

探討臺灣六都小校 108 課綱校訂課程之議題融入現況

林鈺程

嘉義市嘉北國民小學特教組長

李育珊

嘉義縣政府教育處學務事務及特殊教育科科長

中文摘要

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱為 108 課綱）以「核心素養」為主軸，除了倡導核心素養導向教學外，議題融入課程亦是關注焦點，呼應當今教育改革的发展趨勢。為使議題教育有系統地融入學校課程，促使學校需調整課程和教學活動進而設計校訂課程。本研究探討六都小校在 108 課綱實施後，議題融入校訂課程的現況及挑戰。

本研究方法採用內容分析法，以國民小學校訂課程之課程計畫進行內容分析，以臺灣六都（臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市及高雄市）學校規模 12 班以下之小校，採隨機取樣選取研究對象，調查學校之校訂課程之課程計畫議題融入的情形。

研究結果發現，六都小校校訂課程平均每校每學年只融入議題教育約 7 次，僅佔 41 周次的六分之一，約有 10 幾個議題未被探討。此外，不同縣市校訂課程計畫格式也影響議題教育課程規劃，單憑計畫無法了解學校實際融入情形。即使是最頻繁融入的議題，其實質內涵在校訂課程中也難以均衡規劃，許多內涵未被涉及。筆者認為議題教育融入校訂課程仍有待加強，如校訂課程計畫格式、教材開發等問題，與過去九年一貫課程推動時遇到的類似困境。建議中央可協助規劃議題教育課程、教材，或開立相關課程並規定節數，以促進議題教育的推動。

關鍵詞：108 課綱、校訂課程、議題融入、議題教育、課程計畫

Exploring the Current Situation of Issue Integration in School-Based Curricula of Small Schools in Taiwan's Six Municipalities under the 12-year Basic Education Curriculum Guidelines.

Yu-Cheng Lin

Chiayi City Chiapei Elementary school / Section Chief

Yu-Shan Li

Section Chief of Chiayi County Education Department

Abstract

The 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines (108 Curriculum Guidelines) take “core competencies” as the main focus. In addition to advocating for core competency-oriented teaching, the integration of issues into the curriculum is also a point of attention, echoing the development trend of current educational reforms. In order to systematically integrate issue education into school-based curriculum and prompt schools to adjust their curricula and teaching activities, this has led to the design of school-based curriculum. This research explores the current situation and challenges faced by small schools in Taiwan's six municipalities in integrating issues into their school-based curriculum after the implementation of the 12-year Basic Education Curriculum Guidelines.

This research adopted a content analysis method, using the curriculum plans of school-based curriculum in the elementary schools for content analysis. The research subjects were randomly sampled from small schools with 12 classes or fewer in the six municipalities of Taiwan (Taipei City, New Taipei City, Taoyuan City, Taichung City, Tainan City, and Kaohsiung City). The integration of issues in the curriculum plans of the schools' school-based curriculum was investigated.

The research results found that, on average, small schools across the six special municipalities integrated issue education about 7 times per school per academic year, accounting for only one-sixth of the 41 weeks, leaving around 10 or so issues unexplored. Furthermore, the different formats of school-based curriculum plans across the six special municipalities also affected the planning of issue education curricula. The plans alone could not reveal the actual integration situation in schools. Even for the most frequently integrated issues, it was difficult to achieve balanced planning of their substantive content in the school-based curriculum, with many

aspects left unaddressed. The author believes that the integration of issue education into school-based curriculum still needs to be strengthened, such as issues with school-based curriculum plan formats, teaching material development, etc., which are similar to the challenges faced during the promotion of the past 9-Year Continuous Curriculum. It is suggested that the central government can assist in planning issue education curricula and teaching materials, or offer relevant courses with designated class hours to promote the implementation of issue education.

