

5 Chapter

特色課程的涵義與理論

林志成、田耐青、林仁煥、田育昆

- ◎ 特色課程的涵義與特性（林志成、林仁煥、田育昆）
- ◎ 特色課程理論觀（林志成、林仁煥、田育昆）
- ◎ 特色課程輔導與訪視（田耐青）

本章旨在探討特色學校的課程，全章共分為三節，第一節論述特色課程的涵義與特性；第二節綜論特色課程的理論觀；第三節則為輔導訪視特色課程發展實踐之發想。

5.1 特色課程的涵義與特性

本節主要在說明特色課程的涵義及其特性，茲分述如下：

5.1.1 特色課程的涵義

特色課程的概念是由在地性、草根性及自主性的校本課程發展而來，其具體定義並不多，茲析述如下：

鄭淵全（2003）指出，特色課程（feature curriculum）是指某所學校不同於一般學校的課程，或為提及某項特色就聯想到某學校所實施的課程。

曾坤輝（2007）提及特色課程是學校依據課程法制層面、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，即由下而上的凝聚共識，結合全體教職員工和社區資源，審慎規劃全校課程方案，所自行發展出來的具有學校特色的課程。

要言之，特色課程是學校充分利用學校及社區利基資源，凝聚學校利害關係人的教育共識，考量學生學習的需求，兼顧教育目標之達成、學生潛能之發揮、公平正義維護、永續經營發展的原則，發展具有教育價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性的場域課程內涵，其目的是導引學生樂活有效學習，產出優質獨特品牌價值，凸顯學校優質經營績效，超越利害關係人所期待之需求，以永續創新學校教育價值。

5.1.2 特色課程的特性

特色課程是以學校利基資源做為規劃的基礎，傳遞學校與社區文化的

價值精髓，學校透過課程的整體規劃，將特色課程融入學生學習活動之中，展現特色課程卓越獨特、優質創新的教育價值。具體而言，特色課程的特性包括：

一、課程目標符合教育本質

學校是學生個體學習成長與社會化的重要場所，所有學校進行的特色課程活動必須符合自願性、認知性與價值性的概念，以教育目標為依據，以教育本質為依歸。若是無法符合教育本質或悖離教育目標的課程活動，便不能成為學校特色課程。就特色學校課程目標而言，必先考量目標的意義性、整體性、公平性與永續性。就意義性而言，課程目標必須符合正向價值意義，而正向價值意義的課程學習活動對學生具有學習的意義，更能激勵學生學習潛能。就公平性而言，必須照顧到全體學生之利益，因為學校特色發展不是在培養菁英人才，而是要透過學校的優勢條件，照顧到弱勢學生的學習機會，以期使每一位學生都能夠充分發展潛能。就永續性而言，特色課程要顧及學校永續性發展，必須訂定短、中、長期的課程發展計畫，即興式或曇花一現的課程都無法發展成為特色學校的特色課程。



校本課程導覽

二、課程規劃以學生為主體

學生是學校的主體，學校的一切作為與決策，都必須以學生的最大福祉為優先考量。特色學校的課程方案規劃必須以學生學習興趣和學習需要來考量，課程設計應以學生生活為中心，不但要注重學習內容，更要注重學習歷程，因此，課程規劃設計應以學生親身體驗生活為中心，秉持「全人發展」與「學生主體」的教育基本原則，結合學校與社區的利基資源，配合學生個別的身心發展差異，規劃精緻獨特、體驗探索的優質有效教育

活動，藉由「師」與「生」、「親」與「子」之間的互動學習歷程，讓學生從體驗實踐課程活動中，能轉化抽象概念的學習涵義，賦予學習新的意義，使每一個人都能夠充分發揮天賦才能，盡情地發掘自我潛能，開闢學生另類的學習空間，拓展學生另類的學習視野，以達成教育目標與發揮生命的意義。

