資優教育季刊　民 109 年 12 月　第 154 期　第 1-10 頁
Doi: 10.6218/GEQ.202012_(154).1-10

「學習者主體」思維的翻轉：國小資優教師素養導向課程設計的探究

王英婷
臺北市立敦化國小
資優班教師

陳聖文
臺北市立石牌國小
資優班教師

陳偉仁*
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
助理教授

摘　要

學習者主體是十二年國教素養導向教學的理念，也是資優課程設計的核心。身處後標準化時代，資優教師要如何在課程綱要、資優生特質和教師專業間權衡，設計出適性的學習者主體課程，是資優教育界值得關注的議題。本文呈現一位國小資優班教師設計素養導向資優課程的歷程與挑戰，透過資優社群的討論，與普教觀點的對話，以及資優課室的體察，教師反思學習者主體的實踐意涵，並重構學習者主體的課程思維。整體而言，透過和慣性拔河、和真實對話、和拿捏共處，資優教師從中意識到專業判斷是落實學習者主體的關鍵，這種可以辨識出「恰到好處」(rightness of fit) 的判斷，成為學習者主體在資優課室中得以有所為也有所不為的樞紐，更是資優教師設計素養導向課程時的專業所在。

關鍵詞：學習者主體、素養導向、資優課程設計、專業判斷

* 通訊作者：陳偉仁（cweiren@ntnu.edu.tw）

Rethinking Learner Subjectivity Curriculum: A Gifted Education Teacher's Exploration of Competency-Based Curriculum Design

Eing-Ting Wang
Gifted Education Teacher,
Taipei Municipal DunHua
Elementary School

Sheng-Wen Chen
Gifted Education Teacher,
Taipei Municipal Shi-Pai
Elementary School

Wei-Ren Chen*
Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Taiwan
Normal University

Abstract

Learner subjectivity curriculum is the rationale of implementing competency-based instruction in the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education. In gifted education, assessing gifted students' learning needs and designing the personal relevant approach curriculum are also revealed the importance of the learner subjectivity curriculum. In this regard, the issue of how a gifted education teacher, in the post standardization era, responds to gifted students' needs and develops teachers' professional competencies under the competency-based curriculum guideline should be considered for designing adaptive learner subjectivity curriculum. The process and challenges of designing competency-based curriculum by an elementary school teacher for gifted learners was presented. The teacher practiced reflection on her teaching through gifted education teachers' community conversation, dialogues with other general education teachers, and investigation into gifted education classes so as to develop learner subjectivity curricula in a meaningful manner. In sum, the gifted education teacher with the learner subjectivity in mind was situated in the tensions of habituation, encountering with the realities, and employing decision-making. The teacher was aware that professional judgment is the essence of applying learner subjectivity curriculum for gifted learners. It is a "rightness of fit" judgment for manipulating gifted education class appropriately, as well as the essence of developing the competency-based curriculum design for gifted education teachers.

Keywords: learner subjectivity, competency-based, curriculum design for gifted learners, professional judgment

* Corresponding Author: Wei-Ren Chen (cweiren@ntnu.edu.tw)

壹、前言

重視學生為學習的主體，是推行十二年國教的核心精神，也是素養導向課程設計的要素之一。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》即揭示：「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」，以開展學習者生命主體，乃十二年國教的願景。課綱中「自主行動」此項核心素養，更是「強調個人為學習的主體」，課程應培養學習者可以在生活情境中，採取適當的方式提升自我，涵養身心素質（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014）。循此，設計以學生為中心的課程，關注並回應學習主體的需求，使學習者在自主的心智中，產生思維、情意和實踐的能動性，進而產生認同感，並塑造出有觀點的主體意識，是這一波教育改革的訴求。

事實上，以學生為主體的課程設計，是資優教育長久以來致力的方向。資優生需求評估是資優方案規劃或資優課程設計的起點，展現出資優教育對資優學習者能力、興趣和學習風格的重視。「課程即個人切身」(curriculum as personal relevance) 也是設計資優課程的取向之一 (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006)，這個取向是兒童中心模式 (child-centered model)，認為有價值的課程經驗應該回應學生的興趣，以個人的理解為基礎，在學生和催化者共構的學習經驗中，引導學生充分發揮、持續成長，達到自我實現。