Keywords : the 12-year Basic Education Curriculum Guidelines; School-Based Curriculum; Issue Integration; Issue Education; Curriculum Plans

一、前言

（一）研究背景

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱 108 課綱）（教育部，2014）以「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域 / 科目間的統整，除了倡導核心素養導向之教學，議題融入課程亦是關注焦點，呼應當今教育改革的发展趨勢。在《總綱》的實施要點之課程設計中亦有指出，課程設計與發展應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議題，必要時由學校於校訂課程中進行規劃，而其中前四項性平、人權、環境及海洋四項議題被稱之為「重大議題」。

議題本質上是有待探討的，通常它們是當時尚未得到解決且持續存在的問題。隨著時代的變遷，議題的重要性也會隨之改變，同時也會出現新興的議題。這促使學校需要調整相應的課程和教學活動，形成了新舊議題並存的現象，使得積壓的議題愈來愈多（黃政傑，2020）。

過去推動議題教育的方式通常是由教育部透過行政政令來要求學校實施相關教學；然而，隨著國中國小九年一貫課程的推動，議題教育逐漸轉變為更有系統的模式（黃政傑，2020）。到 2020 年國家教育研究院研訂了議題融入說明手冊，為使議題教育更加有條理並融入學校課程體系中，手冊中亦指出融入課程的作法，除了正式課程之外，非正式課程與潛在課程亦均可融入議題，其中正式課程融入議題包含議題融入式課程、議題主題式課程及議題特色課程，而議題主題式課程及議題特色課程可在校訂課程（彈性課程時間）實施；非正式課程則可在所謂「團體活動時間」實施以及潛在課程（張芬芬、張嘉育 2015；教育部，2020）。

（二）研究目的

然而在議題融入的實踐上可能會有的可行性問題，像是如何規劃、教科書編輯做了什麼選擇、教師實際上教了哪些議題或是學校和教師在其他活動上規劃了什麼議題（黃政傑，2020）。教師本身對於議題不盡然能完全了解、行政支援匱乏及議題課程的評量不易（施喻璇、施又瑀，2022）。十二年國民基本教育課程綱要自 108 學年開始實施至今（112 學年度），已是第 5 學年，這幾年對於議題融入的研究大多以議題來設計課程的實施為主（劉世閔、侯亭好，2022；），或是說明議題課程的實施重點及如何實施（羅綸新，2018；施又瑀，2018）。至於在學校的課程中，實際上在課程計畫上議題融入的情形鮮少探討到，因此筆者期待透過本研究對議題融入課程在學校層面的落實情形有更多的

了解。

二、文獻探討

（一）過去議題課程困境

在過去九年一貫課程實施議題課程所面臨的問題，錢清泓（2002）提出學習領域排擠議題課程的觀點，可能阻礙教師將議題課程融入教學設計，使其難以與其他學科充分整合；此外，教師對於重大議題的重視不足以及學校傳統科目形式的採用，影響議題課程的實際實施。

張嘉育、葉興華（2010）指出綱要的課程設計存在矛盾，可能使議題課程實際難以有效實施。同時，教師對於重大議題的專業知能不足、缺乏參考教材與資源，以及需要融入的議題比實際課程綱要中所規定的多，也被視為實施上的障礙（張嘉育、葉興華，2010）。另一方面，李孟娟（2006）在組織與協調層面提出觀點。她強調學校內部的組織不足，包括行政處室間的連繫不良，可能導致課程實施活動的重複；在課程組織缺乏銜接性、無法確實落實，以及缺乏融入途徑等，也被視為九年一貫課程實施上的挑戰。

總體而言，這些研究指出九年一貫課程實施面臨多重層面的困境，包括學科整合、教師專業素養、課程設計、資源缺乏以及組織協調等問題。未來的研究和實踐應該針對這些方面提供更具體的建議，以促進議題課程的有效實施與發展。

