

在意卻不再議——議題教育在師培機構的處境與因應

李真文

議題教育突顯了教育具有前瞻性，倘若無法落實，前瞻即是空談。師資職前教育課程於 103 學年迎來了「教育議題專題」，一時議題教育由懸缺課程躍升為正式課程，且列為必修，甚是風光。但 108 學年起改由各校決定開設與否，如此的轉變令人憂喜參半。我國推動十二年國教之際，鑑於重大議題增多且做為 108 新課綱的重要一環，師資培育機構如何因應此波課程轉變，進而培育未來教師具備議題教育的素養，此為本文主要焦點。研究者首先審視我國自九年一貫課程實施時期轉換至 108 新課綱實施時期，師培機構開設因應各類重要議題教育的情形。其次，就「教育議題專題」改為選修或停開，師培機構議題教育的下一步有哪些可能？同時，就議題教育在師培機構實施的困境加以探論，透過新課綱核心素養與教師專業素養的連結，討論未來教師的議題教育素養如何培育？本文梳理可能的課程與教學形式，以及相關的配套措施，替師培機構因應議題教育的未來發展，提供參考建議，期能與師培工作者共同思索師資生議題教育素養的更多可能。

關鍵字：師資培育、教育議題專題、轉化型知識份子、議題教育、議題課程

作者現職：國立東華大學教育與潛能開發學系/師資培育中心副教授

通訊作者：李真文，e-mail: cwlee@gms.ndhu.edu.tw

壹、前言

我國自 2001 年推動九年一貫課程（以下簡稱九貫課程）時便將重要的新興議題納入課綱。當時，就課程理論來說，議題課程的出現，意謂著由懸缺課程（null curriculum）轉為正式課程（formal curriculum）的重要里程碑，展現出課程改革順應時勢變遷而做的重大宣示。但在課程角力的戰場，擠不進既有的學習領域內，僅能建議採取融入式教學，其執行歷程中又面臨如何執行以及執行困難的質疑（錢清泓，2001），便有學者擔心議題教育是否因融入之不當而導致「稀釋」「邊緣化」「泡沫化」甚至「消失」（方德隆，2000；湯梅英，2002；潘慧玲，2001）。

不過，一路以來，各種教育議題在中小學現場卻是以各種豐富的樣貌存在著。議題教育要在中小學教學現場做出一番成績，除了取決於學校現場的重視與教師推動的決心外，師資培育機構是否重視議題教育，增能培育未來教師是至要關鍵。教育部為利未來教師具備議題教學能力，曾於 102 學年函文各師培機構開設「教育議題專題」，並列為師資生必選科目。但配合 108 課綱實施的新一輪職前師資培育課程，又將「教育議題專題」必選的規範取消，改由各校自行決定此門課的去留。此舉令人憂喜參半。喜的是，教育部的作法的確更尊重各師資培育大學的專業自主權，但由必修改為選修，並將開課權交由各校自訂的這種轉變，突顯政府對推動議題教育的態度鬆動，令人頗為擔心未來發展。

研究者撰文之目的，擬就議題教育素養做為未來教師的專業素養一環，職前師資培育機構如何為其加以裝備。研究方法以文獻探究為主，研究分幾個面項加以探問，首先檢視議題課程於師培機構開設的情形。其次，追問師培機構取消「教育議題專題」必選後，在推動議題教育現存的內外困境下，未來發展是什麼？在新一波師資養成改革中，議題教育如何成為未來教師的核心素養。最後，就師培制度整體配搭的作為，來思索未來教師的議題教育素養如何落實。藉由以上探討師培機構議題教育的理想與實際，俾利各方思考職前教師專業養成的參酌。

貳、一「議」孤行：師培機構議題課程的發展

一、議題課程的起飛

九貫課程羅列了性別平等教育、環境教育、資訊教育、家政教育、人權教育、生涯發展教育、海洋教育等七項重大議題，並建議實施方式採融入各領域教學（教育部，2008）。議題融入各領域課程需要教師具備相關能力才能落實，

若要教師承擔起議題融入的責任，其須具備議題的相關知識和技能，並要具備積極面對議題的態度，才會積極地投入教學（張民杰、林昱丞，2016；黃政傑，2005；劉欣宜，2015）。

因此，因應九貫課程實施，師培機構紛紛增開議題教育的相關選修課程，表示願意響應九貫課程的實施。如附表 1 所示，七項議題於師培機構開課情形，以 90 學年至 102 學年來看，開課數最多的是性別平等教育，課數有 474 門，修習人數 14,783 人；其次是生涯規劃育和環境教育，前者有 261 門，後者有 202 門，修習人數分別為 3,848、3,721 人；資訊教育有 2,927 人，開 273 門課；人權教育有 1,415 人修習，開 79 門課；家政教育 1,265 人修習，有 61 門課；海洋教育則僅有 14 門，535 人修習。開課學校基本上重視這類的教育議題，同時也有相關的專業師資，像是海洋教育，開課學校集中於臺灣海洋大學、臺灣師範大學、彰化師範大學三所；家政教育則以臺灣師範大學、高雄師範大學、臺北教育大學、嘉義大學、成功大學、慈濟大學、實踐大學為主。多數議題，於傳統的三所師大及九所師院開課的情形較多，推估是相關專業系所較多，且師資較為充足的緣故，部分國立及私立大學有相關師資的系所或師培機構亦有開設相關議題教育課程。

然而，檢視以往這些重大議題於師培機構推動的情形，進展稱不上顯著。比方說，方德隆、游美惠（2009）發現國中小教師推動性別平等教育，其中一項障礙因素即是師資培育相關課程不足。即使吾人從附表 1 看到性平教育修習的師資生人數破萬，但性平教育獨立開課量不多，融入教育專業科目也極有限，性平教育在師資培育機構仍屬邊緣化（楊巧玲，2015）。環境教育雖有一段時日的推動，但楊嵐智、高翠霞（2019）檢討國內環境教育議題融入課程實施的問題，也發現於九貫課程期間，教師面臨環境教育議題內容缺乏瞭解，也欠缺培訓。人權教育方面，則有學者以為師培機構幾未設立人權教育學程，或欠缺完整的核心課程，僅少數師培機構開設一兩門課程（湯梅英，2005）。海洋教育是後期加入的議題，過去師培機構並未提供海洋教育相關課程，致使現場教師普遍缺乏覺察海洋相關概念，也欠缺海洋教育相關教學知能（吳靖國，2009）。

綜上來看，九貫課程七項議題的實施，各師培機構雖努力開設相關議題課程，但議題教育的成效並不算顯著。加上有愈來愈多的議題有待重視，紛紛呼籲政府宜將之納為學生學習的內容。倘若師培機構能有一門正式課程，回應現場重大議題教育所需的師資專業需求，當可宣示國家對於師培課程應當回應社會變遷的政策決心。

