

2017

第36屆課程與教學論壇

適性學習  跨域連結



2017

第36屆課程與教學論壇

適性學習  跨域連結



主編 洪詠善

目次

序

核心素養的教、學、評

重拾能力與自信：大安高工補救教學中的「核心素養」養成

方思翰、林淑芬、蔡昀珍、楊蕙瑜、古欣予 · 003

素養導向人文教育的設計與實施

何縉琪、張景媛 · 033

十二年國教英語文素養導向教學案例之初探

林明佳 · 055

學校本位課程的發展

從校長課程領導探析一所偏鄉國中學校本位課程發展

林佳慧、鄭章華、余采玲、劉欣宜 · 101

理念學校與教學卓越獎對學校本位課程滾動精進之助益

陳建志、林秀英、蔡佳霏、楊馥綺 · 125

跨領域統整之主題／專題／議題探究

素養導向跨領域美感課程實作與省思

陳育淳 · 147

表演藝術跨領域議題探究：教育戲劇課程設計實作落實
於十二年國民基本教育核心素養的教學應用

廖順約、葛琦霞 · 167

實驗與原住民族教育

「以民族教育為特色學校本位課程計畫」推展經驗之研究
—以花蓮縣伊紅楠國小為例

胡永寶、范熾文 · 191

課程實施支持系統

支持十二年國民基本教育課程精神的學校輔導工作

李佩珊、張雨霖 · 217

十二年國教藝術領域中等教育素養導向師資職前專門課程
核心能力指標與課程結構

鄭明憲、李其昌、陳曉嫻 · 241

主編序

當前二十一世紀各國投入課程改革培育新世紀人才，改革方向主要為持續關注以學習者為中心，照顧學習差異，落實多元適性、重視校本課程發展的彈性活力，強調跨領域 / 科目統整與探究實作的學習。我國十二年國民基本教育課程綱要以核心素養為課程發展連貫與統整的主軸，透過素養導向的課程與教學，培養學習者具備自主行動、溝通互動與社會參與的核心素養，以回應未來複雜變化的生活世界與工作的挑戰。

教育部於民國 103 年 11 月 28 日正式頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，這是臺灣教育史上第一次連貫發展國民小學、國民中學及高級中等學校教育階段的課程綱要，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為課程願景，以自發、互動、共好為理念，秉持素養導向、連貫統整、多元適性、彈性活力之原則，啟動學校本位課程發展與教學實踐，以激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者。十二年國教課綱強調「跨域協作、共學共創」的重要性，鼓勵社區 / 部落、大學、企業與學校建立夥伴關係，豐富學校生態系統，照顧每一個學生的差異並回應學生學習需求。

為促進各界對於十二年國教課綱研究與實踐經驗的交流對話，國家教育研究院課程及教學研究中心與中華民國課程與教學學會共同主辦第 36 屆課程與教學論壇，以「適性學習·跨域連結」為主題，廣邀各界分享其課程及教學的發展與實踐經驗，集結多篇論文，擇優後徵詢發表者意願與外部雙審制後，收錄十篇學術論文，分屬於五個子題，詳述如下：「核心素養的教、學、評」、「學校本位課程的發展」、「跨領域統整之主題 / 專題 / 議題探究」、「實驗與原住民族教育」及「課程實施支持系統」。

首先，在「核心素養的教、學、評」的子題中，方思翰等五位作者所撰寫「重

拾能力與自信：大安高工補救教學中的核心素養養成」、何縉琪等兩位作者的「素養導向人文教育的設計與實施」，及林明佳所撰寫的「十二年國教英語文素養導向教學案例之初探」，皆以教學面向闡述人文及語文教育中核心素養教學的價值及實踐。

第二，在「學校本位課程的發展」的子題中，林佳慧等四位作者的文章「從校長課程領導探析一所偏鄉國中學校本位課程發展」，陳建志等四位作者所撰述的「理念學校與教學卓越獎對學校本位課程滾動精進之助益」，皆從個案學校的課程發展經驗，具體描繪十二年國教學校本位課程的可行性與發展性。

第三，「跨領域統整之主題 / 專題 / 議題探究」的子題中，陳育淳以「素養導向跨領域美感課程實作與省思」，廖約順等兩位作者的文章「表演藝術跨領域議題探究：教育戲劇課程設計實作落實於十二年國民基本教育核心素養的教學應用」，從美感課程與表演藝術課程方向，充分詮釋課程實施中跨領域協作的理念與應用。第四，在「實驗與原住民族教育」子題中，胡永寶等兩位作者所撰述的「以民族教育為特色學校本位課程計畫推展經驗之研究—以花蓮縣伊紅楠國小為例」，分享原住民族教育的實踐與展望。最後，「課程實施支持系統」議題中，李佩珊等兩位作者的「支持十二年國民基本教育課程精神的學校輔導工作」，鄭明憲等三位作者所撰寫的「十二年國教藝術領域中等教育素養導向師資職前專門課程核心能力指標與課程結構」，充分展現如何轉化十二年國教的課程理念，發展具體的輔導方案及藝術的師資職前課程架構。以上十篇文章可作為十二年國教「適性學習、跨域連結」課程及教學實施的理念與實務、問題與挑戰、反思與前瞻之參考。同時，透過此論文集的出版，希冀提供多元對話平台、分享素養導向教與學的案例與論述，以促進更多跨域連結課程發展的未來合作，提供廣大學子多元適性的學習機會。

本論文集得以出版，首先感謝中華民國課程與教學學會提供此平台，全力促成此論壇舉辦。同時感謝本院與課程及教學研究中心的論壇工作團隊與編輯小組的付出與貢獻；再者，感謝本書作者群提供創新的研究及實務的洞見；感謝審查

專家學者提供寶貴的修訂建議以及各界菁英學者參與研討會的討論；在適性學習與跨域連結的教育理念下，期盼與您協作共好，一起為臺灣教育的創新與永續發展共同努力。

國家教育研究院課程及教學研究中心

洪詠善 謹識

2017年11月

2017 年第 36 屆課程與教學論壇「適性學習·跨域連結」

理事長序

十二年國教課程革新掌握的時代脈動：適性學習·跨域連結

掌握時代脈動，引領社會發展—這是世界各國進行課程革新所秉持的共同理念。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》於 2014 年 11 月頒布，此課綱正掌握了時代走向：適性學習、跨域連結。而這也正是後現代思潮的特徵—去權威與跨邊界。「適性學習」反映的是：教育活動應由「教本位 / 教學本位 / 教師權威」走向「學本位 / 學生本位 / 學生主體」，由團體取向走向個體取向，因此新課綱主張課程教學應協助每一學生適性學習，以成就每一學生個體之自我實現。而「跨域連結」反映的則是從「課程 / 知識分科」走向「課程 / 知識統整」，因此新課綱主張：學校不應再灌輸學科界線嚴明的死知識，而應培養跨學域 / 跨學科的活能力，期待學生能將跨域知能，融會貫通成為核心素養，真正運用在生活問題的解決，以嗣應快速變遷的現代社會，甚至以跨域知能去做創新與研發，以引領社會邁向共好的新境界。

「中華民國課程與教學學會」於 1996 年成立，這也是一個掌握時代脈動，企盼引領社會歸趨的學術團體。本學會創始人黃政傑教授有感於 1987 年臺灣解除軍事戒嚴後，政治自由化的腳步大幅邁開，而教育自由化的呼聲更甚囂塵上，課程與教學既居於教育活動之核心，實可謂改革的重中之重，亟需集結有志者共同倡議、協力推動課程與教學的革新—黃教授遂邀集國內課程教學界重要學者與博碩士生，創設本學會。迄今二十一年，本學會除發行學術季刊、年度專書，頒發論文獎，每年也推動一至兩次論壇，協商各大學與學術機構來主辦，每屆聚焦於當時最重要的課程教學主題，進行研討與發表。期待以薪傳接力的方式，將教育革新的核心—課程與教學，持續列為探究焦點，讓學術界與實務界都能深究課程與教學問題，以止於至善的理念，真正帶動教育的日新又新，嘉惠莘莘學子。

「國家教育研究院」承擔十二年國教課綱的研發與推廣工作，實在任重而道遠。而該院「課程及教學研究中心」洪詠善主任與同仁，在課程領綱研發與推廣任務正如火如荼進行之際，仍願主辦「第36屆課程與教學論壇」，搭建發表平台，裨益課綱落實，自是讓教育界甚為感佩。而選擇以「適性學習·跨域連結」為主題更是極為睿智，以此進行徵文、研討發表，並經更嚴格審查而集結成書，真是嘉惠全臺師生的大功德。

現在本書即將付梓，主編洪詠善主任邀我寫序，本人樂見有價值的好書即將面市，亦藉此感謝成就此好書的所有默默耕耘者—包括國教院工作團隊，以及本書作者、審者、編者們，有了您們的辛勞耕耘，十二年國教的課程發展將有更好的遠景，臺灣中小學教室將有更美的景緻，裨益大家朝著培育自發、互動、共好的新世代而努力。

中華民國課程與教學學會 理事長
臺北市立大學學習與媒材設計系 教授兼系主任

張芬芬 謹識
2017 年 11 月

核心素養的教、學、評

重拾能力與自信： 大安高工補救教學中的「核心素養」養成

方思翰、林淑芬、蔡昀珍、楊蕙瑜、古欣予*

摘要

在十二年國民基本教育「成就每一個孩子」的理念基礎下，正式課程外的「補救教學」是各級學校行之有年的配套措施。然而，受限於學校資源多寡以及師資投入等因素，補救教學的實際推行樣貌乃至成效，往往各校有著天壤之別：至為低落者，將補救教學視為課堂知識的「再填充」，不僅消磨教學者之熱情，亦打擊了學習者之參與與信心。

然而，若學校行政端給予充分支持，教學端組成「理念一致、相互支援」的教學團隊，「補救教學」反而能跳脫教學進度、教科書材料，為學習弱勢者打造基礎能力養成之學習平台。在北市大安高工，由林淑芬老師所帶領的國文教學團隊，於104學年度下學期的補救教學，進行了為期九週、總計五十四小時的創新嘗試課程。總計七位教師（六位校內、一位校外）的龐大教學團隊，與來自高一各職科的十六位國文重修生，一起完成了一趟不可思議的國文之旅。

大安教學團隊，打破了以往重修課以「複習課文」為主軸的上課方式，重新聚焦在學生「基礎能力」、「核心素養」的養成。以「文本閱讀、學習單完成、寫作練習」為架構，透過「小組討論、互評、分享」的方式來進行授課。而授課內容觸及「文章敘事判讀、修辭運用、文言小說閱讀」等面向，均環繞於學生「基礎閱讀、寫作能力」的養成。而在一連串學習過程中，教師所重視的不只是知識層面的吸收，更重視學生在學習過程中，是否有了更多的「自主性、溝通互動與

* 臺北市立大安高級工業學校國文教學團隊

社會參與」，呼應了十二年國教「核心素養」的養成、建構。

在核心素養的「教」與「評」方面，本團隊以「一位授課者，六位觀課者」、「課後議課」的模式，輪流進行授課。而在每堂課的設計、教學背後，有著「共備、共觀與共議」的支持，在「陪伴式」的觀、議課中，讓觀課者成為授課者最安心且重要的「專業夥伴」。

議課的內容主要以學生的學習狀況，檢驗教學成果為核心，觀、授課者立於平等地位，凝聚的夥伴關係，在開放且充滿專業支持的直接對話，激盪出「一起思考、一起討論、一起成長」的美好目標，更成為下一次授課的重要指標。

因此本文以「補救教學中的核心素養養成」為主軸，透過實際教學現場的紀錄、討論，不只呈現學習端「學」之成果，更檢驗教學端「教」、「評」的落實可能。回扣教學根本，使學生在基礎能力養成中重拾信心，提供未來補救教學在「核心素養養成」層面的實踐可能性。

關鍵字：核心素養、閱讀能力、寫作能力、共同備課、共同觀課、共同議課

一、前言（背景、動機）

在十二年國民基本教育的趨勢下，高中職的國文教育亦被賦予了新的角色與挑戰：「核心素養」三大面向九大項目中，從基礎具體的「符號運用與溝通表達、系統思考與解決問題」到進階抽象的「道德實踐與公民意識、身心素質與自我精進」、乃至群體層面的「人際關係與團隊合作、規劃執行與創新應變」，在與語文理解、表達、應用能力關係密切。故身為教育推動者、參與者的學校端與教師端，勢必在推動國文教學、培養學生語文能力的過程中，需仔細衡量每一位學生的能力養成，觀察其不足，並提供適當的學習資源、學習策略。然而，其中所涉及的個別化、差異化教學設計、實施，這不僅是一項龐雜且耗心力的過程，而成效之彰顯往往非短期就能突顯。教學者如何設計課程？如何運用教學策略、資源？如何安排課程進度、時數？如何檢核學生能力？如何補救學生能力差異？諸多疑問與實踐，在實際的教育現場，此是單一教學者所難以長期勝任的教育投入。「核心素養」養成的理念實踐，存在著上述需要克服之難題。

（一）教師教學增能及學習支援系統的形成

因應實施十二年國民基本教育所帶來的「課程教學」、「學習輔導」等衝擊，教育部訂立「十二年國民基本教育學習支援系統建置及教師教學增能實施要點」，將「師資培育及專業輔導系統」導入學校端、教師端，以作為前線教育推動者的有力後盾；其中，更由台灣師範大學所主導，透過大學教授與高中時教師合作，推動各項「教師增能」計畫、系統及資源，已在許多教育議題觀察、教學策略探討、教學策略實踐、教學師資培訓等層面有了斐然的成績。

近年來「師資培育及專業輔導系統」所著眼的，大抵為從「差異化教學」邁入「補救教學」的趨勢。為何會從「差異化」乃至「補救教學」作為切入點？我們可以從相關以升學考試反映學生能力成就的研究分析中，見其端倪：

在台灣，學測指考統測等全國性質的考試為高中職生主要的升學管道；而國

英數等科作為共同科目，為高中職學生必修之內容。以國文科來說，已有許多試題測驗之研究指出，不論是高中或高職在答題上所反映出的國文學習困難。諸如陳中慧指出高職生「古漢語詞彙熟悉度不足」、「文言語法熟悉度不足」、「長篇文言文細讀不足」等學習困難（陳中慧，2009）；而在學測指考的答題統計研究看來，高中生在國文科考試的表現落點同樣呈現巨大的落差。即便我們知道，大考測驗的答題型式不全能夠反映學生的語文理解表達能力；但高中職學生在語文能力表現上存在著異質性與落差分布，是普遍存在的現象。這意味著大至全國性的考試測驗，小至一個班級的學生能力表現，國文科在教學、評量上都要面對「學生能力、程度存在落差」此一課題。

因此，著眼於如何使一個班級中能力、學習成就有落差的學生可以獲得相應的學習目標、學習信心的「差異化教學」開始被重視。自 2012 年教育部委託台師大教育系甄曉蘭教授規劃開設差異化教學教師研習、學校行政人員之學習支援系統建置研習，並與全國學科中心合作，研發不同學科類別的差異化教學教材教法，製作成教學影音檔。（陳美芳，2016）另一方面，延續「差異化教學」成就每一位學生的精神，著眼於低學習成就學生的「補救教學」亦是「教師增能」計畫重點。由台師大特教系陳美芳教授同樣規劃系列性的補救教學教師研習，並帶領各高中職端教師實際落實創新課程設計、班級教學、示例影片製作，將諸多培訓理念、教學策略、資源落實應用於高中職的實際課堂教學之中。¹

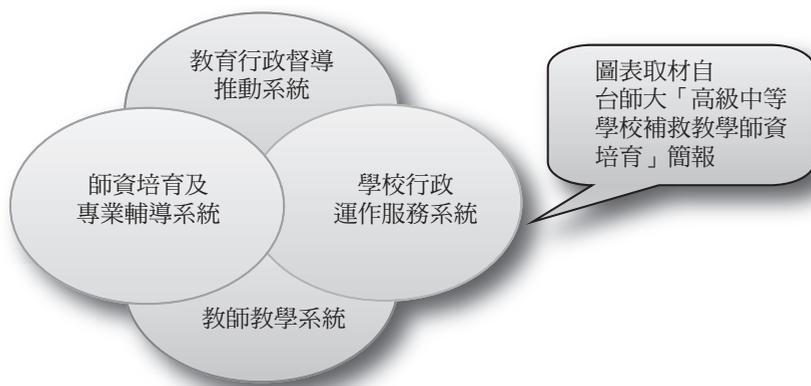
（二）學校端的落實：大安高工國文補救教學

自 2012 年起，陳美芳教授帶領橫跨公私立高中職之種子教師，進行各校補救教學的課程設計、教材研發，並實際參與觀課、議課。其中，在北市大安高工，由國文科資深教師林淑芬老師為首，形成共計 7 人的補救教學團隊，在 104 學年度下學期進行為時 9 週共計 27 小時的補救教學課程。如此規模龐大的補救教學

¹ 相關資訊，可參國文學科中心差異化及補救教學示例（http://chincenter.fg.tp.edu.tw/cerc/epaper/90_epaper/html/cerc-di.html）

課程實踐，又於北市公立高職代表之大安高工落實，其意義性、可探討性均相當豐富多元。

而大安教學團隊的形成，其指標性的意義在於：「師資培育及專業輔導系統」導入學校端、教師端的嘗試可能。此次 104 學年度下學期的補救教學，並非參與教師額外獨立開設的課程，而是獲得校方支持，以實際高一學生國文重補修課程來進行創新教學。這意味著此「師資培育及專業輔導系統」導入學校端，不必在既有的體制上另外增加負擔。甚至教學團隊在籌備、開會的階段，也能以「教師社群」的模式得到校方經費的支持，由師培方、校方、教師方三者共同合作、相輔相成，形成此次補救教學課程的形成。



圖一：「師資培育及專業輔導系統」與學校、教師、教育督導示意圖

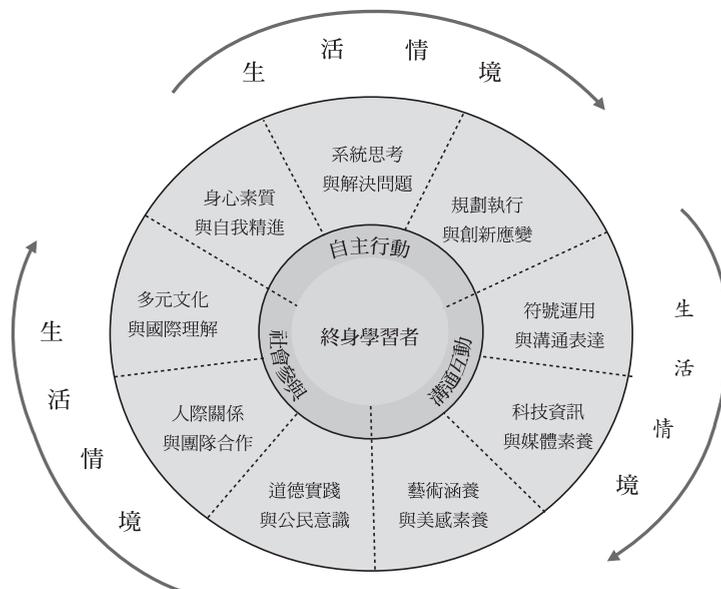
（三）核心素養養成：承先啟後與突破

而回歸學習者、學生這一方面，大安教學團隊此次的補救教學嘗試，對比於以往的補救教學課程有何承先啟後？有何突破？更重要者，學生在這樣的學習活動中，得到了怎樣的成長？獲得了怎樣的能力提升、是否重拾了一些學習信心？這才是大安教學團隊，乃至整個「師資培育及專業輔導系統」需思考的關鍵問題。

上述的難題、思考，在大安教學團隊一次次課前籌備、課後議課過程中被提出、討論、落實（修正），我們漸漸聚焦在一個共識：即是學生基礎閱讀能力、

寫作能力的習得。在學習過程中，透過教師的引導、小組的討論共享、學習成果的發表、互評，使學生漸漸具備「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」等綜合面向的「核心素養」。由小見大，從十六位學生所組成的小型補救教學課程中，我們漸漸看到「核心素養」培養的具體方法與可能。

因此，本文擬以大安高工國文科於 104 學年度下學期進行為時 9 週共計 27 小時的補救教學課程為討論基礎。先鋪陳教學團隊之形成，而後透過課前設計討論，凝聚團隊共同的補救教學理念。其次，從「教學端」的角度，分述教學實施流程、落實概況，以及教學團隊以「共備、共觀、共議」支持教學者的用意與成效，形成教學過程中的修正與深化。再來呈現「學習端」的學習成效與改變，特別是從「核心素養」養成的角度，來分析學生於補救教學中，可以培養哪些基本能力、養成哪些「核心素養」。實際學習上又遇到那些困難，成效是否顯著？最後，總回顧此次補救教學的得與失、優與缺，以提供下一次補救教學課程之參考，以及提供他校運用實踐之範本。



圖二：核心素養的滾動圓輪意象（教育部，2014：03）

二、理念與教學設計

在實際進行補救教學課程之前，教學團隊的形成以及課程的規劃方向亦是重要的討論面向。相較於以往的補救教學課程，在師資組成上有何特點？課程規劃上有何特別之處？在呈現實際教學流程之前，需在此加以說明。

（一）團隊的形成及「共備、共觀、共議」特質

在大安教學團隊形成以前，林淑芬老師已與陳美芳教授有多次課堂教學，及觀課、議課之經驗，並且與各校種子教師有定期成果發表會。於 104 學年度上學期末，淑芬老師基於將既有的研習成果、資源推廣至大安高工國文教學團隊，因此邀請包括高一、高二共計五位老師加入。此外，為了使整個團隊運作更加多元，還另外邀請了外校老師當作「外校觀察者」，參與團隊的觀課、議課。因此大安補救教學團隊的成員組成如下表：

表一：大安高工補救教學團隊名單

所屬學校	教師姓名	任教年級	扮演角色
北市大安高工	林淑芬老師	高三	教學者、觀課者、議課者
	蔡昀珍老師	高一	教學者、觀課者、議課者
	楊蕙瑜老師	高一	觀課者、議課者
	古欣予老師	高一	教學者、觀課者、議課者
	詹慧蓮老師	高二	教學者、觀課者、議課者
	方思翰老師	高二	教學者、觀課者、議課者
新北三重商工	高秋芬老師	高一	（外校）觀課者、議課者

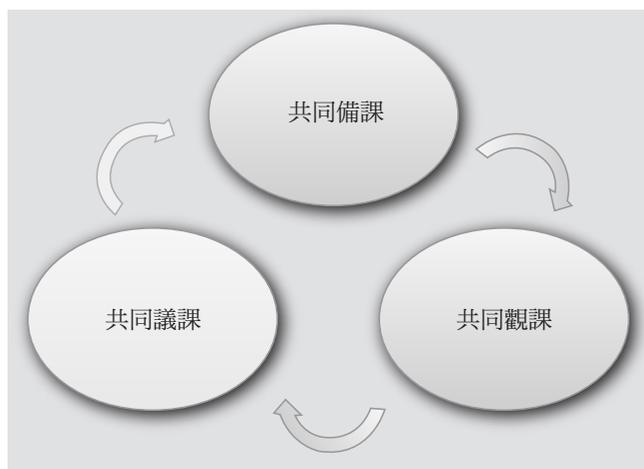
從上述表格可知，教師成員來自各年級段，就經驗分享與推廣層面而言，可以聽取各年級段老師的授課經驗，加強課程、教材設計的精確性與合宜性。此外最具特色者，當是大部分的教師都須扮演「教學者、觀課者、議課者」三種角色

身分。

此處當注意者，每個教師並非在同一課堂同時扮演三種角色；而是實際的補救教學課堂授課，將由不同老師輪流擔任「教學者」的角色。而當「教學者」在進行教學時，其他教師則擔任「觀課者」的角色，以不干預課堂教學的參與方式觀察教學流程、檢視學習成效；課後，「觀課者」可將課堂上所觀察到之要點與「教學者」分享，以作為本次教學之反省，更提供下一次教學之修正依據。

透過團隊合作的模式，補救教學課程不僅可以避免前所述單一教學者陷於孤軍奮戰、無人可供討論修正之困境；另一方面，由教師群分擔教學課程進度，也使原本已負擔正課教學進度的「教學者」，可以更從容、獲得更多協助的準備教學。而從學生的角度而言，每一位教師均有其教學風格與魅力，也使得學生在參與補救教學課程時，可以有適當的情境轉換，更增加學習樂趣及體驗。

除了前面所說的「觀課」、「議課」外，大安補救教學團隊另一特質便在於課前的「共同備課」。除了第一堂課以外，每一次課前「教學者」會因應前一次上課「議課者」所給予的回饋調整課程內容、教材。而「共同備課」便是再次透過團隊力量，使下一次課堂教學更盡善盡美。如此一來，便會發現大安補救教學團隊最大的特點便在於「共備、共觀、共議」此一循環教學支援系統（如圖）：



圖三：「共備、共觀、共議」示意圖

由上述的圖表結構可知：每一次的「備課」形成課堂教學；而教學過程中有「觀課」的參與者，紀錄課堂情況；透過「觀課」，成為「議課」的重要依據與資訊；而「議課」成果，又成為下一次「備課」的養分、資源。

上述大安補救教學團隊之形成與運作特質，提供了補救教學最厚實的支持與基礎；加上大安高工行政端，給予最大幅度的協助與支援，使參與教學的老師可以在最理想的時間、最整全的教學設備支援下，專心投入每一堂補救教學課程之中。

（二）課程規劃：「閱讀、討論、寫作」三階段教學法

課程規劃當思考者，在於參與的學生特性為何？實施補救教學的核心目標？期望學生獲得哪些能力、得到哪些層面的成長？

參與補救教學的學生，主要為上學期國文學期成績不及格者，換言之便是在語文閱讀理解相關表現較低成就的學生。扣除影響學業成績的外在因素，如何提升學習低成就學生的語文基礎能力，便是補救教學的核心目標。已有許多研究指出，在實際課程操作方面，有效運用「閱讀策略」，可以幫助學生掌握具體的文意要點。²故引導學生「建立有效閱讀策略」，為大安補救教學的第一個教學要點。

除了建立基礎的閱讀能力、提升文意理解外，大安補救教學亦著眼於思考、表達能力的提升。在課堂教學中，在文本閱讀基礎上，規劃小組討論是另一個教學重點。以提供學生溝通互動、口語表達能力的訓練機會，透過主題討論，刺激學生思考。

而每堂課的結尾，均有寫作產出，此為大安補救教學的第三個教學要點。以往閱讀與寫作兩項語文能力，是國語文教學的基礎。然而在實際課堂教學上，受

² 許多研究已指出，在國語文教學中，善用「閱讀理解策略」操作，可以增進學生的閱讀效率、質量。謝進昌(2015)列舉了諸如「提問」、「文本結構分析」、「摘要」、「交互教學」等學習策略，並引證其有效性。詳參謝進昌(2015)。有效的中文閱讀理解策略：國內實徵研究之最佳證據整合。教育科學研究期刊，60(2)，33-77。

限於進度、考試評量方式等層面，寫作能力的培養往往無法與閱讀相連結，導致學習進程上的斷裂。故憑藉對文本的熟悉，仿照文本進行寫作；作品的產出，再透過小組成員間的觀摩、互評，以顯現出作品優劣，更提供下次寫作自我精進的方向與動力。



圖四：三階段教學示意圖

從上述規劃的「文本閱讀－小組討論－主題寫作」教學架構（如上圖），形成每一次補救教學課程的主要鷹架。從教師層面而言，於「文本閱讀」階段進行知識面、操作面的引導，屬於知識傳授階段；接著透過「小組討論」活動，深化已習得知識的操作、應用，透過活動老師也能進一步檢核學生的學習成效；最後階段的「主題寫作」，成為老師檢視學生具體學習成果的依據，並適時補充修正。而從學生層面來說，每一次的學習經驗，都是由基礎文本「奠基」，到小組活動「應用」，最後回歸個人能力「展現」。結構化的教學，不只便於教師應用操作；每一堂課固定的學習進程，也提供學生「學習模式遷移」的方便性，也使學生更有自信面對不同階段的學習內容。

（三）預期成果

透過上述「共備、共觀、共議」的教學支持系統，以及「閱讀、討論、寫作」的課堂學習模式，大安補救教學形成一套由「基礎建構」到「伸展跳躍」的能力養成平台。至於此一課程架構與規劃，對於學生「核心素養」的養成，有何呼應性？以下透過表格，整理教學活動與「九大核心素養」的對應性：

表二：教學設計與核心素養對照表

教學階段	教學內容	檢核方式	對應的「素養」
文本閱讀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 使用閱讀策略： 圈畫自然句、圈動詞、尋找敘事要件、尋找關鍵詞。 2. 掌握段落大意： 尋找敘事要件、尋找關鍵詞、寫出段落摘要。 3. 掌握文章結構、主旨： 找出文章核心段落，以摘要寫出全文主旨、提出對文章的感觸。 	文本 學習單 學習單	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「符號運用與溝通表達」、 2. 「規劃執行與創新應變」、 3. 「身心素質與自我精進」
小組討論	<ol style="list-style-type: none"> 1. 確認分組與分工： 組內成員認識、確認組長、確立小組活動獎懲。 2. 小組討論與發表： 組長帶討論、小組分工、歸納意見、總結發表。 3. 組內互評與發表： 瀏覽組員作品、以標準評分、推選優秀作品、小組發表。 	白板 白板 學習單 白板	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「人際關係與團隊合作」、 2. 「規劃執行與創新應變」、 3. 「系統思考與解決問題」、 4. 「身心素質與自我精進」
主題寫作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 掌握寫作條件： 審題、發想、組織。 2. 有結構、效率的進行寫作。 3. 審視作品（自評）及修正 	文本 學習單 學習單	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「符號運用…」 2. 「系統思考…」 3. 「身心素質…」

附表：核心素養

三大面向「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」

九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」

由上表可知大安補救教學的課堂教學架構與「核心素養」的對應性。而除了上述所提到的「核心素養」，也會因應每次文本的內容選用，再增加「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「多元文化與國際理解」等方面的素

養培養。正如同前面所述，補救教學的精神在於「基礎紮根」，期望透過補救教學的落實，達到實質的「素養」提升。

三、教學實施流程

有了前述的課程架構與團隊運作模式，提供了穩定的教學結構。再來須考慮的，便是因應學生年級、程度所選用的「教材」、「活動設計」，並檢視實際教學的成效與限制。以此次大安補救教學為例，其學生來源以高一學生為主，兼有少數高二高三學生，故以淺白白話文、文言文為主。以下便就「教材選用」、「上課流程」、「課程意義解讀」等方面論述之：

（一）教材選用及用意

大安補救教學團隊的教材選用，不以課本為考量、不以拓展閱讀廣度為考量，而單單以易於閱讀操作的文本作為教學材料。在前有所承方面，陳美芳教授所帶領的種子教師團隊已有使用相關教材，可作為大安團隊之參考；而透過課前籌備討論，為期十八堂的補救教學，將分為各六堂課的三單元進行，茲將各單元授課教材羅列如下：

表三：大安補救教學教材選用表

單元一	使用文本： 1. 張曼娟〈人間情分〉（或名〈那一雙手〉） 2. 詹宏志〈父親回家時〉	教學目標： 1. 敘事要件掌握 2. 關鍵詞圈畫 3. 段落摘要
單元二	使用文本： 1. 張曼娟〈人間情分〉（或名〈那一雙手〉） 2. 詹宏志〈父親回家時〉	教學目標： 1. 「摹寫」與「心覺」檢索、運用。 2. 「譬喻」檢索、運用，人物視角轉換。

單元三	使用文本： 1. 《世說新語》〈坦腹東床〉 2. 《晉書》〈王羲之傳〉相關軼事節選	教學目標： 1. 文言文閱讀策略掌握 （動詞圈選） 2. 文言文摘要 3. 人物形象描述 4. 人物評述、評價
-----	---	--

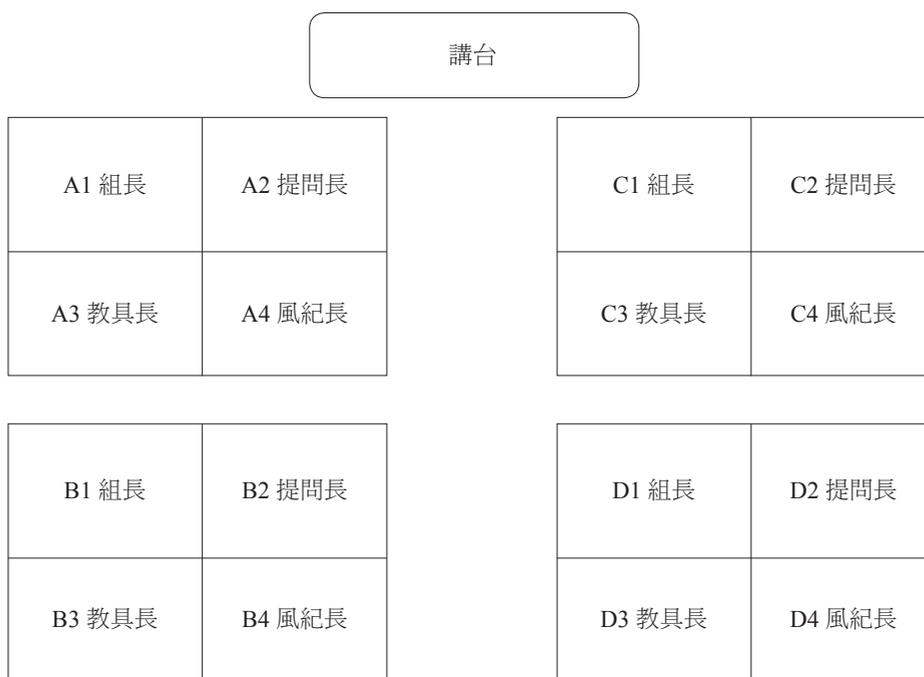
可以觀察到一個現象：教材的精簡與精緻。在單元一、二均使用相同的文本教材，但卻有不同的教學目標。如此安排的原因在於，補救教學希望學生不必花過多精力在不熟悉的文本閱讀，而是可以相同文本進行從基礎到深化的學習操作，如此稱之為「翻滾式學習」。

「翻滾式學習」使學生認知到同樣文本，可以有淺度、深度的觀察與分析，甚至轉換閱讀視角，可以有全然不同的體會與感觸。就教師而言，如何避免學生對相同文本感到枯燥，考驗著教師的班經、引導教學之能力。

由此可知，大安補救教學在教材選用上致力於精緻文本的使用，避免過多的教材，徒增學生的負擔。在內容取材方面，合乎學習低成就學生的程度，以熟悉文本進行「翻滾式學習」，加深操作、理解的空間。

（二）分組規劃及上課流程

在首堂上課，便由林淑芬老師帶領十六位重修班學生進行隨機分組，並依照老師安排坐在四人為單位的小組座位之中。此外，由每一組的左上方同學，擔任各組組長工作。其中，少數來自高二高三的重修生，老師有刻意安排其擔任班級職務。此次大安補救教學，其學生來源、特質如下圖：



圖五：班級座次安排

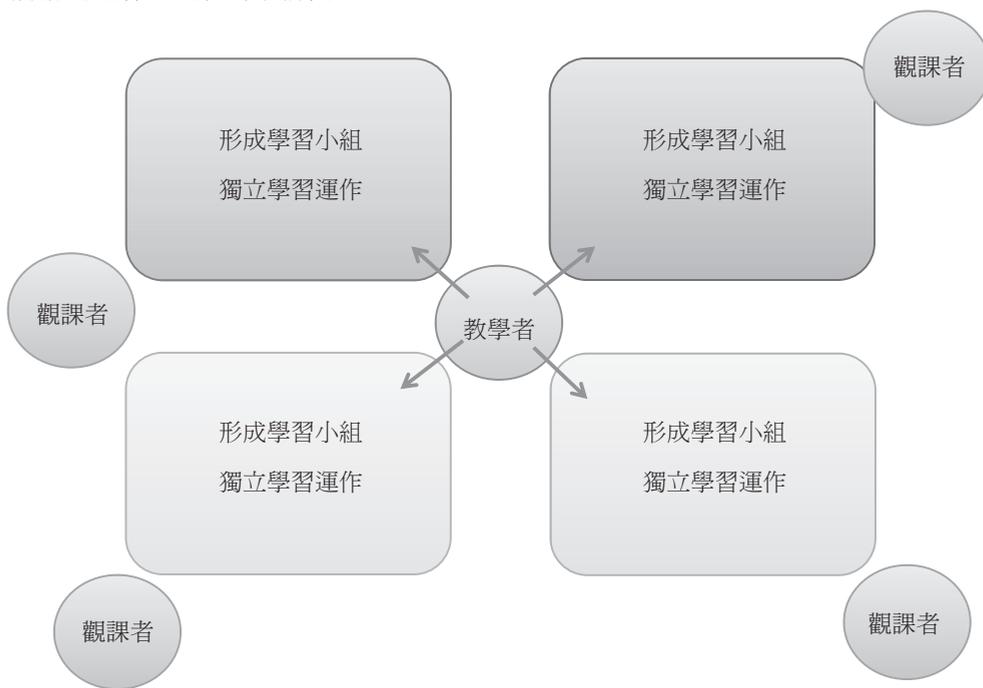
如此安排座位之用意，一來使教師馬上能掌握班上學生出缺勤狀況，在進行小組活動時，也能掌握各組動態。以學生來說，固定座位提供了穩定的學習環境與夥伴，在課程進行過程中逐步與組內夥伴建立起默契與情感。

另外，四人一組的座位安排，也提供了合適的討論空間：原則上桌子是兩兩相併，當開始討論活動時，前面兩位同學將椅子反轉，面對後面組員；後排桌子成為寫白板、討論之平台，組員兩兩相對形成暢通的對話端。上述小細節，確保了小組討論活動在硬體層面的順暢性。

在帶領活動討論時，教師的指令須明確到位，使學生清楚掌握當下目標與工作。任何動作，老師可直接指定組中某位同學操作（例如將每組組員分成一至四號，下指令直接由每組某號動作），不到位者可及時提醒、及時檢視各組狀況。而老師在活動過程中，便能巡視各小組，檢視是否有完成當下指令，並即時指揮

組長做修正或給予正增強。

當各組進行活動時，便是老師進行「差異化教學」的時機：當某些組迅速完成指定任務，他組尚在討論時，老師當及時給予正增強，並給予進一步的活動引導，並免小組閒置；相對而言，若有小組發生困難，老師也須即時投入組中，引導其解決學習困難。如此看似容易，其實需要教師敏銳的觀察與班經能力，才能即時掌握學生學習狀態。此時，「觀課者」的適時參與（但非主導）小組討論，可以在課後「議課」，提供「教學者」更多小組、學生資料掌握。整個小組討論活動的運作，可如下圖所示：



圖六：課堂小組討論進行過程示意圖

如圖所示，原本十六人的學習個體，透過分組成為四個學習團體。在各自進行學習討論時，教師便能逐一確認各組情況，以達到差異化教學的效果。上述分組的課程規劃，正是輔助學習的基礎鷹架。

對於教材選用、課堂小組規劃有了初步認識後，大安補救教學團隊便由五位老師分任「教學者」，進行共計 9 週 18 堂，每堂 90 分鐘的補救教學課程。詳細的授課流程如下：

表四：大安補救教學授課流程：

週次	教學內容	教學者	教學目標
第一週	分組與課程說明	林淑芬	分組學習
	記敘文的學習策略 A1：人間情份		閱讀策略
	記敘文的學習策略 A2：人間情份	林淑芬	閱讀策略
第二週	記敘與抒情文學習策略 B1：父親回家時	林淑芬	小組討論
	記敘與抒情文學習策略 B2：父親回家時	林淑芬	小組討論
第三週	記敘、抒情學習策略統整、應用與檢核 1	林淑芬	個人檢核
	記敘、抒情學習策略統整、應用與檢核 2	林淑芬	個人檢核
第四週	摹寫修辭辨認與應用 A1：人間情分	方思翰	修辭辨認
	摹寫修辭辨認與應用 A2：人間情分	方思翰	修辭應用
第五週	摹寫修辭應用與主題寫作	方思翰	個人檢核
	譬喻修辭辨認與應用 B1：父親回家時	古欣予	修辭辨認
第六週	譬喻修辭辨認與應用 B2：父親回家時	古欣予	修辭應用
	譬喻修辭應用與主題寫作	古欣予	個人檢核
第七週	文言文的學習策略 A1：世說新語	蔡昀珍	閱讀策略
	文言文、小說學習策略 A2：世說新語	蔡昀珍	閱讀策略
第八週	記敘、小說古文的學習應用與檢核	蔡昀珍	個人檢核
	小說人物的延伸運用策略 B1	詹慧蓮	小組討論
第九週	小說人物的延伸運用策略 B2	詹慧蓮	小組討論
	補救教學總回顧、分享	林淑芬	個人檢核

上述流程，可分為三大單元：「閱讀策略建構與應用」、「修辭學習與應用」、「文言文閱讀策略與應用」。此三大單元的教學目標環環相扣，有其課程設計用意：著眼於學習低成就學生在語文閱讀能力上的不足，此次補救教學課程期望先從簡易的白話文本切入，引導學生運用閱讀的方法與策略，逐步掌握文章的主旨核心。其次，由閱讀進階至寫作，在擴充寫作深度與廣度方面，引導其掌握摹寫、關語等基礎修辭的運用，達到「閱讀」、「寫作」等基礎能力的養成。

雖然就寫作的架構、質量而言，學生的作品還有極大的進步空間；但若從進步的幅度，量與質的提昇來說均可以看到學生顯著的成長。故前兩大單元，以培養學生在白話文的「閱讀」、「寫作」能力為主軸。

而教學的第三單元，則從白話文進階到文言文的閱讀能力之上。而考慮學生在文言文上的閱讀困難以及學習興趣，因此以高一曾學習過的文本《世說新語》〈坦腹東床〉為主。在教學策略上，同樣先建立基礎的閱讀策略：「畫自然句、圈動詞、判斷主受詞」對文義有了掌握。此後，再結合王羲之相關短文，進行人物形象、評論的綜合討論。對於文言文閱讀，同樣是建基於「基礎」，而後進行「伸展跳躍」，使學生一方面有參照的方法與標準，一方面也能夠進行創新思考。如此三階段的授課單元，配合「文本檢索、小組討論、主題寫作」的上課流程，構築了支持學生培養基礎語文能力、「核心素養」養成的教學支持系統。

四、教學成效與限制

補救教學的學習成效觀察，可從「核心能力養成」與「學習自信建立」兩方面加以觀察。核心能力的養成可帶來「專注力」以及「學習動力提升」的遷移表現。而老師的職責，除了培養學生的「核心能力」之外，也要兼顧學生的學習意願與自信。

重修生的學習難點，便在於無法適應一般課堂的學習方法，加上缺乏語文表達與大量寫作的機會，使基礎的閱讀表達乃至寫作能力無法打下基礎、成長精進。當他們經歷了補救教學中的「結構化」學習後，對於「閱讀理解、摘要、思辨」的能力已相對的提高，也較有意願去重整自己的學習經驗，提出歸納性的答案。

而立基於成功的學習經驗，使學生也更願意投入討論活動、勇於扮演小組角色、發表意見。明確的表達「主觀看法」與認知「客觀意見」的同儕交流，透過小組與全班的發表，表達能力、溝通能力、學習自信就可以逐步累積良好的學習自信，進而引發正向的學習態度。

（一）基礎能力的養成

於前述的「表二：教學設計與核心素養對照表」中，已明確列出大安補救教學核心素養養成之對應。而在檢驗成效方面，將扣合「閱讀、討論、寫作」三階段課程；此外學生的「學習動力與自信」，亦是檢視補救教學學習成效的一環。

1. 符號運用與溝通表達：「閱讀理解」的強化

面對自己的語文學習困擾，即使是不同於課本的教材，一樣存在著閱讀理解上的困難。此一學習難點，可從學習前後測比較與修課心得兩方面去加以觀察：

在前後測比較方面，本次課程為了要了解學生的學習成果，設計一份檢核測驗，以同一份題目進行前後測，進行「準度與效度」的前後差異進行量化分析，取得客觀數值後，來呈現具體的教學成效。而在測驗項目方面，除了答題正確率外，亦包含答題時間。進行前測後，在單元一「敘事要件學習策略」的最後一堂課（第六堂課），再用同一份試題進行「後測」。而在進行後測時，也提醒學生務必以閱讀策略（畫自然句、圈動詞、關鍵字）等將閱讀文章看一遍，以提升答題正確率。

而在經過「後測」後的答題統計，可以明顯觀察到幾個現象。首先是答題正確度的提升：總計十題的閱讀測驗，答對題數平均從「5.6」提升到「8.3」，可以明顯看到學生在掌握題幹、選項方面的進步；而在答題速度方面，答題時間平均從 5.3 分，縮短為 2.5 分。雖然，扣除同樣題本二次閱讀所存在的熟悉度，以造成的答題速度、正確率的影響。但從「量化」層面，普遍可以看到學生掌握閱讀策略之後，閱讀能力、速度的明顯提升。

在修課心得方面，學生在課程結束後所寫作的〈重修班心得〉回饋中，便觀察到學生對於自我能力成長的覺察。諸如：

原本的古文、閱讀文章、寫作文，這些能力一直很困擾著我…一開始還不太會分段與整理重點，對譬喻法也不是非常的了解，在閱讀文章的

時候比較慢也抓不出重點來 (A2)³

每次國文考試的文言文總是我的敗筆，因為看不懂文章內容導致選項選不出來 (D4)

從學生的自述可見，參與補救教學的學生普遍存在的閱讀理解困難；而經過老師引導後，在課堂中漸漸的找到學習策略、增進閱讀理解。而同學透過在課程的參與中感受到自己的進步，帶來「學習遷移」的收穫喜悅：

從以前到現在所排斥、所畏懼的國文，到了這裡卻能接受，而且聽得懂。
(A1)

來到重修班的時候，我慢慢的會畫自然句了。畫自然句可以讓自己比較方便閱讀，也比較可以去抓出重點到底在哪裡。(C2)

從原本不喜歡國文到知道了讀書的方法，學到了如何閱讀。包括了如何畫自然句、標示重點、學習修辭、翻譯、找作者的心情、感受，讓我的閱讀能力可以因此更好。(C1)

對我最大的幫助是看文章重點的能力，也不容易看文章看到一半忘記再重看了，這些能力在未來對於各種考試都是很有幫助的。(D2)

透過上述學生於〈重修班心得〉的回饋，使我們對於學生在「閱讀理解」上的成長，除了有量化的統計外，更有了質化的參考佐證。誠然，學生在參與補救教學方面的心得表述，存在許多主觀上的自我認定，無法作客觀上的精確統計。

³ 全班計分為 ABCD 四組，每組有四人，分別以 A1, A2, A3, A4 的形式編號，以此類推。引用學生的自我寫作資料，皆以標楷體呈現。

然補救教學的目標之一，本在於提升、強化學生對於不足能力的成長自覺，若有自我意識到自己的改變與成長，也更能進一步持續精進自身的閱讀理解能力。

2. 人際關係與團隊合作：「表達溝通」的強化

補救教學第二項核心能力培養為「表達溝通」。語文能力的精進並非單純依賴閱讀理解，更考驗自我的消化乃至評價。而相較於「寫作」此較為完整、有組織的表達方式；「口語表達」成為閱讀理解中「消化、溝通、修正」的重要過渡階段。透過小組討論，學生方能明白觀點的多元化；透過表達自我觀點，學習統整釐清自我觀點的機會；透過討論後的小組互評，方能修正自己的盲點、不足。「表達溝通」是帶動理解，增進思考周延性、多元性的重要媒介與橋樑。

在大安的補救教學課堂中，處處充滿著「表達溝通」的機會。而如何使學生意識到當善用「表達溝通」來增進自我語文能力成長，則需透過教師的引導。從一開始學生「學習動機低落、發言狀況不佳」的現狀，到最來每一位同學自然發言、侃侃而談的良好表現，最重要的活化劑便是「適當的教學進度，給予充足的思考與分享機會」促成「小組合作學習」的氛圍。用討論操作取代單一學生問答，可避免教師單一講解，更可帶動整體小組討論氛圍，便有同學提到：

…學到最重要的就是團隊合作。因為分組討論，使我們這組更加合作，在每一次老師的問題出來後，都一起想辦法快速的寫下答案並搶答。謝謝在這個班級的老師同學，讓我進步了，那怕只有一點點，都是成長的過程。（B1）

…可能是老師的領導，同學們的互相討論，我才能把不懂的全部討論出來。我也學到最重要的事，不懂的問題一定要問，不要逃避它。（B4）

透過小組討論推進課程，讓學生學習以理服人，沒有鮮明的成績等級，透過思辨與表達來相互學習，也促進表達能力的發展。便有學生提到，小組互動可以從「討論」和「教同學」中再一次複習、精熟基本能力，也有了對未來語文學習一定的

自信。組內成員透過相互協助，解決學生程度參差不齊，無法針對每一個學生進行「差異化」教學設計的問題，建構了同儕相互吸引的學習風氣。

以操作代替講述，給予其動手操作的機會，配合小組討論，以提高注意力。程度優秀的學生因為要協助同組的同學完成學習，多了一個指導者的角色，也能收到教學相長的成果，增加榮譽心也可以提升學習動機：

由於進行活動時，我比較能掌握老師說的，我完成後便會睡覺或玩手機。此時老師便要我教同組不會的同學，一開始不情願，但隨著跟組員熟悉後，這樣的互動我變得很樂意，也發現自己原來也可以『教別人』。

(C2)

「表達溝通」、「小組討論」不僅是一種「助他」的過程，更是一種「自助」的過程。在討論表達過程中，學會歸納自己的想法、有理據邏輯的發表看法；並透過與組員的互動，了解觀點歧異，學習整合。當對於一項議題有自己獨特的看法，加上集思廣益的多元觀點，將之化為文字、寫作便不再是困難的事。

3. 系統思考與解決問題：「寫作發表」的強化

寫作能力為本次補救教學的核心目標之一，目的在於讓學生可以「主觀且主動」的掌握自己的學習進程。透過九週十八堂課的「閱讀、討論」，循序漸進提升學生的寫作能力。寫作的內容，由淺入深、由短至長，從貼合文本的作者寫作目的探討、閱讀感受，以問答題的方式回答，進行「擷取與推論」的基礎語文鷹架。接著由文本回歸自身經驗描寫，以「校園場所、校慶活動、課堂活動」的主題式生活寫作，目的是「修辭運用、心情書寫、觀點切換」等中層次語文鷹架；最後是「故事人物評價、重修班學習心得」等主題，發展「評鑑、創造」等高層次語文鷹架。

而學生在每次寫作的作品產出，乃至總結性的〈重修班心得〉書寫，不論是質與量上，都可以看到明顯精緻化、結構化、組織化的歷程。而學生對於原本不情願的課堂書寫，也在實際操作之後，得到了正面的效果與評價：

雖然（課程）只教了幾個修辭，但至少讓我知道如何更準確的使用，讓我的文章可以給讀者更身歷其境的感受。（C2）

我已經能夠閱讀文章後的感想寫出來，心得也不只寫一次而已，經過那麼多次的心得寫作，寫作能力也進步了不少。（A3）

（透過補救教學的學習，）對一件事情的思考變得不單是個人的角度，而是用不同的角度來得到不同的想法和看法。（B3）

應屆的高三生在重修課程七週後，參加統測。他在重修班心得提到以往看到作文題目總是寫一、二個字就寫不出來；但經過重修班的養成後，對於作文寫作有了信心，充滿許多靈感。經過查證，他在當年的統測中，取得了「5級分」的佳績，他歡喜的道謝，覺得自己的作文進步了「2級分」，真的是參加重修的「意外驚喜」。

寫作力的提升是許多老師覺得最難以施展的，也覺得必須要花費許多心力才有成果。這次補救教學透過文本的「翻滾式教學」，讓學生有明確的範本去掌握「敘事要件、情意」。在深入的了解下，更能據以為生活寫作的範本，只要再加上基本的「摹寫」、「譬喻」修辭應用，即可形成敘述文與抒情文的基本寫作能力。

（二）態度與自信的改變

1. 身心素質與自我精進（一）：「學習自信」的強化

當初大安補救教學，本就存在著「有效提升學生的學習動機與學習自信」之目標。有別於一般以成績為考核的評量方式，本次課程更重視學生的參與學習表現；在第一堂課即明示學生，成績的計算出席率、學習態度及作業繳交將佔80%的比率。透過評量方式的改變，使學生能放下對自身能力「是否足夠」的懷疑，

全心投入課程的學習之中。

而歸納學生於〈重修班心得〉中的學習歷程回顧，出現了強烈的共通性，展現在「學習動力」與「學習自信」兩方面。在重修課回顧中，學生普遍都提到是「一趟漫長的旅程」，但往往在結論上都出現了反轉：

經過這漫長的國文重修後，雖然一開始不是很情願來上，但是讓我獲益良多。這個國文重修班特別的地方在於課程內容、課程編排、上課方式還有教材的部分，我相信這些足夠讓人改變對重修班的看法，上課可以這麼輕鬆、愉快。（B1）

在時間軸的概念下，學生懂得「回首」與「比較」下的自我，學生的感謝對象變多了，除了任課老師還有「陪我走過這段路的其他老師和組員同學。」。並且也察覺到自己的學習態度不佳：「雖然在重修班有時會因為早上的實習課太累而睡著，但是所有的老師不但沒有處罰或放棄我，反而是讓我休息一下再把我叫起來繼續聽課。」在這段歷程中，明確感受到學生珍惜學習歷程的改變。透過學習態度的改變，學生也重新去認識老師們教學設計下的用心：

第一次上課，帶著無精打采的心情想快點結束，所以什麼都沒花上心思去聽課草草帶過。但當第二次上課時我才發現與我想像的不同：漸入式的教學，師生之間的互動，這樣的課程對我來說真的如魚得水，也讓我學會了「團結」合作的重要。（A4）

「學習動力」的提升與「學習態度」的改變，也造就了 85% 的高出席率。能夠有如此的堅持度，與「自我成長」的覺察認知息息相關。不同程度的學生，可以透過結構化的課程，在教學引導中重新體認到自我認知上的成長，自發的建立了可貴的學習自信：

上重修班一般人都會感到丟臉，我一開始也這麼想。第一堂課開始後就感覺到有點不一樣，包括教學方式以及上課教的內容都截然不同。從這

一刻起，去重修班上課就不會感到丟臉，因為我可以體會到不同於平常上課的教學方式，以及認識新的朋友。（C4）

補救教學的目標，成績不是惟一的考核依據，學生能安靜的自主學習，每一個學生都可以在安靜中依著各自的程度完成自我的成長，從安靜且專注的作答中，更能呈現學生的學習態度與學習自信的建立。

