

編輯手記

一如本校肩負全國中等學校師資培育及教育研究發展的重任，本刊以提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。為了充份反映學校教學現場及教師的需求，規劃71卷專題及責任編輯如下：

卷期	專號名稱	責任編輯
71卷第1期	STEAM · 自造教育與創造力	洪榮昭教授
71卷第2期	國際教育課程	劉美慧教授
71卷第3期	校訂課程發展	陳佩英教授
71卷第4期	課程實施配套	李文富主任

本期「校訂課程發展」專號邀請國立臺灣師範大學教育系陳佩英教授擔任責任編輯，其長期與學者、校長及教師深入合作，以滾動修正的方式為教育政策與教學實務間找出平衡且實際可行的方案。為使更多教育工作者了解108課綱核心內容並能實踐於教學，長期以來協助教師強化課程與教學品質的陳佩英教授，於2018年邀集跨校高中教師組成愛思客團隊，發展跨領域素養導向課程工作坊，該課程發展之系統也持續在國中小推廣，讓教師成為這場教育改革的主要推動者。

【焦點話題】

陳佩英教授在〈跨界連結與創新的課程行動〉一文中，首先簡介教育發展具前瞻性的美國、澳洲、新加坡於國家課綱的發展，再聚焦臺灣課程改革的脈絡與特色發展。本文更提及各校發展校訂課程的過程，雖受國家課程架構規範，但該課程應是在學校整體發展願景或學生特質之上所發展出的「統整性主題／專題／議題探究課程」；跨領域課程對於教師和學生而言，存在著動態的教與學行動，「愛思客」跨領域素養導向課程之設計與發展模式即是在這樣的脈絡中，於一次次與教師發展跨域課程的實務中所提煉與修訂而成。

【專題論文】

本專刊所收錄之三篇專題論文皆在探討國高中校訂課程。首篇為臺中市立大甲高中林怡君教務主任與陳佩英教授合著，以行動者網絡理論檢視案例高中之校訂必修課程的發展歷程。本文實務呈現學校行政與教師群策群力推動校訂課程，但無可避免地課程發展之利害關係人可能會因對課綱政策的不熟悉產生多層次解讀，以及策略性發展出特有的互動與結盟關係。本文真實呈現學校推動課程改革過程中所遇到的挑戰與可能解決方案。

第二篇為洪雯柔教授探討高中校訂必修課程中國際教育樣貌，該文首先梳理教育部《十二年國民基本教育課程綱要》與《國際教育白皮書》中所談到的「素養」，進而聚焦在「國際素養」，並解析兩所高中所開發之校本課程相關內容與學習設計。本研究呈現一般中小學對於教育國際化的可行作法。

第三篇為新北市中山國中陳君武校長與彭怡婷教務主任於個案學校中，教師就「自主學習」為主題自願形成實踐社群，該社群以提升學生自主學習能力設計課程為運作目標。社群集結不同專業之教師，如何在努力共同目標（就學校願景與學生圖像發展校訂課程）過程中，同時兼顧教師的專業成長與合作支持，社群勢必需要策略進行有效運作。

【教學專題】

本期所收錄之教學專題，首篇為林佳慧教師探討國中自主學習於校訂課程之規畫與實踐，該研究取徑專題探究，引導學生結合其興趣並且承擔學習責任，透過有計畫性地思考與規劃自己的專題，學生可發展自主學習能力，也應持續讓自主思考成為習慣。

第二篇教學專題為就讀國立臺灣師範大學教育研究所的陳玲玲教師所著，其以《莊子》「不材之木」反思《十二年國民基本教育課程綱要》所重視之適性揚才與終身學習，提醒教師在現代教與學過程中應本著的教育理念與多元開放的態度。唯有尊重學生與持續成長的教師，才能讓教育朝向有機發展。

【實務分享】

本期的實務分享介紹臺北市立南湖高中與花蓮縣立富北中學之校訂課程，前者著重於發展課程之教師社群運作實務的策略與遭遇到之困難，後者則呈現該校對在地課程的規劃。校本課程通常無制式上課內容，故施行校本課程對於教師來說，是開發課程的危機，但也可為涵養教師與學生自發互助共好，共同調整並檢視學習的轉機。

Contents

編輯手記 Editor's Note

焦點話題：校訂課程發展專號

Focus Topics: The Development of School-based Curriculum Special Issue

跨界連結與創新的課程行動 / 陳佩英.....6

Cross-Border Connection and Innovation in Curriculum / Pei-Ying Chen

專題論文 Special Interest

一所高中的校訂必修發展歷程研究：行動者網絡理論取徑 / 林怡君 陳佩英..... 17

A Study of the Development Process of School-based Required Courses in a Senior High School
from the Perspective of Actor-Network Theory / Yi-Chung Lin Pei-Ying Chen

高中校訂必修中的國際教育樣貌——以不同取向的兩門課程為例 / 洪雯柔..... 30

A Study on the School-required Courses with Focus on International Education - Two Cases of
Senior High Schools / Wen-Jou Hung

國中教師實踐社群發展校訂課程之個案研究 / 陳君武 彭怡婷..... 48

A Case Study of the Teacher Community of Practice on School-based Curriculum Development
/ Chun-Wu Chen Yi-Ting Peng

教學專題 Teaching Special Subjects

國中自主學習校訂課程之實踐 / 林佳慧..... 67

The Implementation of School-based Curriculum for Self-regulated Learning in 12-year Basic
Education / Chia-Hui Lin

《莊子》「不材之木」隱喻之教學反思 / 陳玲玲..... 81
“The useless woods” Metaphor in Zhuangzi: Implications for Teaching and Learning
/ Ling-Ling Chen

實務分享 Sharing of Educational Practice

校訂必修社群實務與省思——以臺北市立南湖高中為例 / 張志維.....94
Community of Practice on School-based Curriculum and Reflection - Taipei Municipal Nanhu
Senior High School as Example / Chih-Wei Chang
師生共好在富北 / 余采玲 張凱倫 林佳慧.....101
Teachers and Students Working Together in Fubei Junior High School
/ Cai-Ling Yu Taupas · Naqaisalan Chia-Hui Lin

徵稿辦法 Call for Papers112

審稿要點 Review Criteria114

徵稿內容 Submission Guidelines116

訂閱辦法 Subscribe to Secondary Education.117

跨界連結與創新的課程行動

陳佩英* 教授

國立臺灣師範大學教育學系

壹、變化中的全球教育地景

二十一世紀的教育最為受矚目的是全球課程改革運動，由知識導向轉向新世紀的素養能力取向 (Sahlberg, 2011)。繼聯合國教科文組織於 1996 年提出學習四大支柱 (學會做事、學會發展自己、學會相處、和學會學習) (Delors, Jacques et al., 1996)，世界經濟合作暨發展組織 (OECD) 也於 2015 年指陳在充滿變化的 VUCA¹ 時代，科技發展速度遠超過教育變革之時，將影響國家整體經濟發展，人才也會與社會需求脫節。因此，在比較各國和教育組織的人才培育核心能力內容之後，OECD 提出綜整性的四面向的教育架構，包含知識、技能、品行和後設學習的內涵。² 2018 年 OECD 組織又進一步提出 2030 年的學習架構，將認識論和程序性知識列為重點內涵，以強調面向未知的學習、問題解決和創新，同時倡議教育應以追求人類福祉為目的的價值選擇，並將個人、在地、社會與全球納入生態系統之中。因此，面對 VUCA 時代變化，教育的責任不再僅僅是傳遞知識與文化，而是培育未來人才能夠適應並解決全球生存與發展的重大問題。

* 本篇論文通訊作者：陳佩英，通訊方式：pychen@ntnu.edu.tw。

¹ VUCA 為 volatility, uncertainty, complexity, ambiguity 的縮寫，即易變性、不確定性、複雜性、和模糊性。常用形容當前與未來的世界現象與情景 (參考自哈佛商業評論 www.hbrtaiwan.com/article_content_AR0002608.html)。

² 知識包括「我們所知道和理解的是什麼」：跨域知識、傳統知識 (如：數學)、現代 (如：創業精神)、主題 (如：全球掃盲)；技能指「我們如何使用我們所知道的」，包含創造力、批判性思維、溝通、合作；品行則為「我們如何行動和參與世界」，內涵包括關注、好奇心、勇氣、彈性與復原力、道德、領導；以及後設學習，即「我們如何反思和調適」，包括後設認知的成長心態。

不可諱言，終身學習成為課程改革的主要論述，知識導向需讓位給能力導向的教育，透過跨國組織的推波助瀾，人才的核心素養能力是成為各國修訂課程綱要之依據，同時也以之重塑教育工作者的專業知能和轉化學校的組織文化。發起素養能力的 OECD 「DeSeCo 計畫」(OECD, 2005) 和歐盟提出的「關鍵能力架構」(Key competences for lifelong learning: European Reference Framework, EU, 2006) 引發各國效尤跟進。自 2000 年起，每三年一次的 PISA 測驗實施以降，15 歲的青少年的基礎知識能力與素養表現儼然成為國家未來人才競爭力的預測值，隨著三年一報的排行榜在各國媒體比較與評比下，順理成章納入各國教育政策的討論議題，進而影響著國家課程發展和學習評量制度的改變(賓靜蓀, 2012)。以下就先進國家如英國、美國、澳大利亞，以及深受考試文化影響的新加坡和臺灣為例，說明本世紀教育地景的位移。

基礎教育政策較早改弦易撤的英國，於 1988 年便通過「國定課程」，規範四個關鍵階段的學習標準和標準化評量，強調校本位的經營管理和績效責任，並將過去由地方管轄的教育權收歸中央管理(吳清山、黃建翔, 2013)。而在憲法與傳統上重視地方教育治理的美國和澳洲，於 2000 年之後也有了大轉變。

美國於 2009 年由州長協會確立的州共同核心標準(Common Core State Standards)，某種程度代表「國家」課程綱要，使美國教育跨出新的第一步。美國州共同核心標準源自於 1990 年期間各州各自發展的學習標準，加上參考教育進步國的課程綱要，再由學者專家研究擬定，並廣納教育工作者的意見投入與回饋，最終在 2009 年公布新的課程標準，強調學生的高階思能力培養與知識概念理解的學習，並希望能銜接大學學習和未來職涯發展。目前公布的内容包含由幼稚園到高中的語言和數學學習的課程標準(<http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>)。

澳洲發展雖稍晚於美國，但於 2008 年的墨爾本全國教育目標教育宣言中，亦確立讓每一位學生皆能成為具有信心和創意的成功學習者之教育目標，在 2015 年 9 月又進一步確立和實施由幼稚園到十年級的國家課程，包括八大領域，七個關鍵能力，和三個跨科的學習重點³(<https://www.education.gov.au/australian-curriculum-0>)。實施五年之後，澳洲政府於 2020 年 6 月要求主責課程與評量的 ACARA 機構進行全國的課程實施之審視，以修正國家課綱和確保實施之效果。

³ 澳洲於 2015 年實施國家課程，主責為「澳洲課程、評量與報告機構」(Australian Curriculum, Assessment, and Report Agency, ACARA)。國家課程架構包含八大領域包括：英文、數學科學、人文和社會科學、健康和體育教育、語言科技、藝術。七大能力包括：語言、數學、資訊和溝通、科技能力、批判和創新思考、個人和社會能力、多文化理解、族群理解。三個跨課程的學習重點，永續、亞洲和澳洲與亞洲的連結、原住民和島民的歷史與文化。

深受升學制度影響的亞洲國家，如新加坡和臺灣，1990 年代晚期逐漸轉向強調課程與教學的彈性與創新。建國之後由中央集中管理的新加坡，業於 1987 年和 1994 年擬定獨立學校（Independent School Scheme）和自主學校（Autonomous School Scheme）兩種校本課程發展架構，允許部分學校在課程與教學上具有彈性，以創新方式擴充學生學習經驗（Wang, Chen, & Neo, 2019），藉此提供學生不同的教育選擇。1997 年新加坡政府宣告「思考學校、學習國家」（Thinking School, Learning Nation）的發展方針，除了引進 ICT 技術，學校教育目標、課程、教學以及學習皆朝向未來與終身學習方向而改變。2018 年，教育部長吳乙康公開表明將逐年減少學校的考試，將更多時間還給教師與學生以進行探究學習。新加坡政府不僅停止中學階段的學校排名，更預計於 2021 年將小學離校考試（PLSE）從「總積分制」（T-Score），改為「積分等級制」，此改良作法目的是淡化學生分數錙銖必較的高壓競爭，並留給學生更多空間去探索和發展特色才能（田孟心，2019）。

臺灣社會自九〇年代經歷體制的巨變，教育改革也隨著政治自由化與民主化，陸續修訂教育法規和政策，國家教育架構增添民主參與的色彩。而政府於 1994 年政府修訂《師資培育法》，1990 年起中小學校長改由遴選產生；1995 年學校教師會成立，1995 年公布《教師法》，1999 年通過並實施《教育基本法》，2006 年試辦並於 5 年後正式實施教師專業發展評鑑。家長於 2000 年後也可以參與校務，學生的學習和身體增加「權利」，親師之間的關係變得複雜。進入本世紀，高中聯考制度於 2001 年廢除，接著大學聯考於 2002 年終止，升學制度改由「國中基測」及學測、指考方式代替，而國中基測則在 2014 年起更名為國中教育會考。考試制度的改變搭配新的課綱政策，帶動學校課程與教學的翻轉。課程改革隨即於 2003 年實施《九年一貫課程綱要》，課程標準改為綱要，從 95 暫綱到 99 課綱。103 學年度實施的十二年國民基本教育也改為 108 學年度實施的十二年國教課綱（簡稱 108 課綱）⁴，課程理念和結構大幅調整。

臺灣的教育系統在九〇年代以前由中央政府高度集中和控制，往後經歷了數次教育改革，其中以 108 課綱中強調素養導向課程的教學與評量改變最大。學校配合新的政策與規定，發展能夠回應新局的能力。學校行政、校長領導、教師職責和角色，以及學生學習樣態隨之逐步調整。課程改革之中，以學校本位課程和學生自主學習的政策目標引發教學現場的改變尤為明顯。本文以 108 課綱的學校本位課程說明學校現場的課程目標、類型、教學方法與學生學習上的變化，以及闡明目前學校所面臨的挑戰和能夠引發變革的實踐路徑。

⁴ 十二年國民基本教育課程綱要總綱於 107 學年度實施，因部分領域領綱和大學考招制度未來及時完備，由教育部長潘文忠於 2017 年 4 月 28 日宣布延後一年實施，自此稱為 108 課綱。

貳、新課綱的課程理念、目標與類型

近 20 年來臺灣課程改革的重大改變有：從重視考試結果到重視學習過程與表現；從課程標準轉為課程綱要；從知識轉向能力；再由認知能力轉為非認知能力與素養導向；從強調課程內容到重視理解；以及從教學轉向學習中心等。這些課程政策的轉向，除了回應國內政治民主化的訴求，也因應全球知識經濟的發展趨勢，著力於未來人才的全球公民與終身學習素養之培養。九年一貫課程相關政策以及教育部相關獎勵措施的推動，如：「特色學校」課程、「遊學學校」課程、「教學卓越獎」課程等，漸漸被定義為學校本位課程的代名詞。這些課程概念蘊含著「以學生為主體」、「由下而上」、「獨特性」、「在地資源整合」等課程特性。學校本位課程延續九年一貫的課程理念，蘊含國家課程集體控制的反思。然而十二年國教課綱中所揭示的學校本位課程，並不完全等於特色課程，其形式還包含新興議題課程或跨領域主題統整課程、適性化課程等，學校可依據社區的地緣特色和學生需求而發展課程，亦即立足於學校願景和整體課程決定的全觀格局之上，思考學校本位課程的價值與目標。

十二年國教課綱的「學校本位課程」可界定為部定課程、校訂課程及潛在課程等總體的學校課程經驗。據課綱規定，學校宜在本課程綱要的基礎上，考量學校發展願景、社區需求、產業概況、學生程度、師資人力、家長期待等因素，在校長的領導下經由教師、家長、業界、專家學者的共同參與，建立符應學生進路需求與務實致用之課程特色。因此，各校在發展學校本位課程時，在教學面應納入學生背景差異及需求，在課程面則須帶有課程意識、支持教師增能和參與課程發展與評鑑，另外在社會面向，學校本位課程發展也關注社區發展需求，整合在地資源，以擴大和充實課程發展範疇與學生學習資源。這樣的變化需要具備新的措施與做法，運用新的領導策略（例如：課程領導、教學領導、學習導向領導），將相關利害關係人納入課程規劃發展，帶動學校組織學習與文化的變革（潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥，2014）。

參、學校的課程改革行動

Bruner (1966) 在其〈教學理論探討〉一書中，提出進化的工具主義 (evolutionary instrumentalism) 概念，說明人會透過製造和使用工具、技術和語言而持續進化意識和思維。學校文化因置身在特定的時空脈絡，透過工具（如語言、方案）使用進行創造和溝通系統世界與生活世界的意義（宋文里譯，2018）。然而對於複雜系統意義的轉化，還需要對未生成的未來先產生社會想像。「想像」(imaginary) 一詞出自 Taylor (2003)。社會想像說明與分析新時代的形成過程，其貼近常民經驗的表達，包括：意象、故事與傳說，而且為大眾所共享，因而可以演化出共同的理解，而使新的實踐可以共享並具有正當性。

Talyor 認為要讓新事物的認知變成一種常識和日常習慣，需要發展出蘊含整體意義或全貌的視框，個體才能明白事理並作為行動的依據，進而建立起新的行為規範和秩序。因此，社會想像會帶出公共議題，人們在不同時間與場合經由接觸、言談或不同的媒介傳遞新的想法，逐漸演化成主流的常識。新思維和實踐的演化則需要過程，使得觀念和價值穿透和轉化既存的文化思想、態度與行為，因此想像帶有促成行動與改變（enabling）的作用。

新課綱的教育範式較九年一貫課程更強調從教師為中心轉移至學生學習主體，以期培養學生具備整合知識、技能與態度的素養與能力，以及活用實踐的表現。新的政策改變教師在課堂教學的認知與學生學習的思維，將帶來一股新的課程行動。由於學校本位課程之發展基本上需要透過組織系統的調整和學校文化的再塑，不論是課程結構、專業分工、課表與學習環境等組織與物質層面，或是課程理念、專業知能、教師與學生的角色與關係、與學習主體等都會經歷重新界定的過程，並逐步加以轉化與建制化，甚至有機會轉變學校的整體生態。因此，當學校所有教育工作者皆認真理解與回應課綱課程的發展，加以融合課程改革工作和行動研究，並作為課綱轉化支點的學校本位課程，將有機會帶動整體課程的發展，進而轉化教育的目的與意義。例如：本期大甲高中林怡君教師所撰寫的校訂必修課程規劃與發展歷程、應用行動者網絡理論、描繪與分析課綱理念落實過程中的教師行動，包含：課程規劃、師資員額與基本鐘點數的盤算與配搭、組織分工的任務化、學科之間的合作與課程研發、教師角色的重新界定等，在在說明學校物質環境、組織運作、課程結構與制度、學校願景與目標因課綱而進行組織學習和轉型，並系統性地衝擊到學校的整體發展。

新課程類型中改變幅度較大的校訂必修，同時也被賦予較多的彈性，各校因應學校願景、在地資源、學生學習需求和教師的專業等進行多元組合。筆者由推動高中優質化輔助方案的問卷調查得知，108 學年度各校發展的校訂必修課程類型多樣，包含：閱讀理解與表達、研究方法與專題、地方學、服務學習、第二外語、重要議題課程、生命教育與品德教育等。249 所參與該方案的學校，將近 30% 的學校校訂必修課程是發展學生的閱讀理解與表達能力，與開設研究方法與小專題占最多數，而約 3% 學校的校訂必修選擇發展品德教育。

本期的張志維教師便介紹南湖高中的品德教育。該校課程目標不僅著重「問題解決」，也重視學生的覺察與反思，強調「自我轉變」的學習與成長。品格教育著重態度的培養，以「同理、思辨、實踐、反思」的四大歷程進行課程與教學的設計，提供學生探索社會議題的機會，培養學生深度探究、同理關懷弱勢，再透過行動提出解決方案，並反思自我和社會價值。南湖高中跨領域課程發展的實踐經驗，說明了教師可以成為課程的研發者與反思者，教師社群的共同學習與共識建立式課程發展的前提，教師的平等對話與互惠與合作是課程能夠永續發展的關鍵，而課程的規劃、發展與調整則特別需要學校給予有力的支持與引進相關專業資源；其中，教師須能善用課程發展與活化教學的工具，發展共同語言，是跨領域課程與素養教學能夠真正落實的重要條件（陳佩英、林佳慧、張志維，2020）。

肆、跨界與跨域的統整性學習

在傳統的教育模式裡，學生學到的不是整個世界，而是一張地圖；不是全部的事實，而只是抽象的符號。學生真正需要的不是地誌學的一切知識，而是如何靠自己去學會它的方法。「你的學生飽讀詩書，而我的學生則充滿無知，但他們之間的差別就是：你的學生記下了許多地圖，而我的學生則是繪製那些地圖的人。」……教學的內容並非學習的重點，讓學生學會在必要時創造新知識的能力，這才是教學的真正目的。（p.52）

杜威《明日學校：杜威論學校教育》

杜威在其著作中，主張教育應該讓學生學會創造新知識，而非記下許多事實性的內容，與 21 世紀的課程強調素養與統整性知識的學習吻合。因此，不論是學校本位課程或校訂必修課程，都涉及課程目標與組織的改變。Jacob（1989）從學科不同跨界與整合的程度分為傳統單科、平行學科、互補的學科或單元、科際間合作的單元或科目、統整日、以及完全的統整課程。Drake（1993）對課程組織也有類似的分法，包括：單科統整、跨科——科目分立、跨科——科目融合，以及超級科目經驗統整，且科目間的統整程度由弱至強，而科目之間的界限則由明確至模糊。打破學科中心藩籬的課程組織，傾向提供學生機會學習如何探詢知識，學會的不僅是知識內容，而是產生知識的方法。因此。在新式的課程想像，教師透過跨科合作，以真實情境為範圍，就學生應習得的生活技能為重點進行課程組織與設計。Drake 以萬花筒比喻跨科的學習，學習素材如同亮片，隨著萬花筒的轉變模糊原來的界線與型態，不斷萌生新的花樣，跨越既有的輪廓，學生在無窮變化的探索中，所習得的知識、經驗和技能自然豐富和多元。

跨科與跨領域的探索往往由一個理論或實務上待解決的「問題 (Problem)」，引發不同領域的人合作來解決該問題 (Klein, 1985)。Tromp (2018) 亦提出「跨領域」是解決重大「棘手問題 (Wicked Problem)」的首選途徑，新興複雜問題需要跨領域合作、展現集體智慧。跨領域因此具備跨界、連結、創新與統整等特性 (Nassani, 1995)。跨領域課程涉及課程目標、學科知識範疇與方法的界定、和課程的組織條件，關注學生學習的興趣並與生活連結，課程內容上嘗試以現象或議題切入，著重探究歷程，整合各學科領域的概念和方法，以解決複雜的問題 (周淑卿、王郁雯，2019)。

統整課程類型上可包含跨領域／科目統整、議題探索、專題、實作 (實驗)、探索體驗等課程，偏向科際整合與超學科兩種課程組織類型，以上皆強調科目或領域的融合，具有「相互跨越後整合」的特色 (李安明，2019)。比較而言，「科際整合」是以問題意識作為課程組織原則，發展主題及相關概念，其概念可與學科知識內容相近者，進而連結、延伸與統整。至於超學科較不受限於學科知識範疇，以學生的學習興趣為探究與知識創生的驅力，且跨領域課程的主題、概念、學習活動與評量為師生共同發展與決定 (Drake & Burns, 2004)。

伍、跨領域課程設計流程與工具模組之開發

跨領域的探究課程成為核心素養的要項，然而筆者有幸訪問一些投入課綱行動的校長、行政主任和教師，他們不約而同表示跨領域素養導向課程與教學的實踐，對學校而言仍是一大挑戰。特別是「學科本位」的教學慣習和信念，造成壁壘分明的科目領地，即使有意願嘗試新作法的教師，也不易打破制度化的課程結構或教師文化的藩籬。因此教師組成了可以經常對話的課程共備社群，或以團隊方式參與課程研發工作坊，學習不同的溝通和課程設計方法，以利課程的跨界溝通與合作，營造可穿梭邊界、連結分散式專業進而並創課的新式工作模式與關係。

基於新世紀課程與教學的挑戰，在高中優質化計畫的協助下，筆者於 2017 年 1 月組織跨校跨科教師，並取名為「愛思客團隊」，一年內共辦理 20 多場的測試與近 30 場之工作坊，提供千名教師經驗創客與學習素養課程的設計方法。三年後，「愛思客」的跨校社群已經完成以科際整合為軸的完整素養課程、教學與評量的設計流程與工具模組。該流程模擬教師共備的實務脈絡，引進工具操作，以設計思考和系統觀設計學習的敏捷流程 (見圖 1)，協助一般教師跳脫舊有課程、教學與評量的框架與慣性思維。在多種研討和團體共創方法的引導下，讓教師從現象出發，聚焦於跨領域課程範圍、主題、學生特質、核心問題與概念、總綱的核心素養與領綱的學習重點、學習目標、單元主題、形成性評量與表現任務。



圖1 「愛思客」跨領域素養導向課程設計流程

資料來源：學拓 <https://learningima.org/>。

工作坊流程參採設計思考 (Design Thinking) (吳莉君, 2010), 學習流程至少進行兩次擴散與聚斂的研討及歸納。設計思考優點在於了解學習者的需求和有效的創意發想過程, 借助視覺思維與破框思考, 讓個體在小團體對話中得以連接局部經驗和整體目標。

在課程的問題化階段, 流程從學生學習需求出發, 進行現象探討與發想, 確認學習範圍之後提取重要概念, 並將概念關聯起來形成通則, 再以製圖方式視覺化學習的重點內容, 和發展引導教與學的核心問題。在此時, 教師可以將總綱與領綱帶入, 進行課程目標與探究取向的第一次的校準。在精簡與敏覺化教學設計階段, 參與學員被引導進一步探索和構思教學素材, 再經由多次討論中決定課程架構與學習過程的策略, 再由表現任務與評量來回校準課程目標與內容、素養教學策略與學生學習成果 (見圖 2)。這樣的「徒手」體驗和在腦中下棋, 看似很花時間, 卻是形成共同理解與靈活探究能力的歷程學習。在此過程中, 夥伴對話與相互支持比較能夠產出豐富多元的想法, 提供更多面向的內容學習和方法的聯想, 形成課程發展的沃土。

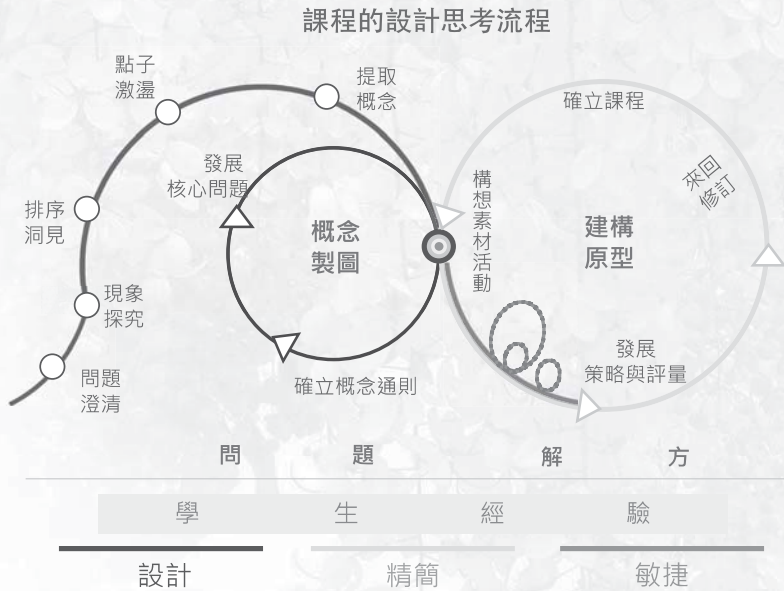


圖2 素養導向課程的設計思考流程示意圖

資料來源：作者自繪。

臺灣的 108 課綱帶動學校現場的寧靜翻轉，課堂裡到處可見課程與教學創新的實踐。本期的校訂必修專題，基於跨領域素養課程設計與教學實踐的探討，收錄大甲高中林怡君主任所撰寫的校訂必修閱讀理解課程、南湖高中張志維教師分享品德教育課程發展、林佳慧描繪的一所國中的自主學習與專題研究之實施，花蓮的余采玲國中校長及其團隊以三年發展校本的文化課程與閱讀理解學習策略，以及陳君武國中校長和林怡婷主任共同探究以發展彈性學習課程的教師實踐社群，了解該社群的發展階段、特性，及其對於創新課程發展的助益。這些文章揭示校本課程在各校的設計與實施歷程。此外，洪雯柔教授從國際教育觀點切入，針對兩所高中進行研究，發現「全球移動力」偏向強化全球競爭力，而「翻轉國際理解」則著重「全球公民素養」的提升。不論是高中的校訂必修或國中小的彈性學習課程，皆強調打破學科界線的超學科之學習，課程組織以生活情境和學習者的興趣為切入點，師生共同規劃學習的主題與歷程，著重探索和方法的學習，以幫助學生知識內容習得之外，也包含後設認知與非認知能力之養成。希望透過本期的內容，提供讀者更多元視角，認識並理解跨領域的素養導向課程的設計與教學實踐之模式。

參考文獻

- 內森·班尼特 (Nathan Bennett)、詹姆斯·雷莫尼 (G. James Lemoine) (2014 年 1 月)。別為怯戰找託詞，《哈佛商業評論》全球繁體中文版，取自 https://www.hbrtaiwan.com/article_content_AR0002608.html
- 李安明 (2019)。十二年國民教育政策下跨領域領導之思維與作法探析。《教育研究月刊》，308，63-79。
- 田孟心 (2019 年 11 月)。減少考試、停止學校排名新加坡教改轉向：學習不是一場競賽。《天下雜誌》第 685 期。
- 宋文里 (譯) (2018)。重讀佛洛伊德 (原作者：Sigmund Freud)。臺北：心靈工坊。
- 呂金燮、吳毓瑩 (譯) (2017)。明日學校：杜威論學校教育 (原作者：John Dewey)。臺北：商周出版社 (原著出版年：1915)。
- 周淑卿、王郁雯 (2019)。從課程統整到跨領域課程：臺灣二十年的論述與問題。《教育學報》，47 (2)，41-59。
- 吳莉君 (譯) (2010)。設計思考改造世界 (原作者：Tim Brown)。臺北：聯經出版社。
- 陳佩英、林佳慧、張志維 (2020)。跨領域課程發展與實踐：以臺北市南湖高中為例。《教育研究月刊》，316，4-22。
- 黃建翔、吳清山 (2013)。提升教師專業學習社群之可行策略研究：「資料導向決定」觀點。《教育研究學報》，47 (1)，39-58。
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥 (2014)。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。《市北教育學刊》，45，1-28。
- 賓靜蓀 (2012 年 6 月)。PISA 到底是什麼？《親子天下雜誌》，35。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5033385-/?page=1>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Council of the European Union (2006). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved July 4, 2017, from https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en
- Delors, Jacques et al. (1996). *Learning: The treasure within: Report to the UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

- Drake, S.M. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Drake, S.M. & Burns, R. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Klein, J.T., (1985). The evolution of a body of knowledge: Interdisciplinary problem-focused research. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. 7(2),117-142.
- Nassani, M. (1995). Fruits, salads, and smoothies: A working definition of interdisciplinarity. *Journal of Educational Thought*. 29(2), 119-126.
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change* 12 (2), 173-185. DOI:10.1007/s10833-011-9157-y
- Taylor, C. (2003). *Modern social imaginaries*: Duke University Press.
- Tromp, C. (2018). *Wicked Philosophy: Philosophy of science and vision development for complex problems*. Amsterdam, NL: Amsterdam University Press.
- Wang, L-Y., Chen, D-T., & Neo, W-L (2019): *Studying the enactment of School-Based Curriculum Development (SBCD) in Singapore*, Educational Research, DOI: 10.1080/00131881.2019.1642120