二、獨秀的議題課程

中小學教師對於議題教育的實施，一直存在著諸多困難，像是：教師對議題專業知能不足，無法有效掌握議題融入要義；議題教學資源的統整性及配套不足；或是學校臨時性的議題宣導，使議題教育流於熱鬧活動（方德隆、游美惠，2009；王金國，2012；白亦方等人，2012；林佳慧等人，2019；晏向田，2017）。種種因素造成九貫課程實施的過程與結果存有落差，重大議程課程陷入「重大」卻不「重要」的窘境（莊明貞，2012；張嘉育、葉興華，2010，葉明政，2014），根本原因之一也指向師培單位並未裝備未來教師有如此議題教育的能力。

《中華民國師資培育白皮書》（以下簡稱師培白皮書）建議強化培養師資生具備各項新興議題融入教學的能力，鼓勵各師資培育之大學依各校特色開設單科教學，或以講座方式綜整開設成一科，聘請各專長教師以講座方式進行教學與討論，或以主題活動方式（如：主題週）辦理此類議題教育（教育部，2012）。教育部亦於民 102 年 06 月 17 日以臺教師（二）字第 1020077866B 號令「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」明訂了「教育議題專題」乙課為必修，當中提及的議題包括 25 項：藝術與美感教育、性別教育、人權教育、勞動教育、法治教育、生命教育、品德教育、家政教育、家庭教育、海洋教育、多元文化教育、新移民教育、原住民教育、媒體素養教育、生涯發展教育、環境教育、藥物教育、性教育、國際教育、安全與防災教育、理財教育、消費者保護教育、觀光休閒教育、另類教育、生活教育，且還可依當前教育趨勢及教育現場需求適時調整其他新興議題。

故有師培白皮書的期許與教育部公文指令的條件下，「教育議題專題」自 103 學年成了所有師資生的必修課。檢視 103 學年起全國師培機構開設「教育議題專題」課程之資訊，從 20 校 57 門課起，學校數最多有 28 校，課程數最多達 119 門，修習人數每年約在三千至四千人左右（詳見附表 2）。這樣的開課規模與修習人數逐年增加，大致接近師資培育核定名額的五成，顯示政策奏效，符合教育部所期待，要求議題課程必選，使其成了師培課程中最多人修習的獨秀。

然上演不到幾年光景的獨角戲，於民 107 年 6 月 29 日教育部臺教師（二）字第 1070087193B 號令訂定發布的「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」即見新的師培課程的開課規範，「教育議題專題」從必修選項改為師培單位自主開設。因此，儘管在 108 學年各校開課數與修課人數尚未大幅下滑，但這種可有可無的開課選項，對於能否充分裝備未來教師具備議題教育能力，難免令人憂心。

參、「議」料之外：議題課程的下一步

當議題項目愈來愈多，現場與未來教師要實施的難度與壓力也就提高，這會是師培機構關切的課題嗎？還是說，「教育議題專題」已改成職前師培課程裡的選修，各校可以更開闊地規劃自己特色的師培課程。於是吾人似乎可以預見兩種方向，一是走下師培課程的舞臺，正式結束階段性的任務；另一個是持續下一個舞臺發光發熱，繼續做為理想性的存在。師培機構的議題課程顯然會走向轉折，在此再針對推動議題教育的內外困境加以梳理，進以理解下一步的可能。

一、議題教育的內外困境

(一) 師培體系外的困境

1. 學科疆界的爭奪

議題課程最初出現於九貫課程時，即面臨學科主義者的質疑，除了當時學科轉變為學習領域，分科變成統整引發的爭議。議題課程的出現，由懸轉成了正式，要在現有的學習領域與教學時間上爭取應有的地位，無奈處處受到排擠，呈「有名無實、有地無位」的邊緣化困境（錢清泓，2001）。議題專家以為議題學習的重要性不亞於學科學習，然學科專家則認為議題係「身外之物」，教學還是須以本科的既有內涵為主，行有餘力再顧及到與本科相關之議題的教學，議題專家與學科專家，各自站在其立場，以局內人／局外人的角度分別解讀有關「議題」的問題（楊俊鴻、蔡清田，2018）。因此，議題課程雖獲得九貫課綱的背書，事實上，在課程實施上並未像學科／學習領域一樣獲得普遍的認可，故有些議題於推動上難免流於行政應付。

2. 課程教學的困難

議題課程於教學現場的實施，面臨種種困境。張嘉育與葉興華（2010）的研究指出，重大議題的實施有諸多問題：1.課程綱要的課程設計有所矛盾；2.需要融入的議題比實際課程綱要中所規定的多；3.教師對議題的專業知能不足；4.欠缺參考教材、資源與融入之系統化教材；5.教師對於議題的重要性體認不足；領域教學節數有限，融入容易流於蜻蜓點水。

黃嘉雄、黃永和（2011）從三方面歸納中小學實施議題教育的諸種挑戰，1.教學實務層面：原有之領域教學時間緊湊，教師教學負荷過重，議題教學的時間有限；且議題缺乏完整教學進程規劃。2.教學知能層面：教師對各項的議題內涵及教學法缺乏正確瞭解，無法掌握議題精神，傳遞正確、完整的教導議

題的知識、情意或技能。3.師長心態層面：當面臨考試及進度壓力，教師及家長便容易忽略議題教學而專注於領域的學習。教師並對議題數量的不斷增加，產生反感。

此外，研究亦發現，高中方面，重大議題的實施有「課程難以融入實施」、「議題資訊交流不易」及「議題知能有待充實」等困難，以致使議題內涵遭到誤解、授課內容偏離主流，或難以擔綱教學等難題出現。高職方面，重大議題實施則遭遇到某些議題與學科本身無直接相關的問題，致難以順暢融入議題教學（黃嘉雄、黃永和，2011）。

白亦方等人（2012）則發現教師從不同面向質疑議題教育的實施。（一）對教育行政機關方面提出的質疑：1.未能提供明確的教學目標，缺乏實施教學的說服力；2.未能提供教材內容，增加教師課程設計的負擔；（二）從學校立場提出的質疑：1.推動過多新興議題相關活動，將流於形式；2.加入過多新興議題教學，排擠現有的教學實施；（三）從教師實施立場提出的質疑：1.多數教師認為議題過多，造成教學時間不足；2.教師憂心本身的新興議題專業知能不足。

綜理來說，相關研究檢討議題教育於九貫課程期間推動時遭遇的問題，約有三大方面：1.課綱層級：無法解決議題課程的定位，議題過多且有些存有矛盾；2.學校層級：學校現場的升學與進度壓力，難以順利融入教學；3.教師層級：教師的專業培訓不足、交流不足、教材欠缺等。