2. 身心素質與自我精進（二）：「個人自信」的強化

在進行補救教學的過程中，教師們也逐步掌握每一位同學的特質、能力，並適時從中給予特殊的任務與角色。諸如擔任「班長」、「組長」等角色的責任，如何在老師的帶動下，活化自我，並建立自己的自信與成長。由於本次重修班，有幾位高二高三的學長，因此在課程進行過程，便刻意安排一位高二學長（A1）擔任班長，以及第一小組組長的工作。原本該名同學是較為內向，不太清楚如何與組員互動，卻在老師的層層引導下，慢慢學習起帶領討論，乃至主動邀請組員加入討論的工作。而在最後的心得回顧時，也使他特別提到這份個人自信的強化：

我原本是一位挺怕生的人，進入陌生環境，我總是很沉默。老師建議我主動的關懷同學，讓組員可以融入團體討論。沒想到藉著這門課程，竟幫我重建一個健康的形象。當我看到組員願意回應我，單純的快樂很容易從心中湧起；也忍不住提醒自己也是這樣的沮喪。別人的一個微笑，就能夠讓我心裡暖烘烘。（A1）

當了溫暖的重修班班長、用心閱讀一篇文章，認真思考一個問題的答案、聆聽同學們的意見交流時，時間都變得不重要了。每一次上課都覺得自己好像回到了小時候，以一顆單純的心思，去發現、追求一段學習的過程。（A1）

由上述的訪談可見，補救教學對於學生的意義，不只是語文能力上的養成，更有

著人際互動、角色扮演的訓練。使原本內向的人嘗試負擔起領導者的角色，使他了解自己有能力，也進而建立其勇於嘗試未知的自信。

此外，重修班中不乏反應敏捷、聰明但學習態度低落的「資優生」。例如 C 組的提問長（C2）同學，原本的學習態度消極且頹廢，很難改變。後來卻以不錯的語文表達力掌握教學的重點，進而成為第三組的引導者、任務分配者，展現他的領導才能，也改變了學習態度。

這樣的成長，不只老師們注意到，連他本身也訝異於自己能夠成為教學者、帶領者的可能。而這份小組內的依賴，也使他回頭認真檢視原本散漫的操作歷程，已給予組員更明確清晰的引導：

「一剛開始上重修班，其實是很無聊的，因為就好像幼稚園一樣課程，大家也都不是很合作，要做不做的，連我自己也是意興闌珊。但經過幾堂課之後，開始有了程度、基礎，可以學到一些東西，雖然一樣沒有激起我的興趣，但試著去幫助同學，讓我覺得值得聽了。」（C2）

同儕力量，成為這名學生改變的契機。因為開始有了需要協助的夥伴，使自己的學習歷程不是只對自己交代，更有了以組為單位的訴求，自然形成的互助成長的學習氛圍。

此次大安補救教學，更有著「閱讀障礙」特教生的參與。原本的學習障礙，只讓他覺得重修班是個「無聊、很想睡覺的地方」。但透過老師、組內同學的引導，他慢慢展現其毅力與學習熱忱，努力完成每次課堂結尾都需要完成的寫作作業，即便是緩慢辛苦的。這使原本帶領他的特教老師相當驚艷於他的成長。

而連他自己也感受到自己的改變，而開始勇於接受組內同學的幫助、指導，甚至與小組成員形成熟絡的人際互動關係，使他不畏懼自己的不足，以自己的步調跟上大家：

老師教我們在看文章的時候，不要看過去就好，要試著畫重點；在畫重點的時候要注意人、事、時、地、物，還要記得劃分段的地方。在這裡

的時候我不會感覺我比較差，因為老師會陪伴我、讓我盡快跟上大家水準。（C3）

由上述訪談可以看出，每個學生在班級、小組之中，都會擔任到不同的角色，也面臨到不同的挑戰。而引導學生去熟悉自己的角色，學習處理、解決當前所遇到的問題，正是相當重要的能力；而在團隊參與中，漸漸磨合彼此差異，甚至相輔相成，共同創造團隊競爭力，便是從個人，進階到「溝通表達」、「團隊合作」的能力養成與展現。

（三）限制與困難

誠然，此次補救教學使我們看到許多令人受到鼓舞的學習成效與成果。但我們不可駝鳥心態的忽略課程進行過程中所遭遇到的限制甚至是反彈。其中的限制面在教師團隊的整合、溝通；反彈面則發生在部分學生的反應與出缺勤，這些均是課堂進行過程中所遭遇到的。以下茲將大安團隊遭遇的困難與處理方式描述如下，供參考與反思。

遭遇困難與限制	處理解決方式
1. 教師教學進度承接問題，教學目標認知不一。	1. 彼此卸下心防，以溝通為基礎，建立教學團隊共識。
2. 議課過程，觀課者對於課堂教學的檢討，易使教學者信心受挫。	2. 澄清對事不對人，其他教學夥伴給予支持、建議、鼓勵。
3. 教學者須兼顧正課教學，導致心力交瘁，影響課堂進展。	3. 即時向教學團隊反映，可由其他老師代為進行補救教學授課。
4. 教材使用、學習單設計目標不明確、學習目標無法突顯。	4. 透過「共備、共議」等方式，來確立教材、學習單。
5. 學生學習動機低落、易於課堂睡覺。	5. 以操作代替講述，給予其動手操作的機會。配合小組討論，以提高注意力。此外，適當調整教學進度，給予充足的下課時間休息。

6. 學生發生缺席情況	6. 於課後找時間詢問學生狀況，進行溝通了解。增加鼓勵、獎勵誘因
7. 學生程度跟不上教學活動，導致放空。	7. 教師介入了解學習難點，並安排組員擔任指導者，於小組活動中，給予協助。
8. 無法確認學生回歸原班學習後，是否發生「學習遷移」效果。	8. 訪問原任課班老師，了解其改變狀況，提供任課老師該學生特質、引導建議。

五、結語：課程省思與展望

大安高工國文科於 104 學年度下學期所進行的，為時 9 週共計 27 小時的補救教學課程，是一段辛苦卻也收穫良多的課程創新嘗試。在多位老師投注心力「備課、觀課、議課」的過程中，逐步順利的將之落實運作。雖然辛苦，但也有了期待，因為在「補救教學」課程中，我們看到學生能力的成長。

回到本文的寫作動機：此次大安高工補救教學，給予學生那些「核心素養」養成？透過那些教學、活動得以檢核？在此將總結如下：

核心素養	教學活動	檢核方式
符號運用與溝通表達	1. 教學單元（一至三）閱讀策略的建立 2. 白話文、文言文文本閱讀 3. 小組溝通與上台發表	學習單成果、課堂表現
人際關係與團隊合作	1. 小組角色扮演、任務 2. 小組討論與溝通協調	課堂表現、教師觀察
系統思考與解決問題	1. 課堂教學活動，及寫作作品產出 2. 小組任務分配與分工協調	學習單成果、寫作成果、課堂表現
系統思考與解決問題	1. 課堂學習單完成、寫作作品產出 2. 小組討論與溝通協調 3. 個人心得省思	學習單成果、寫作成果、小組討論成果、課堂發表

身心素質與自我精進	1. 課堂學習單完成、寫作作品產出 2. 小組任務分配與分工協調 3. 個人心得省思	學習單成果、寫作 成果、課堂表現、 個人心得
-----------	--	------------------------------

透過創新、擺脫以往補救教學模式的課程，使學生不用害怕程度的落後，可以定下心來與組員互動，透過互動逐漸學會基礎但關鍵的閱讀、寫作能力。而未來的展望，在於是否能將這套「文本閱讀、小組討論、主題創作」的教學模式運用於一般課堂上，達到「適性教學」的效果？這是期待未來更多教師受本文啟發，並嘗試落實於課堂的展望。

參考文獻

1. 陳美芳（2016）。中學國文差異化教學的有效策略：以高中職國文科教學範例分析。中等教育，21-37。
2. 陳中慧（2009）。高職學生國文學習困難的初步診察—以 93 至 97 年四技統測國文科試題分析為依據。中等教育，98 – 111。

素養導向人文教育的設計與實施

何縉琪*、張景媛**

摘要

慈大附小強調人文教育，藉由培養學生解決問題的能力及生活智慧，在有限的生命時間中跨越空間的限制去建構自我與生命的意義，用愛服務他人，將人本關懷落實在生活中。配合十二年國教的實施，附小老師重新審視校訂課程人文教育的實施，由於低年級教學與生活領域「提升學生對周遭人、事、物與環境的覺知及互動能力，增進其適應生活及改善生活的態度、知能及實踐的能力。」相同，而中高年級教學則與綜合活動領域強調「引導學生透過體驗、省思與實踐的心智與行為運作，提升自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力」之理念相符，因此校訂課程以這兩個領域核心素養具體內涵、學習表現與學習內容作為規準，藉由以下教學策略協助學生轉化與實踐所學、體驗生命意義，並致力於社會、自然與文化的永續發展：（1）以生活教育、生命教育與環保教育為主軸設計活動，依年級漸進、加深與加廣；（2）結合社區資源與國際教育設計人文交流方案。教學中也設計多元評量了解學習成效，並藉由學習歷程引導學生覺察自己的優勢，以進行積極生命經營。

本研究以慈大附小人文教育校訂課程五年級「世界一家親」主題為例，呈現融入國際教育議題的素養導向教學，從知覺課程到運作課程，以至經驗課程的轉化歷程。彙整學生的學習成果發現：運用素養導向概念設計課程，能培養學生具備實踐能力的學習圖像，讓學生在人文活動中養成知行合一的習慣與態度，建立

* 慈濟大學師資培育中心副教授兼主任

** 慈濟大學教育研究所教授

以人為本、立足台灣與胸懷世界的全球公民觀。本研究分析研發素養導向校訂課程的可行作法，最後建議後續進行相關的研究，期能對課程發展和教師教學提供參考和借鑑。

關鍵字：十二年國教、人文教育、素養導向、校訂課程

壹、前言

十二年國教的重要特色之一是在課程綱要中納入「核心素養」，因此，掌握核心素養的概念、了解其課程轉化原則，進而設計素養導向教學，是未來中小學課程發展與設計的重要任務。有關「素養」一詞的定義，在國家教育研究院及相關學者的努力下，已逐漸獲得共識：

素養內涵包括知識、能力與態度等多層面統整之「整體」。(蔡清田，2011：67) 受到 PISA 測驗的影響，…「功能性素養」的概念漸漸受到重視，…希望學生從脈絡中學習各種知能，也能將所學的知能應用到所遇到的脈絡情境中。…體現歐盟等國際組織的「共通性知能」…關照到「跨界」、「跨領域」能力【如溝通、問題解決、推理、創意、團隊合作等】的養成。(林永豐，2017：7)

立基於上述素養之定義，十二國教課程的「核心素養」是跨學科的重要通用識能，意指「一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」，在課程發展中用於達成各年級階段間的連貫及各領域的統整，強調學習不再僅以學科知識及技能為限，應更關注學習與生活的結合，透過實踐力行彰顯全人發展(教育部，2014)。因此，「素養導向教學」即是在課程設計與教學方式上，透過脈絡化的問題，引導學生運用適切的學習策略去探究問題，從探究歷程中建構知識、技能、態度，並且安排機會讓學生將習得的知能實踐於生活中。

長久以來，教學現場的教師已相當熟悉認知層面的教學，雖然大家都知道要與生活連結，但是改以「生活化和情境化」布題，再帶出學習概念與學習重點，這層轉化對大多數的教師而言就相對陌生，因此目前相關學者也與前導學校協同合作積極研發，期許藉由提供更多將核心素養理念具體落實到教材發展的案例，幫助中小學教師認識十二年國教課程，並提供教科書編寫者參考。

研究者參與慈濟大學附屬中學附設國小部(簡稱慈大附小)的素養導向人文

教育課程研發計畫，在歷程中，深刻感受到在素養導向課程研發中，創造教師轉化學習機制的重要性。人文教育是慈大附小的特色課程，為了轉化為素養導向的課程，首先著手理解核心素養的意義，接著將學校特色連結領域核心素養，然後選擇適切的學習內容與學習表現，再藉由活動設計培養學生解決問題的能力及生活智慧，目標是涵養學生在有限的生命時間中跨越空間的限制去建構自我與生命的意義，用愛服務他人，將人本關懷落實在生活中，達到涵養學生「大愛、關懷、感恩、健康、快樂、希望」之願景。

本研究呈現發展人文教育素養導向教學的實踐歷程，以促進相關教師與研究者對於未來發展素養導向教學可能進行方式的對話。本研究探討問題如下：

- 1、教師對於人文教育素養導向教學的理解與教學實務的展現為何？
- 2、國小五年級學生在「世界一家親」人文教育素養導向教學的學習表現為何？

貳、文獻探討

一、素養導向課程與教學設計原則

雖然原定 107 年開始實施的十二年國教新課綱，以及大學考招新方案確定延後一年實施，但是許多新課綱的前導學校和老師已經藉由研習和對話，嘗試理解總綱與領綱內涵，進行特定領域素養導向教學的設計，並透過跨領域共備研發校訂或選修課程，具體落實新課綱的改變行動。

於 2017 年 3 月出刊的教育研究月刊中，有學者撰文釐清核心素養的概念，並分別針對生活課程、綜合活動、數學、自然科學、國語文等特定學習領域，提出適切途徑體現核心素養與學科素養內涵的設計及評量實例。對於現場老師而言，除了從理論角度提供素養導向課程設計的原則外，更因為這些實例，有助於釐清素養導向教學和能力本位教學的異同。雖然教學案例只能以某個主題為例呈現其歷程，但是仍然可以提供學校和教師在嘗試新課程轉化時的參考與啟發。以下彙整歸納出核心素養在課程轉化、教學設計和教學方法等三個面向的重要原

則：

（一）課程轉化

1、體現「自發、互動、共好」的理念，分階段、分領域轉化成核心素養課程

總綱核心素養是學生完成十二年國民基本教育時所具備的素養程度，因此須從較低年級開始，透過跨領域不同的重點與內涵漸進學習，以逐步獲得增強與充實（林永豐，2017）。

2、針對不同核心素養項目，應有不同設計重點

每一學科領域有其特性，每一單元的時間也有其限制，教師可在適當單元中關照並選擇最適合融入的素養項目進行設計，但就學校總體課程規劃而言，九項核心素養卻不應偏廢（林永豐，2017）。

（二）教學設計

1、理解領綱內涵，掌握學習重點，融入相關議題，整合認知、技能與情意的學習

研發課程時，教師可先掌握領域中重要的「學習內容」，並適時融入相關議題，豐富多元的學習，然後引導學生將所學應用在生活中，展現「學習表現」（張景媛、林佳慧，2017）。

2、提供情境與任務，協助學生產生問題意識

透過情境與任務的學習，讓學生於對話和互動中，對學習產生多重意義的豐富詮釋，同時藉由省思連結自身的生活經驗，讓學習超越文本，形成面對複雜世界的新行動和思維（方德隆、丘愛鈴，2014）。

3、引導學生自主學習，運用與強化相關能力

能力和情意面向的培養，有賴學生的參與和投入。培養學生以成長心態看待自己的學習，找到展現多元能力的機會，進而學以致用，展現尊重同理的關懷（張景媛、林佳慧，2017）。

4、運用多元評量了解學生的學習歷程與成果

在教學中善用紙筆測驗、口語評量、實作評量、資料蒐集分析、設計製作、報告等多元評量，協助每個學生學習成功。意即透過形成性評量看見學生素養的

增長，最後以總結性評量評斷其學習成效（吳璧純、鄭淑慧、陳春秀，2017）。

（三）教學方法

1、運用「情境、任務、思考、學習方法或策略使用、行動或反思」等要素串連學生經驗

學習歷程中有「情境、任務、思考、學習方法或策略使用、行動或反思」等要素，並以學生為學習主體的軸線串連學生經驗，素養才能透過表現、反思和調整逐漸深化（吳璧純、鄭淑慧、陳春秀，2017）。

2、以探究為本

素養導向教學強調從真實生活與情境脈絡中，透過影片、體驗、核心問題或學生感興趣的事物作為切入的連結點來引導學習，並透過提問引發問題意識與討論，以促發學生更多思考與探究行動以支持自己的主張（黃茂在、吳敏而，2017）。

3、多元學習模式，豐富學習經驗

契合素養教學理念的教學法，強調動手實作和親身感受，以培養學生的共通能力、價值觀和自主反思，例如探究式教學，專題研究、服務—學習、體驗式學習等（張僑平、林智中，2017）。

二、慈濟人文教育內涵

英文的人文主義 *humanism*, *humanitarianism* 是從拉丁文 *huamnus*（仁愛的）、*humanitas*（人道、教養）等字轉化而成，它採取的是全人類的共同人性和要求的普遍性形式（洪鎌德，1999），而人文教育旨在促進學生人性境界提升、理想人格塑造以及個人與社會價值實現的教育，其核心是涵養人文精神。慈濟人文教育的理念主要源自儒家思想，儒家的人生觀，是要每一個人成就圓滿具足的仁人；「仁」，表現在人與人之間的相互關懷上，而用以表達相互關懷的，就是人文的精神。而慈濟教育所指的「人文」，是謀求人與人之間，人與宇宙之間和諧的動力與基礎；有人文精神，才會有「人傷我痛」的惻隱之心，「慈懷柔腸」的悲憫之心，才能夠聞聲救苦，應時化身（釋德傳，2013）。

慈濟學校創辦人證嚴法師常說自己有三個願望：淨化人心、祥和社會、天下無災難。而儒家說：修身、齊家、治國、平天下，因此要淨化人心、祥和社會，必須從自身的修心與修身做起；修心要「誠正信實」，修身要「慈悲喜捨」，如此內外呼應，從心調整，才能守住自己的本分（慈濟教師聯誼會，2002）。慈濟人文的陶冶，是以仁義禮智信來陶冶品性，力行佛教四攝法的「布施、利行、愛語、同事度」—沒有分別心、把握當下及時付出、用輕柔話語及溫暖微笑改變別人、合和互協共同成就每一件事，走入人群服務眾生（張永州、洪素貞，2009）。就人格的陶冶而言，慈濟人文教育最主要包含以下三個面向：

（一）生活教育

儒家說「人之初，性本善」，佛教的教義也認為「心、佛、眾生三無差別」。心雖然無形，但是從儀態中就能表達一個人的心態，因此教育要從學生的生活教起，從日常生活的食衣住行能以禮自律，服儀整齊、有純真良好的端莊形象，並在人群中懂得進退禮儀，在談吐、待人接物中表現彬彬有禮的氣質與真誠的內涵（證嚴法師，2008）。

（二）生命教育

救世要從救心開始，懂得「自愛而不自我、自律而不自是、自信而不自大」的微塵人生，了解自己的本分和使命，以智慧為導向啟發良知，見苦知福，並能惜福、再造福，淨化人心。慈濟教育最終希望涵養出人與人之間真誠的「感恩、尊重、愛」。

（三）環保教育

全球暖化、天災頻傳，人類面臨重大環境危機，學者認為一部分是「溫室效應」所造成，而證嚴法師認為溫室效應來人心「貪、瞋、癡、慢、疑」五種造惡根源所產生的心室效應，因此一方面倡導「心靈環保」，降低物慾與享受，養成惜福愛物習慣，減少垃圾對大地的汙染；一方面呼籲身體力行「做環保」，做資源回收，在生活中實踐具體的環保理念，包括出門帶環保碗、筷與環保杯，素食護生，體現節能減碳的生活（證嚴法師，2006）。

慈濟人文教育希冀培養出具備人文關懷的學生，因為關懷是良善人性中的重

要本質，以關懷為生命核心，既呈現出「活著的過程便已足夠」的安身立命，也直指關懷會表現「無我」的生命本質，如中庸所言「致中和，天地位焉，萬物育焉」。佛教「無緣大慈、同體大悲」的胸懷，不僅超越宗教與種族，更帶給受苦難者安定的力量，或使之從悲情中站起來面對生活，或因善行的啟發而投入志工行列，在「自利利他」的助人行為中，就是因這份關懷與「慈悲心」，才能展現「大愛」的包容性（釋德傳，2013）。研究指出，學校或教師建構一個比較溫馨而關愛的文化氛圍，並引導學生體驗多元化的服務利他經驗，這些措施有利於慈悲心等正向心理特質的激發，從而可以促進人文的實踐（許木柱、何縉琪，2007）。

十二年國教中，生活課程設置的目的在於提升學生對周遭人、事、物與環境的覺知及互動能力，增進其適應生活及改善生活的態度、知能及實踐的能力。綜合活動領域強調引導學生透過體驗、省思與實踐的心智與行為運作，提升自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。由於慈大附小人文教育目標與上述生活課程（一、二年級）和綜合活動領域（三至六年級）理念相符，因此本研究於研發人文教育素養導向校訂課程時，依據教學主題選擇這兩個領域合適的學習表現與學習內容，再依據核心素養的關鍵要素規劃教學架構，以深化學生未來適應生活與面對挑戰時所需具備的「知識」、「能力」和「態度」。

三、靜思語在生命教育的應用

生命教育的目的是強調生命的價值，教導人珍惜生命、開展生涯，以及如何有意義的生活在世界上。黃德祥（1998）曾歸納五個向度來說明生命教育的內涵：人與自己、人與人、人與環境、人與自然、人與宇宙。為了培養學生的生命智慧，展現有品質、有品味、有品德的生活素養，慈大附小以人文教育校訂課程來進行培育，而其中重要的教學內容是「靜思語」。

靜思語來自證嚴法師的智慧與實踐的體悟。由於靜思語蘊含廣泛的生命哲理與智慧，對許多聽者與讀者而言，可能透過情感或情緒的連結，導致個人生命意義的轉變或提升，產生轉化的教育作用（許木柱、何縉琪，2011）。研究者在帶領學生到偏鄉或海外進行志工服務時，期許學生可以發揮同理與慈悲心助人，因

為證嚴法師說：「有苦的人走不出來，有福的人就要走進去」。相較於弱勢與環境困苦的人，生活在台灣的大學生，應該要「知福、惜福、再造福」。

靜思語的內容多屬心靈與生活化的格言，由於是來自證嚴法師實踐佛法生活化的體悟，除了可運用於生活中與人相處的智慧，同時也能在人我是非修行中，提供解決生命困頓的指引，以產生共鳴和影響力（釋德傳，2013）。曾有一位老師經常因為學生遲交作業而生氣，也會因自己的孩子表現不如預期而失望，在無法控制情緒時口出惡言，造成師生間與親子間的關係緊張。偶然間翻閱到靜思語「生氣是短暫的發瘋」、「脾氣、嘴巴不好，心地再好，也不能算是好人」時，不禁深深反省，從而提醒自己「用媽媽的心愛別人的孩子，用菩薩的智慧教導自己的孩子。」

靜思語是會通佛法含攝智慧的法語，除了是勵志好話，更可以在生命中轉為醍醐，編輯靜思語第一集的高信疆表示：法師賦予了語言真實的生命，因為他是用行動做出來的，所以他所說的一切都變成人們可以實踐的。靜思語的意義，不僅在於它有形的文字，也在於它無形的教化。慈大附小教師在設計素養導向人文教育教材時，每個主題選用三至四個對應的靜思語，引導學生藉由情境體驗和行動後的討論與省思，讓靜思語契入內心，對個己生命產生共鳴與善的共振效應。

參、研究方法

一、素養導向教學社群研修

本研究參與教師社群之教師為任教慈大附小一至六年級的導師，合計 22 名，其中男性 2 名，女性 20 名，在慈大附小服務平均年資約 7 年，熟悉學校的人文活動與教材。過去學校本位課程著重靜思語教學，但是因為例行性的人文活動愈來愈多，為了辦活動，靜思語教學時間也經常被壓縮，因而決定利用此次素養導向教學計劃的申請，一方面重新調整人文教育課程，一方面活化靜思語教學，藉由教學搭配活動的進行，深化學生的學習。

慈大附小加入十二年國教前導學校計畫，期待藉由本計畫之執行凝聚學校教

師共識，並依總綱之彈性學習課程範疇進行統整性校訂主題課程規劃，發展出素養導向教學案例。為了達成上述任務，在校內組成教師專業學習社群，並進行教師公開授課與議課，同時邀請家長參與計畫推動。教師社群自 2016 年 9 月開始運作，至 2017 年 6 月共計進行 11 次，研究者受邀到校說明總綱的意涵、釐清前導學校計畫之主要焦點，並與核心團隊探討發展策略，並在增能研習中和各年段教師進行專業對話，引導教師結合新課綱的總綱與領綱核心素養，針對教學活動的實施提供建議，發展出適合慈大附小學生的課程架構與活動。教學中，由核心團隊中接受教專訓練的主任與老師入班觀課，並於教學後進行議課，檢視教學實施成效，引導教師省思教學的成長與改變。表 1 為教師社群會議討論重點一覽表：

表 1 教師社群會議討論重點一覽表

日期	參與人員	討論重點
20160920	一至六年級教師	1. 研商校訂課程發展方向，改採靜思語融入式教學。 2. 分享新課綱理念、釐清校訂與部定課程之差異，以及素養導向教學之設計重點。
20161011	五年級教師	「世界一家親」素養導向教學共備，討論學習單內容與多元評量方法。
20161109	三至五年級教師	各年級教學共備，釐清素養導向教案的格式、學習目標書寫和問題的提問層次。
20161123	五年級教師	「世界一家親」素養導向教學議課。
20161207	五年級教師	「世界一家親」教學分享，討論並修改簡報內容。
20170104	四年級教師	「校際交流」素養導向教學設計與活動討論。
20170426	三至六年級教師	教師觀察學生在校訂課程中的反應與回饋，省思自己在素養導向教學設計與實施的疑問及成長。
20170517	四年級教師	「校際交流」教學分享，討論並修改簡報內容。
20170615 20170616 20170620	一至六年級教師	1. 各年段教師依據實際教學歷程修改教案內容。 2. 核心團隊教師收集並彙整教師意見，研商整合素養導向計畫與其他計畫的可行性，以減輕教師壓力。

二、資料蒐集

除了教師社群的研修外，參與教師為了完成教案書寫以及活動的執行，各年級還有自己的共備與議課，教務主任也到各班進行觀課，提供教學建議。本研究透過以下資料進行分析：教師實施素養導向教學的心得回饋、學生的校際交流心得作文以及研究者的參與觀察。分析過程中，首先針對教師回饋表與學生交流心得作文進行編碼，接著再歸納抽繹出主題。為了提升資料的信實度，研究者採取直接引用文件檔案的原始資料內容，以儘量減低推論。

肆、結果與討論

一、從知覺課程到運作課程

為了深入了解素養導向教學的意涵與設計，本團隊特別邀約負責理念宣導的講師，以及協助前導型學校課程設計的教授前來分享與協同指導，充實發展十二年國教素養導向教學與校訂課程與所需的「技術性知識」。

慈大附小的願景為「大愛、關懷、感恩、健康、快樂、希望」，學校歷年來曾執行過許多人文教育活動，配合十二年國教素養導向教學的研發，教師團隊重新檢視並選擇最符合學生需求與學校發展的活動，規劃出「生活禮儀」、「孝親感恩」、「在地文化」、「國際關懷」與「環境永續」等主軸，並以生活課程和綜合活動領域核心素養具體內涵、學習表現與學習內容作為規準，藉由以下兩種教學策略協助學生轉化與實踐所學、體驗生命意義，並致力於社會、自然與文化的永續發展：（1）以生活教育、生命教育與環保教育為主軸設計活動，依年級漸進、加深與加廣；（2）結合社區資源與國際教育設計校際與國際人文交流服務方案。教學中也設計多元評量了解學習成效，並藉由學習歷程引導學生覺察自己的優勢，以進行積極生命經營。校訂課程規劃如表 2 所示：

表 2 慈大附小人文教育校訂課程規劃表

願 景	大愛、關懷、感恩、健康、快樂、希望		
主 軸	生活教育 (生活禮儀)	生命教育(孝親感恩、 在地文化、國際關懷)	環保教育 (環境永續)
一年級	生活小高手	手牽手一起走	心素食儀
二年級	行儀展智慧	「報」抱我的愛	資源回收
三年級	小紳士小淑女	我懂您的「辛」	綠色生活地圖
四年級	巧手萬能	校際交流	綠色家園
五年級	有禮走遍天下	世界一家親	環境與酸雨的相遇(自然)
六年級	我的學習之旅	少年禮	永續地球村(社會)

在教學設計歷程中，教師們最初感到困惑的是如何對應學習表現與學習內容，以及學習目標的書寫，因為過去習慣使用認知、情意、技能三大面向寫具體目標，現在改變為整合性的目標，大家還在學習中。慈大附小的校訂課程係整合特有的慈濟人文活動，以五年級為例是與新加坡菩提學校的國際交流。經過教師社群與協同指導教授的討論，本次教學主題符合新課綱總綱核心素養項目「C. 社會參與」與「C3. 多元文化與國際理解」，接著選擇對應綜合活動核心素養具體內涵為「綜 -E-C3 體驗與欣賞在地文化，尊重關懷不同族群，理解並包容文化的多元性。」

過去教師已習慣對應能力指標，但這次研發歷程中，大家從分析學習表現與學習內容中，嘗試訂出學習目標，接著檢視既有教學活動的適切性，並依據學習目標增加更能培育素養的活動。此外，教師依學生的發展以及個人對於本項人文活動的理解和感受，選用適切的靜思語融入教學中。「世界一家親」教學設計綱要如表 3 所示：

表 3 「世界一家親」教學設計綱要

單元名稱	世界一家親	教學設計	慈大附小五年級教師團隊
教學對象	五年級學生	教學時間	6 節 240 分
總綱核心 素養項目	C. 社會參與 C3. 多元文化與國際理解		

綜合活動核心素養內涵	綜 -E-C3 體驗與欣賞在地文化，尊重關懷不同族群，理解並包容文化的多元性。
主題軸	社會與環境關懷 主題項目 C. 文化理解與尊重
學習重點	學習表現 3c-III-1 尊重與關懷不同的族群，理解並欣賞多元文化。
	學習內容 Cc-III-1 不同族群的優勢與困境。 Cc-III-2 與不同族群相處的態度和禮儀。 Cc-III-3 生活在不同文化中的經驗和感受。 Cc-III-4 對不同族群的尊重、欣賞與關懷。
學習目標	1. 覺察不同國家的文化差異，體會與不同族群相處時應有的態度和禮儀。 2. 探究新加坡文化，分析新加坡與臺灣的文化差異，了解各自的優勢和困境。 3. 規劃接待新加坡學生的迎新方案，並能相互分享與修正。 4. 展現尊重、欣賞與關懷的態度執行迎新方案，並視情況予以調整。 5. 評估國際文化交流的成效，分享與不同文化背景的人之相處經驗與感受，並將所學應用在日常生活中。
教學方法	影片學習、合作學習法、體驗省思、實踐活動
融入議題	國際教育
靜思語	1. 人要先點亮自己的心燈，才能引發別人的心燈。 2. 多付出一分愛、多說一句安慰的話，就是在他人心中種下一個善緣。 3. 要做個受人歡迎和被愛的人，必須先照顧好自我的聲和色。

從九年一貫課程開始，即強調教師要運用多元評量了解學習成效，除了紙筆測驗外，包括檔案評量、實作評量等。Koenen、Dochy 與 Berghmans (2015) 的研究發現，多數學校的素養評量方法以紙筆測驗最多，因為擔心不考，學生的知識基礎會退步；其次是檔案評量，因為可以促使學生對學習歷程進行反思與自主負責。其他的評量方法還包括實作、個案報告、模擬，藉由自評與互評鼓勵學生參與評量歷程。此外，為了確保每個學生能夠學到必須學到的內容，進而提升學習成就，學者也建議教師在評量過程中，可以設計學習內容標準進行評估的「標準本位評量」(standards-based assessment) (吳清山、林天佑, 2012)。本次設

計的「世界一家親」教學評量方法如表 4 所示：

表 4 「世界一家親」教學活動評量方法

活動名稱	評量方法
一、從「新」出發 (一) 手勢大不同 (二) 情境大考驗	1. 口語評量：能說出不同國家手勢代表的意義。 2. 口語評量：能分享和不同族群互動應有的態度與禮儀。
二、我懂你的「新」 (一) 新加坡文化簡報製作 (二) 報告與討論	1. 檔案評量：能蒐集與整理資料，並用電腦製作簡報。 2. 口語評量：能運用創意規劃接待新加坡學童的活動，以及交流時可能產生的問題和解決策略。 3. 標準本位評量：依據簡報與口頭報告內容設計學生互評與教師評量單。
三、迎「新」迎心 四、臺「新」一家親	1. 實作評量：小組進行規畫的迎新活動，並以適宜的態度、方式與新加坡學生互動。 2. 寫作評量：配合作文課書寫規畫與實踐迎「新」活動中，與不同文化背景的人之相處經驗、收穫與建議。

研發素養導向教學歷程中，研究者發現參與教師在聆聽教授的分享和實例後，雖然可以理解內涵，但是對於學習表現、學習內容和學習目標的掌握仍覺得較困難。此外，由於教案格式改變，書寫較為繁瑣，而且目前研發出的教學實例有限，因此無法確認自己的設計是否符合素養導向的精神：

一直覺得教學的精神是沒有改變的，但要把素養在課程的架構中以文字呈現，卻相當困難。(T-2-20170426-FB2)

提問的設計需要較多的時間，教案書寫上較繁瑣。(T-5-20170426-FB2)

各領域科目有其特性而會有其強調的重點，雖然未必需要對應所有的核心素養項目，但對於學習內容撰寫，仍難適應。(T-11-20170426-FB2)

十二年國教強調學習不宜以學科知識與技能為限，在關照學習與生活結合，

透過力行彰顯學習者中心的全人發展前提下，從過去的能力指標轉變為整合知識、情意和技能的學習目標來書寫，這個轉變對老師而言是一個挑戰，需要更多的鷹架支持，才能在正式課程和知覺課程間，進行適切的轉化並發展出符合學生中心的運作課程。

二、從運作課程到經驗課程

實施素養導向教學，教師在教室中實際教學時，必須放下習慣的講述法，提醒自己學生是自主學習的個體，教師主要透過設計特定情境的任務，引導學生思考、行動和反思。這個歷程，對參與教師而言，目前最難的除了教學時間外，還有如何設計情境、運用提問引出學生的論據、鼓勵同儕說理分享，以及有效藉由合作學習促進學生自發參與課堂學習的班級經營策略：

活動設計以體驗方式較能使學生感同身受，但有時礙於時間有執行的困難。（T-8-20170427-FB2）

學生年紀較小，想要設計適當情境的提問，並在課堂中順利引導，常會在過程中有多干擾（例如掌控秩序）而無法達成預期目標。（T-1-20170427-FB2）

養導向教學強調學生『自發』，但若是學生學習態度總是不『自發』時，教師該如何？（T-8-20170427-FB2）

不過，整體而言，參與教師在實施教學一段時間後，開始感受到學生的改變與成長。以本研究為例，因為校際交流前讓學生先蒐集報告新加坡的特色，實際交流時，學生更能察覺到彼此文化的差異以及未來接待應注意的事項，例如：

交流學校同學的英文講得很好，只看得懂簡體字，看不懂繁體字。
（S15）

參訪之前我們有規劃下課時的活動，但我們安排了太多靜態的活動，沒考慮到新加坡的土地比較小，所以看到教室外綠油油的大片草地，只想要出去玩的動態活動。（S24）

彙整分析學生校際交流心得作文呈現學生的學習成果，如表 5 所示：

表 5 校際交流學生學習成果彙整表

主 題	示 例
1、培養學生具備實踐能力的學習圖像	· 為了更加了解他們的文化，我們每一組做一份簡報，並把教室布置得漂漂亮亮，等待他們的到來。（S05） · 新加坡學生來到我們的教室時，大家用熱烈的歌聲迎接他們的到來，等他們回去時大家以擁抱、牽手等方式表達我們的關心。（S09）
2、養成知行合一的習慣與態度	· 要和國外的同學好，人緣、口氣、態度都要很好。（S09） · 這次交流讓我學習到要先了解當地學校的環境，並做出迎賓計畫，期盼能交到更多異國的友誼。（S10）
3、建立以人為本、立足台灣與胸懷世界的全球公民觀	· 我最欣賞新加坡學生大方的態度…，雖然雙方的文化略有不同，但我們還是可以當朋友。（S01） · 為了這次的交流活動，準備了很多資料，讓我們知己知彼，增加了大家的國際觀。（S02）

教師們目前最需要的協助是提供更多素養導向教學範例，以及透過實作工作坊了解如何提問引導，以確知自己的教案設計「符合」並「呼應」素養導向精神：

多一些設計範本以供參考，應會較有效果。（T-7-20170426-FB3）

可以有一些教學設計的範例供參考，設計完有時間能在討論中修正與檢視。（T-15-20170426-FB3）

實際工作坊浸入式的訓練。（T-13-20170426-FB3）

釐清核心問題與提問的先後順序。（T-10-20170426-FB3）

在社群研修會議的對話中，有老師也表示對於此次人文課程將靜思語改成融入式教學的不足處：

配合人文活動素養導向教學，靜思語採融入式設計，老師只用問題來引導與說明，學生未必學到靜思語的精髓，而且各年級所引用的靜思語變得缺乏縱貫的連結。（研究會議-20170426）

轉化學習的中心概念包括「經驗為中心」、「批判性反省」和「理性的對話」，面對十二年國教，曾經歷九年一貫課程改革經驗的教師，會先啟動過去的經驗與先備知識，由於整合認知、技能、策略與態度的教學設計，對於許多教師而言相對陌生，因此當經驗無法解決問題時，就開始促動思考解決的學習動力。其實，有心改變的教師，只要看過多個範例，了解素養教學的精髓，很快就可以開展新的活動設計。但是，不少教師也會開始進行批判性反思：這樣的教學真的對學生比較好嗎？每個學習領域、每一節課都要這樣教的話，時間夠嗎？多數教師並不反對改變，但是經驗告訴他們，書商會在正式全面實施前編好教科書，而且政策似乎還在擺盪，現在花費這麼多心力與時間去改變課程與教學是必要的嗎？

教師所抱持的價值信念，從 Mezirow（1991）的理論來說，包含意義觀點與意義基模，前者是一套參照架構或習慣期待，作為解釋與評估意義經驗的信念系統，後者是前者的基本單位，是對實際教學的特殊詮釋。當意義觀點與意義基模產生顯著差異時，必須進行批判省思，質疑過去的根本假設來進行轉化，才能走出困境（蔡培村、武文瑛，2010）。目前現場不少教師有的疑惑，有的觀望，因此如何協助教師針對疑問進行理性對話與觀點調整，以產生更具包容性、區辨性與整合性的經驗，並依據新的理解來行動，是推動素養導向教學研發人員的重要任務。

為了「因應社會之複雜生活情境需求」，未來教育應引導學習者須將知識、技能、態度與「生活情境」緊密結合，以臻至理解的、有意義的學習狀態（蔡清

田，2014）。素養的內涵相互交織，無法透過一、二個教學活動設計來達成，教師如何針對不同構面抽絲剝繭並進行觀點轉化，此問題牽涉到轉化學習的階段，可歸納為：兩難困境、自我覺察與行動計畫階段。在兩難困境階段，教師因發現不了解素養導向教學的意涵與設計方法，開始探詢能力本位教學的意義觀點並找出限制所在；在自我覺察階段，教師檢視觀點固著的因素，利用已設計出的素養導向教學教案進行比較，突破先前假設的限制，逐漸調整意義基模；在行動計畫階段，教師改變並重組過去的基模，同時在教學後比較教師中心與學生中心教學的差異處。由於實施後感受到學生的成長，而且在分享報告中獲得其他同儕教師的肯定，從而建立自己的能力和信心，因而更願意將新的素養導向教學設計與評量觀點融入課程中，並與其他教師分享。

伍、結論與建議

本研究以慈大附小人文教育校訂課程五年級「世界一家親」為例，呈現結合國際教育的素養導向人文教育從知覺課程到運作課程，以至經驗課程的教學轉化歷程。彙整學生的學習成果發現：運用素養導向概念設計慈大附小人文教育校訂課程，能培養學生具備實踐能力的學習圖像，讓學生在人文活動中養成知行合一的習慣與態度，建立以人為本、立足台灣與胸懷世界的全球公民觀。本研究最後提出以下建議，提供未來研究者進行課程研發之參考：

一、應用轉化學習培力教師社群設計教學

教師從理解核心素養、學習表現、學習內容到設計教案，以至實際在課堂教學的歷程，涉及了「重塑性轉化」、「創新性轉化」與「批判性轉化」等不同轉化類型的解讀。呼應教師的轉化歷程，系統性規劃符合教師需求的工作坊，協助教師能應用個人已知和先備經驗，了解如何設計核心問題，並藉由提問策略讓學生逐步累積探究學習經驗，「素素的養」出素養。

二、分年段、分主題融入涵養品德的靜思語

本研究場域原先以靜思語教學作為學校本位課程的主軸，當改以結合人文教育活動的素養導向教學後，未來可就主題與內涵再重新檢視並選擇各年級與各主題可融入的靜思語，不足或闕漏處可以再連結其他領域之教學，既展現學校特色，也達成品德陶冶之目標。

三、在真實情境中評鑑人文教育素養的實踐

不論是素養導向或人文教育教學的最終目標，均期許學生能應用在生活情境中，除了教學中的多元評量外，如何運用真實性評量，檢視與評量學生人文素養的實踐表現，是本研究未來持續努力的方向。

參考文獻

- 方德隆、丘愛鈴（2014）。十二年國民基本教育綜合活動領域綱要內容之前導研究。教育研究月刊，247，5-19。
- 吳清山、林天佑（2012）。標準本位評量。教育研究月刊，221，132-134。
- 吳璧純、鄭淑慧、陳春秀（2017）。以學生學習為主軸的生活課程素養導向教學。教育研究月刊，275，50-63。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，275，4-17。
- 張永州、洪素貞（2009）。慈濟人文教育之理念與實踐。全人教育學報，5，167-181。
- 張景媛、林佳慧（2017）。綜合活動領域素養導向教學設計與展實例。教育研究月刊，275，34-49。
- 張橋平、林智中（2017）。培養學生素養的課程及教學策略：香港經驗。教育研究月刊，275，114-126。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 許木柱、何縉琪（2007）。慈濟文化的實踐：教育人類學的觀點。載於 Hsu, M., Chen, J.H., & Meeks, L. (Eds.), *Development and Practice of Humanitarian Buddhism* (頁 285-308)。花蓮：慈濟大學。
- 洪鎌德（1999）。人文思想與現代社會。臺北市：揚智文化。
- 黃茂在、吳敏而（2017）。探索十二年國民基本教育自然科素養導向教學設計。教育研究月刊，275，81-98。
- 黃德祥（1998）。生命教育的本質與實踐。輔導通訊，55，6-10。
- 慈濟教師聯誼會（2002）。希望的引航師（一）：證嚴法師的教育理念。臺北市：靜思文化。
- 蔡培村、武文瑛（2010）。成人教育學。高雄：麗文文化。
- 蔡清田（2011）。素養：課程改革的DNA。臺北：高等教育。

- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA。臺北：高等教育。
- 證嚴法師（2006）。與地球共生息：100個疼惜地球的思考與行動。臺北市：天下文化。
- 證嚴法師（2008）。真實之路—慈濟年輪與宗門。臺北市：靜思文化。
- 釋德傳（2013）。慈濟學初探。花蓮市：慈濟大學。
- Koenen, A., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

十二年國教英語文素養導向教學案例之初探

林明佳*

摘要

十二年國教的核心素養希望透過學校教育及生活，培養學生運用跨領域的知能，解決生活的挑戰，改善社會，促進全人發展。素養導向教與學有四個原則：（1）情境中（2）學生能行動，（3）則須整合態度、技能、知識，（4）運用學習方法，落實再精進學習。這些原則引導發展各領域課綱，及課綱的說明文件：課程手冊（含教學案例）。

現行英語文學習落差顯著。103-105 年國中會考成績顯示，約 1/3 學生的英語文學習為待加強等級。英語文新課綱試圖回應此問題，透過課程目標注重學生的學習動機與態度、策略與方法，以星號標註較高階的學習重點，期能引導落實適性學習。

研究方法涉及課綱研修後續六個月教學案例的研發。參與者為 5 位國小教師，4 位國中教師，3 位高中教師，3 位英語系教授，1 位英語教學博士，研發 6 個主要的教學案例。教學案例的要素涵蓋：課程轉化（核心素養與英語文課綱的課程轉化）、課程安排（實施流程）、教學策略（差異化教學：依學生的學習起點、進步情形、興趣等，給予適性的任務、評量）、教學活動詳載對應的評量。透過焦點團體座談蒐集專家與教師的討論結果，開展課程試行及後續反覆修訂案例，研究結果聚焦於教學案例。

國小三位、國中一位、高中兩位案例的授課教師，開放入班觀察（主軸：促進主動學習的英語教學），與教師討論後續修改。試行結果指出案例中原有差

* 國家教育研究院課程及教學研究中心 助理研究員

異化教學的設計，試行後仍應調整，以促進適性、主動學習。隨著班級文化，學生特質，教師應靈活調整教學的實施與節奏，適切融入學習方法與知識性文本，讓每位學生都能適性學習，且國中小的英語文學習主要是培養基礎的語文技能，高中的學習則逐漸開始運用英語文技能探索其他領域課程的新知能。訪談結果指出，多數學生能探索並賦予學習的意義，積極投入學習任務。學生能否有效掌握學習進展，善用學習策略，與連結未來生活與英語文學習，成為主動的英語文學習者，則有個別及學習階段的差異。研究發現亦包含案例設計的重要原則與開發流程等。

關鍵字：英語文素養導向教學案例、核心素養、適性學習、差異化教學與評量、主動學習者

壹、緒論

現行我國英語文的學習落差顯著（王麗雲，2014；教育部，2016），根據民國 103-105 年國中會考結果呈現 1/3 學生落在待加強等級（教育部，2016；萬世鼎、曾芬蘭、宋曜廷，2010），民國 106 年的國中會考結果仍然有 30% 的學生落在待加強等級（教育部，2017），也有一定比例的高中教師同意 99 課綱的實施加劇我國英語的雙峰現象（Mean= 3.36/5; N=702）（程玉秀、葉錫南、蘇順發，2011）。

針對英語文的學習落差，學校教育能提供何種的適性學習呢？首要的教育目標可能是培養學生成為主動的英語終身學習者。為了達成此目標，英語學習動機的激勵與維持可能是教學的關鍵，如：提供成功的英語學習經驗給每一位學生，讓他們有自信學習英語文，結合英語文學習於學生的生活或經驗世界，讓學生主動探索並賦予學習的意義，而願意投入未來的英語學習任務。

有關成功的英語學習經驗，對於英語學習落後的孩子，學會比教完更重要（張武昌，2011；張武昌等人，2012），但是在升學考試的壓力下，學會優先教完似乎是遙不可及的教育目標（羅寶鳳，2016; Hung, 2017）。對於英語學習資優的孩子，可否有較符合個別程度的學習任務，讓他們得以專注教室內的英語學習？跨學習階段的英語文課程重點主要有兩個目標：英語學習能否讓學生具備基礎的英語文技能（e.g., learning-to-read, National Institute for Literacy, 2009）？後續學生是否能以英語文為工具探索其他領域學科的知能（e.g., reading-to-learn, National Institute for Literacy, 2009）？究竟學校教育能為英語學習力較弱、或英語較資優的孩子做什麼？似乎仍待討論。英語文新課綱（截至 2017 年 04 月 25 日仍為課綱草案）試圖回應此問題，透過課程目標注重學生的學習動機與態度、策略與方法，考慮課程時數不增加學習份量，以星號標註較高階的學習重點，供適性學習（葉錫南，2016）。為回應課程目標，國中小的學習重點新增邏輯思考能力，以培養學生歸類、比較、分析等技能，也注重閱讀技巧。

為回應適性學習，課綱的實施要點加入新元素：（1）課程發展：「課程彈性多元、適性揚才：因應學生起點能力的不同以及需求的差異性…，可以進一步簡化、減量，提供程度較低者適性學習」。對於一般及進階的學習者，英語文亦可當成工具型學科，讓學生可以用於拓展新知，主要透過教學中融入知識性文本（即非小說類型的文本），細節如下：「注重與其他課程的橫向整合、連結：…應該儘量與其他領域學科連結…融入知識性文本。」（2）教材編選：於國中階段新增「篇章」。（3）學習評量：新增「差異化評量」。

依上述十二年國教課綱英語文的特色，本研究擬探討教學單元案例的研發與試行，亦即，這些案例如何落實英語文適性學習？並展現英語文學科本位及跨領域課程設計的更多可能性？

貳、文獻探討

一、十二年國教的核心素養教與學

十二年國民基本教育強調以學生主體的課程及教學發展，主要透過核心素養的建構。「核心素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」；「核心素養強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。」，根據十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014，頁4）。范信賢（2016）進一步闡明素養、能力、讀寫能力的關聯性：「素養同時涵蓋 competence 及 literacy 的概念，是指一個人接受教育後學習獲得知識（knowledge）、能力（ability）與態度（attitude），而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態」（p.18）。素養中擇其關鍵的、必要的、重要的，乃為「核心素養」（頁34）。核心素養涵蓋三個面向九個細項：A 自主行動、B 溝通互動、C 社會參與。再細分為：A1 身心素質與自我精進、A2 系統思考與解決問題、A3 規劃執行與創新應變；B1 符號運用與溝通表達、B2 科技資訊與媒體素養、B3 藝術涵養與美感素養；C1 道德實踐與公民意識、C2 人際關係與團隊合作、C3 多元文化與國際理解（教育部，

2014)。為了引導上述三面九項核心素養教與學的應用，范信賢（2016）提出四個素養導向學習的原則：

- 1、整合知識、技能、態度的完整學習。
- 2、著重情境化、脈絡化的學習，注重學習的感知與理解。
- 3、強調學習歷程、策略及方法。
- 4、強調學習的實踐力行，落實學習遷移。

吳璧純（2017）說明素養導向的教與學的要領：學生是主動學習者，依據學生的學習需求，教師設定或學生自訂學習任務，教與學的過程中，教師為協助者，讓學生能主動思考及討論，實踐具體行動，還能思考並落實精進學習。藉此，讓學習變得更有意義、更能連結學生的生活或經驗世界。這樣的素養導向教與學成效，須透過素養評量檢核，范信賢、陳偉泓（2016, 頁 17）具體說明素養評量的要素：「素養評量應引導學生能對週遭環境保持好奇心，並能進行主動地探索、體驗、試驗、尋求答案與合作學習；…並關注如何將所學內容轉化為實踐性的知識，並落實於生活中，以開放的心胸來適應及參與社會生活。」可知素養評量應引導學生具有學習興趣，應用所學知能於生活，主動尋求解決問題的方式，透過良好人際互動，參與社會。

本文採用此素養導向教與學四大原則及素養評量的要素，並檢視三面九項的核心素養（含總綱核心素養及英語文學科特定核心素養）的課程轉化，期能探討英語文教學案例研發歷程。

二、現行英語教育主要的問題與新課綱回應

現行我國英語文的學習落差顯著，特別是依據國中階段的會考成績（教育部，2016）、高中教師的觀察（程玉秀、葉錫南、蘇順發，2011）。換言之，現行的英語教育課堂中，有不少學生可能是跟不上學習進度的，而逐漸成為英語文課堂中的客人（張武昌，2011）。

英語文課外補習的情形不在少數，尤其都會區的學生，通常課後都會補習英文，以確保其英語文程度不會落後。我國學生英語文的程度落差可能受到下列因

素的影響，包含：持續學習英語文的強度、生活中擁有英語文文化資本的程度（英語文書籍及影音資訊、使用英語文溝通等）等，而這些因素存有許多個別差異。因此，一個班級中學生的英文程度，往往參差不齊，而使教師的教學備感困難（李崗、徐美雲，2016；張武昌，2011）。

新課綱強調扶弱適性，試圖回應嚴重的學習落差。目前，有量性證據支持我國學生的英語學習動機與成就與學生的社經背景有著高相關（王姿雯，2010；林婉惠、朱玉妮，2013）。仍然有不少的研究者關心學校教育是否能提供較晚開始、學習進度較慢的孩子，一個成功學習英語文的機會（李崗、徐美雲，2016）。此外，不同學習階段的英語文課程，是否能在台灣視英語為外語（English as a foreign Language, EFL）的情境下，讓孩子先具備基礎的英語文知能（e.g., learning to read），再運用英語文知能主動拓展新知（e.g., reading to learn）呢（National Institute for Literacy, 2009; National Reading Panel, 2000）？

十二年國教英語文課綱草案試圖回應此問題，透過課程目標注重學生的學習動機與態度、策略與方法，考慮課程時數不增加學習份量，以星號標註較高階的學習重點，供適性學習（葉錫南，2016）。英語文課綱草案涵蓋五個課程目標，分述如下：

「一、培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通。二、提升學習英語文的興趣並涵育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識。三、建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎。四、尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀。五、培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新的能力。」

十二年國教課綱首次整合國（中）小的九年一貫課綱及普通型高級中學的九九課綱，為了使未來的學生能有跨學習階段之間連貫的學習，整合不同學習階段的學習重點。為回應課程目標，國中小的學習重點新增邏輯思考能力，以培養學生歸類、比較、分析等技能（主要呼應英語文課綱的 A2 系統思考與解決問題項目），也注重閱讀技巧（呼應 B1 符號運用與溝通表達）。為回應適性學習，課綱的實施要點加入新元素：（1）課程發展：「課程彈性多元、適性揚才：因

應學生起點能力的不同以及需求的差異性…，可以進一步簡化、減量，提供程度較低者適性學習」。「學生的學習動機及實際的消化吸收應優於教學進度的考量」
「注重與其他課程的橫向整合、連結：…應該儘量與其他領域學科連結…融入知識性文本。」國小的學習（第二到第三學習階段）注重基礎英語文技能的培養，特別是英語文閱讀技能，國中至高中的學習，開展使用英語文為工具探索其他領域、學科、議題等新知。（2）教材編選：於國中階段新增「篇章」，強調「結合句構與溝通功能，教材不僅介紹句型的結構，更應強調「語用」。句型教學應說明語用情境、設計實用的練習活動，讓學生在解決問題、完成任務中，自然而然使用該句型或文法觀念，才能落實文法句型在語言中的角色。」。（3）教學實施；新增「差異化教學」。學習評量；新增「差異化評量」。篇章、知識性文本、文本結構、閱讀策略，皆為本次課綱的亮點，用以實踐第二點課程目標，以英語文為工具，主動涉獵各領域知識。「二、提升學習英語文的興趣並涵育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識。」

