

伍、綜合類課程的主要取向—生活實踐學習

台灣的綜合活動學習領域經過幾年的努力與深耕，其重視體驗、省思與實踐的理念，已得到相當程度的認同，將是後續綜合類課程取向規畫的重要參考基礎。

此外，經過相關台灣及他國研究文獻、官方課程綱要資料的探討，本研究認同鍾啟泉(2005)、霍秉坤(2007)所言，綜合類課程具有跨學科學習、實踐學習、探究性學習及切合社會議題學習等取向。其中，實踐學習及社會議題學習主要屬於「生活實踐」的面向，而跨學科學習、探究性學習主要則是「學習」的途徑或取向，於此，再經過專家學者、現場教師的諮詢之後，本研究認為「生活實踐學習」可做為綜合類課程的主要取向。如何以九年一貫課程的綜合活動學習領域為基礎，從「生活實踐學習」的角度切入，融入生活技能(Life Skills)、導向能力建構教學等相關理念，以使綜合類課程有更清楚的屬性與圖像，將是接續的挑戰。

一、體驗、省思與實踐之活動課程

國民中小學九年一貫課程自2001年起正式實施，原來的分科課程統整為七大學習領域，其中「綜合活動」即為一新領域。黃譯瑩(2001a)說明，學校活動常被視為學科課程-核心課程-以外的「課外活動」或「以活動方式進行的學科課程」，因此，此次課程變革將活動課程正式列入七大學習領域之一，具有重整目前學校課程結構，以及重建「實踐」、「體驗」與「學生主動」於教育系統與思維系統之必要性的意義。換言之，台灣教育系統在九年一貫課程中公布了「綜合活動學習領域」，實具有重要的時代意義：1.突顯「實踐」、「體驗」與「學生主動」的教育價值；2.減少活動課程被挪用；3.強化以教育為導向的活動課程；4.整合而避免重複。

綜合活動課程包含著「活動課程」的概念，以下將概述其本質與原理，以及當前綜合活動學習領域的基本精神與學理基礎。

(一) 活動課程的本質與原理

綜合活動課程常讓人以為是原課程標準中的戶外教學參觀活動、團體活動、輔導活動再加上童軍教育等科目的混合體，然而，「活動課程」(activity curriculum)在教育系統中有其獨特立論與教育價值，因此「綜合活動學習領域」在臺灣教育系統中的設置也有其使命，並非僅是消化學科課程以外時間的課程(黃譯瑩，

2001a)。

廣義的「活動」是指所有主體與客體交互作用的過程，包含心智與行為上的活動；活動課程中的「活動」則應具有教育價值，其價值是在學習者「行、思、知」的統整過程而展現，其目的在提供學習者透過對活動的實踐，獲得直接體驗與即時反饋信息，並在過程中驗證與應用所知，建構自己對活動的意義，並藉此再次認識這個建構意義的主體，就是自己（黃譯瑩，2001b）。學科課程與活動課程的關係，司琦（1989）認為學科課程重視科目教材，活動課程重視學習者本身的發展，教材無一定年級順序，只是協助學生解決問題的工具。黃譯瑩（2001a）則進一步釐清：學科課程的目的在瞭解與傳承人類長期累積與建構的知識與文化，有些部份是以活動方式進行（如實驗、勞作），而活動課程也可以包含學科內容的實踐與體驗，兩者是相輔相成；然而，又因各自課程目的與進行方式之重心不同而自成體系，學科課程重視教師教學的結果與主導性，而活動課程重視學生學習經驗的過程與主動性。

黃譯瑩（2001a）從信息論、控制論、一般系統理論與耗散結構的觀點，說明活動課程的原理：

1. 建立信息反饋的調節機制：活動課程讓學習者在實地參與演練過程中獲得直接連結概念與經驗的機會，提供教育系統「學生是否能夠將所瞭解的、所感受的、所熟練的知能實踐於生活中」的及時反饋信息，以做為教育系統與學校調整現行課程綱要或學校課程計畫的參考依據。

2. 促成動態開放的學習環境：思維系統是耗散結構，學習或思維系統的運作是一種組織的動態過程，活動課程讓學生嘗試以多種感官協調行動並體會活動中的自己，使學生擴大訊息選擇的方式、範圍與內容，並增加其主動建構個人意義與實踐生活知能的機會。