3. 政策態度不明

自九貫以來教育部的確投入了頗多的資源推動議題教育，有些已成常態性的計畫，如：教育部人權及公民教育中程計畫（106-110年）、教育部性別平等推動計畫（108至111年），甚至也設立議題的資源網頁，提供各界參考的教學與學習資訊，顯示政府重視議題教育的立場。如今12年國教新課綱實施，議題數更由以往的7項增加為19項，意謂有二：1.正面來說，教育當局似乎認為新一波的改革有更多的議題需要重視；2.負面而言，過多利益團體遊說，使得教育部不得不加以納入。但議題數增加，不僅升高教師的疑慮與反感，現場也可能更流於應付。再者，目前的作法是取消議題課綱，改以議題說明手冊代之。等於議題教育失去課程最高層級的指導地位，只提供學校或教師在實施議題教育時有份參考資料而已，反而突顯議題課程於12年新課綱的地位較九貫課程時更為弱勢。加上教育部讓各師培大學自行決定續開「教育議題專題」與否，如此的作法，都令人覺得教育部於推動議題教育上的態度不明，上述這些問題，亦將間接影響到師培體系對議題教育的推動態度。

(二) 師培體系內的困境

1. 無法全面回應政策需求

回顧九貫課程的實施，對當時的教學現場與師培機構亦是一大挑戰。當初的九貫變革對教師角色有高度期待，像是：1.由消極的課程執行者，成為積極的課程設計者；2.被動的教育知識消費者，成為主動的教育知識生產者；3.由依賴的教育研習者，成為自主的教育專業發展追求者；4.由孤立的教育單兵，成為合作的教育夥伴；5.由專權的教學統治者，成為民主的學習領導者；6.由系統學科知識的傳輸者，成為基本學力能力的誘發者（饒見維，1999；黃淑苓，2003；秦夢群、賴文堅，2006）。然而，教師在面對該波教改之際，感受最深的是自身的專業能力，與所受的師資培育不符當時教改所強調的教師專業能力（張惠博，2003）。

尤其對中等教育師培機構的挑戰更大，因為分系分科的培育，面臨到九貫統整課程理念的衝擊。畢竟合科教學和當時的國中現場生態及師培現況都截然不同，有志任教中學的師資生，也被迫要投入更多的時間與金錢，以取得任教資格（黃淑苓，2003），自然難以多花心力去充實議題教育所需的能力。多數傳統的師資培育模式，是由教授們根據自己的專長或對某一學科的理解設計課程，儘管教師盡心安排，卻難以保證師資生能經驗到統整性的教師專業培訓課程（楊巧玲，2002）。九貫課程實施，從最初高懸課程統整、領域教學，到嗟嘆「協同教學」、「合科教學」之背離原意，最後無奈承認「分科教學」的現實。這一連串的退讓，顯示了統整課程意欲全面取代學科教學，理念與實際產生了巨大的落差（林慈淑，2006）。師培機構在應付九貫課程推動變革之際，心力都放在培育能勝任九貫期待的統整課程與協同教學能力的教師，也就不易將心力投入在議題教育上。

2. 師培經營遭遇的困境

少子化趨勢，已逐漸影響各師培機構的招生情形。加上師培評鑑其中一項要評核師資生教師資格檢定通過率也是一大壓力。晚近教育部補助師資培育之大學辦理精緻／精進等發展計畫，亦將各校師資生的教檢通過率列為申請門檻。這樣的門檻設定不僅缺乏公平正義，也無助於師資培育多元圖像與特色（李雅婷，2014），更使得部分師培機構將培育重心轉而放在以教師資格檢定考試相關的科目上。

即使現今轉而標榜素養導向的師資培育，很多師培機構對素養未有深入瞭解，師資培育機構的教育目標、課程與教學、學習評量等方面，依舊停留在學

科系分化，難以培育跨領域教師人才（吳清山，2018），像議題教育這樣需跨域學習的培育，對不少師培機構來說是一項大挑戰。

二、下一步：沒落或重生

一般而言，師培課程的開設與否，取決於要求、需求、師資等三項要件。要求的部分，端視教育部政策的要求，有政策要求便有開課空間。其次是學校現場的需求若大，議題課程便會持續開設，倘若未來還有其他更需要開設的師培課程，則會壓縮議題相關課程的空間。最後便是目前持續開設「教育議題專題」的學校，剛好有相關專長的師資願意開設，未來若師資退休，又無開課價值，走向停開是很可能的選項。

湯家偉、王俐淳（2021）研究中等師培機構因應最新一波師培變革的態度，該研究抽樣 20 所學校，發現有兩類因應類型，積極類與消極類兩者的比例約為 45：55。積極類的師培機構不僅認同教育部本次變革，更自發性調整課程與教學。消極類的師培機構則是認同教育部本次變革，卻僅針對基本、必要之課程規範項目進行調整。消極因應的原因，大致是學生數不足的現實問題，選修課程傾向不會多開；跨領域課程也有開設上的困難；教檢考試也是限制之一，傾向依考科來規劃課程。

事實上，部分師資培育大學對師資生培育的重點，偏重在如何增進師資生未來擔任教職之基本能力，順利取得教職而已（林和春，2019）。畢竟現今學生修讀教育學程的意願日漸低落，導致許多師培中心降低招生錄取標準，師培中心如何在專業、品德或心理素質等全面把關，已為一大考驗（莊朝勝，謝武成，2009）。議題課程具有跨學門性質（教育部，2018：32），「教育議題專題」稱不上是考科，改列為選修課，確實讓部分消極類的師培機構有正當的理由停開此課程。

倘若師培機構無法再持續開設「教育議題專題」做為正式課程，亦有學者（黃政傑，2005；楊智穎，2019）認為，師培單位可以透過非正式課程的型態，如運用專題演講、社團活動或戶外活動等，進行議題融入教學；或是採潛在課程方式，即透過校園環境佈置或制度建立等，讓議題的教學產生境教的效果，減少因停開「教育議題專題」課程的衝擊。

不過，若將此波師培課程的調整，視為兼顧十二年國教推動所需培育的未來專業教師之素養，同時也下放師培機構更大的自主辦學空間，自然是美事一件。師培機構若認真以對，將議題教育與未來教師專業素養加以緊密連結，相

信議題教育就不會只是「教育議題專題」一門課程開設與否的決定，而是如何真切裝備未來教師議題教育素養的大事。

肆、「議」見未來：思索議題教育的素養

12年國教的課程改革，標示以素養為主軸。素養一方面可以協助個體獲得「優質生活」，另一方面可以協助人類因應當前及未來社會各種生活之挑戰(蔡清田，2012)。未來社會既然充滿各式各樣的挑戰，這些挑戰又是議題教育所欲引領學生去探究與解決的，那麼未來教師的議題教育素養便至為關鍵。

