

學校本位課程發展：兼論理念學校與 教學卓越獎之助益

陳建志

摘 要

研究目的

本研究之個案學校以關注環境生態議題及提升學生學習成就為其特色，研究目的為評析其學校本位課程之推展歷程及推動成效。

研究設計／方法／取徑

藉由訪談參與之校長、主任、教師、社區志工與學生等成員、評析學校相關文本、觀察實際現場等方式蒐集資料，並分析執行此課程方案之成效。

研究發現或結論

學校本位課程之推展歷程依序為萌芽生根準備期、磨合溝通觸動期、策略凝聚發展期、深耕豐收精進期；在其推展歷程中，各階段之關鍵性因素與作為均會成為課程發展的驅動力；以及本套課程方案能對學校親師生與當地環境永續產生助益。最後，則對個案學校未來課程發展提出建議。

研究原創性／價值

個案學校因地處偏遠，校園環境生態豐富，雖過往學生學業成

陳建志，國立高雄師範大學人力與知識管理研究所兼任助理教授
電子郵件：96152508@nccu.edu.tw

投稿日期：2018年3月1日；修正日期：2018年4月9日；接受日期：2018年7月31日

就不高，然教師近年來戮力於環境教育與領域學習之聯結，落實學校本位課程之推展，克服學校位處偏鄉，家長對教育關心程度不足、學生領域學習表現較弱的困境，此課程方案更在 2016 年獲教育部教學卓越金質獎之肯定。該校自 2003 年開始便有教師自發性組成社群，並將「環境教育」議題納入學校本位課程中，2014 學年度下學期更以「環境之生物多樣性」學校本位課程審核通過，成為屏東縣理念學校。而經過 2015 學年度課發會後，學校成員將課程進行階層性的安排與規劃，其內容首重聯結實際的情境脈絡、強化學生的參與及主動學習，其推展歷程值得探究。

教育政策建議或實務意涵

在 2017 年底偏遠地區學校教育發展條例通過後，偏鄉教育受到更多重視，個案學校之整體課程推動情形值得探究，更可成為欲推行是類課程學校之參酌依據。

關鍵詞：理念學校、教學卓越、學校本位課程、環境教育

ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF SCHOOL-BASED CURRICULUM : THE BENEFIT FROM CHARTER SCHOOL AND TEACHING EXCELLENCE

Chien-Chih Chen

ABSTRACT

Purpose

This research of the case school focuses on environmental issues and how to improve students' learning achievements. The goals of this research are to analyze process and the effectiveness of school-based curriculum.

Design/methodology/approach

We interviewed the principal, directors, teachers, community volunteers, and students involved in the promotion of the school, collected the relative data of the program's implementation, observed the educational field, analyzed the effectiveness of the curriculum and made the conclusions.

Findings

The conclusions are as follows: 1. In this case study, the development process of school-based curriculum includes: (1) budding-root-preparatory phase, (2) running-communication-touching phase, (3) cohesive-strategies-developing phase, and (4) deep-plowing-harvest-sophisticated phase. 2. In the development process, the key factors and behaviors will be the driving force to its development. 3. This curriculum program will benefit parents, teachers, students, and local environmental development. Finally, the suggestions are offered to this case study.

Originality/value

Chien-Chih Chen, Adjunct Assistant Professor, Graduate institute of human resource and knowledge management, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.
E-mail: 96152508@nccu.edu.tw

Manuscript received: March 1, 2018; Modified: April 9, 2018; Accepted: July 31, 2018

The case school is located in a remote area and its campus environment is abundant in ecology. Although students' learning achievements were not high in the past, teachers have focused on the linkage between environmental education and fields learning in recent years. In 2016, this program also won the golden award of teaching excellence by overcoming the plight of the school's remote location, the weakness of family, and the weakness of students' achievement. Ever since 2003, teachers have spontaneously organized the learning community and included the "environmental education" in the school-based curriculum. In the second semester of 2014, this school was selected as Pingtung's charter school due to its biological diversity curriculum. Through the curriculum development committee meeting in 2015, teachers arranged and planned the courses hierarchically. This program focused on connecting with the real situation, strengthening students' participation and active learning.

Implications for policy/practice

With the implementing of the remote school's development act in the end of 2017, people pay more attention to remote schools' education. After we come to further understand the context of this curriculum, it can serve as a reference for schools.

Keywords: charter school, teaching excellence, school-based curriculum, environmental education

壹、研究背景

本研究之個案國小地處屏東縣大武山山腳，成立於 1923 年，雖地處偏鄉，卻因此擁有 3 公頃的校地，且因為鄰近面積遼闊的國有林地，因而造就生態豐美的學習環境。這 95 年來，過往的教學團隊為豐厚的生態環境紮根，教師社群戮力專業的探索發現，營造學區之生物多樣性（biodiversity），藉由生物資源的有效記錄、保護和管理，確保校園內外生物的生存環境，維持其被利用的潛能，達到永續發展的目標，涵育生態的學習場域（王錦堯、陳俊宏，2017）。

其豐厚的自然景觀雖為其課程發展之在地優勢，然而也因為地處偏鄉，仍普遍存有家長酗酒、嗜賭或忽視家庭教育功能等不利因素（王慧蘭，2017），該校甚至還有家長因為參與廟會活動而讓孩子缺席學校課程的情形。除了社區因素外，偏鄉地區常見的學生學習成效不彰亦是該校危機之一，2011 年 10 月全校學生學習成效盤點，新到任的校長（2011 學年度就任，2017 學年度服務已滿七年，持續就任中）為學生的識字量做全面檢測，發覺六年級學生的平均識字量為 860 個字，依據教育部（2001）頒布之「國民中小學九年一貫課程綱要」本國語文領域對國小學生的識字量之標準，國小一至三年級，應能認讀 1,000~1,200 個字；國小四至六年級，應能認讀 2,200~2,700 個字，故該校學童平均識字量低於一般水準甚多。

為了提升學習動機與成效，深化學生與社區居民認同教育與在地環境的動力，因此學校投入「環境之生物多樣性」學校本位課程（school-based curriculum, SBC）的探索，強調以教學策略配合課程主軸，重視蒐集與閱讀資料，做為與領域學習的重要聯結，推動品德教育的學習，規劃生命教育的體驗活動，更積極承攬鄉內樂齡學習中心及成人教育班，努力灑播教育良善的力量，以達十二年國教「自發、互動、共好」的教育目標。也因為積極推動學校本位課程，個案學校自 2014 學年度下學期審核通過屏東縣理念學校。自成為理念學校後，學校團隊成員察覺過往的課程偏重於活動與專案計畫的方式，缺乏整體依年段階層性的規劃設計，因此再度對課程運作方式進行深度討論與反思。

在經過 2015 學年度課發會後，學校成員梳理學校本位課程脈絡，將課程進行階層性的安排與規劃，在課程的執行上以編寫主題教學活動、結

合領域學習、規劃假日學習及營隊遊學三方面進行，此課程方案更在 2016 年獲教育部教學卓越金質獎之肯定，也成功克服學校位處偏鄉，家長對教育關心程度不足、學生領域學習表現較弱的困境，呼應 Louis 與 Kruse（1995）提及教學卓越之基礎為校內成員藉由集體學習和應用，透過同儕分享個人的教學實務，有效提升學生的學習成效之論述。

個案學校將學校本位課程進行階層性的安排與規劃，若日後成員調動離校，該校亦有完善之課程脈絡以及文本內容可供教師教學，突破游振鵬、陳寶山與王逸慧（2011）提出之學校本位課程停滯的原因之一為組織成員變更的困境，以及高新建（2000）提出之學校本位課程僅有少部分教師參與的難點，因為此套課程不僅融入領域學習，更規劃每週一節的教學活動，落實全校師生的共同參與。此外，就理論的推展而言，個案學校之學校本位課程係以學習者為中心，以其需求作為課程發展之起點，不僅強調十二年國教在生活情境中的實踐，更期盼學生能成為終身學習者，其推展歷程有助於理論內涵之厚實（方德隆，2001；蔡清田，2007，2017）。

係故，該校本位課程滾動精進之歷程值得深入探究，本研究歸納個案課程推展的進程與要素，提供後續欲推展之學校參酌，也期許偏鄉學校的教學團隊在閱覽本文後，能有更多課程方案之創意思考與具體作為，為偏鄉學生的學習發展出更多的可能性。援此，本研究提出下述之研究問題。

- （1）個案學校之學校本位課程推展歷程為何？
- （2）個案學校之學校本位課程推展歷程中，各階段關鍵性因素與作為為何？
- （3）個案學校之學校本位課程推動成效為何？

貳、文獻評析

一、學校本位課程之意涵

學校本位課程之定義依據教育部（2001）的解釋為學校為達成教育目的，或符應社會與地方的需要，以學生為中心、以學校教育人員為主體，依照社會資源、學校條件、家長期望以及學生學習之需求等面向，以學校、

社區、師生、親師共同參與、調整、建構發展之課程。其在「以學生為主體」的理念下出發，翻轉了傳統的教育思維，朝向「課程鬆綁、課程一貫、課程統整」的目標進行，並朝著培養學生多元學習、多元價值觀與跨領域能力的教育模式邁進（蔡清田，2005）。課程鬆綁、課程一貫、課程統整的目標分述如下：課程鬆綁在九年一貫課程中強調以「課程綱要」取代「課程標準」，而在十二年國教則是著重於「學習重點」、「學習表現」與「學習內容」，降低對課程實施的規範與限制；課程一貫則係強調不同學習階段課程的聯結性，培養學生具備終身學習的能力；而課程統整則期盼打破學科限制，藉由學科間的整合，使學習更加完整，並落實於生活情境的應用（教育部，2014；蔡清田，2005，2017）。

依據教育部（2014）頒布之十二年國民基本教育課程綱要總綱中揭示，學校可由彈性學習中自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程，達到課程鬆綁之效。並在「校訂科目規劃原則」中闡述學校本位課程的推展方式，包含規劃組織、程序，以及與校訂科目相關注意事項，期望能平衡學校的發展願景、社區需求、產業概況、學生程度、師資人力與家長期待等因素，經由教師、社區家長、外界的共同參與，建立符應學生需求與務實致用之課程，讓學生以終身學習為目標。

