

後疫情時代的「共好」素養評量推動

丁淑觀

新竹市立三民國中校長

一、前言

2017 年天下雜誌出現 Z 世代（Generation Z）的新名詞，是歐美流行用語，依據維基百科說明 Z 世代大約是 1995-2005 之間出生世代，受到網際網路、智慧型手機、平板影響很大，形成較獨特的文化與能力：不拘泥工作場所與時間；工作組織以任務編組、專案合作等機動性強；依賴網路搜尋資訊。面對這樣的一個世代來臨，讓各國的基礎教育發展重新定位，全球教育改革不約而同都往「素養」方向前進。再加上全球化帶來資金、技術、人才的全球化流動，面對全球化所帶來的國際競爭人才培育的挑戰，單一學科的專精已無法滿足學習者的需求，人才觀的演變，深深影響未來職業生涯的需求發展。

學者蔡清田（2012）認為核心素養指透過不斷學習，個人能繼續發展新知識與能力，以達成個人目標並參與社會，而素養隨著社會變遷而有所不同，強調知識、技能、態度的應用與整合。核心素養具有終身學習、跨領域的特性，有助於達成多項重要的目標，能在生活情境中自主行動、溝通互動、社會參與。提到社會參與，蔡清田更具體說明：現階段的社會正步入一個相互依賴與科技整合的世界，社會生活需借助多元能力與專業，與他人建立合作默契與人際網絡以及累積社會資本，發展人與人、人與他人、人與群體、人與自然等面向的能力。各國開啟課程規劃全球公民所必須具備的核心素養與基本能力，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會責任。

COVID-19 新冠狀肺炎從 2019 年末開始爆發，急速在全球大規模擴散。截至目前 110 年 1 月 25 日根據世界衛生組織（WHO）統計，目前全球已有 222 個國家和地區統計超過 9,900 多萬名確診個案，這是百年來最大浩劫。疫情強勢發展改變大家生活常態，「新」的距離已然產生，各種防疫措施抗議策略造成大家的隔閡。教育部（2014）頒發十二年國民基本教育之課程總綱，強調發展本於全人教育精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。面對後疫情時代發展與新的隔閡，學校面對新課綱核心素養理念「共好」該如何推動？如何透過評量引導學生開展與自我與他人、與社會、與自然的責任？確實是一個嚴峻課題。

二、後疫情時代學習之調整

COVID-19 新冠狀肺炎抗議策略，徹底改變人們的生活習慣，社交方式、飲食習慣、娛樂型態，甚至工作模式，呈現一個完全難理解風貌。線上、數位、視訊教學型態蜂湧而出，後疫情時代轉而集中於個人想像、調適、準備、檢測，圍堵疫情擴散後思維的新改變。後疫情最大影響經濟、商業行為及跨國交通關閉，能在防疫與社會秩序中找到平衡點，這波疫情大家被迫找到認同的價值中接軌國際。學校課程也應重新形塑學習重點，知識以外的環境議題、經濟議題、全球議題。在後疫時代身體健康是首要的，心智成長學習是基本需求，素養的培育也是人類發展未來的必要性。心智層面包括知識、情意、技能，是每一個人成長中的基本學習。素養層面的學習是與時並俱進，與生命的意義與價值同等重要，培育具備社會責任的國際公民。除了替孩子裝備面對未來適應環境變遷的素養，以國中小而言基本知識建構，實體課程不會因外在環境改變而有所差異，這是教育必然態勢。

三、共好素養評估之意義

在這波教改世界各國制定課程中，不再只強調知識、能力培養，許多國家都提到素養的發展。素養（competence）是在知能（literacy）之上，強調態度的重要性。Pellegrino（2017）就「素養」（competence）他指出素養包含了三個重要領域：

1. 認知領域：指認知歷程與策略、知識、創造力三個部分。還包括批判思考、推理、論證及創新等技能。
2. 個體內的領域：包含智慧展現、工作倫理及責任、自我調整三個部分。還包括活化、主動與對於個體差異的後設認知技能。
3. 個體間的領域：包含團隊合作、團隊領導二個部分，也包含溝通、衝突處理及協商等技能。

