

電子期刊

教育脈動

Pulse of Education

國家教育研究院 發行

11

跨領域

面對複雜多變的世界，橫向整合的跨領域/科目的統整學習是世界趨勢，從教材到學習評量每個環節都影響學生在跨領域/科目學習經驗中受益的關鍵，歡迎各界共同了解、閱讀。

106.09
正式上線

教育脈動電子期刊第 11 期 目錄

主題：跨領域統整議題

跨越科目疆界的「健體與綜合活動」之跨領域主題課程設計／鄭任君、蔡清田、楊俊鴻.....	1
議題教育的意義與課程融入——以環境教育為例／張子超.....	20
以戲劇為起點：透視美術館教育之跨域整合／陳晞如、吳芷容.....	28
專題探究——十二年國教課綱及他山之石／范信賢、尤淑慧.....	47
芬蘭新課程綱要及現象為本學習之探究：兼論其對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰／王雅玲、詹寶菁.....	56
愉快教學實驗——以香港校本統整職業語文科為例／謝惠芝.....	71
食農美學跨域張力的在地實踐／王玫.....	85
我看福祿猴——藝術與國文跨領域鑑賞課程案例／傅斌暉.....	95
跨域整合與生命對話／方廷彰.....	102
俯瞰生命的美好——談國民小學低年級「生命教育」議題融入課程實施的內涵／施宜煌....	134
教育名詞：教育營／吳清山.....	140
教育哲語：普特南的智慧／溫明麗.....	141
教育法令／王清標（整理）.....	147
美國大學開辦能力本位教育之學程對我國之啟示／吳孚佑.....	150
日本專門職業大學彈性學制對我國之啟示／陳淑娟.....	155
東亞各國推動英語教學之策略／朱美珍.....	159
法國藝術與文化教育推動與落實策略／黃秀雯.....	165
各國教育指標（技職教育）／傅雅蘭（整理）.....	171
舊書新意：Susan Drake 對課程統整的幾個提點／林郡雯.....	187
愛學網校園分臺 開啟學習新能量／鐘巧如、愛學網執行團隊（彙整）.....	191
書類資料／傅雅蘭（整理）.....	193

特色校園營造——悅讀山林藝想壽山／黃寶靚、賴昭貴、方正一、張文壽、蔡懷萱、莊慧貞
..... 196

學校推動多元文化教育策略——以原住民文化課程發展為例／王心怡、張梅鳳、危正華、余
采玲、劉昭志、謝丞韋..... 202

主編的話

劉欣宜 賴協志

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

東方企管大師大前研一曾指出，在瞬息萬變的時代中最需要的乃是「π型人」，即具備跨領域、雙專長的人才。而近來在教育表現上受到重視的芬蘭，新課綱也強調跨領域學習的重要性，認為學校應營造合作學習情境，協助學生從事跨領域及現象為本的方案學習，使其具備迎向世界挑戰的7項橫向能力，包括思考與學習的能力、文化能力及互動與自我表達、自我照顧和日常生活管理、多元識讀、資訊與通訊科技能力、職場生活能力與創業精神，以及參與和建立持續發展的未來等。在此時代趨勢下，臺灣的十二年國教亦重視跨領域的教與學，例如總綱中便明訂國中小學彈性學習課程有跨領域統整性主題／專題／議題探究課程等不同的實施類型，學校可彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習形式的跨領域統整課程，高中的部定領域必修課程則可研訂跨科統整型、探究型或實作（驗）等主題的課程內容等，讓學生從知識的學習擴展到情意與行動的全人學習。本期乃以「跨領域統整議題」為主題，共收錄6篇專題論文及4篇教學分享，分別從領域統整、議題教育或跨國經驗的角度探討跨領域統整的主題，相信有助於讀者的深入理解。

首篇專題論文為鄭任君小姐、蔡清田院長、楊俊鴻助理研究員的《[跨越科目疆界的「健體與綜合活動」之跨領域主題課程設計](#)》，主要從十二年國教「核心素養」涵蓋知識、能力與態度等層面，並具有跨域連結與活化教學的作用出發，嘗試以健康與體育領域領綱（草案）與綜合活動領域領綱（草案）於國中階段的學習重點為例，探討核心素養導向跨領域主題課程設計的可能性並提出相關建議。其次，張子超教授撰寫之《[議題教育的意義與課程融入——以環境教育為例](#)》一文，指出議題因具有複雜性及真實性，故議題教育具有跨領域的特質，需要整體性的思考、價值分析與澄清的訓練，以及行為實踐的設計，且提供融入環境教育議題的課程發展、教材編選、教學實施、教學資源及學習評量的原則與建議。而陳晞如助理教授與吳芷蓉小姐的《[以戲劇為起點：透視美術館教育之跨域整合](#)》，則探討「館校合作」的模式下，觀者與美術館／展覽／藝術家間的互動關係，及其對教師與學生的學習影響，其以「創作性戲劇」的主題式教學為例，說明美術館教育之跨域整合經驗，提供未來藝術與人文教育創新改革之參考。范信賢前副研究員與尤淑慧教師合撰之《[專題探究—十二年國教課綱及他山之石](#)》一文，分析專題探究的實施因能促進知識、技能、態度與現象情境的緊密結合，並透過實踐力行而整合活用，故可促進學生的跨域學習，也能轉化與落實十二年國教課綱，同時介紹了香港、中國大陸、芬蘭等國新近發展課綱中的相關內涵供讀者參考。另外，王雅玲教師、詹寶菁副教授撰寫的《[芬蘭新課程綱要及現象為本學習之探究：兼論其對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰](#)》，則是在芬蘭於國際成就測驗表現優異而成為各國教育關注焦點的背景下，深入探析芬蘭新課綱的背景、內涵以及「現象為本」學習的特色，並依據研究結果，省思臺灣十二年國教實施跨領域學習之啟示及挑戰。而謝惠芝教授撰寫的《[愉快教學實驗—以香港校本統整職業語文科為例](#)》，則在探討香港專業教育學院進行的教學

實驗成效，亦即將語文教學融入學生主修領域的內容中，是否能提升學生學習語文的興趣，達到愉快學習，結果發現愉快學習氣氛對於學習態度、專業情感、職業道德與精神健康有正向影響。

教學分享的4篇文章中，分別是王玫助理教授撰寫之《[食農美學跨域張力的在地實踐](#)》、傅斌暉教師撰寫之《[我看福祿猴—藝術與國文跨領域鑑賞課程案例](#)》、方廷彰督學撰寫之《[跨域整合與生命對話](#)》、施宜煌副教授兼系主任撰寫之《[俯瞰生命的美好——談國民小學低年級「生命教育」議題融入課程實施的內涵](#)》。各篇文章內容具有實務價值，值得讀者們閱覽及賞析。

本刊除上述之「專題論文」與「教學分享」之外，尚包羅「[教育名詞](#)」、「[教育哲語](#)」、「[教育法令](#)」、「[教育訊息](#)」、「[教育數據](#)」、「[書評](#)」及「[議題策略分析](#)」等專欄文章，而「[學府采風](#)」則是以影音方式結合當期主題介紹特色學校，並邀請資深校長分享其教育理念與辦學之道。另本刊亦已於105年12月全新改版上線，滿足讀者在不同載具上獲取更優質的閱讀體驗，並提供教育新知及學術研究成果資訊，是關注教育者不可錯過的重要媒介。期盼各界持續給予愛護、支持與建議，並不吝廣為推介與分享，攜手共同探察教育發展脈動，讓世界更美好。

跨越科目疆界的「健體與綜合活動」之 跨領域主題課程設計

鄭任君* 蔡清田** 楊俊鴻***

摘要

領域 / 科目核心素養可透過「學習表現」與「學習內容」二維向度的雙向細目表交織出多樣化的單元主題，並配合教學加以實踐。然而，核心素養導向的教材應包含哪些內容，以及該如何檢視是否合乎核心素養，並具備十二年國教的精神是值得探究的。「核心素養」不但能涵蓋知識、能力與態度層面，更同時具有跨越各種場域，促進不同學科知識的跨域連結與活化教學的作用。因此，教材設計者必須跳脫以往九年一貫能力指標的框架，從「知識導向」到「能力導向」再到「核心素養導向」，教科書編撰的形式將從「知識導向」的模式轉變為「探究式」或「問題解決」模式，以利使學科知識更能貼近生活所需，幫助學生適應外部生活情境，及呼應各種社會場域之複雜需求；嘗試進行解構與轉化，改以「學習表現」與「學習內容」來進行課程發展，呼應高度相關之核心素養，以利達成十二年國民基本教育課程目標。

另外，總綱特別明訂國民小學與國民中學彈性學習課程可以規劃跨領域統整性主題 / 專題 / 議題探究課程，此外，學校可以彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習形式的跨領域統整課程。故本研究嘗試透過檢視十二年國民基本教育健康與體育領域領綱（草案）與綜合活動領域領綱（草案）之國中教育階段學習重點，找出核心素養導向跨領域主題課程設計的可能性並提出相關具體建議。

關鍵詞：跨領域、健康與體育領域、綜合活動領域

鄭任君、蔡清田、楊俊鴻（2017）。跨越科目疆界的「健體與綜合活動」之跨領域

主題課程設計。教育脈動，11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/0627ab0a-5df4-42cc-84f2-17b4707c3f3f?paged=1&categoryid=bca1d0bc-d1c0-419e-9d36-2489ac5ee09e&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、素養的理念、意涵與本質

「素養」(competence)一字源自於拉丁文cum(with)和Petere(to aspire),意是指伴隨著某件事或某個人的「知識(knowledge)」、「能力(ability)」與「態度(attitude)」之外,亦強調以國民作為終身學習者的主體,在知識與能力的基礎上,加以擴展為未來社會與生活所需要的素養,幫助我們發展成一個健全的個體,以因應社會之複雜生活情境需求。素養的理論構念具有兩種本質:一、素養具有「可教、可學」的「研究假設」(hypothetical construct)之本質,是後天習得、可教可學的理論構念,並且是能進一步探究與考驗的;二、素養具有「內隱的」與「外顯的」表現水準(a standard of performance either implicitly or explicitly)之本質,其表現水準是經過推測而知,即不同教育階段的素養構成要素之高低水準是可測量的。素養模式構成要素包含:一、個體必須因應外部生活情境的各種社會場域之複雜需求;二、個體內部情境的社會心智運作機制之認知、技能及情意等行動的先決條件;三、個體展現主體能動者的負責任之行動;四、個體在生活情境任務要求下,展現主體能動者所需行動之知識、能力、態度之一種「整體」因應互動的體系(蔡清田,2011)。而素養的特質部分,則為三多元一高一長,包含了:多元功能、多元場域、多元面向、高階複雜及長期培育(蔡清田,2012),每項素養均涵蓋知識、能力與態度層面,乃一系列多元面向的綜合「整體」,並同時具有跨越各種場域,促進個人實踐與社會發展之功能;其歷程牽涉到高階複雜的心智歷程與行動,需透過教育與長期培育養成(黃光雄、蔡清田,2015)。

然而,每個人終其一生會需要許許多多不同的素養,而在各式各樣的素養中擇其關鍵的、必要的、重要的,乃為「核心素養」(蔡清田,2016)。聯合國教科文組織(UNESCO)於1996年和2003提出學會求知、學會做事、學會共處、學會自處以及學會改變等五大支柱;歐盟(EU)於2005年提出母語溝通、外語溝通、數學與基本科技素養、數位素養、學習如何學習、人際及跨文化與社會和公民素養、創業家精神、文化表達等八項核心素養內容;經濟合作與發展組織(OECD)於2005年提出的自律自主的行動、互動的運用工具溝通、與異質性團體互動等三大核心素養,以上,都說明著「核心素養」已成為國際組織與世界先進國家所重視的課程改革之關鍵要素。

臺灣教育部於103年11月28日發布之「十二年國民基本教育課程綱要總綱」,則以「自發」、「互動」、「共好」作為課程綱要的基本理念,並提出以三面九項「核心素養」作為課程連貫統整的主軸,強調培養以人為本的「終身學習者」。

「十二年國民基本教育課程綱要總綱」更透過與「自發、互動、共好」的基本理念相連結,提出核心素養之「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」三大面向,而這三大面向再細分為「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」共九大項目,而其

中三大面向的主要目標如下(國家教育研究院,2014):

一、自主行動:係指在社會情境脈絡中,個體能負責自我生活管理以及能進行自主行動選擇,達到身心素質的提升以及自我精進。個人為學習的主體,能夠選擇適當的學習途徑,進行系統思考與解決問題,並具備創造能力與積極行動力。

二、溝通互動:係指強調廣泛地運用工具,有效地與人及環境互動。這些工具包括物質工具和社會文化工具,前者如人造物、科技與資訊,後者如語言(口語、手語)、文字及數學符號。工具不只是被動的媒介,同時也是人我與環境之間積極互動的管道,用以表達經驗、情意、思想及價值。於此,國民亦應具備藝術涵養與生活美感素養。

三、社會參與:係指在彼此生活緊密連結的地球村,個人需要學習處理社會的多元性,與人建立適宜的合作方式與人際關係,個人亦需要發展如何與他人或群體良好互動的素養,以提升人類整體生活素質,這既是一種社會素養,也是公民意識。

在課程設計與教學實施的部分,核心素養更能促成「十二年國民基本教育」課程的「繼續性」(continuity)、「順序性」(sequence)、「統整性」(integration)、「銜接性」(articulation)與「連貫性」(coherence)(蔡清田,2008),以彰顯學生主體性,並確保基本的共同素養,及引導課程連貫統整;蔡清田(2017)亦提出可以透過核心素養的課程實驗,活化教學現場與學習評量。

教育不應是讓學生沒有系統性的依照學科學習與背誦知識,而是提供學生組織及連貫各種學科知識的機會,並從中學習如何學習。而核心素養與學校課程的關係包含以下三點(范信賢、陳偉泓,2016):

一、理念願景:素養在彰顯學習者的主體性與全人發展,並使其成為終身學習者。十二年國教課綱是以學習者之主體陶養為宗旨,視教育本身即為「目的」,教育的目的即在成人之美,而非僅止於做為提高競爭力的「手段」;換言之,競爭力是教育的「結果」,而非教育的「目的」。學校可參照十二年國教課綱的核心素養內涵,將現行校訂的學生圖像、能力指標等,加以檢視、修訂或轉化。

二、課程規劃:核心素養主要應用於部定課程,但學校可參照總綱的核心素養內涵,研訂學校願景、學生圖像、學習地圖、校訂課程等,做好「部定課程」及「校訂課程」的整體性規劃,裨益學習結果的連貫以及各領域、科目間的統整。此外,素養學習亦強調跨科目、跨領域的整合,可規劃跨科、跨領域的課程發展,並以專題、體驗、探究、實作、表現、活用為核心。

三、領域教學:總綱中訂有核心素養及各教育階段核心素養具體內涵,並透過各領域/科目課程綱要的研修,引導教科用書編寫、領域教學、學習評量。領域教學可參考各領域課程綱要(特別是「學習重點」部分),將知識、技能、態度與生活情境緊密結合並實踐力行,以臻至理解(understanding)的學習、意義感知(making sense)的學習。

貳、核心素養在課程綱要的轉化及與學習重點的對應關係

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(國家教育研究院,2014),可透過總綱的「核心素養」、「各教育階段核心素養」,及各領域/科目綱要的「各領域/科目核心素養」、「各領域/科目學習重點」來進行轉化,如圖1.所示(國家教育研究院,2014)。

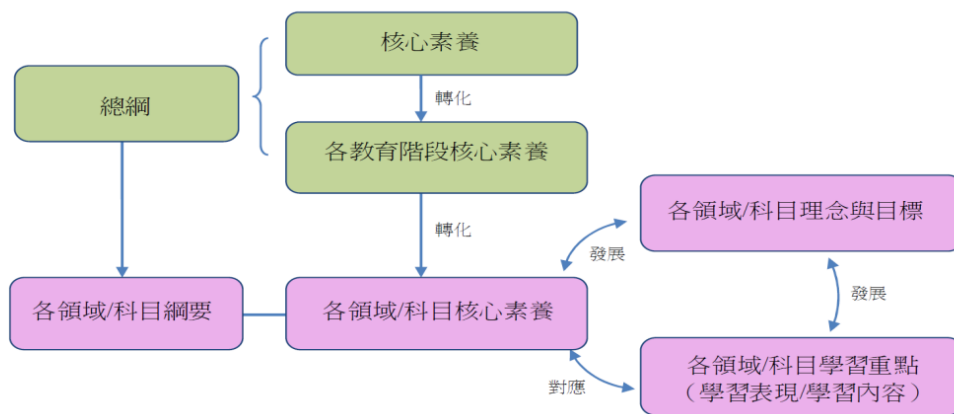


圖1. 核心素養在課程綱要的轉化及其與學習重點的對應關係

資料來源：國家教育研究院 (2014)。

十二年國教課程不僅是知識的統整，更重視學生經驗的統整，以及為適應未來生活的社會的統整。因此，健康與體育領域課程綱要（草案）目標從注重知識、技能習得的層面，提升為關注學生問題解決、規劃執行的能力，以及培養公民素養、文化素養與國際觀，並增加學生於現實生活中獨立生活的自我照護能力、職涯準備所需之素養，以期能豐富學生休閒生活品質與全人健康。

領綱中「各領域 / 科目學習重點」是由該領域 / 科目理念、目標與特性發展而來，並由「學習表現」與「學習內容」兩個向度所組成，用以引導課程設計、教材發展、教科書審查及學習評量等，並配合教學加以實踐（國家教育研究院，2014）。而教材發展的過程，則為在該單元主題下，藉由雙向細目表組合適當的「學習表現」與「學習內容」，及連結高相關性的「領域 / 科目核心素養」，並轉化為該單元之學習目標，進而落實素養導向的教材設計與教學。特別是十二年國民基本教育健康與體育領域課程手冊（草案）項次《伍、素養導向教材編寫原則》，說明了健康與體育領域素養導向教材編寫原則如下（國家教育研究院，2017）：

一、教材編寫應根據單元主題對應適切、合理與相關性高的「學習內容」與「學習表現」。「學習內容」為學習素材的部分，較屬於教材編寫時的內容屬性，「學習表現」為學習認知歷程、行動能力、態度形塑的部分，較屬於教材編寫時的教學屬性，透過「學習內容」與「學習表現」雙向細目表，二者結合、編織以架構教材的完整性、系統性。

二、依據「學習表現」和「學習內容」之對應分析，連結高相關性的「健康與體育領域核心素養」。

三、解析「學習表現」、「學習內容」與「健康與體育領域核心素養」之內涵，概念化為單元教材之教學大綱，整合轉化為單元教材之學習目標。

四、教材編寫基於三維概念，教材力求符合健康與體育領域學習重點的內涵與健康與體育領域核心素養的養成，如圖2.所示；其教材轉化過程說明如圖3.所示。

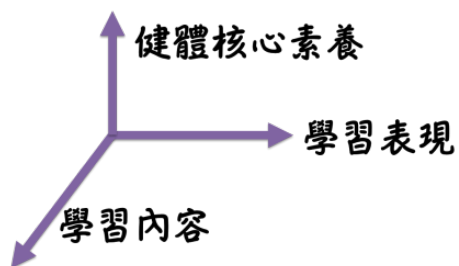


圖2. 健康與體育領域核核心素養教材編寫三維概念

資料來源：國家教育研究院（2017）。

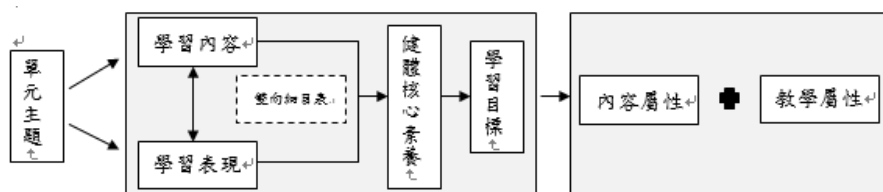


圖3. 健康與體育領域素養導向教材轉化過程說明

資料來源：國家教育研究院（2017）。

另外，教材內容亦需衡量不同學習階段間的縱向銜接，並提供高層次認知思考能力之學習素材，讓學生習得運用知識解決問題之能力；而「各領域 / 科目學習重點」與「各領域 / 科目理念」應與「各領域 / 科目核心素養」進行雙向檢核，以達彼此呼應、雙向互動之關聯性，除了知識內容的學習之外，亦需重視學習歷程及學習表現的重要，方能將各領域 / 科目學習重點適當轉化為素養導向的教材（國家教育研究院，2014）。因此，健康與體育領域之教材編寫之要點如下（國家教育研究院，2017）：

一、應關注學生的多元性與差異性

教材編寫內容應融入區域、環境、文化、族群、人權、性別間的多元觀點，教學與評量活動的安排，注重學生的多元性與差異性，並強調性別間合作學習與平等互動，引發學生自覺、思辨，以培養尊重多元、同理關懷、公平正義、永續發展的核心價值。

二、應符合學生動作技能與認知學習的邏輯

教材之編選應考量各學習階段學生的身心發展條件、體適能或運動基本能力。教材的編排應符合學生動作技能與認知學習的邏輯（如：由易而難、由簡而繁、以舊經驗來學習新教材）。

三、能讓學生在健康或運動情境中培養問題解決能力

教材內容提供認知思考能力、健康與身體實踐之學習素材，讓學生於健康或運動情境中習得解決問題之能力，並獲得健康促進或運動參與的成就感。

四、能培養學生高層次思考並增加實作的機會

選用的教材應能引發學生的學習動機、促進學生思考、增加演練實作的機會，以提升學生學習。

五、應兼具多元化與專精化並強調學習的歷程

教材內容編選兼具多元化與專精化，強調學習歷程，使學生喜歡學習及學會如何學習；國民小學教育階段宜給予學生多元化的身體學習經驗，避免偏重單一運動項目，國民中學教育階段以後則逐步發展專精項目，進而奠定終身運動之基礎。

簡言之，學習重點與核心素養之關聯為，「學習表現」強調以學習者為中心的概念，其重視認知、情意與技能之學習展現，是為該領域 / 科目的非「內容」向度，需能具體展現或呼應該領域 / 科目核心素養；而「學習內容」需能涵蓋該領域 / 科目之重要事實、概念、原理原則、技能、態度與後設認知等知識。因此，核心素養為課程轉化與課程設計的重要橋梁，在課程設計中，學習重點與高度相關之「領域 / 科目核心素養」實質內涵，交織轉化為各主題或單元之學習目標，以發展適當的教材。

另外，一個主題或單元若對應過多「領域 / 科目核心素養」，易造成無法精實達到其核心素養實質內涵，以及增加教師教學上的壓力，建議儘量以高度相關之「領域 / 科目核心素養」，作為發展各主題或單元之學習目標之依據。

參、健體與綜合活動跨領域課程設計的可能性，以國中教育階段為例

健康與體育領域於國小第一至三學習階段，以領域教學為原則；國中第四學習階段，時間分配為每週3節課，在領域課程架構下，得依學校實際條件，彈性採取分科或領域教學；高中第五學習階段，部定必修科目與學分數：包含健康與護理（2學分）、體育（12學分）二科，並開設三科加深加廣選修模組課程（共6學分），學生可依興趣、性向與能力來進行生涯規劃之試探（國家教育研究院，2015a）。

綜合活動領域，於國小第一學習階段，與生活課程的重疊性較高，故整併至生活課程，而第二及第三學習階段實施領域教學，均為每週2節課；國中第四學習階段，為每週3節課，包含家政、童軍、輔導，以實施領域教學為原則；高中第五學習階段，部定必修科目與學分數：包含生命教育（1學分）、生涯規劃（1學分）、家政（2學分）三科，共4學分，可在不同年級規劃修習不同科目，另第五學習階段部定選修課程與學分數，可達6學分，建議由各校事先進行選課調查，開課年級或學期可依學生學習興趣與需要、學校發展特色、師資結構及相關條件規劃，供學生修習。（國家教育研究院，2015b）。

新課綱為促成跨領域教與學，總綱特別明訂國民小學與國民中學彈性學習課程可以規劃跨領域統整性主題 / 專題 / 議題探究課程，此外，學校可以彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習形式的跨領域統整課程，跨領域統整課程最多占領域學習課程總節數五分之一；以國中為例，領域學習總節數為每週29節，因此學校最多可以規劃每週五節跨領域統整課程。

健康與體育領域與綜合活動領域皆為單領域多科目的領域，於國小階段健康與體育領域以領域教學為原則，綜合活動領域係為領域教學；而高中階段已有加深加廣選修模組課程；國中採領域內分科教學，故本研究嘗試透過檢視健康與體育領域與綜合活動領域之國中教育階段學習重點，找出核心素養導向跨領域主題課程設計的可能性並提出相關具體建議。

謝寶梅（2015）提及課程統整設計的步驟為：

一、選擇課程主題：備齊教科書、指引或其它參考資料，並瞭解單元內容，留意其中各單元間的內容相關性。以及決定課程主題，建構架構，從現有課程內容中抓出相關內容項目，要聯繫性和緊密度夠才予以整合，並思考新興議題是否可以融入。

二、建構統整架構圖與選擇和列舉相關教材內容：蒐集與補充相關連的教材（需考量知識、能力、態度等素養建立的關聯性程度）繪製統整架構圖，以網狀圖或樹狀圖呈現。

三、參照能力（素養）指標決定學習目標與評量方式：參照課程綱要的能力指標或核心素養，訂定教學目標。

四、設計教學與學習活動：設計教學活動及評量。

因此，分析與對照領域間學習重點之關聯，並建構其統整架構圖，為跨領域課程設計之首要任務。

一、健康與體育領域學習重點與編碼說明

健康與體育領域的學習重點，由下述「學習表現」及「學習內容」這二個向度所組成，以下分別列表說明其內涵與編碼情形。

（一）健康與體育領域「學習表現」向度，分為4項類別，其內容與編碼說明如下表1（國家教育研究院，2015a）：

表1

健康與體育領域「學習表現」類別內涵與編碼表

類別名稱							
1、認知		2、情意		3、技能		4、行為	
次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼
a、健康知識	1a	a、健康覺察	2a	a、健康技能	3a	a、自我管理	4a
b、技能概念	1b	b、正向態度	2b	b、生活技能	3b	b、倡議宣導	4b
c、運動知識	1c	c、學習態度	2c	c、技能表現	3c	c、運動計畫	4c
d、技能原理	1d	d、運動欣賞	2d	d、策略運用	3d	d、運動實踐	4d

(二) 健康與體育領域「學習內容」向度，分為9項主題，其內容與編碼說明如下表2 (國家教育研究院，2015a)：

表2

健康與體育領域「學習內容」主題內涵與編碼表

主題名稱	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼
A生長、發展與體適能	a、生長、發育、老化與死亡	Aa	b、體適能	Ab						
B安全生活與運動防護	a、安全教育與急救	Ba	b、藥物教育	Bb	c、運動傷害與防護	Bc	d、防衛性運動	Bd		
C群體健康與運動參與	a、健康環境	Ca	b、運動知識	Cb	c、水域休閒運動	Cc	d、戶外休閒運動	Cd	e、其他休閒運動	Ce
D個人衛生與性教育	a、個人衛生與保健	Da	b、性教育	Db						
E人、食物與健康消費	a、人與食物	Ea	b、消費者健康	Eb						
F身心健康與疾病預防	a、健康心理	Fa	b、健康促進與疾病預防	Fb						
G挑戰型運動	a、田徑	Ga	b、游泳	Gb						

H競爭型運動	a、網/牆性球類運動	Ha	b、攻守入侵性球類運動	Hb	c、標的性球類運動	Hc	d、守備/跑分性球類運動	Hd		
I表現型運動	a、體操	Ia	b、舞蹈	Ib	c、民俗性運動	Ic				

二、綜合活動領域學習重點與編碼說明

綜合活動領域的學習包含「學習表現」與「學習內容」。「學習表現」的內涵是由三個主題軸及十二個主題項目建構而來，如表3所示；「學習內容」則是依據「學習表現」發展之，其涵蓋本領域的重要概念、知識與原理原則等，提供課程設計、教材發展的參考，並透過教學予以實踐。(國家教育研究院，2015b)。

表3

綜合活動領域的內涵架構表

主題軸	1、自我與生涯發展	2、生活經營與創新	3、社會與環境關懷
主題項目	a、自我探索與成長	a、人際互動與經營	a、危機辨識與處理
	b、自主學習與管理	b、團體合作與領導	b、社會關懷與服務
	c、生涯規劃與發展	c、資源運用與開發	c、文化理解與尊重
	d、尊重與珍惜生命	d、生活美感與創新	d、環境保育與永續

繼之，國中教育階段之「家政」、「童軍」與「輔導」以「學習表現」為本，並考量科目專業發展可對應「學習表現」的內涵，統整為「學習內容」，其學習重點編碼說明如下表4所示(國家教育研究院，2015b)。

表4

綜合活動領域國中教育階段「學習內容」編碼表

(一) 家政

類別	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼
A、飲食	a、飲食行為與綠色生活	家Aa	b、食物資源的管理與運用	家Ab	c、食品安全	家Ac		
B、衣著	a、服飾管理與消費	家Ba	b、服飾與形象管理	家Bb	c、織品的生活運用	家Bc		
C、生活管理	a、個人及家庭資源管理	家Ca	b、生活文化與禮儀	家Cb	c、創意生活與美化	家Cc		
D、家庭	a、家人關係與經營	家Da	b、家庭的發展變化與調適	家Db	c、家庭活動與共學	家Dc	d、家庭文化與傳承	

(二) 童軍

類別	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼
A、童軍精神與發展	a、童軍精神	童Aa	b、童軍發展	童Ab				
B、服務行善與多元關懷	a、服務精神	童Ba	b、服務行善	童Bb				
C、戶外生活與休閒知能	a、野外旅行知能	童Ca	b、露營知能	童Cb	c、戶外休閒活動知能	童Cc		
D、環境保育與永續	a、野外與生活的環保	童Da	b、休閒遊憩與環保實踐	童Db	c、戶外休閒與環境議題	童Dc		

(三) 輔導

類別	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼	次項目	編碼
A、自我成長	a、自我探索與尊重差異	輔Aa	b、青少年身心發展與自我成長	輔Ab	c、珍視與尊重生命	輔Ac		
B、自主學習	a、自我管理與態度培養	輔Ba	b、學習策略與資源	輔Bb	c、高層次學習與多元學習	輔Bc		
C、生涯發展	a、生涯發展與個人統整	輔Ca	b、教育進路與職涯發展	輔Cb	c、生涯規劃、抉擇與行動	輔Cc		
D、生活適應	a、正向習性與心理調適	輔Da	b、生活困擾與危機因應	輔Db	c、人際關係與團體互動	輔Dc	d、性別與多元文化社會	輔Dd

三、健康與體育領域及綜合活動領域學習內容雙向檢視

研究者嘗試彙整並雙向檢視健康與體育領域學習內容主題與次項目，及綜合活動領域學習內容類別與項目；以內容分析法進行質性分析，並雙向檢視兩個領域國中教育階段之學習內容實質內涵，再根據該雙向檢視結果，歸納出高度相關之類別，並嘗試提出健康與體育領域及綜合活動領域可跨領域連結的學習內容，詳如下表5所示：

表5

健康與體育領域及綜合活動領域學習內容雙向檢視表

健體主題名稱	健體次項目	綜合活動類別	綜合活動項目	說明
A生長、發展與體適能	Aa 生長、發育、老化與死亡	家政 D家庭	家Db 家庭的發展變化與調適	健體領域： 著重生理性的生長、發育及老化的歷程。 綜合活動： 著重不同世代之家庭成員關係的經營
B安全生活與運動防護	Ba 安全教育與急救	童軍 C戶外生活與知能	童Ca 野外旅行知能	健體領域： 緊急情境處理與止血、包紮、CPR、復甦姿勢急救技術之演練。 綜合活動： 辨識有毒生物，練習野外急救與搬運，並能運用急救常識，處理戶外活動中的突發事件。
C群體健康與運動參與	Cc 水域休閒運動 C d 戶外休閒運動	童軍 C戶外生活與休閒知能	童Cc 戶外休閒活動知能	健體領域： 著重水域/戶外休閒相關運動項目介紹與操作技巧。 綜合活動： 著重戶外休閒運動安全、風險管理，與緊急事件處理，以及野外生活技能等。
		童軍 D環境保育與永續	童Da 野外與生活的環保 童Db 休閒遊憩與環保實踐 童Dc 戶外休閒與環境議題	健體領域： 著重水域 / 戶外休閒相關運動項目介紹與操作技巧。 綜合活動： 著重戶外活動的環保行動與實踐，以及體會人文環境之美。
				健體領域： 學習內容重點包含青春

D個人衛生與性教育	Db 性教育	輔導	<p>輔Aa 自我探索與尊重差異</p> <p>輔Ab 青少年身心發展與自我成長</p>	<p>期生理、心裡、社會的變化；身體自主權；性行為的法律規範；健康性價值觀的建立；愛滋病與其他性病的預防等。</p> <p>綜合活動：著重心理層面的探索，及培養正向的個人特質與能力。</p>
		輔導	<p>輔Db 生活困擾與危機因應</p> <p>輔Dd 性別與多元文化社會</p>	<p>健體領域：學習內容重點包含青春生理、心裡、社會的變化；身體自主權；性行為的法律規範；健康性價值觀的建立；愛滋病與其他性病的預防等。</p> <p>綜合活動：包含面對危機事件的自我保護與預防行動；重大心理困擾的求助管道；失落經驗的調適方法；尊重性別差異的多樣性等。</p>
E人、食物與健康消費	Ea 人與食物	家政 家A飲食	<p>家Aa 飲食行為與綠色生活</p> <p>家Ab 食物資源的管理與運用</p> <p>家Ac 食品安全</p>	<p>健體領域：飲食源頭管理及安全評估、食物中毒預防處理、體重控制等。</p> <p>綜合活動：食物里程與在地食材的認識；食物選購與保存；食物烹調的方法。</p>
E人、食物與健康消費	Eb 消費者健康	家政 家C生活管理	<p>家Ca 個人及家庭資源管理</p>	<p>健體領域：媒體與廣告迷思、健康消費相關法規與組織等。</p> <p>綜合活動：消費管道的分析比較、資源運用與風險評估，</p>

				以及合宜的消費行為。
F身心健康與疾病預防	Fa 健康心理	家政	家Da 家人關係與經營	健體領域：自我認同與自我實現、家庭衝突處理、人際關係與溝通技巧、情緒壓力與調適、增進健康心理的方法。
		家D.家庭	家Db 家庭的發展變化與調適	綜合活動：家庭中不同角色的需求與合宜的家人互動。家庭的發展、變化與逆境調適，以及家人衝突的因應。
		輔導 輔A自我成長	輔Aa 自我探索與尊重差異	健體領域：自我認同與自我實現、家庭衝突處理、人際關係與溝通技巧、情緒壓力與調適、增進健康心理的方法。
		輔導 輔D生活適應	輔Da 正向習性與心理調適 輔Db 生活困擾與危機因應 輔Dc 人際關係與團體互動	綜合活動：自我探索的方法、團體實作與互動、重大心理困擾的求助管道、壓力調適與資源管道、學習增進心理彈性與韌性的思考模式等。

人生各階段的身心發展、老化與家庭關係及互動層面，健康與體育領域從生理層面切入，著重在生長發育的層面；而綜合活動領域則偏向正向家人關係的維繫、家人角色意義與責任，以及不同世代之家庭成員關係的經營，從家庭層面切入。

而綜合活動「童軍」的野外旅行知能，重點在於辨識有毒生物，練習野外急救與搬運，並能運用急救常識，處理野外活動中的突發事件；此部分可以結合健康與體育領域的安全教育與急救，以精熟相關專業知識與技能。

健康與體育領域的水域休閒、戶外休閒，為著重水域 / 戶外休閒相關運動項目認識與操作技巧；此部份可結合綜合活動「童軍」的戶外生活與休閒知能與環境保育與永續兩部份，增加戶外休閒運動安全、與緊急事件處理，以

及野外生活技能，並能體會人文環境之美與落實與環境保護。

關於性教育的部分，健康與體育領域除了從生理、心理及社會發展的角度切入外，亦連結身體自主權、法律規範，及正確的性價值觀建立，並有愛滋病及相關性病的認識及預防；此部分可連結綜合活動「輔導」的自我成長及生活適應二部分，增加心理層面的探索，及培養正向的個人特質與能力，並能了解重大心理困擾的求助管道與失落經驗的調適方法。

在食物與飲食的部分，健康與體育領域從飲食源頭管理及安全評估、食物中毒預防處理、體重控制部分切入，知識層面偏重；而綜合活動「家政」則從食物里程與在地食材的認識、食物選購與保存、食物烹調的方法，較屬實務操作層面。

健康與體育領域的消費者健康，探討媒體與廣告迷思、健康消費相關法規與組織等內容，偏重知識層面；而綜合活動「家政」則從個人及家庭資源管理的角度切入，探討消費管道的分析比較、資源運用與風險評估，以及合宜的消費行為，可有較多的生活實作。

關於健康心理部分，健康與體育領域從自我認同與自我實現、家庭衝突處理、人際關係與溝通技巧、情緒壓力與調適、增進健康心理的方法切入；而綜合活動「家政」、「輔導」則從家庭關係、逆境調適、自我探索的方法、團體實作與互動、求助管道與資源管道等層面切入。雖然這部份兩個領域有較多類似的學習內容，但健康與體育領域偏重知識層面，若能結合綜合活動「家政」、「輔導」，則可有較多及豐富的實作內容以及更貼近學生的日常生活。

肆、跨領域主題課程設計：以「Happy Family」為例

本刊嘗試以國教院提供之「教學單元案例」架構格式，設計健康與體育領域與綜合活動領域跨領域主題課程如下：

領域 / 科目	跨領域 (健康與體育領域、綜合活動領域)		總節數	共3節，135分鐘
實施年級	第四學習階段			
主題名稱	Happy Family			
設計依據				
學習	學習表現	健康與體育領域： 1a-IV-1理解生理、心理與社會各層面健康的概念。 綜合活動領域： 1a-IV-1探索自我與家庭發展的過程，覺察並分析影響個人成長因素及調適方法。		

重點	學習內容	<p>健康與體育領域：</p> <p>Aa-IV-2人生各階段的身心發展任務與個別差異的尊重</p> <p>綜合活動領域：</p> <p>家Db-IV-1家庭組成對自我發展的影響，以及少子化、高齡化與家庭結構變遷的關聯。</p>	
核心素養	總綱	<p>J-B1</p> <p>具備運用各類符號表情達意的素養，能以同理心與人溝通互動，並理解數理、美學等基本概念，應用於日常生活中。</p>	
各單元學習重點與學習目標			
單元名稱	學習重點	學習目標	
第一節	學習表現	<p>健康與體育領域：</p> <p>1a-IV-1理解生理、心理與社會各層面健康的概念。</p>	<p>能理解生長、發展、老化、死亡的歷程。</p> <p>能悅納個體間的差異，以發展積極、健康、正向的生命態度。</p>
	學習內容	<p>健康與體育領域：</p> <p>Aa-IV-2人生各階段的身心發展任務與個別差異的尊重</p>	
	學習表現	<p>綜合活動領域：</p> <p>1a-IV-1探索自我與家庭發展的過程，觀察並分析影響</p>	<p>能理解家庭生命週期與發展的任務。</p> <p>能調適自己與家人的關係，並運用同理心及合宜的溝通技巧，促進家庭成員的互動。</p>

<p>第二節</p>	<p>個人成長因素及調適方法。</p> <p>學習內容</p> <p>綜合活動領域： 家Db-IV-1家庭組成對自我發展的影響，以及少子化、高齡化與家庭結構變遷的關聯。</p>	
<p>第三節</p>	<p>學習表現</p> <p>健康與體育領域： 1a-IV-1理解生理、心理與社會各層面健康的概念。</p> <p>綜合活動領域： 1a-IV-1探索自我與家庭發展的過程，覺察並分析影響個人成長因素及調適方法。</p> <p>學習內容</p> <p>健康與體育領域： Aa-IV-2人生各階段的身心發展任務與個別差異的尊重</p> <p>綜合活動領域：</p>	<p>能具體歸納與分析個人生命週期與家庭生命週期的關聯與影響性。 能適切表達自己的意見與感受，並實踐自己的家庭責任。 能運用多元策略，具體提出促進家庭關係與互動的方法。</p>

		家Db-IV-1家庭組成對自我發展的影響，以及少子化、高齡化與家庭結構變遷的關聯。	
--	--	---	--

伍、結語

跨領域 / 科目的學習表現與學習內容之課程設計，可突破單一領域 / 科目的框架，促成跨領域 / 科目的教材設計的可能性。作者從「跨領域學習重點選材」、「教學設計」二部分提出研究結論建議：

一、跨領域學習重點選材

(一)「各領域 / 科目核心素養」與「學習內容」、「學習表現」應為三維概念，透過「雙向細目表」整合轉化為單元教材之學習目標，此三維向度的重要性一致，應於發展教案的歷程中置於同樣的高度與脈絡進行研擬。

(二)而在進行「學習內容」的選材前，建議可製作領域間學習內容的對照表，以利進行雙向檢核，找出最適切的學習內容組合。

(三)「學習內容」的組合可包含「加深」與「加廣」二個層面，例如：健體領域的人與食物部分，可透過綜合活動(家政)帶入食物選購、烹調及保存等實作內容，讓學科知識得以被活用，使課程更有深度。以及健體領域的戶外 / 水域休閒活動，可結合綜合活動(童軍)帶入野外生活技能、環境保護等內容，提升課程的廣度。

二、教學設計

(一)學習目標的擬定，應以學生為主體，敘寫方向以學生應習得的目標為主，並於該單元所呼應的領域 / 科目核心素養下發展，則應考量學習時數限制，不宜在有限的時數下納入過多的學習重點。

(二)就教學方法而言，建議採探究式的教學，以相關情境脈絡或時事議題作出發，透過發現問題後再凝聚與學習該單元必備的知識；而目前的教學設計，多為學生必須先習得該單元必備的知識後，再進行相關的時事議題探究或是延伸活動。此教學方法可以提升學生發現問題與解決問題的能力，更能激發學生的學習興趣。簡言之，以生活情境包裝學科知識的探究式教材設計，使學生能夠透過情境的探究，發現問題、解決問題，並從其歷程中連結並習得該單元的學科知識。

參考文獻

范信賢、陳偉泓(2016)。課程理念篇—1.2素養導向與議題融入。

取自：<https://goo.gl/9MFLw9>

黃光雄、蔡清田（2015）。課程發展與設計新論。臺北市：五南。

蔡清田（2008）。課程學。臺北市：五南。

蔡清田（2011）。素養課程改革的DNA。臺北市：高等教育。

蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養。臺北市：五南。

蔡清田（2016）。50則非知不可的課程學概念。臺北市：五南。

蔡清田（2017）。課程實驗：課綱爭議的出路。臺北市：五南。

謝寶梅（2015）。課程如何統整？十二年國民基本教育國中教師有效教學深耕推廣計畫。取自：<https://goo.gl/DBG6cX>

國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展指引。

取自：

<http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/020c0d22a5c0fad366f0f5ab1cf3b2a7.pdf>

國家教育研究院（2015a）。十二年國民基本教育健康與體育領域課程綱要（草案）。

取自：

<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-10605.c1174-1.php?Lang=zh-tw>

國家教育研究院（2015b）。十二年國民基本教育綜合活動領域課程綱要（草案）。

取自：

<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-10467.c639-1.php?Lang=zh-tw>

國家教育研究院（2017）。十二年國民基本教育健康與體育領域課程手冊（草案）。

取自：<http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/676860840.pd>

* 鄭任君，國家教育研究院課程及教學研究中心專案助理

** 蔡清田，國立中正大學教育學院院長

*** 楊俊鴻，國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

電子郵件：ruby728@mail.naer.edu.tw；gttcctt@gmail.com；eduych@mail.naer.edu.tw

議題教育的意義與課程融入——以環境教育為例

張子超*

摘要

議題教育是國際趨勢，也是臺灣中小學課程綱要發展的特色；從九年一貫課程到十二年國民基本教育課程綱要，都必須融入議題教育。議題教育具有「議題教育以生活中面對的議題為主題」、「議題教育是尊重多元觀點的學習」、「議題教育具備價值分析與澄清的反思學習意義」、及「議題教育提供問題解決的學習與實踐」等特色。從教育的理念、目標、及理論基礎而言，議題教育具有以下的重要性：

- 一、就教育的理念而言，議題融入是對「尊重、關懷、正義、永續」普世價值的重視與實踐；
- 二、就教育的哲學基礎而言，議題融入是多元尊重的建構觀點，包括對實證觀點的理解與應用；
- 三、就教學理論而言，議題融入可以藉由議題的連結使學習內容具有意義化 (meaningful) 與重要性 (feel significance)，避免學科領域知識內容的零碎與片斷化；
- 四、就教育目標而言，議題融入強調問題解決的技能與行動的實踐，可以提升領域知識內容學習的教育價值；
- 五、就課程內涵而言，議題融入可以藉由議題的結構性及發展性促進領域知識內容的連結，包括跨領域知識內涵、生活實務經驗與情境...等的連結；
- 六、就學校課程發展策略而言，議題融入很適合搭配學校本位課程、探究與實作、適性化學習、彈性課程...等教育革新的策略；
- 七、就國際趨勢而言，議題融入的教學目標可以促進PISA所重視的批判思考及問題解決的學習，也充分回應聯合國17項永續發展目標 (SDG) 的內涵。

另外，本文也提供如何規劃融入環境教育的課程發展、教材編選、教學實施、教學資源、及學習評量。

關鍵詞：議題教育、議題課程融入、環境教育

張子超 (2017)。議題教育的意義與課程融入——以環境教育為例。**教育脈動**，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/f37f19e3-7295-459a-a9d5-ed309f87048d>



壹、前言

從九年一貫課程開始，重大議題融入到學習領域成為課綱發展的重要項目，並訂定六個重大議題教育——人權教育、性平教育、環境教育、生涯規劃、家政教育、及資訊教育；後來配合國家發展政策，增加海洋教育而成為七個必須融入的重大議題。議題教育逐漸受到重視，甚至成為解決社會發展問題的救贖管道，如道德教育、家庭教育、生命教育...等，經過不同議題關心社群的倡議，在十二年國民基本教育的課程綱要，必須融入在各個學習領域的議題已經增加為十九個。本文將探討議題教育的意義和重要性，而且進一步介紹環境教育議題融入的理論與原則。

貳、「議題 (issue) 」是有爭議而沒有標準答案的「問題 (question) 」

議題與問題的意涵明顯不同，傳統的教育重視提供問題的答案，而且是可以考試和評分的標準答案；至於議題的討論，因為無法提供標準答案，也無法評量和評分，自然就被忽略了。

議題的涵義是指具有可以論辯、選擇、做決定、及行動處理的主題；議題不只是「問題」，「問題」偏重在尋求正確的答案，傾向於實證的觀點，是傳統學校教學與評量的重點；至於議題則不僅是尋找正確答案，而且討論可能的替代答案，強調多元的觀點，進而能深刻分析在各種可能答案背後的觀點（價值立場）並進行價值觀澄清，進而可以判斷、選擇和做決定，甚至產生行動學習。

以環境議題為例，石化產業會造成哪些環境衝擊？明顯是一個問題，可以經過探究而獲得標準答案，如水汙染、空氣汙染、甚至是土壤汙染；但是前些時候發生的「國光石化」的開發案，就是一個有關產業發展與環境承載相互衝擊的議題，也牽連到代內正義與世代正義的平衡考量，沒有絕對的標準答案，只有相對較合適的選擇。

參、議題教育的意義與內涵

議題教育顧名思義當然是以議題為主題的教育，相較於現行的學科教育，議題教育強調議題的面對與處理，而學科教育則重視學科知識系統的學習，前者以問題解決的能力培養為主而輔以系統知識的學習，後者則是系統知識學習為主，並經由知識、情意、技能的過程而促成問題解決的能力。

目前十二年國民基礎教育所融入的十九項議題都是我們社會所面臨的重大挑戰或是新的發展契機，如環境教育就是回應氣候變遷與環境生態劣化的挑戰，而且同時也是人類社會實踐永續發展的契機。海洋教育、生命教育...等都是具有相同的性質。

從人類社會所面臨的具體甚至是鉅大的挑戰而言，議題教育是具有迫切性的，而且議題教育的內涵必然是具有跨領域融合的特質，以環境教育的永續發展為例，其內涵就包含經濟發展、社會正義、及環境生態的主題，而且涵蓋科技創新及人文社會的範疇，充分展現跨領域的特質。

肆、議題教育的特質

議題教育的理念與目標與傳統的學校學科教育的理念也有相當大的差異，目前學校的學科教育強調學科知識內容的學習，至於學習學科知識的意義及重要性並沒有經過反思與澄清，於是是否為升學考試的考試科目為重要性的判準，而且以考科所占的分數比重為衡量重要性的依據。議題教育的發展不是依據固定的學科知識架構，而是反映人類社群所面對的各種挑戰，因此議題教育必然從討論問題現況開始，培養適宜的問題意識，建構議題相關的學習知識，並經由問題解決方案的研擬與選擇，然後採行合宜的行為或行動。

相較於一般的學科教育，議題教育具有下列的特質：

一、議題教育以生活中面對的議題為主題

議題教育以議題為教學主題，這些議題可以大至氣候變遷，也可以是每日三餐的食安問題；可以是海洋酸化的科學議題，也包括人權與性別平等的社會議題。而這些議題已經成為大眾所關心且必須面對處理的事件，如環境教育所探究的氣候變遷、永續發展、災害防救、及能源利用與物質循環的問題，這些議題都已是人類社會必須立即面對和採取對策的嚴重挑戰。相較於傳統學校的學科教育，議題教育強調實際議題的學習與解決，而傳統學科教育則重視知識系統的學習，並認為學生學習完成之後能發展出實際議題處理能力。

二、議題教育是尊重多元觀點的學習

議題教育重視問題背後不同立場和不同情境的人為考量，因此理解與尊重個別的觀點立場，而傳統學校學科課程則重視在嚴謹控制其他變因的環境下，尋求一個具一般性與推論性的標準答案。接納不同的觀點立場與多種替代選擇或答案的可能性，是議題教育的重要特色。議題教育以跨領域的整合學習開闊視野，理解觀點的多元性與情境性。

三、議題教育具價值分析與澄清的反思學習意義

議題教育以議題為教學主題，而議題的可論辯性可以提供學習過程中價值分析與澄清的學習機會，這也成為議題教育一個非常重要的特質。傳統的學校學科教育完全以學科知識內容為主，即使會觸及情意方面的學習，也無法比擬議題教育所強調的價值分析與價值澄清的深刻學習。以環境教育的永續發展為例，如何兼顧環境生態保育與解決貧窮問題的衝突與均衡，就是一個價值分析與澄清的深刻學習主題。

四、議題教育提供問題解決的學習與實踐

議題教育既然是面對具挑戰性與需要處理的議題，議題解決的知識、態度及能力必然是議題教育的主要內涵，因此問題解決的能力與實際作為成為議題教育的重要特色。相較於學校的學科教學，議題教育除了提供相關的知識內涵學習之外，還可以提供學習過程中判斷、選擇和做決定甚至行動學習的機會。例如環境教育所探究的氣候變遷議題，除了了解氣候變遷與節能減碳的關聯之外，如何具體在國家產業發展的決策和日常生活中的實踐，就是議題教育提供問題解決和行動實踐的好案例。

伍、十二年國民基本教育課程發展融入議題教育的重要性

議題融入課綱是從九年一貫課程開始的，而持續於十二年國民基本教育課程中落實，議題也從原來的六個擴大到十九個。以議題為教學的主題在國際上也漸漸受到重視，最明顯的例子是芬蘭開始進行以議題代替學科教學的教育實驗，雖然學科教學仍為全世界的主流，但教育如何提升學習者面對議題的能力及經驗已成為教育典範轉移的一個契機點（吳怡靜，2016）。例如「氣候變遷」就是一個跨領域及跨議題的教學主題，就跨學習領域而言，氣候變遷的主題與自然領域、社會領域、及科技領域相關；就跨議題而言，除了環境教育之外，海洋教育、能源教育、科技教育...都可以連結。從教育的理念、目標、及理論基礎而言，議題教育具有以下的重要性。

一、就教育的理念而言，議題融入是對「尊重、關懷、正義、永續」普世價值的重視與實踐；九年一貫課程強調「帶的走的能力」而不是「背不動的書包」，是一個非常重視能力指標的課程學習方案（教育部，2001）；十二年國民基本教育的課程理念則是核心素養，除了認知與技能之外，還包括情意態度與價值信念的涵養（蔡清田，2014）。議題融入正可以符應課程綱要對情意態度與價值信念的重視。十九項議題的主題充分展現「尊重、關懷、正義、永續」的普世價值信念，如果以環境教育為例，對自然環境和生物生命的尊重，關懷弱勢族群的貧窮、飢荒、與環境汙染問題，維護社會正義與環境正義，甚至是世代正義，以及追求與實踐永續發展，這些理念與內涵完全展現十二年國民基本教育課程綱要的核心素養（張子超，2012）。

二、就教育的哲學基礎而言，議題融入是多元尊重的建構觀點，包括對實證觀點的理解與應用。尊重多元觀點是議題教育的重要特色，也與強調單一標準答案或是在對與錯之間的做選擇的主流教育觀點有著不同的教育典範，議題教育接受而且尊重多元觀點是一種建構觀點，也是一種漸漸受到注意的建構觀點的教育理論；而傾向於標準答案或是是非黑白絕對立場的教育觀點，顯然是一種實證主義的教育哲學，無論在評量或是課堂教學都仍是教育現場的主流。議題教育的興起應該是教育典範轉移過程中的一個事件，未必會導致整個典範轉移——從實證觀點轉移到建構觀點，但已經引發對目前主流的實證觀點的反思和討論。

三、就教學理論而言，議題融入可以藉由議題的連結使學習內容具有意義化（meaningful）與重要性（feel significance），避免學科領域知識內容的零碎與片斷化。目前學校教學及課程仍以概念學習為主，以認知發展為主要關切點，至於學習內容的意義性與重要性就經常給忽略了。議題是人類發展所面對的問題，一般而言，這些議題具有地區場域的關聯性，必須考量地區的生態、旅遊、文創產業...等。環境教育的議題融入有直接的場域關聯性，特別是地區的環境議題直接影響到學習者的生活與發展，而且經由生活經驗與發展需求的連結，意義性與重要性較容易達成。一般學科課程的內涵及學習往往淪為閱讀與考試，較不易產生對學習內涵的連結，更無法觸及學科知識的意義性及重要性。

四、就教育目標而言，議題融入強調問題解決的技能與行動的實踐，可以提升領域知識內容學習的教育價值。教育的目的無論是教導學習者為未來做準備或是解決生活中面臨的問題，都需要整合認知、情意、及技能的教育目標，而且必須展現出解決問題的行動能力。議題教育以議題的認知、思辨與解決為出發，議題教育的最終目的特定特別強調議題解決策略的選擇與擬訂，然後採取行動實踐。如環境教育的碳足跡議題，在思考如何從飲食習慣中減少碳的排放，食物里程是一個重要的概念，而如何在生活飲食中選擇合適的食物，就是問題解決的技能與行動實踐的學習。

五、就課程內涵而言，議題融入可以藉由議題的結構性及發展性促進領域知識內容的連結，包括跨領域知識內涵、生活實務經驗與情境...等的連結。學校所教導的學科課程，都已經是成熟發展而且具有完整的知識概念架構，如物理、化學、生物、數學、歷史、地理...等，相對之下，議題教育所處理的課程內涵則仍正在發展中，而且較不具完

整的知識概念結構。不過上述的限制因素，正可以成全跨領域的融合，以及知識建構的學習歷程，對教師的課程設計及學生的學習會有助益。另一個重要的效益是議題教育與學生生活實務經驗與情境的連結，可以促進學生對學習主題的學習動機和學習興趣。

六、就學校課程發展策略而言，議題融入很適合搭配學校本位課程、探究與實作、適性化學習、彈性課程...等教育革新的策略。議題教育所關切的主題或問題通常是人類社會所面對的挑戰和轉化的契機，非常適合作為「校本課程」的主軸，也可以做為「探究與實作」的研究主題，或是「彈性課程」的學習課題。總之，議題教育很適合做為學校整體課程發展的主題。

七、就國際趨勢而言，議題融入的教學目標可以促進PISA所重視的批判思考及問題解決的學習，也充分回應聯合國17項永續發展目標（SDG）的內涵，特別是其中第四項永續教育的目標。永續發展是聯合國推動人類發展的主軸，如何帶動全球均衡發展，消除人類的貧窮問題，是從1992年「地球高峰會（Earth Summit）以來，人類社會所共同關切的重點（UNCED, 1992；UNESCO, 2014）。十二年國民基本教育融入環境教育議題的課程目標就是從瞭解人類面臨的環境問題切入，藉由覺知、知識、態度、技能到行動的學習，以促進人類永續發展為目標。十二年國民基本教育融入環境教育議題的課程目標如下（教育部，2014）：

1、認識與理解人類生存與發展所面對的環境危機與挑戰：氣候變遷、資源耗竭、生物多樣性消失及社會不正義和環境不正義。

2、思考個人發展、國家發展、與人類發展的意義。

3、執行綠色、簡樸與永續的生活行動。

陸、議題教育的跨領域統整

因為議題的複雜性及真實性，使得議題教育具有跨領域的特質，而且需要整體性的思考（holistic thinking），價值分析與澄清的訓練，以及行為實踐的設計。議題教育的跨領域統整可以分成兩個層面：議題教育可以跨多個學習領域，進行跨學習領域課程設計；另一個層面是跨多個議題進行議題教育，結合性質相近或是內涵互補的議題，發展具跨領域統整特色的議題教育。

一、議題教育的跨學習領域課程融入

議題教育通常需要跨不同的學習領域而進行統整，因為議題的處理需要自然領域的科學探究，也需要人文領域的情意學習與價值思考，還有社會學領域的批判、決策、與行動。例如永續發展是重要的核心素養，也是環境教育的重要議題，可以跨國語文、英語文、與數學三個學習領域，進行跨學習領域的課程設計。議題教育跨領域融入的課程設計可以參考的原則如下（張子超，2017）：

（一）以總綱核心素養為融入的基礎

核心素養是十二年國民基本教育的引領目標，是各個學習領域的教育目標，也是各學習領域學習內涵與學習表現的主旨；而這些核心素養的涵意與議題教育的目標及內涵頗為相近，甚至可以作為議題融入教育的依據。

（二）議題內涵作為學習領域的學習內容

議題教育的主题及内容具有生活情境的連結和實務應用的價值，很適合作為語文領域及數學領域的學習內容。以永續發展的主题為例，既是國際趨勢也是臺灣國家發展的主軸，涵括環境、社會與經濟的平衡發展，也探究人口發展、糧食供應及營養健康的公平正義。

(三) 結合議題教育的目標與學習領域的學習表現

議題教育強調覺知與敏感度、價值觀及行動，能呼應各個學習領域的學習表現；以永續發展為主題的環境教育能充分呼應國語文的體認個人的社群關係及文化內涵的學習表現，英語文強調世界觀的學習表現，以及數學領域運用圖表溝通的學習表現。

(四) 以議題教育的議題探索、價值觀分析與澄清、及決策與行動的教學策略增進領域學習的深刻與影響。

二、議題教育的跨多個議題課程融入

議題教育強調公平正義與尊重關懷的價值學習與行動實踐，而且相對於各個學習領域，議題教育的知識結構及概念內涵較為鬆散，因此採行課程融入的策略。十二年一貫的國民基本教育必須融入十九個議題，這對於課綱發展、課程設計、及實務教學都是一種負擔。這些議題具有適度的相關性，彼此可以連結而發展成跨多個議題的課程融入設計。議題的相關性可歸納成三類：

1、人與自然：環境教育、海洋教育、能源教育、科技教育、戶外教育、防災教育

2、人與社會：人權教育、性平教育、家庭教育、國際教育、資訊教育、安全教育、法治教育、原住民教育、多元文化

3、人與自己：品德教育、生涯發展、生命教育、閱讀素養

屬於同一類的議題可以連結並統整為一項議題教育，例如「綠色能源」的議題教育就可以結合能源教育、科技教育、環境教育與海洋教育；「偏鄉發展」的議題教育可以統整多元文化、原住民教育、家庭教育、性平教育...等。不屬於同類的議題也可以藉由跨領域的主题而連結，一個具代表性的例子是「永續發展」，其內涵包括環境保育、社會正義、及合理發展，正好可以連結「人與自然」的環境教育、海洋教育...、「人與社會」的人權教育、性平教育、多元文化...、與「人與自己」的生涯發展、生命教育...等議題教育。

柒、環境教育議題融入的課程發展

在九年一貫課程及十二年國民基本教育的課綱中，環境教育是必須融入的一項議題，雖然不是獨立的學習領域，卻因為必須融入在各個學習領域中，反而更具全面性與統整性。環境教育的課程發展必須奠基在環境倫理與永續發展的理念，以環境教育目標為指引，聚焦在環境教育的概念內涵，關切影響人類生存與發展的環境議題，然後思考教學的策略，而最終是落實在生活實踐。環境教育議題融入須具備以下幾個原則：

一、環境教育課程的發展必須兼顧環境教育的目標與內涵

(一) 環境教育的目標包括環境議題的覺知、環境知識的理解、環境價值的澄清、環境技能的學習、及環境行為的實踐；覺知、理解、價值觀、技能、及行動組成了環境教育的目標架構，環境教育課程發展必須完備這五項目標並注意從覺知、知識、價值觀、技能、及行動的先後次序（張子超，2001）。

(二) 環境教育的內涵包括環境倫理、永續發展、氣候變遷、災害防救、及能源資源的永續利用；環境倫理探討人與生態環境的倫理關係、永續發展在思考人類的發展策略、氣候變遷強調地球環境的變動與衝擊、災害防救介紹災害的成因與影響、能源資源永續利用則是環境知識的基礎理論與原則（高翠霞、張子超，2016）。環境教育課程發展必須完整包含這五個主題，而且注意五個主題的相互關聯性。

二、環境教育課程發展可以結合重大環境議題事件，以議題為教學主題，融入相關學習領域或是應用彈性課程，進行環境教育；如藉由「看見臺灣」紀錄片所引發的關注，可以發展以環境價值觀為目標及永續發展為課程內涵的環境教育課程。

三、環境教育課程發展可以配合校園環境經營與學生的生活學習，能源與資源的永續利用可以應用在校園的環境經營，而且結合環境覺知與環境行動的教育目標。

四、環境教育是相對新興的課題，也是與時俱進而且與人類密切相關，因此教材的編選須要掌握環境議題的內涵、趨勢、與衝擊。如環境倫理的內涵包括對人的關懷（如社會正義、世代正義...）、對生命的關懷（如動物福利...）、及對環境的關懷（如環境體驗、生態保育...），教材可以應用東西文化中環境倫理的著作與論述，如中華文化中對簡樸、謙恭、及呼應自然運作的理念思維，及西方文化反思環境汙染與生態破壞的文學著作。

五、環境教育的議題內涵具有跨學科領域、與時俱進及全球視野等特色，應由學校組成教學研究小組，規畫研習培訓、課程發展及教材設計。環境教育不僅融入於學校之正式課程與教學中，更應在校園生活與活動等非正式或潛在課程中實踐。

六、環境教育的教學資源非常豐富，包括地區或是全球正在發生的環境議題、政府或民間團體推動的環保活動、具有豐富自然生態與環境學習的場域或設施場所、環境教育相關的影音資料、以及教育部推動的環境教育輔導及研習...等，都可以善加利用做為環境教育的教學資源。

七、環境教育的學習評量必須回應環境教育的教育目標及課程融入的理念；環境教育的教學目標不限縮在知識的學習，而環境教育的融入，在強調環境知識與視野的融通與高遠。

柒、結語

從芬蘭啟動跨領域主題式學習（phenomenon-based learning）的課程改革，已經可以預見議題教育將逐漸受到重視也成為國際教育的趨勢。從九年一貫課程開始，持續到十二年國民基本教育課程綱要的規劃，議題融入國家課程綱要已成為臺灣課程改革與發展的重要特色。議題教育具有「以生活中面對的議題為主題」、「尊重多元觀點的學習」、「具價值分析與澄清的反思學習意義」、及「提供問題解決的學習與實踐」等四個特色，問題解決的能力、多元尊重的涵養、價值澄清與反思學習、及行動實踐都是教育改革的教育目標，充分符合前瞻教育的理念及論述。此外，議題教育很適合作為學校本位課程的發展的基石，可以結合探究與實作的課程發展，提升學習內涵的意義性與重要性，進而促進教師教學與學生學習的動機與興趣。

參考文獻

吳怡靜（2016）。教育強國 芬蘭啟動新教改。《天下雜誌》，598。

高翠霞、張子超（2016）。環境教育的發展脈絡與融入十二年國教的方法。《課

程與教學 · 19 (2) · 27-51 。

教育部 (2014) 。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：

<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

教育部 (2008) 。97年國民中小學九年一貫課程綱要。取自：

<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php?Lang=zh-tw>

張子超 (2001) 。環境教育課程設計。臺北市：師大。

張子超 (2012) 。永續教育的理念、目的、策略與執行。載於2020 教育願景

(頁117-136) 。臺北市：學富文化。

張子超 (2017) 。跨領域融入環境教育議題的教案設計——以國文、英文及數學

跨領域融入永續發展為例。教師天地 · 202 · 8-16 。

蔡清田 (2014) 。十二年國教課程綱要核心素養。師友月刊 · 566 · 17-22 。

UNCED. (1992). *Promoting Education and Public Awareness and Training, Agenda*

21, United Nations Conference on Environment and Development. Retrieved

from <https://www.un-documents.net/a21-36.htm>

UNESCO (2014). *UNESCO roadmap for implementing the global Action programme*

on education for sustainable development. Paris, France. Retrieved from:

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf)

[1674unescoroadmap.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf).

