

# 以十二年國教核心素 養為本的國小資優班 課程設計



游健弘

黃楷茹

# 以十二年國教核心素養為本的國小資優 資源班課程設計

游健弘

國立臺灣師範大學特殊教育系博士生

黃楷茹

臺北市士林區士東國小資優班教師

十二年國教課綱以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，包含了「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向。其理念與精神與資優教育相符，其內容也提供了資優教育推動之參考依據。資優之課程規劃，除參照課綱之內涵外，亦需符合資優學生之特質與需求。本文以實際課程案例，說明如何透過調整課綱之內涵與體現不同的教育哲學取向以進行資優課程設計。

關鍵詞：十二年國教、核心素養、資優課程

## 壹、十二年國教課綱對資優教育課程之意義

身為資優班老師的專業角色，不僅僅是傳授學科的知識內容，還要站在更高更遠的位置，為學生思索規劃更長遠的學習發展願景，設計符合資優學生的適異性課程成為了資優班老師主要的任務之一（黃澤洋，2013）。然而，我國早期的資優教育課程，缺乏統整的規劃，各校與各區域間差異很大，造成了資優班課程五花八門卻缺乏共同的資優教育目標與精神（郭靜姿，1994）。因此，對於資優班老師而言，在進行課程設計之時，實需有共同可參考的綱要與原則，以掌握正確且一致的方向。

資優課程的規劃必須考量資優生的需求，而整個教育方案所設計的課程須針對整體的資優教育目標加以思考（謝建全，2004）。Imbeau（1999）指出新的課程標準運動影響了資優教育，藉由訂定國家標準來檢視學生是否達到特定的知識和技能（賴霖歆，2003）。美國的NAGC（National Association for Gifted Education）自1998年發展k-12的資優方案標準，並於2010年及2019年進行修訂與更新，藉由這些標準的訂定，提供了資優教育方案發

展的決策參考（Johnson, Lee, Kotabish, Daily, & Guilbault, 2019）；我國教育部於2007年起修訂特殊教育課程大綱，朝向與中小學普通教育課程接軌的方式規劃；2011年公布了高級中等以下學校特殊需求領域課程大綱手冊，爾後又依據教育部2014年公佈之十二年國民基本教育課程綱要總綱，採多階段滾動式研修資優教育之創造力、領導才能、獨立研究及情意發展等特殊需求領域課程綱要（教育部，2017）。透過這些綱要與標準的訂定，提供了資優教育在課程規劃與推動上的依據與參考，而我國課綱的修訂也讓資優教育與普教朝向合流發展。

資優教育是整體教育的一環，隨著歷次的教育改革，我們也看到了資優教育與整體教育相符的理念與發展方向（魏仲莉，2001；賴霖歆，2003）。時至今日，十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱）以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，包含了「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，希望培養學生成為以人為本的「終身學習者」（教育部，2014）。而資優教育白皮書（教育部，2008）基於「提供適性均等的教育機會」、「營造區分學習的教育環境」、「創

造多元才能的發展空間」、「引導回饋服務的人生目標」之理念，培育資優學生成為人格健全、有愛心、能奉獻、樂服務，智慧兼備的人才。二者皆強調從自身發展到社會參與，甚至回饋社會的全人教育。十二年國教課綱之理念與資優教育之精神相符，且透過與普教課程接軌，讓資優教育在學校的推動更具統整與連貫性。

對於資優的課程設計，教育者需要依循在地或國家的標準發展全面且結構完整的課程，並且進行區分、加速與延伸。而課程也需要強調進階、概念挑戰、深度及複雜的內容（Johnson, Lee, Kotabish, Daily, & Guilbault, 2019）。雖然十二年國教課綱的推動朝向與普教接軌，並且與資優理念相符，但在資優課程規劃上，亦須回應資優學生的學習需求與資優教育理論以設計出適性的資優教育課程。

十二年國教課綱的推動，為資優教育帶來了由上而下的政策引導與制度規範，而資優班老師的投入亦帶來由下而上的教學創新與特色發展。因此，本文將透過實際之課程案例，說明如何透過調整十二年國教課綱之內