一所高中的校訂必修發展歷程研究： 行動者網絡理論取徑

林怡君* 教務主任

陳佩英 教授

臺中市立大甲高級中等學校
國立臺灣師範大學教育學系

摘要

本研究旨在探究一所學校校訂必修課程的發展歷程，以行動者網絡理論為觀點，透過參與式觀察和文件分析的質性研究方法，詮釋課綱轉譯過程，包括：問題化、利益與共、結盟與動員四個契機點檢視課程的轉化。研究結果發現：一、行動者網絡理論可以視為介入現場的視角與途徑，適用於處理改革或革新為導向之複雜的網絡建構歷程；二、課程的發展必須在學校群體中進行，在此場域中的各式關係，兼顧人與物的觀點，經由中介者之動員，居間轉譯與拉攏，形成有利於自身生成的網絡關係。

關鍵詞：十二年國民基本教育課程綱要、校訂必修、行動者網絡理論

*本篇論文通訊作者：林怡君，通訊方式：joanlin666@gmail.com。

A Study of the Development Process of School-based Required Courses in a Senior High School from the Perspective of Actor-Network Theory

Yi-Chung Lin* Director of Academic Affairs

Pei-Ying Chen Professor

Taichung Municipal Dajia Senior High School

Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

This study aims to explore development of school-based required curriculum. From the perspective of “Actor-Network Theory (ANT),” the study adopted the Qualitative Research Methods – Participatory Observation and Document Analysis to interpret the development process of curriculum, which includes four stages: problematization, intersement, enrollment, and mobilisation. The results of the study found that (1) ANT, regarded as a viewpoint and a way of intervention, was applicable to deal with complex networks that generated revolutions or innovations. (2) Curriculum design was developed in school community. In the various types of relationships including the viewpoints of both human and non-human, a coordinator mobilized others, and played the role as a mediator to translate and win supports, to form self-generated networks.

keywords: 12-year basic education curriculum guidelines, school-based required curriculum, Actor-Network Theory

*Corresponding author: Yi-Chung Lin, E-mail: joanlin666@gmail.com

壹、前言

回顧我國教育改革歷史，從 1994 年四一〇民間教改以來，中央所掌握的教育權逐漸鬆綁、釋出，並同步建立以學校本位（school-based）的教育治理生態。至 2014 年公告十二年國民基本教育課綱（以下簡稱新課綱）並自 108 學年度開始實施，對學校的課程改革幅度甚大，各校由既有的學校組織出發，以新課綱為基礎推動各項課程發展工作，但面對權力關係的改變，學校本位的概念可視為政策制定與執行的結構性邏輯置換。

學校本位課程的規劃，包含部定課程與校訂課程，部定課程有領綱內容與規範，校訂課程則賦予學校發展的實施空間，而學校願景及學生能力圖像，是學校整體課程發展的核心聚焦。因此校訂必修課程並非單純的追求特色，而是實踐學校共識願景及體現以學生為學習主體的教育價值。因此重點是學校所傳遞的適性教育理念。

本研究嘗試透過行動者網絡理論（Actor-Network Theory）的視角，以中部某所綜合型高中為個案研究對象，探討個案學校在發展校訂必修課程時，各行動者如何達成集體所設定之教育目標，同時在其變革歷程中如何產出橋接至課綱精神的通道。

貳、文獻探討

一、新課綱校訂必修課程探討

校訂必修課程係依學校願景與特色發展之校本特色課程，延伸各領域／科目之學習，以專題、跨領域／科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力。例如：英語文寫作專題、第二外國語文、自然科學實驗、社區服務學習、戶外教育體驗課程、公民實踐、學習策略、小論文研究、本土語文、議題探索或特殊需求領域課程等（教育部，2014）。因此，校訂必修是突顯校本特色與跨領域課程的重要核心課程。在新課綱的架構下，有不同於以往的學習組件，以及所需最合適的配當，從政策文本中可以看出規劃者的期待與企圖，但在教學現場如何被轉化置於學校文化脈絡中卻又是另一個挑戰。就新課綱內容而言，針對校訂必修的討論多半於理念及課程設計脈絡下探討（葉宜鑫，2018；曾宜敏，2017），或是針對政策面進行討論（張淑惠，2018），惟透過課程發展歷程之研究應用目前仍較少見。

二、行動者網絡理論

行動者網絡理論 (Actor-Network Theory) 與其他社會學理論最大的不同是將非人物質 (material) 納入理論關注的範疇，並以同地位觀之，將物質給予行動者 (actant) 的稱號，以及連同其行動者稱號而來的能動性 (agency)。ANT 將物質視為與人同等的可視性行動者，與人的行動者可互為主體 (Inter-subjectivity) (Latour, 1999)。此觀點開展不僅侷限於人際關係，且關注人與非人之間的關聯，及其政治權力關係的分布與運作 (Gorur, Hamilton, Lundahl & Sjödin, 2019)。

Latour (1996) 認為行動者網絡所展現的力度有類似於 Foucault 所談的微型權力 (micro power) 之滲透性，其權力性質的展演奠基於弱連結 (weak ties) 之傳播力 (dissemination)、異質性與細緻的編織，而非一般所認知的團結與向心力。在此邏輯下，ANT 關注人與非人經由旨趣 (利益) 持續轉譯而在行動者網路中異質結盟的過程，包含眾人、物件、流程、組織與標準。

行動者網絡理論認為物質的本質是在網絡中流動，並不存在永恆不變的內涵。事物的意義是多變的，並非落於單一參考架構中，而是鑲嵌在眾多中介 (mediation) 的位移軌跡之中。根據 Latour 的看法，事物不斷經過位移、中介的特性，其本體論是會不斷地在不同網絡中再網絡化 (re-networked)。我們所謂的「真理」、「本質」等看似不可動搖的概念，在行動者網絡理論的論述中僅僅是被視為停留在相對穩定的本體論化 (ontologizing events) 的某段歷程之中 (林文源, 2007)。

因此，Latour 認為 ANT 又可以被稱為轉譯社會學 (sociology of translation)，關注人與物網絡中的異質元素構成整體關係的生成軌跡。所以轉譯 (translation) 是 ANT 中一項廣泛被應用的核心概念。John Law 認為在轉譯過程裡，案例藉由網絡轉譯後則可能形成新的案例。故 Law 也強調轉譯是一種不斷改變的過程，所以研究者必須隨時關注行動者在轉譯過程中的變化 (Law, 1992)。Callon 也特別提及在網絡的形成過程中，每個元素之所以能成立，都是建立在前面網絡穩固的前提之下，也就是說在每個現存的網絡中都可以衍生出新的網絡，直至網絡產生異議而崩解為止 (Callon, 2012)。

Callon 認為轉譯的歷程可以細分為四個階段：

(一) 問題化 (Problematization)

轉譯過程中的問題化是讓自身的關切成為不可或缺的焦點。也就是通過強制通行點 (Obligatory Passage Point, OPP)，所有網絡上的行動者將達成一致的目標。故藉由通過 OPP，網絡中所有的行動者將在轉譯的過程中彼此認識且進行溝通與協商。

（二）利益與共（Interessement）

指涉藉由行動者將問題化階段所界定出的身分穩定下來，此身分包含行動者的目標、計畫、方向和動機。利益與共可視為運作機制，使得問題化的某個關注點成為有效聚合，並進行利益的轉換，讓行動者得以結盟。

（三）結盟或徵召（Enrollment）

結盟除了可以解釋為利益與共的成功，行動者們結為同盟。此階段描述多個行動者進行身分角色的協商、利益轉換，以及形成可讓轉譯成功的策略。結盟並不是預定哪類角色會被徵召，而是透過協商與連結機制使得相關角色可經由論點與利益轉化而納入特定的行動群體。

（四）動員（Mobilisation）

動員是使實體從不活動狀態轉成活動狀態。因此轉譯過程中需要持續調整複雜利益與共的裝置，形成以某種身分或立場代言的過程，動員作為特定觀點的代言，說明轉譯是經歷一連串行動的網絡化過程。

轉譯的四個階段從最初的問題化，進行一系列不同行動者的身分、關係與目標的協商，到最終的動員階段完成，即建立一個具代言性質的網絡關係，亦即完成暫時凍結元素關係的黑盒子（black-boxed）。經過此四個階段之後，轉譯後的網絡並非永久穩定，隨時可能出現異議（dissidence），包含背叛或爭議。故此轉譯作為描述性的研究方法時，以四個階段的變化軌跡為探究範疇，包含觀察記錄人與非人行動者的連結，從不確定性的狀態變化之中捕捉問題的萌生，細究被捲納的行動者的身分的界定，關注目標協商的利益結盟和動員，即行動者們如何被定義、聯繫、與納入某個行動聯盟的權力關係之變化，並探索人與非人的位移和網絡穩定狀態的出現，和具代言性質的「黑盒子」客體之生成（Callon, 1984）。

故此，網絡指的是一系列的元素關係的轉換與結盟。透過網絡要捕捉的社會不是巨觀結構或微觀互動，而是一個網絡關係流動的狀態。因此在社會中生活的人自有一套行動理論，根據自身的行動理論來做出選擇，而研究者應該關心這些行動者之間的關係，以及在互動中如何改變選擇和採取接續的行動。

行動者網絡理論的應用相當廣泛，目前國內應用於教育相關的文獻包含新課綱課程計畫書轉譯分析（曾怡漣，2018）；單一課程生成的轉譯分析（陳怡心，2017）；跨領域課程分析（張堯卿、梁慧雯 2018）。本研究將透過行動網絡理論描繪並分析個案學校在新課綱課程架構下，校訂必修課程網絡生成的轉譯歷程。除了敘述閱讀理解課程是如何被轉譯成校訂必修課程的故事，也分析轉譯過程中行動者如何進行協商以及產生位移。

參、研究方法

一、個案學校介紹

個案學校於 89 學年度依當時師資、設備與行政支援的情況下，配合政府政策辦理「綜合高中」，除了精進高中普通教育外，更希望能兼顧個案學校技職教育的優良傳統。目前該校 42 個班級，約 1,500 名學生，包含綜合高中及體育班，並將人文、科學、藝術融入於學校各式課程中。

另該校於 90 學年度配合教育部推動「高中職社區化」教育政策，為十二年國教進行準備，以提高國中畢業生就近入學及免試入學比率為目標。此外於 96 學年度起申請「高中優質化輔助方案」，創造具特色的優質學校，提供學生更優良的學習環境為目標。自總綱於 2014 年公告後，個案學校即重新盤整課程，在此準備期起便開始針對新課綱各項議題進行諸多討論，從部定必修至校訂課程的規劃皆實施極具價值的論辯。於 104 學年度開始在高一提供 20 門探索式選修課程，為學校課程變革揭開是學習的新頁。

二、資料蒐集方式

本研究資料蒐集包括：文件分析、參與式觀察。

（一）文件分析

包含：會議文件、會議紀錄及相關社群會議紀錄等。在行動者網絡理論中，將會議資料、紀錄等作為非人行動者具備能動性且亦為網絡中的一員。透過資料的蒐集過程中，發現該校校訂必修的發展軌跡，輔以參與式觀察，呈現社會物質（social material）與人所共構的網絡關聯及變化歷程。

（二）參與式觀察

資料包含個案學校的各式會議，如：教學研究會、課程核心小組會議、工作坊等活動。透過參與式觀察，了解並釐清學校中的人類行動者們如何想像與詮釋校訂必修。藉由理解其對於校訂必修的問題化歷程，可以發現後續產出的策略方案。此亦即呈現被捲納的行動者以及各行動者之間形成的鏈結關係。

資料搜集以局內人的參與式觀察和文件分析為主，缺少相關參與者的訪談或其他實徵資料，為本研究之研究限制。此外，顧及研究倫理，文中所有研究對象都採匿名處理。

肆、研究發現

一、追朔位移——新課綱部定必修之影響

課綱提供一個通則性的規範，但此通則性規範在不同的學校自會所產生不同的轉譯歷程。個案學校之學制屬於目前較少數的綜合型高中，在綜合高中的課程綱要規範下，校訂必修條件為一般科目，學校依據學校願景、學生學習需求開設 4 至 12 學分之校訂必修科目，其中須包括特殊需求領域課程（教育部，2014）。但在討論校訂必修之前，個案學校是受到部定必修規劃的影響。綜合型高中部定必修在綜合活動與科技兩個領域中應開設 4 學分，而生涯規劃 2 學分已被規範必須開設，另外 2 學分則由學校端自由選擇。

課綱規劃在個案學校出現最早的轉譯，起於物質性的師資結構條件引發的課綱行動者動員。該校因課程基本鐘點數重新調整而引發某些科目教師開課不足的問題，其中 A 與 B 科教師因利害關係而提早提出協商。

(二)-3 綜合型高級中等學校

1. 課程規劃

綜合型高級中等學校的課程類別、領域/科目及學分數、授課年段與學分配置，如表 9 所示。

表 9 綜合型高級中等學校領域/科目及學分數 單位：學分數

類別	領域/科目 名稱		學分	授課年段與學分配置						備註	
				第一學年		第二學年		第三學年			
				一	二	一	二	一	二		
部 定 必 修 科 目	語文	國語文	8	4	4						
		英語文	8	4	4						
	數學	數學	8	4	4						
		歷史	4		(2)					1. 社會、自然科學、藝術領域各任選 4 學分。 2. 自然科學與藝術兩領域所包含之科目每科至少修習 2 學分。	
	地理			(2)							
	社會	公民與社會			(2)						
		物理	4		(2)						
		化學			(2)						
		生物			(2)						
	地球科學			(2)							
	藝術	音樂	4		(2)						
		美術			(2)						
	綜合活動	藝術生活			(2)						
		生命教育	4		(2)				生涯規劃為一年級必修，其餘科目任選一科目 2 學分，合計 4 學分。		
		生涯規劃			2						
		家政			(2)						
		法律與生活			(2)						
環境科學概論				(2)							
科技		生活科技				(2)					
	資訊科技				(2)						
健康與體育	健康與護理	6	1	1							
	體育		2	2							
	全民國防教育	2	1	1							
	部定必修學分合計	48	24	24							
校 訂 必 修 科 目	一般科目								學校依據學校願景、學生學習需求開設 4-12 學分之校訂必修科目，須包括特殊需求領域課程。		
	小計	4-12									
									1. 一般科目可依需要發展各領域之校訂選修科目。		

圖 1 綜合型高中新課綱部定必修學分數規範

該校在 2016 年 10 月第一次課程核心小組會議中，教務處提出選擇 A 或 B 任何一門課程之優劣及相關配套，然在此會議並無達成共識，校長於是指示先一起閱讀總綱，再進一步討論。爾後課程重組的相關關係人便在 2016 年 11 月的兩整天進行總綱閱讀，於 2016 年 12 月邀請兩科教師代表進行協商討論。兩科教師期待將 A 課程置於部定必修；B 課程置於校訂必修，惟教師們的共識與教務處課程理念不同，無法達成決議。該校教務處認為校訂必修乃學校校本特色與跨領域課程之重要核心課程，絕非部定必修課程之延伸，更不能將校訂必修學分配置成為滿足師資鐘點之配套。因此後續又於同年 12 月下旬再次討論，最終於 2017 年 1 月達成共識，將 A 課置於部定必修，B 課置於彈性學習時間中，學生雖不算學分數，但教師授課依然可納入基本鐘點計算。

由部定必修學分規劃的討論過程中可以發現，該校的課綱轉譯並非始於新課綱政策目標的介入，而是人力調控與課程結構促成轉譯的問題化（*problematization*）階段。在此過程中行動者出現「搶」課綱的位置，課綱的理念無法安撫教師因課程調整而引發的質疑，利益關係隨即形成。兩學科教師因自身工作利益開始動員可支持的同儕，但填補課綱位置的訴求因不符合課綱精神，因此出現校長作為學校領導的行動者擔任仲裁角色。A 科與 B 科教師在利益與共的課題結為同盟，將課程結構因重整而生的利益關係進行網絡動員，帶動議題討論。初期的校訂必修課題因此僅止於物質利益層面，權力關係展現於學分數配置和教師師鐘點時數的重整等問題，尚未進入校訂必修課程理念與內涵的實質討論。

二、網絡的動態發展——校訂必修規劃

在部定必修協調的兩個月中，該校教務處不僅積極規劃下一步校訂必修，透過課程核心小組發展學生圖像及核心能力指標。課綱推動因時程進度的壓力，無法因一個環節延宕而牽就了整體運行。因此部定必修一旦通過會議決議後，隔日該校即以校訂必修進行密集的討論。

在校訂必修問題化的討論中，該校教務處首先召開會議與各領域召集人說明校訂必修的意義及重要性，再請各學科召集人利用教學研究會與教師討論，並在切合學校願景、學生圖像及核心能力指標的前提下，由各學科提出建議案。行政單位收齊各科建議案後，交由教務主任統整並與教務處各組人員開會商討，評估建議案實施後的影響與後續配套措施，並於校務會議報告各方案的評估結果。最後於教務會議讓教師更深入地了解各方案後，進行全校教師投票。

各科教師經過科內數週的研商，共計提出 5 個方案，最後在前後任教師會理事長的見證下開票、計票，通過共計 4 學分的跨領域「閱讀理解」、「議題探究」為該校校訂必修課程。

以下針對該校在討論校訂必修課程的發展歷程中，關於組織決策的行動軌跡進行描寫與討論。

(一) 該校自 104 學年度第二學期即成立課程核心小組，為因應教育部高中優質化計畫的具體作為之一。但該校於 2016 年 2 月成立後便無進行相關的會議內容討論，直至 2016 年 9 月重新簽核課程核心小組成員並正式運作。然而該校在討論校訂必修時，並未經由課程核心小組進行蒐集資料而進入議決，反而是直接透過各學科教學研究會討論，由會議記錄中蒐集資料，此種方式可促使更多的行動者關注學校校訂必修的課程，以擴大課程決策的參與。

(二) 在該校各學科所提出之 5 個方案中，其中第 4 方案是 B 科提出，最後一個方案則是教務處所提。B 科提出此方案可回歸到部定必修的討論與調整，建議 A 科可置於部定必修；B 科開設於校訂必修。但校訂必修課程必須連結學校的願景、特色發展等，需要進行課綱政策文本的多層次轉譯並獲得多數教師的認同。

此時該校部定必修已選擇開設 A 科課程，因此 B 科便期望能開設在校訂必修中，以確保該科教師的基本鐘點節數。所以在擴大參與規劃校訂必修時，B 科更提出此方案並將 D 科納入的規劃，B 科因該科對課綱的問題化與課綱政策不符反而產生繞道的行動樣貌。

同時在這 5 個方案中可以發現，行動者的轉譯方式是不同的，C 科（提出 3 個方案）、B 科是以自身專業與自身對課綱的理解進行轉譯，教務處則基於落實課綱精神架構下思考，同時提出跨領域內容，盼能納入全校所有利害關係人的參與。

(三) 該校在規劃會議的討論歷程中，讓參與的教師提問，其中針對由 B 科提出的第 4 方案，當時有 D 科教師於會議中說明「B 科提出此規劃，事先並無與 D 科討論，故無法配合」。E 科教師認為教務處所提之方案「開設閱讀理解」是從學生整體著眼，除了可提升基本閱讀能力之外，更可以配合學測大考的趨勢，符合學校整體利益。參與教師在充分論述完後即進行投票，最後是由教務處所提的版本獲選。

非人行動者在網絡中具有位移和力量，但經常被忽略。從利益與共的運作機制來看，校訂必修課程研發在啟動之時，自會產生各種拉扯的力量。校訂必修的政策規範從進入學校場域開始便產生擾動，我們從各科教師如何問題化政策文本並進行利益理解的轉換或結盟，可以觀察到微觀的權力運作。B 科教師或許在一開始盤算的課程，原本就歸屬於普通高中部定必修，自然會有書商開發與出版課本可供選擇，B 科教師無須費力研發課程教材。相較而言，D 科教師發現校訂必修是新開設的課程，同時又規劃在高二下學期實施，加上原有的師資結構及 D 科的課程結構，皆會加重教學工作的負荷，因此 D 科教師無法同意加入。D 科教師面對未經討論或協商，不請自來的「打擾」產生抗拒，

因此拒絕與 B 科結成同盟關係。相對的，E 科教師評估教務處提出的「閱讀理解」課程之後，發現可以作為 E 科領域的教學內容，不但能配合大考趨勢，對於學生升學又有利，因此頗具正當性，便選擇教務處的方案。

綜上所述，擴大參與的校訂必修規劃會議，在此時已由學分數、師資結構的物質層面之進入到校訂必修課程目標、組織分工和價值規範的層面，影響行動者對於政策問題化的方向、與目標定義的論述，及其可能的結盟關係和權力關係之生成。

三、行動者重新結盟

該校於 2017 年 2 月通過教務會議投票，教務處即召開課程核心小組討論授課模式，透過一連串師資培訓課程及共備，預計於 106 學年度第二學期起試行課程。在此階段中，原先支持之 E 科教師因後續與教務處意見產生分歧。面對新的變化，教務處便重新邀請其他 E 科教師加入共備社群。該社群於 106 學年度第一次試行時，原先退出之 E 科教師提出對閱讀理解授課內容與方式之疑義，包括對於課程規劃的周延性，和選文的適切性，並表達不支持的立場。

利益與共到關係結盟之間若要順利成功，在與行動者建立網絡關係後則會展開彼此之間角色的確認、協商，如果順利便能徵召行動者到網絡裡，反之則易隨時離開網絡。離開網絡的行動者，有可能變成為公開的異議者。而另外受到政策徵召的教師也因這個轉換而變成參與其中的行動者。茲此，該校的閱讀理解之校訂必修課程行動者網絡又進入了另一次的轉譯，新加入的行動者重新理解閱讀理解課程的目標與定位之後，組織小組並進行課程研發與產出，再經由實際授課和修訂，漸漸使該行動者網絡成為校訂必修課程的代言，同時穩定校訂必修的課程內容、教學模式、與組織分工，形成元素聚合關係不可逆的黑盒子 (black-boxed)，校訂必修的論述、課程目標和運作形式於是達成協調發展的狀態。

另外，在此階段亦可看到結盟的政治內涵。網絡中於不同的時空下會因不同的利益而結盟，展示權力的運作軌跡。行動者網絡理論與一般社會網絡理論之不同，在於除了關注非人的行動者之外，也會細究行動者在網絡中的利益與共關係，而不僅是找出一般屬性或元素之間的鬆散連結 (陳宗文, 2016)。因此，由該校從 A 科、B 科教師的結盟；至 B 科、E 科師長的利益與共關係，在在說明了行動者理論中的結盟政治面向以及課綱行動者網絡的轉譯歷程，直至完成新課程的建制。由此得知，校訂必修的規劃完成，歷經數個回合行動者的拉攏與結盟，形成不同元素組合的徵召與策動，包括利用課綱政策的模糊規則發展利益與共的論述，並以之進行動員與反動員，展示權力關係的軌跡，及其作用於校訂必修的網絡化和再網絡化之演繹。

四、小結

新課綱頒布到學校實際執行並非自然發生，在轉譯的四個階段中藉由數個回合的來回辯證，才能到達相對穩定的狀態。政策立意的問題化解讀，成為行動者徵召的引子，帶出課程結構、組織分工、意義協商、課程目標等的不同的聚合，而能促使新的轉譯和形成具代言性質的行動者網絡。

個案學校的校訂必修之課程轉譯歷程由課綱部定必修的規範開始，課綱作為一項非人的行動者，學校必須符應課綱所訂定的各項要求，包含授課時數、各類課程之規劃與擬定等。個案學校在第一回合先討論部定必修，牽動的是教師鐘點與人力調配問題，而校訂必修的問題化，則僅止於學分數的配當；至第二回合，各學科涉及提案，開始出現課程名稱及利害關係人的組織，促成利害與共的網絡，而方案的評估與選擇則代表結盟關係的遞變。最後閱讀理解被確認為校訂必修課程之後，經由核心成員的組織和動員，與一些學科形成穩定的結盟關係，進行轉譯後完成不可逆的黑盒子，鞏固校訂必修課程目標、內涵與運作模式成為具代言形質的客體。

伍、結論

從個案學校校訂必修的發展歷程中可以發現，課綱作為一個非人的行動者，在 108 課綱實施之前，學校教師皆得改變原來實踐課程的路徑，嘗試連結不同的資源以建構學校成員可以接受的穩定結構與運作機制。雖然課綱具有規範性，但要徵召追隨的行動者，仍需依賴多方行動者的論述動員和結盟。

另外在轉譯的歷程中可看見「必要通過點」匯聚課綱理念、課程類型與內涵、教師鐘點數、與組織運作等網絡異質元素。這些元素之交遇產生張力與衝突，穿梭於課綱理念、目標與實務規劃的協商之中，並建構課綱正當性論述的載體，在身分、利益與共的徵召與動員下，促成從工作確保之謀算到課綱理念認同的多層次的轉換。過程中不免出現行動者們面對集體統一性的政策解讀所呈現出的繞道、變形之具有彈性的行動樣貌，最終在多次協商與轉換中，穩定整體論述的代言，以符合課綱理念的實踐。

故此，行動者網絡理論可以視為介入現場的視角與途徑，適用於處理變革為導向之複雜的網絡建構歷程。再者，課程的發展必須在學校群體中進行，在此場域中的各式關係，兼顧人與物的觀點，經由中介者之動員，居間轉譯與拉攏，形成有利於權力平衡的網絡關係生成。

本文關注課綱文本的變化軌跡。其政策實施涉及組織成員利益關係的問題化，在必要通過點確立之後，行動者會覺察與辨識自己在網絡中的定位和角色，便利用政策所蘊含的目標與規則進行動員或反動員，最終會形成穩定的行動者網絡。轉譯須透過溝通、協商等過程，因此鑲嵌在協商活動中的一些相關細節和網絡元素，正是讓行動者可以被捲入鏈結關係的關鍵。行動者經由協商方促成網絡化的行動，即使一開始目標不一致的行動者，仍具備後續結盟的可能。行動者的行動能力是經由利益與共的協商意願和動員策略所促成，涉及正當性論述的選用，例如基本鐘點數或者學習者為中心理念的論述載體之動員策略，呈顯不同的權力關係組合。不過，一旦完成協商，行動者便具備轉譯的能力，自然可以號召同盟形構一組穩定和具代言性的網絡關係，異議和策反者可能會出現，讓政策轉譯經歷數次回合的行動者關係網絡化，最終形成相對穩定的黑盒子客體，在本文即為達成校訂必修網絡關係的均衡狀態。

綜而言之，本文僅描述個案學校完成校訂必修規劃的歷程與變化軌跡，但課程的發展仍持續變動，因此往後仍可能產生行動者的加入、退出與位移等再網絡化的變化，建議後續可以透過混合式研究，以多種研究取徑長期追蹤課程黑盒子的建制演變，也可針對同性質課程研發歷程進行跨個案的比較研究，以了解政策實施的行動者網絡動員策略之複雜演繹路徑。

參考文獻

- 林文源 (2007)。論行動者網絡理論的行動本體論。《科技、醫療與社會》，4，65-108。
- 張淑惠 (2018)。新課綱普通型高中校訂必修課程之規劃與實施。《通識在線》，74，24-29。
- 張堯卿、梁慧雯 (2018)。以行動者網絡理論檢視高中教師跨學科領域課程設計之研究。《科學教育學刊》，26，441-460。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要：總綱。臺北：教育部。
- 陳宗文 (譯) (2016)。導讀：布魯諾·拉圖的巴斯德。載於伍啟鴻、陳榮泰 (譯)。巴斯德的實驗室：細菌的戰爭與和平 (*Pasteur: guerre et paix des microbes*) (原作者：B. Latour)。(原著出版年：1984)。臺北：群學。
- 陳怡心 (2018)。從行動者網絡理論觀點探究水資源課程的生成與轉譯歷程 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 曾宜敏 (2017)。普通高中校訂必修課程的想像與發展：跨域整合及在地思考 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 曾怡惠 (2019)。一所學校的課程計畫書轉譯歷程研究：行動者網絡理論取徑 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 葉宜鑫 (2018)。因應十二年國教課程綱要校訂必修慈濟人文課程轉型之研究 (未出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮。
- Callon, M. (2012). Society in the Making: The Study of Technology as a Tool for Sociological Analysis. In Bijker, Wiebe E., Thomas P. Hughes and Trevor J. Pinch, eds. *The Social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*, pp. 77-97. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Callon, M. (1984). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. *The Sociological Review*, 32(1), 196-233.
- Gorur, R., Hamilton, M., Lundahl, C., & Sjödin, E. S. (2019). Politics by other means? STS and research in education, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), 1-15.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications. *Soziale Welt*, 47, 369-381.
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. *The Sociology Review*, 47 (1). 15-25.
- Law, J. (1992). Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering strategy and heterogeneity. Retrieved from: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/law-notes-on-ant.pdf>

高中校訂必修中的國際教育樣貌 ——以不同取向的兩門課程為例

洪雯柔* 教授

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系

摘要

立基於半結構訪談法與文件分析法，本文以北區高中「全球移動力」與中區高中「翻轉國際理解」兩個校訂必修課程為例，分別從校訂必修的定位與國際教育觀點分析之。從校訂必修定位觀之，無論是素養導向、校本核心素養導向、學校本位、課程統整設計、有清楚學習內容與學習表現觀之，兩大課程致都符合，唯在學習內容與學習表現的呈現上較不具體。從國際教育觀點分析之，可發現「全球移動力」以全球議題為題，課程設計偏向於強化全球競爭力相關能力，「翻轉國際理解」則，以文化探究為題，課程設計偏向「全球公民素養」的提升，是兩種不同取向的國際教育課程。

關鍵詞：校訂必修、國際教育、高中、教育改革、素養導向課程

*本篇論文通訊作者：洪雯柔，通訊方式：hungwj@ncnu.edu.tw;hungwj05@gmail.com。

A Study on the School-required Courses with Focus on International Education - Two Cases of Senior High Schools

Wen-Jou Hung* Professor

Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

Abstract

This study aims to analyze two school-required courses from the perspectives of school-based curriculum development and international education, taking the required course of the “Global Mobility” in a senior high school in north area and the “Flip International Understanding” in a senior high school in middle area as examples. The research was conducted by semi-structured interviews and documentary analysis. Based on the school-based curriculum criteria, the two courses met the requirements of competence orientation competence-based curriculum, school-based competences, curriculum integration, and having clear learning contents and objectives. From the criteria of international education perspective, the “Global Mobility” emphasized more on competences of global competitiveness, and the “Flip International Understanding” focused more on global citizenship.

keywords: School-based curriculum, international education, senior high school, education reform, competence-based curriculum

*Corresponding author: Wen-Jou Hung, E-mail: hungwj@ncnu.edu.tw; hungwj05@gmail.com

壹、前言

自教育部於 2014 年公布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」開始，由於牽涉的變動範圍與程度較劇，尤其就高中教育階段而言，無論是學科授課時數刪減，「基本學力養成」和「學生適性發展」之間的平衡，學校自主規劃各校特色課程（校本課程）之進行，素養導向課程之規劃，普通型高中需修習跨領域／科目專題、實作（實驗）或探索體驗課程等議題紛紛浮現。觀諸國家教育研究院於網頁所設置之「十二年國民基本教育課程綱要總綱 Q&A」，就可發現各界對十二年國教與總綱的諸多疑問與質疑（洪雯柔，2018；范信賢、尤淑慧，2017）。

「教育部高中優質化輔助方案」中針對新課綱的推動與發展狀況所進行的調查，分為兩部分，分別為「行政資源與課程規劃」與「教師參與與學生學習」兩大面向的問題。2017 年中區中彰投雲嘉等縣市 60 所高中所面臨的主要困境與挑戰歸納如下。在「行政資源與課程規劃」方面，「行政人員業務壓力大」、「相關配套措施尚未到位」、「考招政策尚未明確影響課程發展之穩定度」、「多元選修或校訂必修課程缺乏評鑑指標」、「部分領域專長授課師資不足」、「經費與資源尚須整合」、「行政與教學之間的討論不足」、「核心小組共同討論時間難以安排」、「與其他學校缺乏合作機會」等九項為各校較常面臨的問題。在「教師參與與學生學習」方面，前幾個主要項目為「教師對於素養導向課程設計感到陌生」、「師生對於自主學習目的與操作不甚了解」、「學生學習程度差異大衝擊教師教學」、「教師對新課綱仍採質疑與觀望的態度」、「教師共備文化尚未形成」、「教師對於領綱理解不足」、「教師參與新課綱課程規劃意願不高」等（洪雯柔，2018）。從以上可以看出，新課綱帶來頗多挑戰，尤其是課程與教學。

「十二年國民基本教育課程綱要」於 108 學年正式於高中針對該學年之新生辦理，109 學年度雖是第二學年，但是 110 學年度的總體課程計畫卻必須於今年度完成。換言之，今年是新課綱完整規劃高中三年課程的時間點。值此之際，檢視直接影響學生學習的課程有其重要性。而在新課綱對課程的規範中，與以往較大的不同，主要在於學校本位與適性揚才的彈性與自主發展空間，尤其是高中階段的校訂必修課程、多元選修、彈性學習中的自主學習等，都是這一波課程改革中較為主要跟幅度較大的變動。本文便以高中階段的校訂必修為對象，意欲了解目前高中校訂必修的發展現況。

