合活動領域，在中央層級及地方層級課程治理實踐的經驗。其結論對國小教育階段綜合活動領域課程治理的歷程進行了再思考。發現國小綜合活動領域內容可與時俱進，並能回饋到課程研發的階段。對於學校本位課程發展的回饋機制建立，有所貢獻。研究的結論進一步提到學校端教師專業團隊對於國小綜合活動領域課程治理的專業能力有落差，需要持續精進提升。這與洪詠善（2022）對新課綱協作治理的未來展望，提到學校教師在課程的協作治理上出現落差，須持續增能賦權的看法可說是一致的。

顏思婷與江岷欽（2022）以知識管理理論的研究結論指出，臺北市各國民中小學可藉由 SWOT 模式分析學校優勢、劣勢，盤點現存或即將面臨的威脅，尋找機會點發展解決策略。該研究結論提供活化教育資源之架構，導入草根化的公民參與以及民眾投入，發展公民集體意識，深化學校社區化的核心價值。對於課程協作治理的公民意識發展方面，具參考價值。

因此，以上研究結果均顯示，精進學校教師素養導向課程、教學與多元評量的專業，可以協助教師及課程協作治理的夥伴們相互理解彼此，透過對話、分享、溝通，並破除課程協作治理上所面臨的困境，進而發展出問題解決策略（阮孝齊與翁瑞鴻，2019；莊惠慈，2021；洪詠善，2022；楊宗明 2022）。在教育領域的文獻可以發現，無論是中央與地方層級課程協作，或是體育、綜合領域、資訊、學校本位課程與教學等的實踐和落實方面，教師間以及學校與社區、在地博物館等合作進行課程協作治理方面，都是重要且有效的學校本位課程發展作為，值得探討。

（五）國內協作治理失敗案例分析

然而，公共政策協作治理參與的歷程，也有失敗的例子，如：劉靜怡（2022）以協作治理觀點檢視地方創生：水金九地區地質環境資源之例，前述研究以協作治理的觀點，去檢視新北市水金九地區在地質環境教育與保育上的地方創生推動歷程。該份研究著重於公私夥伴關係的互動，兩方不斷的互動過程可以確定協作在其中的重要性。雖說權力下放到地方社區使新治理模式的產生，讓地方組織的自治使得治理地方策略更有彈性，但是這個在新北市的水金九地區，公私組織夥伴關係中，在溝通過程常有歧異、難以取得平衡點，此外，本位主義是造成政府、公、私機構與非營利組織、個人等利害關係人在進行協作治理的一大障礙（孟繁勳，2023；許芳雄，2022；諶錫輝，2022b），因此，這些是少數失敗的案例，值得對照留意。

（六）國外課程協作治理發展現況

從日本與孟加拉的比較角度看有關教育政策的問題，二國的教育政策比較研究中顯示，日本政府與民間在教育政策制定中存在著較多的協作治理合作項目，因此有助於改善該國的教育品質。這其中包括私營部門與政府和社會齊心協力，在教育政策的制定過程中，為制定和實施教育政策做出貢獻。日本應繼續利用協作治理保持向學生提供的高標準和高水平的教育(Bulgarian Comparative Education Society, 2022)。

1984年美國博物館協會(American Association of Museums, 1984)發表的一份報告指出，在博物館與教育機構合作上，每年雖有數百萬學童參觀博物館，但顯然關於學生們在博物館中學習的方式的教育需求，以及博物館與學校合作的數量和質量都需要得到關注。因此該委員會建議各博物館必須確保它們在教育上所扮演的角色，並要能與地方教育機構充分合作，將教育融入博物館本身的功能當中，發揮教育學生的功能。該協會提出的具體作法是由學校教師和博物館人員互相合作，共同進行課程協作治理，從藝文、歷史等正式課程相關內容作課程上的研發。也可以在教學上和學校機構或是教師合作，運用博物館的展覽內容，透過提問、思考、欣賞等多元教學方法，達成學校教育的目的。這份報告也說明了博物館對我們的文化傳承很重要，也可以與學校教育建立課程協作治理的夥伴關係。

另，Akbar(1994)的研究提及因為英國社會對於南亞移民文化的不理解，以及南亞移民的第二代本身對其自身文化也常產生混淆。因此1991年起，英國的維多利亞與艾伯特博物館特別針對南亞地區的文化規畫了一系列的教育和展覽等活動。並和教育機構進行課程協作治理，建立合作夥

關係，開發南亞文化的相關課程，促進英國人與南亞移民的第二代彼此間的互動與交流，以增進英國人對南亞文化的理解、尊重與接納。並強化南亞移民的第二代對自身祖先母國文化的體認。也是博物館與教育機構進行多元文化相關課程協作的案例。

研究發現，以上二個博物館體系與教育機構合作的研究案例，以及國內學者麥綉婉（2020）研究偏鄉教師與地方博物館合作，實施多元文化課程融入國小自然與生活科技的教學方案後可知，博物館可以當作是學校教師帶領學生去進行教學參觀展覽的場域，學校教育機構也可以和博物館專業人員合作，成為共同開發課程與提升教師教學能力的在地資源，建立課程協作治理的夥伴關係。

Nurhafni 等人(2021)一份以印尼北亞齊地區基礎教育的課程協作治理政策的研究結果顯示，國民基礎教育的科目中，其中有 4 小時是關於在地的課程。該研究分析課程協作治理參與者之間的課程協作制訂方式和支持因素，以及理想的協作模型。在課程的合作制定上，從研究結論看出，課程協作治理已開展的有基礎教育課程協作治理形式的政策制定。這類的課程協作治理是由菁英教師及非政府組織者一同參與進行，比如教育觀察員。他們合作的動機是基於相同的教育願望和宗教信仰。課程的內容則是根據伊斯蘭教、亞齊人族群歷史等編排形成的，以及和亞齊當地的社會、文化與族群經歷等相關的內容為主。

這種以北亞齊當地的社會、文化與族群經歷等相關議題內容進行課程協作治理，研發出在地化課程的模式，與我國學者黃約伯等人（2017）的

研究，同樣是以偏鄉地區原住民族群所面臨的人口組成、住宅環境、經濟產業、教育文化等社會議題做探究主軸，來發展原住民族的高等教育課程，具有異曲同工之妙，可見無論是對於新北市烏來地區的原住民族或是印尼北亞齊地區的亞齊族人而言，透過課程協作治理，發展本位課程的精神都是一致的。

因應全球化所帶來的衝擊，政府與民間組織進行了多項高等教育上的改革措施。Carolin 等人(2015)從高等教育機構的視角研究讓企業參與課程設計和提供的研究中，同樣提及學校和企業之間的合作已成為許多高等教育機構的重要任務，並受到全球學者和政府決策者的關注。然而這一領域雖累積了大量的研究，但卻很少有人研究與課程研發相關的大學和企業之間的合作模式。因此，該研究鼓勵企業參與大學端的課程設計。這項針對全歐洲高等教育機構管理者的調查結果顯示，對企業參與課程設計和滿足不同行業間需求的課程而言，企業高階管理人員的參與、大學校友、大學與企業間的充分合作、交流具有積極性的影響，尤其是在這種情況下，高等教育機構對資源的投入就顯得重要。該課程設計概念模型在與企業進行不同程度的課程相關合作的高等教育機構，在不同國家之間，均得到到驗證，對課程協作治理有正向的影響。

Bruno 等人(2021)的研究，提出了一種支持課程設計和開發過程的方法，目的在使高等教育機構提供一項與能源效率、節能有關的跨國培訓課程，以利培訓更好的員工參與中小企業的有效營運。研究中開發和設計 Train ERGY 有效節能培訓課程。這項方案可以支持企業決策者設計出符

合需求的節能跨國課程，培訓出更好的從業者參與中小企業的有效節能運營。這是跨國企業支持高等教育機構進行人員培訓與課程設計和開發課程的方法，可說是課程協作治理的有效模式之一。

Neutuch(2018)在美國全國大學入學諮詢協會(NACAC)發表一篇關於中學升大學的輔導員專業能力的說明，文中將升大學輔導員的職責定義為包括與教師和其他教育工作者合作。長期擔任大學升學輔導員的經驗顯現了許多與教師合作以大學輔導目標的最佳實例。該研究中介紹了最佳的實例，就是鼓勵大學升學輔導員們可與教師合作，將與大學相關的活動，納入課程中，介紹給中學生認識，以做好升學方面的準備。這是一種民間協會與教育機構教師之間進行課程協力治理合作的實例。

有關大學與原住民族合作發展課程的模式研究方面，Champagne 與 Stauss(2002)的研究指出，美國大學開設採取在地取向的課程，建立與原住民族社區關係。課程包含大學與原住民族建立夥伴關係及實施策略、課程發展史、課程設計與發展模式等主題。Champagne 與 Stauss 課程開設的方式有科系、課程、跨領域課程研究等不同類別與型式。這些課程合作發展的模式，是透過探索、討論、分享與持續滾動式修正而成的。可作為學校與原住民族地區的社區、部落合作研發學校本位課程的協作治理上，值得參照的模式。

黃約伯等人(2017)的研究以教育人類學的觀點，探討在地取向與原住民族高等教育的關係，並以烏來地區泰雅族部落所面臨的交通、居住、產業、教育及健康等社會發展需求作探究，發展出一套大學與部落合作的

發展方案社會實作課程。就與日本政府的振興北海道地區愛努族政策中，有鑑於以往關於日本少數族群愛努族的研究主要偏向歷史學、考古學和人類學等領域的研究，並以研究人類學為主，因此需要更深入進行當地族群生活現況方面的分析，二者相當類似。

北海道大學愛努族原住民研究中心於 2007 年成立，從社會學角度對愛努族的族群、文化意識和教育、就業等層面做各種的探究。該大學促進與愛努族人合作的基本政策，同時作為一項社會研究項目的其中一部分。2008 年對阿伊努人生活條件進行了調查，並讓研究結果反映在後續的研究項目以及日本政府的愛努族相關政策中。Toru(2011)在一份該中心所發表的有關現代愛努族人的生活狀況以及文化意識的調查報告中，說明了北海道大學也有與當地原住民族建立有類似關於在地取向的課程行動架構，有類似的課程與教學成效。北海道大學也是以當地的愛努原住民族所面臨的族群意識、教育及就業等社會議題出發，進行語言保存、族群歷史資料庫建立、教材開發等項目工作。以有效推動地方創生及少數族群文化保存的工作。這是高等教育上，大學與原住民族部落合作進行課程協作治理，開發在地化課程的實例。

簡言之，國外研究結果顯示，課程協作治理已被世界各國視為是公共治理的重要途徑，也是公共政策落實的重要方式。尤其是政策推動上，愈來愈重視不同政府部門間，或是政府部門與非營利組織、政策利害關係人間的協作治理架構與信息互通等作為。

(七) 小結

綜上所述，在教育領域上的課程協作治理，可以是中央與地方層級課程協作，或是課程發展上的體育、綜合領域、藝術與人文、歷史及學校本位課程與教學等面向。協作夥伴對象上，可以是學校與社區、部落、在地博物館、NGO 組織、校友與企業間等不同系統機構組織。在議題的探討上，作為學校本位課程發展的主軸元素，可以是原住民族部落所面臨的人口組成、住宅環境、經濟產業、教育文化等社會變遷議題做深究，也會是語言保存、族群歷史資料庫建立、教材開發、宗教文化、族群遷移史等多元項目（麥綉婉，2020；黃約伯等人，2017；Akbar, 1994；Bruno, 2021；Bulgarian Comparative Education Society, 2022；Carolin 等人，2015；Champagne & Stauss, 2002；Neutuch, 2018；Nurhafni 等人，2021；Toru, 2010）。對我國推動新課綱課程協作治理的未來展望上，可應用在中央與地方教育政策擬定、課綱的落實、課程與教學、學校社區化、在地協同教學人力資源的引進等面向上。

故本個案研究的課程協作治理(curriculum collaborative governance)觀點，從學校組織在課程設計、實施上與其他組織或是個人、耆老等，一同進行有機的探究行動，藉以探討學校教育利害關係人的意見，對於學校本位課程發展所面臨的困境，以及引進在地的人力、物力資源，在課程與教學上發展出問題解決策略的歷程，以作為偏鄉小學在推動學校本位課程與教學發展時參考。本研究課程協作治理的內涵層面，包含：情境分析、建立關係與信任、設定課程目標、溝通與課程組織、課程實施與課程評鑑等面向。

第二節 學校本位課程的意涵、發展模式與相關研究

本節將進行學校本位課程的意涵、課程發展模式與偏鄉小學發展校本課程所遇之困境及因應策略探討等相關研究作討論。首先探討校本課程的意涵暨發展模式，再根據搜尋到的國內 2018 年至 2022 年近年以校本課程及相關主題的博士論文、期刊論文，進行有關學校本位課程發展及社區參與教育等方面的探討。

一、學校本位課程的意涵

吳清山與林天祐（2003）定義學校本位課程(school based curriculum development, SBCE)是一種以學校為課程決策的主體，由下而上的草根課程發展模式。以學生需求為中心，並激勵教師發揮專業，整合社區的資源。蔡清田(2022)的意涵是將學校視為教育革新的與課程規劃、實施的基地。以學生為課程發展的中心，經由選用教材、調整課程與自行創新課程，展現教師專業性與自主性。整合學校及社區的資源，以回應學生的個別差異和學習需求，解決學校教育所面臨的問題，並達成教育的目的。

十二年國教課綱的課程革新以素養導向為要素，教育部（2014）現行十二年國教總綱提到，學校本位課程包含部定課程與校訂課程二大部份。所以，「部定課程」與「校訂課程」乃十二年國民基本教育課程綱要中，所規範、區分的二大類課程類型。其中「校訂課程」是指學校可以依據課程發展委員會記錄討論後安排，依據各校學生特質、家長社區特性與教學

資源等進行規劃的課程。在「校訂課程」類別裡面的彈性學習課程包括：「統整性探究課程」（含跨領域統整性主題／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」與「其他類課程」共四大類（教育部，2014）。教育部期許新課綱實施後，各校能擴展為以核心素養導向的課程與教學為基礎，以落實學生生活實踐為目標，連結部定課程、規劃出校訂彈性課程，發展出符應個別學校教育願景，運用在地學區情境的優勢，設計出強化學生適性發展之課程，以回應學生的學習需求。學校本位課程可說是「部定課程」及「校訂課程」結合的總體學校課程經驗。

賀宏偉、王志軒（2020）的研究提到發展學校本位課程，可以讓各校從學校特色出發，擁有可以盡情揮灑教育本位的自主空間。黃琇屏（2020）指出新課綱鼓勵學校自主發展其特色課程，重視學生的自主學習，透過校訂課程規劃，學習方法更多元，強化學生對周遭環境的觀察與互動，培養其解決問題的能力。而校訂課程的規劃是新課綱的重要環節，鼓勵學校運用自身資源與特色，規劃適當的課程，協助學生的學習。期許各校在新課綱實施後，教師能運用自身專業，發展出符合學校特色的校訂課程，進行課程創新，協助學生適性發展，並能將學習與生活情境結合，邁向教育革新成功之路。

黃琇屏（2020）進一步認為國中小校訂課程規劃與實施之思考應結合學校願景，注重整體課程架構安排，提升教師課程設計專業能力，學校在課務安排及行政上應有配套措施，最後是須落實建立課程評鑑機制。偏鄉小學發展校訂課程可從第一類的統整性主題課程發展開始，因為該類課程

強調跨領域、適性的學習。故彈性學習課程與時間的規劃，可增加學生自主學習的機會，也讓學校有充分展現特色的空間，共創互贏。

楊怡婷（2019）研究提及各校校訂課程的規劃與實施，可能面對的挑戰與建議。在行政措施、教師增能、設計多元課程上，提出因應策略，以期能發展出符合學校特色與落實素養導向教學之學校本位課程，幫助學生邁向自主學習與適性發展之教育目標。林妙娟（2019）以一所偏鄉學校校訂課程的研發與實施為例，做了課程實施上的省思。張乃文（2019）分析各案例研究後可知，教師的覺知可以引導教師本身專業的提升。在課程實踐的省思回饋中，可適度加入學校與社區家長給予的回饋，相信這樣的學校本位課程研發與實施，一定可以擁有最多面向的省思、反應與回饋，對於學校未來課程修正上應該是最有幫助的。

校訂課程內涵在於形塑個別特色，展現自我「品牌」，增加學校能見度與辨識度，以行銷學校（林進富，2017）。有關校訂課程內涵的論述，賀宏偉與王志軒（2020）提出三點：一、兼顧學生的基本能力，提升學生的適性發展。學校透過校訂課程，讓學生可以試探與培養各方面的興趣。二、結合利害關係人期望，發展學校特色的課程。學校可根據課程發展各利害關係人的專長與期望，為使學生能更認同與愛護部落、社區傳統文化，建立學校獨特風格與品牌形象。以在地文化為學生量身訂做，發展出獨特的學校本位課程。三、發揮課程決策的主體權，打造學校獨特的品牌形象。學校必須落實課程決策的主導權，才能確保並彰顯學生為學習主體的重要性及價值性。

總而言之，以學校為本位的素養導向課程發展歷程，從課程發展的概念，在考量校長的領導、學校組織成員的特性、學校願景目標、社區需求、學生學習需求、設備資源以及家長期待等因素，建立符合學生需求與實用的特色課程，來形塑學校願景以及強化學生的適性發展(林仁傑、林怡君，2021)，這種揉合了學校在地元素所產出獨一無二的課程，就是學校本位課程。

二、學校本位課程的發展模式

(一)國外模式

Sun(2022)的研究指出學校本位課程它是學校課程發展的重要組成部分，也是學校課程體系和國家、地方課程的重要補充架構之一。亦是學校自主開發的一種課程模式，它結合學校自身和學生的需求。能適時解決教學中需要掌握的最緊迫的素養。

林仁傑與林怡君(2021)研究中發現，西方在傳統上的課程發展模式，可分為：一、以 R. W. Tyler 及 J. F. Bobbit 為首的「目標模式」、二、以 L. Stenhouse 為主的「歷程模式」，與三、E. W. Esnier 的「再概念化模式」及四、D. Lawton 和 M. Skilbeck 的「情境模式」、五、以 J. J. Schwab 為主的「慎思模式」以及六、J. Banks 的「多元文化課程模式」等六種類別。其中 D. Lawton 與 M. Skilbeck 的「情境模式」認為學校本位課程應包括下列五步驟，分別是：分析學校所處情境的內外因素及其交互作用、根據情境診斷結果準備課程目標、建立課程與教學的方案、對於執行中所面臨的課程問題，加以解釋並設法克服、根據各參與者的反應作成記錄，據以

回饋、修正、以重建課程，完成觀察、評估、回饋與重建的循環。

(二)國內模式

潘致惠(2019)研究出行動智慧導向的校長課程領導與校訂課程發展，可以解決所遇困境，發展突破策略，對學校研發學校本位課程而言是有幫助的。趙錫清(2021)為了發掘發展海洋教育校訂課程中所遇到的問題，發展解決策略，就透過行動研究的模式，探討屏東縣一所漁村地區的個案小學，以海洋教育為主軸發展校訂課程之歷程。該國小結合異業聯盟發展海洋教育校訂課程，並從學校本位課程型塑成為海洋特色學校。在非山非市完全中學方面，郭春松(2022)從學校的情境，分析學校本位課程發展脈絡，探究規劃學校整體課程目標，設計課程地圖，分配學習節數，發展彈性學習課程、學校特色活動，可發展學校本位課程。

薛曉華(2020)的研究指出，為有效達成 108 課綱特別重視全球性的素養、適性揚才與終身學習的目標。各級學校團隊需透過協力治理，發展設計學校的本位課程。

王前龍(2023)指出，教育部 109 年發布《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民族實驗教育辦法》規定，以部分班級辦理原住民族實驗教育的學校應依原住民族知識特性及內涵發展原住民族課程，內容得包括原住民族的語言、歷史、文學、歲時祭儀與社會組織和傳統習慣等。而且課程不受國民中學課程綱要校訂課程及節數之限制，這就說明原住民族實驗教育施行的範圍可聚焦在校訂課程的部分，而校訂課程屬學校本位課程中的一部份。朱佩芬(2023)的原住民族教育學校本位課程發展歷程的研

究，結論提及以中性的系統觀，透過實施及支持系統，可以影響校訂課程運作。並以無限迴圈問題解決模式，足以支持校本課程永續發展。

蔡清田（2022）提出「核心素養學校本位課程發展理論建構模式 (Research, Planning, Design, Implementation, Evaluation, Management 簡稱 RPDIEM 模式)」，他認為「核心素養的學校本位課程發展模式」進行的內容包括：「核心素養的課程研究(Research)」、「核心素養的課程規劃(Planning)」、「核心素養的課程設計(Design)」、「核心素養的課程實施(Implementation)」、「核心素養的課程評鑑(Evaluation)」、「核心素養的課程經營(Management)」等六步驟。這些步驟分別是研究、規劃、設計、實施、評鑑。學校可進行情境分析、建構願景、設計方案、實施、評鑑、配套措施的實踐行動，發展學校本位課程。

以上是國內外學校本位課程發展的不同模式。綜上研究可知，從高級中等學校、國民中學或是國民小學階段的學校，在學校本位課程發展模式上，可先瞭解學校所處的情境，以及本位課程研發歷程中所遇的困境，藉由引進地方多元資源，最後發展出突破困境的可行策略及方法，再進行課程發展評鑑，創造達成教師專業成長、提升學生學習成效、營造校務經營特色的三贏局面，為地方培育未來所需的人才。

三、偏鄉小學發展學校本位課程所遇之困境及因應策略探討

欲瞭解偏鄉小學發展學校本位課程所遇之困境及因應策略，需先就近年所發表的文獻作探討。根據搜尋，國內 2019 年至 2022 年近四年以國民中小學學校本位課程發展為關鍵字的博士論文就有 13 篇，其餘多數為期

刊文獻。以下從國內外學校本位課程為主題相關的博士論文及期刊論文等文獻，探究國中小學發展學校本位課程所遇之困境及因應策略。

(一)學校本位課程的設計

黃琇屏(2020)指出，各校需發揮新課綱的理念與精神，並考量學校特色、教師專長、學生興趣、設備資源等，檢視原有的學校願景與學生圖像。透過調查，了解社區人士與家長對課程發展的想法。課程設計可增加學生跨領域與統整學習的機會。除考量與部定課程的統整與連結外，學校宜配合願景目標，學生圖像，建立課程架構，協助學生多元與適性的學習。

研究者整理出學校本位課程的設計以下的分類樣態，在張維庭與陳延興(2021)的個案研究是在探討一所偏鄉學校型態實驗教育小學，在發展混齡學校本位課程上的作法，為探究個案偏鄉小學研發國語領域混齡課程，及該校所遇困境與因應方式。有跨越社會及自然學科者(薛曉華，2020)，也有何素勤(2022)的研究中以一所國小的社會跨其他領域課程設計為例，透過與教學群夥伴們共同的對話，經過共備、觀課與議課的歷程，教師群能發現教案實施中的盲點，也能讓教師專業社群成員間彼此能獲益良多。有發展品德與國際教育主題(蕭玉玲、林玉芬，2020)的學校本位課程。賀宏偉、王志軒(2020)的研究融合在地文化元素，張乃文(2019)強調歷史與傳承的地方文史課程。還有邱怡雯、魏士欽(2020)結合在地產業培養學生閱讀素養，等各類多元豐富的不同題材類型。

唐子騏(2020)以南投縣秀林國小課程設計與國際交流為例，研究結果指出偏鄉學校本位課程建構模式，可以先確立學校願景與藍圖，盤點學

校師資與特色，最後該個案學校確立出美感教育發展方向，並檢視可融入美感教育之領域課程，同時制定美感教育課程目標、制定課程主題與執行策略。最後是落實執行課程教學，接著進行課程教學輔導與調整。

徐偉民（2019）的研究是偏鄉小學教師發展與實施文化回應的數學領域課程，結論是可以用以提升學生對原住民族文化的理解及數學學習的表現。張素真（2020）的研究提到偏鄉小學所處社區居住之族群以原住民、閩人及客家人、新移民家庭為多，因此課程設計可強調多元文化的素材，瞭解多元文化。林佳靜與許世璋（2017）的地方本位環境教育學校本位課程的實踐—以東臺灣一個原住民小學為例的研究，就是探討臺灣東部原住民小學的地方本位環境教育課程。

賀宏偉與王志軒（2020）的研究統計顯示，偏遠學校選擇學校本位課程或是校訂課程主軸元素時，多半以學校在地性與特色性的在地文化、學校發展特色與地方產業為主。林仁傑與林怡君（2021）的研究則指出，中部地區學校發展的校訂課程以國語文與數學領域的補救教學、英語及國際化課程、結合多元文化主題以及資訊網路課程等元素為多。

前述研究者整理出學校本位課程的設計的分類樣態，可知有以不同學科領域為主的，也有跨領域或是涵蓋國際教育、品格教育、閱讀素養、地方文史等的。因此，從上述研究可知，各校在 108 課綱實施下，植基於學校本身利基的條件下，均能逐漸發展出多元、適性具學校特色的學校本位課程。

但學者們也提出偏鄉小學在推動課程發展上，常會遇到相關困境待克

服。蕭伊蝶(2021)以學校本位課程發展與實施所面臨的挑戰，分為一、學校、課程與教學因素、教師、外部環境、資源與安全管理等因素。可供偏鄉學校發展本位課程的參考。

林永豐(2018)指出新課綱校本課程設計上的議題與挑戰有下列幾項，包含：彈性學習課程的規劃與落實、跨領域統整課程的發展設計、學校願景與學生圖像的建構、校本課程與核心素養的呼應與重拾校本的課程意涵等。

以下就文獻中探討出來的困境，如：課程領導者未發揮影響力、成員共識不足、教師學科本位主義心態仍待調整、課程共備與實施時間不夠、教師課程研發專業待加強、課程研發文化與實施支持系統尚待建立等多種難題及突破之道，彙整如下：

(二) 偏鄉小學發展學校本位課程所遇之困境

1、課程領導者未發揮影響力

曾昱山(2022)研究結論指出，多數校長具有推動學校民族文化的理念，可以民族文化的價值觀、共識觀、設計觀、統整觀做為課程發展的立基。惟部分學校校長的課程領導較無整體課程發展與促進教師專業提升，達成課程協作的整合機制，致使相關活動的組合，無法成為學校民族文化課程。且部分校長未能充分運用專業對話、參與學習並與教師共作、資源整合等課程領導行為，藉以影響教師在民族文化課程與教學的有效作為。而多數學校課程領導未能具體帶領教師持續實踐民族文化課程與教材的研發、教學與持續修正。因此學校課程領導者應發揮領導影響力，促進學

校本位課程發展與具體落實。

2、教師對學校本位課程發展的共識不足

施淑棉、翁福元(2020)的研究結論指出，學校本位課程實施要落實，必須奠定在課程設計者與實施者必須一致，在課程高度認同上，才能有效傳承與實踐。然許美觀(2018)認為，偏鄉學校發展學校創新課程最大的困境就是師資的流動。因此短時間，校內很難建立一套課程發展的共識。

學校規劃學校本位課程本應根據學校願景、課程目標、學生圖像與地方自然人文資源、家長期待、學生需求等，發展出課程脈絡。課程內容則可從在地產業、族群文化等不同面向作不同學科跨領域的統整。偏鄉小學現有師資多為年輕，且非學校所在鄉鎮的本地人比例偏高，教師流動率又大，欠缺對在地環境的認識，以及在課程研發設計、實施經驗上較為不足。

外聘師資因不具教育背景，對於在地素材詮釋轉化為課程較為不易。況且偏鄉教師流動率偏高，課程的設計與實施者未必一致。新進及外聘師資若對學校課程發展脈絡、學生先備知識與能力及課程實施的部落社區等場域沒有概念，缺乏對學校願景的共識，就不易以學生部定課程能力為基礎，激發其主動學習興趣，採行適性方式進行教學，展現學生多元智能，達成學校本位課程的願景與課程實施的目標。

3、教師學科本位主義心態仍待調整

學校本位課程的研發與實施，是希望增加學生部定課程以外的跨領域以及統整學習的機會，藉由不同領域與專長的教師設計出的課程(黃琇屏，2020)，強化學生核心素養。但在偏鄉小學，一個年級通常只有一個班級，

教師每周授課節數與領域配課的關係，尤其導師往往對於本身所教授的語文、數學、綜合或是生活等領域的課綱與學習重點、教材內容較能掌握。對自身沒教授的領域，如：英語、社會、自然或是健體、藝文等，較無法精確了解其領綱、核心素養、學習內容與表現。因此課程設計時自然會以熟悉的領域為主，存在領域間的本位主義。教師在設計、規劃與實施校訂跨領域主題式課程的教案時，無法全盤了解學生各領域的先備經驗，對不同領域的課程內容就缺乏有效的統整，因此形成學校本位課程發展的困境。

4、課程共備與實施時間不夠

何俊青（2017）在研究結果顯示偏鄉教師行政負擔很重。偏鄉小學每位教師除了教學外，都需肩負一部份的行政工作。而週三教師進修又有既定的進修主題安排，因此學校本位課程的規劃設計階段，教師團隊常缺乏凝聚共識、對話與省思的時機。黃琇屏（2020）指出，在學校本位課程實施時，常遇到教師鐘點費不足及協同教師排課不易等難題，需要學校行政支持與突破。

蕭伊蝶（2021）提出課程計畫常受學校其他行事、宣導活動或天氣因素干擾。外聘教師在到校時間上，也會有無法完全配合課程時間的狀況發生，影響教學與學生學習的成效。

5、教師課程與教學專業有待精進

Gutiérrez(2023)提出專家參與課程設計的過程是一項好的教育投資，當學區民眾、學校、教師和課程領導者之間建立一個共享的以文化為主題

的在地課程，各方對於課程認知的分歧將可以更容易解決。更重要的是，當學生參與學習時，也為社區培養了知識分子，這會是社區好的傳統。

張乃文（2019）的研究提到，教師的投入是課程發展能完成的最大原因。具備專業能力的教師願意投入發展，才能成就學校的各種課程規劃。楊怡婷（2019）在研究中指出，進行學校本位課程中的跨領域、統整性探究課程的研發，需仰賴教師社群的專業知能與協力合作。我們深知教師課程研發、實施、多元評量乃至評鑑、回饋的專業至為重要，偏鄉小學由於師資流動率大且年資多半資淺，教師在課程設計、教學、評量與評鑑經驗上較為缺乏。加上山區或是離島地區路途較為遙遠不易到達，聘請大專院校學者專家諮詢指導或是邀請標竿學校推動團隊到校分享及尋覓社區人力帶領教師到社區部落進行在地化教學素材採集、踏查及轉化為課程等陪伴與諮詢服務工作，均屬不易達成。

6、課程研發文化與實施支持系統尚待建立

偏鄉小學學校本位課程實施常遭遇經費不足的問題，其中包括：協同教學教師、外聘教師的鐘點費，亦或是邀請學者專家帶領校內教師增能所需相關的經費，都需要學校申請補助並爭取外界資源提供支持。

在人力資源上，姜韻梅（2018）指出學校會因為社區、部落業師達人和專業人士聘請的問題無法配合，進行單元抽換。部分偏鄉學校校地面積較小，科任教室不足，學習受環境空間影響。黃麗鈴(2019)認為，也就是說學校可以發展學校本位課程，成為特色學校的主要關鍵就在於學校的資源，包括外部、校學、課程、環境等多元的資源。因此在發展學校本位課

程上，偏鄉學校可能面臨課程發展文化與內外部人力、物力、設備、環境營造等支持系統缺乏的難題。

綜上所述，偏鄉小學發展學校本位課程所遇之困境有：課程領導者未發揮影響力、教師對學校本位課程發展的共識不足、教師學科本位主義心態仍待調整、課程共備與實施時間不夠、教師課程與教學專業有待精進及課程研發文化與實施支持系統尚待建立等六點。

（三）偏鄉小學發展學校本位課程之具體策略

研究者分析偏鄉小學在發展學校本位課程上，突破研發與實施困境之道有：

1、校長應以身作則發揮課程領導力

黃彥鈞（2022）的實驗小學校長課程領導模式建立與驗證之經驗敘說研究的結論指出，實驗小學校長之課程領導，必須隨著實驗教育不同情境與脈絡，展現階段性實驗教育成果。因此，實驗小學校長在不同階段之歷程中透過課程領導之策略，持續帶領團隊邁向卓越。並且校長應依照實驗教育課程領導的脈絡與策略進行反思修正建立模式。

林雅芳（2021）針對偏鄉小學初任校長的課程領導—以 108 課綱跨領域學校本位課程為例的研究，獲致結論指出，偏鄉小學初任校長課程領導的歷程與策略可從校長以高關懷態度，營造校園學習氛圍，激勵教師工作士氣。充分運用多元溝通管道，建立有共識的學校願景。並且積極申請相關計畫爭取經費，邀請外部專家學者協助引領教師發展正確方向的學校本位課程。並可與教師領導者共享課程領導，整合社區人力資源，營造協作

的校園學習文化。也須致力學生學習需求為優先考量，帶領學校成員發展學校特色的校本課程。

邱緝伶（2020）的研究以競值架構應用在高中校長課程領導角色，並進行以跨校級高瞻課程發展為例，其結論顯示競值架構適於作為校長課程領導角色分析之框架。競值架構對校長課程領導角色的複雜多樣，能以兼容並蓄的方式研究，爬梳出通盤性與整合性之面向。因此，校長須因勢扮演不同的課程領導角色，發揮彈性的平衡領導風格領導學校本位課程持續發展。

潘致惠（2019）的研究提到行動智慧導向的校長課程領導可以提升教師專業與校務工作的發展。因此校長須建構課程領導的心智模式與領導知能。發展出校長課程領導的工作內容及具體可行策略。並嘗試轉化教師團隊心智模式，帶動組織專業成長。行動智慧導向的學校本位課程發展可以發展系統性的課程架構與脈絡，啟發學生潛能，同時營造學校本位特色。最終建立循環修正的課程發展機制，以及課程模組與課程方案。

故在學校本位課程研發與實踐的歷程中，校長需身先士卒、以身作則，發揮本位課程領導力。

2、落實課程發展機制以發展本位課程

Pinar(2015)提出「重構主義」(Reconceptualism)的研究主張課程如同生活經驗是永不停止向前的動態歷程。楊智穎、王郁雯（2023）指出偏鄉學校跨領域課程發展的歷程中，要慎思課程的定位、目的。課程設計的模式以目標模式、歷程模式與情境模式等為主（宋宗樞，2023）。

唐子騏（2020）認為要發展學校本位課程，應確立學校願景與藍圖，制定課程發展目標，檢視可融入之跨領域課程。林雅芳（2021）指出學校應健全課程發展委員會組織，並善用核心小組，進行課程研究及發展。接著整合社區人力資源，營造協作的校園學習文化，以學生學習需求為優先考量，這提及的整合社區人力資源，就是營造協作的校園課程發展的合作文化。

古士傑（2022）指出課程規劃可依據課程綱要的核心素養與目標模式、情境模式等，依據課程目標、學習重點、教學活動、學習資源等研擬。張素真（2020）則認為團隊在設計課程目標時，可結合新課綱的三面九項，培養學生的多元能力。課程架構的學生圖像設計，可以素養為基礎，針對學校的人才培育作為設立的參考。

郭春松（2022）的個案研究結論指出，偏鄉學校可進行環境掃描和SWOT 情境分析，滾動修正課程，研擬發展策略。同時健全課程發展委員會和核心小組，進行課程研發。以學校過去本位課程發展狀況，構思課程發展需求及未來的方向。凝聚共識、規劃學校整體課程目標，設計課程地圖，發展課程及特色活動。

因此，在學校本位課程研發的歷程中，除校長須帶領全體教師共同參與課程發展外，學校也要發揮課程發展委員會相關組織功能，透過課程計畫撰寫與課發會審查機制，確認學校行事曆中每學期校訂跨領域課程實施時間，作為排課依據。排除行政運作及活動干擾因素，解決排課問題。並利用學期初課發會時機，由任課教師做課程推動規劃與微調報告。擴大參

與層面，盤點學校現有人力、物力資源。對於學校願景、學生圖像、課程目標進行再概念化。凝聚教師團隊、家長、社區推動共識。並根據學校願景、學生圖像、課程目標、師資專長與現有資源，發展課程，滿足學生學習需求。避免偏鄉小學因師資流動，導致規劃與執行者不一致，造成學校本位課程可能的窒礙難行的情形。

3、透過共備觀議課的歷程以突破教學盲點

陳木金與許哲銘（2019）的研究指出，建構教師專業社群的生態支持系統，可聯結教師成員間的教學經驗脈絡與共享問題意識，再藉由專業學習社群進行專業對話、合作協同，找出在教學現場所面臨的共同問題，尋找出可能的解決策略。以國小的社會領域課程設計為例，何素勤（2022）的行動研究中透過與教學群夥伴們共同的對話，經過共備、觀課與議課的歷程，教師群能發現教案實施中的盲點，也能讓教師間彼此獲益良多，這是互動歷程的美好體驗。也就是教師以學習者為考量做出的課程設計，將教學重心回歸到孩子們的身上，學生從中獲得到思考、討論、探究及分享回饋的成果，是令人驚艷的，且可達成新課綱強調的師生自發、互動、共好的教育願景圖像。

劉恆昌（2014）的學習共同體的觀課教師，在課堂中與教師為夥伴的身分，提供協助，可有效減少教師實務經驗上的挫敗感。

張鴻章（2022）對於國民中小學特色學校指標建構與實證分析之研究結論中，確立「出國民中小學特色學校」指標為五個層面、十三個向度與五十八個指標。並提出以模糊層級分析法(FAHP)建構出特色學校指標權重

體系，在層面中以「特色課程與教學」層面最重要。在各層面的向度中以「學校能發展特色校訂課程」、「具特色發展的辦學理念」、「整合多元教育資源」、「呈現學生學習成果」、「建立學校品牌特色」為最重要。研究的實證調查中發現，特色學校現況，會因其教師性別、年齡、不同學歷、擔任職務、學校規模、學校類型、與學校地區有部分有顯著差異。

Eric & Aaron (2022) 一項關於校本農業教育課程實施的研究，結果顯示對於課程內容有興趣的教師、職業生涯後期的教師等人，在與社區、課程、學校和其他進行校本農業課程教學的教師之間的聯繫互動，呈現良好的關係且具備較高的職業承諾。因此教師對所任教學科的興趣，會直接影響教師教學成效及與社區、學校其他教授該課目教師之間的同儕關係。故教師同儕之間的協助，至為重要。

不同學科教師間難免抱持著本位主義心態，對於其他領域的領綱核心素養、學習內容、學習表現及課程目標往往無法兼顧。因此除安排共同備課時間，讓同年級不同領域教師同儕間進行專業對話、溝通外，偏鄉小學亦可透過續聘與再聘教師間的級職務的輪調，讓教師熟悉各年段學生所具備之知識地圖，作好學校本位課程架構縱向及橫向聯繫的工作。

4、邀請在地大專院校學者專家入校陪伴可協助教師專業增能

楊智穎 (2017) 提出師培大學須與偏鄉學校間建立一個長期與專業的夥伴合作關係。他並從夥伴協作的觀點，提出解決偏鄉學校教師問題的幾點策略，如：師培機構在落實大學社會責任時，需深入分析依各縣市的偏鄉文化與需求，可採取客製化的師培方式，以培育符合現場所用的師資。

此外，師培機構除了可在師培的正式與非正式課程中融入偏鄉教育有關的內容，也可以透過多元的管道，包括議題研究或專業諮詢、地方輔導等多元參與偏鄉學校教育改革的形式。

吳夢竹與蔡金田（2022）研究校長及教師先以 SWOT 分析進行學校優勢、弱勢與機會、威脅面向了解學校可發展的校訂課程。在盤點學校資源及草擬校訂課程規劃後，開始尋找中部地區的大專院校專家學者入校陪伴與指導。同時利用週三進修時間籌組教師專業學習社群，以完成課程架構及教學教案。教師在教案教學進行與學生的回饋後，發現問題，並帶回社群做教案討論及修正。如此可順利推動學校本位課程。

張維庭與陳延興（2021）一項針對學校型態實驗教育的偏鄉小學研究中發現，個案學校於混齡課程發展過程中，可在規劃時尋求大專院校外部課程與教學的學者專家入校，應可協助改善課程設計的困境，以及調整課表與時程表等因應不適應情形。該個案研究是在探討一所偏鄉學校型態實驗教育小學，在發展混齡課程上的作法，為探究個案偏鄉小學研發國語領域混齡課程，及該校所遇困境與因應方式。研究中該個案學校主要以循環式及主題活動式發展國語領域混齡課程設計，以落實混齡教學。其次，該個案學校於混齡課程發展過程中，透過邀請外部專家學者協助教師團隊進行課程設計，以解決課程發展所遇困境。

此外，徐偉民（2019）個案研究結果顯示，偏鄉小學教師發展與實施文化回應的數學領域課程，可提升學生對原住民族文化的理解及數學學習的表現。

因此，就偏鄉學校的教育改革，語文及數學領域相關研究的結果都指出，偏鄉小學在課程規劃時，可適時邀請在地大專院校課程與教學的學者專家入校陪伴，協助改善各項學校本位課程設計、實施時所遇的困境（楊智穎，2017；徐偉民，2019；張維庭、陳延興，2021），提升學生學習成效。

綜上所述，偏鄉小學可透過籌組區域課程研發策略聯盟，引進師培大學專家學者與國教輔導團人力到校諮詢、長期駐點等方式進行校訂課程共備觀議課、同課異授，與參訪前導標竿學校，提升偏鄉小學新進教師及外聘師資校訂課程設計、研發與實施、評量專業知能。

同時可利用知識管理，建置數位典藏平台，累積學校課程研發、實施歷程智慧資本，避免教師流動出現設計與實施者不一致，經驗無法有效傳承的現象。

5、引進社區資源參與課程研發與實施可以成為支持力量

呂俊宏等人（2023）認為學校可透過結構化架構分析學校情境，盤點校內外資源。以理性決策確認課程目標，由部落耆老參與課程協作推動小組，共同發展課程，以提升學校效能。劉泳君（2023）指出推動課程發展時，可以學校願景為主軸，擬定課程整體目標，凝聚全員共識，投入經費資源，並邀請專家學者協助進行課程改進，以支持教師專業成長。如此可創造課程發展時的教學討論，與開放的對話空間。

李宜蓁（2021）研究提及地方本位與資本在地鑲嵌，能有效連結地方特色成為學校特色。也可將鄉土元素附著轉化為學校十二年國民基本教育

校訂課程的內涵。並能以在地核心素養形成地方取向，建構學校本位與校訂課程的內容。

趙錫清（2021）做出個案研究結論，該個案學校在學校願景引領發展方向，與教育部政策銜接，發展創客教育與 STEAM，併行創發海洋教育。規劃海洋教育校訂課程，參與海洋社群，重視東港在地特色，創發創意小神轎課程。而海洋校訂課程融入週三教師進修研習，專業師資培能兼具在地本位，理論兼顧實務。最後透過策略聯盟，結合在地商家與非營利組織，創設多功能創客中心，因此獲上級肯定設戶外海洋中心。

張素真（2020）認為因為偏遠社區居住之族群以原住民族、閩南及客家人為主，甚或新移民家庭亦不在少數，因此課程設計可特別強調社區多元文化的取向，試圖探索並引進社區部落資源，協助教導學生認識、體驗多元文化。所以，在教師團隊之集思廣益下，偏鄉學校的本位課程可逐步建構完成，為偏鄉孩子規劃出具備在地化、系統化的在地課程。這樣的學校本位課程可以多元教學活動導引學生之學習興趣，並以問題導向之教學方式培養學生思考力，以達成新課綱的「成就每個孩子」為最終目標。可說透過學校本位課程的研發歷程，展現出學校辦學特色，為在地培育地方創生的未來人才。

林佳靜與許世璋（2017）以東臺灣一所原住民族小學為個案進行地方本位環境教育學校本位課程的實踐之研究，發現學生透過家鄉自然資源的觀察與文化資源的調查，可以體認到地方不同面向的意義，此一校訂課程將家鄉這些地方意義帶入學生的內心並產生情感，是地方感中情感依附的

主要關鍵因素之一。因此，學校必須激勵教師專業發展社群與外部資源合作，如：社區、民間組織或社會資源等，一同參與課程與教學研發的全面創新。共同進行課程協作治理，設計出符合各級學校學生特性及學校特色需求的學校本位課程。

朱桂芳、林新發（2020）指偏鄉地區學校教育發展需要思變與思辨，須以學習者為主體的學習設計、體驗反思、素養導向課程與價值陶冶涵養等。學習範圍則可以跨越原有教室與校園藩籬，包含在地時空與文化回應。

就國際而言，Marshall 等人(2020)研究顯示大多數的美國人廣泛支持以學校為基礎的性教育課程。不過，對於課程應該教授的主題存在著爭議，該研究就指出課程所需教授的內容，應該需要深入了解學生家長對青少年所需具備的健康願望而決定。

Ilyasin(2019)所做的一項位於印尼東加里曼丹地區進行，名為卓越課程的伊斯蘭小學和社區合作的課程，內容在探討課程願景和社區宗教價值觀需求之間的課程整合。結果證明，卓越課程從學校環境分析，以確定課程的願景，課程設計能符合社區的期待，課程內容以科學與宗教結合，可發展學生個人的生活技能。結論也顯示，該社區機構與伊斯蘭小在課程設計上以滿足社區的需要為前提。其次，課程內容以科學與宗教的融合，通過伊斯蘭教的活動加強學習者的宗教價值觀。課程足以培養學生的生活技能，並有助於他們的個人發展。此外，由於學校服務於整個社區，課程設計是為了滿足社會的需要，因此這項卓越課程研發，可說是社區與學校發

展本位課程結合的成功案例。

Okamoto(2019)在美國夏威夷州實施的 Ho'ouana Pono 學校本位課程，是一個透過視頻為媒材進行的課程，該州偏遠地區教師使用基於文化和社區的參與性研究，進行課程的開發。學校與社區合作進行了避免學生藥物濫用的開發策略。這項針對夏威夷原住民族農村青年的藥物濫用預防課程，在整個文化發展過程中提出實施策略，以達到預防夏威夷原住民族農村青年可能的藥物濫用行為，是一項成功的學校結合社區開發的以學校為本位的藥物預防課程。

Thy & Dusana(2022)的研究顯示，實施社交情緒學習正念訓練(SEL)的學校本位課程，是可以降低越南學齡前青少年對於負面情緒反應的敏感性，有助於穩定學生們的社交情緒。