十二年國民基本教育課程綱要強調，希望所有學生都能依教育階段的身心發展階段任務逐漸具備國民所需的「核心素養」「自發」、「互動」及「共好」理念，不再只以學科知識做為學習的唯一範疇，而是強調「以學生為主體的課程發展」，關照學習者可整合運用於「生活情境」，強調其在生活中能夠實踐力行的特質（蔡清田，2019）。12 年國教鬆綁了現有教學形式，開放學校嘗試老師結合，教師協作團隊、形塑共學之文化，發展以核心素養為主軸之課程，落實自發、互動及共好之理念，老師一起備課、一起設計評量，用主題式教學讓學生學習更多知識層面與應用。教與學應該要難易適中，以學習歷程與思考技能的培養、即以能理解

課程內容與生活實際動態為評量焦點，對自己和世界加以改變、擴展、更新、重置等，將所學運用在解決生活問題。

世界各國制定國定課程中的核心素養，儘管用詞不一，但培養學生具備「共同且重要的素養」、「跨領域的通用素養」以及「21 世紀生活所需的素養」的理念是相近的，研究者依據楊俊鴻（2018）整理世界各國教育改革推動核心素養，再整理出核心素養中共好相關部分：(1)芬蘭：分享、參與及建構一個永續的未來；(2)紐西蘭：建立與他人的關係、參與和貢獻；(3)法國和西班牙：社會和公民素養；(4)新加坡：公民素養、全球意識與跨文化技能；(5)日本：社會參與力、建立永續未來的責任。由各國對共好理念是相近的，「共好」可說是因應未來生活與職場所需的社會認知與責任，個人對團體的參與度和貢獻度，協力建立永續的未來，是一種可以合作關係，也是責任關係的建立，共同為團體完成的共好。

四、後疫情「共好」素養評量的推動

(一)「新」的距離評量由心改變

評量應該是一個增加學生學習信心、強化他的學習動力、提升學有所成的成就感，而不是藉由評量讓他有挫敗、讓他恐懼、考倒他。學校評量是正常教學一部分，真實有意義的評量，如何設計集結傳統、人文、與科技，發展跨領域實踐課程，發生在時空脈絡中，對學生是有意義的，鼓勵學生自我反思所知所學所能。面對疫情爆發大規模擴散，防疫措施嚴峻，學校學習素養評量的目還是以學生為思考，以促進理解並挑戰更高成就來著手，而這些評量都應該與學校課程有直接關係，以他的年齡該有的素養發展為評量設計，促進彼此共好，幫助學生其獨特且具差異性的生涯發展。落實 108 年新課綱實施主要目的，由心改變。

(二) 新冠肺炎突顯了哪些人類永續生存發展的課題？

長久以來教育只考慮到學習者的認知、技能、情意三大目標，忽略學習者的社會目標與生涯發展結合。而帶好每一個學生，一直是學校教育努力的方向，不僅從入學受教育公平性的起點去檢視，更重視他們在受教育階段參與學習意願與生涯發展的未來性。教育不再只是知識概念的理解「為甚麼？」「怎麼會？」，舉例來說：後疫情時代警告人類，人類無法對抗天地萬物獨霸世界，接下來疫苗出產與分配，考驗各國人性考量協商機制，人類不因國與國情勢關係，讓疫苗問題回到達爾文理論適者生存，這些課題都是我們必須去學習去面對的。未來學習著重學習者自發性與他人切磋討論中獲益，在現象與問題之間尋求新的觀點，知識的建構不僅個人成長且能惠及他人惠及全球。