然而，面對「有標準但不標準化」的後標準化時代，資優教師要如何在課程綱要、資優生特質和教師專業間權衡，設計出適性的學習者主體課程，依舊是資優教育界值得關注的議題。本文呈現一位國小資優班教師透過設計素養導向資優課程的歷程，與資優社群的討論、普教觀點的對話、資優課室的體察間，反思學習者主體的實踐意涵，重構「學習者主體」的課程思維，希冀透過此教師案例的剖析，拓展我們對資優課程素養導向設計的實踐論述。

貳、在夢想地淘金的 J 老師

DH 國小資優班從民國 75 年創班至今，因位於 T 市中心，附近公司林立且交通便利，吸引眾多學生跨區就讀，曾多年盤據 T 市國小第一大校，目前資優班為三班編制，課程設計依據學校教育願景發展出「創新思維，全人教育」的資優教育理念。課程設計上，因社區具備豐沛媒體產製相關資源，有利於開展媒體識讀等校本課程，課程最終導向強調應用所學進行服務關懷，積極參與社會公益活動，以期建立資優學生追求卓越、服務人群的人生觀，成為具影響力的未來領導者。

J 老師認為 DH 國小資優班就是教學者的「淘金夢想地」，只要懷抱著澆不滅的熱情、流不完的鮮血、打不倒的鋼鐵意志，這裡的山谷裡埋藏著金礦，小河裡確實流淌著耀眼的金沙，完全可以實現教學者對教學的期待，甚至還超越期待，因為 DH 資優班的學生確實是優秀，他們絕大多數多才多藝、有稜有角、一點就通，但除了學生之外，其他都得靠老師血汗打造，畢竟發展長久又體系龐大的組織必然有其「傳統」與「規準」，還好學生們實在太可愛，一來一往中的師生情誼蓋過了所有的不足，也因看重這份情誼，J 老師面對教學路總是思考著：「到底我要教這些已經很優秀的孩子什麼？」跌跌撞撞走到今天，J 老師認為答案就是「淘金」：其實就是跟著學生走！

參、身為資優老師：普通教育的先驅

如何跟著學生走？J 老師以為要先真切的面向普通班，學生原生的學習場域。在身心障礙教育服務十年半，加上五年的資優班任教經驗，J 老師認為與普通班建立橋樑是重要的，資優教育與普通教育是密不可分的。曾經在一場關於閱讀推手的甄選中，評審提了一段讓她

揪心的話，評審認為 J 老師的資料很好，學生表現也很好：「可是不要忘記，妳教的資優班學生本來就比較好，所以這沒什麼好說的！」這使 J 老師開始思考：她必須回歸老師認真引導學生的本色，突破既定教育框架的束縛，充分運用資優班的時間與空間，帶領孩子們初步探索也深入探究，成為普通教育的「先驅」。

如何成為普通教育的先驅？首先，J 老師以為在課程設計上要發揮延伸普通教育的功能，立基於普教課程的基礎，進一步由資優班老師協力把孩子向上引導探究，形成手把手、密不可分的合作。這時，資優班教師需要花時間琢磨普教課程綱要，要熟到可以把玩的程度，以普教課綱作為論述資優教學實踐的基礎。此外，需要引導資優生懇切的思考「卓越」的定義，J 老師認為：「卓越，就是問心無愧，成為心目中自己理想的樣子。」這其實是很高的標準，J 老師常常問孩子：「你覺得你這樣做是你能做到最好的了嗎？」不管多麼調皮的孩子，當 J 老師語氣堅定、眼睛直視認真問他的時候，都會有所動搖，因為在孩子的心裡其實那個標準是相當高的，這時，卓越因人而異，是對自己設下標準。

肆、素養導向課程設計中資優教師的課程思考與試探

在夢想地淘金的 J 老師，如何秉持普通教育先趨的理念，回應十二年國教素養導向課程設計的呼籲，持續引領資優生邁向卓越呢？「學習者主體」可說是貫串 J 老師教學實踐的核心思維，分析其中的「常」與「變」可以看到 J 老師對此核心理念的演化。

一、接觸素養導向課程設計前的教學設計：學習者主體是保持學生的興趣

接觸素養導向課程設計理念前，J 老師會試著讓孩子保持興趣，所以她會在課堂中設計有趣味性的活動，試著讓課程目標趣味化、遊戲化，融入符合學生日常生活流行的元素，例如：Pokémon GO，讓他們模擬手遊在前往西域取經的路上，看孫悟空抓到多少妖怪寶物，變成西遊記版寶可夢圖鑑或結合妖怪手錶。過程中 J 老師透過觀察以及互動，發現只要學生覺得課堂是有趣的，就會產生學習動能，而隨著課堂所學，資優生就會逐步朝老師設定的目標前進。此外，J 老師也會採異質性分組，結合情境以創造合作機會，當過程中能力好的學生出來領導，整組的學生都會有躍進的感覺，學習動機、熱忱都會被帶動上來。J 老師認為，學習者主體就是：以學生需求為圓心，教師專業為半徑，用能引起學生興趣的題材為畫具所畫出來的圓。

二、素養導向課程理念的影響

素養導向課程設計和過往的教學設計有甚麼不同？J 老師認為是一翻轉，尤其，歷經與一群國小資優教師社群互動後，J 老師對素養導向課程的詮釋是：把焦點再投回去學生身上。J 老師開始思考：「如果我希望學生在課堂上有興趣，那是不是我拿出來的東西，或是我的思考點，應該要從學生出發？」這時，「從學生出發」不再只是滿足學生的興趣，更要將學習與學生連結，導向自主學習的可能性，並應用區分性教學，回應因自主產生的多元殊異需求。

（一）將學習與學生連結，導向自主學習

從學生出發就需要將學習內涵與學生作活潑的連結，透過這樣的連結引發學習的感知與意識，導向自主學習。接觸素養導向課程設計的理念後，J 老師更常去思考：「教學主題跟學生生活的連結在哪裡？為什麼我會覺得他們應該對這個議題感興趣？跟他們生活的連結度夠嗎？」這帶給 J 老師在設計課程的過程中不同的思考面向。從學生的立場出發，學習的目標就不只是讓學生有感知，而是有意識的運用素養導向的元素，結合資優教育理念，設計出讓學生有興趣並邁向自主學習者的課程。

（二）應用區分性教學開展引導的層次性

既然是期待有主體自覺的自主學習，J 老師認為教師的引導就需要關注主體的多元殊

異，應用區分性教學開展引導的層次性，以回應學習的殊異。J 老師認為，她得先破除自己先前的教學框架一期待每位學生都能夠達到同樣的目的，應讓每一個學生就是一個獨立的個體，體驗可以勝任、符合需求的學習。教師依學生能力、學習內容、學習目標，統整出概念層次、面向多元，又同時有評量焦點的課程，使學生獲得適性的切入點，並透過評量反饋自我的學習表現。

綜合上述，J 老師以為，素養課程設計一反過去以教師為中心，聚焦於單學科知識傳遞的教學觀，強調轉以學生知識、能力、價值、動機並重的發展為考量（教師專業判斷），藉由提供跨領域的課程設計，讓學生對生活情境裡有感（有興趣、有疑惑、有不平之鳴、有想法……），進而燃起自主探究熱誠，對待解議題進行探究與實作，建構出自主學習的心智模式，賦予學生在面對未知時的解決問題思維模式 (thinking mode) 與實踐力 (practical power)。

三、資優課程素養導向設計的試探：卓越新聞任務

從保持學生的興趣，將教學主體和學生生活連結，到採區分性教學回應學生主體差異，J 老師漸進的翻轉自身對「學習者主體」的詮釋和實踐，以此翻轉的動能，J 老師嘗試改編過去設計的「敦化普立茲～卓越新聞」課程，融入對素養導向設計的理解，以「卓越新聞任務」作為素養導向資優課程設計的試探。

（一）課程設計理念

教育的目的在於培養具備探究、反思、參與及實踐之能力的未來公民，以期在未來面對各種挑戰時能做出「共好」的抉擇。隨著科技積累的日新月異與社會風向的快速變遷，學科原本設定的學習內容對於新世代的學生來說總是有點隔靴搔癢，雖然學習到很多知識卻沒有深刻紮根於實際生活場域，以社會科領域為例，國小以領域教學為主，一直到高中階段課程設計才著重結合時事，透過跨領域的專題探究與實作課程培養學生統整與應用能力。

回顧這幾年的資優班任教經驗，J 老師有如下觀察：

1. 教學現場的閱讀之死與資優生的鄉民正義

雖然資優生理應具有喜愛閱讀、批判思考佳等特質，但也陷入「閱讀之死」的窘境。「閱讀」對他們而言只是學校閱讀累積卡上的點數高低，不再是引領心靈馳騁的媒介，老師熱愛的經典文學對他們來說都是 LKK 的過時語彙，再美的文字都比不上聲光效果俱佳的網路遊戲和無奇不有的 YouTube 影片來得吸睛。沒有深刻的閱讀做後盾，資優生面對事情常常固著己見，無法理性參酌旁人意見，尤其喜歡模仿政論節目名嘴以偏概全解讀事件，陳述意見也流於個人主觀及情緒化，頗具「鄉民正義」發展潛勢！甚者，也因缺少以閱讀切出多元視角的機會，不管是面對社會議題或是弱勢關懷，都無法以理性、多元的角度解讀爭議、感同身受。如果說資優生是我們引領期盼的未來領導者，上述現象著實令人擔憂。

2. 當不愛語文課的學生卻愛聽老師講新聞時

面對這樣的困境，J 老師也像許多現場第一線教師產生迷惘：古代的韓愈可以振臂疾呼：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」在這個只要有網路所有知識都唾手可得的時代，到底「教師」存在的意義是什麼？J 老師想起為了不要讓學生覺得語文課都在上 LKK 的題材，曾經每周挑選一則自己讀了很有感覺的新聞議題跟學生進行「十分鐘讀報分享」。這個分享活動學生的反饋異常熱烈，或許是因為他們每天的生活都是在上課、補習、考試間不停的轉換，社會上或世界上正在發生的事情對他們而言每一件都很新鮮，即使是很「硬」的題材，他們也一樣聽得津津有味，在對議題有感以後還會發出不平之鳴，甚至燃起雄心大志，誓言未來要改變那些不公平、不合理的事情。

這些課堂上的觀察，給了 J 老師一個新的思考點，於是，她利用資優生對公平正義、爭議性議題具高度敏銳度與好議論的特性，以國際新聞時事做為文本主角，推展跨領域的新聞

思辨課程，以閱讀相關新聞報導、傳記、寫實文學、小說、電影及展覽等方式讓學生對議題進行主題式的多文本閱讀，再輔以不同形式的實作與參與活動做為學習成果的產出與體驗，使學生將閱讀轉化為自主思考及行動，成為具思辨力與實踐影響力的「自主學習者」。

（二）課程架構

「卓越新聞任務」課程期待藉由探討各類社會新聞議題，讓資優生從知識的接受者（會使用閱讀策略解析各類新聞文本），轉變為知識的判讀與採集者（能對新聞議題文本內容進行反思與批判），最終成為知識的製造者與服務者（能產製具備影響力的新聞報導行動，對爭議問題提出解方與評論）。在課程設計上以媒體素養（社會議題）串聯語文、社會及特殊需求（情意發展）領域，使學生在對社會議題的來回探索與群我辯證中，逐步形塑出自己認同的「卓越價值」—一種放諸四海皆準的普世價值觀，包含促進社會族群間平等對話、展現社會關懷的責任情懷。課程設計架構如圖 1。

（三）課程內容

1. 素養指標與評量規準

本課程針對資優生特質，探討新聞時事與製播新聞，整合語文寫作表達、思辨批判技巧與媒體素養，透過閱讀與產製媒體新聞，引導學生運用社會科學推論與思考的方法，對日常周遭與社會公共問題或議題進行的深入探究實作，從界定問題、蒐集資訊與分析詮釋，培養學生分析與思辨不同立場、價值或觀點的論述能力，進而發展出具備溝通表達與社會參與的公民素養。課程聚焦「B2 科技資訊與媒體素養」此核心素養，並對應三個領域／科目的素養指標：「社 -E-B2 認識與運用科技、資訊及媒體，並探究其與人類社會價值、信仰及態度的關聯」；「國 -E-B2 理解網際網路和資訊科技對學習的重要性，藉以擴展語文學習的範疇，並培養審慎使用各類資訊的能力」；「特情 -B-E-B2 理解媒體或網路資訊的用途與內容適切性，善用於生活問題處理」。

J 老師進一步選擇相關的學習重點指標，並搭配課程主題，轉化成學習目標，其中的一項目標是：能挑選具備社會價值的新聞議題進行主題式的探究，例如以合宜的溝通方式呈現事件內容，並據之以發展評量規準（表 1）。

2. 課程單元與重點

課程單元利用多元、未知且未定的新聞議題，以新聞學界領域共識與大師作品為鑰，提供學生衝突、思辨、調整與融會的學習歷程，引發學生對於「卓越價值」的自我辯證、扣問與形塑。在過程中因應學生不同學習特質，提供鷹架引導學生對領域與自我價值進行解構與批判（高層次思考）、發展嚴謹的脈絡思維（推理的證據），對於學習動機較弱的學生在探討

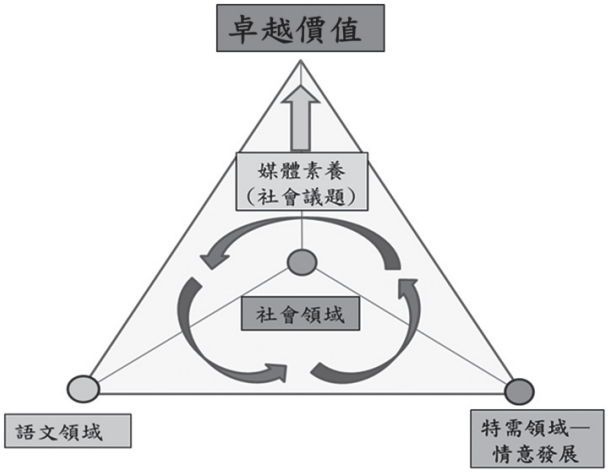

圖 1　「卓越新聞任務」課程架構

主題選定與成果產出上給予大量自主選擇權（選擇的自由），以小組討論合作的方式給予學生支持（團體式的互動）。

具體而言，本課程以製作一份「卓越新聞」為主軸（可以是 4 至 5 分鐘的新聞播報，或 5 至 7 頁的平面專題剪報），採國際社會議題新聞為媒介，師生從「小學生讀新聞」為起點出發，經由「小記者寫新聞」、「小主播報新聞」、「小公民評新聞」及「小自媒發新聞」等五個階段的架構，搭配閱讀不同立場的媒體報導主題書籍、電影、講座及展覽進行學習。課程簡介如表 2。

表 1
評量規準

向度＼層次	有訊息量的娛樂新聞臺	有觀點力的宣達新聞臺	有共鳴感的社運新聞臺	有普世性的卓越新聞家
表徵形式（能再現事件，傳播訊息）	傳遞多項訊息但不具備新聞報導格式與要素呈現報導主題	大致符合基本的新聞報導格式與要素呈現報導主題	完全符合新聞報導格式與要素呈現報導主題	配合題材選用最佳新聞報導格式與要素呈現報導主題

表 2
單元學習重點與關鍵概念／問題

單元名稱	學習重點	關鍵概念／關鍵問題
小學生讀新聞	卓越新聞的堆疊與卓越價值的形塑 1. 現象歸納— 「你與新聞的距離」：對所處環境的媒體生態進行觀察 2. 解析新聞— (1) 什麼是「新」、「聞」？新聞要素思索 (2) 認識新聞中的標竿—普立茲公共服務獎 3. 新聞倫理— 以普立茲新聞獎的兩件醜聞（造假與修改），讓學生思考新聞的道德責任與倫理要求 4. 任務設定 （形成性評量 1—新聞摘要、解析新聞）	1. 所有的訊息都可以被稱為「新聞」嗎？ 2.「新聞」應該包含哪些要素？ 3. 從血汗海鮮、紐約警局濫權、# me too 運動到校園槍擊案，你覺得在普立茲公共服務獎的報導裡，「卓越新聞」的要件是什麼？傳遞了什麼「價值」？ 4.「報新聞」 vs.「說故事」不一樣嗎？ (1) 讓報導更感人有錯嗎？！—新聞確實引發了大眾對弱勢的關注，為什麼 Janet Cooke 還是被開除了？ (2) 讓自己的作品更完美有錯嗎？—Narciso Contreras 修圖事件你怎麼看？ 5.「報新聞」vs.「說故事」差別在哪裡？
小記者寫新聞	新聞產製基本功培力 1.「無冕王」皇冠背後的責任—記者的職責與人道關懷 2.倒金字塔的新聞寫作架構—標題、導言、內文與結語 3.「當家主播就是你」新聞播報技巧—主播的基本要件、主播稿撰寫、新聞語彙與表達方式	1.從普立茲新聞獎得主—路透社記者貝赫拉基斯記者生涯中，你看到卓越的新聞記者的職責是什麼？ 2.撰寫新聞稿的規格與技巧為何？ 3.什麼是成為受信任主播的要件？ 4.主播稿編寫的原則與注意事項為何？ 5.沒有人看的深度報導 vs. 很多人看的八卦新聞—你覺得哪一個？

單元名稱	學習重點	關鍵概念／關鍵問題
小主播報新聞	1.新聞線上的抉擇—現實（收視率）與理想（專業度）間的擺盪 （形成性評量 2—記者稿撰寫） （形成性評量 3—主播稿撰寫） （形成性評量 4—新聞播報模擬）	1.如何產製才能使新聞報導叫好又叫座？
小公民評新聞	卓越價值的確認與檢核 1.社論格式解析與仿做 2.議論句型應用與自我觀點陳述 3.運用卓越新聞的要件檢視 4 個國際新聞報導並發表評論 （形成性評量 5—新聞議題評論）	1.把握什麼原則可以確保報導的表徵型式能真實呈現事件經過？ 2.所有的報導都需要多元視角併呈嗎？ 3.「真相」的定義為何？要不要揭露的標準又是什麼？ 4.什麼樣的報導內容比較能引發社會對議題的相互對話？
小自媒發新聞	卓越價值的實踐 新聞報導活動製作與發表 （總結性評量）	1.你認為一篇報導可以兼顧所有的卓越價值嗎？ 2.完成一篇具備卓越價值的新聞報導可以如何進行？步驟為何？ 3.你覺得決定一份報導是否卓越的關鍵要素是什麼？

伍、素養導向資優課程設計的挑戰與省思

改變是一種與情境脈絡維持動態平衡的作法，需要藉由學思的遷移與辯證，以及基於實踐的課程想像力，才能激發教師個人內在的覺察與意識，這時才會有質變的可能 (Miller, 1987)。課程歷經幾番的討論與修改，朝向資優課程設計質變的可能邁進，J 老師對「學習者主體」的實務轉化有如下的省思：

一、和慣性拔河：習不習慣的探究方式？

與時俱進的探究，成為一場和慣性的拔河，不斷擺盪於習慣與不習慣之間。J 老師坦承，打破學科範疇以新聞議題做為課堂主體素材是一件很辛苦的事，在尚未融入素養導向時，課程設計從起點到終點可以非常具象化，就是一條讓學生從「不會」到「會」某種知識／技能的單向途徑，所有的教學內容、成果與評量都為了確認學生的「會」而存在。

融入素養導向課程的理念後後，J 老師意識到課程設計的目標是在培養學生自主學習的心智習性，期待學生不僅只是「學會」，而是「想要學會」且「知道如何學會」，教學的脈絡是一條匯集學生動機、引領學生自我意義確認且自我價值實踐的歷程。對教師而言，如何在海量的新聞題材裡挑出最能激發學生探究熱誠的議題、怎樣呈現多元視角與觀點才能促發學生批判思考的增長，著實考驗著教師能否放下教師本位轉而以學習者為主體的專業；對學生來說，素養導向課程的學習脈絡再再都扣回到對自我認可意義的爬梳與形塑，以新聞做為學習素材第一步就得面臨打破「尋找安全的標準答案」之慣性挑戰，對立場殊異文本內容的收攏與歸納，也檢驗著學習者能否突破既有思考框架，發展出更高層的思考脈絡來詮釋觀點。

一路走來課堂風景越來越精彩，曾經高舉「鄉民正義」的學生現在面對國際議題可以理性論辯、侃侃而談；曾經視閱讀為 LKK 的滑世代在新聞裡和閱讀歡喜相逢！學生的「卓越

價值」內化後，人文關懷情操漸地有了底蘊，對於重大新聞裡的弱勢議題、道德爭議開始能感同身受，每年樂於籌劃不同主題的具體行動來展現對周遭世界的關懷，如為偏鄉小學畢業旅行義賣籌款、呼應舊鞋救命活動、為臺灣境外漁工冬衣送暖……等等，這些因課程學習而來的成長與轉變的軌跡，也都真實的記錄在學生們書寫的小週記上。充分塑造有「連續性」和「互動性」的學習經驗，一方面運用可以豐富未來的現有生活經驗，促進個體有連續不斷的探究空間；另一方面設計能引起活動興趣的高互動情境，協助個體建構有價值的經驗 (Dewey, 1938)。

二、和真實對話：漂不漂亮的學習結果？

推動素養導向課程的 J 老師也常受到質疑：這樣的課程可以帶出學生什麼樣的學習成果？相對於許多行之有年的競賽，可以引出普羅大眾認可、理解的亮眼表現，以媒體識讀為主軸的素養導向課程帶出的學習成果漂亮嗎？

在未融入素養導向之前，J 老師對於學習成果的關注焦點在於有沒有「具體的成品產出」，評量標準及成品規準則應由教師作為裁判主觀定奪。融入素養導向的課程設計後，J 老師認為學習成果的漂不漂亮，取決於和真實對話的程度與表現。學習成果的產出不該僅只於回應課程設計裡的教學重點與學習表現，而是讓學生走上「實踐」的道路，至於學習歷程與成果的評量標準則改以專家作品為本，由師生共同建構，因實踐是一種價值的具體展現，在設立規準階段若能以學生為主體訂定規準，學生才能將規準內化為心中的價值，繼而實踐。誠如 Dewey (1938) 指出，真正有教育價值的經驗，不見得能帶來立即滿足的經驗，或亮眼奪目的結果，而是能導向社會洞識的經驗，這樣的經驗需要透過師生協力探究社會運作的因素，培養革新社會的思考力（李玉馨，2017）。

呼應前述課程架構說明，這樣的調整讓課程的學習成果不止於學生樂於主動閱讀、討論國際新聞，更在於學生面對新的、未知的爭議新聞議題時具備自主探究，以理性多元角度解讀議題的能力。歷屆學生學習成果展現出獨立思辨與人文關懷，屢屢在新聞議題相關比賽中嶄露頭角（新聞製播與新聞主題剪報評論），甚至被報社選為範例，儼然從「知識的接收者」轉變為「知識的生產者與服務者」！

再者，漂亮也不見得只限於看得見的部分，J 老師的學生雖然獲獎連連，但為師最樂乃在看到學生的「真實」成長與回饋。在教學的路上她每每被學生的學習週記所感動，不論是身為虔誠基督徒對以巴衝突的反思，還是對熱門新聞議題（香港反送中）的觀點解析，在在都顯示出學生確實透過課程反思涵養出自主思考的能力，未來他們將能帶著這個能力以自己多元的視野去了解世界，而不會被各種巧設的立場所囿。此外，學生因「卓越新聞任務」課程而帶來的收穫與轉變，家長的感受最為真實與直接，一路走來家長們親筆寫下的話語是學生們學習成長的印證，也是鼓勵老師繼續往前的最佳動力。

三、和拿捏共處：專不專業的教學判斷？

重新設計課程的過程中，新聞議題選擇曾使 J 老師陷入了難題，由老師決定學生有興趣的新聞議題作為課程素材，是否落入教師中心的窠臼呢？事實上，教師中心或學習者主體不是絕對的對立，而是交互作用，所謂學習者主體是「教師在教學情境脈絡中適切的拿捏，在教師觀察評估和學生興趣需求間的專業判斷」。

J 老師意會到，課程中議題的選擇並不是只考量學生感不感興趣，而是 J 老師透過日常與學生們的互動，紀錄與觀察學生平常所關注的訊息，評估學生的先備知識、新聞內容的價值，並考量所選議題在課堂上討論的可行性、必要性和風險性，尤其為了減少議題過度接近學生生活而有的既定立場或看法，J 老師會儘量以具普世價值的國際新聞著手，如在評論南

方澳大橋倒塌引發的外籍移工議題時，J 老師就選擇先擱置國內報導，轉以 2016 普立茲公共服務獎「血淚海鮮」作為切入點，讓學生有機會抽離自身國籍利益現實，提煉學生用更宏觀的人權視野進行移工議題剖析的能力。

此外，J 老師之所以設計「卓越新聞任務」的媒體識讀課程，一方面是回應學校位處多家媒體公司林立的環境，學生常目睹相關活動在身邊進行，另一方面之所以堅持實施這樣具有挑戰性的課程，也是因為看見單一學科無法滿足資優生的知性與感性需求，需要透過媒體識讀這類跨域課程，體驗高挑戰性的充實學習，這些都是以學生為出發點的課程設計初衷，意即學習者主體，也是 Dewey (1938) 所謂「智性自由」(intellectual freedom) 的專業自主展現 (Tanner, 1997)，智性的專業自主是教師可創造和試探想法的自由，有權組織教材、設計課程和參與決策，設計出可以激發活力和引發學生持續成長效果的課程。

但是，在引導學生成為自主學習者的目標下，來自成長基本知能的「必要」、基於學生自主意志的「想要」、源於教師評估所發現的「需要」，在課程設計中應各佔多少比例，是 J 老師爾後會持續探查的議題。

陸、結語：「恰到好處」的專業判斷

資優教育具有變動、創發、延展的彈性，帶給資優教師課程揮灑的空間，卻也使教師必須面對自主發揮中如何進行專業判斷的挑戰。透過資優課程素養導向設計的探析，熱中媒體識讀教育的 J 老師在與資優社群的討論、普教觀點的對話、資優課室的體察間，重構「學習者主體」的課程思維，反思學生興趣在課程設計中的定位後，J 老師理解到興趣是連結學習內容和學生生活經驗的媒介，這個媒介需要透過區分性教學才能充分回應。但是，回應並不等同於單向的滿足或要求，師生要一起和慣性拔河，才能在進退間充分挑戰自我，回到學習的本質，和真實對話，懇切的面對可見與不可見的學習結果，如何營造這樣的課程思維與實踐，有賴教師的專業判斷。誠如 E. Esiner 所言（郭禎祥、陳碧珠譯，2008）：

> 「在真實世界中，知識的探索之路顛簸起伏，目標既不明確，路徑也不明朗，展現出的是彈性，所關切的是【教學者】有沒有一套典範，以貫通所創造的思想成果，展現那種難以言述的珍貴特質，我們稱之為『融會貫通』。專業人士所重視的就是這種融會貫通，Goodman (1978) 稱之為『恰到好處』，是判斷理性的一項重要指標。」

這種可以辨識出「恰到好處」(rightness of fit) 的專業判斷，正是學習者主體在資優課室中得以有所為也有所不為的關鍵，更是資優教師在設計素養導向課程時的專業核心。

參考文獻

十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。中華民國一零三年十一月二十八日教育部臺教授國部字第 1030135678A 號令訂定發布。

李玉馨（2017）。**解讀杜威教育王國：理論與應用**。臺北：學富。

郭禎祥、陳碧珠（譯）（2008）。**教育想像力：學校課程、教學的設計與評鑑**（E. Eisner 著：The educational imagination: On the design and evaluation of school programs）。臺北：洪葉。（原著出版於 2002）

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Company.

Miller, J. P. (1987). Transformation as an aim of education. *Journal of Curriculum Theorizing, 7*(1), 94-152.

Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. New York, NY: Teachers College.

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Pearson.