涵與體現了不同的教育哲學取向進行資優課程設計。除了掌握現行教育趨勢之外，更能引領創新，形塑自我資優教育推動特色。

## 貳、資優資源班課程之規劃

資優的課程設計有其不同的哲學導向，Eisner和Vallance歸納了五個概念作為課程設計的思考，包括了：(1)課程即認知歷程發展、(2)課程即科技、(3)課程即個人切身、(4)課程即社會重整、(5)課程即學術理性，此外VanTassel-Baska加入(6)課程即預知生涯/專業生活，資優教育工作者可從此六種課程哲學中選擇，亦可將其全部體現（呂金燮、李乙明譯，2003）。

在資優教育與普教合流的趨勢下，資優教育強調融合並應掌握區分。因此資優教育之實施，在十二年國教課綱之「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向進行課程設計，除奠基於十二年國教課綱之內涵之外，並應調整以提升回應資優學生的學習需求。筆者根據資優教育的概念提出國小資優課程在三大面向上可以調整的方式，如表一：

表一 因應十二年國教內涵之課程內容調整

面向	十二年國教之內涵	國小資優課程內涵之調整
自主 行動	<p>強調個人為學習的主體，學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力。學習者在社會情境中，能自我管理，並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進。</p>	<p>以學生為主體，更強調思考層次與自主學習能力的提升，以培養專家的思維習性。感受自身之責任與角色，進而培養正向積極的價值觀。</p>
溝通 互動	<p>強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動。這些工具包括物質工具和社會文化工具，前者如人造物、科技與資訊等，後者如語言、文字及數學符號等。工具不是被動的媒介，而是人我與環境間正向互動的管道。此外，藝術也是重要的溝通工具，國民應具備藝術涵養與生活美感，並善用這些工具。</p>	<p>除了強調工具運用，建立與他人或環境的互動外。更能結合作品，從多元的面向，轉化概念，以文字、藝術或其他形式傳達自身的感受與理念。</p>
社會 參與	<p>強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。每個人都需要以參與方式培養與他人或群體互動的素養，以提升人類整體生活品質。社會參與既是一種社會素養，也是一種公民意識。</p>	<p>透過對公共議題的關注，結合作品的創作，發揮學生的力量，不僅培養學生成為具公民意識的參與者，更成為社會行動的推動者。</p>

### 參、資優資源班主題課程案例

本課程案例的設計學校，位於臺北市天母地區，在資優班課程設計上，依循著國民基本教育課程綱要之總綱的理念與精神，亦思考著資優教育實務上的作法與哲學導向。在經過學區特性與學生需求分析，選擇以「課程即社會重整」作為經營主題課程之課程哲學。「課程即社會重整」觀點，強調課程應作為社會變遷的中介者，課程經驗是社會改革的一部份，鼓勵教師帶領學生進入社會行動中（呂金燮、李乙明譯，2003）。這樣的課程設計，也回應了資優教育的期待及十二年國教對素養導向課程設計的理念。

課程的實踐透過跨領域的主題課程，培養學生概念化、系統化的心智習性，並因應個別之興趣與特質，進行區分性的學習與產出。透過對身處環境的公共議題之關注，引領學生參與社區改造的行動中。以下分享案例學校107學年度「天母調色盤」主題課程。

#### 一、主題選擇

天母在歷史流變中，一直以來是多元文化交錯的地域。而案例學校的

孩子，每天忙碌於家庭生活、學校學習與課外活動之間，卻鮮少感受社區環境中特有且專屬的文化生活樣貌。

教師團隊在思考課程主題的時候，即想從在地出發，融入環境脈絡的資源與重要議題，也考量孩子的需求，選擇探討「文化」的議題，課程名稱命名為「天母調色盤」，透過「調色盤」的概念隱喻，來關切從過去到現在於這塊土地上生活的人們，各自帶著怎樣的文化背景進來？又交錯調和出怎樣的文風貌？