（二）議題融入相關規範

因應社會發展及時代潮流的需求，諸多壓力團體對學校教育扮演更多功能的殷切期盼，認為學校需要強化學生在生活中面對各種議題時，能夠具備足夠的理解與表現（黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如，2011）。而議題通常具有時代需要的、受到關注的及跨學門的特性（張芬芬、張嘉育 2015）。

因過去九年一貫課程實施面臨多重層面的困境，包括學科整合、教師專業素養、課程設計、資源缺乏以及組織協調等問題。《總綱》（教育部，2014）決定，將議題課程採融入式課程，期待能夠解決學校因為學生學習節數有限，部定課程的學習領域之外，不再增加更多學習節數，避免造成學生負擔，藉此可讓學生在原有學習節數中，對議題即有所認識；而採跨學門的方式學習，獲得更完整的認識，就型態而言，可採「轉化式融入」與「附加式融入」，（張芬芬、張嘉育 2015）。

另外，亦有學者對於融入有獨特的觀點，認為「議題融入」應為原不屬於

某一學科的知識範疇，而將某議題的學習主題融入到某一學科的學習內容；但若是議題的學習主題與某一學科的知識範疇有高度關聯者，應為「議題關聯」（楊俊鴻、蔡清田，2018）。

（三）議題融入的方式

議題如何融入課程，過去也是學者關注的焦點，張芬芬與張嘉育（2015）提出在國中小階段學校層級的課程融入議題，可以融入「校本課程」或「彈性學習課程」，又型態上來說，可兼「轉化式融入」、「附加式融入」，「轉化式融入」是將各重大議題「學習目標/核心價值」融入各領域「核心素養」，各議題「學習重點」融入各領域「學習重點」，緊密統整學習的目標與內容，再依此進一步設計教科書；「附加式融入」則是將議題有關的概念和觀念，納入其他學域/學科/學習活動中。

課程發展的「融入」是指將材料整合放入，以產生「統整」效果；而在課綱層級的議題融入，係指依據學習領域/科目的性質，將議題整合放入《學習領域綱要》（張芬芬、張嘉育，2015）

潘慧玲與張嘉育（2019）從課程組織方式探討議題融入，參考 Banks 與 Banks 在 2001 年提出四種不同融入層次的方式，包含貢獻取徑、附加取徑、轉化取徑及社會取徑，貢獻取徑是指在現有課程中，點綴式的放入一些議題要素；附加取徑係指在原有課程中，增加議題內容、概念、主題與觀點，但不改變主要的課程價值觀；轉化取徑則是進一步改變原有課程的基本概念、目標及結構，讓學生能從不同觀點看待事物；至於社會行動取徑則是最高層次，讓學生針對議題做出行動。

《總綱》（教育部，2014）將議題課程採融入式課程，或是彈性學習課程可以跨領域/科目或結合各項議題，發展「統整性主題/專題/議題探究課程」，強化知能整合與生活運用能力。教育部（2020）在議題融入說明手冊亦提出議題教育的發展型態有包含「議題融入正式課程」、「議題融入式課程」、「議題主題式課程」及「議題特色課程」，所謂「議題融入正式課程」議題融入式課程為入正式課程，以十二年國民基本教育課程綱要課程架構而言，其可在領域學習課程以及彈性學習課程中規劃實施。「議題融入式課程」在既有課程內容中將議題的概念或主軸融入，「議題主題式課程」是擷取某單一議題之其中一項學習主題，發展為議題主題式課程。其與第一類課程的不同，在於此類課程的主軸是議題的學習主題，而非原領域科目課程內容，故需另行設計與自編教材；「議題特色課程」此類課程是以議題為學校特色課程，其對議題採跨領域方式設計，形成獨立完整的單元課程。

綜合上述，在議題融入的方式大致上可以分為「附加式融入」及「轉化式

融入」，旨在使學生更深入地理解社會議題，同時提升其核心素養與跨學科的知能整合。透過不同層次的融入方式，可以更有效地激發學生的學習興趣，培養批判思考與解決問題的能力，使其更具備應對現實社會挑戰的能力。