其課程之發展即是一所學校為達成該校的教育目標或是解決獨特的教育問題，以學校為中心，學校的情境與資源為基礎，考量課程法制、社區特色、未來期待、學生需求、社會需要以及學校型態等層面，共同進行學校自主性課程之規劃、設計、實施及評鑑的過程，完成一套符合學生、學校與社會需求的課程方案（張嘉育，1999）。其課程發展強調自主性的「由下而上（bottom-up）」，而非「由上而下（top-down）」被動性的教學執行模式，以提供學校及教師更多課程與教學自主和彈性的空間，重視「參與」、「分享」與「共享」的教育活動（蔡清田，2007，2017）。

在國外，Skilbeck（1984）解釋學校本位課程為教育機構為學生所制定之學習方案的過程，且將課程設計與發展置於社會文化架構中。Marsh、Day、Hannay 與 McCutcheon（1990）更分析澳洲、加拿大、英國及美國等四個國家的學校本位課程發展個案，指出影響學校本位課程發展的因素

包含參與者的動機、參與者對課程革新的興趣、參與及控制、責任和隸屬感、活動的類型與規模、學校氣氛、領導者、時間，資源以及外在的倡導活動與支持。綜合以上論述可歸納學校本位課程之發展是為了服膺課程法治、達成教育目標、以學校學生為主體、符合社會期待，結合教師、社區與社會等校內外資源，兼顧教師教學自主、學生學習需求、以及在地化與自主性的課程發展理念，所進行之學校課程規劃、設計、實施與評鑑的過程。

二、偏遠地區學校之學校本位課程相關研究

偏遠地區學校為了永續發展，其學校本位課程推展受到高度的重視，從「偏鄉教育振興方案—偏鄉學校型態實驗教育計畫」中，鼓勵偏鄉學校結合社區之本位課程，研發在地化特色教材，發展學校本位課程，擴大學生學習體驗的機會，使學生能自主與有效學習，進而促使學校永續經營(鄭同僚，2015)。其具體的課程實施，林文生(2001)描述瑞柑國小課程發展的歷程，該校強調螺旋式的課程發展、課程間的教師對話與概念統整，最後發展出課程地圖，透過區域性的課程整合，發展出從小學到中學階段的學校本位課程，其研究著重於教師團隊間共識的形成與方案的歷程發展，較少提及課程之實踐。姜韻梅(2018)以臺中市某偏遠地區學校為研究個案，其透過「同遊山林—生態自由行」之學校本位課程，藉由融入領域學習之課程，讓學生瞭解學校發展之歷史與景物意涵，實際走踏社區，觀察體驗社區在地文化，理解社區產業發展及困境，並透過此課程方案成功吸引學生跨區就讀，2016年便吸引15位學生跨區就讀，提振教師士氣。

在康以琳、張瑋琦(2016)的研究中則發現，苗栗某小學透過食農教育之學校本位課程，在「農事課程」、「烹飪課程」及「食農知識性課程」融入領域學習的推動下，帶給學生多元的學習經驗，並在學習者身上產生具體且正向的改變。顧瑜君(2004)更以一所偏遠地區的國中為例，陳述以社區及空間為題的學校本位課程發展，其課程強調在日常生活的實踐，以校史室的重生為出發點，運用社團活動搭配攜手計畫15節課的時間，透過師生及社區居民共同經營「讓校史室重生」之教學方案，找回學校與社區對彼此的認同。

歸納臺灣偏遠地區學校之學校本位課程研究，可知學校本位課程設計

多數為提供最適合學生學習的方案，透過在地出發讓學習者產生認同感及依賴情感，並與在地聯結，建立學校獨特的風格。而其發展限制，根據彙整相關研究之後可歸納為教師參與動力不足、教師專業知能欠缺、支援人力不足、無統一時間實施教學、討論課程時間不夠、學校文化難以撼動、缺乏外界資源及典範學習等（江嘉杰，2017；林文生，2001；姜韻梅，2018；康以琳、張瑋琦，2016；顧瑜君，2004）。此外，其學校本位課程大多強調聯結社區場域及生活實踐，卻較少提及在領域學習上的發展（如語文、生活等）；又或者是強調融入式教學，將課程融入至領域學習當中，然而卻有可能因為本身課程進度的壓力，或學校安排之臨時活動而取消，少見有通過課發會決議，規劃每週至少一節課程進行學校本位課程推展之學校。

三、理念學校（charter school）內涵及要點

理念學校為屏東縣特有之學校發展特色經營模式，其內容係指國民中小學基於地方特色發展，就課程規劃、人力資源及環境設備等擬訂計畫所辦理之教育課程。其英譯雖與國外之 charter school 一致，然目前經營之方式仍為體制內公辦公營，與國外之論述不符（陳世聰，2014），然而，教學轉化的關鍵在於教師，且根據陳麗珠（2000）論述 charter school 之想法即是以教師和家長為辦學之主體，只要教師團隊態度與方向正確，離課程發展成功之路就不遠。

根據屏東縣所屬國民中小學辦理理念教育實施要點中揭示，屏東縣理念學校除兼顧親師生的權益，明定辦學績效的評鑑向度，包含有課程規劃、教學實施、師生互動、親師合作、環境設計、行政運作等。在課程與教學上強調跳脫原有之課程設計，採用多元文化之觀點，歸納在地特色元素，發展學校本位課程；在組織編制上，2018 學年度前核予通過理念學校增聘兩位專長教師之編制，2018 學年度後核予新申辦成功之學校增聘一位專長教師，若連續申請通過滿 3 年且績效優良則可增加為兩位，理念教師之編制屬該校正式員額，由學校自行辦理甄選聘任，協助課程與教學之推展；在學區規劃上採取大學區招生，凡設籍於屏東縣之學生均可就讀（屏東縣政府，2017；陳世聰，2014）。

凡申請通過之學校，均須定期接受理念學校之訪視，且須於每年 4

月 30 日前繳交該學年度之成果報告，用以確定其發展方向與規劃有無符應其要點精神。而縣內其他學校若欲申請為理念學校者，亦須於每年 4 月 30 日前繳交下一學年度之申請資料，載明學校實驗計畫名稱、經營模式、辦學目標與經營理念、發展特色、學校位置、校地面積、教學設備、校園規劃、環境設計、學校預定行政組織架構、人員編制、教師資格、課程規劃等內容，交由屏東縣政府教育處審核（屏東縣政府，2017）。

因此可知，屏東縣之理念學校除基礎領域學習外，亦著重學校本位課程的推展，期望能達成文化回應教學（culturally responsive teaching）之目的，學校之課程與教學，透過回應所處社區的發展及文化脈絡，統整學生所處的文化內容達成教學目的，並聯結所處情境，以較能觸動學生的方式進行教學，藉以整體提升學生之學習成效與素養（林永豐，2017；劉美慧，2001；蔡清田，2017；Gay, 2010）。

不過，理念學校雖可增加兩名教師協助規劃課程推展，然而其後續所衍伸的業務，例如因通過理念學校而須繳交相關成果，因規劃課程模組而增加教師群共同備課的時間，因申辦理念學校所必須面臨的訪視活動，因成為理念學校所務必參與的進修課程，因成為理念學校而須舉辦之遊學或參訪活動，或許都會成為承辦同仁壓力之來源，進而造成校內教職員組織承諾的降低與工作倦怠的發生，在在都考驗著教師群對於該理念的認同，以及校長領導溝通之成效（吳宗立、林保豐，2003；謝文全，2015）。

四、教學卓越獎（Excellence in Teaching Award）內涵及相關研究

（一）教學卓越獎內涵

教育部為了鼓勵第一線教師致力於追求教師專業成長、團隊合作、創新教學、適性輔導與樹立優質教學典範，自 2003 年度起開始頒發教學卓越獎，並於往後每年進行甄選，並對績優團隊加以獎勵，用以激勵教師士氣，期望促進有效教學之目標（李新鄉，2010）。其規範參加團隊應有下述成效：1.依教育政策擬訂教學方案及計畫，實施後具永續發展及推廣價值；2.活化班級經營及落實輔導學生適性發展，成績卓著；以及 3.致力教材、教法、評量、教具與教學媒體之研究、改進或創新及發明，實行後確實具有成效（教育部，2017）。

教學卓越獎之獎勵對象為公立及已立案之私立高級中等以下學校及幼兒園之教學團隊，成員須至少為三人以上組成之團體。李新鄉（2010）提及，教育部創立教學卓越獎，目的就是用於鼓勵學校內部對教育具有高認同與高投入的教師，藉由不斷創新的教材教法與優質特色的班級經營，落實因材施教，並帶好每一位學生；同時希冀教師們自發性的組成教學同儕團隊，帶動整體學校文化的革新，全面提升學校效能。

（二）教學卓越獎相關研究

教學卓越獎是為了表彰教師在教學上的優異表現，鼓勵這些有貢獻的教師組成教師社群，對學生的未來產生持久性的影響。美國和加拿大於1980年代，開始盛行教師領導，其主要目的在於改善學校，增進教師專業化，並提升學生的學習成效（York-Barr & Duke, 2004）。加拿大亞伯達省（Alberta）於1989年開始舉辦教學卓越獎，亞伯達省教育當局邀請學生、家長、教師同僚、校長與社區民眾，共同推薦在教學方面有特殊卓越表現的校長或教師（Alberta Government, 2017）。Borth（1990）亦提到，教師若能審視、質疑、反省自己的信念，採行新的措施來實踐自己的想法，則學生的學習會充滿活力，一旦教師停止成長，則學生的學習也隨之停止。由此看來，教師教學的卓越與否，將與學生學習良窳形成連動關係，重要性不可言喻。

在國內鍾莉娜（2015）指出教學卓越團隊之發展，是由志同道合的成員自發組成，藉由平等對話與溝通、責任分享，以共同完成團隊任務；高佩媛（2013）則認為教學卓越團隊之成員具有共同願景與明確目標，夥伴間能主動學習、增能賦權，且有良好的對話分享機制與開放包容的積極回應態度等優質文化，因此團隊成員能無私共享，透過願景與優質文化凝聚高度向心力，進而無私共享，凝聚共識；李新鄉（2010）則發現卓越教學團隊的關鍵在於團隊的穩健發展，藉由平等的對話與溝通，共同完成團隊任務。由上述研究可知，教學卓越團隊的形成非一人英雄，也非一蹴可及，而是由團隊共同努力經營運作而成，期盼教師走出過往單打獨鬥的哲學，關注學生學習以外的多元可能，並時常與同儕對話分享與反思，不斷精進自我的教學模式，為提升學生的發展而努力。

