

2019年10月

第8卷 第10期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 素養導向的課程與教學

教育部於民國106年5月10日宣布「十二年國民基本教育課程綱要總綱將於108學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施」。為使此108課程實施順利，必須掌握此次課程革新的精神與內涵。「素養導向之課程與教學」可說是108課程革新的核心。

素養導向的課程與教學要如何在學校現場落實？會遭遇哪些問題？有必要集思廣益，提出相應策略。包括：如何將「素養」轉化為課程與教學目標？如何設計「素養導向」課程？如何實施「素養導向」課程？如何評量「素養導向」學習過程與成果？如何發展學校本位的素養導向課程？如何編、審、選、用相關教材？如何活化教學裨益素養課程？如何促進教師對108課綱的理解、轉化與實踐？對108課程實施應提供哪些支援或配套？如何讓課程的各類利害關係人了解新課程理念而提供支持？…這些都是本期可撰稿的方向。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2019 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2019 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
巫博瀚（銘傳大學教育研究所助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
汪履維（國立臺東大學教育學系退休講師）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）	

輪值主編

評論	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）	文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 陳亞妹（臺北市立大學教育學系博士候選人）

文字編輯 鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
10048 臺北市中正區愛國西路 1 號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）
電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地
臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 8 No. 10 October 1, 2019

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2019 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Proffessor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor , National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)
Lee Ya-Ting (Professor, National Pingtung University)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2019 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-Chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer , Proffessor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Li-Wei (Retired Lecturer, National Taitung University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Wu, Po-Han (Assistant Professor, Ming Chuan University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Editors

Review Articles	Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei) Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Essay Articles	Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University) Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chen, Yea-Mei (Ph.D. Candidate, University of Taipei)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road,Taipei,10048 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei , Taiwan

All rights reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

教育部於民國 106 年 5 月 10 日宣布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」將於 108 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施」。為使此 108 課程實施順利，必須掌握此次課程革新的精神與內涵。「素養導向之課程與教學」可說是 108 課程革新的核心。

正如總綱所言，108 課綱將「持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民」。其中「素養」除包含學科素養外，更強調「核心素養」：一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度；包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，並細分為「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等九大項目。

素養導向的課程與教學要如何在學校現場落實？會遭遇哪些問題？有必要集思廣益，提出相應策略。本期以「素養導向的課程與教學」為評論主題，獲得熱烈迴響，投稿數量頗多，經審查通過獲刊之主題評論文章共 19 篇，篇篇具可讀性與參考價值。本期自由評論之來稿也非常踴躍，經審查通過獲刊之自由評論文章有 11 篇，各篇也對教育實作或政策提出建言，值得方家參閱。

本刊八卷十期得以順利出刊，必須感謝作者們辛苦撰文，每文均針對素養導向課程/教學或其他面向教育議題，提出論述與見解。其次要感謝本期審稿委員，提出高見供作者參考。最後要感謝專論文章編輯群、評論文章編輯群、及本學會同仁殫精竭慮之辛勞，才讓本期圓滿完成任務。

張芬芬

第八卷第十期輪值主編

臺灣教育評論學會理事

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

謝金枝

第八卷第十期輪值主編

澳門大學教育學院助理教授兼課程主任

本期主題：素養導向的課程與教學

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 張 芬 芬 素養是師生共構融會貫通的活知識—108 課綱知識論 / 1
- 游 自 達 素養導向教學的實踐：深化學習的開展 / 6
- 許 家 驊 十二年國民基本教育課程核心素養導向教學策略之理念、設計實務與省思 / 13
- 胡 憶 蓓 素養導向教學：S. M. Drake 課程設計觀點 / 19
- 趙 曉 美 素養導向教學的思考與課堂實踐 / 27
- 王 為 國 教師對十二年國民基本教育課程綱要實施的釋意 / 31
- 林 文 生 從公開授課的實踐論教師必備的備課觀課議課素養 / 37
- 吳 美 瑤 十二年國教課綱「核心素養」與「議題融入」的品德教育之實踐 / 44
- 林 建 銘 108 課綱國民小學道德教育之評析 / 51
- 邱 世 明 素養導向園圃所需的土壤與陽光 / 57
- 林 純 雯 素養導向課程與教學的縱向延伸及橫向擴展：幼小銜接與國際接軌 / 60
- 林 蔚 芳 大學素養教學的挑戰與因應：認知歷程模式的觀點 / 65
- 向 天 屏 臺灣 108 課綱國語文領綱對澳門小學漢字教學的啟示 / 71

- 施又瑀
施喻琰 深耕核心素養，培育優質國民 / 79
- 陳清義 「創業精神」在臺北市國小學力檢測團隊建置的實踐與核心素養評量試題的開創 / 85
- 曾俊凱 生命教育與 108 課綱同行—以鳳鳴國小為例 / 94
- 蔡孟愷 營造美感素養之自主學習空間 / 101
- 劉芹樺
馮丰儀 以課程領導共譜課程發展協奏曲 / 105
- 李建彥 創新擴散思維對學校素養導向課程教學實踐之啟發 / 113

自由評論

- 林榆凡
陳曉薇
莊涓軒 人才培育以能力取向理論為視角 / 119
- 鄭英傑 建構教室層級的課程實踐模式—「F. I. L. M.」課程運作節奏 / 125
- 顏心庭 認識生命的本質—從淺談死亡教育開始 / 135
- 葛琦霞 閱讀教育欣賞繪本的新途徑：M.Greene 的想像力觀點 / 140
- 丁美惠 3C 時代親子關係的營造之道 / 150
- 劉貞利 淺談特殊教育學校績效評估 / 155
- 陳美璿 老師，請您保護我——談校園霸凌之預防與處遇 / 161
- 賴佳琳
李淑菁 一樣「單一」，卻很「性別」？單一性別學校的臺英比較初探 / 169
- 郭思佳 明星高中優質人才培育的借鑒和啟示 / 173
- 李融修 培養孩子專題式學習—以國小六年級畢業專題為例 / 180
- 林淑清 幼兒園吃含添加物食品問題之我見 / 186

專論文章

- **羅 譽 鑫** 境外專班在職研究生學習動機與學習滿意度研究 / 192

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 210

臺灣教育評論月刊第八卷第十一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 214

臺灣教育評論月刊第八卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 215

臺灣教育評論月刊 2019 年各期主題 / 216

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 217

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 218

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 219

入會說明 / 223

入會申請書 / 225

封底

素養是師生共構融會貫通的活知識—— 108 課綱知識論

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計系 教授

中華民國課程與教學學會 理事長

臺灣教育評論學會 理事

一、前言：課程大哉問

課程史上至少有兩個大哉問，一是「什麼知識最有價值」；二是「誰的知識最有價值」。本文嘗試以「十二年國民基本教育課程總綱」（教育部，2014；簡稱 108 課綱）來回答這兩個問題；而 108 課綱最讓人疑惑的就是：素養究竟是甚麼？本文即以此為起點做說明，同時亦顯示 108 課綱的知識論。文末對師生共構跨域活知識提出兩項提醒，做為總結¹。

二、108 課綱的知識論

（一）最有價值的知識是活用的知識

什麼知識最有價值（What Knowledge is of Most Worth）？這是英人斯賓賽（Herbert Spencer, 1820-1903）1857 年提出的大哉問（林玉體，2011）。若以臺灣剛上路的十二年國教 108 課綱來看，最有價值的知識是活用的知識，一種融會貫通後能在生活中活用的跨域知識，108 課綱稱此為「素養」，期盼接受十二年國教的中小學生都能學到這種知識。

（二）傳統教育 vs. 108 課綱

相對而言，傳統教育裡最有價值的知識是抽象知識，課本與考卷的主要內容就是各學門發展出的原理原則。當時中小學教育的重要功能之一，即篩選出長於抽象知識的少數人，進入當時的大學窄門，探究高深學問，成為所謂社會菁英。簡言之，這種教育著重菁英培養，追求的價值是卓越——傾向於右派思維。而 108 課綱揭櫫的願景是「帶好每個孩子•適性揚才•終身學習」（教育部，2014），這是一種追求平等的全民教育——傾向於左派思維，期望學校適性引導，讓孩子習得活用的知識，裨益其生活問題的解決，也能因應未來職場的挑戰，並能藉著活知識活能力做個終身學習者。

¹ 本文的部分觀點，作者曾以讀者投書方式（約 1 千字），發表於 2019 年 8 月 21 日聯合報民意論壇(<https://udn.com/news/story/7339/3998453>)。之後將該投書擴寫，增加知識論的論述而成此文（約 3 千 5 百字）。

（三）九年一貫課程延續迄今的改革

這種由追求卓越、推崇抽象知識、培育菁英的教育，轉變為追求平等、重視活用知識、強調全民教育的走向，反映的是世界思潮與未來職場需求。世界思潮指的是去核心、反主流、重感性、多元價值、多重聲音等後現代主義思想。未來職場的需求則不再是 I 型人才，而是 T 型人才，甚至 π 型人才²——能藉活用的知識，加上合作力、創新力、批判力等去跨域工作，解決跨域問題，完成跨域任務。2001 年上路的國民中小學九年一貫課程綱要（教育部，2003）已朝此方向改革，希望改變填鴨教育、應試教育，開始推動統整課程、學校本位課程、協同教學等；強調要培養學生帶得走的活能力，而不是背不動的書包（死知識）。這其中重視活知識／活能力的觀點，一直延續到 108 課綱，而 108 課綱換用「素養」來表達。

（四）「素養」源自《漢書》

揆諸教育部過去六十餘年來頒布的歷次中小學課程標準／綱要³，用來表達課程目標的詞彙通常是知識、觀念、認知、能力、技能、情意、態度、價值觀等。108 課綱使用了素養一詞，其實這是非常中國的詞彙，最早出現在《漢書》「馬不伏櫪，不可以趨道；士不素養，不可以重國」，素養是指讀書人「平素的修習涵養」，以期為未來負起國家社稷的重責而做準備。由 108 課綱整體精神看，可將素養理解成活用的知識／能力，這是廣義的知識／能力，包括的內涵其實仍是老師們相當熟悉的認知、技能、情意。

（五）跨域知識活用於何處

跨域知識活用在何處呢？現在的生活與未來的職場都是運用的場域。因生活與職場問題通常不會以物理、化學、生物這樣的單科形式出現，很可能一項問題的解決或一項任務的完成，需同時運用理化、生物等知能，甚至需要史地知能。準此，108 課綱強調統整課程，鼓勵教師組成跨科／跨域的專業成長社群，討論如何將教材、學材予以生活化、脈絡化，各科教師共同發展課程，乃至協同教學。

² 「 π 型人」是日本著名管理學家、經濟評論家大前研一所提出的概念。相較於「 π 型人」，還有「T 型人」、「I 型人」。I 型人指完全聚焦和依賴唯一的專長領域；T 型人則是除了專精於第一領域，還具備廣泛吸收跨界知識的能力。而 π 型人除了專精於第一領域，還同時擁有第二和第三項專業技能，具有跨領域的觀察視角與經驗，能夠創造出相當於一般員工兩倍或三倍的價值。（未來 Family，2018）

³ 參見教育部主管法規查詢系統 <http://edu.law.moe.gov.tw/SearchAllResultList.aspx?KW=課程標準>。

(六) 融會貫通才能活用

何以強調「融會貫通」的活知識活能力呢？這是主張學習方式不應是機械式的死記硬背，而應是有機式的領會理解；而這有賴教師摒棄填鴨教育，以活化的、適性的教學，讓每個孩子都有舞台發揮自己的優勢智能，運用孩子與生俱來的好奇心與求知欲，去點燃孩子的學習熱情，引發孩子自主探究的動力，引領孩子樂於思考與探索。這一過程裏孩子培養的是領會理解，逐漸融會貫通；死記硬背則很難達此境界。

(七) 師生共構的知識最有價值

第二項大哉問：誰的知識最有價值？（Whose knowledge is of most worth?）這是 M. Apple（1942-）在《意識形態與課程》（Apple, 1979；王麗雲 譯，2002）中的提問。對 108 課綱而言，誰的知識最有價值？前文對 108 課綱的解說，其實已讓答案呼之欲出：師生是課程的主導者，師生共同建構的知識最有價值——這是對個體的生存、生活、與生命有意義的知識，在師生互動、生生互動中，共同建構對個體有意義的知識，進而裨益群體的共好。換言之，每一個體的知識都有價值，不分種族、性別、階級、宗教等，這與 Apple 的觀點是一致的。相對而言，過去傳統教育尊崇菁英的、勞心者的、政治主宰者的、社會主流者的知識，108 課綱已捨此不由，不再獨尊某類人的知識，改弦更張地主張在師生互動中應讓眾聲喧嘩，對不同能力、需要、興趣的學生都應適性引導，希望教室裡不再有客人，不再有孤獨兒，使每一個體均能得其所哉。

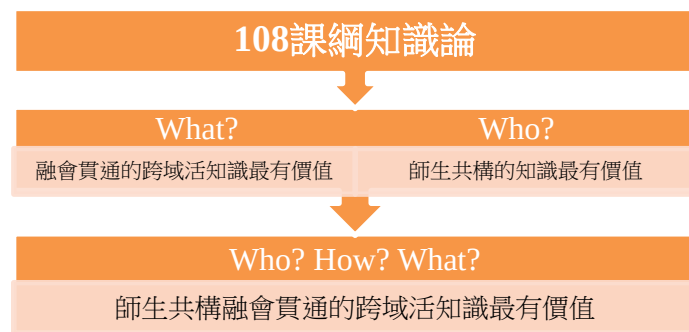


圖 1 108 課綱知識論

(八) 108 課綱知識論：師生共構融會貫通的跨域活知識最有價值

承上可知，108 課綱主張：最有價值的知識是融會貫通後能活用的跨域知識，這是由師生共同建構的知識——對學生的個體生存、生活、與生命有意義的知識，進而能裨益群體共好的知識。總結而論，108 課綱秉持的知識論是（圖 1）：

最有價值的知識是師生共構的、融會貫通的跨域活知識。課程主導者是誰（Who）？師生。知識的性質是什麼（What）？活用的跨域知識。這種知識／素養如何獲致（How）？師生共構地教學、融會貫通地學習。

三、結語：對師生共構跨域活知識的提醒

這種強調師生共同建構、培養跨域活知識的目標的確高遠，現在許多教師正上緊發條，願意努力朝目標前行。這其中確有些關鍵點需掌握，以下簡述兩項。

第一、記憶與理解是應用的基礎。培養能活用的知識並非一蹴可及，應用之前仍需基本功奠基，正確記憶、正確理解仍是必要基石。「背多分」與「講光抄」固然該揚棄，但也千萬不能落入非此即彼的對立思維，現在並非要揚棄任何記憶、任何講述、任何抄寫。活化教學不能僅帶來花俏熱鬧，按部就班穩紮穩打奠定學生知識應用的基礎，並嚴謹檢視學習成效，仍然至屬重要。

第二、單科課程是跨域課程的基礎。跨域課程對培養活知識固然重要，但跨域前單科知識是否融會貫通更應關注，學生如此，教師更是如此。若僅是表面採統整課程的形式，教師卻缺乏學科整體知識架構的認識，學習將流於零散，甚至較過去單科課程更為零散、膚淺，更不統整；若教師具備完整知識架構且能實踐，再輔以協同教學，即使是單科課程，學生仍可獲得統整的學習（張芬芬，2014；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010；陳伯璋，2005）。換言之，教師完整的知識架構有助學生統整地學習，裨益學生融會貫通能力的培養。

英國「經濟學人智庫」（Economist Intelligence Unit, EIU）調查全球 50 國，以了解各國教育體制為培養學生未來生活知能與工作知能所做的準備，在其 2018 年底公布的「全球未來教育指數」（Worldwide Educating for the Future Index, WEFFI）報告中，臺灣排名 17（EIU, 2018）。該報告指出臺灣教育的優勢是教師素質整齊，弱點是學生課堂外的實作經驗不足。這顯示 108 課綱強調活知識活能力是正確的。而為了肆應快速變遷的未來世界，臺灣素質良好的教師，確實得掌握素養的涵義、理解 108 課綱的知識論，以活化教學、適性教學增益孩子課堂內外的實作經驗，在師生互動中共同建構融會貫通的跨域活知識，裨益學生個體的生存、生活與生命，進而裨益群體共好。

參考文獻

- 王麗雲（譯）（2002）。M. W. Apple 著。意識形態與課程。臺北市：桂冠。
- 未來 Family（2018）。如何探索自己，為自己尋找第二專長？取自

<https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/11056>

- 林玉体（2011）。*幼兒教育思想*。臺北市：五南書局。
- 張芬芬（2014）。臺灣九年一貫課程:時代背景與改革理念。載於劉海峰、李木洲主編：*鑑古知今之教育史研究*（頁 487-503）。廈門市：廈門大學出版社。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。*教科書研究*，（3）1，1-38。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/36/67053.pdf>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳伯璋（2005）。從課程改革省思課程研究典範的新取向。*當代教育研究*，13（1），1-34。
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- EIU (2018). *The worldwide educating for the future index 2018: building tomorrow's global citizens*. Retrieved from <https://yidanprize.org/what-is-the-worldwide-educating-for-the-future-index/>



素養導向教學的實踐：深化學習的開展

游自達

臺中教育大學教育學系 副教授

一、前言

世界各主要國家自 1980 年代以來持續推動教育改革，以因應全球未來人才培育的需求。核心素養的培育成為各主要國家教育的新動向，也開啟學習的新理念（陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007）。素養導向的教育改革牽動課程理念和教學方式的改變，也引發學習的新想像、新作為。

我國十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱新課綱）以「核心素養」作為課程發展主軸，重視知識、情意與技能的整合，透過實踐力行，培養學生適應現在生活及面對未來挑戰，以涵養「自發」、「互動」與「共好」之現代公民（教育部，2014）。新課綱所揭示的理念呼應了全球未來人才培育之需求，也展現我國教育和國際接軌的努力。新課綱揭示教育的新方向，期待引導學習的創新，培養學生面對未來所需的素養。

對現場教師來說，素養導向教學乃是全新的經驗，更是重大的挑戰。教師需要掌握核心素養的內涵，依據領域綱要之學習表現及學習內容，以及該領域／科目核心素養相互檢視與交織轉化為學習目標、學習任務、學習歷程，以及學習評量，將傳統知識概念的學習轉化為核心問題的探究，安排適當的教學情境讓學生學到知識、能力和態度。從課程發展到教學實踐的每一個環節都需要仔細的連結與整合，可說是浩大的工程。

為協助教育工作人員認識新課綱核心素養的理念與內涵，並轉化為合宜之課程方案與教學活動，素養導向教學相關活動在近年間如火如荼地展開。中央及地方政府不但辦理各項研習加以宣導，也委託學者及教師進行素養導向教學的探究與轉化，出版相關之參考手冊。例如，「面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊」（張靜文，2018）、「素養導向教學設計參考手冊」（周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）等。同時，也有不少教師組成團隊，透過專業成長社群的活動發展素養導向的學習方案、跨領域課程等。這些努力為教育帶來新動能，展現教學的風貌。

二、素養導向課程與教學的深化

近年來，有關素養導向課程與教學的研討、研習、工作坊等活動眾多，不過卻也有一些待思索和調整的問題。具體而言，素養導向課程與教學在下列兩個面向尚待開展與深化。

（一）引導課程與教學發展的素養發展架構待開展

新課綱的實施不只是「核心素養」理念的揭示，更應關注理念背後所蘊含的教育範式改變。素養導向的課程與教學並不僅是從教師教導轉向學生主動學習的改變，而是需要教育工作者對知識觀、課程觀加以省思，並重新架構教與學的活動。目前，國內對於「素養如何養成」的論述和研究較少，引導素養導向課程與教學發展的整體架構尚待發展。

當前對於素養比較定義性的說法是，把知識、能力和態度整合運在情境化、脈絡化的學習過程中，注重學習歷程、方法與策略，透過實踐力行的表現評量學習的成效（周淑卿等，2018；洪詠善、范信賢，2015）。因此，素養導向教學的四個基本原則成為教學設計與實施的導引。這四個基本原則分別為：(1)關照知識、能力與態度的整合；(2)情境脈絡化的學習；(3)強調學習歷程、學習方法及策略（學會學習）；(4)在生活及情境中整合活用、實踐力行（林永豐，2018）。

上述四原則往往成為教育工作者發展十二年國教素養導向教學與校訂課程的「技術性知識」。教育工作者往往從字面上連結「核心素養」，教學活動設計時常關注在如何對應學習內容與學習表現、書寫學習目標等文字上的對應，對於素養導向教學核心本質內涵與轉化則較少觸及，而素養發展的學習經驗連貫、系統性連結與深化的關注相對不足。以國家教育研究院發展出的「十二年國教領域課綱素養導向教材教學模組」（參見 <https://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1587-1.php>）為例，每一個教學方案本身都相當精彩，能連結學生生活經驗並考量學習的需求，但不同方案間並無關連，學習階段內和學習階段間學習經驗的連貫性和發展性並不明顯。教育人員參考時也易流於點的關注，而難以從素養發展的整體架構加以理解。

回顧九年一貫課程的實施經驗，統整課程的理念曾被揭示來補救傳統上將知識切割，形成片段與零碎學科知識學習的缺失。合科教學、跨領域統整、生活統整等受到關注與倡導。多年下來，跨領域課程常成了教學現場嘉年華式的活動，或為活動而活動，活動分立而未統整，學生的學習並未深化，產生口號勝於實質的問題。同樣地，九年一貫課程亦關注學習活動和生活情境的連結，結果衍生出課程遷就生活情境而淺薄化的批評。從貼近學生的生活情境出發固然可以引發學生的關注和意義連結，但學習活動若未能引發學生的問題意識，學習流於食譜式的操作，學生不知「如何」與「為何」使用某些策略或技能。因此，情境脈絡化的學習、生活及情境中整合應用乃是引入學生的探究和應用的入門磚，學習歷程中對於概念的深化、思維和策略的提升更是素養發展的關鍵。領域專門知識也是最基本的素養，沒有基礎的素養也難以發展應用的素養。當學生的領域／學科概念理解不夠扎實，探究活動難以深入，產出的結果也將流於表面和空泛。

素養導向教育期待培養具有自主學習、自我導航能力的下一代。素養導向課程與教學需要更細緻而深入的轉化，建構深化學習的概念架構，協助教師於課程設計與教學時能有較明確的方向，同時也需要建構長期陪伴的支持系統，引導教師透過社群的互動激盪與行動實踐，再逐步調整。

（二）素養導向學習的活動待深化

目前有關素養導向課程與教學的活動設計大部分聚焦於「連結實際的情境脈絡，使學習產生意義」。實際的做法則是回歸學生的生活情境與現代的社會、文化環境，從學生的生活經驗和脈絡中取材，引導學生進行學習。目前大部分的作法偏於「情境連結」(context-related)，從學生有經驗的情境以鋪陳有意義的學習。

筆者認為，素養導向的學習活動應從「脈絡化」(contextualized)的角度再予深化。學習活動需鑲嵌於系列的問題覺察、探究活動、解題策略意識的引發、解題策略的應用與調整，在學生和問題情境的探究互動中逐步深化理解。換句話說，學習的課題來自真實情境，從引發學生情境中的「問題意識」入手，引導學生敏於現象的覺察和思考，觸發學生的探究，尋求對現象／問題的理解或解決。整體的學習活動規劃需要考量學習者的經驗「關聯性」、教與學的「脈絡性」，同時也要顧及目標與內容的「系統性」，方能讓學生樂於學習、勇於探索，從參與中深化學習。正如情境認知論者所指出：知識與情境脈絡的不可分割性與相互依賴性。學習者在活動過程中不斷與實際情境互動，從中搜尋意義。脫離情境的學習難以掌握知識的意義，學習的結果亦難以類推應用。真正的理解必須由實際的活動中，透過實際經驗加以揣摩，從情境中加以詮釋方能達成 (Brown, Collins & Duguid, 1989; Dumont, Istance & Benavides, 2010; Lave, 1997)。

三、素養導向下的深度學習

依據新課綱的理念與架構，跨領域的核心素養和八大學習領域的學科素養之間有著相輔相成的關係 (楊俊鴻、張茵倩、張淑惠，2018)。核心素養的培養有賴各領域的素養學習活動加以體現。透過學習領域內容的選擇或是教學方式的調整，發展學生的領域／學科素養，亦有助於促進核心素養之養成。相對地，各領域素養立基於領域專殊性 (disciplinary specifications) 的需求發展反映該領域特質的重要思維品質和關鍵能力。其學習活動規劃在引導學生進行深度學習時，也應有跨領域「核心素養」的培養作為方針。知識概念是驅動探究的動力，而概念的深度理解有賴不同概念間的連結和規律的建立，進而能產生跨時間、跨情境的遷移。深度學習有助於問題的覺察、探究、策略選擇與調整等。以深度學習的領域素養為基礎，依據學習階段別漸次深化，方能共促核心素養的發展，這也是素養導向教學追尋的目標。

以深度學習為基礎的素養導向教學形成情境脈絡為基，以領域概念理解和深化為經，以學習歷程和策略為緯，以素養發展為軸的三維體系（如圖 1 所示）。此架構呼應十二年國民基本教育課程總綱、領域綱要之精神與內涵，和國外學者（如 Erickson, Lanning, & French, 2017; Fullan, Quinn & McEachen, 2018）所提出概念為本的課程與教學（concept-based curriculum and instruction）、深度學習（deep learning）理念與做法亦契合。陳佩英（2018）協助教師轉化新課綱的課程目標，經由「深學習」的課程設計流程，經驗並習得跨領域素養的課程與教學專業知能。關注概念發展、深度學習的課程設計是當前素養導向發展可參照的架構。

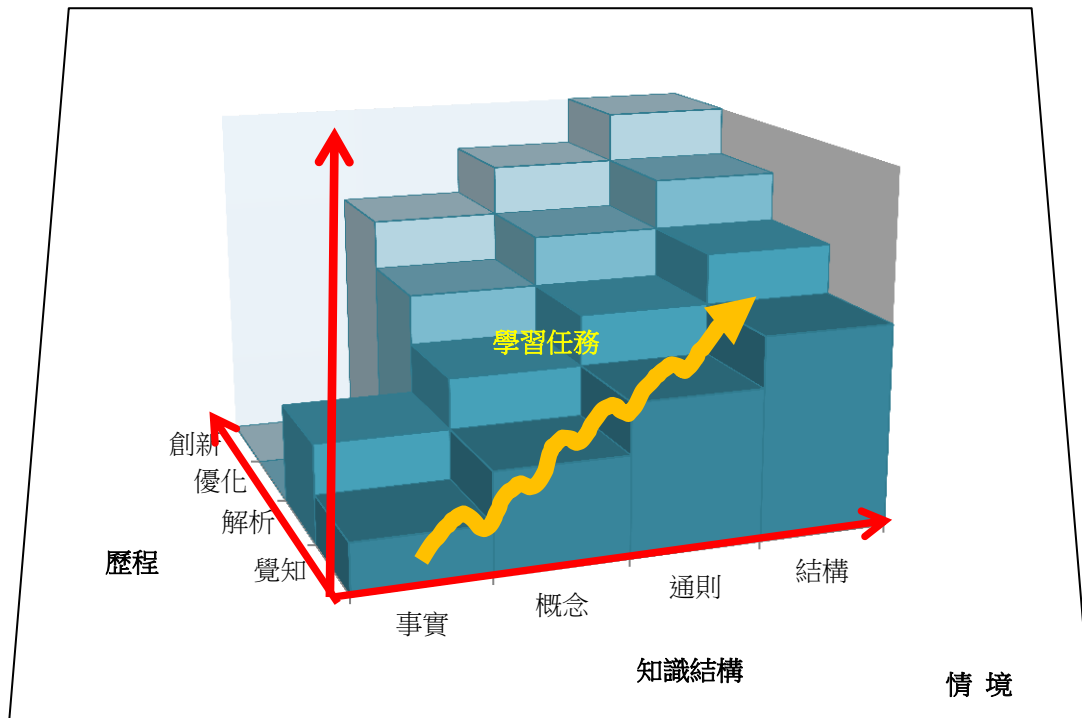


圖 1 素養導向深度學習三維架構

資料來源:研究者繪製

（一）學科／領域的概念深化

如果我們希望能開展學生的知性與感性；能夠有思考性、策略性的面對問題，能創意的理解或解決問題；可以堅持並克服事物的複雜性，所需要的是紮實概念為基礎的深度理解。學科／領域素養反映個別領域或學科的重要概念、專門用語、思維方式、表達形式等面向，關連到學生在特定領域或學科中重要知識和思維能力的培養。例如，數學素養包含(1)對於數學內容的「知」；(2)解決問題歷程(程序執行、工具運用、溝通等) 與方法(如蒐集、觀察、分類、臆測、檢驗、推演、驗證、論證等)；(3)對數學的內在認知與情意涵養以及對數學價值的賞識態度(教育部，2018a)。科學素養包含科學核心概念為學習內容，「探究能力」及「科學的態度與本質」為學習表現的兩個向度。科學素養的發展需要兼顧知識與歷程學習的雙重目標，一方面引導學生敏覺並觀察現象，歸納出有意義的概念與

通則，另一方面也須學習學科知識如何產生的歷程、策略與技能(教育部，2018b)。有鑒於此，領域知識的學習和深化需要引導學生透過探究主題分析相關事實，掌握概念意義(包含細節要素)，再透過不同情境、時間、文化脈絡中的關聯形成通則(主旨、原理、規律等)，進而發現結構性的關係而形成理論。課程與教學活動的規劃必須考量核心概念的意義性、層次性、組織性等。

(二) 學習歷程與方法的優化

素養乃是多股能力共構編織而成。除了概念的理解外，策略能力、調節變通、積極傾向均是不可或缺的元素。學生能在領域內或跨領域的學習探究歷程中自然地、習慣地運用策略面對挑戰和解決問題乃是素養的表現。認知與後設認知策略、動機管理策略、資源管理策略(環境、時間、社會資源等)的使用與因應調整乃是素養的表現。

素養導向教育期待學生具有自主學習、自我導航的能力，需要培養學生善用策略解決問題。因此，素養導向教學，必須透過問題設計引導學習，將主動探究、對話、實作、提問、論證等納為歷程中的經常性活動，逐步展現學生的理解。同時，在逐次的探究活動中引導學生因時、因地、因情境、因目標、因問題需求而調整思考的策略，逐漸成為自我調整學習者(self-regulated learners)。正如 Beckett (2008) 所指出，素養展現於面對問題時因情境制宜的判斷(judgements-in-context)以解決問題。學生能敏覺情境中的「機」與「殊異性」，針對獨特之處展現巧思，方能創造出新的可能。具體而言，素養導向的教學宜透過探究活動增進核心概念的形成和演化，由探究的發現深化概念理解並培養學生用策略知識理解或解決問題。另一方面，也讓學生在思考和探究中養成分析、解釋與反思的能力。

(三) 促進學習成長的鷹架

素養導向教學應關注提升學生學習的鷹架策略，引導學生進入思考、探究、理解的循環，達成階段性的理解，再進一步提出更深入的問題，逐步深化學習。在教學設計上，教師需要思考如何透過學習環境的布置、教學支持，共同問題解決的仲介引導，協助學生發展成長。所使用的仲介可以是語言、肢體動作、具體物。因此教師可以提供學生學習認知、動機和情緒的支持，幫助學生發展自發學習。在引導過程中，教師必須很敏感的交互運用搭架和拆架，將學習的責任逐漸轉移給學生。

為了引導學生深度學習，提升學生的思考層次與策略，教學設計時考量學生的發展和學習目標，規劃不同類型的鷹架以協助學生成長。例如，教學上可用注意性鷹架喚起學生的意識，引導學生注意的方向或重點；應用認知性鷹架引導學

生運用不同的策略分析問題、理解問題、剖析關鍵因素並解決問題；應用後設認知性鷹架引導學生發展反思與監控調整的策略。

四、結語

素養的發展需要多種經驗的共構，深化學習是素養發展的關鍵要素。不論是形塑學生主體的學習意識並增進自我的了解、深化理解領域／學科知識、提升策略與思維、涵養對學習活動的熱情與正向態度等都需要納入整體思考。

綜合而言，素養導向的課程與教學規劃需從多個面向思考。透過領域／學科素養、不同學習階段領域／學科內與跨領域核心素養相關活動的編織交疊，逐步累積涵育，方能達成新課綱核心素養的目標。在領域／學科素養發展方面應考量領域／學科的本質與知識結構，一方面透過鑲嵌於情境的問題探究，發展有組織、有意義的學習；另一方面協助學生在歷程中運用和優化策略，提升學習效率和表現。期待透過素養導向課程與教學的實踐，能培養出具有下列特質的公民：(一) 能覺察：學生能意識到生活情境中的問題和探究活動在生活世界的意義；(二) 會好奇：能主動思考並運用以習得的知識和可用工具進行探究；(三) 能判斷：能在情境中做出符合目標和需求的有效判斷；(四) 具自信：對自己的能力有信心，願持續投入學習和探究；(五) 能解決與創新：成為具有建構、關懷、反省特質的公民，致力於理解和解決生活上面臨的問題。

參考文獻

- 林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。輯於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如（編），**素養導向教學設計參考手冊**，1-4。臺北市：教育部。
- 周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如（編）（2018）。**素養導向教學設計參考手冊**。臺北市：教育部。
- 洪詠善、范信賢（主編）（2015）。**同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱**。新北市：國家教育研究院。
- 張靜文（主編）（2018）。**面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊**。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。
- 教育部（2018a）。**十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中學：數學領域**。臺北市：教育部。

- 教育部（2018b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中學：自然科學領域。臺北市：教育部。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC94-2511-S-032-001）。臺北市：致遠管理學院教育研究所。
- 陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。課程研究，13（2），21-42。
- 楊俊鴻、張茵倩、張淑惠（2018）。素養導向課程與教學。臺北市：高等教育。
- Beckett, D. (2008). Holistic competence: Putting judgments first. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 21-30.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris, France: Center for Education Research and Innovation.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A. & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lave, J. (1997). The Culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner & J. A. Whitson (eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



十二年國民基本教育課程核心素養導向教學策略之 理念、設計實務與省思

許家驊

國立嘉義大學教育學系

一、前言

教育部（2017）發布修正令，原定自 107 學年度依不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施之十二年國民基本教育課程綱要總綱，修正為自 108 學年度依不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施。亦即自 108 學年度起，原不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）學校實施之九年一貫課程綱要將逐年更換為十二年國民基本教育課程綱要。易言之，教育部（2008）國民中小學九年一貫課程綱要修正總綱（97 微調課綱）所提之十大基本能力、基本能力指標，將逐年被教育部（2014）十二年國民基本教育課程綱要總綱的核心素養、分項素養對應指標取代。

由於十二年國民基本教育課程綱要總綱的重點即在於核心素養，因此若針對十二年國民基本教育課程綱要重點—核心素養定義看來，林永豐（2012）在國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網中認為「核心素養（core competencies）」的意義並不只是狹隘的能力，而是一種能夠成功地回應個人或社會要求的能力，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情緒、價值與動機等。其意義不僅涵括 Anderson、Krathwohl 與 Bloom（2001）所提之修訂教育學者 Bloom 三大領域多元教育目標分類—認知、情意態度、動作技能（cognitive, affective, psychomotor domain）的教育目標，亦與 Carrigan（2018）所提之 Gardner 多元智能（multiple intelligence, MI）理論—語文、數學邏輯、視覺空間、肢體動覺、音樂、人際、自然觀察、內省內涵相容，由上述可知核心素養乃為多元整合運用能力。

因此素養導向教學，必須採行多元化教學設計實施始能達成目標。在多元化教學設計實施方面，視場合靈活使用各種教師中心及學生中心導向教學或學習方法設計。蔡清田（2016）認為核心素養乃十二年國民基本教育課程各領域／科目培育各教育階段學生素養時的最低共同要求。故依教育部（2014）十二年國民基本教育課程綱要總綱架構特色中所提之「素養導向教學」，更必須對應及解讀核心素養，並使學生學習內容結合生活情境、能將所學運用於不同情境中表現，採行多元化教學設計實施始能達成目標，亦即必須對應及解讀核心素養，結合生活情境，靈活綜合使用如 Darrow 與 Adamek（2018）、Dragoescu、Groszler 與 Stefanovic（2017）、Nhongo、Cekiso、Tshotsho 與 Zhou（2017）所提之各種教學策略

（teaching/instruction strategies）實施，包含講解指導、討論分享、實作體驗、探究反思等教師中心及學生中心教學策略。

以下以何繼琪（2017）參與慈濟大學附屬中學附設國小部（簡稱慈大附小）素養導向課程研發計畫之核心素養導向多元教學方法設計—慈大附小校訂課程五年級學生與新加坡慈濟菩提學校學生的人文國際交流活動（世界一家親）為例，先介紹其核心素養對應及解讀，再綜合林永豐（2012）所提十二年國民基本教育課程綱要核心素養定義，以及 Anderson、Krathwohl 與 Bloom（2001）所提之修訂 Bloom 認知、情意態度、動作技能三大領域多元教育目標進行分類，並說明其使用之不同領域核心素養導向多元教學策略，之後再據之提出省思。

二、實例與解說

研究者以何繼琪（2017）「世界一家親」教學設計綱要（頁 17-18）進行核心素養教育目標及多元教學策略分類增修，示例如表 1：

表 1「世界一家親」教學設計綱要之核心素養教育目標及多元教學策略分類（修）

單元名稱	世界一家親	教學設計	慈大附小五年級團隊
教學對象	五年級學生	教學時間	6節240分
總綱核心素養項目	C.社會參與 C3.多元文化與國際理解		
綜合活動核心素養 具體內涵	-E-C3 體驗與欣賞在地文化（ <u>動作技能及情意態度</u> ），尊重關懷不同族群（ <u>動作技能及情意態度</u> ），理解並包容文化的多元性（ <u>認知、動作技能及情意態度</u> ）		
主題軸	社會與環境關懷	主題項目	C.文化理解與尊重
學習表現	3c-III-1 尊重與關懷不同的族群（ <u>動作技能及情意態度</u> ），理解並欣賞多元文化（ <u>認知、動作技能及情意態度</u> ）。		
學習內容	Cc-III-1 不同族群的優勢與困境（ <u>認知</u> ）。 Cc-III-2 與不同族群相處的態度和禮儀（ <u>認知、動作技能及情意態度</u> ）。 Cc-III-3 生活在不同文化中的經驗和感受（ <u>情意態度</u> ）。 Cc-III-4 對不同族群的尊重、欣賞與關懷（ <u>動作技能及情意態度</u> ）。		
學習目標	1.覺察不同國家的文化差異，體會與不同族群相處時應有的態度和禮儀（ <u>認知、動作技能及情意態度</u> ）。 2.探究新加坡文化，分析新加坡與臺灣的文化差異，了解各自的優勢和困境（ <u>認知</u> ）。 3.規劃接待新加坡學生的迎新方案，並能相互分享與修正（ <u>認知、動作技能</u> ）。		

	4.展現尊重、欣賞與關懷的態度執行迎新方案並視情況予以調整（ 認知、動作技能及情意態度 ）。
	5.評估國際文化交流的成效，分享與不同文化背景的人之相處經驗與感受，並將所學應用在日常生活中（ 認知、動作技能及情意態度 ）。
教學方法策略	影片學習（ 認知、動作技能及情意態度 ）、合作學習法（ 認知、動作技能及情意態度 ）、體驗省思（ 動作技能及情意態度 ）、實踐活動（ 認知、動作技能及情意態度 ）
融入議題	國際教育
靜思語	1.人要先點亮自己的心燈，才能引發別人的心燈。 2.多付出一分愛、多說一句安慰的話，就是在他人心種下一個善緣。 3.要做個受人歡迎和被愛的人，必須先照顧好自我的聲和色。

資料來源：增修自素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例，何縉琪，2017。臺灣教育評論月刊，6（3），17。

註：粗體底線括號處為研究者增修之核心素養教育目標及多元教學策略分類

（一）核心素養對應及解讀

前述何縉琪（2017）提及慈大附小校訂課程之五年級學生與新加坡慈濟菩提學校學生的人文國際交流活動（世界一家親），該教學主題符合十二年國民基本教育課程綱要總綱核心素養「C.社會參與」中之「C3.多元文化與國際理解」素養分項目，並對應綜合活動核心素養內涵「綜-E-C3 體驗與欣賞在地文化，尊重關懷不同族群，理解並包容文化的多元性。」具體內涵（何縉琪，2017）。其中前者及中者與動作技能及情意態度學習較有關聯、後者則與認知、動作技能及情意態度學習均有關聯。

（二）核心素養教育目標分類

其衍生之學習表現「3c-III-1 尊重與關懷不同的族群，理解並欣賞多元文化。」前者與動作技能及情意態度學習較有關聯、後者則與認知、動作技能及情意態度學習均有關聯。而學習內容「Cc-III-1 不同族群的優勢與困境。Cc-III-2 與不同族群相處的態度和禮儀。Cc-III-3 生活在不同文化中的經驗和感受。Cc-III-4 對不同族群的尊重、欣賞與關懷。」，前者與認知學習較有關聯、第二與認知、動作技能及情意態度學習均有關聯、第三與情意態度學習較有關聯、後者則與動作技能及情意態度學習較有關聯。

其對應之學習目標「1.覺察不同國家的文化差異，體會與不同族群相處時應有的態度和禮儀。2.探究新加坡文化，分析新加坡與臺灣的文化差異，了解各自的優勢和困境。3.規劃接待新加坡學生的迎新方案，並能相互分享與修正。4.展現尊重、欣賞與關懷的態度執行迎新方案，並視情況予以調整。5.評估國際文化

交流的成效，分享與不同文化背景的人之相處經驗與感受，並將所學應用在日常生活中。」，前者與認知、動作技能及情意態度學習均有關聯、第二與認知學習較有關聯、第三與認知及動作技能學習較有關聯、第四及第五均與認知、動作技能及情意態度學習具有關聯。

（三）核心素養教學方法策略分類

其使用之教學方法策略「影片學習（認知、動作技能及情意態度）、合作學習法（認知、動作技能及情意態度）、體驗省思（動作技能及情意態度）、實踐活動（認知、動作技能及情意態度）」，影片學習、合作學習、實踐活動均與認知、動作技能及情意態度學習具有關聯、體驗省思則與動作技能及情意態度學習較有關聯。

自表 1 中可發現該課程活動乃對應核心素養及其分項內涵解析出不同層次學習目標，其內容與林永豐（2012）所提十二年國民基本教育課程綱要核心素養定義、Anderson、Krathwohl 與 Bloom（2001）所提之修訂 Bloom 不同領域教育目標、Carrigan（2018）所提之 Gardner 多元智能理論內涵相容。再採用符合 Darrow 與 Adamek（2018）、Dragoescu、Groszler 與 Stefanovic（2017）、Nhongo、Cekiso、Tshotsho 與 Zhou（2017）提及之不同多元教學方法策略（影片學習、合作學習法、體驗省思、實踐活動）實施，以促進學生達成學習目標。本例展示了如何對應核心素養及其分項內涵解析學習目標，並採不同多元教學方法策略實施的關鍵歷程。

三、結語

自上述說明中，可知十二年國民基本教育課程綱要總綱的精神在於核心素養，其實施重點在於素養導向的教學與評量，而素養導向的教學則必須採行多元化教學設計實施始能達成十二年國民基本教育課程目標。

（一）必須對應及解讀核心素養，採行多元化教學策略設計實施素養導向教學

所提素養導向教學，必須對應及解讀核心素養採行多元化教學方法策略設計實施，亦即必須對應及解讀核心素養，綜合靈活使用「學生學習內容結合生活情境、且能於不同情境中運用學習表現」之各類教學方法策略設計，同時融入核心素養的多元整合內涵，如此始能符應十二年國民基本教育課程綱要總綱精神，利於培養終身學習者之多元核心素養。

（二）素養導向教學與評量間需要緊密聯結，且應以多元化教學與評量形式實施

雖然十二年國民基本教育課程綱要總綱強調多元教學方法策略及學習方式、學習內容結合生活情境、能於不同情境中運用學習表現確有其展現培養終身學習者多元核心素養之特色。但教學歷程各階段均無法避免需要進行不同教學評量以了解學生學習成效評量，即使採用國家教育研究院（2019）所謂素養導向評量，目前在學生學習成效評量上，似仍以紙筆評量形式為多，包括國中會考、高中學測等全國大型評量測試均採此種形式。

因此要如何在強調多元、生活情境、表現運用之素養導向教學中，搭配適宜評量形式，評估學習者於生活情境中表現運用之多元核心素養，以增進教育部（2014）十二年國民基本教育課程綱要總綱架構特色中所謂「素養導向教學與評量」間的緊密聯結，將會是十二年國民基本教育課程綱要實施時的重要挑戰之一。

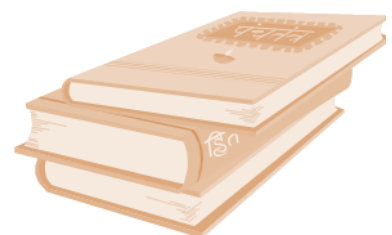
參考文獻

- 何縉琪（2017）。素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例。**臺灣教育評論月刊**，6（3），15-19。
- 林永豐（2012）。**核心素養/能力**。教育大辭書。檢索自國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網 [Online].<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453916/>。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要修正總綱（97微調課綱、100學年度實施）。臺北：教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。中華民國106年5月10日臺教授國部字第1060048266A號教育部修正令。行政院公報，23（85），教育科技文化篇。
- 教育部（2017）。國民小學及國民中學學生成績評量準則（2017年10月24日修正）。臺北：教育部。檢索自法務部全國法規資料庫 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070019>。
- 蔡清田（2016）。「領域／科目核心素養」的課程設計。**臺灣教育評論月刊**，5（5），142-147。
- 國家教育研究院（2019）。素養導向「紙筆測驗」範例試題（定稿版）。檢索

自國家教育研究院協力同行網頁

<https://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1591-1.php?Lang=zh-tw>。

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Carrigan, M. (2018). Mentoring as conversation. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 37(2), 97-110.
- Darrow, A. A., & Adamek, M. (2018). Instructional strategies for the inclusive music classroom. *General Music Today*, 31(3), 61-65.
- Dragoescu, A. A., Groszler, A. S., & Stefanovic, S. (2017). Teaching/learning strategies in English for special purposes agricultural and mechanical engineering. *Research Journal of Agricultural Science*, 49(1), 29-34.
- Nhongo, R., Cekiso, M., Tshotsho, B., & Zhou, S. (2017). Exploring the second language teaching strategies of Ndebele English teachers in selected secondary schools in Zimbabwe. *Gender & Behaviour*, 15(2), 8626-8637.



素養導向教學：S. M. Drake 課程設計觀點¹

胡憶蓓

靜宜大學教育研究所暨師資培育中心副教授

一、前言

十二年國教出現素養導向教學一詞，近年來大學教育相關專業舉辦研討會多聚焦素養導向學術與實務的探討，各級學校及第一線老師亦不斷針對素養導向教學的課題、實施課程、內容方向與實務操作等方面進行討論、研習與實作（<https://flipedu.parenting.com.tw/article/5252>）。素養導向不僅須出現在中小學實際教學情境，甚至是大考試題的趨勢，連補習班都搭上這股潮流，開設素養導向教學班，家長亦趨之若鶩（<https://www.gym.com.tw/article.html?id=66880>）。本文嘗試先指出臺灣教育一些現況，再從知識向度分析臺灣教育的問題，並藉由 S. M. Drake 設計課程的三個層次，提出素養導向教學的內涵，供教育工作者參酌。

二、臺灣教育一些現況

科技時代，無論是程式設計、第二外語和各式新興議題，日益增加的社會問題與國際趨勢的新議題，常以外加的方式，納入正式、必修課程，以凸顯其重要性和普及性。然而，在現行有限的學分數、節數、教室、師資、排課、空間等制度下，諸多課程湧入現行體制，勢必造成排擠效應。老師抱怨授課時數降低，教不完，只好不斷地趕進度；盡速培育因應新興議題課程所缺乏的師資，例如英語教學教師、國防教師、程式設計教師等勢在必行。

在大學，跨域選修、多元學習、五年一貫及各式新設學程，日益增多，本意良善；但大家都希望在最短時間內修完最多課程，當然學生可能有經濟或其他壓力，值得理解。但是，每學期修課繁重，學生因此不甚喜歡作業多、負擔重的課程。這種速成的學習歷程，除了美化學歷之外，能力精實否？值得深思。在中小學，新增各式必選修課程，但是標準化測驗形式未改，學生和家長容易感到厭煩與沮喪。我們需要警惕：過多內容知識和標準化測驗的內容導向教學（subject-oriented instruction），容易扼殺學生的興趣與動機（李弘善譯，2013）。學生完成各階段教育，其能力品質是否符合該階段應有之水準？這也是一大問題。

¹本文根據作者未出版著作(胡憶蓓，2018)之部分內容改寫而成。

近年新興教學法如火如荼崛起，教師專業自主社群蓬勃發展，這是令人興奮的現象。猶如學生面對排山倒海的新課程，老師亦得面對琳琅滿目新興教學法的刺激與學習。但是，創新教學策略和新興議題眾多，也讓學校行政和老師應接不暇，產生猶如學生般的學習焦慮。其實，每一教學法都是講者經歷多年教學現場淬鍊實作與反思修訂而得，若要落實到個別老師自己的班級和課程，需要長時間測試、磨練與修訂，才能找到訣竅並產生成效；猶如學生一般，需要時間消化、內化與累積。這是老師的挑戰，科技的挑戰，思維的挑戰，行為習慣的挑戰；老師不必有短時間內須照單全收的壓力，否則老師也容易像學生一樣逃避學習。但是無論如何，老師必須不斷思索在教育環境劇變過程中，自己角色和功能的更新與變化，終身學習，持續成長，像學生一樣！

三、從知識向度來看臺灣教育的問題

素養導向教學，老師到底要教甚麼內容、學生要學哪些知識呢？從學者理論內容，或可反思我們教育的問題。

L. W. Anderson 等八人於 2001 年修訂了 B. S. Bloom 在 1956 年主編的認知領域教育目標分類（Anderson, et. al, 2001），指出老師教學內容應該包含四類型的知識：事實知識（factual knowledge）、概念知識（conceptual knowledge）、程序知識（procedural knowledge）和後設認知（metacognitive knowledge），稱之為知識向度（knowledge dimension）。

R. E. Mayer 在其著作中引用了 Brown、Campione 和 Day 的觀點，指出閱讀歷程中為達有效理解時需具備三種知識。這三種必備知識為：第一，內容知識，是指具備及運用先前有關文章主題領域的訊息；第二，策略知識：是指有效學習的程序知識，用以做推論及確定重要訊息；第三，後設認知知識：是指監控自己是否充分理解教材內容，了解自己是否成功滿足作業上要求的知曉情形、也是指一個人對自己認知歷程的知識和覺察。Mayer 也提到 Brown 等人認為後設認知技能對有效閱讀非常重要，但是教給學生卻特別困難（林清山譯，1997）。

B. J. Zimmerman（1989）提出知識分為描述性知識（declarative knowledge）與自律性知識（self-regulatory knowledge）。描述性知識指關於策略的知識，而自律性知識又分為過程性知識（procedural knowledge）與條件性知識（conditional knowledge）。過程性知識指如何使用這些策略，條件性知識則指使用這些策略的時機及原因。

筆者將上述學者諸多相似意涵的專有名詞加以整理列表如下（表 1）。

表 1 比較 Bloom、Mayer 與 Zimmerman 提出的知識類別意涵

Bloom	Mayer	Zimmerman		意涵
事實知識	內容知識			指主題領域的訊息
概念知識				
程序知識	策略知識	描述性知識		有效學習的程序知識 有關策略的知識
後設知識	後設認知知識	自律性知識 (後設認知)	過程性知識	如何使用策略
			條件性知識	使用策略時機及使用原因

綜整上表可知，內容知識、事實知識/概念知識，是屬於老師平日講述的課本內容。程序/策略/描述性知識，則是屬於策略的知識，例如，摘要策略、筆記策略、心智圖策略、各專業領域策略知識等皆屬之。後設認知/自律知識則是分析和判斷何時該使用何種策略，並且能監控、自律、與自我調整的知識。筆者使用「內容知識」、「策略知識」、「自律知識」名詞，分別代表三類別，提出以下看法：

(一) 臺灣教育重視內容知識、輕忽策略知識與自律知識的涵養

臺灣教育重視內容知識的傳統教學，亦將策略知識與自律知識視為內容知識，對於社會與國際層出不窮的新興議題與重要內容，也趕緊納入課堂內容，透過講述和短期記憶評量來教導。中小學生、大學生，甚至師資生都迫切需要「知道」...無止盡的內容知識，零零總總加起來，多到最後只能用「填塞」一詞才傳神。策略知識和自律知識的教學與學習，甚至評量，皆耗時費力，在現行節數、時數、教室、場地、師資等固定下，老師常因「趕」課的「進度壓力」，不得不放棄耗費時間實作的策略知識和自律知識。

(二) 策略知識與自律知識需要長時間練習，卻成為師生負擔

策略知識與自律知識光是背誦不夠，老師必須出作業，讓學生常常練習（exercise），反覆練習該策略，指導與糾正，直至確保成為能力為止，這是培養學生自主學習能力的重要基石。但在有限時數及修課繁重之下，師生都有困難。筆者曾要求師資生以繪製概念構圖筆記作為每周預習教科書一章的功課，一學生期末埋怨作業重：「心智圖會畫就好，幹嘛每周做，一兩次就夠了。」進行地方教育輔導時，亦曾有小學老師表示：「心智圖一學期一兩次就好，因為沒有時間，要教的東西很多。」「沒時間」是師生放棄策略知識和自律知識之涵養的最佳、也最現實的理由。取而代之的方式是將他們視為「內容知識」，教過、學過，「知

道」就好！

（三）內容知識好教、也好學；策略知識和自律知識難教、也難學

對老師來說，「內容知識」好教，卻容易被線上數位教材取代。對學生來說，「內容知識」好學，臨時抱佛腳亦可過關。策略知識與自律知識，若視為內容知識，也易教、易學、易評量。但是，「策略知識」和「自律知識」要不斷地思考與練習，甚至融入每日生活習慣，需要長時間一點一滴累積，才看得到效果；老師亦須長時間在身旁，細膩觀察學生實作練習的精準度與熟練度，尤其是個別差異化的指導。所以，策略知識和自律知識難學、難教、也難評量，但電腦、AI 很難取代老師這項工作內容與效能。

我們必須反省，老師是否習慣教「好教的」內容知識？學生是否習慣學「易學的」內容知識？然而，「難教的」，才叫專業；「難學的」，才是本事。所有能力，無論是學生的或老師的，都需要時間慢慢琢磨與形塑。速成的功夫來得快、去得也快。

四、Drake 設計課程三層次與延伸建議

S. M. Drake 於 1998 年提出指標金字塔（Standards Pyramid），知道（KNOW）、實行（DO）、存有（BE）（見下圖 1）（Drake, 1998）。「知道」（KNOW）是指學科知識或重要事實，位在最底層，因它偏重陳述性的知識。中間「實行」（DO）是指將知道的知識「做」出來、「表現」出來，涉及許多複雜的技能，是程序性知識的應用，且這類程序性知識往往是跨學科的。最上層是「存有」（BE）是指學習活動所導向的品德、價值或信念等，涉及價值領域，意指教師協助學生達成教育期望的品德與「公民資質」（引自陳新轉，2002，頁 104-105）。簡單來說，這是規劃課程的指標，老師除了要教導知道（KNOW）之外，還要力求實行（DO），並且涵養學生價值美德（BE）。

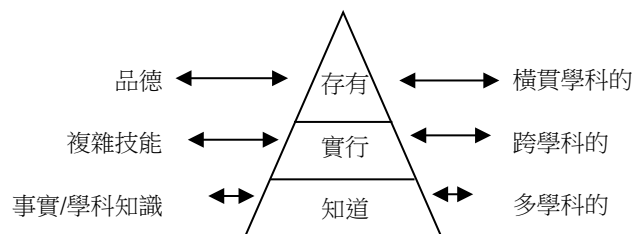


圖 1 標準或指標內涵的金字塔（引自陳新轉，2002，頁 104）

2004 年，Drake 與 R. C. Burns 提出另一模式，他們不使用原金字塔型，改以「存有」(BE) 是橋樑，除了指態度、信念之外，還包含行動 (Actions)，連結「知道」(KNOW) 與「實行」(DO)。筆者合併原文圖 3.3 (頁 36) 和圖 3.12 (頁 50)，如下圖 2。Drake 於 1998 年指出 BE 是所有課程的核心，老師想要培養學生成為甚麼樣的人 (being)，就依此規劃相關 KNOW 和 DO (Drake, 1998)。筆者推測就是因為 BE 具有影響與連結 KNOW 和 DO 的功能，所以 2004 年 Drake 與 Burns 修訂金字塔形，BE 新增行動 (Actions) 的意涵，並且改為橋梁圖示，促使教師據此整體思考，橫向連結學生需要知道的和需要做的。

