

2020年1月

第9卷 第1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 中小學課綱研修審議

2019年實施的十二年國教新課綱，其修訂自始係依照研修審議分立的制度進行研修審議，研修部分由國家教育研究院成立課程研究發展會負責，審議部分由教育部成立課程審議會負責。惟2014年教育部發布及實施普通高中社會領域微調課綱，被指為黑箱作業，社會上出現強烈的反黑箱課綱運動，其中高中生參與帶動倍受矚目。立法院於2016年4月29日通過決議撤回社會微調領綱，並要求教育部暫緩十二年國教領域課程綱要（簡稱領綱）的研修審議。同年5月17日三讀通過《高級中等教育法》及《國民教育法》有關課綱及審議程序的條文內容，中小學課綱審議制度產生大幅度的改變。本刊第9卷第1期，以「中小學課綱研修審議」為主題，歡迎各界提出相關評論，評析研修審議新制的理念特點及實際運作，剖析實施遭遇的問題，檢視其利弊得失，提出改進之建議。本期也歡迎國際課綱研修審議制度和運作的評論文章。



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）

2020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（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
白亦方（國立東華大學教育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（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）	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兼科技與工程學院副院長）	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通識教育中心主任）
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）

2020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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）
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）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	潘瑛如（中臺科技大學秘書）
李懿芳（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）
阮孝齊（國家教育研究院助理研究員）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）

輪值主編

評論 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

文章 成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）

專論 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

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 蘇元煜（臺中市大甲區西岐國小代理教師）

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. 9 No. 1 January 1, 2020

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)

2020 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

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 & Associate Dean, 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, Yen-Shun (Professor & Director, 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)

2020 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

Chuang, Ming-Jen (Professor & Dean, National Taichung University of Education)

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)

Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)

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

Juan, Hsiao-Chi (Assistant Researcher, National Academy for Educational Research)

Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Lee, Yi-Fang (Professor & Associate Dean, National Taiwan Normal University)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Pan, Ying-Ju (Secretary, Central Taiwan University of Science

and Technology)

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, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)

Wei, Yen-Shun (Professor & Director, National Taichung University of Education)

Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)

Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

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

Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors**Review Articles**

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

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

Essay Articles

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

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

Managing Editor

Su, Yuan-Yu (Substitute teacher, Hsi-Chi Primary School)

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

2019 學年度開始實施的十二年國教新課綱，其修訂自始係依照研修審議分立的制度進行，以普通教育系統而言，研修部分由國家教育研究院成立課程研究發展會負責，審議部分由教育部成立課程審議會負責。惟新課綱研修過程中，教育部於 2014 年發布及實施普通高中社會領域的微調課綱，被指為黑箱作業，社會上出現強烈的「反黑箱課綱」運動，其中高中生參與帶動，倍受矚目，顯示課綱研修審議制度有其問題。

立法院於 2016 年 4 月 29 日通過決議撤回社會微調課綱，並要求教育部暫緩十二年國教新課綱各領域課綱（簡稱領綱）的研修審議；同年 5 月 17 日三讀通過《高級中等教育法》及《國民教育法》有關課綱審議的條文，中小學課綱審議制度產生大幅度的改變。本期，以「中小學課綱研修審議」為主題，邀請學者專家撰文評析研修審議新制的理念特色及實際運作，剖析實施遭遇的問題，提出改進之建議，另邀日本中小學課綱研訂與審議運作模式之專文，借收他山之攻錯之效。

本期之出刊，特別感謝學者專家應邀於百忙中撰寫主題評論和自由評論鴻文，相信必有助於未來我國中小學課綱研修審議制度之改革。也要感謝主題評論和自由評論各篇文章投稿作者，針對國內各教育領域之議題提出擲地有聲的析論，建言寶貴。本期蘇元煜當期執編及編輯部全體同仁，負責盡職，合作無間，提前達成出刊之任務，亦特此致謝。

黃政傑

第九卷第一期輪值主編
臺灣教育評論學會理事長
靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

第九卷第一期輪值主編
臺灣教育評論學會理事
華梵大學前總務長、助理教授

2019 年 12 月

本期主題：中小學課綱研修審議

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

- 黃政傑 評課綱研修審議的政治性 / 1
- 蔡清田 十二年國民基本教育課程綱要研修的核心素養 / 8
- 劉源俊 正本清源說素養 / 13
- 林永豐 誰來解釋課綱的疑義？ / 20
- 陳又慈 課程審議制度轉變的背景與規範之比較 / 26
- 薛雅慈（曉華） 學生參與課程審議的理念溯源：民主教育中的「學生權利」視角 / 32
- 葉興華 從十二年國教課綱審議歷時論審議之運作 / 40
- 方德隆 臺灣課程審議制度運作之評析 / 46
- 張鎮華 108 數學領域課程綱要研修面面觀 / 57
- 王逸棻 中小學新課綱之素養教育課程實踐 / 61
- 楊思偉
李宜麟 日本中小學課綱研訂與審議運作模式之探討 / 65

自由評論

- 鈕則誠 從生命教育看家庭教育 / 72
- 田麗珠 翻轉課堂教學成功關鍵因素 / 77
- 蔡依倩 AI 時代師生均應具備核心素養 / 80
- 蔡百川 淺談大學入學繁星計畫 / 83
- 成群豪 大學生的品德教育的取向與方案 / 87
- 蔡宗益 論私立大專校院內部控制與稽核之治理機制 / 95
- 郭羽婕
張仁家 特效化妝專業及技術教師在專科學校的角色 / 99
- 賴玉惠 十二年國教戶外教育推動的知與行 / 106
- 王逸棻 我國中小學推動教師評鑑的需求與對策 / 110
- 李雅琇 國中專輔教師處理自我傷害個案的壓力 / 114
- 孫良誠 對教育部補助幼兒園增設兩歲專班的省思 / 118
- 凌曉俊 試論幼兒園探究主題課程的倫理與實施要點 / 122
- 黃絢質 美臺中小學自我情緒探索素養課程之比較與啟示 / 127
- 裴氏娥 越南赫蒙族教育政策之分析—以北部老撾省為例 / 132

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 138

臺灣教育評論月刊第九卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 142

臺灣教育評論月刊第九卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 143

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 144

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 145

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 146

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 147

入會說明 / 151

入會申請書 / 153

封底

評課綱研修審議的政治性

黃政傑

臺灣教育評論學會理事長

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

一、前言

2019 課綱研修審議的爭議之處很多，其中之高中歷史課綱本年度開始實施，批評聲浪仍未止息。2020 年 1 月總統大選及立委選舉，候選人競爭活動如火如荼，每個候選人都端出政策牛肉，尤其是總統選舉，不但有後援會，還有政見研擬小組做為智庫，社會各界也利用選前機會，提出教育政策建言，要求候選人背書，這類思維和行動隨著選戰日趨白熱化，愈來愈強烈，顯示教育與政治掛鉤乃不得不然，政治成為教育改變希望之所寄。本文以社會領域課程綱要（簡稱社會領綱）的歷史課程為例，扼要說明其特色，分析各界批評，討論其中之政治性問題，並提出建議。

二、歷史新課綱的特色

歷史是中小學社會領綱的一部分，社會領綱草案於 2017 年 7 月由國家教育研究院（簡稱國教院）公布，並於 2018 年 9 月經高級中等以下課程審議會（簡稱課審會）審議通過，教育部於 2019 年 10 月 26 日發布。社會領綱之高中歷史變革，必修由 8 學分減為 6 學分，中國史的比重降低，傳統朝代編年史的設計改為區域史型態，以主題方式呈現並融入東亞史。高中歷史課綱規劃的選修課程為「族群、性別與國家的歷史」、「科技環境與藝術的歷史」、「探究及實作」等科目。國教院指出，歷史課綱特色包括國、高中課程明顯區隔，國中採長時段通史設計，高中以專題呈現，中國史不採編年史並改放在東亞史，以避免政治爭議，更重視培養學生的思辨、解決現實生活問題等素養（自由時報，2018.9.16；聯合報，2017.7.4）。國教院也指出歷史新課綱以人民、學生、臺灣為主體的觀點出發，略古詳今，重點放在臺灣近五百年的脈絡，連結學生的生活經驗與社會現狀，並設計探究與實作課程。臺灣史重點，放在如何認識過去，包括原住民族、移民社會及現代國家形塑，討論臺澎金馬如何成為一體及追求自治與民主的軌跡。

三、對歷史課綱的批評與相關單位的回應

（一）批評

社會領域課綱之歷史科遭到許多批評。中國國臺辦發言人指出（新頭殼，2018.8.15）：

民進黨當局上臺以來，破壞兩岸關係政治基礎，支援縱容形形色色的「臺獨」分裂活動。……強行修改高中歷史課綱並將中國史納入東亞史，就是在教育領域推行「去中國化」、「台獨」分裂行徑的又一實證。不僅荼毒臺灣年輕一代，更進一步破壞兩岸關係，加劇兩岸對抗。

前國民黨青年團總團長以「修改課綱，才能打倒臺獨文化霸權」一文投書媒體。他指出新課綱下，黃帝唐虞夏商的歷史優先性已被降低（呂馨煒，2019.11.2）：

中華民國的歷史更被拆成「臺灣史」跟「中國史」兩個部分教授，若學生沒有接收教科書以外的知識或獨立自主的意識，殊難理解中華民國是自民國元年迄今一脈相承，主權及於全中國大陸的國家，擁有五千年的悠久歷史。在地理課本上，臺灣跟中國更是徹底被拆成兩個國家教授……。

他更指出執政黨透過操作社會文化的方式，將其臺獨世界觀以「多元」之名成為主流社會規範，正是臺獨所塑造的「文化霸權」，他要求藍營選民與國民黨支持者再起身捍衛國家、修改課綱，以免全體臺灣人民承擔「獨果」。

包前總統馬英九、中國國民黨立委、歷史教育新三自運動協會（主張歷史自己救、自己寫、自己教）等，都出面反對依照 108 課綱審定的高中歷史教科書提及的「臺灣地位未定論」。新課綱歷史時數減少、教材刪減及採主題式編寫也受到關注，中華語文教育促進協會秘書長指出，中小學各階段的歷史都有問題，高中的中國史碎片式的嵌入東亞史，本國史地位微不足道，無法培養對國家的認同與榮耀感，其中「臺灣主權未定論」的內容，不知要把將把中華民國青年帶往何處（段心儀，2019.8.7）。

不滿新學期高一歷史課本充滿「臺灣地位未定論」，以多元文化或海洋文化之名矮化中華文化主體地位，專家學者發起「新三自運動」（中時電子報，2019.8.27）。他們認為，108 年出版歷史教科書中充滿「天然獨」內容，更有很多不符臺灣史的論述，強行灌輸學生心靈，呼籲大家必須撥亂反正，捍衛民族大義。他們指出，目前的課本在民族上去中國化，以南島語系取代中華民族，甚至以血源 DNA 否定臺灣人與中國人的關係，再以海洋民族取代亞洲大陸的中華民族，課本也直接否定 1943 年的《開羅宣言》及《波茨坦宣言》，造成下列後果（ET Today 新聞雲，2019.8.30）：

中華民國在臺灣的治理完全失去合法性；以多元文化的臺灣，取代以中華文化為主流的歷史事實，完全漠視兩岸的地緣與歷史關係，

進而粗魯地推動去中華文化中心論，試圖把中華文化對臺灣的文化絕對影響力，等同於東洋、西洋和其他外來文化。

在批評之外，歷史教育新三自運動協會呼籲總統參選人，必須表達是否同意 108 年違反歷史事實的臺灣史？若當選 2020 年的總統，是否比照蔡英文政府的作法，廢除 108 年歷史教科書？國民黨總統參選人韓國瑜夫人李佳芬代夫出訪菲律賓，在海外造勢場合上說：「韓如果當選，一定會做勤政愛民的政府，更保證一定會把課綱修回來。」（自由時報，2019.10.28）。

（二）相關單位的回應

國教院指出 108 新課綱與歷史教科書兼顧品質與多元，並未去中國化。教育部澄清說，108 課綱經過嚴謹研修及專業多元公開透明的審議過程，且是依法發布。歷史科於課綱研修過程中，廣泛諮詢學者專家及第一線教師意見，他們普遍認為中華文化納入「多元文化」中，完整呈現臺灣不同時期不同族群帶來的多元文化發展。教育部具體說明 108 新課綱歷史課程採「分域」設計，可突破過往單一區域的歷史學習（ET Today 新聞雲，2019.8.30）：

高中更採專題式教學，讓學生思考各區域歷史間的關聯與互動，鼓勵學生進行歷史議題的探究，在紛雜多元的論點中，本於歷史事實與證據，提出自己的觀點，並能與不同意見相互對話，從而建立自己的認同，臺灣史、中國史、世界史比重份量與過往相當，唯課程設計更朝向以學生為主體而設計。

教育部長在行政院院會報告「108 課綱實施與配套措施」時說，臺灣史、中國史與世界史的規劃而言，乃是以學生為主體，培養學生思考臺灣、中國與世界彼此互動的關聯性，讓他們更多元探索和思辨，無關乎去中國化（風傳媒，2019.8.8）。

關於臺灣地位問題，臺澎國際法法理建國黨等獨派認為「臺灣地位未定論」才是歷史事實，他們說（TVBS，2019.11.6）：

依據新課綱編定的高中一年級歷史教科書，有 6 個版本都提到「臺灣地位未定論」，但又說「中日和約」確認將臺灣歸還中華民國，內容自相矛盾。……臺灣人在血統上不是中國人，不論是「開羅宣言」還是「中日和約」，都沒有將臺灣交還給中華民國。國教院基於「內容正確的審查原則」，應立即改錯，刪除這些錯誤內容。

教育部指出各版本教科書均能依據課綱規定，透過條約、宣言或公報的解讀或詮釋，並陳述多元觀點或主張，讓學生理解臺灣當前國際地位和處境的歷史背景。教育部強調，教科書的審查，只要其內容未違反課綱規定、不牴觸國家法律，且未有正確性疑慮的話，都會尊重其題材選擇與內容的多元呈現（風傳媒，2019.8.8）。

四、問題討論與建議

2019 年新課綱研修審議到實施過程中，最受注目的爭議是高中歷史，先歷經 2015 年課綱微調之爭議，連高中生都出面反對，稱微調課綱為黑箱課綱。2016 年民進黨執政，先廢除微調課綱的實施，重新啟動新課綱社會領域課綱草案之規劃，送課審會審議後順利通過。

不過新課綱之歷史爭議，在課綱開始實施以來並未終止，各界批評的焦點導向新編歷史教科書內容，並與 2020 年 1 月的總統選舉掛鉤，向候選人喊話，顯示社會課綱（尤其是歷史）研修審議具有很強烈的政治性。從課綱修訂的歷史來看，課綱的政治性展現在兩個方面，一是課綱內的政治內容，二是課綱修訂的政治過程，前者像是公民與社會的政府、政黨、道德、倫理，地理中的領土疆域，歷史中的 228 事件、臺灣中國和世界之定位等。社會民主化之後，多數政治內容都可以充分討論建立共識，惟獨國家定位十分困難，以至在課綱究應如何設計，時時出現爭執。

以本次歷史課綱的批評來看，主要仍是中國主體或臺灣主體的問題，若為中國主體，就會把臺灣納為中國（在此是指中華民國）的一部分，教歷史可從臺灣史出發，進到中國史，再到世界史。若為臺灣主體，則會先教臺灣史，進到東亞史，中國史為東亞史之重要成分，探討過往以來中國與東亞的交流互動關係，再進到世界史，探討整個世界尤其是東亞世界之外的歷史發展。2019 新課綱採取的是臺灣主體模式，但因為共識尚未充分形成，因而主張中國主體者便不斷批評反對，並要求修訂。

為了讓主張的政治內容納入課綱，各方會動用政治過程來爭取。所謂政治過程是指關心課綱的人，為了讓自己的主張被接納，所採取的爭取手段，這包含結盟、遊說、抗爭、投書、發表聲明、舉辦論壇、辦記者會、利益交換等等，爭取過程中可能動員學生、教師、家長、校長、學者專長、立法委員、監察委員、機關團體、外國勢力來遊說或施壓，甚至向總統或其他政府官員陳情，尤其是在大選前，要求候選人納入競選政見，或者承諾改革。當然，政治過程不單出現在課綱政治內容的修訂，非政治內容的修訂也都存在，例如議題融入的政治過程亦十分明顯。

很多人不喜歡政治內容和政治過程，他們甚至十分厭惡，避之唯恐不及，當然不會去參與討論。不過政治有關的價值、信念、符號、制度、組織、人員和運作也是課綱的重要內容，中小學生必須認識和學習。接觸及理解政治過程，可了解其中的利害關係人及其關心的利益、權力、互動、影響、價值及其所運用的政治過程，進而知所因應。政治過程會有很多爭議和衝突、多元價值和主張，需要正式和非正式的溝通協調程序，以形成課綱研修審議的最後決定，促進後續課綱落實實施。政治是人類生活的一部分，沒有人能夠脫離它，與其嫌棄它，不如去接觸、理解、討論、接納或回應。在課綱研修審議時，讓各種政治價值和主張大鳴大放，促成各方對話，但仍應以學生學習和社會發展需求和利益為核心，當焦點對了以後，共識就能夠建立。基於此，茲提出下列建議，做為未來課綱研修審議之參考。

1. 檢視現行課綱研修審議機制，建立更有助於利害關係人交流溝通的課綱修訂決策程序，建立適合的法制並嚴格遵守。
2. 依課綱修訂組織和人員的資格條件及組成辦法，切實遴選具備專長、客觀及具有代表性和能承諾參與的修訂成員。
3. 探究課綱修訂的重要爭議問題，了解其中的政治性，認識各種不同的主張，及其倡議者、利害關係人及其政治過程。
4. 修訂草案的研擬宜更有效地蒐集利害關係人的意見，提出回應。
5. 對政治議題或非政治議題，課綱修訂宜視之為待決問題力求兼顧各方主張和價值，多面並陳，讓學習者學習批判反省及解決問題。
6. 對於爭議性的議題，教科書編審宜兩面並陳或多元並陳，讓學生能接觸各方觀點，學習如何分析判斷。
7. 教師教學上，需要學習如何教爭議性的歷史及其它議題，採取證據本位方式，讓學生蒐集和分析相關資料，依證據進行論辯。在問題討論中，教師也要培養學生的溝通協調能力及相互尊重的態度。
8. 社會各界關注課綱，不宜為追求自己的利益，在課綱中插旗或樹立山頭，而宜以學生為學習主體，為學生著想，讓學生熱愛學習及終身學習。

五、結語

本文探討課綱研修審議的政治性，以社會領綱的歷史課程為例，分析其修訂特色，檢視各界的批評和國教院及教育部的回應，討論其中之關鍵問題，提出改

進建言。本文指出課綱的政治性包含政治內容和政治過程，在政治解嚴後的課綱修訂中一直存在很大爭議，預期短期內仍不可能解決，期待教育上包含課綱修訂、教科書編審及教師教學等，切勿採取灌輸方式，相反地宜持著比較開放的心態，讓各種合憲合法的不同觀點，在課程教學中讓學生有機會討論和反省。未來課綱研修審議爭議性議題的各種決策，也要重視其中的政治過程，切實進行討論溝通和協調，才能建立共識。

參考文獻

- ET Today 新聞雲（2019.8.30）。**108 課綱歷史科被批充滿「天然獨」**，國教院澄清未去中國化。取自 <https://www.ettoday.net/news/20190830/1524714.htm#ixzz64B9g9HFP>
- TVBS（2019.11.6）。**獨派憂歷史教材落統戰口實**。國教院：多元並陳。取自 <https://news.tvbs.com.tw/politics/1229746>
- 中時電子報（2019.8.27）。**歷史教育「新三自運動」再發出檄文！周五邀總統候選人表態**。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20190828000595-260114?chdtv>
- 自由時報（2018.9.16）。**12 年國教社會領綱 課審通過**。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1232443>
- 自由時報（2019.10.28）。**網怒批李佳芬「干政」 意外釣出楊秋興「13 字」砲轟**。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2959438>
- 呂馨煒（2019.11.2）。**觀點投書：修改課綱，才能打倒臺獨文化霸權**。風傳媒。取自 <https://www.storm.mg/article/1880631>
- 段心儀（2019.8.7）。**108 課綱教成沒根的一代**。中時電子報。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20190807000735-260109?chdtv>
- 風傳媒（2019.8.8）。**去中國化與文言文比率並非考量！潘文忠：12 年國教課綱重點在核心素養**。取自 <https://www.storm.mg/article/1571686>
- 教育部（2018.10.26）。**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

- 新頭殼（2018.8.15）。臺灣修改高中歷史課綱 國臺辦說嘴：倒行逆施 數典忘祖。取自 <https://newtalk.tw/news/view/2018-08-15/135397>
- 聯合報（2017.7.4）。高中歷史課綱重大變革 中國史內容縮減。取自 <https://udn.com/news/story/6885/2562051>



十二年國民基本教育課程綱要研修的核心素養

蔡清田

國立中正大學教育學研究所師資培育中心教授

一、前言

2014年8月1日我國實施「十二年國民基本教育」，2014年11月28日公佈《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，以「自發」、「互動」及「共好」為基本理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景（教育部，2014；國家教育研究院，2014a；2014b），教育部「十二年國民基本教育課程審議委員會」於2019年6月22日下午完成歷經2年6個月又29天的所有《十二年國民基本教育課程綱要》相關審議，並於同年8月1日新學年度正式實施「十二年國民基本教育」課程綱要，指引學校進行課程發展，引導學生學習現在及未來生活所應具備的「核心素養」。

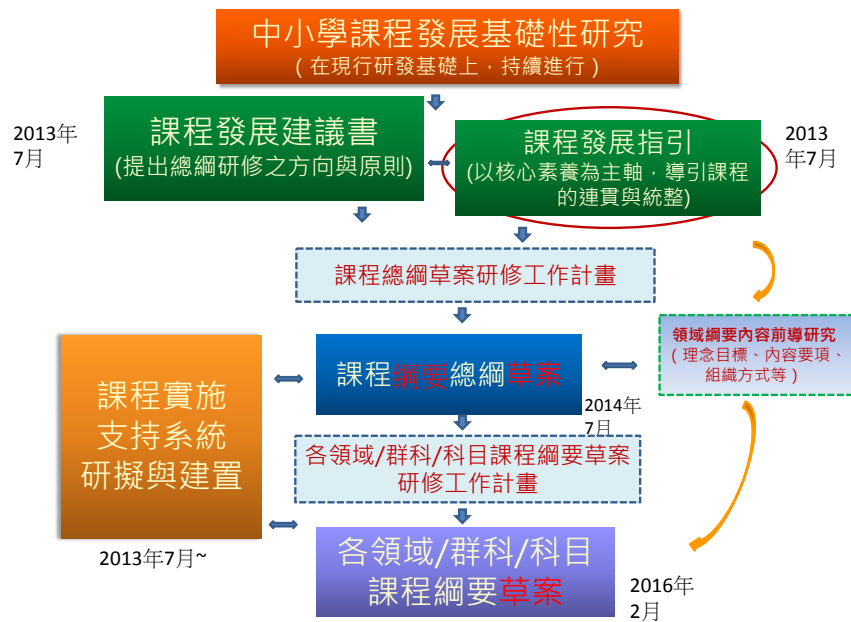


圖1 十二年國民基本教育課程綱要研發架構

(資料來源：國家教育研究，2014b，2)

《十二年基本教育課程綱要總綱》由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，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（教育部，2014，1）。

就十二年國民基本教育課程綱要研發架構而言，《十二年基本教育課程發展建議書》提出十二年國民基本教育課程總綱研修的方向與原則（國家教育研究院，2014a），而《十二年基本教育課程發展指引》則以「核心素養」為主軸（國家教育研究院，2014b），進行《十二年基本教育課程綱要總綱》及其與領域／科目綱要之間的連貫統整，如圖 1 所示（國家教育研究院，2014b，2），各領域／科目的核心素養、學習重點等具體內涵，透過各領域／科目綱要的研修工作而具體研發。本文聚焦於闡述十二年基本教育課程綱要研修《十二年基本教育課程綱要總綱》的核心素養與《十二年基本教育課程發展指引》的核心素養之呼應情形，尤其是「核心素養的定義」以及「核心素養的內涵」，說明如次。

二、核心素養的定義

《十二年基本教育課程綱要總綱》強調為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，以「核心素養」做為課程發展之主軸，核心素養主要應用於國民小學、國民中學及高級中等學校的一般領域／科目，裨益各教育階段間的連貫以及各領域／科目間的統整（林永豐，2019）。

《十二年基本教育課程綱要總綱》的「核心素養」涵義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，強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014，3）。這呼應了國家教育研究院公布《十二年基本教育課程發展指引》的核心素養定義，「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」承續過去課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，但涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵。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，2014b，2）。

三、核心素養的內涵

《十二年基本教育課程綱要總綱》的核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「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」（教育部，2014，3）。這呼應了國家教育研究院公布《十二年基本教育課程發展指引》的核心素養內涵，強調培養以人為本的「終身學習者」，包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，以及「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」九大項目。學生能夠依三面九項所欲培養的素養，以解決生活情境中所面臨的問題，並能因應生活情境之快速變遷而與時俱進，成為一位終身學習者（國家教育研究，2014b，3）。同樣地，《十二年基本教育課程綱要總綱》的各教育階段核心素養具體內涵，依學生個體身心發展狀況，各階段教育訂有不同核心素養之具體內涵，分國民小學教育、國民中學教育及高級中等學校教育等三階段說明，期培養學生在「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」等三大面向上循序漸進，成為均衡發展的現代國民（教育部，2014，4），這也呼應了國家教育研究院《十二年基本教育課程發展指引》的各教育階段核心素養內涵之整體說明，核心素養依照個體身心發展階段各有其具體內涵，依序分為國小、國中及高級中等教育等三個教育階段，在自主行動、溝通互動與社會參與等三大面向循序漸進，進而成為能具備在各面向均衡發展的現代國民（國家教育研究，2014 b，4）。

「核心素養」能積極地回應未來理想社會生活情境要求與工作任務挑戰，學習獲得優質生活美好理想結果之所應具備的知識、能力、態度（蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢，2013），協助個人獲得「成功的個人生活」，進而建構「功能健全的社會」，順利達成未來理想社會圖像之「優質生活」，合乎「聯合國教育、科學與文化組織」、「經濟合作與發展組織」、「歐洲聯盟」等從哲學、人類學、心理學、經濟學、以及社會學建立的學術理論依據，以及我國學者從哲學、心理學、社會與歷史、教育、科學、文化與藝術等學理來界定與選擇核心素養的概念與參考架構（洪裕宏、胡志偉、顧忠華、陳伯璋、高湧泉、彭小妍，2008），特別是從教育研究視野，將素養界定為因應全球化與在地化、學校內與學校外的環境變遷、過去、現在與未來社會所需要的「全方位的」國民核心素養（陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007），順乎國際化與本土化的研究趨勢。「核心素養」是建立在終身學習的基礎之上，以「終身學習者」為共同核心，更層層外擴形成滾動的圓輪意象，具有後現代社會「變動不居」、「持續前進」動態發展理念，能因應時代環境變動而不斷發展，而且個人可透過積極主動的行動並與情境進行互動，重視學習者的主體性，並關照學習者可運用於「生活情境」，強調其在生活中實踐的特質，產生因應與創新具有不斷地開展的積極動力，而且強調彼此並非單獨存在，而是可交互作用、相互滲透，甚至是相互依賴彼此互動，呼應了自發、互動與共生共榮的人類圖像。

四、評論與建議

《十二年基本教育課程綱要總綱》對我國推動「十二年基本教育課程改革」

的具有重要影響，特別是本文回顧我國從 2013 年 6 月到 2019 年 6 月進行《十二年基本教育課程綱要》研修，並於 2019 年 8 月 1 日起正式實施十二年基本教育課程改革，特別指出 2014 年 2 月 17 日發佈《十二年基本教育課程發展指引》，以學生所需「核心素養」做為十二年基本教育課程核心，引導《十二年基本教育課程綱要》研發，2014 年 11 月 28 日再公佈《十二年基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014），本於全人教育精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，研訂課程目標結合「核心素養」，指出「核心素養」可做為各學科領域／科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心（蔡清田，2018）。評論此次《十二年基本教育課程綱要總綱》研修，雖然引發了有關「能力」與「素養」等用詞的爭議，但最後《十二年基本教育課程綱要總綱》明確指出「核心素養」涵義，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」、「態度」，並以「核心素養」作為十二年基本教育課程改革的小學、國中、高中職等各級學校教育課程垂直連貫與水平統整的「核心」，實屬一大特色，期望學生能學習獲得學生生活所需的「核心素養」，順利完成生活任務並獲致美好的理想結果之所應具備的知識、能力、態度，合乎教育的認知、技能、情意等價值規範（黃光雄、蔡清田，2017）。

依據《十二年基本教育課程綱要總綱》，「核心素養」轉化為各「教育階段核心素養」後，可考慮不同教育階段領域／科目特性，可與各「領域／科目」進行統整課程設計成為「領域／科目核心素養」。「核心素養」具有橫跨各種領域／科目之廣度，可由各「領域／科目」共同實踐，跨越個別「領域／科目」可打破單一「領域／科目」的疆界，並且「核心素養」是所有「領域／科目」之核心，可由各「領域／科目」共同實踐，強調不同「領域／科目」都有責任且共同合作培養「核心素養」。「領域／科目核心素養」是指「核心素養」在各領域／科目內展現的具體內涵，可強調該領域／科目所強調培養的核心素養內涵，進而引導「領域／科目學習重點」的課程設計。「領域／科目學習重點」是指由該「領域／科目」基本理念、課程目標與核心素養具體內涵發展轉化而來的，「學習重點」目的在引導設計課程目標並進行教材發展、教科書審查及學習評量的規劃，並配合教學加以實踐。而且「學習重點」是由「學習內容」與「學習表現」兩個向度相輔相成交織組合而成，透過課程編織統整設計，可統整「學科知識」與「學科能力」，並可強化各領域／科目內部的連貫性與統整性及銜接性（洪詠善、范信賢，2015），是以核心素養可做為各領域／科目垂直連貫與水平統整課程設計的組織核心，同時具備促進「個人發展」與「社會發展」之功能，有助於「成功的個人生活」進而建構「功能健全的社會」，可以因應未來社會生活之所需。

然而，面對十二年國民基本教育課程綱要於 2019 年 8 月 1 日的正式實施，各級學校如何進行「核心素養」的學校本位課程發展？學校如何實施「核心素養」的各領域／科目「部定課程」？學校如何規劃合乎「核心素養」的「校訂課程」？

教師如何設計「領域／科目核心素養」的教學？教師如何實施跨領域「核心素養」的教學？教師如何引導學生學習「核心素養」？教師如何評量學生的「核心素養」的學習？教師如何評量「核心素養」教學？這些都將是如何落實「十二年國民基本教育」核心素養課程改革之待答問題與教學實踐的未來挑戰，更是有待進一步研究十二年國民基本教育課程綱要的重要課題。

參考文獻

- 林永豐（2019）主編。**邁向素養導向的課程教學改革**。臺北市：五南。
- 洪裕宏、胡志偉、顧忠華、陳伯璋、高湧泉、彭小妍等人（2008）。**界定選擇國民核心素養：參考架構與理論基礎研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-010-001）。臺北市：國立陽明大學。
- 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。
- 黃光雄、蔡清田（2017）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南。
- 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（NSC 95-2511-S-003-001）。臺南市：首府大學。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：作者。
- 國家教育研究院（2014a）。**十二年國民基本教育課程發展建議書**。臺北市：作者。
- 國家教育研究院（2014b）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。臺北市：作者。
- 蔡清田（2018）。**核心素養的課程發展**。臺北市：五南。
- 蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢（2013）。**十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究**（國家教育研究院委託研究報告）。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。

正本清源說素養

劉源俊
東吳大學名譽教授

一、說「素養」之名與義

近來「素養」一詞甚為流行，但其意義則眾說紛紜，有需要釐清。歸納起來，「素養」有下列幾類不同的意義。

(一) 《辭海》中對「素養」的解釋是：謂平日之修養也

《漢書》李尋傳：「馬不伏櫪，不可以趨道；士不素養，不可以重國。」教育部《重編國語辭典修訂本》也說是「平日的修養」，舉《後漢書·卷七四下·劉表傳》：「越有所素養者，使人示之以利，必持眾來。」為例。這樣的修養必是經由訓練和實踐而獲得，不可能速成。在現今日常語彙中，「專業素養」、「做人處事素養」、「科學素養」（務實、明理、利用）、「民主素養」（尊重、講理、和群¹）、「公民素養」（和群、守分、守法）等等的「素養」，指的大抵就是這個意思。

(二) 將「素」與「養」兩字分別訓詁，然後再合起來解釋

教育部《重編國語辭典修訂本》裡「素」有「基本的」意思，「養」指「修養、涵養」，所以合起來「素養」指「基本的涵養」；《國民教育法》第一條所說的「德、智、體、群、美」五育之所栽培當屬之。在現今日常語彙中，「道德素養」、「數學素養」、「國文素養」、「美學素養」或「健康素養」裡的「素養」大抵是這個意思。這一類的「素養」，可以詮釋儒家所說「務本」（back to basics）及「本立而道生」的「本」。

(三) 1990 年代，國際經濟合作組織（OECD, 1997, 2000）及聯合國教科文組織（UNESCO, 2017）開始推廣 literacy 一詞的使用，國家科學委員會的科學教育處首將 literacy 譯為「素養」

現在查國家教育研究院的《雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網》，打入「素養」，出現的就是 literacy；在其「釋義」中寫：「素養（literacy）在傳統……指一個人的『讀和寫的能力』。……現代對 literacy 的定義……是著重個人對知識的認知與學習能力。」

教育部為因應各項國際評比（PISA, PIRLS, TIMSS），同時準備推行「十二年國民基本教育」，於 2012 年 4 月模仿美國的 National Literacy Panel 成立「提升

¹ 這裡「和群」一詞取自《論語》裡孔子所說「和而不同」與「群而不黨」的兩句話，不同於一般所見，重視「同一」的「合群」。

國民素養專案辦公室」，由曾志朗院士主持，其研究的「素養」包含「語文素養」、「數學素養」、「科學素養」、「數位素養」及「美感素養」五大項。² 在現今日常語彙中，「閱讀素養」、「環境素養」、「計算機素養」、「資訊安全素養」、「媒體素養」、「網路素養」與「AI 素養」裡的「素養」指的當屬 literacies。

但參與行政院經濟建設委員會委託研究計畫《資訊科技對人文、社會的衝擊與影響》（行政院經濟建設委員會，1997）的張一蕃，在〈資訊時代之國民素養與教育〉一章開頭就寫道：「literacy 和中文的『素養』一辭，是有些差距的」（案：literacy 與德性無關，但中文的素養則涉及德性）。他認為「Literacy 一詞，若譯為『識能』，當更能表現其涵義。」另外，臺灣有些學者將 literacy 譯為「知能」，不妥；「知能」意指知識與技能（knowledge and skills）。

其實就提倡 national literacy 的原意推敲，更合適譯為「識能普及」或「普識」；因為並非要求每個人的每項識能都要提升，而是指國民全體每項識能的平均水準要提升。³ 是則上述「提升國民素養專案辦公室」宜改稱「國民普識專案辦公室」，其所研究的「五項素養」改稱「五項識能」才妥當；而平常大家說的「閱讀素養」宜作「閱讀識能」，「媒體素養」宜作「媒體識能」，才不至於混淆。

（四）也在 1990 年代，另一名詞 competency（或其複數 competencies）開始在教育界流行

這一名詞早先是管理學界在用，是在探討一組織中需要什麼樣的成員才能勝任提升效能。企業需要的人才不只是有知識（knowledge）與技能（skills），還需有些更周到的行為能力。企業管理學界譯為「能耐」，允稱適當；稱為「勝任的本領」當也達意。⁴

OECD 於是執行 Development and Selection of Key Competencies 計畫（DeSeCo），要找出關鍵本領（key competencies）。該計畫的背景是，OECD 的教育部長會議（1996）注意到，永續發展與社會的凝聚有賴於全民的關鍵本領——其中包括知識（knowledge）、技能（skills）、態度（attitudes）與品判觀（values，一般譯為「價值觀」）。配合這一國際趨勢，國家科學委員會科學教育處乃於 2005～2007 兩年間進行「界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究」

² 見 <http://literacytw.naer.edu.tw/>

³ 之前大家熟知 illiteracy 一詞，意指無讀寫能力，譯為「文盲」或「蒙」。如今的流行詞 literacy，在中國大陸一般譯為「讀寫能力」；或譯為「掃盲」，例如聯合國的 The Great Mystery Literacy Project 就譯為「聯合國掃盲十年計畫」。

⁴ Competence 與 competency 的本義為才能、本領，在人力資源管理學上的用法有重表、重裏的區別。近年西方教育界較多使用的是 competencies，而不是 competences，有重裏甚於表的意味。

的整合型研究計畫（簡稱台灣 DeSeCo），這是官方首次將 key competencies 譯為「核心素養」。

可是之前當教育部於 1990 年代末期推行「國民教育九年一貫課程」時，正逢 competencies 一詞在歐美澳方興未艾；由於 literacies 已被譯為「素養」，遂譯 competencies 為「能力」。「十項基本能力」之說乃緣於此。⁵

(五) 2014 年 11 月教育部發布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》對「素養」一詞給了一個嶄新的定義

《總綱·壹》就提到要「實踐『素養導向』之課程與教學」，《總綱·肆》的開頭說明「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以『核心素養』做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。……『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。」

十二年國民基本教育之「核心素養」(Core Competency) 有哪些呢？《總綱》給出「三大面向與九大項目」(Three Dimensions and Nine Items of Core Competencies)：「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」。並畫出一「核心素養的滾動圓輪意象」(Wheel-in-action diagram of core competencies)。

我們注意到，《總綱》多處提到「知識、能力與態度」，但前述 OECD DeSeCo 計畫所列出的「關鍵本領」還包括「品判觀」。其實在資訊發達的社會裡，知識不難獲得，但一個人是否能獲得好的知識，端賴是否具有品判是非、善惡、美醜的本領。品判觀這一要項被忽略，是一遺憾。

在國家教育研究院內部，對《總綱》中的「素養」究竟相當於洋文的 literacies 還是 competencies，曾有不同的意見，而出現反覆。⁶ 目前的定調則是英文版用

⁵ 對應澳洲的 seven key competencies (1992) 及歐盟 (EU) 的 eight key competences (2002)。

⁶ 例如在〈十二年國民基本教育課程綱要總綱簡介折頁-英文版內頁〉在「滾動圓輪意象」的圖說寫：Figure: A Wheel-in-Action Diagram of Essential Literacies (見 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-13633,c952-1.php?Lang=zh-tw>)，但在 2019 年 1 月 19 日發布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》英文版 Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education General Guidelines 全文中，則用 core competencies 翻譯「核心素養」(見 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/gallery/57/57-4147576.pdf>)。

competencies，但相關學者的說明似乎是說，十二年國民基本教育之「核心素養」概括了歐美澳所說的各種核心識能（literacies）與核心本領（competencies）。

(六) 由於《總綱》用了「素養」一詞，社會上一窩風沿用；於是褒貶不一，眾說紛紜

「素養導向的評量」、「素養題」、「素養學習」、「素養閱讀」、「素養專班」等等名詞都相繼出現，到底各人用的「素養」是屬於上述五類的哪一類，還是另有新意（例如大學考試中心定義「素養題」為「情境題」），都需要進一步瞭解。有大學還開拓出「讓素養飛」的題庫，則創意十足而不敢恭維。

另一方面，中國大陸自 1990 年代起提倡中小學的「素質教育」（經濟日報出版社，1997），其內涵與臺灣推行的「核心素養」有相當差異。「素質」與「素養」到底如何區分，又是另一值得研究的課題。