#### 二、任務設計

本課程希望透過探究思考歷程建構「文化」的概念，教師團隊界定一個主要的核心問題「天母地區的文化是如何『特調』的？」，再將此問題轉化為一個具使命感的任務，讓學生以能夠品味文化並展現文化樣貌的設計師角度切入，設計出反應在地文化的「公共藝術」作品。提供給學生的任務信如下：

**嗨！各位設計師：**

**天母，這個在現在地圖  
上無法明確指出的地區，  
卻鮮明且獨樹一格的存在**

於臺灣人的心裡地圖中。邀請各位設計師參與這個社區行動計畫—設計一個前所未見的《天母調色盤·街道公共藝術》，來呈現天母社區文化融合的樣貌。

## 二、作品與評量規準

該如何展現學生對於「文化融合」的理解，教師團隊以公共藝術三個公

認的基本屬性和要素：公共性、藝術性、在地性，融入在評量規準中。規準結合「文化融合的概念」，分為「文化特調」、「地景特調」與「形象特調」三個評量的向度，並各自列出表現標準的層次。其中「文化特調」指的是設計作品如何反應在地的文化生活、「地景特調」是作品如何與地景中的人與環境互動，而「形象特調」則是指作品的外觀與造型如何設計，表現層次如表二：

表二 公共藝術作品規準

評量 向度	接近完成	可發表	專家
文化 特調	作品所表達的觀點，僅是描述天母文化生活的型態。	作品能夠反映天母文化生活的價值觀，所表達的觀點能引發他人產生共鳴。	作品能讓人對目前的天母文化生活價值觀產生啟發性、引發新觀點。
地景 特調	地景（人與環境）與作品僅有表面的聯結。	地景（人與環境）能與作品產生具有深度且有意義的聯結。	地景（人與環境）的融入能成為作品的一部分，並創造出新的作品樣貌與可能性。
形象 特調	僅是純粹擷取天母文化的元素，進行拼貼。	能跳脫原本的外在既定樣貌，賦予其新的價值或意義。	可以讓人產生多元價值與意義的詮釋空間。

### 三、概念建構鷹架與教學引導設計

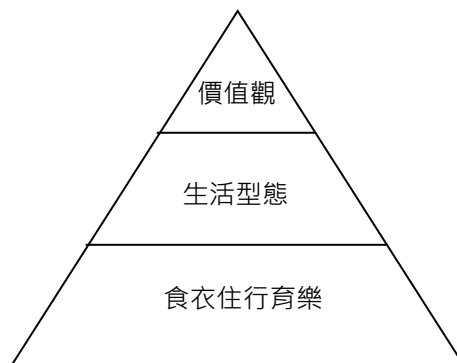
#### (一) 概念建構鷹架

在著手進行任務時，學生必須先透過深度的觀察與探查，分析與解離出其中的文化樣貌與生活方式，然後透過觀點的建立與詮釋，思考文化特調的歷程是怎麼演進流動的？而隱藏在文化特調中的內涵價值又是什麼？

為使「文化」概念的探究夠深化且系統化，本課程提供一個引領學生

學生深層探究「文化」概念的鷹架（如圖一）

學生的社區踏查，先從最直覺生活各面向的食衣住行育樂進行系統性的觀察記錄，直覺式地描繪食衣住行生活樣貌；接著透過資料的歸納整理，找出天母地區的生活型態；最後再進一步抽絲剝繭的探討生活型態背後的價值觀點為何。學生在這三個層次間上下來回，經歷不斷擴散和聚斂的歷程，將概念深化。