* 張子超 · 國立臺灣師範大學環境教育所教授

電子郵件：tcchang@gapps.ntnu.edu.tw

以戲劇為起點：透視美術館教育之跨域整合

陳晞如* 吳芷容**

摘要

國內美術館界近年來日趨重視實際與學校的教育合作經驗，但長期礙於中央體制牽動美術館與校方之政策不同，合作難以達到教育深化之推展層面。為精進除弊，本文立基於「館校合作」模式之上，將美術館設立為情境建構的學習場域，以戲劇做為跨域整合起點，透過「創作性戲劇」策略主題式教學，並強調從「做中學」觸發觀者的多感官經驗，以建構個人之於展覽作品的詮釋。探討依此教育合作方式，對於觀者與美術館／展覽／藝術家的互動關係，甚而對教育端教師與學生的學習影響，從中透視美術館教育之跨域整合經驗，以提供未來藝術與人文教育創新改革之參考。

關鍵詞：跨領域教學、戲劇教育、美術館教育、兒童戲劇、創作性戲劇

陳晞如、吳芷容（2017）。以戲劇為起點：透視美術館教育之跨域整合。教育脈動，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/8b0350f0-cf70-439d-a9f3-106312ac1eec?paged=1&categoryid=bca1d0bc-d1c0-419e-9d36-2489ac5ee09e&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、前言

「館校合作」(Museum-School Collaboration)是當今博物館發展的重點趨勢(AAM, 1992)，全球各類展館透過不同類型之教學或教育推廣活動支援此項提倡。國內美術館界亦不例外，近年來日趨重視實際與學校的合作經驗，但因起步較晚，且中央體制面向的問題：美術館隸屬於文化部，學校隸屬教育部管轄，兩邊政策無法同步，雙向交流不易，對於「館校合作」的辦理，易流於形式或簡化，精緻發展的可行性低，對於學童的啟迪功能有限。

據此，2010年起，國立臺灣美術館(以下簡稱「國美館」)教育推廣組，嘗試突破美術館教育長期推行辦理的政策、經費與人力的限制，著手展開「館校合作」之教育活動設計。辦理初期，所面臨之困難，即參與教師的任教學級別互異，活動教案規劃無法僅針對特定學級而設計，但礙於參與率牽動辦理成效因素，無法變動教師方的結構，因此，在幼教、小教與中、高等

學校教師混合，且多數非美術專業領域的參與者結構之下，這類「館校合作」課程難以達到有效將展覽與課程結合的目的，遑論對美術館產生的情感共鳴。

於是，為了精進除弊，國美館教育推廣組於2013年，著手向大學端專業師資提出邀請，共同參與美術館跨領域藝術教育課程的規劃與討論，嘗試透過「創作性戲劇」(creative drama)之活動，循序漸進地引導學員對展覽的體認，歷時6次合作，辦理成效普獲好評。自此延續至今，例年舉辦「館校合作國美藝研坊計畫」，每年至少選擇一檔展覽，由雙方共同策劃戲劇應用於美術館研習課程，以促進及提升館校合作的實效。

2016年起，館方正式將「館校合作」研習，定位為「藝術教育跨領域研習」，希望以藝術展品為情境建構的背景；以戲劇活動為接收與表達的媒介，透過系統性的引導與教學，開啟參與教師多元體驗藝術的機會。該年，並挑選「一座島嶼的可能性—2016臺灣美術雙年展」作為先鋒，以參展藝術家郭奕臣及依據其作品所創作發行之繪本《宇宙掉了一顆牙》為主題，規劃為期四日的「藝術教育跨領域研習」。其課程規劃包含邀請藝術家於展場介紹自身作品之創作脈絡，並實際帶領參與者進行藍晒創作的體驗；繪本作家則負責說明合創《宇宙掉了一顆牙》(圖1.)¹之研發經歷並導讀作品；最後一部分，則由大學戲劇專業教師及其教學團隊，以兒童戲劇編創及「創作性戲劇」活動之啟發，²引導參與者從「做中學」的經驗中，完成繪本改編及兒童戲劇演出。此次活動為館方首次舉辦跨領域學習之課程研習，除了提升參與者藝術感通的能力之外，更希望透過視覺藝術與表演藝術之融合，為藝術跨域課程與教學提供對話的平臺，藉此激盪出創新與多元的藝術教育體驗。



圖1. 宇宙掉了一顆牙

資料來源：郭奕臣、林小杯(2016,封面)。

貳、美術館中的跨領域藝術教育

一、美術館潛在的界外功能

博物館本身就是教導和學習的場所(Hooper-Greenhill, 1994)。³回溯博物館的發展走向與趨勢，即發現它從早期以「物件」(object)為主體之收藏與展覽思考模式，逐漸轉為重視發展「人」與「物件」的連結。1984年，美國博物館界經典著作《新世紀的博物館》(Museums for a new century)曾記述：「若典藏品是博物館的心臟，教育則是博物館的靈魂」，亦即揭示了「教育」(education)所具備之連接與溝通的角色。在以「人」為本的展覽趨勢下，新型態的博物館展覽，特別強調教育互動展示性的重要，或開闢以學習為導向的教育空間，例如：兒童教育空間、教師資源室、圖書空間等。企圖以多方管道，挑戰藝術品「不可觸摸」之觀賞防線，使觀者透過觸覺、聽覺或實務操作等多元學習體驗，感受與鑑賞藝術品，進而與藝術作品展開對話，欲求顛覆傳統封閉的模式。

感官經驗的啟迪，的確在目前眾多互動形式中屬相當受到重視的一類，而多感官經驗為訴求的教育方式，又比僅有單一感官經驗來得有效(Hooper-Greenhill, 1994)。透過感官的覺知，能使觀者思考、回溯、想像進而發現作品所承襲的脈絡，容

易延伸聯結各項主題，發展跨學科學習。此種跨域整合的教育型態雷同於國內跨學科領域（inter-disciplinarity，簡稱「跨領域」）的學習方式，強調跨文化、跨領域學習的概念，結合各門學科與專業知識，培養學生將所習得之各領域知識融會貫通，達到完形、統合的型態（教育部國民及學前教育署，2008）。因此，若能以美術館為場域，將導賞與教育深化連結，步驟性設計課程，除了使觀者理解作品，也能使教育端之師生受惠，為藝術與人文教育灌注創新與改革。美術館教育雖不等同於學校教育，但與九年一貫「藝術與人文」學習領域（音樂、視覺藝術與表演藝術）陶冶學生對於藝術作品的感受、想像與創造的人文素養，並積極參與藝文活動的主要內涵不謀而合。它所提供跨課程間聯結的機會，不只是一種娛樂和興趣，而且能培養觀者主動學習的態度，建立廣泛學習的視野。

而當將展覽場域設立為一種學習環境之時，瑞梭（Roussou, 2004）認為戲劇無疑是一種相當適合的方式。因為，感官是所有學習的基礎，教育更應當涵蓋自由、愉悅、樂趣。至於觀者與展品間的互動，則應配合戲劇與遊戲的精神，採建構學習式進行，為學習者構設一個實質的互動關係，即無論是建構性的遊戲或戲劇，都是使學習者能透過展品相互聯繫；透過互動產生刺激，進而建構個人與社會；個人與世界的價值關係。國內博物館學者劉婉珍於著作《博物館就是劇場》一書中，嘗試將博物館中軟體（如，人員導覽、行政、策展或活動規劃）與硬體（如，展覽空間、教育空間等）配搭，以「博物館就是劇場」概念闡釋，認為博物館應當主動協助觀眾把博物館展覽空間與展品視為劇本，而觀眾自己則可以是劇場導演，將博物館場域人事物的整體氛圍，與自己過去的記憶與當下的感受交流，成就屬於自己的敘事或非敘事劇場效果，在既定時空裡與博物館場域進行對話性的溝通（劉婉珍，2007）。此等將展覽文本敘事化之理念，特別強調觀者／教育者的主導權與獨立權，有利提升學習本位之呼籲，使得藝術作品能打破「館」之藩籬，透過戲劇／劇場的觸媒效應，擁有更多的轉譯空間。

二、館校合作開創契機

一般而言，博物館舉辦研習活動的參與對象如為學校教師，相較於其他觀眾群參加活動的目的性，通常更為明顯，例如：為了獲得研習時數、為了配合新課程、新課綱政策所需具有相關學理知識或新的教學能力……等。儘管博物館與學校在學習正式課程特質上有些許的差異，但在對象、目標與內容方面均有相當的重疊性，使得博物館與學校在教育上的合作極具可能（Black, 2012）。另一方面，無論是博物館或學校對社會都有著共同的使命就是「教育」，兩者若能交流與合作，達到教育雙贏目標的可能性較大。因此，博物館為了能使藝術文化推廣至校園及向下扎根，對於學校的教育推廣甚為重視亦考量更多，因而發展出多種的合作型態。

本次研習課程由國美館教育行政人員向國立臺南大學戲劇教育與應用學系教授提出邀請，共同參與館方課程活動之規劃與討論。「館校合作」方式則是採用國內學者劉婉珍（2002）在「全美美術館與學校合作中心」研究報告案例簡介與個人調查研究中，歸納整理出博物館與學校的主要六種合作模式，分別為：1、提供者與接受者模式；2、博物館主導的互動模式；3、學校主導的互動模式；4、社區博物館學校；5、博物館附屬學；6、仲介者互動模式。其中「博物館主導的互動模式」，係由美術館主導、教師協同方式進行為本活動所運用之模式。第一階段，由國美館主動邀請學校專家共同參與活動規劃，透過系列研討訓練，幫助參與的學校教師可成為活動規劃的主導者之一，學校與館方成為合作與成長的夥伴。第二階段則邁入館方與學校端的雙向溝通互動，共同規劃推展教育。依據「博物館主導」的型態之專業辦理方式，館方需有豐富的專業支援，才能成為理想推動者（廖敦如，2005）。因此，除了藉由館方特有的展覽與教育推廣專業資源之外，挹注館外專業人力或團隊，相互輔助以共同整合跨領域活動課程也是不可或缺的資源。

本次藝術教育跨領域課程，將目標設定為第一階段，以視覺藝術、表演藝術及語文領域三個部分之專業融合，完成接收者（學校教師端）的專業訓練，以及提升跨領域教學之能力。運用「館校合作」模式操作，能使接收者（學校教師端）在培訓之後，將其所學予以延續，無論是在課程學科之間的聯結，或者在於教師共科合作的概念，均能有機會將傳統藝術教育單一學習的方式，轉化為以「主題」貫穿達到活化的效益。而就學生端的獲益而言，能透過「主題」模式的教學，觀察藝術層次與異同，增進理解與鑑賞的能力，提升審美的經驗。「館校合作」的計畫對於跨領域藝術教育的推行，能同時使雙方認知彼此端的專業及需求，在溝通與合作的過程中，提高藝術教育的學習趣味，使得藝術變為可親。

本活動「館校合作」模式架構，如圖2.4



圖2. 館校合作型態與架構圖

參、活動計畫與實施

一、活動計畫說明

(一) 研究人員

參與人員包含兩位研究者：一位為臺南大學戲劇創作與應用學系教師，負責工作坊之戲劇課程設計與執行（含戲劇與視覺藝術融合之理念及相關學理介紹，以及兒童戲劇編、導、演之實務指導）；另一位為國美館教育推廣組行政人員，負責藝術家與繪本作者之導覽課程安排，並統籌上課空間與備品之課程相關事務。除此之外，尚有教學團隊—臺南大學戲劇創作與應用學系研究生兩位，協助課程規劃與執行之細節，並負責蒐集資料及記錄。

(二) 實施時間

由研究者安排四日（105年12月3、4、10、11日，每日5.5小時，共計22小時）的工作坊課程。

(三) 實施場域

國美館展場及研習教室。

(四) 參與對象

活動參與者為各級學校現職教師（採線上報名制度）：包含2位幼教老師、12位國小老師、3位國中老師、3位高中老師、1位於幼教與小教綜合實驗教育機構之教師，在校所教授之科目分別為視覺藝術、語文（鄉土語言）及表演藝術（戲劇）三類領域，共21人。

(五) 活動目標

- 1、深化學習：透過跨領域課程親近美術館展品、展示情境，協助學校教師增進對美術館展覽與作品的認識。
- 2、增加能力：以國美館展出之繪本作品：《宇宙掉了一顆牙》作為兒童戲劇演出的藍圖，學習繪本戲劇構成及兒童戲劇表演、編劇與創作，使學校教師獲得帶得走、更好運用的能力與藝術跨域融入教學的信心。
- 3、同時兼顧教師學習需求及美術館推廣目的，以提升館校合作實益。

(六) 活動架構

本活動之課程內容主要涵蓋視覺藝術、表演藝術（戲劇）、語文、音樂與綜合活動等學習範疇。課程首日藝術家郭奕臣與繪本作家林小杯，介紹其創作脈絡與共同製作繪本的過程，揭開繪本故事與創作的面紗，引發參與者之興趣，接續由藝術家分享藍晒創作的作法，繪本作家導讀文本。



圖3. 藝術家郭奕臣戶外教學藍晒法



圖4. 繪本作家林小杯帶領導讀

後續活動第一日2.5小時及第二、三、四日（每日5.5小時）由研究者及教學團隊於國美館實施繪本戲劇教學課程，引領參與者建構兒童戲劇表演方法，同時增進對美術館展覽的認識及藝術跨域融入教學的信心。四日之課程內容與架構設計如圖5：

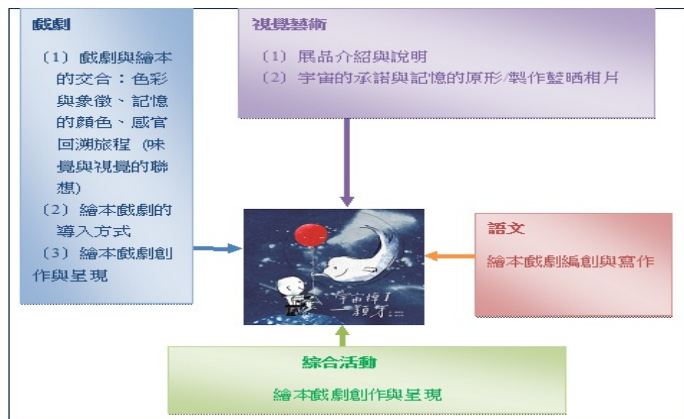


圖5. 課程內容架構圖

二、活動策略實施

四日的工作坊活動中，繪本交合戲劇活動於活動第一日2.5小時及第二、三、四日（每日5.5小時）施行。課程兼採文學理論與戲劇實務操作，教學策略如下：

（一）《宇宙掉了一顆牙》的多元讀法

以作家海明威所提出之「冰山理論」開啟學員對《宇宙掉了一顆牙》繪本的多元想像，並透過「象徵」的途徑切入，使參與者能透過己身經驗探索繪本故事。

（二）《宇宙掉了一顆牙》的戲劇活動

透過朗讀，練習聲音的表情，並以繪本故事中的「約定」為題，討論日常生活中的約定有哪些種類與形式。分組進行「靜像畫面」與「思想軌跡」（由戲劇領導者請角色說一句角色當下內心的想法）戲劇活動，強調運用戲劇遊戲表現個體身體、聲音與日常經驗之感受，如圖6。



圖6. 學員進行「思想軌跡」戲劇活動

（三）深入導讀象徵理論

自「一座島嶼的可能性—2016臺灣美術雙年展」策展文獻與資料中，尋覓《宇宙掉了一顆牙》繪本作品與策展之間的縫隙與關聯。透過先前戲劇遊戲的引導，使參與者能再次思考策展人之策展理念以及作品特質。

（四）兒童劇本改編與創作理論

介紹兒童喜歡的故事及主題，及兒童戲劇必備的優質條件。讓學員能學習兒童劇本改編與創作的概念，並能反思以《宇宙掉了一顆牙》作為兒童劇本改編與創作文本之可行性，如圖7。



圖7.「兒童劇本改編與創作」課程上課情形

(五) 顏色與象徵

運用道具「氣球」，第一階段讓學員選擇氣球顏色並於教室空間中遊走，練習走動與定格，依戲劇領導者指示與身旁的人互動，再透過分組討論與分析，認識色彩的感覺聯想、了解色彩與象徵的關聯。第二階段引導以水彩繪畫，來創作與表現出自己記憶的顏色，再請學員試著描述自己的作品與聆聽別人的故事，如圖8。

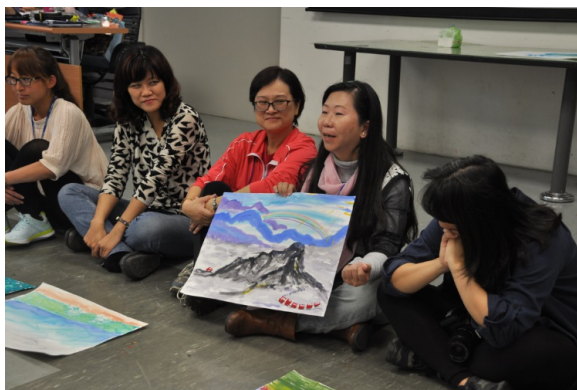


圖8. 學員分享水彩創作

(六) 感官回溯

準備六道食物（臺中、南投、彰化、臺南、高雄、屏東六縣市特色美食）讓學員品嚐，藉由視覺、味覺、嗅覺的刺激，提升感官知覺與想像的能力。再次分組討論，利用肢體表現出某地理位置的特色景物（景點），能經由現場觀察喚起日常生活的印象，加深對地區的感受力，如圖9。



圖9. 學員利用肢體表演某地點

(七) 從繪本發展戲劇動作、場景與聲音

找出繪本故事中的動詞，分組討論動詞的動作，並輪流演出，增加肢體動作的廣度，提升戲劇的張力。再請學員以四格場景呈現出一則童話故事，建立學員對於戲劇舞臺區位、舞臺構圖的概念，且能從繪本發展詩詞與兒歌創作，如圖10。



圖10. 分組練習戲劇動作

(八) 學員創作及演出呈現

上午由學員分工製作道具、討論與排練。再由老師看排提出修正建議，下午分組正式演出。訓練小組能協調與分工，合作完成戲劇演出。演出完成後，全體進行座談，如圖11.~14.。



圖11. 老師看彩排情形



圖12. 分組彩排



圖13. 分組呈現正式演出



圖14. 反思與討論時間

肆、實施結果分析

本次活動參與對象包含2位幼教老師、12位國小老師、3位國中老師、3位高中老師、1位於幼教與小教綜合實驗教育機構之教師，其中2人因故早退，全勤人數合計19人。研究經由交流訪談的觀察、攝影與側翼記錄，以及問卷調查方式—設計問卷選擇題6題，問答題6題，主要調查學員的參加頻率（題號1）、參與動機（題號2）、對美術館軟體、硬體的滿意程度（題號3-7）、參加心得與感想（題號8-12），統計回收有效問卷共19份，分析數值百分比四捨五入取至小數點下第一位，調查分析結果如下：

一、問卷調查

1、參加國美館教師（教育）研習活動次數

參加次數（次）	人數（比例）
1	12（63.1%）
2 - 5	5（26.3%）
6 - 8	1（5.3%）
10以上	1（5.3%）

總和	19 (100%)
----	-------------

2、參加動機

動機類項	人數 (比例)
學習新事物·終身學習	6 (31.6%)
為教學應用	10 (52.6%)
喜歡戲劇或繪本·再精進學習	3 (15.8%)
總和	19 (100%)

3、對於這次研習活動的時程規劃覺得滿意嗎？

4、您對此次研習的授課內容（含講義與教材）：

5、您對此次活動場地、展覽等硬體設備：

6、您對此次研習講師之安排：

7、本次課程對於您未來在教學（或藝術生活化）的應用上有幫助嗎？

滿意程度 / 人數 (比 例) 項目	非常滿意	滿意	普通	不滿意	非常 不滿意	總和
3、時程規劃	17 (89.5%)	2 (10.5%)	0	0	0	19 (100%)
4、授課內容	17 (89.5%)	2 (10.5%)	0	0	0	19 (100%)
5、活動設備	13 (68.4%)	5 (26.3%)	1 (5.3%)	0	0	19 (100%)
6、研習講師	17 (89.5%)	2 (10.5%)	0	0	0	19 (100%)
7、教學幫助	14 (73.7%)	5 (26.3%)	0	0	0	19 (100%)
五項整體滿意 度	15.6 (82.1%)	3.2 (16.8%)	0.2 (1.1%)	0	0	19 (100%)

8、請問您參與這次研習活動有什麼樣的印象與感受？和您參與過的其他研習有何不同？

課程感受	人數 (比例)
實作與理論並重	3 (15.8%)
活動專業用心，學員投入	3 (15.8%)
課程安排循序漸進，豐富充實	3 (15.8%)
實務內容很受用，主動學習性高	6 (31.6%)
與夥伴共同激發創意	4 (21.0%)
總和	19 (100%)

9、經過這次的研習活動，有讓您對臺灣美術雙年展展覽主題更加了解嗎？

增進對展覽的認識	人數 (比例)
有 (是)，更清楚展覽核心精神，了解藝術家創作想法，情感記憶與這片土地上的連結	14 (73.7%)
有，對展覽更有興趣，會想再來參觀	2 (10.5%)
非常清楚，感謝費心安排，受益良多	2 (10.5%)
很好，而且下次會更注意活動時間及參與	1 (5.3%)
總和	19 (100%)

10、您對這次活動課程印象最深刻？又最喜歡哪個部分？請寫出您對這些活動內容的想法。(回答可複選，本項不列比例)

答：經歸納整理可分為：(1) 對藝術創作、繪本和戲劇跨領域的結合 (2) 藝術家及繪本作者的自述、講述分享與直接對話、藍晒圖製作 (3) 實際操作的部分，童劇改編、構思、創作，進行很多不同的表演方式三方面的回饋：

(1) 藝術創作、繪本和戲劇跨領域的結合。

S3：靜態的賞析到動態的呈現，創作過程的多樣面向，開發自己更多的潛力、也很享受；S14：整個活動包含作品欣賞、創作彩繪及戲劇跨足各藝術類別又有美食可體驗太豐富了！(S3-01010-1) (S14-01010-1)

(2) 藝術家及繪本作者的自述、講述分享與直接對話、藍晒圖製作。

S2透過他描述創作的歷程與內在感受，讓我很感動；S6對於創作與作品能夠有所內化與昇華、感受到生生不息的感動；S1藝術家分享作品之於自己的意義，讓我們對主題的繪本有深刻的情感了解。(S1-01010-2) (S2-01010-2)(S6-01010-2)

(3) 實際操作的部分，童劇改編、構思、創作，進行很多不同的表演方式。

S7繪畫的印象最深刻、喜歡大家集體創作的感覺！記憶的畫，讓我可以有很自然的臺詞；S9有系統的理论架構，很有層次的體驗繪本；S4老師團隊所帶的活動都很有趣與實用，對教學有很大的幫助；S8感官回溯之旅味覺的體驗讓我覺得繪本更有生命了；S10最喜歡靜像畫面或主題默劇式的練習；S17各組依照各地特色運用肢體演出；在創作過程中集思廣益的創意，總能給人驚喜，接著抽籤演出，集合之前的演出再創新是最令人開心的；S18繪本中動詞的動作練習，原來簡單的動詞、簡單的動作也有這麼多的變化，與大家之間的交流激盪出最好的、最棒的呈現，也更加了解身體的感知有前中高後不同變化，讓身體有更多的開發，而在眼神上的呈現也是非常重要；

S19思路追蹤，可以更深入了解角色思維。繪本逐步建構成一部戲劇的過程，腦力激盪最用力也最精彩。(S7-01010-3) (S4-01010-3) (S8-01010-3) (S9-01010-3) (S10-01010-3) (S17-01010-3) (S18-01010-3) (S19-01010-3)

11、本研習是否讓您對藝術教育跨域合作，產生了什麼樣的看法或延伸思考？

答：經歸納整理可分為：(1) 對戲劇應用的延伸想像 (2) 課程心得 (3) 對美術館活動看法三方面的回饋：

(1) 對戲劇應用的延伸想像：

S1對於繪本應用教學現場，通過此次研習，讓我思考不同的層面，可能會改變我靜動之間的轉變；S5現代戲劇融入鄉土課程、帶入課程；S8由繪本而劇本，可以在故事完後，加入劇本演出，增加孩子的印象及上課內容的深度。跨域合作…可能讓學生自行作畫，再連結成劇情，自己或許會帶學生這樣做；S16在學教育的背景下，會希望藝術教育工作者，在設計幼兒、兒童相關產品時，能多考量是否符合幼兒，兒童發展等；S15對於自己教學場域與狀態有所省思與檢視，戲劇能引導跨領域學科的串聯令人印象深刻。(S1-01011-1) (S5-01011-1) (S8-01011-1) (S16-01011-1) (S15-01011-1)

(2) 課程心得：

S3團隊激盪的火花讓人驚嘆，人人都可以是「學習的老師」；S6活動設計的層次性，有助於參與者打開心房，放鬆自己，單純因開心而樂在其中；S11戲劇「自我投射」的關係，也牽動個人深層、內在的一部分。從學員回饋中，知悉、療癒或打開個人的情感黑洞漸獲彌補，其力量之大，無法可擋；S9故事、繪本、創意真的很燒腦！將理論與現實結合是很棒的感受；S6可以遇到來自不同領域的教師（學員）（幼教、國中、戲劇），有各式各樣的想法與交流，會有意想不到的火花，這是一種很棒的研習；S12藝術教育涵蓋很廣，本研習藉由繪本及觀賞藝術家作品，讓我們更懂得創思、文學、美術、戲劇結合；S10沒有想像過兒童劇本可以與國美館的雙年展作品互相連結與合作。認識到兒童藝術教育也可以從專業美術作品中找到靈感與題材；S9這次研習，讓我覺得戲劇演出，除了視覺藝術道具的處理外，還要深入了解人文的部分，創作的理念，角色的融入。在做感官課程時，還能延伸到社會領域各地的特色小事，對地理環境的認識可更深入；S7藝術跨領域的結合需有層次且自然銜接，繪本與戲劇的結合過程需呈現的多元媒材融入更多藝術元素，研習後有更寬廣的思考切入，五官回溯、記憶重現…；S2更能了解原來藝術家與畫家的思想，現實與抽象該如何達到平衡。從繪本出發加入戲劇，相疊而呈現所表達成的戲劇表演，讓學習者能淺顯易懂加速地進行狀況，有好的開始就是踏入成功的一大步。(S2-01011-2) (S3-01011-2) (S6-01011-2)(S7-01011-2) (S9-01011-2) (S10-01011-2) (S11-01011-2) (S12-01011-2)

(3) 對美術館藝術教育跨域合作活動的看法：

S2我覺得這是非常好的構想，合作起來也沒有問題，希望國美館可以多辦理這類的研習；

S8早就該做了，應該全面推廣；S14、S18、S19太喜歡國美館能辦這種研習了，作品離我有更近、更能有對話了～

(S2-01011-3)(S14-01011-3) (S18-01011-3) (S19-01011-3)

12、您還有什麼建議或想補充的嗎？

歸納整理可分為：建議、感謝文及其他補充三方面的回饋。(略)

(二) 研究成果回饋

透過綜合交流訪談的觀察記錄及問卷調查結果分析發現，國美館的教師學員參與活動，三成為純興趣與欣賞之外，近七成都是對課程抱有學習目的性的期待。而除了希望能獲得館方展覽訊息，透過課程找尋作品與自身知識、經驗連結，加深對作品的認識之外，同時更期待及渴求獲得與其教學相關的技能，或透過跨領域知識結合教案的啟發，能對個人有所助益。

再者，有近九成的學員非常滿意活動安排之講者、授課內容與時程規劃，普遍都滿意對其教學上是有正向啟發，肯定透過跨領域課程實作與理論並重的活動引導，更能促使他們實際參與行動和不斷思辨，並轉化自己的生命經驗及文化觀點，而對展覽與作品有更深入的理解，通過繪本戲劇讓戲劇不再只是表演，美術館展覽作品也不再是艱澀難以親近、理解的藝術創作，而能真正與美術館展品、展覽產生關聯與建構意義。

回饋紀錄顯示一般的研習活動安排較為靜態及採被動思考，但這次課程安排充滿活力與熱情，活動過程中具有高度主動思考性，且和夥伴進行創作時總可激發許多潛力、發想與創意，再透過課後的交流討論，研究對象彷彿重回學生時代一樣，有機會和同伴溝通、相互傾聽與分享，無論最後演出是否完美，過程中時常有人真情流露、有感而發，使得整個活動有許多充滿感動與熱淚盈眶的時刻。若以創作性戲劇的本質回應參與者之回饋，則可發現「創作性戲劇」的特性：即不以發表或展演為目的，而特別著重練習的「過程」而非結果，是一種以過程為中心的學習 (McCaslin, 1984)。透過戲劇綜合所學、所思及所想，能確實實踐戲劇活動是多面向的、互動的學習經驗，能統整參與個人的經驗、鼓勵自我探索省思、與他人互動合作時，使個人獲得成長與啟發 (林玫君, 2006)。

伍、結論

繪畫起源於生活形象的真實描繪，無論寫實或寫意，具體形象或抽象意義，它都映照了藝術家當下的心理活動與特徵。戲劇亦然，它是人類生活的寫照，代表著人類文明的精神狀態。然而，無論繪畫或戲劇，任何藝術都來自於人的創造。藝術除了具有審美的價值之外，它也代表著溝通的渠道，作者藉由作品抒發情懷，也期待著與觀者的對話或來自於觀者的聲音。唯當今藝術教育，即使已逐漸排除將藝術作為職業化訓練的目的，但仍多偏向以單科教學，而繪畫、音樂都需要具有高度專業性的素養，方能有機會一親芳澤。唯獨戲劇的包羅萬象，能以敘事手法將各類藝術專業融合，它和繪畫及音樂之不同，即在於其所需要的元素之建構性大於單一獨立性，因此，以戲劇作為跨域整合之起點，是取決於它的表現方式，能將藝術家的創作活動，以包容時代及社會的養分，吸引觀者進行理智的分析與判斷，以及直覺的想像。藝術教育所給予學生的審美經驗就是這個兼具理智與想像的喜悅。如同Best D.所提倡觀賞藝術，應具有抽離與介入二種態度，兩者之間需相輔才能相成 (廣梅芳譯, 2003)。

美感經驗固然有別於藝術欣賞，但在領會藝術的過程中卻扮演重要的角色，它的觸媒效應能激發參與者回溯自身的感官記憶，在心靈悸動之餘進入精神層面的欲望、意圖與處境，進而轉化在戲劇創作的進行中，組合、累積和架構出自身之於作品 / 文本的詮釋，觀者與藝術家的互動關係亦在此產生轉變。從問卷調查的回饋中，有兩個部分是參與者印象最深刻之處，其一是藝術家現身說法他的創作觀及藍晒圖教學，其二是戲劇活動與演出，這兩個部分均涉及個體美感的體悟與覺察，但同時也都具有有一個共通之處，即從實作中學習。透過實作經驗能深刻的實踐參與者對於作品的聯想，特別是戲劇作品，包含劇本、表演與設計，豐富的語彙表達，給予參與者思考和演繹的機會，並為作品製造再創與延伸的空間。

此次跨域整合課程獲得參與者高度的好評，但過程中需要有國美館的行政資源提供、館校合作機制的建立、藝術家及戲劇

團隊對於課程設計的共識，在此多方挹注之下，方能完成「館校合作」第一階段的目標。第二階段則建議參與者在學校針對主題邀請相關學科教師共同設計與執行；亦或汲取本次工作坊之跨領域學習經驗，從學校課程出發，以戲劇之多元學科融合概念，進行跨課程的嘗試。即使主題式教學目前在國內尚未形成風氣，每位教師所負擔的教學工作與進度鬆綁不易，藝術教育跨域整合教學在校實行，勢必有其高度的挑戰。但是，經由第一階段的學習興趣啟發與養成後，它能提供參與教師明確的指南、足夠的信心及創新課程的養分。運用自身參與的經驗，突破傳統學科的界線，課程整合成為未來藝術教育的趨勢，應是可期待的進行式。

參考文獻

- 林玫君 (2006)。英美戲劇教育之歷史與發展。《美育》，154，78-83。
- 教育部國民及學前教育署 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。取自http://www.k12ea.gov.tw/97_sid17/藝術與人文學習領域課程綱要修訂草案%28分冊%29.pdf
- 郭奕臣、林小杯 (2016)。《宇宙掉了一顆牙》。臺北市：典藏藝術家庭。
- 廖敦如 (2005)。我的教室在博物館：英美「館校合作」推展及其對我國的啟示。《博物館學季刊》，19 (1)，79-97。
- 劉婉珍 (2002)。《美術館教育理念與實務》。臺北市：南天。
- 劉婉珍 (2007)。《博物館就是劇場》。臺北市：藝術家。
- 廣梅芳 (譯) (2003)。Best D.著。《理性的藝術 (The Rationality of Feeling: Learning from the Arts)》。臺北：心理。
- AAM. (1992). *Excellence and equity: education and the public dimension of museums*. Washington, DC: The American Association of Museums.
- Black, Graham. (2012). *Transforming museums in the twenty-first century*. New York, NY: Routledge.
- CMNC. (1984). *Museums for a new century*. Washington, DC: The American Association of Museums.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The educational role of museum*. London, UK: Routledge.
- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the classroom* (4th ed.). New York: NY: Longman.
- Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *Computers in Entertainment*, 2(1), 2-23.

(一)《宇宙掉了一顆牙》創作概念

藝術家於書中自述其創作概念如下：

1986年那年春天，我7歲，父親帶著全家前往墾丁找尋著每隔75年才造訪地球一次的哈雷彗星。當時正在換乳牙又有蛀牙、小小的我一直忍著牙齒的疼痛，在漆黑的星空下尋找那拖著長長尾巴的哈雷彗星，而這深刻的記憶也開啟了我對宇宙的想像。

多年後我許下了諾言，希望能在2061年再次看到它，也因此醞釀了《宇宙掉了一顆牙》這繪本的想法：希望透過故事，以自己生命中的重要時刻為起點，在身體、宇宙、記憶之間，相互交織出一段關於承諾的故事。宇宙的浩瀚之下人類是如此渺小，但拉近到個人的記憶與想像，你我就像一顆恆星，在屬於自己的宇宙星系裡環繞。哈雷彗星每隔75年便會環繞到地球的近日點，以現代人的壽命來說最多能親眼看到它造訪地球兩次，而這兩次的回歸點也與每個人換牙兩次（乳牙、智齒）的生命週期相對應。人體口腔成為身體內太空的隱喻，口中每一句話所許下的承諾，都將成為一段記憶。也許不是每個承諾最終都能實現，但透過這故事能讓一個承諾不斷延續下去。

2061年那天到來的時刻，也許有人終將能完成它——一段記憶、一顆牙齒、一整個宇宙、一句75年的承諾（郭奕臣、林小杯，2016）。

(二)《宇宙掉了一顆牙》內文

天空是藍的

海是藍的

地球是藍的

那 腦海裡的記憶呢？

記憶會不會是藍色的呢？

太陽沉到海裡，

是去找她的藍色記憶嗎？

男孩：「爸爸你要帶我去看什麼？」

爸爸：「秘密」

男孩：「看海嗎？」

爸爸：「不是！」

男孩：「看夕陽嗎？」

爸爸：「不是。」

男孩：「爸爸！黑漆漆的了……」

爸爸卻把車子熄火，四周變得好安靜，也更黑了！可是……

星星 都亮了起來。

男孩：「爸爸，那尾巴很長，發著光的，也是星星嗎？」

爸爸：「是啊，那就是我們今天晚上的秘密—哈雷彗星！他很特別，他要很久很久才會經過地球一次。」

男孩：「很久很久是多久？」

爸爸：「要75年那麼久。」

男孩：「75年很久嗎？1...2...3...4...5...6...7...8...9...10...11...12...13...14...15.....這樣數還要數好久喔！」

男孩：「嗯.....75年，他是到處去玩嗎？他都去哪裡？都在做什麼呢？我也好想一起去！」-----

爸爸：「帶他來看哈雷彗星，竟然睡著了.....」

爸爸：「他夢見了什麼嗎？」

男孩：「哈雷彗星您好！請問你要去哪裡？」

哈雷彗星：「噢，我一直在宇宙旅行！」

男孩：「我爸爸說你還會再來這裡，可是要75年以後，真的嗎？」

哈雷彗星：「對，我還會再來，只是宇宙太大了，一定得花這麼多時間。」

男孩：「宇宙有多大？」

哈雷彗星：「嗯，比100個全世界加起來還大。」

男孩：「哈雷彗星，你長得有點像牙齒耶！」

哈雷彗星：「是啊，宇宙其實是個超級大嘴巴，我就是宇宙掉了的一顆小乳牙。」

男孩：「我也有乳牙，而且快掉了，你看！」

男孩：「為什麼你發出的光會那麼亮？」

哈雷彗星：「因為我儲存了很多記憶啊！」

男孩：「儲…存…記憶……什麼記憶？」

哈雷彗星：「你們看著天上星星說的話、許的願，就是讓我發光的記憶！」

男孩：「我們說的話讓星星發光？」

哈雷彗星：「嗯，開心的話，難過的話，儲存了越多，我的光就越亮！」

男孩：「那等我乳牙掉了，我要把它收好，它可能也有很多記憶。」

哈雷彗星：「我要繼續去旅行了。」

男孩：「我們約好了，你一定要再來喔！」

哈雷彗星：「嗯，75年後見！」

小男孩醒了，一直在搖的那顆乳牙終於掉了，這讓他想起他和哈雷說的話。

男孩：「爸爸，我剛剛做了一個夢！」

爸爸：「什麼夢？」

男孩：「秘密！」

男孩：「爸爸，哈雷彗星好像比剛剛更亮了……」

所有的生命都來自於大海，

每個生命都是一段記憶 記憶 是藍色的

1該作品之創作概念與內容，見附錄1。

2課程設計中之「五覺敏察」即是運用創作性戲劇之原理延伸而來。

3美術館為博物館項下的類型之一，且關於教育融入博物館之相關研究在20世紀初即已啟動，因此在本文中所引用之文獻，係絕大多數來自於「博物館」(museum)之研究文獻。

4本計畫係因主動發起者為美術館端，館方為能掌握與顧及辦理成效，在「博物館主導的互動模式」主型態下，統整補充美術館端中的結構內

涵：集結豐富專業知識、人力與物力資源，運用館方特有的展覽與硬體資源，並挹注館內、外教育專業人力或團隊，相互輔助以共同整合跨領域活動課程。

* 陳晞如，國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授（通訊作者）

** 吳芷蓉，國立臺灣美術館教育推廣組行政人員

電子郵件：hsiju@hotmail.com

專題探究——十二年國教課綱及他山之石

范信賢* 尤淑慧**

摘要

新世紀的教育強調跨領域、統整、專題探究學習的重要。本文以「專題探究」為主軸，描述香港、中國大陸、芬蘭等新近發展課綱中的相關內涵，並詮釋臺灣十二年國教課綱的基本理念、課程目標、核心素養與課程架構中，其所蘊含的「專題探究」相關意涵及發展空間。以學校現場累積的經驗為基礎，結合十二年國教課綱的規劃及引領，專題探究提供學校課程教學變革的重要活力與途徑。

關鍵詞：課程綱要、專題探究、課程發展

范信賢、尤淑慧 (2017)。專題探究——十二年國教課綱及他山之石。教育脈動，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/eb1cf578-b784-4a3e-8970-378934fa3eae?paged=1&categoryid=bca1d0bc-d1c0-419e-9d36-2489ac5ee09e&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、緒論

佐藤學 (黃郁倫、鍾啟泉譯，2012) 認為，21世紀的學習方式應該是「專題研習」。他指出現今的學校教育是沿襲18世紀以來工廠生產的模式，面對21世紀，學習的風貌應該要有改變 (黃郁倫譯，2014)：

課程改革的基礎在於，捨棄追求生產與效能的「目標·達成·評量」授課模式，重新建構為由學習的意義與經驗組織而成的「主題·探究·表現」。
(同上，頁41)

「主題·探究·表現」模式，並非以「有效率的學會課本內所有知識」為目的，而是以主題為中心，以活動式、協同式的探究，建構出學習的過程；學習的結果也不是由考試評定，而是表現於報告、著書、或戲劇創作，努力將學習的經驗在文化、社會、倫理方面，轉換成有價值的實踐。（同上，頁42）

面對新世紀，2014年11月發布的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱十二年國教課綱），無疑是臺灣回應及引領教育變革的重要標竿。十二年國教課綱，除繼續精進落實中小學現行課綱的全人教育精神，更從學生學習權角度切入研修，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，透過適性教育來激發學生的生命喜悅、生活自信、學習渴望與創新勇氣。於此，「專題探究」¹課程可展現全人教育的核心理念，且符合當前教育發展趨勢，除了可提升學生的思考及探究能力外，更能激發並持續學生的學習動機與熱情。

綜觀世界各國，芬蘭2016年新課綱強調培養橫向整合的素養與跨領域的學習，學校應該營造合作學習情境，並且提供學生每年至少一次跨領域學習機會，同時學生能夠在幾位老師的指導下從事跨領域、現象為本的方案學習（phenomenon-based project）（洪詠善，2016）。香港在此波新高中課程基本架構中設立「通識教育」科，並將其與中國語文、英國語文和數學並列為四個核心科目之一，而通識教育中「獨立專題探究」的規劃，即是期望學生藉此課程探究生活複雜的議題與多元角度，成為具有自主學習動機與責任感的學習者（香港課程發展議會，2009；香港課程發展議會，2007、2014）。此外，中國大陸的「綜合實踐活動」是基礎教育課程改革的一個重要特點，規定自國小三年級開始必修（中華人民共和國，無日期a），其內容範圍包含「研究性學習」，此課程也同樣具有「專題探究」的特質。

學者及各國課綱都重視專題探究課程的規劃，「專題探究」對學生學習有何意義呢？其實，學生常會問「為什麼？」，這樣的提問本身，顯示學生對周圍環境事物的關切和好奇，並啟動思考、探究的後續旅程；換言之，這樣的挑戰常帶給我們豐富的學習經驗（周天賜譯，2003）。而強調自由與尊重的開放教育，即是透過心靈、時間、空間、內容、方法、評量、對象的開放，塑造一個豐富、生動的學習場域，而專題探究便是一項很好的學習媒介。透過此課程，學生可依據本身興趣、性向、能力，從事一系列有意義的探索歷程，學生可以從中學到許多課本以外的經驗、為人處事的要領，其學習興趣、獨立自主和學以應用的能力都會隨之上升，是一種跨領域、統整式、有意義的學習（秦麗花，2000）。

可知，「專題」開始於孩子所關心、有興趣的事物，且由孩子選擇方法或路徑，該專題使孩子們面對真實世界的問題或議題，它可能涵蓋幾個科目而不是所有科目；教師在教學上，是藉由提問的方式引導探究，而不是直接給學生答案（Yamzon, 1999）。這樣的專題探究學習開展，鄒慧瑛（2001）認為是奠基於近年來的課程統整改革、建構主義理論發展與認知心理學研究成果。這些理論和發展，都強調真實世界中的問題和議題、知識與情境脈絡的關聯性、任務導向且自主性學習、活用知能來解決問題或實踐力行等等。而這些特質，正與十二年國教課綱強調的校本課程發展及素養導向教學相互呼應。

貳、臺灣十二年國教課綱的專題探究相關內涵

臺灣近幾年因為教育理念的逐步翻轉，從「學習」角度來思考課程及教學，逐漸受到教育工作者的重視，以「專題」為主的探究學習日益發展。所謂「專題」是指符合學生的程度，並能對某一種特定主題深入的探究（Katz & Chard, 1989）「專題探究」課程能展現全人教育的精神及素養教學的取向，與十二年國教課綱相呼應，茲分述如

下：

一、與「基本理念」的關聯

十二年國教課綱本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，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，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。

「專題探究」課程重視學生的自主性、開展性、探究性與實踐性，是以「學習者為主體」而孕育出的課程，以真實情境及學習事物為題材，藉由探究歷程，學生與人、社會、自然有更密切的互動，進而更理解世界，產生自我與世界的連結，正是「自發、互動、共好」理念的最佳體現。

二、與「課程目標」的關聯

十二年國教課綱課程目標包含啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任。從個體層面的啟發生命潛能、陶養生活知能之後，進而逐步與社會連結，讓個人生涯發展能同社會變遷與時俱進，甚至能引導創新潮流，成為積極致力於生態永續、文化發展的地球公民。這提醒我們，教育體系中的個人、社會與國家甚至世界，是生命的共同體而非斷裂的獨立分子。

「專題探究」課程從學生個人生活經驗或關切問題出發，具有拓展與深化學生生命的意義，並透過資料的蒐集、整理與歸納，反覆自省與內化，而促成與生活、環境、世界的連結，進而培養關懷社會的公民能力，體現十二年國教課綱的課程目標。

三、與「核心素養」的關聯

十二年國教課綱為落實理念與目標，以「核心素養」做為課程發展之主軸，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，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）。核心素養包含三個面向：（一）自主行動：強調個人為學習的主體，學習者能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。（二）溝通互動：強調學習者能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動。（三）社會參與：強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，透過行動參與而和他人建立適切的合作模式與人際關係，以提升人類整體生活品質。

「專題探究」的開展，呼應核心素養三面向的落實。學生在決定專題的題目過程中有其自主性，而探究歷程中所使用的方法、策略，亦需展現「自主行動」的能量。在資料蒐集過程中，透過徵詢他人的意見、小組討論、訪談、調查等方式，以及成果展示及報告，培養了學生與外界「溝通互動」的能力。當專題成果產出後，學生與世界產生更緊密的連結關係，甚而能夠活用所學積極「參與社會」，逐步養成公民意識，實現核心素養所預期的教育價值。

四、在各教育階段課程架構中的發展空間

十二年國教新課綱將課程分區分為「部定課程」與「校訂課程」二大類。在國民中小學教育階段，專題探究有諸多發展空間，例如：

（一）部定課程中，鼓勵領域學習課程「在符合教育部教學正常化之相關規定及領域學習節數之原則下，學校得彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習型式的跨領域統整課程……」（教育部，2014：11）。換言

之，學校可以專題探究或主題統整等方式來形構學校本位或特色課程。

(二) 校訂課程(彈性學習課程)中，訂有「統整性主題/專題/議題探究」、「社團活動與技藝課程」、「特殊需求領域課程」及「其他類課程」供學校選擇進行規劃，學校運用彈性學習時間即需遵照此課程類型的規範。其中，「統整性主題/專題/議題探究課程」強調跨領域、跨科目或結合各項議題的性質，強化知能整合與生活運用能力，正是專題探究課程的著力所在。

在高級中等學校教育階段，則強調：「高級中等學校教育階段，在領域課程架構下，以分科教學為原則，並透過跨領域/科目專題、實作/實驗課程或探索體驗等課程，強化跨領域或跨科的課程統整與應用」(教育部，2014：8)。基此，

(一) 普通型高中學生需修習「跨領域/科目專題」、「實作(實驗)」或「探索體驗」等課程類型之相關課程至少合計4學分(教育部，2014：16)。再者，4-8學分的校訂必修課程，亦強調以專題、跨領域/科目統整、實作(實驗)、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力。這些，都是專題探究類型課程可以發揮的空間。

(二) 此外，技術型高中亦需於校訂必修中修習2-6學分的「專題實作」，以臻務實致用。此類課程，即是一種專題探究的類型。

參、香港、中國大陸及芬蘭課綱的專題探究相關規劃

一、香港高中通識教育科之「獨立專題探究」

(一)「獨立專題探究」之課程角色與任務

在香港2009年的新高中課程基本架構中，新設置通識教育科，將通識教育列為與中國語文、英國語文和數學並列的四個核心科目之一。通識教育課程結構包含三個學習範疇(六個單元)和獨立專題探究，目的是讓學生能聯繫不同的知識，從不同角度看待事物，並擴展學生的知識領域，加強學生對社會的觸覺(香港課程發展議會，2009；香港課程發展議會，2007、2014)。高中「通識教育」三個學習範疇分別為「自我與個人成長」、「社會與文化」、「科學、科技與環境」，從自我出發，擴展到社會、文化、科技與生活環境等相關問題之了解與思考，再藉由「獨立專題探究」(Independent Enquiry Studies，下簡稱IES)進一步探究生活的複雜議題與多元角度，培養問題解決的能力，成為具有自主學習動機與責任感的學習者。

上述「獨立專題探究」是新高中必修科通識教育的其中一項課程要求，希望學生能在高中三年內獨立地完成一項專題探究計畫(一般學校都稱之為project)。IES在通識教育科考試成績中占20%，由於是必修的，每校高中四至六年級都需要在教師指導下進行專題探究。香港新近的教育改革目標是要培育學生的終身學習能力，並希望學生能不斷深化和應用知識，而以學生為中心的專題探究式學習，是一種相對有效達致上述教育目標的方法，透過學生提出他真正關心和有興趣的問題，並「落手落腳」尋找答案，擁有探究的過程才算是真正經歷一次有意義的學習，才有可能學會終身學習(許寶強，無日期)。

(二)「獨立專題探究」之學與教

獨立專題探究是香港通識教育科不可或缺的一部分，其設計旨在提供一種自主學習的經歷，讓學生負起學習的主要責任，並發揮自我管理能力，以進行自訂主題的探究學習，而教師和同學則是學習的合作夥伴。除了建議用作學與

教活動的82小時課時之外，學生也需於課堂時間以外進行這項探究（香港課程發展議會，2009）。

此外，在進行獨立專題探究的過程中，雖然每位學生都需要負責自己的專題探究，但教師可鼓勵和引導學生之間的互相協作和交流，以從分享彼此的見解、經驗、成果甚至錯誤之中獲益。換言之，教師宜在獨立專題探究學習過程的不同階段，適當地引入小組學習。

（三）教師角色 - 評估者與督導者的雙重角色

在獨立專題探究中，教師擔當著督導者的角色，為學生提供適當的指引，教師不應嚴格限制學生選擇探究的方向，或替學生決定報告的結構及形式而造成過分干預。因此，教師應在督導者及評估者兩個角色之間求取平衡，當教師發覺學生採取的方向出現問題，並最終可能導致一無所獲時，則可向學生提出與程序有關的問題，例如要求他們提出證據來支持他們的結論，從而引導學生再探究。

（四）評量

獨立專題探究是採納通識教育科的校本評核模式。學生須在其中展示解難、資料蒐集、分析和表達等能力。每一位學生須透過閱讀、研究及其個人經驗，在獨立專題探究報告中展示一定分量與本學科相關的題材。研究報告的主體部分可以是文字或非文字形式，非文字形式報告須附上一篇短文，說明該創作的主要意念和反思。學生也須建立一個學習歷程檔案，在研究過程中把有關演繹、分析、反思、心得和撰寫報告的各階段的資料記錄於歷程檔案的文件夾內，以展示整個探究過程（香港課程發展議會，2009）。

限於篇幅，香港獨立專題探究的詳細做法及示例，可見網

頁：http://www.hkeaa.edu.hk/tc/SBA/sba_hkdse_core/LS/IES/Structured_Exemplar_0615.html

二、中國大陸綜合實踐活動之「研究性學習」

（一）「研究性學習」之課程角色與任務

「綜合實踐活動」是中國大陸基礎教育課程改革的一個重要特點，於1992年10月頒布的《全日制九年義務教育階段小學、初中課程計畫》，規定自國小三年級開始設置一門必修課程，是對活動課的繼承、發展和規範。它基於學生的直接經驗，密切聯繫學生自身生活和社會生活，注重對知識技能的綜合運用，體現經驗和生活對學生發展價值的實踐性課程（中華人民共和國教育部，無日期b、c）。雖然綜合實踐活動是一門獨立與各學科並列的課程，但它又不同於其他學科有課程標準和教材，只有指導綱要或實施指南（鍾啟泉、崔允潔主編，2008）。其內容範圍包含「研究性學習」、「社區服務與社會實踐」、「勞動與技術教育」、「資訊技術教育」等實踐應用活動（中華人民共和國教育部，無日期a）。

其中，研究性學習是指學生基於自身興趣，在教師指導下，從自然、社會和學生自身生活中選擇和確定研究專題（例如：城市精神文明、環境沙漠化、太陽能及其應用等），主動獲取知識、應用知識、解決問題的學習活動；它強調學生透過實踐，增強探究和創新意識，學習科學研究的方法以發展綜合運用知識的能力。學生透過此課程，形成一種積極的、生動的、自主合作探究的學習模式（中華人民共和國教育部，無日期a）。普通高中階段亦將研究性學習作為必修課納入《全日制普通高級中學課程計畫（試驗修訂稿）》中，從制度上保障這一活動的深化²，滿足學生在開放性的現實情境中主動探索研究、獲得親身體驗、培養解決實際問題能力的需要（中華人民共和國教育部，2001）。

(二)「研究性學習」之實施

此門課程之實施指南與要項，以普通高中階段為例，簡要說明如下（中華人民共和國教育部，2001）：

1、研究性學習的實施類型

依據研究內容的不同可以區分為兩大類：課題研究類和項目（活動）設計類。

（1）課題研究以認識和解決某一問題為主要目的，具體包括調查研究、實驗研究、文獻研究等類型。

（2）項目（活動）設計以解決一個比較複雜的操作問題為主要目的，一般包括社會性活動的設計和科技類項目的設計兩種類型。

2、研究性學習的實施的階段

研究性學習的實施一般可分進入問題情境、實踐體驗和表達交流等三個階段，在學習進行的過程中，這三個階段並不是截然分開的，而是相互交織併進的。

（1）進入問題情境階段：本階段要求師生共同創設一定的問題情境，如開設講座、參觀訪問等，目的在於做好背景知識的鋪墊，確定研究範圍或研究題目。

（2）實踐體驗階段：在確定需要研究解決的問題以後，學生要進入具體解決問題的過程，透過實踐、體驗，形成一定的理念、態度，掌握一定的方法。

（3）表達和交流階段：學生要將取得的斬獲進行整理分析、總結歸納，形成書面材料和口頭報告材料。同時，還要求學生以口頭報告的模式向全班發表，或透過指導教師主持的答辯。

3、研究性學習的評量

研究性學習的評量強調學習的過程、對知識技能的應用，以及學生親身參與探索性實踐活動所獲得感悟和體驗。

三、芬蘭提倡跨學科主題教學

芬蘭教育當局認為，從20世紀初至今一直沿用的傳統教學方式，在21世紀資訊時代有必要重新設計，而強調整合、創意思考、解決問題與溝通能力的主题教學，則符合學生現在與未來需求（董恆秀，2015）。洪詠善（2016）指出：

芬蘭新課綱主要為培養有足夠能力面對未來生活世界挑戰的新世代，站在傳統學科的基礎上，強調跨領域以及「現象為本的學習」

（phenomenon-based project）。所謂現象為本學習乃在於學習課題來自真實世界現象，如城市規劃、恐攻、歐盟、水資源、能量等等，以現象為課題的學習必須深入情境脈絡，需要整合許多領域／科目才足以能夠整體理解甚至解決問題。

這樣的學習，以赫爾辛基市為例，教育當局決定該市所有學科每年應該設計兩個時段（約數週），為每個學生實施跨領域的教學，例如歐盟、氣候變遷、芬蘭獨立百年等，並由師生共同規劃設計（洪詠善，2016）。這樣的課程實

施，需由不同領域 / 科目教師共同備課與協同教學，芬蘭部分教育人士雖有反對此種課程設計的聲音，但當局規定學校每年均要有一段時間（一般為數週）以這種模式教學，預計到2020年時在全國學校全面實行（芬蘭推教育改革 - 不再分科 - 倡議題式教學，2015）。

可見，此種跨學科主題教學將逐漸全面運用於中學部16歲級以上學生，不再是這一節上數學，下一節上英文等；例如，未來高中生修習的歐盟相關議題，其課程將可能融合經濟學、相關國家的歷史、語言和地理；而高職生選的實用課程，比方餐飲服務，其內容亦將涵蓋數學、語言、寫作技巧與溝通技巧，在教學方式上則側重小組討論（董恆秀，2015）。

綜言之，芬蘭新課綱現象為本的課程設計，將更注重真實世界的現象及情境，透過主題建構、問題導向、探究學習、檔案紀錄等學習方法，以能夠組織知能並和他人及專家社群一同工作，而在實作體驗中深度學習。

肆、省思與展望

佐藤學（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）認為，與「勉強」相較，「學習」就是相遇與對話；由「學習」所建構的世界中，孩子持續與事物對話、與他人對話、更與自己對話，而構築世界、同伴及自我三者之間關係與意義的不斷編織。就此，專題探究課程乃是學生在學習中得以相遇與對話的關鍵途徑，各國課綱亦努力構築專題探究課程的發展空間。

臺灣的十二年國教課綱亦不例外，雖然未如香港、中國大陸般的單獨設科，或如芬蘭規定每年需有特定時間實施現象為本的探究學習，但十二年國教課綱在基本理念、課程目標及核心素養中皆彰顯「主題·探究·表現」的學習精神，亦在課程架構及實施要點裡，保障或提供專題探究課程的發展空間。具體而言，新課綱的素養導向教學實踐，強調：「知識、技能、態度整合」、「情境化、脈絡化的學習」、「學習歷程、策略及方法」、「實踐力行的表現」等4大原則（范信賢，2016），與專題探究的教學實施不謀而合。再者，部定課程及校訂課程，都鼓勵或規範學校發展跨域統整、專題探究等課程，給予「專題探究」更友善、正向的規劃及發展空間。另外，在總綱的引領下，各領域課綱（如自然科學、社會、綜合活動等）亦都規劃「探究活動」、「探究與實作」等課程，將有助各領域 / 科目的課程設計及教學實施。在這樣的規範或引導下，專題探究將更多比例的滲入相關領域學習中，或本身就是領域學習的一種課程類型（如普高自然科學必修的「探究與實作」4學分、普高社會探究與實作相關選修6學分等），而帶動教與學的新風貌。

綜言之，專題探究學習具有跨領域的性質，在探究過程中須將知識、技能、態度與現象情境緊密結合，並透過實踐力行而整合活用，不僅讓學生更有機會臻至理解的、有意義的學習狀態，也同時彰顯學習者的主體參與及全人發展。可以說，專題探究是轉化落實十二年國教課綱的重要途徑之一。然則，這在臺灣並非全新的開始，許多學校已累積諸多相關課程實施的經驗（例如臺北市麗山高中、基隆市深美國小、雲林縣華南國小、宜蘭慈心華德福學校等），教育部也逐步展開相關配套做法。透過學校現場實踐智慧的累積、配套措施及十二年國教課綱的引導，相信，此種更能讓學生與自己、與他人、與世界相遇及對話的學習型態，將有機會日漸扎根拓展，而讓臺灣教育「從有到更好」。

參考文獻

中華人民共和國教育部（2001）。普通高中研究性學習實施指南（試行）。取自：

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s7054/200104/t20010409_166077.html

中華人民共和國教育部（無日期a）。綜合實踐活動指導綱要·總則。取自

http://blog.sina.com.cn/s/blog_5f5a1d0a0100j0tr.html

中華人民共和國教育部 (無日期b)。國家九年義務教育課程綜合實踐活動指導
綱要 (3-6年級)。取自<http://www.nzjys.com/jxgg/xx/403.html>

中華人民共和國教育部 (無日期c)。國家九年義務教育課程綜合實踐活動指導
綱要 (7-9年級)。取自
[http://yzszjd.30edu.com/article/4733D9FA-031A-44B2-8F32-
5B911B115770.shtml](http://yzszjd.30edu.com/article/4733D9FA-031A-44B2-8F32-5B911B115770.shtml)

周天賜 (譯) (2003)。問題引導學習 (原作者: Robert Delisle)。臺北市: 心理。

洪詠善 (2016)。學習趨勢: 跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電
子報, 134。取自
http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671。

范信賢 (2016)。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要: 導讀《國民核心素
養: 十二年國教課程改革的DNA》。教育脈動, 5。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/content.aspx?type=H&sid=198>。

香港課程發展議會 (2007、2014)。通識教育科課程及評估指引 (中四至中六)。
取自<http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>

香港課程發展議會 (2009)。《高中課程指引 - 立足現在·創建未來》(中四至中
六)。取自<http://334.edb.hkedcity.net/curriculum.php>

秦麗花 (2000)。從主題探索邁向專題研究: 談如何指導兒童研究。高雄: 復文。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。未出版。

許寶強 (無日期)。如何開展獨立專題探究。《通識Plus》試刊, 3。2015年3月
4日取自: <http://www.ls-plus-hk.com/editions/edition3/p36/>。

陳勇延 (無日期)。大陸高中「研究性學習」介紹。取自:
www.csghs.tp.edu.tw/~chic/page_1/bj11.do。

芬蘭推教育改革 - 不再分科 - 倡議題式教學 (2015, 3月22日)。獨立報。取
自: [https://thestandnews.com/international/芬蘭推教育改革-不再分科-倡議題
式教學/](https://thestandnews.com/international/芬蘭推教育改革-不再分科-倡議題式教學/)

黃郁倫 (譯) (2014)。學習革命的願景: 學習共同體的設計與實踐 (原作者: 佐
藤學)。臺北市: 天下文化。

黃郁倫、鍾啟泉 (譯) (2012)。學習的革命: 從教室出發的改變 (原作者: 佐藤
學)。臺北市: 天下雜誌。

董恆秀 (2015)。芬蘭主題教學教育改革兼談《野兔》。取自：

<http://newtalk.tw/opinion/view/22705>。

鄒慧瑛 (2001)。課程、教學、評量三位一體的專題學習。臺南師院學報, 34, 155-194。

鍾啟泉、崔允潔 (主編) (2008)。新課程的理念與創新：師範生讀本。北京：高等教育出版社。

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds : The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Yamzon, Alicia. (1999). *An Examination of the Relationship between Student Choice in Project-Based Learning and Achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED430940)

1對於「專題探究」(Project-base Learning)用語,教育學界或以「主題探索」、「專題學習」、「專題報告」、「專題研習」或「專案式學習」等加以指稱,本文則採「十二年國民基本教育課程綱要總綱」之「專題探究」一詞來表述之。

2陳勇延(無日期)曾經造訪北京師大二附中研究性學習的課程設計實例,他指出:大陸將研究能力的培養列為必修科目,不侷限開課群體,是全校共同普遍開設的課程;臺灣的專題研究課程,目前僅存在於資優班課程,可知,兩岸在研究能力培養的定位上有所差異,大陸傾向於將研究能力視為一般素養,並以必修課程保障其推展運作,臺灣的做法很明顯將研究能力的學習定位為資優學生行有餘力才做。

* 范信賢,前國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

** 尤淑慧,宜蘭縣羅東國民小學教師

電子郵件:samfan@mail.naer.edu.tw; pitre1012@gmail.com

芬蘭新課程綱要及現象為本學習之探究：兼論其對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰

王雅玲* 詹寶菁**

摘要

隨著國際成就測驗結果成為各國評估本國和其他國家教育成就的重要指標，以往名列前茅的芬蘭成為世界各國教育關注的焦點，芬蘭國家教育委員會在2014年頒布新課綱，強調在所有科目在教學時需要促進發展跨界能力，並在課綱中列出7個橫向整合的能力。因此，本文之研究目的為：（一）探討芬蘭新課程綱要之背景與特色。（二）分析芬蘭「現象為本學習」的內涵及特點。（三）根據上述分析，省思臺灣十二年國民教育實施跨領域學習之啟示及挑戰。本文梳理出芬蘭新課程綱要及現象為本學習的特色為四點：兼具分科和統整的課程綱要、強調脈絡性及學會學習的統整學習、以現象進行縱向統整、朝向統整性教育符碼，強調自主與協作的學習。依據前述分析，對臺灣實施跨領域課程之有三點啟示與挑戰：發展兼具分科和統整的課程綱要、思考統整課程的統整、思考統整課程的運作方式。

關鍵詞：芬蘭課程綱要、現象為本學習、十二年國民教育課程綱要

王雅玲、詹寶菁（2017）。芬蘭新課程及現象為本學習之旅：兼論其對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰。《教育脈動》，11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/586f2304-13c3-49c2-a5a0-11c249dded8a?paged=1&categoryid=bca1d0bc-d1c0-419e-9d36-2489ac5ee09e&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、研究背景與動機

隨著國際成就測驗結果成為各國評估本國和其他國家教育成就的重要指標 (Noah, 1986) , 或是成為檢討省思本國教育的來源 (Fertig, 2003 ; 楊正敏, 2007) , 名列前茅的國家往往成為各國仿效的對象。芬蘭自2000年和2003年在PISA的閱讀與科學兩項評比連續排名第一之後, 就成為世界各國教育關注的焦點, 雖然2016年芬蘭在PISA的排名下降 (OECD, n. d.) , 但是仍持續吸引各國的關注。芬蘭每十年即進行課程修訂, 在2004年頒布課程綱要 (以下簡稱「課綱」) 之後, 芬蘭國家教育委員會 (Finnish National Board of Education [FNBE], 2016) 在2014年頒布新課綱, 並於2016年8月開始實施, 新課綱列出義務教育各階段應教授的科目及內容, 並強調在所有科目在教學時需要促進發展跨界能力 (transversal competences) (Finish National Agency for Education [FNAE], 2017) , 並且在課綱中列出7個橫向整合的能力 (FNBE, 2016) 。這些能力是來自於不同領域的觀點, 包括學習、工作生活和積極公民所需要的知識、技巧和能力 (FNAE, 2017) , 這些並不僅是從學術領域的觀點所提出概念, 而是整合及橫跨學習、工作與社會生活的能力。

為了達成上述跨界能力, 芬蘭於新課綱中要求每一所學校每學年至少有一個跨學科的學習模組 (multidisciplinary learning module) (FNAE, 2017) 。而現象為本的方案學習 (phenomenon-based project) (洪詠善, 2016) 或是現象為本學習 (phenomenon-based learning) (陳雅慧、賓靜蓀, 2015a ; Silander, 2015) 即為其中之一種實踐方式, 以真實世界中的現象串聯傳統課程, 提取要讓學生培養的主要能力, 由各科教師合作設計主題式課程進行教學, 這樣的現象為本學習及專題式學習強調的是學生「跨界能力」的養成, 而這樣的跨界能力所強調的是學生面對生活周遭環境所發生的事情, 如未來科技 - 無人車課程、跨國經濟合作議題、全球氣候變遷造成的全球性災害議題等, 這些都是目前學生在生活中常聽到的新聞報導或議題, 透過現象為本學習及專題式學習, 結合不同科目進行研究探討, 逐漸培養學生個人在現代社會中應具有的能力與全球觀。

芬蘭新課綱強調的跨界能力為跨越學科的知識與能力, 正是日益受到國際的重視, 例如, 聯合國教科文組織 (UNESCO) 早在1996年即提出學習是終其一生的觀點, 依此終身學習的觀點提出學習的四大支柱: 學會求知 (learning to know) 、學會做事 (learning to do) 、學會自我發展 (learning to be) 、學會共處 (learning to live together) (UNESCO, 1996) 。並逐漸影響各國教育政策及課程發展, 在各區域政策報告中揭示UNESCO這份報告引領教育改革, 或是基於上述學習四大支柱, 進行國內的課程改革 (Tawil & Cougoureus, 2013) 。無獨有偶, 歐盟委員會 (Commission of the European Communities) 於2005年建議終身學習的關鍵素養 (key competences for lifelong learning) 並於2016年由歐洲議會和高峰會議 (European Parliament and Council) 提出向所有會員國建議, 八大關鍵能力為: 母語溝通、外語溝通、數學與基本科技素養、數位素養、學習如何學

習、社會和公民素養、創業家精神、文化覺知和表達 (Commission of the European Communities, 2006) 。上述國際組織及其提出的終生學習的支柱和素養，常為國內近年來討論課程改革所引用。

臺灣目前亦在進行課程改革，《十二年國民基本教育課程綱要總綱》已於2014年公布（以下簡稱「十二年國教課綱」），以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景（教育部，2014：1），以「核心素養」為主軸，以連貫各教育階段以及統整各領域/科目。總綱所列的「核心素養」分為三大面向：自主行動、溝通互動、社會參與。各面向再分為共計九大項目：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）。這些總綱所列出的三大面九大項核心素養，並未連結於特定知識領域，或是依據學科組織教育內容，相對地，這些核心素養和學生現在學校中的學習、未來的工作生活與社會生活皆密切關聯，臺灣的核心素養和芬蘭2014年課綱中所揭示的跨界能力有異曲同工共通的精神。因此，本文之研究目的為以下三點：

- 一、探討芬蘭新課程綱要之背景與特色。
- 二、分析芬蘭「現象為本學習」的內涵及特點。
- 三、根據上述分析，省思臺灣十二年國民教育實施跨領域學習之啟示及挑戰。

為達上述研究目的，以下將先探討課程統整之觀點，以作為分析芬蘭現象為本學習之架構，再探討芬蘭新課綱及現象為本學習，最後，根據前述分析，省思臺灣十二年國教進行跨領域學習之可能性及挑戰。

貳、課程統整的觀點

統整或分科是課程改革長久以來備受討論的議題（周珮儀，2000；楊龍立，1995），臺灣教育部在1998年頒布《國民中小學九年一貫課程總綱》（以下簡稱《九年一貫課程》），以七大學習領域整合國中小學的科目，即揭示了臺灣的課程邁向更統整的一端，課程統整頓時成為教育工作者關切的焦點，教育實踐者亦努力整合各科目，創造出統整課程。爾後2014年十二年國教課綱提出核心素養，賦予學習超脫學科架構，芬蘭2014年新課綱提出跨界能力，亦跳脫學科的框架，這些指涉的是同樣面貌的課程統整嗎？

課程統整 (curriculum integration) 是課程發展的類型之一，也是課程組織的一種方式（黃政傑，1991；高新建，2000）。一般而言，課程組織的型態可區分為兩類（黃政傑，1991），一為以知識為中心，二為以人類事務為中心。若以依據知識的專門程度為中心，依次可分為五種課程：科日本位課程、相關課程、融合課程、廣域課程及核心課程；若以人類事務為依據的，則可區分出社會、社會問題中心、社會功能中心、需求中心、興趣中心、設計教學法、個別兒童等組織型態。黃政傑（1991）認為各種課程組織型態中有3個特別重要，分別代表不同的課程理論取向，並以此將課程組織型態區分為以知識為中心的學科課程、以學生為中心的活動課程、以社會為中心的核心課程。此和黃光雄、蔡清田（1999）的科目課程、核心課程與活動課程有共通之處。針對上述各種不同的課程組織方式，課程統整所指究竟為何？

課程統整的確有不同的主張，其中以Fogarty和Beane的觀點為國內學者譯為中文（單文經、黃惠雯、陳宜宣、梁文蕤譯，2003；周珮儀等人譯，2000）及討論，以下分別簡述其觀點，以作為下節討論芬蘭現象為本學習之基礎。

一、Beane的觀點

Beane (1997: 4-9) 認為課程統整須包括4個向度：(1) 經驗統整：包括兩種方式，一是將新的經驗統整至意義系統中，二是組織或是統整過去經驗，以協助面對新的問題情境。(2) 社會統整：透過課程以增進社會共同價值或共同利益，例如Beane倡議以民主為課程的核心 (Apple & Beane, 2007; Beane, 2013; 2002)。(3) 知識統整：以真實的問題和議題的情境，進行知識的組織與運用。(4) 課程設計即為統整：指具統整作用的課程設計，具備四個特點，一為課程以問題和議題加以組織，而這些問題和議題在真實世界中對個人及社會具有重要意義。二為規劃與組織中心相關的學習經驗，統整適切的知識。三為知識的發展和應用強調學習的組織中心，而非未來升學或考試。最後，強調實際計畫與行動，以產生知識的應用，讓學生有機會統整經驗及體會問題解決中的民主運作。第四個向度課程設計統整了經驗、社會和知識等前三個向度。

二、Fogarty的十個觀點

Fogarty (2003) 提到學習是慢慢累積逐漸歸納而成的，是整體的、相互作用的，並將課程統整分成三大類十種方式：

(一) 單一學科中的統整

特徵為學科各自獨立，又可分為三種方式：1、分立式 (fragmented)，視各學科為一個獨立個體。2、聯立式 (connected)，以某一學習概念串聯該學科內的所有學習內容。3、窠巢式 (nested)，串聯學生的學習經驗中的技能和標準，多面向的觀察某一概念、主題或單元。

(二) 兩個以上學科間的統整

又可分為五種方式：1、並列式 (sequenced)，以某種方式，重新安排學科中的教學順序。2、共有式 (shared)，以兩個學科重疊的概念或想法作為共有的教學元素。3、張網式 (webbed)，以主題式方法統整多學科的單元。4、線串式 (threaded)，以學習的標準、思維技能、社會技能、研究技能、圖像組體、科技和多元智能等學習理論，貫穿所有學科教材內容。5、整合式 (integrated)，使學習者了解不同學科間的連結與關係，建立學科間的共識，整合數學、科學、社會、語文、視覺、表演與實用藝術等知能、概念和態度。

(三) 學習者本身或學習者之間的統整

又可分為兩種方式：1、沉浸式 (immersed)，學習者以自己的興趣與專長來篩濾、蒐集、整合各領域及學科中的學習內容，統整必須完全發自於學習者的內心，引發學習者自我學習的動機。2、網路式 (networked)，整合外在資源，提供新奇、廣泛與精練的想法。學習者自發性的研究，主導統整課程的歷程，透過學習情境完成科際的整合與貫通，並與其他學習者同時形成學習網路。

綜上所述，課程統整最先考慮的問題，集中在學科知識是否能發展為「合科」課程。課程統整不必然得澈底打破學科知識的疆域，將各學科整合為另一種形式，學科間有不同可能的統整程度，Smith和Karr-Kidwell (2000) 依學科之間整合程度繪出一條連續向度 (圖1.)，從個別學科分立、多學科、學科間、到超越學科分際的統整，除了學科分立為分科課程不屬於課程統整之外，其他三種分屬不同程度的統整課程。結合Fogarty的十種統整方式，可以看到統整連續向度上的各種形式，Fogarty所指兩個以上學科間的統整，可以包括Smith和Karr-Kidwell多學科統整及學科間統整，仍傾向著重學科內容，到了超學科統整，則傾向不依據學科結構，可能是Fogarty所建議，以學習者為統整，或是其他超越學科結構的統整組織中心。

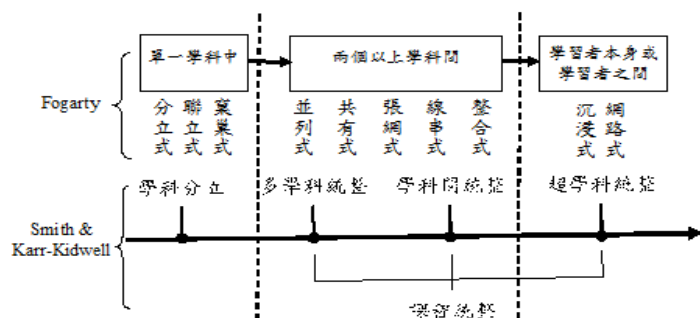


圖1. 課程統整階段表

資料來源：整理自Fogarty (2003 : 10) ; Smith & Karr-Kidwell (2000 : 42)。

參、芬蘭新課程綱要及現象為本課程

一、芬蘭2014年新課綱的背景與特色

芬蘭在新課綱制定之前，先對芬蘭工作市場與教育領域進行評估，國家教育委員會在2012年提出一份報告，針對在2025年之前，芬蘭勞動市場對教育、訓練及需求的評估報告 (education, training and demand for labour in Finland by 2025) (Finnish National Board of Education, Hanhijoki, Katajisto, Kimari, & Savioja, 2012)，報告開始即指出，改善教育和訓練提供有效提供勞動市場所需是有可能，可以透過加速完成教育證照的時間、改善不同階段之間轉換的、減少教育相互重疊、增強先前學習的認可等方式，但是這份報告主要在預測未來所需要和提供的勞動力 (FNBE et al., 2012 : 9)。報告中提出芬蘭到2025年之前經濟結構和職業結構的變化，並分析義務教育階段之後，各教育階段和教育中各領域的需求評估。根據這些分析，此報告對於國家未來勞動力需要的教育課程，及國家教育課程培訓方向，擬定課程模式與發展方向。

繼2004年課綱，芬蘭於2014年公布新課綱，強調所有科目在教學時，要促進發展跨界能力 (transversal competences) (FNAE, 2017)，並且於課綱中列出7個橫向整合的能力，分別是：思考和學習如何學習 (thinking and learning to learn, T1)；文化能力、互動和自我表達 (cultural competence, interaction and self-expression, T2)；自我照護和日常生活管理 (taking care of oneself and managing daily life, T3)；多語言 (multiliteracy, T4)；資訊能力 (ICT competence, T5)；職場生活能力和企業家精神 (working life competence and entrepreneurship, T6)；參與和建立持續發展的未來 (participation, involvement and building a sustainable future, T7) (FNBE, 2016)，這些能力整合及橫跨學習、工作生活和積極公民所需要的知識、技巧和能力 (FNAE, 2017)。

二、現象為本學習的內涵之分析

為了達成上述跨界能力，除了在各階段的課綱再說明此階段的跨界能力，以及在各科目將目標與跨界能力進行對照，並於新課綱中要求每一所學校每學年至少有一個跨學科的學習模組 (multidisciplinary learning module)，由學校選擇界定清楚的主題、專題或是課程，這些必須包含數個科目的內容 (FNAE, 2017)。因此，芬蘭提出以現象為基礎的學習 (phenomenon based learning)，學習是以真實世界現象的全貌為起點，並且在

真實的情境脈絡中學習，學習此現象所需要的知識和技能是跨越不同科目，這些主題如人、歐盟、媒體和科技、水或能源 (Silander, 2015)、城市規劃、恐攻 (洪詠善, 2016)。什麼是以現象為基礎的學習呢？從 Silander (2015) 針對現象為本學習的課程提出五個向度 (dimension) 的評估規準 (rubrics)，分別為整體性 (holisticity)、真實性 (authenticity)、脈絡性 (contextuality/context)、問題為本的探索學習 (Problem based inquiry learning) 學習過程 (Learning process)，並分成五個不同的符合程度，分別從有限的跡象 (limited evidence)、展現中 (emerging)、發展中 (developing)、加速中 (accelerating)、及進階 (advanced)。雖然這五個向度並非芬蘭官方單位所提供，但是仍有助於理解現象為本課程，得以一窺此種取向課程的特點，以下分別逐一說明之。

(一) 整體性

Silander (2015) 界定為，能有360度全面的視野，從傳統課程統整朝向真實世界中的現象。從表1此向度的評估規準，進一步歸納出整體性的特徵為：

1、從科目分列的課程，朝向以真實世界中的現象為課程；好的現象為本課程破除以科目為基礎的思考方式，不存在科目的影子，依此形成整體性的向度。

2、以團隊協作方式運作，逐漸從教學開始，到此向度進階程度時，以學習者協作的方式共同確定及界定要學習的現象。

表1

現象為本學習的評估規準向度一：整體性

向度	有限的跡象	展現中	發展中	加速中	進階
整體性	雖然學習和處理現象，但是多少仍從傳統學校科目的觀點。例如，可能是許多科目共同處理的主題、事件或是主題日。現象為基礎的學習僅是調味料，並非系統的實踐。	一個現象結合了不同的科目、內容和目標，但是並非無縫地融合。這個現象可以在不同的科目運作，或是整合不同的科目，例如一個專題計畫。在學習現象時，仍然可以在背後看出傳統科目的不同面向 (傳統課程統整指傳統學校科目的統整)	不同科目的目標和內容無縫地融合在一個現象中。現象並非在不同的學校科目中學習，而是當作專題隨著學期進展進行探討。基於現象的學習被視為是一種教學和學習的方法。現象是來自於課程目標，並且和目前真實的議題及現象相關	學習目標是來自於現象，並且是跨學科的。學習的起點不是統整傳統學校的科目，而是聚焦於目前真實世界中的真實議題。應該在整個學習社群中共同確定和界定現象。學習和工作的結構不是節或是科目。	學習目標是來自於現象，並且是跨學科的。學習的起點不是統整傳統學校的科目，而是聚焦於目前真實世界中的真實議題。應該在整個學習社群中共同確定和界定現象。學習和工作的結構不是節或是科目。以現象為基礎的學習是系統的，是整合學習和教學的方法。

向度	有限的跡象	展現中	發展中	加速中	進階
			為運作方式之一。	方式之一。	式之一。

資料來源：出自Silander (2015)。

(二) 真實性

針對此一向度，Silander (2015) 認為在學習情境中使用的方法、工具和材料，需要對應這些知識在真實世界中的情況。從表2此向度的評估規準，進一步歸納出真實性的特徵為：1、學習的主題、資源、材料、媒體、工具，甚至學習環境，皆是真實世界中的整體且真實的現象，不是人為模擬切割再造的；依真實性程度，課程可以從真實的主題開始，逐步進展至最難達成的真實學習環境。2、除了學習過程的輸入須具備真實性，在進階程度，學習者的產出需要與校外真實的世界產生關聯，與真實生活有關。

表2

現象為本學習的評估規準向度二：真實性

向度	有限的跡象	展現中	發展中	加速中	進階
真實性	現象是「類教科書」或是學習材料一示範微小且相當清楚界定的整體。	學習的主題是真是世界中的真實現象。	學習的主題是現實世界中真正的現象。現象是即時的，並且其內容和學習者現在及未來世界有關。學習者運用真實資源和材料及媒體以檢視和研究現象。	學習的對象是現實世界中整體的真實現象。檢視的現象是當前、真實的，其內容是和學習者現在及未來世界有關。學習者的產出能和校外廣大公眾進行發表。 學習者運用真實資源和材料及媒體以檢視和研究現象。依文化專家，學習者使用的方法和工具是典型的，例如，工具和機制是真實職場生活中運用的。	學習者的認知是真實的，例如，學習者在學習情境中的思考，是密切對應真實世界中該情境所需要的思考。 學習者運用真實資源、材料及媒體，如同真正的專家和專業人士。學習在真實的環境中進行，而非在傳統的教室中。學習社群運用來自於不同領域的專家和專業人士。學習者的成果 / 產生的內容是與真實生活相關，他們解決的問題對周遭社會而言是重要的。 學習者的產出和內容，能對校外廣大公眾進行發表。

資料來源：出自Silander (2015)。

(三) 脈絡性

就第三個向度而言，Silander (2015) 認為脈絡性指學習者在事物所處的自然脈絡中學習。從表3此向度的評估規準，進一步歸納出脈絡性向度是從梳理過的個案，發展到學校之外真實世界的脈絡。真實脈絡中的事物是環環相扣、彼此關聯，除了符合第一、二向度整體性與真實性之外，更有助於學習者發展多元觀點與分析真實世界的能力。

表3

現象為本學習的評估規準向度三：脈絡性

向度	有限的跡象	展現中	發展中	加速中	進階
脈絡性	當研究現象時，學習者探討個別的案例，即一次探討一個事物的一個面向。以傳統的方式學習現象，即教師將學習分成許多小工作或是練習。 (工作一般是基於不開放而有不同意見的工作，而且有相當嚴格限制的「正確」答案。)	現象的研究是在結構化的整體中進行的。學習事物是在其自然的脈絡中，這些脈絡和意義是在更廣的脈絡中理解。學習過程是由學習工作來組織和引導的。	學習者學習整體的實體而非個別的工作或是練習(和計畫為基礎的工作比較)。 現象是以整體進行探討，事物是在其自然的脈絡中，這些脈絡和意義是在更廣的脈絡中理解。	學習者努力的現象是不明確、模擬兩可的，而非事先界定的。(比較計畫工作，問題和主題是由學生設定的) 學習者從不同的觀點組織和分析現象。 (學習過程可以是引導著其方法或是以鷹架促進之或是學習具開放性質的工作。)	學習者努力的現象是不明確、模擬兩可的，而非事先界定的。(比較計畫工作，問題和主題是由學生設定的) 學習者從不同觀點組織和分析現象。事物是在其自然脈絡和環境中進行學習，這些脈絡和意義是在更廣的脈絡中理解，其間匯聚了各種不同的面向和主題。現象是以系統的整體來理解和處理。

資料來源：出自Silander (2015)。

(四) 問題為本的探索學習

Silander (2015) 主張現象跨界學習是基於學習者自己的疑問，以進行學習和協同合作建構知識，學習者是共同在困惑中學習。從表4此向度的評估規準，進一步歸納出，現象跨界學習是真實世界中的問題為出發，而且問題是由學習者協作產生的，能引發及引導學習者持續不斷地產生學習及建構知識。

表4

現象為本學習的評估規準向度四：問題為本的探索學習

向度	有限的跡象	展現中	發展中	加速中	進階
	學習現象不是以問題	問題情境(思考問	研究現象是基於	研究現象是基於學	研究現象是基於學習者協

向度	題為基礎，教師或學生沒有共同產生自己的問題或是問題的情境，以供建構知識的過程。 (透過各種方法仍顯示問題、練習和學習工作僅具有有限的跡象)	題 / 研究問題) 作為學習和探討現象的運作基礎。問題是教師中心的方。問題情境使學習有意義和重要，並設定了真實世界中學習的事物。	學習者協作產生問題情境。學習者設定研究和困惑的問題，以做為檢視和研究現象的基礎。知識建構是回應這些題目或問題的過程。	習者協作產生和省思的問題情境。問題情境是與學習者及其所處真實世界相關的。在學習過程中，問題的設定是連續不斷的過程，引導個別和協同建構知識。	作產生和省思的問題情境。問題情境是與學習者及其所處真實世界相關的。在學習的過程中，問題的設定是連續不斷的過程，引導個別和協同建構知識。 (運作模式[心理]原型)
----	--	---	--	---	--

資料來源：出自Silander (2015)。

(五) 學習過程

最後一個向度為學習過程，Silander (2015) 認為學習即為過程，在其間由學習工作引導和促進學習者的知覺和訊息處理過程，目的是在促進學生學習新事物。從表5此向度的評估規準，進一步歸納出此向度強調學習者處理的是開放的學習工作，以發展自己的學習方法、學習過程，最終目的在促使歐盟提出的八大關鍵能力之一學會學習 (Commission of the European Communities, 2006)，也是各國學校革新以及終身學習的基礎 (Crick, Ren, & Stringher, 2014)。

表5

現象為本學習的評估規準向度五：學習過程

向度	有限的跡象	展現中	發展中	加速中	進階
學習過程	學習過程並非由學習工作所引導，甚至給學習者各別分離的工作。	學習過程由學習工作所引導，主要在使學習者專注在內容或是重複的訊息。	學習過程由學習工作所引導，在方法上引導學習者學習，以及促進學習者的學習過程。	學習過程是由開放的學習工作所引導，在方法上引導學習者學習。學習者並且創造自己的學習工作。學習者知覺到學習的方法及他們自己和大家共同的學習過程。	學習者創造自己的學習工作和學習工具。學習者意識到自己的學習方法，以及他們自己和大家共同的學習過程。學習者計畫自己個人的學習過程，以及協同的學習過程。

資料來源：出自Silander (2015)。

三、芬蘭新課程綱要及現象為本學習的特色

(一) 兼具分科和統整的課程綱要

為了達成新課綱中所列出跨界能力，芬蘭於新課綱中要求每一所學校每學年至少有一個跨學科的學習模組（FNAE, 2017）。但是新課綱並沒有以跨領域統整課程取代分科課程，於新課綱中仍依階段列出各科目標及關鍵內容，如一、二年級有母語、第二國語、外語、數學、環境研究、宗教、道德、音樂、視覺藝術、工藝、體育、引導輔導等（FNBE, 2016）。課程統整並非萬靈丹，分科與統整各有其優點與不足之處，芬蘭於國家層級課程綱要中分別規範科目及要求學校進行跨領域統整課程。芬蘭教委會課綱主席哈梅琳（Halinen I.）亦對學校充滿信任，認為各地方一定會遵守課綱，發展各地的課綱。若地方太小了則可以組成聯盟（陳雅慧、賓靜蓀，2015b），芬蘭新課綱的設計無異提供兼顧分科與統整課程組織優點的可能性。

（二）強調脈絡性及學會學習的統整學習

芬蘭的現象為本學習是一種跨領域學習，如前述分析，具備整體性、真實性、脈絡性、問題為本的探索學習，以及學習過程等五個評估規準，依Beane（1997：4-9）提出課程統整須包括的四個向度：經驗、社會、知識、課程設計的統整，現象為本課程的整體性即整合了學生的經驗、所處的社會及所需的知識。真實性即反映了學生所處的真实世界，課程設計亦主張以真實世界中的問題或議題為本，後者符合了現象為本學習的第四個評估規準。

現象為本學習更強調學習的現象要具備脈絡性，是複雜、多面向、交互影響，而非經過教師或教育人員剪裁重組單純化的現象，更甚者，學習者若能在自然的脈絡與環境中學習則更理想。此外，現象為本學習強調學習即為過程，過程本身即為學習的重要目的，而不僅重視學習結果，在其間學習者學會如何學習（Commission of the European Communities, 2006），具備終身受用的學習力。

（三）以現象進行縱向統整

芬蘭的現象為本學習跨越學科的架構，以真實世界中的整體現象為架構，就此特點而言，較傾向Fogarty（2003）提出的十種課程統整方式中，以學習者及學習者之間的沉浸式和網路式統整。

但是與Fogarty（2003）的觀點有其不同之處，芬蘭的現象為本學習留意各個統整學習之間的銜接，但是並不是以學科結構串聯，而是以真實世界中的現象為意義之網，網絡著每一個統整學習之間銜接的意義性，強調學習不是切割為學校常見的節或單元，而是隨著學期的進展不斷地進行探討，以達成現象為本學習的整體性（評估規準向度一）。此外，以現象為本的學習是以問題進行探索學習，強調問題與問題之間連續性，而非一個問題解決之後再找另一個關聯性弱的問題，而是主張問題的設定是連續不斷的過程，引導個別和協同建構知識（評估規準向度四）。

此外，也與專題式學習（project-based learning）（林維真，2012）略有不同，更強調從現象發展專題，各個專題之間可以鑲嵌到自然的脈絡與環境中，無異以真實世界中的現象，來統整學習者縱向的學習。

（四）朝向統整性教育符碼，強調自主與協作的學習

芬蘭現象為本學習強調現象是在學習社群中共同確定和界定（評估規準向度一），以問題為本進行探索學習時，問題情境是由學習者協作和省思產生的（評估規準向度四），除了將真實世界中的知識納入學校學習的知識，減低學校知識階層化現象，學習的主導權亦逐漸由教師中心的聚集型教育符碼，朝向與學習者分享權力的統合型教育符碼（Bernstein, 1975）。

實施課程統整時，常常僅能顧及水平統整，垂直統整則常被忽略，使得某些統整主題在各年級之間重複（周佩儀，2000）。若將學習之舵掌握在學習者之手，除了激勵學習者產生主動學習的動機之外，輔以學習社群的團體協作，將使學習者承擔起學習的責任，承接已習得之主題並規劃未習得之部分，有助於垂直銜接。

肆、對臺灣實施跨領域課程之啟示與挑戰

一、發展兼具分科和統整的課程綱要

臺灣十二年國教課綱將課程分為部定課程及校訂課程（教育部，2014），課綱中並敘明「部定課程由國家統一規劃，以養成學生基本學力為主」（教育部，2014：8）；校訂課程則由學校安排，高級中等學校則未列出跨領域統整性主題／專題／議題探究課程，但是國民小學及中學明白指出為「彈性學習課程」，及列舉出其內容「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、特殊需求領域課程，以及本土語文／新住民語文...等其他類課程」（教育部，2014：8）。並於領域課程之後提醒「領域課程綱要可以規劃跨科統整型、探究型或實作型之學習內容，發展學生整合所學運用於真實情境的素養。」（教育部，2014：11）。

雖然臺灣十二年國教課綱指出國中小的彈性學習課程包括「跨領域統整性主題／專題／議題探究課程」，但是以彈性學習課程列出的諸多可能選項，及國中小彈性節數僅2至7節的空間下（教育部，2014：10），究竟會有多少時間分配至跨領域的課程？如果節數少，學校與教師會投入多少心力於其間？如果臺灣認為跨界能力是值得重視，或許可以參考芬蘭新課綱的作法，芬蘭於新課綱中要求每一所學校每學年至少有一個跨學科的學習模組（multidisciplinary learning module）（FNAE, 2017），臺灣若能有此相似規劃則有助於跨學科課程的實踐。

二、思考統整課程的統整

芬蘭現象為本學習強調整體性，以現象整合學習者、學校學習和真實世界，並以學習者為重要學習引導力進行縱向統整，理想上以臻至全面統整為目標。臺灣在實施九年一貫課程時，已經出現一波課程統整的浪潮，在各種統整方式中，主題式的統整方式常為學校和教師所採用（李妙仙，2001；林俊傑、蔡俊傑，2008；徐美玉、范信賢、陳思玳、李佳穎，2010；陳藝珍、毛河泉，2016；黃莉婷，2011）。因此未來在實踐上需要思索的是，在琳琅滿目的主題之間如何進行統整，使學校的學習對學生而言是整體的、真實的、脈絡的。

在考量統整的組織中心時，芬蘭的跨領域學習是基於生活世界中的現象（phenomena），這是臺灣十二年國教課綱中並未提及的。課綱中鼓勵學校在國中、小領域學習課程可發展跨學習領域的統整，此形式統整傾向著重各學習領域的內容；十二年國教課綱中亦建議，在發展彈性學習課程時，「可結合性別平等、環境、科技、品德...等重大教育課題或各類社會新興議題，發展統整性主題／專題／議題探究課程」（教育部，2014：10），此時議題（issue）可能成為統整的組織中心。雖然議題本身即為現象，但是更指含有意見不一致甚至相左的現象（Ochoa-Becker, 1996），除了讓學生了解生活世界之外，更具有發展學生批判思考能力、賦權的目標（Evans, Newmann, & Saxe, 1996）。芬蘭課綱中的現象更為廣闊，包含對世界的探索及議題的探討，若以現象為統整的組織中心，不僅包含了對臺灣及世界議題的探討，亦可以選擇學生生活世界中的現象，成為跨學習領域的組織中心。

三、思考統整課程的運作方式

芬蘭現象為本學習重視學生生活中面臨到的各種現象，以生活中的各種現象由學生或學生與教師共同討論並進行主題式、專題式研究，以現象為本進行跨領域學習，涉及的學科將由相關學科教師進行教學討論、準備課程，與學生共同進行專題式研究學習。臺灣跨領域統整性主題／專題／議題探究課程，根據教育部的規範，主要由學校制

定，根據學校區域性及需求來進行課程設計（教育部，2014），由教師篩選預計讓學生學習的主題來進行統整教學，兩者在統整運作上有很大的差異性，以教師為主導的方式，學生習得教師整合過的經驗、知識、能力，學習者思索與界定統整的現象，並從中尋找探索的問題與議題，除了在過程中學習整體的經驗和知識，亦從過程中學習團體運作的能力，和未來求知的能力，所培養學生的能力及視野也不同。

在全球化的時代，影響各國教育改革的因素已超出國家疆界，跨國的教育研究提醒我們，在學習國外經驗時需要全面了解，並審慎考量本國的歷史文化、傳統（沈姍姍，2000；鍾宜興，2004；Bereday, 1964；Noah, 1986）。芬蘭2014年新課綱強調跨界能力、跨學科的學習，適逢臺灣十二年國教課程強調核心素養，各領域和科目的課程綱要正在審查中，而芬蘭這一套新課綱已於2016年開始實施，芬蘭的實踐經驗究竟為何？在實踐現象為本學習時，有哪些經驗是值得我們學習與參考？有哪些是我們可以避免的？現象為本學習能否培育出芬蘭新課綱揭示的跨界能力？這些面向值得所有教育工作者持續共同關心與觀察，為培育未來世代而努力。

參考文獻

- 李妙仙（2001）。國小主題式課程統整教學之行動研究——以二年級為例。教師行動研究專輯，2（1），1-20。
- 沈姍姍（2000）。國際比較教育學。臺北市：正中。
- 周珮儀（2000）。課程統整與課程分化。載於中華民國課程與教學學會（主編），課程統整與教學（頁3-26）。臺北市：揚智。
- 周珮儀、林佩璇、陳美如、王秀玲、由家政、蔡清田、游進年（譯）（2000）。J. A. Beane著。課程統整（Curriculum Integration）。臺北市：學富。
- 林俊傑、蔡俊傑（2008）。國小九年一貫健康與體育學習領域課程統整教學之探討——以「2008北京奧運」主題為例。體育學系（所）刊，8，87-98。
- 林維真（2012）。專題式學習。取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1678794/>
- 洪詠善（2016）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134。取自http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671
- 徐美玉、范信賢、陳思玗、李佳穎（2010）。生活課程統整教學的活化：「綠魔毯」案例探討。教育研究月刊，192，87-97。
- 高新建（2000）。發展以基本能力及能力指標為本的統整課程。載於中華民國課程與教學學會（主編），課程統整與教學（頁89-117）。臺北市：揚智。
- 教育部（1998）。國民中小學九年一貫課程總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）。臺北市：作者。

- 陳雅慧、賓靜蓀 (2015a)。專訪芬蘭教委會課綱主席哈梅琳 (上)：為孩子儲備
7大未來能力。親子天下。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/1711>
- 陳雅慧、賓靜蓀 (2015b)。專訪芬蘭教委會課綱主席哈梅琳 (下)：兼容觀點、
打造未來的新課綱。親子天下。取自
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/1711>
- 陳藝珍、毛河泉 (2016)。國中小自然與生活科技領域「力、光與動植物」主題
課程統整與延伸學習之發展研究。科學教育月刊, 387, 33-45。
- 單文經、黃惠雯、陳宜宣、梁文蕓 (譯) (2003)。R. Fogarty著。課程統整的十
種方法 (How to Integrate the curricula, 2nd ed.)。臺北市：學富。
- 黃光雄、蔡清田 (1999)。課程設計 - 理論與實際。臺北市：五南。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 黃莉婷 (2011)。Fogarty 張網式課程統整模式的設計與實施：以「府城故事
多」為例 (未出版之碩士論文)。國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 楊正敏 (2007, 11月30日)。國際閱讀素養調查 臺灣學生課外閱讀表現差。
聯合報·A1要聞。
- 楊龍立 (1995)。國小社會與自然科課程的統整。人文及社會學科教學通訊, 6
(1), 131-144。
- 鍾宜興 (2004)。比較教育的發展與認同。高雄市：復文。
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). Schooling for democracy. *Principal Leadership*,
8(2), 35-38.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic
education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beane, J. A. (2002). A democratic core curriculum. *Educational Leadership*, 59(7),
25-28.
- Beane, J. A. (2013). A common core of a different sort: Putting democracy at the
center of the curriculum. *Middle School Journal*, 44(3), 6-14.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt,
Rinehart & Winston.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London, UK: Routledge and Kegan

Paul.

Commission of the European Communities. (2006). *Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Retrieved from <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

Crick, R. D., Ren, K., & Stringher, C. (2014). Introduction. In R. D. Crick, K. Ren, & C. Stringher (Eds.), *Learning to learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 1-5). London, UK: Routledge.

Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining issues centered education. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp.2-5). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Fertig, M. (2003). *Who's to blame? The determinants of German students' achievement in the PISA 2000 study*. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp739.pdf>

Finnish National Agency for Education. [FNAE] (2017). *The new curricula in a nutshell*. Retrieved from http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014

Finnish National Board of Education, Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M., & Savioja, H. (2012). *Education, training and demand for labour in Finland by 2025*. Retrieved from http://www.oph.fi/download/144754_Education_training_and_demand_for_labour_in_Finland_by_2025_2.pdf pp7.

Finnish National Board of Education. [FNBE] (2016). *National core curriculum for basic education 2014* (English ed.). Helsinki, Finland: Author.

Fogarty, R. (2003). *How to integrate the curricula* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Noah, H. J. (1986). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562.

Ochoa-Becker, R. S. (1996). Introduction. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (p.1). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

OECD. (n.d.). *Finland*. Retrieved from

<http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/FIN>

Silander, P. (2015). *Phenomenon based learning rubric*. Retrieved from
[http://nebula.wsimg.com/c58399e5d05e6a656d6e74f40b9e0c09?
AccessKeyId=3209BE92A5393B603C75&disposition=0&alloworigin=1](http://nebula.wsimg.com/c58399e5d05e6a656d6e74f40b9e0c09?AccessKeyId=3209BE92A5393B603C75&disposition=0&alloworigin=1)

Smith, J., & Karr-Kidwell, P. J. (2000). *The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers*. Available from ERIC database. (ED443172)

Tawil, A., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within – assessing the influence of the 1996 Delors Report*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris, France: Author. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

* 王雅玲 · 臺中市鹿峰國小教師、臺北市立大學教育學系博士生

** 詹寶菁 · 臺北市立大學教育學系副教授

電子郵件：amling@yahoo.com.tw；chan@utapei.edu.tw

愉快教學實驗—以香港校本統整職業語文科為例

謝惠芝*

摘要

為提升學生愉快學習語文科，校內推行了校本統整職業語文科計畫，繼而進行愉快情感的教學實驗，作為統整職業語文教學計畫的驗證。實驗目的主要了解語文教學融入學生主修領域的內容，能否提升學生學習語文的興趣，達致愉快學習。計畫通過愉快學習外部生態與內部學習動機的結合，研究學生愉快學習情感的培養。計畫中被試者來自香港職業訓練局（職訓局）轄下的香港專業教育學院，主要修讀工商管理學和設計學的學生。他們隨機分為實驗組和對照組，共261名學生（男，52.8%；女，47.2%）。實驗組參與愉快職業語文教學計畫，當中加入愉快學習的元素，以趣味的教學方式，著重學生的興趣層面，及學習氛圍，而對照組則接受傳統教學模式。實驗結果發現，愉快情感有助於積極投入學習，發展專業情感、職業道德和高尚情操，還促進精神健康。

關鍵詞：職業語文、愉快學習、情境教學、情感實驗

謝惠芝（2017）。愉快教學實驗 - 以香港校本統整職業語文科為例。教育脈動，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/46e82132-b77d-4a72-b51c-9e03725f3292?paged=1&categoryid=bca1d0bc-d1c0-419e-9d36-2489ac5ee09e&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、研究導入與文獻

學生在愉快學習時，應結合情感教育心理學相關理論作探索（倪谷音、盧家楣，1998）。情感教育重視情緒喚

醒、主觀感受與體驗的過程，它強化學習者的正向態度、情感和思維，以情感為軸心推進具有教育意義的活動（朱小蔓，1993）。愉快是一種積極情緒，是人或事物符合個體當前優勢需要的一種主觀體驗，愉快是幸福最主要的因素（郭德俊、劉海燕、王振宏，2012）。

愉快是正面情緒，教與學的狀態是積極的，師生在課堂中表現專注、穩定和集中，全神貫注甚至入迷（郭亨傑主編，1995）。教師可從非語言或行為看出學生是否覺得學習愉快，例如表情、動作、姿勢，以及表現出來的活力等。當學生用語言表達高興、熱忱、樂觀、滿足、自尊心提升、自信心的增強時，這是愉快學習的指標（Burton, 1991）。愉快能引發學生學習語文的興趣和動機，為實現追求知識而努力。

愉快教學的要素是愛、美、興趣和創造（呂文模，1992）。教師向學生注入愉快外部教育生態（例如愛與美的教室），並激發學生愉快學習的內部動機（例如好奇和探索）。愉快教學主要是讓學生從輕鬆愉快中獲得知識，知識的獲得因趣味學習而更易記憶及吸收（Liu, Graham, & Zorawski, 2008）。學生的學習興趣不是天生的，也不是自發形成的，而是對事物有了認知後方會產生興趣。趣味是可培養的。重要的是，我們要使學生的學習轉化為內在的興趣，引起學習動機，產生自覺的學習行為（羅天佑，2000）。

老師應是愉快教學的啟導者，從情感入手，喚醒學生的主體快樂意識，培養學生學習語文的樂趣。學生從樂學中學會知識，亦從學會中享受知識的愉快。當學生獲得別人的肯定，便感到成功愉快，這愉快學習體驗，又是一個自我學習和終身學習的積極迴圈機制（圖1.）。所以，愉快學習能夠比其他教學方法更快獲得學習成果。

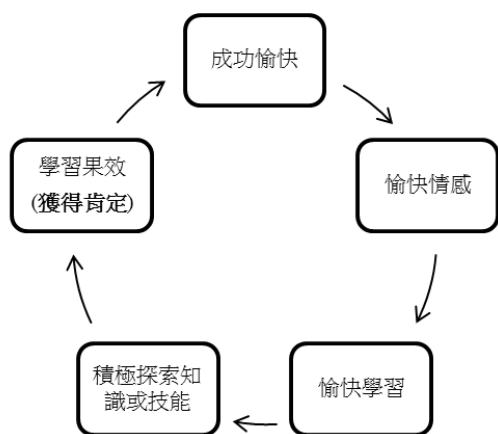


圖1. 愉快學習體驗

貳、統整愉快職業語文教學計畫

統整愉快職業語文教學計畫（圖2.）結合閱讀、聽說和寫作單元，統整主題為「專業名人」，以學生主修領域的專業名人為主。

計畫注入愉快外部生態元素，當教師進入教室，就馬上揣測整個教室的氣氛，包括教室光暗、溫度、聲音、空間、座位生態等是否合適，並感應學生的情緒與學習氣氛，然後進行調節氣氛，務求讓教室充滿關愛和愉快。計畫亦注重學生愉快內部學習動機因素，特別是教師的開場白設計。開場白可以是詩詞、歌曲、故事、影片、笑話、謎語、問題、遊戲、電子遊戲或角色扮演等不同形式，而內容最好找一些學生關注的議題，例如個人成長或未來發展等議題，目的是誘發學生的共鳴，所以教師課前必須做好備課。

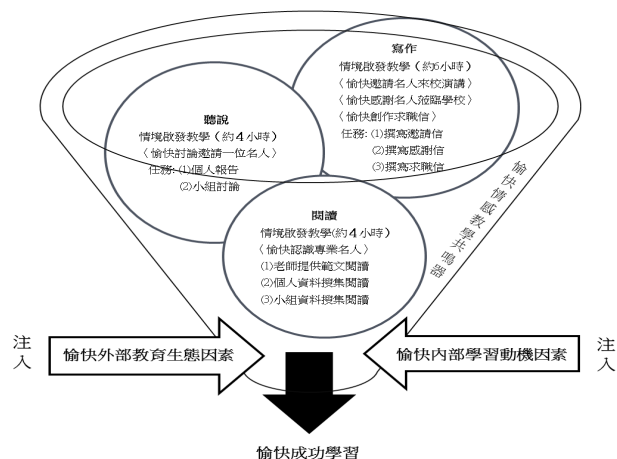


圖2. 統整愉快職業語文教學計畫

「統整愉快職業語文教學計畫」(圖2.) 結合職業語文、愉快教學生態與學習動機交互影響的教學。根據倪谷音與盧家楣(1998)提出愉快教學理論是「狀態、誘因、深化、激勵和發散」,然後本文將其理念自行繪製成「統整愉快職業語文教學模式」(圖3.)。計畫(圖2.)中的閱讀、聽說和寫作單元,各單元均遵循本文設計的「統整愉快職業語文教學模式」(圖3.)運作,以「激發、深化、肯定」的情感教學原理,推動愉快成功學習。

愉快教學模式分三階段:第一階段情感教育,老師引發學生的愉快感受,由愉快情感驅動學習動力;第二階段是情境教學,老師透過情境教學推動學生進行活動,從建構情境促進學生欲知與求知的行動。教師通過職業語文情境啟發教學,包括人文關懷、慈善公益、企業責任、職業道德和社會交際等課題,啟發思考成功事業與家庭生活的關係。過程包括閱讀、聆聽和討論專業名人成功的秘訣,並完成寫作應用文;第三階段是鞏固學生信心和愉快學習的成功教育,就是完成任務後獲別人肯定、信任、表揚或獎勵等強化刺激的成功愉快。故此,計畫務求讓學生全情投入學習的一個愉快旅程,達到「樂學語文」的目標(圖3.)。計畫能否成功培養學生愉快學習,故計畫最後將進行愉快教學實驗。

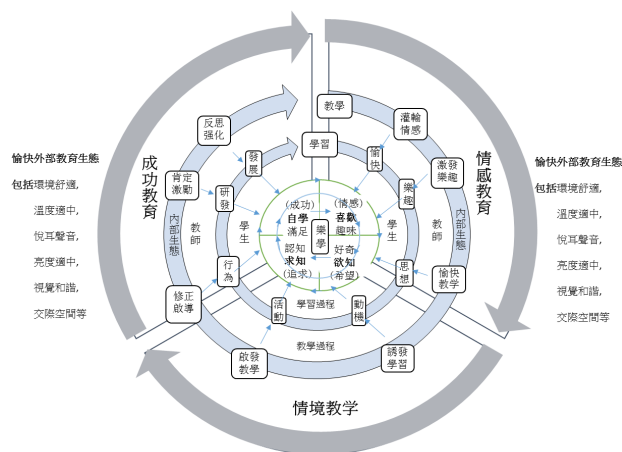


圖3. 統整愉快職業語文教學模式

參、培養愉快學習研究對象及資料蒐集

一、研究對象

研究參與者同意參與研究後會隨機分為兩組：實驗組和對照組。學生都是來自香港職業訓練局（職訓局）轄下的香港專業教育學院，主要修讀工商管理學和設計學的學生。香港中小學稱「中國語文科」，而在職業院校稱為「職業中文」。職業中文科是香港資歷架構（第三級）課程，職訓局轄下有9所專業教育學院和8所青年學院的必修科目，每年修讀此科約萬人。

研究參與者年齡在17 - 19歲之間，平均為18歲。研究對象來自10班學生，平均每班26人，學生是由學院編班後分發給各語文老師任教。首先透過配對學生主修學科，再隨機安排實驗組及對照組於每一班別。實驗組和對照組各5班，實驗組人數有131人，對照組有130人，共261名職業學生（男，52.8%；女，47.2%）。兩組同學均不知被編入於是次計畫中的實驗組還是對照組，他們被試於開學初，每週上課兩小時，連續7週合共14小時。實驗組是「愉快職業語文教學計畫」研究對象的學生；而對照組接受一般的傳統課程與教學。研究採用單盲研究（single-blind study）方式，兩組同學均不知道自己屬於實驗組，抑或是對照組。然而，實驗者是知道其分組的，這可避免受測者因個人因素而影響實驗的結果。

二、研究設計

教室是學生和老師一起相處和生活的重要環境，故教師應為教室締造一個愉快融洽互動的氛圍。實驗組所處的環境光線充足，窗外環境屬靜態，看見有綠色樹木及一座西式教堂，景色不俗。牆報以暖色為主調（偏光亮及紅燈色），而老師亦穿著暖色系列衣服；相應的，對照組處於有落地窗簾的教室，沒有景色，光線稍弱，牆報空白，而教師穿著以冷色色調為主（偏白及暗色）。至於座位安排方面，5個班座位模式是傳統式教室座位，另外5個班是小組式（圖4-1、圖4-2.）座位，又稱「會議式座位」及「圓桌會議」，屬開放式教室座位，可靈活搬動學生桌椅。

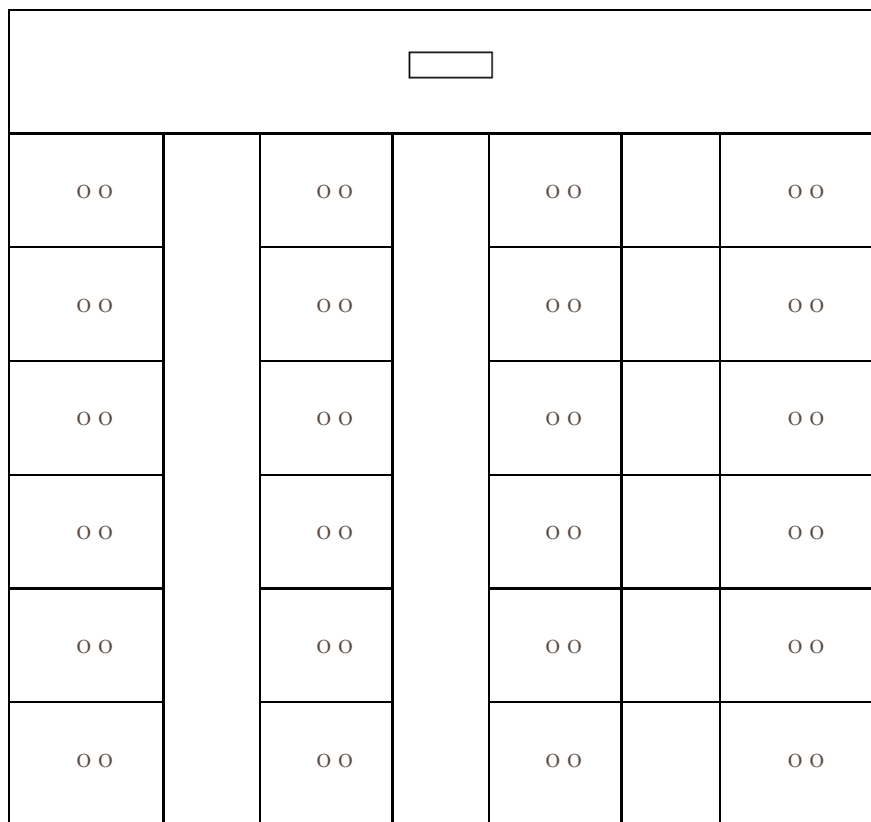


圖4 - 1. 傳統式座位

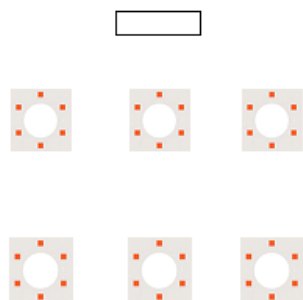


圖 4 - 2. 小組式座位

實驗組同學容許學生在桌上擺放自己設計的名牌或小飾物（例如香袋），近窗旁設置中文圖書架，以及每逢二、四小休時段，教室內會播放悅耳的中文勵志歌曲或輕快音樂，所有音樂播放均是教師指定歌曲；對照組則是傳統式教室，是封閉式的教室，教室內沒有任何飾物擺設及牆報布置，而座位是固定的，完全沒有音樂播放。接著，教學結束，實驗組和對照組同學分別做「教室舒適度問卷」（表1），問卷有8個測量題，2個問答題。問卷滿分是10分，最低分是1分。結果顯示在各項的教室舒適指標實驗組都較對照組高分（ $p < 0.001$ ）。

表1

教室舒適度問卷

	對照組	實驗組	t
愉快	5.697 ± 0.785	6.980 ± 0.880	17.151***
溫暖	5.419 ± 0.563	6.548 ± 0.498	23.677***
舒適	5.979 ± 0.999	7.524 ± 0.500	21.820***
不擁擠	7.455 ± 0.531	7.748 ± 0.435	6.726***
有趣	5.290 ± 0.454	7.596 ± 0.621	47.209***
有氣氛	5.435 ± 0.766	7.888 ± 0.691	37.520***
空氣清新	5.044 ± 0.780	6.272 ± 0.445	21.570***
有歸屬感	4.544 ± 0.595	7.188 ± 0.392	58.600***

*** $p \leq 0.001$

表2

對照組與實驗組的教學模式示例

<p>對照組 (傳統教學模式)</p>	<p>實驗組 (愉快教學模式)</p>
<p>閱讀單元：〈認識名人〉</p> <p>以教師為中心的教學。學生閱讀相關社會名人及時事內容文章約6篇，6篇文章與學生主修領域並無直接關係，內容沒特定主題，包括職業達人、環保、醫療制度及社會福利等內容。過程中，較少教學活動及師生互動。</p>	<p>閱讀單元：〈愉快認識專業名人〉</p> <p>以學生為本的教學。因應學生的主修專業領域，教師引導他們選擇閱讀三位專業名人。以資訊科技分流為例，同學選擇了3位IT名人，例如阿里巴巴創始人馬雲先生、ASUS董事長施崇棠先生與香港電視創辦人王維基先生，了解他們成功創業經過及心路歷程。教師再介紹數十篇相關文章給學生，讓學生選讀6篇。</p>
<p>聽說單元：〈討論邀請一位名人〉</p> <p>演講內容沒有涉及學生的主修領域。</p>	<p>聽說單元：〈愉快討論邀請一位名人〉</p> <p>承接上一個閱讀單元，學生對資訊科技3位名人有了深入認識後，繼而從三個人物中展開討論，他們從中選擇邀請一位名人來校演講，最後達致小組共識。</p>
<p>寫作單元：〈邀請名人演講〉、〈感謝名人來校演講〉及〈創作求職信〉</p> <p>傳統教材沒有因應學生的主修領域進行統整寫作，而且三篇寫作情境是割裂的，欠缺內容連貫和思考完整性。</p>	<p>寫作單元：〈愉快邀請名人演講〉、〈感謝名人來校演講〉及〈愉快創作專業求職信〉。承接聽說單元的小組討論，被選出的一位專業名人將成為學生的寫作對象，並向該對象擬寫邀請信、感謝信和求職信。</p>

三、統計分析

本研究將採用GraphPad Prism軟體 (GraphPad, Software Inc., La Jolla, CA) 作統計分析。統計分析中的測量資料，將以平均值 (M) ± 標準差 (SD) 作表示，並使用非配對t檢驗進行各組間比較。然後，以 $p < 0.05$ 說明統

計學上意義和顯著差異分析。

另外，學生的出席紀錄，將透過學校的CAS系統（Class Attendance System）統計。統計蒐集於學生每次上課時，他們必須透過學生證進行電子拍卡。然後，由CAS系統蒐集資料，並統計分析學生的出席百分比。

肆、研究工具

研究包括測量學生的希望感、生活滿意度、豐盛人生觀、主觀愉快感和感恩指數。目的是了解學生學習過程中，傳統學習與愉快學習，對他們的個人幸福感有否提升。愉快教學、情感教育與正向心理學有著密不可分的關係。正向心理學提倡者Seligman（1998），認為人類的幸福來自愉快感，正向心理就是建立愉快關係與正向交流，並構建一個「幸福方程式」（PERMA model），包括5個可測量的元素，就是正向情緒、全情投入、人際關係、意義和成就感（Seligman, 2011）。這5個元素，除不僅能單獨界定幸福，而且對建立幸福和主觀愉快有莫大的貢獻。

透過（洪蘭譯，2012）的幸福方程式，可測量的愉快情感元素為生活滿意度、豐盛人生觀、主觀愉快感、感恩量度和希望感。本研究採用了「幸福方程式」與「幸福摩天輪」（正向教育及研究組，2014）的理念，進行愉快測量並自行繪製成「幸福愉快摩天輪」。然而，有關愉快情感測量結果，如圖表的摩天輪呈現的線圈愈大愈圓，則代表幸福愉快美滿的指數愈高。結合5個愉快情感元素的量表，Diener、Emmons、Larsen和Griffin（1985）、Lyubomirsky與Lepper（1999）、McCullough、Emmons與Tsang（2002）和Snyder、Harris、Anderson、Holleran、Irving、Sigmon、Yoshinobu、Gibb、Langelle及Harney（1991）皆表明，量表是一個有效和可靠的測量工具，題目均在共同因子上有較高的負荷，信效良好，而且有較高的重測信度，並被廣泛運用在香港的多項研究中（聖雅各福音會，2012；郭黎玉晶、黃桂青、梁立群，2015）。

一、生活滿意度量表

為了解學生在當下的生活滿意及滿足感，研究者採用「生活滿意度量表」（Diener et al., 1985），量表由伊利諾大學（University of Illinois at Urbana-Champaign）Diener等人創立，量表共有5道題目，題目分別測量學生的理想、生活狀況、生活滿意度、是否想重活一次或改變自己。每道題目的分數，由1分到8分，量表分數越高，代表答題者的生活滿意指數越高。以主成分分析法抽取因素，因素負荷量主要介於0.75~0.89之間（Cronbach's $\alpha = 0.82$ ）。

二、豐盛人生量表

「豐盛人生量表」是測量學生的個人目標、自信心、人際關係、活動投入及興趣感等的滿意程度。豐盛人生量表是Diener等人於2010修訂（Diener et al., 2010）。量表共有八道題目，每道題目的分數由1分到8分，量表分數越高，代表答題者的豐盛人生同意指數越高。以主成分分析法抽取因素，因素負荷量主要介於0.35~0.80之間（Cronbach's $\alpha = 0.91$ ）。

三、主觀愉快感量表

學生愉快感的程度，以「主觀愉快感量表」（Lyubomirsky & Lepper, 1999）作量度。量表共有4道題目，全部題目均是量度當下學生的愉快感指數。每道題目分數，由1分到8分，量表分數越高，代表答題者的主觀愉快感指數越高。以主成分分析法抽取因素，因素負荷量主要介於0.52~0.83之間（Cronbach's $\alpha = 0.88$ ）。

四、感恩指數量表

感恩指數中，包括對人事物具有感謝之情。要量度學生的感恩或感激之心，研究者採用「感恩指數量表」(McCullough et al., 2002)，量表共有六道題目，題目多以站在今日，回顧過去可感謝的人事物。每道題目分數，由1分到8分，量表分數越高，代表答題者的感恩態度越強。以主成分分析法抽取因素，因素負荷量主要介於0.67~0.84之間 (Cronbach' s a = 0.82)。

五、希望感量表

為了解學生當下對生活困境、問題和焦慮的態度，以及對個人目標和成功的看法，研究者使用Snyder等 (1991) 的「成人希望量表」。當中，量表有12題，其中2、9、10、12題為正向情緒測量；第1、4、6、8題是學生面對逆境中解難的看法；而3、5、7、11題為負面情緒的測量，全部合併後成為希望感測量。答題者需要就每題句子的同意度在8分Likert量表給予分數，量表分數越高，代表學生的希望感指數越高。以主成分分析法抽取因素，因素負荷量主要介於0.49~0.85之間 (Cronbach' s a = 0.68)。

伍、愉快情感研究結果及分析

一、幸福愉快感與人際生活和學習有顯著相關

根據教室舒適度問卷，實驗組的同學愉快感顯著比對照組同學高 (平均值：6.980 ± 0.880 vs. 5.697 ± 0.785, $p < 0.001$) (表1)，反映實驗組外部教育生態的確更能提升同學的愉快學習。實驗中愉快情感由五個可測量的元素建構，即希望感、生活滿意度、豐盛人生觀、主觀愉快感和感恩態度 (表3)，均在實驗組得分較高，全部 p 值小於0.05，差異顯著。若將基線值為4，幸福指數滿分為8，計畫完成後，兩組少於4的基線值統計結果：對照組平均有35.6% (約47人) 不同意擁有幸福，而實驗組則平均只有4.5% (約6人)。可見，實驗組的幸福愉快指數比對照組高，有明顯分別。結果顯示，對照組測量結果屬內線圈，由於內線圈指數欠平衡且較小；而實驗組的外線圈則較大較圓，這代表幸福愉快指數較高，圖形較像摩天輪。幸福愉快的產生，是結合情感、學習、生活和人際環境的相互影響，相互刺激和相互推動而運行的愉快學習。所以，五個愉快元素有顯著相關正上升。以上的改變，對照組是沒有的。

表3

愉快正向情感測量

	對照組 (n = 131)	實驗組 (n = 130)	t
生活滿意度	4.625 ± 0.803	6.685 ± 0.709	18.87***
豐盛人生觀	5.517 ± 0.517	7.556 ± 0.324	12.35***
主觀愉快感	5.361 ± 0.339	7.152 ± 0.650	4.89*
感恩指數	5.503 ± 0.283	7.527 ± 0.779	5.05**
希望感	5.677 ± 0.608	6.499 ± 1.039	2.34*

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$.

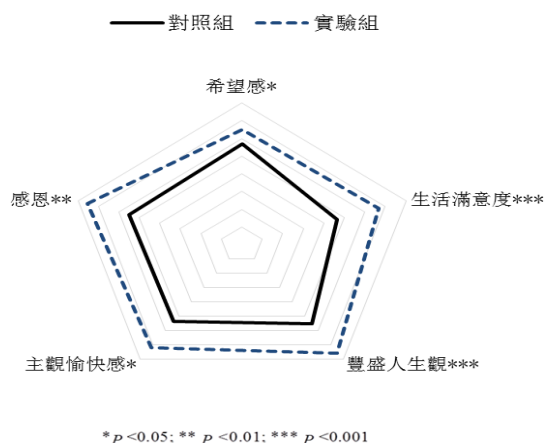


圖5. 幸福愉快摩天輪

二、負面情緒有些微差異

計畫後，同學的負面情緒顯著減少。從問卷中單獨分析負面情緒的項目（例：容易因爭論而意志消沉）（表4），發現實驗組同學較少因爭論而意志消沉，焦慮的情況也相對比對照組少。不過，兩組同學的疲累感沒顯著差異。8分為完全同意中，兩組同學的疲累感平均值為4.6，而擔心學業程度亦沒有顯著差異，平均值為5.5（表4）。

這很大可能是學生於去年公開試中落敗，故仍擔心學業成績，但實驗組的焦慮情況有明顯減少，兩組差異顯著。

表4

量表中包括精神健康（負面情緒）的項目

	對照組 (n = 131)	實驗組 (n = 130)	t
大部分時間感到疲累	4.769 ± 1.507	4.580 ± 1.749	0.935
容易因爭論而意志消沉	4.115 ± 1.746	3.466 ± 1.698	3.048**
擔心學業	5.462 ± 1.479	5.549 ± 1.697	0.447
時常有焦慮的事情	5.077 ± 1.781	4.351 ± 1.806	3.269**

*** $p \leq 0.01$.

三、培養逆境解難態度

研究工具均反映學生課後的愉快情感指數增強，因此我們進一步分析有關抗逆的項目。從學生對未來的看法，實驗組比對照組有信心在逆境中解難，並會盡力想辦法解決問題，明顯地實驗組同學有較大的自信心。從量度中，在工作逆境解難信心一項（表5）有正向提升，學生有了信心，自然比沒信心的人愉快。另外，兩組在「任何方向都存在問題」一項，也沒有顯著差異（表5）。而且，實驗組有不少同學反映，他們對名人的成功創業，均有深入了解和認識，對於未來的職業發展、方向、機遇與挑戰，顯然比對照組同學的啟發較多，亦反映了實驗組的專業情感比對照組較高。做人處事方面，實驗組不少同學還表明將以專業名人作為楷模，仿效他們敬業樂業和奮進向前的精神，還為建立未來成功目標的希望感到愉快。

表5

量表中包括逆境解難態度的項目

	對照組 (n = 131)	實驗組 (n = 130)	t
想到很多方法擺脫困境	4.423 ± 1.603	6.183 ± 0.990	10.676***
任何方向都存在問題	5.115 ± 1.956	4.695 ± 1.673	1.868
想到很多方法獲得生活上重要的東西	4.577 ± 1.424	6.092 ± 1.106	9.601***
縱使別人灰心，但我仍找到方法解決這些問題	4.539 ± 1.653	5.489 ± 1.448	4.940***

*** $p \leq 0.001$.

四、愉快感與課堂積極投入

教學中，課程以兩小時為一教節。當中，我們發現對照組學生，在進行第三節課時，學生出現遲到、早退或請病假，進入第四課節時，CAS系統已出現25%同學缺席；踏入第五節課時，情況更為嚴重，CAS系統出現35%同學遲到，並有多位同學未能完成學習任務，可見同學上課欠缺積極投入，更有多位同學表示課堂沉悶。相反，實驗組同學在CAS，一直維持99%出席率，沒有同學要求早退，亦甚少同學請病假，他們全部表示喜歡上課，而且上課時表現積極投入，並主動完成學習任務。

五、實驗組精神面貌良好

從觀察學生的精神健康狀況，筆者發現兩組學生的臉部表情有明顯的區別。對照組同學在上課時，超過5成以上的被試者臉部表情表現不愉快，外在精神面貌出現如疲倦、皺眉、掩面、合眼和眼神飄忽，或東張西望，或與同學交談、低頭繪畫或做自己事情，精神欠集中；而實驗組同學的臉部表情幾乎9成以上表現愉快，如微笑、喜悅和雀躍，內在精神較集中，眼神專注，較多時候望向教師、筆記、白板和教幕，專心投入地聆聽教師上課。

六、愉快情感與學習成果的滿意度

各課題結束後，對照組有不少同學沒有完成學習活動及情境任務，故學習成果令人失望；而實驗組同學則全部完成所有學習任務，分別有情境活動、閱讀理解、小組討論，並達到100%學生提交作文。透過情境活動，實驗組比對照組同學能較多掌握學習重點，包括與同學的言談和字裡行間，均能反映專業道德、職業操守、企業責任和服務社會等高尚情操的內容。而且，從討論及寫作任務中，學生均能反映成功名人的成功特質，例如勤力、好學、謙恭、創新，以及完善人際網路等。同時，計畫亦增加他們對成功的「省思」，他們反映不同專業名人的成功背後，都經歷無數的風雨，明白個人操守、逆境自強和珍惜親人的重要性。學生對自己所修讀的專業有了深入的認識外，

還培養他們對事業的一份熱誠與幹勁，為未來工作輸入一份理想與盼望，最後實驗組同學均願意為未來事業與理想定下個人的目標。

陸、結語

愉快職業語文教學計畫，注重愉快學習外部生態與內部學習動機的結合，以統整主題「專業名人」的連貫式學習單元，推展愉快教學計畫。計畫不但提升學生愉快情緒和正向思維，還增強個人的愉快幸福感；同時，學生認識多位主修職業領域的名人，從中建立個人的職業偶像，從敬佩中仿效他們對工作的熱情和投入，成為自己學習上的一個楷模，為自己建立成功的目標，為個人成功而開啟自主學習。

愉快教學實驗為愉快教學於職業學生的可能性及重要性提出了重要的證明，研究結果顯示實驗組的教學內容與學生的主修領域內容相關，成為愉快學習產生的來源之一。而且，愉快外部教育生態對學生發展正向情緒和內部學習動機顯示交互影響相關。加上，愉快學習能有效地提升學生心理素質、生活滿意度、豐盛感、主觀愉快度、希望感和感恩度，證明了情境活動可有效帶給學生的愉快學習外，計畫還喚起和啟發他們對未來的事業與人生的美好追求。由此可見，愉快職業語文教學計畫，能有效激發學生的愉悅情緒，融入愉快學習的主旋律，緊扣愉快情感和情境，誘發他們趣味、好奇、欲知、探知和樂知學習，貫徹完成愉快教學，達到每位學生啟動「幸福愉快摩天輪」。

語文科包涵多元功能，它承載語言文化交際功能，亦包含豐富的人文精神，例如陶冶性靈、培養高尚情操、深化精神境界、樹立正向人生觀、價值觀等人文精神，還可成為社會改革的語文工具及文學治療。故此，語文是人生智慧的內外顯工具，也是每個人一生必讀的科目，因每個地方都必讀屬於自己國家的語文。

目前，學生普遍視語文科為沉悶的一科，已成為定勢 (stereotype)，然而中文科亦被稱為「死亡之卷」，故很多學生去補習中文。然而，大多補習是為了掌握中文考試技巧，而非踏實地學習語文的豐富文辭和內涵。要改變現時的狀況，政策制定者必須多了解今日青少年的性向和心理，推行愉快教學，實踐愉快教學模式，情境教學和成功教育系統，創設文化情境，深入文化的底蘊，認識國學之今用，並結合正向心理語言，有助學生設定學習目標，邁向成功愉快的學習人生。

總括而言，愉快學習中文隨著時代轉變，教育生態環境的轉變，影響學生愉快情感的內容亦隨之改變，故研究者期望，不同職校教師對中文愉快學習的教育生態環境的關注，並且攜手合作，集思廣益，為愉快中文教學提供寶貴意見，以造福莘莘學子。

參考文獻

呂文模 (1992)。愉快教育研究。上海，中國大陸：上海市靜安區教育學院科
研室。

朱小蔓 (1993)。情感教育論網。南京，中國大陸：南京出版社。

洪蘭 (譯) (2012)。E.P. Seligman 著。邁向圓滿 (Flourish)。臺北市：遠流。

郭亨傑 (主編) (1995)。心理學教程。南京市，中國大陸：南京師範大學。

倪谷音、盧家楣 (1998)。愉快教學法的理論與實踐。上海市，中國大陸：上海
人民。

- 郭德俊、劉海燕、王振宏 (2012)。情緒心理學。北京市·中國大陸：開明。
- 羅天佑 (2000)。論(愉快教育)。載於李榮安主編·學與教的喜悅(頁2-4)。香港·中國大陸：朗文香港教育。
- 聖雅各福群會 (2012)。正向心理學之積極人生計畫：研究報告暨教師實務手冊。香港：聖雅各福群會。
- 郭黎玉晶、黃桂青、梁立群 (2015)。快樂動起來：生命成長計畫研究報告暨實務手冊。香港·中國大陸：中華基督教禮賢會香港區會社會服務部主辦及香港城市大學應用社會科學系。
- 正向教育及研究組 (2014)。幸福摩天輪。取自
http://www6.cityu.edu.hk/ss_posed/content.aspx?lang=zh&title=13
- Burton, L.H. (1991). *Joy in learning: Making it happen in early childhood classes*. Washington, DC : NEA Professional Library, National Education Association.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener R. (2010). New measures of well-being: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39*, 247-266.
- Liu, D. L. J., Graham, S., & Zorawski, M. (2008). Enhanced selective memory consolidation following post-learning pleasant and aversive arousal. *Neurobiology of learning and memory, 89*(1), 36-46.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46*, 137-155.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 112-127.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism: How to change your mind and your life* (2nd ed.). New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L.M., Sigmon, S. T.,
Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways:
Development and validation of an individual-differences measure of hope.
Journal of Personality and Social Psychology, 60, 570-585.

* 謝惠芝 · 香港大學專業進修學院助理課程主任、陝西師範大學心理學院博士

電子郵件 : vivian_xiehuizhi@yahoo.com.hk

食農美學跨域張力的在地實踐

王玫*

摘要

本研究著眼於大學在地的社會關注，可以透過課程與教學的活化，深入社區，進行在地實踐，肩負起人才培育的社會需求。本研究嘗試以跨領域教師的統整，運用協同分工的方式，設計出一個實驗性提案。結合區域特色，引領學習者走進有溫度的場域，親近有感覺的土壤，從茶香飄散出人情的溫暖，並藉由一系列美學的滋養與陶冶，最終以一席深坑在地的饗宴，作為文化感知、體驗實作、專業融入、文化認同、創意創新以及生活美學等綜整學習的驗收成果。本研究並針對該實驗性課程，從教師面、學生面、學校面以及社區面，檢核其成效，並提出校方對於未來跨領域彈性課程所應因應的改變。

關鍵詞：食農教育、美學教育、跨域學習、在地實踐

王玫 (2017)。食農美學跨域張力的在地實踐。教育脈動，11。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/b4d5679b-7fa7-491f-9909-6fedcb73e16c?paged=1&categoryid=4ff808d8-9b3f-4023-8469-cfd69f858307&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、背景與研究問題

一、研究動機

有感於大學與社區的責任與關係，應該落實於具體實踐方案，讓大學生以在地資源應用做為學習的場域。本研究以在地實踐為核心，透過人文關懷與永續環境的概念，強調大學的社會責任，運用跨領域課程設計，促使教師與

學生共同參與社會創新實踐。而食農與美學概念的結合於城鄉交界的區域學校而言，應負起更為親近土地與環境的方式，聚焦於區域特色，連結地方資源，促進人才培育。基於此，一群教師掀起一場教學實驗的小革命，我們以食農美學主題式的教學概念建構模組，在這個方案中，強調教師教學的主導性及學生學習的主體性。透過教材內容的改變與執行方式的變更，以一種更具彈性且更活潑與主動性，跳脫傳統教室授課的模式，讓整體教學方式立體起來。我們採擷地方資源，運用在地特色，在教師群的集體策劃下，讓學生發揮自主性完成學習任務（康以琳、張瑋琦，2016；胡忠一，2011；陳惠雯，2009）。

二、研究目的

基於以上研究動機，研究者進行食農與美學融併的跨域課程開發。不同於一般跨域課程，讓不同系所學生相遇，研究者發現，學生基於對外系的陌生感，常常很難將不同背景之學生組成團隊，更遑論合力完成專案。因此，本研究嘗試以同一批學生，讓不同系所老師的結合，共同設計學習提案，以不同專業挹注課程，分工協同，引導學生，共同施展跨域共榮的張力。這是一項創新嚴峻的挑戰，打破以往一人一課的基礎模式，我們試圖將大學生融入在地文化，挖掘在地寶藏，運用專業技能，注入更為立體式的教學任務，使得學習發生於真實場域，透過一件件的難關，相互協調分工，解決問題（陳亦宣，2014；林宜靜，2016；中時電子報，2016；Krug & Cohen-Evron，2000）。這一席學習的饗宴，將跨域教師群拉攏靠近，賦予學生成為學習的主人，對教師與學生都屬一項前所未見的嘗試。基於以上說明，本研究提出以下三點研究目的：

- （一）探討食農與美學教育如何結合在地，進行大學在地實踐。
- （二）試圖探討食農美學跨域教學模組所遇到的困難及解決的方法。
- （三）從教師、學生、學校、社區不同構面檢視跨域實踐的問題。

貳、食農與美學跨域學習方案

一、食農與美學跨域學習設計理念

本跨領域實驗性課程的操作，有著一個重要的核心價值，即是帶領這群以農業休閒為主要培植目標的學生，深入深坑社區，增加對在地文化的體認與參與。我們設計系列體驗參與式活動，均圍繞於深坑社區的文化資產，透過接觸、了解、參與、感知、關懷、設計與創意（Maquet,1986），最後以一場餐會盛宴結合在地元素，將領受的滋味具體呈現，表達對深坑文化的敬意。

本課程包含3門課程、6位老師共同參與該實驗方案，3門課程分別是：「農產品加工實務」、「財務管理學」以及「食農美學體驗與微創業實習」；參與教師分別為該三門任課教師外，亦包含農業技職專班導師、觀光系老師與餐旅系老師。跨領域教師背景如下：

表1

跨領域教師參與說明圖

所屬系級	授課科目	參與角色	工作分配

王老師	通識教育 中心	食農美學體驗與微 創業實習	授課教師、『移動的餐桌·流 動的饗宴微創業競賽』指導 老師	總體規劃與設 計、指導分組競 賽
呂老師	休管系	財務管理學	授課教師、『移動的餐桌·流 動的饗宴微創業競賽』指導 老師	聯繫農友社區、 場勘、評分表設 計、指導分組競 賽
施老師	休管系	農產品加工 實物	授課教師、『移動的餐桌·流 動的饗宴微創業競賽』評審	指導企劃書撰寫
游老師	休管系		技職專班導師、『移動的餐 桌·流動的饗宴微創業競賽』 評審	協助學生行銷餐 券
吳老師	觀光與生態 旅遊系		『移動的餐桌·流動的饗宴微 創業競賽』指導老師	指導分組競賽
梁老師	餐旅系		料理指導	指導料理製作

二、食農與美學實踐的方式

(一) 背景說明

這一群休管系三年級學生，全班共計31名，以技術績優的職業培訓專班型態，接受教育部「技職再造」計畫的補助，主要以休閒農業人才培育為主要目標。因應休閒農業勃興的未來趨勢，深坑正符合農業觀光休閒發展的條件，位居城鄉交界之特殊地理位置，小農文化留存，且世代盤據山間的務農家族仍以自然生態農法辛勤耕耘這片時而雲霧裊裊、時而撥雲見日的清麗莊園。幾位老師同樣對於深坑自然景觀有感，且身為在地最高學府，理當結合社區盡一份社會責任。在理念相同的情況下，構成了這樣一個跨領域對話的教學方案。

(二) 前導課程

這群技職專班的學生高職多為餐飲背景，因此製作料理對他們而言不是難事。如何誘導學生成為一名有美學素養的農業休閒專家，並具備土地、農事、環境意識的技術工作者，恐才是我們欲培養的具體目標。因此，該跨領域

教案即針對美學與食農教育的結合型態設計課程，期使學生在一系列的美感陶塑中，涵養出對美的感受與品味，進而具備審美、鑑賞的能力。

美感陶塑前導活動說明如下：

1、食旅文學閱讀

課程納入旅遊與飲食文學閱讀，透過文學引發想像力，讓學習者發揮創意，遨遊天際，寄情文化餐桌的浪漫與趣味上，增加對事物的好奇追尋與情感的表述。文學讓閱聽者容易產生聯想，並進一步認知、體會、同理不同情境中人、事、時、地、物的關聯性。我們挑選《在異國餐桌上旅行》、《一個旅人，16張餐桌》等等叢書，進行分組讀書會，從中聽取個別感受與想法，最後將其訴諸文字，參加閱讀心得競賽。

2、農事體驗

該班級以農業休閒人才培育為目標，從事農事體驗成為重要課題。在農事栽植的過程，不僅體會農事辛勞，更對季節、土地、環境、風土、溫度與植物生長的關係有所認識。從體驗中認知到當季的蔬果生長快速，也就不需施重肥，遠渡重洋的珍貴食材，反而耗費諸多資源。更重要的是，在抓菜蟲的過程中，亦是一種環境與生命教育的天然養分。

3、跨領域對話的感性敘事

我們以食農故事及美學敘事，進行課堂對談，從食農上下游的觀點引導概念，分別從飲食教育、農事教育、環境教育及美學教育的論點談起。並以文學閱讀、藝術欣賞、文化體驗等不同美感藝術形式，引導五感開發，打開視、聽、嗅、味、觸的知覺，進一步將眼、耳、鼻、舌、身、意六感展延並體悟，以此誘導法，讓學生從5W (When,Where,Who,What,Why,以及How,Now) 覺察自己內心的聲音，最後成為美學意識覺醒者。

4、製茶、泡茶、品茶體驗

深坑製茶工藝已有百年歷史，我們安排學生上山，資深農友以12小時的實作經驗帶領製茶工序的每一步驟。從採茶、萎凋、浪菁、炒菁、解塊、揉捻到乾燥，讓學生用心體會茶農的細膩與技術，最後再以自己親手製作的包種茶，進行茶藝的品賞。

再以茶藝美學的泡茶與奉茶禮儀，解說茶藝相關知識與技術。學生們將自己採摘、製作的文山包種，透過美感的提煉，在緩緩升起的熱氣茶湯中，不僅視覺上呈現優雅的美感；茶湯入杯的滑落聲響亦滿足聽覺的律動感；撲鼻而來的上揚清香、手感的觸摸以及茶湯入喉的甘甜，這五感並行的美學體驗，再再說明喝茶是一件生活美學的體現。這一席茶之饗宴，大大改變同學們對喝茶老派的印象與觀念。

經過一系列的活動設計，從文學閱讀、農事體驗、感性敘事方法論、文化與製茶體驗、茶藝品賞等等，最終無非期望學生從中領受美感經驗，成就一位生活美學家，對日常事物能用心觀察與體悟，引發審美想像，從在地的文化精髓中，隨著想像起飛，發揮創意，構思進一步的活動。

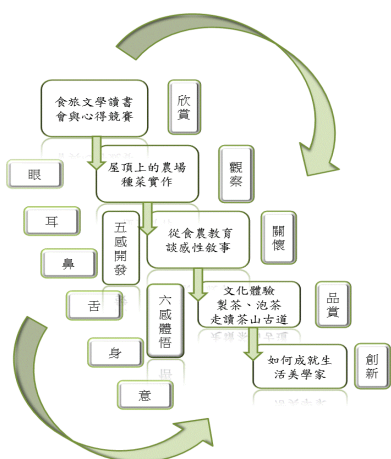


圖1. 美感陶塑前導活動圖

註：研究者自行繪製。

(三) 跨領域實作

深坑擁有一條百年老街，自清以降、日治時期，歷經國民政府，一直以茶葉為其重要的對外輸出產業，並造就一條熱鬧街市，即今日之深坑老街。從其巴洛克式牌坊、環環貫連之亭仔腳以及散落深坑不同位置之閩式合院，可以想見曾經有過的繁華與榮景。百年前此處曾高達3,000位茶農，時至今日僅剩30餘位農友仍守護著茶鄉家園，並對未來抱持狐疑與徬徨，因為根本找不到後繼者。

東南科技大學居於深坑，伴隨小城區近50年歲月，以往走過理工為強的製造業年代，培育諸多技術導向工程人員，現今隨服務創意產業走強，漸趨轉向餐飲休閒與設計人才培育。

為拾起一所科技大學肩負的在地社會責任，因而孕育了這個跨領域的組合。該群休管系學生從認識茶、製茶、品茶、賞茶到以茶入餐，在跨域群組的教師們引導下，共分三組，展開一場別開生面的「移動的餐桌·流動的饗宴微創業競賽」。學生以深坑四寶（茶葉、綠竹筍、黑豬肉、豆腐）為元素，向地方小農購買食材，融入餐飲設計。並從「財務管理學」課程中，學習財務管控；從「農產品加工實務」課程學習產品加工知識及技術；從「食農美學體驗與微創業實習」課程中，學習美學融貫食農體現的感知教育與展現方式。三組學生透過餐旅系老師技術指導，不斷試做，欲呈顯最具在地特色的餐宴。從撰寫企劃書，設計深坑文化特色菜單及邀請函，販售餐券，最後在深坑老街集順廟埕前辦桌，進行餐桌布置與活動設計，並透過活動募款，捐贈慈善，善盡在地責任，以此完成一場移動的餐桌、流動的饗宴。

透過系列活動，學生以深坑在地元素展現成果作品。這樣的學習過程，將涵蓋文化感知、體驗實作、專業融入、文化認同、創意創新以及生活美學的涵養。跨域統整歷程概念圖如下：

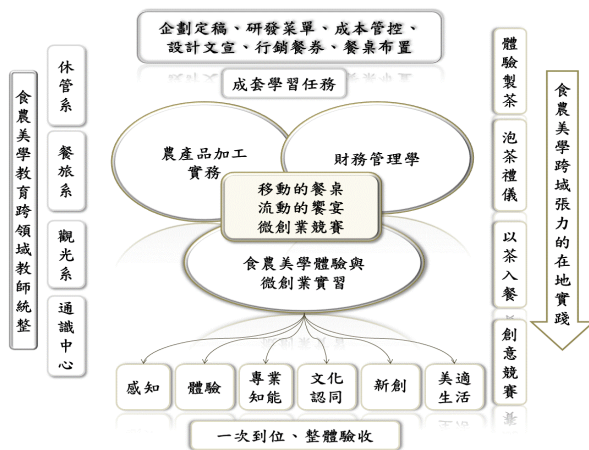


圖2. 跨域統整歷程概念圖

註：研究者自行繪製。

三、執行過程與成效

於105年12月27日假深坑老街集順廟埕前舉辦了這一場「移動的餐桌·流動的饗宴微創業競賽」活動。我們以協同的方式串聯彼此課程，合力舉辦的這一場學習成果發表會，以一種創新展演的型態呈現。這個結合「農產品加工實務」、「財務管理學」和「食農美學體驗與微創業實習」三門課程的合創成果展演，被視為學習綜整能力的展現與驗收。

(一) 食農與美學的初體驗

休管三乙農技專班的學生，在系列課程的安排下，來到深坑茶葉產銷班蔡班長的百年古厝，從早上8點跟著年逾八十的蔡婆婆採茶，歷經12小時完整製茶工序，體驗製茶辛勞。學生們從來沒有採茶與製茶的經驗，這是一個初體驗。以下是學生的回饋：

李玲：「上山做茶，一整天下來，真的好累，尤其等待萎凋的過程，每隔一段時間要翻攪，那麼大一個筯歷（萎凋時放置茶菁的器具），一個人是無法獨立完成的，難怪自古附近茶戶要互相幫忙，這也養成早期農業社會相互協助的良好風俗。」(20161107訪S2)

余曉光：「我們遵照著蔡班長和高大哥一起進行一項一項製茶工序，也聽取他們對每一個步驟的解說：原來室外萎凋，是以日曬加速茶葉水份蒸發，使其軟化、發酵……，好多的知識，透過實地操作，才真正體會其中的道理。」(20161107訪S3)

周大鈞：「茶篋、筯歷、軟籬、浪菁鍋… 好多特別的製茶工具讓我大開眼界，原來早期沒有機械化的農村生活，都是老祖宗們純手工藝的器具製作，現在看起來，超級有味道的。」(20161107訪S4)

跨領域教師群同樣對這次與學生一起上山，經歷完整製茶工序深有所感，以下是老師在課程臉書的社團上的即時回饋 (<https://www.facebook.com/groups/580785115442172/>)：

王老師：「感謝蔡班長及高大哥陪了學生一整天，從8:00-20:00學生們體會種茶、製茶的辛勞。整個製茶工序讓參與者體悟茶人做茶靠天吃飯、看天臉色、仰天長歎的苦盡甘來。今天老天賞我們一個笑臉，一整個大藍天，享受初冬的溫煦，百年老厝合院前，土角厝裡埋藏無盡先人的智慧，外頭閃耀刺眼熾熱的光線，裡頭卻保持著穩定的恆溫，這20-25度的適溫，恰是大型茶場人為溫控的絕佳度數，輕撫牆面沁出微涼的觸感，山裡流淌著冰清的山泉，這求之不易的天然場域，恰逢天時地利人和，就當是為著我們這群忙前顧後的老師們，送給孩子的佳禮～」(20161107訪T1)

(二) 食農與美學展開對話

透過漫長的製茶體驗，同學對一包包自製文山包種茶充滿感受與滋味。我們決定讓學生親自學習泡茶禮儀。學生們於生澀中小心翼翼地執壺，沖泡著自採自製的包種茶，從茶香、茶湯與色澤的觀察中，深深感受茶藝學問之豐厚。

壺中正沖泡著深坑這片泥土孕育的烏龍茶種，再透過茶農與學生的雙手，製作出文山包種茶。這片土地百年來，在深坑先民認分、勤樸的生活模式中，與世無爭得維持大自然的平衡。從學生沖泡茶葉所流露的專注神情，足以揣測其對於土地、環境、茶樹、農民以及壺中的茶葉，是那樣地感恩與謙敬。以下是發生在茶鄉故事屋裡，泡茶競賽的師生對話：

呂老師：「你們的香味沒有完全泡出來，可能是水溫不夠，不過已經很不錯了！」

吳家家：「老師，可以再給我們一次機會嗎？」

呂老師：「你們不嫌麻煩嗎？比賽已經快要結束…」

王曉櫻：「我們有信心，一定可以把包種茶的清香泡出來…」

呂老師：「好吧，你們就再試試吧！」(20161205觀1)

這組同學們的泡茶經驗雖不是太多，但精神可嘉。從他們流露出渴望將自己親手做的包種茶泡出令人滿意的境地，可以充分感受到用心與執著。這即是出自對於土地、關愛與茶藝的相環相扣，他們不怕麻煩，不嫌耗時，不畏困難，就是希望將這片土地生長出的茶葉，用他們澆灌的情感，沖泡出一壺令人讚嘆與驚艷的茶湯。而清雅悠揚的包種茶，果真在他們的努力下，得以呈現。

(三) 食農與美學奏出和諧樂章

接下來最困難的事，即是學生們要將茶葉設計入菜，亦需融合深坑其他三寶（綠竹筍、黑豬肉、豆腐），並設宴於深坑老街集順廟埕，做為整體習茶歷程的成果展現。這個被命名為「移動的餐桌·流動的饗宴微創業競賽」活動，乃透過分組競賽的型態，三組同學需運用在地食材、在地特色，於深坑老街集順廟埕前布置戶外餐桌，從研發菜單、練習出菜、成本管控，行銷餐券、設計文案及活動，結合在地素材，創造美食、美景融併的美感饗宴。這是一項極大的考驗與挑戰。

同學們開始構思，他們將設計概念與老師討論後，經技術指導，以及無數次試做，才得以端出亮麗成果。以下是老師的臉書即時回饋：

游老師：「學生們的行動力很強，也非常具有實驗精神，很會創意發想。整個菜單都出自學生的設計。從敲定菜名，從失敗中嘗試，最後終於研發出深坑黑豬肉特製三明治。當天的活動，在學生們的整體規劃、安排、分工、協作中，各司其職，恰如其分，每個人都扮演好自己在團隊中的角色，連最後的整理收工，都做到盡善盡美，無懈可擊。」(20161227訪T1)

三組同學分別設計中式與西式套餐，有螃蟹、鮮魚等融入地方特色食材的中式「午福茶宴」；另兩組則以西式餐點融合深坑四寶，以西式餐宴擺盤、布置，富含深坑在地風味。在傳統廟宇前所敞開的西式餐宴，刻意營造出東西文化的碰撞，擦出極富衝突感的火花。這都是這群經過美感洗禮的同學們，在消化之後所展現的創意。以下是『午福茶宴』學生的反思心得：

吳瑩：「這次活動花了很多時間討論菜單，最終選擇了挑戰最大的中式料理，將深坑四寶和同學們親自採製的包種茶入菜，過程中感謝梁老師陪著大家一道道菜試做與修正。」

傅璇：「一開始不太有信心，但在老師的鼓勵與指導下一步步完成，更得到「為在地食材創造更上一層樓的價值」的評語，感覺所有的努力付出都值得了！」(20161228訪S1)

陳文文：「我們一開始很沒信心，覺得一定會搞砸，但是在老師的鼓勵下，不斷試做。當天雖然場面有點慌亂，卻亂中有序。所有長官和貴賓也吃得很開心，我們覺得一切都值得了。」(20161228訪S2)

這樣的活動設計，從不同的專業出發，聚焦於社區食飲環境議題的認知與宣揚，充分展現協同教學、團隊合作的細緻分工，每一位參與活動的學生，均體現美感認知與情感表述，並以實際行動展現創新與創意（李謁政，1991）。從上述幾位同學的反思回饋及歷程觀察中，可以感受到他們的爭強好勝，求好心切，力求完美、創新投入的精神，他們真心切望有一場完美的演出，他們做到了。這次活動除向校內師長售票，更邀請在地農友為坐上賓，感謝他們的辛勞，以自然生態農法愛護我們的土地，為學生做最好的示範。這樣的一個期末作業設計，整合學習成效，整體驗收，讓所有參與者歡度一場流動的饗宴。

參、結論與建議

一、結論

在課程模組建構裡，常常強調教師教學的主導性及學生學習的主體性。本研究之教學模組以食農美學的在地實踐為宗旨，意欲透過主題式的教學情境，讓學生以主體性的自主意識展開一場學習探究。而在課程實踐的過程裡，教師群間的跨域結合充分發揮教學設計的主導性，使得這一件教學模組的創新建構能夠融合在地的特殊情境，將美學融入食農，發揮創新型態的教學模式。

本研究所從事的食農教育在於將美學納入其中，更加重視學習者感受、體認、覺察、關懷、領受、認同、行動與美感體現等學習面向，參與者從中經歷了感知學習之旅。更重要的是，透過食農與美學教育的結合，整合在地資

源，將食農美學教育融併的張力，進行了一場跨領域的協同教學。以下是本研究歸納出課程實驗的具體結論：

透過跨域共學的創新實驗方式，挑戰傳統教學的型態，我們相信跨域共學是可以創造極大化能量的。事實證明，跨域共學不僅對老師而言是創新，對學生而言，亦是一項艱鉅的挑戰。以下分就教師、學生、學校、社區四個面向討論之：

(一) 教師面

教師面對傳統式的教學，常會感到厭倦和無奈，起因於傳統教學制式化及學生上課嗜用手機成癮，均造成教師面對傳統課堂益發困惑。因此近年來喊得震天嘎響的翻轉教學，實是順應時代的轉動與潮流，教師的角色需要調整，否則將面臨時代的淘汰。改變可以從一群理念相符的同事間展開，我們均深信參與體驗式的學習型態，帶領學生走出教室，是拯救教學枯燥的良方，引入情境，與社區接觸，將帶來感知與情意。因此，教師群間的對談，引發多方資訊，設計出一個有情境的學習提案，讓學生走進其中，帶著闖關的心態，過關斬將，完成任務，取得學分。

(二) 學生面

一位同事曾言：「讓這群孩子關在教室上課是很不人道的。」因為我們的學生自小學業成就感不高，面對傳統紙筆評量，少有手作、感知的學習，僅以對學科的精熟程度來衡量優劣，對他們而言相當吃虧。我們學生善於處理人際互動，更發現他們不僅廚藝一流，企劃活動也一流。面對多元智能發展的今天，學生們的成就可以從更開放式的跨域活動中，表現活力與才華，這即是跨域學習的能量展現，非傳統單一學科所能做到。

(三) 學校面

就學校面而言，是樂於見到教師間的跨域創舉，其可以增進教師間的和諧，更可以善用教師所擁有的計畫資源、系所資源、智能資源與校園資源，打破系所間的藩籬，讓原本僅供系上所使用的設備極大化，充分發揮被應用所創造出來的更多價值。

(四) 社區面

就社區面而言，集結教師與學生以鄰近社區做為學習場域，善用社區資源，是拉近大學與社區距離的雙贏方式。社區需要學術資源的介入，透過教師與社區農會、區公所、里長辦公室的接洽，知道社區的需求是什麼，辦活動不會造成社區的負擔，而是利於行銷社區、凝聚社區。學生進入社區，進行訪談，參與農事，有益於促進文化認同，以實境場域，更能產生深刻的感受，對於環境永續、生生不息，有所體悟，亦有助於利用專業解決真實問題的能力。

二、建議

研究者建議未來行政體系應配合彈性上課，做適度調整。以本研究所進行之跨領域實驗方案，許多上課時間並非在教室中進行，常常在社區、校園、廚房間游移，需要更為彈性的方式以為因應。目前義大利知名慢食大學即有一門課以一周時間密集上完的方式、國內亦推動寒暑假密集式課程、微學分課程、深碗課程、募課等新型態學習，以因應時代快速轉變所牽動課程的調整。傳統18週的授課方式，似有改變的需要，以新的思維面對課堂教學的需求，打破僵固的觀念。手機平板等行動載具已提升知識獲得的便捷度，教師沒有必要綁住學生困頓在封閉的教室內划手機，而應該設計與真實社會連結的學習任務，讓學生帶著手機走出教室、走入社區，實地學習。這些想法的實踐需要高層及整個行政體系改變，方能大破大立。

此外，教務體系針對老師的授課時數亦應適時給予彈性。例如，為使教案能深入社區，必須花費時間與社區相關單位聯繫與場勘，而這些聯繫與拜訪往往是課堂授課的數倍精力。研究者常想，現在教師或許除了是一位課程設計師與規劃師，亦是一位策展人，同時身兼專案企劃師等多項身分及頭銜，才足以應付現今教學場域的巨浪來襲而處在瞬息萬變的狂潮巨浪中，教師心態與角色的轉換，更需上層主管機關跟著轉動，否則齒輪是無法自轉的。相互的牽動，才能將時代的巨輪推向正確的方向。

最終，研究者發現，經過食農與美學教育的實驗結合，不僅讓學習者暴露在有溫度的學習環境中，與真實人生接觸，與土地親吻，更讓大學有機會負起高教的社會責任與義務。而這一切的努力，是在集結多方智能、打破藩籬的個體疆界的前提下，得以實踐。相信未來透過更多跨域整合的教師社群，以更務實及彈性的方式，將會產生更多元的課程方案。

參考文獻

不只是種菜 從西雅圖社區園圃看新北可食地景 (2016, 9月13日)。新北市政府。取自

http://www.landscaping.ntpc.gov.tw/cht/index.php?code=list&flag=detail&ids=4&article_id=370

林宜靜 (2016, 9月13日)。只是種菜！從西雅圖社區園圃看新北可食地景。中時電子報。

取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20160913002468-260405>

李謁政 (1991)。論建築審美意識主體 (未出版之碩士論文)。私立東海大學建築研究所，臺中市。

康以琳、張瑋琦 (2016)。人與食物的距離 - 鄉村小學食教育課程發展之行動研究。教育實踐與研究, 29 (1), 1-34。

胡忠一 (2011)。日本地產地消與食農教育 - 小農耕作與永續臺灣系列講座之二。臺北市：文山社大。

陳惠雯 (2009)。食在自然。臺北市：上旗文化。

陳亦宣 (2014)。觀光文宣品活化社會領域統整課程 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學社區與區域發展學系，臺北市。

Krug, D.H. & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275.

Maquet, J.(1986).The aesthetic experience. New Haven, CT : Yale University Press.

* 王玟，東南科技大學通識教育中心副教授

電子郵件：mwang@mail.tnu.edu.tw

我看福祿猴－藝術與國文跨領域鑑賞課程案例

傅斌暉*

傅斌暉 (2017)。我看福祿猴－藝術與國文跨領域鑑賞課程案例。《教育脈動》，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/e10334f1-3340-4d86-8259-f9c6f5c474b1?paged=1&categoryid=4ff808d8-9b3f-4023-8469-cfd69f858307&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、課程理念

如何才能將許多理想性很高的計畫或課程綱要內容，落實在課堂教學中，一直都是許多教師思考的目標。而「我看福祿猴」課程，便是希望將十二年國教新課綱草案中「跨領域統整」、「培養思考與素養能力」、「與真實生活結合」（國家教育研究院，2016a）等理念執行於課程中的一次嘗試。課程中所對應的藝術領綱草案理念分別說明如下：

一、「營造機會讓學生探索與感受生活環境中的人事與景物」、「了解藝術與生活、社會等相關議題」

2016臺北元宵燈節主燈「福祿猴」的爭議，可以說是當時全國最知名的新聞之一，它不只引起有關美醜的爭執，連同「光雕投影」的技術討論、一直到臺北市政府的危機處理方式，都成為各方熱議，並且引起正反多方論戰的話題，很少有一個藝術事件能在臺灣社會引發那麼大的關注，因此將福祿猴的爭議設計成課堂討論題目，完全符合藝術領綱草案理念中希望「營造機會讓學生探索與感受生活環境中的人事與景物」、「了解藝術與生活、社會等相關議題」的宗旨（國家教育研究院，2016b），也落實了總綱核心素養「社會參與」面向中，藝術學習要能關心

社會議題，要能與他人合作與溝通協調的內涵（國家教育研究院，2016a）。

二、「自發、互動、共好」

新課綱草案以「自發、互動、共好」為主要理念，而總綱中描述「自發」包含了自主學習態度、「互動」包含了溝通與思辨能力、「共好」則包含了與他人分享的精神（國家教育研究院，2016a）。而這次鑑賞課程所參考的「學思達教學法」，也是強調透過「學生自主學習、以提問引導學生之間的溝通和思考、訓練表達能力以分享想法」來達成學生「一起學習和成長」的目的（張輝誠，2013），因此學思達教學法本身就是一套符合總綱「自發、互動、共好」理念的教學方法。

三、「學習與他人溝通以及表現自己的想法」

福祿猴課程中採用了多次的小組討論，並且藉由一次次的問題引導和小組分享，讓所有學生都能和他人溝通並互相表達看法，是一個以「溝通和表達」為主體的課程設計。

四、「建立人與自己、人與他人之尊重多元、同理關懷的和諧共生關係」

由於福祿猴爭議在當時幾乎是家喻戶曉，網路討論也沸沸揚揚，但大多都是不同立場的網民各自表述或互相批評，因此本次課程設計便希望讓學生除了接觸網路和媒體的單一訊息外，也能從課堂討論中得到更多元的觀念交流，並進而培養互相同理和尊重的態度。

五、「與他人共創美善的社會與文化」

由於課程目的並非真的要對於福祿猴的美醜討論出一個答案，因此課程願景是希望提供學生一個思考爭議性藝術話題的方法，讓學生未來在面對這些爭議事件時，也能跳脫個人主觀偏見，學習聆聽不同觀點後再提出自己更理性的立場，而這樣的態度，便是建立美善社會與文化的基礎。

六、「跨領域統整」

新課綱草案強調許多真實生活中的議題，都必須綜合各種不同領域觀點才能完整分析和解決，而若需要對「福祿猴」事件進行完整評論，也必須同時運用藝術鑑賞和文字解讀、表達等能力才能完成，因此本課程便和國文科老師共同合作討論，研擬學生文字評論的撰寫指引和評分標準，做為新課綱草案下跨領域統整的一次嘗試。由於本單元評量目標並非文采能力，而是言之有理的表達，因此和國文老師討論後，本課程決定只將評量規準依據是否言之成理訂為ABC三等，不去細分學生的差異，也不受文采能力的影響，讓課程評量能緊扣學習表現目標，以思考和表達為主要重點。

近年來許多有關臺灣教育問題的討論中，都指出臺灣教育很少透過沒有標準答案的討論來培養學生的思辨能力，因此「我看福祿猴」也是一次將「沒有標準答案的思辨」這理念實踐在美術課堂中的嘗試，希望未來這樣的藝術鑑賞課程模式，能逐漸成為一種美術學習的常態，讓學生和社會大眾也能慢慢改變過去認為美術課「只重創作不重鑑賞」，或者「藝術鑑賞都是單向講述枯燥無趣」的刻板印象，而這些改變，也是本次十二年國教藝術領域課綱草案，所希望引導的課程創新方向，冀望這樣的課程案例，能真正達到落實課綱理念的目的。

貳、教學目標與方法

藝術領域課綱草案改以「學習表現」來描述傳統的教學目標，本課程所對應的學習表現分別為「美2-V-1能使用分析藝術作品的方法，並表達與溝通多元觀點」及「美2-V-2能分析視覺符號與圖像的意涵，並表達與溝通多元觀點」(國家教育研究院，2016b)；所採用的教學方法則為「學思達教學法」。

參、課程架構

本課程以福祿猴事件為主軸，分為主燈與光雕兩個子題分別評析討論，每個子題之下都包含案例觀看比較、相關文本閱讀、以及意見發表等過程，並依據活動性質和國文科合作，設計相對應的評量方式。

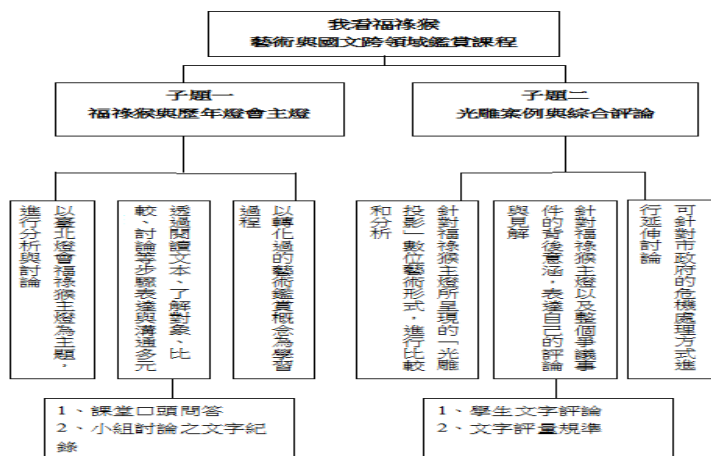


圖1. 課程架構圖

肆、教學過程

一、子題一：福祿猴與歷年燈會主燈 (2節課)

子題一主要希望能透過案例比較、正反觀點閱讀與小組討論，幫助學生提出對於福祿猴主燈的看法，讓學生藉由藝術爭議事件的圖文資料閱讀和討論，養成運用文本思考、解決疑問與建構立場的能力。使用的教學媒體與資源包括學生學習講義、正反觀點之新聞報導、歷年臺北燈會和臺灣燈會主燈PPT等。

(一) 階段一：了解評論對象

1、教師說明由欣賞到鑑賞：由於高一開學時，教師已說明過藝術創作和欣賞的意涵，因此本課程一開始，教師便說明此次課程希望讓同學能從欣賞進步到鑑賞，並詢問同學欣賞和鑑賞有何不同？從學生回答中，進而引導至鑑賞的意涵與本課程的活動目標。

2、學生進行分組：教師發下事先設計好的個人學習講義，並提醒同學依照講義順序進行活動。

3、首先請每位同學先閱讀兩段說明文字，分別說明福祿猴光雕主燈的背景設計意涵，以及光雕的基本定義。

4、接著請同學觀看歷年臺灣燈會與臺北燈會主燈的PPT簡報及福祿猴光雕秀完整影片，讓學生能自行進行比較分析。

(二) 階段二：聽取正反觀點

- 1、教師請學生繼續回到講義，閱讀兩篇包含正反意見的媒體報導。

(三) 階段三：聽取他人看法

- 1、小組根據講義上的題目，討論對於福祿猴的想法。

討論題目：看完歷年主燈與福祿猴，以及各種正反面意見後，你們對福祿猴有何看法？

- 2、每組選派一位同學發表討論結果。

- 3、教師小結。

(四) 評量方式

1、課堂口頭問答：欣賞和鑑賞有何不同？回答的同學可加分或其他獎勵方式。學生只要有提到關鍵詞彙或類似意涵就算答對。

2、小組討論之文字紀錄：每位同學將小組討論時的同學意見，記錄在講義上，除做為教師評量時之參考外，也可做為最後撰寫個人評論時的參考資料。

- 3、小組口頭上臺報告：各組上臺報告之同學，教師可另設計獎勵方式加以鼓勵。

二、子題二：光雕案例與綜合評論 (2節課)

子題二主要希望學生能延續第一節的討論結果，再結合各國光雕藝術之比較，綜合提出自己對於福祿猴事件之整體評論。過程中以學生學習講義、各國光雕藝術作品影片做為教學資源。

(一) 階段四：比較類似案例

- 1、教師引導學生回想與銜接上一單元所進行的活動。

- 2、教師播放國內外頂尖光雕作品範例讓學生觀看：

臺灣華山藝文特區投影秀。

2013年雪梨歌劇院建築光雕。

2015年美國塗鴉光雕。

(二) 階段五：持續和他人交流看法

- 1、教師請各小組根據講義題目，討論福祿猴與各國光雕作品的異同。

討論題目：你們認為福祿猴和影片中的各國光雕作品有何異同？

- 2、各小組推選代表上臺發表討論結果。

(三) 階段六：提出個人評論

- 1、教師讓同學再看一次福祿猴完整影片，讓同學能重新擁有完整的印象後，再進行最後評論。

2、教師跟學生說明個人評論的評量方向和規準。

3、學生在講義上寫下自己對福祿猴爭議的看法與評論。

4、教師總結，引導學生回想課程中所進行的四個思辨活動：「了解對象」、「正反觀點」、「案例比較」、「與人討論」，說明這四個步驟除了可應用在藝術鑑賞外，亦可彈性活用在不同的爭議事件上。

(四) 評量方向

1、試著明確表達自己的認同、不認同，或部分認同，進而論述原因，只要言之有理，任何立場都可以。但要讓人覺得言之成理，必須提出明確的論點，也必須試著舉出具體的經驗輔以說明。

2、學生舉什麼理由都沒關係，只要言之成理、有邏輯即可，重點不在文采的展現，而在於可以展現有邏輯的思辨過程並能說服讀者。

3、可以贊同，也可以不贊同，也可以部分贊同部分不贊同，只要持之以理即可。若不贊同或部分贊同，最好舉例加以闡發己見，避免空泛陳述。

4、舉例證明論點處，宜較表達自身贊同與否占更多篇幅。

(五) 學生文字評論之評量規準

1、凡能清楚表達立場，理路清晰，文字流暢，並舉出自身經驗或他人實例佐證者，得A等；

2、大致能表達立場並舉例，內容平實，尚可閱讀者，得B等；

3、內容貧乏，理路不清，不能確切舉例者，得C等。

課程結束後，還可針對臺北燈會最後一天處理福祿猴主燈的方式，以及臺北市政府後續利用福祿猴主燈所推出知各式紀念品，進行贊成與否之延伸討論。

伍、教學省思

藝術本身是一個多元且沒有標準答案的領域，因此非常適合進行「沒有標準答案」的課程，以幫助學生跳脫單一知識和考試的框架，培養多元思辨的能力，而正好強調分析評價的「藝術鑑賞」和強調學生自我學習與思考表達的「學思達」教學法，都很適合應用在沒有標準答案的學習之中，因此這次課程便結合「藝術鑑賞」和「學思達」的概念來進行課程設計，但因為「福祿猴」是個充滿爭議的藝術事件，因此本課程並沒有按照傳統的藝術鑑賞四步驟來進行規劃，而是針對爭議事件的特性，加上彙整過去閱讀思考與研究方法等相關資料後，重新歸納出4個討論「爭議性藝術事件」的鑑賞步驟：

一、「了解對象」：評論一個事件前，必須先對它有所認識。

二、「正反觀點」：不預設立場地吸收相關的正反觀點（乃至更多觀點），才能減少偏見。

三、「案例比較」：類似的事件，在歷史上（縱向）或其他地方（橫向）是否曾發生過？經由比較能帶來更多元的觀察面向。

四、「與人討論」：不同成長背景會形成不同的思考角度，與人討論才不會只以個人觀點來解讀眼前資料。

透過上述流程，我期待學生（其實也期待我自己跟每個大人）不會僅憑個人感覺、經驗或人云亦云，就直接對事情下定論。上課時我會謹守一個原則，就是絕對不跟學生說我自己的立場，因為這堂課的目的是練習思考，而不是要對福祿猴爭辯出好壞，所以只要是學生言之有理的看法，無論立場和我是否相同都應給予肯定，「教師要注意的是學生在爭議事件中的思考方式，而不是批評學生的立場，或彰顯教師自己的立場」。

實際教學時，學生都能跟著教師事先設計的講義以及流程進行討論活動，也都能完成個人文字評論，並且許多老師看完學生的評論後，都一致認為經過這樣的思考和討論，學生的評論品質比一般網路或媒體上的主觀意見之爭實在好太多了，但對於教師來說，雖然已和國文老師合作發展出評量規準，但由於學生人數眾多，評量起來仍是一個辛苦的過程，因此事後也跟其他老師討論聽取建議，未來或許可以嘗試發展學生互評的機制以減輕教師負擔，而學生互評也可以進一步發展出於校園中公開發賞優良評論的活動，這些都是往後較值得改進的地方。

附錄

「我看福祿猴」上課講義

從欣賞到鑑賞-我看福祿猴 中山高美商科 楊淑麗 編輯

■階段一：了解評論對象。請先閱讀以下兩段文字

2016台北燈節福祿猴主題介紹

2016年臺北元宵主題「福祿猴」由藝術家林書義創作，這個主題由「福猴」狀似猴而取的形象，常以「多子多孫」為願，結合「光雕投影」技術，展現不同於以往傳統主題的視覺，福猴稱為「福猴」，又有結合多福猴的特質，傳統文化中猴子和桃子等則在元宵慶上，具有「子孫萬代」、「福壽綿長」的吉祥意義。「福祿猴」整體則象徵了傳統子孫一揆意，創新概念的輪廓結合傳統文化精髓，生動活潑的福猴結合成為今年主燈周圍圓潤的造型，以環保概念的回收氣泡膠做為主題材料，以回收保麗龍包將材料透過美學與色彩輔助成高調的臺北府地標攝影，藉由光雕投影裝置的內含，將傳統的光雕與科技光影結合成獨特的燈飾，是一件傳統與現代、變光科技、環保理念、福祿猴相結合的創作。

福祿猴的光影藝術技術-光雕投影 (Projection mapping)

屬於一種常見的中國民間習俗上舉行的FET(鬼節)將影像投影在平坦的螢幕上，光雕投影 (Projection mapping, 也稱為立體光雕)，則是將影像投影在更為複雜的表面上，並且利用特殊軟體與高科技攝影機等多項技術，創造出3D立體感，取代以往需要3D模型做為輔助的方式，讓3D效果展現更有層次、細節與逼真。

隨著技術的進步，立體光雕可以直接投影於各種複雜的曲面表面上，小從鞋子、模型、汽車、大至室內空間、建築等立體表面，立體光雕的影像應用能增加多元圖文、聲音、比賽、演唱會、戲劇、互動遊戲、裝置藝術和其他你可以想像得到的東西，都可以看到它的應用，其表現手法靈活、新穎，能有效吸引觀眾的視線。

習題

《請看螢幕，欣賞福祿猴主題表演，與歷年台灣燈會與台北燈節主題》

■階段二：觀察正反觀點。請閱讀閱讀以下兩篇新聞報導

看其燈節主題「福祿猴」造型引發美學論戰

2016/01/01 中時文化版

縱使台北燈節主題「福祿猴」周迅（1月27日）亮相，高14.2米，鑄刀設計的多體雕塑由林書義設計，這是台北燈節首次嘗試在不規則形體上敷「光雕投影」。在燈節開幕，「福祿猴」將以猴為造型，從未來看像高聳的巨柱，但許多網友表示不欣賞「福祿猴」。光雕投影影片從周三至今累積超過100萬瀏覽人次，被分享超過8000次，近2500則留言中許多人士批評「設計很爛」，一些惡搞圖也開始在網上瘋傳。

但他請民眾給設計者及主題一個機會，邀請民眾在點燈當天來看「史上最醜，但最好玩，最有創意的主題。」他也表示將與設計師討論是否將民眾的留言和惡搞圖融入燈飾設計，雙倍回饋。

「福祿猴」片尾一則累積1000多個讚的留言說：「這麼醜的設計，台灣是沒人才了嗎？請問猴子跟福祿猴有關連嗎？」，有網友將「福祿猴」與中國中央電視台春節聯歡晚會（春晚春晚）吉祥物「康康」做對比：「中國網友對他們會晚的樣子吉祥物3D構型的評論：『好得醜醜』，此則我看到你們的指，由就這這這，『敢，有甚麼好吓吓的，就嚇了！』」

現在元智大學藝術與設計學系教授，連雅卿帶小波寧那燈飾技術團隊，認為「福祿猴」引發討論熱潮，是「美學常識主動發言的集體現象」，甚至表達不著，「應當也是讓專業學界展現所無異其成的」。他認為「福祿猴」：「從專業的設計與美學來看，我覺得其實並不差」，但也因為福祿猴造型的創新設計與光雕的點子沒有適切回應民眾對主題「傳統美學」的期待，因此引起批評。玩藝也建議除了美觀的討論之外，更應該思考的是「元宵燈會的本質」，政府想帶給民眾的究竟是一場「萬年華會」？還是延續「文化儀式與人的關係」？

來源: http://www.bbc.com/chinese/news/2016/01/160131_taiwan_latern_monkey_lantern

台大教師讚福祿猴白爛「洗白」，作家：九百萬買到低級趣味

2016/02/1 採訪

台北燈節在元宵登場，主辦單位將網友的批評秀投影在主燈福祿猴上，許多人看完福祿猴燈光秀後，都下去繼續討論。台北燈節評語(30)白爛期在元宵登場，主燈福祿猴上開了分鐘的燈光秀，大出奇招，版上市長柯文哲的頭像，並且秀出許多嘲諷的批評，主燈設計者林書義表示，加碼的「趣味創作」是希望大眾開心過春節。柯文哲出席開幕典禮，看完「白爛秀」安心地說：「至少沒有一路歌回話」，台灣大學電機系副教授梁丙茂稱讚「洗白」，不過也有人批評。

福祿猴設計師林書義表示，主燈開幕的展燈總共7分08秒，除了前5分鐘，另外多放了一秒，加碼設計中，將網友的批評製成字幕投影，包括「應該要有統一的設計師的」、「這設計是人類史上最爛的垃圾」、「我相信設計師沒有手機，因為連真的手機傳訊都啊」等留言，而且連台北市長柯文哲也被投影到主燈上頭。

台灣大學電機系副教授梁丙茂表示，「這展燈開到最後幾分鐘，也再次證明了一件事，『幽默、白爛』是化解危機的最簡單辦法，我覺得設計師要洗白了。」而網友對福祿猴燈光秀反應大，「完全給人前幾天在燈飾的感受，不錯的危機處理」、「設計團隊應該很聰明」。

不過，也有人看完燈光秀後不以為然，網友留言，「福祿猴有錢了」、「說不是很難，這跟使用一塊投影幕幕亦何投影在那上面有甚麼差別嗎？」，元智大學連雅卿教授表示：「我到底看到什麼了」。作家朱家安對目前晚上也在展燈幕下，「我看了福祿猴的白爛只覺得生氣，九百萬買到低級趣味。」

來源: http://www.bbc.com/chinese/news/2016/02/160201_taiwan_latern_monkey_lantern

--- 翻頁繼續 ---

第 1 頁

■階段三：觀察他人看法。小組討論

討論題目：看完歷年主題與福祿猴，以及各種正反兩面意見後，你們對福祿猴有何看法？

.....

■階段四：比較類似案例。

《請看螢幕，欣賞國內外光雕投影作品案例》

案例一：泰山廟文財神像光雕(https://www.youtube.com/watch?v=5amVt_AmUd0)

案例二：電影歌聲透過光雕(<https://www.youtube.com/watch?v=CxK3N5B4HQ>)

案例三：美國遠眺光雕 (<https://www.youtube.com/watch?v=5Scz3M3M0>)

.....

■階段五：持續和他人交流看法。小組討論

討論題目：你們認為福祿猴和影片中的國內外光雕作品有何異同？

.....

了解對象、正反觀點、案例比較、與人討論

掌握以上原則，你就能成為一位言之有理的評論者、鑑賞家！

第 2 頁

班級 _____ 座號 _____ 姓名 _____

參考文獻

國家教育研究院 (2016a) 。十二年國民基本教育課程綱要總綱草案。取自

http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf

國家教育研究院 (2016b) 。十二年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校藝術領域

課程綱要草案。取自

http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_9772_3290892_48086.pdf

張輝誠 (2013) 。學思達教學法。取自 <https://flipping-chinese.wikispaces.com/學思達教學>

* 傅斌暉 · 臺北市立中山女高教師

電子郵件 : pinhuifu@gmail.com

跨域整合與生命對話

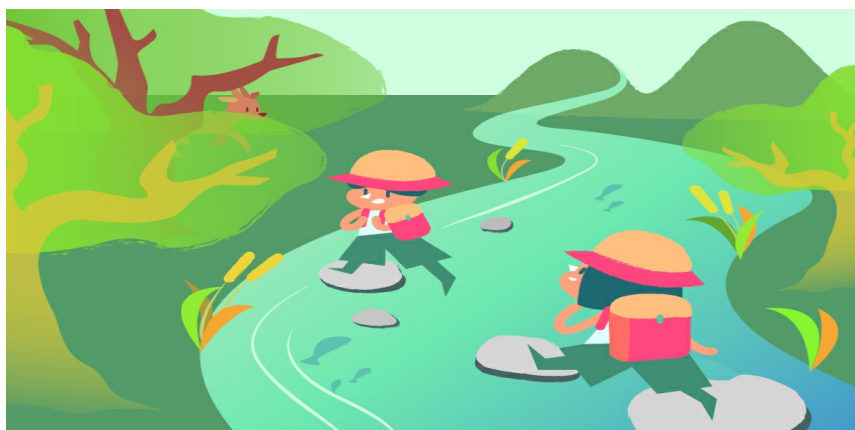
方廷彰*

～翻開這一頁，無名小小英雄即將起身～

原以為我只要跨越這一步，生命將有所不同；當跨出這一步，來到峰頂，我已經不是原來的我，而是一個真正可以擁有勇氣與承擔責任的人。--樟湖生態國民中小學小琳

方廷彰 (2017)。跨域整合與生命對話。教育脈動，11。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/DCF4BCD7-F97E-4E83-ADE0-10F7F258FCF6?PAGED=1&CATEGORYID=4FF808D8-9B3F-4023-8469-CFD69F858307&INSID=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、起：生命之起·愛誕生

莫拉克風災創造了「樟湖生態國民中小學」的誕生，也讓無私的愛於此醞釀而生。

樟湖生態國民中小學是一所位於雲林縣偏鄉的山上近海拔800公尺的中小學，外地人稱之為山中的糖果屋。學校位於高山上

地處特殊偏遠，周遭的風景與豐富的生態環境是學校最大的資產，學校憑藉這這樣的環境資源，讓學生在山林裡探索，從走讀環境學習與土地的共生，發展出學校多樣性的特色課程，如化石、藍染、植物、動物、竹編等，近三年加入新亮點，如雲海、茶葉、咖啡、河川、登山、單車壯遊等恆毅力課程等，都是利用在地與異地跨界連結自然環境的優勢進行發展課程與主題研究。

樟湖生態國民中小學在學校課程推動的過程中，不僅內部進行跨領域統整形成教師教學團隊、學生混齡學習團隊、家長志工共好團隊，以及跨域整合社區、人力、環境資源的能量，發展出學校的特色課程和特色文化。

在樟湖，多數的學生來自於全臺各地，對於這群學生心智而言已是另類的跨界學習。孩子們清楚這一所學校是有愛有感動、能包容、可允許他們大方地分享心得且能展現團隊合作精神與挑戰自我的山中學校。

一、理念緣起～持久熱情×堅持毅力的恆毅力 (Grit) 課程

在雲林縣古坑鄉異地重建因愛而生的新生兒 - 樟湖生態國民中小學，迄今已邁入第四年，面臨到轉型階段。這一所學校希望培養的學生三件事情：一是對於學習要充滿熱情、二是對組織充分認同；三是對同學夥伴要有正向的助益。因此設計了一套如何挑戰自己心中障礙並克服外在種種可能發生的危機，有別於傳統教學的跨領域混齡課程，就是「持久熱情×堅持毅力的百岳登頂恆毅力 (Grit) 課程」。



嚴謹的紀律與充滿溫馨與愛是立校的基礎，持續的恆毅力是貫徹的實踐力。「恆毅力」意指在遭受困境失敗後，讓長期目標依然堅固毫不動搖的特質。基於此目標與信念，樟湖生態國民中小學的老師們在具備共同的教育理念下，每一年的百岳登頂恆毅力課程實踐的前、中、後，總是能要求自己不斷地蛻變與精進，選擇一條比別的學校難度更高的教育路，有時要以超出師生生理極限的方式，欲藉此淬鍊學生們的意志，也包括淬鍊老師們自身的意志力。

謹以最謙卑的心，回觀與反思樟湖生態國民中小學的山野課程，敘說關於山中學校 - 樟湖生態國民中小學從無到有跨域、跨界整合課程資源的故事：

(一) 當前與未來臺灣教育最急迫的任務挑戰

教育部推動十二年國教，以學生多元適性發展為核心，培養學生的知識、能力、態度，以提升學生學習成效，並以「自主行動、溝通分享、社會參與為核心素養」，以協助學生能獲得成功生活，進而建立功能健全的社會。

臺灣中學生參加PISA學習成就測驗顯示我國下一代年輕人缺乏生命自信與學習動機，另一方面因為全世界最低的出生率也顯示年輕人缺乏生命的熱情與喜悅、生活的信心，因此越來越多人不敢生小孩，如果缺乏有效政策以因應，其後果將是臺灣人口的逐漸減少乃至消失（馮朝霖、白亦方、范信賢、洪詠善、李文富，2011）。而從終身學習社會與知識經濟社會的本質來思考，學習的渴望與創造的勇氣顯然乃是我國教育無法迴避的教育核心挑戰。

因此，培養孩子具有「生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣」乃是當前與未來臺灣教育最急迫的任務挑

戰。

(二)「生活世界」之圖像中生態智慧的培養

對於未來課綱的建議，鄭勝耀（2010）強調一種超越狹隘的「自我中心」倫理學，主張積極共存的生態學。而李奉儒（2010）則引述了W. E. Doll（1993）的理論，認為後現代的典範是一種開放系統的觀點，側重於有機體在複雜的結構中，尋求對環境作出反應同時又抵抗任何改變的「第三條途徑」，批判當代科技對於人類精神與環境的負面影響，提倡要建構一整全的與生態永續的全球社群。因此積極共存的生態學是未來教育必要的責任，讓學生體認環境整體是共存的生命體，逐漸建立與環境共生的觀念，才能營造永續及和諧的地球環境。

(三) 跨界資源盤點與特色學校的發展

面對多元智能及個體適性學習的重視、臺灣本身的歷史條件及在地化訴求、以及世界變遷和全球化趨勢，華南國小與樟湖中小學，面臨少子化的困境。加上位處偏遠山區特性，審視學校在地資源與未來發展，必須充分利用當地自然資源、人文特色、生活產業、地景景觀等，建構山野教育願景，發展戶外課程，培養孩子具有生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣的課程原則，同時發展當代人類以及目前課程欠缺的生態素養，以接軌國際趨勢，培養21世界的未來公民。綜言之，當前臺灣教育最普遍的困擾有以下幾點：

- 1、孩子沒有成就感；沉迷網路世界。
- 2、重記憶、輕態度，造成孩子人格難形塑。
- 3、學習易與生活脫節，難以連結於真實世界。
- 4、基本能力導向的課程轉化仍須深化。
- 5、學生學習動機及高層次思考仍須提升。

(四) 跨域翻轉偏鄉教育，點燃孩子希望

雲林縣立樟湖中小學和華南國小皆因少子女化而面臨到裁併校危機。透過校本課程的推動，經過幾年的實施，人數開始增加，主因是跨域翻轉整個教學系統概念。

教師除了能顧及部定課程的創新教學外，更重要的是透過跨領域主題統整之四季挑戰課程，形塑孩子的人格，在「知識軸」與「生活軸」之雙軌齊下，不僅讓孩子學科知識增加，更強化孩子全人教育的培養。就山野教育野外安全、環境倫理、活動領導等「山野教育」本質的課程，剛好契合十二年國教新課綱「自主行動、溝通表達、社會參與」之核心素養。孩子在真實的教育場域裡，從小開始、向下扎根、向上生長，以陸域（含溪流）之山林野地為活動範疇、以登山知能與環境素養為核心，以培養土地情感、創造力、勇氣、智慧與團結等等「跨領域核心能力」的教育。



二、唯有整合者，才能成為解答者

「跨界、跨域整合與合作，實踐想像的路—帶領孩子，走出教室，閱讀自己的生命光輝。」

過去傳統的教室中，孩子們缺乏自信，對於學習不夠專注。於是雲林縣立樟湖生態國民中小學、雲林縣古坑鄉華南國小以全球化思維「跨界、跨域整合教育資源」，將學校發展轉型與發展無界計畫架構作為學校整體發展方向，如圖1。

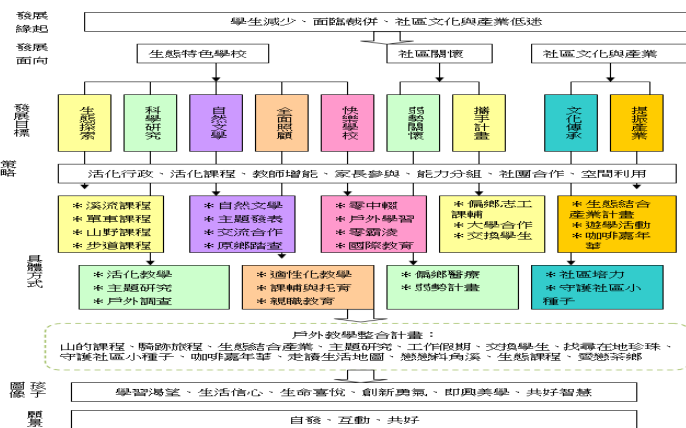


圖1. 學校發展轉型與發展無界計畫架構

貳、心：用心接受，感同身受

「跨領域早已是未來的趨勢，未來的世界也將是跨領域合作的時代。反觀亞洲國家，仍是以考試為主的教學與學習方式，我們是否也要反思，教育應該如何跟得上時代？」

一、教育願景

(一) 學校教育願景 - 跨界連結、異地學習

孩子為什麼要去學校？去學校和不去學校有什麼差別？

孩子到學校，最主要的事，就是學會「與世界真正的連結」。所謂真正的連結不是表面或浮淺的人際關係，而是要孩子的主體經驗在不同時空背景下，與當時的人們探索創造過後的世界相連結，但連結的方式是經整理的拼湊接合，讓孩子透過生活與思維，使他原來的經驗網路不斷的向外延伸。但打開經驗世界的同時，必須發展孩子的抽象能力。抽象是人類文明的主要特徵，文明藉由抽象，從特殊經驗找尋經驗的普遍性，再從普遍經驗回來深入刻畫經驗的特殊性。

「優質課程」可以拓張孩子觀察力與敏感度，讓孩子驚覺生命無所不在的喜悅；課程的設計要讓孩子思考活潑化，在觀察

體會後深化邏輯思考的能力；課程要能讓孩子的情感內涵擴展，誠實面對自己的感受，學會表達真誠、顯現更闊達的喜悅；課程能夠讓孩子生活態度改變，拉近人與人、人與社會、人與土地關係。讓孩子能夠從直覺、了解到醒覺。

以提升學生學習能力為主軸、以在地化生活化的素材，以融入學校本位課程為手段。在學生學習上，老師的教學轉化為學生為主體的學習方式並配合課程設計與教學方法的改變，老師不斷透過專業對話與分享，從理念的建構到課程實踐，教學實施與檢討反思。更進一步穿透校園圍籬走出社區，建構課室外的教與學體系，並實踐本校創校之三大核心價值：「自發、互動、共好」。

表1

樟湖生態國民中小學創校之三大核心價值

自發	創造優質的均質化學習機會，引發主動探索的學習動機，讓每個學生透過環境涵養心靈，找尋自發學習的渴望。
互動	透過與同學及社區的互動，學習合作與尊重的公民素養，走訪各個角落，讓分享也是一種服務學習，建立對於生活的信心。
共好	讓土地成為一個平臺，在這個平臺中，我們讓學習打破彼此的心牆，找尋和諧的途徑，共塑願景，找尋共好的智慧。

(二) 學校教育願景與十二年國民基本教育課程綱要總綱之結合

九年一貫課程以課綱為基礎。課綱具有教育辯證性之特質 - 「引導」與「自由發展」之辯證，換言之，課綱一方面提供學校教學活動的具體規範性引導，另一方面，卻又必須力圖透過課程與教學活動以實現受教者的充分自由發展（適性）。

十二年國民基本教育與課程實踐，若要在自由與引導（精緻）之間的辯證取得平衡，無疑必得以人類天賦之「自發性」為正當性與正確性之基礎；重視教育作為人權必須尊重人類學習上之自我組織 / 自主學習原則，並能提供真正切合人性需求的學習環境與條件；期能有望實現「生命的喜悅」、「生活的信心」、「學習的渴望」、「創新的勇氣」之生命動力願景，如此之課程綱要發展才不致於僅是重複窠臼。

爰此，本校再依據「學校發展願景」與十二年國民基本教育課程綱要總綱核心素養內涵 - 核心素養的滾動圓輪意象，建構校訂彈性學習課程架構的骨架，如圖2所示：

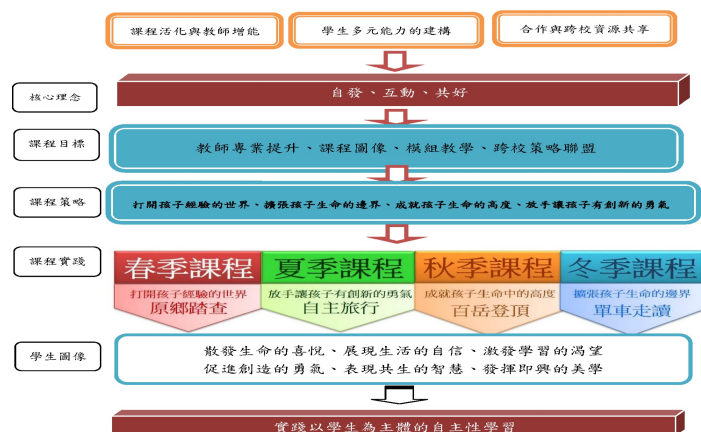


圖2. 雲林縣立樟湖生態國民中小學校訂彈性學習課程架構骨架

(三) 以跨領域統整之戶外教育作為核心的實驗教育

「山野教育」意涵，係指利用山林野地之學習環境，讓人在大自然裡體驗學習，是廣義「戶外教育」之核心範疇。山野教育可包含登山（安全確保）、探索（發現之旅）、環境（生態守護）個層面的教育，交織成各種類型的山野學習活動。

以樟湖生態國民中小學秋季校訂百岳登頂課程為例，其課程之目的與推動策略，脫離不了以下幾點：

1、落實教育部「山野教育行動方案」，建構「山野教育特色種子學校」，強化山野特色課程與教學，彌補學生課室內缺乏自主原則（生命的喜悅、生活的信心、學習的渴望、創造的勇氣）與山野知識，孕育土地情感、意志力、行動力與創造力。

2、活化利用既有山野環境資源，配合在地特色資源與人文特質，規劃多樣性的山野教育課程特色，建構山野特色學校存在的永續價值與生命力。

3、結合地區性山野特色環境，可包含山野產業文化、山野與溪流景觀、山野自然生態、山野文化資產及社區資源，提供優質化、多元化、豐富化的山野特色課程發展素材，逐步建構山野特色學校。

4、由在地出發，逐漸擴展孩子全島視野與山野內涵，進而了解身處臺灣環境特色與如何適應臺灣山野環境的能力。

5、整合資源，建立山野特色交流平臺，以華南國小、樟湖生態國中和東榮國小之「跨校聯盟」為基礎，進而支援其他學校（僑真國小和山峰國小），以不同課程風貌與教學型態，提供真實情境之校外教學體驗，帶動山野教育交流與創意教學。

6、課程推動策略與實施方法：獨立展能、分組管理、混齡教學、家族制度、小組合作、主題探索、導覽解說、心得寫作、跨校合作等。



圖3. 獨立展能、分組管理、混齡教學、家族制度、小組合作、主題探索

、導覽解說、心得寫作、跨校合作整合資源，建立山野特色交流平臺

(四) 百岳登頂課程發展歷程暨課程與教學活動設計

跨領域不是目的，而是「過程」。

表2

百岳登頂課程發展歷程與教學活動設計

課程探索階段——教師主導期
<p>孩子第一次上百岳，面對山，看到山給孩子勇氣、更是滿滿的學習興趣，回首時，有一種依戀，彷彿生命中迸出的學習火花。就這樣，孩子跟山結下不解之緣，也開啟了一連串的課室外革命。這個階段，學校以策略聯盟方式，進行登山的試驗課程，教師團隊以社團的方式，結合領域課程，帶著高年級幹部進入山野，進行主題探究。</p>
課程成熟階段——教師適性放手期
<p>因為『山是一所教室。』老師們思考著，如何讓所有孩子喜歡在這個場域裡上課。</p> <p>因此，教師團隊漸漸的由課程主導者的角色，成為重做山林孩子的引航員，試著將課程慢慢的放給孩子主導，在山野裡，讓孩子盡情的探索與淬鍊。因此，此階段的課程我們定義為學生操作課程 - 分成學習前、中、後，透過結構性的課程施作與引導孩子自編講義與製作簡報，逐步提升孩子對學習的渴望與自信，進而內化為自主的能力。</p>
課程永續階段——學生主導期
<p>『路雖遠，但我們看到了方向！此階段，我們以核心素養為基礎，持續深化山野教育課程，並被教育部體育署選定中區山野特色學校。</p> <p>為有效推展校外教學活動，依實施的歷程，前、中、後三個階段思考，提出山野教學規劃與實施過程重要考量事項，並且進一步論述符合優質校外教學理念的特徵，作為檢核審視山野教育的參考指標。</p> <p>一、教學活動前—預像與建構</p> <p>二、教學活動中—驗證與探索</p> <p>三、教學活動後—歸納、統整、反思與討論</p>

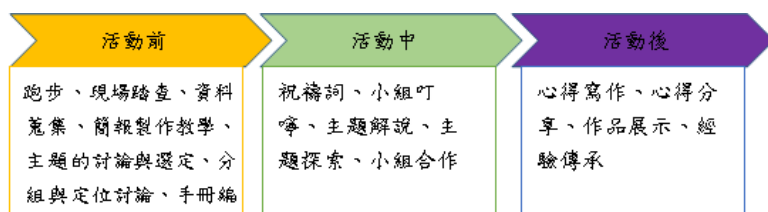


圖4. 學生課程：課程推動步驟、面向與課程主題

表3
教師課程

課程名稱	活動內容
課程統整	進行山野教育課程統整，含時間和課程內容一致 教師跨校交流
在地教師增能研習	山野相關專書研讀（我帶孩子登百岳） 聘請專家進行講座 百岳登頂訓練、溯溪訓練、急救研習
種子教師增能研習	山野相關知能研習 縣內教師研習活動
種子教師體驗課程	教師山野體驗活動（合歡山） 教師自然生態體驗活動（溯溪活動等）

二、建構無疆界夥伴有機關係發展

華南國小與樟湖生態國中小，長期發展山野教育，加上雲林縣政府與國家教育研究院規劃兩校之前導型方案，2015年加入雲林縣北港鎮東榮國小開始與Teach for Taiwan合作，創建「聯盟學校概念」以求共好，簡言之，具體作法有六個方面：

- (一) 發展設計跨校聯盟山野教育聯合教材
- (二) 跨校聯盟教師交流互動
- (三) 跨校聯盟學生交流
- (四) 進行東榮國小、樟湖中小學、僑真國小與山峰實小山野教育教師增能
- (五) 由華南樟湖兩校學生帶領東榮和僑真等學生進行合歡山教育訓練
- (六) 辦理雲林縣全縣山野教育種子教師研習

1、教師跨域培訓：注重「教育影響力」與「變革力」，專注於學生之學習

以校訂百岳登頂課程為例：貫穿兩年之Teaching as Leadership 課程，老師不僅於是一位老師，更可以是一位優秀的、有能力帶動變革的領導者。

學校邀請具備山野教育專長的講師偕同當地資深教師共同授課。以議題探究、持續精進、全年度定期地異地學習，在兩年期間，接受密集培訓，學期中每1至1.5個月透過漸進式加深的目標，確保山野教師教育影響能力永續發展。

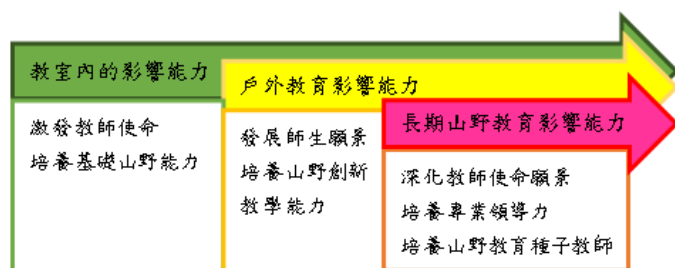


圖5. 教室內、戶外教育與長期山野教育之教育影響能力

2、永續發展之教師支持系統：專業、即時的支持系統，維持師生之品質

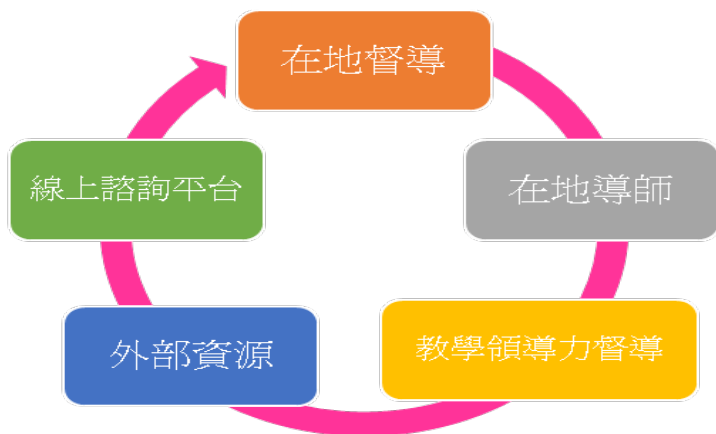


圖6. 永續發展之專業、即時的教師支持系統

- (1) 建立支持輔導教師系統
- (2) 培養在地學校在地導師
- (3) 實地訓練培養教學領導力
- (4) 引進外部專家系統，支援山野相關技能與資源
- (5) 建立或引入線上諮詢平臺

3、教育資源共享：編輯山野及特色課程手冊

統一版本共享，特色課程在兩校分季、分年段實施。

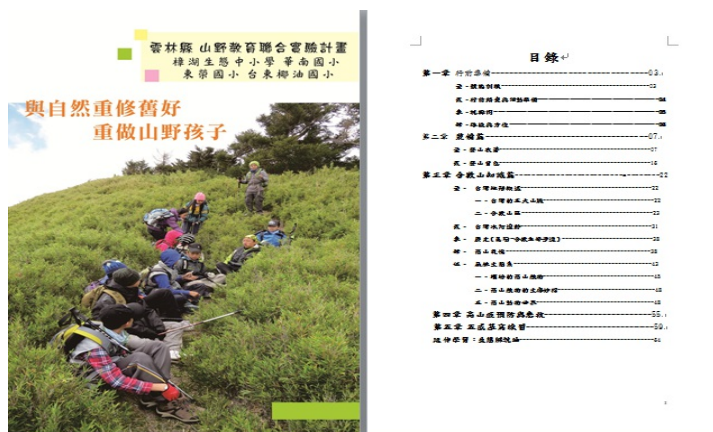


圖7. 雲林縣山野教育聯合實驗計畫

4、雲林縣山野教育教師培訓研習：

配合舉辦室內與戶外山野教育研習。

雲林縣 106 學年度縣立山脚教育種子教師研習實施計畫	
【一】研習主題：縣立山脚教育種子教師研習實施計畫(106學年度)	【二】研習日期：106年9月12日至106年10月13日
【三】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【四】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【五】研習名額：10名	【六】研習經費：由縣府編列
【七】研習課程：(一)教育概況與教學團隊現況說明(二)學生家庭弱勢狀況說明(三)學校課程與教學的經營發展方向與課程發展機制(四)為孩子找回屬於他們童年的經驗	【八】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心
【九】研習日期：106年9月12日至106年10月13日	【十】研習名額：10名
【十一】研習經費：由縣府編列	【十二】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【十三】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【十四】研習名額：10名
【十五】研習經費：由縣府編列	【十六】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【十七】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【十八】研習名額：10名
【十九】研習經費：由縣府編列	【二十】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【二十一】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【二十二】研習名額：10名
【二十三】研習經費：由縣府編列	【二十四】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【二十五】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【二十六】研習名額：10名
【二十七】研習經費：由縣府編列	【二十八】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【二十九】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【三十】研習名額：10名
【三十一】研習經費：由縣府編列	【三十二】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【三十三】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【三十四】研習名額：10名
【三十五】研習經費：由縣府編列	【三十六】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【三十七】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【三十八】研習名額：10名
【三十九】研習經費：由縣府編列	【四十】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【四十一】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【四十二】研習名額：10名
【四十三】研習經費：由縣府編列	【四十四】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【四十五】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【四十六】研習名額：10名
【四十七】研習經費：由縣府編列	【四十八】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【四十九】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【五十】研習名額：10名
【五十一】研習經費：由縣府編列	【五十二】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【五十三】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【五十四】研習名額：10名
【五十五】研習經費：由縣府編列	【五十六】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【五十七】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【五十八】研習名額：10名
【五十九】研習經費：由縣府編列	【六十】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【六十一】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【六十二】研習名額：10名
【六十三】研習經費：由縣府編列	【六十四】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【六十五】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【六十六】研習名額：10名
【六十七】研習經費：由縣府編列	【六十八】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【六十九】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【七十】研習名額：10名
【七十一】研習經費：由縣府編列	【七十二】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【七十三】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【七十四】研習名額：10名
【七十五】研習經費：由縣府編列	【七十六】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【七十七】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【七十八】研習名額：10名
【七十九】研習經費：由縣府編列	【八十】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【八十一】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【八十二】研習名額：10名
【八十三】研習經費：由縣府編列	【八十四】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【八十五】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【八十六】研習名額：10名
【八十七】研習經費：由縣府編列	【八十八】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【八十九】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【九十】研習名額：10名
【九十一】研習經費：由縣府編列	【九十二】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【九十三】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【九十四】研習名額：10名
【九十五】研習經費：由縣府編列	【九十六】研習對象：縣立山脚教育種子教師
【九十七】研習地點：縣立山脚教育種子教師研習中心	【九十八】研習名額：10名
【九十九】研習經費：由縣府編列	【一百】研習對象：縣立山脚教育種子教師

圖8. 雲林縣山野教育種子教師研習實施計畫

參、動：用生命感動生命

每個人的一生都是「英雄的旅程」，因為「英雄就是把自己生命奉獻給比他偉大事物的人。」

一、學生概況與教學團隊現況說明

樟湖生態國民中小學目前學生總數有164人，國中三個年級共計六個班、國小六個年級共計六個班。國中七年級32人、八年級33人、九年級38人，共103人；國小部一年級7人、二年級8人、三年級7人、四年級3人、五年級18人、六年級12人，共55人。

行政與教學團隊目前狀況為校長1名，目前為華南國小校長兼任；教務、學務、總務主任各1名，綜理國中小業務；國中中小教務組長、訓導組長各1名，負責教務與學務業務；除行政外（主任、組長），國小部教師11名，8名正式教師、3名代理教師；國中部教師13名，11名正式教師、2名代理教師。

二、學生家庭弱勢狀況說明

學生依據教育部補救教學方案弱勢學生分類，國小部符合弱勢資格學生為15人（包含外籍、大陸或港澳配偶子女人數9人、低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟人數1人、隔代教養及家庭失功能子女人數1人）；國中部符合弱勢資格學生為40人（包含原住民學生人數1人、身心障礙人士子女人數11人、外籍、大陸或港澳配偶子女人數1人、低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟人數8人、隔代教養及家庭失功能子女人數19人），國中小家庭弱勢學生合計占學生總數約三成。

三、學校課程與教學的經營發展方向與課程發展機制

(一) 為孩子找回屬於他們童年的經驗

美國的海洋生物學家瑞秋·卡森 (Rachel Carson, 1907-1964) 所講的，「如果事實是種子，可以在日後產生知識跟智慧麼情感跟感受就是孕育種子的沃土，童年時光是準備土壤的階段」(李毓昭譯，2006)。

從這段話對照心理學的理論基礎，不難發現中小學階段是人格形塑的重要階段。然而臺灣的學校，在長期的「考試」氛圍，讓社會遺忘學習的意義，也讓學校偏離了教育的本質。重複的試卷練習，窄化了孩子的視野，也逐漸讓孩子流失學習熱忱。我們有多久沒有讓雙腳放在鬆軟的泥土上，有多久沒有仰望燦爛的夜空，有多久沒有聽到蟲鳴蛙鼓。科技化的社會，讓孩子擁有了更便捷的資訊工具，資源獲取的多樣化，網路提供不受時空限制的互動機會，也導致孩子沉浸在「數位空間」及「虛擬世界」而無法脫身。

根據調查，臺灣的中小學生每週在螢幕前的時間是22小時，其中和戶外接觸的時間為30.5分鐘。回頭一看，原來我們的都市和自然是如此的隔離，孩子和土地的關係是如此的疏遠。因此，課程的發展除了建構學生的知識能力外，更重要的讓知識與生活連結。

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，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，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。

（二）面對教育現況，透過教育實驗尋找因應策略

面對學生對於孩提經驗的疏離加上長期處於高壓力、低興趣的時代，導致當前教育主軸偏離，教育現場扭曲，在2011年國家教育研究院基礎研究中提出，在臺灣目前所呈現的教育問題包含：

- 1、對學習主體及學習權的理解仍待深化。
- 2、學習易與生活脫節，難以連結於真實世界。
- 3、基本能力導向的課程轉化仍須深化。
- 4、學生學習動機及高層次思考仍須提升。

除此之外，教師對於運用在地素材進行課程轉化能力參差不齊，加上偏鄉教師流動率高，種種教育現況，迫使學校必須透過教育實驗來穩定教學品質，發展優質學校文化。產生以上問題其實追根究底，當然是以考試為主的教育威權所形成的現象。

因此當前教育改革從關注「教師的教」轉而強調「學生的學」。翻閱十二年國教課綱精神，強調「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三個核心素養。似乎為臺灣教育擬定一個重要方向。當然唯一的目標就是要成就孩子，進而激發學習者有生命喜悅、學習渴望、生活信心、創新勇氣、即興美學、共好智慧等六項自主元素。

因此以「學生為主體」的教學理念之下，教師不再是教學過程中的主導者，也不再具有絕對的知識權威，取而代之的是「教學相長」，教與學是雙向關係，教師傳遞經驗、知識、啟發學生深入思考、轉化、建構一套自我的價值信念；學生藉由教師的經驗傳承，並且結合自己的生活經驗，形成不同的價值觀，提出多元想法、意見與教師討論、溝通。教師必須「尊重」學生意見，方能使討論的範圍多元、內容深入，也才能實踐以「學生為中心」的理念。

（三）翻轉～在真實生活中學習跨領域統整，涵養核心素養

既然要達到「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三個核心素養，就不能只在套裝知識中打轉，近年來熱翻的學習翻轉，都是要孩子快速與有效的理解課本所呈現的套裝知識，經過系統性的教學，讓孩子有主動學習的興趣與方法。

臺灣中學生參加PISA學習成就測驗顯示我國下一代年輕人缺乏生命自信與學習動機，另一方面因為全世界最低的出生率也顯示年輕人缺乏生命的熱情與喜悅、生活的信心，因此越來越多人不敢生小孩，如果缺乏有效政策以因應，其後果將是臺灣人口的逐漸減少乃至消失。而從終身學習社會與知識經濟社會的本質來思考，學習的渴望與創造的勇氣顯然乃是我國教育無法迴避的教育核心挑戰。

然而，全人教育不能只在智育打轉，其他四育的培養必須在真實生活中去實踐，任何的口號、教條、命令都無法形塑孩子的人格，這是要老師帶著孩子去生活中實踐、行動與轉化過程中累積而成，如果更進一步去闡述，學校不僅要給孩子知識，更要有一套系統化課程在真實生活情境中實踐。

臺灣目前不管是部頒或者是校訂課程，基本上都是在知識軸打轉，很少有學校會刻意為孩子們設計一系列能夠在真實情境

下跨領域思考、探究與淬鍊的課程，藉此達成三面九項圓輪之核心素養。因此，真正的翻轉，不僅是在知識軸上進行跨領域合作創新教學，更需要在上生活上以跨領域統整思維地栽培孩子。

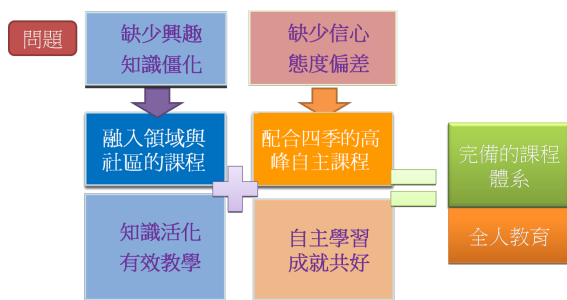


圖9. 跨領域團隊合作全人教育的模式

(四) 以跨領域統整之戶外教育作為核心的實驗教育

「回到教育的本質，期待我們的下一代成為什麼樣的國民？」

日本在2009年推動一個農山漁村計畫，希望孩子在國小畢業前能夠到社區住上5-10天，他們認為孩子已經跟土地疏離，這是國家力量的消失。在臺灣，我們常常說我們的下一代是疏離的世代、是冷漠的世代，但是我們的教育是否有能力讓孩子走出戶外？其實我們並沒有準備好。

推動戶外教育與現在的教育現場十分不同，不僅沒有課本，老師自身除了具備教學與學科專業知能外，還要能在學校願景與核心理念下，定期進行跨領域專業對話、討論孩子們足以自我挑戰的校訂課程教材，而且還要能顧及教材的層次與深度，讓戶外教育課程能螺旋式發展，兼顧優質化、普及化和常態化，除了能提升學生的學習興趣外，更重要的是能從課程實踐裡同時達成課綱所擬定之目標，在歷程中必須進行許多教育實驗與記錄，打破邊界、跨領域統整課程與團隊教學是學校重點的發展方向。

審視學校地理位置、周遭資源與未來發展，充分利用當地自然資源、人文特色、生活產業、地景景觀等，建構戶外教育願景，於是發展出「百岳登頂山的課程、單車壯遊戶外主題研究、原鄉踏查微電影探究、自主服務旅行」四大戶外主軸課程，培養孩子具有「散發生命的喜悅、展現生活的自信、激發學習的渴望、促進創新的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學」之課程目標，同時發展當代人類以及目前課程欠缺的生態素養，親師生共同合作，勇於面對與突破心理無形的圍籬，與國際趨勢接軌，培養21世紀的未來公民。

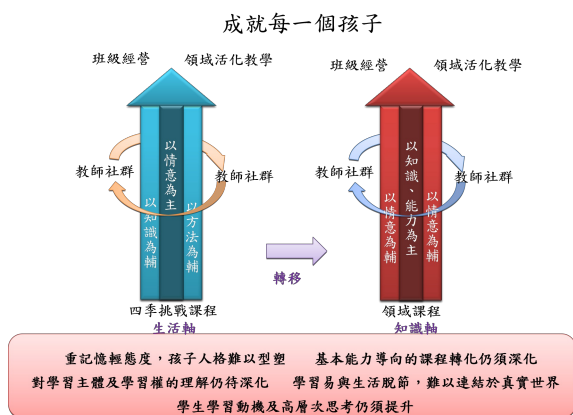


圖10. 四季挑戰課程與領域課程雙軸發展

四、回觀與反思：課程與教學之詠讚嘆 - 以山的課程為例

「有一種堅持，是來自內心的信仰。不口出惡言，儘管遇到種種誤會與挫折，但仍然持續前進，因為只有溫柔可以觸動生命，只有堅持才可以持續往前。」

打破邊界談「跨領域」，不如先學習打破彼大人世界彼此間的邊界、建立無疆界夥伴有機關係，讓自然而生的感動，如風一般的自由，孩子們便能在跨越中遇見不同於原來的自己，在有風有雨的旅途上，成為一位真正可以擁有勇氣與承擔責任的人。

雲林縣立樟湖生態國民中小學105學年度學校校訂課程計畫（如附件1）特色與要點說明如下：

（一）參加對象：本校一至九年級學生，以班級為單位報名。全班學生除特殊原因外，皆須參加課程。

（二）參與活動人數：本次課程辦理兩梯，國小部（一至六年級）一梯、國中部（七至九年級）一梯。

（三）參加資格（完成以下條件者，即可錄取）：1、家長及導師同意並繳交家長同意報名表。2、必須完成所有行前課程，室內分組課程成績需達70分（包含測驗、態度、出席狀況），由授課老師評分。3、領取3張體能檢測通關卡。

（四）出發前課程：

1、課程對象：（1）初階課程對象：五六七年級生（含國小部1-4年級各班登山儲訓幹部群）；（2）進階課程對象：八九年級生；（3）集中上課對象：五六七八九年級生。

2、為期約10週的課程安排：課程說明會、登山健康-體適能、登山裝備、登山健康-基礎篇、行進技巧、登山記錄與地圖、地圖與指北針實地操作練習、遴選隊長、登山健康-醫學篇、補充介紹、出發前檢評、安全宣導、敬師登山活動、裝備檢查、合歡北峰成果發表。

3、授課教師群：體育老師、體育組長、專任輔導教師、學校護理師、表訂授課教師（以班為單位）、主任、校長。

4、授課時間與授課教師安排：

（1）一至六年級週二早上第2-4節於原班上課，授課教師為級任老師。

（2）五、六年級【集中上課】時段安排於週一下午第5-7節綜合教室上課（混齡），授課教師由學校統籌安排講師。

（3）七年級【初階課程】時段安排於週一下午第5-7節原班上課，第5-6節授課教師按課表安排教師共同入班授課，第7節由導師授課；【集中上課】時段安排於週一下午第5-7節綜合教室上課（混齡），授課教師由學校統籌安排講師。

（4）八九年級【進階課程】時段安排於週一下午第5-7節原班上課，第5-6節授課教師按課表安排教師共同入班授課，第7節由導師授課；【集中上課】時段安排於週一下午第5-7節綜合教室上課（混齡），授課教師由學校統籌安排講師。

（五）學校山的相關課程與教學活動

		
2014樟湖玉山幹部	2014樟湖合歡植物調查	2014.10樟湖合歡東峰

		
<p>2014.12兒童高峰論壇</p>	<p>2014.12三校嘉明湖活動</p>	<p>2014.11樟湖、東榮 合歡東峰</p>
		
<p>2015.9合歡主峰三校踏查</p>	<p>2015北東眼山生物調查</p>	<p>2015.三校楠溪植物調查</p>
		
<p>2015樟湖合歡主峰 及越嶺古道幹部訓練</p>	<p>2015.四校山野交流活動</p>	<p>2015.7合歡北峰</p>

(六) 傾聽孩子們的聲音 - 樟湖生態國民中小學秋季百岳登頂挑戰課程

1、目標

散發生命的喜悅、展現生活的自信、激發學習的渴望

促進創造的勇氣、表現共生的智慧、發揮即興的美學

2、策略

成就孩子生命的高度

3、對象

全校學生

4、課程三階段

(1) 課程前

跑步、現場踏查、資料蒐集、簡報製作教學、主題的討論與選定、分組與定位討論、手冊編輯

(2) 課程中

祝禱詞、小組叮嚀、主題解說、主題探索、小組合作

(3) 課程後

心得寫作、心得分享、作品展示、經驗傳承

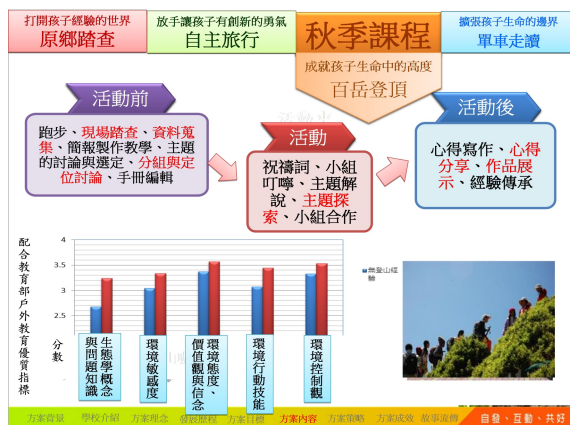


圖11. 樟湖生態國民中小學秋季百岳登頂挑戰課程

5、學生學習心得摘錄：

2016.10.19合歡山北峰心得 90108 張○○

已經是三年級的我了，離開樟湖國中的時間也剩下不到一年了，這次的登山課程也可能是我在樟湖國中的最後一次了。我很害怕自己沒辦法成功登頂、害怕自己在最後一次留下了遺憾，所以我在登山時向自己保證，不管途中發生了什麼事遇到了什麼困難都一定要想辦法克服，就算非常累了、非常不舒服了都一定要堅持下去，因為我想要和大家再次為了自己的夢、為了不要留下遺憾，而努力的爬，努力的登上山頂，因為這樣我才能和九甲的同學們一起欣賞山頂的美景、一起享受著登上山頂瞬間時的感動。

1.5公里時我的頭還是很痛、很暈，不知道過了多久我們終於走上了山頂，一登上山頂看到同學我的眼睛就不自覺的流出了眼淚，我不知道我是為了什麼而哭，不知道是因為最後一次了，還是因為感動自己沒有被頭痛打敗，反而戰勝、克服了。

我很感謝樟湖國中，喜歡和大家一起跨越自己的極限、和大家一起克服重重難關、喜歡看到大家能互助合作、喜歡幫助其他需要幫住的人、喜歡在山林裡享受那種舒服又無慮的感覺、喜歡隨著不同的時間看著不同的景色、喜歡在安靜中聽著大家的喘息聲、更喜歡和大家一起爬上山的那種感覺還有感動。

2016.10.19 合歡山北峰心得 80109 古○○

從一開始的緊張到最後的成就感!

這次,是我第一次當大隊長,我的目標設定不是一定要完成登頂,而是做好自己責任,幫助任何一個有困難的人,我的組員,登頂,在大家都很累的狀況下奮鬥,和天氣...和內心的自己!準備下山時,七年級的高○○學弟才慢慢登頂,微笑從嘴巴上揚,在中到達,相信他有和平常人不一樣體驗!

2016.10.19 合歡山北峰心得 90201呂○○

在這次的旅程中我有試著和平常不熟的同學互動、看見許多人善良的一面,也了解領導者和被領導者的關係。當了兩年的小隊長很好,直到當上隊員才知道怎麼做會更好。

2016.10.19 合歡山北峰心得 80206賴○○

生命的美麗在合歡山,再高、難爬的山,只要有永不放棄的心,循著自己的節奏,一步一步的走,終究能看到最美的風景。

2016.10.19 合歡山北峰心得 90112 邱○○

三年,最後一次的登山。

出發前我告訴自己,遺憾這兩個字,絕對不能有。在1K的地方,我發現自己可能沒辦法繼續往上了,頭暈、好喘,眼前一片黑,我都聽不到了,剩下的是,我與自己的對話。內心的掙扎令我好難受,是該繼續走完那1K,還是放棄、折返?聽到對講機傳來「邱○○隊」的時候,我很堅定的相信自己一定能走完。

登頂的那一刻,感動我又再一次跨越了自己。這次的課程讓我再次深刻的體會到在一個人身心俱疲的時候,一句簡單的加油,就是一個很大的力量。

2016.10.19 合歡山北峰心得 90212 陳○○

這次是我在國中的最後一次爬山了,一開始本來以為我會沒辦法爬上去,到了1.3公里的時候有一個念頭,有點想放棄的感覺是我最後一次爬山了還有也想到班上的人應該也在上面等我,所以我就慢慢的堅持爬上去了。

我要謝謝我們的隊長葉○○,只要我們跟他說可以休息一下嗎?

他都會說:好,或者是他會鼓勵我們說再爬一點在休息,

他真的是一個很棒的隊長耶!謝謝你

2016.10.19 合歡山北峰心得 70113 陳○○

這次是我第一次爬山,不管是哪一座山都是我的第一次,到了山頂後看到了許多我以前看不到美麗景色,我終於知道了原:人、事、物都是由個人的努力辛苦後所產生的甜美果實,每件事都是要經過努力和付出才会有得到。

2016.10.19 合歡山北峰心得 80101 李○○

我這次去合歡北峰幸運地當上了小隊長,在我們走到一半的時候,因為我不小心踩到了沒有固定的石頭,導致我摔了一跤,並且蹣跚,突然覺得我的腳踝無比的痛,不過還好後面經過的賴○○看到之後,停下來陪我,他陪我度過我最煎熬的時候,最後也因為有他的回到停車場。

這次的挑戰,我不只幫助別人,也讓別人來幫助我,心情真是五味雜陳,也因為在這次的挑戰中,我學會了如何聆聽他人與幫助!我要把學到的東西帶回到學校,讓我自己能更上一層樓!

2016.10.19 合歡山北峰心得 90202 蔡○○

沿路上有同學感冒但還是來爬山，我們大家等他一起慢慢走，這是樟湖精神的共好。全校在拍大合照時其實還有兩位慢慢撐上山家也不吝齒給與掌聲，這是最感動的一刻，學校教育不只是課本上的知識，還有人與人之間的友善與關懷。下山時因為蘇老師膝蓋力，所以我走在老師前面陪她聊天和慢慢扶老師下山，我們慢慢走慢慢聊天，慢到後面的隊伍都跟上來了，但我真摯的希望時間停得時間過得真快，在老師最後一哩路因為我的疏失滑倒是深感抱歉，接著還是緩慢的步伐走到停車場。

這次活動首先要謝謝樟湖的大家長陳校長舉辦百岳登頂課程，還有主任老師們的完美規劃，同學們在山上的幫助扶持，學弟妹說員也很盡責，最後是我最敬愛的大地母親，合歡山，三年的拜訪謝謝妳包容我們。真誠的感謝所有幫助到我的人事物。

2016.10.19 合歡山北峰心得 80202 陳○○

微亮天際，在寧靜的夜裡，我們準備接受山林的洗禮。慢慢的，天色漸亮，不覺中已來到了登山口。大隊長唸著祝禱詞，我心祈禱。之後我們攜著校長、老師的叮嚀，開始挑戰我人生的第一座百岳-合歡北峰。

進入登山步道，一條蜿蜒的陡坡山徑就在眼前，但透過了隊長和學長姊的鼓勵，大伙兒氣喘吁吁盡力的爬了半個山腰，接著，我們四周，眼前朦朧的景象，讓山中增添了神秘的色彩。

不一會兒，遠方出現了人潮，我們高興的歡呼著，原來標高3422m的祂(合歡北峰)就在眼前！登頂後，大家熱情的迎接著我們遠敬畏著天地。回頭望著我們一步步走上來的山徑小路，我在心中對自己說:我做到了！

2016.10.19 合歡山北峰心得 70109 王○○

在一個晴朗的日子裡，我成功地爬上了我的第一座百岳。

我又一次的自我突破了，登上峰頂的那一刻，我好開心。

上山和下山時，多虧有同學、朋友的幫助我才能成功的登上高峰。正所謂「上山容易下山難」，上山已經讓我筋疲力竭，下山但我依然努力不懈，成功地度過難關。

2016.10.19 合歡山北峰心得 80106洪○○

我這次雖然是第三次爬合歡北峰，但風景依舊是一樣的氣勢磅礴，而且我很高興我能當上小隊長，因為當了小隊長學到了細心，且讓隊員有更多的精神支柱，使隊員可以更容易的登頂，身為小隊長的我看到隊員們全部登頂非常的開心。

在爬北峰的時候我最佩服的人是高○○，雖然他的體力並沒有大家想相中的那麼好，但是他還是登上了北峰。最後我要謝謝校我們大家學習到了淬鍊與成長。

2016.10.19 合歡山北峰心得 70213 賴○○

看那藍藍的天空，天氣特別好，我不知不覺的登上高峰，登頂的那一剎那，由山頂往山下看去的美麗風景，不禁讓人心曠神怡，因為又突破了一次自我，這次因為有學長姊的幫忙才能讓我順利登上高峰，從中讓我學到了團隊合作，互相幫忙的精神，怎樣去溫度和怎樣的去調整呼吸。

因為有了學長姐擔任解說員，讓我又更進一步的認識許多動植物，也了解什麼叫作無痕山林。在這次山的課程中，我學到了：實，很高興學校給了我們這樣的課程。期待下一次的挑戰！

2016.10.19 合歡山北峰心得 70201 徐○○

這次因為擔任解說員，所以前一天上山，我是第一次在山上過夜，體驗到了山上早晚的溫度，真的是冷到爆！清晨五點半的高山美極了！

19日我們提早上山等待學校隊伍，我負責在0.45K的解說點，我一次要跟十三個小隊解說，真的是謝謝學校給我這個獨當一面的有隊伍解說完畢，隨即加快腳步邁向熟悉的北峰山頂。

謝謝研究中心提供住宿點並為我們上課，這真是難忘的學習經驗；謝謝校長、方主任、美媽和家維哥哥的支援，得以成就我們：學校不同的課程。

2016.10.19 合歡山北峰心得 90203 孫○○

最後一次跟全校爬百岳，心中不斷湧出珍惜這個詞。

或許是因為我到九年級才成功找回以前原有的內心快樂，這種快樂勝過任何成就感帶給我的，雖然從國一到現在已經爬了百岳才不是老手，但也害怕這最後一次登不上頂，就因為年初與年中身體發生巨大改變，從那兩次之後我很害怕我會沒辦法再跟以前一樣接受淬鍊，這兩次的恐懼讓我很沒有信心，深怕以後再沒有辦法進行我最愛的淬鍊，登山過程雖然痛苦，但我卻最愛，內心的真實快樂與快樂，帶給我的學習完全不一樣，一種讓我在國一下的時候堅持不斷努力超越自己的體能極限，另一種則是培養我與社會的連結感既感快樂，人生不就應該這樣嗎？<<大家一起加油吧！>>

2016.10.19 合歡山北峰心得 80105 王○○

這一次學校舉辦的登山活動，是我人生中第一次的百岳，從中讓我學習到很多，像是上山的三大原則(無痕山林)、如何幫助同學、如何用登山杖、裝備要帶什麼、團隊的重要.....。

從上山前的緊張不安到登頂後的榮譽感，過程中雖然辛苦，但當站立在高處遠望一切美景時，那種快樂是無法言喻的。方主任是為「要下山」、「上山容易下山難」。親身經歷過才體會這兩句話的含意，人生不會每件事都順心如意，就像途中的困境好比困難遇到了要如何突破，唯有靠方法，很多事情不是「能不能」而是「要不要」。

2016.10.19 合歡山北峰心得80108 蔡○○

在爬山的過程中，每個隊員都很努力地想要登頂，但是過程中不是我們想的那麼簡單，需要大家互相幫忙，也能展現出團隊合作以我會盡全力把每個隊員帶到山上，相信他們登頂之後會很高興。

當到達山頂後，覺得這一路上的辛苦都是值得的，全部隊員臉上都是充滿無比的興奮，看到一望無際的山嵐和變化多端的天氣，自然的奧妙，一切的努力及汗水都是最美麗的代價。

很感謝校長、主任和老師們在爬的這段時間陪伴與鼓勵，如果沒有你們，我想我是沒辦法帶好我的隊員登頂，也要感謝班上的同學的體驗能帶來更大的經驗，謝謝大家。

2016.10.19合歡山北峰心得 90118 古○○

先謝謝山河母親帶給我們熱情的一天。

上坡時我的隊員很令人放心，讓我有更多時間去欣賞山的千變萬化，體驗大自然給我學習的所有，雖然一再的走相同的路，但吸引不一樣的風景都令我印象深刻。不知不覺時間來到最後一年，心情除了期待還加上了幾分不捨，六年多來的登山課程就在今天暫時劃句點。合歡山，一路陪著我成長看著我改變，在我最無助的時候給我壯麗的景色安慰，在我快放棄時給我堅持到底的力量，謝謝這年在生活中不斷地挑戰自己。

謝謝所有的老師和志工，做了許多完善的前置準備，也和大家一起登頂。在峰頂看著你們一個一個挑戰成功時真的超級感動!!一起合照，在草原上大跳瑪格蓮娜，一起歡呼一起流淚，讓合歡山的太陽特別溫暖，天空特別藍，風吹特別舒服~~~再多的言語都說不出苦辣，與你們一起填滿青春很幸福!

(七) 課程實踐與生命對話 - 樟湖生態國民中小學秋季百岳登頂挑戰課程

課程要能看到孩子的需要。一個學習活動如果少了歷程，課程將沒有品質。因為接觸，產生感動，藉由感動再去尋求更多的知識。動涵蓋學習前的預象與建構、活動中的驗證與探索、活動後的歸納與統整。(陳校長)

學習歷程中，等待、轉化、體諒、團隊合作與互助，小組共同面對問題的處理態度和方法，都是難得的經驗。尤其是挫折中所獲得的力。(方主任)

孩子們經由與自然的重逢，能開啟多感官體驗。(郭主任)

學習不是複製文字而已，感動必須在行動中被印證。(沈老師)

「最美的互助，峰頂的課程精神」是孩子人格陶冶最需要的能量。(高家長)

讓孩子先脫離著有情境異地學習，建立孩子的學習自信，培養內在的自主性。(李姓家長)

孩子在看到自己，從了解自己後，找尋學習的意願，這樣才有學習的渴望。(古姓家長)

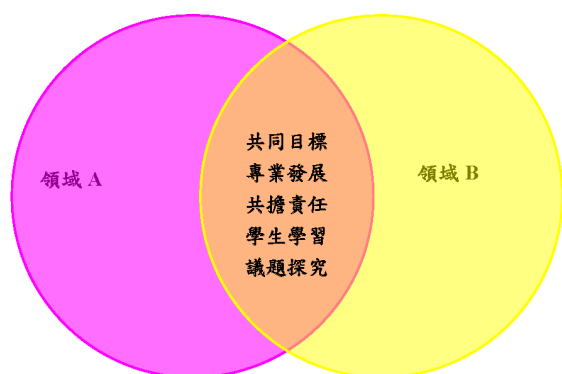


圖12. 領域與領域間夥伴關係的概念示意圖

「跨領域統整」創造出一個超越領域、框架之外的「第三世界」，使其擁有「共同目標」，並願意為這個共同目標分享智識與經驗、共同承擔責任、相互協同合作，同時保持各自的利益、保持適當的彈性，使其善用自己的優勢為共同目標的實現作出獨特的貢獻，產生了某種程度的協作效果，彼此信任，進行跨領域專業對話，將領域團隊之間、學生團隊與作緊密的連結。

領域與領域間夥伴關係的特點是以「變革」為主軸，以「教師」為焦點，以「協作」為策略，期能促進「校訂課程跨領域統整」及「部定課程創新教學」的同步發展，以全面提升教師素質，確保學生的學習成就。執行策略如下：

- 1、去疆域化、無差異化
- 2、特色行銷
- 3、議題探究、共好。

於是樟湖生態國民中小學全體教師經由領域與領域間的夥伴關係共同合作規劃

出課前、課中與課後等一系列百岳登頂山的課程。

為了落實自主行動與溝通分享的核心素養。這次幹部訓練主要界定在決策、溝通、知識與服務四個面向，逐步落實一個領

導力的扎根。這次以遊戲方式進行，透過遊戲讓幹部在之後的活動中，能夠自主行動。所以將路線分成五關：

第一關：一路上坡。因此能夠迅速且有節奏的將隊伍，帶到第二根界碑，然後認識一

種蝴蝶；可以選擇合適的休息地點。

第二關：窄道瘦稜。從第二根界碑到第四根界碑，如何安全的讓隊伍安全過窄徑，並

認識松、杉、柏三種植物特徵。

第三關：大草原多路徑。從第四根界碑開始，一直到登山口，各小隊能在時間內找到

一條山徑，安全抵達登山口。

第四關：草花繽紛。從登山口到峰頂，能夠認識多種動植物，並且在界碑外吃二種

果實不會中毒死掉。

第五關：自主服務，回途時各個小隊能夠自主淨山。（如附錄3學習單）

肆、念：一念心，把愛傳出去

「以跨領域統整的一念初心，在課堂上看見新的自己」。

一、樟湖生態國民中小學校訂課程實施成果與預期目標之相符程度

學校之課程設計核心人員依據十二年課綱發展校訂課程時，歸納出可能遭遇的困境，提出寶貴經驗與見解。

例如，前兩年，樟湖生態國民中小學各跨領域議題研習，除非是利用下班或是課餘時間，較難有共同時間進行跨領域教師社群之運作。目前已透過上、下午場分組的方式，解決跨領域教師進修研習的問題。也許，未來能透過線上學習的方式，將宣講式研習透過線上學習與線上互動的方式進行研習，而實體研習除週三下午共同進修時段外，校務會議通過以每個月的第四週週一早自習時間為跨領域教師社群運作、課程討論與專家諮詢為主要研習內容。

四季校訂課程跨領域運作模式已趨於穩定，課程執行模式已有雛形，之後將透過既有的課程發展運作模式，配合四學期制既定行事曆的節奏建立四季課程操作手冊，包含行政端執行流程、執行進程與課程模組的建置，讓四季課程成為學校校訂課程的執行的亮點。

二、持續建立國中小跨領域統整運作機制，為希望而堅持，為夢想而奮鬥

(一) 打破空間的邊界，讓知識邏輯和真實世界相互驗證。

(二) 打破時間的邊界，生活可用的議題探究、實作，深入和延伸學生自主學習時間。

(三) 打破對象的邊界，學習對象可以更多元，彼此間能在互動、共好中成長。

(四) 親、師、生成為夥伴關係共同討論，行政協助教學，讓師與師、師與生、生與生成為新的學習共同體。



圖13. 秋季百岳登頂挑戰課程小隊長幹部獎賞 - 登玉山前峰

三、情與無情同圓種智·跨域整合實踐全人教育

從全人教育精神出發，以學生學習權為核心規畫，進行跨領域團隊合作全人教育的模式，乃是全球先進國家教改趨勢。全人教育旨在了解人的終極關懷、尊重生命之學習與成長，認定培育高尚情操是人生追求中最有價值與意義的目的。教育不僅僅是在傳授真知，更要改變生命。

因此，全人教育是

- 1、一個發現、表達與精熟的經驗歷程。
- 2、認定人的完整發展不單指知識的完整，包括個人內在與外在，有形及無形的實體之完整均衡的發展。
- 3、旨在培育兼具榮譽、思考、學習能力與關懷特質的學生。
- 4、其目的在建立完整的人格。
- 5、是用人文教育的方法，實現全人發展的理想。

學校教育不只著眼於「人才」培育，更是在陶養「人」的生命主體，因此跨領域統整的議題更顯重要，唯有積極地跨領域或跨界整合各類資源，才能解決孩子們的真實世界與知識邏輯能夠順利相互轉化與連結的難題。無論是學習領域、年級、單元、課程、教學、評量，甚或是「心」與「心」跨域的連結，都需要大家一起張開雙手擁抱並敞開心量，用心接受、感同身受，得以不斷的教育自我、發展自我，以能促成「Success for all」的教育理想。

參考文獻

- 李奉儒 (2010)。中小學課程之哲學基礎與理論趨向之研究與分析。國家教育研究院籌備處，未出版，新北市。
- 李毓昭 (譯) (2006)。C. Rachel 著。驚奇之心 (the Sense of Wonder)。臺中市：晨星。
- 馮朝霖、白亦方、范信賢、洪詠善、李文富 (2011)。國民中小學課程綱要系統圖像之研究。國家教育研究院，未出版，新北市。
- 鄭勝耀 (2010)。中小學課程之文化研究哲學基礎與理論趨向之研究與分析。國家教育研究院籌備處，未出版，新北市。
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.

附錄1 雲林縣立樟湖生態國民中小學105學年度學校校訂課程計畫

經105.08.22國中部暨105.08.24國小部課發會通過

壹、參加對象

一、本校一至九年級學生，以班級為單位報名

(一) 全班學生除特殊原因外，皆須參加課程。

(二) 導師共同參加課程【導師需帶著您班級的孩子一起上山】

(三) 體能檢測卡須由國中小任教體育教師與體育組長簽名認證、依體能狀況編組。

貳、參與活動人數

本次課程辦理兩梯，國小部(一至六年級)一梯、國中部(七至九年級)一梯。

參、活動日期

活動日期為2016年10月

一、國中部(七至九年級)10月19日(三)。

二、國小部(一至六年級)10月12日(三)。

肆、報名費用

一、報名費用為_____元(含車資、保險、午餐、講師、雜費等)，待人數預估確認後，才能估算。

二、需補助(清寒)學生請導師提出，經審核通過由予以補助，同時也歡迎家長捐款贊助活動。

伍、參加資格(完成以下條件者，即可錄取)

一、家長及導師同意並09/06(二)前繳交家長同意報名表(未交家長同意者，恕無法接受報名)。

二、必須完成所有行前課程，室內分組課程成績需達70分(包含測驗、態度、出席狀況)，由授課老師評分。

三、領取3張體能檢測通關卡(i.e.通過3次體能測驗)(體能測驗內容將由體育老師8/29公告)。

陸、行事曆與秋季初(進)階百岳登頂恆毅力挑戰課程出發前【課程表】

活動日期	活動內容
105/10/19前，完成的體能檢測通關卡，均需體育老師與體育組長簽名確認。	
第一階段 08/29-9/8	利用空餘時間或體育課，自主完成平均每日跳繩累積100下者，以及體育課時，跑校園外圈1圈。可領取第1張體能檢測通關卡。
第二階段 9/8-09/15	利用空餘時間或體育課，自主完成平均每日跳繩累積200下者，以及體育課時，跑校園外圈2圈。可領取第2張體能檢測通關卡。
	利用體育課，完成後棟山登頂測驗者(即通過體能測驗)。可領取

第三階段 9/8-9/16	第3張體能檢測通關卡。
---------------	-------------

一、初階對象：五六七年級生(含國小部1-4年級各班登山儲訓幹部群)

二、進階對象：八九年級生

(一)國中部山的課程彙整表

日期	課程	內容	對象	授課教師 (領域別)
8/22 (一)	課程 說明會	1. 介紹百岳登頂課程內容,影片欣賞 2. 登山教育的價值 3. 登山素養	初階 進階	表訂授課教師 (以班為單位)
8/22 ~10/19 體育課	登山健康--- 體適能	1. 體適能訓練(每周-體育課跑校園外圍十圈、每日跳繩共計100下) 2. 暖身拉筋及登山運動傷害之預防 3. 呼吸節奏與休息步伐(自主學習)	初階 進階	國中小 體育老師 體育組長
8/29(一)	登山裝備	1. 食衣行...等登山裝備選擇與使用 2. 輕裝為主之「裝備檢查表」介紹 3. 體適能實地檢測與編組原則說明(體能檢測卡介紹)	集中 上課	○○彰(數學) ○○標(綜合) ○○涓(藝文) ○○動(健體) 八年級學生(報告)
8/22 ~10/19 體育課	登山健康--- 基礎篇	1. 體適能實地檢測 地點:後棟山 2. 小隊第一次編組 Re.授課教師評估後排序編組名單(9/12)	初階 進階	國中小 體育老師 體育組長

9/5(一) 5-6節 戶外課	行進技巧	1. 登山體能訓練、熱身操、緩和操 2. 山徑型態與行進技巧 (1) 地形穿越、路跡判別、叉路選擇 (2) 走路技巧、如何使用登山杖 (3) 抓繩、抓樹根上下陡坡和走瘦稜	初階	表訂授課教師 (以班為單位)
9/5(一) 5-6節 室內課	登山記錄與地圖	1. 如何應用登山知識庫以及如何研讀、整合登山紀錄 2. 簡介地圖判讀、如何善用地圖、GPS航跡圖以及一般登山地圖 3. 指北針操作	進階	表訂授課教師 (以班為單位)
9/12(一) 5-6節 戶外課	地圖與指北針實地操作練習	1. 固定地點進行指北針操作練習 2. 地圖正置、叉路選擇與現地對照判讀練習 3. 實際一條登山路線，循線進行實地地圖判讀與導航練習。	進階	表訂授課教師 (以班為單位)
	遴選隊長	遴選大隊長與小隊長。(準備場勘)		○○彰 校長
9/12(一) 5-6節	登山健康---醫學篇	1. 登山醫學介紹 2. 風寒效應與水寒效應 3. 高山症與預防之道 4. 山野傷疾緊急處置與危機處理	初階	表訂授課教師 (以班為單位)
9/19(一) 5-6節	補充介紹	1. 合歡北峰環境與動植物介紹 2. 帶隊要領 3. 新手上山應有的認知-如何跟隊 4. 學習態度、服務熱忱與團隊精神	集中上課	○○慧(社會) ○○容(自然) ○○慧(語文) ○○華(健體)

		5. 野外廚餘與餐具清洗處理 6. 無痕山林		八年級學生(報告)
	出發前 檢評 安全宣導	1. 調整後第二次公告小隊編組名單(場勘日:幹部訓練) 2. 登山活動所需之知識、技能之 綜合練習 1. 戶外安全教育與宣導 2. 野外包裝		授課教師 各處室主任 校長 校護○○裕
9/28(三) 1-4節	敬師活動	國中部大尖山敬師登山活動	集中上課	全體師生 部份職員
10/11(二) 2-3節	裝備檢查	行前安全宣導與裝備檢查	集中上課	全體教師 學生幹部
10/19(三) 全日	合歡北峰	國中部合歡北峰登山活動	集中上課	全體師生 部份職員
10/24(一)	成果發表	小組攝影展與心得競賽	集中上課	全體教師 學生

註：9/22(四)全體教職員生工作分配與說明；10/29-11/6秋假；11/7第二學期開學日

(二)國小部山的課程彙整表

若遇氣候或其他因素需調整，將另行通知並以EMAIL發布相關訊息。

日期	時間	上課方式	講師	內容
8/24(三)	13:30-15:30	說明、討論、 決議	校長	課程發展委員會
8/29(一)	13:30-15:00	集中上課	八年級學生(小組 報告)	登山裝備

日期	註:五六年級8/29第五 時間 六七節和8/30第二三 四節課表對調	上課方式	講師	內容
	四節課表對調			
8/30(二)	1-4年級 四季課程	分班上課	1-4年級 授課教師	校訂課程-山的課程 依課程地圖分組上課
9/6(二)	1-6年級 四季課程	分班上課	1-6年級 授課教師	
9/13(二)	5-6年級 四季課程	全國小調課合併至 9/27	5-6年級 授課教師	
9/19(一)	13:30-15:00 註:五六年級9/19第五 六七節和9/20第二三 四節課表對調	集中上課	5-6年級 授課教師	
9/20(二)	四季課程	分班上課	○彰、○楠、授 課教師	成果分享 (不拘形式)
9/27(二)	※敬師活動	大尖山敬師 登山活動	全體國小 教師 部份職員	體能訓練 登山實境模擬
10/4(二)	5-6年級四季課程	全國小調課合併至 10/12	5-6年級 授課教師	山裡的聲音(五甲)、 山·在哪裡?(六甲)
10/11(二)	四季課程	集中上課	全體教師	行前安全宣導與裝備檢查
10/12(三)	※合歡北峰	集中上課	全體國小 教師 部份職員	

10/25(二) 日期	成果發表 時間	集中上課 上課方式	1-6年級 講師 授課教師	學生以PPT或短片小組發 表 內容

附錄2 樟湖生態國民中小學105學年度秋季合歡北峰百岳挑戰課程

國小部闖關卡~挑戰自我 超越巔峰

		
<p>⑧靜默與無痕山林</p> <p>關主:小隊長或大隊長</p> <p>下山後檢查簽名:</p>	<p>⑦抵達合歡北峰峰頂</p> <p>關主:領隊或主任</p> <p>簽名:</p>	<p>⑥抵達distance 1.3km</p> <p>關主:領隊或家長志工</p> <p>簽名:</p>
	<p>我們是第()大隊</p> <p>小隊長姓名: _____</p> <p>我的姓名: _____</p> <p>我們的領隊: _____</p> <p>我們小隊10/12目標:</p> <p>_____</p>	
<p>⑤抵達distance 0.9km</p> <p>關主:小隊長或家長志工</p> <p>簽名:</p>	<p>樟湖生態國民中小學</p> <p>自發、互動、共好</p>	<p>④抵達distance 0.5km</p> <p>關主:小隊長或家長志工</p> <p>簽名:</p>



學生攜帶闖關卡，④⑤⑥闖關簽名獲頒證書，全部通過者可換取茶葉蛋1顆。

祝禱文

請眾人平心靜氣

還記得藍天下 那抹青翠的容顏

微風中搖曳的體幹

高昂挺立著

努力 伸展

合歡山

嫣紅燦麗的容顏

那是蘊孕我們生命的 母親

山河大地

一淌 濁水溪的源頭流水

孕沃 豐饒的大地

只為等待

讓久候的蒞果成型 綻裂

為了新的世代長成

包容的母親

芬芳柔嫩的清新氣息 開放在孩兒的四肢上

在你神聖的雙手撫觸下 懺悔

我們將以高度的內觀智能

踏著前人的足跡

克服自己的缺陷 攀向內心的峰嶺

在彼此生命的交流 相互合作

今日

樟湖生態國民中小學即將踏入巍峨山域

體悟 山的包容孕育

感悟 自然平權

也祈求 大地母親

諒解子民對大地的紛擾

而我們將謹守

無痕山林

我們感恩

感恩至真·用您看不見的撫觸來喚醒我的靈魂

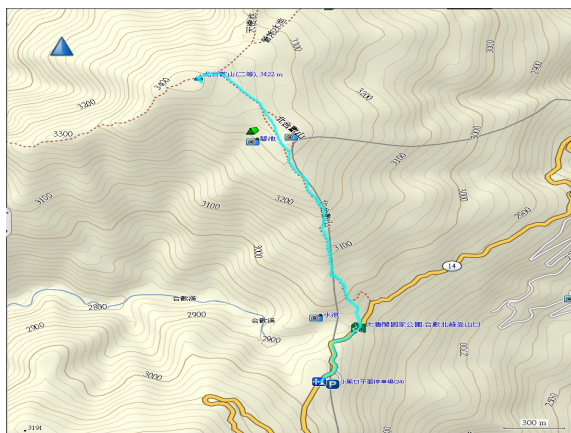
我的 山河母親

樟湖生態國民中小學於合歡北峰

附錄3 樟湖生態國民中小學105學年度第一學期秋季合歡北峰挑戰課程

學習單

第_____小隊 姓名：



目標：領導力、溝通力、服務力、觀察力、創造力

第一關：小風口平面停車場 第二關：抵達約0.45KM處

第三關：抵達0.9KM處 第四關：抵達1.3KM處

第五關：抵達峰頂以及回到登山口

我是_____省思與回饋篇

這一次的合歡山課程，我給自己打了_____分，因為，我做到了：

- 小組合作 學習專注 注意安全 發頂成功
淨山 備齊裝備 自我超越

☹好可惜，這次的發頂我失敗了！可能的原因是：

☺今天的過程中，最值得我學習或最令我佩服的人是_____

因為：_____

我還有話要說... (凡寫下即為永恆)

同學們，沿途見到以下的植物時，請打P，並善用你的五感去親近她。

		
<input type="checkbox"/> 玉山圓柏	<input type="checkbox"/> 玉山小葉	<input type="checkbox"/> 玉山杜鵑
		
<input type="checkbox"/> 二葉松	<input type="checkbox"/> 高山薔薇	<input type="checkbox"/> 玉山抱莖薔蕭
		
<input type="checkbox"/> 高山白株樹	<input type="checkbox"/> 台灣澤蘭	<input type="checkbox"/> 台灣百合



我們是第____小隊

第一關：小風口平面停車場 20%；_____分(由解說員評分)

- 目標 1：能了解「小風口」的由來。
 - 目標 2：能在小風口停車場辨識東南西北方位與所見主要群峰的相對位置。
 - 目標 3：能指出森林線所在位置並說出其產生的原因。
 - 目標 4：能指出鞍部所在位置並說出理由。
- 挑戰：每一小隊隊員能經由小隊長抽出「發問籤」後，隊員先安靜的聆聽問題再回答，隊員守秩序排隊將關卡交給指定人簽名，小隊長帶領朝下個目標前進。

建議：小隊的隊伍有爭吵，無法合作，依照次數一次扣一分。

第二關：抵達約 0.45KM 處 20%；_____分(由解說員評分)

- 目標 1：如何在有限的時間平安、不爭吵且合作的將所有隊員帶到約 0.45KM 處。
- 目標 2：能夠讓渡員平安的通過箭竹林並能分辨高山症和氣喘的差異。
- 目標 3：認識冷杉、二葉松與刺柏的差異。
- 目標 4：能認識植物特徵與順逆風坡的關係。
- 目標 5：能了解此處葉子小的原因。

挑戰：從登山口起至 0.45KM 處的路徑小，旁邊有邊坡，需要全隊小心通過。

第三關：抵達 0.9KM 處 20%；_____分(由解說員評分)

- 目標 1：如何在有限的時間平安、不爭吵的將所有隊員帶到 0.9KM 處。
- 目標 2：能夠觀察並指出森林線所在位置並說出所造成的原因。
- 目標 3：能認識風寒效應。
- 目標 4：能了解刺柏有高高矮所產生的原因。

挑戰：從 0.45KM 至此處有幾條路徑積水，有些路徑不通，帶錯會耗掉隊員體力。

第四關：抵達 1.3KM 處 20%；_____分(由解說員評分)

- 目標 1：如何在有限的時間平安、不爭吵的將所有隊員帶到反射板或 1.3KM 處。
- 目標 2：一路上隊員們能夠互相加油打氣及見到登山客能夠大聲熱情問好。
- 目標 3：能在補充體力之餘主動撿垃圾放到自己的背包或口袋內。
- 目標 4：能幫助體力不支的同學補充水分或乾糧並鼓勵隊友堅持下去。

挑戰：離峰頂已不遠了，只要沒有高山症，請堅持下去自我挑戰、超越巔峰。

第五關：抵達峰頂以及回到登山口 20%；_____分(由解說員評分)

- 目標 1：如何在有限的時間平安不爭吵的將所有隊員帶回登山口處並安全回到停車場。
- 目標 2：能夠自發的進行各種服務，包含撿垃圾、協助路人等。
- 目標 3：能夠指出三角點所在位置並了解為何稱之為三角點。
- 目標 4：能夠認識此處的鳥類與玉山杜鵑。

小隊自評：

* 方廷彰 · 雲林縣政府計畫處課程督學

電子郵件：edufftcc@gmail.com

俯瞰生命的美好——談國民小學低年級「生命教育」議題融入課程實施的內涵

施宜煌*

施宜煌 (2017)。俯瞰生命的美好 - - 談國民小學低年級「生命教育」議題融入課程實施的內涵。教育脈動，11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/3ecf0461-e74e-4278-b3d9-79e98bf7b630?paged=1&categoryid=4ff808d8-9b3f-4023-8469-cfd69f858307&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、前言

近年來，臺灣整體社會與文化變革快速，在教育上也產生許多不同的變化。教育順應潮流的改變，呈現出許多不同的政策來因應這些時代的需求，例如：九年一貫、健康促進學校、友善校園、議題融入領域教學、教學正常化、藝能科訪視、課綱微調，甚至十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）等等，這些數不清的政策，希望透過教育的改革在教育上產生變化與改革（黃蕙欣，2013）。盱衡臺灣九年一貫課程以迄於十二年國教課程，其發展過程中所提出的社會「議題」，係基於社會發展需要、普遍被大家關注，且期待學生應有所理解與行動的一些課題。這些議題適合在多學門脈絡中探究，以藉收相互啟發與統整學習之效，裨益個體與群體生活，故適合採融入式課程發展與實施。而教育部（2014）《十二年國民基本教育課程綱要總綱》納入的議題，共有19項：分別為性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等（教育部，2014）。本文將聚焦探討上述19項之一的「生命教育」議題課程。¹

關於生命教育，臺灣生命教育的推動從民國86年底開始，如今已邁入第20個年頭了，這其中有諸多進展。回到

生命教育發展的歷史脈絡裡，生命教育 (life education) 在國內的推展，是由前臺灣省教育廳廳長陳英豪博士指示擬訂實施計畫，於87學年度起由國中實施，再擴及於高中職，及國小等階段。自87學年度起在各級學校的推動下，生命教育的推展已有不少的成就，包括：各種生命教育研習會的辦理、官方與民間編制的多元教材、學術研討會與論文的發表、生命教育人力與教學資源庫的建立、生命教育全球資源網與電子報的持續發行等。而臺灣地區有關生命教育的課程已在大專院校陸續開設，甚至國小階段也漸有課程規劃、生死教育手冊的編制等，目的冀能幫助學生探究死亡、瀕死的情境或歷程，澄清生命價值的迷惘，提升學生的挫折容忍力，尤其是在個體遭受天災或意外事件所造成的失落及哀傷（施宜煌、賴郁璿，2009；張淑美，2004）。再者，臺灣民國103年發生的北捷殺人事件與臺大高材生殺死幼教老師女友事件，這些事件讓人怵目驚心，深覺犯罪者毫無人性，自身失卻生命的味道，更凸顯出此時此刻提倡生命教育的重要性。我們應以生命的喚醒為教育的核心價值，讓孩子從小了解生命的可貴，並應尊重他人的生命（施宜煌，2015）。

然而在臺灣社會，成人要將生命教育的價值與孩子分享，並不是一件容易的事，但是以孩童生活經驗相關的題材，就能牽起成人與孩童間的交流、思考、討論，即使孩童只是童言童語的回應，也能由孩童時期帶給孩子對於生命的思考（吳庶深、魏純真，2010）。再者因為兒童時期是人生智慧與生活經驗發展快速的時期，「生命教育」的實行在兒童年紀愈小時進行，成效愈好。因此，本文將聚焦在國小低年級。但是當國小低年級教師在將「生命教育」議題課程融入教學時需要實施哪些內涵，則是本文關注的課題。基於此，本文擬探討國民小學低年級「生命教育」議題融入課程的實施內涵。

貳、國民小學低年級「生命教育」議題融入課程的實施內涵

吳庶深、黃麗花（2001）指出生命教育是關乎全人的教育，目的在促進個人生理、心理、社會、靈性全面均衡之發展。就個體與外界的關係而言，是關乎於他人、與自然萬物、與天（宇宙主宰）之間，如何相處互動的教育。其目標在於使人認識生命（包括自己和他人），進而肯定、愛惜並尊重生命；以虔敬、愛護之心與自然共存共榮，並尋得與天（宇宙）的脈絡關係，增進生活的智慧、自我超越，展現生命意義與永恆的價值。而生命教育課程（life education curriculum）是一種全人教育的培養，透過「認知、行動、思考、情意」的方式，進而讓學生認識自己、珍愛自己，尊重他人，愛惜資源，並與自然環境間是處於一種共諧關係。而國小低年級教師在將「生命教育」議題融入課程時，需要實施哪些內涵，才能讓孩童在學習中培養出認識自己、珍愛自己，尊重他人，愛惜資源，並進而與自然環境間處於和諧關係。教育部（2010）所頒布《國民中小學九年一貫課程綱要》指出綜合活動學習領域總目標為：「培養學生具備生活實踐的能力」，並發展出四大主題軸與十二項核心素養，再從十二項核心素養中發展出能力指標，而「尊重生命」便是十二項核心素養之一，其內涵為「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值」。兒童屬於國民小學階段，國小階段為前三項階段能力指標，低年級從自身出發分享生命誕生的喜悅。另黃德祥（2000）指出國小實施生命教育必須考量到學生的身心發展原則，發展適合國小兒童學習的生命教育內涵。並指出國小低年級階段生命教育內涵可如表1所示：

表1

國小低年級生命教育內涵表

小學階段	內涵
低年級	(1) 人與自己的教育：教導學生認識自己、尊重自己。 (2) 人與他人的教育：教導學生明白人際關係的重要，重視人與人間的倫理關係。 (3) 人與環境的教育：教導學生認識、珍惜生存環境。

資料來源：黃德祥 (2000)。

因之，國小低年級教師在將「生命教育」議題課程融入教學時需要實施哪些內涵，筆者認為在小學低年級階段實施生命教育可以從人與自己、人與他人、人與環境等3個面向來說明之：

一、人與自己的教育

人與自己的教育：在教導學生認識自己、尊重自己 (黃德祥，2000)。所以，教導低年級學生認識自己時，可以讓學生觀賞與討論《精卵受孕過程》、《母親懷孕過程》的影片，讓學生了解「人」是怎麼產生的？「人」的生命是如何誕生。這樣透過影像呈現的過程，讓低年級學生了解生命的起源，也對自己有著更深刻的認識。再者也藉此提醒學生母親受孕過程的辛苦，讓學生深刻體認母親的偉大，進而感恩父母的生育與養育之恩，將來可以好好報答父母的恩情 (施宜煌，2014)。低年級教師如何融入於自己的課程實踐中呢？其實可以在綜合活動領域的教學裡，邀請班上正懷孕的家長，讓其到班上與學生見面，讓孩子真正與孕婦媽媽互動，在與孕婦媽媽對話的過程，相信可以更增進低年級學生對於生命的認識，並涵養孩童的生命素養。實踐十二年國教強調的素養導向教學設計的方法。

二、人與他人的教育

人與他人的教育：教導學生明白人際關係的重要，重視人與人間的倫理關係 (黃德祥，2000)。而生命教育來自對他人的感動，尤其是對父母的感動。因為父母之恩重如山深似海，身為人者對父母的恩情應該感動，如此才是有情有義之人。教師可以播放莊明達先生的《母愛最美》的動態沙畫，讓學生了解母親的偉大，母親從在襁褓中便對我們無微不至的照護，深怕我們受到傷害，母親真的很偉大，世間至情母愛最美 (施宜煌，2014)。再者，教師於九九重陽敬老活動，配合社區課程的實踐，帶領孩子敦親睦鄰拜訪社區中的安養中心、參與園內外關懷兒童相關活動、社會融合運動會，帶領孩子主動關懷以實際行動，為阿公阿媽服務，如幫阿公阿媽搥背按摩、團康遊戲同樂、感恩奉茶。並涵養孩童的生命素養。實踐十二年國教強調的素養導向教學設計的方法。

三、人與環境的教育

人與環境的教育：教導學生認識、珍惜生存環境 (黃德祥，2000)。「親近自然、體驗自然」一直是受歡迎的休閒活動，無論是通俗作家還是心理、社會與休閒專家，一談到紓解壓力、克服焦慮憂鬱，總是說要「親近大自然」，眾人一致認為大自然如洗衣機，「髒衣服丟進來會洗乾淨」，壞情緒在大自然就能清除。這樣的普遍的想望或想法，說明了人們對大自然對人滋養、洗滌的期待。很多人會說「我喜歡自然」，許多人在休閒時，以「親近自

然」為樂(涂淑芳,2013)。

其次,大自然是最好的生命教育道場,自然裡提供了奧妙的情境與內容,讓我們從中得以學習成長的美妙與奧秘;大自然裡提供機會,讓我們能深刻的學習接納、包容與愛。每個人的心中有親近自然的需要、欲望與行動。

「親生命說」(或稱「愛生命說」)描述了人類與大自然接觸的需求。透過親近自然,體驗自然活動,可以喚醒每個人心底深處的「自然之愛」。透過自然中的生命故事,幫助理解生命的意義與價值;藉由自然觀察和體驗,去經驗和感受真實生命的張力,會更加懂得珍惜生命、悅納自己、學習自我控制、提升挫折容忍能力,對人感恩、對物珍惜、對事負責(張菁砥,2010)。

至於,教師如何實踐?可以「親近大自然」,讓家長與孩童有機會一起到海邊進行淨灘。也可以讓孩子把住家附近的環境打掃整理乾淨,對於低年級學生來說,是更具體可行生命的實踐方式,並涵養孩童的生命素養。實踐十二年國教強調的素養導向教學設計的方法。

參、結論

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神,以「自發」、「互動」及「共好」為理念,強調學生是自發主動的學習者,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,協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義,願意致力社會、自然與文化的永續發展,共同謀求彼此的互惠與共好。依此,本課程綱要以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景,兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體,以開展生命主體為起點,透過適性教育,激發學生生命的喜悅與生活的自信,提升學生學習的渴望與創新的勇氣,善盡國民責任並展現共生智慧,成為具有社會適應力與應變力的終身學習者,期使個體與群體的生活和生命更為美好(教育部,2014)。而社會的快速變遷使得受關注的議題不斷增加,因其具有社會需要、國家關注或跨學科等性質,故學校若實施議題課程將可加強與社會的緊密連結,培養學生批判思考及解決問題的能力。故研修的《十二年國民基本教育課程綱要》將議題整合融入各領域/科目內實施,使議題與領域科目的理念及內涵緊密結合,不再另設議題課綱。在此脈絡之下,教師如何落實議題融入教學(劉欣宜,2015)?這便是教師課程轉化實施重要的課題。而本文擬探討國民小學低年級「生命教育」議題融入課程的實施內涵。而「生命教育」係指教導個體去了解、體會和實踐「愛惜自己」、「尊重別人」、「關懷他人」的一種價值性活動。而如何涵養國小學童「愛惜自己」、「尊重別人」、「關懷他人」,本文分別從人與自己、人與他人、人與環境等三個面向來說明之。

一、實施重點方面

首先,教導低年級學生認識自己、尊重自己。其次,教導低年級學生明白人際關係的重要,重視人與人間的倫理關係。最後,教導低年級學生認識,並且珍惜我們所生存的環境。

二、實施方法方面

(一) 影片欣賞與討論

可以讓低年級學生觀賞與討論《精卵受孕過程》、《母親懷孕過程》等等的影片,讓孩子了解「人」是怎麼產生的?「人」的生命是如何誕生。再者,低年級教師可以播放莊明達先生的《母愛最美》的動態沙畫,讓低年級學生了解母親的偉大。

(二) 真人實物的教學

低年級教師可以在綜合活動領域的教學裡，邀請班上正懷孕的家長，讓其到班上與學生見面，讓孩子真正與孕婦媽媽互動。

(三) 社區課程的實踐

配合社區課程的實踐，帶領孩子敦親睦鄰拜訪社區中的安養中心、參與園內外關懷兒童相關活動、社會融合運動會，帶領孩子主動關懷以實際行動，為阿公阿媽服務，如幫阿公阿媽搥背按摩、團康遊戲同樂、感恩奉茶。再者，也可以讓孩子把住家附近的環境打掃整理乾淨，對於低年級學生來說，是更具體可行生命的實踐方式。

(四) 「親近大自然」課程的實踐

讓家長與孩童有機會「親近大自然」，例如一起到海邊進行淨灘，實踐愛護大自然的行為。

希冀以上的探究，可以讓國民小學教師在實踐「生命教育」議題融入課程時，有著可以依循的方針。在這樣的實踐基礎上，低年級學生可以更加認識自己、關懷他人，並愛護我們所生活的環境。

參考文獻

- 吳庶深、黃麗花 (2001)。生命教育概論—實用的教學方案。臺北市：學富。
- 吳庶深、魏純真 (2010)。幼兒繪本的生命力 - 幼兒生命教育繪本的內涵及教學指標之初探。《幼兒教保研究》，4，19-33。
- 施宜煌、賴郁璿 (2009)。實現心靈健康的中小學學生—從生命教育做起。《北縣教育》，67，32-37。
- 施宜煌 (2014)。技職院校通識課程的教學實踐—以「生命教育」課程為例。《東亞論壇》，484，45-58。
- 施宜煌 (2015)。孔子仁學思想視域中的生命教育理念與實踐。《全人教育集刊》，2，47-72。
- 涂淑芳 (2013)。大自然裡的生命教育。取自
<https://sites.google.com/site/natureawarenessfun/monicaarticles>
- 張芬芬、張嘉育 (2015)。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。《臺灣教育評論月刊》，4(3)，26-33。
- 張淑美 (2004)。開啟生命教育專業的新紀元 - 「臺灣生命教育學會」正式成立。《學生輔導通訊雙月刊》，95，100 - 104。
- 張菁珺 (2010，5)。大自然裡的生命教育。論文發表於聯合國 / NGO臺灣世界公民總會主辦之「2010世界人權高峰會」研討會，臺北市。取自

http://www.worldcitizens.org.tw/awc2010/ch/F/F_d_page.php?pid=20261

教育部 (2010)。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。臺北市：作者。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

黃德祥 (2000)。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶 (主編)，**生命教育的理論與實務** (頁255-272)。臺北市：寰宇。

黃蕙欣 (2013)。性別平等議題融入體體領域教學實例分享。**中等教育**，64 (1)，153-167。

劉欣宜 (2015)。十二年國教中教師應如何落實議題融入教學。**教育研究月刊**，260，79-91。

1 議題課程的產生，係源於時代變遷，而出現一些社會關注的議題，學者認為有必要在學校強化學生對該議題的認識，以裨益學生在生活中面對這些議題時的理解與表現。這些議題通常具有跨學門性質，宜從多學門去探究，方能較透澈地理解與較妥善地因應。此係議題課程產生的背景 (張芬芬、張嘉育，2015)。

* 施宜煌，經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授兼系主任

電子郵件：shih262@gmail.com

教育營

吳清山

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

吳清山 (2017)。教育營。教育脈動, 11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/e7e9fbed-85c2-4f76-a1f2-e99f8b8293d7?paged=1&categoryid=fbe77dae-78a7-40dc-b5dc-8846530d3853&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

教育營 (Edcamp) 一詞, 又稱教育聚會, 係指一群教育人員基於自己的意願和興趣, 組成一個共同討論和分享的會議形式, 不像傳統的正式會議性質, 而是屬於分享知識的聚會。

教育營的概念可說是起源於BarCamp, BarCamp的名字與酒精並毫無關聯, 而是源自於2005年8月, 一群參與駭客會議的人, 結合幾個新成員, 想發起一個屬於他們自己的會議, 聚在一起分享彼此觀念, 於是他們利用拆解電腦慣用語「foobar」, 因而產生「BarCamp」一詞。基本上, BarCamp為一種國際研討會網絡, 採取免費、開放、自由參加方式, 屬於自發性和自主性的組織, 大家就某一主題相互分享。

教育的Edcamp一詞, 是在2009年由美國的一群教育工作者所倡議, 具有屬於自己的網站<http://www.edcamp.org/>, 其核心理念為: 教育營是全國和全世界教育工作者有機的、參與導向的專業學習經驗。

教育營不是傳統所謂的「營隊」或是嚴謹的「學術會議」, 也沒有商業性質, 其特性主要有六項: 1、免費: 參與者不必繳納任何費用; 2、開放: 會議的方式是屬於開放性, 而非封閉性的限定人員參加和限定討論主題; 3、自願: 參與者都是基於個人的意願參加, 而不是被指派參加; 4、互動: 重視相互分享與討論, 彼此互動熱烈; 5、合作: 參與人員彼此相互合作, 進行討論活動; 6、發表: 參與者也是發表者, 增加參與的成就感。一般而言, 教育營是個分享知識的聚會, 任何人有點子想獻給大家, 或想找東西學習, 參加教育營活動可說是最好的機會。

教育營看起來屬於非結構性的會議, 有人可能會質疑活動的品質和效果; 但多數參與者認為這種方式具有激勵的作用, 可以幫助教師達到真實的學習, 促進專業的成長與發展。目前參與教育營的教育人員, 已經不限於歐美地區, 亞洲的日本、印尼和馬來西亞等國家的教育人員也主辦當地的教育營活動, 這種教師專業發展的模式, 可說方興未艾, 值得關注。

教育營或教育聚會, 是屬於一種自發性的組織, 提供開放的空間, 彼此分享和學習。分享內容由參與者帶動, 進行各式各樣的討論與示範, 增進彼此專業知識和能力, 可說是繼專業學習社群之後, 幫助教師專業發展很好的模式之一。

普特南的智慧

The Wisdom of H. W. Putnam

溫明麗

台灣首府大學講座教授

溫明麗 (2017)。普特南的智慧。教育脈動, 11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/bfd59ab2-2493-454d-bdeb-b165296dc66b?paged=1&categoryid=a5c3c4a3-bf7f-4c96-a233-76cd7e63fecd&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

意義不只存在腦中~普特南

Meanings Just Ain't in the Head. ~Putnam, 1985, p. 227

普特南 (Hilary Whitehall Putnam, 1926 –2016) 是20世紀美國分析哲學家與數學家 (Wikipedia, the free encyclopedia, 2011), 身前為哈佛大學退休榮譽教授, 曾服務哈佛大學長達35年, 於2000年退休。普特南出生於芝加哥, 卻在幼年時即移居法國, 和語文學家Noam Chomsky (1928-) 是自高中時的好友, 師承邏輯學大師W. V. O. Quine (1908-2000), 並於1951年獲得美國加州大學洛杉磯分校 (UCLA) 哲學博士學位。

由於普特南具有數學和分析哲學的素養, 使得他習於審慎分析語言和思維的邏輯, 但也因為事情或概念經過縝密分析之後, 經常會被發現其原來的概念存在錯誤而必須改變。發現錯誤也使得普特南必須承認思想上存在「從前種種譬如昨日死」, 人必須在發現錯誤後重新改變立場。此舉導致世人認為, 普特南的立場總不甚堅定, 其思維變動頻繁, 經常昨是而今非。然而普特南並不因為世俗的輿論而罷休, 仍堅持其作風, 終於在其 (Putnam, 1981) 1981年出版之《理性、真理和歷史》 (Reason, truth, and history) 一書中, 提出其研究大腦思想所設計的「桶中之腦」 (Brain in a vat) 的實驗及論述, 名噪一時。

「桶中之腦」是個驗證思維邏輯與理性真理的實驗。該實驗假設有一群瘋狂的科學家將人腦取下, 將之置於一個裝有腦存活所需營養液的桶中, 並透過一部與「桶中之腦」連結的超級電腦, 讓此「桶中之腦」先模擬腦對圖像與感官等訊息的運作後, 再透過此超級電腦, 建立一個虛擬實境 (virtual reality), 且向「桶中之腦」傳送與一般大腦接收之相同訊息, 然後察看該「桶中之腦」的反應。此實驗一則可確立「桶中之腦」是否能將超級電腦輸出的訊息, 「如人腦」般, 正確地將之轉化為神經訊息, 藉以傳遞認知訊息的內容; 另一方面, 確立此「桶中之腦」能否辨識出自己是處於虛擬實境中, 而非真正的人腦 (Ludwig, 1992)。

若實驗結果證明上述兩者都是肯定的，則人類以往所宣稱的，腦具有理性思維功能將受到質疑，因為由「桶中之腦」可知，該腦只是透過神經，對訊息產生反應，故該腦的反應並非真正人類理性對外界認知的判斷，也非客觀知識的依據。此意味著，人腦神經的運作是否也像此「桶中之腦」般，並非人真實感官經驗的反芻、推理與反射，只是訊息機械式轉化的反應模式，該腦也可以透過虛擬情境的訊息，歸納出訊息反應的「固定」模式。此「桶中之腦」的認知模式與人對腦的認知模式並無二致。

就上述實驗言之，人引以為傲之理性功能，其實並非腦神經所致，腦也沒有思考力，只能對人的身體機能或訊息做出「既定模式」的反應。若此，則理性主義的知識論將再度陷入懷疑主義的洪流中。相對的，若「桶中之腦」能分辨出人腦與桶中之腦，則「桶中之腦」就不會僅對外在訊息進行反應，也應該會自我思考，此表示後者推翻了第一項的實驗結果。易言之，第一和第二個實驗結果彼此矛盾。詳言之，若能分辨「桶中之腦」與人腦，則進行第一個實驗時，「桶中之腦」也會區分外在真實的訊息或由超級電腦所傳遞的「人為訊息」之別，也會對之有不同的反應。總之，該實驗仍未能回答人如何確定是否被「看不見」或「人無力知道」的形上「怪手」所控制，因此，懷疑論將持續質疑人的理性具有分析判斷等邏輯思維能力。

就普特南的觀點言之，「桶中之腦」的思維實驗，一方面推翻邏輯實證論；另一方面則強化了懷疑論的觀點（Putnam, 1981）。詳言之，普特南「桶中之腦」的思想實驗基本上推翻了普特南在美國加州大學（The University of California, Los Angeles, UCLA）哲學系論文指導教授Hans Reichenbach（1891-1953）所主張之邏輯實證論的觀點；相對的，普特南指陳邏輯實證論乃人類的自我欺騙。再者，其「桶中之腦」的實驗，重新點燃人類對理性或客觀真知的懷疑。

在此之前，哲學家們所懷疑的是未經科學驗證的「形上之知」和人類的「主觀知識」，但普特南「桶中之腦」的實驗立論，對原已經過科學驗證的客觀知識產生懷疑。易言之，其懷疑的部分包括：

（一）科學的驗證是否為客觀之知或真相？

（二）科學宣稱的客觀之知是否只是被操控、「又不自知」下的「訊息反應」？

1999年由華卓斯基姐妹（Larry Wachowski & Andy Wachowski）編劇和執導的好萊塢科幻電影——「駭客任務」（The Matrix）主要探討人類是什麼？真實是什麼？誰在控制著人類的存亡、思考與行動？上帝存在嗎？等知識論、宗教哲學及重生等涉及死生議題的形上學論點。該影片與普特南於《桶中之腦》質疑邏輯實證論的真知論相互輝映，引發更多對真知與生命存在的哲學爭論。

駭客任務本意為「母體」，指計算機之人工智慧（矩陣）所控制的世界，此控制系統乃為了控制人類所製造出來的假象，是虛擬的，然而人類卻自認為是理性的動物，殊不知人類是受制於此控制系統的奴隸。其實人類本身並無真正的知覺。而在控制系統下的人工智慧人，會將電流的訊息分析為知覺、認知，並依照該訊息分析結果採取行動。可見，若無法區辨真實的人和人工智慧人，則我們無法判斷「人」的行為是主體理性的推理功能？抑或是受訊息操控之人工智慧人對訊息的反應，因為人類只能「讀到」腦神經分析後產生的外在行為表徵，並誤以為此行為表徵乃真實之人腦內在的推理分析所致（此部分與普特南「桶中之腦」的實驗大異其趨）。

普特南「桶中之腦」的實驗既是知識論的探索，也涉及心靈哲學的面向。知識論探索何為真理、真知和真實（reality/truth），並建立判斷真實之知的規準；心靈哲學則探討身心的定位和關係。然而此兩者與語言哲學息息相關，均探究語言及其指涉和對象之間是否存在因果關係。此又回到笛卡爾（René Descartes, 1596-1650）所質問的問題：人類可有區別「夢裡」與「夢外」之知的客觀標準？人類如何確保理性思維的真實性？

如若人類的腦和思維只是像影片中所描述的景象，被一般人無法獲知的「母體」所控制，則人類在控制下傳遞出來的訊息，絕非科學真知。然，人類尚難以證明腦思維的推理是自由、自主而非受到控制。

此外，該影片還運用各種高科技手法，解析真實和超現實主義的觀點，闡述人觀點的真實性與虛幻性，也強調意志的作用大於理性的邏輯思維，更推翻物理世界認定的「真知」。此所稱「科學世界的真知」觀點，指科學家所認定之科學具有客觀性地位的知識。然，無論普特南「桶中之腦」的實驗，抑或電影「駭客任務」中人工智慧人的行動，均隱含對科學堅信之「客觀之知」的質疑。

如前所述，普特南「桶中之腦」的實驗仍存在一個悖論：即如果「桶中之腦」能區辨出真實之腦與「桶中之腦」，則「桶中之腦」就不受控制；若「桶中之腦」無法像真實之腦般的運作，則「桶中之腦」又如何能從電腦傳遞給「他」的訊息中，自己建立起一個反應系統（即實驗中的虛擬環境）？或者，甚至此反應系統亦是被某個不被一般人所認知的「系統」所控制。

此等悖論也常出現在日常生活中。舉例言之，我們所以相信某人「說」的某件事情，乃因為外在的物件或他人的說法均與之相符合，或某人宣稱的內容與自己內在的信念相符合，此等信念即為意識形態。析言之，一旦人未能「識破」自己的意識形態，則其所以信以為真的判準可能就是個錯誤，而以一个錯誤的認知標準作為判斷真知與否的標準，其結果仍將是錯誤的。就此言之，人文社會學科中，將「互為主體」視為「客觀」的觀點需要進一步論述。

普特南提及，外在語言與指涉之間應該具有因果的對應關係（Ludwig, 1992）。檢視此外在語言與指涉間的因果關係，即對真知的三角檢證，也是對個人信念與共識之意識形態的再檢視。依據普特南（Putnam, 1985）的主張，一個語詞可以指涉一個物體，且只有在語詞和其指涉兩者間具有適當的因果關係（appropriate causal connection）時，語詞和指涉相對應才能成立，理解也才能成立。

析言之，普特南（Putnam, 1985: 227）認為，意義不只存在腦中（Meanings just ain't in the head），意義的語詞應與其指涉相呼應；此既涉及語言與指涉間的因果關係，也與語文內涵和意義的透明度有關（Putnam, 1985）。簡言之，意義不只是依賴腦的「認知」與「詮釋」而成立，更須與外在的物件相呼應。可見，認知不是單一思維的運作。此觀點與笛卡爾理性思維至上的觀點正好相反：即普特南強調思維與外在環境的密切關係，且重視外在行為表徵的相呼應，此闡明行為表徵並不具普遍性，故也不能作為理解的客觀依據；相對的，笛卡爾則強調理性方法具精確客觀的普遍性，故可透過理性方法，確保認知的客觀性和穩定性。

質言之，兩個完全一樣的世界及人腦的思考過程，可能指涉不同的事物，此乃因為對語文之解讀所產生的差距，也是人所據以判斷真知之「客觀性」並不具普遍性。舉例言之，兩個失戀者對於「疼痛」可能會有不同的指涉，也會產生不同的外在反應。此即普特南（Putnam, 1985）所提的語意外在論（semantic externalism），即語意與呈顯於外在的行為反應有關；而人類對於語言的解讀也常通過外在行為表徵。然而，外在的行為表徵並不具備普遍性（如人與貓對疼痛的外在表徵不同；又不同的人在不同的情境下對疼痛也可能有不同的反應）。易言之，外在行為反應相對應的同一語詞（如前述之「疼痛」），在行動者的認知或心理感受上可能並不相同，故人類不能僅賴外在的行為表徵而彼此「認識」或相互理解。

同理，每個人在相同地方、同一時間，抬頭看天上的雲，也不能確定每個人在同一時空下看到相同的雲，也勢必有相同的感受、理解或反應。此雖涉及個人的經驗背景，也關乎每個人內在的信念與價值體系。信念與價值體系不僅牽絆著人對外在世界的解讀，也與人對外在世界產生的內在情感或情緒的「感受性」（qualia）有關（Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016）。此觀點與德國哲學家Habermas（J. Habermas, 1929-）（1998: 92）提出之「言語行動」（speech act）相通，均指稱語言（language）必須和行動（action）符應，「言語行動」包含

「命題內容」(propositional content)及「非語言部分」(illocutionary force or component)·此亦是人與人溝通要件之「有效性宣稱」(validity claim)。

析言之·人對相同物件或情景產生的不同行為反應·成了人與人之間彼此溝通的重要內容和話題·故·人與人之間可能存在誤解·理解也不能只賴一次語言的溝通即達成·而必須不斷地對彼此的對話進行質疑·反省與檢證·方得以確立溝通的相互理解與共識。質疑·乃檢視溝通內容的詮釋;反省·乃對語言行動者之信念的內在自我檢證。自我的內省並不表示經驗不足·也非說明內省無法預測;相對的·反省具有一定程度的經驗關係(Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016)·更重要的·內省的對象是人的內在意識·而此內在意識就是信念與價值觀·更是意識形態的「根」。

信念與價值觀同時指出人類行為的目標導向·就此言之·內省可以透過人的信念、價值觀所引導的行為目標·預測人類思考與行動的未來動向。此即人類理性推論、歸納或分析功能。人之與其他動物不同處·在於人能透過理性的功能·自由地決定自己的行動目標·而不完全受限於其所處的環境。

理性主義的笛卡爾也曾透過「蠟論」的思想實驗·驗證其「我思·故我在」的理性方法·足以確定知識的真實性和確定性·此普遍的客觀知識一旦確立·對真實/真知的認識·就不會受到感官經驗或外在情境的影響。簡言之·笛卡爾只相信透過個人理性方法驗證為真實的物件才是真理。然而·普特南卻在人類相信理性認知功能的數百年後·再度對人類理性提出質疑。雖然普特南「桶中之腦」的思想實驗·與笛卡爾的理性方法異曲同工·但兩者的結果卻是南轅北轍。前者(笛卡爾)強調人類理性的功能·後者(普特南)卻質疑理性思維存在虛擬性和被宰制性的可能。

笛卡爾的蠟論思想實驗的內容概要大抵如次(Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2017)：

……那些我們認為最明顯可以理解的物件·通常與我們所觸及的身體有關(但真實的知識卻不會因為身體的各種官能而改變)
……例如·讓我們來看看這塊從蜂巢裡拿出來的新鮮的·還沒有失去其蜂蜜甜蜜的蜂蠟……但當蜂蠟接近火時·氣味蒸發·顏色變化·圖形被破壞·大小增加·變成液體……蜂蠟經過這個變化之後是否還是同樣的蜂蠟?我們必須承認它仍然存在;沒有人會另有判斷……感覺引起我們的注意·但並不影響我們對蜂蠟存在的認識·因為所有這些味道·氣味·視覺·觸覺和聽覺等感官經驗的東西雖然都改變了·但我們所認識的蜂蠟仍然與蜂蠟未改變前是一樣的蜂蠟。

笛卡爾的蠟論與普特南的「桶中之腦」·此兩者間雖然都是進行思考的實驗·但目的不相同·本質也不同:笛卡爾試圖確立一個可靠的方法·以準確無誤地辨識知識與世界;普特南則對人的理性提出質疑·旨在提醒世人·人的思維不必然時時刻刻都是謹慎和精確的;反之·猶如Martha Nussbaum(1947-)所言·人類有怠惰和好逸惡勞的「習性」·有向懶惰·權威和壓力臣服的傾向·而此等習性正是人的理性思維被「操控」的機會·故人若欲擺脫被宰制·就需要強化人的開放性思維和民主素養(Nussbaum, 2001)。

其實·笛卡爾並非質疑人的理性·反而相信人的理性思維是確定知識的唯一方法;普特南則對笛卡爾認定的人思維的「普遍性」提出警訊·而此警訊也非反對人腦的理性思維·恰恰相反·他的「桶中之腦」的實驗指出·真正的理性思維是無法被操控的·因為被操縱的腦思維就非真正的腦。此論點有套套邏輯的味兒·也與中國「白馬非馬」的詭論從語言和指涉的對應上進行論辯的原理如出一轍¹。

然而·笛卡爾與普特南兩者的思想實驗都對教育有所啟示。教育是人的活動·涉及的內涵包括知識的認知·態度與行為·也包含對人的行為和人性的價值判斷。至於教育的方法除可傳授外·亦可透過共創·因此·教育的意義·內涵和方法涉及自然科學的客觀性·也涵蓋人文社會科學的互為主觀和主觀性。然而·如前所述·「互為主體」的相對客觀並未排除建立在最初之錯誤的信念上。易言之·若人與人之間的對話前和對話時·若未能自我省思·檢視自己信念

的可信度與真實性，則被視為具客觀性的「互為主體」，也可能只是錯誤之知的共通性驗證，而非真實之知的普遍性科學檢證。

再者，教育是對話的藝術，對話是理念與價值的論辯和溝通，所以，無論教學活動或教師專業社群的成長，均需要師生之間、教師之間的不斷對話。對話也是一種腦力激盪，既試圖尋求教育理念的共識和教學的有效策略，也彼此分享教育資源和智慧。但是，在對話中，若師生的信念未能自我檢視其可信度和真實性，則教學就可能存在對錯誤認知的「灌輸」活動。

灌輸性的教學活動與對真知的傳遞、分享、革新與創造的教學本質背道而馳；若與教學本質背道而馳之灌輸性活動的成效愈高，則教學活動離開教育本質就愈遠。此即「考試領導教學」或「教學的工具性目的」一直被詬病之所在。若欲破除教學者與學習者之間的對話產生灌輸性活動，則必須做到下列兩件事：

(一) 對話的環境應該是開放的，而非封閉性的。此所謂「開放性」環境並非僅指實體空間的開放，更應在人文心靈上對任何言論不預設立場 (Nussbaum, 2001)，即每位對話者的心靈和思想都是開放的，並尊重任何歧異，但也非任何言論皆接受。

(二) 對話者應具備自我反省以及對他人言論進行分析與批判的能力，即每位對話者的心靈是解放的、自由的，也是自主的和開放的。此兩大要件也是心靈素質與公民素養高低的基本判準。可見，教學活動應該是一種民主對話活動。

教師或師生之間的對話限於學術性的研討會，也未必是正式的研習、培訓或教學活動，更具意義的是哪些非正式但出於自願性的「聚會」。此等聚會猶如沙龍的交誼功能，與會者可以自由自在地參與和退出，更可以無拘無束地「高談闊論」，既能「以學會友」，分享彼此的理念，又是一種終身學習活動，且能在擴展教育視野歷程中增進彼此的友誼，也有助於縮短語詞意義的理解距離。

此等非正式且系統不過於嚴謹的聚會若加入資訊科技的協助，則更可以國際化與多元化地與各種不同人士進行意見交流，參與對話的對象與範圍也更多元。如，當代K-12教育人員之間盛行的教師專業成長運動，稱為「教育營」(EdCamp) (EdCamp Foundation, nd.) 的宗旨相呼應。成立該教育營的基金會 (EdCamp Foundation, nd.) 設立教育營的宗旨如下：

搭建教師增能的支持社群，以增進自由、自由參與、非正式會議方式進行，期極大化教師個人專業學習經驗，及擴充教師同儕間的社會網絡關係。

此等教育營或教師專業社群的對話能否確保不發生普特南「桶中之腦」的悖論或避免進行灌輸性的對話？析言之，教師之間、師生之間的對話是否均能確認，對話雙方開放地驗證自己「信以為真」或「視為理所當然」的信念，即對話者在對話中均能不斷地進行自我反思與批判。尤其教育營的活動若旨在追求「幸福」或接受「感動」等與情緒性或價值性相關的內容時，更需要具備自我反思與批判的心靈素養 (Nussbaum, 2001)，否則「教育對話」就易流於具灌輸性或宰制性的「假共識」。此等假共識存在意識形態，也可能悖離真知。若此類假共識愈多，就顯示認知與理解的扭曲就愈多。單一認知與理解的扭曲可逐漸累積成系統性扭曲的信念與價值觀。

若此，則表象上的對話具有相互溝通與開放的「形式」，本質上卻違背「真理愈辯愈明」的事實，也可能成為阻礙真理被認知的「迷霧」。此等現象與民粹所形成的「假性」反動力異曲同工。哈伯瑪斯 (Habermas, 1984) 提出的溝通行動理論 (The theory of communicative action) 也欲破除此等系統性扭曲的假性共識，故他提出欲達成真

正的理性溝通之對話過程必須符合1、可理解性；2、真理性；3、真實性；4、和真誠性四大有效宣稱。基於此四大溝通的有效宣稱，溝通雙方在對話過程中必須不斷進行自我反思，並在溝通進行中，對對話內容和語言者的意識形態進行批判、解放與重建，方能達成真正的共識，並確保真理的合理性。

教學活動本身無論是教師建構教育或教學理念，或師生對教材的理解，以及師生的對話，基本上均應屬理性溝通行動。質言之，教育的溝通既在追求知識與真理，故師生均必須確保具備自我省思與批判能力。同理，教育營的對話亦應建立在自省與批判的基礎上，方能在溝通過程中建立理性共識，使彼此的對話更具真實性與真理性的意義。

參考文獻

- EdCamp Foundation (nd.). *Welcome to the EdCamp*. Retrieved from <https://www.edcamp.org/>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action (vol.1): Reason and the rationalization of society*. Thomas McCarthy (Trans.). Boston, Mass: Beacon. (Original work published 1981)
- Habermas, J. (1998). *On the Pragmatics of Communication*. Cambridge, Mass: MIT.
- Ludwig, K. (1992). Brain in a vat, subjectivity, and the causal theory of reference. *The Journal of Philosophical Research, XVII*, 313-345.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1981). Brains in a vat. *Reason truth and history* (pp. 1-21). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1985). *Mind, language and reality, philosophical papers (vol.2)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1975)
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2016). *Qualia*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/qualia/>
- Wikipedia, the free encyclopedia (2011). *H. Putnam*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Hilary_Putnam
- Wikipedia, the free encyclopedia (2017). *Wax argument*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Wax_argument

1 戰國末年，平原君的食客公孫龍子即以「馬」乃論其形，而「白馬」則指其色，提出「白馬非馬」之辯。易言之，普特南思考實中被瘋狂科學家操縱的「桶中之腦」，在普特南眼中，已經非人真正的「腦」。再者，若非被操控，則人腦就不會對沒看見之物，「辨識出」有其物。易言之，只有被操縱的腦才會產生「無中生有」的「胡言亂語」。

教育法令

王清標整理

國家教育研究院教育資源與出版中心

王清標 (2017)。教育法令。教育脈動，11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/fla4fc54-ad58-4269-b05b-927d1978cb22?paged=1&categoryid=8ec9ef8e-7787-431a-9614-2e3c222a5c71&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

法規及政令 資料來源

1、修正「 <u>教育部補助大專校院精進全英語學位學制班別計畫要點</u> 」第6點規定，自即日生效	2017-08-07 第023卷 第175期
2、修正「 <u>國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則</u> 」	2017-08-03 第023卷 第145期
3、修正「 <u>教育部補助辦理全民國防精神動員教育活動實施要點</u> 」第3點、第4點規定，自即日生效	2017-08-02 第023卷 第144期
4、訂定「 <u>高級中等學校學生穩定就學及中途離校學生輔導機制實施要點</u> 」，自即日生效	2017-08-01 第023卷 第143期
5、預告「 <u>專科以上學校培育幼兒園教保員相關系科評鑑辦法</u> 」草案	2017-08-01 第023卷 第143期
6、預告「 <u>社會教育機構或法人辦理高級中等以下學校及幼兒園教師進修認可辦法</u> 」第1條修正草案	2017-07-27 第023卷 第140期
7、修正「 <u>高級中等以上學校學生就學貸款辦法</u> 」部分條文	2017-07-26 第023卷 第139期

8、修正「 <u>教育部補助臺灣學術網路區域網路中心管理運作要點</u> 」 第1點、第10點規定，自即日生效	2017-07-25 第023卷 第138期
9、修正「 <u>教育部補助技專校院辦理產學合作國際專班申請及審查作業要點</u> 」第1點、第5點、第11點規定，自即日生效	2017-07-21 第023卷 第136期
10、修正「 <u>學生逕修讀博士學位辦法</u> 」第3條、第4條條文	2017-07-18 第023卷 第133期
11、訂定「 <u>教育部補助大專校院提繳未具本職兼任教師勞工退休金實施要點</u> 」，自106年8月1日生效	2017-07-17 第023卷 第132期
12、預告「 <u>高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法</u> 」第5條附表修正草案	2017-07-14 第023卷 第131期
13、修正「 <u>香港澳門居民來臺就學辦法</u> 」部分條文	2017-07-07 第023卷 第126期
14、預告「 <u>教師職前年資採計提敘辦法</u> 」第3條修正草案	2017-07-04 第023卷 第123期
15、預告「 <u>教保服務人員條例施行細則</u> 」草案	2017-06-30 第023卷 第121期
16、修正「 <u>職業訓練師與學校教師年資相互採計及待遇比照辦法</u> 」 第11條條文	2017-06-28 第023卷 第119期
17、預告「 <u>特殊教育學生獎補助辦法</u> 」部分條文修正草案	2017-06-22 第023卷 第115期
18、修正「 <u>高級中等以下學校藝術才能班設立標準</u> 」部分條文	2017-06-21 第023卷 第114期
19、訂定「 <u>教育部補助師資培育之大學辦理師資培育獎學金作業要點</u> 」，自即日生效	2017-06-19 第023卷 第112期
20、修正「 <u>教育部獎勵補助私立高級中等學校經費實施要點</u> 」第6點、 第7點規定，自即日生效	2017-06-16 第023卷 第111期

21、修正「 <u>教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點</u> 」，自即日起生效	2017-06-15 第023卷 第110期
22、修正「 <u>全國語文競賽舉辦原則</u> 」，自即日起生效	2017-06-15 第023卷 第110期
23、預告「 <u>教育部科學技術研究發展成果歸屬及運用辦法</u> 」草案	2017-06-09 第023卷 第106期
24、修正「 <u>臺灣學術網路（TANet）傑出貢獻人員選拔實施要點</u> 」，自即日起生效	2017-06-05 第023卷 第102期
25、修正「 <u>入學大學同等學力認定標準</u> 」部分條文	2017-06-02 第023卷 第100期
26、修正「 <u>教育部辦理大學校院弱勢學生學習輔導補助計畫審查作業要點</u> 」第5點、第8點規定，自即日起生效	2017-05-31 第023卷 第098期
27、修正「 <u>中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點</u> 」第3點附表1，自即日起生效	2017-05-25 第023卷 第096期
28、修正「 <u>高級中等以下學校及幼兒園教師證明書申請補發作業要點</u> 」，自即日起生效	2017-05-16 第023卷 第089期
29、修正「 <u>參加國際數理學科奧林匹亞競賽及國際科學展覽成績優良學生出國留學獎學金申請要點</u> 」，自即日起生效	2017-05-15 第023卷 第088期
30、106年4月7日修正發布之「 <u>學校教職員退休條例施行細則</u> 」第34條、第41條條文，自107年1月1日施行	2017-05-11 第023卷 第086期

美國大學開辦能力本位教育之學程對我國之啟示

吳孚佑

國家教育研究院教育制度及政策研究中心技職、高等及國際教育組

吳孚佑 (2017)。美國大學開辦能力本位教育之學程對我國之啟示。

教育脈動·11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/7e8053e3-dbf5-4856-b319-fe46ab344d1e?paged=1&categoryid=09b650c2-b21e-46bc-a72f-af020efdaf70&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

壹、議題重要性

近年來每到了大專院校畢業潮的前夕，總是能看到許多與畢業生就業意願相關的調查及報導。從幾年前喧騰一時的新聞「博士生棄教授夢改賣雞排」，到大學指考英文作文曾以「碩士清潔隊員滿街跑」為題，可以看出學用落差儼然已是臺灣高等教育的一大隱憂。所謂的「學用落差」是指學生在離開學校之後，無法在就業市場中上應用自己所學到的知識和技能（張峰彬，2016）。在這個大學生甚至碩、博士生滿街跑的時代裡，「學校所教的」和「學生所學的」是否對未來職場工作的機會取得與實際應用方面有所幫助，無疑是我們應該關注的焦點。研究者利用個體層次的調查資料，試圖從個人的角度來看學用落差的情形，表1為利用「臺灣教育長期追蹤資料庫後續調查（TEPS-B）」計畫，在2010年所蒐集的問卷資料所整理而成。由表1可看出，針對已經進入職場工作的年輕人，僅有近55%認為自己在工作上可以學以致用；另外有接近一半的人則是對自己的所學與工作之間的關聯性抱持著較保留的態度。

表1

各教育程度受訪者對於學用落差的主觀看法

	符合	不符合
技術學院、科技大學	656 (50.8%)	636 (49.2%)
一般大學	694 (53.5%)	603 (46.5%)
碩士	439 (65.7%)	229 (34.3%)
博士	15 (57.7%)	11 (45.1%)
總計	1,804 (54.9%)	1,479 (45.1%)

資料來源：整理自臺灣教育長期追蹤資料庫

在這個知識經濟體系充滿變數及高度不可預測性的現代，為了能夠讓學生在畢業之後的未來能夠學以致用，並具備工作崗位上所需的能力，以就業市場之需求為出發點，確定核心能力後進行訓練的能力本位教育（Competency Based Education，簡稱CBE），所培育出的學生能具有較強的應變和適應能力，或許可以做為未來高等教育改革的參考。

貳、主要國家具體作法與改革趨勢

能力本位教育（Competency-based Education）是以提高學生整體競爭力為目標而設計的專業課程，一般來說皆由特定企業定期支持，並結合證照考試與大量的任務型學習，讓學生能藉此得到實質的工作技能，並在畢業後獲得較多聘用與升遷的機會。然而，在過去這些課程提供的對象是成年人而非一般學生，因為要針對年輕學生設計和就業如此相關的課程並不容易。能力本位教育並非為一個全新的概念，它最初起源於20世紀初的美國教育改革。一直到60年代，有關能力本位教育的思潮和實踐才真正在美國職業教育領域得到重視，其核心精神是從職業崗位的需要出發，確定能力培養目標，然後再由學校組織相關教學人員，以能力為目標設置課程、組織教學，最後考核學生是否達到這些能力要求。從20世紀90年代開始，能力本位教育逐漸成為美國高等教育領域關注的焦點之一。進入21世紀後，能力本位教育的思潮和實踐逐步蔓延至美國基礎教育領域（時晨晨，2016年4月20日）。

在美國，南新罕布夏大學是第一所獲得聯邦教育部認證通過，可依據能力本位學習而非學分制的大學；同年，威斯康辛大學開設自己的能力本位課程（稱為The Flexible Option）象徵主流高等教育已接受能力本位學習概念（教育部駐洛杉磯辦事處，2015，11月）。2014年，「能力本位學習教育網絡」（The Competency-Based Education Network）成立，17所高等教育機構及二個州系統結合能力本位學習資訊、指引如何發展、建立高等教育高質品課程原則。截至2015年底，已經有近600所高等教育機構採用能力本位教育，超過6萬名以上的學生受惠於此。這些都必須歸功於能力本位的教育方式及線上教學工具的應用（教育部駐芝加哥辦事處教育組，2015，6月）。

2015年在德州州長派瑞（Rick Perry）的號召下，德州農工大學科默斯分校（Texas A&M University at

Commerce) 針對當地進行勞力預測並與當地雇主面談後進行分析,發現了在地企業主與勞工的需求,因而開設了一系列普通課程與能力本位教育的課程,提供給有學位及能力需求的在職生。在這個課程中,學生必須盡可能完成不同的任務以證明自己擁有某項「能力」(competencies),例如透過作業或影片,展現解決問題和應用研究的技能。而教師的任務,就是思考如何幫助學生發展技能(教育部駐芝加哥辦事處教育組,2015,6月)。至2016年,美國普渡大學多元科技研究所首度嘗試提供能力本位教育給剛入學的大一新鮮人,專門規劃能力本位教育的相關學程,結合了數種科學和人文學科。校方設立這個學程的目的是希望學生能在理工科以外的領域培養出獨特的能力,這些能力可以和他們的專業相輔相成,以增加競爭力。普渡大學認為此一新嘗試旨在表達大學教育不該淪為職業訓練,這樣才能讓年輕學生曉得如何在現今快速改變的世界裡持續學習、適應新科技、增強競爭力、並有能力接受各種挑戰。目前普渡大學的能力本位教育學程還在草創階段,第一屆目前已招收36位學生。異於其它提供類似學程學校的是,普渡大學的學程仍然部份沿用傳統的「學分制」,而不完全採用直接「評估制」來決定學生是否合格。評估制的好處在於學生證明了他具有該學科要求的能力後,可以立刻往下一個目標前進,但缺點是沒有統一和普遍適用的標準。普渡大學要求學生撥出1/3的時間參與小班制課程和大班制的演講,並取得規定的學分數,以保證學生在學習過程中,學到最基本的知識。學生在被授予學位前,除了要有足夠的學分數之外,還必須在自己主修的領域中表現出合格的設計思考能力、有效的溝通能力、與團隊成員的社交能力、道德分析能力、和創造革新能力等(駐美國代表處教育組,2016,6月)。

參、我國現況概述

早在民國70年代能力本位的概念即被引進臺灣教育界,原因大致有二。首先,為了使人才的補充可以跟上當時快速發展、建設的社會,在教育上投入大量的資源及人員,目標以培養科學專才及職業技能為重點。其次是對於傳統教育的省思:所謂傳統教學,即是由老師為示範或演講的上課方式,為了顧及教學的進行及大多數人的教學進度,老師鮮少對學生進行個別的指導,更遑論顧及學生在課程中的獲益多少。而能力本位的教育目的就是要求每位學習者經訓練後可以達到預定的基本需求及能力標準,以符合未來或是當下的職場的要求。到了民國80年代後期,臺灣產業結構再次面臨大幅度的調整與變革,許多新興產業所需之工作職能與傳統產業已大不相同,但是長期以來,國內大專以上科系與教學內容,隨經濟發展與產業結構改變而調整幅度有限,加上大學科系調整不易,未能適切回應外在環境的快速變化,導致產學落差加劇。

為了彌補日漸擴大的學用落差與就業人才缺口,行政院經濟建設委員會(現稱國家發展委員會)在2010年提出《人才培育方案-民國99年至102年》(國家發展委員會,2010),針對國家人才培育問題做一全面性的審視。其中,特別提出「強化教育與產業之聯結」計畫,內容包括建立產官學人才培育整合平臺、強化產業界與學術界合作、建置教考訓用人才培育制度等,規劃在民國99至102年間投入近13億元資金,建立產業和學校雙方的聯結,並依產業據實務需要發展人才認證等措施。2012年起,更進一步由經建會主政執行的「縮短學訓考用落差方案」,借助跨部會的力量共同提出了多項政策措施。

其中在教育部方面,主張「調整高等教育體質,建構產學人才培訓機制」。首先,教育部針對大學畢業生普遍面臨高學歷高失業率問題,與經濟部、勞委會成立跨部會平臺,藉由協調相關部會進行產業人力推估,納入改進系所增設調整審查機制的基礎,提供充分資訊與政策導引,協助大專院校彈性調整系所結構與教學方向,並強化大學教學與課程安排,落實大學校務評鑑以及系所教學評鑑、師資質量考核,以提升大學辦學品質。再者,加強重視學生學習成效及就業力,並培養學生適應社會之軟實力,使各院校培育之人才符合產業發展趨勢與產業需求。此外,為強化高等教育人才培育與產業的聯結,教育部分別提供教師與學生與產業界互動學習的機會。

在教師方面,乃鼓勵院校師資積極與產業界合作,補助學校辦理遴聘業界專家協同教學及選送教師至公民營機

構研習服務計畫，鼓勵學校新聘進業界經驗之專業科目教師，以及激勵教師以技術報告送審升等，期使教師能充分掌握產業人脈與產業發展趨勢，藉以引導學生學習方向並提供輔導諮詢意見。在學生與課程方面，提供補助資源，鼓勵學校辦理學生校外實習課程及學生專題製作，並透過產學攜手計畫、最後一哩就業學程、產業碩士專班、學士後第二專長學位課程、推動契合式人才培育等專班之推動，促使學校與業界接軌。一方面鼓勵各大專院校與產企業界建立長期合作人才培育關係，建構產業創新研發的環境，充分發揮高等技職教育專業技術人才培育功能；另一方面也積極媒合業界提供業師協同教學，專班學生由學校與合作企業共同甄選，經實習、專題製作等實務課程訓練，畢業後即可透過合作企業優先直接聘用（于國華，2013年6月）。

肆、對我國的啟示與建議

綜觀美國推行能力本位教育的過程可以發現，能力本位教育的產生很大一部分是為了因應不同學習者有著不同的時間投入，這種教育在企業界流行得早，畢竟企業員工無法定期投入大量時間去學習。而這樣的教育方式進入學校環境後產生了水土不服的情況，主要是因為學校的結構、教學與管理活動多以嚴格的時間概念為基礎。每節課、每個學期和獲得學位的時間都有限定。學生在重重限制下，可能壓抑了本身的學習性向，因此學習往往事倍功半。所謂能力本位教育不一定非要以學校為單位大規模推行，教師亦可以在課程層面著手這種新式的教育。畢竟能力本位教育需要對課程或者學習項目重新設計才有其意義。透過美國的例子，大致可以從幾個層面給予建議，首先，對學習者所需的能力提供規劃；學生希望獲得的能力，應該要仔細思考其本質及可能遭遇的問題後給予幫助或解答，並訂定清晰而個性化的學習目標。其次是，淡化分數意識；多數對於能力本位教育的質疑是其非傳統的評分方式。能力本位教育通常採用簡單的及格或不及格、通過或未通過，來評估學生是否具備相應能力。和分數制相比，此做法往往給人不夠嚴謹的印象。解決方法是教育者應說明這樣評分的依據，並清晰表達出對學生的高度期望。同時盡可能確保評估方式的穩定性及可信度。最後，以學生對於課程的掌握程度代替化約的考試；按照常態分配，將人進行劃分，違反了能力本位教育的初衷。我們必須按照個人能力的掌握程度進行測評。教育的目的更應該是讓人通過學習得到改進，而不是將讓區分出三六九等。

參考文獻

于國華（2013，6月）。如何解決大學畢業生「學用落差」，提升臺灣競爭力？

102年青年政策論壇，臺北市。

取自<https://www.youthhub.tw/upload/file/20130619105859974.pdf>

時晨晨（2016，4月20日）。能力本位教育為何風靡美國。中國教師報。

取自<http://paper.chinateacher.com.cn/zgjsb/html/2016->

04/20/content_101660.htm

國家發展委員會（2010）。人才培育方案（99至102年）。

取自http://www.ndc.gov.tw/News_Content.aspx?n=9CB39E0F5292E9C1&sms=DB5CA7E8ABA7E5DC&s=FC2856EF5448B138

張峰彬（2016）。高教擴張與學用落差。巷子口社會學，取自

<https://twstreetcorner.org/2016/04/26/changfengpin/>

教育部駐芝加哥辦事處教育組（2015，6月）。美大學院校提供在職生能力

本位教育學位。教育部電子報·668·取自

http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=14435。

教育部駐洛杉磯辦事處(2015·11月)。復古創新 美國高教下一步：能

力本位教育。天下雜誌·585·取自

<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5072366>

駐美國代表處教育組(2016·6月)。美國大學開設能力本位教育的學士

學程。國際教育訊息電子報·101·取自

http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=101&content_no=5354

日本專門職業大學彈性學制對我國之啟示

陳淑娟

國家教育研究院教育制度及政策研究中心技職、高等及國際教育組

陳淑娟 (2017)。日本專門職業大學彈性學制對我國之啟示。

教育脈動, 11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/98b8d4ff-89f6-4264-83a0-1f418fc544aa?paged=1&categoryid=09b650c2-b21e-46bc-a72f-af020efdaf70&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

壹、議題重要性

由於全球化競爭之故，促使知識經濟除了對高等教育人才需求孔殷外，更使高等教育成為驅動國家經濟蓬勃發展的新興產業。日本自明治維新時期開始，便打破鎖國政策，積極學習西方先進國家發展經驗以推動國家現代化，提出「殖產興業」政策，並將職業教育發展列入殖產興業政策中，透過職業教育培育各類層的技術人才與勞動力，為日本經濟發展提供基礎需求的人力。

然而，隨著少子化的趨勢，在高等教育階段，私立大學及短期大學將可能面臨招生困境的衝擊，且面對民間企業界要求縮短產學落差的聲浪，日本政府開始正視新型態大學產生的可能性，擬以既已存在的大學、短期大學等改制轉型為專門職業大學，不設定修業年限，學生若集中學習，有可能半年至1年即可畢業，採較彈性的修課方式，並企圖強化特定研究領域與基礎研究，藉以培育更多投入職場的專業人才，促進國家經濟成長（駐日本代表處教育組，2015a；2015b）。

目前我國高等教育階段仍採學年學分制的修業規定，至少必須達到系所規定之畢業學分，方得畢業投入就業市場。因此，本文乃將初步整理分析日本專門職業大學彈性學制之作法，以供我國高等教育相關政策規劃之參考。

貳、主要國家（日本）具體作法與改革趨勢

在Clark (1983) 所提出各國高等教育系統「三角協調」(the triangle of coordination) 之經典模型中，闡釋影響高等教育系統發展的三重力量，即國家權力 (state authority)、學術權威 (academic oligarchy) 與市場 (market)，而日本的高等教育體制則是介於學術權威與市場之間，然又偏向市場力量主導，目前日本的高等教育亦漸漸往市場需求的實務發展。

日本政府在產業競爭力會議上公布將於大學導入「職業教育學校」方針，並納入成長策略項目主軸，其中提及日本政府擬由國立大學及新設立的高等教育機關取代以往民間企業主導的研發及人才培育，期使大學成為技術革新

的主要推手（駐日本代表處教育組，2015c）。

此次高等教育改革主要的原因，乃是由於民間企業對於研發投資日趨低迷。根據經濟產業省（經濟部）的數據顯示，有潛力但需花5年以上長期研發的新技術，在2010年度的研發整體費用中僅剩10%左右。然而，新技術往往是經濟成長的關鍵，為解決投資減少的問題，日本政府擬增強大學的研發體制，進而取代企業成為經濟成長的動力（駐日本代表處教育組，2015d）。

再者，業界對於學生在進入職場前須具備的實務知識、技術等需求越來越強烈，有關課程編排等，日本政府將進一步聽取業界的意見，以期能活用IT技術促進服務業業績提升及新創事業的企劃提案等，並以實際的例子作為學習內容。同時，也希望學校可以安排企業參訪等活動讓學生了解熟悉職場環境（駐日本代表處教育組，2015a）。

日本文部科學省的專家會議提出設置與大學、短期大學相同層級，且以實務性、職業教育為導向的「專門職業大學」建議案。新型態的「專門職業大學」修業年限設定在2至4年，畢業生將可獲得取代目前的「學士」學位的新學位，學生若集中學習有可能半年至1年即可畢業，修課時間較大學彈性；再依學生在學時間長短，分別頒授相當於大學畢業學歷的「學士」學位，或相當於短期大學畢業的「短期大學士」。招收對象主要以專門高中（類似高職）畢業生或是以要提升技能為目標的社會人士為對象，並頒授學位，提升社會認同感。

由於日本企業提供職業訓練的機會呈現逐漸減少趨勢，為了因應工作所需之高度化知識與複雜化技術，因此專家會議認為設置實施大學層級職業教育的教育機關是有其必要性。文科省希望能透過專門職業大學培育看護現場的領袖或是活躍於海外的廚師等核心職業人才；並對有意升學的高中畢業生進行IT、金融等領域等實務教學，導入實務職業教育於高等教育機關的相關議題。

師資部分，則希望延攬具有實務經驗、具備教授最先端實務內容的人才擔任教師，以實務為導向的人才培育策略。課程設計方面，由學校與企業合作規畫課程內容；比起上課教學，將更重視實習、實作及實驗，並特別強化有關職業教育的教育措施，例如：免除通常被規定必須學習的古典或哲學等與該職業無太大直接關係的研究，以密集性實習來取代；同時也會導入解決課題的訓練課程，積極鼓勵學生參加企業公司的長期就職體驗（駐日本代表處教育組，2015a；2015b；2015d）。

參、我國現況概述

依據我國《大學法》第26條規定，學生修讀學士學位之修業期限，以四年為原則，並得視系、所、學院、學程之性質與需要延長修業年限；修讀碩士學位之修業期限為一年至四年；修讀博士學位之修業期限則為二年至七年。而學士學位畢業應修學分數及學分之計算，由教育部定之；碩士學位與博士學位畢業應修學分數及獲得學位所需通過之各項考核規定，由各大學分別訂定，報教育部備查。在高等教育學位取得方面，該法第27條明定學生修畢學分學程所規定之學分者，大學應發給學程學分證明；學生修畢學位學程所規定之學分，並經考核成績及格者，大學應依法授予學位。

職業教育修業學分之規定，根據《職業學校法》第14條，職業學校學生畢業應修學分數不得少於150學分；依規定修畢應修課程及學分，成績及格者，由各校發給畢業證書。《專科學校法》第33條明定，專科學校畢業應修學分數，二年制不得少於80學分；五年制不得少於220學分。而專科學校學生修畢應修學分成績優異者，或學校性質特殊之科別者，得報教育部核定增減修業年限。由我國相關法規命令可知，我國在修業年限及應修學分數都屬於較制式之規定。

我國高等教育隨著就業市場需求的改變，有越來越多大學放寬課程選讀限制，讓學生能更輕鬆的自由選擇不同的專長，如清華大學的「多專長」學士班，學生在既有的128畢業學分內，能自由選擇第二、第三專長，只要滿足核心課程規定，就能在畢業證書上加註；以及中央大學的「第二專長制」，在128畢業學分內，滿足第二專長系列課程的20學分，就能取得證明，讓畢業證書加值。臺灣大學則是從今年起推出「輔系事後核可制」，免去選修前的事先申請，只要完成輔系規定的課程、學分數，畢業時亦能獲得輔系證明（陳至中，2016）。

目前我國的彈性修課方式，偏向於在既有的畢業學分及修業年限規定中，在主修學科為基礎的立基上，讓學生多方選讀有興趣的學科，透過第二專長等彈性課程的探索，建立日後從事研究或踏入就業市場的競爭力。

肆、對我國的啟示與建議

目前我國部分大學因少子化之衝擊，正面臨整併或退場之考驗，而隨之而來的社會、經濟和環境變遷的挑戰，將造成我國產業結構改變，國家發展委員會公布未來10年整體就業人力推估，企業對技術人才需求將增加，未來5年技職生就業吃香（余佳穎，2015）。技職教育亦漸漸被賦予務實致用的期待，因此，參考日本高等教育導入職業教育學校方針，實施彈性學制之政策，對我國未來技職教育相關制度之發展建議如下：

一、參考日本將高等教育導入職業教育學校方針，並進行彈性學制之方法，進行學校轉型或系所特色化，將更明顯分化「學術型大學」與「職業導向大學」之特色，使未來高中職畢業生選校更能適性發展，達成適性揚才之理念。

二、若以彈性學制為修課方式，免除目前規定必須學習的古典或哲學等與該職業無太大直接關係的研究，以實務導向為核心課程，已就業社會人士將以提升技能為目標再次進入大學就讀，不受學年學分制之規定局限，可更彈性修業，且自課程中學習到最新資訊與設備器材相關知識，強化基礎研究，更符合市場需求，藉以帶動國家經濟成長。

三、將彈性學制導入高等教育，高等教育將與終身學習接軌，人人可依不同階段之需求再度進入校園學習，並可在短時間完成階段性的課程研修，隨時增強就業能力、投入就業市場，且有助於部分學校轉型，亦能將我國打造成終身學習之國家，藉以加強國家之競爭力。

參考文獻

大學法（2015年12月30日）。

余佳穎（2015，3月18日）。未來5年技職生就業吃香。聯合新聞網。取自

<http://udn.com/news/story/7269/771791-%E6%9C%AA%E4%BE%865%E5%B9%B4-%E6%8A%80%E8%81%B7%E7%94%9F%E5%B0%B1%E6%A5%AD%E5%90%83%E9%A6%99>

專科學校法（2014年6月18日）。

陳至中（2016，2月25日）。彈性課程正夯 大學紛推跨領域修課。中央通訊社。

取自<http://www.cna.com.tw/news/ahel/201602250236-1.aspx>

駐日本代表處教育組（2015a，7月）。日本研議將大學轉變為職業教育學校。國

家教育研究院國際教育訊息電子報·79·取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=79&content_no=4439

駐日本代表處教育組(2015b·4月)日本政府擬設置發展技職教育的「專門大學」。國家教育研究院國際教育訊息電子報·74·取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=74&content_no=4103

駐日本代表處教育組(2015c·8月)。日本大學制度改革。國家教育研究院國際教育訊息電子報·82·取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=82&content_no=4630

駐日本代表處教育組(2015d·12月)。日本對於「職業大學」的期待與疑惑。

國家教育研究院國際教育訊息電子報·89·取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=89&content_no=4907

職業學校法(2010年6月9日)。

Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.

東亞各國推動英語教學之策略

朱美珍

國家教育研究院教科書研究中心課程教學及教科書組

朱美珍 (2017)。東亞各國通對英語教學之策略。教育脈動, 11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/e98ae32f-3e3d-47c9-b983-0b34729a4dbd?paged=1&categoryid=09b650c2-b21e-46bc-a72f-af020efdaf70&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

壹、前言

歐盟各國學生學習外語的情形非常普遍，其中以英、法及德語為3大熱門外語。根據歐盟統計局2014年公布初中階段學習外語的最新統計顯示，98.6%的初中學生（英國除外，約1,772萬名）學習至少1門外語、59.9%的初中學生（近1,100萬名）學習2門以上外語。尤以英語是初中階段最熱門的外語課程，超過1,700萬名（占97.3%）的學生修習、其次學習法語500萬名（33.7%）、德語300萬名（23.1%）、西班牙語200萬名（13.1%）；俄語（2.7%）、義大利語（1.1%）（駐歐盟兼駐比利時代表處教育組，2014）。

我國中小學課程早已將英語列為主要外國語，2000年之前，實施英語教學係從國中1年級開始，但實施九年一貫課程後，英語課程向下延伸至國小5年級開始，而隨著全球化經濟的連動，自2008年起英語課程再向下延伸至小學3年級；有些都會區的學校更自小學1年級起教授英語，銜接幼兒雙語教育。但教學現場的實際反映，或因城鄉差距、學習落差、過度偏重文法句構的聽與讀教學，以致於這些年來中小學英語學習成效卻不如預期，從近幾年國中基本學力測驗中看到學生學習成就表現呈現雙峰現象，有近3成左右學生的英語程度屬「待加強」，就是顯例。因此，如何在重視英語課程規劃之餘，還能有效提供英語教學配套，營造學習環境，增進學習效果，是刻不容緩的課題。

貳、東亞各國的具體作法

同樣位屬於東亞國家的日本、越南、馬來西亞、泰國、香港等，他們在推動英語教學上，確實有一些具體做法，值得我們參考，以下概述：

一、日本

一直以來，日本對英語教育的師資課程並無統一規定，是因各大學而異，在聽說讀寫四項能力中，時有導致所修習學分過度偏向英美文學等閱讀能力的現象。在2014年度文科省調查中，英檢達「準1級」¹程度以上的現任教師，公立國中是28.8%，公立高中是55.4%，遠低於2017年度所設定國中達50%，高中達75%的目標（駐日本代表處教育組，2016）。依據文部科學省表示，國中、高中學生較缺乏寫、說能力。相對地，部分教師的英語能力和指導能力仍有待改進。

於是，文科省2016年2月27日，針對在各大學師資學程應培養的英語能力及上課內容等，正式公布其指標方案。其中，為提升中小學生英語能力，提出英語教師培育方式改革方案，要求國中、高中教師必須具備相當於英語檢定「準1級」的能力。同時，教學時除了使用英語討論和發表論述外，採用和外語指導助理（ALT）合作的上課方式，並設計讓教師體驗以英語和學生互動的教學課程，增進教師的指導能力（駐日本代表處教育組，2016）。有些學校更利用網路免費通話服務，與外國老師進行一對一對話學習²導入英文會話教學（臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員，2016）。

二、越南

根據駐越南EF國際教育組織（Education First）發布的2014年英語水平排行榜EF（EF EPI）³中，越南EF EPI平均分數為53.81，在70個國家裡排名第29名，以亞洲地區16個國家評比，越南排名第5，比起日本、俄羅斯、中國、泰國等國家的英文能力還要好（駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組，2015）。這是因為越南教育與培訓部（MOET）積極培訓英語教師，要求國小教師必須達到歐洲共同框架CEFR的B1水準、國中教師須達B2、高中教師須達C1（駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組，2016a）。經過5年的英語教師培訓試辦方案，根據培訓部統計部門透露2014年已有近5,940名教師的英語水準達到B2，佔全國英語教師31.37%左右；2015年攀升到1萬448名，佔近全國教師的50%，且英語任教教師也比起上一年多了13.25%（駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組，2016b），顯示這項培訓方案提升了越南英語教師的素質及數量。

同時，培訓部更積極推動「2020年國家外語計畫」，除決定2016-2017學年度起國小3至4年級全面實施每週4節的英語課程外，至2018年英語教師必須符合所制定英語能力之標準為國小3/6或4/6級分、國中4/6級分及高中5/6級分（駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組，2016c，2016d）。

三、馬來西亞

為配合「鞏固國語、加強英語」政策，馬來西亞教育部於2016年開始於國內逾千所中、小學及技職學校實施「高度沉浸式課程」（Highly Immersive Programme），以期全面地提高學生的英語能力。

「高度沉浸式課程」是依照教育部於1999年制定的「課外指導指南」所推出的改良版政策，主要透過兩大面向，即「全校參與」（Whole School Approach）及「聯外概念」（Outreach Concept）來推行此課程，加強學生的英語應用能力。所謂的「全校參與」，即通過學校各個層面，從領導層校長、教職員、家長到校外社區團體等各方都參與其中；「聯外概念」則是透過與外界團體或單位的參與，提高教學成效，打造全面及有持續性的英語環境（駐馬來西亞代表處教育組，2016）。

根據馬國教育部最新發布於官網上的公告，參與的學校將根據各校學生的英語能力，以「課堂教學」（In class）、「課外活動」（Out-of-class）、「輔導課程」（Extra Classes）以及「聯外活動」（Outreach programme）為方向，制定不同的沉浸式英語教學課程。其中「課堂教學」是教師採用具啟發性的教材，比如以話劇或小說作為教材，鼓勵學生以英文積極發表及討論。「課外活動」透過具創意而有趣的課外活動，如讀書會、朗讀、歌唱及說故事比賽等，引導學生習慣以英文交談。對程度較低的學生，學校亦可制定「輔導課程」，由英語程度較優的同學來擔任引導的角色，達到更佳的學習效果。至於「聯外活動」每年至少辦理一次，校方透過與校外團體（校友會、英語專業機構、政府部門及非營利組織）舉辦交流活動，來提高學生的英語掌握能力（駐馬來西亞代表處教育組，2016）。

四、泰國

目前泰國人能夠以英語溝通的人數只佔總人口的10%，在東協國家中排名第五，原因是泰國人缺少使用英語的動力，加上英語不是泰國官方語言，以致對英語感興趣者只限於某些職業上需與外國人用英語交流者。因此，教育部應用「劍橋大學英語發展指南」，及以東盟共同體的重要性，作為驅動學生學習英語的動力，讓他們了解英語在當今世界上所佔的重要地位（駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員，2016）。

教育部指示除了重新調整過去偏重於語法英語的教學模式，調整為強調英語溝通的教學模式，更鼓勵學生不要害羞或害怕說英語（駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員，2016）。同時，教育部也營造幾項英語學習的配套措施：

（一）為教師提供了長達6星期與外國教練加強英語培訓的機會，讓學員認識到學習英語的重要性，以及為即將畢業的大學生提供英語測試指南，將考試成績記錄在成績單上（駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員，2015）。

（二）尋求與其他國家合作，如：美、澳、紐及新加坡等國家合作，提供兒童及青少年學習英語的更好環境與方法（駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員，2016）。

（三）與體育和旅遊部合作培訓英語導遊計畫，培養學生成為當地旅遊景點的小導遊，提供實踐中學習（Learning by Doing）英語的環境（駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員，2015）。

（四）為各個專業的技職生編製專業英語詞彙庫，如：醫學業、旅遊業及酒店管理業等（駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員，2015）。

五、香港

港府為提升學生英語能力及興趣，教育局以英語日、英語營、話劇及電臺節目等形式的「英語教學計劃」，鼓勵學生多說英語，同時，為班數多的公營小學提供多一位「英語母語教師」，以及安排50間國際學校和本地中小學配對，同學間以互訪或到對方學校一同上課，互相學習（駐香港臺北經濟文化辦事處派駐人員，2015）。

參、小結

從上述各國推動英語教學策略來看，對我國中小學英語教學上有幾點省思：

一、調整英語課程方面

雖然我國與其他東亞各國對中小學英語課程的規劃，都向下延伸到國小3年級，但授課密度只有每週1節，比起越南2016年所規劃的國小3至4年級每週授課4節來得少。此是否會影響我國中小學學生學習英語成效值得深思。

二、培訓英語師資方面

以各國積極培育英語師資作為推動英語教學的後盾來看，如日、越對於教師需具備一定能力的檢定資格；越、泰有計畫地培訓中小學教師等。相對於我國，中小學英語教師多從大學畢業取得該科教師證後，就被認定已具備一定的英語能力，並沒有對他們定期英語能力檢定之要求及計畫性之培訓，來確保英語師資品質，因此，日、越、泰的做法亦可提供我們再度省思。

三、營造英語學習環境方面

東亞各國在營造英語學習環境的策略，有運用英語外國教師協助教學，如日、香港；有設計不同形式的英語課程（如話劇、歌唱、朗讀、英語營等）導入教學，如馬、香港；也有安排國際文化交流方式進行，如泰、馬、香港；還

有為迎合未來工作需求，提供「做中學」英語、編制專業英語詞庫，如泰。這些方式都值得我國在營造符合國情的英語學習環境時深思。

參考文獻

臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員 (2016·9月)。日本福岡縣飯塚市教育委

員會領先全國於全市22所小學導入海外英文講師。國家教育研究院國際教育
育訊息電子報·109。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=109&content_no=5713

臺北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員 (2017·2月)。日本學習指導要領

草案·新納入自小三開始英語課程及強化國家意識等內容。朝日新聞。

<http://www.asahi.com/articles/ASK2B6Q7RK2BUTIL06R.html>

駐日本代表處教育組 (2016·2月)。日本推動提升英語教師英語能力計畫。國

家教育研究院國際教育訊息電子報·98。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=98&content_no=5263

駐香港臺北經濟文化辦事處派駐人員 (2015·11月)。港教局研提升英語能力·

配對國際學校與中小學。國家教育研究院國際教育訊息電子報·91。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=91&content_no=5005

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組 (2015·11月)。越南在全球70個國家

英語水平排名29。國家教育研究院國際教育訊息電子報·92。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=92&content_no=5045

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組 (2016a·1月)。越南英語教師不願

參加英語進修課程。越南新聞網電子報。取自

[http://english.vietnamnet.vn/fms/education/149438/teachers-of-
english-reluctant-to-take-refresher-english-courses.html](http://english.vietnamnet.vn/fms/education/149438/teachers-of-english-reluctant-to-take-refresher-english-courses.html)

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組 (2016b·2月)。越南加緊努力提升小學

英語教育。國家教育研究院國際教育訊息電子報·99。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=99&content_no=5308

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組 (2016c·4月)。越南教育培訓部推動「夢

幻」英語教學計畫。國家教育研究院國際教育訊息電子報·102。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=102&content_no=5415

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處教育組 (2016d·4月)。越南產出英語教

師·分秒必爭。國家教育研究院國際教育訊息電子報·102。取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=102&content_no=5416

駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員 (2015 · 11月) 。泰國教育部與體育和旅遊部探討提高英語水準。國家教育研究院國際教育訊息電子報 · 95 。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=95&content_no=5155

駐泰國臺北經濟文化辦事處派駐人員 (2016 · 1月) 。泰國與美國合作加強英語教學。國家教育研究院國際教育訊息電子報 · 95 。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=95&content_no=5154

駐馬來西亞代表處教育組 (2016 · 7月) 。馬來西亞推動高融入式英文課程。國家教育研究院國際教育訊息電子報 · 105 。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=105&content_no=5541

駐歐盟兼駐比利時代表處教育組 (2014 · 2月) 。歐盟外語教育 · 近60%學生選修2門以上。國家教育研究院國際教育訊息電子報 · 95 。取自 http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=95&content_no=5156

1 各國的語言測驗各有不同的分數標準，茲將歐洲理事會 (Council of Europe) 公告的「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構 (The Common European Framework of Reference · 簡稱CEFR或CEFR) 、日本使用最廣泛的英語檢定考試「實用英語技能檢定」 (EIKEN) · 及臺灣) 舉辦之全民英語檢定考試等三種測驗分數相對應的語言能力表列如下：

歐洲CEFR	日本EIKEN	臺灣全民英檢
C1	1級	高級
B2	準1級	中高級
B1	2級	中級
A2	準2級	初級
A1	3級	
	4級	
	5級	

2提供此服務的是QQ English公司（總公司設於東京）與該公司開設語言學校的菲律賓宿霧島做連結，裡面的每位講師皆是取有指導母語非英語人士之資格證照的正職員工。

3該報告係依據全世界72個國家區域，就950,000名成年人學習英語的資料庫，所進行英語能力水準的排名。臺灣的英文能力水準在2012年略微超過越南，但2013到2015年越南的英文能力水準則超越臺灣。

法國藝術與文化教育推動與落實策略

黃秀雯

國家教育研究院測驗及評量研究中心測驗及評量組

黃秀雯 (2017)。法國藝術與文化教育推動與落實策略。

教育脈動, 11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/ad95ae66-e2bb-4025-839d-bf3b5cc4265e?paged=1&categoryid=09b650c2-b21e-46bc-a72f-af020efdaf70&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

壹、前言

十九世紀後，藝術發展的重鎮由義大利佛羅倫斯轉移至法國巴黎，法國儼然成為了現代藝術重要的發展集會地，具備豐富的藝術資產與資源。法國政府體認藝術的價值，認為藝術文化教育可培養一個人的自主性，是人類的基石，將藝術與文化視為共同財（駐法國代表處教育組，2016a），認為每個國民從幼兒至成年均有享受與接觸文化與藝術薰陶的平等機會，因此法國教育部與文化暨通訊部攜手合作簽訂跨部會合作協定，讓學生不論是在學校、校外和課外均能參與藝術相關活動（駐法國代表處教育組，2016b），以下針對法國政府推動藝術與文化教育相關政策進行介紹。

貳、跨部會整合與推動藝術與文化教育政策

為了落實與推動藝術與文化教育政策，法國教育部、文化暨通訊部頒布藝術與文化教育憲章，並與相關推廣單位簽訂合作協定。以下針對藝術與文化教育憲章及簽訂之合作協定進行內容說明。

一、藝術與文化教育憲章的頒布

法國教育部認為藝術與文化教育的推動必須是學校教育和課外藝文活動一起結合（駐法國代表處教育組，2016b）。法國早在2012年即開始進行跨部會的合作機制，並由藝術與文化高等審議委員會負責制定「藝術與文化教育憲章」，此憲章為2015年「藝術與文化教育課程計畫」的擴張，並於2016年7月8日頒布與實施，憲章中更提出實踐的10項基本原則，簡述如後：1、全民皆有權接受藝術與文化教育，尤其是從幼兒園至大學階段；2、藝術課程應結合藝術品欣賞、認識藝術家，及從事藝術活動以習得藝術相關知識；3、透過藝術學習共享多元的文化資產/資源；4、透過藝術有助於提升個人的感受力；5、藝術相關活動應考慮各階段學生的發展歷程；6、透過藝術能對自身經驗賦予意義，並增進對國際的認識；7、保障全體兒童與青年均能平等地接觸到藝術與文化；8、促進各方合作，以期順利推動有效的行動方案；9、培訓相關執行人員，以期能達到認同、分享、共同學習之共識；10、透過研究和評估確認成效的品質（駐法國代表處教育組，2016a）。

二、與藝術和文化推廣相關單位簽訂合作協定

為了落實憲章的精神與原則，法國教育部、文化暨通訊部與其他相關機構，簽訂了5項合作協定：1、教育部與博物館合作協定：每週閉館日開放學校團體及資源缺乏的民眾參觀；2、普羅旺斯省政府、尼斯學區和艾克斯—馬賽學區合作協定：協調地方推動藝術與文化教育政策；3、亞維儂藝術節、大區文化事務局和學區教育廳合作協定：協助推動藝術節，並與學校及地方合作進行教學及體驗計畫；4、教育部、亞維儂藝術節和藝術節青年和旅居中心合作協定：提供民眾團體住房服務，拓展教育行動計畫；5、教育部、文化暨通訊部與法蘭西喜劇院合作協定：接待學校師生，加強與高中合作，提供喜劇院的教育行動。此5項合作協定主要是在提高教育優先區的學校、文化資源缺乏地區的民眾能參觀美術館、博物館，以及參與藝術節、拜訪藝術家、觀賞藝術品的藝文相關活動的經驗，並推動20個藝術與文化教育行動（駐法國代表處教育組，2016b）。

參、學校藝術和文化教育課程推動

此節針對法國學校藝術教育的部分進行介紹，內容包含了2013年公告藝術和文化教育的課程指南、2015年實施「藝術與文化教育課程」並訂定藝術與文化課程之三項教學準則、以及推動藝術與文化教育課程之相關計畫。

一、藝術與文化教育課程指南

法國教育部於2013年5月3日公告藝術和文化教育的課程指南之目的強調藝術文化課程和教育活動間的連貫性，並將其連接到個人經歷。藝術和文化教育的課程可分為兩個取向一個是「有關藝術的教育（*éducation à l'art*）」：學習藝術領域相關的知識、認識文化遺產，發展個人藝術創作的實踐力。另一個取向是「透過藝術進行教育（*éducation par l'art*）」，則是以藝術為媒介，培養敏感度、創造力、表達力，鼓勵發展個人自主性和主動性意識，期望能結合所學或當地的資源，與其他領域進行實踐、共享和對話，目的在喚醒學生的求知欲望以及豐富個人的文化經驗（法國教育部，2015）。

關於學校中的藝術與文化教學的範疇包含視覺藝術、音樂教育及藝術創作的探索活動，在高中除了既定的藝術文化課程外，可選擇較專業的藝術課程，學校可針對音樂、舞蹈或戲劇...等藝術相關課程，提供給自願和積極學習的學生選修（駐法國代表處教育組，2016b）。

藝術與文化教育課程之教學目標表1

表1

藝術與文化教育課程培養之目標

面向	藝術與文化教育課程目標
參與藝術交流 fréquenter (frequent)	培育靈敏度，好奇心和工作樂趣
	與藝術家，創作者進行專業的藝術和文化交流
	理解作品和藝術作品
	找出當地文化的特色及多樣性
藝術實踐與創作 pratiquer (practice)	能適當使用藝術表現技術
	實現創造性的過程
	設計和實踐創作
	共同集體的創作過程
	反思與實踐
美學知識與應用 s'approprier (appropriate)	表達審美情感和批判性思維
	能使用藝術或文化領域適當的詞彙
	跨領域知識的連結
	能理解工作的相關知識和經驗

資料來源：法國教育部（2015）

二、藝術與文化課程之教學準則

法國教育部於2015年實施「藝術與文化教育課程」（Le parcours d'éducation artistique et culturelle，簡稱PEAC）將文化和藝術教育列為基礎教育的一部分，透過藝術與文化教育促進個人技能的發展，保障學生能具有平等的機會接觸文化遺產和認識當代藝術創作，以提升創造力和藝術的實踐力，其藝術和文化教育課程規劃的三項教

學準則：1、在使每個學生均能具備豐富的文化經驗；2、認識與接觸藝術家及其作品；3、發展個人藝術實踐力，以知識、實踐技能和文化為基礎的課程設計，並設法讓所有從幼兒園到高中的青年不論在學校、課外及校外均享有接受文化和藝術教育（法國教育部，2015）。

三、藝術與文化教育課程推動相關計畫

（一）正在創造中的藝術課（2016-2017年）

此計畫由法國教育部、文化暨通訊部共同推出，邀請畢業不到五年的年輕藝術家進駐至偏遠農村、城市郊區的學校，帶領當地的小學四、五年級至國中一年的學生一起進行創作，此計畫有101位居民，130位藝術家，5,300名學生參與，結合了文化民主化和藝術與教育的挑戰，著重於年輕藝術家的專業融合（法國教育部，2017；駐法國代表處教育組，2017）。

（二）在職教師的教育通行證（2016-2018年）

規劃三年授予在職教師的「教育通行證」，教師可以在特定時間免費參觀160個文化或博物館，深化他們對國家文化遺產的了解，提供更多元的文化取徑，並將相關的藝術知識內容融入教學中使學生受益（法國教育部，2016a）。

（三）跨學科實踐課（2016-2017年）

隨著法國高校改革和文化及社會文化結構的變遷，制定了新的跨學科實踐課（Enseignements pratiques interdisciplinaires, 簡稱EPI），大學在校學生至少要選擇兩學科，進行八大主題¹的個性化和跨學科知識和技能的整合的學習，以加深和鞏固之前所學的基礎知識。教師則可自由設計八大主題的相關方案課程（法國教育部，2016b；駐法國代表處教育組，2017）。

（四）FOLIOS數位學習工具開發

為了支持藝術與文化教育課程的落實，法國教育部2013年開發了FOLIOS手機應用程式，提供學習指南，定期通知、追蹤學習狀況和評估參與活動能獲得哪些技能的資訊，整合及記錄校內、外的藝術教育課程的學習及藝文活動的參與，以確保每個學生都能參與文化與藝術活動，此學習平臺由學生主動操作和選擇自己欲加強的藝文技能，鼓勵學生認識自己，發展多元的藝文興趣，於2016年初推廣到所有學校（法國教育部，2016c；駐法國代表處教育組，2016b）。

肆、法國推動藝術與文化教育的特色

法國為落實藝術與文化教育，首先透過跨部會擬定憲章以宣揚國家對藝術與文化的重視，並整合學校、校外組織、課外藝文活動的進行整體性規劃與推動，讓學生不論是學校、校外、課外時間隨時接觸及參與藝文活動。

一、學校課程的規劃與推動

學校課程的部分為制定藝術與文化教育課程指南、教學準則，將藝術與文化教育分為工具論和本質論兩大取向，重視課程連貫性，強調與藝術家和藝術作品的實際接觸，以及藝術應用與實踐力的部分，分別制定幼兒園至大學各階段學生應該具備的藝術與文化的能力，尤其在大學階段則是著重於藝術與文化能力的跨領域應用課程，學生

必須針對八大主題進行跨學科實踐課程。另外，針對偏遠或文化資本缺乏的地區，推動年輕藝術家進駐學校的計畫，並與地方政府簽訂合作協定，讓缺乏文化資本的民眾與學生也能參與藝術活動。除此之外，設計一套能記錄學生個人藝術學習歷程的APP系統，推估學生可能具備的藝術能力。

二、教師藝術與文化涵養的提升

為了加強教師藝術與文化涵養的知能，以及鼓勵教師能將藝術與文化相關資訊融入課程中，規劃了「教育通行證」的計畫，讓教師可以自由進出博物館，學習和找尋文化相關的資源，並融入到課程中，強化教師的文化經驗與資本。

三、整合校外組織的外部資源

為了讓學生於課外能隨時參與藝術活動，教育部更跨部會與博物館及文化相關部門簽訂5項協定，積極的推動地方藝術與文化教育行動，讓偏遠地區或經濟弱勢的民眾與學生也能擁有親近和參與藝術活動的平等機會，再次彰顯法國對於藝術與文化教育政策推廣的周全性。

參考文獻

法國教育部 (2015, 7月9日)。Parcours d'éducation artistique et culturelle (Artistic and cultural education)。 *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*。取自 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

法國教育部 (2016a, 8月7日)。Najat Vallaud-Belkacem annonce l'extension du Pass Éducation à tous les personnels de l'Éducation nationale exerçant dans les écoles et établissements scolaires (Najat Vallaud-Belkacem announces the extension of the Education Pass to all National Education staff working in schools and schools)。 *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*。取自 <http://www.education.gouv.fr/cid104715/najat-vallaud-belkacem-annonce-extension-pass-education-tous-les-personnels-education-nationale-exercant-dans-les-ecoles-etablisements-scolaires.html>

法國教育部 (2016b, 10月21日)。Des ressources adossées aux 8 thématiques interdisciplinaires (Resources supported by the 8 interdisciplinary themes)。Éduscol。取自 <http://eduscol.education.fr/cid99750/des-ressources-adossees-aux-thematiques-interdisciplinaires.html>

法國教育部 (2016c, 3月2日)。Finalités éducatives et pédagogiques du pass education (Educational and pedagogical objectives of the Education Pass)。 *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale*。取自 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=98227

法國教育部 (2017, 1月27日)。Présentation de Création en cours, résidences de

jeunes artistes dans les écoles et établissements scolaires (Presentation of creation in progress, young artists stationed in schools) 。 *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale* 。 取自

http://www.education.gouv.fr/cid111858/creation-en-cours-residences-de-jeunes-artistes-dans-les-ecoles-et-etablissements-scolaires.html#Retour_en_images_sur_la_presentation_de_Creation_en_cours_au_ministere_de_la_Culture_et_de_la_Communication

駐法國代表處教育組 (2016a) 。 法國政府頒布藝術與文化教育憲章 。 國家教育研究院電子報 · 106 。 取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=106&content_no=5587

駐法國代表處教育組 (2016b) 。 法國教育部重視藝術文化教育 。 國家教育研究院電子報 · 117 。 取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=117&content_no=6027

駐法國代表處教育組 (2017) 。 法國2017年的藝術和文化教育 。 國家教育研究院電子報 · 120 。 取自

http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=120&content_no=6119

1：跨學科實踐課的八大主題為：1、身體、健康、福利和安全；2、文化與藝術創作；3、信息、通訊和公民；4、語言和古代文化；5、外國語言和文化／區域；6、經濟和職業世界；7、科學、技術與社會；8、環境和永續發展的轉型（法國教育部 · 2016b）。

各國教育指標（技職教育）

2016年各國技職教育相關統計指標資料

傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

傅雅蘭（2017）。2016年各國技職教育相關統計指標資料。《教育脈動》，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/72e2a134-dc8b-4a9d-8522-ad00888f0123?paged=1&categoryid=3c9149fb-e807-449f-b190-dcb664e283a1&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

為提升教育品質，強化國際文教交流與掌握國際教育發展趨勢，本院特別收集整理各國教育統計指標，俾供各界了解主要國家教育發展及其差異情形。

本專欄係參考我國教育部每年出版之《教育統計指標之國際比較》及經濟合作發展組織（OECD）《各國教育概覽》，每期依序對初等教育、中等教育、技職教育及高等教育等4個主題進行相關統計數據的整理分析。由於OECD發布之統計指標皆與該年度相差2年（有的項次為3年），以《2016年教育概覽：OECD指標》為例，僅可參閱至2014年統計資料。在不影響比較結果下，遂提供我國與OECD發布同一年度之相關統計指標資料。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，做簡要說明。

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，OECD）。目前經濟合作暨發展組織計有35個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、智利、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、以色列、義大利、日本、韓國、拉脫維亞、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等國家。

（二）EU：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union，EU），歐盟目前有28個會員國。EU22係指OECD會員國中屬於歐盟之22國，包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、拉脫維亞、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典及英國等國家。

（三）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）係指一個領土內的經濟情況的度量。它被定義為在1個國家境內一段特定時間（一般為1年）內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的，以及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

(四) 學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2016年教育概覽：OECD指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校3類，簡要說明如下：

1、公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；

2、政府補助之私立學校：指超過50%資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；

3、獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

(五) ISCED：國際標準教育分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。依據1997年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：學前教育（pre-primary education）。

「1」：初等教育（primary education）。

「2」：初級中等教育（lower secondary education）。

「3」：高級中等教育（upper secondary education），又細分如下：「3A」進入5A課程，為普通教育；「3B」進入5B課程，為職業準備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：非高等教育的後中等教育（post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育(tertiary education)：又細分5A—以理論為基礎的高等教育課程，相當於研究所與學術研究型的大學；5B - 注重實用技術或職業技能（如：專科、技術學院與科技大學）。

「6」：高級研究課程（advanced research program）。

(六) 在圖表中出現「—」符號，意指制度上不存在、尚未產生資料或無數值。

二、圖表資料來源

(一) 表1—表7整理自OECD (2016) . *Education at a glance 2016: OECD indicators*. 中關於技職教育部分的資料（線上版），該資料網址為<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>。

(二) 我國教育相關資料取自教育部 (2016) 。教育統計指標之國際比較 (2016年版) 。該資料網址為http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2016/i2016.pdf

(三) 因各國學制多不相同，以致統計項目無法明細分類，且部分統計資料之定義範圍有所差異，有關差異情形於統計表下方註明。

三、各國主要技職教育指標

表1
2014年我國與OECD國家技職教育生師比—按專任教師計算

單位：人

	技專院校	大學及以上	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	24	22	23
澳洲	—	15	—
奧地利	9	17	15
比利時	22	22	22
芬蘭	—	14	14
波蘭	8	15	15
法國	19	18	18
德國	13	12	12
義大利	—	19	19
日本	—	—	—
南韓	29	19	21
荷蘭 ¹	16	16	16

紐西蘭	17	17	17
挪威	10	10	10
葡萄牙	—	14	14
西班牙	11	13	13
瑞典	10	11	11
瑞士	—	—	—
英國	18	17	17
美國	15	15	15
OECD平均	—	17	17
EU 21平均	—	17	17

1、僅包括公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部 (2016) 。教育統計指標之國際比較 (2016年版) 。

其餘各國資料取自OECD (2016) 。 *Education at a glance 2016: OECD indicators.*

表2

2014年我國與OECD國家技專院校女性教師百分比—按專任教師計算

單

位：%

	技專院校	大學及以上	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	39	33	35
澳洲	—	44	—
奧地利	52	41	43
比利時	48	48	48
加拿大 ¹	54	43	49
芬蘭	—	50	50
法國	49	38	40
德國	21	38	38
義大利	—	37	37
日本	48	21	27
南韓	44	32	35
盧森堡	44	38	38
荷蘭 ²	44	44	44
紐西蘭	51	49	49
挪威	52	45	45

波蘭	71	44	44
葡萄牙	—	44	44
西班牙	47	40	42
瑞典	43	44	44
瑞士 ²	—	34	34
英國	52	43	44
美國	49	49	49
OECD平均	—	41	43
EU 21平均	—	42	43

1、資料為2013年。

2、僅公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部 (2016) 。教育統計指標之國際比較 (2016 年版) 。

其餘各國資料取自OECD (2016) . *Education at a glance 2016: OECD indicators.*

表3

2014年我國與OECD國家受技職教育之人口百分比—按年齡組別分

單位：%

	技專院校
--	------

	25-64歲	25-34歲	55-64歲
	(1)	(2)	(3)
中華民國	16	13	11
澳洲	11	10	11
奧地利	15	17	13
比利時	0	0	—
加拿大	25	24	23
丹麥	4	4	4
芬蘭	12	0	17
法國	14	18	9
德國	1	0	1
希臘	2	1	2
日本	—	—	—
南韓	13	23	3
盧森堡	9	10	8
墨西哥	1	1	0
荷蘭	2	2	2

紐西蘭	5	4	7
挪威	12	14	9
波蘭	0	0	0
葡萄牙	—	—	—
西班牙	11	13	5
瑞典	10	10	11
英國	11	8	11
美國	11	10	11
OECD平均	8	7	8
EU21平均	6	6	7

資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。

其餘各國資料取自OECD（2015）。*Education at a glance 2015: OECD indicators.*

表4

2014年我國與OECD國家就讀公私立高級中等教育學生百分比—依課程型態分

單

位：%

	普通課程	職業課程	其中建教合作比率

	(1)	(2)	(3)
中華民國	43	57	—
澳洲	49	51	51
奧地利	30	70	33
比利時	40	60	4
加拿大 ¹	95	5	5
丹麥	58	42	42
芬蘭	30	70	10
法國	57	43	11
德國	52	48	41
波蘭	51	49	49
義大利	44	56	56
日本	77	23	—
南韓	82	18	—
盧森堡	40	60	14
墨西哥	62	38	0
紐西蘭	66	34	34

挪威	49	51	16
葡萄牙	54	46	—
西班牙	66	34	0.4
瑞典	56	44	1
瑞士	34	66	59
土耳其	54	46	—
英國	57	43	24
OECD 平均	56	44	13
EU 22 平均	52	48	14
<p>1、參考2013年資料。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。</p> <p>其餘各國資料取自OECD（2016）。<i>Education at a glance 2016: OECD indicators.</i></p>			

表5

2013年我國與OECD國家技職教育每生使用教育經費占平均每人國內生產毛額之比率

單位：%

	技專院校	大學及以上	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	15	28	27

澳洲	21	42	39
奧地利	35	35	35
比利時	22	37	37
加拿大 ^{1,2}	35	59	51
丹麥	36	36	36
芬蘭	—	44	44
法國	35	43	41
德國	22	38	38
義大利	22	31	31
波蘭	48	36	36
日本	31	54	49
南韓	16	32	29
荷蘭	24	40	39
紐西蘭	30	42	40
挪威	31	39	39
葡萄牙	—	40	40
西班牙	28	41	38

瑞典	14	55	52
瑞士	31	42	42
英國	66	66	66
美國	54	54	54
OECD平均	27	41	41
EU 22平均	29	40	40

- 1、資料為2012年。
- 2、僅計入公立學校。

資料來源：中華民國資料取自教育部 (2016)。教育統計指標之國際比較 (2016年版)。

其餘各國資料取自OECD (2016)。Education at a glance 2016: OECD indicators.

表6

2013年我國與OECD國家政府教育經費占政府歲出比率

單位：%

	技專院校	各級教育
中華民國 ¹	4.2	20.8
澳洲	0.5	13.8
奧地利	0.6	9.9
比利時	0.1	10.4

加拿大 ²	1.1	12.4
丹麥	4.1	12.8
芬蘭	—	10.5
法國	0.5	8.4
德國	0	9.5
義大利	0	7.3
日本	0.2	8.1
南韓	0.3	12.8
荷蘭	0	11.3
紐西蘭	0.7	18.4
挪威	3.1	13.0
葡萄牙	—	9.6
西班牙	0.4	8.2
瑞典	0.2	11.2
瑞士	2.9	14.9
英國	0.1	12.1
美國	4.0	12.2

OECD平均	0.3	11.3
EU22平均	0.1	9.9
<p>1、我國各級教育經費 (不含自籌經費) 係會計年度資料。</p> <p>2、參考2012年資料。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自中華民國教育部 (2016) 。教育統計指標之國際比較 (2016年版) 。</p> <p>其餘各國資料取自OECD (2016) . <i>Education at a glance 2016: OECD indicators</i>.</p>		

表7

2014年我國與OECD國家25-64歲受技職教育程度之失業率

單位：%

	技專院校
中華民國	5.7
澳洲	4
奧地利	3.5
比利時	—
加拿大	4.8
丹麥	4.8
芬蘭	4.5
波蘭	0

法國 ¹	4.8
德國	—
義大利	—
日本	3.4
南韓	3.3
荷蘭	4.6
紐西蘭	3.7
挪威	3.3
葡萄牙	14.1
西班牙	17
瑞典	5.7
瑞士	2.9
英國	2.6
美國	4.9
OECD平均	5.1
EU 21平均	5.2
1、資料為2013年。	

資料來源：中華民國資料取自教育部 (2016) 。教育統計指標之國際比較 (2016年版) 。

其餘各國資料取自OECD (2015) 。 *Education at a glance 2015: OECD indicators* .

參考文獻

教育部 (2016) 。教育統計指標之國際比較 (2016年版) 。取自

http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2016/i2016.pdf

OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Retrieved from

<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>

舊書新意：Susan Drake對課程統整的幾個提點

林郡雯*

林郡雯 (2017)。舊書新意：Susan Drake對課程統整的幾個提點。

教育脈動，11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/d513415b-14de-4991-a106-dea1d33a3c00?paged=1&categoryid=c55ca705-eab9-4557-9029-502258e53b1d&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

壹、前言

九年一貫課程實施之後，「統整課程」成了小學教師最常耳聞的概念之一，然而，對於如何統整，教師的認知或許有餘¹，技能恐怕不足，遑論具備情意。如今，新課綱就要上路，其中，校訂課程意在彈性學習，明列的作法之一便是「統整性主題／專題／議題探究課程」，於是，科際整合 (STEAM, Science Technology Engineering Arts Mathematics) 與創客 (maker) 教學，又成焦點，教師實有必要深化相關知能，本文引介加拿大學者 Susan M. Drake (1944-) 之作，立意在此。

Drake是課程統整專家，不只授課，每隔幾年，還有著作問世，雖未必部部經典，卻不乏參考價值。本文評論之書，是她早年的作品，堪稱課程統整的入門指引，臺灣已有翻譯，有志者可視自身的語言能力，擇原文或譯著加以閱讀，當有收益。若覺不夠，尚可依興趣，進一步閱聽Drake附在書後的分類資源 (A) 專書 (B) 期刊 (C) 影片 (D) 通訊 (E) 課程方案 (頁198-頁212，其下各有簡介)。這也是筆者推介此書的原因之一。

顧名思義，此書係提供綱領，教讀者以創造統整課程的方法，因為它已被證明是提升學生學習之道。全書除了序言之外，分為八章，筆者依各章要旨將之分為四篇，分別是：

(一) 意義、重要性與作用，包含第一章「何謂統整課程及其重要性」與第二章「統整課程有效嗎？」

(二) 實際作法，包含第三章「創造多學科課程方案」、第四章「使用跨學科課程方案」與第五章「探究超學科課程方案」

(三) 成功之鑰，包含第六章「連結標準與課程」和第七章「聯繫教學、學習與評量」

(四) 挑戰與展望，亦即第八章「克服障礙、尋求成功」。

以下，依序概述各篇大意，大意之後，加上評論，希冀透過要略的述與論，能引起讀者認識的興趣於一二，若能如此，也算是成功了。

貳、篇章大意

一、意義、重要性與作用

與其說Drake提供了定義，倒不如說她介紹了課程統整的（北美）脈絡，她用自己及其他學者發展的故事模式（story model）來說明北美教育正從舊故事（分科教學）奔向新故事（課程統整），新舊之間，交替之際，迭有渾沌、猶疑、矛盾、衝突，甚至後退之虞，然而，方向卻是正確的。Drake並繪製了一連續體簡圖（見下圖1.），由左至右，代表知識之間由斷至連，連結的程度由淺至深，但這不代表往右必定是進步，若對於教、學、評量的哲思不一致，恐適得其反，統整不成，徒然陷各科於膚淺。其中，只有超學科（transdisciplinary）是真正打破學科界線的，筆者譯為超，原因在此。

第二章則呈現一些質與量的研究，用以述說課程統整如何有助於師與生，對於失敗的例子，略有提及，但大致一筆帶過，並且指出，該受檢討的，或許是評量的方式。

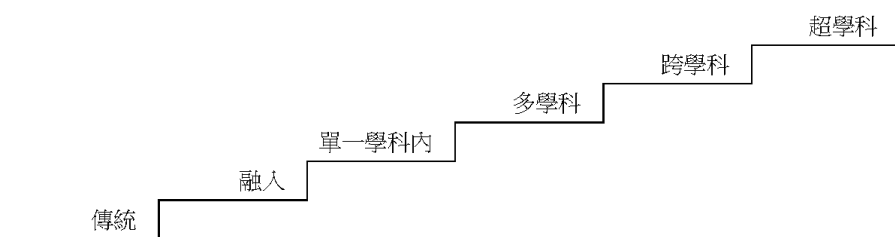


圖1. 統整連續體

（原圖1.2 頁20）

Drake的說法並無新意，若有任何高明之處，在於她將論述的高度升至學校教育／學習的目的，亦即：培育二十一世紀有用的公民／懂得學習，成為終身學習者。準此以觀，課程統整乃面向未來，與我國的十二年國教理念若合符節。

二、實際作法

平心而論，第三、四、五章是最難讀的章節，之所以難讀，不在於字句僻澀，內容艱深，相反地，Drake文詞淺白，概念簡單，只是，方案太多，篇幅有限，短短八十頁，至少涵蓋了（1）Robin Fogarty、（2）Roger Taylor、（3）Heidi Hayes Jacobs、（4）Carol Lauritzez與Michael Jaegar、（4）Garth Boomer、（5）James Beane、（6）Marion Brady等人提出的課程主張，以及（7）她與其他學者發展出的故事模式，雖廣卻淺，無助於吾人通透個別的要點。這大概是入門書難以避免的短處。

Drake再三強調，沒有任何方案是完美的，教師須慎思之，明辨之，發展可以解決自身困境的課程，從做中學，然後，止於至善，如此，方是好課程，也是能給予學生「終身學習」的最好身教。

三、成功之鑰

若不能證明其有用，亦即，有助於提高學生測驗分數，再好的課程方案都難得教師青睞，違言行政支持。因此，統整課程再超脫，仍要符合課程標準（standards），評量結果也必須是正面才行。然而，本書成文之時，恐

怕並無相關數據加以佐證，因此，Drake只能提出：（一）統整時程不足，無以累積成果；（二）評量方式不對，無以測出統整所欲發展之能力，包括溝通、批判等等。

在第一章，Drake曾言，光是連結知識，便要提升學生的學習動機、興趣，無異於奢言，重點在於：課程要與生活、真實有關（relevant）。在第七章，Drake進而補充，除了課程，教學也得創新（innovative），加上變通性的評量，如此，前後循著一致的理念進行改革，才是成功的課程統整。

Drake雖說多學科—跨學科—超學科之間未有高下之分，端視個別教師因地制宜，只要能夠解決疑難，便是好方案。然而，在第131頁卻繪製了標準金字塔（如下圖2.），分別把「知（know）—內容標準（content standards，事實/學科）—多學科」、「行（do）—終身學習標準（lifelong standards，複雜技能）—跨學科」、「生存（be）—品格標準（character standards）—超學科」由下而上，分別勾連起來，如此，流於造作，也顯武斷，誰說只有超學科課程才能培育某些品格（如民主等），而多學科方案限在內容標準層次？此外，金字塔令人聯想到位階，與前揭的非線性進步觀，似有扞格。

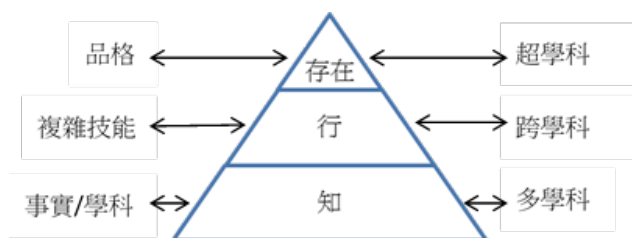


圖2. 標準金字塔

（原圖6.1頁131）

Drake近年來（2004、2007、2012、2014）對於以標準為本位的課程統整（standard-based integrated curriculum）多有研究著述，對於前揭問題，有具體的說明，對於即將進行、或正在進行課程統整的教師，有提綱挈領之用。不打算進行統整的教師也不妨一讀，或許會改變決定。

四、挑戰與展望

第八章是本書最有趣的章節，以有趣稱之，乃因此章最貼近實際。教師也好，行政人員也是，即連家長、社區人士，讀了第八章，十之八九，也要點頭稱是，大呼心有戚戚焉。本章第一部分說的是困境與利害關係人的心理，比如家長不願子女淪為白老鼠，因為別人的理想（cause）而犧牲，所以抗拒。另一方面，有些讀者讀了，可能就要反駁，說是Drake所言有誤，比如學科專家，Drake直指，他們反對，是為了享有因學科地位而來的權力、特權等等。此章列了與課程統整有關的大部分人事，有興趣者可自行閱讀。

本章第二部分講的是如何克服困難，達致成功。其中，有兩點特別實用，也是目前許多學校正在做的，一是營造合作的文化，二是進行行動研究。兩者皆是為了使課程統整可長可久，永續發展。只不過，還是原理、原則，乃至於理念的呼籲與提點，並不詳實。

參、結語

現值十二年國教課程實驗之際，各前導學校正如火如荼進行校訂課程試作，三年下來，必定有些成果，在此同時，靜心閱讀好作品，少者，可助澄清迷思，多者，可提供指引，無論如何，對課程的統整都是好事。若能加上

Drake晚近的作品，助益更大。筆者身為前導學校協作夥伴，願與有志者同行協力。共勉之！

參考資料

Drake, S.M., Reid, J.L. & Kolohon, W. (2014). *Interweaving curriculum and assessment in the 21st century. Engaging students in 21st century learning.* Toronto, ON: Oxford University Press.

Drake, S. M. (2012)(3rd Ed.). *Creating standards-based integrated curriculum: Common core edition.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Drake, S. M. (2007)(2nd Ed.). *Creating standards-based integrated curriculum: Aligning curriculum content, assessment and instruction.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Drake, S, M. & Burns, R, C. (2004). *Meeting standards with integrated curriculum.* Association of Supervision and Curriculum Development. Alexandria: VA.

1這是指最好的狀況。關於統整，學者們提出了許多看法，方方面面，不一而足，光是了解已非易事。再者，通透理論與作法為研究者之事，教師略知一二都稱得上是好的。事實上，一知半解或許更貼近教師對課程統整的認識。這當然有許多原因，包括考試並未鬆綁、行政難以配合等等，只是，這並非本文的重點，在此略過不提。

* 林郡雯，國立嘉義大學師資培育中心助理教授

電子郵件：linchunwenellen@gmail.com

愛學網校園分臺 開啟學習新能量

鐘巧如、愛學網執行團隊彙整

教育資源及出版中心秘書、同仁

鐘巧如、愛學網執行團隊 (2017)。愛學網校園分臺開啟學習新能量。教育脈動，11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/ba0263d6-7316-4e91-a913-e82975df6266?paged=1&categoryid=3a38eb7e-9928-41ed-aa8a-5b11ff0523d6&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

為鼓勵全國高級中學、國民中、小學擔任愛學網網站之校園分臺，共同參與優質校園新聞或校園影片製播，從學生的角度看世界，讓學生的聲音被聽見、被重視，同時透過網路學習的力量縮短城鄉差距，提供孩子多元學習及發表天地，進而增進參與學校師生之媒體素養，並且歡迎有志成為愛學網校園分臺之學校踴躍加入，讓媒體素養教育從小處做起，讓愛學網成為高中、國中及小學學生喜愛創作分享的媒體平臺。

壹、愛學網海山國小校園分臺：來自1:34的印記~留下的就是永恆

http://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=321044

新北市板橋區海山國小校地僅1.4公頃，起初整建計畫以規劃72班為原則，如今因應社區人口數的提升，招收到90多班，為新北市教育局核定之額滿學校，學生人數近三千多位，每班人數達近34位學生，也因為如此，海山國小著手發展電視臺，俾利兒童朝會進行之際，可使所有學生瞭解朝會宣導的內容。

透過一群滿腔熱血的資訊老師，結合學務處發展海山電視臺，從主題的選定、腳本的構思、道具的製作及後製的篩選等歷程，一方面提供教師製播教學相關課程內容；另一方面，透過教育方式，教導孩子進行拍攝，無論從口條、演說技巧、訓練膽量外，亦結合學校課程特色發展進行錄製，相關拍攝後的影片，透過剪輯後製放置於學校網站，更申請成為國家教育研究院愛學網校園分臺，掛載於國家教育研究院設置之愛學網，期使學校資源供全國各界觀賞。

「就算密集也讓同學老師彼此的心更加緊密！」透過校園分臺，學生從觀賞影片，彼此互動交流學習，透過此方式更加緊密，也讓海山國小獨特之處持續發光發熱。

貳、區域學校交流~互惠共創教育新價值

強化愛學網推廣與提升媒體素養，區域學校交流與互動，國家教育研究院教育資源及出版中心特別規劃4場校園分臺研習工作坊，包含金門縣、雲林縣、花蓮縣及新竹市4縣市校園分臺工作坊，期盼結合既有各項在地資源與愛學網學習素材使得學校師生更加了解愛學網各項學習素材。

本(106)年度所辦理之校園分臺工作坊,結合四縣市不同特色重點,與世新大學團隊共同合作規劃辦理,例如金門縣從影音工作坊及微電影創作競賽,透過課程引導、倡導關注在地議題,並引導其尋找企劃主題,分享如何運用手機、平板、數位相機等來製作影音內容,鼓勵素人作品,培養學生創作影音產製能力。此外,在花蓮縣校園分臺工作坊乃透過營隊培力課程,透過影像說故事、認識多元文化、採訪技巧、認識影片敘事與產製影片等研習課程,引導青少年尋找在地議題,分享如何運用手邊現有非影音專業器材(如手機、數位相機等)將自己的想法轉化成影像內容,透過彼此互相觀看產出的影像作品,透過引導、分享概念,進而提升媒體素養與關注所在議題。

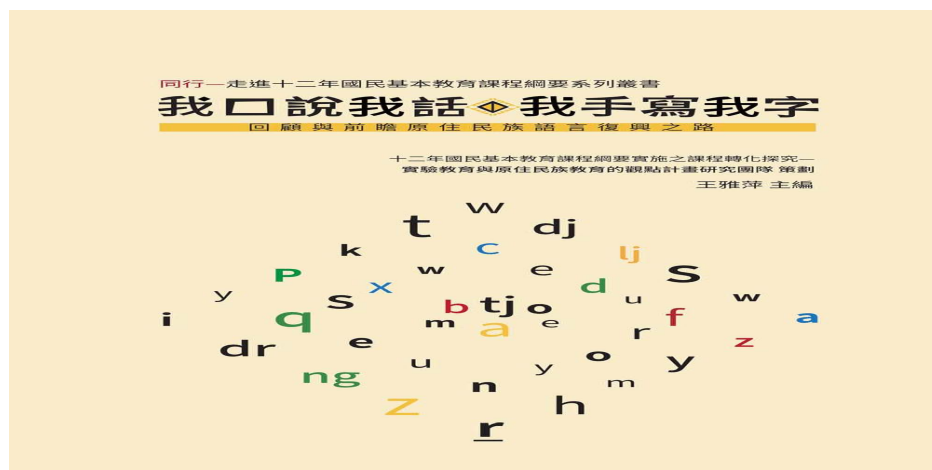
書類資料

傅雅蘭整理

國家教育研究院教育資源及出版中心

傅雅蘭 (2017)。書類資料。教育脈動, 11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/64fd0035-966a-48f9-ae23-48f7bfe4d8ef?paged=1&categoryid=3a38eb7e-9928-41ed-aa8a-5b11ff0523d6&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>

本期介紹《我口說我話，我手寫我字：回顧與前瞻原住民族語言復興之路》一書及期刊《教科書研究》（第十卷·第一期）。前書為係「同行—走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書」之一冊，內容旨在建議並引導107課綱中原住民族教育的課程發展。後者《教科書研究》，當期刊特別撥出較多篇幅關注幼兒教保活動課程與教學議題，包含兩篇專論文章、紙上論壇及書評，另外也收錄兩篇關於國中教科書分析之專論。簡述內容如下，以饗讀者。



書名：我口說我話，我手寫我字：回顧與前瞻原住民族語言復興之路

主編：王雅萍

作者：孔令堅等作

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2017年2月

GPN : 1010600273

ISBN : 978-986-05-1963-1

全文網址：登載於國家教育研究院網站，網址為：

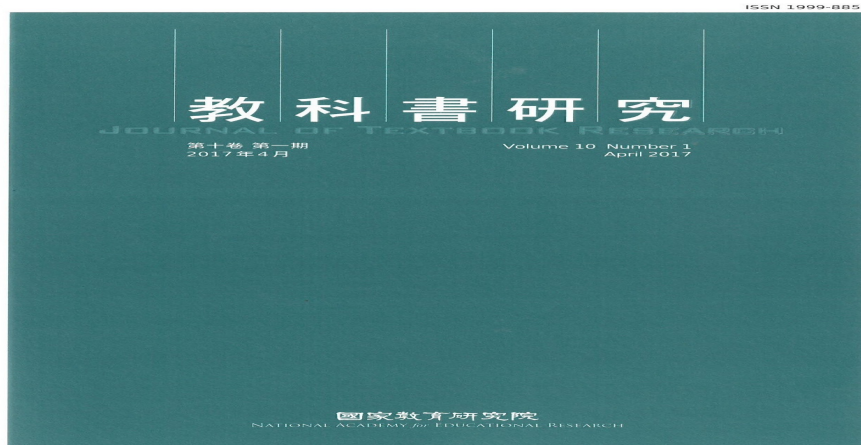
<http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/359>

內容摘要：

基於原住民族教育相關法令規劃，及原住民族自治趨勢，推動十二年國教的此刻正是考量原住民族教育主體性的最佳契機。本書係「同行—走進十二年國民基本教育課程綱要系列叢書」之一冊，出版目的旨在建議並引導107課綱中原住民族教育的課程發展，從原住民族教育的觀點出發，先回顧九年一貫課綱的研訂與實踐歷程，再檢視現行教育現場的發展經驗與資源，期望開啟公共討論的對話空間，藉此引導十二年國教語文課綱（原住民族語文）的落實與展望。

全書共計有八章：第一章「緒論」、第二章「第一之後：兩個最早推行族語教學學校的經驗」、第三章「瀕危族語的書寫符號推廣」、第四章「族語扎根」、第五章「族語教學方法與推動模式」、第六章「族語文字化的第一哩路」、第七章「領綱經驗薪傳」以及第八章「原住民教育法規的省思以及各縣市的實驗教育法規討論」。依序論述族語課程的落實，原住民族學校本位課程的發展與經營。

透過本書的回顧、盤點與梳理過往族語教學經驗，紀錄各面向族語教學動態，原住民族教育的十二年國教第一哩路是紮實的。最後，建議在十二年國民基本教育中，應持續投入原住民族教育，提供豐富的族語學習、民族文化學習環境與教育資源，讓每一位學生能擁有最多機會，依其意願，充分學習原住民族語言及文化。也建議應該透過法律的創制與修正，以及社會認同，肯定原住民族教育在臺灣教育史上奮鬥與精進的過程。



期刊：教科書研究（第十卷·第一期）

總編輯：陳伯璋

主編：歐陽生 白齊立

主編：歐用生、呂小力

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2017年4月

ISSN：1999-8856

全文網址：登載於國家教育研究院網站，網址為：

<http://ej.naer.edu.tw/JTR/>

內容摘要：

幼兒教育是一切教育的基礎，教保活動課程與教學品質攸關幼兒未來的成長與適應。本期《教科書研究》特別收錄4篇相關幼兒教保活動課程與教學議題文章，另外亦有兩篇關於國中教科書分析之專論。首篇「從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》——談七十年來臺灣幼教課程的發展」，描述學前教育與臺灣幼兒教育之特色，及幼兒園課程法規之修訂與制定過程，並認為在教保活動課程大綱實施後，臺灣幼教課程從多元開放走向一綱獨大。

第二篇「幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究」一文則發現教學實踐方法有營造美感環境，提供多元藝術媒材引導幼兒表現與創作，以及透過提問、鼓勵幼兒回應與欣賞等，這些研究發現可作為日後幼兒園實施美感課程之參考。再者第三篇「從威權轉型民主——探究解嚴後國中公民與道德教科書發展與變革」，作者以生動的描述與精闢分析，闡述解嚴後國中公民與道德之課程演變歷程，及其呈現的知識論與課程觀。第四篇「書寫歷史——教科書中性別化國族主義的批判分析」以批判女性主義分析國中歷史教科書的國族論述，針對其中蘊含的性別權力關係進行批判分析，作者認為這樣書寫歷史教科書恐難促進和平教育與人權問題的歷史教育，建議歷史教科書編輯者應具批判與考證史料之敏感性。

論壇專欄則邀請政策制定者、專家學者、幼教出版業者、幼兒園經營者及教保人員就「幼兒園課程輔助教材之研究與發展」議題進行討論。他們分享了使用坊間教材之優點、限制與擔憂，也針對如何善加利用坊間輔助教材，及如何逐步轉型到自編教材，提出不少具體建議。最後書評專欄則是介紹與評述2013年出版之《幼兒流變課程——德勒茲、編織與課程學者的多種理解》圖書。(*Young Children Becoming Curriculum : Deleuze, Te Whāriki and Curricular Understandings*)

特色校園營造—悅讀山林藝想壽山

黃寶靚¹ 賴昭貴² 方正一³ 張文壽⁴ 蔡懷萱⁵ 莊慧貞⁶

黃寶靚、賴昭貴、方正一、張文壽、蔡懷萱、莊慧貞 (2017)。特色校園營造—悅讀山林藝想壽山。教育脈動·11。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/38e5039b-c7da-446e-8b3a-c9a53771b1bb?paged=1&categoryid=07cf8685-cb25-4383-8b6c-be0646afe77d&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、個案描述

一、個案名稱：面臨併校與轉型的十字路口

高雄市壽山國小，位於鼓山區壽山國家自然公園山腳下，屬於都市的偏遠小學，因少子化情形非常嚴重，學區內人口老化，新生入學人數逐年遞減，105學年度僅有8位新生。原定的老舊校舍改建預算遭市府凍結，學校面臨搬遷至鄰近壽山國中合併的危機。

二、個案標題：悅讀山林藝想壽山

三、個案本文：

(一) 緣由

高雄市壽山國小創校於民國50年，至今已經有55年的歷史，是一所在大都會中普通班僅6班的迷你小學，學生約75人。由於社區老化，人口逐漸外移，又加上鄰近多所國小強敵環伺，學校面臨少子化趨勢與學生流失的困境。

(二) 發現亮點

學校緊鄰「壽山國家自然公園」，有豐富的自然生態資源。校園中蝴蝶翩翩起舞，松鼠穿梭飛躍，清涼的垂榕步道是獼猴進入校園的棲身地；黑白（黃）相間的巢蛾幼蟲生長在樹梢，引來鳥類捕食構成食物鏈，成為師生的生態教材；綠意盎然的遊戲區，時而傳來的五色鳥、白頭翁與麻雀...等鳥兒們共同合奏清脆悅耳的交響樂，構成了一個渾然天成的生態自然學校。

鄰近的舊鐵道園區、駁二藝術特區、愛河、西子灣、壽山動物園等景點，是發展屬於壽山地區在地的人文歷史、觀光休閒、套裝遊學行程的好場域。

(三) 創造契機

我們的心靈需要一個能感受的地方，我們常常在自然界中體驗到靈性，因為透過與太陽、樹、草、花和泥土的直接經驗，非常滋養我們的心靈（張淑美譯，2007）。因此，我們希望以大自然為師，積極發展讓孩子重回自然，擁抱自然，徜徉於自然之美的特色課程；更積極結合藝術教育、環境教育與創造力教育，提升學生「美的創造力」，形塑學校成為一個「自然生態美學的探索樂園」，並轉型為公辦公營華德福實驗教育學校。

貳、釐清焦點問題

一、判定個案重點議題

(一) 生態特色缺乏新意：原有校本課程發展多年，但是流於知識認知，缺法操作與體驗。

(二) 弱勢學生50%特教生14%：學區內經濟較優勢學生均流失至他校，留下弱勢生居多；另因為學校為都會區的小校，成為特殊生家長期待融合教育的場域。

(三) 家長消極配合學校事務：大部分學生家長只求上學方便，不參與學校相關活動，在學家長志工缺乏，志工嚴重斷層。

(四) 教師沒有危機感：教師安於現狀，對於外界對學校評價不知也無感。

(五) 資深主任觀念守舊：有服務本校30多年主任，熟悉在地特性卻不喜歡變革。

參、分析問題

一、說明問題及有關此問題的事實資料

(一) 創新學校特色（生態藝術）：發展體驗式的學習課程，更希望可以引發學生學習動機，並與華德福課程做銜接。

(二) 激發學生潛能：弱勢學生學科能力差，缺乏自信，希望引進更多教育資源，發揮學生其他優勢智能。

(三) 促進願景認同：引導親師及社區看見壽山國小的困境，並凝聚共識，創立一個以自然與藝術為主軸的華德福學校。

二、分析問題的關聯原因及提出可行解決方案

(一) 重塑願景目標：打造「自然生態美學的探索樂園」。

1、適性學習—建立學習信心

將在地生態特色課程融入領域教學中，並培養學生各項學習基本能力，也從中找到成就感與歸屬感，快樂的學習並建立學習的信心。

2、多元學習—活化教學方式

讓學生透過實地踏察、探索體驗、解說導覽、想像創作等方式，活化特色課程的學習方式，以及增加小組合作的機會，並透過閱讀、手做、戲劇展演及生態在地導覽解說員等課程融入學習，提升教學成效。

3、走讀踏查—開拓遊學視野

走讀臨港鐵道園區、參訪駁二藝術特區、漫遊人文愛河、壽山古道尋幽，學生透過遊學踏查，體驗壽山地方文史故事，開拓學習視野。

4、壽山品牌—學校永續發展

持續深化在地特色校本課程，發展在地故事、在地認同，打造學校、社區品牌，讓學校永續發展。

(二) 初步理念：



圖1. 高雄市壽山國民小學「生態藝術」課程理念圖

以「生態藝術」為課程理念，做為課程設計的依據；生態觀的藝術教育不但可以培養學生對於周遭環境的關懷與互動，更可以藉由課程的學習提升精神靈性，培養宏觀的人文素養。理念的意涵如下：

1、探索生命

大自然是生命的起源，讓師生以探險精神進入大自然世界，透過感官經驗喚起對大地的感知，學習尊重不同的生命個體，熱愛且保育大自然。

2、師法自然

大自然是孩子最好的老師，設計特色課程讓學生能實際體驗、探索，成為生態藝術的欣賞者，用多元的視野看待週遭自然景物，實踐「師法自然」的人生哲學。

3、體驗美感

「一沙一世界，一花一天堂」；透過自然觀察與藝術教育，從自然美學、材質探索、美感啟發到環境保護等面向，以不同形式的藝術創作與動手操作體驗，讓孩子成為生態藝術創作者，以藝術行動轉化成對土地的關懷。

4、生態遊學

串聯周邊生態觀光景點，規劃社區遊學課程，開拓學生的學習視野；以護山行動開啟生態保育意識，尋覓與環境永續共存良方，重建人類與自然之間的和諧關係。

肆、解決轉化策略

一、發展體驗式生態藝術課程



圖2. 高雄市壽山國民小學「生態藝術」課程架構圖

二、辦理多元學習活動

- (一) 藝術深耕表演藝術學習：透過特聘師資加強學生表演藝術能力，並參加全國創意戲劇比賽。
- (二) 小提琴弦樂學習：社區免費師資指導，透過音樂學習開發孩子腦力發展，並陶冶性情，習得一樂器自娛也娛人。
- (三) 創意木工坊：尋覓木工教師，增添木工設備，將大自然的廢棄物（樹枝等），創作為木工作品。
- (四) 假日社團：假日與大學志工合作，辦理英語營、科學營、機器人與書法班活動。

三、願景領景凝聚共識

(一) 實施願景領導 - 評估學校現況，掌握學校樣貌，形塑共同願景。

1、先決定學校的階段性任務及目標

面對學校學生人數逐年減少，配合學校周邊的獨特環境特色，結合教師專長，加上種種的創意活動，轉型成高雄市小學生的體驗教育學習園區，成為公辦公營的華德福學校基地。

2、再以階段性任務及目標探究核心價值

探索的親自體驗，是無可取代的學習方式，學校有責任讓每一位學生都能在每日的學習生活裡獲得成功經驗，透過體驗培養孩子的自信與勇氣。

3、以swot分析、焦點座談、行動研究、問卷調查、會議討論形塑願景。

4、校長論述願景。

5、票選願景版本。

6、公告願景。

(二) 標竿學習促進對話 - 帶領親師生，參訪標竿與特色學校、華德福學校，開拓視野，促進理解。

(三) 資源有效統整 - 統整有效資源，豐富學習內涵。

1、積極爭取經費：包括場地的租借、辦理活動、撰寫競爭型計畫、向社會團體募款、參與特色學校認證、私人及企業捐助、家長會支援、策略聯盟學校的協助、承擔上級交辦任務，都可以有效挹注學校預算以外經費到校，以協助特色學校的發展。

2、統整人力有效分工：

(1) 行政運作團隊：對特色活動能有效計畫、用心執行、檢核成效並不斷檢討改進。

(2) 課程發展團隊：熟悉課程設計、運作、評鑑及改進模式，才能豐富學習內涵。

(3) 專長師資培訓：校內及校外師資的延聘與培訓是確保特色永續的基礎。

(4) 策略聯盟學校：能依據學校特色發展階段，適時與性質相近學校互相觀摩學習。

(5) 家長志工團：家長志工的協助，有效化解學校人力不足的困境。

(四) 提升教師專業能力

1、建構專業學習社群：成立生態藝術專業學習社群，強化課程設計及精進教學技能。

2、研習進修：辦理生態藝術專業課程的研修，提升專業知能。

參考文獻

張淑美 (譯) (2007)。J. P. Miller著。生命教育 - 推動學校的靈性課程 (Education and the soul: Toward a spiritual curriculum)。臺北市：學富。

1黃寶靚·高雄市壽山國民小學校長

2賴昭貴·臺南市新泰國民小學校長

3方正一·嘉義縣仁和國民小學校長

4張文壽·臺北市興隆國民小學校長

5蔡懷萱·新竹縣枋寮國民小學校長

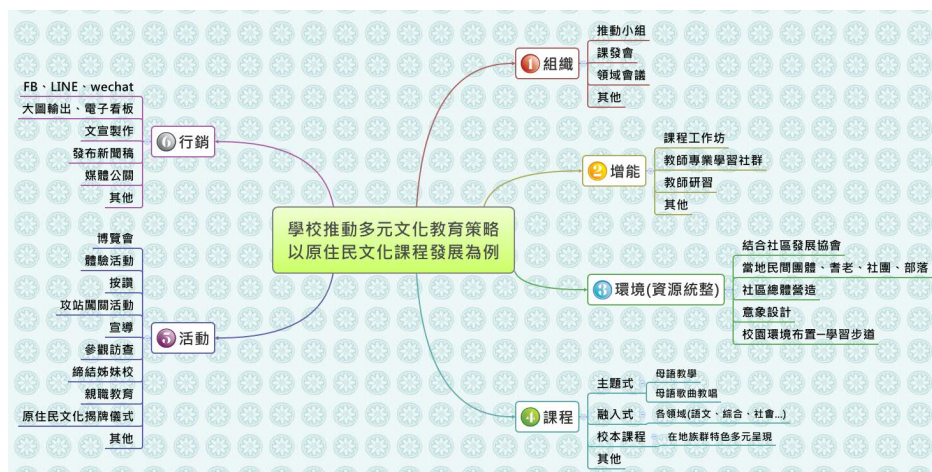
6莊慧貞·新北市育林國民小學校長

學校推動多元文化教育策略—以原住民文化課程發展為例

王心怡¹ 張梅鳳² 危正華³ 余采玲⁴ 劉昭志⁵ 謝丞章⁶

王心怡、張梅鳳、危正華、余采玲、劉昭志、謝丞章 (2017)。學校推動多元文化教育策略—以原住民文化課程發展為例。教育脈動, 11。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/fc46128d-c6ff-4d45-897f-66571bd0f0e3?paged=1&categoryid=07cf8685-cb25-4383-8b6c-be0646afe77d&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、前言

多年以來學校教育所使用的教材往往是以優勢族群的觀點來撰寫，對弱勢或是少數族群的描述，不但內容偏少且缺乏呈現各族群的聲音，長久下來在主流文化的教育下，其他文化相對不被一般人所關注與了解，容易形成對少數或弱勢族群的刻板印象，甚至使得弱勢族群也漸漸喪失了自己的根，對自己的族群文化也缺乏足夠的認同與了解。培養學生多元文化觀是目前世界先進國家教育的潮流，接納、了解並尊重各族群特有的文化，才有可能建立和諧的社會。

原住民是臺灣這塊土地較早的主人，但隨著漢人來臺開墾，原住民的土地、資源被掠奪，語言、傳統文化也在不斷與漢人接觸、交流、通婚的情況下逐漸流失，被迫去順從與學習他們所不熟悉的主流文化與生活方式。然而現今一般人對原住民往往存有許多的偏見甚至歧視，這對族群融合發展與社會和諧是一大阻力。因此希望從教育著手，透過原住民文化課程發展，讓學生對原住民歷史與文化有更深入的了解，進而能以尊重與欣賞的態度去看待原住民文化；同時也希望透過教育，讓原住民的孩子認識自己的文化，尋求自我認同，建立自信。

貳、推動困境

為了消弭族群刻板印象，或是原住民地區學校為了保留傳統文化，學校推動原住民文化課程，實施過程中所面臨的困境如下：

一、缺乏文化深度與廣度

學生缺乏文化認知，這樣的結果正是目前原住民學校推動傳統文化最大的隱憂，就是太過於表面及淺顯。很多家長發現學校推動傳統文化會產生如此重大的瑕疵，「比賽」占了相當重要的因素。為了脫穎而出，強調傳統歌謠與舞蹈的精緻化與精熟度，至於文化內涵的教學則較被忽略，這樣的發展窄化、淺化了傳統文化。

二、擔憂未來社會競爭力不足

文化傳承與社會競爭力的培養在主流社會是不相抵觸的事情，因其兒童文化資本足以適應學校環境，但對弱勢族群而言卻是兩難的問題。升學考試與文化傳承兩者糾結在一起時，有些家長認為應以課業為重，文化傳承乃是家庭、社區該負的責任。這個問題延伸到學生就讀國中時，家長的憂慮更為明顯。

三、學習意願低落現象

原住民學生普遍存在著學習意願低落的現象，進而導致了一連串在學習歷程上的挫敗經驗，這些經驗的長期累積，便容易形成孩子退縮、缺乏自信，不敢預期自己成功的種種現象。然而，學習意願低落，絕非單一因素所造成，它包含了教材內容、家長對子女受教的態度、教師教學方式等因素。

四、家庭教育功能不彰

原鄉地區之就業與經濟問題常為原住民族人向外遷移的主要原因，一般原住民所從事的職業以勞動階級居多，在原住民社區有個普遍現象，就是老人和小孩特別多，單親和隔代教養問題嚴重，更直接影響到孩子的學習成效。

參、因應策略

為推動原住民文化課程，擬訂策略如下：

一、健全組織，凝聚共識

- (一) 組成「原住民文化課程推動小組」，確實分工並且規劃與執行各項活動。
- (二) 透過各領域會議討論主題課程，提課程發展委員會討論通過，落實推動。

二、教師增能，專業發展

- (一) 辦理教師研習或工作坊，提升教師多元文化與原住民議題專業知能。
- (二) 組成教師專業學習社群，透過教師對話與腦力激盪，研發各項課程。

三、結合社區，資源統整

(一) 結合社區發展協會、扶輪社、獅子會等民間團體資源，拜訪部落耆老或社團，共同發展原住民文化課程。

(二) 結合社區總體營造，注重校園環境布置與原住民意象設計，發揮境教功能。

四、研發課程，融入教學

(一) 規劃主題式或融入式課程，藉由課程教導學生認識各項原住民文化。

(二) 結合在地特色發展學校本位課程，使學生認識自己的文化，進而自我肯定，產生自信。

五、辦理活動，體驗學習

(一) 透過博覽會、攻站闖關、參觀訪查等活動，體驗與認識原住民文化。

(二) 辦理親職教育，或與其他學校締結姊妹校，可增加文化刺激，認識多元文化。

六、善用科技，適度行銷

(一) 經營Facebook粉絲團，或透過LINE、Wechat等APP發布活動訊息。

(二) 適時發布新聞稿，並與媒體維持良好互動，可增加資源挹注機會。

肆、結語

在臺灣現有教育體制下，原住民族群接受學校教育，猶如一種認同她族文化的過程。在失去自己族群文化內涵與脈絡的課程中，也很難發展出真正的文化認知與文化認同的實踐行動。所以，原住民文化課程的實施，必須能真正結合原住民文化內涵，並在實踐中加以落實，才能促進族群文化的認同、理解和實踐。

1王心怡，臺中市立光正國民中學校長

2張梅鳳，南投縣立北山國民中學校長

3危正華，花蓮縣立吉安國民中學校長

4余采玲，花蓮縣立富北國民中學校長

5劉昭志，嘉義市立北園國民中學校長

6謝丞章，臺北市立興福國民中學校長