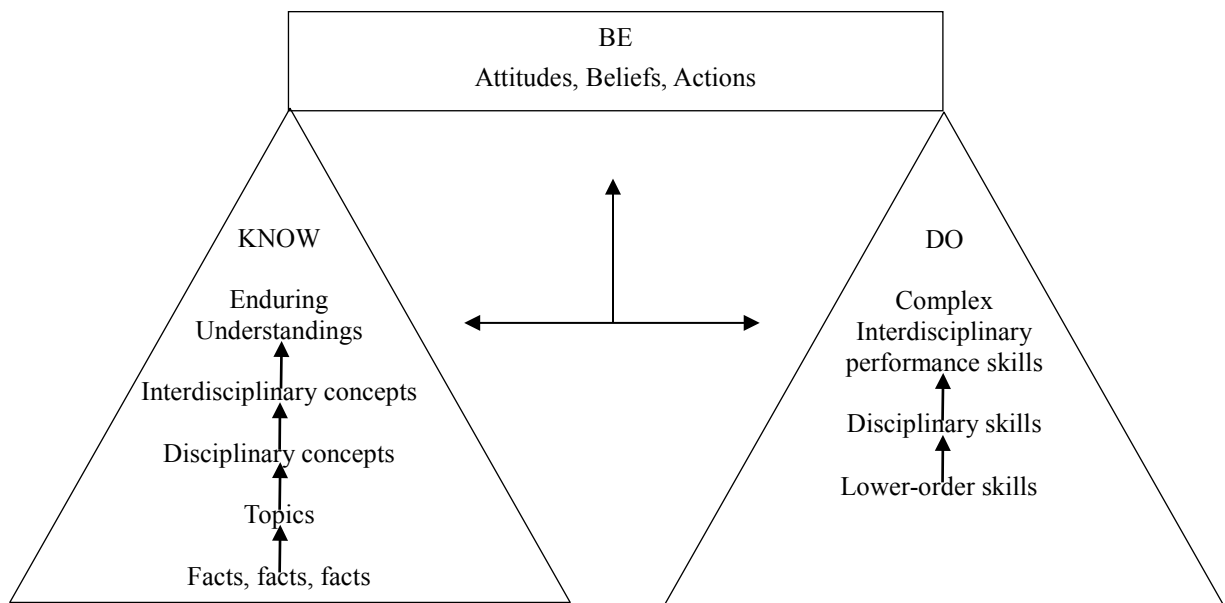


圖 2 The Building Blocks of the KNOW/DO/BE Bridge (Drake & Burns, 2004, 整合頁 36 與 50)

筆者認同 Drake 的「知道/實行/存有」的概念與層次，但有不同的解讀與見解。在此借用 Drake 此三概念層次，發展出另一教學模式 (如下圖 3)。筆者認為三層次的關係，應是逐層涵蓋、加深加廣。

1. 「知道」(KNOW) 層次：即是指領域的內容知識，以及策略知識和自律知識。
2. 「實行」(DO) 層次：此階段重點是將策略知識和自律知識「實作/練習」出來，並且一併將內容知識「應用」出來，因此圖 3 有「+」標示。
3. 對於「存有」(BE) 的另類解讀：原 Drake「存有」的內涵較屬道德、品德、美德 (virtue)、價值 (values) 等連結「知道」與「實作」的展現行動和核心價值。但是，筆者認為「BE」階段應該是植基於知識 (KNOW)，加上不

斷的實踐（DO）所知（KNOW），而慢慢形塑的一個融通知識與行動的生命體（Being）。

原本 Drake 所指美德與價值等內涵，筆者認為應是列於第一層的內容知識、策略知識和自律知識；並於第二層次實際行動出來；自然而然，就形塑出學生的 Being。第三層的 BE，是動詞，是教師規劃課程的指標（standards）之一；而學生融合前兩層次學習所得出的成果，則是 Being，名詞，是動態的、不斷形塑中的生命內涵。筆者綜合眾多學者專家對「素養」的定義，「素養」是：（1）結合知識、技能與態度；（2）是一種能力；（3）是複雜的組合；（4）是健全的；（5）是社會情境需求的（歐慧敏、李坤崇，2011；蔡清田，2011）。筆者認為 Being 符合上述「素養」的概念。

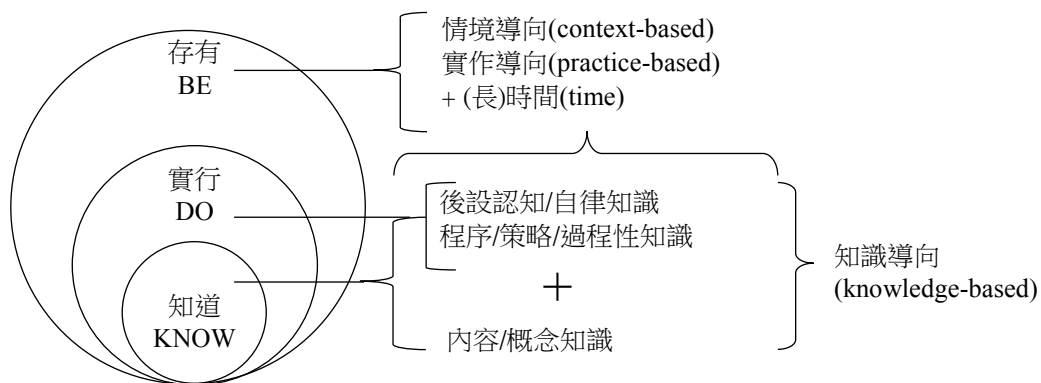


圖3 素養導向教學模式（修改自 Drake 「知道/實行/存有」關係圖）

筆者在此提出素養導向的教學，應該植基於在真實情境下長期地練習策略知識和自律知識，以體現內容知識的意義。其中有四個要素，第一，必須以知識為基礎（knowledge-based）；第二，需在真實情境下（context-based）；第三，不斷地實作與練習（practice-based）；第四，需要時間（time），多多練習與實作，能力才得以根基穩固。

現今，許多中小學名師倡導各式教學法，無論是 MAPS、閱寫教學、翻轉教學、或學思達教學法等，他們教學方法各自不同、名稱也不同。但是，相同的是他們長期投入策略知識和自律知識的教學。每次/周課程前中後，不斷地練習與應用；不僅持續鍛鍊學生策略和自律知識，更讓學生將所學的內容知識應用出來，日積月累一段時間，真實看到孩子的進步與長遠影響。

五、結語

臺灣長期以來的教育或許真的僅止「知道」層次，無論是內容知識、策略知識或是自律知識，都當成「內容知識」來「知道」(KNOW)，即使評量，也僅流於此層面。現今，光是要知道的内容知識就已經塞滿所有學分和課堂，無暇鍛鍊策略知識，更未內化自律知識，因此我們對學生的 Being 能有甚麼期待呢？！

Drake 提醒老師自問：「我們想要學生成為甚麼樣的人 (Being)？」杜威說：「教育的目的在於使人能夠繼續教育自己。」(引自黃國珍，2017)，這些關鍵思考影響我們如何規劃整體課程、如何看待教育這回事。是不是我們的方向錯了？是不是我們的教育目標過於窄化？若將一個人學習時間拉長至終身，那麼，教育目的應該是激發學生自我教育的熱忱與涵養他們自我教育的能力；無論是中小學到大學，甚至是師資培育，應是自我教育的「起點」，而不是教育的「終點」。

教學應兼顧「過程」與「結果」，不過，或許我們更該重視「過程」；期望未來教師實施素養導向的教學，過程中務必提供足夠的時間讓學生實作練習、應用產出與探討反思。筆者認為「結果」僅是老師用來檢視個別學生過程中其學習策略和能力的差異性與妥切性，以致了解如何提升自己教學策略的效能。

線上課程或可取代老師傳授內容知識的功能，但絕對取代不了老師協助學生融通策略知識和自律知識至生命涵養層次的高度教育專業效能。未來的教學是深度個人化、高度差異化；學習過程中給予協助、指引與回饋，把每一孩子的進步推到極限；不是菁英教育，而是每一個孩子都可以成功（李弘善譯，2013）。

參考文獻

- 李弘善（譯）（2013）。**未來教育—2030年教師備忘錄**。（原作者：B. Berry & the TeacherSolutions 2030 Team）。臺北市：遠流。（原著出版年：2011）
- 林清山（譯）（1997）。**教育心理學—認知取向**。（原作者：R. E. Mayer）臺北市：遠流。（原著出版年：1987）
- 胡憶蓓（2018）。**教學實務推動歷程之分析與省思**。靜宜大學，未出版。
- 陳雅慧（2019年2月17日）。未來10年新教改啟動，不只學知識更要學素養【108課綱系列】。**親子天下**。取自：<https://flippedu.parenting.com.tw/article/5252>
- 陳新轉（2002）。能力指標轉化模式（二）：能力指標之「能力表徵」課程轉

化模式。輯於黃炳煌主編，**社會學習領域課程設計與教學策略**（頁101-129）。臺北市：師大書苑。圖在頁104。

■ 黃國珍（2017）。黃金時代是在我們前面，不在我們背後！**閱讀理解-華文閱讀素養評量學習誌**，16，4-5。

■ 新課綱將上路！補習班狂開「素養班」招生多3成（2019年6月）。**聯合新聞網**。取自：<https://www.gvm.com.tw/article.html?id=66880>

■ 歐慧敏、李坤崇（2011）。大學生核心素養的內涵分析。**教育研究月刊**，207，75-82。

■ 蔡清田（2011）。**素養—課程改革的DNA**。臺北市：智勝文化。

■ Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York, NY: Longman.

■ Drake, S. M. (1998). *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

■ Drake, S. M. , & Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD(Association for Supervision and Curriculum Development).

■ Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.



素養導向教學的思考與課堂實踐

趙曉美

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心副教授

一、前言

108 學年度起，十二年國教新課綱於國小、國中及高級中等學校三個教育階段的一年級開始實施（教育部，2017）。對於第一線的教師而言，「素養導向教學」是一項須積極面對的專業挑戰與學習課題。教育部國教署表示，為達成課程改革推動之目標，從 3 年前啟動各項政策配套，包括前導學校、課程、教學、師資、教材、設備的準備等，總計投入的經費達 450 億元（中央社，2019），面對鋪天蓋地的素養導向課程與教學相關研習與專業成長活動，教師們或多或少都有所參與，但是否能將所知、所學轉化至課堂之中？是否能由學生的學習表現，呈現出素養導向教學的成效？是值得關切與探究的課題。

「素養」是指知識、技能與態度的群集整合能力，是在特定情境下能有效行動的能力或潛力（蔡清田、陳延興，2013）。素養導向教學包括兩大意涵：一方面是指培養各領域／學科素養，另一方面，則指促進總綱三面九項核心素養，透過學習領域內容的選擇或教學方式的調整，既可發展領域／學科素養，亦能有助於促進核心素養之養成（林永豐，2018）。在複雜的素養導向教學歷程中，有關教學前的計畫、教學時對於師生互動的思考與決定、教學後學習成效的評估等，都有賴教師思考。教學的思考判斷和決定，引導教師的教學行為（林進財，1997）。本文將從班級經營信念、教師角色定位與活化教學、素養導向評量、以及教學檔案建置等面向，探討面對素養導向教學，教師應有的思考與課堂實踐，希望逐步調整課室教學的風景，有效達成素養導向教學的目標。

二、調整班級經營信念，營造自主與互動的學習環境

長久以來，多數教師強調有秩序與效率的班級經營，以教師的規則為遵循依歸，學生較缺乏自主性與互動性。因應課程改革，教師們著眼於各領域的素養導向教學設計，往往忽略了班級學習環境的營造，對於教學效能有著關鍵性的影響力。以班級常規為例，班級公約雖宣稱是師生共同訂定，但就現況而言，多僅傳遞出教師對於班級管理的信念，如：上課時專心聽講、發言前先舉手等，實不足以為學生建構一個具自主、互動、社會參與性的學習情境。此外，有關課室空間的規劃與學生座位的安排，也影響著同儕的互動與動態性學習活動之進行。

班級經營是最好的教學示範（王政忠，2016），教師須回顧過去的教學實務，並思考課程改革的精神，找到班級經營的「變」與「不變」：若要營造自主、互動、共好的學習環境，需做哪些調整？可採取哪些策略？過去的班級經營策略，

哪些是值得保留的？經由教師的思考與調整，相信可逐步營造出素養導向教學的合宜環境。

三、解構既有教學思維，重新定位教學者的角色，活化教學設計

學習「解構」，可以校正思考的歷程。知識傳遞者，是學校教師們最熟悉的角色。課堂中，多透過直接教學法，以有效率的講述與示範來完成各領域的教學，聲帶受損則是教師們常遇到的職業傷害。講述，是最經濟而省時，可以在有限的教學時間內，將教材教完；是以教師為中心，透過系統的教學以達成目標；是讓教師最為安心的課堂運作方式。但是面對十二年國教所強調「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」核心素養，教師勢必要重新定位自己在課室教學中的角色，更需活化教學，以因應素養導向教學之課程變革。

在素養導向教學脈絡中，教師不僅是知識的傳遞者，更是探索情境的設計者、鷹架支持者，學生學習熱情的激發者。學校成立專業學習社群，提供教師們分享與討論的機制，在相互激盪與情感支持的同時，需深刻思考：為讓學生有充分溝通表達的機會，如何有效提問？如何有效進行分組討論與合作學習？如何能提供學生思考與探究的機會？教師要積極提升課程發展與設計的能力，採用不同的教學活動與策略，在教導學科知識、技能的同時，也透過溝通與互動，引導學生情意與態度的養成。教師要重新定位教學者的角色，將學習的主導權還給學生，讓學生真正尋得動機與樂趣，進而能為自己的學習負起責任。

四、翻轉學習評量軸線，強調學習歷程的回饋與反思

學習評量，是促成學生有效學習的重要機制。Earl（2013）提出三種學習評量的取向：學習結果的評量（assessment of learning）、促進學習的評量（assessment for learning）、評量即學習（assessment as learning）。透過對學生學習歷程的檢視與回饋，不僅評估學生的學習成效，亦可透過評量歷程，調整教學以幫助學生學習，同時更可引導學生參與評量，反省並調整自己的學習策略，以達到更好的學習效果。此三種取向的評量對於學生的學習都有其價值與貢獻。

素養必須透過一次次的表現、反思和調整，逐步深化累加（吳璧純，2017），因此，素養導向評量不僅重視學習結果，更重視學習歷程。依據十二年國民基本教育總綱（教育部，2014）架構，素養導向評量必須對應及解讀核心素養，採行多元化評量設計實施，始能達成目標；評量方式應依學科及活動之性質，採用紙筆測驗、實作評量、檔案評量等多元形式，並應避免偏重紙筆測驗。然觀察教學現場，迄今仍以紙筆測驗為大宗，學校定期評量也多採紙筆測驗進行，究其原因，不外紙筆測驗省時、成本低、較客觀、易取得學生與家長的信任等。素養導向教

學，教師應聚焦於學生學習與成長歷程，認知、技能、情意三者不可偏廢，因此，適切的設計多元評量，將對於素養導向教學具有加乘的效果，並能確實掌握素養導向教學之成效。

就課室教學而言，教師提問是素養導向教學與評量的核心關鍵，可透過學習歷程中的師生互動評量，適時提供學生協助與反饋，以有效掌握學生的學習狀態；藉由建構反應評量，以評量學生分析、評鑑、創造等能力；設計實作評量，了解學生在真實情境中所表現的知識或能力；指導學生建立學習檔案（learning portfolios），找到多元的評量證據（趙曉美，2017）。身為教師，除了強化素養導向紙筆測驗的命題能力外，對於實作評量與檔案評量之實施與評量規準建立，亦應由做中學，逐步增進多元評量的實作能力。在素養導向教學脈絡中，關注學生的個殊性，藉由有效的多元評量，提供學生豐富的回饋訊息，讓學生經由評量來反省與調整學習策略，得以適性的學習與成長。

五、建置個人教學檔案，強化對教與學的反設思考

教學檔案是最能代表教師在教學現場實踐素養導向教學的完整歷程（張德銳、林偉人，2018）。目前教師們已漸漸習慣於與夥伴對話，透過共備與觀課的教學模式，增進個人的教學反思，改善教學策略，落實以學生為主體的教學。但由於教師的思考、判斷與作決定，是一段長期的改變歷程，他人難以系統的觀察，教師可藉由個人教學檔案的建置，就素養導向教學計畫、執行、行動成果不斷的循環檢視，進行反省思考，以掌握專業成長的脈絡。同時，透過教學檔案的交流、分享與討論，傳承素養導向教學的經驗，亦可有效提升素養導向教學的實踐能力。

六、結語

教師是課程改革成敗的關鍵。教師思考，能引導教學行為；教學策略，則能將教師的思考落實於課堂。面對課程改革，教師既有的「教」與「學」習慣，無法一朝一夕的轉變，唯有教師的思維先調整，透過不同的教學設計與策略，賞識學生的學習表現，以行動來探究素養導向教學的方向，促進學生的學習，才能朝向素養導向教學的精神邁進，並落實於課堂教學之中。

參考文獻

- 中央社（2019年8月8日）。108課綱上路教育部配套措施投入450億。取自 <https://udn.com/news/story/6885/3977504>
- 王政忠（2016）。班級經營就是最好的教學示範。取自

<https://flipedu.parenting.com.tw/article/2380>

- 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。
- 林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。載於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景緩、陳美如，**素養導向教學設計參考手冊**，1-3。臺北市：教育部國民及學前教育署。取自
<http://fuxiao.ps.nutn.edu.tw/wp-content/uploads/a7cfe18fa58495b4ed9e0c5d5568428c.pdf>
- 林進財（1997）。**教師教學思考：理論、研究與應用**。高雄市：復文。
- 張德銳、林偉人（2018）。以教師領導促進素養導向教學的發展。臺灣教育評論月刊，7(4)，130-135。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。取自
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱修正發布令。取自
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_16461_5724983_49147.pdf
- 趙曉美（2017）。數學課室中的學習評量。載於鍾靜主編，**建構反應題在國小數學課室形成性評量之運用**，p.15-25。國立臺北教育大學。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。**課程與教學季刊**，16(3)，59-78。
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



教師對十二年國民基本教育課程綱要實施的釋意

王為國

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要（以下稱十二年國教課綱）於 108 學年度正式上路，為了讓現場教師在正式實施前瞭解課綱內容，相關單位舉辦了許多研習與工作坊，讓教師理解新課綱的精神與內涵，務期新課綱能夠順利推動。但是過去課程改革相關的文獻（Coburn, 2004; Coburn & Woulfin, 2012; Martinie, Kim, & Abernathy, 2016），以及筆者參與十二年國教課綱的經驗發現教師對於課綱的理解往往依照個人的背景、經驗而有不同的想法。如何針對不同想法的教師，給予不同因應作法，讓新課綱能夠在現場順利轉化與實施，乃本文欲探討的重點。本文藉由釋意（sensemaking）理論來分析教師對於十二年國教課綱的想法與行動，這是過去較少的分析觀點，希望藉此對於實務界有所助益。

二、釋意理論的內涵

為了增進讀者對於釋意理論的理解，本文先就釋意的意義與內涵加以介紹。釋意是人們「建構未知」（structure the unknown）的過程，人們將外在訊息放入參照架構時，會促使他們領會（comprehend）、理解、解釋、歸因、推斷（extrapolate）及預測（Weick, 1995）。釋意是獲得訊息、架構訊息的認知行動，以及運用訊息去決定對個人有意義的行動和行為（Evans, 2007）。葉明政（2014）認為當個人遇到一個複雜、不可預測的狀況時，經由個人所推演出來符合該事件的結構或意義的詮釋過程，即可稱之為釋意。Wang（2019）則認為釋意是指人們對於經驗或訊息賦予意義的過程。孫瑞麟（2019）也認為釋意是人們在面對模糊且不確定的狀況時，透過自身的經驗與信念，對訊息進行詮釋的過程，而隨著時間的推進，這個過程是持續進行的。本文將十二年國教課綱視為是一種課程訊息，教師面對的課綱文本或研習中接受到的十二年國教課綱訊息是一個複雜的訊息，每位教師都會有不同的解讀。因此，本文則認為釋意是指教師面對新課綱的訊息時，會依據個人的經驗與信念，對此訊息與新課綱的實施進行詮釋。

在探討釋意的特性時，Weick（1995）所提到的七種特性，值得加以參考，他認為釋意的特性是：(1)紮根於認同性（identity）的建構；(2)源自於回顧性（retrospect）；(3)主動建構（enactment）可覺察的環境；(4)具有社會性（social）的過程；(5)是一個持續進行（ongoing）的活動；(6)聚焦於萃取的線索（extracted cues）；(7)被似真性（plausibility）而非正確性所驅使。

本文以此來分析教師面臨的十二年國教課綱脈絡，就認同性而言，教師在新課綱中所處的地位各有不同，身為教務主任、教學組長、領域召集人、學年主任、專任教師或科任教師等，不同角色對於課綱有不同的認同與定位。就主動建構而言，教師對於十二年國教課綱的理解，會以自己過去的經驗、教育理念和教學信念來解讀。就回顧性而言，在釋意的過程中，教師經常回顧以往訊息，回顧過往的經驗與認知，來理解新課綱的意義。就互動性而言，十二年國教課綱由上而下的傳遞過程，教師由下而上的詮釋，以及教師所處的情境，都可以促使教師建構自己對於實施新課綱時的變與不變。就持續進行的活動而言，釋意是一個持續不斷更新與變化的歷程，在這過程中，教師會受到外在因素與條件的改變而不斷地改變自己對於新課綱的想法。就萃取的線索而言，在眾多的外在訊息中，教師無法完全照單全收，他們會依據自己的經驗與所處的脈絡環境，決定可接收的訊息以及線索。就似真性而言，教師對於十二年國教課綱理念有些地方是不清楚的，有些地方是加入個人的資訊，可能產生似是而非的觀念。

三、教師對新課綱釋意的類型

過去的研究發現，教師面對政策訊息會有拒絕（rejection）、符號反應（symbolic response）、平行結構（parallel structures）、同化（assimilation）、調適（accommodation）等回應方式（Coburn, 2004; Coburn et al., 2012）。此外 Martinie 等人（2016）的研究發現美國高中數學教師對於州共同核心標準有不同的動機及意願，有核心的採用者（hardcore adopter）、焦慮的採用者（anxious adopter）、謹慎的採用者（cautious adopter）和批評的採用者（critical adopter）等四種類型的教師。

依筆者自 2016 年起參與十二年國教課綱輔導，接觸現場教師的經驗，可以歸納在面臨這一波課綱的革新，教師可能會有積極、觀望、焦慮與抗拒等類型。以下分別說明之：

（一）積極

積極型的教師勇於接受新挑戰和嘗試新事物，他們具較高的抱負、活力和獨立性，較敏覺於社會外界的革新資訊，也樂於參與革新方案的設計與發展（侯一欣，2017）。他們有強烈的意志和動力來執行改革者所推薦的課程綱要（Martinie et al., 2016），他們回顧自己參與課程創新的經驗是愉快的、有成就感的，因此面對新一波的課程革新也勇於接受挑戰。他們也積極參與新課程的研習、分享與課程設計，平時就積極關注於教育革新，或參與課程與教學創新相關計畫，如教育部的十二年國教課綱前導計畫或縣市相關計畫。所以面對這一波的課程革新，比較容易接受新知，比較容易能夠順利接軌新課程。

（二）觀望

觀望型的教師回顧過去課綱實施的經驗，較無正向的感受，或者較少參與課程的新方案，或者有些是待退教師心態，認為過去所學足以應付教學，暫時無需學習新的內容。有些教師對於新課綱抱持由別人先行，由他人先做做看，自己先不實施，等別人有了成效和範例時自己再來跟隨。通常較執著、低調與被動的他們容易受群體中意見領袖或多數人的影響（侯一欣，2017；黃政傑，2016）。他們對於新課綱並未有太多負面的批評，也沒有太多正面的評價，對新課綱可能產生似是而非的想法，認為新課綱是換湯不換藥，或者是新瓶裝舊酒，沒有新意，只要照舊有的方式實施就沒有問題了。

（三）焦慮

焦慮型的教師過去在課程實施方面，曾有失敗或不愉快的經驗，或者從未歷經過課程的變革，如九年一貫課綱。這一類的教師，不知如何轉化新課綱，他們接收訊息的管道較少，害怕會跟不上其他教師的腳步，害怕自己被淘汰，自己也很想找機會進修，但是找不到機會，也不知相關的研習機會在哪裡，校內找不到志同道合的夥伴可以一起努力，故而對於新課綱的實施產生焦慮感。

（四）抗拒

抗拒型的教師可能是過去參與課程革新有負面感受，造成對新課綱的不信任，進而不願參與新課綱的實施，有時不僅不參與新課綱的實施，反而處處說新課綱的不可行、會失敗等負面詞語，企圖影響他人不參與。他們不相信新課綱將能夠徹底改變目前教育狀況，認為新課綱無法解決學生程度上的差距（Martinie et al., 2016），或者學校給予有限的發揮空間，教師難以發揮專長，因而產生抗拒（侯一欣，2017）。

四、因應之道與建議

教師在詮釋和運作改革者的理念時，教師本身具有實踐的空間（Spillane，1999），積極、觀望、焦慮與抗拒等類型的教師各有不同的動機和意願。本文針對積極、觀望、焦慮與抗拒等類型的教師，嘗試提出因應之道與建議，茲說明如下：

（一）積極

針對積極型的教師，學校主動提供新課綱相關訊息，繼續鼓勵其參與政府單位相關計畫，邀請參與新課程相關的推廣或分享活動，擔任課程發展會委員、課

程發展核心小組成員或專業學習社群領導人，藉助其專業幫助校內或其他學校成長，與教師同儕共同進行課程發展。

（二）觀望

針對觀望型的教師，學校可把革新視為內部功能的一部分，多數人已採用新課綱並習以為常，則觀望的教師大多會選擇從眾而跟隨（侯一欣，2014）。校長投入愈多的轉型領導，教師愈勇於冒險發展與實施新課程與實務（Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010），故而課程領導者鼓勵教師共同合作發展新理念以及分享實務經驗以促進學校進步的革新氣氛是很重要的。此外，讓教師覺察到新課綱實施的必要性，並讓教師理解新課綱內涵，這樣教師才願意跟進新課綱的推動與實踐。再者，讓教師覺知到課程是基於學習的需求或學生的興趣（Ozer, Wanis, & Bazell, 2010），提供新課綱實施的成功經驗以及學生的良好學習成效，讓其從觀望轉而願意嘗試。另外，推動共同備觀議課及專業學習社群，凝聚課程設計共識，提供良好典範，讓他們看到他人良好的成果，他們會逐漸跟上課程發展的脚步。

（三）焦慮

針對焦慮型的教師，提供研習與工作坊機會，讓他們可以進行專業成長，充實自己的專業能力。或者邀請加入新課綱實施的教師專業社群時，有志同道合的夥伴在旁陪伴，先從周邊開始參與，逐步建立其自信心與能力，再引導進入核心參與。此外，讓新課綱的實施具有實用性、品質性、清楚的目標與容易執行，不會太複雜或有額外的負擔，教師將更容易接納新課程（侯一欣，2017）。

（四）抗拒

針對抗拒型的教師，營造全校推動新課綱的正向價值觀念與文化，使教師的價值和組織價值相容，降低教師與組織目標衝突的風險。Rogers 認為學校人員和這一類教師互動時，要能察覺與關懷教師的需求，也要具備同理心和能設計有效的溝通活動（引自侯一欣，2017），肯定教師過去的努力與貢獻，增進其對於學校的信任感。此外，找出教師的專長與優勢，協助教師能在學校發揮專長與貢獻。另外，學校可以提升學生學習品質為目標，讓教師看到學校同事們真心誠意地投入，以降低其抗拒心態。最後，學校經常主動提供新課綱的訊息給教師，管道包含從外部的訊息、校內的訊息等，媒介如影片、網路、報章雜誌、期刊論文等，藉以緩和教師的主觀判斷，以改變教師的認知、信念與態度。

五、結語

本文從釋意理論的角度剖析教師對十二年國教課綱的解讀與聲音，發現可能有積極、觀望、焦慮與抗拒等類型，並嘗試依據積極、觀望、焦慮與抗拒等類型的教師，提出學校與課程領導者可能的因應作為。但本文僅從個人的實務經驗與文獻加以統整，提出初步的結論，建議未來可進行實徵性研究，運用質化或量化研究，蒐集教師的意見，並加以整理歸納，相信對於新課綱的轉化與實施會有更多貢獻。

參考文獻

- 侯一欣（2017）。Rogers 革新擴散理論於課程推廣之意涵。《教育研究集刊》，63（3），107-145。
- 孫瑞麟（2019）。國小教師對十二年國教課程綱要的釋意-以社會學習領域為例（未出版之碩士論文）。國立清華大學教育與學習科技學系，新竹市。
- 黃政傑（2016）。《課程設計》。臺北市：東華書局。
- 葉明政（2014）。國小教師對重大議題課程政策實施之個人釋意分析。《課程與教學》，17（4），173-205。
- Coburn, C. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211- 244.
- Coburn, C., & Woulfin, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30.
- Evans, A. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43, 159-188.
- Martinie, S. L., Kim, J. H., & Abernathy, D. (2016). Better to be a pessimist: A narrative inquiry into mathematics teachers' experience of the transition to the Common Core. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 658-665.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration*

Quarterly, 46(5), 623-670.

- Ozer, E. J., Wanis, M. G., & Bazell, N. (2010). Diffusion of school-based prevention programs in two urban districts: Adaptations, rationales, and suggestions for change. *Prevention Science*, 11(1), 42-55.
- Spillane, J. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 143-175.
- Wang, W. K. (2019, March) . *Elementary teachers' sensemaking in relation to integrative activity learning area curriculum guidelines*. The International Academic Forum: The Asian Conference on Arts & Humanities 2019. Tokyo, Japan.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.



從公開授課的實踐論教師必備的備課觀課議課素養

林文生

新北市秀朗國小校長

一、前言

這次十二年國民基本教育課程綱要總綱中規定：「為持續提升教學品質及學生學習成效，形塑同儕共學之教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。（教育部，2014）」這個規定，對於教學現場的校長、教師產生極大的衝擊。許多縣市的校長、教師開始組織共備社群，開始培養公開授課的能力。新北市從 2013 開始引進學習共同體的公開授課的理論與實踐經驗，經過六年的現場實驗，目前已經累積八十幾所的實踐經驗（新北市教育局，2014），也取得第一手的實徵性資料，分析公開授課在現場面臨的結構性的困境，個案的難點。

公開授課這個概念，其實包含了「備課、觀課與議課」三個階段。備課是公開授課的重要起點，也是學教翻轉最重要的時刻。觀課是學習活動設計的實驗場，可以考驗各種學習活動設計的假設，到底有沒有效？有效的引導策略會被保留下來，具有瑕疵的引導策略會被修正與改良，學習活動的困難點也是教師專業成長的進步點。議課是透過眾人的眼睛，協助教學者觀察並記錄學生學習的行為及語言，透過各小組的觀察紀錄，教師會反省原先的設計假設，修正引導的策略，讓引導的策略不斷精緻化，提高學習活動的動力與品質。

二、如何進行有效備課

備課對於一位專業教師而言是每天都在進行的工作；這裡談的備課比較偏向以學校或以教師為單位的學習社群，透過集體對話形式促進專業成長與發展的模式。

備課是教師學教翻轉的轉捩點，怎麼說呢？六年前在新北市進行了 80 幾所學習共同體前導學校的教學實驗，每一所學校一年至少要對外進行一場公開課，每個月諮詢委員或教授至少去看一所學校。當時的國中課堂，幾乎每位老師都在講授，教師只有教導的能力，沒有引導的經驗。坐在學生旁邊紀錄的老師，幾乎紀錄不到學生發表或互學的語言。整節課只有教師講解的聲音，小組之內完全一片靜默。原來老師對於學習共同體的理解是分成每組四人的形式，聽老師講得更清楚、說得更明白（新北市教育局，2018；臺灣學習共同體研究協會，2019）。

那一年學到經驗是：希望學教翻轉，只有辦理教學觀摩是不行的，最重要的是進行具備反思性的備課活動，那一年最大的學習是從將公開授課的焦點從「觀課」，轉化到「備課」。雖然教育部對於備課活動都有一定的規定，但是各級學校的落實程度不一，希望教師寒暑假返校進行高品質的備課，需要提供妥善的準備，目標要讓老師產生「備課真的很重要，很有效」的需求感。

（一）備課前的準備

高品質的備課，在三個月前就必須進行籌畫，包括優質講座的邀請（因為各校備課的時段經常重疊，熱門的講座很難預約），尤其具備現場實踐經驗的講師，是最受學校教師歡迎的講座，必須要提前 2-3 個月預約，才有可能成行。其次是分享與教學實踐有關的經驗，也非常受教師歡迎。備課應該以解決課堂問題為導向，不適合以政策宣導，或者是純學術型演講的形式進行。可以邀請教科書的編輯或審查委員，跟老師進行直接教材教法的對話。另外一種講師就是校內教學優異的老師，邀請他們分享教學的小秘方，經常會引發強烈的共鳴，也間接鼓舞到校內優異教學的教師。

（二）建構老師相互學習的同僚性（collegiality）

如何讓老師的關係，從同事的關係，轉變為相互學習的好朋友？最好的時機點就是共同備課的時間。備課的活動必須從教師最關心的核心點切入，熟悉教科書的內容，其實是教師備課時是最關心的學習活動。尤其是新進教師，或者是剛轉任新學年的教師，他們對於新任教材的熟悉，有時間的急迫性。

所以，每學年或每學科最好都有一位以上對於教材熟習的前輩，帶著大家討論，熟習每個單元的材料，學習的過往經驗，可能出現的難點或陌生點。如何處理學習的難點及陌生點？如果有前輩教師帶領，進入單元教材、學習活動的探討，深度討論教材的內容，有時候，整整三天的時間都還覺得不夠用。這些實踐經驗對於新進教師尤其重要，他們可以減少許多摸索的時間，以及嘗試錯誤的機會。

參與備課的老師也會逐步形成同事之間的同僚性，同僚性是將教師之間的關係，從法定的同事關係昇華到專業對話與成長的夥伴。這種關係的完成，經常會聽見老師讚美同事的聲音：「原來我們學校的老師這麼棒！」。學校老師在一起備課真的很棒的感覺，但是初期的備課，還是需要專家的協助，引導大家進入備課的方向、醞釀專業成長的氛圍，才能達到有效備課的目的，讓大家打從心裡發現：「備課真的很有需要，對我幫助很大。」

（三）跨域對話與統整課程

不管跨學科統整（interdisciplinary）或者是跨域整合（cross-boundaries），都需要兩個必要的條件來構成，第一個條件是值得發展或探索的主題，作為統整的方向。第二條件是統整的參與者必須對於自己的學科或領域專業必須精熟到可以應用的階段。這兩個條件同時具足，才有機會完成主題統整。

如果每學期都能找到適當的主題，作為跨域對話的方向，整合跨學科的知識，作為解決問題的心智工具，不但可以提升學習興趣，也有機會提升學習的品質。

例如，筆者在瑞柑國小服務的時候，發展以蛙為主題的統整課程，剛開始只是自然科一個單元的學習活動，後來，加上學校每年的生態探索活動，每位教師對於蛙類背景知識的熟悉，英語科教師也發展以蛙為背景的英語教學，生活課程的教師也將校園的場域當作生態探索學習的場域。藝術與人文的教師將學校的圍牆，當作繪畫的彩布，彩繪出以生態為主題的作品。國語科的老師更輕易的從上課的內容，找到與生態或蛙為主提相關，串連起文本與生活經驗之間的關係。社會領域也很快找到生產模式、地球暖化、冰川消失、物種毀滅、生態保育等等不同的話題。

統整課程，必須找到師生共同關心的主題，讓所有的師生都變成這個主題的共同學習者。串聯學科與主題之間的關係，也串連起學科與學科之間的關係。這些意義的串連，必須經過一長段時間的醞釀與相互學習的歷程，在這個歷程當中，師生一起產生深化學習經驗，並對探索的主題產生主動學習的樂趣。以蛙為主題的探索經驗為例，師生經過不斷反覆、深化問題，解決問題，最後可以將習得的知識介紹給他人，並將生態保育付諸行動，帶領全校師生、社區家長，一起維護兩棲類生存的棲地，成為環境保育的行動者。將理念或認知，轉化為實踐的具體行動，這時候教師的教學素養才算成立。

（四）異質備課的重要性

這篇文章是以新北市學習共同體實驗學校作為蒐集資料及分析的對象，這七年來從臺灣學習共同體研究協會網站蒐集到的資訊（臺灣學習共同體研究協會，2019），可以發現許多以前在理論當中，從未涉及的實用型的理論（theory in use）。這些發現也可以澄清現場教師一些迷失概念。

1. 同一學科的教師備課的天花板效應

一般老師都會有一種先入為主的觀念，同學科的老師要一起備課，才容易溝通？現場的實踐經驗真的是這樣子嗎？經過幾十場的備課經驗，同一學科的教師

在一起備課會很快達成共識，這些共識很快會變成改變的障礙。例如，許多中學教師會認為，學科知識一定要教，不教學生不會。所以老師的共備是準備更多更周延的教材，作為補充資料，讓學生吸收。結果造成學生更大的抗拒，產生更大的阻力。這時候教師會產生集體性歸因：「這個世代的孩子太難教，家長也不幫忙，老師越來越難當。」

如果是異質學科共備，共備教師馬上面臨一個「困境」，如何將本科的知識說清楚講明白，讓其他學科也能明白。也就是教師必須要先將自身學科的教材意義化，才能產生溝通交流的功能。

異質的共備，學科本位的堅持會開始消解，因為每位老師都有他們自身的學科專業背景，他們開始轉化課程的語言，從「講解」轉變為「溝通」。前者是將自己已知的知識，應用自己理解的方法講一遍，讓對方知道；溝通是站在閱聽者的立場，想辦法讓對方理解自己的想法。

2. 異質學科對話所造成的統整現象

有一次我帶某某國中的老師進行統整課程對話，第一個任務，先請老師想一想，最近學校有沒有重要的活動或計畫。學務主任先發言，體適能發展跟減重班是目前學校重點工作，健體教師接著說，我們會用身體質量指數（Body Mass Index, BMI）來衡量肥胖程度是檢測學生體適能的指數。數學老師接著說，BMI 是一種比值概念，是身體重量（公斤）除以身高²（公尺）²，也可以跟學生介紹比值在生活上的應用。化學老師接著說，減重跟一個化學概念有關係：卡路里，卡路里（Calorie，縮寫為 cal），簡稱卡，它的定義為將 1 克水在 1 大氣壓下提升 1 攝氏度所需要的熱量，大約等於 4.186 焦耳，一大卡大約等於 4186 焦耳，大約等於一公克脂肪燃燒後所釋放的熱量。再加入營養師教導學生計算每天所吃食物所含的熱量，以及每天運動所消耗的熱量，最終達到控制飲食，增加運動，達到健康減重的目的。

三、如何觀課

目前台灣所進行的觀課活動，大約可以分成兩股系統，其中一種，就是以教師教學專業發展評鑑系統，最主要是以觀察老師教學行為為主的觀課系統。這個系統經過十幾年的推動，已有 21 各縣市，2483 校（63.41%）7 萬 5676 名教師（37.24%）參與（教育部，2016）。透過教學觀察三部曲（觀察前會談、教學觀察、觀察後回饋會談），讓教師願意打開教室，建立教師之間相互觀摩相互學習的新文化。但是這個系統仍然存在方法論上的缺陷，也就是將學習品質的關鍵因素，還是聚焦在教師的教學技巧上面，忽略了學生同儕之間互惠互學의 交互作用。另外，以教師教學行為，作為觀察跟描述的重點，經常會直接批評老師的教學，

導致教師不想也不願意承擔教學觀摩的責任。因此教育部在民國 105 年改變了教師教學專業發展的方向：「教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統。」將教師專業發展評鑑，轉變為教師專業發展支持系統（教育部，2016）。

這個政策的改變，就越來越接近學習共同體所主張的觀察學生，支持教師的主張。觀課者經常使用的語言是感謝與描述：「感謝某某老師今天所進行的教學，才讓我們有機會聚在一起學習；這一節課我發現①號同學比較被動，經常進入神遊的狀態，但是對於有興趣的議題還是會參與討論……。②號同學是位主動學習者，承接老師指令，分享學習成果……。③號同學積極回應別人的想法，也會提出自己的意見……。④號同學是小組的傾聽者，認真記錄別人的想法，對同學的發言很少回應……。」

這些訊息被觀課者記錄下來之後，就會成為教學者反思的工具，教師會針對學生的學習反應調整引導的策略。對於學生學習行為的紀錄，也會協助每位教師理解學生學習的狀態。

最理想的觀課，最好是四位學生有 1-2 位固定的觀課者，最好的觀課者，是同一班級的授課老師，例如英文科老師，觀察數學老師的課，可以了解同一班學生在不同課堂的表現，對於老師調整引導策略很有幫助。

四、如何議課

公開授課的初期，議課主持人最好找有經驗的老師或專家擔任，他可以宣告議課的流程及注意事項，邀請所有與會嘉賓一起遵守。等到全校教師熟悉議課的規則，專家的角色就可以交棒，讓校內老師輪流主持。

（一）議課原則

1. 首先必須先感謝今天的教學者，感謝他提供大家共同學習的機會，讓我們從這一堂課學到那些教學引導的方法……。
2. 發言以描述學習者的行為或對話為主，不直接批評教學者。
3. 議課以小組觀課者為優先發表者，外圍觀課者要等內部觀課者發言完畢，還有時間才可以提出意見或問題。
4. 發言者不宜直接對教學者提出批評或建議，對教學流程或內容建議，應該留到備課的時候，充分徹底討論。
5. 議課的目的是要提升學習者的品質，不是要炫耀個人教學的經驗或技巧。

（二）議課的流程

1. 教學者實踐反思教學流程約 3-5 分鐘。
2. 分組觀課者報告，每位觀課者 3 分鐘。
3. 教學者的回應與反思。
4. 外部參與者觀察心得或提問（教學者回應）。
5. 主持人總結及感謝。

五、結語

以提升學習品質的公開課，正在悄悄地翻轉臺灣課堂的風貌，也逐步醞釀教師的核心素養：讓老師有機會從教導者轉變為引導者，從教師灌輸轉變為同儕互動，從教師演示轉變為學生探索。

參考文獻

■ 新北市教育局（2014）。**新北市 103 學年度學習共同體先導學校申辦實施計畫**。未出版。

■ 新北市教育局（2018）。**新北市 107 學年度學習共同體學校實施計畫**。未出版。

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）**。取自

file:///C:/Users/admin/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%99%BC%E5%B1%95%E6%8C%87%E5%BC%95.pdf

■ 教育部（2016）。**教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統**。取自

https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277

■ 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程體系發展指引**。取自 file:///C:/Users/admin/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8

%AA%B2%E7%A8%B%E7%99%BC%E5%B1%95%E6%8C%87%E5%BC%95%20(1).pdf

■ 新北市教育局（2014）。**新北市 103 學年度學習共同體先導學校申辦實施計畫**。未出版。

■ 新北市教育局（2018）。**新北市 107 學年度學習共同體學校實施計畫**。未出版。

■ 臺灣學習共同體研究協會（2019）。**新北市學習共同體研究發展成果彙整**。取自 <http://163.20.172.1/wordpress/>



十二年國教課綱「核心素養」與「議題融入」的品德教育之實踐

吳美瑤

國立高雄師範大學教育學系 教授
亞太道德教育學會(APNME) 主席

一、前言

今年八月正式實施的十二年國教課綱，順應國際趨勢採用「素養導向」的課程與教學方式，依據教育部公告的《核心素養發展手冊》，相較於「基本能力」或是「核心能力」，「核心素養」涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵，它可以彰顯學習者的主體性，不再只以學科知識為學習的唯一範疇，而是關注於學習者如何將所學的內容整合運用於生活情境中，以及在生活中能夠實踐力行的特質（教育部，2015）。換句話說，核心素養指的不只是一個人適應現在生活和未來挑戰時需要的「知識」和「能力」，同時也包括個人面對各種生活情境或挑戰時，所具有的「態度、情意、價值與動機」等（教育部，2014；2015）。此外，更值得肯定和關注的是，此次課綱的修訂，試圖彌補過去課綱缺漏的重要生活議題，譬如：「道德實踐與公民意識」、「科技資訊和媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」等。

回顧臺灣過去數十年的課綱修訂歷史，從 100 學年度九年一貫課程綱要正式實施後，道德教育或品德教育在此課綱中被忽略了，同時也引起國內多位教育學者的批評，譬如：簡成熙（2004）曾經發表〈缺德的道德教育如何實施〉，李奉儒（2004）也發表〈九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破〉等文章討論這個問題。同年，教育部（2004）也頒布「品德教育促進方案」希望促進學校將品德教育融入學校的正式或非正式課程中，然而，依據個人過去幾年擔任此方案地區性訪視委員的經驗，中小學校參與此促進方案的意願不高、學校數也不多，故成效相當有限。因此，十二年國教課綱將「道德實踐」或「品德教育」納入核心素養的九大項目之中，並同時也將其列入此課綱的十九項議題中，相較於九年一貫課程，十二年國教課綱可以說是比較重視品德教育「核心素養」和「議題融入」的課程與教學。底下將進一步地分別討論其在教學實踐上可能需注意的事項。

二、道德實踐之「核心素養」教學

為了落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，新課綱以「核心素養」做為課程發展的主軸，希望能夠有助於各教育階段之間的連貫和各領域或各科目之間的統整。換句話中，「總綱」中的核心素養需要透過「各教育階段」的核心素養和「各領域或各科目」的核心素養加以「轉化」方能落實。而「各領域或各科目核心素養」與「各領域或各科目學習重點」之間，需要彼此呼應、雙向互動（教

育部，2015）。在上述的核心素養課程架構中，「品德教育中的道德實踐」屬於核心素養三面九項中「社會參與」面向的「道德實踐與公民意識」項目。

在「總綱核心素養」與「各教育階段核心素養」中「道德實踐與公民意識」的內涵如下：

表 1「道德教育與公民意識」在總綱與各教育階段核心素養具體內涵

總綱 核心素養 面向	總綱 核心素養 項目	總綱 核心素養項目說明	總綱各教育階段核心素養具體內涵		
			國民小學教育 (E)	國民中學教育 (J)	高級中等學校教育(U)
C 社會參與	C1 道德實踐與公民意識	具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。	E-C1 具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養公民意識，關懷生態環境。	J-C1 培養道德思辨與實踐能力，具備民主素養、法治觀念與環境意識，並主動參與公益團體活動，關懷生命倫理議題與生態環境。	U-C1 具備對道德課題與公共議題的思考與對話素養，培養良好品德、公民意識與社會責任，主動參與環境保育與社會公共事務。

資料來源：（教育部，2014，6；2015，5）

依據上述的內涵說明，「道德實踐與公民意識」的核心素養內涵可以轉化入國小生活科、國中小語文科和社會科、健康與體育、藝術或綜合領域等各教育階段的各領域和各科目的核心素養中，而各領域和各科目的「核心素養」又應與各領域和各科目的「學習重點」相互呼應。在十二年國教課綱中，各領域和各科目的「學習重點」係由「學習表現」與「學習內容」兩個向度所組成。學習表現強調以學習者為中心，重視「認知歷程、情意和技能」的學習展現；學習內容則涵蓋各領域和各科目的重要事實、概念、原理原則、技能、態度和後設認知等。從「道德實踐與公民意識」的核心素養內涵來看，學習重點中的「學習表現」較明顯地具有將此核心素養內涵與學生生活情境結合並在生活中具體實踐力行的特性。學校各領域各科目教師，若能在課程設計、教材發展、學習評量和教學評量上，引導學生發展其道德認知、道德情感，以及面對實際生活情境時，能恰如其分地表現出道德思辨和道德行為的反應，將有助於培養學生道德實踐的素養。

相較於九年一貫課程的課綱架構，十二年國教的課綱規劃了比較有系統的道德教育核心素養課程，然而，如何真正有效地落實在中小學的課程與教學中，或許還需要一系列相關地鼓勵方案或學習資源的設置等。譬如：持續改善各教育階段品德教育資源網的內容和架構、建立品德教育課程教學輔導團和教師社群、更積極地推動各種品德教育促進方案和評鑑機制、更有系統地規劃家庭、學校、社區與社會層級的品德教育內容方案等。

從國際的觀點來看，長久以來不僅大部分國家將「道德教育」或「品德教育」融入到學校正式和非正式課程中，且德國、瑞士、日本、韓國等國更將「倫理」或「道德教育」正式單獨設科（Treml, 1994；Göllner, M., 2002）；橋迫和幸，2018；劉秀嫚、李琪明、陳延興、方志華，2015），譬如：德國、瑞士中小學將「倫理」（Ethik）課程、日本以「道德時間」安排在他們學校的正式課程中，透過特定的課程教學時間，進行一系列地價值與道德思辨課程和教學活動，協助學生更完整且持續地發展其個人的道德判斷標準與價值體系，這些國家的課程與教學規劃模式或許值得我國教師落實「道德實踐」核心素養課程教學時的參考。

三、品德教育的「議題融入」教學實踐

誠如前文所述，「品德教育」中的「道德實踐」被列入在核心素養「社會參與」面向的「道德實踐與公民意識」項目中。然而，品德教育的範圍比起「道德實踐與公民意識」所提及的核心素養內涵更為廣泛，它涉及到個體更全面地人格和價值體系的發展。因此，教育部 2017 年公告「議題融入」的相關說明，將品德教育納入十九項重要議題中，或許能更完整地協助教育工作者將「品德教育」落實在學校的課程與教學中。

依據教育部（2017）公告的十二年國民基本教育課程綱要《議題融入說明手冊》，品德教育議題的學習目標有三：培養道德發展與判斷的知能、增進尊重人性自律負責與公平正義的信念與情懷、養成實踐倫理價值的行為；其學習主題有四項，分別為：品德發展層面、品德發展層面、品德關鍵議題和品德實踐能力與行動。其議題實施時應注意的事項，包括了課程發展、教材編選、教學實施、教學資源與設備、學習評量等（教育部，2017）。以該手冊的說明為基礎，在課程發展方面，品德教育議題融入各領域和各科目的規劃，應包含正式與非正式的課程與教學，其內容應該涵蓋有關品德教育議題的知識、技能和態度。此外，也可以將「品德教育議題」規劃在學校的彈性學習課程、彈性學習時間和校訂課程中。在品德教育教材的編選上，應以學生的經驗為中心，配合學生道德發展的心理學原則，選取與學生生活連結的教材。在教學實施方面，可以運用人物、典範、習俗、節慶、文化、環境設施的介紹等，將其適時地引入到教材中，並經由問題思辨與討論、批判、反思和對話的師生互動方式，積極地營造開放、友善、關懷、自主、自律、熱情、互動的教與學的環境和校園文化。在教學資源與設備方面，從中央到地方的主管教育機關應成立「品德教育課程教學輔導團」、「品德教育課程發展中心」，提供教師研習或進修的相關課程，並建立培養品德教育專長教師的人才資料庫等，而各地區學校方面，則可以組成「品德教育課程發展研究會」，並透過「學校課程發展委員會」、「議題發展諮詢小組」、「各領域科目課程與教學發展研究會或聯席會」等地推動，促進品德教育議題的課程發展和教學實踐。

整體而言，品德教育的基本理念包含了品格與道德教育，意旨在使學生具備品德核心價值與道德發展的知能，以期待能養成其知善、樂善與行善兼具的品德素養，使個人與社群都能擁有幸福、關懷與公平正義的生活。在議題融入各領域科目的課程教學中，依據教育部《議題融入說明手冊》公告的內容，其學習主題包含四個部分：品德發展層面、品德核心價值、品德關鍵議題、品德實踐能力與行動。茲分述如下（教育部，2017）：

（一）品德發展層面

品德教育需要增進個人、社會、自然與世界等多元層面的發展，包括：良好生活習慣與德行、自尊尊人與自愛愛人、溝通合作並維繫和諧人際關係、重視群體規範與榮譽、關懷生活環境與自然生態永續發展、關心在地與全球道德議題並增進公民意識與行動等。

（二）品德核心價值

品德教育需要培養各種品德核心價值，包括：尊重生命、孝悌仁愛、誠實信用、自律負責、謙遜包容、欣賞感恩、關懷行善及公平正義等。

（三）品德關鍵議題

品德教育需要探究社會生活中各個重要道德議題，主要包括：生命倫理、家庭倫理、族群平權、科技倫理、關懷弱勢、社會公義及專業倫理等。

（四）品德實踐能力與行動

品德教育需要強化問題解決且創新發展、同理分享且多元接納、批判反思且理性論辯，以及知行合一且精益求精等品德形塑歷程中的實踐能力，並進而付諸行動。

此外，品德教育的「學習主題」和各教育階段品德教育的議題「實質內涵」，其關係如下：

表 2 品德教育的學習主題和各階段教育的議題實質內涵

教育階段 學習主題	議題實質內涵		
	國民小學	國民中學	高級中等學校
品德發展層面	品 E1 良好生活習慣與德行。	品 J1 溝通合作與和諧人際關係。	品 U1 重視群體規範與榮譽。
	品 E2 自尊尊人與自愛愛人。	品 J2 重視群體規範與榮譽。	品 U2 關懷生活環境與自然生態永續發展。
	品 E3 溝通合作與和	品 J3 關懷生活環境與自	品 U3 關心在地與全球議

	諧人際關係。	然生態永續發展。	題 並增進公民意識與行動。
品德核心價值	品 EJU1 尊重生命。	品 EJU4 自律負責。	品 EJU7 關懷行善。
	品 EJU2 孝悌仁愛。	品 EJU5 謙遜包容。	品 EJU8 公平正義。
	品 EJU3 誠實信用。	品 EJU6 欣賞感恩。	
品德關鍵議題	品 E4 生命倫理的意涵、重要原則、以及生與死的道德議題。	品 J4 族群差異與平等的道德議題。	品 U4 各類正觀點、社會中不平等現象與議題，以及社會公義的在地化與全球行動。
	品 E5 家庭倫理的意涵、變遷與私領域民主化的道德議題。	品 J5 資訊與媒體的公共性與社會責任。	品 U5 專業倫理意涵、議題，及對公共利益的維護。
品德實踐能力與行動	品 E6 同理分享。	品 J6 關懷弱勢的意涵、策略，及其實踐與反思。	品 U6 同理分享與多元接納。
	品 E7 知行合一。	品 J7 同理分享與多元接納。	品 U7 批判反思與理性論辯。
		品 J8 理性溝通與問題解決。	品 U8 問題解決與創新發展。
		品 J9 知行合一與自我反省。	品 U9 知行合一與精益求精。

資料來源：（教育部，2017，51-52）

上表完整且系統性地呈現品德教育課程與教學的實施層次，然其最重要的關鍵在於如何成功地融入學校各領域科目的課程與教學中。依據手冊的說明，品德教育宜以不同程度與各種策略融入所有領域和科目中，其融入的原則，在課綱層次，須強調積極實質地與各領域／科目特點相結合；在學校層次，可在彈性學習課程及校訂課程（含專題／議題探究及特色課程等）中加以規劃和實施，並與相關活動及校園文化形塑等緊密配合，以發揮品德教育的全方位成效（教育部，2017）。

有關品德教育的議題如何融入到各領域或各科目中，在語文領域：例如可運用具有品德教育意涵的文本或素材，引導學生進行思辨、討論與反省；在社會領域：例如可將歷史、地理與公民等學科知識，結合品德核心價值與關鍵議題予以深化；在數學領域及自然科學領域：例如可讓學生於探究、批判與問題解決等學習活動中，適度連結品德議題；在藝術領域：例如藉由藝術學習與人文涵育，可激發學生對於品德的想像、情意發展與人格陶冶等；在健康與體育領域及綜合活動領域：例如可透過各類競賽與活動，強化學生品德精神及其實踐能力與行動等（教育部，2017）。

四、結語

整體而言，十二年國教課綱對於「品德教育」的「核心素養內涵」和「議題融入說明」，已經有相當完整且系統地說明和規劃。相較於其它核心素養或重要議題，「品德教育」可以說是個體全面且終身生涯發展的核心，從古希臘哲學家

柏拉圖與亞里斯多德等人的觀點來看，「德行」與「智慧」是幸福美滿人生的必然要素，無論社會或人類歷史如何發展，人們只有在一個公正良善的社會環境中，人才有機會活出自己理想的人生。因此，在十二年國教課綱正在推行之際，如何將「品德教育」落實於實際的教學實踐，並與學生的生活環境密切關聯，以培養他們在面對現在與未來各種變動的世界時，仍然能具備良好的品德涵養，此將攸關整個臺灣社會文化的未來發展。

一個國家的競爭力與其國民的素質息息相關，過去一兩百年來，德國、瑞士、日本等國對於品德教育的重視，進而採行「單獨設科」的方式進行教學，不僅有助於增進社會的長久安定，同時，其國民的品德素養也更廣泛地影響社會各職場工作領域的文化和品質。有關品德教育與十二年國教課程改革之間的發展宜如何發展，國內多位學者曾經做過相關的調查研究報告，也曾提出品德教育「單獨設科」是多數教育人員與家長期望之品德課程模式等（劉秀嫚、李琪明、陳延興、方志華，2015）。儘管在十二年國教課綱中，品德教育仍然未能如過去以「生活與倫理」和「公民與道德」等類似單獨設科的方式存在，然而，除了「部定課程」外，新課綱在「校訂課程」中，提供了一些「彈性學習課程」供各校依其學生性向或學校和社區的需求，安排一些統整性或議題性的探究課程，或許仍然可以讓有意改善社會文化、提升人的品質的教育工作者，利用這些正式課程和其它非正式課程，持續推動品德教育，創造更有品質和品德的臺灣道德文化。

參考文獻

- 簡成熙（2004）。缺德的道德教育如何實施。**教育研究月刊**，121，94-109。
- 李奉儒（2004）。學生輔導。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破，92，38-55。
- 劉秀嫚、李琪明、陳延興、方志華（2015）。品德教育現況及因應十二年國教課程改革之調查研究。**教育科學研究期刊**，60（2），79-109。
- 教育部（2004）。品德教育促進方案。取自 <https://ce.naer.edu.tw/policy.php>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育課程綱要—核心素養發展手冊。臺北市：教育部。
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要—議題融入說明手冊。臺北

市：教育部。

- 橋迫和幸（2018）。道德の教科化をめぐる問題とその克服の課題。九州保健福祉大学研究紀要，（19），9-19.
- Treml, A. K. (1994). Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. *Ethik und Unterricht*, 18-29.
- Göllner, M. (2002). *Die Bildungs-und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich* (Vol. 2). LIT Verlag Münster.



