

# 教育人力與專業發展

*Educators and Professional Development*

**雙月刊** 第30卷第6期

本期專論主題：  
特色課程發展

◎教育人力與專業發展

第30卷第6期

特色課程發展

國家教育研究院 發行

VOLUME 30 NUMBER 6  
DEC 15, 2013



國家教育研究院  
National Academy for Educational Research  
www.naer.edu.tw

GPN : 4810100028  
ISSN : 2306-5966



國家教育研究院

中華民國102年12月15日



# 校特色課程發展的美學向度

洪詠善／國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

## 一、前言

近二十年課程改革中，社會文化與政治經濟環境的改變、資訊科技的革新與人口結構的轉變等因素下，學校課程發展、教學方法與學習模式等都起了重大的變革。尤其在少子女化趨勢下，學校特色經營成為顯學，這種重視學校本位之精神所發展之特色課程近年來逐漸被系統化的研究與實踐，更顯著的是學校特色課程已然成為學校行銷與提升競爭力的重要策略。筆者在參與研究十二年國民基本教育特色招生之特色課程規劃時發現，學校發展特色課程的共同理念是要能彰顯學校優質辦學的特色外，也一再強調提供學生優質課程與學習環境，以達適性揚才之目標。不過，長久以來，學校特色課程的主要論述係從學校效能觀點與學校本位管理與經營角度，重視學校依據本身以及地區環境特性，創造出來具有獨特優異的教育環境或教育表現，同時強調過程中，學校必須因應內外環境壓力，針對學校結構、人員、環境、運作過程，做有系統、有計畫的調整、改變，以創造校內與社區人士融入一體的感受，並創造教育實踐價值的創新，發揮學校資源的效益，產生課程的附加價值，以提升學校教育的品質與競爭力（吳清山、賴協志、王令宜，2010；邱淑娟、黃士蔚，2009；張碧娟，2008）。然而，「學生學習」終究是學校特色課程的核心，因此學校營造怎麼樣的學習場域？學生如何學習？課程中學生獲得什麼學習經驗？對學生而言，學習的意義又是什麼？這些問題是學校發展特色課程的重要提醒。

學校課程發展的夥伴如何思考「特色課程」影響了課程內在價值與學習的意義，更影響教師教學的信念，當大家將它視為學校招生或經營亮點的利器，所以課程的價值在於創造一個個能夠博取媒體版面的課程事件；相反地，當大家從照顧學生學習差異，關心學習經驗與意義時，那麼每一位學生的學習才會成為特色課程的核心，透過精心規劃的課程與教學引導學生探索與確認自己和他人與環境之間的關係，敏感覺察並探究生活周遭與教科書裡現象與知識中被忽略的問題，這些或許不容易成為亮點，卻是學生學習最重要的經驗。近來，隨著十二年國民基本教育的實施在即，筆者分析後中教育階段學校發展特色課程的相關問題（洪詠善，2012；劉欣宜、洪詠善，2013），指出特色課程的定義、課程綱要、升學制度、支持系統等當前學校面臨的問題，並反思課程綱要的學分科目架構，提出課程協作、深化特色課程實踐經驗、與課程綱要研修等建議；同時，也看到了在教育部與地方縣市政府教育局資源投入下，高中職學校紛紛展開特色課程之設計與實施，學生在外語導遊、設計骨牌、製作咖啡、鑑識CSI、國際教育領袖等等課程中進行不同於傳統課堂的教學內容與學習模式，特色課程寶貴的實踐經驗需要不斷反思與逐漸深化，更需要從不同學術觀點活化課程之研究之實踐。因此，當學校成為創造學習內容與機會的場域時，特色課程應該引導學生能對於學習有所感知與領悟，亦擁有主動探索的學習動機，學校特色課程不是一時熱鬧的煙火，或趕流行的活動，而是能夠支持學生發展自己的特色，自然地學校也就有了特色。



## 二、特色課程的美學向度

不同於傳統課堂聽講的學習模式，特色課程重視學生生活經驗與學習差異，強調學習者在學習環境中與自己、他人和環境的互動，重視學習者感官多元認知、體驗、探索與行動的意義化，以及學習動機的啟迪，對於特色課程發展者而言，可以從課程的美學向度設計與實踐特色課程，包括課程即文化經驗、環境美學與身體美學等（Hung & Yeh, 2013）。

### （一）重視學生與社區的文化生活經驗

特色課程不可能憑空產生，它必然來自學生與社區居民的文化經驗。Jardine（1992）指出課程終究要回到生活世界，即回到人類生活文化的本質，那是無法言詮的生活感，是冒險、模糊、與複雜的，是必須身在其中者才能體會的。從我們居住的社區或社會中，去傾聽在地的聲音，去觀察四季的變化，去觸摸土地萬物的質感，然後才能感同身受地去看見意義、發現問題、以及解決問題。例如製作咖啡是特有意義的學習活動，如果它是與這塊土地與居民的生活連結的，那麼，製作咖啡就不只是「製作」這件事，而是學生有興趣甚至於主動地去探究社區的地質氣候，關心社區產業或生活型態，學生不會只滿足於泡出一杯好咖啡而已，而是隨著課程的進行，慢慢地激盪出不同的探究主題，並發展自主學習的規劃。來自文化經驗的課程，比較能夠喚起學生的共鳴，學習不會是線性的，而往往是如地下莖般地延展。課程之美即在於不確定與無限可能。Slattery（2006）提醒教師要敏感於課程的複雜，如季節更迭中的學校氛圍，過去經驗、文化習俗、家庭倫理、宗教經驗等都會影響價值與行為，這些正也是影響特色課程的重要內涵。

### （二）環境美學的營造

許多學校發展特色課程的同時也著手爭取經費進行環境改造與設備增購。學習環境是支持學生學習的重要因素，然而，學習的環境不是被建造出來的，而是被生活出來的。因此，從環境美學觀點，學校應該重視學生如何在空間中活動？在哪些時間活動？如何經營一個能夠充分讓學生參與其中的空間？在筆者研究的一所學校，強調簡單樸素的環境美學，在校園中為學生留下許多未完成的空間，將廣闊的校地親近社區規劃，設計融合環境、自然有機的學習路徑與材質。讓建築空間與課程模式相融合，在動與靜、可見與不可見、意與象之間，將自然美與人工美融為一體；透過空間的「無」展現學習者的「有」，將教學空間定義為一個未完成的空間，提供參與者的想像、創作、遊戲的持續完成空間。在強調如軍備競賽般的學校設施與設備、環境與空間經營之時，從環境美學向度，特色課程應該更重視學生是環境與設備的使用者、生活者、甚至是創造者。未完成的空間是重要的提醒。

### （三）身體美學的實踐

探索、體驗、實作、與實踐等都少不了「身體」。不過，身體不只是學習的工具，身體即是學習。我們通過有形的「身」，去體驗、體知、體悟、體解、體會所學習之事物，「體」它是實踐與反思後的身體。因此，在學習中，不能只是以身去體驗，而是要能在實踐中反思，在反思中體知、體悟與體會。因此，特色課程中應該關照與敏感於學習者的通過身體的知識與技藝的過程。學校教育往往令師生同樣面臨身體的自由與節制之間的衝突與平衡，因此，在一節節與一科科的「框架」中，學校課程教導我們學習將身體在不同時間內擺到適當位置，然而，當有了特色課程之後，身體與框架的關係是



更緊張還是解放，這攸關學生學習的深度與行動的力度。我以「遊戲」詮釋特色課程的身體美學，Huizinga（成窮譯，1998:16）在其《人：遊戲者》中認為遊戲的特徵為：置身於日常生活外，又強烈吸引遊戲者的自由活動。它是一種不與任何物質利害相關聯的活動，而勇敢、冒險、承認不確定性、忍耐緊張等等這些都是遊戲精神的本質。洪詠善（2008）指出，對於學習者而言，遊戲具有開放、無拘無束、創造的意義；對教學者而言，遊戲說明教學規則中應該允許不確定性的自由，如此一來，才能夠擁有更大的樂趣與富有變化的結果。遊戲中的身體，讓師生超越現實利益關係，享受自內在與外在的自由狀態，並看見心靈豐富的創造力。因此，許多特色課程強調登山、溯溪、田野探查等戶外體驗學習，它鬆解了傳統課程的框架，讓身體得以創造學習張力，在山野中觀察蟲、魚、鳥、獸，享受不同的溫度、光影、色彩的變化，讓感官充分打開。因此，從身體美學向度看特色課程的發展，解開一節一科科的框架，讓此身在體驗中體知是重要的。

## 參考文獻

- 吳清山、賴協志、王令宜（2010）。國民中小學發展學校特色之研究：重要概念、實證分析與實際作為。《教育研究月刊》，198，12-29。
- 邱淑娟、黃士蔚（2009）。麗山高中特色課程裡的適性發展。《教師天地》，159，42-46。
- 洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文。
- 洪詠善（2013）。台灣後期中等教育階段學校發展特色課程問題與展望。《教育研究月刊》，225:102-117。
- 張碧娟（2008）。高中學校本位特色課程之實施及策略探究—以中壢高中的經驗為例。「教師生涯規劃與教育專業發展」中原大學地方教育輔導活動第四屆學術研討會論文集。中原大學教研所暨師資培育中心。
- 劉欣宜、洪詠善（2013）。高中職學校發展特色課程之課綱問題分析。《課程研究》，8:2，1-21。
- 成窮譯（1998）。人：遊戲者。貴州：人民出版社。原著：Johan Huizinga。

## 三、結語

學校特色課程發展與實施是重新建構學生學習內涵與模式的重要契機。特色課程固然有其學校經營與行銷的意義與價值；但是，更重要的是學生如何在特色課程中習得有別於傳統被動聽講模式的學習經驗，朝向多元感官認知、探索體驗、發現與解決問題等更高層次與深度的學習。從美學向度，重視學生與社區的文化經驗，紮根於所在土地，引導傾聽與看見問題與新的可能；營造環境美學，不陷入盲目的學校改造或設備競賽中，藉未完成空間來彰顯並發展學生的學習；最後，重視學習中身體的美學，讓學生的「身」在特色課程的解框架中「體」現學習的意義—重新發現與創造自己的特色。

當學生都能在學習中找到自己的特色，那麼，學校才有特色。



- Hung, Y. S., Yeh, S. F. (2013). The Aesthetics of Curriculum and Taoism. *The International Journal of Chinese Education* (pp. 54-69).Vol.2 Issue1.
- Jardine, D. W. (1992). Reflections on Education, Hermeneutics, and Ambiguity: Hermeneutics as a Restoring of Life to it's Original Difficulty. In William F. Pinar & William M. Renolds(eds.). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*, 116-130. New York: Longman.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Routledge.



# 校本特色課程發展問題析述與策略論述

林志成／國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授

## 一、前言

學校現在仍是資訊社會中主要學習的場域，學校若要滿足家長的期望及學生學習的需求，發展校本特色課程應是其中關鍵策略，因為課程是學校教學主要的架構藍圖、內涵，也是學生主要的學習內容，重視教育品質的家長及學生常逐特色課程品牌而居。換言之，課程、教學及學習是學校永續發展的核心關鍵，校本特色課程發展不但是偏遠學校或小型學校因應裁併校或廢校危機的重要突圍策略，也是十二年國教新紀元中，學校特色招生、各校創造差異性卓越特色、永續發展的有效利器。例如：建國中學正建構的「基礎、精熟、精進、榮譽及發展」等三群四類課程、松山農工的「務實致用專題製作」課程、光武國中的「與自然共舞～課室外的學習」課程、中平國小的「布馬過嶺、傳承客家」課程、大坪國小的多元智能實驗課程等校本特色課程。

校本特色課程係以學生特質、需求及學校社區情境特色利基及資源為起點，兼融學校特色且能培養學生基本能力，達成國家課程綱要目標的課程。校本特色課程發展係針對社會發展與變遷，透過教育社群的專業對話，提供學生有意義及高吸引力的課程之發展歷程，它也是一個同時關注課程教材內容、教學、研究、評鑑、修正、人際溝通及學習成效評估等活動的複合性多元歷程。

發展校本特色課程時，必需考量其現有的人力、物力、經費、設備、社區資源等，檢視學校現有之資源，充分運用、規劃以彰顯學校特色。因此，校內人員的組織分工、

學校氣氛的營造、參與人員之專業發展、資源的規劃與應用，以及課程的設計規劃等等，皆會影響校本特色課程推展的成敗；校本特色課程發展不但可以實踐學校永續發展的願景，也可以引進社區資源，增加學校資源，提供學生樂效學習的多元豐富情境，活化創新教學內涵，進而提高學生學習成效（林志成主編，2011；林志成、田育昆，2011；林志成、陳愛玲，2013；林志成、彭靜文，2013）。

本文旨在析述校本特色課程發展面臨的四大挑戰問題，進而論述校本特色課程發展的四項策略；同時，以曾獲教育部特色學校特優及教學卓越金質獎的相關校本特色課程為示例，分享其核心理念、目標、發展策略與歷程。

## 二、校本特色課程發展問題析述

校本特色課程發展會面臨人、事、時、地、物等各方面的問題與挑戰，茲進一步析述如下（林志成主編，2011；林志成、陳愛玲，2013；林志成、彭靜文，2013；臺大師資培育中心，2013）：

### （一）覺知能力待提升、理念待釐清宣導、主軸待聚焦、共識待建立

首先，教師主體覺知、專業覺醒、問題洞察、課程設計、教學創新、適性教學、知識管理、時間管理、多元評量等校本特色課程發展能力不足，教師專業發展程度、參與及投入意願均有待提升。



第二，教師因不了解校本特色課程發展的理念，故對校本特色課程發展持觀望態度，惟若要避免學校已死的批判，若要超越冰冷套裝知識的隔閡，則校本特色課程發展的重要性、必要性及相關理念均有待進一步加以釐清，並加以有效行銷宣導。

第三，校本特色課程發展的主軸待聚焦，目前部分學校特色課程架構雖品項繁多、五花八門、琳琅滿目但常缺乏邏輯架構、細部方案，主軸未能有效聚焦、內容繁雜鬆散而未聚焦。

第四，校本特色課程發展的方向、主軸多寡、方案內容、分工、時程及方法等共識也尚待建立。

## （二）各種領導及組織的功能待發揮，研發待落實、卓越心態待建立

首先，因課程領導功能待發揮，學校教師常誤以為草莽式的課程發展即草根式的課程發展；許多教師仍未深入了解校本特色課程的意涵，不知特色課程是依據學校背景脈絡、資源條件、社區特性、家長期望、學生學習需求、教師專長能力等，經由課程發展SWOTS分析，兼採由下而上、由上而下與上下交流的凝聚共識，結合全體教職員工和家長社區資源，審慎規劃、長期發展而成的。

第二，教學輔導教師、國教輔導團、領域召集人等組織或領導者的教學領導、教師領導、學習領導等領導功能也有待發揮。

第三，學校課程研發機制待建立，研發功能也待落實；多數學校不但缺乏實質研發功能的教師研究室，也缺乏獎勵研發的措施。

第四，教師主動性及參與度均不足，教師平凡的規範文化待翻轉改變，課程組織功能待提升，課程小組運作成效待提高，專業優質、樂效學習的卓越學園之價值理念、典章制度及具體行為規範等均有待建立。

## （三）校本發展模式及課程藍圖待建立，多元參與及影響因素待重視

首先，學校發展校本特色課程時，缺乏可供參考的模式、藍圖與步驟，教師也缺少發展校本特色課程的高峰經驗，教師擔心參與校本特色課程發展事倍功半，也擔心會被外加式校本特色課程發展過多額外的工作拖累。

第二，學校發展校本特色課程時，多元的參與討論、對話仍不足，影響校本特色課程發展的因素也尚待重視。

## （四）校本特色課程發展檢核機制及相關配套措施待研擬加強與統整

首先，校本特色課程方案檢核指標不明確，多元評量的技術、工具和近用性（accessibility & availability）尚未完善齊備，教師專業學習社群法制尚待健全，校本特色課程發展完整的課程評鑑機制規劃、硬體設備、資源、支援、人力、分工與時間安排等相關配套措施均有待加強。

第二，推動校本特色課程發展相關單位、計畫、資源待統整，人員及觀念之溝通待加強；家長及社區人力投入校本特色課程發展工作也有待鼓勵。

## 三、校本特色課程發展策略論述

在校本特色課程的發展規劃上，學校課程教學領導團隊若能扮演火車頭、領頭羊及促動者的角色，發揮「覺↔知↔行↔思」的行動智慧，因勢利導、順勢而為、系統調控、上下交融、權變優序，則能透過課程領導及學習型會議，帶領教師團隊、行政團隊、家長及志工團隊一同前進，探討實踐學校願景的課程方案及目標，發展校本特色課程，透過分享討論與專業對話，經營學校課程特色，提升課程品質與效能。茲簡述相關策略如下（中平



國小，2012；白雲霞，2003；林志成，2001，2004a，2004b，2006，2010，2011，2012；林志成、陳愛玲，2013；林志成、張蓉峻，2009；林志成、范揚焄，2010；林志成、彭靜文，2013；林志成主編，2011；臺大師資培育中心，2013；蔡清田，2005；Au, 2012; Harrison, 1981; Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990）：

### （一）透過有機螺旋循環的發展，協助教師覺知、增能並建立共識

#### 1. 協助教師覺知及增能，釐清特色定義，建立特色發展共識

首先，學校可邀約課程學者專家群，擔任學校課程發展顧問群，扮演長期陪伴、專業諮詢與輔導的角色，建立大學及中小學夥伴關係，透過有機螺旋循環的發展步驟，激發教師主體覺知（consciousness）、專業覺醒（awareness）與問題洞察（insight），建立校本特色課程發展的必要性、共識、主軸及「以學習者為中心」的課程發展原則。

第二，可善用全體教師備課時間、校內研習進修時間或校本共學時間，邀請理論、實務、經驗兼備的專家學者到校，分享課程實作的理念及案例，使教師理解特色的定義及課程綱要理念，並指導教師實作、發表、分享及討論，透過產出型工作坊，讓教師有效增能，使教師充實課程設計、班級經營、有效教學及適性評量等專業知能、技巧，並激勵教師專業熱情。

第三，釐清特色及校本特色課程發展的概念；特色是特別的特點、特性、特質或特徵，也是一種與眾不同的獨特性、差異性或高辨識性；特色是人無我獨有（have），人皆有之，我特別用心求創意創新（do）、巧妙周全、精緻圓滿、創增價值、永續存展（be）。卓越特色主要包括兩大類，第一種是類別差異的卓越特色，包括差異性卓越超群、獨特性卓越超群與實驗性卓越超群，第二種是程度及品質上的卓越特色，包括高創意性卓越超群、全品質性卓越超群及超附加價值性卓越超群。上述兩種卓越的特色都有賴於法令制度政策、高對話性、高參與性的系統性方案及相關配套措施加以實踐落實，以達到標竿典範、精緻精品、永續發展、高效益、高價值及高功能的卓越超群境界（卓越特色的本質精義、中介歷程與成果效益如表1）。

校本特色課程仍需受國家課程綱要的規範，也需要讓學習活化，讓學生在知識、情意及技能方面增長，其位階詳如圖1。多元適性的校本特色課程（詳如圖2）係指能考慮學生學習多元需求、教師專業、家長期望、社區資源、場域課程、課程綱要及能力指標，具有差異性、獨特性、創意性、草根性、自主性、在地全球化、標竿性、卓越性、延續性、整體性與普及性的出色課程。

表1 卓越特色的本質精義、中介歷程與成果效益

本質精義		中介歷程	成果效益
1. 差異性、獨特性與實驗性 2. 高創意性、全品質性及超附加價值性	卓越超群	1. 法令制度政策 2. 高對話性、高參與性的系統性方案 3. 相關配套措施	1. 標竿典範、精緻精品、永續發展 2. 高效益、高價值及高功能

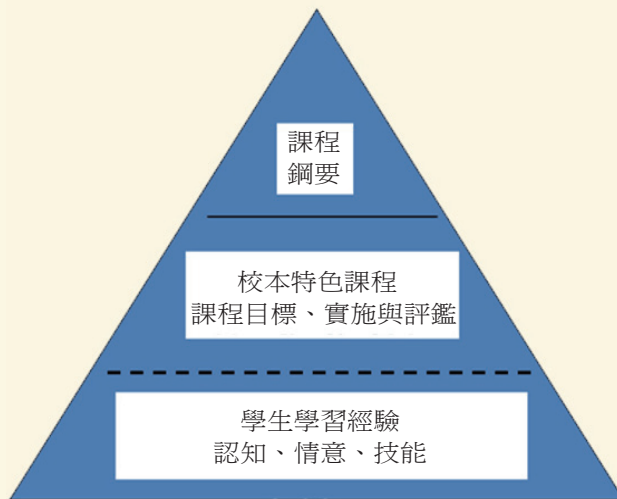


圖1 校本特色課程的位階

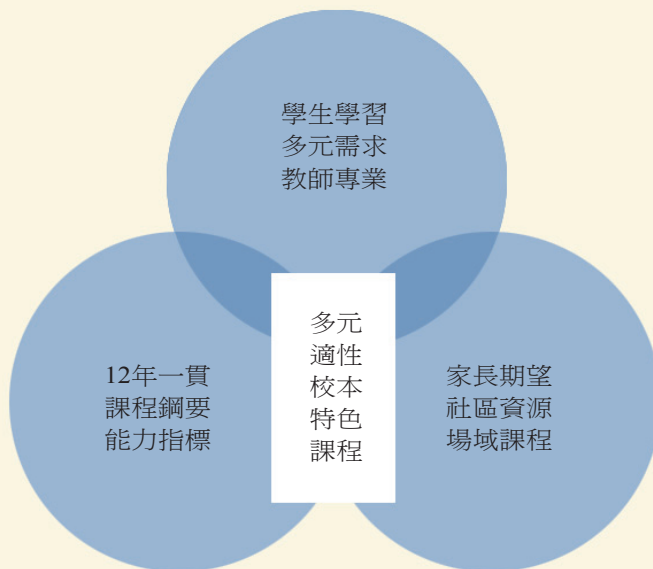


圖2 多元適性的校本特色課程

第四，學校課程及教學領導團隊，宜帶領教師釐清學校願景、發展方向、課程目標、主軸、主題、實施方案與學校發展的關係；有學校願景與課程目標完全一致者，也有學校願景與課程目標不一致者，進行校本

特色課程發展時宜先釐清此點；且課程目標共識之建立宜兼重學校發展文化脈絡、可運用的資源、親師生多元聲音及評鑑回饋修正系統等各種因素。



第五，校本特色課程與教學，因為具有高關聯性、高操作性，不受上課時間、空間地點所限，故能有效激發學生學習興趣；未來，校本特色課程發展宜持續強調教學創新、多元參與、體驗學習及五官六感及生活中的學習，以啟迪學生多元智能發展，讓學生能帶著感覺、主動學習、自主學習，能活學活用，達到樂效學習的目的。例如童玩特色課程讓學生玩出多元智能及多元智慧，又如四能課程讓學生動腦能想、開口能說、提筆能寫、巧手能繪。

第六，建立校本特色課程發展系統整合、資源共享、擴大參與、長期對話、學習為主、學生受益的共識，考量校本特色課程發展的獨特卓越性、未來發展性、整體性、全面性、延續性、一致性、系統性、可能性、創發性和生成性（becoming）。

#### 2. 強化問題、議題及標竿學習，提升教師參與課程發展意願

首先，學校宜強化問題為基礎的學習，使教師對課程發展及適性教學的問題有深入的理解，並能協助教師解決課程設計及適性教學的問題。

第二，學校宜強化議題為基礎的學習，使教師對班級經營及有效教學的相關議題能有深入的理解。

第三，學校可強化標竿學習，透過SUPER教師、POWER教師、教學輔導教師及教學優良教師等典範教師的經驗分享，提升教師專業熱情，提高教師參與課程發展及教學創新的意願。

#### (二) 權變善用各種領導，強化課發會等社群功能，發展卓越學園

##### 1. 發揮課程教學等領導功能，邀約志同道合者參與專業社群

首先，學校課程教學領導者及領導團隊宜以身作則、身先士卒，扮演關鍵領導者的角色，引領教師建立課程教學研發團隊；同

時，透過各種機會，提供教師新觀念及新活力；課程教學領導團隊宜權變扮演課程教學研究者、課程專業領導者、教師領導者、學習型領導者、協商者、諮詢者和評鑑者等多重的角色，協助教師專業覺知、主體覺察、價值覺醒、批判反思、有效增能並主動參與課程發展工作，發揮課程教學領導、教師領導、學習型領導及研究領導的功能。

第二，可邀約志同道合者參與教師專業學習社群，邀請專業且有熱忱的教師擔任教師領導者，使其扮演種子教師播種點火的角色，發揮同儕規範、促進提升、中介溝通、鼓勵點化、案例分享討論、專業對話、標竿學習等力量。

第三，學校課程教學領導團隊宜透過示範、分享與專業對話，鼓勵教師進德修業，積極協助教師專業發展，有效提升教師學習動能。

第四，課程教學領導者對於課程與教案設計、教材與教法安排、課程與教學實施、課程與教學評鑑等方面，提供規劃、設計、支持與引導，以啟動課程革新，幫助教師有效教學和提高學生學習效果。課程領導者應澄清自己的哲學觀（人生哲學、教育哲學、課程哲學與領導哲學…等）、規劃學校課程方案、建立學校課程特色、加強教師專業能力、實施轉化型的課程領導、再造學校組織文化、促進教育與社區的整合發展。

##### 2. 強化課發會、領域會等組織功能，建立信任分享對話團隊

首先，學校行政單位全力支持係校本特色課程發展的關鍵要因，學校可考慮進行組織再造，設置研發組，或重新調整學校處室組的業務職掌分工，也可強化課發會、領域會（領域教學研究會、領域會議）等組織功能，於課發會中設置特色課程發展小組，深入討論校本特色課程發展方案之願景（vision）、主題（theme）、概



念 (concepts)、活動 (activities)、教材 (materials) 等系統性方案，以供全校老師參考應用。

第二，將課發會及領域會提升、轉型、轉化為學習型組織，使教師成為學習型組織的教學夥伴關係，以任務導向，整合課程發展計畫、精進教學計畫、教師專業發展評鑑計畫等各種計畫，透過定期及不定期會議，分工合作、掌握進度、合力完成學校特色課程及教材研發，運用教學系統設計，發展學生多元智能，建立信任分享團隊及專業對話文化。

最後，宜明訂國教輔導團、教師專業學習社群法制規範，使其具有發揮功能的合理性人員、人力及經費；也讓教學輔導教師、領域召集人等課程教學領導者能獲得必要的及合理的支持系統及支援系統。

### 3. 兼重親師生及社區因素，善用資源與策略，發展卓越學園

首先，校本特色課程發展宜考量校內外發展校本特色課程之專業人力資源支援、社區及家長對於特色課程的支持度；提供家長參與學校特色課程的管道，讓家長理解特色課程不但具有獨特性、適性化外，更可融入領域課程教學，讓學生學習到九年一貫基本能力。

第二，學校宜加強與地方產業發展互動，與社區相互攜手、合作發展特色課程，形成共生共榮的命運共同體與區域體系；使家庭、學校與社區成為夥伴協力團隊，例如中平校本特色課程，即透過關鍵性領導者促發、系統性情境分析、擬定周詳目標與行動方案、多元參與的協力治理過程、持續深耕獲致高效產出。

第三，學校宜善用學區內自然人文生態，積極爭取產業資源、校內外人力物力資

源、經費資源等多元資源，透過策略聯盟，整合校內外各種資源，發揮資源整合綜效，解決師資或人力不足問題；支持教師團隊發展符應學校利基及條件之特色課程，培育教師領導人才；同時，妥善運用家長、志工及社區人力，使親師生共同參與課程發展工作。例如西湖鄉五校策略聯盟，共同打造西湖鄉「九貫教育全聯盟，遊學路線」交出亮眼成績單，五所學校親師生都可參與「西湖獅藝關懷」等遊學路線的學習之旅，親師生都可享有五校特色課程及遊學資源。

第四，設置並善用校務發展基金，鼓勵教師及課發會持續投入課程教學研發工作，透過新視框，建構高邏輯、高關聯性的連結課程架構，有效整合點-線-面，讓師生看見在地、臺灣及全球等三重化視野。

第五，學校宜透過成果及績效爭取資源，積極改善學校設施設備，加強營造多元適性的校園美學空間及優質學習環境。學校宜積極提供學生一個可以看得到美的東西、聽得到美的聲音及能感受到的美感空間環境，讓學生可以透過觀察、感受、體驗、理解、投入，享受美學原理的影響力與共鳴美感，在校園生活中體驗美所帶來的愉悅、感動與放鬆，讓學生們潛在的審美能力發展出來，培養學生美的欣賞力、感受力、判斷力與創造力。學校宜強化領域教學空間、心靈對話空間、探索體驗空間、環保綠帶空間、創作彩虹空間、山川自然空間、休閒樂活空間、戲水遊戲空間、研究討論空間、想像創發空間、尋幽訪勝空間等各式空間規劃，發揮空間領導及潛在課程功能，讓工程、課程與學程三程並進，建立信任、支持、務實、重視成就與價值、分工合作、專業對話與分享的學校氣氛與文化。



### (三) 兼用各種模式，重視多元參與及影響因素，研訂課程的藍圖

#### 1. 以歷程模式為基，善用多元模組，研訂課程發展架構藍圖

首先，以Skilbeck（1984）歷程模式為基，權變使用情境分析、目標擬定、方案設計、解釋實施與評鑑回饋等五項程，以發展符應課程綱要、校務發展計畫、領域學科特色及核心能力的校本特色課程。