三、課程內涵具獨特創新性

特色是獨特突出、優異出色、與眾不同的概念，係一種與他者差異化區隔的獨特創新表現。特色課程內涵是以學校所在地之社區環境、文化藝術、自然生態等資源，做為規劃設計課程的立基點與課程發展元素，並善用藍海策略（blue oceans）、長尾理論（the long tail）、紫牛理論等創新概念，以兼具延續性創新（sustaining innovation）與破壞性創新（disruptive Innovation）之原則，在教育現場實踐價值創新（value innovation），發揮學校資源的效益，產生課程的附加價值，提升學校教育的品質與競爭。因此，特色課程必須以追求課程獨特、創新、精緻、卓越為目標，期使課程達到「人無我有、人有我優、人優我新、人新我特、人特我專」的特點，以打造出學校特色課程的優質品牌。

四、課程學習由教室到社區

傳統學校課程的學習模式是以教室內的教科書學習為主軸，藉由黑板與粉筆的共舞，構築出教師在教室傳遞知識的場景。特色課程的學習是希望將課程加以解構，充分整合社區的自然環境、人文景觀、文化變遷、文創產業、歷史建築等資源，以學校課程為本位，以社區資源為素材，透過課程與教師教學的轉化，讓教科書



校園走讀踏查

不再是師生教與學的唯一選擇，並將學習的場域從教室擴展到社區情境，使學習內涵與學生的生活縝密結合，讓學生在社區體驗踏查的學習過程中，得以充分體察到學校與社區的特色，讓孩子從真實學習的情境中，體驗有意義的學習，產生貼進生活場域的學習經驗，使知識和生活相互驗證，學校與社區相互結合，引導學生能熱愛鄉土、關愛社區，進而自我認同，開展學習潛能。

五、社區資本轉為課程資本

特色課程的教學元素很多都是以社區的利基資源為主軸，將學習的範圍由校園延伸到社區場域。學校教師善用社區人力、物力、組織及自然等多元資源發展特色課程已蔚為風尚，而這些多元的利基資源又是社區擁有的重要資本。余安邦（2005）指出，社區資本包含物質資本、人力資本、文化資本、社會資本與環境資本等五大資本。特色課程的實施，需透過與學生、教師、家長、社區人士及教育行政單位等教育利害關係人，互為主體性的互動對話，對現有課程標準進行質疑、反省、解構與再建構，藉由學校課程發展委員會對現行課程之轉化與教師對學生教學轉化的過程，將「社區利基資源資本」轉化為「特色課程發展資本」，並且透過持續批判性的行動實踐歷程，以學校社區的利基資源，實踐學校特色課程。

六、課程活動重視體驗學習

讀萬卷書，不如行萬里路，有教育目的之戶外感官經驗與探索學習，可讓孩子從中獲得有意義的知識學習、拓展社交生活圈、培養審美情操、紓解壓力等教育效益。而這些透過聽覺、視覺、嗅覺、味覺及觸覺的感官經驗學習，不僅可讓學生對於學習主軸議題產生感覺、感受、感動、感懷與感恩的情懷，留下深刻的學習



彩蝶趣

記憶，亦將影響學生終身的態度與行為。特色課程活動強調運用社區各項資源特色，結合學校課程的發展，以自然為師，讓孩子能親臨體驗的學習，從做中學習、從探索中學習、從體驗中學習、從解決問題中學習、從活動互動中學習，將學生學習的直接經驗，轉化成為知識技能習得與價值觀培養的重要歷程，從實踐過程中建構知識的學習，如此，學生可從中獲得一些知識的感悟（insights），並可將知識的感悟應用於日常生活經驗之上，「從體驗中學習，從探究中成長」。這正是特色學校課程活動的教育價值所在。



蜜源植物對對碰

七、課程實踐需能分享推廣

國民教育的經費大多是由政府支出，基本上，教育是一種公共財（public goods），只要是國民皆可以享有，因為公共財具有「共享」與「無法排他」兩種特性。其中，共享性是指可以同時供多人享用，就算是使用的人數很多，也不會讓其中任何一個人的效用減少；無法排他性則是指當人們在消費公共財時，無法拒絕他人消費此項財貨、勞務。由此可知，教育符合共享性，重點在於換取（exchange）的概念（陳寶瑞，2008；Mankiw, 2009）。