108 課綱國民小學道德教育之評析

林建銘

臺北市立大學教育學系副教授

一、前言

在九年一貫課程的變革中，道德教育最被人詬病之處，就在於以社會科學之價值中立的角度來教導道德知識，導致道德教育空洞化，引發社會的譴責，致使教育部（2019a）推出三期的品德教育促進方案來加以補強，雖已推出如此的補救之道，然而社會上依然質疑下一代的品德素質日漸低落，故 108 課綱的改革是否有針對此一問題加以對治，本文將加以檢視與評析。

二、本文

（一）道德教育的重要性是否受到重視？

在教育部（2014）108 課綱《總綱》（參、課程目標）目標四涵育公民責任之內涵中，民主法治教導「守法」，道德勇氣培養「道德情操」，學會自我負責教導「負責」，尊重多元文化與族群教導「尊重」，追求社會正義教導「正義」，教導國際理解與養成地球公民教導「國際價值」與「環境倫理」。

在九年一貫課程時以國家認同來取代「愛國」，在此課程中因強調個人主義價值，課程中教導個人追求自我實現（林建銘，2008）；但此次十二年國教之課程修訂刪除教導個人追求自我實現，卻依然沿用國家認同，然而國家認同之概念並非「愛國」，並未恢復愛國的價值。

此外，教育部（2014）108 課綱《總綱》（肆、核心素養）面向(三)社會參與強調建立適切的人際關係與合作；強調知善、樂善與行善的品德，具備道德實踐與公民意識，養成社會責任感（C1）；並具備個人的道德知識與是非判斷的能力，了解並遵守社會道德規範（E-C1）。社會參與的核心素養已包含道德教育的認知、實踐與判斷各層面，但未提到道德情操。

教育部（2014）108 課綱《總綱》對於本土文化與國際理解採取多元文化觀點，要具備自我文化認同的信念，並尊重、欣賞與包容多元文化（C3、E-C3）。九年一貫課程的尊重不同文化，從本土文化的主體價值觀點來尊重其他文化的差異性（林建銘，2008）；教育部（2019b）108 課綱《社會領域》卻強調價值中立，轉變成多元文化價值，各種不同的價值觀點都有各自的合法性，這有價值相對主義的危險。

可見道德教育在此次課程修訂中是受到重視的，並對前期課程的缺失加以些許修正，然而對於愛國與中華文化價值是採取模糊處理的，以國家認同與自我文化認同來處理，並提倡多元文化價值，如此將使我國家定位模糊與主體文化價值認同危機的混亂狀態無法獲得有效處理。

（二）道德教育的課程地位是否提升？

教育部（2014）108 課綱《總綱》（柒、實施要點）之課程發展中提出課程設計與發展時應適切融入品德……等議題，必要時由學校於校訂課程中進行規劃。在《社會領域》（柒、附錄）附錄二之議題學習目標中提出「品德教育：增進道德發展知能；了解品德核心價值與道德議題；養成知善、樂善與行善的品德素養。」（教育部，2019b，頁 63）

然而在議題適切融入各領域之學習主題與實質內涵及學習重點舉例說明中，品德教育並未納入其中。道德教育從前期課程融入七大學習領域中的空洞口號，獲得了融入八大領域中十九個議題之一的課程地位，然而如何融入則依然是空泛的概念。

（三）道德教育是否是國民小學階段的學習重點？

教育部（2014）108 課綱《總綱》（伍、學習階段）國民小學階段的學習重點為第一學習階段（低年級）著重建立生活習慣與品德的養成，第二學習階段（中年級）發展生活基本知能與社會能力，第三學習階段（高年級）增進是非判斷的能力，展現互助與合作的精神。

由上述可知道德教育在小學低年級著重生活習慣與品德的培養是其學習重點，中高年級只有呈現與生活知能相關的道德能力，道德教育未成為中高年級的學習重點，可見小學中高年級的道德教育是碎裂的。小學是道德教育的黃金時期，道德教育的認知、實踐、判斷、情意等都應貫串低中高三階段。

（四）道德教育是否依然融入社會領域（生活課程）的課程目標與核心素養中？

教育部（2019c）108 課綱《生活課程》（第一學習階段）課程目標四強調了解生活規範的意義及建立起良好的生活習慣。教育部（2019b）108 課綱《社會領域》（第二三學習階段）課程目標二強調提升獨立思考與價值判斷的素養；課程目標六強調敏察覺知多重公民身分與涵育責任意識。

除了在低年級強調建立生活規範與生活習慣是道德教育的基礎工作，中高年級依然是以社會科學的教育觀點來養成公民為核心。故社會領域的課程目標與九年一貫課程無多大的差異。

教育部（2019b，2019c）108 課綱《社會領域》、《生活課程》核心素養具體內涵為了解生活禮儀與團體規範的意義，及能實踐於生活中（生活-E-C1）；展現尊重、溝通及合作的技巧（生活-E-C2）；培養良好的生活習慣，了解與遵守社會規範，養成社會責任感（社-E-C1）；並養成尊重差異、關懷他人，及團隊合作的態度（社-E-C2）。

由上可知在低年級時要培養的素養如生活禮儀、團體規範、關懷、角色責任、尊重、溝通以及合作等，都已涵蓋與中高年級道德有關的素養，中高年級並未加廣至其他道德價值，只是加深低年級所教導的道德價值，也就是說未能將各種重要價值全面施行於中高年級。

（五）道德教育是否依然融入社會領域（生活課程）的課程內容中？

課程內容的學習重點包含學習表現與學習內容兩部分，《生活課程》的學習表現以七個主題軸來呈現，學習內容則以六大內容主題來提出，《社會領域》的學習表現以三個構面（每個構面再分成 3-4 個項目，共計 10 個項目）來呈現，學習內容則以四個主題軸來提出，與道德教育相關的內容表列如下：

表 1 《生活課程》、《社會領域》之道德教育的學習表現與學習內容對照表

學習表現	學習內容
《生活課程》 主題軸 6.表現合宜的行為與態度（覺察自己、他人和環境的關係，省思自己所應扮演的角色，體會生活禮儀與團體規範的意義，並學習尊重他人、愛護生活環境及關懷生命。） 主題軸 7.與人合作（能與人友善互動，願意共同完成工作，展現尊重、溝通以及合作的技巧。）	《生活課程》 六大內容主題：「事物變化及生命成長現象的觀察與省思」、「環境之美的探索與愛護」、「生活事物特性的探究與創新應用」、「人際關係的建立與溝通合作」、「生活規範的實踐與省思」、「自主學習策略的練習與覺察」。
《社會領域》 構面 2.態度及價值 項目 a.敏覺關懷（關注居住地方社會事物與環境的互動、差異與變遷等問題。表達對居住地方社會事物與環境的關懷。）（關注社會、自然、人文環境與生活方式的互動關係。表達對在地與全球議題的關懷。） 項目 b.同理尊重（體認人們對生活事物與環境有不同的感受，並加以尊重。感受與欣賞不同文化的特色。）（體認人們對社會事物與環境有不同的認知、感受、意見與表現方式，並加以尊重。）	《社會領域》 主題軸 1.互動與關聯（在探究社會中個人與群體、人與自然環境，以及人在社會環境與制度的互動情形，並探討其關聯性，也強調尊重、合作、永續等價值的重要性。） 主題軸 2.差異與多元（在探究個體、群體組織在生活環境、社會與文化的差異，也強調尊重多元的重要。）

理解不同文化的特色，欣賞並尊重文化的多樣性。）

項目 c.自省珍視（省思個人的生活習慣與在群體中的角色扮演，尊重人我差異，避免對他人產生偏見。澄清及珍視自己的角色與權利，並具備責任感。）（反省自己或社會的價值觀、偏見與歧視，並探究其緣由。體認並願意維護公民價值與生活方式。澄清及珍視自己的公民身分，並具備對國家及文化的認同感。）

主題軸 4.選擇與責任（在探究多元社會中，個人在追求自身發展、參與社會的經濟活動及公共事務時，必須做出合宜的選擇，並負起應盡之責任。）

構面 3.實作及參與

（對應主題軸 1.互動與關聯）

項目 c.溝通合作（聆聽他人的意見，並表達自己的看法。透過同儕合作進行體驗、探究與實作。）
（聆聽他人意見，表達自我觀點，並能與他人討論。發揮各人不同的專長，透過分工進行團隊合作。主動分擔群體的事務，並與他人合作。）

資料來源：引用並修改自教育部（2019c）：十二年國民基本教育課程綱要國民小學--生活課程，頁 7-9。及教育部（2019b）：

十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校--社會領域，頁 7-14。

1.學習表現

教育部（2019c）108 課綱《生活課程》分為七個主題軸，主題軸六強調表現合宜的行為與態度，教導的道德價值有負責（6-I-2）、禮節（6-I-3）、關懷（近似仁愛）（6-I-4、6-I-5）。主題軸七強調與人合作，教導的道德價值有尊重（7-I-3）、守信（7-I-4）、合作（7-I-5）。

教育部（2019b）108 課綱《社會領域》的學習表現由「理解及思辨」、「態度及價值」、「實作及參與」等三大面向構成。其中構面 2「態度及價值」之自省珍視項目主張省思個人的生活習慣與個人在群體中的角色扮演，澄清及珍視自己的角色與權利，並具備責任感，及對國家及文化的認同感；其敏覺關懷項目與同理尊重項目則是對社會文化、環境、制度與全球議題的關懷與尊重。構面 3「實作及參與」之溝通合作項目強調聆聽他人的意見，能與他人討論，表達自己的看法，並主動分擔群體的事務，及與他人合作。

從預期學童之學習表現來看，道德教育內容主要是在生活課程中，而在社會領域中是採融入於養成公民的學習表現之中。

2.學習內容

教育部（2019c）108 課綱《生活課程》是由七個主題軸發展出 30 條學習表現，羅列出生活中相關的人、事、物與生活現象，歸納出六大內容主題，其中，「人際關係的建立與溝通合作」強調合作；「生活規範的實踐與省思」教導了解

遵守禮儀的意義與重要性，並培養良好的生活習慣與品格，強調生活習慣的養成、生活規範的實踐、自我行為的檢視與調整。

教育部（2019b）108 課綱《社會領域》學習內容：國民小學教育階段的學習內容以「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」及「選擇與責任」等四個主題軸為統整架構，統整「歷史」、「地理」、「公民與社會」三學科的相關學習主題。其中「互動與關聯」強調須遵守社會規範，及尊重、合作、永續等價值的重要性；對於生產與消費，則是強調與他人分工合作，透過儲蓄與消費，來滿足生活需求（未強調勤儉）。「差異與多元」強調尊重多元的重要。「選擇與責任」主張個人在追求自身發展時，必須做出合宜的選擇，依據個人需求與價值觀、生活習慣和方式進行價值選擇，並負起應盡之責任（有價值中立的危險）。

整體而言，《社會領域》統整「歷史」、「地理」、「公民與社會」三學科，現代公民素養的養成都包含入學習重點之中，道德教育已於《生活課程》中建立基礎，道德觀念教育雖已在《社會領域》及《生活課程》中呈現，然而卻不夠全面，已呈現的有尊重、關懷（近似仁愛）、負責、合作、守法（守信）、禮節，《總綱》目標有強調但無課程內容的是正義，尚待加強的有諸如誠實、勤儉、愛國（並非是國家認同）。此外道德實踐動力的道德情操（在《總綱》目標中有提及道德勇氣）的養成則付諸闕如，由於《社會領域》的學習表現之態度及價值，採取的是價值中立的觀點，提倡多元價值，故實踐與否是由實踐個體依自我的價值認同來抉擇，這雖非是九年一貫課程所強調的自我實現，但依然是個人主義的價值觀，不利於社會主流價值之有效推動。

三、結語

此次十二年國教課程修訂，在其《總綱》目標中已重新重視道德教育的重要性，《社會領域》、《生活課程》也融入道德教育內容，然而仍有待改進之處：

1. 在《社會領域》課程的修訂中未賦予道德教育較高的課程地位，致使有些重要的道德價值無法呈現於課程中，應將社會主流道德價值全面納入課程之中。
2. 在《社會領域》課程中對價值採取價值中立與多元價值的觀點，不利於形塑社會的主流價值，應將社會主流價值作為核心價值，以此去看待其他價值觀點。
3. 《生活課程》之道德教育課程地位明確，使國小低年級學童之道德發展能建立良好基礎，但《社會領域》的道德教育課程薄弱，應將「公民與社會」調整為「公民、道德與社會」，不應用公民教育包含與其相關的道德內容，應提升道德教育的課程地位與公民教育同等，而非僅是 19 個議題之一。

4. 在「品德」議題融入各領域課程仍處於不明確的狀態下，以及《社會領域》以公民教育的觀點來教導道德下，「教育部品德教育促進方案」不宜廢除，並應鼓勵各校以建立品德教育學校本位課程的方式來落實「品德教育」議題，以改善目前國小道德教育課程地位低下之困境。

參考文獻

- 林建銘（2008）。我國道德教育之發展與困境。《國教新知》，55（3），42-45。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2019a）。教育部品德教育促進方案。取自 https://depart.moe.edu.tw/ed2800/News_Content.aspx?n=29D1A6CC2883568E&sms=CD00C8B5422B5957&s=5F544AF10F61E302
- 教育部（2019b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校--社會領域。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/41/pta_18535_6408773_60398.pdf
- 教育部（2019c）。十二年國民基本教育課程綱要國民小學--生活課程。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/24/pta_18517_3170275_59692.pdf



素養導向園圃所需的土壤與陽光

邱世明

臺北市立大學教育學系副教授

一、前言

回顧前一波課程改革的建構式數學，應該很能引起大家的熱烈迴響吧。不論其功過如何，我認為它基本上採取的是正確的路向，只是套用了未必合用的鞋子，所以一路走來，不免步調踉蹌。那麼當前十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014）的素養導向課程呢？這片園圃需要什麼樣的土壤與陽光呢？

在素養導向課程有點紛擾不定的定義中，個人對於素養的界定是：人在日常生活與學習成長歷程中受到文化薰陶後所留下的痕跡。基於這樣的看法以及對當前教育環境的觀察，我想這片園圃應該還需要一些關鍵元素來培植我們所期待的花草樹木。

二、親師生需要採取更寬廣的眼光來看待課程

過去的課程觀點，有極高的比重聚焦於課程內容，分別以知識情意技能等三大領域（方德隆，2004b）來精準列述課程目標，並成為親師生共同致力追求的焦點。素養導向的課程改革不至於把知識情意技能全丟到腦後，但不應該只將這些堆滿在我們眼前，遮住我們對美好未來的想像。有時課程內容就是學習的知識節點，但有時課程只是歷程與媒介，目的在讓學習者產生改變，或者改變的可能。這樣的課程所培植的，在知識情意技能之外，還包含了思考方式、對自己他人與世界的眼光、情懷、氣度與抱負…這樣的學生才更能適應未來社會。

三、以更長遠與多元的視野來期待學習成效

早年的教育受到科學主義（scientism）影響，高度重視的行為主義（behaviorism）式教學目標（方德隆，2004a、2004b），有其貢獻但也有其限制。雖然經過許多調整，不過多數人對於教育內容與學習成效，仍然放不下精確、可分析、效率、具體、確定性、最大化…等等偏向目標導向的思考。近年倡言快樂學習、沒有失敗的教育論述也甚囂塵上，君不見書店暢銷書，充滿了「快樂」「無痛」「速成」的書名（博客來，2019）。如果我們期待所學到的內容並非只能短期應付學校考試，還能因應長期的人生挑戰，那麼對於學習成效就必須採取更寬廣的觀點。

四、重新看待學習評量與課程評鑑

許多現場老師感到最大困擾的，可能是素養導向如何進行教學評量的問題。也會有許多的進修研習不斷提醒大家：試著讓評量變得不一樣，更貼近真實情境、題目可要求系統性思考、多元知識能力的統整、避免只是機械記憶的膚淺回答…不過這些改善後的學習評量，仍可能容易受到標準答案與分數競爭的框限。我們能不能放下對科學主義式精確細微計分的執著？放下這些精準計分背後對於升學主義的過度想像？個人建議，素養導向的學習評量應該多回到學習歷程去觀察，這不僅是向著現在的表現去觀察，也向著未來的可能發展去眺望。

其次，因為學習評量容易看到的是確定性成效，而如果我們想要追求的是可能性？那麼是不是可以多從課程設計或課程評鑑來著手？透過課程設計讓素養的陶冶有更多的可能性，也透過課程評鑑來修正與發展課程。

五、在學習探索旅途中無畏於冒險失敗與錯誤

有個研究生問我，他想要從習作考卷來做分析，研究低年級小學生的數學迷思概念（misconception）。我笑著說基本上應該找不到錯誤樣本吧！因為學生都被家長或是安親班老師充分的照顧與訂正，在不容許錯誤的大前提底下，怎麼能夠看到迷思概念呢？樣本不足吧？

這樣子看似非常安全的學習成效，其實應該是非常危險的學習策略。學不到如何分析問題、分析情境，如何面對挑戰。這樣的學習成功，只是一種假象。如果我們同意愛迪生一千多次的燈絲失敗並不是毫無價值，我們就應該相信學生在學習旅途上的錯誤挫折都非常有價值。過度保護下的學習，可能不容易有素養。

六、找回教育的真實價值而不迷惑於一時表面績效

社會上到處可以看到一時表象對本質價值的矇蔽，例如用金錢多寡看待幸福程度、用臉書按讚與加友數安慰自己的人脈、用畢業學歷遮蔽真實學力。學校與教室裡也容易有類似迷思，例如用最快搶答表示學習投入程度、用分數高低論定本事高低、用笑鬧聲表示快樂學習、用不敢多方探究的安全答案換取分數排名、強調行為不犯錯就好像是重視品格、空汙旗看似可以喚醒環保意識…如果我們迷惑於一時的表面績效，其實很難奢求所謂的素養陶冶。回歸教育本質的堅持，才是素養導向課程所當追求的。

如果素養導向課程的園圃裡，有了以上種種的土壤養分，我想最後需要特別強調的就是陽光：我們對於學習的思考方式。植物有向光性，同時陽光也帶來園圃的充沛生機。素養導向的課程、教學與學習，也會受到我們對教育的思考方式

與價值取向所影響。唯有對教育的思考方式與價值取向改變了，才是素養導向課程改革的真正開始。

參考文獻

- 方德隆(譯)(2004a)。**課程基礎理論**(原作者：A. C. Ornstein, F. P. Hunkins,)。臺北：高等教育出版。
- 方德隆(譯)(2004b)。**課程發展與設計**(原作者：A. C. Ornstein, F. P. Hunkins)。臺北：高等教育出版。
- 教育部(2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php>
- 博客來(2019)。圖書搜尋結果。取自 <https://search.books.com.tw/search/query/key/快樂學習/cat/all> (1398筆)、
<https://search.books.com.tw/search/query/key/速成學習/cat/all> (1550筆)、
<https://search.books.com.tw/search/query/key/無痛/cat/all> (270筆)



素養導向課程與教學的縱向延伸及橫向擴展： 幼小銜接與國際接軌

林純雯

國立屏東科技大學幼兒保育系教授兼人文暨社會科學院副院長

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要於 108 學年度起，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施（教育部，2018），其以「核心素養」為課程連貫與統整發展的主軸，透過素養導向的課程與教學，落實適性揚才之教育，培養具有終身學習、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（洪詠善、范信賢主編，2015；）。所謂「核心素養」，係指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，依據 108 課綱，包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向（教育部，2014），並細分為身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解等九大項目。

素養導向課程與教學欲落實於學校現場，並使學生產生學習意義感，可依循的原則為（林永豐，2017）：連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義；強調學生參與和主動學習，得以運用與強化相關能力；兼顧學習的內容（學習內容）與歷程（學習表現），以彰顯素養乃包含知識、技能、情意的統整能力；針對不同核心素養項目，應有不同設計重點。除此之外，亦應尋繹可資參酌及援引的資源，以利與十二年國民教育階段縱向銜接及橫向接軌，本文嘗試以「幼兒園教保活動課程大綱」作為其延伸準備，另以「IB 課程（International Baccalaureate Diploma Programme）」作為其發展構想，希冀能為 108 課綱之素養導向的課程與教學，開啟立基穩健而又展望可期之新局。

二、縱向延伸之立基--幼兒園教保活動課程大綱

教育部依據《幼兒教育及照顧法》第 12 條之規定，為提供合宜的教保服務內容，達成教育與照顧的目標，特制定「幼兒園教保活動課程大綱」，以確立幼兒教育與照顧的綜合性服務、提升幼兒教育與照顧的品質、厚植幼兒教育的多元發展，及以全球視野發展在地行動（教育部，2015）。其宗旨與總目標、課程架構與核心素養依序為：

（一）宗旨與總目標

幼兒園教保活動課程大綱強調，教保服務人員應扮演班級文化和學習情境的經營者、幼兒生活與學習的夥伴、幼兒學習的引導者、幼兒家庭的合作夥伴等角色，陶養幼兒擁有愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定終身學習的基礎為其宗旨（教育部，2015）；使幼兒成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的未來社會公民。

其總目標在於（教育部，2015）：維護幼兒身心健康、養成幼兒良好習慣、豐富幼兒生活經驗、增進幼兒倫理觀念、培養幼兒合群習性、拓展幼兒美感經驗、發展幼兒創意思維、建構幼兒文化認同、啟發幼兒關懷環境。

（二）課程架構與核心素養

幼兒園教保活動課程大綱從人的陶養出發，將課程分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感等六大領域，透過統整各領域課程的規劃與實踐，陶養幼兒擁有核心素養。

課程大綱領域之區分乃由幼兒的發展出發，而非以學科方式劃分領域。六大領域皆由領域目標、課程目標和分齡學習指標架構而成，其後再統整各領域的能力，而成六大核心素養。核心素養係一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，包括（教育部，2015）：

1. 覺知辨識：運用感官，知覺自己及生活環境的訊息，並理解訊息及其間的關係。
2. 表達溝通：運用各種符號表達個人的感受，並傾聽和分享不同的見解與訊息。
3. 關懷合作：願意關心與接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題。
4. 推理賞析：運用舊經驗和既有知識，分析、整合及預測訊息，並以喜愛的心情欣賞自己和他人的表現。
5. 想像創造：以創新的精神和多樣的方式表達對生活環境中人事物的感受。
6. 自我管理：根據規範覺察與調整自己的行動。

三、橫向擴展之鏈結—IB 課程

IB 課程由國際文憑組織（International Baccalaureate Organization, IBO）開創與管理，包含為 3 至 12 歲的幼兒園和小學生設計的學習項目（Primary Years Programme, PYP），和為 6 到 10 年級中學生設計的學習項目（Middle Years

Programme, MYP），以及為高中生設計，為期兩年的高中文憑課程（Diploma Programme, DP），其全稱為國際預科證書課程（International Baccalaureate Diploma Programme），簡稱 IBDP（Cole, Gannon, Ullman & Rooney, 2014）。其教育理念與課程體系為：

（一）教育理念

IB 的教育哲學是終身教育（Education for Life），通過綜合的平衡學科及富挑戰性的評估，國際文憑組織旨在幫助學校努力發展青年的個人才智，教會他們把教室裡學到的知識與外部世界相結合（王秋萍，2016）。除了嚴格的知識及高標準的學業要求，還特別強調培養具有國際意識及責任感的公民。最終，IB 學生應成為批判的且有同情心的思想家、終身的學習者、熟悉當地及世界事務的參加者。

（二）課程體系

IB 課程分為「標準難度課程」（Standard Level, SL）和更具挑戰性的「高難度課程」（Higher Level, HL），包括 6 組課程和 3 個核心課程，其中，6 組學科課程為：語言 A 與世界文學；語言 B（母語以外的現代語）；個人與社會學（歷史、地理、經濟學、哲學、心理學、社會人類學、商業與組織等）；實驗科學（物理、化學、生物、設計、環境系統等）；數學（數學高等級、高等數學標準等級、數學研究、數學法）；藝術與選修（美術設計、音樂、戲劇藝術等）。3 個核心課程為（Saxton & Hill, 2014）：

1. 擴展性論文（EE）：使學生有機會研究自己特別感興趣的題目領域，並介紹給他們獨立調查研究和協作的技能。文章字數不低於 4000 個英文單詞。
2. 知識理論課（TOK）：旨在克服意識形態中的偏見，完善自身的思維方式。最後每位學生要完成一篇不少於 1500 字的論文，以及一篇 20 分鐘的演講。
3. 創造、行動、服務（CAS）：旨在使學生瞭解文化知識以外的現實生活，給學生全面的教育。每個學生參加三項活動時間至少為 150 小時。

四、結語：尋繹基底和藍圖的素養導向課程與教學

值此講求學生中心、多元並陳、國際接軌的時代，108 課綱素養導向的課程與教學，若能考量援引「幼兒園教保活動課程大綱」之精要，並擴及「IB 課程」之視野，或可因穩固基底與成就藍圖而克竟其功，其可能之取徑概有：

(一) 以「幼兒園教保活動課程大綱」為基礎，向上延伸

小學低年級階段的素養導向課程與教學，可銜接「幼兒園教保活動課程大綱」之內涵與精神，戮力實現貼近經驗、發展個體之理念：

1. 在教材選擇與編製方面，依據學生發展狀態與需求，蒐集統整、多元的教材，建構探索、動態的環境。例如：參考幼兒園課室經營、學習區規劃等精神，布置有利引導學生主動探索與嘗試的學習環境及實體或線上資源，教師適時扮演輔導協助者，視學生需求提供適合個別差異的教材或教學。
2. 在課程設計與教學方法方面，參考幼兒園主題課程、方案教學等之特色，規劃以學生為中心、以生活為起點的課程與教學。例如：鹽田地區學校之教學，可以鹽業發展為主軸，由師生共同規劃在地課程，據以認識社區歷史與興革、產業轉型與升級，並學習鹽的科學知識及人文情懷，更進一步邀請社區家長參與，且輔以學生之發表及展演。

(二) 以「IB 課程」為藍圖，持續延展

高中階段的素養導向課程與教學，可衡酌「IB 課程」之規準與取向，試圖培育與國際接軌的世界公民：

1. 在基本能力的養成方面，設計彈性化、系統性，且允許橫向鏈結的制度規範，以開展個人潛能、彰顯個體特色。例如：設計「標準等級」與「挑戰等級」之能力指標，供學生依自我特質與生涯規劃，彈性且系統性地選配個人成長藍圖，並與國際學習機構簽訂合作契約，以作為學生升學及就業之參採，並拓展發展徑路。
2. 在核心素養的涵詠方面，促進課堂知識與外部世界的結合與互動，並藉此育成終身學習，且兼具批判理性與關懷熱情的國際行動家。例如：豐富高中學習階段之課程內容，使能吸收理解並發表見解、同理他人並思辨批判、累積知識並付諸行動，讓學習內容從概念擴增至生活、學習場域從教室擴展至全球，終而培育並用心手腦、體認學習意義感的終身學習全人公民。

參考文獻

- 王秋萍（2016）。國際文憑課程是臺灣教改的解藥嗎？*教育研究月刊*，207，101-113。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。*教育研究月刊*，275，4-17。

- 洪詠善、范信賢主編（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2015）。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。**108 學年度實施十二年國民基本教育課程綱要相關注意事項**。臺北市：教育部。
- Cole, D. R., Gannon, S., Ullman, J., & Rooney, P. K. (2014). IB Programme: Theory of Knowledge (TOK): Exploring Learning Outcomes, Benefits, and Perceptions. Penrith, N.S.W.: University of Western Sydney.
- Saxton, S. E., & Hill, I. (2014). The International Baccalaureate (IB) programme: An international gateway to higher education and beyond. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 42-52. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.123>.



大學素養教學的挑戰與因應：認知歷程模式的觀點

林蔚芳

臺北市立大學心理與諮商學系副教授

一、前言

素養（Competence）係指個體為了健全發展，必須因應生活情境需求所不可或缺的知識、能力、態度（國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015）。蔡清田（2011）亦認為素養是個體面對生活情境的實際問題與可能挑戰時，能應用知識、能力與態度，採取有效行動，以因應生活情境的複雜需要，達成目的或解決問題的需要，是個人生活必備的條件，也是現代社會公民必備的條件。因此素養導向的教育並不僅與國民義務教育有關，大學教育亦然。然大學教育作為培育專業人材的搖籃，大學的素養教育並不僅止於核心素養，各專業亦有其欲培育之專業素養，如心理諮商與輔導作為一門理論運用的應用性學科，除了知識性的學習以外，學習者還需要能夠在日常生活中以自己或他人為對象，進行觀察、省思以及體驗或實施，驗證理論之適用性，同時培養與人類心理研究及助人相關之技能與態度，才能達到最終以運用為目標的學習目的。

然培育學生專業素養的方法與策略仍少見相關研究，素養導向的教學在大學教育現場可以如何落實？會面對怎樣的挑戰，又有何因應策略？筆者對於設計與實施培養專業素養教學方案深感興趣，以下援依素養構成的基本要素來看素養教學的核心構念，並思考大學素養教學可能面臨的挑戰與因應策略。

二、從素養的構成要素看素養教學的循環性認知歷程模式

素養既為個體因應生活情境需求所不可或缺的知識、能力、態度，則素養的展現就具有一定的先決條件。蔡清田（2011）認為素養是由四項要素所組合而成的模式，所謂的四項構成要素係指：

1. 個體外部所處的生活情境，特別是指個體必須因應生活情境的各種社會場域之複雜需求。
2. 個體內部情境的社會心智運作機制，特別是指個體內部情境的社會心智運作機制之認知、技能以及情意等行動的先決條件。
3. 個體的行動，特別是指個體展現主體能動者的負責任之行動。
4. 「整體」互動體系，特別是指個體在生活情境任務要求下，展現主體能動者所需行動的知識、能力、態度之一種「整體」因應互動體系。

所謂的「整體」，係指個體在多元社會場域複雜任務要求下，運用不只是單一的知識、能力或態度，更不是單一的行動的一種整體因應互動體系（蔡清田，2011）。

依此模式觀之，個體在遭逢須要因應之複雜生活情境時，要先能有辨識環境需求的能力，並要能啟動個人的社會心智運作機制，判斷並決定適當的因應行動計畫，且能將此因應行動展現出來，最後依據行動的結果進行反思，做為下一次因應行動的依據。因此這四個素養的構成要素並非各自獨立互不相關，乃是一連串刺激反應的歷程，並且在此歷程中，個體的認知功能扮演了極重要的角色。此概念與社會認知理論學者 Bandura（1986）所提之個人、行為與環境三方互動模式頗為一致。Bandura 的論述中認為在三方互動中，個人因素的影響力最大，個體受環境的影響，透過個體認知的運作，觀察學習、評估與自我調節等作用影響個體的行為，進而也對環境產生影響，故視個體為自主性的學習者。如若從上述四項素養構成要素中抽取個體的認知運作機制，則可看出個體建構素養的認知歷程，並且個體係據此歷程不斷循環建構個人的素養，因而筆者認為此建構素養的循環性認知歷程模式也可作為素養教學的模式，茲將該認知歷程分為四個時期並分別說明各時期重要內涵與相應的教學策略於下：

（一）辨識期

素養係指個體為了健全發展，必須因應生活情境需求所不可或缺的知識、能力與態度。故素養的學習與應用首要能辨識外部所處的生活情境，特別是各種社會場域之複雜需求是否存在實際問題與可能挑戰。

學生過往的生活經驗並不相同，對於未來專業生活的想像也可能缺乏相關資訊，故這樣的辨識能力可以透過教師於課堂上提供脈絡化的學習情境，或引導學生對自己生活週遭的人（包括自己）、事、物以及其間的互動進行觀察思辨而得。

（二）評估期

個體辨識出生活中所存在實際問題與可能挑戰的情境時，在此情境的觸動下，啟動個人的社會心智運作機制，包括認知、技能以及情意等，以判斷並決定適當的因應行動計畫。

個體為了生存，會以本能或過去生活中所習得的經驗因應，若要突破個體過去的思維及因應習慣，則需要提供相關的知能及模擬練習的場景。故在教學時，教師可依據學生的狀況提供相關的評估知能，或使用設計過的討論大綱引導學生進行評估，又或如吳璧純（2017）提及素養導向教學之五大教學要素之一，以交

付任務或由學生自定工作任務的方式，啟動個人的社會心智運作機制，判斷並決定適當的因應行動計畫。

然而，大學生對於生活的場景的覺知並非一張白紙，學習場景的設置不僅在培養新的認知、技能及情意，也在讓學生有機會覺察、比對與修正舊有的認知、技能及情意內涵，因此在評估之後，協助學生就自己的表現進行反思也是重要的學習環節。

（三）行動期

行動是一種習慣，實驗性行動的精神更是因應生活挑戰的重要態度，也惟有實踐行動能驗證個體評估與決策的效能。然學生常因害怕錯誤而遲遲無法將評估的結果付諸行動，因此在教學的情境中鼓勵學生面對挑戰，設計以小組或個人的方式實施行動實驗作業，個體對生活複雜場景的辨識與評估也才有修正與學習的可能。因此讓學生有機會展現有效能與負責任的因應行動，也是素養教育中重要的一環。

（四）反思期

人與環境是相互影響的，生活情境因著個體的行動提供相關的回饋，這些回饋可能透過環境的變化、他人的回應或是個體的覺察而獲得。不論回饋為何，如若不進行反思，則無法從經驗中獲取學習，反思可以在上述任一時期的活動後由教師帶領進行，反思的結果亦成為下一次遭逢生活挑戰時辨識、評估及行動的基礎，如此循環加疊使能健全個人素養發展。

如上所述，此四個時期循序漸進，可以視為個體發揮素養因應生活事件時的認知機制，亦可做為建構學生素養之教學設計要素。

三、認知歷程模式素養教學的挑戰與因應

辨識、評估、行動與反思的循環式素養認知歷程模式，是依據素養的要素並強調個體在發展素養時的認知歷程所轉換而來，同時也說明了個體運用素養於生活情境的認知運作流程。若要依此設計並實施大學專業素養教學的方案，筆者以為可能的挑戰與因應策略如下：

（一）模擬情境要能引發學生的共鳴，並符應複雜的生活場景

不論是案例討論或是情境扮演，愈能符應真實生活的複雜場景，愈與學生的生活經驗貼近，學生才愈能有所共鳴。有共鳴的場景設計也才能引發學生進行辨

識的動機與熱情，進而啟動個人相關的社會心智運作機制。這個挑戰可分為兩個層面來看，一是學生對運用模擬情境教學的理解與投入，一是教師對所欲培養素養領域內涵的理解，以及所提供脈絡性學習情境的真實性及複雜性。

運用模擬情境或是類似經驗性教學法進行學習的方式學生並不陌生，但在學生過去的學習歷程中，如此的學習方式並非主流教學方法，學生容易將之視為學習過程中的調劑，並不必然知道如此設計的理念及學習的目標。筆者以為，要增進學生對運用模擬情境教學的理解，並參與其中，可以運用下列的因應策略：

1.在學期初進行課程定向說明

學生是學習的合作者，在學期初向學生說明課程的設計理念、學習目標，讓學生了解教師使用此類教學策略設計的意圖，並能讓學生參與，有共同討論修改的空間，學生有參與感，也能因此明確知道自己的學習角色及位置，是促發學生成為主動的學習者，建構自己的專業學習歷程的重要手段。

2.營造討論及合作的學習氛圍

素養既為因應個人生活挑戰所需，與他人合作、溝通即為核心素養的一環。故於學期初強調討論分享及合作對於學習的重要性，設計班規及團隊作業中個人性的計分方式，讓學生能勇於分享及學習團隊合作。並在學生認真討論及發表時給予讚美及肯定，更能塑造討論的氛圍。

3.變化情境設計，使學生能練習運用不同認知技能

類似的教學策略反覆出現，也容易使學生產生疲憊感，因此也須要充份運用學生各類吸收資訊的方式，以及不同認知運用的層級，變化情境的模式，增加討論的豐富性。

在教師本身設計場景時所面臨的挑戰部份，則有賴教師課前的準備，然此類課程的準備或許無法在一個學期中完成，因為需要累積相當的資訊及經驗，故對於素養教育的投入，首先需要有累積投入的心理準備。要將專業知能運用於複雜的生活場景且具有真實性，需要有豐富的專業從業經驗，這可能也並非所有大學教師所能勝任，雖然引進業師是應對此挑戰的策略之一，然而業師的經驗也可能有其局限性。故運用大學教師的專長，以研究或訪談的方式搜集相關從業人員的經驗，慢慢累積案例的複雜性也是另一因應之策略。惟以社會變化之快速，累積的案例也可能有不符時代背景之虞，仍須每年檢視並調整之。

（二）將學生非預期性的回應轉化為積極性的回應

模擬的場景若足夠真實且複雜，因應的策略與方法亦絕非單一。學生不論在辨識或評估的過程中，不僅會因情境的不同，更會因學生過去經驗的不同以及思考方式的不同，而產生與教師預期不同的回應。這對於過去以知識傳授為主要思考依據的教師來說，學生的反應若超出教師準備的範圍，經常容易無法一時做出反應。然而學生非預期性的回應，才是真實生活場景中會出現的狀況，如何因應此非預期性的狀況，並協助學生提出有建設性的回應，也是對於教師相關素養的考驗。面對學生非預期的反應，教師可以運用的策略包括：

1.將學生的回應轉化為具建設性的意見

學生不僅思考各異，有時對於意見的表達也不夠精準，需要教師依據學生的思考模式協助進行深入的探究、思考或調整。教師如能將學生的反應轉化為具建設性的意見，共同細究其回應對該場景的效用性，再展延至專業知能在此場景可能的運用，則學生不僅學習到運用素養的知能，更學習到運用素養的態度。

2.提供具體的回應規範，協助學生有邏輯的回答

現代的大學生雖經常接觸龐大的網路資訊，但卻少有統整並以邏輯性的格式呈現的習慣。為避免學生太過擴散性的思考，提供具體的規範是在有限時間內，引導學生進行深度學習的重要因子。

3.給予個別性、感受性的回應

在課堂上或在批閱學生作業時給予個別式回應，除了讓學生感受到老師重視他的學習以外，學生也能對自己的思考模式有客觀覺察的機會。對於學生表現不錯的部份表達看見及欣賞，可以提升學生自我效能感；在學生表現欠佳的部份可以提供具體意見，增進學生改進的空間，也可以從教師個人的體悟及感受為出發提供回饋，如此會減少學生被威脅的感覺，並願意進行反思，增進自我覺察。

（三）協助學生轉化為自主的行動實踐者

在行動期，教師可能遇到的挑戰為，學生在課堂上所學習的素養無法遷移至日常生活。由於習慣的養成需要時間，而課程有時數的限制，因此學生在課堂的學習過程中縱有體悟，但現實環境中若缺乏實踐的機會，則素養的發展有限。因此塑造實踐素養的環境，是協助學生遷移所學轉化為自主的行動實踐者的關鍵。這需要全系或社區一起營造，素養的教育若有全系教師的投入，則學生實踐的機會就絕非僅止於一門課；若與社區合作，將學生置於社區中的專業環境中實習，

並強調素養的實踐，也可成為協助學生建立自主實踐習慣的重要策略。

(四) 引導學生透過反思及討論創建知識

在華人文化中，自我省思一直是被要求用以提昇自我的重要方式，然而它也一直被視為自我檢討的工具。學生通常會將省思與負向情緒連結，並不將之視為提煉經驗之精華，並用以創建知識的手段。因此若忽略學生過去對反思的理解及經驗而不加引導，課堂上反思的討論，可能只產出學生自責、自嘲的內容，甚至學生可能會逃避反思。如何使反思可以成為下一次辨識、評估及行動的參考資訊，實有賴教師協助學生正視運用反思創建知識的功能，一起將抽象的反思內容轉化為具體的行動指引並實踐之。例如教師可以與學生共同將反思的結果整理成行為的通則，並於下一次課堂討論中張貼提醒或是置於討論大綱中進行檢視，以增加學生體驗反思轉化知識的過程。又或者將學生統整的反思結果彙集成冊，提供系上同學參考，如此不僅能增加學生的珍惜感與榮譽感，也可以創造共同話題，使素養展現的智慧能有所傳承。

四、 結語

面對快速變動的社會，具備能因應複雜的生活環境做出相應適應策略的能力，是未來健全公民之所需。素養的培育並不只限於國民教育階段，大學生進入不同專業領域，亦有面對該專業環境所需知素養需要發展。於專業知能的學習外，建構專業素養的教學，會面對新的挑戰與學習，僅提出個人淺見就教於教育先進。

參考文獻

- 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。
- 蔡清田(2011)。課程改革中的素養。幼兒教保研究，7，1-13。
doi:10.6471/JECEC.201107.0001
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈(2015)。核心素養發展手冊。臺北市：國家教育研究院。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

臺灣 108 課綱國語文領綱對澳門小學漢字教學的啟示

向天屏

澳門大學教育學院助理教授兼學士學位小學教育課程主任

一、前言

由於語文教育的終極目標是幫助個體因應人生中面臨的各種挑戰，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，簡稱 UNESCO）（2016, p. 7）重新將「literacy」定義為「一種閱讀與書寫的能力，以及在科技與資訊日新月異的環境中解決問題的能力」。在此教育思潮下，臺灣十二年國民基本教育課程綱要「國語文領域」（以下簡稱為「108 課綱國語文領綱」）（教育部，2018）除了強調「學科素養」的培養，更強調「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等「核心素養」的發展。顯示在二十一世紀，小學漢字教學的範疇，除了教會學生識字與寫字之外，還包括引導學生通過讀寫漢字積累知識、技巧、能力，以及分享、運用與創造知識。

因為澳門的小學語文教學以讀寫繁體字為主（澳門教育暨青年局，2016），所以長期以來，臺灣、香港有關繁體字教學的網站與繁體字兒童讀物，是澳門小學語文老師倚重的教學資源（文化部，2016；香港教育局，2009；教育部，2010）。研讀「108 課綱國語文領綱」（教育部，2018），能引發澳門教師從更廣義的視野來思考小學漢字教學的實踐。

二、素養導向小學漢字教學的實踐

「108 課綱國語文領綱」（教育部，2018）已經清楚列出小學低、中、高年級學生應該展現的識字、寫字能力與核心素養。本文旨在探討，「108 課綱國語文領綱」對澳門小學語文教師落實素養導向漢字教學的啟示。

從更宏觀的角度來看，雖然各地華語文教學的定位（本國語文教學、中文科教學、中文作為第一語言教學、中文作為第二語言教學）、教育環境與法規不同，但本文所探討的漢字教學內涵，在各地都有參考的價值。

（一）就知識層面而言

1. 通過研讀各地小學語文課綱，提升澳門教師對各年級識字與寫字要求的理解

舉例而言，澳門「小學教育階段中文基本學力要求」（澳門教育暨青年局，2016）只將小學教育階段分為兩個學段（「一至三年級」與「四至六年級」）；雖然這種設計保留了澳門師、生教與學的彈性，但是初任澳門教師卻很難掌握，究竟小學各年級學生該具備的識字與寫字能力為何。而「108 課綱國語文領綱」（教育部，2018）則是把小學生的識字與寫字能力分為三個學段來說明（「一至二年級」、「三至四年級」與「五至六年級」），這種設計恰好可供澳門老師參考，如何更細緻地規劃各年級繁體字識字與寫字的校本課程。

2. 整理與分析小學一至六年級的識字範圍

「108 課綱國語文領綱」要求臺灣小學生在六年級畢業前，要能認識常用漢字至少 2700 字，使用 2200 字（教育部，2018）；澳門「小學教育階段中文基本學力要求」則是明訂澳門小學生在六年級畢業前，要累計認識常用漢字不少於 3000 字，至少會寫其中 2000 字（澳門教育暨青年局，2016）。雖然「108 課綱國語文領綱」與「小學教育階段中文基本學力要求」都沒有具體列出小學生的識字範圍，但是香港、臺灣提供的「小學生常用字」資料（香港教育局，2007，2009；教育部，2019）可供澳門教師查詢小學生常用的漢字。

澳門語文教師可以參考上述小學常用字庫，同時整理語文教科書中各年級的生字表（澳門各校擁有語文教科書的選用權），先排列出 3000 個小學常用漢字，再分析出不同的部首、六書造字原則最適合在那個年級加強學習。其中，整字、常用字與構詞性強的「部首字」更值得優先學習（黃沛榮，2006）。這種分析將有助於各年級教師有效地運用語文教學的課時，並且幫助澳門小學生提升讀寫能力與讀寫動機。

例如，即使小學一年級上學期第一課課文中只出現「我」字（文英玲、馬桂棉、遇靜、孫慧玲，2018），老師還是可以跳脫教科書課文生字表的限制，同時教「你」與「他」這兩個字，因為「我、你、他」都是高頻字（常用字）（溫如敏、陳先雲，2016；教育部，2019）。於是，當第二課課文中正式出現「你」字時，能認讀「你」字的學童將會很有成就感！值得一提的是，若依照原教材的設計，要到一年級下學期生字表裡才會出現「他」字，而「你」字甚至根本就不在一年級的生字表裡呢！

一旦掌握各年級學生大概的識字範圍，澳門教師就能診斷各年級學童的識字與寫字能力，並且也較能為各年級兒童挑選（或設計）與其識字能力相符合的閱讀材料（李奕璇，2019；教育部，2018）。另一方面，澳門教師也能以此知識評估各版本教科書各年級選文的適當性（亦即，教科書編輯在為各年級學童編選課文時，是否考量各年級學童的識字與寫字能力）。

3.強化漢字教學知能

文字學博大精深，小學語文老師未必能全盤理解。但是，澳門小學語文教師有必要具備繁體字筆畫、筆順、部首與部件（書寫與認讀）的知能，並針對小學常用漢字，進行字源、六書造字原則及相關構詞（包含成語及其典故）的研究（香港特別行政區政府教育局，2007；黃沛榮，2006；教育部，2019；澳門教育暨青年局，2016）。唯有教師具備相關知識，識字教學的方式才有機會更生動活潑，小學生也才有機會從老師的示範與故事中，學到學習漢字的方法，感受到學習漢字的樂趣。

值得一提的是，香港與臺灣公布的常用繁體字字形及其讀音並不完全相同，因此澳門語文老師在批改學生作業時，宜採取較寬鬆與開放的態度（香港中文網，2005）。

4.分析學童寫錯別字的原因

不少文獻說明華語兒童常見的錯別字類型或識字錯誤類型（孟瑛如、張淑蘋，2012）。澳門老師若事先研讀這些文獻，或是通過批改作業的經驗整理出歷屆學生的易錯字表，就可在識字教學時特別指導兒童區辨音似字、形似字、字義相似字，或強調易錯字的筆畫與部件結構，以降低錯別字的發生率。

另一方面，澳門老師也需要對簡體字字形有基本的認識，才能在學生把繁體字與簡體字部件任意拼湊寫成一個字時，及時糾正。換言之，澳門學生可以寫簡體字，但是不能寫錯字（澳門教育暨青年局，2016）。

（二）就教學層面而言

1.發展校本課程，兼顧小學一年級漢語拼音與其他語文知能的學習

由於澳門傳統上是以粵語（廣東話）作為小學語文科的授課語言，許多澳門小學語文老師早已習慣教學生直接認讀漢字（粵語發音），只在「普通話（在臺灣稱為「國語」）課」教學生漢語拼音。過去，澳門學生到小學六年級才學完所有的漢語拼音符號及拼讀的方法（澳門教育暨青年司課程改革工作組，1999）。但是近年來，澳門以普通話作為語文科授課語言的學校日益增多，這些學校的語文老師們面臨到一個難題，那就是：是否要在小學一年級上學期開學初，先集中教完漢語拼音，之後才安排學生識字讀文？

儘管識字（word recognition）包含字形辨認（letter recognition）、字音讀辨（phonetic activation）與字義搜尋（semantic encoding）上的表現（林育毅、王

明泉，2007），但是「108 課綱國語文領綱」（教育部，2018）將「標音符號（臺灣使用注音符號）與運用」、「識字與寫字」兩者的學習表現分列，顯示標音符號雖然有助學童識字、閱讀、提早寫作、查字典與使用資訊產品（例如：漢語拼音或注音符號輸入法），但學童卻不是只能通過標音符號來識字。

換言之，雖然在小學一年級上學期及早學會漢語拼音對澳門學童認讀漢字與寫話有很大的幫助（教育部，2018），但以普通話教中文科的澳門教師卻不需要抱持「一定要先教完漢語拼音才能識字讀文」的想法。在小學一年級上學期，漢語拼音、漢字認讀與短文（包含兒歌）認讀的教學可以同時或穿插進行。

舉例而言，人教版「語文」小學一年級上學期教科書（溫如敏、陳先雲，2016），就刻意安排一整個單元讓教師先運用圖片（圖解漢字字源）指導學童認識漢字的字形與意義（天、地、人、金、木、水、火、土、上、下、日、月、手、足、口、耳、目）。這個單元的學習結束之後，學生才開始學習漢語拼音。人教版「語文教師教學用書」同時建議學童在尚未學習漢語拼音前，可以通過聆聽來正音。

由於人教版語文教科書的選文較多（向天屏，2012），澳門學校一般選用香港出版的繁體字小學語文教科書（課文標注漢語拼音的版本）。然而這類教科書的小一課本中往往不包含漢語拼音的學習材料；於是，以普通話教中文科的澳門學校有必要發展學校本位的小一語文課程與教材，並且思考如何在有限的課時內，兼顧漢語拼音與其他語文知能的教學。

2.活用各種識字教學法

除了傳統上運用三字經、百家姓、千字文等啟蒙經典來幫助兒童識字外，目前已知方法還包括利用部首、部件、聲符、形似區辨、以字帶字、字源、圖示字理理解、造字原理、奇特聯想、注音識字、聽讀識字、以字帶文、字族文、高頻字優先教學與資訊科技來協助兒童識字（周碧香，2009；羅宇真、孟瑛如，2018；Lam, 2011）。而後設分析的研究結果發現：各種識字教學法都各有其功效（林育毅、王明泉，2007；黃映源，2016）。所以識字教學的關鍵在於，老師必須先分析每個字的特點，再決定哪個字最適合用哪種方法教（江惜美，2012）；為了避免兒童產生字形混淆，幫助兒童鞏固形、音、義的連結，有時合併數種方法教學會更有效（王瓊珠，2012；Lam, 2011）。更重要的是，教師是否能通過認知示範指導兒童自學漢字的各種方法（教育部，2018）。

3.識字教學宜與聆聽、說話、閱讀、寫作與生活隨時結合

兒童需要統整的、真實的學習情境與練習機會（教育部，2018）。舉例而言，

除了抄寫生字、聽寫外，有經驗的澳門教師教四年級兒童學習數個生字時，會提前要求兒童概讀課文，通過查字典確認生字讀音、字義、部首、筆順、生詞解釋與其他構詞（甚至成語）。課堂上，老師會引導兒童朗讀，討論字形、字音、字義與詞義，鼓勵學童運用單詞口述造句，甚至建議學生試寫串句（就是把要求造句的詞語、句式，串寫成一段短文或一篇小故事）。寫課外閱讀心得報告時，老師鼓勵學生摘錄美詞佳句；寫作課時，老師則會鼓勵學生運用課內外學過的美詞佳句。有經驗的澳門教師還會要求每位學生在家聆聽課文朗讀示範錄音，自己朗讀各課課文多次後，再將最優美的各課朗讀錄音檔案通過網路教學平臺（例如：edmodo）寄給老師評量，以補救因課時不足無法在課堂上一一檢視所有學生認讀漢字能力的缺憾。進行說話測試前，有經驗的澳門教師還會配合閱讀與寫作教學的進度，要求四年級學生通過觀察物品的特徵、顏色、用途、形狀，再以擬人法加入想像，起草生動有趣的講稿（謝晴，2018 年 9 月 19 日，2018 年 10 月 24 日，2018 年 11 月 14 日，2019 年 2 月 19 日）。唯有通過反覆的聽、說、讀、寫與結合練習，活學活用，漢字的形音義連結才能鞏固。

4. 識字、寫字與資訊科技的相互支持

隨著手寫輸入法與觸控式平板電腦的發明，結合澳門政府提供教育經費的支援，澳門低小兒童可以通過用手指寫或畫出漢字的方式，在教師的引導下運用平板電腦查詢資料。學完漢語拼音後，學童就可以用漢語拼音輸入法輸入自己的造句或短文，在電子教學平台上供小組或全班欣賞。

隨著識字量增多，有經驗的澳門教師會引導中年級學童先運用漢語拼音輸入法在網路上搜尋並閱讀相關資料，接著再用手謄寫出重點，製作個人或小組報告。通過資料搜尋，可以擴展兒童的閱讀量與視野；要求用紙筆書寫重點，除了避免兒童單純地剪貼與複製資料外，還可以提供兒童複習已學漢字與學習書寫生字的機會。

像 google classroom 與 kahoot! 等平台，讓具備基本英語能力的使用者可以輸入漢字並且設計試題。澳門教師可以善用類似免費的平臺發展線上試題來評量學童的識字能力，學童更可以通過自編測驗來進行自我評量與同儕評量（(Kahoot!, 2019)。發展試題的過程與有趣的搶答方式能幫助兒童鞏固學科知識，提升後設認知能力與學習動機。

至於 SmartReading 則是一個提供母語為漢語的學生適性化閱讀的付費平臺。此系統會在知道學生的閱讀能力後，提供每一位學生一份適合自己閱讀能力的推薦書單。另一方面，學生只要輸入書名，就可知道該書是否適合自己的年齡閱讀。這個系統能記錄兒童閱讀能力的進展，幫助學生減少認讀上的負擔，有助

於提升學生的閱讀動機（李奕璇，2019）。

「澳門小學教育階段中文基本學力要求」（澳門教育暨青年局，2016）明確指出：低小兒童要能運用影音媒體學習中文，並與同學交流；高小兒童要具備使用鍵盤輸入漢字的能力，並且運用電腦作簡報。資訊科技的進步提供了教與學改變的契機。新時代的澳門語文教師除了要不斷提升語文教學的素養，還需要跳脫語言的限制，終身學習如何適當地將最新的科技融入教學。當老師能在課堂上運用較新的網路教學平臺與教學模式，提醒學童如何善用網路資源與避開媒體陷阱，對學生而言，就是自我精進、創新應變、國際理解與媒體素養的最佳示範（教育部，2018）。

三、結語

識字與寫字不但是閱讀與寫作的基礎，更是社會生活的重要工具。老師不但需要檢視學生是否能讀、寫與運用漢字，更需要提供學生運用工具書或其他資源自學與自我評價的機會。在資訊科技日新月異的時代，澳門語文老師必須思考如何結合新的網路教學資源進行識字教學與評量，提供真實的、統整的、互動的漢字學習經驗，以引發與維持學習動機。當教師具備完整的小學漢字教學素養，才能作更審慎地作教學決定。

參考文獻

- 文化部（2016）。兒童文化館繪本花園。引自
https://children.moc.gov.tw/animate_list?type=1
- 文英玲、馬桂棉、馮靜、孫慧玲（編審）（2018）。活學中國語文（一上一）教師用書。香港：香港教育圖書公司。
- 王瓊珠（2012）。台灣中文字詞教學研究之文獻回顧與展望。教育心理學報，44（2），253-272。
- 向天屏（2012）。小學語文科詩歌教材的比較研究：以中國內地與澳門版教科書為例。澳門研究，3，145-160。
- 江惜美（2012）。從識字策略看國內小學生的識字教學——以低年級為例。載於王基倫、王榮生、白雲開、孫紹振等著，國語文教學理論與實務的多元探索（頁25-41）。臺北：五南。

- 李奕璇（2019）。**Smart Reading 慧讀，會讀**。取自
<http://teacherlibrarian.lib.ntnu.edu.tw/vj-attachment/104basic/2-3-1%E6%9D%8E%E5%A5%95%E7%92%87%E8%80%81%E5%B8%AB.pdf>
- 林育毅、王明泉（2007）。國小階段識字教學成效之後設分析---以單一受試實驗研究法為例。**東臺灣特殊教育學報**，9，9-28。
- 孟瑛如、張淑蘋（2012）。臺灣及澳門4至6年級小學學生識字錯誤型態差異之分析。**特教論壇**，13，31-45。
- 周碧香（2009）。圖解識字教學原理探討。**臺中教育大學學報--人文藝術類**，23(1)，55-68。
- 香港中文網（2005）。**香港教育參考字形——《常用字字形表》簡介**。引自
<http://input.foruto.com/ccc/gongbiu/dzijingbiu/intro.htm>
- 香港教育局（2007）。**香港小學學習字詞表**。香港：香港教育局。
- 香港教育局（2009）。**中英對照香港學校中文學習基礎字詞**。引自
https://www.edbchinese.hk/lexlist_en/
- 教育部（2010）。**成語典**。引自
http://dict.idioms.moe.edu.tw/cgi-bin/cydic/gsweb.cgi?ccd=OVKFg_&o=e0&func=diccydicfunc.cydicdispatchpage&init=1&cache=1567584031455
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—國語文。取自
<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=5721>
- 教育部（2019）。**教育部常用字庫**。取自
<http://pair.nknu.edu.tw/literacy/Page.aspx?PN=ExamWord>
- 溫如敏、陳先雲（主編）（2016）。**教師教學用書：語文(一年級上冊)**。北京：人民教育出版社。
- 黃沛榮（2006）。**漢字教學的理論與實踐**。臺北：樂學。
- 黃映源（2016）。識字教學成效之後設分析－以組間比較實驗研究法為例。

國教新知， 63(3)，76-91。

■ 澳門教育暨青年司課程改革工作組（1999）。小學普通話（小三至小六）大綱。引自http://www.dsej.gov.mo/crdc/course/primary_r.htm

■ 澳門教育暨青年局（2016）。小學教育階段中文基本學力要求（第一語文即教學語文）。澳門特別行政區公報-第一組，9，126-137。引自http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/BAA_primary/despsasc-19-2016-anexo_i.pdf

■ 謝晴（2018年9月19日）。請上傳錄音檔。引自<https://new.edmodo.com/groups/p4cchinese18-19-28033180?studentId=102271663>

■ 謝晴（2018年10月24日）。說話測試說明。引自<https://new.edmodo.com/groups/p4cchinese18-19-28033180?studentId=102271663>

■ 謝晴（2018年11月14日）。四年級語文作業與週考要求。引自<https://new.edmodo.com/groups/p4cchinese18-19-28033180?studentId=102271663>

■ 謝晴（2019年2月19日）。為提高作文水平，鼓勵大家造句改串句。引自<https://new.edmodo.com/groups/p4cchinese18-19-28033180?studentId=102271663>

■ 羅宇真、孟瑛如（2018）。高頻字優先教學於閱讀障礙學生識字教學之應用。特教論壇，24，19-41。DOI:10.6502/SEF.2018.24.19-41

■ Kahoot! (2019). *Inspiring ways to Kahoot!* Retrieved from <https://kahoot.com/how-to-play-kahoot/>

■ Lam, H.C. (2011). A critical analysis of the various ways of teaching Chinese characters. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 57-70.