因此，偏鄉小學可善用社區人力資源，引入返鄉青農、社區發展委員會、部落會議、教會等組織人力資源，安排進行地方自然人文資源踏查、介紹分享，或是與教師進行協同教學，並提供課程研發諮詢服務，提升課程實施品質，作為課程研發與實施之後盾。

6、研發創新的學校本位課程可促進學生展現多元智能

林佳靜與許世璋(2017)結果顯示學校本位環境教育課程能提升學生對地方環境的覺知度及敏感度，並能引導學生對在地人事物的情感的涉入與認同，對地方發展有意義與價值，進而對環境產生行動力。

莊文照(2018)研究顯示，教師與社區人士合作，將社區的人文歷史、產業、地理特色等融入課程中，可發掘社區的光芒，讓社區傳統文化風華

再現，提升教師生命能量與培養學生的基本能力，提升學生學習成效。

盛碧奇（2020）的個案學校校訂課程研究，以辦理結合校訂課程教材與智慧行動學習的全校性多元闖關評量活動，讓學生在操作中認識學校所在地，也就是學生的故鄉淡水。透過設計讓學生擔任小小說書人、雙語古蹟導覽解說員、與國外學生進行視訊文化交流等多元適性活動、研發英語繪本介紹淡水等，能激發學生的學習動機與提升學習的成效。

蕭玉玲與林玉芬（2020）認為，實施 HIME 和 Worldwide Elite 校訂課程發展主軸，以學校願景為目標訂定實施策略與發展計畫，能體現 108 課綱三面九項核心素養具體內涵的課程，為求能共好，以成就終身學習者為終極目標。

國外學者 Wolfersteig 等人(2022)的研究透過學校本位課程教導並預防兒童受虐待的課程。研究結論顯示，學生們學到了新的知識和技能，可以根據這些知識和技能等素養來採取行動並識別虐待和忽視兒童的行為，以確保自己和他人的身心安全。因此，以學校為本位的普遍預防計劃課程，如「說出安全」(SUBS) 課程，是可以成為幫助解決兒童暴力問題的有效解決方案。

Okamoto 等人(2019)推動的針對夏威夷原住民族農村青年的藥物濫用預防課程，由學校與社區合作進行了避免學生藥物濫用的開發策略。在整個文化發展過程中提出實施策略，以達到預防夏威夷原住民族農村青年可能的藥物濫用行為。這是一項成功的學校結合社區開發的以學校為本位的藥物預防課程。

故國內外研究均指出，各國中小學校可依據學校經營目標與特色，建構課程地圖，並於地圖中勾勒出符應學校需求的自主性課程。創新研發以學校為本位的課程發展，確實可鼓勵學生奠基在部定課程能力上，向上多元展能。

7、善用資訊科技平台進行本位課程多元學習評量

近年新冠肺炎疫情升溫肆虐期間，導致世界各地學校停課或是進行混成、線上教學。偏鄉教師需熟悉、善用各種線上學習資源平台，透過資訊科技影音互動媒體輔助教學，打造跨越時空、超越藩籬的學習場域，保障學生學習不中斷。

Okamoto 等人(2019)以美國夏威夷州為試行場域的 Ho'ouana Pono 學校本位課程，就是透過視訊進行的課程。該州偏遠地區教師使用基於文化和社區的參與性研究，進行課程的開發。在學習成效檢核上，可採行多元評量方式，以檔案製作、實作、口頭報告與成果發表等，激發學生多元智能，改善學生學習成效。

陳明綦與高華聲（2022）的研究中提到，研究者為了讓在地知識的傳承能從學校教育基礎中紮根，除了透過閱讀與寫作等方式，引導偏鄉國小學生認識地方文史外，也透過遊戲將在地知識融入教學。這樣做除可進行多元的學習方式，也將在地知識遊戲化，同時可以引入社區居民參與在地知識的學習活動，達到寓教於樂的學習功效。前述二人也曾帶領學生踏查社區，訪問耆老，閱讀寫作在地文史知識，最後並製作成家鄉繪本，開發出線上的手遊學習平台。

陳博廉（2021）研究結論中說明，該個案學校以環境教育與文史教育作為校本課程內涵，推展學校本位特色課程。建構出四大特色課程，來落實學校本位課程目標，對應課程目標的學生圖像。課程皆以數位工具輔助學習，透過申請計劃案，與上級達到落實特色課程的合作機制。

綜上所述，此類個案研究，透過科技輔助學校本位課程教學進行，是發展線上學校本位課程很好的範例。

8、建立課程評鑑機制可鼓勵教師投入學校本位課程研發

Stufflebeam 與 Zhang (2017)認為，評鑑時可引進利害關係人的參與，就設計、經費等項目蒐集、分析相關的資訊，進行綜合性的評估。黃嘉雄（2012）指出，透過提供利害關係人工具，以評估其方案的設計、實施與進行自我評鑑，可發展以評鑑作為方案和組織之規劃與管理的主要成分。黃政傑與張嘉育（2008）以利害關係人評鑑的觀點視之，學校本位課程評鑑其利害關係人包含：教育主管機關、課程方案發展者、設計與實施者、以及學校的董事會、行政人員、家長、學生、社區人士、納稅人與評鑑者本身……等等，甚至是對受評方案有興趣者。楊智穎、王郁雯（2023）認為偏鄉跨領域課程評鑑應與學校所處的社會歷史進行對話。評鑑的目的是找出課程實施所呈現出的優勢以及所遇到的問題，作最有效的優化與改進。以精進教師課程與教學專業，提升學生學習品質，也為課程協作治理作出最好的詮釋。

在課程評鑑指標上，黃政傑（2020）認為課程評鑑可從需求評估、缺點診斷、課程修訂、課程方案選擇、目標達成程度的了解、績效判斷等項

度觀察。蔡清田（2023）指學校課程發展委員會可以針對課程計畫規劃、教材支援、教學實施、學習獲得、評量考試等層面進行評鑑。賴榮飛（2019）建議學校可以 Zaid 的四大基本課程評鑑層面，依總體課程架構、領域學習課程與彈性學習課程等向度，規劃評鑑重點。

林建宏（2023）的研究以課程規劃、教學實施與學生學習三項，作為課程評鑑的項目。林政逸（2020）指課程評鑑的內容以：一、課程設計：課程計畫、教材、學習資源；二、課程實施：課程準備與實施的情形；三、課程效果：學生學習成效為主。梁蓓禎（2018）所做的評鑑指標重要度分析，結果顯示以教育人員結構、學生學習與發展、家長參與、多元表現與活動參與等指標最為重要。蘇雅拉（2023）研究蒙古國中小學優質學校指標所獲致之結論，其中信度項目以學生學習得分最高。在應用優質學校指標進行調查研究上，以專業發展項目的得分最高。結果顯示學生學習及教師專業發展，一向較受該國中小學優質學校評鑑指標的重視。古士傑（2022）研究指出課程評鑑以教學者的教學、學生學習成效等面向為主。

李凱茜（2023）的研究顯示，課程評鑑可從教師回饋與省思方面，評估課程規劃、教學方法、學生學習、評量成效及環境支持等層面做了解。潘義祥（2011）的研究將學校本位體育課程發展分成課程籌畫、設計、課程與課程評鑑 4 個構面。並以學生學習成效、課程滿意程度、評鑑結果與回饋利用等 3 個做為課程評鑑的指標。

劉泳君（2023）與江信宏等人（2023）認為，校訂游泳課可以用課程的背景、輸入、輸出與結果的 CIPP 評鑑模式，作課程教學之成效分析。

Susilo 等人(2021)關於印尼日惹省班圖爾縣「Adiwiyata」公私立學校環境教育計畫的課程實施比較，其中課程評鑑的內容包含學生的認知、情意與技能方面評估。評估方式是透過觀察、自我評估、報告、同儕評鑑等方式完成的。

郭春松(2022)認為學校本位課程在核心素養校本課程發展的評鑑中持續精進，也是在試煉中的不斷反思。透過課程評鑑去檢視新課綱實踐的完成度和未來性。學校在發展學校本位課程，除引導教師團隊進行知識管理，組織學習上的專業分享、對話與反思。可就課程規劃、設計、實施與評量、評鑑等層面，瞭解課程實施需修正改進之處，形成課程研發學校文化的途徑。評鑑結果並可與校務評鑑做對照。

王春綢(2021)指出課程可以實作、動態與展演等方式，作為評鑑的回饋機制。麥綉婉(2021)認為課程評鑑應可將學生學習前後成績列入參考。潘志惠(2019)以為透過教師的課程實施歷程省思，可以檢視願景、圖像與教育理念及回應學生需求。

教育部(2014)《十二年國民基本教育課程綱要》的規定，學校須成立課程發展委員會進行課程評鑑的工作。教育部國教署也訂有《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》(教育部國民及學前教育署，2018)。也就是在教育部推動新課綱的法令面，學校必須做課程評鑑。實施時可以從總體課程架構、領域學習課程、彈性學習課程等面向著手，實施對象可以邀請教育利害關係人一同參與。朱佩芬(2023)提出教育行政主管機關在發展學校本位課程上，可給予敘獎、適當減課等行政獎勵，如給予敘獎、

考績加分、適當減課等獎勵機制，給予教師激勵與支持，以建立教師進行學校課程發展的尊榮感，改變校園中的保守文化氛圍。

綜上所述，李建彥（2020）課程與教學乃是學校教育的核心，偏鄉學校可利用得天獨厚的在地環境，研發特色課程，回應新課綱素養導向的教學，成為特色學校，為偏鄉教育帶入教師專業成長的新契機以及多元的新思維。

因此，可藉由課程評鑑來檢視達成的程度。發展學校本位課程時，為引導教師團隊進行專業分享、對話與反思，瞭解課程實施需修正改進之處，可型塑課程研發文化，營造支持課程發展的氛圍，確保學生學習成效。因此發展出適合偏鄉小學的課程評鑑向度，建立課程評鑑機制，至為重要。

本研究綜合以上研究結果，將課程評鑑層面以計畫及組織、人員及分工、工具及歷程等層面為主。

（四）小結

「教育一個孩子需要舉全村之力」綜上所述，在學校本位課程發展模式上，國外學者提出了情境模式、目標模式、歷程模式與再概念化模式、慎思模式以及多元文化課程模式等類別。國內蔡清田（2022）則提出研究、規劃、設計、實施、評鑑五步驟的核心素養學校本位課程發展理論建構模式。

至於偏鄉小學發展學校本位課程可能會遇到的困境包含：一、課程領導者未發揮影響力；二、教師對學校本位課程發展的共識不足；三、教師學科本位主義心態仍待調整；四、課程共備與實施時間不夠；五、教師課

程與教學專業有待精進及六、課程研發文化與實施支持系統尚待建立等。

因應策略分別有：校長應以身作則發揮課程領導力、落實課程發展機制以發展本位課程、透過共備觀議課的歷程以突破教學盲點、邀請在地大專院校學者專家入校陪伴可協助教師專業增能、引進社區資源參與課程研發與實施可以成為支持力量、研發創新的學校本位課程可促進學生展現多元智能、善用資訊科技平台進行本位課程多元學習評量與建立課程評鑑機制可鼓勵教師投入學校本位課程研發等策略。

偏鄉各小學可依據學校經營目標與特色，建構課程地圖，並於地圖中勾勒出符應學校需求的自主性課程(Okamoto, 2019)，再利用前述策略解決教學現場所遇的問題，透過課程協作治理與外部，如：社區、民間組織或社會資源等合作，爭取社區部落人士認同學校的教育理念，作為學校發展本位特色課程最佳的後盾，同時培育活絡地方產業所需的未來地方創生人才，共創多贏!

第三節 偏鄉小學的意涵與相關研究

本節共分為偏鄉小學的意涵與相關研究作討論，首先了解偏鄉小學的意涵，接著搜尋國內 2020 年至 2022 年近三年以偏鄉國民中小學為主題的論文，進行有關偏鄉國民中小學在校長課程領導、教師專業發展、課程創新研發、學校本位課程發展及學生多元學習成效、社區參與教育等方面的研究，作實質探討。

一、偏鄉小學的意涵

盧延根（2020）的研究指出，偏遠地區通常因謀生不易，青壯年人口外移，導致人口銳減，因而擴大城鄉與貧富的差距以及造成隔代教養。且因生活不便的原因，導致教師流動率偏高，常影響正常教學與校務運作。也因為城鄉差距與文化刺激不足等多重因素，往往不利學生的學習與生活的關照。

對於偏鄉學校的認定，若按我國教育部《偏遠地區學校教育發展條例》第四條第一項所稱偏遠地區學校，係指因交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，致有教育資源不足情形之公立高級中等以下學校（教育部，2017）。根據教育部的統計資料，111 學年度全國公私立國中 736 所，國小 2626 所，合計 3362 校。其中屬於偏遠地區名單中的公私立國中國小學校數為 1137 所，占比已達 34%（教育部，2022）。

教育部的「偏遠地區學校分級及認定標準總說明」分為極度偏遠、特殊偏遠及偏遠三級。故偏鄉小學指前述三等級地區之國民小學。此類小型學校通常指六班以下或學生數 100 人以下的學校，通常位處偏鄉。受都市化、少子女化等社會變遷衝擊，學生數日少，面臨裁併校退場威脅，因此，偏鄉學校不得不尋求創新發展以改變困境（詹麗娟，2018）。

引此，本研究中位於臺灣本島東部偏遠地區的個案偏鄉小學(rural primary school)，係指符合前述教育部「偏遠地區學校分級及認定標準」中第 2 條所列者。

二、偏鄉小學的相關研究

關於偏鄉小學在校長課程領導、教師專業發展、課程創新研發、學校本位課程發展及學生多元學習成效、社區參與教育等方面的研究，根據搜尋國內 2020 年至 2022 年近三年以偏鄉國民中小學為主題的論文後彙整可知，國內近年以偏鄉國民中小學為主題的相關論文計有 6 篇。除了 2022 年查無關於偏鄉學校在校長課程領導、教師專業發展、課程創新研發、學校本位課程發展及學生多元學習成效、社區參與教育等方面的博士論文研究發表外，其餘年度均有。

呂玉環（2021）研究臺灣偏鄉小學推動 STEAM 教育之經驗、策略與運作模式。從結論得知，臺灣地區的偏鄉學校實施 STEAM 教育，需強化藝術人文的特性與扮演整合性的角色。並結合學校所在地的特色元素與學生生活經驗，再透過專家協同教學，採跨領域專題設計，可培養學生跨領域知識整合與應用的能力。這項臺灣偏鄉小學實施 STEAM 教育發展學校本位課程，與本個案研究，可邀請教育利害關係人共同進行課程協作治理，參與研發學校本位課程的觀點，是不謀而合的。

王正雄（2021）在一項學校設法突破危機，建構偏鄉教育生態系統的回復力，這篇關於偏鄉學校主動與社區合作研發課程的研究，結論顯示個案學校從重啟學校與社區合作的關係開始，找到共同關注的議題，並且轉化為實際行動，讓社區民眾一起參與課程設計，與學校建立起信任夥伴的關係。對於偏鄉教育上，在學生學習表現、家長與社區投入上、教師專業發展及整體系統回復力的建立等方面，能有效改善偏鄉教育。分析該研究最後提出整全模式供教育政策擬定參考，且鼓勵學校發揮在地文化與環境

上的優勢，邀請社區及民眾共創教育的意義與未來。這與本個案研究採利害關係人進行課程協作治理的觀點，可說是一致的。

「有怎樣的校長就有怎樣的學校」除了上述提到的課程研發外，林雅芳（2020）一篇以 108 課綱跨領域學校本位課程為例的研究，探究偏鄉小學初任校長的課程領導，內容主要探討偏鄉小學初任校長的課程領導上，所面臨的問題與突破困境的解決策略，研究發現部份偏鄉小學教師偏重學童智育成績，並存在著保守和緩步的態度，去面對校長積極於課程的改革和校本課程的發展。部分偏鄉小學教師也缺乏主動評估自我效能的能力，去面對 108 課綱課程發展模式和設計轉變。因此，校長的以身作則發揮領導力，能喚起教師自發性提升校本課程發展的專業知能。這歷程中校長以高關懷的態度，就能營造偏鄉小學校園的學習氛圍，激勵教師們提升工作的士氣，型塑學校組織學習的氛圍。

在偏鄉國中方面，吳春燕（2021）以國民中學戶外教育課程實施對學生素養導向學習影響之研究-以新北市偏鄉某國中為例，顯示偏鄉國中跨領域戶外教學在與專業人士協作進行教學上仍有待加強。顯示協作治理的概念，可更加落實。陳錦松（2020）探討長期實施 STEM-PjBL 對偏鄉國中之影響，結論發現，教師在 STEM-PjBL 教學中成長，其課程可延伸至一般的教學內容。因此教師教學由教師為中心轉化為以學生學習為中心，從此也發展出學校本位的特色課程，值得學習。

王麗娟（2020）以花蓮偏鄉地區國小學童營養教育介入與家庭飲食教養為研究主題，雖與學校教育無直接相關，但研究也顯示，對於改善學童

飲食之認知、態度、行為的訪談中，了解偏鄉地區主要照顧者飲食教養方式是絕對重要的。家長與學校應是教育合夥人，因此教育利害關係人的參與，對學生學習是有正向影響與幫助的。

上述各篇中，呂玉環（2021）是研究臺灣偏鄉小學推動 STEAM 教育之經驗、策略與運作模式。王正雄（2021）研究的是關於偏鄉學校主動與社區合作研發課程的研究。吳春燕（2021）認為偏鄉國中跨領域戶外教學在與專業人士協作治理的概念上，有改進空間。林雅芳（2020）提及在課程發展歷程中，校長以高關懷的態度，能激勵教師們提升工作的士氣，型塑學校組織學習的氛圍。陳錦松（2020）探討實施 STEM-PjBL 對偏鄉國中之影響，發現教師教學由教師為中心轉化為以學生學習為中心，從此也發展出學校本位的特色課程。王麗娟（2020）指出教育利害關係人的參與，對學生學習是有正向影響與幫助的。

綜上可知，近年有關偏鄉地區國中小學校本位課程以及校訂課程研發的主題研究上，對於課程協作治理的作法，無論是關於偏鄉國民中小學校在校長課程領導、教師專業發展、課程創新研發、學校本位課程發展及學生多元學習成效、社區參與教育等各方面的研究，學者們多半持正向的態度，鼓勵學校可多多邀請社區、在地人士、地方學者專家等利害關係人一起參與，共創學校與社區部落多贏局面。



第三章 研究設計與實施

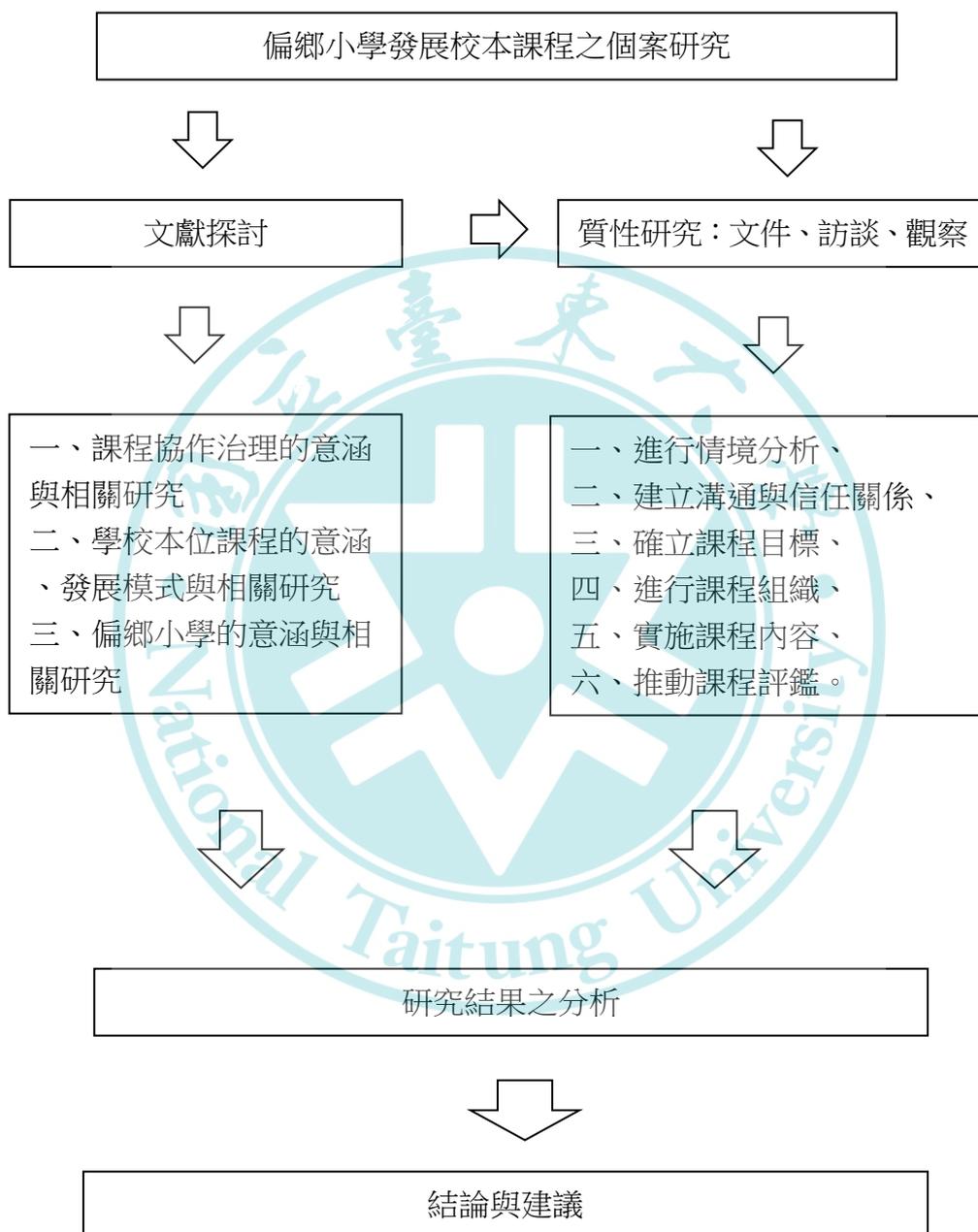
以下本章說明本研究之設計與實施，本章共分為八節，第一節是研究架構；第二節是研究對象；第三節是個案研究方法與歷程；第四節是情境脈絡；第五節是研究者的角色；第六節是資料的蒐集與分析；第七節是信效度；第八節則是研究倫理。此外，本研究將輔以文獻探討，進行資料的蒐集，以歸納充實及增加結論內容的豐富程度，來加強結論的創新性及提升應用的層面。

第一節 研究架構

本研究採取個案研究法，依據研究主題，為達成研究目的、待答問題、以課程協作治理、學校本位課程及偏鄉小學等相關文獻進行探討，以及蒐集、整理與分析個案學校之各種文件，包含，歷年申請教育主管機關作為課程發展之相關計畫，學校課程宣導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、課程發展委員會記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程回饋意見、各項網路與平面媒體報導、與課程發展有關之各項文件、作品、校園情境布置等等，從多面向及多元的資料，作為基礎進行蒐集和分析。所擬定之研究架構如下圖 3-1 所示：

圖 3-1

偏鄉小學發展校本課程之個案研究-課程協作治理觀點研究架構圖



資料來源：研究者自行繪製

第二節 研究對象

本個案研究的場域選擇為臺灣東部一所位處偏鄉地區具阿美族原住民族特色的部落個案國小。研究訪談對象參與者，以該個案小學在 107 學年度起，推動十二年國教新課綱素養導向學校本位課程的歷程中，所實際參與推動之校長、行政人員、教師、社區與部落的家長、耆老等五人，作為研究對象的範疇。以下就研究場域的選擇、訪談對象、訪談的進行方式及資料蒐集與分析等分述之：

一、研究場域的選擇

本個案研究的場域，係選取臺灣東部一所位處偏鄉地區的阿美族原住民族部落小學為個案。該校 107 至 112 學年度有普通班 6 班，學生人數約 80 人左右。教職員工 26 人，平均服務年資為 10 年，107-112 學年度代課教師比例平均達 40% 左右。社區家長的社經背景多從事農工或是打零工，族群分佈以阿美族居多，占 70%，其次為閩南人占 20%，剩下為客家、外省及新住民等，占 10%，是一所典型的偏鄉農村型原住民族地區小學。

二、訪談對象

王春綢(2021)認為個案研究的觀察研究所欲訪談的對象必須與研究所欲探究的問題是具有密切的相關性，並須具有研究的價值和意願。故本研究設定之研究訪談對象亦必須考量其具備代表性及可研究性二項。承上，本個案研究採用立意取樣，進行半結構式訪談。本個案研究以訪談個案小學在 107 學年度起，實際參與推動之校長（代碼訪 A）、行政人員 1

人（代碼訪 B）、教師 1 人（代碼訪 C）、社區與部落的人士 2 人（代碼訪 D-訪 E）等五人為主要訪談的對象。也就是研究參與者以該個案小學之校長、行政人員、教師、社區人士等歷年來參與個案學校之學校本位課程研發的相關人員為主，作為研究參與者的範疇。

分別於 2023 年 6 月起，以每位訪談對象至少 2—4 小時的時間，進行從課程協作治理觀點發展偏鄉小學學校本位課程之個案研究的訪談研究部分。如遇訪談對象在第一次訪談時，內容有不清楚或需補充說明之處，則是擇期安排進行第二次訪談。表 3 為訪談對象基本資料表：

表 3-1

訪談對象基本資料表

身分	研究代號	訪談月份	訪談時間	備註
校長	訪 A	2023/06	120 分鐘	
兼行政人員	訪 B	2023/10	120 分鐘	
教師	訪 C	2023/07	120 分鐘	
社區人士	訪 D	2023/08	120 分鐘	部落主席
社區人士	訪 E	2023/08	120 分鐘	社區發展協會理事長

資料來源：研究者自行整理

以上訪談對象以校長、兼任行政人員 1 人、教師 1 人、社區與部落的人士 2 人等，共五人為主要訪談的對象。

三、訪談的進行方式

本個案研究採用立意取樣，進行半結構式訪談。研究者先根據研究目

的以及所蒐集到的參考文獻，設計出訪談大綱初稿。接著將訪談大綱初稿與指導教授充分討論後，透過專家意見，形成正式訪談大綱。以利訪談時，引導參與者將其內心對於偏鄉小學從協力治理觀點發展學校本位課程的歷程，作探討與抒發自己的意見。

本個案研究以訪談個案小學從 107 學年度起，實際在校參與推動之校長（代碼訪 A）、兼任行政人員 1 人（代碼訪 B）、教師 1 人（代碼訪 C）、社區與部落的人士 2 人（代碼訪 D-訪 E）等五人為主要訪談的對象。也就是研究參與者以該個案小學之校長、兼任行政人員、教師、社區人士等歷年來參與個案學校之學校本位課程研發的相關人員為主，作為研究參與者的範疇。

本個案研究係採取一對一的個別訪談方式進行，以營造信任、安全、和諧的訪談氛圍，能夠讓受訪者對從課程協作治理的觀點發展偏鄉小學學校本位課程之個案研究暢所欲言、充分表達及說明。以期能探究上述受訪者內心的感受與實際的看法。

研究者先說明研究動機與目的，並解釋新課綱、學校本位課程之意涵、課程協作治理之意涵等概念，以利受訪者了解受訪之目的與理解研究的意涵。

於確認可接受訪談後，接續從本個案研究之個案國小，在 107 學年度起，在推動十二年國教新課綱素養導向學校本位課程研發時的歷程中，所面臨之困境，以及採取課程協作治理的觀點引進在地的人力，在進行情境分析、建立溝通與信任關係、確立課程目標、進行課程組織、實施課程內

容、推動課程評鑑等面向研擬出的推動發展方案。與進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造，在課程與教學上發展出問題解決策略的歷程進行訪談，以蒐集採取課程協作治理的觀點進行學校本位課程推動之相關訪談資料。

本個案研究之訪談於 2023 年 6 月起，以每位訪談對象至少 2 小時至 4 小時的時間，進行從協作治理觀點發展偏鄉小學學校本位課程之個案研究論文計畫的訪談研究部分。如遇訪談對象在第一次訪談時，內容有不清楚或需補充說明之處，也會擇期安排進行第二次訪談，以了解訪談內容。

第三節 個案研究方法與歷程

潘慧玲（2021）指出，對於教育科學典範的發展，曾經有學者就說明與理解作為分類標準的基礎，區分為：科學典範與人文典範二種典範。王文科、王智弘（2021）認為，為將所得的社會資料做有系統的組織，達成觀察、研究社會的實務工作，「個案研究法」是可以採取的研究方法。「個案研究法」普遍應用於臨床心理學、醫學、企管或其他各項不同的領域，在教育領域上的應用，也具有相當長的歷史。

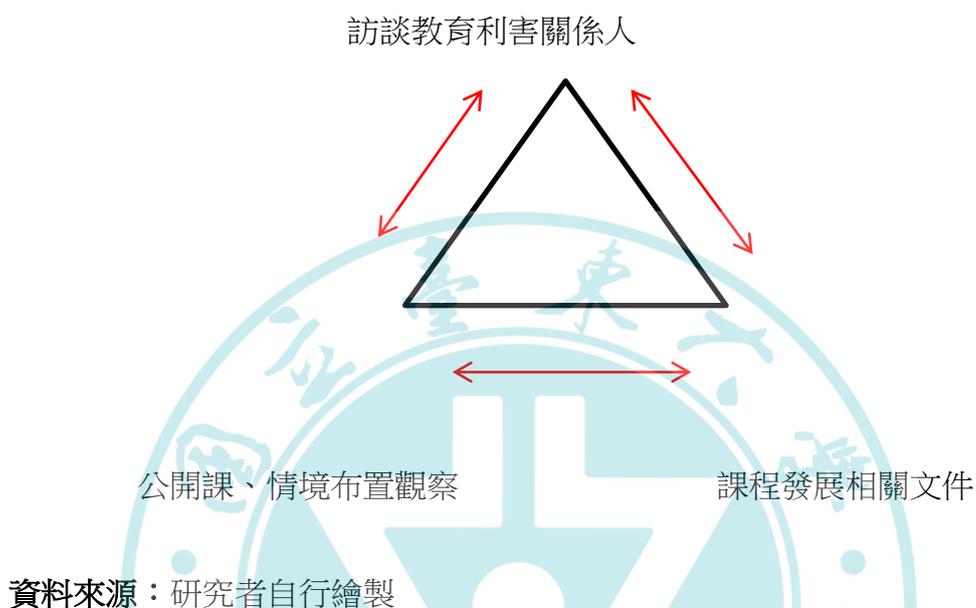
近年在網路上可搜尋到的有，王春綢（2021）針對三所國民小學在美感教育推動上的個案研究，採取訪談、觀察與文件分析，就美感教育的推動困境、推動策略及對學生學習成效的部分做歸納，並提出推動美感教育的結論與建議。也有關於偏鄉國小因應十二年國民基本教育發展校訂課程

之個案研究的相關期刊發表，該研究者與教師團隊共同研擬在課程與教學設計中融入在地的文化價值，產出新課綱之文化、產業及生態方面的教學活動設計，(張素真，2020)是一種新的課程發展模式的嘗試。因此，相關採用個案研究法的碩博士論文或是期刊發表，可說是不勝枚舉。

王文科與王智弘(2021)說為達成觀察社會實際的工作，並將所獲得的社會資料作有系統的組織，可採用個案研究法。因此，個案研究(case study)指的是以一個整體的社會單位為對象，這個單位可能是一個人、家庭、社會團體或是社區、社會機構或是學校等。關於這個名詞有的學者用個案研究，有些學者是採用個案研究法(吳和堂，2020)。個案研究法相關的博士論文採取文獻探討、訪談、觀察、文件分析等方法；有些個案研究法的論文則重視某種特定的情境脈絡之運作，會以觀察、訪問、文獻探討等方式進行探討此一情境脈絡。簡而言之，個案研究法的資料蒐集來源可能包含檔案、文件、觀察、訪談。

本研究採取個案研究，蒐集資料的方式包含採取觀察、訪談、文件分析等。兼顧多元性及完整性，也能呈現教育理論與現場實務對話的價值。本個案研究法三角檢證流程圖，如下圖 3-2：

圖 3-2
本個案研究法三角檢證流程圖



第四節 情境脈絡

本研究旨在透過個案研究，分析臺灣東部一所位處偏鄉地區的阿美族原住民族部落特色個案國小，在 107 學年度起為推動十二年國教新課綱素養導向學校本位課程的歷程中，所面臨的困境，以及採取協作治理的觀點引進在地的人力、物力資源，進行情境分析、建立溝通與信任關係和承諾、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑的情形，作為偏鄉小學在推動課程與教學發展時的參考。

並同時瞭解偏鄉地區小學在發展校訂課程歷程中，透過課程創新研發

的契機，從校長課程領導，學校創新經營，教師專業成長，社區部落利害關係人共同協作、校園情境營造等多元的方式，發展出的問題解決策略。並探究 107 學年度起內部行政人員、教師與外部在地人力、社區教育利害關係人協作治理的歷程與結果及對課程研發的看法與回應。

本個案研究之場域是以臺灣東部一所偏鄉地區的阿美族原住民族部落個案國小為主進行的研究。該校 107 至 112 學年度有普通班 6 班，學生人數約 80 人左右。教職員工 26 人，平均服務年資為 10 年，107-112 學年度代課教師比例平均達 40% 左右。社區家長的社經背景多從事農工或是打零工，族群分佈以阿美族居多，占 70%，其次為閩南人占 20%，剩下為客家、外省及新住民等，占 10%，是一所典型的偏鄉農村型原住民族地區小學。本個案研究採用立意取樣，進行半結構式訪談。本個案研究以訪談個案小學在 107 學年度起，實際參與推動之校長（代碼訪 A）、行政人員 1 人（代碼訪 B）、教師 1 人（代碼訪 C）、社區與部落的人士 2 人（代碼訪 D-訪 E）等五人為主要訪談的對象。也就是研究參與者以該個案小學之校長、行政人員、教師、社區人士等歷年來參與個案學校之學校本位課程研發的相關人員為主，作為研究參與者的範疇。

依據研究主題，為達成研究目的與動機、待答問題、學校本位課程及協作治理等相關文獻探討，以及蒐集、整理與分析個案學校之各種學校本位課程發展文件。本研究採用質性個案研究法，並以觀察、訪談及文件分析來蒐集相關研究的資料，進行研究設計與研究發展。

該個案小學在學校本位課程發展的歷程中，曾經爭取多項計畫與多元

善款，如：107-110 學年度大學地方教育輔導計畫、107-111 年度教育優先區計畫、107-109 學年度教師專業學習社群計畫、110 學年度活化教學計畫、文化部 108-110 年度藝文教育扎根計畫以及 107-111 各年度募得的外界捐款等，挹注校內歷次 108 課程總綱研習、備課日、週三教師進修、社區部落在地素材採集踏查、戀上我的家師生繪本創作、開設阿美族傳統歌謠舞蹈社團、創立烏克麗麗音樂社團、學校願景情境布置等學校本位課程發展活動。本研究藉由蒐集個案學校自 107 學年度起，歷年申請教育主管機關作為課程發展之相關計畫，學校課程宣導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、課程發展委員會記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程回饋意見、各項網路與平面媒體報導、與課程發展有關之各項文件、作品、校園情境布置等等，以上述多元的資料作為基礎進行蒐集和分析。

因本研究屬個案研究，本身雖有其研究的範圍與限制，無法完全複製到其他不同縣市、區域學校全盤利用。但透過個案研究、訪談、資料分析的過程，可充分瞭解偏鄉小學進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作上，可能遇到的困境，及可發展之問題解決策略。且本個案研究本身具教育理論與教學現場相對話、結合，應可提供其他區域偏鄉小學在整合社區資源，發展校學校本位課程之模式，引介社區教育利害關係人協作治理歷程與結果上，足以作為他校遇到類似情境時，在發展學校本位課程之範例與架構上的參考使用。

從林佳靜與許世璋（2017）以東臺灣一所原住民族小學為主體進行的地方本位環境教育課程的實踐之個案研究，可以發現偏鄉小學學生透過家鄉自然與文化資源的體驗和觀察，可將家鄉這些地方意義帶入學生的內心並產生情感，是校訂課程在學生情意學習中對地方感產生情感依附的主要關鍵。因此，個案學校辦理教師共備觀議課專業學習社群，邀請大專院校學者專家到校諮詢陪伴，正向引導社區部落人力資源進行課程協作，協助學校進行在地教學素材的採集，轉化為教師設計與實施素養導向學校本位課程與教學的養分，並激勵教師持續專業增能，研發出以學生為中心的學校本位課程，保障偏鄉學生的學習品質。這與本研究個案學校課程研發目的一致。

如此一來，除解決教學現場的問題外，讓家長、社區、部落人士、耆老等更加認識、認同學校的辦學願景、教育政策推動方向，作為學校發展本位特色課程最佳的後盾，培育活絡地方產業所需的未來人才，共創多贏！此乃本研究之情境脈絡。

第五節 研究者的角色

研究者的角色以觀察、訪談、文件資料分析等工作為主，探究個案國小在發展學校本位課程過程中，採協力治理的觀點，從引介社區人力，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作，期間所遇困境，及發展問題解決策略之歷程。

並對所蒐集到的文獻、文件資料、訪談內容等加以分析比對，彙整出結論與建議。

趙錫卿（2021）認為研究者個人的動機與想法，與結論的效度有直接的關係。因此，研究者為提升研究的效度，認為研究的設計與資料的分析，若是基於個人的願望，而忽略研究方法與結論之間的隱藏涵義，將會使研究產生瑕疵。

在本個案研究中，研究者是以局外人的角色，進入個案學校進行觀察、資料分析、訪談等工作為主。從觀察、訪談與蒐集學校本位課程發展相關資料後，進行客觀分析的。進而探究個案國小學校本位課程從引介社區人力，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作，期間進行情境分析、建立溝通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑等所遇困境，及發展問題解決策略之歷程。

第六節 資料的蒐集與處理

本個案研究依據研究主題，為達成研究目的、待答問題，將整理偏鄉小學、學校本位課程及協作治理等相關文獻進行探討，並蒐集、整理與分析個案學校之各種文件。為兼顧資料來源多元性及廣泛性的蒐集層面，也要能凸顯教育理論與現場實務經驗對話的價值。本個案研究分析臺灣東部一所位處偏鄉地區的阿美族原住民族部落個案國小，在 107 學年度起推動

十二年國教新課綱素養導向學校本位課程的歷程中，所面臨的困境，以及採取協作治理的觀點引進在地的人力，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造，在課程與教學上發展出問題解決策略的歷程。

各種文件包含，107 學年度起，歷年申請教育主管機關作為課程發展之相關計畫，學校課程宣導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、課程發展委員會記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程回饋意見、各項網路與平面媒體報導、與課程發展有關之各項文件、作品、校園情境布置等等。從各項文件、數位資料，作為基礎進行蒐集和分析。

在文件及訪談資料的處理上，處理流程如下：

一、資料編碼

研究者在個案學校將所蒐集到的各種文件資料、歷年申請教育主管機關作為課程發展之相關計畫，學校課程宣導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程回饋意見、各項網路與平面媒體報導、與課程發展有關之各項文件、作品、校園情境布置將由研究者一個人予以彙整、分類及進行編碼，以利後續解讀、分析。對於有疑問的部分，也會由研究者直接詢問資料來源提供者，不假他人之手進行資料分析與解讀，以求文件研究分析上之真實無誤。

就文件的資料編碼方面，編碼方式以「文」字為文件編碼代號，並加

上日期作為編碼，例：文-20230416，表示是在 2023 年 4 月 16 日取得或製作、成立的文件資料作分析的，其他以此類推。分析上以相關主題之文件予以比較與判讀，藉以提升資料來源之真實性與可靠性。

就訪談的資料編碼上，本個案研究採用立意取樣，進行半結構式訪談。本個案研究以訪談個案小學在 107 學年度起，實際參與推動之校長（代碼訪 A）、行政人員 1 人（代碼訪 B）、教師 1 人（代碼訪 C）、社區與部落的人士 2 人（代碼訪 D-訪 E）等五人為主要訪談的對象。也就是研究參與者以該個案小學之校長、行政人員、教師、社區人士等歷年來參與個案學校之學校本位課程研發的相關人員為主，作為研究參與者的範疇。且本個案研究係採取一對一的個別訪談方式進行，以營造信任、安全的訪談氣氛，能夠讓受訪者對從協作治理觀點發展偏鄉小學學校本位課程之個案研究暢所欲言、充分表達及說明。在資料編碼上以「訪」字為代表作為編碼代號，並加上日期作為編碼，例：訪 B-20230416，表示是在 2023 年 4 月 16 日立意取樣訪談 B 所得的訪談紀錄，其他以此類推。

就觀察的資料編碼方面，編碼方式以「觀」字為觀察記錄編碼代號，並加上日期作為編碼，例：觀-20230520，表示是在 2023 年 5 月 20 日所得的觀察記錄資料作分析的。其他以此類推。分析上以相關主題之觀察記錄所得資料，予以比較與判讀，藉以提升資料來源之真實性與可靠性。

二、資料的轉譯

將訪談錄音之記錄轉為逐字稿，並為掌握每位研究參與者之原意亦能忠實呈現，訪談結束後會檢視內容之真實性，倘若遇到研究參與者有不願

意說明的題目時，研究者會加以尊重，避免扭曲事實真相，影響研究結論與建議之真實性。

三、文件與訪談、觀察資料的分析

研究者在蒐集個案學校所提供之文件後，分別標記所獲得之日期，提供者等資料，接著進行文件類別的註記與說明摘要，並將文件作為分析核對之原始資料。再將註記結果與其他資料一起呈現，編序出個案國小在發展學校本位課程上的內容，以獲得本個案研究之訪談結果進而產出第四章研究結果與討論內容。

研究者在訪談後，會將錄音檔轉成逐字稿，會就其重點進行歸類與編碼，再就已編碼之資料進行分析，並與其他研究參與者之同類內容資料進行比較與佐證，以便整理出系統性之架構。藉以忠實呈現訪談內容與結果。在經過結果與討論之分析，獲得本個案研究之訪談結果進而產出第四章研究結果與討論內容。

趙錫清(2021)認為，好的研究者所欲探討的，並非單純的描述資料的事實或是內外部信效度的問題而已，應以研究參與敘述者的「事實建構」來看待問題。故為獲致本個案研究之第四章研究結果與討論內容，就各項文件及歷次訪談內容加以分類、歸納後，以訪談大綱為主，藉以忠實呈現文件蒐集與訪談內容和結果。

研究者在到校觀察後，會將電子檔轉成逐字稿，並就其重點進行歸類與編碼，再就已編碼之資料作分析，並會與其他研究參與者之同類內容資料進行比較與佐證，以便整理出系統性之架構。在經過結果與討論之分析，

獲得本個案研究之訪談結果進而產出第四章研究結果與討論內容。

第七節 信效度

本個案研究主要是探究個案國小在發展學校本位課程過程中，採協力治理的觀點，從引介社區人力，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造等陪伴與諮詢服務工作，期間所遇困境，及發展問題解決策略之歷程。以下就信度與效度的建立作說明：

一、信度的建立方面

本個案研究詳細敘述資料蒐集的日期、時間、地點、過程與方法等，以及資料分析的過程。研究者所做的研究情境與原始資料分析，將如實呈現，減少研究者本身主觀價值判斷，以提高蒐集資料之信度。

二、效度的建立方面

王春綢(2021)針對三所國民小學在美感教育推動上的個案研究，內容提到效度是指研究獲得真實性資料之內在效度與推論於相同情境之外在效度二者。因此本個案研究採取觀察、立意取樣做訪談、文件分析等方法作三角檢證之分析，以提高內在效度。並運用個案學校文件資料檢證、各類文獻資料佐證與研究參與者訪談等三角檢證法，以提高資料分析之外在效度。

第八節 研究倫理

任何一個研究所涉及的研究倫理議題相當廣泛，為提升研究信度，從事質性研究的工作者應盡可能加以深入探討（王春綢，2021），而研究情境中要揭露又不能剝削，又求真又不能傷人等的多方考量，使得研究者得盡力兼顧研究倫理的多面性（賴金河，2012）。因此為謹慎遵守研究倫理與規範，故本個案研究在個案小學及社區、部落現場進行研究時，會基於研究者本身與受研究群體的需要、受研究群體與讀者間知的利益與價值、及可能影響本個案研究結果之主客觀條件與推演程度，故需在此加以說明，以釐清本個案研究中所涉及的倫理道德規範問題。

在個案研究實施過程中，將會遵守尊重受研究學校與個人的意願、確保隱私權、不危害研究參與者的身心、恪遵誠信原則、並對訪談資料加以客觀分析與運用等要項，以達成遵守研究倫理與規範的基本要求。

以下將就本個案研究可能涉及的研究倫理議題，分別說明之，包含：自願原則、尊重研究參與者個人隱私權原則、保密原則、公正合理原則、研究結果的使用權等。

一、自願原則

首先，本個案研究的訪談對象採立意取樣，在徵詢研究參與者時，最主要的考量是尊重研究參與者的個人意願。訪談實施前會讓研究參與者清楚瞭解本研究之旨趣、實施流程、訪談大綱、108 課程綱要主要概念、個案國小學校本位課程設計內容與研發、實施的歷程等資訊。並向研究參與

者說明其本身的權益並徵得同意後，始得參與本研究。

研究者進入研究場域會先充分說明觀察標的，徵得研究參與者的同意與尊重渠等個人意願。王春綢（2021）認為在進行訪談前要再次徵得研究參與者之確認，並請受訪談人在充分了解研究目的及自願的情境下，簽立書面同意書，以確保研究者與研究參與者雙方共同履行承諾之依據。因此，本個案研究也會遵照辦理。若研究參與者未同意或終止參與時，將不進行研究行為，並在雙方溝通，取得正式同意後，再行進行訪談、觀察與文件蒐集等研究。

二、尊重研究參與者個人隱私權原則

趙錫卿（2021）為確保及尊重研究參與者，個案研究應遵守尊重受研究學校與個人的意願。確保研究參與者的身心不會受到危害。並以誠信原則進行研究。因此研究進行時以匿名及隱私性原則，將進行資料編碼分析。在文件資料蒐集與訪談過程中，與研究參與者建立良好互動、溝通、彼此信任的關係。在訪談開始前，研究者須向各研究參與者充分說明相關權益事項，尤其是本研究之背景、目的研究進行方式、訪談錄音檔轉逐字稿的檢視權利、資料的處理、使用、保存等方式，並告知可以隨時停止參與研究，以保障其權益。

