

VOLUME 28 NUMBER 4
August 15, 2011



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路二號

電話：(02)8671-1151

網址：<http://study.naer.edu.tw>

電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809504728

研習資訊

雙月刊 第28卷第4期

本期專論主題：
學生核心素養

第28卷第4期

學生核心素養

國家教育研究院 發行

研習資訊



國家教育研究院 發行

中華民國 100 年 08 月 15 日



發展學生核心素養 提升學生未來適應力

吳清山／國家教育研究院院長

隨著社會變遷及科技高度發展，社會結構愈來愈複雜，人類生活愈來愈多樣，每個人必須擁有各種基本的能力，才能適應未來社會生活。教育是開啟人類潛能和培育人才的園地，發展學生核心素養（core competencies），提升學生未來適應力，實屬重要的教育課題。

核心素養之重要內涵

核心素養，有人譯為「核心能力」或「基本能力」或「關鍵能力」，係指一個人所具備的最基本和最重要的知識、能力和態度。因此，核心素養可能涵括認知、技能、情意、價值和行動等層面。

核心素養的議題探究，愈來愈受到重視，Audigier（2000）提出「民主公民教育的基本概念和核心素養」（Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship）一文，對核心素養有所論述；經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）亦相當關注於核心素養的建構，已完成「核心素養的界定與選擇」Definition and

Selection Key Competencies（DeSECo）之研究，提出核心素養三層面：1.能使用工具溝通互動；2.能在社會異質團體運作；3.能自主行動。

國內洪裕宏等人（2008）架構臺灣國民核心素養包括有二十個項目：閱讀理解、溝通表達、使用科技資訊、學習如何學習、審美能力、數的概念與應用、團隊合作、處理衝突、多元容忍、國際理解、社會參與與責任、尊重與關懷、反省能力、問題解決、創新思考、獨立思考、主動探索與研究、組織與規劃能力、為自己發聲及了解自我。

此外，蔡清田等人（2011）研究提出核心素養的三個層面與九項內涵：（一）溝通互動：1.語文表達與符號運用；2.資訊科技與媒體素養；3.藝術欣賞與生活美學。（二）社會參與：1.公民責任與道德實踐；2.人際關係與團隊合作；3.國際理解與多元文化。（三）自主行動：1.身心健康與自我實現；2.系統思考與問題解決；3.規劃執行與創新應變。茲將三者之關係，歸納如表1所示。

表1 經濟合作暨發展組織之（DeSECo）與洪裕宏等人（2008）所架構臺灣國民核心素養之關係

經濟合作暨發展組織之（DeSECo）	洪裕宏等人（2008）所架構臺灣國民核心素養	蔡清田等人（2011）研究提出核心素養
能使用工具溝通互動	閱讀理解、溝通表達、使用科技資訊、學習如何學習、審美能力、數的概念與應用	（一）溝通互動：1.語文表達與符號運用；2.資訊科技與媒體素養；3.藝術欣賞與生活美學。



能在社會異質團體運作	團隊合作、處理衝突、多元容忍、國際理解、社會參與與責任、尊重與關懷	(二) 社會參與：1.公民責任與道德實踐；2.人際關係與團隊合作；3.國際理解與多元文化。
能自主行動	反省能力、問題解決、創新思考、獨立思考、主動探索與研究、組織與規劃能力、為自己發聲、了解自我	(三) 自主行動：1.身心健康與自我實現；2.系統思考與問題解決；3.規劃執行與創新應變。

資料來源：洪裕宏等人（2008），第16頁；蔡清田等人（2011），第35頁。

從洪裕宏等人、經濟合作暨發展組織之（DeSECo）和蔡清田等人所建構的核心素養中，可以歸納出核心素養，主要可包括下列六項：1.溝通表達：每個人在社會生存，都需要與人溝通，必須具備聽說讀寫等能力，以利建立良好人際關係。2.批判思考：每個人要能處理問題和做好事情，必須具有分析、綜合、歸納、評估、判斷、創造和問題解決能力。3.自我經營：每個人都需要了解自己，有效自我管理，確保自我成長與持續進步。4.社會責任：每個人都是社會的一份子，應關懷社會、善盡社會責任，確保社會和諧與進步。5.資訊科技：在資訊科技的社會，每個人不能自絕於資訊科技之外，必須能夠有效地運用各種資料和訊息。6.終身學習：在知識社會，每個人都具有持續學習的意願、能力和態度，才能適應社會的發展。

雖然國民核心素養具有其全面性和共通性，但在不同階段的不同領域，可能會有共同性的核心素養和特定性的核心素養，以高等教育階段為例，有些學校會建立其全校性的共同核心素養；但由於高等教育是屬於專業導向教育，所以各個系所和學院會依據其專業特性，建立不同之核心素養，所以工學院和教育學院所建構的核心素養，一定有所差異，是屬於特定性的核心素養。目前各大學積極研發各系所和學院的核心素養，作為建置課程地圖之依據。

有些學會為評鑑學生能力，也採用核心素養評估學生能力。例如：臺灣護理教育評鑑委員會評鑑準則，提出護理人員的八項「專業核心素養」包括：批判性思考能力、一般臨床護理技能、基礎生物醫學科學、溝通與合作、關愛、倫理素養、克盡職責性及終身學習，作為培育基礎護理人員專業能力與專業態度之目標。

核心素養的確立與選用

孩子的能力，有些屬於與生俱來的，亦即一般人所謂的天賦，例如：一個人的智商；但有些屬於後天的習得，必須透過教育過程，才能有效發展出來，例如：一個人聽說讀寫的溝通能力。

發展學生核心素養的教育過程，一方面來自於教師所進行的教學活動，由教師選擇適當的教學內容和善用適切教學與多樣評量方式，幫助學生有效學習；一方面透過學校所安排的各項輔導活動、社團活動、藝文活動和校外學習活動，發展各項核心素養。

基本上，核心素養是教育的上游單位，一旦確立之後，才能發展各階段和各領域的課程綱要。課程綱要確定之後，一方面提供民間出版社，作為編輯教科書的依據；一方面作為政府審查教科書之用，師生才能有適切和優質的教科書可用。因此，核心素養的確立與選用，在教育和課程發展扮演著關鍵



性的角色。

無論是基本能力或核心素養，影響課設計及發展極為深遠。民國九十年所實施的九年一貫課程，係以十大基本能力（1.了解自我與發展潛能；2.欣賞、表現與創新；3.生涯規劃與終身學習；4.表達、溝通與分享；5.尊重、關懷與團隊合作；6.文化學習與國際了解；7.規劃、組織與實踐；8.運用科技與資訊；9.主動探索與研究；10.獨立思考與解決問題）為課程目標，以培養現代國民所需的基本能力。這些基本能力支撐整個九年一貫課程的大架構，各領域的課程綱要內涵也以此為設計中心。所以，核心素養必須相當慎重，應考慮社會變遷、學生身心發展和教育趨勢，採取前瞻、宏觀、全面和系統思維建構，才能展現其可行性和價值性。

厚實學生核心素養

每個人可能擁有各種不同的專業能力，這些專業能力屬於自己的專長，應是個人生涯發展重要的一部份；然而，光有專業能力並不足以確保個人足以勝任其工作，尤其在一個複雜多變的社會，各種經濟、政治、科技等環境，一直都在改變之中，每個人必須與他人、社會產生互動，不僅僅需要自己的專業能力，更需要藉助於核心素養。

核心素養與專業能力是相輔相成，前者屬於個人發展的基礎，後者則是個人發展的要件。一個人擁有厚實的核心素養，就能使自己的專業能力發揮加乘的作用。所以，一個人不能只有專業能力而沒有核心素養，也不能只有核心素養卻缺乏專業能力。

厚實學生核心素養，是每一個教育工作者的責任。倘若能夠發展每一位學生都具有扎實的核心素養，將會奠定學生未來成功發展的基礎。

參考文獻

- 洪裕宏等人（2008）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告。NSC95-2511-S-010-001
- 蔡清田等人（2011）。K-12中小學課程綱要的核心素養與各領域之聯貫體系研究。國家教育研究院總計畫期末報告。NAER-99-12-A-05-00-2-11
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg, France: Council of Europe.



師苑鐸聲





課程綱要的核心素養

蔡清田／國立中正大學課程研究所教授

一、前言

核心素養 (key competencies) 可以作為課程綱要的課程目標之來源，以供教育人員據此進行課程規劃、設計、實施與評量，並確定學習者的達成程度 (蔡清田, 2011a, 2011b, 2011c)。本文的核心素養，重視如何將中小學一貫課程向下扎根到幼兒教育階段，並且向上銜接到高中與高職教育，強調各教育階段核心素養的垂直銜接之連貫體系 (陳伯璋, 2010)，培養兼顧整體國民素養與重視各教育階段學習特性的核心素養，以發展能彼此垂直銜接的各教育階段核心素養，以建立K-12課程綱要的連貫體系 (蔡清田、陳延興、吳明烈、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐, 2011)。

二、核心素養的意涵

2010年8月我國教育部召開「第八次全國教育會議」，第一個討論主題即為「現代公民素養培育」，之後彙整各方意見訂定《中華民國教育報告書》；強調培養「以人為主體」的統整思維能力，兼具在地關懷與全球視野的現代公民素養 (教育部, 2011)。

我國教育部也曾規劃了所謂「各類後期中等教育學校學生應具備之共同基本素養」的共同核心課程 (教育部, 2006a)，並公布了「推動十二年國民基本教育說帖」 (教育部, 2006b)。K-12課程綱要的規劃，不只是各學制之間垂直或縱向的聯繫而已，必須考量各階段或各科目中，究係旨在培養核心素養之共同能力或分殊能力？因此，K-12課程規劃的重要議題之一，乃是要兼顧核心素

養之共同素養、提供發展潛能，並能有足夠的課程彈性，使學生試探瞭解自己的興趣、性向與專長。即使在強調共同教育的幼兒教育、小學與中學階段，哪些是各階段應該具備的核心素養？當前許多國際組織與歐美學者所提出的key competencies，或譯為「核心素養」、「基本能力」或「關鍵能力」，譯法相異卻同義，本文藉此釐清「素養」與「核心素養」之理念。

(一) 素養

「經濟合作與發展組織」 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱OECD) 進行「素養的界定與選擇」 (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 簡稱DeSeCo) 研究之中，「素養」是十分受到重視的議題，引發我國學者的高度重視並進行素養相關研究加以積極回應 (洪裕宏, 2008；胡志偉、郭建志、程景琳、陳修元, 2008；高涌泉、陳竹亭、翁秉仁、黃榮棋、王道還, 2008；陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲, 2007；彭小妍、王璦玲、戴景賢, 2008；顧忠華、吳密察、黃東益, 2008)，期盼能做為我國未來課程改革之參考。特別是我國傳統學校教育相當重視「知識」的重要性，國民中小學九年一貫課程改革則進一步強調「能力」的重要性，未來中小學的課程改革，宜重視「素養」的重要性 (陳伯璋, 2010)。素養不只重視知識，也重視能力，更強調態度的重要性，可超越傳統教育的知識和能力，可導正過去重知識、重能力、忽略態度之教育偏失 (蔡清田, 2011a)。



本文所稱之素養，係指個體為了健全發展，發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求所不可或缺的知識（knowledge）、能力（ability）或技術能力（簡稱技能）（skill）、態度（attitude）。具體言之，素養是個體基於生活環境脈絡情境的需求，激發個體內部情境的社會心智運作機制之認知、技能、情意等行動的先決條件，以獲得知識、能力與態度，藉此展現主體能動者的行動，並能成功地因應生活情境的複雜任務要求之一種整體因應行動（蔡清田，2010）。因此，採用素養一詞強調整體的概念，藉此包含知識、能力與態度等面向，合乎認知、情意與技能的教育目標之價值引導（蔡清田，2011b）。

「素養」要比「能力」更適用於當今台灣社會，因此，有必要將過去傳統所慣用的「能力」加以升級轉型成為因應新時代所需的「素養」，其主要原因有六項（蔡清田，2011b）：第一，素養不同於能力的含糊不清，素養的理論構念較為精確而周延，素養不只重視知識，也重視能力，更強調態度的重要性。例如：一個人即便再有能力，如果沒有正當的態度，仍稱不上是具備「素養」。由此可知，「素養」要比「能力」的意涵更為寬廣，素養可超越傳統的知識和能力，並能導正過去重知識、重能力、忽略態度之教育偏失（蔡清田，2010）；第二，素養強調教育的價值與功能，素養是學習的結果，也是一種教育的成果，素養並非先天的遺傳，更非先天的遺傳之能力，素養是後天努力學習而獲得的知識、能力、態度，合乎認知、技能、情意的教育目標，重視教育的過程與結果（蔡清田，2011a）。

第三，當前「新經濟時代」與「資訊社會」之科技網路世代生活所需的「語文素養」、「科學素養」、「資訊素養」、「媒體素養」、「民主素養」、「多元文化素

養」、「能自律自主地行動」、「能與他人互動」、「能使用工具溝通」等等公民所需的素養，皆可同時涵蓋知識、能力、態度等，更可因應時空改變與社會變遷，培養當代及未來生活所需之素養（蔡清田，2011b）；第四，素養的範疇較能力更為高雅精美而優質，而且已經超越行為主義層次的能力，尤其是「全人」素養或「全方位的」素養，更合乎西方「全人教育」的理念，也兼具我國傳統華人教育「教人成人」或「成人之學」的修養之東方教育價值特色與華人社會文化色彩；第五，素養的理論構念，更可以順乎當前「聯合國教育科學文化組織」等國際組織所倡導的教育改革之國際潮流與課程改革的世界脈動，更可以和「經濟合作與發展組織」所進行「素養的界定與選擇」、「國際學生評量計畫」、「國際成人素養評量計畫」等課程與評量之研究接軌，以呼應「歐洲聯盟」明確地將各項素養所應達到的知識、能力與態度層面水準加以具體陳述；第六，素養具有學術理論的依據，尤其是具有哲學、人類學、心理學、經濟學、社會學等不同學門領域的理論根據，儘管不同學門領域的學者依據其理論基礎建議多元的核心素養，均認同個體應普遍學習共同的必要素養，透過上述不同學術理論之探討，可作為建構跨越不同學術領域界限核心素養之理論基礎（蔡清田，2011b）。

（二）核心素養

「聯合國教育科學文化組織」（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization，簡稱「聯合國教科文組織」或UNESCO）、「經濟合作與發展組織」（Organisation for Economic Co-operation and Development，簡稱OECD）或是「歐洲聯盟」（European Union，簡稱「歐盟」或EU）等國際組織以及西方各國學者所倡導的key competencies之理念，相當接近於我



國學者所研究「核心素養」之理念（洪裕宏，2008；胡志偉、郭建志、程景琳、陳修元，2008；高涌泉、陳竹亭、翁秉仁、黃榮棋、王道還，2008；陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007；彭小妍、王璦玲、戴景賢，2008；顧忠華、吳密察、黃東益，2008）。「核心素養」是指較為核心而重要的素養，是指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求，所不可欠缺的知識、能力與態度之全方位國民的核心素養。本文針對三大國際教育組織對於核心素養的探討概述如后：

1. 「聯合國教科文組織」的核心素養

核心素養的培育需要終身學習，終身學習亦必須具備核心素養，「聯合國教科文組織」原僅提出終身學習的四大支柱，包括學會求知、學會做事、學會共處以及學會發展，後來因應社會變遷步調愈趨快速，以及個人處於變遷環境中應變能力的重要性與日遽增，進而提出了學會改變的主張，並將之視為終身學習的第五支柱。上述學習的五大支柱，涉及對知識、對事、對人、對自己以及對改變的能力，各面向所需包含的素養。上述各項素養彼此係緊密關連，且均與學習習習相關，個人要精通上述能力，則必須先學會學習如何學習的能力，俾以在各層面能力能日益精進，而培養這五項核心素養，同時涉及生命全程與各種生活場域中。

2. 「經濟合作與發展組織」的核心素養

「經濟合作與發展組織」進行國際學生評量計畫（PISA）調查發現，在大部分的會員國中，成年生活中所需具備的關鍵知識與技能，卻仍有待加強，甚至有些國家有超過三分之一的學生無法完成具有適當複雜的閱讀任務，而這卻是國民所應具備的核心素養之一。為促使各國教育重視國民的核心素養，「經濟合作與發展組織」自1990年代中

期之後，即積極關注於能力的界定與調查研究，由瑞士聯邦統計局負責計畫並執行「素養的界定與選擇」的研究專案，並提供一個全新的架構，引導長期評量且重視核心素養。「素養的界定與選擇」此一研究專案嚴謹界定出了「能互動地使用工具」、「能在異質社群中進行互動」與「能自律自主地行動」等三項核心素養層面，每項層面涵蓋了三項具體素養內涵，且彼此緊密關連，構成一個嚴謹的素養架構體系。這些核心素養正是個人因應社會生活所需具備的素養，而這些素養的強化亦需透過終身學習的歷程來達成。

3. 「歐盟」的核心素養

歐盟執委會於2005年發表《終身學習核心素養：歐洲參考架構》，正式提出終身學習八大核心素養，涵蓋母語溝通、外語溝通、數學能力以及基本科技能力、數位能力、學習如何學習、人際、跨文化與社會能力以及公民能力、創業家精神、文化表達。歐盟終身學習八大核心素養的擬定，係涵蓋了歐盟會員國的政策決策者、學者專家、實務工作者等各領域人士共同參與，制定過程可謂相當慎重。部分核心素養彼此重疊及連結，並且相互支持。語言、識字、算術及資訊與通訊科技能力等基本技能是必要的學習基礎。學習如何學習的能力則支持一切學習活動之進行。此外，批判思考、創造力、主動積極、問題解決、風險評估、作決定、感受管理係貫穿於八項核心素養之內，並且扮演著重要角色。

從核心素養的各面向學理之理論基礎而言，可以說明核心素養與下述兩種理念關係密切：第一是核心素養可以協助人類獲得「優質生活」；另一是，核心素養可以協助人類面對當前社會及未來的挑戰。教育會面時代變遷的影響，教育的對象乃是國家未來的主人翁，因此未來學作為探討國民核



心素養的立論有其必要，因為核心素養的理論也合乎未來學的學理趨勢（陳伯璋，2010）。隨著知識、能力不斷地增長與更迭出新，課程改革若未能以核心素養作為主軸，試圖貫穿各教育階段與橫跨各學習領域或學科，教學者所呈現的課程內容仍將出現許多「過去」的知識或技能，更重要的是透過學理探究可以證成研究國民核心素養，能夠兼顧不會隨著物換星移而轉變過多的態度或情意面向，必竟核心素養的建立有助於透過重視經濟的永續發展、考量社會福祉、社會融合、社會正義與個人福祉，以協助未來國民建構整體與各自的優質生活。

本文延續前人的研究（洪裕宏，2008；胡志偉、郭建志、程景琳、陳修元，2008；高涌泉、陳竹亭、翁秉仁、黃榮棋、王道還，2008；陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007；彭小妍、王璦玲、戴景賢，2008；顧忠華、吳密察、黃東益，2008），「核心素養」是指較為核心而重要的素養，是指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求，所不可欠缺的知識、能力與態度之全方位國民的核心素養（陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007）。

核心素養係不同於一般素養，核心素養並非與生俱來的能力，而是需要透過各教育階段的長期培養，其所涉及的內涵，並非單一面向，而是多元面向。核心素養意涵係指較為核心而重要的素養，亦即「社會參與」、「溝通互動」、「自主行動」等三種範疇之「語文表達與符號運用」、「資訊科技與媒體素養」、「藝術欣賞與生活美學」、「公民責任與道德實踐」、「人際關係與團隊合作」、「國際理解與多元文化」、「身心健康與自我實現」、「系統思考與問題解決」、「規劃執行與創新應變」等九個面向之素養。本文統一採用核心素養一詞，藉以彰顯其核

心地位，並以「核心素養」涵蓋「關鍵能力」、「基本能力」、「核心能力」等相關名詞，以同時包含知識、能力與態度等面向，一方面可避免常人誤認能力相對於知識且容易忽略態度情意之偏失，另一方面並可強調知識、能力與態度統整之「核心素養」的理念（蔡清田，2010），並強調核心素養需要透過幼兒教育、初等教育階段、前期中等教育、後期中等教育等不同教育階段的長期培養，以建立K-12年級的各教育階段核心素養之連貫體系。

三、我國國民核心素養的內涵

（一）我國國民核心素養的具體內涵

本文透過核心素養之初步文獻探討，並經由專家座談凝聚共識，再經德懷術問卷調查收回結果，進行我國國民核心素養各教育階段具體內涵的檢視，係以學習者為主體，以「終身學習者」作為核心理念；其次，本研究參考國內外近期之相關學理依據與實徵研究，界定核心素養的定義，係指核心素養必須因應生活情境所需要的知識、技能與態度等面向，需要透過後天在不同教育階段中進行長期培養，強調核心素養必須因應生活情境所需歷經長期培養，並重視與外在社會與自然環境等生活情境之互動關係，顯示我國國民核心素養動態歷程的課程發展理念，其三項層面與九項內涵之說明，分述如后。

1. 溝通互動

強調廣泛地運用工具，有效地與環境互動，包括物質工具，如資訊科技；以及社會文化工具，如語言的使用。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。此外，美學素養亦為不可或缺，在生活中應具備藝術欣賞與生活美學素養。溝通互動層面涵蓋（1）語文表達與符號運用，（2）資訊科技與媒體素養，（3）藝



術欣賞與生活美學。

2. 社會參與

在一個日益相互依賴的世界中，個人需要處理多元社會的多樣性，並且與人建立新的合作形式以及建立適宜的人際網絡以累積社會資本，個人亦需要發展與人及群體互動的能力，而這也是一種社會能力與跨文化能力。社會參與層面涵蓋（1）公民責任與道德實踐，（2）人際關係與團隊合作，（3）國際理解與多元文化。

3. 自主行動

在廣泛的社會情境脈絡中，個體能負責自身的生活管理以及自主地行動。個人乃為學習的主體，透過自主行動，選擇學習的適當途徑，具備創造能力與積極行動力。自主

行動層面涵蓋（1）身心健康與自我實現，（2）系統思考與問題解決，（3）規劃執行與創新應變。

（二）K-12各教育階段核心素養的垂直銜接與重點特色

本文強調我國國民核心素的各教育階段核心素養間的垂直銜接，我國國民核心素養之各教育階段核心素養具體內涵重點以「底線」標示，以強調其垂直銜接的連貫性，茲特別說明三層面九個具體內涵轉化成彼此相互關連的各教育階段核心素養重點，而且均為各階段核心素養連續發展之重要基礎，展現出循序漸進、由易而難、由近而遠、由簡單而複雜之垂直銜接的設計。如表1所示：

表1 我國國民核心素養具體內涵各教育階段重點

關鍵要素	核心素養層面	核心素養具體內涵	18歲	15歲	12歲	6歲
終身學習者	溝通互動 communicate interactively	語文表達與符號運用	具備語文能力以明確地表達與溝通，並能運用邏輯思考解決問題。	具備應用語言文字表情達意和與人溝通互動的能力，並能理解數理概念與原理，應用於日常生活情境中。	具備「說、讀、寫、作」的基本語文能力，並具有生活所需的基礎數理知能及應用能力。	具備體驗與覺知肢體、口語、圖像與文字的能力，並能運用簡單的語文或數學符號繪圖或記錄。
		資訊科技與媒體素養	具備適當運用資訊科技媒體之能力與正向態度，並能進行媒體識讀與批判。	具備善用資訊科技與媒體以增進學習的能力，並能察覺人與科技的互動關係。	具備資訊科技應用的基本能力，並能理解傳播媒體內容的意義。	具備運用生活中基本的資訊科技操作能力，並能豐富生活與擴展經驗。



終身
學習
者

社會參與
social
participation

藝術欣賞 與 生活美學	具備欣賞藝術與生活關聯的能力，並能在生活環境中鑑賞藝術與表達美感。	具備積極參與藝術活動的態度，並能欣賞各種藝術的風格和價值，以了解藝術與生活環境的關係。	具備生活藝術創作與欣賞的能力，並能在生活環境中展現美學涵養。	具備感官探索、覺察與賞析生活中各種美好事物的能力，並能運用各種媒材表現創作。
公民責任 與 道德實踐	具備公民意識與社會責任感，並能積極關心環境生態及參與社會公共事務。	具備民主素養與法治觀念，培養道德價值觀與實踐能力，並能主動參與團體事務及關懷生態環境。	具備生活道德知識與是非判斷能力，並能遵守社會道德規範，陶冶關懷環境的意識。	具備主動參與團體活動與遵守規範的能力，並能在生活中展現尊重與關懷。
人際關係 與 團隊合作	具備尊重與關懷的人際互動關係，並能展現團隊合作與溝通協調的精神與能力。	具備良好溝通表達，並能相互合作及與人和諧互動。	具備理解他人感受的能力，樂於與人互動，並能與團隊成員合作。	具備與人協商及關心身旁人、事、物的能力，並能調整自己的態度與行為。
國際理解 與 多元文化	具備多元文化的素養與國際化視野，並能主動關心全球議題或國際情勢。	具備敏察和包容多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並能尊重與欣賞差異。	具備關心本土與國際事務的能力，並能認識與尊重文化的多元性。	具備理解與欣賞人己之間差異的能力，並能接納多元文化的態度。



自主行動 act autonomously	身心健康 與 自我實現	具備維護身心健康及發展個人潛能之能力，並能肯定自我價值與實現理想。	具備良好的身心健康習慣，並能展現自我潛能、肯定自我價值、積極實踐。	具備良好的生活習慣，養成身心保健的能力，並能認識個人特質及發展潛能。	具備生活自理能力與良好的生活習慣，並能表達自我需求與選擇。
	系統思考 與 問題解決	具備系統思考、分析與探索能力，並能積極面對挑戰以解決問題。	具備洞察情境全貌，並能獨立思考進行分析，運用適當的策略解決日常生活問題。	具備探索問題的思考能力，並能透過體驗與實踐處理日常生活問題。	具備探索環境與發現問題的能力，並能思考問題發生的原因，嘗試解決問題。
	規劃執行 與 創新應變	具備規劃、實踐與檢討反省能力，並能以創新的態度與作為因應新的情境或問題。	具備善用資源以擬定計畫，並能有效執行，發揮主動學習與創新求變的能力。	具備擬定計畫與實作的的能力，並能以創新思考方式，因應日常生活情境。	具備以圖示或符號構思工作計畫的能力，並能因應生活情境的調整活動的進行。

註：各教育階段核心素養具體內涵重點以「底線」標示。

四、結語

本文所界定並選擇出來的核心素養，亦即「社會參與」、「溝通互動」、「自主行動」等三種範疇之「語文表達與符號運用」、「資訊科技與媒體素養」、「藝術欣賞與生活美學」、「公民責任與道德實踐」、「人際關係與團隊合作」、「國際理解與多元文化」、「身心健康與自我實現」、「系統思考與問題解決」、「規劃執行與創新應變」等九個面向之素養，透過後

設分析發現與「聯合國教科文組織」、「經濟合作與發展組織」、「歐盟」等國外相關核心素養研究具有一致性，能與國際接軌。

其次，本文整合不同教育階段核心素養之垂直連貫，所建構出來的國民核心素養不僅強調能與國際接軌，更重要的是從各教育階段所訂出核心素養重點與特色，均能與前後各教育階段垂直銜接，例如初等教育階段重視與幼兒教育之間的幼小銜接；前期中等教育階段之核心素養，著重在幼兒至後期中等教育階段銜接上達成縱向連貫，強調K-12



中小學課程綱要之核心素養垂直銜接，著手為未來建置「十二年一貫課程體系方案」之研究基礎，為強化幼兒園課程、國民中小學九年一貫課程與後期中等教育課程之連貫與

統整，可作為建置以「學生主體」、「課程一貫的垂直銜接與統整連貫」、「培養國民核心素養」為核心理念之K-12年級一貫課程綱要核心素養之連貫體系。

參考文獻

- 洪裕宏（2008）。**界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-010-001）。臺北市：國立陽明大學。
- 胡志偉、郭建志、程景琳、陳修元（2008）。**能教學之適文化國民核心素養研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC95-2511-S-002-001）。臺北市：國立台灣大學。
- 高涌泉、陳竹亭、翁秉仁、黃榮棋、王道還（2008）。**國民自然科學素養研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-005-001）。臺北市：國立台灣大學。
- 教育部（2000）。**技職一貫體系課程**。台北市：作者。
- 教育部（2006a）。**中小學一貫課程體系參考指引**。台北市：作者。
- 教育部（2006b）。**推動十二年國民基本教育說帖**。台北市：作者。
- 教育部（2008）。**97年國民中小學九年一貫課程綱要**。2010年11月15日，取自http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 教育部（2011）。**中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人**。台北市：作者。
- 陳伯璋（2010）。**台灣國民核心素養與中小學課程發展之關係**。*課程研究*，5（2），1-26。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。**全方位的國民核心素養之教育研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-003-001）。台南市：致遠管理學院。
- 彭小妍、王瑗、戴景賢（2008）。**人文素養研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-001-001）。臺北市：中央研究院。
- 蔡清田（2008a）。**課程學**。台北市：五南。
- 蔡清田（2008b）。**DeSeCo能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示**。*課程與教學季刊*，11（3），1-16。
- 蔡清田（2009）。**國民教育素養與課程改革**。*教育研究月刊*，188，127-137。
- 蔡清田（2010，6月）。**從課程學理論公民核心素養與教師專業發展的重要性**。發表於澳門大學主辦「培育澳門廿一世紀公民——核心素養」國際研討會。2010年6月3-5日。澳門。
- 蔡清田（2011a）。**課程改革中的「素養」之本質**。*研習資訊*，28（2），67-75。
- 蔡清田（2011b）。**課程改革中的核心要素之理論基礎**。*中正教育研究*，10（1），77-103。
- 蔡清田（2011c）。**素養：課程改革的DNA**。台北：高教出版社。（出版中）



蔡清田、陳延興、吳明烈、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐（2011）。96中小學一貫課程綱要核心素養與各領域連貫體系研究。國立教育研究院委託研究報告。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。

顧忠華、吳密察、黃東益（2008）。我國國民歷史、文化及社會核心素養之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-004-001）。臺北市：國立政治大學。



專 論





定義與選擇國民核心素養的理論架構

洪裕宏／國立陽明大學心智哲學研究所教授兼所長

前言

當經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-Operation and Development，簡稱 OECD）於1997-2002進行了一項研究國民核心素養的研究計畫，目的在透過科際合作研究，提出一套理論架構，做為定義與選擇國民核心素養（The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations，簡稱 DeSeCo）的參照依據，以提供 OECD 加盟國政府教育政策制定之參考。不過 OECD 的 DeSeCo Project 提出來的理論架構並不全然適用於台灣。因此在國科會科教處的督導下，於 2005-2007 兩年間進行「界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究」的整合型研究計畫（簡稱台灣 DeSeCo），所牽涉的域涵蓋哲學、藝術、歷史、社會、文化、法律、教育、心理與科技。本文將報告是項研究計畫所提出之理論架構，以供後續研究者參考，並供制定青少年學生應具何種核心素養之參考。

研究國民核心素養不可能抽離文化與歷史脈絡，也不可能價值中立。因此本文將在台灣特有的文化與歷史脈絡下，探討台灣在面對急遽變動的國際社會環境與全球化的影響下，未來的社會願景是什麼？這個問題的答案將影響到台灣社會在往後如何回應嚴峻挑戰，也因此涵蘊如何界定與選擇國民核心素養，以培養能充分自我實現個人的人生理想，並進而能集體回應急遽變化的國際政經與生態環境。

這個研究的重要性可由其研究成果在各階段教育政策制定之參考價值呈現出來。

過去教育部從事九年一貫教改與高中職課程改革時，並未預先從事理論性的研究，以做為教育目標制定之依據。OECD 已完成之 DeSeCo 研究計畫可當做這方面的楷模。鑑於 OECD 之成功經驗，台灣有必要依據自己的文化、歷史與政治之特殊性，從事類似的研究，以為未來各階段教育政策制定之參考。

一、台灣 DeSeCo 的研究目標

台灣 DeSeCo 目的在透過科際合作研究，提出一套理論架構，做為定義與選擇我國國民核心素養的參照依據，以提供政府教育政策制定之參改。這個研究所提出之架構亦可做為制定成人或青少年應具何種核心素養之政策規劃或執行上之評量及指標建立之參考架構，對終身學習之教育與訓練之發展亦有參考價值。每個社會都有其獨特的歷史文化脈絡、政治型態與經濟發展階段。歐盟國家在歷史文化脈絡、政治型態與經濟發展各方面已算相對類似，仍有不少學者或政策制定者質疑存在可普偏應用在所有 OECD 共 34 個成員國的國民核心素養。因此雖然 DeSeCo 已做出成果，其成果不一定適用於我國。基於此考慮，本文將側重人文、歷史、社會、教育與藝術方面的探討，以修正 DeSeCo 的結論，期提出適用於我國的理論架構，以做為定義與選擇我國國民核心素養的參照依據。

本文從哲學與理論層面探討國民核心素養的概念架構（conceptual framework）與一致性（consistency），包括分析素養概念（concept of competence）、方法學、理想社會的基本假設、成功人生與運作良好的社會的內涵與背後之假定、對 OECD/DeSeCo 計畫



成果的批判分析等。這部份研究的主要意義在提供一個宏觀角度與較大、較全面性的背景與脈絡，以整合心理學、社會與歷史、教育、科學與人文藝術各個面向的研究成果。

二、關於「素養」一詞之意義

「competence」一詞有人中譯為「素養」。「素養」一詞雖較概括性，但是比「competence」不易界定。OECD/DeSeCo直接使用「key competence」，所出版之研究材料也可以「competence」為對象。而且「competence」之研究不論在心理學領域或教育領域，已經成為具共識之領域。因此，在本文中，我們將「素養」理解為「competence」，以便與OECD/DeSeCo計畫及多數學術研究成果接軌。

「competence」在英語中常與「ability」，「capacity」，「skill」，及「proficiency」等詞互用，雖然它們的意思不盡相同。一份德國的報告將「competence」定義為「Knowledge × experience × power of judgment」。知識是competence的基礎，經驗則為知識應用在問題之解決的過程，判斷力則是行動的依據。抽象而言，「核心能」可以被瞭解成認知能力或技能，這當然也包含情感、情緒及價值判斷與選擇的能力。因此，「competence」譯成「能力」或「素養」均屬恰當，惟「能力」要被理解為如上述較為廣泛之意。

核心素養是在培養一個人成為一個獨立的個體的過程中，所建立的作為其人格發展的基礎。這個人格發展的基礎預設一組可發展或學習的能力，這組最基本的能力即為核心素養。核心素養的界定與選擇要放置在人性問題與整體人類文明之演化歷程二大架構下來看。這樣的研究角度是本文與OECD計畫最大的差異處。OECD在提這個計畫的

時候，並沒有兼顧到那麼多的哲學角度。這是因西方是一個成熟的現代社會，它所面對的，是一個現代進入到後現代的時期，所以西方與我們所關注的重點會有所不同，在展現上我們必須比較宏觀，才能適切處理歷史與文化面向的問題。

雖然台灣學界流行談後現代主義，台灣社會其實並無健全的現代性(modernity)。因此所謂後現代主義在台灣多半只是學術界的思想遊戲。西方歷史由前現代(文藝復興以前)發展到現代(啟蒙運動以後)，到後現代(二十世紀中葉以後)，最後到全球化時代(1979經濟全球化以後)，2008年之後更已進入後全球化(post globalization)時代。西方因為已完成現代性的建構，因此OECD/DeSeCo不必顧到建立現代性的歷史文化及哲學問題。因為台灣基本上缺乏現代性，所以西方啟蒙運動的要素—理性—在討論核心素養問題顯得格外重要。

三、先天與後天之辯

有些competence是先天的，有些則是學習得來。這個區別是有必要的。例如語言能力依Noam Chomsky所論是先天(innate)能力。先天能力的開發與後天能力的學習過程有很大差異。這個區別在定義與選擇核心素養時會有理論上的意義。不論先天或後天，核心素養必須是可習得的能力。即使某些能力是先天潛能的發展，這些能力也必須是可以學習的。此外，不同文化背景可能導致不同的能力開展。我們的研究顯示(一)國人心中的「國民核心素養」，各個社會族群存有差異性；(二)國人對「自己孩子」和對「他人孩子」的核心素養概念也有所不同；(三)在不同的社會族群上，可區分出重視和不重視的內涵，他們彼此間會有重疊情形；(四)依據特定核心素養所發展的教學活動，有助學童提升其核心素養。台灣社會



各個社會族群對國民核心素養存有差異性，但是也有一定共識。經過充分溝通要取得全社會認同一組國民核心素養是可行的。

四、核心素養的整體模型論

DeSeCo計畫將素養看成整體性(holistic)的概念。素養是成功回應特定情境下的複雜問題的能力。它包括使用知識，認知與技能的能力，以及態度、情緒、價值與動機等等。採取這種整體觀，勢必會影響核心素養的界定與選擇。傳統條列式當然不足以滿足整體觀的要求。

整體觀的主要論點主張任何素養與其他素養都息息相關，孤立發展特定素養是不可能的，所有的核心素養形成一個系統，個體得以系統性地培養這些素養。這種觀點相對使學習評量倍加困難，尤其是非知識性的態度、情緒、價值及動機等的評量，仍是評量工具開發的重大難題。

OECD/DeSeCo視素養為學習而來。廣義而言，先天的素養也有待學習，如語言的學習。但是先天素養與後天素養的學習歷程可能不甚相同，這個區別應注意。讀寫能力(literacy)有別於素養。PISA(Program for International Student Assessment)評量閱讀、數學與科學的能力(literacy)。依此用法「literacy」只是指語言的讀寫能力，還可包括數學與科學的讀與演算的能力。不過「素養」這個概念仍遠寬於「literacy」這個概念。PISA使用「literacy」這個概念到傳統讀寫能力以外的知識及社會參與能力。OECD/DeSeCo則建議評量工具可以考慮以更強調整體性的「competence」概念取代「literacy」概念。

本文認為，將素養看成整體性(holistic)的概念的確比較確實掌握教育過程中，學習者複雜且動態的人格與智能之成形。不過這也提高評量的困難程度。OECD/

DeSeCo計畫後續發展評量工具方面也仍在進行中，尤其牽涉到非知識性的態度、情緒、價值及動機等的評量，仍然十分困難。即令如此，我們仍然同意DeSeCo計畫的主張，將素養看成整體性(holistic)的概念。

五、核心素養的用處何在？

一個人終其一生一定學習了許許多多的能力，核心素養指的是所有社會成員都應共同具備的能力。這些能力應可以再區分為比較基礎的及由此延伸出來的能力。這些最基礎的能力叫做核心素養。

DeSeCo計畫之目的在定義與選擇這一組核心素養，以做為制定教育政策與發展評量工具之依據。這裡隱含了一個公理化的概念。所謂公理化是從歐幾里得幾何系統借用的概念。一個公理化的系統預設了一組有限數目的公理(axioms)，其餘所有定理(theorems)都由這組公理依據推論規則推導出來。只有數學或邏輯系統可以嚴格形式化，其他較為鬆散系統的公理化概念最多只是類比用法。不過，考量一個人由學習而累積的知識與能力必定有相當的系統性，而且知識與能力之間的確也存有比較簡單、比較基礎與比較複雜之區別，因此存在核心素養的假說應為合理。再者，若不假設最基礎的能力(核心素養)的存在，我們將難以解釋人類如何可能習得系統性的非常複雜的知識與能力。這些知識與能力想必需要一組按部就班的程序，從一組核心素養逐漸發展而來。因此，我們認為找出一組核心素養是培育有能力尋求成功人生，以確保社會整體運作好是實際可行之事。

當然有些懷疑論者不認為可以找出這一組核心素養。或者，即使可以歸納出大部份人都共同具備的素養，我們也無法去區分那些比較基礎，或比較核心。雖然核心素養難以被形式化(公理化)，嚴格意義



的核心素養的確不可得，但是一定程度可靠的、可運作的核心素養應該可以被挑選出來，何況核心素養的選擇本就有規範性（normativity）。公理化也有規範性。核心素養的選擇本就不是客觀且自然之事，其背後預設人性論、價值與信仰、歷史文化背景與社會脈絡。這也是為什麼研究國民核心素養是困難且複雜的工作，需要牽涉到許多不同領域的學識。

核心素養的用處在保證社會中個體可以產出對個人及社會整體都有好處的結果，以確保社會運作良好，並使個體有機會實現其人生理想。因此，選擇不同核心素養將導致養成具有不同人生與社會理想的國民，所形成之社會自然也大異其趣。因此這個研究所提出之結果將影響深遠。這裡牽涉到兩個重要概念：成功的人生與運作良好的社會，下文有適當的分析。

六、什麼是成功的人生？

教育的目的之一在使受教者有能力去實現個人人生目標。然而怎麼樣的人生目標值得追求？人生目標的設定是完全任意的嗎？任何人生目標都一樣可取嗎？不同的人生目標有無價值之高下？如果處在社會各階層的人所追求的人生目標都有相同的價值，我們如何去界定成功人生？怎麼活都有價值的話，成功人生就變成空洞的概念。反之，如果人生目標在價值上有高下，成功人生就是社會少數上層的專利，那麼如何可能有一套核心素養讓所有的人都成功呢？要處理這個困難，我們只能提出一些抽象的原則來界定成功人生，再依此來選擇核心素養。這個成功人生的界定最好能超越意識型態與價值，然而這是不可能的事。我們只能盡力而為，而且要考慮歷史文化脈絡。

經濟上成功是大多數人的人生目標。因此OECD/DeSeCo計畫將經濟的成功（足

夠的財務收入）當做重要的人生目標。這個原則有相當的主觀性，不過並不是嚴重的問題，反而是一個優點。個人可憑主觀之需要去認定什麼是「具有人性尊嚴的生活方式」。因此，財富的絕對數字就不會是一個指標，而是要看財務收入是否足以實現個人設定的理想，與維持具有尊嚴的生活。

現代經濟的發展，需要整個社會的支撐，教育的對象是全體國民，但我們的教育目標不能降到只要發展經濟。如果我們的想法是這樣，討論「核心素養」就沒有一點價值。也就是說，如果我們的目標只是維持經濟與競爭力，可能就應該讓企業界來規劃我們的人才需求。在這種思維下，那些研究人類文明的人才，就無法凸顯他們的重要性。可是事實上維持現代社會持續發展的條件並不僅僅如此。從一方面來講，經濟發展很重要，但個人能參與的不只是經濟活動，在人類文明的發展中，能提供文明創造「新的可能」的條件，並不是發展經濟的相關指標所能展現的。經濟上的成功只是實現其他人生理想的物質基礎，除了追求經濟的成功外，人生有許多面向是超乎經濟活動的。

要特別注意的是，當前的社會，尤其在1979年起新自由主義（neoliberalism）經濟學家推展經濟全球化之後，包括共產國家在內，都已接受資本主義市場經濟。社會上普遍相信資本主義市場經濟是自然且唯一的人類經濟生活模式。然而事實上，資本主義市場經濟在人歷史上只存在短短不到二百年，而且2008年美國股市大崩盤也宣告資本主義市場經濟急需修正與調整，低度政府規範的自由貿易顯然不可行。更重要的是，資本主義市場經濟過度強調市場價值與獲利取向，這使其他非市場價值被抹煞，在這種思維下，無法在市場販售的就無法定出市場價格。市場價值宰制一切，市場成為專制君王，排擠一切無法商業化的價值。我們看到



的現象是企業的CEO取代了哲學家、文學作家、藝術家、思想家及公眾知識份子，成為新時代的社會英雄。

除了經濟上的成功外，自我實現的程、高品質的生活內涵、社會地位與人際關係等，都是成功人生的重要內涵。這些因素應該是大多數人都想要的目標。然而這種列舉式的想法不僅缺乏系統性，也缺乏深層的哲學考量。本計畫認為應先瞭解人性（human nature），瞭解過去有那些關於人性的思想，並決定那一種人性理論比較適合當下社會。人性理論與基因理論有一定關連，但有更多的部份與歷史及文化有關。這部份是規範性的哲學主張。

台灣的歷史孕育了多元文化的社會，涵蓋中國、西歐、日本、美國與本土原住民文化。最近三十年來，台灣在政治、經濟與文化各方面快速全球化。台灣本土資源不足，依賴全球市場甚深，如何在全球化下仍能保存台灣獨特文化與價值，一方面可以求生存，另一方面又可自行發展自己的人文傳統，維護台灣文化主體性，讓台灣除發展經濟，也能在政治（民主）、文化、藝術、文學、科技等各方面對世界文明做出重大貢獻。這些都有賴於國民核心素養的界定與選擇。

七、OECD/DeSeCo的八個成功人生指標

OECD（1982）提供衡 成功人生的八個指標，分別為健康、教育（或學習）、工作與工作品質、休閒、生活資源與服務的取得、生活環境、社會環境與人身安全。這些指標中，健康、休閒、生活環境與人身安全幾項與人性理論比較無關，其他指標如教育、工作品質、生活資源與服務及社會環境的評量，與人性理論的選擇有關。這八個面向如下：

- （一）經濟位階與資源
 - 有收入的工作
 - 收入與財富
- （二）政治權利與權力
 - 參與政治決策
 - 參與利益團體
- （三）知識資源
 - 接受正規教育權
 - 學習資源的取得
- （四）住宅與基礎建設
 - 居住品質
 - 居住環境
- （五）個人健康與安全
 - 主觀與客觀健康
 - 人身安全
- （六）社會網路（社會資本）
 - 家庭與朋友
 - 親戚與熟人
- （七）休閒與文化活動
 - 參與休閒活動
 - 參與文化活動
- （八）個人滿足與價值導向
 - 個人滿足
 - 價值導向的自主性

如果上列八個面向為成功人生之要件，接下來要去研究的是個體要具備那些核心素養才能實現這些人生指標呢？不過，上面所提的只是個體層次指標，我們還得再考慮運作良好的社會這個層面。在這裡先帶過的是，評量這些指標的依據是什麼？還是要面臨同樣的問題：這些指標的評量預設了特定的人性觀，與特定的歷史文化脈絡。不同的人性論觀點可能導致完全相反的評量結果。例如一個比較重視集體價值的人性觀可能不會太重視財富多寡，也可能不同意DeSeCo所提出的指標。DeSeCo的指標明顯預設了自由主義傳統的人性觀。台灣社會有其自己的歷史文化，而且自由主義傳統也非OECD



