

研究論文

素養導向的客語教學：十二年國教核心素養的再詮釋*

曾燕春**

新北市永和國小校長

摘要

雖然教育部或國家教育研究院對於素養都有一定的定義頒布，但是抽象的概念不轉化為操作性的具體要素，就不會有實踐的可能。透過核心素養的再詮釋，核心素養的概念性定義既明，操作性定義也明確可行。而核心素養的內涵層次、情境模式、支持系統，結合構成全方位而立體的教學模式，這種以素養為導向的客語教學模式，在客家語逐漸式微的當下，應能喚起學生對本土語學習的熱情意志。

關鍵字：核心素養、客語教學，素養導向。

* 一、感謝審查委員對於本文寫作的諸多建議。本文副標題為十二年國教核心素養的再詮釋，主要在於教育部頒訂的核心素養的定義與能力的定義不分軒輊，也衍生出抽象的素養無法直接教學的疑慮，於是以素養導向的客家語教學方案設計為示例，一方面對核心素養再詮釋，一方面也對客語教學的素養導向提出具體的實踐步驟，雖然概念性的詮釋多於操作性的實務，但在定義仍屬模糊不清，第一線教師仍莫衷一是的現階段，本文的提出希望貢獻一點激濁揚清的效果，是以衷心感謝審查委員的意見。

二、雖然核心素養貫串國小、國中、高中十二年，但客家語教學大部份的實踐場域仍在國中小，因此，行文論述中仍以國中小為主要範疇。

** 曾燕春，新北市永和國小校長。通訊地址：新北市永和區秀朗路一段120號，聯絡電話：02-22326930，電子信箱：yanchuen@ms10.hinet.net。

Research Article

Quality - oriented Hakka Teaching: A Reinterpretation of the Core Literacy of the State Education in the Past 12 Years

Yann-Chuen Tzeng*

New Taipei City Yonghe National Primary School principals

Abstract

Although the Ministry of Education or the National Institute of Education has a certain definition of literacy promulgated, the concept of abstraction can not be practically possible without being translated into operational specific elements. Through the reinterpretation of core literacy, the conceptual definition of core literacy is clear and the operational definition is also clear and feasible. However, the connotation level, situational mode and supporting system of core literacy combine to form an all-dimensional and three-dimensional teaching mode. This kind of Hakka-oriented Hakka teaching mode should be able to arouse students' The enthusiasm of learning.

Keywords: core literacy, guest teaching, literacy guidance.

* Yann-Chuen Tzeng, New Taipei City Yonghe National Primary School principals. Address: No.120, Section 1, Xiulang Road, Yonghe District, New Taipei City. Tel : +886-2-22326930. E-mail: yanchuen@ms10.hinet.net

一、前言

自民國 90 年開始實施以基本能力為主軸的九年一貫課程綱要，將於 107 年由以核心素養為導向的十二年國民基本教育延續擴充。作為「現代化」代名詞的「與時俱進」這一標語始終是改革進步不變的訴求，十二年國教延續與擴充九年一貫義務教育就是基於這樣的初衷而設計。就客家語文來說，能不能因為課綱這樣的延續發展而達到復振的目標，是眾所矚目的焦點。換句話說，核心素養延續基本能力之後的課程綱要，在一週一節課的限制裡，能不能將客家語的課程規範與教學實踐，因著其定義詮釋而將能力提升到素養的層次？¹

不管是基本能力也好，核心素養也罷，客家語文的開設，其終極目標只有一個：挽救瀕臨死亡的客家語言。客家話瀕臨死亡不是危言聳聽，「語言的死亡只需要三代，先是『阿姆』的話，再來是『阿婆』的話，最後變成『鬼話』，已經沒人會說，頂多在祭拜祖先的時候用來唸唸祭文而已」（羅肇錦、陳秀琪 2011：290），從 1988 年還我母語運動開始起算，至今已經 28 年，如果以 25 年作為一個世代，客家話從警覺要講「阿姆的話」-----還我母語運動的那一年開始，由於消失速度超過預期的急遽（行政院客家委員會 2010：52），渾然不覺地就進入「阿婆的話」這一階段的第三年。蘇東坡在赤壁賦裡說：「自其變者而觀之，則天地曾不能以一瞬」（姚鼐編纂，王文濡評註 1983：1789）。一個世代轉瞬之間而已，客家話是從「阿婆的話」回到「阿姆的話」的繁榮景象，還是從「阿婆的話」掉到「鬼話」的寥落地步，完全取決於我們是否盡心盡力有所作為。

客家話從家庭母語的本能習得到學校第二外語的學習，那唯一的一節課是向下沈淪或向上提升的關鍵。過去錯誤的語言政策造成客家話從社會交際的語言限縮為家庭用語已經是既成的事實，現在客家話

¹ 從能力與素養的中英文定義剖析，能力與素養不僅有外顯與內隱的區別，更有著上下層次、通用與特殊的分野。

應該從家庭原生情境自然的習得轉移到課堂裡的授受傳承也是既定的現實。我們沒有悲觀的權利，去抱怨一節課能發揮什麼作用，也沒有挑剔的空間，去埋怨換湯不換藥。從九年到十二年，顯見的是學習時間的積累；從基本能力到核心素養，隱含的是「學習力」²的厚實。然而理想與現實總是存在落差，為了避免像課程發展過程中「階層削弱」³的影響，客家語文領域在十二年國教課程綱要的規範，就必須在後設監控的機制底下，對於影響著甚至指導著範圍層次、關係連結、發展衍生、教學實踐等歷程與結果的核心素養的概念定義、進行循環回饋的操作性的再詮釋，這樣，僅有的一節課在厚實學生的學習力，豐富終身學習者的核心素養，才有具體操作完成的可能。

一開始，「素養」一詞的提出，就引起學界與實務教師的譁然與質疑，因為定義的不確定，必然引起實際操作的莫衷一是。本文的提出，即針對教育部或國家教育研究所提出的總綱、領綱、學習表現、學習內容等文本做詮釋與再詮釋，並提出從理念、指標如何轉化成可具體操作的內涵要素與系統結構的思考，希望總結出的清晰定義概念，能釐清對素養的疑惑；而具體操作的模式能提供一個實踐的可能。如此一來，十二年國教的改革庶幾不重蹈九年一貫的覆轍，而能與時俱進的培養未來的國民。

二、十二年國教課綱關鍵解讀

過去不論是以學科知識為本位的課程標準年代，還是以基本能力為本位的九年一貫課程綱要時代，教學只是教課本而已，配發到學校的課程綱要或課程標準的冊子，徒然聊備一格乏人間津。可以望文生

² 引自林福來，20160616，〈未來（數學）教育---變與不變〉。新北市政府教育局國民教育輔導團 104 學年度第 2 學期召集人專任輔導員暨執行秘書會議演講簡報。

³ 在課程發展的過程中，課程自專家學者心中的理想課程形成書面課程，經由教師從書面文章中覺知課程，在課堂操作過程中讓學生去經驗過程，現實與理想已不知相去幾許遠了，這每一個階段形成的落差即為階層削弱。

義的綱要或標準尚且如此，遑論是伴隨著揭櫫之時即產生疑惑的十二年國教課程綱要關鍵詞語，為了避免有指引功能的課程綱要重蹈束之高閣的厄運，對於詞語概念的解讀乃為首要之務。

(一)綱的差異比較

十二年國教與九年一貫有何不同？這是大眾在十二年國教一推出即產生的疑惑，為了釋疑與解惑，澄清其差異是第一步。差異來自於比較，進步也來自於比較，我們自詡十二年課綱比九年課綱進步，不經比較無從顯現，也無以讓人信服，詳如下表。

表 1 九年一貫與十二年國教課綱關鍵差異比較⁴

項 目	九年一貫	十二年國教
教育年限	九年	十二年
課程規劃	彈性學習節數	彈性學習課程
中心概念	十大基本能力	三面九項核心素養
學習內涵	能力指標	學習重點 (學習表現學習內容)
教學主體	教師教學	學生學習

資料來源：自行整理

(二)課綱詞語的概念詮釋

1.教育年限：各如其綱要名稱所示，九年一貫的教育年限為九年，包含國小、國中兩個階段，十二年國民教育的教育年限為十二年，包含國小、國中及高中三個階段。

⁴ 九年一貫課程綱要與十二年國民基本教育課程綱要的差異很多，這裏只擇取其對客家語教學有影響而增加機會的部分來比較，其他部分非本文所要探討。

2.程規劃：「保留國中小的彈性學習節數，並於課程綱要中明確訂定使用規範」（潘文忠主編 2014：38），這是彈性學習節數更改為彈性學習課程的原始建議，因此，九年一貫課程中各自解讀、各自運用的彈性學習節數，將進入十二年國教有限定及規範彈性學習課程。