中國大陸於 2017 年召開的「高等教育學會大學素質教育研究分會」年會中決議將「素質教育」的英譯訂為“Suzhi Education”，而與一般熟知的英文語詞如 general education, liberal education 等脫鉤，以示新創。臺灣「十二年國民基本教育」之「核心素養」既與歐美澳不同，又與中國大陸的「素質教育」相異，是否也有雄心發展出新的一套“Suyang-oriented Education”來？

二、說「核心素養導向教育」之實質與實踐

雖然「素養」的意義眾說紛紜，但十二年國民基本教育的《總綱》訂定於 2014 年，「一零八課綱」已自 2019 學年度實施，「核心素養導向的課程與教學」與「素養導向的評量」的推動已雷厲風行。目前只好暫時不論「素養」這一名詞的是非，且討論「核心素養導向教育」的內容及其實踐。而為避免觀念的混淆，以下行文以「核心本領」一詞取代《總綱》所揭櫫的「核心素養」。

(一) 究歐美澳所揭櫫的核心本領（core/key competencies/competences），在提到時總會加上“for”

例如“key competencies for lifelong learning”，“core competencies for teachers”，“core competencies for managers”或書名 *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society* 等等。用到教育方面，「核心本領」所敘述的只能是教育的「導向」，而非其實質。但我們的規劃者似乎將導向與實質混為一談，怪不得引發爭議。這就好比要人有教書的本領，於是開些「教學法」的課，要人有領導的本領，於是開些「領導力」的課，然而卻忽略了好的教師或領導者需先

「有料」這一重要因素。

打個譬喻說：已往的教育或許太注重米麵、魚肉及蔬菜這些「食材」的製備，忽略「炊事」的講授，所以做出來的菜餚嫌不夠精美。現在為了要改進，於是重視炊事的講授，卻在同時忽略材料的製備，這樣行嗎？孔子的教育重視「文質彬彬」；也就是說，炊事與食材不能偏廢，本領的導向與基本功的實質必須兼重。

（二）考查「核心本領」的九大項目

「身心素質與自我精進」大致屬「體育」與「德育」；「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」、「科技資訊與媒體識能」與「多元文化與國際理解」五者屬「智育」；「藝術涵養與美感識能」屬「美育」與「智育」；「道德實踐與公民意識」屬「德育」與「群育」；「人際關係與團隊合作」屬「群育」。九大項目並不出「五育」之外，但其中明顯偏重智育，貶抑了體育；比重失衡，甚不妥當。

將「九大項目」三而三的歸屬於「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，又相當牽強。《易·繫辭》有謂：「易則易知，簡則易從，……。易簡而天下之理得矣。」過去的教育內容歸納為五育，相當周延，且易於記憶，不難檢核。又如果過去強調的項目有所不足或不符時代需要，只要就其中增添即可達到目的。如今將「核心本領」分成「九大項目」，明顯太複雜，而又不夠周延；實施起來難免掛一漏萬，不符「易則易知，簡則易從」的道理。

（三）不管是什麼本領都要精於勤、成於養，換言之，必須經過陶冶，不可能速成

每個人的的智愚、性向有別，陶冶的方式與火候都不可能相同。《禮記·學記》裡講教學法，極是精闢：「君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思；和易以思，可謂善喻矣。」我們要問：有需要使每個人都有「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用」的本領嗎？又，每個人都需要有充分的「多元文化與國際理解」嗎？即使施教，青年學子又都能受教嗎？

（四）在教育的不同階段，需要教給不同的內容

《大學》講得清楚：「物有本末，事有終始；知所先後，則近道矣。」《禮記·學記》裡是這樣說的：「……當其可之謂時，不陵節而施之謂孫，……。時過然後學，則勤苦而難成；雜施而不孫，則壞亂而不修；……。」所以，「……。一年視離經辨志，三年視敬業樂群，五年視博習親師，七年視論學取友，謂之小成；

九年知類通達，強立而不反，謂之大成。」換言之，小學有小學的教育重點，中學有中學的重點，大學有大學的重點。

應用到現代，還是有其道理：各階段的教育內涵不能相同。兒童帶著既有的素養進入小學教育階段，經過調教後獲得一些本領；這些本領在初級中學階段乃為新的素養，在經調教後又獲得新的本領；如此繼續受教育，素養乃不斷精進。在小學與初級中學階段的教育自當注重「基本功」——包括德性、健康、生活及算學、語文、常識這些；這時多教給他「系統思考與解決問題」或「規劃執行與創新應變」不只派不上用場，怕是在揠苗助長——雖欲愛之，適足害之。

再說，少時若是陶醉於「創新」這類「打高空」式的薰陶，沒有培養好的思考方法與語文能力，長大後難免畫虎不成反類犬。小兒還不會走，硬要他跑，不摔跤才怪！

(五) 各國的國情不同

例如歐美資本主義國家裡的教育基本上是為企業服務；在專制社會主義國家裡，教育本為政治服務；在北歐的民主社會主義國家裡，教育是為社會服務。臺灣教育本屬優良，有其深厚的儒家背景⁷與成功的既往，實無必要邯鄲學步。

現今世界的大環境在遽變，透過網路或團體進行的各種社會教育蓬勃發展，而終身學習的理念也漸為大眾所認知，因此許多「本領」並無需要在學校裡教給。反而是，學校應該更注重培育「基本功」，以利學生將來的終身學習。我們與其食洋不化或抄襲移植，不如回歸重視「德智體群美」五育較為穩當。

三、結語——說正名之重要

《論語·子路》裡孔子說：「名不正則言不順，言不順則事不成。」《荀子·正名》更有訓：「故析辭擅作名，以亂正名，使民疑惑，人多辨訟，則謂之大姦。」

當「十二年國民基本教育」脫離了《國民教育法》的正道，亂了「國民教育」的正名時，各種爭議就紛至沓來。現在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》在未經深入研討的情形下，更匆忙引進歐美澳所流行的「核心識能」(core literacies)

⁷ 孔子的教育重視使人自我提升（所謂「為己」）而非順從他人（所謂「為人」）；孟子說學習之要旨是在自我體會（所謂「自得」）而非「由外爍」。荀子說，「君子之學也，以美其身。」儒家教育自有相當的「學以致用」（服務社會）、「學以安人」（安定社會）的因素，但相當強調「自脩」與「致道」，甚至「朝聞道，夕死可也。」

或「核心本領」(core competencies)，又與常人所熟悉的素養一語相混淆，預料未來面臨的問題更將有增無已。另一方面，從中文的語意言，則「核心」一詞也容易引起誤解（是指「重要」，還是「主要」？）；稱「核心識能」或「核心本領」不如稱「關鍵識能」或「關鍵本領」來得貼切。《總綱》若說的是「以『關鍵本領導向』作為課程發展之主軸」而非「以『核心素養』做為課程發展之主軸」，或不會衍生那麼多的歧義來。⁸

大凡從國外引進一項新觀念時，切忌採用既有的詞彙。「民主」、「科學」、「自由」、「人權」這些新造的名詞，都難免歧義而爭議不休；引進「素養」而與現有大家所熟悉的既有意義相扞格，將貽禍無窮。我們應當嚴肅記取此一教訓。

參考文獻

- 行政院經濟建設委員會（1997）。資訊科技對人文、社會的衝擊與影響期末研究報告。取自 https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiPgsi5_JHIAhUnE6YKHWy9CzoQFjAAegQIABAB&url=https%3A%2F%2Fcdp.sinica.edu.tw%2Fproject%2F01%2F4_1.htm&usg=AOvVaw3pWqRWODZWVyojfGej3KOs。
- 《中國新一代》雜誌社《素質教育全書》編委會（1997）。**素質教育全書**。北京市：經濟日報出版社。
- OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: further results from the International Adult Literacy Survey*. Paris, France: OECD.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age : final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, France: OECD
- UNESCO (2017). *Education for All: A Global Monitoring Report (2002-2015, renamed as Education for All Global Monitoring Report)*. Paris, France: UNESCO.



⁸ 例如，當不會只重視「本領」而忽略「基礎素養」的流弊，也不至於出現「本領題」、「本領學習」、「讓本領飛」這些名堂。

誰來解釋課綱的疑義？

林永豐

中正大學教育學研究所教授

一、前言

課程綱要（以下簡稱課綱）作為一個正式課程，代表的是國家教育的理念。一經研修公布之後，就變成了各級教育行政機關、中小學校以及教師據以實施的最重要文本。課綱研修的過程中，不可避免地是一個各種理念、學派、意見或主張百花齊放的局面，大多數對課綱研修的討論，也聚焦在課綱中不同內容的討論，有的贊成，有的反對，應該如何調整修正、如何決定等。課綱一經公布之後，課綱的文字就已經確定下來，不管贊成與否，所有理念上的競逐將暫告一個段落。然而，課綱一經擬定公布之後，若各界對課綱的文字仍有疑義？對於某段文字究係如何解釋，仍有不同意見，則如何來釋疑？又，由誰來釋疑呢？

課程原本就是個政治的場域，充滿了意識形態，有著不同的觀點，也涉及不同的利害關係人。在多元社會中，這個情形更為明顯，所謂的理念／理想課程代表的是更多元群體的不同意見，彼此之間會有衝突，也就不難理解了。

從後現代主義的觀點來看，共識是一種理想，多元則是一種現實，我們可以試圖去追求共識，但卻往往得接受「無法達成共識」、或「有很多不一樣的共識」的現實，而尋求一個暫時的、較多數人可以接受的觀點。既然如此，這個暫時的觀點必然仍充滿爭議。

從 Goodlad 的課程層次說來看，「理念課程（ideal curriculum）」是各界人士對課程的理想與願景，可以是前瞻的構思，也可能是一廂情願的空想，但到了「正式課程（formal curriculum）」就是轉化為正式的、官方的課程規範，不管是較屬於中央管控模式的嚴格規範，抑或是較強調地方分權式的彈性自主，正式課程是具體的、明確的正式課程文本，將做為地區與學校實施課程的正式的、上位的規範。儘管如此，不同的地區、學校或老師等，對於這樣的正式課程仍可能有不同的詮釋，也導致「知覺課程（perceived curriculum）」有可能未必與正式課程完全一致的可能。

以課綱來說，課綱是一個正式的文本，卻可能有不同的解讀。此外，課綱的文字篇幅有限，也不可能鉅細靡遺做完全的規範，但在實踐課綱的時候，不同的作法或解釋，究係有無違反課綱的理念或規範？是否有過度解讀之嫌？這些不同觀點是否導致各說各話，莫衷一是？或是否會讓第一線的教育工作人員無所適從？

為了進一步探討課綱的詮釋問題，需先瞭解目前課綱的研修歷程。下文中先說明國家教育研究院目前所發展的研修歷程，試圖分析其特色，再據以參照並回應前述的問題。

二、課綱研修的重要歷程

我國的中小學課綱研修主要是教育部的權責。其中，主要包含課程研修與課程審議兩大階段。前者主要是由隸屬於教育部的國教院課程發展委員會（簡稱國教院課發會）來負責，另教育部技職司、國教署亦分擔一部份課程發展的任務；後者則主要指教育部課程審議委員會（簡稱教育部課審會）的任務。經過上述課程研修與課程審議之後，再由教育部正式公佈實施。

根據國家教育研究院（簡稱國教院）的規劃，所謂的課程研修乃是一個系統性的課程發展建構歷程，以永續發展為核心精神，分為五大進程（如下圖 1）

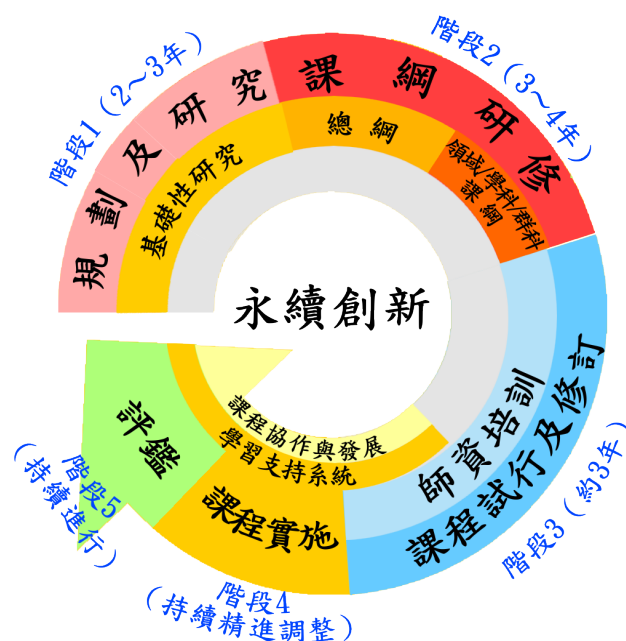


圖 1 國教院課程研修歷程
(資料來源：國教院，2014)

以這一次的中小學課綱研修為例，乃自 2008 年啟動，以八至十年為週期，包括如下的五大階段。簡要說明如下：

階段一是基礎研究（2~3 年）：著重規劃及研究，尤其是基礎性研究，主要包括課程發展建議書，以及課程發展指引。

階段二是研修制訂（3~4年）：進行課綱的研修，包括總綱與領域／學科／群科課綱。

階段三為配套建置（約3年）：推動課程試行及修訂，建立協作中心協調部中的各相關單位，包括師資培育的配合調整，並啟動持續進行的課程協作與發展，以及學習支持系統等。

階段四是課程實施（持續精進調整）：著重研發並推展十二年國教課綱之教學模組與推廣前導學校試辦經驗等。

階段五是課程評鑑（持續進行）：進行課綱實施情形的相關調查與資料蒐集，建置課程實施資料庫等等。

在協作機制方面，聚焦於各相關單位的組織分工與協力同行，也就是協作體系的建立，主要包括課程研發、課程審議與課程推動等三個重要階段。在各階段中，各有其主要負責的機構或單位，基於職權進行業務的推動，以遂行課綱從研議建立到推動實施的進程。

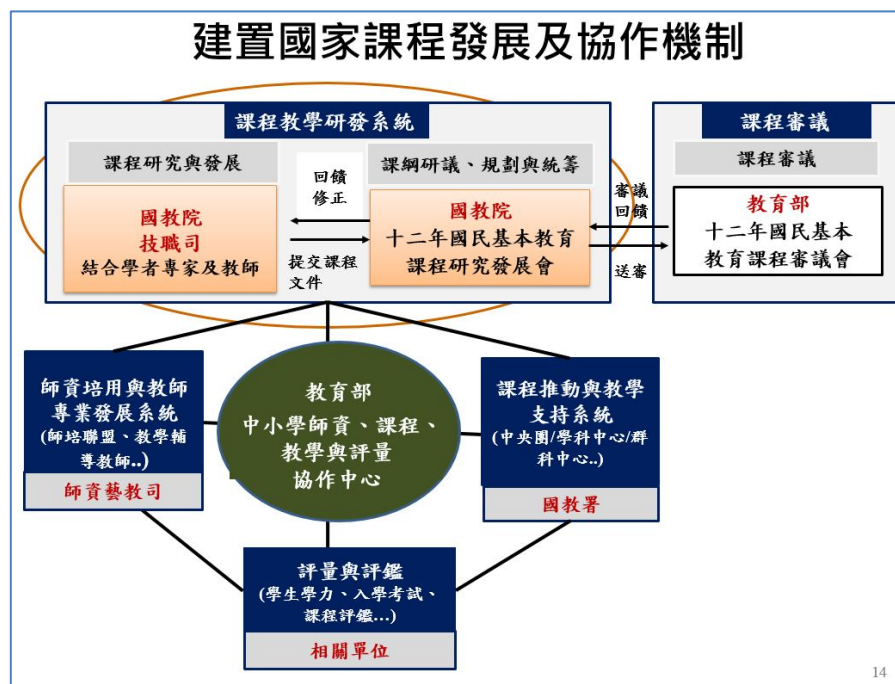


圖 2 國家課程發展及協作機制
(資料來源：國教院，2014)

在上圖 2 中的機制，明顯地分為前後兩個重要階段。在第一階段中主要包括「研發系統」與「課程審議」。前者是以國教院為主的相關課程與教學研究專家為核心，並經十二年國民基本教育課程發展會的研議而確認。後者，則以教育部課程審議會為主的審議機構，廣納專家學者與社會賢達為審議人員嚴加把關。

經過上述第一階段的研發與審議之後，則進入以推動與實施為主要任務的「課程推動」階段。這個階段以「教育部中小學師資、課程、教學與評量協作中心」（目前已經改為「十二年國教新課綱推動辦公室」）為宏觀調控與協作的核心，邀集師資藝教司、國教署與其他相關單位進行各類推動事務的相互分工、配合與支援，綜整相關人力與推動事務，俾利資源的有效利用，促進課程的實施能順利開展。

依據上述資料，可以發現我國目前的課程研修機制有如下幾個特色：

1. 課綱研修的進程有明確的階段性重點

在所規劃的五大階段中，每一階段均有其核心的任務，並作為下一階段發展的基礎。可見，課綱研修具有循序漸進的特質，穩健地逐步開展。

2. 課綱研修能關注後續的審議與推動

因此研修的歷程中，就能廣納各界意見，並邀請相關單位參與其中。而協作是此次課綱研修的創新概念，避免各單位各行其是，而能盡可能促進資源的統整，彼此協力同行。

三、對課綱文本的疑義

儘管如此，上述課綱研修的歷程卻也具有明顯的「線性發展」特質，「一次」課綱的修訂，基本上乃是從課程研修到課程審議，再到課程推廣的發展進程，一一完成階段性的任務後，然後就「完成」整份的課綱修訂。更具體地說，國教院課發會的主要任務是草擬、研議與修正課綱文本，俟課綱草案完成後，送教育部課審會進行審議，而審議過程中若有任何意見與回饋，再進行進一步的增刪或修正。上述的歷程當然是個多次來回的過程，課綱草案在國教院課發會與教育部課審會之間，會有多次的調整、建議改正、說明再調整等歷程，而最後經審議通過的課綱文本，會被確認下來，乃成為正式的官方文件，於是課程研修與課程審議就算完成了階段性的任務，而進入公佈施行的課程推動階段。

線性發展的模式雖然能穩健地聚焦階段性的重點，試圖在多元社會的眾多觀點與立場中，發展一個較為各方接受的課綱。但值得重視的是，文本的解讀乃將會持續不斷地發生，不同的學者、專家、教育行政人員、學校教師，甚至家長等人員，都將對課綱進行詮釋，也很可能因此得到不同的結論，甚至有很明顯的差異，這樣的歧異並不因為課綱已經「通過了課審會的審議」而停止。在課綱推動與實施的過程中，不可避免地會遇到不同的解讀，而此時，課程研修與課程審議都已經告一段落，於是，不同的解讀究係何者比較接近課綱的原意？該怎麼來理

解課綱的原意？又該由誰來解釋呢？而這些問題，是不是又得等到「下一次」的課綱研修，才有機會做進一步的釐清了？

以此次新課綱中對於「跨領域課程」的規範為例，可以用來凸顯課程解釋的重要性，以及前述線性模式課綱研修的不足。

總綱中對於跨領域課程的敘述，主要出現在對於校訂課程的說明。在總綱中有下列兩段相關的文字：

2. 「校訂課程」：由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展。
 - (1) 在國民小學及國民中學為「彈性學習課程」，包含跨領域統整性主題／專題／議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求學生課程，以及本土語文／新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習、領域補救教學等其他類課程。（總綱 p. 8）
 - (2) 彈性學習課程
 - ②彈性學習課程可以跨領域／科目或結合各項議題，發展「統整性主題／專題／議題探究課程」，強化知能整合與生活運用能力（總綱 p. 11）

從上述第一段文字來看，總綱似乎主張，彈性學習課程的主要類型應該是「跨領域統整性主題／專題／議題探究課程」，而這種類型應該是「跨領域的」。但第二段文字中明確地提到「彈性學習課程可以跨領域／科目或結合各項議題」，則這段文字則顯然是意味著「跨領域」或「跨科目」或「結合各項議題」均是可以接受的課程類型。

由於對上述文字的解讀不同，則究係「跨領域」是不是一個必要的課程條件？抑或是「跨科目」、「結合各項議題」也沒有違反總綱的精神呢？在現行的課綱研修的線性模式中，課發會與課審會既已完成課綱的研修，就完成階段性的任務，不再針對已完成的總綱文本進行解釋。如此一來，實務上面臨的疑義？是不是只能等到下一次的課發會再度開啟課程改革的論辯，才有機會釐清？抑或是將賦予教育主管機關逕予進行行政解釋與裁量呢？

四、對課綱解釋的機制

經由上述說明，可見課綱研修的線性模式，仍有進一步修正與檢討的空間，特別是針對兩次課綱研修之間，針對課綱文本的解釋是否能建立制度性的機制，更是攸關課綱是否落實的關鍵。

倘若在實踐課綱的過程中，對於課綱的文本有不同的解釋，理應不只是從行政的角度進行規範，而應該本依課綱的精神來進行綜合性的判斷。依照這樣的理念，課綱的詮釋勢必有賴一個專業的、相當於課發會層級的單位或委員會，把握住「詮釋總綱，但不違背總綱」的原則，盡量對各種針對課綱的疑義進行說明，如此方能有助於落實總綱，並累積更多實務的回饋，以更穩健的基礎邁向下一次的課綱研修。

參考文獻

- 國教院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱—規劃理念、設計與實施準備（簡報）。臺北：國家教育研究院。
- 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



課程審議制度轉變的背景與規範之比較

陳又慈

新北市新莊區民安國民小學教師
臺北市立大學課程與教學研究所研究生

一、前言

現行課程審議制度之法源依據為 2016 年 5 月 17 日立法院三讀通過的「高級中等教育法增修條文」第 43 條、第 43-1 條、第 43-2 條，條文中對於課程審議會的組成與任務有更詳盡的規範。然而該次修法與 2014 年高中課綱微調事件後以及 2016 年的新政治局勢有直接關係。本文先概述課程審議制度轉變的背景，再比較「高級中等教育法」增修條文通過前後，對課程審議制度規範之差異，進而提出課程審議制度轉變的意涵及問題。

二、課程審議制度轉變的背景

2014 年 2 月 10 日教育部正式發布高中國文及社會領域微調課綱，又稱「103 高中課綱微調」，其中社會領域（尤其是歷史及公民課綱）的微調內容與程序備受爭議，引起部分高中生、家長、教師及社會大眾的高度關注。全國各地有此共識的高中生串聯成立「反課綱聯盟」，部分公民老師上街抗議，甚至還有民間團體向法院提請行政訴訟，認為教育部違反課綱修訂程序，拒絕接受不符合程序正義的「黑箱課綱」，並要求教育部撤銷微調課綱（薛美蓮，2015）。

「103 高中課綱微調」事件隨 2016 年總統及立委選舉將屆，也成為藍綠兩黨衝突的議題，使得課綱微調事件更趨白熱化（黃政傑，2015）。各界人士介入微調課綱的同時，亦更加關注十二年國教新課綱研修及審議過程與情形，讓新課綱成了教育及政治的重要焦點。2016 年第十四任總統與第九屆立法委員選舉結果，民主進步黨（以下簡稱民進黨）首次取得完全執政，由時任民進黨主席的蔡英文當選總統，且在立法院獲得過半的席位。在新任立委就任後旋即處理課綱微調爭議，像是立法院第 9 屆第 1 會期第 11 次會議（2016/04/29）即決議通過，由鄭麗君等六十五位立委之提案：「建請教育部撤銷 2014 年 2 月頒布的課綱微調，並且全面暫緩十二年國教各領域課綱的研修及審議程序，直到蔡英文總統上任後再擬定新期程」（立法院 2016a）。

立法院除了要求教育部撤銷課綱微調並暫緩十二年國教課綱研修工作之外，亦積極著手從法制面處理課綱微調事件中具爭議的部分，如：課綱審議程序不公開及委員身分遭質疑。在立法院會中，民進黨黨團之提案「高級中等教育法部分條文修正草案」即決議「修正後通過」，並於 2016 年 5 月 17 日正式三讀通過「高級中等教育法部分條文修正案」，冀望透過增修法條以完善課程審議制度，

避免課綱微調爭議重蹈覆轍（立法院，2016b）。

三、課程審議制度轉變前後的法制依據比較

下列將探究增修前後的「高級中等教育法」以及「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」，以了解增修法前後對課程審議會的組成及運作情形之影響。

（一）法律規範：「高級中等教育法」之比較

細究「高級中等教育法」增修前的原條文第 43 條，及增修後的第 43 條、第 43-1 條及第 43-2 條發現：增修前，法條僅述明「訂定課綱」與「組成課程審議會的意義」，其餘則授權教育部訂定相關辦法後執行。增修後，該法條對於課審會（特別是審議大會）組織架構、委員遴選方式、出席比例、身分迴避制度及審議大會的任務與職掌均有更詳細的規範，可參考表 1。

表 1 「高級中等教育法」增修前後與課程審議制度規範之對照表

制度規範	增修法前後	「高級中等教育法」 增修前	「高級中等教育法」 增修後
訂定課綱之必要與目的		第 43 條第 1 項	
課程審議會組成必要性		第 43 條第 2 項	—
課綱草案之提案來源		—	第 43 條第 2 項
課綱發展原則		—	第 43 條第 3 項
課審會組成		—	第 43-1 條部分項次 (第 1、2、5、6 項)
課審會審議大會委員 聘任方式		—	第 43-1 條部分項次 (第 3、4 項)
課審會審議大會 職掌及決議額數		—	第 43-2 條部份條文 (第 1、2 項)

資料來源：研究者整理自「高級中等教育法」

（二）法規命令：「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」之比較

因應「高級中等教育法」增修，教育部於 2016 年再次修訂「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」，對於課程審議制度有更詳盡的規範。本文細究修訂前後之「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」，從「課程審議組織」、「審議大會組成」、「分組審議會組成」、「非政府代表委員推薦與聘任」及「課程審議會運作」之五個面向分述，以了解該辦法的修訂對於課程審議制度的轉變情形。

1. 在「課程審議組織」方面

「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」的修訂，在課程審議會組織上並無結構性差異。「課程審議會」均分為「審議大會」及「分組審議會」。後者依不同教育階段及類型，分為七至八個小組。僅酌修其中一個分組的名稱，以「特別類型教育」取代「特殊類型教育」。

2. 在「審議大會組成」方面

「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」的修訂，有關審議大會的委員人數及身分組成方式均有調整。在總人數方面，修訂前為四十五至四十九人，修訂後調整為四十一至四十九人，可知與會委員人數上限並未改變，但下限減少四人。在政府機關代表方面，由五人增為十至十二人。在委員身分方面，除原先既有代表，如：總召集人、副召集人、教育部與所屬機關代表、學者專家、教師組織、校長組織、家長組織代表外，最具差異的部分，為納入學生代表及其他教育組織人員擔任審議大會的委員代表。其中課審會委員納入學生代表，在當時也引發一陣社會議論。

3. 在「分組審議會組成」方面

分組審議會依教育階段分為四個組別（國小、國中、普高、技術及綜高），在修訂前後，各組總人數均為四十三人，但其各項委員代表人數略有不同，如：副召集人由一人增至二人，其中一人由各組委員推選兼任，另一人由教育部選聘政府代表擔任。另專家學者代表總人數由十八人減至十五人；教師代表總人數從十二人增至十五人；家長組織代表人數由一人增至二人；新增教育組織成員或社會公正人士一或二人及學生代表二至三人。

除了前述教育階段類型，另有其他類型之三至四組分組（特別類型、體育、藝術才能、其他類型）。在修訂前後，各組總人數均為二十三人，但其各項委員代表人數亦略有不同，如：副召集人由一人增至二人，其中一人由各組委員推選兼任，另一人由教育部選聘政府代表擔任。另學者專家代表總人數由十人減為八人；教師代表由五人增至七人；教育組織成員或社會公正人士一至二人及學生代表一至二人。

4. 在「非政府代表委員推薦與聘任」方面

「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」的修訂，對「非政府代表委員推薦與聘任」產生結構性轉變。修訂前，課程審議會非政府代表委員名單皆由核心小組推薦，再由教育部遴選之。由教育部長擔任核心小組主席，其餘成員由教育部長依學者專家及教育部與所屬機關（構）代表聘（派）兼之。由此可知修訂前，教育部長既是核心小組主席，亦是遴選聘用非政府代表委員之人員。

修訂後，非政府代表委員的參考名單分屬不同來源。如：專家學者代表名單，由秘書小組依據人才資料庫推薦；各類型組織代表名單由教育部公開徵求推薦；學生代表則由學生代表遴選委員會選舉產生之，而後由教育部針對上述參考名單選聘為「分組審議會」非政府代表委員。然「審議大會」非政府代表委員，則由行政院根據參考名單提名後，提請至由立法院提名成立的「課審會委員審查會」過半數同意後，再送請行政院長聘任。

5. 在「課程審議會運作」方面

在課程審議會運作流程方面，包含：課綱草案提案來源、課綱審議程序及資訊公開程度均有差異。

關於「課綱草案提案來源」：修訂前，課綱草案來源僅限於國家教育研究院提案。修訂後，明載除了國家教育研究院之外，其他教育團體、機構、學校或法人均可依研修程序擬訂課綱草案並提案。

關於「課綱審議程序」：修訂前，分組審議會進行課綱草案審議後，可依分組審議結果分「通過」或「不通過」，連同修正意見或不通過理由，再交由審議大會進行審議，可透過「通過」或「再審」方式決議。修訂後，審議大會決議方式增列為「通過」、「修正通過」、「再審議」、「不通過」四項。透過增加不同決議方式供審議大會使用，讓課程審議程序更嚴謹。

關於「資訊公開程度」：修訂前，課程審議過程之會議紀錄或委員發言摘要等資料，均不得洩漏或公開。修訂後，課程審議會之會議紀錄、個別委員發言摘要，經委員們審閱個別摘要後，應以網站或適當方式對外公開。

四、課程審議制度轉變的意涵

從上述「高級中等教育法」及「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法」的比較，針對課程審議制度的轉變歸納出以下三項轉變的意義。

（一）課程審議制度之規範趨法制化

修法前，「高級中等教育法」原條文第 43 條，對於課程審議會的組成及運作，未有任何規範，僅示明課程審議會成立的意義，其餘均授權教育主管機關訂定相關辦法後執行。但修法後，對課程審議會組成情形、遴選方式、審議大會之任務與職掌等施予原則性的規範。從此項轉變可發現課程審議制度的整體規範趨於法制化，從行政機關命令「辦法」，提高至法律層次，效力大為提升，可避免重蹈教育主管機關權力過大而濫權之情事。

（二）非政府代表委員之組成趨民意化

在課程審議制度的轉變中，非政府代表委員的組成具有結構性差異。其一為課程審議會委員的組成廣納不同身分的代表，除了原有的專家學者、校長組織、教師組織、家長組織代表等，更納入了學生代表、其他教育組織代表共同參與課程審議過程。此部分的轉變也反映出，在 2014 年「反黑箱課綱」，引起部分高中生和其他關心教育者的關注之後，他們的意見也開始被重視，甚至納入體制內，讓參與課程審議人員更為多元。

另一則為非政府代表委員的選聘方式轉變。在修法前，課程審議會的非政府代表委員由教育部遴選並聘任；在修法後，特別是審議大會非政府代表委員，人事推薦及聘任權的層級提升為行政院長，且須經由立法院推舉而組成的「課審會委員審查會」行使人事同意權，藉此使民意透過立法院有間接發揮影響力的空間。從非政府代表委員的身分及選聘方式，可發現在新的課程審議制度之下，民意的重要性大幅提升。

（三）課程審議制度之參與趨於開放

課綱草案提案權，除國教院得提出課綱草案，修法後亦開放其他教育組織、學校、機構或法人有同樣的課綱草案提案權。在課程審議制度的轉變，開放課綱草案提案權，鼓勵不同教育理念的團體依循流程提出課綱草案，可見我國在課程發展上是越來越多元、開放。

審議過程資訊的公開透明程度，從修法前，課程審議會的運作過程包含會議紀錄、發言摘要、委員姓名為保密狀態、不予以公開；乃至修法後，教育部應主動公開審議過程會議資料於網路上或其他適當管道供社會大眾參閱，讓人民得以獲悉政府所持有的或產出之資訊。

五、結語

過去，課程審議制度的改變，是受到 103 高中課綱微調與 2016 年新政府格局的社會脈絡影響；未來，課程審議制度的修法方向，正考驗教育及立法機關能否在民情與教育專業間取得最佳平衡點。為使我國課程審議制度更臻完善，本文提出以下建議。

（一）強化資訊公開平台的內容品質

更為開放的課程審議過程，不僅提供課綱草案的多元提案管道，亦公開審議過程資料於「高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台」（以下簡稱資訊公開平台），此舉更提升課綱審議過程透明度。但筆者認為「資訊公開平台」上各分組審議會與審議大會的會議資料，紀錄形式有明顯落差，且內容間有錯字或語句不通順之情形，建議課審會相關會議資料應以統一形式公開，或如普高分組公開會議影音紀錄檔，將更有助於社會大眾參與並掌握審議過程。

（二）取消民意機構課審委員審查制度

趨於民意化的非政府審議委員較過去制度，更廣納多元身分代表的意見，並讓民意可間接發揮影響力，使非教育專業人士能影響極需教育專業的課程綱要，帶來教育議題泛政治化的濫觴。筆者認為由立法院政黨比例推舉而成的「課審會委員審查會」，讓政治勢力可直接影響教育專業發展，建議取消該制度，並以審議委員的專業性為首要考量，積極排除政治立場極端或帶有爭議性的人選，避免課審會淪為政治操弄的舞台。

法制化的課程審議制度規範，建立穩定且具法律效力的機制為課綱內容規劃及訂定程序把關，但亦帶來課綱修訂曠日廢時的隱憂，建請教育及立法機關能於課綱再次修訂前，重新檢視目前審議制度合宜性，以加速課綱修訂流程，此舉將有助未來修訂之課綱能更快速及妥適地符應社會變遷與學生需求。

參考文獻

- 薛美蓮（2015）。從學習權論高中「公民與社會科」課程綱要內容之調整。*臺灣教育評論月刊*，4（8），65-71。
- 黃政傑（2015）。再評高中生反課綱微調事件。*臺灣教育評論月刊*，4（10），18-32。
- 全國法規資料庫（2016）。高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法。取自：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0000133>
- 立法院（2016a）。立法院公報－院會紀錄。105（26），42-46。
- 立法院（2016b）。立法院公報－院會紀錄。105（33），193-23

學生參與課程審議的理念溯源： 民主教育中的「學生權利」視角

薛雅慈（曉華）

淡江大學教育政策與領導研究所副教授兼所長

一、前言

臺灣教育史上第一次的「課審會審議大會」歷時 2 年 6 個月又 29 天，於 2019 年 6 月 22 日完成。教育部長潘文忠表示，自 2016 年底至 2019 年 6 月，總共 193 場次的課審大會，完成十二年國教課綱研發及審議的大工程。潘部長肯定「各分組及大會學生代表的參與，過程中用心且專業的提案與說明，這也證實青年學生參與課綱審議是可以做到的（許展溢，2019）。」潘文忠表示，「每一份課綱都是各領域課審委員多元的專業呈現，委員們也都不負國家賦予的角色，透過專業討論、推演並建立共識，客觀獨立地執行（許展溢，2019）。」「從這樣的審議機制裡面所創造的課綱，我有信心絕對禁得起考驗（許展溢，2019）。」「這次課綱，是一個啟動臺灣教育走向下一個階段非常重要的發展契機（許展溢，2019）。」以上從 2019 年 6 月課審完成的相關報導來看，教育部潘部長相當肯定整個課程審議的運作與功能性任務。然而，回顧這兩年半的課程審議，作者爬梳相關的評論，最大的爭議仍在「學生參與」課審機制，因此針對學生參與課審機制的合理性與合法性，本文在課審結束後再回顧檢討之，並從教育理念上最直接相關的「民主教育」論述及學習權相關論述探討析論之。

回顧整個課程審議制度，要回到 2016 年 5 月 17 日，立法院三讀通過的「高級中等教育法部分條文修正案」。其中【增訂】第四十三條之一（課程審議會之設置及組成委員）：

中央主管機關為審議課程綱要，應設課程審議會（以下簡稱課審會）；課審會分為審議大會及分組審議會。審議大會置委員四十一至四十九人，由政府機關代表與非政府代表組成。…非政府代表之審議大會委員，依下列程序產生之：一、由行政院就國內具教育專業之專家學者、教師組織成員、校長組織成員、家長組織成員、其他教育相關之非政府組織成員及學生代表，提名委員候選人，提交課審會委員審查會以過半數同意後，送請行政院院長聘任之。

至此，學生代表加入課程審議，正式於 2016 年 5 月有了法源依據。

2016 年 7 月 20 日，教育部發布全新的《高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法》。教育部為審議課程綱要，設高級中等以下學校課程審議會（以下簡稱課審會）。

課審會分為審議大會及分組審議會。前項分組審議會，得依各教育階段及特別類型教育，分為下列各組：

- 一、各教育階段：(一) 國民小學分組。(二) 國民中學分組。(三) 普通型及單科型高級中等學校分組。(四) 技術型及綜合型高級中等學校分組。
- 二、特別類型教育：(一) 特殊教育分組。(二) 體育分組。(三) 藝術才能分組。(四) 其他視特別類型教育課程綱要審議需要之分組。

在此運作辦法中，學生代表人數的規定如第四條到第七條：

第四條：「審議大會審議大會具非政府代表身分之委員為三十一人至三十七人；其組成方式及人數：學生代表四人。」

第六條：「第二條第二項第一款各教育階段四個分組審議會，各置委員四十三人；其組成方式及人數：學生代表二人或三人。」

第七條：「第二條第二項第二款特別類型教育分組審議會，各置委員二十三人；其組成方式及人數：學生代表為一人或二人。」

當時對於學生參與課程審議的評論，若干學者提出了疑慮。例如，阮瑋飴、范志文（2015）撰文對國中小學生參與提出了疑慮而指出，屬於教育專業事務，國中小學生可以擔任諮詢或是意見表達之角色，不宜實質擔任具課綱議案表決之委員角色。黃政傑於 2016 年五月針對課程審議的學生代表適宜性，做了以下的客觀的析論：「課綱的訂定必須針對學生學習需求及社會需求，但學生需求和社會需求如何得知，有很多方法，由學生擔任課審會代表來彰顯學生需求是一種方式，學生參加公聽會、座談會或研討會則是另外的方式，而調查學生需求做為課綱制定的參考無疑更為重要。課綱相關修訂條文在課審會納入學生代表擔任委員，當然會出現學生是否有能力審課綱的問題。由於修訂條文未指明學生的學校階段，或許可以用大學生或研究生代表之。若要堅持是高中生或國中小學生，高中生或許比較成熟，可參加討論，但國中小學生審課綱的能力則難以說服社會大眾。」教育部 2016 年 6 月 16 日由次長林騰蛟召開記者會，公布「高級中以下學校課程審議會組成及運作辦法」修正草案。教育部委託政大公行系助理教授莊國榮擔任法案小組召集人，對於法律明訂課審會納入的學生代表，莊國榮表示，「學生代表是反映學生的學習需求，因此學生代表以高中生以上較妥適，有些高中生雖然也熟悉課綱，但主要會是以大學生及研究生為主。至於課審會的學生代表委員，不會聘任國中小學生。」以上三位學者對於學生作。為課審委員的代表，一致的共識是可以接受高中以上學生來參與。然而，亦有學者反對高中學生代表加入課程審議的委員，例如劉源俊（2018）撰文直接反對高中學生代表加入課程審議，他認為，「課程審議制度最為一般詬病的是，這樣『位高權重』的委員會裡，居然有未成年的高中學生代表。他認為我國《民法》