一、素養導向的師資培育

教育部因應未來趨勢的師資培育改革，早在《中華民國師資培育白皮書》看出端倪，白皮書揭櫫「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，培育兼備「教育愛人師、專業力經師、執行力良師」為目標的理想教師圖像(教育部，2012)。基於此教師圖像，白皮書列出新時代良師應具備關懷、洞察、熱情、批判思考力、國際觀、問題解決力、合作能力、實踐智慧、創新能力等九項核心內涵。

教育部(2016)公布的「中華民國教師專業標準指引」便是以白皮書揭示的教師圖像來加以研訂，提出10大專業標準和29項專業表現指標。此十項專業標準分別為標準1：具備教育專業知識並掌握重要教育議題；標準2：具備領域/學科知識及相關教學知能；標準3：具備課程與教學設計能力；標準4：善用教學策略進行有效教學；標準5：運用適切方法進行學習評量；標準6：發揮班級經營效能營造支持性學習環境；標準7：掌握學生差異進行相關輔導；標準8：善盡教育專業責任；標準9：致力教師專業成長；標準10：展現協作與領導能力。此十項專業標準雖有高適切性，但在使教師具備素養導向教學能力方面似乎還有待加強的空間(林政逸、賴慧君，2021)。

2020年教育部又以「終身學習的教師圖像」作為整體教師專業發展藍圖，強調教師須具備「教育愛」「專業力」與「未來力」。並再提出持續精進熱忱與關懷、倫理與責任、多元與尊重、專業與實踐、溝通與合作、探究與批判思考、創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野等九項核心內涵。此有延續與超越師培白皮書揭示的教師圖像之意涵。接著，又推出「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」(以下簡稱指引與基準)(教育部，2021)。

該指引與基準的推出，主要期待各師培大學能專業自主、品質兼顧，並強調素養指標統整連結課綱、打破學科/科目概念，以教師專業素養規劃課程，且

要求教育實踐課程須占專業課程學分數 1/3，並透過師培評鑑引導變革與基準檢核（教育部，2018）。

按前述的指引與基準，教師專業素養的定義是：一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度。明列五大教師專業素養：1 了解教育發展的理念與實務；2 了解並尊重學習者的發展與學習需求；3 規劃適切的課程、教學及多元評量；4 建立正向學習環境並適性輔導；5 認同並實踐教師專業倫理。五大教師專業素養還搭配 17 項專業素養指標，供各師資機構自主地規劃師資培育課程（教育部，2021）。

素養導向的師資培育可說是：正式的職前培育和在職進修階段中，透過有系統的學程和教師參與進修活動，培育職前教師和發展在職教師具備足夠和適切的必備教學、輔導和研究知識、技能、態度和價值，以勝任教師工作，成為一位有效能的優秀教師（吳清山，2017）。從以上所述的師培專業改革傾向，未來師資必須成為會教、能教、樂教的教師，著力最重的是實踐課程的增加。然不能只著重於教師熟稔於促進學生有效學習的各個面向，更應連結 108 新課綱的核心素養。

二、未來教師的議題教育素養

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》定義「核心素養」是個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。其強調學習不宜以學科知識及技能為限，應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。新課綱強調核心素養有三大面向：「自主行動」、「溝通互動素養」、「社會參與」。要培養學生擁有核心素養的特質，教師本身也應具備這些核心素養。具有素養的教師，本身具備教育專業以及教學方法的相關知識，可提升學生學習的效率（吳清山，2018；黃琇屏，2019）。

當前國內教育界不乏將「議題」定位在大家都關注、已具有許多共識、符合社會發展需要且期待學生都能學會的內容主題（黃嘉雄、黃永和，2011：7）。就 12 年國教議題手冊所列的 19 項議題，或是臺教師（二）字第 1020077866B 號令「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」所列的 25 項的眾多的議題來看，意謂此為未來師資必備的教學知能，儘管議題教育的知識量是龐雜的。

審視「中華民國教師專業標準指引」（教育部，2016）當中專業標準第 1 項：「1.具備教育專業知識並掌握重要教育議題」及專業表現指標「1-3 了解

教育階段目標與教育發展趨勢，掌握重要教育議題」；以及在「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」（教育部，2021）的專業素養 1 和 3 的課程核心內容均提及議題素養，而在專業素養 3 規劃適切的課程、教學及多元評量底下專業素養指標 3-4 掌握社會變遷趨勢與議題，以融入課程與教學，更是主張要議題融入。顯見，「教育議題專題」的開設，除了提供師資生瞭解社會變遷與教育興革的主要趨勢，更要讓師資生具備融入課程與教學的能力。

當然，議題也是變動的，它是避免學校或教師該教而未教的重要內涵。若能在統整課程下實施，藉由多觀點的探究，和多視角的學習，透過教師跨學科的教學能力，使學生獲致較完整與更豐富的學習經驗（張民杰、林昱丞，2016）。顯見培育具有核心素養與跨域整合教學能力的未來師資有其迫切性（張慶勳，2018）。

另一方面，「議題」意指有待討論、仍具有爭議性、還具有變化或不安定狀態的事件。其課程的應用而言，「議題」的教育目的與教學方法不應是事實的教導或告知，而是透過這些有待討論、仍具有爭議性、還具有變化或不安定狀態的事件，來引導學生思考、討論與批判可能的解決方法，並藉由獲得結合學科內容與問題解決技能的學習（黃嘉雄、黃永和，2011）。因此，以批判的方式來進行教學，等同於以尊重的態度來對待學生。鼓舞學生問問題、找證據、尋找其它替代方案，對於自身及他者的概念帶有批判敏覺。意謂著學生質疑、挑戰、追求理由與證成之權利受到尊重（Siegel, 1988, pp. 56-57; 蘇鈺楠，2011）。此也意謂師資培育的模式取向宜向社會重建主義（social reconstructionism）與批判教育學（critical pedagogy）的立場靠攏。

議題教育的目的，除了促進學生對社會公共生活議題之關心與認識、強化所學學科知識與生活及社會情境脈絡相結合等目標外，更強調提升學生問題解決、科學探究與思考、反省思考、批判思考及理性決定與行動等能力，並使學生體驗及培養民主社會所需的自由、平等、尊重、正義、和平、關懷和多元等核心態度與價值（黃嘉雄，2015）。順此而論，議題教育的訴求，與 12 年國教新課綱標榜的素養導向，基本上有著十分貼近的理念，都是要將所學知能於生活情境加以回應與應用。也可以說，議題課程可以做為教師進行素養導向課程教學的重要途徑，師培機構增能師資生議題教育的能力，亦是替師資生奠基素養導向教學能力。

