

以兒少「表意權」檢視十二年國教 「核心素養」之內涵

劉瓊芬

臺北市立大學教育系博士候選人

摘要

《兒童權利公約》表意權的精神應該落實在兒童的各個學習層面。本文將具有教育意涵的兒童表意權，用來審視《十二年國民基本教育課程綱要總綱》「核心素養」之內涵，以四個部分論述「核心素養」內涵的優點與不足，並作出相關的建議與結語。

關鍵字

《兒童權利公約》、表意權、《十二年國民基本教育課程綱要總綱》、核心素養

壹、問題意識

一個有趣的巧合，開啟筆者想了解《兒童權利公約》（以下簡稱《兒權公約》或《公約》）「表意權」與教學關聯的企圖。

學校在期末辦理了兩場研習講座。第一場是《兒權公約》的賦權說明，第二場為《十二年國教課程綱要總綱》（以下簡稱《國教課綱》或《課綱》）的社群分組討論。之所以有趣，是筆者和身旁同事對於「這兩個主題有或沒有相關聯？」的問題，意見分歧、各執一詞。因而，又諮詢第三位與會者；豈料，得到一個讓自己深感失落、孤掌難鳴的答案，並讓筆者困窘地執意詢問第四位與會者，期盼扳回頹勢。沒想到這位同事聽完後秒回應「可能沒有…」，一比三，確認了「這兩個主題沒有關聯」的主流民意，一個生活中多數決的實踐。

《兒權公約》和《國教課綱》到底有無關聯？筆者的同事幾乎不假思索地認為沒有關聯。究其說法，大致認為：前者為聯合國大會通過，具普世性的國際公約，以保障兒童相關權利；後者乃是因應十二年國民教育的課程改革，並自 108 學年開始實施的課程綱要。兩者各屬不同領域、不同訴求。《兒權公約》強調兒童是權利的主體，法律規範須優先考量兒童權利的保護，例如：父母離異子女的監護權判定，應尊重兒童的意見及兒童最佳利益原則為考量；《國教課綱》是國家教育政策、課程與教學的最高指引，例如，課程發展皆以「核心素養」為主軸。二者雖皆以兒童為主要對象，但似乎是沒有關聯、各自獨立的範疇。果真如此嗎？筆者首先想到的是，最能彰顯兒童主體性的「表意權」如何養成？兒童「表意權」的教育意涵為何？如何透過學校的課程與教學培養兒童表達意見的能力？目前《國教課綱》所強調的「核心素養」是否具有兒童「表意權」的意涵？是否得以增能賦權（empowerment）？

貳、「兒童表意權」的教育意涵

中華民國 106 年公布的《兒權公約》（溯自 103 年生效），把過往視兒童為需要協助、應受保護的權利享有者，轉化為權利的主體。從權利保障的客體到權利主體的轉化，除了法條形式上對於兒童權利主體的確認，實質意義是什麼？具體而言，彰顯兒童主體的「表意權」蘊涵的教育意義為何？

《公約》對「兒童表意權」的保障主要條文是第 12、13 條。第 12 條第一項，「…確保有形成其自己意見能力之兒童，有權就影響其本身之所有事物自由表示其意見，其所表示之意見應依其年齡及成熟度予以權衡。」第 13 條第一項，「…兒童應有自由表示意見之權利；此項權利應包括以言詞、書面或印刷、藝術形式或透過兒童所選擇之其他媒介，不受國境限制地尋求、接收與傳達各種資訊與思想之自由。」¹

依據《兒童權利公約逐條要義》（以下簡稱《逐條要義》）的解讀「…締約國確保兒童就與其自身相關事項有表示意見的權利，…而此項權利的落實並能增進兒童針對與其相關事務的判斷能力，促進公約前言所揭示『充分培養兒

1 摘錄自全國法規資料庫 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000062>。

童使其可在社會上獨立生活』的目的。」(衛福部, 2016: 93) 意指成人應當關注兒童生活中對所遇事務如何培養判斷的能力, 如何形成事件觀點, 是透過「經常『參與』各項相關事務及決策過程予以落實, 所謂『參與』, 並非短暫的、臨時的參與, 而係應與成人展開實質的對話。」(衛福部, 2016: 93) 所以, 不只是身涉法律案件中的兒童才有「表意權」的需求, 而是兒童在生活事務中「對所遇事務培養判斷的能力」; 實施場域不僅在家庭更涵括學校, 因為最終乃期望「落實與增進兒童在社會中獨立生活的判斷能力」。

也就是說, 「兒童表意權」的保障不僅關注兒童在生活中擁有發言權、表意權的形式, 更須藉由學校提供的課程與教學, 引導兒童學習, 逐步形成觀點與判斷力、合宜參與表意的實質能力, 否則只是流於形式、空洞的權利, 無法達成《公約》第 5 條「以兒童各發展階段之能力的方式, 提供適當指導與指引兒童行使本公約確認權利之責任、權利及義務。」