明定『滿二十歲為成年。』；『滿七歲以上之未成年人，有限制行為能力。』，因此對於未成年的高中生應限制其行為能力。」。對此，作者贊同教育部所召開記者會的說明：「學生代表以高中生以上較妥適」。但對於劉源俊教授反對高中學生代表加入課程審議的看法，則無法苟同。畢竟世界上絕大多數包括英國、法國、德國等歐洲國家，在 70 年代即已下修成年年齡為 18 歲，日本也在 2018 年因應投票年齡下修，而修改民法訂定 18 歲為成年年齡，故相信近年來普遍成長於網路世代、接受普及教育的十八歲青年能夠充分自主、成為積極的社會公民已是國際社會普遍共識。更何況較多國家的定義與聯合國的兒童權利公約相同，兒童是指 18 歲以下的任何人，如果我們不相信 18 至 20 歲的青少年有自主表達意見及在民主社會溝通的能力，實過度呈現已成人為中心的成人主義，更無疑是顯示出反對者無法相信十二年國民基本教育給予學生的公民素養。

至於未滿 18 歲的高中生而言，高中生參與課程審議的合理性與否，本文試著從以下民主教育及相關學習權利的理念來探討之。

二、民主教育中的學生權利

民主教育大師杜威（John Dewey，1859~1952）在 100 年前所著《民主主義與教育》（Democracy and education）（1916 出版）一書，本書的用意在陳述民主社會的基本理念，及將此等理念應用在教育問題的探討上。杜威堅信一個理想的民主社會之能否具體地實現，實有賴於良好教育的實施，因此杜威是將民主視為目的，而將教育視為達成民主社會的手段（國立編譯館，2000）。

《民主主義與教育》一書中，提及教育的本質有：「教育即生活」、「教育即生長」、「教育即經驗的重組與改造」，這三者的概念是息息相關的，這些都構成杜威的教育本質論之內涵。「教育即生活」的意涵為，學校教育應與學生的生活經驗相連結，不能自外於社會生活而孤立自存。教育一詞含有「引導」、「生長」，與「發展」的歷程。教育促使個體由未成熟狀態趨向不斷成熟，這過程涵蓋了個體與環境的交互作用。而此生長的理想形成了一種概念，即教育是經驗不斷地重組與改造（Dewey, 1916）。」值得注意的是，這裡的重組與改造都是一種進行中的動態歷程。因此，杜威所倡導的經驗學習是一種動態歷程，強調的是學生主動的探索與發現，並經由這個動態的過程當中不斷地進步與成熟。杜威認為民主是一種生活方式，而參與生活是最直接的學習策略；民主社會中的學校正扮演著民主教育的重責大任，學校提供了一個真實社會環境，也是民主社會的雛型，它應該提供給每一個新社會的成員一種較為寬廣的生活空間（林玉体，2011）。綜上所述，學校教育是民主教育的重要場域，透過讓成員參與各種民主生活，從中進行經驗學習，乃是民主教育與學校教育的重要職責。

2005 年在柏林舉辦的世界民主教育會議中，一致同意以杜威為集大成的進步主義與民主教育，其中兩個中心支柱為：1.「學習者有權力自己決定要學什麼、如何學、何時學、在何處學、跟誰學習。」；2.「學習者在學習社群（學校）裡，享有互相尊重與同等的決定權。」（Democratic education, 2018）。此兩項支柱可看出對於「學習自主權」及「平等參與權」的宣示。民主教育的理想即在於，能夠培養出會思考和講道理的公民，進而培養出負責任的獨立個體。基於此，民主教育課程希望落實在教育中，強調的是尊重學習者的尊嚴、主體性和獨特性之概念，讓學習者對於自己的學習內容、學習方式與學習過程有主動參與的權利與責任，打破教育的傳統權力架構與關係，彼此因此能夠進行深入而有創造性的互動。簡言之，引用 AERO（Alternative Education Resources Organization 另類教育資源組織）：民主教育追求的是一種「學習者可以自由地安排自己的日常活動，並能夠在其中與成年人平等且民主地共同作決定的教育。」（APDEC, 2016）。

（一）學習自主權：學習中的自我決定與學習自由

關於學習權，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，以下簡稱 UNESCO）在第四次的成人教育國際會議中將學習權納入基本權利之一，並且提出學習權的內涵（UNESCO,1985：67）。至此，學習權已是國際組織承認的基本人權，學習，更是在尋求自我實現中，位居於關鍵的地位。為了落實學習權，我國法律上亦有明文保障學習權的相關規定，例如我國《教育基本法》第一條：「為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制，特制定本法。」；《教育基本法》第八條第 2 項：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。」法學者認為，學習權本身其包括「為達自我實現之自我決定」及「學習自由」的成分，例如許育典（2005：13、21）指出，學生的學習是為了使其成長的過程，以達到自我實現之目的，自我實現在於每位學生可以依其特性及能力，自我決定發揮生為人的最高價值。周志宏（2003：524、526）更提出：學習權應包括學習自由與受教育權兩方面，而學習自由的內涵是指可以自由選擇學習的方式、學習的內容、以及學習的場所等；至於受教育權的部分則是透過他人予以協助之學習。

由民主教育第一個支柱—學習者有權力自己決定要學什麼、如何學、何時學、在何處學、跟誰學習，綜合「學習權」中有關自我決定與學習自由的內涵來看，作者認為，高中以上學生透過法制實質參與課程內容上的審議，即是實踐民主教育的第一支柱及學習權中學習自由的落實。而透過民主法制上的合法程序設計與理性思辨，更是讓高中以上學生實際參與公民社會而親身經歷了真實的民主教育。

（二）平等參與權

民主教育中的平等參與權，可以從 1989 年聯合國大會正式通過，1990 年 9 月 2 日生效的《兒童權利公約》找到立論基礎。根據兒童少年權益促進網（2014）指出：近代兒童權利發展史上最重要的里程碑，也正是聯合國大會於 1989 年 11 月 20 日通過的兒童權利公約莫屬。這份公約除了是締約國最多、最具普世性的一份國際公約，更重要的是：它確立了一項具劃時代意義的人權標準—宣示兒童是權利的主體，而非國家、父母的附屬品。過去人們經常將兒童視為需要被保護或關注之客體的對待方式，在現代社會中已經不符合公約的規範標準。透過這份兒童權利公約，國際社會向兒童承諾會盡最大力量，保護兒童免於暴力傷害、保障其發聲的權利，並使每一位兒童皆有機會發展其潛能，並為將來的成年生活預做準備。

在《兒童權利公約》的基礎上，各國應採取立法及一切適當措施來確保兒童及少年在生存、發展、參與、受到保護等方面享有平等的權利；所有關於兒童之事務，均應以兒童最佳利益為考量。臺灣基於對這份公約所揭核心價值「兒童是權利的主體」之肯認，為保障兒童權利，於 2014 年 5 月 20 日由立法院正式通過《兒童權利公約施行法》，並於同年 11 月 20 日起正式施行。

陳玟樺、劉美慧（2018）從這份聯合國《兒童權利公約》反思我國學生參與課綱審查之重要課題，指出公約中與兒童參與課程審議的兩項內容：表意權（第 12、13 條）—兒童本有就與影響其本身之事物的表達意見的權利；與知情權（第 17 條）—兒童擁有透過各種媒介以尋求及接收資訊的權利。

聯合國《兒童權利公約》相關條文：

第 12 條

1. 締約國應確保有形成其自己意見能力之兒童有權就影響其本身之所有事物自由表示其意見，其所表示之意見應依其年齡及成熟度予以權衡。
2. 據此，應特別給予兒童在對自己有影響之司法及行政程序中，能夠依照國家法律之程序規定，由其本人直接或透過代表或適當之組織，表達意見之機會。

第 13 條

1. 兒童應有自由表示意見之權利；此項權利應包括以言詞、書面或印刷、藝術形式或透過兒童所選擇之其他媒介，不受國境限制地尋求、接收與傳達各種資訊與思想之自由。
2. 該項權利之行使得予以限制，惟應以法律規定且以達到下列目的所必要者為限：

- (a) 為尊重他人之權利與名譽；或
- (b) 為保障國家安全、公共秩序、公共衛生與道德。

第 17 條

締約國體認大眾傳播媒體之重要功能，故應確保兒童可自國內與國際各種不同來源獲得資訊及資料，尤其是為提升兒童之社會、精神與道德福祉及其身心健康之資訊與資料。

綜上條文，兒童行使「表意權」並非僅「表達意見權利」而已，兒童需要以適合其年齡和能力的形式獲得與他們有關的一切問題的訊息—「知情權」，而國家應協助與保護學生能利用各種訊息傳遞和公開對話的權利。由此公約的條文內容來看，我國課程審議納入學生代表來表達意見並賦予正式委員職（參與投票的權利），即是實現其表意權；而在審議委員會中納入學生代表，參與分組審議會及課審大會，整體也是實現其對於課程審議知情的權利。

三、結語與展望：課審機制中與過程中民主教育的實踐與權利的彰顯

2016 年 6 月 18 日，教育部首度正式邀請 57 位高中以上學生，一起來討論學生代表如何參與 107 課綱的課程審議會（簡稱課審會）。經過長達四個多小時的討論，決定在 7 月中開放所有有興趣的學生參與組成一個遴選委員會，以公開透明方式，決定如何推選出有意願又有能力審課綱的學生代表。教育部長潘文忠指出，過去數十年來課綱的制訂，多由學者專家、由上而下主導，唯獨少了學生這一塊的聲音；因此在公民參與已成普世價值的今天，立法院三讀通過《高級中等教育法》第四十三條等修正條文，從此課審會必須納入學生代表，格外顯得意義非凡（親子天下，2016）。2019 年 6 月 23 日，歷經兩年六個多月的課審大會終於完成，教育部潘文忠部長特別對於學生參與課程審議表示肯定，潘文忠說：「其中，學生代表們和其他身份的委員一樣，用心做了非常多功課，認真參與每一場會議，這些年輕的面孔，有機會投入自己學習成長息息相關的議題，共同參與臺灣教育進步，他們的努力也向大家說明，年輕人是可以做到的。」

整體而言，課程審議制度納入學生代表，正式透過審議制度設計來實踐著民主教育的核心之一——公民的平等參與權。回顧民主教育的定義，諸如：

民主教育的擁護者相信，有效率的教育必須包含每一位學生在日常生活中的個人自我的決定權和民主過程中有意義的參與機會（ John Hiner ）

民主教育就是教師和學習者一起平等工作的教育（ David Gribble ）

一個民主學校就是學生在校內是自由公民，他們負責自己的教育生活，而

且參與或是准許參與直接或間接足以影響校內所有人的事情的決定。」
（Laura Stine）

「民主教育的基礎是尊重，容忍和愛」（Yakov Hecht）

從這些民主教育的宣示來看，臺灣 108 課綱的審議納入學生代表，正是透過法制訂定、分組審議、審議大會等民主機制的提供與制度運作，讓學生從國家政策制定的過程中練習表達、對話、溝通、伸張正義、保障權利等民主法治歷程。本文作者在這波課程審議中，曾經擔任普高分組審議委員兼召集人、以及課審大會委員，期間看到學生代表往往能理性平和地參與課程審議，並且在相關的議事規則民主程序上展現民主法治的知能與素養，往往令許多成人委員們刮目相看與尊重。民主社會中的民主與自由公民教育的真諦即在於，人們在面對衝突時能夠尋理性平和的管道，面對問題時能學習尊重、容忍與愛，整體教育政策過程正是一個民主社會，成人與兒童平等地參與公共政策，透過生活經驗不斷地重組與改造，不斷地學習成為民主社會的自由公民。

參考文獻

- 阮瑋飴、范志文(2015)。學生參與課綱審議之我見。**臺灣教育評論月刊**，5(10)，63-66。
- 兒童少年權益促進網（2014）。兒童權利公約的核心價值。取自 <https://www.cylaw.org.tw/about/crc/25/107>
- 周志宏（2003）。**教育法與教育改革**。臺北市：高等教育。
- 林玉体（2011）。**西洋教育思想史**。臺北市：三民書局。
- 國立編譯館（2000）。**教育大辭書**。臺北市：文景書局。
- 許育典（2005）。**教育憲法與教育改革**。臺北市：五南。
- 許展溢（2019）報導。**新課綱經2年多193次會議才審完。潘文忠：有信心絕對禁得起考驗**。取自 <https://www.ettoday.net/news/20190623/1473726.htm#ixzz65eDTiGyw>
- 教育部法規查詢系統（2016）。**高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法**。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001251>

- 陳玟樺、劉美慧（2018）。從聯合國《兒童權利公約》反思我國學生參與課綱審查之重要課題。《當代教育研究季刊》，26（4），1-45。
- 黃政傑（2016）。評中小學課綱審議機制的修法方向。《臺灣教育評論月刊》，5（7），45-52。
- 劉源俊（2018）。論課程審議制度。《臺灣教育評論月刊》，7（1），157-162。
- 親子天下（2016）。學生審課綱—最難得的一堂公民課。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/2474>
- 聯合國兒童權利公約資訊網（2014）。兒童權利公約_中文版。取自 https://crc.sfaa.gov.tw/crc_front/index.php?action=content&uuid=1c9b5a5a-dfbc-4206-a205-4b6c2802aeb1
- APDEC (2016). Retrieved from <https://www.apdec2016.org/pages/18>
- Democratic education (2018). Retrieved from <http://www.idenetwork.org/index.php/taiwan-what-is-de>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: Macmillianco



從十二年國教課綱審議歷時論審議之運作

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授
臺灣教育評論學會秘書長
課程審議大會委員國中分組審議會召集人

一、背景

十二年國民基本教育各領域課程綱要（簡稱領綱）在千呼萬喚下，終於自 108 學年度起於高級中等以下各教育階段一年級開始實施，比預計的 107 學年度延後了一年，也距離《十二年國民基本教育課程綱要總綱》103 年 11 日公布有近五年之久。其實自 103 年 6 月各領域/科目課程綱要研修小組已經啟動，經歷國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會（簡稱課發會）」討論修訂後，除了社會領域外的 41 份領域/科目課程綱要草案在 105 年 2 月便已送教育部候審（何雅芬、張素真主編，2017）。105 年 11 月 25 日召開第一次課程審議大會將課綱草案交付各分組進行審議。期間，106 年 2 月發生委員組成不合規定，經部分委員改聘重組後，審議大會於同年 6 月重啟，終於在 108 年 6 月 22 日完成審議工作。

在兩年六個月又 29 天的漫長審議歷程，依據國教署發布的新聞稿，各分組合計召開 361 場次會議（林婉琪，2019）。「高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台（簡稱課審會議資訊平台）」審議大會則有 183 次會議紀錄。事實上，早期的審議大會及各分組審議會經常歷時五個小時以上，若改以一般會議二至三小時的召開時間計，實際會議的次數更多。此外，在大會審議的過程中為了讓議程更加順利，還時常召開審議大會前領綱修正的諮詢會議，若將這些次數加計，會議次數應在 600 次左右。這漫長的歷程及多次的會議總計完成 45 份領域/群科課程綱要、綜合型高中 4 份課程綱要，及各特殊類型教育課程綱要及實施規範共 13 份，計 62 份課程綱要及實施規範之審議（林婉琪，2019）。

二、課程審議運作的問題

研修與審議嚴格執行分立，乃本次課程審議（簡稱課審）最具特色之處，而課審會 106 年的重啟也源自於大會和部分分組審議委員遴聘納入了過多的研修人員所致。研修與審議分立可避免「自研自審」讓審查作業流於形式，也讓課綱的制定有更多人員得以參與，但從漫長的歷程來看，現行的課審存在下列主要的三大問題：

（一）「課審」在課推的定位問題

課審是課程推動（簡稱課推）中的一個環節。就我國現行的教育制度，課程若要發揮作用，除了課綱的研發、審議外，還需要行政配套，並經過教科書轉化、學校課程規劃，及教室層級教學，方能轉化到學生學習。這些業務負責的單位與人員必須配合課綱進行相關業務的規劃和執行，方能有效完成課推工作。所以，當學生學習出現問題也必不一定是課綱的問題，也可能是課程運作面、教育和社會系統，乃至於政治意識形態、文化深層結構的問題。例如：在本次課審大會中，對於國語文領綱文言文比率問題；英語學習的雙峰現象；國高中自然科學實驗室的管理人員問題；科技領域、新住民語，及高級中等學校選修課程開設的師資問題；體育和生活科技的設備問題；技術型高中職業群科的歸類問題等，都進行了熱烈討論。如果要這些問題均企圖經審議過程，讓課綱來畢其功於一役，或由其來承擔所有的責任，不僅是緣木求魚，對課綱而言也是不可承受之重。

同時，就我國教育系統運作而言，負責課審業務的教育部國民及學前教育署不僅要負責課審業務，還要負責高級中等以下學校的課推業務；國家教育研究院不僅是課程研發單位，也必須承擔協助課推的相關任務；實際參與課程研發和審議的許多課程與教學及學科專家，也都需要參與課程的規劃與執行。在耗時的審議歷程中，這些必須參與的單位、人員原本就有繁忙的課推任務，還要為審議會進行相關的準備，到了周六、日再參加開會，如果這些單位、人員能將投入課審的時間轉移到課推，對於課程的落實應更有助益。

（二）審議會會議的任務適切性問題

105 年 7 月 20 日修正公布之「高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法（以下簡稱運作辦法）」中第 2 條規定，課審會分為審議大會和分組審議會，分組審議會可以依國小、國中、普通型及單科型高中、技術型及綜合型高中等教育階段，和特殊教育、體育、藝術才能，或其他特別類別類型設分組。本次課審大會依前述四個教育階段和三個特別教育類型設七個分組。該辦法第 6、7 條分別規定，各教育階段分組置有委員 43 位，特別教育類型有 23 位，四個教育階段中各有跨組委員一位，所以有近 250 位的專家學者投入審議大會前的分組審議工作，而研發階段投入的專家學者更是不計其數，但最後由四十餘位的具不同身分委員作最後的決定，課綱的教育專業性如何判準？

審議大會逐份審議領綱前，各分組審議會必須依運作辦法第 17 條完成該領綱的審議，並將結果和建議修正意見和送審議大會。審議大會和各分組審議會審議的內容依該法第 16 條規定，包括程序審議和實質審議兩部分，程序部分為：課程綱要草案之擬訂是否遵守意見蒐集、公共討論、專業審查之程序；實質審議

為：課程綱要草案內容之縱向連貫、橫向統整或妥當性等，是否符合教育部公告之學校課程修訂原則、教育專業及民主法治原則。因此，各分組審議時已有近 250 位各教育階段的專家，就程序和實質兩部分所規範的內容進行審議，但課審大會審議時，又要再由四十餘位的委員將相同的工作進行一次，其任務分工的合適性值得思考。

其次，第 17 條規定，各分組會議得為之決議有二：其一，若為通過，則連同建議修正意見、送審議大會決議。其二，若為不通過，則須提出不通過之理由及具體可行建議方案，連同修正意見，送審議大會決議。就各領域課綱的撰寫結構而言，國民中小學暨普通型高級中等學校的各領域課程綱要為同一份，由同一研發小組研發，其程序審議各不同教育階段分組應無不一致的情形，但各分組都要審查一次。而在實質審議上可能各分組有不同的看法，但卻要針對此實質和相同程序做成一個決議，其合適性也有待考量。

還有，若各分組的決議不一致時，同一領綱部份內容在分組審議會中有些分組通過，有些不通過，這又是一份什麼樣的領綱呢？再者，如果分組審議做成不通過的決議，在課程實施的時間壓力，和分組委員學科專家有限且欠缺研發經費下，要提出「具體可行建議方案，連同修正意見」則大有困難，因此「不通過」的決議選項意義何在？

(三) 審議會會議的運作問題

審議大會召開前，依運作辦法 21 條設置之審議大會及各分組審議會的秘書小組工作人員，會將分組審議會的審議結果建議修正意見，依由審議大會 106 年 4 月 16 日 106 年第 1 次審議大會通過，並經 106 年 8 月 20 日 106 年第 3 次會議大會修正之「高級中等以下學校課程審議會大會運作原則（以下簡稱大會運作原則）」第 1 條規定：「會議時間、應於會議召開前十四日通知委員；會議議程及課程綱要草案與相關會議資料、應於會議召開七日前送請委員審閱，並依議程安排就課程綱要草案填列審查意見表。」在這樣的會議規範中，未強制規定審議大會委員在會議召開前必須提供或備妥書面意見。

在會議的發言方面，運作原則對於發言僅規定每次時間不得超過五分鐘為原則，經主席同意時得延長之。在次數上並未有規範，僅有多位委員請求發言時，以發言次數較少者為優先的規定。

課審會議的運作時有爭議，若查看會議紀錄可發現，教育部法制處從 105 年 11 月 27 日第一次會議開始就有科長級的人員列席；106 年 10 月 15 日 106 年第 12 次會議起有專業律師列席。這些法律的专业人員乃協助會議進行中相關法

規解釋和議事運作疑義排解，由這些人員的列席可想而見審議過程中之爭議性。

仔細審閱課審會議資訊平台所公布的會議發言逐字稿或摘要紀錄可發現，秘書處人員在會議進行同時進行紀錄繕打，並以投影方式讓發言和在場委員當場了解會議記錄與表決內容。因此，當委員事先未提供書面意見也未先備妥建議文字，當場提出審議意見時，繕打就非常耗費時間，還常常需要不同的委員協助字斟句酌修改文字。有時，這些意見具有爭議性，不是會讓委員在未具充分思考就必須做出決議，就是在未限制委員發言次數，而又以人和為前提下，造成部分委員不斷發言的長時間討論。這樣的結果容易讓審議大會成為各方勢力欲涉入教育的角力戰場。

三、課程審議運作設計檢討做法之建議

課程是教育的實質內容，如果教育要承擔起引領或促進社會進步之責，其內容就必跟上社會進步的快速步伐，也就是要與時俱進、經常檢討微調。十二年國民基本教育的領綱研發工作自 103 年 6 月啟動，105 年 2 月報部候審（何雅芬、張素真主編，2017），歷時約一年 8 個月，但審議的時間卻耗時兩年近 7 個月，雖然需要審議之綱要和實施規範數量眾多，但這樣的運作方式確實曠日廢時，也讓課綱實施後內容微調不易，因此實有檢討的必要。在反黑箱課綱運動發生後，課綱的調整廣受大眾注目，不得不慎，茲提出下列的注意事項供審議運作設計檢討之參考：

（一）從整體的角度檢討課程審議的定位與運作

課審的定位與運作，其單獨思考與整體思考時所應承擔的任務會有所不同。社會大眾多關心課審，但就教育與課程專業而言，課審僅是課推的一個環節，課推又只是教育系統的一個部分，檢討課審時必先思考課推在教育系統中的定位。本文雖然討論的為課綱審議之問題，但課推過程尚有審議前的研發，行政配套、教科書編審、學校課程規劃、教室教學實施、學生學力評量，甚至升學考招等均非常重要，審議在課推中的地位必須從這些環節中加以釐清，若所有問題都要透過課綱解決，課綱還是課綱嗎？

本文在審議任務上關注了會議分組、審議內容、審議進行方式、決議人員及決議結果等，這些焦點不僅彼此有關，也和審議的標的課綱研發時所決定的撰寫架構有關。首先，各教育階段分組會議的組成雖有其合理性，但卻審同一份課綱，而課綱中的許多內容也未針對教育階段明確劃分，是否還有無其他更為合宜的分組審議方式？在進行的方式方面，審議大會和分組審議會均就程序和實質進行審議，此也應從整體的角度思考而加以區別。

其次，審議進行的方式涉及課綱的實質內容，而由誰來進行就相形重要。高級中等以下不同性質和類型學校的課綱和實施規範眾多，在研發和審議分立下，委員的組成與遴聘程序等有嚴格的規範，且審議對於開會出席及表決人數上都有明確的限制，如果進行的方式調整，組成的人員身分、人數，及出席與表決人數等未一起思考，則容易引發不同的問題。還有，分組審議「不通過」的決議及其附帶條件的可行性有多高？其必要性如何？是否讓此選項有流於形式之虞，也必須從審議任務劃分的角度一起檢討。

此外，課綱自本（108）學年度在高級中等下教育各階段實施後一定會面臨問題需要進行微調，微調審議工作之進行，需要比照現行綱要審議的方式辦理嗎？此也是整體思考中不可忽略的部分。

（二）審議會運作須有一致且更為細緻與明確的規範

課程審議大會之運作訂有「高級中等以下學校課程審議會大會運作原則」，各分組審議會各有各自的運作原則。運作原則是會議進行時的程序規範，在講求程序正義的今日，面對課審爭議時，運作原則的明確性就相形重要，更是確保議事效率和效能的關鍵。

本次審議大會聘有律師列席協助議事，由此可見運作原則有其模糊且容易產生爭議之處，國語文文言文比率爭議表決即是明顯之例，會議的冗長也與其有關。同時，審議大會與分組審議會，及各分組審議會間委員具重疊性，各組審議進度又攸關審議大會之召開，故其應有一致性的規範。依據本次課程審議的運作經驗，運作原則宜在一般的會議規範外，因應課審大會和各分組會議運作有別於一般會議的特殊性，在會前的審議準備工作、發言的次數，表決和決議的程序等應進行更為細緻、明確的規範，以避免爭議並促進議事運作。

（三）應盡速進行相關資料的論述分析以更深入了解審議問題

此次課程審議不管在會議組成的運作人員、運作過程都有許多的不同於以往之處，會議委員和業務承辦人員欠缺經驗，也讓審議耗費了更多的時間。本次審議過程中，各次會議不僅有詳細完整的可供大眾閱覽之會議紀錄，審議大會和分組審議會之會議委員發言逐字稿或摘要，也在課審會資訊平台上可供查閱。若能針對會議紀錄、發言逐字稿或摘要，並參酌網路、媒體的相關報導進行論述分析研究；以深入參與人員為對象進行訪談，應能對本文所關注的問題有更深入的理解，並為課程審議問題找到一些解答。

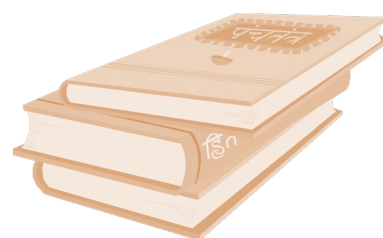
四、結語

本次十二年國教課綱審議，確立了臺灣課綱研發與審議的分立運作，為我國課程史寫下新的一頁。但這新的一頁是投入許多人力、物力、金錢、時間所換取，漫長的歷程對於課程研發單位、教育部主管課程審議單位、中央及地方課程推動單位；課程研發人員、審議人員、業務承辦人員，縣市業務推動人員、教科書研發業者、學校行政推動人員與教師，家長乃至於學生等都是煎熬的歷程，此種煎熬唯有親身深入參與者方能體會。往者已矣，來者可追，如何借重此次經驗，為臺灣未來的課推建立更為可行、有效能的審議，方能更彰顯此次漫長課程審議的意義與價值。

註：本文中所提及之課程審議會會議紀錄、發言逐字稿或摘要，可參閱教育部國民及學前教育署建置之「高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台」，網址為 <https://ccess.k12ea.gov.tw/>。

參考文獻

- 何雅芬、張素真主編（2017）。總綱種子講師實地宣講問題解析。臺北：國民及學前教育署。
- 林婉琪（2019）。課審會審議大會召開 108 年度第 51、52 次會議新聞稿。國民及學前教育署發布，取自 <https://reurl.cc/gvR7YR>。
- 教育部（2016）。高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法。全國法規資料庫，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0000133>。



臺灣課程審議制度運作之評析

方德隆

國立高雄師範大學教育學系教授

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要的研修主要分為三部份：研發（國教院、十二年國民基本教育課發會）、審議（教育部、高級中等以下學校課程審議會）、協作（課程推動與實施系統、師資培與教師專業成長、評量與入學系統）。課程綱要總綱及領域綱要草案須經審議過程才能發布實施，協作系統則為配套措施的研擬及支持。

過去臺灣各教育階段課程綱要或標準的修訂，皆由教育部業務單位統籌，配合十二年國教的推動，臺灣課程綱要的研究、發展已由常設性的國教院主導，課程審議工作則由教育部主政。課程審議的組織則由教育部設高級中等以下學校課程審議會，課審會分為審議大會及分組審議會，從 2016 年底開始到 2018 年中才完成各領域綱要審議程序，由於課程審議在臺灣課程史上為創舉，故課程審議運作機制實值得審慎探討。本文聚焦於臺灣在十二年國教的政策下，課程審議機制的設計與運作，也論及課程綱要研發與審議兩者的互動，並探究其合理性及技術面。

二、課程綱要研修三部曲：研發、審議、協作

在十二年國教課綱總綱宣導公版的資料中，十二年國民基本教育課程綱要的研修主要分為三部份：研發、審議、協作。課程綱要研修的範圍包括「總綱」及各教育階段「領域綱要」、技術型及綜合型高中「群科課程綱要」、特殊教育、體育、藝術才能、進修部及實用技能學程。

（一）總綱研修

國家教育研究院（以下簡稱國教院）課程及教學研究中心規劃的總綱研修機制主要由「十二年國民基本教育課程研究發展會」（以下簡稱課發會）和「十二年國民基本教育課程總綱研修小組」（以下簡稱總綱小組）兩者組成（方德隆，2015）。

國教院從 2013 年 6 月開始至完成草案，共召開 13 場次總綱研修工作計畫團隊會議、5 場次總綱研修小組核心會議、8 場次總綱研修小組全體代表委員會、5 場次課發會議，總共投入約 1000 人次，每場次約 2-3 小時（未包括各分組會議、相關團體座談及會議前後的行政人力），務求慎思的整合各界意見。

教育部所設「高級中等以下學校課程審議會」首先審議通過之「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，業經教育部於 2014 年 11 月 28 日發布。

所以「十二年國民基本教育課程綱要總綱」的研修是經過研究、發展、蒐集各方意見及審議的過程，以課程審議來看是直接送課程審議大會一級審議。

（二）各教育階段及特別類型教育課綱研修

依據〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉，分組審議會，得依各教育階段及特別類型教育，各教育階段分設國民小學分組、國民中學分組、普通型及單科型高級中等學校分組、技術型及綜合型高級中等學校等 4 個教育階段的分組審議會；特別類型教育分設「特殊教育」、「體育」、「藝術才能」及「其他視課程審議需要」等特別類型教育分組審議會。各教育階段及特別類型教育課綱草案經分組審議會審議後還須進入課審大會決議，即使是分組審議會共同意見（有共識部分）仍須經過審議大會通過，也就是審議大會可推翻或修正分組審議會的決議。

三、課程審議的組織

教育部依 2013 年 7 月 10 日通過的《高級中等教育法》第 43 條「中央主管機關為審議高級中等學校課程綱要，應設課程審議會，其組成及運作辦法，由中央主管機關定之。」於 2014 年 1 月 9 日訂定〈高級中等學校課程綱要課程審議會組成及運作辦法〉，2014 年 7 月 25 日，教育部修改前述辦法為〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉，進一步將國民小學及國民中學之課程綱要也交付此一「課程審議會」（以下簡稱課審會）審查。以下說明審議大會及分組審議會的組織：

（一）審議大會委員組成

審議大會由 41 至 49 名委員組成，其中政府機關代表 10 人至 12 人，非政府代表 31 人至 37 人。教育部長和國教院院長為政府機關的當然代表，其餘 8 人至 10 人政府機關代表，由教育部就中央及地方機關人員提請行政院長聘任。

（二）各教育階段分組審議會委員組成

《高級中等教育法》第 43-1 條規範審議大會組織，〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉則確認分組審議會組織：各教育階段分設國民小學分

組、國民中學分組、普通型及單科型高級中等學校分組、技術型及綜合型高級中等學校等 4 個教育階段的分組審議會，各置委員 43 人。

（三）特別類型教育分組審議會委員組成

「特殊教育」、「體育」、「藝術才能」及「其他視課程審議需要」等特別類型教育分組審議會，各置委員 23 人。

領綱草案完成後，為廣泛蒐集對領綱的意見，國小組、國中、高中組邀請學者專家、教科書商、實務教師及其他民間團體代表參與舉辦焦點座談會，根據上述意見再修正課綱草案，再送請十二年國民基本教育課發會確認領綱草案內容，然後將課發會通過的版本請專家審查，舉辦公聽會及網路論壇，廣泛蒐集意見，再次修訂領綱草案送課發會確認，最後此版本的課綱草案才送課程審議會審議。上述課綱研發歷程包括專業團隊研擬課綱草案、廣泛蒐集意見、公共討論、專業審查，並經課程發展研究會通過，事實上已涵蓋層層地意見溝通及實質書面及會議「審查」。

劉源俊（2018）認為課審會的組織經由立法院及行政院의 插手，難逃意識型態與政治運作，廣納多元背景委員，固然讓課程審議不流於狹隘的「專業審議」，卻易於發展成偏重族群利益與短視的「交易審議」，完全遠離了「超然審議」、「宏觀審議」與「遠見審議」的理想。

四、課程審議機制之運作

「總綱」及各「領域綱要」經過課發會通過後即送課程分組審議會審議，然後再送課審大會通過才能通過公佈。高級中等以下學校課程審議會作業要點（2014）第三點定義審議指就國教院依法定職權，完成意見搜集、公共討論及專業審查之課程草案，進行下列審議：

（一）程序審議

就課程草案之擬訂程序是否符合意見蒐集、公共討論與專業審查程序，及有無符合教育專業與民主法治原則，進行審議。

（二）實質審議

就課程草案進行縱向連貫、橫向統整及內容適切性之審議。事實上，實質審議除了上述原則之外，課程綱要草案內容包含「基本理念」、「課程目標」、「時

間分配」、「核心素養」、「學習重點」、「實施要點」及「附錄」等逐行逐句逐字、圖表甚至標點符號均詳細審視。

(三) 課程審議會的會議紀錄實際上採取逐字稿且記名方式公開呈現

各領綱研修小組會議紀錄主要以委員討論意見及決議內容為主，原則上不以逐字稿方式紀錄（國教院，2016），〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉第 19 條明定「審議大會及各分組審議會之委員姓名、會議紀錄及經委員審閱確認之個別委員發言摘要，應儘速以對外網站或其他適當方式公開。」課程分組審議會及課審大會的會議紀錄方式實際上不只是發言摘要，而是採逐字稿、發言摘要並陳且記名方式處理，發言紀錄也須讓委員確認，會議記錄相當費時耗力，尤其是密集召開會議期間秘書小組工作量非常沉重。

(四) 課程審議會程序為會前提供意見、會中提問與詢答、意見審議、表決

實際上在分組審議會及審議大會審議之前，審議委員會事先提出書面意見，研修小組在審議會時也會做出書面及口頭回應。課綱審議大會及分組會議進行的方式均先由課綱研修小組做口頭報告，然後再由審議委員口頭提問，每一項書面及口頭「建議聚焦議題」均須透過審議委員與研修小組充分對話，且經審議委員表決通過才作成審議會之決議，第一輪審議完成後，將審議會決議共同意見及委員個別意見送研修小組回應。研修小組於第二輪審議前應根據課審會之決議逐項回應並同時修訂領域綱要草案，並逐項根據審議意見說明修正的文字或內容，最後分組審議會委員投票決定課程綱要是否通過，然後再送課審大會。分組審議會開會時，應有全體委員二分之一以上出席，及出席委員過半數之同意，始得決議。

課審大會的審議程序與分組審議會相同，最後的決議則是經過委員出席三分之二，過半數決議「通過」或「再審」，通過則由教育部發布，如果決議再審，則由課審大會提出修正或替代建議，由提案單位參酌研修，然後再進入課審大會的審查流程。

(五) 課程審議是浩大工程，需要投入專業、人力、物力、經費及時間

課程審議肯定是費時耗力的工作，表 1 統計課審大會及課審分組會議從領綱審議開始至完全審議完畢的會議次數，有時一天召開兩場甚至三場密集審議會議，總計 573 場審議大會及分組審議會，審查費、膳雜費、交通費、工讀費及人力時間成本難以計數。這只統計課程審議委員出席及召開會議的行政支出，每一次的會議課綱研修團隊出席課程審議會則尚未計入。如何減少會議次數，並有效進行

課程審議需要審慎重新規劃。

表 1 高級中等以下學校課程審議會會議次數

會議	第一次開會	最近一次開會	開會次數	委員人數
審議大會	2016.11.27	2019.06.12	193	48
國民小學分組	2016.12.04	2018.03.31	46	43
國民中學分組	2016.12.04	2018.06.02	62	43
普通型及單科型高中分組	2016.12.04	2018.06.16	52	43
技術型及綜合型高中分組	2016.12.04	2018.08.15	62	43
特殊教育分組	2018.01.27	2018.10.20	76	23
體育分組	2018.02.23	2018.10.18	25	23
藝術才能分組	2018.01.27	2018.07.26	22	23
聯席會議	2018.02.07	2018.03.17	8	46
進修部及實用技能學程分組	2018.01.06	2018.12.16	27	23

資料來源：高級中等以下學校課程審議會資訊公開平台 <https://ccess.k12ea.gov.tw/index.html>

大部分的領域綱要（除了社會領域綱要草案）於 2015 年 12 月函送教育部轉分組課程審議會進行審查，課審大會則於 2016 年 11 月召開第一次會議，直到 2019 年 6 月 12 日全部審查完畢。領域綱要從 2014 年 9 月開始進行領域綱要課綱研修到 2015 年 12 月送課審會完成審議程序，歷時近五年，確實是漫長的歷程。

五、分析與討論

課程審議是臺灣實施十二年國民教育之後才建立的制度，也是臺灣課程史上的創舉，故課程審議運作機制及整體的課綱研修制度均有待進一步探討。課程審議運作機制的討論議題如下：

（一）國家級的課程綱要發展機制可涵蓋課程研發及課程審議雙重功能

國教院課程及教學研究中心為課程研究與發展的單位，而國教院所組織的課發會審議「總綱小組」所擬的總綱草案及各「領綱研修小組」的課程綱要草案，事實上就可以涵蓋研修及審議雙重功能，不需另設課程審議的機制。〈課發會設置運作要點〉提到課發會的四項主要任務，包括：規劃及整合課程研究與發展、研議課程發展方向與原則、研議課程綱要草案，以及研發輔助實施之教材、教學與評量及支援系統。「規劃、整合、研議、研發」課程綱要應該也涵蓋「審議」的功能。目前課程審議由教育部負責，而國教院是部屬單位，課程審議會似乎凌駕課發會之上。

黃炳煌認為課綱研修是專業化的任務，國教院作為國家級課程發展機構，負責未來課程的規劃、評鑑目前課程實施狀況，屬於專業性的機構（歐用生、章五奇，2019）。目前課程審議會是代表制，屬於政治性的，課發會通過的課綱不必經過課程審議的程序，課發會與課程審議會應該合併，也要釐清教育部與國教院的關係。國教院所組織的課發會其法定職責在「規劃、整合、研議、研發」課程綱要，事實上應該也涵蓋「審議」的功能，課發會的研修過程已涵蓋研發及審議雙重功能（方德隆，2019）。

（二）國家級常設性的課程審議機制或非官方獨立的課程審議制度之建立

2011 年臺灣正式設立國教院，成為研究及發展高級中等以下學校課程的專責機構，目前的功能是研究與發展課程，課程審議則由教育部主政。以現階段的制度設計來看，國教院無法發揮課程研發及課程審議雙重功能。歐用生（2010）主張建構「三峽」課程發展機制，建議成立常設的課程審議會，以決定重大課程決策，整體規劃國家課程和發展工作，例如：持續進行各階段的課程評鑑、提供課程諮詢、整合課程發展資源、銜接各階段的課程發展任務。課程審議會宜多元化，除了教育、課程學者、行政人員、教師、家長外，可因議題需要邀請業界、學生或特定人員參加，以擴大廣徵意見的層面。陳美如、莊惠如（2012）也主張成立常設性的課程審議機制，長期蒐集民間對課程之意見，可設於教育部或國教院，蒐集意見後研擬相關的研究主題。劉源俊（2018）主張理想的課程審議制度可就原來設於教育部「科學教育指導會」與「人文學教育指導會」加以充實並得分組運作，課程決策仍屬教育部，這樣的組織屬於國家級教育部但並非常設性機構。