圖一 文化概念層次圖（教學團隊自行發展）



**(二) 教學引導設計**

「天母調色盤」課程，設計了三個階段性任務，以文化為核心分為：文化的認識與觀察、文化的理解與詮

釋、公共藝術的設計與創作。各個階段均安排多樣性的活動與教學引導，並設計區分性的分站活動，學習進程規劃如下表三：

表三 天母調色盤課程學習進程設計

任務階段	目的	活動
文化的認識與觀察	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 從天母的歷史來瞭解這塊土地在流轉時空中的變遷。</li> <li>• 穿街走巷普查天母社區的街道風貌，藉此認識我們所置身的生活世界。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 天母話古今</li> <li>• 天母在地小學堂（天母善步工作室）</li> <li>• 穿街走巷踏查去</li> <li>• 街道 long stay</li> </ul>
文化的理解與詮釋	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 從世界文化的「融」貌來反思人類生活文明的碰撞與調和方式。</li> <li>• 透過視角的轉換，彙整歸納出天母社區文化的生活樣貌及特有的生活型態與價值觀。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 來杯世界文化特調</li> <li>• 天母文化圖文寫真集</li> <li>• 鏡頭下的文化足跡</li> </ul>
公共藝術的設計與創作	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 將感受轉化為行動，以天母文化「融」貌為題材，設計一個前所未有的《天母調色盤·街道公共藝術》，來呈現天母社區文化融合的樣貌。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 公共藝術巡禮</li> <li>• 公共藝術大師有約（地景設計師林舜龍）</li> <li>• 公共藝術散步（當代藝術館校外教學）</li> <li>• 設計思考</li> </ul>

**四、學生作品舉例**

(一) 階段性作品：鏡頭下的文化足跡（天母生活文化概念化）

在社區踏查後，學生從照片與觀察記錄資料中，歸納天母的生活文化。圖二為一組四年級學生的作品，他們從「生活步調」的角度切入，他們發現天母地區的生活是需要人們花時間靜下心來「慢慢」觀看與聆聽，分為「時光慢慢走、特色慢慢展、情感慢慢來」等三大部分。

他們觀察發現，這裡最大的特色是保留了在地現存百年歷史的黃家古厝、舊式家庭醫學的店家招牌，以及擁有能把時光凍結的照相館，最特別的是一家時間始終凍結在聖誕節的店家，走在這兒彷彿時光流逝的速度都因而放慢了，因此第一展區命名為

「時光慢慢走」；此外，這個地區的店家大多不是連鎖商店，而是天母在地獨有的特色店家，扎根在這裡慢慢深耕、累積展現其特色，因此第二展區命名為「特色慢慢展」；最後，他們發現在這兒生活的人們，總是悠閒、緩慢地在路上、在店裡、在公園裡散步談天，彼此的情感便隨之漸漸積累、變濃，因此第三展區命名為「情感慢慢來」。這個社區的生活文化回應了天母人們透過其緩慢、悠閒的生活步調，慢慢加深、濃厚彼此的情感，最終走出屬於這個地區的特色，將天母文化生活的概念訂名為「慢慢」。



圖二 鏡頭下文化足跡紙上博物館作品

## (二) 實作作品：天母調色盤公共藝術

四年級學生小廷的公共藝術作品如圖三，小廷透過公共藝術作品，展現他所觀察到天母地區人們獨特的生活步調，且作品能充分的融入在地情境中。

### ◆ 作品名稱：疏密/舒蜜

天母的生活有自己的專屬步調，或快或慢，形成疏密不一的樣貌。緩慢是「疏」，帶給人「舒」服的感受；快速是「密」，雖然很緊迫，但為了家庭而貢獻，是種甜「蜜」。

### ◆ 文化特調：鬆緊之間

- 在社區踏查時，我發現天母人的生活，有自己特有的步調。有的快、有的慢；有的高、有的低，全看自己想處在什麼狀態上。
- 而觀察整個天母的空間，也發現到有些地方比較放鬆而舒適的，有些地方卻比較緊密而熱鬧。像是士東路比較窄小，有很多的生活雜貨可以悠閒的逛

逛，忠誠路則是大家趕忙上下班的衝刺點。

### ◆ 形象特調：冷熱之間

- 這個作品，我做成一個「顏色條碼」的形象。
- 條碼象徵物品的專屬標誌，而透過條碼間的疏與密來表達不同的生活步調與空間感。
- 冷色調排列稀疏，代表舒適感，我以藍色、綠色、靛色等冷色系，也是大自然的顏色來表示；暖色調排列緊密，我選擇紅色、黃色、橘色等像是陽光般亮眼的炫麗色彩，代表著熱鬧與多采多姿。