的唯一傳統，我們有必要去發展適合台灣社會的人性觀，據以提出台灣國民成功人生的指標。

不同的歷史文化脈絡相當程度影響一個社會成員距離理想個體有多遙遠。前文提過，歐盟歷史已走過文藝復興與啟蒙運動，其感性與理性具備，當代民主憲政思維深植人心，因此OECD/DeSeCo計畫不太需要考慮歷史文化面與思想哲學面向。而且他們對文藝復興與啟蒙運動所發展出來的現代性(modernity)已有尖銳的批判，如解釋學與後現代主義。二戰之後流行的存在主義也嚴厲批判理性，並自稱為非理性主義。然而台灣社會的現代性只是形式的現代性，缺乏實質內涵，因為現代性的思想內涵並未普遍深植人心，頂多只是橫向移植西方民主憲政與科技。因為人民普遍欠缺現代性思想內涵，因此也不存在批判性。台灣流行的後現代主義其實只是精英知識界閉鎖性的學術概念遊戲，對社會既無影響也無意義。

本計畫提出下列八個成功人生的指標(面向)：

- (一) 經濟位階與資源
 - 有收入的工作
 - 有意義的工作
- (二) 政治權利與權力
 - 與政治決策
 - 與政治性團體
- (三) 知識資源
 - 接受正規教育權
 - 學習資源的取得
- (四) 住宅與基礎建設
 - 居住品質
 - 居住環境
- (五) 個人健康與安全
 - 健康與醫療保險
 - 人身安全
- (六) 社會網路(社會資本)

- 家庭與親友
- 參與社會組織
- (七) 休閒與文化活動
 - 參與休閒活動
 - 參與文化活動
- (八) 個人滿足與價值導向
 - 個人人生目標之實現
 - 價值導向的自主性

這八個面向與OECD指標的差異在加強社會面向的指標，使其避免預設太強的自由主義的價值觀。

八、什麼是運作良好的社會？

本文主要觀點之一是理想社會的理論直接決定評量指標的選擇與測量方式，進而決定核心素養的選擇。因此提出一個理想社會的藍圖是本計畫研究的重要基石。OECD/DeSeCo的良好社會指標如下：

- 經濟生產 (economic productivity)
- 民主程序 (democratic processes)
- 團結與社會凝聚 (solidarity and social cohesion)
- 人權與自由 (human rights and peace)
- 平等、平權與免於歧視 (equity, equality, and the absence of discrimination)
- 生態永續 (ecological sustainability)

這六個指標多少反映OECD國家所接受的自由主義理想社會假定。社會正義，尤其是經濟分配正義沒被直接提出來，而隱含在團結與社會凝聚及平等與平權這二項指標內。自由主義傳統並非唯一的理想社會理論。對理想社會持不同的看法勢必會演繹出一組不太相同的核心素養。

何謂理想社會的問題要從歷史、文化及社會面向切入，去探討台灣的國民需要何種健全的歷史觀，來正確形塑集體記憶，以消



解認同上的重大爭議？台灣的國民需要那些文化基本素養，以建設一個多元、開放，能夠吸納全球精華，又保存在地特色的文化環境？台灣在社會互動的場域中，一般國民應具備那些素養，才能夠培養出充份信任、坦誠合作、協調互助、發揮個人優點與團隊精神的社會技巧？本文認為就「公民身份」而言，一般認為至少包括（1）具有明確的認同意識；（2）享有基本的公民權利；（3）願意承擔責任與義務；（4）能積極參與公共事務；（5）接受民主價值觀。

除此之外，自 1980 年美國雷根總統與英國首相柴契爾採用新自由主義經濟全球化的思想（芝加哥學派），全球化成為主流現象。2008 年新自由主義經濟全球化面臨空前的挫敗，美國金融風暴導致全球經濟大崩盤。經濟全球化時代已告結束，全球進入一個痛苦且前景不明確的經濟秩序重新定位，過去台灣社會視全球化為客觀而且必然的自然現象，是錯誤的，正反映台灣社會思想淺薄的一面。

OECD 好社會指標雖然以自由主義理想社會為思想基礎，但是這六項指標具有普世價值。社會價值方面已有團結與社會凝聚一項，環保有生態永續一項，尚缺的是經濟分配正義與工業民主。自由主義市場經濟的主要問題在貧富不均。雖然有如 John Rawls 等哲學家主張經濟分配的不平等可以是正義的，如果因此可以導致經濟階層最底層的人因而受益，但是這種主張難以得到實證證明，至多只是一個哲學理想。一個好的社會不應容許過大的貧富差距，政府應透過租稅、財政政策與社會福利政策來重分配財富。

自由主義市場經濟民主的主要因素是選舉。人民除了選舉之外，能參與決策的機會實在有限，這只是形式民主、單薄的民主。為賦與民主更多實質內涵，在經濟方面應

追求工業民主，讓員工可以參與投資、工資、福利、生產與行銷之決策，不僅可以提高生產效率，也可以強化民主內涵。基於以上之討論，我們提出台灣 DeSeCo 的良好社會指標如下：

- 經濟生產 (economic productivity)
- 經濟分配正義 (justice of economic distribution)
- 民主程序 (democratic processes)
- 團結與社會凝聚 (solidarity and social cohesion)
- 工業民主 (industrial democracy)
- 人權與自由 (human rights and peace)
- 平等、平權與免於歧視 (equity, equality, and the absence of discrimination)
- 生態永續 (ecological sustainability)

九、結論

本文從哲學與理論層面探討界定與選擇國民核心素養的概念架構 (conceptual framework) 與一致性 (consistency)，包括分析素養概念、方法學、理想社會的基本假設、成功人生與運作良好的社會的內涵與背後之假定、對 OECD/DeSeCo 計畫成果的批判分析等。這部份研究的主要意義在提供一個宏觀角度與較大、較全面性的背景與脈絡，以整合心理學、社會與歷史、教育、科學與人文藝術各個面向。

本文重點在探討理想社會的基本假設，成功人生之運作良好的社會的內涵與背後之假定。國民核心素養的旨在界定與選擇一組核心素養，以期讓具備這些素養的個人可以實現成功人生，使社會整體能運作良好。要解決這樣的問題，勢必得先瞭解什麼是成功的人生以及什麼是運作良好的社會。換言之，我們需要發展一套關於人性的基本看法



及理想社會的意義。不釐清這些問題，就無法回答要選擇那些核心素養的問題。

人性論的問題：核心素養的界定與選擇預設特定的人性論。不同的人性論主張會影響核心素養的界定與選擇。OECD/DeSeCo 參與的國家以歐洲、美國、加拿大及紐澳為主。他們的研究與成果背後有一組哲學及理論假設。在西方傳統中，人性論大致有二個傳統，一個是黑格爾／馬克思的傳統，另一個是自由主義的傳統。很明顯地，OECD/DeSeCo 計畫背後採取的是自由主義的傳統，不過有向黑格爾／馬克思傳統修正的意圖。黑格爾／馬克思傳統強調人的社會性，主張社會優先於個人。社會有本體的優先性，個體存在的前提是社會要先存在，社會之前沒有個體。自由主義傳統主張個體有本體的優先性，先存在個體，社會是由個體

組成。為了形成社會，我們需要規則，即所謂的社會契約。黑格爾／馬克思傳統則強調社會的優先性，沒有良質社會，個人無法實現成功人生。這個傳統比較強調集體利益、環境保護、生態、社會福利等，而比較不強調個人利益與競爭，而強調合作與利他。

自由主義傳統強調個體的最大利益、經濟成長、個人自由、全球化、自由市場等。個人競爭力的培養是教育的核心價值。核心素養研究目的在瞭解具備那些素養可以實現理想社會與成功人生。然而回答什麼是理想社會與成功人生卻要看預設了什麼人性論。不過人性論的問題有規範性。換言之，人性論的主張無關真理，而是選擇。人性論可能不是唯一的規範性預設，還有很多文化與歷史方面的脈絡要考慮。本文提出台灣發展未來國民核心素養之基本四維架構如下：

台灣國民核心素養的四維層面	台灣國民的基本素養
能使用工具溝通互動	閱讀理解 溝通表達 使用科技資訊 學習如何學習 審美能力 數的概念與應用
能在社會異質團體運作	團隊合作 處理衝突 多元包容 國際理解 社會參與與責任 尊重與關懷
能自主行動	反省能力 問題解決 創新思考 獨立思考 主動探索與研究 組織與規劃能力



	為自己發聲 瞭解自我
展現人類的整體價值並建構文明的能力	形式的邏輯能力、哲學思想能力，與「生活」相關的邏輯能力、社會正義、規範相關的邏輯能力、意志價值追求相關的邏輯能力、工具理性

參考文獻

- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.67-92). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Carson, J. (2001). Defining and selecting competencies: Historical reflections on the case of IQ. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.33-44). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Delors, J., & Draxler, A. (2001). From unity of purpose to diversity of expression and needs: A perspective from UNESCO. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.214-221). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- DeSeCo., (1998). DeSeCo Annual Report 1998. From <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/1998-annual-report.pdf>
- DeSeCo., (1999). Comments on the DeSeCo Expert Opinions. http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/comments_deseeco_expert_opinions.pdf
- DeSeCo., (1999). DeSeCo Annual Report 1999. From <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/1999-annual-report.pdf>
- DeSeCo., (2000). DeSeCo Annual Report 2000. From <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco-annual-report2000.pdf>
- DeSeCo., (2001). DeSeCo Background Paper. From http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco_backgrpaper_dec01.pdf
- DeSeCo., (2001/spring 2002). DeSeCo Annual Report 2001/spring 2002. From http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/deseeco_annual_report_2001.pdf
- DeSeCo., Jun. 25, 2003. The definition and selection of key competencies: Executive Summary From <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Goody, J.(1999). Education and Competences - An Anthropological Perspective. From http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/goody_report.pdf



- Gilomen, H., Rychen, D.S., & Salganik, L. H. (2001). Concluding remarks. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.247-251). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Harris, B. (2001). Are all key competencies measurable? An education perspective. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.222-227). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Haste, H. (1999). Competencies; Psychological Realities - A Psychological Perspective. From http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/haste_report.pdf
- Keating, D.P. (2003). Defining and selection of competencies from a human development perspective. In D.S. Rychen, L. H. Salganik, M.E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Levy, F. & Murnane, R.J. (1999). Are There Key Competencies Critical to Economic Success? - An Economics Perspective. From http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/murnanelevy_report.pdf
- Levy F., & Murnane, R.J. (2001). Key competencies critical to economic success. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.151-173). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Perrenoud, P. (1999). The Key to Social Fields: Essay on the Competences of an Autonomous Actor - A Sociological Perspective. From http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/perrenoud_report.pdf
- Ritchie, L. (2001). Key competencies for whom? A labor perspective. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.236-240). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Salganik, L.H. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.17-32). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Salganik, L.H, Rychen D.S., Moser, U., & Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Tier, U.P. (2001a). Defining educational goals: A window to the future. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.241-246). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Wienert, F.E. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.45-65). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.



前期中等教育階段核心素養之建構

方德隆／國立高雄師範大學教育學系教授

張宏育／國立高雄師範大學教育學系博士班研究生

一、前言

當今科技發展日新月異、社會快速變遷，加上經濟和文化全球化浪潮席捲世界，形成變動不居的多元社會；如何建立永續經濟發展，考量社會福祉、社會融合、社會正義及個人福祉，這與知識、技能、態度等素養之學習息息相關（Rychen & Salganik, 2001）。核心素養¹（key competencies）是近年來國際組織的教育研究重點之一，而國民核心素養之研擬，可作為各階段課程綱要的課程目標來源，俾供教育人員據此進行課程規劃、設計、實施及評量，並確認學習者的達成程度。2010年8月底教育部召開「第八次全國教育會議」，首項討論主題即為「現代公民素養培育」，之後彙整各方意見訂定《中華民國教育報告書》：面對社會急遽變遷與科技日新月異的趨勢及各項挑戰，未來社會所需人才，必須具備「以人為主體」的統整思維能力，兼具在地關懷與全球視野的現代公民素養；而現代公民素養的

培育需由人與己、人與人、人與社群、人與自然等面向，層層外擴並形成螺旋式的發展（教育部，2011）。教育報告書建議需針對現行K-12課程進行檢視，以強化公民素養內涵，而此項教育方針可視為本研究研議國民核心素養的重要理據，強調以學習者為主體的統整概念，進而培養在各面向素養都能均衡發展的終身學習者。

本研究主要目的是建構前期中等教育之核心素養具體內涵，首先探究國際組織有關核心素養之研究，其次透過整合型研究團隊的課程慎思歷程，初步建構出我國國民核心素養，再者經由專家進行德懷術調查研究，轉化為更具體的前期教育階段核心素養，研擬此教育階段學習者應該習得的核心素養知識、能力及情意態度價值，期能透過課程規劃、設計、實施與評量予以實踐，以培育符合現代國民與世界公民的下一代，提升整體國民核心素養。

¹ key competences國內或譯作「關鍵能力」、「核心能力」、「基本能力」等，本整合型研究團隊統一採用「核心素養」一詞，試圖涵蓋相關名詞的內涵，並強調其同時包含知識、能力及態度等面向；有關譯法的詳細分析和深入探究，請參考蔡清田（2010；2011a；2011b）。



二、文獻探討

1970年代以來，「聯合國教育科學文化組織」(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 簡稱「聯合國教科文組織」或UNESCO)、「經濟合作與發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱OECD)，以及「歐洲聯盟」(European Union, 簡稱「歐盟」或EU)等國際組織對於終身學習在全球社會的推展，均甚為重視，尤其將之視為教育與社會發展的重要方向與主軸。1990年代中期迄今，各國際組織有鑑於終身學習的推展，仍須聚焦於學習者的主體性，因而有關核心素養之探究，持續受到高度關注。以下針對三大國際教育組織對於核心素養的探討進行概述。

(一) 聯合國教科文組織的核心素養

核心素養的培育需要終身學習，終身

學習亦需具備核心素養，「聯合國教科文組織」原本僅提出終身學習的四大支柱：包括學會求知(learning to know)、學會做事(learning to do)、學會共處(learning to live together)以及學會發展(learning to be)，後來因應社會變遷步調愈趨快速，以及個人處於變遷環境中應變能力的重要性與日遽增，進而提出了學會改變(learning to change)的主張，並將之視為終身學習的第五支柱(UNESCO Institute for Education, 2003)。上述學習的五大支柱，涉及對知識、對事、對人、對自己以及對改變的能力，各面向所需包含的素養如表1。上述各項素養彼此係緊密關連，且均與學習息息相關，個人要精通上述能力，則必須先學會學習如何學習的能力，俾以在各層面能力能日益精進，而培養這五項核心素養，同時涉及生命全程與各種生活場域。

表1 「聯合國教科文組織」核心素養內涵

核心素養層面	核心素養具體內涵	
學會求知	1.學習如何學習 2.專注力	3.記憶力 4.思考力
學會做事	1.職業技能 2.社會行為 3.團隊合作	4.創新進取 5.冒險精神
學會共處	1.認識自己的能力 2.認識他人的能力	3.同理心 4.實現共同目標的能力
學會發展	1.促進自我實現 2.豐富人格特質	3.多樣化表達能力 4.責任承諾
學會改變	1.接受改變 2.適應改變	3.積極改變 4.引導改變

資料來源：UNESCO Institute for Education (2003). *Nurturing the treasure: Vision and strategy 2002 – 2007*.



（二）聯合國教科文組織的核心素養

「經濟合作與發展組織」進行國際學生評量計畫（Programme on International Student Assessment, PISA）調查發現，在大部分的會員國中，成年生活中所需具備的關鍵知識與技能，仍有待加強，甚至有些國家有超過三分之一的學生無法完成具有適當複雜的閱讀任務，而這卻是國民所應具備的核心素養之一。為促使各國教育重視國民的核心素養，「經濟合作與發展組織」自1990年代中期之後，即積極關注於能力的界定與調查研究，由瑞士聯邦統計局（Swiss Federal Statistical Office）負責計畫並執行「素養的界定與選擇」（Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual

foundations，簡稱DeSeCo）的研究專案，並提供一個全新的架構，引導長期評量且重視核心素養。「素養的界定與選擇」此一研究專案嚴謹界定出「能互動地使用工具」（using tools interactively）、「能在異質社群中進行互動」（interacting in socially heterogeneous group）與「能自律自主地行動」（acting autonomously）等三項核心素養層面，每項層面涵蓋了三項具體素養內涵（如表2），且彼此緊密關連，構成一個嚴謹的素養架構體系（OECD, 2005）。這些核心素養正是個人因應社會生活所需具備的素養，而這些素養的強化亦需透過終身學習的歷程來達成。

表2 「經濟合作與發展組織」核心素養內涵

核心素養層面	核心素養具體內涵
「能互動地使用工具」	<ol style="list-style-type: none"> 1.使用語言、符號與文本互動的能力 2.使用知識與資訊互動的能力 3.使用科技互動的能力
「能在異質社群中進行互動」	<ol style="list-style-type: none"> 1.與他人建立良好關係的能力 2.團隊合作能力 3.管理與解決衝突的能力
「能自律自主地行動」	<ol style="list-style-type: none"> 1.在廣泛脈絡情境的行動能力 2.形成及執行生活方案與個人計畫的能力 3.保護及維護權利、利益、限制與需求的能力

資料來源：OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*.



（三）歐盟的核心素養內涵分析

相較於「聯合國教科文組織」與「經濟合作與發展組織」，歐盟雖較晚提出核心素養，但卻甚為完整。歐盟執委會於2005年發表《終身學習核心素養：歐洲參考架構》（European Commission, 2005），正式提出終身學習八大核心素養，涵蓋母語溝通、外語溝通、數學能力以及基本科技能力、數位能力、學習如何學習、人際、跨文化與社會能力以及公民能力、創業家精神、文化表達。歐盟終身學習八大核心素養的擬定，係

涵蓋了歐盟會員國的政策決策者、學者專家、實務工作者等各領域人士共同參與，制定過程可謂相當慎重。部分核心素養彼此重疊及連結，並且相互支持。語言、識字、算術及資訊與通訊科技能力等基本技能是必要的學習基礎。學習如何學習的能力則支持一切學習活動之進行。此外，批判思考、創造力、主動積極、問題解決、風險評估、作決定、感受管理係貫穿於八項核心素養之內（如表3），並且扮演著重要角色。

表3 歐盟核心素養內涵

核心素養層面	貫穿八項核心素養的共同能力
1.母語溝通	1.批判思考
2.外語溝通	2.創造力
3.數學能力以及基本科技能力	3.主動積極
4.數位能力	4.問題解決
5.學習如何學習	5.風險評估
6.人際、跨文化與社會能力以及公民能力	6.作決定
7.創業家精神	7.感受管理
8.文化表達	

資料來源：European Commission (2005). *Lifelong learning and key competences for all: Vital contribution to prosperity and social cohesion.*

國內相關研究方面，借鑑前述國際教育組織進行核心素養之相關研究，教育部與國科會分別委託國內各領域的學者研擬與核心素養相關的整合型研究，主要有洪裕宏等人（2008）《界定與選擇我國國民核心素養之

概念參考架構與理論基礎研究》、陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田（2007）《全方位的國民核心素養之教育研究》、與柯華歲、劉子鍵（2005）的《18歲學生應具備基本能力研究》等。



三、研究方法與設計

本研究首先初擬前期中等教育階段之核心素養內涵，歷經總計畫主持人召開數次定期會議，經各教育階段主持人共同討論，將五個教育階段之內涵進行縱向銜接與統整，使各階段具有序階性。其次於九月底，初步確定我國國民核心素養之三個層面與九個內涵，另於會議中決議：因後續研究採德懷術問卷調查法，各子計畫須聘請二十位具學養豐富或實務經驗豐富之專家擔任諮詢委員，進行三次問卷之填答，以了解其對於我國國民核心素養之層面與內涵的看法。自九月底至十一月底進行三次之德懷術問卷調查，續於十二月初之定期會議中，就各階段三次問卷結果再進行檢視與修訂，以加強各階段之連貫性，並標示具體內涵之重點。

(一) 研究方法

為建構前期中等教育之國民核心素養的層面與內涵，本研究採用文件分析（documents analysis）、焦點團體座談（focus group interview）及德懷術（Delphi technique）問卷調查等方法進行。首先，透過文獻探討、焦點團體訪談，廣泛蒐集研究資訊，並參考現行國民中小學九年一貫課程各學習領域課程目標，初步研擬國民核心素養。其次，經由德懷術問卷調查，瞭解專家學者和教育實務工作者對於國民核心素養各層面與內涵的看法，透過反覆修訂，提升研

究之信效度和價值性。茲將本研究之研究參與者、研究工具、研究架構與歷程及資料整理分析，詳述如後。

(二) 研究參與者

本研究之參與者為建構前期中等教育階段（13-15歲）國民核心素養之專家學者和教育實務工作者。

1. 焦點團體座談

本研究除透過定期會議進行各教育階段核心素養層面與內涵之研討外，另於99年8月27日假教育部第三辦公室二樓會議室，邀請教育學術界之專家學者與教育部行政官員召開焦點團體座談，以「目前台灣所需的核心理素養有哪些？」為討論主軸，蒐集研究參與者對本研究焦點問題之看法，並藉以澄清概念，使初步建構之核心理素養面向與內涵等更臻完善。

2. 德懷術專家

德懷術問卷調查為本研究主要運用之研究方法，擬聘請二十位學養或實務經驗豐富之專家擔任諮詢委員，進行三次問卷之填答。專家之選擇為以不同專長背景、關注核心理素養議題或過去曾參與相關研究之學者，以及從事中等教育研究的學者及實務工作者為主，由計畫主持人親自邀請、徵詢專家擔任本研究案諮詢委員之意願，最終確定二十位名單如下表4：

表4 德懷術諮詢委員名單

No	姓名	職稱	服務單位	No	姓名	職稱	服務單位
1	張新仁	教授	高師大教育系	11	洪瑞兒	教授	中山教研所
2	鄭彩鳳	教授	高師大教育系	12	周珮儀	教授	中山教研所
3	鍾蔚起	教授	高師大教育系	13	郭明堂	教授	屏東教育大學教育學系
4	劉世閔	教授	高師大教育系	14	林進材	教授	台南大學教育學系



5	丘愛鈴	教授	高師大教育系	15	黃嘉雄	教授	國立台北教育大學教育系
6	張炳煌	教授	高師大教育系	16	林文展	校長	高雄市楠梓國中
7	洪振方	教授	高師大科教所	17	潘道仁	校長	高雄市大義國中
8	鄭英耀	教授	中山教研所	18	楊雅心	校長	高雄縣溪埔國中
9	莊雪華	教授	中山教研所	19	盧威志	校長	高雄市後勁國中
10	邱文彬	教授	中山教研所	20	蘇秀美	校長	高雄縣鳥松國中

德懷術調查問卷遵循總計畫之規定日期，進行問卷之發放與回收，方式為：同屬本研究之學校之專家，以親自送發問卷為原則，其餘無法當面遞送及校外之專家學者，則先透過E-mail之傳送，知會並提醒專家們

留意問卷之寄發，並於電子信件中夾帶問卷電子檔供專家們先行參閱，再加以郵寄送出紙本問卷。之後，於問卷回收當日經由電話聯繫，提醒尚未寄回問卷之專家們，以進行彙整。期程如表5。

表5 德懷術問卷進行期程

次數	問卷寄發日期	問卷回收日期	彙整回報總計畫日期
第一次	99年9月30日	99年10月13日	99年10月20日
第二次	99年10月21日	99年10月29日	99年11月5日
第三次	99年11月15日	99年11月23日	99年12月7日

(三) 研究工具

本研究之問卷依據焦點團體座談會議專家所提供之意見，進行內涵的整併、修正及順序的調整後，確立出三大核心素養層面及九項內涵。問卷設計以九項內涵（A-1、A-2、A-3、B-1、B-2、B-3、C-1、C-2、C-3）及其在前期中等教育階段的具體敘述（A-1-c、A-2-c、A-3-c、B-1-c、B-2-c、B-3-c、C-1-c、C-2-c、C-3-c）為調查項目，並採五點量表記分，依各內涵之重要程度（非常不重要至非常重要），由專家們評估其適當程度擇一勾選，且若發現敘述中有需要建議修正處，亦請專家們填寫修改意見。俟問卷回收後，統計全體成員之平均數

（M）、眾數（Mo）、中數（Md）與標準差（SD），以提供專家們下次問卷填答、思考之參酌。

第一次問卷呈現本整合型計畫之所有教育階段（含幼兒教育階段、小學教育階段、前期中等教育階段、後期中等教育階段）之核心素養層面與內涵，並標示本子計畫—前期中等教育階段之填答欄位，故聘請之專家僅需填答本研究屬教育階段的部分即可，其餘教育階段內容供專家們瞭解，強化縱向內涵之聯繫性。

第二次問卷起，為簡潔版面、減少問卷回收後專家誤填之情形，德懷術問卷作答處調整為僅呈現本子計劃所屬的教育階段（前



期中等)之具體內涵,其他教育階段的具體內涵部份僅於作答處前表述之,專家填答處則不再列舉。另外,為使專家們能清楚明白問卷前次內涵說明的異同與文字增修或刪減的情況,除綜合彙整其相似之修正意見列點呈現外,增加文字部分以灰階標示、刪減文字部分,以雙刪除線標示出來;而「研究者修正意見說明」處,則由本研究填寫以讓專家學者明白修改的考量。最後,專家們提出之其他建議部分,則為本研究之參考,暫不於第二次問卷中列出。

第三次問卷中除同樣呈現前次問卷之統計量,再增加呈現前兩次專家學者提供之修正意見,並進行回應與說明,以利各位專家及本研究問者間更能充分溝通、互動,補足更多元之思考面向。

(四) 資料整理與分析

1. 德懷術量化資料分析

德懷術問卷回收後,透過SPSS17.0中文視窗統計套裝程式,將問卷結果進行資料登錄與分析。問卷中核心素養具體內涵之重要程度,分別從非常重要至非常不重要以數字5至1表示之,以二十位專家們之填寫結果,得出全體成員之平均數(M)、眾數(Mo)、中數(Md)與標準差(SD),數值取至小數點後兩位,作敘述統計分析,以了解全體專家填答之集中與分散情形,彙整如表6。

(1) 就不同核心素養層面或內涵(相同問卷次數)來看:

A-2-c、A-3、B-1-c、B-3、B-3-c、C-2與C-2-c,標準差皆為.50以上,顯示出相較於其他內涵是各位專家見解較為分歧的部分,但普遍仍認為其有一定的重要程度,皆能達到平均數4.50以上;而核心素養層面或內涵A-1、B-1、B-2、C-3與C-3-c,

則顯示出較為一致性的看法,除標準差大多低於.22外,亦普遍皆認為其為「非常重要」,平均數介於4.75至5.00。另外,B-3-c、C-2與C-2-c的平均數是較低的(4.40至4.60左右),分別約有一半的專家認為其為「重要」或「非常重要」,在所有問卷各層面與內涵普遍平均數偏高(平均數達4.85以上)的情況下,顯得較為突出。

(2) 就相同核心素養層面或內涵(不同問卷次數)來看:

A-1-c、B-1-c、B-2、B-2-c、C-3與C-3-c,經三次的問卷填答後,各位專家之意見從較為分歧到逐漸取得共識,標準差分別從.61逐漸下降到.00,且越來越認同其重要性,平均數逐漸提高,調整為「非常重要」;其中B-1-c與C-3-c專家意見變化最為大(標準差為.05降至.00)。另外,值得一提的是,A-1歷經三次問卷,平均數皆為5.00、標準差皆為.00,顯示此層面專家們皆無異議地認為其是極重要的。而在三次問卷中,A-2、A-2-c、B-1、B-2、B-3-c、C-1與C-3專家意見皆處於穩定狀況,平均數與標準差皆幾無差異;另,C-2與C-2-c如同前述,除平均數相較為低(4.50左右)外,且三次問卷中呈現相當穩定,平均數與標準差幾乎無變化。

2. 德懷術質性資料分析

德懷術問卷回收後,先將專家們提出之文字修正意見先逐一登打建檔,俟全部問卷回收,再將相似之意見統整,從中進行下一次問卷具體內涵意見之修改。本研究修正內涵的原則為尊重各專家意見,作文字上的修訂,以令文句更為通順且完整。除文字修正外專家提供之其他建議,如內涵思考的層面、深度,則納入細部指標考量。

表6 三次問卷具體內涵重要程度結果總表

具體內涵	第一次				第二次				第三次			
	M	Mo	Md	SD	M	Mo	Md	SD	M	Mo	Md	SD
A-1	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00
A-1-c	4.85	5.00	5.00	0.37	4.90	5.00	5.00	0.31	5.00	5.00	5.00	0.00
A-2	4.85	5.00	5.00	0.37	4.85	5.00	5.00	0.37	4.80	5.00	5.00	0.41
A-2-c	4.55	5.00	5.00	0.51	4.65	5.00	5.00	0.49	4.65	5.00	5.00	0.49
A-3	4.65	5.00	5.00	0.59	4.55	5.00	5.00	0.60	4.80	5.00	5.00	0.41
A-3-c	4.65	5.00	5.00	0.49	4.50	5.00	5.00	0.61	4.65	5.00	5.00	0.49
B-1	4.95	5.00	5.00	0.22	4.95	5.00	5.00	0.22	5.00	5.00	5.00	0.00
B-1-c	4.80	5.00	5.00	0.52	4.95	5.00	5.00	0.22	5.00	5.00	5.00	0.00
B-2	4.95	5.00	5.00	0.22	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00
B-2-c	4.90	5.00	5.00	0.31	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00
B-3	4.60	5.00	5.00	0.60	4.65	5.00	5.00	0.49	4.70	5.00	5.00	0.47
B-3-c	4.50	4.50	4.00	0.51	4.45	4.00	4.00	0.51	4.40	4.00	4.00	0.50
C-1	4.65	5.00	5.00	0.49	4.75	5.00	5.00	0.44	4.80	5.00	5.00	0.41
C-1-c	4.65	5.00	5.00	0.49	4.65	5.00	5.00	0.49	4.80	5.00	5.00	0.41
C-2	4.50	4.50	4.00	0.51	4.50	4.50	4.00	0.51	4.45	4.00	4.00	0.51
C-2-c	4.50	5.00	5.00	0.61	4.50	4.50	4.00	0.51	4.50	4.50	4.00	0.51
C-3	4.95	5.00	5.00	0.22	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00
C-3-c	4.75	5.00	5.00	0.44	5.00	5.00	5.00	0.00	5.00	5.00	5.00	0.00

註：第三次問卷之C內涵順序有所調整。為配合統整總表，本表之C-1代表系統思考與問題解決（第三次問卷之C-2）；C-2代表規劃執行與創新應變（第三次問卷之C-3）；C-3代表身心健康與自我實現（第三次問卷之C-1）；其餘前期中等教育階段之內涵亦類推。

四、研究發現與討論分析

本研究經由上述研究歷程，建構前期中等教育階段之核心素養層面與具體內涵，亦考量其與本教育階段課程之關係。以下分述研究發現，並進行討論與分析。

（一）前期中等教育階段課程基本理念

現行之國民中小學九年一貫課程，於民

國八十六年至九十一年間，因應國家發展與對社會期待之下進行教育改革，將國民中小學課程重新修訂，因而有了新的教育思維與實踐。依據國民中小學九年一貫課程綱要，九年一貫課程有五大理念，分別為培養學生具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民（教育部，2003）。另，九年一貫課程綱



要中亦明訂出十大基本能力，強調課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力，包含：（一）了解自我與發展潛能、（二）欣賞、表現與創新、（三）生涯規劃與終身學習、（四）表達、溝通與分享、（五）尊重、關懷與團隊合作、（六）文化學習與國際了解、（七）規劃、組織與實踐、（八）運用科技與資訊、（九）主動探索與研究、（十）獨立思考與解決問題（教育部，2003）。簡而言之，國民教育之課程重點，即是由自我、社會環境、自然環境等層面出發，培養學生具備相關基本能力，進而達成終身學習的目標。故本研究緊密結合九年一貫課程之五項課程理念和十大基本能力，整合出本教育階段之核心素養主要層面，並建構核心素養之具體內涵。

（二）前期中等教育階段核心素養之特色

前期中等教育階段國民核心素養以「終身學習」為主軸，以期提升整體國民適應現代社會生活之能力。本研究透過焦點團體座

談、三次德懷術問卷調查及第六次定期會議修訂後，架構大致確立，如表7。專家對於核心素養的具體內涵，有較為一致性的共識，文字修改情形並不多。另一方面，本研究研擬之核心素養層面與內涵，如「具備應用語言文字表情達意和與人溝通互動的能力，並能理解數理概念與原理，應用於日常生活情境中」、「具備民主素養與法治觀念，培養道德價值觀與實踐能力，並能主動參與團體事務」、「人際關係與團隊合作」、「具備良好溝通表達，並能相互合作及與人和諧互動」、「身心健康與自我實現」及「具備良好的身心健康習慣，並能展現自我潛能、肯定自我價值、積極實踐」等，經三次問卷後專家已由意見較為分歧至凝聚共識，並認為其有一定之重要程度。最後，由問卷之其他建議得知，專家關切本研究之核心及終身學習與各層面的關係闡述；除第二次問卷回應專家意見外，本教育階段學生所需具備的核心素養，層級是否太高，仍有疑慮之處需再細部定義。

表7 我國國民核心素養之層面與內涵總結表

關鍵要素	核心素養層面	核心素養具體內涵	內涵定義	前期中等教育階段
終身學習者	溝通互動 communicate interactively	語文表達與符號運用	具備理解及使用語言、數理概念、文化藝術、媒體與資訊等各種文本符號工具，進行表達、溝通及文本互動能力，涵蓋聽說讀寫等運用技巧，應用在日常生活及工作上。	具備應用語言文字表情達意和與人溝通互動的能力，並能理解數理概念與原理，應用於日常生活情境中。
		資訊科技與媒體素養	具備使用知識與資訊的能力，培養科技與媒體識讀、分析、思辨、批判、運用之智能，並遵守媒體應用之道德原則。	具備善用資訊科技與媒體以增進學習的能力，並能察覺人與科技的互動關係。



終身
學習
者

社會參與
Social
participation

自主行動
act
autonomously

藝術欣賞 與 生活美學	具備鑑賞藝術能力，透過藝術表達，培養生活環境美學素養、文化生活樂趣，及深入瞭解藝術文化，進而將生活環境美學具備鑑賞藝術能力透過藝術表達，以培養生活美學素養、文化生活樂趣，及深入瞭解藝術文化，進而將生活美學具體展現在生活層面。	具備積極參與藝術活動的態度，並能欣賞各種藝術的風格和價值，以了解藝術與生活環境的關係。
公民責任 與 道德實踐	具備行為負責能力，履行道德規範，形塑個人社會責任感及對社會議題的主動關注與民主參與，體現尊重並關懷自然生態與人類永續發展之實踐。	具備民主素養與法治觀念，培養道德價值觀與實踐能力，並能主動參與團體事務及關懷生態環境。
人際關係 與 團隊合作	具備友善的人際情懷及與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作能力，進而與他人建立良好互動關係。	具備良好溝通表達，並能相互合作及與人和諧互動。
國際理解 與 多元文化	積極關心全球議題及國際情勢，並能順應時代脈動與社會需要，發展個體的國際理解、多元文化價值觀與世界一家的胸懷。	具備敏察和包容多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並能尊重與欣賞差異。
身心健康 與 自我實現	具備良好的身心健康、管理知能與行為習慣，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，達到自我實現。	具備良好的身心健康習慣，並能展現自我潛能、肯定自我價值、積極實踐。
系統思考 與 問題解決	具備系統思考、推理、批判能力、發展理解、思辨分析、溝通參與、構思與反省的能力，以有效管理及解決問題。	具備洞察情境全貌，並能獨立思考進行分析，運用適當的策略解決日常生活問題。



		規劃執行 與 創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並發展多元專業能力與提升生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷。	具備善用資源以擬定計畫，並能有效執行，發揮主動學習與創新求變的能力。
--	--	-------------------	---	------------------------------------

五、結論與建議

(一) 結論

1. 前期中等教育階段基本理念

本教育階段包含五大理念：培養學生具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民；並強調課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的核心理素養。

2. 前期中等教育階段核心理素養特色

前期中等教育階段核心理素養之特色，即以九年一貫課程之理念與基本能力為導向，整合並建構核心理素養各層面與具體內涵。前期中等教育階段國民核心理素養以「終身學習」為主軸，以期提升整體國民適應現代社會生活之素養。

3. 前期中等教育階段核心理素養的重點

前期中等教育階段之核心理素養，在幼兒至成人教育階段銜接上達成縱向之連貫，即以國民中小學教育階段九年一貫課程之規劃，據此架構發展，向下與向上連貫。

4. 前期中等教育階段課程設計原則

培養國民核心理素養之課程，應秉持「民主參與，溝通協調」、「分層負責，系統整合」、「尊重專業，研究為本」、「評鑑檢核，永續發展」等四項發展原則，亦即應採納不同人員（如學者專家、教育及學校行政

人員、教師、學生、家長及民間團體、教科書出版業者等），共同參與討論；並且從中央、地方到學校，各層級間應有明確的課程發展任務，因應各校特殊性，給予自主發揮空間。透過跨領域課程互相檢視與對話，確保課程綱要內容能兼具統整性與銜接性。

5. 前期中等教育階段學習評量要點等教學實施的配套措施與支持系統

國民核心理素養的評量內涵包含知識、能力、態度情意等層面，故在向度上應以連續性評量，瞭解學生學習的進展階段，並進行追蹤；特別在於實踐性面上，更需長期評估學生之表現。在評量的工具類型上，可彈性運用觀察、問答及面談、檔案等多元工具，集中評量之焦點，以反映學生學習情形或應用之成效。評量的原則，則應把握信度、效度、頻率、學生學習經驗及回饋等。

(二) 建議

本研究前期中等教育階段國民核心理素養架構及內涵，經六次定期會議、焦點座談及三次德懷術之發展歷程後，已漸趨成熟。國民核心理素養以個體在現代及未來社會中所需具備的能力為焦點，朝向成功的生活和功能健全運作的社會，其應透過各種教育機制來逐步培養，未來建議進一步與各級學校課程目標、內涵及規劃結合及對話，構思落實的具體方法。



參考文獻

- 洪裕宏等（2008）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。國科會專題研究計畫成果報告。NSC 95-2511-S-010-001。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 教育部（2011）。中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人。台北市：教育部。
- 陳伯璋、潘慧玲、張新仁、蔡清田（2007）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與基礎研究—子計畫三：全方位的國民核心素養之教育研究。國科會研究計畫報告。（NSC 95-2511-S-434-001）。
- 柯華葳、劉子鍵（2005）。初探十八歲青少年需要之重要能力：能力的架構、意義與內涵。教育研究月刊，140，22-29。
- 蔡清田（2010）。課程改革中的「素養」（competence）與「能力」（ability）。教育研究月刊，200，93-104。
- 蔡清田（2011a）。課程改革中的「素養」之本質。研習資訊，28（2），67-75。
- 蔡清田（2011b）。課程改革中的核心要素之理論基礎。中正教育研究，10（1），77-103。
- European Commission (2005). *Lifelong learning and key competences for all: Vital contribution to prosperity and social cohesion*. Retrieved August 20, 2010, from http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010et_2010_fr.html.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Paris: Author.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). (eds.) *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). (eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- UNESCO Institute for Education (2003). *Nurturing the treasure: Vision and strategy 2002 – 2007*. Hamburg: Author.



陶育幼兒關懷別人的能力素養

施宜煌／經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

張素如／宜蘭縣私立菩提托兒所所長

一、前言

隨著時代的不斷快速變遷，環視你我生存的社會情境，人們的工具理性更加高揚，人性異化的程度更為嚴重，駭人聽聞之事在世界各地時有所聞、層出不窮、此起彼落，於是在此生存情境，人之品格實有待提升也。是故，要如何提升一個人的品格是臺灣當前教育實踐重要的課題（樊楚才，2008），是我們必須深刻省思的一個議題。簡言之，臺灣當前的教育發展需關注如何塑造學生良好品格。其實，學生良好品格的塑造則是教育的理想，我們需要陶育有品格的學生。但若要陶育有品格的學生，在幼兒時期進行品格教育將更能收事半功倍之效。

關於品格，美國在1992年由心理學者、倫理學者及教育學者在科羅拉多州會議，共同議定「尊重」（respect）、「責任」（responsibility）、「公平」（fairness）、「得信賴」（trustworthiness）、「關懷」（caring）及「公民責任」（citizenship）為「品格六大支柱」的核心價值，目前很多美國學校（包括大學）多使用其為品格教育的依循標準（引自品格教育推展行動聯盟，2008）。而《天下雜誌》（2004）在「品格決勝負」之專輯中，亦據此提出了上述六大品格的教學指南，而這六大品格也是臺灣當前學生的核心素養內涵（引自吳武典，2007），臺灣當前教育努力的方向。從中窺知，「關懷」是「品格六大支柱」的核心價值之一。周錫璋擔任臺北縣縣長時，臺北縣品德教育為「尊重、責任、公德、誠信、感恩、合作、關懷、助人、正義、反省」等十項德目（周錫

教育十項德目之一。由此足見，「關懷」是品格的重要內涵。

本文關注的核心是培養「關懷」的品格，並試圖闡述「關懷」價值應為臺灣當前幼兒的核心素養。就素養而言，素養不是先天或遺傳的，素養是後天的，素養是可學與可教的，素養可以透過每個教育階段之教育實施與課程設計，加以培養（蔡清田，2011）。依此，我們可藉由幼兒教育的實施與課程設計，培養幼兒關懷別人的能力素養，讓幼兒成為一位富有品格的生命個體。

進一步來說，人屬群居性的動物，人較無法單獨生存，人往往必須和人群互動，於是就形構出人際關係。就人際關係而論，人文主義思想強調人與人間的情誼關係，人不同於冰冷冷無感情的機器人，而是有感性、能體諒、體貼與關懷別人，能替別人設身處地去設想的通情者，唯「通情」始能「達理」，人情味是人類社會不可缺少的本質，所以人文精神也意味著「仁民愛物」、「民胞物與」的襟懷，「人溺己溺、人飢己飢」，「幼吾幼以及人之幼，老吾老以及人之老」的情懷，這種情感是一種社會關懷能力的養成（郭為藩，1993），是一種關懷的體現。而我們臺灣當前的社會情境，真的需要涵養富有社會關懷能力的生命個體。但若要涵養富有社會關懷能力的生命個體，在幼兒時期進行之將更能收事半功倍之效。

再者，在任教技專校院幼保科系多年，任教的班級有很多學生是來自幼教現場的教育工作者，在和這些擁有現場實務多年的幼教工作者討論時，我們發現現在的幼兒有以下的情形發生：



其實，在少子化的大環境下，現在的父母太寵愛孩子了，甚至出現溺愛的現象，以致使得現在的孩子過於嬌生慣養，無法體會父母的辛苦，認為父母對我付出是應該的。也因此，不會關懷別人，過於自我中心的人格特質呈現。而幼兒這樣的人格特質，實在會影響其同儕關係的發展，對學習產生極大負面的影響。

從以上和多位現場幼教工作者討論的結論可知，我們亟需教育我們的下一代關懷別人。易言之，我們需要陶育臺灣當前幼兒關懷別人的能力素養，並以此為臺灣當前幼兒的核心素養。再者，若要培養個體關懷別人的能力素養，在幼兒時期培養之，將能收最佳之成效。

總結來說，本文意圖闡述臺灣當前幼兒教育應該培養幼兒關懷別人的能力素養，讓我們的孩子將來成為富有關懷力的生命個體，無論是在人與自己、人與社會、人與自然等面向，皆能展現對人事物的關懷特質，進而營造一個關懷的生活世界（lifeworld），讓溫暖滿人間，人間處處有愛。為達成本文旨趣，筆者首先析述「關懷」的意涵，以讓人們明瞭何謂關懷；其次，從幼兒角度出發發顯「關懷」在幼兒教育實踐的重要性，以論述在臺灣當前的社會環境幼師真的需要培養幼兒關懷別人的能力素養。繼之，則闡明陶育幼兒擁有關懷別人能力素養的方式。最後，本文敘述一個幼兒園中班的繪本教學實施經驗，以為現場幼師分享。以下僅就上述論文的發展邏輯一一闡明如下：

二、「關懷」在幼兒教育的實踐

本小節先析述「關懷」的意涵；其次，

從幼兒的角度出發發顯「關懷」在幼兒教育實踐的重要性。茲就上述所言，進一步探析如下：

（一）「關懷」的意涵

就「關懷」而言，「關懷」通常意指以言語和行動表達對我們周遭人事物的重視或關注，進而可以瞭解別人的需要為何？並且，以實際行動幫助有需要的人。而且，也能夠寬容對待別人所犯的錯誤，以寬容的心對待他人，並體會行善得到的快樂，是最甜的生命甘泉，進而樂於關懷別人。

在〈關懷教師〉（The Caring Teacher）一文，女性主義倫理學者N. Noddings（1929-）（2001）闡述「關懷」（caring）一詞的意涵可指一種態度，亦可描述為一種較為深厚的關係，其是一種由關懷者與被關懷者所建立的深厚關係。更重要地是，其可視為人存在世界的一種方式。

而「關懷」通常被以倫理關係理解之，並將此觀點應用於人際關係的範疇中，至少是一對一的邂逅中。因此，在此人際邂逅的關係中，至少包含一位關懷者與被關懷者。關於「關懷」的基本特徵，指個體對於他人能夠關心、察覺及情感反應（Noddings, 1998）。所以，Noddings（1999a）曾說道，「關懷」是一種涉及是否能夠有效回應別人需求的能力（competence）。Noddings認為教師之所以是一個專業工作，便在於教師具有回應學生的能力。尤其，有時候學生的需求是他們不自知的，或無法說清楚的，這時便需老師具有專業判斷的能力，以及嘗試錯誤的勇氣，來回應學生的需求。畢竟，關懷，要先懂得別人的需要（柯華葳，2008）。就幼兒教育而論，若幼師能先懂得幼兒的需要為何？進而才能達到真正關懷的目的，營造一種關懷的關係。讓在這種關懷關係的師生，彼此的關懷能力皆能有所增進。



(二) 從幼兒角度出發豁顯「關懷」在幼兒教育實踐的重要性

緣於關懷是當前人類的基本需要、關懷幼兒是幼教工作者應有的基本修養、以「關懷」為基礎可實現幼兒教育的理想，故可窺見「關懷」在幼兒教育的實踐有其重要性存在。接下來，本小節將從幼兒角度出發豁顯「關懷」在幼兒教育實踐的重要性。茲就上述命題一一詳探如下：

