

耕耘一畝兒童學習的沃土——十二年國民基本教育之生活課程特色

吳璧純*

摘要

「生活課程」是臺灣國定課程史上的第一個以「統整課程」觀點切入所建構出來的跨領域課程，只出現在國小一、二年級。跨領域統整課程的理想教育圖像，雖然美麗，但無法一蹴可幾。從2000年第一代國民中小學九年一貫課程實施以來，生活課程在課程拼湊的路上顛簸走過，2007年97生活課綱穿上新衣重新出發，透過國教署生活課程與教學輔導團的努力、中央團與各縣市輔導團教師的通力合作，以及現場教師的活力與創意，奠定了生活課程主題課程設計與教學實踐的堅實基礎，十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）中的統整生活課程於是水到渠成。本文嘗試就生活課程的理念、特性、主題設計原則以及對相關的議題進行闡釋，讓教師看到生活課程中的學童學習與發展。

關鍵詞：生活課程、統整課程、主題教學、素養教學、十二年國教



壹、前言

「生活課程」是臺灣國定課程史上的第一個以「統整課程」觀點切入所建構出來的跨領域課程，其只出現在國小一、二年級，涵蓋了至少「自然與生活科技」、「社會」、「藝術與人文」等三個學習領域的內涵，到了十二年國教課程時，又融入「綜合活動」，使得第一學習階段學童的學習在強健體魄的健康與體育課程、奠定基本學力的國英數課程、以及多元展能的生活課程中開展。

有些教師將生活課程當成各相關領域內容的拼湊；有些教師覺得雖然其擁有各相關領域的內涵，卻因無法看清

各領域的界線而惴惴不安。事實上，生活課程的教學不在理清各領域的獨自樣貌，而是關注學童的學習與發展。生活課程是滋養兒童自主學習力的沃土（吳璧純、秦葆琦，2015），拼湊的課程則是貧瘠的土壤，長上面的小幼苗，注定瘦弱。十二年國教生活課程在努力耕耘一畝兒童學習的沃土。

統整課程的理想教育圖像，雖然美麗，但無法一蹴可幾。傳統學校中的課程與教學都採分科或是分領域來進行，跨領域統整課程的實施則涉及教師對跨領域知識與各領域特性的重新組織，並且要能掌握以學童為中心的教學專業，加上學校層級課程實施的各種配套規劃較為複雜，因此雖然統整課程的重要為各國所主張，但卻遭逢許多困難，而且總要經歷10數年以上的時間，才能慢慢看到課程實施的整體效果（Yeung & Lam, 2007）。統整課程實施的困難可能來自政府的支援與宣導不足、政府所實施的教學評量政策、教師的抗拒心理、教師的教學專業程度、學校的文化、教科書的樣貌、家長的期望與觀念等因素，而其中教師專業程度、教師是否願意花更多時間備課以及是否願意進行專業對話，是統整課程能否成功的關鍵（Yeung & Lam, 2007；Park, 2008）。

同樣的情形也發生在臺灣的生活課程，從2000年第一代國民中小學九年一貫課程實施以來，生活課程在課程拼湊的路上顛簸走過（陳文典，2007；郭美女，2004），97生活課綱在2007年讓生活課程穿上新衣重新出發，生活課程的統整課程主體性於焉浮現（吳璧純，2008），在國教署生活課程與教學輔導團的努力、中央團與各縣市輔導團教師的通力合作，以及現場教師的活力與創意中（秦葆琦等編著，2015），奠定了生活課程主題課程設計與教學實踐的堅實基礎，十二年國教中的統整生活課程於是水到渠成，更加成熟，接下來要努力的是，跟學校教師的溝通，以及為教師提供更多課程實踐的利器，包括增能學習的機會。本文即是嘗試就生活課程的理念、特性、主題設計原則以及對相關的議題進行闡釋，讓教師看到生活課程中的學童學習與發展。

貳、統整課程的3W與生活課程的精神及特色

統整課程是生活課程的基本調性，它不是憑空而來，是各種教育學理與時代趨勢演化的產物。從統整課程三個W問題——為什麼（why）、是什麼（what）、以及如何做（how）來談統整課程與生活課程，有助於教師看見學童如何學習。

一、為何需要統整課程？

（一）世界教育趨勢

統整課程為美國1990年代以來，為了解決學校課程諸多問題，所倡導的一種課程組織方式，或者更確切地說是一種課程運動，其理念可追溯至二十世紀20年代盛行的杜威進步主義教育哲學（Gehrke, 1998；Kysilka, 1998），而由於當今知識量的爆炸、知識傳播的管道多元且快速，以及為了培養21世紀有能力、有競爭力的國民，目前世界各國因應全球化教育的來臨，紛紛主張統整課程在各教育階段的重要性（Chabonneau, 1995）。無論是北美、歐盟、紐西蘭、澳洲、以色列以及我們的亞洲鄰國都主張，學校的課程應該以學生為學習的主體來架構與規劃，讓學生所學的知識能統整，而且能具備各種適應未來世界的素養與能力（洪若烈主編，2010；陳聖謨，2013；Klein, 2005）。美國國家教育協會（NEA）的Partnership for 21st Century Skills計畫（2007）就明確指出，21世紀的教育要靠統整課程，透過核心學術科目的整合、主題式的科際課程與基礎技能的學習，讓學生有能力準備未來的生活。