■ UNESCO. (2016). *Formal and non-formal adult education, opportunities for literacy and numeracy, and other skills for acquisition and retention: A 29-country review of the concepts, processes and structures of literacy provision and reporting* (ED/GEMR/MRT/2016/P1/32). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247039?posInSet=30&queryId=956a3996-fe52-4fa1-a56d-78d8677116c0>

深耕核心素養，培育優質國民

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

施喻琄

暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

「素養」是指知識、能力和態度等多元層面的統整，是在特定情境下可以有效率適切行動的能力或潛力（陳聖謨，2013；蔡清田、陳延興，2013；Oyao, Holbrook, Rannikmäe, & Pagunsan, 2015）。李坤崇（2013）認為素養是：

在培養人成為獨立個體的過程中，為成功與內在、外在環境互動溝通所需具備的能力，包括認知、情意、技能三方面。

蔡清田（2016）則指出素養能力是跨領域的，打破學科的藩籬，不再細分科目；九大核心素養中的任何一項素養，都可以透過不同領域科目來促進與培養，如：體認多元文化與國際理解，可在國文、社會、藝術領域培養。「素養」經由「選擇」以挑選出最為關鍵的、必要的、重要的，即為「核心素養」（core competencies），又稱「關鍵素養」、「必要素養」、「重要素養」（蔡清田，2012）。Rychen（2004）指出核心素養是個體面對錯綜複雜的環境，能完成活動與達成任務，成功的生活和促進社會發展的重要能力。蔡清田（2011，2013）認為核心素養（key competencies）是最根本、不能被取代、量少質精的關鍵少數，具有關鍵性、必要性、重要性的核心價值，它是統整的知識（knowledge）、能力（ability）及態度（attitude），個體基於環境需求、開發潛能與產生社會效益所須具備的素養，面對現在與未來挑戰，能成功回應個人與社會的生活需求。

而我國十二年國民基本教育的理念與目標，即以核心素養作為課程發展的主軸，揭示核心素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，不專注學科知識而關注在學習與生活的結合，透過實踐力行表現學習者的全人發展（教育部，2014）。綜合言之，核心素養是指個體平日的修為狀態，為自在面對現在生活與未來挑戰，能適切的以跨領域統合、抉擇，回應特定情境下複雜要求的知識、能力與態度等面向的行動條件所展現出的實踐能力。

近年來，核心素養在國際基礎教育改革中受到越來越多的關注，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）以及「歐洲聯盟」（European Union, EU）三大組織提出核心素養之研究成果與議題論述，顯現透過學校課程培養國民核心素養，已成為世

界各國課程實施與教育改革之焦點（陳聖謨，2013）。而我國也於今年開始實施 12 年國教新課綱，著力於以核心素養培育足以面對未來生活、能進行終身學習的國民。然盱衡實際，核心素養的培育是一項浩大的希望工程，各種核心素養的內涵相互交織，無法透過單一的教學活動來達成，而且常需針對不同構面抽絲剝繭並適切予以轉化，而更多牽涉跨領域的統整、反省思考及行動與學習的高階心智複雜性等層面，需要透過系統而完整的培養與發展才能獲得（Rychen & Salganik, 2003；蔡清田，2011）。

二、孕育核心素養的沃土

有鑑於核心素養必須長期培育的特質，透過不斷學習，使個人持續發展知識與能力，懂得反思、分析、批判，再內化並躬行實踐與解決問題。在學校教育裡，核心素養的培養需要透過有效的教師教學和學生學習來共同完成，爰此，學校應致力於軟、硬體的充實與更新，營造有利於核心素養萌芽、茁長的環境，再輔以相關配套措施，群策群力齊心耕耘，才能欣見纍纍的豐碩果實。

揆諸實際，核心素養並非是與生俱來的，它是在動態的成長教育過程中，透過學生的自主探究和自我體驗，以及藉由一次次的表現，不斷的省思、調整、內化，漸次累積豐富起來的（師保國，2017）。因此，核心素養的培養必須築基於「發展」，透過系統而完整的培養與發展才能獲得，在不同的學習成長階段，面對不同年齡的學生，教學應考量學生的發展差異，藉由不同的課程、教材和方法，濡染涵化學生的核心素養。

其次，各學科或學習領域都有培養素養的義務和功能，只是展現的優勢和特色不一，而核心素養是一種共通性、跨學科、跨領域的概念，它奠基在學科與領域的基礎上，必須在要求學生真確掌握學科或領域的本質和概念之後，「統整」相關知識與能力，找到彼此之間的交叉連接點，建立起關聯，開展跨領域學科的教學，進行高階綜合性學習，培養學生的綜合實踐能力。

再者，知識轉化為素養的重要途徑是情境。而核心素養重視實踐與真實問題解決能力的形成，這更需要掙脫傳統課程「去情境化」的羈絆，也是核心素養發展的關鍵所在（師保國，2017）。唯有將學生置於真正情境中，基於現實世界的真實任務進行學習，透過體驗式與探究式的學習過程中，與他人互動，學會尊重、理解、合作、同情與關愛他人，讓他們把知識與真實的、現實的情境連接起來，獲得必要的素養，能有效面對解決真實任務或付諸實踐。

而核心素養的培養能否克盡其功，必須重視整全性的關注，舉凡在教學上不只教導認知，還必須兼顧技能和情意的統整；不只關注學生學習與情境脈絡的連

結，還必須強化學生的主動和參與；不僅重視學習成果，也要審視學習的歷程和方法；不僅在課堂中學習，更要落實在生活行動，運用學習解決問題（周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）。總之，核心素養的培養應築基於學生的身心發展，並透過跨領域的融合、情境化的引導以及整全性的關注來孕育核心素養的沃土。

三、落實核心素養的具體作法

以下就落實核心素養的建議，提供學校相關單位人員與教師作為參考：

（一）廣泛運用學習資源，形塑優質學習環境

資源運用和教學環境是培養學生核心素養的強力後盾。學校應廣泛蒐集與建置優質教學資源和教學研究平臺，持續豐盈教學資源、活絡分享，漸次形塑多層次、多功能、交互式的教育資源服務體系。在教學環境改造方面，創設以發展學生核心素養為理念的建築設計，符應彈性更換配合教學主題的空間情境布置，提供便於團體、分組和個人學習的優質環境，俾利學生多元互動，催化激盪、合作和分享，營造積極自主學習的學校文化。學校更可以藉助網路建置開創資源共享、模擬環境等平臺，透過豐富的學習實踐、人力資源和環境來支援核心素養的教與學，並輔導教師善用多元學習資源，活絡多元教學策略及班級經營，豐富學生生活經驗，引導學生在真實情境裡的知識應用與能力表現。

（二）厚實教師基本功，確保核心素養的理念與方向

發展基於核心素養的教師培訓與在職進修，厚實教師基本功，催化教師的理念翻轉及教學變革，是確保培養學生核心素養的首要課題。面對核心素養的課題，教師應成為終身學習的表率，充分理解 108 總綱的核心精神、理念及內涵，掌握核心素養與領綱科目的學習重點之呼應，適切因應課程與教學的轉化，靈活運用多元的教學引導學生學習。此外，教師亦應嫻熟多元評量方式，以正確評估核心素養的學習成效，增益學生學習能力並濡養素養。教育當局也應藉助擅長核心素養教學與評量的教師菁英，設計示範教學；同時責成各校以及地區策略聯盟成立核心素養互動學習小組，多管齊下同心協力於引領教師開展基於核心素養的專業發展學習和教學。

（三）激勵核心素養的校本課程研發，裨益永續發展

課程是培養學生核心素養不可或缺的載體。108 課綱朝向學得「少」，但要學得「深」的方向前進，減少國家統一規定的課程時數，賦予學校更多自主的空間，讓學校可以發展自己的校本特色課程（楊怡婷，2019），打造符應學生需求

的適性學習環境。爰此，校長和教師作為校本課程研發的關鍵樞紐，要掌握核心素養精義，在學校願景及教育理念的基礎上體現對於學科領域的融會貫通，開發跨領域核心素養和實踐活動的優質課程，提升學生應用、分析、綜合、評鑑、實踐力行等能力，促進學生全人發展。在學校本位課程的發展中，讓教師參與課程設計，賦予教師有選擇課程內容的決定權，能創新課程內容，並適時做修正的動作，增強教師在課程活動中的歸屬感，永續學校本位課程發展的動力。

（四）翻轉教學內容與方法，撒播核心素養的種子

核心素養是生活中必備的統整的知識、能力與態度（吳清山，2011）。其中，知識是素養的基礎，能力是運用知識解決問題的技能過程，而態度判斷與抉擇則是行動的重要條件。而教師，是培養核心素養的關鍵舵手。教師教學的優劣攸關核心素養的培育成效，它反映在學生的日常活動、適應挑戰、問題解決等方面所形成的實踐能力和行為表現，所以教師的教學要從以知識為本走向以素養為本的方向前進。教學要能跳脫「知識本位」的藩籬，秉持「以學生為本」的理念，讓學生在學習中體驗，在體驗中省思，在省思中內化成長，才能使他們擁有在任何環境中成功因應不同變化的力量。爰此，教師應熟稔素養導向教學的特性，並從系統的角度，鋪陳脈絡化的學習情境，靈活運用多元教學方法，善用跨領域主題教學、實作教學、啟發式教學、合作學習與情意教學等，輔導學生使用不同的方法與策略，多給予學生自主學習、獨立思考的空間，並能適切採取行動或進行省思修正，藉以落實學生能力與態度的培養，俾能引導渠等自信愉悅的適應目前的生活與未來的挑戰。

（五）善用多元評量，有效引導核心素養學習

學生核心素養成效無法透過片段知識或是單一認知層面的累積來呈現，必須適切輔以情意、技能等層面來加以窺探，因此，學校應建構多元評量方式，引導核心素養的落實。揆諸實際，素養導向的評量與學生的各種學習活動相互呼應，教師宜選用適切的評量工具、方法及多元資訊審視學生的學習成果，診斷學生的表現與能力，據以回饋至教學活動，以改進教學設計。基此，傳統的紙筆測驗可以朝向複合式題型、情境學習題型或偏向應用、分析、綜合與批判等高層次認知能力命題。能力的培養則需透過實作評量、真實評量或「檔案評量」檢視。至於態度與價值觀，也可以藉由觀察紀錄、面談、同儕互評、問卷調查、情意或態度評量表等蒐集資料（羅寶鳳，2017）。再者，教師可透過形成性評量檢視學生學習歷程的各種表現，而總結性評量則在於審視學生的學習表現是否達成預期的目標。

四、結語

成功的定義在於充分展能，讓每個孩子自在的揮灑，自在的生活與自信的迎接未來的挑戰。值此全球化、資訊化、科技化與人工智慧衝擊的潮流下，如何輔導學生具備因應社會劇烈變革及創新社會所需的知識、技能和態度，躋身擁有核心素養的現代公民，委實是我們應當正視並戮力以赴的重要課題。

揆諸現況，面對十二年國教新課綱的實施，國人應改變側重智育的迷思，因應終身學習的需求以符應創新社會的來臨；而學校應關注學生的發展，秉持以人為本的學習，強調關鍵能力的蓄積厚實，著重情意態度的濡養內化，藉以提升綜合展能的發揮，有效培養學生核心能力，以因應未來生活挑戰並邁向成功。爰此，學校應著力於建構核心素養的環境，以裨益核心素養的生根、茁長。此外，學校應積極強化教師的基本功，催化教師的理念翻轉及活化教學，廣泛運用學習資源，豐富學生學習體驗與實踐的機會，強化獨立思考與團隊合作的精神；教師更要擺脫智育的羈絆，透過合宜的素養導向評量，檢視學生學習歷程與學習成果，悉心琢磨核心素養；學校也要衡酌校內外的資源與學生需求，研發核心素養的校本特色課程，以有效促進學生全人發展。

參考文獻

- 吳清山（2011）。發展學生核心素養，提升學生未來適應力。**研習資訊**，28（4），1-3。
- 李坤崇（2013）。大學生通識核心素養量表之編製。**教育研究月刊**，235，137-155。
- 周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如（2018）。**素養導向教學設計參考手冊**。取自 <https://fuxiao.ps.nutn.edu.tw/wp-content/uploads>
- 師保國（2017）。**核心素養培育的四種視角**。取自 <https://read01.com/J0xAeM5.html>
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳聖謨（2013）。國民核心素養與小學課程發展。**課程研究**，8（1），41-63。
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。**臺灣教育評論月刊**，8（1），201-204。

- 蔡清田（2011）。**素養：課程改革的DNA**。臺北市：高等教育。
- 蔡清田（2012）。**課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養**。臺北市：五南圖書。
- 蔡清田（2013）。十二年國民基本教育的中小學課程核心素養與評鑑。論文發表於嘉義大學舉辦之「2013年海峽兩岸中小學教育學術研討會－中小學教育評鑑理論與實務」，嘉義縣。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。**課程與教學**，16（3），59-78。
- 蔡清田（2016）。領域/科目核心素養的課程設計。**臺灣教育評論月刊**，5（5），142-147。
- 羅寶鳳（2017）。因應時代改變的終身學習：素養導向的教學與評量。**臺灣教育評論月刊**，6（3），24-27。
- Oyao, S. G. Holbrook, J., Rannikmäe, M., & Pagunsan, M. M. (2015). A competence based science learning framework illustrated through the study of natural hazards and disaster risk reduction. *International Journal of Science Education*, 37 (14), 2237-2263.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. In D.S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing Key Competencies in Education* (pp.5-34). Paris: UNESCO.



「創業精神」在臺北市國小學力檢測團隊建置的實踐與 核心素養評量試題的開創

陳清義

臺北市萬華區福星國小校長

臺北市國小校長協會理事長

臺北市政府市政顧問

一、前言

所謂素養導向試題，並不是一個全新概念，也不是一種新題型，在命製時可以採跨領域的素材和情境化的素材來命題（王錦慧，2019）。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）在 2003 年即研究「素養的界定與選擇」（林永豐，2014）。臺北市國小基本學力檢測的命題，自 2005 年開始實施以來，即揭櫫試題必須與生活情境結合，做為試題命題的指導原則，試題取材也跨越到自然科學、數學等領域，透過閱讀情境測試學生基礎語文知識（陳清義主編，2006），當時即開創了素養導向命題的評量。

2005 年時開創這個新型式的試題與評量，為了確保每個學科命題遵守這個原則，必須逐步建置工作團隊，從評量到補救教學進而研究與推廣，整個學力檢測系統的建立，14 年來不斷創新工作及開創工作價值（陳清義，2019），實踐了 Peter F. Drucker 說的「創業精神是一種行為，而非人格特質；它的基礎在於觀念和理論，而非機構本身。」（蕭富峰、李田樹譯，2009）。本文將分享臺北市國小學力檢測工作團隊以創業精神分年度建立起 10 個工作團隊的經驗，作為各教育單位創新建置新型態工作任務編組之參考；另提供臺北市基本學力檢測的素養導向試題範例作為教學現場學校教師命題之參考。

二、創業精神

Peter F. Drucker 在《創新與創業精神》（Innovation and Entrepreneurship）（蕭富峰、李田樹譯，2009）一書中闡述：「並不是每一個新的小型企業都是一種創業家行為或代表著創業精神。例如：夫婦倆在美國郊區開了一家熟食店或墨西哥餐館，他們當然是冒了一點風險，他們所做的事以前被重複了許多次，他們相信他們區域裡頭的外食人口日漸增加，並投入他們的時間與金錢放手一搏。但他們既沒有創造出一種新滿足，也沒有創造出新的消費者需求。從這個角度來看，即使他們所開創的是新事業，但他們顯然不是創業家。然而麥當勞所展現出來的就是創業精神。確切地說，麥當勞沒有發明任何新東西，任何一家美國的高級餐廳老早就開始供應它的最終產品了。但是，藉著應用管理觀念與技巧（思索顧客所重視的「價值」），使「產品」標準化，設計製程與操作工具，以及基於分析工作流程的結果而設定標準，並依據標準訓練人員，麥當勞不但大幅提高了資源的產

出，而且開創一個新市場和新顧客階層，這就是創業精神。因此，創業精神是一種行為，而非人格特質；它的基礎在於觀念和理論，而非機構本身。創業精神視改變為健康的常態，它認為在社會體系裡，最重要的事在於做一些與眾不同的事，而非將原來已經做過的事做得更好。創業家總是在尋找改變，因應改變，並視它為一種機會而加以利用。一般都相信創業的風險非常高，創業之所以會「具有風險」，主要是因為在所謂的創業家中，只有少數人知道他們正在做些什麼。他們缺乏方法論的背景，他們違反了基本且廣為人知的法則。創新是一種組織化、系統化、理性化的工作。必須嚴格地奠基於對改變、對機會、對新的現況，以及對大部分人仍然確信的現象與實際現象之間不一致的認知。」

從 Peter F. Drucker 所闡述的創業精神，可以看出幾個要點：

1. 創業是創造出一種新滿足，創造出新的消費者需求。
2. 創業精神是一種行為，它的基礎在於觀念和理論。
3. 創業家總是在尋找改變，因應改變，並視它為一種機會而加以利用。
4. 創業具有風險，因為只有少數人知道他們正在做些什麼。他們沒有方法論的背景，而且他們違反了基本且廣為人知的法則。
5. 創業與精緻化不同，因為創業在於做與眾不同的事，而非將原來已經做過的事做得更好。

三、創業精神在臺北市國小學力檢測團隊建置的實踐

臺北市國小學力檢測系統，從 2004 年計畫初擬之後，對於教育局，是一件全新的工作，計畫陳核將近一年，直到 2005 年 7 月 14 日，向市長報告後，由市長裁示，執行首次同一時間全市統一試題的國語文學力檢測（陳清義主編，2006）。施測結果在 2006 年再度向市長報告結果，市長也裁示了庚續辦理國小學力檢測，並且發布新聞使家長知道臺北市的教育成果（陳清義主編，2007）。消息公布後，引發全國教師會和臺北市教師會反彈，聯合在市議會舉開記者會，由市議員質問檢測的效益與未來的應用，但經過筆者到記者會現場說明之後，表明此一開創性的檢測作為與應用，將使臺北市的學生獲得教育的公益，因此，這個檢測一直執行至今（陳清義，2019）。

臺北市不只執行了學力檢測使家長老師瞭解學生的學習狀況，並且逐年建置新的工作團隊，至今包含了檢測結果的應用研究、補救教學的測驗研發及學生能力重建方法的研究，共有十個團隊分年成立（陳清義，2019），為：

（一）學力檢測團隊

1. 2005 年成立檢測工作組和國語文工作組。
2. 2006 年成立數學科工作組，開始培訓命、審題教師。
3. 2006 年成立輔導組，依照學力檢測分析，安排全市補救教學資源。後續發展成補救教學工作組。
4. 2007 年成立英語科工作組，於 2009 年首次以抽測方式檢測英文。
5. 2010 年檢測工作組分成兩組：行政規劃組辦理測驗行政業務及網站建置維護；評量規畫組專責統計分析。
6. 2014 年成立研究應用組，研究日益累積的大量檢測數據。

（二）補救教學團隊

1. 2009 年成立數學診斷測驗編製工作組，為現場教學者編製能自動批閱並給予結果分析和教學建議的資訊系統。
2. 2012 年成立國語診斷測驗編製工作組，為現場教學者編製能自動批閱並給予結果分析和教學建議的資訊系統。
3. 2017 年成立學生數學能力重建工作組，為找出學生共同學習瓶頸，以做為教師補救教學建議。
4. 2018 年成立英語診斷測驗編製工作組，為現場教學者編製能自動批閱並給予結果分析和教學建議的資訊系統。

整個工作團隊建置過程就如創業精神的要素：

1. 學力檢測創造出家長一種新滿足，創造出家長的需求。
2. 學力檢測是一種行為，它的基礎在於國際學科評量的觀念和理論。
3. 學力檢測團隊總是在尋找改變，因應改變，並視它為一種機會而加以利用，不斷的創新團隊。
4. 開創學力檢測具有風險，因為違反了基本且廣為人知的法則，創始時引來教師與議員極大的不安與反彈。

臺北市的學力檢測不只是做評量的精緻化，因為在於做以前沒有的試題型態，而是與生活情境結合的素養導向試題。

四、創業精神在素養導向評量試題的開創

（一）素養導向的評量

《十二年國民基本教育課程發展指引》定義「核心素養是指一個人為適應現

在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。...核心素養的表述可彰顯學習者的主體性，不再只以學科知識作為學習的唯一範疇，而是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」（國家教育研究院，2014）。以下列兩項基本要素作為素養導向試題命題之依據：

1. 佈題強調真實的情境與真實的問題：以往的紙筆測驗多著墨於知識和理解層次的評量，素養導向則較強調應用知識與技能解決真實情境脈絡中的問題。除了真實脈絡之外，素養導向試題應盡可能接近真實世界中會問的問題。
2. 評量強調總綱核心素養或領域／科目核心素養、學科本質及學習重點：
 - (1) 跨領域核心素養係指如總綱所定義三面九項中所指出之符號運用、多元表徵、資訊媒體識讀與運用以及系統性思考等跨領域／科目的共同核心能力，並非專指跨領域／科目的題材。
 - (2) 各領域／科目的素養導向評量強調「學習表現」和「學習內容」的結合，並應用於理解或解決真實情境脈絡中的問題。

(二) 開創素養導向評量試題舉隅

臺北市基本學力檢測的題型，自 1995 年即開始以真實生活情境問題的解決，作為命題的指導原則，惟僅自 2013 年的檢測後，開始公布部份試題，因此本文自公布的試題中舉例素養試題的命題和評分，提供學校教師參考。

1. 國語文試題

例題一：2019 年公佈的試題：32 與 33 題

今年十月，各國兒童代表一起參加「地球兒童高峰會」，以下是現場的中文翻譯內容：



這幾年全球氣候異常，冬天溫度不斷創新低，夏天則是高溫一直往上衝，這都是因為大氣中的二氧化碳過多，使得全球氣溫反常。



我們要提醒大家：出門盡量搭乘大眾交通工具，減少使用汽油，降低廢氣排放量。



為了保護熱帶雨林，應該多使用再生紙，減少砍伐樹木，讓植物行光合作用，產生更多的氧氣。



#####...內心珍惜能源，愛惜環境。雖然我們小朋友年紀還小，還是要一起為地球盡一份心力喔！

32. 面對天候變化，哪些代表的致詞內容有提出具體可行的辦法？

①



②



③



④



33. 致詞時，剛開始麥克風聲音不清楚，請問「#####...」應該是下面哪一段話，意思才比較合理？

- ① 首先要讓地球好起來，接著從
- ② 與其要讓地球好起來，不如從
- ③ 如果要讓地球好起來，就得從
- ④ 一邊要讓地球好起來，一邊從

試題 32，用以考查學生理解和體會文句含義，看學生是否能看懂並分辨句子中是否有提出具體可行的辦法。試題 33 考查學生能否了解各種句型的使用規律、句與句之間的關係，看學生是否理解完整、通順、合理的句子，運用連接詞組成複句，不同句式的變換，及正確使用標點符號等語文知識，能有助學生在生

活語句的應用避免出現語句缺乏變化，語言平淡無味的狀況(陳清義主編，2019)。可作為核心素養「國-E-A2 透過國語文學習，掌握文本要旨、發展學習及解決問題策略、初探邏輯思維，並透過體驗與實踐，處理日常生活問題。」命題的參考。

例題二：2017 年公布試題：28 題

28.圖書館裡的圖書是依照圖書的內容分類後，編上索書號放置在不同的分類區域中。

000 總 類
100 哲學類
200 宗教類
300 自然科學類
400 應用科學類
500 社會科學類
600 中國史地類
700 世界史地類
800 語文類
900 美術類

上面是臺北市立圖書館的圖書分類表，大雄想到圖書館尋找一本書名叫《孫叔叔說三國演義》，他利用電腦上的圖書查詢系統查到這本書的索書號是 857.45 1222，請問，他應該到哪一個圖書分類區域去尋找這一本書呢？

- ① 400 應用科學類
- ② 500 社會科學類
- ③ 600 中國史地類
- ④ 800 語文類

此例題旨在考查學生能否經由說明的表述方式擷取所需訊息，學生必須先讀懂訊息內容，再依據題目要求作答(陳清義主編，2017)。圖書館的索書程序是學生自我學習必須的生活技能，該題可作為核心素養「國-E-A3 運用國語文充實生活經驗，學習有步驟的規劃活動和解決問題，並探索多元知能，培養創新精神，以增進生活適應力。」命題的參考。

2. 數學試題

例題一：2015 年度公佈試題：29 題

29. 下表是小豪的功課表，以下哪個選項是正確的？

節次、時間		星期		星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
	7：50~8：00	掃除時間						
	8：00~8：40	晨讀			國語	晨讀		
第一節	8：45~9：25	數學	數學	數學	英語	數學		
第二節	9：35~10：15	國語	藝音	英語	數學	國語		
第三節	10：30~11：10	英語	國語	體育	國語	國語		
第四節	11：20~12：00	健康	國語	綜合	自然	電腦		
	12：00~12：30	午餐				午餐		
	12：30~13：20	午休				午休		
第五節	13：30~14：10	藝美	自然	社會		綜合		
第六節	14：20~15：00	藝美	自然	社會		綜合		
	15：00~15：20	掃除				掃除		
第七節	15：20~16：00	體育	社會	藝音		鄉土		

- ① 每天都有 30 分鐘掃除時間。 ② 每天第一節都是數學課。
 ③ 每週有三節自然課。 ④ 午休時間和一節課一樣長。

本題檢測學生是否能報讀生活中常見的二維表格（陳清義主編，2015）。本題可作為數學核心素養「數-E-B2 具備報讀、製作基本統計圖表之能力。」命題的參考。

例題二：2017 年公佈試題：23 題

23. 北海岸著名地標「野柳女王頭」，目前她的脖圍為 1.6 公尺，依過去資料顯示，因自然風化的關係，每年脖圍減少約 0.02 公尺，三年後她的脖圍約為多少公尺？

- ① 1 ② 1.4 ③ 1.54 ④ 1.58

此題運用學生生活經驗，檢測學生是否能處理二位小數加、減與整數倍的計算（陳清義主編，2017），本題可作為數學核心素養「數-E-A2 具備基本的算術操作能力、並能指認基本的形體與相對關係，在日常生活情境中，用數學表述與解決問題。」命題的參考。

五、結語

本文分享臺北市秉持創業精神，建置臺北市基本學力檢測工作團隊與核心素養評量試題的開創，為使在各縣市推動十二年國民教育工作團隊，可以依據以前的經驗，建置各縣市的工作團隊，並對於現場教學者提供素養評量試題的編製

參考，有幾個意義：

1. 開創核心素養導向的評量，是呼應當時國際學科測驗的一種新趨勢，雖然許多老師都在編製評量試題，但是臺北市基本學力檢測工作團隊，以創業精神在 14 年前就開始執行。
2. 臺北市基本學力檢測工作團隊與試題命題，是一種基於理論和觀念的行為改變，團隊總是在尋找改變，因應改變，並視現場教學者的需求，不斷開發新的團隊與作為。
3. 開創具有風險，因為違反了基本且廣為人知的法則，但是「堅持」讓團隊所執行的內容符合世界潮流並符合教學現場需求。
4. 創業與精緻化不同，因為創業在於做與眾不同的事，而非將原來已經做過的事做得更好，臺北市的學力檢測團隊與研發的試題，不是在做讓試題更好，而是讓試題更符合生活情境，更貼近解決生活問題，並且讓教學者容易命題與批閱，而非使教學者感到繁複的評量工作。

參考文獻

- 王錦慧（2019）。談國文科素養導向的命題。**中國語文**，745，4-8。
- 林永豐（2014）。素養的概念及其評量。**教育人力與專業發展**，31（6），35-47。
- 陳清義（2006）。臺北市 94 年度國民小學國語文領域基本學力檢測計畫成果報告書。臺北市：臺北市府教育局。
- 陳清義（2007）。臺北市國民小學 95 年度基本學力檢測計畫成果報告書。臺北市：臺北市府教育局。
- 陳清義（2015）。臺北市國民小學 103 年度基本學力檢測計畫成果報告書。臺北市：臺北市府教育局。
- 陳清義（2017）。臺北市國民小學 105 年度基本學力檢測計畫成果報告書。臺北市：臺北市府教育局。
- 陳清義（2019）。臺北市國民小學 107 年度基本學力檢測計畫成果報告書。臺北市：臺北市府教育局。
- 陳清義（2019 年 7 月）。臺北市小學學力檢測與補救教學系統建置經驗與

展望。2019 年第五屆京臺基礎教育校長峰會發表之論文，北京市潞河中學。

■ 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展指引。新北市：國家教育研究院。

■ 蕭富峰、李田樹（譯）（2009）。創新與創業精神：管理大師彼得·杜拉克談創新實務與策略（增訂版）（原作者：P. F. Drucker）。臺北市：臉譜。（原著出版年：1985）。取自

https://www.books.com.tw/web/sys_serialtext/?item=0010446745



生命教育與 108 課綱同行—以鳳鳴國小為例

曾俊凱

新北市鶯歌區鳳鳴國民小學校長

一、楔子~預約孩子幸福的未來

鳳鳴國小位於鶯歌陶瓷故鄉，屬於非山非市的學區，我們弱勢族群的孩子比例偏高(隔代教養、單親、原住民、低收入戶等)，孩子不能決定出生的家庭，但我們希望他能改變命運。我們不因孩子的弱勢而放棄，反而更甚於珍惜每一個孩子。我們希望讓他們能夠認識自己、肯定自己，活出自信、珍愛自己，讓生命發光愛灑人間。

有人曾說：「人生至高無上的幸福，莫過於確信自己被人所愛。」因為相信有人愛著他，有人始終支持他，讓他們有勇敢堅強活下去的力量。鳳鳴優質的教師團隊，以愛為圓心，生命教育為半徑，畫出一個屬於孩子生命圓滿的圓。這個圓包含了心理健康議題、生命核心課程、創新愛戀鳳鳴，引導孩子從珍惜自我的價值、覺察自我生涯發展，進而體諒關懷人群與推廣社會關懷。我們期望，每個鳳鳴學子，都能從本校的生命教育裡學到自我覺察的自主性、尊重團體溝通互動、進而社會參與關愛環境，讓孩子成為更好的自己。

二、跟著 108 課綱遊學~生命教育議題

依據教育部十二年國民基本教育課程綱要及十九個議題，生命教育議題是人之所以為人之希望工程，死有輕如鴻毛，重如泰山，生亦如此，可為往聖繼絕學、為萬世開太平，亦可渾渾噩噩過一生。

生命教育探索生命的根本課題，包括人生目的與意義的探尋、美好價值的思辨與追求、自我的認識與提升、靈性的覺察與人格的統整，藉此引領學生在生命實踐上知行合一，追求幸福人生與至善境界，其實施乃全人教育理念得以落實之關鍵；生命教育的學習主題涵蓋了哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨與靈性修養等五大範疇，其實質內涵則以「人生三問」為核心，其中「人為何而活？」乃是對於人生終極關懷問題的思考，「人應如何生活？」則反映對於價值思辨的不斷淬煉，「如何能夠活出應活的生命？」是知行合一的問題，而知行合一則是靈性修養的目標（國家教育研究院，2019）。

三、鳳鳴生命課程圖騰 活出生命如來

（一）課程願景、理念與目標

本校願景「求真、樂善、達美」，亦是我們生命教育的願景；以「珍愛生命、寶貝每個孩子、成就每個唯一」為生命教育的理念，發展生命教育課程，期望以「認識自己、推己愛人、活出精采」為目標，最後在愛的行動中希望每個孩子都能活出自己生命的如來。

（二）十二年課綱與生命教育的邂逅

十二年課綱是成就每一個孩子，培養具有自主行動、溝通互動與社會參與的終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民，故本校之生命教育課程也與三大面向為主軸，並配合生命教育議題之五大學習主題設計課程。

1. 自主行動-思辨與統整自我（價值思辨、終極關懷、靈性修養）；以「我是自己好主人、阿嬤再見」等心理議題課程，達到自我覺察與珍愛自己。
2. 溝通互動-探索與覺察人際（哲學思考、人學探索）；以「生命鬥士、戰爭下的女孩」等生命核心課程，達到尊重他人與推己及人。
3. 社會參與-生活實踐（價值思辨、靈性修養、終極關懷）；以「點燈祈福、送愛偏鄉」等創新愛戀鳳鳴課程，身體力行推廣愛與關懷，發揮生命如來。

進而依生命教育議題之五大學習主題，配合真實的生活情境之三大學習內涵「人生三問」，激發學生生存的潛能、生活的自信、生命的圓滿。

1. 愛己-認識自己（人為何而活？）：認識自我、珍愛自我、建立自信，發揮優勢潛能。
2. 愛人-尊重他人、推己及人（人應如何生活？）：提升溝通技巧、與人和諧相處，培養服務精神。
3. 愛萬物-珍惜環境、活出精彩（如何能夠活出應活的生命？）：尊重人類共存環境，培養尊重大自然情操，珍惜生存環境，強化學生身心靈健康，提昇對生命的關懷。

四、鳳鳴生命教育課程之實踐

（一）鳳鳴生命教育課程架構圖

本課程已實施多年，從 2016 年度起重新解構再建構，從愛己、愛人、愛萬

物為起點設計校本生命教育課程，並於 2017 年度搭配十二年國教總綱研發自主行動(心理議題課程)與溝通互動(生命核心課程)、進而在 2018 年度加入社會參與創新特色(愛戀鳳鳴課程)，其架構如圖 1。

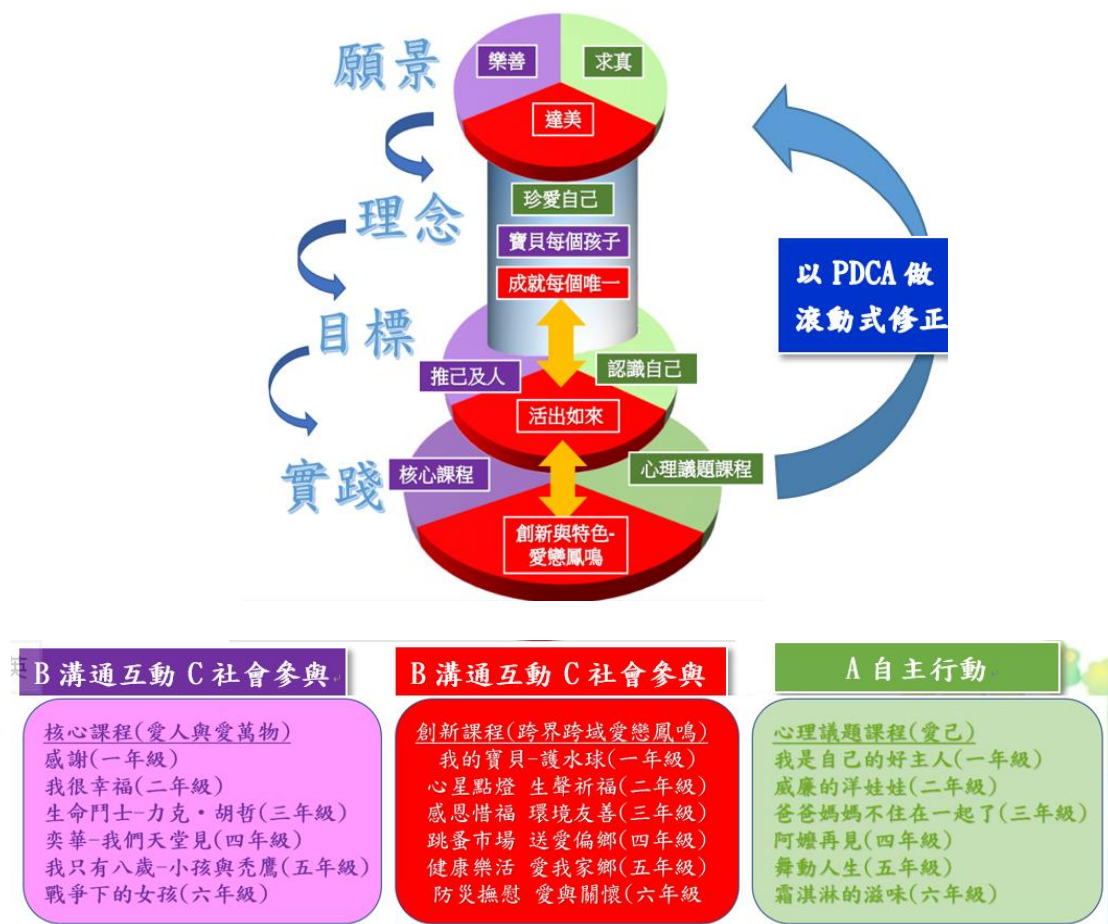


圖 1 鳳鳴國小生命教育課程架構圖

(二) 鳳鳴生命教育課程舉隅--豐厚孩子生命的廣度與深度

本校生命教育課程依據十二年課綱核心素養，配合領域課程及生命教育議題研發三套課程，依序是心理議題課程（A 自主行動）、核心課程（B 溝通互動與 C 社會參與）、創新課程--愛戀鳳鳴（B 溝通互動與 C 社會參與），因限於篇幅只舉下列課程。

1. 心星點燈 生聲祈福

地震是臺灣的宿命，也是我們必須面對的挑戰，20180206 花蓮大地震，老師特別安排設計「心星點燈、生聲祈福」教學活動（如表 1），教導孩子能將心裡的感觉具體表達出來，並有保護自己、關愛他人的能力，對受災者表達關懷、並

感恩協助救災人員，學會同理、懂得尊重與關懷。

表 1 心星點燈 生聲祈福生命教育課程內涵

生命教育課程		創新課程-跨界跨域愛戀鳳鳴 (B 溝通互動、C 社會參與)
年級	低	
單元名稱	心星點燈、生聲祈福	
跨領域(節數)	生活(2)、綜合(2)	
科目核心素養	生-E-A1、綜-E-A2、綜-E-C2	
議題學習主題	人學探索、終極關懷、靈性修養	
議題實質內涵	生 E4 觀察日常生活中生老病死的現象，思考生命的價值。 生 E7 發展設身處地、感同身受的同理心及主動去愛的能力，察覺自己從他者接受的各種幫助，培養感恩之心。	
課程設計理念	1.學童能具備數位搜尋資料及說故事的能力。 2.學童具保護自己、關愛他人的防災力，並能與家人經驗分享與推廣。	
教學活動內容	1.結構化學習：「心智圖」建構每個環節中災難應變「自助助人」的方法。 2.多面向學習：融入角色扮演、歌唱、繪製卡片、手工肥皂 DIY 等活動。 3.情境學習：讓「燭光」內化為「心光」。	
教學省思	生：很喜歡上這個課，覺得很特別，花蓮大地震很可怕，我要更愛我的爸爸媽媽。 師：星星雖小，亦能發光！讓「愛與關懷」圓滿童夢，達到「Small Stars' Affection Shines School」，學童收穫滿滿，是教學者最大的鼓舞與喜悅。	

2. 第二個媽媽 阿嬤再見

在華人世界，死亡似乎是不能討論的，尤其當對象是孩子時，大人總認為不須要讓孩子去理解或紓解，但有時我們是否換個角度去思考，死亡就是和生一樣，就像花開亦有花謝時，或是家中養寵物從生到死的過程。這本繪本，是癌症臨終關懷協會特別製作給孩子，教導孩子，有時那心中悶悶的不舒服、或是想哭、或是想生氣的念頭，可能是我們對死亡的無知、焦慮與擔心；但我們可以教育孩子，如何認識和面對「生」與「死」，把它昇華將這些回憶成為我們生命中的滋養（如表 2）。

表 2 第二個媽媽--阿嬤再見生命教育課程內涵

生命教育課程		心理議題課程-愛己 (A 自主行動)
年級	中	
單元名稱	第二個媽媽--阿嬤再見	

跨領域（節數）	綜合（1）、語文(1)、社會(1)
科目核心素養	綜-E-A2、語-E-B1、社-E-A1
議題學習主題	人學探索、終極關懷
議題實質內涵	生 E3 理解人是會思考、有情緒、能進行自主決定的個體。 生 E4 觀察日常生活中生老病死的現象，思考生命的價值。
課程設計理念	1. 本校隔代教養家庭較多，因此提早告訴孩子面臨生死議題是必要的。 2. 「阿嬤再見」繪本詳細說明孩子面對奶奶從生重病到離開的過程，其心中所感受的不舒服，讓孩子體會了解這些情緒。
教學活動內容	1.閱讀：閱讀繪本，理解文字給我們的感受。 2.互動對話：談談自己的長輩，說說當時的情形，讓孩子從互動中被療癒。 3.回饋單：將孩子對阿嬤的「未竟事務」轉化在學習單、回饋單中，讓孩子勇敢的說出內心話。
教學省思	生：有相關經歷的孩子，在回饋裡寫道：「阿嬤，謝謝您陪我許多快樂的時光，祝在天上的您，快樂！」。 師：心理學的「未竟事務」，需要引導孩子。藉由書寫給天上的親人，完成階段性重要的心理歷程。讓孩子帶著好好說再見分手，未來面對相關狀態，才能複製處理情緒。

3. 鳳鳴偏鄉助小農 擁抱高麗菜

本校有別以往傳統聖誕節慶課程，2018 年 12 月結合「送愛到偏鄉、守護菜農及高麗好菜」融入聖誕節活動中（如表 3），在師長帶領下，前往彰化偏鄉田頭國小，舉辦「鳳鳴有愛-擁抱高麗菜」活動，當時高麗菜價格崩盤，菜金變菜土，於是帶領學生們至當地的高麗菜田，親自下田協助小農採摘高麗菜，讓孩子體會農夫的辛勞，用實際行動送愛給當地農民，北上送給全校師生不一樣聖誕禮物—高麗好菜。孩子們透過活動，能更深化聖誕節的意義與生命的真諦。

表 3 鳳鳴偏鄉助小農 擁抱高麗菜生命教育課程內涵

生命教育課程		創新課程-跨界跨域愛戀鳳鳴 (B 溝通互動、C 社會參與)
年級	高	
單元名稱	鳳鳴偏鄉助小農 擁抱高麗菜	
跨領域（節數）	藝文（2）、綜合（2）、健體（2）	
科目核心素養	藝-E-A1、綜-E-A2、健-E-C3	
議題學習主題	哲學思考、終極關懷、靈性修養	
議題實質內涵	生 E1 探討生活議題，培養思考的適當情意與態度。 生 E5 探索快樂與幸福的異同。 生 E7 發展設身處地、感同身受的同理心及主動去愛的能力，察覺自己從他	

	者接受的各種幫助，培養感恩之心。
課程設計理念	1.關心臺灣的農產品生產行銷方式。 2.利用跳蚤市場義賣所得購買防災頭套送愛到偏鄉。 3.學童具保護自己、關愛小農及土地，實際付出愛的行動，一起推銷高麗菜的營養價值。
教學活動內容	1.從新聞媒體及報紙搜尋南部菜價崩盤的資料。 2.利用藝文課創作防災舞蹈的道具。 3.用健體課蒐尋流行舞蹈改編成防災舞蹈。 4.配合「減塑運動」自帶手提袋裝聖誕節的禮物--「高麗菜」，並知道其高營養價值。
教學省思	生：這是我第一次下田採高麗菜，採得滿頭大汗，差一點中暑，也體驗到「從種子到餐桌，從泥巴到嘴巴」的道理，我要珍惜每一分得來不易的食物。 師：面臨極端氣候的改變，導致農作物生產過剩、價格崩跌的另類「農損災害」，如何不浪費資源。透過送愛偏鄉，帶學生下田協助小農採摘高麗菜，讓孩子體會農夫的辛勞，實際行動送愛給當地農民，孩子用微薄的力量，種下防災與愛的種子，讓愛永不止息的傳下去。



與偏鄉國小校際交流 帶孩子協助小農採收 溫馨聖誕節-高麗菜山 歡喜收禮物-高麗好菜

圖 2 鳳鳴偏鄉助小農 擁抱高麗菜活動照片

4. 其他生命亮點與光點—鳳鳴防災公仔 Number1 生命我最讚

生活要有美學，生命的價值更高，是高層次的心靈享宴，大地是一切生物的母親與萬物互利共生共存；設計這個命名活動課程的意涵，是由全校師生發想，陳述背後創作意念、進而親師生一人一票的投票票選過程中，展現學童的創意能力與親師生防災知能外，同時也讓孩子學習珍惜自己、尊重他人的法治教育，鼓勵全校師生齊心攜手做防災，珍愛生命、守護地球，預約幸福的未來。

此外，學校的生命教育課程不只在「課堂」實施，也可將生命教育從「教室」延伸到「社區」--關懷長者、社區傳愛，家有一老如有一寶，教師帶領孩子從關懷自己家人延伸到社區老人，利用鳳祥里「老人共餐」活動時，跳防災舞帶給長

者歡樂與安全，孩子也透過愛的卡片，將其對的長者的關懷與祝福傳送出去。而生命教育的對象不只是「人」，也可以是動物、環境生態，甚至是地球全世界，且生命教育的落實更重要的是「實踐」--身體力行，即使不完美亦是完美，這就是生命的意義與價值。

五、每個生命都是等值且尊貴的一代結語

張載云：「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平。」而十二年課綱的精神就是成就每一個孩子，我們堅信一枝草一點露，花有花的美、草有草的香，樹有樹的勁與力，因為每個生命都是等值且尊貴的。鳳鳴的生命教育課程從自我心理健康、生命核心課程到創新愛戀鳳鳴課程，強調自我出發、走出學校，學校紮根、社區發光、邁向世界，以全人之生命教育達到求真、樂善、達美；也就是從生存、生計、生活到生命的意義與價值，也是符合馬仕洛的需求階層論（Maslow's Hierarchy of Needs），從生理需求到自我實現的理想；希冀鳳鳴所有親師生，在天生我才必有用概念下，每一個人皆能在生命的舞台發光發熱。

參考文獻

- 國家教育研究院（2019）。教育部十二年國民基本教育課程綱要-議題融入。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>



營造美感素養之自主學習空間

蔡孟愷

國立政治大學教育學系博士候選人

一、學習責任控制權還給學生，讓學生不再是學習的客人

彰化縣二林高中教師為引導學生把視野移回最熟悉的土地，深耕在地文化與產業，設計聚焦在地文化的「二林譜踏查」校本特色課程，學生利用每週自主學習時間，組成踏查團，憑著由學生重新繪製日治時期的二林舊地圖，繞過魚塢、行過農舍，走入不曾熟悉細看的傳統市場、媽祖廟，一路沿著稻香與廟宇，不僅讓學生重新認識自己的故鄉歷史，也增進自我對家鄉的認同，及與當地居民的互動連結（蘇逸涵，2019 年 7 月）。

上段係教育部核定為「非山非市」偏遠級別之二林高中籌備十二年國民基本教育課程綱要（十二年國教課綱）彈性學習時間自主學習活動之情形，除了該校外，全國各高級中等學校亦正如火如荼規劃與設計各項課程。本文撰寫之目的，除分析自主學習之政策脈絡、學校進行方式，也就學校如何為學生營造自主學習之空間，提出幾項原則，以供其他學校參考。

二、十二年國教課綱學生自主學習政策之推動脈絡

聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）、經濟合作與發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）、歐洲聯盟（European Union, EU）等國際組織於近年倡導「學習求知」、「能自律自主的行動」等以「素養」為核心，構思中小學教育課程的發展，以求兼顧學習者的自我實現及社會的優質發展（蔡清田，2011）。而我國自 108 學年度起正式實施之十二年國教課綱（教育部，2014），以「自發」、「互動」及「共好」為理念，除強調素養導向教學不僅以學生為中心，重視學習者的動機、熱情，培養學生獲得知識的探究能力，及多元學習方法，更關注學習能與學生生活經驗連結，期能引導學生將所學應用，透過省思、實踐等，此外，十二年國教課綱更強調培養學生成為自發主動的學習者，進一步成為具有社會適應力與應變力的終身學習者。因此，要達成上述目標，培養學生能夠自主學習的能力和習慣至為關鍵。

此外，每位學生不論性別、種族、社經地位，均為獨立的個體，深具潛能與有不同興趣、能力，而後期高級中等教育具有銜接基礎教育，及為未來升學和職業準備兼顧之重要功能，因此，學校若有無法開設滿足學生學習需求之課程，可

透過提供充足、優質之教學設施、設備等學習資源，鼓勵學生藉由自主學習，尊重學生選擇之學習內容，實現自我抱負，達成自己生涯發展的目標。

三、自主學習之意涵、實施與需求

佐藤學（2014）曾言：「21 世紀的課程改革，將捨棄追求生產與效能的『目標、達成、評量』的授課模式，重新建構為由學習者主動塑造的意義與經驗組織而成的『主題、探究、表現』模式（p.41）」。因此，未來學校課程活動之安排應該強調學習歷程、策略及方法，課程規劃及教學設計須把學習內容與探究歷程結合在一起，不只是給孩子魚吃，更要教孩子釣魚的方法，才得以陶養學生擁有自學能力，成為終身學習者（范信賢，2016）。

自主學習是指學生主動學習的意願、態度、方法與能力，並得對自己的學習進行決定，主導並負責自己的學習（李坤崇，2001；吳璧純，2018）。至於十二年國教課綱規範實施學生自主學習活動之時段與方式，學校於彈性學習時間，得依學生需求與學校條件，安排學生自主學習活動。又，各學校為發揮學生「自發」規劃學習內容的精神，對「學生自主學習」精神的保障與作法，除自訂「彈性學習時間」實施相關規定，並經課發會通過，以落實學生適性、自主學習之精神外，亦應納入年度課程計畫，並列入受校務評鑑及輔導訪視之重點項目。此外，學生應依學校所定實施規定，規劃自主學習計畫，計畫包括學習主題、內容、進度、方式及所需設備等項目，並經教師指導及家長同意後實施。而就讀普通型、綜合型高級中等學校的學生，於修業年限內，其自主學習應至少十八節，並安排於一至二學期內實施（教育部，2014）。

由前述十二年國教課綱對學校落實學生自主學習之相關規定及現今各高級中等學校各處室之業務職掌來看（藍偉瑩，2017），學校在整備學生自主學習空間需關注之事項及提供之空間類別如下：(一)盤點學生自主學習場地、相關需求盤點軟硬體設備（含網際網路、電腦或其他資源）；(二)改善、安排及管理學生自主學習場地：包括因開設專題或相關選修課程增加之教室、圖書館、實驗室；(三)設置學生自主學習成果發表所需之靜、動態展場等發表角落。

四、學校營造結合美感自主學習空間策略與原則

學校建築的價值是在創造一種有質感的教育空間，因此，營造校園自主學習空間氛圍，不僅講究滿足基本機能，更希望透過美感空間的創造與體驗，以增進學生對生活周遭的理解與審美判斷力，讓學生的美學素養，於使用自主學習空間歷程得以涵養實踐。針對高級中等學校營造自主學習空間可與美感結合之原則及方式說明如下：