3.中心概念：九年一貫以十大基本能力為中心，將學習者所需要的諸多能力中的基本項目，從一到十不分層次的排序⁵；十二年國民基本教育以終身學習者為核心，將終身學習者所需要的核心素養分配在自主行動、溝通互動、社會參與三個面向中形成兩個層次（田振榮等作；洪詠善·范信賢主編 2015：13），如表 2。這裏需要進一步說明的是，基本與核心的漸進，能力與素養的漸層。

表 2 三面九項核心素養

終身學習者	自主行動	身心素質與自我精進
		系統思考與解決問題
		規劃執行與創新應變
	溝通互動	符號運用與溝通表達
		科技資訊與媒體表達
		藝術涵養與美感素養
	社會參與	道德實踐與公民意識
		人際關係與團隊合作
		多元文化與國際理解

⁵ 十大基本能力是 1.了解自我與發展潛能 2.欣賞、表現與創新 3.生涯規劃與終身學習 4.表達、溝通與分享 5.尊重、關懷與團隊合作 6.文化學習與國際了解 7.規劃、組織與實踐 8.運用科技與資訊 9.主動探索與研究 10.獨立思考與解決問題。（引自教育部）

資料來源：改編自引自田振榮等作；洪詠善·范信賢主編，2015，《同行-走進十二年國民基本教育課程綱要總綱》。頁 13。新北市：國家教育研究院。

〈1〉基本與核心的漸進：九年一貫用「基本能力」，十二年國教用「核心素養」，「基本」與「核心」有何差別？舉個譬喻或許較能說明：一個人出國旅行，行囊中總會帶著護照、機票、信用卡、錢、衣物、藥物、個人用品等重要的東西，這些我們視為出國旅行基本需要的東西。然而，如果要我們在一趟出國旅行中揀選不可或缺的、絕對必要的東西，恐怕是護照、機票、信用卡與錢莫屬了。這就是基本與核心的漸進關係，核心相對於基本來說更為關鍵。

〈2〉能力與素養的漸層：能力與素養這兩個語詞，分別在不同的語境中使用時，他們各自的指涉互不相干，分明的楚河漢界不會混淆；但是放在一起要作層次區別的時候，概念意義就因為「互文性」⁶而變得模糊不定。依據《中文大辭典》的解釋：

能力：才能與力量。《呂氏春秋·適威》知其能力之不足也。《柳宗元·牛賦》命有好醜非汝能力。㊟善用力也。《左氏·僖·二十三》楚子曰，晉公子廣而儉，文而有禮，其從者，肅而寬，忠而能力。㊟法律用語，得完全行使私權之資格。㊟哲學用語，精神活動之能耐。（中文大辭典編纂委員會 1985：11763）

素養謂平素之修養也。《漢書·李尋傳》：馬不伏櫪，不可以趨道，士不素養，不可以重國。《後漢書·劉表傳》越有所素養者。《龍城錄》荊山隱士吳綽，神鳳初采藥華陽洞口，見一小兒，化作龍形，一手握三珠，填左耳中，綽素剛膽，以藥斧剷之，落左

⁶ 這裏借用法國結構主義理論學家克莉絲蒂娃的（Julia Kristeva, 1941-）「互文性」（intertextuality）概念，「互文性」是指文本之間互相指涉、互相映射的一種性質。引自李玉平，2014，《互文性：文學理論研究的新視野》。北京：商務印書館。頁 59。

耳，而三珠已失所在，龍亦不見，綽後上皇封素養先生。（中文大辭典編纂委員會 1985：11011）

從中文的定義來看，能力與素養有著外顯與內隱的區別。按照中國傳統「體」與「用」的功能性區別，內隱的素養是體，外顯的能力是用，其間，能力與素養的層次區別判然若揭。

與中文語詞能力和素養相對應的英文詞語，按照林永豐的研究是 Literacy 與 Competence 兩個語詞。

Literacy 的重要意義：

(1) literacy 指的是各種能力，包括讀、寫、說的能力、算數的能力也更廣義地包括能學習獲取知識或資訊的能力，如資訊素養 (information literacy)、圖像素養 (visual literacy)、媒體素養 (media literacy)、科學素養 (scientific literacy) 等。

(2) literacy 與脈絡、功能性有關是在一定的應用性的、實際的、某個情境下能夠表現的，即所謂功能性知能的概念。

Competence 的英文字意：

狹義地指在職業訓練的脈絡下，能夠 (ability) 做好某一特定的工作或任務。

廣義地指：

(1) 能在一定的脈絡下，有效地完成工作的能力 (capacity) 或潛能 (potential)。

(2) 通用能力 (generic skills)

(3) 非特定學科的、跨界的能力 (subject-independent or transversal competencies)

(4) 溝通、問題解決、推理、創意、團隊合作等等。」⁷

從語詞的概念定義來看，英文的 Literacy 與 Competence 比中文的能力與素養，其「互相指涉、互相映射的『互文性』」（李玉平 2014：59）狀況還要嚴重而來得模糊。綜合中英文的定義，筆者將能力與素養詮釋為：

- (1) 素養是內隱的能力，能力是外顯的素養。
- (2) 素養是能力的統整涵融，能力是素養的具體實踐。
- (3) 有能力一定有素養，沒有素養一定沒有能力。

4.學習內涵：學習內涵的不同是九年一貫與十二年國教最大的差異，也是最關鍵的部分。九年一貫課程綱要的學習內涵是用能力指標來規範，十二年國民教育則是用學習重點代替能力指標。學習重點包含兩個互有聯繫的部分：一是學習表現，二是學習內容。林永豐認為：學習重點是傳統課程標準的教材大綱與九年一貫的能力指標的結合以完成領域內的學習內涵。⁸林永豐將關注的範圍更往早期的課程標準探究。其間的演進如下圖：

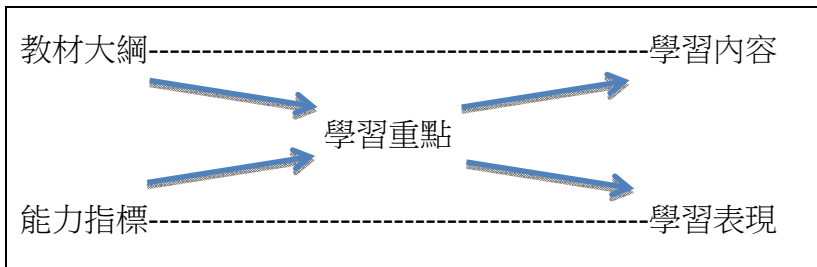


圖 1 學習重點演進圖

資料來源：改編自林永豐簡報檔

⁷ 引自林永豐〈核心素養與基本能力〉的簡報檔。

⁸ 引自林永豐〈核心素養與基本能力〉的簡報檔。

這裏隱約的透露教材大綱與學習內容、能力指標與學習表現相互對應的關係。無可否認的，學習表現作為檢核學生學到什麼程度的規範，的確是能力指標功用角色的再現，但若說要結合學習內容僅為總綱中則是希望兼顧上述教材大綱（教學內容）與能力指標（能力表現）兩個概念，因此乃以「學習重點」雙向細目表（學習內容與學習表現）來表述各領域之內涵。⁹對於學習內容的重要性就輕忽了。請看下面一個學習表現的說明：

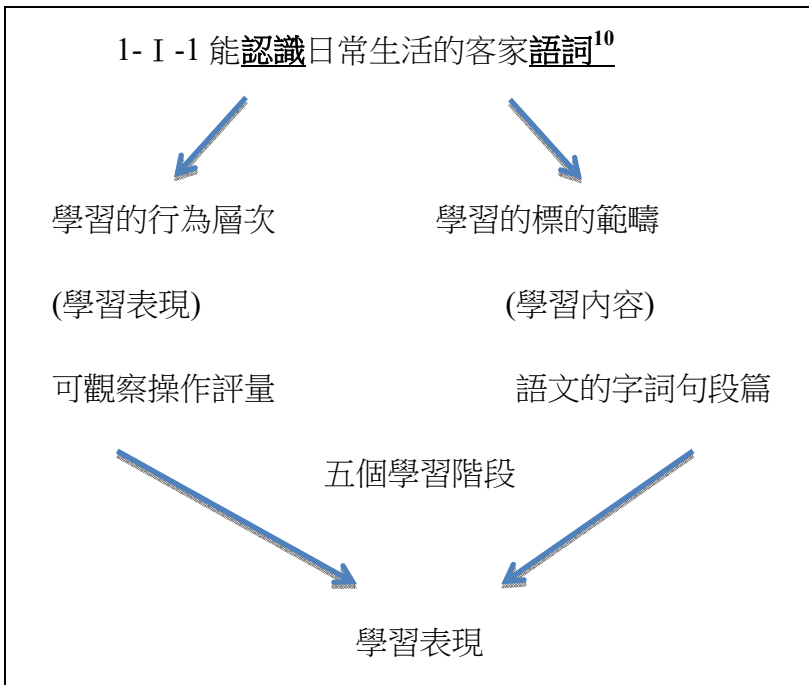


圖 2 學習表現分析

資料來源：自行整理

⁹ 引自林永豐〈核心素養與基本能力〉的簡報檔。

¹⁰ 此條目引自國教院客家語文領域學習表現。尚未出版。

〈1〉單從等同於能力指標的學習表現條目來看，它包含了學習行為層次（學習表現）的「認識」，也包含了學習標的範疇（學習內容）的「客家語詞」，既然結合了學習表現與學習內容，那已經足夠表述本領域之內涵了。事實上不然，作為學習內容的客家語文的字、詞、句、段、篇同時也是課程教學的目標，課程教學目標適度地安排在五個不同的學習階段（國小低、中、高年級、國中、高中），配合可觀察、可操作、可評量學習行為層次來敘寫，整個就是具備能力檢核的學習表現。