（二）適齡的教育形式

從兒童發展來看，對於年紀愈小的學生而言，統整課程更有其必要性。美國幼兒教育協會所發表的「發展合宜

實務」(Developmentally Appropriate Practice) 立場聲明中,明確指出3歲到8歲的兒童教育課程必須是考量其適齡性,且應更強調兒童發展的個別差異性(NAEYC, 2009)。在國民教育中,特別是國小階段,歐美等先進國家或地區都有成套的統整課程實施計畫,例如加拿大、紐西蘭(Parsons & Beauchamp, 2012)。加拿大Alberta省的國小統整課程架構指出,統整課程對於國小中低年段以下的學生有5大好處(Alberta Education, 2007): 1、容許教學彈性; 2、建立在學生舊知識與經驗的基礎上; 3、整合學生的學習; 4、反應真實世界; 5、切合學生大腦處理訊息的方式。另外,受中國儒家教育影響的國家,近年也都不約而同重新建構國小階段的課程,進一步推行跨領域的統整課程,例如日本的生活課程與總合活動、香港的常識課程、韓國的生活課程,以及中國大陸的品德與生活課程等。在國小階段,特別是低年段,跨領域統整課程的重要性不言可喻,這也成為十二年國教生活課程存在的重要依據。

二、統整課程是什麼？

什麼是統整課程？它的英文是integrated curriculum,也經常以interdisciplinary curriculum、trans-disciplinary curriculum、thematic teaching、以及synergistic teaching做為其代稱。Humphreys等人認為所謂統整的學習是指學生能針對他們生活環境中的特定面向進行不同但相關連科目知識的廣域探索(Humphreys, Post, & Ellis, 1981: 11)。統整課程解除了學科知識邏輯架構的界限,將知識的學習放在與個人及社會相關的重要問題或事項的脈絡上重新定位,讓學生以他們的方式去組織關聯的知識或統合經驗,是一種培養學生終身學習能力的教育取向(Lake, 1994);不同於過去分割而零碎化的學科知識學習,統整課程的最基本內涵在於協助學生探尋與深化對事物的意義, (Davis, 1997)。Kysilka曾植基於Dewey、Beane等幾位統整課程倡導者的理念觀點,提出統整課程的8個特性(1998, p198): 1、真正的學習發生於學生從事有意義與有目的性的活動; 2、最有意義的活動與學生的興趣與需求直接相關; 3、真實世界的知識不是瑣碎的,而是統整的; 4、學生個體需要知道如何學與如何思考,而不是一味地接收「事實」; 5、學科材料是手段而非目的; 6、老師與學生必須在教育歷程中共同工作以確保成功的學習; 7、知識以指數成長的方式快速變化,不再是靜態的與可征服的; 8、科技改變了訊息獲取的方式,挑戰學習歷程中既定的、連續的以及事先決定的步驟。因此,統整課程至少有三個層面的特性: 1、學生中心導向(Beane, 1997; Clark, 1997); 2、必須與學生的真實生活作連結(Klein, 2005); 3、多(跨、超)學科統合的課程取向(Drake, 1993)。生活課程不以學科知識分割學童的生活與經驗,採用「生活」與「課程」作為名稱,正隱含了統整課程的這些最基本的特性。

三、統整課程如何建構？

統整課程三大特性: 學生中心導向、必須與學生的真實生活作連結以及多(跨、超)學科統合的課程取向,是建構統整課程的重要元素。

(一) 學生中心導向的

統整課程視學生為學習的主體(Harris & Alexander, 1998),與建構知識論與建構教學取向相聚合(Gutek, 2004),能讓學生從自己的經驗與原有的知識基礎上進行有意義的學習。在統整課程中,「學生」才是統整課程的主角,老師則以學生的興趣、經驗和發展做為活動引導以及課程組織的依據。「統整為一種歷程,意指持續的、理解的、互動的調適,強調學習者在統整過程中的原始角色」(游家政, 2000: 21)。

在統整課程的設計中,所有層面的考量應該以學生的學習為出發點,以學生能否自己統整知識做為最後的依歸。生活課程也以這樣的理念,作為課程的經緯線,一方面關注學童的學習特性、成長與發展歷程、生活背景與環

境等因素或材料，另一方面引導學生問題意識的生成，提供自主解決問題與學習的機會。

（二）學習必須與真實生活相關連的

統整課程必須與真實生活結合（Jackson, 2010）。提倡多元智能理論的Howard Gardner曾多次論及，人類知識獲得是從真實生活的問題解決開始，然而在學校分科教育下，學生雖然考試能得高分，卻無法在生活中應用或實踐所學，甚至擁有許多迷思概念（陳瓊森與汪益譯，1995）；其它學者也不斷地指出，當今學校的正式教育無論在哪一個階段的課程，都必須與學生真實生活的問題有關連（Brady, 1996）。