1. 關懷是當前人類的基本需要

當個體處於嬰幼兒時期，或病痛和衰老來臨之際，需要關懷的現象便愈顯得尤為迫切。我們接受關懷，生活在關懷所營造的氛圍。沒有這種關懷，我們就無法生存下去，成為一個完整的人。其實，在人生的每個時期，我們皆需要關懷，隨時需要被人理解、被人接受、被人認同。同樣，我們也需要關懷他人。但是，並非所有人都學會如何關懷他人。有些人關心偉大的事業，關心物質世界，關心動植物，卻對同類的人們缺乏同情心。也有些人精神貧乏，對任何人事物皆漠然視之，在漫無目的的人生裡沒有關心，也沒有信仰。就實而論，目前，人們對關懷的需要更為深刻而迫切。在醫院，病人無法感受到關懷；在社會福利機構，顧客感受不到關懷；在養老院，老人感受不到關懷；在學校，學生感受不到關懷。社會上的人們渴望多一點關懷，呼喚一種充滿關懷的新型人際關係（修改自Noddings,1992）。故可觀知，在當前的人類生存情境，關懷是當前人類的基本需要，而我們需要培養人們關懷別人的能力，讓社會上充滿關懷，讓我們的社會因為關懷而顯得更為可愛、更祥和。然就實論之，要培養一位生命個體關懷別人的能力，若從幼兒時期培養之，效果將能更趨顯著。依此，「關懷」在幼兒教育實踐有其重要性存在。

2. 關懷幼兒是幼教工作者應有的基本修養

「關懷」是一種發自內心的誠懇並善意表現，是人與人情感連結的重要關鍵。懂得關懷的人會對人感興趣，能靜心傾聽別人的心事，在乎別人內心的感受。能夠體諒別人的生命心情和處境，以寬厚的慈悲心待人，並且願意向有需要的人伸出援手，並幫助他們。這樣的人心中充滿對人的愛，並樂於慷慨付出自己所擁有的事物，時時刻刻為他人著想，即使必須自己有所犧牲才能成就他人，也能甘之如飴，樂於去做（林敬倫，2011）。而「關懷」幼兒是每位從事幼教工作者應有的基本修養，我國幼教學者王靜珠（1994）曾經指出對於幼教工作應有的修養，除了學歷以外，尚需充份關愛幼兒，瞭解幼兒，時時刻刻為幼兒著想。換言之，幼師應富有關懷幼兒的能力，也才能提升其修養，展現其專業，故關懷幼兒是幼教工作者應有的基本修養，也窺知「關懷」在幼兒教育實踐中有其重要性。

進一步析之，當幼師富有關懷幼兒的基本修養時，其才能營造關懷的教學氛圍，營造關懷的生活氛圍，讓幼兒在富有關懷的學習氛圍中，擁有被關懷的深刻生命經驗，進而從中瞭解何謂關懷？在無形中培養幼兒關懷別人的能力素養。畢竟，誠如Noddings所指出的，關懷的學習並非來自特定學科知識中，卻是從生活體驗中學習（引自洪志成，1992）。

3. 以「關懷」為基礎可實現幼兒教育的理想

就幼兒教育活動來說，其是藉由人類設計與安排，運用其智慧指導下的一種活動，亦是人類活動中特有的一項活動。然在此項由人類設計與安排的活動中，需要以「關懷」為基礎。進一步的來說，德國哲學家



M.Heidegger (1889-1976) 將「關懷」描述為人類的一種存在形式。Heidegger在很廣泛的意義上運用這一概念。他認為，關懷既是人們對生命所表現的同情態度。關懷是最深刻的渴望，關懷是瞬間的憐憫。我們每時每刻都生活在關懷中，關懷是生命最真實的存在(Noddings,1992)。是故，幼兒教育活動應讓幼兒每時每刻都生活在關懷中，如此幼兒才能體會生命中最真實的存在，進而成為富有關懷的生命個體。當幼兒擁有關懷別人的能力素養，我們也才能實現幼兒教育的理想。如此，可謂以「關懷」為基礎來實現教育理想。

以上所述為「關懷」的意涵及從幼兒角度出發豁顯「關懷」在幼兒教育實踐的重要性。繼之，筆者將闡述陶育幼兒擁有關懷別人能力素養的方式。

三、陶育幼兒擁有關懷別人能力素養的方式

盱衡臺灣當前社會諸多問題，實肇於人的自私自利，凡是站在自己的立場，常無考慮別人的立場，因而爭執不斷。在自我中心主義作祟下，人只關懷自身的一切，卻吝嗇付出關懷別人之心，人與人間遂無法建立一種基礎的關懷關係。Noddings (1998:40) 指出：「當兩個生命個體邂逅時，關懷關係的建立，可謂二者間最為基礎的一種關係」。倘若幼兒園能建立以「關懷」為基礎的師生關係，相信必能提升幼兒關懷別人的能力素養。至於，幼師陶育幼兒擁有關懷別人的能力素養可有以下方式參酌：

(一) 幼師應開放並誠懇的接納幼兒

當我們誠懇地與他人互動時，可以深切體會對方的感受，那是人與人心靈相通，感同身受的時刻(劉若蘭,2009)。而幼師如欲建立以「關懷」為基礎的師生關係，提升幼兒關懷別人的能力素養，則幼師應以一

種開放且誠懇的方式來接納幼兒，誠懇地與幼兒互動，如此才能走入幼兒的生命世界。一般而言，我們稱這種接納是「全神貫注的」(engrossment)，但是它並不代表一種失去理智、一心一意的狂熱態度，而是指一種許可他人與之建立關係的非選擇性(nonselective)關懷。當幼師與幼兒對話邂逅一旦開展，就開始進入彼此相互關係的形構過程中，這其中往往關聯到幼師與幼兒間完全的接納、深刻地省思、審慎的評估、不斷地修正、以及深入的探索(修改自Noddings,1999b)。

總言之，若幼師能開放並誠懇的接納幼兒，彼此間才能建立以「關懷」為基礎的師生關係，讓幼兒在被關懷的體驗中學會關懷別人的能力與技巧，進而提升幼兒關懷別人的能力素養。

(二) 幼師應主動積極創造與幼兒的關懷關係

其實，教師可參酌Noddings之觀點—身教(modeling)。Noddings以關懷倫理學(an ethic of care)之理論基礎出發所提的身教，即在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎，這是人性成長的必經歷程。而身教的理由有二：第一，教育不是一味地要求學生去關懷別人，並硬塞給學生一大堆教科書，要求他們來研究關懷這個主題。而是創造與學生的關懷關係，讓學生從中學習關懷。第二，要學生成為有關懷能力的人，要先讓學生有適當的受關懷經驗，我們必須以自身的行為讓學生瞭解什麼是關懷的意思(方志華,2000;Noddings,1999b)。

因此，幼師應主動積極創造與幼兒的關懷關係，並讓幼兒從中學習關懷，讓幼兒在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎。而不是消極被動地等待關懷關係從天而降，如此幼師與幼兒間很難形構關懷的關係。



此外，幼師要開展幼兒關懷別人的能力，應先讓幼兒有適當的受關懷經驗，也就是幼師應能以自身關懷幼兒作為一種身教，讓幼兒也能從受關懷中發展關懷別人的能力。所以，筆者誠懇地呼籲幼師，當我們更深入地探討教學者與學習者所建構的關係時，我們實應深刻瞭解幼師不僅應主動積極創造與幼兒間的「關懷關係」，而且在互動的過程中也有責任開展幼兒「關懷別人的能力」。如此一來，方能建立「關懷」的師生關係，進而提升幼兒關懷別人的能力素養。

（三）幼師應進入幼兒的生命史，去體驗理解幼兒的生命表現

德哲Dilthey使用了「體驗」（Erlebnis）一詞，以表明生命的最基本單位是「體驗」。體驗和經驗不同。「經驗」意指對客體採取一種態度並進行評價，是聯想心理學描述及探究的「二手」經驗，即是經驗預設了主客體對立，經驗對象是被表象的（vorstellt）的。但體驗是直接的、內在的，即無主客之分，是個體生命在時間流之中，由內在與外在（自然環境與文化環境）共同造成的具有統一意義的存在。因此，人是生活在體驗中，且透過體驗而存在的（葉坤靈，1999；釋道修，1998；Dilthey, 1998）。就幼兒教育而論，幼師應進入幼兒的生命史中，去體驗理解幼兒的生命表現，體驗幼兒的存在。如此，幼師與幼兒才能無主客之分，彼此互為主體（intersubjectivity），進而

營造關懷的師生關係，提升幼兒關懷別人的能力素養。

四、一個幼兒園中班的繪本教學實施經驗

筆者原本對繪本就很喜歡，為了此次論文目的的完成，讓筆者對繪本又多了許多的認識，筆者覺得使用繪本來陶育幼兒關懷別人的能力素養，是一個很好的方法，它可以延伸很多關於關懷教育的活動。而且繪本有精美的圖畫與豐富的情節，可供幼兒多樣化的角色楷模，使幼兒在精采的情事情節中進入想像的情境。

由老師選擇適合的繪本，運用巧妙的教學策略，營造各種教學的氣氛及提問的技巧，鼓勵孩子摸索，在團體的討論分享中，能讓孩子瞭解自己與他人有不同的想法，學習正確合理的關懷價值觀；我們都相信唯有在幼小的心靈上奠定正確的價值觀念，未來才能有優質、健康的人才與和諧的社會。以下筆者舉一個幼兒園中班實施陶育幼兒關懷別人能力的繪本教學情形，以為現場幼師參酌：

（一）實施繪本教學的情形

這一個幼兒園中班使用繪本的教學情形，使用的繪本是《輪椅是我的腳》。

1. 繪本故事賞析



繪本主題: 關懷

書名	繪本故事賞析
輪椅是我的腳	<p>瑪姬是一個坐輪椅的女孩，有一天媽媽請她去買東西，在路上她遇到被人取笑大胖子、大肉圓的西吉，她覺得取笑他的人很壞。一路上別人對他投以異樣的眼光，就在她遇到階梯無法前進時，西吉幫助了她，於是他們成為好朋友。西吉並陪她上街，瑪姬覺得她跟別人沒有什麼不一樣，她想要自己做事，但是別人老是先幫她做了。西吉告訴瑪姬每個人都不一樣，每個人都有自己的特點，每個人都有需要被幫忙的時候，要學習求救……（林倩葦，2004）。</p>

2.對主題的回饋

(1) 幼兒能夠說出故事內容，提問：

- 媽媽請瑪姬去買什麼呢？
- 瑪姬在路上遇到西吉正被人取笑？別人為什麼會取笑他？
- 瑪姬走在路上遇到哪些人？他們對瑪姬說了什麼？
- 瑪姬在路上行走時，遇到的困難是什麼？
- 瑪姬拿一根棒棒糖給奶奶，並向奶奶說什麼？
- 瑪姬勇敢的告訴警察她的困難，還記得她說什麼嗎？

(2) 幼兒能夠說出個人想法，提問：

- 當瑪姬想自己挑蘋果時，別人卻幫了她，你有什麼想法？
- 如果你的朋友像西吉一樣被別人取笑，你會怎麼做？
- 如果你是西吉（坐輪椅的瑪姬）你會不會和瑪姬（大胖子西吉）做朋友？

(3) 幼兒能夠說出與生活相關的事情，提問：

- 你觀察到教室內的小朋友是不是都不一樣呢？哪裏不一樣（個人特質）？

- 以後當你看到有人需要幫忙時，你會馬上幫他／她嗎？還是先觀察（或以詢問的方式確定）看看他／她是不是需要幫忙？
- 小朋友，找找看，幼兒園內哪裏是無障礙空間，請你告訴老師？
- 聽完了故事，你印象最深刻的是什麼？你想畫什麼？

3.幼兒延伸與反應

(1) 幼兒的對話

晴雅：西吉幫瑪姬推著輪椅、買蘋果。

清翰：西吉帶瑪姬到公園玩。

素玲：瑪姬要送花給她的好朋友西吉，手上的蘋果是要給媽媽的，然後瑪姬想邀請西吉一起玩。

翔翔：瑪姬坐輪椅，瑪姬的好朋友西吉。

禹黎：這個小女生的手和腳都被機器電到了，所以沒有了我要幫她畫手畫腳，她就有手和腳了。（如圖1）

紫苑：瑪姬坐著輪椅要去買蘋果



元竣：愛心，是西吉的愛心。

靖純：大家都在操場上玩，大家都在笑那個胖胖的男生。
(如圖2)

岳樺：瑪姬是個漂亮的女生，她買了兩個蘋果要送給那男生，一人一顆，因為他們是好朋友。

子筠：瑪姬去買蘋果，因為她腳受傷了，有一個女生幫助她。(如圖3)

以暄：瑪姬腳受傷，坐在輪椅上。

(2) 幼兒的作品

禹黎 (圖1)



靖純 (圖2)



子筠 (圖3)



(二) 看見幼兒關懷別人的能力提升了

在進行繪本《輪椅是我的腳》之教學後，發現幼兒有兩個改變：

1. 幼兒會主動與爸媽分享繪本的內容，並向爸媽反應要如何幫助那些貧窮之人

在進行教學活動前後，發現幼兒平常都是與老師分享他們生活上的趣事，較少分享有關「關懷」這方面的事物，如：肢體障礙、關心弱勢、關懷別人…。教學活動期間，老師從和家長的聊天中獲悉幼兒回家後會和爸媽分享繪本的內容，並向爸媽反應要如何幫助那些窮人。

2. 幼兒更能接納班上特殊的小朋友

進行教學活動的這段期間，老師比較明顯感受到的是小朋友與班上的一位特殊幼兒互動的改變。其實，這位幼兒有輕微的學習

障礙，剛入園時經常咬人或搶別人的玩具，種種因素使得小朋友不願意和他一起遊玩，老師也輔導過班上孩子，告訴特殊幼兒的狀況，請孩子能體諒並照顧他，但感覺孩子還是無法自發性的做到包容，後來經過一段時間相處，小朋友也上中班了，這中間的變化是可以看得見的，小朋友們不再那麼害怕特殊幼兒，慢慢的有少數小朋友願意跟他玩。然經過繪本教學討論後的這段時間，老師觀察到孩子們更有明顯的改變，如有較多的小朋友願意主動接近他；當特殊幼兒不小心又搶別人的玩具時，小朋友如果生他的氣，就有另外的小朋友會站出來為他說話哦！在這個部份老師明顯感受到了，就連家長也有一些回饋，反應小朋友回家會向家長說班上的特殊幼兒進步了！我要和他做好朋友，帶他



一起玩，照顧他，在短短的時間內，孩子有這樣的差異，老師覺得好訝異，也很開心。

（三）進行繪本教學後家長的回饋

這段教學活動進行期間，老師並沒有特別向家長說明在進行以「關懷」為主題的繪本教學活動，家長之所以會知道全是孩子回家後的分享，當家長問起老師時，老師告訴他們在進行有關「關懷」系列的繪本教學，家長都好開心，他們覺得老師好有心唷！會想到利用繪本來進行引導，開啟孩子柔軟慈悲的心，也解決了家長們較頭痛而難以啟齒的問題，家長們也感同身受，鮮少有人會去關心這個區塊，現今的社會充斥著功利、競爭，少了人原本應有的知足。所以，當家長聽見老師正進行這樣的教學活動，都深表讚同，覺得關懷教育真的要從小做起，扎了根，就能內化孩子的心靈。

（四）教師的教學省思

在進行教學活動之前，自己有閱讀一些有關「關懷」系列的繪本，其中涵蓋有行為偏差、肢體障礙、智能不足、朋友相處或父母離異等等。之前，從未想到要將「關懷」做為主題有計畫的融入在教學中；通常只有在孩子發生問題時，找合適的繪本來引導並與孩子分享討論問題，然後詢問家長孩子的狀況；平常會偏向觀察有問題的孩子，比較沒有注意其他孩子的反應；教學活動進行前，對於繪本導讀，沒有刻意設計教案及學習單，讓孩子有思考空間並表達內心的想法，只是用口述的方式與幼兒互動，缺乏聽見孩子間對話的聲音。

在尋找繪本時，一直在思考，我要以什麼樣的文字口述說給孩子聽，讓孩子瞭解故事所要傳達的意義。教學活動進行中，的確遇到了自己所預見的困難，雖然覺得自己已經是用孩子聽得懂的話語來表達了，但是孩子還是沒有辦法完全體會老師所要傳達的內容，期間筆者一直在調整自己的語彙，並將

例子套用孩子的名字，試著能讓孩子覺得有趣容易明白，有一些孩子漸漸瞭解故事內容並且有一些回饋。在進行學習單時，發現有些孩子在活動的討論中，沒有表達自己的想法，但是在畫學習單時會與同儕對話，很真實、很天真，也因如此，覺得可能是自己在活動中的引導稍嫌不足，時間的安排也不足，以致於在教學活動中孩子無法充份表達，這些都是要再調整的。

總之，進行《輪椅是我的腳》的繪本教學，我們希望讓幼兒瞭解生命有不同的樣貌，瞭解生命的獨特性，培養幼兒關懷身心障礙者的能力，進而提升幼兒關懷別人的能力素養，讓關懷的能力進入幼兒的純潔心靈。

五、結語

本文旨在闡述臺灣當前幼兒教育應該培養幼兒關懷別人的能力素養，讓我們的孩子將來成為富有關懷力的生命個體，能關懷別人，體驗並以同理心瞭解別人的苦難，進而產生知行合一的關懷行動，去幫助社會上需要幫助之人

換言之，當幼兒成為富有關懷能力的生命個體時，我們的孩子將來能夠富有「仁民愛物」、「民胞物與」的胸襟，「人溺己溺、人飢己飢」，「幼吾幼以及人之幼，老吾老以及人之老」的情懷。當孩子具備上述的正確價值觀後，他/她才會關懷別人，為別人犧牲奉獻。也才能陶育自己的生命，讓自己的生命更為健康、生活更美好，成為一位有情有義有愛的生命個體，為我們的社會注入一股關懷的清流，讓社會更為祥和可愛，成就一方悲天憫人的間淨土，讓愛在十方蔓延。

為實現上述的理想境界，本文倡議從現場的幼師做起，希望幼師能開放並誠懇的接納幼兒、能主動積極創造與幼兒的關懷關係、能進入幼兒的生命史去體驗理解幼兒的生



命表現。相信以上述的方式，幼師應能營造以「關懷」為基礎的師生關係。最後，本文敘述一個幼兒園中班的繪本教學實施經驗，以為現幼師分享。若幼師能實踐上述所言方

式，並採擷此幼兒園中班的繪本教學實施經驗，定能提升幼兒關懷別人的能力素養，讓人間祥和有愛。

參考文獻

- 王靜珠（1994）。*幼稚教育*。臺北市：五南。
- 方志華（2000）。*諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐*。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 吳武典（2007）。品格教育的反思。*研習資訊*，24（1），17-32。
- 周錫璋（2011）。*品德教育，向下扎根*。2011年5月31日取自，<http://webcache.googleusercontent.com/search>
- 林倩葦（譯）（2004）。Franz-Joseph Huainigg。輪椅是我的腳。臺北市：東方。
- 林敬倫（2011）。*關懷*。2011年5月31日取自，<http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=zh-TW&q=>
- 洪志成（2007）。關懷德行融入國小教學策略：與關懷對象共舞。*教育資料與研究*，76，71-78。
- 品格教育推展行動聯盟（2008）。品格教育現階段「立即推動」的「具體實施方案」。載於品格教育推展行動聯盟（主編），*品格教育的蝴蝶效應*（頁62-78）。臺北市：財團法人千代文教基金會。
- 柯華葳（2008）。關懷，要先懂得別人的需要。*學前教育*，31（5），30-31。
- 郭為藩（1993）。*科技時代的人文教育*。臺北市：幼獅。
- 葉坤靈（1999）。精神科學導論及生命哲學的教育蘊義。*中等教育*，50（3），27-41。
- 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」之本質。*研習資訊*，28（2），67-76。
- 劉若蘭（2009）。實踐關懷與多元文化的體驗—大專學生參與課程融入服務學習之經驗。*通識教育與多元文化學報*，1，1-27。
- 樊楚才（2008）。以『品格』迎向未來。載於品格教育推展行動聯盟（主編），*2008 品格*（頁10-14）。臺北市：財團法人千代文教基金會。
- 釋道修（1998）。《十地經論》「心」之思想與體驗之交涉—以世親解釋與西洋哲學家狄爾泰「體驗」觀點的探討。載於華嚴蓮社（主編），*大專學生佛學論文集（八）*（頁305-330）。臺北市：文景。
- Dilthey, W (1998). *Introduction to the human sciences*. London: Sage Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: The Macmillan.
- Noddings, N. (1998). Caring. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition (Volume IV)* (pp.40-50). London: Routledge.



- Noddings (1999a). Caring and competence. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers* (pp.205-220). Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.
- Noddings, N. (1999b). *Philosophy of education*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.99-105). Washington,D.C.: American Educational Research Association.



從核心能力觀點論高等教育人才培育革新之策略

劉金山／教育部技術與職業司科員

一、緒論

現今處於全球化時代，是知識的世紀，也是腦力與能力競爭的世代。弗里曼（2005）所著《世界是平的》一書，開宗明義指出「世界的變化又快速又巨大，墨守成規的企業或個人，都將被潮流所淘汰」，面對知識半衰期的增快，學生從學校畢業後四到五年內，在校內所學的技能或知識都可能迅速被替換或更新論點。是以，具備核心能力，方能在快速變遷中，仍能穩健發展。

另從高等教育發展脈絡觀之，隨著世界各國高等教育陸續進入學者Trow所稱的大眾化階段，高等教育在數量上快速擴張，我國亦是如此。另從就業市場需求觀之，根據行政院主計處所提「2009年人力資源調查統計」結果指出，歷年就業者大學及以上教育程度比例從1979年4.46%、1989年6.84%、1999年11.31%至2009年25.64%；歷年大學及以上教育程度失業率從1979年1.86%、1989年1.85%、1999年2.69%至2009年6.47%（行政院主計處，2009），足可見高等教育數量擴張結果，雖可提升整體的勞動競爭力，加速經濟的發展與轉型，但在量增質卻未同步提升狀態下亦衍生了「高學歷高失業率」之問題。

經由上述分析得知，在全球化及高等教育大眾化之後，學歷已非就業之保障，取而代之的則是在高等教育下所習得的「核心能力」。但何謂高等教育人才的核心能力？研究者認為有必要從多元的角度彙整不同觀點，釐清大學生必備的核心能力內涵，進一

步成為指標。如此，將可藉由指標之提出相對應高等教育人才培育革新策略，據以因應學歷貶值或高失業率的社會現象，提出解決之道。

為達前述目標，本研究旨在透過文獻分析歸納出高等教育核心能力向度及其指標，除讓學生得以隨時自我檢核其學習歷程，並針對不足處持續加強；另外學校得以有所依據，透過指標並結合學校發展特色，提升學校競爭力之外，並進而提出高等教育人才培育革新策略，以作為未來政府施政或引導學校發展之參考。

二、文獻探討

指標（Indicators）往往依使用目的及評估對象之特性差異而有所不同之解釋意涵。國外學者Kerlinger（1986）認為指標應具備兩種因素，一種是利用觀察事項取代不可觀察事項，另一種是由兩個或兩個以上數值組成單一數值；Cuttance（1990）認為指標代表一種指引，藉此了解及測量事務的質與量；OECD（1992）則指出指標是針對蒐集處理的統計量數。

綜合前述觀點，可將指標分為狹義及廣義論述，狹義的指為表示一個單位效率的一個數字或少數幾個數字；廣義的指標則為一可歸納特定現象或事物相關資訊之量度（measure），或可合理替代該量度者。而對於指標之建構，Coombes 和 Wong（1994）提出指標建構的步驟，應包括概念性建構（conceptual consolidation）、分析結構（analytical structuring）及界定指標



(identification of indicators)。而國內學者周行一(2008)則提出教育指標規劃時，可從教育目的(goal)、目標(objectives)導引出指標(indicator)，作為教育指標建構之歷程，其與Coombes和Wong所提指標建

構步驟意涵相同，故本研究結合上述二位學者之觀點，藉以進行高等教育核心能力之分析。其中，高等教育目的定位為人才培育；其教育目標為能力養成；而相對應的指標則為核心能力(如圖1)：

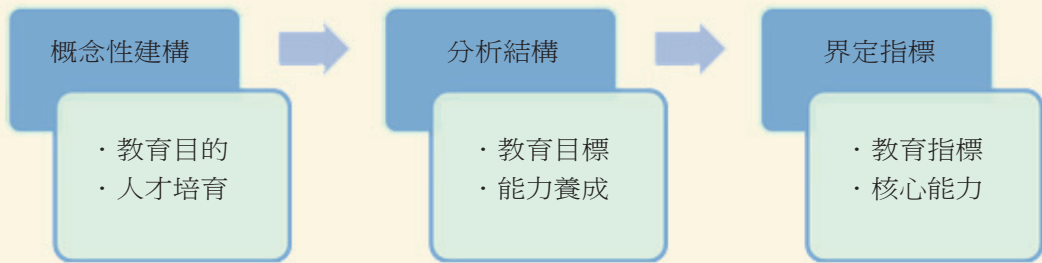


圖1 高等教育核心能力指標建構脈絡圖

(一) 高等教育目的之探討-逐步朝向人才培育觀點

從歷史角度觀之，我國從漢代建立的太學以及唐朝以後民間設置的書院，都是以培養「士」、「君子」為教育的主要目的；而西洋的大學，早期也都是以培養紳士(Gentleman)為其目標。換言之，中西高等教育，最初都是以培養社會的菁英份子為辦學目標。然隨者高等教育普及化，其菁英教育養成目的變成知識取得之人才培育，其更積極之正面意義乃在於透過高等教育習得，使知識及能力提升，獲取更高薪資所得，進而促進階級流動，穩定社會秩序。因此，高等教育目的受到此變革，已無法從單一面向定義之，而應從與大學有關之思維及關係人面向如：傳統哲學、企業團體及受教學生等層面加以探討，以符合時代所需，茲分述如下：

1. 傳統哲學對高等教育目的之觀點

19世紀德國學者洪博多提出「大學其實是一種理想生活形式的計畫執行場域」。

而儒家經典《大學》一書提及「大學之道，在明明德，在親民，在止於至善。」，其中「明明德」，主要是指道德的修養和理性的啟發；其次是「親民」，民是指自身以外的人；親民是使他人天天有進步，日新又新，獲得幸福與快樂；最後為「止於至善」，係為個人與社會的最高理想，亦即真、善、美、聖境界。在傳統哲學中與當時之社會脈絡下，高等教育仍為菁英培養，較無功能性定位。因此，其高等教育目的定位乃強調「紳士」或「聖人」之養成，著重道德與精神層面。此種傳統哲學觀仍影響至今，不論是東方或西方之學者皆然，如學者Flexner對於近代所提高等教育作為人才(或人力)培育之論述，認為恐將矮化了高等教育目的(Flexner,1930)。

2. 企業團體對高等教育目的之觀點

高等教育發展從中世紀的宗教與慈善起源，發展至18-20世紀的人民平等與國家利益，亦代表了高等教育與國家間具有密不可分之關係。高等教育發展過程中多受國家



經費支援，而國家發展之良窳同時與產業貢獻繳納所得緊密相連。因此，國家、高等教育與產業三者間，成為了相互中介之關係。

站在企業團體的角度，高等教育目的在於培養立即性的產業所需人力。再者，企業團體認為高等教育機構具有豐富的研究能力與新穎設備，應優先投入技術研發或產品升級。

受到高等教育普及化而教育資源有限性之影響，高等教育為維持長遠發展，勢必將探求更多資源的投入。「大學的存活與運作有賴於經濟資源的挹注」及「大學的產品畢業生）在離開校園之後，也大多數投入經濟生產」之現象，也將使得高等教育與企業團體間互動更加頻繁。

3. 受教學生對高等教育目的之觀點

學者閔維方（2002）提出高等教育的收益與成本圖（如圖2）。在圖2中所示，早期菁英化教育時，學生人數較少，在（S1）時

可知社會收益與社會成本相符，此為高等教育菁英化的最佳規模經濟。然而，在高等教育進入大眾化後，學生人數增加，在（S2）時個人收益開始大於社會成本與社會收益。換言之，成本分擔概念開始加諸於學生身上。因此，各國開始提高學費，降低無償助學機制比例。更有甚者，如果當高等教育提供名額大於需求名額時，高等教育學歷的經濟效益將更低，如在（S2之後）個人成本將高於社會收益，亦即許多國家產生的「高學歷、高負債、高失業率」情形。

因此，現今大學生其自身或家庭必須成為高等教育成本的分擔者，倘有經濟困難，亦有助學機制或就學貸款作為協助。是以，在具有充分選擇接受高等教育的機會下，其對於高等教育的目的，多係著重於其透過高等教育完成後，能使賺取所得能力的提高、社會地位與聲望的提升，進而使自我潛能充分發展。

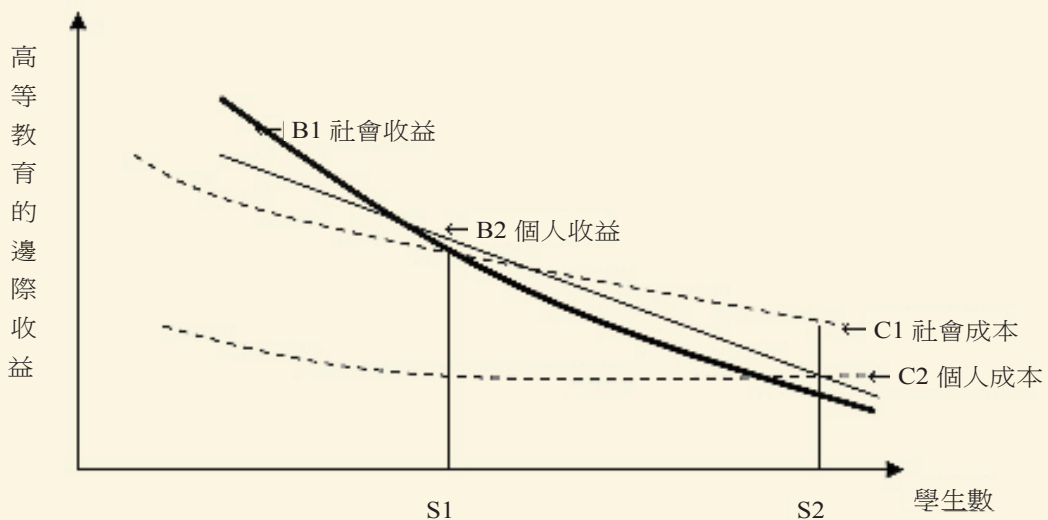


圖2 高等教育的收益與成本

資料來源：高等教育運行機制研究（頁315），閔維方，2002，中國：人民教育出版社。



整體而言，高等教育目的性雖從不同觀點而有所歧異，且高等教育代表的社會發展價值性，仍不容置疑。唯隨著高等教育從最初修道院般的出世精神發展至向大眾化開放的世俗與平民，其更為國家、企業所重視的人才培育面向及個人所關心的個人受益性將更趨受到關注。

（二）高等教育學生核心能力之發展背景

澳洲政府在1990年代，為適應新世紀的挑戰，並符應企業界之要求，進行了一項全國性的教育改革實驗計畫，又稱為以「核心能力」取向的教育（key competency based education，以下簡稱「KC教育」）改革方案。該方案建議將「能力導向」（competency-based approach）的觀念落實至教育領域，將「核心能力觀點」落實在教育場域中。以「KC教育」發展的精神而言，落實在高等教育階段希望接受過該教育階段之學生於完成學業後，在取得畢業證書之當下，同時具有相當的「能力」，以達到企業界所需要的就業水準。該報告書中指出，實際的工作及生活能力是青年人在就業準備的道路上必須學習的，這些能力被稱為「與職業相關的核心能力」（employment-related key competencies）。

1999年歐洲29個國家教育部長會議之波隆納宣言（Bologna declaration），旨在建立歐盟各國大學教育的趨同性及互動性，該宣言中行動方案的重要目標就在提升各國大學生之就業力及公民活力，以增加國際競爭力（王保進、郭致杏，2005；The Bologna Declaration on the European for higher education，1999）OECD（Organization for Economic Cooperation and Development）於1997至2002年進行了大規模的跨國研究計畫，這個計畫名稱為Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual

Foundations，簡稱DeSeCo。DeSeCo計畫的目的在提出一個可以據以界定及選擇核心素養（competence）的理論及概念架構，以及做為未來發展個人素養的統計指標的基礎。此外，這項計畫所提出的理論及概念架構亦可做為教學與學習經驗研究結果的解釋參考架構，也可做為教育課程或訓練學程優先排序的依據（引自黃意舒與陳孟秦，2008，頁7）。

隨著先進國家將核心能力觀點作為高等教育發展的重要基石，我國遂也開始重視是項議題，國立政治大學於2008年10月24日舉辦「公共政策論壇：高等教育系列一大學生的核心能力與素養」，多位大學校長或行政主管均有提出大學生核心能力的構想。財團法人高等教育評鑑中心基金會，於100年3月17日針對99學年度系所評鑑作業進行之說明會議指出，對於教育品質之認定，將從投入面發展至產出面，系所評鑑亦將從教師本位發展至學生本位，而該評量指標及在於學校所自行訂定之核心能力達成比率。總而言之，從世界先進國家至我國發展脈絡觀之，高等教育發展至今，更加強化其社會、國家發展之關聯性，故高等教育無法獨善其身，縮在菁英的巨塔、博雅的樂園或出世的孤傲象牙塔中，而是透過核心能力之養成，培養國家與社會各行各業所需之專業人力。

（三）高等教育學生核心能力指標之探究

上述已針對高等教育學生核心能力發展背景進行分析，本節旨在進一步探討其核心能力指標。各國及我國近期對於高等教育核心能力分進行探討，並提出相關報告，茲從下述之文件探討歸納出高等教育學生核心能力構面與指標，並據以探討人才培育革新策略。

1. 澳洲「2002年未來就業力技能白皮書」

澳洲2002年所提「未來所需就業力技



能」白皮書指出，高等教育目的在於就業能力之養成，其培養之學生所需核心能力為下列八項，(1)溝通技能、(2)團隊合作技能、(3)問題解決技能、(4)原創與進取技能、(5)規劃與組織技能、(6)自我管理技能、(7)學習技能及(8)科技技能。

2. OECD的DeSeCo計畫

經濟合作開發組織從終身學習的論點提出「能力的定義與選擇：理論與概念基礎」計畫(Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo)包括三大指標十二項能力，三大指標分別為(1)運用互動工具(using tools interactively)、(2)異質性團體互動(functioning in socially heterogeneous groups)及(3)自主行動的能力(acting autonomously)。

3. 二十一世紀能力、教育和競爭力報告

美國蘋果電腦等26個企業在2008年發表「二十一世紀技能、教育和競爭力報告」(21st Century skills, Education, and Competitiveness)，提到二十一世紀所需的技能，希望培養學生三項學習成就，包括：(1)生活工作技能(life and career skills)、(2)學習創新技能(learning and innovation skills)及(3)資訊科技技能(information, media and technology skills)(吳京玲和陳正專，2010)。

4. 我國「大專畢業生就業力調查」

有鑑於就業力已成為當前大專青年就業之關鍵議題，我國行政院青年輔導委員會於2006年辦理「大專畢業生就業力調查」，以對目前大專畢業生之就業力與就業狀況有更清楚的瞭解，並做為政府制定青年就業與教育相關政策之依據。在蒐集各方意見後，調查報告總結，當今大專畢業生的核心就業力包含3大構面、16項技能，其內容如下：

- (1) 工作態度與合作能力
良好工作態度、穩定度及抗壓性、團隊合作能力、瞭解並遵守專業倫理及道德。
- (2) 職涯規劃與學習進取
學習意願及可塑性、職涯規劃能力、瞭解產業環境及發展、求職及自我行銷能力、創新能力、領導能力。
- (3) 專業知識運用能力
表達溝通能力、發掘及解決問題的能力、專業知識與技術、基礎電腦應用技能、外語能力、能將理論應用到實務。

5. 全國性大學生核心能力指標建構初探

學者吳京玲(2009)於所提「全國性大學生核心能力指標建構初探」一文中，透過文獻探討、專家效度及統計分析後，提出高等教育學生核心能力構面有3類，10個向度，共計36項指標，其內容如下：

- (1) 學識核心能力
本國語文能力、外國語文能力、科技資訊能力、問題解決能力。
- (2) 自我管理能力的
生涯管理能力、健康生活能力、多元文化素養。
- (3) 團隊合作能力
敬業精神、合作能力、溝通表達。

綜合上述五項對於高等教育學生核心能力指標及內涵之探討，本研究綜合各項指標，並依據指標性質提出相對應能力構面後，提出本研究所界定之高等教育學生核心能力構面，包括學養能力、就業能力(另分為人際互動與事務處理層面)及自我管理能力的。其中，學養能力計有3項指標內涵；就業能力計有8項指標內涵；自我管理能力的

有5項指標內涵，詳如下表1。

表1 高等教育核心能力構面及其指標內涵

		能力構面	指標內涵
高等教育 核心 能力	學養能力		運用科技之能力 運用語言之能力 運用媒體資訊之能力
	就業能力	人際互動層面	具有溝通協調能力 具有團體合作能力 具有承受與釋放壓力之能力 具有良好之學習態度
		事務處理層面	具有規劃事務之能力 具有問題解決之能力 具備掌握產業脈動之能力 具有創新之思維
	自我管理能力		具有自主行動之能力 具有生涯管理之能力 具有健康生活之能力 具有價值判斷知能力 具備多元文化之知能

資料來源：研究者自行整理

三、符應核心能力觀點之高等教育人才培育革新策略

經由上述文獻分析後，提出本研究所界定的高等教育核心能力構面，包括：學養能力、就業能力與自我管理能力。如果從學生進入到完成高等教育的發展脈絡觀之，學養能力應是根基階段；而隨著修業年限增加，就業能力應伴隨發展；另高等教育有培養全人達成博雅教育之教育目的，故自我管理之高階能力，則是較高層次且必須培養之能力。是以，本研究所提之高等教育核心能力三構面，有其從下而上發展之層次脈絡。

此外，此三個構面並非獨立構面，彼此間具有關連性，因此透過相互分析可相對

應提出未來高等教育人才培育革新之策略，如：學養與自我管理兩能力構面間，代表高等教育除學習就讀領域之專業知能外，仍必須著重學生未來適應環境之能力，而這方面能力之培養，可考量優先從課程上進行革新；而在學養與就業能力構面間，代表所學領域之專業知能必須與就業能力進行連結，因此可考量從制度層面上進行革新；另在就業與自我管理能力間，代表除就業能力之學習外，還應學習如何適應未來之社會發展，這意味著高等教育如避免被狹隘的界定為「技能養成單位」，仍應同時強調全人教育養成之能力，是以，高等教育在理念上必須同步進行革新。



透過前述分析，本研究除提出高等教育核心能力構面及其指標內涵外，並提出符應高等教育核心能力觀點之人才培育革新策略

略，其架構如圖3。茲將高等教育人才革新策略依序自理念革新、制度革新及課程革新分析如下：

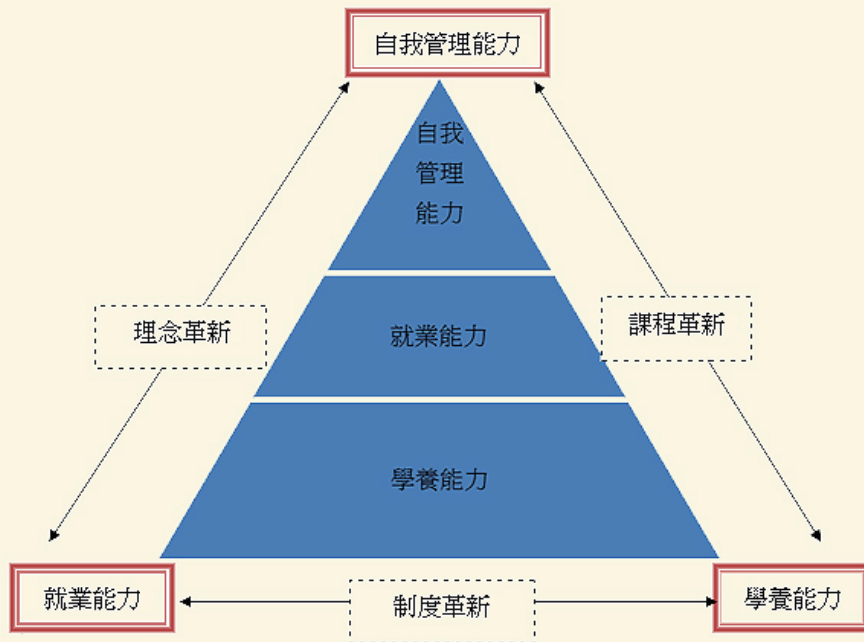


圖3 符應高等教育核心能力觀點之人才培育革新策略圖

(一) 理念革新策略—核心與社會責任之融合

高等教育從最初菁英主義發展至大眾化階段，受到成本分擔與經濟發展觀點之影響，強調其與企業或就業關聯之論述成為主流派典。不過，雖然許多國家將提升就業力視為高等教育重要核心理念之一，仍有部分人士對於是項趨勢感到疑慮，特別是擔心大學的人文教育會被「指導」與「訓練」所取代。

近來，高等教育理念之討論仍不免在博雅與就業間進行擺盪，有學者認為市場化是大學發展的新機遇，對大學的管理文化和體制改革不無正面的影響；亦有學者擔心這

種風氣會影響大學的自主性，背離大學的精神。事實上，本研究所提高等教育核心能力構面之一雖即為「就業能力」，但仍在圖3說明中同時指陳，仍須發展「自我管理之能力」，此所傳達意義在於高等教育人才養成並不能只培養視野狹窄、缺乏彈性的技術人員，而必須重視學習積極意願與反思批判能力，並具有多元文化的認同，才能培養有適應力、創新能力具道德倫理之人才，為企業、社會與國家服務，此亦是符合《大學》一書所提大學之道，在明明德、在親民，在止於至善之理念。

是以，本研究認為高等教育因應和就業及自我管理能間的人才革新策略應可定位



於「理念革新」，高等教育除維持博雅教育理念之外，仍應強調就業能力，兩者交互融合進行理念之革新。

（二）制度革新策略-在正式教育中提升就業力

1998年，法國、義大利、英國及德國四個國家的教育部長共同發表「Sorbonne聯合宣言」將促進學生就業力列為高等教育改革主要目標之一。1999年，29個歐洲國家的教育部長共同簽署「Bologna宣言」，再度提及「提升公民就業力」為歐洲高教體系改革的首重目標之一。Harvey等人（2002）認為，近年就業力之所以成為高等教育的重要議題，主要原因在於處於知識經濟中，擴大高等教育是提升經濟參與的關鍵因素；企業要因應全球競爭，需要高等教育培育高素質的勞動力；隨著大學類型、學生來源、特質、社經背景趨於多元，高等教育的內容也必須能滿足學生多元的就業出路，以及就業市場中多元潛在雇主的要求。

我國高等教育長期以來系所本位之發展下，並受制於高等教育定位之分歧，導致其發展無法立即因應時代之需求。研究者認為，高等教育不論其定位於研究或就業，其最終目的仍在於人才培育，故無法漠視其與社會及產業之關聯性。是以，未來除上述所提課程可因應所系科特性朝能力導向發展外，系所應可朝向跨領域整合；師資可融入產業具豐富經驗者；學生可擴大實習參與面向及比例。換言之，高等教育必須有更寬廣之改變格局，融入各界意見，就制度層面進行革新。

（三）課程革新策略-能力導向的課程發展模式

高等教育課程之發展，重點不在其表徵之分數，而在於學習歷程結束後學生真正擁

有的能力。是以，未來課程之革新策略，以強調技術能力為目標之學系，更應強調「能力導向」模式。Spady於1994年提出能力導向教育觀點，以能力作為成果的教育其宗旨在於所有學生完成學業後能達成其所界定任務的能力，教育系統則聚焦於促使學生達成此能力（引自李坤崇，2009，頁40）。

由於高等教育具有連結就業之任務，故課程發展如何與就業能力連結近年備受關注。各國近年為使產業提升，並因應全球化人才流動與跨國合作之便利性，遂紛紛投入國家職能標準（Qualifications Framework）之設置，該標準係列出在某一行／職業下，其所擔任工作角色所應具備之行為、知識與技術。國內學者黃能堂（2009）亦指出，透過職場核心能力來引導課程與教學發展應強化課程實務性，使學生在完成學業後同時具備進入職場所需能力。

綜上，以職能為導向之課程規劃，雖無法通用於高等教育學系多元化的發展目標，但至少應是強調就業與實務所系科得以發展之方向，惟國內對於此種課程規劃上處於起步階段，工業技術研究院於2009年所舉辦之「職能導向課程規劃說明會」提出從職能轉換為課程之規劃模式，其指出必須先就職能基準及職業資格取得相對應比對架構，進而訂定出行為指標後，依據該指標來規劃課程與撰擬教材，最終透過測驗來檢視學生是否得以取得該學分，如圖4。此種以能力為導向之課程規劃模式，應可提供高等教育課程革新之參考，引導教師與產企業進行緊密之合作，降低社會各界對於高等教育產生「學用落差」之質疑。

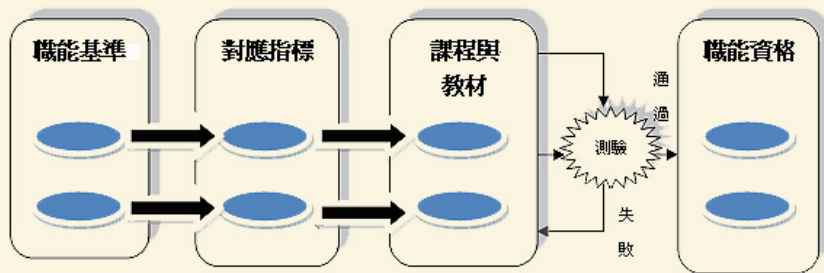


圖4 職能轉換為課程規劃策略圖

四、結語

隨著高等教育普及化，接受高等教育已非夢想而係一種選擇。然而，高等教育普及化帶來的大量人力，卻也造成具高等教育程度者失業率攀升。細究各種「高學歷高失業率」研究報告之分析，供給過剩為原因之一，然更為所關注的確是高等教育培養之人力素質下滑議題。因此，本研究透過高等教

育目的之分析後，提出高等教育核心能力構面及其指標，雖其構面與指標之建構尚缺乏當前社會、文化與政治之脈絡分析，但回歸教育之本體觀之，仍可藉以提出課程、制度及理念的革新策略，以具體提升高等教育之品質，並使其培育之人才同時符合大學本體、企業團體及學生個人所需，擴大高等教育之效益。



參考資料

- 王保進和郭玟杏（2005）。歐盟高等教育區域計畫之發展及其啟示。《教育研究月刊》，137，35-55。
- 行政院主計處（2009）。2009年人力資源調查統計。2010年10月14日，擷取自<http://www.dgbas.gov.tw/mp.asp?mp=1>
- 李坤崇（2009）。成果導向的課程發展模式。《教育研究月刊》，186，39-58。
- 吳京玲（2009）。大學生核心能力指標建構之初探。載於2009海峽兩岸高等教育永續發展學術研討會會議手冊，南投。
- 吳京玲、陳正專（2010）。美國《21世紀核心技能》之探究。《教育研究月刊》，189，28-39。
- 佛里曼（2005）。世界是平的。台北：雅言文化。
- 周行一（2008）。學習成效確保。載於逢甲大學主辦「96年度獎勵大學教學卓越計畫研討會」會議手冊（頁91-101），台中。
- 閔維方（2002）。高等教育運行機制研究。北京：人民教育出版社。
- 黃意舒和陳孟秦（2008）。師培新生起始核心能力指標建構研究。《臺灣教師專業發展專刊》，1，3-34。
- Coombes, M. and C. Wong, (1994). Methodological Steps in the Development of Multivariate Indexes for Urban and Regional Policy Analysis. *Environment and Planning A*, 26, 1297-1316.
- Cuttance, P. (1990). *Performance indicators and the management of quality in education*. EDRS ED333575.
- Flexner, A. (1930). *University: American, English, German*. N.Y.: Oxford University Press.
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity*. London: Universities UK.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundation of behavior research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- OECD (1992). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: Author.



從閱讀歷程檔案中看見學生的閱讀素養

黃道遠／新竹縣松林國小教師

國立新竹教育大學教育學系博士班研究生

一、前言

一位高中生審視了自我學習狀況，有感而發的寫了〈緊咬成績的教育——給了學生什麼〉一文（鄭國權，2010），文中指出臺灣教育表面上重視全人發展與創意思考，事實上，年輕學子的課業壓力已經大到壓縮了許多自由創造的空間，更因為教育現場緊咬成績不放的教學模式，讓學生一個個都變成了考試機器。數十年來，教育現場以升學成績為導向的趨勢依舊，然而，學術界研究臺灣國民的核心素養時從未提及考試能力，而是將首項核心素養界定為「閱讀理解」，閱讀理解的定義是「經由閱讀的過程，能夠有效地理解文本中的訊息」（陳伯璋等，2007：123）。

以成績導向為主的臺灣教育，只要是升學考試不考的，學校多半不會太重視。這一點，從臺灣在PISA、PIRLS等國際型測驗中未能拿到好成績（甚至退步）即可得知，其測驗以不同文體與題型去探究學生的「閱讀理解」能力，不過這類國際型測驗的考題對臺灣學生卻是陌生的，要能適切回答考題，可能要先經過解讀文章的能力訓練，或者由教師長時間引導解題的技巧，因為需要長時間，所以教師在趕進度、應付考試的情形下，要有效的進行閱讀理解並不容易。換言之，即使想要進一步探討學生是否有素養或能力，卻因為「素養」、「能力」不易使用紙筆測驗測出結果，時常就變成是得過且過了。故本文嘗試在這樣的教學氛圍中尋求形塑學生核心素養的可能取徑，「閱讀」即是一個好的探討對象，因為它既被重視又不用

考試。

蔡清田（2011：69）亦認為有關閱讀的態度、情意這類偏向「素養」的討論，必須回歸「長時間」耕耘的教學現場，並利用經過規劃的課程或教學策略去實踐。基於以上說明，本文的目的有二：首先，透過一個國小高年段班級實施閱讀教學的期程（共兩年），提供教師帶領學生建立閱讀歷程檔案的方向；其次，從中討論學生在閱讀歷程檔案中，如何形塑出自我的閱讀素養。

二、閱讀素養的重要性

（一）何謂閱讀素養？

素養（competence）一詞常與能力（ability）、技能（skill）混用，有關這個議題的討論，蔡清田（2010：95-98）在爬梳國內外文獻後已清楚定義，他如是說：「素養是個體為了發展成為一個健全個體，因應生活情境需求而產生不可欠缺的知識、能力與態度，是『知識、能力、態度的整體』……其意涵比能力、技能更為寬廣，同時具有導正傳統教育重知識、重能力、忽略態度的功能。」筆者認為以蔡清田的說法去理解「素養」一詞，可有清楚脈絡，尤其是著重「態度」一項，畢竟態度並不是用選擇題可以測出的，需如同本文搜集更多的資料去佐證。國內將素養一詞與閱讀領域結合時，則多使用「literacy」一字，如後說明。

國際教育成就評鑑學會（IEA）在1991年的研究中將閱讀和素養結合成閱讀素養（reading literacy），以傳達比閱讀能力更廣的概念，其中不只包含了對閱讀的反思，也



探討使用哪些閱讀工具來達成個人與社會的目的，之後各界多沿用這一詞。

國際兩個大型的閱讀評量PIRLS、PISA對閱讀素養分別有其定義：PIRLS2006認為閱讀素養意指學生能理解並運用書寫語言的能力，透過閱讀各種文章，從中建構出意義，亦能從中學習並主動參與學校、生活中的閱讀活動，同時獲得樂趣（柯華崑等人，2008）。PISA2006將閱讀素養定義為理解、應用、反思文章內容，來實現個人目標，增進並發揮潛能，以培養參與未來社會的能力（林煥祥等人，2008）

綜上所述，本文定義的「閱讀素養」為：閱讀不只為了獲得知識與訓練能力，而應擴展至對閱讀的反思以及如何透過閱讀達到個人目標、獲得閱讀的樂趣，這當中還包含了對閱讀所抱持的積極態度。

（二）閱讀素養的重要性

2009年11月《天下雜誌》出版的專刊〈0-15歲閱讀力實戰關鍵〉提到，我們希望更完整的提升「閱讀素養」的核心意義，讓家長、教師、教育工作者與決策者都能更明白：「閱讀力」不是追求「標準答案的閱讀測驗得高分」，也不是比賽「誰讀得比較多本」，更不是「花俏的公關活動」；世界先進國家如此努力推動閱讀，乃是因為閱讀力，關乎獨立思考與判斷能力、是終身適用的自學能力，也是得以陪伴、療癒個人心靈的美好習慣。

2010年12月出版的專刊〈為何少年不閱讀〉調查，有八成一的臺灣學生喜愛閱讀，但是在華人社會在PISA的成績中卻敬陪末座，這是因為我們的語文教育並不著重在思考及應用，多數仍停留在記憶與理解。例如一篇閱讀測驗，標準化的選擇題通常只能考出「擷取訊息」的能力，較難達成統整解釋、反思評鑑的能力，那麼要從閱讀測驗中孕育閱讀素養就難上加難了，所以，學生的

閱讀興趣多由是課外書培養起來的。

其實，這也就是PISA成績與排名帶給教育現場的最大意義，如何從正規的教育課程、時數就能培養學生的閱讀素養？當國外各國逐步跟上國際閱讀指標之際，我們還要考學生默寫跟填充的意義究竟是什麼？在台灣，這是一個難解卻急需解決的問題。本文即以此為反省，嘗試分析一個高年段班級在實施兩年的閱讀教學後，從學生的閱讀歷程檔案中看見了哪些閱讀素養，而不是從國語成績中決定國語文的能力。

三、閱讀歷程檔案的實施緣起與期程

（一）緣起

本文探究的個案其實就是筆者擔任導師的班級，從事教職邁入第七年的自己，開始省思：總在同一個班級進行兩年的閱讀活動與評量，卻從未為教學留下系統化的紀錄，略顯遺憾。再者，加上幾年來從各方吸收的評量知識、在過程中修正評量技巧，同時結合理論再轉化於教學現場，這種實踐與修正的循環，已為自己增能不少，基於這些層面的考量，於是我決定在97學年度新接的高年段新班級，開始將評量觀點結合閱讀活動，推行並記錄之，有關閱讀的評量方式包括檔案、作品、表現、模擬等，為符合本文脈絡，只針對「檔案」一項做說明。

檔案評量（portfolio assessment）是「針對某個主題，透過一種系統化、組織化的方式收集教師和學生所使用的資料，用以監督學生在知識、技能及態度上的成長。亦是有目的地收集學生作品，用以展現學生在這個主題上的努力與進步，最重要的要包含學生自己反思的證據。」（王文中等，1999；張美玉，2001；Cole,2000;Mabry,1999）。歷程檔案作為本



班的閱讀評量方式，簡要整理如表1。

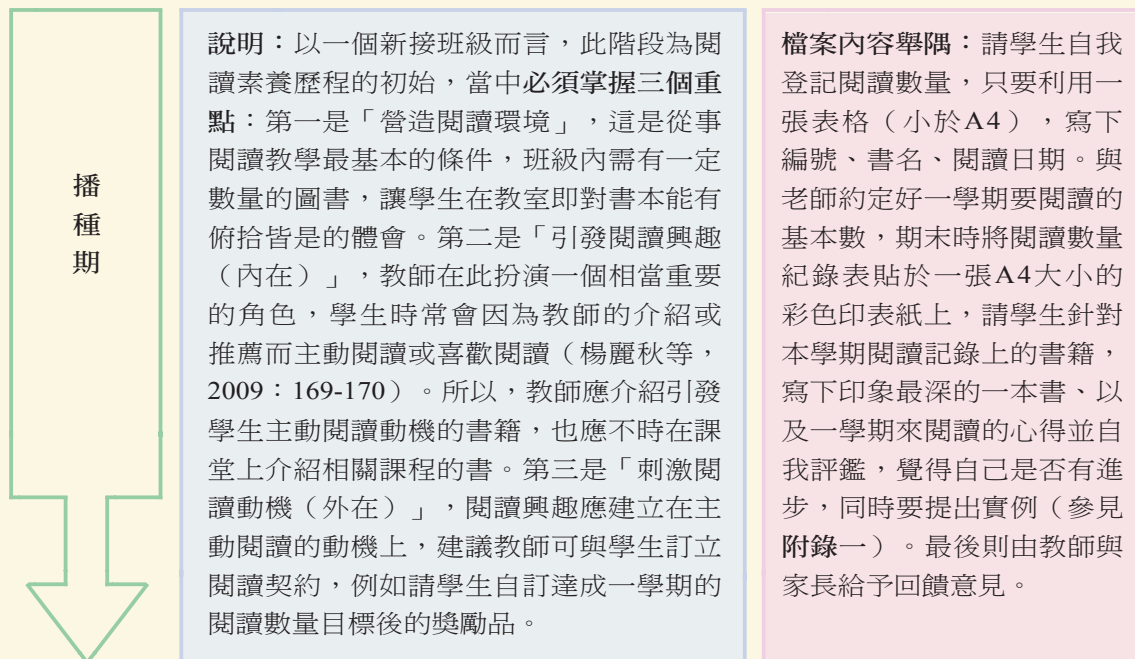
表1 閱讀歷程檔案的內容與重點

	內容	閱讀教學重點
閱讀歷程檔案	閱讀學習單資料夾	教師針對閱讀主題設計不同類型的學習單，讓學生在書寫後能培養自我整理資料的能力。
	閱讀心得單	學生能在閱讀自己有興趣或教師指定的書籍後，主動書寫閱讀心得。
	聯絡簿心情小語、閱讀回饋單	學生能在審視一學期的學習單過後，寫出對閱讀活動的心得與省思。
	家長回饋	透過他人回饋，學生可以知道自己在閱讀領域的成長與不足。

(二) 實施期程

本文嘗試用四個期程說明實施兩年（民國97年9月～99年6月）閱讀教學的意象（image），意象可作為一種教師認為某項活動「應該像怎樣」的隱喻，這是一種簡短

的描述，企圖抓住教師心中對教學的抽象概念（胡惠絮等，2010：113），四個期程「沒有」一定的劃分期限，端視個別教師依班級投入情形的主觀而定，如圖1說明：





發
芽
期

說明：在發現學生已有開始主動閱讀的行為後，教師必須著手設計班級的閱讀活動，讓學生能「養成閱讀習慣與班級默契」，取徑有二種：第一，鼓勵孩子「大量閱讀」，在播種期的引發興趣、刺激動機的努力下，大量閱讀的目標並不難。第二，在大量閱讀的同時，要建立「成功的閱讀經驗」，讓學生能夠從閱讀的書中選出印象最深、對自己最有意義的書，進行書摘及介紹，並請學生能對全班介紹，教師可以錄影或給予正向鼓勵。最後醞釀「閱讀」成為班級特色，例如透過共讀書籍、文章，集結班上同學自己提出的問題，設計一張學習單。

檔案內容舉隅：有關共讀本跟共讀文章評量方式亦採學習單方式（參見附錄二），學習單內容兼含選擇題、填充題與開放性問題，希望學生不只能「擷取問題」，也能針對書本與文章作統整解釋與反省評鑑，以增進閱讀的知識及能力。尤其是「共讀書」的學習單，因為內容皆是班上學生自己設計的問題，更顯其意義。

深
耕
期

說明：延續發芽期的灌溉，教師必須持續給予學生養分。此時期最強調多元的閱讀活動，並真正營造「閱讀的班級特色」，將不同學科與閱讀結合，才不致使閱讀活動變得無聊或成為負擔，如此一來，閱讀教學方有成效。例如：全班可共同訂定「閱讀1000」的目標，開始書寫「心得單」，以本班為例，我們在五年級下學期時的四月份班會，決定全班35位同學在畢業之前要共同完成1000張心得單，當時距離畢業還有14個月，換算後，每個月至少要寫2張心得單（參見附錄三）。這目標有點驚人，但是因為養成閱讀習慣後，竟成為一件輕而易舉的事！

檔案內容舉隅：此時期每每針對一項閱讀活動（如分組聊書分享、表演書籍內容、邁向閱讀1000），就要設計一個評量方式，此時期著重「質性敘述」，以「閱讀心得單」為例，時常是透過「老師回饋、學生的來回書寫與訂正」進而評量。另外可結合分組討論、海報發表、演書的流暢性、資訊作品等進行評量。



茁壯期

說明：深耕期持續了好長一段時間，學生逐漸培育出閱讀素養後，師生共同決定在畢業前辦一場閱讀的饗宴，並邀請兒童文學作家吳聲淼為本班學生進行一場演講。閱讀饗宴是藉著「閱讀海報的製作、報告」而開展，報告「不能只用」口頭敘述，而要結合各種方式。這需要長時間的規劃、每個人都必須看過各組要報告的書籍、討論海報製作、工作分配、報告方式及演練，最終，見到學生們的茁壯，真使人感動！他們結合了前述時期活動的重點與精華，採用演戲、舞蹈、問答、遊戲、獎勵等方式，讓同學及我都經歷一場閱讀的奇幻之旅！

檔案內容舉隅：邀請主任、家長共同參與，利用教師自我設計的學習單，透過自評與他評的方式，選出表現最好的組別。期末請家長與學生對於班上的閱讀活動進行反思與回饋。教師請學生整理檔案中的各類學習單，由學生自行選出要讓老師評量的三張，並附上說明：覺得自己在這三項閱讀活動表現最好的原因為何（附錄四）。

圖1 閱讀歷程檔案實施期程之說明圖

以推動兩年的教學經驗來講，形塑閱讀素養的四個期程有些是同時並行或可重疊的。如播種期與發芽期會「同時並行」，因為班級內每個學生的能力或興趣各不相同，有時候只是一次偶然的書籍介紹就能引發某個孩子的閱讀動機，但有些孩子可能要經由他人示範、同儕互動或更多的學習才有可能刺激閱讀的種子發芽。另外，播種期的重點之一「培養閱讀興趣」在每個期程中都必須持續進行，尤其是教師介紹新書（或有趣的書）一項，並不固定只能在某一時期實施。又如深耕期推動閱讀心得寫作的同時，學生也開始成長茁壯，從不同面向展現其閱讀素養，這樣一來，深耕閱讀與學生茁壯很有可能是重疊的，換句話說，四個時期不完全是先後順序，而是推行閱讀活動的一種概念進程。

四、豐收：看見學生的閱讀素養

Mabry (1999:90) 主張「個人化評量」在本質上具有擴張性 (expansionist)，意思是要針對個人蒐集多方資料，以擴大證明自己學習歷程的「證據」，這些證據可以用來證實個人化評量的效度。張美玉 (2001) 認為檔案應用在教學評量時，應該是一種「歷程檔案」，是學生在經過一段時間的學習後，根據教學目的，由他們去選擇可以代表自己表現的一種證據給老師評分，其中得包含學生自己對學習中的某些事件的看法與省思。

本文即利用「閱讀歷程檔案」呼應上列學者所謂的「證據」，證據來自兩方面：一，教師設計的閱讀檢測單、學習單、小組



討論單、閱讀心得單、閱讀評量表等；二，學生的創作、省思日記及家長回饋。後文將分別在閱讀教學的四個期程中舉出實例（實例的編碼如S01，代表1號學生的資料），藉以說明如何從歷程檔案中看見學生的閱讀素養。

（一）播種期

此時期的閱讀活動目的在於「引發學生閱讀興趣」及「刺激學生閱讀動機」。檔案內容的實例為「閱讀記錄」，閱讀教學重點為「學生能自我整理資料，並能說出自己在閱讀上的進步」。以S03、S18的閱讀記錄為例：

S03：到了現在，我發現我有很大的進步，而且看書會越看越仔細，選書時也懂得選好書，不會選到難倒自己的書。

S18：之前二年級的我很喜歡看書，但是到了三四年級一年卻只有看十幾本，現在的我又變得喜歡看書了，老師介紹後的書，我都會馬上拿來看，而且我真的很愛惜書。

「素養」強調的是知識、能力與態度的整體，從這些孩子對閱讀持有正面態度來看，相信能連帶起他們從書中獲得知識與相關能力，如同S22所說自己在閱讀上的進步是：「我覺得閱讀很多書，可以讓我更容易讀出辨別字、同音異字，也不用擔心會把這些字寫錯了。」S06也說：「我以前看書都隨便看，現在看書會慢慢來，寫閱讀單也從慢到快，寫短文的速度也都變快，文章也變好了。」S06與S22的說法，與陳海泓（2001）整理國外學者Shanahsn、Rubik等

人在1998年的研究恰巧能互相呼應，學者們經由研究發現，有63%的學生因閱讀量增多，使其字彙識讀、寫作流暢性與解碼的技巧都跟著提升。

綜觀學生們在閱讀記錄對自己的反思，全班在播種期（大約是新接班級的第一學期～第二學期中）都是喜歡閱讀的，尤其是老師介紹過的書印象特別深刻，如上列S18所言，相同的話也在S31的反思中看見：「老師介紹九把刀《那些年，我們一起追的女孩》實在太有趣了，後來我去書店就買了九把刀《後青春期的詩》。」《那些年，我們一起追的女孩》一書因為正好貼近青春孩子次文化經驗，在高年級的班上幾乎是被翻閱到接近要修補的狀態，但是當我隔年換到三年級時介紹這本書之後，卻乏人問津，由此更能證明教師介紹書最好以學生生活經驗為考量，免得與預期的落差太大，於是，一樣是九把刀的作品，我改成介紹繪本《短鼻子大象/小小》，三年級的孩子就變得相當踴躍了。值得一提的是，有一些學生為了得到閱讀的獎勵，很願意「主動開始」寫閱讀心得單，如S03所言：「寫完一張閱讀單可以蓋一個猴子章，而且拿閱讀護照給老師認證的時候很有成就感。」有一點提醒：教師在課堂上要大力讚美這些主動書寫心得的同學，自然能讓同儕之間形成學習與觀摩的效用。

此外，配合本校每週三的「晨間閱讀」的時間，每當鐘聲響起，班上孩子在養成閱讀習慣後（當然，最初需要教師的不斷提醒），已經能懂得主動拿出讀物、安靜的看書，每週三的书香滿盈、教室洋溢著書卷氣

1 這是學生自主閱讀的最佳事證，99年12月23日，我將學生晨間閱讀的模樣錄了下來，將其放置班級網頁上，藉以鼓勵孩子們沈浸書海的好氣質！也讓家長看看孩子靜下心讀書的狀況。有興趣者可連結後列網址：<http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/menu/index.php?account=hs6369>【影音欣賞/班級花架/安靜的閱讀課】



息，是一段很美好的時光。¹

（二）發芽期

此時期的閱讀活動目的在於「鼓勵學生大量閱讀」及「建立成功的閱讀經驗」。檔案內容的實例為「共讀本學習單」，閱讀教學重點為「學生能針對書或文章提出各種層次的問題」。在鼓勵大量閱讀之餘，也要開始透過某些書的討論與分析，讓學生知道怎麼從不同角度去理解一本書。以共讀本《給漢修先生的一封信》為例，首先要規定閱讀進度，並在時限內請學生於聯絡簿上「提出問題」，若採PIRLS測驗的問題可分成「擷取訊息、統整解釋、反思評鑑」等三個層次，教師可利用國語課本中的課文，教導學生提問的技巧，並透過示範與練習進而熟悉如何提問（參見附錄五），這部分的練習比較接近閱讀素養中的「能力」。長時間的訓練下，學生可以理解三個層次問題的差異，久而久之，即有能力提出三個不同層次的問題，舉例如下：

1. 「擷取訊息」的問題類型

S06：主角白第一次寫信給漢修先生，是在（ ）年級的時候。

S07：漢修先生的職業是？（1.車廠老闆2.養狗的3.作家）。

2. 「統整解釋」的問題類型

S19：白櫟寫信給漢修先生時的語氣有時候並不好，這是跟當天寫信的心情有關，也可以看出他其實很想念父親，請找出有關「思念父親」的句子？

3. 「反思評鑑」的問題類型

S09：其實白櫟後來幾乎是透過「寫日記」抒發心情，書的結局也讓我感動。請問：看完書後，你會想到哪些跟生活相關的事，是親情、寵

物、在校的委屈、跟朋友交換日記的心情……？請你寫一寫看完本書的感想。

Earl（2002）提出「促進學習的評量」（assessment for learning）的概念，強調「評量就在學習中」，做法就是讓學生參與評量歷程。我想，邀集全班一同為共讀本提出問題，就屬於此類型。一般閱讀測驗比較容易停留在「擷取訊息」的層次，為了希望提升學生的思考，就必須延伸國語課對單篇課文的提問，引導學生針對課外讀物有更深入的思索，所以，學生為了提問，就得將書籍中對他有意義的部分重新再複習一次，然後藉由問題表達出來，因為問題是要測驗全班同學的，所以他們不只感到有趣，同時也參與了評量歷程。

（三）深耕期

此時期的閱讀活動目的在於「營造閱讀成為班級特色」及「設定閱讀寫作的目標」。檔案內容的實例為「閱讀心得單」，閱讀教學重點為「學生能努力達成自己設定的閱讀寫作數量」。閱讀寫作的目的在於讓學生看完一本書後，能將反思、心得訴諸於文字，個人化評量希望師生能共同協商評量的標準，這項閱讀活動即是一例。

五年級下學期的四月份班會時師生共同「協商標準」，最後決議全班35位同學在畢業之前要完成1000張心得單，有同學提議將這個班級的專屬活動稱做「閱讀1000」。當時距離畢業還有14個月，也就是說，基本標準是：每位同學平均每個月至少要寫2張心得單。

可能是因為有「播種期」跟「發芽期」的醞釀，所以讓「學生主動寫閱讀單」這件事很容易就發酵了！不過，為了透過「質性描述」去增強學生的寫作力，所以在「批改」上花費相當多的時間，基於質性評量需要長時間的付出，於是稱之為「深耕期」，



寫心得單這件事也一直持續到畢業前兩週。首先，以S29《化身博士》為例，說明教師如何透過心得單的批改與回饋，加上學習單的來回共計三次，才讓學生將一本書的摘要大意說明得更清楚：

S29第一次書寫：

阿徒申是一位有名的律師，他幫助朋友理查解決了一件事情。傑奇醫生發明一種藥水，喝下去之後會變成海德，但他喝了太多，最後以海德的樣子去世。

教師第一次回應：

這裡出現了四個人，他們彼此的關係是什麼，可以再請你說說看嗎？

S29第二次書寫：

理查是阿徒申的朋友，有一天理查看見一位叫做海德的年輕人打一個女孩，他就跟趕緊阿徒申說，阿徒申決定出面解決這件事情，於是他找了同事傑奇醫生來幫忙。

教師第二次回應：

那麼，傑奇醫生跟海德之間的關係呢？老師希望看到你的描述。

S29第三次書寫：

阿徒申找傑奇醫生幫忙，也願意協助傑奇醫生，但卻被傑奇醫生拒絕了，他想做一種藥水去體會海德的感受，就能知道他為什麼要欺負人，但是沒想到喝了太多藥水，就不幸身亡了。

教師第三次回應：

說得很棒！希望下次你將主角關係統整好，這樣才能把一件事情說清楚。

以下，透過幾位學生的反思，說明在深耕期進行心得寫作的收穫：

S01：自從五年級下學期開始寫閱讀心得之後，我就開始對閱讀越來越

有興趣了，而且寫了閱讀單之後，我在寫作上有非常大的進步，不會像以前一樣繞口令，一件事也不會一直重複講。

S02：這兩年來，我在閱讀單的進步不少，五上時我的作文實在寫得非常不好，開頭與結尾根本不是在講同一件事，……我的閱讀單在五下時前幾次還不太會寫，但是至今已寫了33張，我也變得非常拿手了。

S07：當我到六年級的時候，我的學習單上面「恭喜你，過關囉！」會被打勾，而且常常有老師鼓勵的話，我覺得很高興。

S07是一位被判定有學習障礙的孩子，帶領他學習的兩年來，最大的成就感就是他在國語的書寫上能寫出比較通順的句子，所以他能在閱讀的評鑑中自我肯定，對老師來講是一種莫大的教學動力。最後，透過家長的回饋，說明家長一同見證了師生在深耕期的努力：

S02的媽媽（對照上述）：

媽媽也有同感，真好！非常感謝老師。

S16的媽媽：

S16的閱讀習慣真的是遇見了老師才慢慢養成的，緊接著看到他的語文能力也進步了很多，把我原本極為煩惱的問題改善了，真是非常感恩。

S21的媽媽：

多看書對以後寫作有幫助，謝謝老師能鼓勵孩子在這方面多下功夫。S21在家都能主動看書囉！加油，要保持下去唷！

要特別說明的是，本班在深耕期實施「閱讀1000」的活動，除了是建基於「發芽



期」養成的閱讀習慣之外，也為了同時要培養學生從閱讀獲得反省及書寫的能力，這需要教師投入相當多的時間，因為批改心得單並不是件輕鬆的工作，尤其是個人化評量的重點在於給予學生描述性的回饋，所以心得單的來來回回可能不僅止一、兩次。當然，

這部分可依照學生書寫能力進行調整，每個月統計閱讀心得單，可以知道全班已經累積的數量，能力好的就多寫一點、看書較慢的就少寫一點也沒關係。在深耕期的末尾，我們（35人）決定計算究竟寫了多少數量的心得單，沒想到已遠遠超過原先設定的目標，

表2 「閱讀1000」學生原定目標與達成情形之對照表

	五年級下學期的原定目標		六年級畢業前的達成情形				
心得單（張）	28	29	29	29	29	29	29
人數（人）	15	20	1	23	6	3	2
35人合計	1000張		1171張				

從原定目標到自我突破的過程中，教師必須不時找機會提醒「『閱讀1000』是全班共同的目標」——如同Mabry所言（1999:69），這是與學生「非正式的協商」，會激勵學生更努力。不過，各班風格不同，閱讀成果的呈現方式也很多元，不限定用心得單才能看出書寫能力，只是一般常將閱讀心得寫作視為是抹煞學生閱讀興趣的兇手，但是以本班「有順序、有規劃的推行閱讀評量的歷程來看，『心得寫作』成為了一種培養閱讀素養的有效工具」，期望未來的相關討論不要再將它污名化。

（四）茁壯期

此時期的閱讀活動目的在於「以多元的方式展現閱讀素養」。檔案內容的實例為「自我選定被老師評分的資料」，閱讀教學重點為「學生能確實說明選定被評資料的原因」。學生的閱讀檔案歷經兩年的資料收集，為了不讓歷程檔案淪為只是資料的堆

疊，所以希望透過他們自己的選擇，提出在閱讀素養的養成中，哪三項閱讀表現最值得拿出來被老師評鑑，並在封面寫出原因。畢竟在推行閱讀活動的過程中有各類型的評量方式，能放進檔案的也非全數，以下舉S05、S13的說明為例：

S05：我覺得我在「讀書心得報告」的寫作中表現最好，因為我的心得有被S31寫進去閱讀心得單中，看見學習單上面的作者是我的名字，我覺得很驕傲，好像自己真的是一個作家一樣。

S13：我覺得我在「第二次聊書」的表現最好，因為我跟S15看了《小熊沃夫》之後，決定針對書裡面的問題去找答案，最後我們還做了一份ppt簡報跟全班介紹「魚有沒有舌頭」這件事（如圖2），我覺得很有趣。



圖2 學生在閱讀《小熊沃夫》一書之後，除了報告大意及心得之外，還延伸書中探討的問題「魚有沒有舌頭？」另外再做了一份簡報與全班分享。

經由統計，班上的35位同學中有21位認為自己在深耕期「閱讀1000」的心得寫作中表現最好，請見深耕期的舉例，在此不再贅述。

其餘像是S05所言，S31在閱讀觀摩過他的讀書報告後，把它寫進閱讀心得單中，S31這樣說：「S05的文句使用很優美，讓我們可以體會到一個小男孩的悲慘遭遇。」另外S13延伸書的內容再結合自然、資訊做了一場口頭報告（圖2）；S27因為透過書摘介紹而突破自己害羞的個性，這些不都是閱讀

素養的一種展現嗎？

廖玉蕙（2010）發現自己的兒子不願在中學日記裡寫出心中的抱怨，是因為這樣做才符合教師的期待及評分標準，看到此情形，她不禁興嘆：「教師正用分數餵養順民，只要複製教科書的教條，就能得高分！」此種評量模式正在摧毀學生想像力、批判力以及心底的真實聲音。如果擺脫紙筆測驗，而是讓學生多元地呈現閱讀成果，相信閱讀的內涵才能真正進入孩子的心，如圖3所示：



圖3 左圖是各組學生製作的海報，在下午報告前先展示給全班同學知道書的大意。右圖是學生閱讀《臺灣炒飯王》之後，由家長提供每生一塊「雞排」（標示圓圈處），讓孩子聽取報告之餘，同時要能回答報告組別提出的相關問題，才能享用美食，因此同學顯得相當踴躍，很有創意。



行文至此，希望透過本文在「閱讀歷程檔案」的分享，能讓檔案評量成為學生勇於發聲的管道，亦希望平日踏實地蒐集閱讀檔案的資料，能真正形塑學生的閱讀素養。如同蔡清田（2010：96）所言，將「素養」一詞置於中國文化的脈絡中，很接近「平日的修養」，也就是學生要從平日的閱讀中，涵養出個人在生活中的知識、能力與態度。

五、結語：閱讀素養與歷程檔案的關係

「素養」是知識、能力、態度的整合體，也是一種難以用量化結果呈現的概念，所以，在評量學生閱讀表現的時候，容易落入教師的主觀或想像，這是進行閱讀評量時較難克服的一件事，於是盡可能蒐集相關資料做為學生素養的佐證，可以比較貼近客觀。然而，評量是一種技術、也是一種藝術，在技術層面上，本文採用的工具是歷程檔案，也正因為需要產出歷程檔案，所以會將教學的藝術潛移默化在推動多元的閱讀過程中，這裡的藝術可解釋成一種感受或心領神會，例如：在教學現場中，教師會看見學生的眼睛因為聽講一本有趣的新書而發亮，也會因為看著學生在閱讀課專注的神情而感動，更會因為學生寫出具有想像力的心得而會心一笑，這些專注與感動，就是教學的藝術，我也堅定的相信師生有這些反射性動作是來自於某種程度的閱讀素養。更具體的例子，則是學生在反思中經常使用「以前的我……，現在的我……」這樣的語言來跟自己比較，透露自我提升的訊息，從中可見因歷

程檔案的反思所形塑出的閱讀素養。

既然教師從事的教學活動最後總要透過評量來得知學生學了多少，那何不開始改變評量的質呢？以「閱讀」來改變評量的質，是一個值得嘗試的取向，因為在臺灣凡是要分數的教學環境中，它不需透過考試的評分機制去測得學生知道多少，所以較其他學科有更大的評量彈性，如同本文呈現學生在不同期程中所展現的閱讀素養，同時看見學生們長時間在多元的閱讀活動中所建立的正確閱讀態度，我想，這才是重要的。

本文因時間限制，雖能顧及質性資料的分析，卻未能針對每項活動訂立「評分標準」，對於未來的相關研究，建議在各項評量策略中對於評分標準能加以著墨，才能形成一個更完整的評量系統，這樣或許可以解決閱讀素養「不易量化」的問題。另外，推動閱讀教學時，教師必須爭取更多教學時間，這是推行上頗感困難之處，加上翻閱檔案耗時耗力，教師也要自我調整心態。最後，建議現場教師從事閱讀教學時，可以從開發出專屬閱讀領域的評量方式，收集多方證據、深度理解個別學生的表現，鼓勵他們跟自己比較，別小看孩子的能力，他們真的做得到，就從撒下閱讀的種子開始吧！長時間的耕耘，終會看見豐碩的閱讀素度。

誌謝

本文得以產出，感謝新竹教育大學張美玉教授在課堂上的啟發與引導，亦感謝三位審查委員精闢的意見，使本文更臻完善。



參考文獻

- 王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯、張淑慧（1999）。*教育測驗與評量——教室學習觀點*。臺北：五南。
- 何琦瑜（2009）。打破「百萬小學堂」的教育魔咒。親子天下：0-15歲閱讀力實戰關鍵特刊，10。
- 林煥祥、劉聖忠、林素微、李暉（2008）。臺灣參加PISA2006成果報告。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC 95-2522-S-026-002），未出版，花蓮縣。
- 胡惠絮、吳毓瑩、徐式寬（2010）。長高——教學評量實踐知識的意象內涵與運作。課程與教學季刊，13（4），111-131。
- 柯華蕙、詹益綾、張建好、游婷雅（2008）。臺灣四年級學生閱讀素養PIRLS2006報告。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC 96-MOE-S-008-002），未出版，桃園縣。
- 張美玉（2001）。從多元智能的觀點談歷程檔案評量在教育上的應用。教育研究資訊，9（1），32-54。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究。國科會研究計畫報告（NSC95-2511-S-032-001）。臺北：淡江大學。
- 陳海泓（2001）。Booktalks：增進學生閱讀和討論的有效班級閱讀教學。載於郭聰貴主編，兒童閱讀教育（頁1-30）。臺南：國立台南師範學院實習輔導處。
- 陳雅慧（2010）。誰說少年不閱讀。親子天下，19，146-149。
- 楊麗秋、黃秀霜、陳惠萍（2009）。書談閱讀教學對國小國語科低成就學童閱讀動機影響之研究。課程與教學季刊，12（3），153-186。
- 廖玉蕙（2010，7月27日）。寫出文章的真精神。聯合報，A4。
- 蔡清田（2010）。課程改革中的「素養」（competence）與「能力」（ability）。教育研究月刊，200，93-103。
- 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」之本質。研習資訊，28（2），67-75。
- 鄭國權（2010，6月25日）。緊咬成績的教育——給了學生什麼。聯合報，A27。
- Cole, D. J., Ryan, C. W., & Kick, F. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. California: Corwin Press, Inc.
- Earl, L. M. (2002). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: a critical guide to alternative assessment*. California: Corwin Press, Inc.



附錄一 閱讀歷程檔案在「播種期」的舉例：閱讀記錄單

我的閱讀心得

1. 海 市	9/4
2. 年獸靈靈咄咄	9/4
3. 一個不可思議的夜晚	9/7
4. 白 雲	9/8
5. 青 島	9/20
6. 小 陶 土	9/20
7. 台灣島的形成	9/29
8. 砂 木礫溪麓奇	9/29
9. 白 鯨 記	10/1
10. 木偶奇遇記	10/2
11. 彼得潘	10/15
12. 孤 星 海	10/17
13. 123 遊 台 灣	10/30
14. 地球公民(本)	11/1
15. 地球公民(2)	11/2
16. 福爾摩沙探險	11/2
17. 倒立的老鼠	11/27
18. 格列佛遊記	11/8
19. 縱橫奇異山	11/6
20. 二十四節氣	11/4

令我印象深刻的是「白貓」這本書，因為我覺得這本書裡的貓居然會說話，太神奇了！如果我是貓，我會說一些天大的好消息吧！另外，這本書的圖畫也畫得很跟真的，所以我覺得這本書是我看過的圖畫最深入、更走最「閱讀」的書。

閱讀的進步：
我在閱讀中找到了興趣，也發現了閱讀的速度更快，更看見了閱讀的成效！寫別字、形近字和多音字，根本不需要查字典！閱讀真像一位魔術師。good!

貼心回應：
念安的閱讀習慣原本就很好，聽到你在閱讀上的進步，真讓老師覺得欣喜不已！一定要keep going！你會成為博學多聞的孩子喲！

還有一本也是印象很深刻的——就是「海市」，因為她從小就跟著爸爸住在海邊，讓我想起以前無憂無慮、快樂地在沙灘上玩耍的日子，從快樂的假期到無憂無慮的假期，這是我在人生中最喜歡的一段日子。所以，這是我看過的書中，最喜歡的一本書。

徐郁社

念安我們很喜歡你能在閱讀中找到酸澀，也在閱讀中養成判斷能力。會員加油！！



附錄二 閱讀歷程檔案在「發芽期」的舉例：「共讀本」讀後檢測

【親愛的漢修先生】讀後檢測

六年1班 號 姓名： 家長簽名：

親愛的漢修先生是我們共讀的第四本書，這本書很特別，基本上只用了「書信、日記」兩種方式來架構一本書，透過這些書信往來和日記記錄，讓我們認識了主角的成長背景與生活煩惱。這本書是美國著名的兒童文學作家貝芙莉·克萊瑞寫的，小時候的她並不愛讀書，卻因為某一次的機緣，愛上了閱讀。以下的題目是綜合各位同學的提問，老師加以修改而成，請你試著挑戰看看同學們提出的問題吧！

※盡量自己回答，沒辦法的請在查書之後，寫下頁碼。

◎讀完p.1~p.129，你要能回答下列問題：

1. 主角白樸第一次寫信給漢修先生，是在【 】年級的時候。
2. 【 】漢修先生的職業是？（1.車廠老闆2.養狗的3.作家）。
3. 【 】白樸先是聽老師念了狗兒快樂秘訣的內容，因為很喜歡，他又去讀了同一個作者的哪一本著作？（1.山羊吐司麵包2.麋鹿吐司蛋糕3.麋鹿吐司麵包）
3. 【 】白樸看了狗兒快樂秘訣後就聯想到自己家的狗，白樸養的狗名（1.土匪2.小偷3.盜匪），後來這隻狗跟了誰生活？【 】，為什麼？【 】
- ※5. 白樸寫信給漢修先生時的語氣有時候並不好，這是跟當天寫信的心情有關，也可以看出他其實 很想念父親，你可以找出有關這種「思念」的句子嗎？
6. 白樸之所以會跟漢修先生維持通信的原因主要有哪兩個？請打勾。
 老師說：「要訓練學生的寫作能力，所以要寫信問作家十個問題。」
 費伯伯說：「只要白樸寫信給一個作家，就會想辦法讓他在學校交得到朋友。」
 媽媽說：「有禮貌的人就會回信，而且要回信給漢修先生，她才要送電視機去修理。」
7. 【 】白樸的爸媽分別是什麼職業？（1.老師；裁縫師2.廚師；護士3.卡車司機；廚工）。

◎讀完p.130~p.189，你要能回答下列問題：

8. 「p.148」有一句話說得真好！「也許我不是那麼中等」這是指白樸發明【 】而受到注意。 ※這句話↗送給尚未肯定自己的人，天生我才必有用，大家加油！
9. 白樸既不是寫蠟人司機、也不是寫午餐防盜器，那麼，請問：他得獎的文章題目是什麼？【 】。你有沒有任何得獎經驗或被誇獎的經驗？請舉例並用一句話寫下你當時的感受：_____
10. 其實白樸後來幾乎是透過「寫日記」抒發心情，書的結局也讓我很有感動。請問：看完書後，你會想到哪些跟生活相關的事，是親情、寵物、在校的委屈、跟朋友交換日記的心情……？請你寫一寫看完本書的感想。



附錄三 閱讀歷程檔案在「深耕期」的舉例：閱讀心得寫作



～新竹縣松林國民小學六年1班閱讀心得寫作單～ 座號： 姓名：

♥ 今天是： 年 月 日

♥ 書名：

♥ 出版社： ♥ 作者：

一、這本書是屬於哪一類的書（請在打v）

文學類 歷史類 藝術類 自然科學類 健康類 其他_____

二、讀了這本書我的感覺是：（請在打v）

內容精彩 故事生動 詞句優美 許多新知識 其他_____

有些收穫 人物有趣 沒有趣味 插圖有特色 主角值得學習

三、寫出這本書中的主旨或大意：

四、找出這本書中兩句優美詞句：

1. 【p. 】 _____

2. 【p. 】 _____

五、這本書令我印象最深刻的一段話是：

六、閱讀後的心得與感想：

老師短評	<input type="checkbox"/> 寫得真棒！恭喜您過關囉！	父母的話或簽章
	<input type="checkbox"/> 再多加努力。 <input type="checkbox"/> 多用點心會更好。	



附錄四 閱讀歷程檔案在「茁壯期」的舉例：閱讀檔案評量表

閱讀檔案評量表

六年1班

座號：

姓名：

親愛的同學們，每個學期我們都會進行多項閱讀活動，希望大家都能收穫滿滿。到了期末，總要驗收一下成果，看看自己的表現如何！請依下列問題回答。

- ★ 請你將這學期的閱讀活動學習單，有順序地排列出來（同類別的擺在一起即可），並寫下你排列的順序，例如：【我的閱讀記錄→畫話聯合國→揮灑童年色彩……】
- ★ 我在本學期共完成【 】張與閱讀相關的記錄。

--

- ★ 在這些活動中，如果要你選出三張學習單給老師評分，你會選擇的是哪些？同時，請你提出自己覺得在這些活動中表現好的原因是什麼？

我選擇的有……	因為我覺得……

- ★ 接著，請你找一位同學、爸爸或媽媽翻閱你的閱讀檔案，並請他/她寫下認為你表現最好的一張及原因。最後，老師也會幫你選出一張並給你評語喔！

評量者/簽名	朋友 /	家長/	導師/
表現最好的學習單是…			
評語			



附錄五 閱讀教學策略融入「國語課」的做法

有鑑於文中提及PIRLS測驗中有「擷取訊息、統整解釋、反思評鑑」等三個層次的問題。本班在平日即利用國語課的課文，訓練學生提問的技巧。在此，提供做法給現場教師參考，步驟如下：

一、首先，在新帶班級的第一學期，在國語課本（第一次評量範圍的課文）空白處，貼上如下表的小紙條（熟悉做法後，就可以不用印了）：

A問題：從一句話中直接擷取答案，很明顯的可看出答案。	【擷取訊息】
B問題：跨行或跨段落才可以找到答案。也可以「跨領域」出題。	【統整解釋】
C問題：必須看完整篇文章才能知道答案，且答案不會出現在文章中。	【反思評鑑】

通常我稱這三類問題為「A、B、C」問題，或者教師可以畫「一棵樹」，將三個層次的問題稱為「樹葉問題（直接可見/擷取訊息）、樹幹問題（連結整棵樹/統整解釋）、樹底下問題（看不見的/反思評鑑）」，只要師生有共同默契即可。

二、先透過坊間的閱讀測驗做練習。推行時先不要馬上利用「課文」做實驗，否則教師可能有挫敗感，建議可以先影印幾篇閱讀測驗的題目（或是以往的考題）作講解，此時會發現「擷取訊息」的題目佔了多數，一篇閱讀測驗很少能顧及三個層次的問題，於是，教師即可提醒學生如何「問一個好問題」，帶領練習幾次之後，可以開始反問學生：「請你看看這一題屬於A、B、C哪一種問題？為什麼？」如果學生能夠正確說出原因，其實已經具備提問的基本能力了。

三、透過提問，熟悉文章。指派「提問題」的作業時機，我會設定在教授課文「內容深究」之前，這樣有兩個好處，一是在教師講解完某個段落之後，可讓學生互相提問，增進課堂的互動；一是讓學生可以很快地進入課文意境中。此外，提醒教師在推行初期，要大力讚揚並複誦「好問題」的題幹，並解釋原因，學生就有學習模範，且會激勵自己提出好問題。



專 論





大學生核心就業素養之探究

簡瑋成／國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士班研究生

一、前言

在現今全球化的時代，世界局勢脈動快速更迭，國際競爭激烈，因而為有效提升國家實力，培育高競爭力的人才是不二法門。楊國賜（2006）即指出高等教育的主要任務除研究高深學問外，還有培育高專業人才。因而先進國家莫不以高等教育為培養人才的搖籃，然而近年來高等教育受到就業市場的質疑，大學生的品質受到社會的責難，Bardhana、Hicksb與Jaffeea（2010）的研究報告就指出美國高等教育未能積極反應就業市場需求；錢致榕亦指出臺灣地區大學課程的高通過率，但學生畢業後的低就業率，大學生品質實令人擔憂（嚴文廷，2010）。同時大學生的學習態度亦受到社會譴責，洪蘭（2009）認為二十一世紀要靠有腦力與創意的人才來致富，但臺灣大學生卻無法做好學生本分與敬業學習。

天下雜誌在2006年對臺灣地區的大學教育進行調查，結果顯示對「現在大學生素質越來越差」這個說法，有87%的大學生贊成，80%的家長同意；此外，針對這個問題有28%的教授和43%的大學生認為是大學生自己的責任（許癸鎣，2007）。另外於2008年對國內大學生的就業準備度調查報告中也指出，這是一個平均學歷最高的世代，卻是學歷貶值最嚴重的世代，甚致有94%的大學生認為大學教育所培育的能力，不足以讓他們面對職場的挑戰（李雪莉，2008）。

總之，近年來臺灣的大學入學比率大幅攀升，但大學畢業青年失業率卻提高，高等教育能否培養具備充分就業力的大學畢業

生受到社會高度關注。因此，探究大學生核心就業素養的重要性可歸於三個主要原因：

（一）全球化的就業戰爭：受到全球化與知識經濟的衝擊，就業市場急遽變化，職涯發展型態多元化、彈性化，青年就業的能力要求持續提高；（二）高等教育的急速擴張：近年臺灣的高等教育急速擴張，大學入學比率大幅提高，但大學畢業青年的失業率卻出現上升現象，因而高等教育如何培養具備充足就業力的大學畢業生，以充分發揮高等教育資源的投入效益；（三）依賴人才的臺灣經濟：臺灣缺乏富沛的天然資源，必須依賴腦力資源來彌補，因而透過高等教育培育出高就業力的高素質年輕勞動力，才能使臺灣在全球化與知識經濟的洪流中維持國家競爭力，振興國家經濟發展。據此，行政院青年輔導委員會（以下簡稱「青輔會」）在對大學畢業生的就業力進行相關研究，在「大專畢業生就業力調查報告」中即指出高等教育應當優先加強養成就業力（劉孟奇、邱俊榮與胡均立，2006）。然而在現今高學歷、高競爭的時代，大學生要具備哪些核心就業素養？以及如何培養？方能在未來的就業市場中就業市場中生存。

二、就業力

在探究核心就業素養之前，必得探討它的源頭根源，即是就業力（employability），而就業力依據各學者的定義，乃指個人在經歷學習過程後，擁有與工作相關的知識、技能與態度，更容易獲得、保持、持續做好完成工作的能力（劉孟奇等人，2006；de Grip，



van Loo, & Sanders, 2004; Harvey, Locke, & Morey, 2002; Healthy Working Lives, 2008; Hillage & Pollard, 1998)；更廣義地說，乃在自己選擇的職業上獲得成功，有利於自我、就業市場、社會和經濟（Yorke, 2006），其包涵從追求溫飽的勞動，到持續就業以實現個人潛能（Allison, Harvey, & Nixon, 2002; Harvey, Locke, & Morey, 2002; Hillage & Pollard, 1998）。在澳大利亞2002年出版《未來所需的就業力技能》（*Employability Skills for the Future*）的白皮書中，也視就業力為個人在企業內持續追求進步以實現潛能。此外，Sanders和de Grip（2004）又指出就業力具有適應工作的特性，通過對工作任務和環境變化的預測，以及積極主動的反應，個人有能力和意願在就業市場中保持吸引力。不過各行各業的就業力側重面向並非完全一致，就業力會隨著不同工作領域所需而有所差別（Brown, Hesketh, & Williams, 2003）。所以對於大學生而言，就業力即指一種能獲得初次就業、保持就業、完成就業工作要求、獲得新就業，在就業市場中保持吸引力，並藉由永續就業來實現個人潛能的能力。此外，就業力的概念不僅限於發展就業特質、技術、經驗，以使個人獲得工作，或在目前的職業工作中追求進步，它主要著重於「學習」的概念，強調「能力」更甚於「就業」，所以從本質上來說，重點在於發展批判與反思能力，以增強學習者的素質（Harvey, 2003）。

就業力對於個人工作職涯發展過程上有相當重要的影響（Charner, 1988），因而為了協助青年厚植就業力，進而創造國家競爭力，青輔會特地於2006年召開「全國青年人力資源發展會議：青年就業促進」；並邀請國內學者劉孟奇、邱俊榮與胡均力等三位共同主持完成我國首度的「大專畢業生就業力

調查報告」。根據劉孟奇等人（2006）的研究發現，大學生在高等教育過程中的就業準備越充足，在進入職場前能具備較高的就業力，則與職場的接軌越順利，對之後的職涯發展有正面影響。此實徵研究證實就臺灣而言，大學生若能在畢業前具備愈充足的就業力，則對於未來就業與職涯發展卻有實質助益。

就業力在高等教育中經常被視為只與某些課程中的實習、見習或專業技能訓練有關，社會上也出現高等教育應與就業市場需求吻合的聲浪，也因此，就業力教育往往被比較重視學科知識與理解的學者認為，只是大學教育中的次級活動（Harvey, Locke, & Morey, 2002）；然而就業力實際上包含多維面向，更不僅是簡單核心能力的概念（Dawn Lees, 2002）。Rothwell、Jewell與Hardie（2009）即證實大學生畢業後的就業力和四個因素有相關，分別為學校聲望、自我信心與先前的活動學習、外在環境市場因素，以及學業成就。Harvey、Locke與Morey（2002）也以為大學中的就業準備不是培養視野狹窄、缺乏彈性的技術人員，而是重視學生學習的積極意願與問題解決能力，養成有適應力、能領導進步的人才。

為瞭解大學生的就業力構成因素之間的關係，可從學者們對就業力模式所進行系統性的研究來探討，以下就四個模式來說明：

（一）心理－社會建構性（psycho-social construct）就業力模式

Fugate、Kinicki與Ashforth（2004）提出以人為本的心理－社會建構性就業力模式，如圖1所示。就業力乃由三個層面所構成：1.個人適應性（Personal adaptability）：包含知識、能力，以及個人行為對工作環境的預測與反應；2.職業認同（Career identity）：指個人對職業的自我認知，瞭解職業特質與目標並積極投入；3.社會與人力



資本（Social and human capital）：指個人用以影響職涯發展的社會和人力網絡。因此，如果大學畢業生在三個層面所擁有的程度愈

高，則擁有愈好的就業力，愈易獲得理想的工作。

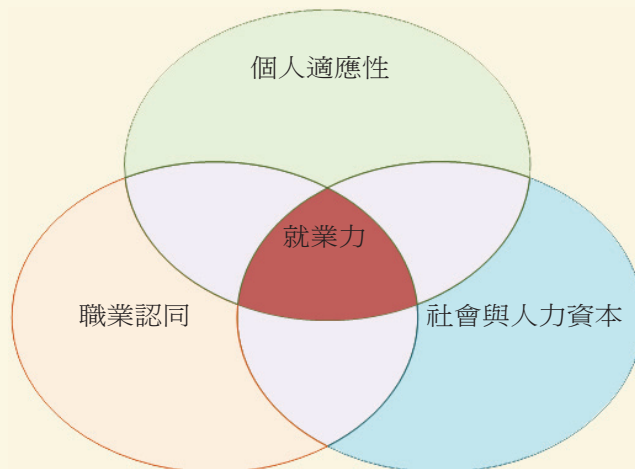


圖1 心理－社會建構性就業力模式

資料來源：“Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications,” by M. Fugate, A. J. Kinicki and B. E. Ashforth, 2004, *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), p. 19.