五、理念學校與教學卓越獎對學校本位課程推展之助益

只要教師夠努力及專業，學校不僅能成為特色學校，更能發展成理念學校。屏東縣理念學校之推展，從 2011 學年度審核通過的七所，到 2018 學年度的十九所，期間雖有部分學校暫停申辦，但卻有更多學校選擇加入理念學校的行列，其原因不外乎是各校均想藉由理念學校的申辦，整體檢視學校本位課程的發展，並透過彼此的楷模學習，激勵學校校際間共同提升，滿足家長之教育選擇權與教師專業自主權（陳世聰，2014）。

教學卓越獎亦對學校本位課程的推展有不可或缺的助益。教學卓越獎在薦送方案時，會以原有的教學基模為基礎，經長時間的課程整合，方能架構學校本位的課程發展藍圖。教育部教學卓越獎不僅重視教學團隊，亦即強調教師專業社群之形成和運作；教學卓越團隊重視課程發展與教學創新，必須落實於班級之中；教學卓越團隊重視學生學習績效，強調以學生學習為導向；教學卓越團隊重視以團隊成員之教育理念（教育部，2017；Alberta Government, 2017）。

在此歷程中，需要由不同專長的教師群共同組成團隊，帶動學校整體課程與校園風氣的正向提升，也需要教師專業社群的討論與腦力激盪，更需要教師們群策群力與系統思考，共同擘劃出一套能呼應在地文化脈絡、學生學習特色的學校本位課程，目的就是為了能聯結學生學習特性，有效提升學習成效（李新鄉，2010；Acker, 1990; Chang & Lee, 2007）。

係故，在評析學校本位課程、理念學校與教學卓越獎後，可知其目的均與十二年國民基本教育課程綱要總綱提及之提升學生學習興趣並鼓勵適性發展有關。其著重於學校組織如何盤點校內既有資源、調查社區文化發展、評析學生學習弱勢、統整教師專長能力，進而推展適合學校之本位課程，透過文化回應教學的方式，建立符應學生需求與務實致用之課程，有效提升學生之學習成效與素養。

參、研究方法

一、資料蒐集方法

本研究為瞭解個案學校推展學校本位課程之歷程，主要採取深度訪談與文件分析的方式來蒐集資料，並輔以研究者自 2013 年開始之參與觀察。深度訪談是利用和受訪者面對面的訪談，瞭解受訪者陳述他們對其生活、經驗和情況之觀點（Taylor & Bogdan, 1984）。與量化研究重視具推論性和代表性的結論不同，Crabtree 與 Miller（1999）認為深度訪談法雖然無法得到全面性的資料，卻可以藉由與受訪者間的信任關係建立，理解其經驗脈絡及事件的因果關係，從微觀的角度解析人、事、物的發展互動歷程。

文件分析則能讓研究者快速進入學校場域，並與訪談資料交互對照，Lincoln 與 Guba（1985）認為檔案文件與紀錄具有可便利取得、時間脈絡的穩定性、可再現豐富的脈絡、正式性、無反作用性等五大優點；參與觀察則係能深入到所研究學校的發展背景脈絡中，記錄個案研究學校的課程發展過程，對課程的實施、教師團隊的形成，以及本套課程方案帶給親師生的影響等進行系統化之論述，亦可提供訪談與文件之不足（陳向明，2002），本次參與觀察時間大部分是上班時間，有時會觀察下班的情形，重點大致包含了在各項關鍵事件中成員的互動情形、相關的會議、討論的內容、情緒的狀況等。例如：在申請薦送理念學校與教學卓越會議時，參與的成員有誰？所討論的內容為何？校長與成員的意見及感受為何？有哪些成員表達意見？其感受為何？是否出現正反兩面的看法？會議後大家又有哪些意見等，並作成觀察札記，以其紀錄作為佐證。

二、資料蒐集

Seidman（2006）認為個人的經歷與想法可以透過深度的訪談將其思考模式及因素整理與彙集，訪談包含了校長、教導主任、四位教師、兩位社區志工及兩位學生，受訪人員資料如表 1 所示，其中校長負責統整課程架構與目標、教導主任與教師團隊負責規劃與執行課程方案、學生與志工則是選取經歷較多課程方案之人員加入。訪談期程從 2017 年 2 月至 7 月，

表 1 受訪者資料

訪談對象	性別	代號	年資	該校年資	訪談時間	備註（至 2018 年 7 月）
校長	女	A	27	7	20170327、20170421	2011 學年度派任
教導主任	女	B	16	15	20170220、20170322	擔任過導師與行政職務
理念教師	女	C	3	3	20170318、20170518 、20180615	2015~2018 年擔任理念 學校編制內教師
理念教師	女	D	3	2	20170522	2016~2018 年擔任理念 學校編制內教師
級任導師	女	E	19	19	20170310、20170313	參與 2003 年起之方案
級任導師	男	F	23	6	20170613	參與 2012 年起之方案
社區志工	男	G	4	4	20170302	以任學校志工年限計算
社區志工	女	H	4	4	20170608	以任學校志工年限計算
學生	男	I	6	6	20170426	2017 年畢業
學生	女	J	6	6	20170426	2017 年畢業

至研究者覺得資料已飽和而結束，訪談大綱見附錄所示，文件資料則是參考了該校 2011~2016 學年度教師系會、課發會、校務會議紀錄、2014 年未來想像結案報告書、2015 至 2017 年理念學校績效報告書，以及 2016 年教學卓越獎之方案等。並輔以參與觀察資料，參酌了自 2013 年開始之觀查資料。

三、資料分析與信實度

在資料處理方面，首先將訪談內容謄寫成逐字稿，再進行訪談資料、觀察與文件資料之編號與編碼（coding），編號原則為：訪+訪談日期一代號與對話序，如訪 20170313-E10 則表示級任導師 E 在 2017 年 3 月 13 日訪談中的第 10 句對話。而參與觀察的資料編號，研究者若標示為（觀 20150828）則代表在 2015 年 8 月 28 日參與觀察札記之內容。

編碼則係將某個概念賦予某段文字資料，達成 Denzin（1994）所提之質性研究的文字須經過研究者之詮釋，方能擁有意義。舉例來說，2017 年 5 月 18 日訪談教師 C 的資料呈現「上學期營隊活動的安排，可以提供更完整的地方特色學習，加上邀請的來賓或其他弱勢地區學生，也可以提供交流的機會，讓學校學生得以進行導覽練習，增加學習應答進退的機會。」研究者便將其編碼為「提升學生在地導覽能力」。而在最後階段，

整合所有資料、歸納出主軸及脈絡，並與文獻進行討論及對話，提出研究結論及建議。

此外，為建立研究的信實度，本研究詳述研究過程，使研究步驟可以複製及檢核，同時，進行多位研究者（兩位）訪談對象（多位）、資料蒐集法（訪談、觀察、文件資料）等的三角檢證，並獲得豐富且達到飽和程度的原始資料，因此在後續資料呈現中，有時會出現數筆資料引述來源，例如訪談、文件資料與觀察等並陳，其中均以訪談和文件資料為主。舉例而言，在引述訪談後出現文件資料，則表示研究者在分析訪談資料時，也在該筆文件中找到可佐證之敘述。再者，將研究結果送請訪談人員協助檢核，以求忠實呈現其本意。

依據研究問題，從文件、訪談與觀察資料中，詳實分析學校本位課程推展之歷程及各階段之關鍵要素，並將具有相同目的之因素組合成為不同之進程階段。依此原則，歸納出在初始時期，學校團隊會審慎評估學校周邊環境，規劃聯結學生學習與社區特色的教學方案，參與教師團隊並非單打獨鬥，而是在學有專精的教師協力，以及提供奧援的行政團隊支持下，維持其對於本課程的高度動機與興趣，故能將此因素歸納為「萌芽生根準備期」，也就是本套課程起始階段。

四、研究倫理

本研究遵守研究倫理，如實告知受訪者研究目的，且訪談前均徵求受訪者之同意，尊重其受訪及錄音之意願。職稱、受訪者以化名或匿名方式處理，所蒐集會議紀錄、學校人員著作、理念學校與教學卓越報告等文件資料，則融合進入文章分析中，以保護個案學校。此外，亦在研究結果初稿完成後，讓參與者共同檢視與閱讀蒐集的資料，決定哪些資料可以公開，並歸納出研究結論。

肆、研究發現

本研究發現個案學校之學校本位課程發展歷程，期程依序為萌芽生根準備期、磨合溝通觸動期、策略凝聚發展期、深耕豐收精進期，亦呼應李

新鄉(2010)及鍾莉娜(2015)之研究發現，強調教學團隊發展的重要性，以下以此四時期作為陳述。

一、萌芽生根準備期

根據 E 教師的訪談結果與文件資料顯示，個案學校以環境教育為學校本位課程之發展主軸，其來源是一位服務在此超過 10 年的霖霖老師（化名，因家庭因素，已調動至屏東市國小），以及當時服務於此的校長和教師團隊。

學校之所以會選擇以環境教育為主軸，主要是因為那時候的校長對於生態很有興趣，常帶我們一起去賞鳥，研究周遭的種植物，所以我們對這邊的生態網都有一定程度的瞭解。而且自從霖霖老師調來學校後，因為他是環境教育研究所畢業的，加上他在 2004～2008 學年度申請教育部科學教育計畫，主動邀約大家組成社群，研究了夜行性猛禽、社區水域環境、外來物種等內容，讓我們大家都對環境教育議題相當感興趣，並認同以環境教育作為學校本位課程。（訪 20170313-E10）（2014 未來想像結案報告書）（2015 理念學校績效報告書）