1. 以維護學生「共同人性」和尊重學生「個別潛能」原則，規劃適性之自主學習空間：讓教師、學生等主要使用者，有參與改造自主學習空間表達意見的機會，討論歷程中可使學生體認如何與他人溝通、團隊合作等公民參與之自主學習精神。
2. 優先構思良善的使用機能，符合使用的便利與效率：自主學習空間是為學生而存在，因此，於空間規劃階段，需滿足與創造學生學習功能，及講求更人性化、更優雅的人文關照。
3. 將「人」與「美學思維」結合，充分將「設計」帶入生活中，提升學校師生美感軟實力，並透過師生共同建構具啟發性的美感學習情境，發揮空間的境教效益。
4. 空間結構「彈性創意」，創造更智慧化、更具效率、更具動態的空間：因同一時段使用自主學習空間之學生眾多及進行方式多元，空間配置除需滿足學生可各自獨立閱讀思考之空間外，亦須講求可彈性調整隔間，為同儕共同討論之可能。
5. 重視「採光」、「日照與照明」、「通風」等基本活動空間之品質：臺灣地小人稠，是高密度的居住型態，因此，需就建築方位的配置、鄰棟間隔、視野的開闊性等因素考量空間配置地點。
6. 每個自主學習的角落空間都看到對人性的尊重：空間營造關注「人的使用」、「人的觀看」、「人的喜好」等人性互動因素，及成為學生畢業後具有深度回憶之場所。
7. 學習成果分享空間或平台可兼容學生多樣性的展示方式。用零距離、好親近的公共家具，讓自主學習更饒富趣味，即具有令人心情沈靜的氛圍。
8. 空間可配備展現科技之美的高度安全性、便利性與智慧化設施，培養學生資訊素養、閱讀素養與資源利用能力。

五、結語

因應數位科技世代的來臨及自 108 學年度起實施新課綱，教師教學與學生學習模式將隨之改變，校園環境亟需因應未來課程發展需求，以創新、前瞻、美學之設計思維翻轉教學場域，建構未來世代學習空間。學校行政人員於規劃設計學

生自主學習空間時，應突破舊有思考窠臼，重視與美感之結合，並藉由美學素養導向課程之實施，及師生參與式對話，共同創造美感校園。

參考文獻

- 佐藤學（2014），黃郁倫譯。**學習革命的願景**。臺北：天下雜誌。
- 吳璧純（2018）。學生自主學習，老師「做什麼」？。**教育脈動**，15。取自
<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/d8a3c858-52cf-46ad-9fdb-7c3b6ce40bb8?insId=91ab8aef-7dae-4133-8bf3-30ff7a11530b>
- 李坤崇（2001）。**綜合活動學習領域教材教法**。臺北市：心理。
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。**教育脈動電子期刊**，5。取自
<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/10ac37e9-5d11-4498-92a1-c7e29812b25c?insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自
<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。
- 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」與「核心素養」。**教育研究月刊**，206，119-130。
- 藍偉瑩（2017）。自主學習的實務。取自
https://www.ylsh.mlc.edu.tw/uploads/asset/data/59f8ed971d41c805d7000b29/自主學習的實務_藍偉瑩主任分享_.pdf。
- 蘇逸涵（2019 年 7 月）。二林高中故鄉踏查研究，激發自主學習能立。**親子天下**，107，132-134。



以課程領導共譜課程發展協奏曲

劉芹樺

國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

馮丰儀

國立暨南大學教育政策與行政學系教授

一、前言

21 世紀以來，世界各國的基礎教育改革均朝向關注學生學習的素養導向教育發展，臺灣也積極與世界同步，教育部（2014）發布「十二年國民基本教育綱要總綱」，確立「核心素養」為中小學課程發展主軸，期藉由此波教育改革培育學生適應現在生活及面對未來挑戰所具備的知識、能力與態度。這項擘畫多時的新課綱，即將於 108 學年度正式實施，其實施過程將影響這波新世紀教育革新的成敗。

課程改革政策的制定並不等於課程改革任務的完成，課程改革方案的出爐也不意味著課程改革方案的落實。從課程改革政策到課程實施並非直線演繹的過程，課程實施是課程改革成敗的關鍵所在，課程實施是不同的人員、事件與資源在不同的時空環境下交互作用的過程，課程實施過程難免衍生問題，一旦課程實施問題不受重視，課程改革就難有成功的機會。此次的課程改革奠基於九年一貫課程改革的基礎之上，雖然某些學者評論九年一貫課程改革是失敗的（丘愛玲，2003；莊明貞，2003；黃騰，2005），但是如果我們能把課程改革視為學習發現之旅，立基於九年一貫課程改革的經驗之上，從過去實作經驗累積智慧，正視課程實施過程中的問題，調整課程實踐，落實素養導向的課程與教學，共踐「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景即有可能達成。

以往，由於課程政策係採中央集權及由上而下的方式推動，學校在課程教學能著力的空間有限，故課程領導的重要性較不凸顯，然隨著社會的變革開放與多元發展，課程教學起了相當大的變化（江志正，2010）。隨著課程教學權下放，學校成為課程教學發展與運作的主體，學校教育夥伴在教學實踐中擁有課程權，同時也須承擔起課程決定及發展實踐的重任，校長、主任、教師們紛紛被期許改變原有扮演的角色，以契合課程變革的意旨，來實踐教育變革的標的，突顯學校教育人員扮演教育學者 Giroux（1988）力倡的教師不是技匠，而是轉型的知識份子，負有藉由行動實踐轉化社會的道德文化使命。此次新課綱的變動，高中和國中小的挑戰不同，高中涉及適性選修開課的大變動和考招連動的影響，制度面 and 技術面的規範自然引發關注（張瀨文，2018），全國各高中邁向新課綱的積極動能強大；國小部分，從 2000 年實施九年一貫課程以來，小學在校本課程發展、教學與評量多元化方面的投入程度比中學更高，學校的課程發展機制也大抵建置完成；近年來推動的教師專業發展評鑑、分組合作學習、學習共同體等各項方案，

小學的動員程度也頗高（周淑卿，2017）。然而國中端在升學主義、形式主義與孤立主義的桎梏束縛下，課程發展委員會淪為彈性學習節數搶時數的戰場，各科目間的橫向統整僅止於口號，即便為了應付學校校務評鑑而勉強「擠出」本位課程，但是，本質上並未落實於課程發展與教學實踐。觀諸當前教育脈絡，校長身為學校領頭羊，落實新課綱，其課程領導至關重要，因此本文希望由課程領導的意涵與困境切入，進而提出中小學校長們可能遭遇之課程領導困境與落實學校課程領導的省思，以供參酌。

二、課程領導的意涵

何謂課程領導？Glatthorn（2000）從功能（functions）論的觀點，指出所謂的課程領導係在使學校能提供高品質的學習內容，以達成增進學生學習成效之目標。秦夢群（2010）亦指出課程領導屬於功能型領導，其目標在於促進課程功能之發展。課程領導之目的在於課程發展過程中，校長對於課程設計、教學方法、課程實施和課程評鑑等面向提供支持與引導，以協助教師有效教學和提升學生學習成果（吳清山、林天祐，2001）。學校之永續經營與發展，課程發展為關鍵因素，課程領導係一種連結課程、教學、評量及評鑑，並從中努力改進學習與理解之重要作為，校長有義務實施課程領導，使有意願共享課程領導之成員皆可參與，共同承擔課程領導之責任（Sorenson, Goldsmith, Mendez, & Maxwell, 2011）。

課程領導包含課程及領導兩大概念，前者通常指在學校中指引學習之計畫，並透過在教室裡為學習者體驗和觀察者進行紀錄；後者則是校長透過從各課程利害關係人中，尋求連接課程目標、教室教學及課程評估等領導作為（Adams, 2007）。Henderson 亦定義課程領導係對於創新課程工作，以實務性解釋、辯護、導引之理論論述（引自葉連祺，2014）。課程領導即校長發展課程與教學之整合，提供相關教學與課程之支援與資源，以增進教師教學成效及改善學生學習之領導作為（黃淑娟、吳清山，2016）。

另外，隨著後結構思潮的風起雲湧，從故事的詮釋中，也開啟了「課程領導」被視為一種動態的旅程與心靈的經驗，也是一種想像的聲音與美的意識。而校長的課程幽靈影響著她自己，讓她為自己說話，讓被遺忘的故事「活」過來。這種生活敘說和書寫，使說者、聽者心心相連，產生關連性，展現了新時代的素養和精神（阮凱利、歐用生，2011）。

綜上所述，每一位學校成員都應該隨著情境的轉換成為課程領導的人員，校長有義務實施課程領導，使有意願共享課程領導之成員皆可參與，共同承擔課程領導之責任，為創新課程以增進教師教學成效並提供高品質的學習內容，以達成增進學生學習成效之目標，校長從各課程利害關係人中，尋求連接課程目標、教

室教學及課程評估等領導作為，對於課程設計、教學方法、課程實施和課程評鑑等面向提供支持、資源與引導。課程領導也是一種動態的旅程與心靈的經驗，校長的課程幽靈影響著她自己，使說者、聽者心心相連，產生關連性，展現了新時代的素養和精神。

三、課程領導的困境

（一）學校教師對達成學校課程願景及專業動力不足

甄曉蘭（2003）指出面對學校教育改革，教師的主動參與與自我覺知意識才是教育改革的關鍵。教師是學校課程發展與實施的執行者，教師對達成學校課程願景及專業的動力攸關課程教學改革的成敗。然而臺灣教師長久以來，過度依賴教科書，習於擔任詮釋和傳遞課程內容的角色，再加上孤立保守的教師文化，教師以教學專業自主權為名，各自獨立工作，不習慣與其他教師協同發展課程及教學願景與專業，在教育革新需求之下，教師承受到的壓力無比沈重，動力不足，甚至抗拒改變。

（二）教師欠缺執行課程反省實踐力

新課綱期待教師要從傳統教育被視為課程的執行者轉變為課程的參與及發展者，必須具備反思與批判的能力。Giroux（1988）主張教師要能自我省思能否採取批判的精神而進行不同的教學轉變，是否能從社會、文化、政治與道德等不同的角度來培養學生成為批判主動而非盲動的公民，當教師扮演轉化型知識份子的角色，進行彰權益能的教育（Empowering Education）時，學生便能成為具有技能的工作者與具有思考能力的公民，他們也能成為變革的行動者與社會的批判者。然而，我國許多教師長期以來較偏向以教科書的執行者自居，只著重在把課本內容教完，卻忽略掉為何而教？及如何教才能幫助孩子學會，如此一來，對於落實以學生為中心的教學自是一大挑戰。此外，因教師受限於菁英階層或中產階級思維，課程詮釋缺少多元與跨文化觀點，也常會忽略弱勢學生的學習權益，。新課綱強調實踐社會正義，提升每個學生的學習成就與動機，教師需要具備課程反省實踐力。

（三）教育主管當局重視短效及模仿而輕忽實質蛻變

教育主政單位會因社會期許太深，為求迅速回應大眾要求，致使在推動變革的過程太過急切而強調速效，造成學校在慌亂中常以模仿借用的方式處理，缺乏自我省思創發的動力，不利於課程發展的持續運作（江志正，2010）。范熾文（2002）亦表示，教育行政若仍以科層控制模式在推動課程發展，那麼課程發展將會有流於技術層面與表面功夫競逐之危機。

四、克服困境與落實學校課程領導的省思

（一）以校長領導強化專業學習社群及踐行學校願景

校長擔負了學校課程領導的重責大任，當處在後現代化、資訊化及多元化的新時代脈絡下，校長的思維觀念與領導策略就應該隨著時代的腳步而因應調整。學校教育有賴全體教師的投入，教師專業學習社群可藉助同儕之力提昇教師專業。校長領導學校課程發展，面臨學校文化及實施困境不同，無法僅靠一套行政領導功夫行遍天下。學校變革欲成功，課程革新欲落實，如何帶領基層教師一同增能，共同實踐學校願景，成功的校長課程領導具舉足輕重的影響（張淑芬，2015），其中，校長應以課程領導思維與策略促發學校教師參與專業學習社群，提昇教師教學能量以踐行學校願景。

根據經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）的調查發現世界各國三分之二左右的校長仍進行行政領導，而進行課程領導的校長，其教師對於學校有較高的向心力與對自身的工作有較高的滿意度（OECD，2014）。雖然校長課程領導的歷程較為艱辛而漫長，然而對於學生的未來與學校的永續發展必有助益，而唯有學校教師的思維與校長一致方有可能共同達成促進學生學習之任務，因此，校長宜鼓勵教師專業學習社群的專業對話與標竿學習，以促進教師的新課綱課程發展專業素養，保障每個孩子的學習權。

（二）形塑有利於教師成為轉化型知識分子與課程領導的組織文化

學校課程改革之成功，教師的共同合作乃為關鍵因素。課程學者 Stenhouse 早在 1983 年就肯定教師在課程發展上的重要性，他說：課程發展就是教師發展，沒有教師的專業發展就沒有課程發展（歐用生，2019）。校長應帶頭或積極鼓勵教師參與專業學習社群，培養其分析及批判思考能力，成為創新實驗者及行動研究者；另透過教師同儕合作，建構系統化之校本課程（吳清山，2010）。

然而，素養導向的課程發展必須立基於不斷深度對話與聆聽，要激勵教師成為轉化型的知識分子，展現課程發展的主動能動性，在課程的實踐中，讓老師、學生都覺知到生命的主體性。校長自己要先成為轉化型知識分子，能清楚地聽見自己內在的聲音與不帶任何預設或偏見的聽見他人不同的聲音，透過清晰的理解自己，深刻的批判反思，形塑平等對話與尊重欣賞多元差異的文化。

（三）改變過度偏重績效導向的工具理性，回歸教育本質的價值理性

真正的學習已不再僅止於知識的充實與技術的進展，而在於能深入人之所以為人的核心意義（蔡秀瑗，2002）。學習者需要個別地與學術課程產生連結，如

此才能轉化其自己的理解，更積極地面對生活中的挑戰與可能性，發展成為真誠有能力的個人，此一過程即為轉化學習（Duignan, 2006），亦是十二年國教改革強調的方向。

因此，教育應肯定每個人的主體價值，課程發展要避免流於技術層面與表面功夫的競逐之危機，校長便要改變偏重績效導向的工具理性思維，回歸教育本質的思考，以學生為中心，視人為目的不是工具，鼓勵老師合作互動、將學習視為協助學生適性發展的重要手段，當教師能視學生學習為要務，那麼學校的文化才能可能改變，也才有可能藉由教師集體之力朝向學習者的全人發展。

五、結語

佐藤學（2018）指出愈追求菁英教育的國家，愈沒有培育出菁英。只追求品質，不追求平等是不行的，所以應該給所有人最高品質的教育。21 世紀的學校應該同時追求品質和平等，課程領導不是一種選擇，而是必須面對的事實，校長當真，教師就會認真，校長真誠從心實踐課程領導，透過知識的轉化、校長與教師的轉化，將產生學生的轉化，一花綻放，百花齊放，共譜合奏迎向新課綱的課程協奏曲，培育下一代的核心素養，使其成為能引領並創造未來的人才，校長應善盡學校課程領導責任，才能讓教師的教學更精采、學生的學習更豐富。

參考文獻

- 力昌英（2014）。校長課程領導力的現狀及應對。**教學與管理：理論版**，3，14-16。
- 丘愛玲（2003）。中小學教師實施課程統整之問題評析與解決之道。**中等教育**，54（4），110-121。
- 江志正（2010）。學校課程領導的永續思考。**高等教育知識庫**，取自 <http://www.ericdata.com/?f=oa>
- 阮凱利、歐用生（2011）。國小校長課程領導的敘事探究。**教育資料與研究雙月刊**，101，83-106。
- 佐藤學（2018）。從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀——以學習共同體為中心。**教科書研究**，11（2），91-107。
- 周淑卿主編（2017）。**課程發展的知·行·思：看見學校的生命力**。新北市：國家教育研究院。

- 范熾文（2002）。反省實踐與課程領導。師友月刊，416，43-46。
- 洪詠善、范信賢主編（2015）。同行一走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 秦夢群（2010）。教育領導理論與應用。臺北：五南出版社。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 莊明貞（2003）。九年一貫課程中有關學校課程統整與實施問題之分析，現代教育論壇，8，340-357。
- 張嘉育（2001）。課程領導概念內涵分析。課程領導與實務國際學術研討會，臺北市立大學。
- 張靜文（2018）。面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊。臺北市：教育部。
- 黃旭鈞（2003）。課程領導：理論與實務。臺北：心理出版社。
- 黃淑娟、吳清山（2016）。校長課程領導推動十二年國民基本教育課程綱要因應策略之研究。學校行政，106，121-140。
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51（4），89-116。
- 葉連祺（2014）。國小校長課程領導之實踐課題。學校行政雙月刊，91，1-32。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。
- 蔡秀瑗（2002）。轉化學習之理論與應用。臺北市立師範學院學報，33，389-404。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導和專業成長。研習資訊雙月刊，21（1），60-70。

- 歐用生(2007)。詩性智慧及其對課程研究的啟示。《課程與教學季刊》，10（3），1-16。
- 歐用生（2019）。《課程語錄》。臺北：五南出版社。
- 劉淑芬(2015)。《探尋桃花源~追尋我課程領導的實踐知識之敘事探究》(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 藍偉瑩（2018）。學校課程領導工作坊規劃與實踐。《中等教育》，69(1)，80-94。
- Adams, J. (2007). Development and testing of an initial model of curricular leadership culture in middle schools (Doctoral dissertation, Texas Tech University). Retrieved from: <http://education.qld.gov.au/curriculum/framework/p-12/>
- Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key challenges and ethical tensions*. Melbourne, OZ: Cambridge University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. CT: Bergin & Garvey Publisher.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspectives on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. Retrieved from: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- Pantelides, J. R. (1991). *An exploration of the relationship between specific instructional leadership behaviors of elementary principal and student achievement*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State, Blacksburg VA.
- Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M., Mendez, Z. Y., & Maxwell, K. T. (2011). *The*

principal's guide to curriculum leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin press.



創新擴散思維對學校素養導向課程教學實踐之啟發

李建彥

國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

順應世界教育改革的浪潮，臺灣在推動各項教育的革新上不缺席，十二年國教相關政策的發布與落實，便是期望讓各學習階段之課程，可以符應當前時代之趨勢，讓教育課程具備橫向統整與縱貫銜接，學生學習可以更具體可行，而推動與實施，主要建立在九年國民義務教育的基礎上，具備有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接等五大理念（國家教育研究院，2015）。透過「素養導向教學」與「校訂課程」，培養學生身心健全發展、潛能適性開展，並成為具備知識、能力與態度的終身學習者。在資訊網路發達及社會快速變遷下，「整合知行情意的素養」是學校教育須努力的方向（何鑑琪、張景媛，2019）。這一波課程改革象徵「教」與「學」典範的轉移，希望培養學生具備素養，成為積極、自主且懂得學習的個體。

為了讓學生更能實際運用所學，素養導向教學在各級教育中愈來愈受到重視（Koenen, Cochy, & Berghmans, 2015）。為因應新課綱的實施，教育部及各縣市教育單位積極辦理各項研習、交流活動，分享推動新課綱的轉化與實踐經驗，鼓勵學校多元課程蓬勃發展，筆者身為教育第一線教師的一員，亦參加了不少研習課程及工作坊，感受到素養導向課程教學實踐的重要。新課綱延續九年一貫對學校本位課程發展與教師專業自主的重視，鼓勵學校結合學校願景及社區資源，發展辦學特色。在權力下放、學校本位管理的趨勢下，校園開始建立「參與」、「合作」和「共享」的文化，呼應當前十二年國教所強調的「自發」、「互動」、「共好」和適性揚才理念（薛雅慈，2017）。

教育政策需要創新的擴散與落實，學校須具備明確發展願景，積極正向經營理念、穩健前進團隊運作、前瞻的課程與教學觀、重視學生學習成效等專業認知與作為，方能順利實施素養導向教學與校訂課程，邁向十二年國教的新時代（張茵倩，2017）。在教育現場，新的「教育政策」或者「學校策略」的轉化導入，在實務運作的過程中，制定者、導入者、推動者、接受者與執行者，彼此之間可能因為對政策或策略的理解與詮釋不盡相同，或者受到其他因素的影響，致使創新政策或策略的擴散模式、程度與速度不易掌握，甚至產生擴散的困難，因此透過創新擴散模式進行校園素養導向課程教學實踐的歷程，有其參考價值。全臺各地的前導學校，為回應十二年國教新課綱，紛紛思考如何進行精緻化、特色化及發展素養導向課程的設計，以及新課綱理念與內涵轉化工作，並將特色課程轉型為校訂課程（余舒蓉，2018），為新課綱的正式實施的最後一哩路提供前導學校

的實務經驗。筆者在瞭解多所前導學校實踐素養導向課程教學的經驗後，發現政策的落實，有其擴散的階段，因此，藉由「創新擴散模式」來思考教育政策的實踐，對於學校在發展素養導向校訂課程，將可提供更多元的思考，也提供了政策擴散與實踐歷程發展的啟發。

二、創新擴散的模式與思維

「創新擴散理論」(Innovation Diffusion Theory)係由 Everett M. Rogers 於 1962 年所提出，後經研究並作修訂。本文所指的「創新擴散模式」(Diffusion of Innovations Model)，係採用學者 Everett M. Rogers (2003) 出版《創新的擴散》(Diffusion of Innovations) 第五版所提出的相關概念。「創新擴散」指的是將一個創新的事物傳遞出去的過程，這個過程發生在某個社會系統，利用某種溝通管道，而且經過一段時間；也就是說它所傳遞的是新的事物，參與在傳遞過程當中的人有所創新，並共同分享，逐漸為某些特定族群成員所了解與採用，以期達到共識 (Rogers, 2003)。

新課綱轉化的過程中，「實踐素養導向之課程與教學」可謂是這一次課程改革的核心理念 (楊俊鴻、張茵倩，2016)。學校在接觸新的教育政策時，在政策擴散的歷程中，會因為對政策的不熟悉、不理解而產生政策的轉化與實踐上的焦慮、疑惑與困境。Rogers 提出的「創新擴散模式」，或許可以提供學校的行政人員與教師，在新課綱實施的當下，可能存在著動態或不確定的大環境狀況，以創新擴散的思維來因應並尋覓有次序性、有階段性，而且適合學校進行政策與策略擴散的適切模式。由於「創新擴散模式」的內容相當繁複，本文僅就 Rogers 「創新擴散模式」概念中，「擴散導入階段 (組織導入創新事物的五大階段)」，以及「擴散接受階段 (個人接受創新事物的擴散五階段)」，期待創新擴散的歷程階段，可以給學校素養導向課程教學的實施，轉化為有效實踐的思維，進而獲得啟發。

呼應十二年國教新課綱，從過去知識能力導向的「特色課程」，轉化為素養導向的「校訂課程」，是未來我們需要共同持續關心的議題，而政策如何有效擴散，關係到政策實踐的良窳。過去，甚少討論以創新擴散的思維與視角作為理解教育政策轉換至學校策略的導入階段與接受階段，形成了知識與教育探究的缺口，而理解教育政策在學校的擴散歷程，有助於組織進步，讓課程領導臻於完善，落實到教學，最後使學生受惠。新課綱的實施，透過擴散導入與擴散接受，使教育政策更能有效的落實於教學現場。

「創新擴散模式」中，「擴散導入階段 (組織導入創新事物的五大階段)」為：「議題設定」、「配對」、「重新界定／架構」、「清楚闡述」及「常規化」等五大階

段。「擴散接受階段（個人接受創新事物的擴散五階段）」為：「認知」、「說服」、「決策」、「執行」及「確認」等五大階段。

三、「擴散導入階段」對學校素養導向課程教學實踐之啟發

新課綱要在學校教育階段實施之課程轉化，係以學校為基底的整體變革，促使學校透過內、外部系統的整合與協作，激發學校動能（鄭彩鳳、黃宏文，2019）。轉化與實踐素養導向課程教學的任務，帶給教育現場多重的挑戰：對學校行政而言，要分享領導權力，帶領全校建構校訂課程與規劃課務系統；對教師而言，要嘗試轉化課綱，研發素養導向教學設計，因此政策創新擴散的方向，不只要「由上而下」的課程與教學領導，更需要「由下而上」的認同配合，才能使政策的擴散，穩定而順遂。

以下藉由「擴散導入階段（組織導入創新事物的五大階段）」，來思考學校行政在導入新的教育政策時，相關歷程與思維方向：

（一）「議題設定」：課程有目標・學習有方向

在課程與教學轉變的歷程裡，學校校長及行政團隊帶領著學校師長進行「議題設定」，確立學校課程目標與學生學習方向，型塑互相合作學習、積極正向的組織氣氛，並把握學校課程轉型的機會，以展現校長領導效能與歸規劃藍圖為策略，積極建構重視學生學習的學校文化。在學校課程領導的歷程中，理解學校的脈絡發展、創造良善的學校氛圍、確立學校課程目標、堅定學生學習方向，勇敢邁出政策實踐的第一步。

（二）「配對／合理化」：思考問題處方・學校經營特色

在課程與教學轉變的歷程裡，學校校長及行政團隊帶領著學校師長進行「配對／合理化」，思考解決學生學習問題的處方，並發展學校經營特色。結合內外部資源，發展學校素養導向校訂課程，以凝聚團隊共識與建構學生圖像為策略，讓教師社群專業實踐、讓素養課程建構發展。在學校課程領導的歷程中，看見師長的亮點、結合家長的力量、解決學生學習問題、發展學校本位特色，是成就學校親師生正向進步發展的方式。

（三）「重新界定／重新架構」：凝聚學校共識・堅定執行方向

在課程與教學轉變的歷程裡，學校校長及行政團隊帶領著學校師長「重新界定／重新架構」，激勵組織成員，凝聚團隊的共識，更創造了成就與記憶，過程中，堅定執行方向，給予資源支援，對教師增權賦能，是激勵教師的良方。在學

校課程領導的歷程中，凝聚師長對學校發展的共識，並塑造學習型組織相互合作、學習、尊重的氛圍，增進教師對學校的認同，群策群力，將學校課程進行轉化。

(四)「清楚闡述／確認」：校長帶頭示範・獲得高峰經驗

在課程與教學轉變的歷程裡，學校校長及行政團隊帶領著學校師長「清楚闡述／確認」，校長發揮效能，帶頭示範，以鼓勵欣賞的態度，給師長展能舞臺，讓師長獲得高峰經驗。在學校課程領導的歷程中，以鼓勵信任教師、感動領導團隊進行學校的經營，不但展現校長及教師的效能，更增進學校成員專業成長，更能塑造溫馨的學校文化。

(五)「常規化」：認同創造善解・課程永續發展

在課程與教學轉變的歷程裡，學校校長及行政團隊帶領著學校師長「常規化」，讓學校親師生能認同學校校訂課程，並持續滾動修正，讓學校校訂課程能永續發展。在學校課程領導的歷程中，凸顯教師教學效能與學生學習成效，型塑校訂課程的具體成果，讓學校親師生能認同並善解學校素養導向課程，使課程融入常規化的學校運作。

四、「擴散接受階段」對學校素養導向課程教學實踐之啟發

潘慧玲與洪詠善（2018）指出課程變革不僅是因應外部要求，更是凝聚學校持續發展的需求和行動共識的歷程；學校領導者從組織制度、學校文化、課程領導、教師動能等節點來布局和連結學習網絡，創造開放與信任的氛圍，教師得以開展想像，勇於提問和探索各種可能，形成需求與課程改革張力，進而引領夥伴參與，創生並締造「我們的」課程。素養導向的課程實踐，開展自協作共學的學習網絡，以促成教師自發、互動和協作共好的素養學習。課程創新要能建立永續經營的機制，最終都必須回到教師身上，激發教學研究的動力和熱情（余舒蓉，2018）。

以下藉由「擴散接受階段（個人接受創新事物的擴散五階段）」，來思考學校成員在接受新的教育政策時，相關歷程與思維方向：

(一)「認知」：渾沌茫然未知・學習教改內容

面對新一波的教育改革，使得教學團隊面臨許多的考驗，諸多的學校環境變遷，教師團隊面對挑戰，無論是行政人員或是教師，都充滿的好奇、疑問，當然，更多的，是茫然、未知與無助，此時學校必須要能確立課程目標與學生學習方向，

幫助教師社群團隊能理解課綱轉化的具體內容，使教師能有正確的認知。

（二）「說服」：充分溝通說明・盤點學校資源

教師專業學習社群領導人，積極與教師團隊進行理念的溝通說明，給予師長正確的觀念、知識、思考，並盤點學校人力與物力資源，對於安定學校改革氛圍有一定的幫助。思考的面向，影響著政策擴散的順遂與否，面對變革，學校需要觀念正確且善於溝通的社群領導者帶領及說服師長正向思考。

（三）「決策」：校長展現效能・教師發揮專長

在課程與教學轉變的歷程裡，校長展現效能，結合內外部資源，發展學校素養導向校訂課程，以凝聚團隊共識與建構學生圖像為策略，讓教師社群專業實踐、讓素養課程建構發展。在學校課程領導的歷程中，看見師長的專長，給教師舞臺發揮，同時結家家長的力量，給予教師團隊溫暖的激勵與創造成就的感動。

（四）「執行」：經驗分享共榮・增能協同行動

教師專業學習社群的目的，在於師長彼此專業與經驗的分享，協同合作、實踐共好，促進相互專業成長。資深教師化身領頭羊帶領教師專業學習社群運作，因此在社群運作部分，推展順遂，而外部資源的典範學習，更是教師專業學習社群讓教師得以發揮潛能的重要因素。

（五）「確認」：共創觀點轉化・看見素養展現

素養導向課程，除了是課程與教學的變革外，更是教師教學觀點轉化與教師角色轉變。過去，教師總是「講得多、教得也多」，而素養導向課程，將學習的主體回歸給學生，讓教師「教得巧」、學生「學得更多」。教師的角色，不再僅只是指導／主導者，更多的，是轉變為「潛能激發者」、「學習輔助者」。當「跨領域統整化」、「生活化」、「問題解決化」成為教學的新潮流、新指標，翻轉的，不只是學習，而是孩子們的未來；不只是教學，而是教師們的思維。

五、結語

教育是啟發學生潛能與價值，亦是促進世界不斷前進的動力，而教育政策在校園的擴散歷程，於創新成效中扮演關鍵性角色。108 課綱轉化的順利與否，關係到學校素養導向的課程教學能否實踐，新課綱乘載著臺灣教育未來的理想與前瞻，理解素養導向課程教學的創新擴散，也就顯得更加重要。對於學校行政與課程教學上的應用，特別針對十二年國教新課綱政策推行的創新擴散相關討論，希

望透過本文的粗淺思考，能引發更多討論。因此，透過「創新擴散」的思維，可以理解學校在素養導向課程教學實踐的歷程，有助於思考、釐清與思辯教育新政的擴散與執行效益。

參考文獻

- 何縉琪、張景媛（2019）。素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例。臺灣教育評論月刊，8（8），51-56。
- 余舒蓉（2018）。十二年國教課綱轉化與實踐之個案研究：以前導學校為例。雙溪教育論壇，7，113-133。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要—核心素養發展手冊。取自：
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>
- 張茵倩（2017）。面對十二年國教的校長課程領導新思維。教育研究月刊，276，27-40。
- 楊俊鴻、張茵倩（2016年12月）。素養導向課程與教學的實踐：以臺南市保東國民小學全校性的公開課為例。論文發表於國家教育研究院舉辦之「邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展學術研討會」，國家教育研究院。
- 潘慧玲、洪詠善（2018）。課綱轉化實踐之綜析。載於潘慧玲（主編），啟動高中課程變革：十二年國教課綱的轉化實踐（頁267-283）。新北市：國家教育研究院。
- 鄭彩鳳、黃宏文（2019）。新課綱下學校中階雙歧領導任務之挑戰。教育研究月刊，304，46-61。
- 薛雅慈（2017年12月）。十二年國教前導學校之校訂課程轉化與實踐的經驗～後現代課程觀的分析。論文發表於國立臺北教育大學舉辦之「第37屆課程與教學論壇」，國立臺北教育大學。
- Koenen, A., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York:Free Press.

人才培育採素養導向？升學主義？從中小學談起 —以 Amartya Sen 能力取向理論為視角

林榆凡

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所 碩士生

陳曉薇

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所 碩士生

莊滄軒

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所 碩士生

一、前言

回顧近幾年的教育改革，教育政策的制定與執行間一直有落差。在主張「全人教育」的時代，若仍用「效率」來看待教育，仍從教師的觀點去思考要教什麼，而非關注每位學生的真正「需求」，那麼我們始終無法跳脫框架。因此，為了改善這樣的困境，教育部公布十二年國民基本教育課程綱要，以「核心素養」做為主軸，指出教師課程發展與學生學習不宜再以學科知識及技能為限，需要關注學習與真實生活情境的結合，透過師生間教學型態的改變，落實學習者的全人發展（王佳琪，2017）。

然而在實際的教學現場，教學仍受到考試的牽制。在這樣的現實裡，台灣的教育真的能夠全然拋棄「升學主義」的枷鎖，轉而發展十二年國教中期望的學習者中心課程嗎？為了探討十二年國教素養導向課程在升學主義背景之下的可行性，本研究將以 Amartya Sen 的「能力取向」理論作為基礎，首先探究十二年國教總綱中所提出的素養導向理念及說明 Sen 的「能力取向」理論，接著說明現今台灣中小學以「升學」為取向的教育現況，最後以 Sen「能力取向」理論為研究關懷，反思站在第一線的教師們，能如何在「升學主義」為導向的教學現場中，堅持教育的本質和初衷，以開展學生的能動性為出發點，達到真正的「教人成人」的教育真諦。

二、Amartya Sen「能力取向」理論

針對 Amartya Sen「能力取向」理論，王俊斌（2013）指出，Sen 的「能力取向」即關注個體是否有實踐或運用某種功能(function)的潛在「能力」—即各種可以成就的功能組合（functioning(s) set），為個體的潛能與機會，也是個人能真正擁有並將之實踐的功能組合，並足以成就各種生活方式的選擇自由。因此，Sen 主張唯有人們能擁有各種不同選擇的可能性，並且有能力去選擇自己認為有價值的生活時，才是真正的自由，也才能夠展現主體的「能動性」（王俊斌，2012）。

「能力取向」強調教育內在目的在於提升個人能動性及能夠追求嚮往的幸福（王俊斌，2013），並期待相關制度的安排能夠協助不同人有選擇自身需求的能

力，促使能力發揮功能作用。Sen 認為一個公平的教育制度，應容許不同背景的人均有能力追求其所認為有價值的生活，而教育更應關心缺乏能動者或能動性受限者，並將同樣或更多的資源給缺乏能動者。然而，由於轉化的能力和產生的作用因人而異，因此尊重、肯認每一個個體因個人、社會、文化等因素所造成的差異，才能審慎的選擇適合個別差異的能力指標來衡量教育（楊深坑，2008）。綜合上述，從 Sen「功能運作」的視角，讓我們可以看到個人能動性的面向，也使我們得以注意到促進或壓抑學生學習的各種因素、教育關係或社會制度（王俊斌，2010）。

三、十二年國民基本教育

教育部於 2014 年提出「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，提出「成就每一位孩子-適性揚才、終身學習」的願景，並且以「自發、互動、共好」六個字作為課程發展的核心理念，以「核心素養」作為課程發展的主軸。

依據教育部的定義，素養是「一種能夠成功地回應個人或社會的生活需求，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情意、價值與動機等」（教育部，2014b），且素養並非透過遺傳或天生即具備的，必須透過後天的培養才能習得，簡單來說，素養具備「可教性」，可以透過人為的教育活動來傳達，而透過教育所習得的素養，可以幫助學習者具備適應社會生活所需要的能力，使之能夠獲得更為適切的人生（蔡清田，2012）。

因此，十二年國教所希望建構的是以學習者為中心的教育，期待教育應能夠尊重每位孩子的差異性，發展以學習者為中心的教育，期待學習者都能夠從教育中獲得主動學習的能力，進而成為一位終身學習者，並成為一位具備民主素養、人權概念，並且能夠尊重族群、文化差異，同時能夠追求社會正義的世界公民（教育部，2014a）。

四、教學現況分析

（一）淺談升學主義及其在國中端的影響

升學主義是一種以升學績效為導向，並以此作為教育決策、分配教育資源以及學習活動與時間分配的思維模式，不僅忽視學生主體的意願、才能，也容易影響學生身心發展及違反教育原理原則（劉國兆，2013）。從國中教育現場來看，是以加強學生的主要考科為主。有些學生為了考上社會大眾所認為的理想學校，選擇犧牲非考試科目，或投入過多時間準備考試，而沒有發展自己的興趣或進行休閒娛樂活動。此外，大部分的國中生會參加課後補習班，補強主要考科，形成

一種惡性循環。

若要改善此現象，建構學習論認為學生的能動性是關鍵，這裡所提到的「能動性（agency）」是指主體追求自我實現所需的動力。因此，不管是教師或學生，同時面臨多種教改和處在升學主義的壓力下，他們都有自身的解釋與策略化的行動，成為溝通式的互動主體，並發展創造性的活動，這就是能動性的展現（卯靜儒，2015）。能動性強調個人的抉擇（個體能否真正自由地且有能力追求自己所認為的價值生活），並尊重不同個體的多樣性及其價值與立場。教師是課程的轉化者，需培養學生的能動性，使學生能夠堅強面對各種挑戰和問題。在升學主義的環伺下，如何有效分配教育資源很重要，應讓每個人有能力選擇自己想要的未來，且學會對自己的選擇負責。

（二）淺談升學主義及其在國小端的影響

因著「望子成龍、成鳳」的觀念，臺灣的教育現場在國中、小皆能發現升學主義的蹤跡。許多家長拚了命讓小孩上名校，為了使其未來擁有「幸福人生」，雖然這與 Sen 的主張—「人們能夠擁有各種不同選擇的可能性，並有能力去選擇自己認為有價值的生活」相牴觸，但據此，補習文化與升學主義取向應運而生。

家長的普遍意識，也影響了教師發展課程的模式。教師在教學前、中、後的評量不可或缺，為了學生、也為了家長能清楚掌握教學的成效。而教師常實施紙筆測驗是因為施測效率高，測驗結束學生程度立馬分曉；且臺灣長年以來，也透過紙筆測驗孕育了不少菁英，甚至創造了台灣經濟奇蹟！但韓國棟（2016）指出，過去的評量，習於透過考試、統一的標準來認定，如此作法易忽略學生不同的特質和潛能。但單一的評量模式卻是我國的升學標準，形成考試升學主義，不利學生發展特殊潛能和創意思考能力，也可以說考高分、上名校的迷思正嚴重干擾學校教育（羅德水，2016）。

五、結論

（一）Amartya Sen「能力取向」理論的啟示

「能力取向」的課程核心在於關注學生是否能真正擴展「能動性」—不同背景的人均有能力追求其所認為有價值的生活，以落實教育中的社會正義。因此，從「能力取向」觀點來看，教師們應關注自身教學是否能看到孩子的差異與需求，並使其自由地追求、選擇有價值的生活，進而達到真正的「自發」，並使得 12 年國教所強調的素養能真正地落實在學生的生活中。

「能力取向」定義的教育目的在於認識自己，透過意識覺醒獲得個人自由、開展生命經驗；並強調個人選擇的能力與社會、政治、經濟制度等有密切的關係，個體差異也影響個人是否有能力與機會來選擇、轉化社會資源以求自我實現。因此，教師應更為重視個體的獨特性，對於課程的理解和詮釋也必須隨著時代而改變，嘗試進行課程的設計與轉化，進而促進學生達到「能動者的自由」，不應受到升學主義的宰制，而使素養導向流為口號。

（二）十二年國教的素養導向理念 V.S.升學主義

由九年一貫邁入強調學習者應具備綜合性能力，以面對生活中種種事物的十二年國教，實際上教師、學生與家長的壓力並無減輕。教學現場升學主義依舊存在，大家注重的不是落實素養導向理念，而是讓學生適應不同的升學制度，好進入名校；於此之上，教育部的改革重心傾於建立符合公平正義的考試方式與計分原則，然而如此一來更難實踐十二年國教的理念。如果社會還是學歷至上、家長還是要求孩子進名校，再怎麼理想的教育制度始終都會受到升學主義的影響，無法徹底執行。

造成這樣的氛圍在於社會大眾對於教育價值觀的偏差，多數認為個人學歷攸關未來的社會地位與就業機會，在如此深根柢固的思想裡，教育目的不再是培養學生的素養能力，而是訓練他們成為應付考試的機器。因此，我們應該要建立一個想法—學業成就或學歷高低並非來自名校的光環；關鍵在於個人學習動機與努力程度。如果沒有改變「孩子非進名校不可」的升學迷思，推行再多教育改革，都無法徹底實施十二年國教的核心理念。

而在升學主義的環境下體現教育的本質是很重要的。首先，教師需參考課程綱要瞭解學生需要學習的知識、技能與態度，訂定合宜的教學目標，不僅讓學生學習跨領域統整的基本知識，課堂的進行也應包含真實性的活動，並讓學生在學校培養適應這個世代須具備的綜合能力、批判反思、做決定和問題解決能力。如此努力落實十二年國教的教育理念，讓學生學習到跨領域的知識、養成主動學習的習慣、展現其對學習的渴望、培養興趣、慎重規劃未來目標，更將所學的知識、技能運用在生活中。

（三）教育能動性（agency）V.S.素養導向課程

即將上路的 108 新課綱也著重於素養導向教學，把知識、能力和態度整合運用在情境化、脈絡化的學習過程中，注重學習歷程、方法與策略，透過實踐力行的表現評量學習的成效（莊福泰，2017）。而教育能動性（agency）就 Sen 的主

張來看，則側重於展現個體能擁有各種不同選擇的可能性，並有能力選擇自己認為有價值的生活（王俊斌，2012）。

根據 Sen 的理論，教育可被期待為依學習者的需求與差異安排教學內容。而素養導向課程看似將教學的目光移到學習者身上，但透過上述教學現場的觀察可以瞥見，欲真正地將教學聚焦在學生身上，使學生將所學真實地在生活中使用，以讓學生有能力選擇自己想要的幸福人生絕非易事。使理想與現實之間產生如此鴻溝的原因是？升學主義難辭其咎，教育現場的教師往往不得不與教育的消極面妥協，為了家長的期待、學生的升學，落入考試引導教學的框架中。

如此一來，素養導向課程與 Sen 的主張——讓學生具備教育能動性漸行漸遠，課室中的教師與學生依舊找尋著習題的正確答案，而非學生學了能用得上的能力。雖然如此，倘若我們換個方式思考，教育改革只需單純地、真實地將學生的需求放在教學設計的首位，真正關注教育的積極面——讓學生使用習得的能力自主選擇並開創幸福生活，會不會學生學習的動機自然提升，並真正落實素養導向課程，更與 Sen 所期許學生能具備的教育能動性靠近一點？

參考文獻

- 王佳琪（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱之核心素養課程：評量的觀點。**臺灣教育評論月刊**，6（3），35-42。
- 王俊斌（2010）。論 M. Nussbaum「能力取向」的正義觀與教育發展。**教育研究集刊**，56（2），41-69。
- 王俊斌（2012）。論 Amartya Sen 能力取向理論與教育中的社會正義。**當代教育研究季刊**，20（3），171-189。
- 王俊斌（2013）。論當代「能力取向理論」發展及其對高等教育研究之影響。**教育科學期刊**，12（2），1-21。
- 卯靜儒（2015）。改革主體的詮釋現象學初探：以學習共同體為例。**市北教育學刊**，49，55-78。
- 莊福泰（2017）。莊福泰：什麼是素養導向教學？親子天下。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/4112>
- 教育部（2014a）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。台北：教育部。
- 教育部（2014b）。十二年國民基本教育課程發展指引相關附錄及 Q&A。臺

北：教育部。

- 楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究季刊，16（4），1-37。
- 劉國兆（2013）。升學主義、學校生活與課後補習：一群七年級國中生的課程觀。國立臺南大學「教育研究學報」，47（2），73-98。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。台北市：五南。
- 韓國棟（2016）。國民教育應給學生更平等的立足點。青春共和國教育特刊，12，8-9。
- 羅德水（2016）。回到升學主義源頭，讓迷思的雲霧散開。獨立評論@天下。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/4658>。



建構教室層級的課程實踐模式－ 「F. I. L. M.」課程運作節奏

鄭英傑

國立體育大學師資培育中心副教授兼主任

臺灣教育社會學學會副秘書長

一、前言

「課程」的良窳，深深影響學校教育品質的好壞，因為不同的課程立論與實踐方式，將會牽引課程取材、教學活動與師生關係的改變。因此，課程學者基於自身的學識背景與價值觀，莫不致力於提出自己對於課程的見解。甄曉蘭（2006）指出課程的定義與詮釋常隨著教育思潮的轉變、課程典範的轉移、學術傳統的立場差異，而大異其趣。針對此種課程發展情形，周珮儀（1999）認為是從「單一派典」到「眾聲喧嘩」的發展過程。

當然，一個領域的茁壯與發展，需仰賴眾多學者挹注心力為之，只不過，在「眾聲喧嘩」的另一面，不免讓人覺得「混亂」與「摸不著頭緒」。此種情形，在課程領域也非常明顯，因為從現代到後現代課程立論，依據不同的派別，對於課程理論與實踐的討論也有所不同。黃嘉雄（2006）即指出在課程領域中，教師往往像非專業者般，一聞及理論，即產生若干刻板印象，認為理論總是艱深、抽象、空幻與不切實際，它僅是學者關心的範疇，實務人員所需了解的是實用技術而非理論。也因為這些刻板印象，使得教師常對課程理論持遠離、排斥的態度。

此種課程理論與課程實踐存在落差的情形，有為數不少的學者紛紛撰文討論，希冀填補二者之間的鴻溝（如張芬芬，1991；黃嘉雄，2006；甄曉蘭，2000；龔世芬、周淑卿，2006）。在這些研究與討論當中，筆者認為最重要的關鍵在於「教師角色地位」的轉變，尤其在「再概念化學派」的推波助瀾下，教師居於課程理論與實踐的中心位置，連帶地影響教室層級內部的師生互動以及教師自身的主體意識。

據此，本文旨在探討在課程理論的演變下，教師於教室層級的課程實踐方式，並嘗試建構一個具有「節奏性」的「感受」（Feeling）、「互動」（Interacting）、「學習」（Learning）與「監控」（Monitoring）（以下簡稱「F. I. L. M.」）之課程實踐運作方式，俾供教育實務工作者參酌。為達此目的，本文首先針對課程實踐理論基礎進行闡述，一方面說明課程理論與課程實踐之關係，以及不同課程理論下的課程實踐方式，另一方面則點出在此演變過程中，教師角色與師生關係的轉變；爾後，說明教室層級課程實踐之要素；最後，試圖提出一個以「節奏」為主軸的「F. I. L. M.」課程實踐思維。

二、課程實踐的理論基礎

（一）課程理論與課程實踐之關係

教育理論與實踐關係的論爭，實來自於對於人類理性各個層面的不同理解所致，更在實徵論與反實徵論的交互激盪下，使得理論與實踐之間益形紛歧（楊深坑，1988）。不過，在此種爭論下，突顯出理論與實踐為動態辯證過程，其間涉及許多因素，諸如個人價值觀、學識背景、社會環境等等。就課程理論與課程實踐而言，二者之間仍舊存在許多影響因素而導致落差（龔世芬等人 2006）。然而，課程必須要有理論的導引，理論與行動應相輔相成，才不至失去方向（陳美如，2006）。基於此，教師的課程實踐也必須適當參酌課程理論，從中獲得啟示，才不會落入「理論缺位」和「盲目技術借用」之困境（周淑卿，2001）。同樣的，課程理論也不應外在於實務現場而存在，甄曉蘭（2000）即指出課程理論無法只是單純的學術思維或辯解，它必須聯結到真實教學世界的教師與教學，方能對課程進行實務思考、在行動中解決問題，並同時在反思中處理有關理論的問題。

（二）不同課程理論的課程實踐方式

所謂的「課程理論」（curriculum theory）係指有系統地闡明教育內容或學習經驗的一套概念或觀點，並幫助課程研究者及實務工作者從不同角度觀察和解釋課程的相關事物（陳美如，2006），而關於課程理論的發展，甄曉蘭（1999）認為深受哲學思潮有關認識論的辯爭及人文社會科學「典範轉移」的影響，亦出現所謂課程典範的轉變，主要演變過程，為從早期的傳統課程論者（如 R. Tyler、F. Bobbitt 等人）轉移到秉持實用和折衷主義精神的實用典範（如 J. Schwab），再到概念重建課程論者（如 W. Pinar、D. Huebner、M. Apple 等人）。因此，課程理論的發展是從「技術取向」到「實用取向」、再到「批判解放取向」的過程。此外，周珮儀（1999）指出在後現代社會的發展下，無論在社會、經濟、政治與科學層面，都產生重大變遷，引發許多新的課程議題，包括性別、種族、政治、生態學、神學、美學等等。

（三）教師角色與師生關係的轉變

龔世芬等人（2006）指出課程理論若要深入課程實務中，皆需經由教師的中介與轉換。因此，從課程理論到實踐過程，「教師角色」的重要性，可見一斑，其中當然也涉及到「師生關係」的議題。而「教師角色」以及「師生關係」，在不同課程理論的主張下，存有不同的期待。簡言之，在傳統技術典範取向下的課程實踐方式，教師被視為工人，學校有如工廠，學生視同原料，透過課程的生產線加工成為產品（黃光雄、蔡清田，1999），在此種追求效率的原則下，師生關

係可謂處於「疏離」的狀態；在實用典範取向下的課程實踐方式，認為課程必須考慮學生的興趣與需求，重視「教育即過程」的觀點，因此，教師必須和學生一起運用詮釋和判斷能力（甄曉蘭，1999），在此種前提下，師生關係相當重視「互動」；就批判典範而言，教師要成為轉化型知識份子，引導學生批判地閱讀文本，打破不當意識型態（周珮儀，2001；Giroux, 1979），因此，相當重視「解放」；在後現代課程的氛圍裡，Doll（1989）認為「後現代課程」具三個重要特質，包括「開放系統」、「複雜的結構」以及「轉化性的改變」，其中，相當重視學生組織、解構與建構的能力；在教學過程上，教師應結合支持性和挑戰性的行為進行教學，並講求「不斷轉變」，而師生是處於一種「共享」、「相互探究」的關係。除此之外，「美學」逐漸受到越來越多的討論，如 Broudy（1988）即強調美感經驗在課程中的重要性，重視「想像力」（imagination）與「感受」（feeling）。

三、教室層級課程實踐需考慮之要素

於前述內容，點出在課程理論與實踐的演進之中，有別於過往受邊緣化的現象，教師角色已逐漸居於主位，而師生關係也逐漸從「疏離」走向「互動」與「共享」。因此，當教師與學生的地位受到重視，教室層級內部所發生的教育事件，也應該受到關注。根據 Goodlad（1985）的分析，課程實踐層級分為社會層級、學校層級、教學層級以及經驗層級，而甄曉蘭（2000）指出國內亦有越來越多課程研究開始關注到學校層級與教室層級，注意到教師的課程籌劃與實踐角色。以下即說明在教室層級課程實踐時，教師必須考量的各面向要素。

（一）教育場域內各要素之間的互動

1. 靜態性

根據 Schwab（1978）的分析，課程具有四個共同要素（curriculum commonplaces），分別為教師（teachers）、學習者（learners）、學科（subject matter）與環境（milieu），且按照 Schwab 的說法，各種課程都必須處理這四個要素，因為它們是各種課程論述所共有之要素。此外，Goodlad 和 Su（1992）進一步指出，普遍而言，這些要素是每個課程學者所立基的位置，爾後再根據自己對於課程所持的概念，針對這四個要素進行處理。

2. 動態性

甄曉蘭（2000）則依據 Schwab 的說法，發展出一個三度空間的課程論述生態模式，反應課程共同要素間（教師、內容、學生與環境）的溝通詮釋互動關係的課程要素圖（如圖 1 所示），共構出一個具有動力、堅實的課程論述領域。一

方面呈現出教師於教室層級的「課程籌劃者」與「課程潛力主導者」之角色，另一方面點出課程實踐須審慎考量其它基礎要素。

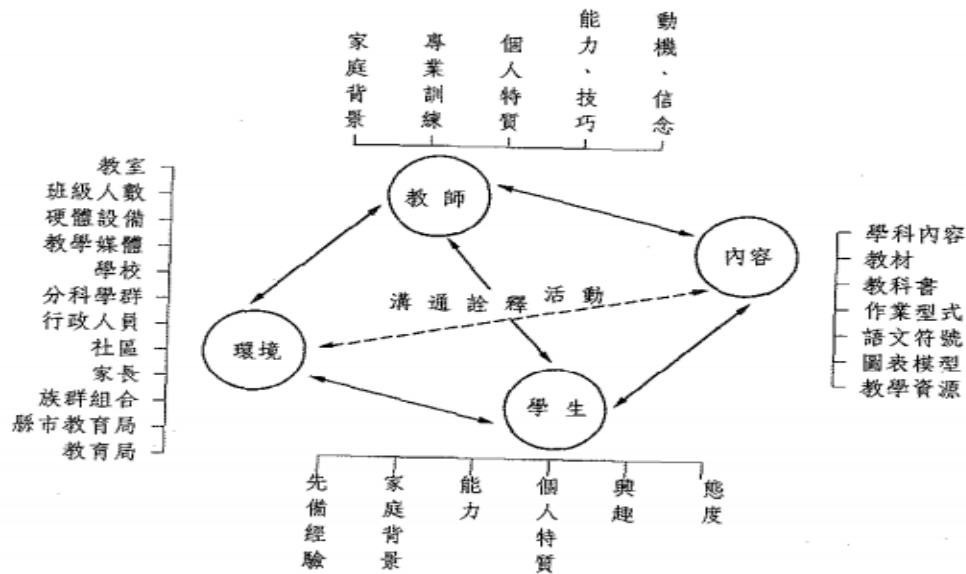


圖 1：課程論述生態模式

資料來源：甄曉蘭（2000）

（二）課程本身各要素之間的互動

1. 直線型

Bobbitt (1918)認為應該運用科學方法來處理課程的相關問題，且教育是以人類未來生活所需能力、態度、習慣及知識型態為目標來預作準備的過程，因此，透過科學設計方法，可以幫助兒童與青少年獲得這些經驗，以完成教育的目標。此外，另一個代表人物為 Charters (1923)，其主張透過「工作分析法」，來決定課程的各種活動，以完成目標，步驟包括決定目標、工作分析、繼續分析、安排順序、調整順序、選擇內容、研究發展與安排教學。因此，此種對於課程本身各要素之間的互動情形，較傾向於直線性。

2. 循環型

Doll (1998)提出課程應同時存有豐富性（richness）、回歸性（recursion）、關聯性（relation）和嚴謹性（rigor）等原則。所謂「豐富性」是指課程深度、課程意義的層次性及課程的多種可能性與詮釋；所謂「回歸性」是一種反省的過程，藉由對話，讓學生、教師、文本三者持續不斷地互動，從舊概念激發新的想法；「關聯性」則強調發生在過程之中的關聯性，如學科本身概念的聯繫，以及學科間的聯繫；而「嚴謹性」乃是抱持嚴謹的態度，對任何可能性與假設仔細探究。

四、教室層級的「F. I. L. M.」課程實踐運作節奏

如前所述，教師角色地位與師生關係已不再像傳統處於隔離、甚至敵對的位置，而是應該以互動、合作的方式為之，每次的課程實踐都是一種「共構」（co-creating）的過程。此外，課程的實踐也並非是純粹「靜態性」與「直線性」，而是轉向於「動態性」與「循環性」。不過，值得進一步討論之處在於，此種共構的課程實踐過程，必須於某特定教育情境之中來進行。Huebner (1967)即認為教師應該將課程視為是一種情境的形塑，這種情境包括三個層面：1. 喚起學生的反應；2. 具有回應性；3. 使遠景的契機變成可能，讓學生有機會知覺到自己的暫存性，使學生能夠主動參與。此外，Huebner 進一步指出，學習要能將學習者「拉出」（yank）他原本的世界，並將他「凍結」（freezes）在自己發展歷程中的某個階段，因此，教師應該關注、引起與概念化學習者的這種「暫存性」（temporality），以及體認到學生有多種存有（being）之可能性，並設計一個情境，讓學生能夠在其內超越自我、跳脫出自身原有的世界範疇。