在確認研究參與者同意接受訪談後，會請研究參與者簽署訪談知情同意書。且在完成文件資料蒐集與訪談等研究後，將銷毀原始資料對照表，以尊重及維護研究參與者的隱私權原則。另，若有涉及個案小學與研究參與者的個人隱私事項，研究者保證隱私部分將不會出現在研究資料的處理、

使用、保存的過程中加以探究，更不會被作為撰寫研究結論與建議時的題材。研究者會再次邀請研究參與者確認資料蒐集與訪談內容並無涉及個人隱私的部分，並以三角檢證方式，確認無誤後，不屬於個人隱私的部分再寫入研究結論與建議中，以維護、確保及尊重研究參與者個人隱私權原則。

三、保密原則

王春綢（2021）認為要落實研究倫理的保密原則，個案研究應對於研究參與者所提供之各項文件、訪談，均一律採取「匿名」與「編碼」原則進行。本個案研究為落實研究倫理的保密原則，對於研究參與者所提供之各項文件資料、各次訪談內容，均一律採取匿名、編碼等原則進行。

在研究進行的過程中，研究者將持續提醒研究參與者會以匿名方式做資料的處理與研究結論等的撰寫，以降低其自我保護及防衛心態，並建議研究參與者能敞開心胸，真誠據實說明，以利後續資料彙整及各項學術研究進行。對於外界若想了解研究參與者真實身分，將必須保證絕不透露，對於可能涉及的敏感性題材，將會主動加以刪除，避免呈現，以達成研究倫理的保密原則。

四、公正合理原則

研究者必須與參與研究者建立於平等的關係中進行，避免以指導的口氣進行，必須堅守公正客觀的立場看待所蒐集到的文件與研究參與者訪談時所敘說的内容。遇到研究參與者有不願意說明時，研究者應加以尊重，避免扭曲事實真相，影響研究結論與建議之真實性。研究者在資料彙整、

分析、解讀與詮釋過程，應秉持公正態度，合理的忠實反映不同的觀點及各項意見。因此研究內容將不刻意排除各項研究資料及內容，以忠實向讀者反映研究結果。

五、研究結果的使用權

研究者在資料蒐集與訪談後的彙整、分析、解讀過程，除秉持公正態度，反映不同的觀點及各項意見外，在研究者本身對於研究結果上，固然具有發表及善意用途的使用權利，但本於研究者與研究參與者在成果使用上的平等原則，將同意前述人員可以單獨或是聯名引用，或是節錄相關內容，持續進行善意之學術研究、發表或是刊登（王春綢，2021）。雙方日後亦可再行選取不同研究者、研究參與者為對象，進行相關其他研究。且亦將同意研究者與研究參與者可單獨或是聯名將後續研究進行引用或是節錄相關內容作發表、支配其用途。

王春綢（2021）指透過研究倫理議題探討，能盡量排除、減低在研究過程中，可能對研究結果產生的各種研究倫理不利的影響因素。為提升本個案研究的內外效度，就本個案研究可能涉及的自願原則、尊重研究參與者個人隱私權原則、保密原則、公正合理原則、研究結果的使用權等，本個案研究藉由研究倫理議題探討，盡量減低在研究過程中，對研究結果產生的各種研究倫理不利的可能性，確保研究的真實性與可靠性。

第四章 研究結果與討論

本章旨在透過個案研究法，從觀察、訪談、文件分析這所偏鄉個案學校的學校本位課程研發歷程，經由各次宣導凝聚共識、課程計畫、教師進修、會議記錄、計畫執行、學習成果發表、媒體報導、師生繪本創作、學校簡介摺頁、校園情境布置等的過程，以個案研究法了解偏鄉小學為因應十二年國教新課綱的實施，從邀請部落各種 NGO 組織、社區發展協會、耆老、頭目等地方仕紳參與課程協作治理的觀點，瞭解偏鄉小學的學校本位課程的發展歷程。

本章採 Skilbeck (黃政傑與張嘉育, 2008)、蔡清田 (2023) 分別提出的課程發展模式，以及 Ansell & Gash(2008)的協作治理內涵，並參考葉志傑與謝傳崇(2013)協力治理過程模型的五個層面，復結合本研究目的。綜上，本個案研究課程協作治理觀點的內涵層面，包含：進行情境分析、建立溝通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、推動課程評鑑等。

本章共分為六節，第一節是進行情境分析；第二節是建立溝通與信任關係；第三節是確立課程目標；第四節是進行課程組織；第五節實施課程內容；第六節則是推動課程評鑑。

第一節 進行情境分析

研究者從個案學校提供的 107 學年度課程計畫文件中的貳、學校基本資料及資源和特色分析（文-20230701）中，得知個案學校之課程發展委員會自 107 學年度起，透過 SWOT 情境分析，以瞭解學校課程發展的問題與需要，選擇適合發展課程的在地自然與人文素材。擬訂策略進行課程研發。

該校在推動十二年國教新課綱，發展學校本位課程的地理環境、教學設施、師資支援、學生特質、家長期望以及社區特性等方面的 S（優勢）、W（劣勢）、O（機會點）、T（威脅點）、S（行動策略）之情境分析，詳如附錄一。茲將各方面的情境分析說明如下：

一、地理環境

在學校的地理環境方面，個案學校優勢是位於海岸山脈南段，鄰近太平洋，學區環境優美，具有豐富的生態資源，可以支持發展校本課程。但因學區遍及附近的三個村落，幅員廣大。且因地勢崎嶇，學生就學較不方便，是其中的劣勢。

又因學區附近具有山川溪流河海等豐富的自然生態環境以及居住在此地的，故學校可延伸教學場域至部落社區。本地富含多樣的自然與人文環境資源，恰可提供作為發展學校本位課程最好的素材。

不過劣勢是每年平均有 1/2 以上比例的教師不是當地人，因此在發展學校本位課程上，非本地與新進教師往往對學區地理、生態與人文環境較

不熟悉。故須鼓勵教師持續增能，以利後續推動學校本位課程。而善用多樣豐富的山川溪流河海等自然環境，與阿美族、閩南、客家、外省及新住民等人文的環境生態教育，會是學校發展本位課程上很好的行動開端。故個案學校以此情境分析所獲致的結果，開展學校本位課程發展行動策略。

以學校所處的環境而言，校長指出：

學校的環境是位於臺灣東部海岸山脈南段，是一所偏遠的農村型原住民族部落重點小學。學校班級數含幼兒園為 7 班，學生人數不到 80 人，80% 以上是阿美族，家長多半務農及打零工維生。

學校與社區存在著高度緊密互相依賴的關係，在新課綱校訂課程發展上積極結合部落各種 NGO 組織、社區發展協會、耆老等參與，共同建構部落與學校共生共榮的教育發展圖像。

學校環境的分析顯示，該校位於臺灣東部海岸山脈南段，具有豐富的自然與人文環境資源，是一所位處特偏地區的農村型原住民族部落重點小學。在 111 學年度學校班級數為 7 班，受到少子女化的影響，學生人數已不到 80 人，80% 以上是阿美族，家長多半務農及打零工維生（訪 A-20230624）。

由於學校教師流動率較高，加上學校與社區存在著高度緊密互相依賴的關係，因此在新課綱校訂課程發展上，就採取積極結合部落各種 NGO 組織、社區發展協會、耆老、頭目等地方人士參與課程協作治理的策略，

共同建構部落與學校共生共榮的教育發展圖像。

二、教學設施

其次，在教學設施上，研究者分析該校教學設備尚屬現代化，能滿足教學使用，是推動學校本位課程的機會，且圖書室藏量約 3000 冊，頗為豐富。美中不足的是教室建築多屬民國 60-80 代興建的舊建築。現代化資訊設備陸續添購，放入後室內的空間略顯狹小。加上圖書室位置離教室較遠，不利推動閱讀活動。

所以，要善用現有教學設備，進行多元且有效能之教學活動。並以學校樹屋的意象，營造幽靜的閱讀環境。同時要留意學校位於溪流附近，環境潮濕，教學設備容易損壞。加上管理使用易疏忽，容易造成設備的故障或毀損，是一大威脅點。

因此，在進行學校本位課程的教學設施設備管理方面，學校的策略是落實財產管理與教師們的使用操作上的訓練，也期許能夠繼續尋求上級和外界的資源挹注，改造圖書室，持續推動圖書借閱 e 化與閱讀精進相關活動。可見閱讀會是個案學校一項重要的學校本位課程內容之一。

三、師資支援

在師資支援方面，本研究個案國小 107 至 111 學年度有普通班 6 班，教職員工 26 人，平均服務年資為 10 年，107-111 學年度代課教師比例平均達 40% 左右。可以看到個案學校的教師普遍都年輕化，且肯做事、認同學校的發展經營理念，這種向心力是一大優勢。

但較弱勢的地方是，每年平均有 1/2 以上比例的教師不是當地人，代

理教師比例達 40%，流動率較高。新進教師們在行政、課程與教學上的經歷較為不足，尤其教師流動率每年平均為 4 成，初任的同仁在經驗上尚待時間的歷練，也須多磨合。

不過，初任教師普遍具熱忱且學有專精，近年更有具音樂與美術、英語等專長教師分發或是透過代理教師甄試、縣內介聘等管道到校任職。在推動學校本位課程的發展上，教師教育理念與學校校務發展能夠一致，是很大的機會點。

但這其中近年本地教師較少，超過 1/2 以上戶籍又為非本地教師，比較欠缺對地方的認識與溝通和了解的互動管道。必須推動教師參與相關的教師專業增能社群運作，加強本地教師與新進同仁間的教學經驗分享與對話，才能協助非本地教師進入情況，熟悉學校附近的社區部落與自然、人文環境、產業、族群等背景知識。並規劃跨領域主題式統整性地課程，善用教師專業能力，提升學生受教品質。

以個案學校 106 學年度的課程計畫文件（文-20170901）分析可見 107 學年度之前，教師仍處於單打獨鬥的情境，所進行的學校本位課程也無學科領域之間的橫向聯繫，各年級之間也缺乏縱向的連貫。學校本位課程往往只是流於形式，老師看主題名稱望文生義，天馬行空操課。更缺乏教師教學省思、同儕回饋與評鑑機制，無法有效提升教學品質。

當時參加過新課綱總綱研習、有效教學、班級經營、素養導向教學評量設計等工作坊者，未達教師人數的半數，甚至參與過新課綱總綱宣講研習的人數僅一人。因此對於新課綱素養導向教學的學校本位課程設計、推

動而言，專業師資的人力資源不足是很大的負擔。因此，個案學校以教師增能、共備觀議課作為發展學校本位課程，認識地方的具體行動策略。

四、學生特質

依據個案學校提供的 107 學年度課程計畫文件中的貳、學校基本資料及資源和特色分析學生特質欄位顯示：

學生的優勢是生活環境樸實，有禮貌且學習認真肯努力。但學生學科基本學力較弱，且同年齡之學生認知能力差異頗大。接受特殊教育學生，比率上有逐年增加的趨勢。

機會點是學生人數少，可實施差異化的分組合作學習，增進學生同儕間的互動，培養團隊精神。威脅點是學生在現代科技產品進入家庭的趨勢下，抵抗誘惑能力薄弱。在生活習慣上，有待養成良好的生活習慣（文-20230701）。

因此學校採取的行動策略是積極推動健康促進，養成良好生活習慣。開辦學習扶助與課後照顧、與大學合作進行數位學伴、開設藝文音樂體育等社團計畫，善用分組合作學習，提升學生讀寫算基本學力，並激發學生多元智慧潛能。

五、家長期望

研究者分析，個案學校的學區家長多半務農，傳統上觀念較為純樸，採信任並支持學校辦學的想法。但是劣勢是多數家長忙於家庭經濟，關心

收入不穩定問題，在教育上投注時間、精力就比較少，對於教育改革新方向缺乏足夠的認知。

個案學校的機會點是在這種情境下，家長無心於學生之學業表現，讓學校及教師享有教育主導權，規劃學校行事活動上也較為單純，不像都會地區的學校，會有家長干預學校事務的情形。

不過，分析對學校本位課程的發展威脅就是可運用的家長資源缺乏，且因家長忙於農務，參與學校活動之意願較不高。因此學校採取的策略是積極辦理班親會、家庭教育及親職教育活動，透過講座與宣導、通訊軟體群組、臉書社團、學校網站等多元方式，讓家長了解學校辦學的理念與教育改革的方向。最主要目的應該是善用家長對學校的信任與支持，給予灌輸正確的教養觀念，一起配合學校的運作及發展。

由於個案學校家長的社經背景多從事農工或是打零工，族群分佈以阿美族居多，達 70%，其次為閩南人占 20%，剩下為客家、外省及新住民等，占 10%，是一所典型的偏鄉農村型原住民族地區小學。因此校本課程上多半以此農村產業及原住民族為背景，作為學校本位課程單元主題的內容。

六、社區特性

個案學校學區的村長、鄉代表、社區發展協會、部落主席等人員熱心參與學校事務。復又社區擁有豐富多元的地方人文特色，形成學校發展學校本位課程的優勢。但較為劣勢的是社區部落之間的交通不便，聯繫上較困難。據了解聯外道路常受天候因素影響，阻斷道路通行。校長談到：

我在遴選到本校前，學校就提出為因應108新課綱的推展，需要發展過養導向學校本位課程的人，來帶領發展學校本位課程。剛好我在前導學校服務過，有相關的資歷，因此來到這裡任職後，就依據本校校訂課程的目標主要跟在地部落和社區進行結合。

因此在課程發展推動上，就積極邀請社區人士一起參與課程發展委員會的運作，共同規劃與自然和人文資源相結合的課程。

(訪A-20230624)

對社區特性，學校兼任行政的人員在受訪時提及：

本校校訂課程目標主要跟當地部落和社區進行結合，課程目標與自然和人文結合。所以我們會邀請像學區的村長、部落主席、社區發展協會的理事長，當然像是我們的家長會長他們一起來參加開會，列入組織人員中。

雖然他們對於甚麼學校本位課程、核心素養教學不太懂，但是他們也都會準時來參加，提供學校很好的課程發展建議。這幾年校長與他們關係相處得不錯，也很感謝他們的參加(訪B-20231008)。

研究者分析發現，學校課程發展的機會點是社區人士聚會多，容易達成共識並支持學校辦學。加上社區與學校間的活動、聯繫頻繁，較能凝聚

向心力，認同學校是社區文化傳承的核心。

分析此層面的威脅點，在於學區產業凋零，部落人口持續外流，年齡呈現 M 型化，以老幼為主，因此社區發展過度仰賴學校。因此在行動策略上，學校採取的是加強課程與社區元素的連結，積極研發學校本位課程，這與研究者談校長、兼任行政人員等所得的結果一致。在課程發展推動上，學校確實是積極邀請社區人士一起參與課程發展委員會與教師增能進修等，共同推動學校本位課程發展。

七、與社區人士進行課程協作治理情形

在與社區教育利害關係人進行課程協作治理上，由文件中的 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701）可以發現，學校與社區代表成員一同討論、決議了與學校本位課程有關的彈性學習節數課程內容的規劃，以及該學年度各年級各領域學習節數及彈性節數安排等重要議題。

會議中邀請了家長會長、副會長、社區發展協會理事長等人蒞臨出席。而且會長及理事長連續出席了第一次初審及第二次複審的二次會議。由此可見，該校是重視學校本位課程發展，也重視家長、社區參與共同進行學校本位課程發展時的協作治理。

研究發現，以 111 學年度的課程發展委員會運作紀錄（文-20230322）為例，共開了五次會議。會議內容都在討論與學校次一學年度本位課程發展有關的現況分析、課程願景目標、學生圖像、課程架構、教科書版本選用規劃、校訂課程主題、實施節數、撰寫分配方式、校外教學地點與實施

方式等討論議題。會議中都邀請校內同仁及家長、社區與部落代表等人與會，大家充分表達意見。

八、討論

Skilbeck(1984)的情境模式是透過情境分析，依據學校所遇問題與實際需求訂定課程目標，設計課程方案，實施課程與評鑑課程。蔡清田(2022)提出核心素養學校本位課程發展理論建構模式，認為學校可按情境分析、願景建構、方案設計、執行實施、評鑑回饋、配套措施的學校本位課程實踐行動步驟，以發展學校本位課程。

Salleh 等人(2018)研究新加坡公立學校發展學校本位課程的歷程後認為，經濟、政治、社會和文化等背景因素對學校本位課程的發展產生重大的影響。教師根據學校所在地需求創新和客製化學校本位課程的發展過程中，學校教師需要與教育利害關係人之間共同建構課程。

顏思婷與江岷欽(2022)研究以知識管理的理論認為學校與社區可透過 SWOT 模式，善用雙方資源互通的學校社區化與社區學校化的歷程，對於各種地方知識彙整於知識平臺，進行取得、累積、交流、分享與創造特色課程的歷程，實踐公民參與。

許瑞芳(2016)指偏遠地區小型學校最大的限制就是缺乏專業人力資源，因此需向外界、社區延聘各領域專家一起協作充實課程發展所需人力資源，個案學校亦是如此。

郭春松(2022)認為學校可進行客觀環境掃描和 SWOT 分析，依發展階段滾動修正，梳理核心素養學校本位課程發展脈絡，研擬本位課程的

發展策略，探究該校規劃學校整體課程目標，設計課程地圖，分配學習節數，最後發展彈性學習課程及學校特色活動。

林雅芳（2021）的研究認為偏鄉小學要發展學校本位課程，可整合社區人力資源，營造課程協作的校園學習文化，致力學生學習需求為優先考量，帶領學校成員發展學校特色的校本課程。

從前述理論可知，個案學校為推動十二年國教新課綱素養導向教學，發展學校本位課程，採取從知識管理的角度出發，對學校所處內外在的情境進行 SWOT 分析。並依據情境分析模式，將所遇問題與推動課綱之實際需求，梳理學區之歷史、經濟、政治、社會、族群和文化等背景因素脈絡，提出核心素養學校本位課程發展的願景、課程目標、課程地圖、方案設計、分配學習節數。接著試行與正式實施最後是評鑑回饋，建構情境營造等配套措施的課程行動步驟，發展出學校本位課程。透過知識管理，將探索得知的地方知識，利用課程發展委員會作為知識彙整平臺，進行取得、累積、交流、分享等。並與社區教育利害關係人進行課程協治理，整合社區人力、物力資源，營造課程協作的校園學習文化，設計在地化情境的特色課程，達成公民參與的目的。

（一）107 學年度前校本課程流於形式

分析個案學校 106 學年度的課程計畫提及的學校本位課程單元主題（文-20170901），可以瞭解當時課程發展委員會的討論中，只有設定年級教學的主題，包含：食農、產業及族群三大主題。與食農教育相關的有稻米、果樹。和產業相關的是水圳、歷史古蹟，和族群文化有關的包含打獵、

捕魚等。惟只有標題式的主題，缺乏學校願景、課程目標、課程架構。也未見系統性的主題內容安排和各年段實際所要教授的課程進度與內容。並無教學活動設計或是教學活動流程、評量方式等具體內容可供查閱。

顯見九年一貫課綱時期的學校本位課程，因人事更迭頻繁，教師對於課程目標、課程架構等實施上易流於形式。這樣的學校本位課程內容，也與新課綱素養導向的學校本位課程發展趨勢不相符。因此，為迎接新課綱的挑戰，個案學校積極進行學校本位課程的研發。

（二）107 學年度啟動校本課程研發歷程

教育部十二年國教課綱倡導學校本位課程設計與發展，校本課程計畫有三個方面，包含：課程設計、課程實施及課程成果。課程發展的範疇大致包含學校總體課程計畫、領域課程計畫、校訂課程（吳俊憲等，2022）。

分析個案學校 107 學年度課程計畫文件中的貳、學校基本資料及資源和特色分析（文-20230701），可發現該校為發展學校本位課程，是從學校所處內外在的情境分析得到的結果為出發。配合 108 學年度實施的新課綱，逐步開展學校本位課程的發展策略。故與 Skilbeck(1984)的情境模式研究相同。也與蔡清田（2022）、顏思婷與江岷欽（2022）與郭春松（2022）等人的研究相符。以下為各層面情境分析的討論。

（三）各層面情境分析之討論

首先，與顏思婷與江岷欽（2022）研究相同的是，個案學校加強本地教師與新進同仁間的教學經驗分享與對話，能協助非本地教師進入情況，熟悉學校附近的社區部落與自然、人文環境、產業、族群等背景知識。並

規劃跨領域統整性主題在地課程，善用教師專業能力，提升學生受教品質。以此作為發展學校本位課程，認識地方的具體行動策略。其次，在教學資源利用上，推動閱讀會是個案學校一項重要的學校本位課程。

此外，為回應情境分析的學生特質，故發展學校本位課程時，強調提升學生讀寫算基本學力並善用分組合作學習，以激發學生多元智能。在家長與社區資源上，個案學校採辦理活動的方式，讓家長充分了解學校辦學的理念與教育改革的新方向。其主要目的應該是善用家長對學校的信任與支持，給予正確的教養觀念宣導，強化親職教育，配合學校的運作及發展。並適時結合社區發展，採取加強學校本位課程內涵與社區、部落自然與人文元素的結合。

（四）強化社區參與課程協作治理

個案學校根據各層面情境分析所得結果，積極將學校本位課程內涵與社區、部落自然與人文元素的結合，與社區進行課程協作治理。這部分由文件中的 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701）可以發現，會議中邀請了家長會長、副會長、社區發展協會理事長等人蒞臨出席。而且會長及理事長連續出席了第一次初審及第二次複審的二次會議。由此可見，該校是重視學校本位課程發展，也重視家長、社區參與共同進行學校本位課程發展時的協作治理。並決議了與學校本位課程有關的彈性學習節數課程內容的規劃，以及該學年度各年級各領域學習節數及彈性節數安排等重要議題。

111 學年度的課程發展委員會運作紀錄（文-20230322）顯示，當學年

度年開了五次會議。會議內容都在討論與學校次一學年度本位課程發展有關的現況分析、課程願景目標、學生圖像、課程架構、教科書版本選用規劃、校訂課程主題、實施節數、撰寫分配方式、校外教學地點與實施方式等討論議題。會議中都邀請校內同仁及家長、社區與部落代表等人與會，大家充分表達意見。

因此，本個案研究在情境分析上，與蔡清田（2022）、林雅芳（2021）及郭春松（2022）、許瑞芳（2016）等，認為學校可進行客觀環境掃描和SWOT分析，依發展階段滾動修正，梳理核心素養學校本位課程發展脈絡，研擬本位課程的發展策略，探究該校規劃學校整體課程目標，設計課程地圖，分配學習節數，最後發展彈性學習課程及學校特色活動。復因偏遠地區小型學校最大的限制就是缺乏專業人力資源，因此需向外界、社區延聘各領域專家一起協作，充實課程發展所需人力資源的研究結果一致

（五）揉合自然及人文資源作為校本課程發展的素材

黃彥文（2023）的研究顯示，偏鄉學校可將在地生活經驗轉化成發展美感教育校本課程的題材來源。黃約伯等人（2017）的研究認為學校所在地面臨的人口、環境、經濟、產業、教育與文化等議題，可作為學校本位課程發展的主軸，以及重要元素。與個案學校從地理環境、教學設施、師資支援、學生特質、家長期望以及社區特性等方面的S（優勢）、W（劣勢）、O（機會點）、T（威脅點）、S（行動策略）的結果出發。進行情境分析後認為可從自然與人文資源作為課程發展主軸的結果趨於一致。

綜上所述，研究者歸納出個案學校的學校本位課程發展採課程協作治

理的觀點，就是為彌補教師專業的不足，以及流動率偏高，積極邀請學區內社區、部落各種 NGO 組織、社區發展協會、農會、部落會議主席、耆老、獵人、農民等參與。立基於學校所在地情境的自然與人文資源、產業、族群文化等優勢，共同建構社區、部落與學校共生共榮的教育發展圖像，根據機會點創造出的具體行動策略。這種從情境分析發展課程的模式，確實符合新課綱素養導向學校本位課程發展之趨向。

第二節 建立溝通與信任關係

本節旨在瞭解個案學校歷年發展學校本位課程與社區打造溝通管道、發展互信關係與建立相互承諾三項工作的情形為何？透過訪談及該校提供的文件、觀察等的資料，加以彙整，以利分析。

一、打造課程協作治理的溝通管道

以下根據文件分析所得，將溝通渠道分為舉辦活動與透過學校網站、臉書、通訊軟體群組等兩種類型，說明個案學校對社區所用的溝通管道。

（一）舉辦會議、工作坊與大型活動

在前一節提及學校的情境分析，對學校本位課程的發展威脅之一，是家長社經地位導致可運用的資源缺乏，且因家長忙於農務，參與學校活動之意願較不高。因此學校採取的策略是利用固定召開的校務會議、課程發展委員會、家長委員會、週三進修校本課程工作坊、班親會等，邀請家長及社區代表與會。或是農閒時段積極舉辦舉辦家庭教育、村校聯運、期末

成果展演等大型活動，開放家長和社區民眾到校參與。

這部分資料散見在各學期行事曆、週三進修計畫表中，如 110 學年度第一學期行事曆（文-20210815）、108 學年度第一學期第一次校務會議會議記錄（文-20190828）等，文件裡面記載了該學期舉辦校務會議、課程發展委員會、家長委員會、班親會、家庭教育活動、村校聯運、期末成果展演等活動的辦理日期。校務會議記錄中，也有對於學校本位課程發展的程序安排和重要決議、宣達事項。

個案學校透過會議、講座與宣導、大型活動等，作為學校與家長、社區之間的溝通管道。並利用活動時機宣導學校願景、校務推動方向，以及學校本位課程的發展情形，爭取社區認同。

（二）透過學校網站、臉書、通訊軟體群組

個案學校建立有班級與家長會的通訊軟體群組，以及學校的臉書、網站等多元管道與方式，讓家長、社區了解學校辦學的理念與教育改革的方向，或是學校活動成果。

圖 4-1

個案學校於學校所屬臉書發布學校本位課程實施成果圖



上圖是個案學校於學校所屬臉書發布的高年級學校本位課程實施成果。圖片內容是學生創作的阿美族傳統漁獵生活油畫作品。

利用學校網站、臉書、通訊軟體等群組做宣導的目的，用意在做好學校本位課程推動上的溝通與行銷工作。尤其學校在申辦教育部的教育優先區、教學活化等計畫，均須將每學期的教學成果上傳於相關網站中呈現，限於篇幅及個資，網址不列。

(三)設置學校願景看版圖行銷成果

根據文件中的 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701），為因應 108 學年度新課綱的實施，在校訂課程部分，學校是決議一至六年級都採用核心素養導向教學，並由此展開新課綱的研發歷程。學校願景也確定為關懷、共好與永續三大願景目標（文-20230701）。

為有效傳遞學校課程發展委員會所決議的學校願景，研究者觀察學校的情境佈置，司令台有設置學校願景牆（觀-20230710），如下圖。

圖 4-2
學校願景看版圖



上圖為研究者所觀察到，個案學校設置於司令台的學校願景牆情境布置，提醒親師生學校的願景目標。

（四）非正式溝通管道

兼任行政的人員面對學校與社區間溝通管道的問題，受訪時表示：

我們會邀請像學區的村長、部落主席、社區發展協會的理事長，

當然像是我們的家長會長他們一起來參加開會，列入組織人員中（訪 B-20231008）。

為何他們會願意出席，這位受訪者接著說：

這幾年校長與他們關係相處得不錯，也很感謝他們的參加。據我所知校長都會不定期拜訪社區，也會參與社區的大型活動，像是紅白帖的來往，社區每年的廟會、豐年祭活動，校長都會參加。最近這幾年有義診團來部落，我們也會去幫忙準備器材、代為向家長社區宣傳，吸引大家的注意，建立良好的關係（訪 B-20231008）。

這點表示學校與社區不僅只有會議、運動會、畢業典禮等活動的邀請，在平日就與社區、部落人士廣結善緣，互相往來有助於尋覓課程發展所需人力、物力資源。

綜上所述，無論是正式的會議、活動或是靜態的網站、媒體、學校願景牆看版行銷、宣導等，其主要目的是要善用多樣化的管道，建立家長、社區之間溝通、聯絡的橋樑，以對學校產生信任與支持。也從溝通中傳達學校教育理念、課程發展方向，並給予正確的教養觀念，一起配合學校的運作及認識學校本位課程發展的內容和見證推動的成果，爭取家長與社區的支持和認同。

二、發展學校與社區信任關係

個案學校與社區民間組織、個人間所建立起的對話機制，是彼此建立信任關係的合作平台，以下從邀請參與課程發展委員會及擔任課程共備社群講師二部份說明。

(一)邀請參與課程發展委員會

在提到發展信任關係時，兼任行政的人員受訪時表示課程發展委員會的運作，是一個好時機：

本校校訂課程目標主要跟當地部落和社區進行結合，……。所以我們會邀請像學區的村長、部落主席、社區發展協會的理事長，當然像是我們的家長會長他們一起來參加開會，……，他們也都會準時來參加，提供學校很好的課程發展建議。……感謝他們的參加（訪 B-20231008）。

非兼任行政的人員受訪時提到他對建立關係的感受：

本校校訂課程目標主要跟當地特產結合，會依據不同年級進行不一樣的主題內容設計。在課程進行，有時候會到家長的果園或是到村落進行巡禮體驗，所以學校都會邀請部落及社區的人士參加課程發展委員會，因為他們比我們這些外地來教書的老師更熟悉地方。尤其是阿美族的文化課程，我們在上課前只能努力備課或是看一些資料、影片。但是實際在上課時還是要請他們來說明與操作才不會講錯，或是做錯、教錯（訪C-20230710）。

所以我覺得他們來開會很重要，彼此互相信任、學習。也可以事先溝通安排要上的主題與大概的上課時間。這樣對老師的教學有很大

的幫助（訪C-20230710）。

除了訪談外，在文件的檢證方面，依據個案學校提供的 107 學年度課程計畫文件中的伍、課發會組織文件來看（文-20230701），個案學校有依法提出課程發展委員會設置要點並成立該組織。每學年度的課程計畫，也都按照上級要求，召開課程發展委員會做初審以及複審的程序。歷次委員會運作的相關會議記錄，也都有提供在學校官網上，讓家長、民眾能隨時點閱。

會議中邀請了家長會長、副會長、社區發展協會理事長等人蒞臨出席。而且會長及理事長連續出席了第一次初審及第二次複審的二次會議。由此可見，該校是重視學校本位課程發展，也重視家長、社區參與共同進行學校本位課程發展時的協作治理。會議中能讓校內同仁及家長、社區代表等充分表達意見。

以 111 學年度的課程發展委員會運作紀錄，會議都有邀請校內同仁及家長、社區與部落代表等人與會，大家充分表達意見。內容在討論與學校次一學年度本位課程發展有關的現況分析、課程願景目標、學生圖像、課程架構、教科書版本選用規劃、校訂課程主題、實施節數、撰寫分配方式、校外教學地點與實施方式等討論議題（文-20230322）。

至於查閱該校提供的課程發展委員會運作紀錄歷史檔案，裡面呈現的 108 學年度至 110 學年度的課程發展委員會歷年運作紀錄歷史檔案（文-20230322）可以得知，基本上每學年度都開了少四次以上的委員會議。

內容上大抵也是在討論學校次一學年度學校本位課程發展要做的現況分析、課程願景目標、學生圖像、課程架構、教科書版本選用規劃、校訂課程主題規劃、實施節數、撰寫分配方式、校外教學地點與實施方式等相關的討論議題。

在 107 學年度起的課程計畫中有特別重視原住民族文化與生活相關的議題。推測應該是學校為原住民族重點學校之一，學生組成有 8 成是原住民族，因此必須依上級的課程計畫審查標準規定去做規劃。

彙整蒐集到的 107 至 112 學年度課程發展委員會歷年運作紀錄文件（文-20230322），可以知道個案學校有課程發展委員會的組織要點，以及每學年度期初與期末和依據任務召開的不定期運作機制，說明了課程發展委員會是學校本位課程在做學校情境現況分析、課程願景目標、學生圖像、課程架構、教科書版本選用規劃、校訂課程主題規劃、實施節數、撰寫分配方式、校外教學地點與實施方式等討論議題的重要決定組織。這也應該是家長、社區與部落代表等人與會參與，共同進行學校本位課程發展時的協作治理平臺機制。學校與各教育利害關係人藉由此一平臺的運作，增加彼此溝通、信任，為學校願景目標而努力。

由以上可見，個案學校本位課程的目標是與地方的資源做結合，作為教導學生的素材。因此長期以來在課程發展委員會召開上，都習慣邀請學區的村長、部落主席、社區發展協會的理事長等，一同參與課程協作治理。所以課程發展委員會的會議機制，是課程發展利害關係人彼此間建立信任關係的機制，也由此累積社會資本，降低學校與社區組織、人間人際互動

的成本。

(二)聘請擔任教師共備社群講師

從個案學校的 108 學年度課程評鑑結果報告書(文-20200616)，及本章第一節的情境分析中可以明確知道，學校與外聘教師配合、家長重視程度與社區支持問題等問題，是這所偏鄉個案學校，在推動學校本位課程發展上，所發現到的問題，也是需持續克服的困境之一。因此評鑑資料精進作為上，校方提到須建立社區人力資源庫，為強化本校教師在地化教學的基本能力，可籌措經費，邀請人力資源到校擔任講座，增加教師認識在地課程的研修。同時透過學校舉辦相關的活動，建立教師及社區人力資源的聯繫管道，提供教師支援。並可提供教材研發的經費及外聘師資協同教學的鐘點費、舉辦在地文化踏查與體驗的研習，讓教師更了解在地環境，教學得以實施順利。

為順利發展學校本位課程，個案學校在寒暑假備課期間，以及週三進修都會邀請部落組織或個人，到校進行學校本位課程在地素材的踏查與採集增能研習的講師。這是課程發展委員會所決議的建立課程願景、架構規劃後，協助教師增能、備課的有效措施。

研究者根據近年該校課程發展委員會及校務會議等公開會議決議，所舉辦的校內週三教師備課、專業社群進修文件(文-20231008)彙整如附錄二。進一步分析可發現，個案學校部分經費是校內教師專業社群進修的經費支應，部分是由與師培大學合作地方輔導計畫得到的資源。

因此，將歷年查找得到，有邀請社區、部落的組織或個人到校，一起

進行課程協作治理的教師專業社群增能進修，彙整如附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表。

上述的彙整表顯示，107 學年度至 110 學年度各學期辦理課程計畫撰寫、校訂課程設計素材蒐集、踏查及實施成果分享與課程發展委員會議等相關活動，共計 92 次，平均每學期達 12 次之多。其中 107 學年度上學期計有 8 次、107 學年度下學期計有 9 次、108 學年度上學期計有 11 次、108 學年度下學期計有 14 次、109 學年度上學期計有 9 次、109 學年度下學期計有 14 次、110 學年度上學期計有 12 次、110 學年度下學期計有 15 次。對一所特偏地區的小型學校而言，這樣累積下來的與社區互動次數，已經算是十分多元且豐富的。

由上表可以發現個案學校各學年度致力於學校本位課程發展，邀請社區部落、個人或是組織合作，在相互傳達課程願景理念、目標、架構、內容與評鑑等，透過與課程發展主題相關的國際、閱讀、資訊科技、本土、族群文化與課程綱要、語文、數學、社會、跨領域素養導向教學研討、公開觀議課、邀請師培大學專業師資到校輔導諮詢、教師社群增能專業成長進修及與東海岸自然和人文資源、產業活動有關的在地素材踏查、學習成果觀摩發表、課程評鑑省思、學校本位課程委員會等活動、集會的不同方式，凝聚認知共識，並建立溝通對話機制與相互信任的軌跡。

至於邀請社區人士擔任課程共備社群的講師，建立利害關係人信任關係，這部分社區人士們的看法是：

學校在寒暑假備課期間，以及週三進修都會安排與部落組織或個人，合作進行校訂課程在地素材的踏查與採集增能研習。這對教師瞭解校訂課程的教學目標、課程架構與專業增能相當有幫助。尤其偏鄉小校教師流動率大，初到任的教師若非居住於當地，往往對部落環境不熟悉，無法順利進行校訂課程教學（訪D-20230811）。

就我所知是學校聘請校外人士到校教學，須配合外聘教師可以到校的時段，否則課程無法順利進行的問題。……。雖然我可以導覽解說社區及老街的歷史，但是要學校提早跟我敲定時間，不然我肯定無法去學校幫忙，也對學校不好意思（訪E-20230811）。

此外，為了協助教師進行課程共備，商議協同教學進行的日期、時間與地點等，學校會邀請家長代表、部落主席、村長、社區發展協會理事長與鄉民代表、農漁會人員、農民、各行業達人等教育利害關係人們，一同到校進行備課。這些備課會以直接與授課教師會談，或是擔任週三教師進修外聘講師的方式進行。

社區發展協會理事長在 2021 年 10 月 20 日個案學校辦理東海岸南段部落在地化教學素材採集踏查，學校有邀請他介紹東海岸南段地區產業人文發展的歷史。他說明學區村落地名的由來：

我當時向老師們說明，這條河流的河水沖擊下方的帝王石，因為河水及石頭滾動的聲音如同阿瀧阿龍的，因此這裡最早的地名就是這樣得來的。日治時期以這條河的名稱取名，往北簡稱大部落，河的對岸隔壁部落叫做小部落。我還有介紹這座橋建橋的歷史，從日治時期說明到民國之後的演變（訪 E-20230811）。

他在這次教師進修中向教師說明位於溪流出海口的部落，其阿美族人的遷徙與發展史，以及河上這座橋的建橋歷史、老街產業人文發展歷程以及教會、舊自來水公司古蹟等。也帶領教師到一間他的木雕好友藝術家開的工作坊參觀，讓教師對於東海岸南段地區的人文歷史、族群分布、在地產業、自然資源等有深入的體驗與瞭解，以便教師應用於課程中實施。

社區人士與學校一同進行課程協作治理，不僅可以協助教師採集學校本位課程可以教學的在地素材，進行課程共備。面對面商議協同教學將進行的日期、時間與地點等，更能增進雙方對課程的認識與溝通，從互動中建立信任關係。

2020 年 10 月 14 日個案學校舉辦部落在地化教學素材採集踏查，當時邀請返鄉青年吳幹事帶領學校教師團隊走讀部落、認識學區部落的人文資源，進行學區產業人文發展歷史的說明。從吳幹事提供的解說資料裡面提到，本村信仰中心宮廟的由來是 1951 年，原來居住在嘉義縣東石鄉的吳姓人家，因為水災影響，因此遷居此地。並自東石鄉後埔福安宮迎回池府千歲的令旗膜拜。剛開始只是恭奉在自宅內，後來因為地方信徒日益增

加，就迎回神明金身，設立了崑龍壇。加上 1953 年來到這裡經商的雲林人蔡老闆，從四湖參天宮迎來的關聖帝君神尊一同膜拜。再加上新增莫府千歲一同祭祀，在 1972 年改名東安宮，到了 1991 年有了今天的規模（文-20201014）。可以說這間宮的建廟歷史，就是學區漢人的開墾史。

這些漢人及原住民族的歷史生活變遷的史料，對於外地到個案學校服務的教師而言，是較為生疏的。但是課程設計上，中高年級又有提到，因此學校必須安排相關的學校本位課程工作坊。讓教師團隊藉由地方人士的生活經驗傳承中，瞭解學區所在地的地方文史與族群產業、自然資源發展等相關的資訊，以利自己進行教學或是協同進行教學。

由附錄三研究者自行整理的個案學校與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表可以知道，個案學校各學年度均致力於學校本位課程發展的設計階段，與社區、部落的個人或是組織合作，相互建立課程願景理念、目標、架構、內容與評鑑等的認知共識。透過與課程發展主題相關的國際、閱讀、資訊科技、本土、族群文化與課程綱要、語文、數學、社會、跨領域素養導向教學研討、公開觀議課、邀請師培大學專業師資到校輔導諮詢、教師社群增能專業成長進修及與東海岸自然和人文資源、產業活動有關的在地素材踏查，凝聚學校與社區的共識，並建立溝通對話機制與維持相互信任的關係。

總而言之，根據文件中的各學期課程發展委員會運作紀錄及所推動的校內週三教師備課、專業社群進修文件，以及訪談結果，可以瞭解個案學校是以這些機制，鞏固與社區建立課程協作治理上的互信關係的。亦可證

實該校的學校本位課程發展，在進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、課程目標、課程選擇、協作治理、實施與評鑑等面向，以及最後發展出的學校願景、課程架構、學生圖像、實施內容、實施方式、成果發表、情境營造等，都是由學校與社區、部落人士或是組織所共同發展完成的。

三、建立課程協作治理長期承諾

本研究是在探討個案學校在推動十二年國教素養導向學校本位課程的歷程中，採用課程協作治理觀點引進在地的人力資源共同進行課程發展。因此學校與教育利害關係人彼此間都認為此關係具長期價值，願意繼續增加互信，維持相互間的長期承諾，是探討的重點項目。

(一)協助共同備課

對於學校本位課程發展歷程中的社區利害關係人而言，給予學校課程進行前準備階段的背景知識協助，以及課程進行中的解說，這種承諾情形，是社區與學校間雙方都認為具有必要性與具長期合作的價值。

研究者與個案學校同仁及社區、部落人士進行學校本位課程協作治理的承諾訪談結果得知：

學校與社區存在著高度緊密互相依賴的關係，在新課綱校訂課程發展上長期結合部落各種 NGO 組織、社區發展協會、耆老等參與，共同建構部落與學校共生共榮的教育發展圖像（訪 A-20230624）。

受訪的 A 表示，學校是長期邀請社區、部落各種 NGO 組織、社區發展協會、耆老等參與課程，與教師共同進行備課與協同教學。

兼任行政的教師也說明，課程協作治理是學校為落實新課綱及創新校務經營，發展特色，從 107 學年度起結合部落自然與人文資源，凝聚居民的共識，開始進行的。

本校校訂課程每年透過課程發展會進行修訂，家長與社區部落這幾年積極的參與度，希望能延續（訪 B-20231008）。

學校為落實新課綱及創新校務經營，發展阿美族特色，從 107 學年度起結合部落自然與人文資源，凝聚居民的共識，讓學生從發現部落之美，進而認識部落族群、產業、歷史文化的發展（訪 B-20231008）。

在非兼任行政教師的眼中，這群社區、部落人士到校與他們一起備課，對他們在學校本位課程的教學而言，是一大助力。可以讓教師先認識部落的產業、族群、文化等背景知識，更有自信進行教學。學生也可以透過部落耆老、社區村長，了解人文歷史與自然資源的重要。

學校每學期都會邀請教師和村長、部落耆老們一起備課，設計出認識當地柑橘類水果種植種類、產季、銷售方式等的課程。也曾經邀請過返鄉青農進行阿美族傳統水稻、咖啡種植及換工制度簡

介。也有介紹部落產業、人文發展的課程。此外，也會和農會四健會合作，教導學生進行柚子醋、橘子果凍、香丁果醬等手作課程。也有學生設計題目訪問村長、認識部落發展歷史的課程，學生都感到相當有興趣（訪 C-20230710）。

這位受訪的社區人士同時也是部落會議的主席，對於阿美族的文化傳承具有使命感，他說：

我知道學校在寒暑假備課期間，以及週三進修都會安排部落的人，和老師一起合作進行校訂課程在地素材的踏查與採集增能研習（訪 D-20230811）。

某位社區展協會理事長表示：

就我所知是學校聘請校外人士到校教學，須配合外聘教師可以到校的時段，否則課程無法順利進行的問題。……我可以導覽解說社區及老街的歷史，但是要學校提早跟我敲定時間，不然我肯定無法去學校幫忙，也對學校不好意思。上次暑假有一團北部和台南的學校來參訪交流要導覽解說社區，就是有提早事先跟我敲好時間，感恩啦（訪 E-20230811）。

舞外。就文件分析上，研究者在個案學校 111 學年度上學期學校本位課程實施成果發表簡報檔案（文-20221221）上所看到的資料，裡面一位高年級老師在他的教學省思寫到：

本學期的社區踏查課程使學生能夠加深自己對家鄉地名的由來的認識及瞭解客家人的祖先們努力開墾的過程。……，但礙於上課時間安排的關係，沒能帶領學生走完整條水圳古道。下學期課程上會有銜接，也會繼續邀請社區耆老一同共備及帶領學生前往參訪客家人來此地開墾的水圳古道，還有阿美族人的獵徑古道（文-20221221）！

低年級老師寫出：

這次訪問部落產業的課程受限安排的時間與地點，無法在訪問村長後馬上進行課程回顧。此外訪問耆老和村長的過程也較為倉促，明年可將此課程安排在教室內進行，並做完整的攝影，可以為村長、耆老留下地方產業口說的影音紀錄（文-20221221）。

另一位高年級的老師的報告寫到：

校本課程從與社區人士一起進行備課創新課程設計到結合學生平時所學到的，能根據學生個別差異加上分組討論，看見學生素養提升及學習成長的一面（文-20221221）。

因此自推動新課綱學校本位課程研發以來，邀請社區人士進行共備，確實能建立雙方長期合作的承諾關係。

（二）擔任協同教學者

研究者所見 108 學年度下學期的教師教學省思文件資料(文-20200611)顯示，教師團隊有和社區、部落人士進行學校本位課程協作治理的發表。

圖 4-3
社區理事長每年參與介紹社區景點的課程圖



如圖 4-3 學校與社區課程協作治理過程承諾中，每年邀請某社區理事長，參與介紹社區景點的課程，擔任協同教學的講師。

研究者就個案學校 109 學年度下學期的教師課程發表文件資料（文-20210428）顯示，教師團隊有和社區、部落人士進行學校本位課程協作治理的發表的互動承諾情形。茲舉例如下。

圖 4-4

部落獵人每年都指導學生練習傳統狩獵技巧圖



圖 4-4 顯示，部落獵人每年都帶著學生利用家鄉所產的竹子製作弓箭，指導學生練習傳統狩獵技巧。

研究者就個案學校 109 學年度下學期的教師課程發表文件資料（文-20210428）顯示，某位耆老每年都參與製作阿美族傳統美食的課程，指導學生醃製生肉，讓學生對自己的家鄉有深入的瞭解。如圖 4-4 學校與社區課程協作治理過程承諾示意圖之三。此圖片顯示，耆老正指導學生切肉的技巧。