〈2〉學習內容大體分為主學習、副學習與附帶學習，提供為客家語學習的文本不會只是單調的作為客家語主學習的字詞句段篇而已，他還有文本內容提供的作為副學習與附帶學習的豐富而多元的內涵。儘管學習表現涵括知識、技能、情意三個面向，但對於廣泛的學習內容，勢必無法針對性地一一詳盡列舉所有學習內容的學習表現，因此，不考慮教學時活動的有機模組，僅從綱要的精神層面來看，學習表現與學習內容就只能是一對多的關係。

〈3〉學習表現與學習內容既然是一對多的關係，面對主學習之外的廣泛學習內容，補充式的敘寫¹¹是可行的方式。

〈4〉學習內容除了上述第三點可以補充學習表現的限制之外，最重要的是他提供了科際整合的契機，而讓素養的培養成為可能。素養作為一個高層次的、通用的、隱涵的修為，就不會是單一學習領域的主學習能夠達成。他提供了縱向學習階段的聯繫，橫向跨領域的統整功能，以客家語文的學習內容為例：

語言／學：標音、字詞、語句、篇章、語用。

¹¹ 學習表現一旦定案即成不可變動的標準，但有限的條目無法窮盡規範無限的內容，補充式敘寫便是必要而變通的方式。所謂補充式敘寫，舉例來說，當使用環境議題的文本做教學內容時，「能認識日常生活的客家語詞」就可補充為「能認識日常生活環境保護的客家語詞」。

社會／活：自我認知、人際溝通、日常生活、社會事務、自然景象。

藝術／化：在地風情、歷史文化、藝術美學、人文生態、國際視野。¹²

就是通用能力的素養所賴以涵融的重要範疇。

學習重點結合了課程標準揭示的教材大綱與九年一貫標舉的能力指標，又分化成學習內容與學習表現，然而，一個終身學習者，在不同的學習階段，學些什麼？學到什麼程度？才是十二年國民基本教育課程綱要所揭櫫的學習重點。

5.教學主體：上文敘述，十二年國教與九年一貫最大的差異，在於學習內涵的不同，然而，影響或決定這種差異的關鍵是教學主體視角的翻轉。過去教學的視角從教師出發以教師為主體，十二年國教教學的視角從學生出發以學生為主體。進行這樣一個教學視角的翻轉，植基於一個基本論點：教師的有效教學無法等同於學生的完全學習。教師的教學有有效與無效的分野，學生在學習的地位有主體與客體的分別，兩著構成交叉的對應如下表：

表3 有效教學與完全學習對應

學生/教師		教師教學	
		有效教學	無效教學
學生學習	主體主動	完全學習	不完全學習
	客體被動	不完全學習	無效學習

資料來源：作者自行編製

¹² 引自教育部《十二年國民基本教育課程綱要·總綱》。尚未出版。

根據表 3 的對應關係，假設教師的教學都是有效教學的前提下，也只有在學生是主動的學習主體的時候才會有完全學習的呈現，因此，視學生為終身學習者，翻轉學教觀點以學生為學習主體，才是十二年國教關鍵的核心。

三、客家語文教學在十二年國教課綱的契機

尼采說：「受苦的人沒有悲觀的權利」。客家語文的復甦與復振是一條艱苦的道路，怨天尤人、唉聲嘆氣不是我們的選擇，從客觀現實的嚴苛條件裡尋找突破的缺口與契機，「這時候眼前沒有霧，頂上沒有雲彩，有的只是自己的路」（許仁圖發行 1977：273）。

〈一〉堅實客語傳承的課堂作為

客家語的傳承場域從家庭轉移到學校課室有其不得不然的苦楚，雖然國高中仍未能列入正式課程，但是課程綱要規定的校定課程：

在國民小學及國民中學為「彈性學習課程」，包含跨領域性統整性主題 / 專題 / 議題探究課程，特殊需求領域課程，以及本土語文 / 新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習、領域補救教學等其他類課程。

在高級中等學校則為「校定必修課程」、「選修課程」、「團體活動時間」（包括班級活動、社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等）及「彈性學習時間」（包含學生自主學習、選手培訓、充實（增廣）/補強性課程及學校特色課程）。¹³

這樣具有一定規範課程性質的彈性學習課程或節數，配合教育年限的延長，未嘗不是提供客語傳承的契機。

¹³ 引自教育部《十二年國民基本教育課程綱要·總綱》。尚未出版。

〈二〉落實樂學客語的情意陶冶

知識、技能、情意是課程綱要的明文規範，在教學活動的實踐中兼籌並顧，是在觀念與行動中具體顯示知識、技能、情意的不可偏廢。然而，在實際的執行中，也許不會偏廢，卻在目標達成的次序上有所先後。過去一直都是遵循著知識→技能→情意的次序教學，這就使得客家語教學未能使學生在興趣、習慣與態度上熱衷於客家語的學習，而導致客家語知識、技能學習的無法固著，更無法運用於生活之中。

十二年國教重視啟發動能（田振榮等作；洪詠善·范信賢主編 2015：13），核心素養承續十大基本能力與核心能力，勾勒說明了學習者圖像（自主行動）、學習的圖像（溝通互動）、以及學習的意義與價值（社會參與），在學習脈絡中整合諸多能力，培養能夠學習、樂於學習、享受學習的情意與態度。（田振榮等作；洪詠善·范信賢主編 2015：13）情意→知識→技能是十二年國教課程與教學揭橥的次序¹⁴。客家語的教學若能奠基在以情意為本的動能裡，學生不只能夠學習客語，還能樂於學習客語、享受學習客語，客家話的使用何愁不能復興。

〈三〉活化工具語言的客語生命

羅肇錦在推動客家語言復振的工程上認為：語言分二類：一類是文化性語言，一類是工具性語言。文化性語言，是指我們出生後，父母所教的話。就是我們的「母語」或「阿爸話」，-----而工具性語言，是只為了生活上與他族群人溝通的需學習的另種語言，這種語言單純的站在功利的立場去學習的語言，-----站在客家人的立場，任何客家話之外的語言都屬工具性語言。母語是個人活著的尊嚴」。（羅肇錦、陳秀琪 2011：320）

¹⁴ 引自吳敏而的見解。

誠懇的呼籲客家語言如果不能成為工具語言，至少要將其視為文化語言來保存。天可憐見客家族群為存續客家語言的苦心孤詣。

從文化語言到工具語言甚至到市場語言，客家語言復振工程的艱鉅自不待言。分析十二年國教課程綱要總綱面向→總綱核心素養項目→總綱核心素養項目說明→客家語文科目核心素養具體內涵→客家語文領域學習重點→核心素養與學習重點（學習表現與學習內容）的呼應說明（僅舉其中一例），或可窺見客家語領域在十二年國教中的工具角色，而有復振為工具語言的契機。

總綱核心素養面向

A 自主行動

↓ 總綱核心素養項目

A1 身心素質與自我精進

↓ 總綱核心素養項目說明

具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。

↓ 客家語文科目核心素養具體內涵

客-E-A1

學習客家語文，認識客家民情風俗，藉此培養良好生活習慣以促進身心健康、發展個人生命潛能。

↓ 客家語文領域學習重點

1-I-1 能認識日常生活的客家語詞
 1-II-2 能養成聆聽客家語文的習慣
 2-II-2 能延續言說客家語的習慣
 2-II-1 能說明客家文化的組成元素
 2-III-1 能介紹客家文化的族群特徵
 3-II-2 能展現閱讀客家日用語句的習慣
 3-III-2 能領會客家語文作品的文化意涵