在生活課程中，學童在真實情境或是擬真的情境中，對於人、事、物或環境進行探索、體驗及探究，學童有機會覺知問題、解決生活中的問題，在學習的過程中長出各種能力。例如，在探索校園的過程中，對於大樹特性的認識、說大樹的故事、以畫畫或肢體動作表達對大樹的感受與認識、觀察大樹上的小生物，接著想要探究螞蟻的家與覓食習慣等。生活課程的目標、核心素養以及學習表現都是以學童在真實情境中透過各種媒材，探索與探究各種對象後總體發展的結果。

（三）多（跨、超）學科統合的課程取向

統整課程將不同學科做連結，整合相關的概念原則以及抽取相通的知識學習技巧進行課程組織，通常以「主題」或「議題」為主要的課程組織模式，稱做「主題式」課程統整設計。最常見的三種主題式統整課程設計分別是：多學科課程、科際課程及超學科課程（周淑卿，2001；Drake, 1993）。這三種主題式課程設計架構都是以一個主題為中心、經過連結與拓展之後形成學習的內容網絡，其中超學科課程設計是以主題做為概念連結與拓展的起點及終點，不考慮主題的概念應連結在哪些學科領域範圍，也不必然確認概念的學科屬性，選擇主題時應該考慮學生的經驗如何進入整個主題學習的意義架構中（Beane, 1995）。吳楨椒與張宇樑（2006）認為，主題教學鼓勵學生在實際的活動情境中進行自發性的研究與調查，它讓孩子有機會釐清存在的想法和概念之間的關係，它讓孩子有機會建立屬於自己的訊息背景。在生活課程中，學童被鼓勵嘗試錯誤與做必要的冒險，透過主題教學，學生能夠在多且廣的學習活動過程中，發展知識、做事的能力、較好的自我管理和獨立自主的能力。

生活課程的主題教學符合Lake（1994）提出的統整課程實施通則：1、科目間的組合；2、強調專題探究；3、超越教科書所提供的資源；4、概念間必須有關連；5、以主題做為組織原則；6、彈性的上課安排；以及7、彈性的學生分組。生活課程的課程組織不但符合以兒童為學習主體的原則，且與兒童的真實生活密切連結，也會以全人發展的視域讓主題內涵超越學科份際，然而，因為要照顧到4個相關領域的特性與內涵，雖然以超學科的主題教學設計切入，在課程建構與主題活動設計時所選擇的探究方法與素材，仍然聚焦於自然、社會、藝術及綜合活動4大領域的特性、方法以及內涵上，例如有關「彩色世界」這個主題，其超學科活動設計的向度雖然有無限的可能，但通常仍會考慮學童生活環境與事物的色彩探索，教師引導出色彩的深淺與混色的遊戲、探討色彩所代表的意義或感受、透過美勞創作、色彩訊息設計、唱遊等活動創作與感知美的人事物，並凝聚班級情感，在這些活動中，學童的同儕合作、探索、創作及解決問題等能力被培養，自然（校園樹木探索）、社會（小組討論與合作創作）、藝術（玩色彩、唱遊、設計班徽）及綜合活動（關愛班級）的內容都有所涉及。

參、生活課程七大核心素養與學習表現

一、素養與能力

十二年國教課程與九年一貫課程最大的不同點在於以「核心素養培養」貫穿學生十二年的學習（教育部，2014）。核心素養乃匯聚當今世界能力教育的潮流（張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺，2007；UNESCO, 1996），呼應經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）於1998至2002年所進行的大規模研究計畫，「界定與選擇能力」（Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo）而成。OECD的DeSeCo計畫，是歐盟國家試圖在共同理念下，揭示出人民應該具備那些核心素養，以促成「成功的生活」（successful life）及「健全的社會」（well-functioning society）這樣的目標。OECD所界定與選擇出來的核心素養為：1、能使用工具溝通互動；2、能在社會異質團體運作；以及3、能自主行動（Rychen & Salganik, 2003）。臺灣十二年國教課綱的核心素養，其形成是植基於國科會2006年臺灣DeSeCo計畫中的「全方位的國民核心素養之教育研究」（陳伯璋，2007）以及十二年國教課程核心素養小組的討論建構，最後提出自主行動、溝通互動、社會參與三個面向以及其下衍生出的九個對應項目（國家教育研究院，2013）。

素養或能力（competence）是個體的一種適當的或已準備妥當的狀態或潛在特徵，具備某種認知的、動機的、道德的、社會的知識或技能，也包含能力（ability）或態度等採取行動的先決條件（Weinert, 2001）。根據OECD的DeSeCo計畫，核心素養是指一個人在特定的情境中，能成功地滿足情境中的複雜要求與挑戰，順利執行生活任務（Rychen & Salganik, 2003），也就是個體在複雜的環境中，如何藉由自我特質、思考、選擇及行動，來獲致成功或美好的生活所需要的關鍵能力。