（三）學習的管道多元，尊重個體差異的後設認知評量

陳伯璋（2010）長期在考試的競爭、教學單一化、升學主義盛行下，教學只剩下老師的「教」，缺少學生的「學」。素養學習的管道應採多元，如活動、閱讀、實作體驗、訓練等等。相對的素養評量也應多元化，紙筆評量不再是唯一選項，尊重受評量者的回饋、說明和詢問。以實作課程為例，評量過程中小組合作、主動探究、知識分享、解構問題等，每一個想法每一個考驗都是學習都是評量。教師們在共備時要先界定主題，一個學習者可執行的實作主題課程，掌握基本知識運用小組合作；其次學生在真實的或有意義的情境下進行，尊重個體差異的後設認知技能培養，真正可落實新課綱核心素養。

（四）素養課程設計與評量形式相互搭配

課程設計重點，教師共備設立評量的規準，鋪陳學習脈絡，讓學生以實際情境經驗中了解相關概念並運用工具，使學習產生實質意義；並重視引導探索，留意學生主動參與的學習狀況，幫助學生能識別「為什麼要這樣」、「為什麼是這樣」等問題的理解。教學現場最容易最方便紙筆測驗，普遍用傳統講述式教學，導致學生對於學習的目的侷限於知識的獲得，真正應用知識的能力通常被忽略（吳挺鋒，2010）。史美瑤（2013）評量是學習中的進行曲而不是學習樂章的終止。每一次的評量都是一次再學習的機會。課程實施成效取決於完善的評量設計，教學與評量是一體兩面，好的評量規準不僅提供學生一個能力規範的檢視，也是對結果的詮釋與應用之重要依據。尤其是素養課程設計必須與評量形式相互搭配，才能了解課程執行成效。

通常，素養學習與評量時間較為冗長，過程中遇到許多問題，人與人相處問題、人與環境相處態度、知識理解問題、問題解決能力。教學者也需要採取多種策略來提高教學過程的有效性，素養課程設計必須與評量形式相互搭配，在課程轉化中基本合作教師們需能理解，教師有共識課程實施才會有意義。

五、結語

林智中、余玉珍（2019）指出轉變本來就是一件自然不過的事情，為了更好地配合社會、學生和環境的轉變，學校課程應按時空改變。要建立互信，必須令家長放心，最好的方法就是提升教師的能力和專業價值觀。這波疫情明明白白告訴我們未來全球是競合關係，疫情流行新秩序重新建構中，你我不分國籍必須攜手聯合對抗共同的威脅。在教育先進國家教改紛紛改採素養主題的教學課程，除了知識能力、社會議題之外，社會責任的「共好」概念是後疫情時代學習重點。

馬斯洛需求層次 5 個層次：首先是糊口為滿足，然後才有條件滿足更高層次的需要，依次是「安全需求」、「社交需求」、「尊重需求」，最後才能追求「自我實現」。有了更高層次的需求，人生的追求也會顯得不同，不容易被外界環境所影響，能夠更加認真做一件你需要做的事，過去傳統教學以知識理解運用為重，滿足基本需求可以養家糊口，忽略「社交需求」、「尊重需求」的做人基本態度與習慣，更寬廣的說法是忽略人類永續生存發展的課題的社會責任，這次疫情全球嚴峻再度提醒我們必須面臨地球環境的反撲。新課綱實施之際，面對後疫情世代核心素養「自發」、「互動」及「共好」理念與深度意義，身為教學現場老師不能再視而不見。

參考文獻

- 史美瑤（2013）。評量也是學習。《評鑑雙月刊》，43，34-35。
- 吳挺鋒（2010）。中學生科學興趣大調查—臺灣孩子八成不想當科學家。《天下雜誌 2010 年教育特刊》，460，70-75。
- 林智中、余玉珍（2019）。二十年來香港課程改革的實施與成果。《教育學報》，47(1)，1-29。
- 陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。《課程研究》，5(2)，1-25
- 楊俊鴻（2018）。世界各國國定課程中的核心素養：以日本、韓國與新加坡為例。《中等教育》，69(2)，21-39。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：高等教育。
- 蔡清田（2019）。核心素養的學校本位課程發展。臺北市：五南。
- Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp.223-252). Paris, France: OECD Publishing.