從教育層面來看, 兒童的「表意權」並不是一味鼓勵兒童大量發言的教學, 更不是放任兒童不當發言卻毫無引導與學習。依據《公約》第 12 條, 「…確保有形成其自己意見能力之兒童, 有權就影響其本身之所有事物自由表示其意見…」, 指涉教育實踐的過程, 首要考量的是兒童發言的內容, 是「設想過的表意」, 確保兒童形塑自己的判斷力、意見能力。因此, 在國民教育階段, 引導兒童形成自己的意見, 合宜表意並與他人溝通, 應是課程與教學的重點。然而, 目前實施《國教課綱》所強調的「核心素養」是否具有培養兒童「表意權」的內涵?

參、以「兒童表意權」檢視「核心素養」

「核心素養」是《課綱》的課程發展主軸, 強調「終身學習者」的概念, 表達個體在環境中持續性學習的動態, 其內涵包括三面向: (一)「自主行動」: 個人為學習的主體, 社會情境中適切行動的自我精進; (二)「溝通互動」: 廣泛運用各種工具有效與他人及環境互動; (三)「社會參與」: 在彼此緊密的地球村中學習處理社會的多元性。² 從「核心素養滾動圓輪」(圖 1) 的滾

2 「核心素養」、「終身學習者」說明, 整理自《國教課綱總綱》內文第 3 頁。

動意象，顯示個體在生活情境中融整三個面向的學習動態。按照圖 1 所示，兒童學習表達意見、與外在環境溝通想法的「表意權」似乎與「溝通互動」層面最密切相關。

杜威認為「個體藉由社會交往，藉參與體現想法的活動，逐漸產生個人思維意向」（杜威，2019：366）³。由於發展未成熟的兒童並不會自動參與社會、主動進入議題產生思考以及表達意見，因此，教師對進入學校學習的兒童，教學重點應關切「兒童與知識（學科／領域）互動時的想法產生，使用符號工具與同儕、成人分享交流」。

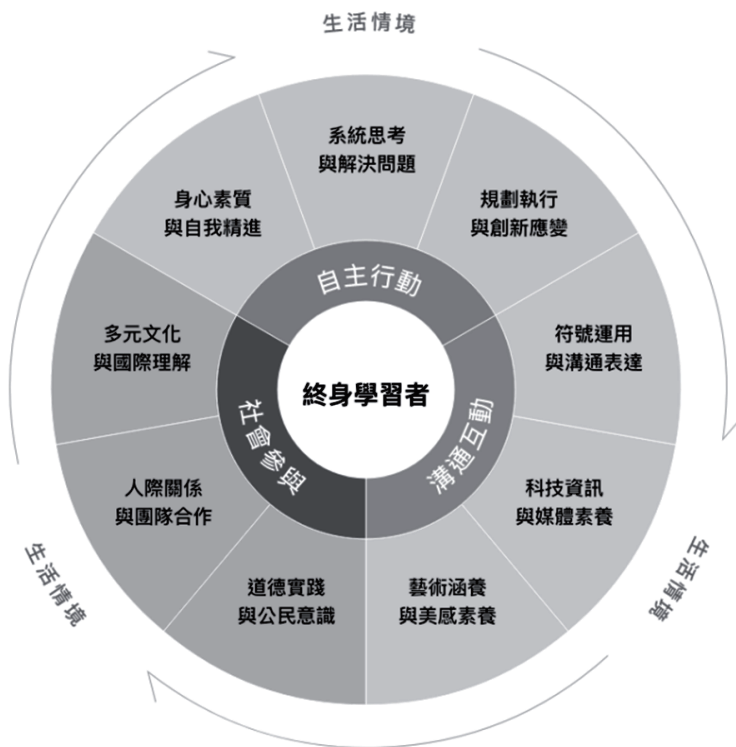


圖 1 核心素養的滾動圓輪意象⁴（三面九項）

3 《民主與教育》作者：杜威，譯者：薛絢。

4 摘錄自《國教課綱總綱》內文第 5 頁。

以核心素養「溝通互動」面向而言，主要包括：符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養及藝術涵養與美感素養三項內涵。除了傳統溝通所需的符號運用外，也涵蓋當代社會參與及互動所需的科技資訊與藝術美感的涵養，可見核心素養重視兒童溝通互動的多重多樣性。然而，若以「兒童表意權」的理念檢視滾動輪外圍九項之內涵，「符號運用與溝通表達」項目中的「語言符號」具有「媒介的工具性」（蔡敏玲、陳正乾譯，1997：200）；其他項目則係幫助兒童理解當前的社會生活，具有延續當前社會生活內容的「教材社會性」（杜威，2019：246）⁵，但這些內容需要透過語言符號，讓兒童在學習適應社會的過程中加以內化。（蔡敏玲、陳正乾譯，1997：199）

滾動輪外圍的九項核心素養，將兒童須認識的生活情境分割成九個部分，而且九個部份似乎各自獨立。理論上，滾動輪本身具有動態效果，將三面九項內涵彼此融合或者彼此鑲嵌，但是核心素養的滾動圓輪畢竟是靜態畫面呈現，將「符號運用與溝通表達」獨列一項，實難展現「知識」和「符號工具」其實是一體兩面、融整一體的學習樣態。更令人擔憂的，對教學者而言，恐將「符號運用與溝通表達」視為兒童學習的目的，而非是學習的手段。也就是說，學習者容易為了學好「符號運用」而學「符號運用」，為了學好「溝通表達」而學「溝通表達」，陷入過於工具性的學習，而忽略學習的本質與目的。以「兒童表意權」來說，教學應該致力於兒童與學科領域知識互動後的想法產生，以語言符號表達，並與他人溝通互動，是一個統整融合、不斷延伸、擴大經驗的學習及社會參與的歷程。

再者，動態滾動輪的其他八個項目若少了「符號運用與溝通表達」的居間作用，將會缺乏彼此交融的管道，難以期待跨領域的探究，「教育理論的建構若單以各學科知識為基礎…教育理論和教育活動會產生一道不可跨越的鴻溝。」（但昭偉，2002：34）。所謂「單以學科知識為基礎」，乃指斷裂不連續的各學科知識或被生硬切割的學習內容，如此，如何期待建構終身學習者的「自主行動」、「溝通互動」和「社會參與」的內涵？

筆者在這裡舉國小社會科教學為例，說明「符號運用與溝通表達」的工具

5 三面九項的詳細說明，參見《國教課綱總綱》內文第 3-5 頁。

性。主題是〈校園民主生活〉，單元依序是〈班級的自治活動〉、〈召開班級會議〉、〈學校自治活動〉。筆者依據主題、學習者學習情況設計教學活動，選擇〈系統思考與解決問題〉和〈道德實踐與公民意識〉的核心素養項目，兒童在教學活動中，透過〈符號運用與溝通表達〉在這二個素養項目間來回融通，且居間作用後的所思所想及表達，才能紮根上述二項的素養內涵而提升校園民主意識，缺乏〈符號運用與溝通表達〉的居間作用，兩項內涵的教育活動只是單一且片段的學習內涵。

這個說明可以回應《逐條要義》所提到的「…兒童透過經常『參與』各項相關事務及決策過程予以落實，所謂『參與』，並非短暫的、臨時的參與，而係應與成人展開實質的對話。」「實質對話」就是兒童學習與理解社會文化後的溝通、互動。

肆、結語

「兒童表意權」在國教政策裡不應只是被認知，更該被教導啟用，因為愈益複雜的社會，個人愈需了解與使用「自己應受什麼待遇？」、「自己所參與的社會生活應處於何種狀態？」的權利語言⁶（但昭偉，2002：153）。兒童在多元、動態又強調個人想法的社會中，不僅應學習「個人表達」的範疇，更該讓兒童能逐步形成自己意見能力的「溝通層次」，這是每一學科領域、甚至跨領域都需要具備的內涵，也是兒童到成人，終其一生不斷學習的事情。

6 相對於權利語言還有義務語言，詳閱《思辨的教育哲學》第八章〈阻礙個人權利受到保障的四個因素〉。

參考文獻

- 蔡敏玲、陳正乾(譯)。1997。Vygotsky, L. S. 著。《社會中的心智 (*Mind in Society*)》。心理。
- 但昭偉。2002。《思辨的教育哲學》。師大書苑。
- 約翰·杜威。2019。《民主與自由》。大塊文化。
- 教育部。2014。《十二年國民教育課程綱要總綱》。 <https://cirn.moe.edu.tw/Facet/Home/index.aspx?HtmlName=Home&ToUrl=>。
- 教育部。無日期。108 課綱資訊網。 <https://12basic.edu.tw/12about-3-1.php>。
- 衛福部。2016。《兒童權利公約逐條要義》。 https://crc.sfaa.gov.tw/crc_front/。
- Dewey, J. 2001. *The school and society & the child and the curriculum*. Mineola, N.Y: Dover Publications.

Examining the Connotations of *Core Competencies in the Curriculum Guidelines of the 12-Year Basic Education* from the Perspective of the Right of the Child to Be Heard

Liu Chiung-Fen

Ph.D. candidate, Department of Education, University of Taipei

Abstract

There is no denying that the spirit of the right of the child to be heard in the *Convention on the Rights of Child* is supposed to be carried out in all aspects of children's learning. This paper aims to examine the connotations of core competencies in the *Curriculum Guidelines of the 12-Year Basic Education* from the perspective of the right of the child to be heard, and to discuss both the merits and the deficiencies of such connotations. Related suggestions and conclusions are made at the end of the paper.

Keywords

Convention on the Rights of Child, the right of the child to be heard, Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education, core competencies