在臺灣，九年一貫課程即以「十大基本能力」作為課程的精神主軸，到了十二年國教課程轉為使用「核心素養」。事實上，無論是「核心素養」或「基本能力」，對應的英文都是key competence(y)，因此九年一貫與十二年國教課程兩者都是能力導向的課程。只是九年一貫課程發展時，新時代的「能力教育」才剛萌芽，我國學者參考澳洲當時正在推動的key competence課程政策，提出十大基本能力來統整各分科課程的目標（成露茜、羊憶蓉，1996）。然而畢竟當時準備與發展的時間不夠充裕，沒有逐步研議與發展不同課程層次的能力內涵，基本能力與能力指標之間存在斷層。因此，不但10項基本能力整合性有所不足（陳伯璋，2007），第一線的教師也大部分無法體會其在領域課程上的意義。同是能力導向課程，十二年國教課程則改採用「核心素養」一詞，一方面能與十大基本能力做區隔，二方面避免與中文的另一個「能力」（ability）用詞混淆，三方面則意圖在國家課程的每一個層次中落實核心素養或是關鍵能力的培養。九年一貫的十大基本能力是能力導向課程1.0的用語，而十二年國教課程的核心素養則可視為能力導向課程2.0的專有名詞。

二、生活課程七大核心素養

無論是能力或素養，其養成的方式都必須讓學生在特定的情境中採取特定的行動，它是發展來的，而不是教導來的（Illeris, 2009）。生活課程鼓勵學童在特定的生活情境中，如教室、校園、家庭或社區環境中，透過不同的媒材去體驗、探索、感受、組織、發表及創新，或解決問題，以發展並習得各種能力或素養，包括知識、方法、技能、情意與態度。生活課程以學童為學習主體，整合四大課程領域的特性與範疇，以及滋養其適應未來社會的潛力，在課程目標之下衍生出七大生活核心素養：悅納自己，探究事理，樂於學習，表達想法與創新實踐，感知與欣賞美的人、事、物，表現合宜的行為與態度，與人合作。

三、學習表現及其說明

七大生活核心素養與總綱的三面九項核心素養密切配合與呼應，是學童在第一學習階段多元學習的成效指標。在學習歷程中，學童透過表現以及教師的教導與回饋，能力與素養不斷在發展與調整中，每一場教學活動，每一個

教學主題都有多種能力在形成中。由於素養教育重視學生的學習表現而非內在知識，十二年國教課程特別以學習表現與學習內容來界定學生在每個領域的具體學習內涵。

生活課程綱要從七大生活核心素養中又發展出30條學習表現以及73條學習表現說明，例如表達想法與創新實踐的學習表現之一是：4-I-2使用不同的表徵符號進行表現與分享，感受創作的樂趣；而其對應的學習表現說明之一是：運用語文、數字、聲音、色彩、圖像、表情及肢體動作等表徵符號，表達自己的想法，感受創作的喜樂與滿足。教師在教學時，從學童的「學習表現」去關注其核心素養形成或發展的狀況，並因此調整教學與評量活動。教師在進行每一個主題的課程設計與教學實踐時，宜掌握73條學習表現說明，並依此轉化成學習目標或教學目標。

肆、主題教學設計的核心原則與樣貌

生活課程主題教學以學童做為統整的主軸，學生的經驗、生活環境以及所處的社會文化背景，都可能影響教師主題的選擇或活動內容的設計，因此生活課程無法事先架構所有課程的主題與學習內容，在課綱中僅呈現學習內容的類別，而於附錄三中提供主題教學設計與發展的素材供教師參考。兩年的生活課程主題教學設計，教師不需要照顧到附錄三中的所有素材，而是掌握學習表現與學習表現說明，並考慮「以兒童為學習的主體」、「培養學童的生活課程核心素養」、「拓展學童對人、事、物的多面向意義」等核心原則，來發展主題教學活動，或轉化教科書的內容。3個核心原則的內涵說明如下：

一、以兒童為學習的主體

（一）學童本位vs.教師本位或學科知識本位

生活課程主題教學設計或發展，考量國小一、二年級學童的生活經驗、發展與學習特性，協助其主動探索、探究而建構知識。「生活」對兒童而言，是每天與外在世界互動所生成的經驗與意義，不等同於由一套套學科系統所形成的知識網絡。換言之，「生活」不能被切割成數個學科領域知識的加總。以兒童為學習主體的教學是以生活中兒童所感興趣的事情或現象為起點，引發其問題意識，引領他們進行體驗、探索及探究，或嘗試解決問題。例如「吹泡泡」這個主題，就兒童的經驗與特性來看，可以連結兒童對美麗泡泡的觀察、人們在公園的歡樂休閒活動、吹泡泡比賽、創意泡泡遊戲、泡泡聯想世界、泡泡律動等，在活動中學童會遭受並解決問題，例如如何調製泡泡水、如何吹出大泡泡或持久不破的泡泡等。透過課程活動的巧妙設計，能引發兒童對於「吹泡泡」的多方認識以及深刻體會，而透過活動所學習的各種探究技能、知識與情意，於生活中應用與實踐。