總體而言，未來教師的議題教育素養是呼應新課綱核心素養的，「教育議題專題」一門課並不足夠，積極回應此波改革的作法，無疑是期許未來教師具備：1.自發：關切議題趨勢與知識的自主學習態度；2.互動：從自身任教領域專

業出發，與議題倡議者交流對話，並引領學生進行此方面的探究；3.共好：帶領學生應用所學，具批判性與關懷態度，共謀解決人類共同面臨的重大議題。

伍、「議」氣風發：議題教育的配套因應

推動議題教育，其最主要的目的在於讓學校能跟隨社會變遷的腳步，使知識的應用能夠解決人類共同面對的問題。未來教師具備的議題教育素養，便是推動議題教育成功與否的關鍵之一。但要落實師資生的議題教育素養，必須調整師培機構的課程與教學，其他配套措施也要一併建置與配合。

一、師培課程與教學的調整

時代變遷造就議題的產生，學校有必要強化學生對這些議題的認識，裨益學生在生活中面對這些議題時的理解與表現（黃嘉雄、黃永和，2011），進而設法共同解決。若要解決「教師對議題的專業知能不足」、「教師對於議題的重要性體認不足」這二項問題（張嘉育、葉興華，2010），透過職前師資培育課程的一門課或多門課，雖未必是解決教學現場實施困境的最佳良方，但至少有助改善不利的條件。

（一）單科實施模式

如若師培機構得以持續開設「教育議題專題」，張民杰、林昱丞（2016）建議此課的教學大綱可供參考。該課程歸納出課程目標有六：1.瞭解與熟悉 1 至 3 個特定議題的基本概念及對應教學內涵。2.培養師資生對議題的興趣及敏銳度，能夠對社會時事脈動敏銳觀察，找出能融入教學活動之議題、內涵，並能對於議題具有批判、省思、行動的能力。3.培養師資生將議題融入學習領域／學科教學的能力及運用議題設計非正式課程的能力。4. 培養師資生個人能夠體現議題之情懷與素養，以身教影響學生，發揮潛在課程的效果。5. 鼓勵師資生在具備融入教學的轉化能力後，仍能不斷學習、深化議題有關的知識技能與態度。6. 建立分享社群，讓不同學科背景的師資生進行教育專業對話及跨領域的思維激盪。

36 小時（2 學分）的「教育議題專題」課程，教學內容可分特定議題的基本知能以及師資生將議題融入課程的各種做法二部分，全學期以四階段進行規劃：第一階段、課程前導／緒論（約 1 至 2 週）。第二階段、議題的專業知能（約 8 至 14 週）。（授課教師依自身專長教授 1 至 3 個議題）。第三階段、實

地學習／參訪以及議題融入教學的策略（約 2 至 6 週）。第四階段、期末評量（約 2 至 4 週）（張民杰、林昱丞，2016）。

教學方法上，授課教師可依修課學生的特性、學習需求和國高中教育現場的了解，搭配社會時事議題，甚至結合不同的教學策略（如：資訊教育）。授課教師更可以身作則，以個人專業為基礎，關心相關教育議題與社會時事，和師資生共同實踐「自主行動」、「溝通互動」和「社會參與」的教育理念（陳碧祺，2019）。這些都是讓「教育議題專題」課程可以發揮其功能的較佳作法。此外，議題中心取徑（issues-centered approach）的教學法（劉美慧，1998），或是在課室中帶領學生思考與討論爭議性的公共議題（controversial public issues, CPI）（Barton & McCully, 2007; Hess, 2009; Tannebaum, 2020），其精神與應用將可以做為未來所有教育議題教學的參考。

（二）跨域協作模式

重要與新興議題總不斷出現，讓議題可能成為課程統整的組織中心，或是讓跨議題間的共通素養成為串連理解諸多議題內涵的核心，同時側重主題之間的統整，使議題的學習是整體而具脈絡的。那麼，如此推動師培機構的議題教育，將更能兼顧深度與廣度。

再就議題的性質來說，它是可討論與探究的問題，更是問題解決的歷程。有些具實踐特性的議題，甚至要跨領域合作才有成功的可能。因此，藉由議題的結構性及發展性促進領域知識內容的連結，或是搭配學校本位課程、探究與實作、適性化學習、彈性課程（張子超，2017），甚至規劃開設新興議題、跨領域、協同教學等選修課程（許家驊，2017）。師培單位依學校特色與師資專長開設數個議題教育的課程，如：生命教育、人權教育、環境教育、多元文化教育…等選修課程，同時持續開設「教育議題專題」（或是議題融入教學）課程，使師資生對於各項重大且新興的議題能有系統性的認識。

此外，從過去中小學現場實施議題課程的狀況與理想實施的情形來看，議題教育在中小學階段能採「校本課程」或「彈性學習課程」（例如彈性學習課程可開設「議題探究課程」）來實施，使之成為「特色課程」；高中則可於「校訂課程」、「團體活動時間」、「彈性學習時間」等方式實施（張芬芬、張嘉育，2015；國家教育研究院，2020）。議題融入課程的類型，也建議融入式、主題式及特色課程三種作法（國家教育研究院，2020）。

配合中小學教育現場有議題融入的需求，職前師培課程在課程發展與設計、教學原理、各領域教材教法與教學實習，可以增加學校本位課程設計以及

議題融入教學的單元，提升師資生研發議題融入教材的能力，並加開議題專題研究或探究與實作等課程，使師資生具備自主學習的教學設計與指導能力。在師培現有的課程中，或可考慮分散式的融入，例如：教育哲學、教育社會學可以培養學生的批判思考能力；服務學習可以增長學生社會關懷的素養；輔導原理與實務可以連結生命教育、家庭教育、安全教育等；課程發展與設計、教學原理，可以納入議題融入教學的單元；各學科／學習領域教材教法與教學實習可讓師資生能有議題融入教學的教學練習等，這些作法，都能使議題教育更加落實。

（三）建立素養導向的師培課程

以理想來說，師資生要學習廣義的議題教育，除了各種議題教育的基本學識外，還應包括：學校本位課程與課程統整能力、議題融入領域教學的能力、探究與實作的教學能力，以及具備批判思考與社會關懷的素養。議題教育不是增減一門課即能獲致其理想目標。更進一步，趁著此波師培改革，透過素養導向的師資培育課程調整，讓師資生在更多的面向接觸到議題並活用議題。例如臺大師培發展「探究式－素養導向的師資培育」，強調從真實情境的「現象」學習各種知能，將所學應用到各種情境，培養「功能性素養」。亦由師資生自主找尋有興趣的議題，親身經歷發現問題、解決問題的探究過程，培養高層次的「共通性能力」（符碧真，2018）。嘉大師培在教育實踐課程新開設了教育見習、探究與實作和教育實踐行動研究等三門選修課程，並鼓勵師資生自組團隊服務學習。運用 Dewey（1938）「由做中學」的經驗教育理論及 Kolb（1984）「體驗－反思－歸納－實踐」的體驗學習模式，引導師資生以小組合作學習方式，實際投身教學現場的各類操作性學習經驗（吳芝儀，2019）。慈大師培開設教育專題自主學習，協助師資生了解如何設計情境與核心問題，並藉由提問策略讓學生逐步累積探究學習的經驗，在實地學習中持續調整改善，以提升教學專業知能（何緝琪、張景媛，2019）。這些加深加廣的教育議題模組，嘗試透過跨域整合的課程將議題素養交織於師培課程中，更能奠定師資生能具備真正的議題教學能力。

二、議題教育推動的相關配套

議題教育的推動，當然不能僅靠一門課來滿足。期待未來教師能夠於教學現場配合學校課程與活動推動議題教育，職前師資培育確實仍需努力。相關配套若能一併重視，相信議題教育可以不因「教育議題專題」停開與否而感到悲觀，甚至藉師培單位因應素養導向課程改革之際，扭轉議題教育以往的劣勢。因此建議如下：

（一）通識教育的連結

有鑑於大學教育愈專門化的時代，高等教育界早有人主張統整通識教育與專業教育課程，不致偏廢全人素養的理想。例如美國印第安那州聖約瑟夫學院，將通識教育與師資培育課程予以融貫統整（「幸運草模式」），串接通識核心課程、學術主修課程、教育專業課程，及教學實習課程（李雅婷，2011）。由於議題跨域的學習已成趨勢，師培機構若無開課空間，應該可結合學校通識教育的開課能量，讓師資生具備相關新興重大議題的專業知能，師培單位則可專注在如何讓師資生具備議題融入教學與議題探究討論的素養之相關課程。

（二）學校非正式、潛在課程的重視

議題融入非正式課程，其辦理方式可以藉由專題演講、校慶活動、校際活動、競賽活動、班週會活動、社團活動、戶外教育活動等，進行課程融入之教學。例如舉辦體驗營或研習營，讓學生有機會更深入了解各議題之精神與內涵；辦理不同型態之競賽；亦可以議題週方式，結合學校情境之佈置，或利用週會或其他適當時間，安排專家講座，以擴展進學生對議題之認識（張芬芬、張嘉育，2015）。

潛在課程方面，可從境教與身教著手。校園及教室環境的布置可布置議題相關的教材內容；教職工可以身作則，並透過制度建立（例如：垃圾分類制度）而實施、實踐活動的教育（例如，年終捐款點燈活動或者社會服務活動）等，以收潛移默化之功（黃政傑，2005；潘慧玲、張嘉育，2019）。

總之，校園文化的營造是必要的一環，不光在中小學學校現場如此，師培機構亦可做為先鋒典範。學校於各面向的所有作為與措施能反應對人的關懷、包容與正義感，對物之珍惜與公共性之感受，能愛己、更能愛陌生的大眾與自然（國家教育研究院，2020），如此在非正式與潛在課程的整體配搭，將更能營造議題教育的良善氛圍。

（三）議題教學中心的設立

近年傳統師培大學的師培能量急速喪失，比如許多與各科教材教法有關的學系紛紛轉型為以學科為主的學系，導致「各科教材教法」的大學授課教師逐漸流失（楊智穎，2016）。議題教育推廣時，往往也缺少相關的「教材」、「教學場域」、「教學經費」等，尚不希望議題教育尚未站穩腳步眼看就要流失，那麼，不妨由教育部委託各師培大學成立議題教學中心，研發教材與增能未來教師與現職教師，替議題教育做點資源開發與整合的工作。這樣的議題教學中心可以扮演「資源共享的資源平台」，甚至規劃議題教育的增能培訓課程、或

是磨課師課程…等（吳靖國等人，2018）。更期待這樣的中心平台能與現有的新課綱課推系統的有所連結，並與課綱中議題教育內涵連結進行研發推廣，讓各師培大學得以發揮其專長貢獻議題教育所需的課程與教學資源。

陸、結語

就教育理念而言，議題教育的實踐是對「尊重、關懷、正義、永續」普世價值的重視。如欲培養未來學生學習議題有關的知識、技能和情意，使其理解議題發生的背景、性質、現象、內容、成因及影響，養成批判思考及解決問題的能力，以提升面對議題的責任與能力，就必須增能未來教師（國家教育研究院，2020，頁 4-5）。

我國自九貫課程開始重視議題教育，103 學年曾將「教育議題專題」列為職前師資培育課程中的必選，宣示了國家透過師培課程回應社會變遷的決心。但一門課可以承載多少的崇高理念與政治正確？一門課如何能讓師資生對於各種議題有深入的認識與體會？一門課如何讓師資生未來能在教學中融入各種議題而進行教學？或許有太多的質疑，致使教育部放手讓各師培大學於 108 學年後自行處理議題課程的去留。

因應此項轉折，本文雖聚焦探討「教育議題專題」做為職前師資培育課程中養成師資生的議題教育的重要科目，但不意謂未來教師的議題教育素養非得由正式課程推動不可。惟有認清議題教育的意涵，連結到目前人類社會的共同處境，進而反思未來教師應該具備的專業核心素養，才能讓這「教育議題專題」改為選修之轉折後，有個清晰的出路。

與時俱進的師資培育，才能成就未來變動世界的公民。議題教育恰好可以做為師培機構跟隨時代變遷，進而調校整體課程與教學的重要軸線。因此，師培機構要面對的並非停開或續開「教育議題專題」的單純決定，而是如何克服以往議題教育存在的內外困在困境，並有效回應新一波教育改革的變革。若教師專業與開課量能允許的情況下，續開「教育議題專題」，且學校各單位能加開議題教育相關課程，培育未來教師具備議題教育的素養，自然是令人期待的好事。倘若能將議題課程加以擴充與連結，調整成跨域統整的核心，或是形塑素養導向的師培課程，更能全面性增能師資生的議題教育素養。畢竟議題教育的本質不在於介紹議題，而在於探究與思辨，進而培育具有批判與關懷兼具的轉化型知識份子（transformative intellectuals）。假設「教育議題專題」不幸停開，吾人也衷心期盼能從其他非正式課程與潛在課程的方式，增進未來教師議題教育的知能。

