

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（洪謙德，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	<ul style="list-style-type: none"> · 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	<ul style="list-style-type: none"> · 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	<ul style="list-style-type: none"> · 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.