小結，十二年國教的英語文課程強調扶弱適性，展現在以下的面向：（1）學會優先於教完；先培養基礎英語文技能（側重閱讀知能），後應用英語文知能探索新知（側重英語文知能獲取新知）；（2）情意增長優先於語文學習；（3）語文技能（聽、說、讀、寫）優先於語文知識；（4）有效使用英語文技能解決生活的溝通任務，善用文本結構、閱讀策略、知識性文本以達成閱讀理解。（5）強調「差異化教學」、「差異化評量」的重要性。

然而，情意面向的教學在我國英語教育中很常被忽略。若目標為引發學生對此世界的好奇心，有意願、能力與習慣探索這個世界，也許教學應該注重學習動機的兩個主要面向：能學（學生自評的英語能力）、願意學（學習任務的價值判斷，即有意願及興趣投入學習）（Eccles, 2009）。依此適性學習為基礎，教師與學校必須落實差異化教學、差異化評量，則有可能提供依據每一個學生的需求提供最佳的適性學習機會。亦即，依據每一個學生的學習準備度（含起點、興趣）、進步情形，盡可能地提供對應的教學內涵與節奏，協助開展適性學習（Blair, Rupley, & Nichols, 2009; Goldenberg, 2013）。換言之，透過教育期能啟

發學生最多的英語文學習及使用潛能，大致依照培養英語文基礎閱讀知能，到應用英語文閱讀知能拓展新知（National Institute for Literacy, 2009; National Reading Panel, 2000），期能養成他們具備主動學習英語文的習慣與能力（Blair, Rupley, & Nichols, 2009; Goldenberg, 2013），甚至進一步以英語文學習其他的學科知識、技能（Echevarría, Vogt, & Short, 2013）。

除了英語文課綱草案強調的適性學習與評量，也須注重素養評量的要素。吳璧純（2017）則定義素養導向中形成性評量與總結性評量的適用範圍。形成性評量為學習歷程中，教師蒐集學生知能與態度的反應，提供適切的鷹架或引導，妥適協助學生順利達成學習目標。總結性評量則為檢驗學生是否達成學習目標的工具，藉以檢核學習成效並指出未來學習的方向。相較於過去教學現場將形成性評量定義成平時成績、小考等表現，總結性評量為月考、段考、或升學考試。素養導向教學的評量似乎更強調教師以協助者的角色，適時引導學生，並善用形成性評量於教學之中，充分了解學生的學習與進步情形，充分發揮為學習服務評量（assessment for learning）的功能，以落實有效能的英語文教學。

三、差異化教學與評量

差異化教學係指教師依據個別學生的興趣（interest）、個體因素（learner profile）、學習準備度（readiness），設計不同的教學內容、過程、產出（多元評量），期能提供每位學生適性學習的機會（Tomlinson & Strickland, 2005）。然而，差異化教學與評量有其教學與研究的限制，如：適性學習可落實的程度。大班教學下，實施差異化教學對老師的負擔，以及對學生可能造成的標籤化影響等（Tomlinson & Strickland, 2005）。在臺灣的英語教育中，對依據程度分級的教學內容（如：程度分級的教材）接受度有待評估。九九課綱中普通高中的英語文即採用 A-B 分版，但是依據程度而設計的分版並未普及化，多數的學校與教師仍然傾向選用 B 版（高階版），而非較為基礎的 A 版（程玉秀、葉錫南、蘇順發，2011）。

儘管臺灣的英語教育對差異化教學的接受度並非一致，也還有其他抽離式教

學法的可能性，例如：如兩班三組，將兩個班級中，學習狀況最弱，需要額外關注的學生，抽離出來，組成第三組共計 12 人（吳明柱，2015）。但是，差異化教學並非指涉特定的教學方式或內容，乃是尊重學習者主體性，調整教學，促進分組合作學習，協助實踐適性學習的重要教學策略（Tomlinson & Strickland, 2005）。因此，十二年國教課綱的英語文課綱仍然鼓勵落實差異化教學教學，期能盡可能消弭嚴重的英語學習落差，並協助每一位學生成為主動的英語學習者。英語文差異化教學與評量，究竟如何透過呼應核心素養的課程設計，具體展現於教學案例？這些教學案例對於學生的英語文學習歷程與結果產生何種的互動影響？亟待探討。

本研究擬探討四個研究問題：

- （一）教學單元案例討論過程的共同原則為何？這些原則如何產生？
- （二）教學單元案例研發成果為何？這些案例設計的標準流程為何？
- （三）學生自評的英語文學習現況與該課程的實施成效為何？
- （四）試教後的教學研究結果與個別教師的教學省思為何？

參、研究方法

本研究採用設計研究法（Designed-based Research），此研究方法主要有理論為依據，但是透過蒐集實徵資料，得以透過實作提供修訂理論的方向及依據。設計本位研究法有四個目的（Collins, 1992）：一、探索學習理論。二、探討真實世界的學習。三、不受限於特定的學習評量。四、藉由形成性評量產生研究發現。依此，可更真實描述學習理論在教室教學實施時的修正與適切性。這種依據理論與實務的雙向互動的設計，十分符合教育研究的取向（Hung, 2017），頗能回應開發教學單元案例的歷程，故本研究採用之。

資料蒐集主要為文件分析、訪談、課室觀察、焦點團體座談等。文件分析包含教學單元案例、課室觀察表等。教學單元案例設計採用美國康乃狄克州共同核心的有效教學評分量尺（Connecticut State Board of Education, 2014，詳如附錄

一)，第二個面向規劃主動學習，並結合十二年國教英語文課綱的要素，教學案例的設計內涵。有效教學評分量尺的第二個面向規劃主動學習的內涵如下：「教師規劃教學，讓學生都能投入嚴謹的、相關的學習之中，並提升他們對世界的好奇心，透過：

2a 規劃能回應共同核心標準（轉化成十二年國教英語課綱的核心素養與學習重點）的教學，以學生的先備知識為基礎，提供難度適中的學習挑戰給所有學生。

2b 規劃教學，讓學生都能在認知上投入學習學科內容之中。

2c 選用適切的評量策略，掌握學生的學習進展。」

除了規劃促進主動學習的英語教學，十二年國教英語文課綱也強調素養導向教學、差異化教學與評量，也建議教學案例的設計注重幾個要素，即：課程轉化、課程安排、教學策略、學習目標、核心素養與學習重點、教學活動略案與評量活動。首先，教學案例中應涵蓋課程轉化（主要為核心素養、議題融入的轉化）、課程安排、教學策略（側重差異化教學）。再者，學習目標應該能呼應英語文的學習重點與核心素養，所謂的呼應係指選取相關度最高的學習重點與核心素養放入案例的設計。三者，教學活動敘述也須提供對應評量（即注重教評並行）。簡言之，十二年國教英語文課程手冊的教學案例旨在促進學生的主動學習，應激勵並維持學生的學習態度，學生應能善用學習策略。教學案例的內涵應呼應課綱的學習重點與核心素養、學習目標的設定應該回應素養導向學習的四個原則。

研究者入班觀察，記錄基礎的課程流程時間，以了解教學單元案例設計是否依照原設計執行，時間分配是否得當。至於教學實施，則採用美國康乃狄克州共同核心的有效教學評分量尺（Connecticut State Board of Education，2014，詳如附錄一），主要為觀察班級經營（第一面向）與教學實施（第三面向）。這份評量量尺注重促進主動學習的教學，及課程如何落實美國的共同核心標準（the common core standards），與十二年國教課綱提倡主動學習與涵蓋學科學習重點（含學習表現、學習內容）相符，故採用之。班級經營與課程實施評分量尺如下：

「第一面向：教室環境、學生投入、學生對學習的義務

教師提升學生的學習投入，自主與協同學習，協助建構學習社群，透過：

1a 創造一個能回應並尊重所有學生學習需求的正向學習環境。

1b 提倡適切的行為標準，以協助建構對所有學生皆有助益的學習環境。

1c 使教學時間極大化，透過有效處理固定事項與教學轉換空檔。」

「第三面向：促進主動學習的教學

教師實施教學讓學生都能投入嚴謹的、相關的學習，提升他們對世界的好奇心，透過：

3a 實施能學習的教學內涵。

3b 讓學生建構意義，應用新的學習，透過使用多樣的、差異化的、證據為本的學習策略。

3c 評量學生的學習，提供回饋給學生，並調整教學。」

根據這兩大面向的量尺，再轉化成本文單元案例的教學實施觀察要素及課室觀察要項。首先，量尺的應用主要為班級經營、差異化教學。前者涵蓋創造尊重並回應個別差異的學習環境，使每位學生學習的時間極大化。差異化教學涵蓋實施能回應學習目標的教學、促進主動學習透過讓學生建構意義、應用所學、使用多樣化有效的學習策略、評量學生的學習，即時提供回饋，調整教學。此外，由於本研究旨在探討教學單元案例的試行，因此加入試行後的修訂方向，及可行應用。小結，記錄課室觀察的教學實施的幾個要項，擬定如下：班級經營、學習目標、差異化教學、修訂方向、可行應用。

訪談對象為教師、學生。課室觀察教學單元案例的試教後，徵詢學生及教師的同意，研究者訪談不同英語程度的學生（附錄二為訪談題綱），收集學生對課程成效的反應資料，以佐證案例實施成效。此外，試教後教學研究會議。該會議提及老師當天的教學目標，教學實施與案例之間的相似度，該班英語學習的概況、個別學生的英語文程度及學習進步情形。

課綱研修後續六個月教學案例研發設計涵蓋以下參與者與流程。參與者為 5 位國小教師，4 位國中教師，3 位高中教師，3 位英語系教授，1 位英語教學博士，共研發 8 個教學案例，其中有 6 個能配合時程，讓研究者參與案例試教的

課室觀察，以下僅針對此 6 個案例詳討論。研發流程為（1）向參與教師介紹新綱，多次國小、國中、高中分組焦點團體座談討論後，決定案例的要素，含：課程轉化（核心素養與英語文課綱的課程轉化）、課程安排（實施流程）、教學策略（差異化教學：依學生的學習起點、進步情形、興趣等，給予適性的教材、任務、評量）、教學活動詳載對應的評量。（2）三位英語系教授給予案例初稿修訂意見。（3）課室觀察後的教學研究會議，主要以焦點團體座談方式進行，其中涵蓋兩位課綱委員的建議、學生訪談意見回饋、及單元設計教師的自我省思。（4）研發教師修改。（5）三位教授審查案例。（6）視需求，持續滾動式修改，以研發具高可行性的教學案例。上述流程中，課室觀察後的教學研究會議有時可能視學生學習需求，增加課程節數，則研發教師修改後，可能反覆進行教授審查及課室觀察等步驟，直到教學單元案例完成試教，且研發教師提供教學省思，以落實設計研究法的反覆性的循環歷程：要素設計 / 發展（“design/develop”）、實行（“implement”）、形成性評鑑（“formative evaluation”）、設計 / 發展（“design/develop”）（Plomp, 2010, 頁 19）。

肆、研究發現

依序討論四個研究問題的重要發現。

一、教學單元案例討論過程的共同原則

十二年國教的課程手冊為課綱的說明文件，涵蓋能回應新課綱精神的教學案例，及能呼應各領域素養導向教學的課程設計，英語文教學案例研發的參與教師，透過多次的分組焦點團體座談，討論出符合英語文新綱精神，也貼近教學現場需求的案例內容要件，透過會議記錄的文件分析，三個分組的重要討論紀要擇錄如下：

「〔寫教學案例時〕，學習內容及學習表現不須窮舉，僅須列舉與〔教

學案例〕學習目標最相關之條目即可。」20160807 國小分組焦點團體座談之決議

「英語文〔教學案例包含〕課綱轉化：具體寫出如何轉化新綱的部份；教學安排：可選用段落式或條列式寫出教師對課程順序的大致規劃；教學策略應涵蓋差異化教學：具體寫出對於不同學習需求學生的學習任務安排，若有其他學習策略與閱讀技巧的策略融入，亦可列入。單元內的教學實施要詳細描述教學的設計，評量策略則列出評量方法、過程、歸準等，建議以上細項統一適用國小、國中、高中的教學案例」20160908 國中分組焦點團體座談之決議

「一、十二年國教英語文新課綱所強調的學習目標整理為：差異化教學、學習態度及學習方法的培養、篇章結構的解讀（informational text）、聽力注重全球化英語（global English）。二、配合以上4點，十二年國教英語文新課綱所對應之學習表現條目，如下：

- *1- V -15能聽懂不同腔調 / 語言背景英語使用者談話的主要內容。
- 2- V -10能依主題或情境以英語介紹國內外風土民情。
- *2- V -11能依主題說出具有情節發展及細節描述的故事或個人經驗。
- *2- V -12能依主題說出語意連貫且條理分明的簡短演說、簡報或說明。
- 3- IV -11能辨識簡易故事的要素，如背景、人物、事件和結局。
- 3- IV -12能藉圖畫、標題、書名等作合理的猜測。
- *3- IV -13能熟悉重要的閱讀技巧，如擷取大意、猜測字義、推敲文意、預測後續文意等。
- *3- IV -14能快速閱讀了解文章重點，並有效應用於廣泛閱讀中。（以下略…）」20160830 高中分組焦點團體座談之決議

小結，依據英語文新綱的特色，參與教師討論後，確認了教學案例的內容要

素，提供新綱與課程轉化清楚的方向。這些內容要素包含：課綱轉化、教學安排、教學策略（需包含差異化評量）、新綱核心素養與學習重點須選用重點放入即可，教學流程中須詳載教學活動的設計、評量需詳載評量方法、過程、歸準等。

這些原則除是現場英語教師共同認定能完成英語文課程設計的要素，同時也回應了通用的英語教學理論，如：閱讀教學含五個循序漸進的要素：音素覺識、字母拼讀法、單字、流暢度、理解力，閱讀技巧的培養，注重文本結構與知識性文本）（Five Pillars of Reading Instruction）；閱讀技巧的培養、以閱讀獲取新知（Learning to read, Reading to learn）；英語學習者的合作學習法（Cooperative Learning for English language learners）；溝通式教學法（Communicative Language Teaching）、對英語學習者的有效教學與差異化教學（Effective Teaching and Differentiated Instruction for English language learners）。溝通式教學法、有教學與差異化教學由於是新綱鼓勵英語教學的大方向，經討論後，參與教師決定皆應充分融入各教學單元中，故以下不詳述，細節可參見課程手冊的完整案例。

綜上所述，教學單元案例依照學生的年級排列，詳如表 1。

表 1. 教學案例分級表

教學案例	適用學生	英語教學理論 / 教學理論	連結學生經驗
1. She Is Brave.	五年級	閱讀發展：音素覺識、字母拼讀法、流暢度 差異化教學：依程度分級的學習任務	基礎級學生有多些時間精熟已經學過 / 新的單字的拼讀規則。 進階級學生上網查找學過的單字，依據字母拼讀法分類這些單字，並朗讀短文。
2. A Better World	六年級 1	閱讀發展：理解力、組織圖 分組合作學習 任務導向教學法：以學習任務的導入、發展、評鑑為課程設計主軸。 差異化教學	問卷調查：學生未來理想的工作。 繪本故事閱讀，並討論學生心中是否有性別刻板印象

3. World Transportation	六年級 2	閱讀發展：知識性文本、組織圖	個別規劃旅遊行程
4. Why Girls?	九年級	閱讀發展：組織圖、因果關係推論	複習所學過的閱讀技巧：擷取大意、猜測生字語意 討論班上掃地工作的分配
5. Reading in the Blue Blue Ocean	十一年級 2	閱讀發展：理解力、作者寓意 差異化教學：文學小圈圈	海洋文學小說閱讀為該校的學校本位課程之一
6. Travel & Learning: Fun in Taipei	十一年級 1	分組合作學習 差異化教學	介紹台北的景點與地理時空背景

二、教學單元案例研發成果

以下研究發現的探討主要依照：各個學校教學案例試行後的觀課記錄、課後討論、學生訪談、三位教授審查回饋等資料，根據（Connecticut State Board of Education, 2014）提供引導學生主動學習的教師內容標準，班級經營、學習目標的設定與檢核、教學內涵是否回應課綱的內容等面向，綜整之，歸納出以下要項：班級經營、學習目標、差異化教與學、可行應用，修訂方向。此外，也提出該案例為素養導向教與學的要素。各教學單元案例請參見網站完整的課程手冊（<http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/366>），以下臚列簡要訊息於表2.至表7。

表2. 案例1

項目	說明
課程主題	She Is Brave: 字母拼讀規則的差異化教學(台北市)
設計教師	萬芳國小 盧貞穎(退休)
課程節數	2
適用學生	五年級
班級經營	正向鼓舞的學習氣氛、學生勇於回答問題。

學習目標	<p>1、熟練本單元字詞 brave, shy, smart, bad, good, naughty，能認讀與拼寫，精熟組學生做同主題的單字之加深加廣學習。</p> <p>2、熟練本單元句型（I'm/He/She is brave.），並能運用所學句型介紹同組朋友。</p> <p>3、熟練本課字母拼讀規則 a_e 和 a，並能正確拼讀目標字。基礎組的學生由教師帶領，熟練 a_e 和 a 的發音，並完成 Phonics 學習單中的練習活動。精熟組學生能自行觀看 Youtube 影片，在學習單的表格中寫下影片中出現的有 a_e 發音的字和短文並熟讀。</p>
對應的總綱核心素養簡寫	E-A2, E-B1, E-C2
對應的領綱核心素養簡寫	英 -E-A2, 英 -E-B1, 英 -E-C2
對應的學習表現	1-III-1, ② 2-III-1, ③ 3-III-1, ④ 5-III-9, ⑤ 6-III-2, 6-III-5, ⑥ 9-III-1
對應的學習內容 / 實質內涵	⑦ Ab-III-1, ⑧ Ab-III-5, *⑨ Ae-III-12, B-III-2, ⑩ D-III-1
適性學習	精熟組與基礎組使用部分截然不同的學習任務，教師提供基礎組個別的指導，並檢核學生的進步情形。
修訂方向	提供更多的細節引導精熟組的學習任務，而非只提供開放性任務讓他們使用網路字典查找單字。基礎組的字母拼讀法練習時間可增加，確認學生真的學會字母拼讀規則的拼寫，而非只是仿寫。
可行應用	外顯的差異化教學設計，安排分組的學習任務，精熟組可藉由網路，查找英文單字的字母拼讀法及用法，完成自我表達。基礎組由老師協助，大量練習直到熟悉指定的字母拼讀規則。

表 3. 案例 2

項目	說明
課程主題	A Better World：融入性別平等議題（台中市）
設計教師	惠文國小 盧炳仁
課程節數	3
適用學生	六年級
班級經營	學生此起彼落發表意見，班級氣氛活潑熱絡。

學習目標	1、統整歸納所學單字與句型進行，並應用於日常生活溝通。 2、具備主動求知的態度，觀察並紀錄生活周遭違反兩性平權的意象與作為。 3、積極參與小組學習活動，培養團隊合作精神。 4、尊重性別差異，破除刻板印象，悅納多元觀點。
對應的總綱核心素養簡寫	E-A2, E-B1, E-C2
對應的領綱核心素養簡寫	英 -E-A2, 英 -E-B1, 英 -E-C2
對應的學習表現	5-III-3, 6-III-2, 7-III-1, [◎] 9-III-1
對應的學習內容 / 實質內涵	[◎] Ab-III-5, [◎] Ab-III-8, [◎] B-III-2, [◎] D-III-1, 性 E3, 性 E6, 性 E9
適性學習	透過調查，讓學生寫自己想從事的職業，並帶入職業相關的字詞與句型。依據學生填寫的問卷結果（未來理想的職業），製成投影片，帶出英文單字及造句練習。分組討論後完成閱讀理解的學習單。
修訂方向	三節課的學習目標應該較具體、容易操作，以容易檢核的動詞改寫之。建議簡化繪本的閱讀理解問題，使用個別學生的學習單，而非以小組為單位填寫，讓每位學生有更多機會專注學習。
可行應用	此教學設計，轉化學生的問卷調查結果於教學內涵之中，可容易轉化於其他教學主題中。融入性別刻板印象、職業選擇的刻板印象等，容易轉化至其他的國小教學現場。客製化的教材：綜整學生的職業調查結果，製成投影片檔，課堂逐一討論，解釋，有助於引起學生的動機與興趣。

表 4. 案例 3

項目	說明
課程主題	World Transportation：結合生活的交通主題、知識性文本、組織圖（台北市）
設計教師	仁愛國小 張齡心
課程節數	4
適用學生	六年級
班級經營	正向支持的學習氣氛，學生專注課堂學習任務。

學習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1、能運用先備知識預測文本主題。 2、能將文本主題與自身生活經驗結合。 3、能讀寫與文本內容相關的單字與句子。 4、能閱讀理解故事性及知識性文本。 5、能分析故事時間性發展的順序。 6、能喜愛閱讀故事性或知識性文本。
對應的總綱核心素養簡寫	E-A2, E-B1, E-C2
對應的領綱核心素養簡寫	英 -E-A2, 英 -E-B1, 英 -E-C2
對應的學習表現	3-III-6, *3-III-9, 5-III-8, 9-III-2, 9-III-3
對應的學習內容 / 實質內涵	◎ Ae-III-12, D-III-2, D-III-3
適性學習	<p>依據個別學生程度，給予不同的學習任務，但是不同的學習任務並非明顯地被指出，而是透過教師對學生的熟悉度，熟練地展現在評量的檢核之中（如：個別學生筆記本上的英語文或圖片產出）。教師有效關注較需協助者，精熟者則在完成任務後，可獨立進行延伸學習，如：閱讀更多文本的內容等。教學節奏流暢，依據學生學習需求與程度，給予適性教學。</p>
修訂方向	<p>以此國小案例實施為例，教師發現其五年級學生的英語文程度差異大，原案的差異化教學活動，較需協助組需要更多的時間才能完成；另有一個自行規劃旅遊行程的錨式活動（供完成任務的學生自由選擇），廣受全班的喜愛，學生主動要求以投影片報告其規劃，而將此活動改為全班參與，因此多增加一節課。</p>
可行應用	<p>從聽力理解過度到閱讀理解的課程安排，使用口語及書面的檢核，確保學生都有機會使用該課的單字句型，口語或書面重述文本的內容；產出的理解表達，依學生個別程度，適性調整。如：英語程度很強的學生，其書面與口語的表達皆完整。也有英語程度較弱的學生。善用作業簿，引導學生以組織圖（Graphic Organizer）摘述或詳述聽力文本的主旨、細節；學生可畫出交通工具，讓有繪畫天賦的學生也有發揮的機會。</p>

表 5. 案例 4

項目	說明
課程主題	Why Girls? 融入性別議題、因果關係推論（花蓮縣）
設計教師	宜昌國中 鍾長宏（退休）、崔宏伊
課程節數	3
適用學生	九年級
班級經營	合作學習的氣氛融洽，學生樂於回答問題。
學習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能辨識課堂中所學的字詞。 2. 能閱讀一般議題、訊息或情境多元、語句略為複雜的短文。 3. 能用所習得的英文字詞、句型，依所聆聽的文本內容，用口語表達個人的感受。 4. 能用所習得的英文字詞、句型，依所閱讀的文本內容，指出明確敘述的訊息或指出主旨大意。 5. 能用所習得的英文字詞、句型，依所聆聽的文本內容指示，填寫簡單的表格及資料等。 6. 了解部分國家對於不同性別在家庭、社會中，地位與分工觀念的不同。 7. 了解家庭是由各性別人員共同組成，家事需所有家人共同分擔。養成尊重各性別人權的行為及參與實踐人權的行動。 8. 了解環境是需要大家共同努力維護，但在工作分配上，須兼顧到性別與人權的平等與尊重。
對應的總綱核心素養簡寫	J-A1, J-B1, J-C3
對應的領綱核心素養簡寫	英 -J-A1, 英 -J-B1, 英 -J-C3
對應的學習表現	5-IV-10, 8-IV-3
對應的學習內容 / 實質內涵	Ae -IV-14, B-IV-4, C-IV-2, - 性 J3, 人 J4, 人 J9
適性學習	上課方式為小組分組討論。小組成員會互相幫忙，確保彼此學會為止。 請學生指派掃地工作，並說明理由的任務，廣受歡迎，因此延長任務的時間（由原本的兩節課延伸成三節課），讓每個小組都有充分時間，可以討論工作，及其背後的理由。
修訂方向	

可行應用	小組分組合作學習的方式可多應用於英語文課程，增進學生「人際關係與團隊合作」的核心素養。因果關係的圖表亦可應用於不同的英語文學習單，以幫助學生學會辨識並應用文章的因果關係。
------	---

表 6. 案例 5

項目	說明
課程主題	Reading in the Blue Blue Ocean：融入海洋議題於其學校本位課程的英語文閱讀教學，善用文學小圈圈，個別化學習任務。（基隆市）
設計教師	暖暖高中 王珮琪
課程節數	6
適用學生	十一年級
班級經營	正向支持的學習氣氛，學生專注課堂學習任務。
學習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1、能理解英文故事內容。 2、能賞析英文經典小說。 3、能熟悉基本的英文閱讀技巧，並有效應用於實際閱讀中。 4、能培養以英文寫作摘要的能力。 5、能使用至少兩種方式呈現英文故事。 6、能喜愛閱讀英文小說或故事。
對應的總綱核心素養簡寫	U-A1, U-B1, U-C1
對應的領綱核心素養簡寫	英-U-A1, 英-U-B1, 英-U-C1
對應的學習表現	3-V-8, 3-V-10, 3-V-13, 4-V-6, 5-V-9
對應的學習內容 / 實質內涵	Ae-V-16, Ac-V-6, B-V-9, B-V-6, D-V-1, 海 U8
適性學習	利用文學小圈圈，給每位學生適性的學習任務，讓他們可以展現自己的英語文程度或多元智能，共同完成小組任務。
修訂方向	最後上台的組織圖學習單，建議讓每位孩子都有一份，落實個別化的適性學習，即課堂結束前，學生有個簡短的英文學習單完整填寫。建議說明文學小圈圈活動及海洋文學閱讀的意義，讓學生可以主動連結此學習任務至他們的生活或經驗世界，且讓學習變得與自身更有關連性。

可行應用	英語文程度不同的高中學生，還是可以透過文學小圈圈的課程活動設計（每個學生各自有其長才，而扮演不同的角色，e.g., illuminator, illustrator, investigator, summarizer, word-watcher, time-keeper, discussion director），順利完成英語文閱讀與寫作的練習。
------	--

表 7. 案例 6

項目	說明
課程主題	Travel & Learning : Fun Taipei 結合台北的歷史脈絡與景點。（台北市）
設計教師	師大附中 林秀娟
課程節數	6
適用學生	十一年級
班級經營	正向支持的學習氣氛，學生專注課堂學習任務。
學習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1、聽懂旅遊或觀光英語的能力。 2、能使用英語來進行不同旅遊或觀光場合的對話。 3、能以英語表達意見，描述熟悉的人、事、地、物和參與簡單討論。 4、能了解英語溝通禮儀以及在旅遊或觀光的場合與情境中的適當應對。 5、能了解本地與外國風俗文化並培養以英語介紹中外文化的能力。 6、能根據目的地的線上資源，設計自助旅行行程。
對應的總綱核心素養簡寫	U-A3, U-B1, U-B2, U-C2
對應的領綱核心素養簡寫	英 -U-A3, 英 -U-B1, 英 -U-B2, 英 -U-C2
對應的學習表現	2-V-14, 3-V-14, 5-V-2, 6-V-6, 7-V-2, 7-V-6, 8-V-3, 9-V-1, 9-V-4, 9-V-8
對應的學習內容 / 實質內涵	Ae-V-18, Ae-V-20, B-V-6, B-V-9, C-V-2, C-V-3, D-V-1, D-V-6
適性學習	依據學生不同的英語文程度與多元智能，指派不同任務，且透過 Gallery Walk 讓學生可以分享交流成果。
修訂方向	課程內容可延長一倍的時間，以便讓學習的時間更從容、更有師生互動、對話的空間。

可行應用	結合在地文化的歷史與景點的英語文課程很容易轉化到不同學校的課程。各校可依據其學校鄰近的地景人文歷史與景點，迅速規劃反映各校情境化、脈絡化的類似課程。
------	--

綜上所述，本文歸納初步的教學案例設計標準流程：

參與教師熟悉新綱，與兩位課綱委員共同討論；研究者綜整跨組討論結果後並擬定教學案例的格式，教師後提供初稿。

根據初稿是否呼應英語文新綱的核心素養與學習重點，英語系教授（同時為課綱研修核心委員）提供建議，教師據此提供修訂稿。

課程試行與課室觀察，佐以學生訪談資料，研究者與參與教師召開教學研究會議，提供案例的修改建議。

英語系教授審查教學案例（含試教後的教學省思與部分的學生作品等），提供修改建議，參與教師修改，經由審查教授確認後定稿，或修訂設計並再次試行。

上述的教學單元案例展現了英語文素養教學與評量如何透過動態的設計，逐步完成課程發展，提供了初步實徵資料，佐證設計研究法的特色，即分析問題的情境（the problem in context）、反覆的（iterative）研究流程包含理論架構、設計原則、資料分析、評鑑修正，不同的研究階段皆與實務教師協作（Plomp, 2010, p.15）。這些特色佐證在臺灣使用設計研究法開展英語文素養導向課程設計之可行性。

三、學生自評的英語文學習現況與該課程的實施成效

學習現況

學生學習英語文的經驗，自評上課的專心程度，說明教師平常的上課方式與本次課程內容，英語文學習策略或方法的教學，學生自評是否學會策略或方法，自評英語文四種技能的優勢等，藉此了解學生目前的學習情況。受訪學生主要為花蓮縣國中、基隆市高中的女性與男性學生。

「國小三年級開始學英文，目前沒有補習，是B組〔依程度分成組長-A-B-C四組〕。覺得英文對我來說蠻簡單的，英文考蠻高分的，比其他科目高，比較有興趣。國一考94，後來退步了，可是還是有興趣，想繼續學。〔我〕都有專心上課，專心時會很認真討論、看黑板、聽老師講。老師應該有注意到我有專心。〔老師〕上課方式是分組討論，會玩小遊戲，一組一組上去報告。有時候報告課文或 reading，念單字講課文加文法。講錯不會怎樣，老師會糾正。老師的上課方式，我學會。她會用小遊戲〔搶答〕讓我們進步，比較專心。〔生活化的部分〕老師有時念句子時，會連結到我們學校、生活、班上怎麼樣。舉完生活化例子，之後遇到自己容易記得。背單字怎麼樣比較好背？念課文，不懂句子的單字，可以先看前後，可以猜大概的意思。〔我的〕聽弱，讀還好，聽的話多聽，平常不聽，老師播才聽。可用英文解決生活問題，有時跟朋友對話會故意用英文句子，有時順其自然就會這樣。去國外可以講〔英文〕，不用怕聽不懂。」國中女學生 訪談 01 20170418

「國小三年級開始學英文，目前有補習，是B組。因果關係這次有教，我學得會。我聽力比較厲害，閱讀比較弱，就做題目加強。英文解決問題歐，好像有去讀過英文報紙，很難，要一直找翻譯。讀懂時會很喜歡，因為知道那個單字是什麼，就會學起來。我試過和外國人網友線上聊天，有時他回的東西我也看不懂，要一直找翻譯，看懂時會很開心，就是我又學會一個字。〔學英文〕對以後人生會有幫助，因為出國玩都可用英文。」國中男學生 訪談 02 20170418

「幼稚園中班開始學英文，現在沒有補習，A組，每天花8小時打遊戲，雖然快要會考，但是沒差啦！每天半小時內，可以寫完英文功課。我喜歡學英文。特別文法記得起來，但是還是有學不起來的部份，小學學不起來。中學與小學有一個學習斷層，中學突然就都會了。學英文沒有信

心，我的口音有問題有錯，會請發音標準同學幫忙糾正。剛剛上課我有專心，我專心會轉筆／拖下巴，老師知道。老師會以對話方式，分組討論。不想討論的小組成員會被我們硬拉出來，討論會關係小組成績。對話部分，要理解主旨大意。老師的上課我都跟得上，我是A，上課時我會幫助與提問。幫助比我弱的，會問比我強的。B-C同學不會覺得丟臉，因為他們也有學到。老師會教我們教閱讀的方法、試題解題的方法，我學的起來，譬如：注意同樣的單字有無相同的字母，同個字內有兩三個一樣的字母。就是牙齒 tooth, teeth 錯的。會用發音來教背單字。〔我〕閱讀強，寫比較弱，多寫幾遍，給會同學改。生活中打遊戲會用到英文，跟外國人交換虛寶（裝備與價錢），網路上是國際的外國人，可以用英文跟學校內的外國老師對話，遇到時，覺得他很酷，聲音很低，喜歡他。未來用得到，我想寫程式。」國中男學生訪談 03 20170418

課程實施成效與英文未來應用

除了學生的基本資料，也從訪談資料中，發現課程實施的初步成效及未來應用，如：國中學生透過小組討論，互相合作，中英文並用可完成學習任務，高中學生更能反思自己的學習，也看到英語文對自己未來職業的應用，而更願意投入英語文的學習。

「掃地工作的分配，主要是看同學平常做什麼，還有細心不細心？組員自行分配工作，我是組長但只是聽組員討論。〔這次的上課內容〕講解一下就會，就是找重點因果關係很簡單，上課很常找，心智圖上課文時，用很多次，七年級就開始。同學不會覺得很難。性別的議題不會很難，因為是基本常識。推論因果關係用中文，決定要寫什麼時會用英文句子表達。」國中男學生訪談 04 20170425

「我是英文小老師，小學三年級開始學英文。課後有補習，一個禮拜兩次，學校老師功課會花到兩個小時，寫當天功課。我是喜歡學英文，但

是越學發現單字忘得越快。很不肯放棄掉英文這塊。我坐在老師正前方，我很專心的，會一直對到老師的眼睛。老師的上課方式會帶我們一起讀，一起解釋，讓我們了解作者想要表達什麼，會學的會。老師會問很多問題，引發我們思考。如：人權都是要有的，可是為什麼那個年代，人權會被濫用為什麼可以輕視別人的人權？我會應用這些問題，像最近軍訓課看電影，今天海洋小說閱讀，我都會應用這些提問，思考人權的議題。〔老師教學英文的方法〕學得會，出考卷會有一整句的例句，讀文章不一定要看懂每個單字，但是這個字要能放進去，閱讀時不用每個字都懂，但是要能猜。我的聽弱，就是會每個禮拜會聽一次雜誌的內容。寫強，因為寫可思考久一點，先從句子，然後再把它可串成作文。應用在生活就是，可以遇到外國人。有遇到過，我記得好像是台北車站，她問我廁所在哪裡？雖然只是比較簡單的單字去講，還不到串成句子，但是有順利讓她找到廁所，能幫助別人還蠻開心的。現在很擔心大學要讀論文或看原文小說，就會用到英文，那些是比較專業、比較深，還要更加地去了解。」高中女學生 訪談 05 20170427

「小一開始學，一個禮拜一天補英文，補習還是閱讀文章。大部分我可能就會用下課時間寫英文作業，可能要兩個小時，功課不少。最近很多是小說選讀，我自己的單字量可能沒有到這麼多，看一些小說時，要花時間查單字。我喜歡英文，喜歡看國外的旅遊書，自己長大也想當背包客，最近出國，買東西或跟導遊聊天，都蠻快樂的。對自己的英文沒有信心，但是蠻喜歡的，跟人家用英文對談，感覺很國際化。沒有信心因為花很多時間背單字，還是會忘記，忘記時有種打擊。會用音去記單字，但是記點不夠多。像是：pinch, pimp 老師會讓我們跟旁邊的互動，偏重動詞，我比較容易記住。我還蠻專心的，老師在講課外東西時，會開始想到自己曾經的事，老師會看我一直盯黑板，有點發楞，會問我你還在嗎？就會回來。她很喜歡舉例，很喜歡從課文延伸時事，我還蠻

喜歡的，可以學到時事，另一方面也學到英文，偏向用英文上課，我們努力聽，會對我們的聽力有幫助。學習方法，她會用句子或實際操作。講單字一定會講例句，譬如：in front of，下面就有例句。我自己學單字時，也會看例句，感覺比較有記憶點。老師情境化的教學，科技化的單字，就會講無人飛機，我們聽完比較有記憶。說應該比較強，讀和寫不確定，寫可以避重就輕，不要選這麼深難的單字，翻譯啊什麼都可以挑我會的，可用我比較會的寫。讀的話，用字難，就會影響到我的理解，比較沒辦法。可以用英文解決生活問題，譬如我們在國內時有很多外國人來，會用英文溝通，還有我喜歡去國外買東西，就會用到。未來英文蠻有用的，我自己想當心理學家，不同心理學的文章甚至是影片，YouTube 的影片有英國或美國心理學家在發表，想看懂比較難，因為只有英譯，要花很多時間才能讀懂。蠻喜歡的，心理學很勵志，但都偏向用外國語文。」高中男學生訪談 06 20170427

上述學生的訪談顯示課程實施大致達成預設的目標。學生不但學會英語文技能，運用小組討論，互相幫忙達成學習任務，也學會部分閱讀策略或學習方法，落實學習遷移，尤其是高中的學生更為明顯，提供初步證據支持素養導向的學習歷程與結果（當然學習歷程仰賴學生與教師的長期共同努力）。以上學生自評的英語文學習，涵蓋英語文技能、團隊合作技巧、開始能運用英語文解決少許生活中的問題。又從跨教育階段的觀點，國中小的學生開始使用並了解英語文的聽說讀寫技能可運用於日常生活溝通，高中學生則開始了解運用英語文的閱讀技能等，能進一步探索跨領域知能，輔助未來大學的學習或職業的養成，佐證了英語文閱讀發展文獻所指出的重要方向：先學習閱讀技能，後運用閱讀學習其他領域的知能（National Institute for Literacy, 2009; National Reading Panel, 2000）。

上述發現，亦可部分佐證范信賢與陳偉宏（2016，頁 15-16）的素養定義：「素養不是單指成就，也不是性向，而是一個人在面對各種複雜多變的情境及實際問題時，能夠靈活運用學校所學，抱持主動積極的態度及多元開放的精神，整

合活用各種相關資訊，發揮思辨、統整、溝通能力與創意，以理解現象或解決問題。」。

四、試教後的教學研究結果與教學省思

以下為各教學案例教師提供的教學省思，反應了課程設計仍須依據教學現場的學生需求與學習歷程，適切調整，讓每位學生都有多的機會學習並達成學習目標。

She Is Brave 的設計教師仔細記錄學生的學習進展與參與度，並提醒差異化教學的進度不需要讓學生的進度一致，可允許個別差異：

「（1）本單元第一節課所設計的字詞差異化分組教學活動，精熟組的學生有了任務卡，對於必須完成的任務便能按部就班完成，讓教師可以多用點心力帶領基礎組的學生熟練本單元的單字。…（2）精熟組的學生均能達成預設目標，多習得 3~5 個同類型的字詞，他們對於自己可以不受限於已熟悉的課本內字詞，而有更大的學習空間，都顯得興致高昂。（3）基礎組的學生由教師帶領熟練本單元單字，按部就班，從能聽辨、能說出、能讀出，到能邊說邊練習拼寫單字，可以感受到學生在穩定中踏實向前的腳步…（4）第二節字母拼讀所設計的差異化分組教學活動，精熟組的學生大都能認真投入地完成任務卡活動，只有兩位學生寫字較慢，來不及抄寫完成影片中的韻文，已請他們回去完成，差異化的課堂練習活動，不是每位學生都必須動作一致的。…」

World Transportation 的設計教師善用形成性評量，快速而精確診斷學生的學習進度，並立即調整課程內容：

「在第二節的聽取活動中：（1）學生的程度差異比我預期要大…在過程中，精熟學習者在第一次聽完後，就能將重點寫在組織圖中，而有些較需協助者在四次的文章播放後，仍無法將重點記錄下來，他們需要更

多的引導，因此，我請已經完成的同學上台寫出重點，以接力的方式，一人寫一項重點，並讓全班同學讀出其內容。(2)這時，我發現學生對於看著組織圖做敘述的能力不佳，大多數學生只是唸出組織圖中的重點字，而無法以完整句子敘述。我當下決定帶學生做口說練習，每一位學生都需要選擇組織圖中的一項列車進行報告，他們可以看著自己筆記中的文字或圖案提示，以完整的句子進行簡單的介紹，例如：I'm going to talk about the HSR. It is the fastest train in Taiwan. It goes along the west coast...(3)原本設計為10分鐘的聽力練習變成了紮實的聽說活動，讓下一節課的文章朗讀及文意理解很快的就能進入狀況。同一篇文章經過聽取重點及反覆的看圖進行簡介可以讓全班學生達到完全的吸收，唯一差別在於文章朗讀時的發音及流暢度。

第三、四節課程進行順利：(1)過程中還是可以察覺到學生的程度差異，要適時的協助及調整速度。(2)到了第四節課的旅遊達人學習單練習時，學生的差異更是明顯，有許多學生快速寫完EZ Travel Task A後想要進行Anchor Activity: EZ Task C。這是較有創意的旅遊設計，學生自己提議要以Power Point呈現報告內容，我決定再加一節課，讓學生能夠將所做好Power Point與同學分享...(3)讓這五堂課成為很紮實的「旅遊課」，同時結合了英語課程中的交通工具、社會科的台灣地理及電腦課的簡報製作。」— World Transportation 20161220

A Better World的設計教師善於觀察學生的專注力、投入度及興趣，學習任務對學生的意義，課後調整教學案例的學習目標，以更符合實際教學，也提供教學實施的技術性建議：

「(1)本次嘗試用不同的兩個五年級班級進行性別平等議題融入英語的核心素養導向教學。(2)在實際進行教學後，礙於時間的關係，我重新修正了指標以及學習目標，讓教案與實際教學效能趨於一致。(3)

在單字教學的設計上，我先讓學生填寫學習單，了解全班學生未來想從事的職業，然後再設計簡報進行單字教學；每個單字下方還會附上一句英語句子。列出的字詞基本上都是他們自己寫的，所以學生會很專注在課堂上。

另外一個班進行繪本導讀：（4）由於這是當天的第一節課，而且他們才剛完成拔河比賽，精神沒有很好。（5）影片雖然分段播放，但螢幕在教室的左前方，坐在後面的學生可能沒辦法看得很清楚；播放影片無法用簡報筆遠端操控，我必須同時兼顧授課與播放影片，有點手忙腳亂。（6）建議先讓學生回家看 YouTube 影片，再搭配相關學習單，比較不會是 teacher-centered。（7）學習單的設計採差異化方式分成三種，同樣程度的學生基本上都可以完成學習單上的任務。（8）學生基本上喜歡這樣的上課模式，感覺比學傳統教科書有趣、同學間討論更熱烈，分組報告時也更能聚焦主題，並尊重別人的意見。」— A Better World 20170314

Why Girls ? 的設計教師反覆進行形成性評量，觀察學生的英語文學習與情感投入，立即調整課程節數，第三節課提供學生對於學習性平與人權議題的學習結果，受限於英語文表達，學生的產出較為簡短，教師隨即提供鷹架，有效引導更完整的產出：

「第一節課、第二節課：（1）教案需要因地制宜，依照不同班級的學習風格調整部分活動，例如加入影片引導，或是學習單的調整。（2）教案內有些提問問題的答案可能不需要重複每一組都講，以免占用太多時間或是造成其他學生重複聽相同答案的狀況。（3）因第二節課心智圖有兩分，有部分重複之處並且在時間安排上會有學生討論時間不足的情況，建議改為一張（附錄五）或是延伸第三節課來處理最後的 wrap-up。（4）第二節課最後的教室整節安排活動因時間不足，但學生們卻

對這個部分很有興趣，因此建議延伸教案至第三節，並且在閱讀文本和此活動之間再增加連結性的課程內容。－ Why Girls? 20170418

第三節課：（1）進行 warm up 時，學生對於自己的 mind map 被老師挑出來讓其他同學看，感覺到他們開心的情緒，但因為教室內投影機的流明度較差，加上距離上次第二節課（0418）已經距離一個月之久，造成學生在回憶、提取文章概要時需要多花一些時間。但仍有學生（基礎學習者）舉手發表。（2）老師可觀察到大部分學生上課是投入的，但可能是因為上課時間是下午第一節課，所以學生進入狀況是較「慢熟的」。（3）學生在分組分析抽到的狀況題時，都能辨識出關於性別或人權議題的不公平之處，但所提供的解學方法，可能礙於英文程度的關係，提供的方法都比較表面或是簡短，需要老師提示或是同意學生可以用中文說明後，才較能深入。（4）學生對於整潔工作的分配和討論是相對熱烈的，雖然老師同意需要協助的學生在說明 reasons 時可以用中文，但只有 2-3 位同學使用中文，其他學生皆用英語 present。學生在討論時，部分學生會主動舉手向老師詢問一些字詞的英文，而後上台報告時，老師也觀察到學生應用的詞彙較多元，如 responsible, careful, hard-working, has experience 等。（5）第三節課實施情況與教案規劃的時間與內容，是可以順利完成課堂的教學，沒有窒礙難行之處。（6）從學生繳回的學習單作答狀況後，決定將修改第二堂課的教案與學習單內容，讓學生更能容易掌握選文的閱讀策略重點。」－ Why Girls? 20170522

Reading in the Blue Blue Ocean 的教師側重對學生的學習情況的觀察，特別是學生如何在不同角色中，討論互動，共同完成小組任務，文末提供教師對課程設計的反思及兩個可能增加的教學活動，即討論故事情節作為課程的開端和運用心智圖幫助釐清角色的特質與行為。

「一、學生學習：學生能充分理解故事內容，各組觀察老師表示學生的討論中多能引用文中的相關證據說明，顯示學生有事先閱讀過故事，對於故事中重要角色與事件皆能正確掌握。由於，在課後時間無意間知道同學閱讀中譯本來理解故事，本來擔心同學對故事的理解並非基於英文文本的閱讀，而無法達成本次的學習目標，但是經過課堂觀察後，觀課老師們分享同學在過程中多正確且快速的查閱文本作為討論，能找到快速正確的段落，也能指正組員的錯誤，顯示同學們仍有使用英文小說閱讀，實際大量運用 scanning, skimming, making inference, interpreting 等閱讀技巧。各組學生在進行討論活動時，每個角色 (summarizer, illustrator...) 皆能完整發言，雖然大多是以中英混用或是以中文討論，可是每組中也能有同學以全英文方式發言，組員間能互相提醒鼓勵多多使用英文表達。當組員發言時，其他組員能專注聆聽，也常見互相協助的情形，例如：對於英文能力較為沒自信的同學，由組內英文能力較佳的同學在旁輔助，上台發表時由英文能力較弱的同學主講，再由英文能力佳的同學補充協助，兩兩互相協助下，為彼此創造成功的經驗。儘管同學們整體的英語表達能力有限，卻能時時記得自己正在學英文。...

觀察老師們也提出部分小組的英文產出會依賴組內英文較好的同學，若要促使每位同學皆能多用英文表達，建議設計一人一張的學習單，要求每位學生以英文簡要回答問題或紀錄討論情形。此外，本次課堂原訂6組同學皆需派代表發表成果，但是礙於時間僅有2組完成發表，可修正為徵求願意發表的小組，不需要每組都上台發表，未發表的小組可以海報展現的方式替代口頭發表。

二、課程設計反思：觀課老師表示本次課程進行順暢，小組明確分工是原因之一，但是良好的課程規劃更是主因，在教學者的引導下同學能專注於重點學習活動，成功達成本次學習目標。討論問題的設計也能引發

學生動機，學生藉由故事中重要角色釐清英雄的特質，有助於學生深度理解故事脈絡。此外，在融入海洋議題的部分，每小組中專設一位 investigator 注意故事中關於海盜的細節，並另外蒐集與海盜相關的補充資料，引發許多具有創意的討論，例如自助餐的用餐型式應與海盜生活有關、海盜船長為何養鸚鵡作為寵物、世界各地海盜的特色、海盜的分類等等，進而能引發學生批判性思考的能力，以故事中的線索及常理推論關於部分海盜傳說的真實性。以上設計能有助於協助學生透過探究海盜生活思考人與海的關係，強化對於海洋的認知，學習賞析海洋文學。

最後，筆者根據教學過程中學生的反應提出兩項建議：

- (一) Ch6-10 的故事因為情節較為緊湊，若同學無法確實掌握故事發展，老師可以在這個階段給予更多的協助，例如筆者另增加 30 分鐘的時間釐清劇情發展，協助同學確實了解故事內容，有利於後續學習活動進行。
- (二) 為協助學生順利聚焦在“Hero”的主題，老師可以運用心智圖，幫助學生討論誰是組員間公認的 hero 並寫出其特質與具體行為。…」

Travel & Learning: Fun in Taipei 的設計教師反思比較著重在整體課程實施的建議，除了提醒其他教師可彈性調整課程內容，還提供許多技術性的有效建議：

「(1) 本課程為三週 6 節課的單元內容，若是要在 3 周內消化所有內容，會有時間上的壓力，老師可以視學生程度與班級人數，彈性調整所需要的節數，更可以擴充內容，發展出多元而有地方特色的教案。(2) 本課程教案，在活動時間的設定上，是假定教師沒有任何軟硬體操作問題，且學生參與課堂情況如預期般順利，沒有困難與延遲的前提之下所做的預定時程…教師可以依照自己的需求，適當調整活動內容。(3) 本課程需要用到雲端硬碟，活動進行仰賴網路，教師必須考慮硬體環

境的建置，以避免課程設計的執行上受到干擾與挫折。…。(4) 本課程涉及台灣的史地部分，中文的解釋是必要的。但是教師在課程的引導過程中，仍以英文為優先，雖然學生無法全英文發表意見，但語言的使用的規範上，應鼓勵以英文為主，教師則盡量提供誘因（加分或口頭獎勵），讓學生帶頭示範。」－ Travel & Learning: Fun in Taipei 20161215

上述參與教師的教學省思可歸納成兩個主要方向：一、課堂注重形成性評量，依據教學現場學生英語文學習進展與需求，立即提供充足的鷹架，並彈性調整課程節數、內容、教學節奏等。二、提供教學實施的細節，讓有志試行此案例的教師教能順暢實施此案例。這些方向呼應了設計研究法強調形成性評鑑（“the formative evaluation”），包含形成性評量了解學生的學習進展，以及課程實施效能的全面性評鑑）的重要性，尤其是動態的、反覆的課程發展歷程之中，如此則可朝關連性（“relevance”即此案例是否回應新綱的素養導向英語文課程？）、一致性（“consistency”即案例設計是否在所有課程主要項目皆有醫治性？）、實用性（“practicality”即其他教師是否能簡單地、完整地實施此案例？）、有效性（“effectiveness”即案例設計是否達成既定的教學應用與推廣的目標？）等要件來提升課程品質（Van den Akker, 2010, 頁 47）

五、小結

小結，差異化教學未必要有外顯的內容、過程、結果的分流，例如：素養導向的英語文教學強調情意的面向，則老師於同一課堂中，提供差異化的學習任務時，也許也應該多加注意不同學生的反映。若只注重外顯不同的差異化學習任務，可能會造成貼標籤的效應，而讓分化到較基礎組的學生受到心理衝擊。有些老師因而傾向使用統一的教學內容與過程，卻依照學生的完成度，給予額外的學習任務，上課時，才能讓每位學生的學習最大化，這樣的教學設計，得以照顧學生的情感及自信。因此，差異化英語文教學可能透過不同形式展現，要點在於老師能有效掌握每位學生的學習起點與進步情形，於課程中給予學習回饋，以便讓

學生獲得最適性的學習與進展。

綜整上述的教學案例特色，英語文素養導向的教與學的特色涵蓋：培養學生成為主動的英語文學習者，有能力、習慣、意願主動學習英語文（國中小的學習側重英語文聽、說、讀、寫技能的養成），並應用英語文為獲取新知的工具（高中的學習側重使用英語文為獲取新知的工具，拓展其他學科的知能）。換言之，英語文素養導向的教學應能落實前文所述的四個主要原則，並適切融入英語文課綱主要的三面九項核心素養內涵，如：B1 符號運用與溝通表達等與英語文學習相關性甚高的核心素養項目。

以下整理訪談結果，指出兩個實施英語文素養導向教與學的重要方向。

（一）素養導向的英語文教學：有效能的英語教學為基礎，核心素養的課程設計為內涵，落實適性學習。

教師、學生的訪談指出，多數教師的上課方式不再採取單一講述教學，而是使用更多元的有效教學方式，如：小組討論與報告，個人思考與表演，藉此更注重每一位學生的學習，適度的給予形成性評量，依據學生的學習與進步情形，再提供適切的鷹架，以幫助學生精熟該課程中指定的技能、知識、態度、甚至於學習方法及策略等。然而，在一個 20 人以上的班級，能抓準每一位學生的學習準備度、進步情形等，其實不是一個簡單的任務，有賴教師平時對每一個同學學習情況的精確掌握，且於上課時，能善用課堂時間，確保學生的學習最大化（Blair, Rupley, & Nichols, 2009; Connecticut State Board of Education, 2014）。亦即，學生隨時都專注於學習任務之中，而能精準而適切地達成針對該課程預先設定的學習目標。

換言之，有效教學中的評量若能落實其實頗能符合素養評量的精神。素養非指展現片段知識或是單一技能，而是學生在特定情境脈絡下行動、不斷調整精進，逐步累積而養成（吳璧純，2017），此發現亦可充分呼應：「素養評量注重歷程、多元及真實，是以專題、體驗、探究、實作、表現、活用為核心。學生透過整合所學，只能把所學遷移到其他例子進行應用，或是實際活用在生活裡，更可對其所知、所行進行覺察思考，而有再持續精進的可能」（范信賢、陳偉泓，

2016，頁 17)。

依此，有效能的英語文教師能善用形成性評量，檢測學生的進步情形、投入度、學習態度等面向，同時也適切回應英語文課綱的核心素養項目，最常引導課程設計的英語文科目核心素養項目依序為：B1 符號運用與溝通表達、C2 人際關係與團隊合作、A2 系統思考與解決問題、C3 多元文化與國際理解。如此，素養導向的英語文教學則將盡可能落實最佳化的適性學習，期望每位學生都能成為主動終身英語學習者。

(二) 跨領域的英語文課程：連結學生的生活與經驗是關鍵，落實英語文為探索新知工具。

除了英文學科本位的教學（此為素養導向中英語文適性學習的重要一環），還可以從現象、問題、議題出發，鼓勵學生發現學習的意義，結合英語文與跨學科、跨領域的知能，主動探究解決之道。老師不再是課堂中唯一主導的角色，適當的引導下，學生可主動規劃自己的學習，並連結自己的生活或經驗世界。然而，老師（當然跨領域 / 學科中有可能是英語文教師與其他領域教師協同教學）並非完全退出引導的角色，仍然應該依據學生的學習情況，即時提供鷹架，提供難度適中的學習任務，讓學生既能真正投入學習任務中，從不會的地方，慢慢學會。這些跨領域課程可能得以幫助學生學得更好、更有效率，而能從中獲得學習成功的自信，這個自信，將有助於引導學生未來更有意願學習該學科，亦符合英語文作為媒介，引導學生主動探究其他的學科知能（Echevarría, Vogt, & Short, 2013），學生則能準備好迎接未來的大學以上甚至終身學習，有效追尋自己的生涯及人生目標。

伍、結果與建議

回應十二年國教的願景：「成就每一個孩子：適性揚才，終身學習」，十二年國教的英語文課綱希望能培養每一位學生成為終身學習者，善用英語文為好幫手，有效完成生活的溝通任務，主動增進個人的知能，帶給學生個人、社會、世

界更多的幸福感。在此願景與理念之下，英語文教育應強調「扶弱適性」，亦即，依據每一位學生的學習準備度、進步情形，提供最大化的學習機會，以幫助學生擁有成功的英語文學習經驗，而能有自信，學生可望逐漸具備主動學習的知能與習慣（抱持英語文學習的興趣，鞏固基礎的英語文技能與知識），甚至學校教育無法顧及的素養學習，學生亦可透過自主學習，善用英語文為工具（特別透過英語文閱讀的知能），主動獲取新知，樂於投入終身學習。

在此十二年國教英語文課綱的前提下，十二年國教英語文課程手冊中的教學單元案例謹提供幾種適性教學的可能性，教育工作者可依照自己的教學現場，改編教材及教學內容，提供最適性的學習給每位學生。換言之，若以養成終身學習者為英語文教育為首要目標，除了英語文技能的培養，情意、學習方法與策略可能也是要點之一。事實上，結合情意、策略、語文技能的教學（注重學習的起點、進步情形等），在我國英語教育的教學現場中，並非新鮮事，關鍵可能在於如何普遍落實於每一個臺灣的英語教室之中（差異化教學是其中一種方式，但非唯一），則有待更多的英語教育工作者協力同行，一起開展未來的英語教育（El-Okda, 2005）。

本研究的參與教師與學生都有皆高的動機與投入度，雖然有完整的情境脈絡描述，可能不適用臺灣其他地區甚至全球各地英語文素養導向課程設計的情況，應謹慎解讀。然本研究發現指出設計研究法可適用英語文課程的實務發展，讓研究者能充份與實務教師協作，亦能依據學生的自評學習歷程與結果，即時調整設計，而充分展現教學實務的真實課程設計流程。惟此研究方法涉及反覆的設計、發展、實施、評鑑、精進歷程，可能造成實務教師與研究者非預期的、反覆增加的教學研究投入時數，新手研究團隊宜謹慎評估運用。

未來，期待每一位學生都能主動運用英語文，拓展新知能，有效解決生活溝通任務，並致力於改善社會與世界。

誌謝

感謝參與十二年國教英語文課程手冊教學單元案例的教師與學生、學者專家，引領深入討論並提供觀課共學的機會，讓本文的教學研究得以完成。

陸、參考文獻

- 王姿雯（2011）。國小六年級學童家庭內社會資本、英語學習動機及英語學業成就之研究：以新北市板橋區某公立國小為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 王麗雲（2014）。基本能力的雙峰現象及其因應建議，教育人力與專業發展，31(1)，1-4
- 李崗、徐美雲（2016）。「說故事」學英語：實施差異化教學對偏鄉國中學生的影響。課程與教學季刊，19(4)，159-190。
- 林婉惠、朱玉妮（2013）。英語學業成就的家庭背景因素探討。臺中教育大學學報，27(1)，93-110。
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。教育脈動，5。
- 范信賢、陳偉泓（2016）。載於潘慧玲主編，十二年國民基本教育普通高中課程規劃及行政準備，頁9-18。新北市：國家教育研究院。2017年9月9日查自：<http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/100364a4957114b60314b625b9d168fe.pdf>
- 張武昌、陳秋蘭、程玉秀、葉錫南、陳浩然、許月貴、林至誠（2012）。中小學英語課程綱要整合型研究。未出版期末報告，新北市：國家教育研究院。
- 張武昌（2011）。臺灣的英語教育：現況與挑戰。2013年10月22日，取自 http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/images/customerFile/psls/change_e-paper2006-2012/201104.pdf
- 萬世鼎、曾芬蘭、宋曜廷（2010）。國中基測英語科雙峰分配探索。測驗學刊，57（1），107-137。
- 吳明柱（2015）。翻轉英語課的班級分組教學模式～宜蘭縣國中英語適性教學與補救教學試辦計畫的補充說明。2016年09月14日查自 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/5798/post/91415/556117>

- 程玉秀、葉錫南、蘇順發（2011）。九十九年「普通高級中學英文科課程綱要」之規劃、實施與預期效果：教師觀點。英語教學，35(2)，91-137。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2016年2月4日查自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>。
- 教育部（2017）。106年國中教育會考各科能力等級加標示人數百分比統計表。2017年9月9日查自 https://cap.nace.edu.tw/exam/106/1060609_1.pdf。
- 國家教育研究院（2017）。英語文課程手冊初稿（更新版本）。2017年09月14日查自 <http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/366>。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養在十二年國民基本教育課程綱要中的可能角色。教育研究月刊，242，139-153。
- 葉錫南（2013）。差異化教學--英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊，233，37-47。
- 葉錫南（2016）。由十二年國教課綱草案展望未來中小學之英語文教科書。教科書研究，9(3)，143-168。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 羅寶鳳（2016）。學教翻轉：翻轉課堂的課程與教學。課程與教學季刊，19(4)，1-22。
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher, 60*, 432-439.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer.
- Connecticut State Board of Education. (2014). The Connecticut Common Core of Teaching (CCT) Rubric for Effective Teaching 2014. 2016, August 1st, Retrieved from http://www.killinglyschools.org/cms/lib4/CT01001242/Centricity/Domain/484/CCT_Rubric_for_Effective_Teaching_2014.pdf
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and

- collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Echevarría, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2013). *Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- EI-Okda, M. (2005). A proposed model for EFL teacher involvement in on-going curriculum development. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 7(4), 33-49.
- Goldenberg, C. (2013). Unlocking the research on English learners: What we know—and don't yet know—about effective instruction. *American Educator*, 37(2), 4-11, 38.
- Huang, H. T. (2017). Design-Based Research: Redesign of an English Language Course Using a Flipped Classroom Approach. *TESOL Quarterly*, 189-192.
- Liebfreund, M. D. & Conradi, K. (2016). Component skills affecting elementary students' informational text comprehension. *Read Writing*, 29, 1141-1160.
- National Institute for Literacy. (2009). *National reading achievement goals inform early literacy instruction*. Retrieved from <http://www.reuters.com/article/2009/01/08/idUS254502+08-Jan-2009+PRN20090108>
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for instruction. Bethesda, MD: National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: an Introduction. In: T. Plomp, & N. Nieveen (Eds., pp. 9-36) *An Introduction to Educational Design Research*. 3rd edition. SLO, Netherlands Institute For Curriculum Development.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2010). *An Introduction to Educational Design Research: Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University*, Shanghai. Enschede, The Netherlands: SLO—Netherlands Institute

- for Curriculum Institute. 3rd edition. SLO, Netherlands Institute For Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van den Akker, J. (2010) Curriculum design research. In: T. Plomp, & N. Nieveen (Eds., pp37-52) *An Introduction to Educational Design Research*. 3rd edition. SLO, Netherlands Institute For Curriculum Development.