第二，校本特色課程發展團隊若能瞭解校本特色課程發展的利基、條件、優勢、特質、社區特性、教師專業、課程性質、家長期望、學生學習特質與需求等相關因素，若能善用核心團隊，加強焦點式專業討論及對話，若能兼用歷程、情境、成果導向等各種校本特色課程發展模組，則能研訂具體可行、兼具國家課程綱要的宏觀、學校層次的中觀及師生層次的微觀之課程架構系統藍圖，作為學校永續發展的底圖，並能據之以

審慎規劃全校課程計畫，讓校本特色課程經逐年累增經驗及持續進化精進，而能成為卓越特色課程品牌。

第三，特色教學可結合現有之校外教學平臺、模組、資源、教材、教法及評量系統，讓教學更生動活潑且有變化。

第四，研訂校本特色課程發展方案藍圖，按圖索驥、循序發展，依核心能力進行逆向設計（backward design），深耕校本特色課程細部行動方案。茲以中平國小校本特色課程發展藍圖為例，簡述其方案發展核心理念、目標、發展策略與歷程如下：

#### (1) 方案發展核心理念—疼惜土地、深耕文化

- 學生是學習主角：設計以學生為中心的適性課程，重視生活中學習。
- 社區是學習教室：運用學習捷運概念，設計高創意學習路線與教室。

學生層面	教師層面	學校層面	社區層面
認知：認識家鄉自然、人文環境，感受人與鄉土的密切關聯。 技能：能導覽家鄉景點，瞭解文化價值。 情意：關愛鄉土，培養服務鄉土情操。	1. 落實以學校為本位的課程發展模式。 2. 鼓勵教師以開放的態度來實施課程與教學。 3. 強化教師課程設計、教材編纂能力，以及評量技巧，落實本位管理。	1. 建置特色課程網站。 2. 成立客家鄉土社團。 3. 推動學校特色課程。 4. 培訓導覽力，提供多元學習機會。 5. 鼓勵走入社區，進行服務學習。	1. 整合社區資源，落實社區即教室理念。 2. 學校社區化、社區學校化。 3. 策略聯盟，進行社區營造。



### (2) 課程方案目標

要言之，中平校本特色課程方案旨在培育具有九年一貫課程十大基本能力之「十（實）力」的新世紀兒童；同時，培養關愛鄉土，服務鄉土情操，學生在畢業前都須通過「饒平導覽員」認證檢核，成為社區導覽達人。最後，以十力做為學生學習成效檢核內涵，再運用形成性評量，推動補救教學。

### (3) 方案發展

- 方案主題：布馬過嶺、傳承客家

「布馬」是客家傳統舞陣道具，係「以客家花布包覆竹架做成的馬頭偶」，但失傳已久。中平團隊從恢復布馬文化著手，從砍竹、剖篾、塑型、製馬頭、穿馬衣，都由師、生、志工共同完成。而「過嶺」，除了代表翻山越嶺，以及學校所在地--過嶺里之

外，更指以「布馬舞」為始，全面復興其他客家文化，從校園扎根，接續文化脈絡，翻越文化斷層，傳承文化產業及宏願志業。

- 課程理念主題與內涵相關性一循序漸進發展四大主軸課程

中平校本課程從97學年開始，以發現家鄉為起點，經走讀並認識家鄉，體驗客家特色之美，最後創新「布」、「馬」課程，並走入社區，協助社區發展文化創意產業。

- 課程內涵規劃--系統規劃，融入九年一貫各領域實施

為了讓孩子能學習到兼具鄉土與創新的本位課程，且能永續實施，團隊持續發展課程，進行課程橫向、縱向連結，融入各領域、分年級實施，年年檢討修正，提升教學及學習成效。

	97學年度 悠遊綠野仙蹤	98學年度 走讀饒平家鄉	99學年度 玩味客家風情	100學年度 深耕花啦嘍啾	課程內涵
一年級	畫遊家鄉 【生活1、彈性9】	中平大家庭 【生活1、彈性7】	K歌之王 【綜合1、語文1、彈性2】	遊賞客家 【語文1、綜合2、彈性2】	領域暨學習節數
二年級	情話家鄉 【生活2、彈性9】	有拜有保庇 【綜合2、彈性4】	童王世界 【健體4、語文1、數學2】	畫我布馬 【社會1、藝文4、彈性3】	
三年級	電子情書 【社會3、資訊2、語文3】	當我們「童」在一起 【社會1、彈性4、語文2】	藍不倒我 【藝文2、社會1、彈性3】	花布拼貼 【數學1、綜合2、彈性2】	
四年級	寫意家鄉 【語文2、藝文3】	「許」我一個「家」 【社會3、彈性2、藝文3】	客家花布情 【藝文2、彈性3】	舞動布馬 【藝文4、彈性2】	
五年級	報報家鄉 【社會3、資訊2】	「郵」你真好 【社會3、彈性7】	擂茶來怡客 【社會2、彈性2】	玩味名牌 【藝文4、自然1、彈性5】	
六年級	導覽家鄉 【社會2、彈性10】	與太空有約 【自然2、數學3、彈性4】	滿福菜包 【社會2、彈性1】	創意布馬 【數學2、藝文2、彈性7】	



• 創新教學策略

小組合作學習	學生小組成就區分法、小組遊戲競賽法、拼圖法
走讀體驗學習	親身體驗、觀察反省、總結領會、積極嘗試
五星共學服務	導覽達人、遊學體驗、校際交流、策略聯盟
學群協同教學	單科協同、跨領域協同、主題式協同、課程自主、共編教材、多元評量、共享資源
數位資訊應用	課程教學網站建置、電子書製作、雲端學習、數位學習檔案
優質情境營造	教室學習角、導覽步道、客家文物館、饒平文化館、產業館、希望劇場分享臺
手感經濟應用	學生參與手工製作；觀察、鑑賞、分享、行銷、義賣
社區資源整合	家長志工參與、社區積極投入、引入社區耆老、聘請專家指導、整合在地資源

• 課程評量—多元評量，多元展能

課程評量	實作評量	檔案評量	書寫測驗	真實情境模擬&問題解決
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.口頭報告</li> <li>2.創作成品</li> <li>3.實際導覽</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.學習單</li> <li>2.電子小書製作</li> <li>3.文章發表</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.學習單</li> <li>2.比例尺與縮圖測驗</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.小組合作解決問題</li> <li>2.饒平館模擬導覽</li> <li>3.校園尋寶</li> </ol>

- 課程產出—配合十大基本能力檢核，落實補救教學
- 課程發展模式應用：整合資源，以課程帶動社區發展及營造。

2. 強調校本特色課程發展多元參與，系統考量相關影響因素

首先，校本特色課程發展宜讓親師多元參與，多元參與可促進集思廣益、腦力激盪、廣泛溝通與討論，以發展出最適合學生學習的課程。

其次，校本特色課程發展宜邀約外部課程實務專家提供諮詢意見或協助方案規劃與評鑑，也可邀約志工協助方案實施。

再次，課程領導者（理念與做法等）、教師（專業度、自主度、參與度、流動率、時間壓力、觀念及文化差異等）、學校（願景、規模結構、類型、經費資源、行政配套、氣氛與文化等）、參與者（動機、能力、熱情等）等各種內外因素可能影響校本特色課程發展，學校必須兼顧到



「人、事、時、地、物」等各種因素，才能發展差異化卓越的校本特色課程。

最後，學校宜提供教師評選特色課程考量準則，進行特色課程發展評鑑，蒐集親師回饋及學生能力展現資料，檢視學生在知識、理解、應用、分析、綜合等各方面的學習成就，了解學生溝通表達、分享討論、問題解決等能力和學習動機的進步情形，使學生能自主學習、樂效學習，進而促使學校永續發展。

#### （四）善用PDCA及行動科學精神，精進課程發展方案及配套措施

##### 1. 善用PDCA及行動科學批判精神，推動課程教學行動研究

校本特色課程發展時宜善用PDCA、行動科學及批判性課程研究精神，推動「覺知行思」的課程教學行動研究，兼用訪談、問卷調查、文件分析、觀察或行動研究等各種研究方法，深究發展困境，深化課程發展。

##### 2. 多元倡導、上下交融，深化課程教學發展，提升學習品質

校本課程發展或緣於內在動機、內部倡議，或緣於績效責任、家長要求等外在壓力、政府或教育行政機關的外部倡導；或由上而下，或由下而上，若能善用多元倡導、上下交融策略，不斷修正，則能深化課程教學發展，提升樂效學習品質（如圖3）。

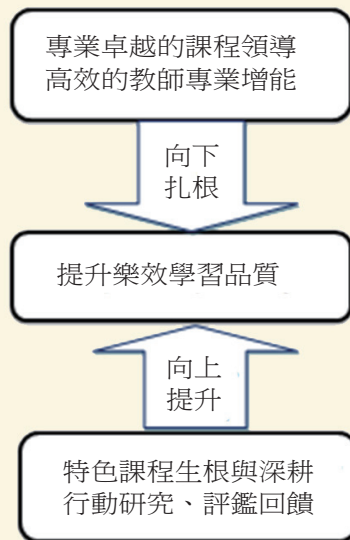


圖3 上下交融策略 提升樂效學習品質

##### 3. 積極申請專案，優化學習場域及平臺，發展優質專業文化

首先，學校宜持續爭取教育行政機構和外在系統的支持，積極申請專案，發展校本特色課程實作場域及平臺。

其次，學校宜找出校本特色課程專業文化發展的因緣、利基、助力與條件，提供行政支援與資源，規劃共同備課、共學及專業

對話時間，透過核心團隊糾合眾力，共同營造優質課程學習環境，深耕高附加價值之校本特色課程，發展優質課程專業文化。

最後，學校宜有效整合金三角行銷、口碑行銷、綠色行銷、價值行銷等行銷工具、管道、策略及途徑，打造卓越的特色課程品牌學校。



## 四、結論

在少子女化、強調績效責任與高度競爭的後現代社會中，創新特色亮點才有競爭力，回歸教育本質才有續航力。學校若能體認時勢、創造優勢、因勢利導、同中求異、異中求新、發現贏的理路，則能透過校本特色課程發展，找到學校教育發展的新出路。

優質的校本特色課程發展不但能提供學生多元豐富的學習情境，讓學生五官六感獲得鲜活體驗，提高學生學習動機與成效，更能活化教學，凝聚教師向心力，實踐學校願景。它可使浮離於真實世界的系統化套裝知識和孩子的世界連結，讓孩子的經驗和外在

的世界連結，讓孩子充實經驗世界並能發展抽象能力；它也能引進資源、協助社區發展。

學校宜建構一個高效能、高彈性與高機動性的課程治理機制以有效發展校本特色課程，校本特色課程領導團隊宜整合產、官、學、校等各種資源，善用教師實踐社群，透過專業對話，激發教師集體智慧。

總之，各校可善用本文所提四項策略，積極建構理念學校的新教育圖像，深耕多元智能特色課程、教學及學習，建置系統化課程發展系統，強化教師專業增能，加強教師專業智慧，激勵教師專業熱情，使課程教學革新工作能永續發展。

## 參考文獻

- 中平國小（2012）。「布馬過嶺、傳承客家」教學卓越方案。
- 白雲霞（2003）。學校本位課程發展理論、模式。臺北市：高等教育文化。
- 林志成（2001）。學校文化重塑與九年一貫課程改革。載於國立臺南師範學院編印《變遷中的臺灣教育社會學與教育革新學術研討會論文集》一書中，443-459。高雄市：復文。
- 林志成（2004a）。以課程領導建構專業成長的攜手團隊。載於《新竹縣豐田國小攜手計畫成果轉輯－航道下的紅蜻蜓》。
- 林志成（2004b）。教育行政行動智慧的概念建構與實踐之研究。臺北市：師大書苑。
- 林志成（2006）。家長參與九年一貫課程的觀念與做法。桃園縣家長會長協會主編《2006創刊號－教育攜手行》（頁35-39）
- 林志成（2010）。學校實踐多元智能理念的辛路、理路與活路。《研習資訊》，27（3），3-11。
- 林志成（2011）。課程發展與課程領導的行動智慧。《教育資料與研究雙月刊》，102，175-202。
- 林志成（2012）。打造樂效自主的學習新樂園－以天地為教室 以生活為素材的課室外學習。《新竹市教育電子報》，2012.11.22。
- 林志成、田育昆（2011）。特色學校概念及研究之省思與前瞻。《教育行政研究》，1（2），121-152。
- 林志成、范揚焄（2010，9月）。資訊與通訊科技融入課程教學之探討－以竹北國小為例。載於上海市教育科學研究院主辦《2010年海峽兩岸中小學教育學術研討會－基於學生發展的學校教育與變革論文集》（頁143-161），上海。
- 林志成、張蓉峻（2009，3月）。從小班教學精神到精進課堂教學－培養教學智慧，提高學習成效。載於南京市教育局主辦《長三角地區第五屆中小學小班化教育研討會－兩岸四地（寧港澳臺）小班化教育論壇論文集》（頁1-38），南京。



- 林志成、陳愛玲（2013）。國民中小學特色發展的困境、認證及策略。《學校行政》，83，101-120。
- 林志成、彭靜文（2013）。大坪國小多元智能特色課程發展之研究。《學校行政》，86，130-150。
- 林志成主編（2011）。《特色學校理論、實務與案例》。臺北市：高等教育。
- 臺大師資培育中心（2013）。第九屆「教育理論與實務對話：『十二年國教之活化課程與教學』研討會」論文集。臺北市：作者。
- 蔡清田（2005）。《課程領導與學校本位課程發展》。臺北市：五南。
- Au, W. (2012). *Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing. Critical Social Thought*. New York: Routledge.
- Harrison, M. (1981). School based curriculum decision making: A personal viewpoint. *Curriculum Perspectives*, 2(1), 47-52.
- Marsh, C. Day, C. Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school based curriculum development*. New York: The Falmer Press.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper & Row.



# 回應文化差異的特色課程發展

林佩璇／國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

## 摘要

特色課程是一種草根性的學校本位課程發展。特色一詞相對於一般通則化的概念，解嚴初期，學校特色課程旨在從國家目標導向在地認同；在日趨開放的民主社會中，學校學生背景益顯多元，優質及均質成了教改的新訴求。為彌補學生學習落差，學校出現攜手計畫或補救教學等策略，然而有研究指出文化差異的學生常被誤診或誤判，不適切地將之歸為特殊教育，或以主流思維進行補救教學。在多元文化教育激盪下，有更多人關心，學生的學習風格、準備度均建立在其語言和文化基礎上，看待差異需從文化視野重新理解。本文首先從台灣學校本位課程發展探討特色課程的背景脈絡；其次從文化差異觀點闡述學校實踐的特性，指出回應文化差異的課程涵蓋了文化回應課程及差異化教學兩核心概念。最後從文化動態觀點及以差異為資產的理念，就課程內容、教學策略、學習評估、及環境營造等面向，提出學校特色課程發展的要點。

**關鍵字：**學校本位課程、特色課程、文化差異、文化回應課程、差異化教學

## 一、前言

隨著政治解嚴，台灣自民國78年首度開放學校選用藝能科教材後，國民中小學的學校課程由國定，逐漸邁向選定，進而鼓勵學校本位課程發展。林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2011）指出特色課程即是基於在地、草根、自主的學校本位課程發展。在

草根自主的運動中，特色成了相對於過去學校中的一般課程或通則化的課程（鄭淵全，2003）。

談及特色一詞時，它同時涵蓋區別的（distinct）、互異的（diverse）、獨特的（unique）、特定的（specific）和特別的（particular）等特性。有人認為特色可解釋為事物所表現的獨特的色彩、風格；而特色是指學校表現出與眾不同；比別人強；具有別人所無者，是與他者區隔的規準（陳幸仁、余佳儒，2011）。特色一詞定義不一，對特色課程所標榜的功能也大異其趣。解嚴初期，有人認為特色課程旨在從國家目標導向在地認同；有人強調特色課程從學科本位導入學習統整。在追求民主、開放的社會中，台灣學校學生背景更趨多元，學生中心、重視差異的教學成了新的訴求，十二年國教優質及均質、適性揚才等理念，形塑了另一波重視差異的課程特性。

以往在追求統一的基礎下，學校對學生差異出現的作法，常建立在智能檢測基礎上，作為學習分類的依據，對學習有落差的表現以缺陷視之，將之納入特殊教育對象中；或者常視而不見，讓其在學校中自行生存。近年來，教育學者在多元文化的刺激下，發現學業上的落差不能只以智力來了解，學生的學習風格、準備度均建立在其使用的語言、接觸的文化基礎上，看待差異需從文化視野重新理解。基此，本文討論幾個重點：首先從台灣學校本位課程發展探討特色課程的背景脈絡；其次討論正視文化差異的學校實踐特性；最後提出以文化差異為基底的特色課程發展要點。



## 二、台灣特色課程的背景脈絡

台灣的學校課程，過去在國家追求統一的目標下，奠基於研究、發展、推廣而後全面採用的模式，學校特色隱而不現。因隨政治改革、社會變遷及文化改變，教育改革呈現加速滾動，從台灣學校本位課程發展的歷史脈絡分析，學校的特色課程發展在社會變革中浮現幾類型態：

第一類解嚴後的國定課程時期，學校本位特色課程的發展基於國定課程的僵化及忽略本土特性的反思（林佩璇，2004）。隨著政治、社會開放，在國定課程標準架構下，學校課程意識形態、不能因地制宜等問題受到挑戰，因此，有些縣市推動開放教育；有些縣市施行鄉土教育，此波改革，學校的特色課程乃是相對於國定課程的概念，藉以提供更在地視野及展現課程的活潑性。

第二類九年一貫課程推動期，學校本位課程成為課程改革重點任務之一，學校有更多課程決定或研創機會。在教育部推動下，學校本位課程發展是縣市政府教育局審查中需呈現的項目之一，因此學校無不卯足全力發展學校願景，建構學校特色課程。學校所在的環境特性（地理環境、人文環境、地方語言、自然生態）、原有的優勢、或教師專長均是特色課程發展的主題來源。此外，因應九年一貫課程改革，學校致力嘗試的統整課程也型構出另一股特色課程風貌。在地之文化特色、產業特色、歷史人文、自然景觀、風土民情都成學校特色課程發展的核心概念，在此階段，特色課程呈現百花怒放的學校課程景象。

第三類為轉化危機學校特色課程，在少子化及十二年國教改革中，學校特色課程成了品質行銷的利器（陳幸仁、余佳儒，2011；洪詠善，2013）。以少子化而言，學校為提升辦學績效、建立優質學校品牌，提昇競

爭力，學校特色課程發展成為重要的經營策略。在少子化中，愈來愈多家長選擇跨區將子女送至他們心中認為優秀的學校就讀，造成許多學校面臨減班的壓力，因此學校致力於建立特色課程，期有效留住外流的人口，吸引外校生前來就讀（陳幸仁、余佳儒，2011）。而小校更是直接面臨裁、併校與廢校的危機。因應班級數逐漸減少、教育部自2007年推動「國民中小學活化校園空間暨發展特色學校方案」，鼓勵學校能夠充分運用地特色之自然資源與人文環境，轉型規劃出系列性的特色課程活動，展現偏遠小型學校的價值，賦予新的生命力。許多小校為免於廢校危機，致力於活化學校閒置空間、轉型經營與發展特色活動或方案，作為永續發展的動力（林志成、田耐青、林仁煥、田育昆，2010）。

就國教改革而言，因應2014年即將上路的十二年國教育改革，特色招生中特色課程成為學校品牌化標的，尤以後期中學，學校積極思考在原有的學校條件及機制下，維持其特有的學校傳統，型塑優質的學校品牌，增加學生來源，因應教育制度的改革（洪詠善，2013；甄曉蘭、蔡曉楓，2013）。

第四類為正視學生差異的學校特色課程，在解嚴前，台灣學校正式知識系統中所傳達的課程內容，在於建立起一致的行為規範和文化，學校的課程或教學效能以一致的標準等同視之。隨著政治解嚴、社會開放及全球化趨勢，在原有的漢人及原住民外，加之跨國婚姻、移民與外籍配偶子女等不同背景學生，文化差異成了學校生態的一部份。學生需求的差異對學校產生新挑戰，為彌補學生學習成就的落差，學校也出現一些改革作法，如攜手計畫，補救教學等策略。然而研究指出（劉美慧，2001）學校雖進行一些提昇弱勢生學業的補救教學，卻仍以主流文化的價值為主，忽略文化差異對學習的影響



。當不同種族、文化背景的學生，在學習上的行為表現若與教師的期望產生落差時，常被解讀為學習能力低落或學習態度上的問題，學校以偏誤概念或刻板印象評估學生學習的潛能（何繼琪、林喜慈，2006）。此類似於Santamaria（2009）所指出的：文化差異的學生常被誤診，或誤判為學習不利或語言障礙；不適切地將學生歸為特殊教育的安置中。

在台灣因應學生背景多元性，關心學生的「特殊性」，重視差異化的教學成了改革的重心之一，對學習差異的詮釋，不同於以往只針對資優或學習能力不足的學生，也擴及普通教室中文化、語言背景的差異，關心差異和文化回應成了不可切割一體兩面的學校實踐。學校課程為學生而設，學生的差異需求，不是通則化課程可以逕功，此有賴於學校建構課程滿足學生的特色和需求。

### 三、正視文化差異的學校實踐

學校為文化中介活動，教室中充滿著各類社會活動，教室中意義的獲得不僅透過文化，也透過個體在教育系統中的經驗。學校課程實踐是一種多樣態的活動，也是文化的表現（Gudmundsdottir, 2001）。

文化差異學校實踐包含文化回應及差異化教學兩個核心概念。從文化回應而言，反映出多元文化課程，強調課程背後的意識型態及知識轉化，所發展出的課程行動（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。Gay（2000）指出學校課程內容應被視為一種工具，用來幫助學生發揮及加強現在及未來的力量、能耐、態度和經驗。

從差異化教學而言，差異化教學受到多元智能、腦力研究、及多元文化的影響，它不僅是為哲學取向也是教學實踐。差異化教學可以描繪為一組共通的理論和實踐知識，依學生背景知識、學習準備度、語言、學習

風格，與趣等，對於個別學生的需求，予以適切回應的教學。

教學從過去的教師中心導向學生中心的途徑，差異化教學為一代表，差異化教學基本目標乃是教師為擴展所有學生最大的學習潛在發展，結合學生需要主動設計學習經驗。教師的教學具有彈性，且隨學習者調整課程和資訊呈現的方式，而非由學生適應既定的課程（Santangelo & Tomlinson, 2012, p. 310）。

持文化差異觀者，試圖挑戰過去的立場，認為知識的有效在於易於瞭解並貼近生活與校外經驗，將文化回應視為一種動態的文化觀；將差異視為學習資產，強調從日常生活中，所表現出的行動及反思性。

#### （一）動態滲透的文化觀

過去認為文化為一種普及、適應外在環境的一種生活方式。文化被視為是成功地適應相對穩定的外在環境，以及現成的一套問題解決方法，教育改革的任務即在於使得文化維持穩定，並傳遞給下一代。但隨著環境快速變遷及資訊發達等，對文化的詮釋持動態觀。文化差異理論指出當外在的社會、經濟與歷史環境相似時，文化的相似性將可被預期；但當環境改變時，產生文化上的差異，可能導致溝通不良和誤解（Eisenhart, 2001）。此種文化差異理論被用來研究「學校文化」和「家庭文化」之間的不當結合，Gallego, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition（2001）指出家庭和學校文化間的不同，認為學校中的教學文化只反映一些優勢階層文化，對生長於其他環境的學生而言，形成另一種困惑。

當我們從動態觀理解文化概念時，許多新的理念也從中興起，如女性主義、人種誌及後現代學者，拒絕以傳統的文化術語



來解釋當代現象。舊有的文化概念不斷受到挑戰，加之來自於全球事件、新社會運動，以及變動中新形式的運輸和溝通等方式。此時，聽到來自相同種族或社會族群的人，卻站在不同立場討論政治或教育議題，我們並不會感到不尋常；發現兒童每天花費大量的時間透過電腦網路科技、遊戲、流行音樂，和遠離家庭或學校的人們進行溝通，也不會感到訝異。

Gallego, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001) 從人類學觀點指出傳統文化觀和動態文化觀的不同。相較於傳統認為文化乃一既定概念，動態文化觀認為文化是較不穩定的（較為瞬息的、情境的）、較為主動建構的（而非依靠傳遞）、較具創造性的（而非一致的）。

Billings (2008) 說明文化動態系統包含社會價值、認知符碼、行為準則、世界觀、和信念等，用以對自己的生活及他人生活提供秩序與意義。Gay (2000) 指出文化包含社會價值、認知規範、行為標準、世界觀及信念的動態系統，文化常無形中決定了人們的思考、信念及行為，又反過來影響教與學的方式，文化的描述可以說是現實的剪影。

立基於文化動態特性，Pewewardy (1998) 認為回應意指覺察並能從文化類型中建構教育途徑影響教室中行為的及心智的生態，當我們論及文化回應時，它也涵蓋了文化適切 (appropriate)、一致 (congruent)、相關 (relevant)、感應 (sensitive)、察覺 (aware) 和協商 (negotiated) 等概念，建構教育途徑以融合文化學習類型、家庭結構、多元世界觀、及多元語言。Pewewardy 所要強調的是回應文化差異的實踐，是以學生文化作為學校學習成功的橋樑。此也意味實踐不只是包含

增進師生間的關係；而是在決定教什麼及如何教時，能慮及學生的生活方式；在建構課程經驗時，能考慮學生語言、學習風格、價值、在家庭中的經驗及其認同的團體屬性 (Hemmings, 1994)。Cuenca-Sanchez & Scruggs (2007) 的研究證實如能從族群差異背景考慮學生的歷史、文化、和經驗，將這些因素融到學校學習中，使得學習內容連結其先前的經驗和學習思考方式時，則學習更易產生意義。國內研究也發現，當學生實際參與當地生活，透過回應學生自身文化與學習特性確能提升學習成效，增進族群認同，達到知識與情感上的增能 (黃意涵, 2012)。

## (二) 視文化差異為學習資產

文化差異從多元立場，假設不同語言、文化、和觀點是一種資產 (capital)，而非是負擔 (liability) (Phuntsog, 1999)。文化差異觀挑戰社會對於種族刻板印象，所造成的學生自行應驗 (解志強等譯 2006; Abell, 1999; Gay, 2000)。

過去常將教育失敗歸咎於不同種族或文化背景的學生本身缺乏天份與能力 (解志強等譯 2006; Gay, 2000)，流於缺陷理論的迷失 (Ladson-Billings, 1995)：認為好的教學應該是超然的，也就是在任何情況下，對待所有的學生都要一視同仁；認為自己所有學生都盡力而為，因而產生一個錯誤觀念，以為因學生的文化取向不同而對他們採取差別待遇，反而有種族歧視之嫌；認為教育是一種有效的途徑，可以同化來自不同文化傳統、種族、社會階級和出身的人，使他們融入到主流社會中。有效的學校實踐不能忽視學生差異的特性及他們擁有的資產，學生不同的立足及背景，自然會影響其學習步調。當課程及其生活經驗連結時，有效的實踐必需關注學生的差異。



在關注學生文化差異時，課程實踐乃是慮及教室中所有學習者，並關注他們學業、文化、語言、及社經的差異（Santamaria, 2009）。Willis認為有意義的文化世界是教育不能夠放棄或忽略的議題，而以「文化生產」來審視教育實踐概念，此取向不同於以前的教育革新，將文化當作一種既存的信念、態度與價值，表達非永久不變的信念；而主張文化是一種過去經驗的回應，知識的在地實踐性，同時，也是一種對未來經驗的許諾和展望（Eisenhart, 2001）。

Abell指出承認及珍視學生的差異是避免教育重蹈覆轍的第一步，免於走回漠視差異，藉由學生內化及外在的標準產生再製的現象（1999）。如果要有效的教學，必須認識文化的差異，好好運用此資源，而不是忽略差異。教育學生的重要關鍵在於讓他們帶著自尊感進行學習，以他們周遭社會、語言、及文化的多面向，在自尊的基礎上，向上延伸（解志強等譯2006; Gay, 2000）。

#### 四、以文化差異為基底的特色課程發展

學校特色課程可視為學校本位課程發展的樣態。Walker（1971）強調課程發展必須基於實踐實然的要件，包括三個要素：課程發展者的立場、協議、和設計。課程發展的立場意指課程決定者的價值假定；協議為課程決策的過程，課程發展須具有反省及繼續發展的特性，配合課程參與者的經驗，提供繼續修正的機會（Skilbeck, 1976）；課程設計是決策後的課程呈現，包含界定目標、內容、教學—學習方案設計、課程實施及評估及詮釋等要素。以下從課程發展的立場、及課程設計的要素進行討論。

##### （一）課程發展的立場

在改革過程中，特色課程意不在標新或立異，而應回到學習者為主體的概念，為學生創造有意義的學習經驗（甄曉蘭、蔡曉楓，2013）。學校本位特色課程發展，基於教師比其他的人更了解學生需要，因此能考慮到學生在課程使用的情境脈絡，而增加課程的可用程度及品質（林佩璇，2004）；一方面也可以促使教師從新的角度來了解學生文化差異的價值，重新審視自己的角色。

Santamaria（2009）指出過去對學生差異的認識，著重於學生學業表現的差異，Gardner的理論常被用以檢視學生的優勢及風格，雖有人也會注意學生的先備知識、天份、文化和語言的差異，然而這些差異均非課程或教學中的核心議題。邇來，在多元文化教育觀點的衝擊下，社經家庭背景、準備度、性別、文化等均被視為學生差異的影響因素（Liu, 2008）。

面對不同學生的學習差異，Gay（2000）指出只有喜歡這些學生是不夠的，最大的挑戰在於—如何感知文化情境進行卓越的課程與教學，考驗教師對教育的承諾（commitment）、能力（competence）、信心（confidence）、及滿意度（content）。教師是課程實踐成功的關鍵所在，有效的課程，教師需具備信念、知能，提供學生機會獲得學業成功，及改進學習表現的意圖（Varus, 2008）。

就課程發展的信念而言，當我們正視學生差異時，基本的想法是學校課程不能「削足適履」或「同一尺寸化」（one size doesn't fit all）。首先必須對學生學習力的肯定，認可每位學生都有其不同的立足點，而差異正是人類原有的特性。如果我們要幫助那些來自不同背景的成績低落學生，需依據



他們個人的優點、文化的特徵、智識能力和先天的造詣建構實踐的行動（Gay, 2000）。而這樣的實踐行動，教師需具有「從不能到能」的信念（解志強等譯 2006，p.28），以真誠的心來關懷學生的背景，並且願意付諸行動提供學生任何學習上的需求，喚起學習的內在動機。

其次對學生抱持高關懷、高期待的理念。對學生真摯的關懷在回應差異時是一個核心概念，關懷本質就是一種回應性，根據不同的情況對人做出相對應的理解，據以調整課程與教學節奏與步調（Gay, 2000）。Gay（2000）說明大多數教師對不同種族文化的學生持有不同的態度和期望，人與人之間的關懷，除了教師對學生展現好意、親切、友善或是一般的關切之情，還包含更重要的內容－提高能力的效果。對於學生學習的高期待是許多研究者所強調的，如Ladson-Billings（1995）特別聲稱在回應文化差異過程中學生必須有學業成功的經驗；再如Irvine & Armento（2001）也指出高標準和高期待是文化回應的要件。在台灣，林美慧（2003）研究發現回應文化差異的教學過程中，教師運用高關懷、高期待及讚美的技巧，讓學生感到被肯定，的確有助於提昇學生的自信心。而林喜慈（2005）和呂庭妤（2012）研究發現，教師以高關懷的態度和學生互動，有助於引導學生的正向行為和正向思考。

就課程發展的知能而言，以往認為學校的課程是中立的，基於嚴密的研究－推廣－採用模式，可以一體適用，因此教師不認為需在差異上有所著墨（Santangelo & Tomlinson, 2012）。Ukpokodu（2011）研究以數學課程為例，指出大多數的教師認為數學課程是中立的，很少回應學生的文化差異，因此傾向教科書本位的數學傳統，主導學校課程；學生在反覆練習、成堆的學習作

業中，產生反感而形成數字麻痺現象，他認為教師對學生學習需建立高期待的支持鷹架，解構數學教學及學習中立的誤導信念，整合文化相關內容和社會議題（如人口比例、工作機會、畢業生人數、土地面積等）於課程教材中，對學生不同的想法及問題解決能真誠的支持，學生的學習卓越感因此得以從中建立。

Banks（1994）強調面對來自不同背景的學生，教師要對於不同的文化、學習方式、歷史遺產、貢獻和成就需要學習理解，教師至少須具備三項知能：其一是內容統整，即教師要利用各種團體及其文化作為例子和內容，以解釋各領域的事實、概念、原則和理論，將文化內容融入各領域中。其二，在知識建構過程中，教師要能協助學生了解、探討和決定某一領域中潛在的文化假定、概念架構、觀點和偏見等如何影響知識內容及其建構的方式。其三，為正義的教學。教師要分析自身的教學程序和形式，以決定如何設計多元文化教學的內容和問題，以適合不同種族、階級、性別和語言學生的學習風格，使其都能發揮潛能，回應差異不只是在證實（confirm）學生，更在肯定（affirm）學生的表現（Hemming, 1994）。

## （二）課程設計的要素

回應文化差異的課程建構以支持學生學習為架構。在回應學生進行差異化教學時，最初有研究者從資優的特教觀點，提出為配合學生的獨特性，課程需加以調整。之後，Tomlinson（2001）將差異化教學運用於普通班級，認為配合差異，需從內容、過程、結果三方面加以調整，其後有研究者指出學校環境的調整，也是重要的向度，將內容、過程、結果、環境等納入差異化教學的要件中。而有效的實踐立基於教師理解、欣賞學生的獨特需要和特性，將學習意義及結構化，能適切而有創意地調整重要的要素，



如課程、教學策略、資源、學習活動、評估、和學習環境等（Santangelo & Tomlinson, 2012）。

莊育琇（2010）研究澳洲一所小學，指出澳洲人口由許多背景民族組成，該小學實施差異化教學和文化回應是並行的，學校實踐轉化的要點為：（1）學校的教育目標尊重個別學生差異，並培養學生達到最後潛能；（2）重視關鍵技能培養，取代零碎知識記憶；（3）瞭解個別學生學習風格；（4）彈性分組教學；（5）文化回應採取議題融入或文化體驗方式；（6）多層次任務安排；（7）動態多元評量。

Santamaria（2009）也進入二所學生具不同文化背景的學校，進行個案研究，指出差異化教學及文化回應課程相輔相成。他參照了Tomlinson差異化教學及文化回應課程特點，提出課程要點：

- 課程目標包含學業成就、文化能力、社會政治察覺等重點（內容）。
- 澄清及聚焦於主要概念或通則（內容），此內容澄清得以學生對學習內容有深度理解。
- 在整體課堂設計上強調批判及創造思考（過程）。
- 建立過程—本位的學習支持，所有學生均投入學習活動（過程）。
- 學習上在教師指定及學生選擇中建立平衡的學習任務（過程）。
- 使用評估作為教學工具（結果）。

Santamaria（2009）整合了文化回應課程及差異化教學提出的架構，可作為探討特色課程建構的參考。以下就內容、過程、學習評估、及環境等要素討論：

#### 1. 課程內容

以文化差異為基底的課程，應著力於核心概念及結合生活經驗進行內容統整（莊育琇，2010; Santamaria, 2009）。

#### （1）以核心概念架構課程

課程內容指的是要學生學習的東西及學生如何接近資訊（Santangelo & Tomlinson, 2012）。它包含了概念、思考、策略、意象和訊息等（Kanevswky, 2011, p. 28）。學校在選擇及決定文化差異課程時，應著力於核心知識、理解和技巧等關鍵能力培養，配合學生需求和程度作變更，取代零碎知識記憶，系統而有深度的探討，有助於學生對學習內容產生更有深層的理解，發展批判及創造思考，將之轉化為學習遷移的能量。

#### （2）內容統整

課程統整是知識的統整、生活經驗的統整、也是社會的統整（Beane, 1998）。Santamaria（2009）指出文化差異學校課程指標包含學業能力、文化能力、社會政治察覺等重點。內容統整能夠使用學生文化知識、經驗、先備知識及個人喜好的學習方式，促進課程與教學的過程；有助於整合學生的文化取向，設計文化相容（culturally compatible）的教室環境；並可提供學生知識技能，協助他們在面對主流文化的同時，亦可以維持其文化認同、母語，與其自身的文化作連結（Siwatu, 2007）。

#### 2. 教學策略

進行文化差異課程實施或教學過程，其要領在於建立過程—本位的學習支持，學生從不同的學習任務或作業中精進所學（Tomlinson, 2001）。



(1) 提供師生共構的參與結構

有效的學習是主動參與的。文化差異在於從個別的基礎上改變教室參與特性，在高關懷及高期待氛圍中，師生合作制定班級及個人的學習目標，學生可以在彈性小組或個人獨立中作有效的學習；對於主題、活動、或評鑑方式可有決定參與權。而教師可採用不同方式，評估學生，配合學生的需要，使用不同的策略建構教學目標，依其起始狀況了解進步情形 (Tomlinson, 2001)。

(2) 配合學生及課程特性有效運用彈性分組

合作學習鼓勵異質互動的特性，在文化回應教學中是廣為接受方式 (Gay, 2000)；而在差異化教學上，彈性分組是一重要的策略 (Heacox, 2002)。在文化差異學生背景中，全班教學活動、小團體活動、個別化活動、教師－學生會議均有其適用的重點，如全班活動在主要概念引介、活動計畫等有其必要性；而小團體活動（如兩人一組，三人一組或四人一組）對學生學習意義追求過程、技巧熟悉、深究上可發揮作用；個別化活動，可運用於比較、技術應用或練習上、獨立學習等；而師－生會議可進行學習評估及引導等 (Tomlinson, 2001; The center for comprehensive school reform and improvement, 2009)。

Liu (2008) 提出在彈性分組中需注意：充裕的工作空間、明確的方向和過程、建立規則

和引導方針、團體責任中個人角色的分派、指派完成一項任務的時程、開展所有成員的優勢等。彈性分組非靜態的，它允許學習成員依需求及教學策略加以調整，一個健康支持的教室環境讓學習者感受愉悅的經驗，老師的責任即在持續為學生建構愉快的環境。

(3) 多層次教學策略

正視差異的課程建構，立基於學生能力及準備度，給與適當的期待。在文化差異教室中，多層次任務安排是一可行的作法 (莊育琇, 2010)。多層次教學 (tiered instruction)，旨在提供每位學生以其能力水準進行學習 (Tomlinson, 2001)，它可以定義為「一種以準備度為基的教學途徑，在其中學習學習相同的核心知識、理解、和技巧，但依其現在的思考及技巧，進行不同程度的學習」 (Doborah & Hipsky, 2010)。在多層次學習任務安排中，教師備課需掌握由基礎到轉化、具體到抽象、簡單到複雜、單一面向至多面向、結構封閉到開放等特性。Tomlinson (1999) 提出規劃參考步驟：

- 選擇活動組體，如概念、技巧、原則。
- 了解學生或使用評估，認定學生的準備度、興趣、學習檔、才華。
- 建構活動，基於興趣、高層認知，誘導學生使用關鍵技巧理解關鍵想法。
- 將複雜活動，依高低層次技巧表格陳列。



- 活動階梯安排，確認學生的成功與挑戰，學習評估的準備依據教材一由基礎到進階；表達形式一由熟悉到不熟悉；經驗形式一由個人經驗到個人以外的經驗等，維持課程內容的均等性。
- 基於學生的學習檔及任務必要性，安排架構學習任務的適用版。

### 3. 學習評估系統

評估系統的規劃可以作為了解學生的學習風格、能力和興趣的參考（Doborah & Hipsky, 2010），提供教師作教學前的計畫、再教學、調整課程或教學策略配合學生需求（The center for comprehensive school reform and improvement, 2009）。

#### （1）對學習者的了解

不同文化背景的學習者和人互動的樣態各異（Gay, 2000），也表現出不同的性格：如團隊取向（依賴／自我取向，團體／同材取向，成人取向）；認知風格（表達／控制，直線／非直線，歸納／演繹，人群取向／任務取向，合作／競爭，反省／行動取向）；學習環境偏好（安靜／吵雜，溫暖／冷莫，靜態／動態，彈性／固定…）；智能喜好（分析、實務、創造、語言、邏輯／數學，空間／視覺、人際…）等，藉由評估對了解學生，是誘導學習的有力契機（Tomlinsom, 2001）。

#### （2）作為課程及教學計畫的調整參照

差異化教學始於了解學生的起點能力，並依學習評估表現作為課程修正的參照。在文化回應

課程中評估系統較不受重視，Santamaria（2009）指出在文化差異課程及教學中，可使用評估作為工具，在學生學業成就上，教師藉由不同於既有的課程描繪學生所需澄清的關鍵概念。在學生文化能力上，可使用實作評量作為學生學習任務的基線。在社會政治意識的覺察上，教師可以和學生討論習評估表現和成為社會的主動參與者的關係，共同建立的評估策略作為課程的一部份。

### 4. 學習環境

有效學習環境是每位學習者均感覺到是受到歡迎，也建立起歡迎他人的氛圍。在文化差異課程的環境中，學生在教室中覺得安全，具有奉獻及追求挑戰的成長期望（Kanevswky, 2011; Santangelo & Tomlinson, 2012）。Phuntsog（1999）指出學校在設計文化差異課程時，除了藉由文本對話（text talk），深化分析課程內容，去除現有的障礙或偏執的假設之外，更可藉由建構象徵課程（symbolic curriculum）提供學習者主動參與的機會，強化知識轉化的可能性。象徵課程包含教導學生知識、技能、道德及價值所使用的圖象、符號、獎勵、儀式及其他的人為製品，學校及教師的任務在於能批判地察覺這些象徵課程的潛在力量，作為工具藉以傳達文化差異下重要的訊息、價值和行動。批判性察覺或導向社會正義的課程實踐是一個非常複雜的過程，它包含智性（intellectual）及精神性（spiritual）的過程，Tisdell（2006）特別強調回應文化差異中精神理解重要性，精神性是內在心靈世界的核心，涵蓋了人類的意識、意義、情性、深層價值。他提及從精神層面分析課程特



性：（1）承認學習者以不同方式建構知識的重要性。（2）發展一些活動使學習者的精神性和其文化認同加以連結。（3）建構一個環境營造社區感，鼓勵學生及教師在教室中作真摯互動，共同探討象徵或符號的意義。（4）建構一個鼓勵投入參與課程的環境。總之，知識產生的不同樣式通常從使用符號、藝術、音樂、和創造力等文化意象而來，精神性連結文化認同，協助學習者致力於個人、文化、結構、政治、文化想像的藝術等層面。林佩璇研究（2011）發現象徵課程的有效運用，無形中提供學習者及教學者主動參與的機會，強化知識轉化的可能性。

## 參考文獻

- 何縉琪、林喜慈（2006）。文化回應教學之實踐與省思：一個多族群班級的行動研究。慈濟大學教育研究學刊，2，33-66。
- 呂庭好（2012）。運用文化回應教學於新移民子女之行動研究。淡江大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2011）。特色課程的涵義與理論。載於林志成主編。特色學校理論、實務與案例（119-140頁）。台北：高等教育。
- 林喜慈（2005）。文化回應統整教學：一個多族群班級之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林佩璇（2004）。學校本位課程－發展與評鑑。台北：學富文化。
- 林佩璇（2011年09月10日）。學校課程實踐中文化回應之探究－一個美國小學的觀察。論文發表於第十三屆兩岸三地課程理論研討會。香港：香港中文大學。
- 洪詠善（2013）。台灣後期中等教育階段學校發展特色課程問題與展望。教育研究月刊，225，102-117。
- 莊育琇（2010）。澳洲差異教學對臺灣國中小教育的啟示－以墨爾本Parkmore小學為例。  
<http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/Other/3660402.pdf>
- 陳幸仁、余佳儒（2011）。一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析。教育資料與研究雙月刊，103，143-172。
- 黃意涵（2012）。泰雅族國小學童「自然與生活科技領域」文化回應課程之建構－能源主題。國立臺北教育大學課程與教學研究所士論文，未出版，臺北。
- 解志強等譯（2006）。Gay, G（2000）著。文化回應教學法：理論、研究、與實施（culturally responsive teaching: Theory, research and practice）。台北：文景。

## 五、結論

台灣學校特色課程反映出學校本位課程發展的脈動，從中央決策導向地方及本土特性；從統一邁向品質行銷；從教師中心導向學生中心…。面對學生背景日趨多元的學校生態，優質及均質、適性揚才等理念，形塑另一波重視差異的課程特性。以往將學生差異建立在智能檢測基礎上，近年來持文化差異觀者指出看待差異需從動態文化視野及珍視差異立場重新定位。正視文化差異的學校實踐，包含文化回應課程及差異化教學兩個核心概念，特色課程發展並非只是標新立異的行銷策略，更需肯認學生的獨特背景和表現，回到支持學習者追求卓越的理想上。



- 甄曉蘭、蔡曉楓（2013）。學校課程與教學領導革新—建置支援系統之困境與因應策略。載於中國教育學會主編。《從內變革：開創教與學的主體行動》（55-84頁）。台北：學富。
- 鄭淵全（2003）。《課程發展與教學創新》。臺北市：五南。
- 劉美慧（2001）。文化回應教學：理論、研究與實踐。《課程與教學》，4（4），143-151。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。《多元文化教育》。台北：高等教育。
- Abell, P. K. (1999). Recognizing and valuing difference: Process consideration. In E. R. Hollins & E. I. Oliver, (eds.), *Pathways to success in school* (pp.171-198). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J. A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beane, J. A. (1998). *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Billings, S. (2008). *Cultural Responsive Teaching*. Research Starters: Academic Topic Overview, pp.1-7.
- Cuenca-Sanchez, Y. & Scruggs, T. (2007). *Culturally Responsive Practices in Special Education for Diverse Students: Profiles of Successful Special Education Teachers*. Retrieved May 14, 2010, from [http://mason.gmu.edu/~ycuenca/documents/EDSE%20842/Yohanna\\_QR\\_paper\\_graded.pdf](http://mason.gmu.edu/~ycuenca/documents/EDSE%20842/Yohanna_QR_paper_graded.pdf)
- Doborah, S. & Hipsky, S. (2010). 3 ring circus of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record, winter*, 83-86.
- Eisenhart, M. (2001). Changing Conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts their implications for research on teaching. In V. Richard (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.209-225). Washington DC: American Educational Research Association.
- Gallego, M. A., Cole, M., & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richard (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., 951-997). Washington DC: American Educational Research Association.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teacher College Press.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 226-240). Washington: AERA.
- Hemmings, A. (1994). *Culturally Responsive Teaching: When and How High School Teachers should Cross cultural Boundaries to Reach Students*. Retrieved May 14, 2010 from [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/69/f0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/69/f0.pdf)
- Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching*. NY: McGraw Hill.
- Kanevswky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted child quarterly*, 55(4), 279-299.
- Ladson-Billings, G (1995). But that's just good teaching! The case for cultural relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.



- Ladson-Billings, G. (1997). Crafting a culturally relevant social studies approach. In E. W. Ross (ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 123-135). NY: SUNY.
- Liu, Y. F. (2008). Differentiated instruction through flexible grouping in EFL classroom. *台北市立教育大學學報*, 39(1), 97-122.
- Pewewardy, C. D. (1998). *Culturally Responsive Teaching for American Indian Learners*. Retrieved May 14, 2010 from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED459981>
- Phuntsog, N. (1999). The magic of cultural responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarter, summer*, 97-111.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. A. (2012). Teachers educator's perceptions and use of differentiated practices: *An exploratory investigation. Action in Teacher Education*, 34, 309-327.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teacher's culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton., & J. Welton (Eds). *Rational curriculum planning: Four case studies* (pp.154-166). London: Ward Lock Educational.
- The center for comprehensive school reform and improvement (2009). *A look at differentiating instruction: Tips for teachers. News Letter*, 1-5. [www.conterforcsring.org](http://www.conterforcsring.org).
- Tisdell, E. J. (2006). Spirituality, cultural identity, and Epistemology in culturally responsive teaching in higher education. *Multicultural perspective*, 8(3), 19-25.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Ukpokodu, O. N. (2011). How do I teach mathematics in a culturally responsive way? Identifying empowering teaching practice. *Multicultural Education, Spring*, 41-56.
- Varus, M. (2008). Cultural Responsive Teaching. In T. L. Good (ed.), *Century Education: A Reference Handbook*, 2, Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development, *School Review*, 80, 56-65.



# 發展高職學校特色招生之產學共構特色課程

曾淑惠／國立臺北科技大學技術及職業教育研究所所長

## 一、前言

在國內「特色」一詞起源自「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，從學校本位課程的基礎面，鼓勵學校發展特色，其中特色課程在特色學校的發展扮演關鍵性的角色，而政府的政策實施同時也帶動學界研究的熱潮（陳怡靜，2011），在國內推行的優質學校、校本課程、整合空間資源暨發展特色學校、高中職優質化、教育111標竿學校認證等，都曾敘及「特色課程」一詞，然而特色課程直到十二年國民基本教育七大面向中入學方式之28方案「特色招生」，宣示學校發展特色課程後，依特色課程計畫作考試招生，才加速學校對特色課程的規劃（謝念慈，2013）。隨著十二年國民基本教育政策的推動，中央政府近年來積極投入資源以協助高中職學校發展特色課程，例如：教育部自96-103學年推動兩期程「高中職優質化輔助方案」，自101-106學年推動「大學校院協助高中高職優質精進計畫」。另為輔導高中職規劃特色招生之特色課程，國家教育研究院亦已於101年10月，以現行課程綱要為基礎完成高中高職實施特色課程具體方案，並配合「第2期技職教育再造方案」，以促成職業學校特色發展（蔣偉寧，2013）。另外，在地方政府方面則有：臺北市政府自102-107年度，分3個期程辦理「高中職領先計畫」，新北市政府自101年起於4年內投入15億的「新北市高中高職旗艦計畫」等等，上述中央及地方政府推動的各項專案與措施，均為高職特色課程的發展創造了優勢的情境。

除了教育行政主管機關的主導外，面對少子女化、自由化與績效責任要求的競爭環境，各校莫不順應潮流積極發展學校特色，以求生存與永續發展（林志成，2011）。在日益艱困的招生環境中，高職學校特色課程正藉由各中央與地方政府相關教育政策的推動，為高職學校的永續發展再現曙光。

## 二、特色課程概念的釐析

雖然特色課程的發展源於少子女化趨勢逐漸消退學校養護性組織的屏障，學校亟需思考如何積極招生以求永續生存，近幾年來在學校本位課程政策推動的基底下，鼓勵學校發展特色，並藉由中央及地方教育主管機關各項補助方案的推動，遂逐漸成為學校校務發展下不可輕忽的環節（陳怡靜，2011）。揆諸「特色課程」一詞的發展脈絡，各界對特色課程的定義仍有歧見，其中較為一致性的概念當屬：「特色課程」是指某所學校不同於一般學校的課程，或是一般人提到某特色就可能會想到某學校所實施的特色課程（鄭淵全，2003）。然而回顧學者對特色課程的相關研究，從發展學校特色的特色課程到十二年國教特色招生的特色課程，學校中發展特色課程共有兩種途徑，一是從學校品牌觀點，以特色課程作為建置特色學校的主要精隨，二是以招生觀點，將特色課程定位為學校辦理特色招生時，課程與教學方面規劃與實施的獨特實質內涵（謝念慈，2013）。兩類特色課程的概念區隔如圖1所示。

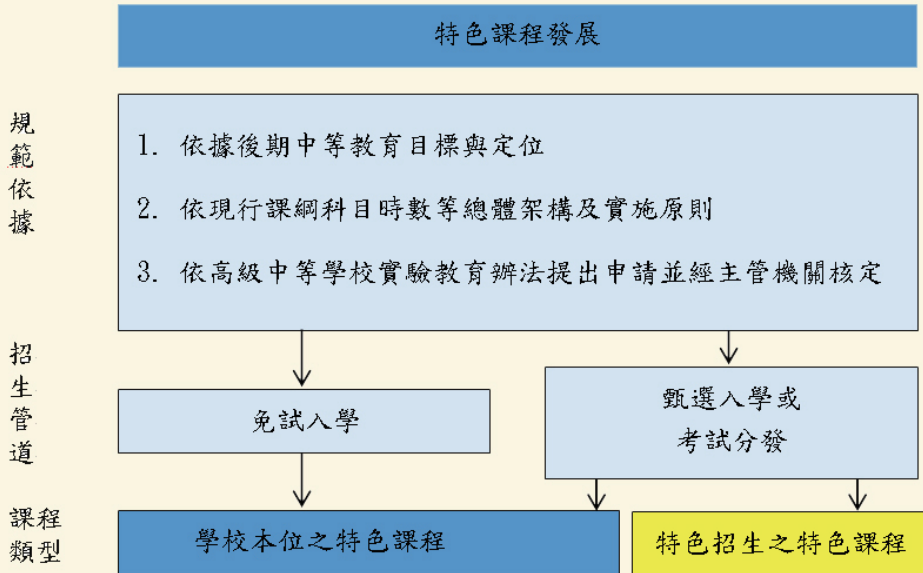


圖1 學校本位特色課程與特色招生特色課程概念區隔

其中基於學校品牌觀點的特色課程定義如劉美嬌（2006）主張的：是學校教育人員發展出一種草根性與自主性的學習活動，有別於其他學校的獨特課程；林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2013）陳述的：是學校充分利用學校及社區根基資源，凝聚學校人員和關係人的教育共識，考量學生學習的需求，兼顧教育目標之達成、學生潛能之發揮、公平正義維護、永續經營發展的原則，發展具有教育價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性的場域課程內涵。依據鄭新輝、張珍瑋、賴協志（2011）的說法，此類特色課程應符合獨特性、優異性、創新性、整體性、普及性與延續性等六項規準。而基於招生觀點的特色課程其定義則有王如哲（2012）歸納的：是全體教職員的願景與共識，匯集整體的智慧與創意，在學校特有的環境與設施，以及符合教育目標的形式與內容下，精心規劃出他校所沒有、具有優良品

質，並有整體性、延續行及一致性，能反映社會正義、實施教育機會均等的理想課程，符合獨特性、優異性、創新性、整體性與延續性等五項規準。

由於特色課程的概念是由在地性、草根性及自主性的學校本位課程發展而來（林志成、田耐青、林仁煥、田育昆，2013），因而發展特色課程，除了符合以上規準外，其精神係強調以「學校」為中心、以「社會」為背景、以「學生」為主體，結合中央、地方與學校資源與人力，賦予學校教育人員權力與責任，主動進行學校的課程計畫、實施與評鑑。它是「由下而上」自主性的課程發展；而非「由上而下」被動性的教學執行（楊瑞明，2004）。因此，即使是特色招生的特色課程仍舊適用以上的論點，唯一不同之處在於特色招生的特色課程是為了以特色招生的甄選或考試分發等管道入學的學生而設計，並不具有適用全校學生的普及性特徵。



### 三、特色課程的規範途徑、設計取向與設計原則

有關特色招生之特色課程的規範途徑、設計取向與設計原則，在國家教育研究院《十二年國民基本教育高中職學校實施特色招生之特色課程規劃方案研究》報告中有詳細的討論，重點摘述如下（王如哲，2012）：

#### （一）特色課程的規範途徑

依據國家教育研究院的規劃，高職學校特色招生之特色課程規範可以有兩條不同的途徑。途徑一是遵循現行《職業學校群科課程綱要》之畢業要求與課程架構之規範，高職學生畢業學分數為160學分，包括須修習部定必修科目81-106學分，並至少85%及格，專業及實習科目至少修習80學分以上，其中至少60學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少30學分以上及格；惟學校可依課程特色報經主管教育行政機關核定後，增減學生畢業學分數，最低畢業學分數不得少於150學分。課程架構中另有86-111學分「校訂科目」，分為必、選修科目，可開設一般科目、專業及實習科目。特色課程規劃得遵循畢業學分要求，在部定與校訂之必修課程空間內規劃特色課程。途徑二是援引《高級中等學校教育實驗辦法》，在辦理教育實驗前於「合宜」課程空間中提出特色課程之實驗計畫，報主管教育行政機關核定後實施，且依規定實驗學校於每一學年度結束時，提出期中實驗報告，並於實驗計畫結束時，提出期末實驗報告，報主管教育行政機關備查。其中所謂「合宜」係指符合後中教育階段教育目標與教育定位，及現行課程綱要所定最低畢業學分數要求之規範，並充份考量學生升學或就業進路原則之合適課程空間中規劃之（王如哲、洪詠善。2012）。

#### （二）特色課程的設計取向

歸納學者提出的課程取向，主要分為學術知識中心（課程係為學術準備，文化累積之經典知識為主要學習內容）、社會實用中心（包括課程係為就業與成為社會公民做準備的適應觀，或致力於良善公義設計理想而努力的重建觀）、學習者中心（課程應滿足與配合學生需求、興趣、與身心發展規劃與實施）、以及科技中心（課程應致力於尋找有效方法實現預定的目標，包括教學科技與有效教學方法的運用）等取向（黃政傑，1991；李子建，黃顯華，1996；Eisner, 1979, 1985; Eisner & Vallance, 1974; Schiro, 2008）。

#### （三）特色課程設計原則

從特色課程設計原則層面分析，在現行課程綱要架構上，學校發展具有特色的課程與教學時，設計原則包括（王如哲、洪詠善，2012）：（1）跨學科／領域課程統整模式：重視不同學科／領域之課程統整。（2）單一學科／領域深化模式：強調單一學科／領域加深加廣之課程設計。（3）教學活化取向模式：強調獨特的教學方法與策略。（4）學習者／歷程中心取向：課程發展以學習者為中心，強調配合學生需求、興趣、與身心發展強化選修課程的彈性與自由。

依據前述的特色課程規範途徑、設計取向與設計原則，由於高職課綱中原本就存在校本課程發展的彈性，且援引《高級中等學校教育實驗辦法》必須於事前完善規劃，實施過程中並無調整彈性，因此遵循現行《職業學校群科課程綱要》之畢業要求與課程架構之規範進行規劃，應屬最為可行。再者以學習者為主體之學生中心課程發展原則下，依據現行《職業學校法》中所明定之教育目標，高職以養成健全之基層技術人員



為宗旨，因此主要採取社會實用中心課程取向，尤其重視實習與實境體驗，強化產業知能的連結。至於設計原則中教學活化應屬必然，再加上跨學科／領域課程統整與單一學科／領域深化兩者二擇一的設計思維，必可創造具有特色的課程。

#### 四、目前高職特色招生班別的設計

依據教育部（2013a）的資料顯示，103學年度全國辦理職業類科特色招生者，包含基北、桃園、竹苗、中投、彰化、嘉義、臺南、高雄共8區2萬多人。其中公告的班別名稱，基北區並未說明，桃園區、竹苗區以現有職科或職群名稱後面加上"特色班"，例如"表演藝術科特色班"、"農業群特色班"，"化工特色班"，彰化區、臺南區班別名稱並無特殊規範因而呈現多元的樣貌，如"創意建築設計班"、"國際商貿人才班"、"數位科技菁英班"、"餐旅休閒管理班"，除此之外，中投區、嘉義區、高雄區均以現有職科名稱辦理，如"幼兒保育科"、"汽車科"等。

高職特色招生之特色課程樣態及其內涵，由特色課程的設計原則區分，屬跨學科／領域課程統整模式者，如大安高工（2013）資電科技班其特色為：（1）全國首創資電科技班，培育卓越資電高階工程師。（2）結合臺灣科技大學與臺北科技大學教學卓越與典範科大計畫。（3）由校內電機電子群頂尖師資設備支援資電科技班教學。（4）寒暑假至臺灣科技大學、臺北科技大學實驗室參與專題製作。（5）結合科技大學學分預修與學分抵免計畫。（6）細心規劃英文學習課程與專業課程。（7）培育領導、問題解決、團隊合作、國際溝通及思辨等能力。（8）推薦品學兼優學生至美、日地區友校交換學生學習，並安排寄宿

家庭。（9）提供獎學金、助學金、清寒補助。屬單一學科／領域深化模式：如竹苗區之新竹高工板金科，將高一部定專業課程明列機械材料4學分，讓學生對各種材料有基本認知。專業實習課程有造形設計實習等，作為高二專業技能學習之基礎。高二著重機械專業知識之教授，高三除持續提升板金專業技能外，更著重於個人畢業專題作品之設計與製作，讓學生從設計發想到製作作品，以統整呈現三年所學之專業技能（教育部，2013a）。屬教學活化取向模式者如臺南高商（2013）文創設計班之特色包含：（1）強化本科特色：呼應本科教育目標及理念，並且依循課綱之規劃，進行部定與校訂課程之整合，發展本科專業課程之特色。（2）提升學生技能：適時因應時代做課程調整，除了培養學生紮實的基本能力之外，更提升專業務實之實務技能，讓學生結合設計與文創實務精進學習。（3）活化創意教學：教師透過教學研習會議集思廣議，開發新的教學課程，並透過不同的管道適時發表教材教案，分享教學成果。（4）結合文創需求：配合社會產業結構的改變與需求，致力培養對應專業技能之學生，故常常彈性調整課程之教學方向與特色，廣邀業師入場協同教學，加強學生實務技能滿足文創專才知需求。另外亦有綜合類型特色課程的設計者，例如臺中高工的機械設計班、化工創意科學班、智慧型機器人應用班、電機控制班等，特色課程理念為落實能力本位教育，兼顧學生多元發展，課程內容除培養學生進入一流大學及科大就讀所需之各種數理及語文能力，並培養具專業技能與適應社會變遷之能力，以符合企業人才之需要，達到技職教育務實致用的目標。特色課程發展模式則採取學術／知識中心與社會／實用中心的課程取向，以教學活化、單一學科／領域深化、以及學習者／歷程中心為課程設計原則，並建



立大學合作與產學合作協作模式（王如哲，2012）。

在上述特色課程樣態的示例中，除職業群科既有課程加深或加廣之延展外，有強調與大專院校合作者，有結合業界師資協同教學者，然而為強化社會實用中心的課程設計，應有更為多元的產學共構設計思維，以凸顯高職教育之特色。

## 五、產學共構的課程設計思維

無論是學校本位的特色課程或是特色招生的特色課程，高職學校採取產學共構的課程設計思維應最能發展自身的特色，為發展產學共構的特色課程，具體而言可以從合作對象與項目、學生校外實習的類型與配套措施以及學校可參採的相關辦法或規定三方面加以討論：

### （一）高職產學共構特色課程的合作對象與項目

高職發展產學共構的特色課程可視各校之規模、師資、設備環境及特色，採由淺入深、由小而廣的方式辦理，例如與單一的企業界、大專校院、或職訓中心等不同屬性的單位合作，或兩個以上同一或不同屬性的單位合作，而其中主要的核心訴求是高職與企業界合作中的學生校外實習，高職端主要負責學生基礎學能之紮根，及與產業端之溝通和銜接工作，並協助學生權益之保障與管理；產業端則負責提供實際工作崗位之訓練、從事生產之機具、設備及材料，以加強學生職場實務能力，也給予相應合理的待遇及福利；若加入技專端則可提供並分享辦理之經驗，甚或可提供師資、設備等之支援。若加入職訓端，則可借重職訓機構師資從事職業訓練教學的經驗，以不同角度擴大教學之觸角，提供更為寬廣的學習視野讓學生全方位學習。其中與企業界可以合作的項目包括：1.業師與高職教師協同教學；2.業界與

技專校院合作研究，高職協同參與；3.高職教師赴業界研習專業技能；4.業界師資赴高職指導教師或學生專題或介紹業界新知；5.高職學生赴業界實習；6.高職畢業生進入業界就業。與大專校院可以合作的項目包括：1.大專教師與高職教師協同教學；2.高職協同參與大專校院與企業界合作研究；3.大專校院提供實習設備供高職師生使用；4.大專師資赴高職指導教師或學生專題或介紹學術領域新知；5.高職學生赴大專校院預修專業課程；6.高職教師赴大專校院進修專業知能；7.學生畢業進入技專校院就讀機會。與職訓機構可以合作的項目包括：1.職訓師資與高職教師協同教學；2.職訓單位提供實習設備供高職師生使用。

### （二）高職學生校外實習的類型與配套措施

如若將高職學生校外實習加以區分其類型，依現況共可分為四類，其實施方式與配套措施說明如下：

- 1.實習時間為學期中數（4-8）週。實施此類實習課程需注意在課程架構不調的現況下微調課程內容，並依據學生實習相關辦法辦理，唯因高職一年級學生依法不得辦理校外實習，有特殊需求需報請主管教育行政機關核准。
- 2.高職學生赴企業實習學期中之部分學分；或寒暑假赴企業實習，每期採計1~3實習學分。實施此類實習課程需注意雖然課程架構不調但須微調實習科目名稱及內涵，因此課程需送審，同時亦須遵守學生實習相關規定。
- 3.高職學生赴企業全時實習半年至一年。實施此類實習課程需注意將高職畢業學分酌予調降（最低調降為150學分），由於課程架構、課程科目名稱及內涵均需調整，因此除需報請主管教育行政機關核准外，課程亦需送



審，並須遵守相關的實習法規，此類實習亦可參照建教合作辦理模式加以規畫，為此時必須留意遵守建教合作相關法規。

- 4. 參與產學攜手合作計畫。產學攜手合作計畫推動是以結合高職（五專）與技職校院縱向之進修管道，並在不同階段以各種模式結合產業資源達成學

校與產業界攜手合作，培育技術人才能符應產業需求之人力的質與量。實施產學攜手需依2007年7月6日發布之「教育部補助推動產學攜手合作實施計畫要點」及其修正計畫辦理，可採用三合一或四合一的模式（教育部，2013b）。

### 三合一模式架構圖

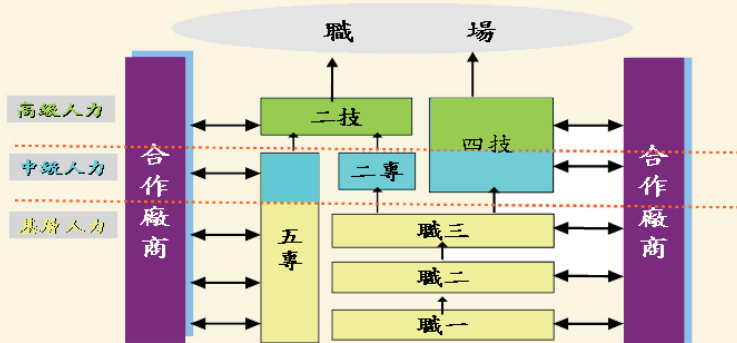


圖2 產學攜手三合一模式架構

資料來源：教育部，2013b，頁3

### 四合一模式架構圖

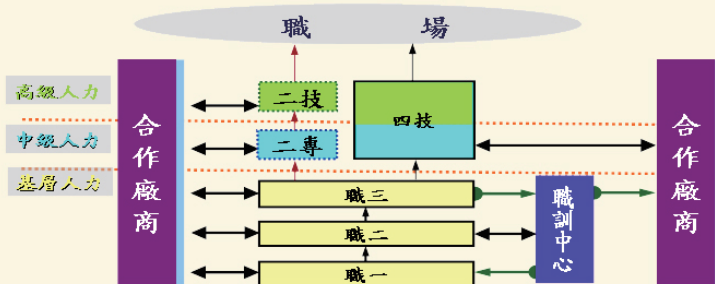


圖3 產學攜手四合一模式架構

資料來源：教育部，2013b，頁3



辦理此模式需請合作之大專校院，依教育部公布之擬辦理學年度的「產學攜手合作計畫作業參考手冊」提出申請，學生校外實習可採擇之辦理內涵為高職學生赴企業實習建教合作全時實習（採輪調式或專班）。因此實施此類實習課程須留意將高職畢業學分調降（最多調降為150學分），由於課程架構、課程科目名稱及內涵均需調整，因此除需報請主管教育行政機關核准外，課程亦需送審，並須遵守相關的實習或建教合作法規。

### （三）學校可參採的相關辦法

辦理產學共構的特色課程，學校可參採的相關辦法包括兩類，一類是中央法規、行政規則或命令，另一類是政府的特定計畫或規範，說明如下：

#### 1. 法規、行政規則或命令

符合此類的一般性行政規則或命令包括如：「產業特殊需求類科獎補助作業要點」等；而若須辦理學生赴技專校院預修課程須遵守「高級職業學校學生預修技專校院專業及實習課程實施要點」；若需聘請業界師資協同教學則須遵守「教育部國民及學前教育署補助高級中等學校遴聘業界專家協同教學作業要點」；若辦理學生校外實習，須留意的法規包括：「教育部主管職業學校學生校外學習成就或教育訓練審查及學分採計要點」、「職業學校實習辦法草案」、「職業學校實習辦法草案」、「高級職業學校建教合作實施辦法」、「高級中等學校建教合作班招生作業要點」、「高級中等學校建教合作實施及建教生權益保障法」、「高級中等學校辦理建教合作考核辦法」、「高級中等學校建教合作建教生訓練契約應記載及不

得記載事項」、「高級中等學校建教生職業技能訓練學分採計辦法」、「高級職業學校輪調式建教合作教育作業規範」、「高級職業學校階梯式建教合作教育作業規範」、「高級職業學校實習式建教合作教育作業規範」、「高級中等學校建教生申訴審議會組織及運作辦法」等。

#### 2. 政府的特定計畫或規範

屬於此類者包括如：教育部的「大學校院協助高中高職優質精進計畫」、「第二期技職教育再造方案」；行政院國家科學委員會的「補助高中職學校科學與科技課程研究發展與推廣計畫作業方案」；臺北市教育局的「高中職領先計畫」；新北市教育局的「新北市高中高職旗艦計畫」；臺中市政府勞工局的「提升國、高中（職）學生就業準備力計畫」等，均是可以多加運用的資源。

## 六、結語

技職教育在過去培育許多技術人才，促進臺灣經濟與社會的發展，而今面對高等技職教育升學機會的迅速擴增，多數職業學校學生在畢業後選擇繼續升學，投入專業職場工作的學生大幅降低，使得職業學校培育基層技術人力的教育目標備受挑戰，且產業界也因人力缺乏、斷層，或難以招募符合其實務專業需求之技術人力而苦惱，在在都需以設計合宜的教育制度綿密銜接產學雙方，不僅要使學生能學用合一，以提增本職學能並投入推動經建發展的產業，更進一步能發揮技職教育務實致用的特色。為達成此一目標，配合十二年國教之推動，職業學校特色招生課程之調整，採用產學共構的特色課程設計思維，此其時也。



## 參考文獻

- 大安高工（2013）。校務行政公告。2013年11月11日，取自：<http://ta.taiivs.tp.edu.tw/news/news.asp?KEY=25705>。
- 王如哲（2012）。十二年國民基本教育高中職學校實施特色招生之特色課程規劃方案研究。國家教育研究院課程及教學研究中心。計畫/研究編號NAER-101-05-A-2-05-00-1-44。
- 王如哲、洪詠善（2012）。本院完成十二年國民基本教育特色招生特色課程規劃，提供學校參考。國家教育研究院電子報，52，2013年10月12日，取自：[http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm\\_no=52](http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm_no=52)。
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 林志成（2011）。理念學校的挑戰評析與展望對策。載於陳伯璋主編，教育的藍天：理念學校的追尋（頁309-330），臺北：國家教育研究院。
- 林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2013）。特色課程的含意與理論。載於林志成、林仁煥、田耐青、郭雄軍、蔡淑玲、田育昆著，特色學校理論、實務與案例（頁119-140）。臺北：高等教育出版社。
- 高級中等學校教育實驗辦法（民國99年11月05日）。
- 職業學校群科課程綱要（2008年12月08日）。
- 教育部（2013a）。十二年國民基本教育一特色招生辦理說明。教育部電子報。2013年11月16日取自[http://epaper.edu.tw/news.aspx?news\\_sn=21111](http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=21111)。
- 教育部（2013b）。教育部推動產學攜手合作計畫作業參考手冊。臺北：作者。
- 陳怡靜（2011）。校長特色課程領導之研究—以雲林縣轉型優質學校飛翔國小為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。未出版。嘉義市
- 楊瑞明（2004）。落實學校本位教育強化學校特色。技術及職業教育，84，54-60。
- 鄭新輝、張珍瑋、賴協志（2011）。十二年國民基本教育入學方式—高中高職及五專特色招生之研究兼論與創新教育、人才培育之關聯。教育部委辦計畫。新北市：國家教育研究院。
- 鄭淵全（2003）。學校層級課程方案發展：以竹師實小家庭生活課程方案為例。管理與教育研究學報，創號刊，67-88。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華。
- 蔣偉寧（2013）。10203立法院第8屆第3會期教育部業務概況報告。2013年10月12日，取自：<http://www.edu.tw/pages/list.aspx?Node=2052&Index=16&wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>。
- 劉美嬌（2006）。鄉土教育融入學校本位特色課程設計之研究—以宜蘭縣新南國小為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 謝念慈（2013）。高中特色課程建構～以Ipad2融入教學資訊特色課程為例。載於吳清基主編，教育政策與學校行政（頁145-176）。臺北：五南。
- 臺南高商（2013）。國立臺南高商103學年度廣告設計科「文創設計班」特色招生甄選入學計畫。2013年11月11日，取自：<http://www.tncvs.tn.edu.tw/ad/index.htm>。



- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1985). *Five basic orientations to the curriculum*. In E. W. Eisner (Ed.), *The educational imagination* (pp. 61-86). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. California: Sage Publications, Inc.



專 論





# 學生藝術學習的新體驗——以表演藝術統整課程

洪婉郡／新北市立金山高級中學表演藝術教師

國立臺北藝術大學舞蹈碩士班研究生

黃增榮／國立臺灣藝術大學師資培育中心助理教授

## 一、前言

「表演藝術課程」是在九年一貫課程實施後，自民國八十九年起逐年分階段在國中小開始實施，迄今也已經有十多年的歷史了！但課程實施過程並不順利，因為「嚴重少子化問題」、「升學主義心理」、「教師超額憂慮」、「不瞭解課程內容」等複雜因素的影響下，各縣市的國中階段「表演藝術課程」的實際進度不一。在課程實施的前幾年甚至產生「有課程沒表演藝術老師」、「有表演藝術老師沒課程」、「教科書各版本課程差異大」、「無適合教學軟硬體配套」等亂象。在教育主管單位、師培機構、表演藝術教師等多方面的努力下，漸漸地走上軌道將「表演藝術課程」和學校、家長、學生與各科老師一起分享。

根據許多教學研究與學習理論的文獻，以學生學習為中心的教學是公認最能反映學生「多元化」的教學方式。而面對十二年國教在協助教師做教學上的調整時，以下這三方面的改變其實是必須考量的：（1）教師角色的改變；（2）學生學習方式的改變；（3）學生學習成效評量方式的改變（史美瑤，2013）。在以學生學習為中心的教學設計下，教師是要站在一個「助學者」的角色來「適時適所」地幫助學生學習。也就是說，教師們不再是舞台上的靈魂人物，也不再只是把知識傾倒在一個個的空瓶子裡，而必須是在一旁扮演著協助學生學習的角色。

有關表演藝術學習上，Eisner曾提出相關藝術學習的經驗有四大要素（方志華、劉雅琪，2010 頁210）：（1）素材豐富的工作

任務—豐盛；（2）視學生如藝術家的鼓勵（成功經驗）—鷹架；（3）互相觀摩的藝術教室—觀摩；（4）獨立自主的藝術教室（教師尊重並適時提點）—自主學習等。強調教師在藝術教學中，必須提供豐富素材，同時創造不同的學習機會，讓學生從多方面素材的藝術創作過程中，從不同的層面接觸表演專業知識，並且幫助學生針對自己的學習過程、學習成效有反思的機會，如此也可幫助學生將知識內化，將所學成為他們「自己的」知識寶庫的一部分，而不再將老師交給他們的知識視為一堆無生命的資訊。身為表演藝術教師的一份子，研究者希望「表演藝術課程」能帶給國中階段孩子不同於其他科目的學習，一段團隊合作、主動學習又充滿趣味的表演藝術學習的新體驗。透過「身體動作探索」、「想像力開發」、「肢體藝術創作」等不同的學習單元，讓學生更瞭解自己，認識自己的優缺點，進而發揮自我潛能，迎向未來。

研究者於民國101年8月任教新北市立金美田高級中學（國中部）表演藝術教師，利用一個學期（101學年度上學期）的時間，透過表演藝術教學、班級經營以及擔任領域召集人與社團指導教師期間，針對金美田高中學校教學情境背景因素進行深度的觀察、瞭解與分析，包括：學生特質、學校在地特色、教師的專業、表演藝術教師教學情境、學生在教學媒體知能方面，發現亟待改善的問題，研究者對問題提出因應的策略，作為自身未來在表演藝術課程設計以及班級經營的參考依據。



研究者在金美田高中任教的半年間（101學年度上學期）發現教學現場中的種種問題，期望自己能在下一個學期（101學年度下學期），根據自身對學校的瞭解，盡最大努力一些修正和改變，針對國一表藝課程設計創新教學《預見未來時光機》教案。並透過此創新教學改善以下問題：

- 1.將生涯議題融入表演藝術課程設計，引導學生透過課程更加瞭解自己。並提供表演機會，讓學生從表演中獲得成功經驗的肯定，增加自信，自我認知。
- 2.設計一個主題式的教學，教學時間拉長，引導與陪伴學生慢慢醞釀作品，以改善表藝教師備課壓力與教學份量過重的問題。

3.透過協同教學，資訊教師協助指導學生操作表演藝術課程所需要用到的軟體（音樂剪接軟體、Powerpoint簡報編輯軟體），並於資訊課將表藝課所需要用到的影音檔製作完成，以解決表演藝術課無法完成的教學媒體使用問題。

## 二、課程設計理念

### （一）正視金美田高中（國中部）表演藝術教育所面臨的問題

研究者針對金美田高中（國中部）的教學情境背景因素，在學生特質、表演藝術教師教學情境、學生在教學媒體知能等方面進行SWOT分析，如表1：

表1 金美田高中（國中部）的教學情境背景因素SWOT分析

面向	Strength	Weakness	Opportunity	Threaten	問題因應策略
學生特質	1.學生天真純樸。 2.喜歡到學校學習。 3.運動風氣盛行。	1.學生的文化刺激偏少。 2.大部分學生不愛念書，學科成績低落。 3.安於現狀，不知道自己要什麼。 4.對自身的學習較無責任感。	1.可塑性高。 2.能尊重師長。 3.可給予學生活動課程，激發創意。	1.過於活潑，上課愛容易吵鬧。 2.作業缺交情形頻繁。 3.自信不足、自我概念度低。	1.生涯議題融入課程中帶學生透過課程瞭解自己。 2.表藝課程提供表演機會，使學生透過學習獲得成功經驗。
學校在地特色	1.依山傍海，環境優美。 2.朱銘美術館、老街、獅臺嶼等地方特色與景點 3.班級數較少(國一僅8個班)。	1.偏遠地區學校，對外交通路程遙遠。 2.經常下雨，時常干擾戶外課程的進行。	教師可善用自身專業將在地文化特色融入課程設計中。	1.教師課務繁忙，且距離市區遙遠，鮮少有外出研習進修的機會。 2.教師專注於本科教學，跨領域科目的橫向交流甚少。 3.藝文領域教師各自業務繁忙，領域聚會時間少，專業交流與對話不足。	發起教師專業學習社群，增進領域內以及跨領域教師的專業交流對話，共同備課。
教師專業	1.教學正常化。 2.教師具良好專業知能與教學智能。 3.同事之間感情好。	1.教師每年流動率偏高。			
表演藝術教師教學	1.瞭解學生 2.願意因應學生特性調整教學方式，試圖創造成功經驗給學生。 3.與教師之間互動良好	1.擔任表藝教師、導師、領域召集人、熱舞社團教師一人身兼多職，教學節數過多，負擔大。 2.教學為小單元式，備課壓力大、教學份量過重。	1.可發展校本課程 2.教師透過行動研究改善教學品質	增加工作負擔，健康亮紅燈。	1.減少教學節數、提供行政支援。 2.設計一個主題式的教學，教學時間拉長，引導與陪伴學生慢慢醞釀作品。
學生在教學媒體知能	1.資訊教學設備、軟體工具齊全。 2.班班皆可上網	學生不具備表藝課程需要用到的音樂剪接能力與ppt影像編輯能力。	學生可藉此機會學習音樂剪接與ppt影像編輯的基本資訊能力。	ppt影像與音樂剪接不是每位學生都能如期完成。	請資訊教師協助指導學生操作表演藝術課程所需要用到的軟體(音樂剪接軟體、Powerpoint簡報編輯軟體)，並於資訊課將表藝課所需要用到的影音檔製作完成。

研究者自行整理



透過表1針對學校教學情境背景因素的SWOT分析資料中，研究者以檢視金美田高中教學情境背景因素的優勢（Strength）、劣勢（Weakness）、機會（Opportunity）

和威脅（Threaten），得出上述對學校的瞭解。下方表2說明研究者在教學現場觀察到的五個問題面向、並設定具體改善目標以及可行的問題解決策略：

表2 金美田高中（國中部）待改善的問題面向、具體目標與可行的策略

問題面向	具體目標	可行的策略
1.改善學生的自我認知	1.增加學生的文化刺激。 2.讓學生開始思考自己要什麼。 3.訓練學生對自己的學習負責。 4.增加自信及自我概念度。	1.生涯議題融入課程中帶學生透過課程瞭解自己。 2.表藝課程提供表演機會，使學生透過學習獲得成功經驗。
2.提升教師專業交流	1.增加與鄰領域科目的橫向交流甚少。 2.增進藝文領域夥伴交流，促進專業對話。	1.發起教師專業學習社群，跨領域教師進行專業交流對話，共同備課與協同教學。 2.主動向藝文領域夥伴請益，分享自己的教學。
3.改善表演藝術教師備課問題	減少表藝教師備課壓力大、教學份量過重。	設計一個主題式的教學，教學時間拉長，引導與陪伴學生慢慢醞釀作品。
4.改善學生對電腦軟體操作知能的不足	1.學生具備表藝課程需要用的ppt影像編輯能力與音樂剪接能力。 2.ppt影像與音樂剪接每位學生都能如期完成。	透過協同教學，請資訊教師協助指導學生操作表演藝術課程所需要用的軟體(音樂剪接軟體、Powerpoint簡報編輯軟體)，並於資訊課將表藝課所需要用的影音檔製作完成。

研究者自行整理

1.將生涯議題融入表演藝術課程設計，引導學生透過課程更加瞭解自己。並提供表演機會，讓學生從表演中獲得成功經驗的肯定，增加學生的文化刺激、讓學生開始思考自己要什麼、訓練學生對自己的學習負責、增加自信及自我概念度，以改善學生的自我認知。

2.主動向藝文領域夥伴分享、請益，並透過教師專業學習社群，進行跨領域同儕教師的專業交流對話，共同備課與協同教學以提升教師的專業交流。

3.設計一個主題式的教學，教學時間拉長，引導與陪伴學生慢慢醞釀作品，以改善表藝教師備課壓力與教學份量過重的問題。

4.透過協同教學，資訊教師協助指導學生操作表演藝術課程所需要用的軟體（音樂剪接軟體、Powerpoint簡報編輯軟體），並於資訊課將表藝課所需要用的影音檔製作完成，以解決表演藝術課無法完成的教學媒體使用問題。

### 三、課程內容架構

#### （一）表演藝術創新教學的發想緣起

本研究之表演藝術創新教學課程設計的靈感來自於田馥甄在《To Hebe》專輯中與青峰一起合唱的【給小孩】。101學年度假期間寒假，研究者無意間聽到這首田馥甄和青峰一起合唱的【給小孩】，歌詞內容喚醒研究者意識到：每一個孩童都擁有屬於他們自己的天賦和未來發展，但必須透過大人充滿愛的關注和引導，帶著他們看見自己，探索自己的可能。研究者也深信著：透過藝術教育帶孩子「認識他自己」是最不會失真的事。於是研究者開始思考，如何藉著自身對教學現場的瞭解，針對目前在教學現場所面臨的問題，去設計一套以學生為中心的表演藝術創新教學課程，並透過此課程，改善學生的自我認知、提升研究者與其它同儕教師的專業交流、改善研究者自身的備課壓力與教學問題、增進學生對電腦軟體操作知能。於是，研究者在寒假教學準備期間，嘗試設計了一套融入「生涯輔導議題」的表演藝術主題式課程：《預見未來時光機》。



### (二) 表演藝術創新教學教案

研究者希望藉由帶學生進行跨領域藝術創作（視覺藝術、多媒體、生涯教育），讓每一位學生能多接觸不同種類的創作形式，

透過表演藝術串連所有媒材，將所有作品彙集成一個屬於自己的完整的演出。下方圖1為本課程設計的具體概念圖：

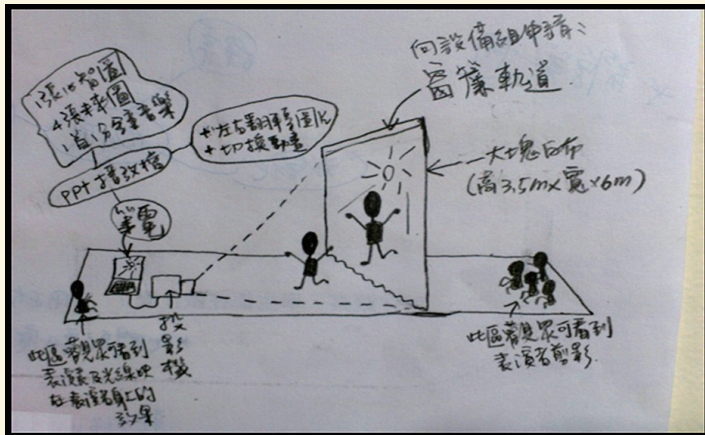


圖1 表演藝術創新教學課程設計概念

學生一人一組，先製作Powerpoint播放檔，將其先前在紙上繪製的五張未來想像圖，透過投影機以放大500倍的樣貌投影在白色幕布上方，之後，學生開始練習處理自

己的黑影與象徵未來的影像間的關係，找到屬於自己的對未來的告白。完整課程教案如表3：



表3 本研究之創新教學教案

金美田高中 102 學年度第 1 學期表演藝術課程設計教案				
課程名稱	預見未來時光機		教學對象	國一
教學日期	102 年 8 月 30 日~103 年 1 月 20 日, 共 19 週		教學者	洪婉都
跨領域 協同教學科目	視覺藝術(邱老師) 資訊教育(蘇老師)		議題融入	生涯發展教育
教學資源	1.筆記型電腦+powerpoint 軟體 2.投影機 3.數位相機、DV、腳架 4.延長線 5.wave editor 音樂剪接軟體		教具	教師 一塊 6mx3.5m 白布 A4 白紙 nx4 張 彩色筆 學生 一分鐘音樂
單元目標	1.學生能透過生涯發展問題的引導, 思考自己要的是什麼。 2.學生能用自己的方式創造出獨特的表現方式, 與未來的自己互動。 3.學生能對自己的作品透過不斷的練習做好最萬全準備, 為自己的學習負責。 4.學生能以「準備好」的態度演出自己的作品並且享受舞台。 5.學生能欣賞其它同學作品的美。			
藝術與人文 能力指標	探索與表現	1-3-1 探索各種不同的藝術創作方式, 表現創作的想像力。 1-3-2 構思藝術創作的主题與內容, 選擇適當的媒體、技法, 完成有規劃、有感情及思想的創作。 1-3-3 嘗試以術創作的技法、形式, 表現個人的想法和情感。 1-3-4 透過集體創作方式, 完成與他人合作的藝術作品。 1-3-5 結合科技, 開發新的創作經驗與方向。		
	審美與理解	2-3-8 使用適當的視覺、聽覺、動覺藝術用語, 說明自己和他人作品的特徵和價值。		
	實踐與應用	3-3-11以正確的觀念和態度, 欣賞各類型的藝術展演活動。		
生涯發展教育 能力指標	自我覺察	1-2-1認識有關自我概念。 1-3-1探索自我的興趣、性向、價值觀及人格特質。 1-3-2瞭解自己的能力、興趣、特質所是和發展的方向		
	生涯規劃	3-1-1覺察自我應負的責任。 3-1-2發展尊敬他人工作的意識。 3-2-1覺察如何解決問題及做決定。 3-2-2培養互助合作的工作態度 3-3-2培養正確的工作態度及價值觀。 3-3-4培養解決生涯問題的自信與能力		
評量方式	1. 態度評量, 包括: 出缺席紀錄、課堂問答、學習參與度、作業繳交情形。 2. 實作評量, 包括: 表演的練習情形、作品展演表現。 3. 檔案評量, 包括: 心智圖作品、繪畫 4 張、影像播放檔、期末省思學習單。			
週次	教學內容			評量方式
1-6 週	(一)教師引導學生繪製未來想像的心智圖(共四個分支) (二)學生將心智圖的四個分支分別畫成四張圖(構圖並著上色) (三)翻拍→上傳至學生 FTP→資訊課製作 powerpoint 播放檔 *檔案內容包括: 四張圖(將圖調成左右相反, 如此觀眾看起來才是正的)、一分鐘音樂、自動撥放、切換動畫。 (四)剪接音樂教學: 學生準備一首最符合作品意境的音樂 (五)驗收 power point、一分鐘音樂			課程參與程 作品完成度
7-16 週	(一)肢體開發 1.讓學生觀賞各種影子舞影片(影片來源: Youtube) 2.利用影子變成指定的東西(擺脫人的形象 ex: 樹、狗、椅子等) 3.配合音樂與幾何圖像及具體提像畫面進行互動 (二)開始設計動作, 寫表演內容設計學習單(附件 1) (三)驗收作品: 訂定每次上課驗收進度, 並公告讓所有學生知道。 (四)總彩排			課程參與程 Power point 作品完成度 學習單
17-19 週	(一)成果發表會 (二)學生寫反思學習單(附件 2)			作品完成度 表演成果 學習單



