



陳榮政  
國立政治大學教育學系教授兼系主任

陳科名  
國立高雄師範大學教育學系博士生

## 學習歷程檔案與素養內涵之探究

### 壹、前言

《十二年國民基本教育課程綱要》（以下稱新課綱）以「核心素養」作為課程發展的主軸，強調學生是自發主動的學習者，學校應透過素養導向課程與教學的實踐，落實課程目標。吳璧純（2017）指出，素養導向的課程與教學，重視從學生的「學習表現」來評量其學習的狀況或成果，此一評量方式不僅能幫助學生導向素養的形成，亦有助於教師實施有效的素養導向教學。核心素養可經學習歷程獲得（洪詠善，2018），可見學生學習歷程檔案可作為教師進行素養導向教學時，診斷學生素養形成與否的重要評量方式。

隨著十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）的實施，大學端入學的考招制度設置了「學生學習歷程檔案」，以優化現有大學入學結構下之備審資料。對大學端而言，學生學習歷程檔案的機制，除了維持其招生理念與選才方式之多元參採的原則外，也因為建立更系統化的審查機制、友善有效率的審查介面，並協助審查者在有限時間內進行高品質審查，乃開始主動與高中教學現場進行對話，形成高中端與大學端共同回應新課綱強調素養精神的現象。

由此看來，素養導向之課程改革對高中教學與大學端入學皆產生了結構性的影響，此一影響均與學生學習歷程檔案有關。學生於後設認知過程中所建置的學習歷程對高中師生而言，不再只是為了大學招生考試而預備，亦能作為教師檢視其課程設計是否真正落實素養導向教學的精神，並確認學生是否達其學習目標的重要證據；大學端也總算能真正藉由學習歷程檔案挑選到具備合乎自己校系專業的潛在人才。

## 貳、學習歷程檔案的分類與實施精神

### 一、學習歷程檔案之分類

依據教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）（2019）「高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點」，學習歷程檔案應包含以下四大項目：

（一）基本資料：姓名、身分證明號碼、擔任校級、班級、社團幹部紀錄及其他學籍相關資料。

（二）修課紀錄：學校報經各該主管機關備查之課程計畫所開設各科目課程之學業成績及課程諮詢紀錄。

（三）課程學習成果：前款課程產出之作業、作品及其他學習成果。

（四）多元表現：彈性學習時間、團體活動時間及其他表現。

就多元表現中所指之彈性學習與團體活動時間來看，可包含自主學習計畫、成果競賽表現、社團活動經驗、擔任幹部經驗、檢定證照、服務學習經驗、非修課紀錄之成果作品及特殊優良表現證明等九項內容。

### 二、學習歷程檔案繳交規範

#### （一）提交流程與件數

有關學習歷程檔案各項目資料的提交方式，均是先存於學校學習歷程檔案庫中，再依國教署所訂之時間，由各校承辦人員提交至中央資料庫。然實際操作時，仍稍有不同，大致可再分為三種型態：

1. 由各校業務承辦人建立資料後，「每學期」於國教署規定之時間內，負責提交至學習歷程中央資料庫，例如基本資料及修課紀錄。其中，修課紀錄裡的課程諮詢紀錄僅留存於各校學習歷程資料庫。

2. 由學生「每學期」上傳至學校學習歷程平台（各校可自訂學生每學期上傳總件數），經任課教師認證為相關修課之產出（不進行評分與評論）後，於每學年自行再勾選至多六件，經由學校人員提交至中央資料庫，例如課程學習成果。屆時學生於高三參與大學端多元入學時，能自中央資料庫勾選提交至招生單位之件數上限，大學至多三件，技專院校因不同升學管道，至多上傳九件。而學習成果可呈現的內容琳琅滿目，大學招生委員會聯合會於官方網站上建議學習準備方向可包含書