霖霖老師除了積極申請教育部科學教育計畫專案外，更與教師一同參加資訊融入教學設計比賽，充實學校環境教育網路資源，同時也參加縣政府舉辦之環境教育相關競賽，讓學校推展的環境教育內容逐漸受到外界重視。而除了霖霖老師及那時的校長外，接任的校長對個案學校環境教育的影響亦相當深遠。A 校長提及：「我的前一任校長在推動環境教育也是不遺餘力，在他任內我們學校新種了 10 餘種的原生種植物，打造現在學校的原生植物林，更與教師團隊盤點學校常見的動植物並製作成圖鑑，供教學應用。」（訪 20170327-A19）該校課程進程也呼應了葉連祺（2006）論述學校本位課程發展，通常是從分析學校與周圍社區資源等的情境後，找到學校可發展的優勢課程之論述。

由文件及訪談資料中得知，環境教育在前兩任校長、霖霖老師與教師群的協力推動下，已讓大家都有興趣與意願參與，符應 Goodlad（1987）、Marsh 等人（1990）之論述，發展課程參與者需有動機，且學校原本就有

開放的組織氣氛，校長、行政人員及教師能夠團隊合作，熱烈討論，使得教師習慣接受各種新的嘗試，有願意、也有能力承擔創新性的課程發展工作，為後續方案立下良好根基。在此時期，萌芽的關鍵因素為當時的校長帶領教職員（含教導與總務主任、教務及訓導組長、霖霖老師及一位在地服務員，總計七位）盤點校內外資源，並邀集全校教師組成社群，維持教師們對於環境教育的高度興趣。

二、磨合溝通觸動期

2011 學年度現任校長到任，為個案學校之環境教育推展注入新的元素。由於前兩任校長較著重於校園硬體環境的建置，教師群也在霖霖老師的引導下，長期投入環境生態的探索與觀察，但在教師間有關環境及生態知識的分享多半僅止於口頭上的流傳，較少形成文字檔案供後續教學應用，因此開始有教師期許能夠更落實進行環境教育的教學記錄，並期望能夠將授課內容文字化，此想法也獲得了新任校長與校內大多數同仁的支持。

2011 學年度開始，有同仁覺得我們環境教育的學校本位課程對學校與學生有很大的助益，不過都沒有做成記錄，非常可惜，所以他在教師會議時建議學校與校長，希望可以多著墨在記錄課程的執行上……他的想法獲得了廣大的迴響，也獲得了校長與絕大多數同仁的認同。（訪 20170220-B25）（20110920 教師系會會議紀錄）

因此，自 2011 學年度開始，該校開始出現環境教育的課程方案規劃，例如生物多樣性的課程實施，內含每週的課程進度，內容有認識校園植物、外來種植物的優缺點、認識校園動物、校園中外來種動物對環境的影響等，也因為有了這些課程方案，才得以使個案學校後續進行課程時能有所依據。新任校長的支持與投入，亦呼應 Brady（1985, 1988）提出之「校長的支持度」是預測學校本位課程發展最穩定的一個預測變項，也可對照許惠茹（2008）、Marsh 等人（1990）的想法，學校氣氛與領導者的作為會成為影響學校本位課程發展的關鍵因素。

此外，該校長亦與霖霖老師積極申請專案計畫，厚植師生的環境教育知能。例如 2012 年的服務學習計畫，就是透過全校一同種菜，藉由認識苗圃、學習種菜、鬆土、施肥與栽種，照顧蔬菜植物的過程，培養責任感與服務心。然而，當課程方案逐漸具體時，校內同仁卻出現了些許疑問：

校長來的那年 10 月就對全校學生做了識字量檢測，檢測結果六年級學生的平均識字量只有 860 個字，結果不甚良好，校長說他想跟教師群一同幫助學生提升國語文能力。既然如此，就有同仁認為我們一直跟學生種菜、認識校園動植物，或者是研究外來種真的會幫助識字量的提升嗎？（訪 20170613-F38）

此議題確實在個案團隊中出現了熱烈的討論，然而根據校長的訪談資料中，校長也明顯點出環境教育與領域學習聯結的可行性：

我期待環境教育的課程目標為達成領域課程的基礎學習，以及對文化及人我的服務學習，其中如何聯結環境教育與領域學習，我期盼教師團隊能以領域課程融入語文、社會、自然與生活科技及藝術與人文等領域，透過主題學習的方式，開展學生學習的歷程與知識的向度，培養學生運用學習策略，建構知識的學習。並藉由對於弱勢學生的學習扶助，以藝術與人文、語文等學科增能，協助學養的提升。（訪 20170327-A86）（2016 教學卓越獎方案）

校長之課程領導想法獲得了當時霖霖老師的大力認可，透過霖霖老師向其他教師推廣，以及校長在定期會議時的宣達，在正式與非正式溝通管道的並進下，成功的讓全校教師接納環境教育與領域學習聯結的可能，願意投入於此課程方案的研發與執行，將環境教育聯結於領域學習之方式與策略編擬進每學期課程計畫當中，如透過環境踏查，讓學生在國語文課程的造句練習能依踏查之社區情境深入發揮、結合自然與生活科技課程實際檢測家鄉溪流，進而深化土地認同感等。霖霖老師以及現任校長的舉措，突破教師舊有之看法，校長透過課程領導，闡述環境教育可透過主題學習開展學生的學習視角，並應用於領域學習。也因為這兩位關鍵人物之作為，縮短了磨合的時間，透過與教師們的互動溝通，觸動學校本位課程之推展，並為日後教師群願意集思廣益，提供教學策略立下良善根基。

三、策略凝聚發展期

經歷了萌芽與磨合時期，個案學校的學校本位課程發展更為穩健與踏實。A 校長提及「領域學習是根，人文尊重及生態永續是本，地處偏鄉的我們最應該規劃的學習方案是與課程的縱向聯結與橫向拓展，釐清在地化教育的架構與目標，以學習的困境為主，深度檢視符應學生學習為目標。」（訪 20170327-A75）（2016 教學卓越獎方案）

因此，自 2012 到 2014 學年度，該校積極引導學生自然生態的學習，並透過申請教育部未來想像計畫，透過專案資源，以課程融入領域學習及主題式活動的規劃執行方案，將原本的校園與社區物種的課程，結合未來想像計畫，多元探究外來種與生物多樣性課題，藉由認識、探索、影響、推廣、突破及再出發的階段進程，請教師視課程需要，運用不同的融入策略與模式進行，並透過定期的教學研討會議，檢討相關策略模式實施的情況及成效，以提升教學的實質效果。

除此之外，文件資料顯示教師們以每週二下午，排定兩節共同不排課時間，那時學校會安排外聘科任課程（如陶笛、太鼓與社團課程等），促成學校教師們有效的互動與溝通；排定週三共同進修時間，進行課程省思與交流，也討論出因為該校學生的學習較為被動、只想從課本中找出答案的情況，因此，為了打破此困境，教師群想方設法，期望能引發學生主動學習的動機，透過「心智圖、六頂思考帽、BIG SIX 大六教學」等教學策略及實作，學習深思、辯正，最後齊備環境教育行動力的有效作法，突破江嘉杰（2017）提及之教師參與動力不足、專業知能欠缺與討論課程時間不夠等難題。

透過心智圖、六頂思考帽的教學，很明顯的看出學生對知識的學習比較有方法，也能進入分析與討論階段，如果教會學生這些學習策略，對知識的閱讀與理解，一定能有更長足的進步，值得嘗試與推展。（訪 20170310-E50）

也因為個案學校對於生物多樣性課程有所鑽研，並結合社區特色，發展系列課程方案與遊學活動，因此 2014 學年度下學期以「環境之生物多樣性」學校本位課程審核通過成為屏東縣理念學校，增加兩名教師的編

制，協助學校推展課程方案，讓資源持續進駐，讓外在的倡導與支持效用在此得以展現，解套姜韻梅（2018）提及之學校支援人力不足的困境。然而此種融入式的教學卻也讓習慣反思與檢討的團隊有所疑問：

教師們在課發會時提出了一個相當重要的觀點，那就是過往幾年我們都在研究外來種對學校與社區的影響，並拓展生物多樣性的可能。不過，如果學校能以更在地常見的角鴉出發，藉由角鴉的視角來探究生物多樣性，這樣的課程會更貼近日常生活，也讓社區與學校更有連結的可能。（訪 20170327-A111）（20150828 第 1 學期第 1 次課發會會議紀錄）

以融入課程的方式進行方案，參與的領域教師較受限，不能全面參與，且會影響領域學科的正常化教學，在一定的教學時間，加入太多的學習單元，對學生的學習來說相對困難，對知識的深化與學習成效的提升也有限。（訪 20170220-B59）（2016 教學卓越獎方案）

期待這套課程能規劃成全校性的課程，設計不同階段、不同的教學目標，讓學生能如實的學習這套在地化的課程。這些在地化的課程一定會占用領域學習的時間，長遠來看，不適合一直採融入的學習方式。（訪 20170318-C09）（觀 20150828）

然而，正當學校穩健執行本課程方案時，霖霖老師在 2015 年 8 月因家庭因素選擇調動至市區學校，同時也有教師因為個人職涯發展，與對學校積極發展本位特色，所衍伸的額外工作量（如教師共同備課討論教學設計、遊學課程的舉行、理念學校考評的協助等）有所壓力，進而調校的情況。因此在 2014~2015 學年度持續有 1~2 位教師調往他校（含當時之教導主任），研究者觀察到當時的教師與行政團隊對於學校是否要持續執行產生困惑，也對學校的認同有所迷惘（20150828 第 1 學期第 1 次課發會會議紀錄、20150902 第 1 學期第 1 次校務會議紀錄、觀 20150828）。

而在同仁的溝通協調，以及學校本位課程的推展上，2015 學年度接任教導工作之小飛主任（訪談對象 B）便適時彌補霖霖老師調校之缺口。小飛主任過往曾擔任班級導師及教務組長，平常相當關注教師們情感聯

繫、社區家長意見傳達與學生學習發展等，也對學校課程相當熟稔，在接任教導主任後更是積極於學校行政與課程推廣上。

我在接任教導主任前非常猶豫，因為擔心自己的能力不足。不過為什麼我最後會選擇接任教導主任呢？主要的原因是因為透過這套課程我感受到學生的成長。記得有一次，當社區的阿嬤紅著眼眶跟我說，為什麼有些老師要調走呢？孩子們都很喜歡老師，學校與社區互動也增加很多，學生在這幾年的學習後，對家鄉的土地有更深的認同，成績跟品行上都有成長，像他的孫子畢業後選擇就近升學，成績名列前茅、也擔任社區導覽志工，這些都是國小教育辦得好才會帶來這麼大的影響力，他真的很希望老師都不要調走，繼續教導這裡的孩子。聽完這番話後我更認為這套課程的方向相當正確，因此決定接任教導主任，繼續推動學校本位課程，持續與這裡的孩子共同成長。（訪 20170322-B73）

