

以學生學習為中心之學校教育與課程探究

黃惠敏

高雄市甲仙國小正職教師

國立高雄師範大學課程與教學研究所在職研究生

一、前言

臺灣課程變革自 1949 年來，也依循世界各國教育革新的脈絡與走向，從國家中心、教材中心、教師中心逐步轉向學生中心，課程變革也從 1993 年的課程標準、九年一貫課程、十二年國教課程綱要，逐漸轉向以學習者為主體(陳美如，2017)。在此創新開放、多元展能的世代，促使教育工作者必須正視每一位學習者的差異性與潛能，研發以學生學習為主體的課程，重建學校整體資源系統與架構，期能塑造真正回歸以學生學習為核心的學校教育。

教育的核心要回歸到學生學習，需要透過教育的重建，這不僅是個別老師的改變，學校也肩負了學生學習的重責大任(Nieto,2005)。教育的重點在學習本身，而非製造應付考試的機器；要啟發學生自主探究的學習精神，朝向素養導向的教學革新，培養學生自主行動、社會參與以及溝通互動之核心素養，需要學校相關的系統、人員及組織也自成學習組織，形成網絡並相互合作(Halinen & Holappa,2013)，成為一個匯聚資源且有良性循環的體系，來推動並建立學生學習的課程改革。

二、以學生學習為中心的學校教育

以學生學習為中心的學校教育即是一個學習型的組織。我們要啟動以

學生學習為中心時，相關的人與組織也要成為一個動態、持續不斷對話溝通的學習系統，才能持續牽引學生的學習(陳美如，2017)。學校教育的功能即在透過教育者內外的協作，引導學習者朝更好的方向前進；學校需要有意識的對學校教育的文化規範和文化假定進行批判反省與分析，轉化式變革才可能發生(Stoll & Fink,1996/2010)。以學生學習為中心的學校教育要具備以下幾項特點。

(一) 學校教育目標與願景的建立

學校的成功與否，其原因深存於組織目標中(Rosenholtz，1989)。學校目標的訂定應包含學生的個人目標與學校教育目標，並能讓組織內每一成員都能理解並認同，教師與學生的目標一致，不同崗位的人才會為共同的目標努力，營造適合學生學習及成長的環境與氛圍。

學校教育目標和願景並非只是形式上的制定，其建立與落實，乃需要學校的領導者透過各個經營面向的連結與傳輸，以及和成員之間不斷的交流溝通，才能引導學校每一位教育工作者的價值觀與意念，實化在教育的現場中，為學生規劃有意義且有價值的學習，且奠定其全人發展的基礎。

（二）型塑良善循環與積極合作的學校文化

Stoll 與 Fink(1996/2010)指出，每個人都有其特殊價值，個人的差異性與多樣性是學校的正向資產，也是彼此更豐富的資源。學校既是一個不斷實踐目標、行動思考的學習共同體，其成員也應互相包容尊重，鼓勵更多的創新與嘗試，並能彼此協同合作與分享。當學校型塑良善互動的氛圍時，無形中也導向學生朝向自發共好的人文素養邁進。

（三）整合並應用學校內外部資源

學校要能永續經營，持續推動以學生為中心的課程變革，需要充分掌握並妥善分配資源、靈活運用，並積極爭取外部資源的挹注，運用於學生各方面學習的需求，拓展其學習的面向與機會，帶來學生更多元成長的契機。

（四）學校行政體系與社區的協作與支持

學校的行政治理體系需要成為教師社群的後盾與支持者，彼此信賴並互相合作，共同實踐學校教育目標與願景，實現共同的教育藍圖。學校教育也需要社區的支援與合作，二者乃存在於共同的生活圈，無法彼此區隔分離，需要資源共享，互助無間，且教育工作者要洞察機先，透過課程發展來跨越學校和社區的藩籬，以形成緊密連結的協作網絡，增益孩子的學習(范信賢、尤淑慧，2009)。