Ab-III-2 客家語常用語詞
 ◎Bb-I-1 自我表達
 ◎Ca-II-1 客家生命禮俗
 Aa-III-1 客家語聲韻調的書寫
 Ab-III-1 客家語常用漢字
 Ac-II-1 客家語基礎生活用語
 Ac-III-2 客家語日常用句

3-III-3 能掌握客家文字的書寫系統	Ad-I-1 客家語淺易短文 ◎Ca-II-1 客家生命禮俗 Ca-II-2 客家歲時節慶 ◎Ca-III-3 客家宗教信仰
----------------------	---

↓說明

學生能在生活環境中，藉由經常接觸及練習客家語，培養客家語文聽、說、讀、寫的能力，透過語文的對話練習及討論，社會生活的體驗、操作及活動，讓學生能認識日常生活及文本中所展現的客家文化重要元素，建立族群文化自信，進而提升個人的生命價值。

圖3 客家語文核心素養與學習重點呼應說明

資料來源：引自國家教育研究院〈十二年國民基本教育課程綱要〉及〈客家語文核心素養與學習重點呼應，尚未出版。

從最後一欄的說明裡，可以看見從總綱到學習重點是轉化的關係，從學習重點到總綱是呼應的關係。其中關鍵性的思考是：以學生的學習為本位，運用多元策略，透過學習重點（學習表現、學習內容）的設計與安排，在達成領域課程的能力養成的同時也達成核心素養的培養。換句話說，相對於總綱核心素養的養成，學科能力的獲得只是一項工具；學科能力的獲得，是形成學習力的眾多能力的一項。進一步闡釋的是，透過客家語言能力獲得而形塑的厚實學習力，最終是為了解決生活面臨的問題，在作為終身學習者所需具備的核心素養的前提下，在自發、互動、共好的參與面向下，客家語文的工具性格就浮現出來。羅肇錦對於客家語文復振努力中退求其次作為文化語言的呼籲，其實透過十二年國教領域工具角色的運用，會讓客家語從文化語言復甦為工具語言而存續活絡其命脈。

〈四〉擴散客家語言的傳承主體

大衛·克里斯托（David crystal）引用克勞斯（Krauss）的話說：「語言若不再是族群下一代學習的母語，這語言便叫做『彌留』（moribund）（從醫學領域拿來的詞彙）」（大衛·克里斯托作，周

衛譯 2001：70)。所以將本能習得的家庭場域移到文化傳承的學校課堂，是學生為客語學習的主體，成了客家語存亡絕續的一絲希望。課室裡視學生為學習主體的學教翻轉，是學生完全學習的關鍵。然而，課室裡的完全學習，最多只是將文化語言提升到工具語言的層次，它的實用範圍走不出學校，甚至走不出課室。走不出學校的語言仍舊是櫥窗裡的古董陳列，除了供人憑弔發思古幽情而不勝唏噓之外，一無是處。客家語的復振當然不能自足於此，客家語的復振要從文化語言、工具語言提升到生活語言、市場語言，才有活的契機與命脈。

瀕危語言如果完全無法打進學校體系內，那麼這些語言的未來就註定是黯然無光；反之，若把復興瀕危語言的所有責任全數推給學校體系，也註定要成效不彰，但是瀕危語言的教授至少要納入小學和中學這兩部分的體系中。學習主體為「終身學習者」的十二年國教，明文地規定將復興瀕危語言的教授，在教育體系內可能性的納入國高中階段，教育體系外則以終身學習的姿態輻射性地將學習主體擴散至任何一個領域，擴散客語的傳承主體不啻是擴散客語學習的場域，客語復振的曙光是可以預期的。

四、素養導向的客家語文教學樣貌

素養的定義：係指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。¹⁵單從上面的文字敘述，讀者可能產生的困惑有二，(一)這跟能力有何不同？(二)抽象意義的素養怎麼教？這兩個問題其實只是一個問題的衍生。那就是素養到底是什麼？問題問對了，答案就可以按圖索驥。以下再不厭其煩的引證一些資料，澄清素養的操作型定義，並以具體的客家語教學示例說明其實踐的方法與步驟。

¹⁵ 引自楊俊鴻，2016，〈核心素養導向之課程、教學與評量〉簡報檔。

〈一〉素養導向教學的契機

素養跟能力一樣無法直接進行教學，但是能力是可觀察、可操作、可評量的行為表現，所以可以透過行為表現觀察、評量學生是否學到了能力。抽象的素養能否透過教學設計的轉化與呼應也成為具體可觀察、可操作、可評量的行為表現而進行教學呢？素養若是要進行教學，其中居於樞紐地位的是，要將抽象的概念定義轉化為具體的操作定義。

林福來引用 Yore, Pimm, & Tuan (2007) 說學科素養是「學習力」與「學科學習」動態雙螺旋的交互作用，並與公民的社會參與經驗互動所養成。¹⁶而林永豐在詮釋 literacy 與 competency 時引用 PISA (2012) 的條目

- (1) 閱讀素養 (Reading literacy)
- (2) 數學素養 (Mathematical literacy)
- (3) 科學素養 (Scientific literacy)
- (4) 問題解決能力 (problem-solving competency)
- (5) 金融素養 (financial literacy)¹⁷

單看 PISA (2012) 的條目，能力與素養終歸是為了解決問題。綜合林福來與林永豐的論述可以歸納出三點重要的要項

1、因為受文本「互文性」的影響，學科領域課程學習到的是能力也是素養。

2、單一學科所獲得的能力或素養與既有的或其他領域課程學得的能力素養結合成學習力。

¹⁶ 引自林福來，20160616，〈未來（數學）教育---變與不變〉。新北市政府教育局國民教育輔導團 104 學年度第 2 學期召集人專任輔導員暨執行秘書會議演講簡報。

¹⁷ 引自林永豐〈核心素養與基本能力〉的簡報檔。

3、學習如何學習的學習力，在社會參與的情境中，終極目的是為了解決問題。簡單圖示於下

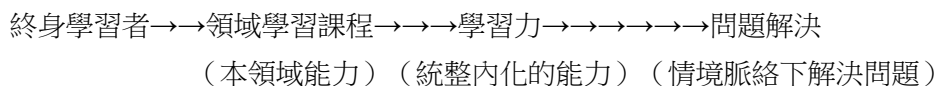


圖 4 核心素養的操作型定義過程

資料來源：作者自行編製

至此，核心素養可以操作性的定義為：**終身學習者為了適應現在的生活與未來的挑戰，透過領域課程的學習，獲得單一學科的能力之後，與既有的能力或在其他領域習得的能力結合、涵融、內化成學習如何學習的學習力（素養），在社會參與的情境中解決生活問題。**

從概念意義再詮釋為操作意義，素養導向的教學便成為可能。

〈二〉素養導向的客語教學

1.素養導向客語教學方案設計維度

當能力指標換成包含學習表現與學習內容兩個集合的學習重點，透過雙向細目表的呼應設計，儼然是兩個維度的考量。但是就像上文所述，學習內容一方面補充學習表現的限制，一方面提供跨領域學習的素材，其實是包含在學習的行為層次與學習的標的範疇裡面，儘管學習表現與學習內容的雙向細目表提供我們檢視學習重點的呼應情況，卻只是教學方案設計時維度的部分而已，客語教學方案設計需要考量的維度是素養層次與素養情境。

(1)素養層次

根據上面素養的操作型定義，素養的養成至少包含四個不同的階段或說不同的層次：

(i)學習表現：學習表現承襲了九年一貫的能力指標，包含學習的行為層次與學習的標的範疇，是單一的、個殊的學習領域所學習的能力，在客家語領域裡就是客家語聽、說、讀、寫、作及標音的能力。

(ii)學習內容：學習內容承襲了課程標準時代的教材綱要，一方面加深加廣本領域能力的學習（縱的連貫），一方面透過文本的跨領域取材，擴充其他領域能力的學習（橫的聯繫）。以客家語領域來說，除了透過文化教語言的繼續深廣之外，也運用不同領域文本的學習，獲得不同領域的能力。

(iii)學習力：係由單一學科習得的能力與其他領域習得的能力，結合學習者既有的能力內化涵融而成。這個階段所呈現的不是單一的、個別的、特殊情境下的能力，而是通用的、基本的、內化的的能力，也就是堪稱為素養的層次。客語教學的這個階段，雖然和其他領域的學習相容，但是是以客加語文的內容面向為主軸來貫串整個學習活動。

(iiii)問題解決：是在社會參與的情境中解決在生活中面對的問題。《孟子·盡心篇》裡有一段話頗能說明這一命題，他說：「古之人，得志澤加於民；不得志，修身見於世。窮則獨善其身，達則兼善天下」（阮元校刻 2009：6016）。不管窮或達、不管獨善或兼善，都是從單獨自己到群體社會的情境中，解決自己或群體面對的問題。就賦名而言無論是能力或是素養，不到問題解決的層次，不算完成概念性定義或操作性定義所賦予的詮釋，就學習者而言，不到問題解決的層次，更不算是終身學習者。