霖霖老師雖然調校了，不過我們已經有理念學校的申請經驗，因此在環境教育之學校本位課程規劃與執行上便相對容易。然而，在老師們的溝通上，小飛主任確實扮演了相當重要的角色，小飛主任不只會主動關心老師們在執行課程時的進度及壓力，更會主動跟我們分享學生與社區的成長，讓我們在工作上更有動力。（訪 20180615-C12）

正因為如此，2015 學年度該校召開課發會後，凝聚共識並彙集眾教師意見，由留任之教師與行政同仁論述本套課程方案之優劣勢，優勢為確實能提升學生學習與在地文化的聯結，並增加學習動機；而其劣勢則為增加教師負擔，且遇到理念學校訪視與相關成果繳交時也會為負責同仁帶來壓力。然而，正因為教師群確實從孩子身上看到成長，因此教師群仍對本課程持高度肯定，故確認以編撰學校本位特色課程為使命。過往校內多半是探究生物多樣性以及外來物種，較不著重在地的角鴞特色，因此改將角鴞課程列為在地化重點，將 2012~2014 學年度執行過的課程再次重組，審視並安排到一至六年級的學習階段，並加入更多統整的概念及實作，編排「角鴞領航—生態樂活派對」的課程架構。

就領域學習成就的提升、教師專長的考量及教學主題活動的安排提出見地，重新彙整，一一思索，將執行 3 年的生物多樣性與外來種課程再次統整規劃與執行，期望能全面提升環境教育之公民素養。在該校的課程方案中，可呼應林永豐（2017）提出之素養導向的教學，首重聯結實際的情境脈絡、強化學生的參與及主動學習，而此亦為課程統整的目標之一。透過課發會，讓整體教師都能參與，提升其對本方案的參與及控制、責任和隸屬感，並且也有深切的擁有感，同時對發展的過程與結果負有責任感。甚至在實施一段期間之後，團隊成員若發現困難重重，還可以建議停止實施，以便進行深入的檢討與修正，確保課程是為了學校學生的學習而設計，或是為瞭解解決學校本身的問題而規劃（Marsh et al., 1990）。

四、深耕豐收精進期

經由課發會討論通過之後，教師團隊對於課程發展方案之規劃與執行更有依據，將原先生物多樣性之外來種議題的學習，轉為以當地角鴉生態圈的概念，加深知識的學習鏈結，並能夠提供一系列地方特色的學習，並以此課程方案獲得 2016 年度教育部教學卓越金質獎的肯定。而教師群最關心的學習成效，則能由該校闊別多年後，2014 學年度林同學獲潮州視導區作文第六名、2016 學年度潘同學獲視導區閩南語演說第四名可瞭解。亦能由該校國語文能力檢測的提升中發覺，2014 年從屏東縣後 10%，進步至 2015 年的後 42%（提升一百多名）。圖 1 為角鴉課程方案架構圖，呈現該校學校本位課程之內涵，在課程執行上透過三種方式、五個課程主題進行。

表 2 學校本位課程在領域學科的編排呈現

年級	領域學習內容	年級	領域學習內容
一年級	認識校園動植物 記錄在地農作物栽種歷程 角鴉彩繪拼貼課程	二年級	認識外來種動植物 記錄在地農作物栽種歷程 角鴉彩繪拼貼發表與呈現
三年級	與亞洲錦蛙共存議題探究 記錄在地農作物栽種歷程 角鴉（指印畫）風鈴課程	四年級	彩繪角鴉（水彩）課程 記錄在地農作物栽種歷程 角鴉鉛筆實作
五年級	走讀學校與社區 記錄在地農作物栽種歷程 角鴉線條畫課程 角鴉筆筒、紙捲偶課程	六年級	消長的小花蔓澤蘭課程 記錄在地農作物栽種歷程 溪流水質檢測課程 水再哭泣，塑膠也不會腐爛課程 角鴉線條明信片課程

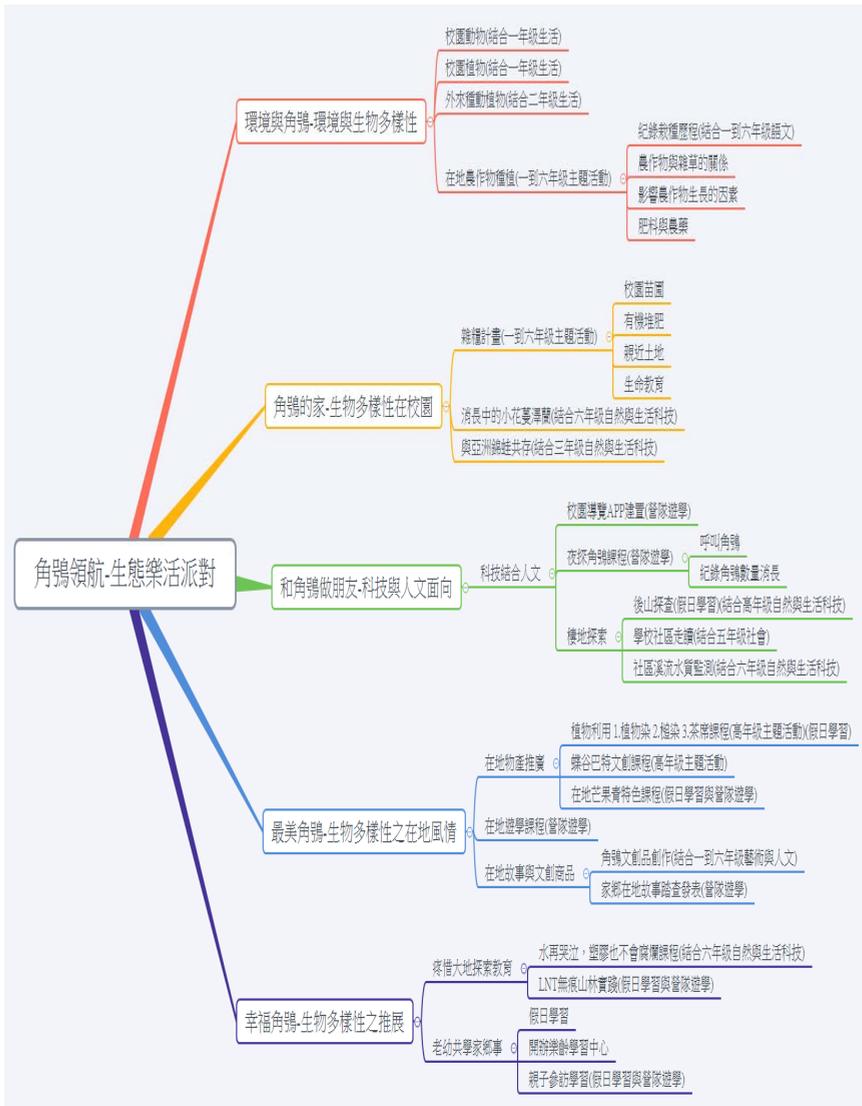


圖 1 角鴉課程方案架構圖

(一) 與學科領域結合

體驗課程是學習的方法策略，但是知識的建構需靠領域課程奠基。偏鄉學生的各種學習，需歸納成為知識，成為生活的智慧，因此生物多樣性的課程編排在領域學科的教學中，結合語文、生活、社會、自然與生活科

技、藝術與人文等領域課程，方能讓知識整備，成為重要的認知能力，落實課程統整的目標，相關編排見表 2 所示。

（二）編寫主題教學活動

以協同教學方式，讓參與的教師層面擴大，運用一至六年級每週一節彈性節數來規劃設計課程。讓理念教師專長授課，以及與該節課程協同之教師共同備課與議課，並激盪出以心智圖、六頂思考帽、BIG SIX 大六教學、探索、戶外踏查及提問教學等策略，以探究生活環境與瞭解家鄉生態為起點，共同攜手擊畫—生態樂活派對。

（三）規劃假日學習及營隊遊學

學習落實對生活事物的關心，為了不影響領域學習的進行，因此規劃假日學習及營隊遊學，讓偏鄉學生增加更多學習的時間角鴞與場域，將假日變成知識轉化的歷程，能力實踐的學習，假日活動參與人數從 2014 年的 90 人次成長到 2016 年的 690 人次中，可見學校推展之成效。「課程是發展而來」這一句話對該團隊來說感受特別深刻，因為這一路走來，如何讓學生及社區居民看見學校美好的生態，從過往的排斥角鴞，認為他是帶走新生嬰兒的不祥物，到現在願意接受與角鴞共存，並珍惜保育；如何將外來種及生物多樣性的課程永續，在在考驗著教師群。在假日學習部分，學校多半結合既定活動進行，全體教師參加，例如週六的親子日結合在地導覽、假日的母親節活動結合 DIY 植物染及槌染等課程，並在活動結束後提供參與教師半天補休。

營隊遊學則多半舉行在寒暑假中，透過理念教師之規劃、行政團隊的協助、外聘教師的培力，以及主動回校教師的支援，每次總計約六到八名教職員支援，讓參與學生能有更深入學習。例如在 2016 年 7 月安排之全校「在地遊學假期營隊」便透過跨年級分組的方式，引領全校學生深入踏查家鄉景點並發表回饋，提升學生在地認同感。在該次的營隊中，規劃有認識角鴞、角鴞 DIY 文創藝術、認識校園動植物、踏查家鄉景點、訪談家鄉耆老、品嚐家鄉美食等主題，並於營隊最後一天邀請家長一同舉行成果發表會。從學生的回饋中，確實可看出學生對本課程的認同與社區的改變。

我很喜歡學校的角鴉課程，我聽我阿公說我們以前社區的人都討厭角鴉，認為牠們會帶走嬰兒，而且夜晚時眼睛很明亮，就像是黑夜來的魔鬼。不過現在學校有上角鴉課程之後，我發現大家都不一樣了，每個人都喜歡討論角鴉，也喜歡角鴉出沒的學校，更喜歡我們居住的地方。現在我們社區一發現受傷的角鴉就會馬上送到學校，學校好像是角鴉的城堡喔！（訪 20170426-I11）