（二）USEM就業力模式

Yorke與Knight（2006）提出了USEM就業力模式，如圖2所示。圖2中，USEM就業力模式包括四個主要組成就業力的要素：1.理解力（Understanding）：對專業知識的理解；2.能力（Skills）：工作所需的專業能力和共同能力；3.自我效能（Efficacy

beliefs）：具有自信心，認為自己能夠有所作為；4.後設認知（Metacognition）：包括對學習的意識，並能夠對自我進行反思，採取行動。四個要素彼此之間存在著相關性，並藉由相互作用，以構成就業力；所以如果能夠同時提升四個要素的程度，則對於就業力的培養會十分有所幫助。

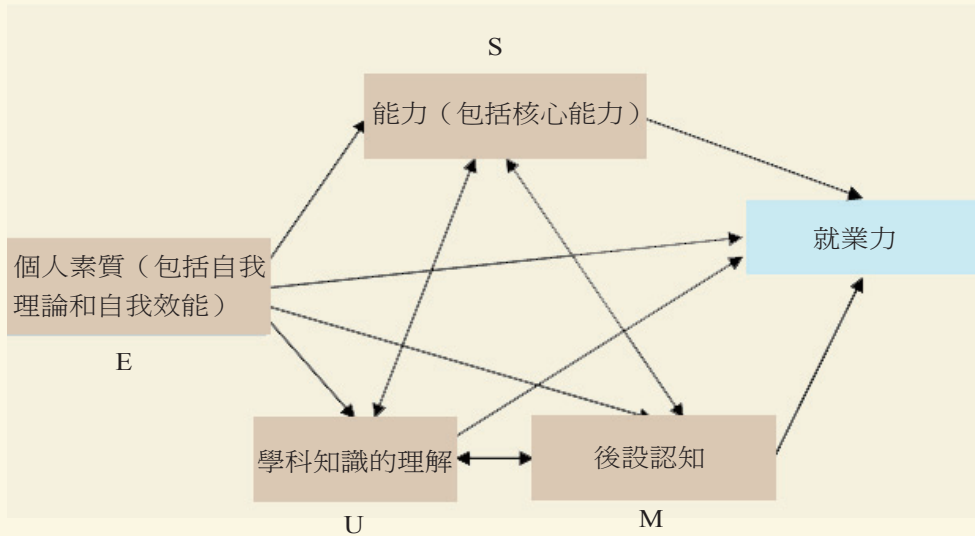


圖2 USEM就業力模式

資料來源： *Embedding employability into the curriculum* (p. 5), by M. Yorke and P. T. Knight, 2006, York, England: Higher Education Academy.

(三) CareerEDGE就業力模式

Pool和Sewell在分析諸多相關就業力的相關文獻後，提出了大學畢業生的CareerEDGE就業力模式，如圖3所示。模式指出，大學生在學與畢業後就業的相關就業力的發展當中，可概分為五個基本層面：1.職業發展學習（Career Development Learning）；2.工作與生活經驗（Experience – work and life）；3.學位專業知識、

理解和技能（Degree subject knowledge, understanding and skills）；4.共同能力（Generic skills）；5.情緒智力（Emotional intelligence）。藉由五個層面的學習和經驗，在通過不斷地自我反思性的學習與成長的歷程，以及自我效能、自我信心、自尊等三個內在因素的建構，而形成大學生的就業力。

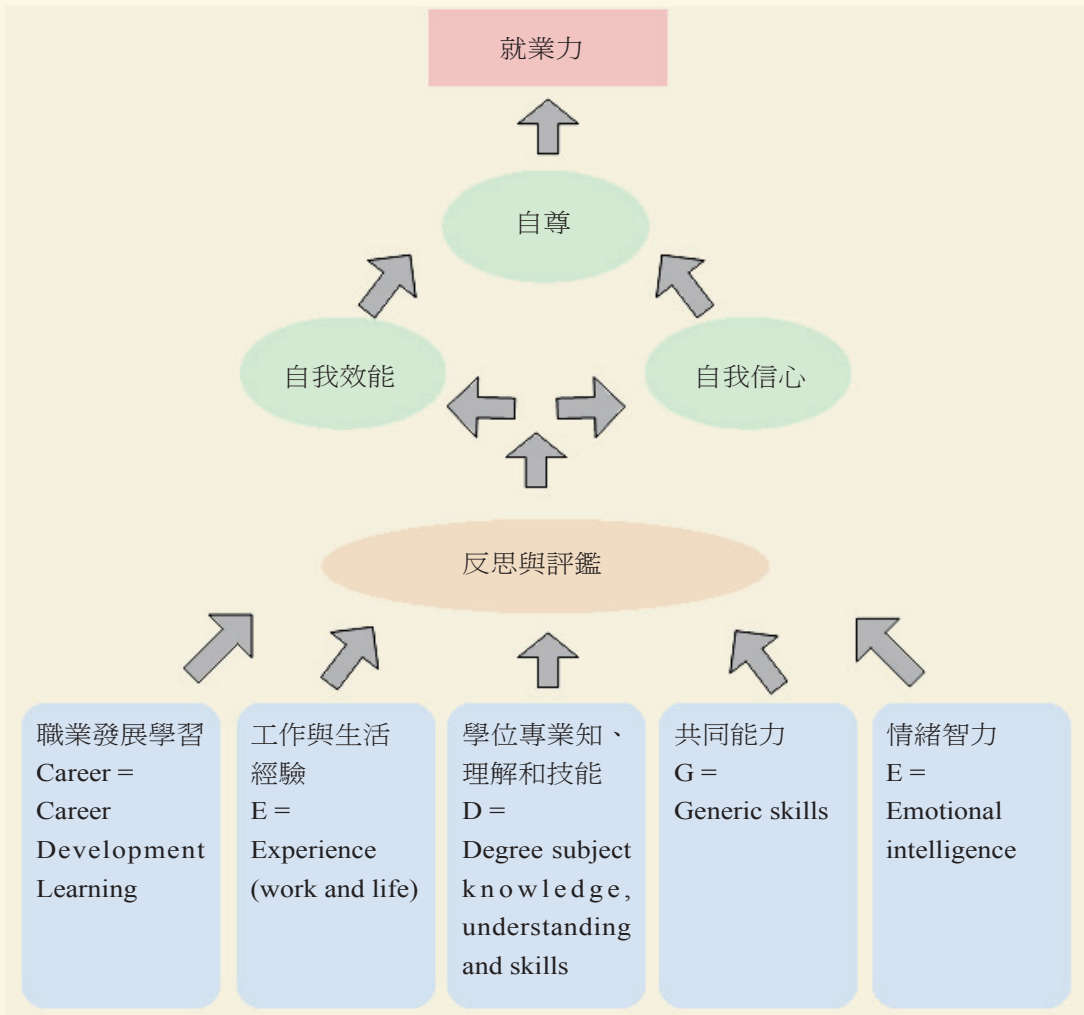


圖3 CareerEDGE就業力模式

資料來源： “The key to employability: Developing a practical model of graduate employability,” by L. D. Pool and P. Sewell, 2007, *Education Training*, 49(4), p. 280.



(四) 就業力發展模式

Harvey提出大學畢業生就業力發展的模式，如圖4所示。圖4說明大學生的就業力發展機會（Employability development opportunities），主要由學科專業領域的訓練，以及高等教育機構的支援來提供，同時必須使大學生投入其中；此外，並藉由三個主要流程來發展就業力，首先是教學

過程有助於從就業力發展機會中獲取就業力特質（employability attributes）、工作經驗（work experience）、自我推銷能力（self-promotional skills）、有意願發展（willingness to develop）等的構成因素；再者，經由大學生反思性學習的歷程以形塑就業力；最後，銜接經驗和能力的過程，透過就業力以獲取就業。

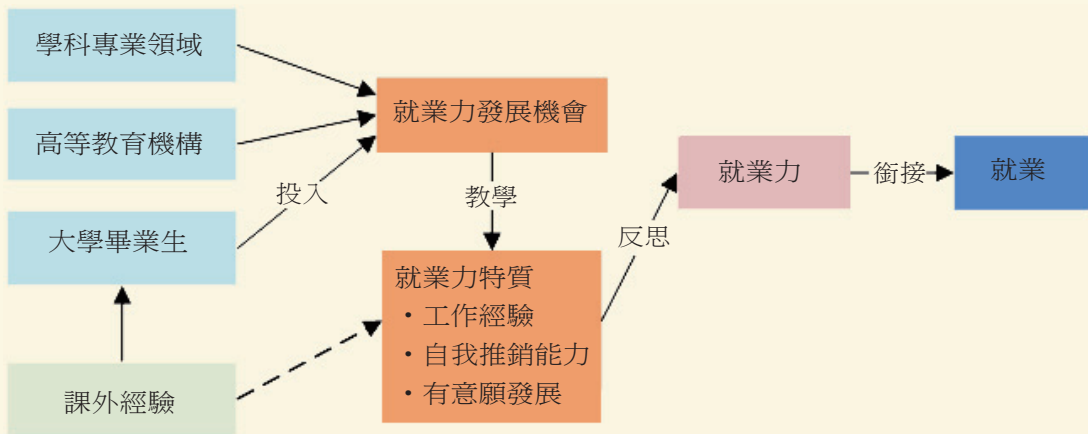


圖4 大學畢業生就業力發展模式

資料來源：“Employability and Diversity,” by L. Harvey, 2006. Retrieved June 1, 2011, from <http://www2.wlv.ac.uk/webteam/confs/socdiv/sdd-harvey-0602.doc>

總而言之，影響大學生在學期間就業力培養的要素多元且關係複雜，從不同面向來分析，便可獲得不同層面的分析模式；綜合上述的研究，本文歸結出大學生就業力發展模式，如圖5所示。就業力的培養過程當中，經由政府、社會（包含企業），以及高等教育機構的投入與提供相關服務，大學生可於就學期間，獲得相關就業力經驗、就業力學習機會、就業力發展輔導，並藉由個人的投入與反思性學習，使其內化為個人內外的工作特質（包括工作價值觀、態度、信

心、專業知識與能力、一般工作共同能力等），以構成個人的就業力，並促使個人在學期間的就業力提升。此外，大學畢業生在完成高等教育的階段後所擁有的就業力程度，能夠影響就業的情形，同時對於未來職業生涯發展也具有長遠的影響力。因此，大學生若能在畢業之前，便奠定穩固的就業力基礎，讓畢業生得以進入職場學以致用，以降低高失業率的現象，提升個人的就業品質，同時更可為國家社會培養優秀的高競爭力人才。

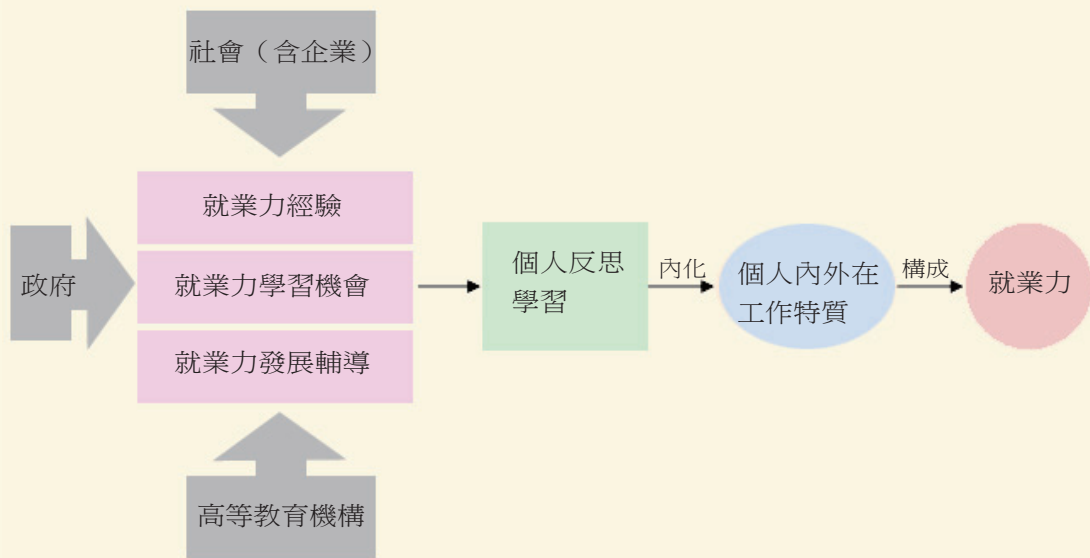


圖5 大學生就業力發展模式

三、核心就業素養

就業力對於大學畢業生在就業上具有重要的意義，其中的核心就業素養更代表二十一世紀職場所需的基本知識、技能和態度，對於各級行業和教育單位都是必需的（Overtoom, 2000），核心就業素養是指在不同工作崗位上都能讓個人勝任工作，具有可轉換、可攜帶性能力的特性。一般而言，就業力可以區分成能夠廣泛適應並勝任不同工作要求的「核心就業素養」（core employability），以及配合特定產業或工作要求的「專業能力」（劉孟奇等人，2006）。Weinert（2001）也從實際應用的角度將就業力分為一般能力（generic competency）與專業能力（professional competency），前者是指聽說讀寫、運用科技、問題解決等所有工作所需的共同能力；後者則是在特定工作中，完成工作所需要的知識、技術等能力，不同工作則需要不同的

專業能力。如此，各行各業所需的專業能力隨著職業類型不同而有所變化，因而一般在研究核心就業素養面向時，皆著重於大學畢業生一般就業共同適用的能力。再者，為加強大學生對於未來生活的高適應力，普遍大學所強調的大學生核心能力，乃指大學生在各種職業與生活領域中所應具備的關鍵、必要的能力，而非僅限於專門科系所培育之專業能力，此概念實與核心就業素養有異曲同工之妙，足見得培養核心就業素養的高度意義所在。

就核心就業素養與專業能力二者之間的重要性而言，企業雇主對徵才需求的認知上，認為專業能力可以短期訓練，而其最在意是反而是創新能力、敬業與負責、合作能力等核心就業素養（李雪莉，2008）。劉孟奇、邱俊榮與胡均力（2006）的調查研究也指出，有高達75.6%的受訪雇主在僱用大學畢業生時，比較重視其能力而非學歷；顯現出雇主認為畢業生要在職場中成功發展，



歐洲	<ol style="list-style-type: none"> 1. 問題解決能力 2. 獨立工作能力 3. 口語溝通技巧 4. 工作抗壓性 5. 負責任與做決定 	<ol style="list-style-type: none"> 6. 團隊合作 7. 自信、決斷力與毅力 8. 適應性 9. 原創力 10. 精確度與注重細節
英國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作抗壓性 2. 口語溝通技巧 3. 精確度與注重細節 4. 團隊合作 5. 時間管理 	<ol style="list-style-type: none"> 6. 適應性 7. 原創力 8. 獨立工作能力 9. 負責任與做決定 10. 規劃、協調與組織能力
美國	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本技能 (閱讀、寫作、算數) 2. 溝通能力 (聽、說) 3. 適應能力 (問題解決能力、創造性思考) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. 自我發展能力 (自尊、動機、目標設定、職業生涯規劃) 5. 團體效能能力 (人際關係能力、團隊合作、協調能力) 6. 影響能力 (理解組織文化、分享領導力)
加拿大	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本能力 (溝通、管理資訊、算數、思考與解決問題) 2. 個人管理能力 (展現積極的態度和行為、負責、適應性、持續學習、安全工作) 3. 團隊合作 (與他人一起工作、參與計畫與任務) 	

綜合上述文獻分析，與表1所列，雖然各學者的見解與各國的著重要項不盡相同，卻也呈現出大同小異的現象，足見得核心就業素養不只具跨職業類型，也具備國際性的特質。尤以各國對於核心就業素養多側重於個人內在工作特質方面，如態度、抗壓、溝通，以及自我管理、學習、規劃等能力，足見得各國的核心就業素養多著重於個人待人處世、自我成長、應對環境的能力。

此外，核心就業素養的能力之間往往也具有關聯性，因而劉孟奇等人（2006）對於臺灣的大學畢業生與雇主資料進行實證分析，發現可將核心就業素養分成三個類別，其各類別的就業力技能如表2所示；根據實證分析顯示，在同一個類別之內的就業力技能之間彼此有很強的關聯，且不同的核心就業素養類別之間也有明顯的正相關。



表2 臺灣的大學畢業生三種主要核心就業素養類別與對應的就業力技能

分類	工作態度與合作能力	職涯規劃與學習進取	專業知識運用能力
就業力技能	1. 工作態度 2. 穩定度及抗壓性 3. 團隊合作 4. 專業倫理及道德	1. 學習意願及可塑性 2. 職涯規劃能力 3. 瞭解產業環境及發展 4. 求職及自我行銷能力 5. 創新能力 6. 領導能力	1. 表達溝通能力 2. 發掘及解決問題的能力 3. 專業知識與技術 4. 基礎電腦應用技能 5. 外語能力 6. 能將理論應用到實務

資料來源：在正式教育中提升就業力-大專畢業生就業力調查報告（頁24），劉孟奇、邱俊榮與胡均力，2006。臺北市：行政院青年輔導委員會。2011年5月25日，擷取自 <http://www.dyu.edu.tw/~cpa/new/doc/competitiveness.pdf>

依據上述相關就業力與核心就業素養的文獻探討，茲以劉孟奇等人（2006）的研究發現為主，將所需培養的核心就業素養分為3個類別：個人能力、公民能力、專業能

力。其中並以16項能力指標為主，繪製出臺灣的大學畢業生核心就業素養發展模式，如圖6所示，其相關說明如下：

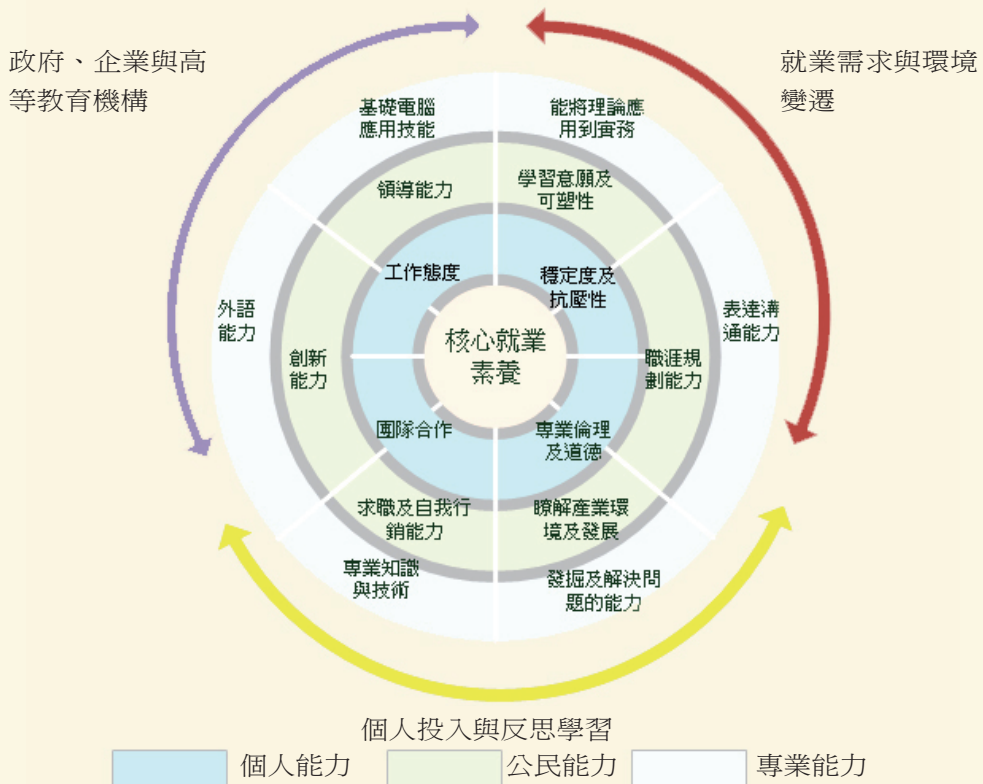


圖6 臺灣的大學畢業生核心就業素養發展模式



（一）核心就業素養是連續且動態的發展過程

從諸多大學生的就業力模式可發現，就業力的發展不應隨著高等教育階段的完成便完結；就業力發展對於個人而言應該是一項終身的議題，唯有不斷地加強就業力，方能不被就業市場淘汰。然而高等教育的過程雖只是個人就業力發展的一個環節，但從文獻當中可得知，在此過程當中對於個人就業力的基礎奠定實有重大之地位。此外，在就業力當中最具共同性的核心就業素養更是一個重要的連續發展過程，尤以在高等教育受教階段，政府、企業、高等教育機構之間也應互相合作，提供學生更多的就業力發展機會，學生個人應該努力把握並專注投入，同時經由不斷地自我反思、學習與進修歷程，將知識、能力、經驗內化為個人內心特質，形塑個人的優質就業力，培養出對於就業市場有高度吸引力的核心就業素養。

此外，隨著就業需求與環境的變遷，核心就業素養仍會隨時代演變而有所增長，因而面對現今高變遷的國際情勢，個人、政府、企業、高等教育機構均應隨時注意就業需求與環境變遷，並隨之注重能力的相對提升，如此方能避免所學非用，造成高學歷高失業的窘狀。

（二）各項核心就業素養具有相關性

從各學者與各國對於就業核心素養的認知與歸類大同小異，就臺灣方面來看，劉孟奇等人（2006）的研究發現也指出台灣具有同樣之情形，大部分的各項核心就業素養之間實具有高度的相關性，因而在培養各項能力的同時，便因注意到應考量整體能力的學習和精進，方能培養出面面俱到的核心就業素養。

對於就業環境而言，核心就業素養的3大類別實具有層層包容性，正如圖6中所示，依其重要性由內而外分別為個人能力、

公民能力、專業能力。其中，唯有具備良好的個人能力，方能有效發展公民能力；也唯有建立優良的個人能力、公民能力等基礎，才能更有效發揮專業能力。也因此，核心就業素養之養成相當重視環環相扣的層級發展，否則空有一身專業本領，但沒有養成良好的個人與公民等待人處世的基本能力，恐亦難發揮有效的工作績效，為就業市場所青睞。

此外，也因核心就業素養具有跨職業性兼國際性，在就業力發展上佔有高度的地位，加以對就業市場而言，它又是最被看重的環節，因而不論政府、企業、高等教育機構，或者個人，絕不能僅僅把高等教育時期視為就業準備階段，而更應著重於態度、價值觀、人際關係等內在特質的核心素養，如此才能培養出高品質高品格的就業人才。

四、結語

臺灣的高等教育正朝向大眾化的教育發展，大學學歷的普及率不斷提高，然而面對社會和企業的諸多質疑，現今大學生畢業生似難有符應就業市場的能力表現，其可能因素之一便是，臺灣高等教育長期重視學科專業與成績表現，而少於價值觀、態度、合作能力、溝通表達、適應能力等核心就業素養的重視，因而使大學畢業生難以應對就業環境的高度變遷；而此一問題，則有待相關政府部門，以及高等教育機構的努力。

就國內外相關核心就業素養的探究發現，培養大學生核心就業素養不僅只是高等教育機構的責任，如能配合政府、企業機構的輔助則更能收事半功倍之效。再從就業力構成因素看來，想要養成良好的核心就業素養，個人的投入實占有相當更要之地位，因而目前政府和高等教育機構在大力提倡相關就業力之課程、教學、發展機會，以及品質提升的同時，更應重視學生個人學習的意願



與自主規劃能力；更重要的是，學生也應適時瞭解未來就業的需求，配合並掌握相關核心就業素養的學習與發展機會，而非單方向仰賴政府與教育機構的協助，否則形成政府

大力資源投入，校內課堂上教學認真，而學生卻於堂下吃雞腿的散漫學習風氣，實難有助提升學生的就業力，更遑論徹底解決大學畢業生能力不足的窘況。

參考文獻

- 李雪莉 (2008)。高失業年代，大學生準備度調查：大學生，你準備好了嗎？*天下雜誌*，410，130-138。
- 洪蘭 (2009，11月)。洪蘭：不想讀，就讓給別人吧。*天下雜誌*，434。2011年1月10日，擷取自 <http://www.cw.com.tw/article/index.jsp?id=39405>
- 許癸鑒 (2007)。大學教育大調查：念大學不值得驕傲？*天下雜誌*，360，48-55。
- 楊國賜 (2006)。新世紀高等教育政策規畫與改革方向。*教育資料集刊*，31，157-179。
- 劉孟奇、邱俊榮與胡均力 (2006)。在正式教育中提升就業力：大專畢業生就業力調查報告。臺北市：行政院青年輔導委員會。
- 嚴文廷 (2010，9月9日)。教授談大學生品質 政大新生台下zzz。*聯合新聞網*。2011年1月10日，擷取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=11&f_SUB_ID=380&f_ART_ID=270241
- Allison, J., Harvey, C., & Nixon, I. (2002). *Enhancing employability: A long term strategic challenge*. Retrieved June 2, 2011, from <http://www.palatine.ac.uk/files/1058.pdf>
- Bardhana, A., Hicks, D. L., & Jaffee, D. (2010). *How responsive is higher education? The linkages between higher education and the Labor Market*. Retrieved January 9, 2010, from <http://www.aeaweb.org/aea/conference/program/retrieve.php?pdfid=458>
- Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T., & Woodley, A. (2001). *The employment of UK graduates: Comparisons with Europe and Japan*. London, England: Centre for Higher Education Research and Information, Open University.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1990). *Workplace basics The essential skills employers want* (p. 17-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charner, I. (1988). Employability credentials: A key to successful youth transition to work. *Journal of Career Development*, 15(1), 30-40.
- Commonwealth of Australia. (2002). *Employability Skills for the Future*. Canberra, Australia: AusInfo.
- de Grip, A., van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143(3), 211-233.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.



- Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. Retrieved June 5, 2011, from <http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1235.pdf>
- Harvey, L. (2006). *Employability and diversity*. Retrieved June 1, 2011, from <http://www2.wlv.ac.uk/webteam/confs/socdiv/sdd-harvey-0602.doc>
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making links between higher education and the world of work*. London, England: Universities UK and CSU.
- Healthy Working Lives. (2008). *What is employability?* Retrieved June 3, 2011, from <http://www.healthyworkinglives.com/advice/employability/what-is-employability.aspx>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a frame work for policy analysis*. London, England: Department for Education and Employment.
- Lees, D. (2002). *Graduate Employability: Literature Review*. Retrieved June 1, 2011, from <http://www.palatine.ac.uk/files/emp/1233.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2001). *Competencies for the knowledge economy*, Paris, France: Author.
- Overtom, C. (2000). *Employability skills: An update*. Retrieved from ERIC database. (ED445236)
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education Training*, 49(4), 277-289.
- Precision Consultancy for the Business Industry Higher Education Collaboration Council. (2007). *Graduate Employability Skills*. Canberra, Australia: Dept. of Education, Science and Training.
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 152-161.
- Sanders, J., & de Grip, A. (2004). Training, Task Flexibility and Low-Skilled Workers' Employability, *International Journal of Manpower*, 25(1), 73-89.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work-models for Superior Performance*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- The Conference Board of Canada. (2000). *Employability Skills 2000+*. Retrieved June 3, 2011, from http://www.conferenceboard.ca/Libraries/EDUC_PUBLIC/esp2000.sflb
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-66). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education what it is: What it is not*. York, England: Higher Education Academy.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York, England: Higher Education Academy.



專 論





地方政府層級課程決定之研究 —以新竹市國小語文學習領域(英文科)為例

李怡穎／新竹市竹蓮國小課程研究組長

李雨蓁／新竹縣豐田國小教師

高郡韓／國立台中高農附設實習托兒所教師

一、研究動機與目的

在因應全球天涯若比鄰時代的來臨，學習溝通與國際接軌乃現代社會主流趨勢，英語便成為國小教育中不可或缺的一門重要學科，不同的學習觀點與教養概念，使得各界對兒童何時學習英語有不同的看法。研究者對此主題產生興趣與研究發想，主要是因為教育部明令將英語教育提前至國小階段，於90學年度起自國小五、六年級開始同步實施（教育部，2003）。但新竹市為具體提升城市競爭力，並邁向國際首屈一指的科技花園城市，再加上社會各界的殷切期盼，新竹市在91學年度起全面實施國小一至六年級英語教學，也成為台灣第一個引進外籍教師進入國民中小學任教的都市（新竹市政府教育局，2007）。

研究者因對新竹市政府教育處與教育部不同的重要英語科課程決定而產生研究動機，新竹市政府教育處此課程決定包含了提前實施英語教育、引進外師擔任英語教學、自編英語課程綱要及一至四年級教材…等，但是根據研究者的發現，低年級的學生使用新竹市自編的英語教材，但至中年級之後，則是採用經教育部審定通過的教材，是否會發生教材內容重複的現象？因此，本研究擬先探討當時新竹市英語教育的課程決定之背景，並比較新竹市96年國民小學英語學習領域能力指標與教育部92年英語學習領域課程綱要的差異，再進一步了解與分析新竹市英

語課程在低年級與中高年級之間的銜接問題與解決方案。希望藉此研究提供給新竹市現職英語教師了解目前英語課程的現況，並讓日後縣市層級在規劃推行英語教育時有所參考。

因此，根據上述研究動機，茲將本研究的目的列出如下：

- 1.瞭解新竹市國小語文學習領域英語科之課程決定之背景。
- 2.比較新竹市自編英語課程綱要與教育部九年一貫英語課程綱要之差異。
- 3.探討新竹市與教育部九年一貫英語課程銜接之問題。

二、文獻探討

（一）影響國小英語學領域課程決定因素之探討

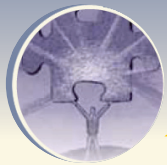
1.政治因素

（1）政府推動亞太營運中心

自從政府推動亞太營運中心的建立以來，國人深感英語溝通能力的提昇日漸重要，在社會殷切期望下，英語教學提前至國小階段實施（教育部，1999）。

（2）培養國際觀，以提升國家的競爭力

語言已成為地球村內文化交流的重要溝通媒介，英語躍升為世界的通用語言，各先進國家為了迎接二十一世紀的來臨，莫不以培養具國際觀的國民，以提升國家的競爭



力為主要的目標。因此，唯有及時的提升國民的英語能力，才能在國際上佔一席之地（謝一謙，2002）。

2. 語言學習因素

根據專家的研究報告指出，年齡為影響語言學習效果的因素之一，語言的學習愈早開始，學習的成效則愈好。此點即是要配合學生學習的關鍵期，以掌握學習外語的重要時機，因此，學者認為掌握學生學習外語的關鍵期乃為刻不容緩之事（謝一謙，2002）。

3. 社會文化因素

隨著時代的進步，外語能力漸顯重要，許多父母親為使子女擁有較好的英語能力，希望能提早學習英文。因此，在這種文化殷切的期盼下，為了要讓孩子贏在起跑點上，國小實施英語教學因運而生（陳靜怡，2007）。

（二）九年一貫課程英語學習領域沿革

2001年，將英語學習領域納入正式課程之前，政府已有逐漸規劃英語相關的課程。1996年，行政院教育改革審議委員會曾於教改總諮議報告書中提出「國小學童應學習英語字母之辨認與書寫」，「積極規劃與準備國小學生必修英語課程」之建議，此報告書建議政府應將英語字母的辨認與書寫納入國小教育階段，並且以必修方式實施課程，教改會建議之後政府對於推動國小英語教育，態度由消極轉為積極（陳淑嬌，1997）。

1998年由中教司提出「國民小學高年級實施英語教學師資培育計畫」專案報告，積極籌畫評估工作；並由中教司與國教司組成「國小英語教學評估工作小組」（教育部，1998a、1998b）。同年，國教司提出「國民小學實施英語教學評估報告」，其內容包括國民小學實施英語教學之理由、實施英語教學基本目標、實施英語教學是否增加學生負

擔、未來三年配合措施、拓展多元師資培育管道及英語教學輔助設施等項目（教育部，1998b）。

同年，教育部公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，正式將英語列入國民小學正式課程，此為我國英語教育初次向下延伸至國民小學階段並從五年級開始實施。至目前為止教育部發布的英語課程綱要有90年暫行綱要、92年課程綱要與97年課程綱要。90年暫綱即為1998年發布的總綱，綱要指出英文課程的基本理念、課程目標、實施年級、各分段能力指標、實施要點，其中實施要點的部分也說明教材綱要、教材選擇原則、教學方法、教學評量與教學資源（教育部，2009）。藉由英語科課程綱要的公布讓全國教師可以了解英語課程的概念，並得以在課堂上順利教學。90暫綱推行至2003年名稱改為92年綱要為正式的課程綱要，最大修改的地方為實施的年級，第一階段原本為五與六年級，92課綱改為三至六年級，即將英語教育提早自三年級開始實施。相較於90年暫行綱要，92年綱要呈現更詳細的描述內容，能力指標的量也增加一些。2011年實施的97年課綱，再次修正92年課程綱要中能力指標的敘述，例如：92年課綱「1-1-2能聽辨英語的語音」，97年課綱修改為「1-1-2能聽辨英語的子音與母音」，也將重複的能力指標刪除。97年課綱新增各能力指標之重點意涵，使能力指標的解讀更為明確而不易模糊，嘉惠更多教師在實務上的教學。教育部亦公布97年課綱修改一覽表，讓教師得以比較97年課綱與92年課綱的差異，以利教師盡快了解97年課綱的精神與意涵。

（三）各縣市實施英語教育情形

1. 實施年級

依據戴維揚（2002）的調查結果，90學年度國小正式實施英語教學時，新竹市和台東縣決定提前至一年級實施；台南市決定提



前至二年級實施；台北縣、台北市、台中縣、台南縣、高雄市決定提前至三年級實施。到了91學年度，提前至一年級實施英語的縣市較90學年度更多，包括台北市、新竹市、台中縣、南投縣、彰化縣、台南縣、台東縣、連江縣共八縣市提前至一年級實施；台北縣、台中市、台南市提前至二年級實施；高雄市、高雄縣、金門縣提前至三年級實施；桃園縣提前至四年級實施。92學年度國小英語教學自主向下延伸至小一減為四個縣市，包括：台北市、新竹市、台中縣、南投縣。由以上所顯示90、91、92等三個學年度各縣市實施英語教育的年級來看，各縣市紛紛將國小英語教學往低年級延伸，造成全國英語教育實施年級不一致的情形。針對各縣市英語教學實施年級不一，即影響教育部決定國小英語教學將自94學年度起，全國同步向下延伸至小三實施（教育部，2003）。

2. 教材

九年一貫課程有別於之前的課程標準，教育部只頒定課程綱要，並無全國統一教材。依《國民教育法》第八條之二的規定「國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定」，因此，三、四、五、六年級英語課所採用教科書必須經審定通過，若認為課程內容過於淺易，可視實際情形加深加廣。90學年度時，台北市各國民小學使用的英語教材以選購為主，自編為輔；台中市：五、六年級部分，各學校依教學所需，參照國小教科書選用辦法選擇適當教材，但是二至四年級部分，由市府召集有興趣之英語教師編印適當教材，供各校使用，此外學校得依一年級或其它年級教學所需自行編輯適當教材（林政逸，2004）。台中縣：五、六年級選用教育部審定本，一至四年級選用坊間出版教材，視學生學習狀況增添補充教材。黃瑾瑜（2003）調查南部七縣市國小英語教學實施情形，發現國小英語教材來源依序

為教育部審定本（78.6%）、補習班的教材（15.2%）、自行編寫（6.2%）。花旗集團與全國教師會（2003）進行之「國小英語教學現況大調查」發現在教材自選的情形下，有47.4%受訪學校進行校內統一，同年級學生使用相同課本，但也有52.6%學校將教材選擇權交給老師，同年級學生上課的內容也會因為英文教師不同而出現差異。從以上的調查可以發現，目前國小使用的英語教材主要有四種來源：教育部審定本、各縣市政府版本、各校自編版本或教師自編版本。

三、研究方法

本研究採取的研究方法為文件分析法與訪談法，說明如下：

（一）文件分析法：

蒐集新竹市自訂之英語課程綱要、教育部九年一貫英語課程綱要、一至四年級的英語教材與英語輔導團網站的電子文件等資料進行分析。

（二）訪談法：

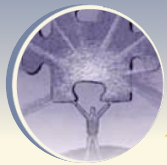
將邀請新竹市英語國教輔導團的前後兩任主任輔導員及新竹市當時教育處英語業務承辦人進行訪問，期望藉由訪問蒐集文件資料不足的地方。藉由訪問當時英語業務承辦人，探討當時教育處做此英語課程決定的背景；訪問在課程與教學面向具有豐富實務經驗的主任輔導員，了解他們對新竹市英語教育實施情況、自編教材及銜接九年一貫英語課程的看法。

1. 訪談對象：

研究共訪問兩位主任輔導員（以下依訪問時間順序，簡稱A、B主任輔導員）、教育處英語業務承辦人（當時為教育處英語教育承辦人，現為新竹市國小校長，簡稱C校長）。

2. 訪談時間：訪談時間如下：

A. 主任輔導員：民國98年11月25日



B.主任輔導員：民國98年12月29日

C.校長：民國99年1月4日

3.訪談內容：訪談題目如下：

- (1) 決定從一年級開始實施，影響新竹市做此決定的原因為何？
- (2) 參與此課程決定（英語教育實施年段、編制英語教科書、制定英語課程綱要）的人員有哪些呢？
- (3) 做此課程決定（英語教育實施年段、編制英語教科書、制定英語課程綱要）的過程為何？是否有遭遇困境呢？因應的方式為何？
- (4) 目前新竹市各國小採用新竹市自編的英語課本反應為何？是否有國小未採用此教材而是教師自編教材呢？
- (5) 低年級使用新竹市自編的教科書，至中年級若未繼續使用新竹市自編的教科書，而改以使用通過教育部審定的教科書，是否有銜接的問題嗎？因應的方式為何？

4.訪談內容整理：訪談後，將三份內容依訪談時間編碼為A981125、B981229、C990104。

四、研究結果

(一) 瞭解新竹市國小語文學習領域英語科之課程決定之背景

1.新竹市制定國小英語教育政策之因素

(1) 全國一片重視英語的聲浪：

行政院「挑戰2008國家發展計劃-E世代人才培育計劃」，把提升全民英語能力列為首要。足見發展英語教育的重要性，透過英語文學習，希望學習者能適切回應英語國家的社會文化活動和增進多元文化的了解與尊重，因此

具備英語能力為世界公民的必要素質（訪談A981125、新竹市教育處，2003）。

(2) 教育局局長蔡式淵提出國際化觀點：

早在市長蔡仁堅時期，蔡式淵（89.1.5~90.12.20任職新竹市教育局局長）便體認國際觀對學生的重要，進而提出國際觀點引進外師教學。可看出新竹市對英語教育特別的重視，希望藉由外師的引進來培養學生國際觀（訪談C990104）。

(3) 形塑文化科學城：

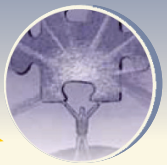
市長林政則於90年上任後，將新竹市形塑為文化科學城市，其中科技一項更是說明了新竹擁有全國首屈一指的科學園區優勢，而科技的發展與國際化密不可分，故英語教育的推動也是市長林政則的重要政見之一。（訪談A981125）。

(4) 幅員小、經費較充足：

新竹市幅員小，市立小學不到三十所，教育經費當然較其他縣市充裕，在政策推動上也較易落實。推動英語教育要自編教材又要引進外師教學，所需人力及資源所費不貲，故新竹市在地小及經費上有其先天的優勢，利於全面實施英語教育（訪談A981125）。

(5) 社會需求，家長認同其必要性：

新竹市的家長在此波高喊英語教育的聲浪中，扮演積極的角色，普遍認同能將英語教育提前於國小階段實施，越早越好（劉美，2003）。



2. 新竹市制訂國英語教育政策相關之參與人員

- (1) 新竹市英語教育規劃委員會組織在新竹市於國小階段推動英語教育之初，便成立了英語教育規劃委員會，以規劃新竹市英語相關政策的推動。其後因階段性推動任務已完成，於2009年更名為「新竹市英語教育諮詢委員會」（訪談B981229）。

依據「新竹市國小英語教育實施方案簡介」（劉美惠，2003）可知：委員成員有學者專家4人、家長代表2人、學校行政代表2人、學校教師代表5人、教育局代表3人。委員任務為：

- (1) 外籍師資暨教材評鑑
 - (2) 課程綱要與教學目標編寫
 - (3) 英語教學諮詢輔導
 - (4) 政策宣導及公共關係
- (2) 新竹市自編語課綱及能力指標的參與人員

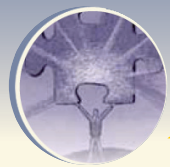
以新竹教育大學教授羅文杏為學

術核心勾勒架構，結合英語輔導團彭博裕及來自北、東、香山等三區現場英語領域教師包括吳安書、江美文、楊淑雯、蔡淑芳、黃鈺瑜、陳郁方，以及教育處當時學管科承辦人許沙白與輔導團幹事劉如麗統籌規劃。接著2009年欲進行能力指標雙語化，故在此階段加入外籍教師包括Robert、Rough、Rebecca（訪談A981125）。