### ◆ 地景特調：來往之間

- 這個作品放在士東路與大葉高島屋交錯的人行道上，因為這裡恰好是天母「疏與密」的分界點，越往左右兩側比較冷清，而前後兩側則比較熱鬧，形成強烈的對比。
- 這個作品與人的互動方式是，經過的行人與車輛都會成為彩色條碼的一部份，所以在來往

之間時，鬆緊的狀態就會時時刻刻改變。

- (三) 展覽：意·藝想天開—天母街道公共藝術特展
- 經過學生的創意發想與腦力激盪，展名定名為〈意·藝想天開〉，意思是將所詮釋之天母的生活文化，透過街道公共藝術

術的形式，開展出來。歸納所有設計師的作品所訴說的文化概念，策展人將展區規劃為「聽·說」、「品·味」、「觸·探」、「看·見」四個展區，來展現設計師們所體察、洞悉天母文化的獨到眼光，各展區概念分述如表四：



圖三 小廷公共藝術作品「疏密/舒蜜」

表四 〈意·藝想天開〉—天母街道公共藝術特展展區概念

展區	展區概念
聽·說	天母人在聽聞與言說之間是熱切的傳遞訊息、熱情的交流互動。
品·味	天母人在品識與回味之間，有著與眾不同生活步調與風格，然對於這樣的特殊性，天母人也有著深刻有感的認同。
觸·探	天母人在觸發與探尋之間，有時候還存在著些矛盾、衝突尚待進一步釐清。
看·見	在看待與見解之間，對天母的生活有著深厚的期許與盼望。

公共藝術作品強調地景連結與互動性，策展人將展覽環境設計成街道景象，進入展覽空間就彷彿在天母社區街道中欣賞並參與公共藝術，進而更深刻理解與反思天母文化。



圖四 展場一覽 1



圖五 展場一覽 2



圖六 展場一覽 3

## 五、課程案例分析

### (一) 概念化與系統化作為個人學習建構之心智習性

十二年國教課綱「自主行動」核心素養，以學習者為主體選擇適當的學習方式，強調系統思考與問題解決，並產生創造力與行動力（教育部，2014）。Costa（2001）將在遭遇問題時思考啟動和執行的傾向稱為心智習性，也可以說是處理日常生活特有的思考模式，而心智習性的培養，應為教育的主要目標（李弘善譯，2001）。在資優教育的實施上，更加重視思考層次和智能行為，以培養如專家的心智習性為目標。案例學校「天母調色盤」之主題課程，學生從人文領域專家的角度切入，透過生活的觀察，進一步對「文化」進行概念化的推理與詮釋，自主建構「文化」概念的系統層次。學習過程中以大師作品的專家

思維及歸納性思考的策略作為鷹架，在來回思考、抽象推理、概念化與建構系統的過程中，養成學生系統化與概念化的專家思維習性。

### (二) 公共藝術作為一種溝通媒介

十二年國教課綱「溝通互動」核心素養，強調學習者能廣泛應用各種工具，有效與他人、環境進行互動，工具包含物質工具和社會文化工具，此外藝術也是重要的溝通工具（教育部，2014）。在資優教育的實施上，更強調整合多元面向的訊息，並能轉化概念，以各種形式或媒材進行有效的傳達與互動。

案例學校「天母調色盤」主題課程，選擇以「公共藝術」作為作品呈現之形式，運用公共藝術之公共性、藝術性、在地性特徵，將在地文化的概念，透過藝術性的媒材與形式，引發公眾參與互動。作品評量規準，從

文化特調、地景特調與形象特調三個面向，引領學生轉化溝通的思考階層。

### (三) 策展作為一種社會行動

十二年國教課綱「社會參與」核心素養，強調學習者能處理社會的多元性，並透過實際的參與行動建立連結（教育部，2014）。在資優教育的實施上，更強調發揮學生的力量，不僅培養具公民意識的參與者，更讓學生也成為社會行動的推動者。