三、研究設計

本研究使用的研究方法、研究對象、研究變項、研究工具、研究流程、以及資料分析方法詳細說明如下。

（一）研究方法

本研究方法採用內容分析法，分析非干擾性測量的資料，例如信件、會議記錄等（鈕文英，2013）。分析的內容可以包含文字、意義、圖畫、符號、觀念、主題或其他任何要溝通的訊息（Neuman, 2006）。Lincoln & Guba（1985）指出分析檔案資料意指分析文件與紀錄資料，能藉以了解特定個人、團體或社會現象。Erlandson 等人（1993）及 Bowen（2009）亦指出檔案資料屬於穩定的資料，以利收集非干擾性測量的資料。

鈕文英（2013）指出內容分析包含兩步驟，第一步是明確描述資料內容的特徵；第二步是應用一些規則界定和記錄這些特徵，再做分類，而後命名和定義類別，據此編碼架構分類後續資料，最後統計每類別之次數。

本研究以國民小學學校校訂課程課程計畫做內容分析，第一步明確描述資料內容：檢視各學校校訂課程計畫中之議題融入部分，在課程計畫取得方式為在該校學校網站上，查詢課程計畫，下載該校之校訂課程的課程計畫檔案，再檢視其課程計畫內容議題融入情形。第二步應用規則界定和紀錄特徵並統計：依據教育部（2020）頒布之議題融入說明手冊之 19 項議題及實質內涵（國民小學階段）作為分析架構，並統計其議題融入及實質內涵融入次數。

（二）研究對象

筆者以臺灣六都（臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市及高雄市）學校規模 12 班以下之小校，採隨機取樣選取研究對象，調查學校之校訂課程之課程計畫議題融入的情形，以英文字碼 A-F 將學校命名編號；另外因地緣關係又將六都分成北部及中南部，其中 ABC 三校分別訂為北 1、北 2 及北 3；DEF 三校訂為中南 1、中南 2 及中南 3。

由於 108 課綱推行採逐年實施，自 108 學年度起至 112 學年度為五個學年度，所以筆者以 1-5 年級為例，檢視六都國民小學之小校在校訂課程課程計畫之議題融入的現況。

（三）研究工具

本研究依據教育部（2020）頒布之議題融入說明手冊之 19 項議題與相對應實質內涵（國民小學階段），如：性 E1 認識生理性別、性傾向、性別特質與性別認同的多元面貌，筆者將議題及實質內容設計成議題融入調查表，實質內涵則以代號「性 E1」表示，作為本研究之工具（如下表 1），藉以統計學校在課程計畫中各議題與實質內涵的次數，了解議題融入情形。

表 1 議題融入調查表（範例）

編號	議題	實質內涵（國民小學階段）												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	性別平等教育	性 E1	性 E2	性 E3	性 E4	性 E5	性 E6	性 E7	性 E8	性 E9	性 E10	性 E11	性 E12	性 E13
2	人權教育	人 E1	人 E2	人 E3	人 E4	人 E5	人 E6	人 E7	人 E8	人 E9	人 E10	人 E11		

（四）檢核者一致性

本研究由研究者擔任檢核者 1 號，為提高本研究信度，請一位同時修讀博士班之同學擔任檢核者 2 號，共同檢核課程計畫內容。

檢核者一致性的流程為 1. 說明檢核的方法並示範，2. 與檢核者 2 號練習檢核記錄，直到達 100% 的正確率，3. 與檢核者 2 號分開進行檢核紀錄，事後比對一致性，直到連續三次的觀察紀錄達 90% 以上，即停止練習。

（五）研究數據分析

檢視六都小校之校訂課程計畫之議題融入發現北部學校的課程計畫議題融入部分以周次方式呈現；而中南部學校則在課程計畫列出議題融入的項度，學校只要勾選該課程計畫融入的議題即可，或是缺乏議題融入的欄位可供填寫。