上述看法是希望設立國家級常設性的課程審議機制，另外一種看法則是建立非官方獨立的課程審議制度。黃政傑（2015）主張讓國教院脫離教育部部屬機構身份，擺脫來自教育部及其它政府機關的控制，排除不當的政治介入，成為獨立的法人機構，以客觀中立的身份進行中小學課綱研修工作。這樣的建議仍未解決課程審議仍由教育部主政的事實，教育部審議部屬單位國教院擬定的課程綱要，行政指導可能凌駕於專業考量（方德隆，2019）。另外一種思維是國教院仍主導課程研究發展的工作，將課程審議由獨立的法人機構來擔任課程審議的任務，非官方專業機構承擔課程審議的職責或許會更超然客觀；更進一步的看法則是由非官方獨立的機構同時來承擔課程研究發展及課程審議的雙重任務。

如果回到第（一）點的看法，國教院同時扮演課程研發及課程審議雙重角色可能是現階段建立國家級的課程綱要發展及審議機制較易達成的目標。然後再思考國教院脫離教育部部屬機構成為獨立的法人機構，或由專業團體以客觀中立的身份進行中小學課綱研發及審議的任務。

（三）課程審議的功能不只在做決定也應提供專業建議與諮詢

民主化為世界各國教育行政的主要發展趨勢之一，教育法規均訂定國民參與教育決策的權利，許多國家的教育行政機關都設立了諮詢審議單位以廣納成員及社會各界意見，如：美、英、德、法等國均設有教育審議會廣納社會各界代表充分反映民意；像日本文部省設有中央教育審議會、教育課程審議會等（謝文全，2006）。日本政府的教育政策須經中央教育審議會審議後方能實施，以課程審議為例，其課綱（學習指導要領）公布必須先經由中央教育審議會的「教育課程部會」審議之後方能實施（林宜臻，2012）。日本文部科學省的諮詢機構「中央教育審議會」於2016年12月21日就將於2020年起實施之學習指導要領基本方針向文科大臣提出諮詢報告書。其中，建議將成為國小正式科目的英語課程提早於2018年度起先行實施，並儘速籌備相關配套措施。由於國際學力調查中日本學童的讀解能力排名下降，因此將提升讀解能力視為重要課題，要求以國語課程為中心增加指導學習詞彙及充實閱讀活動（駐日本代表處教育組，2017）。

臺灣課程審議委員會近似於日本中央教育審議會的「教育課程部會」，但其功能大相逕庭。臺灣教育部的課程審議大會及分組課程審議會雖由各類的學者專家、教師、家長與學生代表組成，兼顧專業及多元參與，但僅審查綱要通過與否，並未積極提供專業建議。日本的中小學學習指導要領由「中央教育審議會教育課程部會」進行全權專業審議調查，針對部長諮詢提供建議，而非僅審查綱要的通過與否。

目前課程審議大會及分組審議會的職責在審議課程綱要總綱、各領域、科目、群科課程綱要、學校課程修訂原則、其他依法應由課審會決議事項。課程審議會的職責在於做課程決定，較欠缺像日本文部科學省的諮詢機構「中央教育審議會」積極提供課程建議之功能，目前可透過修法來重新明訂課審大會及分組審議會的職掌。如果如同上述第（二）點的看法，將課程審議由獨立的法人機構來擔任課程審議的任務，除了做課程決定之外，也可扮演提供建言及諮詢者機構的角色。

課綱的研發與審議是高度專業化的工作，特別是技術型高級中等學校課程綱要審議，分組審議會及審議大會通常快速通過審議，在審議過程遭遇之問題包括：課程綱要名稱及定位紛亂、課程審議會組織架構不符技術型高級中等學校課程綱要審議工作需要、課程審議與課程發展機制未能有效溝通、技術型高級中等學校類群科歸屬權責不明（林逸棟，2019）。技術型高級中等學校課程綱要應由教育部技職司主導轉移到國教院統一進行課程研發，課審委員的背景也要盡量符合群科的專業需求。

課程審議大會由部長擔任召集人主持會議的設計或可貫徹課程研修的主張及做最後的課程決定，但是部長站在第一線主持課程審議耗費時間、精力及智慧，此做法缺乏緩衝機制，教育部長可以在制高點聽取不同意見及協調爭議衝突的不同決議，也可呼應課程審議的功能不只在做決定，也應提供專業建議與諮詢之主張。

(四) 課程審議兩階段審議應有清楚職責分工與任務協調

課程審議大會審議「總綱」及各階段各領域綱要，分組審議會與課程審議大會在審議「總綱」及各領域綱要的執掌上是重疊的。課審大會除了參考各分組審議會的決議外，課審大會委員仍可提供審議意見或另外提新的提案，導致審議程序相當緩慢。在實務的運作上，如果分組審議的決議或意見送到課審大會，課審大會應尊重就分組審議的決議或共識意見，不宜再鉅細靡遺重新審查。課審大會如果只遵照各分組會議的意見進行審議，不會自行調整課綱實質內容或再加碼提供更多意見，則兩階段課程審議或許可行，但是目前課審大會可修正及否決分組審議會的共識意見，甚至提出其他意見或提案，分組審查的效益不大，不如採取一級課程審議。

跨教育階段的諸多領域例如數學課程綱要需要經過國小、國中、高中分組審議（分組審議會有跨組委員，也會提跨組會議）及課審大會，研修小組要過四個審查關卡才能通過審查，其必要性也須評估。

所有分組審議會通過的課綱均須送課審大會，然後課審大會委員仍重新審查一遍，難怪課審大會須於兩年半期間召開 193 次會議，課審委員工作量超過負荷，未來可以考慮一級審議，而非現行疊床架屋的兩階段課程審議機制；如果仍採現行兩階段審議，則課審大會應接受分組審議會的決議做形式審查而非實質審查，或只處理分組審議會懸而未決的提案，以提升課程審議效能。

(五) 課程審議程序審議與實質審議的權衡

國教院依法定職權，完成意見搜集、公共討論及專業審查之課程草案，接著分別送分組課程審議會及課程審議大會進程序審議及實質審議。程序審議就課程綱要草案之擬訂程序是否符合意見搜集、公共討論與專業審查程序，及有無符合「教育專業與民主法治原則」，進行審議。事實上，在目前國教院規劃與執行的課程綱要研發是按照標準作業流程進行，審定符合上述程序才會送課程審議會。但是在程序審議上，審議委員間對於上述程序審議有不同見解，甚至與研修小組的想法也有差異，即使花很多時間進行討論與溝通仍存在意見的落差。例如：課審委員質疑研修小組針對課綱進行公聽會後的成效，公聽會有蒐集多元甚至相互

衝突的意見，實難斷這樣的公聽會程序之「成效」，重點應該是課綱研修小組是否確實逐一回應公聽會所蒐集的意見。

實質審議系針對課程草案進行「縱向連貫、橫向統整及內容適切性」之審議。「縱向連貫、橫向統整」是從整體課程架構做宏觀的思維，課審委員所提的意見多為「內容適切性」之意見，有些具體意見直接協助研修小組修改，有些則是提供理念（原則）式的意見提供研修小組參考，後者是否修正到達審查委員的想法比較難以判定。由於課程審議的時程相當緊湊，在審議過程中當下與研修小組對話時間相當有限，課審委員亦可在現場提案或發表更多的意見，審查的進程將更延遲。國教院訂定課綱研修的規範，所以程序審議可以較有效率的審查，實質審議建議採用像是審查教科書事先書面審議方式，先提供給研修小組進行書面回應，在會議召開時再與研修小組對話。

(六) 建立研修小組與課程審議會相互尊重、充分溝通以進行專業對話的模式

研修小組在冗長的課程審議過程當中，原本排定的議程可能因為審議過程延宕而在會場外等待一整天或隔週或在第三次才進入審議階段。研修小組成員多為該領域的專家，在審議的過程中只有當主席指定發言時才有機會陳述意見，通常為了順利通過審議，研修小組的回應都相當簡短，例如：回應「配合辦理」或「同意委員意見」，但是課程審議委員的發言則可多次冗長發言，課程審議過程中缺乏平衡且充分的專業對話。研修小組與課程審議會權力不平等的現象是相當顯著的，很像議會議員在質詢行政首長的模式。以目前緊縮的時程及課程審議的運作機制來看，建立研修小組與課程審議會相互尊重、充分溝通以進行專業對話的模式是重要的議題。

(七) 課程審議委員高度政治任命的合理性

審議大會委員非政府代表身分之委員（教育專業之專家學者、教師組織成員、校長組織成員、家長組織成員、其他教育相關之非政府組織成員及學生代表）須由立法院組織課審會委員審查會審查，政府機關代表則教育部提名後，皆由行政院院長聘任之，這樣的設計充滿行政科層體制的政治考慮，透過最高民意機構立法院來擴大民意參與的審議基礎是否為最佳的方式值得商榷。

課審會學生代表擔任之委員學生代表之條件資格及產生方式，由教育部公開徵求學生自行登記為候選人。教育部舉辦「課審會學生代表產生方式諮詢會議」，公開徵詢學生意見，也透過網路平臺及在北、中、南三地舉辦三場公聽會，公開徵詢各界對於修正草案之意見。原在網路平臺報名參加學生代表遴選委員會之學生有 195 人，實際出席學生 123 人，其中國中教育階段學生 2 人、高級中等教育

階段學生 87 人及大學校院（含）以上學生 34 人。最後選出 22 位課審大會及分組審議會學生代表，並未聘任國中小學生，普高、技高及綜高學生代表 10 位，展現「自己的課綱自己審」的理念。22 位課審大會及分組審議會學生代表確實是一時之選，在課審會的發言及表現也相當認真與優異。這也是反黑箱課綱後政治協商的結果，民粹式的擴大多元課程審議參與恐損及課綱發展的專業性，況且這樣的機制從比較教育的觀點來看，即使在先進的民主國家，讓學生擔任委員審議課綱亦未見實例，實屬臺灣創舉，如何建立長遠可行的課程研發及審議機制是未來必須面對的問題。

參考文獻

- 方德隆（2015）。臺灣十二年國民基本教育課程綱要之發展機制與運作。上海教育科研，335，10-15。
- 方德隆（2019）。十二年國民基本教育課程綱要發展與審議歷程之探究。教育研究月刊，298，56-78。
- 林宜臻（2012）。借鏡日本教育課程部會思索臺灣課程綱要審議委員會功能。國教院電子報，35。
- 林逸棟（2019）。臺灣技術型高級中等學校課程綱要審議模式之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士論文。
- 教育部（2014）。高級中等以下學校課程審議會作業要點。取自 http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/724ddedf-ce7b-4fb5-a880-4c3e5aab2139/doc/1157_%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E4%BB%A5%E4%B8%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E5%AF%A9%E8%AD%B0%E6%9C%83%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E8%A6%81%E9%BB%9E.pdf。
- 教育部（2016）。高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0000133>。
- 教育部（2016）。高級中等教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043>。
- 陳美如、莊惠如（2012）。朝向一個創造「共好」的課程推展體系探究：機制建立與人才培育取向。課程研究，7（1），1-31。

- 國教院（2016）。十二年國民基本教育領域課程綱要（國民中小學、普通型高中）研修工作手冊。新北市：國教院。
- 黃政傑（2015）。課綱微調之研修審議評析，**臺灣教育評論月刊**，4（9），83-92。
- 劉源俊（2018）。論課程審議制度。**臺灣教育評論月刊**，7（1），157-162
- 歐用生（2010）。建構「三峽」課程發展機制。**課程研究**，5（2），27-45。
- 歐用生、章五奇（2019）。**黑暗中書寫-歐用生的學思旅程**。臺北，師大書苑。
- 駐日本代表處教育組（2017）。2020 學習指導要領上路，日本中央教育審議會提報告（2016.12.27，讀賣新聞）。**教育部電子報**，751。
- 謝文全（2006）。**比較教育行政**（第四版）。臺北：五南。



108 數學領域課程綱要研修面面觀

張鎮華

國立臺灣大學數學系名譽教授

利用 108 課綱寫出來的國小、國中、高中一年級的教科書，於 2019 年 9 月正式進入教室使用。這幾年來個人因緣際會，先是擔任數學課綱研修小組召集工作，後續召集高中數學教科書審查，感受極多。整體而言，這一輪的課綱本於適性揚才的精神，以自發、互動、共好為理念，以成就每一個孩子—適性揚才、終身學習為願景，培養學生素養，研修頗有成效。本文以愛之深、責之切的心情，僅就參與的經驗，提出或許可改善之處，以供下一輪課綱研修參考。其中論述主要以數學領域的經驗為主，或許有部分內容可供其他各領域參考。

一、課綱研修需要有一個恰當的執行時程表

中小學課綱每十年研修一次，由前導研究、總綱訂定、課綱研修、書局寫書、國教院審書、師生用書，環環相扣，需要有一個恰當的執行時程表。這一點，我國幾乎看不出規劃，這次更是毫無章法，課綱通過半年就要書局送書進來審查。

半年要把書寫出來那是毫無可能。據觀察，書局在更早之前就以前版教科書為基礎，參考未經審查的課綱草案，一邊改寫一邊打聽新課綱審查的信息，最後送出來審查的教科書，有許多不到位之處。我們在審查高中數學教科書時，花了極大精神提供意見，但是書局最在乎的是早日通過審查，早日能賣書，對太多細緻的要求多所抱怨。

也因為時間的壓縮，書局只能每半年送出一冊書出來審查，以連貫性極強的數學來說，審查到第三冊就會發現，已經通過的第一冊書中有不恰當、未能與後續的書一致的情況，但是第一冊教科書已經出版正在使用了。反觀日本教科書的審查，他們是一套六本書一齊送審，比較能看出整套書的脈絡。

結論是，課綱研修需要有一個恰當的執行時程表，每一個環節都要能掌握進度。

二、執行課綱研修的國家教育研究院層級太低

前述的困難到底因何而起？整件事情歸結到，我國並沒有一套完整的規劃。以韓國為例，他們是在新教科書上路的第二年，就開始規劃十年後的課綱，訂定時程表，充分掌握每一個環節的時間。反觀這次課綱的研修，因為政黨輪替，課綱草案在教育部放了一年毫無動作。這背後有一個重要的因素，那就是執行課綱研修的國家教育研究院層級極低，只是教育部的一個部屬機構，與中央研究院、

考試院、國家衛生研究院、工業技術研究院等比較，層級與功能相去甚遠。

因其層級底，預算有限，招攬人才不易，獨立運作困難。以最近因為與外國交流，規劃英譯課綱的案子為例；因其缺人，遂徵召課綱研修團隊執行此事；因其經費缺乏，兩百多萬元的經費還要靠國教署支援，計畫開始執行後三個多月經費才下來，在沒有經費的空檔期間，都不知道可不可以開始找人翻譯。

綜合來說，我國需要一個層級更高，資源更豐富的國家教育研究院，長期從事整體性、系統性的教育研究，以促進國家教育永續發展。

三、課綱審議需具備更高的專業性

課綱的研修極其細膩，先要知道世界各國的趨勢，也要充分了解我國現行課綱，能診斷出其優點與缺點，發揮其優點，改進其缺點，研發出一套適合的新課綱。在數學方面，林福來教授帶領的團隊執行「數學領域綱要之前導研究」，完成了一份極其中肯的建議書，以他在數學教育的宏觀，是數學課綱召集人的最佳人選。我不知道當初是何理由，沒有請他出來召集數學領綱研修，個人覺得，這是一個非常可惜的事情。

當初被詢問召集數學課綱研修時，我深感惶恐。我過去雖然也參加過兩次高中數學課綱研修，並兩度審查高中數學教科書，但召集人的任務顯然不同。幸好林福來教授團隊的單維彰教授答應召集高中組，另外曾參與九年一貫數學課綱的張海潮教授和翁炳仁教授，也允諾召集國中組及國小組，我才敢於接受邀請。

數學課綱研修期間，我特別請林福來教授以數學教育專家的身分指導，他的許多建議深深影響整個數學新課綱。例如，他建議機率和統計的學習，應該從小學一年級開始，每年都要學習，不必集中在一處。再如，平面幾何應該打破歷年集中在國中後半段的學習，在國中一年級學習「直觀面向的幾何」，二年級學習「計算面向的幾何」，三年級再學習「推理面向的幾何」。這些宏觀的專業指導，讓研修團隊受教極多，而這也是研修小組受惠於外界最大的幫忙。

相對來說，其他外來的指教都是枝尾末節，研修團隊受益極少，甚至造成干擾，需要費時去解釋。其中，與現場老師的座談算是最有助益的，至少知道他們擔心的部份，而且有機會向他們解釋理念。數學課綱的初稿曾經送給專家外審，可惜得到的指點很少，令人失望。

剩下來的兩次大陣仗審查，一次在國教院的課審會，接下來在教育部的課審會，個人覺得徒花時間，幾乎沒有收穫。這涉及課審會的結構，其成員大多非領

域專業，他們只能就社會關心的議題、文字、編排格式盡力討論，認真的委員還會找人了解問題所在，一般委員忙於本業，常常只能泛泛而談，問出來的問題有時不敢領教。這樣缺乏專業的審查委員會，既費時又無功用。

個人認為，課綱的審議需要具備更高的專業性，這樣才有實質的幫忙。

四、需要有常設的課綱詮釋單位

課綱審查通過後，經教育部公布，成為規范文書，課綱研修小組也就功成身退，接著是教育部要依此規範教師的教學。但是國高中老師授課時數多，要他們依循課綱教書並不容易，而且各自講述也容易引發混亂，所以歷來是根據課綱出版教科書供老師參考使用。早年部編本是由教育部成立小組，撰寫教科書。後來立法院以不能與民爭利為由，迫使開放民間出版教科書，希望由競爭促成進步。

依照法規，民間出版的教科書需送國家審查，而辦法規定，審查以課綱為依據。但是實做上的依據卻是「高級中等學校及國民中小學教科用書審查基準」，根據國教院的解釋，這是審查單位與出版社的「共識文件」，如果要改變內容，要取得雙方同意。我只能想像，這是在規範審查委員會，希望他們不要超越理性無限上綱地審查，但也看出國教院並不是很尊重其聘請的審查小組。高中數學教科書審查小組確曾發生過不被尊重的案例。

根據教科書審查辦法，審查依據只有一個，那就是課綱。但是課綱文字簡練，而且有許多各自解讀的空間。因此，在兩造各自解讀而產生不同意見時，應有詮釋單位，為此，教育部實應有常設的課綱詮釋單位。

五、需要有全體教師的定期再教育制度

教學的理論及技術時有改進，課綱十年修改一次，教師們的定期再教育實不可缺。可惜的是，國家在這方面的努力逐漸放鬆，取代的是半天或一日的研習，其成效有限，而且不夠普及。

以這次新課綱為例，素養是這一次最重要的理念，但是坦白說，大眾對此了解甚少，且常各自解讀。高中數學學科中心在新課本使用的前一年，深入各校做課綱研習，個人也被邀講授計算機融入教學，接觸到一些現場老師。我實在難以評估，這種半天、最多一天的研習，對他們的幫忙到底有多少。我碰到許多熱心的老師，他們急於了解新課綱，所以積極參與討論；但有時我也感覺到，有一些老師是被「動員」來參加研習的，他們聽聽之後，留在心中的到底有多少，實在不知道。縱使如此，根據數學學科中心的統計，這些來參加研習的老師也只占全

部數學老師的三到四成，那些不想改變的人，他們是沒動力來參加研習的。

因此，對於所有教師，需要有定期再教育的制度。國家應邀集相關單位，特別是設有師資培育的單位，成立現有教師的定期再教育制度，有系統地徵召所有老師受訓，時時精進。

六、教育部需要更用力執行新課綱

課綱內容繁多，主要是教師教學的依據，其實施有賴教師落實。但有若干是制度面的問題，需要教育部更有擔當地來執行。

以數學為例，這次最重要的改變，在素養教學方面，一個亮點是正確使用工具的素養。就計算機融入教學與評量來說，與英、美、新加坡、香港等相較，我國已經落後幾十年，所以數學課綱研修團隊積極規劃，學生應從 7 年級開始使用計算機。但是這需要有一連串的配套，從教師日常的教學，一直到學生學習後用於作業、小考、段考、全國性大考，缺一不可。可是我們的大考單位及教育部長官偏向保守，歷次溝通總有一套不能實行的理由：「可能作弊、沒有經費、國情不同、還有更重要任務、老師準備好了嗎……」，當我們向教師們解釋計算機融入教學理念時，老師們都十分認同，但最後都有一個疑問「平時我們教學生使用計算機，但大考卻不能用，這會不會害了他們？」所有的宣導常在一個無法回答的疑問下化為烏有。

我們需要有一個更積極執行新課綱的教育部，否則許多變革都是口號，這樣的口號多了，老師們就不再相信，甚至對的政策也有可能不再相信。

七、課綱研修只是教育改革的一小點

這次參與課綱研修，讓我有機會和各界人士對談，深切感受到，課綱研修只是教育改革的一小點，真正的改進要有許多制度面的改革。可惜的是，課綱有十年一次的研修機制，但是其他教育制度卻缺少評鑑、檢視的機制。

下面是這次接觸到的一些相關問題：國小的補救教學應納入正課、國小高年級應區分文史老師和數理老師、國中會考應與升學脫鉤、高一的綜合高中應立即停辦、技職教育應重視實作與證照、大學入學考試應簡化以導正高三教學等。

這又回到前面的建議。我們需要一個層級更高、更宏觀的國家教育研究院，為我們的教育把脈；我們需一個更積極、更勇於任事的教育部，執行切中要害的教育制度改革。

中小學新課綱之素養教育課程實踐

王逸棻

屏東縣舊寮國小校長

一、前言

課程總綱的研修秉持「素養導向、連貫統整、多元適性、彈性活力、配套整合」的原則，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為課程願景。將國小、國中及高級中等學校進行整合及連貫，給予各級學校更多彈性設計空間，強化學校本位課程發展，增加普通型高級中等學校適性選修空間，實現「學生為學習主體」的教育理念，同時對於課程份量過多、內容過深的情況，亦予以改善（黃政傑，2016），然而在整體結構都完成後，真正的問題在於中小學新課綱實施之課程實踐，對於素養教育的落實，是不是每個老師都能勝任？還是素養教育只是抽象而難以達到的境界？以下對如何規劃素養導向課程之作法與相關問題提出一些看法。

二、素養導向課程之規劃

素養導向教學的設計與實施，必須關照知識、能力與態度的整合，強調學習歷程、學習方法及策略，尤其「學會學習」是一件非常重要的能力，學會學習後才可能自主學習，而且能終身學習，才能在生活及情境中整合、活用、實踐及力行。換句話說，素養導向教學強調情境脈絡的連結、學生的主動與參與、關照認知、技能與情意的統整，並能針對不同素養項目加以適當的調整（周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）。在教育現場老師們習慣照著教科書趕進度，學校在規劃素養導向之課程時應融合各種領域及活動，利用情境化與生活化的學習，注意高層次的價值澄清，以培養能展現三面九項全人學習的新生代。

如何來規劃與落實素養導向的課程？舉例來說，在教育現場可以透過藝術與美感的涵育，療癒身心，淨化心靈，培養藝術氣質，提升生活美學；老師們能研發教學策略，找出關鍵學習點，強化基本能力，培養學生文化素養與思考能力，開發多元潛能，能與他人和自然和諧相處；推動生命教育，安排服務學習、愛與利他活動，培養現代公民之良好素養，建立友善校園。另外可透過社區關懷、讓學生找到良善的本性，願意犧牲與付出，主動關懷與同理他人，互相包容與尊重，深化生命教育，深耕鄉土，開拓國際視野，規劃全面性、豐富而具人文素養的課程。

三、素養導向課程實踐的問題

教育是一種希望工程，老師是學生精神上的母親，課程是一種內心世界的展現，我們深信——生活是一種美學，一種智慧，教育是透過真修實煉，一步一腳印，讓學生在文化中薰陶，在關愛中成長，在自然中啟蒙，我們需要培養孩子生活的智慧，孕育鄉土那顆真誠的心，從勞動中培養韌性，從觀察中獲得體會。基於如此信念，檢視目前素養導向課程在實踐上出現以下問題，筆者提出因應策略以供參考。

（一）強化教師教學轉化能力

新課綱陳義頗高，教師如何將教學活動與素養連結是一大問題，教師在課堂上負有「教學轉化」(transformative teaching)的重責大任，跳脫教科書的束縛，與高層次的素養連結，是老師們應有的教學轉化能力，將課程綱要內涵轉化為教材與實際活動，培養道德情操、健全人格，培育做中學與具有思考力的下一代。這種轉化的過程包含對課程綱要的理解、解釋，以及將其所理解的意義應用於教材教法的設計，而「理解、解釋、應用」即是「詮釋」，引導學生探究問題，培養能力為導向的上課模式（周淑卿，2013）。要完成良好的課程轉化就有待老師素養能力的提升，透過充分的備課與課綱的探討，或是透過跨校社群的學習，進行課堂研究，精進教學，利用合作學習培養人際能力，透過反思教學與主題探討，利用互動、回饋與省思，使外在學習轉化成內在素養，進而改變人格特質。

（二）提升孩子系統思考與問題解決的能力

人一出生就不斷地在解決身邊的眾多問題，人類文明能不斷的演化也因為人有問題解決的能力，無疑地，問題解決能力也是一種競爭力，傳統教學中培養問題解決能力是教師們常忽略的地方，在 108 新課綱中非常重視問題解決能力，而它是一種綜合能力，來自於經驗的彙整與發現問題之敏銳性，也來自於人類本身的直覺性，更是身、心素質的展現，其源自於對環境與人性的掌握，老師可以教學生如何在生活中發現問題，評估環境中的限制，研擬解決策略，預估實施效益，然後省思解決方案的改進方針，從撰寫計畫來培育學生全方位的系統思考能力，推動主題式系統閱讀，從一系列有系統的廣泛閱讀，探索主題的癥結點，對專門領域進行加廣、加深的閱讀，培養學理研究的習慣與深度探究的精神，這些方法都有助於學生之問題解決能力。

（三）重視素養導向的評量

傳統的評量大多著重學科內容的學習，並且注重紙筆測驗，如何評量出學生的價值信念或素養內涵，甚至透過評量達到素養目標的導引，恐怕不是傳統評量能做到的地方。最近許多大型考試已趨於讓考生練習寫情境中解決問題、規劃活動的能力，例如 107 年大學指考中，英文作文請考生自三項社區活動方案中挑選一樣，說明選擇原因及辦理方式，近年統測命題著重「閱讀素養」與「生活經驗」，又如英文考非洲豬瘟、數學考網購手機。面對新的校園學習運動，老師們要改變評量的方法，真正的素養導向的評量著重「看見學習歷程」、「促進學習發生」與「結合真實的情境與問題」。在重視素養教育的新世代，孩子在家一定要「參與家人的旅遊規劃」，「培養做家事的習慣」，經常「親子互動與溝通」，才能涵養具有人文素養與問題解決能力的新國民。

因此素養導向的評量應落實以下幾個面向：1.除了紙筆測驗，輔以多元評量。2.以問題解決為導向。3.盡量貼近生活情境。4.培養計劃規劃能力。5.建立系統思考能力。6.加強評量後之補救。並且培養做中學的能力，使學生能了解情境、找出問題關鍵點，能歸納、分析、綜合、評鑑，以多元解決方案，發揮創意，能在錯誤中學習，不斷精益求精。

（四）提升孩子身心素質

現今社會常令人詬病的是有許多學生會讀書卻缺乏與人相處的能力，甚至無法認識自己、同理別人及關心他人，以教育部十二年國民教育課程綱要有關素養教育中核心素養「身心素質與自我精進」來說，是層次非常高的教育目標，是希望未來學生透過教育能具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。在國小階段能具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能，如德國《學校法》明白指出：「學校不僅教導知識與技能，更要形塑學生的心靈與品格」，透過思辨兩難議題形塑基本價值，培養對同儕與自己負責，對別人尊重等美德（周玉秀，2019），透過清楚的釐清事實，認清事件背後的價值議題，減少非理性思考。培養生活美學，多元試探以開發潛能，並培養正確的思維，透過體能探索、生活規劃與實作，培養自主學習之能力，涵育健康之體魄。因此我們要特別強調身心健康與對人友善，不僅了解自己、關愛他人，更要探索環境、了解環境，保護環境以達環境永續之目的，培養學生用「心」生活的態度與價值觀，探索環境與永續生命價值，建立「健康」、「友善」與「永續」的社會，一個人成功的因素是來自於「身心素質」，而其成功的基礎乃建構在「素養教育」上。

四、結語

如何強化老師在新課綱教科書素養的轉化能力，是這波課綱審議修訂最關鍵的成功因素，大家要真正體會我們所要傳遞的教育意義與價值，才能了解原來學校的教與學是為了什麼？使學生能夠進行快樂而有效的學習，落實教育紮根，進而能認識自己、接納自己與超越自己，關心與包容他人，自我超越的基礎來自於自我接納與瞭解生命意義，成就是一種自我認同與超越的結果。

經歷這波課綱的研修與審議，臺灣從意識形態爭論中再度跳脫，下一階段則是考驗老師們課程實踐的能力，政府及專家集結了眾人的智慧，制定了多元與挑戰的課程綱要，這次課程綱要的修訂讓我們見到教育的本質與意義，也看到生命教育的根髓，看似抽象而層次頗高的素養教育，卻可能成為改變一生的轉捩點，如何將素養教育落實在日常生活並轉化成生活態度，在在考驗現場的教師及校長們，期待我們所調教的學生將成為能自發、互動、共好與全人發展的好國民。

參考文獻

- 周玉秀（2019）。思辨兩難議題，形塑基本價值。《國語日報》，2019年12月28日第13版。
- 周淑卿（2013）。課程綱要與教科書的差距—問題與成因。《課程與教學季刊》，16（3），31-58。
- 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》。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 黃政傑（2016）。評中小學課綱審議機制的修法方向。《臺灣教育評論月刊》，5（7），45。



日本中小學課綱研訂與審議運作模式之探討

楊思偉

南華大學講座教授兼副校長

李宜麟

南華大學校務研究辦公室博士後研究員

一、前言

2011 年我國教育部正式啟動「十二年國民基本教育」，並在 2013 年全面實施「十二年國民基本教育實施計畫」下，同時由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，並由國家教育研究院中的「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部所設置的「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議，此次的課綱研修除係就現行課程實施成效進行檢視，更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（教育部，2014：1）。

此次課綱研訂與審議為期 2 年 6 個月又 29 天，其中關於各領域及群科之課程綱要部分，已先於 2018 年 11 月 22 日通過 45 份領域群科課程綱要審議，同年 12 月教育部公告發布，以讓教科書商能同步編輯及送審教科書，而國教院在教科用書的審定也歷經 2 年 9 個月，並於 2019 年 5 月底完成教科用書審定作業，以提供 2019 學年度各教育階段一年級學校進行選書及採購（國教署，2019）。另外，此次課綱審議委員總計 49 人，除 4 位為學生代表、教育組織代表 4 人、官方代表 12 位外（含教育部代表 9 位），各教育階段課程、教學評量專家學者，大都是原課審會委員共 20 人（李遊博，2016）。

雖然此次課綱審議已圓滿結束，但課綱審議過程中卻風波不斷，包含課綱審議程序的正當性令人質疑、社會領域課程綱要的去中國化、課綱審議委員學生代表的專業性等。是以，本文藉由探究與分析日本課綱（學習指導要領）審議之主責單位架構、課綱修訂檢討體制、運作模式，以及課綱及科目綱要正式公布後的過渡移轉之措施等，提出日本課綱修訂及審議流程之特色，以供未來我國課綱研訂及審議之參考。

二、日本中小學課綱修訂及審議主責單位

日本中小學課綱修訂及審議之主責單位，由上而下可分為三個單位，分別是中央教育審議會、教育課程部會，以及教育課程企畫特別部會。其中教育課程企畫特別部會及下屬之各學科修訂小組，完成課程總綱與各科目綱要之修訂，然後再逐級送到中央教育審議會，做最後審議及公布之。

日本中小學課綱修訂及審議主責單位為中央教育審議會（簡稱中教審），而中教審在 2001 年為簡化組織，整併原本依功能設置之各種審議會，如大學審議會或教育課程審議會等，改成下設「初等中等教育分科會」，在「初等中等教育分科會」下，又設教育課程部會（如圖 1），負責日本中小學課綱研議及審議（綜合教育政策局政策課，2009）。其中，中央教育審議會由 30 名委員組成，並由日本文部科學省大臣任命，委員必要時可設臨時委員和專門委員，委員任期 2 年可連任，主席由委員會委員間選舉產生（文部科學省，2018；綜合教育政策局政策課，2019）。

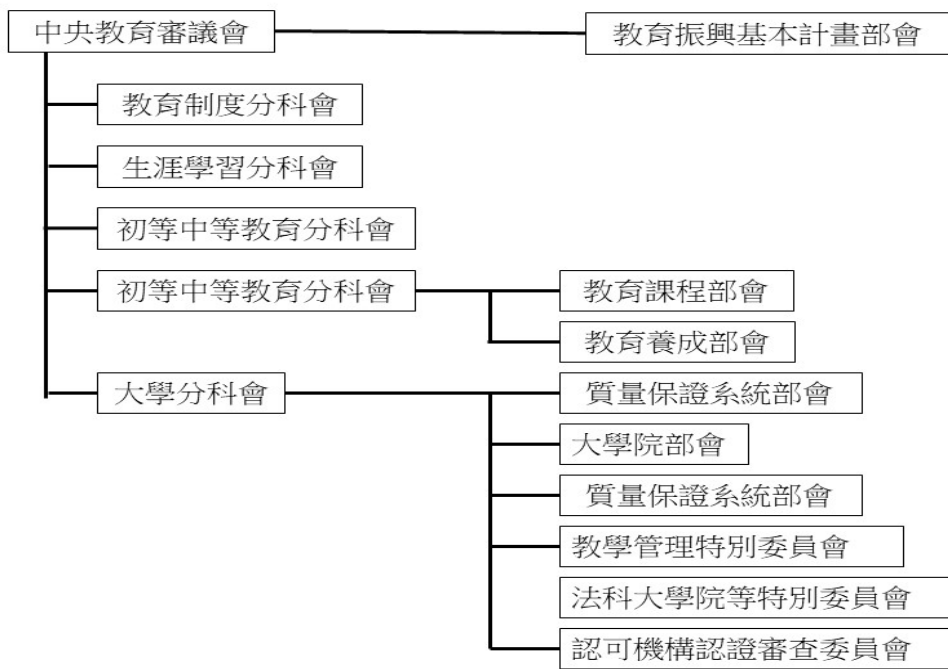


圖 1 中央教育審議會架構圖

中教審的教育課程部會，又下設教育課程企畫特別部會，負責日本中小學課程綱要的研議與修訂。其中，教育課程企畫特別部會又分別依據教育階段和學科，設置部會和工作小組；教育階段部會包含：幼兒教育部會、小學校部會、中學校部會、高等學校（高中）部會、特別支援教育（特殊教育）部會等 5 個部會。學科工作小組包含：1 個部會、3 個特別小組和 13 個工作小組。1 個部會是總評・評價（評量）特別部會，3 個特別小組包含：提高語言能力特別小組、高中地歷・公民科目特別作法小組、高中數學・理科探究式科目特別小組；其中，提高語言能力特別小組下設：日本語工作小組和外國語工作小組，高中地歷・公民科目特別作法小組下設中小學社會・地理歷史・公民工作小組，高中數學・理科探究式科目特別小組下設中小學算數・數學工作小組，和中小學理科工作小組；扣除上述特別小組中的工作小組，其餘 8 個工作小組分別是：藝

術工作小組、家庭、技術·家庭工作小組、資訊工作小組、體育·保健體育·健康·安全工作小組、邁向可思考的道德工作小組、生活·綜合學習的工作小組特別活動工作小組，以及產業教育工作小組(如圖 2)(教育課程部會，2015a)。依照上述小組配置名稱，可知是從幼兒園至高中階段一貫課程之研議組織。

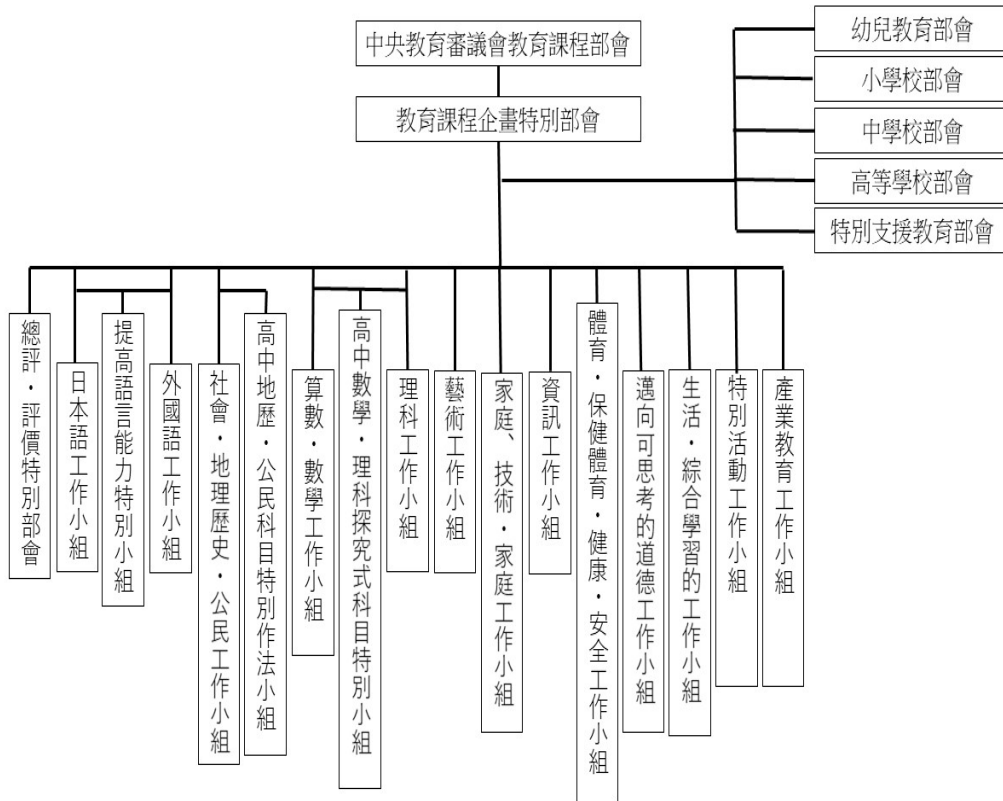


圖 2 日本中小學課綱修訂工作小組

另外，教育課程企畫特別部會委員包含：大學教授（教育學部、文學部、理學部、開發學部、總合文化研究科、人間科學部、體育系、現代教養學部）、專家學者、大學校長和教務長、中小學校長、地方政府首長、產業代表（非營利和營利）、教育研究所調查研究部長、教育委員會教育長，以及教育課程部會長等（教育課程企畫特別部會，2015：54）。可見，教育課程企畫特別部會委員身份非常多元，且同時具有各領域之專業代表性。

三、日本中小學課綱修訂及審議運作方式

日本中教審在 2014 年 11 月接受文部科學省大臣，對於「初等中等教育課程應有作法」的諮詢文後開始研議，2015 年 8 月，教育課程企畫特別部會修訂完成課綱的基本思考方向與內容，並彙編成《論點整理》，而此份報告如同期中報告之意涵，以供各界討論。「教育課程企畫特別部會」下設的各部會、特別小組以及工作小組（如圖 2），繼續根據《論點整理》，反覆進行教育實踐和學術研究的討論，使課綱的基本思考方向，能回到學習和知識的本質，以及學習學科