圖 4-5

部落耆老每年都參與製作阿美族傳統美食的課程圖



從研究者所觀察拍攝的圖 4-5 顯示，部落耆老每年都參與製作阿美族傳統美食的課程，指導學生製作腌肉。

綜合以上三張圖片，表示社區部落人士在課程協作治理過程中，能長期承諾，與學校合作一起推動本位課程。

課程實際進行的經驗上，老師的說法是：

我上過六年級的校本課程是體驗與欣賞阿美族文化傳統，理解並包容文化的多元性。藉由達鹿岸老師(化名)介紹阿美族的漁獵課程「mialal」，課程有分組深入討論以及實地去溪流進行體驗，讓學生了解自己的族群文化特色及內在的含意，以及老祖先流傳下來的生態保育智慧。這項課程是每年都會進行的（訪 C-20230710）。

他也說出了對社區人士們在課程進行上，能長期幫忙學校表達的感謝之意。

理事長與村長長期以來受邀參與校訂課程的設計與實施，為了讓外地來的教師多認識學校在地環境，他們會與教師合作進行阿美族傳統漁獵—阿美族 mialal ~ mitenas 漁獵課程的教學活動設計，並協同教學（訪 C-20230710）。

社區受訪人士也表示，這些協同教學的工作，他們都是長期在配合學校進行的。他說：

以近年的校訂課程內容為例，我參與授課的有利用魚藤及撒網、撈網的溪流捕魚課程，還有教導學生陷阱製作及狩獵的射箭課程。此外也有 Siraw、蒸煮糯米飯、竹筒飯、石頭火鍋等美食體驗製作課程。我不知道這樣的課程選擇是不是符合你說的課程綱要之類的，但是這對我們原住民來說很重要的文化內容所以我會持續接受校長的邀請來教（訪 D-20230811）。

以上是從文件、訪談、觀察等方法的三角檢證所得，個案學校本位課程發展歷程中的利害關係人承諾，進行備課及協同教學的情形，可看出學

校與社區間雙方都認為此關係具有必要的價值。因此教育利害關係人願意犧牲可能的維持家計、打零工、送貨等工作時間，為了學校教育的未來，繼續維持彼此關係的承諾過程。

再者，個案學校亦會利用課程實施後的期末學習成果發表會、課程評鑑省思文件、期末課程委員會等活動、集會的不同方式，凝聚利害關係人的共識，從分享、對話、回饋中，建立溝通平台機制與互信、承諾的軌跡。

四、討論

(一)開發學校與社區間多元溝通管道

謝卓君(2022)及 Ansell & Gash(2008)均指出協作治理以政府為主要行動者，與非政府行動者透過主動與正式的途徑，進行互動。Ansell 等人(2020)認為協作治理合作的核心因素是雙方關係的建立，通常包括雙方之間建立平等的關係，進行建設性的對話，協調相互之間的利益以及促成問題的解決。

陳佑全等(2010)指在現今資訊科技的時代，企業為使組織成員具有共同的意識，迎接外在環境的鉅變與挑戰，達成組織的目標，因此組織溝通的品質，已經成為影響組織績效的關鍵因素。

葉志傑與謝傳崇(2013)指出學校在協作治理中，和利害關係人可充分建立多元的面對面溝通機制，透過溝通對話可達成各方的認知共識，有效化解部分衝突的發生。經由對話的協力共治策略，可提昇學校課程經營的績效，創造多贏的局面。檢視協作治理的文獻都建議協作過程要建立利害關係人間的關係與信任(葉志傑與謝傳崇，2013)，協作治理中的關係

指學校要與家長、社區互動的歷程中，能產生互信並鞏固彼此聯繫的過程。

Wang 等人(2023)檢視了新加坡一所公立學校在實施課程創新過程中，學校關鍵領導人和教師之間的互動。認為學校實施本位課程與利害關係人之間的對話互動，乃是受到學校分享和學習文化的影響。藉由實施分散式領導，教師可以接受和實踐學校的願景，產生對話互動的生態。陳明綦與高華聲（2022）的研究中提到，學校在課程開發上，可建立互動管道，鼓勵社區居民參與在地知識的學習活動開發，達到寓教於樂的學習功效。黃怡雯（2007）指出學校組織對社區常用的溝通管道有家長聯誼會、里民大會、社區活動、才藝表演等管道。

前揭學者認為，公部門組織為迎接外在環境的挑戰，達成組織的目標，在採取協作治理的行動時，以公部門為主要的行動者。在協作治理過程是透過主動與正式、非正式等途徑，與私部門或是個人一起進行行動的。雙方進行協作的歷程中，關係建立在平等的地位上，並進行建設性的溝通與對話。學校發展課程也可藉此模式，發展分享與相互尊重、學習的文化，與教育利害關係人有效化解衝突的發生，透過溝通與、分享對話的協力共治策略，能產生互信並鞏固彼此聯繫的過程。

本研究的結果與前述研究的結論一致，個案學校在發展學校本位課程上，因為課程目標主要跟當地部落和社區進行結合，教學內容與學區的自然和人文環境有關，包含介紹族群、文化、歷史、產業、訪問地方名人、先民開拓的過程等題材。雖然老師們都清楚學校願景與目標，瞭解課程內

容設計必須貼近學生的生活情境。但是畢竟學校一半以上的教師都不是當地人，就需要採取與社區合作的模式，邀請社區、部落人士共同進行課程協作治理與共備。

因此，課程發展委員會、教師專業社群進修、學校本位課程期末發表會及各項大型活動等時機，以及校方不定期拜訪社區，參與社區的大型活動。或是紅白帖的來往，社區每年的廟會、豐年祭活動等。以及其他網站、網路社群、看板等多元的溝通管道，就是學校做好與教育利害關係人間的溝通、對話、凝聚共識的最佳渠道。個案學校以此建立多元、高品質的溝通、互動管道。

(二) 建立互信關係

課程協作治理中的互信關係與承諾的內涵，乃指學校在課程協作治理過程中的教育利害關係人、組織之間，雙方互動的歷程中，建立並鞏固彼此關係的過程。同時彼此間都認為此關係具長期價值，因此願意相互信任，承諾繼續加以維持。

謝卓君（2022）指出協作治理的決策過程中，參與者會共同解決困境或實現目標，這是政府部門和非政府利害關係人之間凝聚共識、相互溝通與權力共享。在此一過程邀請不具政府身分的教育利害關係人參與課程發展政策制定、執行與管理，已是社區公民參與的圭臬。因此，雖然在協力式政策參與的過程，會耗費大量的時間與精力，進行討論並解決歧見。但可以降低政策抗拒的成本、擴大民主參與的管道以及恢復公共管理的合法性等。

健全課程發展委員會組織，透過課發會與教育利害關係人凝聚共識，組織課程內涵與架構，從學校與社區建立良性互動關係，尋找共同關注的議題，並將議題化為實際行動，擴大公眾參與，有利學校進行課程研究及發展（蕭伊蝶，2021；郭春松，2022），建立信賴的關係。

根據研究發現，各學期課程發展委員會運作紀錄及所推動的校內週三教師備課、專業社群進修文件，以及訪談的結果，可以瞭解個案學校是以這些機制，鞏固與社區建立課程協作治理上的互信關係的。亦可證實該校的學校本位課程發展，在進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、課程目標、課程選擇、協作治理、實施與評鑑等面向，以及最後發展出的學校願景、課程架構、學生圖像、實施內容、實施方式、成果發表、情境營造等，都是由學校與社區、部落人士或是組織，在互信的氛圍下，所共同發展完成的。這種將議題化為實際的課程研發行動，可擴大公眾參與，利於學校進行課程發展，建立彼此信賴的關係。

（三）實現長期承諾

葉志傑與謝傳崇（2013）認為在學校治理的過程中，無法主觀地建構出與社區治理的結構，須學校與社區成員長期良性的互動，建立信任的與合作的關係，進而共享利益、績效及承擔所遇的問題，共同擬定問題的解決策略，轉化為長期的承諾關係。

綜上所述，個案學校在發展學校本位課程上，因為校訂課程目標主要跟當地部落和社區進行結合，內容與學區的自然和人文環境有關，包含介紹族群、文化、歷史、產業、訪問地方名人、先民開拓的過程等題材。雖

然老師們都清楚課程目標，也瞭解課程內容設計必須貼近學生的生活情境，但是畢竟學校一半以上的教師都不是當地人，就需要邀請社區、部落這些家長會長、部落主席、社區發展協會理事長、村長、代表、義工媽媽等人士建立溝通管道，長期互信、合作。他們各具產業、文化、族群、食農教育、地方文史導覽解說等專長，因此長期承諾受邀與學校合作，共同面對及承擔所遇的困境，擬定問題的解決策略，並成為長期的承諾關係，呈現教育績效。透過共同備課、協同教學或是接受學生訪問等多元形式，一起進行學校本位課程的協作治理，與前述研究及林雅芳（2021）的研究，需整合社區人力資源，營造協作的校園文化結論相同。

可見個案學校自推動新課綱學校本位課程研發以來，持續邀請社區人士進行共備，確實能建立雙方長期合作的承諾關係。對於社區利害關係人而言，長期擔任協同教學者的角色，給予學校課程進行前準備階段的背景知識協助，以及課程進行中的解說。這種承諾情形，是社區與學校間雙方都認為具有必要性與具長期合作的價值。

質言之，課程發展委員會、課程綱要解析、領域素養導向教學研討、公開觀議課、師培大學專業師資到校輔導諮詢、教師社群增能專業成長進修及與課程發展有關的在地素材踏查，都是個案學校與各方教育利害關係人建立認知共識，有效化解衝突發生的溝通機制。經由雙方面對面溝通對話的課程協作治理策略，確實能提昇學校課程經營的績效，創造學校與社區、部落共榮共好共贏的局面。因此個案學校與教育利害關係人們，善用各種正式及非正式溝通管道，建立良好的互動關係，維持彼此正向合作的

關係，作為學校發展校訂課程的最佳後盾，營造長期信任、承諾的關係。雙方都認為此關係具有潛在價值，因此願意犧牲短期經濟利益，來實現長期利益，並願意繼續維持建立互信並鞏固彼此間的關係和承諾。

第三節 確立課程目標

本節旨在瞭解個案學校歷年發展學校本位課程與社區課程協作治理時，所設定的課程目標有哪些，並透過與學校同仁訪談及該校提供的文件、研究者觀察等的資料，加以彙整與分析。

一、研擬學校願景、課程內涵與目標、學生圖像

研究者分析個案學校 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701）以及 108 課程計畫中的貳、學校課程願景（理念及目標）（文-20190917）後，茲將有關學校課程願景、課程內涵與目標、學生圖像等課程架構資料，分述如后：

（一）課程願景（理念及目標）

以學生為學習主體，透過素養導向課程與生活對話，激發關懷的精神，使其具備永續的理念，創造實踐共好的新世界。

（二）課程內涵

如圖 4-6 個案學校本位課程的內涵與目標圖所示，其中關懷、共好與永續是學校願景目標，各項願景的內涵是培養與生活對話的實踐者-激發關懷的精神、具備永續的理念，整合創造美麗的新世界。

課程的內涵是課程設計以探索文化與生活體驗為主要核心，探索文化意涵與生活實踐，透過課程主題的規畫，連結文化最重要的部分並傳遞，期以啟發學生尊重多元、愛鄉自愛的精神。

圖 4-6
學校本位課程內涵與目標圖



資料來源：個案學校提供

圖 4-6 為個案學校本位課程的內涵與目標。

(三) 課程目標

以學生為主體，藉由課程設計及規畫使其了解在地文化之意涵，提高認同感，接納並尊重多元族群，啟發生命潛能，促進生涯發展，進而培養出具有關懷、永續、共好理念之公民。

（四）學生圖像

個案學校依據課程目標所設計的學生圖像，如圖 4-7 所示，並說明於後：



圖 4-7

個案學校學生圖像

關懷	永續	共好
具同理與慈悲	護環境顧需求	有理念能實踐
		
<ul style="list-style-type: none"> ● 能有求知慾,保持好奇心。 ● 能探究生活各式各樣的為什麼 ● 能覺察自己生活地方的優缺點 ● 有同理心,會幫助他人 ● 能尊重和自己想法不同的意見 ● 重視家庭,愛護親人 	<ul style="list-style-type: none"> ● 能有能力解決生活需求 ● 能喜歡閱讀 ● 能使用科技蒐集解決問題的方法 ● 能有溝通協調的能力 ● 能了解自己角色的責任並願意承擔 	<ul style="list-style-type: none"> ● 能認真工作,賺取薪資養活自己 ● 會正確的使用數位科技 ● 擁有獨立思考,創新作為

資料來源：個案學校提供。

1.圖像一關懷，是指具同理與慈悲，激發關懷的精神。內容是能有所求知慾，保持好奇心。相關的指標有能探究生活各式各樣的為什麼、能覺察自己生活地方的優缺點、有同理心，會幫助他人、能尊重和自己想法不同的意見以及重視家庭，愛護親人。

2.圖像二永續，指具備永續的理念，內容有護環境顧需求。相關的指標是能有能力解決生活需求、能喜歡閱讀、能使用科技蒐集解決問題的方法、能有溝通協調的能力、能了解自己角色的責任並願意承擔。這點也影響學校後續的發展，持續重視閱讀的推動，與強化基本學力的教學。

3.圖像三共好，指的是整合創造美麗的新世界。理念為能實踐，相關的指標有：能認真工作，賺取薪資養活自己、會正確的使用數位科技與擁有獨立思考，創新作為。

圖 4-7 乃個案學校學生圖像，這部分納入科技的元素，是符應資訊科技融入教學的新趨勢，影響個案學校日後加強學校資訊設備採購與辦理資訊科技融入教學共備、以及週三進修前往資訊科技中心學習或是引進外聘師資到校進行進修講座。

二、進行校本課程內容設計

根據 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701），在會議中根據課程目標，決議了與學校本位課程發展有關的課程架構與彈性學習節數課程內容的規劃，以及該學年度各年級各領域學習節數及彈性節數安排等重要議題。彈性學習節數課程內容共分為統整性探究課程，包含跨域主題與專題、議題等，其次是特殊需求領域課程和其他類課程等三

類。有關個案學校的學校本位課程內容，是依據學校課程願景、課程內涵與目標、學生圖像等課程架構資料所得來的。基於學生是在不斷學習及與外界互動中建構對家鄉的認知，因此連結土地過去的歷史能幫助學生進一步探究地方族群、生活環境與產業的變遷，引發學生省思並產生對土地認識的動機。

在校訂課程部分，因應新課綱時代的到來，學校決議一至六年級都採用核心素養導向教學。彈性學習節數課程內容的在地化課程統整性探究課程命名為「戀上我的家」，課程內涵是：課程設計以探索文化與生活體驗為主要核心，探索文化意涵與生活實踐，透過課程主題的規畫，連結文化最重要的部分並傳遞，期以啟發學生尊重多元、愛鄉自愛的精神。這類課程的課程目標是以學生為主體，藉由課程設計及規畫使其了解在地文化之意涵，提高認同感，接納並尊重多元族群，啟發生命潛能，促進生涯發展，進而培養出具有關懷、共好與永續理念之公民。

從此，各年級開始設計新課綱素養導向統整性主題探究課程，從一年級至六年級同步設計、試做。其餘的其他類課程、特殊需求領域課程，也跟著啟動開始按照新課綱素養導向教學去設計。由此展開新課綱的研發的歷程。課程內容設計也呼應學校願景關懷、共好與永續三大願景目標。

三、引介教育利害關係人參與

附錄二個案學校 107 至 110 學年度辦理的教師專業社群增能進修表中可以查到，107 學年上期週三進修規劃表與 107 學年下學期週三進修規劃表中均有校本課程工作坊的安排。個案學校在 107 學年度是採用由班級導

師與科任教師一位互相搭配，設計素養導向學校本位課程。

透過校本課程工作坊的進行，個案學校本位課程各學年度課程規劃大致是將初步的課程主題名稱確定好之後，開始進行各學期的課程目標訂定與課程節數的安排。接著完成跨領域統整概念圖，以及填製教學規劃與進度表。

從學校本位課程教學計畫文件來看（文-20181010），教學規劃與進度表中呈現總綱核心素養、領綱核心素養、學習內容、學習表現及學習目標、融入議題、教學活動概述、教學節數、教學資源、評量方式等欄位。從107學年度上學期各班級上傳至學校雲端的課程規劃設計，以利行政人員先行彙整後，轉達給校本課程工作坊入校指導的教授所見文件來看（文-20181010），教師們的學校本位課程設計已經是一份相當完整的教案設計，可以供教師授課前備課與實施的參考。

分析顯示，整體的學校本位課程設計內容大致分為：低年級以認識家鄉所在地的農業物產，因此低年級以理解地方資源與變遷，找到認同感與情感為主。

中年級為尋找家鄉族群與文化的價值，建構學生與地方的情感鏈結。學校本位課程的目標在引導學生以自身生活的社區、部落為起點，透過訪問社區仕紳、部落耆老與實地的田野踏查、資訊融入教學等方式，讓學生們與歷代先民生活的土地和留存的文化意義、地理物產知識等作連結。對學生而言，家鄉不再只是普通的生活空間，而是富含許多歷史故事傳說與加入科技元素更認識的地方，進而強化素養的學習應用。

高年級在認知及技能素養已具備的情境下，往情意素養的激發作努力，強化學生對地方感知的教學。因此除了學生理解地方與親身參與地方重大慶典活動外，透過教學方法上的藝術、音樂、資訊科技等媒介的創作表現，使學生與家鄉能產生生命共同體的情感連結。這課程不僅強化學生對地方產生依附的情感，更能發展出對地方的認同與行銷家鄉的儀式感。故高年級是參與家鄉祭儀慶典，行銷地方創生之美等部分。希望學生在畢業離開家鄉升學前，透過對社區、部落、族群、家鄉意象等的再次觀察與建構，在內心確認了家鄉的意義與價值。也透過學校內外課堂與教師、家鄉的對話和引導，使學生找到自己在歷史變遷過程中的定位，並思考自身在家鄉生命長河的角色與未來發展的責任，並努力充實自己行銷家鄉之美，航向國際舞台。高年級也強調國際與科技教育，引導學生行銷家鄉之美並能擘劃家鄉的未來，引領孩子拓展視野，走向世界舞台，達成個案小學關懷、共好、永續的願景。

這階段的素養導向學校本位課程研發，不僅讓學校原有的九年一貫學校本位課程徹底轉型與具體深化，取代原先只有課程主題卻無課程內容、教學活動與教學流程的困境。讓教師的專業有了展能的機會，也從實做中對課綱有所啟發，讓學校透過課程研發啟動，型塑學校課程發展的氣氛。

更重要的是，為解決學校情境分析所遇困境，結合社區、部落人力資源，與學校一起進行課程協作治理。教師團隊按照依照、單元名稱，選定可以設計跨領域教材的領域，由導師、科任教師與社區、部落及外聘有經驗的講師一起進行在地素材踏查與蒐集，設計教案。設計後試行，試行後

回到校本課程工作坊由校與利害關係人與外聘講師給予回饋，再修正教案、定稿的方式實施。

個案學校戀上我的家學校本位課程各學期主題、層次、單元名稱，如表 4-1 及表 4-2 所示：

表 4-1

戀上我的家學校本位課程上學期課程主題、層次、單元名稱表

年級	主題、層次 單元名稱	認識探索	理解體驗	應用創作
一	米果職人秀-香氣 食足	1.柚香-柚見幸福 採柚趣 2.柚香-柚見幸 福、柚子一二三 3.稻香-好運稻/米 食觀察家	4.柚香-柚見幸福 水果沙拉大拼盤 5.稻香-好運稻/米 飯糰美食家	6.柚香-柚見幸福/ 手作柚寶 7.稻香~好運稻/ 手作米寶
二	我是好鼻師	1.柚子停看聽	2.飯糰變色龍-米 之變身	米作品創作-圖文創 作紀錄
三	AMIS 趴 趴 GO!-阿美服飾文 化	1.原來如此 2.神秘的暗號	3.調色不調皮	4.時尚達人
四	戀戀家鄉-社區文 化	1.我是收集者	2.小小觀察家	3.第一名作家
五	家鄉產物戀-看我 72 變	1.認識家鄉物產	2.利用特產再製 作	3.物產精細素描
六	家鄉意象創意行 銷	1.家鄉印象	2.家鄉意象深入 探索	3.創意行銷

資料來源：個案學校提供。

表 4-2

戀上我的家學校本位課程下學期課程主題、層次、單元名稱表

年級	主題、層次 單元名稱	認識探索	理解體驗	應用創作
一	橙香-幸福香丁	1.採橘趣 2.柑橘 123 與香記 丁節	3.香丁採果大事 4.香丁美食家	創意圖文作品、手 作香丁寶寶
二	米之達人	1.米之達人-我最 行	2.美食體驗	3.作品製作 4.書寫作文
三	AMIS 趴 趴 GO!-和平你我他) 者	1.我的家鄉-美麗 2.小小記味	3.異國風情真趣	4.粽在一起
四	戀戀家鄉-阿美狩 獵文化	1.我是收集者	2.小小觀察家	3.第一名作家
五	家鄉產物戀-我是 行銷高手	1.家鄉物產的由 來2.搶香丁	3.家鄉產物戀	4.行銷高手
六	泰家鄉意象 創意行銷再升級	2.01.溪流的小獵人	2.Siraw 辣椒 鹽 一把	3 創意行銷再升 級

資料來源：個案學校提供。

以上表 4-1 與表 4-2 是戀上我的家學校本位課程上、下學期課程主題、層次、單元名稱表，有此可見課程實施的主題與名稱。

四、訂定各年級本位課程教學目標

學校本位課程目標揭示以學生為主體，藉由課程設計及規畫使其了解在地文化之意涵，提高認同感，接納並尊重多元族群，啟發生命潛能，促進生涯發展，進而培養出具有關懷、永續、共好理念之公民。以下為研究者分析、整理課程計畫相關文件後，所得出的各年級說明教學計畫的目標

(文-20181030)。

(一) 低年級

由於個案學校的學校本位課程設計內容在低年級是以認識家鄉所在地的農業物產為主，因此在教學計畫中的課程目標有二，分別是：察覺認識生活周遭物產樣貌以及利用生活中易取得的各項資源照顧自己，學習家務。

(二) 中年級

同一份文件，中年級為認識家鄉的環境與不同族群的文化，在教學計畫中的課程目標有三，分別是：認識阿美族傳統文化、尋找校園色彩以及創作自己的傳統文化創意作品。

(三) 高年級

在高年級則是結合國際與科技教育，引導學生行銷家鄉之美並能擘劃家鄉的未來，引領孩子拓展視野，走向世界舞台，達成個案小學關懷、共好、永續的願景。因此，在教學計畫中的課程目標有二項，分別是：觀察和認識家鄉環境和物產之美。結合社區意象和在地特色，行銷家鄉至全世界，有符應國際教育的趨勢。

五、教育利害關係人參與後的看法

研究者觀察該校教師進行的一場學校本位課程共備中(觀 20230925)，發現該校中年級的跨領域主題式課程教學目標有：(一) 知道積鄉居民如何利用自然資源。(二) 能借助科技及媒體的運用，察覺居住地方所發生的問題，獲得有助於探究的資訊。教師在學習內容中列舉了：(一) 自

-E-B2 能了解科技及媒體的運用方式，並從學習活動、日常經驗及科技運用、自然環境、書刊及網路媒體等，察覺問題或獲得有助於探究的資訊。

(二) 自-E-C1 培養愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力。

(三) 綜 E B2 蒐集與應用資源，理解各類媒體內容的意義與影響，用以處理日常生活問題。(四) 社-E-A2 敏覺居住地方的社會、自然與人文環境變遷，關注生活問題及其影響，並思考解決方法。

學校內部人員接受訪時提到，他們對於課程目標的看法：

本校校訂課程目標主要跟當地部落和社區進行結合，課程目標與自然和人文結合（訪 A-20230624）。

本校校訂課程目標明確且貼近社區，課程目標與在地產業結合，因此強調跨領域課程（訪 B-20231008）。

本校校訂課程目標主要跟當地特產結合，……。校訂課程目標會依據不同年級進行設計，六年級課程內容則是進行阿美族的相關文化課程（訪 C-20230710）。

受訪者認為，以上四項的課程目標設計，符合該單元要教導學生利用網路科技，認識家鄉環境及景物，察覺所遇到的問題，並團隊合作，集思廣益，思考出可行的解決方案，再嘗試付諸行動。

六、討論

Pinar(2015)提出「重構主義」(Reconceptualism)的課程研究方法，主張課程如同生活經驗是永不停止向前的動態歷程。蔡清田(2023)認為「重構主義」強調課程概念需透過理論重構，可以激發學生潛能，促進個人與社會的發展。

呂俊宏等人(2023)認為學校可透過結構化架構分析學校情境，盤點校內外資源。以理性決策確認課程目標，由部落耆老參與課程協作推動小組，共同發展課程，以提升學校效能。劉泳君(2023)指出推動課程發展時，可以學校願景為主軸，擬定課程整體目標，凝聚全員共識，投入經費資源，並邀請專家學者協助進行課程改進，以支持教師專業成長。如此可創造課程發展時的教學討論，與開放的對話空間。唐子騏(2020)認為要發展學校本位課程，應確立學校願景與藍圖，制定課程發展目標，確立教育發展方向，檢視可融入之跨領域課程。

楊智穎、王郁雯(2023)指出偏鄉學校跨領域課程發展的歷程中，要慎思課程的定位、目的。古士傑(2022)指出課程規劃可依據十二年國教課程綱要的核心素養與目標模式、情境模式等，依據課程目標、學習重點、教學活動、學習資源等研擬。張素真(2020)則認為團隊在設計課程目標時，可結合新課綱的三面九項，以培養學生的多元能力，同時，課程架構的學生圖像設計，可以素養為基礎，針對學校的人才培育指南做設立的參考。

林雅芳(2021)指出學校應健全課程發展委員會組織，善用核心小組，

進行課程研究及發展。並整合社區人力資源，營造協作的校園學習文化，致力學生學習需求為優先考量，帶領學校成員發展學校特色的校本課程。並可整合社區人力資源，營造協作的校園學習文化。郭春松（2022）指出透過課發會與利害關係人分析過去課程發展狀況，構思當前課程發展需求，以及未來的特色發展的方向。張鴻章（2022）在建構特色學校指標上，在層面中以特色課程與教學層面最重要。在各層面的向度中以發展特色校訂課程、建立學校品牌特色等為最重要。

根據前述學者所言，重構主義的課程概念，學校為發展學校本位課程，可透過理論架構分析學校情境，結構化盤點學區級學校內外部的資源。以理性決策確認課程目標，整合社區人力資源，由部落人士、耆老參與課程協作推動小組。並應確立學校教育的願景與藍圖，擬定出課程發展目標，協力發展課程。以凝聚全員共識，投入經費資源，並邀請專家學者協助進行課程評鑑、改進。支持教師專業成長，營造協作的校園學習文化，創造課程發展時的教學討論，與分享、開放的對話氛圍，致力學校本位課程發展。研發在地化特色校訂課程、建立學校品牌特色等為最重要，進而激發學生潛能，促進個人與社會的發展。

本個案研究的發現與前述研究的結果趨於一致，個案學校為順利達成108新課綱實施的使命，課程發展採行協作治理的觀點，納入教育利害關係人參與。積極透過課程發展委員會的運作，藉由結構化架構進行情境分析、資料判讀與目標管理。凝聚教育利害關係人對課程目標與架構的共識，結合三面九項的素養，與在地情境、資源，訂定學校本位課程的願景、內

涵與目標。發展學校願景，繪製學生圖像，設計課程地圖，並落實在學校本位課程設計與內容規畫。

各學期課程目標的規劃分析結果也顯示，個案學校能回應學校本位課程以探索文化與生活實踐為核心，激發生命潛能，培養學生成為生活實踐家的願景目標，進而培育具有關懷、永續、共好之學校願景理念的學生。

第四節 進行課程組織

楊智穎、王郁雯（2023）課程組織設計主要是要處理知識會是學習經驗的排列與整合。指學校與利害關係人，透過溝通機制，審視課程希望達成的目標，選取可以設計的內容，安排教學進行的方式與相關的情境營造。個案學校重視學校本位課程發展發展的歷程中，與家長、社區共同進行課程協作治理，以突破困境。因此本節在校內同仁及家長、社區代表等利害關係人對課程教材選取組織方式上，作進一步的探究。

本節研究旨在瞭解個案學校歷年發展學校本位課程與社區課程協作治理時，學校與教育利害關係人的課程組織、選取的方式。透過與學校同仁訪談及該校提供的文件、研究者觀察等的資料，加以彙整與分析。

一、與教育利害關係人進行課程的選取

在課程發展的歷程上，依據個案學校提供的 107 學年度課程計畫文件中的伍、課發會組織文件來看（文-20230701），個案學校有依法提出課程發展委員會設置要點並成立該組織。每學年度的課程計畫，也都按照上級

要求，召開課程發展委員會做初審以及複審的程序。歷次委員會運作的相關會議記錄，也都有提供在學校官網上，讓家長、民眾能隨時點閱。

圖 4-8

教師團隊透過課程發展委員會邀請社區人士進行課程選取情形



說明：教師與社區人士討論課程選取的情形。

上圖為個案學校在課程發展的歷程上，透過課程發展委員會，與社區教育利害關係人，正在進行課程選取的討論情形圖。

由這份文件中的 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄，決議了該校該學年度的行事活動安排與實施。其中還決議了與學校本位課程有關的彈性學習節數課程內容的規劃，以及該學年度各年級各領域學習節數及彈性節數安排等重要議題。會議中還邀請了家長會長、副會長、社區發

展協會理事長等人蒞臨出席。而且會長及理事長連續出席了第一次初審及第二次複審的二次會議。

為因應 108 學年度新課綱的實施，在校訂課程部分，學校是決議一至六年級都採用核心素養導向教學，由此展開新課綱的研發歷程（文-20230701）。學校願景也確定為關懷、共好與永續三大願景目標。

個案學校本位課程的課程內容組織方面，是因為課程發展委員會已在 107 學年度的暑假期間召開會議，著手陸續進行課程協作治理。邀請校內同仁與社區人士，針對學校現況及背景分析，訂定出以學生為學習主體，透過素養導向課程與生活對話，激發關懷的精神、使其具備永續的理念，創造實踐共好的新世界之課程願景目標，要培養學生成為與生活對話的實踐家。

由此可見，該校是重視學校本位課程發展，也重視家長、社區參與共同進行學校本位課程發展時的協作治理。會議中能讓校內同仁及家長、社區代表等充分表達意見，選取適合學生學習的教材。

（一）學校本位課程之內涵與目標選擇

從圖 4-6 學校本位課程內涵與目標圖，可知個案學校 107 學年度的課程發展委員會選擇關懷、共好與永續作為學校願景目標。課程內涵是啟發生命潛能、涵育公民責任、陶養生活知能與促進生涯發展。

在課程架構上選定每學期彈性節數中的 20 節課進行素養導向跨領域主題式的戀上我的家學校本位課程。其他彈性時數進行學校行事、閱讀、資訊及補救教學、生活英語等課程。領域課程及節數按照 108 課綱的要求，

採逐年實施，落實新課綱。

（二）課程內容選擇由近而遠與螺旋式發展的模式

在素養導向跨領域主題式的戀上我的家學校本位課程設計上，課程發展委員會訂定的課程內涵的課程設計以探索文化與生活體驗為主要雙核心。探索文化與生活體驗的意涵，是透過學校本位課程的主題式課程規畫，連結在地族群文化最重要的部分作傳遞，期待以啟發學生尊重多元、愛鄉自愛的精神。

課程目標是以學生為主體，藉由課程設計及規畫使其了解在地文化之意涵，提高認同感，接納並尊重多元族群，啟發生命潛能，促進生涯發展，進而培養出具有關懷、共好與永續理念之公民，達成學校願景目標。

簡言之，課程內容素材的選取，採用了循序漸進且螺旋式的發展模式。依據學生身心發展與生活經驗，從自身的生活周遭家庭生活經驗出發，接著是社區、部落，再到行銷家鄉，站上國際舞台發光發熱。

（三）低年級課程注重理解地方資源與變遷

學校本位課程目標以學生為主體，藉由課程設計及規畫使其了解在地文化之意涵，提高認同感，接納並尊重多元族群，啟發生命潛能，促進生涯發展，進而培養出具有關懷、永續、共好理念之公民。個案學校的學校本位課程設計內容低年級是以認識家鄉所在地的農業物產為主。兼任行政人員表示，這個階段學生要能熟悉、觀察自己家或附近的物產：

以一年級為例，跟本地農特產結合，例如：香丁、柚子、稻米，

課程進行，有時候會到家長的果園、農田或是到村落進行傳統文化巡禮體驗（訪 B-20231008）。

因此在這階段的教學計畫中設計了二項課程目標，分別是：察覺認識生活周遭物產樣貌以及利用生活中易取得的各項資源照顧自己，學習家務（文-20181030）。以 109 學年度的課程計畫（文-20200831）安排為例，一年級上學期的主題是米·果職人秀·香氣食足·柚見幸福，教學活動有採柚趣、柚子一二三、水果沙拉大拼盤、柚子砂紙畫與圖文創作。下學期主題是幸福香丁，教學活動有柑橘 123 與香丁節、採橘趣、香丁美食家、圖文創作、繽紛的香丁園-全班集體創作以及香丁陶板製作等活動。在二年級上學期的主題是-米之達人，內容有米之達人我最行、藝文創作、美食體驗與圖文心得創作等課程。

圖 4-9

經過課程組織後的低年級米之達人課程實施情形圖



上圖顯示經過課程組織後，社區人士正與教師協同進行米之達人課程的情形，課程內容介紹傳統的米食製作方式。

二年級的下學期進行我是好鼻師主題，教學活動有米飯變色龍：學習如何煮飯、飯糰 DIY 桂圓糯米粥、稻子停看聽：認識稻米生長過程、割稻體驗、藝術創作：紙版畫設計稻米公仔、稻草花圈，還有心得創作：學習內容圖文創作等。因此低年級的教學主題與活動內容，大致上在教到學生察覺四季變化，認識生活周遭物產的樣貌，還要能利用生活中易取得的各項資源照顧自己，學習幫忙做家務等課程。

（四）中年級家鄉的環境與各族群的文化

根據研究者發現，學生到了中年級，為了認識家鄉海岸山脈與東海岸地區的環境與不同族群的文化，因此會在教學計畫中安排了三項的課程目標：

包含認識阿美族傳統文化、尋找校園色彩以及創作自己的傳統文化創意作品。上學期在三年級設計了 AMIS 趴趴 go!-阿美族服飾主題，教學活動內容有原來如此-檳榔袋認識與製作，神秘的暗號-家族圖騰簡介以及時尚達人-手作文創檳榔袋。

AMIS 趴趴 go!的主題教學活動目標是認識、分析族群文化圖騰與特色編織物品，課程結束前學生要能創作出屬於自己家族的圖騰與編織物，最後是發揮想像力，創作出時尚阿美族文創商品

小物（文-20200831）。

研究者從文件中分析出，下學期的三年級課程是 AMIS 趴趴 GO!-和平你我他，以認識家鄉的族群為主題，內容安排了家鄉-美麗的故事、我是小記者、異國美食、粽在一起等單元。四年級下學期走的主題是戀戀家鄉-阿美狩獵文化，教學活動包含我是收集者、小小觀察家與第一名作家。內容偏重人文的部分。

在四年級的主題是戀戀家鄉-阿美狩獵文化。教學活動有認識社區，教學內容包含家鄉地形及環境的介紹、我是收集者、我是觀察家、第一名作家等。課程目標是利用網路科技，搜尋資料，並認識家鄉人文與自然生態環境。成果是全班呈現出一幅繪製同學居住位置的家鄉上河圖，能考驗學生使用網路地圖的能力，以及全班溝通、合作繪製家鄉上河圖的綜合能力，顯見教師課程設計上頗具巧思。

（五）高年級參與家鄉祭儀慶典

研究者從文件中分析出，學生到高年級，就是要與職業試探體驗和行銷家鄉之美結合，安排國際與科技教育，希望引導學生發揮創意巧思，行銷家鄉之美並能解決家鄉面臨的問題，擘劃家鄉的未來。此時要引領孩子拓展視野，走向世界舞台，達成個案學校的關懷、共好、永續願景。因此，在教學計畫中的課程目標有：觀察和認識家鄉環境和物產之美。結合社區意象和在地特色，行銷家鄉至全世界（文-20200831）。

研究者整理出上學期五年級是創意行銷—我們的家鄉意象的主題，教

學內容有第一部分家鄉印象-認識部落的人文與物產。第二部分-針對家鄉意象做探索體驗，有長香左柚-柚子香皂、果醋。第三部分是針對家鄉意象做創意行銷。課程最後要達成透過小組創作，將當地部落民族的傳統語言、文化，利用網路或書籍方式傳播與行銷家鄉的特色。六年級主題是家鄉的印象，教學內容有所認識的家鄉、家鄉資源分類及命名、家鄉意象的深入探索、認識家鄉閩南、客家及原住民族、新住民文化和傳統祭典。同時鼓勵學生參與部落節慶活動，了解與體驗當地社區、部落民族文化。最後是推廣行銷家鄉，透過創作介紹當地部落民族的傳統文化特色。

圖 4-10

高年級選取的課程有帶領學生參與部落節慶活動的課程



說明：社區人士與教師協同進行部落豐年祭課程舞蹈活動彩排的情形。

上圖是高年級選取的學校本位課程，內容設計有帶領學生參與學區部落節慶的活動，讓學生了解與體驗自己生長的社區、部落民族傳統祭典文化。透過參與、體驗，激發創作出作品，以介紹當地部落民族的傳統文化

特色。

下學期的五年級以家鄉產物戀--烘焙大師為主題。課程計畫的教學內容有介紹家鄉物產的由來、節慶的介紹，如：香丁節、產物戀-香丁水果餅乾烘焙製作、我是物產行銷高手等。六年級則進行-家鄉意象主題，內容有阿美族小獵人、創意料理與意象推廣。小獵人課程是了解及體驗阿美族傳統漁獵的方法，並運用大自然的素材就地野炊。創意料理有製作小米甜甜圈、繪製宣傳海報與介紹小米食品。最後是透過繪本介紹家鄉景點的故事，包含：水往上流、都蘭糖廠、都蘭石棺、月光小棧、金樽陸連島、東河新舊橋、小馬隧道、登仙橋、東安宮、龍山宮、百年咖啡樹和神木等景點。課程目標是讓學生了解時代進步下家鄉的變化，以及日常生活中有哪些類似 siraw 和醃辣椒等傳統食物改良創新的發明，讓學生體驗現代生活對傳統文化的衝擊，從中發想哪些可以進行改造、創新，進而行銷家鄉之美。

二、與教育利害關係人推動課程的組織

(一) 教材組織歷程

個案學校自 107 學年度上學期期初開始發展學校本位課程及進行課程協作治理。在個案小學 107 學年度上學期校內教師進修規畫表（文-20180829）中敘明有邀請有經驗的退休校長、教授及部落社區人士共同進行課程協作治理，帶領教師團隊從課程素材踏查、採集，課程設計、實施，修正與期末成果發表和回饋的歷程，進行課程教材的組織。

在課程設計方面，分別於 2018 年 9 月 5 日辦理校本課程工作坊(一)，

由校長針對新課綱的總綱、語文、社會領綱做解說，以及學校本位課程的跨領域主題式課程教案示例分享。讓教師對新課綱及素養導向教學、跨領域主題式課程有初步的認識。接著是 2018 年 9 月 19 日辦理校本課程工作坊（二），這此起的工作坊內容，開始有在地產業踏查與認識的安排，以利教師設計及實施教學。學校與地方農民合作，進行文旦柚產業生態與採果體驗，以便採集在地資源，融入課程與教學中實施。

2018 年 10 月 31 日辦理校本課程工作坊（三），內容是讓教師就學校課程計畫所提的學校願景、課程目標、課程架構等，嘗試撰寫新課綱素養導向跨領域學校本位課程的教案設計。教案設計成型後，在 2018 年的 11 月 17 日辦理校本課程工作坊（四），邀請退休校長針對以撰寫及實施的教案，提供教師建議與回饋。有疑問的教師也會在進修時間就教於退休校長。

個案學校在 2018 年的 11 月 17 日辦理校本課程工作坊（五），由村長帶領教師認識學區的在地人文與自然資源，進行了漢人在學區內開闢的百年水圳踏查。也邀請部落主席介紹阿美族傳統狩獵文化與製作陷阱。2019 年的 1 月 9 日辦理校本課程工作坊（六）內容是在地自然環境-金樽陸連島地貌踏查與校本課程期末發表會。在地課程素材蒐集踏查的目的，是讓初到任的教師，充實學區自然與人文背景知識，也與村長、部落人士進行共備，對未來學校本位課程教授上，或是要進行協同教學時，在課程協作治理方面，能有所準備，建立雙方互信與承諾關係。

107 學年度下學期起，有安排二次的校訂課程教案撰寫、二次邀請師

培大學教授入校陪伴教師進行核心素養導向跨領域校訂課程研發工作坊。三次的校本課程工作坊（一）-（三），內容分別是在地文化-認識阿美族野菜採集與狩獵文化、結合食農教育-認識在地野菜類與柑橘類的農作物與食農教育加上在地文化的認識在地農作-部落傳統稻米和美食-都倫製作等。詳細資料如附錄一個案學校 107 至 111 學年度辦理的教師專業社群增能進修表。此時也辦理一場次的校訂課程成果發表，作為課程評鑑的機制。

為迎接 108 新課綱的實施，在 107 學年度完成整個上、下學期與社區、部落進行學校本位課程的在地素材踏查與課程設計、教案撰寫、課程實施、修正及省思回饋等程序後，呈現在 108 學年度課程計畫資料中，有了較完整、有系統的參、課程架構四、課程架構圖／表（文-20190915），有了戀上我的家學校本位課程上、下學期課程規劃表。

比較之前九年一貫時期 106 學年度的學校本位課程，當時只有訂出主題名稱，而缺乏實質內容。107 學年度這次所設計的學校本位課程規劃，內容包含了探索文化與生活體驗的意涵，透過學校本位課程的跨領域主題式課程規畫，可以連結、傳遞在地族群文化最重要的部分。課程期待啟發學生尊重多元、愛鄉自愛的精神。以學生為主體，使其了解在地文化的意涵，提高自我認同感，同時要能接納並尊重不同族群的文化。啟發生命潛能，促進生涯發展，進而培養出具有關懷、共好與永續理念之公民，達成學校關懷、共好、永續與課綱自發、互動、共好的願景目標。

如表 4-3、4-4 戀上我的家學校本位課程下學期課程主題、層次、單

元名稱表所示，個案學校所規劃的上、下學期課程，讓後續授課的教師在進行學校本位課程教學時，可有所參考與依循。

（二）108 學年度持續強化教師課程轉化能力

分析 108 學年度新課綱開始實施，由於個案學校已有 107 學年度二學期在學校本位課程設計、實施與修正的經驗，此時引進在地社區部落的人力資源，共同凝聚共識進行課程協作治理，協助教師課程研發，已經是相當熟悉的事情。

證諸附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表，其中新課綱實施後的 108 學年度起，每學期的週三進修，至少都有邀請社區、部落人士共同進行課程協作治理，安排 2 次的在地素材採集、踏查的課程。

108 學年度於 2019 年 10 月 16 日辦理在地課程教學-東海岸潮間帶動植物生態踏查與教學。2019 年 12 月 11 日舉辦在地課程教學-文化變遷教學研討。2020 年 5 月 27 日是在地課程教學-學區聚落踏查與教學研究。2020 年 6 月 24 日的 在地課程教學-是東海岸潮間帶動植物生態踏查與教學研究（二）。

（三）109 學年度邀請課程專家協助提升教師專業

進入 109 學年度，個案學校與師培大學開始合作進行地方輔導計畫。因此在辦理週三進修的地素材採集、踏查的課程，有邀請師培大學教授及社區、部落人士一同參與課程協作治理。

目的是透過大學專業團隊與在地國小教育現場夥伴攜手共同合作，引導學校在地化人力物力資源正向參與教育。其次，是辦理教師專業學習社群增能進修，提升教師教學專業，確保學生學習成效。第三，是希望凝聚地方人士參與教育共識，建立學校辦學特色（文-20210608）。

前述文件中顯示，個案學校在 2020 年 10 月 14 日舉辦部落在地化教學素材採集踏查，邀請返鄉青年吳幹事進行學區產業人文發展歷史的說明，並帶領學校教師團隊走讀部落、認識學區部落的人文資源。地點包含：當地的老街、阿美族聚會所、郵局、教會、社區閩南人的信仰中心大廟等地。讓教師認識部落、產業、宗教等發展的歷史軌跡。由吳先生與教師進行課程的共備，並提供課程研發相關的諮詢服務，讓教師團隊對於社區部落產業與發展史有初步認識，並於學校本位課程中，安排相關認識與體驗的課程。

這份報告書的回饋統計表中顯示：

90%的教師認為在研習主題上，能增進自我專業知識提升研習主題淺顯易懂。85%的教師認為能輕易對課程有初步概念。90%的教師覺得主題與內容相符，難易適中。最後有 95%的參加教師感覺適合辦理此類研習，因主題合乎本身需求（文-20210608）。

這樣的回饋可見，對於個案學校的教師而言，辦理學校本位課程的在地素材踏查與體驗此類研習，能讓教師對學區自然與人文資源有初步的體認，符合教學需求。

在 110 學年度個案學校與師培大學合作進行地方輔導計畫報告書中提到：

2021 年 4 月 14 日辦理部落在地化教學素材採集踏查，由耆老尚德社區發展協會理事長，到校帶領個案學校教師團隊進行阿美族傳統漁獵生活的簡介—溪流的阿美族 mialal ~ mitenas 漁獵課程。課程的內容包含：認識傳統領域獵場、打獵儀式與禁忌、阿美族人生態保育觀念及獵具使用等技巧實作體驗。由謝理事長提供課程研發、實施的諮詢服務，並參與教師團隊的課程共備工作，提供原住民族傳統漁獵文化的知識及技能。這項課程同時規劃於四年級的學校本位課程中實施（文-20220601）。

在 110 學年度的地方輔導計畫報告書寫到：

師培大學與個案小學合作辦理在地文化課程實踐教師增能工作坊，進行跨領域校訂課程研發，是要藉由該計畫引介在地社區人力資源，參與跨領域校訂課程模組設計研發。並邀請阿美族在地耆老到校，帶領教師團隊體驗傳統原民漁獵文化，讓教師能深入瞭

