

詮釋學與課綱實踐：反思 108 課綱的核心理念與落實挑戰

余錦芬

嘉義大學博士班學生

一、前言

自 2019 年起，臺灣實施的 108 課綱強調素養導向與學習者中心，旨在提升學生的問題解決能力、跨領域整合與創新思維，突破傳統的知識傳遞模式，強調學生在實踐中建構知識與能力（教育部，2021）。然而，課綱在實施過程中面臨各種挑戰，如資源分配不均、師生理解差異及教學策略的落實困難等問題。因此，如何理解和詮釋這些變革成為當前教育領域的重要課題。

詮釋學提供了另一種視角，認為文本的意義並非固定，而是在具體情境中不斷生成（Gadamer，2004）。意即在 108 課綱的實踐中，政策制定者、教師與學生等多方角色的解讀過程互相影響，共同構建課綱的實際意義；詮釋學的理论強調理解是一個動態且持續調整的過程，並且每個教育現場的背景與需求會影響課綱的實施效果。因此，從詮釋學的角度觀看課綱改革的成功不僅依賴於政策的設計，還需要教師與學生的積極參與及反思，促進多方對話與合作，以實現課綱的核心價值和教育目標。

二、108 課綱的核心價值與理念

108 課綱的核心價值與理念聚焦於素養導向教育與學習者中心，旨在提升學生的問題解決、批判性思維及創新能力；素養導向教育強調學生在真實情境中運用知識，並透過跨領域學習促進能力的整合與應用，這符合當前教育對未來人才所需的能力訴求（教育部，2021）。

學習者中心則關注學生的學習需求，提倡個別化學習與主動參與，鼓勵學生在自主學習過程中發揮潛能。課綱特別強調跨領域學習，打破學科界限，促進多元思維的發展，從而提升學生的綜合能力；基於建構主義學習理論，108 課綱期望學生透過實踐與反思，發展應對未來挑戰的核心素養，最終實現學科素養的全面提升（林逢祺、洪仁進，2024）。此外，課綱也強調學生自我學習的能力，並鼓勵學生將所學知識靈活運用於日常生活與未來職場中，確保教育能夠符合社會變遷與發展需求（教育部，2021）。

三、課綱實踐中的困境與挑戰

在 108 課綱的實踐過程中，面臨多方面的困境與挑戰，這些挑戰來自資源分配、教師專業發展、學生參與、政策與現場的落差以及文化背景等多個層面；以下是更深入的探討：

（一）教師人力不足

臺灣不同地區的教育資源分配差異對 108 課綱的實施產生顯著影響。偏鄉地區雖然學校經費與設備因補助之故與都會區相差不大，但偏鄉地區教師人力仍然短缺，且專業師資流動率高，使得素養導向教育的推行仍面臨挑戰，特別是在跨領域學習與創新思維的發展上，因而造成了教育公平性問題（黃淑賢、陳炯憲、施如齡，2019）。

（二）教師的詮釋過程與專業發展需求

教師根據自身經驗進行詮釋，這可能導致不同教師對課綱的理解與實施結果不一；以數學科為例，近年來逐漸強調概念理解、情境應用與問題解決能力，例如結合生活情境的數學素養題，要求學生運用數學知識解決實際問題。然而，不同教師對此的詮釋方式可能有所差異。部分教師會透過探究式學習與跨學科應用，幫助學生培養解決問題的思維，鼓勵他們從不同角度分析數據、建構數學模型並提出合理推論；而另一些教師則可能仍以傳統計算與公式套用為主，專注於大量練習試題，強調答題技巧與標準解法，而非培養學生的數學素養與應用能力。因此，為確保課綱有效執行，教師的專業發展，尤其在跨領域整合和素養培養方面，顯得尤為重要，缺乏專業培訓與合作機會會影響課綱的實施效果（王勝忠，2019）。

（三）學生的學習反應與參與度

儘管課綱強調學習者中心，許多學生仍習慣傳統的知識灌輸模式，例如，在探究式數學課程中，部分學生能積極參與討論並嘗試多種解法，但習慣標準答案的學生可能感到不安，無法適應開放性的問題解決過程。因此學生對開放學習方式反應不一，缺乏學習動機和策略的學生難以充分發揮潛力，因此需要更多支持措施來提升參與感與學習成效（吳安芃，2023）。

（四）教育政策與現場實踐的落差

政策設計者提出的創新理念在教學現場難以完全實現，尤其是跨領域學習和問題解決能力的培養，政策未充分考慮各地學校的實際需求與資源差異，造成了政策與實踐的落差（張志明，2021）。例如，在國文與社會科跨領域課程中，政策期望透過歷史文本分析與議題探討培養學生的批判思維，但許多教師因課時有限與考試壓力，仍以傳統講授與標準答案為主，難以真正引導學生深入思考與討論。