面資料、實作作品、自然科學領域探究與實作成果、社會領域探究活動成果等。

3. 由學生「每學年」上傳至學校學習歷程平台，並勾選至多10件後，再經由學校人員提交至中央資料庫。

依據前列所述，國教署提供了很清楚的比較表進行說明，如表7-1。

表7-1  
學生學習歷程檔案蒐集項目詳細內容

學習歷程學校平臺		學習歷程中央資料庫	
項目	內容	項目	內容
基本資料	學生學籍資料 (含校級、班級及社團幹部紀錄)	基本資料	同學習歷程學校平臺之資料 • 學校每學期提交
修課紀錄	學校報經各該主管機關備查之課程計畫所開設、有採計學分之科目／課程學業成績及課程諮詢紀錄	修課紀錄	同學習歷程學校平臺之資料； 不包括課程諮詢紀錄 • 學校每學期提交
課程學習成果	(需任課教師認證) 前款科目／課程產出之作業、作品及其他學習成果 • 每學期學生上傳時間及件數由學校自訂	課程學習成果	同學習歷程學校平臺之資料 • 學生自一學年上傳至學校平臺之課程學習成果，勾選至多6件，由學校每學年提交
多元表現	彈性學習時間、團體活動時間及其他表現 • 學生上傳時間及件數由學校自訂	多元表現	同學習歷程學校平臺之資料 • 學生自一學年上傳至學校平臺之多元表現，勾選至多10件，由學校每學年提交

註：高級中等教育階段學生學習歷程檔案110學校說明版，教育部，2021，作者。

## (二) 檔案格式與大小

依據教育部(2021)所公布之最新說明課程學習成果及多元表現每件成果可繳交的類型包含文件、影音檔及簡述等，其中文字字數、檔案格式及大小規範如表7-2。

從表7-2可見，不管是哪一類資料，文字字數均以100字為上限；文件的檔案格式限定是pdf、jpg、png，大小為4MB；影音檔案的格式限定為MP3或MP4，大小以10MB為上限；此外，僅有多元表現可使用外部連結，且限定格式類型為文字。

表7-2  
學生學習歷程上傳檔案格式與大小

資料項目	檔案格式類型	內容說明 (檔案大小或簡述文字之字數)
課程諮詢紀錄 (只限校內平臺)	文件：pdf、jpg、png	每件固定上限2MB
	簡述：文字	每件100個字為限
課程學習成果	文件：pdf、jpg、png	每件固定上限4MB
	影音檔案：mp3、mp4	每件固定上限10MB
	簡述：文字	每件100個字為限
多元表現	證明文件：pdf、jpg、png	每件固定上限4MB
	影音檔案：mp3、mp4	每件固定上限10MB
	外部連結：文字	—
	簡述：文字	每件100個字為限

### 三、學習歷程檔案實施精神

參考教育部「108課綱資訊網」及國家教育研究院官網上與十二年國教相關資料，整理出學習歷程檔案之實施，是希望達到：

#### (一) 優化舊有大學招生考試的弱項

學生學習歷程檔案是過往大學多元入選管道中備審資料的優化，除了保留過去能呈現學生紙筆測驗無法測得之能力的特點外，更消除了過去備審資料中三大常被詬病的現象：短期、加重高三學生升學壓力、真實性有待確認。

過去的備審資料，多是在高三申請大學時才開始預備，因此無法完整記錄學生在高級中等教育階段時的學習表現，但新課綱所推動的學習歷程檔案，藉由加入每學期紀錄及任課教師認證等兩大機制，不僅能幫助學生在高中三年裡記錄各種課程的學習內容、過程、收穫與反思，並盡可能地呈現出學生學習軌跡、個人特質與能力發展外，同時透過教師的認證強化課程成果之真實性。

#### (二) 凸顯個別化且質量並重的特質

學習歷程檔案之勾選有件數限制，因其強調質量並重的精神，在其中完整呈現一份如何學習的整體脈絡，遠比堆疊多個活動參與要來得有參考性。此外，過去常會有一種想法，認為參與校外（或國外）活動在申請大學時，應該會比參與校內活動顯得更有優勢，然而，學習歷程檔案要學生針對自己的多元表現撰寫「綜整

心得」，期待學生於其中說明參與的動機與心得感想，透過這些心得資訊，提供大學端入學審查資料時，能更清楚瞭解眼前參與甄選的學生是否是大學端所需要的人才。

### （三）提供學生未來生涯探索與定向

學生在整理學習歷程檔案的過程中，可以及早思索自我興趣性向，逐步釐清生涯定向；此外，教師亦能藉由學生學習歷程檔案的內容，透過相關工具（如牌卡、性向測驗）配合訪談機制，引導學生覺察自我興趣。

### （四）幫助學生習得多項的素養能力

學習歷程檔案對於學生後設認知的訓練有實質的助益（教育部高中優質化輔助方案，2021），因其著重在學生對於課堂學習的歷程和反思，意即學生至少要能覺察自己會什麼、不會什麼，所謂的學習成果也不只是將課堂上的學習單或作業直接呈現，而須加入自己在其中的反思。

### （五）作為教師調整教學設計的反饋

透過學習歷程檔案可以看見學生學習的軌跡，包含作業完成的情形以及對學習的想法，不像數學解題僅是寫出正確答案，還要寫出其中的心路歷程，例如學習過程中的困境和解套策略的描述。這些資訊可以提供教師瞭解學生們認知的歷程，並據此作為教學設計調整的參考。

### （六）促進學校課程總體計畫的盤整

為促使各校真正落實新課綱，教育部於2019年公布「高級中等學校課程評鑑實施要點」，規範各校應每學年定期蒐集、運用或分析學生學習過程、成效及多元表現成果之相關資料，辦理課程自我評鑑，以掌握學校課程實施之具體成效。可見，學習歷程檔案可提供學校進行課程總體計畫自我評鑑時之相當資訊。

綜上所述，優質的學習歷程檔案不在資料的堆疊或必須具有特殊輝煌的成果，而在於學生能主動將學習所領會到的抽象意念，轉換成有系統的具體文件或檔案，進而使瀏覽者（如大學審查者）能夠接收到個人所欲傳遞的資訊。此一製作學習歷程所需的能力恰好回應了新課綱的基本理念（自發、互動、共好）的三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，也是不受限於高中三年任一學科知識及技能且能產生學習遷移的「核心素養」。

## 參、素養的內涵與學習歷程檔案之對應

根據新課綱所示，「核心素養」是指一個人為了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，強調學習應關注學習與生活的結合（教育部，2014）。吳清山（2018）認為，素養的內涵具有其複雜性和差異性，雖然國內外學者詮釋略有不同，但共通性皆是重視高層次的態度和價值。如此看來，素養的內涵是一種面對問題時，能提取所學習過的知識或技能進行「運用」，進而解決問題的高層次綜合能力。

透過前文可以看到學習歷程的實施，隱含了不少正面價值，更有助於學生核心素養的培養。新課綱隱含理念與制度，在實際執行時是否能貫徹落實素養的內涵？下面就目前於教育現場實施學習歷程檔案後所見之現象提出幾項反思。

### 一、課程學習成果是「學生的學習成果」，還是「教師的教學成果」

前文提及，學習歷程檔案關注的是「歷程」和「反思」，所謂的課程學習成果，應是學生在課程學習過程中，配合教師提供之作業、學習單與紙筆測驗等，對自我學習內容的蒐集與記錄，意即需要加入學生個人的學習心得、收穫、啟發與反思等歷程，是一種記錄自己學到什麼、經歷了什麼、發現了什麼及對自己的影響是什麼的後設認知，是一種可遷移到現實生活中的「覺察」素養。

然多數學生確實「按照」教育部學習歷程作業要點的字面規定，所提交之課程學習成果僅是課程上所繳交之作業、作品及其他學習成果，例如學習單或考卷；而教師的認證也僅止於確認學生所提交的學習成果，是否為自己所提供的作業與學習單。如此一來，學生所提交的學習成果反映的是教師教學的過程與內容，既無法看出學生個別化的學習歷程，也阻斷了核心素養的養成。

### 二、實作作品的定義是「純手作」，還是「含創作」

課程學習成果包含「實作作品」，然對於「實作作品」並無具體定義。看來很清楚的名詞，對照目前學生已上傳的資料來看，可稱得上「實作作品」的，包含作文、實驗紀錄、考試卷、學習單、照片、影片等，但是什麼才可以稱得上是大學端入學所需要的「實作作品」？教學現場目前仍是各說各話、莫衷一是，使得學生無所適從，詢問教師，教師們也只能是不置可否。

「素養導向」的教學強調知識與情境脈絡的連結，學生能於情境中學習，也能將所學應用於情境脈絡中（林永豐，2017）。任宗浩（2018）認為，學生的核心素養需藉由素養導向教學來培養，素養導向教學需透過設計良好的素養導向評量方能引導，布題強調應用核心知識與技能以解決接近生活真實情境脈絡中的問題。如此看來，學生所呈現的學習成果（實作作品）能否呈現學生具備素養，反而與教師是否具備核心素養評量的能力息息相關，若教師無法設計結合「學習表現」和「學習內容」的作業，意即設計出理解或解決真實情境中的問題，讓學生能於應用如總綱所定義三面九項中之符號運用、多元表徵、資訊媒體識讀與運用以及系統性思考等跨學科、甚至跨領域等共同核心能力的評量作業，那麼這樣的實作作品僅能是按表操課的「純手作」，而不具備能看見學生素養的「創作」。