解在地文化特色。也透過社會跨領域課程實施成果發表，達成學校本位課程的願景目標（文-20220601）。

2021 年 10 月 20 日學校辦理東海岸南段部落在地化教學素材採集踏查，邀請社區發展協會理事長介紹東海岸南段地區產業人文發展史。文件記載當時講師說明：

位於這條溪出海口部落的阿美族人的遷徙與發展史，以及這座橋建橋的歷史、老街產業人文發展歷程以及教會、舊自來水公司古蹟等。讓教師對於東海岸南段地區的人文歷史、族群分布、在地產業、自然資源等有深入的體驗與瞭解，以便應用於課程中實施（文-20220601）。

2022 年 4 月 13 日由北部返鄉青農進行阿美族傳統農耕生活簡介。

主題是學區溪流流域阿美族人種植的百年五鑽能量米、日治時期留下的百年咖啡樹及特殊的換工(malapaliw)制度簡介、說明。

同時也進行傳統阿拜米食製作、咖啡栽種體驗等實作課程。這次課程讓教師們對於原住民族傳統食農教育，從產地到餐桌都有深刻的體悟（文-20220601）。

110 學年度個案學校與師培大學合作進行地方輔導計畫的報告書中，作了實施結果分析：

1. 師培大學導入專業師資，協助個案學校進行社區部落在地素材採集、課程設計與實施成果發表，有助於發展跨領域課程，建議延續實施。
2. 個案學校透過本計畫能精進教師課程發展專業，解決教學現場所遇問題，有助提升教師專業。
3. 透過本計畫能善加引導社區民眾參與學校課程發展，有助於學校爭取部落認同感，發展特色課程，具有正面效益（文-20220618）。

從以上 110 學年度個案學校與師培大學合作進行地方輔導計畫的報告書中，可見為解決長期以來教師流動率偏高及外地教師不熟悉學區的困境，個案學校持續與師培大學合作，透過地方輔導計畫引進資源，聘請社區、部落人力，與教師團隊進行學校本位課程發展的課程協作治理。

（四）利用課程評鑑調整課程組織

在學校本位課程的組織精進上，根據附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表的內容所示，個案學校透過每學期末的學校本位課程成果發表，讓教師分享教學設計到實施與省思的心得，來檢視課程推動的成效，以此作為課程選取與組織改

進的參考依據。詳情另於第六節敘明，此段落僅概述。

以個案學校 109 至 110 學年度為例，2 學年共進行了四場次校訂跨領域課程實施成果發表，分別是 2020 年 12 月 30 日、2021 年 5 月 19 日、2021 年 12 月 29 日、2022 年 6 月 1 日共進行了四場次的校訂跨領域課程實施成果發表。由各班級任教師做跨領域課程實施成果的發表。簡報時由教師簡述在地素材，將部落自然人文元素融入校訂課程。並反思學校願景、課程目標達成程度，以及回應學生需求。同時對於課程目標、學生圖像進行再概念化，也藉此建構教師專業學習社群，進行跨領域教師共備，提升教師專業知能，累積課程研發智慧資本。

國小階段的學校本位跨域主題式課程，是在學生的生活情境中的活用學習，強調以學習者為中心，讓學生學習、學會知識後能在生活情境中運用。因此課程設計上就應該整合學校所在地的各種自然與人文資源，透過引介社區、部落人士進行課程協作治理，利用學區附近的海岸山脈南段與東海岸在地教學素材的採集，轉化為教師素養導向課程與教學的養分，協助教師精進教師專業，進而推動課程評鑑，作為學校發展素養導向跨域主題式課程最佳之後盾。

上述研究發現課程選取與組織的過程，乃是利用課程發展委員會、教師專業社群進修、學校本位課程期末發表會等方式進行的。

三、討論

十二年國教課綱總綱（教育部，2014）訂有四項總體課程目標，以協助學生學習與發展，包含：啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、

涵育公民責任。林仁傑與林怡君（2021）認為學校可以根據情境診斷的結果，準備課程目標，內容包含：教師與學生的行為、預期的學習結果與教學表現等。古士傑（2022）認為學校進行課程組織選取規劃時，可參考新課綱的核心素養、情境模式，研擬出課程目標、學習重點及教學活動、學習資源等。李雅婷（2023）研究認為跨年級教學課程模式，常採類似螺旋式主題設計。朱珮芬（2023）指出學校本位課程的單元內容設計可由淺入深，由自己出發，接著探討人與他人，再進入自然，最後回饋至社區、部落。並採取無限迴圈的模式，永續發展校本課程。林佳靜與許世璋（2017）認為地方本位的環境教育課程教學，有助於學生瞭解地方歷史景觀變遷的認知，引發學生的地方依附與意義，並促進對在地環境的關懷與行動。

上述學者提出，學校應根據所在地情境分析所得的結果，作為課程目標、課程組織及選取規劃上的依據。並可參考新課綱的核心素養，研擬出課程目標、學習重點與教學活動、學習資源等。學校本位課程內容可由自身出發，進而探討人與他人的關係，再進入人與自然。這種螺旋式由近而遠的課程教學，對學生瞭解地方歷史、景觀環境的變遷有幫助。並可引發學生對地方的認知與意義，激發出對在地環境的關懷與行動。

研究發現，個案學校本位課程的選取與組織，內容大致按照學校情境分析所得，參採學生身心發展狀況，以螺旋式的課程設計概念，層次由淺到深。由照顧自己、認識家庭、產業文化，社區、部落到家鄉的由近而遠作加深加廣的學習。

分為低年級以認識家鄉所在地的農業物產，中年級為認識家鄉的環境

與不同族群的文化，高年級則是結合國際與科技教育，引導學生行銷家鄉之美並能擘劃家鄉的未來。引領孩子拓展視野，走向世界舞台，達成新課綱自發、互動、共好與個案小學關懷、共好、永續的教育願景目標。期許能服膺十二年國教新課綱政策的趨勢，結合學校所處學區在地資源，透過課程協作治理的歷程，精進教師專業發展，研發校訂課程，以爭取家長、社區、部落族人的認同，建立學校的品牌形象，發展出學校特色，達成適性揚才的教育目標，為社區培育未來「地方創生」的永續優質人才。

綜上所述，個案學校課程組織是透過課程發展委員會，協助教師進行課程共備，以及商討協同教學進行的日期、時間與地點等。再加上會邀請家長代表、部落主席、村長、社區發展協會理事長與鄉民代表、農漁會人員、農民、各行業達人等教育利害關係人們，一同到校進行學校本位課程工作坊。

這些備課時機，教育利害關係人以直接與授課教師會談，或是擔任週三教師進修外聘講師的方式進行。可以說課程發展委員會、教師專業社群進修、學校本位課程期末發表會等，就是學校與教育利害關係人間的課程選取、組織的重要渠道，廣續發展校本課程，因此與前述的研究結果相同。

第五節 實施課程內容

本節為瞭解個案學校歷年發展學校本位課程與社區課程協作治理時，學校本位課程實施的情形，透過訪談、文件、觀察等方式取得學校與教育

利害關係人的看法，加以彙整及分析。從行政與教學、社區、部落等不同的教育利害關係人視角，分析課程實施的現況。以下就學校在課程試行與執行正式教學作分析。

一、課程試行階段

根據個案學校 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701），決議了該校該學年度的行事活動安排與實施。其中還決議了與學校本位課程有關的彈性學習節數課程內容的規劃，以及該學年度各年級各領域學習節數及彈性節數安排等重要議題。

在課程架構上選定每學期彈性節數中的 20 節課進行素養導向跨領域主題式的戀上我的家學校本位課程。其他彈性時數進行學校行事、閱讀、資訊及補救教學、生活英語等課程。領域課程及節數按照 108 課綱的要求，採逐年實施，落實新課綱。

（一）對課程實施進行協作治理

因應新課綱的到來，加上教師流動率大，也缺乏在地的課程知識，故在課程發展委員會運作方面，研究者分析個案學校 107 學年度第一學期課程發展委員會會議紀錄（文-20230701）後發現，個案學校邀請社區部落、個人或是組織一起合作，在相互傳達課程願景理念、目標、架構、內容與評鑑等。並透過與課程發展主題相關的國際、閱讀、資訊科技、本土、族群文化與課程綱要、語文、數學、社會、跨領域素養導向教學研討、公開觀議課、邀請師培大學專業師資到校輔導諮詢、教師社群增能專業成長進修及與東海岸自然和人文資源、產業活動有關的在地素材踏查、學習成果

觀摩發表、課程評鑑省思、學校本位課程委員會等活動、集會的不同方式，學校與社區、部落凝聚共識，並建立溝通對話機制與相互信任的關係。

（二）安排校本課程工作坊

由於九貫時期為落實學校本位課程，因應新課綱的實施，在課程實施上就必須邊設計邊實施，再給予授課教師回饋及修正，故需持續提升教師專業。

研究者整理出個案學校與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表。附錄三中顯示，個案學校歷年的週三進修規劃中，均有校本課程工作坊的安排。

圖 4-11

個案學校於課程試行階段邀請課程專家指導教學活動設計



上圖為個案學校於課程試行階段，舉行校本課程工作坊，邀請課程專

家人校指導教師與社區人士進行教學活動設計的情形。

個案學校在 107 學年度開始進行素養導向學校本位課程設計、規劃時，是採用班級導師與科任教師一位互相搭配，設計出素養導向學校本位課程的教案設計。上述的彙整表顯示，107 學年度至 110 學年度各學期辦理課程計畫撰寫、校訂課程設計素材蒐集、踏查及實施成果分享與課程發展委員會議等相關活動，共計 92 次，平均每學期達 12 次之多。其中 107 學年度上學期計有 8 次、107 學年度下學期計有 9 次、108 學年度上學期計有 11 次、108 學年度下學期計有 14 次、109 學年度上學期計有 9 次、109 學年度下學期計有 14 次、110 學年度上學期計有 12 次、110 學年度下學期計有 15 次。

在歷年的課程計畫內容可以發現，包含學校的課程目標訂定與課程節數的安排以及跨領域統整的概念圖和教學規劃與進度表。在教學規畫表中呈現總綱核心素養、跨領域的領綱核心素養、學習內容、學習表現及學習目標、融入議題、教學活動概述、教學節數、教學資源、評量方式等資訊。而這些專業增能，均透過教師進修與課程共備觀議課的過程達成。

（三）設計教學活動流程

個案學校的教師團隊利用課程發展委員會、週三教師專業社群進修共備時間，先討論、設定各年級與各單元名稱，選定可以設計跨領域教材的領域。由導師、科任教師與社區、部落及外聘有經驗的講師一起進行在地素材踏查與蒐集，設計教案。

接著按照各學期主題、層次、單元名稱進行教學活動流程的設計後進

行課程試行，試行後回到校本課程工作坊，邀請有帶領課程發展經驗之退休校長、學者專家等，由學校教育利害關係人與外聘講師之間給予回饋，再修正教案、定稿的方式，在 108 學年度起正式實施。

圖 4-12

個案學校利用課程發展委員會討論設計教學活動流程



上圖是個案學校的本課程工作坊，邀請有經驗之課程與教學學者專家入校陪伴，帶領學校教師團隊與教育利害關係人，進行教學活動設計並修正教案、定稿的情形。

(四) 展開課程試行

在課程試行上，個案學校 107 學年度上學期學校本位課程規畫設計文件顯示（文-20181010），各班級將 108 學年度上學期所要進行的課程規劃

設計後，上傳至學校雲端系統，行政人員加以彙整後，轉傳給校本課程工作坊入校指導的專家或是教授事先閱讀。從此份學校本位課程教學計畫文件來看，各班級教師們的學校本位課程都已設計出完整的教案設計，提供教師授課前備課與實施時的參考。而整體學校課程架構、學生圖像、實施內容、實施方式、成果發表、情境營造等，是由學校與社區、部落人士或是組織所共同發展完成的。

107 學年度下學期，個案學校同樣設計了 108 學年度下學期所要進行的學校本位課程內容，並按照前一學期所進行的流程進行一次。課程試行結果作為 108 學年度下學期正式進行學校本位課程教學時的依據。

二、課程正式實施階段

(一) 安排實施時段

研究者分析學校本位課程正式實施的安排上，以新課綱實施後的 109 學年度課程計畫表件（文-20190917）而言，當時校訂課程在主題是跨領域課程節數安排，各年級基本都是每學期 20 節。但各年級會有不同結束的聯絡教學領域及節數。如一年級當時安排國語 2 節、生活 6 節，因此學校本位課程總節數共 28 節。這並不包含其他學校共同行事所需的節數。二及三年級都是用彈性 20 節課。四年級的聯絡教學領域及節數有：資訊 3 節、數學 1 節、藝術與人文 6 節、社會 6 節。因此總節數會到 36 節之多。五年級聯絡教學領域及節數，如：藝術與人文 4 節。六年級聯絡教學領域及節數：社會 2 節、國語 2 節以及綜合 2 節。

以上是各年級授課教師針對自己教學上的需要，所設計出的學校本位

課程所需節數，可以看出教師不僅要在自己所任教的領域上學校本位課程，還須與其他領域教師合作，進行教材分析，將與在地有關的課程或是單元教材做跨領域的教學，這考驗教師團隊在課程與教學上的專業。

(二) 爭取資源挹注

在經費支持上，一份 108 學年度實施及需求表(文-20191008)顯示，個案學校在學期初會由行政端請任課教師列出各班級實施學校本位課程預計邀請的社區、部落組織或個人，預想安排的協同授課時間，以及所需經費概算。從需求表中顯示，108 學年度上學期各班級提出的需求是 1 萬 4,000 元。對於一所偏鄉小學而言，已是不小的業務費負擔。因此才會有訪談時校長對學校本位課程實施經費負擔的看法：

本校校訂課程實施困境主要還是在經費問題，其中包括師資問題，外聘講師鐘點費或是校內教師增能皆需要相關經費的支持(訪 A-20230624)。

個案學校所提出的文化部地方文化特色及藝文人口培育計畫-臺東縣 107 年「藝文教育扎根」計畫，名稱：藝發棋基·臺東學三部曲計畫書-藝文特色主題/舞樂阿美-阿美族傳統音樂舞蹈亮點課程，裡面提到：

學校位於海岸山脈南段，學生族群分佈以阿美族居多占 7 成。為致力推動多元語言文化教育及校本文化回應教學

(Culturally Responsive Teaching)。107 學年度起設立阿美族傳統音樂舞蹈社團，目的在傳揚童謠、古謠等族群藝文智慧結晶。期望透過藝文社團，保存傳統文化，陶冶學生身心，強化族群意識，同時培育學童多元文化智商，整備迎向國際化時代的全球移動力（文-20181118）。

這項計畫向文化部申請了經費，其中在阿美族傳統歌謠舞蹈外聘師資鐘點費上，給予了學校不少的幫助，解決聘請部落人士到校教學的困擾，也讓學生能長期不間斷的學習傳統古謠及舞蹈。這項計畫後續執行到 111 年為止。

在經費資源導入上，個案學校 111 年夏日樂學計畫計畫申請書及經費申請表提出了阿美族傳統在地文化課程計畫申請，這次是個案學校首次申辦夏日樂學計畫。計畫的主旨內容說明：

本校位處海岸山脈南段山區，交通不便，屬特偏地區的學校。其中 75%的學生是原住民族的阿美族人，家長職業上 90%務農維生，因此弱勢學生佔 87%以上。屬於相當弱勢的情況。學區內產業以農業生產為主，又以稻米及柑桔柚類、釋迦等農產品為大宗。近年來柚子及鳳梨釋迦因受兩岸政治因素干擾，外銷屢屢受挫，家長經濟因此普遍不好。復因學區內青壯勞動人口嚴重外流，留下高齡人口，隔代教養嚴重。暑期常見弱勢學生無所是事，家

長亦無力安排其他學習活動，導致學習出現落差。經教師團隊對話、溝通後認為，要申請夏日樂學計畫，應能提升原住民學生對本土文化之認同與傳承。期能引起學生學習興趣，日後根留在地，進行社區再造，使家鄉風華再現，找回昔日的榮景（文-2011222）。

所以個案學校 110 學年度的學校本位課程，採跨領域主題式架構設計，課程內容包含在地產業、自然環境、人文、歷史、地理等多元內容。課程設計層次理念採螺旋式架構設計，透過課程的學習，培養學生多元的能力。

故在此時個案學校申請了本計畫，希望能提升原住民學生對本土文化之認同與傳承。二來能減輕家長暑期照顧子女的負擔，同時以跨領域多元的活動學習課程引起學習興趣，延續學期中學校本位課程，也對學生基本能力能提升與助益。夏日樂學的課程設計理念採數學、英語及科技、傳統文化等主題軸跨領域編排，共編排 15 天，每天四節為一個主題單元，全期共 60 節課。內容多元且寓教於樂，以每單元均安排活動性手作課程。其中英語占 8 天，課程以貼切學生生活經驗之主題，如棒球、豐年祭、蔬果、阿美族野菜、服飾等切入，讓學生於生動活潑的教學中學英文。在阿美族傳統課程上，安排傳統童玩製作、傳統陷阱製作、傳統弓箭製作與射箭體驗，還有傳統竹炮製作、阿美族野菜煎餅製做、阿美族漁獵採集文化教學等，最後是帶領學生參與阿美族的傳統豐年祭演出。

這項計畫可以說是弭補了暑假期間偏鄉弱勢學生學習的落差，希冀以夏日樂學，讓學生在採數學、英語上進行補救外，加入科技教育的元素，以及阿美族傳統文化薰陶等主題軸，進行跨領域安排，延續學期中學校本位課程的學習成效。

(三) 推動閱讀奠基活動

在推動閱讀方面，也是學習內容編排上重要的基本學力鞏固課程，因此個案學校安排了晨光閱讀計畫。一份 109 學年度推動的身教沉浸式晨讀十分鐘計畫，顯示：

該校在每周三、五晨間有十分鐘的閱讀時間。為鼓勵學生提高閱讀識字量與閱讀冊數，學校也在閱讀推動的計畫中將閱讀小學士、小碩士及小博士閱讀認證制度加入，鼓勵學生閱讀（文-20200914）。

鼓勵學生可以多多閱讀，強化基本學力。再加上學校本位課程中的閱讀、圖文創作、數位閱讀等課程設計，彼此可說是相輔相成。根據研究者的資料比對，111 學年度上學期低年級的教師在教學省思也提及重視推動閱讀的重要性。

學生對於童話故事並非耳熟能詳，對於書的作者更是完全不認識，所以先用影片的方式代入，吸引學生的興趣後再進入課程

。班上有兩套格林童話的故事，但對於學生過於厚又沒有注音及圖畫輔佐，讓學生在選取上較缺乏動力（文-20221221）。

可見閱讀的推動是需要長時間持續進行的，才能漸漸看到學生學力提升的成效。因此個案學校在學校本位課程中加入閱讀的元素，尤其是在低年級實施上，確實有其必要性。

（四）營造支持的校園情境

在校園環境情境營造上，個案學校每學期安排班級進行校園穿堂、樓梯口等地的公共空間佈置，從 109 學年度上學期公共空間佈置規劃表中可以見到，各班級每二個月會輪流進行校園公共空間的布展，展示內容以學生在學校本位課程中製作出來的作品為主（文-20201231）。

之前提到的圖 4-1 學校願景看版圖，則是學校為了將學校願景深植師生，因此設計了此項掛圖，掛在司令台作為背景，也有行銷學校願景給家長、貴賓知道的用處。校園公共空間情境佈置，是學校本位課程推動上文化型塑的一環，也是落實境教的重要環節。

（五）出版刊物行銷成果

在學校出版的刊物，也可見到個案學校在學校本位課程推動上的巧思，一份介紹學校的簡介刊物上寫到：

學校致力培養具備國際、品格、閱讀、科技四種能力的夢想實踐家。該校的學校願景：關懷-具同理與慈悲；共好-有理念能

實踐；永續—護環境顧需求。學校本位課程發展特色有：在戀上我的家素養導向主題式跨域校訂課程中，以探索在地文化及生活體驗為核心，提高學生對自己家鄉的認同感，培養具備國際、品格、閱讀、科技等四項航向國際舞臺的軟實力。鼓勵學生多元適性學習，啟迪天賦潛能，重視生活上的體驗省思與實踐。搭配現有烏克麗麗、阿美族傳統歌謠舞蹈等社團，深耕在地文化，對接聯合國永續發展目標，培養AI 人工智慧應用能力，成為世界級的領袖人才（文-20210201）！

因此在學校的刊物上，也會印上學校本位課程要傳達的理念，這種刊物通常都會給來賓、家長等，也是學校對外溝通、凝聚認知共識、建立關係、行銷的重要利器。

三、討論

Jiang (2023)認為對於偏鄉學校的教育而言，應持續加強充實學校的師資與發展專業，以利於課程的發展。賴光真（2017）指課程實施是將事前規劃設計的課程計畫，付諸教學的實踐執行歷程。陳燕蓉與簡瑞榮（2008）的提出課程實施步驟，包含：試探性教學：選擇一單元進行試探性教學，教學後填寫自評表及學習心得回饋表，作為接續進行正式教學之參考。以及正式教學：實施試探性教學後，進行正式教學之教學活動流程。

可見偏鄉學校可加強發展教師專業，注重教學的實踐歷程，並透過試行與正式教學，引導教師落實課程發展。本研究以課程協作治理觀點探究

學校本位課程發展，因此必須納入教育利害關係人的觀點探究課程實施的過程，了解學校與社區共同進行課程的情形。

(一) 透過課程協作治理協助實施課程

張鐙文、吳佩靜(2021)指出公共管理採「協力式治理」(collaborative governance)是現今的新興模式，教育政策亦為公共政策的重要一環，因此亦可採取此一模式。Changsheng 等人(2023)的研究認為，建立學校、政府與企業、社區等協作機制的教育平台，可打破專業壁壘，實現跨領域合作，聚焦課程設計的創新發展。並可提升教學品質，促進學生發展實踐能力和提高整合的能力。此種方案的課程內容需打破傳統的領域界限，並結合學生的生活實務經驗，透過多學科的學習和跨學科領域的整合，培養學生系統思考和獨立思考及批判性思考的整合性能力。

陳盈宏(2023)指課程與教學方案要成功，需透過不同層級行動者之間，建立起課程協作治理的夥伴關係。顏佩如(2019)認為新課綱重視教師課程主體性與學生真實的學習經驗，是課程創造觀與締造觀的雙重取向。蕭伊蝶(2021)研究出學校本位課程發展的實施步驟有評估分析、課程目標與課程執行及評鑑等。

研究結果發現，個案學校在課程的行動實踐上是因為學校所處環境自然與人文資源豐富，適合發展學校本位課程，但由於教師流動率偏高或是非本地籍教師占比較多的緣故，因此必須與利害關係人進行協作治理。積極邀請社區、部落人士加入課程研發團隊，並與地方充分合作，包含邀請參加課程發展委員會或是教師進修增能、協同教學等方式，以利課程的實

施，與前面的研究結果相同。

（二）採行試行與正式實施二階段進行

在師培大學協助偏鄉學校的教育改革，以及語文及數學領域相關研究的結果都建議，偏鄉小學在課程規劃時，邀請在地師培大學課程與教學的學者專家入校協作陪伴，可有效改善學校本位課程設計、實施時所遇的困境，提升學生學習成效（楊智穎，2017；徐偉民，2019；張維庭、陳延興，2021）。在建構具有脈絡及系統性的校本課程上，學校可採取與師培大學及教育利害關係人合作，善用各方資協助教師專業成長，發展以學生學習需求的學校特色校本課程。學校可結合在地元素與學生生活經驗，透過專家、社區人士協同教學，設計出採跨領域主題式課程，以培養學生跨領域知識整合與素養導向的應用的能力（邱緝伶，2020；林雅芳，2021；蕭伊蝶，2021）。

林秋萍（2023）指出教師發揮教學專業，掌握教學的重要原則、程序與方法，是課程發展中歷程模式的要義。賴光真（2017）認為課程設計須以素養導向設計精神，根據學生的特質、先備知識及已具備的能力和學習需求為中心。廖玉枝（2023）指出教師在參與、分享及夥伴關係的氛圍下，可激發教育熱忱與提昇教育專業。對於教師進行跨領域課程，家長能抱持高度支持的態度，認為可提高學生的學習成效。

以個案學校研究結果顯示，在實施學校本位課程的試行與正式階段的歷程中，推動新課綱目標及學校願景下的課程目標，過程是全校教師團隊與社區、部落共同凝聚出的共識。而素養導向教學的內容，包含進行情境

分析、學校願景、課程內涵與目標、學生圖像、各學期的課程目標訂定、課程節數的安排、跨領域統整的概念圖、教學規劃與進度表等。以及在教學規畫表中呈現總綱核心素養、跨領域的領綱核心素養、學習內容、學習表現及學習目標、融入議題、教學活動概述、教學節數、教學資源、評量方式等，也都在課程試行中檢視與修正，並在課程正式實施前定案。

在課程實施的歷程中，都採用課程協作治理的觀點，引進在地的人力資源。歷年學校有邀請在地師培大學的課程專家、部落各種 NGO 組織、社區發展協會、耆老、頭目等地方仕紳參與課程協作治理的發展。因此可說是與前述文獻相符合，也才会有邁向成功的素養導向課程與教學。

從前述研究發現學校發展本位課程，必須加強教師專業，以及瞭解課程試行與實施過程中，將教育利害關係人的觀點納入課程試行與實施的歷程，並全盤理解學校與社區共同進行課程發展的歷程。

綜上所述，個案學校在素養導向學校本位課程實施的歷程中，與社區教育利害關係人共同協作治理，達成課程發展的目標。也與國內外研究(李宜蓁，2021；張素真，2020；趙錫卿，2021；Marshall 等人，2020)所發現的課程實施採取二階段進行的趨勢相符。因此這種課程確實方式，是有利個案學校本位課程的推動。

第六節 推動課程評鑑

本節研究旨在透過個案研究，綜合文獻探討結果，參採林建宏(2023)

的研究，作為評鑑層面範圍，藉由學校本位課程評鑑過程中發現的問題與發展出的解決方案，瞭解個案學校歷年發展學校本位課程，在進行課程評鑑時的制定課程評鑑計畫及組織、明訂實施評鑑人員及分工、訂定評鑑工具及實施歷程等層面評鑑的結果為何？以下將彙整學校所提供的文件與訪談、觀察所得的資料，加以說明，俾利後續分析。

一、制定課程評鑑計畫及組織

個案學校在進行學校本位課程發展課程協作治理的歷程中，從情境分析訪談行政人員、教師、部落、社區與相關課程計畫文件中可看出學校本位課程發展的困境，其中又以教師流動率接近 1/2 及新進教師對學區背景較為不熟悉等二項因素為多。

因此，為提升教師專業與課程設計、實施的品質，進而改進課程實施的缺失，自 107 學年度上學期起，個案學校每學期末會利用週三進修時間辦理學校本位課程工作坊研習，進行學校本位課程實施的成果發表。透過各班級教師相互分享與回饋，藉以提升教師課程實施的專業與品質。而這個時間就是個案學校實施課程評鑑的時機。

每學期末辦理學校本位課程成果發表的日期，詳如附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表。以下就學校本位課程評鑑的計畫及組織分述如后：

（一）評鑑計畫

該校每學年度依據縣府公文制定學校課程評鑑實施計畫，內容包含依據、評鑑目的、評鑑對象、評鑑原則、評鑑人員、評鑑方式、評鑑時間及

工具、評鑑過程結果之運用及評鑑檢討與改進等（文-20190109）。

（二）評鑑組織

個案學校評鑑組織的人員，主要以課程發展委員會的成員為主。但因屬小型學校，故全體教師均為組織成員。

校外課程協作治理人員部分，則邀請家長會長、特教學生家長代表，師培大學課程與教學專家、課程協作治理過程中配合之教育利害關係人，如：村長與部落主席等人，一同協助進行。

二、明訂實施評鑑人員及分工

（一）人員編組

評鑑人員組成以個案學校課程發展委員成員，如：全體教師、家長會長、特教學生家長代表，師培大學課程與教學專家、課程協作治理過程中配合之教育利害關係人等。另以教導主任為秘書，彙整、製作課程計畫的資料。

（二）組織分工

1. 班級導師

依據訪談及文件分析所得，個案學校在 107 學年度前並無實施課程評鑑。自該學年度起，個案學校開始規劃利用每學期末的週三進修時間，安排一次辦理學校本位課程工作坊研習，進行學校本位課程實施的成果發表。

成果報告時，會由班級導師輪流報告、分享其學校本位課程實施的情形，內容多以課程準備、設計、實施、教師個人與學生的省思為主。同時

檢討其教師專業發展、課程實施效果、學生學習成效、情境佈置與教育利害關係人進行課程協作治理等方面的課程實施情形及困境等提出省思。

研究者從個案學校 110 上學期學校本位課程低年級老師發表的簡報檔（文-20221129）中見到，當時教師的教學省思說明她的課程目標有二點：第一是主動察覺探究認識生活週遭物產樣貌、第二是利用生活中易取得的各項資源照顧自己，學習家務。

因此在課程架構上採用柚見幸福為標題，內容安排採柚趣、認識柚子、水果沙拉大拼盤及砂紙畫、圖文創作等。所以有帶領學生去認識果園、由農民協進行導覽解說和帶領學生做柚子沙拉等體驗課程。教師在教學省思中特別提到：

因為我本身是外地老師，初來乍到，跟著孩子們一起向部落、耆老們學習。也在向學生學習，了解學生們平日的生活情境，他們向我介紹，他們家裡有什麼、他們做過什麼事（文-20221129）。

導師就這套課程的設計做說明，從觀察、認識家鄉部落的植物、物產真實生活情境，培養學生可以從物產中找到做家事及照顧自己的生活技能。其次，教師在課程進行的過程中，藉由課程協作治理，與教育利害關係人協同教學，並共同營造學生進行戶外學習的有利情境。

在 111 學年度上學期教師的教學省思上，低年級教師的教學省思是：

這次訪問部落產業的課程受限安排的時間與地點，無法在訪問農民後馬上進行課程回顧。此外訪問耆老和村長的過程也較為倉促，明年可將此課程安排在教室內進行，並做完整的攝影，可以為農民、村長、耆老留下地方物產上口說的影音紀錄（觀-20221222）。

他也對課程實師與學生的學習上提出了建議：

因學校無校車，須請行政端協助車輛的配送，十分感謝行政的支援，因顧慮多趟來回、時間與師生安全的考量，可考慮將多班需外出的行程排在一起，搭車一同前往，也可當成戶外教學的行程安排。學生對於童話故事並非耳熟能詳，對於書的作者更是完全不認識，所以可以先用影片的方式代入，吸引學生的興趣後再進入課程。課程內容結合在地特色，達到教學相長。也讓學生懂得愛護與珍惜家鄉的自然資源與生態（觀-20221222）。

在 111 學年度上學期的課程實施成果發表，高年級教師分享了他的課程評鑑省思說：

學校本位課程從與社區人士一起進行備課創新課程設計到結合學生平時所學到的，能根據學生個別差異加上分組討論，看見學生素養提升及學習成長的一面（觀-20221222）。

由以上文件及觀察所得結果可知，在學期的期末成果發表時，教師會分享、檢討與相互回饋他們的專業發展、課程設計與實施成效、學生學習情形、情境佈置、與教育利害關係人進行課程協作治理等方面的情形及所遇困境等提出個人的省思。

2. 教育利害關係人

其他教師、師培大學課程與教學專家或其他委員們，若發現課程需改善者，則給予回饋或實施之建議，提供教師日後改善之道，並記錄、彙整作為次一學年度教師教學的參照。

受邀一起進行課程協作治理的社區仕紳，他對課程實施的看法是：

偏鄉小校教師流動率大，初到任的教師若非居住於當地，往往對部落環境不熟悉，無法順利進行校訂課程教學。可以的話，老師可以上第一階段的課程，先口頭說明、介紹讓學生認識在地環境。第二階段是我和社區的人進入學校教學，或是帶學生到野外實際體驗漁獵、農事等課程。最後還是要回到學校去做收尾的分享和回饋。這樣應該看起來比較完整，大家分工，老師們也比較不會那麼累（訪D-20230811）。

可見社區人士在進行課程協作治理時，也可以透過課程成果發表的時機，給予授課教師與學校依些回饋的建議。

另一位也是受邀一起進行課程協作治理的社區人士，他對課程規劃與實施的看法是：

就我所知是學校聘請校外人士到校教學，須配合外聘教師可以到校的時段，否則課程無法順利進行的問題。比方說我每年中元節有廟裡的事要處理，中秋節前需要趕柚子出貨，接著是白柚、蜜柚一直到過年前送神。再過去明年3月有香丁要忙，如果田裡要趕出貨，大概也沒辦法一直幫學校的忙。

每年台北的爐主回來，剛好是四健會來這裡辦成果展的時候，我也需要幫忙廟裡的活動。我本身又是這裡的大廟主委，廟裡的工作、祭典、進香我也要去。雖然我可以導覽解說社區及老街的歷史，但是要學校提早跟我敲定時間，不然我肯定無法去學校幫忙，也對學校不好意思。上次暑假有一團北部和台南的學校來參訪交流要導覽解說社區，就是有提早事先跟我敲好時間，感恩啦（訪E-20230811）。

這位曾參與課程協作治理的社區發展協會理事長，也是發現課程實施有需要改善之處，因此給予學校課程實施的建議，提供給授課教師日後實施的改善參考。

圖 4-13

個案學校於課程評鑑時邀請課程專家進行指導



說明：個案學校於課程評鑑時，舉辦學校本位課程實施的成果發表，邀請課程專家入校指導教師與社區人士進行課程分享與回饋的情形。

上圖是沿觀察到個案學校會於學期末會舉辦學校本位課程實施的成果發表，並邀請師培大學課程專家，指導教師與社區人士進行課程設計與實施的分享、回饋的情形。圖中高年級某班級導師分享他的課程評鑑省思，教授、其他成員給予回應。

3. 各師自評

另，教師自我評鑑部分，是由全體教師自行進行填寫自我評鑑表件。以上課程實施分享與自我評鑑內容，會就課程計畫之理念、目標、組織、架構、學生學習情形、教師教學狀況等進行分享、檢討。

學校本位課程工作坊所進行的課程實施成果發表與教師自評表，最後由教導主任彙整、存檔作為次一學年度課程計畫裡面課程評鑑項目的附件資料。

三、訂定評鑑工具及實施歷程

(二) 評鑑工具

學校本位課程評鑑工具以縣府公文所示之課程總體架構設計、實施評鑑表進行勾選。至於學校本位課程實施的成果發表，則採多元方式實施，教師分享時呈現的包含：教學檔案、教師公開課表件、自我評鑑檢核表、教學網站、教學影帶、學生作品等多元評鑑工具。

以 108 學年度的課程實施成果發表為例，開始出現學生學習影音檔，以及學生作品的呈現。一位高年級老師他的教學心得記載到：

他的學校本位課程以認識「阿美族獨特的漁獵方式」為主軸，讓他們對家鄉族群的特色深入認識後，能加以呈現出來，並能對外宣傳行銷。他認為學生要學到「mialal」是什麼？有什麼意思或意涵？抓魚蝦通常要注意那些訣竅？抓魚蝦對阿美族的傳統文化來說，隱含哪些意義？各部落自己的抓魚方式哪些的不同？神奇的無具野炊是如何進行的？這套課程是以體驗與欣賞阿美族文化傳統，理解並包容文化的多元性。藉由阿美族的漁獵課程「mialal」分組深入討論，了解自己的文化特色及內在的含意，以及老祖先的智慧，然後將自己對 mialal 的活動特色用油畫的方式呈現（文-20200611）。

可見在課堂上用新的媒材，對學生而言充滿著新鮮感。在創作中，他

們覺得用油彩大坨塗抹、刮刀亂刮有舒壓的效果。繪畫不只在創作，也是在紓壓，寓教於樂，讓學生在輕鬆有趣中學習。

高年級另一位老師的教學分享簡報的電子檔內容中提及，他設計的課程目標希望學生能藉由學校本位課程認識部落的物產，接著進入第二部分香左柚-柚子香皂、果醋和學生貼畫的創作產出（文-20201231）。

在報告的文件中顯示，他帶領學生認識家鄉的物產，以柑橘類果樹、柚子為例，思考這些農產品可開發衍生出哪些實用創意手作品，激發學生的想像力與創造力。課程中與果農合作，做出了柚子洗潔精、香皂兩果醋。這在產量過剩的時候，還可以開發衍生商品，幫助當地的農民提高產值。可以說實相當的符合學生的生活經驗。

這學期教師進行期末課程發表時，已經可以看見教師在課程進行時，拍攝了學生學習成果發表的影音檔案，或是有一些學生創作的作品呈現。

從老師們的省思可知道，學校本位課程突破以往在教室中學習的框架，實際到學生的生活現場去體驗，確實能增進學生學習的成效。因此呈現出多元而豐富的課程評鑑工具。

（二）實施歷程

1. 形成性評鑑

實施時間為在學校本位課程的實施過程中，進行形成性評鑑。此類資料由學校內外部評鑑人員共同參與，並於期末實施成果報告時一併提出，故未見詳細文件資料。

2. 總結性評鑑

個案學校的學校本位課程實施的總結性評鑑，詳如附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表，以該學期教學實施後的學期末進行定期評鑑為主。每學年度的課程計畫中會呈現前一學年度的課程評鑑結果報告書，作為總結性評鑑的資料，並於學校網站公開。

四、新課綱實施後的第一份課程評鑑報告書

教育部國民及學前教育署(2018)的國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則裡面提到，學校應善用課程評鑑結果之發現，檢討學校課程實施條件，並加以改善，又提到可回饋於教師教學調整及專業成長規劃，以激勵教師進行課程及教學創新。

由於個案學校 107 學年度前並無實施課程評鑑，根據研究者蒐集到的個案學校的 108 學年度課程評鑑結果報告書，這是 108 課綱實施後的第一次課程評鑑資料。因此在課程評鑑上，就屬這份 108 學年度的課程評鑑結果報告書(文-20200616)，是最早呈現學校本位課程實施成果的資料，故意義重大。

內容呈現彈性學習課程之課程效果與課程實施層面的評鑑結果，茲整理如后：

(一) 課程效果層面的評鑑結果

首先是課程效果，研究發現，評鑑題目是該校課程實施後學生之學習成效及持續進展情形，學校的具體作答是：

1.全體任課教師皆認為 108 學年上、下學期「彈性學習課程」實施效

果符合預期設定之課程目標，且能於 109 學年持續實施。

2.「彈性學習課程」藉由「校外探訪」、「在地節慶教學」、「個人分享」及「團體討論」……等教學活動，皆有助於學生「對於環境的認識」、「獨立思考」、「多元文化體認」及「說話表達和統整」的能力提昇。

至於學校 109 學年度的因應作法有：

1.「彈性學習課程」修正及調整後，提交課程發展委員會上審議通過，於 109 學年持續實施。

2.教師持續參與增能研習，並進行公開觀議課，落實專業對話，活化課程教學，以期教師、學生能力共同提昇。

評鑑結果發現待修正情形有：

- 1.對於在地環境的熟稔，以及當季物產採收時節都需再學習、確認。
- 2.學校特色課程，跨領域資訊，教師專業能力尚需提昇。

該校因應作法是：

1.強化本校教師在地化教學的基本能力，增加認識在地課程的研修；透過學校活動，建立教師及社區人力資源的聯繫管道，期以豐富外聘教師支援教學的能量。

2.提昇教師資訊能力，週三進修開設相關課程；或聯絡資訊教師，進行協同教學。

就個案學校彈性學習課程實施後學生之學習成效及持續進展情形，可以整理出大致有以下課程發展所遇的問題，首先是：一、學校老師對於在地環境的熟稔，以及當季物產採收時節都需再學習、確認；二、學校特色

課程，跨領域資訊課程上，教師專業能力尚需提昇。因此發生學校要進行本位課程時，在地物產與課程無法適時搭配的情形，因此需要調整課程實施日期。

至於教師資訊能力提升，則有 2020 年 COVID-19 疫情陸續爆發，開始推動線上教學之後，教育部要求各任課教師必須具備基本的資訊教學授課能力，因此教師自然順應線上遠距教學趨勢，必須習得資訊融入教學的能力。

在週三教師進修歷程中，附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表中，也可見到學校有安排相關的資訊科技融入教學課程，目的在提升教師資訊輔助教學的專業技能。

(二) 課程效果層面的評鑑結果

彙整文件課程實施層面評鑑結果（文-20200616）發現：

- 1.在課程目標前提不變原則下，任課教師因應季節、學校行事及學生學習狀況.....等進行修正、調整教學進度及評量方式，以回應學生學習的需求。

- 2.在課程實施過程中所遭遇的困難及問題，如：當季物產的採收時節因梅雨季節，導致課程向後延期、教學時間不足、學生資訊能力不及課程實施要求及對於在地環境的不熟悉...等；皆能尋求合適解決或獲得協助與支援，如密切連繫當地農家、安排行政人力支援，提供教材經費及外聘師資鐘點費、舉辦在地文化研習，讓教師更了解在地環境，教學得以實施順

利。

課程發展委員會當時討論出的預計因應作法有：

1.課程小幅修正，整體課程架構維持不變，於課發會議審議通過後，109 學年持續實施。

2.於 109 學年度週三進修持續開設在地文化課程，強化教師在地化教學的基本能力。

3.蒐集課程發展所需之社區人力資源，提供教師課程教學運用。

4.可持續招募專款經費，提供發展課程與實施之用。

就課程實施層面評鑑結果發現，主要的問題有上課時間與物產季節無法搭配，須適時調整授課內容與方式。突如其來的學校行事會影響課程進行的安排與進度。以個案學校每隔周上二節的學校本位課程教學時間，顯得倉促趕進度。學生雖有興趣上課，但中年級學生屬初學資訊課程，其能力會無法跟上學校本位課程的要求。以及教師對於在地環境的不熟悉，須持續增能或是安排部分課程由外聘社區人士入校協同教學。最後是發展學校本位課程所需的教材研發、教具製作及外聘講師鐘點費等的經費問題待克服。

五、討論

「評鑑的目的在於改進，不在證明甚麼」Scriven 指出評鑑的概念早在 350 多萬年前就已嵌入人類的大腦裡，深深影響人們的思考方式與行為，是人類極為重要的求生存技能（引自林素卿等，2018）。2015 年經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development,

OECD) 教育白皮書指出政策實施的成功是取決於教育改革效果發揮與否，也就是說政策確切的落實，須仰賴評鑑查核的支援（陳妙娟，2015）。

Stufflebeam 與 Zhang (2017)認為，評鑑時可引進利害關係人的參與，就設計、經費等項目蒐集、分析相關的資訊，進行綜合性的評估。黃嘉雄（2012）認為透過提供利害關係人工具，以評估其方案的設計、實施與進行自我評鑑，可發展以評鑑作為方案和組織之規劃與管理的主要成分。黃政傑與張嘉育（2008）學校本位課程評鑑可邀請利害關係人進行評鑑。蔡清田（2023）指學校課程發展委員會可以針對課程計畫規劃、教材支援、教學實施、學習獲得、評量考試等層面進行評鑑。以評估其方案的設計、實施與進行自我評鑑。王春綢（2021）指出課程可以實作、動態與展演等方式，作為評鑑的回饋機制。林建宏（2023）的研究，以制定課程評鑑計畫及組織、明訂實施評鑑人員及分工、訂定評鑑工具及實施歷程等層面，作為評鑑層面，與本節研究相符。

根據前述學者們的看法，在教育改革的道路上，為改進學校本位課程的發展成效，在進行課程評鑑時，學校課程發展委員會可以制定課程評鑑計畫、組織、評鑑小組的人員及分工、訂定評鑑工具、評鑑指標及實施歷程。適時的邀請利害關係人共同參與，以評估其課程方案設計、實施的效果。最後，利用評鑑結果發現與解決教學現場所遇的問題。

故個案學校在每學期期末的課程評鑑，以課程設計與實施的成果報告為主。同時也是教師與行政、社區互相分享、對話與回饋的最好時機。在進行課程評鑑時的內容以制定課程評鑑計畫及組織、明訂實施評鑑人員及

分工、訂定評鑑工具及實施歷程等層面，進行評鑑。以下為研究結果的討論。

(一) 課程評鑑面向以計畫及組織、人員及分工、工具及歷程等層面為主

現今學校教育經營面對工業 4.0、知識經濟、績效責任等趨勢，為提升學生學習成效、激勵教師專業成長、創新校務經營、落實教育政策、回應家長與社會大眾的殷切期待，教育評鑑益形重要，而課程評鑑屬學校教育評鑑裡面的一環。依據教育部（2014）《十二年國民基本教育課程綱要》的規定，學校須成立課程發展委員會進行課程評鑑的工作。教育部國教署也訂有《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》（教育部國民及學前教育署，2018）。林政逸（2020）指課程評鑑的內容有：（一）課程設計：課程計畫與教材及學習資源；（二）課程實施：實施準備措施及實施情形；（三）課程效果：學生多元學習成效等項目。一項針對非學校型態實驗教育所做的評鑑指標重要度分析，結果顯示以教育人員結構、學生學習與發展、家長參與、多元表現與活動參與等指標最為重要（梁蓓禎，2018）。

研究發現個案學校為回應家長、社區的教育期待，確保課程實施品質，提升教師專業及學生學習成效，確實依前述法規進行課程評鑑。進行的方式採用期末成果發表及課程計畫書中的課程評鑑結果報告書呈現等多元方式，內容以教師專業、學習成效及情境營造、行政支持、社區參與為主，與前述課程評鑑政策及相關研究結果一致。

(二) 引進教育利害關係人共同參與課程評鑑

Stufflebeam 與 Zhang (2017)認為，評鑑時可引進利害關係人的參與，就設計、經費等項目蒐集、分析相關的資訊，進行綜合性的評估。學校可以 Zaid 的四大基本課程評鑑層面及回饋關係為基礎，依三項評鑑對象(總體課程架構、領域學習課程、彈性學習課程)規劃評鑑重點(賴榮飛, 2019)。黃嘉雄(2012)指出，增進方案獲致成功機會的評鑑取向，是藉由提供方案利害關係人工具，以評估其方案的設計、實施與進行自我評鑑。並發展以評鑑作為方案和組織之規劃與管理的主要成分。也就是在教育部推動新課綱的法令面，學校必須做課程評鑑。實施時可以從總體課程架構、領域學習課程、彈性學習課程等面向著手，實施對象則是教育利害關係人。