- (3) 新竹市國小語教育推行遭遇之困境

新竹市國小英語教育政策在規劃上與中央九年一貫有所不同，為因應此不同，首先要考量的便是低、中年段教材及課綱的部份付之闕如的窘境，故在自編教材及課綱中，新竹市遭遇之困境及因應方法說明如下（訪談A981125、B981229、C990104）：

	困境	擬解決方案
1	與九年一貫課綱銜接部分頻頻引起爭議。	期能以國家課綱為本，發展與修訂具有城市特色課程綱要與論述。
2	缺乏課綱轉化成具體教學之教學操作。	發展場域教學教案、舉辦研習與公聽。
3	缺乏課綱雙語論述。	外籍教師引進與教育訓練嚴重不足，期能出版新竹市英語國教輔導團研討之雙語課綱。
4	教育處行政體系缺乏統整。	教育行政相關單位未做好橫向聯繫無法統整經費及人力等資源。
5	教材及課綱無法兼具香山、北、東三區不同學生能力。	在教師不夠專業的情況下個人自主，使教學產生危機，當務之急乃為培訓教師課程轉化的能力。



6	自編教材與自訂課綱嚴重不合。	由於先有教材，後有課綱，導致兩者內容不相符，然而修訂之相關經費及人力尚未有著落，建議有專人（甚至專職團隊）。
7	教材與課綱無法與時俱進，教育部已經進入97年課綱微調階段，新竹市課綱卻嚴重難產，教育部編審之教材年年修訂，而新竹市的自編教材卻多年如一，缺乏競爭力。	新竹市輔導團帶領現場教師進行97年課綱微調階段，而新竹市課綱因與時不符已無人聞問，一、二年級的教科書雖仍在使用，但是編排制式化（依英文大小寫順序編排，非能引起學生動機的主題式編排）。

(二) 比較新竹市自編英語課程綱要與教育部九年一貫英語課程綱要之差異

新竹市國小英語科課程分為低、中、高三階段，教育部課綱僅有『中高年級』。

1. 分析新竹市與教育部在國小英語學習領域學習階段差異

教育部分段能力指標	新竹市分段能力指標
<ul style="list-style-type: none"> · 國小階段：國小三、四、五、六年級。 · 國中階段：國中一、二、三年級。 	<ul style="list-style-type: none"> · 低年級：國小一、二年級。聽說為主、讀寫為輔。 · 中年級：國小三、四年級。在聽說基礎之下，循序漸進增進閱讀與拼寫能力。 · 高年級：國小五、六年級。並綜合聽、說、讀、寫，深化英文精熟能力。

2. 分析新竹市與教育部在國小英語學習領域其能力指標內容之異同

現職老師所遇到的困境與難題，因此建議將之改回國中。最後，新竹市與教育部不同的是，新竹市提早到國小一年級就開始實施英語教育，在能力指標上也從國小一年級開始訂定，而指標內容大部份也都是重疊與重複的，變成新竹市同一條能力指標從一年級開始實施到六年級，有些指標加以加廣加深，有些則無，實際上推動的情形為何，是值得我們再加以討論的。

教育部與新竹市所訂定能力指標在指標內容陳述上並無太大的差異，而新竹市依據教育部所訂定能力指標加以延伸及擴展，例如：在教育部能力指標中，強調英語語音的聽與說，但在新竹市的能力指標呈現上便將英語語音的呈現更為詳細，譬如按照年級依序強調語音的基本對應關係、有聲與無聲子音、短母音、長母音…等等。而在能力指標的程度上，教育部呈現一般國小學生應達到的能力，而新竹市在某些能力上將原屬於教育部國中學生的能力下放到國小學生身上，期許學生在小學階段能習得更多的能力，但這部分在後續的輔導團會議紀錄中，有說明

(三) 探討新竹市與九年一貫英語課程銜接之問題

大部分新竹市的國小中高年級所使用的英語教科書為教育部審定版，雖然新竹市有自編中年級英語教科書，但透過訪談得知目前很少使用，乃因為中年級的學習階段有



教育部九年一貫綱要的編審限制，各校必須選擇符合送審資格的教科書，而新竹市自編的中年級教科書並未送審，故不得使用。再者，新竹市中年級的自編教科書並未像坊間出版經送審之教科書一般，搭配許多電子化

且多元的教材教具，故在競爭上就相形失色，因此幾乎沒有學校在中年級使用Book3與Book4。而低年級所使用的是新竹市自編的版本，自中年級勢必發生教科書文本有重複的現象，其銜接問題茲探討如下：

2001年新竹市啟動『外籍教師英語教育方案』，2002年新竹市啟動『低年級教授英語教育』，至此，與教育部政策嚴重不合，教育部規定五年級才開始學英語，2006年教育部下調至中年級，然而新竹市英語教育課綱至此依然尚未跟進，形成『學生英語能力銜接』問題與漏洞，學生學內容不斷的重複，耗費龐大教育資源卻無法形成具體課程論述。新竹市開始由『教師』階層發起『呼喚能力指標、找尋主要教學場域、定義英語教學主軸』。

在教科書文本重複的狀況下，三位訪談者對此有不同的銜接想法，分別說明如下：

1.A主任輔導員—國小課綱與教材應與時俱進重新編訂，避免課綱與教材不符、文本重複的問題：

從文本的角度看，新竹市教育處應正視內容重複的問題，統整專業人力及經費成立規劃小組，將新竹市的國小英語課綱重新以九年一貫課程綱要為本，輔以新竹市的地方特色，形成具縣市層級特色卻又不與中央抵觸的課程綱要。有明確的課程綱要後，在經費允許的情況下，自編一到六年級的英語教材，同時開發周邊的配套電子化教具，讓新竹市的國小英語教育能落實推動。

2.B主任輔導員—重視教師轉化課程能力，建議將低年級教材做主題式編纂，並以電子化呈現：

從教師轉化課程的面向來看，再好的文本也無法適用於每位學生，因此教師不能把教科書當聖經，應該具備轉化課程的能力，當發現中年級的教科書與低年級有重複的現象時，教師應依學生的經驗及程度立即調整加深或加廣。目前新竹市的低年級自編教科書也有其缺失之處，例如太厚重不適合低年

級學生翻閱或背運、按字母順序的課文編排方式太死板，不符合主題學習的概念…等。在經費有限的情況下，建議將低年級的教材重新依主題編纂，著重啟發學生的學習動機，讓低年級的學習成為中高年級英語教育的暖身，就不會有重複的現象，反而能有精熟的效果。

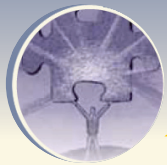
3.C校長—重視英語教育願景、課綱、教材、師資的整合與一貫性：

課綱與教材的縱向聯繫很重要，根據時代的變遷及學生的能力調整課綱及教材有其必要性。在重新編訂之前的緩衝期，可依數學銜接教材的模式，編寫英語低中年級的銜接教材因應教材重複的困境，使低年級的學習更加深加廣。

五、研究建議

(一) 新竹市英語課程決定，應考量相關背景與配套措施之制定

一個縣市的課程決定影響的深度與層面至深至遠，尤其當新竹市與教育部有不同的決策時，要考量的現況背景及配套措施就應該更周延。例如：新竹市率先引進外師，兼顧了弱勢族群，有許多低社經或文化不利的



學生因此政策而有與外師對話的機會，更可以從中培養世界觀及多元文化觀，有其造福市民之處（訪談B981229）。但是外師的引進及評鑑制度形成完善了嗎？還是因為倉卒不及，為了達到足夠的外師數量，而無法兼顧外師教學的品質呢？且在課綱及教材都未準備好的狀況下，是否真能達成原設定目標呢？建議縣市層級在課程決定時若能考量更多配套措施，包括一定要用外師嗎？在財政艱困的現在，是否外師可用巡迴方式？中師與外師是否有足夠的協同備課時間？縣市是否有足夠的經費與人力自編課綱與教材？而且也需要花時間讓現場老師充分了解政策，才能真正落實政策的美意。

（二）新竹市自編英語課程綱與教材編訂需重新定位與思考

新竹市在倉促間編訂英語教材，然而在沒有課綱的情況下，此教科書的編訂容易有編訂者主觀的想法及內容，是否符合學生的學習能力不得而知，也無從考核。新竹市先有英語教科書再有課綱的事實，是需要重新思量的，而且課程綱要與教科書也沒有經過檢視與分析，造成課綱歸課綱、教科書歸教科書，如此課綱的意義何在？建議先檢視新竹市課綱與教育部九年一貫課綱的能力異

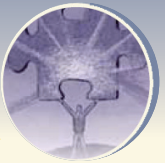
同，依地方特色做修訂，例如：依照學生能力去編寫課綱與教材；再檢視課綱與現行自編教材之間的對應是否有缺漏不足或是與時代脫節之處加以修正。因此研究者建議新竹市應視經費的許可做教材的修訂，使內容一貫而無銜接問題，自編教材與課綱亦能相符；若經費有限，則可先修訂低年級教材，即以主題式，如節慶、郊遊等編排教材內容，並用電子化呈現在教學網站上供教師下載使用。

（三）新竹市英語課程決定的實施需設有評鑑機制

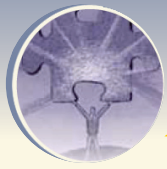
每個課程的實施都應設有評鑑機制，尤其新竹市花了許多的人力與物力在推動國小英語教育，我們是否該有一公開合理的評鑑機制，說服教育人員及社區家長繼續推動此一課程決定？根據訪談結果新竹市目前尚無健全的英語教育評鑑機制，但於2009年教育處學管科發問卷給教授英語的老師，詢問外師相關問題，但多為事務性問題，缺乏課程與教學實務面的評鑑。建議教育處應建立一套新竹市國小學生英語學習能力及外師英語教學的評鑑機制，方能評鑑此課程決定是否有達成其效益。

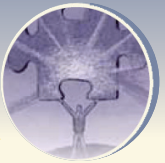
參考文獻

- 林政逸（2004）。國民小學英語教育政策執行影響因素及實施現況之研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 花旗集團、全國教師會（2003）。國小英語教學現況大調查。2009年12月31日，檢索自：<http://www.nta.tp.edu.tw/index.htm>
- 教育部（1998a）。教育改革行動方案。作者，台北。
- 教育部（1998b）。國民小學實施英語教學評估報告。作者，台北。
- 教育部（1999）。九年一貫課程英語教學綱要。作者，台北。
- 教育部（2009）。國小英語教學起始年漸趨一致新聞稿。2009年12月31日，檢索自：http://140.117.12.91/9CC/index_new92.php。
- 教育部（2009）。國民教育社群網－課程綱要。2009年12月31日，檢索自：http://140.117.12.91/9CC/index_new92.php



- 陳淑嬌（1997）。你的語言、我的文化：國小英語教育之困境。載於當前語文學習問題研討會會前論文集，203-217。台北：國立台灣大學語言學研究所。
- 陳靜怡（2007）。淺析國小英語教學之實施。網路社會學通訊，66。2009年12月31日檢索自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/66/66-20.htm>。
- 張雅惠（1997）。由國際英語教學會議觀察網路帶給英語教學的衝擊。Hope Net：光碟月刊33。
- 黃真琪（1999）。國民小學英語教學師資之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 黃瑾瑜（2003）。國民小學英語教學實施現況及意見之調查研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃榮村（2003）。從國際化觀點展望台灣二十一世紀的教育。國家政策季刊，2（3）。
- 戴維揚（2002）。評析／規畫九年一貫國民中小學英語文教材。中等教育，53（3），24-43。
- 劉美惠（2003）。新竹市國小英語教育實施方案簡介。2009年12月31日檢索自：<http://php.hceb.edu.tw/~fdt/modules/newbb/viewforum.php?forum=10>
- 謝一謙（2002）。國民小學英語教學實施現況及其遭遇問題之研究—以台中市為例。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。





「課程美」的分類內涵

王秉倫／國家教育研究院簡任秘書
國立臺灣師範大學教育學博士

前言

在課程領域備受早期「工學模式」影響至今，造成教育預設的失衡、理性的優勢與感性的枯萎，甚至美感的失落，因而自1970年代起，漸次傳出反省的呼聲，美學取向的課程探究模式也在20世紀末多元的課程探究進路（approach）中鵲起，針對課程所提出的美學思維日益受到重視。

然而課程美學的研究發展，迄今主要在「課程探究」方面建立了「課程美學探究模式」（aesthetic modal of curriculum inquire），運用此一模式漸次獲得尚稱豐富的研究成果，然而對於「課程美學」的內涵與實踐問題，則仁智之見，尚未獲得系統的建構與普同的共識。欲建構課程美學，筆者以為如同美學的發展一般，證諸美學史可知美學最初的焦點即是論述、探討、定義什麼是「美」；換言之，討論課程美學無可避免地要問：什麼是「課程美」？如果無法釐定「課程美」的概念、試圖廓清「課程美」的內涵，則課程美學便很難完整的建構，同時也將限制課程美學實踐的空間。

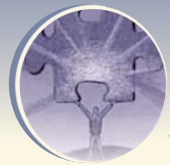
針對「課程美」內涵建構與詮釋的不足，本文試圖運用類型學（typology）方法，建構有關「課程美」較全面性的概念內涵。依據范蘭斯（E. Vallance, 1991）的看法，課程美學探究的課程情境（situation），可以是一套教科書、一個教室的情境，也可以廣泛地包括課程改革一系列的過程。因此，本文將定位「課程美」的美感廣含在「課程發展」、「課程組織」到「課程實施」等階段所有的理念與實踐中，並依類型來分析「課

程美」概念，分別列舉各階段所蘊含各種不同的「課程之美」，提供課程美學進一步發展與實踐的參考。

一、審美態度：發現課程之美

「課程美學」不應該只是一種概念、一種想像或理想，實則其所以存在，根本上是源自一種覺察、一種態度。舉例而言，吃飯、睡覺是生活中稀鬆平常不過的事了，但是如果所有覺察與省悟，態度為之轉變，則吃飯、睡覺便不平常——透過宗教的洗滌與昇華，吃飯、睡覺是禪，其中有境界，也便有美感；再就生活美學的角度來看，吃飯、睡覺是人生重要的美好歷程，餐具、寢具、空間陳設與氛圍等，都可以達到至高的藝術境界，不容小覷，然而這等藝術美對三餐不繼的乞丐來說，可能只看到食物而了無美感可言。不論如何，美感的產生、美學所以成立，其關鍵都是一種自覺的、敏銳感受的態度。

教育是教人成人的作為與歷程，也可說是「成人之美」的藝術，其中有目標方向、有設計規劃、用知識與道德來涵鑄陶冶學生，這些可說都是課程的範圍。前文提及審美態度，實則課程領域的所有事件、活動與歷程，都可以透過一種自覺的、敏感的審美態度，獲至高度的美感，從而提升課程的品質；也就是說，從課程發展、課程組織、課程實施，或甚課程理論建構的過程等，都可因為參與者的美學態度與涵養，在課程傳統所重視的知識與真理、道德與價值之外，提升藝術與情感，同時俱足「真」、「善」與



「美」三者。

因此筆者主張「課程美學」不僅是種概念或想像，其根本是源自一種覺察、一種態度，從而也可進一步轉化為一種理論與實踐，質言之，「課程美」確實在課程的發展與實踐歷程中隨處可見。

二、課程之美：文獻之基礎

一般教育美學或課程美學的研究，對於「教育之美」或「課程之美」實質內涵的探究不多。論者也許懷疑「課程美」乃是學術上巧立的術語，用以譁眾取寵，實則課程發展與實踐的歷程中，真正是無處不美：

賈馥茗教授《教育美學》（2009）一書是其教育學體系的建構過程中最後的一環，內容分章討論與教育息息相關的言語之美、文字之美、文學之美、道德之美、創造發明之美等，亦即討論了教育中「真」與「善」的美感，另外也專章論述「教育愛」的作用、本質並加印證，並以「教育過程之美」為章名，可說是對於教師散發「人格之美」的深入詮釋；然而萬分可惜的是，賈師未竟完成該書「教育之美」乙章即撒手人寰，無法得悉其對教育之美體驗的全豹，這對教育美學及課程美學的發展來說，可謂是重大的遺憾與損失。

楊俊鴻、歐用生（2009）探討後殖民理論家霍米·巴巴（Homi K. Bhabha）「第三空間」概念，並闡釋其課程美學蘊義，認為就後殖民第三空間的觀點而言，課程美學的展現在：跨文化的對話（跨域之美）、故今他者的境遇（境遇之美），以及陌生人的隱喻中（陌生之美）。該文對於課程美的探究，雖侷限於單一的、後現代的理論觀點，但確已彰顯了當代多元課程探究中美學進路的背景與部分內涵。

王深（2009）在〈體育課程美的三種水準〉一文中，分析歸納了體育課程美的發展

形態，將體育課程美區分為「以美育體」、「以美育人」和「遊戲中人」三種形態，且認為這三種形態分別代表了體育課程三種發展水準，亦即：「以美育體」代表體育課程的「手段美」，「以美育人」表現體育課程的「目標美」，而「遊戲中人」則揭示了體育課程的「境界美」。對課程美的整體探究而言，王深的看法無疑開啟了重要的一扇視窗。

綜上所述，筆者運用類型學方法，進一步歸納、萃取、融貫並提出個人見解，主張課程的美可以分立為「過程之美」及「成果之美」兩種類型（types），同時展現在課程發展與實踐的各個階段歷程中，以下將進一步分析與詮釋。

三、課程美（一）：過程之美

類型學已成為許多學術領域中的一種共同的主題，一種基本的思想方式，其特色在於從整體的觀點處理問題，形成一種無法細分的、整合性的體系，別於傳統自然科學式的分析方法（馮雅慧，2000）；歐洲語言類型學大師蒲朗克（Frans Plank，2006）更進一步說，當代各領域專業人士運用類型學，一者致力於確證或否證，再者即是聚焦於美學及詮釋學。

本文以下有關課程美內涵的分析探討，除了融合傳統美學、課程美學的看法外，有部分觀念係藉助新興的「生態美學」視野（祁海文，2004；曾繁仁，2007；王諾，2007；王秉倫，2009）。本節茲以課程領域重要的課程發展、課程組織、課程實施等三個階段為例，列舉評析課程的過程之美。

課程發展與實踐的各個歷程中，就傳統美學與生態美學觀點來看，課程的過程之美至少展現在三類過程中，包括：建立「課程目標」的過程、「課程組織」的過程，以及「課程實施」的過程。以下謹擇要列舉相關



過程中可欲的、重要的、有價值與理想的課程美。

(一) 建立「課程目標」過程中的課程之美：

課程目標的建立，有其理想性與前瞻性，同時也存在現實環境與條件的限制。以下的討論，以國家層級的課程目標建立過程為主要考慮：

1. 多樣性參與之美

課程目標的建立過程，應該讓多元價值多方對話與溝通，不僅參與的人員是多樣性的，參與的價值是多樣性的，參與的方式也可以是多樣性的；也就是說，不僅是教師、家長、學科專家、社會賢達、教改團體等，也應該開放重要行業、產業之公（工）會團體代表參與討論；在這同時，尤其應力求擴大教育專業人士與基層教師的參與。（黃政傑，1991；蔡清田，1999；林生傳，2004）

2. 和諧之美

「和諧」是美的核心特質。（周來祥，1996）課程目標建構的過程中，既然鼓勵多樣性參與，便應當倡導互信互愛，尊重不同族群所代表的不同意見與價值，異中求同，在取得妥協共識過程的同時，獲致平等的、平和的、共存共榮的和諧之美。

3. 平衡之美

批判教育學假定學校是個組成知識、權力與欲望的場所，這樣的場所往往服務於那些具有優勢位置的學習者。（陳伯璋，2005）因此，課程目標的訂定應尋多方意見與價值的均衡，力求各方勢力與利益的均衡，追求公平與正義，從而在訂定過程中彰顯出：權力的平衡與尊重之美、價值的多元與平衡之美、利益的均衡與共享之美。

(二) 課程組織過程中的課程之美：

課程組織的原則，應該考量學科專業內容、學生的身心發展、該階段學科學習的目標等，循序漸進，在整體課程、學科領域

之間、學科領域之內，進行有機的、別具美感的課程組織工作，其中蘊含的過程之美包括：

1. 跨域之美

課程的跨域之美，存在許多層面中。首先是人的層面：跨域之美存在於課程發展過程中的成員身上，所有成員各以其不同文化與教育背景進行對話，而在人的身體與思想間不斷地跨越與激盪。其次是內涵的層面：課程實質內容的組織過程中，可能是跨越東方與西方、可能是跨越現代與非現代的（楊俊鴻、歐用生，2009），也可能是跨越主流與非主流。

2. 平衡之美

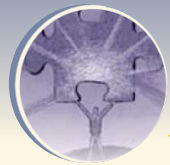
在課程設計組織的過程中，必然存在多元的價值需要加以澄清、比較與選擇；這些既存的價值，分別代表著不同學派、族群、階層、團體、社區、性別等在各個層面或同或異的關懷與利益，其間有著競爭、矛盾，甚至衝突對立的關係，課程組織過程因而應當力求上述不同權力、價值與利益的平衡之美。

(三) 課程實施過程中的課程之美：

課程實施的過程中，需要教育行政機關、學校行政系統與基層教師的攜手投入，也需要將人力、物力與資源在限定的教育環境中做有效的整合。以下的討論主要以課程在教室層級的教學實踐為主要考量：

1. 教育愛之美

賈馥茗教授（2009）認為教育美學的構成，是集合與教育息息相關的言語、文字、文學、歷史、道德、創造發明等等美的元素而成，可惜吾人無緣進一步了解其對「教育之美」的論述，然而賈師堅定地專章討論並證成：「教育愛」是「教育過程之美」，這可說是對於教師在課程實踐中發揮「人格之美」的最大肯認。



2. 人際和諧之美

課程實踐的歷程，從國家層級、學校層級，到教室層級，在各個參與者之間，都應該尋求人際和諧之美。以校園為例，教學者與行政者之間、各學習領域的教師之間、協同教學的教師之間，成人世界應該有和諧之美；而學生與學生，抑或教師、學生與家長三者之間，在多元殊異的背景下，共同參與課程與教學的過程，同樣都應當追求同理、互信、互重的人際和諧之美。

3. 教學藝術之美

教學是藝術，這是當代教育專業普遍的看法，艾斯納（E. W. Eisner, 2002）以藝術的觀點類比教學的創造過程，此一看法更成為洪詠善（2008）博士論文的專題。的確，在教學教人成人的藝術實踐過程中，教學藝術的過程有著教師本人的行為美、服飾美、儀表美、動作示範美、語言美等，（王深，2009）也有著教學歷程與內容的彈性之美、韻律之美等，尤其也可以透過教學「境遇之美」的使用，帶領學生模糊自我與他者、認識他者，從而對他者產生同理之美；教師自身亦可透過「陌生之美」，忘掉「已知的」、帶進「未知的」，伴隨學生重新展開驚奇、變動、豐富的課程之旅，這是教師進行課程美學之旅時重要的工夫與修練。（楊俊鴻、歐用生，2009）

4. 跨域之美

跨域之美不僅表現在課程組織的歷程，尤其在課程的教學實踐過程中展現：教師引領學生，進行跨域的、嘗試超越的探索與學習活動，在這過程中，師生共同營造、體現、分享跨域之美。（可參閱前節相關論述）

5. 教學環境之美

校園層次的課程實踐需要教學環境美的支持，諸如：自然環境美、器械造具美等，尤者，課堂教學自身美的創造，如：整體形

象美、設計造型美、佇列變換美、師生配合默契美，以及課堂氣氛美、場地佈置美等。事實上，各種專業技能的培養、運動與訓練過程中，動作美、技巧美、協調美、韻律美、造型美，以及學生的笑容、形體、精神在在充滿美感，都可視做廣義的教學環境之美的一環。（王深，2009）。

四、課程美（二）：成果之美

課程發展與實踐的各個歷程中，就美學的觀點來看，課程的成果之美至少展現在：課程目標、課程組織及課程實施等三者的成果之上。以下謹擇要列舉其中可欲的、重要的、有價值與理想的課程美。

（一）課程目標建成之美：

1. 理性與感性平衡之美

世界各國的教育都以健全國民的養成為根本目標，我國《國民教育法》第一條即揭櫫國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨，換句話說，培育五育均衡發展的健全國民，可說是我國各級學校所有課程的總目標，課程目標的建立，應以培養學生身心健康、具備理智與情性平衡之美為總依歸。

2. 科技與人文平衡之美

現實社會與教育體系存在著「兩種文化」（the two cultures）割裂的問題，一方面是藝術或人文，另一方面則是科學，英國史諾（Charles P. Snow）早在1959年提出對「兩種文化」的檢討與省思後，這種現象在進入後工業、專業分工日益精細的當代並未見改善，人們多數仍是知識偏頗、理性窄化、感性枯萎而失落了美感，正是馬庫色（H. Marcuse, 1964）所說的「單面向的人」（one-dimensional man）。對此，課程目標所建立教人成人的理想，乃是一兼具科技與人文平衡之美的「完整的人」。



3.課程目標多樣性之美

從「生物多樣性」的角度來看，保留各種文化，尊重其存在並支持其發展，讓各種不同的文化因子，都成為人類的文化財，一如多樣的基因庫，可能就是未來人類解決問題的重要資產。據此，發展不同學科領域的課程目標，因應不同性向與能力的學生、多元背景與價值的家庭、不同專業與行業的需要，提供多元價值、豐富多樣的學習進路與課程；課程目標的多樣性之美，正是實施適性教育的基礎。

（二）課程組織完成之美：

課程組織完成後，即成為「教材」。廣義的教材小自一課的課文、大至一個學制的所有課程內容。賈馥茗教授（2009）主張教學者須先把握教材之美，才能點燃教的熱情，並從中獲得樂趣及意義。教材之美犖犖大者包括：

1.多樣性之美

我們不僅應當落實前述課程目標多樣性，從而組織編輯完成多元豐富的課程教材，課程組織的多樣性之美也應該落在單一學科領域裡。例如，坊間某一民間版國小數學的課本與習作中，大量將生態自然（如能源）、鄉土文化與景觀（如阿里山）與生活自理能力（如火車時刻與車資）等，融入在數量統計、四則運算、時鐘判讀與計算之中，筆者子女在學習之後，便一直嚷嚷、期待著搭火車到阿里山一遊，足見美善的課程組織成果，可以提供學生多樣性美感的學習經驗。

2.適性之美

同上，落實了目標多樣性的課程組織結果，必然可以提供多元、充滿適性之美的課程，提供不同階層、性向、志趣、價值與需要的孩子學習，從而可在一個社會中處處見到孩子們散發出來的從容、自由的笑容。

3.平衡之美

依據前述具平衡之美課程目標執行其課程組織的結果，便可以將理性與感性、科學與人文兼具之美的完善教材提供給下一代。以上述某民間版國小數學教材為例，顯見組織編輯出這種深具平衡之美的教材並非不可能，「教育是成人之美」的理想並非癡想。

4.跨域之美

前文所述跨域之美同時表現在課程組織及課程實踐兩個階段中，筆者進一步詮釋認為：課程組織過程的跨域之美，融入具體的成果教材中，此一教材為課程實踐過程所運用，從而在促成教師自我成長、師生交互激盪，轉化出心靈、知識及價值的跨域之美。

（可參閱前文相關論述）

（三）課程實施後師生教學成果之美：

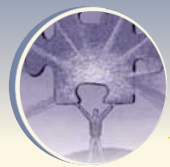
有了富含美感的課程目標與教材之後，據以推動課程實施之後，教師與學生都將分別受益成長，也將分別見到這些成長的美好，當然，學校也將因而洋溢春風化雨的美，社區與社會也會漸次增添美感與幸福。以下分別析論之：

1.想像與創造力之美

藝術對課程的意義，在於美感經驗的核心——想像（*imagination*），布魯迪（H. S. Broudy）認為缺乏豐富想像的兒童無法從事各種概念的解碼、知覺與表達（涂志賢，2009）；社會重建論者洛格（Harold Rugg）具體提出「創造性想像」的新美學，主張解放群體的恐懼與壓抑，去除遏止人們追夢的不當力量，並體現為課程實踐中「創造性自我表現」的精神（李雅婷，2007）。質言之，「課程美」所涵養蘊育的師生，將轉化藝術精神成為生活與學習的動能，充滿想像力、創造力，投身於創造與逐夢。

2.自我形塑與完成之美

艾斯納（E. W. Eisner，2002）認為：藝術本身提供人們無可替代的特殊經驗與學



習意義、教育是學習如何成為自己經驗的建築師——學習如何創造自己！傅柯（Michel Foucault）晚期則認為權力是主體自發的，人們這種自發性的權利決定自己的生活及風格，也決定如何自我形塑，亦即強調將自我當作一項藝術品來自我完成。（楊俊鴻、歐用生，2009）質言之，「課程美」所蘊育的教師與學生，可以轉化藝術美感，成為自我實踐、自我完成的能量，在他們身上充滿了自我創造的美感力量。

3. 創化與境界之美

生機與創化，是大自然「美」的原理，（馮朝霖，2000：8）而教育的無限美感，正也寓意其中！誠如孔子深深讚嘆曾點「暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸」，其中天理流行、隨處充滿，悠然與天地萬物同流（《朱熹集註》）。吾人可以想像：這是善美的教師，春風化雨般實踐著教育愛，在春意中攜著學生出遊，悠然同化於天地之間，展現著「遊戲中人」課程美的至高境界。（王深，2009）這是教育愛的結果，是課程美的結果，是人性、知識、與道德的綜合創化。

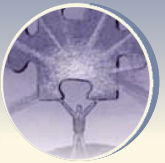
五、結語

課程領域的所有事件與歷程，都存在「真、善、美」的問題，前二者涉及知識真理與價值判斷，固然已長期受到重視，但有關美感藝術層次的思考，則是久受忽略。因此，參與課程發展與實踐的所有成員，包括學者專家、老師、校長與行政人員與家長，都有義務用心地去知覺、去提升課程之美，俾能透過學校教育與教室生活，將美好的學習經驗提供給學生。

本文認為當代課程美學的發展，如果無法探求「課程美」的內涵，則課程美學便難有完整的建構，也將限制進一步課程美學實踐的空間，從而運用類型學方法，嘗試對「課程美」提出一個較全面性的概念體系。文中首先指出對課程懷抱審美態度的重要性與可能性；其次將「課程美」定位在「課程發展」、「課程組織」到「課程實施」等所有課程理念與實踐中，並界定「課程美」可分作「過程之美」與「成果之美」兩種類型；而後具體列舉論述課程發展各該階段中重要的課程之美，包括「教育愛之美」、「多樣性之美」、「和諧之美」、「跨域之美」等十數種美感，詳見表1。

表1 課程美的內涵

課程發展實踐階段	課程美	過程之美	成果之美
建構課程目標		（建構「課程目標」過程之美） 1. 多樣性參與之美 2. 和諧之美 3. 平衡之美	（「課程目標」建成之美） 1. 理性與感性平衡之美 2. 科技與文人平衡之美 3. 課程目標多樣性之美
課程組織		（「課程組織」過程之美） 1. 跨域之美 2. 平衡之美	（「課程組織」完成之美） 1. 多樣性之美 2. 適性之美 3. 平衡之美 4. 跨域之美



課程實施	(「課程實施」過程之美) 1.教育愛之美 2.人際和諧之美 3.教學藝術之美 4.跨域之美 5.教學環境之美	4.跨域之美 (「課程實施」成果之美) 1.想像與創造力之美 2.自我形塑與完成之美
------	---	---

資料來源：筆者自行整理。

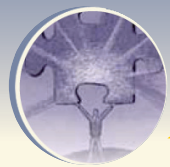
本文雖然已對「課程美」的內涵作一初步的探討與建構，然而諸多相關的探討，仍待課程美學研究者不斷的推進，諸如：本文指陳課程美的發現首在審美態度，既然涉及審美態度，便無法避免有關美感是客觀或主觀的問題；又如康德對於美的探討中有優美與壯美的「範疇」概念，課程美同樣有待進一步淬煉出其「範疇」（譬如平衡、和諧、想像…等）；再如課程實踐的歷程中，不同成員的不同審美態度，與相對應的美感經驗

之間複雜的關係等，也都值得系統深入地進行探究。

總之，在參與課程發展與實踐的各個歷程中，除了理智知性與情性價值的涉入之外，有意識地建立一種關注美感的態度，從而讓美感結合知識與道德，進而凝聚、結晶、發光，展現「課程之美」的萬種風華，這是每一位當代教育工作者亟待培養的課程美學素養。

參考文獻

- 王 深（2009）。〈體育課程美的三種水準〉。福建師範大學學報（哲學社會科學版），2009（1），165-171。
- 王 諾（2007）。生態美學：發展、觀念與物件--國外生態美學研究評述。長江學術，2007（2），75-78。
- 王秉倫（2009）。生態美育的理念與實踐。研習資訊，26（4），27-36。
- 李雅婷（2007）。H.Rugg創造性自我表現之課程美學觀點探究。課程與教學季刊，10（2），145-159。
- 林生傳（2004）。九年一貫課程的實踐體系之解析。載於教育部（編印），國民中小學九年一貫課程理論基礎(二)（頁281-292）。台北市：編印者。
- 祁海文（2004）。走向生態美育——對生態美學發展的一種思考。陝西師範大學學報（哲學社會科學版），33（5），70-74。
- 周來祥（1996）。再論美是和諧。廣西桂林：廣西師範大學出版社。
- 洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳伯璋（2005）。課程研究典範建構的新取向：論課程美學探究的必要性及其限制。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。淡江大學，台北縣。



- 陳伯璋（2009）。融通教育方法的美學走向。載於黃昆輝、楊深坑（主編），**賈馥茗教育學體系研究**（頁165-175）。台北市：五南圖書。
- 馮朝霖（2000）。化渾沌之情·原天地之美——從情意教育到教育美學。載於崔光宙、林逢祺（主編），**教育美學**（頁1-32）。台北市：五南。
- 馮雅慧（2000）。類形學的建築形式理論。2010年6月17日，取自<http://www.ad.ntust.edu.tw/grad/think/>
- 黃政傑（1991）。論課程目標的建立。**臺灣師大教研所集刊**，26，61-113。
- 曾繁仁（2007）。論生態審美觀。**中國社會科學院院報**。2007年3月6日，取自<http://www.cass.net.cn/file/2007030688160.html>
- 賈馥茗（2009）。**教育美學**。台北市：五南。
- 楊俊鴻、歐用生（2009）。「第三空間」及其課程美學蘊義。**教育資料與研究**，88，69-92。
- 歐用生（2007）。「五感體驗」課程賞析—課程美學的觀點。**教師天地**，151，30-37。
- 蔡清田（1999）。九年一貫國民教育課程改革與教師專業發展之探究。**中華民國課程與教學學會1999年刊論文**。2010年2月25日，取自<http://www.ltes.cy.edu.tw/cysmall/%E6%95%B6.htm>
- 鍾添騰（2003）。課程美學的理念與探究。**教育資料與研究**，51，39-43。
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University.
- Plank, Frans (2006). Re-doing typology. *Linguistic Typology*, 10, p67-68.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. Short (Ed), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155-172). NY: State University of New York Press.



校長知識領導：意涵、理論與實施原則

張文權／花蓮縣立國風國中學生活動組組長

國立東華大學國民教育研究所博士生

范熾文／國立東華大學教育行政與管理學系副教授兼系主任

一、前言

二十一世紀是知識經濟的時代，此股巨大浪潮代表了傳統勞力資本被無形的智慧資本所取代，數位化與網路化的知識成為知識型社會的主流，並躍升成產生利潤的主要因素。面對前所未有的嶄新經濟型態，任何一個組織都必須追求變革，體認知識經濟的性質，並善加運用知識管理，使之成為永續發展與組織競爭力的重要關鍵（吳清山、黃旭鈞、賴協志、張雅妮、徐昌男，2007）。

西諺有云：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」（As is the principal, so is the school），可見校長領導與學校組織發展之密切程度。特別在多元文化社會的影響之下，家長、社區、教師決策的參與與反省批判的聲音在校園中已成為常態，校長權力獨大的現象已成為過去。現今校長領導常需面臨到許多變動因素的衝擊，其經營校務時所展現的領導效能，將決定學校組織績效（范熾文，2002），並成為學校發展能否維持傳統優勢，進而創造與轉化優勢的關鍵。

近年來相關研究顯示，面對知識經濟時代，學校善用知識管理，進行應用與創新，對於未來競爭優勢與永續經營極有幫助（廖春文，2002；蔡明輝，2004），但要擴展知識利用的功效，只單純依靠知識性的管理是不足夠的，融合組織學習、組織共享與成員信任等元素也相當重要，此即牽涉到知識領導（Knowledge leadership）的議題（徐昌男，2007）。在國外研究領域，Cavaleri、

Seivert和Lee（2005）指出知識領導在現代組織的重要性日益提升，對組織的生存與發展非常重要；Winkelen（2006）也指出在知識管理中，領導的發揮對組織很重要；Sarabia（2007）也認為從知識管理觀點思考知識領導，將可形成知識擴大化與調節化的循環過程。

知識領導與知識管理是近年來發展的趨勢，知識領導強調鼓勵所屬自願且主動的承擔責任，並建構一個有利於推動知識管理的環境，營造學習、分享與創新的文化，以進一步整合知識發展與知識管理，以達到知識共享的目標（吳清山、黃旭鈞、江愛華、高家斌、賴協志、林佳宜、陳亮君，2006）。據此可知，知識領導進一步擴大發展知識管理的功能，並在知識經濟對組織的衝擊中，帶給學校經營許多顯著的功效。基於上述，本文以校長知識領導為主題論述，先分析校長知識領導的意涵；再次論述校長知識領導的理論基礎；而後析論校長知識領導的實施觀念與原則，以供參酌。

二、校長知識領導的意涵

知識領導是一項新興的研究議題，不同於以往傳統的組織管理理論，而是將領導思維結合知識管理，進而促進組織的知識發展。從管理學大師Peter Drucker提出知識經濟時代的名詞以來，儼然已成為現今社會的代名詞，「知識」（knowledge）在社會中所扮演的重要角色已受到一致的認同。

而在邁入二十一世紀新潮流的今日，知



識管理方興未艾，仍為社會各界關注的重要議題之一，但為因應全球化思潮與競爭優勢的趨勢，原根基於物的管理程序與理念，都必須重新界定，特別是在領導功能（許士軍，2003）。國外學者Edward與Gary（2002）也認為知識管理需要不同的觀點，領導角色的發揮應取代傳統的管理思維（王如哲、黃月純譯，2004）。而Cavaleri等人（2005）亦認為知識管理發展至今，領導者角色已逐

漸變化，應著重於引導組織內成員成為知識工作者與潛在問題的解決者，並將傳統的外顯知識轉化為內隱知識，使其更具備實用與高品質的特性（圖1）。上述觀點皆表示領導在現今知識管理的重要性已日益提升，而知識領導已超越知識管理的內涵，更包含了人際、自我組織與知識發展等組織中知識的層面（吳清山等人，2006）。

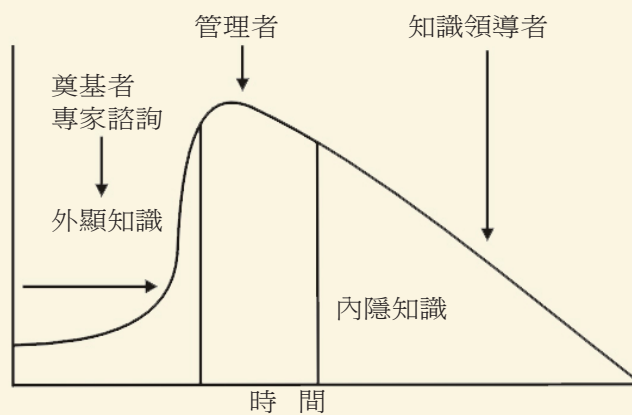


圖1 知識領導生命週期圖

資料來源：*Knowledge leadership: The art and science of the knowledge-based organization* (p.263), by Cavaleri, S., Seivert, S., & Lee, L. W. (2005). London, Elsevier Butterworth Heinemann.