因六校間的課程計畫格式不同，以致議題融入檢核出來的次數落差大，北部 3 校皆以周次融入議題方式，且次數多達 200 次以上；中南部 2 校則以學年課程計畫整體方式勾選議題融入、1 校則該課程計畫無欄位呈現議題融入，為求能夠比較六校間的議題融入狀況，筆者將北部 3 校的次數除以 21 周（每學年總周次），計算出一學年議題融入的平均次數，四捨五入取概數到個位數，以利與中南部 3 校進行比較。

四、研究結果

（一）六都小校議題融入情形

從這六都小校在各個議題上融入學校彈性課程計畫的情形來看，從下表 2 中可知，六校在學校校訂課程 19 個議題的融入情形，分別為 A 校約 11 次、B 校約 8 次、C 校約 5 次、D 校 8 次、E 校 0 次及 F 校 12 次。整體來看，六都小校在學校校訂課程一整學年（41 週）議題融入平均約為 7 次，但其中 E 校為 0 次。

筆者在檢視 E 校時，有發現該校在校訂課程計畫中，並無欄位可填寫融入議題教育的內容格式，以致在檢視議題融入情形會是 0 次的情況。

表 2 六都小校校訂課程議題融入情形一覽表

學校 議題	北 1 A	北 2 B	北 2 C	中南 1 D	中南 2 E	中南 3 F	合計
性別平等 教育	0	0	0	0	0	0	0
人權教育	0	0	0	0	0	0	1
環境教育	1	1	1	4	0	0	7
海洋教育	0	0	0	0	0	0	0
科技教育	0	0	0	0	0	0	0
能源教育	0	0	0	0	0	0	0
家庭教育	0	0	1	0	0	1	2
原住民教 育	0	0	0	0	0	10	10
品德教育	1	2	0	0	0	0	3
生命教育	0	0	0	0	0	0	1
法治教育	0	0	0	0	0	0	0
資訊教育	0	0	0	0	0	0	1
安全教育	0	0	0	0	0	0	1
防災教育	0	0	0	0	0	0	0
生涯規劃 教育	1	0	0	0	0	0	1
多元文化 教育	0	0	0	2	0	0	3
閱讀素養 教育	5	2	0	2	0	1	10
戶外教育	1	0	1	0	0	0	1
國際教育	1	1	0	0	0	0	2
合計	11	8	5	8	0	12	

以各議題在六都小校之融入情形來看，如上表 2 所示，筆者檢視在這 19 個議題中，以原住民教育及閱讀素養教育融入校訂課程有 10 次為最多；次之為環境教育有 7 次；再者為品德教育及多元文化教育各為 3 次；家庭教育及國際教

育為 2 次；人權教育、生命教育、資訊教育、安全教育、生涯規劃教育、戶外教育皆為 1 次；值得省思的是有許多議題是沒有被探討到的，像是性別平等教育、海洋教育、科技教育、能源教育、法治教育及防災教育等議題，被融入課程中的次數是 0 次。

（二）各議題實質內涵之融入情形

為了解各議題實質內涵融入校訂課程的狀況，筆者將依據各項議題的實質內涵羅列，並檢核六都之校訂課程有否呈現各項議題的實質內涵並統計之。其中中南部三校並無羅列各項議題的實質內涵，故無從檢視；而其中中南 2-E 校之校訂課程計畫格式並無議題融入表格可供填寫，而無法檢視到。

另，北部三校皆有呈現融入議題的實質內涵，三校校訂課程的共同特色是每周依課程內容融入特定的議題實質內涵，故筆者將三校在議題的對應次數以及各議題實質內涵融入的情形統計對應次數呈現如下表 3 及表 4。

從表 3 可看出北部三校各議題融入在校定課程的分配明顯不均，而以閱讀素養教育的議題對應次數為最多（289 次），其次為品德教育（124 次），第三為環境教育（88 次）；有些議題的對應次數低於 10 次以下，像是性別平等教育（6 次）、海洋教育（3 次）、科技教育（5 次）、能源教育（2 次）、原住民教育（0 次）、法治教育（0 次）及防災教育（6 次），其中值得關注的是「原住民教育」及「法治教育」議題的對應次數是 0 次。