易言之，特色課程的實踐成果也需要透過交流互動，分享教育經營的價值，特色學校整合社區歷史文化、自然環境、人文景觀及生態休閒等各項資源，所發展之卓越獨特的特色課程，都會與偏鄉之間的特色課程有極大的差異性，因此，唯有透過特色學校的課程分享推廣，藉由教學活動的推展，將課程的實踐向外輸出行銷，方能使更多學生有機會親身體驗不同的文化。

八、課程發展需具有綜觀性

特色課程發展是以學校經營為核心，以學生學習為主軸，以社區資源為半徑，結合諸多教育利害關係人共同經營的創新教育價值工作。雖然特色課程的發展並無固定模式，許多課程理論並不認同課程發展的固定流程模式，強調學校應依本身特殊需求進行修正，才能發揮特色課程發展的自主性。但是，學校特色課程發展的歷程仍有諸多因素需要加以考量，例如：

- （一）課程目標要匯聚學校教育利害關係人的教育願景，以利於特色課程的推展；
- （二）課程內涵要注意到銜接性、順序性、連續性等結構原則，以使學生樂活有效學習；
- （三）學校組織成員要適時賦權增能，以增進團隊課程發展動力；
- （四）課程方案要融入多元社區資源，以展現特色課程在地化價值；
- （五）要建立課程品牌，以行銷分享特色課程的教育涵義；
- （六）課程評鑑回饋機制要具體落實，以做為課程計畫修正參據等因素。

5.2 特色課程理論觀

傳統的課程設計著重在於課程內容之選擇、課程目標之訂定、課程計畫之實施、課程組織之安排、課程內涵之實施，以及課程成效之評鑑等直線發展歷程，因此，課程發展是屬於靜態觀，但近代由於受到後現代教育思潮的影響，傾向以課程發展取代課程設計，課程發展強調演進、生長的課程觀念，課程的發展建立在已有的課程基礎之上，並依其發展脈絡進行改變。課程發展的動態觀，雖然仍經過課程目標、課程選擇、課程組織、課程實施及課程評鑑的發展階段，但其重視以學習者為核心，強調教學者與學習者的主動性及歷程中的互動因素，會因為學習者、教學者及學習情境的差異，而調整課程（周水珍，2009；簡楚瑛，2009；Pratt, 1980）。特色學校課程發展實踐的課程理論觀，可用批判理論課程觀、後現代論述課程觀、實用主義課程觀、建構主義課程觀及多元文化課程觀分別加以論述如下：

5.2.1 批判理論課程觀

批判課程論針對傳統課程是以教育目標明確化為軸心理論，以及以科技為中心的教材開發，展開嚴厲的批判。批判課程論者把課程視為一種質疑、反省、解放、重建的反思性實踐歷程，而非工具性實踐歷程，認為課程本身是透過反思與行動間交互作用的歷程，是在真實學習情境中所建構的，其中，反思性實踐是一種意義創造的過程，這種意義創造是學生知識學習的核心。批判課程論深刻反思社會宰制及霸權思想的意識型態，尤其是現代社會中，教師在工具理性和官僚體系的壓力下，面臨被解除專業權力的危機，這種聲音的思考尤其重要（黃瑞祺，1996；歐用生，2003）。

特色課程的發展實踐要讓所有學校教育相關成員，包括學生、家長、社會人士、領域專家及班群教師等教育利害關係人均能相互溝通對話，強調尊重多元論述的意見表達，以獲取各方看法及意見。確立學校願景，只需要檢視課程的方向是否正確即可，並不一定需要鉅細靡遺的課程設計規劃，只要讓真正在教育現場的教師發出課程實踐的聲音，追尋學校教育課程主體，以其個人的教育專業，為學生安排樂活有效的特色課程活動，以凸顯學校的文化經驗、歷史故事、自然生態的課程特色，即可彰顯學校教育的課程特色主體地位。

5.2.2 後現代論述課程觀

後現代論述課程觀主張，課程是動態循環與開放的，課程是生成而非預成的，是不確定的；課程設計不是事先存在的，也不是學科專家賦予的，課程理論結合許多學科的學術領域，是關於人類生活、體驗知識、學校教育、民主正義、生態關懷等核心議題的學習。課程學習是以學校本身文化與學生的文化背景相互交融後，透過學生、教師、家長、社區代表、學科專家在尊重多元差異的基礎上，不斷溝通、辯論、建構、生成的過程。後現代課程被視為是一種整體和動態間相互辯證歷程，注重個人視野的獨特性，也重視個人的發展經驗；後現代時期的教育過程能產生重要的再概念