角鴉課程中，我最喜歡的部分就是去社區跟大家推廣角鴉，以及我們要怎樣跟角鴉相處。以前我們社區的人不是很認識角鴉，以前覺得他的叫聲很大聲又恐怖，不過現在經過我們的宣傳之後，大家晚上都喜歡一起仔細聆聽角鴉的聲音囉！（訪 20170426-J06）

其中規劃的五個課程主題為環境與角鴉，透過觀察、體驗及種植農作物以瞭解環境與生物多樣性的關係；角鴉的家為透過觀察、體驗、探索及踏查瞭解生物多樣性生存的互動影響；和角鴉做朋友為透過觀察、體驗及踏查瞭解科技與人文的生物多樣性相關知識；最美角鴉為透過體驗、操作、表達及創發思考與利用，用以培養美感教育；幸福角鴉則為透過走讀與討論，培養人與土地、自然間的概念與推廣。其成效不僅影響學校與教師，更對社區與學生產生正面效益。

學校這幾年真的非常認真，除了安排很多課程給我們上課外，也利用假日與寒暑假舉行活動，讓我們一同參與，更將我們的在地農特產品推銷出去，並讓我們成為學校導覽人員增加收入，讓更多人認識這裡生態的美好，更認識角鴉，也讓我們有更多工作機會。（訪 20170302-G20）（2016、2017 理念學校績效報告書）

自從學校實施這套課程後，我發現學校及社區中菸蒂、塑膠袋、酒瓶及垃圾減量很多，甚至於每學期學校安排的親子活動中，孩子們會和家人一起邊走邊隨手撿拾垃圾，且校園中的花卉及彩繪牆面未曾再被破壞，這些都在在顯示我們社區的正向改變。（訪 20170608-H13）（觀 20161107）

本套課程讓生物多樣性及外來種議題更聚焦在生活的社區，除了認識校園及社區常見物種之外，更帶領學生瞭解環境影響造成的生態問題。以植物機會點的創意應用，讓小花蔓澤蘭、芒果等社區常見的植物，能夠獲得更積極、更有創意的嶄新突破。透過角鴉導覽遊學課程營隊，培訓在地特色的解說員，加入老幼共學的學習，深耕教育及社區參與的能量，提升社區文化認同。（訪 20170318-C66）（20160113 第 1 學期第 2 次課發會會議紀錄）

我們學校的角鴉課程很有趣，讓我們透過角鴉的眼睛看學校與社區。在課堂中，我們大家分組搜尋資料與報告，如果遇到不懂的地方我會請教同學，或是自己利用網路、書本來搜尋資料，這學期我就讀了 8 本有關角鴉的書，我覺得自己都快變成角鴉小博士了呢！（訪 20170426-J31）

因為此課程需要結合在地人員的導覽與當地美食的提供，不僅塑造社區農特產品之品牌，同時亦提供社區導覽志工專業服務的機會，活絡社區經濟活動，也讓家長逐漸重視學習活動，進而願意主動參加學校舉辦之各類活動。課程發展至今，該校採取穩健踏實，逐步修正的方式進行，給予教師團隊充分的時間與專業自主，集思廣益來規劃與實施課程，使教師能夠維持高昂的教學熱忱（Kennedy, 1992; Marsh et al., 1990）。至今，課程重新組合，再一次的教學，該校團隊走得更紮實、更穩健。這樣的鼓勵與肯定，這樣的學習成長與歷練，讓該校找到共同的方向。而此種納入領域學習，排入課發會討論的方案也獲得了多數教師與社區的認可，由以下訪談與文件資料可知。而在圖 2 中則歸納學校本位課程發展時間軸及重要事件，使歷程與事件的關聯更加清晰。

上學期課程的安排，我覺得執行學校本位課程的時間變得充裕且更加深入，不會擔心領域的進度，也能踏實的確認各階段的教學目標。（訪 20170322-B26）（20160113 第 1 學期第 2 次課發會會議紀錄）

上學期營隊活動的安排，可以提供更完整的地方特色學習，加上邀請的來賓或其他弱勢地區學生，也可以提供交流的機會，讓學

校學生得以進行導覽練習，增加學習應答進退的機會。（訪
20170518-C45）（20160302 第2學期第1次課發會會議紀錄）

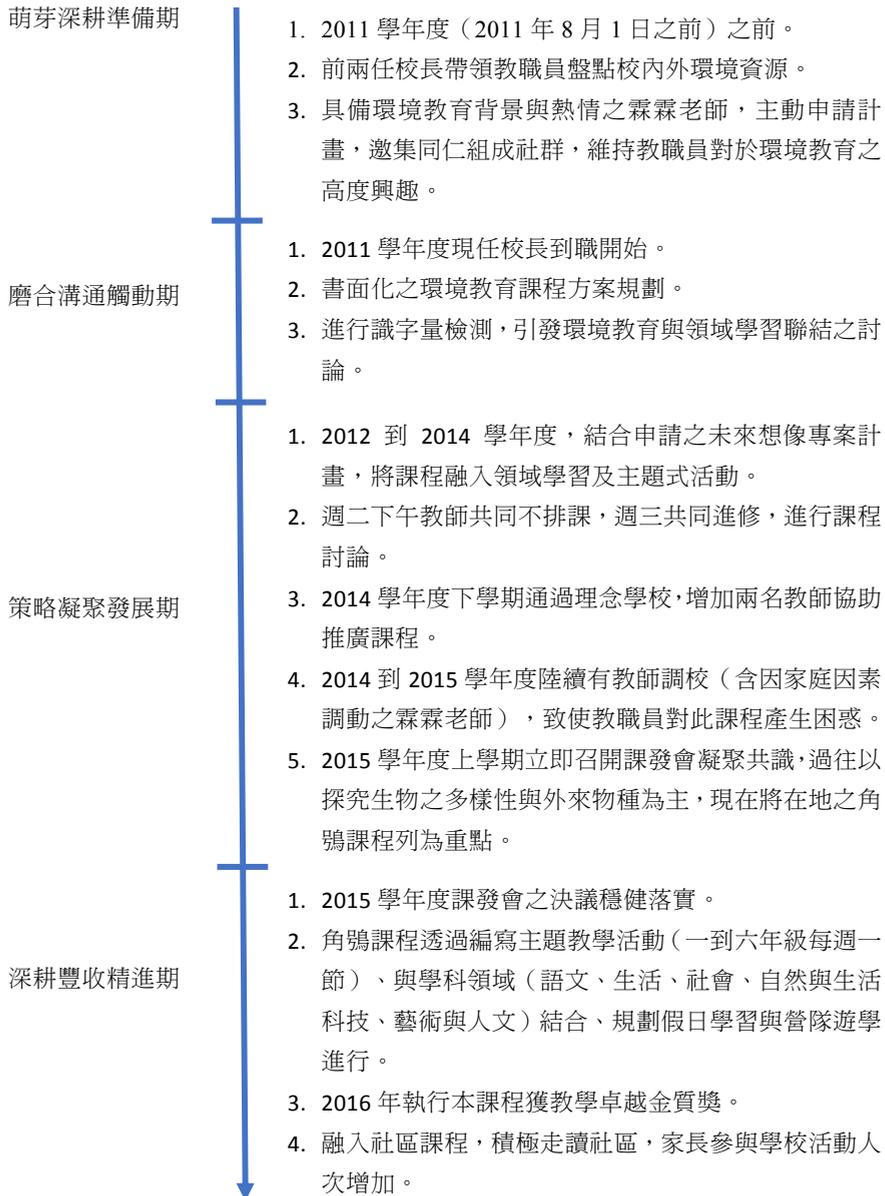


圖 2 個案學校之學校本位課程發展時間軸及重要事件

這次嘗試將藝術與人文的課程做統整編排，讓學生的學習更符應階段的學習歷程，應可以提供又豐富又多元的創意課程。加入蝶谷巴特技法的創意操作，將舊有的桌椅及學校因颱風或白蟻蛀蝕倒塌的南洋杉樹幹，做不一樣的巧思，賦予新的生命美感，讓學校在地的植物成為陪伴師生成長的文創商品。（訪 20170310-E39）
（2016 教學卓越獎方案）

因為這套課程方案的執行，讓社區家長更熱衷參加學校活動，更認同學校的辦學，且更重視孩子的教育。除家長外，社區也會主動參加，因廟會活動請假的學生非常少，比起 2011 年以前，每逢廟會活動全校學生便請假超 50% 以上的比例，進步幅度甚大。
（訪 20170421-A63）

雖然推動理念學校與準備教學卓越獎確實會對教師造成壓力與負擔，然而執行學校本位課程讓教職員在學生學習動機、社區參與活動率等的提升所獲得的成就感，都讓教職員願意持續投入環境教育的學校本位課程。一位 2016 學年度就任的理念教師就提及：

我本身的專長是戶外與探索教育，我認為學校的課程方案帶領孩子走出學校，踏查社區與鄰近鄉鎮，更讓孩子藉由認識、瞭解、探索與發展等歷程，更願意投注與關心家鄉產業發展，當學習與生活有所聯結，孩子的學習動機自然能提升，這是在看到最特別的地方。另外這邊的教師都相當認真，都願意為了孩子的學生進行共同備課、觀課與議課等活動，是一所值得推薦的學校。（訪 20170522-D19）（觀 20171219）

伍、結論與學校展望

一、研究結論

該校長期推動學校本位課程，此套聯結在地特色的課程方案，使學校於 2014 學年度至 2017 學年度獲選為屏東縣理念學校，2016 年更獲教育

部教學卓越金質獎的認可，歸納其執行成效與結論如下：

(一) 學校本位課程之推展歷程為萌芽生根準備期、磨合溝通觸動期、策略凝聚發展期、深耕豐收精進期

「萌芽生根準備期」為該校學校本位課程的起始階段，在此時期學校團隊審慎評估學校周邊環境，規劃聯結學生學習與社區場域的教學，且參與教師團隊在學有專精的教師與提供奧援的行政團隊支持下，始終維持著高度的動機與興趣；後續階段為「磨合溝通觸動期」，此一階段為2011學年度現任校長調任至該校後開始，此時校內部分教師期盼能將過往的課程書面文字化，並透過專案計畫的申請豐厚學生在環境教育的學習，然而卻導致校內出現環境教育能否與領域學習聯結的質疑聲浪。