此外，實作作品又如何轉化成書面資料上傳至學習歷程資料庫，也是教學現場教師與學生的疑問。

### 三、學習歷程考驗的是學生素養，還是教師引導能力

基本資料及修課紀錄是由各校業務承辦人員於國教署規定之時間內，負責提交至學習歷程中央資料庫，因此學生在這兩個項目的提交準備上，並不需要另外花時間預備或受個人綜整能力影響。新課綱實施以來，親師生們對於「課程學習成果」及「多元表現」，比起其他二者，有更多的焦慮和無所適從，因為其涉及文字撰寫、反思、檔案媒體製作等能力；此外，由於設有提交期限，原本高三才需要準備的備審資料，優化後變成每學期均有時間壓力，各校教師也跟著焦慮於學生是否上傳，因這涉及學生升學權益。至此，學習歷程的繳交已經不單純是學生個人問題，現已成為每學期各校承辦教師和家長的責任，也牽扯到教師能否具備引導學生製作的能力或善盡督導責任。

雖然教育部高中優質化輔助方案計畫為解決現場師生對於學習歷程的焦慮，於2021年2月起分別於全國北、中、南舉辦了數場學習歷程檔案工作坊（教育部高中優質化輔助方案，2021），除瞭解現場教師可能遭遇的困境，並提供解決策略外，最終目的在於提供現場教師引導學生製作學習歷程檔案的能力。如此看來，不得不令人思及學生學習歷程檔案製作的結果，會否因為各校教師能力而有優劣差異？原本期待學生在此歷程中習得的後設能力，教師的引導功力會否成為學生習得的關鍵？

#### 四、學習歷程呈現的是學習的真實樣貌，還是社會的價值觀

社會領域探究活動成果的準備，是在部定必修課程中準備抑或是在加深加廣的課程中完成？這也考驗著社會科教師及學生學習歷程檔案的完成。仔細觀察社會科領綱歷地公中六個學分的部定必修即有建議的探究活動，但現場教師有對於領綱不熟悉者，或因課程時數壓縮產生趕進度壓力者，而將探究與實作部分的課程成果留待加深加廣的課程中完成，如此一來，為選修加深加廣的學生將缺乏社會科探究與實作的課程成果，也就是沒有機會落實讓學生將所學素養化的歷程。

此外，多元表現將過去大學甄選第二階段參採之項目整併為九種類型的資料，除了幹部經驗不因學生就讀學校有差異外，其餘類型之資料的呈現，均可能受到學校所在區域、社區條件、家庭背景、師資結構、師資專業、軟硬體設備所影響，無法確實展現學生素養能力。再者，學生會有時間去參與這些活動嗎？每間學校可提供的學習資源不一會否影響學生能夠呈現的豐富度？另外，此一新制度在過去師資養成中並未特別著墨，對於是否具備指導學生自學的專業能力，也有待考證，是以，學生於自主學習中所展現的多元表現資料，是否能作為教師評估其素養導向教學調整的依據，也就不得而知了。

最後，教師對學生學習成果與學習目標、學生圖像及素養能力的確認與檢核新課綱強調各校發展校本學生能力圖像，然現場教師以校本學生能力指標作為學生學習目標的課程設計終究是少數，是以，學生學習歷程中所展現的學習成果最多只能看出學科知識學習的軌跡，對於檢核學生校本素養能力的培養恐淪為空談。

### 肆、國外經驗

在美國，高中生申請大學的方式與臺灣相差許多。首先，申請美國高等教育機構所需要的項目會依照學校而有所不同，因此學生需要依照自己想報考的學校準備不同的申請資料。此申請項目包含高中在校成績（Grade Point Average, GPA）、推薦函、校內與校外活動表現、AP課程等。這些申請項目又可分成兩部分，分別為GPA、SAT（Scholastic Assessment Test）等注重「數據」的項目，以及課外活動表現、經歷、論文、推薦信、作文等發揮空間較大的項目。目前美國大學入學考試的設計對於社經地位高的人較有利，像是可重複考多次SAT，再選取其中最高的成績，或是請專業顧問協助輔導學生寫出最符合各校需求的履歷與文章等。

但其實此現象不僅限於美國，秦夢群（2004）指出臺灣做備審資料的費用對社經地位相對不利的學生帶來一種競爭形式的不公平。清寒學生在打工賺取生活費的同時，無經濟負擔的學生可學習彈奏樂器、參加運動比賽、學校社團活動等，較有許多時間可彈性運用。這造成了高中生學習內容豐富程度之差異性，而臺灣的學習歷程檔案正有可能加大此不公平性，因此，大學端需將學生社經地位差異納入審查考量，且重要的是要確立審查制度，建立一個完整的評分機制。