三、以學生學習為中心的課程教學

學校是實踐教育的重要場域，要培育學生成為一個具有美好人文素養與未來能力的公民，課程與教學是學校必須要關注的策略與工具，學校需盡力協助學生進行有意義且有效的學習。以學生學習為中心的學校課程教學有以下的特徵：

（一）自發互善的學習體系與網絡

課程的發展與實施需要回歸以學生為學習的主體，強化以學生為中心的學習，教師團隊也需要不斷的、自發性的進行專業學習與對話，聚焦於學生核心素養的課程研發，成為統整跨領域知識的引導者，營造適合的學習情境。

為了幫助每位學生生學習，教師要主動地也成為自我增能的學習者，推動課堂的革新創造，教師們在學校中形成同僚性(collegiality)，打破各教室與各學科之間的高牆，以成為教育專家為目標，在課堂中相互分享討論、學習成長(佐藤學，2014)。當教師師借由同儕的回饋與建議，關注到每位學生獨特的價值，以及學習的個別進程時，才得以為封閉傳統的教育現場帶來活絡的氛圍，進而逐漸更新學校教學文化，真正實現以學生為中心的課程變革。

(二) 重視問題解決與實作學習的歷程

以學生為中心的學習是情境化、脈絡化的學習，從學生生活的真實情境中發現並思考問題，整合知識、技能與態度，透過各種方式來解決問題。同時教師若以積極領導、創意多元的教學風格來引領學生學習，更能培養學生正向的學習態度(鄭安晴，2014)，展現多元的實踐力。

(三) 制訂校本特色課程提供學生適性發展機會

以學校願景、內外部資源及學生需求為出發點，制訂學校特色課程，安排提供跨領域、多元生活化的學習機會，跨越學科與學習空間的限制，擴大學生學習視野。學生的學習由在地的體驗出發，從生活情境中培養認同在地的人文素養與情懷，建立正向的學習態度，並能應用所學知識與技能在自己生活環境周遭，發展自主行動、社會參與的實踐力。

(四) 結合學生主體學習的評量方式

課程教學的設計與評量是密不可分的，透過多元、不同面項的評量方式，例如藉由討論、展演、觀察、互評等方式，以動態或靜態的學習成果呈現，幫助教師瞭解學生學習的歷程，藉此發展教學的改進策略，協助每位學生從自己的學習基點上再往前。

在十二年國教的素養導向教學模式中，教師需具備評量規劃與實施的系統觀點，並依據標準本位評量基準，來導向學生的素養學習與形成(吳璧純，2017)。

四、結語

學生有好奇與求知的本能與天性，學習的歷程是美妙、有意義的，且能發揮個人無限的潛能。學校教育需要肩負學生學習的責任，正視每位學生的差異與需求，規劃以學生為中心的教學課程，勇於創新嘗試，師生一同領略學習的快樂，並成就每一個孩子。

參考文獻

- 佐藤學(2014)。學習革命的願景--學習共同體的設計與實踐。天下文化。
- 吳璧純(2017)。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 范信賢、尤淑慧(2009)。跨越藩籬--學校與社區協力連結的案例研究。課程與教學季刊，12(4)，89-112。
- 陳美如(2017)。朝向學生學習的學校教育與課程教學變革探究。課程改革2016回顧與展望，77-100。
- 廖小鳳(2017)。核心素養與學習內容的兩難--以公民科為例。臺灣教育評論月刊，6(3)，71-73。
- 鄭安晴(2014)。面對十二年國教，導師教學風格與學生學習態度之探討。臺灣教育評論月刊，3(10)，52-54。

■ Halinen, I., & Holappa, A. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust-The case of Finland. In W. Kuiper & J. Berkvens Eds., *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013, pp.39-62. Enschede, the Netherland: SLO.

■ Nieto, S. (2005). *Why we teach*. Chicago: Teacher College Press.

■ Stoll, L., & Fink, D. (1996/2010). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. 未來的學校：變革的目標與路徑(柳國輝譯)。北京：北京大學出版社。