若進一步審視校訂必修，依據「教育部高中優質化輔助方案」針對方案內學校的調查結果，校訂必修以「閱讀理解與表達」、「研究方法」、「國際教育與外語」、「地方學」、「品格教育」為大宗。其中，108 學年度 254 所學校回覆的 486 門校訂必修中，42 校共 42 門為國際教育相關、23 校共 46 門為英語或第二外語相關的課程。國際教育相關議題，被高中端視為重要的面向或議題，不僅可在校訂必修看出其為主要趨勢之一，亦可從各

校的學校願景、學生圖像或核心素養看出國際觀或全球視野幾乎都成為各校重要內涵。以國際教育為題的校訂必修課程多半可分為兩大類，一以國際或全球議題為題，一以各國文化認識或語言學習為題。前者如「國際事務變辯辯」、「國際議題探討」、「國際視野」、「國際關懷」、「國際關懷與行動」、「地球公民」、「寰宇視野」、「全球移動力」等；後者如「人際溝通與文化議題」、「他國文化探究與二外語言學習」、「翻轉國際理解」等。本文因此擬就兩個不同類型之國際教育校訂必修課程加以分析，一方面就其與新課綱「校訂必修課程」之定位的符應加以探究；另一方面則就其國際教育理念加以分析；最後則提出相關建議以供其他以國際教育為主題之校訂必修參考。

研究方法則有文件分析法與訪談法：一、文件分析法乃就兩所學校公告於課程計畫系統的正式版課程總體計畫、課程設計團隊所提供之應用於具體實踐的詳細版課程計畫、課程規劃歷程或社群網路所轉載之課程相關訊息等，針對課程設計理念、目標、核心素養、核心素養之落實、學習目標與內容等，加以分析且檢核彼此之對應；二、訪談法則是針對課程主要設計者進行之半結構式訪談，訪談一位北區高中兩位主要設計課程的教師之一，訪談中區高中六位設計課程之教師中的兩位（一位地理、一位歷史）主要設計者、也是目前試行過課程的教師，了解其課程設計的緣起、理念、對素養導向課程的理念、對國際教育的理念、課程規劃歷程等，並加以分析。三、研究倫理確保方式有：徵得兩校主管與授課教師之同意、本文經兩校參與人員閱讀與修正，以及尊重兩校之決定而在校名與教師姓名方面採匿名處理，課程名稱則加以變更。

以下先就校訂必修課程之定位與國際教育理念等進行文獻探討，繼之以此為基礎，探究兩校之課程與校訂必修課程之定位、國際教育理念的對應性，最後提出結論與建議。

貳、文獻探討

一、校訂必修課程之定位的探討

依據總綱之定義，校訂必修課程乃屬於「校訂課程」的範圍，與其他的校訂課程（選修課程、團體活動時間、彈性學習時間）一樣，都「由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展」。其中，總綱對校訂必修課程的獨特規範為「校訂必修課程係依學校願景與特色發展之校本特色課程」（教育部，2014）。換言之，這一波強調以學生學習為中心與適性揚才的課程改革，雖然強調為個別化的教育方向，卻仍透過全校共同必修課程而保留學校特色發展的空間、以及學生圖像與基礎核心素養的共同基礎。在目的上，校訂必修可說是學校本位的落實，主要在突顯出學校特色以及該校學生的共同圖像，以落實共同核心素養的達成。

而觀諸總綱對於校訂必修內容的規範，「校訂必修課程係延伸各領域／科目之學習，以專題、跨領域／科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力。例如：英語文寫作專題、第二外國語文、自然科學實驗、社區服務學習、戶外教育體驗課程、公民實踐、學習策略、小論文研究、本土語文、議題探索或特殊需求領域課程等。」（教育部，2014）此一規範可看出新課綱對「素養」的強調，無論是專題、跨領域／科目統整、實作等，用意都如總綱所說「用以強化學生知能整合與生活應用之能力」，乃是「素養導向課程」的特質。因之，就如英文相關課程，也以英文寫作專題，強調應用與表現；而自然科學實驗、公民實踐、小論文研究、議題探索等，都強調認知、情意、技能等的綜整與實踐，換言之，乃是素養導向課程。

針對新課綱中的「素養」與「核心素養」，蔡清田（2014，轉引自范信賢，2016）的說明為：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。素養中擇其關鍵的、必要的、重要的，乃為「核心素養」。蔡清田（2019）更進一步指出，「核心素養」的學校本位課程發展與課程統整設計，將過去的學校本位課程發展升級轉型成為「核心素養」導向的學校本位課程發展，並將過去的課程統整設計升級轉型成為「核心素養」導向的課程統整設計，更強調核心素養的課程統整設計及學習內容與學習表現，呼應以學習者為主體的課程改革（蔡清田，2019）。

此外，筆者亦採用游自達（2019）對素養導向課程之觀點，他指出，目前有關素養導向課程與教學的活動設計大部分聚焦於「連結實際的情境脈絡，使學習產生意義」。實際的做法則是回歸學生的生活情境與現代的社會、文化環境，從學生的生活經驗和脈絡中取材，引導學生進行學習。目前大部分的作法偏於「情境連結」（context-related），從學生有經驗的情境以鋪陳有意義的學習。他認為，素養導向的學習活動應從「脈絡化」（contextualized）的角度再予深化。學習活動需鑲嵌於系列的問題覺察、探究活動、解題策略意識的引發、解題策略的應用與調整，在學生和問題情境的探究互動中逐步深化理解（游自達，2019）。也採納E. H. Lynn、L. A. Lanning 與 R. French（2017）的觀點，其認為素養導向課程乃是運用學科的基本概念來組織或優先化訊息，將使教師能夠為學生規劃出思考的路徑，引導學生聚焦與深化，將有助於產生了解、確保綜整性思考。邀請學生帶入本身對事實研究的思考，以使學習對學生產生個人的意義。當能超越事實與基本技巧，看見相關概念、原則、概括通則的模式與連結，以及了解學習的深層與可轉移的重要意義，我們的思考便是在概念層次上的統整。

從上述論述與分析可知，校訂必修課程必須符應幾個元素：1.素養導向：課程規劃乃以素養的培養為目的，強調認知、情意、技能的綜整性應用目的，而非僅是知識的傳遞；2.校本核心素養導向：以學校所定義之核心素養為導向的課程規劃；3.學校本位：奠基於學校所凝聚之共識、發展學校特色為主的課程規劃方向；4.課程統整設計：以跨領域／科目統整、專題、實作與實踐為形態，以統整學科或跨學科知識為主的課程設計；5.有清楚的學習內容與學習表現：以表現任務作為檢視學生課程所學為評量方式的課程設計。本文便以此為規準來檢視兩所學校的校訂必修課程。

二、國際教育理念概述

前言論及本文挑選之校訂必修乃以國際教育為主題，換言之，其課程之目標必然以國際教育理念的落實為核心、其所培養之學生也以國際相關素養的培養為主。因此，此處先概述國際教育之理念，以作為下一節分析兩門校訂必修課程之理念的基礎。

在全球化與國際化的影響下，現今的全球公民所需具備的核心素養為何？如何養成？此乃是長久以來受到關注的議題。而我國的推動方式則透過國際教育，我國教育部的國際教育政策乃混合以國際理解為重的國際教育以及以全球一體意識養成為主的全球教育（global education）。觀諸國際教育所欲培養的素養，筆者將之區分為兩者，即全球競爭力與全球公民素養（global citizenship）。然而也必須說明，二者常有交織之處。

（一）全球競爭力：在全球化與國際化脈絡中，為提升公民之全球競爭力，公民所需具備之關鍵素養包含高科技或其他專業之精深能力、多元的專業能力、終身學習的能力與態度、獨立學習與探究的能力、團隊合作的能力、資訊科技運用的能力、適應流動和問題解決與應變的能力、批判思考與創意，以及對作為溝通語言之英文的運用能力（第二外語能力則能創造優勢）。（二）全球公民素養：全球公民所需具備的素養則包含尊重與包容文化多樣性（包括減少刻板印象、偏見與歧視）、跨文化溝通的語言能力與理解能力、團隊合作的能力（包括解決衝突的能力）、對全球議題與關係的了解（即全球一體意識）、維護全球人權與公平正義的責任（洪雯柔，2015）。

前述概念大致與教育部之《國際教育白皮書》的願景「扎根培育 21 世紀國際化人才」類同。白皮書乃以培養能面對 21 世紀之需求、具備國際化相關能力之人才的養成為核心，此種人才需具備四種特質「國家認同」、「國際素養」、「全球競合力」與「全球責任感」。換言之，國際教育的目標在培養具備此四種特質的人才（教育部，2011）。其中國際素養強調跨文化理解與溝通、全球議題的理解等，全球競合力則強調外語學習與前述素養的落實，全球責任感則強調對全球人權與環境的護衛。整體而言，與前述筆者的主張大致相同。

此外，《國際教育白皮書 2.0》（教育部，2020）公布的時間雖然較兩課程規劃時間為晚，但未來的推展仍有調整以符應其目標的可能性，因此一併討論 2.0 版的理念。《國際教育白皮書 2.0》的理念，一如其所述，「培育全球公民」、「促進教育國際化」及「拓展全球交流」三個目標與《國際教育白皮書》理念並無二致，僅是在「培育全球公民」中特別強調「彰顯國家價值、尊重多元文化與國際理解、強化國際移動力，及善盡全球公民責任」，「促進教育國際化」中擴增「雙語課程」、「國際課程」、「出國遊學、交換生」及「出國留學」等。

若仔細審度，2.0 版更強調教育國際化，而從學術觀點論之，教育國際化更為完整的內涵可概述如下。參考 Knight 與 De Wit 架構下所開展出的國際化的四種具體發展取向，而將其中重疊性極高的活動取向與歷程取向合併為歷程取向，保留關鍵能力（*competence*）取向與氛圍（*ethos*）取向，成為三種取向。（一）關鍵能力取向從發展學生、教師等之知識、技能、態度的角度來看國際化。關注的角度乃在人類議題，而非活動或組織議題，連結的是個人發展的目的。（二）氛圍取向主要是發展組織的氛圍或文化，以重視或支持跨文化與國際觀點或方案。此取向與歷程取向通常緊密連結。（三）歷程取向乃將國際化視為統整國際面向與觀點進入機構運作的歷程，歷程中包含學術活動（教學與研究）、組織政策與程序（組織管理與體系）、服務、相對應之策略等。對應學術、組織、服務等的策略，可分為兩大類，其一為方案策略（*program strategies*），乃針對學術活動與服務，指稱將國際面向融入學術活動與服務的策略，其二為組織策略（*organizational strategies*），指稱透過發展適切的政策與行政體系已將國際面向融入（洪雯柔、賴信元，2019）。

參、研究發現

一、研究場域概述

本文所分析的兩所學校分別位居於北區與中區，因此以「北區高中」與「中區高中」命名。（一）就地理空間而論，北區高中位居北區六都之一，為我國與國際交流的交通要道與重點地區，中區高中位居農業縣市的工業區附近，雖非國際交流重鎮，但是工業區內有相當高比例的東南亞移工。（二）就教育資源而論，若以國際教育資源觀之，北區高中所在縣市的國際教育經費高於中央預算，其曾參與國際教育教師專業增能且曾獲獎，且其正發展跨國課程的銜接制度；中區高中所在之縣市則國際教育經費需仰賴教育部之挹注；（三）就學校規模而論，北區高中有 2,000 名左右的高中學生，規模頗大，而中區高中僅約 400 名的高中生；北區的教師人數約 180 人，中區則約 40 人（其餘 60 為國中部教師），相差頗為懸殊。

除上述場域外，學校願景與學生圖像乃是校訂必修課程所欲形塑的學生面貌與核心素養。北區高中以「公共參與」、「問題解決」、「自主學習」三大核心素養的學生圖像為學校願景，「公共參與」的具體能力指標為「A1.觀察與關懷公共議題、A2.對公共議題進行深入探討、A3.對公共議題提出合理的評論、A4.對公共議題提出解決策略、A5.願意為人服務、A6.能與人合作」，「問題解決」的能力指標則為「B1.觀察環境並形成問題、B2.願意傾聽並理解他人的觀點、B3.蒐集與分析資料以釐清問題、B4.運用知識提出問題解決策略、B5.系統性地執行問題解決策略、B6.勇於任事，承擔後果」；自主學習的能力指標則為「C1.積極參與樂於學習、C2.應用學習技巧投入學習活動、C3.批判知識，建立觀點、C4.自我管理達成學習目標、C5.延伸學習，進行自主探究，C6.規劃並有效執行自主學習方案」。中區高中則以培養具備行動力（發現問題、解決問題）的學生為目標，而其內涵則有「國際化——語言溝通、國際視野、世界公民」、「科技化——資訊能力、網際網路、資訊素養」、「社區化——社區參與、本土意識、融入生活」、「人文化——社會關懷、藝術氣質、人文涵養」、「多元化——多元學習、多元發展、多元成就」。

二、校訂必修規準與校訂必修課程的對話：北區高中「全球移動力」與中區高中「翻轉國際理解」的檢視

本文所分析的校訂必修課程為北區高中的「全球移動力」與中區高中的「翻轉國際理解」。

表1為兩校的基本項目對照表，表2為兩校學習目標與學習評量的對照表，表3為北區高中校訂必修的教學進度表，表4為中區高中校訂必修的教學進度表。由於上傳課程計畫書平臺的課程計畫較為簡略，筆者亦向兩校教師索取實際授課所用的詳細版課程內容，以利精確理解課程。各表格之所以拆解課程計畫之內容而分述，主要著眼於不同項目內容有不同的分析觀點，因此加以分開，也較有利於檢閱。

若將上述總綱規範的幾個元素來檢視兩校的校訂必修，分析如下：

（一）素養導向

1.形式上，從表1的基本項目觀之，兩門課程皆標示課程預計落實的總綱與校本的核心素養。2.實質上，表1的學習目標與學習評量可看出學習目標皆涵蓋認知、情意、技能及其綜整性應用，並非僅是知識的傳遞。如「全球移動力」之目標之一為「學生能培養全球公民意識並願意探索在地環境以及全球社群」，全球公民意識乃是認知與情意綜整而來的意識覺察，而能將此落實在在地環境與全球社群的探索，則是融合技能的應用，乃是素養的展現。如「翻轉國際理解」之目標「再建構」與「翻轉」，事實上融合高階的認知發展、情意的投入而帶來態度的轉變，更進而以實際行動翻轉他人對東南亞

的印象，乃是綜整認知、情意與技能。3.而若進一步觀諸教學規劃，無論表 2 北區高中或表 4 中區高中的校訂必修各週進度表，皆可看出引導學生進行探究的歷程，如「全球移動力」以在地城市的探索引導學生從永續城市角度探索與檢視臺灣的現況，在此歷程中深化學生對於永續城市之概念的理解，進而遷移到對全球城市的探索，最終在看見相關概念、原則的跨國連結，而非僅是觀點或知識的灌輸。4.教學歷程之規劃多半對應學習目標，並逐一落實。

（二）校本核心素養導向

1.形式上，兩門課程皆標示課程預計達成的校本核心素養；2.實質上，如前一項目所分析，兩門課程也能落實其所預計達成的校本核心素養。

（三）學校本位

形式上觀之，兩校皆遵從校本核心素養，皆可視為學校本位的展現。但若從游自達所謂的「脈絡化」而論，「翻轉國際理解」看似更為貼近，其不僅奠基於校內所凝聚之共識，亦即學生圖像與核心素養；更反映在地資源與問題，設計之教師提及課程設計緣起部分來自於學生對於當地大量移工與移民的偏見，而這不僅帶來緊張關係，也導致新住民子女對母親原生國的不了解、或其他學生對新移民子女的刻板印象，而該校有著將近 1/4 的學生是新住民子女。這門課程一開始的定位就是「結合在地特色」及「減少偏見、強化自我認同與文化認同」（中區師訪 20200609）。這亦展現學校本位精神。但若思考北區學校的脈絡，其「在地化」脈絡之所以較未突顯或許因為該校及其所處的縣市國際化程度已高，因此其以跨國與國際探究為題，亦有其學校本位精神之展現。

表 1 北區高中與中區高中校訂必修基本項目與核心素養表

項目	北區高中「全球移動力」	中區高中「翻轉國際理解」
屬性	專題探究	跨領域域／科目專題
學分數	4 學分	2 學分
授課年級	高二上下學期	高二上學期或下學期
授課教師	同科社群	跨科社群
教師專長	英語科	歷史、地理、公民
課綱核心素養	A2.系統思考與問題解決。 A3.規劃執行與創新應變。 B1.符號運用與溝通表達。 C3.多元文化與國際理解。	A2.系統思考與問題解決。 B2.科技資訊與媒體素養。 C3.多元文化與國際理解。

表1 北區高中與中區高中校訂必修基本項目與核心素養表（續）

項目	北區高中「全球移動力」	中區高中「翻轉國際理解」
校本核心素養 (學生圖像)	A1.觀察與關懷公共議題。 A2.對公共議題進行深入探討。 A3.對公共議題提出合理的評論。 A4.對公共議題提出解決策略。 A6.能與人合作。 B2.願意傾聽並理解他人的觀點。 B3.蒐集與分析資料以釐清問題。 B4.運用知識提出問題解決策略。 B5.系統性地執行問題解決策略。 C1.積極參與，樂於學習。 C3.批判知識，建立觀點。 C4.自我管理達成學習目標。 C5.延伸學習，進行自主探究。	(內在涵養) 文化理解。 (自主學習) 學科知識。 (環境) 國際移動。
學習目標 (概念版)	1.藉由地方學培養觀察、感知能力，認識人地、時空交互作用產生的智慧，進而累積知識、情意和生活能力。 2.落實知行並重的跨領域統整學習，以生活經驗與地方題材進行探究體驗與思考，進而提升解決問題能力。 3.透過地方議題的討論、角色扮演、情境模擬，培養學生的公民參與與素養。 4.建構地方知識與傳承地方故事，深養學生地方感，並以地方特色塑造地方發展願景，實踐具體的公民行動。	1.能聆聽他人不同觀點並陳述自己觀點。 2.能理解、尊重與欣賞東南亞歷史與文化。 3.能與人合作學習、討論、製作與分享。 4.能了解東南亞人在臺處境。
學習目標 (具象版)	1.學生能探究全球移動力的相關議題並提出可能的行動方案或研究。 2.學生能培養全球公民意識並願意探索在地環境以及全球社群。	1.解構：透過文本、報章雜誌和影片察覺常見的東南亞印象與偏見。 2.再建構：透過多元文化、歷史背景、媒體識讀和數據分析，重新建構東南亞印象。 3.翻轉：透過角色扮演，實際行動翻轉人們對東南亞的錯誤印象。 4.新南向與心南向：除知識的學習更有態度，能尊重差異與多元，了解偏見是因為單一向度的思考。
學習評量	歷程評量 60%、表現評量 40%。	期中報告 20%、期末報告 30%、各組組內／組間互評與個人自評 20%、上課表現 (學習單) 30%。

資料來源：北區高中與中區高中 109 學年度入學版課程計畫書；北區高中與中區高中 109 學年度入學版教案。

表2 北區高中「全球移動力」(上)與(下)校訂必修各週進度

週次	北區高中「全球移動力」(上)	北區高中「全球移動力」(下)
一	共同探究課程 1 1. 課程介紹評量方式說明。 2. 主題探究+共同課程 看見問題。 3. 主題探究+共同課程 問題發想。 4. 探究與實作。	主題探究 1 (暫定全球永續都市議題)。 1. 課程介紹評量方式說明。 2. 主題探究：基本內容及概念。 3. 探究與實作。
二	共同探究課程 1 (同上)。	主題探究 1 (同上)。
三	共同探究課程 1 (同上)。	主題探究 1 (同上)。
四	共同探究課程 2 1. 主題探究+共同課程 文獻探討、摘要、心智圖。 2. 主題探究+共同課程 資料收集、訪談、觀察。 3. 探究與實作。	主題探究 1 (同上)。
五	共同探究課程 2 (同上)。	主題探究 2 1. 主題探究：相關理論的鳥瞰及收集。 2. 主題探究：研究方法／工具的鳥瞰及演練。 3. 探究與實作 (學生小組或個人實作)。
六	共同探究課程 2 (同上)。	主題探究 2 (同上)。
七	共同探究課程 3 1. 主題探究+共同課程 問卷。 2. 主題探究+共同課程 圖表製作、圖表說明。 3. 探究與實作。	主題探究 2 (同上)。
八	共同探究課程 3 (同上)。	主題探究 2 (同上)。
九	共同探究課程 3 (同上)。	主題探究 2 (同上)。
十	共同探究課程 4 1. 主題探究+共同課程 草擬行動方案 2. 探究與實作。	主題探究 Work in Progress 報告。 發表 Work in Progress 報告。 (包括：探究問題及可能需要的粗略內容、工具、理論)。
十一	共同探究課程 4 (同上)。	主題探究 3 1. 主題探究：個案／案例分析。 2. 探究與實作 (學生小組或個人實作)。

表2 北區高中「全球移動力」(上)與(下)校訂必修各週進度(續)

週次	北區高中「全球移動力」(上)	北區高中「全球移動力」(下)
	小組模擬行動方案研究及發想	
十二	1. 主題探究+小組提出自己的問題發想並說明背景現況。 2. 主題探究+小組收集自己所需的文獻與資料。 3. Work in Progress。	主題探究 3
十三	小組模擬行動方案研究及發想(同上)。	主題探究 3
十四	小組模擬行動方案研究及發想(同上)。	分組調查與探究 模擬行動方案或探究為小組活動，學生以三至四人為一組，以學生生活經驗為起點，尋找全球都市待解決的問題，提出解決方案。方案說明須包含 1.背景現況並釐清問題。 2.簡要說明已知的經驗、知識、或方法及仍無法處理的情況。3.提出方案，包含調查與資料收集分析的方法。
十五	小組模擬行動方案研究及發想(同上)。	分組調查與探究。
十六	小組模擬行動方案研究及發想(同上)。	分組調查與探究。
十七	分組報告及評論。	分組報告及評論。
十八	分組報告及評論。	分組報告及評論。

資料來源：北區高中 109 學年度入學版課程計畫書；北區高中 109 學年度入學版教案。

(四) 課程統整設計

1.若以科目觀之，北區高中的校訂必修課程的授課教師皆為英文科，並非屬於跨領域或跨科的課程統整，中區的課程則屬跨科的統整課程。2.如從類型觀之，如表 1 所示，「全球移動力」屬專題課程，「翻轉國際理解」屬跨科專題，總綱援用蔡清田(2019)的觀點而將專題類課程亦視為統整性課程；3.如從內容觀之，從游自達(2019)的觀點論之，此類課程不僅是從教師教導轉向學生主動學習的改變，而是需要教育工作者對知識觀、課程觀加以省思，並重新架構教與學的活動。從此類觀點來分析表 1 的學習目標、表 2 與表 3 的教學進度規劃，「全球移動力」與「翻轉國際理解」皆具備課程統整設計。

(五) 有清楚之學習內容與學習表現

1.從學習內容而論，表2與表3所示的教學進度，可以看出「全球移動力」如何引導學生從看見問題、問題發想、進行文獻探討以進一步釐清問題、進行研究設計、草擬行動方案、報告與評論方案等完整的專題探究歷程，第二學期則將此探究歷程應用於永續城市的相關議題。其教學內容明確清楚。觀諸「翻轉國際理解」，則從洞察我們對東南亞的相關偏見、進展到進一步質疑與解構、建構新的理解，到進行實踐，也有清楚的教學內容，而且是引導思考的教學歷程。2.關於學習評量，若僅從表1所示的學習評量，較難清楚掌握兩門課程的學習表現。而根據對北區高中教師的訪談與教學進度的規劃，學生的產出之一為研究專題，之二則為在地之永續城市議題探索後與國際永續城市議題的比較與反思(北區師訪 20200619)，這些都是清楚的學習表現。觀諸「翻轉國際理解」，無論是學生討論出的對東南亞的偏見、訪談得出的結果等，都是具體的表現任務，也皆可看出學生原本的刻板印象、解構後對東南亞國家的新理解、對自己的反思等，也是清楚的學習表現。

表3 中區高中校訂必修各週進度

週次	中區高中「翻轉國際理解」 (上學期)	中區高中「翻轉國際理解」 (下學期)
一	課程暖身 1. 介紹本課程目標和內容及評分方式，並進行分組。 發現東南亞 1. 針對中區在地東南亞文化進行思考與討論。 2. 彼此分享與東南亞人事物接觸之經驗、故事。	單元一：發現東南亞 1. 課程概覽。 2. 描繪東南亞印象六格圖。
二	偏見搜查線——生活中的刻板 1. 列出各項生活中的刻板印象，並進行聚焦與討論。 2. 針對某一刻板印象主題，列點並思考形成原因。	單元一：發現東南亞 1. 東南亞與世界。 2. 臺灣與東南亞。
三	偏見搜查線——刻板東南亞 1. 針對自身的東南亞刻板印象進行分類與討論。 2. 以刻板印象中之偏見部分進行討論，思考偏見形成之原因。	單元一：發現東南亞 在地與東南亞。
四	訪談基本功 1. 訪談方法教學。 2. 訪談分組與任務分配。 3. 小組成員間彼此進行模擬訪談。	單元二：紙上談南洋 桌遊體驗——「移工人生」。

表3 中區高中校訂必修各週進度 (續 1)

週次	中區高中「翻轉國際理解」 (上學期)	中區高中「翻轉國際理解」 (下學期)
五	數據會說話——潛力新南向 1 1. 透過各種經濟數據圖表引導學生進行判讀。 2. 引導學生思考各項經濟指標之意義及使用限制。	單元三：媒體中的東南亞 透過媒體報導討論東南亞新聞 (電影——臺北星期天)。
六	數據會說話——潛力新南向 2 1. 何謂治安差？ 2. 東南亞歷史發展／經濟成長／國際關係／貿易發展。	單元三：媒體中的東南亞 針對新聞內容重新下標題、重編新聞。
七	媒體中的東南亞——影片欣賞	單元四：東南亞古與今 認識東南亞殖民歷史。
八	媒體中的東南亞——媒體識讀 1. 觀察與反思影片中對於東南亞之描繪，其中是否隱藏偏見？ 2. 引導學生理解強勢文化對弱勢文化之影響。 3. 請學生思考並說出西方文化霸權對臺灣媒體之影響	單元四：東南亞古與今 認識東南亞歷史的過去與今日概況。
九	「談」笑風生 1. 訪談大綱報告與修正。 2. 訪談注意事項說明	單元五：麥中旅行社 東南亞景點概覽與討論。
十	紙上談南洋 移工議題桌遊體驗	單元五：麥中旅行社 設計主題式旅遊導覽活動。
十一	錢真的這麼好賺嗎？ 1. 上週桌遊體驗心得分享。 2. 思考與討論移工來臺之原因及其風險與辛苦。	單元五：麥中旅行社 分組發表並進行行程票選。
十二	伊斯蘭在臺灣 1. 伊斯蘭文化探討。 2. 討論在臺灣的穆斯林之生活	單元六：訪談基本功 訪談技巧指導。
十三	東南亞文化再探索 1. 飲食探討。 2. 民俗文化探討。 3. 光輝東南亞。	單元七：月是故鄉圓 邀請東南亞媽媽分享臺灣印象。
十四	東南亞美食文化節 1. 蒐集相關東南亞美食資料，並分析其特色。 2. 東南亞飲食智慧。	單元七：月是故鄉圓 東南亞飲食、手作體驗。
十五	資料收集與整理 學生在課堂整理訪談資料。	單元八：「談」笑風生 訪談成果發表。

表3 中區高中校訂必修各週進度(續2)

週次	中區高中「翻轉國際理解」 (上學期)	中區高中「翻轉國際理解」 (下學期)
十六	資料收集與整理 學生在課堂整理訪談資料。	單元九：東南亞狂新聞 報導文學教學、三折頁製作說明。
十七	期末驗收。	單元九：東南亞狂新聞 將學期主題報告製作成三折頁。
十八	期末驗收。	單元十：期末大驗收 期末分組專題報告。

資料來源：中區高中 109 學年度入學版課程計畫書；中區高中 109 學年度入學版教案。

三、國際教育理念與校訂必修課程的對話：「全球移動力」與「翻轉國際理解」

兩門課程在課程名稱、核心素養、學習目標等，皆明確地以國際教育為目標。但兩者在目的上有所區別，「全球移動力」乃偏向國際教育目標中的「全球競爭力」，「翻轉國際理解」則偏向「全球公民素養」。因之本文以兩校為例。以下分別就課程設計的緣起、課程內容與設計之國際教育理念分析來分析。

(一) 課程設計緣起

1.北區高中「全球移動力」課程的發想來自英文科教師以往的全球城市探索課程，進一步與聯合國永續發展目標(Sustainable Development Goals, SDGs)的第十一項「永續城市」結合，希望開展出全球視野，也能夠面對永續發展的議題，提出行動方案解決問題，因此可以強調全球公民意識、進行在地城市探索並以之與全球城市比較與反思、進一步思考全球行動方案(北區師訪談 20200619)。可以說是一個從全球觀點發想、進一步開展全球與在地對話、一個巨觀又微觀的視野。

2.中區高中的「翻轉國際理解」的發想與北區高中不同，由一群社會領域教師從在地發展的發想，「中區工業區由於東南亞移工眾多，在不同文化交流下，容易對彼此產生先入為主的刻板印象。面對如此的在地特色，中區高中思考如何轉化為學生學習的最佳教材」(中區師訪談 20200606；中區 FB20200413)，因此，課程設計概念為「偏見是因為單一向度的思考」(中區 FB20200413)，於此建構出解構、再建構、翻轉等方向，是從微觀而邁向巨觀、在地邁向全球的歷程。

(二) 國際教育理念分析

1.所欲達成的核心素養方面(1)「全球移動力」課程偏重「全球競合力」，亦兼有「全球公民素養」，涵蓋前者的終身學習能力與態度、獨立學習與探究的能力、團隊合作的能力、適應流動和問題解決能力、批判思考；以及後者之全球議題與連動關係的了解、

維護全球的責任感與關懷。(2)「翻轉國際理解」則反之，偏重「全球公民素養」，如涵蓋「全球公民素養」的尊重與包容文化多樣性、跨文化理解與溝通、解決文化衝突的能力、對全球議題與關係的理解（如移工議題）、維護全球人權與公平正義；以及「全球競爭力」中的獨立學習與探究的能力、團隊合作的能力。

2.教學內容：(1)「全球移動力」以全球議題為題，因此強調的是專題探究能力的培養，「以永續城市的探究為題，引導學生設定問題、蒐集資料、整理訊息、進行 SWOT 分析、從組織論點切入」，「探索性、社會探究性比較強」(北區師訪談 20200619)。而其從他國經驗對照以建構臺灣的案例、視野的開放、進到學習遷移到臺北的案例(北區師訪談 20200619)，乃是透過比較的功能而突顯出對國外經驗與本國經驗的深入了解，深入探究文化、宜居城市、食物、性別、觀光、旅遊、移工、人權、或環保議題等永續城市的議題。而可能因為其切入的是全球議題，引入系統思考方法以引導學生了解全球的連動性。(2)「翻轉國際理解」以文化觀點的改變為目標，教師群們因此歷經課程第一版以「介紹臺灣與東南亞的關係、在地與東南亞的關係、全球化影響下的移動、二戰之後東南亞各國的發展」為主，轉向第二個版本拼盤，「建構基礎認識：認識經濟、文化、歷史」，最後回到初衷「翻轉偏見的理念被引出，聚焦在東南亞，而且想討論背後的根源、改變概念」(中區師訪談 20200606)。源於此一核心關懷，課程從刻板印象的檢視與揭露開始進行解構；繼而試圖從多元觀點提供不同角度對東南亞的認識，提出新的建構；接著是同理與關懷的引發、接觸的促成，進一步翻轉出新觀點與態度。

(三) 教育國際化的分析

1.從關鍵能力取向觀之，兩門課程皆以學生國際素養的培養為課程發展重點，教師的相關增能亦以此為主。

2.從氛圍取向觀之，北區高中的學校願景雖未突顯「國際化」，然其都市與學校的國際化程度較諸中區學校更高，無論就經費的挹注、師資的培訓、抑或學生的出國經驗或制度面的跨國合作。

3.從歷程取向觀之，國際化強調融入整體教育歷程，而非僅是單一課程的建構，北區高中的課程乃延伸自以往的全球城市課程而加以擴大，從點狀的課程逐漸建構出較為整體的課程，然其由英文教師授課，則又限縮組織的參與廣度；中區高中的課程雖僅是單一課程，然其為跨科課程，逐漸擴大組織內的參與程度。兩校在教育國際化的擴展各有其優勢與待開展之處。

肆、結論與建議

一、結論

分別就校訂必修之定位與國際教育理念的分析結果提出以下結論：

(一) 以校訂必修之定位觀之

1. 兩校皆能貫串總綱與校本之核心素養，且無論是學習目標、教學歷程或學習表現皆能彼此呼應。
2. 兩校皆能發揮學校本位精神，立足在地、放眼全球，探究在地議題，也致力於了解或探究全球。此外，也結合在地特色，運用地資源。
3. 兩校之課程皆符合素養導向課程之統整設計原則，且發揮其專題或探究精神，引領學生探索城市或在地、挑戰以往的在地視野而在汲取國外經驗後產生創新視野。

(二) 以國際教育理念觀之

1. 「全球移動力」課程在目的，較為偏重全球競合力的培養，「翻轉國際理解」課程則較為偏重全球公民素養的養成。
2. 「全球移動力」課程在教學內容，較為著重在探究方法的學習與探究思考方式的培養；「翻轉國際理解」課程則著重在批判思考與文化理解觀點的培養。
3. 在教育國際化的面向下，兩校皆採取關鍵能力取向，北區高中則是國際化的氛圍取向與歷程取向都較強。

總體而言，兩校條件差異頗大，此或影響中區高中之教師之跨科合作，但北區高中僅是英文科便已有足夠師資以支援全校之校訂必修課程。此外，北區高中的校訂必修課程來自以往的海外城市探索課程，中區高中則著重於在地場域的踏查與國際觀點的形塑。

二、建議

- (一) 後設檢視校訂必修課程：本文從校訂必修的定位與國際教育的角度檢視兩校的校訂必修，盼以此為例，鼓勵後續更多對校訂必修課程的後設檢視，以敦促校訂必修課程符合新課綱的素養導向精神，也確保國際教育課程能落實國際教育理念。
- (二) 國際教育課程的深化尚有成長空間：兩校的課程各有其符應國際教育課程之處。唯較為不足之處，以「全球移動力」論之，乃是如何以臺灣與外國的比較而引導出全球公民意識？以及如何以「永續城市」這樣的概念、結合臺灣在地的踏查而引導出全球一體的意識、而不會侷限在「以永續城市的規準自我檢視而強化臺灣中心觀點」？針對「翻轉國際理解」而論，情意態度的養成原本就不易、也需要較多時間的醞釀與改變，如何在短短的一學期課程中引發學生真正的反思與觀點的轉變，而非僅是政治正確的選擇？此或許是需要更長時間的課程引導與追蹤檢視。

- (三) 國際教育課程宜避免偏重於議題而忽略國際理解或全球一體意識的培養：一般以 SDGs 為題的國際教育課程，較易聚焦於主題而偏漏對「全球一體意識」或「全球公民素養」的培養，而成為單純的性別議題、環境議題、人權議題探究，如此，似乎難以視為國際教育課程。「全球移動力」課程似乎稍微顯露此一偏向。
- (四) 國際教育課程宜避免再現傳統刻板印象：另一類國際教育課程偏好介紹外國文化，但往往失之於再現刻板印象，著重於傳統的、特定的某國文化面貌。「翻轉國際理解」課程即致力於此，但如何引導學生，尚待教學方法上的明確闡述與精鍊。
- (五) 成效的檢視有待進行：各類課程之執行成效都有待從學生學習歷程與成效、教師教學歷程與反思來檢視，這也是未來有待進行的。

參考文獻

- 洪雯柔 (2015)。邁向國際的旅程——國際教育政策與實務的探析。臺北：高等教育出版社。
- 洪雯柔 (2018)。邁向未來取向、專業治校、學習者中心的十二年國教新課綱——談新課綱對普通高中的衝擊。臺灣教育，710，65-71。
- 洪雯柔、賴信元 (2019)。高等教育國際化之開展與省思。教育研究月刊，305，19-36。
- 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》。教育脈動電子期刊，5。https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf
- 范信賢、尤淑慧 (2017)。專題探究——十二年國教課綱其他山之石。國家教育研究院教育脈動電子期刊，11。
- 教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書。臺北：教育部。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要——總綱。臺北：教育部。
- 教育部 (2020)。中小學國際教育白皮書 2.0。臺北：教育部。
- 游自達 (2019)。素養導向教學的實踐：深化學習的開展。臺灣教育評論月刊，8 (10)，6-12。
- 蔡清田 (2019)。十二年國民基本教育課程綱要的核心素養課程改革。評鑑雙月刊，80。http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2019/07/01/7167.aspx
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Publishers.