的本質意義（中央教育審議會，2016：1-2；文部科學省，2015），在《論點整理》的內容獲得廣泛傳播的同時，也促進教育工作者彼此間的關心與討論。

其相關具體成果，繼續由教育課程部會於 2016 年 8 月所發表的《新學習指導要領（課綱）指導方針審議重點》（簡稱審議重點）。之後，中教審進行相關單位的聽證會，以廣泛徵詢公眾意見。其中，聽證會舉行 4 次，參與團體計有 50 個，包含：全國聯合小學校長會、全日本中學校長會、全國高等學校校長會、全國特別支援學校校長會、全國聯合退職校長會、全國公立學校教頭會、全國公立小、中學校女性校長會、全國遠程教育與研究聯合會等。另外，意見徵求時間是從 2016 年 9 月 9 日至 10 月 7 日，為期 1 個月，總計收到 2,974 件的意見（中央教育審議會，2016：1-2）；此外，教育課程企畫特別部會自 2015 年至 2016 年，總計召開 26 次會議（教育課程部會，2015b）。

由此可知，中央審議會在中小學課綱研修及審議運作方式，是以教育課程部會下的教育課程企畫特別部會為主，進行教育階段和學科的部會、特別小組和工作小組反覆持續討論後，擬定出《論點整理》及《審議重點》，再舉行聽證會和廣納各方意見，進行修正，最後提出新學習指導要領諮議的正式報告，亦即《幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）》，此份報告約 246 頁，另有補充資料近千頁（中央教育審議會，2016）；之後再依據此份正式報告書，正式公布課綱總綱、各學科及科目綱要，其流程如圖 3 所示。

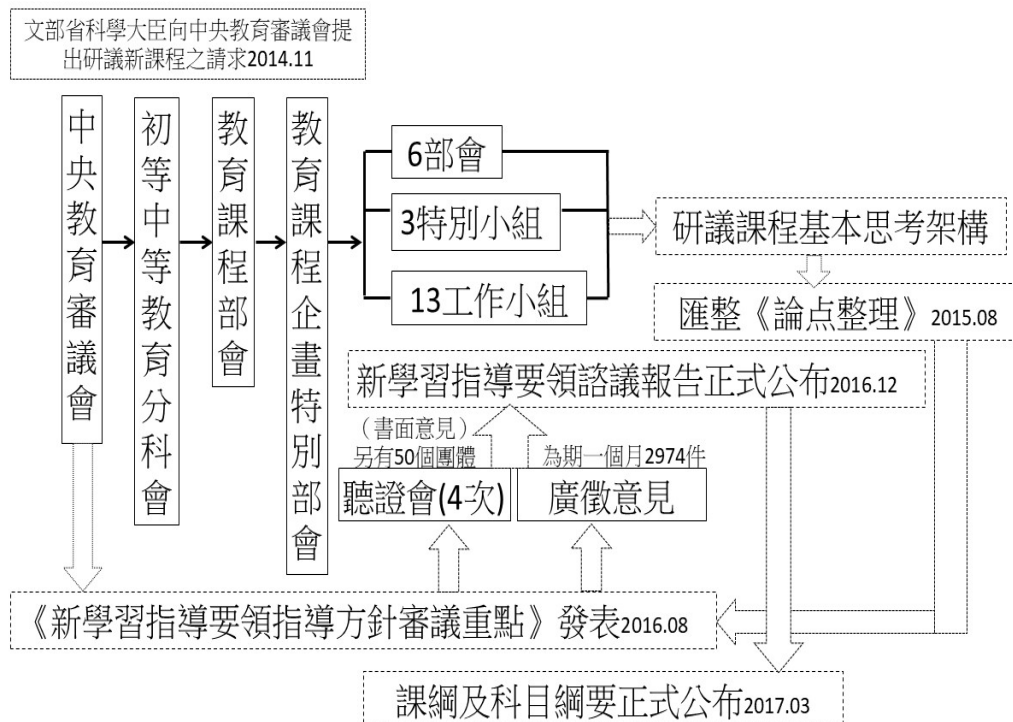


圖 3 日本中小學課綱研修審議運作方式

四、日本中小學課綱及科目綱要正式公布後的過渡措施之公布

然上述日本中小學課綱及科目綱要在 2017 年 3 月正式公布，但實際新課綱的實施依據教育階段的不同，為因應教科書之編輯，特別設計在 2018 年、2020 年、2021 年和 2022 年實施。而自課綱公布後至正式實施的期間，為新舊課綱轉換過渡時期。對此，中教審提出一個時程表，說明新舊課綱轉換過渡期的重要作法。如圖 4 所示，2017 年為幼稚園、小學校和中學校新課綱的宣導周知年，爾後 2018 年幼兒園階段正式實施新課綱，然小學校新舊課綱轉換過渡期則需要兩年，也就是 2018 年至 2019 年，此過渡時期主要工作在於教科書的審定和供給，2020 則正式實施小學校新課綱；而中學校的過渡期又比小學校多一年，亦即 2018 年至 2020 年，總計 3 年，待 2021 年正式實施中學校課綱；高校課綱的過渡期雖和中學校一樣也是 3 年，但因為高校階段慢一年才公布新課綱，以及宣導周知各為期 1 年的情況下，以致 2022 年才開始實施(教育課程部會, 2019)。由此可知，日本課綱從審議到正式實施，以幼稚園教育階段為期最短 4 年，以高中為期最長 8 年。同時，過渡時期的教科書檢定和修正也是一大工程。

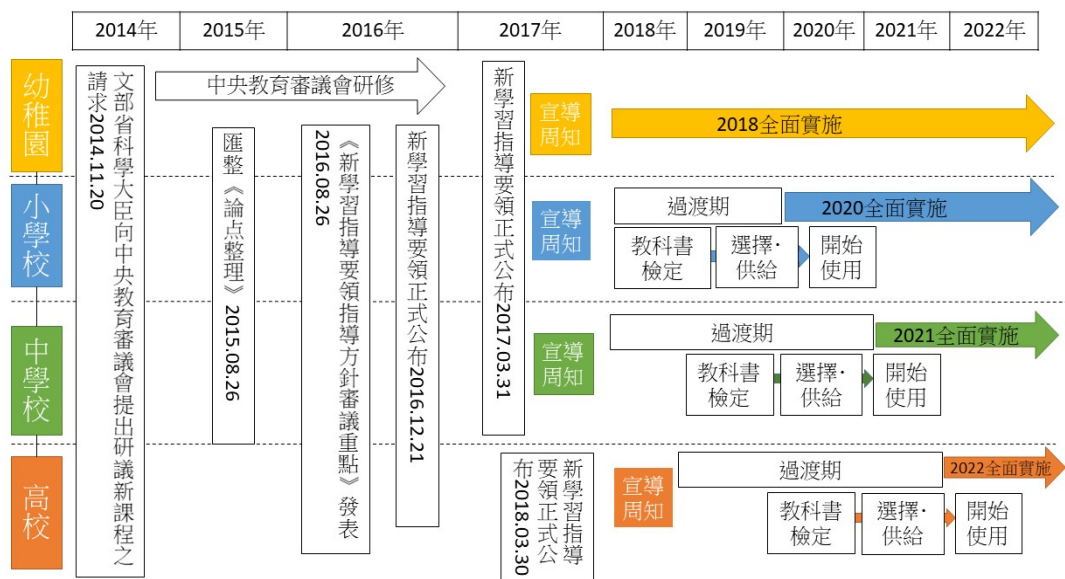


圖 4 日本中小學課綱及科目綱要正式公布後的過渡措施圖

五、結論

茲整理上述內容，歸納出以下日本中小學課綱研議及審議運作之特色如下：

(一) 課程綱要審議組織架構清晰明瞭、分層負責、各司其職

日本課綱審議主責單位組織架構，由上而下分層主導，且依據教育階段及

學科成立特別小組及工作小組，各司其職。

(二) 課綱審議運作方式由上而下、以專家學者意見為主、廣納各方意見

在中央教育審議會主導下，設置教育課程企畫特別部會，以各領域專家學者的持續反覆討論為基礎，研議並提出課綱基本思考架構，廣納各方意見再行修正，最後提出正式版本。

(三) 課綱轉換過渡期措施完整周善

課綱正式公布後，除 1 年宣導期，更重要的是課綱轉換時期的教科書檢定、選擇和供書作業。因此，中教審依據教育階段，從小學校、中學校和高等學校，逐年進行教科書檢定、選擇和供書作業後，待完成教科書供給作業後，才正式完成新一輪課綱修訂工作。

(四) 中教審為常設機構

下設「教育課程部會」長期收集資料及研議修訂課程綱要，所以研議和審議之機制是一貫的，且是從 K 至高中一貫研議，似乎不會在審議階段又發生很多歧見，這是可以參考的。

(五) 公布之諮議報告

將修訂增刪之單元與內容寫得非常清楚，並說明修訂之理由，因此至正式公布綱要不須花更多時間討論，這也是值得關注的。

參考文獻

- 中央教育審議會（2016）。幼稚園、小學校、中學校、高等學校及び特別支援學校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号）。取自 http://202.232.190.211/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm。
- 文部科學省（2018）。（參考）中央教育審議會令。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gaiyou/05091501.htm。
- 李遊博（2016）。這次不黑箱！十二年國教課審委員出爐。取自 <https://kairos.news/57923>。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。2019 年 11 月 4 日取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf。
- 教育課程企畫特別部會（2015）。教育課程企画特別部会論点整理。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afielddfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf。
- 教育課程部會（2015a）。中央教育審議會（第 101 回）配付資料-次期学習指導要領改訂に向けた検討体制。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afielddfile/2015/09/29/1362371_2_3_2.pdf。
- 教育課程部會（2015b）。教育課程部会 教育課程企画特別部会 議事要旨・議事録・配付資料。取自 http://202.232.190.211/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm。
- 教育課程部會（2019）。今後の学習指導要領改訂に関するスケジュール。取自 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afielddfile/2019/06/25/1418185_12.pdf。
- 綜合教育政策局政策課（2009）。（參考）中央教育審議會の構成（第 10 期）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gaiyou/_icsFiles/afielddfile/2019/04/25/1212618.pdf。
- 綜合教育政策局政策課（2019）。中央教育審議會について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gaiyou/010201.htm。
- 國教署（2019）。「新課綱審議」圓滿完成。取自 <http://newsletter.edu.tw/2019/07/10/%E3%80%8C%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E5%AF%A9%E8%AD%B0%E3%80%8D%E5%9C%93%E6%BB%BF%E5%AE%8C%E6%88%90/>。



從生命教育看家庭教育

鈕則誠

銘傳大學教育研究所兼任教授

一、生命化家庭教育

（一）西式教育

家庭教育是西式教育的起點，與學校教育及社會教育覆蓋人的一生，如今稱作「終身學習」。家庭教育在臺灣早於三十多年前便有嘉義大學設立研究所專研此道，但在對岸至今仍方興未艾，有待大力推廣，畢竟這正是關心下一代的具體表現。本評論文章寫作的目的是將華人生命教育融入家庭教育，使之相輔相成、相得益彰。我們可以這麼說：生命體現為個人的身心發展歷程，而家庭、學校及社會則構成落實生路歷程的載體，自我實現盡在其中。由於家庭教育係作為受教的起點，生命教育在融入之前，有必要對其作出考察，以瞭解何為家庭，西方的家庭教育又在處理何種議題，之後方能確認生命教育在何處著力以作出貢獻。

一般而言，現代家庭多指由父母和子女兩代人所共組的核心家庭，若再納入其他直系及旁系親屬則為擴大家庭。在核心家庭中，子女所面對的是原生家庭和血親家庭，父母則營造出生殖家庭與婚姻家庭。由於家庭生活是成員緊密相連互動的持續過程，類似自給自足的系統，與外界明顯分別，因此可以系統觀來推廣家庭教育。系統觀認為兒童行為是由子女、父母、家庭及社會相互作用下的產物，上樑不正下樑歪，於是父母在教養子女之前，必須先行反身而誠，通過自覺以確認適當的教養方向和行動。自我覺察是生命教育的基本修養工夫，通過自覺以形成自我抉擇與決斷。

（二）家庭生活

西方國家除了落實一般性的家庭教育外，像美國更積極推廣「家庭生活教育」，用以促進多元文化下的家庭幸福。而「生活」正是「生命」著落之處，因此家庭生活適可作為生命教育的課題；像臺灣生命課設有「性愛與婚姻倫理」一科，就對生兒育女之前的愛情與婚姻生活多所著墨。有句話說「人倫肇端於夫婦」，道盡生命的意義終不脫傳宗接代；但是作為夫妻和子女的真諦，東西方可謂大異其趣。西方人於基督宗教《聖經》內便規範一夫一妻制，也少有重男輕女的問題；相形之下，中國直到帝制結束後才真正走向西化，但將出嫁女兒視為外人的心態至今依然存在。在這種情況下，華人家庭生活的改善必須通過本土化教育方能見效。像本世紀初的教育改革將傳統德育擴充為現代生命教育便是一例。

其實無論是家庭教育或生命教育，都必須正視與重視自古以來深入人心的「男大當婚，女大當嫁；不孝有三，無後為大」的觀念迷思。這是指「結婚生子」乃人生圓滿唯一途徑，但時至今日，在西方後現代思潮的衝擊下，「結婚不生、不婚不生、非婚生子」都足以構成人生選項。臺灣前一陣還為同性成家議題舉辦公民投票，足見人心不古。相形之下，中國大陸目前正在積極提倡「社會主義核心價值觀」，或能維繫保守民風於不墜；然而若要社會永續發展，除力行法治之外，與時俱進的生命教育亦不可或缺。生命教育的特色在於情意成分多於認知，尤其對於小學生及國中生均施以體驗教學，更反映出它的潛移默化教育精神。

(三) 關懷倫理

哲學中的倫理學在上世紀八零年代出現重大突破，相對於源遠流長的理性思辨「正義倫理」之不足，訴諸情意的「關懷倫理」遂應運而生。在問世以前，沒有人會想到倫理道德的價值判斷，竟然具有性別差異。關懷倫理學於兩年之內由兩位美國女性學者不約而同醞釀生成，1982年東岸哈佛大學教育心理學家吉利根出版《不同的聲音》振聳啟聵，1984年西岸史丹福大學教育哲學家諾丁斯出版《關懷倫理》讓新穎觀點浮上檯面。諾丁斯後來另著有《教育哲學》一書，以哲學史加上哲學概論的雙重途徑，重新建構教育哲學論述，令人耳目一新。我曾受其啟發而撰成一部標幟「華人應用哲學取向」的教育哲學論著，而教育哲學正是應用哲學的重要組成部分。

將生命教育理念融入家庭教育實務之中，主要還是為了促進家庭功能的有效維繫與運作。西方人認為家庭是個人的避風港，中國人則常說「家和萬事興」，足見家庭對個體的成長發展起到了關鍵作用。但是家和與否肯定有文化差異，西方人不講究孝道，親子關係仍能維持相互尊重；華人百行孝為先，卻容易形成順從大於敬愛的單向關係。走進新世紀後現代，我們的家庭教育一來要避免全盤西化，二來也不能以不變應萬變，而是學會與時俱進、推陳出新、止於至善。具體作法便是將關懷倫理的貼心旨趣例如親切對話，導入傳統倫常之中以積極改善親子相處，把西方的後現代精神跟華人「儒道融通」後的新孝道進一步揉合，從而突破創新。

(四) 華人倫常

關懷倫理無疑是後現代產物，後現代思潮在西方被視作「晚近資本主義的文化邏輯」，其特色即為「質疑主流，正視另類；肯定多元，尊重差異」。相對於陽剛觀點的「正義倫理」，標榜陰柔觀點的「關懷倫理」堪稱另類；但後現代的最終目的乃是打破主流與另類之分，以利多元社會互利共榮。到底關懷倫理對華人家庭有何可能貢獻？這首先必須瞭解關懷倫理的特質。與關懷倫理相對的正義倫

理包括德性論、義務論、效益論三者，跨度長達兩千多年，發展出一些抽象的倫理道德原則規範，要求人人遵循，是為「異中求同」。相形之下，華人倫常主要是通過儒家「五倫」來建立相互關聯，可謂「同中存異」。

洋人「依原則行事」的作法通稱為「原則主義」，而華人「看情況而定」的考量則視作「脈絡主義」；前者受到基督宗教戒律影響，後者則圍繞儒家教誨運作。「五倫」係指「君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友」，自古以來便左右人們的應對進退。儒家的道德規範對維繫社會穩定大有助益，因此受到歷代帝王的青睞，漢武帝以降甚至「獨尊儒術」。五倫之中的父子、夫婦、兄弟倫常跟家庭有關，而以孝道作為鞏固陽剛父系社會的基石。這些倫常不是不好，而是不足；走進新世紀後現代，價值多元化的要求此起彼落，儒家教誨面臨社會變遷，有必要作出調整，向道家求援便是復古兼創新的作法。

二、生命化親職教育

（一）親子關係

通過生命教育的考察，我希望對家庭教育提出建言；本著教育哲學進路，我嘗試採用關懷倫理所反映的後現代精神，向家長推薦「儒道融通」之道，以利家庭幸福和諧永續發展。「儒道融通」最有意義的例證，可見於北京師範大學 2011 年出版的《莊子道德教育減法思想研究》一書；這部教育論著開宗明義便提出了「莊子針對儒家的道德加法提出做減法的主張」，值得我們深思熟慮。簡單地說，加法式教育就是用禮樂教化去激發擴充人心之中的仁義禮智信、溫良恭儉讓等道德感，令其發揚光大。問題是這種把自己所肯定的倫理價值施教於人，不見得會得著認同，司馬遷在《史記》中便據此抑儒揚道。

在莊子看來，儒家道德教化實難以擺脫強迫順從的意味，其功能令人懷疑；替代的作法乃是求人不如求己，反身而誠，無向外馳求之誤。平心而論，道家這種無為而治的教育方法，只能用於成人；學生已難以奏效，更不用提孩童。但是家庭教育中的親職教育正是成人教育，將減法德育用在家長身上，使之產生自覺反思，就會自然地令子女受益。以親子關係的改善為例，一般父母是通過教訓去讓子女改過遷善，立意雖好卻可能效果不彰，因為子女自有其個性也會反抗，遂形成彼此間的張力。真正的改善必須要求父母設身處地，反璞歸真，回憶自己的孩提時代，盡量發揮同理心去為孩子設想，此即減法之作用。

（二）兒童教養

不過話說回來，兒童教養終究不能完全無為而治，否則就成為放縱，反而斲喪了孩子的生機。因此家庭教育的適當作法，還是得回到前面提及的關懷倫理，再加上儒道融通；用華人教育哲學的表述，即是「後科學人文自然主義」。如今各種教育的理念與實踐早已從哲學向科學靠攏，大陸高校多設有「教育科學學院」，儼然科技掛帥。不過學校教育或可多採行科技工具輔助教學，家庭教育卻不宜此道，畢竟兒童教養仍當以情意為重，關懷倫理於此遂有其用武之地。「關懷」意指「關心、照顧」，如今已成護理專業的核心價值，與醫療的「診斷、治療」相輔相成。而西方護理的源頭，正是對子女和家人無微不至的照應。

由關懷倫理所反映的後現代精神，足以將科技的認知取向部分轉化為人文的情意取向，此即「後科學人文主義」的蘊義，屬於西方另類思想的應用。至於「人文自然主義」的本土化，無疑正指向儒道融通下的活學活用；像胡適及傅偉勳等學者，就以人文主義及自然主義來標幟儒家與道家思想。將後科學人文自然主義的華人教育哲學實踐於兒童教養上，相信能夠執中道而行，無過與不及。首先以關懷倫理的陰性氣質培養同理心，讓為人父母者能喚回自身幼時記憶，將之投射於兒女身上，用以設身處地展開教養。教養過程當以儒道融通為主軸，但其核心乃是道家減法無為，而非儒家加法有為；無為無不為，生命交融於為而不有。

（三）雙親職能

「親職教育」之說屬於舶來品，在大陸譯為「家長教育」，係將為人父母的身分，當作家庭生活一項重要職能；其並非與生俱來，必須不斷學習方能與時俱進。親職又可分為父職和母職，對幼兒教養而言，一般印象是母職重於父職，此一判斷大致不差。因為從「關懷」視角看，西方護理照顧以及其前身的子女養育及家人關照，均歸於母性的延伸；這點在自古以來即以父系家庭為主的華人社會，同樣符合「男主外、女主內」的刻板印象。親職教育乃是相對於子女成長發展而言，現今有些夫婦選擇當無後的「頂客族」，就無所謂親職問題。而西方所實施的親職教育課程，大多源自各種輔導諮商理論。

將生命教育融入家庭教育不失良法美意，若期待能夠學以致用，必須瞭解它不必然會立竿見影，卻很可能產生潛移默化的效果。由於教育已經屬於各級學校的基本功能，本評論文章所強調並彰顯的乃是「生命學問」；依新儒家學者牟宗三的說法，它必須是「生命中心」而非「知識中心」，也就是中土文化內「盡心盡性」的工夫。此一闡述或許抽象，大家只需把握其微言大義，那就是「自我貞定」。這屬於儒家的獨善自持修養工夫，由於華人社會所流行的中國式家教多來自儒家傳統，尤其是作為核心價值的孝道，因此要從正本清源中推陳出新，必須

回到儒家重新出發。重拾傳統必須不忘與時俱進，目前教育政策中的生命教育提出一系列核心素養，正是「帶得走」的生命學問。

(四) 與時俱進

傳統儒家思想被「至聖先師」發揚光大，至今幾乎已完全內化於所有華人的生命之中；如結婚等終身大事，就不能像西方人僅視為兩個人的事，而必須落實為兩家人的事。無可置疑的是，儒家思想在中土甚至整個東亞地區，至今仍存有不可忽視的影響力，其地位就類似基督宗教在西方世界的重要性。不過時代與社會終究是在不斷與時俱進和推陳出新，生活在二十一世紀華人社會的我們，兩岸四地不約而同持續受到西風東漸的衝擊，即使是有著堅定中心思想與核心價值的大陸，也不可避免地在維持改革開放的情況下，努力通過「復興中國夢」而有為有守，以免過度西化而喪失主體性。

若要維繫個體與群體的主體性，儒家所提倡的「八目」，正是自我貞定的起點和依據。「八目」即眾所周知的「格、致、誠、正、修、齊、治、平」八項德目，其新解可以從「修身」做起，此乃通過前四目以自我貞定，再向前次第發展「齊家、治國」的理想。問題是「八目」標竿已有兩千年以上歷史，必須與時俱進方能永續發展。對此我主張在「齊家」與「治國」之間納入「合群」，以示通過參與社區而服務社會。至於「治國、平天下」的實踐，於今不外善盡公民責任，同時不斷關注全球脈動。親職教育之所以討論此等高度，是因為華人的自我實現包括獨善與兼濟兩方面，親職教育既是成人社會教育的一環，理當「取法乎上，得之其中」。家庭幸福與社會和諧必須相輔相成，方能真正「家和萬事興」。



翻轉課堂教學成功關鍵因素

田麗珠
僑光科技大學國貿系副教授

一、前言

翻轉課堂（Flipped classroom）為當今教育領域最具有創意的教學方法（郭靜姿、何榮桂，2014；Sams, 2012）。在亞洲國家如日本、韓國、中國大陸也掀起了學習革命，並已成為全球教育界關注的教學模式（王彩華、劉光然，2013），翻轉課堂是由 Bergmann 與 Sams(2012)所提出，係指打破過去課堂上教師授課、學生聽講、下課後自行做練習活動，把傳統的學習過程翻轉過來，讓學習者在課外時間完成知識性和概念性的自主學習，因此被稱為「顛倒的教室」。

由於近年來隨著無線網路大眾化及行動網路科技的進步，大部分學生擁有網路電腦、平板電腦、智慧型手機、Facebook 與 YouTube 等大量電子資源，讓學生在實際接觸課程之前，先觀看教學錄影帶後，回到課堂上則由教師扮演著引導者或協助者帶領學生合作學習、解答疑惑、引導思考、進行對話與共同討論等活動，這種模式是以學生主體學習、重視同儕回饋、做中學與學中做的教學有別於傳統講授教學模式（吳清山，2014；黃國禎，2016）。

二、翻轉課堂之教學成果

早在19世紀早期Sylvanus Thayer將軍曾在西點軍校之工程專業課程讓學生在上課前運用視頻課觀看課堂講授的核心內容，正式上課活動中不以教師的講授為主，而是進行學生分組合作學習及批判思維訓練，開展小組解決問題的互動。1990年代哈佛大學物理系教授Eric Mazur有感於學生只會考試卻不會活用知識，於是要求學生「課前」須預習，然後藉由網路反應預習碰到的問題。Lage與Plait（2000b）在邁阿密大學「微觀經濟學」課程運用翻轉課堂教學要求學生在課前必須閱讀練習冊的部分、包含課程錄音或有聲的PPT課件，隨後，教師在課堂上提供10分鐘的迷你講座，針對所觀看的書籍作引導式詢問與指導，剩餘的時間安排學生從事作業的完成、操作實驗或合作學習，上述結果發現翻轉課堂教學相對於傳統課堂教學更讓學生喜歡上課，學生的學習成效也獲得提升。2007年美國Woodland Park高中的化學老師Jonathan Bergmann與Aaron Sams為了讓缺課的學生能順利補課並跟上進度，採用了翻轉課堂教學，獲得極佳的學習成效（O'Dowd & Aguilar-Roca, 2009；Akinoglu & Tandogan, 2006）。

除外，國內許多學者的研究如輔仁大學教師發展與教學資源中心於2012年對500位教師調查使用翻轉課堂教學策略，發出問卷所得到結果：1.88%的教師表示實施這種教學策略後，提升了自己的工作滿意度；其中46%的人表示工作滿意度

是「極顯著提升」；2.67%的教師表示學生的考試成績有顯著改善；2.8%的教師表示學生的學習動機有顯著改善；3.99%的教師表示明年仍會再使用這種教學策略；教師表示不會再回頭使用傳統講授模式教學。

三、翻轉教學非成功萬靈丹

翻轉課堂的學習，學生可以依照自己程度及時間選擇閱讀工具來觀看課程內容，不受任何時間與空間限制，並安排學習進度，若有不解之處可重複觀看影片，對於這樣學習環境會讓學生感到新奇有趣，而願意主動學習。然而隨著課程內容之複雜、龐大專業術語與概念群集之間的關係，學生無法從教學視頻所接受零散、片段之知識加以整合、歸類來完成結構化知識，以及學生也無法從觀看錄影帶過程或小組合作活動中對概念之疑惑或迷思取得明確而正確的答案，因而感到學習挫敗。Strayer (2012) 在中西部基督教文理大學 (Midwestern Christian Liberal Arts University) 「統計學導論」課程中進行翻轉課堂教學的實證研究結果顯示，翻轉課堂中學生對課堂結構的不太滿意，原因是學生認為翻轉課堂之課程活動是無法獲得完整性與結構化學習而導致學習成效不佳。

四、結語

翻轉課堂非學習成功萬靈丹，仍有賴良好教學工具或教學策略才是翻轉課堂的成功關鍵因素。翻轉課堂教學無法滿足所有學科與課程，尤其對於具有高度結構化學科，需要教師運用良好的教學工具或教學策略協助築起鷹架，讓學生能將學習時段內完成整個課程信息的接收、消化吸收、運用、檢驗的人類認知學習歷程 (鍾曉流，2013)。而人類認知歷程必須透過提綱挈領、漸進分化、層級學習、統整調和、含攝學習，這五個學習歷程需運用結構化教學工具如概念構圖在認知網路結構中建立「關係網路」，幫助學生整合複雜的問題、事物的片段、零散的關係，建立知識表徵讓學生更理解課程中各章節間複雜概念的連結關係，以完成有意義的學習 (meaningful learning)。

參考文獻

- 吳清山 (2014)。翻轉課堂。教育月刊，238，13-136。
- 郭靜姿、何榮桂 (2014)。翻轉吧教學。台灣教育，684，9-15。
- 劉怡甫 (2014)。翻轉課堂-落實學生為中心與提升就業力的教改良方。評鑑雙月刊，41，31-34。

- 鍾曉流、宋述強、焦麗珍（2013）。信息化環境中基於翻轉課堂理念的教學設計研究。《開放教育研究》，19（1），58-64。
- Akinoglu, O. & Tandogan, R. (2006). The effects of problem-based active learning in science education on student's academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 3, 71-81
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Why Flipped Classrooms Are Here to Stay*. 2012.10.29. from : http://www.edweek.org/tm/articles/2012/06/12/fp_bergmann_sams.html?tkn=WPC1R4%2FbCFsj3iEU3%2Bqk97aMS3xc0jkgq&cmp=clp-sb-edtech
- Lage, M. J. & Platt, G. J. (2000b). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- O'Dowd, D. K. & Aguilar-Roca, N. (2009). Garage demos: using physical models to illustrate dynamic aspects of microscopic biological processes. *CBE Life Science Education*, 8, 118-122.
- Sams, Aaron; Bergmann, Jonathan (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education (ISTE)*.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task Orientation. *Learning Environments*, 15(2), 171.
- Strayer, J.F. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. *Columbus : Doctor Degree Thesis of the Ohio State University*.



AI 時代師生均應具備核心素養

蔡依倩

高雄市立文山高級中學教師

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

世紀經濟論壇（WEF）在《2018 未來就業報告》（The Future of Jobs Report 2018）中指出目前機器承擔全球三成的工作任務，到 2025 年將超過五成（劉光瑩，2018）。李開復（2018）認為「未來將步入一個嶄新的人機協作時代，機器將在大量簡單、重複性、可量化、不須複雜思考就能完成決策的工作中取代人力」。AI（人工智能）科技將掀起第四波工業革命，新一波機器取代人的時代即將到來，許多人對自己未來的工作開始感到擔憂，身為教師的我們要如何面對新的變局以化危機為轉機呢？

二、AI 時代，教師要有核心素養

隨著科技發展，全球正面臨快速改變的環境所帶來的衝擊，世界各國無不積極討論二十一世紀所需具備的關鍵能力，企圖藉由推動教育改革以培養未來的人才，而我國的專家學者們在經過多年的研究之後所提出的核心素養，就是為了配合我國的教育現況以因應 AI 時代的到來而必須具備的關鍵能力（蔡清田，2010）。十二年國民基本教育課程綱要總綱對核心素養的界定：「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」（教育部，2014），也就是說「核心素養」是一個人生活在世界所不可或缺的！楊俊鴻（2018）指出「素養導向是指達成核心素養之定義與內涵的途徑、方法與策略，學校老師或教育人員可透過正式課程、非正式課程及潛在課程等方式，以培養學生具備總綱當中的核心素養」。是以素養導向課程的設計與實施有其重要性，應是教師們努力的方向。

然而大部分教師在參加許多相關的研習之後依然無法理解所謂的「素養」，是以對於 108 課綱有許多疑慮而不願投入設計與實施素養導向課程，暫時採取觀望的態度。哲學家維根斯坦：「一切可說的，都可以說清楚」，教師們應該努力了解所謂的素養，除了參加相關研習、學者專家們所提及的相關書籍也可以在各校或各領域的社群中討論，筆者認為教師們可以嘗試進行「做中學」！從設計素養導向課程的過程中，了解素養導向教育的重要性。根據吳清山（2018）的研究，「教師要能教導出有素養的學生，本身應具備一定的專業素養」。教師在設計素養導向課程的過程中會面臨許多困難，教師如何解決困難的過程就是教師如何使自己具備核心素養的過程，也是教師需要指導學生如何學習核心素養的過程。對於素養導向課程，教師是如何規劃執行？對於 108 課綱的變革，教師是如何創新應變？對於觀課、議課，教師是如何透過團隊合作以解決問題？教師應具備足夠

和適切的教學、輔導和研究之知識、技能、態度和價值，以勝任其教學工作（吳清山，2018）。當教師能夠有意識的理解自己的核心素養是從何而來，就能拆解關鍵步驟，然後融入素養導向課程，使學生逐步具備核心素養。

三、AI 時代對教師的影響

AI 時代帶來海量的大數據，學生找資料將更迅速，教師與課本不再是主要的資訊來源，使得教師的教學工作在 AI 時代出現變化。如果教師的教授內容是學生隨手可得的資料，學生為何要認真上課？資料變得唾手可得，但要能篩選合適的資料，並且判讀正確，對學生而言並不容易，這正是教師需要引導學生習得的能力。機器的流程化、模組化是教師可以善加運用的部分，學生對於知識性的問答可以重複無限多次，直至精熟，機器人也不會感到厭煩。機器人的變通性低，僅能辨識已輸入的環境參數，然而有更多的環境參數會受到不同的人、事、時、地、物的影響而出現變化，使得機器人無法辨識。教師應能辨識不同的環境參數而做出正確判斷，孔子的「因材施教」就是最佳例證。許多學生都向孔子問孝，若是將關鍵字「孝」輸入電腦，只會出現國語辭典的標準解釋。但是孔子能夠因為不同的學生而給予不同的答案，是因為孔子瞭解學生來自不同環境，各有不同特質，需要面對不同狀況，所以給予不同但適合該名學生的回答。由此可知，因為學生各有不同特質、能自主思考、有感情，需要與教師互動、討論，透過教師的引導進行有「溫度」的學習，探索自我，培養自學能力，這是教師不會被取代冰冷的 AI 取代的主因。

AI 時代對教師的影響是教學方向的轉彎，是教學方式的變革，教師必須透過素養導向課程引導使學生習得核心素養以適應現在生活及未來挑戰。甄曉蘭（2003）的研究指出教師信念的重要性，不只是按照備課用書在說課，而是教師能熱愛教學而有意識地進行教學運用適切的教學想像力，發展具有教育性的課程，讓學生建立有意義的學習。作者從六年前參與合作學習社群，藉由共同備課以調整、反思自己的教學，在設計課程的過程中適切的將素養導向課程融入部定的課程，適時的調整、更新自己的教學，透過觀課、議課，使自己的教學更有成效，使自己的專業獲得成長。學生能夠具備核心素養是十二年國教的理想，如何透過素養導向課程進行教學則是重視實務面的教師所必須考量的，如何將理想落實於日常生活的課堂中？期許教育當局能讓配套措施更趨完善，使教師得以無後顧之憂地進行素養導向教育。

四、結語

AI 時代即將來臨，教師和學生都該具備核心素養。九年一貫和十二年國教都強調以學習者為中心，靈魂人物還是教室內的教師，教師如何透過素養導向的

課程進行教學，使學生逐漸具備核心素養而能適應現在生活及未來挑戰是十二年國教的理想。具備核心素養的教師在即將到來的 AI 時代不會被機器人取代，具備核心素養的教師能因應不同的學生狀況施展不同的教學策略，使學生在適合的情境脈絡下學習，進行有意義的學習，讓學生將學習遷移到日常生活而學以致用。期許自己在 AI 時代能具備核心素養，進而培養學生具備核心素養，然後，使自己在教學上有所進步，使學生在 AI 時代因具備核心素養而能有更美好的生活。

參考文獻

- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。**教育科學研究期刊**，63（4），261-293。
- 李開復（2018）。這些職業未來有保障？AI最難取代的10種工作。取自 <https://www.gvm.com.tw/article/46062>。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 楊俊鴻（2018）。素養導向課程與教學：理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 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。
- 劉光瑩（2018）。什麼關鍵能力你可以不必怕被AI取代。**天下雜誌**，660。
- 蔡清田（2010）。課程改革中的素養（competence）與能力（ability）。**教育研究月刊**，200，93-104。



淺談大學入學繁星計畫

蔡百川
國立岡山高中教師

一、前言

2006 年教育部為了實現「照顧弱勢、區域平衡」推動大學入學繁星計畫，實施以來讓許多偏鄉或弱勢學生一樣有機會上理想中的臺、清、交、成、政等國立大學名校，每年繁星放榜時，錄取人數排名全國前十名者幾乎都是社區高中，筆者服務的學校也常是榜上有名，甚至曾榮登全國之冠，此計畫造福不少本校優秀學生，亦成功留住社區學生就近入學，對招生助益甚大。實施以來，繁星計畫廣受好評，之後也不斷增加錄取名額，時至今日已不再只是當初少數開出名額的明星學校，反而成為各大學在少子化威脅下釋出名額來搶學生的管道。繁星制度由於校內學期成績的排序至為重要，少數學校為求學生勝出，鋌而走險不惜作出違法情事上過新聞；另外由於優先比較各校校內成績排序，學測成績同級分但不等值亦引發大家討論其公平性，進而質疑繁星生在大學表現；還有最初繁星沒有口試，但五年前醫學系開始加入，而 109 年牙醫系併入第八學群也將跟進，形成繁星計畫中唯一要口試的學群，這不免也引來遐想。

二、實施以來所面臨的質疑

（一）打破明星學校迷思？

繁星計畫對社區高中學生有實質上助益，這幾年筆者服務的學校在輔導繁星升學成效卓著，105、106 年榮登全國高中繁星人數的第一、二名，居前十名也屢見不鮮，對吸引社區學生就近入學有極大幫助，本校八成以上學生來自社區國中即為最佳例證。然繁星計畫是否就能因此打破明星學校迷思？答案不言自明，明星高中依然存在，因為升學管道是多元的，即便繁星提供了社區高中機會，明星學校學生依然可透過申請入學及指考等管道進到理想中校系，明星學校有它的光環，也有它吸引人的地方，搶進明星學校就讀的心態還是普遍存在，因此繁星計畫仍不足以形成打破明星學校的力量。

（二）真正照顧偏鄉弱勢學子？

繁星計畫本意是讓中後段高中優秀學生亦能有機會進入頂尖大學就讀，但實施以來出現一些扭曲現象，其一、有實力可上前端學校學生策略性選擇留在後面志願序高中就讀，以筆者服務學校而言，可上高雄區第一志願高中而選擇留在本校每年約有十名左右，排擠了原本在該校有機會爭取較好排序學生的機會；其二、繁星實施至今，幾乎各大學都提供名額，且比例從原本 5%到現行 15%，繁星推

薦目的本是為提供偏鄉及弱勢學生前進頂大機會，現在錄取的已不乏都市明星高中及非弱勢學生，如此已讓繁星推薦失去原有美意。

(三) 在校成績公平性？

繁星計畫首重在校前四個學期成績（108 課綱實施之後改採前五個學期），志在繁星的學生往往對分數錙銖必較，患得患失。另外，全校學生要做成績的比較，無論是自然組或社會組學生一律依學期總成績平均排序，兩組學生所修課程及上課時數不盡相同，但為了排序也只能不分類組一併排比，這公平性常受到質疑。再者也曾有學校利用對學生特別照顧，甚至加分造假等手段去操作成績，多少都讓繁星計畫公信力受到挑戰。

(四) 僅第八學群加入口試是否缺乏一致性？

103 年起將醫學系加入口試，而牙醫系也將在 109 年跟進，若第八學群繁星推薦加採面試是因為適性選才考量，那同樣的邏輯應放諸在其他各校系皆準，為何獨厚醫牙兩科系？繁星推薦的設計就是要讓鄉下孩子更有機會上頂大，尤其偏鄉及弱勢孩子在文化刺激及父母社經背景影響上遠不及都會區孩子，就口試而言處於較不利位置，但醫牙學系卻堅持加入，此舉對破壞繁星照顧弱勢的選才精神，甚至讓人不當聯想是否藉適性選才之名，篩選其預設立場之學生。