審視 Huebner 的說法，其一方面將教育的重點置於學生的主體性上，另方面則強調教師在情境的形塑上，要能幫學生拉出其原本的世界，以進入另一個階段，故此種教育情境是非常具有動態性、互動性以及不斷改變的。再者，此種協助學生跳脫出原有經驗世界的概念，頗類似於 Dewey 的美學理論說法，即若打斷經驗連續性，便產生節奏，此種暫時性終止，一來構成某階段的終點，也促成另一個階段的起始 (Dewey, 1934/1987)。因此，Huebner 所主張的具有動態性的教育情境形塑，筆者認為是一種富有「節奏性」的教學情境，因根據 Dewey 的想法，人在特定空間，會以過去的經驗從事活動而成長，倘若沒有安排額外刺激，則經驗將付諸流水，因此透過節奏強度的變化，個體有了成長；再者，節奏具有重現性，但非機械性重複，而是以新的面貌出現，故可稱作人為的美感藝術活動。

因此，按照 Huebner 以及 Dewey 的說法，教師於課程實踐之中，必須致力於建構出一個具有「節奏性」的教學動態情境，讓學生的經驗連續性有所「失衡」，透過「學習」，至另一更高層次的經驗高峰，爾後，回到另一階段的「平衡」，如此周而復始，讓學生發展出各種不同的存有。教師如何根據現有的教育資源，整合出一個具有節奏性的教學動態情境，則有賴於「擇宜藝術」，如甄曉蘭（2006）指出，此種「課程籌劃藝術」是在具體的情境裡，決定行動的方式，廣泛的考量各種不同的方案，將各種優點加以調適，且若情境改變，則必須重新慎思籌劃。再者，教師應倡導課程實踐過程中的「想像力」成分，使教育活動在情緒和心智方面都能深具吸引力，讓每一個當下都是一個跨越、一個拓展、一個淋漓盡致的完成，一個成就「創造」的過程。

職此之故，植基於上述討論，筆者嘗試提出一個具有「節奏性」的課程實踐思維（如圖 2 所示），舉例言之，在一節課堂活動中，教師必須透過橋段的設計與「鋪梗」，慢慢蓄積課程的張力，逐步邁向課程節奏的「高潮期」，之後，再漸漸回歸「平靜期」，以便重新蓄積能量，再次進入下個課程高潮，周而復始，直至該課堂結束。當然，此種具節奏性的課程實踐思維，未必侷限於某單一課堂活動，亦可擴增至整個課程單元、甚至整個學期的課程規劃。

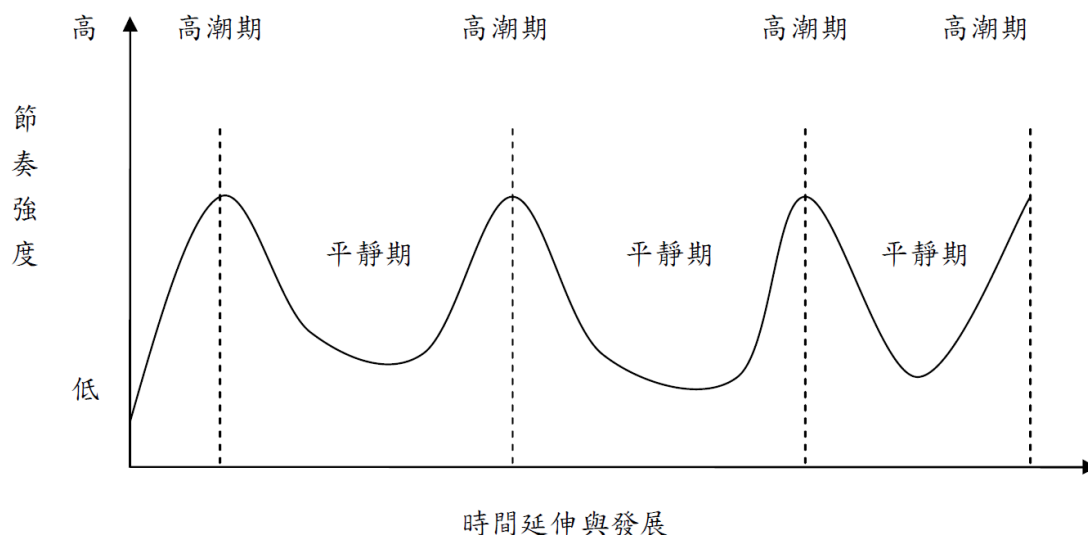


圖 2：教室層級的「F. I. L. M.」課程實踐運作節奏

除此之外，搭配此節奏圖，在教室層級的情境中，教師與學生是居於「共構」的互動地位，彼此建構出一個深具「節奏感」及吸引力的「藝術品」。換言之，二者同時皆為導演（Director）與演員（Actor）的角色，共同參與及共創一部「電影」（film），故筆者試圖提出一個「F. I. L. M.」的課程實踐互動方式，俾供參酌，茲分述如後：

1. 「感受」（Feeling）

於此教育動態情境內，教師關注到學生的「感受」，無論是正面或是負面感受，皆應給予重視，因為學生當下的感受，是對於教師的教育活動最真實以及立即的回饋，更甚者，教師也應該隨時審視自己的感受，與學生共同分享。唯有知悉學生以及自己在當下時空的情感波動情形，才能建構出下一波的節奏高潮。

2. 「互動」（Interacting）

為求明白學生內在心裡的感受，其中一個方式在於與學生互動，從互動中導引學生表現出情感或是說出想法。此外，基於「共享」原則，教師也應該對學生

訴說自己內心的感受、對學生的期待，如此一來，教師才能掌握每個學生乃至於整個班級的節奏變化，學生也能瞭解教師的想法。

3. 「學習」(Learning)

於此情境中，無論是教師或是學生都是「學習者」。就教師而言，要學著從各種可資運用的資源進行最好的決斷、學習捕捉每個學生的心情感受、掌握整體班級當下的節奏強度等等，而學生除學習教師所安排的課程外，仍要學著表達自己的想法與情感，「適時」或「及時」地給予教師回饋。

4. 「監控」(Monitoring)

在動態教育情境中，最令人詬病之處，在於若關注學生的主體性、致力於學生互動，恐讓課程進行變得鬆散、甚至混亂。因此，教師要隨時「監控」課程的進行，讓課程遊走於「結構」、「解構」與「建構」之間。

此種具有節奏性的課程實踐思維，再加上「F. I. L. M.」的課程實踐互動方式，筆者認為或可達到以下幾個目的：1. 扭轉教師的地位成為樞紐位置，主導著此教育動態情境內部的種種事件，同時關注硬體（課程材料）以及軟體（學生情感、課程運作節奏）兩方面；2. 達到師生共構與共享的目的，彼此一起成長，學習不再只是「教師圖方便、學生求高分」的學習型態，教師或可在追求高分的氛圍中，找到縫隙與切入點，引導學生到達經驗的高峰；3. 改變課程理論「凌駕於人」的感覺，因教師之所以對課程理論有所排斥，一方面可能課程理論專業用語不易接近外，另方面則是每個課程理論皆在告訴教師「該如何做」。故若透過課程實踐的運作節奏，教師可將所有的課程理論視為「可用之兵」，根據教育動態情境自由搭配，應可降低教師對於課程理論的排斥；4. 能整合主體與客體，因課程理論對於將學習者視為「主體」與「客體」的爭辯仍劇，但教師在課程運作節奏之中，除了可透過「高潮期」，讓學生主體有所成長外，亦可在「平靜期」時，以傳統、現代思維的單方面講授方式，傳授智識經驗於學生，如此一來，將可達到結合美感經驗與智識經驗的雙重目的；5. 試圖調和「秩序」與「混亂」、「結構」、「解構」與「建構」之爭，因後現代主義常被批評之處在於教育活動過於混亂、缺乏秩序，但在課程實踐的運作節奏之中，除了重視學生的主體經驗、興趣與感受，以及共構者的角色外，也納入「監控」的面向，使課程實踐不至於「失序」。

五、結論

課程理論的發展，歷經傳統課程論、實用典範、概念重建學派乃至後現代課程論，已到了令人「眼花撩亂」的地步，此種發展相信還會繼續下去。在此發展中，教育實務工作者應該居於什麼地位，著實耐人尋味。過去教師常與課程理論「保持距離」，因為覺得理論層次的論述無助於教育實踐，此外，再加上學者因為自身學識背景、價值觀的不同，導致所選擇的課程立論亦有所差異，因此，學者之間也存在若干隔閡。如此「多頭馬車」情形，教師恐更覺得理論是「那群人自己的事」，故課程理論與課程實踐漸行漸遠，也就不足為奇。為此，本文試圖整理過去文獻，從中建構出課程實踐「F. I. L. M.」運作節奏之思維，希冀能改善此種分離現象。

具體言之，若回顧課程發展史，已逐漸重視課程的動態性與循環性，更強調要關注學習者的主體性與情感層面，因此，在此前提下，教師也逐漸從「邊緣」被拉回「中心」，與學生的距離也從「機械式互動」轉向「有機式互動」。不過，光是被拉到中心仍是不夠，筆者認為，應該將教師居於「上位」，並在課程實踐運作節奏中，依據教學動態情境的需要，從中審視各種課程理論，有多有少、有重有輕、有捨有得的整併各種理論，亦即試圖改變傳統、現代、後現代課程理論三者彼此之間的斷裂，跳脫「非此即彼」（either-or）的觀點，改採「兼而有之」（both-and）的想法，將之視為可運用資源。此外，在課程實踐運作節奏中的「高潮期」與「平靜期」，教師可搭配「F. I. L. M.」的課程實踐方式，致力於調和「想像力」與「智識」、「傳統」與「後現代」、「秩序」與「混亂」、「興趣取向」與「學科取向」、乃至於「重創意」與「考高分」的可能性。

當今社會，教師必須面對紛至沓來的期待、壓力與需求，逼迫教師必須選邊站，但這並非是「全有或全無」的抉擇，而是「或多或少」的程度差異。今若能搭配教室層級的「F. I. L. M.」課程實踐運作節奏，找到切入點，就算在臺灣升學主義的籠罩下，應仍有辦法為學生做些「求高分」以外的事情。

參考文獻

- 周珮儀（1999）。當代課程理論的新趨勢：從社會批判到後現代。《國教學報》，11，259-282。
- 周珮儀（2001）。追求社會正義的課程理論-H. A. Giroux 課程理論之探究。《教育研究集刊》，46：1，1-30。
- 周淑卿（2001）。誰在乎課程理論？-課程改革中的理論與實務問題。發表於

第三屆課程與教學論壇「課程改革的反省與前瞻」學術研討會論文集（下冊），頁 37-47。臺北市：國立臺北師範學院課程與教學研究所。

■ 張芬芬（1991）。師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

■ 陳美如（2006）。課程與教學：課程實踐的基礎：課程理論的重要性初探。教育研究月刊，147，159-162。

■ 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計：理論與實際。臺北市：五南。

■ 黃嘉雄（2006）。課程理論是教師的批判性益友。北縣教育，56，12-15。

■ 楊深坑（1988）。理論、詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。

■ 甄曉蘭（1999）。從知識論的辯證談課程發展問題- 以臺灣課程改革為例。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座主編，教育科學的國際化與本土化（頁 589-616）。臺北市：揚智。

■ 甄曉蘭（2006）。課程概念的拓展與課程實踐理論的建構。教師天地，142，31-35。

■ 甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44，61-89。

■ 龔世芬、周淑卿（2006）。課程理論與實務的落差及其改善途徑。教育研究月刊，145，109-118。

■ Bobbitt, F. (1918). Scientific method in curriculum-making. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), (1997). *The curriculum studies reader* (pp. 9-16). N. Y.: Routledge.

■ Broudy, H. S. (1988). Aesthetics and the curriculum. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 332-342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

■ Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. N. Y.: Macmillan.

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch Press.
- Dewey, J. (1987). Art as experience. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, Volume 10, 1925-1953*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Doll, W. E. Jr. (1989). Foundations of a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 243-253.
- Doll, W. E., Jr. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities* (pp. 295-323). N. Y.: Carland.
- Giroux, H. A. (1979). Toward a new sociology of curriculum. *Educational Leadership*, 37, 248-253.
- Goodlad, J. I. (1985). Curriculum as a field of study. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 141-1144). Oxford: Pergamon.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 327-344). NY: Macmillan.
- Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. Theory into Practice, 6(4), 172-179. Reprinted in W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 237-349). Berkeley, CA: McCutchan.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.). Chicago: The University of Chicago Press.



認識生命的本質－從淺談『死亡教育』開始

顏心庭

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班

一、前言

談及「死亡」二字，對傳統社會觀而言，是個絕對禁忌的話題，一提到「死亡」可能會讓人直接聯想到恐懼、害怕、未知與分離等情況，但，每個人、每個家庭都將面對「死亡」這個歷程。生與死本是一體兩面。德國哲學家海德格（Martin Heidegger）曾說：「人是向死的存在」這是無法去改變與控制的，那既然「死亡」無法逃避，為何不以正向、積極樂觀的態度去瞭解，把它當作生命中重要的課題去面對、學習和挑戰呢？

二、「死亡教育」一詞

1979 年黃松元教授發表「死亡教育---學校衛生教育中一項爭議的課題」是台灣首篇探討死亡教育的學術論文。而「死亡教育」則是源自於美國發展的「死亡學」；傅偉勳教授在 1993 年出版的「死亡的尊嚴與生命的尊嚴-從臨終精神醫學到現代生死學」書中，首先提出「生死學」概念，屬台灣本土的學術用語，他認為美國的「死亡學」與中國心性體認本位之生死智慧結合，可建構「現代生死學」，根據生死本是一體兩面的看法，將「死亡問題」擴充為「生死問題」，以探討現代人所面對的死亡問題、精神超克和生死的終極意義。而楊國樞教授（1993）為傅偉勳教授著作做序時，提到的「生死教育」一詞，這也是台灣本土的學術用語。「生死學」或「生死教育」與在美國發展的「死亡學」或「死亡教育」是有學術上的淵源的。

三、「死亡教育」的內涵與意義

「死亡教育」是在探討各種與死亡、瀕死與哀慟相關的教育主題，主要在於增進個人覺知死亡是生命中的一部份，並提供結構性課程，以協助學生檢視死亡的真實性，而將之統整在自己的生命歷程（陳錫琦，2013）；「死亡教育」不只關係死亡本身的問題，也希望能讓個體覺察生命的價值與意義，克服對死亡的恐懼和擔憂（何金針，2006）；「死亡教育」結合生理、心理、精神、經濟等多層面，透過教學歷程讓學習者能對死亡有正確的認知，減少對死亡的恐懼，進而面對現實，使學習者能夠更珍愛、欣賞和尊重自己與他人的生命（謝佩雯，2006）。「死亡教育」是探究生命本質和意義的歷程，透過不同教育方式、可協助個體瞭解死亡的意義和學習面對死亡的方式，進而珍惜有限的生命，創造更美好的未來（陳美如，2013）。

綜合上述學者對死亡教育的看法可得知，「死亡教育」指的是能增進學生有機會去體認到死亡是生命當中的一部分，教師藉由提供結構性的課程設計，以協助學生得以檢視死亡的真實性、統整自己的生命歷程，進而去釐清生命的意義與價值。

四、「死亡教育」的重要性

德國哲學家海德格（Martin Heidegger）在分析「死亡」意義時曾說：「逃避死亡的話題，只會使自己更遠離生命本質的真相」（李智揚，2007）。死亡是生命本質的重要一環，無法逃避也不能省略，只有當我們因為瞭解後去正視，才有機會放下它，放下對死亡產生的恐懼與擔憂。

黃松元教授在 1979 年就認為「死亡教育」應和其他教育課題一樣被受重視，並在各級學校實施，能被家長、教師、及其他人士所接受，也能納入健康教育計劃；鈕則誠教授（1998）則主張生命教育應涵蓋死亡論題，分為國小、國中、高中職三階段全面推行教學方案，應把生、老、病、死納入教育課程範圍，國人忌諱死亡議題，學校方面更應率先打破禁忌，讓年輕的心靈感應生命的過程與無常，以早日安頓其「向死存有」的生命基調。而在美國，隨著專家學者們的研究，和「死亡」有相關的課題不再是不可接受的話題。從 1960 年開始，「死亡教育」就逐漸成為學校教育中的一門學科，從幼兒園、小學到大學，甚至到醫院等機構都可有所謂的「死亡教育」課程，其目的是希望可以藉由在教育上的教學與應用，得以幫助人們能漸漸增加對死亡的認識，建立正確的觀念（黃天中，1992）。當學生處於不瞭解生命本質的情況下，突然面臨生命當中的生死經驗，對他們不管是身心靈產生的衝擊和悲傷都是難以輕易去平復的。透過「死亡教育」的預防性價值，讓學生們有機會去體悟到生命的價值，瞭解生命的有限性，進而能去珍惜尊重自我與他人之生命，即是「死亡教育」建設性的意義（林素珍，2015）。

五、十二年國教新課綱中的-「死亡教育」

目前十二年國民基本教育課程中，「生命教育」是核心素養重要的議題之一，其中重要概念提及：「生命教育為探索生命的根本課題，包括人生目的與意義的探尋、美好價值的思辨與追求、自我的認識與提升、靈性的覺察與人格的統整」。生命教育的主軸，在於對生命終極意義進行探索，對各種價值進行思辨，並轉為實踐的動力。而生命教育學習主題則是涵蓋了「哲學思考」、「人學探究」、「終極關懷」、「價值思辨」與「靈性修養」五大範疇。實質內涵則是以孫效智教授提出的「人生三問」為核心。其中「人為何而活？」是對於人生終極關懷問題的思考，「人應如何生活？」則反映對於價值思辨的不斷淬煉，「如何能夠活出應活的生命？」是知行合一的問題，而知行合一則是靈性修養的目標。而「終極關懷」議

題則是提及：「終極關懷乃是整合生死、人生哲學與宗教的重要課題，讓學生能夠分辨快樂、幸福、道德與至善之間的關係，掌握人生的意義，建立生命的終極信念」。因此，讓學生能夠有培養終極關懷素養之機會，首先就必須要先開放你我的心胸，更廣泛地去接納所可以學習與思考人生的「死」與「生」的議題。

六、「生命教育」和「死亡教育」的不同

「生命教育」主要是希望培育學生能在人生的歷程當中，不斷去淬煉生命的智慧，發起生命的關懷，精進生命實踐。在人生的各個階段，能夠體悟其生命的本體，活出生命的意義來。而「生命教育」是台灣在地的產物，其出現比「死亡教育」來得晚，期望能透過生命教育啟發學生的生命智慧，深化人生觀及內化價值觀（陳錫琦，2013）。

「生命教育」的出現雖比「死亡教育」稍晚期，但近年來發展比死亡教育或生死學更受重視，已成為學校教育的重要課程之一（陳錫琦，2013）。「生命教育」內容涵蓋範圍較宏觀，但其中的「死亡教育」卻也是相當重要的一部分。「死亡教育」主要是在探討各種與死亡、瀕死與哀慟相關的主題，增進個人覺知死亡是生命中的一部分，藉由提供結構性的課程，以協助學生得以檢視死亡的真實性，進而統整自己的生命歷程，需要學會勇於去面對，並用正向的態度去看待這個人生中不可避免的一個過程。而「死亡教育」應是不分年齡層的，透過學習幫助檢視自我人生觀。有了開放的胸襟與視野去接納生死之真實存在，而非因保守的思維影響了可以對生命探究的契機。

七、實施「死亡教育」的原則

在實施死亡教育之前，教師應要有適度的自我教育與準備，特別應注意掌握「坦誠、接納、個別化」的原則；「坦誠」表現出自己的悲傷，亦允許學生們能夠自然地表達出他們的情緒和想法。尊重學生們的人格並「接納」他們的懷疑，因為只有讓他們自己去感受、瞭解，才能發現死亡的謎底。注重「個別差異」，學生們對死亡的態度會受到許多因素的影響，對死亡的情緒反應也會有所不同，不應以固定模式去處理或對待不同學生所產生的情緒和反應。

八、「死亡教育」實施方法之建議

綜合多位學者之研究，將實施死亡教育方法建議歸納如下：

1. 講授法：教師以口述方式，將有關死亡主題或死亡相關知識向學生說明。
2. 機會教育法：掌握可教育時機，當學生面臨因死亡引起的事件或問題時，實施隨機教學。

3. 引導欣賞與討論法：透過死亡主題相關之影片、文學、藝術作品、報章雜誌內容等，透過團體或小組方式引導學生進行參與討論。
4. 活動設計教學法：可藉由繪本媒材、故事角色扮演、戲劇演出、繪畫、寫作等活動進行教學。
5. 實際體驗法：透過實際參訪相關場所、專業機構與展覽等。
6. 閱讀思考法：閱讀有關死亡之圖書教材內容，公開討論並分享自身心得。
7. 作業回饋法：閱讀死亡相關文獻，將其整理分析研究並獲得知識。
8. 協同教學：死亡教育是整合學科間的課程，可邀請不同領域專家一同進行教學，可讓死亡教育更加的完整豐富。

九、 結論

「死亡教育」在教學現場應該怎麼教，需要做多面向的考量和設計。「生與死本是一體」，生命要能活的有意義、有價值，必須讓學生們自己有機會去瞭解並領悟其中的道理。教師可以透過多元、貼切、生動的教學活動設計，讓學生有機會去看見生命的本質。當然，「死亡」不是最終的發展，而是過度性的帶著學習目標，在這趟生命的旅程中，以開放的心胸與視野，盡情去發現與探索每個歷程中的風景。準備好學習這個人生的課題了嗎？值得省思與努力！

參考文獻

- 黃松元（1993）。**健康促進與健康教育**。台北：師大書苑。
- 傅偉勳（1993）。**死亡的尊嚴與生命的尊嚴---從臨終精神醫學到現代生死學**。台北：正中。
- 張淑美（2007）。**生命教育－推動學校的靈性課程**。臺北市：學富文化。
- 羅雯馨（2010）。**大學生死亡態度與死亡教育需求之研究-以某私立大學為例**。（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳錫琦（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。**國民教育**，53（3），1-6。
- 陳美如（2013）。**繪本教學實施死亡教育對低年級學童死亡態度之研究**（未出版碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 孫效智（2014）。**生命教育融入十二年國民基本教育課程之研究—期末報告**

（編號：102-8-1）。臺北市：國立臺灣大學生命教育研發育成中心。

- 林素珍（2015）。國小階段「死亡教育」課程反思。臺灣教育評論月刊，4（4），193-197。



閱讀教育欣賞繪本的新途徑: M. Greene 的想像力觀點

葛琦霞

悅讀學堂執行長

臺北市立大學教育學系博士班研究生

一、前言

閱讀是現代教育極為重視的部分。藉由閱讀，我們可以學習新知、認識世界，可與古今中外作者在書中交流，更可藉由書中人物的境遇使我們產生共情，得到生命的啟示。自從國際大型閱讀測驗的評比出現，各國莫不針對提升學生閱讀能力推動閱讀教育，臺灣在閱讀教育自然也著力不少。針對「促進國際閱讀素養研究」(Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS) 與「國際學生能力評量計畫」(Program for International Student Assessment, 簡稱 PISA) 測驗，教育部編纂閱讀理解策略手冊，並舉辦各項研習，坊間許多書籍與各種閱讀理解策略也應運而生，各學校進行許多閱讀理解策略的示範教學，閱讀理解的教師研習熱鬧無比，但所採用的文本，不是課文就是短文；而閱讀理解策略將閱讀教育推向如何提問、如何解題等方向，與文學藝術作品內容的理解與欣賞越離越遠，造成閱讀教育的窄化，也與閱讀的本質背道而馳（教育部，2010；楊忠斌、柯伯儒，2015）。

美國教育哲學家 Maxine Greene(1917-2014)強調培養想像力是教育的一個重要工作，主張透過有意識的參與，以富有想像力的方式，從情感與認知方面進入審美經驗，透過閱讀文學藝術作品，讓我們深入作者所描繪的世界，並運用自己的想像力，明白作品中的「隱喻」，而這隱喻能彌補我們在這個不友善的世界中渴望得到的友善，勾勒出我們心中理想的美好世界，甚至釋放思想，創造更大的希望(Greene,1995)。林逢祺（2015）在其著作《教育哲學：一個美學提案》中闡釋 M. Greene 的專著《釋放想像》(Releasing the Imagination,1995)，彙整 M. Greene 論述的「釋放想像之道」，包含「大看世界」、「追尋突破和意料之外」以及「強化意識覺醒」。這些想像之道有助於突破閱讀教育的封閉之路，開啟一條審美經驗的理解之路。

在閱讀教育中，選擇好的文學藝術作品，如繪本、橋樑書、小說、散文等，將可跳脫課文和短文的限制，一方面會提升讀者的閱讀能力，還可增加讀者的想像力與創意。這些文本中，繪本的風格特別不同，既有圖畫也有文字，可說是從零歲到九十九歲都能接受的文本。本文以林逢祺闡釋 M. Greene 的想像力觀點，選擇三本具圖文美感的繪本，探討如何運用想像力欣賞繪本的圖文之美，另闢閱讀教育的新途徑。

二、林逢祺闡釋 M. Greene 的想像力觀點

M. Greene(1995)在《釋放想像》提出想像力觀點：

我寫作《釋放想像》就是要緩解這種焦慮。書中的觀點表明把事物看得渺小所體現的那種客觀公正是有益的，同時也接納並認同充滿情感的靠近事物、將之看得偉大的做法。這是由於努力將事物看得偉大的強烈情感正是想像的開端，唯有如此才有了非其所是看待事物的可能。對我而言，這種可能就是重建學校教育所追求的主旨。因此，將事物看得偉大是推動我們在教育改革道路上繼續前行的力量（郭芳譯，2017，頁 21）。

林逢祺（2015）在《教育哲學：一個美學提案》彙整 M. Greene 的「想像之道」，分為以下部分：

（一）大看世界

「大看」包含「正視」、「透視」、「珍視」與「轉換視角」這些意涵。林逢祺（2015）：「『正視』不只是認真端詳，還要真正關心。」（林逢祺，2015，頁 66）；另一個意義是「透視」：「『透視』是不停留於表面，能看到現象其所由來的縱向發展軌跡和橫向脈絡聯繫。」（林逢祺，2015，頁 67）；第三項意義是「珍視」：「這是認定每個學生都有不可估量、獨一無二的自我發展任務和需求，絕非社會的齒輪或棋子而已。」（林逢祺，2015，頁 67）；最後一項意涵是「轉換視角」(shifting perspectives)，它的必要性來自兩個基本事實：「世界變動不居」與「視角多重變異」（林逢祺，2015）。

（二）追尋突破與意料之外

林逢祺（2015）：「Greene 認為越能以『新手、學習者或探索者』(beginner or learner or explorer)的態度來進行想像，越能發現展新事物。」（林逢祺，2015，頁 70）主張當個體以不同方式觀看事物，就能產生改變世界的突破行動（林逢祺，2015）。

（三）強化意識覺醒

M. Greene 主張多種教育措施，包含「知覺優先」、「鬆解架構」與「共舞同樂」，以協助學生「恢復意識」、提高想像。「知覺優先」指的是在閱讀過程中，讀者之前感受生命的意義可在激發想像力的狀態下，與當前經驗產生互動、對

話；「鬆解架構」是改變原本被認定客觀、正確而不可動搖的主流解釋架構；「共舞同樂」則是能夠察覺生命的奧妙，並恢復朝氣與活力（林逢祺，2015）。

三、繪本的特性

在選擇閱讀的文本中，繪本有別於其他課文、短文、散文與小說形式，既有圖畫，也有文字。李連珠（1991）與邱淑雅（1996）皆認為繪本是有圖畫、包含簡單主題、簡短情節內容的故事書，以優美、富創意的圖畫為主，淺顯文字為輔，圖畫與文字呈現出獨立關係，可以是圖畫與文字並駕齊驅，在版面的編排上居於平等的地位；或是圖畫超越文字而獨自存在，成為書本的主體，好比無字圖畫書。文字和圖畫是繪本的支柱，兩者相互陪襯、相互詮釋，讓閱讀者能用視覺或文字的角度去解讀內容（方淑貞，2004）。

由於繪本具有圖畫與文字，在審美領域中，兼具視覺藝術與文學的特性，因此，選擇繪本進行美感經驗的閱讀，將會突破閱讀理解策略的解題模式，提高閱讀層次，進入審美經驗。

四、運用 M. Greene 的想像力觀點欣賞繪本

運用 M. Greene 的想像力觀點閱讀繪本，更能理解繪本的圖文之美。以下分別列舉《狼來了》、《富士山之歌》、《月亮雪酪》三本風格迥異的繪本，並以 M. Greene 的想像力觀點進行美感欣賞的分析運用為例。

（一）《狼來了》

《狼來了》是一本無字圖畫書，需要從圖畫欣賞進入到審美領域。運用 M. Greene 的「大看世界」觀點，能夠對閱讀「無字圖畫書」提供欣賞與想像。以下列舉《狼來了》圖畫書部分畫面並加以說明，以了解欣賞圖畫與審美的關係。



圖 1：《狼來了》書封。

資料來源：Antoine Guilloppe（2005）。**狼來了**。臺北市：三之三。

《狼來了》書封只有黑白兩色。從右上角略為三角形的白色讓讀者聯想到眼睛，左下角是白色字體《狼來了》，讓讀者從「狼」這個字和白色三角形意會到「這是狼的眼睛」。封面設計也達成平均和諧，黑色與白色是對比色，給人冷峻的感覺，因此，從封面營造的氛圍就讓讀者產生緊張與期待。M. Greene 提到的「正視」與「透視」，從封面便可以運用。

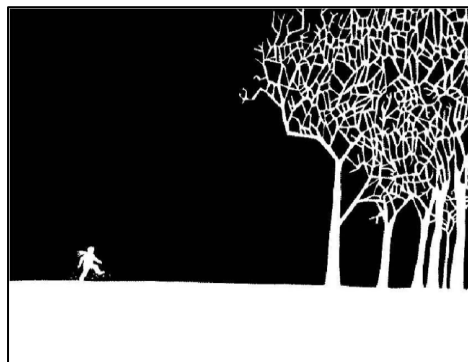


圖 2：《狼來了》內頁插畫 1。

資料來源：Antoine Guilloppe（2005）。**狼來了**（頁 1）。臺北市：三之三。

這幅圖以遠景勾勒，讓讀者知道人物、地點與時間。從地上的白色可推測是冬季雪地，從背景黑色可推測是夜晚，從右邊的樹林可推測左下的男孩要走進森林。森林很大，與男孩的渺小形成對比，從「透視」可以看到橫向與縱向的聯繫：書名是《狼來了》，男孩在冬天要走進森林，「森林裡可能會有狼，很危險」是讀者透過畫面與線索的聯繫產生的想像。



圖 3：《狼來了》內頁插畫 2。

資料來源：Antoine Guilloppe（2005）。**狼來了**（頁 10）。臺北市：三之三。

這張以電影鏡頭的方式構圖，採傾斜角度以表現畫中人物的不安情緒。男孩正在奔跑：他的腳深陷雪地，可見雪很厚；雪花畫的焦點方向都集中在男孩身上，

表現男孩奔跑的「動」。透過「透視」以及想像，讓讀者體會在冬天雪地又下雪的狀況，對男孩來說很危險。讀者必須要將視角跟隨雪花的方向集中，再以男孩的視角看周圍，就能體會 M. Greene 所說「轉換視角」(shifting perspectives)形成的想像。

《狼來了》以「大看世界」中「正視」、「透視」與「轉換視角」的觀點，能讓讀者運用想像力連結畫面之間的因果關係，感受「黑」、「白」對比給人的緊張與冷酷，並且被作者引導到「狼會攻擊男孩」的想法，情緒隨著畫面起伏，想要開口提醒男孩卻又明白無法提醒，眼睜睜看著男孩一步步走向最後的危險。這樣的閱讀經驗，已經超脫「實事求是」的現實，帶領讀者進入到審美領域。

（二）《富士山之歌》

《富士山之歌》集合日本俳句、節氣與富士山，雖然「富士山」是日本人熟知的一座山。作者轉換角度，帶領讀者重新看待富士山，正好能運用 M. Greene 的「新手、學習者或探索者」進入審美經驗。以下列舉《富士山之歌》圖畫書部分畫面並加以說明。



圖 4：《富士山之歌》書封。

資料來源：林水福（譯）（2014）。富士山之歌。（原作者：文：依万智，圖：U.G.佐藤）。臺北市：青林。

《富士山之歌》書封為富士山居中，構圖四平八穩。特殊的是把富士山下的綠設計成繽紛色彩的包裝紙，並以各種樹葉與動物作為圖騰，一角捲曲，露出裡面的白，正好與富士山上終年不化的白雪意象相呼應。背後襯以天藍色，表現自然景象，書名以直式字樣呈現，中規中矩，也蘊含日本俳句的規矩。以 M. Greene 的「突破」和「意料之外」之心欣賞，讀者從書封便開始對富士山印象解構。

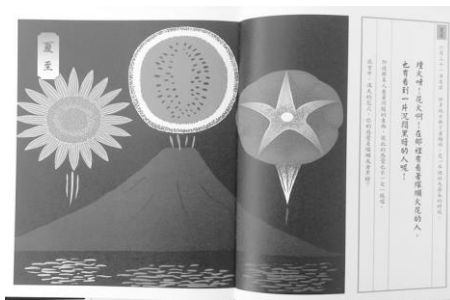


圖 5：《富士山之歌》內頁 1。

資料來源：林水福（譯）（2014）。富士山之歌（頁 20-21）。（原作者：文：俵万智，圖：U.G.佐藤）。臺北市：青林。

這幅圖的節氣是「夏至」。畫面以夜晚放煙火作為設計，富士山居中，夜空綻放的煙火則以向日葵、西瓜和牽牛花的形狀，象徵夏天。俳句則是：「煙火呀！花火啊！在那裡有著燦爛火花的人，也有看到一片沈悶黑暗的人呢！」（林水福譯，2014，頁 20）。以 M. Greene 的「轉換視角」理解俳句：夜晚的煙火，有人看到燦爛，有人看到黑暗，觀點視角一轉換，看到的世界就不同。輔以畫面，讓讀者有審美的新奇感。



圖 6：《富士山之歌》內頁 2。

資料來源：林水福（譯）（2014）。富士山之歌（頁 48）。（原作者：文：俵万智，圖：U.G.佐藤）。臺北市：青林。

這幅圖的節氣是「大寒」，是一年最冷的時期。畫面以一套咖啡杯為主，杯子裡裝著黑色的咖啡，還冒出黑煙。富士山則變成倒過來的形狀。紅色的杯子意象為富士山是休火山，還有「寒」與「暖」的相對概念。俳句則是：「『今天好冷呀！』如果我對人這麼說，有人回答：『是呀，好冷呀。』就會覺得心裡好溫暖。」（林水福譯，2014，頁 48）。這種以圖像帶入季節的溫度，再藉由文句帶入人與人互動中相知的溫度，圖文搭配進入想像與情感，成為極佳的美感經驗。

《富士山之歌》運用 M. Greene 「追尋突破與意料之外」的方式，可欣賞每頁以富士山形狀為主的變化；再配合情緒朗讀，將日本俳句帶來的音韻節奏，以及節氣給人的感受來連結畫面，呈現「一幅圖便是一種經驗」的閱讀感受。比如「驚蟄」讓人聯想到春雷響起，萬物甦醒，大地充滿生命力的節氣景象，配上插畫以及俳句，使人連結自己的經驗，更能體會節氣的氛圍；其他的節氣都有異曲同工之妙，使讀者不僅產生生活經驗與閱讀內容連結，甚至對自己的生活，也能以美學角度，找出不同以往的美感，創造想像力的美學生活。

（三）《月亮雪酪》

《月亮雪酪》與《富士山之歌》和《狼來了》不同，是一本具完整故事的繪本。M. Greene 的「強化意識覺醒」中提到「知覺優先」與「鬆解架構」，是從具體的知覺、移動、觸摸、聆聽等經驗讓人找回「理性的意識性」。以這樣的美學觀點欣賞《月亮雪酪》，會帶領讀者走入不一樣的想像世界，體驗具體的經驗感受，並找回理性的意識，甚至可將原本的架構鬆解。以下列舉《月亮雪酪》圖畫書部分畫面並加以說明。



圖 7：《月亮雪酪》內頁插畫 1。

資料來源：蘇懿禎（譯）（2018）。《月亮雪酪》（頁 1-2）。（原作者：白希那）。臺北市：維京國際。

作者白希那將紙偶型塑、借位攝影等多種技巧結合，表現出清新而不落俗套的風格。這頁畫面呈現公寓房六戶人家的不同作息樣貌，但因為以紙偶形塑，加上燈光效果，呈現立體畫面。左邊的一輪明月下方有一點一滴掉落的水滴，帶著讀者進入一種既真實又虛幻的感受。



圖 8：《月亮雪酪》內頁插畫 2。

資料來源：蘇懿禎（譯）（2018）。《月亮雪酪》（頁 7-8）。（原作者：白希那）。臺北市：維京國際。

這一頁是狼奶奶決定把月亮做成冰棒，冰在冰箱。以燈光呈現月亮水在盆子裡的圖像，暖色系以及光影的效果使讀者「相信」月亮在盆子裡。攝影產生景深效果，會讓讀者與自身經驗連結，產生欣賞圖像的美感經驗。



圖 9：《月亮雪酪》內頁插畫 3。

資料來源：蘇懿禎（譯）（2018）。《月亮雪酪》（頁 23-24）。（原作者：白希那）。臺北市：維京國際。

這一頁是重要轉折點，因為狼奶奶想到了方法。他把剩下的月亮種到花盆裡，花盆竟開出像月亮般的巨大的花，而且，這朵花面向黑夜綻放。在這裡，不得不佩服作家的想像力，帶著讀者突破知覺，朝向解構，在腦海與心中體會「像月亮的花」「向著黑夜綻放」會是什麼樣的景緻。



圖 10：《月亮雪酪》內頁插畫 4。

資料來源：蘇懿禎（譯）（2018）。《月亮雪酪》（頁 25-26）。（原作者：白希那）。臺北市：維京國際。

這一頁要用 M. Greene 的「釋放想像」來欣賞。除了正視和透視，還要以知覺感知月亮從一抹亮光，越來越多，越來越圓。這種漸進的效果，也透過讀者釋放想像，在心中呈現漸進的圓滿感受。

《月亮雪酪》以童話方式表現，讀者可運用「強化意識覺醒」欣賞。不同於其他繪本，作者用紙偶與攝影使光影效果更佳，立體感更好。故事充滿想像力，把月亮設計成被熱到融化的狀況，讓人不禁聯想到西班牙畫家達利《記憶的永恆》作品，畫裡的時鐘軟趴趴的攤在木頭桌上。當「月亮變成月亮水」之後，故事中睿智的狼奶奶把月亮做成雪酪，讓大家解渴消暑，還把月亮「種」成一朵「月亮花」，花的光芒照向夜空，讓月亮再慢慢回到天空。這個故事把原本的物體透過想像後，轉化成另一種性質，連結生活經驗相同之處，比如：太熱會讓物品融化、可以將水冰到冷凍庫做成冰棒、月亮從月圓到月缺，再慢慢到月圓。作者透過想像力以及美學，創作出這本特別的繪本，不論文句、畫面和故事內容，都帶給讀者新奇與解構框架的視角，也讓讀者對月亮的感受，創造出另一種美和想像的經驗。

五、結語

以 M. Greene 的想像力觀點進行閱讀，不僅能跳脫目前閱讀理解策略的窠臼，回到閱讀的本質，並能透過想像力觀點，透析文學藝術作品的內容與美感，如此便能增進閱讀理解，增加想像力，審美經驗也同時產生，從而跳脫目前固著封閉的閱讀教育。

M. Greene 提出：今日周圍媒體在固定的框架中，向大家展示了已經預先消化的概念和圖像；我們需要反思，以承認在我們的經歷中存在這些意想不到的、不可預測的前景和觀點；藝術形式並不足以引發審美體驗或改變生活，審美經驗更需要有意識地參與工作(Greene, 1995)。

本文運用 M. Greene 的想像力觀點，以繪本作為閱讀文本為例，從「大看世界」、「追尋突破和意料之外」以及「強化意識覺醒」來提升讀者對文本意義的掌握，更能夠進入到想像力與美感經驗的觸發與擴充。當闖上書頁時，一次完整的審美經驗也完成了，因為想像力與閱讀的集合，方能體會生命的意義與價值，從而點燃對閱讀與生命的熱情。想像力，就在閱讀中出現；而美，就在翻開書頁中產生。

參考文獻

- Antoine Guilloppe (2005)。狼來了。臺北市：三之三。

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 方淑貞（2004）。**FUN的教學：圖畫書與語文教學**。臺北：心理。
- 李連珠（1991）。將圖畫書帶進教室：課室內的圖畫書。**教師之友**，43（2），29-36。
- 林逢祺（2015）。**教育哲學：一個美學提案**。臺北：五南。
- 林文寶、周惠玲、洪志明、許建崑、陳晞如、張嘉驊（2007）。**兒童讀物**。新北市：國立空中大學。
- 林水福（譯）（2014）。**富士山之歌**。（原作者：文：俵万智，圖：U.G.佐藤）。臺北市：青林。
- 邱淑雅（1996）。幼兒圖畫書的欣賞與應用。**蒙特梭利雙月刊**，7，29-31。
- 郭芳（譯）（2017）。**釋放想像：教育、藝術與社會變革**。（原作者：Maxine Greene）。北京：北京師範大學出版社。
- 葛琦霞（2017）。**圖畫書戲劇教學的理論與實務：我的作品與作法**。臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇懿禎（譯）（2018）。**月亮雪酪**。（原作者：白希那）。臺北市：維京國際。



3C 時代親子關係的營造之道

丁美惠

臺北市北投區立農國小附幼教師
銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

進入 3C 時代，人人對於 3C 產品並不陌生，生活中離不開 3C，大人如此，孩子也容易深陷其中，依賴、沉迷甚至成癮。在幼兒園裡，常可聽到孩子手舞足蹈地談論家中生活：「我早上起床爸爸媽媽還在睡覺，我會自己打開電視看卡通節目」、「在家裡爸爸媽媽喜歡看手機，我也會玩手機。」、「放假的時候，爸爸媽媽會讓我們玩手機遊戲。」、「我有下載好多好玩的遊戲，很好玩喔！」、「只要在 9：00 前把事情做完，我就可以玩平板，玩完再睡覺。」、「爸爸媽媽怕我們吵，就讓我們玩手機。」……。也可聽到家長說：「回到家，想輕鬆一下，我自己會玩手機，也就讓小孩也玩一下。」、「還有弟弟（妹妹）要照顧，實在沒有時間管他，就讓他玩，比較安靜。」、「我的小孩很聰明，玩起手機遊戲比我還要厲害的。」……。在外，當然也不難看到，用餐時，家長跟身邊的人高談闊論，為避免孩子吵鬧等，讓小孩坐在身邊把玩手机、平板。

什麼是 3C 產品呢？3C 指的是「電腦」（Computer）、「通訊」（Communication），以及「消費性電子」（Consumer Electronics）產品，包括：電腦、手機、平板電腦等。3C 產品除了可以用來上網、看影片、玩遊戲，還可以幫我們管理資料或是取得需要的資訊等，例如：拍照、視訊、編輯活動、掛號、購物、訂票、搭車、導航、手電筒、繪製圖形以及進行文書處理等多項人性化的功能，已與現代人的食、衣、住、行、育、樂，密不可分。

手機等 3C 產品，已成為現代人不可或缺的必需品，甚至與它們形影不離。3C 產品帶來了便利，但也該思考對於成長中的幼兒造成的負面影響。如何讓孩子正確使用 3C 產品，是家長們該正視的議題。

二、3C 產品下的親子關係

（一）3C 產品幫忙家長陪伴、安撫孩子

很多的父母因為工作忙碌，回到家裡希望可以休息、喘口氣，但面對年幼兒子的哭鬧時，則會手足無措或耐不住性子的發怒、咆哮。此時藉由身邊的 3C 產品，可以快速、有效地安撫吵鬧中的孩子，孩子玩得開心，大人也大大的鬆了口氣，這種神速取得的美好景象，讓很多的爸媽百試不膩、樂此不疲。

（二）使用 3C 產品約束、獎勵孩子

你聽話，等一下讓你玩手機；你把玩具收拾好，等一下讓你看手機；如果你可以馬上睡著，明天就讓你玩手機；如果你不賴床，今天回家就讓你看手機；如果你乖乖地吃完碗裡的食物，等一下就讓你玩手機。這類的話語在親子間時時出現，3C 儼然已經成為協助父母管教孩子的最佳幫手。

（三）父母讓孩子不當使用 3C，甚至沉迷

孩子長期接觸 3C 產品，讓 3C 的使用成為日常生活的習慣。當家長發現孩子已經沉迷而想減少孩子使用 3C 產品，有部分孩子只需要提供玩具等方法就能轉移其對 3C 的注意力，但有些孩子則已經沉迷甚至成癮。一旦習慣、沉迷後，有些孩子可能會無理哭鬧著：我要玩平板！你到底有沒有聽到；為什麼不給我玩手機，我就是要！我就是要！我不管，反正我就是要……，出現哭、吵、鬧、踢、叫，甚至是自我傷害等的脫序行為。

三、過度使用 3C 產品對幼兒的影響

孩子生活中長時間接觸，習慣了 3C 產品，減少了玩積木、閱讀、畫畫、戲水、玩沙、騎腳踏車等的經驗，相對地也減少了與父母、長輩、手足、同儕等的互動機會。學者、專家、醫生、老師等，證實並呼籲父母這些文明產物對孩子身心造成的嚴重影響，家長們不得不重視。

依據國民健康署（2018），委託台大團隊於 106 年執行之「兒童青少年視力監測調查」，顯示隨著年齡增長使用 3C 產品比率越高，以手機來說，平日放學後幼童為 44.9%，平均使用時間為 32.2 分鐘，遇上假日、寒暑假，使用的時間更長。研究也發現，近視（近視以 ≥ 50 度為標準）與 3C 產品使用時間長短有關，學童使用 3C 產品總時間 ≥ 1 小時，比起使用 < 1 小時的近視風險增加為 2.34 倍。凌明玉（2006）指出，現在的孩子聰明只是表面現象，因高科技讓他們失去了動手動腦的機會，電子產品的聲光，佔據了他們豐富的想像空間，使他們的抽象思維能力、想像力、語文能力等遠不如我們的童年時期。王意中（2016）也認為，當 3C 成了孩子的貼身玩伴、虛擬保母，取代爸媽實際的陪伴，將很容易阻擋親子之間親密關係的靠近。雖然 3C 螢幕多了亮度，長期使用機身多了熱度，但孩子卻少了爸媽擁抱的溫度。學者指出（陸昕慈，2018），如果孩子習慣快速變換的聲光環境，大腦只接受強度高的刺激，而像閱讀、上課等平靜的動作，已無法引起孩子學習的興趣，久而久之孩子對於未來人生的學習態度與專注力都會造成極大的負面影響。臧汝芬（2018）研究指出，臨床上發現，愈來愈多家長以 3C 產品「養小孩」，缺乏言語和身體的接觸、情感交流，影響人際互動、情緒反應及大腦發展。

四、結論與建議

（一）結論

「孩子的童年只有一個」，小孩對於眼前的世界，應該是充滿著好奇、想像力、創造力。回想我們的童年，玩沙、玩水、玩土、玩石頭、玩落葉、放風箏、玩沙包、玩竹槍、捉迷藏、跳格子、踢毽子、跳繩、123 木頭人等，身邊不起眼的物品都能成為我們的玩具，童年生活多采多姿，至今仍令人回味。但現在的孩子，3C 幾乎成了他們唯一的玩伴、3C 產品取代了親子互動，孩子不懂得與別人互動，對於周遭事物缺乏興趣，完全不知如何探索、體驗外界的美好。孩子如此，是因大人讓科技佔據、剝奪了孩子美好的童年。

不可否認教養孩子非常辛苦，教養孩子可能占據父母很多的時間、剝奪了爸媽的興趣、影響了爸媽夢想的實現。但對於年幼的孩子，非常需要家長的陪伴，父母必須用心陪伴孩子，讓孩子在愛的陪伴下健康成長。面對高科技時代，父母應當引導孩子正確使用 3C 產品、與孩子建立良好的互動，共築和諧的親子關係。

（二）建議

幼兒階段的孩子，父母的陪伴是無可取代的，但也不是全然不能使用 3C 產品，至於家長該如何引導孩子正向使用 3C，提供幾點建議供父母參考：

1. 協助選擇適合的軟體，跟孩子一起探索

家長陪同、引導孩子使用 3C 產品，建立孩子良好的使用習慣，並且協助篩選遊戲、影片等，給孩子正確的使用知識及適齡的內容。

2. 約定使用與不可使用的時間

3~4 歲的孩子，因視力還沒有完全發育，必須有適度的休息，最好操作 10 分鐘後也能休息 10 分鐘，使用和休息有同等相對應的時間。孩子 4、5 歲，每次使用 3C 的時間最多可到 20 分鐘，或採分段方式使用，一天限制在 1 個小時之內。父母讓孩子清楚知道使用的適當環境和正確的姿勢以及長時間使用對身體造成的影響，並和孩子共同討論使用時間，且讓孩子了解不可使用的時間（如：用餐、單純閱讀、搭車、起床後、睡前等）。

3. 父母改變自己的態度和習慣

親子的關係並不是建立在物質或享樂上，父母常常為了彌補或是滿足孩子，

孩子要什麼給什麼、給孩子吃好、用好，以及父母回到家自己也喜歡使用 3C 產品。父母需改變自己的習慣、態度，放下手機、撥出時間陪伴孩子，跟孩子一起吃飯、聊天、閱讀、玩積木、畫畫，甚至走出戶外，與孩子維持良好的互動（傾聽、溝通、分享），增進親子關係。

4. 留意孩子的行為、態度

孩子因為使用 3C 產品，而少了與他人實際互動的機會，與人互動時變得不耐煩或脾氣暴躁等。家長需留意孩子是否因過度要求玩手機，而出現說謊、行為不佳，或者該完成的事沒有完成等負面行為表現。

5. 增加正常休閒活動的時間、培養孩子的多元興趣

父母帶著孩子到大自然中活動、遊戲，如：跑步、打球、爬山、露營等，如此可以減少孩子對 3C 產品使用的時間，也更能夠維護孩子身體的正常發展與健康。陪伴、引導孩子，帶著孩子探索、培養興趣，學習、互動中增加言語和身體的接觸、情感交流，也增進人際互動、情緒反應及大腦等的發展，孩子也會發現他的世界不是只有 3C，還有更多美好的事物。

參考文獻

- 王意中（2016）。你被孩子 3C 勒索了嗎？。臺北市：寶瓶。
- 邱平（2017）。適度使用分齡建議，5 招讓孩子正確玩 3C！
取自 嬰兒與母親 <https://www.mababy.com/knowledge-detail?id=5599>
- 洪蘭（2016）。遊戲與閱讀——最符合孩子需求的學習方法。臺北市：信誼。
- 凌明玉（2006）。關掉電視幫助孩子。高雄市：漢宇國際。
- 陸昕慈（2018）。優雅媽媽不抓狂。新北市：商流文化。
- 曾多聞（2019）。5 歲以下每天用 3C 超過 2 小時，ADHD 機率高 7 倍。
取自 親子天下 <https://www.parenting.com.tw/article/5079292>
- 凱信教養研究連線（2012）。教養，誰說了算？。新北市：創智文化。
- 臧汝芬（2018）。小孩的腦還在發育—3C 育兒傷很大。

取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/201802120186.aspx>

■ 衛生福利部國民健康署（2018）。幼童手機使用率超過 4 成，近視防治家長動起來。取自 <https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=1405&pid=8776>



淺談特殊教育學校績效評估：平衡計分卡之應用

劉貞利

國立東華大學教育與潛能開發學系教育政策與行政組博士生

一、前言

隨著國民基礎教育的蓬勃發展及人權意識抬頭，我國特殊教育已步入精緻服務期。依據教育部特殊教育通報網 107 學年度統計資料，國內特殊教育學校之各教育階段學生數總計 5,491 人，佔全國身障生的 5%，在臺灣 28 所特殊教育學校中有 21 所主要招收智能障礙類學生，且陸續更名為特殊教育學校。今日特殊教育學校所面臨的挑戰不同於以往，例如多學部的組成複雜，校務經營與管理不易；家長不時訴諸法律、媒體或政治介入學校問題，性平事件帶來社會輿論壓力，影響特殊教育學校聲譽；12 年國教與新課綱的政策，挑戰教師及校方改革的專業；公立學校在經營上難脫傳統科層體制文化氛圍；特殊教育學校在教育投入面與產出面兩者間的比例差距頗大，或者無從評估其應有之成效水準（劉仁傑，2013）。如何建立一套有效的績效評估系統，能真實且更完整地衡量特殊教育學校之辦學成效，並持續發展出與時俱進的經營策略，已經是刻不容緩的課題。

政府為督導特殊教育學校辦學，於 2019 年特殊教育法修正案第 47 條中提到「主管機關辦理特殊教育之績效，應至少每四年辦理一次評鑑。」目前特殊教育學校的績效評估多用評鑑或訪視機制，國內有關特殊教育學校績效評估的研究甚少，且主要是探討評鑑機制（謝岱珍，2004），無法完整或如實呈現特殊教育學校的績效，也無法有效形成策略帶來改進的行動方案，而平衡計分卡可以彌補評鑑的不足，是企業行之多年、卓有成效之績效衡量工具與策略管理系統，在國內外亦有引進國防、公部門、醫院及學校等，唯特殊教育學校至今仍尚未應用此系統，因此，本文欲從平衡計分卡之觀點，初論特殊教育學校之績效評估，俾能有助於更全面地瞭解特殊教育學校之辦學績效，並提升特殊教育學校永續經營之生命力。

二、現行特殊教育學校評鑑之概況

早期特殊教育剛起步，特殊教育學校之校務評鑑較著重於師資、硬軟體設備及教材教法等項目，後期評鑑較重視辦學績效的呈現。最近一次評鑑在 2018 年，政府為因應「行政減量」政策，縮減評鑑項目及指標，以整體校務績效評估為主，而人事及主計之業務直接由上層單位主管進行績效考核，未獨立成單一衡量向度。本次評鑑衡量範圍較廣，在參考效標中含括顧客面向，也特別列入教師增能、發展專業社群、資訊能力等學習與成長面向，表示政府積極改善以往評鑑考核機制的不足，但仍有有待精進之處，例如評鑑委員隨機訪談教職員及學生家長，而這些少數的個人意見能否代表事件的全貌，值得省思！此外，學校組織結構包含

「行政系統」及「教學系統」之雙重權威系統特性，而目前大部分特殊教育學校的校務評鑑都以校內各處室的業務及重要政策為考核指標，全國僅有臺北市政府教育局特別聘請專家學者進行教學輔導評量，但並不算在學校績效評估系統的一環，主要是提供教師專業成長的機會。因此評鑑的執行方式、評鑑結果的客觀性及真實度等仍有很多爭議空間。

綜合上述，不論是評鑑或訪視機制，在執行上多為單向的、上對下的督導，是一種「消極性的責任控制設計」，易造成上有政策下有對策之消極應付；評鑑結果無法有效回應學校內外環境之迅速變遷；評鑑內容偏向行政系統的考核，多為科層體制的業務性質，以重要政策及行政內部流程之執行與檢核為主，較少衡量財務資源運用、教職員專業學習與成長及顧客滿意等影響學校績效之面向，而這些重要關係利害人的影響對學校未來的發展與競爭力，具有更長期、關鍵的決定性，因此若要從現行傳統科層體制的教育評鑑結果來檢視特殊教育學校的績效，顯然有不完整之處。

三、平衡計分卡之內涵

平衡計分卡（Balanced Scorecard, BSD）是由 Kaplan 和 Norton 自 1990 年提出的一種有效的績效衡量工具，不像傳統上企業的績效衡量多偏重於財務營收面向，平衡計分卡更能有效掌握無形的資產，並將策略與願景有效轉換成各項實質的績效指標，這些指標可做為溝通工具，讓組織成員充分瞭解組織的整體策略，更能促成上下一心的合作關係。其發展至今已形成一套非常實用的策略性績效管理制度，在國內外曾被廣泛運用於國防、企業、醫院、公部門、學校等經營。其中「平衡」指兼具組織長期策略目標與短期行動、內部（內部流程、學習與成長面）與外部（管理面、顧客面）、過去與未來（學習與創新）、財務與非財務（顧客滿意、內部流程、學習與創新）、落後與領先等指標之間的平衡，其內涵包含財務、顧客、內部流程及學習與成長四等個構面，各構面間互相有明顯的因果關係。以下綜合學者研究（張明輝，2004；翁福榮，2006；劉佩怡，2009），簡述平衡計分卡之四個構面如下：