此刻國內正積極回應新課綱實施及教師專業素養帶來的新局，期待素養導向的風氣，可以催化師培機構對於議題教育更加重視，與其避免它最後自師培課程中消失不見，還不如讓它在師培過程中持續占有在意與再議的地位。

附表 1

九貫課程中重大議題教育於師培大學開設情形¹

議題	性平教育 ²			人權教育 ³			環境教育 ⁴		
	學年	校數	課數	人數	校數	課數	人數	校數	課數
102	26	74	2919	4	7	371	10	16	622
101	30	59	2374	7	10	391	10	15	522
100	32	67	2615	4	7	296	9	15	576
99	25	51	2091	3	5	210	11	25	971
98	17	34	1577	3	3	92	9	13	327
97	17	41	1657	4	5	47	9	18	378
96	18	36	1550	4	8	8	10	25	325
95	16	34	n.a.	4	7	n.a.	8	12	n.a.
94	13	32	n.a.	2	4	n.a.	7	22	n.a.
93	9	15	n.a.	4	6	n.a.	5	8	n.a.
92	6	21	n.a.	3	8	n.a.	10	12	n.a.
91	3	4	n.a.	4	5	n.a.	8	15	n.a.
90	5	6	n.a.	3	4	n.a.	4	6	n.a.
合計	217	474	14783	49	79	1415	110	203	3721

¹ 附表 1 資料取自大學課程資源網，以師培機構（含教育系所）開課情形為主（開設於通識或專業系所的課程，未能確認是否為師培課程則刪），故有些統計與各校實際數據或有出入，特此說明。

² 此部分已含括兩性教育、性別教育、性別平等教育等課程。

³ 此部分包含人權教育、生命與人權教育、人權與人權教育、人權與法治教育、憲政發展與人權教育等課程。

⁴ 此部分包含環境教育、環境教育概論、環境教育與輔導、環境與幼兒教育、環境教育教材教法等課程。

附表 1

九貫課程中重大議題教育於師培大學開設情形（續）

議題 學年	海洋教育			資訊教育 ⁵			家政教育 ⁶			生涯規劃教育 ⁷		
	校數	課數	人數	校數	課數	人數	校數	課數	人數	校數	課數	人數
102	2	4	141	8	14	404	3	3	151	17	28	1049
101	2	4	220	12	20	634	6	6	260	12	21	673
100	3	4	150	10	15	447	5	6	224	10	15	536
99	1	1	24	9	19	621	5	6	337	12	22	707
98	1	1	n.a.	10	16	394	3	3	131	8	12	456
97	0	0	0	11	19	321	3	3	83	11	18	302
96	0	0	0	11	18	106	4	4	79	7	7	125
95	0	0	0	11	25	n.a.	4	5	n.a.	4	7	n.a.
94	0	0	0	8	21	n.a.	3	5	n.a.	3	3	n.a.
93	0	0	0	7	14	n.a.	2	2	n.a.	5	6	n.a.
92	0	0	0	6	32	n.a.	2	4	n.a.	7	10	n.a.
91	0	0	0	7	34	n.a.	2	6	n.a.	5	6	n.a.
90	0	0	0	7	26	n.a.	2	8	n.a.	3	6	n.a.
合計	9	14	535	117	273	2927	44	61	1265	104	161	3848

⁵ 此部分包含資訊教育、資訊教育概論、資訊科技與教育、資訊教育理論與實務、資訊在教育上之應用、幼兒資訊科技教育...等課程。

⁶ 此部分包含家政教育、家政教育概論等課程。

⁷ 此部分包含生涯規劃、生涯發展與規劃、生涯規劃與適性輔導、生涯規劃課程設計與實施、生涯規劃科教材教法(含性別議題)、生涯規劃教學實習、教育生涯規劃、文教事業生涯規劃、幼教人員生涯規劃與進路發展、教師生涯規劃、身心障礙學生生涯轉銜規劃、藝術生涯規劃、運動員生涯規劃...等課程。

附表 2

全國師培機構開設教育議題專題課程之相關統計

學年	學校數	系所數	課程數	總人數	備註
103	29	32	74	2489	
104	34	50	120	4617	
105	35	52	138	5034	
106	34	57	131	5282	
107	33	55	140	5251	
108	32	55	135	4814	
109	29	48	113	4325	
110	28	49	111	3946	

資料來源：大學校院課程資源網；筆者自行整理

參考文獻

- 方德隆（2000）。九年一貫課程領域之統整。《課程與教學季刊》，3（1），1-18。
- 方德隆、游美惠（2009）。2008 國中小性別平等教育課程與教學實施現況調查。教育部。
- 王金國（2012）。新興課程議題與教育方案的省思與建議。《臺灣教育評論月刊》，1（13），52-53。
- 白亦方、周水珍、杜美智、張惠雯（2012）。新興議題於國中小課程實施的可行性分析。《教育研究月刊》，219，10-22。
- 何縉琪、張景媛（2019）。素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例。《臺灣教育評論月刊》，8（8），51-56。
- 吳芝儀（2019）。因應新課綱素養導向之師資培育。《臺灣教育評論月刊》，8（12），19-23。
- 吳清山（2017）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。《學校行政》，112，14-27。
- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。《教育科學研究期刊》，63（4），261-293。

專論

- 吳靖國（2009）。**海洋教育：教科書、教師與教學**。五南。
- 吳靖國、王嘉陵、張正杰、蔡良庭（2018）。海洋教育融入師資培育課程的檢討與建議。**臺灣教育評論月刊**，**7**（10），17-21。
- 李雅婷（2011）。通識教育與師資培育課程統整方案探究。**通識教育學刊**，**8**，31-51。
- 李雅婷（2014）。論師資培育競爭型計畫資格制定的傾斜。**臺灣教育評論月刊**，**3**（9），48-49。
- 林慈淑（2006）。九年一貫「統整」課程概念的矛盾。**歷史月刊**，**225**，108-114。
- 林和春（2019）。師資生所應具備的核心素養。**臺灣教育評論月刊**，**8**（12），49-53。
- 林佳慧、劉欣宜、許碧如（2019）。十二年國教課綱中議題融入課程之實踐。**學校行政**，**123**，84-98。
- 林政逸、賴慧君（2021）。我國中小學教師專業標準之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**14**（3），1-28。
- 秦夢群、賴文堅（2006）。九年一貫課程實施政策與問題之分析。**教育政策論壇**，**9**（2），23-44。
- 晏向田（2017）。我是數學老師，我教性平。**教育脈動**，**9**，29-33。
- 國家教育研究院（2020）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊（**民國109年10月定稿**）。國家教育研究院。
- 張惠博（2003）。從國教九年一貫課程教學模組之發展協助中小學數理教師專業成長之研究—以評量的觀點評鑑九年一貫課程實施成效與教師的專業成長（**III**）。行政院國家科學委員會專案研究成果報告（NSC91-2511-S-018-021）。彰化師範大學物理系。
- 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。**臺灣教育評論月刊**，**2015**，**4**（3），26-33。
- 張民杰、林昱丞（2016）。師資職前教育專業課程《教育議題專題》課程設計探討。**中等教育**，**67**（3），26-42。