(五) 大學端搶學生失去選才精神？

少子化影響已向上延伸到大學，大學端為了搶人在各個升學管道下功夫也不足為奇，繁星推薦大量釋出名額是方法之一，103 年招生 11,270 人，104 年招生 13,357 人，105 年 15,735 人，106 年 17,589 人，107 年 16,993 人，108 年 16,371 人，103 年到 106 年呈現逐年增加趨勢（107、108 年略降），參與大學從最初 12 校到現在每間參與，且從這幾年錄取結果來看，大學系組二輪分發的錄取比例愈來愈高，繁星錄取的在校百分比向下移動，再加上繁星不需製作備審資料，除第八學群外不用面試，因此學生參與繁星計畫意願大增，這與當初此制度設計選才進入頂大就讀的本意是不符的。

(六) 繁星生在大學表現較不優？

根據自由時報（2017.3.10），大學招聯會將繁星推薦、個人申請、考試入學三管道學生入大學後表現進行大數據分析，發現 100 學年到 103 年共四十萬名學生，繁星生不僅學業表現較其他兩者優，退、休學與二一不及格比例也較低。

招聯會發現，大學歷年班系排名前5%的人次比例中，繁星生達十七·一九%，比申請生的十·四五%及考試生九·六%高；學業表現排名百分比例中，繁星生多可排在前卅八·七%，申請生則排前五十五·〇六%，考試生則為前五十一·一九%，繁星表現較優。

從這些數據可以看出繁星生在大學表現較之其他入學管道的學生並不遜色，據筆者觀察，其原因在於繁星生鎖定的科系經錄取後，除非放棄否則不得再參與申請入學或指考，因此他們會慎思所要選讀的科系，不像其他管道在選填志願上有較多選擇，學生誤選志趣不合的科系機率較高，相較之下繁星生就在學興趣及課業表現上也就相對穩定。

三、建議與結論

繁星計畫「照顧弱勢，區域平衡」的立意良善，早年實施時的確讓很多社區學校繁星點點，幫助學生更有機會上頂大，然多年下來一些問題與質疑逐漸浮現，尤其今年教育部強制要求所有學校繁星名額至少釋出 15%，讓總招生名額拉高，但沒有相對配套也使缺額增加，大學甄選會統計，前 5 名缺額最多的私校人數皆高達一、兩百人，這與選才的精神相違背，因此筆者首先建議繁星回歸拔尖初心，應該限縮名額，而不是廣開大門，淪為招生競賽，各個招生管道皆有其價值及精神，繁星沒招足的學生再由申請入學及指考去補足，若在繁星階段就大量占取招生名額實屬本末倒置。

其次，第八學群加入口試筆者認為與個人申請選才流程重複，若需口試則在個人申請去做即可，繁星原本就有照顧弱勢的精神在內，且同一個制度有兩套執行方法，爭議自然由此而生，強烈建議回歸當初公平規則一律不予面試。

繁星實施十多年來雖廣受好評，隨著時間推進行生一些爭議在所難免，然它不是沉痾宿疾，希望教育當局再重新審視微調，繁星綻放的美名是可以持續的。

參考文獻

- 大學招生委員會聯合會。繁星推薦入學簡介。取自<http://www.jbcrc.edu.tw/star.html>
- 李吳柏軒、黃以敬（2017）。大數據說話 繁星生上大學表現優。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1084545>

- 陳順基（2019）。大學學測繁星推薦越來越好錄取。取自 <https://rulinty.pixnet.net/blog/post/198680917>



大學生的品德教育的取向與方案

成群豪
華梵大學前總務長

一、前言

大學教育是否在專業教育之外就不需要品德教育了？社會頻繁出現諸多與品德有關的失序行為甚或犯罪事件，引起各界對大學生品德教育的慨嘆和批判。這些失序甚或犯罪個案裡的當事人幾乎都具有大學生身分或大學學歷，主觀上是因為臺灣高教普及化，有非常高比例的人接受到高等教育，所以事件發生後大家發現涉及者不是具有大學生身分就曾經是大學生，因而呼籲大學校院應該重視品德教育。

大學理念與功能，大學任務與使命，古今諸學有各家之言，是為廣義宏大之論；然就個人而言，大學時代是一個人求學過程中生命成長、認知成熟的承先啟後階段，應該充實學能，積聚能量，在人生轉捩點機遇到來時能御風而上，開創人生價值，故大學教育是個人價值觀形成的重要關鍵階段。不論大學為菁英教育還是普及教育，也不論是一般大學還是技職大學，均可藉由在大學階段實施的品德教育來支撐大學生對於自身的人生價值追求，由價值觀的形塑，建構良好的學生自我意識。

品德所指涉的內涵非常豐富，品德教育相關學說理論眾多，然多為抽象的概念或言說，且隨著社會發展，品德教育成為對當代社會文化思辨與反省之動態歷程，故品德教育貴在激勵大學生的自我認知與應用實踐，作為其建立以個人核心價值觀為基礎的應用品德教育行動取向。再者，大學品德教育不是競爭性計畫般地追求績效、產出，也不是套上評鑑框架按照指標辦事情，大學生的品德教育要回歸到以學生為主體，課程和活動都要圍繞著受教育者，採取融合問題、任務和目標導向的個案教學法來設計、規劃及進行，也要打破大學內部科層組織，打破學務處主責的傳統思維，形成「學生品德、人人有責」的大學組織氛圍。

二、良善自我意識為本的大學生品德教育取向

品德教育的意思是「以亞里斯多德的德行倫理學為基礎，以習慣培養美德，並成為人格特質的一部份」（引自教育部重編國語辭典）。吳清山、林天祐（2005）說品德教育就是人品與德行的教育，品德教育為教育之根本，品德教育一直為學校教育重要的一環。而在大學階段的品德教育，傅佩榮（1989）從大學的理想性格切入，認為大學生的品德和責任意識來自大學的理想性格，大學培養知識分子，使他們不僅可以安身於社會，並且做為社會的良心，以其學問與道德促使社會更進步、人群更幸福。所以透過大學生品德教育培養具備良善人格的學生，是

一所大學無可逃避的教育責任和社會責任。

學生在小學、中學階段都上過公民、道德之類的品德教育課程，到了大學階段，大學生的學習興趣與能量集中在專業領域，以及由專業領域延伸的研究或創業，專業以外的教學投入相對較少，很多學校會把含有品德教育作用的課程設計融入在通識教育課程中，或將品德意識滲透到學生社團活動等非正式課程，但在大學教育普遍重視專業發展的主流意識之中，通識教育課程相對不受重視（黃俊傑，2015。頁 212），而學生社團活動的逸樂取向（李美蘭，2004）及參與社團的人數萎縮（林合懋、陳昭雄，2010），品德教育在大學校院的實施能落實到何種程度似乎並無深入研究，在大學生身上能夠產生什麼樣的作用亦很難有具體的想像，大學生品德教育可能嗎？該如何做？似乎是個難解問題。

大學是準備進入社會的階段，也是大學生自我意識發展的重要時期，自我意識發展走向至為重要。大學階段的自我意識是大學生以前的自我意識的繼續與深化，同時又因包括求學環境在內的成長環境改變而產生變化，所以自我意識的發展過程連結著個人不斷社會化的過程，也是人格特徵形成的過程，故良善的自我意識對於形成良好品德而言有奠基的作用。許多大學生在生活上的脫序事件，曾引起社會上批判，歸咎原因指向當今大學生自我意識太強烈（參考聯合報 2017.05.10），實則為這些脫序事件的當事人未能將自我意識建立在良善的人生觀和價值觀基礎上。大學生因為身心正值成長階段，故其自我意識發展過程會先出現分化，明顯表現出內心有很多衝突矛盾，然後經歷自我探索調整，當其自我意識同一性越高，自我意識的發展越良好，人格就越完善（林靜，2017）。因此大學生的自我意識是一種動態歷程，其自我認知經過觀察、評析、體驗、監控的成長調適（華人百科：自我認知），在適當時間趨於完善。學校的品德教育正是這個自我意識成熟過程的催化劑，所以大學生的品德教育宜從促進大學生建構良好的自我意識此一環節著手，透過有效的品德教育措施，緩解大學生自我衝突，建設大學生自我控制力，是以大學應該作為使學生養成良善的、成熟的自我意識的滋養園地。

例如美國卓具聲望的私立天主教學校聖塔克拉拉大學（Santa Clara University, SCU）的前應用倫理學品德教育中心主任 Yael Kidron 在該中心網站上說，大學實施品德教育計畫「是讓學生建立起每天用來做決定的價值觀教育」，強調品德有道德性的美德如善良、慈悲、正義等，也有表現性的美德如持之以恆、恪守職業道德等，該校品德教育計畫提倡這些美德，不是為了獎勵或名譽或避免懲罰，而是一所大學責無旁貸的任務。聖塔克拉拉大學以高就業率、畢業生高薪資聞名於美國，校風彰顯出受信仰啟迪的價值觀--道德和社會正義，並據以作為培養學生良好品德的教育目標，使畢業生在職場上擁有高度評價（百度百科：聖塔克拉拉大學）。

大學生的品德培養維繫於對社會各種問題解決過程的積極參與，故應當被納入到日常的教學活動中，也就是學校透過品德教育讓學生涵泳良善美德，內化成為其人生日常面臨抉擇時的價值觀。杜威（John Dewey）19 世紀末在其設立的芝加哥實驗學校，試驗在生活中做中學的道德教育之課程與教學，認為學校實施道德教育並非教導與道德有關的空泛知識，實驗學校課表上並沒有排定時間進行道德課程，的而是在日常生活中進行品德訓練（鄭玉卿，2012，頁 4）。說明了品德教育是以學生在日常生活中建立品德信念為主，到了大學生階段，品德信念就應該融入自我意識，做為其人生信念的價值觀。

三、自主創新實踐為本的大學生品德教育方案

Yael Kidron 指出，品德教育可以納入作為學校常規課程一部分的科目，但不必然需要是一個獨立的課程，事實上，如果把它融入到社會研究、運動健康和藝術的課程中，它可能會更有效；儘管許多學校認為他們的主要職責是教授專業學科，但包括品德教育在內的專業學科實際上可以促進學業成就；在有品德教育項目的學校，學生變得更加專注，學習更加積極，對朋友更加關心和尊重；當學校透過品德教育提供一個安全和支持性的環境時，學生的學習成就會更好。

參考 Yael Kidron 的看法，我們檢視大學生品德教育的課程設計和政策推動，並據以反思，提出自主創新實踐為本的品德教育方案。

（一）大學生品德教育的課程設計

林聰明指出，相較於其他教育，品德教育比較抽象，因此為達到目標，就必須透過具體行動來薰陶學生品格（引自人間福報，2018.11.03）。在品德教育是跨學科領域的學習，品德教育應融入大學校園成為各大學校院共同努力與深化實踐之教育目標的共識下，檢視我國大學階段為學生實施的品德教育，多採取將品德教育融入正式課程的過程與方法，主要透過通識教育課程培養學生的人文精神和透過服務學習課程培養學生的社會責任感和職業道德兩個途徑。但正式課程中通識教育課程多半仍為講授，主要關照學生宏觀知識視野，人文關懷最多只是課程向度之一；服務學習課程則容易導向服務時數累積而成的偽志工遭批評為「教育作假」（公視新聞議題中心，2018），其課程價值或許遭到質疑。在非正式課程上，學生社團及學生活動是品德教育適宜實施的場域，可惜近年來部分大學生對社團活動並不熱衷，和品德教育較為切合的公益性、服務性社團維持不易，社團活動導入品德教育的功能難以確認；而在學生活動方面，教育部對各校推動學生事務上的專案計畫項目繁多，經費補助很大，但從實務經驗上觀察其執行多半流於形式，記載在成果報告書中的多屬量化資料，真正打動人心、使人改變的品德教育效果並不多見。所以大學裡諸種觸及品德教育的課程及活動方案，仍有待跳脫窠

白，找出創新之路。

（二）大學生品德教育的政策推動

品德教育一直受到教育當局重視，教育部從 2004 年起連續實施了三期、每期五年的「品德教育促進方案」，該方案以「知善、行善、樂善」作為目標，在強化品德教育課程活動內涵方面分為學前、國中小、高中和大專等教育階段施行。在大專階段，「品德教育的課程活動內容」為鼓勵學校結合通識教育、服務學習課程，結合學生自治組織及社團活動，透過獎補助學校相關計畫如私校學輔經費補助及大專校院學務特色主題計畫等，鼓勵學校推動品德教育。在「深化品德教育推廣與深耕學校」方面，遴選補助品德教育推動具特色之學校辦理「品德教育推廣與深耕學校」計畫。在推廣「品德教育宣導及實踐活動」方面，鼓勵大專校院學生自治團體與社團辦理品德教育活動及學生宿舍之品德教育活動，並要求各級學校成立「品德教育推動小組」擬具有學校特色的品德教育方案或計畫，並透過獎補助學校相關計畫如國立大學績效型補助、國立技專校院績效型補助、獎勵私立大學校院發展計畫、私立技專校院整體發展獎補助計畫、私校學輔經費補助及大專校院學務特色主題計畫等，鼓勵學校推動品德教育。

品德教育促進方案有無促進大學生成為有品德、富教養、重感恩、懂法治的現代公民不得而知，2018 年起推動的高教深耕計畫，在「善盡社會責任」子計畫的競爭獎助下，各大學競相推出「大學社會責任」(University social responsibility, USR) 的教育實踐計畫，再度為大學生品德教育開了一扇實踐的機會之窗。該計畫推動目標為在地發展、社會創新和城鄉教育，實踐的標的是在地關懷、產業連結、永續環境、食安長照和社會實踐，參與計畫的學生可藉著走出校園進入社會，提供了許多發揮愛心、關懷行善的機會，這個計畫著重於實踐和應用，對於學生品德教育的推動是正面的，可惜沒有明白標舉將品德教育作為計畫的重要使命，否則這些實踐行動都會呈現出融合大學生品德信念與行動的感人故事，讓這個深耕計畫成為促進大學生品德成長的重要契機。

品德教育促進方案是一個含跨全教育階段的計畫，顯示大專階段的學生品德教育並未被教育當局忽視，大學校院也多仰奉遵照，成立專責單位或調整專責分工，在網站上開設品德教育專區呈現品德教育活動，並努力爭取每學年度的補助辦理品德教育推廣與深耕學校計畫等所需經費，學校一如重視各種補助專案般，各校展開趨近相同的申請和活動模式。而高教深耕計畫裡的大學社會責任教育實踐計畫也承續了競爭性經費的模式，由各大學提出計畫來競爭爭取，據媒體報導，大學社會責任納入高教深耕計畫，2018 年申請通過率僅 4 成（聯合新聞網，2018）。

以建立競爭性專案方式引導推動某一特定的教育目標之教育政策模式，事實上從 2003 年發布高等教育宏觀規劃報告以來，競爭性經費計畫模式就是我國高等教育發展和強化競爭力政策的基本模式（黃政傑等，2018）。品德教育推動方案將品德教育列為國立大學及技專校院績效型補助之考核指標，列入教育部獎勵私立大專校院校務發展計畫及私立技專校院整體發展獎補助計畫之核配基準。這都是將品德教育推動方案作為一種激勵學校間競爭的工具，並將實施成果經過標準的評鑑程序和相關的專案計畫甚至獎補助經費連結，各級學校在競爭資源資助情勢下不免走上績效主義評鑑掛帥的方向。幾乎所有大學都加入這個方案的競爭序列，所有相關作業都按照競爭性計畫機制走過一遍，成績出爐後自然也跟以前的教學卓越等計畫一樣，出現許多狂賀榮獲品德教育推廣與深耕計畫學校的祝賀文宣。

（三）大學生品德教育需要學校自主創新實踐

品德教育在當局專案框架下各校照辦，辦的只是品德教育的形貌，即使在形貌上各出奇招，但終究是一個儀式性很強的過程，何況還有需要通過激烈競爭，才能取得推動的經費補助。大學為學生品德教育進行各種相應的課程設計和教育活動，應該是各大學本身應盡的責任，為了盡到品德教育責任大家拼命爭取政府補助，如果爭取落敗，似乎就不用做了，這終究是一個很奇怪的邏輯。

品德教育推動方案指出，自古我國即極為重視品德教育，其內涵包括公私領域中的道德認知、情感、意志與行為等多重面向，亦可謂一種引導學習者朝向知善、樂善與行善的歷程與結果。品德教育推動方案、大學社會責任計畫等都是政府運用政策和資源的直接引導力量，政府與其將龐大的經費只能讓四成的大學得到補助，不如以普遍化、均衡化的原則對所有大學實施「形成性和總結性」並進的品德教育成效評估，也就是成果為導向的品德教育資源政策。如果建構大學生具有良善人生觀的自我意識是大學品德教育的意義，那麼從大學本身在品德教育上的設計與作為著手，勿寧是正本清源的作法，即直接訴諸學校本身的教育作用及功能，各校應在學校定位和辦學特色基礎上，自主性地透過創意設計，規劃、推動能真正觸動學生心靈而達到潛移默化功能的教育內容，同時勾勒出大學生品德教育實踐的故事，用故事感動人心，見賢思齊，進而促動學生自我意識的良善發展。誠如黃政傑（2011）認為由外加諸於內、試圖改變個人行為的約束總是一種強制，不如發自內心的反省、理解與感動，進而向外展開行動來得自在而永續，個人自身發展不盡然會朝向追求良善，為了保證邁向良善之路，必須不斷檢視善的意涵、吸收善的知識、尋找善的典範、得到善的體驗，讓善性獲得啟發，使善念化為行動，從實踐產生回饋，反思善因和善果的連結。

大學校院在努力符應教育當局的專案計畫框架來推動品德教育之餘，不妨反思學校自主推動具創新且重實踐的品德教育方案帶來的更大功效。

四、結論與建議

純然以一般課程的方式進行品德教育課程將是無效的教育，大學生在課堂上被傳授的品德知識很難深入人心；學校在從上而下的專案指導下進行品德教育可能獲得形式上的成效，但可能如煙火效應，精彩但徒留回憶。本文呼籲品德教育要成為大學生的心靈雞湯，要從大學生自我意識為切入點，圍繞著大學生成長過程的人生價值觀建構，設計相關大學生能發揮自主認知和主動實踐的教育方案，否則再多的品德教育計畫、課程、資源、活動等，都無法深入大學生的心靈，大學生心靈沒有品德的浸潤，想要讓這個多元價值的社會穩定和諧地發展就如緣木求魚了。然盱衡當前我國大學校院對學生品德教育仍多採用傳統作法，謹提出以下變革之建議：

（一）以學生為本的品德教育框架

大學校園中大學生品德教育的主責單位是學生事務處，輔以學生生活輔導中心，在學生現場第一線的是導師，構成對學生品德教育的輔導機制，但對學生品德教育的教學而言，通常是教輔分離的。品德教育的教學現場如果和其他學科的方式一樣，僅重視知識傳授，則不難預見其失敗，若學生輔導是為了執行計畫，消化經費，則其輔導必然虛應故事；大學應該設計出具可操作功能、以學生為本的品德教育教輔整合框架，換言之，大學生品德教育的主角應該是大學生，如同學習歷程檔案一般，每一位大學生要有一個「品德教案」，各大學應該採取客製化的精神和發揮個案教育功能，把大學生品德教育的現場建立在每一位大學生其獨有的大學生涯生命歷程中。

（二）通識教育加大品德融入的力度

筆者在大學通識課程教學中發現品德議題可以在任何一門課程中探討，所以通識課程的品德元素要普及到所有課程中。為了拓展學生知識視野，通識課程範圍廣泛，通常採取某一類區塊或向度規劃為與品德有關之課程，但仍不免是單邊主義。建議通識教育課程要修正軸心和向度，把品德教育著重培養學生良善自我意識之元素普遍布建於每一門課程中，品德教育實際發生的事情可作為通識教育的素材，通識教育的影響力可以導入學生健康地建構良善自我意識中。

(三) 品德元素要貫穿專業課程（如對於專業倫理等品德意識的重視與要求等）

專業教學不宜自外於學生的品德要求，在專業課程的課程地圖中學校應要求教學單位融入倫理、責任、誠信、合作…等品德意識元素。專業課程在教學上重視「做中學」，建議專業倫理等品德意識元素也可採取「任務、目標、問題導向」融合式教學或採取個案教學法，讓學生帶著完善的自我品德意識投身職場，進入社會。如此專業教育就不致於和品德教育在大學裡好像難以搭接的兩條平行線。

(四) 改變經費補助方式為普遍均衡和產出導向

從上而下實施的競爭性專案計畫或活動，往往花費大量經費，且養成學校依賴此種機制，久之學校實施品德教育卻成了辦學校的「附加價值」，而沒有得到經費補助的學校就不需要強化品德教育嗎？建議教育部應該本著普遍化、均衡化的原則，將品德教育相關專案經費改變成接受學校申請辦理自主實施品德教育方案的補助型經費，以及對品德教育的實施過程和產出，進行形成性與總結性的評鑑，將競爭性「計畫」轉變為競爭性「實踐」，並與學生良善自我意識的培養成果相連結。

參考文獻

- 人間福報（2018.11.03）。大學校長論壇 研議品德教育。取自 www.lnnews.com>news
- 公視新聞議題中心（2018）零學分課、退學制度氾濫，二十師生團體批大學「教育作假」。胡醴云報導。取自 Pnn.pts.org.tw
- 百度百科：聖塔克拉拉大學（無日期）。取自 <https://baike.baidu.com/item/聖塔克拉拉大學>
- 李美蘭（2004）。大學社團參與、社團運作及社團評價之研究。取自 ortal.lib.ntnu.edu.tw
- 林合懋，陳昭雄（2010）。我國大專校院學生社團發展：影響因素與期望落差。弘光學報，63。取自 Web.hk.edu.tw>main>journal
- 林靜（2017）。大學生心理健康。新北市：崧博出版社。
- 吳清山、林天祐（2005）。品德教育。教育資料與研究雙月刊，64，150。

- 黃政傑、高新建、王麗雲、劉秀曦、成群豪、林宛儒、羅詩意（2018）。**我國一般大學競爭性計畫執行成效評估之研究**。台北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 黃政傑（2011）。**品格教育廣角鏡**。台北：冠學文化出版社。
- 黃俊傑（2015）。**大學通識教育的理念與實踐**。台北：國立臺灣大學出版中心。212。
- 傅佩榮（1989）。大學生的責任在那裏。**誰在乎教育**。台北：業強出版社，8-18。
- 華人百科：自我認知（無日期）。取自<https://www.itsfun.com.tw/自我認知/wiki-6421545>
- 鄭玉卿（2012）。杜威芝加哥實驗學校道德實踐課程之探析。**教育實踐與研究**，25（1），1-28。
- 聯合報（2017.05.10）**大學生品德教育需加強，尤其是國民基本禮儀**。記者馮靖惠台北報導。取自<http://hlntc.cyc.org.tw/news/>
- 聯合新聞網（2018.05.11）。**大學社會責任納入高教深耕計畫申請通過率僅4成**。馮靖惠報導。取自<https://udn.com/news/story/11320/3135618>
- Yael Kidron (n.d.). *What Is Character Education? Overview of Character Education*. Retrieved from <https://www.scu.edu/character/>



論私立大專校院內部控制與稽核之治理機制

蔡宗益

南臺學校財團法人南臺科技大學會計資訊系助理教授、會計室主任

高等教育發展良窳攸關國家發展競爭力。依據教育部 107 學年度各級學校概況統計表資料，我國目前私立大專校院 105 所，占全體 153 所公私立大專校院 68.63%；私立大專校院學生數 807,115 人，占全體學生總人數 1,244,822 人 64.83%。由此可見，在我國高等教育環境中，私立大專校院肩負國家人才培育責任之重要性。值此同時，臺灣高等教育在歷經高速擴張階段後，面臨民國 117 年少子化「淹水線」，生源供需失衡讓大專校院經營壓力倍增。當面臨沉重生存壓力，又無完善學校內部治理機制時，近年來私立大專校院董事會貪瀆及治理弊案就不時浮上報章媒體，讓社會大眾對私立大專校院辦學品質信心每下愈況，更不禁懷疑還有多少弊端尚未浮上檯面。現行私立大專校院的內部治理自我監督機制是否足以杜絕可能的弊端或扮演吹哨者角色，實有其檢討之必要性。

一、私立大專校院內部控制制度實施沿革

根據湯堯(2005)的研究，美國大專校院協會(National Association of College and University Business Office)於 2003 年時，首先提出可將 COSO(Committee of Sponsoring Organizations of the Tread way Commission, COSO)所發展的企業內部控制制度架構導入大學，然因大學屬非營利性質，較重視營運控制與稽核，內部控制制度著重於營運之效果及效率，內外部財務及非財務報導之可靠性、及時性及透明性，與法令之遵循三個面向。大學可引用 COSO 所發表「內部控制-整合架構」機制，來達成學校學校人事、財務、營運等事項自我監督。

我國於民國 83 年初修正大學法，讓大學享有自治與自主的權力，並擔負相對之辦學責任。民國 97 年 1 月 16 日修正「私立學校法」第五十一條規定：學校法人及所設私立學校應建立內部控制制度，對人事、財務、學校營運等實施自我監督；其實施辦法，由教育部定之。爰此，教育部於民國 98 年 12 月 9 日公佈實施「學校財團法人及所設私立學校內部控制制度實施辦法」，主要立法精神在減少政府的監督及法律上之限制，賦予學校經營管理自主權。同時，為確保學校內部控制制度能落實 COSO 內部控制完整概念及反映實際運作，爰於民國 101 年 5 月 28 日及 106 年 5 月 12 日修正辦法。另「私立學校法」第五十一條亦規定民國 96 年 12 月 18 日修正之條文施行前已設立之財團法人私立學校，應於前項辦法施行之日起一年內建立內部控制制度。換言之，民國 99 年 12 月 9 日前，各私立大專校院須完成經校務及董事會議通過內部控制制度，學校法人則須經董事會議通過。同時教育部民國 102 至 103 學年組內部控制訪視小組進行實地訪視，並於民國 104 學年正式列入校務評鑑及獎補助款訪視項目，期各私立大專校院透過自我管理，加強內部監督，達成提升校務營運績效之目標。

另一方面，科技部自民國 108 年起，於抽查私立大專校院補助計畫執行情形實地訪視時，亦納入內部控制機制，期學校發揮內部稽核應有職能，達成報支經費合規性與自我管理。

二、 內部控制機制實施功效與討論

內部控制制度要發揮實質功效，控制環境、風險評估、控制作業、資訊及溝通和監督作業五大控制要素缺一不可，其中學校的組織文化、誠信與道德價值之內部控制環境更是最重要的基石，透過完善的控制作業與資訊及溝通更能將風險管控在可承受範圍內，單位本於職責例行監督及內部稽核人員定期監督，確保內部控制制度有效運作。

各私立大專校院創校辦學宗旨莫不以「私人興學，教育莘莘學子」為天下己任，然當面臨生存壓力，理想與麵包的抉擇，往往是向現實妥協，即使內部控制書面制度建置再如何完整，當面臨學校存續及管理階層壓力時，內部控制制度運作亦難發揮自我監督功效。例如近來不少私立大專校院傳出弊端，如校長兒子學分抵免及提前畢業違反學則規定、董事會淘空校產、外籍學生或新南向專班涉及仲介及非法打工、校長遴選爭議、推廣教育學分班的學生未經合法招生程序直接轉學位生等，各校均有可供遵循之法規及標準作業程序，與內部控制自我監理機制，然當碰到董事會及管理階層逾越內部控制時，內部控制淪於書面作業，學校監督機制就選擇性失靈。

三、 內部稽核機制實施功效與討論

民國 99 年以前，私立大專校院的治理機制主係透過經費稽核委員會及會計師財務報表查核簽證。然而，經費稽核委員會屬非常設性內部稽核組織，其組成委員都為教師兼任性質，因此在執行內部稽核功能上難以發揮積極效果。另會計師係執行財務報表簽證，亦非對學校的校務營運進行稽核。透過「學校財團法人及所設私立學校內部控制制度實施辦法」，各校依學校收入或學生人數配置隸屬於校長之專、兼任稽核人員，或得設專責稽核單位；學校法人則可設置專職或兼職稽核人員，或指派學校稽核人員兼任，執行校務營運內部稽核，達成自我管理目標。為強化內部稽核人員獨立性，故法定學校內部稽核人員之位階隸屬於校長，學校法人內部稽核人員隸屬董事會。Prawitt, Smith, & Wood (2009) 指出內部稽核與董事會、管理階層及外部審計人員並列為治理之四大基石。

學校透過專責內部稽核人員有效執行內部稽核，可協助董事會及校長檢查單位各項作業活動有無遵循法令規章及資源浪費情事，並提出改善經營效率的建議，積極功能更可分析學校的各項作業風險，防範可能發生的舞弊情事，並能確

實落實學校內部治理，扮演好防弊及興利角色。

目前學校內部稽核計畫一般分為控制作業年度稽核，及私校獎補助與科技部計畫專案稽核。根據許麗萍、張家宜（2016）的研究指出，依中華民國管理科學學會調查，各校推動困難之處大都反應「無內部控制制度經驗」、「實地稽核作業費時」、「增加額外工作負荷」及「人力不足」。換言之，各校在推動內部稽核時，為節省人力成本或無法體認內部稽核的重要性，除少數學校外由具內部稽核證照教職員專任，大都以符合法定要件，由教職員兼任，受限於人力及時間，稽核實質功效大打折扣，流於形式書面資料抽查。且如由教職員兼任，當發生前述重大違失案件跡象時，受限於工作權及壓力，內部稽核人員能否獨立行使稽核職權有待商榷。另稽核計畫之稽核作業項目已被事先界定，如內部稽核人員發現疑似弊端跡象，因仍須經董事會或校長同意，並無主動發動稽核的法定權力，例如曾發生某校稽核室主任於卸任前，向教育部投訴校長利用職權指示假造帳務、逃漏稅、重大事項規避校務會議等重大會議及董事會審議與監督之情事。

四、建議與展望

近年來私立大專院校董事會與管理階層治理弊案層出不窮，建立完善內部控制及稽核機制，在合理的範圍內保障學校辦學自主性與展現公共責任，提升自我課責與資訊透明化，學校方能落實遵循法規及自主的營運。

私立大學校院的內部控制制度的建立皆遵循教育部「學校財團法人及所設私立學校內部控制制度實施辦法」，現存問題在於如何落實內部監督作業的執行，讓內部稽核人員能主動積極扮演防腐角色，降低學校董事會及管理階層逾越內部控制風險。基此，為強化私立大專校院內部控制與稽核之治理機制，本文提出下列建議：

1. 提升內部稽核主動發動的法定權力，加強吹哨者法律保護，比照「公開發行公司建立內部控制制度處理準則」，落實內部自我監督，稽核計畫、報告及追蹤報告應定期陳報教育部以遏止弊端。
2. 內部稽核主管及人員資格及教育訓練應比照「公開發行公司內部稽核人員資格條件及進修規定」，或依稽核屬性，規範不同內部稽核人員(會計、採購、資訊) 應具備證照、資格及每年進修時數。
3. 強化獨立性，比照「私立學校法」第四十三條規定，學校法人之董事長、董事、監察人及校長之配偶及三親等以內血親、姻親，不得擔任所設私立學校承辦稽核事項之職務。

臺灣私立大專校院面臨生源大量減少和資源嚴重不足的難題，經營環境愈形艱辛，私人興學初衷即在於增加國民就學與公平選擇的機會，私立大專校院在辦學上相較擁有較多自主彈性，如何在社會責任、公共性與自主性取得平衡，實有賴完善學校內部治理，落實自我管理內控機制，建立自我課責規範，方能確保學校營運的永續發展。

參考文獻

- 許麗萍、張家宜（2016）。內部控制與內部稽核之研究-以大專校院為例。主計季刊，57（4），1-11。
- 湯堯（2005）。大學財務制度之變革與因應研究-以探討內部控制制度為核心。教育研究與發展期刊，1（2），61-81。
- Prawitt, D. F., Smith, J. L., & Wood, D. A. (2009). Internal audit quality and earnings management. *The Accounting Review*, 84(4), 1225-1280.



特效化妝專業及技術教師在專科學校的角色

郭羽婕

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

張仁家

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

近年來特效化妝的興起，在美容造型科系相關之專科學校已陸續增加特效化妝相關課程與教學，並聘請專業及技術教師授課。依據教育部（2019）「專科學校專業及技術教師遴聘辦法」，所稱專業及技術教師，是指他的技術或專長，要可以擔任技術科目或教學專業科目的教師。專業及技術教師的資格審定、聘期、聘任、升等、特殊專業實務經驗、具體事蹟、國際級大獎之界定、造詣或成就的認定、確屬學校教學所需人才的認定，比照教師職務等級，有分教授級、副教授級、助理教授級及講師級四級，由學校教師評審委員辦理，依照「專科學校專業及技術教師遴聘辦法」規定審定其職務等級，核發教師聘書，其相關規定，由各校定之。

在美容造型科系相關之專科學校，透過「專科學校專業及技術教師遴聘辦法」資格聘請特效化妝師到校教學，期望在學校深耕傳承這項專業技術。“特效化妝”是透過結合運用繪畫、塑型、毛髮製作等各種專業技巧手段塑造形象，有別於普通的美容化妝，是戲劇、影視中常用的造型技術。在特效表現方面，通常是因應特殊角色的要求而對演員形象做改造，美化或丑化，應用特殊材料對面部、身體進行造型。因應現況特效化妝範圍極廣，包括寫實的面部妝容，如老年妝、槍傷、刀傷、燒傷、等妝容，以及超現實特效妝，如怪獸、外星人、科幻生物、屍體、動物等複雜造型（路怡，2015）。在學校之特效化妝課程一般內容主要以基礎課程教學，內容較為淺顯易懂，類似平面油彩類的小丑妝、骷髏妝、貓科動物妝學習彩繪技巧應用，後續則以學習塑造皮膚蠟等立體傷妝類的破皮擦傷、刀砍傷、彈孔傷、開放性傷口等等，循序漸進作課程計畫與規劃，學生學期結束後就已具備基礎的特效化妝專業技能。專業及技術教師在美容造型科系相關之專科學校教學過程中，發現許多學生對特效化妝師職業與課程有更多想深入了解與學習的想法，且專業及技術教師認為學校是缺乏更高階的特效化妝課程計畫，又因為產、學之間存有一定的落差，考量學生的後續發展，不妨考慮在專科學校建立類似產業學院的機制，鼓勵有興趣的學生參與，亦可降低與業界的學用落差，用學程的方式培育學生翻模及雕刻等高階課程，完成就業實務訓練，結業後，學生將可達到畢業即就業的目標。

然而在業界，特效化妝師的技術是要不斷的求新求變，我們應該跟隨著業界的腳步共同進步與創新，專業及技術教師自我期許能夠與業界共同精進技術，並

在特效化妝課程上透過教學以職場專業為標準作培訓，傳承延續此專業技術，開拓影響年輕世代的視野，發展屬於臺灣的特效化妝技術。本研究採文獻探討的方式，敘述專業及技術教師在專科學校應有的角色與任務，並以特效化妝師為例。

二、產業對特效化妝師的需求

（一）對於特效化妝相關產業人才需求現況

畢業於美容美髮相關科系的化妝師中許多人情況堪憂，因化妝師已供過於求，且又是自由職業，接案訂單不多導致收入相當的低，要成為行業中頂尖的人才並非易事，且未來還有更多更優秀的一般化妝師在虎視眈眈，與其在行業中競爭求生存不如另尋它路。但由於現在電影業的急速發展，「特效化妝師」這個行業悄然崛起，化妝師紛紛轉型為「特效化妝師」，並且轉型成功的案例很多，畢竟化妝師從業多年已擁有相當深厚的審美觀及化妝經驗，再多加強進修學習特效化妝相關知識技巧，更是容易上手，且目前電影業缺乏特效化妝人才，電影業等人士在電影特效化妝技術更願意投資在一個專業的特效化妝師（特效化妝培訓學校，2018）。然而一般化妝師大多是畢業於美容造型相關科系，由此可見，若在大專校院開課，特效化妝課程更能讓學生擁有更多技能與方向，不再受限於一般美容美髮職業，值得注意的是特效化妝技術不僅存在於影視劇中，在廣告、展覽、遊樂等行業也有廣泛的應用，從以下訪談中了解更多與特效化妝師的職業現況。

陳彥竹（個人訪談 2018 年 5 月 1 日）主張：「透過曾跟隨周星馳團隊製作《美人魚》特效化妝師儲稼逸說到，而了解對於臺灣影視需求之困境，業界無論特效化妝師或製作人等相關工作人員，皆是吐不完的苦水，臺灣製作費普遍較低，拍攝的劇本長期限縮，缺少製片細節，像是特效化妝的要求，與歐美、中國大陸等地的投資規模相比，呈現兩極，如此惡性循環導致影視作品較難有突破性的發展，其中黃心昱提起『如果沒有團隊合作，華人市場很難追到歐美市場』，然而因為網路科技世代的來臨，影視皆轉型，改變了收視習慣，從電視轉往網路平台的影視劇作不少，藉由無國界的運用網路領域及科技，讓臺灣影視帶來新契機。」（頁 1）

Jane Tsao（個人訪談 2019 年 7 月 22 日）主張：「了解臺灣影視需求後，透過訪問程薇穎的專訪，可以知道現在的影視相關產業需求正蓬勃！大家所寫的劇本持續的在多元化，是一個影視相關產業發展的時代，能做的主題亦越來越多，所以現在進入這個產業，其實是個好時機。」（頁 1）

而影視相關產業需求正蓬勃，我們可以根據產業人力供需資訊網了解，電影內容產業所欠缺之專業人力類型包括：電影造型師—特效化妝、後製技術—3D 技術、演員、跨平臺數據收視分析、編劇、監製或製片、電影行銷—國外發行等 7 類人才，而演員及編劇更面臨人才外流的困境，編劇及監製或製片也存在在職人員技能不符、人才養成不易的問題，究其欠缺原因，主要在於人才供給不足，歷年均會針對電影業者進行「關鍵職缺」的問卷調查。根據電影產業專業人才供需現況調查結果顯示，目前以監製製片、國外發行行銷以及編劇的供不應求狀況較為明顯，占比分別為 57.89%與 54.55%及 54.55%，其次為攝影、特殊化妝、演員、跨平台數據收視分析、剪輯、調光與 3D-特效等關鍵人才，皆有超過 40% 以上的業者認為人才供不應求，從而得知特效化妝人才的供不應求達 42.11%，相較於供過於求 0.00%是有極大差別的。供需現況比較需求落差，在電影產業中突顯了特效化妝師的重要性。

（二）目前全國技專院校對於特效化妝相關課程及師資供給面現況

為了解目前全國技專院校的特效化妝相關課程供給面現況，從技專院校課程資源網查詢 107 學年度課程，不限學期、部別、學制及地區，科系以美容、美髮、化妝品及造型查詢，課程名稱以特效化妝、特殊化妝、特效造型、電影特效、特效化妝實務、特效化妝理論與實務及影視角色造型設計等相關課程名稱查詢到的結果，可以得知有 21 所學校開此課程、19 個科系、44 門課程數之相關特效化妝課程供給面現況；而目前全國技專院校對於特效化妝相關師資供給面現況，從技專院校課程資源網查詢 107 學年度課程結果發現，在特效化妝師資人數的供給面現況有 8 位師資人數，且目前是在 7 所學校、7 個科系、9 門課程數任教，而真正屬於特效化妝師背景的師資僅有 3 位，顯然多數的課程仍是由不具備專業訓練的特效化妝師擔任。

三、當前學校培育特效化妝師的現況

特效化妝創造了無限可能，在好萊塢電影中特效化妝帶來的震撼，源自於充滿造型想像力，這都是出自於特效化妝的新奇創意。我們藉助特殊材料，透過雕刻、塑型、上色的技術，實現在角色形象與真實感，應用在 2D 與 3D 技術效果，創造出電影中仿真與創異的特效，滿足人們的想像（程薇穎，2012）。