（一）財務構面（financial dimension）

此構面是一切計分卡構面目標與量度的交集，能反應企業過去之績效，發展出適當的經營策略，改善未來之營收及創造現金流量。企業在不同發展階段（成長期、維持期及成熟期）的財務目標及經營策略亦不同，但所關注的財務性議題都是相同的，包含營收成長組合、降低成本與提高生產力、資產利用與投資策略等三項，企業可依不同的生命週期發展出適合的績效衡量指標。衡量指標包括成本和生產力、減少風險、營業收入、資本運用報酬率及附加價值等。應考量問題：

我們如何看待關係利害人？

（二）顧客構面（customer dimension）

企業透過產品與服務來創造、爭取顧客忠誠度及滿意度，此構面應先確立顧客和市場區隔，包含市場佔有率、顧客爭取率、顧客延續率、顧客滿意度及顧客獲利率等五大核心量度；可由產品和服務之屬性、顧客關係、形象和商譽等三大類形成顧客價值主張，值得注意的是不同產業會有不同的價值主張，即使在同一產業中不同區隔的價值主張也不完全相同。衡量指標包括顧客滿意度、獲利比率及新顧客增加率等。考量問題：顧客如何看待我們？

（三）內部流程構面（process dimension）

此構面之目的在於達成財務及顧客構面的目標，企業必須先辨認顧客的需求，改善舊有的營運流程，規劃新的解決方案，透過「創新流程」（產品設計、產品發展）、「營運流程」（供應鏈之生產、市場、服務），最後由「售後服務流程」來滿足股東和顧客之需求。衡量指標包括製造、行銷、售後服務、產品開發及創新等。考量問題：我們有哪些優勢？

（四）學習與成長構面（learning and growth dimension）

此構面是促使財務、顧客、內部流程三大構面表現卓越之驅動力，也是一切經營策略之基礎。員工績效有助於企業進步與發展，透過這些無形資產可以創造出高價值的顧客關係，為組織創造長期的成長與進步。企業先選定核心衡量標準（員工生產力、員工滿意度及員工延續率），再藉由特定情況與獨特的成果驅動因子（員工技能、科技與資訊系統能力、員工行動氣氛）來達成核心衡量指標，如此更能發揮員工之潛能，提升公司之技術、組織文化及氣氛。衡量指標包含組織對員工技術與資訊能力專業成長的投資。考量問題：我們可否持續改進與創造價值？

特殊教育學校屬於非營利組織，研究者認為傳統上對下的評鑑機制無法帶來行動，只有發展策略才能引發行動，若能適當轉化並應用平衡計分卡系統於特殊教育學校，除了可以彌補現行評鑑機制的不足，將評量結果發展為具體的策略，並轉化為教育實踐之行動方案；在運用平衡計分卡建構學校績效衡量指標的同時也是一種形成性評量，讓教學方與行政方能從統整與回饋的過程中，共同創發學習與成長；平衡計分卡涵蓋顧客面，學校將更能了解關係利害人接受服務的滿意度及校方需要改善之處；學習與成長面促進教師的增能賦權與專業訓練，將有助於學校策略的規劃與發展，由此可見，平衡計分卡應能更適切衡量特殊教育學校

之辦學績效。

四、平衡計分卡應用於特殊教育學校之績效評估

綜合前述，評鑑不完全等於績效，而平衡計分卡恰能彌補其不足。因此，研究者參考國教署「107 年國立特殊教育學校校務評鑑項目與評鑑指標」及多位學者應用平衡計分卡制度於學校績效管理之研究（洪榮威，2004；張明輝，2004；翁福榮，2006；劉佩怡，2008；郭添財，2009），從平衡計分卡之觀點初步探討特殊教育學校之績效評估，分述如後：

（一）財務構面

特教學校多為公部門，其經費來源大致上是透過年度預算申請，應考量各項預算編列、執行、財產管理及校務發展基金運作情形等。具體衡量指標可包括 1.學校能爭取充足的年度預算；2.學校能合理分配各項經費之使用；3.學校能積極爭取專案計畫補助；4.學校能有效管控預算執行；5.學校之年度預算能持續成長；6.學校能自籌學生活動不足之經費；7.學校能合理管控人事經費；8.學校能有效運用經費與資源；9.學校經費支付便捷；10.學校能爭取教育輔具或改善教學設備、環境之經費等。

（二）顧客構面

指特教學校透過所提供的教育產品與服務來爭取顧客對學校的認同或滿意，顧客含括內部顧客（教職員）及外部顧客（學生家長、社區民眾、上級機關）。具體衡量指標可包括 1.學校能提供學生家長、教職員充分且正確的訊息；2.學校能及時回應教師及學生家長的問題、意見回饋；3.學生家長對學校的服務品質（教育、交通車、住宿、膳食）之滿意度；4.上級機關對學校整體辦學績效的評估；5.社區民眾對學校形象的評價；6.教師及學生家長對有關其權益事項的參與情形；7.學校能提供學生家庭支持與支援服務；8.學生的學習成效與 IEP 計畫執行滿意度；9.學生家長對教育輔具、教學設備及學習環境的滿意度；10.學校善用各種管道與學生家長溝通、互動；11.學校提供學生家長相關特教諮詢服務等。

（三）內部流程構面

特殊教育學校要能發揮效能與效率必須重視內部流程，應考量學校行政作業流程改進情形、教學支援系統運作情形、學校教育行銷策略及學校創新經營等。具體衡量指標可包括 1.學校之行政作業流程便捷；2.學校各處室間的內部協調、合作情形；3.學校各處室的外部協調能力；4.學校各項計畫之執行力；5.學校行

政流程錯誤之發生率；6.學校發生錯誤後能即時處理修正；7.學校發展校本課程設計及學校特色活動；8.學校能有效且廣泛地利用資訊系統；9.專業團隊間的協調與合作情形；10.學校提供畢業或新轉生之轉銜服務流程順暢；11.學校處理學生緊急意外事件流程確實而縝密；12.學校能提供處理情緒與行為問題學生之行為介入方案及行政支援。

（四）學習與成長構面

特殊教育學校包含專業型組織與人本服務組織之混合體（Johnson & Kruse, 2012），因而服務者之專業知能的提升與服務熱誠與心態的調整相當重要。本構面指教職員工專業知能與資訊運用能力之提升情形及教職員工專業成長活動辦理情形。具體衡量指標可包括 1.學校提供教職員工在職訓練或講習；2.教師專業社群發展與教學團隊合作；3.教師專業進修與研習；4.教師能配合教學需要運用教學科技輔具與媒體；5.教師能精進班級經營之能力；6.教師專業能力素質指標；7.教職員對學校工作的滿意度；8.教職員的出勤情形；9.教師能創新與精進課程發展；10.教職員重視團隊績效等。

五、結語

國內特殊教育的服務已進入「精緻服務期」，特殊教育學校在因應學生的特殊需求、課程綱要的調整、教師教學專業及家長的需求與期望部分，其特殊性有別於一般學校，加上近年來家長知識水平普遍提升，要求校方進一步改進並提升經營效能、教育品質等訴求，在在顯示建立一套有價值的績效評估系統，能真實且更完整地衡量特殊教育學校之辦學成效，並持續發展出與時俱進的經營策略，已經是不容漠視的課題。研究者認為特殊教育學校可以試行導入平衡計分卡系統，以彌補現行特殊教育學校評鑑機制之不足。

不過，沒有一套績效衡量系統是萬能的，平衡計分卡的推動需要高級主管的支持與配合，學校需要思考如何將大量「質的資料」轉化成可具體衡量的指標，且屏除「上有政策下有對策」的心態，上下一心共同凝聚共識、投入時間及人力，配合學校短、中、長期的校務發展計畫及學校內外環境條件之變化等，機動調整衡量指標內容及優先順序，才能有效運用平衡計分卡制度，提昇整體之辦學績效，因應未來教育之變化，使特殊教育學校能在地化永續經營。

參考文獻

- 洪榮威（2004）。平衡計分卡在國中教師教學績效考核應用之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

- 翁福榮（2006）。全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用整合模式之研究（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張明輝（2004）。平衡計分卡制度在學校績效管理之運用。教育研究月刊，123，19-25。
- 郭添財（2009）。學校績效管理－平衡計分卡的內涵、應用及限制。國教之友，591，60(2)，3-7。
- 劉仁傑（2013）。我國特殊教育學校課程與教學績效責任指標建構之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 劉佩怡（2008）。臺北市國民中學績效管理之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝岱珍（2004）。我國特殊教育學校評鑑之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Johnson, B.L., & Kruse, S. D. (2012). *Decision making for educational leaders: Underexamined dimensions and issues*. Albany, NY: SUNY Press.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, 1-2, 71-79.



老師，請您保護我——談校園霸凌之預防與處遇

陳美瑞

臺北市立教育大學教育研究所博士班（教育心理與輔導組）

國立宜蘭高中輔導主任

一、前言

霸凌事件國內外皆有，莫淑淳、陳宏祐（2010）《淺談圍牆內的暴力：校園霸凌》中，借鏡美國、日本、英國、捷克處理校園霸凌事件的經驗，可見，其不僅是校園問題，也是社會問題。兒福聯盟針對國小到高中職的兒少進行「2014年台灣校園霸凌狀況調查」：26.4%的兒少表示從幼稚園至今曾經有被欺負的經驗，其中目前仍身處霸凌陰影比例為15.2%，長期霸凌有3.5%「過去一年內每個月被欺負2-3次以上」，推估下來至少四萬名以上兒少過去一年仍深受霸凌傷害。深入分析過去一年兒少被欺負、霸凌的類型，以言語嘲笑(73.1%)、關係排擠(63.5%)比例最高；男生曾被肢體欺凌為25%，另外高達68.4%的女生曾被言語嘲笑、62.1%曾被關係排擠。

教育部於101年7月26日發布校園霸凌防制準則：「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行，經學校防制校園霸凌因應小組確認。在教育現場發現：霸凌行為若不及時遏止，對受凌者、旁觀者、霸凌者之身心發展均造成影響，故，校園霸凌的預防及處理刻不容緩。

二、黑羊效應中之霸凌現象

求學過程中，或多或少曾目睹、聽聞甚至涉入過排擠或霸凌他人的事，可能因身材、成績、個性、過於引人注目等，造成眾人群起圍攻或敵視。班級中，不想成為下一位受害者，通常選擇沈默、冷眼旁觀，少數會向老師反應，此狀況常至受害者轉學、或彼此畢業，才讓這齣鬧劇畫下句點，然而，對身處這樣班級處境的每個人都得到不一樣的教育與影響。

陳俊欽醫師(2014)《黑羊效應》透過各角度認識被害者、加害者和旁觀者的心理進程：

1. 受害者——無助的黑羊：我到底做錯了什麼？為何他們要這樣對我？該怎麼做才能逃離這生活？
2. 加害者——持刀的屠夫團體：有些認為「可憐之人，必有可恨之處」，一個人會被欺負，總有原因和理由；另外，有群通常不清楚發生什麼事，只覺得跟

大家一起對某人做某些事很有趣，雖有時覺得不應該，但因大家都這樣，從眾的思想或行為，讓自己有歸屬感與被接納，如同羊群效應的集體意識與行為。

3. 閒雜人等——漠視的白羊：泛指所有不是黑羊，但也沒加入屠夫團體的人，因不想被牽扯進去，為了自己利益置身事外，儼然是沉默串謀者。

三、校園霸凌之階級與集體意識

台灣社會習慣競爭，從小就接受勝者為王的考試訓練，這些人生勝利組對魯蛇所經歷的痛苦無感，只以主流的、支配階級的意識形態來看待魯蛇人生。這種階級凝視的暴力，在每個領域、層面都在發威，在班級中，不見得以成績為主，但在班級氛圍中不將人當人對待，如以性別、種族、性傾向的偏見去判斷許多事。如何改善與終結校園霸凌？嘗試用「非競爭性」方式思考，才有可能產生另類行動的力量，霸凌事件中的魯蛇們需團結起來，發揮集體力量來對抗不合理的人際模式。

另外，「集體文化」似乎也加深校園霸凌的嚴重性，因只要你是異於常人的個體，就有可能受到班上排擠，故，霸凌不全然是表面的階級問題，有時因普通平凡階級為多數，而少數的貴族便成了眾矢之的。身而為人的奇妙在於：既想要與眾不同，又擔心與眾不同而成為人群焦點。

四、教育現場的校園霸凌事件

回顧以往學習階段，難免看見同學被欺負、孤立的狀況，當時尚未有「霸凌」之稱，自然也較少被注意與處理，有些被霸凌的同學就帶著看得見、看不見的傷痕長大。因身為輔導教師角色，處理學生畏縮、無自信、不信任、人際關係等問題發現：有些學生國小、國中階段被霸凌、欺負、孤立，造成害怕人群、對教師介入的不信任與恐懼。

1. 被霸凌者：不堪的過往，使其對人產生懷疑，認為人是自私的，沒有人願意真心幫助對方，在人群中畏懼退縮，或者以自以為是來表達內心的不安，影響人際關係，甚至不知如何與人互動。若學校或教師介入，令其處境更為難、困頓，將產生「跟老師說也沒用，只會被欺負的更慘！」之想法，而這樣的孩子，長大後會成為什麼樣的人？教育對其影響為何？有時，僅因其行為、個性、嗜好與班上其他人不同，或許在別班，這樣的問題便迎刃而解，故，執意找出被排擠的原因，有時不一定有意義。

2. 霸凌者：講話大聲、錯誤的英雄主義，霸凌者是真正的強者嗎？有時，強勢的表現是顯示心中隱藏的擔憂與害怕、甚至無自信，因需透過某種行為或人際影響來證明自己的存在價值，其多半是以此來彌補內在的匱乏。若由此角度看霸凌者，似乎有了同理的慈悲。一個孩子何以長大成為忽略他人難過、受傷害，而選擇以這樣方式對待他人，確實值得教育工作者深思，或能得出對應不同霸凌者的方式。
3. 旁觀者：如同《不是我的錯》（周逸芳譯，2000）中，每個在現場的人裝傻、默視、害怕、無奈、從眾或覺得是當事人的問題…等，都覺得不是自己的錯，這樣的校園氛圍將讓孩子學習到冷漠、怪罪他人。2014 兒福霸凌調查發現：愈大正義感愈低，然而，袖手旁觀真的最安全嗎？其實，霸凌事件中所有人都會受傷，不幫助受害者，事後罪惡感更大，有時這種感覺會跟著自己一輩子。

五、被討厭的勇氣——教師道德責任

近年來，教師地位低落、親師糾紛頻傳、零體罰入法等，在沒有新的輔導管教知能下，面對愈來愈複雜的學生問題，許多教師乾脆選擇棄守與放任。學校巡堂過程發現：有教師面對教室裡學生的吵鬧干擾、睡覺、玩手機，不採取任何作為，彷彿沒有事情發生，此「反教育」示範，深思教育目的與教師功能，讓人不勝唏噓！

1. 沒有孩子應被放棄：處理霸凌議題，體罰易被視為以暴制暴，在教育現場會形成一種不良的行為示範。處罰不僅是有形的體罰，有時老師的忽略、輕視、放棄，也是另種形式的懲罰。協助中輟少年的勵友中心輔導員表示，在輔導的中輟生中，許多被視為麻煩人物的霸凌者，他們心中最大的傷害，是來自老師的不理不睬，而有些中輟生願意回校園上幾堂課，是因那堂課老師會關心他、願意跟他說話。此讓人連結到《事發的 19 分鐘》（顏湘如譯，2008）那沈重的話語：「每個人都說我毀了他們的人生，可是當我的人生被毀的時候好像沒有人關心」。教師應看重自身對學生的影響，不隨意放棄任何一個孩子，當人覺得被重視、關心，亦能有效減少同學欺凌同學事件發生。
2. 老師，請您要勇敢：處理學生問題相當不容易，而教師的撤守、不作為，更助長霸凌的氛圍。教師如何透過不斷省思、培養對人基本的同理與尊重、提升教師道德勇氣，不隨意棄守管教權，以身示範對人生而平等的尊重，當使霸凌現象在正向的班級經營中減少或有更適當處置。
3. 用教育開啟共善的對話機制：回想當教師的初衷，是否希望發揮自己教育力

量，引領學生成為一個好人？學生出社會前能成為一個好人，好人愈多，共組的社會便愈詳和穩定。在霸凌事件中，倘若教師無法拿出道德勇氣，僅一味討好學生，甚或擔心惹事，而讓霸凌者、旁觀者一再接受錯誤教育暗示與引導，身為教師的我們，所為何來？而這些未來的世界公民，將在這樣的反教育過程中學習到弱肉強食的人際互動。教育能引領學生思考、不斷修正，開啟互相尊重的道德對話、凡事皆能為他人同理著想，讓自己變成更好的人，共組溫馨良善的社會。

六、穿越黑幕：正視問題，是解決的開始

金巴多（Philip Zimbardo）教授著名監獄實驗社會心理學名著《路西法效應》（孫佩紋、陳雅馨譯，2008）：當人擁有權力，會出現失控式的恃強凌弱，此似乎指向有群體的地方，霸凌或排擠現象就無法全然消失。另一種權杖的變形是主流思想與主流道德對小眾意見的貶抑與不尊重，自認為「正統」的擁護者在這樣的氛圍下操弄，一旦羊群效應加上權力的變形一起發酵，霸凌效應就會像滾雪球般越來越大，故，勇敢正視校園霸凌問題，是解決問題的契機。

1. 看待霸凌事件的眼光：透過理性善解《黑羊效應》，稀釋與擱下某些既有價值觀，悲憫每個心靈的陰影，停止隨意做善惡判斷，每個人都是在校園中學習與成長，可能被各種「心理效應」擺佈，身處這樣情境的任何人，不管哪個角色，或許都有苦衷、無奈、痛苦與不為人知的一面。由另一角度來看，沒有道德勇氣的人，稱得上「好人」嗎？所謂的「好人」，又該為誰發聲？教育需做全面觀察與檢討，貼近那曾被主流價值放棄與傷害的學生，協助他們修補傷痛、走過黑幕、找回同理心，承諾不再傷害自己與他人。
2. 療癒在回憶中淌血的傷痕：被霸凌者可能在多年後，傷痕繼續滲著血，痛苦依然無法抹去：「我到底做錯什麼？為什麼要這樣對待我？」，對其而言，有時最大傷害源非來自霸凌者，而是來自那些旁觀者的訕笑、事不關己的眼神，甚至在被霸凌時以為會有正義使者出現而大失所望，旁觀者儼然成為幕後更令人受傷的霸凌者。
3. 正視羊群效應的威脅：即人們受到多數人影響，跟從大眾的思想或行為之從眾效應。學生是易受到從眾效應影響的群體，同儕間互相模仿，常在一起的一群人會有類似的行為模式，此是為融入團體而做出符合該群體的行為模式。「霸凌」也是從眾的表現，就心理學角度看團體犯罪，霸凌者心態「罪不在我」，將責任分散在團體，在鼓譟氛圍尋找同學認同，因有人鼓譟參與，更加強霸凌者信心及分散其危機意識，也因此有幫派集結、小團體產生，藉由其他成員分散自己須承擔的責任。有些個人特質與魅力較強，若有好的示範，

從眾效應可往好的發展；若其做出不好的行為或不適當發言，可能影響旁人不敢做出正確的選擇，如何善用羊群效應是值得努力的方向。

4. 教育需從小紮根：Emile Durkheim（2005）在《CHILDHOOD》提及，一般而言，善惡都沒有在兒童的本性中深深地扎根，就道德方面表現了軟弱性和可變性，但人們很容易使兒童養成習慣，如同在《論教育》的文章中看到，人們可能且較易向兒童灌輸道德權威和紀律的情感，這種情感構成了性格和意志形成的第二階段，故，道德教育需從小紮根，有這樣的基礎，才能在有禮有品、感同身受的同理情感中，徹底讓霸凌不再成為校園的隱憂。
5. 落實道德教育：Durkheim「道德教育」認為讓兒童去遵守某些紀律，才能在兒童心中培養紀律的精神，而紀律就是道德。學校在道德教育中扮演重要角色，必須灌輸兒童，社會是種集體意識的觀念，所有孩子都需學習可使人凝聚在社會中的共通基礎知識。在學校，教師是最佳的啟蒙者，教育的責任是幫助學生了解集體生活的重要性。
6. 發揮家庭功能：家庭的溝通分享與互動模式，會在孩子遇到霸凌事件時有個強力後盾與情緒出口，然而需注意會否因親子關係過於緊密，而造成孩子「報喜不報憂」，故，身為家長，要察言觀色，一旦遇到，就是陪伴孩子面對、互相扶持。
7. 強化心理能量：孩子的人生無法決定基因、成長背景、所受教育、聰明才智、家庭資源等，然而，上述每一項皆影響「人格特質」、「內在需求」與「情緒特質」，生命歷程中所受的創傷越多越大，較難擁有足夠「自我強度」與「人格特質」去貫徹自己的意志，也可能遭遇更多、更嚴重適應障礙問題，而當能思考這些問題時都已長大，一切只能概括承受。因此，協助學生增強其心理能量、悅納自己、勿過於自責與貶抑，或許較能打開心胸來迎戰每個可能的困境與挑戰。
8. 建構友善安全的學習環境：學生長時間待在我們以為很安全的校園中，若缺乏大人的正視與努力，校園環境可能充滿輕視異己、以大欺小、孤立排擠的不安因子，讓學生懼怕上學，甚至有人因此自殘或自殺。與其指責霸凌的學生及其家庭，不妨更積極就整體教育面、教育責任來提供學生一個沒有懼怕的上學環境。學校宣示經營「無霸凌學校」，訂定具體策略、執行計畫，全校一家有共識地營造友善校園，讓霸凌陰霾遠離校園。

9. 聯結相關資源：帶領學生看見學校的資源，導師、任課教師、輔導教師、同儕均是能求助的對象，幫助學生、教師、家長在霸凌議題上，能提前預防、減少霸凌的發生，也讓學生相信，任何時候，他都不孤單。
10. 新教育十誡對校園霸凌事件之省思與提醒：Ackerman（2003）整合傳統主義教育與進步主義教育之優點，提出新教育十誡，其中部份觀點就目前校園霸凌事件，對教師有不少足資參考之意見。
 - (1) 要教價值最深刻的事物：教師應善用此角色，引領學生提升自我、美化心靈。教育現場考驗教師對教育價值的看重與想法，為學首要學習做人做事的道理，在霸凌充斥的校園環境，更顯重要。
 - (2) 要嚴格地教：嚴格對待學生惰性、無知和幼稚，有技巧且堅持不懈地回應學生問題。檢視目前教育現場，許多教師棄守管教權，擔心學生與家長非難，默視學生不當行為與問題，令人憂心！校園霸凌事件如何有智慧處理，是學問與藝術，教師應不斷進修與討論，提升身為教師能力。
 - (3) 維繫卓越的標準：教師要堅持用高標準評比學生表現，此高標準是教師對教育理想，非僅著眼於學業成績，不為討好學生而降低對其要求，對於珍貴價值的看重，也會在教師的要求與引導下，讓學生能同樣的看重這樣的教育過程與目標。
 - (4) 學童是完整的、有思考的獨立個體：學生有自己的人生，將學生視為一個獨立個體，尊重其提問、思考、探究，或從事有興趣的事物，教師適時引導正向人格、發展天生的創造力。在探索過程，對人生而平等的尊重，適當的引領足具影響力！
 - (5) 不強加知識給學童：若學生無法了解與感受霸凌對他人的傷害，教師一味的講述與說理是無意義的。故，帶領學生有意義的學習，進而思考每人均有存在價值與意義，便能讓學生以實際的尊重、愛人行動，展現對教師傳授知識的理解。

莫淑淳、陳宏祐（2010）《淺談圍牆內的暴力：校園霸凌》就國內外許多探討與研究中提供不少施作策略與可行之處遇方式。然而回歸教育本質，確實有許多教育現場應正視、教育工作者需勇敢承擔之責任，尊重每個不同學生特質、珍惜每個生而為人的平等與尊貴，校園需要更多有勇氣的教師與同學共同營造友善、溫馨、人性的學習殿堂，伸張正義重於責罵邪惡，在這樣正向教育氛圍成長的孩子，才能預見未來社會的穩定與美好！

參考文獻

- 小森美登里（2014）。「可憐之人必有可恨之處」如果你這麼想...關於霸凌，你什麼都不懂。商業周刊。取自：
<http://www.businessweekly.com.tw/KBlogArticle.aspx?id=8835>
- 王宏仁（2013）。階級凝視下的魯蛇人生。取自：巷仔口社會學網站。取自：
<http://twstreetcorner.org/2013/10/07/wanghongzen-2/>
- 王美恩（2011）。用同理心終結霸凌。親子天下，第 21 期。
- 朱致宜（2015）。關於霸凌，原來我們都搞錯 5 件事。商業周刊，第 1433 期。
- 林碧清譯(2011)。只能被欺負嗎？零霸凌，這樣做就對了！（Mustafa, Jannan 原著，2008 年出版）。台北市：推手文化。
- 周逸芳譯(2000)。不是我的錯。（Leif Kristiansson 原著）。和英出版社。
- 葉小燕譯（2014）。被討厭的勇氣：自我啟發之父「阿德勒」的教導。（岸見一郎，古賀史健原著）。究竟出版社。
- 兒童福利聯盟文教基金會(2013)。2014 年臺灣校園霸凌狀況調查報告。取自：
http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1174
- 孫佩紋、陳雅馨譯（2008）。路西法效應。Philip Zimbardo 著。商周出版社。
- 陳俊欽（2014）。黑羊效應。凱特文化出版。
- 莫淑淳、陳宏祐（2010）。淺談圍牆內的暴力：校園霸凌。中華大學科管所博碩士論文，未出版，新竹縣。
- 張靜文（2010）。校園霸凌為何蔓延？親子天下雜誌，第 10 期。
- 張義平（2014）。《輔導落地窗》從黑羊效應談校園霸凌。親子天下嚴選：取自
http://best.parenting.com.tw/blogger_article.php?w=1437

- 顏湘如譯（2008）。**事發的 19 分鐘**。（Jodi Picoult 原著）。台北市：臺灣商務出版。
- 蘇岱倫（2014）。兒福霸凌調查發現：愈大正義感愈低。親子天下：
<http://www.parenting.com.tw/article/5056820-%E5%85%92%E7%A6%8F%E9%9C%B8%E5%87%8C%E8%AA%BF%E6%9F%A5%EF%BC%9A%E6%84%88%E5%A4%A7%E6%AD%A3%E7%BE%A9%E6%84%9F%E6%84%88%E4%BD%8E/>
- Ackerman,D.B. (2003).Taproots for a new century: Tapping the best of traditional progressive education. Phi Delta Kappan,84(5), 344-349.
- Emile Durkheim <Childhood> in Jenks,Chris(Ed.) (2005).Childhood:Critical Concepts in Sociology.
- Emile Durkheim (2012).Moral Education in Schools and Society : A Sociologica. Courier Corporation.



一樣「單一」，卻很「性別」？ 單一性別學校的臺英比較初探

賴佳琳

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程碩士生

李淑菁

國立政治大學教育學系副教授

因為去葡萄牙研討會需要到英國轉機，於是趁機安排了一次英國教育觀察研究，部分時間住進英國朋友家，針對英國「放學後俱樂部」(after-school club)進行田野觀察。朋友 6 歲孩子下課後幾乎要去學課後課程，例如空手道、圍棋、西洋棋、游泳、表演藝術、社交溝通等，上課的地點就在社區內各級學校，其中常去的就是一個當地有名的女子學校 H，H 校是公立的文法中學，也是當地的明星中學，社區內中東裔以及伊斯蘭背景中上階級移民家庭特別偏好該女校，該校校長也都是女性。由於自己曾是女校學生，也勾起了研究者對兩地單一性別學校的興趣。

回到臺灣後，我跟助理開始探究臺英單一性別學校發展的歷史脈絡，發覺一樣的單一性別學校呈現，背後卻有很不同的性別化因素。換言之，單一性別學校的發展與演進，在臺灣與英國不同的歷史脈絡下，呈現不同的樣貌。

一、臺灣：與宗教與殖民歷史有關

在臺灣的單一性別學校的研究中，多以女校的討論為主。清朝統治臺灣末期，女子學校的創立多與宗教相關。在「臺灣女人」網站教育主題裡介紹，加拿大長老教會傳教士馬偕在 1884 年創辦臺灣第一所女學校－淡水女學堂，學雜費全免之外，還免費提供膳宿吸引學生前來就讀，多以宗教課程為主。1887 年，英國長老教會李庥夫婦設立臺灣南部第一所現代女子學校－台南長老教女學。學生多為傳教士信徒子女及平埔族女子，創立學校主要目的是為了達到翻譯聖經、宣傳福音，並讓學生在宗教的薰陶下影響更多親友能接受此信仰。禁止纏足為入學規定之一，在廢纏足興女學的婦女運動中擔任先驅的角色（鄭淑蓮，1999）。在當時清代仍有濃厚儒家思想與宗法制度、期待女子三從四德的風氣中，因創立女學擁有部分現代化女子教育課程、培養婦女傳教工作人才等因素，某程度達到提升婦女地位的效果。

到了日治時期（1895 年-1945 年），臺灣女子教育政策也隨著殖民者的更換有了不同的目的。根據陳瑛珣（2014）的研究整理，明治維新後的日本開始西化，女子教育為日本政府推動政策的一部分，延續國家意識、訓練女子體能發展的同時，也藉由教育方式來塑造服從的概念。當時彰化女高的教學目標為涵養德行、精通日語、確立日本國民性格、陶冶貞淑溫良和勤儉家事的習性和傳授切合實際

的知識技能。畢業出路也大致分為三種，到日本唸大學、實習後擔任小學老師，或是進入家庭相夫教子（陳瑛珣，2014）。相較於前期透過教育達成宗教目的，日治時期的女子教育目的是為了強化女性德性教育，期待培養乖順的賢妻良母。

二、英國：與階級高度相關的性別化分野

英國單一性別學校的起源，在每日頭條網站中 2018 年 6 月 19 日歷史類文章提到，英國男校女校是歷史悠久的貴族學校演變而成的，一開始只提供給皇室貴族成員入讀。單一性別學校的因「性」施教實質上是「因材施教」的一種具體體現，其目的就是為了更好的培養男生與女生的獨立人格與領袖氣質。出於這種理念，英國在男校女校的建設上花了不少心思，具體則體現在教學方式、課程設置的差異。單一性別教育組織的歷史根源與教育學關係可能不大，而與課程較相關，其所要表達的是，此群體「應該」或「可以」獲得什麼樣的知識。不僅將性別當作教育中主要思考的因素，階級也納入考量。他們共同確定了男性和女性的相對角色和地位，也確定了三個基於階級的階層：上層階級（即擁有大量資本或土地的階層）；中產階級（即專業和管理人員）；和工人階級（Gabrielle, & Patricia, 2007）。

綜合以上，在臺灣與英國各自的歷史脈絡下，設立單一性別學校有不同的功能及目的。在臺灣女子學校的演進當中可見，與當時的殖民歷史有很大的關係，創立目的非考慮單一性別與混合性別之學校之差異，多為執政者為達成政治目的及宗教目的而創立，此教育機會也隨之提升女性權利。英國單一性別學校起源與當時的貴族學校，因男女天生性別與心理的不同做分類，而有不同的教學內容及方式。除了性別之外，對階級的概念也影響著學校如何教授學生。

三、臺英單一性別學校皆逐漸減少

臺灣與英國的單一性別學校皆逐漸減少，原因有些微差異。教育部統計處於 105 年進行單一性別學校校數統計，簡要說明我國單一性別學校之演變概況，近年來逐漸減少可能與觀念改變以及少子化相關。過往家長與學校期待子女能專注課業，交往環境單純便於管理，而後轉為注重兩性平等互動及和諧相處，加上少子化衝擊亦使部分單一性別高中學校在招生時取消性別限制。

英國在 1960 年代，大部分的獨立學校皆是單一性別學校，到了 2010 年，僅有不到一半的學校是單一性別學校，約有 264 所女子學校、171 所男子學校，以及 944 所男女同校之獨立學校（Cooper, 2010, p.1）。英國公立學校由單一性別學校轉向為男女合校的主要原因有二，首先是當時的意識形態，認為支持低成就女性最好的方式就是讓他們擁有與男性同等的教育權利，因此 1960 年代公立學

校引進綜合教育、共同教育，讓所有性別皆能在同一環境受教育。第二個原因與效率、經濟相關，政府認為建立男女同校教育體系較單一性別學校有效且簡單，而後新建立的公立學校，如城市學校，都是男女合校(Cooper, 2010)。

雖臺灣與英國單性別學校皆逐漸減少，此類型學校的存在仍有其優點及限制。駐英國代表處教育組於教育部電子報的文章內提及，根據英國調查機構 Hannay (2016)於 SchoolDash 發表文章內調查結果，發現在英格蘭就讀於女校的女學生，其普通中等學校證書考試（General Certificate of Secondary Education，簡稱 GCSE）的表現比就讀於男女合校的女學生成績好。雖然由學校證書考試結果去看單一性別與混和性別之學校對學生學業成績的影響可能是一個面向，但有許多因素可能也須列入考量，例如學校所處的位置及地域文化、教師的待遇或資源都可能會是導致成績有所差異的原因。Coughlan (2016)在 BBC News 的文章內中提到，女校聯盟的負責人 Caroline Jordan 指出女學生在全都是女性的環境中更能做自己、更放鬆，因為不需要成為社會大眾所期待的某一類「女生」，女學生更能夠跳脫性別刻板印象的影響，例如有更多的女學生能依照自己喜好學習科學。但值得思考的是，隔離不同性別於共同環境中互動等，單一性別學校中的學生在社交互動及性別交往等狀況，也可能缺乏較符合實際社會互動情形。

四、結語

總的來說，初步考察臺灣與英國單一性別學校發展的發展與演進，發覺其起源與變化都有各自的歷史脈絡與因素。臺灣單一性別學校的發展與宗教與殖民歷史有關。清朝統治臺灣末期，女子學校的創立多與宗教相關，儘管仍期待女子三從四德；日治時期女子教育目的是為了強化女性德性教育，期待培養乖順的賢妻良母，仍很「性別」，但新式現代化女子教育課程，在當時某程度提供婦女更多的生活機會與選擇，不過當時有機會接受教育的女性仍與其出身背景有關。英國單一性別學校的起源，則是一種與階級更高度相關的性別化分野，依不同的性別而有不同的教學內容及方式，給予相異的領袖氣質涵養。儘管臺灣與英國單一性別學校發展的歷史脈絡的不同，但單一性別學校皆逐漸減少，至於對不同性別學生發展帶來的影響，則有待進一步研究。

參考文獻

- 美移移民（民 107 年 6 月 19 日）。海外分男校、女校是落伍？你是不是有什麼誤會。每日頭條。取自 <https://kknews.cc/zh-tw/history/yg6gepj.html>
- 教育部統計處（民 105 年 1 月 5 日）。我國單一性別學校之演變概況。教育

統計簡訊。取自

<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E6%88%91%E5%9C%8B%E5%96%AE%E4%B8%80%E6%80%A7%E5%88%A5%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E4%B9%8B%E6%BC%94%E8%AE%8A%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>

■ 陳瑛珣（2014）。開化意識下的日治時期臺灣女子教育政策——以彰化高女為例。《藝術與文化論衡》，4，91-107。

■ 臺灣女人（2009）。臺灣第一所新式女學校—淡水女學堂。【部落格文字資料】。取自 https://women.nmth.gov.tw/information_67_39796.html

■ 臺灣女人（2009）。曇花一現的女子大學—私立臺北女子專門學校。【部落格文字資料】。取自 https://women.nmth.gov.tw/information_68_39802.html

■ 鄭淑蓮（1999）。清末台灣基督教女子教育的發展—以台南長老教女學之設立為例。《弘光學報》，33，283-306。

■ 駐英國代表處教育組（民 105 年 2 月 1 日）。英調查發現：讀女校成績較佳。教育部電子報。取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=17929

■ Cooper, S. (2010, March). Single-sex education in the UK and a selection of other English-speaking countries. *Girls' Schools Association*. Retrieved from <https://www.agsa.org.au/wp-content/uploads/2016/01/A-report-on-SS-schools.docx>

■ Coughlan, S. (2016, January 28). Girls get better GCSE results in all-girl schools. *BBC News*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/education-35419284>

■ Hannay, T. (2016, January 27). Single-sex schools: cui bono? *SchoolDash*. Retrieved from <https://www.schooldash.com/blog-1601.html#20160127>

■ Ivinston, G. & Murphy, P. (2007). *Rethinking single sex teaching*. Buckingham, England: Open University Press.



明星高中優質人才培育的借鑒和啟示 ——以臺北市立第一女子中學為例

郭思佳

鄭州大學教育學院赴臺灣銘傳大學交換生

一、前言

隨著十二年國教在全台如火如荼地展開，明星中學教育的公平性逐漸成為社會爭論的焦點。由於具備一定的歷史傳承、積澱和積累一定的發展成績，明星中學一方面承載著一定的民眾和社會期待，一方面也一直飽受精英化發展理念與其基礎教育的性質相違背的詬病。然而，強調「精英教育」並不等於擁有特權和不公。

由於日益激烈的國際競爭對人才的需要、培養為國家和社會服務的菁英人才的需要等因素的影響，「明星高中」或者「重點高中」在許多國家和地區都合理地存在著。尤其是在高度發達已經實現免費高中教育的美國，其不僅擁有著許多優良的私立高中，還存在著大量的由公共財政資助的公立「重點高中」。在臺灣相關材料中，從「明星高中」到「菁英高中」再到「優質高中」，對這些學校的稱呼雖然在變化，但都沒否定其存在的合理性。

王人傑（王人傑，2012）曾指出，透過優質化等方案補助，大幅提升優質高中比例的同時，也能實現教育的公平正義，落實品質選擇的正確作為。由此可見，教育公平並不排斥精英教育，精英教育的實現也需要大量建設以明星高中為代表或示範的優質高中，推動優質高中的普及化，從而真正實現教育公平正義。

所以，在高中發展基礎教育與精英教育絕非是完全衝突、對立的，二者相輔相成，並不矛盾。爭論不是目的，臺灣高中應跨越明星高中光環，致力於建設以明星高中為代表的優質高中，推動高中的優質化。換言之，以高中職的優質化，帶動精英教育的發展，進而推動教育公平，推動十二年國教的成功。

二、北一女的辦學特色和經驗

臺北市立第一女子中學（以下簡稱北一女）是全台高中教育的典範之一，自1904年建校起，它素以悠久的歷史、精英教育的傳統、全球化的教育視野、雄厚資金的支援、豐富獨特的學校課程、優秀的教師隊伍、出類拔萃的學生以及出色的學生社團活動等聞名遐邇，成為莘莘學子的精神樂園。

（一）「精英教育」的傳統

北一女一直秉承精英教育的辦學理念，招生嚴格，具有極強的選拔性。北一女以培養精英為使命，一直堅守著追求卓越的教育目標，這些教育目標主要通過多元的課程得以體現，進而培養學生卓越的學識和品格。

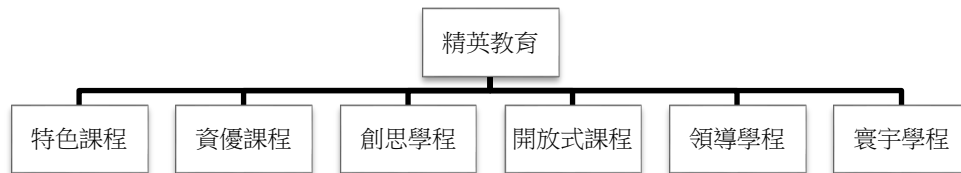


圖 1.北一女「精英教育」課程類別
資料來源：作者參考北一女官網資料自行繪製

在十二年國教教改中，北一女提出「全人發展、創新思考、菁英育成、全球視野」的學校願景，通過全面發展特色課程和開放式課程奠定學生基礎，進而以創思學程、領導學程、寰宇學程與資優學程等多類課程，厚植學生「第一」(FIRST)學習力、領導力、創造力和國際視野等能力，為國家社會奠定培育優質人才的堅實基石，達成「把第一流的學生引進來，把最卓越的學生送出去。」的目標。（引自北一女學校網頁公告）

（二）全球化的教育視野

北一女有其自身的教育傳統，但不固步自封。北一女是與時俱進的，北一女緊跟時代的步伐，為適應全球化浪潮，北一女積極與世界範圍內的其他學校開展合作，舉辦國際交流活動，鼓勵學生留學，為學生提供到世界各地學習的機會，致力於培養具有全球視野的國際性人才，培養具有國際視野的地球公民。據北一女官方資料顯示，2010 年北一女接待不同國家和地區單位人士來訪共 32 場次、2011 年更高達 47 場次，接並派學生赴日本、新加坡、德國、法國、中國大陸、香港等學校進行教育旅行、學校訪問、學生交換、參與國際論壇、專題分享等活動。學生社團自主辦理模擬聯合國會議，關注全球與在地議題。（數據參見北一女學校網頁公告）

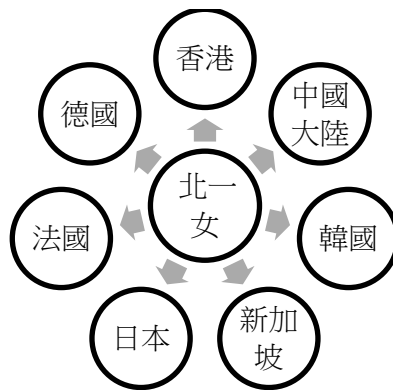


圖 2.北一女國際交流合作的國家和地區
資料來源：作者參考北一女網路資料自行繪製

(三) 課程改革與創新教育——富有特色的課程

豐富和特色化的校本課程是北一女成為「明星高中」的重要因素。臺灣的十二年國教課改如火如荼地進行，北一女也在積極進行課程的改革和創新。據校長和學生的介紹，北一女在教研與資訊化方面都沒有採購企業的服務，學校所有的課程都由學校的老師自主研發、授課。北一女的課程分為特色課程和資優課程等，兼具大眾教育與精英教育。在特色課程規劃方面，現行的制度為，目前高一年級可以跨班選修特色課程（獨具特色的跑班制度），高二、高三年級則可以分組進行上課，共分為三個課程類別，即為社會科學，理工學科，醫農生物科技為主三個組。（東瓜，2016）這樣的規劃更有彈性，能夠讓學生在廣泛涉獵之後學有專精。富有特色的校本課程為學生提供廣泛的學習機會和挑戰，讓學生探索不同的興趣領域，堅持夢想、展示個人的才能和激情。通過富有特色的校本課程建設，北一女也保留和傳承了自身優秀的教育文化和傳統。

表 1.北一女特色課程

課程類別										
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
語文 應用	英語 文學 創作	發現 數學	科學 探索	社會 研究	資訊 科技	多元 文化 探索	創意 設計	第二 外語	國際議 題行動	素養導向 的教與學

資料來源：摘自北一女網路資料

表 2.北一女特色課程

編碼	學科	課程名稱(共24門課)	編碼	學科	課程名稱(共24門課)
A01	國文	文學食堂—品味美食的 N 種方法	A02	國文	文學人生—字裡乾坤
A03	國文	傳奇文學·流言人生— 張愛玲	A04	國文	凝觀生命—探究影像 與文學中的人生哲思
B01	英文	英文戲劇選讀	B02	英文	新聞英文
C02	數學	數學 EUREKA	C03	數學	數學的現象與原理

C04	數學	閱讀數學・數學閱讀	D01	物理	機器人學簡介
D02	化學	綠野仙蹤－綠色化學 百寶變與創意小論文 設計	D03	生物	賞鳥入門
D04	地科	光譜在天文學上的應 用	E01	地理	地理 ABC—空間的探 索與實察
E02	公民	有罪？無罪？誰說了 算！	E03	歷史	重現臺北：遇見舊日的 時光散步
F01	信息	運算思維導向程式設 計	G01	跨科	你的鄰居不是你的鄰 居—跨文化理解與社 會議題探究
H01	生科	Fab Lab 自造實驗室 －數位製造技術	H02	生科	初級木工
H03	美術	一分鐘的感動：設計思 考與視覺傳達	J01	跨科	暢遊世界—參加模擬 聯合國會議
K01	跨科	閱讀理解與表達	K02	跨科	探究能量－跨科實作

資料來源：摘自北一女網路資料

二十一世紀是以腦力決勝負的「知識經濟時代」，除了知識的學習，學生更需要運用創意思考能力來解決當前和未來所面對的各種問題。為培養學生創意思考能力，北一女特開設創思學程，期待形塑以創意思考氛圍為學習主軸的校園特色課程。創意思考學程的核心價值在於「培養學生能適應社會瞬變的能力」，從變通性(Flexibility)、創新性(Innovation)、適應力(Resilience)、支持力(Support)、團隊合作(Teamwork)五個核心理念「FIRST」發展而成。並與本校校名第一(FIRST)女中相呼應。

(四) 優秀的教師隊伍和出類拔萃的莘莘學子

眾所周知，師資力量與教育的成敗息息相關。如圖所示（見表二），北一女的教師隊伍十分優秀，均擁有著相當不錯的學歷，其中碩士學歷佔據主力，更有不少博士教師保駕護航，除此之外，他們還有著豐富的教學經驗，以學生為中心，教學創意活潑，如教學理論實務與應用並重、多元講堂推動資源分享、多元評量展現教學創意、分組合作鼓勵自主學習等。同時組建教師專業學習社群，構建教師命運共同體。可以說，優秀的教師隊伍成就了北一女的偉大。

表 3.北一女教師概況

教師學歷	教師人力素質			
	大學	碩士	博士	共計
	18 人	143 人	10 人	171 人

資料來源：北一女網路資料

優質的學校造就了優秀的學生，優秀的學生成就了學校的偉大。北一女具有

高選拔性，其學生大多是通過層層選拔的菁英，有著較高的學習能力和學業成就，同時她們精益求精，不斷豐富自己，超拔向上。據北一女官方資料顯示，北一女的學生在重大競賽中獲獎無數。以國際競賽為例，北一女學生曾榮獲美國 Intel 國際科技展覽 2010 年化學一等獎、2011 年物理暨天文科學二等獎、化學三等獎、2012 動物二等獎；國際奧林匹亞 2010 年物理金牌、2011 年生物、地科金牌、2012 地理銅牌。（參見北一女學校網頁公告）

（五）不一樣的「管理體制」

北一女具有完善而獨特的管理體製作為學校發展的保障。除校長外，學校內有許多能實際影響校內政策、學校走向的機構，如家長會、校友會、學生獎懲委員會等。其中家長會和校友會為北一女的建設提供豐富的資源和回饋。北一女辦學優質，其培養的學生多成為社會精英並遍佈海外，如美國、加拿大、日本等國家，而這些優質的校友又會給北一女提供豐富的資源，成為學校發展的助力。此外，北一女的家長會也具有不容小覷的影響力。他們為北一女的建設和發展出謀劃策，貢獻自己的力量，如金錢、時間和精力等。

在學生管理上，除教導主任和教官外，學姐與學生組織的力量也不容小覷。受臺灣傳統的學長制影響，北一女採用學姐們帶學妹，即直屬學姐妹制的方法，通過同伴群體的作用，提高學生凝聚力和學校管理效能。（引自東瓜，2016）

三、他山之石，可以攻玉—北一女辦學的借鑒和啟示

北一女在發展過程中積累的辦學經驗是其他高中教育辦學的重要財富，應取其精華，有所借鑒。

（一）打造學校本位特色課程，形塑特色品牌口碑

特色是學校的靈魂。面對「考試考什麼、學校教什麼」、以考試為指揮棒的高中教育模式，我們應有所行動，積極改變，積極進行課程改革和校本課程開發，開設豐富而多元化的課程。學校應該發展特色，建立學校群科特色品牌，培養優質化人才。在積極向明星高中學習的同時，立足學校本體，著眼於自身特色課程的開發和建設，發揮自身優勢，因地制宜，建立自己的品牌口碑。

（二）重視教師的專業發展，打造教學精進、師德高尚的教師隊伍

富有高學歷、高品質的教師是高中教育之所以能夠取得卓越成就的原因之一。建設優質高中應在教師素質方面提出較高要求，著力於師資建設，重視教師的專業發展和教學能力提升。構建命運共同體，組建教師專業學習社群。

（三）全球化的教育視野

隨著全球化的不斷發展，教育國際化已成為必然趨勢。因此，培養學生的國際視野具有舉足輕重的作用。建設優質高中，應積極構建國內外合作平臺、積極進行國內外跨校合作和交流，創新跨文化教育內容，打造國際化的人才培養環境，才能不斷提高學生的國際視野，實現教育全球化的教育目標。

（四）創新人才培養模式，提升學生核心素養

北一女以學生為本，秉承「齊家治國、一肩雙挑」的信念，打破傳統靜態的、僵化的以教師教和學生學為主的人才培養模式，打造了如創思學程、寰宇學程、領導學程、資優課程等豐富多樣而全面的課程，並形成了獨具特色的跑班選課制度，形成動靜態結合、以學生為主等特色鮮明的北一女人才培養模式。因此，建設優質高中，應打破千校一面的僵局，創新人才培養模式，注重全體學生的全面發展、並關注學生的個性差異，因材施教，為成就每一個孩子助力。

（五）創新學校經營管理模式，加強校際交流與合作

建設優質高中應健全學校各項運行機制和獎勵機制，創新經營。獨木不成林，學校應該加強合作與交流，形成校際間結對幫扶機制，發揮優質高中的示範引領作用，推動高中職的優質化建設。

四、結語

誠如上述所言，大眾教育和精英教育都是教育的基本形態，二者在內涵上是兼收並蓄的，大眾教育在孕育精英教育，精英教育只有根植於大眾教育的沃土中才能培養出各類精英和拔尖人才。在高中教育階段，應兼顧、並舉推進大眾教育和精英教育，積極建設以明星高中為代表的優質高中，推進高中職的優質化，從而推動教育公平，奠基臺灣十二年國教的成功。北一女中辦學績效顯著，培育眾多一流菁英，為人類社會貢獻良多。其優良的學風、優秀的教師隊伍及個中菁英學子，當乃社會對菁英人才之共同寄託，盼菁英人才造福更多人類的未來。

參考文獻

- 王人傑（2012）。優質高中職能跨越「明星」光環？臺灣教育評論月刊，1(10)。
- 東瓜（2016）。【探訪·臺灣】揭秘北一女：全台最好的女子高中如何辦教育？取自 <https://www.jiemodui.com/N/61748.html>

- <http://www.fg.tp.edu.tw/bin/home.php>（臺北市立第一女子高級中學網頁）
- 北一女基本資料及辦學特色一覽表(公佈於北一女學校網頁公告)取自
<http://www.fg.tp.edu.tw/files/50-1001-66-1.php>



培養孩子專題式學習－ 以國小六年級畢業旅行專題為例

李融修

高雄市立小港區桂林國民小學教師

國立高雄師範大學教育學系課程與教學在職專班碩士生

一、前言

全球化的驅使下，傳統的講述式教學與填鴨式學習已經不全是學生學習方式的全貌。自然科技的不斷創新、生活環境的不斷改變，現在的學子所要學習的是對於生活與自我的態度，唯有正確、正向的價值觀念才能讓學生在物換星移的社會環境中找到自己的核心，持續不間斷地往自己的目標前進。

教育是一個百年樹人的重責大任，身為教師一定都希望學生培養興趣與態度逐漸成長。所以應用芬蘭的專題式學習與十二年課綱提倡的核心素養，讓學生能從個人的生活適應到人群活動與未來新事物的挑戰。透過多元教學的栽培，讓學生能從學習的方法延伸到人際溝通與未知新創意的聯想。

二、創作背景

（一）從學生的體驗中看到專題式學習的重要

二零一六年起，芬蘭的新課綱開始實施，打碎了傳統的科目教學之框架，放眼在生活經驗的累積與學習，其中說明到「專題式學習」和七種「跨界能力」的培養（陳雅慧、賓靜蓀，2015）。

七種「跨界能力」分述如下：1.思考與學習 2.文化識讀、互動與表述 3.自我照顧、日常生活技能與保護自身安全 4.多元語言 5.數位 6.工作生活能力與創業精神 7.參與、影響，並為可持續的未來負責

讓我思考著是否可以跟我的學生一起在臺灣的教學現場實施專題式跨領域的學習。而這樣的想法在學生五年級時，透過專題式學習與小組合作討論規劃出一日的戶外教學路線，實際帶領學生遊走規劃的路線並讓其分享設計路線的艱辛與可以再改進之處。慢慢得帶領學生在生活中體驗學習，逐步看到學生的學習成長並累積出學習的成果。

（二）培養學生「自發」、「互動」及「共好」

在這個資訊化的時代，每日的新資訊與知識是爆炸性的出現，而我們人腦也不可能短時間內全部吸收學會並做出自我反思。所以，就需要自我不斷的延伸學習來充實自己。而自身的工作為教師這意味著不僅是自己要有不斷學習的態度，還有義務培養未來的主人翁有自主學習跟反思判斷的能力。

十二年國教的課程設計為實施全人教育，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以學生為主的自發性學習課程，希望學校教育能以學生的需求與社會期望，引導學生在學習上的動機與熱情（國家教育研究院，2014）。學生的學習歷程，期望是可以發展出跨學科的分析、思辨、統整、評估與批判的能力（國家教育研究院，2018）。

（三）應用多元的評量方式，給予學生肯定

學習的主體是學生本身，教師的教學必定要關注學生的學習需求與學習成效，透過多元性的學習評量（例如：實作評量、紙筆測驗、檔案評量、報告分享）或自行設計的學習評量工具，加上有層級的學習基準來檢核學生的學習情況，給予學生不同的輔導或協助。而教師要如何記錄學習評量也至關重要，評量方式應具有量化數據（例如：分數、等第）與質性描述（文字描述、學習態度、小組參與度、肢體動作的表徵），來幫助學生、家長以及教師本身可以更加瞭解每一位學生的學習情況（國家教育研究院，2014）。

所以本次教學的設計，希望能透過學生的興趣與需求的題目做探討，讓學生把學習的權力放在自己掌心中，自動自發地蒐集資料、討論與分享。

三、課程教學之理念與實施

（一）從興趣中培養專題式學習

對於國小六年級的學生來說，畢業旅行可以說是他們大多數第一次與非家人長時間在外旅遊的第一步。那份心情上的興奮與喜悅是無法用言語來形容，從六上開學典禮之後，時常可以在學生的身旁聽到他們對於畢業旅行的想法與願望，對於，畢業旅行的高度興趣，讓我思考是否可以透過畢業旅行這個契機，來讓學生學習到景點解說的能力。就是這個一閃而過的念頭，開啟了我如何規劃與實施讓學生學習當一位解說員的能力培養。

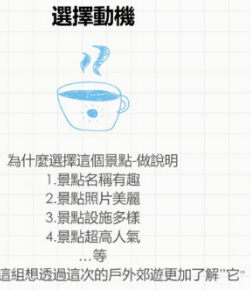
而這項能力的培養也受到學生的高度參與，第一次跟學生討論畢旅專題景點報告時，他們非常開心的互相討論想要解說哪一個景點，這激起了我持續設計這項課程架構的決心。而透過學生對課程目標與內容的高度興趣，如何轉換成教師實際操作的課程架構是要有很大的努力與設計思考，不過這也剛好符合教育理念所說的要教與學互相成長。

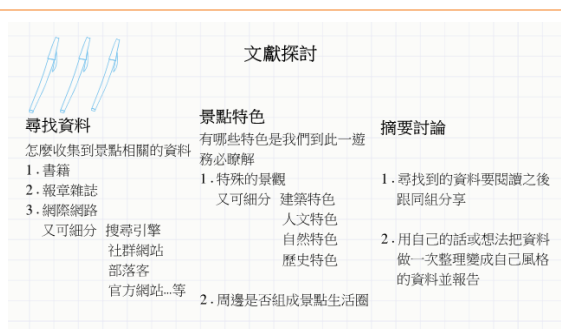
（二）教師也要專題式學習

首先，要如何讓學生理解何為專題式學習，是教學課程重要的第一步。身為教師的我，也應用了七種的「跨界能力」之一，透過 Microsoft Office PowerPoint 2010 插入圖案、文字方塊功能，加上錄音讓學生了解如何製作專題報告的流程。當學生看到簡報檔裡有旁白時，專注力十足。同時也給予學生，對於專題式學習之設計流程的一種新方法，最後教師在現場在做簡易補充說明。錄音簡報檔範例，請參見表一。