- 張嘉育、葉興華（2010）。中小學課程政策之整合研究之子計畫二：學校本位課程與重大議題探究。國家教育研究院籌備處。
- 張子超（2017）。議題教育的意義與課程融入—以環境教育為例。教育脈動，11，1-8。
- 張慶勳（2018）。素養導向的未來師資培力。學校行政，113，11-18。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要。教育部。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。教育部。
- 教育部（2018）。對準新課綱的師資培育課程與教學啟動～與中小學夥伴攜手研發教材教法。課程與教學協作電子報 16 期
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=4F8ED5441E33EA7B&sms=B69F3267D6C0F22D&s=D8166DF6ADA7944B。
- 教育部（2021）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。臺北市：教育部。
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。教育科學研究期刊，63（4），59-87。
- 莊朝勝，謝武成（2009）。師培心聲：一位師培中心主任的心情告白。學校行政，24，176-192。
- 莊明貞（2012）。課程改革：理念、趨勢與議題。心理。
- 許家驊（2017）。中等學校／國民小學師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之關係初探：教師樣貌及對師資培育之涵意省思。臺灣教育評論月刊，6（7），7-13。
- 陳碧祺（2019）。資訊科技與多元媒體於師資培育課程《教育議題專題》之教學融入與應用。臺灣教育評論月刊，8（1），180-191。
- 湯梅英（2002）。融入或消失？談九年一貫課程中人權議題的課程與教學。師友月刊，420，17-21。

專論

- 湯梅英（2005）。人權教育師資培育工作之推動與困境。**臺北市立師範學院學報**，**36**（1），189-212。
- 湯家偉、王俐淳（2021）。《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點。**當代教育研究季刊**，**29**（2），61-94。
- 黃淑苓（2003）。「九年一貫課程」學習領域教學與師資培育。**教育科學期刊**，**2**（1），111-123。
- 黃政傑（2005）。**課程改革新論：教育現場虛實探究**。冠學。
- 黃琇屏（2019）。淺談師培生應具備的核心素養。**臺灣教育評論月刊**，**8**（12），06-11。
- 黃嘉雄、黃永和（2011）。**新興及重大議題課程發展方向之研究—整合型計畫**。教育部國家教育研究專題研究成果報告（編號：NAER-97-05-A-2-06-00-2-25）。
- 黃嘉雄（2015）。再思考議題課程的性質：十二年國民基本教育新課程規劃之重要課題。**教育研究月刊**，**250**，18-31。
- 楊巧玲（2002）。師資培育課程／教學的創新與九年一貫課程／教學的改革之對應與省思。**國立師範大學教育學系教育學刊**，**19**，187-207。
- 楊巧玲（2015）。中等學校師資培育中獨立設科的性別教育教什麼？怎麼教？一個女性主義教育學的觀點。**臺東大學教育學報**，**26**（2），35-61。
- 楊智穎（2016）。從懸缺課程的觀點探討師資培育課程的革新課程研究。**課程研究**，**11**（2），1-17。
- 楊俊鴻、蔡清田（2018）。議題「融入」或議題「關聯」？局內人/局外人的觀點。**臺灣教育評論月刊**，**7**（10），22-25。
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。**臺灣教育評論月刊**，**8**（4），51-57。
- 楊嵐智、高翠霞（2019）。環境教育議題融入課程的回顧與展望。**教育研究與發展期刊**，**15**（2），1-26。

- 葉明政 (2014)。國小教師對重大議題課程政策實施之個人釋意分析。**課程與教學**，**17** (4)，173-205。
- 劉美慧 (1998)。議題中心教學法的理論與實際。**花蓮師院學報**，**8**，173-200。
- 劉欣宜 (2015)。十二年國教中教師應如何落實議題融入教學。**教育研究月刊**，**260**，79-91。
- 潘慧玲 (2001)。九年一貫課程中兩性教育議題的融入與轉化。載於洪久賢、湯梅英 (主編)，**兩性與人權教育** (頁 27-50)。國立臺灣師範大學。
- 潘慧玲、張嘉育 (2019)。十二年國教課綱中議題教育實施的途徑與作法。**學校行政**，**123**，3-19。
- 蔡清田 (2012)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。五南。
- 錢清泓 (2001)。有地無位、有名無實？：九年一貫重大議題課程實施困境之探討。**國教學報**，**13**，1-17。
- 蘇鈺楠 (2011)。理性、批判思考和教育—論 Harvey Siegel 的批判思考理論。**科學教育學刊**，**19** (1)，25-37。
- 饒見維 (1999)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會 (主編)，「九年一貫課程研討會」論文集 (頁 305-346)。康軒。
- Barton, K. C., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues: Where controversial issues really matter. *Teaching History*, *127*, 13-19.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Routledge.
- Tannebaum, R. P. (2020). Controversial public issues in the secondary classroom. *Teacher Education Quarterly*. *47*(1), 7-26.

Required or Elective? Coping with the Dilemma of Issue-based Curriculum in Teacher Education Program

Chen-Wen Li

"*Studies on Educational Issues*", a course dealing with social changes, was once a forward-looking and a required course in the pre-service teacher education programs. but it is now an elective option. As the 12-year Basic Education is now implemented in Taiwan, yet the issue-based education is no more a compulsory requirement for student teachers, how can they deal with major issues in their future teaching? This paper aimed to examine how the teacher preparation institutions equipped their students with the skills of the issue-inquiry and problem solving. Specifically, the author analyzed the quality and quantity of professional learning experiences related to issue-based curriculum offered by teacher training institutions. The results indicated that issue-based education had a strong connection with competency-oriented teaching which 12-year Basic Education advocated, and it fit the professional standards and competency for pre-service teachers. By including important issues on social changes and future scenario in the formal, informal and hidden curriculum at the universities and colleges, teacher preparation institutions will enhance the prospective teachers' capacity to execute the inquiry-based teaching on major issues, as transformative intellectuals concern about.

Keywords: Issue-based Education, Issue-based Curriculum, Studies on Educational Issues, Teacher Education, Transformative Intellectuals

Chen-Wen Li, Center for Teacher Education & Department of Education and Human Potentials, National Dong Hwa University

Corresponding Author: Chen-Wen Li, email: cwlee@gms.ndhu.edu.tw