教學實踐的設計藍圖要將學習表現、學習內容、學習力、問題解決等要項，以布魯姆課程發展的螺旋式概念整合如圖 5：

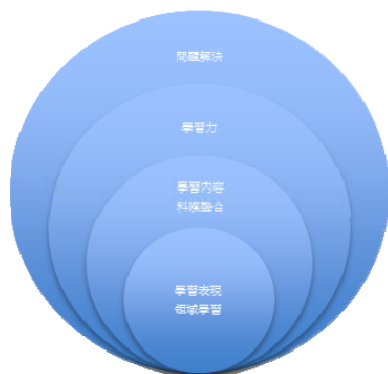


圖 5 素養導向客語教學方案的層次維度

資料來源：自行編製

(2)素養情境

經濟合作與發展組織（OECD）於 2005 年提出的核心素養包含三個主要層面：

- (1) 互動工具（using tools interactively）
- (2) 異質性團體互動（interacting in heterogeneous groups）
- (3) 自主行動（acting autonomously）¹⁸

不難看出，十二年國教自發、互動、共好的理念脫胎於此。理念是就其理想性說的，實際性毋寧說是素養養成過程中的情境模式。如下圖所示：

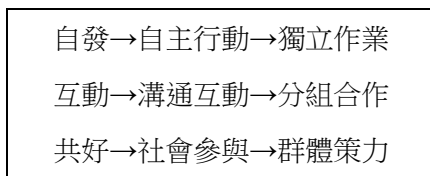


圖 6 素養的情境模式

資料來源：自行編製

¹⁸ 引自林永豐〈核心素養與基本能力〉的簡報檔。

素養層次要到達問體解決才具意義，素養情境也應由個人而群體才會更豐富。

分開地看，素養層次與素養情境都是單向的、平面的，若能交叉呼應，才能使得素養導向的客語教學方案呈現雙向而平面的設計。

2.素養導向客語教學方案設計充分的支持系統（第三個維度）

因為素養層次與素養情境的交叉呼應，素養導向客語教學方案的設計，從單向平面提升一階到雙向平面。如果學校是一個社會的縮影（儘管是理想化的社會縮影），雙向而平面的教學設計便很難達成適應現在和未來挑戰的要求，為了適應現在和未來的挑戰以解決面對的問題，它必須是全方位而立體的理想方案設計，因此，對於全方位而立體的教案設計，除了上述素養情境與素養層次是必要的思考外，屬於充分的支持系統上有幾點思考與作為如下，而這正是素養導向客語教學方案設計的第三個維度：

（1）情意為本的思維：不建立在興趣與態度上的學習不是學習，有一段大家耳熟能詳的說法是「你可以牽牛到水邊，卻無法強迫它喝水」，我們甚至可以說，不以情意為本根本不會有學習的發生。屬於瀕危語言的客家語，尤其要讓學生樂於學習、享受學習的客語教學，以培養學生喜歡學習客語的興趣、態度為優先考量，教學目標、教學內容與教學活動的設定務必知情意兼籌並顧。客家語能否從文化語言到工具語言，培養學生喜歡學習客家語的興趣與態度是關鍵。

（2）工具語言的實踐：工具性語言的實踐，除了學生要能自主學習之外，更要在同儕之間的溝通互動，社會情境的參與分享裡去達成。在學習過程中，對於不具備工具性語言能力的學生，設計以客家語為媒介工具的學習活動，誘發學生在不同情境模式中主動、堅持去使用客家語，顯現客家語的工具實用性格，才能使客家語在實踐中活化。

(3) 情境脈絡的浸潤：母語在課堂上的傳承，沉浸式教學是咸認最為有效的教學方式，但是也往往陷入用客家話作教學用語便是沉浸式教學的迷思。母語之所以成為本能的習得，原因就是他在一個自然的情境中，一定的脈絡下，自然而然的習得。本來是天成母語的客家話，現今卻成為要假借人為來學習的第二外語，自然的脈絡情境已經不再存在，那麼情境的加工設計就顯得非常重要。客家語教學教學用語的使用，只是情境化、脈絡化教學的一環，影響著客語復振工程的教學，其情境化與脈絡化的教學設計是必須重視的要素。

(4) 實踐歷程的績效：實踐歷程的績效有兩個指向：一個是指教師有無用對策略與方法達成有效教學，學生有無學到策略與方法而達成完全學習；另一個指向則是：橫向時間順序的學習過程能否轉換成縱向層次積累的學習效果。客家語教學方案的設計，學到課程目標的語言能力固應關切，而在學習歷程中讓學生學習如何學習應是學習力教案設計的要項之一，客家語的學習不能只限縮在學校裡一週一節課的時間，離開學校之後的家庭與廣大的社會才是應用的活教室。因此，讓學生習得客語的知識技能是明確目標的基本線，學習如何學習客家語的方法策略以厚實客家語的學習力，才是明確目標的上限。

3. 素養導向客語教學方案設計示例

教學方案設計(教案設計)之於教師，猶如建築藍圖之於工程師，它是動態教學活動的書面呈現。不論是傳統行為目標式教案設計的引起動機、發展活動、綜合活動，還是以核心大概念式教案設計的導入、發展、挑戰，每一個步驟都可以表現素養情境、素養層次與支持系統三個維度的相互呼應，下述是素養導向的客語教學的示例及說明：

教案設計示例：

核心素養導向教學設計教案範例：以客家語文教學為例¹⁹

¹⁹ 此教案為范姜淑雲老師、彭翠伶老師設計提供，特此誌謝。

(一)教學設計理念說明

本教學方案採主題單元設計，提供生活情境之學習內容，增加客家語溝通與表達之練習機會，以實作體驗的方式，提升學生學習興趣。並從環境議題與客家民俗植物的連結，培養生活問題的解決能力。

1.總體學習目標

(1)經由核心素養的學習，掌握學習重點，使學習能兼具知識、情意、能力三個面向的均衡發展。

(2)使學生能從客家民俗植物的認識，了解客家文化的特色，培養對於客家文化的認同，並運用所學，具體實踐關懷及解決家庭、社區、學校、社會等環境的問題。

2.核心素養的展現

學生透過脈絡化的學習情境認識生活週遭的植物，理解植物在客家民俗上的用途，並運用客家人運用植物的智慧，促進個人身心健康，進而培養學生關愛自己與生活環境的態度【A1身心素質與自我精進】。在學習的歷程中，學生藉由課堂中客家語文的聽、說、讀、寫等活動，學習如何運用語言的符號進行溝通與表達，以培養學生基本的客家語文素養【B1符號運用與溝通表達】，再透過共同的任務，在老師的協助與引導下，小組持續的思考與討論，進行實作與體驗，從中凝聚共識並產生共同的問題解決方案，培養具備解決問題的能力【A2系統思考與解決問題】。此外，在學習客家民俗植物與語文活動後，藉由環境議題的討論，讓學生試著透過影片觀賞與實作體驗的方式，覺知生態環境的重要性，進而願意貢獻所能，關懷生態環境，以增進【C1道德實踐與公民意識】素養的養成。

總綱核心素養面向	總綱核心素養	領綱核心素養	主要教學內容
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	客-E-A1 學習客家語文，認識客家民情風俗，藉此培養良好生活習慣以促進身心健康、發展個人生命潛能。	1.客家特有的食物情境引導，觸發學習動機。 2.了解客家人如何運用植物促進身心健康。
	A2 系統思考與解決問題	客-E-A2透過客家經驗傳承與體驗，使學生具備以客家語文思考的能力，並能運用所學處理日常生活的問題。	1.認識日常生活常用的客家民俗植物。 2.實作體驗客家民俗植物的用法。 3.小組合作完成客家民俗植物用途的介紹。 4.小組討論如何用客家民俗植物解決清潔劑的汙染問題。
B 溝通互動	B1 符號運用與溝通表達	E-B1 具備「聽、說、讀、寫、作」的基本語文素養，並具有生活所需的基礎數理、肢體及藝術等符號知能，能以同理心應用在生活與人際溝通。	1.學習用客家語聽、說出植物的名稱及特徵。 2.閱讀客家民俗植物的文本以了解其用途。 3.小組合作書寫客家民俗植物的介紹單。
C 社會參與	C1 道德實踐與公民意識	E-C1 具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養公民意識，關懷生態環境。	1.認識客家人愛物惜物的智慧。 2.了解清潔劑破壞生態環境的嚴重性。 3.提出客家民俗植物解決環境汙染的方案，向同學、家人及社區宣導。 4.回饋單省思與調整學習成果，並落實於生活持續實踐。