(三) 課程設計特色與立論觀點

「我的初衷是期望學生能透過藝術創作，大膽地想像自己的未來，利用身體動作與未來自己的影像進行對話，過程中大量地傾聽內心之聲，『以浸泡在與自我的對話中而更釐清自己未來的方向。』教育能做的就是帶孩子發現他自己。一位教育前輩曾告訴我：『當老師能看見學生的亮點，學生就會看見自己的天才。』我想這應該是我必經的正道。（1020217研究者日記）」

1.以多元智慧觀點設計課程，期能引導偏鄉孩子看見自己

研究者受迦納的多元智慧觀點的啟發甚深，深信透過多元智慧觀點的教學即是讓學生「天賦自由」最適性的方式，教學現場

中需因應學生的個別差異給予不同的回饋，研究者因此重新界定自身的角色不再是在講台上唱獨角戲的講者，而是一位學生的引導者、傾聽者與陪伴者，在台下抱以賞識的眼光，為每一位學生的獨特喝采。更重要地是要讓每一位學生知道：他們每一個人都能藉由自身擁有的多元智慧發揮自我的獨特，也能因支持、尊重、欣賞他人的獨特讓他人看見自己的好，活出生命更美好的一面來；這是一種善的循環！

2.生涯發展教育議題融入表演藝術教學

研究者將生涯發展教育議題融入表演藝術教學中，期望學生透過課程的參與提升對自我的認知、生涯的覺察以及增進生涯發展的自信心，與研究者設計之本表藝創新教學相關的生涯發展教育議題能力指標如下表4：

表4 表演藝術創新教學課程融入之生涯發展教育議題能力指標

向度	生涯發展教育能力指標
自我覺察	1-2-1認識有關自我概念。
	1-3-1探索自我的興趣、性向、價值觀及人格特質。
	1-3-2瞭解自己的能力、興趣、特質所是和發展的方向
生涯規劃	3-1-1覺察自我應負的責任。
	3-1-2發展尊敬他人工作的意識。
	3-2-1覺察如何解決問題及做決定。
	3-2-2培養互助合作的工作態度
	3-3-2培養正確的工作態度及價值觀。
	3-3-4培養解決生涯問題的自信與能力

3.透過心智圖（Mind-map）工具，引導思考自身的生涯發展問題

心智圖工具是近年來極受推崇的學習與思考工具，它充分運用左右腦功能，透過全腦的開發將思考內容視覺化的圖像式筆記。當大腦產生在訊息後，將關鍵字依照與主題的關係重新組織並迅速記錄下來，同時

配合圖像、色彩、符號與想像力，促進學生在科學與藝術、邏輯與想像之間獲得平衡發展，其完整的邏輯架構及全腦思考的方法至今被廣泛運用在學生的學習上（孫易心，2003）。學生可透過繪製心智圖，進行發散思考、組織與整合訊息，進而激發創意。本課程為開發國中學生對自我未來生涯的想像



力，研究者擬採用心智圖教學融入表演藝術課程中，引導學生對未來的自己進行想像，以開發其思考的能力，以及對自我想像的組織能力。

#### 4.不同領域教師協同教學，引導學生透過多媒材進行跨領域藝術創作

研究者將表演藝術課程中融入各種藝術創作的媒材與技術，希望讓學生理解到：一場正式的表演，必須具備許多跨界藝術形式的搭配才會完整。為了讓學生有充分的時間準備課程中需要的圖畫、音樂、播放檔等媒材以進行跨領域藝術創作，研究者尋求相關領域教師進行協同教學，同時，也會向各領域教師請益，諮詢該領域的教學專業。與本課程有所合作的科目以包括：表演藝術、視覺藝術、資訊教育以及綜合活動等。

#### 5.期末舉行表演藝術學習成果發表會，讓學生多元展能

本課程於期末舉辦為期兩週（102/6/12-102/6/25）的成果發表會，除了訓練學生上台表演的膽量，也希望透過成果發表會讓學生的表演藝術學習成果得以亮相；學生將自己或跟夥伴付出了一整個學期的時間、精力、創意所完成的作品，在舞台上做一個完整的表演，並且能夠與全校的師長們分享，讓學生整個學期在表演藝術課的努力能被看見，也讓師長們看見學生不一樣的一面，更重要的是，師長們的參與及給予學生的回饋，更能進一步的肯定學生的自信也能增進學生的自我的價值。因為，當老師能看見學生的亮點，學生就會看見自己的天才！

#### 6.採用多元評量，看見每一位學生的獨特，肯定學生的努力

為符合課程設計集多元媒材於一身的性質，本課程採用多元評量。評量方式採用態度評量、實作評量與檔案評量，教學過程中研究者會定期檢視學生的作品達成度及驗

收學生的學習成果，希望能更客觀正確地真實評量出學生學習的全貌。本課程的評量範圍、次數、比重、評量方式訂定如下：

（1）評量範圍、評量次數與分數比重：本課程的評量範圍，經由金美田高中課程發展委員會訂定，包括定期評量及平時評量兩種，評量次數為每學期二次，分別為第二次段考及第三次段考，分數比重各占學期成績之百分之五十。

（2）評量方式：

- 態度評量，包括：出缺席紀錄、課堂問答、學習參與度、作業繳交情形。
- 實作評量，包括：表演的練習情形、作品展演表現。
- 檔案評量，包括：心智圖作品、繪畫4張、影像播放檔、期末省思學習單。

## 四、表演藝術創新教學《預見未來時光機》課程實施

本課程以學生「一人一組」為單位進行個人生涯探索的多媒材藝術創作，課程的進行必須經過十個步驟，研究者課堂中扮演學生支持者、傾聽者和陪伴者的角色，引導學生逐步的完成步驟，達成最後的演出。此外，研究者有考慮到一些班級因連假或月考的關係課堂數減少，一人一組的情況會使學生工作量太重吃不消，故研究者針對這個情況，讓特定班級調整成全班一組或男女生一組：每一個學生各自貢獻一張圖，透過團體討論，決定出新的音樂、圖片播放順序、設計動作或情境等，激盪出屬於他們這一群人的表現方式，希望學生即使能做出自己的作品，也能享受團體創作的樂趣。本課程詳細的執行步驟流程如以下10項說明：



品，也能享受團體創作的樂趣。本課程詳細的執行步驟流程如以下10項說明：

(一) 步驟1：透過心智圖工具，引導學生思考自我的生涯發展問題（約1週）

引導學生在紙的中間畫一個圓圈，此為中心主題，並請學生寫上自己的大名，並替自己想像的未來取一個響亮的名子。中心

主題外圍，第一層延伸出四條分支，分別寫下希望自己未來的職業、一個現在很嚮往但目前卻很難達到的夢想、一個要擁有的東西（可以是物品、環境、或人格特質）、一個未來想去的地方。第二層則請學生寫出至少三個對各分支的聯想。引導問題的方法如圖2所示；學生實作範例見圖3。

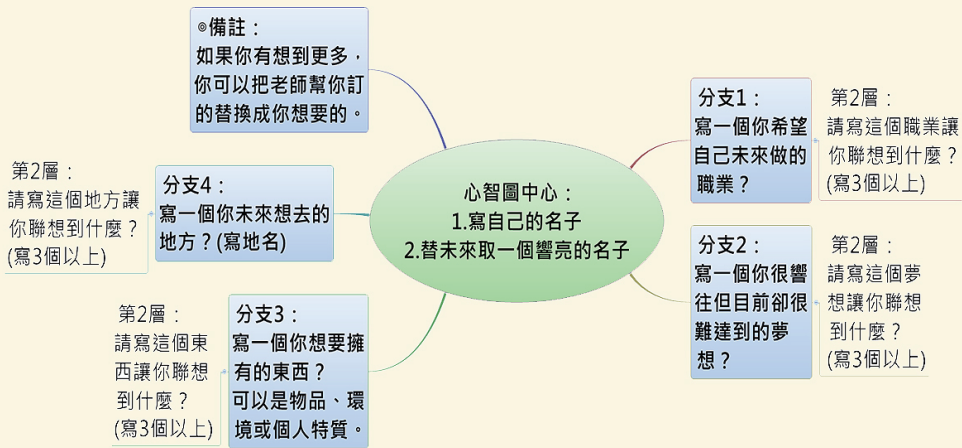


圖2 引導學生思考生涯發展問題的心智圖簡報



圖3 謙謙的未來夢想心智圖作品



(二) 步驟2：繪製四張未來圖（與視覺藝術教師協同教學）（約2週）  
以生涯發展心智圖的每一個分支內容為

基礎，將文字化為生動的圖片。學生必須將4個分支分別畫成4張圖；學生實作範例見圖4。



圖4 謙謙的未來夢想（第二分支）：房間

(三) 步驟3：翻拍圖片（約1週）

當學生逐步完成一張張夢想圖過程中，教師可以把握時間同步將學生的畫作翻拍成圖檔（可以請學生幫忙）。為方便教師管理，也避免學生將圖檔弄不見，教師可將翻牌完成的圖檔上傳至各班學生的網路硬碟的資料夾（可請學生先幫班上每個人新增一個資料夾並以座號命名）中，以提供資訊課製作影像動畫時的必要材料。

(四) 步驟4：剪接音樂（約2週）

此步驟是進行剪接音樂的教學，教師須提醒學生「一分鐘」只是參考，剪接時必須考慮音樂的完整性，以免音樂正處於澎湃時突然停止，將有礙演出的品質。此外，學生將音樂剪接完成後，為避免發生學生將音樂遺失的狀況，教師可以請學生將音樂檔上傳至網路硬碟，以利資訊課製作影音檔時使

用。

(五) 步驟5：利用Powerpoint製作影音播放檔（與資訊教師協同教學）（約1週）

當學生的畫作與音樂素材皆備齊後，將在於資訊課程中製作Powerpoint播放檔，內容包括先前繪製的5張圖以及1首1分鐘的音樂。在播放檔中，請學生加入「切換動畫」的效果，增加影像畫面的變化，並在最後一張插入1張「The end」字樣的投影片做為表演結束時向觀眾敬禮致意的畫面。此外，若學生希望觀眾在圖2中的白布右方觀賞自己演出，則需將所有「有文字」的圖檔左右顛倒，以讓觀眾看到的字是「正的」，此步驟成品需包含的內容與畫面調整如圖5所示。研究者會利用表演藝術課程中檢查播放檔的完成度。



圖5 Powerpoint播放檔須具備5張圖片與1首音樂、文字調整成左右相反

(六) 步驟6：研究者引導學生對影像進行聯想、發想可對應之動作（約3週）

步驟6進入到「設計動作」的階段，是絕大部分的學生最惶恐的，最大的問題是：不知道要做什麼動作。因此，研究者先放一些阿拉伯影子舞的影片讓學生欣賞，讓學生感受到影子表演充滿了想像的張力，動作設計也有無限的可能，之後研究者便逐步引導學生進入與影像實際互動的階段。研究者先利用一些簡單的幾何圖形的圖片（ex：圓

形、心型、十字架等），讓學生聯想畫面中的幾何圖形是什麼東西，進而讓學生做出與幾何圖形相呼應的動作姿態，並且讓學生分組或一個接一個輪流到白布前與畫面進行肢體的互動（如圖8），此時研究者會搭配一些有節奏的音樂，以利學生的輪流不間斷。當評估80%學生較能對影像的互動有所想法時，研究者會進一步換成較具象的圖片讓學生進行聯想，自己與影像之間的關係（如圖6、圖7、圖8、圖9）。



圖6 跪在十字架前面懺悔



圖7 模仿怪物—將雙手握拳舉高



圖8 向環遊世界擁抱夢想的少女揮手



圖9 模擬電競選手打電腦的姿勢

(七) 步驟7：學生開始為自己的作品設計動作（時間：約3週）

當學生較熟悉肢體動作與影像之間的關連性時，研究者會將舞台開放給學生練習，只要學生想嘗試，就可以到筆記型電腦點選自己的影像檔案，將影像放出來練習。研究者會在此時發下一張表演內容設計學習單

單（如圖10、圖11），提供學生有系統的思考自己的動作設計、路線、及空間的運用。此外，研究者發現有一些學生會晾在一旁無所事事，對此，研究者將全班學生分成三人一組，讓學生能透過彼此的討論玩出新的動作，此外也透過同儕間的力量督促容易偷懶或不願練習的學生。

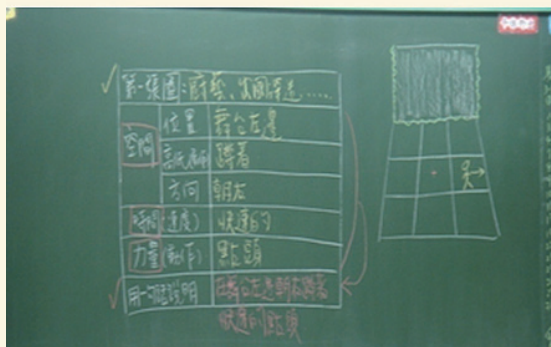


圖10 說明撰寫表演內容學習單

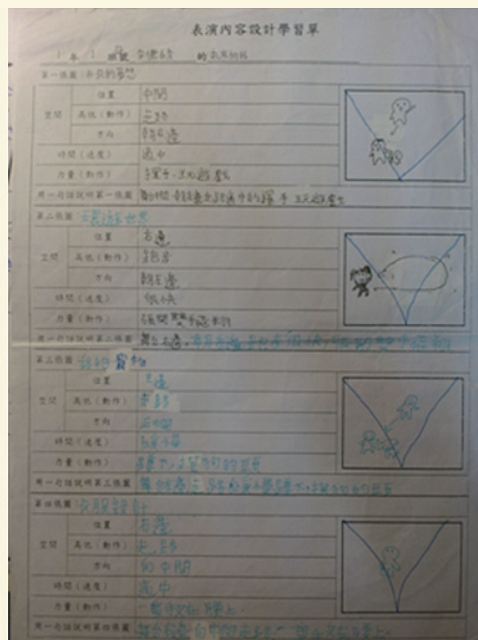


圖11 表演內容設計學習單範例



(八) 步驟8：驗收表演作品（約4週）

研究者於五月份最後一周開始驗收各班作品的進度，驗收內容包括：動作的編排、

Powerpoint簡報影像的完整度，進度表如圖12。

101 表演藝術作業進度	
5/21	驗收男生 1 號~8 號
5/28	驗收男生 9 號~16 號
6/4	驗收女生 21 號~26 號
6/11	驗收女生 27 號~32 號
6/18	成果發表演出 (全部男生)
6/25	成果發表演出 (全部女生)

驗收內容與注意事項：

- 1.動作編排要完成。
- 2.簡報的影像要完整(每個人的圖一張、音樂、自動播放、切換動畫)。
- 3.可視表演內容需要，穿著自己帶的服裝，但下課必須換回學校制服。

圖12 張貼於各班的表演藝術驗收公告

(九) 步驟9：各班製作邀請卡宣傳表演藝術課期末展演(與視覺藝術教師協同教學)

研究者期末時舉辦成果發表會，除了訓練學生上台的膽量之外，也希望透過成果發表會將學生作品亮相，讓國一學生整學期在表演藝術課的努力被看見。為了能有效宣傳，研究者也尋求視覺藝術的邱老師的協助，指導學生製作具有班級特色之邀請卡，盼藉由此過程，讓提升學生對自己班級演出的認同感。卡片製作完成後，於演出前一週分送給校長、各處室主任、導師以及各班任課老師。而研究者也以表演藝術任課教師的名義於各處室張貼各班成果發表會的時間，廣為邀請全校教職員工一同來共襄盛舉，給國一學生實質的支持與肯定。

(十) 步驟10：舉辦成果發表會（2週）

成果發表會為期兩週，由各班的男、女生接力演出。當天演出人員一律在舞台兩旁保持安靜靜候叫號出場，演出完後也一律於

側臺等候，以免干擾觀眾欣賞演出的興致。然而，沒有演出的學生均為觀眾，他們必須專心欣賞同學的表演，並填寫反思學習單，藉此反思自身的創作歷程外，也為自身的鑑賞經驗留下紀錄。演出會同時錄影，研究者會將作品檔案整理好後，於下學期之初放映給學生欣賞。

此外，由於一次成果發表會時間僅45分鐘，在短短的45分鐘內表藝教室會有許多事情同時發生。研究者在學生表演時，會在後台（表演區）控制電腦、同時為學生當天的演出作表現評量、並為學生表演時的突發狀況待命，無法接待晚到的師長、也無法同時在白布幕的另一側（觀眾區）錄影。故，研究者事先安排兩位學生擔任師長招待人員，引導師長入席。請表藝小老師（若表藝小老師是當天演出者則另請他人協助）擔任全程錄影的工作。此外，有請風紀股長協助觀眾區秩序的維持。



圖13 表演實況：觀眾與表演者在同一側觀賞



圖14 表演實況：表演者單純以影子呈現畫面



圖15 表演實況：團體組



圖16 表演實況：謝幕

## 五、課程省思

(一) 透過表演藝術創新教學《預見未來時光機》課程，改善研究者在教學情境中所發現的問題

### 1. 改善學生的自我認知

研究者將生涯發展教育議題融入課程中，帶學生透過課程的探索進一步瞭解自己。在十個教學步驟的中，研究者定期採多元評量的方式評估學生的學習成果，同時也

訓練學生要對自己的學習負起責任。學期最後兩週舉辦成果發表會，正式地邀請全校師長前來觀賞，也因研究者對課程的重視，提升了學生的自我要求。學生表演時，以獨自或小組方式站在舞台上將自己準備的內容完整而肯定地表現出來，從而獲得了眾人們的掌聲和學習的成功經驗，強化學生的自信及自我概念。研究者將學生的反思學習單中，整理學生對自己生涯發展的想法如下表5：



表5 學生對自我生涯發展的想法與現行做法

學生	對自己未來生涯發展的期許	想要達成這些目標的現行做法
A	(1)開美髮店 (2)有很多的分店	(1)努力考上高職美容美髮科 (2)為未來做準備
B	(1)打棒球 (2)彈吉他 (3)水果之王 (4)為國爭光	(1)加強自己的能力 (2)欣賞別人的作品
C	(1)學做料理 (2)大學畢業 (3)學樂器	(1)在喜歡的才藝上多練習 (2)努力念書
D	(1)成為室內設計師 (2)長到 155 公分 (3)去韓國玩 (4)學鋼琴	(1)努力讀書 (2)努力賺錢
E	(1)快樂打球 (2)長的更高	(1)打球可以訓練 (2)長高要多運動 (3)吃營養的食物
F	(1)修車 (2)開汽車用品店 (3)擁有許多名車 (4)在美國有一個家	(1)努力讀書 (2)堅持夢想
G	(1)打棒球 (2)念西餐科 (3)跑步 (4)長高	(1)努力練習 (2)努力去爭取
H	(1)我能不斷進步 (2)理想的住處最想做 (3)環遊世界 (4)吃美食	(1)好好努力讀書 (2)多見見視外、多增廣見聞
I	(1)想長高 (2)長大老了害怕死亡 (3)打電玩打到世界級	(1)想長高要早一點睡 (2)繼續打球
J	(1)想去聽 SuperJunior 演唱會	(1)把零用錢存起來 (2)有計畫的花錢

從表5可以發現學生對自我生涯發展的想法與現行的做法，已經透過本課程的參與，開始思考自己要的是什麼，釐清自己內心的聲音。研究者看見學生們是如此勇敢、大膽的思考自己的未來，學生身上散發出一種對未來抱持無限的希望和期待的光輝，讓研究者不禁讚嘆到：人因夢想而偉大，更因

實踐夢想而變得容光煥發。深深期許所有的學生在這漫長的人生道路上，莫忘初衷，用自己喜歡的方法，找到屬於自己在世界上圓滿、美好的存在。

下表6，系針對學生對本課程學習的心得進行整理：



表6 學生對本課程的學習心得

學生	本次創作最有趣的地方	學習本課程最大的收穫
A	可以自己摸索更多軟體工具的功能	學習去為自己準備一個表演、懂得享受舞台。
B	有機會把自己的想法實現出來	(1)擺脫沉默寡言的個性 (2)只要努力沒什麼做不到
C	(1)上台跳舞 (2)畫夢想 (3)用影子表達想說的話	完整成我整個作品，並且得到了掌聲
D	老師說不要覺得自己做得很差	開始能夠欣賞別人的美
E	(1)可以站在舞台上 (2)用影子表演很安全	增加自信心、表藝課讓我更想上台表演
F	更清楚自己未來的想法	(1)做事要精益求精 (2)要對自己的事負責 (3)謝謝老師，訓練我們把事情處理好
G	學到用肢體動作跟圖畫有互動	(1)獲得站在台上的勇氣 (2)讓別人知道你在做什麼
H	選音樂很有趣，我感受到每一首歌要表達的意境都不同。	(1)影子可以有不同變化 (2)用肢體表達語言
I	(1)同學用影子跳舞很好看 (2)老師提供很多厲害的影片，告訴我們有夢想只要努力就會實現。	跳舞很難，但努力學就會了
J	影子跟圖畫互動感覺真的有對話到	(1)我瞭解準備一個表演不簡單，要很用心，多練習。 (2)學習尊重舞台上同學的表演，欣賞同學難得的認真。

從表5學生對本課程的學習心得的反思可以發現到：大部分學生對於課程中利用影子與影像進行對話感到十分有趣，能將自己內心想說的話透過影子表達出來。研究者以為，學生映在白布上的黑影就是他們現在的自己，而影像投影出的未來圖畫就是學生他們自己所渴望的樣子，在一次閱讀賽斯書的經驗中，研究者獲得了以下的思考，並將此一思考融入自身的教學中：

「在賽斯的資料中，強調個體會創造自身境遇，而「你創造你的實相」即表達了此概念。也就是說，由人內在自我是負責建構、維持肉體和當下的物質環境，而透過在外的自我期許、人看待

自己的態度和信念則決定了自我的發展。我現在帶學生做的這件事，對他們而言也一種對內我的暗示，暗示自己希望成為什麼樣子。我在課程中必須增強這個概念，讓學生學會相信自己心裡的声音（1020507研究者閱讀筆記）」

孰管學生是否能體會這樣的想法，但研究者深信，學生經歷整學期與他們自身作品的對話與告白中，已經在他們心中播下了一顆與夢想對話的種子。

此外，從學生的學習心得中可以體會到學生對本課程的學習是充實且享受的。研



究者也發現此次的表演藝術創新教學對學生在「一個表演是需要用心與努力練習」、「學會欣賞別人認真的樣子」、「事情要努

力過後才会有自信」以及「要對自己的事情負責」等部分，均有一定程度的提點與影響力。

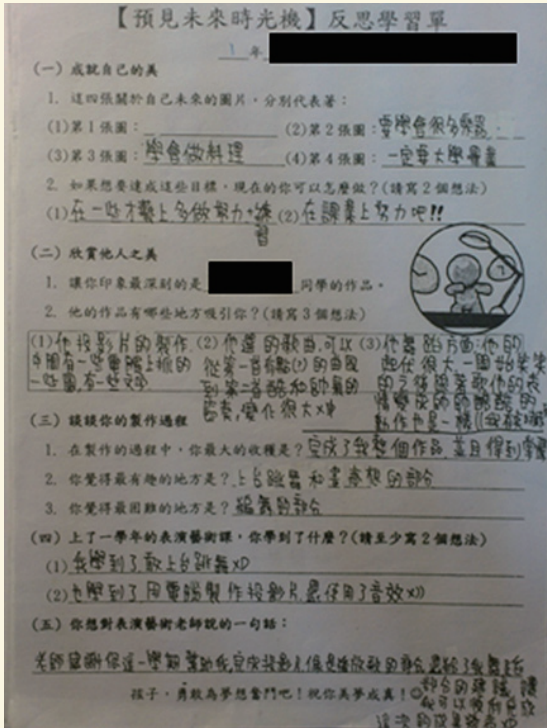


圖17 C學生的反思學習單

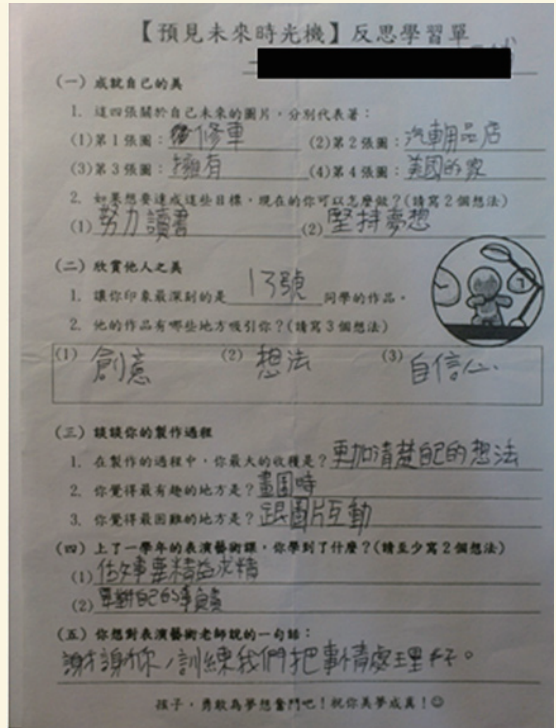


圖18 F學生的反思學習單

2. 提升教師同儕間的專業交流進行協同教學，解決在表演藝術課無法給予學生某些專業的問題

研究者觀察到金美田高中教師們平時因課務繁忙，專注於本科的教學，而與跨領域科目的教師橫向交流甚少。於是，研究者藉由此次表演藝術創新教學，透過視覺藝術、生涯發展教育與資訊教育的融入，讓自身展開與相關領域的專業對話與協同教學。視覺藝術的邱老師用她的繪畫專業，帶著學生畫出優美的未來圖畫，以及透過資訊教育華老師的協助，在資訊課帶學生操作Powerpoint簡報編輯軟體，完整的做出表演藝術課需要

用到的影像播放檔。此外，研究者也向輔導處的輔導老師請教有關如何引導學生進行生涯發展探索的問題，以讓研究者能順利引導學生繪製自己的生涯發展的心智圖。本次與其它領域教師經驗交流中，研究者收穫許多，未來將持續地尋求合作與對話，希望融合各科教育夥伴專業的教學經驗，為金美田高中中國中部的學生帶來更有意義的學習。

3. 以主題式課程設計改善表演藝術教師的備課壓力的問題，同時能看見學生的學習成效

本次的表演藝術創新教學《預見未來時光機》為一個主題式的課程教學，在整學



期中安排清楚的步驟，引導學生一步步扎實的醞釀作品的完成。研究者檢視整學期的課程實施，發現此安排不僅好好地帶著學生體驗藝術創作中思考、創作、思考、修改、思考、繼續創作的循環過程，也因為學生有這麼好好地走過，學生對自己的創作有著深厚的認同感與主體性在裡面；看學生在期末成果發表會時表現表現出的緊張、在乎別人的看法、對於自己失常而自責的反應中，可以見得：學生對自己的作品是有所要求、有所期許的，而這要求和期許，並非研究者所給予，而是來自學生「自發地」自我看重與自我要求。看到金美田高中國中部的學生能有這樣的改變，研究者實在不知如何用文字形容內心的那股感動，僅能以學期末的教學反省札記補充敘述之：

「看完後，大家都給小孩們很肯定的回饋，甚至有些導師看到一些平時上課擺爛、不交作業、每天放學補作業留到很晚的學生，在表藝課居然可以一個人在上台好好把自己扮演好時，感動到眼淚都流下來了。而我感動的是學生在學習單上回饋的內容：有的說他學習到為自己的事情負責、有的說他學到自己教自己勇敢、學會放膽去試、有的說他認識到表演真的需要有萬全準備、有的人說他覺得大家都很有自己的特色（他會欣賞）、有的人說事情要做了才會知道值不值得…（太多了講不完），可以感覺到這些都是發自內心的感觸，唉，這學期真是辛苦他們了，但我很高興學生他們能夠體悟出這些。而從他們的回饋中，我對自己的課能對學生能有這麼一點的影響力而感到欣慰。（1020624研究者教學反省札記）」

#### 4.設計與實踐學校本位課程，從問題解決的過程中獲得學習與感動

本研究之創新教學課程是從金美田高中國中部學生的需求為課程設計的出發點，研究者採取主動、自主、負責任地設計、實施課程，充分利用校內「人」的資源設計學校本位課程，提升學生學習的動機與學習品質。並採納多元智慧的觀點協助研究者將課程轉換成多元模式的學習機會，透過表演藝術、視覺藝術、資訊教育與涯輔導等專業的帶領，學生的學習充滿了冒險與期待。即使課程實踐中會遇到一些執行上的問題，讓研究者十分沮喪，如研究者在教學反省札記中所寫道：

「學生說動作編不出來、有些音樂也沒剪好、簡報圖缺一張…。還滿多學生有這種狀況，唉，這課程對他們而言好像真的是太難了！沒關係，下次再給他們多一點的引導，可以給觀摩看看七班小穎和一班大軒的作品，讓他們知道同學做得到，他們也可以做得到。另外那些材料有缺的，現在只好請導師幫忙督促了。嗯，課程已經進行到中間，我一定要堅持住。即使現在課程難推進，但我相信作業的麻煩程度跟學生的學習、成長、收穫成正比。要堅持啊！加油！（1020407研究者教學反省札記）」  
研究者也會告訴自己：