附錄一：有效教學的評分量尺 研究者自行翻譯 Connecticut State Board of Education (2014, p.7)

第一面向：教室環境、學生投入、學生對學習的義務

教師提升學生的學習投入，自主與協同學習，協助建構學習社群，透過：

- 1a 創造一個能回應並尊重所有學生學習需求的正向學習環境。
- 1b 提倡適切的行為標準，以建構對所有學生皆有助益的學習環境。
- 1c 使教學時間最大化，透過有效處理固定事項與教學轉換空檔。

第二面向：規劃主動學習

教師規劃教學，讓學生都能投入嚴謹的、相關的學習之中，並提升他們對世界的好奇心，透過：

- 2a 規劃能回應學習重點的教學，以學生的先備知識為基礎，提供難度適中的學習挑戰給所有學生。
- 2b 規劃教學，讓學生都能在認知上投入學習學科內容之中。
- 2c 選用適切的評量策略，掌握學生的學習進展。

第三面向：促進主動學習的教學

教師實施教學，讓學生都能投入嚴謹的、相關的學習之中，並提升他們對世界的好奇心，透過：

- 3a 實施能學習的教學內涵。
- 3b 讓學生建構意義，並應用新的學習，透過使用多樣的、差異化的、證據為本的學習策略。
- 3c 評量學生的學習，提供回饋給學生，並調整教學。

第四面向：專業責任與教師領導

教師盡可能支持學生的學習，藉由發展並展現自己的教學專業、協作、領導，透過：

- 4a 投入持續性的專業增能，以影響自己的教學與學生的學習。
- 4b 共同創造並維持一個專業學習的環境，以支持學生的學習。
- 4c 與同事、學生、家人一起發展並維持一個能支持學生學習的正向學校氣氛。

附錄二：學生訪談問題

1. 你何時開始學英文？目前有補習嗎？花多少時間寫學校英文功課？你喜歡學英文嗎？你對自己的英文能力有沒有信心？為什麼？
2. 你每次都有專心上課嗎？你專心的模樣為何？老師知道你有專心嗎？為什麼？
3. 英語課程有生活化的例子嗎？你喜歡這種連結嗎？英語課程有英語的學習方法嗎？你學的會嗎？你的英文聽說讀寫，哪種最強？哪種最弱？
4. 你可以把英文用在生活中解決問題嗎？請舉例說明。你喜歡用英文解決問題嗎？為什麼？你想像未來會用的到英文嗎？哪一方面？

學校本位課程的發展

從校長課程領導探析一所偏鄉國中學校本位課程發展

林佳慧*、鄭章華**、余采玲***、劉欣宜****

摘要

做為學校的領航者，校長課程領導對學校運作的影響至為關鍵。十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）即將實施，在此改革背景下，國中校長如何帶領學校回應十二年國教的理念與目標，以及課程發展過程中遇到那些困難或展現哪些成果，係為本文欲探究之議題，並期待透過此研究，增進對校長課程領導的認識與討論，成為新課綱實施的參考。

研究者和花蓮一所偏鄉的個案國中建立協作夥伴關係，藉由試行十二年國教新課綱之課程轉化計畫，從校長課程領導的視角理解學校願景形塑、教師專業成長等歷程，探究啟動學校本位課程發展的可能與結果。該校位於花蓮縣南區，為一所原住民重點學校，全校共有六個班，每班僅十多位學生。從 104 年起，研究者與校長及教師因應新課綱的課程實施計畫，開始定期討論數學差異化教學及族群文化課程，為探究兩年多來校長課程領導學校本位課程發展的情形，研究者透過個案研究法，分析訪談逐字稿、會議紀錄與研究日誌等資料，以持續比較的方式分析資料，並將結果提供研究參與者，從回饋確立分析結果的可信度。

研究結果主要有以下三點，包括校長以課程領導支持和促進教師教學改變、以評量回應學生學習需求與提昇學習成效、以教師專業學習社群增進課程轉化動能。另外，基於上述研究結果本研究提出三項建議，其一應建構學校成為一樂於

* 臺灣師範大學課程及教學研究所博士候選人、國家教師研究院研究教師

** 國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

*** 花蓮縣富北國中校長

**** 臺國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

學習的場域，以助於學校學習文化的建立以及校本課程的發展與推動。其次，後續研究可進一步探討「課程發展」、「呼應課程的評量」與「教師專業發展」三者與課程轉化之關係。最後，校長的課程觀和課程領導的建構過程反映了校長課程意識的發展，未來亦可關注此研究主題。

關鍵字：十二年國教、校長課程領導、學校本位課程發展

壹、前言

為了培養下一代能面對未來社會的變遷與挑戰，我國於 103 年 11 月 28 日由教育部公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱總綱），代表新一波重要課程改革正式展開，其影響的層面及範圍比九年一貫課程更加廣泛。十二年國教總綱以「自發、互動、共好」為核心理念，重視學習者為中心，著重「自主行動、溝通互動、社會參與」三大面向核心素養的培養，符應先進國家教育改革的趨勢。

「成就每一位孩子—適性揚才、終身學習」是十二年國教的教育目標（教育部，2014），透過學校共築學生學習圖像，從各領域/科目之部定課程向下紮根，培養基本學力，由學區特性、學生的學習需求之校訂課程向上延伸，展現彈性活力，共同構成學校本位課程發展，研發具有特色重點、情境脈絡的素養導向課程。依循總綱國民中小課程架構方向，發現其賦予學校更多的自主空間，鼓勵學校依辦學理念、學區特性、學生的學習需求等，發展校訂課程，亦可進行課程組合、適性分組與混齡教學等方式。殊不知，這樣的理念，在現行九年一貫課程中並不陌生，卻因結構面因素產生「彈性學習節數」的課程定位與目標不明確，以及教學現場的實施成效不彰的問題（方德隆，2010；鄭英耀、邱文彬，2010；蔡清田、陳延興，2010；張嘉育，2010）。故，十二年國教課綱是以「彈性學習課程」取代「彈性學習節數」的設置，從課程的觀點明確規劃四大實施類型，期能解決彈性學習節數定位不明且易被挪用作為考科教學的困境，而是提供學生有專題性、探究性及實作性等活化學習，也可選擇參加有興趣的學習社團、技藝活動等，獲得與強化多元適性的學習機會，發展自主學習能力（教育部，2014）。

上述的教育理念與改革方向，乃可因地制宜，結合各地區特色與資源，成就學生多元的學習，然而，城鄉學生的學習成就殊異，偏鄉師資匱乏、流動率高等現象，伴隨著少子女化浪潮，對學校的課程運作實具挑戰性。從組織系統的觀點而言，校長身為學校的領航者，對教育改革的理解、領導作為、角色知覺等對於

學校運作有舉足輕重的影響力扮演著課程領導的重要角色，亦是教師專業學習社群運作的重要推手（高新建，2002；黃旭鈞，2003；鄭淵全，2006；Glatthorn & Jailall, 2009；潘淑琦，2017）。為此，偏鄉地區的國中校長如何帶領教師專業學習社群落實總綱理念與目標，進行學校本位課程發展，以回應學生學習需求，其課程領導與實踐樣貌為何，為本文所欲探究的議題。故，本研究即以偏鄉國中的校長課程領導為主題，運用個案研究，以一所位於花東偏鄉的國中做為研究場域，透過觀察、深度訪談等方式，探析一位個案校長帶領偏鄉教師進行十二年國教學校本位課程發展的歷程，增進對於校長課程領導的理解與討論，以做為十二年國教課綱實施的參考。

貳、文獻探討

一、校長課程領導的意涵

「課程領導」與「教學領導」兩個概念在教育研究論述中意涵極為相近。高新建（2002）指出兩者在內涵上諸多重疊，任務亦頗多相似，尤其在進行學校本位課程發展時，課程領導和教學領導在實務運作上更是難以截然劃分，因此，本研究並未將兩者作嚴格區分，而以課程領導概稱。有關校長層級課程領導的意涵，Pantelides（1991）認為課程領導是校長直接參與學校課程與教學設計之行為，旨在增進學生的學習成效。Hallinger（1992）則認為校長被期望應具備與課程及教學有關的知能，並能直接輔導教師教學，促進學校改革與教學創新，同時有效管理與監督教師的教學，整合學校的課程方案，關心學生的進步狀況。國內也有多位學者曾對校長課程領導提出解釋，曾榮華（2006）定義校長的課程領導是對學校課程設計、發展、實施和評鑑進行一種溝通協調和支援的專業性領導，目的在改善學校課程的內涵與運作機制，進而提升教學品質及學習的成效，它不僅包含行政事務和管理技術的運用，同時它也在促成學校課程的永續發展的組織和制度的建立；高新建（2002）認為校長在學校課程領導可扮演八種不同角色，包含教育理念的追尋及實踐者、學校系統的建置及營運者、專業知識的

建構及散佈者、學校成員的領航及合作者、校務創意的推動及支持者、內外資源整合及經營者、團隊人際的溝通及協調者，以及課程成效的回饋及監督者；林新發（2010）、李麗琦（2012）以及王秀玲與康瀚文（2012）等研究均指出課程領導是校長透過直接或間接的具體作為或決策，或授權教師之專業學習社群運作，發展教學任務與目標、確保課程品質、提升教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以實現教育目標與師生行政人員互動的歷程。綜合言之，校長課程領導的定義除強調課程發展的內涵、特色及相關角色外，並將提高教師專業知能，增進學生學習成效視為最主要目的，且場域脈絡因素、學校運作機制、學習社群的建立和各層級協同領導的人際關係等概念亦屬重要。

雖然校長的課程領導對於學校的課程轉化扮演相當關鍵的角色，然而大多數的校長在九年一貫課程改革中仍停留在行政領導，較少進行課程領導（林佩璇，2004）。OECD 的調查也發現世界各國三分之二左右的校長仍進行行政領導，而進行課程領導的校長，其教師對於學校有較高的向心力與對自身的工作有較高的滿意度（OECD, 2014）。對推動課程改革的關鍵因素而言，提昇教師的課程意識首為重要（甄曉蘭，2003）。校長隸屬教師專業學習社群的一員，其課程與教學領導便應注意教師社群的互動，思考促發教師專業的因應策略。然而，目前學校校長在推動教師專業學習社群時，常在工作時間分配、專業知能及教師期望等面臨困境，例如：過去校長的領導以行政領導管理為主，少有時間進行課程教學領導與改善教學；各科教師均有其專門領域，校長欲發揮課程教學領導功能，易被教師視為不尊重專業或干涉教學，且校長也須具備該領域專業知能，否則難以得到教師的肯定與認同；又如校長未積極參與各領域專業學習社群的活動，未對社群提出的需求或意見加以回應與解決，或少有給予社群領導人正向與實質的回饋等。

因此，校長領導與教師專業學習社群的關係，可從幾方面觀之（Krumsvik, 2005；Lesser & Storck, 2001）：一是將對組織有意義的資源集中到社群中，賦予社群合法性與權力，促使社群運作更加順利，並能吸引更多潛在成員加入，創造更豐富的對話合作。也就是說，若有校長的支持與適當的政策配合，教師專業學

習社群在運作過程中，便能運用組織中的相關資源或獲取所需資源，將可維持專業學習社群的良好運作。其次，學校領導者賦予社群成員不同的角色與責任，除了提供社群支持和鼓勵，還需要經費和設備支援；而社群帶領人則要提升社群成員技能，提高成員對於社群的認同；而專業學習社群係採用合作方式學習與改進缺點，教師可以在實際的教學中，採取共同備課、發展教學資源、協同教學來相互協助。再者，校長領導與教師專業學習社群的關係也與權力釋放有關，在學校組織中，校長應適度釋放權力給社群中的領導者及每一位教師，而其他學校行政主管亦應支持專業學習社群的發展。

二、偏鄉地區教育現況與問題

偏鄉地區一直存在著學習成就低落的問題，以數學科為例，其城鄉學習成就差距最為顯著，原住民較多的鄉鎮往往為教育低成就區域（陳奕奇、劉子銘，2008）。PISA 2012 的結果指出，臺灣家長的社經地位對於學生數學學習成就具有相當高的解釋力，為所有參與國家中最高者（OECD, 2013）。家庭功能不彰、隔代教養導致孩子學習成就低落，是長久以來社會大眾所認知的偏鄉教育問題。然而，這種以「缺陷模式」解釋城鄉或族群之間的學習成就差距，忽略了學習成就落差的本質是學習機會落差（Flores, 2007）。九年一貫課程在改革之初，並沒有像美國學界針對社會公平議題產生論辯（Apple, 1992；Romberg, 1992）。Secada 與 Berman（1999）提出課程設計與發展時，若忽視社會公平議題，可能導致不同社經地位與族群學生學習成就差距擴大與不公平的對待。

臺灣偏遠地區的學生，他們之中大多為經濟與文化弱勢。政府認知到這個問題，立法保障經費與資源優先撥給偏遠地區，例如，教育基本法第五條規定：各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之（教育部，2007）。「多給一些」一直是促進偏遠地區教育公平政策的主流（王麗雲、甄曉蘭，2007），然而這樣的教育政策被批評為僅關注課室設備與學校設施的改善，並沒有提供偏遠地區教師充分的機會參與教師專業發展（甄

曉蘭，2007），僅有為數不多的系統性評鑑探討偏遠地區教師對於教育政策的看法與政策的效果。Cohen、Raudenbush 與 Ball（2003）的重要研究已經質疑這種灑錢式、撥給學校設備和資源就能提高學習成就的假設，指出關鍵不是在於資源的給予而是資源的運用。欲提昇學習成就、縮短學習成就落差的當務之急在於有效運用資源提供弱勢學生學習的機會（Flores, 2007）

然而，TIMSS 的分析發現臺灣存在教育機會不均的問題，高、低社經地位學生受教於高素質教師的機會落差在受測國家中是非常高的，弱勢學生較少有機會受教於合格與有經驗的教師（Akiba, LeTendre, & Scribner, 2007）。原住民學生常被不具資格或沒有經驗的教師教到（牟中原、陳伯璋，1996）。甄曉蘭（2007）的調查發現超過一半服務於偏遠地區的教師沒有五年以上的教學經驗，在一般中學僅有三分之一比例的教師不具五年以上的教學經驗。偏遠地區中學教師的流動率相當高為 15.45%，一般中學教師的流動率是相當低，只有 4.59% 而已。

比起其他可歸咎於低成就的校外因素，像是父母教育程度與收入，教師的教學對於學習機會的提供有著舉足輕重的影響，是學生學習成效的最重要因素（Wilkins, et. al, 2006）。雖然研究證據顯示臺灣有著教育機會不均等的問題，卻鮮少有研究深入探討學校的生態環境、行政作為與教學內容，關於學校或是課室的田野研究資料更是付之闕如（甄曉蘭，2007）。遑論探討偏鄉地區學校校長如何藉由課程領導帶領教師建立學習型社群進行專業成長，發展學校本位課程，提供學生學習的機會。因此，本文探討此一議題，期能為偏鄉教育發展做出貢獻。

參、研究方法

本研究探究一所偏鄉國中校長如何以課程領導進行學校本位課程發展，透過個案研究（case study）進行全面性的描述和分析（Stake, 1995），藉豐富描述找出研究對象於複雜情境脈絡中的行動參照架構和價值觀，其產生的知識將更具有情境脈絡，並彰顯從個案能學習整體性意義，回歸教育實踐的問題（林佩璇，2000；張祝芬，2009）。以下針對研究場域、個案背景、資料蒐集與分析方式等，

做一說明。

一、研究場域

彩虹國中（化名），創校於民國57年，學區內族群多元，有布農族、阿美族、閩客、平埔與新移民之子。家長從事工作情形如下：軍公教者僅佔8%，務農者有35%，雜工或服務業者26%，而無業工作者卻有20%之高。學生家庭經濟大多貧困，有三分之一是中、低收入戶。少子化現象對偏鄉學校帶來不小的衝擊，然而，該校學生人數自103學年度68人、104學年80人、105學年81人，卻逆向逐年增加，預計106學年可突破百人。學校教師人數為15~20人，各領域/科目僅1~2人，由於人數較少，多半只能個人自行進行課程設計，較少機會能與他人進行備課討論。

二、個案背景

本個案王校長（化名），已從事18年教育工作，專長背景是數學和資訊，在未到彩虹國中前，曾在花蓮北部的學校擔任教務及總務主任，對於國中課務運作相當熟稔。王校長在103學年度到彩虹國中，這是她初次擔任校長，剛到這所位在花蓮南端的學校時，校長並無任何熟識。為了能快速理解社區的現況與資源，她積極拜會當地的里長、村長及地方上各行各業的人士。王校長認為一個學校良好的校務運作，必須掌握「課程與教學」這兩大重點，所以校內舉行的各項活動或比賽，她都希望教師能具體實踐課程的精神。

王校長剛到彩虹國中時，與教師因新關係存有距離感。她發現學校學生隔代教養與學習低成就等問題比例偏高，學校教師對於學生學習多半為低期待，如何提昇學生的學習成效較無策略、教師社群課程發展的動能較為不足，以及學校相關教育補助資源偏低等問題。為此，她帶領行政團隊參與國家教育研究院（簡稱國教院）的研究合作學校計畫、教育部的十二年國教前導學校計畫和偏鄉教育相關計畫，期待引進外部更多的資源與資訊，對彩虹國中原有的學校系統產生擾動，進而啟動學校改變，並在王校長帶領下，該校自104學年起，即開始依照新

課綱國中的課程架構進行排課和課程轉化。

三、資料蒐集與分析

資料蒐集時間從民國 104 年 9 月至 106 年 2 月。研究者進行校長訪談（訪談大綱如附件一）、研究合作學校焦點座談會議、教師訪談，並以觀察、會議記錄和研究日誌等蒐集相關資訊，做為資料的多元來源。此外，研究者與教師在信任關係的基礎上，非正式談話訊息亦為脈絡探索及佐證的重要線索。

研究者運用持續比較的方式（Bogdan & Biklen, 2007），瞭解校長如何藉由課程領導進行課程轉化於偏鄉國中。資料分析完成之後，研究者運用進行多種資料來源做三角校正，並提供初步的研究結果給參與者進行檢核，以確保資料分析的可信度（Creswell, 2008; Shenton, 2004）。

肆、研究發現與討論

本文的研究發現主要有以下三點：一、以課程領導支持和促進教師教學改變；二、以評量回應學生學習需求與提昇學習成效；三、以教師專業學習社群增進課程轉化動能。現分述如下：

一、以課程領導支持和促進教師教學改變

（一）校長的課程領導與教師建立信任關係

個案校長自 103 學年度到彩虹國中，剛開始懷著初任校長的使命感及對教育的理想，很快地，發現花蓮南北兩邊的學校文化特色迥然不同，先前對學校經驗與對領導的想像，必須重新思考。

初任職時，對學校的校園文化不熟稔，學校的運作亦有異於他校，在溝通領導上也發生窒礙難行的部分，與內心的經營藍圖相去甚遠…

（105/4/28_訪談）

為了能順利推動課務，在有限的教師人力資源中，她重視每個教師的專長及潛力。「學校連教職員才22個人，雖然很少，我怎麼讓每一個老師的優勢發揮出來，這是我的工作」（1050115_焦點座談）。在此信念下，校長積極了解學校長期發展的特色課程、社區文化背景與學生需要，透過各種時機與教師對話，建立與校內同仁合作的信任關係。

今天體驗活動，感謝各位同仁的參與，我選擇「潛能」這張圖卡，代表我們學校每一個人充滿潛能，為教育及學生付出。（1040128_期末寒假備課_觀察）

校長從專長的數學領域開始，和學校教師共同備課數學差異化教學課程。一開始，她先進班觀察數學教師的教學，等到學校其他領域教師漸漸了解校長會到班上觀課的做法，在信任為基礎上，校長逐漸擴展觀察其他領域教師教學，並於課後和教師討論剛剛上課的狀況，目的是串連教師教學與學生學習狀況，扮演課程專業知識的建構者和學校成員的領航者（高新建，2002）。由於國中是分領域上課，實務上，國中教師不會去非專長領域進行觀課。王校長能做到這一點的原因在於，無論觀課的領域為何，她根據有效教學原則以及十二年國教「自發、互動、共好」的理念，進行教師觀課並給予教學上的回饋，這不失為可行的方法，來處理國中因分領域教學而觀課不易的問題。同時，她也進行公開授課，讓學校教師進班觀察，並聽取同仁給她教學上的回饋。從OECD（2014）的調查來看，王校長的課程領導作為是相當難能可貴。這建立了校長的領導威信與學校本位課程發展的向心力。

（二）扮演倡議及聆聽角色，形塑教師課程意識

彩虹國中地處多元族群並陳的地區，有布農族、阿美族、閩客、平埔與新移民之子等。面對十二年國教彈性學習課程，校長看見多位教師對族群文化課深感興趣及使命感，「我看見一個年輕教師這麼認同自己的文化，這麼憂心自己的文化會流失」（1041212_焦點座談），便召集各處室主任討論此事，「他們就問我課程要做甚麼？我認為要做在地的東西，所以我就說做文化」（1041212_焦點

座談)。王校長領頭倡議後，就退居後位，扮演聆聽的角色，將課程舞台交給教師。「我們是寧靜推手，我們只要當非常安靜的推手就好了！」（1050115 焦點座談）。如同甄曉蘭（2003）指出面對學校教育改革，教師的主動參與與自我覺知意識才是教育改革的關鍵。

我先說這樣子的一句話，接著每一個老師就提供意見：「我們想做什麼？想做什麼？」，這些開枝散葉都是老師講的，我只有講這個主幹，然後大家就盡情就做這樣子。（1050115_焦點座談）

我們學校老師配合度是非常高，就是他們看到只要是好的，他們就會願意跟隨，而且甚至發想比我還快，所以我大部分都是「喔！好啊！聽到了！好啊！你們很好！」就一直鼓勵、一直鼓勵，他們跑得好快！（1041212 焦點座談）

王校長的支持與鼓勵是學校教師研發課程的動力，以族群文化課而言，在教務處的安排下，授課教師會透過定期會議與外部專家研討課程，有時候王校長也會一同參與討論，共同激盪素養導向的課程設計，提供教師多元的教學方式，啟發教師形塑族群文化課的可能性與課程意識，誠如一位老師所言：「我希望課堂上，學生不是只有看到熱鬧族群活動，更希望能帶出課程的本質」（1060222_觀察），由此可知教師在校長課程領導下，逐漸萌發對課程設計核心價值與本質（being）的掌握，跳脫精彩、有趣的活動表層（doing），朝向建立個人「為何教？」、「如何教？」及「教什麼？」的課程意識觀。

（三）整合內外部資源，支持課程轉化

該校的教師十年來致力於品德教育之深化，透過自編教材實施品德教育，學校教師二至三人一組，利用彈性學習節數，帶領學生進行體驗活動與服務學習，期能彌補家庭教育不足這一塊。長久以來，教師們多利用每週一至三次例行性的開會與腦力激盪發展課程。隨著十二年國教前導計畫的試行，校訂課程除了每週既有的「品德語」一節課，又增加「族群文化」一節課。無論是校訂課程還是部

定課程，教師還要思考如何實踐素養導向課程設計的精神，對其而言可說是壓力俱增。「我覺得時間都不夠用，壓力很大，很擔心上課品質」（1060222_蘇師訪談）。

有鑑於此，王校長便與教務主任溝通，從不同管道尋找有力的支點，幫助教師精進教學，例如：調整課程安排，將原本每週一節的品德語及族群文化課，改為每週兩節，隔週對開的方式進行。「我們的族群文化課與品德語下學期是隔週上課，也會安排專家與各組進行共同備課，讓課程愈來愈好。」（1060119 工作坊_教務主任）。學校申請經費成立國文和數學領域專業學習社群、邀請專家帶領族群文化課程工作坊、以及安排英文教師進行跨校教學觀摩交流等。

我常在想我到底要幫老師做的是什麼？我要幫老師找到哪些資源讓他覺得他很放心跟著校長的理念走，所以，我一直在尋找外部資源，到底誰能來幫我？同時也在整合內部資源，我常在問我給老師的東西夠不夠？
（1050115_焦點座談）

學校本位課程的發展重視學校經營理念與師生需求，王校長在課程領導上，除了緊扣學校願景，也時時關照教師課程發展的需求，帶領師生共創「校有、校治、校享」的課程。

二、以評量回應學生學習需求與提昇學習成效

偏鄉學生的學習表現一直是教育界長期關注的議題（許添明與葉珍玲，2015）。彩虹國中的孩子在體能及藝術等才能表現傑出，然而學業表現上卻處於弱勢。從103年、104年國民中學會考成績可知（見表一），該校沒有學生在任何一科拿到A等級（精熟），倒是有不少學生處於C等級（待加強）。

表一 彩虹國中 103-105 年的會考成績

年度	等級						
	2A3B	5B	4B	3B	2B	1B	5C
103 年會考成績與人數	0	1	0	8	5	9	5
104 年會考成績與人數	0	4	0	5	4	3	1
105 年會考成績與人數	2	6	6	4	5	3	0

從民國 103 年開始，該校和國家教育研究院形成研究合作夥伴關係。王校長在國教院的協助之下帶領數學教師研發以形成性評量為核心的數學差異化課程，以回應學生的學習需求。形成性評量為促進教學的評量（assessment for learning），教師運用提問、學習任務、活動、作業等方式瞭解學生的學習現況，以及和學習目標的差距，從而給予學生合適的回饋促進學習者向學習目標前進。他們發展開放性問題、類似任務與數學擬題（如圖二）做為差異化任務，提供所有學生學好數學的機會。

4 / 自我評量

請同學選擇你要解決的題目並在題號前空格內打勾 。

● 基礎考驗

1. 根據左欄的文字情境描述，於右欄列出不等式。

小孟的體重超過 60 公斤。

2. 根據右欄的不等式，於左欄填入適當的文字情境描述。

$x \leq 80$

● 進階挑戰

1. 根據左欄的文字情境描述，於右欄列出不等式。

阿里這學期所量的身高為 x 公分，其身高的一半再加 15 公分不少於 100 公分。

2. 根據右欄的不等式，於左欄填入適當的文字情境描述。

$x - 10 \leq 80$

$x - 10 \leq 80$

● 神的境界

1. 小桑將 350 毫升的水裝進一個容量為 500 毫升的馬克杯裡，再將三顆彈珠放入杯中，結果發現水還沒有滿；若一顆彈珠的體積為 x 立方公分，請依題目列出不等式。

2. 小艾在暑假參加了登山社，他們上山時速為每小時 3 公里，而沿同一山路下山之時速為每小時 5 公里；已知小艾來回一趟花費時間不超過 12 小時，假設山路長 x 公里，請依題目列出不等式。

圖二 數學差異化教學之類似任務

以圖二類似任務為例，分為「基礎考驗」、「進階挑戰」與「神的境界」三種難易等級的任務，學生可依程度自行選擇要完成的任務。教師鼓勵學生就自己的能力所及來挑戰完成，從學生的選擇與作答來評估學生的程度與學習狀況，做為後續教學的依據。換句話說，在彩虹國中的課室，教學與評量是整合為一，而不是分立存在（NCTM, 1995; U.S. Department of Education, 2008）。

無論在研究者或是同校教師面前，王校長多次表達對於學生在課室出現迷思概念的正向態度，認為迷思概念的出現不是對於教師教學成效的否定，相反地，是一個讓教師學習去教好學生的重要機會。這與 Bray（2011）研究中持有數學教學應「促進概念性理解」（teaching for understanding）信念之個案教師的相似。因此，王校長和學校教師討論數學教學時，會關注如何把握學生在學習過程或評量出現錯誤的時機，轉換成促進其學習與概念理解的機會。

不少文獻指出教師運用形成性評量對於學生學習成就提昇的成效（Black & William, 1998; U.S. Department of Education, 2008）。在校長和教師共同備課運用形成性評量瞭解學生的學習狀況，以有所本的行動（informed action）（Andrade, 2010）回應學生的學習需求。兩年下來，學生的學習成效有所提昇，從表一可以看出該校學生從 103 年有五位會考成績為 5C 的學生，進步到 105 年沒有一位學生是全部成績是待加強的，整體而言，該校學生成績是提昇的。

三、以教師專業學習社群增進課程轉化動能

在彩虹國中，各領域教師因為人數較少，備課向來是單兵作戰，王校長到彩虹國中即發現校內缺少課程研發討論的氛圍，直到推動族群文化課，將不同專長教師兩兩一組搭配組合，校園內才漸漸出現跨領域對話和討論課程的情景。

我看到校園氛圍的改變，就是那個凝聚的力量更大了！以前不是這樣的，大家不用對話嘛！因為你教數學、你教國文，本來就是比較少對話，但是現在族群文化課，大家就可以一起對話，無形中，校園的凝聚力會更強，因為我們是要共同完成一件事，我們是一起完成彈性學習課程！

(1050115_焦點座談)

105 學年第一學期期末，王校長邀請外部專家帶領全校教師回顧與檢視族群文化課程實施情況，會中除了凝聚教師對族群文化課程的圖像：「自信、尊重、共好、認同、體驗、撒以責任」，並且以學校的行事曆為經，各組文化課程的核心概念為緯，共構出新學期的課程進度。此外，由教務處提供事先蒐集的學生學習回饋，讓社群教師有了更多反思課程設計的空間。一位選讀平埔族課程的 S 同學說：「課堂上，了解平埔族遷移多次，也了解平埔文化，如：飲食文化、祖靈文化和祭拜神祖的儀式」，她希望老師能可以多介紹語言，因為現在很少人在講平埔族語，透過課程的學習，讓 S 同學更了解自己的平埔族人，發現平埔族更深處的文化，如同她說：「不然活的那麼久，不知自己是什麼族的？…」另外一位，從中國台商學校回來七年級的 T 同學則表示，經過一學期河洛課程的學習，他發現最大的收穫是能跟老人家對話了！透過課堂上的主題討論，儘管聽不太懂閩南語的他，對閩式建築、不同地區結婚方式與禁忌深感興趣，期許自己能多認識傳統文化，不要有斷層。相較於七年級學弟妹的新奇感，八年級的 W 同學對族群文化課程學習的體會更深了！本身是花蓮縣族語朗讀比賽的常勝軍，對族群文化課程的學習格外認真，她說：「我們身上都流著不同族群的血液，如果我們不了解自己的文化，那麼文化要怎麼傳承下去？」「透過課程我認識到語言的重要性，沒有了語言，一個族群就會消失」，從學生身上，教師很欣喜學生的反應，也很驚訝學生的反思這麼深刻，如同 P 老師說：「這真的是他們寫的吗？」(1060119_觀察)。

看著學生的學習收穫，社群教師回溯這門課創始的動機，也看見課程轉化中的困難處。

學生對自我和在地文化的認同是非常重要的，在彈性學習課程就是希望學生能夠認識這些自己的文化，並且能超越表面的印象，例如：大家想到布農族就想到打獵，就想到唱歌，八部合音，可是我們認為不是只有這樣子的東西，當然這些從表面最容易的東西來看是比較快的，然後之

後我們要把它的那些文化的東西、歷史的東西放進來。(1050115 焦點訪談_楊主任)

這門課我希望學生能瞭解、認同自己文化及語言，每當有活動要進行時，有學生會主動參與課程討論，也會給老師一些建議，看到學生說自己的話、唱自己的歌說自己的歷史，那片刻的畫面，令人感動。我最大的困擾是課程時間一節不夠、教師增能不足，僅靠自己閱讀備課不夠，有時候學生不知為何要上這類課程。(1060119 工作坊_張師、潘師)

教師透過專業學習社群彼此相互支持，以團隊合作的方式進行專業探究與經驗分享，進而運用於實務中，以實現教師專業學習社群的目標與願景(黃建翔與吳清山，2013)，王校長和族群文化課程的教師專業學習社群經過這段時間的課程研發，看見學生的學習成長與收穫，也看見課程發展的動力，即使面對困難，在王校長和行政的支援與對話中，逐一澄清與化解。

伍、結論與建議

McLaughlin 與 Talbert (2001) 針對中學階段學校課程改革的研究發現，學校所處學區的社經地位會影響學校教師的改革意願。在中、高社經地位學區，由於學生的家庭社經地位平均而言相當不錯，有著較佳的學習表現，學校教師對課程或教學變革不認為有必要性與急迫性；在低社經地位學區，學校教師在面對學生的低學習成就與特殊的學習需求時，有兩種可能的反應，一種是進行課程與教學的改變積極回應學生的學習需求，另一種就是降低對於學生的期待，繼續安於現狀。

本研究與上述發現相似，個案學校的教師在王校長剛接任校長時，面對學生的低學習成就與家庭特殊狀況，回應方式為降低對學生的要求與期待，缺少課程改變的動力。有鑑於此，王校長領導學校主任和教師共同參與十二年國教研究合

作計畫，建立團隊的信任感，解析十二年國教課綱「自主行動、溝通互動、社會參與」精神與內涵，並從學校願景、學生圖像、課程發展、共同備課、校長公開授課、差異化教學等面向，做為課程轉化的標的。儘管地處偏鄉的彩虹國中，卻有著豐富族群文化的在地資源，校長積極鼓勵教師成立教師專業學習社群，定期研討族群文化校訂課程，從教師對話與學生回饋中，提昇教師的課程意識，形塑課程慎思的文化，增添課程設計的寬廣度，唯可進一步連結校訂課程與部定課程的關係，朝向有機整合式的學校本位課程發展。再者，回應總綱實施要點校長公開授課的規範，王校長以身作則，藉由數學領域共同備課、公開授課與議課的歷程，激發教師投入專業的熱忱，不僅建立課程領導的典範，也凝聚教師間的向心力，進化深化教師的課程意識和促進教學改變。因著校長課程領導的具體作為，教師能積極回應學區學生學習的需求與特殊性，漸漸提昇學習興趣和成效，亦獲得學區家長對學校課程發展與辦學績效的肯定，逐年提高彩虹國中的新生報到率，這在少子化浪潮的影響下，學校新生人數不減反增、逆勢成長，相當難能可貴。由此可知，身為學校的最高領導者，校長扮演十二年國教精神和理念的實踐者，建立學校成員間專業對話的信任關係，也是內外的專業資源的整合者，進行系統性的課程建置，以利學校本位課程發展。

綜整本研究發現，在偏鄉地區，校長推動學校本位課程發展的課程領導，係以學校社區特色及資源為考量，建立行政和教師互信互賴的基礎，啟發教師課程意識，並從學生評量回饋及教師專業學習社群的運作提昇教師專業能力。建議後續可參考此模式，進一步探討「課程發展」、「呼應課程的評量」與「教師專業發展」三者與課程轉化之相關研究。此外，校長的課程觀和課程領導的建構過程反映了校長課程意識的發展，此有助於對自我的深層理解和對他人的同理聆聽，未來亦可關注此研究主題，豐富校長課程領導的相關研究。

參考文獻

- 方德隆（2010）。整合型計畫：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析。子計畫一：九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究的後設分析。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 王秀玲、康瀚文（2012）。建構教師專業學習社群以提升學校效能 - 校長教學領導的觀點。論文發表於國家教育研究院主辦之「2012 全球教育論壇：教育經營與學校效能」國際學術研討會，新北市。
- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，25-46。
- 牟中原、陳伯璋（1996）。原住民教育。教改會第二十四次委員會議委員報告，取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea8/j21/>
- 李麗琦（2012）。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究。國立新竹教育大學，未出版，新竹市。
- 林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所（主編），質的研究方法（頁 239-262）。高雄市：麗文。
- 林新發（2010）。校長教學領導的意涵與行動實踐步驟。國民教育月刊，51（2），1-6。
- 高新建（2002）。學校課程領導者的任務與角色析探。臺北市立師範學院學報，33，113-128。
- 張祝芬（2009）。高中課程領導之研究：分佈式領導取向。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 張嘉育（2010）。整合型計畫：中小學課程政策之整合研究。子計畫二：學校本位課程與重大議題探究。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 教育部（2007）。教育基本法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Eng/Fnews/FnewsContent.asp?msgid=2855&msgType=en&key word=undefined>

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 許添明、葉珍玲（2015）。城鄉學生學習落差現況、成因及政策建議。臺東大學教育學報，26（2），63-91。
- 陳奕奇、子銘（2008）。教育成就與城鄉差距：空間群聚之分析。人口學刊，37，1-43。
- 曾榮華（2006）。一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：課程美學探究取向。國立臺中教育大學國民教育研究所博士論文，未出版，臺中市。
- 黃旭鈞（2003）。課程領導：理論與實務。臺北：心理出版社。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。教育研究學報，47（1），39-58。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），p63-94。
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育研究集刊，53（3），1-35。
- 潘淑琦（2017）。初任校長從實踐經驗中開拓偏鄉教育之研究。嘉大教育研究學刊，38，35-69。
- 蔡清田、陳延興（2010）。整合型計畫：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 鄭英耀、邱文彬（2010）。整合型計畫：現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 鄭淵全（2006）。國小校長課程領導角色知覺與作為之研究。當代教育研究，14（3），59-90。
- Akiba, M., LeTendre, G. K., & Scribner, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36 (7), 369-387.
- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 344-351). New York,

- NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1992). Do the standards go far enough? Power, policy, and practice in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 412-431.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). New York: Pearson Education group.
- Bray, W. S. (2011). A collective case study of the influence of teachers' beliefs and knowledge on error-handling practices during class discussion of mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42 (1), 2-38.
- Cohen, D., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resource, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 119-142.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flores, A. (2007). Examining disparities in mathematics education: Achievement gap or opportunity gap? *The High School Journal*, 91 (1), 29-42.
- Glatthorn, A. A., & Jailall, J. M. (2009). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (3rd). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Green, E. (2014). *Building a better teacher: How teaching works (and how to teach it to everyone)*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48.
- Krumsvik, R. (2005). ICT and Community of Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (1), 27-50.

- Lesser, E., & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40 (4), 831-841
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: Author
- OECD (2013). *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*. Retrieved July. 31, 2015, from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspectives on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- Pantelides, J. R. (1991). An exploration of the relationship between specific instructional leadership behaviors of elementary principal and student achievement. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Romberg, T. A. (1992). Further thoughts on the standards: A reaction to Apple. *Journal for Research in Mathematics Education*. 23, 432-437.
- Secada, W. G., & Berman, P. W. (1999). Equity as a value-added dimension in teaching for understanding in school mathematics. In E. Fennema & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 33-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- U.S. Department of Education. (2008). *Foundations for success: The final report of*

the national mathematics advisory panel. Washington, DC: Author.

Wilkins, A., & Education Trust staff. (2006). *Yes we can: Telling truths and dispelling myths about race and education in America*. Washington, DC: The Education Trust. Retrived from <http://www.edtrust.org/dc/publication/yes-we-can-telling-truths-and-dispelling-myths-about-race-and-education-in-america>

附件一

校長訪談題目

1. 面對十二年國教新課綱，您開始帶領學校做哪些改變？
2. 在參與的過程中，有哪些事讓您印象深刻（請舉出具體事例）？為什麼？這些事對您的影響是什麼？
3. 您認為學校 / 教師發展課程時，要考量哪些因素？
4. 在參與此計畫期間，跟以往相較，您做了哪些改變？為什麼要做這些改變？
5. 當您進行改變的過程中，實際遭遇到哪些難題？怎麼處理？造成怎樣的影響？
6. 回顧一下，您對此計畫的感受、參與方式、難題處理等，與您自己過去的成長、求學或工作經驗有什麼關係？它們怎樣影響著您？
7. 現在，在此計畫裡，您怎樣看待您自己的角色（可以用比喻或意象來說明）？為什麼這麼說？
8. 未來，您在學校教育裡最想追求或最想改變的是什麼？打算怎麼做？為什麼？

理念學校與教學卓越獎對學校本位課程滾動精進之助益

陳建志^{*}、林秀英^{**}、蔡佳霏^{***}、楊馥綺^{****}

摘要

本研究之個案學校以關注環境生態議題及提升學生學習成就為其特色，自92年開始便有教師自發性組成社群，研究校園內外之生態環境，並將「環境教育」議題納入學校本位課程中，103學年度下學期以「環境之生物多樣性」學校本位課程通過成為屏東縣理念學校。然而，自通過成為理念學校之後，學校團隊成員察覺過往的課程偏重於活動與專案計畫進行的方式，缺乏整體依年段階層性的規劃設計，因此再度對課程運作方式進行深度討論與反思。

經過104學年度課發會後，學校成員梳理學校本位課程脈絡，將課程進行階層性的安排與規劃，在課程的執行上以結合領域學習、編寫主題教學活動、規劃假日學習及營隊遊學課程三方面進行，此課程方案更在105年獲教育部教學卓越金質獎之肯定。獲教學卓越金質獎是校內教師10餘年在環境教育課程滾動精進的成果，克服學校位處偏鄉，家長對教育關心程度不足、學生領域學習表現較弱的困境。

本研究之研究目的為了解個案學校推動該課程之目的、評析其推展歷程、遭遇的阻礙及突破方式，以及推行本課程後，對校內外成員與社區環境產生的整體效益。藉由評析個案學校推動環境教育課程的歷程，歸納個案中支持課程推展

^{*} 屏東縣餉潭國小主任

^{**} 屏東縣餉潭國小校長

^{***} 屏東縣餉潭國小主任

^{****} 屏東縣餉潭國小理念教師

的關鍵要素，期許讀者在了解個案學校整體課程推動脈絡後，讓此課程能有可循環、可複製，且易於推廣的目的，提供欲推行是類環境教育之學校參酌之依據。

為達上述研究目的，本研究訪談校內外參與推動之人員，並彙整學校自92年起累積的方案文本。期間發現在其課程方案設計中，強調以教學策略配合課程主軸，重視蒐集與閱讀資料，做為與領域教學的重要聯結，其課程主要核心，不僅強調環境教育素養的提升，同時也聯結學生領域學習成效的議題，綜覽檢核在實施此課程方案之後，學生多元智能的各項成長。

本研究分析執行後，該校有以下之成效：1. 學生樂於學習，自主學習更有目標與策略；2. 教師樂於教學，課程規劃更具專業與熱情；3. 長者樂於生活，社區發展更有向心力與認同感；4. 居民樂於團結，參與活動更有動力與意願；5. 生態樂於永續，發展環境教育優勢，深化愛家愛鄉情懷。

關鍵字：理念學校、教學卓越、學校本位課程、環境教育

壹、研究動機

本研究之個案國小地處屏東縣新埤鄉大武山山腳，成立於民國 12 年，雖地處偏鄉，卻因此擁有 3 公頃的校地，且因為鄰近面積遼闊的國有林地，因而造就生態豐美的學習環境。這 95 年來，過往的教學團隊為豐厚的生態環境紮根，教師社群戮力的專業探究，營造生物多樣性的探究，涵育生態的桃花源。

其豐厚的自然景觀雖為其課程發展之在地優勢，然而也因為地處偏鄉，仍普遍存有家長酗酒、嗜賭或忽視家庭教育功能等不利因素（王慧蘭，2017），該校甚至還有家庭因為參與廟會活動而讓孩子缺席學校課程的情形。該校教師團隊深信只有積極改善社區居民的習性，教育的力量才能有效深化，而除了社區因素之外，偏鄉地區常見的學生學習成效不彰亦是該校危機之一，100 年 10 月全校學生學習成效盤點，新任校長為學生的識字量做全面檢測，發覺六年級學生的平均識字量居然只有 860 個字¹。

為了提升學習動機與成效，深化學生與社區居民愛鄉護土的動力，因此學校投入「生物多樣性」學校本位課程的探索，強調以教學策略配合課程主軸，重視蒐集與閱讀資料，做為與領域教學的重要聯結，推動品德教育的學習，規劃生命教育的體驗活動，更積極承攬新埤鄉樂齡學習中心及成人教育班，努力灑播教育良善的力量，以達十二年國教「自發、互動、共好」的教育目標。也因為推動「生物多樣性」學校本位課程，個案學校 103 學年度下學期審核通過屏東縣理念學校²。自通過成為理念學校後，學校團隊成員察覺過往的課程偏重於活動與專案計畫的方式，缺乏整體依年段階層性的規劃設計，因此再度對課程運作方式進

¹ 「國民中小學九年一貫課程綱要」本國語文領域對國小學生的識字量訂出一個範圍，國小一至三年級，能認讀 1,000-1,200 個字；國小四至六年級，能認讀 2,200-2,700 個字（教育部，2001）。

² 強調學校特色結合學校本位課程及在地文化，建構活化學校與社區關係之特色課程方案，因此屏東縣理念學校，每校均增加兩位教師編制協助課程推廣，其內涵見文獻評析所示。

行深度討論與反思。

在經過 104 學年度課發會後，學校成員梳理學校本位課程脈絡，將課程進行階層性的安排與規劃，在課程的執行上以結合領域學習、編寫主題教學活動、規劃假日學習及營隊遊學課程三方面進行，此課程方案更在 105 年獲教育部教學卓越金質獎之肯定，也成功克服學校位處偏鄉，家長對教育關心程度不足、學生領域學習表現較弱的困境。

李新鄉（2010）亦提及，教育部創立教學卓越獎，目的就是用於鼓勵學校內部對教育具有高認同與高投入的老師，藉由不斷創新的教材教法與優質特色的班級經營，落實因材施教，並帶好每一位學生；同時希冀老師們自發性的組成教學同儕團隊，帶動整體學校文化的革新，全面提升學校效能。係故，該校本位課程滾動精進之歷程值得深入探究，本研究歸納個案中支持課程推展的關鍵要素，提供後續欲推展之學校參酌，也期許偏鄉學校的教師團隊在閱覽本文後，能有更多課程方案之創意思考與具體作為。

貳、文獻評析

一、理念學校內涵及要點

理念學校（charter school）為屏東縣特有之學校發展特色經營模式，其內容係指國民中小學基於地方特色發展，就課程規劃、人力資源及環境設備等擬訂計畫所辦理之教育課程。其英譯雖與國外之 charter school 一致，然目前經營之方式仍為體制內公辦公營，與國外之論述不符（陳世聰，2014），然而，教學轉化的關鍵在於教師，且根據陳麗珠（2010）論述 charter school 之想法即是以教師和家長為辦學之主體，只要教師團隊態度與方向正確，離課程發展成功之路就不遠。

根據屏東縣所屬國民中小學辦理理念教育實施要點中揭示，屏東縣理念學校除兼顧親師生的權益，明定辦學績效的評鑑向度，包含有課程規劃、教學實施、師生互動、親師合作、環境設計、行政運作等。在課程與教學上強調跳脫原有之課程設計，採用多元文化之觀點，歸納在地特色元素，發展學校本位課程；在

組織編制上，核予通過理念學校增聘兩位專長教師，協助課程與教學之推展；在學區規劃上採取大學區招生，凡設籍於屏東縣之學生均可就讀（屏東縣政府，2013；陳世聰，2014）。

凡申請通過之學校，均須定期接受理念學校之訪視，且須於每年4月30日前繳交該學年度之成果報告，用以確定其發展方向與規劃有無符應其要點精神。而縣內其他學校若欲申請為理念學校者，亦須於每年4月30日前繳交下一學年度之申請資料，載明學校實驗計畫名稱、經營模式、辦學目標與經營理念、發展特色、學校位置、校地面積、教學設備、校園規劃、環境設計、學校預定行政組織架構、人員編制、教師資格、課程規劃等內容，交由屏東縣政府教育處審核（屏東縣政府，2013）。