第三階段為「策略凝聚發展期」，在此時期因確認環境教育與領域學習的關係，當疑惑降低時推動自然事半功倍，透過專案計畫的申請引進多元外部師資，藉由理念學校的申辦深根社區脈絡，透過創意教學策略激發學生深度學習。然而，亦出現長期以來環境教育課程都採取融入領域學習方式，會占用領域學習時間、參與教師過少，且因工作負擔增加及個人職涯發展因素，導致出現教師調動情形的發生；最後階段為「深耕豐收精進期」，該校經過2015學年度課發會確認通過與調整課程執行方式及主題，並獲得多數教師的認同，願意持續投注在本課程方案的執行，更獲教育部教學卓越獎金質獎的肯定，教學卓越團隊成員包含了校長、主任、導師及科任教師合計七名，然而其餘符合資格但未加入團隊的四名成員，以及其他資格不符之教師（如教學年限未達實際服務兩學期之代理教師），也相當願意提供課程規劃協助，獲獎後不僅正面鼓舞學校親師生，更對社區產生積極正面的效益。

(二) 在其推展歷程中，各階段之關鍵性因素與作為均會成為課程發展的驅動力

在其四階段的推展歷程中，不同階段或多或少都會出現阻力，然而卻因為有校長、教師、社區家長與學生的正面作為，成為學校持續推動課程的驅動力。「萌芽生根準備期」中，因當時教師群對學校本位課程與在地特色較無認知，因此能萌芽的關鍵性因素就是一位具有環境教育背景與熱情之教師，以及當時的校長帶領教職員盤點校內外資源。其作為包括有校

長主動邀約教師進行生態觀察，環境專長之教師主動申請計畫，邀約同仁組成社群，使教師認同以環境教育作為學校本位課程，並維持高度興趣。

「磨合溝通觸動期」始於新校長就任開始，該校長亦對學生識字量進行盤點，發覺學生平均識字量低於標準值甚多，故教師對以環境教育為學校本位課程與領域學習的聯結有所困惑。而突破之關鍵作為亦為該名環境專長教師之舉措，以及現任校長的理念推廣。校長透過課程領導的觀念，闡述環境教育可透過主題學習的方式，開展學生學習的歷程與知識的向度，培養學生運用學習策略，並應用於領域學習上。在校長的理念分享與該名環境專長教師利用正式及非正式場合的溝通下，成功讓全校教師認同此觀點。

「策略凝聚發展期」開始，該校確立學習領域與環境教育課程聯結的可能，並積極申請相關專案計畫，教師透過討論激發創意教學策略，在此同時，成功申辦理念學校也讓該校新增兩名教師，協助課程的推廣與深耕。然而，此時期遇到的障礙為教師群認為現下課程大多採取融入式教學，參與的領域教師與學生較為受限，且會影響領域學科的正常化教學，同時因為衍伸工作量的關係，造成教師調動狀況，使校內教師對學校不確定感提升。其關鍵作為是該校立即召開課發會，讓教師群分別闡述想法來凝聚共識，加上從孩子身上看到顯著成長，故支持本課程持續推展，更建議微調為以在地角鴉視角出發，以當地特色為主，審視並安排到一至六年級的學習階段，加入更多統整的概念及實作，讓參與對象拓展到全校。

「深耕豐收精進期」始於 2015 學年度課發會確認通過之方案後，該校團隊亦積極申請教育部教學卓越獎，更獲金質獎的肯定，說明本課程確實能提供學生完整的環境知識體系並帶動社區之發展。其關鍵要素為該校教師團隊認同「課程是發展而來」的理念，透過編寫主題教學活動、課程方案與學科領域結合以及規劃假日學習及營隊遊學進行，教師群也因為學生學習動機、社區參與學校活動率等的提升，提升成就感與團隊向心力，克服推動理念學校與教學卓越獎資料整備所積累的壓力與負擔，進而願意持續投入環境教育的學校本位課程。

（三）本套課程方案能對學校親師生與當地環境永續產生助益

1. 學生樂於學習，自主學習更有目標與策略

運用環境教育與生物多樣性等創意課程開發,擬定明確教學策略,透過課堂翻轉,讓學生體認課程變得更加生動,進而願意主動積極學習,呼應十二年國教中強調之「自主行動」。此外,以多元思考訓練使學生更深入、更客觀的學習新觀點;以分組合作方式探究活動與環境變遷議題;引導學生資訊搜尋並彙整資料,創新學生思維。也因為學生對於環境教育、在地角鴉以及生物多樣性議題的濃烈興趣,因此學生們更願意進行資料的搜尋與檢索、思考的討論與辯證、成果的製作與分享,自然而然有意願主動進行相關書籍之閱讀,帶動閱讀能力的提升。

2. 教師樂於教學,課程規劃更具專業與熱情

由研究發現中得知該校教師樂於規劃與編製環境教育在地化本位教材,有效確認相關物種與環境議題的關聯,深化課程、留下角鴉與生物多樣性課程與學習的足跡。除此之外,也因為學校與教師受到社區認同,從學生學習成效的提升得到鼓舞,自然能激發團隊教師創造設計之教學動能,並據此擬定教學策略,整合資源,從團隊協同到全校實施,營造角鴉領航之生物多樣性學校本位課程,可知其課程樂於深化,全面提升學生學習動機與培養現代公民素養。

3. 長者樂於生活,社區發展更有向心力與認同感

個案學校申辦樂齡學習中心,吸引社區民眾共學,成為社區居民學習的中心,在地環境及在地耆老成了知識的活字典,社區與學校一起共學。同時也因為遊學課程需要在地人員的導覽與美食分享,成功塑造「社區農特產品」之品牌,活絡社區經濟活動,社區阿公亦勤練呼叫角鴉的口技,成功呼叫角鴉,記錄社區領角鴉的生態脈動,整個社區都以觀察領角鴉為樂,並積極搜尋與閱讀相關資料,凝聚向心力與認同感。也因此家長逐漸重視學習活動,社區人士與學生家長會主動參加學校活動,不像過往每逢廟會活動便同意孩子請假,藉由此種代間學習(intergenerational learning)的方式,使年輕世代和老年世代聚集在一起,分享經驗和相互學習。

4. 生態樂於永續,發展環境教育優勢,深化愛家愛鄉情懷

該校的學校本位課程以學生為本位,以生活為核心,建構社區的環境意象,深蘊在地文化特色,感受居民與在地生活、文化差異的融合,共同培力親師生學習視野,建立多元學習、生活及文化傳承為主軸的學習課

程，發展社區環境教育優勢，深化愛家愛鄉情懷。自學校大力推展生物多樣性的課程後，若村民在田野間發現受傷的角鴞，便會請學校飼養、療育及野放，呼應十二年國教中強調在「生活情境」中的實踐。

二、學校展望：論實驗教育之可行性分析

個案團隊始終秉持「一顆種子，只要用心澆灌，必定不會只是一顆種子」之理念，並堅信持續撒播熱情與活力，會讓學生湧現無限的生命活力與希望，持續通過之理念學校與教學卓越金質獎的認可正是該校學校本位課程的最佳助力！其團隊試圖打破王慧蘭（2017）所提及之偏鄉地區學校面臨的城鄉發展不均、學生家庭弱勢與學習成就低落等問題，其努力亦備受社區與外界認可。

然而，少子化的浪潮在全臺擴散，該個案學校團隊雖用心戮力，卻不免也有所影響，每年均在全校人數 60 人的邊緣努力（2017 學年度全校學生為 59 人），在與個案團隊成員的討論中，有成員提出若未來在「學校型態實驗教育實施條例」的規範下，以實驗教育為目標，以課程綱要為基礎，兼顧「領域學習課程」與「彈性學習課程」，強調「領域課程的深化」與「彈性課程的延展」，藉由法規的鬆綁，克服學生人數的不足導致教師超額的問題；藉由「學習階段混齡教學」，以低、中、高年級為群組共學體，考量階段學生群組年紀及心智程度，課程設計可參採群組兩年一循環的學習機制，作為混齡教學的基礎模式，促進人我互動，養成良好社會行為（謝傳崇、曾煥淦，2016）。

此外，亦能在實驗教育計畫中，加入觀察實作融合於生活教育中的觀點，採全員家族編組作法，並與學校品德教育及領域學習課程相互結合。在各學科教學設計上建議可透過全球孩童創意行動挑戰（Design For Change），鼓勵學生透過感受（Feel）、想像（Imagine）、實踐（Do）、分享（Share）四個步驟，實踐課堂所學，進而做出改變周遭的行動，並持續深根環境教育之學校本位課程（許芯瑋、社團法人臺灣童心創意行動協會，2012）。

參考文獻

- 方德隆 (2001)。學校本位課程發展的理論基礎。《課程與教學》，4(2)，1-24。
[Fang, D.-L. (2001). Theoretical foundations of school-based curriculum development. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(2), 1-24.]
- 王慧蘭 (2017)。偏鄉與弱勢？法規鬆綁、空間治理與教育創新的可能。《教育研究集刊》，63(1)，109-119。
[Wang, H.-L. (2017). Remote areas and the disadvantages? Law deregulation, space governance, and the possibility of education innovation. *Bulletin of Educational Research*, 63(1), 109-119.]
- 王錦堯、陳俊宏 (2017)。國際生物多樣性日專題－何謂生物多樣性？取自 <http://highscope.ch.ntu.edu.tw/wordpress/?p=75507>
[Wang, J.-Y., & Chen, C.-H. (2017). *Topic for international day of biological diversity: What is biodiversity?* Retrieved from <http://highscope.ch.ntu.edu.tw/wordpress/?p=75507>]
- 江嘉杰 (2017)。偏鄉國小校本特色課程的在地實踐。《臺灣教育評論月刊》，6(5)，90-95。
[Jiang, J.-J. (2017). The local practice of school-based featured curriculum in rural elementary schools. *Taiwan Educational Review Monthly*, 6(5), 90-95.]
- 吳宗立、林保豐 (2003)。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。《國教學報》，15，193-230。
[Wu, T.-L., & Lin, P.-L. (2003). Research on the relation between teacher's work pressure and teacher's organizational commitment in elementary schools. *Journal of Elementary Education*, 15, 193-230.]
- 李新鄉 (2010)。教學卓越獲獎團隊表現與學校教師文化關聯性之研究：以大一國小為例。《臺灣教育社會學研究》，10(2)，41-83。
[Lee, H.-H. (2010). Performance of excellent teachers and their school culture: A case study of Ta-I elementary school. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 10(2), 41-83.]
- 林文生 (2001)。學校本位課程發展機制－臺北縣瑞柑國小的經驗。《課程與教學》，4(2)，69-84。
[Lin, W.-S. (2001). Establishing the mechanism for the constructive curriculum development: Experience from the site-based curriculum development of Rei Gan primary school. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(2), 69-84.]
- 林永豐 (2017)。核心素養的課程教學轉化與設計。《教育研究月刊》，275，4-17。
[Lin, Y.-F. (2017). Transformation and design of competence-based curriculum and instruction. *Journal of Education Research*, 275, 4-17.]
- 姜韻梅 (2018)。從逆境中突起－偏鄉學校學校本位課程變革的實例。《臺灣教育評論月刊》，7(1)，336-349。
[Chiang, Y.-M. (2018). A case study of school-based curriculum reform in a rural

- elementary school. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(1), 336-349.]
- 屏東縣政府（2017）。屏東縣所屬國民中小學辦理理念教育實施要點。屏東縣：屏東縣政府。
- [Pingtung County Government. (2017). *Enforcement directions implementing charter education in Pingtung County's primary and secondary schools*. Pingtung, Taiwan: Pingtung County Government.]
- 高新建（2000）。邁向成功的學校本位課程發展。**國立編譯館館刊**，29（2），293-317。
- [Kao, S.-J. (2000). Toward success of school-based curriculum development. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation*, 29(2), 293-317.]
- 高佩媛（2013）。國中教學卓越獎獲獎團隊學習歷程之個案研究—以臺中市立漢口國中為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- [Kao, P.-H. (2013). *Case study: Learning from Hankou junior high school and understanding the factors in how the school won a national award for excellence in teaching* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.]
- 康以琳、張瑋琦（2016）。人與食物的距離—鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。**教育實踐與研究**，29（1），1-34。
- [Kang, Y.-L., & Chang, W.-C. (2016). An action research on food and farming education curriculum development in a rural elementary school. *Journal of Educational Practice and Research*, 29(1), 1-34.]
- 張嘉育（1999）。學校本位課程發展。臺北市：師大書苑。
- [Chang, C.-Y. (1999). *School-based curriculum development*. Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2001). *Grade 1-9 curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2014). *The curriculum guidelines of 12-year basic education*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 教育部（2017）。教育部教學卓越獎評選及獎勵要點。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education. (2017). *Ministry of Education's selection and incentive directions of teaching excellence*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]
- 許芯瑋、社團法人臺灣童心創意行動協會（2012）。**Design for change 給孩子改變世界的機會**。臺北市：凱信企管。
- [Hsu, H.-W., & Design for Change, Taiwan. (2012). *Design for change: Give children the opportunity to change the world*. Taipei, Taiwan: Kaihsin Management.]
- 許惠茹（2008）。校長領導學校本位課程永續發展經驗之探究。**當代教育研究季刊**，16（4），71-108。

- [Hsu, H.-J. (2008). School-based curriculum sustainable development: The inquiry of principal's leading experience. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 71-108.]
- 陳世聰（2014）。屏東縣理念學校的經營與發展：兼述長榮百合國小的創設。**教育研究月刊**，241，53-67。
- [Chen, S.-T. (2014). Charter school in Pingtung County: Including reflecting on the ideas of a new charter school. *Journal of Education Research*, 241, 53-67.]
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。
- [Chen, X.-M. (2002). *Qualitative research in social science*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 陳麗珠（2000）。**美國教育財政改革**。臺北市：五南。
- [Chen, L.-C. (2000). *The reform of educational finance in America*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 游振鵬、陳寶山、王逸慧（2011）。學校本位課程發展停滯原因之探究：以一所曾獲教學特優獎之國中為例。**學校行政**，76，129-146。
- [You, J.-P., Chen, P.-S., & Wang, I.-H. (2011). A study of the reasons why a junior high school which receives an award stagnates its school-based curriculum development. *School Administrators*, 76, 129-146.]
- 葉連祺（2006）。國中人員如何進行 SWOT 分析：採行整合關係取向的研究。**教育政策論壇**，9（1），117-148。
- [Yeh, L.-C. (2006). How do junior high school personnel conduct SWOT Analysis? A study with integrated relationship approach. *Educational Policy Forum*, 9(1), 117-148.]
- 劉美慧（2001）。新書評介：文化回應教學：理論、研究與實踐。**課程與教學**，4（4），143-151。
- [Liu, M.-H. (2001). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(4), 143-151.]
- 蔡清田（2005）。**課程領導與學校本位課程發展**。臺北市：五南。
- [Tsai, C.-T. (2005). *Curriculum leadership and school-based curriculum development*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 蔡清田（2007）。**學校本位課程發展的新猷與教務課程領導**。臺北市：五南。
- [Tsai, C.-T. (2007). *The startup of school-based curriculum development and academic curriculum leadership*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 蔡清田（2017）。**課程實驗：課綱爭議與出路**。臺北市：五南。
- [Tsai, C.-T. (2017). *Curriculum experiment: The dispute and solution for curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 鄭同僚（2015）。**偏鄉學校型態實驗教育計畫**。取自
<http://u.camdemty.com/sysdata/doc/9/94c239f3f07cedfe/pdf.pdf>
- [Cheng, T.-L. (2015). *Program for rural area's school-based experimental education*.

- Retrieved from <http://u.camdemy.com/sysdata/doc/9/94c239f3f07cedfe/pdf.pdf>
- 謝文全（2015）。**教育行政學（第五版）**。臺北市：高等教育。
- [Hsieh, W.-C. (2015). *Educational Administration* (5th ed.). Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 謝傳崇、曾煥淦（2016）。偏鄉公立學校之轉型新路？解析《學校型態實驗教育實施條例》。**學校行政**，**106**，157-178。
- [Hsieh, C.-C., & Tseng, H.-K. (2016). A new path for rural area schools transformation? Analysis of “Enforcement act for school-based experiment education”. *School Administrators*, *106*, 157-178.]
- 鍾莉娜（2015）。原住民學校教學卓越團隊教師專業增能之重要因素探討－以得勒樂卡潛能開發團隊為例。**臺灣原住民族研究季刊**，**8**（2），1-31。
- [Chung, L.-A. (2015). A study of the important factors of professional empowerment of teachers in excellent teaching teams in aboriginal schools: A case study of the Teldreka potential development team. *Taiwan Journal of Indigenous Studies*, *8*(2), 1-31.]
- 顧瑜君（2004）。以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析。**課程與教學**，**7**（1），65-90。
- [Ku, Y.-C. (2004). A community-based curriculum development model. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *7*(1), 65-90.]
- Acker, S. (1990). Teachers' culture in an English primary school: Continuity and change. *British Journal of Sociology of Education*, *11*(3), 257-274.
- Alberta Government (2017). *Excellence in teaching awards (ETA)*. Retrieved from <https://education.alberta.ca/excellence-in-teaching-awards-eta/what-are-the-et-as/>
- Borth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brady, L. (1985). The supportiveness of the principal in school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Development*, *17*(1), 95-97.
- Brady, L. (1988). The principal as a climate factor in Australian schools: Overview of studies. *Journal of Educational Administration*, *26*(1), 73-81.
- Chang, S. C., & Lee, M. S. (2007). The effects of organizational culture and knowledge management mechanisms on organizational innovation: An empirical study in Taiwan. *The Business Review*, *7*(1), 295-301.
- Crabtree, B., & Miller, W. (1999). Using codes and code manuals: A template organizing style of interpretation. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (2nd ed.) (pp. 163-177). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st ed.) (pp. 500-515). London, England: Sage.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (Ed.). (1987). *The ecology of school renewal*. Chicago, IL: University of Chicago.

- Kennedy, K. J. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: An Australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 180-195.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school based curriculum development*. New York, NY: The Falmer Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Skilbeck, M. (1984). *School based curriculum development*. London, England: Harper & Row Ltd.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods* (2nd ed.). London, England: Wilsy.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

附錄：訪談大綱

-
- 教師
- 一、請先描述您自己，以及您在學校推行環境教育學校本位課程的角色與任務？
 - 二、請說明貴校為什麼會決定以環境教育作為學校本位課程？
 - 三、請說明貴校推動環境教育為學校本位課程的期程與目的？
 - 四、推行環境教育為學校本位課程是否會與基本領域學習有所抵觸呢？
 - 五、請說明貴校為何會以環境教育申請屏東縣理念學校，對於貴校學校本位課程推展有所助益嗎？
 - 六、請問貴校獲得教學卓越獎，這對貴校之環境教育本位課程有何幫助？
 - 七、請說明貴校推動本課程方案之後，對教師、學生、社區與外界的助益？
 - 八、貴校在推行以環境教育為學校本位課程時有沒有遇到阻礙或難以突破之處？
 - 九、在推動本課程方案時，您覺得最重要的關鍵因素或作為為何？
 - 十、請您針對貴校學校本位課程，或是未來學校發展提供建議。
-
- 社區人士
- 一、請先描述您自己，以及您在學校推行環境教育學校本位課程的角色與任務？
 - 二、請說明學校為什麼會決定以環境教育作為學校本位課程？
 - 三、請說明學校推動環境教育為學校本位課程的期程與目的？
 - 四、請說明學校推動本課程方案之後，對學生、社區與外界的助益？
 - 五、請您針對現在學校的環境教育本位課程，或是未來學校發展提供建議。
-
- 學生
- 一、請先描述您自己，以及您在學校推行環境教育學校本位課程的角色與任務？
 - 二、請說明學校推動本課程方案之後，對學生的幫助？
 - 三、學校推行這一套環境教育本位課程，你覺得最有趣、最開心的教學活動是什麼呢？
 - 四、請您針對現在學校的環境教育本位課程，或是未來學校發展提供建議。
-