以利害關係人評鑑的觀點視之，學校本位課程評鑑其利害關係人包含：教育主管機關、課程方案發展者、設計與實施者、以及學校的董事會、行政人員、家長、學生、社區人士、納稅人與評鑑者本身……等等(黃政傑與張嘉育, 2008)，甚至是對受評方案有興趣者。課程發展上，郭春松(2022)認為學校本位課程是在核心素養校本課程發展的評鑑中持續試煉中反思與精進，透過課程評鑑去檢視新課綱實踐的完成度和未來性。學校在發展學校本位課程除引導教師團隊進行知識管理，組織學習上的專業分享、對話與反思。可就課程規劃、設計、實施與評量、評鑑等層面，瞭解課程實施需修正改進之處，形成課程研發學校文化的途徑。

個案學校的課程評鑑對象，符合前述課程評鑑研界所指的利害關係人。評鑑內容包含教師專業發展、以及學生學習效果、情境營造、行政支援，

且加入社區、部落的教育關係人評鑑，與前述研究相符。

(三) 課程評鑑結果呈現課程實施所遇問題與解決策略

偏鄉各校可依據學校經營願景目標與特色，建構課程架構、課程學習地圖、學生圖像，發展出適合偏鄉小學的課程評鑑工具，建立課程評鑑機制。勾勒出符應學校需求的自主性課程(Okamoto, 2019)，再利用評鑑結果發現與解決教學現場所遇的問題。楊智穎、王郁雯(2023)認為偏鄉跨領域課程評鑑應與學校所處的社會歷史進行對話。評鑑的目的是找出課程實施所呈現出的優勢以及所遇到的問題，作最有效的優化與改進。以精進教師課程與教學專業，提升學生學習品質，也為課程協作治理作出最好的詮釋。

研究發現個案學校本位課程評鑑，從課程協作治理的觀點上，個案學校與教育利害關係人在進行情境分析、建立溝通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容方面，會合作進行提升教師專業的推動發展方案。從教師的參與中塑造了課程溝通、對話、分享與回饋的課程發展文化。

1. 課程實施所遇的問題

彙整個案學校從 107 學年度開始設計與實施、評鑑新課綱素養導向教學的學校本位課程以來，從個案學校的 108 學年度課程評鑑結果報告書(文-20200616)，利害關係人訪談、歷年課程實施成果分享以及公共電視台到部落、社區及學校等地採訪的行走 TIT 某集(文-20231016)影片等，研究者對於個案學校的文件及訪談、觀察後彙整發現，個案學校在學校本

位課程發展所遇的問題，有以下數端，彙整如下：

(1)經費來源問題，外聘講師鐘點費或是校內教師增能皆需要相關經費的支持。

(2)教師背景問題，個案學校位處偏鄉地區，因此教師流動率大，初到任的教師若非居住於當地，往往對部落環境不熟悉，須持續增能以順利進行學校本位課程的教學。

(3)教師專業問題，實施跨領域資訊課程上，教師專業能力尚需提昇。

(4)學生能力問題，中年級學生屬初學資訊課程，其能力會無法跟上學校本位課程的要求。

(5)課程實施問題，主要是在於活動的干擾，學校時常會有一些臨時的宣導活動需要辦理，或是因天氣、農產品產季等因素影響，常常造成校訂課程的耽誤和延期。

(6)外聘教師問題，聘請校外人士到校教學，須配合外聘教師可以到校的時段，否則課程無法順利進行。

(7)家長重視問題，家長的重視程度攸關學生在學校本位課程學習的成效與實施的效果。

2. 發展策略突破課程實施困境

研究結果顯示個案學校，在推動學校本位課程發展上，所發現到需持續克服的困境包含：學校行政的配合、教師專業增能、教師課程背景熟悉、經費資源支持與外聘教師配合、家長重視程度與社區支持等問題等。也企

圖從課程評鑑中，和教育利害關係人合作，找尋解決策略，以有效解決這些困境。

故研究結果也發現，自 107 學年度起，個案學校利用週三進修學校本位課程設計與實施成果發表會上，學校配合師培大學的地方輔導計畫。挹注資源。邀請社區人士、部落主席、村長、社區發展協會理事長與師培大學的課程專業教授，一起參與課程評鑑的工作。

實施時由授課教師做學校本位課程實施成果發表，其他參與者給予回饋。這種每學期期末進行的學校本位課程教學成果發表會，就是讓授課教師在比較輕鬆的環境下，說出這一學期課程主題、目標與設計的方向、實施的過程，最重要是教師的省思與回饋。並從過程中發展出適合該個案偏鄉小學的課程評鑑機制。利用評鑑結果發現與解決教學現場所遇的問題，研發出符合該校需求的自主性課程，突破課程實施困境，與 Okamoto(2019) 的研究結果相符。

劉恆昌(2014) 觀課教師在課堂中強化了教師與互惠夥伴的身分，可減少教師面對教育現場實務的挫折感。研究顯示，個案學校在每學期期末的課程實施成果報告上，是教師與行政、社區互相分享與對話的最好時機。可以瞭解一學期來教師團隊在課程目標、教學活動流程設計、實施上的困境、現況與可以突破的重點。

因此，教師們間透過課程實施成果的互相分享，得到教學相長的機會，作為下一學期或是明年同一時間點要實施課程時，很好的建議參照。這樣的期末成果發表會，也是一個很好的學校本位課程對話、省思與回饋、檢

核的評鑑機制。因此與前述劉恆昌（2014）的研究結果趨於一致。

比較可惜的是，107 學年度課程協作治理上，留下的教師課程評鑑資料比較少，比較多的是教師授課留下的照片。推測應該是以口頭報告為主，是比較可惜。

簡言之，個案學校所做的課程評鑑與前述研究結果大致相符。從歷年課程計畫中的課程評鑑資料、教育利害關係人的訪談與教師們的教學成長省思等，提到戀戀我的家學校本位課程的素材內容以在地人文和自然資源為主，符合新課綱素養導向教學的精神。為突破教師流動率大且新進教師地方知識背景不足困境，採取與社區、部落、非營利組織人士等進行課程協作治理方式進行。

（四）評鑑目的在發展教師專業、確保學習成效與營造推動氛圍

教育行政主管機關在發展學校本位課程上，可給予敘獎、適當減課等行政獎勵，給予教師激勵與支持（朱佩芬，2023），建立校園中的發展課程的文化。課程內容上，李建彥（2020）課程與教學乃是學校教育的核心，偏鄉學校利用得天獨厚的在地環境，研發特色課程，回應新課綱素養導向的教學，成為特色學校，為偏鄉教育帶入教師專業成長的新契機以及多元的新思維。

研究發現個案學校從學生日常生活周遭情境中所接觸到的野菜、柑橘類果樹、稻田、山川、海洋等為素材出發，讓學生了解家鄉產業發展的現況。加上部落、社區的耆老、各行業達人的人文歷史典故，族群文化發展遷移史等講述的過程中，納入活潑生動的在地化、生活化的例子做解說。

搭配食農教育及在地景點踏查、慶典體驗的實作課程。最後有圖文創作、影音記錄片、音樂舞蹈藝文展演、家鄉地圖、明信片、繪本、陶藝等多元豐富的作品產出，豐富學習內容與提升成效。

可說這套學校本位課程足以激發學生多元潛能，教師教學相長，爭取家長社區認同學校辦學理念，也達成學校採行課程協作治理策略，持續改進課程，持續創新教學及提升學生學習成效，使學校與社區共生共榮共好的目的。

從上述課程評鑑資料可知，這所位處東部偏鄉地區的個案小學，自 107 學年度起就積極突破來自於學校行政的配合、教師專業增能、課程背景熟悉、經費資源支持與外聘教師配合、家長重視程度與社區支持等問題，與社區進行課程協作治理。在實施 108 課綱素養導向教學的道路上，轉化教師的角色，以學生為主體，致力為偏鄉教育帶來不一樣的風景，達成學校願景及國家基本教育的目標。與李建彥（2020）的研究結果一致。

本個案言教發現個案學校在進行課程評鑑時的制定課程評鑑計畫及組織、明訂實施評鑑人員及分工、訂定評鑑工具及實施歷程等層面評鑑的結果，與前述 Stufflebeam 與 Zhang (2017)、黃政傑與張嘉育（2008）、蔡清田（2023）、王春綢（2021）等人的研究相符。

六、研究結果與課程協作治理的推動概念

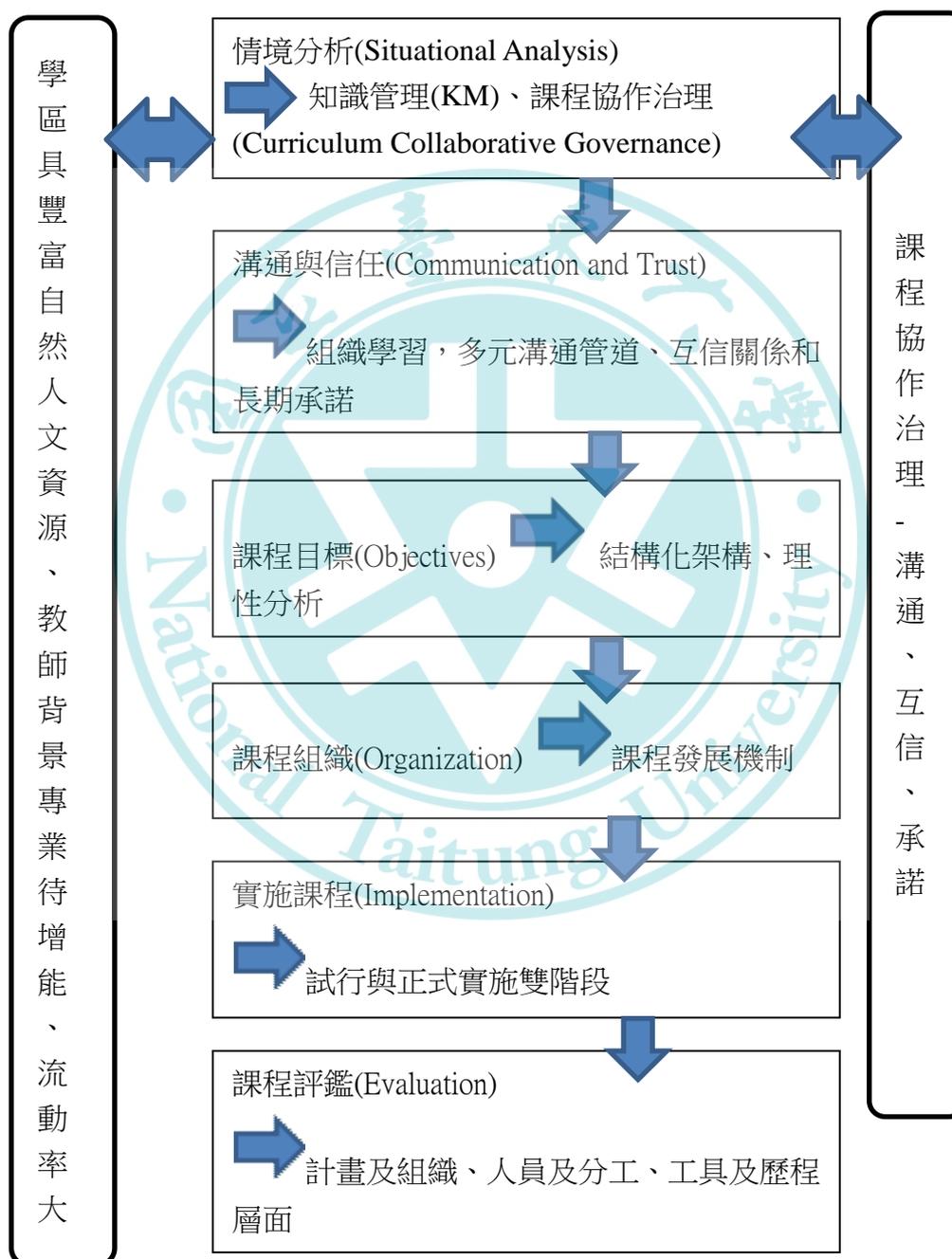
茲將本個案研究的研究結果與課程協作治理的推動概念，以圖 4-14 和圖 4-15 表示。圖 4-14 說明課程發展的歷程，是透過情境分析、建立溝

通與信任關係和承諾、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑進行。

圖 4-15 則表示課程協作治理運作的情形，是由學校與學區所在地的私部門或是個人所一起進行。目的在精進教師課程與教學的專業，提升學生學習的成效。



圖 4-14
本個案研究結果圖



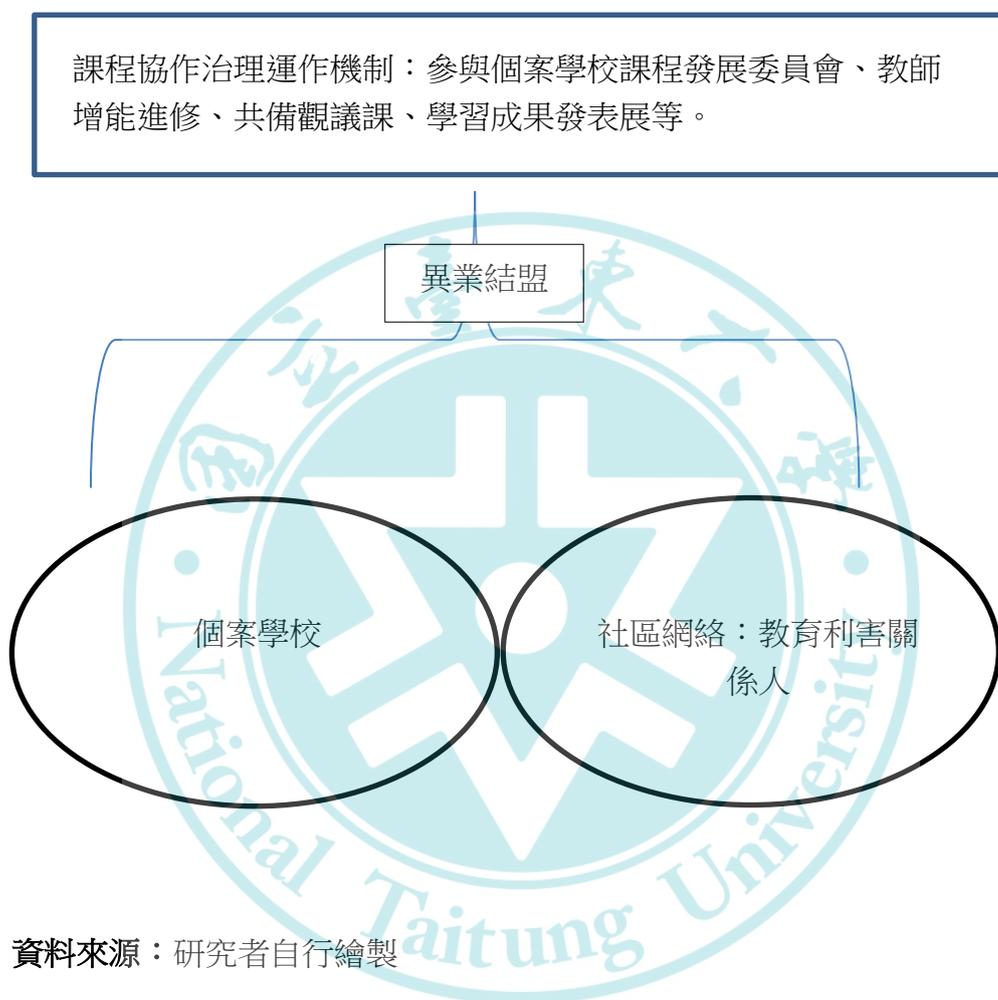
資料來源：研究者自行繪製

圖 4-14 說明課程發展的歷程，是透過知識管理與情境分析，得出需透過課程協作治理，發展學校本位課程。接續利用與教育利害關係人建立溝通和信任關係及長期承諾，並設定課程目標，進行課程的組織與選取。在實施課程上採取試行與正式實施二階段。最後是落實課程評鑑，進行精進教師專業與提升學生學習成效，與課程目標達成程度的分析。

本研究透過蒐集個案學校自 107 學年度起，歷年申請教育主管機關作為課程發展之相關計畫，學校課程宣導、校長課程領導歷程觀察記錄、行政會議與晨會、校務會議記錄、課程發展委員會記錄、每學期各班級學校本位課程任課教師所提供之成果作品、文件及簡報檔、成員課程回饋意見、各項網路與平面媒體報導、與課程發展有關之各項文件、作品、校園情境布置等，多元的資料作為基礎進行觀察、資料蒐集和分析。以瞭解個案學校在推動 12 年國教新課綱學校本位課程，進行在地化教學素材踏查、採集及課程設計、研發、實施、成果發表、情境營造時，邀請社區網絡中的師培大學課程與教學專家、退休校長及家長代表、部落主席、村長、社區發展協會理事長與鄉民代表、農漁會人員、農民、各行業達人等教育利害關係人們。透過參與運作機制，如：學校課程發展委員會、教師進修、共備觀議課、學習成果發表展等平台，進行課程協作治理的情形。運作情形，以下圖表示：

圖 4-15

課程協作治理運作情形概念圖



由上圖可瞭解，個案學校在推動 12 年國教新課綱素養導向學校本位課程研發、實施與評鑑時，是學校透過知識管理與情境分析所得結果。邀請社區網絡中的教育利害關係人們，例如：師培大學課程與教學專家、退休校長及家長代表、部落主席、村長、社區發展協會理事長與鄉民代表、

農漁會人員、農民、各行業達人等教育利害關係人們，進行建立溝通與信任關係和承諾，設定課程目標，進行課程選取與組織，試行並正式實施課程內容最終是落實課程評鑑的異業結盟歷程。期間，透過參與運作機制的學校課程發展委員會、教師進修、共備觀議課、學習成果發表展等多元方式，進行課程協作治理的運作情形。





第五章 結論與建議

本研究旨在透過個案研究法，從觀察、訪談、文件分析這所偏鄉個案學校的學校本位課程研發歷程，經由各次宣導凝聚共識、課程計畫、教師進修、會議記錄、計畫執行、學習成果發表、媒體報導、師生繪本創作、學校簡介摺頁、校園情境布置等的過程，以解析偏鄉小學為因應十二年國教新課綱的實施，從邀請部落各種 NGO 組織、農會、社區發展協會、耆老、頭目等地方仕紳參與課程協作治理的觀點，探討偏鄉小學的學校本位課程進行情境分析、建立溝通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑等發展歷程。

本章依據個案研究法所得的結果與討論，對照中外文獻做探究，共分為結論與建議二節。第一節結論分為學校本位課程進行情境分析、建立溝通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑等六個部分作探討。第二節則透過個案研究的結論，提出研究後之相關建議內容，作為教育主管機關、師培大學、學校單位、教學者及後續研究者之參考。

第一節 結論

本節研究者依據研究目的與問題，綜合第四章個案研究法所得的結果與討論，並對照中外文獻做探究，將學校本位課程進行情境分析、建立溝

通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑等六個部分，分述如下：

一、透過知識管理與情境模式，決定採行課程協作治理的行動策略

研究發現個案學校在九年一貫課程時期，學校本位課程往往多流於形式，且因教師流動率偏高，非本地籍教師占 1/2 以上，因此課程與教學的經驗常無法有效傳承。故個案學校會積極研發學校本位課程，除了因應新課綱推動所需，也與透過結構化架構與知識管理，分析情境地理環境、行政、教師、學生、家長、社區、設備等層面，所得的結果高度相關。

研究者認為個案學校的學校本位課程發展，就是立基於學校所在地情境具有豐富的的自然與人文資源、聚落遷移開發史、產業、多元族群文化等優勢。故在新課綱學校本位課程發展上積極邀請學區內社區、部落各種 NGO 組織、社區發展協會、農會、部落會議主席、耆老、獵人、農民等共同參與，建構部落與學校共生共榮的教育發展圖像，進而找出學校本位課程突破困境的新發展方向。

根據各項知識管理分析後的情境分析所得知的機會點，思考出具體行動策略，培育學生成為具多元文化智商的人才，為其全球化人生與職場加分，為國家打造跨國專業的人才，達成學校創新經營與永續發展的重要模式。這種從情境分析發展課程的模式，符合十二年國教課程綱要所示，是新課綱推動素養導向學校本位課程發展的趨向。

故本個案研究結論乃透過知識管理，以及結構化的 SWOT 模式四向度，分析學校社區化之現況與發展可行之策略的情境分析，適足以作為偏

遠地區原住民族特色小學，開創校務經營新猷的最好的開端。

二、型塑學習型組織，建立溝通管道與互信關係和長期承諾

本研究的結果顯示，個案學校在發展學校本位課程上，因為學校本位課程目標主要跟當地部落和社區進行結合，教學內容與學區的自然和人文環境有關，包含介紹族群、文化、歷史、產業、訪問地方名人、先民開拓的過程等題材。雖然老師們都清楚學校願景與目標，瞭解課程內容設計必須貼近學生的生活情境。但是畢竟學校一半以上的教師都不是當地人，就需要採取與社區合作的模式，邀請社區、部落人士共同進行課程協作治理與共備。

因此，課程發展委員會、教師專業社群進修、學校本位課程期末發表會及各項大型活動等時機，就是學校做好與教育利害關係人間的溝通、對話、凝聚共識的最佳渠道。個案學校以此建立溝通、互信、良好合作互動關係與相互間的長期承諾。

社區、部落這些家長會長、部落主席、社區發展協會理事長、村長、代表、義工媽媽等人士，各具產業、文化、族群、食農教育、地方文史導覽解說等專長，基於為下一代教育的使命感，因此願意長期承諾受邀與學校合作，建立學習型組織，於課程發展委員會、教師專業學習社群進修增能、共備觀議課等時機，或是協同教學，或是於課程中接受學生訪問等多元形式，一起進行學校本位課程的協作治理。過程中雙方都認為此關係具有潛在價值，因此願意實現長期利益，繼續維持建立互信並鞏固彼此間平等與互信的關係。

三、藉由結構化架構與利害關係人進行理性分析，設定課程目標

呂俊宏等(2023)認為學校課程發展可依循結構化架構進行理性分析、資料判讀與目標管理，邀請部落耆老參與課程協作推動小組，確認目標，發展課程。研究發現個案學校歷年是透過課程發展委員會、校務會議等組織的運作，落實課程協作治理。以凝聚教育利害關係人之課程架構共識。並且訂定學校本位課程的願景、內涵與目標。結合學校願景，繪製學生圖像，落實在學校本位課程設計與內容規畫。在教學規劃與進度表中呈現出總綱核心素養、領綱核心素養、學習內容、學習表現及學習目標、融入議題、教學活動概述、教學節數、教學資源、評量方式等訊息。

而各學期課程目標的規劃分析結果顯示，均能回應學校本位課程以探索文化與生活實踐為核心，激發生命潛能，培養學生成為生活實踐家的願景目標。可說是透過課發會與教育利害關係人凝聚共識，設定課程願景、內涵及目標並完成課程架構及課程計畫的規劃、制定。

四、建構課程發展機制，與教育利害關係人進行課程組織

本個案研究結果顯示，個案學校歷年來，會透過課程發展委員會的運作，確立課程架構，協助教師進行課程共備，商討協同教學將安排進行的日期、時間與地點等。也會固定邀請家長會長、部落主席、村長、社區發展協會理事長與鄉民代表、農漁會人員、農民、各行業達人等教育利害關係人們，一同到校進行學校本位課程工作坊，提升教師課程發展專業。這些備課、進修時機，教育利害關係人得以直接與授課教師進行會談，或是以擔任週三教師進修外聘講師的方式進行協助教師精進課程設計與教材

編輯專業。

在學校本位課程內容組織與設計，大致按照學生身心的發展以及螺旋式的課程設計概念，層次由淺到深，由照顧自己、認識家庭、產業文化，社區、部落到家鄉的由近而遠作加深加廣的學習，分為：低年級以認識家鄉所在地的農業物產，中年級為認識家鄉的環境與不同族群的文化，高年級則是結合國際與科技教育，引導學生行銷家鄉之美，最後能擘劃家鄉的未來。引領孩子拓展視野，走向世界舞台，達成個案小學關懷、共好、永續的願景。期許能服膺十二年國教新課綱政策的趨勢，結合學校所處學區在地資源，透過課程協作治理的歷程，精進教師專業發展，研發校訂課程，以爭取家長、社區、部落族人的認同，建立學校品牌形象，發展出學校特色，達成適性揚才的教育目標，為社區培育未來「地方創生」的永續優質人才。

五、實踐課程採試行與正式實施雙階段，達成課程目標

教師團隊與社區家長是學校永續經營發展的雙翼。根據研究結果，個案學校在學校本位課程的歷程中，於 107 學年度邀請社區、部落組織或是個人進行課程協作治理，與教師團隊共同試行課程，開啟新課綱素養導向教學課程創新研發的契機。

108 學年度起，配合新課綱上路正式實施課程。學校行政端持續支持教學，給予人力、物力資源的協助。教師團隊也願意精進專業、省思、回饋教學成效，與營造支持的情境，落實課程目標與設計理念，在實施時致力提升學生學習的成果。

綜合前述，個案學校在學校本位課程實踐的歷程中，邀請在地師培大學專家學者、社區、部落人士積極參與學校本位課程試行與正式實施，這種學校、社區共同攜手，善用社區、部落人力資源，引入返鄉青農、社區發展協會、部落會議、教會等 NGO 組織人力資源，建立專業學習社群及達成課程目標的方式，就是以課程協作治理，發揮課程實施成效的最好途徑。

六、課程評鑑層面以計畫及組織、人員及分工、工具及歷程等層面為主

本個案研究發現個案學校在進行課程評鑑時的制定課程評鑑計畫及組織、明訂實施評鑑人員及分工、訂定評鑑工具及實施歷程等層面為主。

為進行學校本位課程發展，自 107 學年度起就積極突破來自於學校行政的配合、教師專業增能、課程背景熟悉、經費資源支持與外聘教師配合、家長重視程度與社區支持等問題，並符應新課綱素養導向教學的精神，採取與社區、部落、非營利組織人士等進行課程協作治理方式進行。致力達成課程願景目標，打造特色學校，在少子化衝擊下為偏鄉教育注入校務發展的新活水，以及國際化、科技化的新思維。

從學生日常生活周遭情境中所接觸到的素材出發，讓學生了解家鄉產業發展的現況。並納入活潑生動的在地化、生活化的例子做解說。搭配食農教育及在地景點踏查、慶典體驗的實作課程。課程最後都學生有圖文創作、影音記錄片、音樂舞蹈藝文展演、家鄉地圖、明信片、繪本、陶藝等多元豐富的作品產出，展現多元的學習內容與學習成效。

在實施 108 課綱素養導向教學的道路上，轉化教師的角色，以學生為

主體，致力為偏鄉教育帶來不一樣的風景，達成學校願景及國家基本教育的目標。同時激發學生多元潛能，促進教師教學相長，爭取家長社區認同學校辦學理念，採行課程協作治理策略，持續改進課程，創新教學及提升學生學習成效，使學校與社區共生共榮共好的目的。

第二節 建議

隨著 108 新課綱的實施，至今已歷經四個學年度，為開展各高國中小學校可致力發展的學校本位課程，相信各校均依據學校所處學區的自然與人文資源、特性，努力規劃屬於在地特色的學校本位課程，從連結部定課程開始，發展符應這是新課綱教育目標的三面九向核心素養，以培養學生成為自主行動、溝通互動、參與社會的終身學習者。並根據個別學校的教育願景，運用所屬學區情境分析得出的優勢，發展出行動策略，設計強化學生適性發展之本位課程，實施主題式校訂跨領域教學，以回應學生的學習需求，與家長、社區、部落殷切的教育期待，為地方創生，培養在地化的未來所需人才。本節根據個案研究歷程與研究發現所得到的結論，從課程協作治理的觀點，提出研究後之相關建議內容，作為教育主管機關、師培大學、學校單位、教學者及後續研究者等參考。

一、對教育主管機關的建議

本研究發現個案學校推動新課綱的教育目標，落實在核心素養導向教學上，會分析情境，根據學校所在地的優勢，鏈結部定課程基本能力，擬

定出行動策略，展現學校永續經營的辦學的特色，培養學生成為具備自主行動、溝通互動、參與社會的終身學習者。因此建議中央及地方教育主管機關，除了進行下一階段的課綱修定外，應大力宣導、鼓勵各校進行本位課程在地化創新教學模組的研發。

可辦理創新標竿學校及創意教學模組、教案甄選、績優推動校長、主任與教師等表揚。酌予表現優異的學校、社群團體或是個人獎勵，例如：給予敘獎、獎金、考績或是甄試、調動上的加分、適量減課等多元獎勵措施，激勵和支持績優的學校和教師團隊。亦可寬列學校推動本位課程發展所需經費，或比照閱讀推動計畫，增加學校本位課程所需兼任、協同教學教師人力，滿足學校課程發展的需求。

針對新課綱實施以來，課程評鑑部分，所做各校實施成效加以彙整分析，作為下一階段課程綱要修正之依據。如此也能讓大眾瞭解新課綱發展的成果與各校教育發展的績效，提升家長、社區、社會人士投入正向參與教育的動機與尊榮感。

二、對師培大學的建議

本研究發現個案學校在推動新課綱的學校本位課程領域教學，已是跟進先進國家教育發展的重要趨勢。惟現行師資培育課程中，各師資培育大學依據師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點(教育部，2013)，擬訂各類科師資職前教育課程之教育專業課程之原則，內容包含：教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程及選修課程等為主。

復根據中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定（教育部，2023），其中教師專業素養指引-師資職前教育階段的專業素養 3.規劃適切的課程、教學及多元評量，內容 3-2 提到依據課程綱要/大綱、課程理論及教學原理，以協同發展跨領域/群科/科目課程、教學及評量。

因此建議各師培大學應積極發展跨領域教學的師培課程，強化師培教師職前訓練，整備教師到校服務專業，這已是刻不容容緩的工作。

三、對學校單位的建議

本個案研究顯示，學校行政是教學的強力後盾，教師與家長乃學校永續發展的雙翼。因此行政、教師與家長三位一體，本屬生命共同體。在新課綱學校本位課程研發、實施的歷程中，學校本身雖地處偏遠地區，但所處地區具備豐富的自然與人文資源。與社區、部落的個人或組織進行課程協作治理的需求，源自於教師流動率大且非本地籍教師偏高，因此需要做好學校行政端排除課程實施不利因素，並與教育利害關係人進行課程協作治理的工作，以達成學校教育願景目標。

故對於學校單位而言，除透過各項集會、學校網站、臉書等對家長、社區做好宣導、溝通、行銷與累積課程發展成果的工作，爭取認同外，可培養、充實學校課程發展所需的團隊人力資源。或是參訪標竿學校，合組校際推動策略聯盟。掌握資訊科技教育發展新趨勢，引進教育 AI 與 chatGPT 等數位教學，融入校本課程活動設計。型塑學習型組織與教師專業學習社群，傳承課程研發創新的經驗，累積學校智慧資本。

並在校園內與部落、社區佈置學校願景看版、課程推動成果展示牆、村校課程合作農園、解說站招牌等，與社區共同營造課程永續發展的文化。避免因教師流動率大，導致課程研發或推動出現斷層。尤其在社區、部落關係經營方面，更需持續引進在地人力、物力資源，建立互信互賴的長久關係，激發主動參與教育事務的向心力，建立共識與目標，評鑑研發、實施成效，才能為學校本位課程設計與實施持續注入新血。

四、對教學者的建議

本研究顯示，這所偏鄉個案學校在學校本位課程發展的推動上，所發現到的困境包含：學校行政的配合、教師專業增能、教師課程背景熟悉、經費資源支持與外聘教師配合、家長重視程度與社區支持等問題等。因此教學者在教育專業上，應對於課程總綱、領域大綱、課程理論及教學原理，以及協同教學、發展跨領域課程、教學及評量，具備專業素養。並要能掌握 AI 數位科技時代下，資訊融入教學的新趨勢，應用於教學中。

此外，新到任同仁需認識服務學校所處之內外在情境，積極配合學校行政的課程研發措施、時時專業增能，熟悉學區背景。並適時提出所需經費，爭取學校與家長的資源支持，與外聘教師配合，提升家長認同度，邀請社區進行課程協作治理。

相信在實施 108 課綱素養導向教學之路，可轉化教師成為引導者的角色，打造以學生為主體，為教育帶來不一樣的新風貌，達成學校經營願景及國家教育的目標。

五、對後續研究者的建議

(一) 研究不同地區的學校

本個案研究僅針對東部地區原住民族特色小學進行研究，因此建議可就臺灣北中南或離島等其他地區小學，或是非原住民族特色小學作研究。探索都會、鄉村、離島、非山非市等不同地理區域、環境類型之小學，在發展學校本位課程上進行之不同樣貌，以一窺臺灣地區新課綱學校本位課程發展之全貌。

(二) 研究不同學制的學校

本個案研究僅針對公立小學進行研究，教育部在十二年國教課綱中期待各國中小學，可以依據個別學校的教育願景，運用所屬學區情境分析得出的優勢，發展出行動策略，進而設計出能讓學生適性發展之學校本位課程。因此針對國中、完全中學、實驗中小學等部分，可作為日後研究之標的，以瞭解在不同學制上推展之現況。

(三) 研究不同層面教育關係人的看法

本個案研究的學校本位課程發展之教育利害關係人，僅是侷限於校長、兼任行政教師、非兼任行政教師與部落、社區組織或人士等。建議可擴充訪談法立意取樣人員，如：學生、家長、教育主管機關人員等。以充分傾聽、蒐集課程協作治理歷程中，各類教育利害關係人所感受的真實聲音。亦可增加蒐集不同種類的課程發展文件，擴增分析廣度，或增加課程實施觀課次數等。

(四) 運用不同的研究方法

本研究囿於研究者時間及人力、經費成本、個案學校教育關係人時間

配合等因素。故僅採用觀察、文件分析及訪談法進行個案研究，未能就量化進行研究。因此建議有興趣之研究者，日後可賡續從事量化分析研究，相互對照，增加研究成果資料之信實度。



參考文獻

一、中文部分

- 于保雲（2020）。**全球化與全球在地化：新北市區級地方治理分析**（未出版的博士論文）。中國文化大學。
- 王文科、王智弘（2021）。**教育研究法**。五南。
- 王正雄（2021）。**突破寂靜的危機-建構偏鄉教育生態系統的回復力**（未出版的博士論文）。國立東華大學。
- 王前龍（2023）。國中以部分班級推動原住民族語文實驗教育之途徑。**臺灣教育評論月刊**，12（8），29-32。
- 王春綢（2021）。**國民小學美感教育推動之個案研究**（未出版的博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 王麗娟（2020）。**花蓮偏鄉地區國小學童營養教育介入與家庭飲食教養研究**（未出版的博士論文）。輔仁大學。
- 古士傑（2022）。**國中三年級英聽策略課程設計之行動研究**（未出版的博士論文）。國立中正大學。
- 朱桂芳、林新發（2020）。偏鄉小型學校轉型與發展之策略。**台灣教育**，723，1-12。
- 朱珮芬（2023）。**原住民族教育學校本位課程發展歷程之研究—以南投縣高點國中為例**（未出版的博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 江大樹與張力亞（2008）。社區營造中組織信任的機制建構：以桃米生態

- 村為例。東吳政治學報，26（1），87-142。
- 江信宏、簡英智、林建宇、謝旻修（2011）。以 CIPP 評鑑模式分析校訂游泳課程教學成效-以臺中市某國小為例。成大體育學刊，53（2），26-45。
- 行政院（2018）。賴揆：2030 年為期程研訂臺灣永續發展目標。
<https://www.eygov.tw/Page/9277F759E41CCD91/b6825d98-73fc-47fb-8f31-8cfe4828>
- 何俊青（2014）。偏鄉特色小學創新經營的個案研究與省思。教育研究月刊，238，79-92。
- 何俊青（2017）。偏鄉教育問題的迷思。臺灣教育評論月刊，6（9），15-19。
- 何素勤（2022）。學校本位課程發展之素養導向教學實踐－以國小高年級社會領域課程設計為例。台灣教育，738，55-71。
- 吳和堂（2020）。教育論文寫作與實用技巧。高等教育
- 吳俊憲、林佩玟、陳慧如（2022）。課綱修訂的建議－借鑑前導學校推動課程評鑑經驗，臺灣教育評論月刊，11（10），37-45。
- 吳春燕（2021）。國民中學戶外教育課程實施對學生素養導向學習影響之研究－以新北市偏鄉某國中為例（未出版的博士論文）。淡江大學。
- 吳清山（2020）。新冠肺炎疫情時代教育治理之探究。教育行政與評鑑學刊，27，1-28。
- 吳清山、林天祐（2003）。教育小辭書。五南。
- 吳清基（2020）。工業 4.0 對未來師資培育政策之挑戰與因應。載於吳清

- 基（主編），**教育政策與發展策略**（頁 3-21）。五南。
- 吳夢竹、蔡金田（2022）。一所國小校本課程素養導向試題建構之研究—當數學遇上小麥。**台灣教育**，**738**，72-80。
- 呂玉環（2021）。**臺灣偏鄉小學推動 STEAM 教育之經驗、策略與運作模式**（未出版的博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 呂俊宏、陳成宏、何縉琪（2023）。應用「多元架構領導」探究原住民國小校長發展民族教育課程之作為。**慈濟大學教育研究學刊**，**20**，101-133。
- 呂冠逸、張鎧如（2023）。運用協力治理觀點探究臺灣公共事務個案聯盟。**文官制度**，**15**（1），147-182。
- 宋宗樺（2023）。**運用 KURA 模式的全球素養教學設計對國小學生全球素養效益研究**（未出版的博士論文）。國立中山大學。
- 李文富（2012）。課程推展體系與協作治理機制的實踐與反思：以中央層級課程與教學輔導組織為例的探討。**課程研究**，**7**（1），33-63。
- 李宜蓁（2021）。**看見地方.再教~12 年國教課程的校訂課程之研究**（未出版的博士論文）。國立高雄師範大學。
- 李建彥（2020）。小學教師專業學習社群實踐素養導向課程之個案研究。**人文社會科學研究教育類**，**14**（3），13-35。
- 李雅婷（2023）。國小實施跨年級教學課程模式與教學策略探究。**台灣教育研究期刊**，**4**（6），165-191。
- 阮孝齊（2022）。運用網絡協力思維推動課程輔導工作之策略：地方輔導

- 團課程領導人的觀點。《**台灣教育研究期刊**》，**3**（6），325-345。
- 阮孝齊、翁瑞鴻（2019）。從協作治理的觀點探究地方課程推動之方向。
台灣教育，**717**，45-53。
- 孟繁勳（2023）。政府跨機關協力治理互動與結果之研究-以臺北市府「**正俗專案**」為例（未出版的博士論文）。國立中央警察大學。
- 林仁傑、林怡君（2021）。我國中小學校訂課程規劃實踐之初探。《**臺灣教育評論月刊**》，**10**（8），21-26。
- 林永豐（2018）。從九年一貫到新課綱的校本課程省思。《**台灣教育**》，**710**，29-36。
- 林妙娟（2019）。一所偏鄉學校校訂課程之實踐分享。《**國教新知**》，**66**（1），79-89。
- 林佳靜、許世璋（2017）。一篇地方本位環境教育課程的實踐——以東臺灣一個原住民小學為例。《**科學教育學刊**》，**25**（4），301-330。
- 林宜珍（2022）。走出新公共管理：文化資產再生之協力治理與公共價值**建構**（未出版的博士論文）。國立臺灣藝術大學。
- 林建宏（2023）。技術型高中實施課程評鑑之課題與建議策略。《**中等教育**》，**74**（1），80-95。
- 林政逸（2020）。十二年國教校訂課程與課程評鑑。《**臺灣教育評論月刊**》，**9**（8），31-37。
- 林秋萍（2023）。國小資優學生情意課程設計與實施~以三年級為例。《**資優教育論壇**》，**21**（1），47-57。

- 林素卿、顧毓群、莊雅然（2018）。評鑑未來趨勢之探究。評鑑雙月刊，71，24-28。
- 林雅芳（2020）偏鄉小學初任校長的課程領導—以 108 課綱跨領域學校本位課程為例（未出版的博士論文）。國立屏東大學。
- 邱怡雯、魏士欽（2020）。國小校訂課程的閱讀教學素養實踐-以在地茶產業課程為例。臺灣教育評論月刊，9（8），63-66。
- 邱緝伶（2020）。競值架構應用在高中校長課程領導角色之研究—以跨校級高瞻課程發展為例（未出版的博士論文）。國立中山大學。
- 姜韻梅（2018）。從逆境中突起-偏鄉學校學校本位課程變革的實力分享。臺灣教育評論月刊，7（1），336-349。
- 施淑棉、翁福元（2020）。「國小走讀敦和」校訂課程規劃與實施。臺灣教育評論月刊，9（8），05-11。
- 洪詠善（2016）。創新人才培育的學校本位課程治理與國家系統。國家教育研究院教育脈動電子期刊，7。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=144&content_no=2732
- 洪詠善（2022）。課綱協作治理的反思與展望。臺灣教育評論月刊，11（10），6-13。
- 洪詠善（2023）。課綱協作治理的反思與展望。載於林明裕（主編），課程協作與實踐第六輯（頁 8-17）。教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 洪麗卿（2023）。國中小學校本位在地課程轉化-國際教育課程之分析。台

- 臺灣教育研究期刊，4（1），187-206。
- 唐子騏（2020）。十二年國教學校本位課程發展之研究 --以南投縣秀林國小課程設計與國際交流為例（未出版的博士論文）。國立暨南國際大學。
- 孫敏芝（2010）。國小教師團隊合作文化的雙面向探討-以發展學校願景為例。課程與教學季刊，13（1），117-140。
- 徐偉民（2019）。原住民文化融入數學課程的發展：以一所實驗小學為例。教育研究集刊，65（4），77-116。
- 國家教育研究院（2023）。國小課程標準修訂的課程史分析。
<https://teric.naer.edu.tw/wSite/metaDoPack>
- 國家發展委員會（2016）。國家發展委員會推動「設計翻轉、地方創生」示範計畫。https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=4A000EF83D724A25
- 張乃文（2019）。找回偏鄉學校的歷史與傳承－以三峽成福國小文史課程發展為例。教育脈動，19，1-7。
- 張佳琳（2005）。課程管理概念與內涵分析。課程與教學季刊，8（1），1-11。
- 張素真（2020）。偏鄉國小因應十二年國民基本教育發展校訂課程之個案研究。臺灣教育研究期刊，1（5），239-248。
- 張維庭、陳延興（2021）。學校型態實驗教育偏鄉小學發展國語混齡課程之個案研究。課程與教學，24（3），83-112。
- 張鴻章（2022）。國民中小學特色學校指標建構與實證分析之研究〔未出

- 版的博士論文]。國立暨南國際大學。
- 張證文、吳佩靜（2021）。實踐公部門線上協力式政策參與之研究：以機關回應態樣與決策行為核心的檢視。《公共行政學報》，60，47-96。
- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133
- 教育部（2014）。十二年國教國民基本教育課程總綱。https://cirn.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11
- 教育部（2017）。偏遠地區學校教育發展條例。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073
- 教育部（2019）。高級中等學校課程評鑑實施要點。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001894
- 教育部（2020）。教育部中小學課程師資教學與評量跨系統協作試行計畫。https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/relfile/0/5060/0cb6af30-40c6-4af0-91ff-12c379e5cb81.pdf
- 教育部（2021）。偏遠地區學校分級及認定標準。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070076
- 教育部（2021）。全國各級學校因應疫情 延長停止到校上課至學期結束。https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=210015AEE5D67F5E
- 教育部（2022）。國民中小學學生數。https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96

- 教育部 (2022)。偏遠地區學校－國中小學。https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=AE 2D16F8A1094E9C
- 教育部 (2023)。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002163&kw=%e8%aa%b2%e7%a8%8b%e5%9f%ba%e6%ba%96
- 教育部國民及學前教育署 (2018)。國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則。教育部國民及學前教育署。
- 梁忠銘 (2018)。日本新學習指導要領要點之研究。台灣教育，711，135-143。
- 梁蓓禎 (2018)。非學校型態實驗教育評鑑指標建構與應用 (未出版的博士論文)。國立高雄師範大學。
- 盛碧奇 (2020)。發展十二國教學校校訂課程與實踐-以新北市某國民中學為例。臺灣教育評論月刊，9 (8)，74-78。
- 莊文照 (2018)。社區有教室：個案學校組織變革之社區資源的實踐與轉化。嘉大教育研究學刊，40，33-62。
- 許芳雄 (2015)。跨域協力治理之研究:全國新住民火炬計畫案例分析 (未出版的博士論文)。世新大學。
- 許美觀 (2018)。一所偏鄉小校發展創新課程之個案研究—以參與「以學校為核心之社區創新創業計畫」為例。臺灣教育評論月刊，7 (8)，145-152。

- 許瑞芳 (2016)。偏遠小校推動學校特色課程之困境與因應策略分析。《**學校行政雙月刊**》，**105**，1-21。
- 郭春松 (2022)。非山非市完全中學實踐十二年國教新課綱核心素養校本課程發展之個案研究 (未出版的博士論文)。國立政治大學。
- 陳木金、許哲銘 (2019)。從教師領導來建構教師專業社群的生態系統支持。《**台灣教育**》，**720**，73 – 83。
- 陳佑全、唐順明、李承蓉 (2010)。環境不確定、資訊策略、組織溝通與績效間關係之研究。《**資訊管理學報**》，**17** (1)，47-79。
- 陳妙娟 (2015 年 4 月 1 日)。**2015 年 OECD 教育白皮書摘要**。國家教育研究院電子報，109。 https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=5&edm_no=109&content_no=2493
- 陳明蓁、高華聲 (2022)。桌遊融入社區知識之研究：「幸福歸來」桌遊開發與運用。《**人文社會科學研究**》，**16** (2)，1-31。
- 陳恆鈞、張國偉 (2006)。組織協力與組織績效之研究：以雲林縣蔬菜產銷班為例。《**公共行政學報**》，**19**，1-54。
- 陳盈宏 (2023)。從協作治理觀點探討「素養教育課程設計及發展計畫」之推動。《**教育學誌**》，**50**，43-61。
- 陳博廉 (2021)。科技素養融入學校本位特色課程之實踐與成效評量：一所行動學習典範國小之個案研究。(未出版的博士論文)。淡江大學。
- 陳燕蓉、簡瑞榮 (2008)。教育部終身學習網路教材(Web-Title)應用於國小高年級視覺藝術課程之行動研究。《**視覺藝術論壇**》，**3**，115-125。