有關知識領導的意涵，可以發現融合組織領導與知識管理等不同概念。吳清山等人（2006）指出知識領導最主要的功能在於使成員都成為知識工作者，激勵個人知識和組織知識不斷產生，使組織能永續發展，更具競爭力；而黃瓊香（2007）提出知識領導目標在於增加競爭力、提升組織效能與永續發展；國外學者Viitala（2004）認為知識領導的構成包含學習導向、創造支持學習氣氛、支持個人與團隊層次的學習過程以及典範角色等四要素，之後Cavaleri等人（2005）進行知識基礎數據（knowledge bias profile；

KBP）之跨文化研究，進一步提出知識領導融合知識管理與知識發展兩種風格，而Hewlett（2006）更強調以知識領導觀點營造成功的組織型態（winning organizations），並指出知識領導透過規劃性的活動，發現並應用新的知識，可以創造成功的組織，其內容層面與適用組織皆具多元化。

綜合上述，所謂校長知識領導係指一位校長能發揮專業領導作為，扮演終身學習的典範，激勵成員學習，並營造資訊溝通平台與合作信任的組織文化，鼓勵教師知識創新與發展，以共同建立學校競爭優勢，尋求永



續發展。此種概念也可應用於教師，意即教師也可如同校長一樣可運用此一概念，在追求自身專業成長的目標下，透過知識領導，促進班級學習的文化，建立班級的整體學習效能。

三、校長知識領導的理論基礎

理論（theory）是由若干概念所組合形成，可用來解釋、預測事件發生與演變，使經驗世界產生主觀意義，使理念表現於客觀世界（林生傳，2003）。從校長知識領導的意涵中，更具體的發現牽涉許多領導、管理、評鑑與文化等不同概念，因而從概念中歸納並探討理論基礎，將有助於知識領導實施原則的重要基礎。

（一）哲學—經驗主義

經驗主義（Empiricism）理論基礎的發展，最早由Protagoras提出：「人是萬物的尺度」，強調個人的感覺與反省。而系統性論述，則賴於Bacon著《新工具》一書，提倡歸納法，開近代經驗主義之先河，之後又獲助於Locke的立論支持，逐漸受到教育學派的重視。Bacon哲學觀念裡，以知識論而言，最為人關注即在於「知識就是力量」的主張，強調需從科學技術的角色看待知識的功能。而哲學思想家Locke就知識觀點中極力強調「知識來自於經驗」，並曾在名著《教育漫談》中以許多實例表示學習知識與生活經驗連結的必要性，例如學習注音符號，即可加上經驗中有趣的圖形等（賈馥茗，2006）。

Cavaleri等人（2005）曾不斷強調「從經驗中學習」是知識領導者重要風格，由此可知經驗主義的哲學觀與知識領導的許多概念相吻合。再從Bacon主張的「知識就是力量」與Locke所強調的「知識來自於經驗」兩種觀點中發現，在知識領導也同樣強調以科學化取向從經驗中學習，創造實用性的知

識，建構獨特的競爭優勢等論點。綜而言之，知識領導強調專業領導的角色，科學化與系統性的學習，不斷省思與成長，正與經驗主義感覺與反省以獲得知識的性質相同。

（二）心理學—社會心理學

心理學在極端行為主義之後，因為受到了人性過於物化的批判，所以Bandura提出了社會取向的心理觀點，認為學習是來自於對楷模的觀察模仿。Bandura以科學性實驗研究發現，個體的行為是經由觀察他人的行為而學習得來。同時更進而指出，個體觀察他們行為受到獎勵時，就會模仿學習這些行為，反之若因而受到懲罰，就不敢學習（陳蜜桃，1999）。而以學習的「動機」觀點而言，Bandura認為自我效能（self-efficacy）將是重點。意即個人在面對一項挑選工作時，是否主動全力以赴，將決定對自己自我效能的評估（張春興，1996）。因此泛指組織成員在了解工作性質後，再根據經驗對自己實力的評估，從中覺知自己的效能感，將是決定行為能否持續的關鍵。

就社會心理學觀點，楷模學習代表了知識領導者典範角色的概念，領導者以身作則，致力終身學習，引領組織做好知識發展的任務；而自我效能則表示領導者應適時激勵組織成員，使知識工作者藉由自我效能的肯定，願意運用知識管理，形塑出提升競爭優勢的動力。因此知識領導內涵可以說多源自於社會心理學。

（三）社會學—知識經濟

知識經濟為國際間相當重視的關鍵議題，最早由經濟學家Machlup在1962年提出知識生產和分配的概念，接著強調知識導向經濟的論著相繼出現，而後經濟合作暨發展組織（OECD）做出明確定義，認為「知識經濟」係指「以知識資源的擁有、配置、產生和使用，為最重要生產因素的經濟型態」，此觀點指出知識經濟所倡導的傳統知識流程



端視知識經濟延伸的許多議題發現，有效的管理、整合與創新知識，正是組織競爭力的主要來源，但就現今環境而言，知識的追求不僅在於單純的應用與創造而已，如何進一步永續的循環與發展，將是目前值得正視的議題，知識領導的理論於焉產生。

從上所述，知識領導的發展為知識經濟、知識管理延續而來，再加上國內賴協志（2008）明確指出知識經濟是知識領導重要的立論基礎，因此知識經濟可說是知識領導的主要發展背景，知識經濟所重視的傳統知識處理流程，可做為知識領導運作的重要基礎背景，同時重視隱性知識的發掘與知識價值的創造，也正呼應知識經濟延伸之變革、創新、競爭力等許多核心議題。因此探討知識經濟的傳統知識流程概念與其後續議題，皆與知識領導息息相關。

（四）行政學－知識管理

現今網際網路的快速流通，再加上知識具備無形與快速等特性，因此以知識為主軸的思考模式已成為個人、團體與組織的共識，也直接促成以知識學習為中心的社會型態。個人層面善用知識自我學習，提升個人專業成長；團體層面彼此願意分享知識，促進團隊的效能；組織層面則在個人與團體的學習基礎上，擴大發展知識學習的深度與廣度，創造顧客價值。因此，知識管理在其功能內涵與應用層面而言，已成為當代各國與企業界極度重視的探討議題。

就知識領導的理論基礎而言，知識管理可說是最為重要的內涵，如同Cavaleri等人（2005）指出，知識領導是以知識管理為基礎所發展的概念。從知識管理的要素內涵，可讓知識領導者了解知識運作的重要關鍵元素，當進行知識價值的創造時，知識運載者、知識本質、資訊科技與擴散分享等，皆是思考的重要構面。而在知識管理的理論架構

中，其明確提及「領導」為重要的促動要素，此即代表知識領導在知識管理的定位，扮演了整合核心知識資源，推動知識管理成效的關鍵角色。綜合上述，知識領導的概念從知識管理的內涵延伸，知識管理可做為知識領導發展的全方位架構。

（五）組織行為學－學習型組織

學習型組織（Learning Organization）一詞最早由Peter Senge於著作《第五項修煉：學習型組織的藝術與實務》（The Fifth Discipline：The art and practice of the learning organization）所倡導，並具體提出系統性思考、自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習等五項，以做為建立學習型組織的策略。

就其意義而言，謝琇玲（2006）參考Senge五項修煉為指標，認為學習型組織為組織透過共同願景的建立、團隊學習與系統思考的過程，引導組織成員自我超越並改變心智模式，使組織在面對急速變化的環境時，能保持組織運作的彈性。再由Senge五項修煉及延伸概念加以思考，學習型組織以學習為主臬，明確指引組織如欲適應變動環境，就應善用學習的概念，才能建立核心的能力，永續發展。而從知識領導的角度探討，學習型組織對其內涵與知識型組織等概念皆深具啟發性。

Cavaleri 等人（2005）強調知識領導可建立一個成功的知識型組織，並分別具有功能性、調適性、永續性與及時性四項功能，以尋求永續性的競爭優勢。而學習型組織以組織學習為核心，也是在強調為了能適應於變動的環境，組織應透過五項修煉增加自身的能力，換言之，雖然知識型組織更著重於永續與功能性的發揮，但學習型組織在學習概念的影響層面上，也勢必成為知識型組織發展的核心價值。綜合上述，從知識領導的內涵與知識型組織概念思考而論，學習型組



織的概念扮演著豐富化與基礎性的重要角色。

(六) 資訊學—科技領導

科技領導 (Technology leadership) 係指領導者善用領導技巧，使所屬成員能夠善用科技，致力於組織目標的達成 (吳清山、林天祐，2006)。而吳聖威 (2006) 也指出科技領導為領導者結合新穎與新興的科技和必要的領導技巧，提供優質的軟硬體設施，營造有利科技應用的文化與環境，透過組織全員的資訊科技素養的養成與提升，促進組織的效能。

就內涵而言，國內張奕華、蕭琳與許正妹 (2007) 認為學校科技領導前提是具備良好的人際關係與溝通技巧，發展向度則包含願景、計畫與管理；成員發展與訓練；科技與基本設施支持；評鑑與研究共四層面。在國外部分，為了呼應國際間日益重視具備效能的科技領導，國際教育科技協會 (International Society for Technology in Education; ISTE) 則與國家教師教育評鑑協會 (National Council for Accreditation of Teacher Education; NCATE) 合作研究，共同提出科技領導的標準 (Technology Leadership Standards) 為 (ISTE, 2009)：

1. 科技操作與概念 (Technology Operations and Concepts)。
2. 計畫與設計學習環境與經驗 (Planning and Designing Learning Environments and Experiences)。
3. 教導、學習與課程 (Teaching, learning and teaching)。
4. 評量與評鑑 (Assessment and evaluation)。
5. 生產力與專業實務 (productivity and professional practice)。
6. 社會、倫理、法律與人力議題 (Social, Ethical, Legal and Human

issues)。

7. 科技環境的流程、政策、計畫與預算 (Procedures, Policies, Planning, and Budgeting for Technology Environments)。

8. 領導與願景 (leadership and vision)。

從知識領導理論的角度探討，知識領導相當著重資訊溝通平台的建立，而科技領導也強調運用科技促使同事、員工、家長、學生與社區人士之間的溝通與合作。另外，科技領導重視整合科技與文化，以利發展易於理解的願景，也與知識領導者重視藉由共識的願景，塑造合作信任的文化，推動組織學習，兩者皆有關聯性。由上述可知，科技領導在知識領導理論中，不僅對於資訊溝通平台策略可提供許多內涵基礎外，對於專業領導典範、合作信任文化等層面亦具有諸多啟示。

四、校長知識領導的實施觀念與原則

本文以理論基礎的豐富內涵為基石，再整合相關行動策略，進而延伸正確的行動觀念與原則，此將為確保校長知識領導推動的重要保證，茲先列舉相關行動策略如下：

國外Cavaleri等人 (2005) 指出：當組織面臨到知識策略無法一體適用到知識本位的革新計畫時，如果要快速的獲得成功，就必須使原本的組織知識能夠與組織原有的認同、文化、策略和系統相配合。而為了引導知識型組織與實用性知識的發展，提出核心本質 (Core Identity)、任務 (Mission)、願景 (Vision)、互動 (Interactions) 與結構 (Structure) 共五項動態策略，藉此整合成為創新的動態流程，促進組織顯著的競爭優勢。另外Wiig (1999) 指出當企業在尋求



將不同的知識管理策略與其企業的策略相連結時，主要包括四種策略：（一）符碼化的策略（codification strategy）（二）個人化的策略（personalization strategy）（三）智慧資產的策略性管理（四）強調追求組織效能的策略。這些不同面向的策略，雖然是彼此分立但又有所互補，這四個面向的推力應是組織中整體的知識管理策略所應包含的面向（吳清山等人，2006）。

國內最先研究論述知識領導之實施策略，為吳清山等人（2006）所歸納出的五項策略：（一）領導典範策略：領導者必須能建立組織正向願景，並培養成員知識本位組織的組織觀。（二）人力資源策略：知識領導者必須能培養員工具備所需的技術技能，以發展組織的人力資源。（三）資訊設施策略：組織推動知識領導時，仍必須善用資訊科技，並能利用資訊科技鼓勵資訊分享，增進組織資訊流通的方向。（四）知識分享策略：知識領導者必須能鼓勵並誘導獎勵成員分享知識，並能適度保護知識所有權。（五）評估獎策：組織必須能訂定評估與獎的策，一則了解成效，一則對績效好的成員給予必要的獎。

綜合上述相關國內外文獻對知識管理與領導的行動策略分析，本文提出實施觀念與原則，茲詳述如下：

（一）在實施觀念方面：

1. 體認到學校知識管理的重要性：

傳統的學校教育多是教師在課堂上講授，學生要求被動式的學習，而隨著時代的變動，教育改革的進行，教師的教學專業日益提升，而學生的學習需求也逐漸多元化，相對學校行政也是如此，傳統迷信校長個人權威的領導方式已經過時，轉而重視以組織創新、團隊運作的學習型組織型態呈現。因此身為新世代的學校領導者，校長必定要體認到學校行政、教師教學與學生學習等不同層

面的轉變，妥善運用與管理相關知識，創造知識的附加價值，順應教育發展趨勢。

2. 落實知識整合於經營信念之中：

現今學校知識管理的層面相當廣泛，除了過去的教師專業知識、學生學習內容與行政運作資訊等顯性知識外，師生互動的知識傳遞、親師溝通的教育意涵與校務經營的文化氛圍，皆屬於無形的隱性知識，而如能運用知識管理，加以有效促進顯性與隱性知識的交流，將能達成知識整合的目標。因此校長應將知識整合落實於本身的校務經營信念之中，在知識管理的前提下，推動知識的整合，方能追求知識創新，必然也將是建立學校競爭優勢的重要關鍵。

（二）在實施原則方面：

1. 重視學校校長以身作則

從知識領導的意涵與理論基礎中發現，知識領導強調影響他人的能力，因此身為校長欲做好知識領導，首先應善用社會心理學的楷模學習論，做好以身作則的學習典範，例如在推動知識學習時，要積極的在各種場合進行知識分享；而在倡導知識學習社群時，更可親自領導團隊的運作，透過自身積極以身作則的參與，再藉由知識學習與學習社群等媒介，讓學校成員願意投入知識管理、整合與創新。除此之外，校長本身也可以建立明確的校長知識領導發展指標，主動結合行政資源，成立跨校性的校長知識領導研習平台，建構標竿的領導典範，吳清山、賴協志（2007）也將校長知識領導踐行困境的首要解決策略，歸納為創新典範策略。

2. 營造合作信任分享文化

就現今學校多元資訊的發達，過去傳統的顯性知識管理已不能滿足組織發展的需求，因而隱性知識的管理受到關注。而校長此時如能體認到知識的分享需要互相信任的基礎為前提，而從文化營造的角度思維，透過形塑明確與共享的發展願景的方式，成員將



可感受到校長領導作為的目的性，再加上適切的溝通模式，即能創造合作信任的支持氣氛，緊接著結合不同的媒介與獎勵方式，鼓勵小組知識分享，將可有效營造合作信任分享的文化。

3. 加強草根式的教師進修

草根式的教師進修，重視以教師需求為主體的進修模式，讓教師主動自發性的針對教學進行專業發展，這對於學校在推動知識管理是一項重要的基礎。透過校長從行政系統規畫，針對學校特性，擬定一系列的進修內容，例如週三進修、寒暑假進修、校內教學研究，自行安排學習課程等，讓教師擺脫封閉的學習環境，走向開放、多元、對話與嶄新的學習型態，塑造學習社群。校長如能有效啟發教師個人的學習動機，將可順勢帶動團體的成長，而經由團體間的學習互動，也將直接提升組織整體的學習氛圍。

4. 推動資訊學習溝通平台

資訊學習的溝通平台，強調善用資訊科技的特性，建立分享與溝通的平台，協助成員的知識學習，這對於促進學校整體的學習效能極具助益。校長可以藉由校內資訊專長教師的協助，以知識學習與分享為主軸，資訊科技為輔助，建立不同的資訊平台，例如知識學習資訊庫、學習社群網站、資訊交流網等，讓教師得以整合校內外行政資源，縮短行政知識延續管理的落差，也可運用校內外教學資源，設計學校本校課程與教學方案。另一方面，校長也可透過教師資訊素養的增能，加強教師對於資訊學習溝通平台的使用率，讓知識運用更有效率。

5. 追求知識創新重要目標

組織創新為現代各界所重視的議題，藉由不同知識的整合，針對組織型態、運作模式、研究發展或產品設計等面向，推動創新，這必然是組織推動知識管理的重要目標。校長首先在態度上一定要秉持開放、包容的

學習態度，容許同仁間的創新錯誤，鼓勵發揮教師專業的創新作為，包含課程設計、教材研發、教學方法與行政作為等面向，讓教師全方位的建立創新思維，藉由個人與團隊運作的模式精益求精。接著校長再適時予以回饋，針對創新思維與行動，擬定合理、公正的獎勵，肯定創新表現。最後結合校長的態度與作為，將可使創新融入組織文化之中，確保學校的競爭優勢，永續發展。

6. 實施成效評估獎勵方式

成效評估與獎勵是校長推動知識領導重要的一環，有效的成效評估方式，有其正向的功能性存在，可以協助教師知識管理的推展，促進知識管理的效能。但校長在實施成效評估方式時，應讓學校成員了解此目的在於協助專業成長，態度應堅持開放、民主的氛圍，透過理性溝通的模式，了解才能認同，認同才會支持，讓教師認同此方式，才是協助教師最好的方式，例如教學視導、教室巡堂、導師會議、座談會與同儕視導等多元教學視導方式，皆要靈活運用。此時校長再透過人力資源管理的理念，予以適當的獎勵與職務賦予，可讓學校整體的知識學習型態更加豐富。

五、結語

面對少子化的衝擊，學校經營與發展也漸漸受到嚴峻的挑戰，校長身為學校重要的領導者，綜理學校所有事務，也負責學校教育的成敗，所以校長素質之良窳，關係著教育的成效。面對國家社會對於教育的期盼，身為現代學校校長，需具備勇於承擔的心態。基於此，本文闡述校長知識領導的意涵與理論基礎，並由此提出校長知識領導兩項實施觀念，包含校長需要體認到學校知識管理的重要性，以及校長需要落實知識整合於經營信念之中。最後並思考擴大校長知識領導的成效，提出實施的重要原則，包含「重視



校長本身以身作則」、「營造合作信任分享文化」、「加強草根式的教師進修」、「推動資訊學習溝通平台」、「追求知識創新重

要目標」、「實施成效評估獎勵方式」共六項內涵，期望可做為校長實施知識領導的參考依據。

參考文獻

- 王如哲、黃月純譯（2004）。Edward, S., & Jones, G.著。教育知識管理。臺北：五南。
- 吳清山、林天祐（2006）。科技領導。教育資料與研究雙月刊，71，195-196。
- 吳清山、黃旭鈞、江愛華、高家斌、賴協志、林佳宜、陳亮君（2006）。國民小學校長知識領導模式之建構（精簡版）。國科會專題研究成果報告（NSC 94-2413-H-133-003）。未出版。
- 吳清山、黃旭鈞、賴協志、張雅妮、徐昌男（2007）。國民小學校長知識領導量表之建構與運用（精簡版）。國科會專題研究成果報告（NSC 95-2413-H-133-002）。未出版。
- 吳清山、賴協志（2007）。國民小學校長知識領導之研究：角色知覺與踐行。教育與心理研究，30（2），1-29。
- 吳聖威（2006）。國民小學校長科技領導實施現況之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中。
- 林玉體（1980）。西洋教育史。臺北：文景。
- 林生傳（2003）。教育研究法：全方位的統整與分析。臺北：心理。
- 施頂清（2000）。自我發問策略與合作學習（小組討論）對國中生國文閱讀理解的效果比較考驗。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 范熾文（2002）。國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 徐昌男（2007）。國民小學校長知識領導與教師知識管理效能之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張奕華、蕭琳與許正妹（2007）。學校科技領導向度與指標發展之研究。教育政策論壇，10（1），161-187。
- 張春興（1996）。教育心理學。臺北：東華。
- 許士軍（2003）。引領變革的領導功能。載於李弘暉，知識經濟下領導新思維。臺北市：聯經。
- 陳密桃（1999）。行為取向的學習。載於林生傳主編，教育心理學（第115-140頁）。臺北：五南。
- 黃瓊香（2007）。桃園縣國民小學校長知識領導與學校創新經營效能關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 賈馥茗（2006）。西方教育名著述要。臺北：五南。
- 廖春文（2002）。知識管理在學校行政實際應用之研究。載於國立中正大學教育學研究所主編，知識管理與教育革新發展研討會論文集（下）（第615-661頁）。臺北市，教育部。
- 蔡明輝（2004）。發展知識管理提升學校競爭力之探討。研習資訊，21（4），72-80。



- 賴協志（2008）。國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，臺北。
- 謝琇玲（2006）。大學校院建立學習型組織的影響因素之研究。《教育研究學報》，40（1），1-21。
- 韓景春（1996）。實用主義的教育哲學。載於邱兆偉主編，*教育哲學*（第81-120頁）。臺北：師大書苑。
- Cavaleri, S., Seivert, s., & Lee, L.W.(2005). *Knowledge leadership : The art and science of the knowledge-based organization*. Burlington, MA, KMC Press, Buterworth - Heinemann, Elseivier Inc.
- Hewlett, R.(2006). *The cognitive leader: Building winning organizations through knowledge leadership*. Lanham, MD: Roman & Littlefield Education.
- ISTE(2009).*Technology Leadership Standards*. Retrieved March 01, 2010, from http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTechnologyFacilitatorsandLeaders/Technology_Leadership_Standards.htm
- Sarabia, M.(2007). Knowledge leadership cycles: An approach from Nonaka's viewpoint. *Journal of knowledge management*, 11(3), 6-15. Retrieved March 05, 2010, from PsycINFO database.(DOI:10.1108/13673270710752072).
- Viitala, R.(2004).Towards knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 528-544.
- Wiig, K.M.(1999).What future knowledge management users may expect. *Journal of Knowledge Management*, 3(2), 155-165.
- Winkelen.(2006). The many faces of the knowledge leadership. *KM views*. 24-28.



教育與發展





跨越無形界線

—博物館「文字標籤」之教育意義初探

李佳蓉／臺北市立建國高中美術教師

臺北市立教育大學教育學系博士生

楔子

一切，都緣起於太陽。

巨石堆起的金字塔傳奇，至今仍是地球上難解之謎。

為防止來世沒有名字，古埃及人用他們最早的文字，寫下了法老之名。

於是，我們看見了埃及人的偉大，也看到了許多不可思議的未來，也激起了我對古埃及的好奇心，更趨使我踏上探險的旅程…

一、前言

從上個世紀後半葉新博物館學提出後，博物館的重心逐漸由「物」轉移至「人」身上，有別於傳統上博物館展示從文物的角度出發，而忽略參觀者的需求。而今日設立博物館其最終目的為了創造一個「適合觀眾前往、舒適的環境與愉悅的博物館參觀經驗」。¹所謂的博物館經驗，就是參觀者從想要踏進博物館那一刻開始，到實際踏進博物館，以至於參觀後數日、數星期、數年後，他所留下的博物館記憶。²

因媒體廣為宣傳此來台的埃及展乃是羅浮宮有史以來對外展出題材規模最盛大的一次，急欲窺視其中之奧秘。所以，基於此

因，在本文中我將以台北中正紀念堂所展出的羅浮宮埃及文物特展為研究對象，進行我的研究觀察。我也試圖透過現場觀察與文件的收集，了解這古文明帶給人們的震撼。

事實上，古埃及的象形文字、人面獅身、金字塔都是世界的創舉，自商博良破解象形文字以來，我們才可窺視古埃及人的文明史，才可一探究竟。因埃及文物的歷史性與物件的象徵，都具有其特殊的意義與意涵。以此為出發點，以下我將聚焦於展場中「文字標籤」的部分，觀察展場中文字標籤與展品之間的關係（連結），並說明文字標籤的重要性，並在文末提出我的建議。對觀眾參觀行為的影響程度。

* 此乃筆者於民國九十二年十二月二十八日參觀中正紀念堂羅浮宮埃及文物展，觀察與紀錄所見之事宜。

1 參閱狄鳳英，〈身體、行為與博物館展示〉，《博物館學季刊》第十七卷第四期，（台中：國立自然科學博物館，2003年10月出版），第35頁。

2 參閱Falk John H. & Dierking Lynn D.，《博物館經驗》(The Museum Experience)，林潔盈等譯（台北：五觀，2001年），第23~25頁。



二、展示的宗旨目標 (A big idea)

「一個有潛力的展示概念將鎖定在展示的本質與範圍，並且提供一個定義明確的目標，並且給予成功的評價」。

Beverly Serrell在Exhibit labels: an interpretive approach一書中提及「A big idea」的定義，說明a big idea是一個句子—說明何謂展示的核心。在句子中的敘述包括主題、行動和重要性。A big idea範圍是廣大的，對人類來說那是基礎並且有意義的，並非無價值的。首先將由一組團隊負責展示文宣的撰寫。此團隊將察知展示的宗旨目標。而a big idea並非完全不變，它應隨觀眾解讀的需求程度而有所改寫，但在原則與核心上並不改變。簡明的文字敘述視為詮釋的基礎，並且將清楚的指引與界定範圍。³而此次埃及展的宗旨目標乃是在於：保存與再現。亦即，保存埃及藝術，並透過展出使人們了解埃及古文明的藝術性與震撼力。

三、解釋的標籤

Freeman Tilden曾以他的個人工作經驗，對詮釋定義了六大原則，說明解釋如果不能以展示和觀眾的需求為要，則為無用；解釋與訊息不同，解釋乃是眾多訊息的累積；解釋是一門藝術，結合許多的藝術學科；解釋的目的是去呈現整體並非部分，並強調對全人類的貢獻；解釋應針對學童而寫，但並非對成人敘述的改寫，而是遵循一個基礎的概念撰寫，兩者是有差別的。⁴

在特展中使用文字說明，實因特展有一特別的目的，要說明整個展示的來龍去脈，只靠圖或是文物展示那是不夠的。換言之，特展不能不帶有歷史的、或是理論的意味。不加以文字說明，很難使觀眾得到某種洞見。基於這一點，我們可說未來展示中不可能沒有文字，只是文字出現的方式不同而以。在文字說明的類別方面，以此次的埃及特展為例，是屬於文物兼歷史類，因就文物類別而言，單就只是展出物件不用文字加以說明，這是很難解釋整個的來龍去脈的。在文物類之文字說明至少要包含以下的內容：器物名稱、製作的時代及其特徵、製作的地點及其特徵、發掘的時間與地點（或取得的時間與地點）、此品的價值與美術性、此品的爭議性。⁵而文物性的博物館通常喜歡用一種解說的方式，置於展示品的前面，希望觀眾細讀前言，了解展示的意義後，就可以理解展示的內容，但其效果是有限的。觀眾一定是面對展品後，興趣才會高漲起來。因此說明的圖文，一定要與展品同步出現，以說明展品的方式，使觀眾了解全面的意義。這是博物館勝過教科書的主要原因。

展品的價值與美術性對古文物來說是很重要的。一件實用器物，如不加以說明，觀眾實難了解其價值何在？如使用圖文標籤的文字解說，可免觀眾眼花撩亂，走馬看花，不求甚解。即使如今日埃及展一樣，是大量的文物展出，也可選擇其中最特別之數件為代表，予以詳加說明。有些器物其年代、地點等尚有爭議者，應指出其爭議之原因，並不一定非要下結論。

³ 參見Serrell Beverly, Exhibit labels: an interpretive approach.(Walnut Creek, CA :AltaMira press , 1943年) 。第1~6頁。

⁴ 同上。第10頁。

⁵ 參閱漢寶德，《展示規劃理論與實務》，（台北：田園城市文化，2000年）。第174~175頁。



四、展示標籤的類型

在在漢寶德的《展示規劃理論與實務》一書中，將其分類為藝術類、文物類、歷史類、科學類等四大類博物館，也已分別在書中針對四大類博物館中的標籤文字說明部分作一個詳盡的敘述，在此不作特別的說明。

接著我將說明最基本的解釋標籤（Interpretive labels）的三大類型：主題標籤（Title labels）、前言或指引標籤（Introductory or orientation labels）、部分或集體標籤（section or group labels）三類。第一類型是主題標籤，此乃撰寫展覽的標題名稱，可以引起觀眾的好奇或是興趣。第二類是前言或指引的標籤，那是建立在展覽的組織與特點上，常使用大的看板展示，並加以說明。簡明的指引對觀眾來說是非常重要的，因為一般的觀眾並不會停留太多時間在觀看指引牌，因為他們主要的參觀目的乃是觀看展示品。第三類型則是部分或集體標籤的文字說明，那對訊息觀眾（inform visitors）而言是很重要的，因為他們關心作品背後的意涵，例如：這些物件為何被放置在一起？…等，一般而言部分標籤也視同為對觀眾的溝通目的（Communication goals）。例如：「污水」（Darken Waters）展示中，其section labels說明Recipe For A Disaster. We Couldn't Clean It Up. Oil and Animals Don't Mix. 而主要的Communication goals即是There were multiple reasons for it. We couldn't clean it all up. It was a huge disaster.而部分標籤（section labels）也被稱為焦點標籤（focus labels）。⁶亦即，此標籤乃用來說明其展品的寓意或是背後所隱含的意義。

在此次的埃及展中，可見以上三者標籤

陳設。首先，在進入展覽會場的左方，即見一大張海報張貼在牆面上，上面敘述此展的標題—金字塔探密四大古文明—羅浮宮埃及文物展，即是主題標籤（Title labels）（圖1）；而在前言或指引標籤（Introductory or orientation labels）與部分或集體標籤（section or group labels）的例子裡，因展場中禁止攝影，所以我無法配合圖片做說明，以下我將以文字敘述的方式，引領讀者閱之。前言或指引標籤（Introductory or orientation labels）的部分，在展場裡，可見小型的海報張貼於牆壁上，說明著代表埃及歷史的王朝，並引導觀眾觀看此時期所代表的歷史文物，如：歷史的曙光、萬丈光明、亂世風雲、黃金盛世、歐洲霸主、帝國的餘暉、諸神的國度…等。在部分或集體標籤（section or group labels）的說明上，在此次埃及展中稍顯不足，令我覺得可惜。在展場中可見，大部分的作品都有歷史時期的說明，但卻少了作品的寓意與內涵，讓觀眾不甚了解，也讓對此展未經多方涉獵的觀眾摸不著頭緒，也不易了解該文物所代表的歷史意義或寓意。

五、展示標籤的教育性

前文提及，文字標籤的確有其它的功能性與教育性。然而，在展覽現場，觀眾對於展示是很沒有耐心的，除非是他感興趣的展覽，否則只是在「逛」博物館而已。比方說，當觀眾走過價值連城的故宮汝瓷展列室，並不會留步。如果展列室中沒有他感到興趣的東西，他只會匆匆走過，也許會找文字版面，希望了解有什麼值得細看的東西。可是如果文字說明寫的太難懂，觀眾通常就放棄了。即使他能看懂，如果某一個展示的

⁶ 參見Serrell Beverly, Exhibit labels: an interpretive approach。第24頁。



文字說明過長，超過他的耐心限度，他也可能會立即放棄。也許會告訴自己，這樣要花多少時間才能看完，以後有充裕時間再來仔細欣賞。所以，基於以上所論述各點，即可知，撰寫展示標籤的文字說明是很重要的，要恰當與適切。在漢寶德《展示規劃理論與實務》提及，撰寫者在說明文字的撰寫上應該注意以下幾個要點：1.文字要精簡、明瞭2.文字要有力、有吸引力3.文字要奇、疑4.文字要有美感。⁷

因此，文字標籤引領觀眾對於展品有更進一步的認識，對觀眾而言，獲得知識就是一種學習，而學習新知就是一種教育目的，對於觀眾（包括現有觀眾與潛在觀眾）來說，亦是重要的。⁸

六、展示標籤的普遍性

談及普遍性時，可與文字的傳播功能作結合。傳播文字說明時，應具有普遍性的原則，亦即文字敘述為一般人可接受的程度。

欲探討文字標籤普遍性的同時，預先了解傳播的要義。就美國政治學家拉斯威爾（Harold D. Lasswell）在一九四八年的一篇文章中，提出著名的一段話做為開始：描述傳播行為最便利的公式是回答下列的問題—1.誰（Who）2.說什麼（Says What）3.透過什麼通道（In Which Channel）4.向誰（To Whom）5.產生什麼效果（With What Effect?）。而此「誰」的部分則關切訊息控制的

問題（例如「守門人」研究）；「說什麼」的部分是研究者進行內容分析的對象；「傳播管道」部分則是對媒介的分析研究；「傳播給誰」部分是對觀眾的分析；另外，「產生什麼效果」部分則是傳播成效的研究。在此預先論述文字標籤它的傳播功能，透過文字標籤說明作品的寓意與價值，並且具有它的傳播功用。

就麥克勞與裁菲（McLeod & Chaffee）提出的「共同取向研究途徑」（Co-orientation approach）中得知，內涵中有一強調傳播具有雙向（two-way）互動性（interaction），並且強調傳播是一種折衝協調的結果，並非單方面一廂情願可以支配與主宰。¹⁰在此，也說明了賦權的重要性以及主宰性的權力。

七、展示標籤的溝通性

因應二十一世紀博物館教育角色的轉換，Hopper-Greenhill在一九九四年揭示三個名詞：教育、詮釋、溝通三者。並且說明博物館教育必須服務更多的觀眾，以「人」為中心的思考取代了以「物」為出發點的經營策略。而讓觀眾在博物館建立屬於自己的意義，創造自己的博物館經驗和回憶，並以溝通做為觀眾與博物館之間的交流。

而探索溝通理論主要有二個途徑，一為傳遞途徑，一為文化途徑。在傳遞途徑中，觀眾以直線式的方式接受既有的訊息，而在

7 參閱漢寶德，《展示規劃理論與實務》。第180頁。

8 參閱陳亞萍，《北市表演藝術觀眾之生活型態與行銷研究》，（中央大學藝術學研究所碩士論文，2000年）。第20頁。文中Keith Diggie說明「現有觀眾」指的是那些已經來觀賞藝術演出或活動的人；其二則是「潛在觀眾」，指那些有參與傾向或經常參與藝術活動，但卻沒有付諸行動的人。而John Pick在《藝術行政》（Art Administration）一書討論行銷與觀眾的關係時，將觀眾分為四種：潛在觀眾、偶而觀眾、經常的觀眾、內部（核心）的觀眾四類。

9 參閱翰林，《大眾傳播理論Q&A》，（台北：風雲論壇，1995年12月再版）。第78~79頁。

10 參閱翰林，《大眾傳播理論Q&A》，（台北：風雲論壇，1995年12月再版）。第91頁。



文化途徑傳遞過程中；觀眾則受個人信仰、信念、社會與文化的影響，接受外在訊息並與內在連結，是協商意義的一種文化過程。¹¹ 後者乃注入文化的背景因素，這也可用來說明觀眾在閱讀文字標籤的同時，並不一定會相同的認同感，也許會有個人的主觀意識與文化背景不同的分野，因每個人的認知不同，對展品的詮釋也會有所不同，相對的對於文字資料也會產生懷疑之感，亦即如身為撰寫文稿之撰寫者，則因體認賦權之責的使命感，確切的撰寫文字資料，才不至使人誤解，並流於詬病。

另以百貨公司的售貨員來說，他賦有向顧客解說該商品的職責，也將物件知識傳授給觀眾。而商品的標籤也如同博物館中展示品的標籤一樣，向觀眾說明其價值與內容，然而消費者則會依據此商標之內容與售貨員的解說，決定是否該購買此商。另考慮之要素，則是消費者之喜惡與價值觀，有時意志也會主導該消費者的購買慾。就如同，博物館中觀眾的參展需求也因人而異，有人為了作報告而前往，有人則是為了看展而來，則有人則是因傳媒宣導而前往參觀…等，還有更多的因素影響觀眾參觀的動機或目的。不過，在展示標籤的說明上，的確多多少少會影響觀眾的吸收程度，以及接受度。以下我將說明我所見之觀察情況。

在觀察紀錄裡，我發現有二小女孩，疑似小學五六年級生，她們手拿紙筆，拚命的抄寫標籤上的文字資料，我感到好奇，向前詢問，才知原來是國小老師吩咐的家庭作業；又見其狀似女大學生的二人，她們在觀看一件名為「孝女半身像」的文物雕塑品，

一女生見其文字標籤上所寫，往作品一望，忽然轉向另一女生，與之說：「原來他們那時也有孝女呀！（語帶笑意）」。我在一旁也感到有趣。這也讓我省思到，該文字標籤的重要性。此外，因原稿的文字是法文，而在標籤上未見其原文資料，所以也不知該翻譯是否正確，是否確實，所以不能做此判斷。不過，往另一方面思考，該文字標籤確實有它存在的必要，而一個好的文字標籤確實可以引領觀眾往更深層的意涵去思考。

以此次埃及展為例，因說明文字則由法文翻譯，而在文字標籤的說明上，大都只註名作品名稱、年代、材質，並且只用中文和法文文字加以說明，並未加上國際共通的語彙註解—英文，以至許多的國外觀眾不易看懂文物的來龍去脈，因而使兩者（觀眾與展品）之間失去連結，也失去交集點。甚為可惜。

八、埃及展文字標籤實例說明

在護身符群相裡，我舉女蛇神（圖2）來說明，「女蛇神」的文字標籤顯示：女蛇神，灰泥粉飾上彩木器，高37.4公分；寬9.5公分；長26.5公分，出處：可能來自底比斯，年代：新王國時期。

護身符代表埃及人對於死後靈體的保護，護著身體不被邪靈入侵，而死後的靈體心臟會被挖出，且隨後將護身符放在心臟之處，保護這處格外脆弱的所在。以上這是根據文獻記載我所節錄對於護身符的要義說明。¹²

11 參閱陳慧娟，〈溝通策略與博物館展示設計〉，《博物館學季刊》第十七卷第一期，（台中：國立自然科學博物館，2003年1月出版），第46~47頁。

12 參閱賴素玲，《法老傳奇—羅浮宮埃及文物展導覽手冊》，（台北：藝術家，2003年11月）。第54頁。



在此文物的文字標籤的說明上，它符合了標籤的基本原則，簡潔的敘述出文物的基本資料，不過，在展示標籤的文物背後意涵的說明上，稍有欠缺。因為一般觀眾在觀賞此作品時，如果不細看標籤，大家直觀會覺得那只是蛇的形象，在細看標籤說明，則發現是女蛇神，文物形象有擬人化的象徵，則觀眾心中不免有所疑問，為何會有女蛇神的形象化身呢？這可能會是觀眾想要尋求的答案之一，如能在文物標籤的說明上，加諸些註明或註解，如此觀眾便可以獲得一個較為基本的概念，使在觀賞這一系列作品時，心中有個概念可以遵循，也可與經驗作連結或是吸收新知。

在冥戒指南一走向復活須知的作品中，我舉一件平面之繪畫作品為例說明，內斯敏之「重見天日書」（圖3）文字標籤顯示：內斯敏之「重見天日書」，莎草紙，長300公分，高31.5公分，年代：後期王國時期，第三十王朝。

莎草紙中繪畫的意涵乃是繪畫人在陌生的國度裡的指南—因為未曾有任何生者能記得前世的經驗，走向復活永生的來世之旅，所有的亡靈都需要鉅細靡遺的指南，所以，莎草紙也用來抄寫咒語，具有效力與法力。這是根據文獻所記載的，我將之節錄下來。¹³

以上關於莎草紙的資訊，根據歷史記載和我與賣店中一名埃及商人言談的結果顯示，莎草紙是埃及文物中具有代表性的文物之一，因為草紙只有埃及才有盛產，因應二十一世紀博物館教育角色的轉換，Hopper-Greenhill在一九九四年揭示三個名詞：教育、詮釋、溝通三者。並且說明博物館教育必須服務更多的觀眾，以「人」為中心的思考取代了以「物」為出發點的經營

策略。而讓觀眾在博物館建立屬於自己的意義，創造自己的博物館經驗和回憶，並以溝通做為觀眾與博物館之間的交流。

而探索溝通理論主要有二個途徑，一為傳遞途徑，一為文化途徑。在傳遞途徑中，觀眾以直線式的方式接受既有的訊息，而在而它的藝術性也因藝術家在其紙上繪畫，而具有藝術的價值。但觀察顯示，在展場中的文字標籤上，尚未看到關於莎草紙的重要性與藝術價值的文字敘述，這乃是我感到疑惑的地方。如能在展場中，針對幾件重要的文物加以註解、說明，讓觀眾可以深入了解其內涵或意義，這樣對於參觀的觀眾來說，不僅是知識的吸取而且也是一種難忘的經驗，觀眾也會對此產生難忘的博物館經驗，也會是一場令人難忘的博物館之旅。

九、結論—回歸文字與作品

上述說明了此次埃及展之行，我所觀察到的情景。在展示標籤的文字涉獵部分，因第一手資料為法文文獻，因其我能力不足，所以此篇文章我針對所見之展場文字標籤的內容，依據我所參考之文獻資料，做的粗淺的評析與建議。

其實不管是策展或是看展，皆要回溯到作品本身，也必須了解作者與作品之間的關係，雖然近日大力提倡讀者反應理論，但實質上並非讀者至上，我們仍要回歸到作者的創作意圖或是理念，在回溯到作品本身。在此文字標籤就好比擬為作者與觀眾之間的溝通橋樑，是個催化劑，亦是媒介，透過文字標籤的說明，使觀眾了解作者或是作品背後所隱含的意義或是內涵，藉由它的說明，使觀眾更加明瞭其要義，也可讓觀眾對此展收穫更多。

¹³ 同上。第56頁。



在此埃及展的文字標籤部分，就以上述所論述的，我認為有缺失的地方，包括缺少英文的文字註解、標籤與展示品之間所擺放的位置不適當，燈光投射角度干擾文字標籤的文字敘述…等，這些都是我在埃及展中所見之涉及文字標籤的缺失。

因就文字可以使作品活化，所以另一思

考點，乃朝向撰寫文字標籤者，應要客觀的撰寫標籤，並要適時考慮觀眾的需求，以教育者的身分來撰寫，必要時予以前置評量，以實際的前測結果，修正更多的缺失，以了解觀眾的接受度與理解度，如此，展示標籤才可發揮它的教育實質，才賦有更多的教育意義。

參考文獻

- 狄鳳英，〈身體、行為與博物館展示〉，《博物館學季刊》第十七卷第四期；台中：國立自然科學博物館，2003年10月出版。
- 陳慧娟，〈溝通策略與博物館展示設計〉，《博物館學季刊》第十七卷第一期；台中：國立自然科學博物館，2003年1月出版。
- 陳亞萍，《北市表演藝術觀眾之生活型態與行銷研究》，中央大學藝術學研究所碩士論文；2000年。
- 漢寶德，《展示規劃理論與實務》；台北：田園城市文化，2000年。
- 賴素玲，《法老傳奇—羅浮宮埃及文物展導覽手冊》；台北：藝術家，2003年11月。
- 翰林，《大眾傳播理論Q&A》；台北：風雲論壇；1995年12月再版。
- John H. Falk & Dierking Lynn D.，《博物館經驗》（The Museum Experience），林潔盈等譯；台北：五觀，2001年。
- Beverly Serrell, *Exhibit labels: an interpretive approach*. (Walnut Creek, CA: AltaMira press, 1943年)。



教育與發展





國民中小學對外公共關係的特性與功能

林俊彥／國立台北科技大學教授兼教務長

盧延根／基隆市立體育場場長

國立台北科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

臺灣自從加入世界貿易組織（The World Trade Organization, WTO）後，除了與國際間各項貿易往來更為頻繁，兩岸三通也加速開放，對於市場供需影響甚大；教育領域也受到嚴重衝擊，再則政府近幾年配合教育改革政策「降低班級人數」與「廣設學校」，以及「少子化」現象後，顯現教育市場已呈現飽和與普及化狀態，甚至面臨招生不足與退場的危機意識。

面對時空的轉換，高等教育業感受到競爭的沉重壓力，而國民教育雖依國民教育法規定，由行政機關劃定學區，作為學校招生之依據，乍看似乎不愁生源問題，然而，家長「教育選擇權」（school choice）興起，生活圈內近在咫尺的同級學校，班級規模與學生數卻有霄壤之別；也有遠在山區的學校，家長卻放心願將子弟送交就讀，相對於部分城市學校卻招不到學生之窘境，明顯地形成額滿與招生不足學校兩極化的對比情形；顯然是受教育市場化（education marketization）衝擊形成；然而，國民教育階段學校硬體設施均由政府補助取得；師資亦由政府核可之師資培育機構培訓之合格教師，相互差別不大，故學校應讓家長「認知差異」與「辦學績效」有所瞭解。因此，唯有透過「教育行銷」（education marketing）與「公共關係」（public relations）來達成宣導，以追求教育資源的平衡。吳天方與費業勳（2007）指出，各級學校受少子化的影響已開始進入競爭激烈的「戰國時代」，「教育產業」

（education industry/trade）成為廿一世紀教育內涵的新詮釋。

國民中小學的公共關係應有內、外之分，本文受限篇幅，僅探究對外公共關係部分，並就意涵、特性與功能等分別說明之，期能有效落實國民教育，充分展現效能，為未來教育奠定良好基礎。

二、國民中小學對外公共關係的意涵

我國以農立國，人民生性純樸，再則，近年政府財政拮据，學校為了爭取有限的教育資源，更應善盡行銷工作。尤其1987年解嚴後社會更為開放、自由與民主，家長教育選擇權益形彰顯，學校與外界接觸驟然頻密，學校公共關係與行銷的概念更顯重要。

就教育經濟學的觀點來看，國家愈富裕，政治愈民主，社會愈多元，人民的知識普及提升後，原有公部門的教育內容，已無法滿足民眾對教育財的需求，因此更應用心經營，也透過自由化的教育經濟措施－市場化。所謂自由化係透過較少的干預、較大的競爭與彈性，來達到反映品質、淘汰不適與顯現特色，亦即「教育市場化」的意義（林玉芬，2001；蓋浙生，1998）。組織的公共關係，如同生物循環系統，整體運作輸送細胞所需氧氣、養分，也會將體內二氧化碳等廢物帶出體外，維護健康身體。國民學校雖屬養護型學校，除做好基本功辦好教育，仍應將教育理念、發展特色與學校有利條件等，藉由行銷推介；也應將學校危機或事故狀況



與策略等，對外妥適說明。而學校向外溝通的對象，王淑俐（2001）認為應包括：家長、社區民眾及其他人員等。因此，國民學校的「公共關係」因應而生，美國公共關係通訊（Public Relations News）定義為：「公共關係是一種特殊管理功能。也就是評估群眾的態度，使個人或機構的政策合乎群眾利益，並規劃及執行活動計畫，爭取群眾瞭解及接納（引自張在山，2000）。」爰此，國民中小學學校運用企業對商品推銷的觀念，進行規劃以利於執行的完整行銷過程。

學校行政針對學校既有的特色、教育理念與未來發展，或社會大眾認知需求等進行溝通或行銷，因為學校與社區互動是一種溝通歷程（朱匯森，1979；Kindred,1963；NSPRA,1986）。秦夢群（2001）提出：學校進行公關活動，必須抱著主動與誠實的態度。因為教育是良心工作，必須確實地做、不能誇大或只是為了澄清外界對學校的誤解而已。美國學校行政人員協會（American Association of School Administrators,AASA）於1950年界定學校公共關係，不只是宣傳（publicity）或是解釋（interpretation），應該是透過學校與社區雙向溝通的過程，促進學校與公眾間的瞭解與有效的合作（引自陳慧玲，1990）。謝文全（2002）指出：學校公共關係是學校運用媒體溝通、服務及其他活動等方式，與社會民眾建立互相瞭解予良好關係的歷程。

綜合上述，「國民中小學對外的公共關係」係指：國民中小學為了將學校的治校理念、辦學績效、發展特色與有利條件，以主動、誠實的態度，應用民間企業對商品推銷的觀念，經由溝通、服務及宣導，建立與社區民眾良好關係，互相瞭解的歷程活動，有助於塑造學校良好形象，獲得家長、社區民眾或教育行政機關的認同與支持，達成招生與增進資源的目標。

三、國民中小學對外公共關係的特性

由於國民中小學的學子為未成年階段，政府考量該等安全與就近入學的便利性，依《國民教育法》相關規定劃定學區。故學校的學生來自社區，而社區子弟大都會進入國民中小學的學校求學，故學校與社區有互為依存的關係，學校與家長自然成為夥伴的關係，也具有某些特性，茲就實務經驗或相關學者意見，歸納如下六項：

（一）對象背景多元

國民中小學的學生來自社區，學生家長的教育程度與背景不同，也分別從事性質不同的行業與經濟能力，對於不同文化背景的社區民眾或家長的需求，學校應有不同的公共關係行銷策略，以滿足不同需求之民眾與家長。基本上，國民中小學的教育不應跳脫地區（方）的風土民情；譬如：攸關學校發展特色的定位，必須與地區的文化相結合，經妥善地溝通，以作為學子融入鄉土教學的重要參據，其教學方面才會容易達到事半功倍的效能。

（二）服務產品無形

企業行銷是看得見，摸得著的產品；教育是百年樹人的事業，總是以無形的服務產品呈現，教育人員付出心力執行教學成效，非短期得以顯現；尤其國民中小學的兒童或青少年階段，個體心智各方面尚在啟蒙發展時期，故教育工作人員更應投入更大的精神與時間，付出更多的愛心與耐心，要具有默默耕耘、任勞任怨的胸襟，以身作則帶動示範，經過潛移默化，才会有教育的效果，並贏得家長與社區大眾的認同、肯定與支持的可能。

（三）兼顧多重目標

國民中小學是國民的基本教育，由於學



生不經篩選，素質水平參差不齊，尤其是常態編班的情境下，教師教學核心與周邊問題，必須秉持「有教無類」的精神，掌握多數學生的學習進度，又不可忽略少數菁英或落後的學生，也就是要兼顧多元智能的學生學習機會，因此要妥適安排教學時間與進度，不放棄任何一個孩子。簡茂發（1998）指出：學齡兒童接受正規學校教育，由於來自不同家庭背景，在身心發展及行為表現各方面，都有個別差異的現象。

（四）大眾關注監督

教育攸關個人自我提升與成長，也影響國家未來競爭力與發展走向，尤其國民教育是人生最基本的教育，家長都不希望子弟輸在起跑點上，因此成為社會大眾所關心的焦點，也是教育人員更應自我惕勵與精進。雖然，大部分的教育人員都十分認真地在從事教學、服務或研究工作，然而仍可能潛存不自愛的「害群之馬」，這也是教育單位應有道德勇氣自清，才能樹立教育清新、崇高的社會地位。再經公共關係的過程贏取民眾的認同與信任，獲得社會群眾的肯定、支持，俾利於社會大眾的接受。

（五）缺乏競爭市場

國民中小學係屬於義務教育，學校依學區劃分收納區內的學生。由於國民教育階段實施強迫入學制度，學生來源固定，無須激烈競爭即可獲得所需的資源，因為政府必須提供人民所需就學之學校設備、經費與教師等。因此，對於大環境的變化顯得較為遲鈍、不求創新，整體經營也容易退化。部分學校因不愁學生來源不足，造成教學不力與品質降低的情形（盧延根，2004）。但實際上，以當今的「少子化」現象，業已衝擊部分地區之國民中小學的招生，學校經營面臨市場化的壓力。

（六）運作純為服務

教育的主體是學生，學校成立的目的就

是要辦好教育；尤其是國民教育，是要讓社區家長願意且放心地將子弟交予學校，讓其在校可獲得妥善照顧與學習。謝文全（2002）表示：家長送子弟到校讀書，就是期望其子弟能獲得良好的教養。因此，學校顯然要以提升服務品質來滿足顧客—學生；追求品質卓越與績效責任的制度，在學校體系中漸次成形。唯教育工作推展無法立竿見影，服務只是一種無形的活動，卻必須滿足消費者心理需求與學生言行舉止外顯表現。

四、國民中小學對外公共關係的功能

國民教育與社區的結合，有著密不可分的關係，因為教育的對象是國家未來主人翁，不論學生家長、社區人士及社會大眾等，都十分關心國民教育的議題，對教育的主角教師、教育的主體學生，應該妥善建立共識，有助於達成學校效能（盧延根，2004），茲將國民中小學對外公共關係的功能，彙整如下八項：

（一）塑造良好形象

國民中小學為了達成為社區服務與教學效能，行政的分工與效率日趨完善，功能展現也更為多元化；因此，學校必須確實做好師資品管、教好學生與提供新穎的教學設備等相關工作，並利用校內既有的優質特點，打造社區民眾心目中的良好形象。決定此一形象之良窳，在於學校平日認真辦學，對外則應提供服務與師生各項競賽的優異表現，以及行政服務、學生學習與行為表現等，由各個環節相繫扣緊，再運用完備的公共關係行銷機能，必能塑造正面的形象。

（二）凝聚社區向心

國民教育階段的學生來自社區，事實上學校也是社區的一環。故學校與社區應連成一氣，社區民眾的心向，應妥為導引為「內



團體」的觀念，使之凝聚成為對社區整體的認同向心，方能有助於學子就近入學、提供資源共享或捐資興學等利多目標。然而，要社區大眾對學校有向心力，讓家長或社區大眾滿足期望，學校應當努力的提出績效承諾，再藉由公共關係的建立與牽引來達成，使學校的教育理念、優良師資、教學方案與發展特色等，讓該等瞭解後產生信心，有利於促成學校成為社區民眾教育與文化的中心。