生活課程並非反對學科知識，而是反對以學科知識邏輯系統來進行課程設計與教學活動安排，在生活課程中，學科知識是根據學童可經驗的主題、問題與活動的情境進行安排的，透過學習活動脈絡，學童得以深化學科知識的意義。就生活課程所要統整的四個領域而言，主題統整的教學，讓各領域的知識、素材、探究方法、心智表徵符號等都能相互關連。國內外有關主題統整的教學也指出，學生藉由不同素材的探究活動，可以加深不同領域的知識學習，例如，Levitan (1991) 的研究指出，將「文學為本」的語文課程轉化成「科學-文學為本」的課程，讓大部分六年級學生的語文成績都提升了；同樣地，Willett (1992) 以87位五年級生為對象，進行數學與藝術的統整課程研究，結果學生的數學成績有顯著的進步。就生活課程而言，第一學習階段學童所需學習的學科知識概念不多，不容易突顯出其對學科知識的助益，但由現場教師的教學實踐經驗得知，許多學童在適切的生活課程學習後，會在第二或第三學習階段展現優越的學習力 (吳璧純、秦葆琦，2015)。

（二）個體發展vs.標準能力

「以兒童為學習主體」的生活課程，採用「發展合宜實務」的觀點，認為有效的課程，學童是主動且願意投入學習的，是透過活動與遊戲、透過互動來學習的，而且學童的學習與發展速率並不相同（NAEYC, 2009），教師在進行教學時，要關注的是學童的個別學習狀況，透過學童個別的或是同儕互動時的表現來觀察其能力發展的程度，而不是每一節課設定齊一的能力達成標準，挫折達不到標準的學童。對於年紀越小的學生來說，他們多半在非致命的犯錯與不完美的表現中，透過教師的鼓勵、回饋以及等待而成長。例如，學童到校園觀察後所畫出來的樹，可能是刻板印象的棉花糖樹，教師可以鼓勵學生的用心，但提出為什麼不一樣的樹畫出來卻都一樣的疑惑，鼓勵小朋友再去仔細觀察樹的外型特徵；教師也可以讓小朋友兩兩一組，進行比較與討論後，再去觀察、修正。在生活課程的主題教學中，優質教學的面貌主要展現在學生是否進入學習，學習有無進展，而不是要求一次到位或是教師是否有個人魅力。

二、培養學童的生活課程核心素養

（一）養成的歷程比結果表現更重要

生活課程扮演啟蒙與基礎課程的角色，目標在成就學童的核心素養，培養兒童各種適齡的生活能力，這些核心素養有助於兒童處理自己的生活、改善自己的生活，並做為日後繼續學習的基礎。廣義地來說，生活課程是在對學童進行智育（真）、德育（善）、美育（美）的陶冶，在培養全人發展的兒童，對生活課程來說，先培養人，才培養學生。

第一學習階段的兒童，對於許多人事物與環境的接觸或學習都還在嘗試的階段，因此十二年國教生活課程綱要從課程目標、核心素養、學習表現以及學習表現說明等的敘述，在在使用「探索」、「體驗」、「體會」、「覺知」、「覺察」、「感受」、「欣賞」、「願意」、「關懷」、「發現」、「練習」、「嘗試」等用語，用以凸顯2年的生活課程的學習，學童大多處於能力養成的歷程，教師的主題教學活動設計應著重學習歷程的鋪陳與引導，而其中知識理解的份量所占無多，在生活課程中，知識是能力或素養的一部份，是探索或探究活動後所獲得的成果之一。

教師在設計與發展主題教學時，宜在學習活動中安排探索與探究的歷程，並且透過討論、同儕分享與觀摩、問題解決，讓學童能力或素養得以發展。例如對於怎樣擔任好主人或好客人這件事的學習，教師不是直接教導學童好主人與好課程應該如何作為，而是讓學童先探討主人與客人的經驗與意義，然後在「客人來了」的情境中角色扮演與調整出適切的言行舉止。生活課程核心素養中的「表現合宜的行為與態度」與「與人合作」是生活課程對於德育的重視，也是第一學習階段學生品格養成的重要內涵，由生活課程重視能力養成歷程的特性可知，學童的道德認知、情意價值、合宜行為都不是由教師直接灌輸的，情境的鋪陳與合宜行為與態度的學習歷程是更重要的教學設計成分。

（二）能力導向教育的學習評量

能力導向統整課程的學習評量以表現評量（實作評量）（performance assessment）為主，配合不同的教學活動與學生表現，而採多元形式的評量。生活課程的教學與評量活動是連續的歷程，採用多元評量，教師可根據學童各項學習歷程或結果的表現，採用行為或技能檢核表、情意或態度評量表、教室觀察紀錄、參觀報告、圖文日記以及各種發表活動、表演活動等進行評量，或採用歷程檔案評量，避免以紙筆測驗作為唯一的定期評量方式，且不宜進行全年級的統一命題。

教師如果採用紙筆測驗進行評量，宜設計表現評量題目，讓學童在真實的情境脈絡中組織知識或解決問題。另

外，生活課程評量的主要目的在於引導學習方向、激發學習興趣、培養學童自信，評量形式分為形成性與總結性。形成性評量的目的在於關懷與了解學童學習進展的情形，協助學童克服困難或引發其進一步學習，總結性評量在於了解學童「學習表現」達成的情形，透過連續的形成性評量歷程看見學童素養達成的程度。形成性評量不需與打分數及成績等第結合（吳璧純，2013a），教師在形成性評量活動中最重要的是，看見學童的學習狀況，給予適當的回饋、正向的鼓勵，並反思教學，協助學童更有效學習，更有學習的動機。