- 陳錦松 (2020)。探討長期實施 STEM-PjBL 對偏鄉國中之影響〔未出版的博士論文〕。國立東華大學。
- 麥綉婉 (2020)。科學博物館與學校課程的協作：一所偏鄉國小多元文化教育融入自然科學之教學實踐 (未出版的博士論文)。國立高雄師範大學。
- 傅珍紹 (2012)。學校與社區協力發展客家本位特色課程之研究—以桃園縣中平國小為例 (未出版的碩士論文)。國立中央大學。
- 曾子旂 (2023)。臺南市雙語課程政策之地方治理研究 (未出版的博士論文)。國立中正大學。
- 曾冠球 (2011)。協力治理觀點公共管理者的挑戰與能力建立。文官制度季刊, 3 (1), 27-52。
- 曾昱山 (2022)。原住民籍校長課程領導之研究-以屏東縣排灣族學校推動民族文化課程為例 (未出版的博士論文)。國立屏東大學。
- 賀宏偉、王志軒 (2020)。偏鄉小學發展「校訂課程」之現況與未來展望-以南投縣偏鄉小學為例。臺灣教育評論月刊, 9 (11), 101-110。
- 黃怡雯 (2007)。組織溝通在校長領導之應用。學校行政, 51, 19-34。
- 黃彥文 (2023)。植基在地化共鳴—偏鄉地區美感教育校本課程的可能與限制之研究。課程與教學季刊, 26 (4), 189~228。
- 黃彥鈞 (2022)。實驗小學校長課程領導模式建立與驗證之經驗敘說研究 (未出版的博士論文)。國立臺南大學。
- 黃政傑與張嘉育 (2008)。利害關係人評鑑：理念與方法。載於黃政傑 (主

- 編), **課程評鑑理念、研究與應用** (頁 1-22)。中華民國課程與教學學會。
- 黃約伯、劉秋玲、丁進添 (2017)。在地取向、課程與原住民：教育人類學的觀點。**課程研究**, **12** (1), 89-110。
- 黃國將 (2022)。聯合國教育的未來倡議對臺灣推動十二年國教新課綱之啟示。**臺灣教育評論月刊**, **11** (11), 43-48。
- 黃琇屏 (2020)。國中小校訂課程規劃與實施之思考。**臺灣教育評論月刊**, **9** (8), 01-04。
- 黃靖煊 (2023)。連續 3 年負成長 2022 年出生人數創歷史新低。<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/4180299>
- 黃嘉雄 (2012)。**課程評鑑**。心理。
- 黃麗鈴 (2019)。偏遠特色學校課程發展與實踐—以新北市東山國小「蕨代雙茄」特色課程為例。**學校行政雙月刊**, **123**, 121-132。
- 楊宗明 (2022)。我國國民小學綜合活動領域課程治理之研究 (未出版的博士論文)。國立中正大學。
- 楊念湘、陳木金 (2011)。優質學校品質管理指標建構之研究。**教育學術彙刊**, **3** (2), 57-80。
- 楊怡婷 (2019)。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。**臺灣教育評論月刊**, **8** (1), 201-204。
- 楊智穎 (2017)。解決偏鄉學校教師問題芻議：以夥伴協作為焦點。**臺灣教育評論月刊**, **6** (9), 12-14。

- 楊智穎、王郁雯(2023)。大學社會責任政策脈絡下跨領域課程發展探析：以偏鄉跨領域課程為例。**教育科學研究期刊**，**68**(3)，209-238。
- 葉志傑、謝傳崇(2013)。國民中學校長關係領導、協力治理與關係績效之研究。**新竹教育大學教育學報**，**33**，101-137。
- 詹麗娟(2018)。偏鄉小校轉型後教師因應實驗教育與素養導向教學專業發展歷程研究—以基隆市 M 國小為例。**雙溪教育論壇**，**7**，215-245。
- 廖玉枝(2023)。跨領域課程探究教師領導理念、實施、與啟示—以一所國中【島嶼記憶】課程發展歷程為例。**教育學誌**，**50**，63-92。
- 趙宥寧(2023)。**1人即成班...不到百人「小」小學持續擴張 偏校借學生亂象成公開秘密**。<https://udn.com/news/story/6898/6997051>
- 趙錫清(2021)。**海洋教育校訂課程發展之行動研究~以一所漁村小校為例**(未出版的博士論文)。國立屏東大學。
- 劉泳君(2023)。**以 CIPP 評鑑模式分析國小校長課程領導之研究：以國小校訂游泳課為例**。**運動研究**，**32**(2)，87-107。
- 劉恆昌(2014)。**「領導場域」的實作邏輯：一所高中校本課程發展的個案研究**(未出版的博士論文)。國立臺灣師範大學。
- 劉述懿、楊傳蓮、戴遐齡(2020)。**由府際治理與協作關係來看體育課程建構之體系**。**運動研究**，**29**(1)，53-67。
- 劉康慧、李昱頡(2023)。**推動協力治理研究與接軌國際拓展運用經驗分享**。**評鑑雙月刊**，**101**，24-28。
- 劉紹華(2013)。**我的涼山兄弟：毒品、愛滋與流動青年**。群學。

- 劉靜怡 (2022)。以協作治理觀點檢視地方創生－水金九地區地質環境資源之例。地景保育通訊，54，2-5。
- 劉歡 (2023)。中國大陸社區養老服務之研究：協力治理觀點 (未出版的博士論文)。私立世新大學。
- 潘致惠 (2019)。行動智慧導向的校長課程領導與校訂課程發展之研究 (未出版的博士論文)。國立清華大學。
- 潘義祥 (2011)。高中學校本位體育課程發展評鑑指標之建構。體育學報，44 (4)，571~592。
- 潘慧玲 (2021)。學術探究的典範與新興取徑。載於潘慧玲 (主編)，教育研究方法論：觀點與方法 (頁 1-24)。心理。
- 潘慧玲 (2023)。教育部跨系統協作機制試行計畫之回顧與展望。載於林明裕 (主編)，課程協作與實踐第六輯 (頁 18-41)。教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室。
- 蔡清田 (2022a)。核心素養的課程發展與設計。五南。
- 蔡清田 (2022b)。十二年國民基本教育 108 新課綱的核心素養學校本位課程發展。台灣教育，738，1-12。
- 蔡清田 (2023)。核心素養的課程理念分析與課程理論研究。教育科學期刊，22 (1)，49-67。
- 鄭永志 (2022)。環境議題與協力治理：以環境污染與環境影響評估為例 (未出版的博士論文)。私立世新大學。
- 盧延根 (2020)。從政策法制面析論偏遠地區學校與弱勢學生之扶助。載

- 於吳清基（主編），**教育政策與發展策略**（頁 68-95）。五南。
- 蕭玉玲、林玉芬（2020）。校訂課程發展脈絡與現況之探究—以中區普通型高中「實踐 HIME 共創 HIWE」校訂課程為例。**臺灣教育評論月刊**，**9**（8），67-67。
- 蕭伊蝶（2020）。戶外教育學校本位課程發展與實施之研究—以中部某國小為例（未出版的博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 諶錫輝（2022a）。淡水河流域管理分析模式之建構：跨域治理和協力治理之整合與運用（未出版的博士論文）。私立世新大學。
- 諶錫輝（2022b）。政府組織再造後跨域與協力治理之省思：以淡水河流域治理為例。**科際整合月刊**，**7**（7），18-40。
- 賴光真（2017）。課程實施觀點新論。**臺灣教育評論月刊**，**6**（11），35-40。
- 賴金河（2012）。國小多元文化教育課程實施與教學成效之研究—以兩所國小為例（未出版的博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 賴榮飛（2019）。國民中小學學校課程評鑑機制之探究與建議。**臺灣教育評論月刊**，**8**（8），43-50。
- 薛曉華（2020）。十二年國教新課綱實施與地方學的相遇：高中「地方學」校訂課程的實踐意義。**臺灣教育**，**721**，51-60。
- 謝卓君（2022）。教育治理之跨域途徑與協力策略。**教育研究集刊**，**68**（2），39-79。
- 簡子文（2023）。全民國防教育的地方治理—以南投縣全民國防走入鄉里活動為例。**中國行政評論**，**29**（2），72-106。

顏佩如 (2019)。十二年國教課綱課程實施問題與解決之道。臺灣教育評論月刊, 8 (8), 57-61。

顏思婷、江岷欽 (2022)。論「學校社區化」教育資源之運用：以臺北市為例。實踐博雅學報, 33, 81-92。

蘇雅拉 (2023)。蒙古國中小學優質學校指標建構及應用之研究 (未出版的博士論文)。國立政治大學。

二、西文部分

Akbar, S. (1994). Social change and museum education. *Journal of Museum Education*, 19(1), 6-10.

American Association of Museums. (1984). *Museums for a new century: A report of the commission on museums for a new century*. American Association of Museums.

Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.

Ansell, C., Doberstein, C., Henderson, H., Siddiki, S., & Hart, P. (2020). Understanding inclusion in collaborative governance: a mixed methods approach. *Policy and Society*, 39(4), 570-591.

Bruno, G., Diglio, A., Kalinowski, T. B., Piccolo, C., & Rippa, P. (2021).

- University-business cooperation to design a transnational curriculum for energy efficiency operations. *Studies in Higher Education*, 46 (4), 763–781.
- Bulgarian Comparative Education Society (2022). *Collaborative governance and civil society : A comparison between Japan and Bangladesh educationalp policies*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Carolin, P., Victoria, G. M., & Todd, D. (2015). Engaging business in curriculum design and delivery: A higher education Institution perspective. *Higher Education*, 70(1), 35-53.
- Champagne, D., & Stauss, J. (2002). Introduction: Defining Indian studies through stories and nation building. In Champagne, D., & Stauss, J. (Eds.). *Native American Studies in Higher Education: Model for Collaboration between Universities and Indigenous Nations*(pp. 1-15). Altamira.
- Changsheng, M., Yang, J., & Ke, Q. (2023). Teaching reform and practice of "public policy analysis" course under the background of new liberal arts. *International Journal of Social Science and Education Research*, 6(10), 112-118.
- Gerlak, A. K., Elder, A., Thomure, T., Shipek, ., Adriana, Z. T., Mitch , P. Z., Gupta, N.,Matsler, M., Berger, L., Henry, A. D., Yang, B., Joaquin, M. S., & Meixner, T. (2021). Lessons in governance and collaboration from

- Tucson. *Environment*, 63(3), 15-24.
- Gravenor, P. N. (2011). *A proposal for a new teacher evaluation process for the delsea regional school district*. Proquest Dissertations Publishing.
- Gutiérrez, E. C. (2023). Using design processes to customize curriculum. *Educational Leadership*, 80(5), 55-60.
- Hairon, S., Chua, C. S. K. & Neo, W. L. (2018). School-based curriculum development in Singapore: A case study of a primary school. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4) .518-532.
- Ilyasin, M. (2019). Exploring excellency-based curriculum for Indonesian primary schools in relation to the social community environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 246-265.
- Jiang, L. (2023). Research on the development of rural education under the actor-network theory. *International Journal of Social Science and Education Research*, 6(10), 180-187.
- Marshall, S. A., Hudson, H. K. & Stigar, L. V. (2020). Perceptions of a school-based sexuality education curriculum: Findings from focus groups with parents and teens in a southern state. *Health Educator*, 52, 37-51.
- Mohamad J., Susilo., Junanah, J. & Dewantoro, H. M. (2021). Comparison of curriculum implementation between public and private schools based on adiwiyata department magister of Islamic studies. *Journal of Education*

and Learning . 15(4), 571-577.

Morgan, P. (2022). *Beyond standards: the fragmentation of education governance and the promise of curriculum reform*. Harvard Education Press.

Moser, E. M. & McKim, A. J. (2021) . Exploring curriculum congruence and connectivity within school-based agricultural education. *Journal of Agricultural Education*. 62 (1), 170-183.

Muhammad, N. (2022). Collaborative governance on the smart city-based regional development of Balikpapan. *Journal of Social Studies Education Research*. 13 (4), 381-405.

Neutuch, E. (2018). Teachers can counsel, too. *Journal of College Admission*, 240, 54-58.

Nguyen, T. U.; Dorjee, D. (2022). *Impact of a mindfulness-based school curriculum on emotion processing in Vietnamese pre-adolescents: An Event-Related Potentials Study*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/desc.13255>.

Nurhafni¹, A., Ainol, M., & Muryali. (2021). Collaborative governance based on policy networks in the formulation of curriculum integration (Study on basic education in North Aceh District). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 648, 80-86.

Okamoto, S. K., Helm, S., Chin, S. K., Hata, J., Hata, E. & Okamura, K. H.

- (2020). The implementation of a culturally grounded, school-based, drug prevention curriculum in rural Hawaii. *Journal of Community Psychology*, 48(4), 85-99.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity*. Routledge.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. Paul Chapman Publishing.
- Sun, J. Y. (2022). Concept-driven Chinese school-based curriculum development based on Wukong Chinese School as an example. *International Journal of Social Science and Education Research*, 5(3), 131-135.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. L. (2017). *The CIPP evaluation model how to evaluate for improvement and Accountability*. Guilford Publications.
- Toru, O. (2011). *Report on the 2008 Hokkaido Ainu living conditions survey – living conditions and consciousness of present-day Ainu*. Hokkaido University.
- UN (2015). UN sustainable development goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/zh/>
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- VanDeusen, A. J. (2016). It really comes down to the community: A case study

- of a rural school music program. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 15(4), 56-75.
- Wang, L.Y., Chen Victor, D. T., & Neo, W. L. (2019). Studying the enactment of school-based curriculum development (SBCD) in Singapore. *Educational Research*, 61(3), 337-355.
- Wang, L. Y., Chen Victor, D. T., & Neo, W. L. (2023). The ecology of dialogic Interactions towards sustainability of school-based curriculum development. *Curriculum Journal*, 34(2). 284-297.
- Wolfersteig, W., Diaz, M. J., & Moreland, D. (2022). Empowering elementary and middle school youth to speak up and be safe: Advancing prevention of child maltreatment with a universal school-based curriculum. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (19), 571-577.
- Yang, L. H. (2018). Collaborative knowledge-driven governance: Types and mechanisms of collaboration between science, social science, and local knowledge. *Science and Public Policy*, 45(1), 53–73.

附錄

附錄一

學校基本資料及資源和特色分析表

分析向度	S (優勢)	W (劣勢)	O (機會點)	T (威脅點)	S (行動策略)
地理環境	1.鄰近太平洋。 2.環境優美。 3.豐富的生態資源。	學區遍及附近三村地區，地勢崎嶇，學生就學不方便。	1.豐富的生態環境可延伸教學場域。 2.資源可做為上課素材。	來自學區外教師占1/2以上，對學區地理環境較不熟悉。	1.須持續推動學校本位課程。 2.深耕環境生態教育。
教學設施	1.教學設備現代，足供教學使用。 2.圖書藏量頗為豐富。	1.教室建築老舊。 2.教室空間狹小。 3.圖書室位置偏遠。	1.善用教學設備，進行多元且有效能之教學活動。 2.以樹屋意象，營造幽靜閱讀環境。	1.環境潮濕，教學設備易損壞。 2.管理使用易疏忽，容易造成故障或毀損。	1.落實財產管理與使用訓練。 2.改造圖書室，持續推動圖書借閱 e 化與閱讀精進相關活動。
師資支援	1.教師年輕化，肯做事。 2.教師認同學校經營理念。	新進教師在行政、教學經歷較為不足，尚待歷練。	1.教師具熱忱且學有專精。 2.學校及教師理念一致。	本地教師較少，欠缺與地方的溝通和了解。	1.推動教師參與專業社群。 2.加強教學經驗分享與對話。 3.規劃統

附錄一

學校資源和特色分析表（續）

分析向度	S（優勢）	W（劣勢）	O（機會點）	T（威脅點）	S（行動策略）
師資支援					整性主題活動與在地課程，善用教師專業能力，提升學生受教品質。
學生特質	1.學生生活樸實有禮貌。 2.學生學習認真肯努力。	1.學生基本學力較弱。 2.同年齡之學生認知能力差異頗大。	實施異質化分組教學，增進學生間互動，培養團隊精神。	1.抵抗誘惑能力薄弱。 2.良好生活習慣待養成。	1.積極推動健康促進，養成良好習慣。 2.積極提升學生讀寫算基本學力。 3.善用分組合作學習，多元發展優勢潛能。
家長期望	家長多半務農傳統上觀念純樸，信任並支持學校辦學。	1.多數忙於經濟，關心收入，較少關心教革新方向。	學校及教師享有教育主導權，規劃活動相對單純。	1.可運用的家長資源較少。 2.家長參與學校活動之意願	積極辦理家庭教育及親職教育活動，讓家長了解學校辦

附錄一

學校資源和特色分析表（續）

分析向度	S（優勢）	W（劣勢）	O（機會點）	T（威脅點）	S（行動策略）
家長期望		2.家長無心學生學業表現。		較不高。	學之理念與方向。
社區特性	1.村長、鄉代表、社區發展協會、部落主席等人員熱心參與學校事務。 2.社區擁有豐富多元的地方人文特色。	社區部落間交通不便，聯繫較困難。	1.社區人士聚會多，容易達成共識並支持。 2.社區與學校活動頻繁，較能凝聚向心力。 3.認同學校是社區的核心。	1.人口外流，年齡層 M 型化。 2.社區發展過度仰賴學校。	1.加強課程與社區之連結。 2.積極研發校本課程。

資料來源：個案學校 107 學年度課程計畫文件

附錄二

個案學校 107 至 110 學年度辦理的教師專業社群增能進修表

107 學年度上學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	1070829	校務會議暨各項委員會會議	
2	1070905	校本課程研發工作坊(一)	
3	1070912	學生家庭訪問(一)	
4	1070919	校本課程研發工作坊(二)在地產業踏查-文旦柚 產業生態與採果	
5	1070926	魔術教學與表演	
6	1071003	特教知能研習	
7	1071010	國慶日放假	
8	1071017	補救教學-數學科教學評量策略研習(一)	
9	1071024	學生輔導知能研習	
10	1071031	校本課程研發工作坊(三)	
11	1071107	校本課程研發工作坊(四)	
12	1071114	補救教學-數學科教學評量策略研習(二)	
13	1071121	中年級陶藝教學與實作(二)	
14	1071128	三村校運動會暨同心園遊會前置作業(場佈)	
15	1071205	自衛消防編組與演練	
16	1071212	高年級陶藝教學與實作(三)	
17	1071219	校本課程研發工作坊(五)在地人文與自然-百年 水圳踏查	
18	1071226	性別平等教育暨法定通報研習	

107 學年度上學期校內教師進修規畫表（續）

週次	辦理日期	研習名稱	備註
19	1080102	學生家庭訪問(二)	
20	1080109	校本課程研發工作坊(六)在地自然環境-金樽陸連島地貌踏查與校本課程期末發表會	
21	1080116	校務會議暨各項委員會議	

107 學年度下學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	1080213	家庭訪問	
2	1080220	校訂課程撰寫	
3	1080227	在地文化-認識阿美族野菜採集與狩獵文化	
4	1080306	特教-認識學障及提報鑑定	
5	1080313	第一次評量命題	
6	1080320	校訂課程撰寫	
7	1080327	STEAM 創客教育研習	
8	1080403	食農教育-認識在地農作（蔬菜類與柑橘類）	
9	1080410	核心素養導向-跨領域校訂課程研發工作坊（一）	
10	1080417	教師反毒藥物濫用研習	
11	1080424	第二次評量命題	
12	1080501	愛在五月天活動準備	
13	1080508	核心素養導向-跨領域校訂課程研發工作坊（二）	
14	1080515	教職員工急救術研習	
15	1080522	校內自衛消防編組演練	

107 學年度下學期校內教師進修規畫表 (續)

週次	辦理日期	研習名稱	備註
16	1080529	校內公開觀議課	
17	1080605	校內公開觀議課	
18	1080612	第三次評量命題	
19	1080619	食農教育+在地文化認識在地農作-稻米+部落 傳統美食-都倫	
20	1080626	期末校務檢討會議暨各項委員會議	

108 學年度上學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	1080904	校內特殊個案研討會	
2	1080911	家庭訪問	
3	1080918	素養導向校訂課程實施與評鑑(一)	
4	1080925	敬師藝文活動展演	
5	1081002	語文領域閱讀理解共備觀議課(一)	
6	1081009	藝文領域-陶藝製做基本技巧教學	
7	1081016	在地課程教學-潮間帶動植物生態踏查與教學	
8	1081023	素養導向數學領域教學暨補救教學研討(一)	
9	1081030	期中定期評量命題	
10	1081106	學務系統操作研習	
11	1081113	素養導向校訂課程實施與評鑑(二)	
12	1081120	一年級教師公開備觀議課	
13	1081127	職探教學參觀研討-主題:工業 4.0AI 自動遙控車	

108 學年度上學期校內教師進修規畫表 (續)

週次	辦理日期	研習名稱	備註
14	1081204	語文領域閱讀理解共備觀議課(二)	
15	1081211	在地課程教學-學區溪流文化變遷教學研討	
16	1081218	一年級教師、校長公開備觀議課(生活領域)	
17	1081225	校內特殊個案提報與轉銜研討	
18	1090101	元旦放假	
19	1090108	素養導向數學領域教學暨補救教學研討(二)	
20	1090115	校務會議	

108 學年度下學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	1090226	素養導向評量命題研討	
2	1090304	科技教育研習-科學動手作-光劍	
3	1090311	一年級公開觀議課	
4	1090318	語文領域閱讀理解共備觀議課(三年甲班)	
		素養導向校訂課程實施與評鑑(三)	
5	1090325	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (總體架構、校訂課程)	
6	1090401	全縣語文競賽選手集訓	
7	1090408	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫一)	
8	1090415	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫二)	
9	1090422	期中評量命題	
10	1090429	班級經營與個案研討(含個案通報)	

108 學年度下學期校內教師進修規畫表 (續)

週次	辦理日期	研習名稱	備註
11	1090506	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (部訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫一)	
12	1090513	一年級公開觀議課 健康與體育領域	
13	1090520	陶藝研習	
14	1090527	在地課程教學-學區聚落踏查與教學研究 (一)	
15	1090603	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (部訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫二)	
16	1090610	校內特殊學生個案學習成果研討會	
17	1090617	素養導向校訂課程實施與評鑑(四)-108 學年 下學期課程實施成果發表與評鑑	
18	1090624	在地課程教學-潮間帶動植物生態踏查與教 學研究(二)	
19	1090701	畢業典禮準備及期末級務整理	
20	1090708	期末校務檢討會	

109 學年度上學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	109.09.02	校內特殊個案輔導與支持服務說明研討會	
2	109.09.09	素養導向校訂課程實施與評鑑	
3	109.09.16	急救研習-CPR 心肺復甦術教學研討及實作 訓練	
4	109.09.23	敬師中秋同樂會	
5	109.09.30	家庭訪問	
6	109.10.07	語文領域閱讀理解教學策略	

109 學年度上學期校內教師進修規畫表 (續)

週次	辦理日期	研習名稱	備註
7	109.10.14	部落在地化教學素材採集踏查(一)-認識人文資源	
8	109.10.21	校訂課程教學研究會(一)-阿美族傳統建築教學研討	
9	109.10.28	期中定期評量命題(一)	
10	109.11.04	環境教育-生態循環魚菜共生教學研討會	
11	109.11.11	班級經營-校務系統資料整理	
12	109.11.18	一年級素養導向教學共備觀議課	
13	109.11.25	素養導向數學領域教學與低成就學生學習扶助研習	
14	109.12.02	二年級素養導向教學共備觀議課	
15	109.12.16	班級經營-校務系統資料整理	
16	109.12.23	家庭訪問	
17	109.12.30	校訂跨域課程實施成果發表分享研討會(1-6年級導師)	
18	110.01.06	期末定期評量命題(二)	
19	110.01.13	校內特殊個案轉銜與提報鑑定說明研討會	
20	110.01.20	校務會議	

109 學年度下學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	110.02.24	校訂課程規畫與修正研討	
2	110.03.03	學生家庭訪問、閩南語教材研發工作坊編輯小組第一次研討會議	
3	110.03.10	期末共同評量命題審核、閩南語教材研發工作坊編輯小組第二次研討會議	

109 學年度下學期校內教師進修規畫表（續）

週次	辦理日期	研習名稱	備註
4	110.03.17	四年級素養導向共備觀議課	
5	110.03.24	素養導向校訂課程實施與評鑑、規劃/撰寫 110 學年度課程計畫(總體架構、校訂課程)	
6	110.03.31	全縣語文競賽選手集訓、閩南語教材研發工 作坊編輯小組第三次研討會議	
7	110.04.07	期中評量命題、閩南語教材研發工作坊編輯 小組第四次研討會議	
8	110.04.14	部落在地化教學素材採集踏查(二)-阿美族 傳統射箭教學、閩南語教材研發工作坊編輯 小組第五次研討會議	
9	110.04.21	跨領域教學增能-陶藝製作進階研習	
10	110.04.28	規劃/撰寫 110 學年度課程計畫、校訂課程/ 協同教學計畫/混齡教學計畫一、閩南語教 材研發工作坊編輯小組第六次研討會議	
11	110.05.05	教師反毒專題講座	
12	110.05.12	三年級素養導向教學共備觀議課	
13	110.05.19	社會領域校訂跨域課程實施成果發表研討 會	
14	110.05.26	性平教育-防制兒童性剝削研討	
15	110.06.02	消防自衛編組演練、防災演練	
16	110.06.09	校訂課程教學研究會(二)-阿美族傳統採集 文化教學	
17	110.06.16	畢業典禮準備、期末評量命題	
18	110.06.23	規劃/撰寫 110 學年度課程計畫 (校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫二)	
19	110.06.30	期末校務檢討會、各項委員會議	

110 學年度上學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
預備週	110/08/27	性平教育及特教學生個案研討會	
1	110/09/01	校訂課程計畫教學研討會	
2	110/09/08	閱讀好好玩	
3	110/09/15	輔導活動-家庭訪問	
4	110/09/22	性平通報研習	
5	110/09/29	中秋節聯歡會	
6	110/10/06	語文領域閱讀理解策略教學研究	
7	110/10/13	自造教育-雷射雕刻教學研討與實作	
8	110/10/20	跨領域在地教學素材踏查	
9	110/10/27	期中評量命題	
10	110/11/03	教師反毒教學專題講座	
11	110/11/10	資訊教育-micro:bit 程式設計教學增能與套件應用操作	
12	110/11/17	一年級素養導向教學觀議課	
13	110/11/24	數學領域素養導向教學技巧	
14	110/12/01	三村校聯合運動會前置準備	
15	110/12/08	三年級素養導向教學觀議課	
16	110/12/15	在地課程-蕨美校園-校園蕨類植物教學研究	
17	110/12/22	交通安全教育教學研討會	
18	110/12/29	1-6 年級校訂課程設計實施成果分享與討論	
19	110/01/05	期末評量命題	
20	110/01/12	校內特殊個案提報及轉銜研討會	
21	110/01/19	期末校務檢討與校務會議	

110 學年度下學期校內教師進修規畫表

週次	辦理日期	研習名稱	備註
1	111/02/16	教師輔導知能研習	
2	111/02/23	校訂課程設計實施規劃與修正	
3	111/03/02	友善校園研習-反毒暨交通安全宣導	
4	111/03/09	素養導向雙語教育的理念與教學實務	
5	111/03/16	五年級素養導向教學觀議課	
6	111/03/23	資訊教育-micro:bit 程式設計教學增能與套件應用操作	
7	111/03/30	科學動手做-大氣壓力	
8	111/04/06	課程計畫撰寫與審核研討會(一)	
9	111/04/13	跨領域教學在地素材踏查-在地咖啡產業教學研討	
10	111/04/20	素養導向命題知能共備研討	
11	111/04/27	家庭教育研習-親子繪本共讀教學及寫作經驗分享	
12	111/05/04	教師 AED 及 CPR 教學實作	
13	111/05/11	交通安全教育教學研討會、消防自衛編組演練	
14	111/05/18	課程計畫撰寫與審核研討會(二)	
15	111/05/25	課程計畫撰寫與審核研討會(三)	
16	111/06/01	校訂課程設計實施成果分享	
17	111/06/08	校訂課程設計實施規劃與評鑑	
18	111/06/15	在地文化課程研討會-阿美族的採集文化	
19	111/06/22	課程計畫撰寫修正與審核研討會(三)	
20	111/06/29	期末校務檢討會、各項委員會議	

資料來源：個案學校提供

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表

項次	辦理日期	研習名稱	備註
107 學年度上學期			
1	1070829	校務會議暨各項委員會議	
2	1070905	校本課程研發工作坊(一)	
3	1070919	校本課程研發工作坊(二)在地產業踏查-文旦柚產業生態與採果	
4	1071031	校本課程研發工作坊(三)	
5	1071107	校本課程研發工作坊(四)	
6	1071219	校本課程研發工作坊(五)在地人文與自然-百年水圳踏查	
7	1080109	校本課程研發工作坊(六)在地自然環境-金樽陸連島地貌踏查與校本課程期末發表會	
8	1080116	校務會議暨各項委員會議	
合計 8 次			
107 學年度下學期			
9	1080220	校訂課程撰寫	
10	1080227	在地文化-認識阿美族野菜採集與狩獵文化	
11	1080320	校訂課程撰寫	
12	1080327	STEAM 創客教育研習	
13	1080403	食農教育-認識在地農作 (蔬菜類與柑橘類)	
14	1080410	核心素養導向-跨領域校訂課程研發工作坊(一)	
15	1080508	核心素養導向-跨領域校訂課程研發工作坊(二)	

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表（續）

項次	辦理日期	研習名稱	備註
16	1080619	食農教育+在地文化認識在地農作-稻米+部落傳統美食-都倫	
17	1080626	期末校務檢討會議暨各項委員會議	
		合計 9 次	
		108 學年度上學期	
18	1080918	素養導向校訂課程實施與評鑑(一)	
19	1081016	在地課程教學-潮間帶動植物生態踏查與教學	
20	1081023	素養導向數學領域教學暨補救教學研討(一)	
21	1081113	素養導向校訂課程實施與評鑑(二)	
22	1081120	一年級教師公開備觀議課	
23	1081127	職探教學參觀研討-主題:工業 4.0AI 自動遙控車	
24	1081204	語文領域閱讀理解共備觀議課(二)	
25	1081211	在地課程教學-學區溪流文化變遷教學研討	
26	1081218	一年級教師、校長公開備觀議課(生活領域)	
27	1090108	素養導向數學領域教學	
28	1090115	校務會議暨各項委員會議	
		合計 11 次	
		108 學年度下學期	
29	1090226	素養導向評量命題研討	
30	1090304	科技教育研習-科學動手作-光劍	

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表（續）

31	1090311	一年級公開觀議課
32	1090318	語文領域閱讀理解共備觀議課(三年甲班)
33	1090325	素養導向校訂課程實施與評鑑(三)規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (總體架構、校訂課程)
34	1090408	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫(校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫一)
35	1090415	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫(校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫二)
36	1090506	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫(部訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫一)
37	1090513	一年級公開觀議課
38	1090527	在地課程教學-學區聚落踏查與教學研究(一)
39	1090603	規劃/撰寫 109 學年度課程計畫 (部訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫二)
40	1090617	素養導向校訂課程實施與評鑑(四)-108 學年下學期課程實施成果發表與評鑑
41	1090624	在地課程教學-潮間帶動植物生態踏查與教學研究(二)
42	1090708	期末校務檢討會暨各項委員會
合計 14 次		
109 學年度上學期		
43	1090909	素養導向校訂課程實施與評鑑
44	1091007	語文領域閱讀理解教學策略
45	1091014	部落在地化教學素材採集踏查(一)-認識人文資源

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表（續）

項次	辦理日期	研習名稱	備註
46	1091021	校訂課程教學研究會(一)-阿美族傳統建築教學研討	
47	1091104	生態循環魚菜共生教學研討會	
48	1091118	一年級素養導向教學共備觀議課	
49	1091202	二年級素養導向教學共備觀議課	
50	1091230	校訂跨域課程實施成果發表分享研討會(1-6 年級導師)	
51	1100120	校務會議會暨各項委員會	
		合計 9 次	
		109 學年度下學期	
52	1100224	校訂課程規畫與修正研討	
53	1100303	閩南語教材研發工作坊編輯小組第一次研討會議	
54	1100310	閩南語教材研發工作坊編輯小組第二次研討會議	
55	1100317	四年級素養導向共備觀議課	
56	1100324	素養導向校訂課程實施與評鑑、規劃/撰寫 110 學年度課程計畫(總體架構、校訂課程)	
57	1100407	閩南語教材研發工作坊編輯小組第四次研討會議	
		部落在地化教學素材採集踏查(二)-阿美族傳統射	
58	1100414	箭教學、閩南語教材研發工作坊編輯小組第五次研討會議	
59	1100421	跨領域教學增能-陶藝製作進階研習	

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表（續）

項次	辦理日期	研習名稱	備註
60	1100428	規劃/撰寫 110 學年度課程計畫、校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫一、閩南語教材研發工作坊編輯小組第六次研討會議	
61	1100512	三年級素養導向教學共備觀議課	
62	1100519	社會領域校訂跨域課程實施成果發表研討會	
63	1100609	校訂課程教學研究會(二)-阿美族傳統採集文化教學	
64	1100623	規劃/撰寫 110 學年度課程計畫(校訂課程/協同教學計畫/混齡教學計畫二)	
65	1100630	期末校務檢討會、各項委員會議	
		合計 14 次	
		110 學年度上學期	
66	1100901	校訂課程計畫教學研討會	
67	1100908	閱讀好好玩	
68	1101006	語文領域閱讀理解策略教學研究	
69	1101013	自造教育-雷射雕刻教學研討與實作	
70	1101020	跨領域在地教學素材踏查	
71	1101110	資訊教育-micro:bit 程式設計教學增能與套件應用操作	
72	1101117	一年級素養導向教學觀議課	
73	1101124	數學領域素養導向教學技巧	
74	1101208	三年級素養導向教學觀議課	

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表（續）

項次	辦理日期	研習名稱	備註
75	1101215	在地課程-蕨美校園-校園蕨類植物教學研究	
76	1101229	1-6 年級校訂課程設計實施成果分享與討論	
77	1100119	期末校務檢討與校務會議	
		合計 12 次	
		110 學年度下學期	
78	1110223	校訂課程設計實施規劃與修正	
79	1110309	素養導向雙語教育的理念與教學實務	
80	1110316	五年級素養導向教學觀議課	
81	1110323	資訊教育-micro:bit 程式設計教學增能與套件應用操作	
82	1110330	科學動手做-大氣壓力	
83	1110406	課程計畫撰寫與審核研討會(一)	
84	1110413	跨領域教學在地素材踏查-在地咖啡產業教學研討	
85	1110420	素養導向命題知能共備研討	
86	1110518	課程計畫撰寫與審核研討會(二)	
87	1110525	課程計畫撰寫與審核研討會(三)	
88	1110601	校訂課程設計實施成果分享	
89	1110608	校訂課程設計實施規劃與評鑑	
90	1110615	在地文化課程研討會-阿美族的採集文化	
91	1110622	課程計畫撰寫修正與審核研討會(三)	

附錄三

個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能
進修分析表（續）

項次	辦理 日期	研習名稱	備註
92	1110629	期末校務檢討會、各項委員會議	
合計 15 次			

資料來源：研究者自行整理



附錄四

訪談知情同意書

論文名稱：偏鄉小學發展校本課程之個案研究-課程協作治理觀點

本論文個案研究旨在透過文件分析、訪談及觀察等方法，探討一所偏鄉原住民族地區小學，推動十二年國教校本課程的歷程中，採取課程協作治理觀點，與利害關係人進行學校情境分析，建立溝通管道與信任關係和承諾，確立課程目標，進行課程選取與組織、實施課程、推動課程評鑑的過程與結果。內容詳見附件論文摘要。

進行方式：

邀請您參與一對一個別訪談，地點為您方便的地點，時間約為一到二小時。請您分享有關您參與個案學校的校本課程研發歷程中的經驗，內容請參考附件訪談大綱。為了資料紀錄的正確性，訪談時將錄音（或錄影）。如果您不願意錄音（或錄影）、不願某段發言錄音（或錄影），或中途想停止，請隨時提出。我們將提供一份禮物予您，聊表謝意

參與風險與資料保存運用：

錄音（或錄影）資料彙整為逐字稿後會再請您確認，我們會負起保密責任，未來研究成果不會呈現您的真實姓名，亦會盡力避免他人從研究發表辨識出您的個資。但在非預期情況下您的身份或仍有可能受到揭露，請

您慎重考慮是否接受訪談。

錄音（或錄影）與逐字稿將妥善保存在研究者個人設有密碼的硬碟或電腦裡，且於論文發表後五年刪除銷毀，並只使用在本研究或與研究者其他相關研究、教學之用。若您有興趣瞭解研究結果，可提供您報告摘要。未來若出版教材，可與您分享資訊。

退出權益：

過程中，若您感到不舒服，想要暫停或退出研究，我們會完全尊重您的意願。先前已蒐集的資料將立即銷毀。即便研究結束，有任何問題，都歡迎聯絡研究者。

研究者：

論文指導教授：國立臺東大學教育學系何俊青教授

研究者：黃國將，電話：

研究參與者/法定代理人簽署欄：

錄音（或錄影）：同意-錄音（或錄影）

不同意-錄音（或錄影）

成果回饋：研究完成請提供報告，寄至（電子信箱或地址）

不用了，謝謝

簽名：

日期：112年 月 日

研究者簽署欄：

本同意書一式兩份，將由雙方各自留存，以利日後聯繫

研究者簽名：

日期：112年 月 日

-----附件-----

附件一、計畫摘要、附件二、訪談大綱



附錄五

偏鄉小學發展學校本位課程之個案研究-課程協作治理觀點的訪談大綱

- 一、請問您的學經歷簡要。
- 二、試問您在貴校服務的年資或是參與貴校學校本位課程發展的時間有多久？
- 三、請問您對於十二年國教新課綱有關學校本位課程發展的瞭解或是看法？
- 四、請問您對於貴校的學校本位課程發展的瞭解或是看法？
- 五、請問您對於課程協作治理的瞭解或是看法？
- 六、請問貴校在進行學校本位課程發展時，在情境分析方面您的看法有哪些？
 - (一) 地理環境
 - (二) 教學設施
 - (三) 師資支援
 - (四) 學生特質
 - (五) 家長期望
 - (六) 社區特性
- 七、請問貴校在進行學校本位課程發展時，在與社區、部落個人或是組織之間建立溝通與信任關係和承諾等方面，您的看法為何？
- 八、請問您對貴校在學校本位課程發展的設定課程目標方面，您的看法為何？

九、請問您對貴校在學校本位課程發展時，與社區、部落個人或是組織之間的課程組織選取與設計方面，您的看法分別為何？

十、請問您對貴校在學校本位課程發展時，在課程實施方面，您的看法為何？

(一) 教學活動流程

(二) 社區、部落個人或是組織的參與教學

(三) 評量方式

(四) 其他層面

十一、請問您對貴校在學校本位課程發展時，在課程評鑑方面，您的看法為何？

十二、請問您對參與貴校在學校本位課程發展方面，還有沒有要建議或是補充的意見？



附錄六

公開課觀課紀錄表

授課教師	觀課者	
觀課領域	單元名稱	
觀課班級	觀課日期	
觀察面向	觀察項目	觀察所見文字敘述
全班學習 氣氛	1、是否有安心學習的環境？	
	2、是否有聆聽學習的內容？	
	3、學生是否普遍專注學習？	
學生學習 歷程	1. 教師是否關照每組學生的學習？	
	2. 學生是否互相協助與討論？	
	3. 學生是否相互關注與傾聽？	
	4. 學生是否投入參與學習？	
	5. 是否有特殊表現的學生？ (學習停滯或學習超前)	
	6. 教師是否把重要的策略放入教學計畫中，讓學生可以透過學習活動，有策略或架構如鷹架般的逐漸的學得預期的目標能力？	
	7. 教師是否設計不同的有趣的	

活動讓需要反覆練習的技巧，吸引學生練習，也達到精熟的學習目標？

學生學習
結果

- 1、學生學習是否成立？何時發生？如何發生？
- 2、學生學習之處的困難是什麼？
- 3、學生思考程度是否深化？
- 4、學生是否樂於參與學習？
- 5、學生是否學會到應有的知識與技巧？
- 6、學生可以自我評量、記錄和評估自己的學習表現或成效？
- 7、是否善用學習評量，並適應學生個別差異，採多元評量模式，評量學生學習成果，以有效學習輔導？

觀課者的回饋

本次觀課的收穫

觀課的疑問與待討論觀點

資料來源：研究者自行設計



附錄七 個案學校 107 學年度上學期至 111 學年度上學期學校本位課程實施成果發表情形彙整

本節研究旨在透過個案研究，綜合文獻探討結果作為評鑑層面，藉由學校本位課程評鑑過程中發現的問題與發展出的解決方案，瞭解個案學校歷年發展學校本位課程評鑑的。

以下彙整個案學校所提供的文件與研究者訪談、觀察所得的資料，加以說明如下：

一、進行教師教學省思與回饋

(一) 舉辦期末課程實施成果發表會

個案學校在課程協作治理的歷程中，從訪談行政、教師、部落、社區與相關課程計畫文件可看出對學校本位課程發展的困境，其中以新進教師對學區背景較為不熟悉的部分為多。

因此，為提升教師專業與課程設計、實施的品質，進而改進課程實施的缺失，自 107 學年度上學期起，個案學校每學期末會辦理學校本位課程工作坊研習，進行課程實施的成果發表，透過相互分享與回饋，藉以提升教師課程實施的專業。

每學期末辦理學校本位課程成果發表的日期，詳如附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表。

個案學校中非兼任行政人員的說法是：

本校校訂課程困境在於課程的規劃上是採用跨領域，造成授課教師在備課上比較辛苦。我到學校初任時，因為不是居住於當地，往往對部落環境不熟悉，需大量查找資料備課，不然無法順利進行校訂課程教學。校訂課程很有趣，不過學校有時候會安排別的活動，所以校訂課程就會往後延。

在課程進行時，常會受到天氣因素、學校宣導、臨時加入的行事活動干擾，使課程有延期或是變更內容的情況。因此對外聘協同授課的耆老較為不好意思。雖然謝理事長與陳村長本身不是教育專業人士，但他們是本地人，可以提供課程研發、實施的諮詢服務，並參與教師團隊的課程共備工作，提供阿美族傳統漁獵文化的知識及技能，對規劃校訂課程有很大的幫助，很感謝他們的積極參與。

我建議，本校因為教師流動率偏高，如果是外地老師來任教，會需要學校安排備課、增能課程，以及留下前一學年度所上過的課程設計、教學流程、多元評量方式與成果、學習單、師生省思等檔案記錄，以便讓新任老師熟悉課程內容、按照專長轉化教材，才能順利上課。我還認為每學期期末的各班級校訂課程實施成果發表是很不錯的活動，可以讓教師互相觀摩大家所上的內容，也能為下一學期作準備（訪 C-20230710）。

學校本位課程方面發展的困境在於課程的規劃上是採用跨領域，造成

授課教師在備課上比較辛苦。這部分需要跨領域教師協同合作，以利課程設計、實施。

對於不是居住於當地的初任教師來說，對學校所處的部落環境不熟悉，需充分備課，大量查找資料，或是與家長、社區人是一起備課，否則在校訂課程教學上，會有心虛的感覺。這裡也提到謝理事長與陳村長他們是本地人，在課程協作治理上提供課程研發、實施的諮詢服務，並參與教師團隊的課程共備工作，提供阿美族傳統漁獵文化的知識及技能，對規劃校訂課程有很大的幫助。

此外，學校臨時性安排的全校活動，如：政策宣導、校外教學參訪等，會讓既定的校訂課程後延實施。在課程進行時，會受到天氣因素干擾，使課程有延期或是變更戶外為室內的情況。對於課程協作治理時，外聘協同授課的教師比較抱歉，得隨機應變改變課程內容或進行的方式。在教師增能上，這位老師建議：

個案學校因為的位處偏鄉，教師流動率偏高，如果是外地老師來任教，會需要學校安排備課、增能課程，以及留下前一學年度所上過的課程設計、教學流程、多元評量方式與成果、學習單、師生省思等檔案記錄，以便讓新任老師熟悉課程內容、按照專長轉化教材（訪 C-20230710）。

從他的省思可以看到每學期期末的各班級校訂課程實施成果發表是

很不錯的活動，可以讓教師互相觀摩大家所上的內容，並且為下一學期授課作準備。

（二）邀請課程專家入校參與課程評鑑

從 109 學年度起，週三進修的學校本位課程設計與發表會，學校爭取到師培大學的地方輔導計畫，同時邀請師培大學的教授與社區人士、部落主席、村長、社區發展協會理事長等人，與教師團隊一起進行課程評鑑的工作。目的在透過課程專家的加入，以及教育利害關係人的眼光投入，給予教師課程設計、實施上的鼓勵與回饋。

這樣的課程協作治理對於個案學校在學校本位課程進行情境分析、建立溝通與信任關係、設立課程目標、進行課程組織、實施課程內容、落實課程評鑑等面向，能研擬出精進教師專業的推動發展方案，並能看出學生學習動機與成效上的提升，無形中也形塑了課程對話、分享與回饋的課程發展文化。

二、實施成果發表評鑑學生學習成效

每學期期末的課程實施成果報告，是行政、教師、社區互相分享與對話的時機，從中可以瞭解一學期來課程目標、教學活動流程設計、實施的內容，所呈現出的學生學習成果。對教師而言，也是教學相長的機會，同時作為下一學期或是明年同一時間點要實施課程時，很好的建議參照，以提升學生學習效果。

此外，在課程評鑑進行方式上，個案學校會安排在每學年期的學期末，配合台灣母語日成果展或是休業式活動，邀請社區、家長一同參與學校本

位課程的成果發表會。在 107 至 111 學年度的每學期末，安排一次週三進修時間，由授課教師做學校本位課程實施成果發表。

這種每學期期末進行的學校本位課程教學成果發表會，就是讓授課教師在比較輕鬆的環境下，說出這一學期課程主題、目標與設計的方向、實施的過程，最重要是教師的省思與回饋。比較可惜的是，107 學年度課程協作治理上，留下的教師課程評鑑資料比較少，比較多的是教師授課留下的照片。推測應該是當時僅以口頭報告為主，是比較可惜。

(一) 107 學年度上學期末第一次課程實施成果發表

個案學校在 107 學年度上學期第一次辦理的課程實施成果發表，研究者所見教師教學省思文件資料（文-20190109）。第一位老師對這套課程發展的教學省思：

1. 課程能解決真實世界問題

在和社區合作進行課程的實施後，我看見了學生的成長與改變。學生安安(化名)在她的觀察紀後寫了一首名為「家鄉」的詩，她寫到：

我們為什麼要做這些事？

一句話，

去發現家鄉的每個角落，才能更深入的知道

家鄉的美好與憂愁，

因為，這是-我們的家。

由此可見，教育現場常見學生失去了學習的動機與主動性，本課程學習內容始於學生真實生活情境脈絡，亦用於解決生活情境中所遇的問題，讓學生覺察自己可進行社會參與及發揮影響力，可引導學生主動關懷環境與激發學習動機。