國中教師實踐社群發展校訂課程 之個案研究

陳君武* 校長
彭怡婷 教務主任
新北市立中山國民中學
新北市立中山國民中學

摘要

本研究旨在探究以「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程研發為任務導向的教師實踐社群，採取個案研究的方式，透過研究者現場參與及觀察，輔以文件分析、教師教學回饋表，以及個人反思札記等方式，描繪教師實踐社群運作實際，以進一步了解實踐社群歷程階段、特徵，及其對於創新課程發展的助益。自主學習之實踐社群的發展歷程，可以分為「潛在階段」、「建立階段」、「參與階段」、「活躍階段」以及「轉型階段」等五個階段。在其發展歷程中，歸納其實踐社群的運作特徵包含：「具有明確的任務及關注的價值」、「充分調動社群領導者職能」、「強調深度思考的共同學習」、「開放內部和外部觀點之間的對話」等。藉由社群明確任務的發展運作，促進成員對課程研發與專業認同，亦創建一個協作環境的學習平臺，成功地促使成員重新檢視和改變課堂，強化教師課程慎思與創新發展，構建實踐社群的永續發展。

關鍵詞：實踐社群、自主學習、校訂課程

* 本篇論文通訊作者：陳君武，通訊方式：wumatsu@gmail.com。

A Case Study of the Teacher Community of Practice on School-based Curriculum Development

Chun-Wu Chen* Principal

Yi-Ting Peng Director of Education Affairs

New Taipei Municipal Zhong Shan Junior high School

New Taipei Municipal Zhong Shan Junior high School

Abstract

The purpose of this study is to explore the development of community of practice on “excellent talents, leading the future” school-based curriculum development. This research adopts a case study method. Through class participation, observation, documents analysis and teacher’s feedback, and researcher’s reflective notes, to understand of the actual operation of the practice community, its characteristics, and contributions on the development of innovative courses.

It is observed that there are five development stages for the community of practice for school-based curriculum: (1) Potential Stage, (2) Building Stage, (3) Participation Stage, (4) Active Stage, and (5) Transformation Stage. The characteristics of the community of practice include: (1) having clearly identified tasks and values, (2) fully mobilized leadership functions and roles, (3) emphasis on collaborative learning with in-depth thinking, (4) open dialogues and communications within the community of practice and with external communities. Through the community of practice, it enhances members to support the curriculum and strengthens their professional identity. It also creates a platform for collaborative learning which in turn successfully

*Corresponding author: Chun-Wu Chen, E-mail: wumatsu@gmail.com

motivates members to re-examine and implement changes in their classes. Furthermore, it fosters teacher's active engagement in designing innovative curriculum, and ensures the sustainability of the community of practice.

keywords: community of practice, self-directed learning, school-based curriculum

壹、前言

我國政府於 2014 年推動十二年國民基本教育，首先大幅變更高中入學制度，並於 108 學年度起實施十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱總綱）。總綱的學習圖像中強調國民小學培養學習能力，國民中學教育則是鼓勵自主學習、同儕互學與團隊合作，高級中等學校教育階段著重學生生涯定向、生涯準備、獨立自主等（教育部，2014）；並於課程架構明訂國中小可於彈性學習課程規劃自主學習，以形塑學校本位課程發展和增進學生適性發展，列入年度課程計畫備查與校務評鑑之重點項目。十二年國教新課綱政策文本做為一種論述，同時也提供教育工作者一種理解與建構不一樣的教育圖像，重新定義師生角色，成為課程改革的倡議者與行動者，因而得以創造一種與原本不同的課程運作模式（卯靜儒，2019），對於學習的新定義促發學校對素養導向課程設計與發展的重視。21 世紀的學校教育已從背誦學習轉為思考探究，在對話式的深度學習中轉換知識，由「理解知識」轉為「知識的意義與作用」。教師的角色也從過程的教導傳授者，轉化為學習的領導者與教練（陳美如、雷嗣汶，2019）。所謂強調自發、為自己而行動的自主學習，學習者除了例行性地運用規則或方法來面對問題、解決問題之外，更需要有能力調整思維和活用知識去處理不確定性和變化，以及採取批判的立場思考與行動，同時從經驗中學習與成長（OECD, 2005），期能有助於以學習者為主體之教育理念落實於國中教育，以及回應和處理國中生「無學習動力世代」的問題（何琦瑜、賓靜蓀、張靜文，2012）。

每一個班級的教學情境都是特殊而複雜的，唯有透過經驗與省思的交互淬鍊，教師才能理性的詮釋與轉化。實踐社群是從問題解決中累積經驗，抽象化為行動的準則以應對新的問題和挑戰。過去傳統臺灣教育現場的教學常被視為一種「技能」，強調心照不宣，教師習於單打獨鬥，於自己的「教室王國」內孤軍奮鬥，少有機會觀察同儕的教學，或將自己的知識公開分享，造成教師彼此之間無法互相學習及激盪新的知識（王為國，2007）。Wenger（2006）的研究指出，實踐社群成功地促使許多參與者改變了慣例，這包括參與者將更多的學術技能和知識運用到他們的課程發展中，對他們的評估策略進行實質性改變，並採取行動為學生創造一個更友好的環境。近年教育改革的努力，教師的學習方式也從過去的個人學習的型態，走向社群的學習模式。實踐社群可提供一個安全、信任的社會學習環境，讓參與的教師感受到舒適與安全感。實踐社群也透過教師的對話、分享、批判、回饋與反思等過程，讓教師在不斷的刺激循環下成長，發展出他們的實踐智慧。透過實踐社群運作，豐富學習生態的專業知識，並擴展教師的教學力，也能引進多元資源，讓課程創新活化並永續發展（王為國，2007；張堯卿，2018）。

綜上，近年在學習的觀點正逐漸改變之下，認為學習是參與，是脈絡學習，是一種社會互動（Hodkinson & Hodkinson, 2004; Lave & Wenger, 1991）。課程改革也成為一種「革新的社會實踐」，教師宜成為革新的實驗者和行動研究者，並透過同儕間合作慎思和協同實踐，以及師生的協商和共同建構，創造脈絡化和校本精神的課程知識（歐用生，2000）。因此，基於新的學習觀點，以及教師實務知識的累積需有實際情境輔助，本文是以大大國中發展彈性學習課程之實踐社群的實際運作為例，探究其運作的階段歷程、特徵，以及探討透過實踐社群運作對「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程研發的助益。

貳、實踐社群之意涵

Sergiovanni（2002）認為社群是分享共同承諾、觀念和價值而在一起的一群人。學校建立社群可以支持學習、可以建立關係和責任、使教師有義務去遵守道德，形成相互支持的專業發展環境，以適應及面對外在環境的變革。陳佩英（2012）進一步指出，以社群作為新的工作模式，似乎比個人或大型組織更具效率和效能，以及提供必要的情感支持，以化解教改可能產生的工作情緒與壓力。

實踐社群（community of practice）的概念是由 Wenger 所創，Wenger 與 Lave 於 1991 年合著《情境學習》（Situated learning）一書，是指一群人聚集在一起，藉由持續的互動，分享利害相關的事情、共同的議題或熱情，以獲得更深入該領域的知識和專業。這些人都是社群中的實踐者，當聚集在一起的時候，彼此會分享資訊與看法並提出建議，以幫忙彼此解決問題，討論各自的狀況、期待和需求，尋求想法與思考共同的議題，進而發展、累積、創造更多的專業知識。實踐社群由三種基本因素結合而成，分別是：1. 領域（domain）：是指特定的議題或某個知識領域，社群內的成員因分享和了解其共同領域，而產生對社群之認同感；2. 社群（community）：關心這個領域的人所組成的團體，成員會投入於共同的活動和討論，幫助他人，以及分享訊息；3. 實務（practice）：成員想在某個領域裡發展得更有效率，他們會對這個領域內做事的方法有相同的作法及共有的標準，同時他們也分享共同的資源、經驗、故事、工具與處理問題的方法（Wenger & Snyder, 2001）。定義明確的領域有助於生成社群將要處理的關鍵問題和任務。在共享的語境中，當個人故事和經驗被共同理解、支持與協助時，就會產生相互信任和尊重。此外，透過將原本不會互動的人們聯繫起來，可以產生新的、刺激性的學習，可幫助成員改善課堂實踐。

綜言之，實踐社群有助於建立歸屬感，鼓勵探究精神和增能互助。一群人共同的關注點，一系列問題或對某個話題的熱情，他們建立起相互學習的關係。隨著實踐社群的運作，開發一套獨特且有些個人化的資源、經驗和解決重複出現問題的方法，並持續的互動而反思、修正、再實踐的動態循環歷程。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究自 108 年 8 月起至 109 年 6 月共計 14 次實踐社群的共備會議，採取個案研究，主要透過現場參與及觀察為主，輔以文件分析（「Leading 雲端硬碟」包括：課程計畫、專題分享、教案教材、共備會議紀錄及活動照片等相關資料）和教師教學回饋表等方式，進行資料蒐集工作（詳如表 2）。研究者在現場參與及觀察後，針對研究焦點採以速記或採事後回溯的方式重描當時情況，加入個人反思札記，作為研究資料分析及詮釋之參考，以多元視角提升研究品質。本研究關注以課程研發為任務導向的教師實踐社群，「如何」與「為何」是研究的關懷，描繪教師實踐社群運作實際，以及對於創新課程發展的助益。

二、個案背景及研究對象

大大國中地處市中心、交通方便且資源豐富，學生人數約 3,000 人，是一所大型學校。學校整體師資結構穩定、社區家長支持度高、學生升學表現績優，惟面臨教師教學仍以傳統單向傳授為主、跨領域協作之校訂課程付之闕如，以及學生自主學習動機不足等問題。值此新課綱與未來變化的趨勢，大大國中主動參加國家教育研究院課程綱要研究合作學校，推動生活科技設計思考課程暨研發以「卓越人才、Leading 未來」為課程名稱的自主學習課程相關教材與教學實踐轉化。期能彰顯學生的主體性生成和創發，以學生為中心，打開經驗世界、能力的習得以及個體發展，並實踐學校「Learner、Leader、Citizen」的學生學習圖像。據此，校長及教務主任橫跨處室及領域學科，邀約 17 位行政同仁及教師組成跨領域自主學習之實踐社群（詳如表 1），透過定期共備及觀議課的方式，以研發「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程為主要任務。自 108 學年起，大大國中七年級每週開設一節「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程。

表1 研究對象

實踐社群角色	主要職能	成員（時任兼任職務／專長領域）	研究工具
社群主持人 核心小組成員	建立關係 持續發展 經營培育	PT（教務主任／特教）	教學回饋表 會議資料與紀錄
	建立合作 評估改進 溝通合作 教育推廣	LJ（輔導組長／英語）、SC（導師／生物）、LY（專任／公民）	
一般成員	建立合作 評估改進 溝通合作	ZP（衛生組長／健教）、CS（設備組長／輔導）、LS（輔導主任／數學）、HX（專任／國文）、CM（專任／英語）、PX（註冊組長／生物）、WW（生教組長／數學）、LC（導師／國文）、CQ（學務主任／英語）、HY（導師／國文）、SY（導師／理化）、LX（專任／理化）、LT（訓育組長／英語）、PY（教學組長／公民）	教學回饋表
	主題專家	協作輔導 CC（校長／數學／自主學習）	個人反思札記

三、資料蒐集與處理

表2 資料代碼表

資料來源及代碼	示例說明
教學回饋表（I）	
會議資料與紀錄（E）	ILJ1080823，意即「108年8月23日，教學回饋表（I）LJ」
個人反思札記（N）	ESC1081108，意即「108年11月8日，會議資料與紀錄（E）SC」

肆、自主學習之實踐社群的運作

大大國中自主學習之實踐社群是一非正式之組織，其組成夥伴乃是跨越目前學校之正式組織，由教師自願形成或學校指派之成員共同組成。其主要焦點著重於「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程研發與課堂教學實踐與轉化。在自主學習之實踐社群中，教師們會藉由互動與分享，彼此互相學習，發展出社群內共同的知識，分享相同的資源。歐用生（2006）指出可以透過課程協作夥伴的「現場的關係」，以產生知識和理解、改進教學。彼此信賴和擁有，發展同事情誼。教師尋求社群夥伴在知性、情緒和概念上的支持，得以拓展或重塑自身看事物的信念與假設，創新教學思維，建構自主的專業。只是，基於以彈性學習課程研發為任務導向的實踐社群運作，不僅促進教師專業發展，也影響學校專業學習生態的轉變。

一、自主學習之實踐社群的發展歷程

大大國中自主學習之實踐社群以研發校訂「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程為任務導向，從評估學生學習需求做為出發點，再根據需求規劃訂定課程主題與內容，之後即擬訂實踐社群主題、內容和運作方式的計畫、執行，並進行課堂實踐與轉化，據以行動反思、滾動修正。期間定期共備研討創發，運作歷時自 108 年 8 月至 109 年 6 月，共召集 14 次共備會議。Wenger 等人（2002）指出，實踐社群在發展的過程中常具有潛存（potential）、聯合（coalescing）、成熟（maturing）、管理（stewardship）與轉型（transformation）五個階段，且各個階段的運作方式都有所不同。Gongla & Rizzuto（2001）研究 IBM 全球服務的實踐社群發展過程，也觀察發現有潛存（potential）、建構（building）、實踐（engaged）、活躍（active）與適應（adaptive）等五個階段，且各有其基本功能。依據個案學校自主學習之實踐社群實際運作，將其歷程可以分為「潛在階段」、「建立階段」、「參與階段」、「活躍階段」以及「轉型階段」等五個階段。這過程從開始時，一方面強調教師專業同儕的引導與共同學習之重要，另一方面也以 108 課綱的實施準備為由，鼓勵教師參與社群運作。該實踐社群是一個學習旅程，一個學習平臺，有其生命週期，且在不同的階段具備不同的社群任務。

（一）潛在階段

開始形成社群，主要基本功能為連結。雖然開始時是一群鬆散聚會組織，但隨著時間累積的對話互動，建立重要的個人和專業聯繫。參與社群教師也開始聚焦「卓越人才、Leading 未來」的課程研發互動討論，發現共同的問題和興趣。這個階段，社群主持人及核心小組成員為關鍵，扮演媒合者凝聚個體了解興趣並蒐集資訊。

要把老師在繁忙的課務步調中聯繫在一起是件不容易的事，一開始要有一群充滿熱情的先驅者，從無到有，然後努力佈建一個安全信賴的環境，並有任務導向鋪陳想法，才能從無到有，或號召或影響成員陸續加入，將原本不會互動的人們聯繫起來，可以產生新的、刺激性的學習。（NCC 校長 1080823）

社群主持人在召集與主持共備會議中發揮作用，並對實踐社群的效能和活力承擔責任。於 108 年 8 月 23 日共備會議紀錄中，社群主持人 PT 即提到夥伴的邀請原則與看法：

社群夥伴的邀請是一件很辛苦的事，經常被夥伴以時間與能力的理由而回絕。所以成員的邀請主要考量的條件往往不是能力，而是學習與做事的熱忱。其中希望有跨領域的夥伴共同參與，讓我們可以有多元的視野彼此交融；也希望有行政夥伴的參與，未來能與學校行事活動連結，擴大課程的意義與價值。（EPT1080823）

核心小組成員是一群先驅者，經常參加非正式的會議，共同協商、草擬社群的共備議題。並積極參與社群共備會議，協助確定核心主題，幫助指導實踐社群的學習議程。核心成員提供知識和社會領導力，以及需要營造一種合作的氛圍，激勵成員尋求機會、互相幫助。在 108 年 8 月 23 日共備會議紀錄中，核心小組成員 LJ 對於議題規劃與進行方式也有看法：

我們這次設計的共備議題太多，時間太趕。有感覺到大家的不安與壓力，很擔心下次就有人被嚇跑。建議應該考量大家的負擔，多一些對話的時間，並且要讓一般成員不必擔心在遇到困難或缺乏知識時會感到尷尬，我們不僅要把人聯繫一起，也要把相關的資源連結起來，有情感的支持、還有專業的支持，才能激發夥伴們共同參與。（ELJ1080823）

（二）建立階段

社群開始自我定位，形成運作規則，獲取更大價值的課程願景與經驗脈絡。實踐社群的成立初期就是任務導向，共同關注彈性學習課程發展實務。透過定期教學分享與對話，來彼此幫助，以解決該領域日常工作的問題；以及共同協作發展最佳的實踐經驗，成為初步社群運作規則。

社群運作能形成課程發展支持系統，提供提攜協助、問題解決、辯證協商等共同協作、彼此幫助，並跳脫自身既有框架。（ESC1080823）

隨著實踐社群成員對社群的信任日益增強，並為持續發展的社群制定價值主張。參與教師必須探索一種能夠從集體社群中獲得更大價值的願景圖像或信念，以獲得更深入該領域的知識和專業。例如：在成立初期，社群主持人就針對社群定位與價值問題，進行教學回饋問卷：「您對參與自主學習社群的期待？」

學生能將課程所學遷移至生活。（ICS1080818）

學習如何幫助孩子培養自主學習的良好習慣，提升自我價值與未來競爭力。（IPX1080818）

對自己：希望能有餘裕的走在課程進度前面；對課程：希望經過一年的操作，能更加完備。（ILC1080819）

培養學生自主學習的意願、策略、能力，並學以致用，應用在各領域學習上。（IHY1080819）

「請問您認為學生要能自主學習，需要培養哪些能力？」

對世界的好奇心、自律、解決問題的能力、找尋學習資源的能力、通整歸納與明辨資訊的能力。(ILC1080818)

1.閱讀與摘要的能力。2.提問與統整的能力。3.時間規劃的能力。4.搜尋資料的能力。
5.邏輯思考的能力。6.溝通討論與合作的能力。7.覺察生活周遭問題的敏銳度。
(ILT1080818)

「若您在課堂中進行自主學習教學時，您會關心什麼事情（至多請列舉 5 項）？」

學生會思考嗎？學生會回應嗎？會共同參與嗎？他們理解解決問題的策略嗎？學生聽得懂嗎？(IPX1080818)

學生是否？注意聽 1.認真參與討論 2.立刻、真誠鼓勵同學 3.主動幫助同學。教師自省：學生是否「真正」學到什麼？(ILT1080819)

實踐社群需要傾聽成員初期的經驗脈絡，都會成為課程願景與價值重要形塑以及社群定位凝聚的歷程，在 8 月 23 日的社群共識會議裡就提出課程的四個主張：「看見孩子的需要，以學生學習為中心。打開孩子的經驗世界，發展抽象能力」、「學習者需要對個人的學習現況進行評估、規劃並採取適當的行動；滿足自主需求、能力需求、歸屬（關聯）需求以及動機的敏察」、「結合學校願景、學生圖像來討論或檢核所對應核心素養內容（發散到聚斂）」、「透過師生學習角色的轉移，教師逐漸轉變為引導者與支持者的角色，學生有更多的自主與探究的空間，並為自己的學習負責」。換言之，以學生學習為中心的目標應成為教師社群學習與成長的基礎。
(IPT1080823)

我們發現在願景形塑歷程中，不斷的對話與互動喚起夥伴們課程的自主意識與自主行動，構建社群運作節奏。當大家發現「這是我們的課程」，這在社群建立階段是彌足珍貴的經驗脈絡。基於此，「社群定位」、「形成運作規則」與「社群的行動願景」會來回幾次的交互影響作用，有衝突、有妥協、有轉化，逐步形成共識。建立階段的「建立網絡關係」、「社群成員集體參與社群行動與解決問題的共同機制」，就會形成共同的經驗脈絡，進而鞏固社群定位、深化運作規則思維以及獲取更大的課程願景價值。(NCC 校長 1080823)

（三）參與階段

社群真正開始建立它的能力，持續行動力的實踐。透過分析不定期的線上對話，以及每月一次非正式會議上的交流出現的主題確定共同的職能、任務和角色，逐漸形成共享的價值與規範，促進彼此教學的依存關係。這階段的教師實踐社群營造一種協作環境，提供教師學習機會、促進教師學習轉化、協助輔導新手教師、激發教師專業熱忱與彼此歸屬感。

幸虧有社群的資源共享與建議，把平常花一週才能完成的工作縮短到兩天就完成了。（IHY1081108）

社群分享的系統圖工具，可以幫助解決學生聚焦思考討論的問題。（ICM1081108）
你幫我、我幫你的互助增能，不僅在教學技術層面、也是情感支持層面的。（ISC1081108）

成員認為扶持同儕的發展也是自己的責任。（ILY1081108）

我們不會遲疑於分享新想法。彼此提供建議、決策，依據自身課室條件逐步調整。（ILT1081108）

強調實踐社群是組織知識的擴散機制，成員針對「卓越人才、Leading 未來」課程的理解互為鷹架指導，提供行動中反思的機會，公開分享、重視協議與爭論的解釋等，有助於知識創造、降低錯誤，達成共同目標和促進個人發展與學習。持續性領導能從過去和差異中學習，在壓力下保有彈性，並會耐心等待結果，促進深度學習。

透過實作教案的活動，成員教師在教學時除了知道如何教學之外，因為有經歷社群的對話與闡明，更知道為何要如此教學。（ILX1081108）

成員會發現認知與行動衝突是不可避免的，也必須要容忍成員之間的差異，如果可以接受的，會成為自己的養分然後轉化學習與成長；如果觀念或風格差異很大的，就會成為我們的調適學習。（ILJ1081108）

（四）活躍階段

社群展現出對知識的效益與集體學習的效益，透過協同合作，省思與定義組織及成員之價值。實踐社群不定期非正式互動、定期的共備會議，以及教師在帶回課堂上遇到的問題和挑戰方面所發揮的積極作用，他們成為相互依賴的教學創新者，對自己的實踐進行質疑和反思，分享關注點、創造新的教學理念，並分享失敗和成功，透過協同合作的歷程展現集體的學習效益。

當個人故事和經驗被共同理解、支持與協助時，就會產生相互信任和尊重。實踐社群營造了一種協作環境，使教師可以檢查和改變教室中發生的事情，參加實踐社群時，教師更願意冒險，反思自己的失敗，分享成功的課程和實踐。因此，在社群中建立了重要的社會與人力支援的支持紐帶，並增強了他們的信心和創造力，發揮一加一大於二的實質效益。（NCC 校長 1090604）

社群主持人要擔任管理實踐社群與正式組織之間聯繫，包括提高實踐社群對組織的價值，評估實踐社群的定位、運作狀況，以及評估實踐社群對成員的貢獻，以做為持續社群領導運作的依據。

社群的反饋是很重要的。動態歷程中的即時反饋可以讓我們做中學、彼此幫忙、共同解決問題；定期線上的教學反饋，可以協助我們確立社群的定位以及課程發展的價值與貢獻。（IPT1090508）

實踐社群是有機發展，「對話」、「分享」與「共同解決問題」是我們社群運作的基本模式，從成員的經驗脈絡與多元觀點的爭論中協議共識與差異，透過每次共備安排的教學分享、教學實施困境與解決方式討論來解釋教學行動立場，以及行動反省之後的立場轉變，進而促進成員的轉化學習與成長，產生對學校與成員的貢獻價值。（ISC1090508）

（五）轉型階段

社群利用知識的意義與作用以增強核心優勢，創造專業領域的發展趨勢。一旦確立有意義社群價值與任務：「教是基於學而存在的，成功的教學須導引學生的學，只有學生自主從事學習任務，才能真正有所學習」；以及社群的運作機制與歸屬感的建立、組成核心小組提前共備佈署、重視社群成員的互動與對話、透過教學實踐分享反思教學選擇與決定、彼此協作增強教學技能與對社群的歸屬感，並視挑戰重新定義為機遇。接續社群的發展除了要持續性社群領導與改良以促進成員更深度學習，並使深度學習得以擴展和延續之外，還要使社群朝向察覺及回應外在條件，持續地調整以創造知識及建立新的結構，並更進一步地擴展、影響其它領域，進入新的展望的轉型階段。

經過近一學年的努力，我們在社群會議所討論的構想，透過闡明、澄清及互動，幫助班級導師逐漸認同自主學習課程的價值與意義。確實，我們看見原本因為少一節自習課，帶有疑慮的導師逐漸認同這堂課的價值，更進一步影響新學年度七年級創新彈性學習課程的開設，包括跨領域的「品閱新視野」以及以議題設計為主的「我們與地方的距離」。隨著課程發展實務問題的解決，逐步轉向持續發展為目標。（IPT1090604）

一些成員處於實踐社群的外圍，可能不做出積極地貢獻，因為他們觀察核心成員與一般成員之間的互動，仍然可以透過一般成員或核心成員的新教學行動研究而獲得學習，或是從實踐社群獲取更多有價值的訊息。逐漸影響社群外部的人員擴大效益，甚至創造專業領域的發展趨勢。（ILY1090604）

二、自主學習之實踐社群的運作特徵

Kruse、Louis 與 Bryk（1995）則主張，教師學習社群所奠基的五大基本要素是：1. 反省的對話活動；2. 學習為本的教育設計；3. 教師同儕的緊密互動；4. 合作的校園文化；5. 共享的價值和規範。張新仁（2009）指出，不同於一般團體社群，教師專業學習社群的特徵為以下幾點：1. 共同願景、價值觀與目標（Shared Vision, Values and Goals）；2. 協同合作，聚焦於學習（A Collaborative Culture with Focus on Learning）；3. 共同探究學習（Collective Inquiry）；4. 分享教學實務（Shared Personal Practice）；5. 實踐檢驗：有行動力，從做中學（Action Orientation: Learning by Doing）；6. 持續改進（Continuous Improvement）；7. 檢視結果（Results Orientation）。在大大國中之自主學習實踐社群的運作階段歷程，筆者發現實踐社群不同於正式組織，若欲更好地理解實踐社群，必須注意實際操作的細微差別。雖然實踐社群不必是正式的，但基本上是自治的並且由人們的常規思維共同驅動，具備明確任務及關注的價值，能充分調動社群領導者的職能，且具有包容性，能開放內部和外部觀點之間的對話。

（一）具有明確的任務及關注的價值

在實踐社群的建立階段，參與教師要能夠從集體社群中獲得更大價值的願景圖像或信念，產生對社群的歸屬感、任務的責任感。在社群主持人於 109 年 6 月 4 日的分享簡報中也指出任務的明確與價值的重要性。

實踐社群一旦具有明確任務與關注的價值，社群任務不再是別人的事，也是自己的事，我們有我們承諾的任務，並且我們互相支持。（EPT1090604）

實踐社群成員透過對「校訂自主學習課程研發與教學實務」的理解相互指導。但是，這種理解不僅涉及技術、實踐或理論知識，還能以一種能夠擁抱改善教育實踐的方式來影響學校制度文化，進而創建歸屬感，最終形成了共同的身份，並將生成的知識轉化為有意義的實踐。

圍繞要完成的任務進行的談判與協商可以幫助實踐社群的創建。透過成員聚集在一起解決問題，來共同構建新知識，然後將其轉化為可以應用在將來新的解決方案。在其歷程中發展共同的語言、經驗與思維，激發了成員對從事課程創新的教學熱忱與承諾。（ILY1090604）

(二) 充分調動社群領導者職能

實踐社群必須要兼具社交和專業性質的力量牽引而凝聚。因為教師參與實踐社群的程度，也關乎是否「想不想、要不要、能不能」等內在需求因素。這些基本心理需求也因個人對社會環境的詮釋，以及環境回饋的資訊，反應出可擁有多少控制權，因此，動機是脈絡中的產物，亦是個人當下的體驗與詮釋（Kiemer, Groschner, Pehmer, & Seidel, 2015）。為此，Borzillo、Aznar 和 Schmitt（2011）認為社群領導者扮演關鍵角色與職能，其中，社群主持人的技能是實踐社群成功的最關鍵因素。社群主持人在召集和主持成員會議中發揮作用，並對實踐社群的活力和有效性承擔責任。核心小組成員負責社群內緊密聯繫成員，其透過促進討論並保持實踐社群的活躍和重要性以鼓勵成員參與（Wenger, 2006）。