三、拓展學童對人、事、物的多面向意義

（一）多樣的心智表徵能力

拓展學童對人、事、物的多面向意義中所謂的「多面向意義」，包括使用多樣的表達方式以及對於單一事物擁有多種意義的認識。多樣的表達方式，指的是使用不同的心智表徵進行想法的表達，如語言、圖像、手勢、身體律動或者聲音等等。這些表徵能力是發展來的，出現在2歲左右的幼兒，是人類思考的工具，是組織知識及事物意義的載體。認知發展學家，無論是Piaget或是Vygotsky，都主張心智表徵是個體與環境互動後發展與建構來的，是透過兒童主動投入社會與物理環境的活動中而發展的。義大利瑞吉歐·埃米利亞市（Reggio Emilia）幼兒教育取向，以「各種語言」來指稱幼兒的「各種表徵形式」，並且指出「孩子的所有語言皆是與生俱來，並互相影響，孩子有探索和感知的能力，能組織所獲得的訊息和感覺，.....」（Malaguzzi, 1998：23）。心智表徵本身會不斷精進，也會有認知階段的攀升。用以表達事物的心智表徵方式是多樣的，可能不同於個體最先所知覺的事物的本來形式，例如「印象派」可以用繪畫表現，也可以用音樂表現。

生活課程讓學童在學習活動中有機會使用不同的表徵形式而發展與精進不同的表徵能力，例如對於「雨的感受與觀察」，學童可以用口語、畫圖、肢體或是樂器來表示其感知，因此對於同一件事情的感受、觀察與理解，透過不同的心智表徵符號的運作來進行學習，又如同樣是要培養音樂中的節拍強弱或是節奏快慢的感知能力，透過對於雨聲、風力的探索，透過水的力量的體驗感受，會比只是說明強弱拍或是拍子時值意義的教學來得更具有學習的樂趣與效果。再如，在社區踏查時，孩子主動探查的人事物或環境特色，以及教師引導的探查方法與技能，對於孩子認識這些人事物之間的關連性，乃至於關懷社區的情意面向的學習，都能更有助益。各種表徵能力可以共同發展，讓學童能發展出Howard Gardner的多元智慧（Gardner, 2011）。語文與數字的學習固然重要，但在當代的社會，其它心智表徵能力一樣重要，生活課程提供學童發展多元能力的沃土。

（二）對同一事物有多種的意義

發展學家Vygotsky指出，人類是社會文化的產物，我們出生後即浸淫在社會文化的脈絡中，社會文化中充滿著各種陳載意義的符號去指稱實體、關係、概念原則、系統.....等，當個體人群互動，每個人都帶著文化裡的符號意義在進行交流與溝通，因此，事物在文化裡的意義得以傳承，個體的表徵符號能力得以發展（Vygotsky, 1978）。當個體與環境互動時，個體使用各種心智表徵去代表他所知覺到的環境中的事物意義，去轉化事物意義的形式，而在與人進行互動時，還會使用不同的表徵方式將心中想的事物意義傳達出去，因此，對於個體而言，心智表徵符號也是一套溝通工具。在「個體－社會文化－他人」三者的表徵符號互動歷程中，人們「理解」他所知覺到的現象、建構想像的世界、進行想法的傳達與溝通，而在這些系統的交互作用的動態歷程中，外在的事物或現象不會只有一個明確的意義，「意義」也不是靜態不變的，例如「手錶」可能是計時器，可能是裝飾品，也可能是社會地位的象徵；「時間」是流水、是箭，也是金錢。

在生活課程中，透過主題探索，學童對於同一人事物，可以學習到多種意義。透過不同的情境脈絡、探索或探

究方式，對同一件獲得不同意義的學習，例如，「火車」，不只是交通工具，也是看見生活與風景的一種媒介，也可以是關連祖孫情故事的主角等等，但是如果放在單科、單領域的學習脈絡，兒童只能學到單一面向的意義。設計主題教學時，教師可多思考同一事物的多種意義，再建構探索情境，讓各領域的知識、素材、探究方法、表徵符號等都能相互關連，以拓展學童對人事物的多向度意義。例如「生活中的標誌」這個主題，標誌的意義可能有指示訊息、安全提醒或是凝聚力及歸屬感的意義。