（三）增強競爭能力

學生是教育的主體，學生數是學校資源與人事編制爭取資助的依據，招生不足自然影響經費補助與組織的編制規模。因此，學校要凝聚校內的向心，但仍然必須面對外在的鞭策，可能是學生家長、教育評鑑或上級行政機關視導考評，也可能與同級學校間彼此競爭的情形，這些批判是改進的轉機與契機。因此，學校應將教育願景、計畫與優質特色，善用公關行銷機能，提升教育方案的優越性，進而強化其競爭力，使社會大眾信服與肯定，有利達成教育目標。

（四）發揮預示通告

學校新草擬與規劃的教育方案，或配合教育行政機關的措施等相關作為，必然對民眾或學生有直接的影響，為使社會大眾先行瞭解學校的教育措施與執行目標，就必須透過公共關係行銷功能的發揮，讓社區民眾尤其是教育主體學生的家長，對學校施政動機相聯結，並產生信任感。譬如：聯考制度廢止後及其替代方案、基本學力測驗與量尺分數計算；或高中職與大學的多元入學方式、報名、考試、登記與放榜時間等相關配套措施，均為預告民眾與家長的重要宣導事項。

（五）創造需求改變

目前我國國民教育雖係以學區劃分入學，然而學生受教與選擇權已為普羅大眾所重視。因此，學校的各項教育措施，更應透過各種公共關係的活動，為民眾提供國民教育

更多資訊，以供選擇機會，並創造新的需求，反之，亦可減低民眾的需求慾望。例如：對部分地區國民中小學的額滿學校，係因家長認知造成學生數過多，可以經由宣導活動，推廣鄰近同級招生不足學校的特色、近期該校師生優異表現情形、或改建校舍與購置新穎設備等，來創造民眾對個別學校觀感的改變，尋求教育資源的平衡。

（六）提高特色效果

國民教育的行銷功能，有效促進家長與社區民眾的良好關係，透過公共關係的建立與社會群眾、傳播媒體及政府其他部門維持良好的互動，有利於達成教育目標，將地區特色融入學校文化，提升對社會群眾的服務品質。譬如：偏遠文化不利地區，學生學習倘能利用地區特色，融入學習的效果必然更佳，就以臺北縣石門國中的風箏、平溪國中的天燈與基隆市瑪陵國小的昆蟲養殖等，均為很好的案例。以上除了與地區文化特色結合，且能提高地區知名度，並帶動發揚地區特色與服務民眾。

（七）增進資源共享

政府提倡「學校社區化」，就是希望校園與運動場地等公共財，不影響正常教學的原則下開放民眾使用，提供作為休閒場所，推廣全民運動及社會教育，並有助於學校與社區形成良性互動與交流（盧延根，2002）。事實上，學校附近也有很多名勝古蹟、民俗藝文、歷史與地理等，均是學校良好教學場域；另外，社區民眾分別從事性質不同行業，各具職場專長與人生經驗，也是教師養成教育欠缺的技能，對學生卻是重要的生活教育與實務學習。故學校與社區建立良好情誼，必可將資源發揮最大效益。

（八）建立一體共識

國教階段的學童均未成年，政府為了維護學生安全，依據學區劃分就近入學；因此，學生都是學校附近社區民眾的子弟，學校



也應屬於社區的一部分。學校的一切作為都是為了學生，社區或家庭為了子弟的學習送入學校就讀；可見學校、家庭及社區三者自然形成「夥伴」相互依存的關係，學生自然是夥伴關係的核心。當夥伴關係的互動愈好，學生學習成效與行為表現必然更佳。倘再經由妥善的公共關係與良好的互動與溝通，必然可以建立為一體共識。

綜上，國民教育對外公共關係的功能，可以讓學生家長、社區民眾與教育行政機關瞭解學校辦學情形，獲得的認同，而產生支持與回饋，營造優質校園環境。因此，學校應當認真辦學，並將經營狀況或計畫作為，讓社區民眾與家長充分瞭解，亦即透過對外公共關係的功能來達成。吳清山（2007）認為，一個民智大開的社會，亦是重視教育利害關係人的時代。

五、結論

國民教育的性質應是基礎、普及與強迫性的教育，在目前相關法令規範下，係屬養護型的學校；然而，學校除應做好教學工作，確立教育的品質（education quality）與教育績效（education accountability）外，也應妥為籌謀因應對外公共關係，妥善讓家長放心，型塑美好印象，是為國民中小學所應努力精進的重要課題。

參考文獻

- 王淑俐（2001）。溝通，其實不簡單-教育及學校行政溝通的理論與實踐。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 朱匯森（1979）。教育行政新論。臺北市：臺灣書店。
- 吳天方、費業勳（2007）。由人力資源提升教育品質方案探討。教育資料與研究，79，41-60。
- 吳清山（2003）。教育法規：理論與實務。臺北市：心理出版社。
- 吳清山（2007）。教育行政議題研究。臺北市：高等教育。
- 林玉芬（2001）。臺灣省公私立高中公辦民營理論分析暨可行策略之研究。國立政治大學教

在民主社會民智大開的世代裡，已不同於過往的愚民政策，「民可使由之、不可使知之」的時代已經過去了（盧延根，2003）；因此，學校必須認真辦學，提具績效、品質，並展現健康活力的形象，也不能只注重表象一味地行銷，而忽略教育本質；Hoy、Tarter與Kottkamp（1991）指出，健康的學校在技術、管理及制度上處於和諧狀態（引自秦夢群、吳勁甫與鄧鈞文，2007）。學校更應廣泛進行與有效溝通，主動地將學校治校理念、特色等，讓關心教育的社會大眾瞭解，建立共識，才會支持與配合學校教學。教育的公共關係與行銷，必須是以「顧客—民眾為中心」及「服務教育主體—學生」為導向的管理哲學，才會達成社會大眾滿意的境界。國民中小學一切作為都是為了學生，要從提升教學品質做起，落實生活常規，再塑造品牌形象，力求「效能」、「效率」與「滿意」等功能運作，也要引進企業界行銷理念，以科學方法來執行學校的行銷。另外，學校發生事故時，必須迅速、有效做好危機處理，以避免人員傷亡和財產損失（吳清山，2003），從各個環節扣緊，也才有可能順利達成學校對外的公關目標，並藉由社會大眾與校內教師的肯定與支持，俾利教育工作執行。



- 育研究所博士論文（未出版）。
- 秦夢群（2001）。*教育行政-實務部分*。臺北市：五南出版。
- 秦夢群、吳勁甫與鄧鈞文（2007）。國民中學學校組織健康層面之建構與衡量。*教育政策論壇*，**8**（3），75-102。
- 陳慧玲（1990）。國民小學推展學校公共關係之理論與實務研究。國立師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 張在山（2000）。*公共關係學*。臺北市：五南出版。
- 蓋浙生（1998）。公立學校BOT-公辦民營-公校私營。*師說*，**119**，12-14。
- 盧延根（2002）。校園開放與校園安全之探究。*北縣教育（雙月刊）*，**44**，48-51。
- 盧延根（2003）。教育政策行銷功能及策略之探究。*臺灣教育（雙月刊）*，**620**，19-27。
- 盧延根（2004）。國民教育階段學校創新經營的限制因素與解決策略之探究。*人文及社會學科教學通訊*，**15**（2），76-87。
- 謝文全（2002）。*學校行政*。臺北市：五南出版。
- 簡茂發（1998）。適性教育的心理觀。*教育資料集刊—教育改革專輯23輯*。臺北市：國立教育資料館。
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). *Open school/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kindred, L.W., (1963). *School Public Relations*. N.J.: Prentice-Hall.
- National School Public Relations Association. (1986). *School Public Relations: The Complete Book*. Arlington, Va.: NSPRA.



全人健康生活實踐之探究

廖焜福／臺北市立體育學院助理教授
黃偉揚／臺北市立教育大學體育系兼任助理教授
蔡明學／國家教育研究院助理研究員

一、前言

中華民國教育報告書（教育部，2011）指出健康是一切學習的基礎，面對社會環境的挑戰，應提升學生的健康生活。不過，觀看當今國人在追求生活水準與提高物質生活的同時，加上飲食、作息方式與運動習慣不良，使得人們漸漸忽略了自身的身體健康，因此當新聞媒體不斷報導不少人因營養過剩產生出肥胖問題、作息不正常或因工作過度疲勞而導致身體不適、產生憂鬱問題甚至是發生生命猝死之相關問題時，才不禁讓我們開始反思，健康其實才是每個人最寶貴的財富。所以我們每個人都應該視為身體的健康為一生中最重要資本（黃惠芬，2007）。

根據體委會全民運動處所提出的健康新定義：「過去人們認為身體沒有病痛就是健康的狹義觀念，已逐漸被全人健康（wellness）的觀念所取代。全人健康觀念擴展對於增進民眾的幸福具有深遠的意義，不但寬廣了人們生命的意義，也提升了生命的品質」。良好的健康取決於行動去實踐，保持健康是每一個人共同的課題，並且是終身的過程。這並意味著每個人都必須學著如何去控制影響健康的因素，在這過程中，學會藉由自我覺察、思考、反省，同時透過健康體能的評定，及早覺察自我身體的活動能力，檢查身體的警訊，並加以採取行動，進而遠離介於健康與疾病之間的游離危險區，進入全人健康區，增進自身健康與幸福（行政院體育委員會，2009）。

由此可見，建立健康的身體是一項艱

鉅的過程，因為潛在的健康威脅有時源於童年、青春期，甚至成年期才開始產生健康的警訊，並最終在中年或是更晚才導致全面的疾病，以至於在生命後期產生治癒成功的機會有限。如果平時能注意保持健康的生活型態，以及良善的體適能態度，或是在活動中藉由感應身體不適的警訊，開始進行檢查與治療，將有助於全人健康的發展。本文首先針對影響全人健康的要素加以探討，其次說明健康計畫的擬定階段與健康要素的連結，最後提出建立全人健康生活實踐之行動策略。

二、全人健康的歷程與因素

（一）全人健康的歷程

過去的醫學觀點，認為健康主要強調治療疾病而不是預防，病人是採取被動參與的過程。現在人們被鼓勵，積極主動參與醫療保健服務，去控制危害健康的因子，去塑造他們的生活型態以促進健康（方進隆、李水碧，2004）。所以，過去的健康發展處於一種「被動」的生活歷程。但隨著生活水準的提高，狹義的健康觀念已逐漸被今日的「全人健康（wellness）」觀念所取代，不僅拓展了人們生命的意義也提升生命的品質。因為了要達到一個高度的水平，人會為自身安全在各種情況下作出最佳選擇，選擇醫療保健、藥物食品與體適活動，而成為一種「主動」的健康發展模式。全人健康之父鄧恩（Halbert Dunn）對於全人健康下的定義是：個人所存在環境中，盡自己最大的潛能去生活



，讓自己的身體（body）、心智（mind）與精神（spirit）統合為一（洪于婷、黃永賢，2010）。所以健康不僅是連續生活的歷程，不僅包括多元化層次的目標，也是一種為自己健康負責的哲學觀點。這意味著每個人對自己的健康是否有積極參與的行為和態度，願意體察與認識不同地區的生命，了解自我改善之處，然後作出有利於自我身心狀態的選擇，改善並提高生活品質，發揮個人對於社會的貢獻並實踐生命存在的理想。但在這個新健康發展模式中，亦仍存有許多影響健康生活歷程的關鍵因素，因此該如何妥適處理這些影響因素，是值得我們接下來去探討的。

Hajjar 與 Kotchen（2003）認為影響生活歷程的因素包括：身體健康、活動水平、營養需求、個人的需求、職業目標和有效的壓力管理。由圖1可以發現健康的生活歷程可以區分為兩部份，一部分是理想的健康，另一部分是過早的死亡。理想的健康取決於個人的行動和態度，對於健康的認知，其中又包含疾病的預防，以及推動健康的態度；不過相反的，過早的死亡可能因為對於疾病訊號的不敏銳，無法提早預防，導致需藉由藥物治療，如未能及時會產生無行為能力，甚至是死亡。而這些行動和態度，將決定整體健康的歷程。

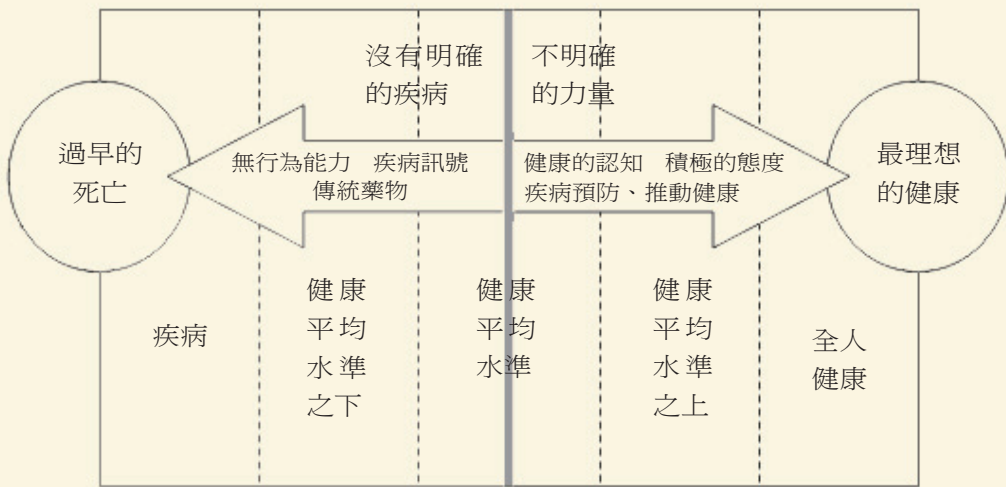


圖1 健康歷程（Hajjar & kotchen, 2003:200）

（二）影響全人健康的因素

根據上述健康發展歷程得知，全人健康植基於「預防疾病」和「積極態度」，個人必須學會「實踐身體保健」和「獲取健康知識」，使健康狀態發揮最大潛能。不過這一切與心靈、生理、情緒、知識、職業、社會和環境等七個向度所組成有關（詳見圖2）（

Anderson, Martin, & Smith, 1998），意即個人的身體（physical）、心理（mental）、社交（social）、知能（intellectual）與精神（spirit）層面皆處於在一種理想與和諧的狀態（洪于婷、黃永賢，2010），藉以促進全人生命品質。

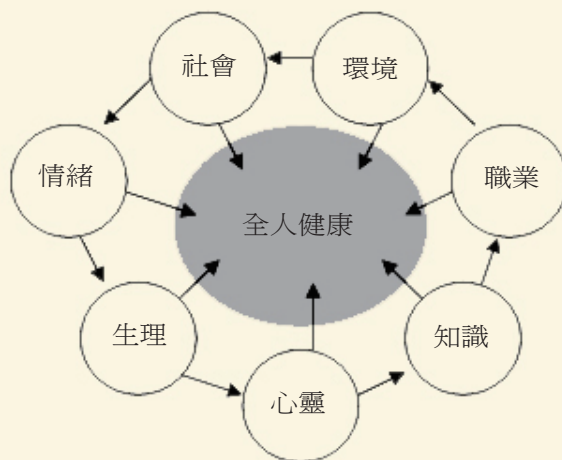


圖2 全人健康七個組成因子 (Anderson, Martin, & Smith, 1998:31)

1.心靈

「心靈」是一種價值的信仰，超越自我的界限，每個人心靈都有自己的看法，心靈提供生命的意義與方向、生活及成長和迎接新的挑戰，擁有能認清個人的人生目的以及調適改變與面對壓力的能力，同時能體驗愛、快樂與滿足，亦能學習幫助個人與他人發揮潛能。心靈健康包括發展一個強而有力的價值觀念、倫理和道德。有一些研究顯示雖然心靈可能涉及宗教戒律，但它並不符合任何特定的宗教結構，心靈健康也包含情緒的健康，心靈的提升能夠改善身體的健康，與生活滿意度有正相關。

2.生理

「生理」是健康組成的一部分，包含每天工作的能力、發展心肺和肌肉適能，保持充足的營養和健康的身體脂肪水平，並避免濫用酒精及其他藥物或使用煙草產品。意即個人具備有身體機能的勝任能力，抵抗疾病的能力，以及面對突發事件的抗壓能力，能維持良好的生理狀況正常運作與自我照顧，就是積極的健康生活型態。

3.情緒

情緒管理是能夠控制壓力，並表示適當

的情感和保持舒適。心理健康表現出能夠承擔和接受的感情，而不是被打敗的挫折和失敗的情緒。

Harvard Medical School (1996) 研究報告曾指出健康和情緒之間的聯繫。認為憤怒是強大的情緒反應，憤怒會增加一倍多的心臟病發作的風險，甚至發生腸胃病變，有時稱為痙攣性結腸，是一種情緒的作用影響個體生理現象，這些人常會遇到各種腹部症狀，包括嚴重的腹瀉和腹部絞痛。而Simon (2003) 認為許多健康問題的根源是情感壓力，情感壓力可能造成人體的免疫系統病變的反應，壓力會破壞人體適應的狀態，更影響荷爾蒙的增強，而導致各種健康問題。

因此情緒健康的實現，是在於一個人能瞭解自己、接納自己，擁有穩定的情緒，同時極少有心理衝突與長期焦慮的感覺，能夠樂於與他人交往並建立和諧的關係，適切的面對問題與解決問題。

4.知識

「知識」是全人健康組成的一部分，其包括個人、家庭和職業發展的學習及有效運用資訊的能力。全人健康的知識分子不斷持續成長和學習，有效應對新的環境變遷。對



於健康認知和健康行為之間，兩者的發展必須達成一致性。易言之，也就是行為希望能達成認知的期望（Greenberg et al., 2004）。例如，人們皆知吸煙減少壽命，所以為健康著想，應停止繼續使用菸草產品。這是一種人們藉由外在信息，透過智力進行判斷轉化為內在認知，並採取實際行動的一種健康生活型態。所以，一個人的智力有助於理解和適應環境，也間接說明心理控制與自我效能兩者之間的關係。

5. 職業

「職業」是全人健康組成的一部分，其意指健康的能力表現取決於工作和閒暇時間的均衡狀態。工作態度、學校、職業和職業目標，將影響個人生活表現與他人互動。若能在職場中，找尋健康的發展重點，減緩工作時間的不健康因素（例如：使用電腦時間過長或用餐時間不正常等），從中獲得成就感，將有助於從工作中尋找滿意的個人生活。

6. 社會

「社會」是指每個人有能力與環境互動，同時與人發展和保持親密關係，尊重他人和接納不同意見和信仰的態度，並使自己具備與家庭社會維持和諧關係的能力。許多研究報告指出，社會關係具有傳染性，也是每個人健康的生活態度。而社會建構所有參與者，與父母、兄弟姐妹、同學、同事、朋友、室友和社區友人的社交網絡，它的發展與健康有極大的關係。Greenberg等（2004）在其研究中指出，缺乏多樣的社會接觸，容易罹患心因性疾病，如憂鬱症、躁鬱症、恐懼症與幻想症等。

7. 環境

「環境」是影響全人健康的最大因素，不健康的生活與工作環境，將對健康產生極大的威脅。為了說明環境對健康的影響，我們可藉由實證主義觀點者所提出的死亡率（

發病死亡）和發病率（患病率）來進行環境對健康影響的驗證。

20世紀初，平均壽命是47歲的美國人。今天，在二十一世紀，美國人平均壽命攀升至76.5歲，更創下多年來的歷史最高紀錄。1900年傳染病是主要死亡原因，如流感、肺炎、肺結核、天花、脊髓灰質炎、白喉和痢疾是常見的致命疾病，在當時僅有百分之五十的兒童能活到5歲生日。而現今出生的兒童則已有99%能歡度他們的5歲生日（New England Journal of Medicine, 1996；Prochaska, 1996）。

林正常、鄭景峰、吳柏翰（2007）認為，在今天環境因素的影響，超過安全飲水、食物和空氣。例如俄羅斯國家以1990年與1995年相較，死亡率超過出生率的1.6倍和死亡率高達77個百分點，此數據提醒我們，環境的改善與醫療品質的提升，對健康有極大的影響。另外，環境改變造成收入、住房、教育等社會經濟因素的影響，這些因素亦會影響人口群體的健康狀況。

因此，由上述觀點看來，實現全人健康應當均衡七個向度之發展，缺少任何一個向度，個人的身體健康即會受到威脅。且這七個向度為綜合的生物系統，系統是多元、複雜且難以控制，各個層面是相互影響，相輔相成，這也增加健康的不確定性。

三、健康行為的實踐階段

要維持健康，我們必需在這七個向度中實踐身體保健與獲取健康知識等行為，特別是全人健康中的七個向度之一的「知識」將有助於此。人從出生到生命結束是經過一連串的學習過程，其中「行為」亦是經由學習獲得智力，藉由智力來進行生活行為的判斷與反思。

同時「行為」與環境的互動亦有相關，這包括父母、家庭、榜樣、廣告和社會規範



等，並且在許多情況下透過媒介，導致個體與環境相互結合，衍生出常態的行為模式。例如，一個香菸的廣告意向，是取決於品牌的香菸和特定人群，而其廣告的成功，不僅在銷售該產品，更在於如何影響人們認同那些產品。雖然廣告力量未必是影響的主因，

但仍是可以造成行為的產生，廣告中潛藏的意識、技術、信息、文字、符號，以嵌入式或隱藏在圖片、聲音或文字中。理論上這些訊息，雖然沒有直接觀察到，但卻是潛藏著意識形態來影響行為（Benson & Stark, 1997）。

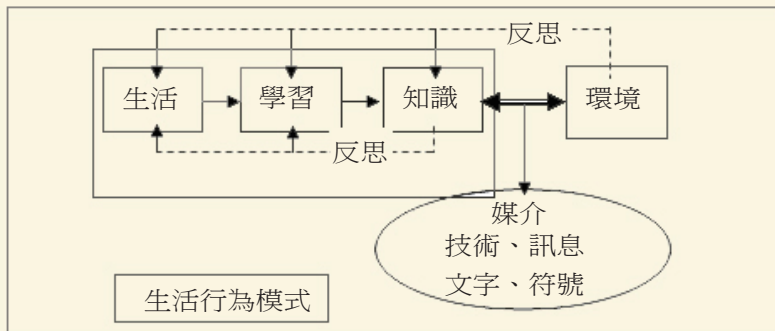


圖3 生活行為模式架構圖（本研究整理）

由上述指出，藉由生活中的知識及學習建立與環境的互動。透過知識與學習改變生活習慣，建立良善的健康生活模式，但這都需要改變。任何生活習慣變化的契機，雖然說起來容易，但做起來卻很難。所以，行為的養成不易可以來說明為什麼成功生活行為的改變較難實現。而我們到底該用何種方式進行健康維護、建立起健康行為。健康計畫的擬定有賴於「個人可以管理和改變自己的生活型態，可以學習控制這些不利於健康的環境」。透過控制身體健康、需求和參與，並允許您決定自己的健康如何發展。然而，取得成功需要大量時間和規劃。

根據跨理論模式（Prochaska & Velicer, 1997）說明人們在真正做到行為改變之前，是朝向透過一系列的階段改變。Werner和

Sharon（2009）認為行為的改變包括六個主要階段，意圖前期、意圖期、準備期、行動期和維持期，最後達到終止（詳見表1）。建立全人健康的前提是必須具備幾個重要的假設：1.六個階段明確界定，每一階段有一系列的任務需要完成，然後再轉到下一個階段。2.通過發展階段的變化，大多數人在某個時候會失敗或者碰到困難，重要的是要制定計畫和採取行動。3.思辯健康問題與行為乃是成功的關鍵。4.不能跳過任何階段，必須能遵循步驟；但有可能會在不同的階段，面對不同的問題。5.成功的行為改變，通常不只一次，它需要時間進行調整。同時，這六個階段需與影響全人健康的因素結合，在每個時期至少達成一項因素的發展目標。



表1 生活型態的改變特徵和目標階段

階段	意圖前期	意圖期	準備期	行動期	維持期	終止
特徵	<ul style="list-style-type: none"> · 認知缺乏 · 拒絕的心理 	<ul style="list-style-type: none"> · 認知需要改變 · 不斷思考如何改變 	<ul style="list-style-type: none"> · 一個月的改變計畫 · 不斷思考未來 	<ul style="list-style-type: none"> · 良好的策略 · 承諾改變 	<ul style="list-style-type: none"> · 維持是行動階段最大的困難 · 從六個月到一生期間 	<ul style="list-style-type: none"> · 行為的問題不再是問題
目標	<ul style="list-style-type: none"> · 提升生理狀態的覺醒 · 需要改變的回饋 	<ul style="list-style-type: none"> · 需要更多的心靈提升 · 情緒的覺醒 	<ul style="list-style-type: none"> · 改變是大家所認同 · 發展計畫 	<ul style="list-style-type: none"> · 應用策略改變環境 · 形塑或參與支持團體 · 建立獎勵制度 · 適時回饋 	<ul style="list-style-type: none"> · 在職業與社會行動間運用健康的策略 	<ul style="list-style-type: none"> · 改變的循環至此結束
階段	意圖前期	意圖期	準備期	行動期	維持期	終止

資料來源：Werner & Sharon (2009:151)

(一) 意圖前期階段 (Precontemplation stage)

意圖前期是指「無意識」對於未來做改變。意圖前期可能不知道有相關的健康風險，或者個體身處絕望的情況下，曾試圖改變，但嘗到失敗的經驗。所以心理存在著否定、逃避和自我防衛。

提升此階段的策略：提高「生理」狀態覺醒是關鍵的策略。此覺醒的來源，可能來自詢問醫生、被診斷出健康受到威脅，也可能是一則健康或生命安全的新聞，或是他人簡單的意見回饋等。其方法是以鼓勵提高個人健康的習慣和行為的覺醒。同時開始來針對個人健康行為訂下計畫，擬定維持或改善自己健康的做法。而這整個計畫亦應該包含在個人健康的廣泛層面上，如此才能深入了

解生活型態。雖然這是健康定義中最狹義的部分，但卻是最重要的部分。

(二) 意圖期階段 (Contemplation stage)

進入意圖期階段是對於健康行為的認識，並開始認真考慮改變的階段。然而，此階段很容易陷在長時間的沉思，或者需要比別人更多的努力尋求改變。沉思的原因是因為生活中沒有得到保障，所以我們必須找絕對的確定性。

意圖期需要更多的「心靈」覺醒，能夠認清自己人生的目的，感受愛、快樂與滿足，並對「情緒」做出控管，促進人們對健康行為採取合理行動。此階段的策略以增進健康知識為方法，促進對潛在的問題與某些行為原因得到了解。此階段的目標是對於健康要有正確的觀念，除了生理以外，心理的健



康也必須照顧，特別是在心靈提升與情緒控制方面，這也是全人健康生活發展的積極面。

（三）準備期階段（Preparation stage）

這個階段是開始計畫準備並採取行動，行動者會考慮未來的具體行為，而不再回想過去。行動者會激勵自己，使自己獲得改變，同時視個人獨特情況和個性去制定一項健康計畫。

然而因為生活型態剛開始的改變，此時行動者可能會犯兩個嚴重的錯誤。第一，他們會期待奇蹟和設置不切實際的目標；制定目標過於雄心勃勃往往會失敗，反而阻礙生活型態改變的努力。第二，他們往往認為生活型態的改變，只是臨時目標，而不是作為終身改變。這種態度是個存在的普遍現象，同時此類的行動者會趨向恢復到原來的行為。例如減肥，人們通常以「控制飲食」為設定目標，但計畫終了，又恢復到原來的飲食習慣。但是實際上的正確態度卻是應該以「改變飲食習慣」為終身目標，且行為模式要能長久維持。

同時，當行動者試圖改變某些行為，也會拒絕自己覺得舒服的東西，這樣的「拒絕」可能就會惡化正在改變的健康行為。例如節食者常常拒絕感興趣的食物，但必須要思考的現實問題，是以節食而達到控制體重的節食者，有多少人能實踐且維持這一目標？又其關鍵計畫目標是否符合行動者的能力與需求。

所以，準備期階段必須具備豐富的「知識」，透過知識轉化成內在認知，妥適判斷及制定詳細的健康計畫，其中包括1.評估行為，2.制定具實踐目標。透過行為評估和行為目標的資料收集，以描繪出生活型態改變的生命線；但這一切都須透過學習來累積知識，進而顯示行為改變。

（四）行動期階段（Action stage）

行動期階段的策略是指按原先計畫採取行動，並且遵循個人承諾，以獎勵和激勵措施來刺激行動力。在這個階段的行動者，會參考經驗或環境進行行動，所以這個階段是最繁忙也是最明顯的改變時期，也會有新的行為產生，例如鍛鍊身體、停止吸菸或改變膳食等。同時是以新的健康思考觀點和有利於健康的行動策略對生活型態進行改變。例如：以口香糖取代吸菸、以散步取代看電視。

另一個關鍵要素是以行動改變「環境」（Black, O'Connor, & McCully, 2005）。危險環境的避免或消除，即可控制住行為及改變行為。如果沒有香菸，吸菸者不能吸菸；如果廣播是悅耳，吵雜的音樂就不能存在；這些可能的形式，如每日策劃、日曆、時鐘、即時貼、標誌門或待辦事項清單，當行為改變之前，任何一個造成危險環境的問題，應該列清單寫出並加以提醒。

（五）維持期階段（Maintenance stage）

本階段目標和行動階段相結合，以防止恢復原點或中途放棄的念頭，變化與行動之間是不間斷。雖然人們往往保持一個靜態的階段，實際上是一個持續的行動階段，並且可以持續六個月及至終身。

由於「職業」與「社會」的變化，通常不容易維持長期和持續不斷的過程，行動者可能會實現他們的生理健康的短期目標，但不能保持終其一生全人健康的實施願景。維持期階段的策略，應使「行動計畫」的策略應該持續維持、承諾、行動，及形成支持團體（團體成員可包含父母、夫妻、朋友、同事、有共同生活空間的人）。

（六）終止階段（Termination stage）

最後，終止階段為生活型態的改變特徵和目標階段中的最終目標，目的是使生活型



態獲得改變。在此階段，行為問題已經不再影響個人，並且相信它永遠不會返回原本的行為。其實任何行動者都可以將生活型態改變成為終身的維持，關鍵策略最重要的是要能知道危及健康的行為即將復發，過度自信與不注意，將有可能讓健康受到嚴重的威脅。

四、全人健康生活型態之行動策略

人類謀求「健」、「美」、「樂」達到身心發展平衡之狀態，漸漸成為一種社會文化現象。然而如何將健康行為實踐於生活之中，則成為每個國民所應該追尋的目標。經由上述的探討得知，為維持全人健康的生活型態，必須包含下列三項行動策略：

（一）自主建立妥適健康計畫

每個人都應該以保持健康的角度了解自己，設定健康目標努力實踐，但也不必為未能完成目標而感到負擔。現在重要的是要能立即增加健康認知，改善不良生活型態，從瞭解自己的缺陷開始，一步一步作出計畫目標，而在設定目標時，建立妥適的健康計畫將能充分實踐健康行動，同時避免過於籠統或不切實際，以免造成策略難以行動的問題。另外，亦學習制定切合的時間表，改變獎勵、懲罰或制定不同的策略，為自己擬訂計畫建立正確健康的發展觀點。

（二）正向思考提升情緒商數

首先，環境的複雜使人們容易遇到挫折與沮喪，因此會產生焦慮不安的情緒，甚至對自己與人生失去信心。人如果能夠學習控

制自己的思維，維持情緒穩定和表達情緒的能力，那麼在面對一些負面情緒時，生活也相對會變得容易許多。所以當面對心理脆弱問題，要能以正向思考來提升情緒商數（Emotional Quotient），學會體驗愛、快樂、安寧與滿足，同時建立一個實現健康的生活，並藉由態度與實際作為相連結以及敦促自我效能，不外乎正是促進健康和應付疾病的重要工具。

（三）尋求支持團體維持運動

「忙碌的生活」，大部份人總有理由與藉口說沒時間運動，卻忽略運動對健康的重要。相關研究指出運動與健康具有高度的正向關係，若能培養適當的運動習慣，著實對於建立全人健康將有極大的幫助。運動的好處在生理上能加強心肺功能，消耗體內多餘脂肪，促進血液循環，減低患上糖尿病、心臟病、高血壓、結腸癌與骨質疏鬆的機會；在心理上可以紓緩緊張情緒，增強自信；在人際互動上有助擴展社交圈，建立良好人際關係。利用支持團體有助於維持運動習慣，透過與團體（包含親人、朋友、同學、師長與運動愛好者）的互動進行情感連繫，再經由行為改變與自覺，保持最佳的生存狀態，終生追求動態的良好生活方式，一種為自己健康負責。

因此，若能經由上述三項行動策略，配合各實施階段來進行個人生活型態調整，以及學習待人處世的和諧，時時關心身邊的人事物，同時學著對社會表現出公平公正與對整體人類與環境的關心，都將更有助於全人健康之成功並建立全人健康生活型態。



參考文獻

- 方進隆、李水碧（2004）。體適能與全人健康的理論與實務。台北：藝軒。原著：Werner W. K. Hoeger & Sharon A. Hoeger（2003）。
- 林正常、鄭景峰、吳柏翰（2007）。基礎全人健康與體適能。台北：藝軒。原著：Alton L. Thygeson。（2005）。
- 黃惠芬（2007）。全人健康與優質休閒之概念分析，*學校體育*，17（2），108-112。
- 行政院體育委員會（2009）。健康體能與全人健康。索引日期2009.10.30。http://www.sac.gov.tw/WebData/WebData.aspx?WDID=51&wmid=107。
- 洪于婷、黃永賢（2010）。身體與心靈。在於何東波（總校閱）*健康休閒概論*。台北：新文京。
- 教育部（2011）。*中華民國教育報告書*。台北：作者。
- Anderson, R. N., Martin, J. A., & Smith, B. L. (1998). Births and deaths: Preliminary data for 1997. *National Vital Statistics Reports*, 47(4).
- Benson, H., & Stark, M. (1997). *Timeless pealing-the power and biology of belief*. New York: Fireside.
- Black, C. D., O' Connor, P. J., & McCully, K. K. (2005). Increased daily physical activity and fatigue symptoms in chronic fatigue syndrome. *Dynamic Medicine*, 4(3), 1-9.
- Greenberg, J. S., Dintiman, G. B., & Oakes. B. M. (2004). *Physical fitness and wellness* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hajjar, I., & Kotchen. T. A. (2003). Trends in prevalence, awareness, treatment, and control of hypertension in the United States, 1998-2000. *JAMA*, 290, 199-206.
- Harvard Medical School. (1996). Anger and heart attacks revisited. *Harvard Heart Letter*, 6(6), 4.
- New England Journal of Medicine. (1996). Grumpiest men have greater risk of heart disease. *Health News*, 2(17), 6.
- Prochaska, J. (1996). Just do it isn't enough: Change comes in stages. *Tufts University Diet and Nutrition Letter*, 14 (7), 4-6.
- Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48.
- Simon, N. (2003). Lifestyle drugs, mood, behavior and cognition, *Psychiatry Neurosis*, 28(2), 87-9.
- Werner, W. K., & Sharon, A. H., (2009). *Lifetime physical fitness and wellness: A Personalized Program*, 10th Edition. ISBN: 0495389366



教育與發展





研習訊息(100年8月至9月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	0045	三峽總院區	海外臺灣學校特教與輔導知能研習班	07.30-08.03	簡欣怡 吳翊菁
2	0313	三峽總院區	AMA數位教材設計教師初階研習班	08.01-08.03	陳瓊超 萬寧
3	0314	三峽總院區	AMA數位教材設計－結構式複製繪圖法研習班	08.02-08.04	陳瓊超 萬寧
4	0046	三峽總院區	友善校園人權教育傳承研討會	08.01	吳翊菁 簡欣怡
5	0047	三峽總院區	100年暑期教育服務役男校園安全工作增能研習	08.04-08.05	簡欣怡 吳翊菁
6	0048	三峽總院區	100學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊期初會議	08.01-08.05	林巧涵 林月鳳
7	0049	三峽總院區	外籍配偶成人基本教育師資觀摩研習	08.05-08.06	吳翊菁 簡欣怡
8		三峽總院區	「校園＋×廚」－廚工暑期培訓	08.06-08.07	萬寧
9	0050	三峽總院區	幼兒多元文化教育	08.08-08.12	林月鳳 吳翊菁
10	0051	三峽總院區	外籍英語教師職前研習	08.08-08.12	簡欣怡 林巧涵
11	0315	三峽總院區	AMA數位教材設計教師中階研習班	08.08-08.10	陳瓊超 萬寧
12	0321	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小組國語文初階第四期課程(一)	08.09-08.10	李慧雯 萬寧
13	0322	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國中、高中及高職組國語文初階第三期課程(一)	08.09-08.10	李慧雯 萬寧
14	0323	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小組數學初階第四期課程(一)	08.11-08.12	李慧雯 萬寧
15	0324	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國中、高中及高職組數學初階第四期課程(一)	08.11-08.12	李慧雯 萬寧



16	0052	三峽總院區	縣市防制學生藥物濫用輔導知能實務研習	08.11-08.12	吳翊菁 簡欣怡
17	新增	三峽總院區	國家教育講座－教育政策的回顧與展望	08.12	周慧玲
18	新增	三峽總院區	教育研究講堂－大型測驗資料庫的建置	08.15	周慧玲
19	0053	三峽總院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務初階研習－1	08.15	吳翊菁 簡欣怡
20	0055	三峽總院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務初階研習－2	08.16	吳翊菁 簡欣怡
21	0327	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組生物初階第四期課程（一）	08.16-08.17	李慧雯 萬寧
22	0328	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組物理初階第四期課程（一）	08.16-08.17	李慧雯 萬寧
23	0329	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組化學初階第四期課程（一）	08.16-08.17	李慧雯 萬寧
24	0330	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組地科初階第四期課程（一）	08.16-08.17	李慧雯 萬寧
25	0054	三峽總院區	教師專業發展評鑑－主任專修研習	08.16-08.17	吳翊菁 簡欣怡
26	0331	三峽總院區	「認知與數位教學學術研討會」	08.18-08.19	陳瓊超 萬寧
27	0332	三峽總院區	中華語文知識庫全民編寫實務工作坊	08.18-08.19	萬寧
28	0333	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小組英語文初階第三期課程（一）	08.19-08.20	葉善炫 萬寧
29	0334	三峽總院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國中、高中及高職組英語文初階第三期課程（一）	08.19-08.20	葉善炫 萬寧
30	0325	三峽總院區	100年度國民中小學媒體素養教育集中研習－1	08.20-08.22	萬寧
31	新增	三峽總院區	與部長座談	08.20	萬寧
32	0056	三峽總院區	學校層級（國小）數學領域召集人專業成長研習班	08.22-08.26	林月鳳 林巧涵



33	0057	三峽總院區	幼兒多元文化教育	08.22-08.26	吳翊菁 簡欣怡
34	0058	三峽總院區	初任教學組長研習班	08.22-08.26	簡欣怡 吳翊菁
35	0059	三峽總院區	督學課長增能研習	08.22-08.24	茹金崑 王美芸
36	0326	三峽總院區	100年度國民中小學媒體素養教育集中研習-2	08.24-08.26	萬 寧
37	0065	三峽總院區	教師專業發展評鑑-縣市承辦人專修研習	08.24	吳翊菁 簡欣怡
38	0335	三峽總院區	新北教育城教育革新研討會	08.26	楊詩敏
39	0061	三峽總院區	課程督學專業成長研習	08.29-09.02	茹金崑 王美芸
40	0062	三峽總院區	國教輔導團團務行政人員研習	08.29-09.02	王美芸 茹金崑
41	新增	三峽總院區	資訊志工培育研習	09.03-09.04	萬 寧
42	0063	三峽總院區	100學年度本土語言指導員培訓	09.05-09.09	簡欣怡 吳翊菁
43	0064	三峽總院區	教師專業發展評鑑-主任專修研習	09.06-09.07	吳翊菁 簡欣怡
44	0066	三峽總院區	全國國民中小學補救教學種子講師研習	09.07-09.09	林巧涵 林月鳳
45	0067	三峽總院區	教師專業發展評鑑-校長專修研習	09.13-09.14	吳翊菁 簡欣怡
46	0068	三峽總院區	教師組工會相關問題研習營	09.15	
47	新增	三峽總院區	教育研究講堂-如何研究國際或區域教育研究議題	09.16	周慧玲
48	0069	三峽總院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習-1	09.19-09.20	簡欣怡 吳翊菁
49	0070	三峽總院區	教師專業發展評鑑-校長專修研習	09.21-09.21	吳翊菁 簡欣怡



50	0071	三峽總院區	100年品德教育種子教師研習	09.22-09.23	
51	0072	三峽總院區	臺灣國民中小學動物福利教育教師初階研習	09.21-09.23	簡欣怡 吳翊菁
52	0073	三峽總院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習-2	09.26-09.27	吳翊菁 簡欣怡
53	0074	三峽總院區	全國僑輔人員工作研討會	09.29-09.30	林巧涵 林月鳳
54	0537	臺中院區	100年度軍第2梯次軍訓教官職前教育講習(81期)第一週	08.01-08.05	孫秀莉
55	0530	臺中院區	臺中市100年度防制學生藥物濫用輔導知能實務研習	08.02-08.03	郭益豪
56	0537	臺中院區	100年度軍第2梯次軍訓教官職前教育講習(81期)第二週	08.08-08.12	羅彩紅
57	0538	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班-性別平等	08.08-08.12	孫秀莉
58	0539	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班-自然	08.08-08.12	郭益豪
59	0537	臺中院區	100年度軍第2梯次軍訓教官職前教育講習(81期)第三週	08.15-08.19	孫秀莉
60	0541	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班-社會	08.15-08.19	羅彩紅
61	0542	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班-本土語言	08.15-08.19	郭益豪
62	0537	臺中院區	100年度軍第2梯次軍訓教官職前教育講習(81期)第四週	08.22-08.26	羅彩紅
63	0543	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班-人權	08.22-08.26	郭益豪
64	0544	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班-國語文	08.22-08.26	孫秀莉
65	0545	臺中院區	高階公務人員領導訓練營	08.29-08.31	羅彩紅
66	0546	臺中院區	100年學生兵役業務研習	09.01	郭益豪



67	0547	臺中院區	中階公務人員管理發展訓練研習營	09.05-09.07	羅彩紅
68	0548	臺中院區	100年度縣市聯絡處暨學生校外生活輔導委員會助理督導業務講習	09.08-09.09	孫秀莉
69	0549	臺中院區	推動防制學生藥物濫用暨校園安全業務進階研習(1)	09.14-09.15	戴麗珍
70	0550	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班－健體	09.19-09.23	郭益豪
71	0551	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班－藝文	09.19-09.23	戴麗珍
72	0552	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班－生活	09.19-09.23	孫秀莉
73	0553	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班－綜合	09.26-09.30	羅彩紅
74	0554	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班－英語	09.26-09.30	郭益豪
75	0555	臺中院區	輔導團輔導員進階培育班－數學	09.26-09.30	戴麗珍



研習訊息





人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院人事室主任

本院自100年3月30日正式成立，為使臺北、三峽及臺中3院區同仁緊密互動，特於100年7月28至29日舉辦7月份員工慶生會暨苗栗風情2日遊自強活動，約40人報名參加。第一站來到三義木雕博物館及勝興車站，讓人感佩藝術的鬼斧神工與悸動的思古幽情。本次慶生會移至臺中院區辦理，本院吳院長清山自到任後，非常重視與各院區所在地鄰里之互動，得知臺中院區翁子里社區活動中心正籌設兒童圖書館，亟待各界協助，特捐贈圖書及書櫃一批，於慶生會中舉行捐贈儀式，以嘉惠里內子弟，深獲里長及社區發展協會相關人士之讚揚，慶生會就在熱鬧的氣氛下進行。當晚，臺中院區同仁盡地主之

誼，陪同大家參觀廟東夜市及附近商圈，只見個個人手一袋，好不樂哉！翌日清晨，后豐鐵馬自由行，先鍛鍊出一天好體力。接著趕往507高地美健農場，在老師的講解示範下，大人小孩個個摩拳擦掌，無不使出渾身解數做出五花八門各種造型的麵包，口感一級棒，農場主人也很熱情地介紹整個園區的植物生態，中餐的佳餚大多是園區的野菜，清新爽口。最後來到花露休閒農場，DIY茶樹精油乳液，此時大雨滂沱，工作人員仍是賣力的講解各種香草植物的功用，領隊的王副院長如哲大方地請大家吃冰棒，短短的1日半遊，身、心、靈，都達到了舒活的目的，令人不虛此行。



100.07.29 本院舉辦7月份員工慶生會暨苗栗風情2日遊，后豐鐵馬自由行好體力。（張坤成攝影）



100.07.29 本院舉辦7月份員工慶生會暨苗栗風情2日遊，王副院長於花露休閒農場與同仁同樂。（張坤成攝影）



本院8月份員工慶生會於8月5日在三峽總院區辦理，約25人參加。大家長吳院長清山一開始致詞時即公布一喜訊，本院參加教育盃桌球比賽榮獲第2名，不僅為國家教育研究院增添光采，也證明本院同仁是充滿希望與活力的。會中除讓大家分享生日的喜悅外，院長更感謝同仁這段期間的辛勞與付

出。參加的壽星不但有院內準備的摸彩禮券，院長也加碼提供南投、台東等地的精緻名產禮盒及禮券供大家摸彩助興，祝福所有壽星平安喜樂。在生日快樂頌的樂聲及歡笑聲中，品嚐蛋糕與點心，結束一場溫馨的聚會。



100.08.05 本院於三峽總院區舉辦8月份員工慶生會，吳院長與當月壽星合影。（張坤成攝影）



100.08.05 本院於三峽總院區舉辦8月份員工慶生會，吳院長與壽星代表合切生日蛋糕。（張坤成攝影）



簡訊





院務花絮



100.06.13 本院首度舉辦國家教育講座，邀請國立中正文化中心郭為藩董事長蒞院擔任講座，講題為「現階段國內教改動向的觀察」。（莊永仁攝影）



100.06.13 本院首次國家教育講座，本院吳院長致贈紀念品予主講人郭董事長。（莊永仁攝影）



100.06.22 教育部吳部長於本院臺北院區專題演講：行政領導哲學與實務，吳部長、吳院長與第127期國小主任儲訓班學員於演講結束後合影。（郭志昌攝影）



100.07.13 立法院國會助理同仁蒞院參訪，與本院吳院長、潘副院長及王副院長於三峽總院區仰喬樓前合影。（莊永仁攝影）



100.07.26 北京大學參訪團蒞院參訪，王副院長代表本院致贈紀念品予北京大學研究生院高岱副院長。（郭志昌攝影）



100.07.27 第0043期全國原住民重點國中小學校長職前研習班，教育部吳部長課後與學員於本院傳習苑前合影。（郭志昌攝影）



簡訊