案例學校「天母調色盤」主題課程，以「策展」作為思維方法與成果展現的方式。近年來「策展」成為重要的社會運動方式之一，在展示作品之上更強調「策」的行動力，運用策展，學生對真實的觀察發聲，展現其對在地文化的思維與期待，引領社區民眾反思在地的文化。

### 肆、結論

本課程以任務導向設計，期待資優學生能作為社會改革的中介者，其過程引領學生養成思考之心智習性，並且依其興趣與關心議題進行區分性的學習與產出。針對課綱核心素養三大面向，因應資優生之學習特性，規

劃更深入與進階的學習經驗。最後學生能統整所學，轉化概念以公共藝術為溝通媒介，進行社會行動，傳遞理念並形成改變。跨年段之主題統整的課程形式在資優班已推動多年，並不斷精進與更新，在主題上能與學生之生活環境議題結合，在內容與形式上能符合資優學生的特質與需求，而課綱之理念與內涵亦給予我們教育共同之目標與方向。此一課程試著在理論與實務間、規範與創新中不斷調整與嘗試，希望能在共同的教育目標與精神下建構出具有特色與價值的資優課程。

### 伍、參考資料

- 李弘善（譯）（2001）。**發展和探索心智習性**（Costa & Kallick原著：Discovering and exploring habits of mind）。臺北：遠流。（原著出版年：2000）。
- 呂金燮、李乙明（譯）（2003）。**資優課程**（J. VanTassel-Baska原著：Comprehensive curriculum for gifted learners）。臺北市：五南。（原著出版於1994）。

- 教育部（2008）。**資優教育白皮書**。  
臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2017）。**十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要（草案）研修說明**。  
取自：[http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/\\_other/GoWeb/include/index.php?Page=6-C-2](http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/_other/GoWeb/include/index.php?Page=6-C-2)
- 郭靜姿（1994）。盲與忙—談現階段中學資優教育課程設計的幾個問題。**資優教育季刊**，50，6-9。
- 黃澤洋（2013）。資優教師專業角色與資優課程設計。**資優教育季刊**，128，1-6。
- 賴霖歆（2003）。**國小資優班教師對九年一貫課程態度之研究**。彰化師大特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 謝建全（2004）。「課程統整」的概念在國小資優教學應用上之研究。**特殊教育與復健學報**，12，1-29。
- 魏仲莉（2001）。資優教育與九年一貫課程。**資優教育季刊**，81，8-11。
- Costa, A. L. (2001). *Development Minds*. Virginia: ASCD.
- Imbeau, M. B. (1999). A century of gifted education. *Gifted Child Today Magazine*, 22(6),40-43.
- Johnson. S., Lee. C.W., Kotabish. A., Daily. D., & Guilbault. K. (2019). *2019 Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards*. Retrieved from May ,10,2003, <https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/Intro%202019%20Programming%20Standards.pdf>.



# **Curriculum Design for the Elementary Gifted Resource Class Based on the Core Competencies of Twelve-Year Basic Education**

YU, CHIEN HONG

HUANG, KAI JU

Department of Special Education, Na-  
tional Taiwan Normal University

Taipei municipal Shi-Dong Elementary  
School  
R. O. C

Under the vision of developing talent in every student—nurture by nature, and promoting lifelong learning, the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education comprises three core competency dimensions, namely autonomous action, interactive communication, and social participation. Consisting with the philosophy and spirit of gifted education, the curriculum guidelines serve as a reference for the promotion of gifted education. Curriculum design in gifted education must comply with the connotation of said curriculum guidelines as well as attend to the characteristics and needs of gifted students. This study used examples of practical curricula to explain how gifted curricula are designed by adjusting the connotation of the curriculum guidelines and embodying various educational philosophy orientations.

Keywords: 12-Year Basic Education, core competency, curricula of gifted education