二、教學卓越獎內涵及相關研究

教育部為了鼓勵第一線教師致力於追求教師專業成長、團隊合作、創新教學、適性輔導與樹立優質教學典範，自2003年度起開始頒發教學卓越獎，並於往後每年進行甄選，並對績優團隊加以獎勵，用以激勵教師士氣，期望促進有效教學之目標（李新鄉，2010）。其規範參加團隊應有下述成效：1. 依教育政策擬訂教學方案及計畫，經實施後，具永續發展及推廣價值，2. 活化班級經營及落實輔導學生適性發展，成績卓著，以及3. 致力教材、教法、評量、教具與教學媒體之研究、改進或創新及發明，經採行確具成效（教育部，2017）。

在國外，加拿大亞伯達省（Alberta）於1989年開始舉辦教學卓越獎（Excellence in Teaching Award），亞伯達省教育當局邀請學生、家長、教師同僚、校長與社區民眾，共同推薦在教學方面有特殊卓越表現的校長或教師（Alberta Government, 2017）。Borth（1990）亦提到，教師若能審視、質疑、反省自己的信念，採行新的措施來實踐自己的想法，則學生的學習會充滿活力，一旦教師停止成長，則學生的學習也隨之停止。由此看來，教師教學的卓越與否，將與學生學習良窳形成連動關係，重要性不可言喻。在國內，李新鄉（2010）研究則發現卓越教學團隊的關鍵在於團隊的穩健發展，藉由平等的對話與溝通，共同完成團

隊任務。由此可知，教學卓越團隊的形成非一人英雄，也非一蹴可及，而是由團隊共同努力經營運作而成。

三、理念學校與教學卓越獎對於學校本位課程推展之助益

「只要屏東的教師夠努力與夠專業，學校就不僅只是特色學校，更能夠發展成為理念學校」（顏慶祥，2010）。屏東縣理念學校之推展，從 100 學年度通過的七所，到 105 學年度的十六所，期間雖有部分學校暫停申辦，但卻有更多學校選擇申請加入理念學校的行列，其原因不外乎是各校均想藉由理念學校整體檢視學校本位課程，並透過彼此的楷模學習，激勵學校校際間共同提升，更滿足家長之教育選擇權與教師專業自主權（陳世聰，2014）。

而教學卓越獎更是對學校本位課程的推展有不可或缺的助益。申請教學卓越獎在薦送方案時，會以原有的教學基模為基礎，經長時間的課程整合，方能架構學校本位的課程發展藍圖。在此歷程中需要教師團隊的相互包容和體諒，也需要教師專業社群的討論與腦力激盪，更需要教師們群策群力與系統思考，共同擊劃出一套能呼應在地文化脈絡、學生學習特色的學校本位課程，目的就是為了能聯結學生學習特性，有效提升學習成效（李新鄉，2010）。

參、研究方法

本研究之研究方法，採用質性研究法之訪談法及文件分析。依據文獻評析的結果，以及閱覽相關文件後，運用訪談提問文件中待釐清處，進而推導結論，最後提出建議。本研究對象是個案國小 105 年獲得教學卓越金質獎的團隊成員與社區志工，其中包含了校長、教導主任、二位教師及一位社區志工，受訪者資料如表 1 所示，而文件則是參考了 103 年度的未來想像結案報告書、104 年度的理念學校績效報告書，以及 105 年度該校的教學卓越方案。

表 1 受訪者資料

訪談對象	性別	代號	服務年資	服務本校年資	附註
校長	女	A	26	6	100 學年度派任
教導主任	女	B	15	14	擔任過導師與行政職務
理念教師	女	C	2	2	理念學校編制內教師
級任導師	女	D	18	18	參與 92 年起之課程方案
社區志工	男	E	3	3	以擔任志工年限計算

肆、研究發現

本研究發現個案學校之環境教育學校本位課程發展歷程，依序為萌芽生根準備期、磨合拉鋸發展期、努力凝聚收網期、深耕豐收精進期，且亦能呼應李新鄉（2010）之研究發現，強調教學團隊發展的重要性，故以下亦以此四時期作為陳述。

一、萌芽生根準備期

根據 D 教師的訪談結果與文件資料顯示，個案學校選擇以環境教育為學校本位課程之發展主軸，其來源是一位服務在此超過 10 年的教師（因家庭因素，現已調動至屏東市學校），以及當時服務於此的校長。

學校之所以會選擇以環境教育為主軸，主要是因為那時候的校長對於生態很有興趣，常帶我們一起去賞鳥，研究周遭的種植物，所以我們對這邊的生態網都有一定程度的了解。不過自從霖霖老師（化名）進來學校後，因為他是環境教育研究所畢業的，加上他在 93-97 學年度申請教育部科學教育計畫，主動邀約大家組成社群，研究了夜行性猛禽、社區水域環境、外來種等，讓我們大家都對環境教育議題相當感興趣，並認同以環境教育作為學校本位課程。（1060313- 訪談 D 教師）（103 文件 - 未來想像結案報告書）（104 文件 - 理念學校績效報告書）

霖霖老師除了積極申請教育部科學教育計畫專案外，更與教師一同參加資訊融入教學設計比賽，充實學校環境教育網路資源，同時也參加縣政府舉辦之環境教育相關競賽，讓學校推展的環境教育內容逐漸受到外界重視。而除了霖霖老師以及那時的校長外，後續接任的校長對個案學校的環境教育影響亦相當深遠。A 校長提及：「我的前一任校長在推動環境教育也是不遺餘力，在他的任內我們學校新種了 10 餘種的原生種植物，打造現在學校的原生植物林，更盤點學校常見的動植物並製作成圖鑑。」（1060327-訪談 A 校長）由文件及訪談資料中得知，環境教育在前兩任校長與霖霖老師的推動下，已經讓每位教師都有興趣與意願參與，為後續方案立下良好根基。

二、磨合拉鋸發展期

100 學年度現任校長到任，為個案學校之環境教育推展注入新的元素。由於前兩任校長較著重於校園硬體環境的建置，教師群也在霖霖老師的引導下，長期投入生態的探索與觀察，但在教師間有關環境及生態知識的分享多半僅止於口頭上的流傳，較少形成文字檔案供後續教學應用，因此新校長對於環境教育的期許是確實落實環境教育為學校本位課程，並期望教師能夠將授課內容文字化，成為教學推展之紀錄。

校長剛來的時候，他覺得我們環境教育的學校本位課程很好，不過都沒有做成紀錄，非常可惜，所以他希望我們可以多著墨在這邊。（1060320-訪談 B 主任）（104 文件 - 理念學校績效報告書）

自 100 學年度開始，該個案學校開始出現環境教育的課程方案規劃，例如生物多樣性的課程實施，內含每週的課程進度，內容有認識校園植物、外來種植物的優缺點、認識校園動物、校園中外來種動物對環境的影響等，也因為有了這些課程方案，才得以使個案學校後續課程進行時能有所依據。此外，該校長亦與霖霖老師積極申請專案計畫，厚植師生的環境教育知能。例如 101 年的服務學習計畫，就是透過全校一同種菜，藉由認識苗圃、學習種菜、鬆土、施肥與栽種，照

顧蔬菜植物的過程，培養責任感與服務心。然而，當課程方案逐漸具體時，校內同仁卻出現了些許疑問：

校長來的那年 10 月就對全校學生做了識字量檢測，檢測結果六年級學生的平均識字量只有 860 個字，結果不甚良好，校長說他想跟老師一同幫助學生提升國語文能力。既然如此，就有老師認為我們一直跟學生種菜、認識校園動植物，或者是研究外來種真的會幫助識字量的提升嗎？
(1060313- 訪談 D 教師)

此議題確實在個案團隊中出現了熱烈的討論，然而根據校長的訪談與文件資料中，也明顯點出環境教育與領域學習聯結的可行性：

我期待環境教育的課程目標為達成領域課程的基礎學習，以及對文化及人我的服務學習，其中如何聯結環境教育與領域學習，我期盼教師團隊能以領域課程融入語文、社會、自然與生活科技及藝術與人文等領域，透過主題學習的方式，開展學生學習的歷程與知識的向度，培養學生運用學習策略，建構知識的學習。並藉由對於弱勢學生的學習扶助，以藝術與人文、語文等學科增能，協助學養的提升。(1060327- 訪談 A 校長)
(105 文件 - 教學卓越方案)

校長之課程領導想法獲得了當時霖霖老師的大力認可，透過霖霖老師向其他教師推廣、校長在定期會議時的宣達，因此在正式與非正式溝通管道的並進下，成功的讓教師接納環境教育與領域學習聯結的可能，願意投入於此課程方案的研發設計。

三、努力凝聚收網期

經歷了萌芽與磨合時期，個案學校的學校本位課程發展更為穩健與踏實。A 校長提及「領域學習是根，人文尊重及生態永續是本，地處偏鄉的我們最應該規劃的學習方案是與課程的縱向聯結與橫向拓展，釐清在地化教育的架構與目標，

以學習的困境為主，深度檢視符應學生學習為目標。」（1060327- 訪談 A 校長）

因此，自 101 到 103 學年度，該校積極引導學生自然生態的學習，並透過申請教育部未來想像計畫，透過專案資源，以課程融入及主題式活動的規劃執行方案，多面向的探求外來種與生物多樣性課題，以認識、探索、影響、推廣、突破及再出發的階段，請教師視課程需要，運用不同的融入策略與模式進行，並透過定期的教學研討會議，檢討相關策略模式實施的情況及成效，以提升教學的實質效果。

除此之外，文件資料顯示教師們以每週二下午，會排定 2 節共同不排課時間，促成有效的互動與溝通；排定週三共同進修時間，進行課程省思與交流。也討論出因為該校學生的學習較為被動、只想從課本中找出答案，因此，為了打破此困境，教師群想方設法，期望能引發學生主動學習的動機，透過「心智圖、六頂思考帽、BIG SIX 大六教學」等教學策略及實作，學習深思、辯正，最後齊備環境教育行動力的有效作法。也因為個案學校對於生物多樣性課程有所鑽研，並結合社區特色，發展系列課程方案與遊學活動，因此 103 學年度下學期以「環境之生物多樣性」學校本位課程審核通過成為屏東縣理念學校，增加兩名教師的編制，協助學校推展課程方案。然而此種融入式的教學卻也讓習慣反思與檢討的團隊有所疑問：

老師們在課發會時提出了一個相當重要的觀點，那就是過往幾年我們都在研究外來種對學校與社區的影響，並拓展生物多樣性的可能。不過，如果學校能以更在地常見的角鴉出發，藉由角鴉的視角來探究生物多樣性，這樣的課程會更貼近日常生活，也讓社區與學校更有聯結的可能（1060327- 訪談 A 校長）

以融入課程的方式進行方案，參與的領域教師較受限，不能全面參與，且會影響領域學科的正常化教學，在一定的教學時間，加入太多的學習單元，對學生的學習來說相對困難，對知識的深化與學習成效的提升也

有限。(1060320- 訪談 B 主任) (105 文件 - 教學卓越方案)

期待這套課程能規劃成全校性的課程，設計不同階段、不同的教學目標，讓學生能如實的學習這套在地化的課程。這些在地化的課程一定會占用領域學習的時間，長遠來看，不適合一直採融入的學習方式。

(1060318- 訪談 C 教師)

透過心智圖、六頂思考帽的教學，很明顯的看出學生對知識的學習比較有方法，也能進入分析與討論階段，如果教會學生這些學習策略，對知識的閱讀與理解，一定能有更長足的進步，值得嘗試與推展。(1060310- 訪談 D 教師) (105 文件 - 教學卓越方案)

正因為如此，104 學年度該校彙集眾教師意見之後以編撰學校本位特色課程為使命，過往研究的多半是生物多樣性以及外來物種，較不著重在地的角鴉特色，因此改將角鴉課程列為在地化重點，並提交課發會討論執行。將 101-103 學年度執行過的課程再次重組，審視並安排到一至六年級的學習階段，並加入更多統整的概念及實作，編排「角鴉領航一餉潭樂活派對」的課程架構。

四、深耕豐收精進期

經由課發會討論通過之後，教師團隊對於課程發展方案之規劃與執行更有依據，將原先生物多樣性之外來種議題的學習，轉為以當地角鴉生態圈的概念，加深知識的學習鏈結，並能夠提供一系列地方特色的學習，並以此課程方案獲得 105 年度教育部教學卓越金質獎的肯定。

而教師群最關心的學習成效，則能由該校闊別八年後，在 103 學年度林淑芬同學獲潮州視導區作文第 6 名可了解，亦可由該校國語文能力檢測的提升中發覺，104 年從全縣後 10% 進步至後 42% (提升一百多名)。圖 1 為餉潭角鴉課程方案架構圖，呈現該校學校本位課程之內涵，在課程執行上分為三種方式，透

過五個主題課程進行，三種方式如下（林秀英、陳建志，2016）：

（一）與學科領域結合

體驗課程是學習的方法策略，但是知識的建構需靠領域課程奠基。偏鄉學生的各種學習，需歸納成為知識，成為生活的智慧，因此生物多樣性的課程編排在領域學科的教學中，結合語文、生活、自然與藝文等課程，方能讓知識整備，成為重要的認知能力，相關編排見表 2 所示。

表 2 生物多樣性課程在領域學科的編排呈現

年級	領域學習內容	年級	領域學習內容
一年級	認識校園動物 認識校園植物 貓頭鷹彩繪拼貼課程	二年級	認識外來種動植物 貓頭鷹彩繪拼貼發表與呈現
三年級	與亞洲錦蛙共存議題探究 貓頭鷹（指印畫）風鈴課程	四年級	生物棲地探索 彩繪貓頭鷹（水彩）課程 貓頭鷹鉛筆實作
五年級	走讀學校與社區 貓頭鷹線條畫課程 貓頭鷹筆筒、紙捲筒課程	六年級	消長的小花蔓澤蘭課程 溪流水質檢測課程 水再哭塑膠也不會爛課程 貓頭鷹線條明信片課程

（二）編寫主題教學活動

以協同教學方式，讓參與的教師層面擴大，運用一至六年級每週一節彈性節數來規劃設計課程。讓理念教師專長授課，以及與該節課程協同之教師共同備課與議課，並激盪出以心智圖、六頂思考帽、BIG SIX 大六教學、探索、戶外踏查及提問教學等策略，以探究生活環境與了解家鄉生態為起點，共同攜手擊畫一齣潭樂活派對。

（三）規劃假日學習及營隊遊學課程

學習落實對生活事物的關心，為了不影響領域學習的進行，因此規劃假日學習及營隊遊學課程，讓偏鄉學生增加更多學習的時間與場域，將假日變成知識轉化的歷程，能力實踐的學習，由 105 年假日活動參與人數達 690 人次中，可見學

校推展之成效。

「課程是發展而來」這一句話對該團隊來說感受特別深刻，因為這一路走來，如何讓學生及社區居民看見學校美好的生態，從過往的排斥角鴉，認為他是帶走新生嬰兒的不祥物，到現在願意接受與角鴉共存，並珍惜保育；如何將外來種及生物多樣性的課程永續，在在考驗著教師群。

五個主題課程為環境與角鴉，透過觀察、體驗及種植農作以了解環境與生物多樣性的關係；角鴉的家係透過觀察、體驗、探索及踏查了解生物多樣性生存的互動影響；和角鴉做朋友係透過觀察、體驗及踏查了解科技與人文的生物多樣性相關知識；最美角鴉係透過體驗、操作、表達及創發思考與利用，用以培養美感教育；幸福角鴉則係透過走讀與討論，培養人與土地、自然間的概念與推廣。其成效不僅影響學校與教師，更對社區產生正面效益。

學校這幾年真的非常認真，除了安排很多課程給我們上課外，也利用假日與寒暑假舉行活動，讓我們一同參與，更將我們的在地農特產品推銷出去，並讓我們成為學校導覽人員增加收入，讓更多人認識這裡生態的美好，更認識角鴉，也讓我們有更多工作機會。（1060302-訪談E志工）
（105 文件 - 理念學校績效報告書）

104 學年度的課發會教師花了很多時間討論，就領域學習成就的提升、教師專長的考量及教學主題活動的安排提出見地，重新彙整，一一思索，將執行 3 年的外來種探索課程再次統整規劃與執行，期望能全面提升環境教育之公民素養。在該校的課程方案中，可以呼應林永豐（2017）提出之素養導向的教學，首重連結實際的情境脈絡、強化學生的參與及主動學習、發展方案包含了認知情意與技能的統整。

至今，老課程新組合，再一次的教學，該校團隊走得更紮實、更穩健、也更加幸福！這樣的鼓勵與肯定，這樣的學習成長與歷練，讓該校找到共同的至寶——角鴉領航。而此種納入領域學習，排入課發會討論的方案也獲得了多數教師的認可，見以下訪談與文件資料：

這學期課程的安排，我覺得執行學校本位課程的時間變得充裕且更加深入，不會擔心領域的進度，也能踏實的確認各階段的教學目標。
 (1060322- 訪談 B 主任) (105 文件 - 教學卓越方案)

這學期營隊活動的安排，可以提供更完整的地方特色學習，加上邀請的來賓或弱勢地區學生也可以提供交流的機會，讓學校學生得以進行導覽練習，增加學習應答進退的機會。(1060318- 訪談 C 教師)

這次嘗試將藝術與人文的課程做統整編排，讓學生的學習更符應階段的學習歷程，應可以提供又豐富又多元的創意課程。加入蝶谷巴特技法的創意操作，希望能將舊有的桌椅及學校因颱風或白蟻蛀蝕倒塌的南洋杉樹幹，做不一樣的巧思，賦予新的生命美感，讓學校在地的植物成為陪伴師生成長的文創商品。(1060310- 訪談 D 教師) (105 文件 - 教學卓越方案)

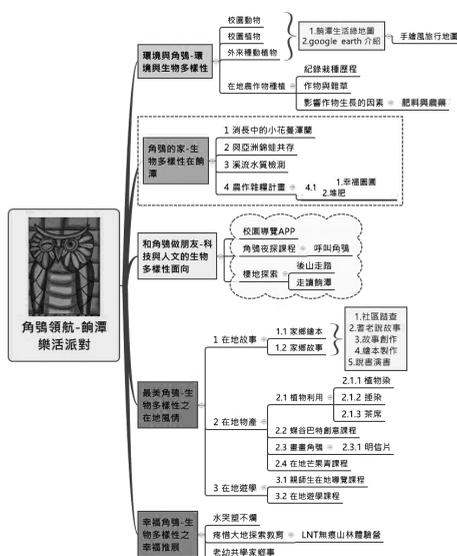


圖 1 餉潭角鴉課程方案架構圖

伍、結論與學校展望

一、研究結論

本研究分析執行此課程方案，並獲屏東縣理念學校的肯定，教育部教學卓越獎的認可，歸納其執行成效與結論如下：

（一）學生樂於學習，自主學習更有目標與策略。

運用外來種創意課程開發，擬定明確教學策略，透過課堂翻轉，讓學生體認課程變得更加生動有趣，進而願意主動積極學習。此外，以多元思考訓練讓教會學生更深入、更客觀的新觀點；以分組合作方式探究活動與環境變遷議題；引導學生資訊搜尋並彙整資料，創新學生思維，用全球化思維在地化行動以延續「外來種議題」的未來想像思考。也因為學生對於環境教育、在地角鴉以及生物多樣性議題的濃烈興趣，因此學生們更願意進行資料的搜尋與檢索、思考的討論與辯證、成果的製作與分享，自然而然有意願主動進行科普閱讀，帶動閱讀能力的提升。

（二）教師樂於教學，課程規劃更具專業與熱情。

由研究發現中得知該校教師樂於編列環境教育在地化本位教材，有效確認外來種等與環境議題的關聯，深化課程、留下角鴉與生物多樣性課程與學習的足跡。除此之外，也因為學校與教師受到社區認同，從學生學習成效的提升得到鼓舞，自然能激發團隊教師創造設計之教學動能，並據此擬定教學策略，整合資源，從團隊協同到全校實施，營造角鴉領航之生物多樣性學校本位課程。

（三）長者樂於生活，社區發展更有向心力與認同感。

個案學校申辦樂齡學習中心，因此吸引新埤鄉及社區民眾共學，成為社區居民學習的中心，在地環境及在地耆老成了知識的活字典，105 學年度新埤鄉共有 5 個村的長輩成為樂齡中心的學員，社區與學校一起快樂共學。同時也因為遊學課程需要在地人員的導覽與美食分享，成功塑造「阿嬤冰」與「阿嬤的芒果青」

品牌，活絡社區經濟活動，社區阿公亦勤練呼叫角鴉的口技，成功呼叫角鴉，紀錄社區領角鴉的生態脈動，整個社區都以觀察領角鴉為樂，並積極搜尋與閱讀相關資料，凝聚向心力與認同感。

（四）居民樂於團結，參與活動更有動力與意願。

1. 家長逐漸重視學習活動：105 年假日活動參與人數達 690 人次，除家長外，社區也會主動參加，因廟會活動請假的學生非常少，比起 100 年以前，每逢廟會活動全校學生便請假超過 50% 以上的比例，進步幅度甚大。

2. 垃圾不落地的社區改變：學校及社區中菸蒂、塑膠袋、酒瓶及垃圾減量甚多，在學校每學期安排走讀社區親子日活動中，學生會和家人一起邊走邊隨手撿拾垃圾，落實愛鄉護土的決心。

3. 不曾再被破壞的校園：執行方案後，校園中的花卉及彩繪牆面未曾再被破壞，學生及社區志工會共同維護屬於大家生態校園。

（五）生態樂於永續，發展環境教育優勢，深化愛家愛鄉情懷。

該校的學校本位課程以學生為本位，以生活為核心，建構社區的環境意象，深蘊在地文化特色，感受居民與在地生活、文化差異的融合，共同培力親師生學習視野，建立多元學習、生活及文化傳承為主軸的學習課程，並學習營造友善環境，發展社區環境教育優勢，深化愛家愛鄉情懷。自學校大力推展生物多樣性的課程後，若村民在田野間發現受傷的角鴉，便會請學校飼養、療育及野放，疼惜保護受傷角鴉的概念已蔚然成形。

二、學校展望：論公辦公營實驗教育之可行性分析

個案團隊始終秉持著一顆種子，只要用心澆灌，必定不會只是一顆種子，並堅信撒播熱情與活力的育化種子，才得以湧現無限的生命活力與希望，理念學校與教學卓越獎的認可正是推動該校學校本位課程的最佳助力！

個案團隊試圖打破王慧蘭（2017）所提及之偏鄉地區學校面臨的城鄉發展不均、學生家庭弱勢與學習成就低落等問題，其努力備受社區與外界認可。然而，少子化的浪潮在全台擴散，該個案雖用心戮力，卻不免也有所影響，每年均在全

校人數 60 人的邊緣努力（105 學年度全校學生為 59 人），若未來在「學校型態實驗教育實施條例」的規範下，以公辦公營之實驗教育為目標，以十二年國民基本教育課程綱要為基礎，兼顧「領域學習課程」與「彈性學習課程」，強調「領域課程的深化」與「彈性課程的延展」，藉由法規的鬆綁，克服學生人數的不足導致教師超額的問題；藉由「學習階段混齡教學」，促進人我互動，養成良好社會行為，激發觀摩學習與創意思考，並持續深根環境教育的學校本位課程，應為可行之良方（謝傳崇、曾煥淦，2016）。

陸、參考文獻

- 王慧蘭（2017）。偏鄉與弱勢？法規鬆綁、空間治理與教育創新的可能。教育研究集刊，63(1)，109-119。doi: 10.3966/102887082017036301004
- 李新鄉（2010）。教學卓越獲獎團隊表現與學校教師文化關聯性之研究：以大一國小為例。臺灣教育社會學研究，10(2)，41-83。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，275，4-17。doi: 10.3966/168063602017030275001
- 林秀英、陳建志（2016）。從生態生生不息到數學領域學習：餉潭國小課程的精進與深化。載於臺北市立大學學習與媒材設計學系（主編），攜手桃花源—偏鄉中小學與大學輔導團隊課程攜手經驗實錄（頁178-189）。臺北市：臺北市立大學。
- 屏東縣政府（2013）。屏東縣所屬國民中小學辦理理念教育實施要點。擷取自 <http://ptlaw.pthg.gov.tw/NewsContent.aspx?id=374>
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2017）。教育部教學卓越獎評選及獎勵要點。擷取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL030158>
- 陳世聰（2014）。屏東縣理念學校的經營與發展：兼述長榮百合國小的創設。教育研究月刊，241，53-67。
- 陳麗珠（2010）。美國教育財政。臺北市：五南圖書。
- 謝傳崇、曾煥淦（2016）。偏鄉公立學校之轉型新路？解析《學校型態實驗教育實施條例》。學校行政，106，157-178。doi: 10.3966/160683002016110106009
- 顏慶祥（2010）。全球思維在地行動：談屏東縣特許學校的設立。擷取自 http://blog.yam.com/educationradio_yblog/article/32263731
- Alberta Government (2017). *Excellence in teaching awards (ETA)*. Retrieved from: <https://education.alberta.ca/excellence-in-teaching-awards-eta/what-are-the-etats/>

Borth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

跨領域統整之主題 / 專題 / 議題探究

素養導向跨領域美感課程實作與省思

陳育淳*

摘要

十二年國教課程綱要的基本理念關注學習與生活的結合，以適應現代生活及面對未來的挑戰。而「美感」是主體感覺、觀察、思考的過程，美感課程即是個體自發的感知，從生活中發現、探索美的愉悅；與物件、環境產生溝通互動；並能參與社會，應用於生活的共好。

本研究的研究者即是教學者，透過課程的實踐與省思，並以榮獲臺北市103、104、105年度國民中學「有效教學教案設計徵件比賽」特優的美感課程：「卡卡疊疊樂」、「有感而發」、「創造我們的街」教案作為主要文件資料，探討美感、跨領域課程與核心素養之間的關係？美感跨領域課程常用的有效教學策略為何？美感教育實踐歷程的要點是什麼？以及美感跨領域課程共同備課的模式與歷程？

研究結果顯示跨領域美感課程具備素養導向的特質，所運用有效教學策略包含：1. 以學生為中心，選擇貼近學生生活的事物引起動機。2. 專題討論式的教學。3. 做中學、學中做的體驗教育。4. 以個人或小組的表現任務進行差異化教學。5. 強調師生溝通的活力互動。6. 分組合作學習，練習與他人溝通並發表。7. 強調提問、探究與詮釋的評量策略。在教育上的實踐，首重個體的覺知，其次是客觀的鑑賞能力的培養，最終期望學生有實踐行動。

這三個課程的跨領域合作歷程：從103年與自然科共備；104年與國文科協同教學，結合班級活動；105年則以美感為核心發展校本社區環境課程。從教學者本身的主動尋找共備夥伴到學校行政的支持，藉由教師間的對話、增能、共學

* 臺北市立介壽國民中學視覺藝術教師

而形成跨領域課程。在此過程中發現「核心問題」的探討，更能緊扣核心素養導向課程設計，從生活的情境脈絡中尋找如同謎題般的核心問題，各領域尋找解題的方法，這樣的跨領域合作，讓各科能選擇有效的方式教導學科的內容價值，亦能呈現「共同備課」的共好。學生也能透過學科、跨領域的實用知識、技能，態度與價值觀，於不斷的學習交織中形成素養。

美感課程試圖引導學習者在生活中發現、探索與應用，尋找一種美感共識：一種適用於社會環境的合宜狀態。這與12年國教強調個人為學習的主體，運用工具有效的與他人及環境互動，處理社會的多元性，強調人際關係，並具備素養的公民意識相符。在生活情境播下美感種子，不僅充實了美感素養與藝術涵養，強化了對生活的關懷、社會責任感與公民意識，更是實踐12年國教「自發、互動、共好」的基本理念。

關鍵字：核心素養、美感、跨領域

壹、研究的緣起與動機

教育部將民國 103 年訂為「美感教育年」開始美感教育中長程計畫，實施美從幼起至青年甚至行政人員的亮點政策，期望厚植台灣美的實力，將美感教育推展到各級學校。隨著教育部（2014）「十二年國民基本教育課程綱要總綱」公布，以「核心素養」做為課程發展之主軸，三大面向中的「溝通互動」明訂「藝術涵養與美感素養」項目；換句話說，總綱下的所有課綱，須將藝術的跨領域特質帶入課程設計，實踐素養導向的學習，顯現出美感教育的重要性。「美感」是主體感覺、觀察、思考的過程，包含主體的覺知、體驗、思辨與實踐，源自於生活且落實於生活，並期望他們能參與社會，尋找一種美感共識，一種適用於社會環境的合宜狀態。而核心素養是指一個人適應現在生活與面對未來挑戰的知識、能力與態度，所關注的也是學習與生活的結合，社會共同美好的實踐，與美感教育強調生活經驗中人的存在、社會公民素養與自然關懷的美學是相同的。美感教育的理念與十二年國教相符，引起研究者想要深入探討的動機。

研究者企圖透過親身的課程行動探究歷程¹，再次的回顧與省思，針對核心素養、美感課程與跨領域性質與這三個課程的設計理念、實施有效教學策略、評量表現任務設計以及教師社群共同備課歷程，透過理論與實務的省思，探討彼此之間的關聯性。

貳、探究議題與研究目的

鑒於素養的學習強調知與用的結合，與有效教學課程設計強調從生活中出

¹ 研究者身為 2013-2016 整合型視覺形式美感教育實驗計畫課程規劃核心講師，不僅設計美感跨領域課程，實施後整理教學的歷程，參加臺北市國民中學「有效教學教案設計徵件比賽」連續三年榮獲特優。此項教案徵件比賽，乃依據「臺北市十二年國民基本教育精進國中教學品質計畫」，積極推動有效教學並活化課程內涵的成果。教案獲獎代表著跨領域美感教育界深受肯定。

發，以學生為中心思考活化課程的內涵一致，本研究以具有跨領域的特質「有效教學教案設計徵件比賽」特優的美感課程：「卡卡疊疊樂」、「有感而發」、「創造我們的街」的課程實踐經驗、教案文件與相關的理論基礎，從中歸納以下議題：

- 一、美感跨領域課程與核心素養共通的理念為何？
- 二、落實美感跨領域課程的有效教學策略為何？
- 三、美感教育的實踐有哪些歷程？
- 四、現行的美感跨領域課程的共備模式為何？

參、教育現場背景分析

研究者任職於國中視覺藝術教育超過 20 年間，從強調創造性取向的羅恩菲爾觀點、學科取向藝術教育（DBAE）美術教育思潮、強調視覺文化的藝術教育（VCAE）；乃至 2013 年美感教育中長程計畫（圖 1）。隨著教育思潮的改變，不斷地更新課程的理念與思維。在教育的現場中，美感教育雖然非新詞，但以往視覺藝術教育課程內容以藝術教育為美感教育的核心，強調創美與審美的重要，較少討論落實於家庭、生活應用，以及各學科領域的涉及欣賞、研究、製作、發表等美感教育可以發生之處。

教育部（2013）根據美感教育中長程計畫所核定「整合型視覺形式美感教育實驗計畫」，以「比例、構成、色彩、質感、結構、構造」六大構面為培訓種子教師工作坊的主題，美的形式原理作為探討視覺形式的原則，內容包含生活器用、空間與環境，從大自然的美感、極簡美學體認、感受到比例的差異、秩序與韻律、色彩與質感，並對造型與空間美感有所體驗（漢寶德等，2013）。教學的策略建議以「比較法」談美（漢寶德，2010）。這樣的內容對於教育現場教師而言較為陌生的，包含研究者在內的種子教師們，是經過不斷的增能與共備後，漸進式地學習後，才轉化為課堂上的實踐。

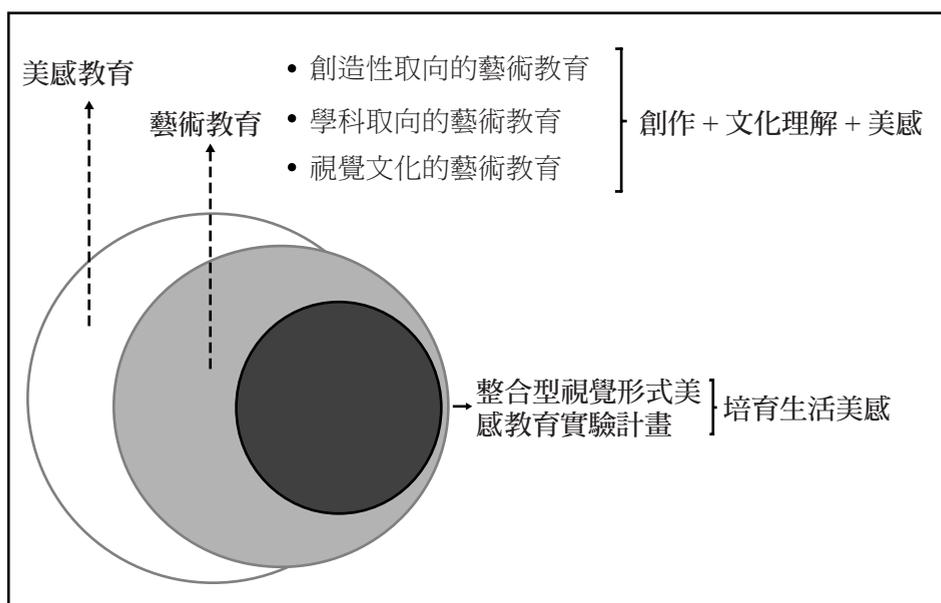


圖 1：教育現場教師藝術教育的內容

接下來，教育現場的所有教師即將面對十二年國教課綱的轉變，而新課綱中亦把「藝術涵養與美感素養」訂為重要的面向。研究者認為為了推廣美感教育，實踐素養導向教學的教學，將團隊實務現場的行動經驗傳承，延伸到更廣闊的教育實踐場域，提供教師們參考或引發共鳴是重要的研究與任務。

肆、課程發展的理論基礎

一、美感教育

「美感」這詞包含美和感，美是主體感覺、觀察、思考的一個過程，如果學生「無感」則無法感受「美」。學生透過對審美對象產生愉悅之情，是主體經驗與客體特質之間的交互作用。生活美感是透過生活中事物的體驗、觀察、分析與實作，學習在生活中發現美、探索美、應用美。生活美感是一種生活方式的選擇，

也是一種美感的生活享受，它不是憑空而來的，是透過生活中事物的體驗、觀察、探索、分析與應用，才能學習在生活中找到美。簡言之，美感是美感經驗過程中，主體的感知、獲得及創造（陳瓊花，2017，P.19）。

國家教育研究院所成立「亞太地區美感教育研究室」將美感素養定義為有關美感的知識、技能和情意（態度和習慣），是長期美感經驗累積與內化的結果（洪詠善、邱鈺婷，2014）。亞太地區美感教育研究室綜合來國內外相關研究，提出美感教育應從「人」出發，涵蓋人與自己、他人、自然生態等層面，透過覺察、認知、情意與行動的教育歷程，而開展「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」的美感教育圖像（范信賢、洪詠善、阮凱利、黃祺惠，2016）。

上述美感教育的觀點皆與十二年國教課程綱要的基本理念相符，期望開展學生與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能，將所學的知識、技能、態度化作素養，將學習落實在真實的世界當中。

二、跨領域美感課程具備素養導向特質

根據教育部（2014）所發布的十二年國教課程所強調的主軸詳細說明核心素養的意義，素養導向的課程與教學設計即將成為現場教師需要面對與挑戰的重要任務。素養導向課程的強調學與用、知與行合一，期望學生能從實際情境脈絡需要中發揮所學。例如芬蘭新課綱中要求學生所需的思考、文化辨讀、互動表達、數位能力、工作生活能力、參與、影響、對未來責任…等（親子天下，2015）。林永豐（2017）也提出核心素養課程教學設計的參考包括：連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義；強調學生參與和主動學習，得以運用與強化相關能力；兼顧學習內容與歷程，以彰顯素養所包含的統整能力。

由此可知，素養導向的課程需要各科專業的對話，從現象或主題中的核心問題出發，打破學科之間的疆界，以探究與解決生活的問題。而美感教育試圖引導學習者對生活進行覺察、分析、思辨與判斷，尋找一種美感共識，一種適用於社會環境的合宜狀態；讓學習者思考如何讓自我、事物、環境可以更好、更美，以實踐自發、互動、共好的理念。就此而言，呼應國教院亞太美感教育研究室

(2016)所提出存在美學、公民美學與生態美學三軸，透過美感教育可以討論學生主體自發，生命存在的審美與創美；亦可以探討社會文化等公民議題，甚至是為自然發聲的態度與能力。這些來自於生活、社會、文化與自然之間的主題，皆具備素養導向跨領域的特質。

三、有效教學

因應十二年國民基本教育，落實以學生學習為核心的教學，教育現場需改變單純「老師說、學生聽」的課堂風景，把學習的發球權還到孩子手上。教師必須著力於課程設計、教材教法、評量方式的改變，活化教學讓教學有效能，學生學習有效果。

根據教育部國民及學教育署(2013)製作，各輔導團協助所推廣的簡報中可知：有效教學檢核指標包含以學生為中心、有系統、周詳、學生學習導向、具有學科價值的課程內容；教學方法要創新；教學過程中要與學生活力互動，注意個別應用，善用資源；評量成果具體且有回饋機制。有效教學的實踐用來提升教師的教學品質，讓學生獲得真實的成就感學得更好。為了達到這樣的教學效果，從學生主體出發思考課程是第一步，了解學生善用溝通技巧，以任務取向動手做的表現任務，更能吸引學生，引導學生願意投入學習。

四、共同備課的效益

好的教學計畫為課堂提供一個具有邏輯的指引。備課是細緻的探討課程，共同備課更可以集思廣益，發揮倍乘的力量。「備目標」、「備教材」、「備教法」、「備學生」、「備作業」、「備評量」是共同備課社群主要探討的內容。包括如何利用多元化的策略讓學生獲得有效學習，根據學生的起始行為探索學生可能遇到的學習難點；思索學生學習成就的表現方式；討論評量規準，從學生的表現，反應等來回饋教學等(陳育淳, 2015)。素養導向的課程需要跨領域的對話，因此社群的成立是實現素養導向課程的第一步。以研究者教育現場的經驗，首先需要由具有熱忱的教師自發性的尋找同樣熱衷於課程研發的先行者們開始，讓追隨

者有方向可循，進而撼動搖擺者。由下而上的組織會比一開始由上而下的命令，更能激發教師的熱情而影響更多人。

伍、研究設計

本研究以研究者就是行動者的方式，在教學的過程不斷針對行動的目的、方法及結果進行檢討、修正與形成新的行動，並在最後將這個行動的過程紀錄，整理成一種可以分享與實踐的知識（夏林清 譯，1997）。研究者從 2013 年起著力與美感教育的研發與實踐，並將課程的實踐整理、省思後發表，連續三年獲得臺北市國民中學「有效教學教案設計徵件比賽」特優。本研究即以這三個獲獎的教案為主要探討的文件資料，重新省思這三個美感教育實驗課程實施的樣貌與結果，期望提出具有價值的發現，以供教學現場老師參考。

一、研究工具與研究效度的建立

本研究工具包括研究者的學生作品、學習單、評量結果、教師的省思以及發表的教案²。本研究以三角檢證的考驗所建構效度如下圖 2 所示，研究者透過文獻的探討將理論轉化成課程，再透過親身參與教學現場的授課，以教學觀察、記錄、文件蒐集、省思札記的方式蒐證，並將由此所獲得的教學實錄、學生作品與評量結果、學生的回饋單、省思札記作比較分析，運用「文獻理論」、「觀察、蒐集、紀錄的方法」、「資料檢證」分析歸納以建立研究效度。

² 此教案比賽徵件類別共有七大領域（18 科）及特殊教育領域。參賽教師均針對課程內容設計教案並拍攝教學影片投稿，除聘請課程教學專家國立臺灣師範大學教育系教授擔任評審總召外，每個學科分別邀請三位學科專業評審委員，其中包含專家教授、高中教師專家以及外縣市輔導團或教育部中央團國中教師，在競爭激烈且嚴格評審標準把關之下，進行嚴謹之初審及決審。

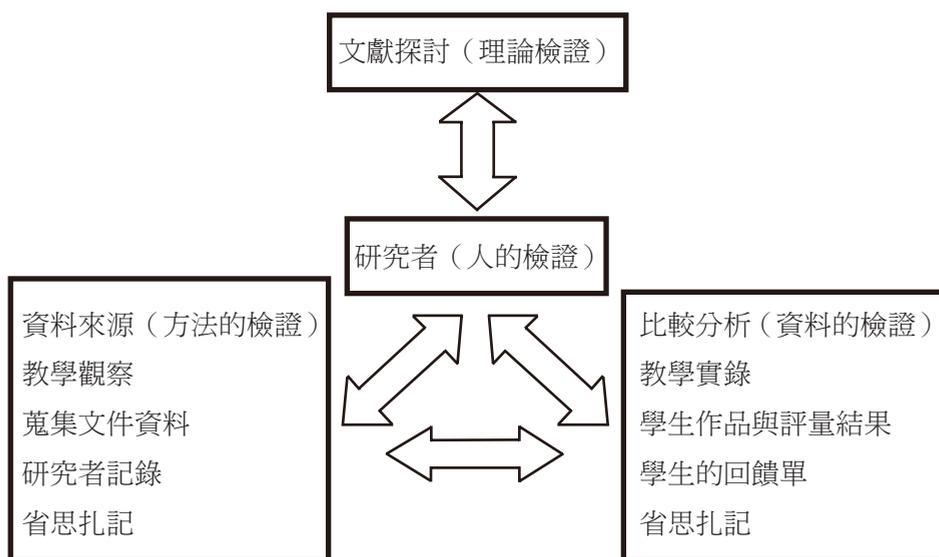


圖 2：研究效度建構過程圖

二、研究限制

行動研究可以調和「理論」與「經驗」，縮短理論與實際的差距，進而激發有效且具體的行動策略改進教學實務。然而本研究所探討的情境僅限於研究者所屬學校團隊實踐的課程提供經驗參考。

陸、課程教學的行動實踐與省思

一、跨美感課程設計說明

本研究主要以三個美感課程作為主要文件資料。「卡卡疊疊樂」主要討論建築上結構的力學，運用理化課所學的力學觀點進行分組創作具有美感且穩固的高塔；「有感而發」以五感體驗統整學生在視覺藝術與國語文摹寫的運用，視覺藝術以「有趣的食物排列」引導學生分組創作出具有美感秩序的構成；國文課有其

獨立的閱讀理解課程，並將五感帶入觀察、思考、想像的語文表達之中，讓學生能將生活的美學，運用具象的語文（摹寫法、譬喻法、誇飾法）清晰生動的紀錄下來。「創造我們的街」以視覺藝術、表演藝術跨科整合，加上英語、地理、數學為藝文課程融入教學，語文資優生參與明信片設計的延伸活動。視覺藝術從團隊的討論中，擬定符合整組社區的街道秩序，發展個人創作。

這三個課程皆重視情境的學習，學生學習的歷程與方法，以落實素養學習「知用合一」的理念，讓學用之間沒有落差，回歸到學習者生活能力的培養。下表 1 為這三個課程主要說明內容。

表 1：跨領域美感課程設計

學年度	103	104	105
課程名稱	卡卡疊疊樂	有感而發	我愛我們的街
美感主軸	結構美感	質感與構成美感	比例與構成美感
對應素養	藝 -J-A1、藝 -J-A2、 藝 -J-B3、藝 -J-C2	藝 -J-A1、藝 -J-A2、 藝 -J-B3、藝 -J-C2	藝 -J-A1、藝 -J-B1 藝 -J-B3、藝 -J-C2
跨領域	理化	國文	英文、地理、數學、國文。
課程內容	1. 認識結構：觀察椅子、欣賞家具、橋梁、建築等設計。 2. 表現任務：摺紙試作橋梁、利用撲克牌或名片紙實驗紙的堆疊。 3. 表現任務：使用撲克牌或卡紙，運用創造力和執行力完成兼具有美感以及結構穩定的紙建築。 4. 接受風力的測試。	1. 認識質感與質感的構成練習。 2. 以五感描述品嚐零食的感覺，嘗試用語言形容感覺，以視覺構成原理進行食物排列。 3. 欣賞建築的質感表現；閱讀文章中對美的探討。 4. 體驗生活，以攝影構成紀錄質感生活，並以文字摹寫生活的感動，表達美感。	1. 以英文短片了解具有魅力的城市設計來自於統一與變化。 2. 了解自然環境與建築形式的關係，提供不同建築形式的欣賞。以支援前線活動完成各組的街道設計。 3. 學生能理解比例、構成、色彩、秩序與建築之間的關係。學生運用數學課所學的技巧，使用直尺跟圓規輔助，完成街道設計並上色。 4. 整理類似風格的學生街道作品，製作明信片。 5. 根據街道意象，創作文句與短詩，使詩圖交織。

有效教學策略	1. 以「共同備課」規劃嚴謹周詳的課程。 2. 運用學習導向的多元教學策略。 3. 善用 e 化科技媒材。 4. 適時檢核學習成效。 5. 強調師生互動。 6. 「動手做」讓學生學習投入。	1. 「跨領域」共同備課規劃課程。 2. 強調五感的「體驗教育」設計。 3. 「實境學，動手做」的教學策略。 4. 學習導向的策略運用。 5. 不斷地進行「互動」的學習情境。 6. 善用 e 化科技媒材。	1. 強調「跨領域、跨學科」共同備課規劃社區取向課程。 2. 以學習單作為學生學習歷程的紀錄。 3. 掌控時間與學生活力互動。 4. 「動手做、當創客」的教學策略。 5. 隨時在課堂中進行差異化教學與補救教學。 6. 善用科技與網路資源。
評量策略	學習單評量 實作評量 發言與情意展現	學習單評量 實作評量 情意展現	學習單評量 實作評量 情意展現
共同備課	美感計畫團隊 校內自然科教師	美感計畫團隊 校內語文科教師	校內藝文領域教師、(含表演藝術)校內領召會議

「創造我們的街」的課程不僅如上表 1 所示結合跨領域課程融入，透過「跨領域、樂踏查、當創客」社區取向的環境課程，結合不同領域對於社區課程的關懷。以社區主題出發，不同領域有其學科本質的課程發展，例如國文探討地景文學，結合 Google 地圖與 QRcode 的運用；公民則探討其為社區服務的公民行動；家政訪查社區內的美食地圖，針對食物、空間設計與服務作分析；數學以座標、方位進行教學，了解學校在社區的方位；表演藝術為社區拍攝創意形象廣告。結合不同領域對於社區課程的關懷，發展為跨領域整合的校本課程（如表 2 所示）。

表 2：創造我們的街美感跨領域課程發展

社區取向環境教育				
跨領域課程發展	視覺藝術美感課程跨領域課程融入			
	英語	地理	數學	語文
國文：地景文學 公民：公民行動 家政：美食訪查 數學：請問介壽國中在哪裡？	語文能力與聽力	自然環境與建築型態的關係	尺規作圖	文句與短詩創作
表演藝術：社區創意形象廣告	能透過視覺的輔助，聽懂影片的大致內容。	寶島與中國建築之美與智慧	使用圓規和直尺解決不同的平面幾何作圖題。	應用豐富修辭能力與想像力，集力創作文句與短詩，使詩圖交織，共創文化創意商品。

二、美感跨領域課程教學經驗的反思

綜觀研究者所實踐的三個美感跨領域的課程，歸納下列幾點發現：

1. 以學生為中心，選擇貼近學生生活的事物引起動機

以學生為中心思考取材生活為題，選擇貼近學生生活的事物，讓學生產生學習的動機，激發往後求知的動能。例如「卡卡疊疊樂」以堆疊撲克牌引起學生的興趣；「有感而發」請學生攜帶零食，進行「有趣的食物排列」，彷彿在「遊戲」當中進行的課程讓學生為之瘋狂。為了解決這些像「遊戲」的表現任務，學生必須不斷的嘗試與求知來完成任務。「創造我們的街」則從學生活的環境取材，也是讓學生透過真實物件練習美感的知識與技能。

2. 專題討論式的教學

「有感而發」的課程中以「視覺、觸覺、嗅覺、聽覺、味覺」五感與物品、建築、環境溝通。並學習將感受到自然與人生各種現象，具體且細膩的以語文「摹」擬，描「寫」出來，使讀者也能感同身受。「創造我們的街」以社區環境作為教學的統整專題，探討社區有什麼的特色與美感？由於社區的環境中包含社區整體經濟、城市象徵、社會發展以及自然地力的過去與現在。從生活的脈絡中學習，學生可以發現不管數學、歷史、地理、國文、藝術…等，這些知識是彼此

連結，而且都是可以實用的知識。跨領域的專案整合學習，讓學生有機會把知識用出來，讓知識貼近生活。

3. 做中學、學中做的體驗教育

透過「卡卡疊疊樂」課程學生在感想中分享：「找到建築的重心顧及美感都是需要顧及的重點」；「解決基座不穩的問題印證「合抱之木，生于毫末；九層之臺」的道理」，這些國語文上的文字，學生們能夠過實際的體驗，從做中學的經驗理解，是難能可貴的，也將是終身難忘。「有趣的食物排列」的過程，學生也是從「錯中學」完成有秩序有美感組合；學生對於「創造我們的街」課程的心得也大多提到學生學習歷程的感受，例如：「這個作品使我成長了許多，從一開始我畫的房子跟三歲小孩一樣，到現在我做出了自己風格的街，有點復古感帶著統一的 feel，希望未來的許多事物皆能由我自己創造。」或是：「在這次建築立面設計中，我們享受到了設計與動手實作的樂趣，創作屬於自己的房屋，非常有成就感，自己就想是建築師、設計師的感覺。」這樣的歷程培養學生解決問題的能力，讓身體記住了，心也就記住了。從體驗中，學生跟力行實踐之間是動態的交互作用，換言之，它是「做中學、學中做」的靈活運用，是透過歷程進行思辨與解決問題的學習。

4. 以個人或小組的表現任務進行差異化教學

這三個課程的設計是以個人或群組的任務表現為總結性評量，例如「卡卡疊疊樂」的子題中，學習需要解決的問題是如何建築一個高塔？並且要注意造型美感與結構穩定。在「創造我們的街」課程中每位學生要設計符合整組風格的街道，由於每個人和每一組創作的方式不同，教師需要尊重個別差異。課程的發展與學生學習的過程中，當學生的個體特質與創意被重視時，才能真正的適性揚才。

5. 強調師生溝通的活力互動

進行差異化教學時，師生之間的互動與溝通必定更加的頻繁，實作過程學生所遇到問題，教師須不斷給予鼓勵與建議，尤其當有些課程設計彷彿在「遊戲」當中進行，不讓教室的場面失控，也是教師的一大挑戰，教師需要更加有活力的帶領整個課程的流程，而且分秒必爭，隨時要掌握進度，讓歡笑聲與討論聲此起彼

彼落。這樣的教學活動的進行，維持課程流暢是的重要關鍵，需要教師長久的班級經營與堅持。

6. 分組合作學習，練習與他人溝通並發表

根據 Freedman(2003) 指出學生們所形成的小型評論團體，比起學生一個人時更能獲得更好的理解，群體的評量可以反映群體的學習，並且幫助學生為自己的學習負責。這三個課程的共同點就是除了有自己必須完成的學習任務之外，也有分組學習合作的設計。透過分組合作學習，學生們要彼此討論與修正，並配合教師的建議與指引，完成各組的任務。有學生提到：「千里之行，始於足下，我們這一組很團結，每個人都有自己的工作，從一開始的實驗……到最後拚出了全班最大的作品，我超級感動的。」有學生說明：「團隊合作完成很美妙，一開始的構想是經過大家不斷的嘗試才成功……這次的課程除了團隊之外，還更加認識建築工程基礎的重要性。透過與同學共同完成任務的歷程，需要溝通與協調的能力，或許過程中會有爭執、意見不合，但當問題解決時候，所體會到成就感會更加難忘。」

7. 強調提問、探究與詮釋的評量策略

「卡卡疊疊樂」課程中學生要解決的問題是：如何創造具有美感又穩固的高樓？「有感而發」討論：如何運用五感與食物、建築、環境溝通？社區取向的環境教育的核心問題是：我們的社區有什麼特色？藝術的核心問題是：如何創造具有吸引力的城市？透過這些核心問題的一連串提問，學生有結構的系統思考並解決問題。藉由學習單的設計，例如「卡卡疊疊樂」中問到了主結構分成哪幾個部位？傳力部位？穩定部位？你們的結構是否具備美感？當學生回答這些問題做為評量任務時，其實已經歷探究的過程，並嘗試以他們所操作的方法詮釋。

三、跨領美感課程教學實踐心得的歸納

透過這三年多來執行跨領域美感課程的經驗與省思，歸納下列幾點心得：

1. 美感教育的概念與核心素養的理念相符

美感教育強調的是個體自發的感知，並從客體中發現、探索美的愉悅，與物

件、空間、環境產生溝通互動，培養主體對於周遭人事物與環境的關懷，並期望能參與社會，尋找一種美感共識，一種適用於社會環境的合宜狀態，有善念地實踐生活的共好。核心素養是指一個人適應現在生活與面對未來挑戰的知識、能力與態度，所關注的也是學習與生活的結合，社會共好的實踐，與美感教育強調生活經驗中人的存在、社會公民素養與自然關懷的美學是相同的。

因此透過存在美學、公民美學與自然美學的現象或是主題作為核心問題的探討，發展跨領域課程，容易讓學習者產生共鳴，畢竟美感所產生的愉悅是人的生命當中本能追求的美好經歷。

2. 美感教育的實踐歷程

美感課程理念強調學生為主體，進行思考解決問題；能運用媒材工具、符號表達，有效與他人及環境互動，並以分組合作學習，與他人建立世界的合作模式與人際關係，皆符合十二年國教素養導向課程的理念。美感課程在教育上的實踐，首先從學生喜歡、熟悉的生活開始，以體驗教育的方法做中學，開發知覺讓身體學習，讓學生先有感。接下來，需要教導學生知識、技能，用以參與審美活動，並且能在生活中實踐美善生活。因此歸納出美感教育實踐的三個層次：個體的覺知（awareness）的啟發；客觀的鑑賞能力（appreciation）的培養；技能教導以落實行動（action）實踐。研究者歸納課程實施的經驗，以三個層次作為美感教育實踐的歷程（如圖3）。

教育上的實踐



Awareness 覺知	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 身體學習 ▪ 開發五感
Appreciation 鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 形式原理 ▪ 文化理解
Action 行動	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 生活實踐 ▪ 善用設計

圖3：美感教育的實踐歷程

3. 「共同備課」運作模式

在跨領域合作的運作，除了美感教育總計畫團隊的增能與共備之外，「卡卡疊疊樂」與自然科的討論是由研究者主動請教理化老師。「有感而發」與國文科協同教學，各班皆閱讀了兩篇文章，進行閱讀理解的課程，並結合班級活動以五感體驗摹寫；「創造我們的街」則是透過學校行政協助，以校內領召會議的對話，統整以美感為核心的校本社區環境課程。從研究者本身對於課程研發的熱忱出發，由小到大尋找有志一同的伙伴，漸漸得到學校行政的支持後再從召集人會議、各領域會議（藝文領域）、各科會議（視覺藝術科會議），由大到小環相扣的互相配合，擴大教師間的對話、增能、共學而形成跨領域課程（圖 4）。