表 3 北部三校在議題的對應次數

議題	對應 次數	議題	對應 次數	議題	對應 次數
性別平等教育	6	原住民教育	0	防災教育	6
人權教育	16	品德教育	124	生涯規劃教育	39
環境教育	88	生命教育	17	多元文化教育	14
海洋教育	3	法治教育	0	閱讀素養教育	289
科技教育	5	資訊教育	19	戶外教育	33
能源教育	2	安全教育	13	國際教育	68
家庭教育	19				

而各議題實質內涵融入的情形統計對應次數如下表 4 所示，可以發現在各議題的實質內涵對應情形是有分布不均的現象，有些實質內涵指標對應次數重

複性相當高，有的是沒有對應到的狀況。

根據上表 3 中對應次數最多的閱讀素養教育議題來看，其實質內涵的對應次數在表 4 也可看出分布不均，以 E1（75 次）及 E12（79 次）對應最頻繁，但 E9（0 次）卻無對應，於是筆者檢視閱讀素養議題實質內涵：E1：「認識一般生活情境中需要使用的，以及學習學科基礎知識所應具備的字詞彙」、E12：「培養喜愛閱讀的態度」；而 E9：「高年級後可適當介紹數位文本及混合文本作為閱讀的媒材」並無對應。

在次高的品德教育實質內涵的對應次數也可看出分布不均，其中以 E3（64 次）：「溝通合作與和諧人際關係」及 E1（39 次）：「良好生活習慣與德行」對應最多；但在 E4（0 次）：「生命倫理的意涵、重要原則、以及生與死的道德議題」、E5（0 次）：「家庭倫理的意涵、變遷與私領域民主化的道德議題」、E7（0 次）：「知行合一」等三項實質內涵卻無對應。

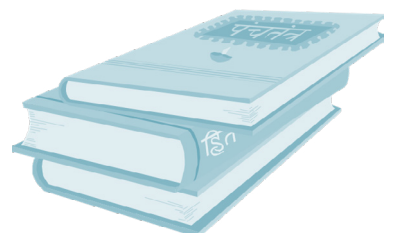
第三高環境教育的實質內涵，亦是有對應分布不均衡的狀況，以 E2（21 次）：「覺知生物生命的美與價值，關懷動、植物的生命」E1（19 次）：「參與戶外學習與自然體驗，覺知自然環境的美、平衡、與完整性」；但在 E6（0 次）：「覺知人類過度的物質需求會對未來世代造成衝擊」、E7（0 次）：「覺知人類社會有糧食分配不均與貧富差異太大的問題」、E11（0 次）：「認識臺灣曾經發生的重大災害」及 E13（0 次）：「覺知天然災害的頻率增加且衝擊擴大」等四項實質內涵皆無對應。

綜合上述，筆者在綜合三所學校（包含一到五年級）校訂課程，調查校訂課程其議題融入及實質內涵的對應次數來看，即便是統計 3 所學校校訂課程仍是在不同議題間及實質內涵仍是有融入不均衡的現象，就連受到關注度相當高的閱讀素養教育、品德教育及環境教育，在實質內涵亦未每個指標都能充分被融入課程中或是探討到。

表 4 北部三校在議題實質內涵融入的情形統計對應次數

議題	實質內涵 / 對應次數																
性別平等教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13				
	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
人權教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11						
	0	0	1	1	14	0	0	0	0	0	0						
環境教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17
	19	21	5	5	5	0	0	4	4	4	0	5	0	1	1	5	9
海洋教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	