特效化妝主要應用的恐怖奇幻題材常見於好萊塢電影大片，特效化妝有別於一般彩妝，它是一種特殊的化妝技術，能夠實現普通化妝所不能達到的效果，在學校教師大部分都是以基礎課程為教學，像是瘀青、破皮擦傷、刀砍傷、彈孔傷、開放性傷口、凍傷、燒燙傷、斷指、老人妝、小丑妝等等。除此之外，還有更進階的翻模雕塑等特效化妝課程。

特效化妝的翻模雕塑等技術，是有一個過程的，要經過前期設計、翻模製作演員的頭部或身體模型、倒入石膏模型雕塑、製作雕塑模型，用發泡乳膠或矽膠等材料製作假皮，再化妝黏貼、補縫邊、上色、噴槍上色、毛髮製作，假牙製作等一系列專業技巧。並能運用部分化學材料，也要具有基本的皮膚整形和口腔醫學知識、人體骨骼和解剖學等等，此外，還要具備基礎的電子技術，能運用電腦設計圖紙，知道如何利用特效化妝和電腦合成出最終效果（張雪雁，2018）。化學材料在製作模具的運用上，用矽橡膠是較佳的材料，具備老化、防霉抗蛀、柔軟不容易脆的特點，在固化前是非常有流動性的，在複製件表面附著力佳，容易還原各式各樣的型態和細節，在固化後是有彈性的且強度高，脫模也較方便（陳立賢、何依庭、周美虹、林昕臻 & 陳嘉琪 2018）。

關於特效化妝的技術，有人可能會有所疑問，如今電腦特效技術是如此的發達，那還需要實體操作雕刻出來的特效化妝技術嗎？事實上是需要的，而且大部分的科幻、魔幻題材影視劇中的場景、人物特效都是電腦特效和實體特效化妝的結合，兩者缺一不可，沒有電腦替代化妝一說（路怡，2015）。

在林欣蘋、郭姿辰、Vincent、Yuki（2017）的專訪中得知，受訪者程薇穎在國際特效化妝藝術家比賽（IMATS）中獲得學生組冠軍，是她在母校溫哥華電影學院校史上，該比賽舉辦以來的第一位華人獲獎者，但這並非是她未來的一個人生保證，也少不了各種流言，像是那麼年輕怎麼可能等，也少不了被質疑她的能力不夠，但她說到，從得獎獎臺上下臺後的路走得多遠才是重點，她的心態是那麼的樂天積極。從程薇穎的看法與角度，可以了解到，特效化妝課程是由基本的彩妝入門，再逐漸進入進階的雕刻、翻模等較複雜的特效技術。起初還常常受到教授嚴厲指正，因為連彩妝都做不好了，甚至數次的懷疑自己是否缺乏藝術天分，但卻憑著對特效化妝的熱情與好奇心，逐漸在思考所學，逐步練就純熟技術同時，也將她個人藝術創造力有所表現。

且世界那麼大，得獎後，一直有來自臺灣的各式合作邀約，性質不限於電影還包括電視與廣告，程薇穎驚覺臺灣對特效化妝相關人才有那麼多的需求，工作之餘便可開班授課，於是她選擇回到臺灣建立工作室，協助培養屬於臺灣的特效化妝人才。

四、問題討論與改善策略

本研究依據以上現況，在深入探討相關文獻後，了解產業對特效化妝的需求現況與當前學校培育現況等問題後，討論關於特效化妝師的需求增加，與學生對特效化妝非常有興趣想投入職場的需求增加，而未來投入此職業後可能會造成學用落差，給予具體改善策略如下：

（一）聘請專業及技術教師培養特效化妝師人才

在專科學校美容造型相關科系，不再受限於化妝師與美髮設計師相關職業，為培養特效化妝師職業人才，聘請與特效化妝師相關的專業及技術教師，透過教學以職場專業為標準作培訓傳承此相關技術，在專業及技術教師的敘述分享中，了解與認識有關特效化妝師職業的產業，讓學生對特效化妝師職業有更近一步的認識。

（二）建立產業學院機制計畫縮短與業界的學用落差

為了縮短與業界的學用落差，建議在專科學校建立產業學院計畫機制，鼓勵有興趣的學生參與甄選，以產業學程的方式培育學生，具有實作力及就業力之優質專業人才為業界所用，完成就業實務訓練，結業後以利學生畢業即就業的目標（教育部，2019）。且已有許多學校建議和產業界持續推動相關專業課程策略，為了培訓更多的特效化妝師，勞動力發展署更推動特效化妝師證照以及評審的培訓，讓更多人了解特效化妝師的工作內容及相關技術技巧，更多的培訓想從事特效化妝師工作者（李育瑩，2019）。

（三）建議政府設置相關金馬獎獎項策略

透過了解產業對特效化妝師的需求與當前學校培育特效化妝師的現況，我們亦在受訪者程薇穎身上得知，面對臺灣電影產業問題，她建議需要政府與個人共同的努力，像是政府方面建議設置相關金馬獎獎項等策略增加競爭對手，亦透過教學傳承發展特效化妝相關技術，影響年輕世代的想法（林欣蘋、郭姿辰、Vincent、Yuki，2017）。

五、結語

本文以特效化妝師為例，專業及技術教師在專科學校除了要具備教師基本資格外，亦要有業界實務經驗等專業技術能力，作為領導者的角色，引導學生了解產業對特效化妝師的需求與應用特效化妝相關專業知識與技術，亦要投入在解決學用落差上的問題，而建立產業學院機制計畫，來達到任務，鼓勵學生參與甄審，用產業學程的方式培育學生，培育學生具有實作力及就業力的優秀專業人才為業界所用，完成就業實務訓練，以利畢業後學生即就業目標。

面對臺灣電影產業，政府也應多設置規劃其相關特效化妝獎項與活動，透過獎項增加競爭力，以利達到特效化妝師技術的進步。作為專業及技術教師的角色與任務，為傳承延續發展屬於臺灣的特效化妝專業技術，在專科學校以教學傳承

的方式，影響年輕世代對特效化妝的想法。

參考文獻

- Jane Tsao (2019 年 7 月 22 日)。臺灣電影產業正蓬勃！特效化妝師程薇穎：在這裡值得你花時間犯錯。BeautiMode。取自 <https://www.beautimode.com/article/content/86646/>
- 李育瑩 (2019)。異材質結合特效化妝運用於影視造型設計（未出版碩士論文）。萬能科技大學化妝品應用與管理研究所，桃園市。
- 林欣蘋、郭姿辰、Vincent、Yuki (2017)。所有的壓力都是進步的原動力－特效化妝師程薇穎專訪（上）。天下雜誌。取自 <https://crossing.cw.com.tw/blogTopic.action?id=488&nid=8089>
- 林欣蘋、郭姿辰、Vincent、Yuki (2017)。熱情需要自己創造－特效化妝師程薇穎專訪（下）。天下雜誌。取自 <https://crossing.cw.com.tw/blogTopic.action?id=488&nid=8116>
- 特效化妝培訓學校 (2018)。化妝師新出路！蛻變國際特效化妝師。每日頭條。取自 <https://kknews.cc/zh-tw/fashion/6lk9nn3.html>
- 張雪雁 (2018)。仿真與創異－特效化妝美學應用於影視製作之創作論述（未出版碩士論文）。國立屏東大學文化創意產業學系，屏東縣。
- 教育部 (2019)。專科學校專業及技術教師遴聘辦法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008699>
- 教育部 (2019)。補助技專校院辦法產業學院計畫實施要點規定。取自 <https://gazette.nat.gov.tw/egFront/detail.do?metaid=108127&log=detailLog>
- 陳立賢、何依庭、周美虹、林昕臻 & 陳嘉琪 (2018)。矽膠模具應用於整體造型設計之創作。美容科技學刊，15 (2)，39-50。
- 程薇穎 (2012)。Make-up x art : Zoe 的特效彩妝異想世界。臺北市：創意市集出版。
- 路怡 (2015)。淺談影視中特效化妝技術的不可替代性。文藝生活：中旬刊，

（4），134-134。

- 陳彥竹（2018）。利用大數據分析娛樂也能精準化臺灣影視有望走出低迷。卓越雜誌。取自 <http://www.ecf.com.tw/tw/article/show.aspx?num=154&kind=43>



中小學推動戶外教育的知與行

賴玉惠

臺中市北區篤行國民小學總務主任

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

2014 年中華民國戶外教育宣言正式發布，明確指出戶外教育的定位與範疇。戶外教育是「泛指『走出課室外』的學習，包括校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等等之體驗學習。透過走讀、操作、觀察、探索、互動、反思等歷程，結合五感體驗的融合學習，讓學習更貼近學習者的生活經驗」（教育部，2014）。宣言的核心價值，就是為了讓學生走出教室、移地學習，在社會與大自然中上課，與「學習」真實的相遇。

二、戶外教育之實施現況

戶外教育之前是以戶外教學的型態在校園內進行，之後隨著九年一貫的教育改革目標，希望學生學習到「帶著走的基本能力」，教師也開始依課程的實質內涵及概念知識中重新認知，規劃有系統架構的、有學習目標的教學計畫。

在十二年國教總綱實施要點中，戶外教育不再只是個議題，而是正式融入課程設計與發展、教學模式與策略以及彈性學習課程規劃中；學習目標也指出，戶外教育的核心是為了幫助學生體認學習的樂趣，並增進環境和人兩者之間的行動與反思。

（一）教師對戶外教育的認同

根據國家教育研究院（2015）研究顯示，大多數的教師都能肯定戶外教育的活動的功能，認為戶外教育能促進學生的認知、情意、技能的發展，而且在活動的互動性質中能改善師生關係，大多數的老師也認同實施戶外教育能彰顯出教育的價值。

（二）戶外教育推動的困境

縱使自九年一貫教育改革後，戶外教育對學生學習的效益是被肯定的，但仍有教師、家長跳脫不出舊有框架的思考，使得戶外教育未能更優質化，筆者歸納出以下幾點迷思：

1. 教師容易迷惘在戶外教育中的自我定位，教師為課程領導者，對戶外教育融入課程尚未做好準備。
2. 跳脫教師慣習不容易，在有限的教學空間內進行對學生及教學的掌控，比課室以外的開放場域更來得輕鬆容易。
3. 戶外教育場域至今仍無法擺脫以主題遊樂園為選擇的窠臼。
4. 目前戶外教育都是商業型態的採購，往往由學校委託旅行社提供勞務服務，基於「消費者」觀點，教師還要兼任履約的監督者角色。
5. 不論半日、一日或一日兩夜的戶外教育活動，教師對於面臨必須承擔學生安全的責任深感壓力。
6. 戶外教育被視為是一種獎勵：戶外教育讓學生期待的是「不用上課、可以玩、也不用寫功課」；家長對戶外教育的認識也大多是停留在「老師帶孩子出去玩、讓孩子開心」的休閒娛樂活動印象中。

綜上所述，戶外教育精神的知與行出現明顯的落差，教師應秉持教學本質，帶領學生走出課室進行動手做、做中學、玩中學、錯中學的經驗學習，身為課程領導者不應「自廢武功」。

三、戶外教育的發展與具體作為

學習是一個改變認知、態度與行為的過程（黃茂在、曾鈺琪，2015）。布魯納（Jerome S. Bruner）的發現學習論，強調學生的主動探索，發現學習只有在結構性的學習情境下，才會產生（張春興，1995）。所以，教師需配合學生的經驗將教材組織化、結構化，以利讓學生發現其中的情境與價值。奧斯伯（David Ausubel）的意義學習論，強調有意義的學習，在學習、教學、課程三方面中讓學生在概念的新舊關係間構築新的知識。歸納上述學者的論點，教師必須提供結構完整且有系統化的戶外教育學習情境，使學生可以經由情境中的體驗、行動、探索，去學習知識態度和價值。

（一）戶外教育必須要以課程的觀點出發

戶外教育涵蓋的範圍很廣，包含環境教育、探索學習、經驗學習等議題，然而，議題融入課程必須要經過謹慎且仔細的課程評估與計畫編撰，才能讓戶外教育在學生身上發揮最大的效果。首先，在系統性課程主軸架構規劃上，應該充分掌握及運用場域資源的特性，以獨立主題、學校特色主題、單領域、跨領域或多領域融入領域為主軸，引導學生透過觀察、操作、探究、調查、走讀、體驗等課程活動深入體驗與探索。再者，以學生為主體的課程規劃，則要積極營造可創造生命的感受、新奇的情境，引發學生好奇和探索的興趣，並在探索過程中培養有助於未來學習的各種情感，同時還能重建學生與環境的情感聯繫（卡森，2006）。

除此之外，課程的規劃也能提供學生展現多元能力的情境和機會，從中建立學生自主學習的自信和製造成功的經驗。

（二）戶外教育必須要有具體的教學規劃

教學規劃的目標是強化學生與環境的連結，目的是要讓學生在學習中建立和環境友善的關係，以擴展學生各種不同的學習經驗。所以，不同面向、層次的教學目標設計，如感官經驗、概念學習、問題解決及價值觀養成等，都能提升學生學習的多元能力。有了具體的教學規劃，有效的教學實施策略也不可或缺，例如：示範、閱讀、討論、觀察、探究、發現、欣賞、角色扮演、展演、發表、合作學習等方法的運用，有助啟迪學生多元智能發展。在選擇教學的場域時，善用符合課程需要的場域資源，將不同領域的教學目標、學習目標連結統合，才能擴增以及深化學生學習的內涵，使學習具備認知、情意、技能的身心發展。

（三）教師專業成長應與時俱進

戶外教育課程的發展與教學輔導，在教師備課時應融入各學習領域課程，並將戶外課程發展與設計編寫納入精進教師專業計畫，教師應自我期許與成長，透過參加戶外教育教學設計與實務研討會、專業知能研習及教學實務分享講座等，以強化教師戶外教育教學專業能力。

四、結論

杜威（John Dewey）提倡「從做中學」，這樣的學說啟動了教學的革新，學習應該是探索、經驗、發現以及提升學生的學習動機、滿足學生的好奇心，教科書帶給學生的學習視野有限，教師要思考的是如何拓展學生學習的觸角及視野，經由課程設計的方式，引起學生的興趣，主動的投入學習，讓課程啟迪學生樂意成為一位終身的學習者。戶外教育是延伸學校課程的認識與想像，發現學習的意義，體驗生命的感動，能提昇孩子品德、多元智能、身心健康、合群互助和環境美學的素養。在十二年國教課程總綱（2014）也指出「學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，並協助學生應用及實踐所學，體驗生命意義，願意致力於社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。」由此看來，戶外教育宣言的願景與十二年國教的理念相互呼應，都希望讓學習走入真實的世界，讓知識走出書本，讓能力走進生活。教師在戶外教育的知與行當中，應積極省思自我在課程及教學中的定位並做出改變，才得以實踐十二年國教「適性揚才、五育均衡、終身學習」的目標。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c1594-1.php>
- 張春興（1995）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 曾鈺琪、黃茂在、李文富、林志成、張惟亮、吳文德、陳永龍、葉鴻楨、許彩梁（2015）。戶外教育實施指引。國家教育研究院。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/155454103.pdf>
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。臺灣戶外教育內涵與課程優質化初探。國家教育研究院教育脈動電子期刊，4，7。
- 瑞秋·卡森著（2006）。李毓昭譯。驚奇之心：瑞秋卡森的自然體驗。臺中：晨星。



我國中小學推動教師評鑑的需求與對策

王逸棻
屏東縣舊寮國小校長

一、前言

教師評鑑是促進教師成長以及提升學生學習的重要手段，因此各國莫不致力於教師評鑑之改革，臺灣考量現有中小學校園文化，目前教師法修法三讀通過，針對教師團體反對之修法項目，包括教師擔任行政的義務、授權中央主管機關訂定教師寒暑假返校相關事項辦法，以及大學教師未通過限期升等及教師評鑑得予資遣等討論，在本次修法不予處理，不禁讓我們擔憂，校園內除了不適任教師之外的教師是否都沒專業發展與績效等相關問題？在當前教師職場運作問題叢生的現在，真正的教師評鑑是否適合「束之高閣」？以下從各國教師評鑑制度談中小學教育相關問題。

二、本文

（一）走向總結性教師評鑑的困難度頗高

教師評鑑乃是有計畫地蒐集教師工作表現的資料，依據評鑑前所設定的標準，評鑑表現的品質（Worthern & Sander, 1987; 吳和堂、李明堂、李清良, 2002）。各國如何從「形成性教師評鑑」取向的專業發展評鑑，走向「總結性教師評鑑」，以供敘薪、晉級參考，甚至促成教師分級，以減少校園中校長無實質績效評比權力的窘況。這中間的困難，除了教學成效不易評估，又要將考績結合，加上教師生涯階段難建立，許多評鑑標準及細目不容易訂定，如何發展以形成性評鑑為基礎的總結性教師評鑑制度，是臺灣及許多國家面臨的難題，更需經過長期的研究及磋商才能有所共識。

（二）保守的評鑑觀對抗多元評鑑觀點

有學者將評鑑的發展之派典分成四代或五代的評鑑觀，以四代的評鑑觀為例，是較注重利害關係人的權力且被評鑑者可以參與整個評鑑，如果國內停留在由國家設定一定的標準評定老師的優劣，非常單純、保守、已被揚棄的第一代評鑑觀（楊人銓, 2006），是目前已習慣專業發展評鑑專業發展評鑑的臺灣教師較難以適應的方式，如何規畫兼顧質與量的評鑑指標，設計較多元化、人性化與有益教學品質的評鑑模式，是教育當局要努力的地方。

（三）不適任教師問題引發校園的焦慮

目前學校推動公開授課制度，試圖彰顯提升教學品質的精神，目前仍處於以協助代替評鑑之方式進行，教師評鑑是否真的能帶來高的教育品質常是推動教師評鑑論戰的癥結點，觀察公務人員考績輪流甲等的機關文化來看，我們不禁擔憂以民意為依歸的教育當局，是否能堅持「評鑑有實質效果」，不然實施再多的教師評鑑也對教育品質無太大的幫助，因此在研擬考核辦法的同時要考慮目前校園文化的適應性，不適任教師的認定更是淘汰機制最惹人爭議的關鍵點，以目前憂鬱症盛行率居高不下所影響的校園裡，教育現場到底隱藏多少難以處理的不適任問題，從大學校校長接不完的投訴電話可以看得出問題的嚴重性。

（四）長期以來校長有責無權

當校園進入教師自主的時代後，教評會擔負教師聘任、不適任教師處理等人事主導權，校務會議更能決定學校重大事務之處理，校長在考績人人甲等的校園文化下，面臨老師「行政大逃亡」時滿心的無奈，很多學校求助於代課老師，代課老師礙於學校決定他的去留，通常配合度相當高，面對正式老師，校長有責無權，是校園運作機制長期以來存在嚴重的問題。

（五）教師的熱情難以維持

目前臺灣以學歷及年資為基礎的薪級劃分較無積極工作的誘因，並且機關首長也無考核實權，如何在無教師評鑑制度、職涯發展階梯（例如教師分級制）或不同的績效獎金的激勵下，讓有能力、有敬業態度的老師有較好的待遇，使賞罰分明，是教育制度設計者應多方考量的地方，當今許多儲訓校長因年金改革導致在任者不願提早退休而等不到校長位置，又沒有教師分級的情況下，如何讓老師能維持三、四十年的熱情一直做到六十五歲？恐怕教育當局要對此議題多加思索。

（六）多數教師視教師評鑑為洪水猛獸

當專業發展評鑑成為支持系統，使校園裡存在動能不足的問題雪上加霜，許多國家都在思考如何設計一套符合人性及教育的需求的教師評鑑制度，臺灣在考績及考核制度不健全的情況下，是否讓校長有責無權的情況繼續下去？另外一個命題是：「是不是實施教師評鑑才能進行教師分級？」，教師評鑑並非洪水猛獸，在逃避教師評鑑的同時，因為教師分級無法因評鑑而發展，老師們是不是同時失去升遷及專業發展的機會，都是在這波教師法修法後仍存在校園中的隱憂。

三、從國外經驗看臺灣教師評鑑

（一）宜提升教師高層次的專業水平

香港近年的教師評鑑重視教師之專業倫理高於專業技術之要求，而且評鑑向度較廣，香港及大陸皆重視教師的德育及操守，美國則重視教學之專業技術及看得見的教學成效，各國無不督促教師要達到國家要求的教學品質與國家教育目標，臺灣未來如何在教師的高層次專業水平有所著墨，積極鼓勵創意教學及教學研究，以使教師高層次專業水平的提升，有待政府費心推動。

（二）應取得專業自主與科層體制要求的平衡點

反觀臺灣長期讓教師王國自由發揮，獲得充分的專業自主權，卻常失去政府中心思想的傳遞，澳大利亞跟隨美國的步調，建立專業規準、依照教師差異的進階分級給薪，表面係為提昇教師專業地位與待遇等問題，目的在確保教師教學能正式連結官方課程。教育部在有能力主導教師評鑑的同時，仍然未對教師在專業領域上有所要求，替家長及學生伸張應有的權利，實非教育之福，只要一個組織存在不公不義，政府應本著教育使命努力排解，取得專業自主與科層體制要求的平衡點，使教師評鑑制度呼應教育目標，在教育部全力挹注學校經費的同時，除了要增加行政人力、使導師與行政的工作量作大幅度的修正，規畫適當的績效制度，避免校園的勞逸不均才是當務之急。

（三）減少評估學習成就的盲點

教師分級之目的在激勵教師用心教學及致力於教師專業成長，美國教師分級更與學生學習成就結合，在湯志龍（2001）「中小學教師評鑑制度之研究—澳洲維多利亞省的實施經驗」中發現，不同的學校應該採用不同的評鑑方法，如果是量化的評鑑就要依賴學習成就的指標，但是要考慮到城鄉的差距，否則會造成另一種不公平的現象，例如偏鄉孩子的進步就不易展現出來，我們不能說是老師不認真教，目前臺灣實施已久的補救教學制度成為學校績效關注點，然而很多偏鄉孩子面對電腦作答無法有足夠的專心與耐心，是否考量不同的地域給予不同的學習成就測驗試題與作答方式，減少教師評鑑在對評估學習成就測驗時的盲點。

（四）促進教學專業的評鑑為國際重要趨勢

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）發表了〈2015 教育政策展望：啟動改革〉觀察報告，分析從 2008 年到 2014 年這 6 年之間，OECD 成員國內所發生共約 450 種教育改革政

策，具有「為工作能力做準備」、「促進教學專業的評鑑」、「加強弱勢學生的照顧」等三大趨勢（李岳霞，2015），有 24% 的政策是希望能帶來「更好的學校」，其中跟師資有關的政策更是改革的關鍵，例如澳洲公營機構「澳洲教學與學校領導研究所」（AITSL）的網站提供教師自評工具，建立專業教師、校長平臺；義大利擬定了新的教師評鑑政策，發展學校內、外部評鑑的工具與機制，值得身為教改第一線的老師們參考，希望能帶給政策制定者及關心教育者更多改革靈感，在促進教學專業的評鑑潮流下，臺灣卻放棄對教師專業發展評鑑或是教師評鑑的努力，是否與世界潮流背道而馳？是值得大家省思的一件事。

四、結語

臺灣在大談教育改革之際，是否能參照其他國家的做法，解決教改上的共同難題。臺灣的教育發展一向重視落實教育公平正義，經濟合作暨發展組織觀察報告所提出的「教學專業的評鑑」等趨勢，是我們可以再努力的方向，教育政策除了要解決不適任教師的問題，更要重視一般教師的整體發展，以期學校運作順利，能夠不斷創新發展，期盼教育當局在不久的將來，重新考量中小學長期以來的沉疴，破釜沉舟，大力改革。

參考文獻

- 李岳霞（2015）。OECD：2015 年 3 大國際教改趨勢。《親子天下雜誌》，65，38-39。
- 吳和堂、李明堂、李清良（2002）。國小教師評鑑實施之國際比較。《比較教育》，53，29-56。
- 湯志龍（2001）。中小學教師評鑑制度之研究—澳洲維多利亞省的實施經驗。《比較教育》，51，105-127。
- 楊人銓（2006）。各國實施教師專業評鑑及分級的概況。《中華民國全國教師會電子報》。
- Worthen, B. R & Sander, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. NY: Longman.



國中專輔教師處理自我傷害個案的壓力

李雅琇

臺北市立景美國民中學輔導教師

一、前言

近年來青少年自我傷害事件頻傳，新聞也屢屢報導各種青少年自我傷害的新聞，在國中求學階段，這類青少年由專任輔導教師（以下簡稱專輔）提供個別諮商服務；然而專輔在處理自我傷害的過程中相較於其他諮商師、精神科醫生等心理助人專業來說更為棘手，做為教師以及專業助人者的雙重關係，除了面對個案以外，在學校系統中同時也要面對導師、班級其他學生、行政人員，同時也要對自我傷害個案的家長提供協助，連結醫療或社政體系等校外資源等，眾多聯繫或合作上的困難，都可能形成專輔在處理自我傷害個案的壓力。

二、國中校園專輔教師面對自我傷害個案的職責與壓力

（一）專輔處理校園中自我傷害個案的職責

多數青少年的自我傷害行為始於模仿；一經嘗試發現能有效緩解生活中的痛苦後，很容易會像上癮一般反覆使用，這樣不適當的因應方式如果在學校流行起來，可能會讓更多正在面對生活壓力困頓的青少年選擇這樣危險的因應辦法，甚至追求更激烈地手段來面對，導致悲劇的發生。

自我傷害個案一經轉介，專輔便會馬上接手，擔負緊急評估、後續輔導諮商自我傷害個案之職責，同時也需依法進行通報、告知家長，通報可能會引起自我傷害個案的防備，或家長不知所措的憤怒等情緒，專輔必須安撫、陪伴，除此之外，自我傷害個案的導師、原班也需要專輔入班進行宣導，照顧受到自我傷害個案影響的同學，或是避免自我傷害仿效行為的出現，與學校內行政人員合作、連結校外的社政、警政或是醫療資源。

（二）專輔面對自我傷害事件處理的壓力

1. 快速建立關係、危險性評估與通報的緊湊

自我傷害個案介入處理的當務之急便是評估其生命安全的危險性，但事件發生後轉介來的個案，轉介者常常只見其行為並不知其因，專輔與個案之間關係尚未建立，充滿防備與抗拒的個案對於自己的遭遇往往難以啟齒；除此之外，專輔身負通報的責任，部分個案在通報後可能對專輔信任破裂，不願再多談造成後續諮商的困難。

2. 來自學校人員或導師的期待

學生在學校能夠出入平安是所有行政人員與教師的期待，一旦爆發了自我傷害事件，來自處理事件相關行政人員的焦慮，與希望事件早日落幕的期待也隨之被放置到專輔身上。

3. 與家長合作的困難

對許多家長來說知道自己孩子有自我傷害行為是非常大地衝擊，有的家長可能在過去完全不覺得這狀況會發生在自己孩子身上，又甚至有的自我傷害青少年這樣行為背後的其中一個原因便是來自家庭，在這樣的狀況下專輔一邊要安撫家長焦慮或憤怒的情緒，爭取家長的信任與合作，實為一大難題。

4. 長期輔導自我傷害個案

自我傷害個案背後往往有不同的生活壓力或甚至是創傷事件，專輔必須長期聆聽個案的困頓，檢視或評估個案自我傷害的行為、計畫或結果，好似把個案的生命背在自己的身上，提心吊膽避免個案輕生，反覆檢視自己是否有什麼沒有做到，或是否能做的更多。

5. 沒有相關資源的協助

依法通報後，醫療資源、社工並不一定能夠提供學校及時的協助，甚至為了申請這些資源的介入，還可能必須處理許多額外的紙本行政作業。

6. 其他個案與工作負擔

身為專輔在學校處理二、三級的個案，手中肯定不只有自我傷害的個案需要照顧，性平個案、人際關係甚至是霸凌個案、家暴或高關懷個案、中輟生等，以及偶爾的協助行政事務，如果在同一個時期爆發許多危急個案，同時要處理這些高壓緊迫的狀況，也會增加專輔許多壓力。

(三) 專輔介入輔導自我傷害個案的壓力反應

處理自我傷害個案的過程中，專輔可能會同時面對生理、心理甚至是生活或是社交上的壓力反應。

1. 生理反應

專輔可能會被影響到睡眠、食慾，或受到自傷個案影響感受到疼痛，抵抗力變弱、重病或僅僅是小感冒卻長久不癒（李如琄，2006；黃雅筠，2018）。

2. 心理反應

面對自我傷害個案狀況的起伏，專輔的情緒常常也像是洗三溫暖一樣冷熱，會擔心害怕個案的自我傷害行為，當個案最近又面對新的生活壓力時會緊張焦慮是否會有更嚴重的狀況，對自己感到自責、憤怒，也因為目擊與同理個案生命悲苦而感到難過悲傷，如果是個案的困頓是個案或專輔無法改變的狀況，往往會有更深地失落與無力感產生；如果長期服務則可能會因為個案狀況沒有起色而感到疲倦，或是麻木、冷漠（李如琄，2006；張芷蓁，2016；黃雅筠，2018）。

3. 生活或人際社交

部分專輔可能因為工作影響到下班生活，變得特別疲倦需要大量睡眠、無法外出從事休閒活動，或者是若非必要，寧可保持沉默，不願意再與家人朋友談話；甚至如果個案的自我傷害行為是家庭因素造成，專輔下班後仍會提心吊膽著個案在家的安危。

4. 悲憫疲憊或職業倦怠

在介入輔導自我傷害個案的過程中，專輔必須聆聽個案生活中的困頓，承受個案生命逝去的威脅感，不斷嘗試在與系統中與相關人員溝通、合作，為了提供自我傷害個案更好的照顧，專輔承受著偌大的壓力，如果沒有良好的覺察力，適時介入調適、緩解這些壓力與情緒，長期付出同理陪伴自我傷害個案，即可能導致悲憫疲憊（Compassion fatigue）（Figlay, 1995），這樣的狀況可能讓專輔無法全心全意地陪伴個案、模糊諮商焦點，甚至可能會違反諮商倫理及諮商關係中的界線，對個案造成不可抹滅的二度傷害（Pearlman & Saakvitne, 1995）。

三、結語

專輔在對自我傷害個案付出同理心與關懷的同時，也要能夠自我覺察，知道自己目前的狀態、自己與個案間的界線，並且有適當的策略好好照顧暴露在高壓中自己，才能夠避免悲憫疲憊與職業倦怠的狀況，提供個案更全面的關懷與更好的服務。

參考文獻

- 李如琄（2006）。諮商師自我照顧經驗研究—以協助自殺企圖者為例（未出版之碩士論文）。
- 麥麗蓉（2004）。諮商員在大學校園中危機處理經驗之初探研究。中華輔導學報，15，97-122。
- 王安琪（2015）。從處理問題到防制風險：輔導體制的風險治理、助人專業與情緒勞動（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- 張芷蓁（2016）。自殺防治關懷訪視員的工作經驗與自我照顧之敘說研究（未出版之碩士論文）。國立臺北護理健康大學，臺北市。
- 黃雅筠（2018）。社會工作人員悲憫疲憊之形成歷程與因應方式-以台北市老人日間照顧社工為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York, NY: Brunner Mazel.
- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*, 23, 150-177. New York: Brunner/Mazel.



對教育部補助幼兒園增設兩歲專班的省思

孫良誠

國立清華大學幼兒教育學系副教授

政府透過教育補助或生育津貼等方式，補助家庭養育或教育子女的支出，另教育部國民及學前教育署（2019）自 106 年至 113 年將增加 3,000 班的公共化幼兒園及非營利幼兒園，提供 8.6 萬個就學名額；又教育部與衛福部在 2019 年 11 月 7 日的聯合記者會中表示：政府將設立 2 歲幼兒園專班，至 113 年達 OECD 國家平均入園率 33 % 的標準（台灣電視公司，2019）。依據《幼兒教育及照顧法》第 16 條揭示幼兒園 2 歲以上未滿 3 歲幼兒不得與其他年齡幼兒混齡的概念，故「2 歲專班」應指幼兒園提供給 2 歲至未滿 3 歲幼兒就讀的室內空間需獨立設置，且不可與其他年齡的幼兒混和成班。本文針對該政策分析其中問題所在，並提供建言。

一、政策的正當性

在行政院網頁中揭露「為提升婦女勞參率及生育率並考量早期教育投資對兒童發展的重要性...研議『擴大幼兒托育公共化』...期盼達成 109 年全國 2 至 5 歲幼兒入園率達 60%...」（行政院新聞傳播處，2016）。若此設立「2 歲專班」的目的是要提升婦女就業率或是提高生育率，這是從勞動市場或成人角度的思維，而非以幼兒發展需求為考量，政策的正當性就易遭受到質疑，如設立「2 歲專班」能提升婦女生育率嗎？為什麼要讓 2 歲至未滿 3 歲幼兒的入園率達到 33 % 的水準？這些都是應說明清楚之處。

二、政策應關注專業層面

若以幼兒本位思考，面對進入「2 歲專班」的小小孩，如何讓他們獲得良好的教保品質應是首要面對的課題。依據幼兒發展的需求與特性，愈小的孩子以教保為主的工作愈多，教學活動比例相較為低，因此教育部成立「2 歲專班」應該從下列層面思考。

（一）師資層面

依據《教保服務人員條例》取得教保員資格須修畢教育部認可的「幼兒園教保專業課程」，且取得專科以上學校畢業證書。若要取得幼兒教師資格，須另外修畢「教育專業課程」並完成大學學歷，通過教師資格檢定考試及完成教育實習成績及格者。但《教保服務人員條例》及相關培訓辦法中，對「2 歲專班」的師資資格及職前專業訓練要求與 3 歲以上並無不同。因 2 歲幼兒需要較多的保育服務，故教保服務人員職前訓練課程中應加強保育領域的專業知識，以及強調此階

段幼兒發展的需求及特徵，讓職前專業培訓課程能更符合 2 歲至 3 歲幼兒的教保需求。

（二）學習環境與空間層面

《幼兒園及其分班基本設施設備標準》中針對 2 歲至未滿 3 歲幼兒班級的硬體環境規定，包括室內活動室應設置於一樓、每班須設置盥洗室（含廁所）、有冷水及溫水淋浴設備，並設置於室內活動室內、洗手臺高度不得逾 50 公分等。另外「2 歲專班」的學習環境規劃除了要顧及幼兒安全外，也要能引導幼兒發展及滿足探究的需求。但此年齡層學習環境的探究相對較少，應如何規劃適合「2 歲專班」幼兒的學習環境與配置空間也是需要慎思的部分。

（三）課程教學層面

2 歲至 3 歲幼兒已可以自主行動，也可以使用簡短的語句和成人溝通，並表達自己的需求，但其認知發展與能力表現未臻成熟且生活經驗尚缺，因此教保服務人員的教學活動多以培養幼兒生活自理能力為主，同時必須兼顧《幼兒園教保活動課程大綱》的目標，提供幼兒多元豐富的教材以滿足幼兒學習需求。但目前坊間教材大多是為了 3 歲以上幼兒所設計，針對 2 歲至 3 歲幼兒設計的教材較少，因此教保服務人員如何從中選擇適合此年齡幼兒的教材，並配合其設計的教學活動，提供幼兒適性的學習也是需要關注的重點。

三、政策規劃的原則

政府規劃任何政策應在事前評估對現況的影響或衝擊、了解主要利害關係人的想法，以及審慎評估投入資源的效益，以下分三點說明政策規劃的原則。

（一）掌握可能發生的問題

新政策的推動來自政府執行的決心，為了讓政策順利執行可以先從問題思考以解決問題。首先此政策能提升幼兒園設置兩歲專班的意願嗎？若為公立幼兒園或非營利幼兒園須配合政府政策，只要有足夠的空間就可設置，但設置後就讀「2 歲專班」的幼兒可直升小班，加上 4 歲、5 歲的中大班幼兒可優先入園，如此將可能排擠 3 歲小班幼兒進入公立幼兒園就學的情形。若為私立幼兒園則有成本考量的問題，2 歲專班的師生比為 1:8，較 3 歲上班級的師生比 1:15 高出許多，故經營成本提高會降低投入「2 歲專班」的意願。此外也需解決前述三項專業層面的問題。

（二）以家長期待為辦理依歸

台灣電視公司（2019）記者採訪家長的內容顯示家長關心未必是費用的問題，更在意幼兒在幼兒園中的安全問題及能否讓幼兒接受良好的教保服務品質。因此政府應該思考如何讓進入「2歲專班」的幼兒能獲得幼兒園及教保服務人員良好的照顧，讓家長放心並感受孩子的成長。換言之，政府應該努力確保「2歲專班」的教保品質，以符家長的期待。

（三）重視投入資源的效益

國家推動任何政策一定需要挹注相當的經費，以設立「2歲專班」而言，教育部補助每個增設的專班 30 萬到 150 萬不等的經費，預計從 109 年至 113 年將投入 13.55 億元（陳至中，2019），此外還要加上人事成本，若持續擴大推動將是一筆相當龐大的經費。因此對投入資源產生的效益就應當審慎評估，並依據評估的結果作為調整政策實施的方向，讓納稅義務人的錢都能用得其所，也可減少施政錯誤的情形。

投資小孩國家才有未來。近年教育部推動許多學前教育政策，也對學前教育環境產生不少的改變，但教育政策的推動應以教育為本質、以學生為本位訂定教育政策的目標，讓利害關係人都有機會表達想法，並能扮演積極協助的參與角色，監督政策執行的情形。學習者應是教育政策最大的受惠者，如何促進學習者的發展並提升學習表現，端視政策執行的品質。政府設立「2歲專班」應當以促進幼兒身心發展為要務，透過學有專精的教保服務人員、配置良好安全的學習環境，以及提供豐富多元的課程內容，以符合家長期望及有感知的教保服務品質，才能讓更多的家長願意將 2 歲幼兒送進幼兒園接受教育及照顧，當市場需求變多幼兒園增設的意願才可能提高。聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）（2005）認為投資人力資本必須從幼兒階段開始，改善對幼兒的教育與照顧是提升教育品質的首要目標，當幼兒教育的品質提升了，國家未來的人力資本才會提升。我們樂見政府推動有品質的「2歲專班」，讓幼兒健康快樂的學習成長。

參考文獻

- 台灣電視公司（2019）。政府擬立2歲幼兒園專班拚113年入園率33%。取自 https://www.youtube.com/watch?v=HZwPc_RqCUM
- 行政院新聞傳播處（2016）。政院積極擴大幼兒托育公共化。取自 <https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/2cdbb064-fe08-4c13-9b3b-f9e53d221c31>

- 陳至中（2019）。幼兒園2歲班太少 教部加碼13億增設。中央通訊社。取自 <https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201911070259.aspx>
- 教育部國民及學前教育署（2019）。公共化幼兒園增班規劃。取自 <https://www.ece.moe.edu.tw/%e5%85%ac%e5%85%b1%e5%8c%96%e5%b9%bc%e5%85%92%e5%9c%92-2>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *EFA global monitoring report 2005*. Retrieved from <https://www.imf.org/external/pubs/ft/gmr/2005/eng/pdf/gmr.pdf>



試論幼兒園探究主題課程的理論及實踐要點

凌曉俊

國立清華大學教育與學習科技學系博士生

一、前言

因應世界多極化、經濟全球化、社會資訊化、文化多元化發展的趨勢，歐盟各國、美國、加拿大等國家積極開展教育改革，關注學習者的文化傳承和國際理解、批判性思維、溝通能力、合作能力及創新能力等素養培養（吳清山，2017；楊俊鴻，2018）。幼兒園是幼兒早期重要的活動場域，幼兒園以探究為核心的主題活動有助於發展幼兒獨立思考、合作、表達交流及積極主動解決問題之素養。