3. 營造多元異質的演化契機：在系統運作的體系下，儲備為因應與挑戰多元與異質性的大環境所需之能量與資源，如此系統才能進步；在教育體系中，為了實踐活動課程多元與開放性的本質，不同學校將依本身與學生的需求來發展各自特色的活動課程，學生也有自主決定與發展的空間，營造出教育系統各層次子系統中的多樣性，促進演化與系統整體的進步。

4. 推動整體關連的交互作用：教育目標在培養德、智、體、群、美五育兼備的學生，然而系統整體的功能與表現並不等於各孤立部分功能之和，因此對於各

學科的認知、情意與技能之統整是教學必要的方法，活動課程無異提供了學科統整一個十分合適的、相輔相成的學習環境。

（二）綜合活動學習領域的基本精神

「綜合」二字，在日本的「『綜合』學習」時間是指「統整」(integration)。使用「綜合」二字加在「活動課程」前，對臺灣教育系統而言，任務有二：1.世界上任一活動均已自然地運作者、呼應著多種領域知識；2.促進六大學習領域之間更多對話機會，讓知識透過人的對話找到彼此更多的連結（黃譯瑩，2001b）。丘愛鈴（2006）認為設置綜合活動領域之緣由有二：1.突顯「實踐、體驗、省思與建構內化的意義」的教育理念：學生能表現出「成人良好價值」的「行為運作活動」，還要有「心智運作活動」，換言之，綜合活動學習領域是一種從 What 到 Why 的過程，需要實踐、體驗與省思之間的連結（黃譯瑩，2001b）；2.促進六大學習領域之對話，轉化知識、經驗為基本能力。

台灣教育一向以升學為導向，偏向於系統學科知識記憶教學，忽視了學生在真實生活中親身體驗、觀察、實做等活動的學習，並進一步應用所學以解決問題的能力。依據教育部於民國 92 年所公布的「國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域」之說明：「『綜合活動』學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，『活動』是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。本領域是為落實此一教育理念而設置的學習領域。」

民國 97 年經過微調公布，即將於 100 年實施的課程綱要，其基本理念：「綜合活動學習領域旨在善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。」由上述的論述，可知，綜合活動課程意在打破學科之間的界線，一反分科教學的窠臼，強調「知-思-行」合一的實踐、體驗學習，回歸學習者身上的學習，強調最終學習之目的乃為自我的發展、經營、參與與保護。

（三）綜合活動學習領域的學理基礎

綜合多位學者對於綜合活動課程的探討，以及本總計畫下的區塊研究一之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」子計畫四：「中小學綜合活動、

健體領域課程綱要實施相關研究之後設分析」對於綜合活動學習領域理論之探討，綜合活動學習領域的學理基礎可歸納為 Dewey 的進步主義、建構學習理論、多元智慧理論、批判教育學觀點與後現代論述等。以下將分別概述之。

1. Dewey 的進步主義

Dewey 主張「學校即社會」、「教育即生活」，強調「生活經驗是省思經驗的材料」、「省思的次級經驗」、「知識由人類的主要活動發展而成」、「回塑到自身的生活經驗來體驗」，也就是經驗不斷重組與改造的歷程（楊國賜，1988；歐慧敏，2005；丘愛鈴，2008）。在課程設計上，著重以兒童學習經驗的發展為核心，以各種「活動課程」培養互助合作的民主社會生活方式，以「做中學」的教學策略來培養行動智慧（丘愛鈴，2006）。

綜合活動課程含有「活動課程」的本質與內涵，基本理念強調「引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義」（教育部，2008a）。在課程目標裡提及「藉由學習者參與多元的活動方式，讓其開展、發掘並分享屬於個人的意義，尊重他人的體驗，並鼓勵學習者參與社會、擔負起自己的責任。」（歐慧敏，2005）由上述可知，綜合活動的課程目標與基本理念等方面，都可看到與 Dewey 教育理念相通之處。

2. 建構主義

建構主義的認為學習者從內在建構理解與知識，知識的建構是透過學習者本身的「認知基模」（cognitive schema）在同化與調適之間的平衡作用而產生，那是一種個體不斷適應外界環境的過程（張春興，1996），所以學習活動需要先備經驗為基礎才可能產生有意義的學習。