「遇到困難時，不將把它視為問題的結果，而是要視為問題的一部分。因為當妳能想辦法解決這一小部分的問題，代表離成功又更近一步了。（1020503研究者教學反省札記）」

漸漸地，當學生看到研究者很堅持在課程的推動上，學習態度與積極度也開始改



善。課程接近中後段（大約16週左右，學生的作品開始有點雛形了），研究者開始察覺學生比較能投入熱情、專注，並努力練習自己的作品，從此研究者也開始對學生重燃希望。之後，到了成果發表會，研究者在後舞台（表演區）看著學生一個個賣力又專注地舞動：

「今天在後面看他們的表現，我看到一位十二、三歲的孩子，花了大半年的時間籌備作品，把之前遇到的種種的難題一一地克服；現在，他正在表演，他正很努力的做他自己：在沉穩的大提琴旋律聲中，認真的表情、自信的動作、精準的走位，他盡他最大的努力，勇敢地告訴觀眾我是誰。我突然覺得他好偉大，這是一種累積來的感動，一種不證自明的美好。（1020624研究者教學反省札記）」

研究者從學期一開始陪著學生進行創作，最後欣賞學生的成果發表會，學生從此開始能看見自己、體驗到自己能獨立，或與人合作完成以前從未做過的事情，從中擴展了他對自我的認知，肯定了自己的價值而建立了自信。研究者對整個教學過程感到無比滿足與欣慰，因為此次的創新教學所付出時間和心血的回報，是如此具體而且令人感動！

5. 教師主動要求加入協同教學的行列，共同為金美田高中國中部表演藝術校本課程努力

研究者於期末成果發表會前夕進行宣傳，除了視覺藝術邱老師帶學生親手製作邀請卡分送給校長、各處室主任、導師及任課老師之外，研究者也統整國一各班表演時間，統一公告於各處室。用意是希望國一學生的表現能受到師長們的肯定，此外，也希

望讓全校教師認識表演藝術課程可以帶學生做些什麼。

成果發表會之後，獲得了不少迴響。其中令研究者最開心的一件事：目前有幾位老師（視覺、音樂、資訊、輔導科老師）主動要求加入，願意於下學期與研究者合作一起來執行這個課程，這樣一來，有了夥伴教師的協同教學就可以給學生更專業的引導了！

## （二）建議

本文的最後，研究者根據對本次創新教學的省思提出以下兩點建議：

### 1. 多元評量可採納更多方面的資料

本研究採用多元評量，多方面蒐集學生的學即表現紀錄，態度評量部分，包括：出席紀錄、課堂問答、學習參與度、作業繳交情形。實作評量部分，包括：表演的練習情形、作品展演表現。檔案評量部分，包括：心智圖作品、繪畫4張、影像播放檔、期末省思學習單。雖然學生學習資料的收集已呈現多元面向，但實際上，在評量時，仍免不了落入教師主觀的評斷中，尤其是「作展演表現」的評量。針對這個部份，研究者建議未來若需評量學生展演的表現，可以加入「學生自評」以及「觀眾的票選」以更客觀真實地提供學生表現評量之參考。

### 2. 未來將組織本課程之專業學習社群，進行正式的跨領域專業對話，落實協同教學

本研究自實施以來，研究者主動與協同教學的夥伴教師進行跨領域的專業對話相當頻繁，但由於夥伴老師各個皆課務繁忙，討論的時機點經常是彼此在走廊上遇到，趁下課空檔把握時間進行精簡的討論，但往往無法針對學生的學習狀況進行深度的對話。對此，研究者會以寄e-mail的方式、或將教學的一些想法打字後印出，放於夥伴教師的辦公桌上，待夥伴教師有空時再以回覆e-mail



或電話連絡的方式交流彼此的想法。針對此問題，研究者建議未來若需要進行表藝創新教學的協同教學，可以組織教師專業學習社群，夥伴教師可以透過正式的創新教學課程推動小組，可以進行跨領域的專業對話、共

同備課、藉由聚會分享彼此在教學上遇到的問題與想法，相信藉由許多熱血的教育夥伴相互陪伴，促進教學專業的交流，可以帶給學生更優質的學習。

## 參考文獻

- 方志華、劉雅琪（2010）。艾斯納（E.W.Eisner）《藝術與心智創造》一書評述，載於黃政傑主編，**教學藝術**，第11章。臺北：五南。
- 史美瑤（2013）。21世紀的教學：以「學生學習為中心」的教師發展，**評鑑雙月刊**，第36期。
- 李坤崇（1999）。**多元化教學評量**。台北：心理。
- 孫易心（2010）。**心智圖法：培養孩子思考力與學習力**。台北市：浩域企管。
- 郭俊賢、陳淑惠（譯）（1999）。L. Campbell, B. Campbell, & D. Dickinson著。**多元智慧的教學與學**。台北：遠流。
- 陳瓊森、汪益（譯）（1995）。Howard Gardner著。**超越教化的心靈**。台北：遠流。
- 張麗麗（1997）。教學評量的新趨勢：「檔案評量」。我們的教育，創刊號，53-56。
- 黃政傑（1999）。**課程改革**。台北：漢文。
- 甄曉蘭（2003）**課程行動研究實例與方法解析：國小戲劇創作課程之教學轉化**。台北：師大書苑。
- 蔡清田（2000）。**教育行動研究**。高雄市：復文出版社。
- 劉唯玉、李佩穎（2010）。由契約學習看大學生自我導向學習的可能性—以多元智慧潛能開發課程為例。**教育研究與發展期刊**，6（4），167-196。



專 論





# 從教師學術樂觀論特色課程之推展

蔡孟愷／教育部國民及學前教育署科員  
國立政治大學教育學系行政組博士生

## 一、前言

隨著知識經濟時代來臨、校園民主意識高漲、績效責任制度落實及家長熱衷參與教育，復加少子女化時代所衍生裁校、減班之巨大效應，已帶給學校經營前所未有的危機與挑戰。因此，學校為求發展甚至生存，莫不順應潮流，發展特色課程（characteristic curriculum），期望能找到各校の活路（林志成，2011）。此外，受到教育市場化的教改氛圍以及學校創新經營之趨勢，以特色課程為基礎，發展學校特色，於當前教育環境更顯重要。所以，學校為了突顯經營的獨特性，於發展特色課程面向，便要呈現差異性，方能讓學生、家長與社會大眾對學校存具獨特之信念，進而提昇學校整體形象。

探究主要國家推展特色學校方案之經驗，具有特色的學校，如美國磁石學校、英國學科重點中學，為提升學校教育品質，與開展學生多元潛能，尤其重視特色課程的規劃。況且對學校而言，特色課程亦為教育行銷重要之標的。因此，如何發展富高度競爭力的特色課程，係國內各級學校當務之急（教育部，2013）。

教室是教師施行課程更是活化教學、激化學生學習的重要場域。試想，當教師進入教室時，如能帶著樂觀的信念，就會積極營造促發學生達成高成就目標的學習環境，亦具有對自我、對家長、對學生的正向信念，伴隨產生學生的正向成就。因此，教師學術樂觀（academic optimism of teachers）概念應運而生，其著重在教師具有建立和維持

學生正向有效學習的能力。正誠如學者Hoy和Tarter（2006a, p.40）曾以教師學術樂觀對學校整體運作影響之傳神描述：「學術樂觀，形成了鮮明的對比，相信教師是有能力的，學生是有意願的，家長是支持的，任務是能實現的」（Academic optimism, in stark contrast, views teachers as capable, students as willing, parents as supportive, and the task as achievable）。

然而，國內對於教師學術樂觀的研究尚在發展初期，實證研究也屈指可數，面對注重特色課程發展的教育浪潮，不分國內外的學校職場，教師確實都得面對相當複雜的壓力，甚至是動輒得咎之責難。因此，借鏡國外在教師學術樂觀的研究成果，以進一步探討國內發展現況，有其教育價值。

爰本文首先探究教師學術樂觀與特色課程之意涵、構面，以進一步提出教師如何秉持學術樂觀之思維和態度，於制定特色課程之任務與目標、設計與實施模式等歷程中，應扮演角色與可施行策略，除作為研究學術樂觀、特色課程新興議題之開端，亦為後續學校欲發展特色課程之參考。

## 二、教師學術樂觀意涵、構面

近年研究組織結構和流程，有以正向心理學（positive psychology）作為研究框架，亦有針對提高教學和學習品質的個別教師特質做為研究對象之趨勢（Hoy & Tarter, 2011）。其中，樂觀特質是正向心理學重視的中心思想，意謂個人於不確定環境下，面對所有事情，傾向預期未來的發展終有善果，對



追求成功的行動保持信心。且樂觀和發掘才能及激發動機等同重要，皆是成功的基本要件，（Seligman, 1998）。相反地，悲觀阻礙成功，促成倦怠的認輸氛圍，悲觀情緒甚或滋生恐懼，會阻礙改革和繼續堅持的勇氣。因此，習得樂觀能將個人從悲觀的圍籬中帶走，提升成功的驅動力。

學術樂觀是在學術上成功的重要特徵，起源於學校重視學業產生集體樂觀因而取名（McGuigan, 2005）。從中小學的實徵研究發現，學術樂觀是學校中集體效能、重視學業和集體信任三種特質共同的基本概念，即學術樂觀係由集體效能（collective efficacy）、重視學業（academic emphasis）、集體信任（collective trust）三要素所組成的二階潛在結構，且三元素互動的正向學習環境，對學生成就有高度影響（Hoy & Tarter, 2006a, 2006b）。其中，集體效能是一組信念或期望，是指教職員對教師教學及學生學習有著成功的信念；重視學業是由信任和效能所啟動的行為，顯示於聚焦學生的學業成就；而集體信任感屬於情意反應，表現於教師、家長與學生間互信互重，即教師、家長、學生可以合作，以改進學習（McGuigan & Hoy, 2006）。易言之，教師得到學生和家長的集體信任，能激勵集體效能感，進而鞏固和增強信任感。相同的，當教師信任家長，教師秉持更高的學業標準，而免受踐踏或質疑，也就是較高的學業標準，能強化集體信任。另外，集體效能對於學生成就有積極的影響，因此，重視學業可促進集體效能的發展。

迄今，關於學術樂觀的研究，多聚焦於學校集體層次和教師個人層次，僅少數如Adams和Forsyth（2011）成功將學術樂觀的概念擴及學生；以及Megan、Regina、Roxanne和Dennis（2013）驗證學生學術樂

觀，相較於學生社經地位，對學生成就有直接且顯著之影響。其中，在學校集體層次，Van（2012）研究發現，小學階段的規範、行為、策略和建築特色，可能有助於發展學術樂觀，包括學業重視、集體效能和教師信任之屬性。而Jeffrey（2012）指出學術樂觀和職員信念、行動和過程有關，且於證明為何渠等之基礎對達到學業成功有價值。

而續探討教師個人層次部分，Anita、Wayne和Nan（2008）指出教師學術樂觀包括效能感、信任、重視學業，而性格樂觀、人性化教室管理、學生中心信念以及組織公民行為，於控制社經地位變項，個別或集體地解釋教師學術樂觀知覺。且教學階段是學術樂觀之預測項。而David（2012）有類似研究發現，其探究教師學術樂觀是和學生中心教學、公民行為、性格樂觀正向並顯著相關，且學生中心的教學信念、性格樂觀和公民行為皆為預測教師學術樂觀的整合預測變項。Misty和Michael（2011）研究發現，學校教師樂觀，遑論學生低社經地位，亦可成功，且支持集體效能、信任顧客、學業重視影響學生成就。另，小學教師的個別學術樂觀，和課堂上老師教學神馳（teacher flow）有正相關（Beard & Hoy, 2010）。而以教師管教意識觀點來看，低層次或是較人性化的管理意識，與高層次的學術樂觀相關（Gilbert, 2012）。

由前面論述可以知悉，教師學術樂觀對學生成就有所影響，惟學術樂觀可否藉教師發展活動而養成？據研究，學術樂觀因與生活中的樂觀態度相關（Beard、Hoy & Woolfolk-Hoy, 2010），可因培育及教導而養成（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），易言之，藉由師資培育（Anita, 2012）與專業發展，以學術樂觀之效能感、重視學業、信任感特性，支持學生成就。



尤有甚者，教師課堂教學亦須考量家長、社區人士之支持。經驗證學術樂觀和社區參與之間有正向關聯（Kirby & DiPaola, 2011）。而Misty、Michael（2011）進一步探討學術樂觀、社區參與、學生成就三者間之關係，發現學術樂觀和社區參與對改善學生成就有所益處。

綜上而論，教師學術樂觀係驅動教學活動成功的關鍵因素，意味著教師具備成功的教學信念，秉持關注學生學業發展的思維，與同儕、學生、家長、社區人士間建立良善之相互信任關係，以促使學生成效提升為目的之正向特質。

### 三、特色課程之意涵、特性及教師角色定位

#### （一）特色課程之意涵

何謂「特色」（characteristic）？在教育部修訂重編國語大字典裡的詞意為「事物所表現出獨特優異的地方」；而韋氏辭典定義「特色」為有區別的特徵、特點或特性。林志成和林仁煥（2008）進一步闡釋「特色」為：1.係指獨特、特別、突出、出色與優異；2.通常是人無我有、人有我優、人優我特優、我特別突出、特別優異出色；3.係一種差異化的表現；4.特色係一種與他者區隔的規準。因此，特色指涉於個體間與眾不同之面向，亦強調品質非僅於一般表現，且為別人所無。

「特色課程」之涵義，具體定義者並不多，有以品牌聯想概念下定義者，如鄭淵全（2003）認為是學校不同於一般學校的課程，或指一般人提到某特色就會想到某所學校所實施的特色課程。而另有以課程發展觀點來定義者，此如曾坤輝（2007）提及特色課程是學校依據課程法制層面、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源

條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，即由下而上的凝聚共識，結合全體教職員工和社區資源，審慎規劃全校課程方案，所自行發展出來具有學校特色的課程。而林志成、林仁煥和田育昆（2011）認為特色課程是學校充分利用學校及社區利基資源，凝聚學校利害關係人的教育共識，考量學生學習的需求，兼顧教育目標之達成、學校潛能之發揮、公平正義維護、永續經營發展的原則，發展具有教育價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性的場域課程內涵，其目的是導引學生樂活有效學習，產出優質獨特品牌價值，凸顯學校優質經營績效，超越利害關係人所期待之需求，以永續創新學校教育價值。

發展特色課程是國內近期教育革新趨勢，因應十二年國民基本教育上路，教育部基於高中職優質化與均質化的角度，鼓勵並協助學校規劃與實施「特色課程」，亦為學校本位特色課程，以落實校校有特色亮點的目標（教育部，2013）。具體方案《十二年國民基本教育高中實施特色招生之特色課程規劃》中，述及所謂「學校特色課程」是學校依據課程綱要與相關法令、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，由下而上凝聚共識，結合全校人力資源與社區資源，審慎規劃課程方案，所發展出來具特色的課程。

特色課程內涵為何？吳明清（1997）認為學校中任何人、事、物亦可以表現出特色，舉凡校園景觀、建築設施、師生關係、師資素質、組織結構、領導方式、學校文化、家長參與等，都是發展學校特色課程的素材。易言之，學校人員應運用系統性思考，統觀與分析學校活動、環境的每一個層面，續以規劃、執行與修正整體課程發展計畫。



綜上而言，特色課程之發展係建基於學校文化和其獨特脈絡因素，與「學校本位課程」講求以教育人員為執行主體，教育願景和學生需求為規劃核心之精神不謀而合。特色課程也是學校教育人員在整體課程架構下，基於共同願景，發展出有別於其他學校具在地性的自主學習課程。

## （二）特色課程之特性

特色課程應具備怎樣的特性才能稱得上具有特色？以學校整體發展而言，具有特色的學校應該具有教育、獨特、優異、普遍、永續等五項特性（吳清山、林天佑，2009）。課程是學校為達成預期的學習成果，所安排之系統性教學計畫，因此，特色課程的特性，也應符應特色學校的特性。林志成、林仁煥和田育昆（2011）從各層面論述特色課程，包括課程目標符合教育本質、課程規劃以學生為主體、課程內涵具獨特創新性、課堂學習由教室到社區、社區資本轉為課程資本、課程活動重視體驗學習、課程發展需具有綜觀性。此外，從課程內涵與屬性觀之，特色課程應符合獨特性、優異性、創新性、整體性、普及性與延續性等6項規準（鄭新輝、張珍瑋、賴協志，2012）。而另從課程發展角度，特色課程包括實現學校願景、凝聚教師共識、應具有獨特性、符合課程目標、應考量整全性、具延續性與一致性等特質（教育部，2013）。由上可觀之，特色課程之推展，應秉持教育本質、課程目標之哲理，施行時跳脫舊有思維，不侷限於某些特定學生、原有場域、固有資源、追求短效，方得竟其功。

## （三）教師於特色課程扮演之推展角色

教師專業為促進學生成就提升的關鍵因素，舉凡從美國總統歐巴馬籲請國會增加50億美元支持「尊敬教師專業（RESPECT）」政策藍圖，聚焦營造教學的成功條件，以致力達成「提升教學專業」

（Elevate Teaching Profession）目標可窺知（U.S. Department of Education, 2013）。而教學工作不僅是教學方法與策略的運用，也包含教學內容的安排與建構，也就是涵攝課程的概念，課程發展為教師專業工作的一部份，尤其在九年一貫課程實施之後，課程的決定權由中央轉移至學校，為確保學校課程的水準，教師由官定課程的執行者轉換為課程設計者；知識傳授者轉換為能力的引發者。由此可瞭解，為希冀全面性推動學校創新，課程是發展的關鍵，教師是推動的核心，尤其特色課程重視特色融入課程與教學，展現獨特整體風貌，對學生發展都有全面落實作用，因此，教師於規劃與實施特色課程歷程中，應扮演以下六種角色：

### 1. 願景實踐者

為追求卓越的教學品質，強化師生對學校承諾，學校於特色課程規劃、實施與評鑑時，應凝聚校外社區及校內成員共識成為課程願景，並結合課程目標原則，協力規劃整體性而非片面或即興性的課程。此外，教師並藉著具體教學行動，讓特色課程之理念深耕與生根，為學生創造出最佳的學習機會與經驗。

### 2. 需求體現者

學生是教學活動的主體，從學習者的角度瞭解學生對課程內容的需求及對教學的觀感，即採用「學習者為導向」的特色課程與教學，考量學生的學習興趣與需要，提供自由開放、師生共創的機會，讓學生參與探究、質疑、辯證的互動歷程，促進學生適性發展的機會，使課程規劃制度與內涵符合人才培育之目標，也在教育改革的過程中立下穩固的基礎。

### 3. 資源融合者

集合校內外網絡資源，不僅協助特色課程發展，甚或是決定課程成敗關鍵的地位。其中，社區文化資本、產業特色、支持能力



與資源挹注，影響著學生體驗學習模式是否多元化、多樣性，且涉及特色課程發展之在地性；而校內學習文化更是長期性與系統化地影響著學生成效。因此，教師應重視文化多元與鄉土的結合，以及校內固有的獨特脈絡，轉化為特色課程精采成果。

#### 4. 創意發想者

學校課程發展、設計強調創意與創新，因此，教師秉持教學智慧與經驗，透過專業學習社群腦力激盪，激化教師潛能，以新的價值發想構思，兼具開創、延續原則，自編他校所沒有的教學方法、創意教材或講義，並藉知識管理機制，傳遞與分享具創新、特殊性之課程，擴散延續之效益。

#### 5. 特色行銷者

特色課程講究課程特色的營造，進而打造學校特色和品牌。學生、家長為第一線服務顧客，教師辦理各項舉措，實應主動適時宣導，讓貼心、用心之作為廣為週知，除對學校形象建立有正向效益，對課程後續的執行，亦能獲得加倍的支持力度，甚至取得地區內的競爭優勢。

#### 6. 在地行動者

特色課程聚焦運用於在地產業、文化資源，強調地區特色，以在地實際的行動，回應全球的教育潮流。而教育改革的成功關鍵在於教師的想法與做法，因此，教師規劃課程時應認識並重視周遭鄉土文化特色，發展學校具有獨特風格的方案，並據以施行。

## 四、以學術樂觀態度發展特色課程之策略

學校成功的關鍵在於教師教學，而學生學習成就與學校作為緊密關連。一所學校雖位處偏鄉，倘教師具有強烈的正向信念，認真看待每位學生，充分激發潛能，對於學生學業表現之影響更甚於城市型學校。

此外，課程發展並非是斷裂式「全有」或「全無」的選擇，允宜在既有基礎上不斷調整與修訂，且由於知識及社會變遷快速，課程發展必須具備反應時代趨勢之調整彈性。爰未來應強調特色課程深化與落實，使教師的主動性在課程發展歷程裡有展現的空間，讓由下而上的能量能被看見，共同營造學習園地，展現課程的實踐活力。

而揆諸目前課程發展過程中，缺乏極為重要的試行、分享與修訂的階段，於學校場域，教師經驗與成果較難透過整合機制、分享平台等方式，與各界進行對話、觀摩，肇使課程發展經驗無法累積。另，推展特色課程的目的之一，即為打破課程發展的一元思考，除去中心與邊緣的界線，促進各界參與、對話，以激盪出新的思考、新的亮點。

於此，循前述之脈絡，論者試以學術樂觀三個核心概念：集體效能、重視學業、集體信任，探究教師於發展特色課程時，於理念或實際上應秉持之策略：

### （一）共創互信學習社群，發揮集體特色智慧

教師如何針對自身實際的問題或優勢，引發其對特色課程之發展與實踐，亦對於學生整體的學習成效提升將有實質的助。而教師具集體信任感，可增加資訊共享、公開、流動及合作，當教師信任同儕也會做對的事情，並信守承諾，那麼計畫、執行和協調，將會更加容易。因此，鼓勵教師於教學場域中成立合作團隊，透過同儕合作、腦力激盪，促進研討交流，對特色課程之推展有所助益。

### （二）活絡標竿楷模學習，帶動精進成長風氣

教師學術樂觀中之「集體效能感」、「集體信任」概念，聚焦教師彼此間因信任而生緊密關係，而影響同儕對未來採取行動之判斷。而《詩經·小雅》亦有言：他山



之石，可以為錯；他山之石，可以攻玉。因此，為營造教師支持性社會網絡，可邀請專家教師蒞校實際走訪，提高與校內教師之互動，提供建議，促使教學文化質變。從消極面而言，除可減少教師之間的孤立與隔閡，令其感受到歸屬感及關懷；積極面來論，則藉由專家教師予以協助，助於教師自我反思和彼此想法之激盪與成長，提升教師專業能力，亦讓教師教學時更有自信和活力。

### （三）秉持過往成功經驗，發展特色課程主題

若期望教師團體在合作過程中能涵育高昂的集體效能感，並展現激昂的自信心，給予教師體驗成功的經驗是一個極為重要的課題，因此，教師持「自我超越」的態度，落實教學實務改善策略，促使個人學習意願與能力再提昇。易言之，教師以過往最富自信之高峰經驗，回饋學生更優質的活潑教學，發展與設計更有趣、更貼近學生生活經驗之特色課程，除得以教學相長，並進而提昇班級的學習意願與能力。

### （四）設定高度成就目標，促發學生能力銳進

教師學術樂觀中「重視學業」概念，乃關注學生作為學習的主體，有其多元智能、性向和學習差異的不同特質，爰課程應依照學生的思維模式和強項智能設計。因此，特色課程是正式課程，於題材選擇與教學實施，須重視學生的興趣與性向，明瞭學生的特質與才能，且需能發揮課程綜效，對每位學生產生正面效益，因此，教師為學生設定可達成的學業成就目標，營造井然有序且嚴謹之學習環境，適時給予支持與輔導。心態上，教師相信學生的能力，學生努力用功，且尊重在學業上表現突出的同學，即以信任為基礎的團隊，塑造學生能力。

### （五）活絡參與決策管道，擴大課程發展利基

隨著課程改變所帶來教學與學習上的變革，及《家庭教育法》中強化家長應肩負孩子教育的責任與義務，又目前學校課程內容與家長過去學習經驗存有落差，爰此，教師發展特色課程應持開放參與、凝聚共識之心態，引導家長、學生等參與課程協作，擴大參與課程發展委員會審議、決策之機會，於此，不僅可藉由對話回饋，消除歧見、樹立誠信，亦得以建立穩定的合作夥伴情誼，獲得家長和學生信任，進而可增強彼此間共存共榮的信任感，以及透過家長引進與整合課程資源。未來，除可促使課程實施更加順遂，對於延續性之推展亦有長足益處。

### （六）符應教師自主成長，優化學生學習方案

檢視世界各國教育發展，已從過去「教材中心」、「教師中心」轉為「學習者中心」，並朝向「學習共同體」的建立，爰植基於學校本位課程有效落實，教師若維持傳統思維研發特色課程，恐無法面面俱到。因此，教師應聚焦學生學習品質之任務，掌握「自我導向學習」契機，經由教學研究，習得更符合教育現場差異性的學習內涵，以提昇教學專業素養，優化教學效能，使學生學習受益，進而促進學校進步。

## 五、結論

特色是組織成功的關鍵，而特色課程為學校實踐教育、展現亮點、形塑品牌的核心所在，因此，推展課程機制上，中央應規劃及整合各項資源，地方政府需配合政策及激發學校課程發展能量，學校鼓勵教師進行課程試驗，讓課程、教學與教材能透過試行管道回饋制課程修訂本身，使課程發展的過程



更為活絡；而在推展歷程中，教師扮演願景實踐者、需求體現者、資源融合者、創意發想者、特色行銷者、在地行動者等多元且複雜之角色，秉持營造學術樂觀文化之集體效

能、重視學業、集體信任三大信念，對促進學生成就應有所助益。爰本文針對以學術樂觀態度發展特色課程，嘗試提出六大策略，以提供從事教學者參酌。

## 參考文獻

- 吳明清（1997）。發展學校特色理念與做法。*北縣教育*，18，21-26。
- 吳清山、林天祐（2009）。特色學校。*教育資料與研究*，88，145-146。
- 林志成（2011）。理念學校的挑戰評析與展望對策。載於陳伯璋主編，*教育的藍天—理念學校的追尋*（第309-330頁）。新北市：國家教育研究院。
- 林志成、林仁煥和田育昆（2011）。特色學校理論、實務與案例。臺北市：高等教育。
- 張奕華、許正妹（2009）。分散式領導、教師學術樂觀與學生學業成就關係之研究。行政院國家科學委員會（NSC98-2410-H-004-011）。臺北市：國立政治大學教育學院教育學系。
- 教育部（2013）。十二年國民基本教育高中實施特色招生之特色課程規劃（參考範例）。臺北市：教育部。
- 鄭淵全（2003）。課程發展與教學創新。臺北市：五南。
- 鄭新輝、張珍瑋和賴協志（2012）。十二年國民基本教育入學方式—高中高職及五專特色招生之研究—兼論與創新教育、人才培育之關聯。教育部委託研究報告。
- Adams, C. A., & Forsyth, P. B.(2011). "Student academic optimism: confirming a construct", in DiPaola, M. and Forsyth, P.B. (Eds), *Leading Research in Educational Administration: A Festschrift for Wayne K. Hoy*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 73-88.
- Anita, W. H. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 4(2), 91-100.
- Anita, W. H., Wayne, K. H., & Nan, M. K. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.
- Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow: a test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2010). Academic Optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- David, P. N. (2012). Academic optimism: an individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Gilbert, M. J. (2012). The Relationship Between Pupil Control Ideology and Academic Optimism. Dissertations Paper.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk-Hoy, A. (2006a). Academic optimism of schools, in Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (Eds), *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 135-56.



- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Woolfolk-Hoy, A. (2006b). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Jeffrey, N. M. (2012). *Academic optimism and academic success: an explanatory case study*. Dissertations Paper.
- Jill, V. H. (2012). *Establishment and Maintenance of Academic Optimism in Michigan Elementary Schools: Academic Emphasis, Faculty Trust of Students and Parents, Collective Efficacy*. Dissertations Paper.
- Kirby, M. M. & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Megan T. M., Regina A. B., Roxanne M. M., Dennis M. M., Jr. (2013). Student Academic Optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor*, 29(4), 5.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(2), 5-14.
- U.S. Department of Education (2013). *A Blueprint for R.E.S.P.E.C.T.* Retrieved July, 30, 2013 from <http://www2.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf>



# 部落格本位教學與學習取向之探究

吳中勤／國立成功大學教育研究所博士生

## 一、前言

面對面（Face to Face, F2F）的教學與學習模式，是現代學校中最主要的教育型態，也是教師傳授知識、學生學習知識、溝通與討論的最直接方式，亦為師生與同儕間建立關係的主要媒介。隨著科技的進步，網路的發達，網路可不受時間、地點限制提供學習者學習的機會，因此，科技融入教育能夠提供學習者更豐富的學習環境與收益（Osguthorpe & Graham, 2003）。

在以往，網路很難和教師教學與學生學習做連結，更遑論利用網路來增進教學與學習歷程，然而，部落格這個簡單、易用的網路平台出現，讓網路與教學的連結日漸增加（郝永歲，2009；葉高旗、張海青，2009）。到2007年四月，全球已有超過7千萬個部落格，每天有超過12萬個新的部落格、每秒有1.4個新的部落格、每小時與每天分別有5萬8千篇及1千4百萬篇新的文章被發表在部落格上（Sifry, 2007），更意謂著教育相關的部落格數量急速增加（Ducate & Lomicka, 2008）。隨著科技的進步，已有越來越多部落格被使用在輔助與促進學習與教學歷程上，加速了知識的共享並且改變了教育社群的型態（Goktas & Demirel, 2012）。但另一方面，也代表知識與資訊的爆炸，而產生所謂認知超負荷現象（Eppler & Mengis, 2004）。因此，如何使用這個廣為大眾所使用的平台，來減低認知超負荷，減少學生上課不敢發問的緊張或焦慮，並有促進學生主動投入知識互動與建構的歷程，延伸課室學習，是極為重要的議題。

雖然，部落格有許多益處，也針對知識的快速累積與分享提供互動與討論的平台（Liu, Shih & Tsai, 2011），但這樣的平台中，許多未經組織的知識內容，無法有效促進學習者知識的學習（Chiu, Kao & Lo, 2010）。部落格相關研究多從認知建構的觀點切入（林義勳，2009；陳彥宏，2009；Jone, 2006；Chong, 2010；Jung, 2009；Chiu et al., 2010；Houa, Changb, 與 Sung, 2009；Huang、Cheng & Huang, 2009；Wang, Heung, Jeng, & Wang, 2008），較少關心到認知的結構，亦即知識間的邏輯組織關係，以及未經組織的知識所帶給學習者認知上的負荷，這些未經組織的知識會造成學習者認知上的負荷（Chiu et al., 2010），不僅無法有效促進學習者知識的學習，也對學習者的知識學習造成不利的影響（Barbara, 2009；Carlson, Chandler, & Sweller, 2003；Huang, Huang, & Yu, 2011）。因此，本研究從理論觀點出發，評析部落格相關研究之趨勢，並闡釋部落格融入教學與學習活動的益處與限制，據以提出可供課室應用之參考。

## 二、部落格相關研究之理論評析

本文從部落格相關文獻探討中，整理相關研究之趨勢，並以相關研究背後之理論觀點，包括：認知建構論、認知負荷論以及認知結構論，進行綜合評析如下。



## (一) 以系統協助部落格活動中個人的認知建構

部落格在認知建構上扮演的角色，是部落格相關研究探討的重點。Houa等人（2009）使用部落格有助於提升教師知識建構的深度，但知識建構的效果卻有限，職前教師的知識建構幾乎都停留在簡單的訊息分享與比較或提出與主題不相關的訊息層次。為了克服部落格知識建構停留在低層次的問題，Houa等人建議使用線上討論，以產生更深度的知識建構。此外，更建議部落格工具的開發者能夠基於教師需求發展智慧型模組，透過自動偵測提供教師連續的訊息與暗示，幫助建構其專業知識，例如：當教師針對某一特定主題閱讀或發表一篇文章，系統會自動偵測關鍵字並主動提供相關的額外資源。

Huang等人（2009）以個人化部落格文章推薦機制（如圖1），有效根據學習者的學習主題提供高品質且相關的部落格文章。透過部落格文章資料庫對文章中關鍵字的提取，提供給使用者動態部落格文章建議，改善線上知識整合能力。

Jung（2009）則是以部落格背景脈絡覆蓋網絡（blog context overlay network），讓部落格自動將部落格圈中的知識進行整合，新產生的知識能夠再度散步到部落格知識管理系統中，讓更多學習者使用。但是，Chiu, Kao與Lo（2010）認為部落格中未經組織的內容，無法促進使用者主動學習與知識的建構，而透過系統層面的組織與建議，能夠在某種程度上解決部落格使用於認知建構上的限制，提供教學者與學習者更有義意且更豐富的學習資源。

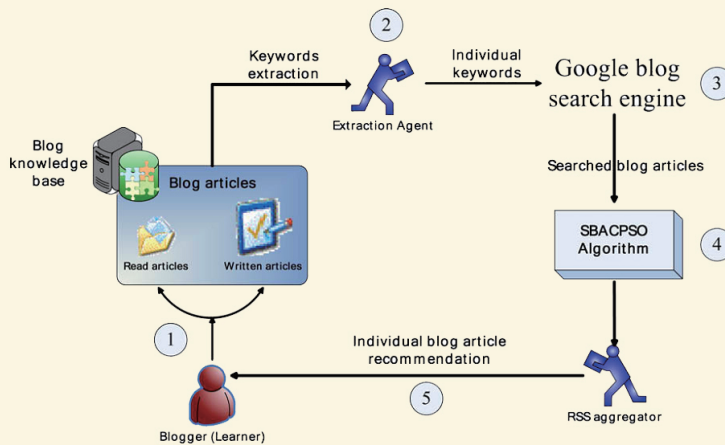


圖1 個人化部落格文章建議機制

資料來源：修改自A blog article recommendation generating mechanism using an SBACPSO algorithm, Huang等人, 2009, Expert Systems with Applications, 36 , p.10389.



## （二）教師與同儕提供部落格活動中合作性知識建構的鷹架

以系統協助個人知識的建構，僅能協助學習者將知識進行初步的整合，協助個人基礎的知識建構，而無法提供個人更高層次知識建構的幫助，因此，Chong（2010）將其對部落格的研究更聚焦於認知建構過程中教學與學習者間的合作學習與鷹架效果，Chong的研究發現，透過部落格活動中的教師的引導及教師與同儕間的互動，學生能夠有效進行反思，並促進研究能力；教師的介入也能夠導引學生發現知識的額外價值，也能夠透過監控學生的部落格來了解學生學術研究相關能力的進步並及時給予協助。最重要的是Chong的研究也指出部落格能夠幫助教師透過部落格監控確保學生具備足夠的學科先備知識，來補足面對面教學的不足。透過部落格評論，也能夠幫助學生發展適合他個人的研究地圖，兼具監控學生學習與促進同儕間的觀察學習的效果。

林義勳（2009）更進一步使用部落格促進小學生批判思考知識、能力與傾向的影響。研究發現接受部落格閱讀活動的實驗組學生在批判思考知識與傾向上的得分顯著高於控制組；接受部落格閱讀活動的實驗組學生，在批判思考傾向測驗上的得分，也顯著高於對照組學生。從Chong（2010）與林義勳（2009）的研究可以發現，在部落格教學與學習活動中，透過教師與同儕的鷹架作用，並延伸學校正式教育的學習效果，能夠有效提升學生較高層次的認知建構。

綜上所述，從皮亞傑認知發展理論觀點來看，個人的認知是一個持續不斷同化與調適的平衡與失衡歷程。部落格透過系統提供相關的閱讀文章建議，雖能有效促使學習者的認知達到失衡或產生認知衝突，促使個人會進一步將新的訊息加以同化或調適，最終達到平衡的狀態，但卻未考量到學習者認知

負荷的問題。從維高斯基的社會建構論觀點出發，部落格學習活動中，能夠允許教師與其他學生針對他人現有的觀點或概念給予評論或提供額外的資源，幫助學生透過他人的協助來進行更深入學習或達到更高層次認知能力的建構，然而，高層次能力的發展是否值基於學習者的認知結構，須進一步加以考量。

根據奧蘇貝爾所提出的有意義學習，學生先備知識是學習發生的先決條件，因此，如何協助教師提供前導組織，或幫助學生透過同儕互動建歷知識的組織結構，幫助學生連結新舊經驗之間的關係，是學生產生有意義的學習的先決條件。有鑑於此，教師利用部落格進行教學時，亦應注重學生的知識結構的建立。

## （三）部落格教學與學習活動中的認知結構與認知負荷的改變

認知負荷論認為知識的學習可能會產生內在、外在與有效的認知負荷（germane）。從內在認知負荷的觀點來看，除非學習任務難易度改變或學習者的知識水平或結構改變，否則認知負荷不會改變，因為他是內在於特定任務本身（Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011）。當部落格中學習教材的知識結構與學習者程度較低時，學習者內在認知負荷大；因此，必須先針對教材結構進行設計，並配合學習者的能力，方能有效降低認知負荷並導致較高的學習結果（Sweller, van Merriënboer, & Pass, 1998；van Merriënboer & Sweller, 2005）。陳彥宏（2009）為了解使用部落格對學生概念改變的影響，將部落格融入國中八年級理化課的教學活動，研究發現部落格論證活動能夠提升知識結構的組織，有助於學習者達成概念改變，且在理解型知識或概念上的改變成效優於記憶型的知識或概念。可見，部落格能有有效改變學習者的知識結



構，降低認知負荷。

另一方面，從外在認知負荷的觀點而言，當部落格閱讀素材中的不同訊息是分開呈現時，其外在認知負荷高，例如：純文字閱讀比起圖表或影音加上文字說明的外在認知負荷要高；以圖表加上文字說明，又比以圖表加上語音說明的外在認知負荷還要高（van Merriënboer & Sweller, 2005）。當教材的內在認知負荷低，則較高的外在認知負荷過程，可能較不會對學習造成額外的負荷；反之，若教材的內在要素互動性高，即教材的結構性低，則學習者的外在認知負荷高，因此，部落格中教材的呈現方式，便具有決定性的地位（Sweller & Chandler, 1994; Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011）。對於先備知識程度較低的學生，未經組織的教材更會對他產生較高的認知負荷，在學習表現上也會較差（Hogg, 2004）。

面對部落格中大量的知識與訊息，為了有效促進學習者知識的學習，必須加以討論部落格中認知負荷以及如何減少認知負荷的問題，然而，在目前部落格的相關研究中，因為對於使用部落格來減少認知負荷的研究焦點不同，而有完全相反的結論，這些研究都未提到如何具體且有效的解決部落格學習活動中最重要的內在認知負荷的問題，也就是如何使用相關技術來改變學習任務的難易度或學習者的知識水平，以促進學習者的學習。

#### （四）部落格結合概念構圖有助於了解認知結構並減少認知負荷

雖然，Huang等人（2011）的研究發現使用部落格中RSS訂閱以及關鍵字搜尋皆能有效減輕認知負荷，但仍未處理到以部落格進行教學與學習活動中，最根本的認知結構問題；具體而言，當學生無法了解自己的認知結構時，即使能夠透過RSS訂閱、關鍵字

搜尋而獲得知識也可能會是片段的學習；另一方面，教師也無法藉由這樣的方式來了解學生的知識結構，來進一步提供學生系統性的協助。

然而，為了解決部落格學習活動中重要但較少被進一步關注到的認知負荷與知識結構問題，Novak與Gowin於1984年，植基於Ausubel有意義的學習理論而發展出來提出的概念構圖理論（Novak, 2010），有助於了解個體的認知結構，幫助學習者進行知識的組織並進一步減少認知負荷。Novak與Gowin將概念構圖定義為概念以及概念與概念間關係所組成的圖像化知識表徵，其中，節點（nodes）與連結線（links）是建構概念圖的基本元素，它以圖像型式來表徵知識或訊息的技巧，藉由列出相關的概念並在概念上畫出代表其相互關係的連結線，藉此來表徵個人的知識結構（Bao, 2002）。

Wang et al.（2008）結合概念構圖，從系統設計的角度來協助解決部落格教學與學習活動中認知負荷的根本問題。Wang等人提出部落格本位動態學習地圖（a blog-based dynamic learning map）（如圖2），由教師提供教學素材，再透過學習內容管理系統將知識進一步組織產生適合學習者的學習地圖，並自動提供給學習者有用的部落格文章幫助學習與建立其知識結構。研究結果指出，透過這樣的方式有助於學生在解決特定的問題時，能夠獲得有用的補充教材並縮短學習時間。為了解決部落格學習活動中學習者的知識結構的問題，Wang等人（2008）的研究從系統的角度切入，將概念構圖融入部落格平台，並兼顧教學、學習與科技三者間的平衡，考量教師的教學與學生的學習，將部落格系統分成教師端的學習內容管理系統以及學生端的學習管理系統，透過教師提供的教材內容，在由系統將教材內容及目標



進行轉譯，最後產生基礎的學習地圖儲存到系統中，再由學習者針對系統提出相關的課程需求，此時系統會根據學生測驗的分數給予適合其程度的學習地圖，學生便依照這個學習地圖進行學習後再給予後測，最後根據後測結果調節適合學習者的學習活動或從部落格知識庫中提取相關的知識訊息，供學習者學習。

在這篇文章中，可以說將系統、教學與學習做了較為緊密的連結，考慮到教師如何有效使用系統於教學和學習上，可讓教師提供適當的鷹架，讓學生有機會透過由教師與

系統組織過的教材進行學習，再根據分數的回饋，由系統提供適當的學習地圖來進一步學習。但在這個教學與學習系統模式中，從教師提供組織過的學習素材來看，教師是學生學習的開端，是以教師為中心，學生知識的學習圍繞在分數與系統之間，不論是學習素材或學習地圖的提供，學生都是與系統互動來進行，分數成為學生下一階段學習的依據，在這個系統中，沒有強調學生與同儕或教師互動建構知識或組織知識結構的歷程，亦即缺乏學生中心的角色以及合作學習的精神。

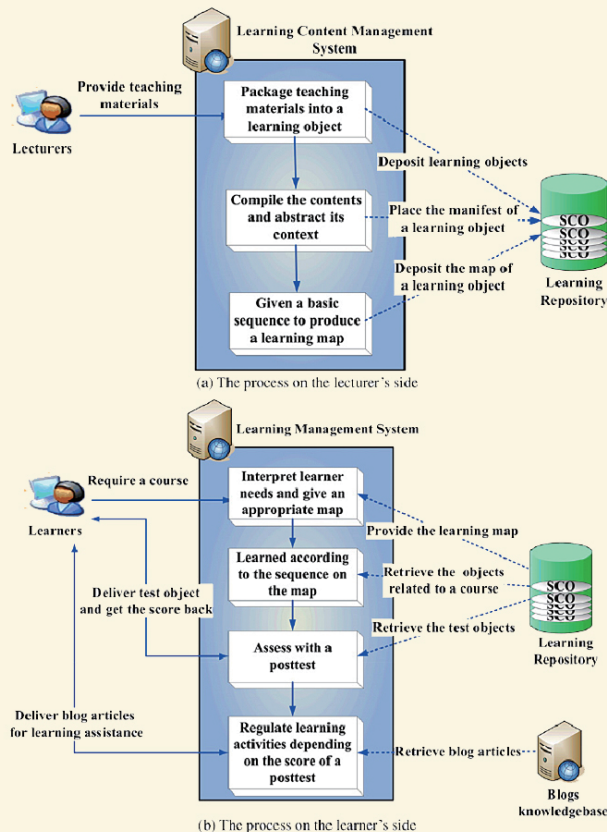


圖2 部落格本位動態學習地圖

資料來源：修改自A blog-based dynamic learning map, Wang等人, 2008, Computers & Education, 51, p.268.



### 三、結論與建議

根據Sifry於2007年所做的統計，可知道每天所創造的部落格數量以及部落格文章的數量很多，相對的，所產生的知識或資訊量意相當的龐大，因此，若要使用部落格作為教學與學習的平台，其中的學習素材或知識必定需要經過組織，確認概念之間的邏輯先後順序，有了清楚、有組織的知識結構，才能夠有助於減少學習者內在認知負荷，更進一步，才能夠發揮部落格融入多媒體學習的優點，減輕學習的外在認知負荷，學習負荷減少後，才能夠進一步促進有意義的學習或知識的建構；所以部落格教學與學習活動中知識結構的探究應優先於認知建構。

在部落格中融入概念構圖能夠提供適合學習者先輩知識的學習地圖，進而由系統提供學習的前導組織，來幫助學習者學習，但這樣的設計必須是以學習者的學習需求為中心，而非以分數為其進一步學習的依據，若皆以分數做為學生學習的依據，那麼這樣的學習模式對學生來說可能無法產生學習的興趣，更可能對學習產生負向的學業情感或情緒，造成反效果。另一方面，系統設計應該考量到教師與其他同儕對於學習者提供鷹架或合作學習的角色，教師並非只是單方面的教材提供者，反而必須是學生學習過程中的引導與監控者，因此，在系統設計時，必須

提供可讓同儕間或師生間互動回饋的機制，以此作為提供其學習素材的依據，如此的學習模式，才能夠使學生的學習產生動能，激勵其更主動的學習。

為了同時達成以學生中心、合作學習、幫助知識結構的建立以及有效減輕認知負荷等目標，教師可使用Chen, Looi與Tan（2010）所提及的Group Scribbles介面（如圖3），讓學生在與他人討論自己的概念圖之前，能夠有機會先進行思考，並再自己的私人白板（individual/private board）上繪製自己的概念圖，過程中也能夠看到別人已經提出的概念圖，來思考自己概念圖的正確性，若認為他人的概念圖有需要修改之處，也能夠透過對話視窗通知他人，或直接在公共白板（group board/public board）上以不同顏色標示出建議修改之處，如此一來，便能在這一連續的概念構圖建構歷程，充分與教師或同儕互動，達到學生中心、合作學習、幫助知識結構的建立以及有效減輕內在認知負荷等目的，如果能夠進一步結合自動教學素材搜尋系統，自動的將額外的多媒體或文字型式的學習資源整合到完整的概念圖中，將能夠更有效的減輕許多干擾學習歷程的內、外在認知負荷的產生，讓教師的教學與學生的學習能夠變得更有效、更多元、更主動且更有趣。

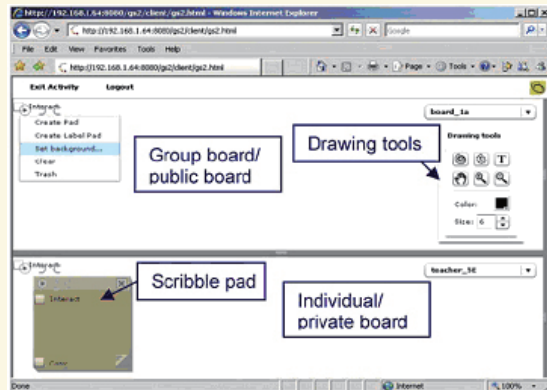


圖3 Group Scribbles介面

資料來源：What do students do in a F2F CSCL classroom? The optimization of multiple communications modes, Chen, Looi, & Tan, 2010, p.1161.

## 參考文獻

- 林義勳（2009）。Blog合作學習方式對批判思考的影響－以閱讀科學文章為例（未出版碩士論文）。台北市立教育大學，台北市。
- 張春興（2008）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 陳彥宏（2009）。部落格論證對八年級學生學習的影響－以酸鹼鹽單元為例（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 郝永歲（2009）。部落格在教育上的意義初探。中等教育，60（1），156-168。
- 葉高旗和張海青（2009）。部落客不持續使用部落格之因。電子商務研究，7（3），313-332。
- Barbara, S.(2009). *When More Cognitive Load Leads to Less Distraction* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Oakland, California.
- Bao, G. (2002). *Application of concept mapping on web browsing* (Unpublished master thesis). Utah state university, Logan, Utah.
- Chong, K.M. (2010). Using blogging to enhance the initiation of students into academic research. *Computers & Education*, 55, 798-807.
- Carlson, R., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). Learning and understanding science instructional material. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 629-640.
- Chen,W., Looi, C. K., & Tan, S. (2010). What do students do in a F2F CSCL classroom? the optimization of multiple communications modes, *Computers & Education*, 55, 1159-1170.
- Chiu, P. -H., Kao, G. -Y. M, & Lo, C. -C. (2010). Personalized blog content recommender system for mobile phone users. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68, 496-507.



- Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2008). Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (1), 9-28.
- Eppler, M. J., & Mengis, J. (2004). The concept of information overload: a review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. *The Information Society*, 20, 325-344.
- Goktas, Y., & Demirel, T. (2012). Blog-enhanced ICT courses: Examining their effects on prospective teachers' ICT competencies and perceptions. *Computers & Education*, 58 (3), 908-917.
- Hogg, N. M. (2004). Designing instructional materials for teaching HTML to create web page tables : applying cognitive load theory (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Houa, H. T., Changb, K. E., & Sung, Y. T. (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*, 17 (4), 325-340.
- Huang, T. C., Cheng, S. C., & Huang, Y. M. (2009). A blog article recommendation generating mechanism using an SBACPSO algorithm. *Expert Systems with Applications*, 36, 10388-10396.
- Huang, T.-C., Huang, Y.-M., & Yu, F.-Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 95-106.
- Jung, J. J. (2009). Knowledge distribution via shared context between blog-based knowledge management systems: a case study of collaborative tagging. *Expert Systems with Applications*, 36, 10627-10633.
- Jone, S. J. (2006) Blogging and ESL writing [electronic resource] :A case study of how students responded to the use of Weblogs as a pedagogical tool for the writing process approach in a community college ESL writing class (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Dallas, Texas.
- Liu, E. Z. F., Shih, R. C., & Tsai, Y. L. (2011). Hyperlink network analysis of the educational blog. *British Journal of Educational Technology*, 42 (2), 25-29.
- Huang, T.-C., Huang, Y.-M., & Yu, F.-Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 14 (1), 95-106.
- Jung, J. J. (2009). Knowledge distribution via shared context between blog-based knowledge management systems: a case study of collaborative tagging. *Expert Systems with Applications*, 36, 10627-10633.
- Jone, S. J. (2006) Blogging and ESL writing [electronic resource] :A case study of how students responded to the use of Weblogs as a pedagogical tool for the writing process approach in a community college ESL writing class (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Dallas, Texas.



- Liu, E. Z. F., Shih, R. C., & Tsai, Y. L. (2011). Hyperlink network analysis of the educational blog. *British Journal of Educational Technology, 42* (2), 25–29.
- Novak, J. D. (2010). Learning, creating, and using knowledge : *concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). New York, NY : Routledge.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education, 4*(3), 227–233.
- Sifry, D., (2007). The state of the live Web, April 2007. Retrieved May 7, 2013, from: <http://www.sifry.com/alerts/archives/000493.html>
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and instruction, 12* (3), 185-233.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory : explorations in the learning sciences, instructional systems and performance technologies*. New York, NY : Springer Science+Business Media.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. G., & Pass, W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review, 10* (3), 251-296.
- van Merriënboer, J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: recent developments and future directions. *Educational Psychology Review, 17* (2), 147-177.
- Wang, K. T., Heung, Y. M., Jeng, Y. L., & Wang, T. I. (2008). A blog-based dynamic learning map. *Computers & Education, 51*, 262-278.





# 十二年國教「專題學習」激發國中生 英語學習動機之教學設計與實踐

丘愛鈴／國立高雄師範大學教育學系副教授  
張興蘭／高雄市福山國中教師

## 一、前言

因應全球化與國際間政治、經濟與文化互動日益頻繁的趨勢，英語已成為國際化的重要溝通工具，培養學生英語溝通能力，以期適切回應英語國家的社會文化活動和增進多元文化的瞭解與尊重，進而能有效運用英語能力，已成為世界公民的必要素質，並能為未來的生活做準備。面對2014年即將實施的十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教），思索如何達成「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」、「厚植國家競爭力」三大願景（教育部，2011），誠如張武昌（2006）檢視我國國中階段的英語教育的現況發現，國中以紙筆測驗為主的段考試題在題數與難度上驟然增加，學生若接連考試成績皆不理想，將很快喪失學習動機和興趣，不能適應的學生甚至放棄英語學習；國中學生英語程度呈現「雙峰現象」，原因之一是學生欠缺學習動機與興趣。因此，研究者針對任教國中班級許多學生的英語學習動機低落問題，透過師資培育者、國中英語教師和美術教師間合作進行協同行動研究，先歸納相關研究發現，創意教學可以提升國中生的英語學習動機，且明顯趨於主動的態度；網路探究是一種既有趣又實用之英語學習活動；將教學活動與生活經驗、現代科技相互應用，更能激發持續學習動機；國中生英語學習動機、英語使用及英語溝通意願皆與英語學習成就呈顯著正相關（林青雅，

2010；馬明孝，2010；郭瑞珍，2012）。而專題學習 (Project Based Learning, PBL) 教學模式有助於激發國中生主動學習的態度和增強其學好英語的信念，使學生勇於發表並獲得同儕的肯定，因而增強自信心，但也須注意慎選專題學習的主題，使學生體認英語的重要性，並透過學習成果發表讓學生獲得成就感（陳麗真，2009）。其次，發展融入國中英語教學的「國際卡片交換」專題學習之教學方案，設計真實情境的課程，使學生學習英語的歷程，從被動應付學校的考試，轉化為主動學習以回應來自全世界讀者的提問，提升學生的英語學習動機，是本研究關注的重點。具體而言，本研究目的為依據國民中小學九年一貫課程能力指標，發展適用於國中九年級學生的「國際卡片交換」專題學習之教學方案，並分析國中生參與專題學習後對其英語學習動機的影響，進而提供教師面對十二年國教活化國中英語課程與教學設計之參考。

## 二、文獻探討

### （一）九年一貫英語科課程綱要的能力指標

國民中小學英語課程旨在奠定國人英語溝通能力的基礎、提升英語學習的動機與興趣、涵詠國際觀、獲致新知，以期未來能增進國人對國際事務的處理能力，增強國家競爭力。英語課程依「語言能力」、「學習英語的興趣與方法」、「文化與習俗」三方面加以敘述，分國小、國中二階段規劃分段能



力指標（教育部，2008）。國中階段除了持續地培養基本聽說讀寫的語言能力外，更強調英語的實際運用，發揮其工具性功能，藉

以吸收新知、幫助個人身心發展。與本研究激發學生英語學習動機有關的能力指標如表1所示。

表1 英語學習動機有關的能力指標

階段	「學習英語的興趣與方法」分段能力指標	「文化與習俗」分段能力指標
國小	6-1-12樂於參與有助提升英語能力的活動。	7-1-4能認識外國風土民情。
國中	6-2-3對於世界各地民情文化有興趣，並樂於接觸與學習。	7-2-1能以簡易英語介紹國內外風土民情。 7-2-3能從多元文化觀點，瞭解並尊重不同的文化及習俗。

資料來源：教育部（2008）。

特別說明的是，英語課程雖然自2005學年度起提前至國小三年級開始實施，但誠如張武昌（2006）所言：「國小學生英語程度落差的問題延續到國中，最明顯的就是國中基本學力測驗所呈現的雙峰現象。」因此本研究的教學目標仍採用部分國小階段之分段能力指標6-1-12、7-1-4，以顧及任教班級學生英語程度不同的學習需求。

### （二）專題學習的意涵與理論基礎

專題學習（Project Based Learning, PBL）是一種建構取向的學習方法，讓學生能藉由深入探討複雜的真實議題及精心規劃的任務，而成功的學習到知識與技能。專題學習是以學生為主導（student-directed）的有意義學習，師生團隊針對一個開放性的、真實情境中的問題或是議題，運用科技工具在學習平台上進行主動探索，經過計畫、蒐集和分析資料、討論及作出結論，最後創造出一個作品或是具體的成品，並與他人分享或溝通自己的發現或想法（鄒慧英，2001；Krajcik, 1999）。專題學習的理論基礎有三：其一是「實用主義」強調的「從做

中學」、「行動」與「以學生為中心」的理念；其二是「建構主義」認為學生是主動學習者，讓學生以自身經驗為基礎，主動探索建構知識的想法；其三是「情境理論」構築真實情境、合作學習激盪個體間多元想法等關鍵元素，符應現代教學趨勢（臺灣國際教育資源網學會，2007）。由此觀之，「專題學習」是一項十分適合運用於國中英語教學革新的教學策略。

### （三）學習動機理論

「學習動機」（motivation to learn）是指學生在學習活動中，所產生的內在驅動力，能使人改變舊有的習慣及態度，引導和維持學生的學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程（張春興，2013）。大部分的教育心理學家將學生的學習動機分為內在動機與外在動機。行為主義的增強理論（reinforcement theory）認為外在動機（extrinsic motivation）主要受到外在的酬賞而形成，或避免被處罰而導致的負面評價。馬斯洛（A. H. Maslow）提出的需求層次論（hierarchy of needs），強調個體成長



的內在動力是由多種不同層次的需求所激勵，當較低層次需求獲得滿足後，個體才有滿足較高層次的自尊、求知、美、自我實現的成長需求（growth needs）。社會學習動機理論的提倡者班都拉（A. Bandura）相信當個體所設的目標達成時，會帶來其內在的滿足，且這種內在滿足影響更勝於外在的獎賞，班都拉稱學生對於其能力的信念為自我效能（張春興，2013；Arends & Kilcher, 2010）。因此內在動機（intrinsic motivation）是學習者因內在需求而產生，或對學習目的有所領悟而自發性的動機，例如學習者想要學習英語源自於探索新知和感到自身能力進步而得到的自我效能感。本研究激發國中生「外在動機」係指學生讀英文是為了在考試中得到好成績，獲得外在的獎賞，或學生為了能在國際卡片交流時具備英語溝通的能力，提升自我未來面對國際化的競爭力產生的外在誘發力；激發國中生「內在動機」係指學生認識和學習異國文化與習俗的活動本身很有趣、能以簡易英語介紹臺灣文化的自我效能感，能滿足學生求知和自我實現的需求。

### 三、研究設計與實施

#### （一）研究情境與參與者

本研究情境為高雄市幸福國中（化名），教師平均年齡35歲，會組成教師專業成長社群進行創意教學，學區的家長多為雙薪小家庭的中產階級。本研究小組包括一位

大學教師、幸福國中英語老師和美術教師，共同討論教學方案架構、設計教學活動和學習單、聯絡國際教育資源網（International Education and Resource Network, iEARN<sup>1</sup>）國際平台，協同備課、觀課與進行專業對話和討論；參與班級共35名九年級國中生參與國際卡片交換專題學習。

#### （二）研究方法與工具

本研究由師資培育者、國中英語教師、美術教師間合作進行協同行動研究，進行教學活動與學習評量設計，為達研究目的，採取以下四種研究工具：（1）教學錄影：錄製三個單元的課堂師生對話，協同教師一起觀課討論，紀錄轉成逐字稿加以分析。（2）教學省思札記：教師每次教學後紀錄動態活動的歷程，並反思解決教學實務問題的策略。（3）學生訪談：教學後訪談學生的感受，據以分析學生英語學習動機的改變情形。（4）學生學習單、簡報與互評表：包含世界新視野單元「My world map」學習單、新年新希望單元「A wish letter for new year」學習單、新聞記者單元「News reporters of card exchange」的分組任務學習單、小組製作的簡報報告和同儕互評與建議表。