科技教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9								
	5	0	0	0	0	0	0	0	0								
能源教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8									
	0	1	0	0	0	0	0	1									
家庭教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13				
	0	0	4	1	1	5	1	0	0	0	2	5	0				
原住民教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14			
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
品德教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7										
	39	8	64	0	0	13	0										
生命教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7										
	9	0	3	0	0	2	3										
法治教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8									
	0	0	0	0	0	0	0	0									
資訊教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13				
	1	1	1	0	3	2	0	0	0	1	0	0	10				
安全教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14			
	0	2	0	7	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0			
防災教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9								
	2	0	0	0	4	0	0	0	0								
生涯規劃教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13				
	0	3	0	9	8	8	2	0	3	1	3	2	0				
多元文化教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8									
	4	3	1	1	2	2	0	1									
閱讀素養教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14			
	75	3	21	2	9	2	2	18	0	3	15	79	24	36			
戶外教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7										
	14	4	9	1	1	0	4										
國際教育	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12					
	26	0	0	9	29	4	0	0	0	0	0	0					



五、結論與建議

（一）結論

1. 議題融入頻率不均衡

本研究以六都小校之校訂課程為分析對象，探討 108 課綱實施後議題融入之現況。在六都小校校訂課程的議題融入情形，平均每校每學年約融入議題教育約 7 次左右，六校的融入次數分佈從 0 次（E 校）到 12 次（F 校）不等，而若一學年以 41 周次來看，約只佔其六分之一的時間。議題融入頻率不均衡如同 Beane（1997）所批判的「表面整合」模式。

若從 19 個議題來看，約還有 10 幾個議題可能是討論不到的，換言之，議題教育融入校訂課程實際上融入時間遠遠不足夠，且亦無法將每個議題皆探討到；但詳細結果明確指出，有 6 項議題在六校的校訂課程中融入次數為 0 次，包括性別平等教育、海洋教育、科技教育、能源教育、法治教育及防災教育。將這些具體議題列入討論，能更清楚地指出課程規劃的重大缺口。

議題教育的融入不均與 Beane（1997）探討統整課程的看法有相同處，且其更進一步指出在議題融入的部分，有些做法只是在教學流程中重新排列，在教學過程中提及而已，並非妥善將議題融入，這也是議題融入不均的現象之一。

再來，筆者更細部的檢視北部三校校訂課程議題教育的規劃，發現即使是對應最頻繁的議題，在實質內涵上也無法均衡的周全的設計規劃進校訂課程中，甚至是許多實質內涵是沒有探討到的。

2. 北部學校對於議題教育的分配不均

在檢視北部三校的議題對應次數時，可發現次數分佈的巨大差異：閱讀素養教育（289 次）、品德教育（124 次）、環境教育（88 次）遠高於其他議題。特別值得注意的是，雖然原住民教育在六校合計次數中為 10 次，與閱讀素養教育同為總體融入最多的議題之一，但在北部三校的校訂課程中，原住民教育和法治教育的對應次數卻是 0 次。這種地域性的差異和極端集中的現象，值得深入討論。

3. 課程計畫格式對檢視議題教育融入的影響

另外，108 課綱規範下的校訂課程規劃，筆者以六都小校學校網站上公布的課程計畫，亦能夠發現在不同縣市校訂課程計畫的格式，亦會影響到議題教育課程的規劃，以其中的 E 校「0 次」融入並非單純的低頻率，而是由於課程計畫中缺乏填寫議題教育的欄位格式所導致，這凸顯了課程計畫格式對於課程

落實的嚴重影響，光從校訂課程計畫來檢視，就無法掌握了解學校對於議題教育的融入情形。

不同縣市校訂課程計畫格式會影響議題教育的課程規劃，單憑計畫無法了解學校實際融入情形。此外，北部學校採用「周次方式」呈現議題融入，次數動輒 200 次以上；而中南部學校則採用「學年整體勾選」方式，或甚至「缺乏議題融入欄位」。