以加州大學為例，為落實公平性與客觀性，大學審查人員除了內部人員，還包含外部審查人員，例如高中教師、高中輔導人員與其他行業的校友等。反觀臺灣，第二階段評分以系上教授的判斷為唯一依據，缺凡客觀且公開透明的錄取標準。

行政方面，加州大學系統錄取新生時，以各分校作為錄取單位，辦理試務工作時，也以分校內有層級作為實際執行單位，辦理作業不僅人力充足，也較能掌握審查人員的專業素質。臺灣大學雖由學系實際執行招生錄取等工作，卻只能透過校級的教務處統一整合管理，顯現出各學系內普遍缺乏足夠專職行政人力，限制了大學落實招生專業化之程度（游茵茹，2021）。

除了美國，日本大學申請制度也與臺灣有許多不同之處，其中差異最大的為每一所大學有獨自考題，學生需要一間一間報考，不像臺灣的分發制度。日本申請大學的方式主要有三種，分別為「一般入學制度」、「學校推薦型選拔制度」，以及「綜合型選拔制度」。一般入學制度為上述提到的需要報考兩次的考試制度，考試分為第一次的「センター試験」與每所大學各自設計的考題之「二次試験」。學校推薦型選拔制度則是需由校長向大學端推薦學生之制度，且此制度會看學生的高中在校成績、申請動機等大考成績以外的項目，又可分成大學端開放給指定高中名額的「指定校制」與開放給全體高中生的「公募制」。但有指定校制的大學主要開放名額給私立高中學生，因此並不是任何人都可以申請。綜合型選拔制度類似臺灣的特殊招生制度，大學端會開放名額給全體高中生並尋找符合大學期望收到之學生。此方式除了書審以外，通常還會需要提交檢定成績、小論文，以及進行面試等，篩選方式依各間學校規定而有所不同。此制度並不是完全不看考試成績，有些學校可能會要求學生在「センター試験」中需達到一定的程度。

針對上述提到的「センター試験」，日本文部科學省已在2020年廢除。由於此考試主要出題方式為選擇題，偏多記憶性考題，有背就有分數。日本教育學者認為學習不應該只是把課文內容記下，而是要培養思考能力、判斷能力與表達能力（大驗学入試センター，2021）。因此在廢除此制度後，改成推行「大學共通考試」，

難度加深，考試內容不再是制式化的題目，也不再是找唯一解，而是找最適合的答案。筆者認為這可與臺灣素養題做類比，且從此制度的廢除可知，不只臺灣，日本也逐漸在改變教育方針。但日本相較於美國與臺灣，考試制度較為單純，大部分還是採取考試入學的方式，較少像臺灣的學習歷程檔案、美國推薦函、社團活動經歷等非考試制度的項目。

## 伍、結語

學習歷程檔案對高中教學而言，可說是素養導向課程改革的成績單，也是開啟大學與高中教師對話的重要契機，更是大學端能藉此查找有意願就讀之學生是否具備系所所需能力的重要依據。眼前看來，在實際教學現場中有許多負面聲浪或技術層面的問題需要克服，但若教育現場教師富有哲學素養，則對教育工作上面臨的各種問題，就能從教育的「根本」理念與教育的目的去反思當為或不當。

## 參考文獻

- 大学入試センター（2021）。令和4年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト実施要項。
- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。載於蔡清華（主編），課程協作與實踐（第二輯，頁75-82）。教育部協作中心。
- 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。https://doi.org/10.6209/JORIES.201812\_63(4).0009
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，**6**（3），30-34。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，**275**，4-17。https://doi.org/10.3966/168063602017030275001
- 洪詠善（2018）。素養導向教學的界定、轉化與實踐。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。教育政策論壇，**7**，59-83。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。https://reurl.cc/OkmROg
- 教育部（2021）。高級中等教育階段學生學習歷程檔案**110**學校說明版。作者。
- 教育部高中優質化輔助方案（2021）。橋接大學端與高中端對於學習歷程檔案的認知落差。高優季報，**9**，18-20。
- 教育部國民及學前教育署（2019）。高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點。https://reurl.cc/YjYYpl
- 陳郁仁（2020）。淺談108課綱裡的學生學習歷程檔案。臺灣教育評論月刊，**9**（5），91-9。
- 游茵茹（2021）。大學入學制度參採高中學習歷程檔案：我國與美國加州大學系統的跨國比較。中等教育，**72**（2），28。https://doi.org/10.6249/SE.202106\_72(2).0012