綜合活動課程在課程綱要的「基本理念」即揭示，強調引領學習者主動參與學習，透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義（教育部，2003、2008），明顯受到建構主義的影響。洪久賢、蔡長豔（2004）也認為綜合活動課程之內涵可透過批判性建構教學之辯證、對話、合理質疑、敏銳觀察、分析事理、比較、邏輯推理、冷靜思考、解決問題、創造、自我反省、臨危不亂等思考歷程，使學生從行動中瞭解活動中的自己，主動建構個人意義，培養實踐生活知能所重視的「帶著走的能力」。

3.多元認知理論

所謂多元認知理論即指 Howard Gardner 於 1983 年提出的語文智慧、邏輯數學智慧、視覺空間智慧、肢體動覺智慧、音樂智慧、人際智慧、內省智慧，以及 1995 年提出的自然觀察智慧（張春興，1996）。多元認知理論尊重學生個別差異，肯定每位學生有其優勢智慧，教師要因應學生而有不同的教學方法，此主張與綜合活動課程所強調之「以學生為中心」理念相符；其中「內省智慧」包括心神專注、事事用心留意、評估自己的思考、能覺察及表達各種感受、能聯繫自己和別人的關係，以及能運用高層次的思考和推論等，正是綜合活動課程所強調的「省思」（丘愛鈴，2006）。此外，基本理念所闡述的實踐與體驗，與多元認知理論中的人際智慧、自然觀察智慧非常相近（歐慧敏，2005）。

4.批判教育學觀點

批判教育學可視為一種對抗權力的教育論述與實踐，以追求普遍的社會正義為目的，其核心理念「教師即轉化型知識份子」，主張透過「提問和對話教學」提昇師生「批判意識」的覺醒，開啟批判解放導向的課程視野，讓學生敢於批判教育和社會建構中的壓迫關係，重新建構人與人、人與世界之關係與意義（丘愛鈴，2006）。

綜合活動課程在真實生活中營造知、思、行的情境歷程，教師可從日常生活議題出發，探討存在學生生活中的各種社會相關議題，透過師生對話、省思、體驗與實踐，提昇學生對生活的批判意識與思考能力，從而達到綜合活動課程主張以學習者為中心出發，進而關懷世界、保護生活環境的理想目標。

5.後現代論述

後現代課程與教學典範強調多元反省與對話，其「課程即經驗」的觀點在解構傳統以來課程是學科、教科書、目標或計畫的單純說法，主張課程是動詞、行動、社會實踐；「課程即多元文本」的觀點，認為在對話和互動中產生多重意義的解釋、省思要返回自身的重新討論、超越教科書文本，關注學習經驗的教育聯繫與文化聯繫、不斷探索以尋求新的文本組合和解釋（丘愛鈴，2006）。Doll（1993，王紅宇譯，1999）提出了後現代課程具有四 R 的特質：（1）豐富性（richness）：指課程的深度、多種可能性或解釋；（2）循環性（recursion）：指個人透過與環境、他人、文化的交互作用中，不斷地進行反省思考；（3）關聯性（relations）：指課

程結構內在的聯繫，以及與文化脈絡的聯繫；(4) 嚴密性 (rigor)：指自覺地尋找自己與他人所持的這些假設，以及這些假設的協調通道，促使對話成為有意義的和轉變性的對話。

後現代主義觀點影響了九年一貫課程綱要的「鬆綁、下放、彈性、多元」等理念，也呼應了綜合活動課程「鼓勵多元與尊重」、「師生共創教育經驗」的理念目標，藉由多元對話，主動建構和反思人與自己、他人、社會和環境相互依存的關連性（歐慧敏，2005；丘愛鈴，2008）。在教學實踐上，教師可透過多元文本引導學生體驗世界的豐富性，營造與周圍環境、文化脈絡的關聯性，激發學習者不斷反思提問、質疑、挑戰複雜世界的循環性，嚴謹地尋找與他人間的對話假設、溝通管道，如此師生在互動與多向溝通中產生有意義的新觀點或行動。