大大國中校訂自主學習之實踐社群運作，將成員角色分為社群主持人、核心成員、一般成員，以及主題專家，在實踐社群發展歷程各階段都發揮重要職能，包括：建立關係、持續發展、經營培育、建立合作、評估改進、溝通協調、教育推廣等，透過主要任務編派來充分調動職能及社群運作發展（詳如表3）。其中，教務主任與三位核心小組成員組成核心小組是社群運作的大腦及指揮中心，透過定期會議，以及非正式互動，建立社群的運作目標，探討與選擇社群運作策略和方式，搭架社群的溝通合作網絡，在運作歷程中不斷回應目標與行動反思，爭取資源經營培育社群運作的有利環境，並藉由定期成員教學與學生學習反饋作為評估改進的依據。教務主任擔任社群主持人，積極調節人際關係和聯繫，幫助建立關係並為團體提供社會資本。主持人還要能充分整合與聯繫實踐社群和正式組織，進而持續發展。其中包括：提高實踐社群對學校課程組織的價值、評估實踐社群的運作狀況與貢獻等。其次，核心成員有三位是社群有力的貢獻者，共同經營培育有效能的學習平臺，例如：搭建雲端共享資料庫的知識分享平臺，聯繫起社群的合作網路。另亦經常利用通訊軟體進行討論會議，協助確定核心主題並共同主持社群的學習議程。此外也擔負起拍攝課程推廣短片，醞釀行動擴散的能量，以及協助教育推廣。再者是一般成員參加會議和討論，並藉由教學實務經驗交會，延展個別的教學理解與共構教學的新詮釋，以及對教學資源如學習單、教案等作出貢獻。至於主題專家是由校長擔任，以實際帶領社群經驗及專業知識，協助社群成員進行知識探索。在充分調動社群領導者的職能和角色之下，彼此成功與失敗共享，新思想得到解決的環境中，豐富學習生態的專業知識，並擴展成員的教學力，也能引進多元資源，讓課程創新活化並永續發展，並有能力做出持久的教學變革。

表3 大大國中社群領導者在各社群歷程階段的職能與主要任務

職能	主要任務	社群領導者	社群歷程階段
建立關係	把大家聚在一起	社群主持人	潛在階段
	了解成員興趣	核心成員	建立階段
持續發展	重整議題	社群主持人	建立階段
	開發社群經營新策略	核心成員	參與階段
經營培育	營造學習環境	社群主持人	各階段
	支援基礎設備	主題專家	
	培養成員領導力		
建立合作	建立合作夥伴關係	社群主持人	各階段
	建設包容性環境	核心成員	
	協商談判	一般成員	
評估改進	定期回饋、評估檢討	社群主持人	各階段
		核心成員	
		一般成員	
溝通協商	理解、分享交流	社群主持人	各階段
		核心成員	
		一般成員	
教育推廣	應用、傳播	社群主持人	活躍階段
		核心成員	轉型階段

資料來源：研究者自行整理。

（三）強調深度思考的共同學習

在實踐社群中，對於知識保持懷疑，學習被描繪需要（重新）協商經驗的含義，而不僅僅是獲得知識。知識為行動的潛力，知識即是在實踐中使用人們所知道的东西（Brown & Duguid, 2000）。易言之，知識不像從表象字面意義上傳遞的，而是在那些真正的理解重新創建知識的行為，並且行為的潛能是在社會環境中形成的。因此，實踐社群不僅只關注資源的共享與應用，在參與過程中，必須提供相互聯繫的共同行動中反思的機會，發展共同語言以及共同思考的途徑藉以促進實踐社群有機發展。

實踐社群成功地促使許多參與者改變了慣例。透過腦力激盪的共同備課，將想像的抽象目標具體化為學習活動，生成教案、學習單，再透過課堂教學實踐轉化後的對話分享，發展出社群內共同的知識，將這些更多的學術技能和知識運用到他們的單元中，對他們的評估策略進行實質性改變，進而開發一套獨特且個人化的資源、經驗和解決重複出現問題的方法，採取步驟為學生創造一個更主動的學習環境。

（NCC 校長 1090604）

(四) 開放內部和外部觀點之間的對話

實踐社群應該具有包容性，歡迎新成員加入及分享想法、尋求幫助，以及邀請具有專業知識和新想法的外部人員，彼此交流對話，發揮他們的專業知識和影響力。社群的互動學習氣氛不應具有判斷力，團隊應解決所有提出的問題（Chow & Chan, 2008），新成員有助於保持創新思想的管道，如此一來得以增強創造力，更新互動並促進新的合作。另外，對每個成員潛能的充分理解，並允許發揮的舞臺（Wenger, 2006）。

校訂「卓越人才、Leading 未來」彈性學習課程的研發是長期動態歷程，實踐社群運作要基於成員與專業網絡合作的協商學習，更多精敏的教育轉化與包容性，允許社群內不同的分工模式和學習策略，開放內部和外部觀點之間的對話，這可以增強創造力，更新互動並促進新的合作。例如：邀請國教院研究員擔任主題專家，提供理論框架對話與回饋，更全面關照現場實際所思所得；其次，實踐社群會透過定期的教學分享、專題報告，以及善用通訊軟體進行即時對話討論，活絡成員角度的專業對話，因而可以豐富教與學的想像，相互搭起專業學習鷹架和擴展教學的認知平臺，同時也強化成員之間的歸屬關係。建立雲端共享資料庫，存放課程計畫、專題分享、教案教材、共備會議紀錄及活動照片等資源，可以充當將其應用於不同問題和環境的解決方案之線上存儲庫，從而優化時間和精力。拍攝成果短片，促進校內更多教師了解「卓越人才、Leading 未來」的課程價值與發展歷程，開發潛在成員，以及影響其他領域的課程發展。參與國教院主辦「自主學習 POTLUCK」論壇發表，內外部觀點的交鋒與交融，可以產生新的、刺激性的學習，更完備自主學習的課程架構，也得以幫助改善課堂實踐。

開放內部與外部觀點的對話是有促進的作用，彼此分享經驗與內隱知識、創造觀念、建立原型，乃至行動擴散，期間其實是不斷來回與滾動修正的歷程。以「卓越人才、Leading 未來」的彈性學習課程的教學內容為例，並非只有一種內容形式，是隨著多元對話與經驗積累而不斷演進，進而促進課程永續發展與行動擴散影響。

（NCC 校長 1090604）

伍、自主學習之實踐社群運作對於「卓越人才、Leading未來」彈性學習課程研發之助益

實踐社群是一個動態反思的學習歷程，透過社群夥伴的多元視角不斷交疊所生成新的見解，重新定位課程發展的學習目標、任務布置，以及評量標準，以貼近真實現場所需。在學校現場可以有不同類型的社群，其中，共同關心課程領域的教師們，可以組成以課程為主軸的實踐社群，針對課程這一個領域有共同的知識，而且分享共同的實務，藉以提升課程品質。誠如個案學校即是為完成「卓越人才、Leading未來」彈性學習課程研發，而組成自主學習之實踐社群來達成任務。具體而言，透過校訂自主學習之實踐社群運作對於「卓越人才、Leading未來」課程研發的助益有三：

一、透過明確任務與價值的實踐社群運作，促進成員對課程研發與品質的承諾

校訂自主學習課程之實踐社群明確以「卓越人才、Leading未來」課程研發為任務導向，可以促進教師反省自己自主學習課程理論的想法，澄清目前的課程觀點，並掌握目前部定課程有何優缺點，進而思考何種校訂自主學習課程主題或內容適合於學校脈絡？適合於學生？最終發展合適且創新的課程。另外，課程協作啟動了主體的實踐和專業認同，成員在實踐社群的參與歷程中，更願意冒險並反思自己的失敗，以及分享成功的課程和實踐，促進成員對課程研發與品質的承諾。

二、透過創建協作環境的實踐社群運作，強化課程慎思與創新發展

在實踐社群中，知識並非從一個人轉移到另一個人，而是在真正的理解中重新創建知識的行為。實踐社群創建一個協作環境的學習平臺，成員針對「卓越人才、Leading未來」課程的理解互為鷹架指導，提供相互聯繫的共同行動中反思的機會，公開分享、重視協議與爭論、解釋立場、強調立場的改變、協商出同意的觀點及選擇決定等，實踐社群成功地促使成員重新檢查和改變教室中發生的事情，強化課程慎思與創新發展。

三、透過積極社群領導與開放內外對話的實踐社群運作，解決課程問題及永續課程發展

透過社群領導可以積極改善人際關係和聯繫，幫助建立信任並為團體提供社會資本，還具備教育力和社會能力。促使成員不會遲疑於分享新想法。彼此提供建議、決策，並依其彼此意見逐步調整。透過開放內外對話探究出對「卓越人才、Leading未來」課程發展的多元觀照，也啟動問題識別、計畫、行動、觀察和反思的連續週期，這週期為社群提供一種節奏，透過產生持續改進的共感來促進參與。連續不斷的改進為社群提供動力，不僅保持士氣也解決課程問題及永續課程發展。

陸、結語與建議

實踐社群為一個學習平臺，透過對同一問題的理解相互增能與支持，有意識地努力學習更多有關自己的學習和改進方法。但是，這種理解不僅涉及技術、實踐或理論知識，還有關懷實踐社群定位的理解與價值，以及相互依存的內在關係。在學校裡可以有不同類型的社群，以共同關心課程領域的教師們為例，可以課程為主軸組成實務社群，針對課程領域有產生知識作用、分享共同的實務，並提升及確保課程品質。經過近一學年的實踐社群運作，生產出「卓越人才、Leading 未來」的課程研發與現場的教學實踐。不過，仍存有「跨領域成員的共同時間難以安排」、「成員參與程度差異」以及「運作階段歷程的停滯」等挑戰不斷生成與克服後再克服。因此，依據個案學校以校訂自主學習課程之實務社群運作之初探，對於未來建立實務社群以及運作的具體建議有：1.召集一個核心小組先啟動流程；2.從特定的任務或共同關心的議題開始；3.事先爭取學校教務處協商成員共同不排課時間；4.善用科技建立非正式對話平臺，聯繫情感與打破時空限制；5.遴選熱情與專業的社群主持人，以及核心成員的定期超前佈署；6.建立社群評估機制，傾聽內部成員及課程實施學生對象的意見及課堂故事；7.營造包容且安全的學習環境，促進內部與外部多元觀點的對話，促進共同思考與深度學習；8.主動意識與構建社群運作節奏，透過產生持續改進的共感來促進參與，以及實踐社群的永續發展。

參考文獻

- 王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展。《課程研究》，2（2），41-63。
- 卯靜儒（2019）。你今天深度學習了嗎？新課綱研習工作坊之教師學習經驗探究。《教育研究月刊》，305，52-74。
- 何琦瑜、賓靜蓀、張瀞文（2012）。十二年國教新挑戰：搶救「無動力世代」。《親子天下》，33。2020年8月31日，取自：<https://www.parenting.com.tw/article/5031634-/?page=1>
- 陳美如、雷嗣汶（2019）。跨領域學習：創新課程發展關鍵元素。《教育研究月刊》，300，18-35。
- 陳佩英（2012）。教師專業發展的第四條路：學習社群實踐的理論轉化。載於中國教育學會（主編），2020 教育願景（頁 307-358）。臺北：學富。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 張新仁（主編）（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。2020年8月31日，取自：<http://teachernet.moe.edu.tw/Upload/Book/477/477.pdf>
- 張堯卿（2018）。高中實務社群中教師實踐智慧之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

- 歐用生 (2006)。建立課程的公共性：課程公共論述的危機與出路。師大教育研究集刊，52 (1)，1-27。
- Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Borzillo, S., Aznar, S., & Schmitt, A. (2011). A journey through communities of practice: How and why members move from the periphery to the core. *European Management Journal*, 29, 25-42.
- Chow, W. S. & Chan, L. S. (2008). Social network, social trust and shared goals in organisational knowledge sharing. *Information & Management*, 45(7), 458-465.
- Gongla, P. & Rizzuto, C. R. (2001). Evolving communities of practice: IBM global services experience. *IBM Systems Journal*, 40(4), 842-962.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2004). The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers, *Journal of Education and Work*, 17(2), 167-182.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (eds). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35(2), 94-103.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- The Organization for Economic Co-Operation and Development. (OECD) (2005). *The definition and selection of key competencies*. Paris: Author.
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2001). *Cultivating communities of practice*. Boston: Haven Business School Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice*. Retrieved June 2, 2020, from <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

國中自主學習校訂課程之實踐¹

林佳慧* 教師
臺北市立敦化國民中學

摘要

本文旨在探究十二年國教國中自主學習校訂課程之實踐，以一所新北市國中為例，闡述該校發展校訂課程的實施歷程。該校以專題探究作為自主學習的取徑，分為「準備、選擇、計畫、行動、歡收」之五個階段，並於 106 學年度開始，由兩個八年級班級實施小規模試行，引導學生發展自主學習的興趣與能力，逐漸建構系統性與在地性的自主學習課程。本案例對於他校自主學習校訂課程之發展，有三點建議：一、學生自主學習應重視支持資源的運用與整合；二、學校應建立行政領導與教師教學的共力文化；三、學校應善用外部專業協作團隊精進自主學習的課程知能。

關鍵詞：十二年國教、自主學習、專題探究

*本篇論文通訊作者：林佳慧，通訊方式：ellenhui95@gmail.com。

¹ 本文內容部分修改自林佳慧（2020）。

The Implementation of School-based Curriculum for Self-regulated Learning in 12-year Basic Education

Chia-Hui Lin* Teacher

Taipei Municipal Dunhua Junior High School

Abstract

This study explored the implementation of a school-based curriculum for self-regulated learning (SRL), and conducted a case study on a secondary school in New Taipei City. The school adopted problem-based learning as an approach to implement the SRL curriculum, which consisted of five facets: preparation, selection, plan, action, and celebration. Starting from 2017 academic year, the school began small-scale trails on the reformed curriculum in two eighth-grade classes and guided the students to develop motivation and abilities of SRL. The SRL curriculum was then gradually and systematically constructed with the features of the school. This study proposes three suggestions for other schools aiming to develop their school-based curriculum for SRL. Firstly, it is suggested to value the execution and integration of supportive resources. Secondly, the school is suggested to establish a collaborative culture shared by the school leaders and teachers. Finally, the school is suggested to take advantage of teams, which consists of outside experts to improve their proficiency in developing the SRL curriculum.

keywords: 12-year Basic Education, problem-based learning, self-regulated learning

*Corresponding author: Chia-Hui Lin, E-mail: ellenhui95@gmail.com

壹、前言

2014年11月我國正式公布十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）課程綱要總綱（以下簡稱總綱），揭示「自發、互動、共好」為學校人才培育理念。在課程架構方面，國民中學和小學階段（以下簡稱國中小）由彈性學習「節數」改為彈性學習「課程」（又稱校訂課程），鼓勵學校發展跨領域主題／專題／議題探究課程、戶外教育、學生自主學習等課程，落實學校教育願景及學生適性學習（教育部，2014）。

總綱校訂課程類型相當多元，其中「學生自主學習」（簡稱自主學習）校訂課程值得進一步關注。乃因當今環境充滿易變性（Volatility）、不確定性（Uncertainty）、複雜性（Complexity）與模糊性（Ambiguity），又稱 VUCA 世代（Fadel, Bialik, & Trilling, 2015），人類須自主前瞻時局，破除線性思考，以因應未來變化（林俊宏譯，2018）。另一方面，資訊科技、人工智慧及大數據等快速興起，人類社會已進入「第四次工業革命」時代，教育 4.0 新範式隨之而起（Federation of Indian Chambers of Commerce & Industry, 2017），啟動新的教育系統、課程教學及人才培育之變革（吳清山、王令宜，2018）。換言之，自主人才培育成為新的教育範式，亦為國內外課程改革的焦點（教育部，2014；Finnish National Board of Education, 2016；H. K. Curriculum Development Council, 2017；New Zealand Ministry of Education, 2007）。

總綱雖出現「自主學習」一詞多次，卻未見明確定義及具體作法。梁雲霞（2020）則指出總綱以柔性且謹慎的方式陳述自主學習之精神與實施權責。¹以實施要點之教學實施第七點所述：「為增進學生學習成效，具備自主學習和終身學習能力，教師應引導學生學習如何學習，包括動機策略、一般性學習策略、領域／群科／學程／科目特定的學習策略、思考策略，以及後設認知策略等」（教育部，2014，頁 33），由此可知，總綱採廣義方式詮釋自主學習及培育方向，賦予學校與教師課程自主的權利與機會，保留學校決策和教師專業行動的空間。

雖然自主學習對於十二年國教課綱理念之實踐具其重要性，然自主學習校訂課程發展歷程為何？學校領導與教師需扮演哪些角色？其所知仍相當有限。為此，筆者以一所參與國家教育研究院（以下簡稱國教院）「十二年國民基本教育課程綱要在國民中學實施之課程轉化探究」（以下簡稱十二年國教國中課程轉化計畫）的研究合作學校——立禾國中（化名）為案例，說明該校自主學習校訂課程之建構歷程。該校於 106 學年度開始規劃自主學習課程，歷時兩年的課程研發，並於 108 課綱正式上路時，首先於七年級全面實施。期以此文，豐富國內 108 課綱之自主學習實踐論述，並提供其他學校發展校訂課程之參考。

¹ 自主學習實施權責以高級中等學校為主，學生自主學習應列入年度課程計畫備查，並列入校務評鑑及輔導訪視之重點項目。

貳、自主學習之內涵

自主學習中的「自主」(autonomy)一詞源自希臘語，其組成包含字首 autos 指涉之「自我」(self)，以及字尾 nomos 指涉之「管理」(rule)，此字在當時僅應用於城邦治理，而非探討個人層面 (Haworth, 1986)。隨著時代演進，自主之概念不僅限於政治，已進入許多領域，例如：哲學家盧梭認為個體有自主成熟的能力，可進行獨立且自我決定的判斷 (Neuhouser, 2011)；心理學家皮亞傑認為自主源於個體自由意志，藉由選擇遵守特定規範，決定其行動 (Sugarman, 1987)。

西方心理學界對自主學習研究，可追溯至 1969 年人本心理學家 Rogers 對學習的倡議。Rogers 有感於當時的學校現場，教師多以講述、指導或命令等方式進行課堂教學，忽略學生的學習經驗及感受，遂在《Freedom to learn》一書提出教師教學的重心應以學生學習為主，著重學習者主動自發的探索歷程，培養自由選擇、自我規劃及負責的能力，教師角色可由指導者轉為協助者或引導者 (Rogers, 1969)。爾後，學界陸續展開學生自主學習之動機、策略、認知、後設認知、情緒、行為、能力、特質、同儕學習、環境支持或教學條件與策略等相關研究 (李子建、邱德峰, 2017; Zimmerman, 2002)。Zimmerman (2002) 認為「自主學習」是一種多面向的心智活動，其可分為預想階段、表現階段與自我反思三個階段，詳見圖 1。

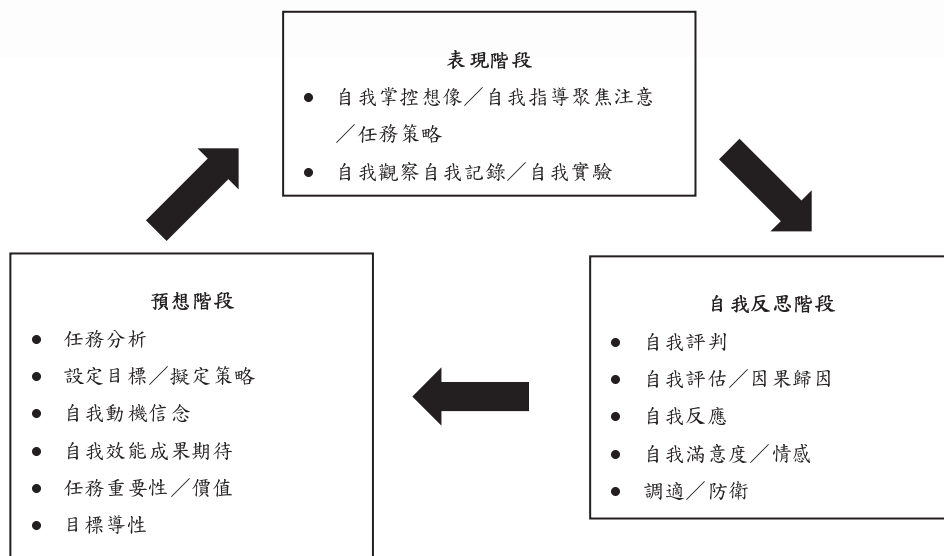


圖 1 Zimmerman 自主學習三階段模式

資料來源：出自 Zimmerman (2002, p.67)。

簡言之，學生透過三個階段，有策略性地調整自己的行為、個人因素及環境因素以創造學習的意義，主動參與獲得知識，儘管自我調整能力存在個別差異，但只要能掌握自我調整的學習策略，如：設定目標、自我評量、尋找知識、保持紀錄、自我監控、自我反思、適當尋求協助、自我評價等，皆可增進自主學習的能力（Housand & Reis, 2008; Zimmerman, 2002）。綜上，自主學習泛指個體從外在行為結果，對自己的認知、動機、情感及行為，能設定學習目標並運用學習策略，產生監控、調整與評估成果之主動學習歷程。

此外，龐維國與薛慶國（2001）從東方哲學角度，探析先秦時期以降之學者，如孟子、朱熹、陸九淵、王守仁、王廷相等人的思想，發現自主學習貴在自求自得，可為終身用之。孟子曰：「君子深造之以道，欲其自得之也，自得之，則居之安。居之安，則資深。資之深，則取之左右逢其源，故君子欲其自得之也」（《孟子離婁章句下第 14 章》）和「梓匠輪輿，能與人規矩，不能使人巧」（《孟子盡心章句下第 5 章》），意指學習者自得之要在於主動性，思考義理，方有所得。龐維國與薛慶國兩人進而從古聖先賢對自主學習義理之闡釋，提出五項自主學習的原則。首先是自主學習需以「立志」為基礎，涵蓋專心致「志」以達學習目標與自修意「志」的學習心態。第二、自主學習著重「學思結合」，強調學習過程的深思熟慮，而非淺碟學習。第三、自主學習具有「知疑善問」追根究柢的探究精神。第四、自主學習蘊含「自我省察」的精神，如同《學記》明載：「學然後知不足，教然後知困。知不足，然後能自反也；知困，然後能自強」，帶有評價與監控之意。最後，自主學習可為「與他人切磋」互學成長歷程，亦如《學記》記載：「獨學而無友，則孤陋而寡聞」。由此可知，學生進行自主學習並非放任其學習，自主學習不等於自習課；反之，需要教師從旁協助，為學生建立相關的學習策略與打好基礎，並且透過循序漸進的引導，將學習責任逐步轉移至學生身上，進而發展出自主行動的學習力。以下透過立禾國中為案例，說明學校自主學習校訂課程之建構歷程。

參、立禾國中自主學習課程之建構歷程

一、學校環境背景說明

立禾國中位於新北市，是所緊鄰市中心的中型學校，成立至今已有 40 年。學校早期的地理位置位處北部漢人最早開發地區之一，現今，社區內仍保有多間香火鼎盛的廟宇，為當地居民的信仰中心。學校附近多為餐飲、五金、機械修護與金融等工商市集，家長的職業也大多以工商業為主，部分家長因工作繁忙，與學校互動較低，而學生來自單親家庭、隔代教養與外籍子女的比例也逐年增高。

全校師生約有 800 多人。走進校園隨處可見公共藝術作品，以及綠意盎然的植物景觀，整體空間環境欣欣向榮，頗富文藝氣息與環境生態之美，陶冶學生的美學素養與孕育環境永續的意識。立禾國中成立初期，班級數曾達 100 班的榮景，然而隨著少子女化及鄰近大型國中、私立完全中學之磁吸效應。該校七年級新生報到率約僅 40%至 50%，七年級新生有三分之一的學生來自弱勢家庭，同時入學後需參加補救教學的學生約占七年級新生的一半，為此，如何有效提升學生學習能力與素質成為立禾國中關注的焦點，也是面對 108 課綱學校推動自主學習課程發展的主因。

二、立禾國中對自主學習課程之準備

（一）從他校交流啟發對自主學習的想像

起初，立禾國中行政人員與教師並不清楚如何發展自主學習課程，多數教師對於自主學習看似熟悉同時又感到陌生。教師認為平時課堂上常提醒學生要能「自動自發」學習，不就是自主學習的意涵？為何 108 課綱還需如此強調？假如這兩者有不同，其差異何在？這些皆為立禾國中實施自主學習初期常聽見的討論議題。

直至校長於 105 學年度參加校際參訪活動，方確立自主學習著手的方向。該活動由國家教育研究院（以下簡稱國教院）舉辦，帶領全臺各地研究合作學校的教育人員參訪宜蘭慈心華德福實驗教育，除了解體制外實驗教育辦學的理念與特色，當天的主題為華德福學生的專題發表會。校長於會中看見學生侃侃而談自身執行專題的過程，每位報告者聚精會神的神情令人感動，這些畫面也在校長的心中種下學校推動自主學習的火苗。除了國內學校的交流參訪，立禾國中也透過國教院十二年國教課程轉化相關計畫的安排，讓校長有機會帶領幾位教師到香港汲取推動自主學習課程的實踐經驗，於是立禾國中以研究合作學校的名義，兩次參訪香港的中學教育，第一次為 106 學年度，由校長和兩位導師（皆為國文教師）為代表；第二次於 107 學年度，以校長、教務主任和三位導師（兩位國文教師和一位數學教師）為主，藉由兩次外埠參訪的經驗，累積學校課程轉化的知能，奠定推動自主學習的基礎。

此外，國教院十二年國教課程轉化計畫所籌組的專家學者小組也會定期到校，協助學校進行自主學習課程的討論，提供自主學習的學理基礎與實務。從國教院研究合作學校的自主學習課程轉化經驗可知，自主學習課程之生成多與該校特殊的文化脈絡或學校願景有關，例如：利用校慶大型活動引導學生做方案企劃師（洪詠善、林佳慧、楊惠娥，2018）、或以閱讀理解策略引導學生進行自主學習，或為設計為本方式（Design thinking），帶領學生發想與自身相關的生活用品，具有多元課程轉化形式。

(二) 以專題探究為自主學習之取徑

立禾國中在國教院的協助下，透過「國中學習經驗問卷」發現學生對學習有興趣卻較少主動學習、喜歡與同儕合作、重視父母對自我的期待等。這些問卷結果也使教師更能理解學生學習的動機。為此，學校參考外部專家學者的諮詢建議以及學生學習需求評估，決定以「專題探究」作為培養自主學習的取徑，啟發學生對生活現象的主動關心與問題意識，並且運用學習策略提升學習成效。范信賢與尤淑慧（2017）認為專題探究強調跨領域／科目，並涵蓋各類議題且聚焦統整性的學習，可為十二年國教總綱「跨領域統整性主題／專題／議題探究課程」彈性學習課程之發展。

整體而言，學校對於推動自主學習課程分為「準備、選擇、計畫、行動、歡收」五個階段，說明如下：

1. 準備階段

此面向分為兩個部分，一為建立校園關注自主學習的氛圍，校長和行政透過公開會議及相關活動，傳達成長心態的重要性，並且成立自主學習跨領域教師共備社群，盤整學校相關的學習資源，營造學習型的組織文化。另一於教室內，由教師引導學生說明對學習的看法、設定學習目標，並且連結任課教師的專業知能，共同做為學生自主學習的陪伴者與引路人。

2. 選擇階段

教師為引導學生發想專題與擬定主題，運用黃金圈問題，如為什麼（Why）要選擇這個專題題目？如何（How）運用資料蒐集方法進行專題探究？專題要探討哪些內容（What），循序漸近釐清學生專題探究的內涵。

3. 計畫階段

學生在專題探究的計畫階段，需要依據自己能力設定目標與範圍，評估探究方法運用合適的學習策略，同時依照個人主客觀的條件，規劃可行的專題進度，而教師則從旁扮演正向支持的角色。

4. 行動階段

設定計畫後，學生在同儕相互支持中，秉持成長型心態共同面對問題，並且適時調整與監控專題的進度。教師角色如前所述，除了主動關心學生的學習過程，也需適時給予專業知能的諮詢以及外部資源。

5. 歡收階段

該階段為展現學生學習成果之際，藉由學校行政的安排，學生可將近一學年的專題探究成果與教師、家長、朋友和社區居民共同分享，包含專題探究的重要發現，以及個人在整個過程的成長，都是重要的學習成果。這個階段不只是一個學習任務的終點，更是另一個學習任務的起點，教師除了給予學生正向的肯定與回饋，也需引導學生重新檢視整個學習歷程，找到可再調整的學習環節。

由上可知，學生自主學習能力的培養，舉凡設定學習目標、擬定學習策略、監控學習歷程，以及評估學習結果與再修正等歷程，都需要透過教師教學引導與持續練習，逐步成為自主學習者（Schunk & Zimmerman, 2007）。簡言之，自主學習不是放任學生自己學習，而是有一定的方法與步驟，是以，立禾國中自主學習課程為構築有意義的學習歷程，學生由確立學習目標，習得相關的認知、技能與學習方法，並從專題探究與同儕互動中建立個人學習的價值，培養正向的學習態度，獲得自我肯定與成長的機會。

三、立禾國中對自主學習課程之實踐

立禾國中對自主學習課程依循專題探究之「準備、選擇、計畫、行動、歡收」五個階段，先於 106 學年度兩個八年級班級小規模試行；107 學年度則擴增為三個八年級班級，以下進一步闡述立禾國中自主學習課程兩年的實踐歷程。

（一）學校行政與教師協力「準備」建立自主學習之環境

長期以來，立禾國中多數家長因工作繁忙，鮮少關注學生的學習，然而，從「學生學習經驗問卷」可知，有七成的學生期待家長能關心他們的學習。有鑑於此，校長利用學校日及家長會議，向家長闡述十二年國教學生自主學習的意涵，再藉由「給家長的一封信」傳達學校推動自主學習的理念、用意與辦理方式。校長在信中特別強調：「學習是一生的功課，自主學習不是獨自學習，而是學會如何學習」，說明學生自主學習需在教師與家長共同的引導與支持下，建立自己學習習慣與責任感。校長於信中也邀請家長成為學生自主學習的合夥人，共同參與學生期末學習成果發表會。此外，校長和教師也在班級中向學生揭示自主學習的精神與理念，以及對個人成長的影響，他們鼓勵學生透過專題探究的方法，成為自己學習的主人；而行政人員則利用相關會議告知自主學習班級的任課教師，期盼教師適時扮演學生自主學習的專業支援者或資源提供者。立禾國中自主學習於準備面上，特別重視建立學生自主學習環境網絡與營造成長心態的文化氛圍。

（二）連結興趣與議題自主「選擇」專題探究

起初，帶領自主學習班級的導師發現，學生對於如何自主進行專題探究具有一定難度。原因在於多數學生缺少製作專題的經驗，認為「專題」即是課堂的「主題報告」，只需重新整理課本的資料及進行口語報告即可，缺少專題發想的廣度與動機。為此，教師鼓勵學生從個人興趣或生活日常的主題擬訂專題的題目，例如：甜點的隱藏之美、耳機對人體的傷害、讀書方法或是交通工具的介紹等，範圍涵蓋多元。儘管如此，教師發現學生對於專題深度探尋的能力卻相對有限。第二年，學生除了以興趣做為專題，學校則邀請國教院外部專家入校，透過 UbD（Understanding by Design）進行課程設計，以問題引導教學方法，將自主學習探究歷程結構化與簡單化，透過不同題材短片，例如：

廚餘、校園安全、空氣污染等生活議題，引導學生發展自主學習探究的主題。經由外部專家的引導示範，促進學生對專題題目及自主學習更為深入的理解，後續教師也運用黃金圈「Why、How、What」的問句引導對話，幫助學生澄清專題的方向。不同於第一年的專題題目，第二年的專題內容增加學生自我成長與校園議題，如：如何改善人際關係？怎麼樣能控制好自己的情緒？校園堆肥區改善計畫、廚餘再利用與減少午餐剩餘量、智慧校園等。可見學生在專題選擇方面，除了從個人興趣引發學習動機，也可以生活議題之關注拓展學習範疇，不僅增加未知探尋的樂趣也豐富自主學習的樣貌。

（三）運用學習策略自主「計畫」專題探究之進程

學生進行專題探究時，難免會遇到瓶頸，例如：如何安排時間？如何學會定義問題？如何克服挫折？教師除了扮演心理支持角色，也需適時提供學習策略引導學生進入專題探究的歷程。第一年立禾國中兩位自主學習班級導師向學校行政反應學生的學習困境時，校長親自至班級教導六大思考法，帶領學生認識專題探究的步驟並建立基礎架構。而行政與教師也在自主學習跨領域教師共備社群研發多種主題課程，除了研究方法概說，還有知識整理策略、索引式筆記法、創意技巧、心智圖、雲端資料庫運用等，提供學生掌握自主學習計畫的進程，詳如圖 2。

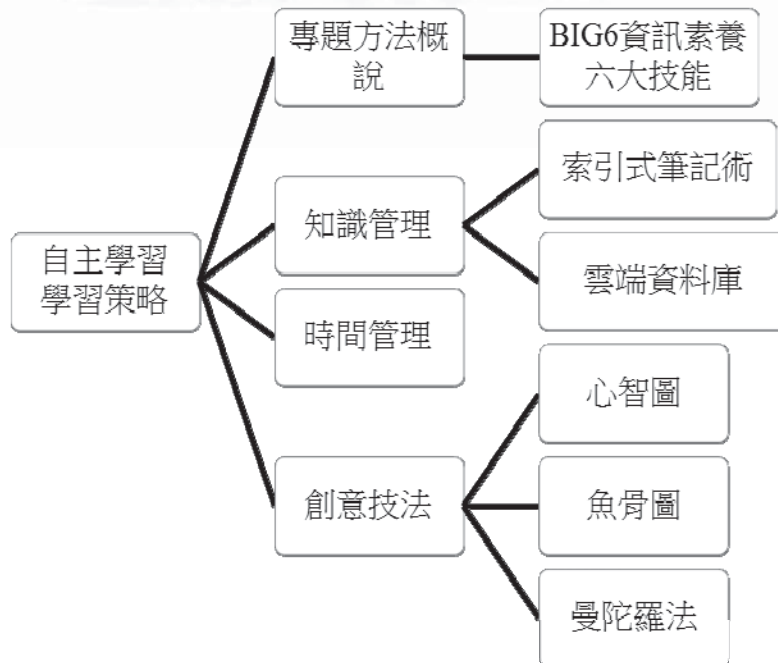


圖2 自主學習學習策略架構

資料來源：筆者整理。

（四）從做中學開展自主學習專題探究之「行動」

Dewey (1938) 主張學生學習的任務應具有意義性並與相關學科知識及生活經驗相連結，形成實踐和體驗為導向的主動學習。學生在自主學習專題探究的歷程中，透過資料蒐集方法，例如：運用訪談法、問卷調查法或是參考相關書籍等，深入理解專題。像在「提升來客率」的專題，由三位學生成立探究小組，利用 QR code 製作問卷並且張貼在社區店家，蒐集顧客對於餐飲消費的意見。尚且不究資料蒐集方法的嚴謹性（如：樣本數、研究對象年齡、性別等），學生可從資料整理中發現：來客率的增加取決於諸多因素，如：衛生乾淨、食物好吃、服務人員態度親切、用餐氣氛佳與價格合理等考量，培養學生分析思考的能力。該組學生進一步以義大利麵店與火鍋店為例，比較探討來客率的影響原因，詳如圖 3。整體行動歷程中，學生透過同儕相互合作與學習，整合資訊與數學課堂的相關知識，從實作中學展現自主學習的精神。

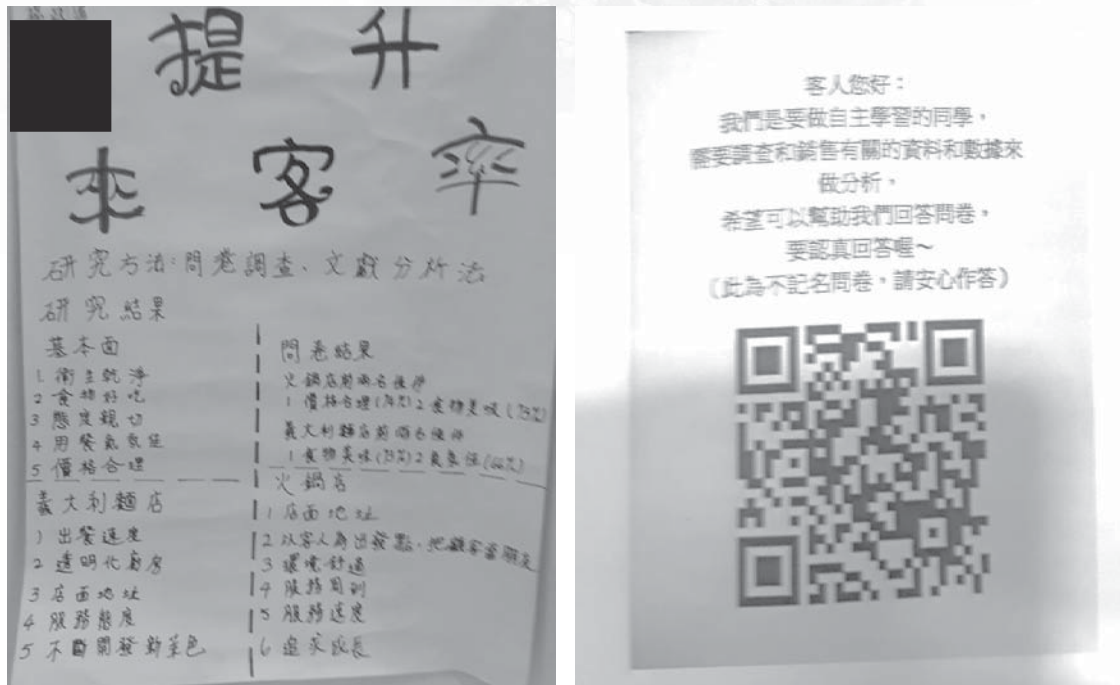


圖3 學生自主學習專題——提升來客率

資料來源：筆者拍攝。

(五) 親師生共享學習「歡收」喜悅與歷程

學生專題探究因由自身興趣出發，增加參與感又有他人支持，更能維持探究動機 (Zimmerman, 2008)。在學期末專題成果發表會中，立禾國中學生自主學習成果相當豐碩，宛若一場學習嘉年華會。學生從關心所學到關懷周遭事物，主動創造新的學習地景，豐富原有的課室學習風景。值得一提的是，學生成果發表會出席的家長人數，遠多於學期初親師交流日，讓行政和教師感到很驚喜。換言之，學生自主學習獲得家長的認同與支持，也促進親師生的關係，共享學習歡收時刻。

另外，於學生成果發表會，學校設計「提問及回饋學習單」做為學生自主學習成果的評核工具，運用多元評量的理念，讓與會的任課教師、家長、學生、社區居民或外部專家等人，針對各組的成果報告給予提問與具體回饋。「提問及回饋學習單」題目包含：「我聽到哪組的報告，我提出的問題是？」、「我得到的回答有？」、「我給予他們的評分」(最高 10 分，最低 1 分) 及「我給他們的回饋」。從雙向互動中，報告者可獲得他人對自己學習的建議，作為後續調整。學生自主學習成果發展回饋，詳如表 1。

表 1 學生自主學習成果發表回饋摘錄

姓名	身分	專題名稱	評分	評分者回饋
大茹	教師	如何提升讀書效率？	9	<ul style="list-style-type: none"> ● 讀書時間的呈現建議可用圓餅圖。 ● 可針對不同科目有提出不同的讀書策略。
		廚餘再利用	10	<ul style="list-style-type: none"> ● 針對問題最嚴重的部分(青菜)提出解決方案。 ● 實際實驗(實驗組和對照組)，還有質性訪談。 ● 口頭報告沒有充分運用，有點可惜。
大仁	外部專家	運動效益及推廣	10	<ul style="list-style-type: none"> ● 將樂活慢跑改善計畫的設計可以推廣至全校，展現出研究成果和更多人分享，也發揮影響力，是一個好研究。
		餅乾製作	10	<ul style="list-style-type: none"> ● 將成果和育幼院分享，十分有意義，有夠讚。 ● 由於研究目的是育幼院小朋友試吃和製作可以更仔細考量這個部分。
小建	學生	如何提升回客率	8	<ul style="list-style-type: none"> ● 結構清楚，能省思碰到困難，如用 QR CODE 做資料蒐集，結合電腦課所學的知識，很有自主學習的精神。
小成	學生	如何準備英語中級檢定考？	9	<ul style="list-style-type: none"> ● 知道自己閱讀失敗的原因是因為單字難度較高，能完整說明自己失敗原因，而且有自信。

資料來源：筆者自行整理。

立禾國中藉由專題探究，連結學生興趣與專長，提供學生自主選擇的機會，再透過專題的任務設定目標，運用學習方法和策略完成對自己的承諾。專題探究初期以教師為主的引導或教導居多，後期學生因自身能力的提升逐漸轉為發展自主決定的能力，構築一種學習責任「扶放有度」的移轉歷程（Fisher & Frey, 2008）。再者，立禾國中自主學習校訂課程發展於 108 課綱實施前，歷經兩年試行，先由兩個八年級的班級進行自主學習專題探究課程，並以第一年學生學習經驗為基礎，向下發展七年級自主學習鷹架課程，包含研究方法概論、知識管理策略與創意發想技法等。此外，教師引導八年級學生將已習得的學習策略，如時間管理或心智圖筆記術等，延續至九年級課堂教學，培養學生學習遷移的能力，並為高級中等教育階段的自主學習預作準備。

肆、結語與建議

立禾國中自主學習校訂課程發展，由校長行政領導與教師專業教學相輔相成，以他校交流、異地學習與校內對話互動，營造學生自主學習的氛圍。探究導向的專題任務為自主學習之取徑，其連結學生興趣與生活議題，依循「準備、選擇、計畫、行動、歡收」的實施階段，培養學生自主學習的興趣與能力，激發學習的動力。本案例對他校自主學習校訂課程之發展有三點建議：一、學生自主學習應重視支持資源的運用與整合，自主學習不是放任式的自由學習，學校需提供相關的教學與學習資源，營造自主學習的友善環境，引發學生的學習動機與承擔學習責任。二、學校應建立行政領導與教師教學的共力文化，無論是由上而下的行政領導或是由下而上的教學實踐，透過兩者相互協作，對於自主學習課程的形成，可發揮集思廣益之效果。三、學校應善用外部專業協作團隊精進自主學習課程知能，為促使課程永續發展，除了系統內部運作機制，也應重視跨界合作與外部網絡連結等，拓展自主學習理解與實踐之可能性。

致謝

感謝匿名審查委員對於本文提出寶貴之回饋與建議，使本文內容更加嚴謹。本研究完成為國家教育研究院「十二年國民基本教育課程綱要在國民中學實施之課程轉化探究研究計畫」之經費補助（NAER-103-48-A-1-01-02-1-08），敬致謝忱。

參考文獻

- 吳清山、王令宜（2018）。教育 4.0 世代的人才培育探析。載於中國教育學會（主編），*邁向教育 4.0：智慧學校的想像與建構*（3-29 頁）。臺北：學富文化。
- 李子建、邱德峰（2017）。學生自主學習：教學條件與策略。*全球教育展望*，**46**（1），47-57。
- 林佳慧（2020）。國中自主學習課程轉化之個案研究——以文化歷史活動理論為取徑（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 林俊宏（譯）（2018）。*21 世紀的 21 堂課*（原作者：Y.N. Harari）。臺北：遠見天下文化。（原著出版年：2018）。
- 洪詠善、林佳慧、楊惠娥（2018）。十二年國教課綱自主學習之實踐探究。*教育脈動*，**15**，20-28。
- 梁雲霞（2020）。善教樂學：新課綱脈絡下的自主學習。*教育研究月刊*，**309**，4-23。
- 范信賢、尤淑慧（2017）。專題探究——十二年國教課綱及他山之石。*教育脈動*，**11**，50-58。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 龐維國、薛慶國（2001）。中國古代的自主學習思想探析。*心理科學*，**24**（1），59-62。
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Macmillan Company.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Federation of Indian Chambers of Commerce & Industry (2017). *Leapfrogging to education 4.0: Students at the core*. New Delhi, India: Author.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki, Finland: Finnish National Agency for Education.
- Fisher, D. & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- H.K. Curriculum Development Council (2017). *Secondary education curriculum guide draft booklet 3 effective learning and teaching: Developing lifelong and self-directed learners*. Retrieved from http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Guides/SECG%20booklet%203_20170531.pdf

- Haworth, L. (1986). *Autonomy: An essay in philosophical psychology and ethics*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Housand, A. & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academies*, 20 (1), 108-136.
- Neuhouser, F. (2011). Jean-Jacques Rousseau and the origins of autonomy. *Inquiry*, 54, 478-493.
- New Zealand Ministry of Education. (2007). *The New Zealand Curriculum*. New Zealand: Author.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: A Bell & Howell.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sugarman, S. (1987). *Piaget's construction of the child's reality*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

《莊子》「不材之木」隱喻之教學反思

陳玲玲* 博士生

國立臺灣師範大學教育研究所

摘要

《十二年國民基本教育課程綱要》本於全人教育之精神，以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景進行修訂。因應此重大之教育變革，教師如有明晰之哲學理念作為指引羅盤，始不致在茫茫學海中迷失方向。《莊子》「不材之木」的寓言，蘊涵豐富之隱喻，可啟發深刻之教育哲思。本文從「無用之為大用」及「物各有所用」的觀點，闡述其所啟發之教育哲學，分為三個面向說明：一、重視「多元智能」之內涵；二、落實「適性教育」之理念；三、修養「心齋虛靜」的工夫。最後，提出結論作為實施十二年國民基本教育課程之參考。

關鍵詞：莊子、隱喻、十二年國民基本教育

*本篇論文通訊作者：陳玲玲，通訊方式：chenme.hsnu@gmail.com。

“The useless woods” metaphor in Zhuangzi: Implications for Teaching and Learning

Ling-Ling Chen* Doctoral Student

Institute of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The “12-year Basic Education Curriculum Guide” based on the spirit of holistic education is formulated with a corresponding adjustment the vision of “adaptive education and lifelong learning”. To respond to this important educational reform, if teachers have a clear philosophy as a guide, they will not lose their way. The fable of “useless woods” in the Zhuangzi is such philosophy that can provide a thought-provoking foundation for educational philosophy. This article aims to expound on educational philosophy utilizing the concepts of “the great use of uselessness” and “Everything has its own purpose.” It will be divided into three parts: First, appraisal of “multiple intelligence.” Second, implementation of “adaptive education.” Third, stay in awareness of purification. Finally, conclusions are provided as references for the implementation of the 12-year basic education curriculum.

keywords: Zhuangzi, metaphors, 12-year basic education

*Corresponding author: Ling-Ling Chen, E-mail: chenme.hsnu@gmail.com

壹、前言

我國目前正就現行課程實施成效進行檢視，並據以訂定《十二年國民基本教育課程綱要》（教育部，2014，以下簡稱「108課綱」）。因應此一變革，各方教育專家及人員檢討過往之弊病，期能建構理想的教育藍圖與課程模組。面對教育政策之變遷、課程結構之調整及教學技術之精進，教師應確立明晰之哲學理念作為指引。正如林秀珍（2015，p.159）所述：「教師哲學除了建構嚴謹的知識體系，正本清源必須重視『人』是真實的生命體，不是抽象的概念，回歸以『生命』為中心的關懷，開發教師內在的動力泉源，才是根本之道。」

在目前的教育生態中，張淑美（2008，pp.118-119）認為「由於整個人類社會過度耽於物質化、科技與量化的功績主義，人類社會處處充滿競爭與消費，人們的心似乎已越來越被外在的物欲所牽制。」教育的目的不應只侷限於知識的累積等外在功利的目的，而應落實全人教育的理想。因此，V. C. Morris（1961，p.60）主張「學校應成為更哲學反省的教育園地，讓個體自我探問內在價值，追求超越現況而認同對終極意義的需求」。

然而，面對教育本質逐漸變化之際，教師的信念也正面臨嚴峻的考驗，如何在教育的世俗性與神聖性之間取得平衡¹，需要深厚的教育哲學基礎作為後盾。西方經典中常以隱喻的方式涵藏哲學理念，如林逢祺、洪仁進（2013）以「教育哲學」為主軸，編選名著經典之隱喻來闡釋教育的蘊義，作為實踐的指南。而在中華文化經典《莊子》²中也蘊藏豐富深邃的哲學思想，只要賦予合乎時代的詮釋，便能對教育產生振聾發聵的效用。本文以《莊子》「不材之木」的寓言所隱喻之教育哲學進行闡釋，期能開展宏大的教育格局，達到全人教育的目標。

本文先提煉寓言之隱喻，再論述其對教學的啟發。首先，教師可從「無用之為大用」的理念出發，轉換單一標準的價值觀，用開放的態度賞識學生的「多元智能」，以激發其「自發」學習的動力，達到「共好」的目標。其次，以「物各有所用」的理念，尊重學生的自然天性，進行差異化教學，落實「適性教育」的理念。最後，教師宜修養「心齋虛靜」的工夫，以涵泳通達觀照的心性，開展校園中各方的對話機制。以下依此三面向行釋。

¹ 林秀珍（2016）〈適性教學與輔導的教育哲學基礎：從教育的世俗性與神聖性談起〉提到：「從中西的教育發展，提出宗教中立、化民成俗與生活關聯性等，作為教育的世俗性內涵，並且指出當前學校教育趨向現實功利的世俗化隱憂；其次，通過中國文化以人文作為『通天』進路的神聖觀，證成學校教育立基於『天人合一』的價值創造，可以媲美天地生成萬物之大德，因此具有神聖的崇高價值。最後，教育的『聖』與『俗』是融合並存，相輔相成」。

² 本文所引用之《莊子》版本有二，一為王邦雄（2013）。莊子。臺北：遠流。二為傅佩榮（2005）。傅佩榮解讀莊子。臺北：立緒。

貳、《莊子》「不材之木」的隱喻

《莊子》一書，司馬遷以為「其著書十餘萬言，大抵率寓言也」（傅佩榮，2005，p.4）。書中以寓言的形式，馳騁其奔騰豐富之想像，鋪展其精深恢宏之思想，不僅揭示了深刻的人生哲理，也提供發人深省的教育哲學基礎。其蘊涵生命之奧義，表現萬物之超越境界，由「物的世界」跳躍，突破，進入那不可見、不可問、不可言的「道的世界」（周景勳，1990，p.815）。在《莊子》寓言中，對世人眼中的「不材之木」提出「無用之為大用」及「物各有所用」的觀點，以突破世俗框架的思維方式，展現對每一個生命主體價值的尊重。以下列舉三則寓言說明其要旨，再闡述其隱喻之意涵。

一、大瓠之種

《莊子·逍遙遊》中揭示「小用」及「大用」兩種概念：

惠子謂莊子曰：「魏王貽我大瓠之種，我樹之成而實五石，以盛水漿，其堅不能自舉也。剖之以為瓢，則瓠落無所容。非不喙然大也，吾為其無用而培之。」莊子曰：「夫子固拙於用大矣。」……「今子有五石之瓠，何不慮以為大樽而浮乎江湖，而憂其瓠落無所容？則夫子猶有蓬之心也夫！」（王邦雄，2013，p.54）。

惠施種成了一個大瓠，因為它不實用而將之毀棄，此乃惠施被慣常的「用」所框限；莊子則建議他可做成大樽而浮於江湖，這是突破了世俗「有用」的標準所做的思考，渾化「有用」與「無用」之界線，將惠施固著之價值加以轉化。一般人對所謂「有用」、「無用」的判準多傾向於物質性及工具性的，但道家的理解則不同。老子所謂「有之以為利，無之以為用」（《道德經 11 章》³（林秀珍、徐世豐，2011，p.127）、「大盈若沖，其用不窮」（《道德經 45 章》，其主張的「無之用」是對儒家主流思潮「有之用」的反動，「是對另一種不同於當下之用之為用的尺度追求」（高利民，2005，p.106）。莊子則將「用」分為「小用」和「大用」，前者即「世人之用」，後者即消解小用的限制，另有他用。他反對一般人囿於既定的作用，對事物做出僵化的價值判斷，因為此種思考模式不僅侷限了事物本身的價值，也戕害了它的發展性。

³ 本文所引《道德經》皆出自林秀珍、徐世豐（2011）。老子道德經義理疏解。臺北：師大書苑。

二、樗樹

接著，惠子又提出另一個問題：

惠子謂莊子曰：「吾有大樹，人謂之樗。其大本擁腫而不中繩墨，其小枝卷曲而不中規矩，立之塗，匠者不顧。今子之言，大而無用，眾所同去也。」莊子曰：「……今子有大樹，患其無用，何不樹之於無何有之鄉，廣莫之野，彷徨乎無為其側，逍遙乎寢臥其下？不夭斤斧，物無害者，無所可用，安所困苦哉！」〈逍遙遊〉（王邦雄，2013，pp.56-57）

在這則寓言中，樗樹並未受到木匠的青睞，對世俗之人而言是「大而無用」。然而，莊子對惠施說，雖然它不利做傢俱，但卻能在荒野中提供人們乘涼之處。此處惠施是從「成器」⁴的人為用途而言，是構築於「實用」的技術層次，所代表的是社會功利的標準。而莊子從「實用」層的意義解放出來，以「作用」層來理解。大樗因不中規矩繩墨所以不適合作為棟樑，但卻適合「樹之於無何有之鄉，廣莫之野」。只是世人習慣於功利性之小用，「以用為知，以不用為愚」《莊子·庚桑楚》（傅佩榮，2005，p.407），以致一般人「皆知有用之用，而莫知無用之用」《莊子·人間世》（王邦雄，2013，p.230）。因此，當莊子以道的眼光超越絕對的標準，以無待的心靈，隨順樗樹的自然本性時，樗樹的「無所可用」並非真的無用，而是另有大用。人們不僅可以「彷徨乎無為其側，逍遙乎寢臥其下」，樗樹亦可「不夭斤斧，物無害者」。此時人與樹彼此相忘，人樹合一，物我混同，齊享精神之逍遙、生命之自在。這正是樗樹「無所可用」之「大用」啊！（沈維華，2014，p.174）這是將「用」的主動權交付在自己手中，而非為人所控制，也是以自身價值的實現為「大用」，莊子對惠施的答辯，可說是破除習常慣用的偏執與僵化，也是對市場價值所提出的反省批判。

三、櫟社樹

在《莊子·人間世》另有一則寓言：

匠石之齊，至乎曲轅，見櫟社樹。其大蔽數千牛，絜之百圍，其高臨山十仞而後有枝，其可以為舟者旁十數。觀者如市，匠伯不顧，遂行不輟。弟子厭觀之，走及匠石，曰：「自吾執斧斤以隨夫子，未嘗見材如此其美也。先生不肯視，行不輟，何邪？」曰：「已矣，勿言之矣！散木也，以為舟則沈，以為棺槨則速腐，以為器則

⁴ 王邦雄（1984，p.27）認為「舉凡我們在人間世所完成之個人生命的精彩，智性才情的展露，或特殊專技的表現，都叫做『成器』。……換句話說，僅僅成就個體生命而展現其才華而已，此即『形而下者謂之器』」。

速毀，以為門戶則液槁，以為柱則蠹。是不材之木也，無所可用，故能若是之壽。」匠石歸，櫟社見夢曰：「……且予求無所可用久矣，幾死，乃今得之，為予大用。使予也而有用，且得有此大也邪？且也，若與予也皆物也，奈何哉其相物也？而幾死之散人，又惡知散木！」〈人間世〉（王邦雄，2013，p.220）

在這則寓言中，匠石憑人類「實用」的定義，推定櫟社樹「無所可用」。櫟樹為自己辯說「予求無所可用久矣」。一般人只會用世俗的價值標準來衡量它的用處，殊不知看似無用的散木，卻成了櫟社樹，其大蔽數千牛，這不也是一種特別的用處嗎？王鍾陵（1999，p.4）便指出：「如果說從〈逍遙遊〉中的大樗、到櫟社樹以及商丘之木，是《莊子》中大木意象的縱向承接與發展，那麼將無功之神人與不材之大木聯繫起來，則是《莊子》中大木意象的橫向交錯。」

綜上所述，此三個寓言皆提出「無用之用」的觀點，使我們理解何謂真正的「大用」。如果一味接受世俗「小用」的功利觀念，會在無形中把自我價值工具化，如此將會泯滅本真，妨礙真相，不但無法發揮大用，甚至會招惹禍害。所謂「山木自寇也，膏火自煎也。桂可食，故伐之；漆可用，故割之。人皆知有用之用，而莫知無用之用也」《莊子·人間世》（王邦雄，2013，p.230）。唯有揚棄世俗有限的價值觀點，消除心靈固著，回歸自然之道來談「大用」的哲學，才能體悟人與物真正的「用」。

參、《莊子》「不材之木」的隱喻對教與學的啟發

本文所舉《莊子》寓言之意涵如前所述，以下將演繹其隱喻對教學的啟發。首先，以《莊子》哲學觀之，生命的價值是從「無用之為大用」的理解中得到釋放，掌握創造價值的自主權。能肯定每個生命的「大用」，就是一種「自發」能量的啟動，藉此激勵學生展現「多元智能」的價值，而不被制式的評量架構所侷限。其次，要成就學生的大用，教師必須順應其本質的發展，設計適合差異化的教學活動，落實「適性教育」的理念，才能發掘學生的潛能，賞識其才華，實現素養導向的教學。最後，教師應能修養「心齋虛靜」的工夫，不執著於本位思考，讓教學過程不會「與物相刃相靡」《莊子·齊物論》（王邦雄，2013，p.77），才能達到游刃有餘，自在自得的境界。以下茲分此三個面向衍釋之。

一、重視「多元智能」之內涵

《十二年國民基本教育課程綱要》之修訂以「核心素養」做為課程發展之主軸，不僅強調認知的成就，也關注多元智能（multi-intelligences）的發展。多元智能理論是1983年由哈佛大學心理學家 H. Gardner 在《心智架構》（Frames of Mind）一書中所提出。他顛覆了傳統將智力侷限在語文與邏輯方面，並假定個體特質能被單一標準的量化數據所描述的說法，提出了八種智能⁵（引自吳武典，2000，pp.13-14）。從「不材之木」的寓言可知，《莊子》認為凡事都不該違背自然本真，教師應讓學生發揮潛能，關注其學習與成長，這就是教育所要追求的目標之一。教師如能以多元智能的理念進行教學，則能讓學習者認知到「天生我材必有用」的觀念，才會為自己的生命負責而採取自發的學習行為。具體而言，教師可從三方面進行思考：

（一）採取生成（becoming）的學習觀

關於「學習」的概念，王嘉陵（2014，p.11）引用 Barnett 的學習觀，指出學習不只是基於認識論的效用，在面對一個具多元價值、沒有規則可循、充滿不可知的現代社會時，我們需要以不同方式重新看待「學習」這個概念。Barnett（2011，p.5）強調，在二十一世紀，學習是不間斷之「自我懷疑」的探究過程，而不能只注重「學習成果」（learning outcomes）。學習的目的在於學生本身「存在感」（being）的自我形成，是一個連續不斷的成長過程，即「生成」的歷程。他主張「信念」（faith）和「希望」（hope）提供了繼續學習的資源，並幫助學生產生冒險前進的意志。因此，教師應協助學生培養學習的特質，包括：學習的意志；面臨陌生感的意志；參與的意願；傾聽的能力；願意因學習而改變；決心繼續前進的意志（Barnett, 2011, p.11）。

（二）尊重學生為學習的主體

「以教師為中心」的權威式教學已漸漸被「以學生為主體」的教學所取代。此即《莊子》所主張的哲學觀，他認為每個人都是自主的個體，須以返回自然的方式來獲致自由。教師有義務確保未來掌握在學生手中，避免從他們手中壟斷獲取新知識的機會。當教師固守僵化的教學方式時，便是否認學生學習新事物的機會。教學的價值不只在於灌輸教師預備好的豐富教材，也要引發對於未知事物的探求慾望和憧憬，而為日後的學習與同新世界接軌的任務做好準備。

⁵ 八種智能包括：語言智能、音樂智能、邏輯數學智能、空間智能、身體動覺智能、知己智能、知人智能和自然智能。

（三）加強生命教育輔導

在《莊子》寓言中，動物被豢養在人工養殖場裡⁶，隱喻了目前教育的實況。學生的自然天性被壓抑扭曲，性向才情不被重視，因此學習動機低落，對未來失去明確的目標。身為教師者，應確切了解學生的天賦性向，給予適性的教育，方能達到教育的成效。若忽略了個體的差異性，一味追求一致的標準，將是對個體的戕害。教師之人生理念與價值觀對學生有一定的影響力，因此，教師應反思本身的哲學理念是否有所偏頗或偏激？班級經營是否落實在真誠的師生互動，抑或只停留在技術層面的管理？是否成功進行學生的生命教育？108 課綱的立意良善，其所擘劃之願景高遠，然而，若果學生對自己的認識不足，對自我的存有（being）與生成（becoming）產生困惑，便無法從複雜的設計中選擇符合需求的課程。因此，各科教師都應從事生命教育之進修，俾利於輔導學生自我探索與自我價值之追求，也必須具備輔導學生進行學習地圖之規劃的能力，以及選修課程之建議。

二、落實「適性教育」之理念

萬物任其本性，回歸其本來樣貌，也就是在無為中體現「自然」⁷本意。《莊子》的「自然」乃隱喻本性的自由伸展與人格的充分實現，不受任何外在強制力量的壓縮或約束。《莊子·應帝王》：「順物自然而無容私焉，而天下治矣。」（王邦雄，2013，p.365），即是指出隨物而動，順天而為，天下太平。莊子依大瓠之天性繫之腰間而浮於海，或讓柁木能「樹之於無何有之鄉，廣莫之野」，以及讓世人眼中的「散木」能成為「櫟社樹」，庇蔭眾多的鄉民，這就是尊重自然本性的哲學理念。此寓言之隱喻提醒我們要以回歸自然的方式對待他人，而不是師心自用地將自己的價值觀強加在對方身上。「無用之用」的哲學理念，絕非鼓勵學生隱藏才華或以消極態度學習，而是揭示一種開闊的思維——物各有所用。此種哲學理念在教育上的應用即是落實「適性教育」。

所謂「適性教育」，依吳清山（2018，p.6）的定義為：「教育過程中，教師所運用的課程、教學、評量和輔導，能夠因應學生的身心發展和個別差異有所調整，以激發學生學習動機和引導學生有效學習，達到學生稟賦充分開展和人格健全發展為目標。」可見教師主觀的認知往往會扼殺受教者自然淳樸的本性。湯仁燕（2010，p.1）提出適性教學應創造多元適性的教學情境，成為開啟生命潛能之鑰，在支持性的班級情境建構下，採取關聯回應式的課程，多樣彈性的教學，動態變通性的評量，方是開展自我價值的教育實踐之道。

⁶ 《莊子·應帝王》中「渾沌」被鑿七竅而亡。〈養生主〉澤雉神雖王，不善也。〈至樂〉中被關在魯國的海鳥不吃不喝而亡。〈駢拇〉中鳧和鶴各有所長，各有所短，如果蓄意改變其演化的結果，便會招致生態的浩劫。而〈馬蹄〉中「檣飾之患」是造成馬的痛苦之根源，可見《莊子》反對束縛和羈絆，提倡一切歸返自然。

⁷ 參閱林秀珍（2015，p.59）。老子哲學與教育。臺北：師大書苑。

十二年國教 108 課綱以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景。因此課程規劃有由國家統一規劃的「部定課程」，以養成學生的基本學力，並奠定適性發展的基礎；也有由學校安排的「校訂課程」，以型塑學校教育願景；更有強調適性發展的「選修課程」。此種設計理念即在符應每位學生的不同需求，提供適性的教學設計。具體而言，因應 108 課綱的轉變，教師可進行三方面的思考：

（一）設計多元的教學與評量

近年來，升學管道漸趨多元化，入學評比方式也較具彈性。為鼓勵學生的多元潛能發展，尊重多元文化的價值，教師應以開闊的胸襟賞識每個學生的「大用」，重視個別特色與優勢。教學所設計之課程應不受限於平面式的學習，而是朝向立體式的規劃，如：分組討論、合作學習、跨領域課程設計、學生交流活動等，俾能促進教學活化，提升學習效能。在評量方面的設計，宜多元、適性、適量，並兼採動靜態方式，以提升學習動機、激發思考與想像，並提供轉化、延伸與應用知識之機會。

正如 G. H. Reavis《動物學校》(Animal School) 的寓言所示，教育無法要求鴨子跑得跟羚羊一樣快，也無法強求老鷹跟松鼠一樣會爬樹。所以，適性教學就是要每個人以自己的基礎為起點，經過學習的過程獲得進步。如在常態編班的情況下，落實差異化教學設計便顯得格外重要。若能以班群為單位，採用分科分組教學，則能進行較務實的適性教學。但如此的變革會牽涉到行政排課的困難，多數學校因人力不足而窒礙難行，這也是長期以來適性教育無法落實的原因。此次 108 課綱的變革，不應只著重課程時數、教學技術、教材內容的調整，更應該翻轉的是教育理念及教學結構。

（二）辦理多元的教育活動

K. Robinson (謝凱蒂譯, 2011) 在《讓天賦自由》一書中指出，整個社會就像一個交響樂團，每個人都有一種擅長的樂器，如果愛打鼓的人站對位置，彈鋼琴的人也選對位置，那麼一切水到渠成，就會造就一首渾然天成的樂章。此種說法與莊子對於「天籟」的闡釋可相互呼應。王邦雄(2004)指出，《莊子·齊物論》中，藉用風與萬物的因緣，說明萬物雖然有千孔萬竅，但同時須有風的吹動，萬竅才能發出各種不同的聲響。「天籟」是造化本身的聲音，是使得人籟與地籟能夠出現聲音的原動力。學習者如洞穴一般具有獨特的「用」處，教育即是長風，倘若溫柔吹拂，每個人皆能發出優美的生命樂章。因此，因應 108 課綱的「彈性學習」課程，學校應規劃豐富且多元的教育活動，提供學生在德智體群美各領域的體驗與刺激，如：專家演講、音樂欣賞、校園寫生、球類競賽、詩歌朗誦、國際交流、節慶活動……等。讓學生能多方探索，勇於嘗試，不應再傾向升學導向的課程，而犧牲各盡其才，各展所能的機會。

三、修養「心齋虛靜」的工夫

在教育政策與環境日益變遷之際，教師如何在外物的干擾中，保持心性的清明，成就學生的「大用」，使其展現「多元的智能」；尊重接納其差異性，並發展「適性」的教學方法激發其潛能？《莊子》提醒我們需具備「心齋虛靜」的修養工夫。人生的問題來自於「心」，所以需要實踐「心齋」的工夫，依老子的說法叫「虛靜」⁸（林秀珍、徐世豐，2011，p.170）。有一寓言提及顏回將侍衛君，此君年輕氣盛、獨斷獨行。顏回為了實現「己欲立而立人，己欲達而達人」的宏願，自願進入亂邦⁹侍君，孔子認為顏回只憑一己之善意，卻充滿了優越感，是站在對方的對立面來思考問題，而缺乏同理心。因此孔子提點顏回修養「心齋」的工夫，要其勿僅「聽之以耳」、「聽之以心」，更要「聽之以氣」¹⁰（王邦雄，2013，p.190）。唯有「聽之以氣」，虛己而待物，心中不存半點成見，才能空靈明覺，容納萬物，與自然相合（陳富容，2009，p.163）。不僅孔子，《莊子》亦提及人的「成心」會成為我們判斷事物的價值標準。然而顏回已經先將自己視為能「治」人之「醫」，而將對方視同等待「救治」之「亂」，並且認為自己將有能力濟弱扶傾，顯然過於高估自己實力，而自視為才德高於對方的輔導者（施依吾，2015，p.128）。因此，顏回的「成心」將會使自己「救人」不成，反而成了「蓄人」¹¹（王邦雄，2013，p.179）。

面對多元特質的學生，教師如何才能成為賞識學生「大用」的「貴人」而不是「蓄人」呢？《莊子》提點我們，「心齋」的工夫可以突破生命的束縛和局限，也能掃除俗事欲念。落實在教學的層面，教師可進行下列的思考：

（一）超脫自我本位的優越感

身為教師者，若缺乏對學生處境的理解及體諒，便經常以主觀的認知及專業的傲慢，從權威或指導者的角度來進行教學。但權威式「唯我是從」的教育方式極可能引起學生的抗拒與排斥，而產生「強以仁義繩墨之言術暴人之前者，是以人惡有其美」《莊子·人間世》（王邦雄，2013，p.176）的反效果。因此，教師若能培養「致虛極，守靜篤」《道德經 16 章》的工夫，則能照現學生最自然的天性，達到全人教育的目標。莊子提醒我們「知」與「德」運用不當，不但無法成事，甚至可能淪為禍害，所以人不可自以為知或者自以為有德，若憑藉自身的優越感，執意想要改變他人，則會適得其反。應該通過「心齋」的工夫，滌心淨慮，依對方的天然質性，順勢而為，方能達到悠遊自得的境界。

⁸ 主體生命通過致虛守靜的修養功夫，內心清明如鏡，在無執著無分別的觀照中，可以照現人的天真常德。

⁹ 原文為：「回嘗聞之夫子曰：『治國去之，亂國就之，醫門多疾。』」。

¹⁰ 原文為：仲尼曰：「若一志，無聽之以耳，而聽之以心；無聽之以心，而聽之以氣。聽止於耳，心止於符，氣也者，虛而待物者也。唯道集虛。虛者，心齋也。」。

¹¹ 原文為：「蓄人者，人必反蓄之。」，蓄人是帶來災難的人，逼得對方要為自己平反，以取得心理的平衡，就一定會把災難還報在他的身上。

（二）以道眼透視學生心靈

至於如何達到「心齋虛靜」的境界，林秀珍（2013，pp.273-276）在《莊子·庖丁解牛》之隱喻中提到，教師所具備的三種眼光代表三種不同的層次，第一層是用「肉眼」觀看，能看到學生外顯的行為，是訴諸感官的主觀意識。其次是用「心眼」看，教師看到的是成績和名次，無法進入學生的生命世界。而第三層次是用「道眼」突破感官與認知的藩籬，觀照到學生的內在世界，超離世俗價值，才能生成教育的美好。因此，教師如能從世俗對於「用」的絕對主觀標準中跳脫出來，以寬廣的眼界，豁達的胸襟，包容的態度對待學生，將不受外物之干擾，而能觀照學生自然之本性及其發展潛能。就如同庖丁由技進於道時，他與牛之間的對立取消了，也就是心物的對立取消，同時，技術對心的制約性也一併解消，而成為「無所繫縛的精神遊戲」（徐復觀，1998，p.53）。

（三）開啟教與學的對話

教育現場是繁忙而沉重的。學生為考試和活動而忙碌，教師為教學和研習而勞累，行政人員為公務和會議而奔波。然而，學校應該是一個有機的生態系統，彼此藉由交流而互相依存。但今日校園中缺少對話的機制，學生耽溺於自我摸索的世界，教師埋首教學的專業領域，行政人員承擔過勞的績效壓力。如果要形成健康而流動的教育生態，應該開啟學生之間討論、辯證的對話，以增進交流學習的機會；教師與學生之間，可藉提問教學的對話增進師生互動；教師之間經由專業社群的對話，精進學科知識與跨領域的合作；教師與行政之間透過溝通對話，才能互相了解，彼此協作。

肆、結論

面對當前教師地位式微，師生衝突時有所聞的校園景象，重新尋回失落已久的教育神聖性，把榮耀尊嚴還給教育，實為當務之急。由「俗」返「聖」的形上超越，可以貞定價值方向，也確保校園的獨立自主（林秀珍，2016，p.16）。《莊子》寓言所隱喻的理念可作為神聖性的教師哲學之參照。

依教育生態學協同進化的概念，教師與學生在課堂教學生態系統中為最主要的能動性主體（agent），彼此透過教與學的互動，相互作用、相互影響，進而共同演進（陳建銘，2015，p.213）。在面對十二年國教 108 課綱的革新浪潮中，教師扮演關鍵的角色，若能從文化經典《莊子》之理念體會教學及教師雙重角度的觀點，並賦予新時代的意義，將能實踐 108 課綱之教育願景及目標。《莊子》「無用之用」的哲學理念，破除單一視角

的觀點（無用之為大用），揭示開闊的思維（物各有所用）。教師如能突破以學業成就來認定學習成效的標準，而以「多元智能」的理念來看待學生的表現，便能在每位學生身上發掘不同的天賦能力。藉由教師多元的學習觀、教學與評量方式以及教育活動，實踐 108 課綱「共好」的理念。其次，教師須尊重學生為學習的主體，設計以學生為中心的教學活動，並加強對生命教育、選修課程、差異化教學的研究，成為學生在自我探索歷程中的一座明燈，以真正落實「適性教育」的理念，達到 108 課綱「自發」學習的目標。最後，教師本身應經常進行教學反思，去除自我本位的優越感，以開放的胸襟，虛靜的心態，觀照學生的天真常德，使其展現美好的特質，創造自己的生命圖像。並展開與學生、教師及行政之間的對話，俾能完成 108 課綱「互動」的教育目標。

參考文獻

- 王鍾陵（1999）。《莊子》中的大木形象與意象思維。《文學遺產》，6，1-11。
- 王邦雄（1984）。從莊子寓言說人生哲理。《鵝湖月刊》，107，27-35。
- 王邦雄（2004）。《走在莊子逍遙的路上》。臺北：商務。
- 王邦雄（2013）。《莊子》。臺北：遠流。
- 王嘉陵（2014）。生態型大學理念及其對於高等教育學習觀點之啟示。《高等教育》，9（2），31-54。
- 沈維華（2014）。莊子「無用之用」思想探究。《彰化師大國文學誌》，29，167-186。
- 吳武典（2000）。多元智能的理念與研究。《現代特殊教育》，2，6-8。
- 吳清山（2018）。適性教育的理念與實踐。《教育研究月刊》，285，4-19。
- 周景勳（1990）。莊子寓言中的生命哲學。《哲學與文化》，17（9），814-825。
- 林秀珍、徐世豐（2011）。《老子道德經義理疏解》。臺北：師大書苑。
- 林秀珍（2013）。庖丁解牛。載於林逢祺、洪仁進（主編）。《教育哲學：隱喻篇》（頁 269-276）。臺北：學富。
- 林秀珍（2015）。《老子哲學與教育》。臺北：師大書苑。
- 林秀珍（2016）。適性教學與輔導的教育哲學基礎：從教育的世俗性與神聖性談起。《中等教育》，67（1），3-17。
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2013）。《教育哲學：隱喻篇》。臺北：學富。

- 施依吾 (2015)。莊子「心齋」工夫為教師提供的心理建設與對策。《通識教育學報》，3，123-146。
- 徐復觀 (1998)。《中國藝術精神》。臺北：臺灣學生書局。
- 高利民 (2005)。莊子無用之用的另一種解讀。《復旦學報》，4，105-112。
- 陳富容 (2009)。論莊子思想中含蘊的道德教育觀。《屏東教育大學學報——人文社會類》，33，145-172。
- 陳建銘 (2015)。教育生態學觀點下的課堂教學革新與發展。《學校行政雙月刊》，98，207-221。
- 張淑美 (2008)。生命與教育的雙修並練——靈性教育的理念與實踐。97 年度全國中小學教師生命教育成長營之「生命教育議題研討文集」。高雄：九華。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。2018 年 7 月 20 日取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14180,c1593-1.php?Lang=zh-tw>
- 傅佩榮 (2005)。《傅佩榮解讀莊子》。臺北：立緒。
- 湯仁燕 (2010)。適性教育與自我價值的開展。《T&D 飛訊》，98，1-20。
- 謝凱蒂 (譯) (2011)。K. Robinson 著。《讓天賦自由 (The Element How Finding Your Passion Changes Ever)》。臺北：天下文化。
- Barnett, R. (2011). *Learning about learning: a conundrum and a possible resolution*. *London Review of Education*, 9(1), 5-13.
- Morris, V. C. (1961). Existentialism and the education of twentieth century man. *Educational Theory*, 11(1), 52-60.

校訂必修社群實務與省思 ——以臺北市立南湖高中為例

張志維* 教師

臺北市立南湖高級中學

「校訂必修」為 108 課綱在高中最大特色之一。校訂必修以專題、跨領域／科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，是本次教改中強調的重點，對於第一線教師而言，確實為不小的挑戰。除了必須具備素養、跨領域等相關的教學知能外，對於「教」與「學」的定位也是課程成功與否的關鍵。教學的目標究竟該設定在「教完進度」還是「啟發學習」？教師能不能從「答案提供者」轉變為「探究的引導者」？無論教學專業的成長或是想法、價值觀的轉變，都無法一蹴可幾，再多政策、命令的宣導，也很難撼動存在教學現場已久的「慣性」。因此，「教師社群」在這波改變中扮演極重要的角色，成員間的扶持與共學將帶來改變的契機。

本文所指的教師社群為「教師專業學習社群」，是「一群持有共同信念、願景或目標的教師，致力於促進學生獲得最佳的學習成效或特定學校任務，以合作方式共同進行探究和問題解決所組成的團體」，與一般僅止於教師專業知能的提升或個別興趣追求的教師社群不同。以本校來說，校訂必修是以品德教育為核心的跨領域素養課程，原本校內並無類似的選修課程可供轉化或延伸，課程發展必須由零開始，因此本校於 105 學年成立校訂必修社群——任務型的教師專業學習社群，其目標正是發展校訂必修課程。筆者擔任召集人期間，歷經社群不同階段的轉化與變革，以下為個人的經驗分享：

* 本篇論文通訊作者：張志維，通訊方式：wei021@nhush.tp.edu.tw。

壹、核心小組之建立

個人建議社群成立之前或初期，先組成核心小組，訂定課程發展及社群經營的主要方針。本校的校訂必修社群屬於開放性社群，每一位關心此課程之教師皆可參加或視需要暫停。初期成員達三十多人，穩定後約二十人，不過發現在大家課務負擔或生涯規劃相異的情況下，投入程度不盡相同，若要求每位成員都參與重大決策，對於某些教師可能是不小的壓力；再者，在大家對課程理解程度不一的情況下，共同決定課程發展的方向也未必適合，亦可能在尋求共識的過程引發爭議或造成進度的延誤。若能夠由幾位想法、目標一致的成員先行初步規劃，再進到群體討論，小組運作也可更順利。

以「品德教育」作為校訂必修，雖經過校內民主程序產生的結果，但不代表每位參與課程發展的教師想法都完全一致。教師們對於品德教育的認知可能差異甚大，課程發展要形成共識並不容易，也有可能相互妥協之下，失去「品德教育」的核心價值；或是部分教師參與校訂必修是基於學分的需求，在對課程本身並未深入理解的情形下，容易因學科本位而偏離主題。

另一方面，新創課程的發展需要有教師擔負起「研究」工作。尤其與傳統學科差異較大的課程，於教學上需要的技巧或知能，教師們不一定熟悉，勢必需要額外的學習。例如：品德教育需要有倫理學（哲學）與同理心（心理學）的基本概念，以及 ORID（焦點討論法）等提問引導技巧，因此在增能的規劃，除了安排一系列的工作坊之外，並組成讀書會。頻繁的研習或大量閱讀其實對教師而言是不小的壓力。以上都是我們實際遭遇過的困難，在歷經一年多的撞牆期與磨合，才在外部專家的協助下正式成立「核心小組」。回顧過往經驗，如果課程的目標、架構等能在核心小組內先形成共識，並作為課程發展的基礎，或許能夠減少磨合時間，也不易偏離原本的課程理念及脈絡。同理，若由核心小組擔負起研究工作，例如主動參加研習及讀書會，其餘成員則視自身課務狀況自由參與，不但能提高教師們參與的意願，也能使研究工作能夠確實並持續進行，課程的理論基礎也可更深化穩固，發展更為聚焦。研究工作的重要性不只於新課程的發展可見，甚至修正或調整原有的課程，所引入的新思維也會讓團隊快速發現盲點做出改變。

貳、共同之願景與使命

社群經營的首要條件為共同的願景與使命，也是課程發展的基礎。願景就是一個「值得期待的未來」，使命則是「我們將如何實現那個未來」，如果說願景是 WHY 和 WHAT，那麼使命就是 HOW。「我們希望本校的學生畢業後要成為什麼樣的人？期待本校的學生

畢業後，能成為一個有好品德的人！」這樣的願景來自最初課程發起教師團隊對自我的提問與回應，社群成立後再經過不斷對話、聚焦，才形成共識：「品德」並不是教條或是特定的價值觀，而是思辨與價值判斷的能力。因此我們的使命自然就是要發展出能建構學生思辨能力，並引發行動熱情的課程。

當社群共同的願景及使命，成員在凝聚共識的過程中，逐漸產生信念與態度。願景及使命除了是社群永續經營的基礎，更是課程規劃與發展的重要依據：品德教育的課程內涵顯然必須能觸動學生內在，使其產生自我轉變，教學方法則應以活動式的體驗及感受為主，此時教師角色就會從課堂的主導者轉變為學習的引導者。當課程內容的設計出現教條式的灌輸，或是過多的講述，都會偏離原本的課程方向，特別在成員對品德的認知差異較大時，在社群經營及課程共備就容易陷入困境，此時應回到社群當初的願景與使命下展開對話，重新釐清課程發展方向。

參、社群經營

社群為課程發展的後盾，而社群經營則是倚賴成員在不同角色上各司其職。召集人除了要有高度的熱忱及投入，更要勇於嘗試與具備創新思維，而校訂必修等肩負學校任務的「教師專業學習社群」，召集人則須具備課程所需的專業素養，對內更要能整合分歧意見、凝聚共識，對外也得成為社群與學校的橋樑，讓未能參與之教師也有部分的了解，畢竟校訂必修是屬於「全校」的必修課。個人擔任校訂必修社群召集人之前，雖有組織教師社群的經驗，但僅限於學科性質，並未涉及跨領域或跨科的合作，對 108 課綱也無深入理解，除了充實課程相關的知能外，也需努力學習各種團隊經營與引導方法。

不過真正的考驗常在社群實際運作後才會浮現。例如：部分成員因兼行政、導師較忙碌，或是課務繁重，造成共備的出席不穩定，課程發展的進度也會受影響；成員投入程度的不同，也常造成分配工作的困難；各領域的教師短時間內要能夠磨合，更是一大挑戰。這些問題都無法找到標準答案，必須仰賴成員間真誠的對話與包容。筆者建議可從建立「社群公約」開始，所謂的公約不只是規則，更是「承諾」，包括：正向、尊重、信任等社群重要的發展元素，在大家的共同認知下被維護、珍惜。最重要的還是需要每一位成員都能有開放的態度並樂意自我調整，社群才能在共同學習中成長。

社群除了專注在課程發展，也必須與校內其他教師有適當的溝通。課程發展的工作非常忙碌，每週的共備、觀課、議課已消耗成員諸多的時間、精神，若無太多時間可考慮定期舉辦「成果發表」。本校在行政單位的協助，於學期末舉行成果發表，各階段重點課程透過教學演示及實作，讓大家理解課程的基本內涵與發展進度。

召集人與核心小組若能培養合作默契，將是社群繼續前進的一大動力。例如：若召集人本身並不特別溫暖感性或善於溝通，核心小組就可以作為成員間的橋樑，主動關懷並給予夥伴們肯定、鼓勵，創造社群內良好的互動。

每一位社群成員都要意識到自己是不可或缺的成員。社群要能夠穩定發展，除核心領導者要能夠清楚掌握方向，成員們也需要意識到自己的「責任」。一般來說，課程發展最前端的工作就是確定課程架構及大綱，所有參與共備之教師應該要先「做功課」（參加研習、讀書會、資料搜尋等），因有充足的先備知識，才能有優質的專業對話及內容。以讀書會為例，建議不要由特定成員（例如：召集人）負責導讀、講述整本書，而是邀請社群成員輪流主領，除能鼓勵每個人負責自己的章節有深入理解外，不同的導讀人所設計的流程（遊戲、提問、獎勵等）也能讓讀書會增加樂趣。

尊重團體共識是社群成員要遵守的原則。不管是社群或是課程都是「大家的」，只要是集體智慧的產出，不管是社群的經營方針或是共備出來的課程架構、內容，都應該予以尊重。若有成員過度堅持自我，需大量重複的討論、溝通，造成課程研發進度落後或是群體內部的矛盾，召集人和核心小組須特別留意，必要時需尋求外部協助。

肆、組織發展與變革

社群組織在不同階段需要變革。最初課程發起教師有九人（國文科一人、自然科三人、社會科四人及藝能科一人），課程票選為校訂必修後即成立社群，因「品德教育」的屬性並不偏向某一領域，降低參與的門檻，社群在第一年成員達三十五人，包括：國文科六人、英文科七人、數學科三人、自然科六人、社會科六人、藝能科七人。起初教師們懷抱著好奇與期待參與投入，共備過程中，雖對於課程的想像與期待有所落差，但皆在「品德教育」的框架下順利開展對話，彼此分享資訊及經驗，形成社群基本的價值與規範。

課程初期採「議題討論」的方式規劃，成員專業背景深深影響議題的選擇。社群共選出塑膠濃湯、電動車、認識邦交國等六個主題課程，分別於 106 學年的上、下學期開始試行。跳脫學科本位並不容易，而且每個人對課程主觀認知不同，在各有堅持的情況下，這六個課程像是拼湊出來的大雜燴，未能展現跨領域的統整內涵，也偏離課程目標。產出不如預期且溝通過程不佳，使得成員降至約二十人。社群與課程發展遭遇撞牆期。

當逐漸意識到社群面臨瓶頸，同時也帶來內部對話的契機。我們透過共識營將工作分成指標發展、課程發展、共備交流等六組，各組再推派二人成立「核心小組」（共十二人）。如前所述，人數過半的核心小組已具備正當性及代表性，開始重新檢核並調整課程的主軸及架構。第一次修正聚焦在「如何有脈絡地將六個主題連結？」，過程中發現「議題討論」容易流於事件或事實層次，為了能更深入探究事件背後的「概念」，嘗試從品德的「德目」著手。全校師生共同選出負責盡責、誠實信用、自主自律等六項核心德目，當作課程設計的依據，再將六個主題融入。

雖然以德目重新架構出來的課程樣貌呈現較清晰的脈絡，但受限於現階段成員的專業知能，內容似乎難以跳脫大量的品德「知識」，使得課程陷入教師「說教」或「講道理」的窠臼。共備過程中，大家逐漸察覺課程亟需解決的結構性問題，最後決定將課程進行重整。於是 107 學年度第二學期起開始進行第二次的課程修正。

在外聘專家的協助下，從最初的願景與使命出發，重新檢視課程發展方向並釐清學習目標，並在半年後規劃出全新的課程架構：以思辨能力的建構取代德目學習，並在行動的規劃與執行中將品德概念內化，期待未來學生不僅能具備思考品德的能力，也能活用所學、解決真實生活中的問題。歷經半年的共備，社群組織在新的課程架構完成內容設計，並在 108 學年度第一學期開始試行。另一方面，也針對社群在經營及發展面臨的困境再次舉辦共識營，邀請所有成員共同反思以下幾個核心問題：「作為校訂必修社群成員，在參與過程中你看到什麼？」、「你的感受是什麼？」、「影響你投入校訂必修的因素有哪些？」、「你期待校訂必修的課程目標是什麼？」、「你認為本校校訂必修的價值是什麼？」、「是否值得你繼續投入？為什麼？」等。

對話過程中，社群的價值、信念與規範逐漸被理解及接納。經過一年的滾動修正，課程已經趨向成熟，能與品德教育在高中階段適當的學習目標相對應且更加符合跨領域、素養的內涵。社群運作逐漸穩定，更能專注於課程及學生學習表現，成員間也因分組設計教案而有更多的合作。

此課程即將在 109 學年度正式上路，所有成員將以協同的方式授課，在相同課程架構下，靈活運用不同的策略與媒材。校訂必修課程從高一選修課的試行，到高二正式全面實施，難免遇到新的問題與挑戰時，作為課程支持力量的社群，要能堅持最初共同的願景與使命來引導教與學，以勇於嘗試的精神持續創新。

伍、行政端之支持

行政端的支持也是影響社群成功與否的關鍵因素。在現行制度下，教師們未因參與新課程的研發而減少原有的課務，本社群每週有兩次的社群時間，週三為共同備課，週五則是課程試行的觀課與議課，各需二小時，教師全學期不間斷的義務付出皆未支領鐘點費。而在原本課務再多加四堂課已是負荷，更遑論討論前所需大量閱讀及撰寫教案的時間。課程發展的確是現職教師額外的負擔，學校行政應責無旁貸提供協助，若皆以校內少數教師「犧牲奉獻」則無法長久。

本校透過代理教師聘任規劃，適度減輕參與發展新課程教師的課務壓力。雖然校訂必修名義為「學校任務」，但所謂學校任務的定位尚未明確，甚至有部分教師並不認為參與新課綱是「責任」，校訂必修社群教師是「心甘情願」，因此多出課務壓力必須要自行吸收，不能要求同科的夥伴分擔。對此，校長明確宣示：校訂必修、探究與實作等學校任務課程與學科同時列入超鐘點計算，以各科平均每人超鐘點數最高的優先聘任代理教師，以減輕課務負擔。

經費另一要點。如果校訂必修是新創課程，社群將會需要大量的增能研習，而品德教育所需的思辨、倫理學、同理心等，皆是不熟悉的領域，因此必須透過各種研習、工作坊重新學習。但學校並非只有校訂必修社群，因此在經費分配須有更周全的考量，既能鼓勵教師們參與學校任務，又能顧及公平性。

除了課務和經費的支持外，相關資源、設備提供以及校內外成果分享、交流的安排也是必要的。行政端應積極扮演陪伴的角色，若有主任或組長加入社群運作，即使無實際參與備課，至少能掌握社群及課程發展，適時給予協助。本校校長從社群成立之初即親身參與，雖然因為行政事務繁忙無法參與每次的共備，但在課程重大事項決議總能給予指導及鼓勵，因有長期近距離觀察社群運作，深刻了解成員的努力與付出，故能在第一時間給予最即時的支持。

隨著新課綱的正式上路，也帶給學生、家長及教師不同的挑戰。學生面臨哪些課程與學習方式的變化？如何適應不同的考試制度？家長要以什麼態度、什麼方式去協助學生面對新的課綱？教師如何自我進化？如何調整教學模式？如何從單打獨鬥轉變為團隊合作？幾乎每個問題皆無標準答案，或者說每個答案都須在實作中不斷修正。「教師的改變」是新課綱成功與否最重要的關鍵之一，而社群無疑是教師最堅實的後盾，希望筆者為時四年的校訂必修經歷提供即將組成或已參與教師社群的教師們參考。筆者衷心期盼所有認同新課綱的夥伴攜手合作、全心投入，使得新課綱的價值能讓焦慮、徬徨的學生及家長安心且信任，讓對改變有所疑慮的教師能放下堅持，願意理解而認同。

參考文獻

教育部 (2010)。中小學教師專業學習社群手冊。取自 <https://blog.xuite.net/kc6191/study/31555020-%E3%80%8E%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E5%AD%B8%E7%BF%92%E7%A4%BE%E7%BE%A4%E3%80%8F%E7%9A%84%E5%85%A7%E6%B6%B5>

師生共好在富北

余采玲* 校長

張凱倫 教師

林佳慧 教師

花蓮縣立富北國民中學

花蓮縣立富北國民中學

臺北市立敦化國民中學

壹、緣起

十二年國民基本教育課程綱要於國中課程架構中指出，學校需依學生特質、家長社區特性與教學資源等因素，規劃「校訂課程」（又稱彈性學習課程）。在國中有3至6節的彈性學習課程，其類型包括「統整性探究課程」、「社團活動與技藝課程」、「特殊需求領域課程」跟「其他類課程」等四大類，冀望學校運用在地情境優勢，設計適當課程以回應學生的學習需求（教育部，2014）。學校在此前提下，檢視校內條件，盤點行政及教學現況，了解學生學習需求，整合學校願景、建構學生圖像與課程地圖。同時也匯入社區環境及人力資源等外在因素，規劃既能連結部定課程亦能兼顧學生適性發展且配合學校教育願景之校訂彈性課程。於108課綱未上路前，本校超前佈署，透過無數次的公開討論，不論是凝聚共識、建構學校願景、形塑學生圖像、完備課程架構，都朝擬定之目標共同研發學校校訂課程。

整個課程研發與實施的過程中，不可諱言的充滿許多未知的不確定性與疑問，投入的心血、教師的專業能力，以及能否符合學生需求……等諸多思考，在在都考驗著學校的教師團隊。現在再回頭審視校訂課程建制的過程，赫然發現本校已有系統地研發三年一套在地文化課程、充實與調整原有的品德教育議題課程、落實閱讀理解學習策略課

* 本篇論文通訊作者：余采玲，通訊方式：bigheart0822@gmail.com。

程，引導學生覺察生活現象問題，運用所學知能，培養自主學習、問題解決、團隊合作的能力，以及建立在在地文化認同與傳承的使命。以下就學校校訂課程依學校願景規劃學生學習圖像，執行品德課、在地文化課、多元社團、STEAM 課及多元社團、閱讀理解課程培養學生學習五力，並於各學期期末的課程評估建議等進行說明。

貳、撒以責任為願景，五力全開育英才

本校校訂課程規劃是以「撒以責任」(Sa'icelen) 為學校教育的核心價值。「撒以責任」在阿美族語義是指加油、用力做好每件事。這六年 (103 至 108 學年度)，我們提供不同素材和核心素養能力的教學方法，讓學生在生活情境中脈絡化、意義化及有感地學習，照顧學生「基本學力」的深化。同時也依本校校訓「誠、勤、樸、精」及願景，以學生為本，開展學生品德力、探索力、文化力、科技力及自學力的彈性學習課程，詳見圖 1。



圖1 富北國中願景圖

從上圖可知，學校校訂課程有品德閱讀、閱讀悅好、在地文化、國際教育、中國行腳及國際觀懷社會議題，本校以課程為支撐點，再分別以品德課、班／周會議題探討培養學生品德力，社團活動、技職教育促發學生探索力，在地文化課、本土語、國際教育、中國行腳及國際觀懷社會議題則培植學生文化力，以 STEAM 課程用以增進學生科技力，其內容與特色分別說明如下：

一、「品德課」的課程核心價值

為自己負責、為社會負責，為學校得以蓬勃、永續發展的基石課程，藉此蘊育出「勇敢要求自己、改變自己」的信念，作為一個誠實面對自己的富北人。

二、適性揚才的理念，提供「專才探索」課程

如：本土語朗讀、合唱團、拔河、田徑、繪畫、科學實驗及社團活動，滿足學生多元智能的發展，了解自己的優勢潛能，鼓勵學生以勤奮的毅力投資自己，成為成功適應未來社會競爭的富北人。

三、學生的學習不僅知識面，更要重視文化面

文化是永續學習的驅動力，而本校得天獨厚，學生分佈族群多元，有閩南、客家、布農、阿美、平埔與新移民之子，得以發展「在地文化」族群課程，從傳統文化的智慧中攝取營養，賦予學生傳承、弘揚與創造文化的使命，並督促自己成為對社會及文化有正面貢獻的富北人。

四、讓學生順應國際潮流及解決複雜問題之能力

為保護和鼓勵每一個學生的好奇心、想像力、創造力及探究意識，本校致力開創「高瞻科技」課程，以 STEAM 教育出發，結合科學、技術、工程、藝術以及數學，強調實作、實證的精神，貫穿現代科技重要知識，以保有及具備成為與世界接軌的富北人。在學校有計畫及步驟性的發展與栽培學生能熟悉課程及其能力後，即以四個小齒輪帶動大齒輪轉動，適時地增加早點閱讀、英文早點讀、悅讀愈好及學習策略教學等元素，貫串為第五元素培養學生最重要的能力：自學力。

五、有鑑於未來教育趨勢更重視學生批判，思考、溝通表達及創造與創新等能力

在國中階段本校即為學生的終生學習埋下另一顆種子——自學力，培養自律的、有效能的、有方法的學習，本校以「學會如何學習」的策略貫穿部定與校訂課程，並輔以心智圖、康乃爾筆記法及閱讀理解等做學習責任轉移，以促進學生主動學習新知識的欲望及行動，以奠定成為能終生學習的富北人。

上述系統性的課程，都是教師跨學科本位思想、跨教師專業知能，共同備課及討論協同教學的成果，再更進一步以「在地文化課程」做一深入介紹。

參、校訂課程案例分享——在地文化課程

一、課程架構與內容

由於學校位於南花蓮的富里鄉，富北學生多來自富里與卓溪鄉，族群多樣，地理空間涵蓋阿美、平埔、客家、閩南、布農、新住民等六大族群，具有多元族群並立的環境特色。由於語言是文化存續的根本，為了讓學生有多元文化的概念，希望學生從文化尋根認同自己的文化，也能欣賞與尊重他人文化。本校以六大族群架構，三大目標為（一）文化認同：增進非原住民學生對原住民族文化的認識；（二）文化差異與理解：培養學生對不同族群文化型態多樣性的認識，增進跨文化的能力，以及（三）文化實踐：涵育學生尊重與欣賞跨國文化的價值，發展國際觀與態度。教師社群一致以黃金圈做為課程發想主軸，共同思考課程為何而為（Why）、如何而行（How）及行而有道（What），詳如圖2、圖3。茲以布農族課程設計做一簡述。