四、生活課程主題教學案例的樣貌之一

教師如能掌握「以兒童為學習的主體」、「培養學童的生活課程核心素養」、「拓展學童對人、事、物的多面向意義」等三大核心原則來發展主題教學活動，學童的學習離生活課程的目標就不遠了。97生活課程綱要實施以來，現場教師發展出許多活潑有創意的主題教學案例（例如秦葆琦等編著，2015）。新竹市南寮國小蔡宜臻老師針對二年級的小朋友轉化教科書「玩具總動員」的主題為「好玩的飛機」（蔡宜臻，2011），單元活動包含：用回收紙做玩具、摺紙飛機、分組射紙飛機比賽、畫學童知道的飛機、參觀南寮軍用機場陳列館、再畫飛機、分組創作立體飛機模型、以模擬飛機升降進行律動遊戲、寫下自我期望放入飛機吊在教室，於期末拿出來分享等。這個主題讓學童決定製作什麼玩具、如何玩，教師安排參觀與分組活動讓學童觀察飛機並合作學習，透過畫圖、肢體展演、創作飛機模型讓學童有機會使用不同表徵感受與表達他們所知道的飛機，讓學習不斷深化，而在使用回收材料與自我期許當中，則有情意與態度的陶成。這個主題掌握了以兒童為學習主體的精神，解決問題、表現創意、合作學習等能力以及拓展學童多面向的意義等都在學習的歷程中自然開展。

伍、綜合活動、音樂融入生活課程--教師還是學童觀點？

一、綜合活動融入生活課程的疑慮

綜合活動與生活課程都是兒童經驗課程，因此教科書的素材或活動會有所重疊，根據調查，綜合活動融入生活課程是大多數教師的期望（李駱遜，2005；吳璧純，2013b）。十二年國教總綱把綜合活動的第一學習階段融入生活課程，並把兩個加起來應有的8-9節課，減縮成6節課（教育部，2014）。有教師疑慮綜合活動的內涵會因此被稀釋了，生活課程綱要對於綜合活動的融入，採取以下的基本看法或作法：1、在九年一貫的生活課程主題統整教學中增加情意面的內涵，讓學童學習更多一點省思，並強調生活中的實踐；2、課程的規劃回到學童本身的需求，而非以教學時數的均分為考量。以統整課程促進學生全人發展，並將整併後的多餘節數移至數學與國語文，提升學童的基本學力；3、主題統整教學其主題與素材沒有窮盡，重要的是兒童的學習是否落實了，能力是否累加了，課程目標是否達成了。

事實上，兩個課程的整併，對雙方都產生了一些好處，例如：1、學童生活習慣的建立與技能學習會比97課綱時增加；2、讓學童能在探索與探究過程中實踐、反思，在探索與探究後將學得加以運用與應用，學習更紮實；3、從探索、體驗及探究中去理解，讓情意與關懷更真實；4、讓原本綜合活動受限於授課時間的小活動設計課程取向，變成大主題探究與能力應用的課程取向；5、解決綜合活動課本活動零碎化、片段化及生活實踐不足的遺憾。

二、音樂融入生活課程的疑慮

音樂是否適合融入生活課程，一直是九年一貫生活課程實施以來受到重視的議題。音樂比起其它藝術學門有其知識結構嚴謹的特性，如果音樂教師以學科教學的觀點，特別是「認識樂理」的部分來看生活課程的內涵，就會覺得生活課程的「音樂知識」太少；另外，許多非音樂專長教師則表現出害怕上生活課程的傾向，因為他們一方面覺得自己的音樂素養有限，另一方面也怕耽誤學生的樂理學習。然而，兒童學習音樂的目標不在於成為音樂家，而是

喚起音樂欣賞、感受與喜愛的能力，生活課程中的音樂常是發展學生心智表徵能力的一部份，無論從全人發展的角度或是學習心理學的角度，「樂理知識」的教學所占的比例極低，學童若是透過聽、唱、律動等方式來感受音樂，並連結到對人事物的意義學習，那麼學童的整體狀況都會受益，也能在第二學習階段很快接上正式的樂理學習。國外也有許多研究支持藝術適合用統整課程的方式來運作，例如，Aprill (2010) 透過CAPE (Chicago Arts Partnerships in Education) 模式執行統整的藝術教育後說：藝術總是能跟其它的領域知識相結合，並且以不同的媒材來表現認同、歷史、科學以及語文的觀念。Aprill認為藝術的統整可以產生智能上的挑戰、創造與批判思考、發問、以及社區營造。

總結來說，生活課程對於學童的學習，一如烏克蘭教育學家蘇霍姆林斯基所說：「學習.....是要讓孩子們在遊戲、故事、美、音樂、幻想和創造世界中進行朝氣蓬勃的智力活動，成為這個世界的旅行者、發現者和觀察者」(單中惠、楊漢麟，2009：213)。生活課程對於其所含括的任何學科領域都不是 $1+1=2$ 的關係，而是因為「人」而衍生出統合的內涵，這些內涵在於提升學習動機、打開五感敏銳度、啟動學童的自主學習力。生活課程以學童學習為主要視點，教師是引導者也是協助者。

陸、結語——教師也是學習者

生活課程以兒童為學習的主體，不以學科知識系統分割兒童的生活經驗，從自發的活動開始，在學童想要學習、願意學習的氛圍中，透過教師的引領，啟發其積極正向的情感和態度，滋長其自主學習與終身學習的傾向與能力，奠定未來學習的基礎。