2. 課程可以持續教師專業發展

這位教師認為，課程以「探究式學習模式」為理論基礎，研發時採行與社區部落人士合作進行教學會談、對話、觀察、批判、回饋與省思的共備觀議課歷程，可進行課程發展分享，外顯化教師內隱專業知識，持續精進教師專業發展。

3. 課程引進家鄉在地元素

學校本位課程設計以探索、愛護家鄉自然與人文資源為發想。該教師認為：

實施時師生打破學習場域，主動走入社區、部落中，將家鄉人文與自然資源納入學習範疇，同時引導社區及家長正向參與我們的教育，凝聚共識，共同提升學生學習成效，產生對學生學習的認同與向心力（文-20190109）。

研究者針對第二位老師提出的課程實施後的教學省思分析如下：

1. 讓孩子從生活中肯定自我

透過課程學習權的轉移，讓孩子成為學習的主角，決定自己要做什

麼、想做什麼、怎麼做。尤其我發現其實我們也做的到，也為平時學業低成就的孩子開啟另一個微笑的舞臺，增加展現自我的成功經驗與成就感。

2. 讓孩子對自己的生活有感覺

帶著孩子們靜下心停下腳步來，有意義的去注意與組織平時接收到的訊息，如同訊息處理論中，感官訊息需要經由處理才能進入長期記憶，因此帶孩子們一同好好的去看、去聽、去感受平時習以為常的家鄉，讓訊息轉化為有感覺的記憶。在過程中也發現到有些孩子們會主動的向外縣市的親朋好友介紹自己的家鄉，主動提及向社區老師學到的，實際運用在生活中。

3. 與孩子們一起做中學

在孩子們的回應與發表中，發現新的想法與孩子們的新亮點，也在與大家一起備課中充實了許多原來不熟悉的鄉土歷史知識。

4. 從協同教學中教中學

該教師認為：

透過與社區協同教師一同共備教學與省思過程，不但增廣了自己的學習觸角，也自我檢視到自己不足的地方，見賢思齊進而學習轉化為自己的能量（文-20190109）。

由以上教師的教學省思可知，課程發展的歷程中，對於部落、社區人士進入校園進行備課、協同教學等課程協作治理，對同仁的教學與學生的

學習成效上，均是正向肯定的。

(二) 108 學年度的課程實施成果發表，開始出現學生學習影音檔

108 學年度後，教師進行期末課程發表時，陸續出現課程進行時所拍攝的學生學習成效影音檔案，教學省思內容也較有條理，多元而豐富。這應該是與少部分教師是在個案學校工作第二年以上，有前幾次發表的經驗，加上入校陪伴的師培大學教授、退休校長等人從旁給予指導，以及社區人士一同參與、支持課程發展有關。以 108 學年度下學期教學省思為例，以下為研究者所見的教師教學省思文件資料。

低年級某師認為，

此在地課程規畫主要是以農產為目標，有其季節性的因素。所以，在授課節數上，會集中在前兩個月，此部分必須有全盤的教學計劃設計考量。因此透過與社區人士進行共備，可以掌握果樹成熟這部分的訊息。由於下學期一開學，即是香丁的產季，所以，教學相關的聯絡事項刻不容緩。包括戶外教學要尋找可開放採果參觀的農家、鄉公所公布的香丁節活動等相關訊息，……，一旦稍微延後，有可能就錯過採果時機或是香丁節。若是有關家政課程的部分，要先試做過，以免有意外狀況發生。發糕的製做一定要借快速爐，才能用大火炊煮，才會成功。由於課程內容豐富，所以，盡量結合國語領域的圖文創作，有效達到統整活動之效益，又可當作作文抽查的紀錄（文-20200611）。

另一位低年級授課教師的分享是，透過課程我讓學生對於多元文化理念更加了解。

由於我自己對於社區環境了解不多，因此需要社區人士一起來共備與協同教學。我再帶領學生討論時的引導語，下得不夠準確，可以改進（文-20200611）。

可見這樣的教學省思，可以看見學生的學習成效，教師本身也看到專業成長的軌跡。

此外，也可以建立檔案資料，帶給隔年要授課的同仁，很好的經驗分享。這對於身處偏鄉且教師流動率較高的個案學校而言，可以幫助初任教師及早備課，進入情況。

中年級的教師在省思中寫下：

課堂上問題設定需要讓學生思考又能貼近生活，實在不容易。我設計的世界咖啡館活動，可以讓學生發現許多團隊合作的要領。季節與課程的安排要配合，才不會要上課時已經沒有那些水果或是稻米。成果程現時作文安排課文仿寫，需要從上學期就進行仿寫練習學生程度才能提升（文-20200611）。

高年級老師在教學省思回饋時寫到：

本次課程從討論家鄉最具代表的物產是什麼？為什麼？我認為可以直到帶學生做農產加工品。最後利用物產及動物素描加以製作，產出月曆，看出學生語文、藝文、自然等不同面向的能力。學科程度差的，也許會在校本課程有不錯的表現，可以展現學生的多元智慧（文-20200611）。

另一位高年級老師他的教學心得，他的學校本位課程是：

以認識「阿美族獨特的漁獵方式」為主軸，讓他們對家鄉族群的特色深入認識後，能加以呈現出來，並能對外宣傳行銷。他認為學生要學到「mialal」是什麼？有什麼意思或意涵？抓魚蝦通常要注意那些訣竅？抓魚蝦對阿美族的傳統文化來說，隱含哪些意義？各部落自己的抓魚方式哪些的不同？神奇的無具野炊是如何進行的？這套課程是以體驗與欣賞阿美族文化傳統，理解並包容文化的多元性。藉由阿美族的漁獵課程「mialal」分組深入討論，了解自己的文化特色及內在的含意，以及老祖先的智慧，然後將自己對 mialal 的活動特色用油畫的方式呈現（文-20200611）。

可見在課堂上用新的媒材，對學生而言充滿著新鮮感。在創作中，他們覺得用油彩大坨塗抹、刮刀亂刮有舒壓的效果。繪畫不只在創作，也是在紓壓，寓教於樂，讓學生在輕鬆有趣中學習。

這學期教師進行期末課程發表時，可以看見教師在課程進行時，拍攝了學生學習成果發表的影音檔案，或是有一些學生創作的作品呈現。從老師們的省思可知道，學校本位課程突破以往在教室中學習的框架，實際到學生的生活現場去體驗，確實能增進學生學習的成效。

（三）109 學年度的課程實施省思，教師覺察學生學習上的改變

從研究者所見 109 學年度上學期教師教學省思文件資料(文-20201231) 也有看到教師改變教學後，產生學生學習動機與參與度的提升。

低年級某師在課程省思文件上寫出：

該年級特色課程主要的目的，是讓學生用感官去體驗家鄉的物產，利用生活中易取得的各項資源照顧自己，學習家務。所以注重體驗，但是老師覺得只有去採果、吃東西，好像過於簡單，沒有學到更深入的知識，剛好生活課程教到植物，因此去採果之前就請學生要仔細觀察大白柚果樹的細節，例如：樹幹的形狀、葉子的形狀、樹枝的長法之類的，回來要畫成作品，最後完成的成品有比我預期的好，之後再將這些體驗寫成作文。不過我有在思考，不知自己改變的教材是否符合他們的程度，雖然他們做得很好，但不知是否內容超前了（文-20201231）。

另一位低年級授課教師則點出他的課程上的改變，他觀察到學生的學習精神是輕鬆愉快的、學習是主動的。課程能連結生活情境，學習實際的在地環境知識。情意上提升環保意識，對生命更懂得尊重。他記錄到：我也發現學生的創意無窮，純樸天性下具有天馬行空的想像力。而學生的學習節奏有快有慢，有勤有懶，但用心投入的程度都令人感動（文-20201231）。

中年級的老師在省思發表文件上提到：

課程目標希望學生能藉由觀察阿美族圖騰及其顏色來分析阿美族人家族及傳統的文化特色。其次是能夠創作出屬於自己專屬的創意檳榔袋，並向身邊的人介紹與分享。他的教學實施成果省思有：（一）學生能對於身處的族群生活環境與傳統文化更加了解；（二）因為教師本身來自外縣市，所以難免對於學校這裡的環境以及文化了解不深，因此，事前與部落耆老的備課，須更充足。中年級的另一位授課教師在期末分享時提到，因為認識家鄉的課程，學生對於家鄉的環境及物產的豐富更加的了解，這套課程結合社會與資訊進行跨領域教學，提升學生閱讀地圖的能力（文-20201231）。

高年級老師的教學分享簡報的電子檔內容中提及，他設計的課程目標

希望學生能藉由學校本位課程認識部落的物產，接著進入第二部分香左柚-柚子香皂、果醋和學生貼畫的創作產出（文-20201231）。

在報告的文件中顯示，他帶領學生認識家鄉的物產，以柑橘類果樹、柚子為例，思考這些農產品可開發衍生出哪些實用創意手作品，激發學生的想像力與創造力。課程中與果農合作，做出了柚子洗潔精、香皂兩果醋。這在產量過剩的時候，還可以開發衍生商品，幫助當地的農民提高產值。可以說實相當的符合學生的生活經驗。

在家鄉的印象-認識家鄉課程中，另一位高年級教師帶著學生做家鄉意象的深入探索，他寫到：

透過豐年祭活動的影片，認識了阿美族的傳統文化、傳統祭典。也實際參與部落所舉辦的節慶活動，了解當地部落的民俗文化。為推廣行銷家鄉，老師透過版畫創作課程，讓學生介紹當地部落民族的傳統文化，雕刻出學生心目中的部落生活版畫作品。老師在教學省思中強調：這樣的課程是教學相長的，師生一起了解部落族人的傳統文化並體會到延續部落活動傳統文化的重要性。回到教室後的本畫課程，培養學生創意與耐心，尤其是程度差和好動的同學，在版畫課都靜下心來觀察學習。此外在阿美族歌謠舞蹈課時，學生會很認真學習，在慶典上也盡情唱跳，看出學生努力的一面（文-20201231）。

可見在中、高年級認識家鄉自然環境、人文族群與行銷家鄉的課程安排中，藉由教師與社區人士、部落耆老間的課程協作治理過程，學生的學習動機、與對自己的族群文化、家鄉的地理環境，有更深入的认识，也確實能提升學生學習成效。

因此，個案學校的本位課程能解決學生真實情境中所遇到的問題，激發學生的學習動機，也讓孩子從學習生活中肯定自我，促使孩子對自己的生活周遭環境有感覺，樂於參與社區部落的活動以及分享、介紹、行銷自己的家鄉。在課程中，來自外地的教師是引導的角色，並與孩子們一起做中學，由與社區課程協作治理、備課與協同教學中，從教中學，精進自己的教學專業，提升學生學習成效，這也是課程評鑑所要達成的目的。

（四）2020 年起 COVID-19 疫情爆發影響學生學習

近年全球 COVID-19 疫情在 2020 年起爆發，受到 COVID-19 疫情的肆虐，全球人類的生活大受影響，教育方面也不例外。109 學年度下學期，為因應全國 COVID-19 疫情三級警戒，教育部宣布各級學校與幼兒園從 2021 年 5 月 19 日起停止到校上課，後又延長至 7 月 12 日(教育部,2021)，這段期間國中小學生以居家線上學習為主。110 學年度起，各校都有停課、復課又再停課的現象發生。個案學校的學校本位課程實施，也因此大受影響。

課程是滾動式發展的歷程，109 學年度下學期教師教學省思文件資料（文-20210519）呈現出個案學校教師有課上不完的情形，低年級教師指出：

在繽紛的香丁園-全班集體創作原先預計安排 5 節，香丁陶藝創作 3 節，但他的分享說，可惜時間配置的因素，課程尚未完成，希望日後課程安排要更加精細，以免被臨時突發的狀況或是學校的活動耽誤了進度（文-20210519）。

這也符合前面提到的，原先預計進行的課程，會因為天氣、學校插入臨時活動甚至疫情影響等因素，打亂教師原先的課程設計行程。

中年級一位教師的教學省思也提到類似的狀況，他認為可惜因為時間安排上的問題，在小小觀察家：阿美族傳統狩獵技巧及第一名作家文章書寫的部分，尚未完成（文-20210519）。因此課程內容的安排，以及教學活動的實施，確實是會受到天氣因素、教師班級經營、學校臨時的行事活動與後續爆發的 COVID-19 疫情所干擾，因而耽誤了進度。

在另一位低年級老師身上也有類似情形，他的米之達人課程回饋分享中寫出：

我會事先聯繫農人，帶學生去稻田做觀察，提出問題，引導學生說出觀察稻田所見。從田野觀察中，認識無毒米種植與慣行農法種植的不同處。讓學生用正確的語句，說出種植無毒米的特色。他會告訴學生，這種天然的耕種方式，可以保障我們我們吃下這些食物後，不會受到化學毒物的傷害，也能保護自然生態。回到

學校後，發下稻米讓學生仔細觀察後，學生能發揮想像力，與生活情境相結合，畫出屬於自己的米寶寶。這個年級的課程，內容還設計了認識其他原住民族的米食文化。結合不同米食文化，進行創意料理介紹：有阿拜、吉拿福、粽子等。老師的課程省思與評鑑是：我先帶領學生回顧課程的始末，引導學生說出自己對於家鄉特產米的感情或是情緒、想法。經過這個學期，你覺得你對於家鄉的稻米有什麼感覺？認識從產地到餐桌，以及閩客原、新住民等族群的米食文化，也會更加珍惜食物，有感恩的心。最後是產出圖文創作，畫下及寫下如果我是一個農夫的作品（文-20210519）。

但受到 COVID-19 疫情所干擾，因而耽誤了課程原有的進度。

從教師期末的課程省思、評鑑內容，可以看到教師在課前做了許多準備，因為對非農家出身的教師而言，要先去了解無毒米種植與慣行農法種植的不同之處。也要找到願意配合課程做體驗的農人幫忙帶領解說、體驗，再來是比較臺灣閩客原不同族群特有的米食文化與產物。顯見教師與社區進行課程協作治理上的用心，以及部落人士願意配合學校教育的努力，可以有效促進學生學習。

高年級老師在帶家鄉意象的主題中，內容有小獵人、創意料理與意象推廣等三個單元。他在評鑑文件上寫出：

阿美族小獵人的體驗課程，可以與部落獵人合作，帶學生了解阿美族傳統漁獵的方法並運用大自然的素材就地野炊，讓學生體會早期先民生活上的傳統智慧。在創意料理的單元他設計了製作小米甜甜圈的課程，並且繪製宣傳海報，介紹及行銷這種阿美族傳統小米的創意新做法。至於介紹家鄉景點的故事單元，則是配合學校找到一筆上級補助款，準備出版戀戀我的家的家鄉師生創作繪本的機會進行（文-20210519）。

課程實施前由校長帶領教師團隊與部落主席、本土語言教師到東海岸及海岸山脈南段走讀、踏查與紀錄，包含：水往上流、都蘭的糖廠、石棺、月光小棧及金樽陸連島、東河橋和小馬隧道及登仙橋、閩南信仰中心東安宮、龍山宮與日治時期傳承三代的百年咖啡樹、神木等地分次踏查、拍照、紀錄。於課程進行中讓學生挑選想去寫生的景點實際走讀、觀察、寫生。最後產出一本介紹家鄉景點的戀戀我的家師生創作繪本，作為行銷自己家鄉最好的素材。

從教師期末的課程評鑑內容，為確保學生的學習成效，可以看出外地到個案學校任教的教師在課前做足了準備，因為對非本地出身的教師而言，要介紹家鄉的景點，並帶著學生做繪本創作，在疫情反覆停課又復課的狀態下，確實是件不容易的事情。

但是事在人為，透過與部落、社區人士進行課程協作治理的過程，教師、學生們不僅學到了地方豐富的人文與自然資源知識，也培養學生熱愛

家鄉的情懷，更留下國小學習階段最好的同班同學、老師一起創作的手繪版畢業紀念冊。從課程評鑑的角度，這也證明增進學生的學習效果方面，這套課程是朝正向的道路持續往前發展的。

(五) 110 學年度的教學省思，提及課程有助提升學生基本能力

研究者從個案學校 110 上學期學校本位課程低年級老師發表的教學省思簡報中說到：

她本身是外地老師，初來乍到，跟著孩子們一起向部落、耆老們學習。也在向學生學習，了解學生們平日的的生活情境，他們向我介紹，他們家裡有什麼、他們做過什麼事。可說是從觀察、認識家鄉部落的植物、物產真實生活情境，培養學生可以從物產中找到做家事及照顧自己的生活技能。師生及家長們、農會四健會人員在課程進行的過程中教學相長，達成課程協作治理，相互成長與共享課程發展的成果，也提升學生學習成效。(觀-20211229)

另一位低年級教師的課程省思說出他教導學生的心得：

做紙版畫，這是最基礎的版畫初體驗，適合低年級學生創作。學生能將割稻體驗與觀察田野周遭的風景完成簡單的紙版畫，顯見學生藝術創作的天分被激發。學生發想利用前一次參與割稻的稻梗，加上採集到的校園植物，製作成稻草花園。我們班學生也很

愛捏陶土，手捏陶土有種安全感，有溫暖療癒的效果（觀-20211229）。

這說明了學校本位課程設計得相當成功，達到帶領學生認識家鄉物產及激發藝文創造力的課程願景目標。

中年級學生進行 AMIS 趴趴 go! 的課程，課程目標是認識、分析族群文化圖騰與特色編織物品，並要能創作出屬於自己家族的圖騰與編織物，最後是結合想像力創作出時尚阿美族文創商品小物。這課程是與阿美族人一起共備完成的，看起來具有傳統族群文化與現代時尚相結合的創意巧思安排。教師說出他的教學心得：

- 一、要如何引起學生對自身阿美族文化認識的動機，不太容易
- ；二、少數非原住民籍學生的學習也要兼顧，並開展多元文化的觀念；三、教師族群文化背景待加強；四、課程難易度須視現場狀況調整；五、課程要再檢視對應關懷、共好、永續學校願景及國際、品格、閱讀、科技的發展重點（觀-20211229）。

從這裡可以看出該教師對課程要達成學校願景與國際、品格、閱讀、科技的發展重點項目，能清楚知道。也能省思自己從外地來任教，要充實自己的文化背景專業，以及要兼顧課程內容平衡各族群學生所需。

另一位教師的教學主題是認識社區，他希望達成的課程目標是學生能利用網路科技，認識家鄉環境生態並繪製同學居住位置的家鄉上河圖。他的教材來源有網路、家長、部落耆老及學校 109 學年度出版的戀戀我的家繪本。最後，課程順利結束也產出了介紹家鄉景點的短影片及學生繪製的明信片。

學校教師與部落耆老、家長、農會四健會人員在課程發展的過程中一起進行協作治理，除了透過課程協作治理，達成課程目標，學校與社區也能相互建立認識、溝通的管道，並共享課程發展的價值。

高年級教師的學校本位課程目標包含：一、認識家鄉產物，並加以製作。二、利用家鄉特產繪製圖鑑。老師分享課程的實施情況時表示：

學生會主動思考如何增加家鄉物產的價值？如何製作出產品？我們討論出可以做柚子清潔劑，最後作品呈現是新詩創作及表演到我的家鄉來戲劇，可以用來行銷家鄉（觀-20211229）。

在另一班高年級家鄉意象的課程，教師的分享提及：

我會利用觀看家鄉大型慶典活動的影片，例如：瑪洛阿瀧、行走 TIT 流連忘返等，帶領學生認識東海岸地區的阿美族豐年祭、農村產業文化等（觀-20211229）。

此外，個案學校也藉由其他課程，和社區四健會合作，進行課程協作治理，深入了解在地不同族群的文化，製作柚香花包、柚釋金沙等創意食物。也有文化部的計劃支持，邀請社區音樂專長老師，指導阿美族傳統複音歌謠、舞蹈的學習課程。老師省思時說：

家鄉意象的主題，能聯結學生的生活經驗，學生在進行討論和分享活動時都很熱烈。但是由於新冠疫情的關係，今年部落的豐年祭停辦，雖然學生無法實際體驗豐年祭的活動，但是透過阿美族歌謠、舞蹈、四健會的食農教育課程，以及藝術紮根成果展演、四健成果展等的活動，學生也能深入探索、體驗家鄉的文化。我讓學生利用文章、明信片和影片等多元的方式行銷家鄉。學生在創作或製作的過程中，不但更能欣賞與認同家鄉的文化特色，無形中也能提升學生國語文、母語和資訊科技使用的能力（觀-20211229）。

相信個案學校在 107 到 109 學年度，從學校本位課程設計、試作、實施、修正與評鑑的歷程中，已經漸漸看出實施的成效。社區、部落專長人士們，也樂於參與課程協作治理的歷程。

不過因為受到 2020 年起爆發的 COVID-19 疫情，導致停課所干擾，確實也造成教師們在學校本位課程進度上的壓力，反映課程無法上完的情形，影響教學。

(六) 110 學年度下學期的學生學習，讓教師獲得成就感

在 110 學年度下學期教師的教學省思發表（觀-20220601）上，低年級老師報告時說，

感謝社區與家長們提供協助與建議，讓課程能更順利、更精彩。

在課程中與學生教學相長，學生的一些表現讓人覺得特別、很驚喜。如：對於課堂的期待、自動自發的互助、特別的想像等（觀-20220601）。

另一班低年級老師在教學省思檔案中說：

其實我很喜歡學校這個學校本位課程，可以結合在地社區人士一起發展物產的特色。而我也可以跟著學生一同認識在地的文化特色，例如：這次的阿拜和五色米的課程，反而是讓我更加認識在地特色。不過 20 節課根本不夠，課程中也有和國語、閱讀及藝文等跨領域的設計（觀-20220601）。

高年級老師的教學省思說寫出四點：

- 一、學校本位課程結合在地特色，讓我和學生都更認識在地文化
- 。二、學生藉由動手做手工餅乾和蛋糕，發現烘培是一件快樂的

事，有孩子激發出想朝這方面發展的興趣。三、在數位海報及月曆的製作上，因學生之前完全沒有接觸過 canva 這個軟體，所以一開始對他們來說較困難，但經過幾次的全體及個別練習，學生操作上越來越得心應手，還能互助，所以覺得他們越來越棒了。四、藉由行銷高手這一個主題，學生發現在地環境、物產的優勢，更懂得珍惜及愛護自然資源和生態（觀-20220601）。

另一位高年級班級老師的分享是：

這學期的學校本位課程有達到體驗阿美族活動與行銷家鄉族群文化的學習目標。二、過程中感謝主任幫忙借到阿美族傳統製作麻糬的杵和白器具，並教導學生如何搗麻糬，以及謝謝社區的志工媽媽教導學生製作麻糬，學生實際體驗到了傳統阿美族麻糬的製作過程，以及品嚐到自己做的麻糬。學生有感覺到用傳統器具做出來的麻糬特別好吃，並且很開心的跟老師、同學、家人分享。三、運用日記、文章創作、美術創作和影片製作等多元的方式行銷阿美族族群文化的單元中，學生在創作或製作的過程中，不但更能欣賞與認同家鄉的文化和特色，也能提升語文、藝文和資訊的能力。四、我來自西部，因為課程教學相長，也更認識台東（觀-20220601）。

由上述教師們的分享得知，個案學校多數教師來自西部，必須與社區人士進行課程協作治理，緊密合作。從課程進行中，達到教學相長的成效。而學生也因為有這樣的在地文化、物產等體驗、踏查的課程安排，對於自己的族群、身處的家鄉，更加認識與認同，進而培養出愛鄉愛土地的情懷也願意思考不同的創意方式，行銷家鄉，擘劃、想像家鄉的未來。

可見個案學校 107 學年度起推動的教學省思與課程評鑑模式，除了教師本身看到專業成長的軌跡與成就感，且學生學習動機和成效均有提升。同時也可以建立教學檔案資料，帶給隔年要授課的同仁，很好的經驗分享。這對於身處偏鄉且教師流動率較高的個案學校而言，可以幫助初到任的教師及早備課，進入情況，並順利與社區、部落作課程協作治理的備課、協同教學等安排。

(七) 111 學年度上學期的課程實施，教師希望學生達到學校願景

在 111 學年度上學期教師的教學省思（觀-20221222）上，低年級教師的教學省思是：

這次訪問部落產業的課程受限安排的時間與地點，無法在訪問農民後馬上進行課程回顧。此外訪問耆老和村長的過程也較為倉促，明年可將此課程安排在教室內進行，並做完整的攝影，可以為農民、村長、耆老留下地方物產上口說的影音紀錄（觀-20221222）。

他也對課程實師與學生的學習上提出了建議：

因學校無校車，須請行政端協助車輛的配送，十分感謝行政的支援，因顧慮多趟來回、時間與師生安全的考量，可考慮將多班需外出的行程排在一起，搭車一同前往，也可當成戶外教學的行程安排。學生對於童話故事並非耳熟能詳，對於書的作者更是完全不認識，所以可以先用影片的方式代入，吸引學生的興趣後再進入課程。課程內容結合在地特色，達到教學相長。也讓學生懂得愛護與珍惜家鄉的自然資源與生態（觀-20221222）。

這裡面透露出不同以往的線索，教師們逐漸重視與熟悉用影音紀錄課程，以及從學校要到社區、部落附近的果園、稻田，需要交通工具的安排。尤其對外地來服務的教師而言，年輕教師只有機車，不可能接送較多的學生，故建議學校相似的課程與交通上，可做統一的經費與援與安排。

中年級老師分享說：

他以日常生活中所接觸過或食用過的野菜為出發點，讓學生了解家鄉農作物的現況，也了解環境保護的重要，表達自己對自然生態能珍惜與愛護。課程也有搭配校外教學，到東海岸的漁港踏查。漁會解說人員先介紹漁港及簡介拍賣漁獲的流程，之後帶小朋友到海洋環境教室。他發現學生在此課程中，能覺察海洋環境的重要，增加對自己家鄉環境的愛護。閱讀並非是可有可無的休閒嗜好，而是

生存的工具（觀-20221222）。

可見，他在該學期的重心放在大量閱讀、培養興趣。下學期著重在重複閱讀，讀出滋味、形塑個人尋書及讀書品味。

其中一位中年級教師的課程安排是，讓學生實際走訪位處海岸山脈南段，東海岸的成功漁港，親眼見到旗魚的大小、魚販的叫賣、漁船的維修、漁夫的辛勞及冰庫的沁涼等課程。透過海洋環境教室的導覽，瞭解漁獲資源的珍貴性及有限的海洋資源，日常生活中要學會挑合適的魚種來食用。

他在報告中說出：

學校本位課程講述的過程中，應適時納入在地化、生活化的案例，有助於鷹架的搭建並產生學習遷移的效果。在自由探索與學習的過程，學生易受到在地文化的影響，教師可藉此多瞭解學生的想法，也可適度澄清不合時宜的價值觀。

在資訊課上，學生對資訊學習充滿好奇和積極探索的動機，但對於文字較多的文本和複雜的操作應簡化，以免造成學生在學習上的挫折。在課堂上帶領學生認識常見文書處理軟體，所遇到一些問題，例如：學生的國字拼音非常不熟練，鍵盤操作不流暢。手部肌肉不協調、左右不分，以致滑鼠操作不順。電腦教室提供的軟體是免費軟體-LibreOffice，與微軟文書處理系統略有差異，老師無法確實掌握技巧等難題（觀-20221222）。

高年級二位授課教師分別分享了他們的課程評鑑省思，其中一位說：

學校本位課程從與社區人士一起進行備課創新課程設計到結合學生平時所學到的，能根據學生個別差異加上分組討論，看見學生素養提升及學習成長的一面（觀-20221222）。

另一位教師說：

本學期的社區踏查課程使學生能夠加深自己對家鄉地名的由來的認識及瞭解閩南與客家人的祖先們努力開墾的過程。……，但礙於上課時間安排的關係，沒能帶領學生走完整條水圳古道。下學期課程上會有銜接，也會繼續邀請社區耆老一同共備及帶領學生前往參訪閩南人的信仰中心與客家人來此地開墾的水圳古道，還有阿美族人的獵徑古道（觀-20221222）。

由以上老師的教學成果發表分享與回饋省思中可以知道，除了家鄉的踏查與認識、愛護家鄉的情意培養外，學校本位課程中也有閱讀及寫作的成分在。

這點也呼應 110 學年度上學期課程評鑑中，中年級老師提到該教師對課程要達成學校願景與國際、品格、閱讀、科技的發展重點項目中的閱讀

和資訊科技課程，這對教師們而言，是學生學習能力扎根的基礎工作。

綜上所述，個案學校這每學期進行的教師教學成果發表活動，確實是有利於教師的專業成長，以精進教學知能，最後回饋於提升學生學習的成效。

三、營造有利課程推動的情境

（一）教師營造有助於學習學校本位課程的情境

根據研究者的低年級學校本位課程課室觀察（觀-20230612），當天所觀察到的是低年級教師帶領學生認識家鄉的植物。這二節課要認識阿美族傳統食用的野菜，以及辨認、摘取和烹飪它們的方式。第一節進行的方式是在教室先進行解說，第二節課是實際到社區部落，去尋找可食用的野菜。

當天所觀察面向有全班學習氣氛、學生學習歷程及學生學習結果。在學生學習氣氛上，教師能營造安心學習的環境，且學生能專心聆聽學習。在學生學習歷程方面觀課記錄到的有：一、學生能專注學習，老師會關注到每組學生；二、有將教學策略放入教學計畫與教學活動中；三、能設計不同的有趣的活動，在課堂中讓學生反覆練習技巧。

至於所觀察到的學生學習結果有：一、學生樂於參與學習，並能踴躍回答；二、學生在課堂中學會到應有的阿美族傳統野菜的辨認知識與摘取、烹飪技巧；三、學生能透過發表，可以進行自我評量、記錄和評估自己的學習成效。課堂觀察結果，在學生學習氣氛上，教師能營造有助於學校本位課程學習的環境。

研究者給予本次被觀課教師的教學觀察回饋是：一、學校本位課程設計能與學生平時生活的情境相結合，符合素養導向教學的精神；二、教學能善用資訊融入教學，有效提升學生認識、辨認野菜的討論過程，能增進學習成果；三、教師事前用心與社區耆老備課，準備豐富的阿美族植物中有關常用野菜教材，使教學活動流暢，值得學習（觀-20230612）。

因此教師在課前準備與課程實施上，都能思考要營造支持學生學習的氛圍，以利學生學習。

（二）教師與家長共同協作

有關低年級認識家鄉物產的課程，研究者從個案學校 110 上學期學校本位課程低年級老師發表的簡報檔（文-20221129）中亦見到，當時教師的教學省思說明她的課程目標有二點：第一是主動察覺探究認識生活週遭物產樣貌、第二是利用生活中易取得的各項資源照顧自己，學習家務。因此在課程架構上採用柚見幸福為標題，內容安排採柚趣、認識柚子、水果沙拉大拼盤及砂紙畫、圖文創作等。所以有帶領學生去認識果園、由農民協進行導覽解說和帶領學生做柚子沙拉等體驗課程。

她在教學省思中特別提到：

因為我本身是外地老師，初來乍到，跟著孩子們一起向部落、耆老們學習。也在向學生學習，了解學生們平日的生活情境，他們向我介紹，他們家裡有什麼、他們做過什麼事（文-20221129）。

這套課程可說是從觀察、認識家鄉部落的植物、物產真實生活情境，培養學生可以從物產中找到做家事及照顧自己的生活技能。教師在課程進行的過程中，藉由課程協作治理，與教育利害關係人共同營造學生進行戶外學習的有利情境。

在另一堂中年級的學校本位課程，研究者的觀察紀錄(觀-20230617)記載，當天是中年級教師教導學生認識家鄉的生活情境。這二節課要認識學生們居住的位置在學區中的哪些地方，同時辨認上放學途中可能會有的潛在危險地點。例如：土石流潛勢區域，或是會有野狗出沒的地點等。

當天觀察的面向有全班學習氣氛、學生學習歷程及學生學習結果。在學生學習氣氛上，師生在班級營造安心學習的環境，學生也能專心聆聽教師的講授，認真學習。

研究者在學生學習歷程方面記錄到的有：一、教師把重要的策略放入教學計畫中，讓學生可以透過學習活動，有策略，如鷹架般的逐漸學得預期的目標能力；二、教師會關照到每組學生的學習況，針對學習力較弱的學生，利用互相協助與討論的方式進行學習；三、教學過程中有設計資訊科技融入的 Google 街景搜尋活動，在課堂中讓學生反覆練習，確認位置。

在學生學習結果有：一、學生樂於參與學習，並能踴躍回答教師的提問，在 Google 地圖上標示出自己住家的位置；二、學生在課堂中學會認識自己的部落環境與自己和其他同學住家的相對位置；三、學生能透過口頭發表及 Kahoo 即時評量活動，可以進行自我評量、記錄和評估自己的學習成效。也對從家裡到學校上放學會能經過的危險地點，更加認識。

研究者給予本次被觀課教師的教學觀察回饋是：一、學校本位課程設計能與學生生活的情境相結合，包含利用街景地圖、認識上放學途經的潛在危險地點等，符合素養導向教學的精神；二、教學能善用資訊科技融入教學，有效提升學生認識家鄉及辨認危險地點的學習成果；三、教師事前能與社區家長一起備課，準備多元的認識家鄉教材，使教學活動能流暢進行。四、期待有機會可帶學生到社區部落進行實際走查，加深印象，也更認識家鄉部落。

研究者參與課程的觀察結果認為，教學者於備課時能事先與社區家長一起共備，並善用資訊科技輔助教學，營造有利學生提升認識家鄉及辨認社區危險地點的學習情境，

（三）善用多元教材呈現學習情境

有關中年級認識家鄉的課程，研究者從個案學校 110 上學期學校本位課程成果發表時，中年級老師發表的簡報內容有提到當時這位教師所做的教學省思：

這學期學校本位課程的目標是利用網路科技認識家鄉環境生態並繪製同學居住位置的家鄉上河圖，所以我設計的課程內容有家鄉景點的蒐集，進行各景點和物產的踏查與觀察記錄，過程中讓學生透過討論，選出想去認識的家鄉景點和物產，並做筆記、拍攝紀錄等。回到學校後會將錄製的影音檔做介紹家鄉景點的短影片，以及家鄉景點創意明信片的繪製。而學生挑的景點或物產來

源有網路、家長、耆老的口述與學校出版的戀戀我的家繪本等。

(文-20221129)

由研究者對個案學校所作的學校本位課程公開課觀察，以及透過學期末教師發表的教學活動省思與回饋，可以了解以同樣是認識家鄉物產及環境單元為例，在不同專長教師的課程設中，對同一主題所做出的詮釋就會不同。

有教師傾向利用資訊科技融入教學方式帶學生認識每位學生的住家位置與家鄉。產出的成果是在電腦或是網路上呈現的。有教師則利用讓學生自主學習選擇景點與實際踏查、影音紀錄等方式，帶領學生實際現場認識家鄉。所產出的成果作品是圖文創作、家鄉上河圖、短影音影片、詩歌創作等呈現方式。

因此，從課程實施評鑑的角度分析，同一套課程會因教師本身具備的專長以及對教材詮釋的多元視角，產出的結果也因此而不同。不過從課程實施的結果來評鑑，對於學生學習的成效，看來應是沒有顯著的差異。

綜上所述，學校本位課程進行的方式無論是在教室，或是利用電腦、網路、繪本等教材，或是實際到社區部落，去踏查、尋找可食用的民族植物野菜。教師能善用多元教材，打造出有利學生學習學校本位課程的氛圍，

四、學校行政檢視課程實施的成效

(一) 透過課程評鑑報告書，檢核課程實施與成效

教育部國民及學前教育署(2018)的國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則裡面提到，學校應善用課程評鑑結果之發現，檢討學校課程實施條件，並加以改善，又提到可回饋於教師教學調整及專業成長規劃，以激勵教師進行課程及教學創新。

根據研究者蒐集的該個案學校的 108 學年度課程評鑑結果報告書，在此時，個案學校校長致力帶領同仁進行學校本位課程的設計與試行，作為 108 課綱實施後的範本。

1. 課程效果層面的評鑑結果

個案學校 107 學年度前並無實施課程評鑑，因此在課程評鑑上，就屬 108 學年度的課程評鑑結果報告書(文-20200616)，是最早的資料。內容中呈現彈性學習課程之課程效果與課程實施層面的評鑑結果，整理如后。

首先是課程效果，研究發現，評鑑題目是該校課程實施後學生之學習成效及持續進展情形，學校的具體作答是：

(1) 全體任課教師皆認為 108 學年上、下學期「彈性學習課程」實施效果符合預期設定之課程目標，且能於 109 學年持續實施。

(2) 「彈性學習課程」藉由「校外探訪」、「在地節慶教學」、「個人分享」及「團體討論」……等教學活動，皆有助於學生「對於環境的認識」、「獨立思考」、「多元文化體認」及「說話表達和統整」的能力提昇。

至於學校 109 學年度的因應作法有：

(1) 「彈性學習課程」修正及調整後，提交課程發展委員會上審議通過，於 109 學年持續實施。

(2) 教師持續參與增能研習，並進行公開觀議課，落實專業對話，活化課程教學，以期教師、學生能力共同提昇。

評鑑結果發現待修正情形有：

(1) 對於在地環境的熟稔，以及當季物產採收時節都需再學習、確認。

(2) 學校特色課程，跨領域資訊，教師專業能力尚需提昇。

該校因應作法是：

(1) 強化本校教師在地化教學的基本能力，增加認識在地課程的研修；透過學校活動，建立教師及社區人力資源的聯繫管道，期以豐富外聘教師支援教學的能量。

(2) 提昇教師資訊能力，週三進修開設相關課程；或聯絡資訊教師，進行協同教學。

就個案學校彈性學習課程實施後學生之學習成效及持續進展情形，可以整理出大致有以下課程發展所遇的問題，首先是：一、學校老師對於在地環境的熟稔，以及當季物產採收時節都需再學習、確認；二、學校特色課程，跨領域資訊課程上，教師專業能力尚需提昇。因此發生學校要進行本位課程時，在地物產與課程無法適時搭配的情形，因此需要調整課程實施日期。

至於教師資訊能力提升，則有 2020 年 COVID-19 疫情陸續爆發，開始推動線上教學之後，教育部要求各任課教師必須具備基本的資訊教學授課能力，因此教師自然順應線上遠距教學趨勢，必須習得資訊融入教學的

能力。

在週三教師進修歷程中，附錄三個案學校 107 至 110 學年度與社區進行課程協作治理的教師專業社群增能進修分析表中，也可見到學校有安排相關的資訊科技融入教學課程，目的在提升教師資訊輔助教學的專業技能。

2. 課程實施層面的評鑑結果

就文件（文-20200616）課程實施層面評鑑結果發現：

（1）在課程目標前提不變原則下，任課教師因應季節、學校行事及學生學習狀況……等進行修正、調整教學進度及評量方式，以回應學生學習的需求。

（2）課程實施過程中所遭遇的困難及問題，如：當季物產的採收時節因梅雨季節，導致課程向後延期、教學時間不足、學生資訊能力不及課程實施要求及對於在地環境的不熟悉…等；皆能尋求合適解決或獲得協助與支援，如密切連繫當地農家、安排行政人力支援，提供教材經費及外聘師資鐘點費、舉辦在地文化研習，讓教師更了解在地環境，教學得以實施順利。

課程發展委員會當時討論出的預計因應作法有：

（1）課程小幅修正，整體課程架構維持不變，於課發會議審議通過後，109 學年持續實施。

（2）於 109 學年度週三進修持續開設在地文化課程，強化教師在地化教學的基本能力。

(3) 蒐集課程發展所需之社區人力資源，提供教師課程教學運用。

(4) 持續招募專款經費，提供發展課程與實施之用。

就課程實施層面評鑑結果發現，主要的問題有上課時間與物產季節無法搭配，須適時調整授課內容與方式。突如其來的學校行事會影響課程進行的安排與進度。以個案學校每隔周上二節的學校本位課程教學時間，顯得倉促趕進度。學生雖有興趣上課，但中年級學生屬初學資訊課程，其能力會無法跟上學校本位課程的要求。以及教師對於在地環境的不熟悉，須持續增能或是安排部分課程由外聘社區人士入校協同教學。最後是發展學校本位課程所需的教材研發、教具製作及外聘講師鐘點費等的經費問題待克服。

(二) 行政人員對課程實施困境的看法

研究者在進行訪談教育利害關係人時，他們對於學校本位課程實施困境的說法有以下幾點，校長受訪時說：

本校校訂課程實施困境主要還是在經費問題，其中包括師資問題，外聘講師鐘點費或是校內教師增能皆需要相關經費的支持。

(訪A-20230624)

關於課程實施困境，兼任行政人員的看法是：

本校校訂課程實施困境主要是在於活動的干擾，學校時常會有一些

活動需要辦理，常常造成校訂課程的耽誤和延期。有時候如果是戶外進行也會受到天氣的影響。因為課程主要跟本地農特產結合，例如：香丁、柚子、稻米，課程進行，有時候會到家長的果園、農田或是到村落進行傳統文化巡禮體驗，如果下雨就沒辦法順利進行。本校校訂課程實施困境還有是在課程規劃的銜接上，低年級、中年級、高年級課程時常跳脫到不同領域。有時候老師要教國語跨社會，有些年級是資訊和藝文，或是有自然領域等。但是普通班導師通常只對國語及數學、綜合活動較為熟悉，學校本位課程如果要跨領域，往往造成老師在備課上的問題。因為科任教師未必時間上讓搭配。（訪B-20231008）

校長認為師資專業及經費是推動尚須突破的困境，兼任行政人員認為課程實施困境在於臨時插入的學校行事活動，以及天氣上的突然變化，難以掌握。還有課程縱向各年級的設計銜接上，以及跨領域主題式課程對只教國語、數學、綜合等領域的教師而言，要去認識其他領域的領綱，較為吃力。

五、引導社區參與課程評鑑

研究者在個案學校所提供的一份 2020 年公共電視台到部落、社區及學校等地採訪的行走 TIT 某集（文-20231016）影片中，發現學區某部落耆老在接受採訪時就說：

部落民眾、家長配合學校也很重要。像他自己原先服務公職，老婆也在學校代課任教過。雖然他們有在地的資源，也有一些專業，但是他感到無法服務到族人與土地。因此為了使命感，所以毅然決然在十餘年公職生涯後離職，重新回到部落家鄉

(文-20231016)。

影片中可以發現他採用阿美族最傳統的農法，種植稻米及咖啡，也展開文化傳承的工作。但是其他人未必和他們的想法一樣。這位耆老也和學校配合，每學期會進行一些教師進修及學校本位課程協同教學上的體驗活動，協助學校發展課程。

影片中另二位社區人士，也是在孩子長大成人後，有時間來做社區的民間基金會課輔義工，幫忙學校課後照顧學生，甚至還有國高中畢業的學生，願意利用假日回來幫忙。

對於受邀一起進行課程協作治理的社區仕紳，他們的看法有：

偏鄉小校教師流動率大，初到任的教師若非居住於當地，往往對部落環境不熟悉，無法順利進行校訂課程教學。可以的話他們老師可以以上第一階段的課程，先口頭說明、介紹讓學生認識在地環境。第二階段是我和社區的人進入學校教學，或是帶學生到野外實際體驗漁獵、農事等課程。最後還是要回到學校去做收尾的分享和回饋。這樣應該看起來比較完整，大家分工，老師們也比較不會那麼累

。(訪 D-20230811)

這位受訪的利害關係人對於課程發展具使命感，也積極參與課程發展和實施及教師增能研習培訓，他繼續說到。

家長配合也很重要，像現在每周只有一節40分鐘的母語課。父母親那一輩又沒上母語課，如果老人家在家又不願意跟孩子說母語，孩子說國語他們也聽不懂。考試也不會考。這樣要靠母語課傳承文化，比較困難，效果也不好。所以學校會安排阿美族歌謠舞蹈和漁獵體驗的課程，讓學生了解自己的根，這很好（訪D-20230811）。

在情境分析時，曾提及社區家長對學校教育雖重視，但因社經地位的關係及工作的緣故，因此無法有效關注學生的學習。家長重視與支持的程度，也會是課程成效能否提升的關鍵因素之一。很多家長往往認為學校本位課程不是主要考科，所以重視程度不高。另一位也是受邀一起進行課程協作治理的社區人士，他的看法是：

就我所知是學校聘請校外人士到校教學，須配合外聘教師可以到校的時段，否則課程無法順利進行的問題。比方說我每年中元節有廟裡的事要處理，中秋節前需要趕柚子出貨，接著是白柚、蜜

柚一直到過年前送神。再過去明年3月有香丁要忙，如果田裡要趕出貨，大概也沒辦法一直幫學校的忙。

每年台北的爐主回來，剛好是四健會來這裡辦成果展的時候，我也需要幫忙廟裡的活動。我本身又是這裡的大廟主委，廟裡的工作、祭典、進香我也要去。雖然我可以導覽解說社區及老街的歷史，但是要學校提早跟我敲定時間，不然我肯定無法去學校幫忙，也對學校不好意思。上次暑假有一團北部和台南的學校來參訪交流要導覽解說社區，就是有提早事先跟我敲好時間，感恩啦（訪E-20230811）。

根據上述課程評鑑文件及訪談資料，研究者彙整發現出的社區部落對個案學校在學校本位課程發展所遇的問題有以下數端：一、學校老師對於在地環境較不熟稔，也對當季當令所生產、採收的農產品需再學習與確認，以免臨時需要調整課程實施的日期；二、學校行事的臨時插入、調整，足以影響課程進行的安排與進度；三、發展學校本位課程所需的教材研發、教具製作及外聘講師鐘點費等的經費問題待克服。四、社區家長重視程度攸關學生在學校本位課程學習的成效與實施的效果。

因此課程協作治理的過程，除了與課程協作治理有關的行政、教師、部落社區的民眾說出對學校課程實施困境的看法外，前述個案學校的 108 學年度課程評鑑結果報告書（文-20200616）也是份重要的參考資料。

綜合以上，就課程評鑑文件及訪談到教育利害關係人關於課程設計、

實施、教師專業成長、學生學習表現與營造支持的情境方面的看法，就經費、教師背景、專業增能、課程實施與外聘教師配合、家長重視問題等層面等問題。