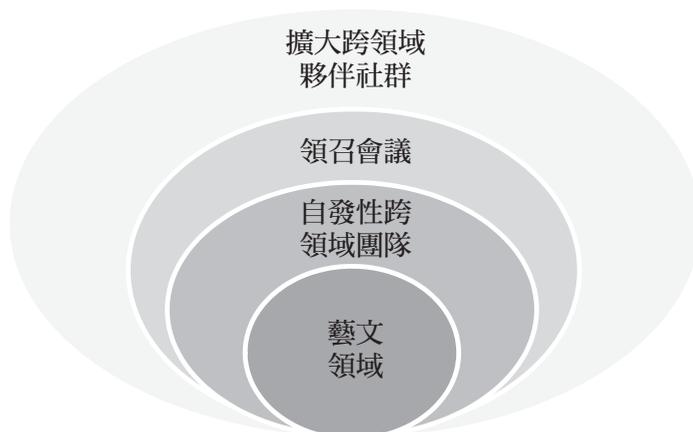


圖 4：美感跨領域社群運作歷程

在合作的過程中發現從生活的情境脈絡中的現象或主題尋找「核心問題」，如圖 5 所示整個社區取向課程的核心問題是：「如何創造具有吸引力的城市？」可以讓學生從各種學科的面向討論社區的環境中包含社區整體經濟、城市象徵、社會發展以及自然地力的過去與現在，從生活的脈絡中學習，學生可以發現不管數學、歷史、地理、國文、藝術…等，這些知識是彼此連結，而且都是可以實用的知識。

接著透過領域間對話，再從各領域的學科本質內容尋找解決這個問題的知識

或技能，找到解題的方法。接下來設計學生具有素養導向的表現任務，發展教學活動與評量系統。這樣的跨領域合作，圖 5 左方直向的部分透過核心問題可以讓各科能選擇有效的方式教導學科的內容價值，呈現「共同備課」的共好，並非只是為了統整的配合；橫向的部分學生也能透過學科的實用知識、技能，態度與價值觀，於不斷的學習交織中形成素養。

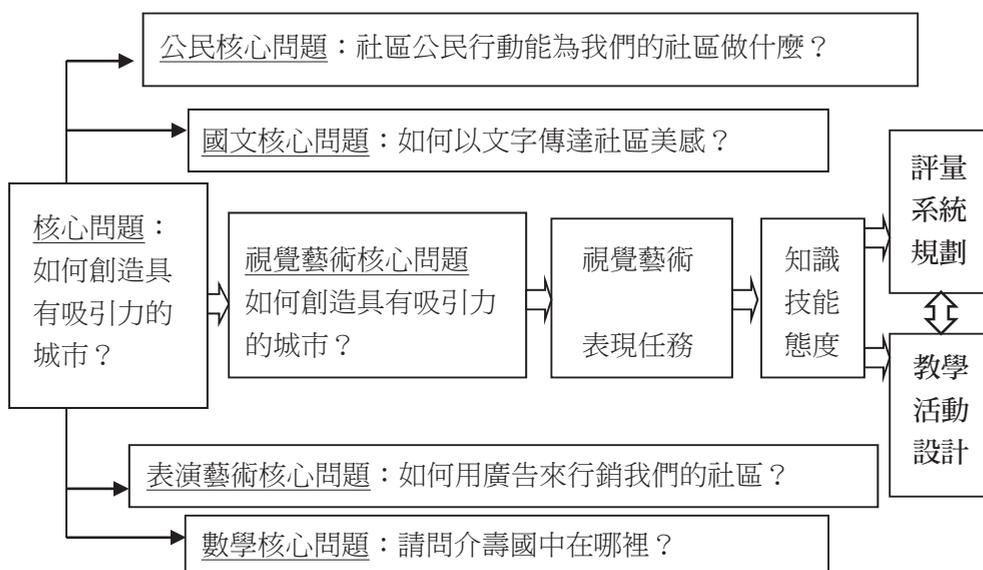


圖 5：跨領域課程設計與核心問題關係圖

柒、結語

美感課程試圖引導學習者進行覺察、分析、思辨與判斷，透過生活中事物的發現、探索與應用在生活中找到美，呼應藝術領域核心素養中以生命主體為起點，激發學生命的喜悅與生活的自信的理念（教育部，2014），如同存在美學中強調讓個人的生命在審美與創美的過程中，獲得生命的意義，讓美成為深植於生命中的素養。美感與社會的互動面向，則是在尋找一種美感共識：一種適用於社

會環境的合宜狀態，這與十二年國教強調運用工具有效的與他人及環境互動，處理社會的多元性，強調人際關係，並具備素養的公民意識相符，是成為具有社會適應力與應變力的國民應有的責任。面對生態的議題，如果能夠從小就培養對於生態環境的美感素養，讓學生了解人類與自然生態系統之間共生共榮的關係，進一步引導他們珍視自然，關懷自然，進而成為大地的守護者，透過美感行動，喚起地球公民身分的覺醒，也是邁向世界共好的道路。

經由本文的歸納整理後，建議進行美感跨領域課程可以運用以學生為中心的理念，將「實境學」、「動手做」的主題式的體驗教育作為課程設計，回歸學生生活的能力，透過分組活動與差異化的教學進行藝術實踐，設計核心問題以提問、探究、詮釋的策略引導學生解決問題，豐富美感經驗，並建立合群、利他的技能與態度，從學生的學習意願、學習方法與活用學習做為課程發展的主軸，「覺知、鑑賞與行動」這三種美感教育實踐的歷程，由淺至深，促進學生成為終身學習者的知能。

另一方面，「跨領域」的共同備課將學科知識連貫真實的世界，整合學科之間的藩籬，讓學科不再枯燥，藝文也不僅是談技法和創作，而是關注藝術的學習與生活文化的結合。操作的方式建議先由下而上小社群運作深入課程的核心，再藉由行政與大社群的力量，將課程推廣到其他教師，並進行課程的微調，透過這樣的歷程，讓先行者影響追隨者，再撼動搖擺者逐步的推廣跨領域課程。

綜合以上所述，跨領域的美感教育教導學生做好自己，用心的過生活，在其中體會美、享受美，實踐美提昇個人精神生活或是為社會、環境設計，並具備美感素養決定出合宜的選擇，促進社會、環境的良善共好，使學生更能獲得到全面性的移動能力，可見跨領域美感教育是落實素養導向課程學習非常重要的途徑，值得推廣與落實。

捌、參考文獻

- 周淑卿主編（2002）。課程統整模式－理論與實作。嘉義：濤石。
- 周淑卿、陳育淳、翁千雅、莊滄柔、葉晉嘉、薛丞堯等（2016）。美感課程案例。臺北市：教育部未出版。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，275，4-17。
- 范信賢、洪詠善、阮凱利、黃祺惠編著（2016）。這樣，美嗎？美感教育在臺灣。臺北市：國家教育研究院亞太地區美感教育研究室。
- 洪詠善、邱鈺婷（2014）。國家教育研究院正式成立「亞太地區美感教育研究室」2016年11月12日，取自 http://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm_no=87&content_no=2181
- 夏林清等譯（1997）。行動研究方法導論 -- 教師動手做研究。臺北市：遠流出版社。
- 陳瓊花（2017）。美感素養導向教學之理論與實踐。教育研究月刊，275，18-33。
- 陳育淳（2014）。卡卡疊疊樂 - 結構美感。臺北市 103 學年度國民中學有效教學教案設計徵件比賽得獎作品輯。臺北市：市政府教育局。
- 陳育淳、羅文璟、周哲璋（2015）。有感而發 - 質感與構成美感。臺北市 104 學年度國民中學有效教學教案設計徵件比賽得獎作品輯。臺北市：市政府教育局。
- 陳育淳（2015）。藝起玩美前篇 - 臺北市國中藝文輔導團視覺藝術跨校共同備課經驗分享。教師天地，139，57-60。
- 陳育淳、熊一心、姜夙徽（2016）。創造我們的街 - 社區取向環境教育。臺北市 105 學年度國民中學有效教學教案設計徵件比賽得獎作品輯。臺北市：市政府教育局。
- 陳雅慧、賓靜蓀（2015）。芬蘭教育：贏在未來能力的的能力。親子天下，73。

- 2016 年 9 月 11 日取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5068886-%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2%EF%BC%9A%E6%AF%8F10%E5%B9%B4%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E6%94%B9%E9%9D%A9%EF%BC%8C%E5%84%B2%E5%82%99%E6%9C%AA%E4%BE%86%E8%83%BD%E5%8A%9B/>
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫第一期五年計畫（103 年至 107 年）：台灣好美 / 美感從幼起、美力終身學。臺北市：教育部。
- 教育部（2013）。整合型視覺形式美感教育實驗計畫。臺北市：教育部。
- 教育部國民及學署（2013）。十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力～有效教學策略。未出版。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要（2014 年 11 月 28 日）。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/at_tach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校藝術領域草案。2016 年 2 月 11 日取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-10466,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 漢寶德（2010）。如何培養美感。臺北市：聯經。
- 漢寶德等（2013）。生活美學理念推廣系列叢書 2。臺北市：行政院文化部。
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetic, and the social life of art*. New York & London: Teachers College, Columbia University.

表演藝術跨領域議題探究：教育戲劇課程設計實作 落實於十二年國民基本教育核心素養的教學應用

廖順約*、葛琦霞**

摘要

十二年國教總綱指出：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。不專屬學科知識或是技術能力，而是強調人在情境中反思和表現的素質展現。議題探討是思辨學習和領域整合，更是達成核心素養的重要路徑。單一學科的學習較難達成課綱的素養，但可以建立學科的基本知識和能力，能夠整合各項知識、技術和能力，才能展現應有學習素養。透過議題，在設定的情境中，帶領學生進入情境，觀察學生面對情境時，所展現解決問題的方法與能力，正是檢驗學生素養的最佳方式，而帶領學生進入情境，在過程中行動和思考就是教育戲劇強調和著重的方法。

戲劇是藝術領域的重要學科，有它基本知識和能力的學習。透過扮演又兼具學習工具和技巧的功能。而最強的力量來自於參與者化為劇中人，以「行動」來做決定，透過這個過程來建立多元探索和自我對話，且能自發的學習和認知。將生活情境帶入學習中，讓學生扮演其中角色，面對情境、議題，在角色中思考問題解決的可能，並以行動來發現不同看待議題的角度和思考，讓學生能夠以同理心來面對更多議題，和思考解決問題的方法，這就教育戲劇。

本論文將以實作的方式，運用教育戲劇的理念和方法，從

* 台北市立大學附小教師

** 臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班研究生

- 1、語文領域統整（繪本）。
- 2、重大議題探索（海洋）。
- 3、人物分析探索（劇本）。

這三個方向，設計教學案例進行教學，在學過程中連結跨領域的知能表現和深入議題的探討，同時著重表演基礎能力的精進。並以錄影的方式來呈現學習後的素養累積，來實證教育戲劇能夠落實十二年國教課綱學習者圖像（自主行動）、學習的圖像（溝通互動）、以及學習的意義與價值（社會參與），在學習脈絡中整合諸多能的核心素養學習目標。

關鍵字：十二年國教課綱、教育戲劇、表演藝術、跨領域統整、議題教學

壹、前言

十二年國教課綱以核心素養為課程改革的方向，核心素養有別於九年一貫以能力為核心的能力指標，但如何在基礎的學習後得到的知識和能力，找到關鍵的連結，轉化成為素養，是十二年國教課綱的精神所在。課綱公布後，教師間大都有個疑問：素養是什麼？顯然素養導向的教與學，仍需經由教學現場的實踐來探討。

一、核心素養

資訊時代，社會多變，教育不再只是獲取知識而已，而是「人之所以為人」的深度思考。以人文的、素質的教育理想，逐漸成為主流思考，除知識和能力的學習，更要面對多變社會的情境適應，和解決問題能力。結合知識和能力來回應社會需求就是素養的本質。

教育是人和外界（自己、社會、環境）的基礎面向。即是從人出發，面對成為一個人最基本的問題，必須建立個人價值系統，透過個人學習後，認知、技能和情意的綜合表現，展現出個人的素養水準。不是單一的價值系統判定，而是透過學習後，所反映和表現在生活中的一種態度。必須經過一段時間方能探知的成長過程。

「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。佐藤學（2014）曾言：21世紀的課程改革，將捨棄追求生產與效能的「目標、達成、評量」的授課模式，重新建構為由學習的意義與經驗組織而成的「主題、探究、表現」模式（p.41）。（范信賢，2015）

素養的難解在於它是綜合性的表現，在整體學習後，面對社會，回應社會所採取的一種態度。這種態度是符合客觀價值判斷，非個人的、主觀的知識和能力

的展現。因為面向較為寬廣，不易聚焦和採具體的策略。所以素養導向的教學，不只是過去教學要求的認知、技能、情意的目標，它必須回到現實的情境中，將學生置身其中，運用其所學知識和技能構成主題，探究合理態度，思考面臨問題，以具體的作為和表現來解決困境。必須從自我、社會生活、自然環境的探索，謀求人類未來基本的適應需求。

二、素養導向學習

素養導向學習除培養知識和能力外，更應重視情意的培養，人之所為人所須具備的素質，從學習過程中逐步建立。清大呂秀蓮教授指出，素養導向課程的表現任務是課程目標＋系統性知識＋系統性技能＋態度和解決事情能力（呂秀蓮，2016）。在領域課程規劃時，必須帶著素養的概念，從情意的角度，讓學習者能發揮創意的思考模式，表現在學習活動中。

藝術學習需要技術能力，創作時卻是深入心靈層次的思考。九年一貫課綱把藝術學習與人文發展結合為藝術與人文領域，就是在創作時更需要藝術素養。藝術領域學習的核心素養，是提升國民人文和美感素質。在教學實踐上就是帶領學生進行美感的探索和體驗。透過實際的體驗理解、感受美和創造美，同時在生活中追求美。這和素養導向教學相差並不遠。

我們認為十二年課綱應站在九年一貫課綱的基礎上，從過去教學中帶給學生的知識技能，深入思考在什麼樣的情境中表現。教師該如何導入情境，帶領學生反應和表現，即在活動的教學中，老師理解學生的處境，與學生探索問題，構思情境，讓學生從生活的角度，思索和解決問題。學生能善用所學的知識、能力來面對和處理問題，就越具素養。

九年一貫列入表演藝術，教學模式和素養導向教學類似。本文以表演藝術教學的教育戲劇教學模式，作為跨領域議題探索，提出導向素養的教學案例，實際地在教學現場探索學生的素養表現。

貳、教育戲劇課程教學與核心素養

表演藝術的基礎學習是提升身體和聲音表現、情感表達的能力，重要的是構思主題，提升思考能力。回到生活面，表演藝術不是為了成為表演者，而是為提升學生日常生活表達、表現及與人溝通等能力。表演是在情境中思考和反應，回到生活情境，提供學生思考、判斷、選擇策略，帶領學生在構思的情境中，真實的反應，正是素養導向的教學策略。

一、教育戲劇基本模式

教育戲劇是以戲劇技巧帶入教育活動中，帶領模式是先建構情境，學生進入情境，精心安排思考和反思的問題，切入議題讓學生面對問題，提出解決模式，實際地操作解決步驟，評估成效，反思回饋。如同編寫一部戲劇，思考解決的問題（主題），安排情節表現問題，角色在情境中選擇解決的途徑（探究），是否解決問題（表現）都有可能，重點在最後是否留下足以刺激參與者思考，在後續的生命中持續的影響（素養）。

把戲劇創作帶入教學，帶領學生探索問題、體驗角色處境、做選擇。運用技巧，進出戲劇角色，扮演角色，也以旁觀的身份，批判角色。學生能分享自己內在的思考和轉變，透過角色身份的變換，客觀地面對問、處理問題和思考未來。教學重點在於教師運用戲劇創作的思考模式、表演、劇本分析、角色分析和情節構思的技巧，帶領學生進行一段體驗的旅程。

二、教育戲劇技巧

教育戲劇的技巧，是來自於創作者建構戲劇主題、建立情境、發展情節、創造人物、角色分析、營造戲劇氛圍的思路過程。將藝術家的思維模式，轉換為教學過程，教師引導學生創作、構思情境、扮演，逐步變成真實的事件。在排練場，戲劇經過多次排練修正，成為一齣完整的作品。教學不在於完成一齣完整的

作品，而是透過一次事件、一段情節、一個角色的創作，變成一個教學案例，引導思考、扮演和反思。教學須聚焦在教學目標，選擇和運用戲劇技巧。排練是未完成一齣作品。教學是為帶著學生體驗創作、省思，並能表現對學習事件的真實想法。同學間相互交流，調整、修正，再呈現。評量不僅是學生的表演能力，也包含在完成中的態度和想法。

三、教育戲劇與核心素養

教育戲劇作為一種學習方法，能夠提供其他學科學習時從故事、主題、角色扮演的過程，思考作為一個人在人、社會和環境之中如何思考的脈絡，抽絲剝繭逐步地帶領學生以虛擬實境的方式去探索。進入情境，在情境中操作學就是學習最有效的方法之一，也是戲劇最重要的特質，必要的條件當然需要引導的教師能夠運用適當的技巧，帶領學生過程中的思考脈絡，提供激發思考的空間，並讓學生在情境中，嘗試做決定，即使發生錯誤，也能在錯誤重新思考，引發新的學習。因此，學習內容的界定固然重要，但教師引導的能力提供和建立，則是教育戲劇教學實用的關鍵，教師能善用戲劇技巧，帶領學生在設計的情境中自由的思考，並能夠引導學生充滿創有的表達。也是教育戲劇運用重要關鍵。老師的能力老師是教育戲劇是否成功的關鍵因素。

本論文的教學案例就是從這樣的角度切入，在表演藝術教學中，戲劇技巧的應用，是學習戲劇藝術在從劇本創作到演出這一系列的過程，發現故事主題、建立角色人物、形塑演出場景，劇場氛圍設計和呈現中，所以必須探索某一部份，每一個部分都是為了讓戲劇演出更具藝術性。當這些戲劇技巧被應用於教學時，我們常稱為創造性戲劇、教育戲劇或教育劇場。這也是戲劇藝術應用於教學所發展出來可以做為教學技巧。這些技巧的目的最重要就是幫助學習。雖然它的功能是輔助學科學習，但在表演藝術教學時如果能夠善用這些技巧，在學科學習同時，也能達到表演藝術的學習。也就是回到生活情境，能在情境中經由思考，運用身體和聲音，將回應的內容表現出來。因為表演的即時性，能夠在教學之後，再表現時就能發現學生是否有深入問題的核心，如果回應不夠深入，老師就應設

法再引導、思考後，再表現。戲劇的表現是一種整合的模式，必須將學科基礎知識才有能力在設定的情境中有話說，有事做。能夠達成就是表演能力的提升，當然也是學科知識的精進。

參、以教育戲劇課程為素養導向的教學設計實作

藝術領域的素養導向課程發展，須以人文思考來統整教學。當深度思考人文的價值，發現統整是建立在基礎知識的理解和對生活的反思或提出解決問題的能力。本文就是從教學者的角度，解讀課綱、依據課綱的教學表現和教學內容，提出教學素材、策略與方法，面對學生，觀察學生在學習中表現和學習後對於學習內容的反饋，來評斷設計的妥適性。

一、統整語文領域、社會及道德（民主與自律）議題教學

教學的主學習是語文，副學習是社會及道德議題，輔學習才是表演。藉由〈誰需國王呢？〉的故事，討論民主與自律的主議題，運用戲劇技巧探索議題，較能達成語文寫作深度和能力培養，提升語文欣賞、尊重民主及自律的生活要求等素養。戲劇技巧以點狀的活動帶入主題探討。設計以語文學習為目的，運用戲劇技巧讓議題探討更具真實性，素養就是擁有更多素材後，從事寫作練習。

（一）關於這本書

青蛙國的青蛙老是爭吵不休，連他們自己都很困擾，於是決定求助天神，請天神賜給他們一位國王。第一位國王很有威嚴，光是降落到池塘，就引起一陣陣大波濤，長得又嚇人，但是他什麼事也不做，讓青蛙可以自主，這樣讓青蛙仍然爭吵不休。第二位國王安靜的降臨，但是他為所欲為，不時攻擊青蛙，反而讓青蛙守秩序些。這個來自非洲的民間故事，文句形容充滿畫面與聲音，有有很好的比喻形容，更有意思的是主題值得讓小朋友深入討論。

運用這本書，一方面進行討論，讓小朋友思考民主與自律這兩個詞的意涵，並且聯想至班級或生活中。另一方面，運用這本書寫一篇論說文，讓自己的邏輯

思考與寫作方法更進步。

(二) 教學活動——民主與自律

1、說故事時間

(1) 老師先問小朋友：知道青蛙怎麼叫嗎？讓小朋友熱鬧的學一下青蛙叫，再提醒小朋友：等一下說故事時，只要書中有青蛙的叫聲，就要請小朋友發出青蛙的叫聲喔。

(2) 老師朗讀這本書。注意文句中的形容，掌握輕重緩急，讓小朋友進入這個民間故事的青蛙世界，小朋友會很喜歡老師唸故事的感覺。

2、體驗與討論

(1) 這本書有很值得討論的主題。老師事先熟讀這本書，並且把「民主」與「自律」這兩個字的意義先查清楚。民主的意思是：一個國家的主權在全體人民。自律的意思是：自己約束自己。

(2) 老師先跟小朋友說明：這一節的討論課，需要各位小朋友幫忙，一起參與討論，提出自己的想法，讓大家對這本書的想法能有許多不同的聲音。而老師自己要注意，不要太早提出自己的看法。

(3) 體驗活動：再把繪本從頭開始，帶著學生體驗繪本內容。

- a、蛙鳴巷：學生站成兩排，不斷發出呱呱的蛙鳴聲，老師領著兩位同學輪流經過蛙鳴巷。請同學說出經過蛙鳴巷時的感覺。
- b、事件漣漪：學生3、4人一組，是青蛙家族、朋友或同事。老師拿東西丟下製造聲響，並說：這是你們的國王。每組學生必須有動作反應或說出感覺。如：一組人甲躲避喊哎喲，乙說這什麼東西，丙說好大的國王。彼此間就像漣漪，一波接一波，每組人都彼此有關聯。
- c、殺手遊戲：老師擔任國王，笑著和同學握手，但被國王摳手心，就是被國王處死，要立刻慘叫倒下，沒有原因，任國王選擇是否要殺。請倒下的同學說出他的想法，沒倒下也說出他的感覺。喜歡這樣的生活嗎？
- d、選邊站：讓學生思考，如果自己是青蛙，這兩樣國王會選擇哪一種？

一定要做選擇，還要說出為什麼？如果還有另一種選擇，希望什麼樣的國王？

(4) 經過體驗後，老師請小朋友說說對這兩個國王的統治方法有什麼意見？大家在發表意見時，老師盡量要引導發言，並歡迎提出不同的意見。

(5) 最後，大家在回顧這本書內容與對照「民主」與「自律」這兩個字的意義，老師並整理大家的想法，作為討論的結束。由一本繪本讓大家思考較深的意義，是建立自己想法很好的練習。

3、寫作前準備

進行體驗與討論的活動後，老師請小朋友分組，把「民主」與「自律」的想法與意見整理出來。

接下來，請小朋友利用學習單，思考一下自己對這本書中的天神、兩個國王以及青蛙們有什麼想法，寫在學習單上。

4、開始寫作

這次的作文，要寫一篇「言之有據」的論說文。上課時已經透過團體說故事，大家對青蛙國發生的事情已經有簡單的概念。這次要寫的題目，要針對「民主」與「自律」提出自己的感覺和看法。

文章分成三段，第一段先寫出「民主」與「自律」的定義。在課堂上老師已經提供給學生，但請學生要用自己的話寫在第一段。

第二段利用學習單，寫出《誰需要國王呢？》的青蛙國為什麼需要一位國王，以及你對前後兩位國王有什麼看法。

第三段則寫出這個故事與「民主」與「自律」的關聯，並且連結到自己生活中所觀察到類似的地方，最後總結。

老師再跟小朋友討論內容的合理並修改文句，讓小朋友知道怎麼寫可以更清楚完整。

(三) 學習單設計範例

「誰需要國王呢？」學習單

葛琦霞老師設計

小朋友：

「誰需要國王呢？」故事中的青蛙，有兩個不一樣的國王，帶給他們不一樣的感受。請依照學習單的提示，寫下你的感覺，並且寫出原因。

為什麼青蛙國需要請天神賜給他們一位國王？

你覺得第一位國王如何？他是否能統治青蛙國？

你覺得第二位國王如何？他是否能統治青蛙國？

兩個國王對於青蛙國都有影響。請你以「民主」與「自律」來提出你對青蛙國的看法

接下來，依照學習單的內容，整理成一篇作文，學習寫一篇「有想法、有依據」的論說文吧。

(四) 教學提示

這一則非洲的故事非常有趣。透過教育戲劇的體驗活動，學生會更能身歷其境，感受到青蛙國吵鬧的狀態，以及來了一個國王對青蛙的影響。將這些感覺用文字寫出來，是寫作活動的重點。

在寫作前，先運用學習單整理出體驗活動的感覺，讓學生透過簡單的引導，慢慢梳理出感覺，並提出理由，依據學習單的整理，再寫成論說文就不難了。

論說文很重要是提出論述。小朋友若初次寫論說文，給予學生定義會非常重要，利用定義再讓學生舉例，學生就能把定義與繪本故事發生的事連結起來，也能進行價值判斷，說出自己的理由，更能推論到生活中的觀察，是讓學生建立邏輯思考的好方法。

很多學生會說班上常常吵鬧，也跟青蛙國很像，甚至有學生會說跟社會上很

多大人很像，這時，什麼是「民主」，什麼是「自律」，就能透過論說文更清楚的表達自己的論點以及陳述理由，這是教育很重要的一環呢。

（五）教學成果與發現

教育戲劇融入教學在教學活動 2-(3) 體驗活動部分。帶著學生進入繪本情境，因為時間問題，我只用活動 c 在三年級的小朋友是試教，在體驗活動中對於國王隨時會殺人的情境中，表現出就是恐懼和不舒服的情緒，甚至有同學表示他甚至想反抗的心理狀態。學生一致的表達不喜歡這樣的國王。這就教育戲劇主要的功能，設計情境讓學生在情境中感受，最後能表現感覺，並能說出來。

二、海洋議題教學

領域教學時能有效地融入適當的議題，是十二年國教課綱的基本理念。結合議題發揮領域教學在個人、社會、環境和自然等深入探索，達到素養導向教學的要求。本設計是國教院十二年國教藝術課綱教學範例編寫計畫的成果，針對海洋議題和教育戲劇結合的教案實例。

（一）教學設計理念說明

知識性的海洋議題（主題），透過實際扮演，帶領學生在角色中思考。（探索）呼應自主行動學習的核心素養。表演藝術學習以體驗為主，實際的活動體驗，讓學生在做中學。（表現）提升學生的表演能力，增進學生對題表達和深入議題探索的基本素養。

(二) 教學單元案例

領域 / 科目	藝術		設計者	廖順約
實施年級	五年級		總節數	共 4 節， 160 分鐘
單元名稱	海洋探索～海洋與海鮮			
設計依據				
學習重點	學習表現	表 1- III -1 能感知、探索與表現表演藝術的元素、技巧。 表 2- III -3 能反思與回應表演與生活的關係。 表 3- III -2 能於表演中察覺議題、展現人文關懷。	核心素養	E-A2 E-B3 E-C1 藝 -E-A2 藝 -E-B3 藝 -E-C1
	學習內容	表 E- III -1 聲音與肢體表達、戲劇元素與動作元素之運用。 表 A- III -1 家庭與社區的文化背景和歷史故事。 表 P- III -2 議題融入表演。		
議題融入	實質內涵	海 E15 認識家鄉常見的河流與海洋資源，並珍惜自然資源。 海 E16 認識家鄉的水域或海洋的汙染、過漁等環境問題。		
	學習重點	表 P- III -2 融入海洋議題，作為表演的素材。 表 3- III -2 於表演中察覺海洋文化被海鮮化的議題，		
與其他領域 / 科目的連結	本國語文：如何描述事件提出觀點 2- III -3 靈活運用詞句和說話技巧，豐富表達內容。 2- III -4 運用語調、表情和肢體等變化輔助口達。 2- III -5 把握說話內容的主題、重要細節與結構邏輯。			
教學設備 / 資源	電腦、單槍投影、音響、youtube 影片			
學習目標				
1、能運用表演理解海洋提供海鮮永續資源的重要。 2、能專注地進入，扮演角色。 3、能有同理心，體驗不同角色面對議題，提出不同的想法和觀點。				

教學活動設計		
教學活動內容及實施方式	時間	備註 / 學習評量重點
<p>第一、二節：</p> <p>1、暖身活動：</p> <p>(1) 我是一條魚：自由自在的游。</p> <p>(2) 想想：是什麼魚？現在在哪裡？</p> <p>(3) 輪流把自己的身分大聲說出來。</p> <p>2、發展活動：</p> <p>(1) 我是魚：我是什麼魚？在哪裡？現在生活如何？因為有什麼快樂或煩惱的事？</p> <p>(2) 把自己的感覺游出來。</p> <p>(3) 魚的自白：游到圓圈中央，把自己的感覺說出來。</p> <p>(4) 我的新感受：聽到其他魚的自白，有什麼新的想法，再說一遍。</p> <p>(5) 同伴一起說：一群魚（2~4人），討論後說出目前的處境。</p> <p>(6) 針對困境再討論，再演出。</p> <p>3、綜合活動</p> <p>(1) 覺得印象最深的魚，牠的生活狀態是怎樣？</p> <p>(2) 和我們人類有什麼關係？</p> <p>(3) 聽過台灣有那些海洋文化季，回去查一查資料。</p>	80	<ul style="list-style-type: none"> • 能說出自己賦予的角色身分。能獨白說處境和感受。 • 一組人表演從各自的對話表現一群魚的處境。 • 說出人類和海洋的關係。
<p>第三、四節：</p> <p>1、暖身活動：</p> <p>(1) 跟著音樂遊動：跟著音樂的感覺，想像自己是上節課討論的魚，教室就是大海，在其中游動。聽到音樂感覺，用身體表現出來。</p> <p>2、發展活動：</p> <p>(1) 我是海產店老闆：每組4~6人分組討論，如何招呼客人，店裡海產有什麼的特色，才能吸引客人，把他表演出來。</p> <p>(2) 觀看影片：鮪魚罐頭的殘酷秘密</p> <p>(3) 網中魚：在限制的範圍內，學生是身在其中的魚，說出當下最想說的一句話。</p> <p>(4) 辯論會：學生分兩邊，一邊是魚群，一邊是漁民或海產店經營者，互相辯論。</p>	80	<ul style="list-style-type: none"> • 能進入角色，表現角色和對話。 • 以同理心說出魚類角色的感受。 • 能提出批判的觀點，讓同學反思。

<p>3、綜合活動 (1) 在活動中學到了什麼？ (2) 經過活動後自己有什麼想法？ (3) 可有想到讓海洋魚類永續的想法？</p>	<p>• 能說自己的反思和思索海洋永續的方向。真正開展核心素養。</p>
<p>一、素養表現向度（從能到否給 54321 的評等） 1、能否完整說出自己賦予的角色身分。 2、能否與一組人表現一群魚的處境。 3、能否以同理心說出魚類角色的感受。 4、能提出批判的觀點，反思和思索海洋永續的方向。 二、學習單 教學單元 海洋與海鮮 姓名 座號 一、在活動中學到了什麼？ 二、經過活動之後自己對於海鮮的食用有什麼不同以往的想法？ 三、我想到讓海洋魚類永續生存的作法？ 四、經過學習後，你覺得以表演來討論議題的方式，對議題討論的影響？</p>	
<p>參考資料：https://www.youtube.com/watch?v=X2K8WQPRahE（鮪魚罐頭的殘酷秘密）</p>	

（三）教學成果與發現

教學是師生互動的累積，表演藝術更是在教師引導下，根據活動的主題，把想法具體的表現。本設計從學生扮演海洋動物開始，想像發展牠們的生活環境和遇到的問題。再回到人類社會，探討人類對於海鮮的需求，運用網路影片，讓學生看到人類捕撈海洋魚類的做法，帶著學生同理思考，如果人類被這樣對待的心境如何？最後，站在不同角色的立場，進行一場辯論會。這是形成戲劇的過程，也是教學的思考過程。學生透過操作，操作則需要思考和身體的表現能力。正是教學安排在高年級的緣故，學生必須擁有一定的表演和對環境的思考能力，才能再教學中交流互動，讓學習更具挑戰性。

教學大都依照設計的流程，沒有太多的意外。有一些未曾設想的有趣發現，如對於海水和淡水不分的狀況層出不窮。有次教學全班都表演海豚的生存危機，後來發現再國語課剛讀了海豚生存的危機的文章。還有辯論時只有指責對方，缺乏論點說明等。這些都是教學後才意識到的問題，再次執行教學時，必要修正和

關注的部分。

(四) 教學提示與反思

1、針對關鍵要素提出疑問

教學時學生的反應在於教師的提問，所以針對關鍵要素讓學生有不同的反思方式。教案希望學生能以同理心了解海洋動物的處境，提問的目的在於學生能找到理解的關鍵點，不同組合的學生突破的關鍵點不同，教師要能修正問題，提供學生思辨和回應的問題。

2、適當的暖身活動

整個單元教學可能在兩週或更長的時間，如何安排暖身活動連接前次上課情境和氛圍，同時也讓學生的身心進入準備狀態。

3、適當掌握上課氣氛

學生要進入角色，扮演還要針對議題發言，必須絕對投入角色，引導學生專注，透過想像進入角色，教學現場太嚴肅則學生懼怕發言，太輕鬆則容易不容專注在角色中，教師必須適當地掌握。

4、反思是經驗累積的重要過程

鼓勵學生發表，開放、創意和動態，並能讓學生回到自己，如果自己處在這樣的狀態中，如何面對。經過反覆和累積，學生更能了解素養表現的關鍵。

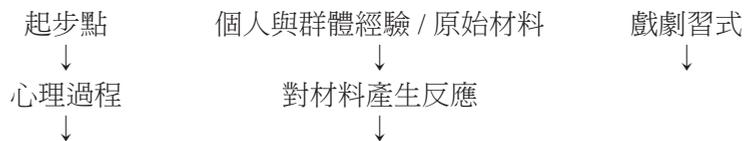
5、帶領學生檢驗學習成果

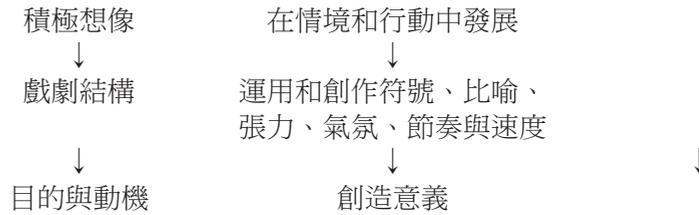
十二年課綱的基本精神是回到學生的學習，了解自己學到什麼？讓學生說说他學到什麼？並能反思改變自己的學習方式，才是素養學習的核心精神。

三、劇本人物分析探索：

(一) 教學設計理念說明：

1、教育情境中的戲劇過程模式：





模式取自財團法人成長文教基金會出版建構戲劇一書，把戲劇和教育過程的互動和思考模式表達得很清楚。戲劇元本就是人生議題的探索，利用事件、隱喻、符號等以不同節奏和速度來創造張力和氣氛，與教育過程完全符合。

2、與十二年國教課綱的關係：

課綱強調主題、探索、表現的教學模式：動機從學習起點、心理過程想像，再結構教材，探索材料來自個人與群體經驗、在情境對材料以行動反應和發展，最後運用戲劇的元素表現來創造意義。學習的關鍵就是教師發揮教育專業選擇戲劇學習策略。完全符合「核心素養」強調人在情境中反思和表現的素質展現。

(二) 單元教學設計

單元名稱	發生什麼事？	設計者	廖順約
教學時間	六節 240 分鐘	學習階段	第三學習階段
學習目標	1、發現劇本中探討的主題（人權、霸凌） 2、探索人物、關係、發生的事件及時間地點等戲劇元素。 3、表現人物及反思被壓迫人物的內在心理過程，以同理心來看待受壓迫的人物。		
教 學 活 動			
一、劇本練習 1、劇本搶讀：學生可搶讀一句對話，至順暢讀完劇本。 2、讀劇：指定五人一組，安排角色讀完劇本。 3、討論對話：劇本讀完後，逐一討論每句對白，讓每位同學都有嘗試的機會。 二、劇本分析探索 1、他們是什麼人？ 2、在什麼時間？什麼地點？發生什麼事？ 3、討論什麼主題？（在劇本之前發生什麼事？） 4、牆上的角色：根據討論的內容，將四個角色的剪影畫在壁報紙上，寫出他的基本資料、個性、人生經歷等，來建構這個人物。			

三、探索與演出：

1、角色探索：學生分三組，分別代表甲、乙、丙三人，選一人為代表。他們在談論丁，丁是如何得罪他們，發生了什麼事？討論是為進行劇本的事件。組員的想法都小聲傳給代表，由代表大聲地說出來。

2、甲、乙、丙代表人把對話整理後結合劇本演出。

3、謠言滿天飛：劇本事件發生後，同學們議論紛紛。三～五人一組，針對劇本事件，說出他們聽說的傳言。

4、焦點人物：在事件發生後，由老師擔任丁（老師入戲），讓同學向他發問事情的經過。老師就主題引導討論，如果霸凌是議題重點，老師則導向霸凌議題，深入討論。

5、綜合討論內容，各組依據 2 的練習和劇本結合，再演出一遍。

四、討論與分享

1、討論

(1)、經過這場演出，對於霸凌有什麼不同於以往的想法？

(2)、如何減少或避免在你身邊發生霸凌事件？

2、分享：老師說明丁就坐在空椅子上，每位同學先想好要對他說一句話，走到她的身後對著椅子說出來。（空椅子）

評 量 重 點

1、議題探討和演出時，是否提出自己的想法和做法。

2、對於遭霸凌的角色，是否能夠表現出同理的對待。

3、能題出如何減少霸凌事件的發生。

（三）教學內容

時間：自訂

地點：自訂

（甲乙丙圍著丁）

甲：別以為自己有多了不起。

乙：你最好老實一點，你說了什麼？

丁：我沒有啦。

丙：嘴還這麼硬。

乙：（對丙）你不要這樣啦。

丙：怎麼了，你心疼啊！

乙：我心疼什麼？

甲：這種人不必跟他說那麼多。

丁：救命啊！

乙：有人來了。

丙：你給我試試看。

甲：快走啦！

（甲乙丙三人下。）

（四）教學成果

學生在角色探討時，對於讀劇和劇本的人物、事件、時間和地點的探索，都表現出高度的興趣，學生更短的劇本開始練習，本單元教學開始進入複雜的人物關係和動作表現，學生對於終於可以拿著劇本演出存在著高度的興趣。在排練探索的部分，學生對於發現表演動作的探索，是教學時必須更加的教學者必須讓學生有更多探索、試探和表現的機會。由學生探索之後提供不同範例，再分組排練，可以提供學生更多的思考方向，表現會比較多元。因為教學設定為霸凌的體驗和探討，學生於主題探索時，教學時可特別引導，但無須刻意指定，因為學生的經驗大都能表現出單次的欺凌事件，後來再往前探索劇情是希望學生了解形成霸凌事件的前因後果，深入霸凌的成因，教學效果會更明顯。

（五）教學提示與反思

1、以劇本為基礎

教學是圍繞著劇本進行，帶領學生在劇本中找到教學討論的依據，發現人物特性、創造戲劇情境，並完成戲劇動作。教學雖然有學生的創意發想，但要依據劇本內容來進行擴散性思考。

2、把事件演出來

教學時沒有排練經驗的老師，對於把事件演出來可能比較困難，因為排練是動作和動作的連結，必須把每個事件動作清楚地表現，所以會有一些技術層面的演出技巧。教學時老師只要強調人物會做什麼動作，儘可能把動作表現出來即可。排練過程會有毆打的動作，教學時要強調表演都是假，如何透過假的動作達

到真實的效果，需要一些特別的表演技巧，適時地介紹表演技巧的運用。

3、反思扮演的價值

在教學現場可能會擔心讓學生參與欺凌或毆打同學的事件是否合乎教學的意義。此時意義的轉換和探討就是教學核心價值。學生扮演強勢的霸凌者，或許可以享受一時的快感，但在焦點人物教學，形塑被欺凌的處境和同學對話後，深入地理解被欺凌的心境，轉換學生對於霸凌事件的反思，具體的完成素養的教學目標：學生在做中思考、探索和表現主題後，反思自己對於這樣事件心境。學生在教學後，對於被霸凌者都能表現出同情和不想自己也陷入霸凌情境的同理思考。

肆、結論

九年一貫因為了解或妥協，爭議已漸漸消彌，十二年國教隨之而來，對教師的心理是動盪的。雖然改變是為更好的未來，但改變如果太激烈，適應期勢必拉長，教育現場的動盪會影響教學的穩定。而且對素養的了解，也是一路修正中。因為素養確實很難用過去的教學認識、技能、情意三項目標完全涵蓋，起初我認為素養導向的教學，在情意目標方面應有所強調，因而偏重情意的表現。直到完成議題融入表演藝術的素養導向教學設計範例，經過教授們的討論指導，對於議題完全地結合教學的設計方式，又更接近素養導向的教學。撰寫論文過程，我們更確認，將教學的目標調整為主題、探索、表現，更符合以素養導向的表演藝術教學，在設計教學時，豁然開朗。本教學設計未能完全在教學中實踐，以過去的教學設計和教學的經驗，我們在主題設定、議題探索和學生素養表現，都運用更為靈活。

（一）主題設定：在〈誰需要國王呢？〉的教學設計是葛琦霞原有的案例，加入戲劇技巧的探索後，後續的寫作教學，葛老師有了新的想法，將教案重新設計。我們將自己的專業透過論文的協作，靈活地結合語文和教育戲劇的教學。在〈發生什麼事？〉的設計和教學，我們將議題設定的過程，回到學生身上，教學時老師可以就學生發展的表演內容，逐漸引導變成主要議題，讓學生在學習上擁

有更多的主導權，老師扮演推動探究、討論和激勵表演的角色。

（二）議題探索：透過教育戲劇技巧的扮演和運用，議題教學從口語的討論變為角色體驗，在青蛙聒噪的聲音中行走，體驗嘈雜的感受。扮演魚類和人類對話，同理進入魚類的想法，對議題感觸更深。〈發生什麼事？〉的教學，議題經由同學對話，共同討論和演出來探索，是一種活動的過程，必須進入角色，從角色的立場思考、發言，經過轉換角色後，回到內心對議題重新認識和思考。

（三）素養表現：表現就是學習的成果，表演是自己內心形塑的過程，在選邊站活動中，對於國王的需求，須經過思考，作出抉擇，並要說出自己的想法。學習是判斷的過程，可以發現同學間對議題的不同觀點，更能尊重彼此想法的差異。這就是素養表現。在〈海洋與海鮮〉的教學，海洋魚類雖然能提供人類食物的來源，但貪婪的需求，影響到其他動物的生命時，人類的選擇是什麼？學生扮演魚類和人類對話，可以表現出對於相關議題的素養深度。〈發生什麼事？〉教學，在演出中感受被霸凌的感覺，學習是一場真實的體驗，而後深入思考，也是成就素養的關鍵。

教育戲劇作為素養導向的議題教學技巧，或戲劇表演所呈現的議題，都必須經過實際的演練、體驗和思考，運用自己所學將它綜合性表演呈現，這個結果再經過反覆的討論和修正，深入學習後，轉換為一種人生態度，所表現生活方式就素養。

參考資料

- 范信賢（2015）核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》<http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/297>
- 呂秀蓮（2016）素養導向單元課程：逆向發展設計模式。www.sctcps.hc.edu.tw/eweb/module/download/update/12years/file4204_2.pptx
- 佐藤學（2014），黃郁倫譯。學習革命的願景。臺北：天下雜誌。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北：高等教育。
- 陳仁富、黃國倫譯（2010）。透視戲劇—戲劇教學實作指南。台北：心理。
- 舒志義、李慧心譯（2005），Jonathan Neelands & Tony Goode 著。建構戲劇——；戲劇教學策略 70 式。台北：成長基金會。
- 張曉華（2004）。《教育戲劇理論與發展》。台北市：心理。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。台北市：五南。
- Bolton, G.(1984).Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum.Harlow, England:Longman.

實驗與原住民族教育

「以民族教育為特色學校本位課程計畫」 推展經驗之研究—以花蓮縣伊紅楠國小為例

胡永寶*、范熾文**

摘要

本研究以花蓮縣一所原住民族重點學校伊紅楠國小（化名）為個案，探討其執行原住民族委員會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之執行狀況、困境與初步成效。在研究方法上透過文獻探討、個案學校執行本計畫之相關文件分析、人員訪談及研究者之觀察札記等方式，進行研究。

依據本研究之目的與研究問題，結果與發現以下三項結論：

（一）「傳承文化，原師使命」、「分工協調，身先力行」、「善用社區，活化學習」及「確立目標，滾動課程」等四項是個案學校執行本計畫之脈絡與重要進程。

（二）「行政力統籌與資源支持力道不足」、「缺乏推動民族教育專案人力」與「計畫審查欠缺在地性文化思維」等層面是個案學校執行本計畫之三個困境。

（三）「課程發展的校本化」、「教師團隊在文化知識與教學能力之成長」以及「建立良好的社區互動與參與」等三方面是個案學校執行本計畫之初步成效。

關鍵詞：原住民、民族教育、原住民族教育學校本位課程發展、多元文化、多元文化教育

* 國立東華大學教育與潛能開發學系博士班

** 國立東華大學花師教育學院院長

壹、前言

身為教育工作者，最大的成就與喜樂，就是把握「契機」來「促成」學生認識人與自我的價值、開拓視野享受生活品味，以及對社會人群做出正向貢獻的「機會」與「舞台」。研究者長年服務於原住民小學，並長期參與原住民族委員會【原民會】規畫辦理之民族教育課程或活動，實際上就是一個原住民族學校教學團隊集體為學校孩子及部落促成的圓夢計畫。

回顧 1945 年後的臺灣社會發展脈絡，政府雖對於原住民族社會與教育訂有相關之扶助政策，且在不同的歷史背景脈絡下有階段性之調整與發展，但大抵還是以大中華文化為認同目標，以漢族文化強力統整原住民文化，企圖達到同化的目的。政府雖然宣稱融合或涵化，但實際上只是一種「以同化為本質的涵化」（譚光鼎，1998）。1980 年代以後，由於國內政經情勢之轉變，特別是解嚴之後，台灣社會普遍要求政治制度民主自由的深化、教育改革與教育權的鬆綁，以及要求社會公平正義的聲浪高漲，直接影響到整個台灣長期以來以「以同化為本」的原住民族教育政策規畫思維，特別是原住民本身，早已對原住民族教育有不同的期待與想像。

職司全國原住民族教育事務的原民會教育及文化處【教文處】，為推動原住民族教育，爰自 1998 年起至 2012 年依《原住民族教育法》在全國各縣市設置了 202 處的「原住民族教育資源中心及教室」，並辦理民族教育活動，接著原民會為建構在地部落的田野文化調查與民族教育教學模組，也規畫執行了「原住民族教育支援教師三年試辦計畫」。然而，就研究者觀察這些原民會所推動的民族教育方案內容，其實大多屬於硬體上之設施設備工程及片面點綴式或專案活動式的民族教育課程，較缺乏系統性之課程規畫，對復振原住民族語言，以及文化傳承、向下扎根的願景目標亦有限制。此一觀察與台東大學（2007）及周水珍（2009）之研究結果一致。為回歸教育的本質，以及有系統的文化發展脈絡，2013 年，亦即 102 學年度起，原民會為讓原住民族學生更加認識、理解自己的

語言與文化脈絡，藉由回歸正規之教育體制學校，透過系統化的學校課程設計，找回自我的民族尊嚴與文化相貌。開始規畫以《系統性的課程設計》、《以學校本位的課程管理》以及《以民族文化內涵為核心》的民族教育課程發展規畫，完成了「推展以民族教育為核心之學校本位課程計畫」【本計畫】之課程發展方案，供原住民重點學校申請辦理。

本研究即是依本計畫之課程執行方案，以花蓮縣一所原住民族重點學校伊紅楠國小（化名）為個案，探討其執行發展脈絡、困境與初步成效，以作為原住民族重點學校執行本計畫之建議與政府政策擬定之參考。

一、研究目的

綜前所述，本研究目的包括：

1. 分析個案學校執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之發展脈絡。
2. 探析個案學校執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之困境分析及因應方式。
3. 探究個案學校在執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之初步成效。

二、研究問題

本研究為能做更精確之分析探究，依據研究目的，聚焦、設計以下研究問題：

1. 個案學校執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之脈絡為何？
2. 個案學校申辦執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之想法為何？
3. 個案學校在執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之情況為何？有無遇到學校內部及外部的困境？如何因應？
4. 個案學校在執行「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之初步成效為何？

三、研究範圍與限制

1. 研究範圍

原民會主導辦理之「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」，目前共有 64 所國中小原住民族學校尚在執行中，花蓮縣則是有 15 校次的學校有執行的經驗。基於研究者之時間性及他縣市在地性文化不甚熟捻之考量，故以花蓮縣以太魯閣族學生為主要的國民小學為個案學校，進行研究。

2. 研究限制

本研究所探究的主題，是以 2013 學年度起原民會推動之「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」為主要內容。然因臺灣原住民各族之文化差異性與地方在地性、原住民小學所在地區之特性與部落文化背景之不同，加上學校人員對民族教育政策實踐之理念均不盡相同的條件限制下，本研究之發現、結果及建議僅能作為部份原住民小學執行本計畫課程推動之參考，而非一致性之真實成果。

貳、文獻探討

依據本研究目的，本章節首先將探討我國「原住民族教育政策之發展脈絡」，其次是闡析「多元文化與多元文化教育」之意涵，最後再闡述「以學校為本位之原住民族教育課程發展」之概念等內容，以提供更清楚且紮實的研究論述基礎。

一、原住民族教育政策之發展脈絡

台灣原住民族，數百年來由於陸續受到強勢族群的遷徙與外來政權的統治，進而順應宰制階層的文化霸權（cultural hegemony），對原住民傳統的社會制度、文化語言與族群認同等產生巨大的變遷（陳伯璋，1988）。特別在學校教育上，更是對原住民族學生的學習更加的不利。1980 年代以後，由於世界各國開始關

切原住民族社會，多元文化教育之潮流之盛行，我國政府亦基於此，開始重新檢視我國原住民族各項行政與教育的各項政策，透過法制化與政策合法化的過程，讓原住民族教育從同化融合政策走向多元開放與涵化政策，再逐漸步向以原住民族為主體之政策發展。

然而，不論從系統理論或是原住民族主體性論點來看，原住民族教育政策的發展與合法化的形成，勢必會受到內在與外在環境因素的影響，則是不爭的現實。基於原住民族教育有別於一般教育與其他公共政策事務之特質，研究者以為「多元文化主義價值之普世浪潮」、「全球化與科技化的之發展趨勢」，以及「國內政經情勢之轉變」等環境因素，是影響原住民族教育政策與在地性文化議題發展的主要因素。

二、多元文化與多元文化教育之意涵

「人權是文化多樣性的保障」（UNESCO 世界文化多樣性宣言，2001）。從此思維來看，多元文化主義背後強調的理念實際上就是「平等」（equality）、「尊重」（respect）與「理解」（understanding）。

1960年代美國教育界為緩和當時美國國內社會，因有色人種所遭遇到不公義現象所造成的緊張情勢，乃開始發起所謂的「多民族教育」（Multiethnic Education）概念，以回應教育過程中民族間相互了解的必要性與少數民族的教育問題。之後，便進一步發展為「多元文化教育」的概念。

由此而知，多元文化教育始於多元文化主義要求公平正義、肯定差異、包容多樣之觀點。故多元文化教育主張所有的教育內容應當是多元的，所有的教室應是民主而平等的。學校課程應萃取不同種族文化之強度與價值，置入教學素材，並採多元文化觀點，以文化回應（cultural respond）方式進行教學。這種教學模式，不僅能促進不同種族文化與觀點的瞭解，並能有效地消除偏見與歧視，增進族群間關係之積極發展（譚光鼎，1998）。

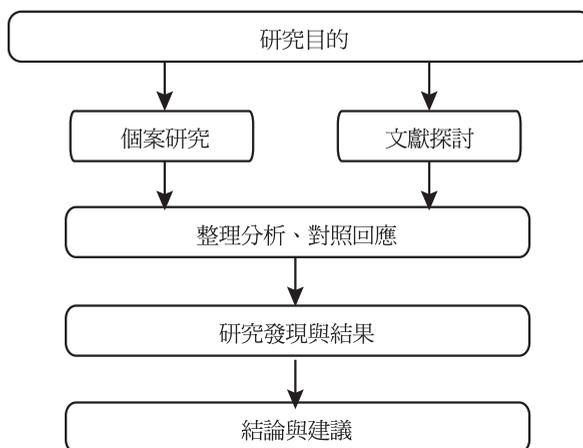
三、以學校為本位之原住民族教育課程發展

學校本位課程發展（school-based curriculum development），其意義主要是強調以學校為課程發展的主體，社區為課程發展的背景，教師為課程決策的核心，學生是課程實踐的目的，並讓每一所學校都成為教育改革的基地。

譚光鼎以其多年來關注原住民族社會運動發展及投入原住民族教育的經驗，認為未來原住民族的發展契機，關鍵係繫於「教育」一端。是故，他認為政府規畫各項原住民族之政策與方案時，均應以「建立原住民族尊嚴，並激發其文化發展生機」為最高目的（譚光鼎，1998：208）。周水珍（2009：270-272）亦針對原住民族小學實踐原住民族教育的個案研究中，建構了原住民族小學民族教育課程發展的內涵、實施向度與要項。王前龍（2015：13-34）以多元文化教育課程轉化的整合探究概念並配合國外實例，提出對我國現階段民族教育政策發展之建議。

參、研究流程與設計實施

一、研究流程



3-1 研究流程圖

註：圖中各研究流程是不斷循環滾動修正的過程

資料來源：研究者自製

二、研究對象

蕭瑞麟（2006）認為質性研究（qualitative research）通常必須要以個案來呈現，好的個案就像是一部好的文學作品；將個案透過歷史過程的分析來了解問題的來龍去脈，並觀察跨時空的關聯性。本研究取樣的個案學校伊紅楠國小（化名），是花蓮縣自 2013（102）年度起開始申辦並獲准執行原民會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」的太魯閣族學校，其執行成果頗獲專案輔導單位國立台東大學及執行計畫學校校長們之肯定與推薦。

三、研究方法

本研究為達研究目的，對個案學校進行質性研究（qualitative research），採取文件內容分析、研究者札記及訪談多元研究方法蒐集相關資料。

1. 文件內容分析

本研究所蒐集之文件資料包括原民會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」內容資料及相關說帖或論述資料、學校課程計畫、有關民族教育行政與課程之相關會議記錄、民族教育課程學習手冊及與教師手冊或教案設計等文本、教學活動紀錄及照片等檔案資料，以作為本研究文件內容分析之依據。

2. 研究者札記

這部分，是比較傾向所謂「觀察者的反思」。在自然的情境（natural settings）中，透過研究者觀察所看到或所聽到的事實，所做的個人筆記。觀察期間自 104 年 3 月至 105 年 6 月。研究者觀察的向度包括校長對推動以民族教育為特色之校本課程的態度與作為、學校教師與行政團隊對學校實施此校本課程的理解與教學的投入情形、教學環境的佈置、部落外聘教師授課的想法與期待，以及被訪談者對計畫推動的整體想法等。

3. 訪談

研究者依據研究目的與研究問題，擬定訪談大綱，並經專家學者修正後，對研究對象進行半結構式的訪談，訪談對象分別為個案學校之校長、主任、教師、

部落外聘教師等。

四、資料分析與處理

在進行個案學校之人員訪談時，徵得訪談者同意後，均採全程錄音方式進行，研究者在訪談後一周內，將錄音檔資料謄錄為逐字稿，進而予以歸類、分析。為使資料具意義化、系統化，茲將本研究之文件資料、訪談資料及札記資料編碼的分類項目及意義說明，如下表 3-1。為使訪談更具代表性，訪談對象分別為個案學校之校長、主任、教師、部落外聘教師等，訪談成員基本資料如表 3-2。

表 3-1 資料編碼分析說明表

個案學校	資料類別	受訪者編號 / 文件序號	日期	備註
A 伊紅楠國小	文—文件分析	D01, D02,……	西元年 + 月 + 日	
	觀—札記	V01, V02,……	西元年 + 月 + 日	
	訪—訪談	01 校長，02 業務承辦人員，03 教師或教導主任，04 外聘部落教師	西元年 + 月 + 日	

資料來源：研究者自製

表 3-2 訪談成員基本資料

職稱	性別	學歷	服務年資	參與計畫年資	代號
校長	女	師範學院畢業	30 年以上	0	A01
教師	女	師範學院師資班結業 (未取得教師證)	6-10 年	3	A02
教導主任	男	師範學院畢業	16-20 年	3	A03
教師	女	師範學院畢業	11-15 年	3	A04

資料來源：研究者自製

五、研究倫理

研究者在研究期間，除與研究對象及被訪談者，取得相互的信任關係與協同角色，並遵守研究倫理外，還透過相互的經驗分享與專業對話的過程中，探究被訪談者的內在層面，包括其教育之初衷與想法、文化回應課程與教學的能力與素養等，進而能夠提高本研究品質與深度。此外，研究者在敘寫報告時，亦會以中立、客觀的態度，針對受訪者在依據訪談大綱之內容來撰寫，以求研究的真實性。

肆、研究結果分析與討論

一、結果分析

1. 個案學校與社區背景分析

伊紅楠國小位於花蓮縣萬榮鄉伊紅楠村（太魯閣族語為 Alang Ihunang），為太魯閣族與賽德克族、少部分布農族人的聚居地，因此該校的學生背景組成，也包含有三個族群學生的結合。伊紅楠村在部落產業除溫泉區外，近年來在該社區發展協會的推動下，除推動如織布、射箭、竹編、木雕等傳統及創新藝術之深化及技能學習外，亦能自主地主辦太魯閣族“mgay Bari”（感恩祭）活動，此活動漸漸也成了當地部落重要的文化祭儀活動。伊紅楠國小，亦將此部落性活動做為民族教育的延伸性課程。

2. 個案學校執行本計畫之發展歷程

（1）執行本計畫之緣起

個案學校推動民族教育之緣起，是從 2002 年經原住民族委員會核定於伊紅楠國小增設民族教育資源教室開始，發展民族教育活動。之後陸續配合原民會專案計畫，推動民族資源教室計畫之民族教育活動，以及後面的三年期原住民族教育支援教師試辦計畫，過程中累積了不少的社區人物力資源、課程架構與單元素材等教學資源。因此，「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」自 2013（102）學年度起，該校即透過既有的課程架構，經課程發展委員會討論審議後向原住民

族委員會申辦並核定實施。

「像我們學校，因為之前是自己在做，所以我都有把一些相關資料的留下來，所以我在編撰那些課程架構的時候，其實我們是用我們現有的單元去做一個課程設計，我們的課程大綱才會這樣子出來。然後校內老師其實也還蠻配合的。」（A 訪 -02-20160324）

（2）課程計畫與架構

伊紅楠國小在既有的課程架構與發展考量，將此校本課程總目標訂為【太魯閣文化之旅】。在整體的民族教育課程架構與目標規畫方面，伊紅楠國小據此主題精神設計了「原知原味」、「山林樂舞」與「傳承技藝」等三個課程主題面向與目標，如下圖 4-1。

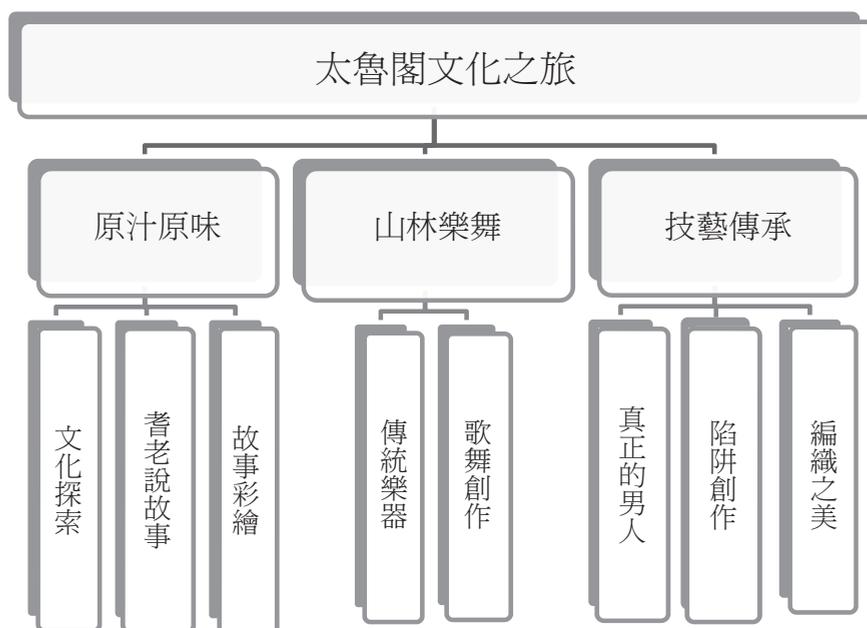


圖 4-1 伊紅楠國小執行計畫（學期中）之課程架構圖

資料來源：引自胡永寶（2015：64）

此外，伊紅楠國小為配合部落每年 8-9 月份辦理之歲時祭儀活動，並顧慮部分技藝性課程的繁雜度與學生實作能力與安全性之考量，特別也安排了暑期實施的民族教育課程。課程架構圖如圖 4-2。

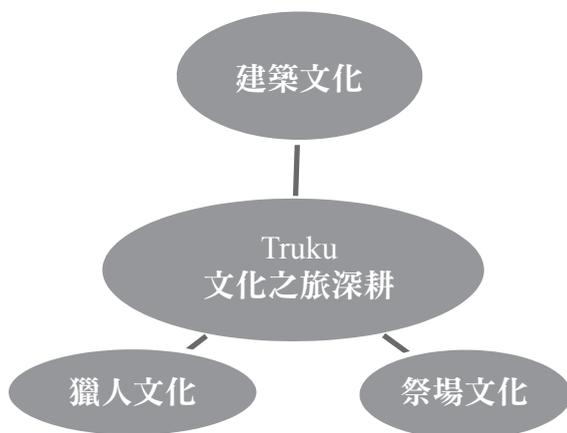


圖 4-2 伊紅楠國小執行計畫（暑期）之課程架構圖

資料來源：引自胡永寶（2015：64）

3. 個案學校校長對本計畫之理念與認知

從計畫的執行推動過程中，最具影響力與決策力的就是學校校長。個案學校校長是女生、漢人，服務年資 34 年，2015 年 8 月 1 日調至個案學校。對個案學習推動多年的民族教育課程，始終抱持著開放、支持的態度來持續促成本計畫的執行。正如該校老師及主任所言：

「有啦，校長很融入，也很配合。我們校長蠻重視這個這個文化，他很尊重。因為他認為像這個課程等於是我們學校的一個特色。」（A 訪 -04-20160317）

「現在的校長，她給我們主任很多空間，兩個主任都一樣。…她就是就是給你很大的空間，然後就是說要不要看你們主任這邊。…我們新任校

長在民族教育這邊，他沒有多大說要改變的意思，就是要延續啦。」（A訪-03-20160317）

從此看出，研究者發現伊紅楠國小校長雖是漢人，但她對於不同族群文化的尊重與認同，以及學校推動民族教育的重視態度，相信絕不亞於服務於原住民重點學校之原住民校長。

4. 有關教師對本計畫之理念與認知

（1）原師角色，承擔責任

三位受訪教師均為在地之教師，基本上他們都有同樣的信念，就是身為在地的原住民族及在地教師，推動民族教育課程本來就是一種使命，一種責任。

「像我接主任啊，計畫太多了，非常忙，所以要有得有捨。所以針對一些專案計畫，我都會主動跟校長討論，聽聽看校長的意見。…民族教育這一塊，我是很堅持要做，因為這是我們自己的文化，我們在地做老師的自然就應該要負起責任來。」（A訪-03-20160317）

「其實在去年度，我們本來沒有要申請的，…可是因為這是關係到我們自己族群的事，我們就想說要為自己的族群盡一份力。所以我跟主任兩個就是硬著頭皮跟校長溝通，就是一定要給他申請這樣子。」（A訪-02-20160324）

（2）責任分工，首重協調

教師成員中，也有人表示不管校長或學校教師對民族教育成為校本課程有另外的想法，消極支持，甚至不給予支持，他們還是認為要不斷的透過對話、溝通與分工協調，建立團隊的共識。

「當時我說要推這個案子的時候，學校有開過很多次的課發會，來達成共識。在過程中，學校部分老師有時候就覺得計畫就是計畫，沒有再去做執行的一個動作。但是我還是堅持說要做，…因為學校一半的導師

是漢人，所以我大部分都是在跟漢人的老師在做協同教學的協調與分工。」（A訪-02-20160324）

「我覺得是要帶著我們大家一起來做，然後你才知道那個規畫課程的甘苦。老師不單單是在做協同，更重要的是整體的配合。…我去年回來接教務（組長）後，將班級導師，不管你是原住民或漢人老師，都照排上去擔任協同教師，主要是希望他們能更瞭解這一塊。」（A訪-04-20160317）

（3）在地資源，蘊育課程

教師成員都認為計畫有其文化知識、傳統技能與生活型態的獨特性，所以大都認為部落耆老或人士，應是最為適當之民族教育教師。此外，「部落就是非常好的資源教室」，所以透過課程的設計，讓學生更貼近社區部落，更認同自己的族群文化。

「其實還沒進入學校之前，我是在社區（發展協會），所以我就會對部落裡的一些老人有認識，認識他的長才。…因為學校正全面性推動民族教育課程，如果碰到有些比較屬於傳統文化與技藝專業的課程與單元設計，我就會想到這個人可以勝任。所以我就是用這樣的方式，找到部落的外聘講師。」（A訪-02-20160317）

「因為像我們社區目前已經辦了兩年的歲時祭儀，通常都是在暑假辦理，然後我都會鼓勵小朋友去看、去參與。…其實我們部落的祭儀活動，確實是希望讓部落的小朋友自己來學，所以這個社區自辦的感恩祭儀活動就很珍貴。所以我們就想說自己來做，自己在做的過程當中，小朋友都會來看。然後有時候還會在一起討論。」（A訪-02-20160324）

（4）目標一致，翻動課程

教師成員一致認為在申報計畫的過程中，往往會碰到「計畫跟不上變化」的問題。所謂「計畫跟不上變化」係指原課程設計單元與教學目標物的無法配合，必須進行調課或轉換教學單元的方式來調整之意。因此，個案學校團隊都會透過期中及期末的課發會及教師集會時間，共同檢討並修正課程與教學。

「課程會變動，最大的考量因素大概有幾方面，第一個是依據原民會審查的意見做修正，第二個可能就是課程不適合小朋友，…所以我們就會一直去做改變，讓這個課程更適合那個年級，…所以才會一直這樣子做滾動式的調整。」（A訪-02-20160324）

「我們從這樣的課程當中，內容是由淺到深。例如我們從最原始的，可能知識類的，然後進到技藝的實作與分享的教學設計，感覺上整個課程就像是有點量身訂做與顧客需求化的那種感覺。所以我們每半學期都會來開民族教育的檢討會，並去做課程的檢討與修正，例如這個課程適不適合這個年級這樣的思考，來做課程適切性的評估。」（A訪-03-20160317）

二、綜合討論

1. 伊紅楠國小執行本計畫之發展脈絡與認知

綜合以上所述有關伊紅楠國小實施原住民族教育活動與執行計畫課程發展之脈絡來看，可以發現學校歷任校長的決定性與支持性的角色及建立團隊共識與願意投入，是該校執行並推動原住民族教育之關鍵，這部分與高新建（1998）、胡永寶（2002）、依斯坦達·的霍松安·珂悠瓦（2007）、陳坤宏（2008）、周水珍（2009）及黃祥瑞（2011）之論點相符。特別是個案學校結合社區產業與特色的課程設計，與陳麗莉（2001）所謂的草根性課程發展、張琦琪（2001）的社區本位教育課程架構等之研究結果不謀而合。

此外，從計畫催生過程與課程發展歷程，可以看出，個案學校的原住民族籍

教師團隊，將之視為自己的教學責任與使命，也的確能在學校現場推動原住民族教育的發展歷程中，扮演舉足輕重、甚至為計畫成功與否之關鍵力量。此發現與陳枝烈（1998）在探析「國小教科書原住民文化內涵之比較」時，認為原住民族籍教師是原住民學校在推動族群文化傳承的第一要角，其生活經驗與文化歷練，乃至對於文化知能的專業程度，似可作為學生和漢族教師詢問與學習的對象之論述一致。

2. 伊紅楠國小執行本計畫之困境與因應策略

（1）行政支援部分

伊紅楠國小校長在接受研究者之書面訪述時，曾提到目前推動民族教育是由在地的代理教師負責，因此在很多的橫、縱向聯繫較少有充分討論與對話的機制，亦較難取得全校同仁共視，教學成效不如預期。校長也針對此現象認為必須修正，重新召開課程發展委員會，討論發展民族教育課程，期能達成教學之目的。此論點恰與 Corson（1998）建構學校課程改革之架構的想法一致。他認為要發展出一套由傳統學校走向社區本位教育的課程改革，學校的行政人員就必須要擺脫以科層體制為管理原則的官僚作風，進而發展對話的空間，給予教師所需要的支援，讓學校所有教師同仁都能有足夠的時間與精力，共同來面對巨大的學校課程變革。

（2）師資人力部分

研究者在訪談的過程中，多數成員還是期望原民會在推動本計畫時，基於民族教育永續扎根的概念能專案撥補人力，此師資人力亦需能兼顧多元文化教育之素養、民族文化知識與文化教學之專業能力，以專司學校民族教育之推動與課程發展。余美慧（2007）亦認為在進行文化教學時，最大的困難是文化知識、文化敏感度與文化課程設計等相關之教學專業知能不足，而會影響教學之效果。

（3）政策計畫部分

多位學者主張學校本位課程發展之意義，應係反映學校自主性特色發展的需要，並凸顯在地地區性知識（local knowledge）之論點（黃政傑，1985；歐用生，1999；蔡清田，2007）。而原民會在進行計畫之專案執行時，雖有特別要求申

辦學校必須朝本族之傳統知識為核心內容，透過課程架構與主題單元之設計，發展以文化傳承為目的校本課程。然因台灣原住民各族群之原居地與遷徙過程之不同，發展出來之族群文化與社區部落文化就會各有不同，而不免產生政策端與學校端對申辦計畫指標項目有不同認知之情況。因此，伊紅楠國小主責計畫之教師與學校主任等人員，均認為原民會在審查的過程中，應尊重提案學校之現況，並同時兼顧族群文化傳承與社區部落現有之特色與文化亮點，作為課程統整與實施之部分

3. 伊紅楠國小執行本計畫之初步成效

(1) 課程發展方面

伊紅楠國小為提升民族教育之教學品質，導引學生學習傳統文化之興趣與效能，有的團隊希望採以「課程導向」為主要的單元設計，也有的團隊希望能定時針對民族教育的執行情形做討論，包括單元內容的適切性、學生的起點認知與接受度等，以作為課程滾動式修正與課程調整之依據。這種的現象，也打破我國主流教育向來視原住民民族教育定位為「邊界教育」之迷思（周水珍，2009）。

(2) 教師成長方面

研究者在綜合伊紅楠國小民族教育執行計畫的過程中，發現學校教師團隊的熱誠與願意承擔，是執行計畫非常重要的關鍵。方德隆（2004）認為「沒有教師的專業成長，就不會有課程發展」。伊紅楠國小教師團隊與外聘部落教師，透過非正式的討論與定期會議的對話與討論，活化並滾動課程的適切性；而教師團隊亦能對於族群文化知識與文化教學等的教育專業，亦有同步成長的機會。

(3) 社區參與方面

「對話：合作的第一步」，Dodd & Konzal 認為對話是建立共識及尋求合作的第一步，透過對話瞭解不同的歧見，進而展開對話相互理解與討論（邱如美譯，2000）。而伊紅楠國小在與社區結合這部分，也大都以對話、溝通與協調方式，達成教學共識與共同目標的確立，並適時建立學校行政、教師與社區部落多方的合作支援體系。

伍、結論與建議

一、結論

1. 「傳承文化，原師使命」、「分工協調，身先力行」、「善用社區，活化學習」及「確立目標，滾動課程」等四項是個案學校執行本計畫之脈絡與重要進程。

整體來說，申請辦理推展「以民族教育為特色之學校本位課程」計畫是個案學校校長及教師團隊共有的學校發展願景，從原住民族教師內在的認同與使命感開啟，身先力行，倡議推動課程的變革與研發；藉由學校課發會的整合協調與建立社區部落的支援體系，確立課程目標，進行教學。

2. 「行政力統籌與資源支持力道不足」、「缺乏推動民族教育專案人力」與「計畫審查欠缺在地性文化思維」等層面是個案學校執行本計畫之三個困境。

從學校本位自主經營管理的觀點來看，教師被賦權發展自主性課程，因此整合統籌的行政力道的與資源支持力道的適切性，對教師課程研發的永續性格外關鍵，此為困境之一。其次，原住民族重點學校由於多數為六班規模之小型學校，人力缺乏，加上行政與教學工作繁雜，故要推動屬在地特色與文化專業性之民族教育課程，人員分工實屬困難，此為困境之二。最後，對個案學校而言，在計畫決定申辦與依審查意見修正、回覆的過程中，往往會有兩端認知差距過大或審查端未能兼顧族群文化傳承與發展在地文化創新課程思維之想法落差，甚而會有打退堂鼓的想法，為困境之三。

3. 「課程發展的校本化」、「教師團隊在文化知識與教學能力之成長」以及「建立良好的社區互動與參與」等三方面是個案學校執行本計畫之初步成效。

個案學校在課程的設計上，已逐漸擺脫著重技藝操作、活動式及單點式的民族教育課程設計，進深為以系統性文化講述課程、體驗課程，及學校全面性校本課程發展的方式來推動，此為初步成效之一。其次，個案學校為了要讓所有的授課及協同教學的教師們，能夠瞭解整個課程架構與主題單元的適切性與教育性，

都會定期性的召開民族教育課程小組檢討與分享會，不僅能確保教學之品質外，教師團隊也對文化知識與文化教學等之能力，有同步成長的機會。因此，伊紅楠國小民族教育課程正向的變革，可以說是教師專業成長的體現，此為初步成效之二。最後，個案學校能藉由民族教育的校本課程教學，取得學生家長的認同與支持外，更提高社區部落的文化能見度，並能建立良好的社區互動與參與，此為初步成效之三。

二、建議

1. 撥補民族教育專任教師

本研究結果發現，個案學校為確保計畫之永續性與教學之有效性，盱衡原住民族小學及原住民重點學校多屬六班編制之學校型態，均期待原住民族委員會能夠撥補人力資源，納為執行端學校推動民族教育之專任教師編制，負責行政計畫的統籌、課程架構之規畫、主題單元的設計，以及師資的調配與安排等工作，全心投入民族教育的課程發展與教學實施，必會收到事半功倍之果效。

2. 建請審查端之小組成員能有原住民重點學校代表

本研究結果發現，個案學校希望原住民族委員會，能在計畫之審查小組成員中，選任原住民重點學校之代表參與審議工作。除可對課程內涵或執行面上有理解不同、解讀不同的觀點相互對話與理解外，並能適時提供教學現場之相關資訊與問題困境，將兩方面認知差異程度極小化、執行成效極大化。

3. 調整原住民族重點學校原漢教師結構，建立民族教育教師專業社群

本研究結果發現，個案學校執行計畫的過程中，大多還是以原住民籍之校長及教師為主要之倡導者、推動者與執行者，漢族教師則是扮演提供教育的專業意見與協同教學的工作。其次，研究者在訪談的過程中，發現特別是原住民教師及外聘教師，都對原住民小學原漢師資比的再調整，幾乎均有所共識與期待，此亦為研究者希望後續研究能再多加關注之處。倘若我們將「民族教育課程」視為是學校專業領域課程發展的一部分的話，建立校內的「民族教育教師專業社群」應是展現教師專業成長與分享民族文化豐盛最佳之途徑。

三、後續研究方面

1. 以多元方法建立「以民族教育為特色之學校本位課程」多樣模式

本研究以一所國民小學為個案研究對象，且均位於花蓮縣境內，由於樣本有限，關注點亦為概括性的現象描述與分析討論，研究結果實為有限。因此，未來的後續研究可在本研究的基礎上，採用不同的研究目的與主題，如學校本位課程發展、原住民社區與家長的參與、學生學習的成效評估、民族教育教學師生族語之應用、原漢師資比等議題進行研究，使「以民族教育為特色之學校本位課程」計畫之實踐模式更為多樣、更為完臻。

2. 發展以「民族文化」為教育特色之實驗教育學校型態

2014年11月，我國公布實施所謂的「實驗教育三法」，奠定了非學校型態中自學、團體、機構實驗教育、私立學校及公辦委託民間經營學校型態實驗教育等之法源基礎。特別是學校型態實驗教育中之「指定公校」部分，更是開創原住民族學校教育體系非常重要的里程碑。目前刻正實施的「以民族教育為特色之學校本位課程計畫」，最終目的就是在為轉型成以「原住民為主體、民族文化為核心、主題課程為導向、民族教育為特定教育理念」之原住民族學校做準備。因此，未來的後續研究，可在轉型期間之政策、環境等影響因素，及其具體之策略，做政策性的討論與分析。

參考書目

- 王前龍（2015）。現階段原住民民族課程政策發展之多元文化課程轉化評析。課程研究，10（1），13-34。
- 方德隆（2004）。九年一貫課程改革的理論與實際。高雄市：復文。
- 余美慧（2007）。太魯閣族小學文化課程發展之教育民族誌，國立花蓮教育大學多元教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 依斯坦達·霍松安·珂悠瓦（2007）。原住民學校實行部落本位教育的研究—以台東縣紅葉國小為例，國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 周水珍（2007）。原住民族小學民族教育課程實施之個案研究。課程研究，3（1），87-108。
- 周水珍（2009）。原住民族教育課程發展研究—以三所原住民小學為例。國立東華大學國民教育研究所博士論文，未出版，花蓮縣。
- 周惠民（2010）。加拿大原住民教育權的現況與發展。施正鋒編《加拿大原住民權利保障》。花蓮縣：東華大學原住民族學院，268-281。
- 胡永寶（2002）。推動原住民地區學校社區本位教育之可能性初探--以花蓮縣伊娜國小為例。教育部2002年行動研究成果報告，未出版，花蓮縣。
- 胡永寶（2015）。原住民小學執行「以民族教育為特色學校本位課程計畫」之個案研究。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 高新建（1998）。學校本位課程發展的立論基礎。論文發表於八十學年度教育學術研討會。台北市：台北市立師範學院。
- 許添明、許瑞津（2000）。國民中小學校務發展計畫改革芻議。論文發表於《學校本位經營理論與實務學術研討會論文集》。花蓮縣：國立花蓮師範學院國民教育研究所，頁53-81。
- 教育部（1998）。原住民族教育法。台北市：作者。

- 教育部、原住民族委員會（2014）。原住民族教育政策白皮書。台北市：教育部。
- 陳伯璋（1988）。意識形態與教育。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈（1997）。台灣原住民教育。台北市：師大書苑。
- 陳枝烈（1998）。國定本與審訂本國小教科書原住民文化內涵之比較。載於教育部辦理「八十六學年度原住民教育學術論文研討會」論文集（頁153-174），台中市。
- 陳麗莉（2001）。學校本位課程發展之行動研究 -- 以屏東縣仕絨國小為例。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳坤宏（2008）。台東縣布農族地區民族教育整合之研究－以三所國小為例。國立台東大學教育學系碩士論文，未出版，台東縣。
- 國立台東大學（2007）。台東地區國中小學民族教育活動課程發展之研究。台東縣：國立台東大學原住民教育研究中心。
- 國家教育研究院（2011）。我國百年教育回顧與展望。台北市：國家教育研究院籌備處。
- 張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 黃政傑（1985）。學校課程的自主與彈性。師友月刊，342，32-37。
- 黃政傑、張嘉育（1998）。多元文化教育的問題與展望。教育研究資訊，6（4），69-81。
- 歐用生（1999）。落實學校本位的課程發展。國民教育，39（4），2-7。
- 蕭瑞琳（2006）。不用數字的研究：鍛鍊深度思考力的質性研究。台北：培生。
- 聯合國教科文組織（2001）。世界文化多樣性宣言。United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（UNESCO）：作者。
- 顏國樑（1997）。原住民教育政策的發展、理念基礎及實踐。原住民教育季刊，8，28-54。
- 蔡清田（2007）。學校本位課程發展的再研究。教育研究月刊，154，139-150。
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北市：五南。

「以民族教育為特色學校本位課程計畫」推展經驗之研究—以花蓮縣伊紅楠國小為例

Corson, D.(1998). *Change education for diversity*. Buckingham : Open University.

訪談大綱

研究問題	訪談大綱
一、影響原住民民族課程政策之因素為何？（政策內容、執行組織、人員專業性、經費與制度）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你知道（原民會）這個政策的內容嗎？他想處理甚麼問題？ 2. 貴校在推動計畫時，組織架構是如何編排？重點是放在哪個部分？ 3. 你覺得這個政策在學校推動，參與人員的專業性必須要考量哪些？你們怎麼來磨合與促成？ 4. 計畫的經費編列，貴校是如何來編列？有沒有甚麼樣的困難或想法？執行的狀況如何？
二、原住民民族委員會「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之內涵與目標為何？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你認為原民會推動計畫的目的是甚麼？ 2. 你認為你在學校推動計畫 / 教授課程時，你有達到學校或計畫目的的要求嗎？為什麼？
三、個案學校欲申辦執行「推展以民族教育為特色之學校本位課程計畫」之背景因素與想法為何？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 貴校決定要來申請計畫的原因是甚麼？是誰的促成力量比較大？你覺得為什麼？ 2. 你們想在學校做甚麼樣的改變？
四、個案學校在執行「推展以民族教育為特色的學校本位課程計畫」之情況為何？有無遇到困境或挫折？因應的策略或方式為何？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你們是利用甚麼樣的時間進行教學？為什麼？ 2. 你們課程的架構與內容是如何來決定？ 3. 在推動的過程中，有沒有遇到困難，你或學校如何來因應？
五、個案學校在推動「以民族教育為特色的學校本位課程計畫」之自我評估與成效為何？ <ol style="list-style-type: none"> 1. 學生學習成果 2. 教師專業上的收穫 3. 學校整體特色的改變 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你認為學校在執行的過程中，學生的反應如何？成效如何？哪裡可以看得出來？ 2. 你認為學校在執行的過程中，原住民族籍老師的感受如何？有沒有令他們有所專業的收穫或成就？哪裡可以看得出來？ 3. 你認為學校在執行的過程中，非原住民族籍老師的感受如何？有沒有令他們有所專業的收穫或成就？哪裡可以看得出來？ 4. 整體來看，學校師生或是學生家長對計畫推動的想法如何？成效如何？ 5. 整體來看，你認為學校在推動計畫後，有甚麼樣具體的改變或特色？ 6 若此計畫延續辦理，你認為學校還是會來持續爭取執行嗎？為什麼？

課程實施支持系統

支持十二年國民基本教育課程精神的學校輔導工作

李佩珊*、張雨霖**

摘要

臺灣學校輔導工作自發展之初，即和學制變革及課綱發展密不可分，展現於輔導課程和組織人力兩個向度。隨著時代變遷，輔導相關法規制度漸趨完善，輔導組織更加健全，輔導人力配置因受重視而增加；為強化高級中等以下學校輔導工作與十二年國民基本教育及課程綱要總綱之關係，本研究目的有二：（1）分析當前學校輔導工作與十二年國教課綱之關係；（2）建構學校輔導工作支持十二年國民基本教育及課程之方法。本研究透過文獻資料蒐集，針對學生輔導法規、友善校園計畫、十二年國教課綱等資料進行內容分析，以使學校輔導工作對應十二年國民基本教育之探討更加周延。進一步檢視學校輔導工作內涵，發現十二年國民基本教育的「成就每一個孩子」的願景及「適性揚才」和「終身學習」的理念，能夠對應「生活輔導」、「生涯輔導」與「學習輔導」之全人輔導概念；在學校三級輔導工作當中，以「發展性輔導」對應十二年國教課綱為最多，而課綱四大目標之「啟發生命潛能」和「促進生涯發展」兩項與發展性輔導工作之關係最為密切；在課綱三大面向與九大項目當中，對應「自主行動/身心素質與自我精進」、「溝通互動/符號運用與溝通表達」、「社會參與/人際關係與團隊關係」較多，顯示學校輔導能有助於十二年國民基本教育與課程綱要之紮根工作，呼應「自發」、「互動」及「共好」之理念。本研究提出學校輔導工作可支持十二年國民基本教育和課程綱要之方法：透過輔導工作委員會議整合作法、

* 國立中山大學教育研究所博士班研究生

** 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系助理教授

具備課綱概念的輔導工作計畫、系統合作與「跨域協作」、參與共備以提供課程輔導諮詢等具體建議。

關鍵字：學校輔導工作、課綱支持系統

壹、緒論

臺灣學校輔導工作自發展之初，即與學制變革及課綱發展密不可分。在學制變革部分，1979年訂定之《國民教育法》和《高級中學法》分別確立高級中等以下學校的輔導單位與人力，2011年《國民教育法》第10條修法增置專任專業輔導人員增置和學生輔導諮商中心，2014年《學生輔導法》更強化專任輔導教師與專業輔導人員編制，顯示學制變革帶動學校輔導人員的普遍設置與專業化，以協助學生在校能夠穩定就學並適性發展。在課程部份，有1968年實施九年國民教育時在國中暫行課程標準的「指導活動」（1984年更名「輔導活動」），2000年頒佈「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」時開始將「輔導活動」併入「綜合活動學習領域」，而1994年啟動的大學多元入學制度則強化了高級中等學校當中的學生輔導工作任務，2005年的普通高級中學課程暫行綱要更具體納入「生涯規劃」和「生命教育」課程，顯示課程綱要不僅著重課程編排，也很重視學習者內在成長及適性發展。

Malewski (2010) 從「後概念重建論」(post-reconceptualization) 的立場出發，主張讓「局外人—走進來」(outsider-in) 與讓「局內人—走出去」(insider-out)，認為課程的學術研究必須成為一個開放系統並擴展視野與空間。臺灣學生輔導工作已推行超過五十年，而十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）則正在啟動，兩者關聯尚未被討論，是為一嶄新議題，期能藉由對此兩者之探索，茁壯有關十二年國教的研究範疇。本研究主要目的即在分析學校輔導工作與十二年國教課程綱要總綱之內涵與關係，首先論及十二年國教圖像，次從學生輔導的觀點詮釋其與十二年國教的相關意涵，最後建構能支持十二年國教之學校輔導工作方法。

貳、文獻探討

一、臺灣學校輔導工作與教育改革

(一) 輔導人力編制與教育改革

臺灣學校輔導工作可追溯至 1951 年，教育部選派十餘位大專教師與教育行政人員赴美研究進修並邀請外國學者專家來臺講學，其後開始積極推行僑生教育，並因僑生人數增加促成僑生輔導的推動，開始設立輔導室提供僑生課業輔導與生活輔導，許多學者認為僑生輔導是臺灣近代學校輔導工作之始（葉一舵，2011）。另一方面赴美研修輔導返臺的宗亮東等人於 1958 年編著《國民學校指導活動的理論與實際》一書及數十本輔導專書，帶動教育輔導風氣並成立學會形成專業對話氣氛，促使學校輔導步上軌道。六十年代初期開始台北市東門國小、華僑中學、臺北第二女子中學（今中山女高）等開啟一系列學校輔導試驗方案，促進學校輔導持續發展。

九年國民義務教育自 1979 年啟動，並且正式於學校設置輔導編制和人力，同年先後公布《高級中學法》及《國民教育法》，其立法說明當中明確指出在國民義務教育的革新當中，學校輔導人力設置的用意在協助學生健全並適性發展。有鑑於推行之初，各校並無具備輔導專長的人力，最初國中小設置對象為「輔導人員」，由校長自校內具備輔導知能之教師當中遴聘之，故各縣市加強訓練與研習來培力學校相關人員知能。至 1999 年《國民教育法》第一次修法時才將輔導人員改為「輔導教師」，並敘明輔導主任及輔導教師以專任為原則。所以，學校輔導工作先以組織建構為開端，逐步強化師資培育管道以養成具備知能的輔導人力。二十一世紀，學校輔導人力成為校園中不可或缺的一員，協助學生健全成長，其影響隨著國中階段的適性輔導及高中階段的升學及職涯輔導而亦顯重要，並因社會治安與心理衛生議題而更受關注。自 2008 年起，教育部採用減授鐘點的方式開始在國中小推動兼任輔導教師措施，顯示輔導專業受到肯定但人力不足，而不同學制的學校輔導人員設置規定散見於不同學制教育母法。

為因應十二年國教之推動，2013年7月10日公布的《高級中等教育法》將原本《高級中學法》及《職業學校法》之規定整合規範，確立十二年國教的後三年高級中等教育係採「普及」、「自願非強迫入學」、「依一定條件採免學費」、「公私立學校並行」、「免試入學為主」等方式辦理。《高級中等教育法》將原本高中的「主任輔導教師」職稱更名為「輔導主任」，並在2015年對應修正之《高級中等學校組織設置及員額編制標準》將輔導室（處）列為學校一級單位，使高中輔導室（處）正名。此外，《高級中等教育法》第50條：「高級中等學校應就學生能力、性向及興趣，考量社會職場動態，輔導其適性發展…」，與1979年第一版相較，顯示資優教育已納入特殊教育，而學生之適性發展始終為學校輔導工作之重點。最後，《學生輔導法》在2014年11月12日公佈施行，成為推行學生輔導工作之重要法源與依據，其第1條揭示：「為促進與維護學生身心健康及全人發展，並健全學生輔導工作，特制定本法。」。此一立法有三大特色：（1）以全體學生為對象促進全人發展的輔導觀，（2）明定三級輔導之對象、分工與輔導措施，（3）明定各教育階段學生之轉銜服務（楊昌裕，2015）。此一立法可謂完備了當前學校輔導工作體制，並強化校內外單位資源整合與輔導網絡合作機制。

（二）輔導課程制度與教育改革

細數臺灣教育史上的改革與進展，除前節所述的1968年九年國民義務教育變革之外，多數學者以1994年四一〇教改大遊行為近代教育改革的起始點（吳武典，2005），其後陸續有2004年起全面推動的九年一貫課程，以及自2014年開始上路的十二年國教。在1968年開始實施九年國民義務教育之初，國中暫行課程標準便規劃有「指導活動」，此被視為臺灣輔導課程制度的開端，後於1984年因應正式課程標準制定而正式更名為「輔導活動」。

輔導課程制度的第二次變革與九年一貫課程同步，《九年一貫課程綱要總綱》在課程目標強調「國中小課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能」；在基本能力強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力」；在學習領域強調「學

習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱」，「學習領域之實施，應掌握統整之精神」；各學習領域列出「能力指標」而非「教材綱要」，凸顯出以學生學習為主體的課程理念。九年一貫課程和傳統舊課程分科教學的最大不同處在於改採七大學習領域，此時期將「輔導活動」、「家政」和「童軍」共同併入「綜合活動」學習領域（教育部，2008）。

輔導課程發展在高中階段則有完全不同的發展，1994年啟動的大學多元入學方案強化了高中輔導工作的任務，2004年發布的普通高級中學課程暫行綱要（簡稱95暫綱）納入「生命教育」和「生涯規劃」課程，重視學習者內在成長及適性發展。教育部自2005年8月起設置課務工作圈，下轄23個學科中心學校，包括生涯規劃學科中心（設於高雄市中正高中）及生命教育學科中心（設於宜蘭縣羅東高中），皆由設置學校的輔導主任及輔導處室主責規劃辦理，顯現此兩學科性質與輔導關係密切。2008年發布並自2010年8月正式施行的普通高級中學課程綱要（簡稱99課綱）將「生涯規劃」、「生命教育」從選修改為必選，對實際推動造成莫大助益。此外，不同學制也有差異，例如綜合高中課綱將「生涯規劃」在列為必修以協助學生選科，技術型高中課綱則將「生涯規劃」列為學校自選科目。

十二年國教政策經過政府長期規劃後終於開始實施，希望能夠達到協助弱勢學生成長、紓解升學壓力、適性揚才、多元發展、培育國家所需人才、全面提升國民素質，與厚植國力的目標（楊朝祥，2013）。啟動十二年國教後，多數學生面對的第一個生涯抉擇點是九年級時須於「理論（認知性）－技術（實用性）」的連續軸向中尋找適當的生涯方向，少數學生在技術培育向度當中並兼顧職場訓練，如：輪調式建教合作班、實用技能學程等；待完成十二年國教至高三時，學生將面對第二個生涯抉擇點，於「升學－就業」的連續軸向中構築自己的未來（教育部，2014b）。是以，教育部國民及學前教育署於2011年起陸續完成國中生涯發展教育學校工作手冊及輔導諮詢機制、國中學生生涯輔導紀錄手冊及生涯發展規劃書等計畫，加強辦理國中多元入學及生涯發展進路宣導（教育部，2014c）。由於十二年國教政策採自願、免費入學等方式吸引學生就近就讀後期

中等學校，學校型態維持公私立高中、高職與五專並存，而各地方政府能自主與彈性核算特色招生名額上限及免試入學超額比序「多元學習表現」採計項目。由此可見，生涯輔導理念需與現行教育體制配合實施，實施者須熟悉各該縣市的辦理重點，除了透過綜合領域等輔導課程進行生涯教育之外，尚須透過發展性輔導機制推行。

課程改革反映出社會變遷及需求，而輔導工作也必須因應升學及課程制度變化而改變，以發揮功能並優化服務，而這些功能服務又需由學校輔導工作者提供，故輔導人力編制與素質格外重要。故本研究聚焦於探討在十二年國教和課程變革之下，學校輔導工作回應與革新方法。

參、研究方法

本研究為質性研究，透過文件分析法進行資料蒐集，以了解在十二年國教總綱和學生輔導工作之關聯，探討輔導如何支持十二年國教之推動及發展。就研究設計而言，以下針對文件分析法及資料蒐集與分析步驟說明如下：

一、文件分析法

本研究透過文件分析法，藉以檢視學校輔導工作與十二年國教課程綱要總綱與關係，包括透過對課綱願景、理念、目標及核心素養等有關文件之探討，分析十二年國教之輔導內涵；從法規與實務兩方面探討不同階段與學制對學生輔導的定義、組織、人力、設備、評鑑等，了解學校輔導工作。運用文件分析法對文件內容作分析之目的在於弄清、梳理或檢視文件中本質性的事實和趨勢，揭示文件所含有的隱性事實內容，對事物發展可作預測（潘中道、胡龍騰譯，2010）

文件分析法是指針對一定的研究目的，透過蒐集有關文獻資料，從而掌握研究問題的一種方法。文件蒐集內容儘量要求豐富及廣博，再將收集來的資料經過分析後歸納統整，進一步分析事件原因、背景、影響及其意義等。文件資料可以是政府部門的報告、文件記錄資料庫、圖書館中的書籍、論文與期刊、報章

新聞等。其分析步驟有四，即：閱覽與整理、描述、分類及詮釋（朱柔若譯，2000）。本研究文件分析樣本選取分成兩部分：（1）和本研究主題有關的輔導法規與資料，包括《國民教育法》、《高級中等教育法》、《學生輔導法》、《學生輔導法施行細則》、《學生轉銜輔導及服務辦法》、《高級中學學生輔導辦法》和《高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法》等，相關法規取年代最近者，兼參考其修法歷程資訊。（2）和本研究主題有關的十二年國教資料，包括總體綱要及相關文獻。

二、資料蒐集與分析步驟

研究者完成資料收集後，先根據研究目的定義編碼依據，以十二年國教總綱為主要類目制定依據，例如：「十二年國教目標」編碼為：G1 啟發生命潛能、G2 陶養生活知能、G3 促進生涯發展、G4 涵育公民責任；「核心素養」編碼則如：L1-1 自主行動 - 身心素質與自我精進、L1-2 自主行動 - 系統思考與解決問題等。其次，由一位研究者和一位輔導相關碩士背景之協同研究員進行分析文件段落之判斷，當兩者一致性達 0.99 以上時，才確立編碼段落並進行後續資料分析；以《學生輔導法》為例，其第 1、6、7、9 等條探討學生輔導之目的、內容、資源、作法等皆符合本研究目的，故納入分析段落。第三，以單一概念為分析段落之單位，例如《學生輔導法》第 6 條有發展性、介入性和處遇性等三級輔導內容，編碼時須將不同概念之輔導內容分別作為單一分析單位。第四，以 MAXQDA 分析工具進行資料編碼與分析，研究者邀請一位輔導諮商研究所碩士背景者擔任協同分析員以進行三角驗證，進行資料分析者皆具備質性研究資料編碼分析經驗；在編碼過程中細緻敏覺與本研究相關之內容及分析架構，對每項文本資料進行序號編碼並分析各項文本的關連，確立特定概念在分析文件中存在和出現次數。舉例言之，《高級中等教育法》第 45 條第 3 項：「高級中等學校應就學生能力、性向及興趣，輔導其適性發展，並得採取專案編班方式提供體育、音樂、美術、舞蹈、戲劇等技藝課程，以銜接國民中學之技藝教育，其所需專業師資得由校長就校外具有專業技能之專任教師聘任之。」即符合【V2. 適性揚才】和【G3 促進

生涯發展】兩項編碼；另以編碼【V1-3 成就每一個孩子 - 關懷弱勢群體】為例，以關鍵字進行交叉分析後發現可做為下述法規之編碼：

- 《高級中等教育法》第 57 條（略以）：政府對就讀高級中等學校之經濟弱勢學生，應視其就讀公私立學校之實際需要及政府財政狀況給予學費外之補助。
- 《學生輔導法》第 6 條（略以）：學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。……二、介入性輔導：針對經前款發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，以提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。
- 《學生輔導法》第 7 條（略以）：高級中等以下學校之專責單位或專責人員遇有中途輟學、長期缺課、中途離校、身心障礙、特殊境遇、文化或經濟弱勢及其他明顯有輔導需求之學生，應主動提供輔導資源。
- 《學生轉銜輔導及服務辦法》第 4 條（略以）：學校應將曾接受介入性輔導或處遇性輔導之學生，列入高關懷學生名冊，並追蹤輔導。

本研究評分者編碼一致性達 0.85 以上時，才確立編碼架構之發展，並進行後續資料分析。是以本研究之評分者間一致性信度（Kappa, inter-reliability）為 0.87，具良善之編碼一致程度（Sim & Wright, 2005）；另由共同研究者針對分析結果進行討論並提供建議，以鞏固研究結果之可信賴度。最後，依據編碼結果進行概念間關係之分析，完成分析後將摘要文句歸納至各共同主題，並且梳理文本架構以呈現分析結果。

肆、研究結果

一、學生輔導工作呼應十二年國教理念

十二年國教課程總體綱要當中提及理念有三，分別是自發、互動、共好（教育部，2014a）。從表 1 可見，此三項精神與輔導工作的對應並不多，例如「自發」以對應「學習輔導」為主。而《學生輔導法》第 6 條和《高級中等學校學生輔導辦法》第 4 條所述之發展性輔導強調學生的心理健康、社會適應及適性發展，其意涵貼近「互動」和「共好」之精神。此外，《國民教育法》和《高級中等教育法》第 1 條要旨依憲法第 158 條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨，五育當中的「群育」係指學生透過生活體驗與覺察，建立健康積極的人生觀，明白人我與自然的和諧相處與共存之道，進而積極參與社會事務並服務社會，符合「互動」和「共好」之精神。仔細比較其內涵，十二年國教的「互動」精神較早期的群育概念更有開展層次（自我→他人→社會→自然），而「共好」精神強調永續發展與互惠關係，更有延伸性之影響。

具體而言，學校輔導工作本於專業並透過下列具體作法來回應十二年國教之理念：

- (1) 提供全體學生成長發展所需之資訊、知識及技能，正向支持學生發展；
- (2) 運用測驗、觀察、調查、諮商、訪談等方式，獲取與學生身心發展特質有關之資料，早期發現高關懷群學生並作為學生輔導之基礎；
- (3) 視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導；
- (4) 視學生輔導需求，彈性處理出缺勤紀錄或成績考核，並積極協助其課業，不受請假或成績考核相關規定之限制；
- (5) 為使各教育階段學生輔導需求得以銜接，學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務。

表 1 十二年國教精神對應學生輔導相關法規一覽表

精神	說 明	對應學生輔導法規
自發	學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情。	學生輔導法 § 6

精神	說明	對應學生輔導法規
互動	引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力。	學生輔導法 § 1 (含立法說明) 學生輔導法 § 6 國民教育法 (1979 版) § 7 高級中等學校學生輔導辦法 § 4
共好	協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。	學生輔導法 § 1 之立法說明 學生輔導法 § 6 之立法說明 高級中等教育法 § 1 高級中等學校學生輔導辦法 § 4

註：相關法規若未註明年份，則選取最接近 2017 年之新版本

二、十二年國教願景與理念對應生活、生涯和學習輔導

十二年國教和新課綱之願景在成就每一個孩子，厚職國家競爭力，透過有教無類、因材施教、多元進路、優質銜接等方法，確保學生基本素質和能力。為了將每一個孩子都帶上來，十二年國教以「成就每一個孩子」為其願景，以「適性揚才」、「終身學習」為其理念。另一方面，自 57 年實施九年國民教育以來，國民中小學輔導工作即以學習輔導、生活輔導與生涯輔導為主要內涵，並擴及高級中等學校及大專校院。學習輔導、生活輔導和生涯輔導可視為學校輔導的理念與具體推展方向。研究發現，十二年國教的願景與理念對應生活、生涯和學習輔導，且整體教育政策變革也帶動了輔導工作內涵的進化，茲分述如下：

(一) 成就每個孩子的生活輔導

廣義的生活輔導可包括學校教育的整個內容，包括自新生的入學輔導至離校以後的追蹤輔導，狹義的生活輔導是教育工作者協助學生從事家庭、學校及社會等生活獲致良好適應的歷程（馮觀富，1997）。傅木龍（2002）認為生活輔導內涵及重點必須根據學生身心發展及學校層級有所調整，譬如高中職階段學生面臨升學與就業、戀愛交往、人格發展之他律與自律，需提供更多的參與機會、加強人際溝通、社團服務、自治訓練、性別平等教育等方面的引導。而《國民教育法》

立法要旨依憲法第 158 條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨（教育部，2016a），顯示十二年國教的「成就每一個孩子」願景皆與生活輔導的概念密不可分。

（二）適性揚才的生涯輔導

在生涯輔導部分，過去在九年國民教育時期，生涯輔導的重點在於「提高國民教育水準、適應國家建設需要」、「兼顧就業及升學之需要」和「職業科目及技藝訓練」等（教育部，1967），顯示彼時生涯輔導聚焦於學生的就業與升學。現今教育變革下的生涯輔導則強調「陶冶青年身心」、「發展學生潛能」、「奠定學術研究或專業技術知能之基礎」（教育部，2016b），顯示不同生活型態和就業趨勢影響了生涯輔導之目標與推行。此外，諸如免試就學區、免試入學、特色招生等制度，亦創造了讓學生進入適合自己的學校與科別的機會。顯示十二年國教的生涯輔導更回到以學生為本位之「適性揚才」目的。

（三）促進終身學習的學習輔導

在學習輔導部份，過去比較侷限於對弱勢或低成就學生進行學習方法輔導或補救教學，十二年國教不僅體制上為學生提供了更多元豐富的學習選擇，例如為促進教育多元發展、改進教育素質而開放的實驗教育（教育部，2016a，2016b）。在《學生輔導法》及《高級中等學校學生輔導辦法》中，不僅強調學習輔導之重要，並具體建議應納入學校輔導工作計畫當中。值得注意的是，現階段的概念已不再將學習輔導和學習低成就學生之輔導畫上等號，而是將學習輔導視為增進學生心理健康、社會適應及適性發展的一環，此與課程綱要總綱將「終身學習」定義為「具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好」的概念能夠相互呼應。

（四）發展性輔導支持十二年國教願景與理念

《學生輔導法》第 1 條之立法要旨中敘明「為促進與維護學生身心健康及全人發展，並健全學生輔導工作」，顯示學生輔導工作強調「以學生為主體，以學校為本位，回歸教育本質思維，從全人教育觀點促進全體學生之全人發展」（立法院，2014），同法第 6 條對提到「發展性輔導」的概念：「發展性輔導為促進

學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。」顯示發展性輔導實為生活、學習與生涯輔導的上位概念，是為支持十二年國教願景及理念的重要輔導工作。

三、總體課綱目標與發展性輔導

(一) 發展性輔導貼近十二年總體課程目標

在前述基本理念引導下，十二年國教訂定有「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」及「涵育公民責任」等四項總體課程目標，以協助學生學習與發展（教育部，2014a）。從表 2 可見，《學生輔導法》、《國民教育法》及《高級中等教育法》皆有對應總體課程綱要目標。而《學生輔導法》第 6 條和《高級中等學校學生輔導辦法》第 4 條所述之發展性輔導工作重點在於實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導以促進學生心理健康、社會適應及適性發展，其意涵貼近總綱之「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」和「促進生涯發展」三項目標，而「涵育公民責任」較在學務與訓育之工作之範疇。

(二) 從「啟發生命潛能」到「促進生涯發展」

《學生輔導法》第 1 條稱「為促進與維護學生身心健康及全人發展，並健全學生輔導工作，特制定本法。」呼應十二年國教總綱之「啟發生命潛能」和「促進生涯發展」兩項目標，顯示學生輔導工作與此兩項目標關係最密切。其中，「促進生涯發展」是此四大目標中與輔導相關法規最有交集者，值得注意的是，各法論述生涯發展的輔導重點不同：《學生輔導法》強調全人發展和生涯輔導，《國民教育法》述及技藝課程選習、常態編班和分組學習，《高級中等教育法》則提出免試入學、特色招生、建教合作、技藝教育、適性輔導等，由此可見十二年國教關注到不同學制學生的生涯發展需求。因此，《國民教育法》和《高級中等教育法》透過考試制度與適性課程規劃以達到促進生涯發展之目的，而《學生輔導法》則透過實施生涯輔導來宣導並支持此一制度的變革，顯示學生輔導支持並輔助了十二年國教之推動與課程規劃。

(三) 輔導工作需更積極「陶養生活知能」

早期的《國民教育法》版本強調以民族精神教育及生活教育為中心，而修改後的《國民教育法》及其他法規較少論及對生活知能的陶養。「陶養生活知能」的定義可分為消極面和積極面，消極面強調解決問題和適應社會生活，積極面則重視創新、科技應用及生活美學。但是，目前學生輔導相關法規中除發展性輔導有對應此一目標之外，其他部分較少論及。另外，《學生輔導法》對於介入性輔導部分論述邏輯所呈現的問題解決方向，並無呈現以學生為主體的問題解決和社會適應觀點。此與前節「自發」的無對應情形一致，學生較少被視為可能「自發」成為尋求學校輔導或解決困境的主動者。不過，從民族精神與講求紀律為前題的早期國民教育，到開始重視個人身心發展與美感哲學的十二年國教，仍可端見我國教育精神趨向以學生為主體和重視全人發展的革新。

（四）強化輔導工作的「涵育公民責任」內涵

「涵育公民責任」的課程目標使十二年國教有別於既往強調民族精神與愛國教育的形式，期望能提升學生的民主、法治、人權、道德意識，尊重多元文化與族群差異，更有社會正義與公民意識。此一目標與「共好」理想關係密切。近期校園相關法規的制定開始有學生代表參與，譬如《學生輔導法》第8條規定（略以）「學生輔導工作委員會置主任委員一人，由校長兼任之，其餘委員由校長就學校行政主管、輔導教師或專業輔導人員、教師代表、職員工代表、學生代表及家長代表聘兼之」，學生輔導工作委員會任務包括：統整學校各單位相關資源，訂定學生輔導工作計畫，落實並檢視其實施成果；規劃或辦理學生、教職員工及家長學生輔導工作相關活動；結合學生家長及民間資源，推動學生輔導工作及其他有關學生輔導工作推展事項等。學生代表出席輔導相關會議及討論輔導工作計畫，甚至可以邀請學生參加為自己召開的輔導會議並提出意見，這是過去在學校輔導工作當中較少被強調的部分。