生活課程為兒童的學習耕耘了一畝的沃土，教師通常使用在地素材或資源，發展適合學童年齡、經驗的主題教學，讓學童自在學習並學習自主，這使得生活課程無論是在活動的創發或是學童的學習上都有很高的原創性。這個原創性的課程特性，或許讓教師多了不確定感，而有所不安。教師不安於自己的專業可能無法駕馭學童所要探究的問題，不安於如何引導學童探索與探究，不安於帶領學童進行環境探索的麻煩。然而，教育的目的如果在成就每個孩子，誠如英國哲學家斯賓塞所言：「教育.....應該引導兒童自己進行探討，自己去推論。給他們講的應該盡量少些，而引導他們去發現的應該盡量多些。」教學原本相長，教師的年齡與智慧讓教師較容易、較敏感於問題的發生，教師可以比學童早看到問題，透過資料蒐集、參考教科書進行活動轉化、以及教師社群的對話等方式，都可讓自己比較安心的帶領學生。面對複雜與知識爆炸的世代，教師無法全知全能，學童永遠可能提出教師沒有準備過的問題，因此，最能放寬心的方法是，在引導學童學習的歷程中，跟著學童一起面對學習，調整與充實知識，並一起成長。在生活課程的這塊學習的沃土中，教師與學童都是勇於創新，感受學習的喜悅，因此經常快樂且充滿能量。

參考文獻 (擇要選列，完整書目請洽作者)

吳榕椒、張宇樑 (2006)。統整課程中的主題教學對幼兒教育的啟示。**Asian**

Journal of Management and Humanity Sciences · 1 (1) · 131-146。

吳璧純 (2008)。找回統整的生活課程：九年一貫生活課程研修及97生活課綱的

特色。**教育研究月刊** · 175 · 22-34。

吳璧純 (2013a)。從三種評量類型看多元評量的意義。**新北市教育季刊** · 8 ·

20-24。

- 吳璧純 (2013b)。十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究——生活課程篇。新北市：國家教育研究院。
- 吳璧純、秦葆琦 (2015)。生活課程中的自主學習精神之探究。北市教育期刊，49，79-103。
- 秦葆琦、曾國堅、周志勇、張淑娟、曾郁婷、吳宗雄.....吳惠貞等編著 (2015)。生活課程有效學習之統整課程方案。新北市：國家教育研究院。
- 陳文典 (2007)。序文，載於張仙怡、李佳穎、林正文等著，終於我們有了自己的故事——重新看見生活課程，新北市：國家教育研究院籌備處。
- 陳聖謨 (2013)。國民核心素養與小學課程發展。課程研究，8 (1)，41-63。
- 郭美女 (2004)。九年一貫生活課程所衍生問題之探究：以「藝術與人文」實施現況為例。臺東大學教育學報，15 (1)，97-126。
- 游家政 (2000)。學校課程的統整及其教學。課程與教學季刊，3 (1)，19-38。
- 張鈿富、吳京玲、陳清溪、羅婉綺 (2007)。歐盟教育政策的趨勢與啟示。教育研究與發展期刊，3 (3)，99-125。
- Alberta Education (2007). *Primary programs framework – Curriculum integration: Making connections*. Alberta Education, Alberta, Canada.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Brady, M. (1996). Educating for life as it is lived. *The Educational Forum*, 60 (3), 249-255.
- Chabonneau, M. P.(1995). *The integrated elementary classroom: A developmental model of education for the twenty-first century*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Clark, Jr., E. T. (1997). *Designing and implementing an integrated curriculum: A student-centered approach*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Davis, O. L. (1997). The personal nature of curricular integration. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(2), 95-97.
- Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligence* (3rd ed.) .
New York: Basic Books.

Harris, K. R., & Alexander, P. A. (1998). Integrated, constructivist education:
Challenge and reality. *Educational Psychology Review*, 10(2), 115-127.

Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: How can competences be
learned, and how can they be developed in formal education. In K. Illeris (ed.)
*International Perspectives on Competence Development : Developing Skills and
Capabilities*. London/New York: Routledge.

Klein J. T. (2005). Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Peer Review*,
7(4). Association of American Colleges and Universities.

Kysilka, M. L.(1998).Understanding integrated curriculum. *The Curriculum Journal*,
9(2), 197-209.

Lake, K. (1994). Integrated Curriculum. Northwest Regional Education Laboratory:
School Improvement Research Series . Retrieved July 16, 2008, from
<http://www.nwrel.org>

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella
Gandini. In Carolyn Edwards, Lella Gandini, & George Forman (Eds.), *The
hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced
reflections* (2nd ed., pp. 49-97). Greenwich, CT: Ablex.

Park, M. (2008). Implementing Curriculum Integration: The Experiences of Korean
Elementary Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 308-319.

Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). From knowledge to action: Shaping the future
of curriculum development in Alberta. Alberta Education, Alberta, Canada.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S.
Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies: For a successful life and a
well-functioning society*. (pp41-62). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological
processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S.
Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.
45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Yeung, S., & Lam, C. C.(2007).Teachers' conception of curriculum integration: A problem hindering its implementation in Hong Kong. *Educational Journal*, 35(2), 109-144.

* 吳璧純・國立臺北大學師資培育中心教授

電子郵件：pichun@gm.ntpu.edu.tw