（五）文化與社會背景對課綱實施的影響

不同地區的文化與社會背景影響課綱的理解與實施；某些地區傳統教育價值觀強調記憶式學習，對創新思維與跨領域學習的接受度較低，需調整課綱以適應當地文化背景，避免衝突並促進教育適應性（陳奕璇，2023）。

四、 詮釋學視角下的課綱反思

以下將基於詮釋學核心概念，探討課綱反思的關鍵要素。

（一）詮釋循環與教師、學生、政策制定者之間的互動

詮釋循環（Hermeneutic Circle）強調理解是一個動態且持續的過程，部分與整體相互依賴，並在互動中達成更深層的理解（林逢祺、洪仁進，2024）。在課綱實施中，政策制定者、教師與學生之間的互動正是詮釋循環的具體表現。政策制定者基於教育理論與社會需求，制定課綱目標與框架，但這些設計常因抽象性與現場需求不符，需要透過教師與學生的實踐與回饋進一步調整。

教師作為課綱實施的核心，根據教學經驗與學生需求對課綱進行再詮釋，將抽象理念轉化為教學策略，並根據學生回饋進行動態調整。例如，若學生在跨領域學習中表現出基礎不足，教師可修改教學計畫，甚至對課綱目標提出修訂建議。

學生則在學習過程中透過反應與參與影響教學策略與課綱調整。他們的需求與回饋促使教師改進方法，也為政策制定者提供實證依據。這種三方互動構成了課綱實施的持續詮釋循環，促使政策設計更具實際可行性，教學內容更貼近學生需求，最終提升課綱在多樣化教育情境中的適應性與實踐效果。

（二）多重詮釋的角色：教師如何根據學生背景進行詮釋

詮釋學中的多重詮釋（Multiplicity of Interpretation）強調理解是多樣且動態的，教師在課綱實施中需根據學生的社會背景、文化環境、學習需求與個體差異進行詮釋與實施（Gadamer，2004）。例如，針對偏鄉學生，教師可結合當地資源設計實際操作型教學，而都市學生則可融入科技與全球化議題，讓課綱內容更具相關性並激發學習動機。

文化背景對學生的學習方式與接受度有重要影響，教師需融入文化敏感性，讓課程與學生的文化特色結合。例如，對於原住民學生，可加入當地文化元素，讓其在學習現代知識的同時深化文化認同。個體差異也是課綱詮釋的重要因素，教師可運用差異化教學策略，為不同能力水平的學生設計適切的學習內容，實現因材施教。

然而，情境脈絡（Contextual Context）也可能限制教師的詮釋即受限詮釋（Restricted Interpretation），因資源不足或教育文化的影響，導致課綱實施偏向傳統教學模式。為突破這些限制，教師需持續專業發展與反思，透過更新教學方法與策略，實現更具創造性的課綱詮釋。多重詮釋使課綱在不同教育情境中更具適應性，不僅促進學生的學習動機，還為教育實踐提供創新空間。

（三）視野交融：如何將地方特色與課綱理念融合

視野交融（Fusion of Horizons）是詮釋學中的核心概念，強調理解是詮釋者的視野與文本背景相互作用後生成的共識（林逢祺、洪仁進，2024）。在課綱實施中，地方特色如文化、經濟背景及學生的日常經驗成為課綱調整的重要參考，確保其在不同教育情境中的適用性與實效性（陳奕璇，2023；黃淑賢等人，2019）。

視野交融的應用強調課綱理念與地方特色的深度結合。教師在實踐中需將地方資源與課綱目標相結合，動態調整教學內容，以確保學生在熟悉的情境中學習，實現課綱所強調的素養導向理念。同時，透過視野交融，教師能夠從地方文化中汲取教育意義，豐富課綱內容的多樣性，提升其與學生日常生活的相關性。

在視野交融的框架下，政策制定者需提供靈活的指導方針，鼓勵地方化的課程設計，使課綱理念能適應不同地區的需求與資源條件。這種應用不僅促進了課綱的實踐性，也賦予地方文化新的教育價值，實現地方特色與課綱理念的相互賦能。

（四）先前理解與先前結構對課綱實踐的影響

詮釋學中的先前理解（Prejudices/Pre-understanding）與先前結構（Pre-structure）強調，詮釋者的過去經驗與既有知識體系對其解釋文本的方式具有深遠影響（林逢祺、洪仁進，2024）。在課綱實施中，教師的先前理解與結構不僅是教學實踐的基礎，也是可能導致挑戰的重要來源。