2.教學單元案例：

領域/科目		語文領域/客家語文	設計者	新北市立秀山國小~ 范姜淑雲、彭翠伶
實施年級		四年級/29 人	總節數	共 5 節，200 分鐘
單元名稱		客家民俗植物愛地球		
學習重點	學習表現	1b- II -1 能養成聆聽客家語文的習慣 2a- II -1 能說明客家文化的組成元素 2b- II -1 能延續言說客家語的習慣 2c- II -1 能回應日常生活的客家語句		
	學習內容	◎Ae- II -1 客家語情意表達 Be- II -3 自然景物 ◎Bd- II -1 客家社區關懷 ◎Ca- II -1 客家生命禮俗 ◎Cd- II -2 生態保育		
議題融入	實質內涵	環 E2 覺知生物生命的美與價值，關懷動、植物的生命。 環 E3 了解人與自然和諧共生，進而保護重要棲地。		
教學設備/資源		1.植物植影像、圖鑑、盆栽 2.電腦設備與網路資源		
教學活動內容及實施方式			核心素養呼應說明	

第一節：一花一世界

一、課堂準備

- (一) 學生：將學生採異質性分四組。
- (二) 教師：準備客家民俗植物的食物或照片，備妥單槍設備及筆記型電腦、製作教案 PPT 檔案、植物介紹句型單。

二、引起動機：預計 5 分鐘。

老師展示客家桔醬的實物，並提問：

- (一) 這係麼个？
- (二) 這係用麼个做个？
- (三) 請你識食看哪，係麼个味道？
- (四) 客家人作麼个愛食桔醬？

三、主要內容／活動：預計 30 分鐘。

(一) 老師展示金桔的圖片，並指出植物各部位構造的客家語名稱。

1. 協助學生熟練植物各部位構造的客語說法，結合拼音，引導學生自學、互相學習熟練語詞。
2. 師運用遊戲融入的方式，如心臟病、對對碰的卡片遊戲，讓學生互相評量植物各部位構造的客語說法。

◎²⁰ (用客語說出植物的構造名稱，是主題探究的跨域學習的微型顯示)

(二) 老師提供幾種常見的客家民俗植物，並指出這些植物的客家語名稱。

1. 每一組發下幾種常見的客家民俗植物的照片，老師引導學生仔細觀察、進行討論，結合拼音，引導學生自學、互相學習熟練語詞。
2. 每一組發下描述客家民俗植物的句型

★有鑑於學生之間可能存在語言能力的落差，因此採異質性分組，讓不同程度的孩子能透過小組合作共同學習，此外，讓學生藉由觀察及討論客家特有的食物，以萌發其學習動機，並感受客家人運用植物豐富生活內容，促進身心健康，以培養【A1 身心素質與自我精進】之核心素養。

★學生藉由課堂中客家語文的聽、說、讀、寫等活動，學習用客家語聽、說出植物的名稱及特徵。並運用配對練習、小組討論、全班發表的方式進行溝通與表達，以培養【B1 符號運用與溝通表達】的素養。

★學生運用客家語文的聽、說、讀、寫之成果，完成分站練習，以及辨識植物的任務，以培養學生【A2 系統思考與解決問題】的核心素養。

²⁰ ◎號後括弧內的文字是本文作者對教案釋讀的分析說明。

條，老師引導學生念出句型條，並找出所描述的植物圖片。

3. 學生分站練習，由學生引導學生念出句型條，並找出所描述的植物圖片。

◎（讓學生觀察、討論、描述，發表是多元策略的教學翻轉；學生自學、互相學習是互動參與的應用設計）

（三）老師邀請學生向全班用客家語解說客家民俗植物構造的颜色、形狀及特徵。

四、總結活動：預計 5 分鐘。

（一）老師講解學習單的內容，鼓勵學生回家完成晚餐調查表。

（二）老師總結今天課程所學，並請學生可上網搜尋今天所學習的植物的用途，作為下次課程的準備。

◎（從試吃桔醬喚起學生舊經驗引起學習興趣開始，透過客家民俗植物語詞句型的學習，進而認識植物的構造，延伸至課後客家民俗植物用途的探究，就是情境脈絡的遷移應用。以下每一節次的脈絡同此。）

第二節：播茶養樂多

一、課堂準備

（一）學生：學生觀察昨天晚餐所吃的植物。

（二）教師：準備日常生活飲料的圖片、播茶材料包，備妥單槍設備及筆記型電腦、製作教案 PPT 檔案、播茶流程討論單。

二、引起動機：預計 5 分鐘。

（一）複習舊經驗老師邀請學生用客家語配對分享昨天晚餐所吃的植物。

（二）引發新連結

★學生藉由對於客家播茶材料的分類，可以發現其材料大部分是具有豐富蛋白質及熱量的種子，是身體不可或缺的营养，而茶葉富含兒茶素又可解膩，整個材料的組合均衡又別具風味，藉由播茶流程的討論，使學生思考客家人運用植物的智慧，並透過小組合作，完成老師指定的任務，以達到【A1 身心素質與自我精進】及【A2 系統思考與解決問題】的核心素養。

老師展示日常生活常見的飲料圖片，引導學生分享比較喜歡哪一種飲料，說出理由。並提問：小朋友，你知客家人愛食麼个飲料？

◎（喚醒舊經驗引發新連結是情境脈絡的遷移應用）

三、主要內容／活動：預計 20 分鐘。

（一）老師展示播茶的簡報，以說明播茶的典故與相關的客語說法。

1. 老師提供播茶所需材料，請學生依照材料包所示之語詞及標音，小組進行語詞的學習。
2. 老師以遊戲融入的方式，協助學生熟練相關客家語的詞彙與句型。

（二）老師引導學生藉由植物的部位構造及功能，將播茶所需材料加以分類，並藉由提問提供小組討論，讓學生思考以下問題：

1. 客家播茶个材料係植物个哪隻部位？
2. 這兜植物个部位有麼个營養？
3. 客家人食播茶對身體有麼个幫助？
4. 你對客家人食播茶有麼个看法？

◎（簡報說明、小組學習，遊戲融入、提問思考、分組討論是多元策略的教學翻轉）

四、總結活動：預計 15 分鐘。

（一）老師發下討論單，讓學生小組討論播茶的流程，並讓學生記錄討論的結果。

（二）老師總結今天課程所學，並請學生可上網搜尋播茶的資料，作為下次課程的準備。

第三節：播茶 DIY

一、課堂準備

（一）學生：播茶流程討論單及補充資料。

★本節課的教學是藉由播茶的流程中，因為各種材料之質材軟硬、大小、粗細不同，所以置放的順序須加以考量，否則會形成某些材料不易被磨碎，喝起來口感不佳、不易消化的問題，因此透過小組的討論與規劃，培養學生【A2系統思考與解決問題】的核心素養；另一方面藉由客家播茶與日常生活飲料做比較，是希望學生能選擇健康的飲食方式，以達到【A1身心素質與自我精進】的核心素養。

(二) 教師：準備播茶用具及材料，備妥單槍設備及筆記型電腦、製作教案 PPT 檔案、播茶流程討論單。

二、引起動機：預計 5 分鐘。

老師播放日常生活常見的飲料製作影片，引導學生使用「做○○，愛先...再過...」說出製作流程。

三、主要內容／活動：預計 25 分鐘。

(一) 老師播放播茶的影片，引導學生觀察播茶時要注意的事情：

1. 老師協助學生用客家語分享上一節課完成的播茶流程討論單，並說明該組的理由。
2. 老師協助學生修正播茶流程討論單。

(二) 老師發下播茶材料包，協助學生依照播茶流程討論單進行分組體驗、實作時，每放一樣材料，須用客家語「做○○，愛先...再過...」向同學說明。

(三) 老師引導學生用客家語分享食用播茶的感覺。

◎ (影片教學、分享討論、實作體驗是多元策略的教學翻轉，發表、實作感覺是知識情意技能的並進、知道名稱，記得流程、實作體驗是實踐歷程的層次績效)

四、總結活動：預計 10 分鐘。

(一) 老師總結今天課程所學，並引導學生思考日常生活常見的飲料與客家播茶的異同，何者對於健康更有幫助，以鼓勵學生認同客家人的智慧，並於日常生活中具體實踐健康的生活方式。

(二) 老師發下討論單，讓學生討論分享實作體驗

★本節活動中，學生學習用客家語認念出植物的名稱及特徵，以此作為基礎，進行客家民俗植物的文本閱讀，以了解其用途。再綜合以上所學，小組合作完成書寫客家民俗植物的介紹單，最後透過類似世界咖啡館的發表方式，與其他小組進行溝通與交流，並進行同儕互評與回饋，藉以培養【B1 符號運用與溝通表達】及【A2 系統思考與解決問題】的核心素養。

的心得，並讓學生記錄討論的結果。

- ◎（認同客家人的智慧是知識情意技能的並進，於日常生活中具體實踐健康的生活方式是實踐歷程的層次績效）

第四節：植物摺客家

一、課堂準備

- （一）學生：將學生採異質性分四組。
 （二）教師：植物介紹的客家語文章，備妥單槍設備及筆記型電腦、製作教案 PPT 檔案、植物介紹句型單。

二、引起動機：預計 5 分鐘。

老師提供幾種客家民俗植物的實物，引導學生觀察後，猜一猜其用途。

三、主要內容／活動：預計 25 分鐘。

- （一）老師展示幾種客家民俗植物圖片，並引導學生熟練植物的客語詞彙念法。
1. 協助學生熟練植物的客語說法，結合拼音，引導學生自學、互相學習熟練語詞。
 2. 老師運用句型進行問答練習。
- （二）老師發下各類植物介紹的客家語文章，引導學生討論客家民俗植物所衍生的產品，及該植物在日常生活的應用。
- （三）各組學生完成客家民俗植物介紹句型單，並可利用學習單的句型，練習用客家語解說民俗植物構造的颜色、形狀及特徵與日常生活的關聯。
- （四）老師將各組學生分為「在家」組、「遊學」組，「遊學」組帶著句型單到各組用客家語報告，「在家」組則注意聆聽並給予回饋貼紙。

★在前面四節課有關學習客家民俗植物與語文活動之後，為了使學生所學與真實的、現代的生活做連結，因此藉由環境議題的引入，讓學生試著透過影片觀賞，發現清潔劑的污染是非常切身的，而且會造成整個生態環境的浩劫，因而覺知保護生態環境的重要性，進而願意提出具體的行動。為了使學生的行動能落實，並結合客家語文的學習，在課堂中採取客家民俗植物作為植物清潔劑的實作體驗，使學生能具體掌握關懷生態環境的方法，並願意在生活中

實踐，進而影響他人，以增進【A2系統思考與解決問題】、【C1道德實踐與公民意識】素養的養成。

◎（學生自學、互相學習、問答練習，分組報告是互動參與的應用設計，討論客家民俗植物所衍生的產品，及該植物在日常生活的應用是情境脈絡的遷移應用和主題探究的跨域學習）

四、總結活動：預計 10 分鐘。

- （一）學生分享報告心得及對別組所報告的內容給予回饋。
- （二）老師總結課程並預告下週上課內容。

第五節：植物環保小尖兵

一、課堂準備

- （一）學生：家中所使用的清潔劑及用品（注意安全性）。
- （二）教師：環境議題的影片、植物清潔劑及用品、備妥單槍設備及筆記型電腦、製作教案 PPT 檔案、植物介紹句型單。

二、引起動機：預計 5 分鐘。

老師展示天然的菜瓜布與絲瓜實物，引導學生用客家語說明兩者之間的關係，老師再展示塑膠的菜瓜布，引導學生觀察後，找出兩者的異同，與同學分享比較喜歡哪種菜瓜布，並說出理由。

三、主要內容／活動：預計 30 分鐘。

- （一）老師協助學生複習前面單元所學習過的植物名稱、構造部位的語詞及說明的句型之客家語說法。
- （二）老師播放洗潔劑造成生態浩劫的環境議題影片，引導學生思考自己所使用的清潔劑及用品和環境的關係。
- （三）老師引導學生小組討論客家先民如何應用植物解決日常生活所碰到的問題，並運用前面

三個單元所學習過的植物名稱、構造部位的語詞及說明的句型書寫在白板上，並與全班同學分享。

(四) 老師提供「木浪子」、「大風草」、「抹草」等客家民俗植物做體驗，讓學生在體驗過程中發現這些植物具有清潔的功效各有不同，進而討論出物理性的起泡去汙、殺菌清潔的清潔作用如：「木浪子」、「大風草」，以及心理性的除魅驅邪的清潔作用如：「抹草」。

(五) 老師鼓勵學生小組討論並發表運用客家民俗植物於保護生態環境的具體作法，並共同完成植物環保小尖兵宣導標語。

◎ (複習，思考、討論是多元策略的教學翻轉、討論客家先民如何應用植物解決日常生活所碰到的問題，是知識情意技能的並進、討論出物理性的起泡去汙、殺菌清潔的清潔作用同時是情境脈絡的遷移應用、互動參與的應用設計) 主題探究的跨域學習

四、總結活動：預計 5 分鐘。

(一) 老師引導學生用客家語說出客家人運用植物的智慧以及對於生活環境的幫助。

(二) 老師鼓勵學生於課後與同學、家長宣導及一起力行環保，用實際行動愛護學校及社區環境。

◎ (用實際行動愛護學校及社區環境是主題探究的跨域學習，更是實踐歷程的層次績效、情境脈絡的遷移應用與互動參與的應用設計)

教案釋讀說明：

(一)教案設計是動態教學活動的書面呈現，透過教案的釋讀，我們可以窺知教學活動的大概，進而判定教學活動是否有效而符合素養的導向。一個符合素養導向的教案設計，必須包含素養教學的內涵要素，構成素養導向教學的內涵要素有以下幾點：

1.策略方法的教學翻轉：

教師教學的多元方法不若學生學習的多元策略，一百分的老師不若一百分的學生。翻轉教學的關鍵就在於將重心從老師轉移至學生，教師固然要用多元的策略方法教導學生，學生能使用多元的學習策略與方法學習知識技能涵融學習素養，才是核心素養教學的關鍵。

2.知識情意技能的交織²¹：

客家語課程綱要學習表現的敘寫，順序雖然為知識、情意、技能，但並非情意就屈居第二，而是抽象的態度必須寄寓在具體的表現行為上，敘寫雖有先後，但其重要性卻不分軒輊。情意為本是十二年國教核心素養的基本要求，知識技能的學習必須建立在情意態度的基礎上才能穩固。

3.實踐歷程的層次績效：

在不強調層次績效的狀況下，學生的學習實踐歷程很容易被解讀為：平面的教學活動按時間順序的進行過程。真正的學習實踐的歷程是要涵括立體的層次績效，橫向時間的順序要轉換成縱向層次的提升，也就是布魯姆（Bloom）的記憶、了解、應用、分析、評鑑、創造的逐層提升。

²¹ 有些學者專家用「共織」一詞來描述知識、情意、技能的同時並進，但我用「交織」一詞，因為「共織」一詞的辭意，呈現的是知識情意技能的分列，但素養的要求的是知識情意技能的熔融整合，知情技已融為一體，以「交織」的詞義更貼近素養的要求。

4.情境脈絡的遷移應用：

雖然情境化與脈絡化是兩個不同的概念，但並非不能相容。不論是傳統行為目標式教案設計的引起動機、發展活動、綜合活動，還是重理解以核心大概念為教案設計的導入、發展、挑戰，都是植基於桑戴克的學習三大定律：準備律、練習律、效果律，形成先備知識、教學新知、歸納延伸的學習脈絡。而這個學習脈絡的網絡若能鋪陳在生活情境裡，當有助於學生實踐歷程的層次提升。

5.互動參與的應用設計：

簡稱自動好的自主行動、溝通互動、社會參與，與其說是教育理念，不如說是另一種情境模式。每一個人雖說是獨立的個體，卻無法離群索居。個性是與生俱來的，群性卻需在社會化過程中習得。教學活動的設計從獨立作業出發，經由分組合作，到達群策群力，會是素養所要養成的全人的必要途徑。

6.主題探究的跨域學習：

未來世界的挑戰複雜而多變，絕不會是單一學科領域的知識技能足堪應付。不管是中文體用有別而本質如一的能力與素養，還是英語互文性的 Literacy 與 Competence，其通用性與功能性的強調始終一致。而通用性與功能性的包容非透過科際整合的跨領域學習不為功。主題探究提供的跨域學習就是陶融體用合一，通用與功能結合的素養的最佳模式。

(二)教案設計包含了上述素養教學的內涵要素之後，只說明它具備了達成素養教學的基本要件，不必然就能呼應那九項核心素養，從結構主義的觀點來看，素養若是一個系統的、有機的結構，素養教學的六個要素，分別只是組成素養結構的一個部分，還必須透過系統化的思考將其串織成系統化的素養結構。當將素養內涵的六個項目安排在教案設計裡，展現在教學活動歷程裡，只是知其然的機械安排，素

養呈現的一個個獨立的要項，而不是系統結構。所以還必須透過串織的手段與步驟，來串織素養內涵的六個元素，使之成為系統結構。而串織素養系統結構的手段就是：「以學生學習為本位，運用多元策略，透過學習重點（學習表現、學習容）的設計與安排，在達成本質學科能力養成的同時，也達成核心素養的陶融」的這一思考模式。這一段話雖然是領綱的核心思考，但卻是檢驗教案設計是否呼應核心素養的標準。

(三)素養系統結構的檢驗不必然每一單元、每一課、每一節都要涵括所有素養的內涵要素與呼應所有的核心素養。每一單元、每一課、每一節的教學重點不同，針對教學重點的不同，將學習表現的指標層次發揮到極高，將學習內容的標的範疇擴展到極廣，就是素養的充分表現。上面教案的「核心素養呼應說明」欄，便是以素養系統結構的串織模式來思考敘寫，是一份教案設計或是一場教學活動，如何達成核心素養的樞紐。

五、客語教學素養導向的內涵與做法

從基本能力到核心素養，要求於課程與教學的會是一個全新而嚴峻的挑戰，尤其以教學支援人員為主的客語教學現況，教學者教學專業的成長幾乎決定著客語教學的成敗，也關係著客家語文的存續與復甦。這裏僅狗尾續貂的提出四點客語教學者應有的認識、態度與做法：

(一)共同備課

共同備課是素養導向的客語教學的基本要求，過去那種「課本拿起來就會教」²²的樣態已經不合時宜。課程綱要宛如教學領域的聖經，他發揮著引領與規範的作用，儘管我們不能更動它的字字句句，卻要

²² 筆者曾經在一個研習場合中，聽聞一段出自學者的話「xxx真厲害，從幼兒園到研究所，課本拿起來就會教」，筆者無意對此言語有所評論，只是說明從幼兒園到研究所，這種心態普遍存在。

「上窮碧落下黃泉」²³的詮釋它，只有透過教學專業與學科專門的知識經驗去循環回饋的詮釋，我們才能對於他所界定的概念定義、範圍層次、連結關係清楚而全盤的掌握以發展衍生，也才能落實在教學實踐中進行有效的客語教學。當然，共同備課要以各自備課為基礎，沒有各自備課的能力為基礎，共同備課將無法發揮腦力激盪的效能，而流於不著邊際的閒談。

(二)教學實踐

唯物辯證法有一條很重要的規律是：實踐是檢驗真理的唯一標準。再完美的教學方案不透過實際的教學實施無從檢驗它的可行性與有效性。只有透過教學實踐，課程、教材、教法、評量的循環回饋才能有效檢視教學效能。

另外，在計畫教育開啟之前，所有知識技能的傳遞無非透過師徒之間的口授心傳，這給予我們一個啟示，「做什麼，教什麼；教什麼，做什麼」。於是，透過能力教能力，透過素養教素養，應該是與時俱進的教學實踐。「素養導向的客語教學，客語老師就必須先有素養」²⁴，誠哉斯言，這不啻是素養導向客語教學另一番面貌與更高層次。

(三)後設監控

筆者認為在終身學習者的目標前提之下，所謂學習力的另一種解釋便是：學習如何學習。學習如何學習是一種後設認知的監控能力，我們在教導學生學習如何學習的後設學習能力的同時，是否也應該具有「教學如何教學」後設教學能力，這種「知其然而更知其所以然」的後設監控能力，是實施素養導向的客語教學時所必須時時惕勵而運作的。

²³ 語出白居易長恨歌。陳錦芳發行，1978，《十八家詩鈔》。臺北市：臺灣文源書局。頁1086。

²⁴ 引自彭翠伶老師的理念。

(四)創造發展

教學是一門科學更是一門藝術。將其視為科學，按照 sop 標準作業程序進行，充其量只是模仿或因襲而已，所謂「取法乎上，適得其中；取法乎中，適得其下」，難免每況愈下的衰退。將之視為藝術，創造便是生命的泉源。優秀的客語教學者必須是客語教學方案的發展者，自己創造發展的客語教學方案，落實在客語教學的場域裡，那便是一幕教學的藝術。

六、結語

「客裔在全球化時代的最大挑戰是『地球村的迷思』，這使得客裔的最後一張臉譜與面膜，亦即客語，誠實地說，幾乎招架不住」（范振乾 2007：16），一語道出客語教學的困境。彈性學習節數改為彈性學習課程明文納入課程的規劃，而這課程規劃也明文納入本土語課程為選項之一的十二年國教課程綱要，雖然距離客家族群期待納入正式課程的理想仍有落差，但是未嘗不是客家語言在課室傳承的一絲曙光。

相對於核心素養的目標或前提，包括客家語領域的所有學科都成為終身學習者養成核心素養的工具，這種工具性格或角色，讓客家語文從文化語言到工具語言成為可能。

儘管十二年國教課程綱要提供客家語文教學的有利契機，素養與能力定義的「互文性」，以及素養本身的抽象性，使得客語教學在課室實踐過程中不易區別能力與素養的不同並進而實踐。經過上文的辯證，本研究認為能力與素養有著內隱與外顯的區別，其概念性的定義應該包含以下三點：

- 1.素養是內隱的能力，能力是外顯的素養。
- 2.素養是能力的統整涵融，能力是素養的具體實踐。
- 3.有能力一定有素養，沒有素養一定沒有能力。

然而，徒法不足以自行，空有概念無法實踐，概念性定義不能解除素養無法教學的困惑，於是再經由辯證，素養的操作型定義厥為：

終身學習者為了適應現在的生活與未來的挑戰，透過領域課程的學習，獲得單一學科的能力之後，與既有的能力或在其他領域習得的能力結合、涵融、內化成學習如何學習的學習力（素養），在社會參與的情境中解決生活問題。

核心素養揭示的自發、互動、共好的理念，精確地說，它是核心素養養成時自主行動、溝通互動、社會參與的不同情境模式，本文名之為素養情境；領域能力學習為主的學習表現、提供科際整合學習的學習內容、統整各種能力內化而成的學習力、最後綜合應用於問題解決的能力，其實是核心素養養成時不同階段的展現，本文名之為素養層次。素養導向客語教學的方案設計，就是將素養層次適當地對應安排在素養情境中，引導學生在學習的歷程中展現高度自發的實踐力於知情意之中。素養情境與素養層次的相呼應，只構成教學方案設計的雙向平面呈現，摻入情意為本的思維、工具語言的實踐、情境脈絡的浸潤、學習歷程的績效，客語教學的方案設計將呈現全方位而立體的素養導向。

透過理論的辯證，核心素養的概念性定義獲得澄清；透過定義的再詮釋，核心素養的操作型定義揭示素養教學的可行性；而透過素養情境、素養層次與素養支持系統三維立體呼應的教學方案設計示例，也提供了客語教學實踐的模組範例。清楚的觀念、具體的步驟、回饋的檢核，無非在說明：素養不能直接教授，卻可以透過教學設計轉化、呼應、連結而習得。

參考書目

- 大衛·克里斯托作，周衛譯，2001，《語言的死亡》。臺北市：貓頭鷹出版。
- 中文大辭典編纂委員會，1985，《中文大辭典》。臺北市：中國文化大學出版部。
- 田振榮等作；洪詠善、范信賢主編，2015，《同行-走進十二年國民基本教育課程綱要總綱》。新北市：國家教育研究院。
- 行政院客家委員會，2010，《98至99年度臺灣客家民眾客語使用狀況調查研究報告》。臺北：行政院客家委員會。
- 李玉平，2014，《互文性：文學理論研究的新視野》。北京：商務印書館。
- 阮元校刻，2009，《十三經注疏》。北京：中華書局。
- 林永豐，〈核心素養與基本能力〉簡報檔。
- 林福來，2016，〈未來數學教育的變與不變〉。新北市政府教育局國民教育輔導團104學年度第2學期召集人專任輔導員暨執行秘書會議演講簡報。
- 姚鼐編纂，王文濡評註，1983，《古文辭類纂》。臺北：華正書局。
- 范振乾，2007，〈從臺灣發展史看客裔之未來：從客家運動20年說起〉。頁35-70，收錄於張維安等主編《多元族群與客家：臺灣客家運動20年》。臺北市：臺灣客家研究學會。
- 國家教育研究院，〈客家語文核心素養與學習重點呼應〉。尚未出版。
- 教育部，2014，《十二年國民基本教育課程綱要·總綱》。尚未出版。
- 許仁圖發行，1977，《朱自清集》。臺北市：河洛圖書出版社。

陳錦芳發行，1978，《十八家詩鈔》。臺北市：臺灣文源書局。

黃美金，2001，〈復振臺灣原住民語言：你我之責〉。頁 7-11，收於大衛·克里斯托作，周衛譯，《語言的死亡》。臺北市：貓頭鷹出版。

楊俊鴻，2016，〈核心素養導向之課程、教學與評量〉簡報檔。

潘文忠主編，2014，《十二年國民基本教育課程發展建議書》。新北市：國家教育研究院。

羅肇錦、陳秀琪，2011，《臺灣全志，卷三，住民志，語言篇》。南投市：臺灣文獻館。