#### （三）專題學習的理念與特色

本研究在國中英語課程中融入「國際卡片交換」專題學習三個單元共六節課程進行教學，教學方案架構如圖1，教學活動設計如文後附表1。

1 iEARN創立於1988年，是跨國合作學習開創者，也是當今最大的跨國學習網站（高薰方、蔡易倫，2010）。

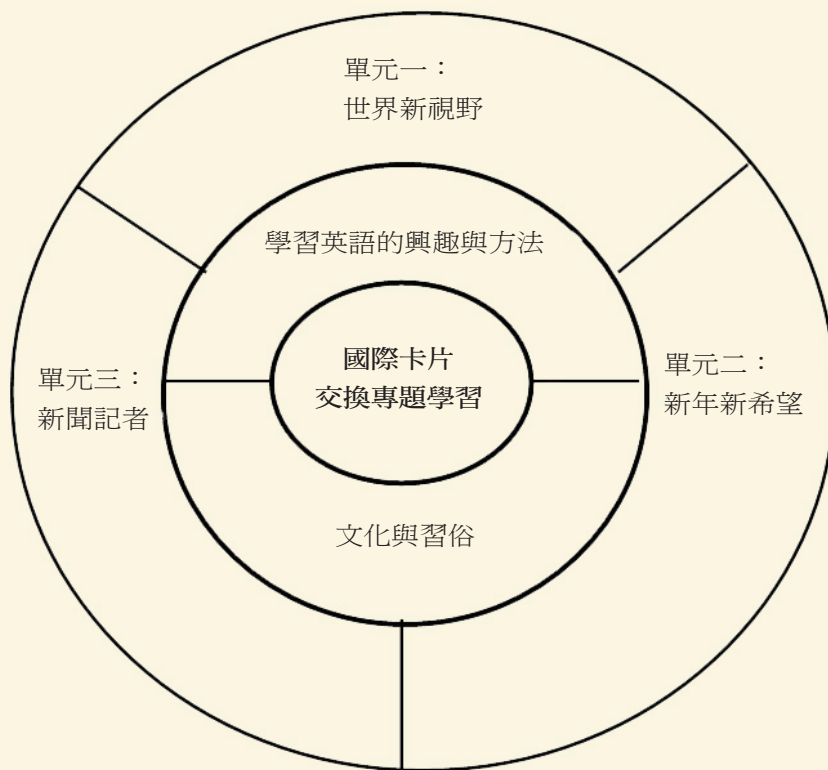


圖1「國際卡片交換」專題學習之教學方案架構

從圖1可以看出「國際卡片交換」專題學習教學設計的理念與特色如下：

1.呼應能力指標的教學設計，強化學生的英語學習動機

國中英語課程在有限的授課時數中融入「國際卡片交換」專題學習，教師必須呼應能力指標設計學習活動；換言之，分段能力指標扮演了「後設認知」的角色。本教學設計以英語課程綱要中的「學習英語的興趣與方法」、「文化與習俗」分段能力指標進行教學活動轉化，找出原有教材已涵蓋的內容，以期維持學生的學習動機且不增加學習負擔，並考量教材的分量及難易度宜適中，強調學生的學習興趣與吸收能力應勝於教學

進度。

2.跨領域教師協同教學，學生分組合作學習，增進合作與溝通技巧

本專題學習配合聖誕節於9至12月間實施，在英語課中融入「世界新視野」、「新年新希望」、「新聞記者」六節課進行專題學習，美術老師協同教學在美術課兩節課製作卡片，教師們既是協助者（*facilitator*）、引導者（*guider*），也是學習者。學生分組合作學習方面，先選出六位英文能力較優的學生當組長，讓組長自行招募較有默契的組員，教師須進行合作與溝通技巧的指導說明，再利用E化教室進行分組任務與小組討論。



### 3. 專題學習實施實作評量，培養學生英語表達與簡單的寫作能力

本專題學習採用實作評量（performance assessment），評定學生在專題任務中的實際行為表現，這些任務包括學生實際製作卡片、口頭報告、完成簡報、搜尋資料、寫作……等。「新年新希望」單元針對卡片英文內容的書寫，讓高成就學生進行同儕互評與老師的即時回饋；「新聞記者」單元針對收到的國外卡片進行簡報口頭發表，全班完成同儕給分與自我心得省思。

## 四、實施歷程與成效分析

### （一）透過分組合作學習提升國中生參與活動的動機

專題學習中採用分組合作學習，可以激勵組員為了小組榮譽而參與活動，同組中英語高成就學生更是低成就學生的鷹架，

可以降低其英語書寫的焦慮感。例如，單元二「新年新希望」在進行英文卡片內容書寫時，S12平時學習態度良好，但英文筆試評量成績常常不及格，她總是無奈自己對單字背了又忘，透過組員間的幫助與電腦的資訊協助，她可以寫出“Hello! We are junior high school students in Taiwan, we are very happy can join this card exchange, takes advantage of geography class, understood that your country the culture, we know your chocolate is very famous, and we also know the European Union. Headquarters in your Brussels!”雖然英文的文法不完全正確，但已清楚表達她了解比利時的文化，知道巧克力是該國的特色，甚至提到首都是布魯塞爾，如圖2。本專題學習學生能達成國小英語能力指標6-1-12如表2。

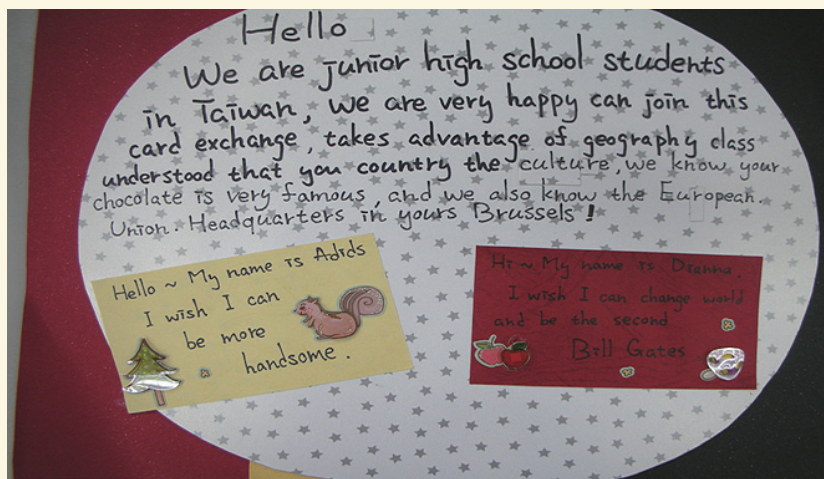


圖2 S12透過小組合作完成的卡片英文內容



表2 「6-1-12樂於參與有助提升英語能力的活動」之三角校正表

呈現內容	資料來源
S21：我覺得好像在跟外國人玩傳紙條和交換日記一樣，只是一個在臺灣，另一個在別的國家，比較遙遠的方式互換卡片。	學習單
S1：卡片交換寫的內容就好像是在和外國人交談，不只是上課或是簡單對話那麼普通，這對英文學習是有一定的幫助。	學習單
我發現學生在做卡片時最快樂，因為可以透過卡片瞭解彼此關心的話題和正在做什麼事。S19告訴我：「用這樣互動方式來增加關係，對我學習英文有很大的幫助。」	教學省思札記

### (二) 國中生樂於學習不同文化，學習動機由應付考試轉變為提升溝通能力

有些國中教師除了教科書和參考書，還會補充英文雜誌、英文繪本或進行英語歌曲教學，但對學生來說能收到英文寫的國際卡片更為欣喜，尤其收到英文非母語國家的卡片，發現卡片上的英文很簡單或有錯誤，學

生會沾沾自喜自己的英文能力還不錯；當對方卡片的英文表達正確又流利時，對高成就學生是很好的學習教材。從學習單、課堂師生對話和學生訪談可知，本專題學習能達成國中階段英語能力指標6-2-3，且學生表達英語學習動機由應付考試的外在動機轉變為提升溝通能力的內在動機，參見表3。

表3 「6-2-3對於世界各地民情文化有興趣，並樂於接觸與學習」三角校正表

呈現內容	資料來源
S27：之前覺得學英文是為了應付考試，得高分，但透過這次的活動，我發現英文最重要的是用來溝通，將來工作會非常的需要，也能看懂從國外寄來的卡片寫些甚麼，因為英文才會把我們和他們拉的更近。 S30：希望能了解各國不同的文化，在國外可以和外國人交談，而且學習英文是為了以後我能玩的比別人多，不會在未來一點競爭力都沒有，認識外國人十分有趣，以後會有更多的英文書，食譜也有很多是英文寫的，我如果想做些比別人更特別的事，一定要學會英文。	學習單
S14：這次的卡片交換活動讓我瞭解英文並不只是用來考試，而是有更大的功用，例如：跟外國人說話，去外國玩。 S24：我以後想去環遊世界，英文可以讓我跟外國人溝通，所以學英文對我來說滿重要的。	學生訪談
T：這次卡片交換活動讓你印象最深刻的是什麼？ S33：用英文簡單的介紹台灣的小吃，臺灣的電影，臺灣的原住民，和印度的國旗，電影跟印度Diwali光明節，這樣的介紹就像是小篇的寫作，從幾句話就可以傳達我們小小的希望，慢慢的越寫越多，對寫作能力和學習英文意願都是有幫助的。	課堂師生對話



### (三) 學生從蒐集和認識外國民情文化到能以簡易英語介紹臺灣文化

「百聞不如一見」，學生在這次活動中可以多方驗證社會領域中提及的地理、歷史與公民知識，尤其看到外國卡片內容的多樣

性，欣賞多元文化之際，學生也在書寫卡片時，針對要寄去的國家先蒐尋資料，認識外國風土民情，學生能達成國中英語能力指標 7-1-4 如表 4。

表4 「7-1-4能認識外國風土民情」三角校正表

呈現內容	資料來源
T：這次活動，你/妳對外國風土民情印象最深刻的是什麼？ S9：上網查圖片時，可以觀察到各國的文化特色，也可以瞭解當地建築風格，是瞭解該國文化的捷徑。	課堂師生對話
S1：可以知道外國學生節慶會做的事，很有趣，也能增進英文能力。 S8：看到許多卡片，讓我更瞭解其他國家和開拓新視野。	學習單
今天一個平常上課不太有反應的學生問我：「老師，烏克蘭的學生寫他們晚餐會吃兔子耶！好有趣喔！而且我突然覺得我英文超強，看得懂他們的英文，烏克蘭是說英文的嗎？」原來看外國卡片讓孩子對國外風土民情興致高昂。	教學省思札記

單元二「新年新希望」學生很期待展現自己「愛台灣」的行銷能力，這也考驗其英文的表達能力，面對遠在國外的「讀者」，他們真誠地寫著“I wish you can visit Taiwan in the culture, I can take you to eat delicious food and play some fun games.”。國中九年級英文中等程度的學生大多能應用簡單的英

語問候語，在卡片上書寫和介紹台灣的飲食、文化、風景、電影，小組的執行力與創意仍令人驚豔！例如，第五組同學分享喜歡的加拿大偶像歌手，第六組同學做成小書說明印度電影「三個傻瓜」和「心中的小星星」，和臺灣的原住民電影「賽德克巴萊」內容的不同如圖3、4。



圖3 第五組寄給加拿大的卡片作品

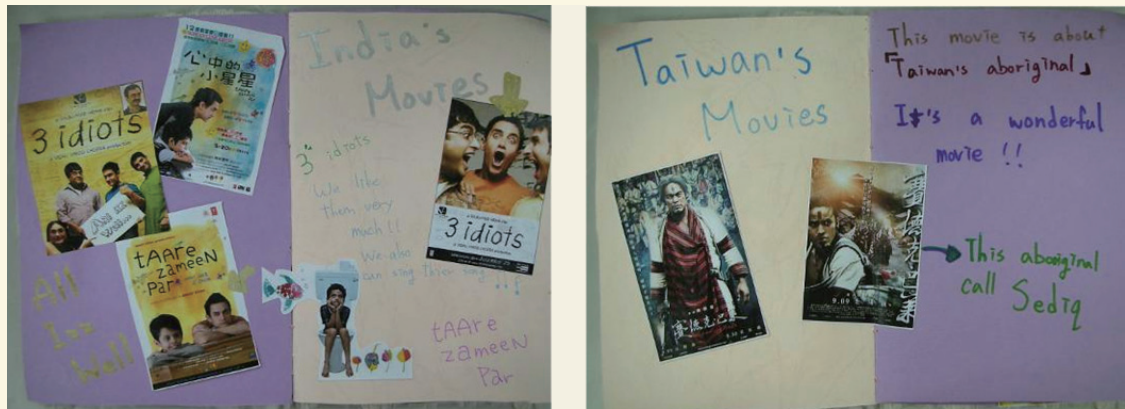


圖4 第六組寄給印度的卡片作品

單元二「新年新希望」學生能達成國中 英語能力指標7-2-1，參見表5。

表5 「7-2-1能以簡易英語介紹國內外風土民情」三角校正表

呈現內容	資料來源
<p>T：這次每一組製作的卡片非常有創意，請分享你們寄給印度的設計心得？</p> <p>S25：我們是用對比的方式，印度的電影有「三個傻瓜」和「心中的小星星」，臺灣的電影有「賽德克巴萊」；還提到印度有名的建築物是泰姬瑪哈陵，那是我很想去的地方。</p>	課堂師生對話
<p>S1：最吃力的部分應該是介紹文化吧！因為很多台灣傳統的名詞都是沒有英文的，都用羅馬拼音，雖然這樣他們同時學到了中文，可是總覺得不夠貼切。</p>	學生訪談
<p>S24：用英文介紹我們和對方的國家，可以用最近學過的文法寫卡片順便練習一下單字。</p> <p>S29：介紹自己國家的飲食、文化和建築物。有一些是以前學的文法，雖然有些都忘記了，但還是有幫助。</p>	學習單



#### (四) 學生能尊重不同國家的文化與習俗

這次國際卡片交換專題學習的高潮活動是打開包裹的那一刻，每一件外國包裹都讓人充滿期待與驚奇，學生進到E化教室時，一看到教師準備的六份小組獎品就很興奮，接著教師拿出來自美國、南韓、加拿大、比利時、印度和斯洛維尼亞（Slovenia）等六個國家的卡片包裹，斯諾維尼亞的學生寄了當地的旅遊雜誌，希望能讓我們了解這個位於南歐的國家，加拿大的學生介紹不一樣的節慶；印度的卡片包裹內還附上當地的傳統裝飾品等。單元三「新聞記者」採任務導向「做中學」的活動設計，教師利用電子白板

展示分組任務學習單，同時說明任務流程與計分方式，最後組長抽籤決定報告的國家，讓學生開始進行課程學習。任務一是分配工作，組員必須擔任主持人、計時者、紀錄者、資料蒐尋者與上台報告者。任務二是觀看包裹內容，確定製作簡報的樣式與呈現卡片外觀、卡片內容、卡片的特色報導、組員回饋等。任務三是小組討論以報導的方式客觀的介紹該國家特殊的文化與人文風情，最後才能順利進行。任務四是完成簡報製作上傳平台，並進行口頭發表。例如，第一組學生報告南韓的簡報內容如圖5。

### 卡片外觀

- How do those cards look ?
- 很漂亮，還有人做立體，還有人特別寫中文字，看得出來他們的用心!Perfect =)

### 卡片內容

- What did they write in those look ?
- To be honest, I don't know who you are.
- 說實話，我不知道你們是誰
- You probably don't know me, either.
- 你很可能也不知道我
- Such as Hanbok which is the Korean traditional clothes.
- 像是韓服是韓國的傳統服飾

### 這些卡片的特色報導

- What are the most interesting parts we think ?
- 大部分都在寫韓國明星 & 觀光景點...但很用心，都有很多圖片，也有註解!讚!
- Most are written Korean & attractions ... but very carefully, there are lots of pictures, there are comments!

### 精美的卡片

### From Korea

### Member'feedback(組員回饋)

- Good! 我認爲很棒，而且很精美，還有立體的。5號
- 他們做得很漂亮，很用心在和我們做卡片，我覺得很pretty...24號
- 能瞭解各個不同的文化民情，還不錯...4號
- 我好喜歡們的卡片...14號
- 看到韓國的卡片才知道他們的英文也不錯，讓我要更加倍的學習...34號
- 他們的卡片都有插圖，很漂亮...27號

圖5 第一組學生報告南韓的簡報內容



有學生表示自己很喜歡這樣的上課模式，因為好像在「公司上班」，小組要分派工作、找資料、立即上台報告，最後要進行同儕互評。學生上台口頭發表時，較會用

「包容、尊重和欣賞」的態度去解讀呈現多元文化的國際卡片，也能用正向的言語去表達內心的感受，令教師深感興奮。從表6可知學生能部分達成國中英語能力指標7-2-3。

表6 「7-2-3能從多元文化觀點，瞭解並尊重不同文化與習俗」三角校正表

呈現內容	資料來源
S14：對韓國的印象有了一百八十度的大改變，像我之前一直以為韓國的英文很爛，但等到收到卡片後，我才知道他們的英文好得無話可說，著實地嚇了我一跳。	學習單
T：你們這組PPT做得如何？（老師在小組間走動） S8：我們介紹比利時，他們的卡片很有創意，老師，為什麼他們提到加拿大？（老師看了一下卡片內容） T：喔，他們是念比利時的加拿大學校，母語是法文。 S4：好有趣喔！真的地球像一個村莊一樣小了，這是global village 的典故嘛！（哈~哈~）	學生訪談
最近讀到一本書《文化是一個故事》提到：「寬容地對待其他文化，這是現代人類學家為現代人提供的寶貴意識。」臺灣是一個島國，孩子們未來的世界是要跨越海洋與全球競爭，國際卡片交換提供的多元文化學習內容或許很淺顯，但如同S2私下告訴我：「老師，或許我的英文能力不是很好，但外國的卡片讓我看到這世界有多麼的大，真正讓我見識到人外有人、天外有天。」	課堂師生對話

## 五、結論與建議

### （一）結論：專題學習能提升國中生英語學習的內在動機和學習成就感

因應十二年國教即將於2014年全面實施，提升國民中小學教學品質，確保學生學習力成為教育現場教師專業發展的重要工作。本研究以「專題學習」融入國中英語課程進行教學設計與實踐，研究發現「國際卡片交換」專題學習提供學生真實的情境，透過製作卡片和書寫介紹台灣文化內容，進而上台發表分享收到國外卡片的風土民情，使國中生的英語學習動機由應付考試的外在

動機提升為提升英語溝通能力的內在動機與自我效能的學習成就感。在教學實務上，有四點研究發現：第一，在教學信念上，專題學習係採「學生為中心」（learner-centered idea）的理念設計學習任務；第二，在教學設計上，教師要能組成專題學習團隊，協同教學相互支持；學生要能結合異質性分組合作學習，學習合作的社會技巧，在共同的目標下，小組學生合作挑戰英語的寫作和口語表達能力，激發學生力求進步的動機，並有獲得成功的機會，進而增強英語學習的自我成就感。第三，在學習環境的安排上，要能建立和諧的師生關係，教師以身作則實際參



與專題學習合作情境的活動，且能善用資訊科技做為溝通、討論的機制，突破時空限制，引導國中生自主學習的應用英語溝通互動。第四，在學習評量設計上，專題學習實作評量應納入同儕評量的意見和學生的訪談意見，以評量作為調整教學的依據和支持學生高品質學習的回饋機制。

### （二）未來建議：教師宜強化文化回應教學與差異化教學設計能力

學生參與「國際卡片交換」專題學習屬深度理解的探究式課程（inquiry-based curriculum），本研究發現國中英語能力指標「7-2-3能從多元文化觀點，瞭解並尊重不同的文化及習俗」，國中教師和學生能以「尊重」的態度和正向的言語去理解和表達不同國家的卡片和文化內涵，但對何謂多元文化觀點？如何在國中英語課程進行文化回應教學（culturally responsive teaching）？仍有教學增能的需要，宜強化在職教師的多元文化素養與文化回應教學設計能力。其次，

研究者觀察到英語程度不佳的學生在整理資料或寫報告內容時，容易被小組同學邊緣化，反而會增加學習的挫折感。在單元三「新聞記者」活動時，教師雖然特別強調「每一個組員都必須有工作，並且紀錄完整」，但是從各組任務單的名單可以發現，組長還是會以該組的英文程度高低分配難易度不同的工作，其中英語低成就學生大多當「紀錄者」，從參與度而言是有學習成效的，但從英語能力提昇方面則成效有效。十二年國教推動「差異化教學」（differentiated instruction）係考量學生學習能力、學習風格、方式與興趣等因素，從教材內容、教學過程、結果評量與環境等四個面向進行調整，設計不同層次的教材內容，選擇適當的教學調整策略，關注班級中低成就學生的補救教學，也讓學習較快速的學生獲得學習成長，未來有必要針對英語差異化教學設計再加努力。

## 參考文獻

- 林青雅（2010）。運用創意教學提升國中英語學習動機與成就之行動研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學教育學系，彰化縣。
- 馬明孝（2010）。網路探究對台灣國中生英語學習動機與成效之影響（未出版之碩士論文）。私立中原大學應用外語研究所，桃園縣。
- 高熏方、蔡易倫（2010）。全球教育在地學習：數位科技的連結。《教師天地》，168，26-32。
- 張武昌（2006）。台灣的英語教育：現況與省思。《教育資料與研究》，69，129-144。
- 張春興（2013）。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。臺北市：東華。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫（2011年9月20日院臺教字第1000103358號函核定）。臺北市：作者。
- 郭瑞珍（2011）。國中生英語學習動機、英語使用、英語溝通意願及英語學習成就之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學英語學系，彰化縣。
- 陳麗貞（2009）。PBL教學模式對國中生英語學習動機之影響研究（未出版之碩士論文）。雲林科技大學技術及職業教育研究所，雲林縣。
- 鄒慧英（2001）。課程、教學、評量三位一體的專題學習。《臺南師院學報》，34，155-194。
- 臺灣國際教育資源網學會（2007）。《專案式學習手冊》。高雄市：復文。



Arends, R. I. A. & Kilcher, A. (2010). Motivation and student learning. In *Teaching for student learning : Becoming an accomplished teacher* (pp.55-76). New York: Routledge.

Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (1999). *Teaching children science: A project-based approach*. Boston: McGraw-Hill Companies.

附表1 「國際卡片交換」專題學習之教學活動設計

專題學習名稱	國際卡片交換	實施對象	國中九年級	教學地點	E化分組教室 (有電子白板)
<b>第一、二節 世界新視野</b>					My world map 學習單 (紙筆繪圖)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 透過地球儀、KUSO地圖、《世界是平的》一書、Lily's world map影片，引導學生討論自己認識哪些國家？印象最深刻的是哪一個國家？為什麼？</li> <li>2. 指導學生運用網路搜尋和整理各國相關訊息，邀請各組上台發表各國風土民情。</li> <li>3. 反思引導：透過My world map學習單，思考我國與其他國家的多元文化特色。</li> <li>4. 課後各組完成卡片外觀美術設計。</li> </ol>					
<b>第三、四節 新年新希望</b>					1. A wish letter for new year 學習單 (英文寫作、平 台訂正) 2. 學生製作卡 片
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 慶祝聖誕節，各組書寫A wish letter for new year學習單 (含問候語、介紹自己、介紹台灣、新年希望、祝福和結尾)，利用學過的英文未來式與完成式，表達自己回顧過去與對未來的期許。</li> <li>2. 利用電子白板展示各組完成的卡片內容，進行小組間「大家來找碴」的遊戲，就展示的卡片內容提出問題，包含整段話是否通順，有無文法或拼音的錯誤，如何修改會更通順，各小組上台發表修改後的卡片內容。</li> <li>3. 請各小組派一位同學將內容抄寫在卡片中，同組同學須在卡片上簽名並簡單寫一句I wish~的句型。</li> </ol>					
<b>第五、六節 新聞記者</b>					1. News reporters of card exchange 分組任務學 習單 2. 小組製作簡 報 3. 同儕互評與 建議表
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 利用電子白板展示分組任務學習單，發下六國的卡片包裹。</li> <li>2. 進行任務一：分配工作，組員必須擔任主持人、計時者、紀錄者、資料蒐尋者與上台報告者二位。</li> <li>3. 任務二：確定製作簡報的樣式與呈現內容。老師巡視走動，隨時提供協助，利用計分板檢視各組進度，教導合作的技巧，觀察小組組員的參與度。</li> <li>4. 任務三：小組討論以報導的方式，客觀地介紹外國特殊的風土民情文化。</li> <li>5. 任務四：完成簡報製作上傳平台並上台進行發表，完成同儕互評與建議表。</li> </ol>					



## 研習訊息(102年12月至103年1月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	2083	三峽總院區	防制學生藥物濫用相關人員研習－1	102.12.02-102.12.03	林巧涵 吳翊菁
2	2076	三峽總院區	高中職校長在職專業研習－1	102.12.04-102.12.06	許茹蘭 王美芸
3	2084	三峽總院區	防制學生藥物濫用相關人員研習－2	102.12.09-102.12.10	林巧涵 吳翊菁
4	2085	三峽總院區	防制學生藥物濫用相關人員研習－3	102.12.12-102.12.13	林巧涵 吳翊菁
5	2086	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國小4	102.12.11-102.12.13	王美芸 許茹蘭
6	2087	三峽總院區	國民中學教師閱讀教學增能計畫	102.12.12-102.12.13	鄭秀娟 萬寧
7	2061	三峽總院區	教課書分析工作坊	102.12.12-102.12.13	張冠蒼 萬寧
8	2088A	三峽總院區	公務人員普通考試基礎訓練A	102.12.23-103.01.10	林巧涵
9	2088B	三峽總院區	公務人員普通考試基礎訓練B	102.12.23-103.01.10	許茹蘭
10	3001	三峽總院區	103年度環境教育政策執行研討會	103.01.02-01.03	王美芸
11	3002	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國中1	103.01.06-01.08	張瑜芬
12	3003	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國小1	103.01.06-01.08	吳翊菁
13	3004	三峽總院區	性別主流化基礎研習班	103.01.06-01.07	王美芸
14	3005	三峽總院區	102學年度中央課程與教學輔導諮詢 教師團隊期中會議	103.01.09-01.10	張瑜芬
15	3006	三峽總院區	102年公務人員高普考教育行政類專 業法令集中實務訓練 A	103.01.13-01.17	王美芸



16	3007	三峽總院區	102年公務人員高普考教育行政類專業法令集中實務訓練 B	103.01.13-01.17	張瑜芬
17	3008	三峽總院區	102年公務人員高普考圖書資訊管理類行政專業法令集中實務訓練	103.01.13-01.17	吳翊菁
18	3009	三峽總院區	多元族群及生命教育研習班	103.01.13-01.14	林巧涵
19	3010	三峽總院區	公民、政治權力、經濟社會文化權利國際公約研習班	103.01.16-01.17	翁秀惠
20	3011	三峽總院區	境外學校行政主管研習班	103.01.20-01.24	林巧涵
21	3012	三峽總院區	全國高級中等學校誠信研習營	103.01.21-01.23	許茹蘭
22	3013	三峽總院區	閩南語語言能力認證命題研習班	103.01.22-01.24	吳翊菁
23	3014	三峽總院區	外籍英語教師在職研習	103.01.22-01.24	翁秀惠 張瑜芬
24	3301	三峽總院區	教師研習	103.01.21	盧秋珍 萬寧
25	3302	三峽總院區	新春書法研習班	103.01	翁秀惠
26	2568	臺中院區	102學年度大專校院深化推動紫錐花運動業務研習	102.12.05-102.05.06	郭益豪
27	3501	臺中院區	103年第1梯次軍訓教官職前教育講習	102.12.30-103.01.27	羅彩紅



## 院務花絮



102.10.15 「102年度自然與生活科技領域教材原型研討會」，本院邀請中央研究院李遠哲院長專題演講，講題：溫室效應與永續發展。（郭志昌攝影）



102.10.15 本院於臺北院區辦理「102年度自然與生活科技領域教材原型研討會」，由本院柯華蕙院長親臨主持。（郭志昌攝影）



102.10.16 第2054期國小校長在職專業研習班，本院柯華葳院長親臨主持始業式。（張瑜芬攝影）



102.10.18 第2054期國小校長在職專業研習班於課程結束後，本院潘文忠副院長與本中心洪啟昌主任於座談會後與高宏煙輔導校長及學員合影。（張瑜芬攝影）



102.11.01 第2073期國教輔導團輔導員國語領域領導人培育班，全體學員課後於教室合影。（王美芸攝影）



102.11.04 教育部青年發展署蒞院參訪，本院柯華蕙院長致贈紀念品予羅清水署長。（郭志昌攝影）



102.11.04 教育部青年發展署羅清水署長率領署內同仁蒞院參訪，由本院柯院長親臨接待。（郭志昌攝影）



102.11.04 第2070期緬甸僑校華文教師研習班舉行始業式，於仰喬樓前與本院潘副院長及教育部僑務委員會貴賓合影。（吳翕菁攝影）



102.11.15 102年度教育部檔案管理作業成效實地訪視，蘇世章副處長帶領處內同仁蒞院進行訪視，由本院潘副院長親臨接待。（郭志昌攝影）



102.11.17 本院辦理「102年度秋高氣爽踏青活動」，院內主管同仁偕同家人，與柯院長於中山樓前合影留念。（陳弘璋攝影）



102.11.21 第2081期國中校長在職專業研習班，由劉素滿輔導校長主講本期議題：不適任教師之處理與預防。（張瑜芬攝影）



102.11.22 第2070期緬甸僑校華文教師研習班結束為期3週的研習，與本中心洪啟昌主任及李永霽輔導校長於教室內合影。（吳翊菁攝影）



102.11.22 第2081期國中校長在職專業研習班，學員於課堂間分組進行重大學校行政議題探討：不適任教師之處理與預防。（張瑜芬攝影）



102.11.22 第2081期國中校長在職專業研習班，學員於課程結束後與本中心洪啟昌主任及劉素滿輔導校長合影留念。（張瑜芬攝影）



簡訊