教師的教學經歷與專業背景是影響其對課綱理念詮釋的重要因素。賴光真（2023）提到，許多教師在學習策略指導方面仍停留於理論層面，未能有效將其內化於教學實踐，導致學生無法充分發揮自主學習能力。

先前結構如教師的學科知識體系與教育文化背景，同樣對課綱實踐產生深遠影響。黃智平（2019）指出，偏鄉地區的教師受限於資源不足與培訓機會有限，難以完全適應課綱改革中的跨領域學習與創新教學要求。這導致部分教師在實踐中傾向於依賴傳統的學科分科教學模式，無法靈活運用課綱中的整合性學習策略，為了克服先前理解與結構帶來的限制，教師的專業發展與持續反思尤為重要。

（五）意義生成的動態過程：如何在多樣化情境中不斷調整與創新

詮釋學中的意義生成（Meaning Generation）強調，意義是在詮釋者與情境的持續互動和反思中動態生成的，而非靜態固定的（林逢祺、洪仁進，2024）。在 108 課綱實施過程中，教師、學生與政策制定者透過多樣化的情境互動，共同促成課綱意義的不斷深化與發展。這種意義生成不僅是一種理解的延展，更是課綱理念適應不同教育場域的重要過程。

教師作為課綱實踐的核心詮釋者，是意義生成的主要驅動力之一。他們根據學生的學習進展與回饋，動態調整課程內容、教學策略與評量方式。賴光真（2023）提到，教師利用地方特色設計跨領域學習活動，有助於讓課程更貼近學生生活，增強其學習動機與成效。在這一過程中，教師不僅傳遞課綱內容，還透過不斷的調整與創新生成新的教育意義。

學生的主動參與也是意義生成的重要組成部分。他們透過將新知識與自身經驗相結合，形成個人化的課綱理解，並影響教師的教學設計。當學生在課程中產生新的見解或需求時，教師會根據這些回饋進行調整，讓課程更符合學生的實際需求，實現教與學之間的雙向生成。

政策制定者則在意義生成中扮演支持者的角色，他們根據教育現場的實踐回饋調整資源分配與政策指引。黃智平（2019）指出，偏鄉地區的資源匱乏對

課綱實施構成阻礙，而政策制定者需提供針對性的支持，例如增加師資培訓與教學設備，以提升課綱理念的適應性。當政策根據教育現場的需求進行調整時，不僅促進了課綱的適用性，也為教學實踐提供了更多創新空間。

意義生成的動態過程還表現在教師、學生與政策制定者之間的互動中。例如，政策初期提出的跨領域學習概念可能在實踐中遇到挑戰，但透過教師的教學反思與學生的學習成果回饋，政策可以進一步調整課綱框架，確保其與時俱進。

五、結論

本研究從詮釋學的「詮釋循環」、「多重詮釋」與「視野交融」等概念，探討了 108 課綱的核心理念與實施中的挑戰。108 課綱強調素養導向與學習者中心，旨在提升學生的能力，但實施過程中面臨教師人力不足、教師詮釋差異與學生參與度不足等挑戰；其有助於理解課綱在不同情境中的實踐。且這些概念強調多方互動，並提醒我們課綱的意義在實踐中動態生成，需根據不同背景進行調整。

未來課綱改革應加強教師專業發展，提升其詮釋能力，促進跨領域合作與社會參與，並強調課綱的在地化與文化敏感性。此外，應建立動態評估機制，以便有效實施課綱理念；詮釋學提醒我們，教育改革應持續關注現場實踐與多方合作，確保教育理念的真正落實。

參考文獻

- 王勝忠（2019）。108 課綱施行後教師公開授課的新取向。臺灣教育評論月刊，8(11)，178-183。
- 吳安芃（2023）。108 課綱多元學習的體驗與其背後困境。師友雙月刊，637，65-67。
- 林逢祺、洪仁進（編著）（2024）。教育哲學：方法篇。臺北：學富文化。
- 張志明（2021）。108 課綱素養課程學與用的思考。臺灣教育評論月刊，10(8)，64-71。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。

- 陳奕璇（2023）。108 課綱「科技資訊與媒體素養」的教學實踐與挑戰。**臺灣教育評論月刊**，12(3)，69-72。
- 黃淑賢、陳炯憲、施如齡（2019）。運用數位說故事於偏鄉國小在地文化課程之行動研究。**數位學習科技期刊**，11(1)，51-75。
- 黃智平（2019）。108 課綱下偏鄉學校面臨的挑戰。**師友雙月刊**，615，45-48。
- 賴光真（2023）。108 課綱學習策略指導的現況問題與改進。**臺灣教育評論月刊**，12(3)，33-36。
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Bloomsbury Publishing.