二、生活能力的培養

美國「家庭與消費科學協會」（American Association of Family & Consumer Sciences，簡稱 AAFCS）提出”Life skills”的課程架構，以及美國近年推行探索學習型外展學校（Expeditionary Learning Schools Outward Bound，簡稱 ELOB）體驗課程模式，都強調了生活能力的重要及知行合一的理念，可對台灣綜合類課程的規畫，帶來更多創新、活化的空間。

（一）Life Skills 的教學理念

Dewey 提出教育即生活、教育是經驗不斷改造的歷程，讓學生擁有生活技能以適應多變的社會環境，豐富並改造生活經驗，確實是學校教育的重要任務之一。

林如萍（2005：4-5）綜觀相關文獻，認為「生活技能」是指：個體每日生活所必要的技能，其研究跨教育、心理與健康等領域，是一多面向之概念架構，生活技能突顯了各年齡層個體的發展任務，為個體自我成長、適應生活所必需學習的，亦能促使個體成功地經營生活。在我國九年一貫課程中，她以家政教育議題為例說明如何培養學生的 Life Skills：它是一實用又整合的課程，學生從活動中體驗實際生活，學習基本生活技能，以「飲食」為例，除安排學生動手進行烹調活動，這過程包括了物理、化學知識的應用，也引導學生反思飲食、營養與健康生活的關聯，進而實施於日常生活中，如此，學生藉由活動過程不只是學會「技能」，而是「生活技能」的實踐（林如萍，2005），學得整體可應用於生活的能力，達成「知、思、行」合一的教學目標。

由上述例子，學生在學得 Life Skills 的實踐歷程中，體驗、省思是課程的關鍵。顧名思義，「體驗」就是「身體」的「經驗」，經驗是具銘刻的(embodied)、肉體建構的，存在於主體的化身上，經由接近或接觸某些東西而產生知識、感覺其存在，由此覺醒身體；換言之，體驗學習須先將「身體」放進來，學生身歷其境、心歷其境，身心浸淫於土地(place)，是直覺的、感官的、觸覺的、感覺得到的(歐用生，2008)。

再從 Kolb 於 1984 年所提出的四階段體驗學習圈(The experiential learning cycle)來闡釋之，此理論綜合了經驗學習的三大傳統：一為 Dewey 所提倡的經驗學習；二為 Lewin 在訓練和組織發展領域中所運用的經驗學習；三為 Piaget 的認知發展及經驗學習之過程，分別為具體經驗(experiential)、反思(reflecting)、歸納而形成普遍化(generalizing)、應用於真實環境(applying)，而後再回到具體經驗的體驗學習循環(台灣外展教育發展基金會，2009a)。如圖 4 所示：

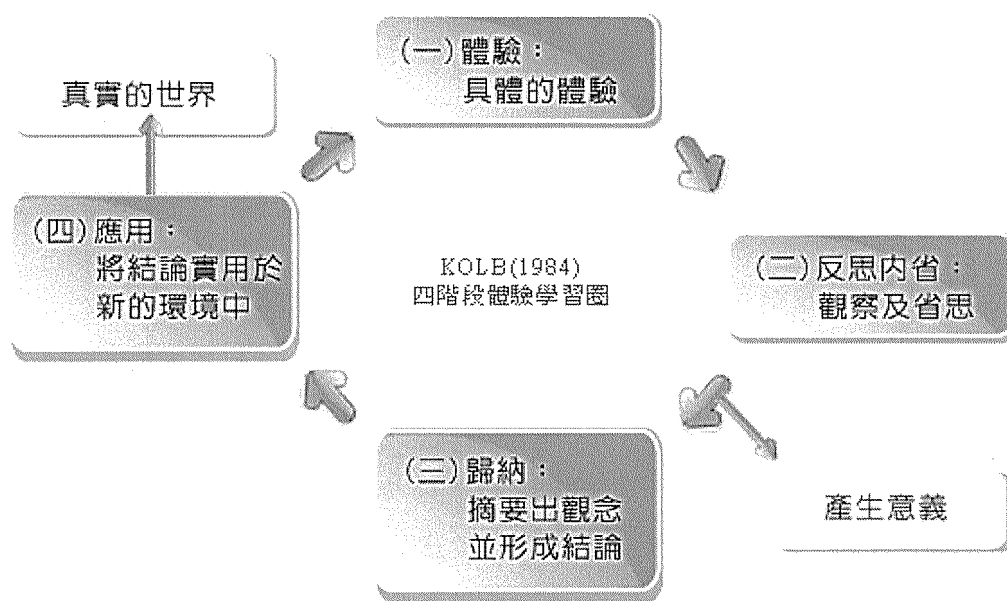


圖 4 Kolb (1984) 的四階段體驗學習圈
(Learning Theories Knowledge base, 2009；戶外領導中心，2009)