Why	How	What
1. 富北學生來自富里鄉與卓溪鄉，族群多元，並存著阿美、平埔、客家、閩南、布農、新住民六大族群等，透過文化課程設計，加上語言是文化存續的根本，提早讓學生有多元化的概念及接觸，達到一方面讓學生能尋自己的根，也能欣賞並尊重他人文化。 2. 在地文化課總體目標：文化力 (1) 文化認同：尋根、傳說、祭儀、食衣住行娛樂、學習模式 (2) 文化差異與理解 (3) 文化實踐： a. 社會正義--刻板印象、偏見 b. 文化價值--思辨 c. 傳承 d. 創新	1. 以兩師為一組協同共備與教學。 2. 每周共備一次討論課程。 3. 教師依課程專長分工與協同。 4. 得聘請社區專家部落耆老至校教授。 5. 得申請外埠見習。 6. 每期末，六群組共同討論中心課程，並給予他組建議。 7. 撰寫課程計畫。並分享後做課程調整。 8. 規劃期末動、靜態展。	1. 月、雙周課程規劃。 2. 六族群互相搭配課程。 3. 以學年規劃課程。

圖2 黃金圈課程發想主軸

三大課程主軸	文化差異與理解	文化認同	文化實踐
布農族	1. Minpakaliva／黃金歲月 2. 命名制度 3. samu 禁忌 4. 射耳祭的參與與省思	1. 正名運動／回復傳統姓名 2. 傳統領域 3. 狩獵文化 4. siduh / 氏族與族群的組織	1. 校慶展演 2. 參與射耳祭並製作簡報 3. 氏族淵源訪談、分布心智圖
阿美族	認識港口部落的年齡階層的儀式，並以年齡分屬階級，表現社會分工與男女分制等現象。	1. 創作桌游並以年齡階層。 2. 工藝製作、教導文化傳承。	1. 校慶展演活動。 2. 踏入村莊與老年組互動或傳統編織文化。
平埔族	1. 馬卡道與西拉雅族的異同 2. 服飾意義與文化深度探討 3. 圖騰、慶典的意涵 4. 馬卡道夜祭的參與與省思	1. 我從哪來？／我是誰？ 2. 傳統族群領域 3. 老祖信仰文化——阿立祖	1. 校慶展演 2. 參與馬卡道族夜祭 3. 平埔族美食 DIY
河洛族	臺灣各地名形成的原因與改變	1. 家將與陣頭文化的認識 2. 臺灣各地名形成的原因 3. 東竹地區地名與族群的關係	1. 校慶展演 2. 臺灣諺語教學 3. 東竹地區地名與族群分布圖
客家語	1. 義民祭及義民廟 2. 明里菸樓、農民曆 3. 客家美食 4. 男女大不同／刻板印象	1. 義民祭及義民廟 2. 過年習俗／天穿日	1. 校慶展演 2. 客家美食 3. 男女大不同／刻板印象
新住民	1. 傳說與神話故事 2. 越南地理位置及歷史	1. 越南民謠及舞蹈 2. 節慶的習俗	1. 校慶展演 2. 旅遊方案規劃 3. 推廣越南小方案規劃與實踐

圖3 在地文化六大族群課程主軸圖

二、布農族課程簡述

(一) 課程設計理念

教師以大眾對布農族的刻板印象為主題討論，使學生對布農文化產生好奇心，同時更理解因「不了解」可能對其產生傷害的行為，培養尊重文化差異的態度。

(二) 課程實施方式

1. 運用文獻和地圖

協助學生了解布農族群在島內分布情形的流變，了解過去的歷史事件對遷徙與族群分布的影響。

2. 探討原住民新聞事件

從新聞事件探討增進學生的文化意識。例如：認識自己的族語名字與其所代表的意義，尊重自己與他人「名字」的重要性，進而理解其對個人及民族的影響力。

3. 介紹正名運動

「正名」對個人與族群文化具有深遠的影響，從正名運動的事件探討，協助學生體認原住民族恢復傳統名字的艱辛歷程與民族精神。

4. 認識祭儀活動及禁忌

引導認識先民文化，例如：祖先因為私欲，如懶惰、貪心等，破壞與大自然原本和諧的依存關係，為了與大自然和解而產生禮敬行為。學生從傳統祭儀的認識，了解當中的禁忌，思辯禁忌與現今生活的關係，深化文化內涵。

5. 實地參與體驗

從實地參與射耳祭活動，思考布農族群文化認同與傳承的關係。

6. 實作氏族搜查活動

協助學生了解氏族命名的類型與的起源，課程中帶入氏族傳說的文本閱讀，加深文化與學生生活的連結，種下文化傳承的種子。

三、課程發展特色與成果

在地文化課的發展基於本校學生需求與社區文化，其發展特色包含：

（一）跨領域協作

族群文化課程授課教師的背景，並非相對該任課族群，為避免課程知識之侷限，課程運作上，即以教師兩人協同教學，以補足不足之處。

（二）連結社區資源

族群文化課程多與儀式、祭典、習俗及傳說等文化活動有關，因此課程發展適時連結社區資源，如：民俗專家、部落耆老、學生、教師分享族群歷史。

（三）強調體驗感受

學生因親自體驗族群相關祭儀活動，如：布農族之打耳祭、阿美族之海祭、客家之穿天日等見習活動，增進對文化的深刻認識。

（四）運用多元評量

由於六大族群課程，學生雖按自由意願選課，但僅能選擇其一課程選讀。為了解學生學習成果，並促進各族群文化交流及社區參與，每學期末時，透過動態展演（如：戲劇、舞蹈、歌唱）；靜態策展（如：海報、故事繪本、書籤、明信片等），之多元評量方式，共同增進學習效益。各族群策展海報，詳如圖 4。

阿美族

河洛族

平埔族



課程設計

課程背景
其一，在族群日益同化之下，就以當時阿美族傳統生態智慧、技藝及服飾為由，與現今之臺灣社會存有，讓學生體察文化流失及傳統文化面臨的困境。其二，學習阿美族傳統生態智慧與土地倫理、農漁飲食、了解傳統祭典及取得食物方式。

課程目標

確知有關年齡階層祭典等、祭典流程、祭品、器具、食物，了解阿美族傳統生態智慧及取得食物之多元性。

課程內容

劃分各個年齡階層年齡層祭典、祭典祭品、祭品、器具、食物、阿美族傳統生態智慧及取得食物應用、阿美族祭典。

教學困難與突破

教師研習為校內教師，雖有阿美族者，卻也受漢化影響，語言方面的困難，將阿美族語言文字、影片、以阿美族作為教學輔助的由，由校內食農植物提供，展現傳統生態智慧。

心得感想

阿美族在地文化課程



課程背景

河洛人，即一般俗稱的從福建南部移民來的漢人，漢人祖先自三、四百年前陸續遷臺而來，迄今河洛族群已成為臺灣最大的族群及主流文化。不過，隨著時代變遷和時代的演進，河洛文化的傳統面貌已漸不為人所知，不少傳統民俗習俗方式，而不諳其意義與傳承的文化內涵。

課程內容規畫如下

課程(父系系名)
中社系高真
黃德信
蔡維祥
徐在興與徐傳治

課程目標

1. 認識什麼是河洛口學或民間歌仔；增進河洛族群交流與傳承的認識。
2. 認識臺灣重要節慶的文化內涵與關聯文化的脈絡，並增進對已識文化的認識。
3. 了解河洛民間信仰的由來，並學習臺灣民間信仰之歷史、信仰的傳統與現狀。

課程規畫

單元A1 單元A2 單元B1 單元C1 單元C2
學習表現與內容
單元表現: 1-IV-1 1-IV-2 1-IV-5 1-IV-6 2-IV-4 2-IV-5 3-IV-5
學習表現: 1-IV-1 1-IV-2 1-IV-5 1-IV-6 1-IV-1 1-IV-1
議題融入之學習主題與學習內涵
性別研究各種性別的性別意識及人際溝通中的性別問題、人戶了解社會上層不同的性別和文化，尊重並欣賞其差異。

教學困難與突破

課程的師資非常文化專業學者，在臺灣民俗及民間文化的專業知識上，尚須增進增進。從單一線性的課程設計及授課時，讓學生的課程設計選擇更貼近學生的生活並且多以主題探究和小組討論報告的方式進行，以期課堂的進度更加熟練及內容深化。



在地文化課程「平埔進行曲」

設計教師: 王詩琴、吳明敏
實施對象: 臺北國中7-9年級學生

臺、課程節節與設計

序階

- ◎ 認識平埔
- ◎ 鹿耳門古道
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史

進行階

- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史

終結階

- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史
- ◎ 鹿耳門歷史

課、課程目標

- ◎ 認識平埔與鹿耳門、認識鹿耳門的歷史與文化
- ◎ 透過小組討論與報告、設計其可行性與重要性
- ◎ 透過參與與收集資源、培養尊重多元文化的態度

參、課程實施狀況

A 鹿耳門 鹿耳門大會
B 鹿耳門 鹿耳門大會
C 鹿耳門 鹿耳門大會

◆ 學生的課程表現為平埔進行曲、其在課程中進行中
◆ 學生的課程表現為平埔進行曲、其在課程中進行中

客家族

新住民

布農族



HAKKA

課程背景

客家文化是臺灣多元文化的重要組成部分，了解客家文化有助於學生認識臺灣的多元文化，並增進對不同族群的尊重與理解。

課程目標

1. 認識客家文化的歷史與現狀。
2. 了解客家文化的特色與價值。
3. 增進對客家文化的尊重與理解。

課程內容

客家文化、客家歷史、客家語言、客家藝術、客家飲食、客家建築、客家民俗、客家節慶、客家信仰、客家教育、客家產業、客家發展。

教學困難與突破

客家文化具有濃厚的地域性與歷史感，在教學中應注重情境的營造與體驗，讓學生在參與中感受客家文化的魅力。



新住民在地文化課程

課程目標

- ◎ 探討越南文化並設計及推廣其文化內涵。
- ◎ 透過越南飲食、越南音樂、越南舞蹈、越南工藝、越南服飾、越南節慶、越南習俗、越南語言、越南藝術、越南歷史、越南地理、越南宗教、越南教育、越南產業、越南發展。

課程內容

- ◎ 越南飲食文化
- ◎ 越南音樂文化
- ◎ 越南舞蹈文化
- ◎ 越南工藝文化
- ◎ 越南服飾文化
- ◎ 越南節慶文化
- ◎ 越南習俗文化
- ◎ 越南語言文化
- ◎ 越南藝術文化
- ◎ 越南歷史文化
- ◎ 越南地理文化
- ◎ 越南宗教文化
- ◎ 越南教育文化
- ◎ 越南產業文化
- ◎ 越南發展文化

教學困難與突破

新住民文化具有異域情懷與多元特色，在教學中應注重異文化理解與尊重，促進族群間的交流與融合。



布農族群在地文化課程

課程背景

布農族是臺灣原住民族群之一，其獨特的文化與生活方式是臺灣多元文化的重要組成部分。了解布農族文化有助於學生認識臺灣的多元文化，並增進對不同族群的尊重與理解。

課程目標

1. 認識布農族文化的歷史與現狀。
2. 了解布農族文化的特色與價值。
3. 增進對布農族文化的尊重與理解。

課程內容

布農族文化、布農族歷史、布農族語言、布農族藝術、布農族飲食、布農族建築、布農族民俗、布農族節慶、布農族信仰、布農族教育、布農族產業、布農族發展。

教學困難與突破

布農族文化具有濃厚的地域性與歷史感，在教學中應注重情境的營造與體驗，讓學生在參與中感受布農族文化的魅力。

圖4 在地文化六大族群課程海報展

肆、校訂課程反思與建議

校訂課程評鑑是精進課程品質的要素，本校運用學生學習結果的回饋，輔以行政及教學面向進行教師問卷調查，綜合歸納學校擔任校訂課程 12 位教師，提出八點反思與建議：

一、校訂課程與學校願景及學生圖像之連結性

學校以校訓「誠勤樸精」為願景，將彈性學習課程規劃為四個主軸——品德閱讀、專才探索、在地文化、高瞻科技，開展學生具有「品德力」、「探索力」、「文化力」及「科技力」，並串聯教師的專業及熱情投入課程改革，提供學生朝向「自學力」開展，期以師生共好的模式，造就富北學生「5 力全開」的學習圖像，蘊含能量，足以有能力負起實踐世界公民的責任。

為培養學生五力，以小齒輪（課程）帶動大齒輪（能力）的概念行之：如：品德課、班／週會課、閱讀悅好、社會議題等培養品德力；社團、技藝教育支持學生適性發展培養學生探索力；在地文化、本土語、國際教育、社會議題等課程培養學生文化力；STEAM、社團、資訊、生活科技及科技教育培養學生科技力；以早點閱讀、英文早點讀、讀報教育、悅讀悅好等活動培養學生具有終生學習策略的自學力。

二、校訂課程對學生學習部定課程之連結性

校訂課程不僅強而有力地與學校發展目標串聯，亦提供學生適性發展的可能，同時也因為校訂課程脫離部定課程的限制，更能引起學生的學習投入，藉由部定課程的知識面，進一步延伸至校訂課程所需之跨領域整合知識，是一個不失良機的最好切點，誠如本校教師所言：

108 社會領域領綱，最重要的修正在於原住民族得以在歷史時間縱向連續性的脈絡下，有一貫的論述。在社會領域授課提及文化內涵或議題討論時，本校校定課中的在地文化課程扮演了當中拼圖的角色，落實課程教材內容採多元民族觀點並納入原住民族歷史文化與價值觀。

是已，本校校訂課程之一「閱讀悅好」，即以此概念出發，整合教師全部課程皆以學習策略為中心，以閱讀理解策略或心智圖、筆記術等有計畫性地在所有課程教授同一策略，讓學生能在八大領域內同步使用，培養自學的學習技能之一，故校訂課程與部定課程不論是在知識、技能、態度皆能絕佳地相輔相成。

三、校訂課程對學校整體學習氛圍之影響

由於校訂課程的規劃，提供學生相對多元及開放的學習面向，又因此課程多設計為跨領域課程，多與生活、社區、社會及國際時事結合，博引歷史、文哲、科技等，易引起學生興趣，擴展視野促發學習動機，教師則運用於班級經營增進學校整體氛圍。教師如是描述：

針對學科取向課程學習成效低落者，因文化課程與生活經驗有高度關聯，所以對學習有正增強鼓勵效果，特別是在目前課程中罕見的原住民族狩獵文化，原住民族學生可以述說與家中長者赴山區狩獵的經驗，甚至取代無實際狩獵經驗的任課老師，擔任其小老師，在這樣另類的翻轉教室的教學現場內，我們看見學生學習主動權的轉移，這或許是個案學生的成就，非立竿見影，但積沙成塔，這足以影響其個人及學校學習的氛圍。

四、校訂課程對學生適性發展學習之重要性

十二年國教重視學生的適性輔導，包括：學習輔導、生活輔導及生涯輔導。故發展學校校訂課程宜兼顧學生適性發展。本校教師多認為：

規劃原住民族知識課程及文化學習活動，符應本校學區多元民族互動共好的人文環境，避免學科取向課程侷限跨領域統整主題課程而擠壓文化課程的空間，透過在地文化課程設計其文化精神、制度、生活、藝術及社會議題探究，如此更能符應學生適性發展學習。

五、校訂課程對社區發展產生之影響

學校是社區的中心。社會快速變遷，社區與學校需要合作以培育學生對社區的認同感，培養學生對社會公民責任，此即為十二年國教課綱理念「自發、互動、共好」的展現。學校教師觀點如下：

就在地文化課程而言，布農族群課程設計有針對五月份射耳祭的規劃。以目前全國布農族射耳祭辦理情況，分作部落（非鄉鎮村里劃分）、行政鄉鎮、全國等三級規模的射耳祭或聯合射耳祭。

本校實施在地文化課程以來，每年四、五月，在各部落籌備射耳祭活動時，學生也漸漸從旁觀者，到願意投入射耳祭的練習（排演），對於社區文化活動不再漠視，不認為此為年長者的活動，並且回到學校課堂中分享，甚至思考「官辦」祭儀活動中的文化回應，這對未來學生參與社區活動時頗有助益，對於社區發展亦有正面的影響。

六、校訂課程有助於學生適性發展

校訂課程結合生活應用多以跨領域知識進行，以「主題」教學取代「科目」增加了很多真實世界複雜問題及體驗的學習，對學生適性發展多有助益，教師認為：

校訂課程「悅讀悅好」，提供學生閱讀理解學習策略，有助檢視自身學習歷程與了解自己的學習方法，養成學科學習遷移能力。在地文化課則有助於學生對自身文化更深入的了解及促進文化認同，並能因理解更能尊重族群多元。品德課以體驗活動讓學生增加與自己對話的自省能力，同時亦從每次課程中需發表自己的看法而增進批判思考與溝通、表達的能力。

七、開發與實踐校訂課程面臨困難及解決方法

校訂課程多為跨領域整合的教學，不僅要重視知識面，更要關注學生學習態度的養成。同時又多為協同教學的科目，故多位教師表示：

教師不足、難聘、流動率高及資源欠缺，無法永續發展在地文化課程，造成課程銜接與熟悉度的危機。又校訂課程多為跨領域知識，且大多為非專長授課，雖然藉由協同教師的輔助弭平專業問題，但依然常造成備課負擔過大的情形。為解決此問題可朝向橫向整合地方及學校資源，降低共備負擔。同時聘請部落經驗專長者協助教學；或營造有文化情境的學習，以師生教學共長的方式減低教師負擔。

八、持續精進校訂課程建之發展

課程為一個動態發展的歷程，透過課程實踐，收集學生學習的知能及獲得，同時於教學歷程了解教師對課程安排的適切性等都是課程改革的重要指標，故教師於回饋本問題時，說明如下：

針對在地文化課，因民族教育課程規劃學習表現及學習內容部分尚未明確，導致不同教師在課程設計上產生不同面向及層次的分別。其次建議在課程上可適時地簡化主題內容，或是主題授課時數延長，同時多運用數媒教材，讓學生的學習更視覺化以加深印象、提升學習效果。

為讓學校校訂課程得以深化，建議系統化的建立教師共備制度。學期初以分組共備了解各組及協同教學等學習主題；學期中除了隔週一次小組共備，亦與異質、同質跨組共備，在課程中帶領各校訂課程共備互動經驗。最後於學期末檢討建議，以教師分享方式，了解各校訂課程操作流程及實踐成效。

伍、結論

校訂課程規劃與研發，最重要的是發展符合學校特色、兼具落實素養導向教學之統整性探究課程，幫助學生邁向自主學習與適性發展之教育目標。本校期能以校訂課程之在地文化課、品德課、閱讀悅好等課程，協助學生喜歡學習、學會如何學習，並將所學應用於各領域，同時增進學生對自身文化的認識與理解，做到「基本學力」與「彈性活力」兼容並備、相輔相成的學習成效。

參考文獻

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：<http://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081012600-1031128-1000-001.pdf>

《中等教育季刊》徵稿辦法

一、發行宗旨：
本刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提昇中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年三、六、九、十二月出刊。

二、徵稿範圍：本刊徵稿稿件類型及審查方式如下：

稿件類型	說明	字數	審查方式
本期 焦點話題	根據當期專題發表之專文（導言、評論、綜述）	字數上限 8,000字為原則	--
專題論文 學術論文	與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文。	字數上限 12,000字為原則	雙審
教學專題	與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究。	字數上限 10,000字為原則	單審
實務分享	各縣市在地之中等學校教育報導（教師、行政人員、研究人員、家長分享國內外中等教育行政、教學、學生輔導實務經驗） 教育想想（以當前中等教育之相關議題，透過正反合辯證之論述，引發教育工作的深層之思維）	字數上限 6,000字為原則	單審
心靈加油站	學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！	字數上限 3,000字為原則	編輯部 審核

三、本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。審查要點請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁。

四、來稿將於收件後四個月內回覆審查結果。若自投稿日起四個月內未獲通知者，請來電詢問。

五、來稿格式：

(一)來稿請用電腦打字橫打，並請遵守字數限制（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。

(二)稿件要項：

- 1.來稿格式請依APA教育論文格式撰寫。
- 2.投稿學術論文或領域教學類之文

章，請附中、英文摘要，中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字，並請列出中、英文關鍵詞各3-5個。實務分享類則免附。

3. 來稿之編排順序為：作者基本資料表、著作授權同意書、中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、附錄、參考文獻。除作者基本資料表及著作授權同意書外，請勿在文稿中出現任何作者基本資料，以利匿名審查。於接獲本刊同意刊登證明後，再附寄電子檔案。
4. 「作者基本資料表」及「著作授權同意書」表格請逕至國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載。
5. 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文之後，長度請勿超過60字。如係學位論文改寫之論文，請於文稿第一頁加註下列文字：「本論文係○○○提○○○研究所之碩（博）士論文的部分內容，在○○○指導下完成。」

六、凡經審查委員建議修改之文章，如作者於本刊通知後一個月仍未將文章修改回傳或回覆，視同撤稿。審查委員建議複審之文章，應於作者修改後且經複審通過，再由編輯委員會決定是否刊登。

七、本刊文責由作者自負，來稿請謹守學術倫理與規範，如有一稿多投、違反學術倫理，或侵犯他人著作權之事宜者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本刊不再接受該位作者投稿。

八、來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿如經採用，寄贈當期本刊五冊，不另計稿酬，著作財產權為本刊所有。出版形式包括紙本出版及電子出版。本刊得選擇適宜內容刊登於國立臺灣師範大學師資培育學院網頁。

十、來稿請自行印出紙本一式三份，以掛號方式寄至10610臺北市大安區和平東路一段162號國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培推動組收，並請於信封上註明「中等教育季刊投稿」字樣。同時應以作者姓名為檔名，將文章之PDF檔擲交至電子信箱dec@deps.ntnu.edu.tw。

十一、本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

.....
2004/04/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2007/1/18修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正、2009/01/01施行、2010/03/11修正、2011/01/01施行、2012/02/02修正、2012/04/11修正施行、2015/02/09修正施行、2017/02/17修正施行、2020/02/17修正施行
.....

《中等教育季刊》審查要點

壹、審稿流程

本刊之審查分為三階段：格式審查、外部審查及編輯委員會審查。稿件類型如屬「專題論文／學術論文」為雙審制；「教學專題」及「實務分享」類文章則採單審制。

第一階段：格式審查

- 一、不符合本刊發行宗旨、形式要件、嚴謹程度者，由副總編輯確定後，逕予退稿。
- 二、本刊編輯部就來稿做初步篩選，凡符合本刊之發行宗旨、形式要件（包括字數、格式、體例等）及嚴謹程度者（包括題目價值性、架構完整連貫、文筆精確通暢），即進入下一階段審查。
- 三、格式審查結果將於收到稿件後二週內完成。

第二階段：外部審查

一、初審

- (一)格式審查通過之文章，由本刊責任編輯視來稿類別，優先推薦一至二位審查者匿名審查，如有特殊需要始由副總編輯代為推薦審查者。
- (二)初審意見分為四類：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、修改後再審（70-74分）、不予採用（69分以下）。
- (三)審查稿件如屬「專題論文／學術論文」類，所考量的審查規準如下：
 - 1.研究方法與推論嚴謹之程度（20%）

- 2.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（20%）
- 3.文章結構安排與論證層次均衡之程度（20%）
- 4.文字精確、流暢之程度（20%）
- 5.原創性、學術性或應用價值（20%）

(四)審查稿件如屬「教學專題」及「實務分享」類，所考量的項目如下：

- 1.資料取得、引用、處理與詮釋是否得當（25%）
- 2.文章結構安排與論證層次均衡之程度（25%）
- 3.文字精確、流暢之程度（25%）
- 4.應用或參考價值（25%）

(五)審查意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；審查意見為「修改後再審」者，作者需修改並提出修改暨答辯說明後，交予原評審人再次審查；審稿意見為「不予採用」者，不予刊登。

(六)初審時兩位審查者意見有些微出入時，由編輯委員會決定處理方式，但當兩位審查者評定之分數相差超過11分以上，且其中一人之評分達72分以上者，應送第三者審查，平均分數高於75分者，於本刊編輯委員會提出討論並決議是否採用。

(七)初審結果將於收到稿件四個月內完成並通知作者。

二、複審

(一)凡審稿者建議「修改後再審」之文稿，由本刊去函請作者修改，作者需於一個月內修改完畢，將修改後之文章，連同「修改暨答辯說明書」（表格請逕自國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下網頁下載），寄回本刊，由本刊將修改後之文章及「修改暨答辯說明書」交原審查者審查。

(二)複審之審查規準與表格同初審意見表，惟刊登建議之部分只分：採用刊登（80分以上）、修改後刊登（75-79分）、不予採用（74分以下）三種。

(三)複審意見為「採用刊登」、「修改後刊登」者，原則上考慮刊登；複審意見為「不予採用」者，不予刊登。

(四)複審結果將於收到修正稿件三個月內完成並通知作者。

第三階段：編輯委員會審查

一、每期出刊日之前一個月召開本刊之編輯委員會會議，針對審查結果為「採用刊登」、「修改後刊登」或經三審後之審查分數高於75分之稿件，進行決審。

二、最終刊登與否由編輯委員會根據評審意見及來稿數量等因素作成決定。

貳、稿件修正與刊登

一、凡經本刊決議考慮接受刊登之文章，投稿者需根據審查意見及本刊格式要求修

改，並於規定之期限內寄回修正稿件、修改暨答辯說明，否則恕難刊登。

二、寄回之修正稿件如未能依照審稿意見及本刊格式要求修改或提出適當答辯者，經編輯委員會議之決議，本刊得暫緩或撤銷刊登。

三、修正之稿件經本刊編輯委員會決議刊登者，將發給「接受刊登證明」，作者於接獲本刊之「接受刊登證明」後，需於一個星期內寄回修正定稿紙本一份、稿件電子檔、著作授權同意書，以利出版，否則恕難刊登。

參、撤稿

一、投稿者撤稿之要求，需以書面（掛號交寄）提出。

二、為避免資源浪費，凡投稿本刊之文章，如於初審階段提出撤稿要求，本刊兩年內不接受投稿。

肆、本法之施行

本辦法經本刊編輯委員會會議通過後施行，修正時亦同。

2004/11/1修正、2005/1/13修正、2005/2/25修正、2006/1/12修正、2008/2/19修正、2008/12/05修正/2009/01/01施行、2012/02/02修正施行、2020/02/17修正施行

《中等教育季刊》徵稿內容

中等教育季刊內容以傳播中等教育相關制度、政策、法令、課程、教學、師資、學生訓輔研究與實務資訊，致力提升中等學校教育之學術研究與實務水準為宗旨。一年出版四期，分別於每年3、6、9、12月出刊。

※徵稿專題

卷期	專題名稱	責任編輯
71卷第1期	STEAM·自造教育與創造力	洪榮昭教授
71卷第2期	國際教育課程	劉美慧教授
71卷第3期	校訂課程發展	陳佩英教授
71卷第4期	課程實施配套	李文富主任

※徵稿範圍

專題論文／學術論文／教學專題／實務分享／心靈加油站／特色學校／單位

本刊全年收稿，稿件不論類型，隨到隨審，所有稿件皆採匿名審查，審稿秉專業、公正、倫理原則進行。

※徵稿辦法

請參見國立臺灣師範大學師資培育學院國際師培項下「中等教育季刊」網頁 (<http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/>)

●專題論文／學術論文

與中等教育相關之教育哲史與社會、教育行政與政策、課程教學與評量、師資培育與發展、學生心理與輔導等相關學術研究論文，需送兩位審查委員審查。

●教學專題

與國民教育、高中職階段各領域教學相關之課程、教學、評量、師資培育等專業論文及研究，需送一位審查委員審查。

●實務分享

不鑽理論、不寫英文、也不要硬梆梆的研究設計，任何教育行政人員或教師實務工作上的經驗，只要具知識性、創新性、啟發性、前瞻性、或反省性，對教育人員的工作與教育現況改進有助益者，都歡迎來稿分享，需送一位審查委員審查。

●心靈加油站

學校或教師的教育小故事、教育事件或現象的觀察與省思、或教育哲理的反芻與回饋，只要有助於教育人員心靈的撫慰、振奮、洗滌、反省、成長，都是我們歡迎的對象，歡迎各界一起來為教育加油，為老師加油！經編輯部審核通過後即可錄用。

●特色學校／單位

歡迎各中等學校或教育單位於本園地推薦學校／單位特色或教育理念，經編輯部審核通過後即可錄用。

※ 訂閱辦法

劃撥訂閱

利用本刊所附劃撥單或郵局劃撥單，至郵局辦理劃撥。

※ 訂閱價格

定價：300

1. 本刊為讀者爭取時效，每期以限時專送寄出。
2. 如欲掛號寄送每年加收NT 200。

※ 注意事項

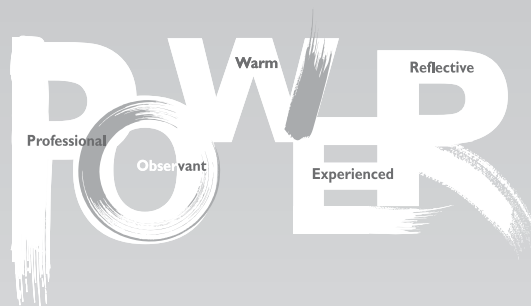
1. 完成訂閱手續至收到刊物，約需十至十五個工作天。
2. 若收到之刊物有破損或裝訂錯誤之情形，請將該刊物寄回本公司更換。
3. 如欲更改收件地址，請將信封套上之原地址剪下，並註明新地址之詳細資料，於下期出刊前一個月傳真或寄回本公司。電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改！
4. 傳真資料當日請與專員陳小姐確認
02-2915-0566 轉123。
e-mail: market@psy.com.tw

中等教育

季刊

專用郵局劃撥單

98-04-43-04 郵政劃撥		帳號 1 9 2 9 3 1 7 2		儲蓄金 金額 新台幣 (小寫)		元 拾 佰 仟 萬 拾 佰 仟 元		◎寄款人請注意背面說明 ◎本收據由電腦印錄請勿填寫	
通訊欄 (限與本次存款有關事項)		戶名 心理出版社股份有限公司		存款人 姓名		存款金額		郵政劃撥備金存款收據	
一年 二年 三年 個人特價 NT 600 NT 1140 NT 1620 機構 NT 1200 NT 2280 NT 3240		通訊處		電話		電腦記錄		經辦局收款戳	
※以上費用含限時郵資。		◎訂購內容		經辦局收款戳		經辦局收款戳		經辦局收款戳	
□ 一年 □ 二年 □ 三年 自民國 年 第 期開始訂閱		◎郵寄方式		虛線內備供機器印錄用請勿填寫		經辦局收款戳		經辦局收款戳	
□ 國內限時 (郵資免費) □ 掛號 (每年另加郵資 200 元)		小計金額：新台幣 元整							



發行所／國立臺灣師範大學

發行人／吳正己

總編輯／洪麗瑜

[STAFF]

編輯顧問（按姓氏筆畫順序）

王俊斌、王泓翔、周愚文

林陳涌、林威志

編輯委員（按姓氏筆畫順序）

朱美珍、李文富、林樹聲

周麗端、周仁尹、洪榮昭

陳佩英、劉美慧、蔡居澤

濮世緯

副總編輯／葉怡芬

責任編輯／陳佩英

執行編輯／劉育珊

英文校對／中天聯合企業股份有限公司

封面設計／蔡穎文

華誼實業有限公司

[發行所]

地址／臺北市和平東路一段162號

（國立臺灣師範大學師資培育
學院國際師培推動組）

電話／（02）7749-1245

傳真／（02）2363-1872

[經銷商]

總經銷／心理出版社股份有限公司

地址／新北市新店區光明街288號7樓

電話／（02）2915-0566 轉123

傳真／（02）2915-2929

網址／<http://www.psy.com.tw>

E-mail／market@psy.com.tw

郵撥帳號／19293172

印刷／昆毅彩色製版股份有限公司

地址／新北市三重區中正北路430號8F-6

電話／（02）2971-8809

ISSN／1018-0230

GPN／2003800010

版權所有，本刊圖文未經同意不得轉載

定價／300元