顯示不同地區的課程計畫格式，已成為客觀比較議題教育實施現況的一大障礙，從形式上檢視課程計畫即無法客觀及了解實際議題教育的融入狀況。

（二）建議

鑒於上述結論，筆者認為議題教育欲融入校訂課程，若為能夠更加妥善地實施，要期待學校能夠周全或是將實質內涵淋漓地納入課程的規劃顯然是有待加強的地方，像是校訂課程計畫格式問題、議題教育課程教材問題、融入方式等與過去九年一貫課程綱要推動亦有類似的問題（錢清泓，2002；李孟娟，2005）。未來中央單位宜加強統籌支持，除可制定明確之議題教育課程規劃外，亦應提供教材、教案範例及數位資源，以協助學校落實課程設計，以利妥善推動議題教育。其次，建議將部分重大議題納入正式課程或規範固定課程節數，以避免議題教育流於附加性，確保學生能系統性地接觸相關內涵。

再者，應檢討並優化校訂課程計畫之格式，至少在課程計畫中增設「議題融入欄位」與「實質內涵對應」之項目，以提升規劃之透明度與可檢核性。同時，宜強化教師之專業知能，鼓勵教師進行跨領域合作，不再將學科視為教學的「終點」，而是解決問題的「手段」（Beane，1997），透過研習、專業學習社群與線上資源，提升教師對各議題之理解與教學能力，避免議題教學流於表面化。

最後，建議學校可透過正式課程、非正式課程與潛在課程等多元途徑，靈活融入議題教育，擴大其影響層面。

在未來研究方面，建議可進一步探討教師於實施議題教育時所面臨之實際困難與支持需求，並比較不同規模學校在議題融入上的差異，以作為教育政策與課程推動之參考。此外，後續亦可進行長期追蹤，檢視議題教育對學生學習成效之影響，以補足本研究之不足。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。
- 教育部（2020）。議題融入說明手冊。教育部。

- 黃政傑（2020）。中小學議題融入領域課程的規劃和問題。臺灣教育研究期刊, 1(2), 1-12。
- 施瑜璇、施又瑀（2022）。議題融入教學的困境與解決策略。臺灣教育評論月刊, 11(6), 194-199。
- 張芬芬、張嘉育（2015a）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。臺灣教育評論月刊, 4(3), 23-33。
- 張芬芬、張嘉育（2015b）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議：實施要點。臺灣教育評論月刊, 4(7), 43-49。
- 劉世閔、侯亭妤（2022）。兩所漁港國小實施海洋教育校訂課程之比較研究。教育科學期刊, 21(2), 87-118。
- 羅綸新（2018）。十二年國民教育海洋教育議題融入各領域。臺灣教育評論月刊, 7(10), 8-16。
- 施又瑀（2018）。國民中小學環境教育議題融入課程之探究。臺灣教育評論月刊, 7(10), 76-84。
- 鈕文英（2013）。研究方法與論文寫作（第2版）。雙葉書廊。
- 黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如（2011）。新興及重大議題課程發展方向之整合型研究：整合型研究計畫研究報告（國家教育研究院委託專題計畫，NAER-97-05-A-2-06-00-2-25）。國家教育研究院。
- 李孟娟（2005）。國小教師重大議題融入教學之課程實踐研究——以環境教育議題為例（未出版碩士論文）。國立臺南大學，臺南。
- 錢清泓（2002）。有地無、有名無實？九年一貫重大議題課程實施困境之探討。國教學報, 13, 1-17。
- 張嘉育、葉興華（2010）。中小學課程政策之整合研究之子計畫二：學校本位課程與重大議題探究（研究報告）。國家教育研究院籌備處。
- 楊俊鴻、蔡清田（2018）。議題「融入」或議題「關聯」？局內人／局外人的觀點。臺灣教育評論月刊, 7(10), 22-25。

- 潘慧玲、張嘉育（2019）。十二年國教課綱中議題教育實施的途徑與作法。《學校行政雙月刊》，123, 3-19。
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Pearson.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.