以下再分別說明體驗學習圈每一階段的學習關鍵（謝智謀，2003；戶外領導中心，2009）：

1. 體驗階段(Experiencing)：

體驗學習是以活動(activity)來促進參與者利用自身的能力、團隊的分工合作、人際溝通、領導與被領導、面對挑戰或壓力的問題解決等歷程，有邏輯性且有方法的循序漸進達到活動的設定目標，並學習到有價值的樂趣。

2. 反思內省階段(Reflecting)

參與者比較過去的活動和經驗，並與團隊討論達成目標的方法，發展出突破規則的限制與創新的想法。所以，在活動體驗的過程中，參與者藉由省思與檢視問題產生的核心所在，尋求連結過去經驗來得到問題的解決方法。

3. 歸納階段(Generalizing)

將思考的想法與經驗作歸納與連結，形成概念以做為解決問題的最佳應用，以期在面對新的環境時，能對新的情境與挑戰建立適應及作出反應。

4. 應用階段(Applying)

體驗學習的成效，即是個人能夠應用參與活動的經驗，把所學習到的知能推理到其他環境；這個階段著重在將這些活動經驗應用到適當的情境，並將體驗學習的經驗有意義的應用到個人的日常生活當中。

Kraft 和 Sakofs (1985，引自謝智謀，2003) 認為體驗學習的要素：

- (1) 學習者在學習過程中是參與者而非旁觀者；
- (2) 學習活動中個人動機需予以激發，以表現主動學習、參與和責任感；
- (3) 學習活動以自然的方式呈現給學習者，所以是真實有意義的；
- (4) 學習者的反思內省是學習過程的關鍵要素；(5) 情緒變化及其隸屬群體之目前及未來皆有關連。

總而言之，Kolb 所提出的四階段體驗學習圈是連續且環環相扣的，每個階段並不一定只有單一方向，因為環境、學習者之間、教師或引領者等彼此之間不斷的互動而產生交互作用，在這樣的歷程中，參與者彼此合作、激盪思考，四階段反覆循環，學習的因子藉由自身體驗而活絡。因此，如何在學習環境中，掌握體驗學習的關鍵，引導學生藉由活動學到真正受用無窮的生活能力，才能落實培養學生「帶著走的能力」。

(二) 美國 AAFCS 所建構的”Life Skills”課程架構

「美國家政協會」於 1909 年成立，致力於「應用科學」以改善家庭，並受社會變遷及生活型式改變而牽動，1994 年更名為「家庭與消費科學協會」(American Association of Family & Consumer Sciences, 簡稱 AAFCS)，2000 年，家政相關專業與學術團體著手建構「家庭與消費科學」的知識主體、界定基本概念，並思考未來學術、政策、教育課程及實務之重要元素與走向，這是「家庭與消費科學」學術定位確立的重要歷程(林如萍, 2007)。在 AAFCS 的網站上，公布了 11 與 12 年級「Life Skills」的課程架構，此課程架構是由 Marilyn Swierk、CFCS、CFLE 所訂定，並於 1996 年由一群教師共同修訂、校正而出，目前已被羅德島州的 Warwick 城市之公立學校所採用，其課程架構由表 12 呈現 (AAFCS, 1996)：

表 12 美國 AAFCS 公布 11、12 年級「Life Skills」課程架構表

綱要內容		技能與能力
自我評估	1.人格 2.能力與性向 3.興趣	1.用新的方式分析自己的個性； 2.完成與分析 Harrington-O'Shea 的興趣調查； 3.定議價值、目標、需求與想法；
價值觀與目標	1.定義 2.需求與希望 3.價值觀與目標的來源	4.列出未來的目標； 5.討論影響價值觀的因素； 6.評估自己的個性與能力如何影響未來目標；
分析資源	1.人類 2.物質	7.區別有效與無效的溝通； 8.定義肢體語言並描述它對溝通的作用；
其他	1.溝通 2.關係	9.發展一個評估友誼的清單； 10.評估當前的友誼並描述他們的價值；
高等教育或職業	1.後期高中教育 2.職業 3.獲得持續的工作。	11.描述 (1) 準備走入婚姻與成為父母的人格特質； (2) 考慮選擇夥伴的特點； (3) 父母角色的優點與缺失；
金錢管理	1.理解津貼 2.預算 3.銀行服務 4.貸款和利率。	12.完成準備婚姻與父母身份的自我測驗； 13.將各種家庭生活階段加以分類； 14.定義並列出人類與非人類的資源；
消費主義	1.購物指南和技能 2.保單、保證書 3.詐騙 4.交通運輸 5.保險契約 6.休閒時間	15.分析可用資源； 16.列出可利用的工作資源； 17.參與活動與討論第一印象或想法； 18.完成一個工作申請書的樣式； 19.構思申請書； 20.寫一份進入標準職位的簡歷；
居住	1.租賃與所有權； 2.合法性	21.角色扮演職業的面試； 22.分析薪津支票，並區別總額與淨值的差別；
食物的選擇和準備	1.營養 2.菜單規劃和預算編制 3.購物技巧 4.簡單煮食	23.計算薪資扣除使用支出之後的剩餘； 24.設定預算； 25.分類固定與易變動的費用； 26.準備個人的預算計畫；

表 12 美國 AAFCS 公布 11、12 年級「Life Skills」課程架構表（續）

衣著	1.衣櫥規劃和選擇 2.購買衣服 3.衣服保養	27.寫出規劃帳戶的例子，並使其達到均衡； 28.建立存款計畫，並善用銀行的服務； 29.描述信用的各種優點與缺點；
衛生保健	1.需求 2.花費與效益 3.典範 4.昏庸的醫術 5.健康預防的措施	30.完成一個信用的申請書； 31.申請一筆假設的貸款並且計算所需支付的利息； 32.定義有關購物的技能； 33.編寫購物指南； 34.參加報紙上的廣告活動；
服務學習	1.需求評估 2.適當的計畫和經驗	35.解釋保單與保證書之間的區別； 36.檢查與評估幾份保單與保證書； 38.描述察覺欺騙的方法； 39.列出欺騙消費者的實例；
職業技能和機會	1.技能轉移至工作場所 2.探索職業相關的課程 3.在生活技能的領域裡有關職業的水平與要求 4.關於生活技能的職業選擇	40.解釋消費者的權益與責任； 41.寫一封消費者投訴信； 42.列出並比較各種交通運輸的價錢； 43.比較並對照買一輛新車與二手車； 44.列出並比較保險的各種類型與費用； 45.計畫休閒時間並估計每一費用； 46.估計旅行所需的費用； 47.比較租套房/公寓或買住家/公寓； 48.讀有關租賃的報刊廣告並調查廣告的準確性； 49.重寫一份房子的租約期限； 50.選擇家具的品質以及日用商品； 51.操作有效的清洗方式、裝飾，以及簡單的房屋修理； 52.說明食物金字塔，以及準備營養膳食的意義； 53.記錄一週每天的食物； 54.表現在超市準備購物的適當技能； 55.計畫一週的預算； 56.準備簡單的餐點並與同學分享食譜； 57.對於衣櫥的規劃列出重要的考慮； 58.準備衣物的存貨； 59.估計費用與預算在一個季節的自我穿衣花費上； 60.展現正確的排列、洗滌與存放衣物的方式，並做簡單的修補與修改； 61.比較各種醫療保健計畫人壽保險的規劃與好處； 62.脈搏檢測與口頭溫度測量，並適當檢查喉嚨； 63.參與服務學習的計畫； 64.調查各種有關生活技能與消費主義的職業； 65.完成職業的報告與採訪； 66.使用適地、適時的技術； 67.探索、評估當地的、全國性或是全球性有關生活技能的需求，並發展適當的服務活動去提供援助； 68.列出可轉化至職場的學科領域之技能。

上述由 AAFCS 所公布的「Life Skills」課程架構表，建構個體日常生活所需的知識與能力，對照我國「國民中小學九年一貫課程綱要」，其中有關飲食、衣著、

資源管理、家庭關係與溝通、消費主義等內涵，與「家政教育議題」的四大內涵（「飲食」、「衣著」、「生活管理」、「家庭」）與教學主題內容十分相近。而其中職業教育、職業技能在我國義務教育階段較為不足，「生涯發展議題」中可看到職業教育探索的相關內涵；衛生保健的課程任務由「健康與體育學習領域」來達成；服務學習的課程內容藉由「綜合活動學習領域」來落實；此外，金錢管理、居住房屋之法令租賃等概念需要再加強。因此，未來綜合類課程該如何整合或調整有關“Life Skills”課程之架構，上表可供參考。

（三）從 ELOB 的教學模式體現生活能力

由綜合活動學習領域輔導群所舉辦的 97 年度研討會中，大力推廣美國近年來甚為受到關注的探索學習型外展學校(ELOB)，其目的即在培養學生的生活能力。

美國的 ELOB 是全國性非營利組織，提倡冒險體驗課程，以知名歐洲教育學家，亦為 Outward Bound(OB)創辦人 Kurt Hahn 的教育理念為本，再加上 William James、John Dewey、Howard Gardner 等其他教育思想家的理論（台灣外展教育發展基金會，2009b）。在教學上，它提供學校一個有效教育 K-12 孩童的方法，教師及學校領導人在學校現場及非現場進行專業發展，著眼於提升學生參與、成就感及個人特色，強調教師與學生以「真實世界」為重點主題，進行學習探險，並以「公開呈現」的方式驗收成果，讓學生擁有更個人化及意義的學校經驗（台灣外展教育發展基金會，2009b；廖炳煌，2009）。

ELOB 是採用主題式教學，教師之間彼此協助，建立良好的工具與策略，共同合作教學與評量，以進行學科統整，不僅是學科互動，還需要師生共同參與合作，建立社會脈絡、民主的歷程，基本精神是讓學生應用知識去探究課程核心，也就是生活中的實際問題（廖炳煌，2009）。實現 ELOB 的程序為，探索→轉型→支持，其課程設計原則如下（台灣外展教育發展基金會，2009c）：

- 1.自我發現：人們常在冒險與突發狀況中發現自己的能力、價值觀、熱情與責任會。在體驗學校裡，學生需執行毅力、體力、工藝、想像、自律及重大成就感的任務，教師的主要工作則為協助學生克服恐懼，並發現自己的潛能。

- 2.擁有遠大想法：建立適當的學習情境，並提供學生思考、實驗及理解觀察內容的機會，培養學生對世界的好奇心。

- 3.學習責任：在每個層面鼓勵學生並引導他們對自我和集體學習負起責任。

4.同理心與關懷：建立一個尊重學生與教師想法及相互信任的社會，如此才最能培養出最佳的學習。

5.行事成敗：幫助學生建立承擔風險和解決易發困難而加以挑戰的信心與能力；此外，讓學生從失敗中學習、具備解決難題的毅力，以及學習將逆境變為轉機也是一項重要課題。

6.合作與競爭：整合個別發展與群體發展才能彰顯友誼、信任與團體行動的價值。

7.多樣性及包容力：在學校及團體皆擁有各種不同的背景和文化，鼓勵學生研究與重視和自己不同背景及能力的夥伴，以及其他社會文化。

8.大自然：與大自然建立直接與尊重的關係，洗滌人們的心靈，並教導學生生生不息與因果循環的重要概念，讓學生學習為地球及下一代服務。

9.獨處和省思：學生與教師都需要獨處的時間，以啟發自己的想法、建立關係及進行自我省思。

10.服務與同情：透過相互服務的行動來強化學生與教師間的關係。ELOB 課程的主要功能之一即為讓學生具備效法他人、服務他人的態度和技能。

在上述原則中，學生是學習的主體，老師與學生是對等、相互學習的關係，在情境中，從自我出發、不斷省思、合作、負責、面對挫折、彼此關懷、包容，進而服務他人，這樣的過程強調實際參與。拉丁文“*experientia*”之詞意是“經歷(*to go through*)”，是我們所謂體驗 (*experience*) 一詞的來源 (謝智謀，2003)。ELOB 的教學模式中強調透過親身參與而後內化為自身的生活技能與情操，亦是體現生活能力教學的良好途徑。

三、核心能力的建構

歐洲經濟合作與發展組織 (OECD) 從 1998 年起進行為期三年有關界定與選擇國民關鍵能力的研究 (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 簡稱 DeSeCo), 探究國民所需具備的技能與能力, 以成為承擔生活責任並成功面對未來社會挑戰的國民。其主要目的在提供合理的概念性架構來界定關鍵能力、加強國際間的評比, 並為教育體制與終身學習訂定目標; 研究中指出, 「能力」是超越知識與技能的, 它牽涉到個體在面對複雜的特殊情境時所需動員身體和心理的 (包含技能與態度) 所有資源。而能力有先天、後天之

差別，但 DeSeCo 認為關鍵核心能力 (Key Competencies) 必須是學習而來的，它是透過教學將能力加以開展。研究中說明，每一關鍵能力都必須：

1. 幫助社會與個人受到重視；
2. 幫助個體去面對各種情境脈絡的重要需求；
3. 不僅是對專家，而是對所有個體都很重要。

DeSeCo 研究中亦指出，由於每個人生活在不同的情境中，因此對於各種能力有不同程度的需求，例如文化規範、技術的使用機會、社會與權力的關係。該研究提出國民所需關鍵能力的三大層面：

關鍵能力一：使用工具溝通互動 (Use tools interactively)，包含技術訊息與社會文化下所使用的語言；

關鍵能力二：能在社會異質群體裡互動 (Interacting heterogeneous groups)，指在愈來愈相互依賴的國際社會裡，所需要的社交能力；

關鍵能力三：能獨立自主的行動 (Act autonomously)，個體在更寬闊的環境裡必須能承擔、處理自己的生活責任，並能自主行動。

我國鑑於 OECD 的研究經驗，亦由洪裕宏教授領導團隊修正 DeSeCo 的結論，畢竟每個社會有其獨特的歷史文化脈絡，DeSeCo 的研究成果不一定適用於我國。於是該團隊於 2005-2007 完成「界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究」的國科會研究，該研究將“competence”一詞稱為「素養」，認為「核心能力」應被瞭解成認知能力或技能，其中也包含情感、情緒及價值判斷與選擇的能力，因此以「素養」一詞期望被理解為較廣泛之意。研究結果修改 DeSeCo 並發展臺灣未來國民核心素養之四維架構如表 13：

表 13 臺灣國民核心素養架構表

臺灣國民核心素養的四維層面	台灣的基本素養
能使用工具溝通互動	閱讀理解 溝通表達 使用科技資訊 學習如何學習 審美能力 數的概念與應用
能在社會異質團體運作	團隊合作 處理衝突 多元包容 國際理解 社會參與與責任 尊重與關懷
能自主行動	反省能力 問題解決 創新思考 獨立思考 主動探索與研究 組織與規劃能力 為自己發聲 瞭解自我
展現人類的整體價值並 建構文明的能力	形式的邏輯能力、哲學思想能力，與「生活」相關的邏輯能力、社會正義、規範相關的邏輯能力、意志價值追求相關的邏輯能力、工具理性

註：本表格是取自洪裕宏、胡志偉、顧忠華、陳伯璋、高涌泉、彭小妍（2005-2007）的國科會專題研究--界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。

我國與歐盟的主要差異在於第四維層面「展現人類的整體價值並建構文明的能力」，此層面主要指稱人文素養的能力，在於彌補台灣歷史文化理性與現代性發展之不足。

由上述兩研究可知，「能力」將是個體能適應並生存於世界的關鍵，而學校教育就是要幫助學生成功面對未來生活，所教授給學生的能力是可以在任何情境中面對問題、處理問題與解決問題的實用能力。上表所列「台灣的基本素養」中，有多項核心素養（如第二與第三大項）與綜合類課程的「生活實踐學習」取向密切相關，如何在綜合類課程中透過生活實踐學習而因勢利導，建構我國學生的核心能力，即是綜合類課程的重要發展利基。