化，既是全球化學校教育的本質，也是地區性教育的經驗，它除了尊重個人獨特的發展，也考量兒童生活經驗的相互關係。這個再概念化課程的形成本質拒絕了社會層級、權威、父權和霸權的意識型態，它不僅關注教育成果，更關切教育過程與脈絡性的課程發展模式，著重學校文化的創新再造（莊明貞，2002；鍾啓泉，2005；Slattery, 1995）。

學校特色課程是經由教育利害關係人共同達成的教育願景共識，經由對話、協商、溝通、慎思、實踐，將理想、正式課程經過層層的課程轉化，轉化教師覺知、運作課程的概念，再經由教師教學的具體落實，學生學習的特色課程經驗價值才能彰顯。

5.2.3 實用主義課程觀

實用主義一詞是由希臘文 *pragmatism* 衍生而來，原來的意思是行動（*action*），而實踐（*practice*）與實際的（*practical*）這兩個字，則是從行動一詞推演出來。綜言之，實用主義主張的「真理」，是對於現實生活能夠發揮作用、產生效果的實際知識。Dewey 是實用主義教育理論的代表，其主要內涵包括（韓景春，1998；蘇永明，2001）：

一、教育目的並非一定是反映社會經濟和政治，它是超越經濟與政治的，教育即是生長，除了它自己本身之外，並沒有別的目的；

二、教育的本質是生活，本能生長的過程表現出的社會性活動即是生活，因此，他用「教育即生活」來概括教育的本質；

三、學校即社會，學校應當是一個社會中心，社會關係在此形成，社會興趣在此產生；

四、教育是知識與經驗不斷的交織重組改造歷程，教育是以兒童為中心的做中學活動，因此他把「做」看做是兒童唯一的學習方法，教育要「從做中學」、「從經驗中學」、「從解決問題中學」。

特色課程之教材內容強調貼近兒童生活世界，課程活動設計要配合學校在地性的需求，注重孩子學習的主動性，受教育之學習個體在自然中體驗學習，讓學習的知識更有意義價值，進而培養孩子開口能說的表達溝通

能力、提筆能寫的閱讀寫作能力、動手能做的操作實踐能力、用腦能想的邏輯創意能力。

5.2.4 建構主義課程觀

建構主義視野中的學習概念認為，學習是一種主動建構和意義賦予的過程，認為知識不是被動地接受的，而是認識主體積極地建構。認識功能是適應性的，為的是要組織個體的經驗世界，課程應當根據學生的認知表現和教學目標，與師生共同建構不斷發展的演進式歷程，其主要課程概念如下（甄曉蘭、曾志華，1997；Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998）：

一、知識並非是對現實準確表徵之展現，它是一種解釋或假設；

二、學習不是透過教師把知識傳遞給學生，而是由學習者自己主動建構知識的歷程；易言之，知識的學習不是由教師教給學生的，而是由學生自己主動建構的，只有學生自己獲得的知識，才是真正有意義的知識；

三、學習者的建構是多元的，建構主義的課程核心概念是以學生為中心、以學習活動為核心、以學生的主動性建構為主軸；

四、創設體驗、探索學習環境為主要的課程設計，以協助學生主動探究習的知識。

因此，教師不再是知識的傳授者和灌輸者，而是學生學習活動的引導者和促進者；學生不再只是知識被動的接受者，而是主動探索學習的建構者；教材不再是教師傳授知識的主要依據，而是學生知識建構的客體；資源不僅是教師的教學工具，更是學生學習活動認知的課程資本。特色課程的學習是要透過特色學校的課程發展，以孩子熟悉的生活環境為課程藍本，利用體驗、探索、問思、對話、分享的教學方式，引領孩子進行生活經驗學習，打開孩子的經驗學習視窗，讓孩子主動建構知識的習得。

5.2.5 多元文化課程觀

基本上，多元文化教育起源於西方對於人的尊嚴與平等自由之理想