表 2 總體課程綱要目標對應學生輔導相關法規一覽表

總體課程綱要目標	說明	對應學生輔導法規
啟發生命潛能	啟迪學習的動機，培養好奇心、探索力、思考力、判斷力與行動力，願意以積極的態、持續的動力進行探索與學習；從而體驗學習的喜悅，增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展。	學生輔導法 § 1 (含立法說明) 學生輔導法 § 6 高級中等教育法 § 1 高級中等學校學生輔導辦法 § 4
陶養生活知能	養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題；並能適 溝通與表達，重視人際包容、團隊合作、社會互動，以適應社會生活。進而勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養。	學生輔導法 § 6 (含立法說明) 國民教育法 (1979 版) § 7 高級中等學校學生輔導辦法 § 4
促進生涯發展	導引適性發展、盡展所長，且學會如何學習，陶冶終身學習的意願與能力，激發持續學習、創新進取的活力，奠定學術研究或專業技術的基礎；並建立「尊嚴勞動」的觀念，淬 出面對生涯挑戰與國際競合的勇氣與知能，以適應社會變遷與世界潮，且願意嘗試引導變遷潮。	學生輔導法 § 1 (含立法說明) 學生輔導法 § 6 國民教育法 (1979 版) § 7 國民教育法 § 7-1 國民教育法 § 12 高級中等教育法 § 2 高級中等教育法 § 10 高級中等教育法 § 35 高級中等教育法 § 45 高級中等教育法 § 50 高級中等學校學生輔導辦法 § 2 高級中等學校學生輔導辦法 § 4
涵育公民責任	厚植民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、社區 / 部落意識、國家認同與國際理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。	學生輔導法施行細則 § 7 國民教育法 § 20-1 高級中等教育法 § 1 高級中等教育法 § 43 高級中等教育法 § 55

註：相關法規若未註明年份，則選取最接近 2017 年之新版本

四、課綱核心素養與學生輔導

近年國際社會越來越重視以「素養」導向為核心的課程發展，素養同時涵蓋 competence 及 literacy 的概念，是指一個人接受教育後學習知識 (knowledge)、能力 (ability) 與態度 (attitude)，而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態。素養中擇其關鍵的、必要的、重要的乃為「核心素養」(蔡清田，2014)。總綱「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，以兼顧學習者自我實現及發展(教育部，2014a)。課綱的核心素養分為「自主行動」、「溝通互動」和「社會參與」三個面向，對應課綱精神「自發」、「互動」和「共好」，每面向再有三個項目。

表 3 核心素養內涵對應學生輔導相關法規一覽表

面向	項目	說明	對應學生輔導法規
自主行動	身心素質與自我精進	具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。	學生輔導法 §1 (含立法說明) 學生輔導法 §6 (含立法說明) 高級中等教育法 §1 高級中等學校學生輔導辦法 §2 高級中等學校學生輔導辦法 §4 高級中等學校學生輔導辦法 §5
	系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	學生輔導法 §6 (含立法說明)
	規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。	無對應

面向	項目	說明	對應學生輔導法規
溝通 互動	符號運用與 溝通表達	具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動的能力，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上。	學生輔導法 § 6 (含立法說明)
	科技資訊與 媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養相關倫理及媒體識讀的素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係。	無對應
	藝術涵養與 美感素養	具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態 與能力。	國民教育法 (1979 版) § 7
社會 參與	道德實踐與 公民意識	具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、善與行善的品德。	學生輔導法 § 6 (含立法說明) 高級中等教育法 § 1 高級中等教育法 § 55
	人際關係與 團隊合作	具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。	學生輔導法 § 1 之立法說明 學生輔導法 § 6 國民教育法 § 1 高級中等教育法 § 1 高級中等學校學生輔導辦法 § 4
	多元文化與 國際理解	具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	學生輔導法 § 6 (含立法說明) 高級中等教育法 § 43

註：相關法規若未註明年份，則選取最接近 2017 年之新版本

從表3可見，「自主行動」和「社會參與」與學生輔導關聯較多，「溝通互動」的實際內涵係為溝通所採用的媒介與符號，較與輔導課程相關。在項目上，關係密切程度依序為「身心素質與自我精進」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。

伍、討論與建議

一、推動發展性輔導以支持十二年國教

從生涯輔導的角度，二十一世紀已經進入後現代社會的知識經濟時代，企業起用大批的知識工作者，並使用無形的知識來改造生產程式、組織結構及創新產品來創造財富，對知識的思考本質與運用迥異於現代社會。學校教育要如何回應後現代社會的變遷，已是未來學校教育發展的重點（盧怡任、敬世龍、尤家欣、邱瑞玟、張淑霞，2015）。另一方面，杜威強調「教育即生活」並積極倡導學習和生活之整體觀念和終生歷程，學校本身也是一種社區生活，可以協助學生發展出社會知覺和興趣（Cross-Durrant, 1984）。換言之，學生為一統整的個體，任一生活領域適應良好，便能影響家庭和社會領域的生活適應；相對的，如在任一領域適應不良，也會影響其他領域的適應（林秀珍，2001）。十二年國教課程綱要總綱願景當中特別強調「終身學習」的重要，希冀教育能使學生成為「具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好」，拓展了學習的範疇與定義，並申明學習輔導不等於學業輔導的概念。教育部自1995年即開始倡議以選修代替分組，各校指導學生選修科目時應配合輔導工作之實施，以學生之能力、性向、志趣、專長作為依據，至十二年國教總綱當中的課程諮詢教師的概念，賦予學生積極參與課程決定的機會，增加學生對自我學習選擇與嘗試機會（Carey, 2013; Schweikert-Cattin & Taylor, 2000），協助學生達成一般性與基礎性通識教育之養成，因應學生個性與需求提供差異化及多元課程。

研究結果顯示，《學生輔導法》第6條和《高級中等學校學生輔導辦法》第

4 條所述之發展性輔導與十二年國教的連結程度最高。《學生輔導法》第 6 條對發展性輔導有明確定義：「為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。本研究亦發現，發展性輔導之生活輔導、生涯輔導與學習輔導分別對應「成就每個孩子」、「適性揚才」與「終身學習」的願景與理念。因此，學校輔導工作者在推動此一重要教育政策時，要思考如何推動初級發展性輔導，以引領學子達到身心健康的全人發展方向（王麗斐、林淑君，2016）而《學生輔導法》第 6 條尚有規定學校應視學生身心狀況及需求，提供「發展性輔導」、「介入性輔導」或「處遇性輔導」之三級輔導。其中，「介入性輔導」乃針對發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生提供服務；「處遇性輔導」則再針對經介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生整合專業服務，顯示發展性、介入性與處遇性輔導反應學生需輔導協助的嚴重化情形（王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任，2013）。因此，本研究歸納出圖 1 的學生身心健康發展的光譜概念圖，意欲呈現當學生輔導工作重視發展性輔導的影響時，可避免學生問題嚴重化成為介入性、處遇性輔導的個案，並促成學生朝向終身學習的全人發展方向。

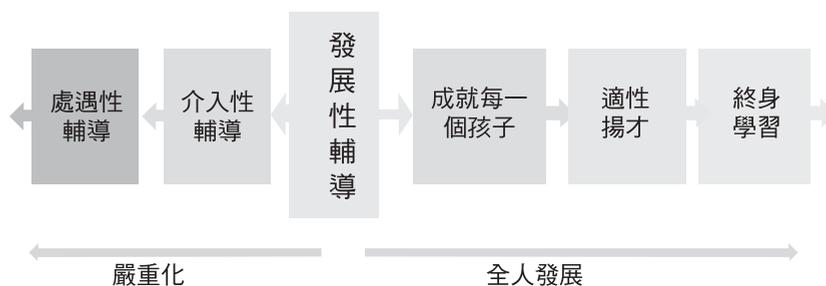


圖 1 學生身心健康發展的光譜概念圖

二、透過輔導工作強化學生的「自發」及「公民責任」

學者 M. Prensky 提出「數位原生」（Digital Natives）的概念，認為 1980 年之後出生者自小成長於電腦與網際網路普及的環境，電玩、電視和網路就是他們

的休閒娛樂、溝通工具和表達平台 (Prensky, M., 2001)。確實，自網際網路及3C產品普及化後，學生可從網路雲端上取得各式各樣的資訊與知識來源，知識的搜尋與累積變得更為迅速且容易，造成這一個世代的學習模式與既往的被動方式皆大不相同。由於十二年國教服務對象皆為「數位原生」之學子，「自發」的態度自是學習的基礎，學生需成為學習的主動者而非被動者，能夠有意願和動機地投入學習。在課堂上，教師努力激盪學生的「自發」態度，許多教師採用合作學習（黃政傑、林佩，2013；Johnson & Johnson, 2010）、翻轉教室（葉丙成，2015；Bishop & Verleger, 2013）、差異化教學（林思吟，2016；Tomlinson, 1999, 2001, 2010）等方法，以學生為中心、以生活經驗為題材，在課室中創造師生互為主體的學習情境，使學生有自發學習的動機與作為。

本研究結果顯示目前學生輔導工作法規與體制之設計，較無明確與十二年國教總綱當中「公民責任」對應的項目，顯示教育革新的重點雖強調學生應主動學習，但未有輔導制度或法規面之對應作為。不過，就輔導專業層面而言，學校輔導人員能用信任、好奇的角度聆聽、了解孩子擁有的能力和資源（Freeman, Epston & Lobovits, 1997），努力營造支持、安全、合作及謙虛的氛圍，擺脫過去來自教育、醫療、成人等專家式的優越知識和權力，對學生的觀點保持開放、尊重、體認與欣賞的精神（王詩雲，2010）。在學校中，也有許多與發展性輔導相關的活動、社團或比賽項目等，也可以納入校定課程進行規劃。在國中小為「彈性學習課程」，在高中為「團體活動」。這也顯示當學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動、社團活動、技藝課程、特殊需求領域課程、班級活動、學生自治會活動、學生服務學習活動及週會或講座等時（2014a），須以促進學生的自發態度為目的，以提升其投入生活、學習與生涯發展的熱情。

陸、研究限制

本研究的研究限制有二：第一、作為初探性研究，本研究僅透過文件分析法來探討十二年國教架構與學生輔導的交集，未能深入探討工作現場與新課綱之

關係。第二、本研究蒐集的文件雖然已盡力涵納相關法規，但仍可擴大分析範疇（如：學務法規、友善校園總計畫、領域課綱等）以豐富研究資料。

參考書目

- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9, pp. 1-18).
- Carey, P. (2013). Student as co-producer in a marketised higher education system: a case study of students' experience of participation in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(3), 250-260
- Cross-Durrant, A. (1984). Lifelong education in the writings of John Dewey. *International Journal of Lifelong Education*, 3(2), 115-125.
- Freeman, J., Epston, D., & Loboivts, D. (1997). *Playful Approaches to Serious Problems: Narrative Therapy with Children and Their Families*. New York, NY: Norton.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Cooperative learning and conflict resolution: Essential 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tress
- Judith, A. L., & Judy, A. D., & Michael, D. L. (Eds.). (2002). *Community Counseling: Empowerment Strategies for a Diverse Society*. (3rd ed.). Thomson Brooks/Cole.
- Malewski, E. (2010). Introduction: Proliferating curriculum. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook-The next moment* (pp. 1-39). New York, NY: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 15.
- Schweikert-Cattin, D. E., & Taylor, R. J. (2000). Throw-away kids: A successful self-directed learning approach. *Reclaiming Children and Youth*, 8(4), 227.
- Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical therapy*, 85(3), 257-268.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classroom* (2nd ed). ASCD: Alexandria, VA.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD: Alexandria, VA.
- 王詩雲 (2010)。學校在發展性與介入性輔導工作的新眼光與突破。諮商與輔導，294，12-15。
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任 (2013)。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。輔導季刊，49 (2)，4-11。
- 王麗斐、林淑君 (2016)。臺師大與臺灣學校輔導工作發展。載於周愚文 (主編)，師大與臺灣教育 (頁 145 - 184)。臺北市：國立台灣師範大學出版中心。
- 立法院 (2014)。學生輔導法立法理由。取自 <http://lis.ly.gov.tw/lglawc/lglawkm/> 學生輔導法 / 異動條文與理由。
- 立法院公報處 (2014)。立法院第 8 屆第 6 會期第 6 次會議記錄。立法院公報，103 (65)，382-466。
- 林秀珍 (2001)。「教育即生活」抑「生活即教育」？- 杜威觀點的詮釋。教育研究集刊，7 (47)，1-6。
- 林思吟 (2016)。淺談差異化教學。臺灣教育評論月刊，5 (3)，118-123。
- 教育部 (1967)。九年國民教育實施條例 (1979 年廢止)。臺北市：教育部。
- 教育部 (2008)。97 年國民中小學九年一貫課程綱要 (100 學年度實施)。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php>
- 教育部 (2014a)。十二年國教課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部 (2014b)。國中與高級中等學校學生生涯輔導實施方案。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=776>
- 教育部 (2014c)。落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升方案。取自

<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=776>

- 教育部（2016a）。國民教育法。臺北市：教育部。
- 教育部（2016b）。高級中等教育法。臺北市：教育部。
- 傅木龍（2002）。回顧與前瞻—生活輔導之發展與願景。學生輔導，83，8-25。
- 馮觀富（1997）。輔導原理與實務。臺北市：心理出版社。
- 黃政傑、林佩璇（2013）。合作學習。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 楊昌裕（2015）。迎接學校輔導工作法制化新時代：學生輔導法通過立法。學生事務與輔導，53（4），78-81。
- 楊朝祥（2013）。釐清十二年國教政策爭議。教育資料與研究，109，1-24。
- 葉一舵（2011）。臺灣學校輔導發展史。臺北市：心理出版社。
- 葉丙成（2015）。如何確保翻轉教學的成功？BTS 翻轉教學法。中等教育，66（2），30-43。
- 潘中道、胡龍騰（譯）（2010）。研究方法：步驟化學習指南（第二版）（原作者：Ranjit Kuma）。臺北市：學富文化。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA。臺北：高等教育。
- 盧怡任、敬世龍、尤家欣、邱瑞玟、張淑霞（2015）。適性發展：活出個人生涯風格方案介入臺南市國中生生涯輔導之行動反思。輔導與諮商學報，37（1），57-77。

十二年國教藝術領域中等教育素養導向師資職前專門課程核心能力指標與課程結構

鄭明憲*、李其昌**、陳曉嫻***

摘要

十二年國民基本教育的新課程綱要，以「核心素養」來涵蓋學生所應具有的學習內容。那麼擔任教學的教師需要具備那些專門知識與能力，才足以教授學生完備的核心素養？本文的目的在於探究藝術領域中等教育師培課程，在新課綱的框架下所應具備的養成教育，在學科專門領域上的課程內容範疇為何。

研究的步驟從彙整音樂、視覺藝術與表演藝術等三學科於課程總綱與藝術領綱（草案）的內容要點，再進行師資培育的相關文獻探討，釐清學科內容知識（CK，content knowledge）、教學策略的知識（PK，pedagogical knowledge）、教學學科知識（PCK，pedagogical content knowledge）的關聯性，最後以總綱的核心素養為導向、領綱草案的學習內容與學習表現為根本，並融合三學科專家、教育現場教師和師培大學的意見後，提出藝術領域中等教育的六項「師培核心能力基準」。這些能力分別為：理解藝術的特質、應用藝術的技能、表現藝術的美感、鑑賞藝術的內涵與統整藝術的活動。之後再進而據以發展音樂、視覺藝術和表演藝術等三學科的學科專門課程核心能力與具體內涵。

研究的結果除一般的分科專門課程的結構研擬外，也試圖建立各藝術學科於藝術領域內的共同核心素養和能力，以培育領域內的統整知能和跨領域的基礎視

* 國立彰化師範大學美術系副教授

** 國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所副教授

*** 國立臺中教育大學音樂系教授

野。期待師資職前專門課程核心能力與課程架構的研究，能對新課綱的課程落實與未來研究有基礎性的幫助。

關鍵字：師資培育、藝術領域、專門課程、學科內容知識、核心能力

壹、研究背景

教育部已於 2014 年 11 月公告發布「十二年國民基本教育課程總綱」（簡稱「十二年國教課綱」）。總綱中明訂我國未來從小學到高中各教育階段的課程目標、課程核心素養與課程架構。各領域也相繼於 2014 年初起進行領域課程綱要（簡稱「領綱」）的研修，並陸續於 2015 年中進行領綱的草案公聽會。國家教育研究院於 2016 年 2 月 4 日函報「十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型藝術領域草案」教育部審議。至此，藝術領域課程綱要（簡稱藝術領綱）已大致擬定。

此「十二年國教課綱」修訂完成，是十二年國民教育改革的最終工作。課綱的修訂，除縱向把現行課程中分為前九年國民小學與國民中學的「九年一貫」以及後三年的「高級中學」兩大階段分離的課程，融貫成為具有延續性、連貫性、與發展性的整體十二年課程外，也一併整合、檢討、重訂國民基本教育三階段的課程架構、學習內容以及學習結果。藝術領域為反映課綱的素養導向具體內涵也修訂了課程學習構面與內涵，架構出不同教育階段學習表現的標準，與涵蓋的課程學習內容。

課綱修改意味著教育目標、教材內容、教學的預期、以及學年級間學習經驗的銜接都有更改與變化。歷來我國的課程改革大都僅於新課綱實施時調訓現職的教師，施予觀念與理念的溝通而已。哪怕是在九年一貫的課程綱要修改時，也未見教師職前教育的課程有何順應的統整與修改。例如藝術與人文學習領域的相關教學系所是到近幾年才逐漸出現。但是，此次課綱的編寫並非僅僅課程內容的調整，而是配合從九年的教育視野，延展為十二年教育改革的整體修改。

課綱的修改是全面的、從教育的內在本質修正調整、涵蓋的範圍縱貫擴大到國民基本教育所有階段。它是課程的改革也是教育的改革。在正式實施之際，我們面臨的關鍵之一是未來擔任新課程教學的教師，需要具備那些教學學科的專門知識與能力，才足以落實學生獲得完備的課程核心素養？教育的實現關鍵因素在

於課堂裡的課程實踐。因此教師的核心能力才是教育改革的基礎。

貳、研究目的與問題

一、研究目的

教育部為因應「十二年國教課綱」與新修訂各學習領域課程綱要，帶來對未來教師任教學科的專門課程能力有不同的需求，思考如何調整師資培育的程序與認證或考核的內涵，以及師培機構應規劃何種能充分反映領綱核心素養的職前培育課程內容與架構。本文的基礎是教育部委託，就藝術領域裡七至十二年級的中等教育階段（涵蓋十二年國教課綱中的第四、五共兩階段）職前師資培專門課程的核心素養與能力指標的探究結果（鄭明憲、陳曉嫻、李其昌，2017）。該研究在釐清以核心素養為課程改革的導向下，擔任藝術領域教學的教師應具備何種的學科視野和能力方能成為稱職的教學者，乃是我們急欲探索的目的。

固然有人對以往課程以分級方式訂定各級教育的實施標準有一些質疑（蔡清田，2013）。但是這些疑慮並未論及教師教學時的核心能力。從歷來修正的師資培育法來看，事關教師教學科目的學科知識與能力在被規範到專門課程，2002後就是由各大學在部訂課程架構表的規定內自行擬定、報部核備即可（張民杰、洪仁進、周愚文，2011）。對於專門課程的認定並未檢核與未來教學的課程內容，也就是九年一貫或高中課綱的教材內容的關聯程度。中等教育階段師資來源若為師範院校則比非師範院校的來得具備合格條件。趙惠玲（2003：56-58）就認為這種採認證的方式，加上所謂的相關系所與非主修藝術類科系的師資生等多樣背景，讓中等教育階段的視覺藝術師資培育顯得混亂與弔詭。

教育部（2017）針對2005年公佈的師資培育法修正草案，把未來公佈的課程基準取代現行的課程學分架構表。企圖讓中小學生的領綱核心素養成為師培教育與專門課程的開設依據。這意味著師培生的課程也應有從以往的能力指標到核心素養的依據，以作為建立師培生的課程依據和檢定不同教育階段學科教師的能力、資格條件。本文即在嘗試建立，以十二年國教總綱和藝術領綱的核心素養為

基礎，中等教育階段藝術各學科教師的專門課程能力基準與課程結構的關聯。

二、名詞釋義

為了釐清本文所欲探究的藝術教育職前內涵，特將本文常出現的核心能力指標、核心素養與能力基準等名詞，做一簡述：

1. **能力指標**：在九年一貫時期，其主要功能為指出學生所需要學習的能力，以此設計落實課程決定的鬆綁。在達成課程目標的大方向下，教師、學校、或出版社皆可發揮專業來設計課程。
2. **核心素養**：核心素養融合了英文的 *competence* 與 *literacy*，也就是我們有了能力之後，需要再加上良好的態度，最後成為習慣，在這部分，對於教師而言為身教，對於學生而言即為「學習目標」。
3. **核心能力基準**：以總綱的核心素養為導向、領綱草案的學習內容與學習表現為根本，歸納出：理解藝術的特質、應用藝術的技能、表現藝術的美感、鑑賞藝術的內涵與統整藝術的活動等六個核心能力基準，為師培生具有的教學能力，這需要加上他們所屬專門學科的養成，並透過練習與實踐，所具備的教學能力。

三、研究問題

當新課綱的特徵之一是以素養作為領域 / 學科由低年級到高年級的學科知識垂直連貫，和各學科 / 領域彼此間在同一學習階段的水平課程統整的基礎（蔡清田，2014a）時，師培課程所涵蓋的學科素養就必須也反映這樣的二維面向：垂直與水平的關聯。因此，在探究怎樣的學科知識與能力是中等教育階段藝術領域的教師應有的素養時，必須探究領域內學科間彼此的素養有何一致性的可能，以及如何在保有藝術領域的共通性與有別於其他領域 / 學科的獨特性時，又有怎樣的架構或內容為各學科的特殊藝術素養。除了這個大哉問的素養二維面向外，更重要的是藝術領域的素養對學科的教師核心能力基準可以建立怎樣的指標？

參、研究內容

課程基準是未來師資培育政策的核心基礎。在各學科素養導向的師培課程核心基準指標未形成時，也就是課程的內容和結構沒有建立前，探討素養如何導向核心能力與可以建構怎樣的能力基準，就成為基礎的工程。

一、素養導向的師培課程

這次的課綱改寫有更大的理論基礎是，課程的發展要反映當下世界的學理，由能力的培育轉變為素養或核心素養的課程理念（洪裕宏，2007；蔡清田，2011a、2011b）。師培的內容以及應訓練以獲得的能力，也應反映這種的課程學理改變。當素養成為世界各國在轉變教育內涵為培育面對複雜、多變、與資訊充斥的社會環境時如何養成具行動力、判斷力、應用與創新能力的個體時的依循（鄭明憲，2017）。素養就成為因應現代生活特徵與需求而統合知識、能力、與態度的課程實施（蔡清田，2011a）。換言之，培育藝術教師的專門課程是要統整藝術的知識、實作技能、與藝術的理念和情意態度，於實際生活中追求完美社會的教學者。

二、新世代藝術教育師資的培育

未來實施新領綱時所需的師資職前專門課程，必然涉及兩件事情：新時代與新課綱。新時代意味著教與學的主體、場域、和性質的改變。新課綱意味著教與學的活動、內容、和目標的更迭。前者談論的是藝術教師們對於藝術的學習與教學實施上的準備必須與時俱進，後者則指出在準備未來具備高素質的藝術教師時，他/她們要知道藝術領域該教學那些內容、課程材料間的關係、課程材料在藝術世界的意涵、這些藝術經驗與知識在新領綱和達成十二年國民基本教育目標上的地位與作用等。

基本上，來自於教學相關學系的學生，應有充分的知識與能力以擔任未來教

學該學科的內容與材料。這個假設的本質是把教學的能力視為學科專門知識的能力。因為他們熟稔各學科普遍共同的教育知識。然而，普遍型的知識是否能適當且有效的處理或掌握知識結構南轅北轍的各學科的學習、結構、與反應是會被質疑的。Shulman（2013：6）認為光是如此是無法作為培育良好教師的關鍵因素。因此，他主張課程的知識（curricular knowledge）、學科教學的知識（pedagogical content knowledge，PCK）、和教學學科內容的知識（subject matter/content knowledge，CK）是要分開，同時在培育時是要相關聯的。雖然他的主張早在1986年就提出，也有許多的課程或師資訓練依循他的主張（Shulman，1986；趙惠玲，2003）。但是若不注意三者間的關聯性則無法達成目標。我們發現師培課程若僅注意教師知識界域的釐清，但未關注知識類別的經驗關聯則是無法培育當今時代的合適教師。

例如，美國80年代的音樂教師教育存在著濃厚的「訓練」成分，課程架構不脫一般音樂系所的課程模式（Colwell，1985）。Leonhard（1982）將其音樂教師培訓課程分成三個模組，分別為音樂院課程、通識教育課程、師範課程。音樂院課程專指音樂基礎訓練，可謂師資職前教育中之專門課程；通識課程之必要，為使該系所符合高等教育的基本要求；師範課程則包括教學技巧及教學法等專業訓練，是為師資職前課程之學科教學法的知識。很遺憾的是，在多個其他學科領域中的研究結果顯示，這樣的課程模組並無法培育出好的教師（Wing，1993）。

Wideen、Grimmett 和 Andrews（2002）就指出三個瞭解音樂教師教育合理化的路徑。路徑一為「無須重構概念的合理化」，亦即由上而下的政治命令。路徑二為「在重構概念前的合理化」，其假設為合理化一定要執行，且其目的是為將來課程與實踐的概念重構提供機會。路徑三為「合理化發生在概念重構的實踐中」，此路徑是一個協作、由下而上的方法，並能強化由重構概念組織而成的實作。Adeogun（2015）也有相似的主張，他指出奈及利亞的音樂教師教育變革係由政府頒佈命令後執行，為Wideen、Grimmett 和 Andrews 所說之路徑一。這與我國目前正在草擬藝術教師師資培育職前課程的路徑相仿。此路徑「體制重構」的成分多於「概念重構」，而在體制重構時難以避免走向改革之路。我們從中獲

得的啟示是，體制重構以反映課程重構；概念重構以建立關聯新的藝術世界與教育。

重構音樂教師教育之概念，意即新世代的音樂教師應為「音樂家教師」(musician-teachers)，能進行有效教學，熟悉音樂課程的內容、自己國家的音樂文化、運用合適的教學方法傳授給學生，並帶領下一代的音樂家教師(Adeogum, 2015)。Bowman (2001)認為，音樂家教師應具備教學方法和課程概念，能教授並傳達音樂藝術給予具備專業音樂、業餘音樂背景，甚至無音樂背景者。因此，音樂教師教育不單只是培養師資生的基本音樂能力，更應包括師資生在教學的過程中能展現其具教育態度、處事方法、教育特質的教學技巧與課程編排能力。

教師教育常被視為理論和實務間的橋樑，課程中一定包括教學法的訓練，音樂教學法除了大家所熟知的 Dalcroze、Kodaly、Orff、Suzuki，另有 principle eclecticism，而 Barrett (2014)則建議音樂教師教育應建構具有社會建構主義特質的環境，以培育音樂教師，以下為關鍵的五個主題或想法：一、意義的意義，二、對脈絡的關注，三、大自然的改變，四、認知和情緒的交會點，五、意圖、行動、反思的交互作用。

Barrett 從建構主義的意涵主張教師養成不能再是訓練，或是師培的課程不能是教學知識的轉移或承傳。我們認為 Barrett 的第一個關鍵能力，在建構藝術領域師資的專門學科能力上是一個相當基礎的要素。教師們要的不是藝術領域智能而已。因為那個藝術專家是成人藝術世界或社會的標準。教師們要的是學生們在他們邁向藝術世界時的「那個藝術世界」，它既不專為成人藝術的世界複製知識、也不能脫離。教師必須要了解成人藝術世界的知識意涵在教室裡「這群學習者」的藝術意涵。Shulman (2013)所提出教師的應培育知識也許可以協助我們更清楚理解成人世界的專門知識和教學時的學科知識的差異。Shulman 用三種不同形式的知識來標示教師的能力或知識的範疇。這三種形式的知識是：事實的知識 (propositional knowledge)，特定的知識 (case knowledge)，和方法的知識 (strategic knowledge)。以學科知識作為本研究案探究專門課程的內容與應具備的能力時，我們也應一併考量 Shulman 引用課程學家 Schwab 所認為的兩

類學科知識：有關學科事實與概念和它們在學科中如何建構與應用的「實質知識」（substantive knowledge），以及學科知識是如何形成與檢驗的「綜合知識」（syntactic knowledge）（Shulman, 1987: 9）。

從音樂的例子來看，Clarke 和 Hollingsworth（2002），Fullan（1982）與 Lundquist（1998）皆強調「教師即學習者」的概念。Clarke 和 Hollingsworth（2002）更指出以下四種學習的重要性：技術性技能、反思能力、合作能力、和教師即探究者。此四種的師培訓練，就如在表演藝術方面，澳洲學者 Roma Burgess 與 Pamela Gaudry（1985: 70）將教師分為四個專業職務：教師如領導者、教師如劇作家、教師如導演、教師如表演者；換言之，教師融合四個身分於一身：如領導者間引導合作學習；如劇作家根據課綱編撰教材；如導演透過活動詮釋教案；如表演者示範或藉聲肢表情使學生瞭解學習內容。音樂與表演藝術教師的四個面向學習，所欲培育的是藝術領域教學者理解學科的知識基礎。專家化的新世代師資培育是要培育新世代下新課程為學習知識基礎的教學者。

再從視覺藝術教師的專門能力來探究。美國為 21 世紀視覺藝術教師的專業能力制定了 13 項標準。在這些標準中涵蓋了藝術的內容知識與能力、關於學習者、對社會的多元文化的理解、有關教與學的知能、對教學的評量與回饋的能力、協同合作與教學的能力等六個面向。其中的第一面向屬於 Shulman 的學科內容知識。在轉化成為本研究過程中，於重新概念化新藝術領綱時，就成為藝術世界裡或活動中的三大類知識：藝術事實的知識、藝術概念的知識、藝術過程的知識。綜合知識的類型與性質，師培專門課程所呈現的，未來教師在教學藝術領域的材料內容時，應需要包含藝術普遍事實的知識、藝術在背景與脈絡下形成的特定概念知識、為表達或呈現意念的過程與方法知識、藝術應用於生活或解決問題的知識、以及檢視與判別和藝術活動有關之理念的知識等五大類。

美國藝術教育協會（National Art Education, 2009）列舉了九項新世代視覺藝術教師在藝術世界上的能力與知識：

- （一）堅實的藝術創作能力
- （二）能有意涵地詮釋或評論自己 / 他人的作品

- (三) 豐富的藝術背景與文化脈絡的知識
- (四) 豐富的美學或美感理念的知識
- (五) 豐富的當代藝術世界的知識
- (六) 豐富的應用或使用傳統 / 新穎媒材創作的知能
- (七) 能體認藝術存在於各種不同環境、場域
- (八) 能有效安排或創立一個安全、有意義、正面心理意涵的藝術學習環境
- (九) 體認藝術是一種具終身學習的當代人文經驗

這些現代藝術教師的專門教學學科知識，反映的不僅僅是現代藝術領域的教學專家的基礎能力，也對應了教學的核心課程內容與知識。這九項藝術教師的能力與知識除了有教學學科材料的知識，也就是 PCK 的知識外，在學科內容知識（CK）上它涵蓋了前述的五類知識之外，在專門知識上新增了一項統合與論述藝術的知識。本研究運用這六類知識，檢視了十二年國教課綱和藝術領綱的核心素養（見表 3），以建構適合於執行我國未來課程綱要所需求的藝術教師核心能力基準。

根據這六類的知識類型，我們轉化並對應新領綱的內涵成為下列六項專門課程的共同核心素養（common core competencies of arts）：

- (一) 理解藝術的素養
- (二) 應用藝術的素養
- (三) 表達藝術的素養
- (四) 溝通藝術的素養
- (五) 鑑賞藝術的素養
- (六) 統整藝術的素養

從藝術領綱的學習重點和核心素養內涵的具體說明所匯聚的結果，成為導向中等教育階段師資培育課程的素養，圍繞著藝術活動的三個基礎面向：藝術的表達、藝術的理解、藝術的整合。它們的軸心就是在當今與未來世界裡從藝術所蘊含的審美內涵與力量來體認美與實現美。

肆、研究過程

十二年國教課綱以學習重點雙向細目取代能力指標，可謂課程設計模式的轉移，從教材綱要或能力指標的單軸思考，改為兼顧內容與歷程的雙向思維。民國 89 年（2000 年）的九年一貫課程中，係以「能力指標」來規劃課程綱要，而「能力指標」主要功能是為了指出學生所需要學習的能力，以此設計落實課程決定的鬆綁。在達成課程目標的大方向下，教師、學校、或出版社皆可發揮專業來設計課程。無論是出版社編輯之教科書，或是教師、學校的自編教材，只要能夠使學生達到能力指標的要求，便可說是達到課程的目的。九年一貫課程綱要實施後，開始有學者指出「能力指標」有「清晰度」不足的問題，如學習階段劃分有異、指標編號複雜、指標內容形式不一、解讀不易等等（葉興華，2005）。亦有學者認為，「能力指標」之具體程度應有一定的原則，不然，若過於詳盡，則教科書編寫會如同填充，反之，如過份籠統則會差異過大（王家通，2004）。針對上述意見，歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄在 2010 年在評估九年一貫課程實施後建議「各學習領域課程綱要宜在能力指標之基礎上，另訂年級基本內容或教材綱要」。

十二年國教課綱則採雙向細目架構，以「學習內容」和「學習表現」做為雙向，以兼顧教材內容與能力指標（國家教育研究院，2014；蔡清田，2014b）。雙向細目表的訂定需依據教育目標，而教育目標界定源自於 1949 年 Tyler 所主張的目標界定，而後在 1956 年 Bloom 等人又發展出認知、情意、技能等三個領域的教育目標。時隔四十餘年，Anderson 與 Krathwohl 等人於 2001 年又修訂了新版的教育目標。根據教育目標而制訂的雙向細目表，套入十二年國教課綱中，即為「學習內容」與「學習表現」，而課程目標係為「學習重點」。十二年國民基本教育課程注重素養導向的課程設計，需兼顧學系內容與學習表現，亦即學習的內容與歷程，以彰顯素養乃包含知識、技能、情意的統整能力。

藝術領綱的學習重點除可以對中等教育階段的教學具有形塑課程目標外，因

為它是從總綱的核心素養、領綱的核心素養一路發展而來（表 1），也規範了實施教學者所應具備的藝術學科的內容知識的結構與範圍。

表 1、十二年國教課綱與新領綱中等教育階段的核心素養對照表

總綱核心素養面向	總綱核心素養項目	總綱核心素養項目說明	藝術領域核心素養具體內涵	
			國民中學教育 (J)	普通型高級中等學校教育 (S-U)
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。	藝 -J-A1 參與藝術活動，增進美感知能。	藝 S-U-A1 參與藝術活動，以提升生活美感及生命價值。
	A2 系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	藝 -J-A2 嘗試設計式的思考，探索藝術實踐解決問題的途徑。	藝 S-U-A2 運用設計與批判性思考，以藝術實踐解決問題。
	A3 規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。	藝 -J-A3 嘗試規劃與執行藝術活動，因應情境需求發揮創意。	藝 S-U-A3 具備規劃執行並省思藝術展演的能力與創新精神，以適應社會變化。
B 溝通互動	B1 符號運用與溝通表達	具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上。	藝 -J-B1 應用藝術符號，以表達觀點與風格。	藝 S-U-B1 活用藝術符號表達情意觀點和風格，並藉以做為溝通之道。

B 溝通 互動	B2 科技資訊 與 媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養相關倫理及媒體識讀的素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係。	藝 -J-B2 使用資訊、科技與媒體，進行創作與賞析。	藝 S-U-B2 運用多媒體與資訊科技進行創作思辨與溝通。
	B3 藝術涵養 與 美感素養	具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。	藝 -J-B3 理解藝術與生活的關聯，以展現美感意識。	藝 S-U-B3 善用多元感官，體驗與鑑賞藝術文化與生活。
C 社會 參與	C1 道德實踐 與 公民意識	具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。	藝 -J-C1 探討藝術活動中社會議題的意義。	藝 S-U-C1 養成以藝術活動關注社會議題的意識及責任。
	C2 人際關係 與 團隊合作	具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。	藝 -J-C2 透過藝術實踐，建立利他與合群的知能，培養團隊合作與溝通協調的能力。	藝 S-U-C2 透過藝術實踐，發展適切的人際互動，增進團隊合作與溝通協調的能力。
	C3 多元文化 與 國際理解	具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	藝 -J-C3 關懷在地及全球藝術與文化的多元與差異。	藝 S-U-C3 探索在地及全球藝術與文化的多元與未來。

表中的藝術素養具體內涵，是在融合藝術領域各學科的教育目標、課程理念後交互連結與對照，在多次的跨學科對話後並檢核了小學教育各階段的發展延續而成的。它一方面呼應了課程總綱的核心素養具體內涵，另一方面也呼應了未來作為提煉在課程發展過程中各藝術學科，在各教育階段學習內容與學習表現的擬定依據（蔡清田，2016、2014c）。

本研究除透過文獻探究，領綱內容的文本分析以及結合領綱撰寫核心工作小組的成果與國教院的課綱課程工作手冊的彙整外。研究的過程先在有一致的理論核心和基礎的架構概念後，先分學科舉辦專家諮詢、焦點訪談之後再彙整三學科的初步成果後，舉辦藝術領域的諮詢委員會議、三學科聯席工作研討會會議、以及中等教育師資培育中心與系所資訊化會議來檢核與修正包含課程分類、屬性配置、和學分調整等課程基準的校準。

伍、研究發現

一、師資培育專門課程的核心素養與領綱

Shulman（2013）認為教師要具有專家化的角色與能力，就必然要培育出前述的六類教學學科的內容知識。這些知識是教學學科的內容和教學學科材料的結構等兩大知識。基於專門課程在於反映課程綱要的修改，Shulman 的主張就要求我們必須檢視未來教師教學目標階段的學習材料內容與結構。表 2 是依據藝術領綱各學科從三項學習構面與關鍵內涵的縱向連貫性發展的關係：

表 2、藝術領域第四至五階段關鍵內涵對照

學習構面	音樂關鍵內涵		視覺藝術關鍵內涵		表演藝術關鍵內涵	
學習階段	4	5	4	5 美術	4	5 藝術生活
表現	歌唱演奏	歌唱演奏	視覺探索	視覺探索	表演元素	應用基礎
			媒介技能	媒介技能		
	創作展現	創作展現	創作展現	創作展現	創作展現	

鑑賞	音樂欣賞	音樂欣賞	審美感知	審美感知	審美感知	審美感知
	審美理解	審美理解	審美理解	審美理解	審美理解	審美理解
實踐	藝術參與	藝術參與	藝術參與	藝術參與	藝術參與	藝術參與
	生活應用	生活應用	生活應用	生活應用	生活應用	生活應用

我們可以清楚地發現，新領綱是在藝術世界裡統整出不同學科間所具備具相同的學習語彙以及課程材料的結構，再由學科據以建構學習的面向與結構。因而藝術領綱各學科在部份學習上，呈現出各自的特殊藝術活動內涵。根據表 1 與表 2 的內容，我們把六項藝術素養變成具備藝術活動或知能的具體核心能力基準：

藝—1. 理解藝術的特質

藝—2. 應用藝術的技能

藝—3. 表達藝術的美感

藝—4. 溝通藝術的情意

藝—5. 鑑賞藝術的內涵

藝—6. 統整藝術的活動

這六項從素養轉換的能力基準指明了教學 / 學習藝術的能力和知識。探索藝術的活動為理解、應用、表達、溝通、鑑賞、和統整。它們同時也涵蓋課程綱要中的學習構面。六項藝術學習的知識是藝術 / 美感的特徵、技能、審美的經驗、美的情意、藝術的本質、和藝術活動的知識。

二、師資培育專門課程的能力基準與領綱

如果專門課程架構中藝術核心素養的內涵本質不僅僅是觀念與知識，而且也包含過程、方法、技能、應用與解決問題的能力、反應與論述的能力、和自主與判斷等發展的知識或能力。則師培課程的目標在於透過課程內容來培育或訓練師資生們能涵融這六項素養 / 能力所指涉的藝術世界投射到教學時的能力。換言之，這六項素養應當要能指涉到中等教育階段（領綱中的第四、五兩階段）的學習內容，並且能夠教學學生達到學習表現的預期學習結果。在對照領綱的學習重點

後，我們可以為這六項核心素養關聯到藝術世界的各種活動、知識、與能力：

藝—1 理解藝術的特質：理解藝術的美感特質、構成要素、與美的形式和符號的意涵

藝—2 應用藝術的技能：應用傳統或新穎的藝術媒體，表達經驗與省思的創作技能

藝—3 表達藝術的美感：使用具美感內容的素材或象徵符號以表達想法、態度和理念

藝—4 溝通藝術的情意：認識社會與文化對藝術發展的影響，並具備美感多元性的態度與人溝通

藝—5 鑑賞藝術的內涵：鑑賞藝術的審美特徵與主題意涵，從不同面向展現藝術觀念

藝—6 統整藝術的活動：統整藝術的跨學科知識、參與活動、解決問題、並和他人溝通

這六項藝術核心素養的具體內涵所描述的內容，將成為解析和建立各學科專門課程結構的依據。透過分析新領綱的特色與現有國中及高中課程綱要的差異比較，以及新領綱的學習內容與學習表現，我們就可以為這六項核心素養描述具體的課程應培養的能力基準。再參酌領綱的學習內容與預期學生應有的藝術學習表現後，我們獲得了能力基準的內容如下。

中等學校藝術領域師資生專門課程核心能力基準內涵：

藝—1 理解藝術的特質：

能探索各類藝術的構成要素、美的原則與美感特質。以具備運用藝術彙、材料、工具、技巧，以察覺、感受、認識、思考、理解藝術的形式與符號的能力。

藝—2 應用藝術的技能：

能體驗藝術的基本語彙、材料、工具、技巧、和結合影音與科技數位藝術媒介。以具備熟練地運用藝術溝通的能力，以表達個人或社群對生活經驗與社會文化省思的創作能力。

藝—3 表達藝術的美感：

能運用藝術的語彙、媒介、技巧以感受、洞察和解決藝術的問題並反映美的情意與經驗，以具備涵融適當的藝術概念、知識、態度、與文化理念於美感感受中的能力。

藝—4 溝通藝術的情意：

能熟悉藝術風格的歷史演變、美學理念的時代發展、社會與文化結構對藝術的影響，以具備與人溝通理解與評判來自不同地區、時代、文化、或各類型藝術的多元審美態度。

藝—5 鑑賞藝術的內涵：

能理解不同文化和歷史時期藝術的審美特徵，以具備從作品內容的文化意涵、以及歷史、社會、創作與觀賞的背景脈絡展現感受、認識、觀賞與判斷的能力。

藝—6 統整藝術的活動：

能聯結各類型藝術與其他學科或領域的知識，理解當代藝術活動具有跨科際的整合與運用的性質。以具備運用藝術活動獨特解決問題的能力來參與藝術、思考問題、以及教導他人合適地認識、理解、與接觸藝術的能力。

上述的核心素養於領綱中雖未呈現，也無須與教學中等教育階段的學生瞭解藝術相關的演變。例如美的標準、藝術的定義、鑑賞藝術的方法或面對藝術的態度等從上世紀以來，或從現代主義以來，皆已產生邈變。但是師培的課程在據以框架可課程的內容時卻是需要考量，於課程中或課程的材料上呈現這些藝術世界裡在理念、概念、哲理以及法則上劇烈變化的樣貌。如此一來就可以比較確立上述六項核心素養與師資生未來教學階段的課程內容，和被培育的中等教育階段藝術課程的學習表現相吻合。為使師培單位檢視素養彼此間和未來教學的課程涵蓋面與關聯性，研究結果提出可供檢核交媾課程結果的工具如表 3：

表 3、十二年國民基本教育藝術領域課程綱要核心素養與師資培育專門課程核心素養對照表

總綱核心素養面向	總綱核心素養項目	藝術領域核心素養具體內涵		中等學校藝術領域師資培育專門課程核心能力基準
		國民中學教育 (J)	普通型高級中等學校教育 (S-U)	
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	藝 -J-A1 參與藝術活動，增進美感知能。	藝 S-U-A1 參與藝術活動，以提升生活美感及生命價值。	藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -5. 鑑賞藝術的內涵 藝 -6. 統整藝術的活動
	A2 系統思考與解決問題	藝 -J-A2 嘗試設計式的思考，探索藝術實踐解決問題的途徑。	藝 S-U-A2 運用設計與批判性思考，以藝術實踐解決問題。	藝 -1. 理解藝術的特質 藝 -2. 應用藝術的技能 藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -6. 統整藝術的活動
	A3 規劃執行與創新應變	藝 -J-A3 嘗試規劃與執行藝術活動，因應情境需求發揮創意。	藝 S-U-A3 具備規劃執行並省思藝術展演的能力與創新精神，以適應社會變化。	藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -6. 統整藝術的活動
B 溝通互動	B1 符號運用與溝通表達	藝 -J-B1 應用藝術符號，以表達觀點與風格。	藝 S-U-B1 活用藝術符號表達情意觀點和風格，並藉以做為溝通之道。	藝 -1. 理解藝術的特質 藝 -2. 應用藝術的技能 藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -5. 鑑賞藝術的內涵
	B2 科技資訊與媒體素養	藝 -J-B2 使用資訊、科技與媒體，進行創作與賞析。	藝 S-U-B2 運用多媒體與資訊科技進行創作思辨與溝通。	藝 -2. 應用藝術的技能 藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -5. 鑑賞藝術的內涵 藝 -6. 統整藝術的活動
	B3 藝術涵養與美感素養	藝 -J-B3 理解藝術與生活的關聯，以展現美感知識。	藝 S-U-B3 善用多元感官，體驗與鑑賞藝術文化與生活。	藝 -1. 理解藝術的特質 藝 -2. 應用藝術的技能 藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -6. 統整藝術的活動

C 社會參與	C1 道德實踐 與 公民意識	藝 -J-C1 探討藝術活動中社 會議題的意義。	藝 S-U-C1 養成以藝術活動關 注社會議題的意識 及責任。	藝 -1. 理解藝術的特質 藝 -5. 鑑賞藝術的內涵 藝 -6. 統整藝術的活動
C 社會參與	C2 人際關係 與 團隊合作	藝 -J-C2 透過藝術實踐，建 立利他與合群的知 能，培養團隊合作 與溝通協調的能 力。	藝 S-U-C2 透過藝術實踐，發 展適切的人際互 動，增進團隊合作 與溝通協調的能 力。	藝 -2. 應用藝術的技能 藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -6. 統整藝術的活動
	C3 多元文化 與 國際理解	藝 -J-C3 關懷在地及全球藝 術與文化的多元與 差異。	藝 S-U-C3 探索在地及全球藝 術與文化的多元與 未來。	藝 -1. 理解藝術的特質 藝 -3. 表達藝術的美感 藝 -4. 溝通藝術的情意 藝 -5. 鑑賞藝術的內涵 藝 -6. 統整藝術的活動

三、藝術核心素養與學科連結

在現有教育現場是藝術領域教師普遍需教學兩門的學科。而國中階段的師培課程架構中也必需修習領域內的其他學科的課程。從表 3 可以得知與其分科獨立課程，實則從素養來重組能力的內涵。圖 1 說明了以素養來思考課程的學習經驗與內容可以建構藝術領域內的整合，也可以擴展藝術的多元學習活動和視野。

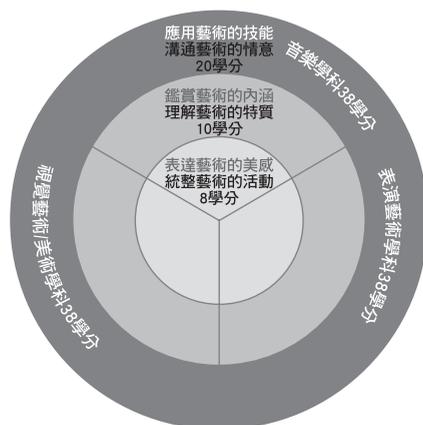


圖 1：藝術領域核心素養關係圖

表達與統整是藝術活動最基本與核心的素養，而且是不為藝術媒介的差異性而有所變遷。而最外圈的媒介和溝通則是因學科不同就會有極明顯的差異。例如視覺藝術與音樂，前者是視覺感官的媒材，以形象為主。而音樂則為聽覺，是以音響為載體的藝術活動。

陸、結果與建議

素養導向的十二年國教課綱，無論是縱向連貫性的建立，或是橫向學科與領域間的統整，教學內容與目標的聯繫都是透過核心素養來達成。這種具備「進階性」與「衍生性」（蔡清田，2016）的作用也對師培的課程架構和領域學科的整合有框架的功能。當所欲培養的能力是在實施並追求落實「素養」的精神時，培育的課程必然也必須是素養導向的基礎理念。

當素養被界定為大於能力、知識、與情意態度的單一靜態發展與學習，以及界定為是在生活的世界中身體力行的實踐、判斷、和統合的正向抉擇時，藝術教育的學科能力就必須拋卻傳統的、現代主義式的課程思維，轉變為重視整體藝術或學科的綜合學習（鄭明憲，2017）。因此，課綱的核心素養帶來師培課程的藝術學科課程教學內容必須排除細碎的各類藝術學科的表面知識或藝術活動的表層樣態的學習。師培專門課程以總綱的素養為導向、領綱草案的學習內容與學習表現為根本，提出藝術領域的六項「師培核心能力基準」描述了藝術的內涵與統整藝術的活動。本文所建立各藝術學科於藝術領域內的共同核心素養和能力，應為可以培育藝術領域內的統整知能和跨領域的基礎視野。

柒、參考文獻

中文部分

- 王家通（2004）。十年教改爭議癥結之探討。教育學刊，22，頁 1-17。
- 洪裕宏（2007）。界定與選擇國民核心素養：概 考架構與 論基礎研究—總計畫（1/2）期中進 報告。臺北市：國立陽明大學 經科學研究所。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民教育課程發展指引。臺北市：國家教育研究院。
- 張民杰、洪仁進、周愚文（2011）。師資培育大學辦理教師資格認定及審查作業之分析。中等教育，62（3），頁 52-68。
- 教育部（2017）。師資培育法修正草案。臺北市：教育部。
- 趙惠玲（2003）。典範與妥協：我國中學階段視覺藝術師資之培育。藝術教育研究，5，頁 49-81。
- 蔡清田（2011a）。課程改革中核心素養之特質。教育研究月刊，212，頁 106-116。
- 蔡清田（2011b）。課程改革中的核心素養之功能。科學教育期刊，10（1），頁 203-217。
- 蔡清田（2013）。K-12 課程發展的核心素養架構。教育研究月刊，231，頁 5-17。
- 蔡清田（2014a）。十二年國教課程綱要核心素養。師友月刊，566，17-22。
- 蔡清田（2014b）。國民核心素養作為「十二年國民基本教育課程發展指引」核心之重要性。教育研究月刊，247，頁 103-117。
- 蔡清田（2016）。「領域/科目核心素養」的課程設計。臺灣教育評論月刊，5（5），頁 142-147。
- 鄭明憲（2017）。從課綱的核心素養精神推究跨領域教學的藝術教師核心能力。（發表於）十二年國教人文與藝術跨領域教學創新學術研討會，新北市。
- 鄭明憲、陳曉嫻、李其昌（2017）。配合十二年國民基本教育課綱調整藝術領域

中等教育師資職前教育專門因應計畫期末報告。臺北市：教育部。

英文部分：

- Adeogun, A. O. (2015). Reconceptualizing the music teacher education curriculum for the colleges of education in Nigeria. *Sage Open, April-June*, p. 1-12. DOI: 10.1177/2158244015585608
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Barrett, J. R. (2014). Teaching for understanding in music teacher education. *Visions of Research in Music Education, 24*, 217-234.
- Bowman, W. D. (2001). Music education and post-secondary music studies in Canada. *Arts Education Policy Review, 103* (2), 9-17.
- Burgess, R. and P. Gaudry (1985). *Time for drama: A handbook for secondary teachers*. Melbourne, Australia: Longman Cheshire.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Colwell, R. J. (1985). Program evaluation in music teacher education [with response]. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (81), 18-64.
- Leonhard, C. (1982). Music teacher education in the United States. In R. Colwell (Ed.), *Symposium in music education* (pp. 233-247). Urbana, IL: University of Illinois.
- National Art Education, A. (2009). Professional standards for visual arts educators. Available from EBSCOhost eric, from National Art Education Association <http://www.htsb.org/wp-content/uploads/2014/01/NAEA-Art-Standards.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. doi: 10.2307/1175860

- Shulman, L. S. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1-11.
- Wideen, M. F., Grimmert, P. P., & Andrews, I. H. (2002). International teacher education: From dilemmas to principles of action. In E. Thomas (Ed.), *Teacher education: Dilemmas and prospects: World yearbook of education 2002* (pp. 111-122). London, UK: Routledge.
- Wing, L. (1993). The question: What changes in arts teacher education are needed and feasible? Music teacher education: Coming to our senses. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 117, 51-65.

國家圖書館出版品預行編目資料

課程與教學論壇「適性學習・跨域連結」. 2017年
第36屆 / 方思翰等作；洪詠善主編. -- 初版.
-- 新北市：國家教育研究院，民106.12
面；公分
ISBN 978-986--05-4893-8（平裝）

1. 課程研究 2. 教學研究 3. 中小學教育 4. 文集

523.407

106024110

2017年第36屆課程與教學論壇「適性學習・跨域連結」

發行人：許添明
指導單位：教育部
主編：洪詠善
執行編輯：楊俊鴻、林明佳
編輯委員：范信賢、吳文龍、劉欣宜
作者：方思翰、古欣予、何縉琪、余采玲、李佩珊、李其昌、林秀英、林佳慧
林明佳、林淑芬、胡永寶、范熾文、張雨霖、張景媛、陳育淳、陳建志
陳曉嫻、楊蕙瑜、楊馥綺、葛琦霞、廖順約、劉欣宜、蔡佳霏、蔡昀珍
鄭明憲、鄭章華（依姓氏筆畫排列）
編輯校對：曾俊綺、徐以捷
出版機關：國家教育研究院
地址：23703 新北市三峽區三樹路2號
網址：<http://www.naer.edu.tw>
電話：(02)7740-7890
傳真：(02)7740-7064
出版年月：106年12月
版次：初版
本書同時登於國家教育研究院網站，網址為：<http://www.naer.edu.tw>
定價：新臺幣350元整
封面設計：色影科技
編排印刷：長達印刷有限公司
電話：(02)2304-0488
展售處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路209號1樓
電話：(02)2518-0207
國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>
五南文化廣場（發行中心）：400 臺中市區中山路6號
電話：(04)2437-8010
五南文化廣場網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw>

GPN：1010602638

ISBN：978-986-05-4893-8

◎本院保有本書所有權，欲利用本書全部或部分內容，需徵求同意或書面授權。