探究主題課程由探究與主題課程兩個概念構成，是一個複合型的專門用語。主題課程是師生共同選定與生活有關且涉及多學科面向的議題或概念，作為學習之探討議題；並設計相關的學習經驗，以統整該主題脈絡相關的知識，以及試圖「理解」該主題與「解決」與該主題相關的問題（周淑惠，2017）。探究所關注的是如何建構意義、建構自我、習得能力。探究主題課程有別於傳統教育由師到生單向傳授，更加注重幼兒知識的靈活運用及自主探索。總的來說，幼兒園探究主題課程結合探究的價值與主題課程的統整優勢，為幼兒的素養發展奠定基礎。

二、幼兒園探究主題課程的理論

幼兒園探究主題課程體現了實用主義理論、發現學習理論、建構主義理論、課程統整等理論的核心要義。

（一）實用主義理論

實用主義源於 20 世紀初美國進步主義思潮，以杜威為主要代表，核心觀點是強調知識的實際運用，「做中學」是杜威傳播較廣的主張。實用主義理論主張的是問題解決導向的學習（Dewey, 1938）。杜威認為問題解決涉及發現問題、界定問題、形成假設、推理、驗證等五個步驟（蘇永明，2014）。這一過程是具有批判性、創造性與實驗性的。實用主義改變了人們對知識的態度，強調在真實的體驗中獲得和運用知識。探究主題課程具有很強的行動性，主張讓幼兒在探究中學習，是一種基於實踐活動的主動學習，全面調動了幼兒各項感官的參與，而非被動安靜地聽。與此同時，探究過程是一個主動的學習過程，是將知識運用於現實問題的解決過程。知識的價值在於實際的運用，在於與行動的結合而產生力量。

（二）發現學習理論

發現學習是與傳統接受學習截然相反的學習理念和方式。美國心理學家 Jerome S. Bruner 指出發現學習是知識學習最佳的方式（莫雷，2006；楊文宇 2015）。個體在學習活動是不斷發現、尋找，具有主動性和自主性。探究本質內涵是尋找問題的答案，其核心行為是尋找（任長松，2014）。發現學習的關鍵是由教師的教轉向學生主動地學。發現學習其導引是探究，探究的過程本身就蘊含著發現的成分。探究是基於問題，或者說是基於任務導向的，往往有著明確的目的或問題意識。探究過程運用了觀察、比較、推理、實驗等行為，幼兒在這一過程中不斷積累經驗，形成新的認知、技能與情感。因而探究主題課程是一個不斷誕生新發現的成長歷程。

（三）建構主義理論

建構主義理論在討論個體的學習行為時，強調個體在知識獲得過程中的主體地位。心理學家皮亞傑指出個人認知發展伴隨著認知圖式的變化，認知圖式則經歷同化、順應與平衡調節的歷程，不斷螺旋式發展（倪連生，1996）。這一過程受個人新經驗與舊經驗的相互作用，得以豐富與改變。在豐富的環境中，幼兒通過不斷與周圍人事物的互動，進行主動的認知建構。維果斯基學派的社會建構觀點，指出個人的發展是人際互動的過程，通過鷹架作用，在與同伴和教師等其他人的互動中，通過語言等仲介作用，不斷挑戰最近發展區，促進個體發展（周淑惠，2017）。維果斯基的社會建構主義，更強調了幼兒與周圍環境的互動，幼兒的學習不是單一主體的孤立行為。

（四）課程統整理論

探究主題課程，其根基是主題課程。主題課程的基本特點是具有統整性。美國課程理論專家 James A. Beane 認為課程需要將學習者的知識、經驗與其日常生活做好聯結，發展其綜合的能力（周佩儀，2000）。探究的過程幼兒需要綜合運用各種方法應對問題情境，對他們的知識、能力和態度等都有不同程度的要求。主題課程的統整不是教師主導刻意而為之，而是在日常生活中的探究的過程，自然而然地將語文、科學、藝術、社會、健康內容有機整合，是不著痕跡的順水乘舟的自然歷程。探究主題課程反對將幼兒的經驗割裂開來，宣導幼兒自然、完整的生活。

綜合而言，實用主義理論、發現學習理論、建構主義理論以及課程統整理論對教育領域有重要的影響，與傳統觀念相比，它們更加關注學習者在學習中的主體性、主動性，強調學習者知識經驗的情境性、完整性、實用性。

三、幼兒園探究主題課程的實踐要點

幼兒園探究主題課程利於統整幼兒生活經驗，發展其主動性和問題意識，為幼兒探究精神培養打下良好基礎。然而，一些幼兒園主題活動內容拼盤，缺乏連貫和邏輯，教學過程以教師講授，幼兒觀摩形式為主，幼兒主動、探究行為受限。故在幼兒園在開展探究主題課程時需要考慮以下幾點。

（一）注重基於幼兒生活經驗的問題解決

當前的教育改革以核心素養為目標，注重發展學習者的知識、技能和態度等綜合素養。教育活動也更加注重學習者的知識的運用與遷移，以及運用良好的思維處理問題的能力。探究取向主題課程由幼兒的好奇出發，遵循幼兒的興趣，有利於學生發現問題、分析問題與解決問題能力的培養。主題來源於真實的生活問題，反映著濃厚的問題意識。探究基於幼兒的生活經驗，讓幼兒經歷發現問題、分析問題和解決問題的過程，體驗豐富的生活世界。

（二）尊重幼兒的興趣與探究欲望

探究主題課程具有很強的彈性空間，即課程的生成性很強。這歸因於課程的實施非常注重幼兒的興趣。興趣起源於好奇，而幼兒天生具有好奇心。教師如果真正給幼兒機會和時間，不必擔心幼兒茫然不知所以。探究取向主題課程的開展，幼兒是探究的主體，探究的主題一定是幼兒感興趣的。如果有探究的形式，有主題的載體，但是脫離了幼兒的興趣，這種主題探究是假主題探究，違背了主題探究的核心精髓。教師需與幼兒保持良好的互動關係，自由不拘束的氛圍中幼兒的主動行為才會自然發生。探究主題課程中教師發揮著引導作用，而不是控制和主導。教師要尊重幼兒自主自發的行動，並適時提供幫助加深加廣他們的活動經驗。

（三）融合不同領域，統整幼兒的活動經驗

主題教學超越了學科教學，是對學科的整合。學科整合是學術領域探討的議題，也是實踐領域改革的嘗試點。探究主題課程是有機整合各科教學活動的統整。拼盤式主題課程，雖然也是綜合，但是卻是拼湊式的整合，教師高結構高控制的特徵非常顯著，背後實質是學科式教學。知識與知識間越緊密且相關的連結越能夠促進學習者的學習（吳榴椒、張宇梁，2009）。探究主題課程是問題導向、任務取向，在幼兒探索的過程中，自然而然地將身邊一些知識、技能融合進主題中。探究活動本身是綜合的、連續的，是運用知識與發展能力過程。有時探究主題或比較側重某一內容，教師需從容應對，減少焦慮與緊張。考量教學活動是不

斷調整，發展的過程，教師可以在自由活動和區角活動補充新的經驗，而不是刻意強硬往主題裡塞一些學科知識，這樣只會導致拼盤主題的出現，阻礙幼兒探究的連續性。

四、結語

當前幼兒園實踐場域中，一些教師將幼兒視為被動接收知識的容器，忽視幼兒知識和經驗累積的主動性，在課程實施過程中割裂學習內容的生活情境脈絡等現況仍然存在。幼兒園探究主題課程是從幼兒周圍的生活世界出發，尊重幼兒的興趣與好奇，發展幼兒自主性、創造性與綜合能力的課程模式，對幼兒發展有重要價值，值得我們加以重視與實際運用。

參考文獻

- 任長松（2014）。探究概念辨析。**全球教育展望**，8，3-11。
- 吳清山（2017）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。**學校行政**，112，14-27。
- 吳楸椒，張宇梁（2009）。幼兒園教師對主題統整課程的知覺研究。**教育研究學報**，43（2），81-105。
- 周珮儀譯（2000）。**課程統整**（James A. Beane原著，1997年出版）。臺北市：學富。
- 周淑惠（2017）。面向21世紀的幼稚教育—探究取向主題課程。臺北市：心理。
- 倪連生譯（1996）。**結構主義**（J. Piaget原著，1968年出版）。北京市：商務印書館。
- 單文經（2008）。探究取向的課程與教學。**教育研究與發展**，1，63-84。
- 楊俊鴻（2018）。世界各國國家課程中的核心素養：以日本、韓國與新加坡為例。**中等教育**，69（2），21-39。
- 謝明昆（2009）。**主題開放教學：孩子與社區融合的課程與教學**。臺北市：華騰文化。

- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Carbondale : Southern Illinois University Press.



美臺中小學自我情緒探索素養課程之比較及啟示

黃絢質

國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處助理教授（兼課程組組長）

一、前言

「自我探索」是青少年最重要的心理發展任務（Steinberg, 2014），青少年的自我探索包含不同層面，例如：人格特質、情緒狀態、長處與弱勢、職涯性向等多方面向的探索。檢視國家教育研究院於 2018 年 12 月公布的《綜合活動領域課程手冊》，十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」）綜合活動領域國小和國中階段課綱架構涵蓋「自我與生涯發展」主題軸，「自我探索與成長」即為其中一個主題項目。筆者因為執行教育部的計畫，曾與數名國中綜合活動領域輔導科的教師進行焦點座談，討論當前國中的輔導課中，有關「青少年自我探索」之課程安排與運作。討論發現：國中輔導科教師會引導學生透過活動，認識自己的個性、興趣與擅長的事項。然而，自我情緒的部分，在這些自我探索的活動中，比較沒有被特別強調。自我情緒的探索與認識，通常都是等到探討同儕關係之主題時，才會論及個人情緒表達如何影響到與他人的互動。換言之，在國中的輔導課，鮮少出現「自我情緒之探索」的獨立教學主題。

眾所皆知，青少年處於身心相對較不穩定、較敏感之際，如何即時辨識、掌握自身情緒的起伏，並適度調節自身的極端情緒，尤其是有危身心健康的極端負向情緒，是青少年社會情緒學習素養（social and emotional learning competencies, 以下簡稱 SEL）中極為重要的一環（CASEL, 2017）。青少年對於自身情緒的探索、辨識與調節，會深刻地影響其生活適應、人際關係與心理健康（王櫻芬, 2012; Morrish, Rickard, Chin & Vella-Brodrick, 2018）。有鑑於此，本文以美國中小學普遍使用的 SEL 為依據，聚焦於其中自我情緒探索的內容，將之與臺灣十二年國教綜合活動領域國小和國中階段「自我探索與成長」主題項目的內涵進行對照、比較，期能為我國青少年自我情緒探索之課程規劃提供一些啟示性意義。

深受美國中小學推廣的 SEL 包含自我覺察（self-awareness）、自我管理（self-management）、社會覺察（social awareness）、人際關係技能（relationship skills）與負責任地作決定（responsible decision-making）等五大素養（CASEL, 2017）。美國中小學教師，不論其專門教授的科目為何，以及教授的教育階段為何，當他們進行課程設計時，常被鼓勵去盡量將上述五大素養融入學科教學與學生學習環境的營造當中（黃絢質, 2019）。檢視美國各州教育部門對於 SEL 素養內涵之訂定，目前全美已有八個州針對幼兒園至高中（K-12）的教育階段，發展出一系列、連續性的 SEL 素養/指標架構（CASEL, 2019）。囿於網路訊息搜索之權限，本文僅能取得八個州中的七個州之完整 SEL 素養架構資料（亦即威斯康辛州、紐約州、堪薩斯州、密西根州、北達科達州、田納西州、明尼蘇達州等七

州，至於伊利諾州的完整資料在網路上尚無法取得），將其中和自我情緒探索相關之內涵，與臺灣十二年國教綜合活動領域國小和國中階段「自我探索與成長」主題項目的內容做對照。本文沒有將臺灣的高中教育階段納入分析，因為在臺灣的高中教育階段，沒有綜合活動領域。在該教育階段，部定的必修領域為生命教育、生涯規劃與家政三者。

十二年國教《綜合活動領域課程手冊》中，國小和國中階段「自我探索與成長」主題項目內，與自我情緒探索相關的內容，僅呈現在國民小學教育階段之學習內容「Aa-II-3 自我探索的想法與感受」與「Ad-II-1 情緒的辨識與調適」。在國民中學教育階段，基本上，沒有與自我情緒探索相關的內容，該階段較聚焦於青少年生涯探索之部分，例如：「輔 Ca-IV-2 自我生涯探索與統整」、「輔 Cb-IV-1 適性教育的試探與資訊統整」。

針對自我情緒的辨識，檢視威斯康辛州的 SEL 素養內涵（Wisconsin Department of Public Instruction, 2018）、紐約州的 SEL 指標（New York State Education Department, 2018）、堪薩斯州的社會情緒人格發展模式指標（Kansas State Board of Education, 2018）、密西根州的 SEL 素養指標（Michigan Department of Education, 2017）、北達科達州的 SEL 素養內涵（North Dakota Department of Public Instruction, 2018）、田納西州的社會與個人素養資源指引（Tennessee Department of Education, 2017），以及明尼蘇達州的 SEL 素養內涵（Minnesota Department of Education, 2018），經彙整發現，關於自我情緒辨識的素養內涵，主要包含三大部分：第一，「辨識情緒的強度、起伏狀態」，例如：由辨識基本的情緒到辨識複雜的情緒、辨識情緒的強度、辨識情緒的改變。第二，「辨識引起情緒的因素」，例如：辨識引起個人情緒的狀況、辨識會讓人分心或干擾個人問題解決的狀況。第三，「辨識情緒與認知、行為之連動關係」，例如：指出個人行為上如何因應情緒、意識到情緒如何影響個人的思考、行為與生理狀態。當個人能辨識自我的情緒後，進一步地，在 SEL 素養中，個人對自我情緒的掌控為後續的重要學習要素。在上述七州的 SEL 素養中，有關個人情緒的調節與管理之內涵，經彙整顯示，大致包含下列幾項：第一，在合適的時機，以合適的語言或非語言方式來表達情緒。第二，採用情緒調節策略（例如：自己跟自己講話）以讓自己冷靜或抑制強烈的情緒與衝動。第三，試想自身情緒如何影響到他人，亦即加強個人的觀點取替能力。第四，試想自身情緒可能產生的後果。

對比美國 K-12 的 SEL 關於自我情緒探索之素養內涵，臺灣十二年國教《綜合活動領域課程手冊》中，國小和國中階段「自我探索與成長」主題項目內，與自我情緒探索相關的內容相對較少，僅有情緒探索、辨識與調適（Aa-II-3 自我探索的想法與感受、Ad-II-1 情緒的辨識與調適）之學習內容，但也只片段地呈現於國民小學教育階段，沒有向上延伸至國民中學教育階段，亦沒有像美國係以

幼兒園至高中為基礎，規劃整體的、加深加廣的、螺旋式的（spiral curriculum）自我情緒探索之素養架構。是故，自我情緒探索與情緒調節之素養，在我國目前推行的十二年國教綜合活動領域課程規劃中，相較於自我探索之其他層面（例如：人格特質探索、興趣長處探索、生涯性向探索），較未獲得足量的重視。

二、綜合啟示與建議

綜上所述，彙整美國 SEL 中關於自我情緒探索的素養，對於臺灣十二年國教綜合活動領域國小和國中階段「自我探索與成長」主題項目之啟示，除了可作為教育政策上，未來綜合活動領域課綱設計之參酌，亦為臺灣青少年自我情緒探索的課程規劃提供一些建議。

（一）在既有的正式課程中持續強化自我情緒探索之素養

臺灣十二年國教綜合活動領域「自我與生涯發展」主題軸之「自我探索與成長」主題項目中，對於自我情緒探索的學習內容相對較少，尤其在國中教育階段。然而，臺灣國中綜合活動領域教師常將情緒探索融入人際關係的主題進行教學之作法，呼應強化青少年正向同儕互動的教育需求，確有其實用效益。儘管如此，本文建議臺灣的國中綜合活動領域教師，可參照美國 SEL 中關於自我情緒探索的素養，擷取其核心內涵，譬如本文彙整出的三大部分：「辨識情緒的強度、起伏狀態」、「辨識引起情緒的因素」與「辨識情緒與認知、行為之連動關係」，在平日「綜合活動課」或「輔導課」之正式課程（formal curriculum）中，安排多樣化的體驗與省思活動，輔以能引起青少年興趣的教學媒材（例如：情緒圖卡、桌遊、SEL 故事繪本），將自我情緒探索的素養融入綜合活動領域「自我探索與成長」主題項目之課程設計，讓該主題項目的教學內容更為豐碩，強化培養青少年情緒自我覺察（emotional self-awareness）的素養。使之不至於因為在部定的綜合活動領域課程規劃中未被特別強調而流於「該教而未教」的空無課程（null curriculum）。

（二）各校加強規劃多元的非正式課程

相較於美國鼓勵各教育階段的教師將 SEL 素養融入學科教學，臺灣部定綜合活動領域課程規劃並未針對 SEL 素養發展出一套完整的、連續的素養指標架構。臺灣與美國在教育課程、價值觀以及風俗民情上均存在著文化差異，難以客觀判定兩地課程內涵之優劣。然而，有鑑於近年來社會新聞中，因為個人情緒問題而暴發的自傷與傷人事件層出不窮，如何在國民教育的黃金階段，尤其對於正值「認識自我、探索自我」發展階段的青少年，積極引導他們認識自己的情緒並進而有效地調節、管理自己的情緒，實為臺灣十二年國教不可輕忽的一項重要素

養。因此，除了上述的正式課程，建議各校可規劃多元化的非正式課程（informal curriculum），以青少年情緒探索或情緒管理為主題，辦理系列性的講座、影片觀賞與省思、體驗遊戲、相關藝文競賽等活動。甚至效仿教育部訂定每學期第一週為「友善校園週」之概念，各校於每學期間自行選定一週訂為「健康情緒週」，並配合潛在課程（hidden curriculum）的境教安排，讓 SEL 中自我情緒探索與覺察、自我情緒調節與管理的素養能深植於青少年的平日學習歷程，促進正向的青少年發展（positive youth development）。

參考文獻

- 王櫻芬（2012）。情緒調節在青少年人際依附與心理困擾之中介角色分析研究。《教育心理學報》，44（2），273-294。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要綜合活動領域課程手冊。新北市：國家教育研究院。
- 黃絢質（2019）。美國師資生青少年發展主題教學對台灣國民中學綜合活動學習領域之啟示。《臺灣教育評論月刊》，8（4），115-121。
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2019). *CSI resources: Frameworks & Competencies*. Retrieved from <https://casel.org/csi-resources-frameworks-competencies/>
- Kansas State Board of Education (2018). *Social, emotional, and character development model standards*. Retrieved from [https://www.ksde.org/Portals/0/CSAS/Content%20Area%20\(M-Z\)/School%20Counseling/Soc_Emot_Char_Dev/Kansas%20SECD%20Model%20Standards%20Revised%20July%202018.pdf?ver=2018-07-12-114624-670](https://www.ksde.org/Portals/0/CSAS/Content%20Area%20(M-Z)/School%20Counseling/Soc_Emot_Char_Dev/Kansas%20SECD%20Model%20Standards%20Revised%20July%202018.pdf?ver=2018-07-12-114624-670)
- Michigan Department of Education (2017). *Early childhood to grade 12 social and emotional learning (SEL) competencies and indicators*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1XCzZfTP6dWxvnXvKoVfWt9-VOJj0ddjz/view>
- Minnesota Department of Education (2018). *SEL Competencies*. Retrieved from

<https://drive.google.com/file/d/1IjsvH9DtLfCdRY135u1VTHJpHc5QYVpH/view>

- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1543-1564. doi: 10.1007/s10902-017-9881-y
- New York State Education Department (2018). *Social emotional learning benchmarks*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1zF90SL6Q8RHIGqi6a1_65Ca_nuS47PnA/view
- North Dakota Department of Public Instruction (2018). *Social and emotional learning goals by competency*. Retrieved from <https://ndrea.org/assets/docs/NDMTSS%20SEL%20Goals/6-1-18%20NDMTSS%20SEL%20Goals%20by%20Competency.pdf>
- Steinberg, L.D. (2014). *Adolescence (10th Edition)*. New York : McGraw-Hill.
- Tennessee Department of Education (2017). *K-12 Social and personal competencies resource guide*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/116UicDUDmtF8NFRqpmgipNYFEFl2cMIV/view>
- Wisconsin Department of Public Instruction (2018). *Social and emotional learning competencies*. Retrieved from <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/SEL-Competencies-Guide-web.pdf>



越南赫蒙族教育政策之分析－以北部老撾省為例

裴氏娥

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

越南北部老撾省是接近中國雲南各省之中，有最多赫蒙族人的省分。近年來，越南政府制定了對少數民族照顧與優待的政策。越南的少數民族中的赫蒙族，迄今仍然相當的落後，除了物質生活仍然停留在相當原始落後的狀況，在經濟上也十分貧困，文盲比例也很高。因此，越南政府對越南赫蒙族訂定了一些，特別照顧的法規命令。這些政策的主要內容為何？以及赫蒙族的有些什麼樣特別的作為都是本文要深入了解。本文除了前言和結論外主要包括四個部分：(1) 越南赫蒙族教育現況概述；(2) 越南赫蒙族的教育之概念；(3) 越南赫蒙族現代教育的定施；(4) 越南政府政策實施的檢討。

二、越南赫蒙族教育現況概述

越南赫蒙族原屬中國苗族，大概 300 年前，即 16 世紀末，17 世紀初遷移越南，主要從中國雲南沿著黃連山脈移民到越南北部的高山區分佈於老撾（Lào Cai）等省分（侯健著，2011）。1975 年，南北越戰爭結束，越南統一後政府把赫蒙族列為越南少數民族之一。

2017 年教育與培訓部統計：目前，居老撾亦稱老撾（Lao Gai）省人口有 60 萬人，其中少數民族（DTTS）占 70%，主要分佈住 9 個縣城，計有 164 個社 1,007 村（Bộ GD&ĐT，2017）。為了讓少數民族能接軌現代社會，提昇生活品質，越南教育與培訓部制定了一些與青少年教育有關方案，企圖改善少數民族的落後觀念例如：傳統觀念，多子多福，生病找巫師等。載至 2016-2017 學年，無論在硬體或軟體方面，老撾（Lao Cai）省教育已經有相當顯著的進步：有 658 個教育機構，1,458 所學校，196,792 名學生（Bộ GD&ĐT，2017）。同時赫蒙族也在保留傳統文化的同時，嘗試著學習與現代的教育結合。另外，赫蒙族也保留部分開墾山土種植食物，應用山上之水源，開拓梯田蓄水，用以種植水稻，發展成為赫蒙族特殊文化之美，給越南人民與旅客來觀光，以增加赫蒙族人的經濟收入，改善其生活。

三、越南赫蒙族的傳統教育之概念與方式

前一小節扼要介紹越南赫蒙族現代的教育概況，本節的內容主要在說明赫蒙族的傳統教育概念及方式，以作為後續討論的基準。

（一）萬物有靈的信仰與教育

赫蒙族傳統信仰是萬物有靈，崇拜自然神明與重視祭拜祖先（顏恩泉，1993）。赫蒙族因為生活在偏遠山上，社會經濟十分低落，孩子生病，家庭有事，通常藉由傳統儀式的拜神求福等進行治療。在 2018 年，Vàng Thị Me 是住老撾省，Sin Chai 村，離 Sapa 縣 4 公里和本文作者分享：「以前，每次孩子生病，都是殺雞做飯請巫師拱拜，求鬼神治病。花了很多錢，但不僅孩子的病沒治好而且情況越來越嚴重。現在沒有這樣做了，孩子生病，會去看醫生，拿藥吃」。這族群的傳統觀念相信人與神是有隔離，人有形看得到，神無形看不到而且要尊敬。再者，赫蒙族傳統上，也相信平日生活中如果觸犯了神靈，就會受到天災和病患的懲罰。因此，村裡的傳統節日，大多是拜神和邀請道行高的巫師來念咒，除魔驅鬼，幫忙「消災除難」。

（二）部落生活習俗

目前越南赫蒙族老撾（Lao Cai）省的生活傳統習俗，還是生活在高山，屋子建在有溪水、水源的地方；屋子結構很簡單，木頭築牆，茅草鋪頂；村落居民互相幫忙去山上砍樹，割草蓋房子。屋子分為三間，中間的正房放置祖先供桌左邊是廚房，右邊是睡房，睡房上面放食物。赫蒙族傳統的喪事就全村來幫忙，分憂，有錢人就殺牛祭拜，一般會留下來幫忙 3-4 天，並有許多不同的儀式（Theo baonghean.vn，2019）。另外，在 2018 年 Giàng A Cua 村長和本文作者分享：赫蒙族傳統過年，年飯必須要有豬肉、雞肉、糍粑，特別是初一到初三不吃蔬菜，只吃肉，表示新年吃肉才吉祥，事業才發達。如果新年吃蔬菜，那麼表示來年親人，開拓梯田的工作，常會遇到不好的事情，家庭不和，種植失誤。他還特別告訴作者：如果看到住家門外有紮一樹枝而樹葉還綠綠的，就不能進門，如果該戶人家請進來就可以，如果沒人邀請就自己進去，赫蒙族人相信，那個「不請自來」就會遇到不吉祥的事情。

赫蒙族舉辦大節日的時候，空間要寬大，因為在大節日那天除了做禮拜以外，還舉行各種民族特色的文化活動。這節日活動讓青男少女培養感情，不少男女就在活動中萌生了愛情的種子。在 2014 年，越南之聲廣播電台（VOA5）陳秋水說：「節日期間，赫蒙族男女青年可自由來往，談對象，並參加各種民間活動或遊戲。盛會上，小夥子跳蘆笙舞，姑娘唱歌。這是他們表達愛意，談情說愛的好機會。如果覺得情投意合，雙方就該談婚論嫁了」（裴姮，2014）。

（三）傳統家庭教育

赫蒙族傳統家庭教育的觀念十分注重族群團結，以及家庭婚姻和傳宗接代。他們教育男孩子要早結婚和多生子，以傳宗接代，以及要盡到照顧家庭的責任。對女孩的要求，除了會生子以外，還要學會蒙族傳統的織布，做衣服，做頭飾與畫民族畫的基本等。過去老撾（Lao Cai）省沙壩（Sapa）縣蒙族還有著傳統「偷婚」、「搶婚」、「拉婚」（kéo vợ）的風俗。Giàng Sèò Gà 分享他的經驗：我十一歲去「拉妻子」（kéo vợ）回家，那時她十歲，當時我不知道拉妻子是什麼。我還記得在回她的娘家，吃飯時我跟她爭雞腿吃；到 18、19 歲才意識到「妻子」的意義。現在我們五十多歲了，有五個孩子，我們生活很幸福（Việt Hung, 2009）。隨著社會的發展，各民族之間相互交往頻繁，傳統的通婚禁區被打破。早婚、搶婚、拉婚、偷婚等傳統的習俗也被禁了。這反映出社會的發展變化促使傳統的婚俗在原来的基礎上要改革，以符合現在生活的趨勢。雖然，上面提到的種種傳統，都是赫蒙族很重要且有特色的文化資產，可是卻不適合現代文明社會的規範，所以越南教育與培訓部努力的嘗試要改變他們。

四、越南赫蒙族的現代教育措施

越南赫蒙族因固守部落傳統觀念的原因，大部分很少接近其他族群的文化，也不想學習其他群族的文化。但越南政府希望改革人民生的活水等，讓每個群族都有機會上學讀書。因此，政府各部門都安排人員到偏遠落後的地方勸學、安慰、鼓勵、封閉的蒙族人越來越好，接觸現代文明和教育，更踏進與學習現代的文化，進而改善他們的生活。根據相關的文獻得知，目前越南政府主要對赫蒙族教育措施有：

（一）開設成人教育課程

越南全國赫蒙族有 80,000 人之多，在老撾大約有 25,000 人（Vạn Hoa, 2013）。老撾省有 9 個縣區，赫蒙族居民大部分是盲文，而且這幾個區縣經濟非常貧困，山深偏遠，山路坎坷，坡度高，屬交通艱難的區域。人民經濟主要是農業，目前年紀在 30-60 的人口中，他們幾乎都不會說越文。老撾省教育，為民族地區組織「掃文盲」（XMC）班級，目前已經有 154「掃文盲」班學員 10,000 以上，學員年齡從 15 - 60 歲都有，目前識字率已提高 93.89%（Anh Đào - Hoàng Hà, 2019）。普及教育，掃除文盲的工作繼續得到區委，人民委員會，區人民委員會和省教育培訓部的重視。這方面的課程，仍然持續積極推動者。

（二）開設青少年教育課程

越南赫蒙族的一般民眾，雖然有相當多的學習機會，但是直到今日，傳統教育對該族青少年的影響還是相當大。在 2017 年全省有 16,859 名高中生，與學年初相比減少了 783 名學生。其中，357 名學生為移民、退學、死亡，輟學有 426 人，占 2.42%（Tuấn ngọc, 2017）。老撾省雖然組織聯合各分支機構部門委員協調及進行宣傳運動，禁止早婚與近親血統結婚，重點關注赫蒙族地區，要求民眾需要參與學習與遵守政府制定的關於婚姻和家庭的制度與法律。但還是有許多未成年女子在上學期間就懷孕了，甚至不少女學生不得不抱着小孩去學校繼續學習，在艱難的條件下培養自己的夢想。越南教育專家阮斯峰 Nguyễn Tư Phong 博士認定：貧窮與落後的習俗是阻止少數民族青少年上學的原因（記者 RFA, 2015）。

（三）開設越南與教育課程

越南老撾赫蒙族人居住的地方大部分是邊疆，十分貧窮，每家庭的孩子比一般家庭多。為了生活，父母往外工作，孩子在家就跟著外公外婆，爺爺奶奶，通常他們走到那裡就帶著孩子到哪裡。因而進到學校接受正規教育的讀書時間不多；父母因為要辛苦謀生，幾乎不可能輔導子女的學習。在學校除了教他們學一般的課程及越南語，還需要加強本土語言的學習。一直努力保存傳統文化，以發展赫蒙族的特色（Nguyễn Tiên Phúc, 2017）。越南教育法（2005-2010）對民族小學教育規定：除了使用越南語之外，還要學習少數民族的語言文字，少數民族學生享受優惠政策。現在越南政府頒布對少數民族特別關心的措施，優待的政策，希望他們學習現代社會文明。因此，每村都有幼兒園，小學校（primary school）與中學學校（middle school），要讀高中（high school）或是大學校（university）就到縣市。政府決定建設相關學校，培訓越語教育，希望少數民族學習現代生活制度，改善落後習俗，融合社會發展。

五、越南政府赫蒙族教育政策實施的檢討

在 2016 年初，越南政府總理批閱教育和培訓項目（GD-ĐT）：為少數民族加強兒童與國小讀越語地區，從 2016- 2020 年延長至 2025 年。這項目提出一些任務，詳細指導行業和地方實施關鍵任務及解決方案。此外，人們認識到，改善少數民族的越南語是必要的工作，且務必確保他們具備使用越南語的基本技能。為了使這方案能順利成功，因此，各地方根據過去的經驗提出相關的計畫、方案及教科書，以加強邊疆少數民族學習越南語。

在 2015，Hải Bình 說：在教學過程中教育和培訓少數民族學生有效閱讀是十分重要的。因此，老師們需要發音標準，以提高高少數民族學生說越南語的效率（Hải Bình, 2015）。為了使學生在越南語發音上獲得良好的能力，教師必須練習閱讀技巧，課程計劃必須周到，內容清晰明了，幽默靈活，才能吸引學生樂學。上課時，教師應具有良好的教學風格，始終友好，愛心且貼近學生。在教學中，教師要注意根據教學目標使用雙語，在課堂上也要使用赫蒙族語言，以幫助學生理解越南語單詞的含義，讓學生容易明白，喜歡讀書。這些都是目前在推動越南語教育比較弱且需加以改進的地方。

赫蒙族大部分生活在山上，教師們來這偏遠地區為後代種下進步發展的種子，因此政府也對這些教職員特別厚待，薪水比平地高而且每年都有獎勵以鼓勵他們。鄰老師（cô Lân）和作者分享她的經驗；許多家庭不重視孩子學習，隨孩子的便，喜歡做什麼就做什麼，他們不關心子女的學習和成長。為了鼓勵孩子上學，老師必須爬山，尋找孩子家人提供建議，溝通。有的孩子不想上課，一看到老師就馬上跑去躲起來；有的家庭父母難以同意給孩子上課，但是父母一看到老師就叫孩子跑去躲。但也有的家庭，固執一定不給孩子上學，因為他們的觀念：讀多書也沒做到什麼，在家種田，結婚生孩子就好了！（Theo Vietnamplus, 2015）。這些都是目前越南在老撾省對赫蒙族推動現代相關教育政策時遭遇的困境與挑戰也是導致成效不彰的主要原因。

六、結論

越南老撾（Lao Cai）省北部美麗的高山可是生活條件卻是相當的困苦，有許多赫蒙族人生活其間。因政府特別關注他們的生活，訂定各種教育方案，希望改善他們的生活條件和學習環境。此而省雖然各村經濟社會條件不同，但村民因為受到傳統文化的影響，而有著同樣的信仰、婚姻風俗、家庭教育。然而，因為受到社會變遷的衝擊，以及政府政策的影響，上述種種已經有所鬆動。根據前面的敘述提出三個結論。

第一，赫蒙族的傳統文化仍有強大的影響力，但赫蒙族也面臨深刻的文化斷層，以及人口流失的問題。現在的教育政策對赫蒙族的傳統影響不大，對部落獨特文化傳統與山上生活方式的改善也不明顯，但在宗教信仰上有了很大的改善。

第二，由於受到山上部落族群生活的影響，因此赫蒙族通常有早婚「多子多富」的觀念，早婚生子，傳宗接代，需要人多耕地，照顧家庭的信念。因此男性通常在 15-17 歲，女性在 13-14 歲，就已經結婚生子。而部落的傳統，人口結構、早婚、早育現象也對教育體制的推行及赫蒙族的生活傳統有相當的影響。赫蒙族婦女不但不想節育，而且反對採取節育措施，此也實施國家的計劃生育政策對少

數民族難以徹底實行的主要原因之一。

最後，政府制定各種扶貧政策，幫助蒙族赫蒙族建校，開設各種課程教育赫蒙族人學習、認識、和進入現代化的社會。現在老撾省大部都設有幼兒園、小學、中學，使得赫蒙族的青少年和兒童的學習境獲得很大的改善。

參考文獻

- 裴姮（2014）。赫蒙族的新年習俗。取自 [https://vovworld.vn/zh-CN/越南 54 个民族/赫蒙族的新年习俗-234839.vov](https://vovworld.vn/zh-CN/越南54个民族/赫蒙族的新年习俗-234839.vov)
- 侯健著（2011）。滇南苗族文化論集。雲南民族出版社。
- 記者 RFA（2015）。居住山區兒童上學的機會。取自 <https://www.rfa.org/vietnamese>
- 顏恩泉（1993）。雲南苗族傳統文化的變遷。雲南人民出版社。
- Anh Đào – Hoàng Hà(2019)。老撾努力掃文盲。取自 <https://dantocmiennui.vn/xa>
- Bộ GD&ĐT(2017)。老撾成功教育少數民族。取自 <https://baomoi.com/lao-cai->
- Hải Bình（2015）。教育越語技巧。取自 <https://giaoducthoidai.vn>
- Nguyễn Tiến Phúc（2017）。努力為少數名族教語言。取自 <https://moet.gov.vn>
- Theo baonghean.vn（2019）。在義安省赫蒙族的屋子有一些的神秘。取自 <https://dantocmiennui.vn>
- Theo Vietnamplus（2015）。老師為少數民族「播種資」辛苦「追捕」學生。取自 <http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc>
- Vạn Hoa（2013）。越南赫蒙族的起源。取自 <https://thuvienphamngoathach.wordpress.com>
- Việt Hưng（2009）。搶婚回家夫妻爭雞腿。取自 <https://baomoi.com>

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 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。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

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九卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

大學社會責任

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第二期將於 2020 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，國內外的高等教育愈來愈重視大專校院的師生在進行專業領域的研究之外，應該主動積極地走入在地的產業或社區，透過知識的傳遞、資源的整合與共享，促進在地區域的發展、人才的培育，以善盡大學社會責任（University Social Responsibility; USR）。然而，欲達到學校與在地區域（社會）共生共榮的效果，學校教育與社會需求之間的連結是個值得關切的議題。此議題涵蓋諸多層面，包括如何培養大專校院師生的社會責任意識，以實踐社會責任？大學如何因應在地產業的特色及需求，培育適合的人才，提升就業，促進地方的創新發展？如何有效地整合學校、產業及社區的資源，進行跨領域或跨機構的合作，以提升實踐社會責任的成效？反過來，實踐社會責任對於學校教育的影響又是什麼？過程中，學校與在地區域所扮演的角色是什麼？再者，如何永續經營此二者之間的關係？本期的評論主題，希望針對大學社會責任的實踐狀況進行探討與分析，瞭解執行過程中可能面臨的困難或影響成效的因素，進而提出相對應的策略，作為未來改善方向之參考。

第九卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

洪川茹

靜宜大學教育研究所助理教授

臺灣教育評論月刊第九卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

新課綱的教材編製與使用

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第三期將於 2020 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

十二年國民基本教育課綱已於 2019 年在各教育階段依年級逐年正式實施，新課綱強調學生是主動自發的學習者，與過去不同的創新理念和架構包括：以核心素養作為課程設計依據，重視實作與探究的學習歷程、重要議題需要融入各領域課程、需要有跨領域的教學設計、彈性學習節數需要獨立設計統整內容等，以符應為未來而學習的全球化社會趨勢，以上種種莫不考驗著新課綱教材的編製與使用。

在教材的編製方面，教材編製如何呼應新課綱各領綱有關選編與設計原則的規範？教科書審查者及學校課發會如何落實審查教科書與自編教材？教師如何在備課中編製適用的教材？不同領域/科目的教材編製有何學科知識特質需要注意？如何能編製照顧個別差異、混齡教學的教材？這些都需要在實踐中去試驗、評估與反思。在教材使用方面，各領域/科目教學中，教師如何不止於使用現成的教科用書，而能配合學生需求善用各種資源轉為教材？教材使用的規劃如何能呼應課綱三面九項的核心素養？教案或學習重點的撰寫如何清楚呈現教材的使用方式？少數或選修科目如母語教學教材，如何自編或選擇與運用？教材如何使用而能發揮學生自學的效果？這些在新課綱實踐中可能的問題，需要正視之並尋求解決之道。

本期評論主題是「新課綱的教材編製與使用」，歡迎大中小學到幼教特教職教等教育工作者，對本主題提出經驗和理念反思，一起面對新課綱在教材上的各種挑戰。

第九卷第三期 輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第九卷各期主題

第九卷第一期：中小學課綱研修與審議

出版日期：2020 年 01 月 01 日

第九卷第二期：大學社會責任

出版日期：2020 年 02 月 01 日

第九卷第三期：新課綱的教材編製與使用

出版日期：2020 年 03 月 01 日

第九卷第四期：校長遴用

出版日期：2020 年 04 月 01 日

第九卷第五期：中小學師資培育品質

出版日期：2020 年 05 月 01 日

第九卷第六期：國家資歷架構

出版日期：2020 年 06 月 01 日

第九卷第七期：新住民語文教學與師資

出版日期：2020 年 07 月 01 日

第九卷第九期：校訂課程規劃與實施

出版日期：2020 年 08 月 01 日

第九卷第九期：大學生英外語能力

出版日期：2020 年 09 月 01 日

第九卷第十期：雙語教育

出版日期：2020 年 10 月 01 日

第九卷第十一期：美感素養的培育

出版日期：2020 年 11 月 01 日

第九卷第十二期：大學校外實習

出版日期：2020 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
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部別排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
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.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.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: Morna-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】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw