

## 素養導向生活課程理念及其轉化落差初探

許齡方

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

劉芳琪

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

### 一、前言

國小低年級的學習階段，生活課程是帶領孩子認識這個世界的管道，也是接觸社會與文化的橋樑。臺灣的生活課程為一統整課程，強調「兒童」為生活的主體，課程以「生活」為中心。因生活課程在 2001 年 9 月搭乘九年一貫教育改革浪潮確立實施，籌備的過程僅有短暫的三年（歐用生，2002），所以在生活課程成為正式課程之初，有許多第一線的老師並不清楚生活課程之課程精神為何，實際教學後，也認為其並未呈現統整課程的面貌。吳璧純與秦葆琦（2015）指出，為使生活課程能在穩健中求發展，孕育更多正向的課程發展能量，生活課程於九年一貫時期設置實施後，進行課綱的修訂與反省。生活課程也在十二年國教新課綱的制定後，逐漸發展出課程本身的主體性與重要性，在課綱修訂的歷程中，課程更以兒童為生活的主體，培養學童「生活核心素養」，也以掌握統整課程的特性為修訂課綱的重點，讓課程精神愈來愈明朗清晰。

舉凡教育改革，需要實務的配合，才能往成功之路邁進。而如何成功，有賴於教師的課程轉化（林郡雯，2018）。若課程的精神明確，但教師卻無法將自身掌握到的課程精神落實於教學之中，那課程改革可能無法順利。筆者目前為生活課程的教學者，基於對生活課程的關懷，以目前的教學現場為主要研究場域，三位目前於國小任教生活課程的資深教師及三位生活課程專家為訪談對象，探討十二年國教國小生活課程之中，課程精神到課程實務之中的轉化落差可能原因，並試提出解決途徑，希冀能對生活課程教師的教學有所幫助。

### 二、教師體認之生活課程精神探討

十二年國教中的生活課程課綱修訂，奠定於 97 生活課程課綱的基礎上，目的在於將統整課程的精神表達得更清楚（教育部，2018）。除此之外，吳璧純（2017）也指出生活課程在十二年國教中做了調整，為的是使生活課程的圖像建構在：兒童為學習的主體、培養學童的生活能力、以及拓展學童對事物的多面向意義的三個軸面之上。而這三個軸面，也是生活課程在十二年國教中最核心的課程精神。

臺灣生活課程設置實施後，經上述的課綱調整及修訂，那現場教師掌握了哪些生活課程精神？筆者由此問題出發，設計以下訪談大綱：

- 1.在進行生活課程備課時，老師最注重的哪些地方？
- 2.在進行生活課程教學時，老師希望學生能在課程中獲得什麼？
- 3.生活課程為一統整課程，老師在教學中的實踐情形如何？

為深入了解現場教師對生活課程的體認，筆者以個案訪談的方式，訪談三位生活課程教學經驗豐富的現場教師，以下分別整理與說明現場教師體認到的生活課程精神：

#### （一）生活課程應以兒童為主體

受訪三位教師皆認為，生活課程應從孩子有興趣的地方出發，例如有老師提到：「我會把我今天所要上的課程中最主要的內容先提出讓小朋友知道，因為會讓小朋友覺得這裡面可能會有他們想要學的東西，我也想要知道哪些內容小朋友有興趣。」老師們在進行生活課程之前，會想要先激起孩子學習的欲望，並且會先了解哪些課程的內容是孩子感興趣的，從學生想要探究的課程內容作為教學的開端。除此之外，其中有兩位老師點出生活課程有重要的課程地位，老師們指出：「生活課程是以兒童為主體的，畢竟生活課程只有低年級才有。幼兒園都是那種主題教學，所以剛上來一年級就讓他們進行分科教學的話，他們可能剛開始會比較不適應。」由此可知，受訪教師認為生活課程的學習應符合兒童的發展階段，才能夠銜接學生幼兒園的學習生活，以及奠定中年級分科學習的基礎。上述老師們所提之內容，如同吳壁純（2017）指出，生活課程主題教學設計或發展，應考量國小低年級學童的生活經驗、發展與學習特性，引導其主動探究而後建構知識。

#### （二）生活課程應從生活經驗出發

受訪三位教師提到，生活課程重要的是提供孩子在地性的生活體驗，提供在地社區資源以貼近學生生活經驗。其中一位受訪教師，有在兩所學校教學的經驗，她便指出：「在備課的時候，我會想要去連結學生的生活，因為之前和現在的學校不一樣，我會比較想要多去了解小朋友他本來的基礎，再去做調整。」受訪老師認為，生活課程的教師應從兒童的觀點出發，一同體驗兒童所處的世界。林文生（2009）也指出，生活課程應回到兒童真實的生活，讓學生學習真實的生活經驗。

#### （三）生活課程應著重學生之探索與體驗

生活課程強調學童生活能力的培養，這些能力大多是心理歷程能力而非行為目標能力，是學童透過活動探索或事物探究的歷程發展來的（吳壁純，2009）。因此，比起學習的結果，生活課程的重點更應擺在學習的歷程。當談及老師們所

注重的生活課程精神，受訪老師提到：「生活課程要讓孩子實際去看、走到戶外去觀察，然後運用自己的五感去進行觀察，那這樣子他的體會才會比較深刻一點。」由上述可知，生活課程就是大量的提供學生探索的機會，孩子才能透過五感觀察，從中去發掘問題與好奇的事物。而老師應是陪伴孩子經歷探索與體驗的歷程，並幫助他們將體會到的事物內化成知識，而非直接從課本中傳遞的學科概念。

#### (四) 生活課程應呈現統整課程之特性

秦葆琦（2018）指出，生活課程在研修十二年國教新課綱時，即是將生活課程作為超越學科之統整課程的特性為原則來進行修訂。因此，理想上的生活課程應能呈現出超學科的統整課程樣貌。在訪談過程中，受訪老師談到：「設計、進行生活課程時，要去思考，哪些東西、課程裡面有哪些元素，我們可以把牠變成一個統整的、主題的活動。」當教師將學生的生活視為一個整體，生活之中需要解決哪些問題、需要使用到哪些能力的時候，學生自然而然就會運用自身學過的知識，此時學科的界線是模糊的，這也就是統整課程的精神。

由上述訪談內容可以發現，生活課程現場教師所體認的「生活課程應以兒童為主體」、「生活課程應從生活經驗出發」、「生活課程應著重學生之探索與體驗」及「生活課程應呈現統整課程之特性」四項課程精神，與十二年國教生活課程課綱中傳達之課程精神，以及相關學者談到的生活課程理念互相呼應，代表現場教師大多都能掌握課程精神。

### 三、課程精神與課程實務落差之可能原因

課程綱要的目標願景理念為抽象的概念，在教學現場中，教育實務工作者要將課程政策性語言轉化為全校性課程與實際學生真實經驗有一定的困難，此時就會產生課程轉化的落差（顏佩如，2019；Brophy, 1982）由上述訪談結果可以了解，受訪的生活課程現場教師都對課綱中提及的課程精神有一定程度的了解。但筆者回到教學現場，卻看見有許多老師們在實際教學課堂中，仍以分科教學的方式進行生活課程，也沒有提供給孩子足夠的探索與體驗機會，仍是以電子教科書的影片，取代學生真實的生活觀察，無法呈現出上述的課程精神。從教師掌握的課程精神到課程實務之間產生的轉化落差，可能的原因為何？筆者帶者此一疑問，進一步訪談教學現場中的三位生活課程專家教師，整理出以下產生課程轉化落差的可能原因：

#### (一) 教師的教學能力與經驗

首先，因生活課程經歷多次課綱修訂，有些現場教學的教師並沒有增進自己在生活課程方面的專業知能，只是依照教科書和電子書來教學，那生活課程的精神當然就難以呈現。其次，由上述訪談內容可以得知，生活課程是有「在地性」的，在教科書的編撰上，無法符應各地區學童的學習經驗，此時現場教師的專業能力就非常重要，必須非常清楚生活課程的理念、知道應該怎麼教、學生的角色應該是什麼。相對的，如果現場教師只是依賴教科書，那生活課程在地性的精神便會流失。最後，因生活課程強調學習的歷程，在生活課程進行時，教學者須對孩子反應非常敏感，要隨時進行課程的調整與安排，因此，教學者的教學經驗將會影響這方面課程精神的呈現。

## （二）教師的課程統整觀

生活課程是臺灣第一個以統整課程樣貌呈現的課程，在此之前，臺灣的正式課程大多是分科學習。現場教師的課程觀點是否有跟著調整，將會影響課程精神的呈現。此外，一位專家老師也提到，課程統整的方式本來就有很多種，如學者周珮儀（2003）從學科界限的有無和統整的強度，將課程統整的方式區分為單一學科統整、跨學科統整、科際融合統整、超學科統整四大類。而教學者能執行的程度到哪裡？這或許都是影響現行生活課程進行的因素，也使得課程精神無法完整的呈現。

## （三）教師的教科書轉化能力

教科書的編輯、審定必須經歷嚴謹繁複的過程，編輯教科書的老師，也必須先掌握課程精神，才能開始著手編撰。因此，使用教科書的老師，才是呈現課程精神的關鍵。尤其是在生活課程的課程統整部分，如果教學的老師沒有帶著課程統整的概念來使用教科書、轉化課程，即使教科書編輯一直往統整的方向前進，呈現出來的課程還是會有落差。另一方面，當老師在使用教科書時，即使知道教科書想傳遞的精神和概念，但願不願意去實施、或實施的並不徹底，還是會產生課程轉化的落差，讓課程精神淪為一種理想狀態。

## 四、課程精神與課程實務轉化落差之因應建議

筆者根據課程精神到課程實務之中的轉化落差可能原因，試提出解決途徑，以供生活課程教學者參考：

### （一）教師多參與相關課程研習，授課教師共同備課

在進行教學之前，教師可多參與由國家教育研究院及各縣市輔導團辦理相關的生活課程研習，以掌握課綱內涵，更新自身課程知識，並增進教科書轉化方面

的專業知能。於學期中，可透過參與工作坊、教學研討會等方式，提升自身的教學專業。另一方面，教學者須留意「在地性」方面的課程設計問題，教師可透過共同備課或組成教師專業社群的方式，彼此分享教學經驗與社區資源，甚至教學者與行政端能互相討論，結合學校特色或校本課程進行教學。

## （二）教師在課程統整方面，需進行課程意識的覺醒與教學實踐

課程意識意指教師對內在實務知識的覺知、對教學實踐的行動，以及教學成效的深層批判反省（甄曉蘭，2003）。生活課程現場教師的課程統整觀，影響著課程精神的呈現，因此在課程統整方面，現場教師應進行對自身課程意識的覺醒，在自省的歷程中釐清自身對於課程統整的理解，進行更新與調整，進而產生教學的實踐與行動，挑戰習以為常的教學方式與做法，落實課程統整的生活課程教學。

## （三）教學者須留意教室內的教學轉化

生活課程重視學生的學習歷程，因此，在課程轉化過程中，教學者須時時評估教室內學生的經驗課程，傾聽學生想法，確實省思課程實施對學生的意義。另一方面，教學者可透過課堂討論的方式，了解學生的學習動機與學習興趣，除了教科書內的教學資源，可另外提供給學生更貼近其真實生活的經驗作為課程素材，減少教師體認的課程精神與學生經驗課程之間落差。

## 五、結語

臺灣為因應時代變化進行課程改革與調整，在十二年國教中，生活課程也朝課程統整之精神邁進，調整課程內涵，使課程更成熟完善、使「生活課程」更能貼近孩子的「生活」。筆者由此一研究歷程發現，現場教師也大多都能理解課程內涵並掌握課程的精神。但如同學者 Brophy（1982）所說，「教師」是課程轉化的中間人。若臺灣生活課程不斷精進的同時，身為教學現場第一線的教師，也能不斷精進自身教學知能，願意與課程改革協力同行，則課程轉化產生的落差，應會縮小一些。

## 參考文獻

- 吳壁純（2009）注重並增進學童心理歷程能力的生活課程多元評量。教育研究期刊，5(4)，1-30。
- 吳壁純（2013）。十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究—生活課程篇。新北市：國家教育研究院。

- 吳璧純、秦葆琦（2015）。生活課程中的自主學習精神之探究。《**北市教育期刊**》，49，79-103。
- 吳璧純（2017）。耕耘一畝兒童學習的沃土——十二年國民基本教育之生活課程特色。《**教育脈動**》，10。新北市：國家教育研究院。
- 林文生（2009）。生活課程的現象學反思。載於中華民國教材研究學會（主編），**生活課程綱要微調的教學挑戰與展望**（頁11-30）。臺北：中華民國教材研究學會印行。
- 林郡雯（2018）。幾個關於以核心素養為導向的課程轉化問題。《**中等教育**》，69(2)，40-56。
- 周珮儀（2003）。**課程統整**。高雄：復文圖書。
- 秦葆琦（2018）。生活課程的精神與特色。取自<http://newsletter.edu.tw/2018/07/10/%E7%94%9F%E6%B4%BB%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%9A%84%E7%B2%BE%E7%A5%9E%E8%88%87%E7%89%B9%E8%89%B2/>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民小學-生活課程。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c1594-1.php>
- 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。
- 歐用生主編（2002）。**生活課程研究**。中華民國教材研究學會印行。
- 顏佩如（2019）。十二年國教課綱課程實施問題與解決之道。《**臺灣教育評論月刊**》，8(8)，57-61。
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.