課程教學流程先以簡報檔的資料給學生觀看瞭解，分組選定畢旅的報告景點，課後時間的資料蒐集，課堂中各組的小組討論時間與教師說明內容，選定資料報告的呈現方式，例如：簡報 P P T 說明、海報呈現、新聞報導、雙人應答，最後經過排練與同儕之間的檢討與反思，最終上台分享。

表 1 錄音簡報檔的畫面擷取

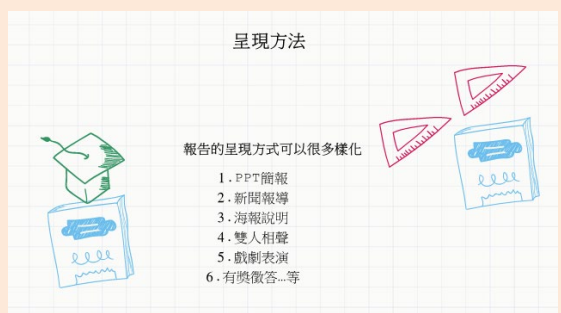
 選擇動機 為什麼選擇這個景點-做說明 1. 景點名稱有趣 2. 景點照片美麗 3. 景點設施多樣 4. 景點超高人氣 ...等 所以我們這組想透過這次的戶外郊遊更加了解“它”	先說明景點選擇的動機 因為什麼原因？ 選擇動機的探討，可能會決定你完成報告的決心
 文化背景 何時建立或出現 景點的起源是什麼？ 是一個怎樣悲歡離合的美麗故事？ 最生動的人事物 在景點的多年歷史之中有 哪一段最為生動的人物出現或是事件產生呢？ 演進與發展過程 景點出現之後又有什麼新奇事件呢？ 又經過怎樣的轉變故事呢？	說明景點的文化背景 讓觀眾對景點的歷史背景、文化特色，有更進一步的瞭解



教導與說明如何找到需要的相關資料：
網路搜尋網、報章雜誌、新聞報導

並用自己的話做詮釋與摘要

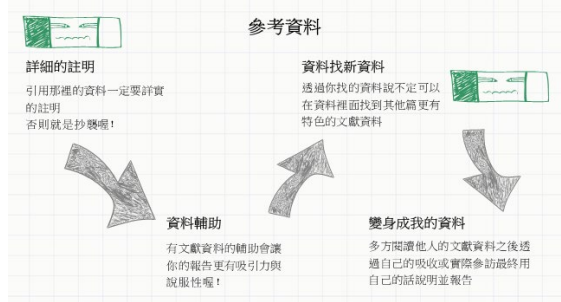
文獻探討做有深度的補充：景點故事、
以圖像為主做文字說明



報告的呈現方式可以很多樣化：

P P T簡報 新聞報導 海報說明

雙人應答 戲劇表演 有獎徵答



資料要註記說明，條列式列舉參考資料

資料備註是對法律與當事人的尊重



實地參訪： 找齊文獻資料 增加旅遊
樂趣 旅遊中記錄筆記 拍攝美麗
的人與景點



資料來源：李融修老師製作

四、結語

專題式學習的能力是資訊世代的學生需要具備的，先透過對學生來說有興趣的題目做切入點，再透過錄音簡報大致上說明專題報告的製作流程，這樣的方式吸引學生很專注聽簡報的錄音內容。讓學生先提問要做的範圍（景點報告的內容）。接著，讓學生分組討論要負責的部分並開始搜尋資料，找到的資料再透過不同的呈現方式來製作。

對於學生專題式學習的呈現方式，教師都會以協助者的角色，給予學生適當的引導，來讓學習是能達成課程目標與激起學生再次學習的興致。以下，將以不同專題式學習的呈現方式來做說明：簡報 P P T 組別，透過景點報告說明的範例做修正，多次跟教師討論的過程中，要求學生要控制簡報的文字數量，強調要條列式說明並搭配圖案讓文章圖文並茂。海報組別，也是請學生一定要條列式出重點書寫，其餘細節內容透過報告說明呈現。新聞報導組別，是較具有挑戰性的呈現方式，因為較無法像其他組別一樣，能時常有資料在分享說明時輔助在旁。跟教師的討論，也時常提醒學生說明時，要增強話語的流暢性、穩定性，並減少邊看資料邊唸讀的現象。

學生在第一次的專題報告影像拍攝下來之後，會經過剪輯讓他們再回復看過一次，從中找到自己可以再改進的地方，期許自己在實地考察的第二次報告可以更加進步。身為教育者，我認為的培育是從學生的興趣出發，在旁給予協助，輔助學生可以靠著自己的能力、跟同儕溝通的互動中找到學習的方法與持續學習的動力。

參考文獻

- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf。

- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民小學暨普通型高級中等學校-社會領域。取自

https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf。

- 陳雅慧、賓靜蓀(2015)。每10年課改，儲備未來能力。親子天下，73，142-145。



幼兒園吃含添加物食品問題之我見

林淑清

臺北市北投區清江國小附幼教師
銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

「老師：今天的麵有放魚板耶~」

「上面的小白兔圖案好可愛喔！」

「哇~小朋友愛的魚板粉紅色小兔子是人工色素染的」

一般幼兒在幼兒園時間長達六至八小時，幼兒園每日供應的餐點為（一次正餐、兩次點心），提供足夠的營養讓幼兒健康長大。相對的，園所的餐點內容應值得重視與關注。筆者在幼兒園擔任老師，發現幼兒園的餐點常出現「加工品」，像是火腿、染色魚板、和草莓醬麵包等，都含有食品添加物。

幼兒園餐點應避免選用食品添加物過量的食品，添加物食用過量會對幼兒健康造成危害。所謂的食品添加物，包括食用色素與防腐劑，引發兒童過動症狀的研究，在過去這三十年其實並不少見。最有名的一篇，是 2007 年刺絡針（Lancet）所刊登一項，在平常沒有過動症狀、三到九歲兒童族群的研究，證實喝了含有食用色素或苯甲酸鈉防腐劑的飲料，都會強烈惡化孩子的過動症狀。奧勒崗健康與科學大學（Oregon Health and Science University）的學者，於 2012 年做了一項綜合整理，有過動症狀的兒童，經過減少攝取食品添加物的介入之後，有將近 33% 會達到症狀的改善（引自黃璫寧，2018）。是以，本文探述多吃無益的添加物及幼兒園宜如何告別食品添加物的危機，以提醒幼兒園及家長重視此問題的重要性。

二、多吃無益的食品添加物

何謂食品添加物？根據衛生福利部（2019）公布《食品安全衛生管理法》第三條第三點：「食品添加物：指為食品著色、調味、防腐、漂白、乳化、增加香味、安定品質、促進發酵、增加稠度、強化營養、防止氧化或其他必要目的，加入、接觸於食品之單方或複方物質。複方食品添加物使用之添加物僅限由中央主管機關准用之食品添加物組成，前述准用之單方食品添加物皆應有中央主管機關之准用許可字號。」

目前衛生福利部食品藥物管理署（2016）發布《食品添加物業者手冊》的食品添加物之分類，共有十八大類，包含防腐劑、殺菌劑、抗氧化劑、漂白劑、保色劑、膨脹劑、品質改良劑、營養添加劑、著色劑、香料、調味劑、甜味劑、黏

稠劑（糊料）、結著劑、食品工業用化學藥品、溶劑、乳化劑及其他。就常見的添加物其食用過量對人體健康的危害如表 1。

表 1 就常見的添加物其食用過量對人體健康的危害

種類	用途	添加頻繁較高的食品	食用過量對人體健康的危害
防腐劑	抑制黴菌及微生物之生長，延長食品保存期限之物質。	魚肉、醬菜類、糕餅、飲料、豆類製品、麵包	己二烯酸屬毒性較低的防腐劑，代謝後會轉換成二氧化碳排出體外，但食用過量也會造成肝臟負擔。
漂白劑	對於食品產生漂白作用之物質。	麵粉製品、金針菇、竹筴等乾貨	身體缺乏亞硫酸鹽氧化的人容易產生不同程度的過敏反應，一般人食用過量會有呼吸、嘔吐、腹瀉的反應。
保色劑	保持肉類鮮紅色澤之物質，也可抑制肉毒桿菌生長。	臘肉、香腸或醃製物	可能導致畸胎、突變，可能導致腸胃道癌症、口腔癌、食道癌。
品質改良劑	輔助食品加工改良品質。	烘焙食品	大部分安全，但氯化鈣若長期食用會刺激食道與胃腸道。
著色劑 （色素）	對食品產生著色作用、提供食品色澤。	糖果、餅乾、蛋糕、飲料、蜜餞	食用過量色素會沉積積附在兒童柔嫩的消化道黏膜上，容易引起消化不良。尤其會對兒童新陳代謝和生長發育造成影響，食用過量甚至有致癌風險。
香料	增強食品香味之物質。	冰品、糖果、餅乾、飲料、麵包	噁心、嘔吐、呼吸急促胃部容易產生胃酸及脹氣。
調味劑	賦予食品風味，讓舌頭及舌根能立刻感到	酸梅、肉乾、蜜餞	長期食用對肝、腎都有引響，甚至影響腦部發展。在動物實驗中證實，糖精有影響膀胱癌的疑

（人工甘味劑）	甘甜。		慮。
甜味劑	賦予食品甜味之物質。	飲料、糖果、酸梅、蜜餞	噁心、嘔吐、頭痛。

資料來源：引自張如蘋（2015）。衛生福利部食品藥物管理署－食品添加物業者手冊，8-10

三、告別「食品添加物」危機：幼兒園守護健康法則

（一）餐點選擇六大類新鮮安全的食材

以前有一句廣告台詞：「天然ㄟ尚好。」用來形容天然食材對健康好處真的很貼切，幼兒園餐點食材應儘量選擇新鮮安全的食材來烹煮。根據教育部（2017）公布《幼兒園教保服務實施準則》第十二條：幼兒園應提供符合幼兒年齡及發展需求之餐點，以自行烹煮方式為原則，其供應原則如下：

1. 營養均衡、衛生安全及易於消化。
2. 少鹽、少油、少糖。
3. 避免供應刺激性及油炸類食物。
4. 每日均衡提供六大類食物。

衛生福利部食品藥物管理署（2018）公告的《國民飲食指標手冊》指的「六大類食物」為全穀根莖類、豆魚肉蛋類、奶類或乳製品、蔬菜類、水果類、油脂與堅果種子。各類食物所提供營養素不盡相同，應多元化的選擇，適量攝取新鮮安全食材來守護幼兒健康。

（二）注重食品包裝原料標示

食品添加物容易影響孩子情緒，有時雖然量少，但積沙成塔、積少成多，長期累積在體內相當可怕，目前台灣衛生福利部核准使用的「合法」食品添加物就多達八百種。在這個食品添加物過度浮濫使用的年代，應詳閱食品外包裝標原料標示，包含食品添加物種類及成分等，詳細檢視，避免選用添加物過多食品。

（三）定期公布每日餐點內容予家長知悉

依教育部（2017）發布《幼兒園與其分班設立變更及管理辦法》第三十八條規定：「幼兒園應參考直轄市、縣（市）主管機關訂定之幼兒園幼兒飲食餐點營養設計參考資料，訂定幼兒飲食餐點表，並定期公布每日餐點內容予家長知悉。」幼兒園的公布欄及設置的網站都是可以公布餐點表的好地方，實著應該讓家長了

解孩子在幼兒園吃什麼，因而對幼兒園提供的餐點放心。

（四）教保服務人員充實食品添加物基本知識，杜絕過量或非法食品添加物的危害

食安是許多民眾關心的議題，但如果教保人員對食品安全相關概念不夠了解的話，應主動多參加食安相關研習，增加食品添加物基本概念，維護師生健康。

根據教育部（2019）發布《幼兒園教保專業知能研習實施辦法》第二條：「幼兒園教保服務人員每年應參加教保專業知能研習十八小時以上。」第五條更指出：「研習課程之規劃及設計，應符合教保服務人員專業成長之需求：其課程範圍應涵蓋幼兒健康及安全。」

（五）重視「食安」教育：藉由實作課程，瞭解「食物」與「食品」的差異性

如何「食」的安全、「食」的健康，是不容許再等待的教育。教育部（2017）公布的《幼兒園教保活動大綱》之身體動作與健康領域，建議教保服務人員應更有計畫且有方向辨識食物的安全，並選擇均衡營養的飲食的學習指標做教保活動課程規劃。

在學校可以透過食品安全教育及小農夫體驗等實作課程增加幼兒對健康食物的選擇，讓小朋友在良好的「食育」環境下，培養健康的飲食文化。

（六）定期舉辦親職講座，建立家長食品安全相關概念

天然和加工食物、防腐和健康，別說孩子不懂，即使是大人也不見得清楚，建議幼兒園定期舉辦食安相關講座，邀請專家學者到園分享，並多多鼓勵家長參加，增進食安正確相關概念，讓家長成為幼兒園推動健康飲食強而有力的後盾。教育部（2019）公布的《家庭教育法》第十三條明訂「高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程及活動；另應會同家長會對學生及其家長、監護人或實際照顧學生之人辦理親職教育。」

四、結語與建議

（一）結語

俗語說：「民以食為天。」飲食健康與否不僅影響個人身體健康，吃的安心對於正在成長發育的幼兒影響更為深遠。教保服務人員與幼兒園應負起食安防火牆，對於其餐點食材內容應加以重視及關注，減少選用過量添加物的食品，營造一個飲食安全的環境，讓國家未來主人翁健康快樂長大。

（二）建議

1. 對主要教育行政機關的建議

- （1）教育行政主管機關應更明確訂定幼兒園餐點中食品添加物過量防範規與使用準則，使幼兒園等教保服務園所有所依循。
- （2）經常辦理幼兒園教師及教保服務人員增能研習課程，以充實食安之相關知能。

2. 對幼兒園的建議

- （1）幼兒園的餐點應儘量採購新鮮安全的食材烹調，拒絕選用添加過量添加物的加工品做食材，為幼兒健康把關。
- （2）除了定期公布每日餐點內容給予家長知悉外也要定期舉辦食安相關講座，邀請家長來聆聽以建立家長食安正確相關觀念。

3. 對幼兒園教師的建議

- （1）教師可編排食品安全相關實作課程，增加幼兒對健康食物的選擇。
- （2）幼兒園教師應更積極參與食安相關研習，充實本身對添加物的了解及食安概念，才能將正確食安知識傳授給幼兒。

4. 對家長的建議

- （1）家長應多關心孩子的飲食習慣，不要貪圖方便性就讓孩子吃的隨性，注重食品包裝原料標示避免讓孩子食用添加物過多的食物。
- （2）期盼家長能給予提供健康餐點的幼兒園支持與肯定，雙方才能共同營造幼兒健康成為彼此強而有力的後盾。

參考文獻

- 教育部（2017a）。**幼兒園教保服務實施準則**。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070047>

- 教育部（2017b）。幼兒園與其分班設立變更及管理辦法。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070034>
- 教育部（2017c）。幼兒園教保活動大綱。取自
<https://www.ece.moe.edu.tw/?p=6169>
- 教育部（2019a）。幼兒園教保專業知能研習實施辦法。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070057>
- 教育部（2019b）。家庭教育法。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080050>
- 衛生福利部（2019）。食品安全管理法。取自
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0040001>
- 張如蘋（2015）。食品安全教育介入對幼兒食品安全認知與行為的影響（未出版碩士論文）。臺中教育大學，臺中市。
- 黃璫寧（2018）。糖不會讓孩子High，添加物才會！。親子天下雜誌 98期。取自
<https://www.parenting.com.tw/article/5076352-%E9%BB%83%E7%91%BD%E5%AF%A7%E7%BC%9A%E7%B3%96%E4%B8%8D%E6%9C%83%E8%AE%93%E5%AD%A9%E5%AD%90High%E7%BC%8C++%E6%B7%BB%E5%8A%A0%E7%89%A9%E6%89%8D%E6%9C%83%E7%BC%81/>
- 衛生福利部食品藥物管理署（2016）。食品添加物業者手冊-105年版。取自
<https://www.fda.gov.tw/tc/siteContent.aspx?sid=4321>
- 衛生福利部食品藥物管理署（2018）。國民飲食指標手冊。取自
<https://www.hpa.gov.tw/Pages/EBook.aspx?nodeid=1217>



境外專班在職研究生學習動機與學習滿意度研究

羅譽鑫

淡江大學教育領導與科技管理博士生

中文摘要

本研究探討境外專班學程 26 位學生，瞭解學習動機與學習滿意度相關情形，並對不同背景學生比較其學習動機與學習滿意度差異性。本研究採問卷發放方式進行分析研究，其中問卷內容分為三部分：學生背景屬性資料、成人學習動機，及學生學習滿意度，輔以描述性統計、t 檢定、單因子變異數分析、Pearson 相關進行分析。結果發現，不同性別、職業及藝術背景在成人學習動機、學習滿意度中沒有顯著關係差異；不同年齡在成人學習動機「職業進展」面向中「為了學習與工作相關的知識而進修」及「外界期望」面向中「受到家人的鼓勵」達顯著水準；不同工作服務年資在成人學習動機「職業進展」面向中「為了學習與工作相關的知識而進修」及學生學習滿意度「課程內容」面向中「在選課前能獲知課程的學習內容」達顯著水準，此外，「成人學習動機」與「學習滿意度」雙變項存在著中度正相關。最後，研究者依結果提出相關研究結論及建議。

關鍵字：境外專班、成人學習動機、協同教學、學習滿意度

Study on the Motives and Education Satisfaction of Continuing Education Graduate Students in Study Abroad Programs

Yu-Hsin Lo

Doctoral Program of Educational Leadership and Technology Management Tamkang University

Abstract

This study explores the learning motives and satisfaction of 26 students in study abroad programs to compare the differences of learning motives and satisfaction levels of students with varying backgrounds. This study utilizes 3 types of surveys with different content to collect data for analysis and research: the surveys include student background information, learning motives of adults, and student learning satisfaction. The data is supplemented by descriptive statistics, t-test, single-factor analysis, and Pearson correlation. The findings showed that there is no significant correlation in the differences of learning motives of adults dependent on gender, occupation, and background in art; for the adult learning motives of different age groups in the facet of “for the purpose of learning information and further education related to work” in “career development” and the facet of “encouraged by family members” from “external expectations”, both reached a significant level. For adult learning motives of subjects with different years of service, “for the purpose of learning information and further education related to work” in the facet of career development and student learning satisfaction in the facet of “gaining curriculum information on education content before choosing classes” in “course content” reached a significant level. Additionally, there is a moderate positive correlation between “learning motives of adults” and “learning satisfaction”. Lastly, the researcher proposes conclusions and suggestions based on the findings of this study.

Keywords: study abroad program, learning motives of adults, collaborative teaching, learning satisfaction

壹、緒論

一、研究背景與動機

自 1980 年後隨著全球化發展，各國高等教育漸漸由公共服務觀點轉變為市場取向，而學生與學者國際性流動，也因此成為全球知識體系重要元素之一（教育部，2009）。近年各大專院校陸續成立境外專班，除期許雙邊地區能有正向交流外，也希望在少子化衝擊下，藉由招收境外生，助於拓展生源，降低其衝擊，舒緩當前招生困境，同時對於校方多元效益有所幫助（薛家明，2015）。

為提升雙校教與學之途，在交流日趨開放環境下，臺灣陸續與境外地區不同學程開啟教育交流橋樑。研究者選取臺灣學校與澳門學校合辦的「跨領域藝術澳門境外碩士在職學位學程」，其自 2016 年 2 月開辦至 2019 年 1 月兩屆同學分別已完成必修及選修共計 8 門課程，合計 24 學分課室課程。由於本學程為碩士在職學位學程，其報考資格除需具備大專院校畢業或同等學歷外，另需有著具累計至少一年(含)以上工作經驗，是為成人繼續教育（賴美嬌、蔡武德，2005），使具備有著大學學歷(或同等學歷)的成人，經歷職場洗禮後，依據其所需求，回到校園進修。

黃麗鶯（2007）研究曾指出成人學生重新進入校園的因素為社會競爭日益加劇，整體社會於現代化、知識化及全球化三大趨勢影響之下，專業知能需求提升，進而使學習動力上升。亦由於本境外專班屬跨領域藝術課程，課程設計涵蓋了視覺藝術、表演藝術、設計藝術及人文藝術類型，為兼顧教師不同領域專長，係採共同授課方式，即協同教學方式進行，「課前」授課教師群討論課程內容，共同擬訂課程綱要，「課中」彼此密切互動對話，讓學生能在跨領域藝術課程中無縫接軌，交融出更好成效；「課末」即共同研討如何歸納與綜合教學內容與學生的意見。課程內容不同段落，雖其授課方式有所不同，但有其共同上課核心，屬一協調型教學團隊，按各領域授課教師自我專業知識、認知且合作協助，至境外專班學程班級進行教學工作，依其專長特點互補有無，進而提升團隊教學效能。此外，課程活動主題，由授課教師各自訂定，以不同項目給予學生指導，同時藉由共同備課，促發教師專業成長社群精神，使學生們受益。

學期間盡心投入行政教學資源，給予學生最良善教學環境及優質教學素材，並整合各專業領域師資資源所合辦的境外課程，應瞭解學生於課程學習、學習滿意度、收穫、教學等看法。而學習滿意度正是檢視學生能否對個人學習動機及教育機構改善行政教學的衡量效果重要指標（朱惠琴、謝美琪，2006）。亦由於現有文獻較少對於境外專班學習有相關研究，但全球化影響下，對於跨境高等教育，遂逐漸形成機構國際化的重要策略與議題（黃氏玄妝，2015）。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究旨在「跨領域藝術澳門境外碩士在職學位學程」學生的學習動機與學習滿意度間相互關係，並歸納本研究目的。1.探討境外專班不同背景學生對於學習動機之間的關係。2.探討境外專班不同背景學生對於學習滿意度之間的關係。3.探討學習動機對於學習滿意度之間的影響。

貳、文獻探討

一、學習動機

動機（motivation）可表示出人類所做出行為動作複雜的一面（張春興、楊國樞，1969），也為廣泛解釋思想和行為的一個名詞（Guilloteaux & Dörnyei,2008）。而歷年所提出的動機理論廣布且屬多元面向，其中可為兩大類，一為生理面向動機，如原始動機、需求及驅力等；二為心理為面向動機，如合作或成就動機等。而學習動機理論，最早由 Houle（1961）所提出，並且區分學習動機有三種類型。「活動取向」動機：個人參與活動為目的、「目標取向」：動機達成個人特定目標為導向，及為了學習的「學習取向」動機。Dweck & Elliott（1983）研究曾指出，學生認知策略影響著學習動機的目標與價值導向（程炳林，1991），而學習動機是為了讓學習者引起學習活動，並且朝向所設定的學習目標努力，而進行的一段心路歷程（MacIntyre & Rebecca,2012；Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie,1993；張春興，1996）。

Rogers（1961,1983）強調成人學習的內容與其生活經驗歷程有著緊密相關，而內在動機隨著學習環境的影響，視為自我實現動機，並能從學習中促進且達到自我成長，同時解決生活型態間相關問題所衍生的學習動機。Tough（1978）認為個人預期學習所產生的效益，影響著學習動機。許雅惠譯（2002）作者 Jarvis 則認為成人教育泛指成人在不同各階段進行的教育歷程，不論其實施內容、場所，且擴充教育、高等教育階段、繼續教育、終身教育，及回流教育皆屬成人教育範疇。林筱棋（2010）提到，在職進修動機，可區分為二種：外在動機與內在動機。外在動機是個體為了去追求外在誘因，所促使活動內在歷程，所追求的目標是為了凌駕他人快感或得到獎勵；內在動機指自我內心個人實現，並且能增進自我成長的一段歷程。

在過去關於成人教育動機研究大多參考黃富順（1992）擬訂「成人參與繼續教育動機量表」，其中包含六個面向：社交關係、求知興趣、逃避或刺激、外界期望、職業進展，及社會服務（黃富順，2002）。此量表信度和效度均屬極佳，

為可靠測量一項工具。而研究者對於所選定的學習動機主題不同，於選取因素層面過程中，亦會存在著差異性。

本研究對象為碩士在職學位學程學生，為成人繼續教育，綜合相關文獻及研究，發展「成人學習學習動機表」，其中含「求知興趣」：為了學習，以達到求知慾望、自我充實、及增進知識知能，沒有其他特定學習目的；「職業進展」：個人於職業上需要，藉以獲取文憑或技能證照，獲取更好工作機會、升遷或加薪，以利提升於職場的競爭力；及「外界期望」：滿足他人期望或遵從指示進而從事學習。綜合此三面向為本研究學習動機量表取向因素。

二、學習滿意度

Price（1972）指出「滿意」為個人對團體組織所引發的正面導向情意，當對團體組織有高度正向情意導向稱為「滿意」，負向情意導向稱為「不滿意」。Domer & Spreckelmeyer（1983）將心理學差異性理論解釋套用於此，認為個人「實際所得的結果」與「期望水準」相較後差異程度是決定學生學習滿意度關鍵。Tough（1978）認為學習者喜歡學習過程中活動並滿足其需求，對整體學習活動的感覺與態度使個體內心感到滿足。Long（1985）認為成人參與學習活動最終目的即為了能達到學習成效和學習滿意度，而學習滿意度是針對學習活動愉悅、感受和積極態度。Binner, Dean & Millinger（1994）指出衡量課程成效，學習滿意度是一個可做為判斷的標準，可以增進學習者權益，同時瞭解課程相關缺失後並加強改善，其中低學習滿意度大多其學習動機不高。

有關學習滿意度包含了六個面向：教師教學、課程內容、人際關係、學習支援、學習環境、行政支援及學習成果（Binner et al., 1994）；Starr（1971）認為學生的學習滿意度與學校環境、學習效果、行政服務支援、人際關係、以及對學生尊重有關。Hill（1987）則認為學習滿意度有行政人員與學生彼此間關係、學生期望與現實間的差距、學術層面滿足感以及非學術層面的滿意度；Hynes（1990）認為學習滿意度與教師教學、課程內容、教職員工態度及環境設備有著相關聯性。

綜合上述相關學習滿意度層面文獻，雖因蒐集研究的對象不同而會有著差異，但本研究歸納出結果均包含了三個主要層面。「課程內容」：若符合學生的學習需求，適當的規劃學習課程，並達到所訂定教學目標，學生則有高學習滿意度；「教師教學」：舉凡教師專業知能、授課態度、教學行為、及誘發學生思考等；「行政服務」：學校行政人員服務態度、問題溝通協調、學生申請案件、課程安排各種措施等。故學習滿意度可解釋及評估教育單位的成效，從中瞭解學生學習滿意度，可帶領校務成長及力求發展進步。

三、學習動機及學習滿意度關係

Herzberg, Mausner & Snyderman (1959) 於雙因子理論提到，成就動機被認為和員工的工作滿意度有著高度關係。Arvey & Dewhirst (1976) 研究指出工作滿意度與成就動機兩者呈現正相關。若套用於教育方面學習動機對應於學習滿意度，也存在著有許多相關類似研究結論。Berdie (1965) 研究顯示，學生的學習滿意度與課程學習興趣有著正相關，意謂學生學習興趣愈高，跟隨著學習過程中滿意度也愈高；Witt & Handal (1984) 研究則發現，學生興趣、人格特質，與就讀學校或科目性質相似，所呈現的學生滿意度愈高；陳瑾茵 (2007) 對英語專班學生學習動機與滿意度研究，顯示出學習動機愈高，則相對的英語專班學生學習滿意度則愈高。

綜合上述實證研究，動機影響著滿意度，其中學習動機與學習滿意度有著相關性。若學習者於學習過程中與興趣及期望相符合，研究顯示學習滿意度會隨之提升 (Lam & Wong, 1974)，整體而言，學習動機及學習滿意度二者之間關係的探討，有著其研究價值。

參、研究方法

一、研究架構與研究假設

本研究架構依研究動機、目的，並參考相關文獻資料歸納理論結果，擬出瞭解境外專班學生對於學習動機、學習滿意度之相互關係，藉以設計本研究架構進行探討（如圖 1）。

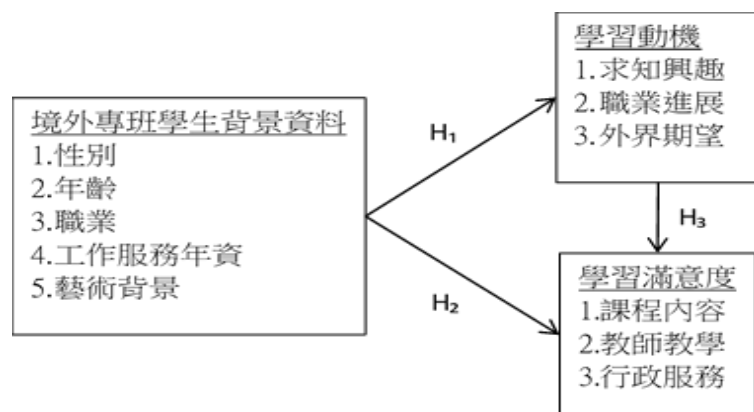


圖 1 研究架構

根據研究，提出下列三項研究假設如下，並進一步加以檢驗。

研究假設一 H1：境外專班學生背景變項對學習動機具有顯著效果。

研究假設二 H2：境外專班學生背景變項對學習滿意度具有顯著效果。

研究假設三 H3：境外專班學生學習動機對學習滿意度具有相關顯著效果。

二、研究對象及方法

本研究以此目前開辦兩屆 26 位境外專班同學為研究對象，同時以問卷調查方式探討不同背景對學習動機、學習滿意度相互交叉之間關係，所使用研究方法以 t 檢定、單因子變異數分析、Pearson 相關分析方法，於蒐集填答問卷後，進行研究檢定的驗證。

1. t 檢定 (t -test)：以平均數差異檢定 (t -test) 瞭解不同性別學生對於學習動機、學習滿意度是否有顯著差異情形。

2. 單因子變異數分析 (One-Way ANOVA)：以單因子變異數分析檢定不同背景變項 (年齡、職業、工作服務年資、藝術背景) 於學習動機、學習滿意度是否有顯著差異。

3. 皮爾森 (Pearson) 相關係數：由統計學專家 Pearson 於 19 世紀 80 年代所提出，其定義為兩組變數間共變異數以及標準差的商，衡量關係的密切程度。其值介於 -1 與 1 之間，若值=1，則完全相關；值介於 0.7~0.99，則高度相關；值介於 0.4~0.69，則中度相關；值介於 0.1~0.39，則低度相關；值為 0.1 以下，則無相關或微弱相關 (吳明隆，2007)。

三、研究工具

本研究依文獻探討，採用問卷調查法蒐集資料，其中學習動機量表及學習滿意度量表均輔以李克特五點式計分評量法，即以「非常同意」、「同意」、「普通」、「不同意」、「非常不同意」等選項加以衡量，並分別給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分，分數愈高，表示受訪者對於問卷題項認同度愈高。問卷內容包含「學生個人背景資料」、「學習動機」以及「學習滿意度」三大部分。資料分析使用 SPSS 19.0 套裝軟體做為分析工具。

1. 個人背景資料：蒐集受訪學生個人背景，包括性別、年齡、職業、工作服務年資，並依課程結構整合，分成視覺、表演與設計等三學門，調查境外學生藝術背景屬性，共計五題項，依實際狀況，於適當類別選項單一勾選。

2.學習動機量表：本量表所採用研究工具為陳啟明、邱政鋒（2009）所修訂「成人學習學習動機表」，本量表分為三大變項：求知興趣 5 題、職業進展 5 題及外界期望 5 題，共 15 題。其總量表 Cronbach's α 係數值達 0.8634，另三個變項「求知興趣」Cronbach's α 係數值為 0.7154、「職業進展」Cronbach's α 係數值為 0.8110、「外界期望」Cronbach's α 係數值為 0.8955，也均有一定信賴水準，係為一份信度極佳且值得信賴的問卷量表。

3.學習滿意度量表：本量表所採用研究工具為鄭靖國、王明忠（2007）所擬訂「學生學習滿意度量表」，以文獻分析探討學生學習滿意度研究調查概況方式，歸納出學生學習滿意因素，成可以施測問卷。本研究依文獻將施測問卷實例區分成三大變項：課程內容 5 題、教師教學 5 題及行政服務 5 題，共計 15 題。

本問卷編製以蒐集相關文獻及問卷所擬訂，其有具備一定內容效度水準。為確認本研究量表可行性，於問卷初稿編寫完成後，委請專家學者針對問卷量表內容、用詞及主題適切性提供其修正意見，加以整理進行調整，以確立本研究問卷之專家效度。同時，於問卷設計完成後，進行前測問卷調查，共計發放給 30 位同學填寫，前測問卷全部回收後均為有效問卷，同時填答過程中，亦表示問卷文字敘述淺顯易懂、問卷題項適當。而各面向問卷題目因素負荷量，均大於最低標準值 0.5，故無需刪除問卷題目；各面向 Cronbach's α 值也皆大於 0.7，即前測問卷各面向問卷題目皆有高度一致性，進而確認最終正式施測問卷完整性。

肆、研究結果分析與討論

一、境外專班學生背景資料屬性分析

研究對象以「跨領域藝術澳門境外碩士在職學位學程」第一、二屆 26 位學生為研究標的，其中男性 12 人，女性 14 人，均為澳門居民。背景屬性包含性別、年齡、職業、工作服務年資以及藝術背景五項，相關基本資料變項描述性統計分佈情形如表 1 所示。

表 1 境外專班學生背景資料屬性基本統計分析

背景屬性	類別	人數
性別	男性	12
	女性	14
年齡	25-34 歲	16
	35-44 歲	6
	45-54 歲	3
	55 歲以上	1

職業	工	1
	商	3
	軍	1
	公	7
	教	9
	自由業	2
	服務業	2
	其他	1
工作服務年資	5 年以下	9
	6-10 年	6
	11-15 年	6
	16-20 年	2
	21 年以上	3
藝術背景	設計藝術	8
	視覺藝術	6
	表演藝術	10
	其他類別	2

二、成人學習動機基本統計分析

本量表將此變項分為三大部分：求知興趣、職業進展及外界期望。成人學習學習動機三個變項平均分數以求知興趣最高（平均分數為 4.20），職業進展次之（平均分數為 3.55），外界期望則低（平均分數為 3.10）。表示本境外專班學程學生於滿足「求知興趣」的學習動機為最強，而「外界期望」的學習動機相對為弱。

本次研究中，成人學習動機滿意度各變項前五排名為：(一)為了增進個人專業知識而進行學習；(二)為了彌補過去所學不足；(三)基於活到老，學到老的精神；(四)為了提高學歷獲得文憑而進行學習；(五)想重新體驗當學生的樂趣。顯示本境外專班學程最主要成人學習動機是為了增進個人專業知識而進行學習及為了彌補過去所學不足而進行學習，相關統計如表 2 所示。表示本境外專班學程學生學習動機始於自我本身，並非歸因外在因素影響而報讀本專班課程，屬自發性主動學習。

表 2 成人學習動機基本統計滿意度分析

依變項	平均分數	觀察依變項	平均分數
求知興趣	4.20	想重新體驗當學生的樂趣	4.04

		為了彌補過去所學不足	4.23
		為了增進個人專業知識而進行學習	4.62
		基於活到老，學到老的精神	4.19
		為了取得第二專長	3.92
職業進展	3.55	為了工作的升遷而進修學習	3.27
		為了學習與工作相關的知識而進修	3.85
		為了找到更好的工作而進修學習	3.62
		为了提高學歷獲得文憑而進行學習	4.08
		为了提高收入或加薪而進行學習	2.96
外界期望	3.10	就業機關或僱主同意繼續進修學習	3.62
		因為別人的鼓勵而繼續進修學習	3.19
		因為受同事教育程度較高的影響而進修學習	2.69
		因為別人告訴我進修的好處，促使我繼續進修	2.96
		受到家人的鼓勵	3.04

三、學習滿意度基本統計分析

本量表將此變項分為三大部分：課程內容、教師教學及行政服務。成人學習滿意度三個變項平均分數以行政服務最高（平均分數為 4.44），教師教學次之（平均分數為 4.02），課程內容則低（平均分數為 3.68）。表示本境外專班學程學生於滿足「行政服務」的學習滿意度為最強，而「課程內容」的學習滿意度相對為弱。

本次研究中，成人學習滿意度各變項前五為：(一)行政人員工作態度熱忱；(二)發給學生各種資料能清楚明白；(三)行政人員對學生尊重；(四)行政事務的作業效率滿意；(五)行政服務時間與學生作息時間配合得宜。顯示出本境外專班學程於「行政服務」各變項均有高度滿意度，相關統計如表 3 所示。而本境外專班學程行政人員、授課教師到澳門地區當地授課完畢後，普遍受到境外專班學程學生高學習滿意度肯定。

表 3 學習滿意度基本統計分析

依變項	平均分數	觀察依變項	平均分數
課程內容	3.68	學校提供充足的課程可供我選擇	3.50
		在選課前能獲知課程的學習內容	3.54
		於課前能獲知課程的相關規範	3.65
		選用的教材資料實用	3.73
		課程充分展現學校的特色	4.00

教師教學	4.02	每位授課教師符合課程專業知能	4.12
		分段授課能增加教師與學生互動機會	3.92
		授課教師的教學方法，使我樂於學習	4.00
		授課教師課堂上教學講解清晰	4.12
		多位教師使理論與實務課程有更多的均衡	3.96
行政服務	4.44	行政人員對學生尊重	4.42
		行政人員工作態度熱忱	4.50
		行政事務的作業效率滿意	4.38
		發給學生各種資料能清楚明白	4.50
		行政服務時間與學生作息時間配合得宜	4.38

四、不同性別的學生在成人學習動機、學習滿意度之差異

本研究想瞭解不同性別的學生在成人學習動機、學習滿意度之差異情形，使用 t 檢定進行分析，得知不同性別學生在（求知興趣、職業進展、外界期望）及學習滿意度（課程內容、教師教學、行政服務）的各面向問題，均未達顯著差異。

五、不同年齡的學生成人學習動機、學習滿意度之差異

本研究想瞭解不同年齡的學生在成人學習動機、學習滿意度之差異情形，以單因子變異數來進行分析，從表 4 得知不同年齡的學生在成人學習動機「職業進展」面向中「為了學習與工作相關的知識而進修」及「外界期望」面向中「受到家人的鼓勵」達顯著水準，顯示有著差異存在。說明著不同的年齡層都有著不同層次的需求，隨著年齡層增長，職場資歷漸深，對於學習與工作相關的知識有助於提高職場競爭力，相對的知識上追求愈趨增加。而本境外專班學程同學均為在職生，因邊工作邊進修較不易兼顧學業，但若遇到自己喜歡的知識範疇時，便更需要有較大勇氣鼓舞自我學習；而已擁有家庭同學者，更需要家人鼓勵與支持，方能更加倍具有信心堅持學習。而學習滿意度（課程內容、教師教學、行政服務）的各面向問題，均未達顯著差異。

表 4 不同年齡的學生成人學習動機之差異

觀察依變項		平方和	自由度	平均平方和	F值	顯著性 (p)
為了學習與工作 相關的知識而進 修	組間	5.780	3	1.927	3.653	.028*
	組內	11.604	22	.527		
	總和	17.385	25			

受到家人的鼓勵	組間	9.462	3	3.154	4.476	.013*
	組內	15.500	22	.705		
	總和	24.962	25			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

六、不同職業的學生成人學習動機、學習滿意度之差異

本研究想瞭解不同職業的學生成人學習動機、學習滿意度之差異情形，以使用單因子變異數來進行分析，得知不同職業的學生在（求知興趣、職業進展、外界期望）及學習滿意度（課程內容、教師教學、行政服務）的各面向問題，均未達顯著差異。表示不同職業的學生成人學習動機與學習滿意度沒有顯著關係差異。

七、不同工作服務年資的學生成人學習動機、學習滿意度之差異

本研究想瞭解不同工作服務年資的學生成人學習動機、學習滿意度之差異情形，以使用單因子變異數來進行分析，從表 5 得知不同工作服務年資的學生在成人學習動機「職業進展」面向中「為了學習與工作相關的知識而進修」及學習滿意度「課程內容」面向中「在選課前能獲知課程的學習內容」達顯著水準，顯示有著差異存在。說明著工作服務年資愈深，經驗愈多，處在職場環境愈久，隨著薪酬或職級調整，在學習動機潛在意識中對於職業進展有著一定幫助。另在工作有一定的年資會較認識瞭解自我本身的不足與工作上所遭遇困難，於選課前獲知課程學習內容助於瞭解課程是否適合自身進修，適合自己所需的課程學習。其餘面向問題，均未達顯著差異。

表 5 不同工作服務年資的學生成人學習動機、學習滿意度之差異

觀察依變項		平方和	自由度	平均平方和	F值	顯著性 (p)
為了學習與工作相關的知識而進修	組間	8.551	4	2.138	5.082	.005**
	組內	8.833	21	.421		
	總和	17.385	25			
在選課前能獲知課程的學習內容	組間	5.573	4	1.393	3.291	.030*
	組內	8.889	21	.423		
	總和	14.462	25			

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

八、不同藝術背景的學生成人學習動機、學習滿意度之差異

本研究想瞭解不同藝術背景的學生成人學習動機、學習滿意度之差異情形，以使用單因子變異數來進行分析，得知不同藝術背景的學生在（求知興趣、職業進展、外界期望）及學習滿意度（課程內容、教師教學、行政服務）的各面向問題，均未達顯著差異。表示不同藝術背景的學生成人學習動機與學習滿意度沒有顯著關係差異。

九、成人學習動機、學習滿意度之相關性

本研究為探討「成人學習動機」與「學習滿意度」兩個變數之間相關性，將兩變數細項問題的選答值加總平均，並輔以皮爾森相關係數（Pearson correlation）判別。從表 6 得出相關係數為 0.602，其後兩個星星（**）表示於 $\alpha=0.01$ 之顯著水準下兩者顯著相關，本研究顯著值為 0.001。表示「成人學習動機」與「學習滿意度」存有中度之正相關，顯示出於本學程同學之學習滿意度會隨著成人學習動機遞增而增加。

表 6 成人學習動機、學習滿意度之相關性

依變項	成人學習動機	學習滿意度
成人學習動機	Pearson 相關	1
	顯著性（雙尾）	.001**
	個數	26
學習滿意度	Pearson 相關	.602
	顯著性（雙尾）	.001**
	個數	26

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

伍、結論與建議

國內少子化問題，致使教育環境越來越嚴苛，部分大學選擇到境外開設專班做為其拓展生源管道之一，而為瞭解境外專班學生學習動機與學習滿意度相關情形，並對不同背景學生比較其學習動機與學習滿意度差異性。根據本文研究結果，歸納相關結論，並提出後續建議。

一、研究結論

（一）境外專班不同背景學生與學習動機之關係

不同年齡的學生在成人學習動機「職業進展」面向中「為了學習與工作相關的知識而進修」及「外界期望」面向中「受到家人的鼓勵」有著顯著性差異。而不同工作服務年資的學生在成人學習動機「職業進展」面向中「為了學習與工作相關的知識而進修」，亦顯示有著差異存在。

（二）境外專班不同背景學生與學習滿意度之關係

不同工作服務年資的學生在學習滿意度「課程內容」面向中「在選課前能獲知課程的學習內容」有著顯著性差異。

（三）成人學習動機與學習滿意度之關係

本學程同學之學習滿意度會隨著成人學習動機遞增而增加，顯示出「成人學習動機」與「學習滿意度」兩變項存在著有中度的正相關。

二、研究建議

（一）給予學習者多元課程需求，提升在地成人學習的動機

研究結果顯示，本境外專班學生大多以從事公職人員、教師職業為主要比例，而不同職業與藝術背景在成人學習動機、學習滿意度中沒有顯著關係差異，即表示於課程設計規劃還有增進彈性並開拓多元學生族群空間，將專業知識分享給境外學生，創造優質高等回流環境教育，進而更提升在地成人學習動機。

（二）行銷推廣專班課程特色，增加學習動機強烈意願者報考就讀

從本研究瞭解，境外專班的開設具備吸引當地同學報讀本學程，其學習動機均屬自發性，同時為了提升個人專業知識，也廣為同儕間交流進修。而經由研究者探訪所瞭解，因為境外專班每年開設受限於兩地法令與作業時程不同，不少人士因報考資訊公告過於短促未多所留意，進而錯過入學報考日期；又或已知報名期間，亦由於其公告短促，致使書面資料準備不及，遺憾地未能順利入學就讀。建議日後境外專班招生可配合課程期間推廣行銷宣傳策略，並提早規劃時程，助於吸引更多當地學子報考就讀，對招生會有著莫大助益。

（三）強化行政與教學即時連結回饋，提高課程學習滿意度

本研究於「課程內容」變項中相對學習滿意度為低，「行政服務」變項為最高，彰顯行政系統若能於學期進行中即時透過學生意見瞭解學習狀態，給予教師教學回饋，在學期間適時調整課程方向，較易符合學生實際課程需求，同時改善

教與學雙向溝通。而課程中若能結合當地特色與需求，搭配校園與社會緊密網絡連結，亦是 Robertson（1992）所提出「全球在地化」概念落實成人繼續教育中體現。而依本研究得知，學習動機和學習滿意度有著正相關，故重視學生課程需求，有其必要性。

（四）未來後續研究建議

本研究以問卷發放方式進行調查，雖題項屬性與架構力求完整，惟填答時仍會受填答者本身自我觀點、認知或態度等因素連帶影響，故對於問卷調查內容所產生的測量易產生偏差。此外，本研究對於學習動機、學習滿意度僅歸納至部分層面，無法深入瞭解各層面影響程度，在推論過程中有其限制。同時，受訪同學為第一、二屆同學，屆別差異性是否造成學習動機及學習滿意度差異性，未納入本次研究中。

礙於人力、時間、經費限制，樣本數無法進行大規模蒐集其餘各地區境外專班學生學習動機、學習滿意度之調查，研究人數限制亦僅以「跨領域藝術澳門境外碩士在職學位學程」第一、二屆 26 位學生為本次研究對象，故研究結果僅代表此學習狀態，供他校做跨境課程規劃及未來研究參考。

參考文獻

- 朱惠琴、謝美琪（2006年，5月）。碩士在職學生生涯發展、學習動機與學習滿意度之研究：以S科技大學為例。「2006創新、整合與應用研討會」發表之論文，樹德科技大學管理學院。
- 吳明隆（2007）。SPSS操作與應用問卷統計分析實務。臺北：五南圖書。
- 林筱棋（2010）。研究生就讀動機、生活壓力與學習滿意之相關研究－以東部大學院校為例（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮。
- 教育部（2009）。國際學生為加國經濟貢獻65億加元。取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=4528
- 陳啟明、邱政鋒（2009）。成人參與高等回流教育學習動機之量表建構與現況之研究。國立虎尾科技大學學報，28，93-110。
- 陳瑾茵（2007）。進修英語專班學生學習動機與學習滿意度之問卷研究：以美和進修專校與進修學院應用外語系為例。美和技術學院學報，26，139-160。

- 張春興、楊國樞（1969）。**心理學**。臺北：三民圖書。
- 張春興（1996）。**教育心理學-三化取向的理論與實踐**。臺北：東華圖書。
- 許雅惠譯（Peter,J.原著）（2002）。**成人及繼續教育——理論與實務**。臺北：五南圖書。
- 黃氏玄妝（2015）。**臺越跨境高等教育發展之研究**（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄。
- 黃富順（1992）。**成人的學習動機**。高雄：復文圖書。
- 黃富順（2002）。**成人學習**。臺北：五南圖書。
- 黃麗鶯（2007）。**在職人士進修之學習動機、學習滿意度及學習績效之相關研究—以成大碩士在職專班為例**（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南。
- 程炳林（1991）。**國民小學生激勵的學習策略之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北。
- 鄭靖國、王明忠（2007）。學生學習滿意度調查的因素構面與問卷發展。**中華技術學院學報**，36，427-442。
- 賴美嬌、蔡武德（2005）。繼續教育學生學習型態、動機與滿意度之探討-以進修學院為例。**教育經營與管理研究所集刊**，1，1-21。
- 薛家明（2015）。我國招收境外學生之現況與思辨。**高等教育研究紀要**，3，1-19。
- Arvey,R.D.&Dewhirst,H.D.(1976).Relationships Between Goal Clarity, Participation in Goal - Setting and Personality Characteristics on Job-Satisfaction in a Scientific Organization .*Journal of Applied Psychology*,1(61),103-105.
- Berdie,R.F.(1965).*Perception of the University Minnesota*. Mimeo: A Progress Report.
- Binner, P. M. , Dean, R. S. & Millinger, A. E. (1994).Factors underlying distance learner satisfaction.*The American Journal of Distance Education*,4,232-238.

- Domer, D. E., Carswell, J. W. & Spreckelmeyer, K. F. (1983). *Understanding Educational Satisfaction*, The University of Kansas School of Architecture and Urban Design.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology*, 4, 643–691. New York: Wiley.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hill, C. A. (1987). Affiliation motivation: People who need people... but in different ways. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 1008-1018.
- Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. Madison : University of Wisconsin Press.
- Hynes, R. O. (1990). *Fibronectins*. Springer , New York.
- Lam, Y., & Wong, A., (1974). Attendance Regularity of Adult Learners: An Examination of Content and Structural Factors. *Adult Education*, 24(2), 130-142.
- Long, H. B. (1985). Contradictory expectations Achievement and satisfaction in adult learning . *Journal of Continuing Higher Education*, 33(3), 10-12.
- MacIntyre, P. D., & Blackie, R. A. (2012). Action control, motivated strategies, and integrative motivation as predictors of language learning affect and the intention to continue learning French. *Elsevier Science*, 40(4), 533-543.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3), 801-813.
- Price, J. L. (1972). *Handbook of organizational measurement*. Lexington, MA, US: D C Heath.

- Robertson, R.(1992).*Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rogers, C. R. (1961).*On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co.
- Starr, A. (1971). *College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ) Manual*. Ames, IA: Central Iowa Associates, Inc.
- Tough,A.M.(1978).Major learning efforts: Recent research and future directions. *Adult Education*,28(4),250-263.
- Witt, P. H., & Handal, P. J. (1984). Person-environment fit: Is satisfaction predicted by congruency, environment, or personality? *Journal of College Student Personnel*, 25, 503-508.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 日 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款方式：
 - (一)投稿人請於投稿同時，將費用（手續費自付）匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：10048 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】劉芷吟 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第八卷第十一期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

國際生在臺就學問題

二、截稿及發行日期

本刊第八卷第十一期將於 2019 年 11 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 9 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

基於加強國際化、開拓生源等因素，台灣多數大學校院在過去幾年均很努力招收國際學生。以國際及兩岸教育司全國大專校院境外生統計資訊網的資料來看，107 學年度在臺灣的國際學生（不包括陸生、港澳生）有 70,450 人，其中，包括了正式修讀學位的國際生、短期交換生及在華語中心修習華語的國際生。相對於 102 學年度的 35,648 人，近五年，人數增加了近一倍。

國際生來臺就學是值得肯定的，各校也都會把國際學生的人數做為推動國際化的指標之一。然而，國際生來臺就學，不能只重視前端的招生，國際生就學後的課程、實習、生活、輔導等也都值得重視。期許這些遠到而來的國際生，來臺求學都能順利平安且豐收而歸。

然而，根據媒體報導，近來接連有大學爆出境外生淪為「學工」、「廉價外勞」的爭議事件。為此，監察院於今（108）年七月針對教育部未確實掌握及督導大學招收境外生的情形，以致於造成招生脫序、亂象百出導致嚴重傷害台灣高教與國際形象而予以糾正。

「國際生來臺就學」是近年來高等教育的一大主軸，相關的政策、課程、實習、生活、輔導、成果及衍生的議題都是本期評論的重點，其他國家招收國際生的經驗與做法，也都歡迎賜稿。

第八卷第十一期 輪值主編

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第八卷第十二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

師培生的核心素養

二、截稿及發行日期

本刊第八卷第十二期將於 2019 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

教師素質是近年來世界教育改革重視的議題，因為教師素質決定教育的品質。全球化的趨勢促成了師資培育及教師專業成長的重大變化。近年我國師資培育政策的調整對於師資生的生涯與學習產生重大變革，勢必影響未來教師的素質，進而影響教育現場的教育品質。教師所應具備的觀念態度與基本素養，教師的核心價值與核心能力，是一種內隱的指標，不易由外在觀察。12 年國教的推動在考驗著教師課程規劃、統整、設計的能力，教師對於學生 1 至 12 年級應備知識與技能應熟知，方能給予不同階段的學生適性教學；對高風險的學生亦能提早預防加以掌握；對於學習不利的學生能予以補救教學；方能達成有教無類、因材施教、適性揚才的理想。可以說 12 年國教素養導向的理念對於教育各層面有全面的影響，尤其是教師的教學。而今日的師資生即是明日的教師，師資生應具備哪些核心素養？敬邀教育先進撰文暢述。

第八卷第十二期 輪值主編

陳易芬

臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

臺灣教育評論月刊第八卷各期主題

第八卷第一期：產業與教育的關係

出版日期：2019 年 01 月 01 日

第八卷第七期：科技大學加設五專部

出版日期：2019 年 07 月 01 日

第八卷第二期：中小學教師專業發展支持系統

出版日期：2019 年 02 月 01 日

第八卷第八期：十二年國教新課綱的實施

出版日期：2019 年 08 月 01 日

第八卷第三期：教師專業社群

出版日期：2019 年 03 月 01 日

第八卷第九期：技職實作評量

出版日期：2019 年 09 月 01 日

第八卷第四期：大學退場機制

出版日期：2019 年 04 月 01 日

第八卷第十期：素養導向課程與教學

出版日期：2019 年 10 月 01 日

第八卷第五期：非營利幼兒園的經營

出版日期：2019 年 05 月 01 日

第八卷第十一期：國際生在臺就學問題

出版日期：2019 年 11 月 01 日

第八卷第六期：國際教育與國際移動力

出版日期：2019 年 06 月 01 日

第八卷第十二期：師培生的核心素養

出版日期：2019 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：☐無 ☐有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址：☐☐☐ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 劉芷吟助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國 年 月 日				
投稿期數 及名稱	民 國 年 月 , 第 期 該期主題名稱：				
投稿類別	☐ 主題評論 ☐ 自由評論 ☐ 專論文章				
字數					
文稿名稱					
作 者 資 料					
第一作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			
第二作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；<>用於篇名或論文名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子，天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

- 1.根據艾偉(1995)的研究.....
- 2.根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
- 3.根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

- 1.艾偉(1995)曾指出.....
- 2.有的學者(艾偉，1995)認為.....
- 3.Watson(1925)曾指出.....
- 4.有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

- 1.學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

(五) 一位以上五位(含)以下作者時,第一次引用請列出所有作者,之後僅列出第一作者,六位(含)作者以上,僅需列出第一作者:

1.有的學者(譚光鼎、劉美慧、游美惠,2001)認為……(譚光鼎等,2001)……

2.(Bowe, Ball, & Gold, 1992)……(Bowe et al., 1992)……

二、文末列註格式

(一) 如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

(三) 請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

(四) 外文書名與論文名稱,其全名之第一字母須大寫外,其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

(五) 請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

(六) 外文期刊須寫全名,重要字母均須大寫,並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

(七) 關於編輯、翻譯的書籍,及學位論文、網路資料之列註體例,請參考(八)實例4、5、6、7、8。

(八) 實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會及行為科學研究法。臺北:東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報, 11, 25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育(2005)。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編,社會價值重建的課程與教學(頁1-19)。高雄市:復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。教育評鑑的模式(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著,1985年出版)。

臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究(臺北市立教育大學教育學系博士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tnue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所,臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內,未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morbidity-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區,未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料:當不知出版年代時,中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系 劉芷吟 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	☐ 常年會員 ☐ 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	☐ 師長推薦與介紹：推薦人 ☐ 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) ☐ 其他：_____		
繳交金額 ☐ 常年會費：1,000 元 x 年= 元 ☐ 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） (自民國 年 月至民國 年 月止，共 年)			
繳費方式 ☐ 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會李隆盛 ☐ 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據 收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	☐ 常年會員 ☐ 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： (簽章) 中華民國 年 月 日 填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】劉芷吟 助理收 (2) 傳真：(02) 2311-6264(請註明劉芷吟 助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw