

2025年5月

第14卷 第5期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review

Monthly

本期主題 高教推動自主學習之問題與因應

近年來，大學配合高等教育深耕計畫，推動鼓勵大學生與師培生自主學習的多項改革措施，包括制定自主學習辦法及將每學期課程由18週調整為16週，以提供學生更多自主學習時間。此舉對教師課程安排與學生學習成效產生深遠影響，值得深入探討。因此，本期以「高教推動自主學習之問題與因應」為主題，收錄多篇理論與實務研究成果。

本期主題評論共計17篇，涵蓋自主學習的理論基礎、課程實踐與新興科技應用等面向。包括探討學習者中心轉向的理論分析、自主學習於師資課程的實施策略、學期縮短對課程與教師角色的影響，以及AI技術如何改變自主學習模式等。其中也納入社會情境實踐案例，如大學農園、社會參與課程等，呈現多元實踐場域。

國際觀點方面，亦收錄越南大學生應用數位科技進行漢語學習的經驗；政策層面則有UNESCO彈性學習倡議之反思。另有學者針對現場問題提出教師增能與制度建議，協助深化自主學習實踐。期稿件均經雙向匿名審查。「主題評論」部分聚焦高教推動自主學習之理論、實踐與相關議題；「自由評論」部分則收錄17篇文章，「專論」部分收錄3篇文章，內容涵蓋教育政策與制度探討、教師專業成長與教學創新、學生發展與輔導、文化多樣性與弱勢族群教育、課程創新與社會責任實踐等，從多元面向剖析當前教育議題，提出精闢見解，豐富了本期內涵。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

吳俊憲（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心
暨博雅教育中心教授）

副總編輯

林祖強（國立高雄科技大學博雅教育中心助理教授）

執行編輯

林宜樺（國立臺北教育大學教育經營與管理系助理教授）

2025 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系退休教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	張國保（銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問）
吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系退休教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2025 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系退休教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	陳黛芬（東海大學教育研究所助理教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	曾壁光（國立臺灣師範大學工業教育學系助理教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	黃永和（國立臺北教育大學教育學系教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（臺南應用科技大學幼保系助理教授）	葉川榮（國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授）
李雅婷（國立屏東大學教育學系教授兼教育學院院長）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	劉子彰（國立中興大學優聘副教授兼教師專業發展所所長）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	蔡進雄（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）
林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	賴志樞（國立臺灣師範大學國際與社會科學學院院長）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系退休教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）

輪值主編

評論 李雅婷（國立屏東大學教育學系教授兼教育學院院長）

文章 黃永和（國立臺北教育大學教育學系教授）

專論 吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）

文章 吳錦惠（台南應用科技大學幼兒保育系助理教授）

當期執編 曹瀨方（國立臺北教育大學課傳所分組合作學習計畫助理）

文字編輯 麥淑芳、何岱蓉、蘇玉婷（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛萍（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
811213 高雄市楠梓區海專路 142 號 海天樓三樓 306 室
電話：(07)361-7174 #23692、18910

聯絡人：麥淑芳
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

高雄市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 14 No.5 May 1, 2025

Since November 1, 2011

Publisher

Wu, Chun-Hsien (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

Deputy Editor

Lin, Tzu-Chiang
(Assistant Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

Executive Editor

Lin, Yi-Hua
(Assistant Professor, National Taipei University of Education)

2025 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Retired professor, University of Taipei)
Chang, Ju-Hui (Professor, National Taitung University)
Chang, Kuo-Pao (Visiting Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Retired professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2025 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Retired professor, University of Taipei)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, Tunghai University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Huang, Yung-Ho (Professor, National Taipei University of Education)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lai, Chih-Chien (Dean, National Taiwan Normal University)
Lee, Ya-Ting (Dean, National Pingtung University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Retired professor, National Taitung University)

Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Pi-Kuang (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Tainan University of Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Chuan-Rong (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Jung-Chuan (Associate Professor, National Chung Hsing University)

Editors

Review Articles	Lee, Ya-Ting (Dean, National Pingtung University)
	Huang, Yung-Ho (Professor, National Taipei University of Education)
Essay Articles	Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
	Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Tainan University of Technology)

Managing Editor

Tsao, Ching-Fang (Assistant, National Taipei University of Education)

Text Editors

Mai, Shu-Fang; Ho, Dai-Rong; Su, Yu-Ting
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No. 142, Haizhuan Rd., Nanzi Dist., Kaohsiung City 811213, Taiwan (R.O.C.) (National Kaohsiung University of Science and Technology)
Tel: (07)361-7174 #23692, 18910

Place of Publication

Kaohsiung, Taiwan

E-mail: ateroffice@gmail.com (Mai, Shu-Fang)

All rights reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

近年來，大學配合高等教育深耕計畫，推動多項鼓勵大學生與師培生自主學習的新措施。不僅制定自主學習辦法，也將每學期 18 週課程調整為 16 週，讓學生利用剩餘時間自主學習。這一改革對教師課程安排與學生學習成效所帶來的影響，值得深入探討。本期期刊即聚焦於此議題，收錄相關研究成果。

本期專論共收錄 17 篇文章，涵蓋從自主學習理論基礎到實踐策略及新興科技應用的多元面向。首先，歐陽彥晶教授探討從教育自主性到以學習者為中心的自主學習轉向，奠定理論基礎；王佳琪副教授則分析高等教育推動自主學習的挑戰與因應。實務層面上，賴秋琳副教授分享了自主學習模式融入師資培育課程的設計與成效，何繼琪教授與沈麗芬組長亦初探師資生自主學習實施策略。針對學期縮短政策，成力庚副教授與張民杰教授探討其對課程與學習成效的影響，張浩置先生與陳若帆先生則聚焦於自主學習週帶來的教師角色轉變。蔡淑敏助理教授則從師生角度檢視自主學習制度設計與實踐間的落差。在新興議題方面，生成式 AI 對自主學習的影響逐漸浮現。陳啓東教授與謝念慈教授分別就 AI 帶來的挑戰與新思維進行深入分析，提醒教育現場需及早調適。實踐場域亦持續擴展，林意雪副教授以社會參與課程為例，討論自主學習在真實情境下的挑戰與解方；薛曉華副教授則以大學農園為案例，探討社會情緒學習（SEL）促進自主學習的可能；楊雅婷等教授從跨科際問題導向課程，剖析成年湧現期學習者的特殊需求與課程設計策略。國際視野方面，阮氏莊小姐分享了越南大學生運用數位科技促進漢語自主學習的經驗，拓展本期議題的廣度。最後，吳明錡簡任秘書以 UNESCO 彈性學習倡議為基礎，反思臺灣高教跨領域自主學習的發展方向；謝才智助理教授與楊世裕博士生則從現場問題與教師增能策略出發，為未來自主學習深化提供實務建議。

本期稿件均經雙向匿名審查。「主題評論」部分聚焦高教推動自主學習之理論、實踐與相關議題；「自由評論」部分則收錄 17 篇文章，「專論」部分收錄 3 篇文章，內容涵蓋教育政策與制度探討、教師專業成長與教學創新、學生發展與輔導、文化多樣性與弱勢族群教育、課程創新與社會責任實踐等，從多元面向剖析當前教育議題，提出精闢見解，豐富了本期內涵。

本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊物的支持，並特別感謝審稿者、執行編輯曹瀟方助理、所有編務同仁及學會助理的辛勞與付出。因為有大家的共同努力，本期期刊才能順利完成，謹此致謝。

李雅婷

第十四卷第五期輪值主編

臺灣教育評論學會常務理事

國立屏東大學教育學系教授兼教育學院院長

黃永和

第十四卷第五期輪值主編

國立臺北教育大學教育學系教授

本期主題：高教推動自主學習之問題與因應

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 歐陽彥晶 從教育自主性到自主學習--以學習者為中心 / 1
- 王佳琪 高等教育推動自主學習的挑戰與因應策略 / 8
- 賴秋琳 自定進度之自主學習模式融入師資培育課程之設計與成效 / 16
- 何縉琪 師資生自主學習實施策略與成果初探 / 24
- 沈麗芬
- 成力庚 高等教育 16 週制對課程設計與學習成效之影響 / 31
- 張民杰 大學學期週數縮短對課程成效影響初探—以「班級經營」課程為例 / 36
- 張浩置 自主學習週與教師角色轉變：
· 陳若帆 16 週學期新制下的教育創新與實踐 / 43
- 蔡淑敏 從教師與學生視角淺談大學自主學習制度設計與實踐 / 53
- 陳啓東 生成式 AI 對大學生自主學習之挑戰與因應 / 61
- 謝念慈 AI 時代的大學自主學習思維及做法探討 / 71
- 林意雪 大學社會參與課程中自主學習的挑戰與解方 / 82
- 薛曉華 以社會情緒學習（SEL）做為高教促動自主學習的橋樑：
來自一個大學農園學習的教學實踐案例 / 89
- 楊雅婷 唐功培 跨科際問題導向課程發展作為成年湧現期之因應 / 98
- 朱娟秀 許怡欣

- 阮氏莊 運用數位科技促進越南大學生漢語自主學習 / 105
- 吳明錡 從 UNESCO 彈性學習倡議
反思台灣高等教育跨領域學習的下一步 / 113
- 謝才智 高教推動自主學習之問題與因應 / 121
- 楊世裕
鄭章華 教師自主學習教學增能的關鍵策略 / 129

自由評論

- 林芝旭
湯堯 從國際組織論證臺灣培育博士級人才 之策略探究與建議 / 136
- 吳錦惠 新住民女性生活適應、語文學習的問題反思 / 145
- 蕭貴徽 商管領域中探究生成式 AI 應用文獻之分析 / 149
- 余錦芬 詮釋學與課綱實踐：反思 108 課綱的核心理念與落實困境 / 159
- 黎士鳴
張喆
劉子瑜 從學生的愛情觀談大學情感教育之推動 / 166
- 張慧如 從教學實例探討親職教育對隔代教養之啟示 / 172
- 宋峻杰 日本「校園律師（スクールロイヤー）」制度初探 / 176
- 應愛 微歧視與校園霸凌-無心與故意的距離 / 182
- 吳昇輯 正念及自我慈心對身心健康與人際關係之影響初探 / 190
- 王前龍 原住民族語師資生族語演說能力之自主學習鷹架支持 / 194
面對少子化原住民地區棒球運動推展之困境—
- 劉昱承 以台東縣紅葉國小為例 / 199
- 宋一信 從國民體育法修正增訂第二十條之一探討
擴增保障中學體育班政策之必要性 / 205
- 李昌杰 從教育經濟學觀點淺談技術型高中的現況與未來展望 / 213

- 洪麗卿 國際教育融入國小社會領域之理念與實踐 / 219
- 張祐甄 跨世代國小教師互動的教育專業能力之初探 / 225
- 黃寶億 多元型態的教師專業學習社群運作之研究 / 233
- 張力亞
朱俊彥 大學協力鄉村小學教育的行動設計與效益反思 / 239

專論文章

- 張德銳 更好的回饋促進更好的教學：公開授課與專業回饋 / 245
- 郭蓉蓉 108 課綱彈性學習課程規劃面實踐情形之研究：
以統整課程為例 / 274
- 林哲瑩 運用群眾募資於社區工作課程以實踐 USR 與 SDGs-11 / 292

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 316

臺灣教育評論月刊第十四卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 320

臺灣教育評論月刊第十四卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 321

臺灣教育評論月刊 2025 年各期主題 / 322

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 323

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 324

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 325

臺灣教育評論學會入會說明 / 329

臺灣教育評論學會入會申請書 / 331

封底

從教育自主性到自主學習--以學習者為中心

歐陽彥晶

國立屏東大學商業大數據學系教授兼教務長

一、前言

隨著高教深耕計畫的教育指標指引，各樣的創新教學模式的興起，教師及學習者之間的角色也有所轉變。從傳統的以教師為中心的教學方式轉向以學習者為中心，這樣的學習模式轉變也越來越重要（Almusharraf, 2020）。Lin 與 Reinders（2019）認為以學習者為中心學習的核心就是自主性，鼓勵學習者自主做出選擇、訂定研究問題，並自行尋求答案。再者，隨著人工智慧（Artificial Intelligence, AI）、數位化與資訊多元呈現的時代浪潮下，自主學習已成為高等教育轉型過程中的核心議題，數位科技不僅改變知識傳遞的方式，更徹底重塑學習者搜尋、獲取、整合與應用知識的過程。

在現今高等教育創新教學的倡議風潮下，教育自主性（Autonomy in Education）與自我導向學習（Self-Directed Learning, SDL）是兩個備受關注且相互關聯的核心概念，強調過去以教師中心模式逐漸轉向以學習者為中心的模式已成為趨勢。在學習的資源日益增多及創新教學議題興起之下，培養學習者自主管理學習過程和建構知識的能力變得至關重要。因此，透過鬆綁教育自主性相關的法規與政策推動，進而產生自我導向學習的相關行動方案研究，不僅在學術界持續深化，也在實際教育場域中不斷探索其應用與實踐，雖然這兩個概念都強調學習者的主動性與責任感，然而，對於理解教育自主性法規與政策配合，如何有效地促進學習者自主學習的發展具有重要的意義。

本文旨在探討高等教育推動者賦與學習者的教育自主性（Autonomy in Education），進而發展自主學習推動策略及其行動方案，以促進自主學習者面臨的問題產生其因應策略，以期對未來自主學習的發展提供策略及改善方向建議。

二、教育自主性及自主導向學習

Holec（1981）將自主性（Autonomy）定義為「掌控自己學習的能力」，他認為應使學習者為其學習的過程承擔責任，讓他們根據自身的學習風格、能力和需求等，決定自己的學習目的和目標。教育中的自主性（Autonomy in Education）是一個多面向且廣泛使用的概念，其核心討論圍繞著個體或群體自我治理的能力，以及對於這種能力的管理或約束體系（Wermke & Salokangas, 2015）。教育自主的環境透過讓學習者在決策過程中承擔部分責任，例如學習的進度、順序、教學方式和學習內容等方面，可使其學習更加專注且更有目的性，從而在短期和長期內都更具成效（Çakıcı, 2015; Little, 1991），這種責任感的培養促使學習者對自

己的學習結果負責，也是促使他們從被動學習轉向主動，成為自主學習的必要條件。

自高等教育推動教學創新以來，自主學習的形式以多種模式來推動，並可見於教學實踐研究計畫的成果，大致分為以下幾種類型：(1)結構化自主學習（Structured SDL, Song & Hill, 2007）：學習者自己主導學習過程，但仍依循既定的課程架構或指導方針，利用整合性的數位資源學習，例如線上課程等。(2)探索型自主學習（Exploratory SDL）：學習者透過規劃與執行學習計畫自由探索。透閱閱讀書籍、觀看相關影片及微學分學習等，根據自己的興趣與需求決定學習內容。(3)任務導向自主學習（Task-driven SDL, Zhou, Huang, & Tian, 2013）：學習者基於特定目標或工作需求來學習。例如準備考試、工作技能培訓、專案研究及考取證照等。(4)協作型自主學習（Collaborative SDL）：Moore 等人（2007）認為學習者可以互相支持與知識共享。如與同儕或專家共同學習，包含學習小組、線上論壇、研究社群、師徒制等型式，學習者透過互動提升學習效果。(5)PBL 學習：PBL 亦可以應用於自主學習，是一套能夠引導學習者進行持續反覆思考的學習方法。PBL 的應用相當多元，可以是現象導向（Phenomenon-Based, Sahlberg, 2015）、問題導向（Problem-Based, Barrows & Tamblyn, 1980）或專案/專題/任務導向（Project-Based Learning, Thomas, 2000）的應用。現象導向的 PBL 強調以現象作為學習的起點和核心；問題導向的 PBL 以問題為基礎，鼓勵學習者進行問題解決和探索；專案/專題/任務導向的 PBL 以具體的專案、專題或任務來推動學習。

教育自主性和自我導向學習兩者雖然都與學習者的主動性和自主權有關，但它們的重點、範疇和應用方式有所不同。表 1.呈現二者的比較說明。

表 1. 教育自主性和自我導向學習比較一覽表

	教育自主性	自主學習
定義	學習者、教師或學校在教育決策上的自主權	個人主動分析、設計、發展、執行、評估自己的學習過程
焦點	教育體制內的決策權與控制權	學習者的學習過程和技能
核心概念	學習者、教師或學校教育推動者擁有決定教育內容、方法的自由	學習者主動設定目標、選擇資源、評估學習成果
應用範圍	教育政策、課程設計、學習評量方式	個體學習層面、職場發展、個人興趣學習、自主課程設計
學習者角色	在教育體制內爭取學習選擇權與決策權	自己決定學習內容、方法、進度與評估方式
教師角色	可能是爭取者、課程設計者，或是自主學習的支持者	指導者、促進者，而非傳統的知識傳授者
學習環境	主要影響學校，涉及政策與課程決策	可發生於正式或非正式學習環境
主要	增加教育參與者的決策權，促進	培養學習者的獨立學習能力與

目標 多元與公平教育

終身學習習慣

因此，隨著人工智慧技術及應用的快速發展與開放式教育資源的普及，更加便於獲取的資訊及學習資源也帶來了新的挑戰，學習者需要具備自主學習的能力，不同規模、不同專長領域特色的大學，創新教學策略及方案的推動者，如何透過教育自主性的政策放寬及制定，提升教師與學習者提高自主導向學習的準備度，促進學習者發展多元學習資源的批判性思考和自主學習的能力更形重要。

三、教育自主性對自主導向學習的影響

教育自主性對於培養自主導向學習有著深遠的影響。教育自主性的核心在於強調教育體系中不同層面（包括學習者、教師和教育政策訂定/推動者）的獨立性、責任感和決策權（Boud, 1981）。教育自主性的重視為學習者提供了更多控制權和選擇權，自主學習者需要能夠對自己的學習做出決策，包括設定目標、選擇學習內容、方法和評估方式。目前在大學端，透過學則的放寬、成績的彈性採計、轉系（院）的自由度、與學習者自行發展課程都有極多的自主學習策略支持。

雖然，教育自主支持也是自主學習的成功關鍵，Basri（2023）指出過往關於學習者自主性的研究多集中在語言學習領域，而自主支持的研究則主要在中小學進行。這研究和台灣高教深耕計畫的教學支持，自主學習在高等教育體系也逐漸被重視的現象一致，但 Holmes（2018）指出儘管發展學生自主性是高等教育的一個關鍵目標，但要精確地識別自主性是什麼以及如何評估卻存在著問題，也反映了台灣的自主學習進入反思/評估的現狀。

四、結語

高等教育在推動自主學習的過程中，面臨著多方面的挑戰。這些問題不僅存在於學習者層面，也與教育自主性的政策支持息息相關，如何透過教育自主性的鬆綁及經費、教學支持，有助於推動自主學習。以下提出四點做為自主學習推動現況的觀察與建議。

（一）學習者學習自律性與動機不足

自主學習對於提升學習投入和內在動機至關重要，獨立的自主學習與學習者的自我調節（Self-regulation）能力息息相關，這包括了設定目標和計畫，以及監控和管理自身與學習相關的認知、動機和行為（Duchatelet & Donche, 2019）。因此，要有效地進行獨立自主學習，學習者需要發展良好的自我管理和組織能力。然而，部份學習者長期以來習慣於被動地接受知識，難以制定合理的學習計畫，

缺乏自我管理和時間管理的能力。因此，自主學習動機不夠強的時候，時間管理也常成為無法有系統、有效率學習的問題關鍵所在（吳怡融, 2019）。動機是自主學習的內在驅動力，尤其是在面對學習上的困難時，學習者容易感到沮喪和灰心，進而放棄自主學習的嘗試。Bureau 等人（2022）的研究指出，學習者的自我動機（源於興趣、好奇心和內在價值觀）與較高的學業幸福感、堅持程度和成就表現相關，且研究結果顯示，教師對自主性的支持比父母對自主性的支持更能有效預見學生的自我動機與需求滿足。這突顯了在學習環境中，教師／學習政策支持者如何支持學生自主性的重要性。

（二）學習策略與資訊素養欠缺

自 2023 年起生成式 AI 如何融入教學也成為關注焦點，部份研究提醒未來應關注如何將 AI 和適應性學習等技術融入教學設計中（Omorieg, Anthony, & Braimoh, 2025），也有研究實證將課程設計融入分析／設計／發展／執行／評估（ADDIE），並以虛擬實境來教授課程（Yu, Hsueh, Sun, & Liu, 2021）。在資訊爆炸的時代，學習者更需要掌握各種學習方法，例如如何有效地閱讀、做筆記、記憶和複習，有效的學習策略是自主學習的關鍵，學習者還需要具備良好的資訊素養，包括如何辨別資訊／知識的真偽、如何篩選有用的資訊、如何選擇／運用生成式人工智慧工具等。如果學習者缺乏這些基本的學習策略和資訊素養，他們就很難在自主學習中取得良好的效果。

（三）角色變換的考驗

在推動自主學習中，教師的角色至關重要，需從傳統的知識傳授者轉變為學習的引導者，引導學習者發現學習需求並培養學習責任（Gallo, 2014）。這種轉變帶來諸多挑戰，包括角色調適、教學設計、課程資源不足與評量困難等問題。教師需具備良好的溝通、組織與問題解決能力，才能有效協助學習者設定學習目標，並提供適切的支持與資源。Little（1995）認為學習者自主性的發展與實現，在很大程度上取決於教師是否也具備自主性，教師除了需要擁有對其教學的責任感、反思與分析的能力，也需要在教學過程中享有自主發展的空間，才能有效地培養學習者的自主學習能力。但是，Lin 與 Reinders（2019）的研究指出，許多教師在實施自主性計畫時感到吃力，研究發現教師和學生都在心理上，而非技術或行為上，還沒有做好自主學習的準備。亦即，在大學教學現場，教師在研究、服務的沈重壓力下，創新教學的技能準備度是否已達到了能帶領學習者分析／設計／發展／執行／評量課程，是教學發展單位努力促進的目標。

（四）教育自主性推動者的挑戰

教育體制和政策對自主學習的推動具有重要的導向作用。然而，現行的教育體制與課程設計存在一定的限制，師資培訓與支援系統也尚不完善。在自主學習方案實務運作中，各校對於教育的自主性，透過教務法規前所未有的大幅放寬，高教深耕計畫經費的支持，然而，評量是教學過程中不可或缺的一環，傳統的評量方式主要側重於對知識的記憶和理解，難以評估學習者的自主學習能力，較難檢視階段性任務的成效以及對於自主學習策略的快速調整。

總而言之，教育自主性透過賦予學習者掌握自主學習的控制權、鼓勵批判性思考和發展獨立思考的能力，當教育體系將自主性視為核心價值並付諸實踐時，教師能擁有自主教學的政策/法規支持，為自主導向學習者提供了必要的環境和協助，將能有效地培養出能夠積極主導自己學習、終身學習的學生。

參考文獻

- Almusharraf, N. (2020). Teachers' perspectives on promoting learner autonomy for vocabulary development: A case study. *Cogent Education*, 7(1), 1823154.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Basri, F. (2023). Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 270–285.
- Boud, D. E. (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72.
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733-747.

- Gallo, M. A. (2014). *Blend the lab course, flip the responsibility*. In J. Keengwe, G. Onchwari, & J. N. Oigara (Eds.), *Promoting active learning through the flipped classroom model* (pp. 185–205). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon/Council of Europe.
- Holmes, A. G. (2018). Problems with assessing student autonomy in higher education, an alternative perspective and a role for mentoring. *Educational Process: International Journal*, 7(1), 24-38.
- Lin, L., & Reinders, H. (2019). Students' and teachers' readiness for autonomy: beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 69-89.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Moore, T., Houde, J., Hoggan, C., Wagner, J., Servage, L., & Fenwick, T. (2007). Re-viewing adult learning: A collaborative self-directed learning model for adult educators. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference* (pp. 427–432).
- Omoregie, I., Anthony, H., & Braimoh, J. J. (2025). Comparative analysis of instructional models for designing effective online courses. *Journal of Languages & Translation*, 5(1), 33-45.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* NEW YORK: Teachers College Press.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27–42.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

- Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28841.
- Yu, S.-J., Hsueh, Y.-L., Sun, J. C.-Y., & Liu, H.-Z. (2021). Developing an intelligent virtual reality interactive system based on the ADDIE model for learning pour-over coffee brewing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-10.
- Zhou, Q., Huang, Q., & Tian, H. (2013). Developing students' critical thinking skills by task-based learning in chemistry experiment teaching. *Creative Education*, 4(12A), 40-45.
- 吳怡融（2019）。以計畫理論的評估觀點探討高等教育中數位學習政策規劃對經濟弱勢學生之影響。台灣公共行政年會，花蓮縣。



高等教育推動自主學習的挑戰與因應策略

王佳琪

國立高雄師範大學教育學系副教授

一、前言

數位及人工智慧（AI）時代的來臨，知識傳遞與學習方式經歷劇烈變化，大學教育正面臨多重挑戰，促使學界深入思考未來教育的型態，以培養學生具備「帶得走的能力」，因應多元且快速變動的社會環境。在此趨勢之下，學者提出兩大因應策略：一為「彈性學制」，其二為「自主學習」（曾美芳，2019）。自主學習的推動，不僅是應對社會快速變遷的一種回應，也是重新思考教育本質、重燃學生學習動能的重要嘗試，能將學習的主體性交還至學生手中，鼓勵其以自律、自我監控與自我修正的精神，找到適合自己的學習方式，並激發探索與解決問題的動機（邱秀香，2023）。

自主學習在高等教育並非全新的概念，無論是專題研究、學習社群，還是研究生的學術論文撰寫，都充分展現自主學習精神。儘管自主學習強調學習者的自主性，但實現自主學習也需要學習。這種學習不僅可在專業領域內撥出部分時間進行，還可透過專門課程的設計來促進。例如，高等教育階段所提供的研究方法相關課程，或是以任務導向方式進行的「專題」與「獨立研究」課程，均透過「做中學」的方式，引導學習者結合研究方法與各領域知識進行統整性學習，以培養自主學習的能力（葉興華，2021）。然曾美芳（2019）針對學生自主學習動能的研究指出，臺灣學生普遍存在自主學習動能不足的問題。因此，本文希冀能在數位學習與 AI 世代的趨勢下，簡述自主學習的定義，分析高等教育推動自主學習時可能面臨的挑戰，進而從班級、學校、校際之間的自主學習範疇，提出具體因應策略，以期促進自主學習理念的實踐。

二、自主學習的定義

「自主學習」一詞因研究取向與觀點不同，其內涵略有差異，概念包括自我管理學習（self-managed learning）、自我調節學習（self-regulated learning）、自我導向學習（self-directed learning）、自律學習（autonomous learning）等。Zimmerman（1995）指出，對自主學習的定義分歧，主要源於理論立場與研究視角的差異。有關自主學習的研究大致可分為兩大取向，第一是策略取向。Zimmerman（1990）認為，學校教育可培養學生的自主學習能力，將其視為一套可教授的技能（skills），如筆記與閱讀策略等，此取向的研究重點聚焦於學習策略的選擇與應用。第二是支持系統取向。Pintrich（2000）強調，自主學習能力需透過實踐發展，並藉由適切的環境建構與鷹架設計來促進。例如，數位化工具可輔助自主學習，而營造信任與歸屬感的學習環境則可增強學習效果，此取向強調教師角色的轉

變，將其定位為學習設計者、教練與諮詢者，以支持學生在認知、動機、情感、行為與環境等脈絡中發展自主學習能力（洪詠善，2024）。基於上述，不論是自主學習策略的取向，抑或是支持自主學習的系統取向，皆可納為自主學習的概念，指的是學習者能夠主動設定學習目標、規劃學習過程並評估學習成果的能力與行動（Knowles, 1975），強調學習者依據自身興趣與需求選擇學習主題、制定學習計畫、整合運用學習資源與策略，並在不同程度的外在協助下，自發地構建學習歷程。

三、高等教育自主學習推動中的問題與挑戰

近年來，數位化與 AI 技術的迅速發展為高等教育推動自主學習帶來全新的機遇與挑戰（Redecker & Punie, 2017）。例如，2024 年教育部成立「臺灣大專院校人工智慧學程聯盟」（Taiwan AI College Alliance, TAICA），媒合領域專家並統整教學與助教資源、課程指導服務，以盟校協辦鏡像課程與衛星課程等方式開設跨校人工智慧相關課程（<https://taicatw.net/>），不僅強調學習資源的共享，更重視學生自主學習能力的培養。

然而，儘管數位世代的學生擁有豐富的數位工具，仍可能因自律性不足、過度依賴技術，或缺乏有效學習策略，而影響自主學習的成效（Azevedo et al., 2019）。在高等教育推動自主學習，面臨的挑戰不僅來自數位世代學生的特質，也須考量來自班級內、學校內及校際間不同層級的結構與實務運作的差異。為進一步釐清這些問題，以下將分別從班級層級的教學設計、學校層級的支持系統，以及校際間的協作模式進行探討，呈現在不同層級下推動自主學習的挑戰及因應策略。

（一）班級層級的挑戰與因應

一般教師若在大學班級中推動自主學習，可能包含幾項內容：

1. 完成個人/小組學習計畫：教師引導學生依據課堂屬性、自身需求或興趣設定學習目標，例如選定期末報告題目或研究主題；過程中，協助學生規劃學習進程，包括制定學習時程表、分配學習資源以及設計適當的評量方法等。
2. 提供多元學習資源：教師提供多樣化的學習資源，例如線上課程、數位教材、實驗室設備及相關文獻，讓學生能主動選擇並整合使用。此外，教師鼓勵學生探索校內外資源，如參與專題講座、工作坊、跨校課程或實習機會，以擴展學習視野與經驗。

然而，在班級內推動自主學習時，可能會面臨一些挑戰，特別是學生起點能力差異過大與學習動機不足的問題（Ryan & Deci, 2000）。部分學生缺乏後設認知與學習規劃能力，無法有效利用自主學習資源；或是，教師在課堂中難以兼顧所有學生需求，進而影響整體學習成效。為因應這些挑戰，提出參考策略如下：

1. 鷹架（scaffolding）支持：在學生自主學習過程中提供必要的引導與支持，例如設計學習指引、提供清單或範例，幫助學生逐步建立學習信心與能力，並留意學生對自主學習的理解是否與教師預期一致，透過學習歷程檔案或回饋機制蒐集學生在實踐中的感受與挑戰。同時，教師需從傳統的知識傳遞者角色轉變為學習促進者，定期與學生討論學習歷程並提供建議與回饋。
2. 小組合作與學習社群的建立：鼓勵學生組成學習小組，建立班級內的學習社群，提供支持性的學習環境，讓學生共同完成專案、分享學習成果並進行討論交流，透過協作過程逐步提升自主學習能力。
3. 自主學習的評量與回饋機制：設計多元評量方式，如學習省思日誌、期中進度報告、專題成果展示等，讓學生能透過自我反思來學習。此外，教師應提供即時回饋，幫助學生了解學習成效並針對需要改進之處調整。
4. 數位工具與技術的應用：引入學習管理系統（如 Moodle 或 Notion），協助學生管理學習任務、追蹤學習歷程；或是使用生成式 AI 輔助工具，為學生提供學習資源搜尋、學習計畫生成或知識補充等支持。
5. 學習動機與自律性的養成：安排專題演講或引入成功/失敗案例分享，呈現自主學習的價值與可能性，激勵學生建立長期學習的目標與興趣。同時，透過相應課程教授學習策略與方法，如時間管理、目標設定及自我監控技巧，培養學生的自律與自我管理能力。

（二）學校層級的挑戰與因應

在學校層級推動自主學習的過程中，需從整體規劃與制度層面進行設計與落實，包含幾項關鍵內容如下：

1. 自主學習支持系統的建置：學校應建立支持自主學習的制度與資源，例如訂定自主學習相關要點或辦法，建置學習輔導中心或自主學習空間，提供多元的學習資源（如 MOOCs 等線上課程、跨校課程資源共享平台等）、工具（如數位與 AI 輔助學習工具、學習歷程記錄平台等）及指導（如安排導師或學習諮詢師提供學習策略指導、鼓勵學生組學習社群等），協助學生在不同專業領域發展自主學習

能力。

2. 跨單位協作與資源整合：學校需促進各單位（如教務處、學務處、圖書館等）之間的協作，以有效整合校內外的教學資源，如開放式課程、實驗室設施、跨領域課程與校友資源，為學生創造更完善的自主學習環境。

3. 教師專業發展的支持：學校應提供教師專業發展機會，例如工作坊或研習活動，幫助教師掌握自主學習相關的教學策略與數位工具使用，提升教師在課堂中推動自主學習的能力。

然而，學校在推動自主學習時，經常面臨以下挑戰：

1. 資源分配不足與運用效率低：學校可能因經費限制、資源分配不均或缺乏有效規劃，導致支持系統建置不完善或資源使用效率低下，進而影響自主學習推動成效。

2. 教師接受度與執行力的落差：部分教師可能對自主學習理念的接受度較低，或因工作負擔重、缺乏相關訓練，導致教學上難以充分落實自主學習策略。

3. 學生參與度與學習文化的挑戰：自主學習的推動需要學生主動參與，但部分學生可能缺乏學習動力或受到傳統被動學習文化影響，導致自主學習計畫無法有效推進。

為因應上述挑戰，以下策略可供參考：

1. 政策與資源的有效規劃與投入：學校應制定支持自主學習的相關政策，如將自主學習列為學校教育目標，並分階段建構自主學習支持系統，以確保資源的合理分配與使用。如第一階段可先聚焦於制度建立與凝聚共識，包括研擬自主學習相關要點、規劃課程融入策略，以及辦理師生工作坊提升認同理念；第二階段著重於空間與資源的設置，設置自主學習空間、並提供學習資源與指導人力；第三階段則進行系統性整合與機制優化，如建立跨單位協作平台、導入資料分析促進學習歷程追蹤與調整，並透過多元評量與成果驗證學生學習成效。另可積極申請教育部或其他外部經費，以補充資源缺口、提升系統建置的完整性與永續性。

2. 教師專業培訓與激勵機制：透過定期舉辦自主學習相關的教學研習、社群交流或跨校觀摩活動，幫助教師理解並掌握推動自主學習的理念與具體策略。同時，可建立教師激勵機制，例如：設立教學創新獎勵金或表揚制度、提供教學研究與教材開發補助，鼓勵教師積極參與自主學習課程設計與實施。透過制度性激勵與

專業支持並行，能有效提升教師推動自主學習的動能與實踐。

3. 促進學習文化轉型：學校可辦理學生自主學習工作坊、論壇或競賽，透過成功案例分享與創新學習經驗交流，改變學生對自主學習的態度，營造鼓勵探索與創新學習氛圍。

4. 數位學習平台與科技輔助的應用：建置適合校內需求的學習管理系統，整合線上課程、資源庫與數位工具，讓學生更方便獲取學習資源並進行進度追蹤。同時，結合 AI 輔助工具或數位學習分析技術，提供學生個人化學習建議，提升自主學習效率，並同步納入學生對於資源需求與使用經驗的回饋，確保制度設計符合實際學習情境。

（三）校際層級的挑戰與因應

在校際層級推動自主學習時，重點在於跨校合作的資源共享與協作模式，促進學生在更廣闊的學習場域中發展自主學習能力，可能包含以下內容：

1. 跨校課程與學習資源的共享：各校共同開設聯合課程，例如校際選課，透過數位平台共享課程資源，讓學生有更多元的學習資源與選擇；同時，提供跨校圖書館借閱、實驗室共享或專業場域互訪等，延伸學生的學習環境。

2. 跨校學習社群的建立：結合多校學生組織或社群，建立跨校學習型社群，促進學生透過線上或實體活動進行專案合作、知識交流與學習分享，提升跨校學習動力與成效。

3. 跨校學分互認與制度化合作：設立學分互認彈性機制，使學生能夠自由選修其他學校的課程並獲得學分認證，降低校際合作的制度性障礙，進一步鼓勵學生參與跨校學習活動。

然而，在校際層次推動自主學習，存在以下主要挑戰：

1. 校際合作的協調與資源分配問題：不同學校之間在資源分布、規模與發展目標上存在差異，可能導致合作計畫難以統一規劃與執行，甚至因經費或管理權限分歧影響合作效益。

2. 學生參與的積極性與便利性不足：由於跨校課程或活動需要額外時間與交通安排，部分學生可能因學業壓力或交通不便而減少參與意願，影響跨校學習計畫的推行成效。

3. 數位平台的整合與技術支持挑戰：現有的校際數位學習平台可能因操作介面不統一或功能不足，難以滿足跨校自主學習的需求，進而降低學生與教師使用的意願。

為因應上述挑戰，可參考以下因應策略：

1. 設立專責跨校合作的協調機制：由教育主管機關或聯盟主導成立跨校協調委員會，制定清晰的合作目標與規範，並統籌各校資源分配與合作模式，確保跨校計畫的順利推進。
2. 提升學生參與的誘因與便利性：設計更彈性的跨校課程模式，例如線上與實體結合的混成學習，降低學生的交通負擔。同時，可提供參與跨校課程的獎學金、學分減免或學分認證，增加參與意願。
3. 強化數位學習平台的整合與應用：發展統一的跨校數位學習平台，支援課程選修、資源共享與學習互動功能，並結合 AI 技術為學生提供個人化學習建議。同時，設置技術支持團隊，確保平台的運作與問題即時解決。
4. 促進校際文化交流與認同：透過跨校競賽、工作坊或論壇等活動，讓學生不僅在學業上合作，還能加深交流與提升認同感，營造跨校合作的良性氛圍，促進自主學習延伸與發展。

四、結語

推動自主學習，是因應數位與 AI 時代變革的必要策略，更是培養學生終身學習與跨域適應力的關鍵。本文聚焦於高教系統層級推動自主學習的挑戰與策略，在實踐層面，班級、學校與校際的協同發展是成功推動自主學習的核心；透過資源共享、教師專業成長及技術支持，能克服挑戰，為學生創造多元且有意義的學習機會。在數位時代下，數位技術與 AI 工具的應用更為自主學習帶來新契機，可提升學習的即時回饋與效率以提升學習成效，為學生打造開放多元的學習環境。未來研究可進一步深入探討學生在不同學科中對自主學習的理解、接受度與實踐經驗，特別是其內在動機與自我調節歷程，以補足政策設計與教學實務間的落差，深化對自主學習實施成效的理解。

參考文獻

- 邱秀香（2023）。大學自主學習之理念與實施－以募課制度為例。《實踐博雅學報》，34，45-60。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=1810133x-N202307220001-00003>
- 洪詠善（2024）。高中自主學習實踐之研究：政策締造觀點。《課程與教學》，27(2)，133-162。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.202404_27\(2\).0005](https://doi.org/10.6384/CIQ.202404_27(2).0005)
- 曾美芳（2019）。「自主學習」：未來大學的革命還是實驗品。《台灣社會研究季刊》，114，247-260。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=10219528-201912-202101260010-202101260010-247-260>
- 葉興華（2021）。以跨域課程促進自主學習。《師友雙月刊》，625，29-35。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20190807001-202101-202101120008-202101120008-29-35>
- Azevedo, R., Taub, M., & Mudrick, N. V. (2019). Self-regulated learning with multimodal data: A vision for intelligent learning environments. *Computers in Human Behavior*, 100, 353-362. SCIRP
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett. IN-STEAM
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- , B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An

overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.



自定進度之自主學習模式融入師資培育課程之設計與成效

賴秋琳

國立臺北教育大學副教授

一、前言

學者指出，成為一位成功的學習者，必須具備自我引導學習的能力（Metcalf, 2009）。所謂的自我引導，涵蓋了從選擇學習內容開始，到評估學習歷程及進行反思的整體過程。換言之，學習者需能為自己選擇當下最合適的學習內容、安排學習時間、挑選最適合自身的學習策略，進而實現有效的自主學習。其中，自定進度學習（self-paced learning）是學習者可依照自己的節奏與時間安排進行學習活動（Lim, 2016）。Shyu 與 Brown（1992）認為這是一種強調學習者控制權的設計，讓學生得以掌控學習路徑、進度與方法；同時，此學習模式亦與學習者的後設認知表現有關（Finley et al., 2010）。由於學生須在課程中主動管理學習進度，因此他們需發展出有效的控制策略，方能如期完成學習任務。

在自定進度的學習活動中，教學內容通常由教師提供，可能來源於教科書或線上學習平臺；但學習歷程則由學生根據個人狀況、時間安排與學習偏好，自主選擇適合的課程內容進行學習。為了實現這樣的學習設計，教師需在活動開始前，預先將所有課程任務置於平臺中，讓學生得以完整瀏覽課程內容，進而據此規劃個人的學習策略。Watson 等人（2018）探討在 MOOC 課程中，固定進度與自定進度兩種學習模式對學生學習表現的影響。在固定進度模式中，教師依照進度安排並指派學生每週完成學習任務；而在自定進度模式中，教師將任務說明與核心概念嵌入每週課程中，學生可依個人需求，自主選擇適合的單元進行學習。研究結果發現，自定進度模式不僅提升學生的學習滿意度，也有助於改善學習表現。此外，自定進度學習模式也廣泛應用於現今職場教育訓練中。Rizzuto（2017）採用此模式設計在職員工課程，結果顯示學員普遍喜愛此課程設計，並希望未來能參加更多自定進度的課程；多數參與者也表示願意推薦該課程予其他同仁。另一方面，Lim（2016）的研究指出，自定進度學習與學習者的控制感密切相關，進一步凸顯其重要性。

在師資培育課程中，教導學生數位科技的知能是重要的一環；該能力的培養，影響學生未來進入教學場域後，在課堂應用是為科技的能力與機會。然而，在一般科技技能教學課程，經常使以教師為主導的課程；經常會發生學生學習狀況不一、師生互動少以及學生抗拒學習科技等問題。因此，本研究旨評估該課程導入大學師資培育課程的可行性；探討透過數位化教學影片結合自定進度的課程設計，是否能解決學生進度落差的問題、增加實作演練機會，並提升教師與學生之

間的個別互動品質。依據研究動機與目的，本研究提出以下研究問題：

- （一）採用自定進度教學模式進行學習的學生，學習表現與學習滿意度為何？
- （二）採用自定進度教學模式進行學習的教師，教學反思為何？
- （三）採用自定進度教學模式進行學習的學生，學習回饋為何？

二、研究設計與執行方法

（一）自定進度教學活動設計

本研究在數位學習平臺 Google Classroom 中建立課程、錄製相關學習內容並安排各項學習任務；讓修課的學生能在學期初瞭解整門課程能修習到的技能以及須完成的任務。如下圖 1 所示。學生登入課程後，能瀏覽所有學習單元，並逐一觀看學習單元的內容與任務。



圖 1 Google Classroom 的課程概覽

資料來源：授課教師教學平臺

本研究預計在每個學習單元皆安排對應的學習任務。圖 2 為學習單元任務說明以及教學影片的呈列方式。學生能在學期初或者是學習過程中，先行瀏覽任務說明，並評估自己的能力，為自己安排時間以及策略進行學習。當學生選擇進行此單元任務時，須先閱讀完教師的任務說明後，觀看教師提供的學習影片與資料，並完成教師指定的任務或測驗。這個過程不僅是幫助學生喚起先備知識，更是帶領學生認識新的知識或技能。

學習使用Google簡報

賴秋琳 · 2023年2月6日 (上次編輯時間：2023年4月17日)

課堂作業
• 100 分

截止日期：2023年5月1日 晚上11:59

(前提提要)

自從金雞婆教你使用Google地球後，你再也不想跟金雞婆友好了 🤨

金雞婆可能發現了你的心情，於是偷偷地了一張紙條給你...

其實，Google簡報也很好用喔!

你頓時確定，你不會再跟她一起吃飯喝下午茶了 🤨 🤨

任務說明

1. 請針對你的行程，製作一份簡報，這份簡報大概報告時間是10分鐘

2. 簡報內容不拘，你可以針對當地最具特色或別具歷史意義的部分說明(總之，要有亮點 ❤️)

3. 你可能已經會用Google簡報，但你不一定用過"探索"功能，請從以下影片學習看看

4. 記得，**老闆不喜歡沒意義的簡報、字太多或者圖文不符的說明** (可參考附檔簡報)

5. 請你邀請老師(jolenlai@mail.ntue.edu.tw)與一位你的朋友共同為你的簡報加註解 (影片06)。

6. 你的朋友要在你的簡報中加入修改建議的註解；完成後，請把這份簡報繳交於此 (你必須要開註解功能給老師，老師才看得到註解喔)。

7. 當你繳交簡報後，你的編輯權限會被限制；只剩下老師可以編輯。**這是正常的！這是正常的！這是正常的！**等老師改完，還回給你，編輯權限就又会回到你身上。

評分標準：

1. 排版美觀 40%

2. 內容完整明確 30%

3. 簡報邏輯 30%

給大家一些參考範例，同樣，如果連結失效就....

大阪五天四夜

<https://docs.google.com/presentation/d/14yj5LYFoG4-5Z3td2vylVdmpRTup24wtlCxiy5YlEuA/edit?usp=sharing>

漫遊花卉王國--荷蘭阿姆斯特丹

https://docs.google.com/presentation/d/1MlqDy0AB2cLT_p3Z7-Y2MFI59NKACFsWd7Arc8wEN3I/edit?usp=sharing



Google簡報 - YouTube

<https://www.youtube.com/playlist?l>

學習內容與影片

圖 1. 單元學習任務呈列方式

資料來源：授課教師教學平臺

而為鼓勵學生反思以及檔案管理，本研究鼓勵學生製作個人協作平臺，並累積自己的學習歷程。協作平臺是用來製作網站的簡易工具，研究者運用該工具做為學生展示各單元學習任務之工具。因協作平臺能任意與其他網站或雲端資料串接；因此，學生能輕易將自己的任務成果(如簡報、影片、文件等)透過內嵌的方式放置於個人歷程平臺裡。如圖 3 所示，本研究要求學生將學習任務成果皆放置於自己的學習歷程平臺中；學生與教師皆能從清單找到每次任務的成果。透過此方法，學生的學習成果能一直延續到期末；且個人的歷程平臺接管理於自己的雲端硬碟。透過整學期的反覆製作，訓練學生在雲端管理資料的能力。



圖 2. 學習歷程平臺介面

資料來源：授課教師教學平臺

由於課程調整為自定進度的學習模式，研究者能在課堂中逐一關心學生的學習狀況。當學生在進行任務的過程，如果遇到失敗或困難，亦可在課堂中尋求教師的協助。除此之外，教師會根據每位學生的任務成果給予個別的回饋，如圖 4 所示。學生在課中或者課後仍可以對專題進行修正與重新繳交。藉此方法，鼓勵學生反思並積極處理問題，並達到更良好的學習表現。



圖 3. 評分與回饋介面

資料來源：授課教師教學平臺

（二）研究對象

本研究之研究樣本為就讀於臺灣某大學的師資培育生。學生於開學第一週，在授課教師的說明下，瞭解本課程之進行方式與學習安排。由於本課程屬於選修課程，學生可依個人意願選擇修習，並非必修。值得注意的是，所有參與者皆已修習過「教育概論」相關課程，具備相近之教育理論基礎與基本科技應用能力。

（三）研究方法與工具

本研究蒐集學生期末專題表現、學習滿意度、教師教學反思以及學生學習反思進行分析。以下分別描述各研究工具之選定：

1. 期末專題表現

在期末專題表現上分析中，研究者要求學生於期末設計一個教學材料包，該材料包運用到該學期所學到的工具。本計畫邀請兩位數位學習專家以及一位教學活動設計之專家共同訂定期末專題之評分標準，如表 1。評分標準擬定完成後，由授課教師以及一位數位學習專長之教師共同評估學生專題作品。

表 1 期末專題表現評分標準

面項	題項	配分
教學資源	教學資源是否充足並符合教學目標	15%
	科技於教學中的角色是否合適	15%
	教學資源多樣性是否足夠	10%
科技使用能力	科技與教學結合適配度	10%
	科技選定的類型	10%
	科技運作流暢度	10%
媒體設計成效	文字、影音與圖片等互動呈現適宜	10%
	媒體與教學內容搭配適宜	10%
	視覺呈現效果適宜	10%

2. 學習滿意度

本研究亦探討學生的學習滿意度的差異；其問卷內容為實施學校每學期末請學生填答之學習成果導向問卷。問卷的蒐集方式為學校於每學期末要求學生至選課系統中填答。問卷題目共為 9 題，題目內容如下；亦採用李克特是五點量表，5 分為非常滿意、4 分為滿意、3 分為普通、2 分為不滿意以及 1 分為非常不滿意。

3. 教師教學反思

本研究採用教學札記作為蒐集教師教學反思資料的主要工具。授課教師於每週教學後，立即撰寫教學札記，記錄當週課程設計、學生反應、教學策略使用情形與個人教學省思。研究團隊依據札記內容進行質性分析，藉此探討教師如何在課程進行中反思並調整教學策略，以促進學生學習。

4. 學生學習反思

學生學習反思資料則來自期末課程滿意度問卷中的開放性問題。問卷於學期末進行施測，學生可自由表達對課程內容、學習節奏安排與教師教學的看法。研究團隊針對學生之文字回應進行主題分析，以了解學生在自定進度學習環境中的反思歷程與學習感知。

（四）研究實施程序

本研究課程採用自定進度學習模式，學生可於課堂中依據個人需求與進度自主安排學習單元，進行自定步調的學習。課程為期 15 週，學生在課程結束後需完成一份個人期末專題製作，並於學校統一安排之「學習成果導向問卷」填答時段上網填寫問卷，以回饋其對課程的整體學習經驗與感受。

三、 研究結果

（一）期末專題表現與學習滿意度

為檢驗學習成效，本研究首先分析兩組學生的期末專題表現。實驗組學生的期末專題表現平均得分為 92.48 分，標準差為 3.23 分。接著，本研究分析學生學習滿意度的表現。學生的滿意度平均得分為 3.56 分，標準差為 1.09 分；表示學生對於此學習模式皆表示滿意。

（二）教師教學反思

根據教學札記所記錄的內容可歸納出，教學者在教學影片製作與課程實施歷程中，經歷了多層次的教學反思與感受。在教學影片的準備過程中，教學者雖感受到相當的壓力，特別是在課程內容規劃、影片剪輯以及確保教學目標達成等環節，均需投入大量的時間與精力。然而，當教學者觀察到學生認真觀看影片、積極投入學習任務時，教學成就感隨之油然而生。尤其在學生展現專注學習態度、主動完成任務的過程中，教學者體認到的不僅是知識的傳遞，更是在師生之間建立起深刻且具意義的學習連結。此一教學模式亦成為教學者自我反思與掌握學生

學習進展的重要途徑。透過同步與非同步的互動機制，教學者能更深入了解學生在學習歷程中所面臨的挑戰與需求，並藉由持續且頻繁的溝通，建立穩定的交流與回饋機制。

然而，教學者亦在札記中反映，仍有少數學生與課程互動頻率偏低，參與度不足。此現象提醒教學者，未來須對此類學生進行更積極的追蹤與關懷，透過具體且有系統的支持策略與介入機制，協助其更有效地融入課程活動。教學者期望，透過全面性的支持與差異化關注，能使每位學生皆能從中獲得實質學習成效，進而達成整體課程的教學目標。

（三）學生學習回饋

本研究對學生在期末課程滿意度問卷中的開放性回答進行歸納與主題分析，以瞭解學生在自定進度學習模式中的學習反思與回饋。分析結果顯示，學生的反思內容主要可分為兩大面向：自律學習策略的實踐經驗以及對課程規劃與教師支持的評價。

在自律學習策略方面，多數學生提及自身在自主安排學習任務與時間上獲得較多彈性，並感受到教師提供的即時支援對學習具有實質幫助。例如有學生表示：「老師講解的影片內容十分詳細，此外，老師也讓我們有不懂的可以在課堂上問她。」此回饋顯示，雖然課程採用自定進度進行，學生仍能在需要時獲得教師的引導與協助，提升其自我調整與持續學習的能力。

在課程規劃與教學評價方面，學生普遍對課程內容的安排表達正向肯定。有學生提到：「我覺得老師整體上都教得很好，而且老師也有照課程大綱進行，不會讓我們手忙腳亂。」另有學生指出：「我覺得老師的課最大優點是老師都會仔細跟我們說作業還有哪些部分可以改進。」這些回饋顯示學生對教師課程設計與回饋機制抱持高度肯定。然而，亦有部分學生反映課程內容較為密集，可能導致認知負荷偏高，顯示在課程規劃上仍有調整空間。

四、 結論與討論

根據本研究結果，自定進度教學模式顯著提升學生的學習表現。此模式兼具自主學習的彈性與教師支持的結構性，透過課程中明確的規劃與即時回饋，強化了學生的學習體驗與參與度。學生能依照自身學習節奏進行任務，同時獲得教師適時的指導，展現出高度的學習投入與成果。

未來研究可進一步探討如何在維持自定進度學習模式靈活性的同時，強化學

生之間的互動，特別是在賞析與反思他人作品的歷程中。研究發現學生對於觀摩與評析同儕作品展現高度興趣與投入，顯示其具備良好的同儕回饋潛力。因此，後續教學設計可納入更多互動性元素，如定期舉辦同儕作品分享與回饋活動，促進學生之間的交流與深度討論。透過優化同儕賞析與反思機制，將有助於深化學生的學習省思與學習成效，並進一步提升自定進度教學模式的整體教學價值。

參考文獻

- Finley, J.R., Tullis, J.G., Benjamin, A.S. (2010). Metacognitive Control of Learning and Remembering. In: Khine, M., Saleh, I. (eds) *New Science of Learning*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5716-0_6
- Lim, J. M. (2016). The Relationship between Successful Completion and Sequential Movement in Self-Paced Distance Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 159-179. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2167>
- Metcalfe, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current directions in psychological science*, 18(3), 159-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01628.x>
- Rizzuto, M. (2017). Design Recommendations for Self-Paced Online Faculty Development Courses. *TechTrends*, 61(1), 77-86. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0130-8>
- Shyu, H. Y., & Brown, S. W. (1992). Learner control versus program control in interactive videodisc instruction: What are the effects in procedural learning. *International Journal of Instructional Media*, 19(2), 85-95.
- Watson, W. R., Yu, J. H., & Watson, S. L. (2018). Perceived attitudinal learning in a self-paced versus fixed-schedule MOOC. *Educational Media International*, 55(2), 170-181. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1484044>



師資生自主學習實施策略與成果初探

何繼琪

慈濟大學教育研究所教授兼師資培育中心主任

沈麗芬

慈濟大學師資培育中心教學行政組組長

一、前言

十二年國教實施以來，「自主學習」可謂重要關鍵詞，是達成培育學生成為「終身學習者」的核心素養之一。但是，總綱並未清楚界定「學生自主學習」的具體內容與作法（梁雲霞，2020），因而在執行之初，曾遭致不少學生、教師、家長的質疑，因為從國小、國中到高中不同學習階段中，學生的認知發展差異極大，若希冀學生具備自主規劃與自律學習的素養，勢必需要教師循序漸進，架構適當的鷹架，才得以引導學生邁向自主學習之路（鍾宜興，2022）。

不過，當 ChatGPT 橫空出世，AI 科技成為勢不可擋的時代洪流，愈來愈多的教育工作者都深刻感受到教師作為知識的權威和傳遞者的理念已然改變，為了提高教學效能與學習成效，必須與科技共舞，成為學習的促進者與輔導者，引導學生運用 AI 工具探索知識，同時涵養其具備批判思考與倫理素養，才能引導學生發揮潛能，讓社會永續發展。由於新知識、新技術不斷湧現，教師自己也需要不斷學習和更新教育知能，因而自主學習素養，也是教師提升個人專業、適應未來社會發展的重要保障。

有鑒於此，與自主學習有關的知能與態度，應該在師資培育階段即有機會實踐，培養師資生自主學習能力，有助於他們更好地適應未來教育發展的趨勢，成為勝任的實務工作者。

二、師資生自主學習實施策略

師資生自主學習是教育發展的趨勢，也是培養優秀教師的關鍵，因為透過自主學習，師資生可以掌握學習的主動權，可以根據自己的興趣和需求選擇學習內容和方式，提高學習的動力。此外，師資生透過自己的努力獲得知能的提升，會對自己的學習和專業能力產生更強的信心，不僅提升自我效能感，還能將自主學習經驗轉化到未來的教學情境中，深入的了解相關教育理論與實踐，提升自身的專業素養，有助於在未來的工作中更好地應對挑戰。總而言之，師資生自主學習不僅是一種學習方式，更是一種重要的素養，它對於師資生的專業發展、個人成長和未來職業生涯都具有重要的意義和價值。

自主學習具有悠久的研究歷史與豐富的內涵，田慧、陳美如（2020）從認知取向、人本取向、科技取向等三個視角闡述國內外研究中有利於促進學生自主能力的教學設計，並指出自主學習強調學習者的自主性，也是一種結構化的心理歷程，具有特定的運作機制，教師指導學生運用多樣學習策略強化學習，或是結合科技應用提升學習成效，引導學生發展「自我監控」的同時，也須莫忘學生才是學習的主人，從而幫助學生「自我解放」，真正成為的「自主學習者」。

自主學習的意涵在文獻中多採用「自我導向學習」（self-directed learning，SDL）與「自我調節學習」（self-regulated learning，SRL）進行說明。而國內近年在教育部政策的引導下也推動「科技輔助自主學習」（technology-enhanced self-regulated learning），以提升學習成效（郭伯臣，2022）。

自我導向學習最早運用於成人教育，具有自主決定學習需要、目標、方法，以及選擇適當的學習策略和評鑑結果的歷程（黃富順，1989）。Garrison（1997）進一步將自我導向學習分為「動機」、「自我監控」與「自我管理」三個歷程。其中動機包括對特定目標和行動的承諾的初始動機，以及維持學習活動和目標的任務動機；自我監控是採取個人責任與控制認知和後設認知；至於自我管理則是指在情境脈絡中進行目標、學習方法與策略，以建構有意義的學習成果（林純如、丘愛鈴，2019）。

自我調節學習是學習者自己設定目標，有意識的規劃學習任務，並運用後設認知的批判反思進行調整、監控與評價（林純如、丘愛鈴，2019）。Zimmerman（2002）提出四階段的循環模式，以協助教師設計更詳細的學習步驟，包括：1、透過先前表現評估自我學習效能；2、分析學習任務並選擇適當學習策略；3、執行學習策略與監控目標達成程度；4、監控學習結果是否符合預期，同時透過省思進行調整。

「科技輔助自主學習」是在自主學習課堂中，運用上述自我調節的「定標、擇策、監評、調節」階段，善用數位科技工具及數位學習平臺進行「自學、共學、互學、導學」輔助，以幫助學生達成學習目標（高台茜、張維姍，2023）。

誠如新課綱在各學習階段均重視自主學習的引導，如果能在師資培育歷程中融入自主學習的理念，從師資生入學初期的引導到實習階段的深化，有系統的建構自主學習支持體系，同時提供學習空間、策略支持和同儕交流的諮詢與輔導，讓師資生學會設定目標、規劃時間、蒐集資源、反思評估，以儲備未來引導學生自主學習的能力。以教育部所規範的教育專門課程為例，筆者提出本校師培中心設計與執行自主學習規劃的方法，如表 1 所例：

表 1 師資培育課程自主學習規劃示例

學習樣貌	教師主導	師生共學	學生主導
自主學習 教學模式	融入 SRL 策略 觀摩科技輔助自主學習	結合 SRL 與 SDL	SDL 與做中學
教育專門 課程舉例	教師專業發展、教育見習 服務學習方案設計 教學媒體科技與設計	教育專題自主學習	教學實習 自主學習社群計畫
教學法	翻轉教學法、直接教學法 合作學習法	直接教學法 合作學習法	問題導向學習法 合作學習法

不論是 SRL 或 SDL，都有「定義任務」、「設定目標與規劃」、「擬定策略」與「監控和反思」四個關鍵階段；也都強調「內在動機」、「目標導向行為」、「積極參與」與「後設認知」四個面向。但在學習任務上，SRL 通常由老師設定，SDL 主要由學習者決定。本中心在「教師專業發展、教育見習、服務學習方案設計」課程中，授課教師結合中心的自主學習社群活動，引導師資生自選小組任務，設定學習目標，規劃時間並執行任務，透過期中報告監控與調整執行策略，最後藉由期末報告反思學習表現。而近年在中小學積極推動的「科技輔助自主學習」，中心也在「教學媒體科技與設計」和「教學實習」課程中，安排現場實地觀課與講座，藉以深化師資生對此自主學習模式的理解。

在數位科技和 AI 生成式技術愈來愈進步的今日，引導師資生根據自己的需求和興趣，善用豐富的學習資源和多元的學習管道支持師資生自主學習，將是未來的重要趨勢。事實上，所有教育專門課程，若有運用翻轉教學，或是安排分組報告者，都可以培養學生自主學習的知能。本文因為篇幅的限制，僅就筆者開設的「教育專題自主學習」，以及師培中心辦理的「自主學習社群」計畫的實施策略扼要說明。

三、師資生自主學習實施成果

（一）教育專題自主學習

為了因應新課綱的教學變革，筆者在師培中心開設「教育專題自主學習」，希冀涵養師資生具備未來引導自主學習核心素養的教學知能。契合素養教學的方法，強調動手實作和親身感受，因而採用「認知取向自主學習模式」觀點進行設計（田慧、陳美如，2020），除了介紹自主學習的理念與中學實施案例、自主學習期程規劃、專題研究方法與工具。修課學生自選研究主題後，與筆者定期討論並上傳學習進度和問題。舉例來說：有一組師資生於暑假參與海外服務，到馬來西亞難民教育中心服務，接觸到羅興亞難民議題後想持續探討，因而選擇融入世界公民遊戲設計教案，該組自主學習計畫書摘要如表 2 所示：

表 2 「難民議題」自主學習計畫進度規畫表

週次	進度說明	檢核方式
1~5 週	1.確立主題與學習目標 2.與指導老師討論學習方向	上傳計畫書
6~7 週	1.蒐集馬來西亞難民歷史資料 2.閱讀「國界上的漂流者」專書 3.參與師培工作坊—世界和平遊戲	1.整理並記錄重點，製作 PPT 2.認識遊戲設計原則
8~10 週	1.找出利害關係人，完成教案初稿 2.期中報告設計的遊戲原型	繳交教案設計初稿
11~14 週	1.進行第一次試教，試玩遊戲後修訂 2.於師培週會公開發表，並試教羅興亞難民議題世界和平遊戲	完成教案設計、遊戲文件與說明 (word+PPT)
15~18 週	彙整意見進行修訂遊戲與報告成果	上傳期末報告

為了更了解難民議題，這組師資生主動購買專書閱讀，同時也參加「世界和平遊戲」工作坊，強化自己的專業知能和遊戲設計技巧，最後在期末報告時，除了獲得同學的肯定，也讓自己有所成長：

從發想設計開始變更過好幾次，最終以「世界和平遊戲」作為主軸設計一套了解世界情勢的高峰會；設計的過程對我們來說是個考驗，不僅要明確的瞭解歷史，更需要精簡出所需的資訊、從各方思考，是一個相當燒腦的過程，但收穫滿滿。

課程中，筆者藉由結合 SRL 與 SDL 的方式，幫助師資生掌握自主學習的方法和策略，包括：設定小組學習目標、藉由甘特圖規劃專題報告進度與時間、利用心智圖和圖書館資源蒐集資料，藉以監控和調整小組的學習動機和學習行為，同時透過定期報告、組間和全班回饋，強化師資生的反思能力，逐步引導師資生於期末順利完成專題研究任務。不少師資生透過教師和同儕的引導與鷹架支持，展現主動與積極的學習熱忱和態度，成果也頗令人讚賞。

（二）自主學習社群計畫

由學校推動自主學習，預設了必須改變環境以支持自主學習，或教師必須改變對學習的假設並提升動機，才能協助學生邁向自主學習。除了開設自主學習課程外，本校師培中心為了培養師資生教師專業發展能力及提升相關專業素養，鼓勵師資生組成自主學習社群，採用 SDL 和做中學的策略，藉由對話與討論，增進教育專業知識、教學實務能力和主動學習態度。

中心每學期初透過公告鼓勵師資生或實習生成立自主學習社群。由學生依據自己的需要和興趣填寫自主學習社群申請書，於每年 3 月底和 10 月底前提出。社群活動依社群成立目標、學習主題及性質自行安排規劃，除實體聚會外，得以線上方式進行討論交流，社群討論總次數不得少於 5 次，執行週期不得少於 5

週，每位參與者不得少於 3 次。為了鼓勵共學，每社群成員至少 3 人，可包含本校非師資生或他校實習生，並可邀請一名校內教職員或校外現職教師擔任指導教師。社群類別不限，如教師資格考試、教師甄試或教育書籍讀書會、數位媒體教材製作、教育創新創業相關議題...等皆可。為了支持社群運作，本中心提供上限 6,000 元之「業務費」補助，項目包括：指導費、教材教具費、交通費、印刷費、膳食費等。

在社群運作上，各自主學習社群推薦一名學生擔任召集人，統籌社群活動之規劃、聯繫，於方案執行結束後的兩週內彙整資料繳交書面成果，形式為海報、簡報或影片，並於中心規劃之成果分享會進行口頭報告或海報展示，內容包含：社群主題與內容重點、實施歷程、執行成效及省思、出席簽到單或其他社群運作文件。

為了鼓勵師資生透過自組學習社群主動設定學習目標、選擇學習內容、規劃學習活動、評估學習成效，達成「以學習者為中心」的學習目標，本中心自 2021 年開始推動師資生自主學習社群計畫，每學期平均約有 25 人次提出計畫申請，迄今已有超過 160 人次參與。以筆者任教的班級為例，鼓勵修讀「輔導活動教學實習」課程師資生提出申請，除了組成小組讀書會外，搭配中心規劃的試題解析和教師檢定模擬考試，自己規劃所需的學習資源，同時透過每次模擬考試後的結果調整讀書策略，結果發現：配合自主學習社群計畫按部就班執行的師資生，多數能應屆順利通過教師檢定考試。

教育部自 2010 年起推動專業學習社群（Professional Learning Community，PLC），這種模式基於同儕合作和經驗分享，為教師提供了互相支持和共同成長的平台，其功能與重要性在於提升教師的專業素養和教學能力，透過集體學習的經驗交流和分享，幫助教師不斷精進自己的專業（黃騰，2022）。不過，相較於以通過教檢考試為目標的社群外，部分師資生在自我規劃、時間管理與恆毅力上仍待提升，因而也有學生社群無疾而終，顯現師培中心在創造學生的社群意義感，以及提供系統性自主學習鷹架的支持仍有其必要性。

四、結語

孔子曾云：知之者，不如好之者；好之者，不如樂之者。真正的自主學習，學生必須認識自己的信念、長處、能力、採用的策略，並且對自己的學習負責。因此，學生需要在充滿鼓勵的環境中，有充裕的時間和真實的情境，主動自信地與同儕共同建構知識，將已有知識連結起來應用在現實生活中，更重要的是對個人學習負責，成為自主學習者（林意雪，2022）。

自主學習是師資生的重要素養之一，對他們自身的學習和未來的教學都至關重要。因此，探討在師資培育階段協助師資生掌握自主學習能力之研究也格外重要。Ortube 等人（2024）發現最有效的師資生自主學習策略有以下特點：(1)將教學重點放在一到兩個自主學習策略（尤其是認知和後設認知策略）；(2)若同時包括學習策略和教學實作，則可同時提高師資生的自主學習技能和教學技能；(3)不論採用直接或間接自主學習，讓師資生進行自我評估是有效的評量方法。

由於目前針對師資生自主學習的評量機制還不夠健全，包括自主學習動機、時間管理與後設認知策略表現，以及自主學習對提升其學業成績、專業知識、實踐能力的成效，仍待持續完善。建議未來可採用多元評量，如自我評估、同儕互評、教師評價等，以更完整的評估師資生的自主學習成效。

自主學習是終身學習的基礎，師資生自主學習更是未來教師專業發展的重要趨勢。師資培育機構重視自主學習，可以提供相關支持措施，如建立學習資源中心、開設自主學習課程、融入教育專門課程或鼓勵組成自主學習社群。由於自主學習強調以學生為中心，因而師培教授應積極改變教學模式，鼓勵學生主動參與學習過程。此外，透過做中學的實踐模式，提供合宜的鷹架指導和支持，引導師資生根據自己的學習需求和特點，選擇有意義的自主學習方案持續實踐，才能幫助師資生成為具有自主學習素養的優秀教師。

參考文獻

- 田慧、陳美如（2020）。自主學的理念與教學設計。**教育研究月刊**，309，41-58。
- 林純如、丘愛鈴（2019）。符合適性教育理念知自主學習案例對十二年國教的啟示。**臺灣教育**，719，67-76。
- 林意雪（2022）。大學社會實踐課程的自主學習：從教師到學生中心的鷹架支持。**新實踐集刊**，3，109-152。
- 高台茜、張維姍（2023）。促進科技輔助自主學習知教師教學輔助策略指標建構之研究。**課程與教學季刊**，26(3)，1-30。
- 梁雲霞（2020）。善教樂學：新課綱脈絡下的自主學習。**教育研究月刊**，309，4-23。
- 郭伯臣（2022）。臺灣中小學數位學習的過去、現在與未來。**教育傳播與科技研究**，128，1-6。

- 黃富順（1989）。**成人心理與學習**。師大書苑。

- 黃騰（2022）。為民主服務：論中小學教師專業學習社群政策的挑戰與可能。**教育行政與評鑑學刊**，31，85-122。

- 鍾宜興（2022）。十二年國民基本教育課程綱要「自主學習」概念之釐清與實踐難題之省思。**中等教育**，73(2)，16-34。

- Garison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

- Ortube, A. F., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 36(4), Article 113. doi:10.1007/s10648-024-09919-5

- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.



高等教育 16 週制對課程設計與學習成效之影響

成力庚

國立台灣科技大學企業管理學系副教授

一、前言

近年來，高等教育中縮短學期週數的趨勢引發廣泛討論。傳統上，台灣的大學普遍採用 18 週的學期以符合法規要求。然而，國際上許多頂尖大學每學期的上課週數多介於 12 至 16 週之間。為與國際學制接軌並便利學生跨國交流，部分臺灣大學近年率先爭取將每學期授課週數由 18 週縮減至 16 週，並獲教育部核准實施（教育部國際及兩岸教育司, 2024）。此項改革預期能提升教學效率，並為學生提供更多參與課外學習經驗的機會，同時減少學期與國際校曆接軌上的困難。

學界對學期縮短的影響亦展開初步探討。部分研究指出，在總授課時數不變的前提下，縮短課程週數不僅未降低學生通過率與學業表現，反而有助於提高課程成功率（Spurling, 2001）。例如，Sheldon 與 Durdella（2010）比較傳統學期與加速課程的知識保留情形，結果顯示學生對知識的內化與保留並未因課程壓縮而顯著降低。在臺灣本地，幾所大學於 COVID-19 疫情期間試行「16+2 週」彈性學期後進行調查，結果顯示超過六成學生與八成教師支持縮短上課週數（中央社, 2023）。

二、對課程設計的影響

（一）課程內容與結構調整

由 18 週縮減至 16 週，若教師僅單純壓縮原有教案，極可能導致「趕進度」情形：課程內容要麼被刪減，要麼以更快速度授完，從而壓縮學生吸收與內化知識的時間，並減少師生間的互動機會。因此，大學教師在 16 週制下需精選教材內容、去蕪存菁，聚焦於核心概念與技能，以避免過多瑣碎知識占用寶貴上課時間。此外，課程規劃者可考慮將重疊主題進行整合，提升課程內容的凝聚性與整體性，確保在縮短週數的情況下仍能達成必要的學習目標。

（二）授課時數與教學方式轉變

為彌補週數縮減帶來的挑戰，許多大學採取「16+彈性授課」模式，即在 16 週面授課程外，再搭配若干小時的彈性教學活動，以滿足預期的授課內容。教師在課程設計時被鼓勵融合多元教學方式，如線上同步或非同步教學、校外參訪、實作實習或課後自學等，累計 4 至 6 小時作為補充教學時間。此外，部分教師將部分講授內容預製成影片或線上教材，供學生課前預習，進而在課堂上集中進行

討論、實作或案例分析，落實翻轉教室理念，以提升教學效能。

（三）評量方式與進度安排

縮短學期亦促使教師重新規劃評量時程與方式。在 16 週制下，期中與期末考間的時間間隔明顯縮短，期中考被迫分散於較短時間內完成，使得各項教學活動與評量安排更顯緊湊。為減輕學生壓力並獲取更全面的學習回饋，教師可考慮增加形成性評量的比例，如小考、作業、專題報告等，藉此降低期末考試的權重，並能在短教學週期內及時調整教學策略。

三、對學習成效的影響

（一）學習成果與學業表現

縮短學期對學生學習成效的影響並非全然負面。有研究指出，在總授課時數不變的情況下，學生在較短學期的課程中往往能獲得較高的通過率或平均成績（Spurling, 2001）。例如 Sheldon 與 Durdella（2010）針對非傳統學習者的研究亦指出，集中壓縮的課程能顯著提高這些學生的表現。學習節奏加快或促使學生保持較高的專注與動機，減少拖延與倦怠現象，從而在高密度學習環境中取得較佳成績（Spurling, 2001）。

（二）學習壓力與體驗

然而，縮短學期也使學生面臨每週課業量增加與自主學習要求提高的挑戰。例如，學生多半會擔心，為趕進度，教師可能刪減部分內容或壓縮難以掌握的重點，進而影響學習品質（Pourbagher et al., 2021; Hsu & Goldsmith, 2021）。雖然在 16 週期間感受到較大壓力，但由於期末考提前結束，長期承受壓力的時間縮短，反而能較早從緊張學習中解脫。因此，縮短學期對學生心理及學習體驗的影響呈現雙面效應：一方面，高強度學習節奏可能引發疲勞與焦慮；另一方面，縮短總歷時亦可避免長期高壓所帶來的負面影響（Pourbagher et al., 2021; Hsu & Goldsmith, 2021）。

（三）深度學習與知識內化

知識內化通常需要反覆思考與時間沈澱，16 週制可能壓縮學生消化知識的間隙，進而對深度學習形成挑戰。對於內容複雜或需要反覆練習的課程，縮短緩衝期可能影響學習成效。由此可見，最終學習成效在很大程度上取決於教師如何引導學生進行課後鞏固，以及學生自身的學習習慣與動機。正如過去研究發現，

學生的學習動機、態度與投入才是影響成敗的關鍵（Singh et al., 2022; Anuyahong & Pengnate, 2023）。若能善用因縮短而節省的彈性時間進行延伸閱讀、研究或實習，16 週制甚至有助於培養學生更強的自主學習能力，進而提升長期學習成效。

四、實務應用建議

面對教學週數縮減的趨勢，大學教師與課程設計者應主動調整策略，以確保教學品質與學習成效。具體建議包括：

（一）整合規畫課程內容與

採用成果導向的課程設計（backward design），明確界定課程核心學習目標，據此篩選與組織教材內容，刪除重複或次要主題，確保學生能在 16 週內聚焦於關鍵知識。

（二）運用翻轉教學與主動學習

採用翻轉教室模式，將基礎知識傳遞部分前移至課前自學，並在課堂上透過討論、案例分析與實作等活動加強知識應用。研究顯示，此模式有助於提升學生參與度及短期學業表現（Jensen et al., 2015; Gopalan & Klann, 2017）。

（三）推行混合式學習與彈性教學週

善用線上學習平台及數位資源，實現混合式教學。可將部分課程單元改為線上自學，同時規劃「彈性教學週」（如 16+2 模式），提供學生專題研究、校外實習等機會，以彌補週數縮減所造成的不足。

（四）調整評量策略與學習支援

建議增加形成性評量比例（例如小考、作業、專題報告），降低期末考試比重，並縮短評量回饋周期，藉此及時調整教學策略。同時，學校可加強學習諮詢與輔導，並舉辦時間管理與學習技巧工作坊，協助學生適應高強度的學習節奏。

五、結論與展望

綜上所述，將教學週數由 18 週縮減至 16 週並非單純的「減法」，而是一項涉及課程重組、教學策略轉變與評量調整的系統性改革。現有研究顯示，在總授課時數維持不變的前提下，縮短學期未必會降低學習成效，反而在適當的課程與

教學調整下，可能提升學生的學習動力與自主學習能力。然而，若缺乏有效配套措施，課程趕進與評量安排緊湊的問題仍可能對學生造成壓力，影響深度學習與知識內化。展望未來，高等教育機構應順應此一改革趨勢，不斷探索與調整適應16週制的新策略，並定期評估其實施成效，以期在提升教學效率的同時，創造更具彈性與創新的學習環境。

參考文獻

- 教育部國際及兩岸教育司（2024）。大學學期18周縮短16周 教部：國際教育接軌。取自<https://news.ipcf.org.tw/150209>
- 中央社（2023）。台北大學申請1學期上課16週獲准113學年實施。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/6928/7351873>
- Anuyahong, B. and Pengnate, W. (2023). Developing a new approach to teaching english vocabulary using mnemonics and memory techniques. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(4), 3100-3106. <https://doi.org/10.55248/gengpi.4.423.35573>
- Gopalan, C. and Klann, M. C. (2017). The effect of flipped teaching combined with modified team-based learning on student performance in physiology. *Advances in Physiology Education*, 41(3), 363-367. <https://doi.org/10.1152/advan.00179.2016>
- Hsu, J. L., & Goldsmith, G. R. (2021). Instructor strategies to alleviate stress and anxiety among college and university STEM students. *CBE—Life Sciences Education*, 20(1), es1.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. d. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education*, 14(1), ar5. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-08-0129>
- Pourbagher, S., Azemati, H. R., & Saleh Sedgh Pour, B. (2020). Classroom wall color: a multiple variance analysis on social stress and concentration in learning environments. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 189-200.
- Sheldon, C. Q., & Durdella, N. (2010). Success rates for students taking compressed and regular length developmental courses in the community college. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 1—8.

- Singh, M., James, P., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon*, 8(7), e09843. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09843>
- Spurling, S. (2001). *The influence of term length on student success*. Peralta Community College District Office of Institutional Research.



大學學期週數縮短對課程成效影響初探— 以「班級經營」課程為例

張民杰

國立臺灣師範大學師資培育學院教授

一、前言

臺灣大學系統聯盟之大學，於 109 學年開始倡議逐漸縮短學期週數，從 16+2 週，到 112 學年正式縮短為 16 週，以期與國外大學接軌，因為臺灣相同學制的美國名校，如哈佛大學、密西根州立大學、伊利諾大學等，每學期均為 16 週（許敏溶，2022）。而變革的過程有許多贊成與反對的聲音，雙方都提出許多值得重視的理由，由於政策已經實施，身為所屬大學成員，勢必要思考如何克服反對者提出的意見，以確保學生的學習品質。這些意見包括：「課程本身特質需要夠長的授課時間、壓縮學生內化、吸收課程時間、將減少授課內容、趕進度而壓縮課程互動時間」等問題（許敏溶，2022）。因變革主因乃為接軌國際，因此有必要參考實施 16 週的國外大學及相關課程的作法。

因此本文擬以授課之師資培育課程「班級經營」為例，探討在參考國外相關課程大綱後，如何克服上述問題，調整 16 週課程實施的具體做法，並初步了解其對課程成效的影響。

二、16 週課程的規劃與實施

（一）課程規劃構想

由於縮短週數訴求是要跟國外接軌，那麼在課程設計、學習活動和內容上，也可以參考國外的做法。

首先參考的第一份課綱是美國達科他學院（Dakota College），授課教師 T. R. Mooney 設計的 16 週 3 學分，為 K-12 教師和協助教學者開設的「班級經營」（Classroom Management）課程。其採用 Weinstein 等人（2011）的著作為教科書，主要內容包括：班級經營的意涵、教室佈置、人際關係、班級規則、專科教室設計、與家庭合作、最大化課堂時間運用、激勵學生學習、經營學生獨立學習、小組合作學習、學習歷程檔案、課堂回顧與綜合應用、處理問題行為、預防與處理校園暴力、反思報告/期末報告。學期間有 13 次課後作業，作為課堂學習的延伸。

第二份要參考的課綱是以 Evertson 與 Emme（2012）、Knoster（2014）、

Kriete(2002)三本著作為主要教材，輔以 Conroy 等人(2008)、Epstein 等人(2008)、Kyle 與 Rogien (2004) 三篇論文做為參考教材，16 週課程內容包括：課程介紹與總覽、建立班級社群、班級與行為管理、學年準備、建立適當行為標準、循證練習 (evidence-based practice, EBP)：課堂常規、鼓勵適當行為、問題行為減少策略，班級規則、了解學生（文化語言差異、學習與行為需求）、與家庭及專業人士合作、維持積極的學校與班級氛圍、正向行為支持 (PBS)：分析問題行為、功能性行為評估/分析 (FBA)、行為介入計畫 (BIP)，預防霸凌：社會問題解決、個別學生會議（專案討論）、危機管理：處理嚴重或升級的行為問題、多層次支持系統 (MTSS)、提交行為計畫 (BP) 與班級管理計畫 (CMP)。而其評分項目有四，包括：閱讀文獻和課堂活動、行為專題、班級經營計畫、兩次紙筆測驗。

第三份課綱則以傳 1992 年開辦「歐州通行證義大利語言學校」(Europass Italian Language School) 的「歐洲通行證教師學院」(Europass Teacher Academy)，目前有 300 門以上為教師設立的伊拉斯莫斯課程(Erasmus Courses)，其中的班級經營課程(classroom management course)為 Corwin (2025) 所設計，其課程內容主要有六項：(1)處理常見的班級經營問題及解決方法、建立具邏輯後果的班規並提供清晰明確的指引。(2)探討班級經營案例，指導學生反思自身行為，使用行為評量標準，維持以學生為中心的學習環境。(3)探討評量標準(Rubrics)與學習歷程檔案(Portfolios)：翻轉教室，並設計一堂翻轉課程。(4)了解學習動機的基本理論，並運用資訊科技(ICT)，吸引學生注意力，促進學習。(5)處理班級中的文化差異，實施合作學習策略，分享個人案例，集體討論與腦力激盪解決策略。(6)回顧學習成果，進行校外參訪與文化體驗活動，並在六天內完成整個課程。

(二) 課程實施調整作法

參考上述的三份國外課程大綱，第一和第三份課綱對照作者原先設計的課綱內容大致相同，不同者在於第一份課綱還包括翻轉教室的實施與設計，第三份還包括小組合作學習和獨立學習，課程並有 13 份期中作業和 1 份期末報告。而第二份課綱主要以正向行為支持(PBS)理論為主軸，串起各項班級實務的循證練習。本課程因此有以下兩項課程實施的具體調整：

1. 將部分課程移為自主學習：為避免課程講解內容過多，造成趕進度、壓縮師生之間的互動，參考上述課綱內容後，發現原有課程主題：「學生不當行為處理」，容易讓師資生誤以為班級經營只在懲罰學生，因此包括：學生上課睡覺、說髒話、偷竊、考試作弊等主題，除融入其他主題，如「學校訂定輔導與管教學生辦法注意事項」部分說明外，移為延伸自主學習的內涵。

而自主學習設計，主要係自我導向學習(self-directed learning)，為修課學生

自組自主學習團隊，團隊成員以 4 人為原則，於第 5 週提出自主學習計畫，成果為 1 支影片，在第 13 週前上傳 YouTube，網路連結到 moodle。每位同學在第 15 週之前瀏覽至少其他一組自主學習計畫成果影片，並作回饋。自主學習項目包括四類：(1)練習實踐：依據實務導向師資培育（practice-based teacher education）理念，將上課學到的重要概念或觀點加以練習或實踐，例如：課堂上教導我訊息或溝通的三明治技巧，於日常生活練習實踐後小組分享。(2)動畫討論：依據授課教師提供的案例動畫，完成 KND 表(即 What to know? What need to know? What to do?三個欄位的案例分析架構)，並口頭說明或模擬演練解決方案。(3)延伸學習：訂定課堂上未深入探討的主題(如上述學生不當行為處理，訪談教師並蒐集文獻，分享成員間收穫並做重點歸納。(4)案例撰寫與討論：書寫過往求學經歷的班級事件，並以教師角色提出解決方案與反思。上述由學生小組任選一類延伸自主學習。

2. 建立主要理論並重循證練習（evidence-based practice）：原課綱設計係依照 Burden(2003)主張，將班級經營理論分為高、中、低教師控制取向（teacher control approach），多達 19 個理論（張民杰，2021）。除保留原先統整介紹外，只講解 6 個理論作為主軸，精簡其他理論概念融入，並透過案例討論與角色扮演、模擬演練，加強理論與實務的結合與師生互動。而原課堂上的主題式分組報告予以刪除，移到課餘時間的自主學習，由同學錄製影片於 moodle 上發表，讓同學彼此交流，進行討論、提問和回答。

三、課程成效與省思

課程成效可用很多方法加以評估，本文僅用作者過去七學年開設的「班級經營」課程，學生期末考試的紙筆測驗成績及填寫的意見調查結果，作為討論依據。

（一）課程級分及學生學習情形在週數縮短過程並未出現太大變化

從表 1 看來，學期週數從 107 學年的 18 週，到 109 學年至 111 學年的 16+2 週(實體上課+延伸自主學習)，到 112 學年起的 16 週，學生期末意見調查的課程級分均在 4.7 以上，並未有太大變化，反因疫情結束後有所提升。而學生自陳「我認真投入本課程的學習(含參與討論、繳交作業等)?」的學習情形，也均在 4.56 分以上，呈現穩定狀態，三個階段並未有太大變化。

表1 過去七學年「班級經營」期末學生意見調查課程級分及投入學習情形

開課 學期	修課人 數	填答 人數	課程 級分	我認真投入本課程的學習(含參與討論、繳交作業等)? 人數(%)			
				非常符合	符合	尚符合	得分
10701	60	51	4.8	33(64.71%)	15(29.41%)	3(5.88%)	4.59

10802	130	116	4.7	76(65.5%)	34(29.3%)	6(5.2%)	4.60
10901	54	49	4.7	28(57.1%)	21(42.9%)	0	4.57
10902	54	41	4.7	27(65.9%)	14(34.1%)	0	4.66
11001	60	53	4.8	30(56.6%)	23(43.4%)	0	4.57
11002	57	41	4.8	26(63.4%)	12(29.3%)	3(7.3%)	4.56
11101	63	46	4.9	35(76.1%)	11(23.9%)	0	4.76
11102	60	43	4.9	29(67.4%)	11(25.6%)	3(7.0%)	4.60
11201	59	48	4.8	31(64.6%)	13(27.1%)	4(8.3%)	4.56
11301	59	52	4.9	42(80.7%)	8(15.4%)	2(3.9%)	4.77
該欄總數除以填答數(平均)				324(66.3%)	147(30.0%)	18(3.7%)	4.63

註：1.108 學年度第 2 學期有兩班，依據學校課程意見調查辦法第 7 條規定：教師教授同一課程若有多個班級，其課程級分之計算應以班級平均為之。2.得分以非常符合計 5 分、符合計 4 分、尚符合計 3 分、不符合計 2 分、非常不符合計 1 分，得出結果。

（二）學生期末紙筆測驗成績及缺席狀況的變化主要非週數縮短所影響

學生期末紙筆測驗成績的影響因素很多。從表 2 看來，期末成績平均 80 分以上的 5 學期，有 3 學期主要是疫情和颱風假多，改線上考試的原因(包括：10802 有 12 週線上、10902 期末有 4 週線上、11301 有 3 週放假而改變)，而 11002 推測可能因改變非選擇題型，而提升平均數；而學生自陳「我在本課程的『缺席狀況』」，無缺席比率最高出現在 10802，當學期也是因為有 12 週疫情改線上上課(張民杰，2023)。推論兩者可能都非因縮短學期週數所致。

表2 過去七學年「班級經營」期末考試成績及學生意見調查缺席情形

開課學期	修課人數	期末紙筆考試		我在本課程的「缺席狀況」人數(%)		
		平均數	標準差	無缺席	缺席 1-3 次	缺席 4-6 次
10701	60	76.60	9.08	19(37.25%)	31(60.78%)	1(1.96%)
10802	130	85.76	7.36	91(78.5%)	23(19.8%)	2(1.7%)
10901	54	80.52	7.68	18(36.8%)	30(61.2%)	1(2.0%)
10902	54	83.46	7.83	23(56.1%)	16(39.1%)	2(4.8%)
11001	60	79.86	9.10	28(52.8%)	25(47.2%)	0
11002	57	88.32	9.71	25(61.0%)	16(39.0%)	0
11101	63	77.30	9.88	26(56.5%)	19(41.3%)	1(2.2%)
11102	60	77.67	11.5	26(60.5%)	17(39.5%)	0
11201	59	72.63	11.5	22(45.8%)	25(52.1%)	1(2.1%)
11301	59	87.52	7.61	35(67.3%)	16(30.8%)	1(1.9%)
該欄總數除以填答數(平均)				294(60.1%)	187(38.3%)	8(1.6%)

註：108 及 109 學年度第 2 學期、113 學年度第 1 學期線上測驗選擇題 50 題，其餘實體考試選擇題 35 題，案例或問答題 3 題。

（三）學生期末意見調查質性建議很少提出受週數縮短影響

由於學校設計的機制，每門課程學生期末意見調查包含質性意見的提供，並將學生意見自動分為教學進度安排、教學內容、教學方法、教學態度、師生互動、評量方式、其他(例如：謝謝老師)等七大類，茲整理成表 3。每條意見經編碼後逐條分析，發現對「自主學習」提出意見僅五筆。其中有兩筆表示：「自主學習的影片製作非常有意義，對一些議題有更深入的了解(11002s17)」，「老師會給予每一組自主學習組合詳細的質性回饋(11101s19)」；有兩筆提到分組和方式調整建議：「自主學習計畫可能需要教師端把各項工作定義清楚給學生遵循，並寫在計畫表上給教師 Approve，解決工作分配公平性的問題(11002s12)」，「針對自主學習影片的作業，我認為老師可以換一個形式進行，否則很容易變成線上報告 PPT 的情形(11001s06)」。這些意見都可以作為精進自主學習的參考。

只有一筆意見：「但不太能理解拍攝自主學習影片的用意是什麼，如果換成老師設定好數個班級經營的相關主題，讓各組選一主題進行現場報告(可能包含案例、分析等)，再指定組別以及其他人員給予回饋，即時互動性應該會更好。畢竟製作影片所耗費的成本相當高，包含各種人力、時間、金錢等(11102s07)」這則意見可說是因學期週數縮短，而改變原課堂上主題式分組報告所提出，不過學生只修當學期課程，並不知情乃作者因應週數縮短所做的改變。

表 3 過去七學年「班級經營」期末學生意見調查質性意見數量分析表

開課學 期	修課 人數	問卷 填答 人數	意見 回饋 人數	教學 進度 安排	教學 內容	教學 方法	教學 態度	師生 互動	評量 方式	其 他
10701	60	51	31	3	10	7	10	11	1	4
10802	130	116	77	5	21	13	18	14	10	7
10901	54	49	34	0	10	12	10	9	1	1
10902	54	41	27	1	5	1	11	9	4	1
11001	60	53	40	8	18	18	16	16	7	3
11002	57	41	28	2	8	6	8	10	4	2
11101	63	46	27	1	9	4	10	7	1	6
11102	60	43	28	7	7	11	5	7	2	4
11201	59	48	25	4	7	9	5	5	3	6
11301	59	52	31	2	6	5	10	4	2	9
合計	656	540	348	33	101	86	103	92	35	43

註：由於教學進度安排等六大分類是依學生所提意見分類，同一位學生意見可能分為量或三類，因此其加總人次會大於意見回饋人數。

四、結語與建議

因應大學學期週數從 18 週縮短為 16 週，本文作者參考國外課程大綱，做出「將部分課程移為自主學習」、「建立主要理論並重循證練習」二大課程實施的調整作法。而從學生期末考試紙筆測驗成績及填寫的意見調查，可以發現：「課程級分及學生學習情形在週數縮短過程並未出現太大變化」、「學生期末紙筆測驗成績及缺席狀況的變化主要也非週數縮短所影響」、「學生期末意見調查質性建議很少提出受週數縮短影響」等三項結果，可知學期縮短週數後，本課程的課程成效並未受到「課程本身特質需要夠長的授課時間、壓縮學生內化、吸收課程時間、將減少授課內容、趕進度而壓縮課程互動時間」等問題的太大影響。

然而本文僅在描述授課教師因應學期週數縮短後的因應措施，以及學生學習表現和意見反映情形。建議進一步研究，可參考歐洲學分轉換制度（The European Credit Transfer and Accumulation System）中的學生課業負荷量，包括聽演講、參加研討會、自主學習、課業準備、參加考試等，課餘學習時數的調整情形及課業負荷量（European Commission, 2025），再加上多出來兩週，學生的時間運用與自主學習情形，以更全面了解學期週數縮短對學生學習的正、負向影響。

參考文獻

- 許敏溶（2022）。高教最大變革！台大系統「每學期18週→16週」8月有望上路。ETtoday生活新聞。https://www.ettoday.net/news/20220315/2208261.htm
- 張民杰（2023）。疫情期間運用線上觀課提升非同步遠距教學品質之探究。高等教育，18(2)，1-36。
- 張民杰（2021）。班級經營：學說與案例應用(第四版)。高等教育。
- Burden, P. R.(2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. Danvers, MA: John Wiley & Sons, INC.
- Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A.L., Marsh, S. (2008). Class-wide interventions. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30.
- Corwin, S.(2025).*Classroom management solutions for teachers: New methodologies, effective motivation, cooperation and evaluation strategies*. <http://www.teacheracademy.eu/course/classroom-management-solutions-for-teachers/>

- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., and Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide* (NCEE #2008-012). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/behavior_pg_092308.pdf

- European Commission (2025). *European Education Area: Quality education and training for all*.
<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (9th Ed.). Pearson.

- Knoster, T.(2014). *The teacher's pocket guide for effective classroom management* (2nd Ed.). Paul H. Brookes.

- Kriete, R.(2002). *The morning meeting book* (2nd Ed.). Northeast Foundation for Children.

- Kyle, P., & Rogien, L.(2004). *Classroom management: Preventive strategies*. National Association of School Psychologists. Retrieved from http://www.nasponline.org/educators/HCHSII_PreventiveStrategies.pdf

- Weinstein, C.S., Romano, M.E., & Mignano, Jr., A. (2011). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (5th Ed). McGraw-Hill. ISBN: 0073010367



自主學習週與教師角色轉變：16 週學期新制下的教育創新與實踐

張浩置

高雄市立小港醫院（委託財團法人高雄醫學大學經營）資訊室組員
國立高雄師範大學藝術學院講師

陳若帆

高雄市立小港醫院（委託財團法人高雄醫學大學經營）護理部護理師
國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班

一、前言

近年來，全球高等教育紛紛配合教育政策改革，積極推動大學生與師資培育生的自主學習，以培養其批判思維與終身學習能力。在臺灣，大學院校因應大學院校因應「高等教育深耕計畫」，相繼實施多項自主學習促進措施，不僅制定相關規範，為接軌國際有助研究產學，部分學校更調整課程架構，將原 18 週的課程縮短至 16 週，並將剩餘 2 週規劃為學生自主學習週。這一改革對於大學教師的課程設計與學生的學習成效產生了深遠影響，然而，本文針對自主學習制度的實施現況，探討其對大學課程安排與學習成果的影響，並分析教師如何在有限的教學時間內調整教學策略，以確保學生在自主學習期間仍能維持良好的學習成效。此外，亦探討在自主學習週的學習設計模式、學習動機及所面臨的挑戰，並提出實務建議，期望能為教育工作者提供交流與借鑒，共同促進自主學習機制的完善與優化。

二、自主學習週的設計原則與最佳實踐案例

自主學習週不僅是培養學生自我調控能力的關鍵契機，更是教師實踐以學生為中心教學理念的重要策略。透過明確的學習目標、設計具可追蹤性的學習歷程、以及具激勵性的機制，教師可以有效地提升學生的學習動機與參與程度，進而促進個別化與深度學習的實現。在這一過程中，學生不僅能夠自主設立學習目標，還能通過定期監控學習進度和反思成果，形成自我導向的學習模式。此理念與 Zimmerman（2002）所提出的自我調控學習理論高度契合，強調學習者在目標設定、進度監控與成果反思過程中的主動參與；同時亦呼應建構主義學習理論（Vygotsky, 1978），指出知識並非單向傳遞，而是通過社會互動與實踐經驗的積極建構。這種教學策略不僅增強了學習者的自我效能感，還為他們的長期學習與成長奠定了堅實的基礎。由此觀之，精心設計的自主學習週不僅有助於提升學生學習成效，更體現現代教育對自主學習能力與個別差異的高度重視。

以下將說明具體的設計原則與教學實踐案例，說明如何於教學現場中有效推動自主學習週，並觀察其對學生學習動機與表現的正向影響。建議教師設計自主學習週時，宜遵循以下原則，以提升學習效能。

（一）設計原則

1. 學習目標明確化：制定清晰且具體的學習目標，使學生能根據個別需求與興趣設計符合自身發展的學習計劃。例如，根據學生的不同程度設計層次化目標，幫助在可達成的範疇內設定具體、可衡量的學習步驟，從而提升學習動機並確保學習成效的穩步進展。
2. 學習資源的多元性：教師可提供多樣且具彈性的學習資源，如教學影片、數位模擬與實作指引，並確保其可近性與適切性，以因應學生的學習風格與能力差異，促進公平與個別化學習。
3. 學習歷程可追蹤：運用 Google Classroom 平臺建立了系統化的學習紀錄機制，涵蓋學習歷程追蹤、學習成果報告及數位學習平臺的運用（圖 1），旨在促進學生與教師隨時檢視學習進度與成效。這一機制不僅提供透明的學習進度視圖，還能幫助教師及時了解學生的學習狀況，進行個別化指導與調整策略，進一步提升學習效果與學習者的自我調整能力（Hamad, 2023）。
4. 評量機制建立：透過多元評量方式，例如反思、作品展示、口頭報告以及自主學習課程設計發表會等，進行全方位的學習評量。每項評量皆針對課程目標進行設計，確保學生的學習成果不僅符合預定目標，且能夠全面展示其學習過程與思維成長，從而促進能力發展。



圖 1：運用 Google Classroom 平臺進行學習紀錄、歷程追蹤、成果報告及數位學習

（二）最佳實踐案例

隨著高等教育日益重視學生的主動學習能力、跨領域整合思維與數位素養的培養，愈來愈多大學積極推動「自主學習週」(Self-directed Learning Week)等創新課程模式，作為課程設計與學習轉型的重要契機。此類課程旨在打破傳統教學的時空框架，賦予學生更多自主規劃與探索的空間，鼓勵其在彈性學習期間，主動規劃學習進程，探索個人興趣領域，並透過實作與反思深化學習經驗。無論是在國際知名學府如麻省理工學院(MIT)，或臺灣致力於教學創新的大學皆已成功導入此模式，自主學習週皆被視為促進學生創新思維、數位素養、團隊合作與問題解決能力的有效機制，亦成為高等教育因應快速變遷社會需求與培養未來人才的重要教學策略。自主學習週在促進學生創新思維、團隊合作與問題解決能力等方面展現積極成效，已逐漸成為高等教育因應未來挑戰、實踐素養導向教學的重要途徑。以下將介紹兩個具代表性的實務案例，以呈現其具體實施方式與教育意涵。

1. 麻省理工學院(MIT)的獨立活動期間(Independent Activities Period, IAP)，是一項於每年一月舉行的為期四週的特殊學期，旨在鼓勵學生、教職員工和校友參與各種非傳統的學術和非學術活動。這段期間提供了豐富多樣的課程和活動，涵蓋從專業技能培訓到興趣愛好探索等多個領域，旨在促進創新思維和跨學科交流。

(1) 設計思維工作坊：在 IAP 期間，MIT 的設計師李盛弘曾舉辦工作坊，分享其在 MIT 的設計課程經驗，並探討永續設計與推測設計的實際應用。參與者透過互動活動，深入了解設計思維的內涵，並學習創意思維與設計語彙的運用(李盛弘，2021)。

(2) 科學研究計劃：MIT 與美國卓越教育中心合作，每年夏天推出為期六週的科研營隊——RSI@MIT。雖然主要舉辦於夏季，但其模式與 IAP 相似，旨在讓學生在指導老師的引導下投入自訂題目的專題研究，磨練科研技巧。學員需完成研究論文，並準備論文答辯，接受同儕和師長們的提問。

透過這些實際案例，MIT 的 IAP 展示了如何在非傳統學期中，為學生提供多元且創新的學習機會，促進他們在不同領域的探索與發展。

2. 臺灣某大學於每學期實施的「自主學習週」計畫，融合跨領域專題探究的理念，致力於培養學生的自主學習能力、批判思維與團隊合作精神。學生需在兩週內完成一項小型研究專案，內容涵蓋主題設定、資料蒐集與分析、研究方法應用、成

果統整與發表，過程中強調問題導向學習（Problem-Based Learning, PBL）與跨域整合能力的培養。

筆者將自主學習週與跨領域專題探究結合，設計一項為期兩週的課程活動，要求學生在限定時間內完成小型研究專案，並透過線上學習平臺（如 Google Classroom）進行討論與成果展示。為提升學習效率並促進師生及同儕之間的即時互動，課程以該平臺作為主要溝通與展示工具，學生可在上面發佈研究歷程、回報進度與上傳成果簡報，並即時回應來自教師與同儕的建議與回饋，進行持續修正與優化。此教學模式突破傳統課堂的時間與空間限制，有效強化學生的數位素養、自主學習動機與跨域問題解決能力，展現高等教育在課程創新與學習評量實踐上的具體成效。

三、自主學習週中的教師角色轉變與支持策略

在現代教育中，教師的角色超越了單純的知識傳遞者，轉為學習過程中的引導者。教師不僅提供學習建議、推薦資源，還透過線上學習進度及提供回饋來促進學生的自主學習。透過精心設計的學習計畫和適時的回饋，教師能幫助學生確立學習目標，選擇適當的學習策略，並及時調整學習方法，以達成最佳的學習效果。然而教師在這一過程中角色的轉變對提升學生的學習品質與效率至關重要。

（一）角色轉變

為有效推動自主學習週，教師可扮演多元角色，包括學習指導者、資源提供者、進度監控者與評量回饋者，以全方位支持學生自主學習歷程，提升其學習品質與效能。在實際教學中，教師的角色亦由傳統的知識傳授者轉變為學習促進者（圖 2），筆者在授課過程中導入 Google Classroom 平台，將事先錄製的教學影片、數位教材等等課程相關容內，進行資源整併（圖 3），強化學習支持與互動，進一步提升學生的自主學習動機與成效。

1. 學習指導者：根據學習者的需求提供具體的建議，引導學生清晰確立學習目標，並設計合適的學習策略與計劃。透過專業引導確保學習過程更加有條理，提升學習效率，最終實現預期的學習成效。
2. 資源提供者：根據學習需求推薦各類學習資源，如專業書籍、線上課程、研究案例等，並提供多元化的學習工具與平台，幫助學習者有效獲取與應用知識，從而提升學習成效，也同時增強其學習成效與問題解決能力。

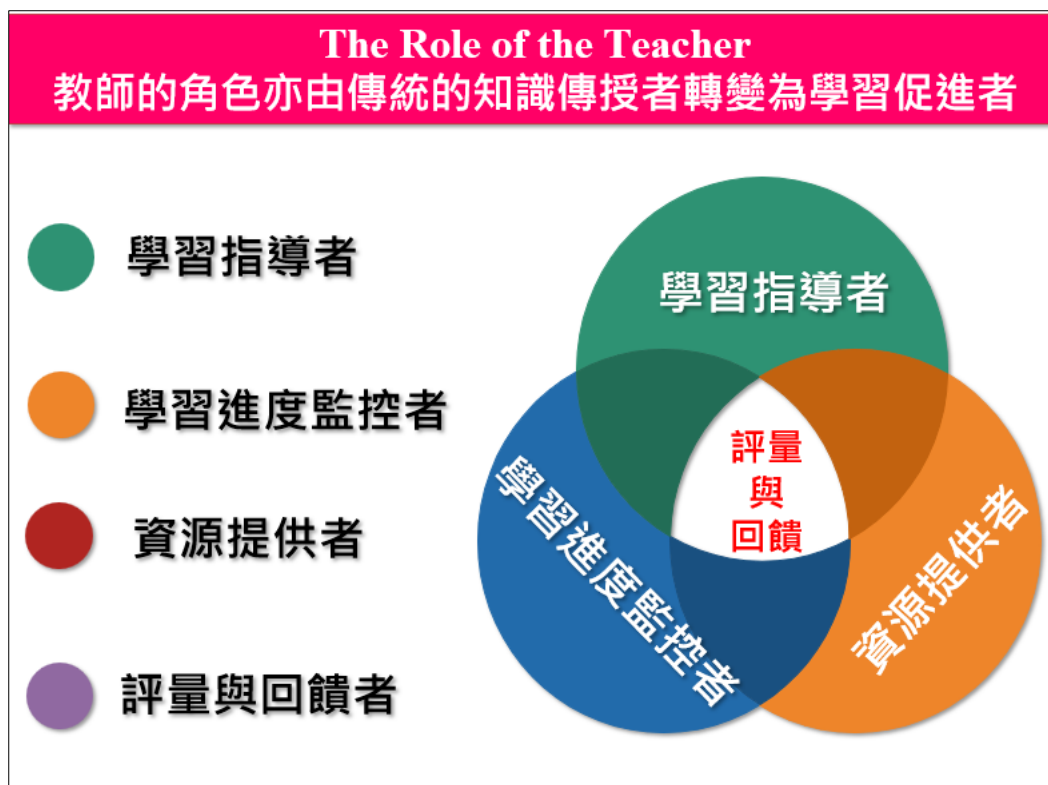


圖 2：教師的角色由知識傳授者轉變為學習促進者

3. 學習進度監控者：教師透過學習計劃回饋、線上討論與個別輔導等方式，持續追蹤學生的學習進度，並提供適時的建議與調整策略。這不僅能確保學生按計劃達成學習目標，還能提升學生的學習動機與自我調整能力，進而增強其整體學習成效。



圖 3：筆者事先錄製的教學影片、數位教材進行資源整併

4. 評量與回饋者：設計適當的評估機制，如學習歷程紀錄、反思報告、成果展示及同儕回饋，檢視學習成效。這些工具促進學生反思學習過程並調整學習策略，教師透過及時回饋，可激發學習潛力，亦可提升自主學習品質與效率。

（二）具體支持措施

1. 設計學習指引：提供結構化且具體的學習指引，內容涵蓋時間規劃、資源運用建議與學習策略導引，並清楚界定成果產出標準。透過精準的規劃與引導，協助學生明確掌握學習方向與重點，強化其自我管理能力，提升學習歷程的系統性與目標達成的有效性。

2. 提供線上與實體支持：建置線上問答平台，並規劃固定辦公時間，旨在提供即時且多元的學習協助。透過這些渠道，可及時釐清學習上的疑惑，獲得個別化指導與資源協助，不僅強化學習歷程的連續性與回應性，亦有助於提升整體學習成效。

3. 促進同儕學習：應積極鼓勵學生組成學習社群或小組，透過同儕間的合作與互動，分享學習經驗與資源，進行討論與反思，有助於知識理解與實踐應用，亦能強化學習動機與自我效能，進而促進整體學習成效與共同成長。

四、自主學習週對教師教學策略和角色的挑戰與機會

隨著自主學習週的推行，教師面臨課程規劃、學生學習動機及評量方式的多重挑戰。課程縮減至 16 週，教師需在短時間內有效涵蓋核心知識，並確保學生能自主學習未涵蓋部分。由於並非所有學生具備良好的自律性，教師需要設計激勵機制以促進學習積極性。此外，傳統評量方式難以適應自主學習的需求，教師需開發創新評估方法，並運用 Google Classroom 等科技平台，提供多元化的學習支持與評估。這些挑戰要求教師具備靈活的課程規劃、創新教學策略和技術應用能力，以有效支持學生的自主學習。

（一）教師面臨的挑戰

1. 課程規劃適應性問題：課程縮減至 16 週對教師而言是一項顯著挑戰，需重新調整教學進度與內容安排，確保在有限時間內有效涵蓋核心知識與技能。同時，教師必須設計具引導性與延伸性的學習任務，幫助學生在課後自主探索未能於課堂中深入涵蓋的主題。此一轉變不僅考驗教師的課程設計能力，也促使其在教學策略上更加靈活與創新，以提升學生的學習成效與自主學習能力（圖 4）。



圖 4：筆者將 16 週之課程涵蓋核心知識，讓學生能獨立學習、自主探索

2. 學生學習動機與自律性問題：並非所有學生都具備良好的自我調控能力，這在自主學習中可能面臨挑戰，教師需設計有效的激勵機制，以確保學生積極參與自主學習。

（1）設立階段性目標：將學習過程劃分為小步驟，設立短期目標並給予學生達成後的即時反饋與獎勵，激發學生達成目標的成就感與動力。

（2）提供個別化學習計劃：根據學生的興趣、學習需求及發展潛力，協助其制定量身定制的學習計劃，旨在提供更具靈活性與選擇性的學習體驗。

（3）協作與競賽相輔相成：設計融合協作與競賽的學習活動，例如小組合作進行問題解決，並根據團隊表現進行積分，以激勵學生在表現，同時保持積極參與的動力。

（4）多樣化的評量方式：除了傳統的考試評量，還可以使用作品展示、口頭報告、創意項目或自主學習課程設計發表會等方式，讓學生有更多機會展示自己學習的成果，並對其付出的努力給予肯定（圖 5）。

綜上所述，透過設計具激勵性的學習機制，不僅能提升學生的學習動機與自律性，也有助於打造更具參與感與成就感的自主學習環境，進而強化學習成效與學生的自我發展能力。

3. 評量標準的調整：傳統的評量方式難以完全適應自主學習週，因此教師需開發並運用適切的評估方式。結合 Google Classroom 平臺，並與其他 Google 平臺，例如 Google Sites 進行連動，可創建學習歷程檔案和個人學習計劃報告等，從而實現評量的數位化與多樣化。透過這些創新工具，教師能有效融入新科技於傳統教學領域，讓學習變得更加多元、豐富，進一步提升學習效果與參與度(Bhat, Raju, Bikramjit, & D'Souza, 2018)。



圖 5：設計有效的激勵機制，以確保學生積極參與自主學習

（二）教師的機會與發展

1. 促進教育創新：在自主學習週中，教師可透過引入翻轉教學、專題導向學習（PBL）等創新教學模式，提升課程的靈活性與互動性。這些方法旨在提升學生的學習參與度與深度，不僅強化其自主學習能力，還能增進批判性思維、問題解決能力和溝通技巧，從而促進教育創新與學習成效的提升。

（1）翻轉教學，實際案例：在一門大學課程中，教師採用了翻轉教學法，要求學生在課前觀看教學影片並研讀相關教材（蔡瑞君，2015）。課堂上則進行討論、問題解答和實作活動。學生反映此方法使他們能更充分理解課程內容，提升學習效果，同時訓練了思考與統整能力，並增進口頭表達能力。

（2）專題導向學習（PBL），實際案例：在某教育機構，教師實施了專題導向學習，讓學生參與真實且有意義的專題，專注於解決實際挑戰或回答複雜問題。學生在一段較長時間內（例如：一週到一學期）進行專題研究，並透過公開展示的產品或報告來展示他們的知識、技能與態度（樂尼，2024）。

2. 提升學生自主學習能力：自主學習週為教師提供寶貴契機，以培養學生在批判性思維、問題解決與時間管理等核心素養，透過設計具挑戰性與情境的學習任務，能有效激發學生主動探索、深入分析與解決問題的能力。此學習歷程不僅強化學生的自主學習意識，更有助於自我反思與調整的能力，從而提升整體學習成效，並奠定其終身學習的堅實基礎。

3. 增強師生合作關係：教師可透過學習輔導與個別化指導計畫，與學生建立具支持性與信任感的合作關係，深化對其學習需求的理解。良好的師生互動有助於激發學生的學習動機與參與意願，提升學習成效，優化教學品質，並營造有利於自主學習的正向學習環境。

五、結語

自主學習週的推行為大學教育帶來深遠的挑戰與契機。此一創新學習模式促使教師的教學設計需全面檢視學習目標的設定、學習資源的整合，以及評量機制的規劃。有效的自主學習週不僅需具備明確且具引導性的學習目標，亦須搭配多元豐富的學習資源與適切的評量方式，並透過教師適時的引導與支持，確保學生在自主學習的歷程中能達成具體成效。此外，課程安排與教學策略必須進行相應的調整，以適應這一新學習模式的需求，隨著高等教育朝向素養導向與學習個別化發展，自主學習週有助於提升學生的學習動機與成效，也促進教學實踐的創新與多元化，未來可望成為課程改革中關鍵的策略工具，具有高度實踐與發展價值。

參考文獻

- 李盛弘（2021）。打造未來MIT安全永續實驗室！讓數據不只是數字，用科學的方式說使用者故事。取自<https://www.mottimes.com/article/detail/4776>
- 樂尼（2024）。什麼是專題式學習（PBL）？與問題導向學習有什麼不同？AI助教陪你聊PBL課程的意思。取自<https://vocus.cc/article/66e29bc7fd897800016baf76>
- 蔡瑞君（2015）。翻轉教室之過去、現在與未來。《教育脈動》，1，21-33。
- Bhat, S., Raju, R., Bikramjit, A., & D'Souza, R. (2018). Leveraging e-learning through Google Classroom: A usability study. *Journal of Engineering Education Transformations*, 31(3), 129-135.

- Hamad, W. (2023). Students' experiences of learning in virtual classrooms facilitated by Google Classroom. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(2), 362-383.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.



從教師與學生視角淺談大學自主學習制度設計與實踐

蔡淑敏

中臺科技大學經營管理系兼任助理教授
國立嘉義大學幼兒教育學系碩士在職專班研究生

一、前言

（一）大學教育的轉變與挑戰

少子化與教育普及的影響，使大學教育從菁英培育轉向社會入門教育。同時，知識更迭迅速，網路普及打破學術壟斷，傳統教學方式逐漸失去吸引力，導致學生學習動機降低。在這樣的背景下，「大學應教什麼、學生應學什麼」成為一項艱難課題（曾美芳，2019）。因此，大學須承擔更大的社會責任，各校紛紛推動教學創新與自主學習制度，以因應快速變遷的社會需求。

（二）自主學習模式：從被動接受到主動探索的轉變

全球教育環境變遷，促使自主學習模式取代傳統以教師為中心的單向知識傳授，強調學生從被動接受轉向主動探索，透過問題發掘、小組討論與自我反思提升學習成效。自主學習不僅培養學生終身學習能力，還能提升問題解決、創新思維與跨領域應用。學生亦可依個人興趣與需求調整學習路徑，實現個性化學習。同時，教師角色也由知識傳遞者轉為學習引導者，幫助學生透過交流與反思深化學習成效。此外，學習場域日益開放，學生不再受限於校園與教室，而可透過網路與自主規劃靈活學習。綜言之，自主學習的核心在於賦予學生學習主導權，提升學習主動性、個人化與反思能力，最終培養終身學習素養，以應對未來挑戰。

二、各大學自主學習制度概述：多元模式與創新實踐

針對自主學習的推動，國內各大學發展出多元模式，強調學生的主動性與學習選擇權。例如，臺北醫學大學推行雙軌自主學習學分，區分完全自主與半自主模式，並設立審查機制（曾美芳，2019）。許多學校將自主學習融入社會實踐課程，學生須設定學習目標並透過團隊合作達成（林意雪，2022）。此外，各校普遍推行微學分制度，學生可透過講座與工作坊累積學分，並抵免通識課程。一些學校結合大學社會責任（USR）與地方創生，讓學生在實際場域中學習（邱秀香，2023）。募課制度則鼓勵學生自組學習社群，自主開課並獲得學分（邱秀香，2023）。

再者，不同學校亦發展特色自主學習計畫，例如陽明交通大學的「Active Learning 計畫」著重跨領域合作與實作（李佳親、盧郁安，2023）；華梵大學則透過自主選課與「生命設計週」，鼓勵學生規劃學習並進行自我反思（許嘉寶、

俞子翔，2024）。此外，臺灣大學、臺灣科技大學與臺灣師範大學率先推動「16+2 模式」，將傳統 18 週學期縮短為 16 週實體課程，並增設 2 週彈性學習時間，讓學生自主學習或參與線上課程。整體而言，各校透過學分認證、教師輔導與經費支持，推動自主學習，提升教育的彈性與創新性，並培養學生終身學習能力。

三、大學自主學習制度設計與實踐－教師與學生視角分析

自主學習雖為高等教育的重要趨勢，但實施過程仍面臨諸多挑戰。為深入了解各大學推動自主學習制度（如 16+2 模式、微學分、募課制度等）的執行成效與困難，筆者採立意取樣，於 114 年 3 月 17 日至 19 日訪談四位大學教師（其中兩位來自中臺科技大學，一位來自中興大學，一位來自嘉南藥理大學），並參照表 1 之訪談題綱進行半結構式訪談。此外，筆者亦針對任教學校之兩個大學部班級學生，透過 TronClass 線上學習系統設計一份含 16 題開放式問題的作業，以瞭解大學生對自主學習的看法，於 114 年 3 月 19 日止，共回收 16 位學生回饋（含大二生 14 人、大三生 2 人）。最後，筆者以內容分析法對教師訪談與學生回饋進行編碼與分類，並依雙方視角整理出其對自主學習制度的看法與問題，提出相應改善策略，以作為未來推動大學自主學習政策之參考。

表 1 大學教師對自主學習看法之訪談題綱

題號	訪談題綱
1	您對大學教育中「自主學習」的理念與看法為何？
2	您認為在當前的社會環境下，推動大學生自主學習的重要性為何？
3	您認為傳統大學教育在培養學生自主學習能力方面存在哪些不足？
4	您所處的科系或學校是否推動自主學習制度？實施情況如何？
5	您對學校或系所推動自主學習的相關政策或措施（如 16+2 模式、微學分、募課制度等）有哪些看法？在推動上會遇到了哪些困難？解決策略為何？
6	您認為自主學習制度(如微學分、募課制度等)，對於促進學生跨領域學習是否有幫助？為什麼？
7	您認為教師在自主學習制度(如微學分、募課制度等)扮演什麼樣的角色？與傳統課程的教師角色有何不同？
8	您在教學過程中觀察到學生的自主學習能力普遍如何？哪些因素會影響大學生的自主學習動機、意願和能力？

資料來源：筆者自行編制。

（一）大學教師視角分析

筆者經內容分析後，將受訪資料歸納為四大面向進行探討，分別為「自主學習的理念與看法」、「各自主學習制度的分析」、「教師在自主學習中的角色」以及「自主學習制度的問題與改善建議」，並分別以表 2 至表 5 呈現分析結果。

1. 自主學習的理念與看法

表 2 四位大學教師對自主學習的理念與看法

教師觀點	主要看法
自主學習的價值	相同點：皆強調可培養主動性、思考與解決問題能力。 相異點：有老師積極支持制度，有老師認為現實與理念仍存在落差，也有老師對自主學習課程持保留態度。
學生學習動機	相同點：皆認為動機為自主學習的關鍵。相異點：有老師較樂觀看待動機可透過教學設計提升，有老師則強調目前多數學生動機普遍不足且為被動學習，需投入誘因或僅適合少數特定學生。
學生時間管理	相同點：普遍意識到時間因素對自主學習的重要性。相異點：有老師認為能提升時間管理能力，有老師關注於學生現實時間分配的挑戰，提到學生需兼顧課業、打工、娛樂等因素而難以投入額外時間。
跨領域學習	相同點：皆肯定對跨領域學習有幫助。相異點：有老師樂觀看待現行制度的引導；有老師則強調跨領域學習應介於專業與通識課程之間，強調課程整合設計，才能吸引外系學生；有老師則點出制度性障礙與參與困難，如學生多傾向修習與自身專業相關的課程，對不熟悉的學科較缺乏探索動機。

資料來源：筆者自行整理。

2. 對各自主學習制度的分析

表 3 四位大學教師對各自主學習制度的看法

制度	目標	教師觀點	挑戰
16+2 模式	讓學生在最後兩週進行自主學習，提高主動學習能力。	部分教師認為有助於學生探索新知，但仍擔憂多數學生將其視為假期或打工時間。	學生缺乏學習動機，若無明確評分機制，成效恐受影響。
微學分制度	提供短期跨領域學習機會，鼓勵學生自主選修。	課程多元化是優勢，但開設課程類型有限且重複性高，影響學生參與意願。	時間安排與學生需求未必匹配，部分課程需先修特定課程，影響修課彈性。
募課制度	讓學生自主提案課程，提升學習自主性。	理念良好，少數學生能成功組織課程，但大多數學生缺乏提案動機。	開課需一定人數，學生較難找到夥伴，提案與審查機制可能過於嚴格。

資料來源：筆者自行整理。

3. 教師在自主學習中的角色

表 4 四位大學教師對教師在自主學習中的角色看法

角色	具體作法
引導者	設計課程，提供學生自主學習的方向與資源。
激勵者	提供有趣的課程內容，提高學生學習動機。
評量者	採用多元評量，如專案報告、課堂參與等，避免單一考試評分。
連結資源者	與業界、校內外單位合作，提供學生更多學習機會。

資料來源：筆者自行整理。

4. 自主學習制度的問題與改善建議

表 5 四位大學教師對自主學習制度的問題與改善建議

制度的問題	改善策略
學生動機不足	增加學分認可機制，提供獎勵措施，如獎學金、證書等。
每學期課程內容重覆性高	提供更多跨領域課程選擇，並與實務結合，提高實用性。
制度彈性不足	降低募課制度的提案人數門檻，簡化審查流程。
學習時間衝突	增加彈性，如提供線上錄播課程，建立自主學習資源庫。

資料來源：筆者自行整理。

綜上所述，筆者發現教師普遍肯定自主學習能培養學生主動性與跨領域能力，但在實務執行面上仍存在不同觀點及挑戰。這突顯出推動自主學習不僅需制度設計，亦需仰賴教師的共識和引導。若能從制度面提供更具彈性的課程安排與誘因設計，並從教學面深化師生互動與資源連結，藉由改善策略來強化制度運作上的問題，將更有助於提升學生參與度及推行成效，實現自主學習的價值。

（二）學生視角分析

筆者透過反覆閱讀學生對開放式問題的回應，統整各題作答內容，並進一步運用內容分析法，最終歸納出八個分析主題進行探討，詳見表 6。

表 6 十六位大學生對自主學習看法開放式回饋的內容分析

分析面向	內容分析
自主學習的價值	多數學生認為自主學習涵蓋「主動學習」與「時間管理」概念，能自由選擇學習內容並規劃進度。部分學生表示當學習內容符合個人興趣時，較願意投入時間與精力。
參與自主學習制度	填答者中僅一名學生曾與同學參與微學分課程，其他學生皆未參與，理由包括「沒機會」、「沒興趣」、

	「不需要」、「不知道有此制度」等，顯示參與率偏低。
學習動機與規劃	大學生參與自主學習的動機主要為「興趣」、「學業需求」、「畢業學分」或「職涯」等因素。部分學生希望透過自主學習提升自我挑戰和能力，但也有學生表示因缺乏明確目標而難以投入。學習規劃方面，有些學生會依據課堂進度與個人需求安排學習時間，而部分學生則較為隨性。
學習資源的利用	多數學生利用課本、線上課程、實作等方式學習；部分學生依賴網路查詢與教學影片，但仍有學生表示缺乏有效資源搜尋能力。
時間管理與自律	有些學生能妥善規劃學習時間，利用課餘時間進行學習，但部分學生因課程緊湊、兼職或其他活動等影響，難以執行學習計畫。
自主學習與傳統課程的比較	多數學生認為自主學習彈性高，能提升專注力，也有學生認為缺乏指導與監督影響成效，傳統課程較具完整性與深度。
對學校自主學習的期待	學生希望學校提供清晰課程資訊、簡化申請流程，並透過宣傳與獎勵提高參與率。也期望增加自主學習彈性、減少必修課，提供更多實作機會。
跨領域學習與應用	多數學生認為自主學習能拓展不同領域知識，提升競爭力。

資料來源：筆者自行整理。

由表 6 顯示出學生普遍肯定自主學習的價值，認為其有助於發展主動性與時間管理能力。然而，實際參與制度者極少，導致制度推行成效有限，部分原因為資訊不透明與動機不足。此外，學生在學習資源利用與時間管理上能力落差大，亦影響學習成效。多數學生期待學校提供更具彈性與支持性的制度設計，並提升跨領域學習機會。這些回饋凸顯推動自主學習制度應更貼近學生實際需求，並加強宣傳與輔導，以提升其參與度與學習效益。

（三）綜合分析

筆者透過不同視角分析發現教師與學生對自主學習的看法存在差異性。如教師認為自主學習應培養學生的主動學習、獨立思考與時間管理能力，而學生則更關注學習是否符合個人興趣。教師擔憂學生學習動機低落，而學生則認為時間管理、課業壓力與學校制度才是主要障礙。針對募課制度，教師認為學生主動提案意願低，且開課人數門檻影響參與度；學生則反映學校資訊宣導不足，導致參與率不高。至於微學分制度，教師認為可促進跨領域學習，但課程選擇有限，與學生打工時間衝突，影響參與度；學生則認為資訊不透明，影響修課決策。

整體而言，教師傾向透過課程設計與評量機制培養學生的學習責任感，而學生則希望學校提供更多元課程、彈性修課方式及非正式學習機會（如實作、同儕共學與讀書會、線上課程與教學影片等），跳脫傳統課程的結構性與評量機制形式，以提升自主學習的可行性與吸引力。

四、大學自主學習的挑戰與機會

文末筆者提出以「教師層面」、「學生層面」、及「制度與環境層面」來說明大學自主學習面臨的挑戰及因應策略如下：

（一）教師層面

表 7 大學自主學習面臨的挑戰及因應策略-教師層面分析

挑戰	因應策略
角色轉變適應不易，教師需從傳統教學者轉變為學習引導者。	提供教師教學創新培訓課程及工作坊，強化其引導與輔導能力。
缺乏誘因與制度配套，導致推動自主學習的意願受限。	提供教師多元誘因（如課程開發與教學獎勵、補助成立專業社群等）。加強配套措施（如教學成果納入教師評鑑與升等標準、設立自主學習課程時數認定制度等）。
課程開發與評估不易，難以有效衡量自主學習成果。	推動教師協作式課程設計與建立多元評量機制（如學習歷程檔案、專題展示等），協助教師掌握學生學習成果。
經費與人力不足，影響計畫持續推動。	學校應編列專門經費支持自主學習課程開設與資源建置，並整合校內外資源。

資料來源：筆者自行整理。

（二）學生層面

表 8 大學自主學習面臨的挑戰及因應策略-學生層面分析

挑戰	因應策略
學習動機不足，缺乏主動學習的驅動力。	提供學分認可、獎學金與證書等具體誘因，並結合職涯發展課程，提升學習的價值與實用性。
面臨課業壓力與時間管理困難，難以投入額外學習。	提供彈性課程，如線上學習、微學分與專題研究等，幫助學生依自身狀況安排學習節奏，並推動同儕學習社群互相支持。
對自主學習的學分認定存有疑慮，擔心影響學業規劃。	建立明確的學分認可標準與學習歷程評量機制，提升學生對制度的信任與參與意願。
學習興趣與方向不明確，缺乏具體目標與學習計畫。	強化導師制度與學習顧問服務，協助學生確認目標、規劃學習方向。

為減輕負擔，傾向選擇較易通過課程，較少主動探索新領域。	推廣跨領域課程與實作機會，鼓勵學生挑戰自我，並藉由同儕社群與經驗分享平台激發探索動機。
-----------------------------	---

資料來源：筆者自行整理。

（三）制度與環境層面

表 9 大學自主學習面臨的挑戰及因應策略-制度與環境層面分析

挑戰	因應策略
學習資源與支援系統不足，限制學生實施自主學習的能力。	建置完善的學習支持系統，如提供學習空間、顧問服務與經驗分享平台。
制度與課程設計缺乏彈性，參與門檻高。	優化自主學習制度，採雙軌設計（自主與半自主學習，自主學習為學生完全自行規劃學習目標、資源、進度與成果呈現，半自主學習為學生在老師提供基本課程架構下自由延伸學習方向與成果呈現。配合設立「中途轉軌申請機制」，讓學生有較彈性的學習選擇）、降低募課門檻（如調降最低募課人數要求，並允許跨系、跨校、或開放與業界、校友聯合募課，提高成班機會）、並擴大微學分制度範圍（如抵免專業學分，推動與校內其他學習制度的整合）。
資訊傳遞不透明，學生不易獲取學習機會。	建立校方專屬自主學習資訊平台，集中發布課程、制度與參與方式，提升資訊透明度與可得性。
學校宣導不足，學生對制度認識有限。	強化宣傳機制，透過說明會、課程手冊與導師協助，加強學生對自主學習的理解與參與意願。

資料來源：筆者自行整理。

五、結語

自主學習已成為大學教育的重要發展方向，透過提升學習自主性與學習效能，能夠幫助學生適應快速變遷的社會。然而，大學自主學習的推動仍面臨諸多挑戰，為提升自主學習的成效，學校應從學生學習動機、教師支持與學校制度三個面向進行優化，包括提供學習誘因、提升課程彈性、強化教師培訓、優化評估機制，以及建立更完善的學習資源與支持系統。唯有透過全面性的改革與配套措施，才能讓自主學習真正發揮其應有的價值，進一步提升高等教育的品質與競爭力。

參考文獻

- 李佳親、盧郁安（2023）。支持學生激發創意與實踐築夢計畫－陽明交通大學Active Learning自主學習計畫經驗分享。**服務學習與社會連結學刊**，**6**，103-108。
- 林意雪（2022）。大學社會實踐課程的自主學習：從教師到學生中心的鷹架支持。**新實踐集刊**，**3**，109-152。
- 邱秀香（2023）。大學自主學習之理念與實施－以募課制度為例。**實踐博雅學報**，**34**，45-60。
- 許嘉寶、俞子翔（2024）。華梵大學校長林從一：回歸學習本身進行課程規劃 培養學生自主學習及反思能力。**評鑑雙月刊**，**110**，9-13。
- 曾美芳（2019）。「自主學習」：未來大學的革命還是實驗品。**台灣社會研究季刊**，**114**，247-260。



生成式 AI 對大學生自主學習之挑戰與因應

陳啓東

國立暨南國際大學教育學院學士班教授

兼教育學院院長、師資培育中心中心主任、課程教學與科技研究所所長、教育學院學士班主任

一、前言

近年來，人工智慧技術快速發展，其中生成式人工智慧（Generative AI，以下簡稱生成式 AI）的崛起尤為引人注目。生成式 AI 是一種能根據訓練數據自動生成內容的模型與技術，不僅具備終身學習的能力，更有助於應對未來的各種需求。它的出現顯著改變了大學生獲取知識和完成任務的方式，例如透過高效資料搜尋、協助寫作以及技能練習，降低自主學習的難度並提供個性化學習的可能。然而，過度依賴生成式 AI 可能削弱學生的批判思維和問題解決能力，同時也帶來學術誠信和隱私安全方面的風險。因此，全面探討生成式 AI 在大學生自主學習中的應用及挑戰是非常必要的。本文從資源獲取、學術寫作以及技能培養三個方面，解析生成式 AI 對自主學習的助益，並深入分析其可能帶來的風險。最後，將提出相應策略以促進科技與教育的協調發展，實現生成式 AI 對自主學習潛力的最大化。

二、生成式 AI 在大學生自主學習上之應用

生成式 AI 的強大功能為大學生自主學習提供了新的工具與方法。學生透過善用這些 AI 助手，可以更有效率獲取知識、整理資訊，並在學習過程中得到及時反饋與個別化建議。以下根據田賢鵬和肖智琪（2024）提出的三個主要面向，探討生成式 AI 在自主學習中的應用情境。

（一）獲取或整理學習資源

在傳統的自主學習模式下，大學生通常需要依賴圖書館或線上數位資料庫，自行完成資訊蒐集、篩選與整理的流程。然而，這一過程往往耗時且效率因人而異，生成式 AI 的出現有效地改變了這種情況。首先，生成式 AI 能迅速處理大量資訊，根據使用者輸入的提示，快速生成與主題相關的摘要以及整合性的觀點，顯著節省學生的時間投入。Russell 與 Norvig（2021）也提到，AI 擁有強大的資料探勘能力，其產出的結構化知識具高度效率。其次，生成式 AI 能幫助學生更有效地整理筆記與學習資料，透過影像識別及語義分析技術，重新整理並建立可視化的知識地圖工具。例如，Google 的 NotebookLM 工具利用檢索增強技術，幫助使用者系統化地管理個人筆記，進一步提升學習效率。綜上所述，生成式 AI 在加速學習資源獲取與整理方面具有重要作用，不僅降低了學習門檻，也縮小了學習效率的個體差異。

（二）輔助學術寫作

寫作是大學生常見的自主學習活動，涉及課程報告、專題研究以及論文等任務，通常需要花費大量時間進行構思與潤色。生成式 AI 在這方面展現了卓越的輔助能力，為學生提供全面支持。首先，在構思階段，學生只需輸入關鍵字或主題，AI 便能快速生成多樣化的想法和文章架構，有助於拓展思路並激發創造力。其次，在寫作過程中，AI 能充當即時編輯顧問，提供更流暢的表達方式、語法修正以及措辭建議。例如，ChatGPT 能有效提升文章語言的質量，增強論述的清晰度。研究表明，透過 AI 語言潤色能顯著減少語法錯誤並提高寫作水準（田賢鵬與尚智琪，2024）。此外，在定稿階段，AI 能協助審核內容，檢查文章的邏輯性、論點的充分性以及格式和引用的正確性，提供類似專業審稿的反饋，幫助學生精益求精。綜上所述，生成式 AI 能提供即時的寫作回饋，有效彌補自主寫作中缺乏指導的不足。然而，學生仍需主導文章的框架與觀點設計，確保內容真實呈現其個人思考成果，AI 則應定位為輔助工具而非替代品。

（三）支援技能學習

生成式 AI 不僅能幫助大學生進行資料搜尋與學術寫作，在程式設計、語言學習以及數學推理等專業領域也展現了強大的支持能力。它宛如一位隨時待命的私人家教，為學生提供練習素材、解題方法以及即時反饋，大幅提升了學習效率和體驗（鮑月悅和李康宏，2025）。

1. 學習程式設計技能

生成式 AI 大幅簡化大學生的程式練習與專案開發過程。以往學生遇到問題需要查閱大量文獻或尋求助教師協助；現在透過如 GitHub Copilot 等工具，只需輸入需求或錯誤訊息，即可獲得相應程式範例或除錯建議。透過 AI 提供多樣解法，學生能比較各種實現邏輯，培養更全面的程式設計思維。然而，學生應避免機械複製 AI 產出，應深入理解程式邏輯，真正內化技能。

2. 強化外語學習

生成式 AI 可構建一個沉浸式且個性化的互動環境，大幅提升語言習得的可能性。透過情境對話設置，學生可以隨時進行雙語交流，例如與 AI 模擬不同職業角色對話，有助於培養口語能力。AI 還能就口音、語法和詞彙準確度提供即時反饋，幫助學生更好地掌握語言細節（劉惠雯，2024）。此外，透過 AI，即時修改作文和推薦適合的閱讀素材，學生得以享受量身訂製的指導服務，更有效地提升語言能力。

3. 輔助數學與邏輯推理

生成式 AI 在數學及邏輯推理領域亦有顯著幫助。以 ChatGPT 為例，其已能提供詳盡的解題步驟，協助學生克服高等數學、統計學中的難題。透過 AI 的逐步引導，大學生能深入理解推理脈絡，並獲得反覆解說的耐心支持。雖然當前 AI 偶有精確性不足情況，學生宜以 AI 為輔助，與其他資源相互驗證，以培養真正的邏輯推理能力。表 1 列出了生成式 AI 在大學生自主學習中應用的主要領域及其功能。

表 1. 生成式 AI 在大學生自主學習中的應用領域與功能

應用領域	具體功能與效益
獲取與整理學習資源	1. 快速蒐集整合資訊：輸入關鍵詞即可取得相關知識概要與多元觀點，節省搜尋時間； 2. 重組學習筆記：將雜亂資料按知識點邏輯重構為大綱或心智圖，便利複習。
輔助學術寫作	1. 構思支持：提供寫作提綱與創意發想，拓展論述角度； 2. 語言潤色：校正語法、優化措辭，提高文章專業度與流暢性； 內容審查：根據要求檢視文章結構與論證，提出修改建議。
支援技能學習	1. 程式學習：生成範例代碼、除錯解析，協助理程式語言與算法； 2. 語言學習：模擬情境對話，提高口說與聽力；量身推薦讀物並批改寫作； 3. 數學推理：提供解題步驟提示，培養邏輯思考能力（需注意檢驗其正確性）。

資料來源：研究者自行整理

三、生成式 AI 輔助自主學習上之挑戰

生成式人工智能在提供自主學習便利的同時，也不可避免地引發了一系列挑戰與倫理問題。鲍月悦和李康宏（2025）將這些問題概括為三大類：第一，過度依賴科技可能導致學習能力的弱化；第二，學術誠信受到威脅以及抄襲的風險加劇；第三，數據隱私與安全問題亟待解決。他們提醒使用者在應用新科技時需保持警惕，並審慎應對這些挑戰，以下對此進行詳細探討。

（一）過度依賴科技與學習能力弱化

自主學習的核心在於學生主動思考、解決問題以及知識內化的過程。然而，若學生過度依賴 AI 提供的現成答案，長期下來可能削弱其獨立學習與思考能力。主要原因在於生成式 AI 能快速提供解決方案，學生可能沒有耐心自行探索，一有問題便直接求助於 AI。這種即時滿足雖能提供便利，卻逐漸導致思考動機下

降。研究發現，生成式 AI 在解決表層問題方面表現優秀，但在深層推理方面仍存在限制（顏龍泉，2024）。若學生習慣於對每一問題都直接求助於 AI，將減少獨立分析與探索的機會，長期而言可能導致思維能力的退化（Wang 等人，2024）。Boden（2006）提醒，當智慧科技過度介入，人腦因習慣懶惰而缺乏鍛鍊，導致思考能力減退。若大學生習慣於接受 AI 提供的結論，而非主動提問、批判與反思，那麼其創造力與批判性思考能力將難以深化發展。

（二）學術誠信與抄襲風險

學術誠信是高等教育的基石，自主學習要求學生必須親自完成並對成果負責。然而，生成式 AI 的強大內容生成功能，可能為違反學術倫理提供了新的途徑。若學生濫用 AI 取代自身努力，將引發抄襲、代寫等誠信問題。更令人擔憂的是，AI 生成的內容通常具有原創性，使傳統抄襲檢測系統難以識別，教師無法準確判斷作業是否由學生親自完成，進而削弱學術評量的有效性。同時，學術責任也變得模糊：當學生的作業出現問題時，他們可能將責任推給 AI，聲稱「這是 AI 的回答」，而 AI 作為工具，既無道德判斷能力，也無法對內容承擔倫理責任。這種責任真空將使傳統的學術監督與問責機制面臨嚴峻挑戰。若不及時管控，未來學生作業與論文可能大量依賴 AI 生成，學生僅扮演「提交者」的角色，削弱自主學習能力，並動搖學術社群的信任基礎。為確保學術誠信，高等教育需積極應對 AI 帶來的挑戰，強化倫理教育、建立透明審查機制，並推動 AI 輔助學習的正當使用，以維護學術價值與教育品質。

因此，全球許多教育機構對生成式 AI 可能引發的學術不端保持高度警惕。2023 年初，部分大學率先祭出禁令，禁止學生在課業中使用如 ChatGPT 等 AI 工具，以防範大規模的作弊與抄襲事件。例如，法國的巴黎政治學院（Sciences Po）明文禁止學生使用 ChatGPT 產出任何書面作業，違者將面臨嚴厲處分，包括被學校乃至整個法國高等教育體系除名（自由時報，2023，1 月）；印度的一些大學也將 ChatGPT 列為考場違禁品，禁止學生在考試中使用此類工具。這些措施反映出大學對 AI 可能帶來大規模學術造假的擔憂。然而，全面禁止並非長久之計——科技發展難以遏止，如何在保有學術誠信的同時也允許學生善用新工具，成為教育者亟需思考的難題。

（三）數據隱私與安全問題

生成式 AI 在輔助學習的同時，也引發個人數據隱私與資訊安全的隱憂。大學生使用 AI 工具時，需提供大量個人資料，如作業初稿、考試成績或學習日記，而這些數據一旦上傳雲端，便可能遭遇洩露風險。如果 AI 服務商的安全防護不足，駭客可能竊取學生資訊，甚至研究成果也可能因 AI 伺服器遭攻擊而被盜用

或搶先發表（Stahl & Wright, 2018）。此外，學生與 AI 的對話若涉及敏感個資，如健康或財務狀況，亦可能因數據管理不善而遭濫用。

更值得警惕的是，部分 AI 服務商可能未經明確告知即二次利用用戶數據，用於訓練新模型或提供給第三方，侵害用戶權益。例如，知名 AI 寫作工具曾被指控擅自使用用戶上傳的文章以提升模型表現，使學生的知識產出無法受到控制。同時，AI 生成的內容可能涉及未經授權的資料，若學生未加查證便納入學術作品，可能引發版權糾紛（Stahl & Wright, 2018）。因此，各國政府已開始研擬更嚴格的 AI 監管措施，以規範數據收集與使用。總體而言，AI 在促進大學生個別化學習的同時，也帶來隱憂。

四、因應策略與建議

針對生成式 AI 在自主學習中可能引發的挑戰，教育工作者與學生不必僅僅被動接受，反而應主動採取行動，確保新科技能有效促進學習，而非造成負面影響。以下整理了幾項可行的策略與建議，涵蓋個人能力提升到制度設計等層面，希望能協助大學生在 AI 時代中依然保持高水準的自主學習能力與強化學術誠信。

（一）培養 AI 素養與自主學習能力

AI 素養（AI literacy）係指個人掌握理解、使用、監控及批判反思人工智慧應用的能力（Laupichler 等人，2022）。培養 AI 素養與自主學習能力對於大學生而言極為重要。這項能力涵蓋對 AI 原理、功能局限以及其對社會影響的理解，使學生能夠認識 AI 在迅速整合資訊上的優勢，同時注意因常識不足可能引發的偏見問題。為了促進 AI 素養的提升，大學可以透過通識課程與主題講座介紹人工智慧的運作原理及相關倫理風險。同時，應鼓勵學生明確設定學習目標，發展後設認知能力，並在課堂活動或作業中結合分析與創意表達，以減少對科技工具的過度依賴。教師也應在教學過程中引導學生視 AI 為一項協助思考的工具，要求其對使用 AI 後的結果進行闡述，包括接受或質疑回應的理由。這樣能夠有效促進學生的批判性思維及自主學習能力（李豔等人，2024）。

（二）強化學術誠信教育與創新評估方式

為應對生成式 AI 帶來的學術倫理挑戰，大學應在教育與評估兩方面同步創新。首先，加強學術倫理教育，使學生理解誠實自主學習的重要性。學校可透過新生訓練和課堂討論，強調違反學術倫理的危害。同時，引導學生思考濫用 AI 對自身能力發展的負面影響，讓他們從內在產生避免此類行為的動機（鮑月悅和

李康宏，2025）。此外，教師也應明確 AI 使用的允許與禁止範圍，鼓勵學生誠實交流遇到的困難而非作弊。在教育部訂定《中小學使用生成式人工智慧注意事項》後，各級學校均已陸續發布生成式 AI 使用指南，要求學生在作業中若使用 AI 協助需註明來源或附上對話紀錄，以增加透明度和可審查性。

然而，僅靠教育本身仍不足以全面應對 AI 時代所帶來的挑戰。教育工作者必須優化評估方式，使能適應生成式 AI 所引發的新局面。在傳統的家庭作業或線上報告形式下，學生可能在無人監督的情境中利用 AI 技術輕易完成任務，增加評估其真實能力的難度。因此，設計既能有效衡量學生能力，又不易被 AI 取代的任務就顯得尤為重要。以下試列舉出幾個可行方向：

1. 增加口試或面試的比重：口頭論述能直接檢視學生對知識的掌握和臨場反應能力，例如可在課堂中安排隨機提問或期末口試，以確保學生真實理解內容。
2. 兼顧形成性與總結性評量：強調過程評量而非僅看最終結果，要求學生提交作業時附上思路草稿、與 AI 互動的記錄等，教師根據學生解題或寫作的思考過程給分。如此即使學生曾參考了 AI 建議，只要他能展現自我觀點，也屬於學習成果的一部分。
3. 設計情境化、開放性的任務：例如跨學科（或領域）專題研究、小組討論展示等，要求學生將所學融會貫通並產出具有個人觀點的成果。此類任務沒有標準答案，AI 也難以給出完整解決方案，能激發學生動腦並體現個人創見。
4. 回歸傳統的紙筆考試和課堂寫作：紙筆測驗或寫作評量時利用斷網（無網路連線）環境來確保學生獨立完成任務。

（三）落實數據隱私保護措施

為保障學生在使用生成式 AI 時的數據安全，教育機構和科技業應採取更積極的隱私保護措施。學校應制定明確的資料安全規範，指導學生如何在使用 AI 時保護個人隱私。例如，提醒學生避免將含有個人敏感訊息或未公開的研究成果投入公開的 AI 系統；鼓勵使用 AI 的匿名模式或不保存對話記錄的設置；定期宣導密碼管理、防釣魚詐騙等網路安全知識。學校的資訊部門也可推出內部的 AI 輔助工具，僅限校園網路使用，並將數據儲存於本地伺服器，以減少資料外流風險。另對於需要處理機密資料的學習活動，則可考慮採用自建的大語言模型或經過隱私優化的 AI 服務，由校方來控管數據，不向商業雲端暴露。

此外，科技業亦需承擔隱私保護的社會責任。建議政府應訂立相關法規，要求生成式 AI 服務遵守資料最小化和用途限制原則，禁止未經同意將用戶數據運用於模型訓練或廣告推播等。例如，義大利數據保護機構曾於 2023 年暫時禁止 ChatGPT 在境內營運，最後迫使 OpenAI 公司加強其隱私條款，並增加用戶拒絕數據被訓練使用的選項後才解除禁令（劉汶淪，2023），此舉表明監管層面對 AI 隱私風險時的堅決態度。據此，AI 開發者應主動配合監管要求，內建隱私保護機制，例如對用戶上傳資料即時匿名化處理、提供「不保存記錄」模式、讓用戶隨時可刪除自身數據等。同時，業者亦有責任將這些措施透明地告知用戶，使學生明白自己數據的流向。未來，伴隨著 AI 倫理和負責任創新理念的深化，預期會有更多技術用於加強隱私安全，比如引入聯邦式學習（Federated Learning）在本地訓練模型、採用差分隱私確保統計結果不洩漏個資等（李思壯、黃彥男和陳意文，2022）。因此，教育領域可率先引入上述技術方案，以打造更安全的 AI 學習生態環境。總之，唯有落實嚴格的數據隱私保護措施，才能解除學生和教師對使用 AI 的後顧之憂，從而放心地擁抱生成式 AI 帶來的自主學習新契機。表 2 為生成式 AI 在自主學習中面臨的主要挑戰與因應策略之摘要統整。

表 2. 生成式 AI 在自主學習中面臨的主要挑戰與因應策略

挑戰議題	因應策略與建議
過度依賴 AI 削弱自主學習	1. 培養 AI 素養：教導學生理性認識 AI 功能局限，訓練批判思考，不盲從 AI 答案； 2. 強化自主學習訓練：保持獨立解題與思考環節，將 AI 作為輔助而非唯一來源。
學術誠信與 抄襲風險	1. 學術倫理教育：重申學術倫理的規範，要求 AI 使用需註明，營造學術誠信氛圍； 2. 評估創新：引入口試、過程評量等多元評估，降低 AI 主導空間，鼓勵真才實學。
數據隱私與 安全隱憂	1. 隱私規範：制定校內 AI 使用隱私指南，提醒謹慎提供個資，推廣安全使用習慣； 2. 技術保障：選用有隱私保護的 AI 工具，政府提高監管加強法律保護，AI 服務廠商加強數據安全措施，打造安全的 AI 學習生態系統。

資料來源：研究者自行整理

五、結語：共創生成式 AI 與自主學習的未來

本文深入探討生成式 AI 對於大學生自主學習模式的革新，著眼於其在資源整合、學術寫作以及專業技能培養等方面的應用價值。同時，文章也剖析了過度依賴技術可能帶來的挑戰，包括削弱獨立思考能力、引發學術誠信問題以及隱私安全風險。這些洞察既彰顯生成式 AI 作為教育輔助工具的潛力與局限，也提醒

業界在促進技術創新和教育改革時，應以謹慎態度平衡科技應用與人文精神，避免偏離教育真正的初衷。

然而，本文亦存在一些限制：首先，生成式 AI 應用仍處於快速發展階段，相關實證數據和長期效應尚不明朗；其次，現有文獻在不同教育情境下的適用性與比較研究尚顯不足，建議未來研究可從以下二個方向展開：

1. 實證驗證與長期追蹤：透過大規模與跨時空的調查，系統性檢視生成式 AI 對學習成效、批判思考與學術誠信的影響。
2. 多元評量模式設計：探討如何在評估中融入口試、過程檢核與情境化任務，進一步平衡 AI 輔助與學生自主學習的關係。

綜上所述，生成式 AI 作為提升大學生自主學習的有力工具，其價值只有在教師、技術開發者與政策制定者通力協作下才能充分發揮。唯有在不斷探索和深度反思中，才能為培養具備創新能力與批判思維的新一代人才奠定堅實基礎，使技術與教育得以實現真正的融合與協調發展。

參考文獻

- 中央通訊社（2024）。生成式AI熱潮 MIC調查：年輕族群用過比例逾6成。取自<https://www.cna.com.tw/news/ait/202401310081.aspx>
- 自由時報（2023）。法國巴黎政治學院防剽竊 禁學生用ChatGPT寫報告。取自<https://news.ltn.com.tw/news/world/breakingnews/4195956>
- 李思壯、黃彥男和陳意文（2022）。資料去識別化到聯盟式學習：跨組織資料分析之隱私議題探討。安全與情報研究，5(1)，63-91。
- 李豔、許潔、賈程媛和翟雪松（2024）。大學生生成式人工智慧應用現狀與思考——基於浙江大學的調查。開放教育研究，30(1)，89-98。
- 吳奇（2024）。NotebookLM 筆記平臺教學與應用：AI 驅動自主學習的最佳拍檔。翻轉教育。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/009324>
- 田賢鵬、肖智琪（2024）。生成式 AI 賦能研究生科研寫作的學術倫理與風險防控。現代教育技術，34(8)，23-32。

- 許惠美（2024）。生成式 AI 與教育：倍力與解放？。臺灣教育評論月刊，13(11)，55-60。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/13-11/topic/09.pdf>
- 鮑月悅、李康宏（2025）。論生成式 AI 在大學生學習中的應用與倫理問題。人工智能與機器人研究，14(1)，99-103。
<https://doi.org/10.12677/airr.2025.141010>
- 顏龍泉（2024）。從認知處理觀點評論生成式 AI 對學習的影響。臺灣教育評論月刊，13(3)，144-153。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/13-3/free/09.pdf>
- 劉汶渝（2023）。ChatGPT 的個資疑慮與各國的因應行動——從義大利資料保護機構暫時禁止 ChatGPT 之服務談起。台灣人工智慧服務網，取自 <https://ai.iiias.sinica.edu.tw/gov-action-on-chatgpt-regarding-personal-data/>
- 劉惠雯（2024）。以 AI 提升大學生英語口說表現。臺灣教育評論月刊，13(11)，頁 68-74。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/13-11/topic/11.pdf>
- Boden, M. A. (2006). *Mind as machine: A history of cognitive science*. Oxford University Press.
- Laupichler, Aster, Alexandra, Schirch, & Raupach (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 3: 100101. doi:10.1016/j.caeai.2022.100101.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Sarah O'Connor. (2025). Students must learn to be more than mindless 'machine-minders'. *Financial Times*. Retrieved from <https://www.ft.com/content/82d59679-0985-4c07-9416-06a0bec6e16a>
- Stahl, B. C., & Wright, D. (2018). Ethics and privacy in AI and big data: Implementing responsible research and innovation. *IEEE Security & Privacy*, 16(3),

26-33. <https://doi.org/10.1109/MSP.2018.2701164>



AI 時代的大學自主學習思維及做法探討

謝念慈

銘傳大學教育研究所暨師資培育中心副教授

一、前言

《十二年國民基本教育課程綱要 總綱》基本理念（教育部，2021）：

「……課程發展……，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。」

總綱中也明文規定，高中學生三年中必須至少完成 18 節「自主學習」時數，且列為畢業條件（國立臺灣圖書館，2025）。

高中生新課綱，自 108 學年度高一實施，目前學生都已經在大學一~三年級，可以稱得上是具有「自主學習」基因的新一代學生，大學勢必正式且更具體、可行、常態化面對學生的「自主學習」。

自 2015 年由山姆·阿特曼（Sam Altman）等人在舊金山成立的 OpenAI 之後，AI 的發展，一日千里，令人瞠目結舌。OpenAI 自 2020 年 6 月宣布了 GPT-3；2023 年 3 月，發布了 GPT-4；2025 年 1 月又宣布免費版 ChatGPT 獲得 o3-mini 模型。接連世界著名大型公司也紛紛開發 AI 的技術。如 Google 也開發 Google Cloud 專用的 Gemini 是採用 AI 技術的助理；2024 年 12 月亞馬遜公司（Amazon）也推出一套 AI 模型。更是人驚訝的是大陸杭州深度求索人工智能基礎技術研究公司在 2025 年 1 月發展推出的「深度求索/深索」（DeepSeek）。這些公司開發的 AI 的技術工具或 AI 技術的助理，都將成為自主學習的非常重要的助力。

準此，本文擬就 AI 時代大學自主學習提出思維與做法淺見，供關心此議題的讀者參考。

二、「自主」的意涵、「自主學習」的涵義及實施的困難

關於「自主」的意涵、「自主學習」的涵義與「自主學習」實施的困難，茲簡述如下：

（一）「自主學習」的涵義

「自主」係指一個人覺醒後的自我掌握。亦即，一個人能夠明白自己存在的意義並做出負責任的行為。人能夠了解自己的本性，接受自己的優勢和劣勢，了解外在環境的機會與威脅，親身去經驗、反思與實踐、不斷修正的智慧和勇氣，尋求自己與環境間的互動最佳解（李雅卿，2006）。從「自主」的意涵，「自主學習」（Self-directed Learning, SDL）是學習如何「學習」，學習者要為自己計畫學習目標、學習方式，並運用各項可用的學習資源，實現所訂定的學習計畫，過程中培養「發現問題」、「尋找資源」、「解決問題」能力（李雅卿，2006），是一種教育學習的方法，就是自己為自己作選擇，並為這些選擇負責，每個人都應要為自己學習的主人（維基百科，2022）。從教育哲學的觀點，自主學習者的視域，視學習為自己的事，旁人不能替學習者做任何事。「自主學習」涵括學習者自發設定個人目標，並整合認知資源、情緒管理與採取行動以達成目標，在行動的過程中持續評估與調整學習策略和方法（鄭章華，2020）。有四個步驟：評估學習準備情況（Assess Readiness to Learn）、設定學習目標（Set Learning Goals）、參與學習過程（Engage in the Learning Process）、評估學習（Evaluate Learning）（University of Waterloo, 2025），是所有學習的根本，可以視學習者為學習過程的主要負責人，學習者的個人特質及性格（Brockett & Hiemstra, 1991; Caffarella, 1993; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007）。

自主學習的圖像描述學習者主動診斷自己的學習需求、訂定學習目標、確定學習的資源、選擇適切的學習策略以及評估學習成果的歷程（Knowles, 1975）。在開放與彈性學習氛圍、系統性的教學支持下，學習者經由學習方法與自我管理以達到學習目標的過程（林哲立，2022）。

二十一世紀關鍵能力聯盟（The Partnership for 21st Century Skills, P21）最近指出「自主學習」是一種終生和職業技能，學生需要裝備自己「自主學習」的能力以應付學習和工作的需要（賽馬會 STEM 自主學習計劃，2019）。自主學習能力主要是靠自覺、視野和行動，在抉擇後從積累的經驗中，面對自己生命的藝術，就像學習騎自行車，學會還是需要靠自己動手動腳，才能學會，要成為自主學習需要知行合一。

綜合文獻，自主學習包括五個學習元素，如表 1 所示。訂定目標、自我計畫、自我監控、自我評價及自我修訂（Black & William, 1998; Brockett, 2002; Candy, 1991; Clarke, 2001; Garrison, 1997; Guglielmino, 1977; NCREL, 2003）。表 1 列出五個元素的意涵。

表 1 自主學習的五個主要元素及其意涵

自主學習的元素	意涵
訂定目標	辨析學習目標與活動
自我計劃	計劃與學習相關的計劃
自我管控	管控學習時間與策略，並適時調整學習途徑
自我評估	關注評估規準，並評估課業
自我修正	依據回饋改進課業，並反思學習能應用新的環境

資料來源：作者自行整理。

我國的「高級中等學校自主學習資源網」，提出自主學習分為三個要素：知識的學習、能力的磨練與經驗的總結與包裝（國立臺灣圖書館，2025），如圖 1。

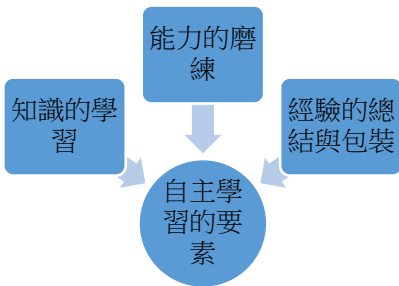


圖 1 自主學習的要素

資料來源：作者改編自高級中等學校自主學習資源網自主學習的要素。

<https://sdl.ntl.edu.tw/sdl/freePage/92/167>

綜上自主學習的要素，作者歸納上述國外文獻的五個主要元素，以及國內「高級中等學校自主學習資源網」的三個要素是相容的。其中「訂定目標」與「自我計劃」可歸屬於「知識的學習」；「自我管控」與「自我評估」可歸屬於「能力的磨練」；「自我修正」可歸屬於「經驗的總結與包裝」。自主學習是一個歷程，由學習者主動分析學習需求，計畫學習目標，分析學習資源、選取合適的學習策略及評估學習成果。

從 2004 年霍華德•加德納（Howard Gardner）「多元智能理論」（Theory of multiple intelligences, MI）的第九智慧~「存在智能」（Existential）觀點，即是哲學思辨智慧。而自主學習者，須要會去思考「人為什麼要學習？」「這個世界可學習的東西很多，為什麼我要學這個？」「我的人生圖像是什麼？」「我該如何負責任？」「什麼是最適合我學習的途徑？」等。因此，提升學習者自主學習

能力，需引發其「存在智能」(Existential) 是重要的。

「自主學習」著重學習者自發性的主動「認知」、「情意」與「技能」，學習如何學習，培養學習者主動求知、探索自我，是回歸學習本質的實踐藝術，是適性而為的實踐藝術。自主學習是真正的學習，是具備積極、熱情學習的意願，願意花時間付出，有恆毅力承諾自己做到的生命學習。

（二）「自主學習」的困難

「自主學習」實施肯定會產生諸多的問題癥結，茲以 2020 年天下雜誌的一篇有關「自主學習」調查，了解高中生自主學習的困難，有助大學自主學習的重要參考。

2020 年《親子天下》調查顯示，自主學習遇到最大的困難與曾遇到的困難（蘇岱倫，2020）：

自主學習遇到的最大困難包含：「目標不明確（設定具體且可達成的學習目標困難）（55%）、不確定未來科系（對未來學術或職業道路缺乏清晰度）（44%）、進度與內容不會寫（追蹤學習進度和理解內容的挑戰）（40%）、不確定學習興趣（識別和追求個人興趣的困難）（33%）、不會找資源（定位和利用學習資源的掙扎）（26%）」。
執行自主學習曾遇到的困難包含：「計畫太理想難以執行（過於雄心勃勃的計畫難以執行）（47%）、自主學習時間不夠（可用於自主學習活動的時間有限）（44%）、不知如何呈現成果（有效展示學習成果的挑戰）（39%）、難以自律（32%）、主題不熟悉（22%）」。

上述調查結果，雖然對象是高中生，範疇以 108 課綱的自主學習為調研主軸，卻可以給大學自主學習的思維與做法重要參考，同時針對這些困難，思考透過 AI 的工具或 AI 助理，解決問題的可能性。

三、AI 時代的自主學習思維與做法

針對自主學習的意涵與其重要性，但是在實踐的過程卻又充滿諸多困難，但是隨著 AI 時代的先進技術工具的不斷推陳出新，卻有著如狄更斯小說《雙城記》開頭：「那是最好的時代，那是最壞的時代；那是智慧的時代，那是愚蠢的時代；那是信任的時代，那是懷疑的時代；那是光明的季節，那是黑暗的季節；那是希望之春，那是絕望之冬……」。

作者提出五點淺見，供 AI 時代的自主學習思維與做法，分述如下：

（一）教育主關機關與大學應該理解並接納 AI 時代大學自主學習的新概念

AI 對自主學習究竟有多麼重要的影響與可行？回應此一問題，當從 AI 對學習的助力為何？薩曼·可汗在其新作《AI 賦能 新學力》（Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education and Why That's a Good Thing）一書提出 AI 對學生學習的新的概念與創新及其實用性，將大大的助引學生自主學習至新的里程碑。如，和學生一起寫作；促進閱讀理解；辯論議題，讓學習者沉浸於人物角色的世界中；加強學生的優勢，同時彌補學習的不足，讓更多學生有能力找到最適合自己的選項，增強學生的自信與跨域學習力；協助學生採有效的新方法理解科學、科技、工程與數學、接觸藝術、發揮創造力、了解歷史與文學；協助學生寫程式。AI 提供符合「自適應學習法」（adaptive learning）的個人化練習兼顧評量的標準化與規模化；還能兼具豐富度與細膩度，有效協助學生精熟核心技能，讓學生有更多時間發展自己的主體性與創造力（Salman Khan, 2024）。

《AI 時代生存聖經》（AI DRIVEN AI で進化する人類の働き方）作者伊藤穰一，對於 AI 對自主學習也提出正向的觀點。如，利用 AI 科技自主學習，人人皆可獨自學習的時代將來臨，把 AI 的學習視為自學的夥伴；學生自己驗證並整理生成式 AI 查詢到的內容，營造更富有創意的學習模式；生成 AI 並非尋找答案的工具，而是與學生一起探索的夥伴，提供「暫時答案」作為「學習的起點」，式非常有價值的工具；AI 引入教育，可以讓學習變得主動且充滿趣味，最終養成學生「發想新奇點子」的專業技能（伊藤穰一，2024）。

AI 時代，學生不是只在於學習 AI 技術，更重要的是透過習得的 AI 技術應用，培養「自主學習」和好奇心等軟實力，教育須引導學生善用開放式課程資源，進行自主學習，最終目標為培養學生解決問題和終身學習的能力（林曉雲，2024）。

教育部推動「十二年國教課綱數位前導學校計畫」於 2024 年 11 月 18 日舉辦數位轉型論壇。會中教育部政次葉丙成主講「AI 時代下的教育新思維」表示：AI 已改變教育模式，AI 時代不只是學習 AI 技術，更重要的是培養學生「自主學習」和好奇心等軟實力，學校和老師須引導學生善用開放式課程資源，進行自主學習（林曉雲，2024）。

近一、二年來，不論公、私立大學都不斷地辦理 AI 與教學、研究有關的教師增能研習與工作坊的方式，讓教師的教學與研究能夠過 AI 的技術工具，如

ChatGPT，更有助力，同時老師也在課堂上啟發學生如何透過 AI 的技術工具，讓自己的學習更寬廣、更便捷。而目前大學已經幾乎都訂定有關自主學習的辦法，讓學生一學期的課程能有自主學習的機會與實踐。

AI 時代已經瀰漫在大學校園，師生幾乎人人會使用某些 AI 技術工具，大學生的自主學習應該結合此大趨勢，讓大學生的自主學習能無限寬廣。作者殷切期盼教育部能堅持此信念，理解並接納 AI 時代大學自主學習的新概念，繼續向前行，讓 AI 挹注自主學習深根茁壯、遍地開花。

（二）優質化大學電腦應、軟設備，增購 AI 先進工具，助益自主學習

俗云：「工欲善其事，必先利其器」。學校的電腦資訊設備的優質更新是否依科技趨勢快速進步與發展，是學生自主學習素質重要因子。近年來電腦的處理器由 CPU（中央處理器）進速到 GPU（圖形處理器）；更進步到 NPU（神經處理單元）、TPU（張量處理器），AI 產品也迅速應用至百家百業產品。但是大學中仍有大多數電腦是 CPU，即使更新有 GPU，學生是否會使用？使用後有否成效？大學有共同科目或教材介紹、操作這些科技趨勢？（饒達欽，2025）。

況且 Google 的 Gemini、OpenAI 的 ChatGPT，以及大陸 2025 年 1 月 28 日橫空出世的 DeepSeek（深索）繼 12 月 27 日推出的 DS-V2 後又發布 DS-V3，甚至馬斯克（Musk）旗下的 xAI 的 Grok-3 和 Grok-3 mini 自喻為「地球上最聰明的人工智慧」，在數學推理、科學邏輯推理及程式編碼等多方面的性能表現上都超過或媲美 Google Gemini、DeepSeek 和 ChatGPT-4 等對手，此外 xAI 還推出功能更為強大的 Grok-3 Thinking 推理模式（鄭任南，2025），這些都是最適切學生自主學習的最佳工具。

添購 AI 先進的工具、更新電腦硬、軟體設備，需要的經費一錠相當龐大，從「投資教育就是投資未來」觀點，「投資 AI 先進工具、更新電腦硬、軟體設備就是投資學生自主學習力」。哈佛大學前校長巴克（Derek Bok）：「如果你覺得教育昂貴，那就試試無知吧」（If you think education is expensive, try ignorance）值得省思。

（三）教導學生能用與善用 AI 工具做有效能的自主學習

AI 科技發展快速，要「正用和善用」AI 科技，幫助學生自主學習，成為自主學習的隱形的翅膀。新加坡南洋理工大學謝智勇孩子都有獨特的能力和學習方法，透過提供學習的工具和機會，讓學生在不同的溝通方式中，發揮個人優勢，從而增強能力，具體做法是進行「教學典範」轉移，教育工作者是「學

習促進者」，而非「資訊傳播者」，利用數位平台促進學生的創造力、批判思考和協作力。美國聖地牙哥州立大學道格拉斯·費雪（Douglas Fisher）發現，擁有學習自主權的學生具備六種能力：了解自己的理解水準、了解自己的目標並接受挑戰、善於選擇學習工具、尋求回饋並體認錯誤是學習的機會、監測進度並調整自己的學習、認同自己的學習並教導他人（林曉雲、楊綿傑，2024）。

美國國會圖書館前館長布爾斯汀（Daniel J. Boorstin）：「過去一些偉大的發現者都與現有已知的事實和學過的知識作鬥爭。要突破這種知識的幻覺，不僅需要深厚的學識，更需要極大的想像力來超越現有框架。」（林一平，2024），而此「想像力」需要自主學習培養。

政府教育主管機關編足充裕的經費，在 AI 時代購置、更替最新的電腦硬、軟體設備與 AI 最新的工具，更重要的是要教育訓練學生為什麼使用？如何使用？使用學習什麼？以提升大學生自主學習效能。

（四）自主學習的學習歷程檔案應適切折抵合理的學分數

大導演史蒂芬·艾倫·史匹柏（Steven Allan Spielberg）曾提及他就讀加州州立大學長灘分校（California State University Long Beach），為了拍攝電影「侏羅紀公園」（Jurassic Park），無法上課，教授特別以該片完成，給予他折抵三個學分。

為了給予學生更多、更有意義的自主學習時間與內容的深度與廣度，大學既然自主，更應該在自主學習大破大立，不宜只限於現行作法，在每學期挪出兩周作為自主學習時間而已，應更彈性放大自主學習時間，並讓學生透過該學科自主學習後的學習檔案歷程，能折抵適當的學分數，而非僅是為自主學習而畫限的自主學習符號而已。如，薩曼·可汗（Salman Khan）在 2020 年成立的“Schoolhouse. world”，透過 Zoom 提供所有人免費的真人輔導，芝加哥、麻省理工、耶魯、加州理工學院、哥倫比亞等大學都承認接受其學生的成績單。

當 AI 席捲全球時，教與學習間之互動、因應、調適與有效轉型之多向度挑戰。對今日之學習者而言，不在學校教室，亦能有量身訂做的「另類教師」教學。開放式自主學習沒有實體「學校」，已漸成為廿一世紀之新趨勢。如今日各層級實驗學校乃至如密涅瓦大學（Minerva University）此特殊之實驗型體制，無實質定點「校園」，它們的學生來自全球各地，授課方式為旅行式游牧教學，必須與全球各學習場域之地理、文化、種族互動（郭瓊瑩，2024）。

（五）加強學生哲學的質疑與思辨素養

雖然 AI 可以為學生學習提供許多便捷，如果學生學習產生過度依賴，將在個人學習和身心發展方面產生負面影響。因此，適當的使用人工智慧，同時保持對自主學習和思辨的重視，至今尤為重要。AI 成為趨勢，中央大學教務長林志光說：重要的是會使用 AI，著重培養學生思辨能力（林縉明，2025），道德哲學，無疑是人工智慧重要的產業板塊（岡本裕一郎，2020）。

1946 年，哈佛大學的《哈佛報告書》（Harvard Report）強調博雅的學習與思辨的訓練，藉以提升學生在民主社會中明辨是非的「公民素養」（Civic Literacy）強調「心靈特質」之培育，以作為高等教育可以給予學生的真正助益，而非只是一紙文憑的遠見，心靈的特質（Traits of Mind）包括：「有效思考的能力」（Effective Thinking）、「溝通談判的能力」（Communication）、「相關判斷的能力」（Making of Relevant Judgements）、「價值分辨的能力」（Discrimination among Values）。思辨無可被取代的靈魂，透過不斷自我探索、培養智慧熱情與真誠關懷（林麗珊，2024）。最終獲得享受 AI 時代自主學習的幸福。高橋透（Takahashi Toru）的《AI 世代生存哲學大思考》，作者轉化給予學生在自主學習先要了解「新 AI 學」，以及有關 AI 的倫理道德，才能與即將來臨的「超 AI」共存、競爭（高橋透，2019）。

AI 透過其大量的資訊作問題的回應，自有其「AI 幻覺」，是非真相？倫理道德？這些諸多大哉議題，更須強化學生在自主學習時，開授「AI 哲學的素養-質疑與思辯」必修科目，以作為 AI 時代自主學習的本質。

四、結語

真正重要的課程，沒法教，只能學（Juan Mateo, 2012）。電子革命確實轉變為完全取代傳統的課堂講授課程，而非只是主要作為附加功能，這樣的發展可能會成為下一個世紀的重要主軸（Clark Kerr, 2009）。每個人有義務確保自己已負責的態度使用 AI 科技，自主學習誠信很重要，善用 AI 讓自學事半功倍，解決教育不平等，讓每位學生成功，讓優質教育可能，回歸自主學習的教育本質。

作者提出教育主關機關與大學應該理解並接納 AI 時代大學自主學習的新概念、優質化大學電腦應、軟設備，增購 AI 先進工具，助益自主學習、教導學生能用與善用 AI 工具做有效能的自主學習、自主學習的學習歷程檔案應適切折抵合理的的學分數與加強學生哲學的質疑與思辨素養，供 AI 時代的自主學習思維

與做法。

AI 時代的大學自主學習是大學學習的新里程碑，是“To Be or Not To Be”的課題，關心大學學生學習的教育讀者們，宜認真面對、思考並實踐。

參考文獻

- 自主學習（2022年9月21日）。載於維基百科。<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/自主學習>。
- 伊藤穰一（2024）。AI時代生存聖經（涂紋凰譯，第一版）。平安文化。（原著出版年：2023）。
- 李雅卿（2006）。自主學習理念六講。社團法人中華民國自主學習促進會。
- 林一平（2024年12月17日）。AI知識幻覺。聯合報，A12版。
- 林哲立（2022）。新課綱的自主學習如何實踐？實驗學校的啟示。國家教育研究院電子報，215期。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=215&content_no=3731
- 林曉雲（2024年11月18日）。黃昆輝籲多元適性教育 維持各領域人才平衡。自由時報，A6版。
- 林曉雲、楊綿傑（2024年11月18日）。國際學者：提供多種高教選擇 發展不同才賦。自由時報，A6版。
- 林曉雲（2024年11月26日）AI時代教育新思維 葉丙成：培養自主學習。自由時報，A9版。
- 林麗珊（2024）。人工智慧時代哲學思辨的重要性。中央警察大學警學叢刊，55(1)，頁1-25。
- 林縉明（2025年3月3日）。AI校系擠破頭 師籲培養思辨力。中國時報，
<https://www.chinatimes.com/newspapers/20250303000677-260107?chdtv>
- 岡本裕一朗（2020）。當人工智慧懂哲學：7個危及人類未來的AI難題（蔡麗蓉譯，初版）。楓葉社文化。（原著出版年：2020）。

- 高橋透（2019）。AI世代生存哲學大思考：人人都必須了解的（黃郁婷譯，初版）。聯經。（原著出版年：2019）。
- 郭瓊瑩（2024年10月1日）。當孔子遇見AI。聯合報，A12版。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111學年度實施\)十二年國教課程綱要總綱.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111學年度實施)十二年國教課程綱要總綱.pdf)
- 國立臺灣圖書館（2025）。為什麼要自主學。
<https://sdl.ntl.edu.tw/sdl/freePage/5/158>
- 鄭任南（2025年2月19日）。最聰明人工智慧 馬斯克推Grok-3。中國時報，
<https://www.chinatimes.com/newspapers/20250219000510-260110?chdtv>
- 鄭章華（2020）。自主學習提高學生的學習能力。國家教育研究院電子報，191期。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=191&content_no=3409。
- 賽馬會 STEM 自主學習計劃（2019）。什麼是自主學習能力？。
<https://jcstem.cite.hku.hk/zh/概念框架/什麼是自主學習能力>
- 蘇岱崙（2020）。校園心聲：一〇八課綱首屆高一師生調查 | 自主學習真的「自主」嗎？。親子天下雜誌，114。
<https://premium.parenting.com.tw/article/5087216>
- 饒達欽（2025年2月23日）。超徵稅收 應優先將教育優質化。聯合報，
<https://udn.com/news/story/7339/8565448>
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College, School of Education.
- Brockett, R. G. (2002). Conceptions of self-directed learning (Book Review). *Adult Education Quarterly*, 52(2), 155-156.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Clark Kerr(2009)。大學的功用（楊雅婷譯，初版）。韋伯文化。（原著出版年：2001）。
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Guglielmino, L.M. (1977). *Development of self-directed learning readiness scale*. Doctoral Dissertation. University of Georgia.
- Juan Mateo(2012)。學習就這8件事（劉麗真譯，初版）。臉譜（原著出版年：2006）。
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.
- NCREL. (2003). *enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. <http://www.ncrel.org/engauge/skills/indepth.htm>
- Salman Khan(2024)。AI賦能新學力（吳凱琳譯，第一版）。天下雜誌。（原著出版年：2024）。
- University of Waterloo (2025). *Self-Directed Learning: A Four-Step Process*. <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/self-directed-learning-four-step-process>.



大學社會參與課程中自主學習的挑戰與解方

林意雪

國立東華大學教育與潛能開發學系教授

一、前言

108 課綱理念首重「自發」、「互動」、「共好」，其中的「自發」旨在於培養自主學習與創造的能力。對於大學而言，如何接軌十二年國教的學習者，意味著大學課程需要融入更多自主學習的彈性學分及修課方式，延續並落實課綱的精神（梁雲霞，2020）。為此大學經歷的變革包括了縮減學期週次、改部分彈性自主學習；或於通識課規加入自主學習學分，或增加自主學習時數做為畢業門檻（邱秀香，2018），使學生能以更多課外自主學習來取代以修課為主的傳統學習方式。後者像是東華大學的跨域自主學習時數（國立東華大學學生事務處，2017），或是中興大學的自主學習護照等（國立中興大學教務處，無日期）。

然而，如同高中階段仍未完全跳脫以學科與升學為導向的學習模式，進入大學後的學生學習亦多聚焦於主修學系的知識，自主學習往往僅作為點狀補充，零星出現在大學的課程地圖之中（顏國樑、楊郡慈，2023）。若粗略將大學生的學習型態區分為「修課」與「自主學習」兩類，學生在課程考試與作業壓力的主導下，往往不得不以修課進度為優先，進而壓縮了自主學習的空間，造成了自主學習流為形式，變相成為蒐集時數或應付進度的任務，難以真正發揮其應有的學習成效。

類似的情況同樣出現在社會參與類型的課程中。社會參與課程（community engagement）與傳統服務學習（service learning）最大的差異，在於其設計上須與社區建立有意識的互動關係，並關注社區實際提出的需求（Bandy, 2016）。因此，學生不僅需具備充分的準備與反思能力，更須主動參與、回應現場，不可被動等待教師指令。換言之，這類課程本質上即需融入一定程度的自主學習。此外，社會參與課程強調在真實場域中練習問題解決，藉此讓學生的專業知識更貼近社會需求（吳清山，2020）。若學生本身的專業知識尚不充分，便需在修課期間主動補充相關知識；若對場域議題理解不足，也須學習透過多元管道蒐集資訊，進而整合不同面向的知識進行分析與實踐。

然而，當大學生同時修習一般課程與社會參與課程時，兩種學習型態便對其時間管理與壓力調適能力提出更高挑戰。當傳統學科的學業壓力過重時，學生往往傾向以妥協方式完成社會參與課程的任務，使得場域中的學習難以真正發揮應有的效果。

本文立基於筆者長期參與大學社會實踐方案、研發及教授相關課程的經驗，回應本期「高教推動自主學習之問題與因應」的主題評論。文中將援引去年度 USR 計畫執行過程中的內部成效評估資料，探討大學社會參與課程中所面臨的自主學習挑戰，並嘗試從實務經驗中歸納出可能的因應策略，作為未來相關課程設計與實施的參考。

二、社會參與課程的類型與挑戰

筆者曾參與以 SRS（Social Reporting Standard，社會報告標準）評估社會參與方案，為蒐集資料以檢視課程與方案成效，特別針對修習社會參與課程與一般課程的學生實施問卷調查（社會參與中心，2024），內容涵蓋包括自主學習、團隊合作、問題解決、溝通能力、在地關懷與公民責任等五項能力自評。任課教師可依課程目標，自行選擇最合適的問卷進行施測；其中，自主學習能力的測量參考許立達（2021）與林堂馨（2018）之研究，將其區分為四個構面，分別為：「目標與規畫」、「自我調節」、「自律改善」以及「感受、信心與成就感」。

為進一步比較不同課程類型間的差異，本文依課程與場域之間的連結程度，將其區分為 L、M、H、W 四種類型（詳見表 1）。其中，L 類與 H 類分別代表課程與場域連結程度的兩端——由「低」至「高」；M 類則介於兩者之間，屬中等程度的結合。至於 W 類，則指由大學教師長期經營之社會參與場域，雖未正式納入課程架構，若學生對該場域議題感興趣，則可能在課外自發性地長期參與蹲點與實作。

複雜度較低的 L 類課程在大學中最為常見，教師通常會在課程中融入不同程度的社會議題或實例，鼓勵學生將所學置於社會脈絡中加以思考，或安排場域參訪，使學生能更貼近社會現場的實際狀況。有些課程可能會要求學生於期末針對特定議題提出解決方案，但未必有機會實際將其付諸行動。相較之下，H 類課程則屬於直接進入場域實作的課程類型，學生需往返於學校與場域之間，考量交通時間與實作需求，較難納入一般課表，因而此類課程數量極少。授課教師多半會安排少數週末，讓學生能在場域中進行完整實作，其餘時間則於校內課堂進行教學。

理論上，課程與場域結合的程度愈高，學生所需具備的自主學習能力也愈高。這是因為場域內的學習缺乏固定教材與進度安排，學生必須運用類似專題導向學習（project-based learning）和問題導向學習（problem-based learning）的方式，主動規劃與掌握學習過程，解決場域內的問題，並對自身的學習成效負責（Fischer, 2021）。下表整理了大學生透過 L、H、M 三類課程參與社會實踐時，在自主學習方式與教師角色等面向的差異。此外，雖然 W 類並非正式課程，但因其同樣結

合了社會參與與自主學習的特性，亦一併納入比較。

表 1 社會參與課程類型說明

課程類型	課程相對於場域複雜度	課程性質	自主學習進行方式	教師的角色／挑戰
L	低 Low-complicated	課程中融入社會參與實例、議題或參訪，學生可能需要針對議題提出解決的方案，但未必有機會實際執行	以小組方式討論議題，並設計解決方案，有部分課程會先安排學生認識場域	學生對社會參與的理解不同，有些組別可能需要額外花費時間導引方向，避免設計出不符合社會參與精神或社會現況的方案
M	中 Medium	將場域的某專業部分切割出來，降低複雜度，讓學生從實作中學習專業知識	學生自行掌握進度及學習	需要設法瞭解個別學生的學習狀況，確定學生能完成專業任務
H	高 Highly-complicated	實作部分與場域融合，複雜度較高	以小組的方式在場域內執行方案，由於在場域的時間有限，教師通常會將任務規畫好，再由學生依任務分組自主學習	教師需要確保學生不會造成場域方的困擾，且能順利完成任務
W	完全融入 Whole-involvement	無課程，少數學生與教師長期蹲點場域，可能以計畫助理或學生幹部的形式參與	跟隨教師學習並掌握自己在場域內的各項任務及進度，通常以個人方式進行	類似師徒制的學習，無法以學分做為長期參與的誘因，招募來源亦不穩定

資料來源：（作者自製）

三、社會參與中的自主學習：教師的挑戰與解方

本文所探討的兩門社會參與課程分別屬於 H 類與 M 類。H 類課程為通識課，理想上能結合不同系所的專業知識，針對同一社會議題尋求解方，並促進學生的跨域合作能力。然而，實際執行上面臨若干挑戰：首先，由於來自不同學院的學生對於社會問題的理解角度各異，教師在引導討論與統整觀點時需投入大量心力（困境 1）；其次，若學生缺乏場域經驗，教師亦需留意學生在參與過程中可能對場域造成的干擾與不適應（困境 2）。

至於開設於專業系所的 M 類課程，雖然在設計上將部分專業能力進行切分，使學生在實作過程中不必直接面對過於複雜的場域問題，但由於學生需長時間進入場域實作，顯然對其自我調節與自律改善能力有更高要求。教師在此類課程中的主要挑戰，在於如何有效掌握學生的學習狀況，並於其需要時即時提供支持與協助（困境 3）。

那麼教師要如何突破以上（1）（2）（3）的困境呢？在 SRS 的報告中（社會參與中心，2024），研究團隊運用問卷、訪談及觀察蒐集資料，瞭解教師面對困境的解決方法。下節分別以兩個案例進行探討。

（一）針對困境（1）及（2）的解方：控制作業難度、具體及直接的教學

案例「跨界與歸零」（H 類）以大學課堂上課為主，課堂討論後，再至場域進行實作。由於上節提及的困境，教師因應先將任務切為數塊後交給學生，而不是讓學生從零基礎開始設計方案。教師設計了大方向的任務之後，由學生根據自己的專長及興趣組成小組進行，這樣控制作業難度的方式符合了鷹架式的教學設計（林意雪，2022）。

此案例特殊之處在於，該課程在「自主學習」及其他問卷中，分數顯著高於其他課程。在與任課老師的訪談中發現，教師會特別針對大學生常見問題及價值觀進行具體的教學，並且定期與各小組討論。歸納教師的具體做法如下：

1. 問題解決

在進入場域前先透過小組會面讓學生大致理解部落樣態，之後在學生遇到問題後會立即與他們討論解決的方案。

2. 溝通技巧

由於學生在場域中會與利害關係人有密切接觸，因此教師具體教授溝通技巧，「你—我」訊息、溝通絆腳石、並認識自己習慣及接納的溝通風格，反思其中可能隱含的文化假設，並在教室內進行練習，到部落後實際運用。

3. 在地關懷

第一週明確告知學生修課要求，說明不能任意缺課是對部落的尊重，但強調這是能近距離與花蓮在地文化接觸的難得機會。

（二）針對困境（3）的解方：設計不同鷹架支持不同類型的學生

此案例為「閱讀培力教學實務」（M 類）。教師面對能力不同的學生，如何在短時間設計不同的鷹架給學生呢？選擇此課程的原因是，該課程在其中一項問卷（在地關懷與公民責任）分數顯著高於多數 M 類或 L 類課程。

修課學生在這門課中以一對一的共讀方式，累積自身在早期讀寫萌發上的教學經驗，協助低社經幼兒發展印刷品知識（黃嫻珺譯，2005）。由於修課學生為國小師資生，並無幼兒共讀的經驗，個別在閱讀教學及繪本知識之起始點亦不相同，任課教師以行動研究的架構，培養大學生診斷幼兒問題並訂出教學目標及策略。教師發現，不同的困難點的學生會需要使用不同的鷹架（van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010），便設計了理論鷹架、同儕鷹架、助教鷹架、示範及觀摩鷹架等支持大學生的實作，少數學生亦發展了自己的社會資本（室友、教師職業的父母）做為資源鷹架。

四、結語

在本校 SRS 報告中發現社會參與類型修課學生自陳的自主學習能力，顯著高於一般課程學生。至於社會參與課程 LMH 類型之間的比較，H 類得分則高於 L 類，顯示大學生直接進駐場域，能對場域中發生的現況及議題，以及人員之間的互動有強烈感受，也因此自主學習的構面「感受、信心及成就感」有顯著差異。至於自主學習的其他構面，像是目標和規劃、自我調節、自律改善等，H 類雖略高於其他社會參與類型課程，但未達顯著。

案例一的教師雖未直接教導自主學習技能，但由於學生經常與教師碰面討論，也可能因此獲得了較高的信心。由案例二則可以看到，學生在場域中直接面對真實的人與事務，可強化其公民責任的信念，但教師必須為其搭建不同程度的

鷹架，以減輕授課負擔，同時協助學生順利完成其實踐學習。

當前政策與社會強調大學的在地責任，使大學在社會實踐相關課程或方案上有更多著墨的空間。然而，這方面的研究仍需借鏡發展多年的歐美經驗，特別是在自主學習的挑戰與影響方面（Howard, McDermont, & Innes, 2020）。未來研究可進一步探討如何在本土情境下調適這些經驗，並發展具在地性的實踐模式，以提升課程的有效性與可持續性。此外，如何在大學及制度的支持下，將課程與社會實踐之間建立更緊密的連結，亦是值得關注的議題。

參考文獻

- 吳清山（2020）。實境式學習。**教育研究月刊**，309，134-135。
- 林堂馨（2018）。以自主學習為主的大學能力本位課程設計及實施。**課程與教學季刊**，21(2)，59-84。
- 林意雪（2022）。大學社會實踐課程的自主學習：從教師到學生中心的鷹架支持。**新實踐集刊**，3，109-152。
- 社會參與中心（2024）。113 年東華大學 USR 計畫「比鄰共好：柔韌永續之共好生活實踐」SRS 社會影響力評估報告書（社參中心報告：2025 年 3 月 2 日修正版）。國立東華大學社會參與中心。
- 邱秀香（2018）。自主學習與大學通識教育制度規劃。**實踐博雅學報**，27，19-37。
- 國立中興大學教務處（無日期）。自主學習簡介。取自 <https://oaa.nchu.edu.tw/zh-tw/unit-page-p.299/page-detail.1477>
- 國立東華大學學生事務處（2017）。跨域自主學習認證。取自 <https://osa.ndhu.edu.tw/p/403-1005-4238.php?Lang=zh-tw>
- 梁雲霞（2020）。善教樂學：新課綱脈絡下的自主學習。**教育研究月刊**，309，4-23。
- 許立達（2021）。專案導向主動學習提升學生解決 GIS 實務問題能力（教育部教學實踐研究計畫成果報告：計畫編號 PAG1090113）。中國文化大學森林暨自然保育學系。

- 黃嫻珺譯（2005）。愛因斯坦不玩識字卡：為什麼該讓幼兒多玩一點、少背一點（K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff & D. Eyer 原著，2003 年出版）。久周。
- 顏國樑、楊郡慈（2023）。高中學習歷程檔案的困境與建議。臺灣教育評論月刊，12(4)，37-43。
- Bandy, J. (2016). *What is service learning or community engagement*. Center for Teaching, Vanderbilt University. Retrieved from <https://juacademictechnology.com/ctl/Educational%20Guides/Course%20Design/Service-Learning-and-Community-Engagement.pdf>
- Fischer, N. (2021). Teaching self-regulated learning in combination with sustainability and community engagement. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 54(2), 287-302. doi: 10.1111/tger.12178
- Howard, M., McDermont, M., & Innes, M. (2020). Introduction: From the regulation of engagement to regulating for engagement. In M. McDermont, T. Cole, J. Newman & A. Piccini (Eds.), *Imagining regulation differently: Co-creating for engagement* (pp. 1-22). Bristol, UK: Policy Press.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6



以社會情緒學習（SEL）做為高教促動自主學習的橋樑：來自一個大學農園學習的教學實踐案例

薛曉華

國立清華大學師資培育中心副教授

一、前言

隨著知識型社會的發展與終身學習觀念的普及，高等教育逐漸重視培養學生的「學會學習」能力，而自主學習（self-directed learning, SDL）正是其中的核心概念。自主學習強調學生主動設立學習目標、選擇策略、監控歷程並進行評估（Knowles, 1975；Garrison, 1997）。此學習模式不僅對個人學術表現有助益，亦與未來職場適應與生活能力息息相關（Candy, 1991）。然而，在實際推動過程中，許多大學生在學習歷程中表現出低動機、缺乏自律、無法有效管理情緒與壓力等現象（Zimmerman, 2002）。這些問題反映出，自主學習的實踐並非單靠學術能力即可達成，情緒管理與人際互動等社會情緒能力亦為關鍵因素（Elias et al., 1997）。本文嘗試從社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）視角，探討如何作為推動自主學習的中介橋樑，提出理論與實務（以一個大學農園學習場域的實踐為案例敘事）兼具的芻議。

二、自主學習的理論基礎與高教場域的實踐困境

（一）自主學習的核心構面

根據 Knowles（1975）的觀點，自主學習是成年學習的理想型態，強調學習者主動參與學習歷程。Garrison（1997）則提出自主學習的三構面：自我管理（self-management）、自我掌握與調整（self-monitoring）、與自發動機（motivation）。Zimmerman（2002）進一步以自我調節學習（self-regulated learning, SRL）模式來說明學習者如何設定目標、運用策略並反思結果。

（二）高教場域的實踐困境

在理論上，自主學習應能促進學習者的主體性與能力發展，然而在高等教育實務中，推動與實踐上仍遭遇多重挑戰：

1. 學習動機不足：大學生常因升學導向學習歷程缺乏內在動機，難以主動規劃學習。

2. 時間管理與情緒調節困難：多數學生尚未具備成熟的時間分配與壓力調節能力，影響學習持續性。
3. 學習孤立感與缺乏支持系統：自主學習常需獨立作業，若無有效社群與回饋機制，易感孤立與挫敗。
4. 教師角色與教學設計未能轉型：教師若仍以講授為主，學生即難培養自主性。

這些困境顯示，自主學習的推動不能僅依賴學習策略的訓練，更需整合學習者的情緒、社會互動與整體人格發展。

三、社會情緒學習（SEL）與自主學習的連結

作者認為，社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）與自主學習（Self-Directed Learning, SDL）密切相關，兩者皆強調學習者主動參與與內在動機的發展。自主學習需要學生具備自我認知、自我管理、目標設定與持續反思的能力，而這些正是 SEL 所涵養的核心素養。據研究指出，SEL 所培養的自我意識（self-awareness）與自我管理（self-management）能力，有助於學生更有效地規劃學習目標、掌握學習策略，並在遭遇挫折時展現堅持與情緒調節能力（Zins et al., 2004；CASEL, 2020）。此外，人際關係能力與負責決策能力亦有助於學生在學習過程中建立正向學習社群，促進合作與反思。因此，將 SEL 納入高等教育課程，不僅有助於學生在學術上表現更佳，也有助於其成為具備終身學習能力的自主學習者（Mahasneh, 2021）。

（一）SEL 的定義與核心能力

根據 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning（CASEL, 2020），SEL 包括五大核心能力：

1. 自我覺察（Self-Awareness）：認識自己的情緒、價值與優勢。
2. 自我管理（Self-Management）：調節情緒、管理壓力、設定與達成目標。
3. 社會覺察（Social Awareness）：理解他人、展現同理心。
4. 人際關係技巧（Relationship Skills）：建立與維持健康關係、有效溝通。

5. 負責任的決策（Responsible Decision-Making）：做出具倫理、具正面意義的選擇。

這些能力不僅有助於個體社會適應，亦為有效學習的基礎。研究指出，SEL 能力與學業表現、學習動機、自我效能皆呈正相關（Durlak et al., 2011）。

（二）SEL 作為促進高教促動自主學習的橋樑

在高等教育推動自主學習（Self-Directed Learning, SDL）的過程中，社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）扮演著關鍵的支持角色。自主學習強調學生主動設定目標、選擇策略、監控學習歷程與進行自我評估，然而，高等教育中的許多學生常面臨學習動機不足、時間管理困難與情緒調節能力低落等挑戰（Zimmerman, 2002）。SEL 所涵養的五大核心能力——自我認知、自我管理、社會認知、人際關係與負責任決策——可為學生提供實踐自主學習的情緒與社會基礎。研究指出，培養學生的 SEL 能力，有助於他們在高等教育情境中建立自我效能、發展持續學習的動力，並能在面對挑戰時展現適應力與復原力（Mahasneh, 2021；Elias, 2009）。

作者認為，SEL 可作為高教促動自主學習的橋樑，具體表現在以下幾方面：

1. 提升自我覺察與學習動機：當學生能理解自身內在發展與人生目標的意義時，也就是自我探究，更容易產生學習的內在動機。
2. 強化自我管理與時間規劃能力：大學生身心感到疲憊的原因往往是時間管理，如何以 SEL 作為自律及時間分配，也成為重要的課題。
3. 社會覺察與人際關係：自主學習的嚐試與自發，往往也是在群學中鍛鍊而成。因此透過學習社群互動與支持，讓大學生學習與他人協作，減少學習孤立感，也是「互動帶來自發」的自主學習重要學習旅程。
4. 培養反思與決策能力：大學生若能經由課堂學習經常練習反思，勇於從錯誤中學習，相信能鍛鍊出負責任的決策能力。

因此，在高教場域中整合 SEL 不僅可提升學習成效，也有助於學生成為具備自我導向學習能力的終身學習者。

四、高等教育在 SEL 上的具體因應策略

作者在大學場域中以自身實踐及觀察他人的教學中，發現高教場域在 SEL 的具體實踐，可以以下三部曲來共築：

（一）課堂教學圖像：在課程中融入 SEL 元素

高等教育課程設計可將 SEL 明確納入教學目標與活動中。例如：

1. 引導學生進行課堂學習的客觀描述與主觀感受，鼓勵札記日誌的撰寫。
2. 在 PBL、服務學習、實作實踐等課程中設計團隊合作與同儕回饋機制。
3. 結合敘事反思與學習歷程的現象觀察，培養學生的自我覺察與自我鍛鍊。

（二）師生關係圖像：教師角色轉型與引導學生自我探究

教師需從「知識傳遞者」轉變為「情緒與學習的引導者」。學校可提供以下教學社群與行動研究上的支持：

1. 發展教師 SEL 與教學引導力之專業發展工作坊。
2. 建構教學助理陪訓與師生共學的社群，增進教學回饋與共學的支持系統。
3. 鼓勵教師進行教學行動研究，探索師生 SEL 與發展自主學習的實踐可能。

（三）學習環境圖像：建構支持性學習環境以利自主學習

在學習環境上，大學端可提供支持學生社會情緒發展的資源與制度，如：

1. 尋找一種可利於學生發展自主學習的環境，超越教室中的制式學習。
2. 尋覓一些真實情境空間，促動學習共同體空間的形成與跨領域協作機會。
3. 珍視場域帶來的潛在課程，並發展有利於 SEL 與 SDL 融合的課程與學習評量方針。

五、研究者自身大學「大學農園學習」課堂的實踐案例

在上述「課堂教學——師生關係——學習環境」三部曲的理念圖像根植下，作者近年來參與清華大學成虹飛教授創發實踐的「農耕與生命化育系列課程」，從理念實踐與行動研究中深刻體會了其中促動大學生自發學習的真實實踐。作者針對 113 年度在國立清華大學開設的「農耕與生命化育」系列課程——兩學期的教學行動（與成虹飛教授協同授課）做了回觀反思，而聚焦於「大學農園學習」之內涵的理解與其中社會情緒學習（SEL）意義發掘。從教學實踐中探究發現，以「大學農園學習」作為農耕融入大學教育——連結社會情緒學習論述的橋樑，確實體現了耕讀教育在科技變革與全人發展/人性價值之間的平衡，在大學教育促動學生的自主學習——自我身心整合上，具有多重意義，茲統整為「身心安頓、社會連結、永續發展」三重奏：

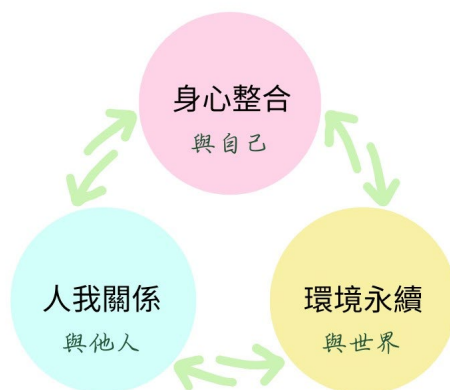


圖 1：身心安頓、社會連結、永續發展概念圖

本課堂經過一學年的課程教學行動，發現「大學農園學習」體現了教育在科技變革與人文價值之間的平衡，在大學教育連結社會情緒學習上具有多重意義，茲統整為「身心安頓、社會連結、永續發展」三重奏：

（一）身心安頓：

1. 身心安頓、自然節律與自我覺察：大學農園學習提供了身心安頓的時刻，農耕中的個人觀察活動，幫助大學生在自然中找到內心的平靜與療癒感。
2. 身體活動、體能促進與食農意識：耕作本身是一種有益的身體運動，有助於提升體能和身體靈活性。通過農耕，學生能更好地理解食物來源及其營養價值，進

而培養健康飲食的觀念，帶來食農與健康的生活意識。

大學農園環境的可貴意義，更是創造了一種協助大學生從「身心安頓」進一步「自我探索」的園地。誠如 Otto Scharmer（2019）在「重塑 21 世紀大學」一文中提出，學習者和改革者必須探索自我。「知己」（“Know thyself”）一直是東方和西方智慧傳統的基礎。如今，在古老傳統結構迅速消散的世界中，對自我認知（self-knowledge）的追求比以往更加關鍵。「我是誰？」（“Who is my Self?”）和「我的任務是什麼？」（“What is my Work?”），成為一種非常關鍵的問題，他不僅需要作為個人，而且要作為組織，生態系統以及（隨著人工智慧（AI），基因編輯和迫在眉睫的全球永續發展 SDG 挑戰而來）所要扣問的基本問題。更是當代文明過程中要不斷探究的問題：作為人類，我們是誰？我們想成為甚麼樣子？我們想要共同塑造的未來，並盼望成為其中一部分的未來是甚麼？我們從社會性農耕的歷程看到，大學生能從中身心安頓，鍛鍊身心靈！

（二）社會連結

1. 社會性連結與社群共同體意識：大學農園學習本質上是一種社會行動，通過協力合作，大學生能重建面對面的社會連結，並深化共同體意識。
2. 回應 AI 時代的科技挑戰與省思：隨著 AI 時代的到來，社會依賴數位科技日益加深，然而農耕提供了一種根植於自然、強調手作與人際互動的實踐，成為大學生平衡科技與自然、物質與精神的一種重要橋樑，實現科技與自然的和諧共存，社會性農耕強調人與環境的共生關係。

在這樣的社會性農耕——也是一種生成性社會場域中，師生是農園耕作與照顧的共同協作者。其中師生關係發生的重要的轉變，教學轉化為「行動學習」（Action Learning）。誠如 Otto Scharmer（2019）所指，學生必須從做中學，「行動學習」將顛覆了傳統的師生關係。傳統的教育關係側重於（由教授老師）講述解釋和（由學生）聽講。在行動學習中，學生是變革推動者或如企業家的行動者；老師則是教練，是為了學習者創造未來最大潛能發揮空間的協助者。大規模開展行動學習需要非常不同的學習基礎結構（learning infrastructures），學習場域（包括教室）的主要目的不再只是教學內容的傳遞，而是創造出行動及反思，這其中也需要有不同類型的教授，才能為以學生為中心的學習形態提供深度行動學習的空間。如此對於「生成性社會場域」的立論，也正是華德福教育中有關「社會性藝術」的精神。在（“The Spirit Of The Waldorf School”）一書中 Steiner（1919）便指出：「當人們開始從人類生長和發展的力量之中，汲取可以帶入活化的社會有機體（living social organism）裡的事物，他們便會感受到，社會的教育性力量（social pedagogical forces）是如何形塑社會意志（social will）」（p.120-121）。唯

有如此，人們才能夠把他們理解的靈性在自然有機體裡的作用方式帶入社會有機體裡。而當人們還無法由動機、欲望和靈性認知之中提取出社會教育的力量之前，就無法形成真正的社會教育動能。如此一來，我們才能說：「我們要讓所有的物質作為，都在靈性之光的指引下，我們要追尋那靈性之光，使它在我們內在散發溫暖，穿透在社會性的務實作為中。」（Robert F. Lanthe and Nancy Parsons Wittaker, 1995）

（三）永續發展：

1. 參與式的永續發展認識論：學生通過農耕，真實參與了與環境大地的照顧，從實作中了解到農耕與自然環境的關係，與自然環境產生深刻的連結，創造「維護陸域生態」的實踐知識。
2. 生命珍視與生態循環體悟：學生通過一個每日需要輪值照顧的大學農園，從照顧中處理了不少生命與生態課題，更意識到自然資源管理、氣候變遷等永續發展議題，從而培養生命珍惜感、生態保護意識。

大學農園學習是一種深具感知力的永續教育實踐，透過親身參與播種、栽培與收成的過程，學生能重新連結自然節奏，喚醒對土地有連結、對天候能看見、對生命循環能感知的細膩覺察。這種「做中學」的經驗，不僅促進生態知識的理解，更培養出尊重自然、關懷環境的態度，有助於學生從身體感官連結出發，發展出深層的永續發展生態感知與行動意識。

總結來說，本課程探究帶來一種「自我身心、人我社群、人地環境」連結的大學教學行動實踐。AI 時代的大學以社會性農耕—社會情緒學習，作為身心安頓、社會連結與永續發展的實踐橋樑，不僅幫助學生平衡社會行動參與及內在心靈探問的需求，還有助於他們重新連結人與人的關係，透過真實互動理解並實踐永續發展，這對應對未來的全球變遷下的科技挑戰與人文的調適平衡，和個體幸福感都有著深遠影響。

由於全球化數位與網路科技帶來生活方式的急遽改變，加上高等教育日趨市場化與績效導向，以及經濟環境的緊縮，如何讓大學青年能夠專心致志於內在的學習以及外在的社會參與，讓生命成長的根系與枝葉，不會被資訊的洪流淹沒，也不會被自助餐式的學分修課模式切割肢解，而能發展成身心靈強健、器量恢宏的世界公民，是本生機系列課程的核心關懷。希望大學生透過與團隊夥伴、兒童、自然、土地、氣候、動植物與各項藝術的互動連結，發展心智、鍛鍊身體、陶冶心性、珍視生命。

六、結語與未來展望

高等教育推動自主學習已成為不可逆轉的發展趨勢。本文以「社會情緒學習（SEL）」作為理念與實踐相遇的橋樑，並透過一個農園學習的教學案例，探索其在課堂中的應用與轉化。期盼以農園作為一種學習載體，協助大學生在身心歷程中深化學習動機、培養自律能力、養成反思習慣，進而促進內在的整全發展。

未來研究可進一步透過質性或量化方法，深入探討 SEL 融入高等教育課程對學生自主學習歷程的具體影響；同時亦可發展適用於大學生的 SEL 教學模組與評量方法，推進 SEL 與自主學習（SDL）之整合與實踐。

最後，本文所分享的農園學習案例，不僅是一項創發的教學設計，也象徵著播下自主學習種子的行動。期待更多大學教師能敞開想像，依據自身學門特性、師生互動方式、擅長設計的學習場域，共築適切而豐饒的學習土壤，使教學的種子與自主學習的環境，得以在自由且有機、轉化的歷程中成長茁壯。

參考文獻

- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- CASEL. (2020). SEL: What are the core competencies? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/core-competencies>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follett.
- Mahasneh, A. M. (2021). The relationship between social-emotional learning competencies and self-directed learning among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 270-284.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1893631>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.



跨科際問題導向課程發展作為成年湧現期之因應

楊雅婷

臺北醫學大學通識教育中心兼任助理教授、東吳大學通識教育中心
兼任助理教授、英國諾丁漢大學台灣研究中心客座研究員

唐功培

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系副教授
臺北醫學大學醫學系醫學教育暨人文學科兼任副教授

朱娟秀

臺北醫學大學副校長、臺北醫學大學醫學院病理學科副教授
臺北醫學大學臨床醫學研究所副教授

許怡欣

臺北醫學大學生技 EMBA 教授、臺北醫學大學醫學系醫學教育暨人文學科合聘教授
臺北醫學大學管理學院國際生技醫療管理博士學位學程合聘教授

一、失控的焦慮時代—成年湧現期及可能成因

2024 年紐約大學教授 Jonathan Haidt 發表《The Anxious Generation》，提及手機問世後，以玩耍為主的童年自 1980 年代開始式微，2010 年代初被「以手機為主的童年」取代。1990 年代中後期出生的 Z 世代在 3C 產品制約下，出現重大身心狀況，他們的童年被剝奪原本以遊戲、實體互動與獨立探索為基礎的學習過程，在兒童時期即大量進入虛擬世界，已經擾亂他們對於社會和神經系統發展，這種干擾包括社交焦慮、睡眠不足、分心和成癮。

美國社會學家 Jeffrey Jensen Arnett 於 2000 年的研究提出「成年湧現期（Emerging Adulthood）」是指於青少年與完全成熟的成人階段中出現一個過渡時期，通常涵蓋 18 至 29 歲的年輕成人世代（Arnett, 2000）。Arnett（2007）的研究進一步指出，成年湧現期是獨立於青少年期與成人期的發展階段，其階段的特徵包括身份探索、不穩定性、自我導向、感覺尚未完全成為成人，以及充滿可能性的未來。這一階段的年輕人透過探索不同的職業、教育和社交機會，逐步發展個人與專業身份。然而，這一過程也可能帶來焦慮與不確定性，特別是在現今高度競爭的社會環境。

此「成年湧現期（Emerging Adulthood）」亦於精神科醫師王浩威 2013 年發表著作《晚熟世代》中提及，晚熟世代出現，主要因為經濟與家庭結構改變，以往農業社會，村落大家庭共同生養孩子的生活方式，孩子由家族裡所有成年人共同參與管教；然而工業化社會與資訊科技快速發展趨勢，家庭型態轉為核心家庭，家長們對孩子的管教缺乏其他長輩的參與和觀摩，讓家長進行管教時可能變得擔心和焦慮，這種擔心與焦慮可能造成過度保護。尤其工業化社會資訊科技快速發展下，新型態專業誕生且替換速度快，讓既有學校教育或培訓機構無法有效提供年輕世代進入職場的所有知能，無法有效應付現代社會工作，時下年輕世代難以即時於學校在學期間即學好專業再就業，社會學用落差拉大，幾乎已不存在先把自己準備好再出社會的光景。

於此背景下，跨科際問題導向學習（Transdisciplinary Problem-Based Learning, PBL）（Heckhausen, 1972; 唐功培, 2015）成為一種可能的解方。此種學習模式透過不同學科間的合作與真實問題的解決來促進學生的自主學習、批判思考與適應能力。自主學習（Self-Directed Learning, SDL）在成年湧現期的教育設計中尤為重要，因其能夠幫助學生在高度不確定的環境中發展解決問題的能力（Knowles, 1975）。此外，合作學習（Cooperative Learning）與正向社會互賴（Positive Social Interdependence, PSI）亦被視為提升學習成效的重要元素（Tang et al., 2020）。

二、既有學校課程產生機制及其限制

Hopmann and Künzli（1995）的研究指出，學校的社會再製功能透過課程綱要規範課程內容，即是建立傳承（Tradierung）、交付（Vermittlung）和評定資格（Qualifizierung）這三件事。傳統學校課程課綱通常由政府教育部門、學術機構與相關專業團體制定，其主要目標為確保學生在不同年級與學科中獲得統一且標準化的學習經驗。需要被傳承者，必須為既有被教育當局評定認可的典範，我們預期這些自過往歸納出之內容必然可作為未來行為指引。此邏輯也應用於以特定專業導向的大學科系課程，如醫學、工程及教育等學科領域。這些學科內容由先前的同行前輩根據過往經驗制定，然而，如《晚熟世代》書中揭示，當代社會發生人口及產業結構的急遽改變，讓過往傳統的專業職涯發展方式是否能繼續存在變成一個問號。故學業完成即代表準備好就業之想法亦不斷地被挑戰。當學歷效用備受質疑時，受教的目的與意義亦愈發薄弱。

此處提到學校的社會再製功能，由德國學校理論學者 Helmut Fend（1980），援引 Parsons T.（1951）系統理論和 Bourdieu, P.（1985）文化資本理論的研究中所提出：學校這個機構透過賦予資格（Qualification）與篩選（Selection）的功能以幫忙社會分工。學校在世襲制度被績效制度說法取代後，負責協作一套價值系統，用來對社會中的每一位個體說明，為何自己將來能獲得哪些工作，以及其隨之而來的資源財貨與其角色地位。其中為了能有效執行篩選與認證的功能，學校課程綱要及附帶的考試測驗內容必須是這整個價值系統能掌握的，也就是行之有年、習以為常的。學校課綱制定必須涉及政府教育機構審核過程，然而現今或未來科技與社會發展狀況需能列入審核，代表審核者對這些內容要能清楚掌握，試問誰能清楚掌握未來，甚至給一個對錯？學校課綱教材所列之教授內容一直被批評傳統過時，接連不斷地教育改革卻總不滿意，其實也是無可厚非。跨科際問題解決導向課程的導入並非推翻既有課綱執行機制，而是在既有課程之外，增加一些以來自真實世界場域的問題，統整各學科領域知識的練習活動，讓學生直接在其中學以致用的機會。

三、跨科際問題導向課程發展—以 PSBH 跨校課程為例

2017 年由臺北醫學大學與美國康乃爾大學附屬羅格森醫學中心與德雷弗斯健康基金會，歷經整年度磨合討論與試辦計畫，2018 年台灣與美國兩機構正式簽署合作備忘錄，為臺灣引入「解決問題、促進健康（Problem Solving for Better Health, PSBH）」方法學，Smith et al.,（1994）研究提出 PSBH 方法學包含五步驟：定義問題（Define the problem）、問題排序（Prioritize the program）、制定解決方案（Develop a solution）、制定行動計畫（Create an action plan）及採取行動（Take the Action）。課程主授教師群依在地適應性原則與教育內涵需求，規劃設計「PSBH 國際問題解決松」之國際跨校跨域產學共授課程，目前已擴大為全球高校產學共授教學聯盟，課程中更聯結各高校合作共創之真實世界場域，如臺北醫學大學連結其七所附屬醫療機構等，由本課程主授教師群與場域業師們討論真實世界問題，進行出題並共同指導來自全球學生們經隨機分配組成跨校跨域之自主學習與合作學習團隊。真實世界場域問題呼應聯合國永續發展指標 SDGs，分為醫療創新、社會創新與教育創新三類別，邀請國際盟校教師擔任國際導師與評審團成員，透過國際跨域觀點與更具在地與國際適應性及全球影響力，提升參與者價值共創與合作量能。

以 2024 年為例，51 道真實世界場域問題，參與解決者包含來自主辦盟校共計 33 個學院、57 個系所，近 500 位師生們共同參與，包含台灣、歐美、東南亞、非洲等 12 個國家，學生們需於課程中完成近 20 項任務課題挑戰，由跨國高校教師們共同錄製 10 堂中英雙語課程並完成課後評量，過程中亦規劃跑校環節，讓學生們能親身感受不同校園學習氛圍，安排實際場域踏查以定義與明確問題、親自動手製作完成解方原型設計提案、創作資訊視覺化圖表、完成發表簡報與影音說明提案，並能學習專案管理方法進行解方推動實施後的效益與影響力評估預測，過程中安排專業教師與業師共同指導團隊，產官學研醫共同解決真實世界場域問題，後續亦發展延續性進階課程，真實採取行動，進入場域驗證，進一步將成果彙整，進行國際學術海報發表與專利發展等。

PSBH 課程採用跨科際問題導向學習模式，亦強調學生透過自主學習與合作學習，主動參與解決真實世界問題。PSBH 課程由來自不同學科背景的學生組成團隊，透過共同探討與設計解決方案以解決特定問題，此舉促進跨學科知識整合，亦強化團隊合作與溝通能力。於學習歷程中，課程通常包含問題定義、資料蒐集、方案設計、實地實踐與結果評估等階段，使學生於學習過程中獲得完整問題解決經驗。於學習成效方面，Candy（1991）研究提出 PBL 與 SDL 的結合，可提升學生的學習動機與問題解決能力，使其在成年湧現期能更有效地發展職業技能與生涯規劃。Tang 等人（2020）研究透過驗證正向社會互賴準備度量表（Positive Social Interdependence Readiness Scale, PSIRS），指出合作學習能顯著提升學生的

團隊效能感與學習投入度，進一步增強自主學習的成效。除此之外，根據 Hsu 和 Yang（2020）研究提到 PSBH 方法學同時涵蓋個人、團體、組織及系統層面，其跨科際系統性方法讓醫療場域品質改善行動獲得長期正向影響。

四、推動跨科際問題導向課程之建議與展望

跨科際問題導向 PBL 模式的推動，為高等教育提供多項發展機會。此模式強調學科間的知識整合，使學生能超越單一學科的侷限，在學習過程中培養跨領域思考與應用能力（Hmelo-Silver, 2004）。透過多學科的協同合作，學生得以學習如何在複雜問題情境中分析，以問題解決方法結合不同領域知識，從而提高解決問題能力；亦能促進學生的自主學習與批判性思考能力。

而跨科際問題導向 PBL 模式強調以學生為中心，學生透過問題探索與小組討論自主尋找解決方案（Savery, 2006），使學生能於不確定環境中培養決策能力，提高適應未來社會與職場變遷的靈活度。導入模式外，進一步建立多元合作平臺，使來自不同背景師生皆能透過團隊合作，相互學習成長，強調團隊協作與互補性，透過不同專業領域同儕交流，深化專業知識與溝通能力，亦能於跨世代、跨文化等差異環境中互動合作學習，對未來職場中跨領域合作具有極大助益，並提升進入社會之就業競爭力。此模式之實踐，亦提升學生終身學習能力，隨著科技與知識的快速變遷，傳統學習方式難以滿足現代職場需求，跨科際問題導向 PBL 模式，培養師生共同持續學習與更新知識的能力，使其在職涯發展中持續保持競爭優勢（Candy, 1991）。

儘管跨科際問題導向 PBL 模式帶來諸多優勢，實際應用過程仍面臨諸多挑戰。以 PSBH 跨校課程為例，課程設計與傳統學科架構的整合存在一定困難。跨科際問題導向 PBL 模式需要教師從不同學科中設計跨領域學習內容，使學生能從多角度探索問題。然而，傳統課程規劃多以單一學科為主，如何有效整合跨領域學習內容成為課程設計的重要挑戰（Schmidt et al., 2011）。

PSBH 跨校課程實作經驗中發現，制度與政策支持為課程推動重要條件，藉此增能教師社群資源共享與課程共備，建立更穩健協作平臺，減少單一學校於行政或師資的推動阻力。同時，教育部與相關主管機關若能制定激勵政策，例如彈性學分制、補助經費支持或跨科際課程成果納入畢業學習歷程之核心認證指標，將可吸引更多教師與學生參與。

教師專業發展為其中關鍵推動因素，若能建置增能型協同教學平臺，強化教師於跨域整合、問題設計與學習引導能力，特別於真實世界問題導向學習場域中，需能引導多元背景學生進行協作與策略性解決問題，實務教學經驗累積與反思回

饋機制不可或缺。學生方面，建議持續建立學生學習歷程檔案與實證資料庫，藉以長期追蹤與評估學生參與跨科際課程後，於問題解決能力、自我效能、社會責任感與就業能力等變化，作為教育政策調整與教學優化重要依據。跨科際問題導向課程國際合作亦須持續深化，擴大與國際盟校協作與師生交流，發展雙語教學資源與線上學習平臺等，使學生得以於全球多樣文化環境中，強化其知識實踐與價值共創能力。

五、結語

處於成年湧現期的年輕世代需要具備更多元的能力來適應快速變遷的世界，成本湧現期自兒童階段兒童與青少年而來，並朝向成熟成人階段奔去，各階段教育參與者以至社會各界，所有人皆責無旁貸，站在前線的教育體制推動領導人更肩負社會期待。傳統教育體系的單一學科導向難以提供充分的準備，透過跨科際問題導向學習，提升學生跨領域知識整合能力，並強化其自主學習與問題解決能力。自主學習能力的養成，於問題解決架構下的應用，使學生更靈活地適應職場與社會的變遷。透過合作學習與正向社會互賴模式，提升學習成效與團隊合作能力。

然而，跨科際問題導向學習課程模式仍面臨課程設計、師資培育與協作機制等挑戰，需要政府部會、教育政策制定者、學校領導與教師及家長等共同努力，突破更多原本行之有年卻以無法應付當代與未來發展之教育體制與運作機制，加速推動教育體制與運作機制上不適用之法規修正，真正發揮教育量能，透過教育力量幫助年輕世代順利度過成年湧現期與其正面對的所有焦慮不安與不穩定狀態，讓年輕世代更有自信面對未來各項挑戰，創造更美好的未來。

參考文獻

- 王浩威（2013）。晚熟世代：王浩威醫師的家庭門診。臺北市：心靈工坊。
- 唐功培（2015）。跨科際思維與範例教學原則。載於蔡明燁，王驥懋，唐功培（主編），**界定跨科際**（73-108 頁）。台北市：教育部。
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.

- Bourdieu, P. (1985). *The Forms of Capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Candy, Philip C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 567
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline and interdisciplinarity. Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities, 83, 89.
- Hopmann, S., & Künzli, R. (1995). Spielräume der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. *LLF-Berichte/Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung*, 11.
- Hsu, Y. H. E., & Yang, Y. T. (2020). Solve the problems for better health—from quality indicators to system audits. *International Journal for Quality in Health Care*, 30, 577.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Jonathan Haidt (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin Books Ltd.
- Schmidt HG, Rotgans JI, Yew EH. (2011). *The process of problem-based learning: what works and why*. *Med Educ. Aug*;45(8):792-806.
- Smith B, Barnett S, Collado D, Connor M, DePasquale J, Gross L, McDermott V, Sykes A (1994). *Problem-solving for better health*. *World Health Forum*.15(1):9-15.
- Savery, J. R. (2006). *Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), Article 3.

- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Tang, K. P., Sheu, M. L., Hsu, Y. H. E., Yang, Y. T., et al. (2020). Validation of the Positive Social Interdependence Readiness Scale for Cooperative Learning. *Journal of Medical Education*, 23(4), 230-239.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.



運用數位科技促進越南大學生漢語自主學習

阮氏莊

遠東紡織（越南）有限公司；總經理助理

一、前言

在數位轉型的背景下，科技在高等教育中扮演著越來越重要的角色，特別是在外語學習領域。線上學習平台、人工智慧（AI）和學習管理系統（LMS）的應用，為越南學生學習漢語提供了更多提升自主學習能力的機會。自主學習不僅能幫助學習者自行規劃、監督進度和調整學習方法，還有助於提高外語學習的效果。然而，實際情況顯示，越南學生在漢語自主學習中的數位科技應用程度仍然有限，主要是由於缺乏數位學習技能、未能充分利用輔助工具，以及在數位環境中難以維持學習動力。

本文著重分析越南學生學習漢語時的數位科技與自主學習之間的關係，闡明科技應用現況、學生面臨的障礙，以及透過數位科技提高自主學習效果的解決方案。基於研究綜述，本文指出改善數位學習技能、使用自我進度監控工具、加強教師支援以及實施混合式學習模式（Blended Learning）是幫助學生更有效運用數位科技的核心解決方案。這些建議不僅有助於提升學習成效，還能夠為學生培養自學能力，使其適應未來數位化的就業市場。

二、研究背景與重要性

近年來，漢語日益成為越南學生最重要的外語之一，這不僅是因為溝通和經濟合作的需求，還因為學習和就業機會的擴大。漢語在越南與使用漢語的國家之間的貿易、教育和外交方面也扮演著重要角色。區域經濟發展和使用漢語的企業投資增加，促使在貿易、進出口、旅遊和科技等領域對具有漢語能力的人才需求上升。

根據《越南的漢語研究與教學：機遇與挑戰》（Thanhmai HSK, 2025）一文，越南漢語學習者數量正在快速增長，反映了融入全球化趨勢和經濟環境中對漢語使用的需求。此外，許多來自使用漢語國家的組織和企業也在尋找具備語言能力的人才，以服務國際商務活動。這種趨勢還受到教育合作擴大的推動，其中漢語成為幫助學生獲得全球範圍內學習和職業發展機會的重要工具。然而，漢語在書寫系統、語法和發音方面與越南語有許多差異，這在外語學習過程中構成重大挑戰，要求學習者必須具備適當的學習方法和較高的自學能力。

數位科技的發展重新塑造了高等教育中外語教學和學習的方式，線上平台發揮著越來越重要的作用。線上學習平台、人工智慧（AI）和學習管理系統（LMS）

的應用，幫助學生個性化學習路徑、優化知識吸收方法並自我監控學習進度。然而，實際情況表明，許多學生在有效利用數位科技方面仍然面臨困難，主要是由於缺乏數位學習技能，以及不同地區之間科技使用機會的不平等。

為了解決這個問題，越南教育與培訓部於 2022 年 6 月 1 日在河內舉辦了「COVID-19 疫情背景下的外語研究與教學」全國研討會。研討會匯集了眾多教育專家，討論外語教學的挑戰和解決方案，特別是數位科技在教育中的應用。會議報告指出，儘管在教學技術應用方面取得進展，在數位科技使用方面仍存在顯著限制，尤其是在社會經濟條件較差的地區。相反，對於那些能夠更好地使用科技的學生群體而言，多媒體技術的應用已經並且正在成為擴大自學環境的必然趨勢。Nguyễn Ngọc Hoàng 與 Nguyễn Minh Huệ（2021）強調，通過多媒體技術擴大漢語學生的自學環境是提高教育質量的必要條件。整合線上學習平台不僅能幫助學生獲取豐富的學習資源，還能更有效地發展自學能力和時間管理能力。

此外，Luu Hón Vũ（2021）的研究也表明，在確定目標和自我評估學習成果方面具有較高自主能力的學生，在漢語學習過程中通常取得更好的成績。這證明了個人學習管理對學習成果的重要性，同時也表明數位學習工具可能是提高學生自主能力的關鍵。

本文將分析數位科技與自主學習之間的關係，闡明越南學生在數位化環境中學習漢語的現狀、挑戰和解決方案，以提高學習效果，深入研究越南學生學習漢語這一特定群體，幫助更清楚地識別具體困難並提出實用的解決方案。

自主學習不僅是幫助學生有效學習外語的重要技能，也是適應快速變化的數位化教育的必要因素（Zimmerman，2002）。基於此，本文提出以下核心研究問題：越南學生如何運用數位科技來提升漢語自主學習能力？有什麼障礙阻礙他們充分利用科技？如何優化科技在自主學習中的應用？

三、研究目標與問題

本文分析越南學生學習漢語過程中數位科技與自主學習之間的關係，闡明學生在自學過程中運用數位科技的程度、所面臨的挑戰，以及通過科技提高自主學習效果的解決方案。

首先，本文探討越南漢語學習者如何運用數位科技輔助學習，包括獲取線上資源、培養語言技能和自我評估學習進度。數位工具的應用有助於學生個性化學習過程，靈活選擇學習方法並優化學習效率。然而，實際情況顯示並非所有學生都能充分利用科技帶來的優勢。

其次，本文識別影響科技應用於自主學習的主要挑戰。其中一個顯著障礙是缺乏數位學習技能，導致學生無法根據數位工具制定合適的學習路徑。此外，許多學生尚未養成自我評估和調整學習方法的習慣，造成學習欠缺系統性，難以有效提升語言能力。另一方面，教師和教育機構支持體系的不足也降低了科技在學習中的應用效果。

最後，本文提出策略以協助越南漢語學習者更有效地運用數位科技。解決方案著重於提升數位學習技能、優化線上學習系統，以及發展結合數位科技的教學方法。提高認知並指導學生正確運用科技，將有助於增強學習自主性，同時提升語言習得效果。

四、文獻回顧

（一）自主學習與數位科技在外語學習中的角色

自主學習（Self-Regulated Learning - SRL）是高等教育中的重要概念，強調學習者能夠在無需教師直接監督的情況下控制自己的學習過程（Zimmerman, 2002）。Zimmerman 的 SRL 模型（1989, 2002）包含三個主要階段：規劃、執行和反思。在數位化背景下，自主學習不僅要求學生具備自學能力，還需要懂得如何有效運用數位科技（Benson, 2011）。

儘管一些研究強調數位科技能夠通過幫助學生自我導向和監控進度來支持自主學習（Benson, 2011），其他實證研究則指出科技應用仍存在諸多限制，特別是由於學生缺乏明確的學習策略和自我評估進度的技能（Nguyễn Ngọc Hoàng & Nguyễn Minh Huệ, 2020）。這表明需要具體的解決方案來改善在自主學習中運用數位科技的能力。

（二）越南學生運用數位科技於漢語自主學習的現況

數位科技的發展為越南漢語學習者提供了靈活建立學習路徑、追蹤進度和調整學習方法的條件。根據 Phạm Thùy Dương（2023）的研究，現今的漢語學習軟體不僅支援語言技能訓練，還能協助學習者管理進度並進行自我能力評估。然而，科技在學習上的應用仍有諸多限制。Nguyễn Văn Long（2016）指出，儘管科技有助於擴展學習環境並增進學生與課程內容的互動，許多學生仍僅停留在查詢字典、觀看線上課程等基礎應用，未能充分利用進度追蹤或個人化學習路徑等進階工具。Nguyễn Ngọc Hoàng 與 Nguyễn Minh Huệ（2020）亦有類似發現，指出學生尚未充分運用輔助工具來個人化其學習過程。這表明，雖然數位科技能帶來重大效益，但若缺乏明確策略與足夠能力，其應用效果仍將受限。

此外，將科技融入學習有助於提升越南漢語學習者的自學能力。根據 Nguyễn Ngọc Hoàng 與 Nguyễn Minh Huệ（2021）的觀察，多媒體科技使學生在制定個人計劃和利用在線資源方面更為主動，從而改善了自學能力。Nguyễn Thị Phương et al.（2024）的調查也指出，漢語在線自學系統日益普及，讓學生能夠輕鬆追蹤學習進度，並根據個人需求調整學習方法。這些都是越南數位化背景下自主學習的具體表現。

根據作者觀察及經驗，學生面臨的最大障礙之一是缺乏數位學習技能。由於被動地使用科技且缺乏具體計劃，使學生無法充分利用數位工具來提高學習效果。根據 Nguyễn Thị Kiều Diễm（2024）的研究，SuperTest 和 HSK Online 等應用程式不僅協助學生備考，還提供進度追蹤系統，幫助他們準確評估學習過程中的進步。然而，許多學生仍未將這些功能融入日常學習策略中，無法有效規劃個人學習路徑。

再者，學習動機也是影響數位科技應用效果的重要因素。線上學習需要高度的自律，但許多學生容易分心且難以維持長期的學習習慣。若缺乏適當的學習策略，科技可能成為無效的輔助工具，而非促進自主學習的解決方案。

五、研究方法

本文採用文獻分析法（document analysis）綜合並評估與自主學習及數位科技在外語教育中的應用相關的研究，特別聚焦於越南大學生學習漢語的情況。

分析的文獻包括自主學習的基礎研究（Zimmerman, 1989, 2002; Benson, 2011）、外語教育數位科技的實證研究（Nguyễn Văn Long, 2016; Nguyễn Thùy Linh, 2021; Phạm Thùy Dương, 2023），以及越南官方教育報告與學術期刊中有關科技應用於外語學習之現況與挑戰，期望確保研究之實務價值與在地連結。

從上述研究中收集、對照和分析數據，以評估越南大學生學習漢語時使用數位科技的現況，識別障礙，並提出通過數位科技提升自主學習能力的解決方案。這種方法有助於本文建立系統性和全面性的研究方法，同時確定越南外語教育中科技應用的重要趨勢。

六、分析與討論

（一）越南大學生漢語自主學習中數位科技應用現況

1. 學生使用數位科技學習的程度

事實表明，越南學生在學習漢語時對數位科技的應用仍處於基礎階段。根據 Nguyễn Văn Long（2016）的研究，在外語教學中使用資訊科技有助於擴展學習環境並提高學生的自主性。然而，許多學生僅使用科技來查詢字典或在 Pleco、HelloChinese、HSK Online、SuperTest 等應用程式上完成簡短練習，尚未充分利用進階功能，如自我進度監控或個人化學習路徑。

2. 規劃能力與學習路徑個人化的限制

儘管線上學習平台提供了學習計劃、進度追蹤和學習路徑調整的輔助工具，學生仍未充分利用這些功能。Nguyễn Thùy Linh（2021）認為，數位科技雖然改善了學習條件，但大多數學生尚未養成運用科技進行有效學習規劃的習慣。同樣地，Nguyễn Thị Diễm Kiều（2024）的研究也指出，雖然 SuperTest 和 HSK Online 等應用程式提供個人化學習路徑功能，但大多數學生仍未充分運用這些工具，導致學習缺乏系統性且效率低下。

3. 學習進度監控效果不佳

依賴定期考試反映了許多學生仍然保持被動的學習思維，未能充分利用數位科技來個人化學習過程。一個有效的自學系統需要整合進度監控工具，協助學習者根據實際數據調整學習策略。然而，Nguyễn Thùy Linh（2021）的研究顯示，大多數越南學生尚未養成使用學習應用程式的數據報告來追蹤進度和調整學習方法的習慣。這可能源於教師缺乏對自我評估工具使用方法的指導，或是學生本身在自我監控學習過程方面缺乏主動性。未能充分運用進度監控功能不僅降低了學習效率，還限制了及早發現知識吸收過程中問題的能力，從而影響持續性自學能力的發展。

4. 在數位環境中維持學習動力的困難

除了科技使用技能外，學習動力也是影響維持長期學習習慣能力的重要因素。Nguyễn Thị Thu Trang（2023）指出，線上學習要求學生保持高度的自覺性和紀律性，但許多人容易分心，導致學習中斷或缺乏系統性。此外，若缺乏教師的適時引導與學習上的人際互動，學生在使用數位平台進行學習時也較難維持穩定的學習動力與投入感。

（二）運用數位科技於自主學習的挑戰

越南學生在運用數位科技於漢語自主學習方面仍面臨諸多障礙。其中最大的挑戰之一是缺乏數位學習技能，導致學生無法系統地運用科技。根據 Zimmerman

（1989，2002）的自我調節學習模式（Self-Regulated Learning, SRL），自主學習過程包含三個階段：規劃、執行和反思。然而，Nguyễn Thùy Linh（2021）的研究顯示，許多越南學生尚未能在這三個階段中有效運用數位科技，特別是在自我監控學習進度和調整個人化學習方法方面。

此外，科技應用與教師支援、培訓機構之間的連結不足也降低了學習效果。學習管理系統（LMS）的有效整合，不僅能協助教師即時掌握學生的學習進度並提供回饋，也能避免學生在無指引情況下自行摸索與調整學習流程，降低學習挫折。

（三）透過數位科技提升自主學習能力的解決方案

為了幫助越南學生更有效地運用數位科技學習漢語，需要結合改善數位學習技能、優化自我評估工具、加強教師支援以及採用混合式學習方法（Blended Learning）。

提升數位學習技能是首要任務之一，不僅要幫助學生接觸科技，更要讓他們懂得如何策略性地運用這些工具。有效的自主學習需結合自我監控能力，讓學生能依據個人數據調整學習計畫，提升學習效率。在規劃階段，學生可以善用 SuperTest 平台上的個人化學習日曆等工具。在執行階段，他們可以使用 HSK Online 進行練習並追蹤進度。最後在反思階段，學生需要分析進度報告的數據，以調整適當的學習策略。

此外，混合式學習方法的整合可以幫助學生最大程度地利用學習科技。Nguyễn Ngọc Hường 與 Nguyễn Minh Huệ（2021）建議，將線上學習與面對面課程相結合，既能讓學生在學習上保持靈活性，又能在需要時獲得教師的指導。

七、結論與建議

數位科技為越南學生學習漢語提供了許多發展自主學習能力的機會。然而，目前的現狀顯示，數位科技的運用效果尚未達到最佳，主要是因為學生缺乏數位學習技能，沒有明確的自學策略，且在線上學習時難以維持學習動力。

為了提高數位環境中的自主學習效果，需要協調數位技能培訓、指導學生善用進度自我監控工具、將科技整合到教育課程中，並採用混合式學習模式。這些建議不僅有助於提升學習成效，在高等教育強力推動數位轉型的背景下更具重要意義。越南學生有效運用數位科技學習漢語，不僅能提升其語言能力，還能為他們裝備數位時代必需的技能，如分析思維、靈活學習能力和學習策略自我調整能

力。本文全面探討越南學生在漢語自主學習中運用數位科技的現況。通過識別障礙並提出實用解決方案，本文不僅對自主學習研究領域有所貢獻，還為提升越南外語教育品質帶來實際應用價值。

參考文獻

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2022). *Hội thảo toàn quốc: "Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ trong bối cảnh đại dịch"* [National Conference on Foreign Language Research and Teaching in the Context of the Pandemic]. 取自 <https://moet.gov.vn/tintuc/pages/chi-tiet.aspx?ItemID=7890>.
- Thanhmai HSK. (2025). *Nghiên cứu và giảng dạy tiếng Trung Quốc: Cơ hội và thách thức tại Việt Nam* [Research and Teaching of Chinese in Vietnam: Opportunities and Challenges]. 取自 <https://thanhmaihsk.edu.vn/ngghien-cuu-giang-day-tieng-trung-co-hoi-thach-thuc/>.
- Lưu, H. V. (2021). Năng lực tự học của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung tại Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam [The self-learning competence of students majoring in Chinese at Ho Chi Minh City University of Education]. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(5), 123-132.
- Nguyễn, N. H., & Nguyễn, M. H. (2021). Mở rộng môi trường tự học tiếng Trung của sinh viên Việt Nam thông qua công nghệ đa phương tiện – Xu hướng tất yếu để nâng cao chất lượng giảng dạy [Expanding Chinese self-learning environment for Vietnamese students via multimedia technology – An essential trend to improve teaching quality]. *Tạp chí Khoa học Công nghệ Đại học Hùng Vương*, 24(3), 37-44.
- Nguyễn, V. L. (2016). Ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy ngoại ngữ:

Từ kinh nghiệm quốc tế đến thực trạng tại Việt Nam [ICT application in foreign language teaching: From international experience to Vietnam's reality]. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục*, 32(2), 36-47.

■ Nguyễn, T. L. (2021). Ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục từ xa tại Việt Nam: Gợi ý về giảng dạy tiếng Trung [Application of ICT in distance education in Vietnam: Suggestions for Chinese language teaching]. *Tạp chí Đại học Mở Hà Nội*, 85(11), 10-19.

■ Nguyễn, T. K. D. (2024). Ưu điểm của việc sử dụng ứng dụng SuperTest trong học từ vựng tiếng Trung của sinh viên Việt Nam [Advantages of using the SuperTest app in Chinese vocabulary learning for Vietnamese students]. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ QUI*, 2(3), 72-79.

■ Nguyễn, T. P., Nguyễn, T. V. A., Đoàn, T. T. M., Bùi, L. T., Trần, T. P. T., & Nguyễn, T. T. (2023). Nghiên cứu xây dựng hệ thống tự học tiếng Trung trực tuyến cho sinh viên Việt Nam [Research on developing an online Chinese self-learning system for Vietnamese students]. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, (75), 76-88

■ Nguyễn, T. T. T. (2023). Giải pháp nâng cao năng lực tự học của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung tại Đại học Thương mại Việt Nam [Solutions to improve self-learning competence of Chinese majors at Vietnam University of Commerce]. *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*, 5a(339), 72-79.

■ Phạm, T. D. (2023). Ứng dụng phần mềm học tiếng Trung vào quá trình tự học của sinh viên Việt Nam [Application of Chinese learning apps in Vietnamese students' self-learning process]. *Tạp chí Giáo dục Việt Nam*, (191), 68-73.



從 UNESCO 彈性學習倡議 反思台灣高等教育跨領域學習的下一步

吳明錡

國家教育研究院院長室簡任秘書

一、前言

彈性學習近年來成為高等教育政策中的關鍵詞。聯合國教科文組織 UNESCO 指出，全球高等教育學生人數在過去二十年間翻倍成長，2020 年已達 2.35 億人，顯示各國教育體系正面臨學習者樣貌日益多元、學習歷程非線性的挑戰。在此一趨勢下，UNESCO 於 2022 年提出「彈性學習路徑（Flexible Learning Pathways, FLPs）」倡議，強調應以學習成果為核心，建構多樣化的入學、學習與畢業後銜接制度，承認各種非典型學習經驗，並促進教育公平與普及化。

相較之下，台灣高等教育正面臨學生數量快速萎縮的壓力。根據教育部（2024a）預測，至 128 學年大學一年級新生人數將降至 14.8 萬人，較 112 學年度減少 24%；同時，休學與退學人數也持續攀升，顯示目前制度難以承接多樣化學習需求。雖然教育部已推動「校院學士」、「自主學習」、「微學程」等制度設計，在形式上展現彈性，但多集中於資源豐沛的大學與相對具備高度自我規劃能力的學生，實務上呈現明顯的精英化傾向。

這也引出了幾個值得深入反思的核心問題：彈性學習的制度為誰設計？如何使用？彈性學習自 2005《大學法》修法以來，為何無法普及？彈性學習對誰真正開放？背後又缺乏哪些結構性支持？如果彈性學習是不可逆的趨勢，那麼我們就不能只問：「怎麼讓現在的制度更彈性？」而是要問：20 年後，高等教育會是什麼？誰是「大學生」？誰來教？怎麼學？何時學？有意義的學習在哪裡發生？

基於此，本文將透過 UNESCO 有關 FLPs 的理念與研究經驗，反思台灣彈性學習政策的實施盲點，並提出轉向支持型生態系的策略，期望能協助政策推動與實務現場更有系統地落實彈性學習，從「選擇彈性」走向「支持彈性」。

二、UNESCO 彈性學習倡議（FLPs）的價值主張與國際觀察

在 UNESCO 近年提出的 FLPs 倡議中，彈性學習不再只是制度技術的調整，而是一套牽涉價值轉向、學習觀與治理策略的整體設計。本節將分三部分說明其核心理念、國際觀察與推動條件。

（一）UNESCO 彈性學習倡議（FLPs）的背景與定義

在全球高等教育學習者日益多元的背景下，傳統線性、封閉的學習體系已難以滿足不同年齡、背景與學習歷程的需求。COVID-19 疫情更進一步暴露高教體系在教學模式與教育機會上的結構性侷限，促使各國加速尋求更具韌性與包容力的教育策略。此一發展也回應聯合國永續發展目標第 4 項（SDG 4）對「終身學習機會、教育公平與學習成果承認」的呼籲。UNESCO 遂於 2022 年推動彈性學習途徑（Flexible Learning Pathways, FLPs）倡議，將彈性學習途徑（FLPs）視為一種「策略組合」而非單一制度，旨在建立一個更具包容性、公平性與適應性的高等教育體系。FLPs 不僅關注學習者「如何進入」高等教育，也強調「如何在其中成功學習」與「如何順利完成學業並銜接職場」，以提升學習歷程的流動性與成果的可轉換性，進而建立更公平、更以學習者為中心且更能適應社會需求的教育體系。其涵蓋三個核心面向（UNESCO, 2022）：

1. 進得來（Getting into HE）：提供多元且彈性的入學與再入學管道，例如預備課程、開放式入學制度、以及先前學習認可（Recognition of Prior Learning, RPL），亦即將個人在正式教育體制外所累積的知識與技能，透過評估轉化為可被制度承認的學習成果，常見於成人教育與技職教育中。
2. 學得到（Getting through HE）：促進學生在學習歷程中的彈性流動與多元選擇，例如學習諮詢、學分累積與轉換制度、跨校跨系學習、線上與兼讀課程以及模組化的課程架構。這不僅提升了「如何學」的彈性，也回應了不同學習者在不同階段、生活情境與個人目標下的「學習選擇權」。學生不只是被動接受安排，更應有機會選擇如何學習、何時進出、以何種方式參與學習關係，展現主體性與能動性。
3. 出得去（Getting out of HE）：協助學生順利完成學業並銜接職場或持續學習階段，例如提供免學費、助學金、實習機會、產學合作、實務導向課程或回流進修機制等。此一面向不僅關注學歷取得的終點，更強調學習成果與職涯發展的連結，特別關注在正規體制中處於不利位置的學生，確保每一位學習者都能擁有「離開後往哪裡去」的準備度（Readiness）。

換言之，此一策略框架顯示，FLPs 的重點不只是進入門檻的鬆綁，或特色課程選讀而是建構一個全程支持、多點流動的學習生態系統。

（二）UNESCO 彈性學習路徑研究的問題意識與實踐觀察

FLPs 由聯合國教科文組織國際教育規劃研究所（UNESCO International

Institute for Educational Planning, IIEP) 主導研究，旨在掌握各國推動 FLPs 的政策設計與制度實踐。研究團隊透過問卷調查，向 201 個 UNESCO 會員國教育部門徵詢意見，最終回收 75 份有效樣本，並選定智利、芬蘭、印度、牙買加、馬來西亞、摩洛哥、南非與英國等八個具代表性的國家，進行深入個案研究。

該研究主要圍繞四項關鍵問題展開 (UNESCO, 2022)：第一，釐清各國支持 FLPs 的政策、法規架構與實務工具；第二，評估這些政策與制度在促進高等教育體系內外銜接方面的成效；第三，探討 FLPs 如何影響弱勢群體在入學、修業、轉換與就業銜接等歷程中的機會結構；第四，歸納案例國家在推動過程中所面臨的關鍵成功因素與制度障礙。整體而言，研究強調 FLPs 並非單一的制度創新，而是一組關於教育機會、制度公平與學習彈性的結構性改革策略組合。

調查結果顯示，雖然多數國家尚未制定單一的 FLPs 專責政策，但已普遍透過相關制度工具促進其發展，特別是國家資歷架構 (National Qualifications Frameworks, NQFs)，即各國用以標準化學習成果與資格等級的架構，提供不同教育歷程間的對照與銜接基準，有助於學習成果的透明化與跨制度對接；再如先前學習認可 (RPL)、學分累積與轉換制度 (credit accumulation and transfer, CAT) 等，成為擴大高教參與、回應多元學生需求與提升教育與技能水準的重要機制。不過，這項研究也指出，政策目標與實際執行之間仍存在顯著落差，特別是在 FLPs 實施成效的評估方面仍屬薄弱，尤其缺乏對弱勢群體非線性的學習路徑與進展的掌握。儘管如此，初步研究結果已顯示 FLPs 在一定程度上有助於提升弱勢學習者的進入機會與學習支持，但其具體影響仍有待進一步的實證資料佐證。

(三) 推動 FLPs 的制度條件和治理基礎

UNESCO 所推動的 FLPs，並不僅止於技術性制度鬆綁或學分設計調整，更是一場對高等教育學習觀的深層轉向。其核心主張之一，是將教育視為一項持續且多元的歷程，強調學習應建基於成果而非修業年限，並承認多樣化的學習型態與經驗。換言之，FLPs 所體現的，是從傳統「線性、標準化、以學歷為主的學習觀」，轉向「流動式、多樣性、素養導向的學習觀」。

然而，要讓這樣的學習觀在體制內落地，所需的並非單點的創新，而是高度系統性的策略組合。根據 UNESCO (2022) 的分析，推動 FLPs 的關鍵條件包含：政策協作與法規支持、資歷架構的橫向整合、誘因設計與經費投入、品質保證與認證機制、數據監測與學習資訊平台、以及文化認同與使用者信任等六大面向。舉例來說，即便部分國家已建立 NQF 或推動 RPL，若缺乏品質機制、教師支持與誘因資源，也難以實質落實。更重要的是，當制度牽涉多個部門（如高教、技職、終身學習），缺乏協同治理將使制度斷裂，學習成果難以轉換與被承認。

這些挑戰提醒我們，FLPs 的關鍵不在於制度概念本身，而在於體制與文化是否相容。學習成果如何被衡量？非典型學習如何被信任？這些問題，並非僅靠彈性學制即可回應，而有賴更深層的治理機制與社會共識。唯有協同治理、文化認同與資源投入三者並進，FLPs 才有可能從理念與創新走向常態化，真正推動高等教育體系的轉型與包容。

三、台灣推動彈性學習的現實困境

延續 UNESCO 所倡議的 FLPs 學習觀，回望台灣，其實早已有不少彈性學習與跨領域教育的實驗經驗。自 1983 年通識教育推動以來，歷經 1994 年《大學法》修法、釋字 380 確立大學課程自主、發展全校課程地圖、2005 年《大學法》修法引入學分學程及學位學程概念、前段不分系、院實體化、系進院出、住宿書院、大一年等多項制度創新，台灣高教長期已有朝向彈性化與跨域化發展的趨勢。然而，若從制度背後的教育理念與治理模式演變來看，可大致分為四個階段（吳明錡，2024；林從一，2014；陳德華，2008）：1980 至 1990 年代強調大學課程自主、去管制化；2000 年代則關注畢業學分數過多、必修課程佔比過重、選修彈性不足；2010 年後強化學用連結與教學實作導向；進入 2020 年，則轉向對素養學習、適性發展和學生學習支持系統的關注。

這樣的歷程提醒我們：落實跨領域與彈性學習的關鍵問題不再是「制度是否創新」，而是「制度鬆綁多年後，為何仍無法普及落地？」我們是否高估了學習者的自我設計能力，而低估了制度支持的必要性？為什麼制度鬆綁後，教師與行政系統仍無法有效協作？在高度重視升學與學歷的文化中，我們是否仍不信任非典型學習歷程？回顧制度演進，我們或許應從結構性限制與文化慣性重新思考彈性學習的落地條件。我們不妨回頭對照 UNESCO 所提出的 FLPs 學習觀，來檢視台灣教育部近年積極推動的跨域彈性修業計畫（教育部，2024b；詹魁元，2024）。此一計畫形式上似乎回應了全球高教趨勢，強調跨領域學習、自主學習，試圖增加學生選擇的多元性與自由度。然而，從 FLPs 更具結構性與包容性的制度視角檢視，跨域彈性修業計畫在推動過程中，主要仍存在三項限制：

（一）菁英導向與資源集中

跨域彈性修業計畫主要由少數高教深耕計畫執行績效卓著，在跨領域與自主學習具一定能量的大學主導，參與的學生往往本就具備良好的學習能力、自主規劃與社會資本。相對而言，中小型大學與弱勢學生因資源與配套機制不足，難以實際參與，導致原本希望透過跨域彈性修業促進教育公平的目標反而可能加劇教育階級化現象。

（二）缺乏前瞻性布局

校學士計畫雖強調選課彈性與修業自主，但其制度設計多聚焦於現有學籍學生，缺乏對未來人口結構與學習樣貌變遷的前瞻布局。當制度仍預設以「典型大學生」為主要對象，其所提供的彈性便侷限於課程選修與修業方式的調整，難以回應如成人再入學、職場回流、非典型學習歷程等未來高教的新常態。換言之，這是一種「有限的彈性」：看似鬆綁，實則未觸及制度深層的可近性與易用性。

（三）缺乏整合視角與系統性

雖然台灣與多數國家一樣，尚未建立處理彈性學習的專責法制與政策架構，但當前教育部推動的跨域彈性修業計畫，卻過度聚焦於單一制度（如校學士）、特定個案及少數學生，忽略了彈性學習本質上是一套「策略組合」的制度邏輯，且政策工具應具備公共性與系統性。各校雖分別發展出學程設計、學分認證、再入學管道、非正規學習認可等創新機制，其中「非正式學習認證機制」尤其仍屬欠缺。所謂非正式學習認證機制，指的是教育體系能夠評估並承認學習者在校外、自主、自發情境中習得的知識與能力（例如自主學習、志工服務、社會參與或職場經驗），並透過透明且可行的方式將這些成果轉化為可累積、可轉換的學習資歷，使其得以在體制內獲得承認。若無此類機制，將不利於非典型學習歷程的串接與流動，也會限縮制度的可及性與包容性。不僅難以形成綜效，反而可能導致政策干擾、資源重疊與執行效能低落。相較於 UNESCO 所倡議的 FLPs 策略組合概念，台灣更需要的是教育主管機關能轉變角色，從個案補助者轉為「協作設計者」與「系統整合者」。前者意指透過共同工作坊、資源引導與案例分享，與各大學共構符合在地需求的彈性學習方案；後者則應建置全國性資料庫與成果認證平台，統整目前分散於不同學校、部會與制度的學習資歷與轉換機制，促進高教政策的互通性與協同發展，而非仰賴個案示範。

透過上述分析可以發現，儘管台灣的跨域彈性修業計畫試圖呼應全球教育改革趨勢，實際推動過程中仍難以擺脫對菁英學生的隱性依賴與以及「計畫本位」的操作邏輯。所謂「計畫本位」，指的是政策推動往往圍繞特定計畫、特定學校與特定學生而展開，將彈性學習視為額外附加的創新示範，而非教育體系應常態化提供的公共支持。這種邏輯背後，反映出台灣長期以來制度創新慣於採取「計畫導向、補助導向、任務導向」的治理模式。政策被拆解為一組組任務計畫，在有限時程與經費下追求可見績效，而非從制度結構出發，致力長期累積與廣泛普及。也因此，彈性學習往往淪為一種外掛式創新，被操作在特定條件中的示範場域，而難以滲透進整體高等教育體制的主體架構之中。我們也應進一步追問：是什麼樣的治理文化，讓原本具備進步價值的制度設計，最終被消耗在行政協調、資源分配與文化慣性之中？若對照 UNESCO 所提出的 FLPs 架構（如表 1），兩

者在制度角色、價值取向、學習對象與成果認定等面向，呈現出顯著的本質差異，突顯當前制度在設計邏輯上的侷限：

表 1：跨域彈性修業計畫與 UNESCO 彈性學習倡議對照

比較項目	跨域彈性修業計畫	UNESCO 的彈性學習倡議
核心目的	強調彈性選課、自主學習與個人競爭力養成	強調教育公平、社會包容與學習權保障
制度假設	學生具備高度自主性與資源可使用能力	制度應主動支援非典型與弱勢學習者
對象與政策焦點	資源集中於特定大學與學生族群	所有學習者，特別關注結構弱勢者
學習成果的認定	以學分、修課結構為主，缺乏非正式學習認證機制	強調成果導向與先前學習認證（RPL）制度建構
彈性的定義	將彈性視為個人學習工具與選項	將彈性視為制度應提供的公共支持結構

綜上所述，台灣雖已開展多項制度創新，但若彈性學習政策仍停留於個人自由選擇層面，將難以形成普及化、公平性的政策效益。若要讓政策從「選擇性彈性」走向「支持性彈性」，本文建議可從三個層面著手補強：1. 建立制度調適工具與中長期藍圖：導入 FLPs 自我檢核工具（Advance HE, 2019; Martin & Furiv, 2024），協助各校盤點現行制度，發展適合自身的彈性學習策略組合，建立具前瞻性與協作性的彈性學制中長期發展藍圖。2. 支持機制精緻化：針對大一探索、定向階段設計導引機制，導入同儕教練、學習歷程輔導與跨系協調者等中介角色，提升學生對跨域與彈性學習制度的理解與信任，進而促進實際使用與正向回饋。3. 文化觀念轉化：透過教師發展與行政制度鬆綁，推動對「非典型學習者」的正面認知與評價，逐步轉化校內的學系本位與學歷主義文化。透過這三項策略補位，才能真正將彈性學習從結構設計落實到制度日常，推動台灣高等教育從「開放學習的形式」邁向「支持學習的本質」。

四、結語：讓彈性學習成為大學創新轉型的公共基礎建設

當我們再次回望 UNESCO 所倡議的彈性學習路徑，會發現它所描述的並非一個單一制度或特定課程設計，而是一種對教育制度重新想像的企圖：讓學習從線性走向多元、從封閉走向流動、從菁英走向普及。當前全球高等教育正處於典範轉移的關鍵時刻，彈性學制與跨領域學習不再只是制度創新的象徵，更是回應多元學習者需求、實踐教育平權的必要路徑。台灣雖已推動多項彈性制度設計，實踐上卻多停留於選課自由與學程結構調整，難以承接非典型學習者的完整歷程與結構性挑戰。

彈性學習的推動，需要的不只是制度創新，而是一套「支持性學習生態系統」。這套生態系如同教育體系的下水道工程——不具光環、難以被看見，卻是讓學習持續流動、制度運作順暢的關鍵基礎。若這些支撐性的基礎結構無法妥善建構與維護，再多創新設計也可能在崩潰邊緣才暴露其脆弱。當前彈性學習的實踐，多仍侷限於特定學校與學生，缺乏規模化、普及化的制度想像：如何以最有效的方式、對最多的人、產生最大的正面效益。教育部所推動的跨域彈性修業計畫雖具創意，但若無法察覺並跳脫示範化、精英化的政策邏輯，最終恐怕仍只是另一波教育資源再集中與學習機會再排除的過程。

如 Dunkelman（2022）所言，當「中介制度」（mediating institutions）失靈，制度將無法有效連接政策與現場、理念與實踐，更難承接人與人之間的信任與理解——而這正是彈性學習長年難以落地的根本癥結。未來的學制改革應從理解學習者的真實處境出發，強化制度的支持性、可近性與易用性，使彈性學習不只是附加選項，而是高等教育轉型的核心動力與公共責任。

本文試圖透過 UNESCO 的經驗指出，彈性學習的關鍵，不在於再發明一套制度，而在於重新建構一套支持學習者持續探索、自由轉換與自主組合的學習生態。制度設計只是起點，真正的挑戰在於治理與文化層面的轉變——我們是否能提供學生足夠的學習輔導？是否能讓非傳統學習被認可？是否能培養一種信任學習者判斷與選擇的教育價值觀？展望未來，我們或許可以思考一種「彈性學習作為教育公共基礎建設」的概念。就像我們為所有人提供道路、水電與網路，我們也應為所有學習者提供公平、可及、可連結的學習路徑，無論他們身處何種背景、年齡與體制內外。這樣的願景需要的不只是制度創新，更需要治理邏輯的轉向——將彈性視為一種基本權利，而非競爭優勢。我們不缺制度，我們缺的是讓制度變得有生命的系統與信念；我們不缺改革的口號，缺的是把彈性學習視為公共價值、長期經營的勇氣與耐心。

參考文獻

- 陳德華（2008）。台灣高等教育面面觀。文景。
- 教育部（2024a）。各教育階段學生數預測報告。教育部。
- 教育部（2024b）。彈性學制與未來大學試辦計畫學校說明會紀要。教育部。
- 林從一（2014）。台灣通識教育發展歷程。長庚人文社會學報，7(2)，191-253。
- 吳明錡（2024）。為何大一新生不主動學習？學習模式轉向的機會與挑戰。教育研究月刊，361，36-58。
- 詹魁元（2024）。彈性學制與未來大學計畫。教育部高等教育司。
- Advance HE. (2019). *Essential Frameworks for Enhancing Student Success: Flexible Learning*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/essential-frameworks-enhancing-student-success-flexible-learning>
- Dunkelman, M. J. (2022). *Why nothing works: Who killed progress—and how to bring it back*. Hachette Books.
- Martin, M., & Furiv, U. (2024). *Designing policies for flexible learning pathways in higher education: Self-assessment guidelines for policy makers and planners*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389083
- UNESCO (2022). *Flexible Learning Pathways in Higher Education – From Policy to Practice*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383069>



高教推動自主學習之問題與因應

謝才智

台南應用科技大學旅館管理系助理教授

一、前言

隨著高等教育環境的快速變遷，臺灣許多大學積極推動自主學習政策，以強化學生的學習成效與競爭力。「高等教育深耕計畫」近年來鼓勵各校導入多元自主學習機制，其中最具代表性的變革之一便是將傳統 18 週課程縮減為 16 週，使學生能夠運用額外兩週進行自主學習。此外，各大學紛紛制定自主學習相關辦法，提供專業指導與學習資源，期望培養學生的自我管理能力、問題解決能力與終身學習習慣。然而，這一改革對於大學教師的課程安排與教學方式帶來何種衝擊？學生是否能真正受益，抑或因缺乏自律與適當支援而影響學習成效？自主學習政策雖帶來新的教育契機，但其成效與挑戰仍值得深入探討，以確保這項改革能夠發揮最大效益，真正促進高等教育的創新與發展。

二、自主學習的理念與政策變革

自主學習（Self-directed Learning, SDL）強調學生在學習過程中的主動性與自我管理能力（Knowles, 1975）。根據 Garrison（1997）提出的自主學習理論，成功的自主學習需具備三個核心要素：自我監控（Self-monitoring）、自我管理（Self-management）與動機（Motivation）。然而，這些理論在實際應用中，往往受限於學習環境、學生能力以及配套措施的完善程度。臺灣的「高等教育深耕計畫」是政府推動自主學習的重要政策，其核心目標包括：

（一）課程週數調整：從 18 週縮短為 16 週，將兩週時間釋放給學生進行專題研究、跨領域學習、企業實習等活動。

（二）學習成果評估機制：透過學習歷程檔案（e-Portfolio）、自主學習報告等方式，評估學生的自主學習成效。

（三）導師與資源支持：設置專責指導教師、提供學習資源，確保學生能有效規劃與執行自主學習計畫。

然而，與國際趨勢相比，臺灣的自主學習政策仍面臨諸多挑戰。例如，芬蘭高等教育採取靈活學習制度，此制度指的是學生可以根據自身的興趣與需求，自主選擇課程內容、學習方式與進度。無論是跨領域修課、線上學習、混合式教學，或是彈性修業年限，制度都強調學習的個人化與自主性，鼓勵學生發展批判思維與實務能力，打造以學生為中心的學習環境。美國許多大學則透過「學習契約」

（Learning Contract）與學生共同規劃學習內容，並配有完善的導師機制（Brookfield, 2009）。「學習契約」是一種由學生與教師共同制定的協議，旨在明確規範學習目標、課程內容、評量標準及學習計劃。學生在契約中與導師一起設定個人學習目標，並規劃達成目標的具體步驟。這一過程不僅強調學術知識的掌握，也注重技能的發展與自我反思。導師在整個學習過程中扮演指導者的角色，提供專業的建議與支持，並定期檢視學生的進展，確保學生能夠按照契約達成預期的學習成果，從而達到更有目的性與效率的學習。相比之下，臺灣的大學雖然提供了自主學習時間，但學生如何有效利用這段時間仍存有諸多變數。此外，自主學習政策的推行往往與學生的自律性、教師的支持機制，以及學校的整體學習文化息息相關，若這些條件不足，則自主學習的成效可能大打折扣（Wang & Lin, 2023）。

從理論與實務的觀點來看，自主學習的有效性高度依賴學生的學習動機與學校提供的學習支持（柯思存，2020）。例如，在社會建構主義的觀點下（Vygotsky, 1978），學習是透過與環境及他人的互動而建構知識的過程，若缺乏適當的指導與資源，學生可能難以有效掌握學習內容。此外，實證研究顯示，若學生沒有適當的時間管理與學習策略，僅提供額外的自主學習時間並不足以提升學習成效（洪詠善，2020）。這顯示，臺灣的自主學習政策應進一步強化配套措施，如強化教師指導、設立學習顧問機制，並提供更明確的學習評估標準，以確保自主學習的實踐能有效提升學習成果。

（一）對大學教師的衝擊與挑戰

1. 課程設計的重新調整

課程週數的縮減使得教師需要在較短的時間內傳授原有課程內容，對於內容密集的學科（如工程、醫學等）特別具有挑戰性。例如，一門原需 18 週授課的專業課程在壓縮至 16 週後，教師不得不重新規劃課程架構、精簡內容，甚至刪除部分單元，這可能影響課程的完整性。此外，研究指出（張淑清、鄭凌淇、張慧珊，2023），短時間內過量輸入知識可能影響學生的理解與內化，降低學習品質。

建議對策：課程模組化與翻轉教學的應用。

（1）教師可將課程拆解為「模組化單元」，並利用混合式教學（Blended Learning）提升學生的學習彈性。

模組化單元：「模組化單元」是指將課程內容拆解成小的、相對獨立的學習

單元，每個單元通常圍繞一個特定的主題或技能。這種方式讓學生可以根據自己的學習需求和興趣，選擇性地學習不同的單元，而不是必須按固定的課程順序進行。這樣的設計可以提高學習的靈活性，並讓學生有更多的自由來調整學習進度與重點。

舉例：假設一門大學的計算機科學課程，原本可能有若干單一的長期課題，但通過模組化設計，這門課程可以拆解為「編程語言基礎」、「資料結構與演算法」、「網路安全」等單元。學生可以根據自己的興趣或職業需求選擇修讀這些模組，而不需要跟隨傳統的課程順序學習。

混合式教學（Blended Learning）：混合式教學是一種將線上學習與面對面學習相結合的教學方式，讓學生在靈活安排學習時間的同時，依然能夠享受與教師與同學的互動。這種模式通常將理論性較強的學習內容以線上方式提供，而實踐與互動的部分則安排為面對面的課堂活動。這樣的方式不僅能夠提升學習的靈活性，還能根據學生的需求調整學習方式，提高學習效率。

舉例：在一門商業管理課程中，教師可以將核心的理論內容（例如市場分析、管理策略等）上傳至線上學習平台，讓學生可以在任何時間和地點進行學習和自我檢測。課堂上，學生則通過討論、案例研究與小組合作等方式進行互動學習，並有機會向教師尋求個別指導。這樣一來，學生既能享有自學的靈活性，又能從實體課堂中獲得更多的實踐經驗和個性化指導。

（2）引入翻轉教學（Flipped Classroom）模式，讓學生先透過線上資源預習，再於課堂進行深度討論，確保學習效果。

（3）在自主學習週安排「學習任務導向活動」，如小組專題討論或個人研究計畫，以補足因週數縮減可能遺漏的學習內容。

2.教學方式的轉變與負擔增加

為了應對課程週數的縮減，許多教師需增加數位教材，如錄製線上課程或提供補充學習資源。然而，並非所有教師皆具備數位教學的經驗，這使得部分教師面臨較大的適應壓力。此外，一些教師可能將自主學習週視為學生的「額外課程時間」，進一步加重學生的學習負擔（洪詠善，2020）。

建議對策：提供教師數位教學培訓與資源支援。

（學校應提供數位教學工作坊，協助教師掌握科技輔助教學工具（如 Moodle、Google Classroom 等）。

（1）設立教學助理（TA）支援計畫，協助教師管理自主學習週的學習活動與學生進度追蹤。

（2）建立線上資源共享平台，讓教師能夠互相交流教學策略，減少個別教師在教學適應上的負擔。

（3）重申自主學習週的核心理念，強調自主學習的目的在於培養學生的學習興趣與自主能力，避免將其當作補課或加重作業的工具。

（4）強化教師與學生的參與設計，提供教師相關培訓，並鼓勵學生參與學習內容規劃，讓活動更具彈性與貼近學生需求。

（5）建立回饋與持續優化機制，透過教師、學生與家長的意見回饋，定期檢討自主學習週的實施成效，確保學習負擔適度並持續優化。

3. 學習成效評估的困難

自主學習的多元性使得評估學生成效變得更加困難。教師通常依賴學習歷程檔案（e-Portfolio）或學習報告來衡量學生的學習成果，但評分標準往往因學生選擇的學習方式不同而難以統一，導致評量結果存在不一致性（Wang & Lin, 2023）。

建議對策：建立多元評量機制。

（1）設立一致的評量準則，例如運用學習計畫書、學習歷程記錄與成果展示等方式，以確保評量的公正與客觀性。

（2）鼓勵學生使用數位學習歷程平台，如 Mahara 或學校提供的電子學習歷程系統，以利教師追蹤學習進展。

（3）建立「自主學習成果展演機制」，讓學生透過作品發表、簡報或討論，展示學習成果，以取代單純的書面報告評量方式。

（二）對學生學習成效的影響

1. 學習動機與自律能力的考驗

自主學習理論強調學生的主動性與責任感（Garrison, 1997），但並非所有學

生皆具備良好的自律能力。研究顯示（柯思存，2020），學習自主性較低的學生若缺乏明確指導，學習成效可能大幅下降，甚至將自主學習週視為「額外假期」。

建議對策：設計個人化學習計畫與導師制度。

（1）要求學生於自主學習週前提交學習計畫，並由指導教師審核，確保學習目標清晰。

（2）設置學習夥伴機制（Peer Learning System），鼓勵學生彼此監督與交流學習進度，提高學習動機。「學習夥伴機制（Peer Learning System）」是透過將學生依興趣、能力或目標進行配對或分組，建立互相支持與監督的學習關係。學生可共同擬定學習計畫、訂立目標，並定期交流進度與回饋成果，以提升學習動機與自我管理能力。教師則扮演引導者角色，協助學生在合作中培養溝通與問題解決能力，最終可透過成果發表與團隊回顧，深化學習成效與同儕連結。

2. 學習資源與指導的需求增加

學生在自主學習期間仍然需要適當的指導與資源支持，然而，部分學校的學習諮詢與指導機制尚不健全，導致學生在規劃學習時感到無所適從。

建議對策：建立線上與實體學習支持機制。

（1）提供「自主學習工作坊」，教授時間管理、學習策略與研究方法。

（2）設置「線上學習諮詢中心」，讓學生在自主學習期間可獲得即時指導。

3. 自主學習的潛在優勢

儘管自主學習面臨挑戰，研究發現，當學生能夠有效規劃學習內容並獲得適當指導時，其學習成效可顯著提升（Hsiao & Cheng, 2024）。此外，自主學習培養學生的問題解決能力與跨領域思維，使其在未來職場更具競爭力。

建議對策：強化學習反思機制。

（1）要求學生於自主學習週結束後提交「學習反思報告」，強化學習成果內化。

（2）提供「跨領域自主學習專案」，鼓勵學生結合不同學科知識，提升綜合應用能力。

（三）因應對策與未來展望

1. 建立完善的學習支持系統

為確保自主學習能夠有效推行，學校應提供多元化的學習資源，包括開放式線上學習平台（如 Moodle、Coursera）與數位圖書館，以支持學生的自主學習需求。此外，應設立學習諮詢中心，由專業導師提供學習策略指導與時間管理建議，幫助學生克服自主學習的挑戰。另一方面，學校可推動學習社群（Learning Communities），讓學生透過小組討論、跨領域合作或師生共學等方式，提升學習成效與動機。同時，應安排專責導師（Mentor）或學習輔導員，定期追蹤學生學習進度，提供個別化的回饋與學習建議，確保學生能夠有效利用自主學習時間。

2. 強化教師的教學支援與培訓

自主學習的成功實施有賴於教師的適應與支持，因此學校應提供系統化的教師培訓，提升其數位教學能力與自主學習引導技巧。例如，學校可定期舉辦翻轉教學（Flipped Classroom）、問題導向學習（PBL）等創新教學法的工作坊，幫助教師設計適合自主學習的課程。此外，學校應設立教學助理（Teaching Assistants, TAs）制度，讓 TAs 協助教師管理自主學習課程，例如監督學生學習進度、解答學習問題，甚至進行部分評量工作，以減輕教師的負擔，提升教學品質。

3. 建立客觀且多元的學習評估標準

為確保自主學習的公平性與有效性，學校應制定明確的學習評估標準，並採取多元化的評量方式。傳統的筆試或報告難以全面衡量學生的自主學習成效，因此建議透過學習歷程檔案（e-Portfolio）、學習成果展示會、學習計畫書與反思報告等方式進行評估。此外，學校可導入形成性評量（Formative Assessment），讓學生在學習過程中獲得階段性回饋，而非僅透過期末成果評分。同時，可引入同儕評量（Peer Assessment），讓學生互相回饋學習成果，提升學習的主動性與互動性。這些機制不僅能確保學生真正投入自主學習，也能提高自主學習政策的整體成效。

三、結語

自主學習政策的推行為高等教育帶來新的契機與挑戰。雖然在實施過程中，學生與教師皆可能在課程規劃、學習動機及評量方式等方面遭遇困難，但透過適當的制度設計與支持機制，可有效提升自主學習的成效。從學生觀點來看，他們渴望在學習中擁有更多自主權與彈性，但也同時需要明確的指引與資源協助，特

別是在時間管理、自我規劃與學習策略的培養上。若能透過強化學習資源、完善教師培訓與建立多元評量機制，不僅有助於提升學生的自律與學習責任感，更能進一步培養其問題解決能力、跨領域思維與終身學習習慣，增強未來競爭力。未來，大學應持續優化自主學習機制，強化師生雙方的適應與支持策略，並結合科技與創新教學法，打造更具彈性與效益的學習模式。唯有在學校、教師與學生三方共同努力下，自主學習才能發揮其真正價值，推動高等教育朝向更具自主性與創新性的方向發展。

參考文獻

- 林子斌（2022）。新加坡高等教育國際化實踐—脈絡，政策與特色。**大學國際教育：趨勢，問題與展望**，405。
- 柯思存（2020）。創新教學對大學生自主學習與學習成效的影響（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 洪詠善（2020）。停課不停學：當自主學習成為日常。**課程研究**，15(1)，15-33。
- 張淑清、鄭凌淇、張慧珊（2023）。自主學習策略在大學課堂教學運用之探究。**臺灣教育評論月刊**，12(9)，94-100。
- 梁信筌（2022）。高等教育自主學習計畫方案理論之分析（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 黃裕元、林新發（2025）。人本 AI 下臺灣高等教育轉型的機會，挑戰與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，14(1)，117-125。
- Brookfield, S. (2009). Self-directed learning: Theory and practice. *Adult Education Review*, 59(2), 101-115.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Hsiao, C., & Cheng, T. (2024). Enhancing student autonomy through self-directed learning programs. *Higher Education Studies*, 42(1), 22-39.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wang, Y., & Lin, H. (2023). The impact of self-directed learning policies in higher education. *Journal of Educational Research*, 35(4), 67-85.



教師自主學習教學增能的關鍵策略

楊世裕

國立彰化師範大學科學教育研究所博士生

鄭章華

國立彰化師範大學科學教育研究所副教授

一、前言

在現今快速變化的知識經濟與科技時代，教育現場正面臨前所未有的挑戰。隨著資訊爆炸和數位科技的快速發展，學生不僅需要掌握知識，更需要具備「自主學習」(Self-Regulated Learning, SRL) 的能力，才能在瞬息萬變的環境中持續成長。然而，OECD (2019) 報告指出，儘管自主學習能力已成為 21 世紀核心素養，許多學生在面對學習困難時，仍缺乏有效的學習策略和自我調控能力，導致學習成效未如預期。

在這場教育變革中，教師扮演著不可或缺的關鍵角色。Dignath 與 Büttner (2018) 指出教師教授 SRL 策略時，應以直接教授為主，間接教授為輔，特別是對初次接觸自主學習的學生。換句話說，學生的自主學習能力往往與教師的教學方式密切相關。「教師自主學習教學」(Self-Regulated Teaching, SRT) 被視為促進學生 SRL 的有效策略，因為教師不僅是學習策略的引導者，更是學生內化學習方法與建立自我調控能力的關鍵推手 (Kramarski & Heaysman, 2021)。然而，現實中教師在推動 SRT 時，面臨三大挑戰：(1)對 SRL 概念不熟悉；(2)缺乏有效的教學策略；(3)忽視自身的學習與成長 (Kramarski & Heaysman, 2021)。

因此，為有效促進學生的自主學習能力，教師必須先提升自身的 SRT 能力。本研究旨在從「課室教學實務」與「專業成長模式」兩個面向，探討教師如何在教學過程中實踐 SRT，並提出具體的增能策略，幫助教師不僅在課堂中引導學生自主學習，也能在專業發展中不斷提升自身的教學素養。透過這些探討，本文期望為教育現場的教師提供一條可行的路徑，幫助他們在專業成長與教學實踐中實現雙贏，最終讓學生能在未來的學習旅程中，真正掌握自主學習的能力。

二、SRT 的內涵

SRL 的發展離不開教師的支持，因此 SRT 成為幫助學生內化學習策略、發展自主能力的有效方式。SRL 基於社會學習理論，強調學習者透過動機、認知與後設認知來管理和調整自己的學習方式 (Zimmerman, 2002)。SRL 是一個循環過程，包含前瞻 (Forethought，計畫與目標設定)、表現 (Performance，執行學習策略)、自我反思 (Self-Reflection，檢討與改進) 三個階段，這不僅適用於學生，也幫助教師在教學中進行自我調整，提升專業能力。此外，Zimmerman (2000)

認為個人（想法與動機）、行為（學習方式）、環境（學習條件）會互相影響，共同決定學習成效。例如，一個學生如果有強烈的學習動機（個人），願意主動使用好方法（行為），再加上老師提供適合的學習環境（環境），那麼他的學習效果就會更好。

有別於傳統教育由教師單向實施統一的教學，SRT 是重視學科學習過程同時帶動學生 SRL 能力的教學模式（洪德義等，2024）。Kramarski 與 Heaysman（2021）指出，教師在實施 SRT 時可能面臨三大挑戰：對 SRL 概念不熟悉、缺乏有效教學策略，以及忽略自身的學習成長，對照個體—行為—環境的三元交互模式來看，SRT 的實踐不僅取決於教師個人的教學知能，也受到課堂環境、學生反應與教師同儕的影響。因此，教師需要透過專業學習社群交流經驗、發展策略，使 SRT 更有效地促進學生的自主學習。

Kramarski 與 Heaysman（2021）進一步將 SRT 的發展劃分為三個層面：

（一）教師的 SRL（Teacher-focused SRL）：

教師形成自我的 SRL 循環，例如學習新教學法或接觸其他領域的學習。透過自我監控與反思，感受學習者角色，獲得 SRL 的廣泛知識。

（二）教師的 SRT（Teacher-focused SRT）：

教師在社群中透過計畫、觀察和反思，探討如何教授 SRT。藉由社群對話並參考實證研究資料，逐漸形成教材設計、教學教法及多元評量的策略，持續修正，使 SRT 的實踐更加靈活有效。

（三）促進學生的 SRL（Student-focused SRT）：

Boekaerts（1999）指出，學生的 SRL 受動機、認知與後設認知的交互影響，教師可透過課堂活動設計與學習環境營造，為學生提供明確的 SRL 策略指導，例如運用後設認知提問來提升學生的自我監控能力，或採取引導式學習法，讓學生在教師的支持下逐步建立 SRL 能力。此外，透過促進學生間的討論與互動，教師能幫助學生適應不同的學習情境，進一步內化 SRL 能力（Boekaerts, 1999）。

三、融合 SRT 的課程設計

在課堂中實踐SRT，教師可以透過教材、教學與評量三個面向進行課程設計。SRL是跨學科的學習能力，必須在特定科目才有辦法教授（Schunk, 2020），以下

所談到的課程設計以數學科為例，並結合學習科學的研究與教學設計理論，如《學習是如何發生的》（How Learning Happens）（Kirschner & Hendrick, 2020/2022）提出的認知負荷理論、測驗效應等，以及《十步驟理論》（Ten Steps to Complex Learning）（van Merriënboer & Kirschner, 2018）提出的學習設計框架，來提升教學效果與學生的數學素養。

首先，教材設計應注重減少學生的認知負荷，確保學習內容易於理解並具備適當的學習鷹架。根據認知負荷理論（Cognitive Load Theory），學生在學習新知時，若教材資訊過於複雜或一次性提供過多內容，可能會造成工作記憶超載，降低學習效率（Kirschner & Hendrick, 2020/2022）。因此，教師在設計數學教材時，應分階段引導學生理解概念。例如，在教授「三角形內角和」時，教師可以先讓學生測量不同三角形的內角和，觀察其總和是否相同，而不是直接給予「內角和為 180° 」的公式。此外，雙重編碼理論（Dual Coding Theory）指出，將資訊同時以文字與圖像呈現能提升學習效果。因此，數學教材應搭配直觀的圖示，如三角形的內角標示、顏色區分對應邊與角等，幫助學生建立知識連結（Kirschner & Hendrick, 2020/2022）。

其次，在教學實施方面，教師應透過適當的學習策略來幫助學生提升自主調控能力。其中，間隔學習效應（Spacing Effect）顯示，將學習時間分散開來比集中學習更有效（Kirschner & Hendrick, 2020/2022）。教師可將概念性內容（如函數的變化趨勢）分散於不同課次教授，並在後續單元中穿插舊概念的應用，如在學習「二次函數」時，回顧「一次函數」的變化方式，以幫助學生連結不同數學概念。另一方面，《十步驟理論》強調，教師應提供適當的學習支援，如概念圖、解題步驟示範，來幫助學生理解與應用數學知識（Merriënboer & Kirschner, 2018）。例如，在學習「直線方程式」時，教師可透過動態幾何軟體（如 Geogebra），讓學生視覺化不同斜率對圖形的影響，而不僅是紙筆演算。

再者，評量設計方面應強調測驗效應與動態調整教學，以確保學生的學習效能夠長期保持。測驗效應（Testing Effect）指出，透過回憶與測驗，學生能夠加強對知識的記憶與理解（Kirschner & Hendrick, 2020/2022）。在數學課堂中，教師應避免僅依賴大考來評量學生，而是設計頻繁的小型測驗（形成性評量），如每週進行「錯題回顧」，或透過課堂提問與隨堂測驗來檢視學生的理解程度。此外，《十步驟理論》提出，教師應依據學生的學習表現動態調整課程，例如當發現學生普遍在「函數值變化」的概念產生混淆時，應加入更多實際案例與視覺化工具，幫助學生建立概念（Merriënboer & Kirschner, 2018）。

最後，單元概念的教學結束時，教師可以帶領學生進行回顧反思，討論學習過程，學生可以個別發表或小組討論，再次藉由互動自我調節，以深化學習習慣。

教師也可以趁此機會引導學生對學習結果進行正確歸因，培養成長心態。

四、融合 SRT 的教師專業成長模式

要有效實施 SRT，教師自身的成長至關重要，因此專業學習社群與研究導向的教學模式為教師提供了寶貴的成長機會。教師專業成長模式多樣，其中授業研究（Lesson Study）和教師主導的教學觀察（Teacher-Driven Observation, TDO）是被證實有助於教師專業發展的模式（張民杰、賴光真，2019）。這些模式與 SRL 的三階段（前瞻、表現、自我反思）相似，能否有效促進教師的 SRT，並引導學生發展 SRL 能力，是值得關注的方向。

授業研究通過教師團隊合作設計課程、實施教學並進行觀察，促進教師之間的专业對話與反思。這種模式不僅能提升教師的課程設計能力，還能通過集體智慧解決教學中的實際問題（Lewis, 2002）。例如，教師團隊可以共同設計一節課，觀察學生的學習表現，並根據觀察結果調整教學策略，再由另一位教師授課，進而提升教學效果。

TDO 則由授課教師主導觀察過程，決定觀察重點，例如解決班級經營問題或關注特定學生的學習表現。Kaufman 與 Grimm（2013）指出，TDO 的優點在於尊重教師的專業自主性，並能根據教師的個人需求提供針對性的回饋，從而提高教師的參與意願；然而，TDO 也可能面臨觀察者專業能力不足、回饋不夠客觀，以及教師實施動機不足的挑戰（張民杰、賴光真，2019）。根據自我決定論（Deci & Ryan, 2000），當教師感到自主性（Autonomy）、勝任感（Competence）和歸屬感（Relatedness）被滿足時，其參與專業發展的動機將顯著提升。因此，若教師在 TDO 過程中感到缺乏支持或壓力過大，可能會降低其參與意願。

筆者認為，教師可以根據自身的特質與需求，選擇適合的專業發展模式。對於傾向於集體學習和課程改進的教師，可以先採用授業研究；對於願意主導自身專業成長的教師，則可以優先實施 TDO。兩種模式貼近教學實務，能幫助教師的 SRL 與 SRT 交互影響。只要社群教師接受觀課培訓，掌握觀察前、中、後的規準與工具，並聚焦於教師的 SRT（Teacher-focused SRT）及促進學生的 SRL（Student-focused SRT），就能發揮專業成長的正向影響。

五、結語

SRT 與 SRL 如同一組相互帶動的齒輪，教師的 SRT 能力提升，能夠有效引導學生發展 SRL，使學習更具自主性與成效。然而，教師本身的齒輪若要順利運轉，單靠個人努力並不足夠，社群共學的支持是推動專業成長的重要動力。透過

專業學習社群，教師能在與同儕的對話與實踐中，不斷優化教學策略，使 SRT 的應用更加靈活且具影響力。

另一方面，隨著SRL的實徵研究持續累積，教育心理學與認知科學領域不斷發現新的學習理論，為教師提供更科學化的教學依據。當教師社群能夠在這些研究基礎上進行教學實踐，甚至積極參與行動研究，不僅能提升教學效率，也能讓教育決策更加科學、客觀，推動教育環境朝向更健康的發展。

展望未來，隨著個別化學習與數位科技的進步，SRT的實踐將更為多元。教師若能持續深化對學習科學的理解，並在社群共學的支持下，不斷優化自主學習課堂，將能真正落實以學習者為中心的教育，讓學生具備終身學習的能力，為未來的挑戰做好準備。

參考文獻

- 洪德義、楊世裕、鄭章華（2024）。探討教師在數學自主學習教學歷程中知識、信念與教學實務特徵之轉變——一位技術型高中教師的個案研究。*師資培育與教師專業發展期刊*, 17(3), 1-40。 <https://doi.org/10.53106/207136492024121703001>
- 張德銳（2022）。發展性教學視導之研究。*高教*。
- 鄭章華、林佳慧、蔡曉楓（2021）。發展以教師對話為取向之數學課堂教學研究分析架構。*教育研究與發展期刊*, 17(3), 1-39。 [https://doi.org/10.6925/SCJ.202109_17\(3\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202109_17(3).0001)
- 賴光真、張民杰（2019）。授課教師主導的教學觀察（TDO）與公開授課的分析比較。*臺灣教育評論月刊*, 8(6), 73-80。
- Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020/2022)。學習是如何發生的：教育心理學中的開創性研究及其實踐意義（劉紅瑞、姚梅林，譯）。中國青年出版社。（原著出版於 2020 年）
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.

- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect support for self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classrooms—Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(1), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09546-8>
- Kaufman, D., & Grimm, J. (2013). *Teaching and learning strategies for student engagement*. Routledge.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Adult Education.
- Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL–SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacherled instructional change*. Research for Better Schools.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122-136). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.

- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design* (3rd ed.). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.



從國際組織博士級人才培育策略論證臺灣之作為

林芝旭

國立成功大學教育研究所博士生

湯堯

國立成功大學教育研究所教授

一、前言

瑞士洛桑管理學院（International Institute for Management Development, IMD）於 2023 年發布的《世界人才報告》（World Talent Ranking）顯示，在 64 個受評經濟體中，多數國家的人才競爭力尚未恢復至 COVID-19 疫情前的水準，反映出疫情動盪對各國人才儲備及韌性的深遠影響，進而關係到國家整體競爭力。在該報告中，臺灣於全球綜合評比排名第 20 名（見圖 1），於亞洲地區僅次於新加坡與香港。然而，細項指標方面，臺灣僅在科學教育畢業生比率及國際學生能力評估計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）方面表現優異，而公共教育支出占國內生產毛額（GDP）比率、生活成本、勞動力成長率等指標上仍具改進空間（IMD, 2023；中華民國國家發展委員會，2023）。

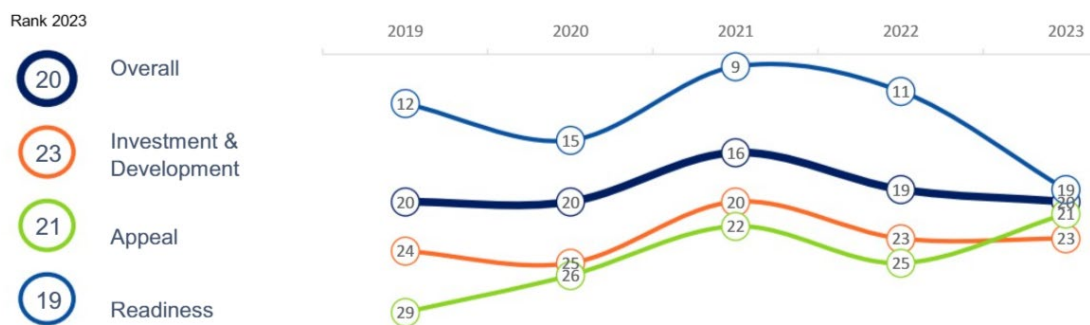


圖 1 我國近 5 年世界人才評比排名趨勢

資料來源：瑞士洛桑管理學院（2023）

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）指出，博士級人才對國家經濟成長與創新競爭力具關鍵作用，生產力外溢效應能促進產官學合作並強化學術研究成果。因此，各國逐漸加強對高階人才的培育與投資。世界銀行（World Bank）透過獎學金計畫協助發展中國家培養所需人力資本，以促進產業轉型與國家競爭力提升，特別在 COVID-19 疫情後，高階人才培育更成為全球優先議題。然而，由於博士培育成本高昂且歷時較長，各國面臨財務負擔與永續發展的挑戰（Guerrero et al., 2015; OECD, 2019; World Bank, 2023）。歐盟（European Union, EU）於 2023 年推動「新伊拉斯莫斯計畫」（Erasmus+），透過充足資源投入與跨國教育合作，提升博士生的教育品質與產業實習機會，以強化國際競爭力（European Commission, 2023）。然而，高輟學率與博士生就業轉銜問題仍為全球共同挑戰，特別是疫情後更加明顯。

(Johnson et al., 2020; Pyhältö et al., 2023)。歐洲大學協會 (European University Association, EUA) 強調，優質學習環境、足額獎學金及國際人才流動機制，是提升博士生完成率與教育競爭力的關鍵 (EUA, 2022)。英國政府提出博士級人才應於產官學領域流動，以促進知識價值創造，並建議增加獎助學金與技能培訓資源，以提升博士生對產業市場的貢獻 (DBEIS, 2021; Hancock, 2023)。研究亦顯示，優質學術環境與穩定獎學金資助能有效提升博士生畢業率及後續研究表現，並降低學習期間的心理壓力 (Mathies & Cantwell, 2022; Horta et al., 2018)。綜上所述，博士培育策略普遍強調資金支持、多元學術環境與國際交流，以確保博士生能順利完成學業並促進國家競爭力。

二、國際組織博士級人才之培育策略

國際組織在博士級人才培育方面展現多元且深具策略性的發展方向，各組織依據自身的使命與區域需求，針對博士級人才的培養模式、跨域流動與資助政策規劃不同層面的措施。世界銀行透過獎學金計畫支持發展中國家培育博士生，促進產業轉型與國家競爭力，並強調國際教育合作與研究經費資助以降低經濟負擔 (World Bank, 2023)。國際勞工組織 (International Labour Organization, ILO) 專注於技能開發與就業培訓，強調全球人才流動與職業訓練創新，以回應勞動市場變化 (Berg et al., 2021)。經濟合作暨發展組織 (OECD) 側重博士教育對國家創新的重要性，並推動博士人才國際流動及產學合作，以促進研究成果轉化 (OECD, 2019)。歐盟則透過「新伊拉斯莫斯計畫」提供博士生跨國教育與資助，強化學術與產業合作，以提升博士生就業競爭力 (European Commission, 2023)。

整體而言，這些國際組織在博士級人才培育方面的策略，反映全球對於高階人才培育的重視與多元化實踐。本研究整理國際組織博士級人才培育策略比較 (表 1)，彙整不同組織在政策制度、跨域流動、產學合作、資助與支持以及所產生的成果與影響等方面的差異與共通點。

表 1 國際組織博士級人才之培育策略之比較

組織名稱	政策制度	跨域流動	產學合作	資助與支持	成果與影響
世界銀行 (World Bank)	透過獎學金計畫，支持發展中國家學生攻讀博士學位，促進產業轉型和提升競爭力。	鼓勵國際學生在不同國家交流學習，增進知識與技術的全球傳播。	與各國政府和教育機構合作，推動研究與實踐的結合。	提供獎學金和研究經費，減輕經濟負擔。	培育大量博士級人才，促進發展中國家的經濟增長和創新能力。

國際勞工組織（ILO）	強調技能開發體系，促進體面就業和經濟持續增長。	支持全球技能發展，特別關注青年教育與就業。	推動職業訓練創新策略，應對全球化帶來的勞動市場變化。	提供技術支持和政策建議，協助各國改善技能培訓體系。	促進全球勞動力市場的適應性和競爭力。
經濟合作暨發展組織（OECD）	強調博士教育對經濟和創新的重要性。	促進國內和國際人才流動，支持學術交流。	鼓勵公共研究機構與產業界合作，推動創新。	提供政策建議，協助各國改善博士教育體系。	提高會員國的科研能力和經濟競爭力。
歐盟（EU）	推出「新伊拉斯莫斯計畫」（Erasmus+），提升高等教育人才培育品質。	促進歐洲各國學生和研究人員的自由流動，加強教育合作。	強調產學合作，提升實習和就業機會。	提供豐富的獎學金和資源支持學生。	增強歐盟在全球的教育和科研影響力。

說明：資料整理自 World Bank（2023）、Berg et al.（2021）、OECD（2019）及 European Commission（2023）

三、我國博士級人才培育現況與分析

國家科學及技術委員會（2023）指出，我國自 2019 年推行「補助大學校院培育優秀博士生獎學金試辦方案」，透過績效核配每年補助 300 名博士生，自 2023 年 9 月起擴增至 1 千名，並採國科會甄選與各校遴選雙軌制，以提供更廣泛的研究資源與支持。2021 年「前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設」中的「重點產業高階人才培訓計畫」，則強調博士生專業訓練與產學合作，透過科研產業化平台，促進學術成果轉化為產業動能，並推動新創事業發展（國家科學及技術委員會，2022）。

除獎學金政策外，我國亦實施多項博士人才資助措施，包括博士生與博士後赴國外研究補助、參與國際學術會議資助、人文與社會科學領域論文獎勵及博士生兼任研究員的研究費用補助等，以提升博士生報考率、註冊率與畢業率，並強化經濟支持，應對國際人才競爭與產業創新挑戰（國家科學及技術委員會，2024）。

然而，教育部統計處（2023）數據顯示，2013 至 2022 年間博士生人數由 31,475 人降至 28,672 人，2018 年降幅超過 10%，為近十年最低點。自 2019 年起人數略有回升，推測與博士獎學金政策推動有關，但整體人數仍未恢復至 2013 年水準，顯示博士培育政策仍需優化，以回應國際競爭。領域分布方面，「工程、製造及營建」與「自然科學、數學及統計」領域博士生人數近十年下降逾 20%，

反映理工領域招募困難。相對地，「醫藥衛生及社會福利」領域自 2020 年 COVID-19 疫情後人數明顯成長，反映疫情對相關專業人才需求的影響，值得後續政策關注與研究。

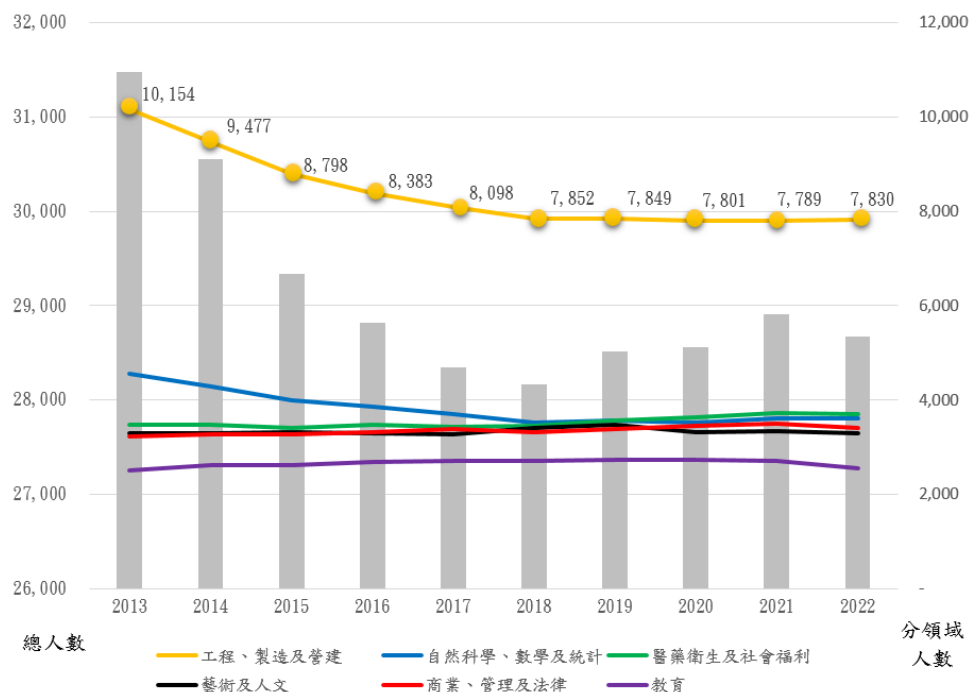


圖 2 我國近十年博士生人數變化趨勢圖

說明：資料整理自教育部統計處（2023）

四、我國的困境與挑戰

綜合前述政策與數據分析，本研究歸納我國博士級人才培育面臨三大困境與挑戰，並參考國際組織的觀點提出學術反思與政策建議。

（一）績效管理的公平性與多元化

我國「補助大學校院培育優秀博士生獎學金」政策依據各校培育績效進行分配，但各校在審核博士生資格與績效評估指標上標準不一，缺乏跨領域一致性。OECD（2021）指出，績效管理應依據研究領域特性設立多元標準，包括論文發表數、國際合作與社會影響等。我國可參考國際趨勢，制定兼顧領域差異的多元績效評估機制，以確保公平性。

（二）國際人才吸引力與流動性

世界銀行（2022）指出高等教育國際化已成為全球人才競爭指標。我國「前瞻基礎建設計畫」雖提出博士培育策略，但博士生人數呈下降趨勢（教育部，2023），推測困境乃因我國博士生獎助學金與研究資源仍不足，建議透過強化國際學術合作、獎助機制與跨國研究計畫，促成我國成為博士級人才進修的首選國。

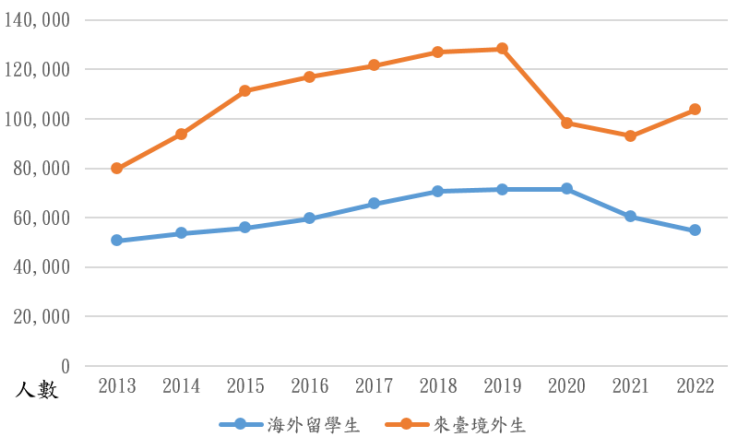


圖 3 我國近十年海外留學生及來臺境外生人數變化趨勢圖
說明：資料整理自教育部統計處（2023）

（三）獎助機制的可持續性與產官學協作

歐盟與 OECD 都強調博士培育應透過產官學三方共同資助，促進研究與產業的深度結合，歐洲研究基礎設施聯盟（European Research Infrastructure Consortium, ERIC）採取政府與企業共同資助模式，形成穩定的資金流動（Lymer et al, 2023）。我國現行國科會博士生獎助學金自 2024 年起取消校方自籌要求（國家科學及技術委員會，2023），可能導致培育責任集中於政府。建議參考歐盟模式，透過政策誘因促使產業界參與博士生培育，例如設立博士生產學合作專案基金與稅賦減免，並促成更多產學合作平台。

總結而言，我國博士培育政策已具備基本架構，但在績效評估公平性、國際人才吸引力與獎助資源永續性方面仍具挑戰。建議參考國際組織推動經驗，發展更具多元化、國際化與永續性的博士人才培育策略，以強化我國全球競爭優勢。

五、結論與建議

本研究綜合分析我國近年博士級人才培育現況，發現博士生培育政策與執行在疫情前後有顯著變化。儘管疫情限制國際人才流動，但也促使我國重新審視並強化博士生培育策略，提升高階研究人才競爭力。為應對全球知識經濟與產業創

新需求，本研究從政策制度、績效管理及領域特色三大面向，歸納我國博士級人才培育的挑戰，並提出三項政策建議。

（一）優化博士生培育環境

博士生培養需投入大量資源，且面臨高度心理與經濟壓力。建議政府與高等教育機構提供穩定的經濟補助、心理健康支持、專業學術指導與跨領域合作機會，並建立完善的職涯規劃與輔導系統，幫助博士生順利過渡至職場，將人才資本轉化為國家競爭力。

（二）發展優勢研究領域與國際鏈結

建議政府集中資源於具有國家發展需求的領域，如工程技術、醫療生技與數理科學，並透過吸引研究經費、產學合作與國際交流機會，提升我國博士生培育的國際能見度，吸引國內外優秀人才。同時，應引導產業薪資結構優化，並推動產官學共同培育博士公費生，促使博士生順利進入產業，實現學用合一。

（三）推動資源共享與跨校協作

本研究建議建立「博士生培育資源共享平台」，促進跨校合作，並設計彈性績效指標，避免單一量化標準限制博士生多元發展潛能。政府應強化政策規劃角色，通過國家級專案補助與產學媒合平台，幫助各校建立跨領域人才培育模式，確保高等教育機構與產業共同承擔博士生培育責任，實現永續發展。

總結而言，我國博士級人才的培育面臨多重挑戰，但透過政策優化、資源整合與國際鏈結，仍具備充分的潛力成為亞洲區域高階研究人才的培育重鎮。唯有透過產官學共同努力，方能在全球競爭態勢下持續強化我國博士生的國際競爭力，並確保研究成果能有效回饋於國家發展與社會進步。

參考文獻

- Bend, M., Hu, Y., Pan, Y., Patrinos, H. A., Poulsen, T., Rivera-Olvera, A., & Dundar, H. (2023). Education Finance Watch 2023 (English). World Bank Group. United States of America. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/6951221/education-finance-watch-2023-english/7861178/> on 08 Jan 2024. CID: 20.500.12592/9k4459.
- Berg, J., Hilal, A., El, S., & Horne, R. (2021). World employment and social

outlook: Trends 2021. *International Labour Organization*.

■ Department for Business, Energy and Industrial Strategy [DBEIS]. (2021). R&D People and Culture Strategy. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1004685/r_d-people-culture-strategy.pdf.

■ European Commission. (2008). Knowledge for Growth: European Issues and Policy Challenges. Retrieved from https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/knowledge_for_growth_bat.pdf.

■ European Commission. (2023), 2023 annual work programme - "Erasmus+": the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport. Retrieved from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/2023-annual-work-programmeerasmus-the-union-programme-for-education-training-youth-and-sport>

■ European University Association [EUA]. (2022). Retrieved from <https://eua.eu/>

■ Guerrero, M., Cunningham, J. A. & Urbano, D. (2015). Economic impact of entrepreneurial universities' activities: An exploratory study of the United Kingdom. *Research Policy*, 44(2015), 748-764.

■ Hancock, S. (2023). Knowledge or science-based economy? The employment of UK PhD graduates in research roles beyond academia. *Studies in Higher Education*, 48(10), 1523-1537.

■ Horta, H., Cattaneo, M., & Meoli, M. (2018). PhD funding as a determinant of PhD and career research performance. *Studies in Higher Education*, 43(3), 542-570. DOI: 10.1080/03075079.2016.1185406

■ International Institute for Management Development [IMD] (2023). IMD World Talent Report 2023: IMD World Competiveness Center.

■ Johnson, R. L., Coleman, R. A., Batten, N. H., Hallsworth, D. & Spencer, E. E. (2020). The quiet crisis of PhDs and COVID-19: Reaching the financial tipping point. *Research Square*. DOI: 10.21203/rs.3.rs-36330/v2

■ Lymer, G., Leliaert, F., Mergen, P., & Pijls, S. (2023). Pre-Commercial

Procurement framework and European funding sources for European Research Infrastructure Consortiums: Insights from the DiSSCo ERIC development. *Research Ideas and Outcomes*, 9, e113294.

■ Li, F., Wang, C. & Yue, X. (2022). Impact of doctoral student training process fit on doctoral students' mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 24(2). DOI: 10.32604/ijmhp.2022.020034

■ Mathies, C., & Cantwell, B. (2022). Intra-regional mobility of PhD students in the European Union: the outcomes of region-making policy? *Policy Reviews in Higher Education*, 6(2), 230-251.

■ Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). Education at a Glance 2019 OECD Indicators: OECD Publishing.

■ Pyhältö, K., Tikkanen, L. & Anttila, H. (2023). The influence of the COVID-19 pandemic on PhD candidates' study progress and study wellbeing. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 413-426. DOI: 10.1080/07294360.2022.2063816

■ van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. & Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. DOI: 10.1080/0158037X.2019.1652158

■ 國家科學及技術委員會（2022）。重點產業高階人才培訓計畫。
<https://phdojt.org.tw/index>。

■ 國家科學及技術委員會（2023）。國家科學及技術委員會博士生研究獎學金試辦方案。
<https://www.nstc.gov.tw/sci/ch/detail/edb3772a-06e9-4bc6-9b32-00fbb30be231>。

■ 國家科學及技術委員會（2024）。加碼促科研博士人數待遇再升級。
https://www.nstc.gov.tw/folksonomy/detail/58807d8e-d65b-4a2e-855f-216ccc4aa9d2?l=CH&utm_source=rss。

■ 國家發展委員會（2023）。2023年IMD世界人才排名報告臺灣位居亞洲地區第3名[新聞稿]。
https://www.ndc.gov.tw/nc_27_37357。

■ 教育部統計處（2023）。教育統計動態視覺化平臺。

<https://stats.moe.gov.tw/statedu/>。



新住民女性生活適應、語文學習的問題反思 與具體支持

吳錦惠

台南應用科技大學幼兒保育系助理教授
臺灣教育評論學會會員、行政組組長

一、前言

臺灣原本就存在族群關係與多元文化課題，閩南、客家、原住民及中國大陸各省住民長期共處，近年來面臨新住民女性及其子女所形成的「第五大族群」，為了尊重多元文化及增進族群關係，政府、民間機構及學校致力於推動多元文化教育方案。

根據 2019 年正式實施的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱新課綱），新課綱中規定國小學生必修本土語文或新住民語文課程其中一項的科目，每週一節。新住民語文以東南亞地區為主，有越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、菲律賓、馬來西亞等七種語文可供選習，新課綱規定學校應依學生學習需求開設課程。國小階段，本土語文／新住民語文除了安排在必修課程之外，還可在彈性學習課程「其他類課程」中開設。國中階段，新課綱也規定學校應調查學生選修意願，於彈性學習課程開課。高中階段，新住民語文納入第二外語 6 學分之中開設（教育部，2014；教育部，2018）。

新住民子女語文課程的開設，政府另訂有師資培育策略，包含師資養成、資格及聘任制度等，針對新住民語文師資來源，以教學支援人力與正規師資逐步培育雙軌並行，目前主要是依據《國民中小學教學支援工作人員聘任辦法》及《新住民語文教學支援工作人員教育專業增能培訓計畫》、《補助推動新住民語文教學支援人員培訓要點》，補助地方政府辦理新住民語文教學支援人員培訓課程，並區分受訓對象，完成 8 小時或 36 小時的課程規劃。未來預計規劃建立正規的新住民語文的師資管道，幫助新住民語文師資培育後能通過教師資格檢定及教師甄試。

有關如何規劃適切的新住民語文課程，提供傳承新住民原生國之語文學習，以及幫助拓展臺灣各族群修習新住民語文的學習環境，作者曾針對新住民語文師資（含教學）相關問題及師資配套做為主題，進行探究並撰寫專文（黃政傑、吳俊憲，2019；吳俊憲，2020）。本文則是聚焦於新住民女性的生活適應、語文學習的問題進行反思並提出具體支持作法。這是因為新住民女性來臺初期，由於跨國婚姻遭遇語言隔閡、社會階層及文化差異的衝擊，在生活、飲食、經濟、文化、教養子女及婆媳溝通等方面陸續出現適應問題。細究這些問題，大多與新住民女性的語文學習（語言和文化）有密切關連，一旦語言溝通、文化調適及生活適應

變得順暢，許多問題自然迎刃而解。因此，作者認為首要之務就是提供新住民女性在生活適應和語文學習方面必要的支持作為。

二、新住民女性生活適應問題與語文學習的問題

1992 年臺灣政府通過《就業服務法》後，使得新住民來臺人數激增。1994 年的南向政策鼓勵臺灣商人赴東南亞設廠，於是越南、泰國、印尼、緬甸、柬埔寨與菲律賓等地興起跨國婚姻仲介，促成許多跨國婚姻。隨著新住民女性及其子女人數的增加，自然也衍生出相應的問題，例如新住民女性離鄉背景，剛建立家庭並面對人生階段的重大轉變，還要適應不同生活習慣，尤其有語言隔閡和文化價值觀的差異，因此容易產生家庭溝通不良與缺乏養育子女知能的問題。

新住民女性婚嫁至臺灣，因為脫離母國原來的生活型態，也失去人際關係網絡的支持，容易產生恐懼及不安的感受，身處陌生環境就會有生理和心理的需求，一旦需求被滿足才能產生良好適應。例如張芳全、陳冠蓉和那昇華（2007）、李家鳳（2013）研究指出，新住民女性經常遇到的困境有：(1)語言隔閡與溝通不良；(2)經濟壓力大與就業機會難；(3)婆媳與其他親屬相處不睦；(4)思想觀念不一；(5)親子教育問題多；(6)社會支持網絡關係太薄弱；(7)文化風俗和飲食習慣差異大。唐淑芬和黃沛文（2007）、孟維德和黃翠紋（2016）的研究指出，新住民的適應問題有：(1)語言障礙與溝通問題；(2)文化差異與人際關係的調整；(3)教育程度偏低與子女的教養問題；(4)社會的負面評價與歧視；(5)社會支援網絡薄弱與就業困難等。

當新住民女性來臺時間漸久，為了解決上述問題，大多都會努力學習語言並調適文化習慣，然後還會進一步向家庭成員爭取更多的文化認同和接納。這是因為多數新住民女性的家庭地位低落或常遭到貶抑。由於希望可以真正的融入家庭和社會，因此在經歷語文學習及生活適應後，也會積極想要取得文化認同，促使自己在家裡的權力位階可以提升。

三、新住民女性生活適應和語文學習的具體支持

新住民女性來臺後，為了調適生活和學習語言文化，最常接觸到的學習場域是住家鄰近的國小補校，或是各縣市開設的新移（住）民學習中心。作者認為這些學習機構在相關課程規畫與實施之前，必須先理解新住民女性生活適應與融入社會文化的需求和問題，然後安排有助於學習成長的實用課程，以支持與協助新住民女性解決上述相關問題，茲提出以下具體作法建議。

（一）協助新住民女性能儘快融入社會及適應生活

應滿足其生活與文化適應需求，例如可提供以下課程活動：1.中文識字班、臺（客）語班；2.生活技能班，例如機車考照課程；3.生活適應課程，例如認識臺灣重要民俗及節慶活動。

（二）增進家庭互動與親職教育的知能

應協助新住民女性與臺灣家人有良好的家庭生活互動技巧，並協助其調適家庭生活的適應和問題需求，增進家庭成員的情感聯結，例如：1.夫妻相處、婆媳互動技巧；2.親子繪本共讀、親子桌遊、親子保健等。

（三）培訓新住民女性考取證照、具備求職技能

可增加其就業機會，幫助改善家庭經濟狀況及分擔家計，例如：資訊電腦、美容美甲、烹飪烘焙等。

（四）協助新住民女性加強社會技巧

可增進其建立自信心，並具有自助助人的能力，例如：(1)鼓勵參加語文教學支援人員培訓；(2)參加社區的母語繪本說故事培訓；(3)擔任學校辦理多元文化活動的講師等。

四、結語

臺灣已經是一個多元文化的社會，來自不同國家的新住民都應該得到更好的照顧並協助學習與成長。多元文化已不是「融爐」的觀點，不應只強迫新住民融入臺灣的社會文化。多元文化應是「馬賽克拼貼」或「沙拉碗」的觀點，每個人都要學習文化多樣性並尊重文化差異，促使新住民和各族群人們共生共榮。

雖然新住民女性會面臨到許多適應問題，但透過努力學習與成長通常就能解決問題並尋得生命出路，過程中充分展現了學習毅力與生命韌性。其次，作者認為最首要之務就是支持和協助新住民女性克服生活適應和語文學習的問題。最後，更要透過教育來增進所有人具備多元文化素養，破除對新住民及其子女的刻板印象或偏見。臺灣原本就是移民和多元文化的社會，期待共同營造更友善的生活環境與學習氛圍，協助新住民女性獲得良好的生活及文化適應，並滿足其文化認同需求。

參考文獻

- 吳俊憲（2020）。新住民語文師資相關問題探究。**臺灣教育雙月刊**，9(7)，22-25。
- 李家鳳（2013）。新移民女性社會支持系統與生活適應之研究—以臺東縣東南亞籍為例（未出版之碩士論文）。臺東縣：國立臺東大學。
- 孟維德、黃翠紋（2016）。不同國籍新移民生活適應與需求之實證研究。**展望與探索**，14(4)，36-74。
- 唐淑芬、黃沛文（2007）。新住民子女教育困境與因應策略。**研習資訊**，24(6)，139-148。
- 張芳全、陳冠蓉、那昇華（2007）。**新移民子女的教育**。臺北市：心理。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：編者。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學語文領域—新住民語文。臺北市：編者。
- 黃政傑、吳俊憲（2019）。新住民語文課程的師資配套分析。**教育研究月刊**，297，4-18。



商管領域中探研究生成式 AI 應用文獻之分析

蕭貴徽

淡江大學企業管理學系助理教授

一、研究背景

隨著資訊科技的快速演進，人工智慧（Artificial Intelligence, AI）已廣泛應用於全球各行各業。其中，生成式人工智慧（Generative Artificial Intelligence, GenAI；後文將簡稱為生成式 AI）是近年備受矚目的新興技術之一。生成式 AI 以人工神經網路為基礎，模擬人類大腦處理資料的方式，建構出能自主學習的模型。該模型利用大量收集的資料進行訓練，從中辨識出核心的結構和模式，透過生成對抗網路（GAN）產生內容，接著進一步修正和優化，以滿足使用者特定的請求（Lee, Tan, & Teo, 2023）。根據資策會產業情報研究所於 2023 年所做的「生成式 AI 調查」，82%的網友對生成式 AI 與其應用表示關注。其中，有 36%的網友曾經使用生成式 AI 相關的工具。在使用的工具類型方面，以文字型的工具最多（約 7 成），其次為圖像類、程式碼類和影音類工具（資策會產業情報研究所，2024）。生成式 AI 因具備快速生成內容和即時回應的特點，已開始被應用於商業、管理、教育、工程與臨床醫療等不同領域。例如，可用於行銷推廣、品質檢測、語言翻譯和自動生成對話等（Duong et al., 2024；Hao, Ng, Aman, & Zhang, 2025；Matz et al., 2024）。伴隨全球化和數位轉型的推進，探索生成式 AI 在商業和管理領域的應用，並善用其潛在價值，為目前產業界與學術界共同關注的議題。

在全球科技迅速發展及需求快速變化的背景下，傳統的商業及管理模式在應對日益複雜的環境時，可能將逐漸展現出侷限性。透過新興科技的使用，最大化商業及管理（後文將簡稱為商管）的效益，或是提升學生相關教育的學習效果，為今日重要的發展目標（Chen, Chen, Khan, Lim, & Tseng, 2024; Lee et al., 2023）。生成式 AI 被認為具有增進效率、提供個別化輔助及模擬各類情境的潛力（Yan, Nakajima, & Sawada, 2024），使其備受各領域關注。然而，目前雖然有研究者開始以人工智慧為基礎進行文獻回顧（Ng, Leung, Chu, & Qiao, 2021），但如 ChatGPT 等生成式 AI 的相關新興技術近年始蓬勃發展（例如 ChatGPT 於 2022 年甫推出）。此外，針對生成式 AI 與商管領域相關議題的綜合實徵研究之探究尚不多，故本研究將回顧近 10 年有關文獻，以了解現今的研究趨勢。本研究試圖探討以下研究問題：

（一）目前生成式 AI 應用於商管領域哪些主題的研究？

（二）在相關研究中，使用何種生成式 AI？

二、研究方法

為探究相關研究問題，本研究參考 Ng 等人(2021)文獻搜尋的方式，尋找 2015 年至 2025 年間與生成式 AI 及商管議題有關的實徵研究。本研究文獻來源確立包含三個主要步驟：搜尋相關文獻、建立文獻選用的標準及擇選適合的文獻。文獻搜尋及篩選程序如圖 1 所示。

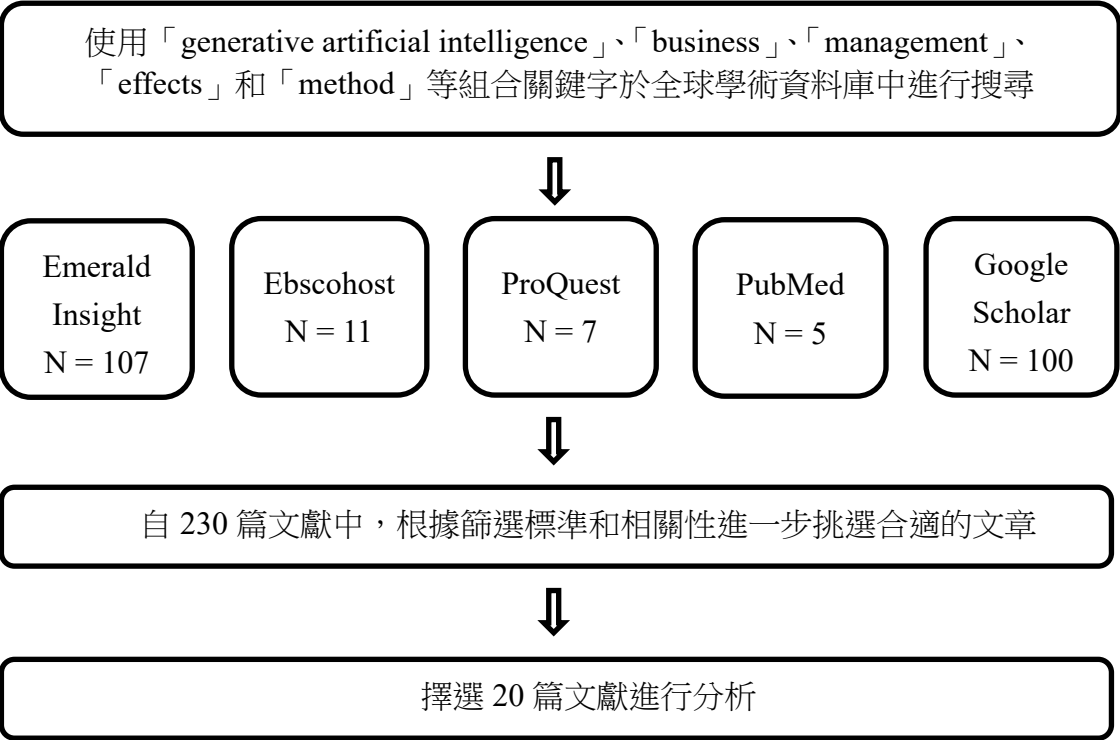


圖 1 文獻搜尋及篩選程序

以下將針對相關步驟進行描述：

（一）搜尋相關文獻

在此階段中，使用關鍵字於全球的學術資料庫中進行文獻搜尋，以蒐集生成式 AI 在商管相關議題的研究。所使用的學術資料庫包含 Emerald Insight（含 Emerald Management 資料庫）、Ebscohost（含 Business Source Elite 資料庫）、ProQuest（含 ABI/INFORM Collection 資料庫）、PubMed 和 Google Scholar。接著，使用「generative artificial intelligence」、「GenAI」、「business」、「management」、「effects」、「method」和「methodology」等組合關鍵字進行搜尋。為了解近年生成式 AI 於商管領域相關議題的研究趨勢及掌握國際最新資訊，文獻僅限於近 10 年間，以英文發表的期刊文章。基於此搜尋過程，查找到的文章總數為 230 篇。

（二）建立文獻選用的篩選標準

為確保所搜尋的文獻與研究目的相符，並具有實證性，本研究進一步設立以下篩選標準：(1)文獻須為具有實際參與者的實徵研究；(2)文獻須與生成式 AI 和商管群科相關議題有關（如生產、行銷策略、科技管理、資訊管理、人力資源管理及相關教育學習等）；(3)文獻來源須為學術期刊文章。若未能符合篩選標準之文獻（如非期刊文章、與生成式 AI 或商管領域議題不相關），將不予以納入。

（三）選擇適合的文獻

在步驟一的 230 篇搜尋結果中，依據步驟二的篩選標準，排除數篇不符合篩選條件（如雖有探討人工智慧，但執行之研究並非直接針對生成式 AI 做探究）、重複及檔案不全之文章，再挑選與研究目的有關之文獻進行分析，以回應所設定的研究問題。在此過程中，最終所擇選的文獻總數為 20 篇。

三、研究結果

從文獻回顧發現，因廣受討論的 ChatGPT 於 2022 年後始推出，故相關研究集中於近年興起。在主題類別方面，近 10 年與生成式 AI 和商管領域有關的研究，跨及使用者行為（Bhaskar & Gupta, 2024；Duong et al., 2024；Gupta, 2024；Han et al., 2024；Hao et al., 2025；Jang, 2024；Maican et al., 2023；Shi, Lee, Girish, Xiao, & Lee, 2024；Yan et al., 2024）、資訊與科技管理（Chen et al., 2024；Duong, 2024；Gupta, 2024；Maalek, 2024；Shi et al., 2024；Suanpang & Pothipassa, 2024；Ye, Wang, & Tsai, 2024）、相關教育學習（Bhaskar & Gupta, 2024；Jang, 2024；Lee et al., 2023；Maalek, 2024；Perez Perez, 2024；Somià & Vecchiarini, 2024；Yan et al., 2024）、旅遊與飯店管理（Han et al., 2024；Shi et al., 2024）、永續發展（Hao et al., 2025；Lee et al., 2023）、數位轉型（Gupta, 2024；Haddud, 2024）、行銷管理與個性化行銷（Gu, Jia, Lai, Chen, & Chang, 2024；Matz et al., 2024）、建築工程管理（Maalek, 2024；Nyqvist, Peltokorpi, & Seppänen, 2024）、風險管理（Nyqvist et al., 2024）、智慧商業（Suanpang & Pothipassa, 2024）、營運管理（Chen et al., 2024）、供應鏈管理（Haddud, 2024）、企業管理（Ye et al., 2024）及人力資源管理（Hao et al., 2025）等 14 個類別。各篇作者、年份、研究主題、所使用或提及的生成式 AI 及期刊來源如表一所示。

表一 近年與生成式 AI 及商管領域相關之研究

作者	研究主題	所使用/提及 的生成式 AI	期刊來源
Bhaskar 與 Gupta (2024)	教育工作者對將生成式 AI 融入 管理教育的看法	ChatGPT	Interactive Technology and Smart Education
Chen 等人 (2024)	大數據分析與生成式 AI 的採 用、影響因素及對營運績效和 環境流程的影響	ChatGPT	Industrial Management & Data Systems
Duong 等人 (2024)	資訊和服務品質如何影響大學 生對生成式 AI 的信任、滿意度 及使用意圖	ChatGPT	International Journal of Information and Learning Technology
Gupta (2024)	分析企業家對生成式 AI 的採用 意圖、感知和相關影響因素	ChatGPT	Systems
Gu 等人 (2024)	AI 生成廣告對消費者感知和接 受度的影響	泛指人工智慧 生成廣告	Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research
Haddud (2024)	生成式 AI 在供應鏈中的可能應 用、優勢與挑戰	ChatGPT	Journal of Manufacturing Technology Management
Han 等人 (2024)	生成式 AI 的認知、情感與規範 驅動因素對旅客持續使用意圖 的影響	ChatGPT	Journal of Hospitality and Tourism Technology

Hao 等人 (2025)	虛擬化身主導之永續培訓課程對旅館業員工組織環境公民行為和永續創造力的影響	整合 ChatGPT 的 API 及 Discord 聊天機器人	International Journal of Contemporary Hospitality Management
Jang (2024)	AI 素養和社會影響對生成式 AI 使用意圖的影響，及與績效和努力預期的關聯	ChatGPT	Informatics
Lee 等人 (2023)	如何透過生成式 AI 的應用與教學設計，增進學生的知識建構及對話	ChatGPT	Smart Learning Environments
Maalek (2024)	生成式 AI 和問題導向學習對學生建築數位技術、管理技能及課程學習的影響	ChatGPT 或 Gemini	Buildings
Maican 等人 (2023)	人們在商業中使用人工智慧生成圖像的意圖及其影響因素	泛指用於廣告之人工智慧生成圖像	Journal of Organizational and End User Computing
Matz 等人 (2024)	由生成式 AI 生成的個性化訊息對說服效果的影響	ChatGPT	Scientific Reports
Nyqvist 等人 (2024)	比較人類風險管理專家與生成式 AI 模型在風險管理的表現	ChatGPT	Engineering, Construction and Architectural Management
Perez Perez (2024)	創造力技術與生成式 AI 對低社經背景學生在商業問題解決過程中的交互關係與影響	ChatGPT	Journal of Enabling Technologies

Shi 等人 （2024）	感知風險對旅客使用生成式 AI 獲取旅遊資訊的行為意圖和態度的影響	ChatGPT	Journal of Hospitality and Tourism Technology
Somià 與 Vecchiarini （2024）	生成式 AI 對學生創業能力的影響	ChatGPT	International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research
Suanpang 與 Pothipassa （2024）	整合生成式 AI、自然語言處理與物聯網的智慧旅遊系統之效能與其影響因素	自行開發之智慧旅遊平台	Sustainability
Yan 等人 （2024）	學生於程式學習中，與對話型生成式 AI 的合作情況、感知益處及挑戰	ChatGPT、Bing AI	Education Sciences
Ye 等人 （2024）	生成式 AI 對企業績效的影響	泛指整體的生成式 AI	Journal of Global Information Management

（一）研究主題與發展趨勢

整體而言，近年商管領域已開始針對生成式 AI 進行探究。儘管如此，與其他研究議題相比，其實徵研究的數量仍然不足。在擇選的文獻中，使用者行為是最常被探究的主題類別，顯示目前研究關注使用者對生成式 AI 的感知、接受度和行為意圖等影響因素。此外，生成式 AI 與其他資訊科技（如物聯網、聊天機器人）或相關教育學習（如永續教育、管理教育）整合的可能性亦逐漸受到重視。應用於旅遊業和廣告行銷的主題研究興起，亦展現服務創新與技術變革的需求。

（二）生成式 AI 技術的應用概況

在擇選的 20 篇文獻中，ChatGPT 及其相關 API 最常被使用（16 篇），顯示文字對話型的生成式 AI 於目前研究的高關注度。其他生成式 AI 工具包括 Gemini（Maalek, 2024）、Bing AI（Yan et al., 2024）及研究者自行研發之整合型智慧旅遊

平台(Suanpang & Pothipassa, 2024)。除了文字對話生成，部分文獻(Gu et al., 2024; Maican et al., 2023)亦開始探索生成式 AI 於圖像生成的應用（如於廣告領域），顯示未來研究亦可能隨著 AI 技術的發展而更趨多元。

（三）研究方法與發現

在相關研究中，所採用的研究方法包含量化、質化及兩者混合型的研究方式，並以量化型占最多數（13 篇），其次依序為混合型（4 篇）和質化型（3 篇）的研究方式。文獻研究結果指出，生成式 AI 不僅可提升營運效率、使用者體驗、顧客滿意度、學生互動性和個別化訊息說服力，亦在促進個人創業、管理技能及企業數位轉型具有潛力。

四、結論與建議

在擇選的20篇文獻中，涵蓋14個與商管領域和生成式AI有關的主題類別。其中，多數研究主題聚焦於使用者行為，顯示當前研究者對使用者體驗的重視。此外，ChatGPT為最常被使用的生成式AI，而此結果亦與先前資策會產業情報研究所對於生成式AI使用者的工具習慣調查發現類似，呈現文字型工具為主的使用趨勢。隨著技術的演進，部分研究因探索需求不同，亦開始以圖像型的生成式AI進行探究。然而，儘管生成式AI已於商管領域日益受到關注，但包含真實研究參與者的實徵研究仍相對有限。

本篇研究的限制為僅限於近 10 年的學術期刊文章，未來研究可考慮擴展對生成式 AI 於不同產業或主題適用性的探究。舉例來說，未來可評估其於各產業的實務效能或探討不同類型（如圖像型、音訊型和影片型）的生成式 AI 工具在教育學習或創新服務體驗等主題領域的應用。此外，可考慮增加模擬情境的引導和輔助，配合適切的提示語，進一步探討生成式 AI 於不同教育階段或年齡層的影響性。在研究方法方面，亦可增加質化的研究方法，以更深入瞭解生成式 AI 的實際影響、效益與挑戰。

參考文獻

- 資策會產業情報研究所（2024）。【生成式AI調查】82%網友關注生成式AI應用。 <https://mic.iii.org.tw/news.aspx?id=662>
- Bhaskar, P., & Gupta, P. K. K. (2024). Delving into educators' perspectives on ChatGPT in management education: A qualitative exploration. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(4), 645-671. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2023-0169>

- Chen, C.-T., Chen, S.-C., Khan, A., Lim, M. K., & Tseng, M.-L. (2024). Antecedents of big data analytics and artificial intelligence adoption on operational performance: The ChatGPT platform. *Industrial Management & Data Systems*, 124(7), 2388-2413. <https://doi.org/10.1108/IMDS-10-2023-0778>
- Duong, C. D., Nguyen, T. H., Ngo, T. V. N., Dao, V. T., Do, N. D., & Pham, T. V. (2024). Exploring higher education students' continuance usage intention of ChatGPT: Amalgamation of the information system success model and the stimulus-organism-response paradigm. *International Journal of Information and Learning Technology*, 41(5), 556-584. <https://doi.org/10.1108/IJILT-01-2024-0006>
- Gu, C., Jia, S., Lai, J., Chen, R., & Chang, X. (2024). Exploring consumer acceptance of AI-generated advertisements: From the perspectives of perceived eeriness and perceived intelligence. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 19, 2218-2238. <https://doi.org/10.3390/jtaer19030108>
- Gupta, V. (2024). An empirical evaluation of a generative artificial intelligence technology adoption model from entrepreneurs' perspectives. *Systems*, 12, 103. <https://doi.org/10.3390/systems12030103>
- Haddud, A. (2024). ChatGPT in supply chains: Exploring potential applications, benefits and challenges. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 35(7), 1293-1312. <https://doi.org/10.1108/JMTM-02-2024-0075>
- Han, H., Kim, S. S., Hailu, T. B., Al-Ansi, A., Lee, J., & Kim, J. J. (2024). Effects of cognitive, affective and normative drivers of artificial intelligence ChatGPT on continuous use intention. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 15(4), 629-647. <https://doi.org/10.1108/JHTT-11-2023-0363>
- Hao, F., Ng, W., Aman, A. M., & Zhang, C. (2025). Technology for sustainability: The impact of avatar-led green training on OCBE and green creativity. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 37(1), 140-160. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-12-2023-1927>
- Jang, M. (2024). AI literacy and intention to use text-based GenAI for learning: The case of business students in Korea. *Informatics*, 11, 54. <https://doi.org/10.3390/informatics11030054>

- Lee, A. V. Y., Tan, S. C., & Teo, C. L. (2023). Designs and practices using generative AI for sustainable student discourse and knowledge creation. *Smart Learning Environments*, 10, 59. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00279-1>
- Maalek, R. (2024). Integrating generative artificial intelligence and problem-based learning into the digitization in construction curriculum. *Buildings*, 14, 3642. <https://doi.org/10.3390/buildings14113642>
- Maican, C. I., Sumedrea, S., Tecau, A., Nichifor, E., Chitu, I. B., & Bratucu, G. (2023). Factors influencing the behavioural intention to use AI-generated images in business: A UTAUT2 perspective with moderators. *Journal of Organizational and End User Computing*, 35(1), 1-32. <https://doi.org/10.4018/JOEUC.330019>
- Matz, S. C., Teeny, J. D., Vaid, S. S., Peters, H., Harari, G. M., & Cerf, M. (2024). The potential of generative AI for personalized persuasion at scale. *Scientific Reports*, 14, 4692. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53755-0>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Nyqvist, R., Peltokorpi, A., & Seppänen, O. (2024). Can ChatGPT exceed humans in construction project risk management? *Engineering, Construction and Architectural Management*, 31(13), 223-243. <https://doi.org/10.1108/ECAM-08-2023-0819>
- Perez Perez, J. E. (2024). The application of Gen-AI and creativity in the context of public education in frontier environments. *Journal of Enabling Technologies*, 18(4), 223-231. <https://doi.org/10.1108/JET-05-2024-0030>
- Shi, J., Lee, M., Girish, V. G., Xiao, G., & Lee, C.-K. (2024). Embracing the ChatGPT revolution: Unlocking new horizons for tourism. *Journal of Hospitality and Tourism Technology*, 15(3), 433-448. <https://doi.org/10.1108/JHTT-07-2023-0203>
- Somià, T., & Vecchiarini, M. (2024). Navigating the new frontier: The impact of artificial intelligence on students' entrepreneurial competencies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 30(11), 236-260. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-08-2023-0788>

- Suanpang, P., & Pothipassa, P. (2024). Integrating generative AI and IoT for sustainable smart tourism destinations. *Sustainability*, 16, 7435. <https://doi.org/10.3390/su16177435>
- Yan, W., Nakajima, T., & Sawada, R. (2024). Benefits and challenges of collaboration between students and conversational generative artificial intelligence in programming learning: An empirical case study. *Education Sciences*, 14, 433. <https://doi.org/10.3390/educsci14040433>
- Ye, J., Wang, S., & Tsai, S.-B. (2024). Impact of generative AI on enterprise performance in China: Mediating role of managerial relationships. *Journal of Global Information Management*, 32(1), 1-20. <https://doi.org/10.4018/JGIM.347501>



詮釋學與課綱實踐：反思 108 課綱的核心理念與落實挑戰

余錦芬

嘉義大學博士班學生

一、前言

自 2019 年起，臺灣實施的 108 課綱強調素養導向與學習者中心，旨在提升學生的問題解決能力、跨領域整合與創新思維，突破傳統的知識傳遞模式，強調學生在實踐中建構知識與能力（教育部，2021）。然而，課綱在實施過程中面臨各種挑戰，如資源分配不均、師生理解差異及教學策略的落實困難等問題。因此，如何理解和詮釋這些變革成為當前教育領域的重要課題。

詮釋學提供了另一種視角，認為文本的意義並非固定，而是在具體情境中不斷生成（Gadamer，2004）。意即在 108 課綱的實踐中，政策制定者、教師與學生等多方角色的解讀過程互相影響，共同構建課綱的實際意義；詮釋學的理论強調理解是一個動態且持續調整的過程，並且每個教育現場的背景與需求會影響課綱的實施效果。因此，從詮釋學的角度觀看課綱改革的成功不僅依賴於政策的設計，還需要教師與學生的積極參與及反思，促進多方對話與合作，以實現課綱的核心價值和教育目標。

二、108 課綱的核心價值與理念

108 課綱的核心價值與理念聚焦於素養導向教育與學習者中心，旨在提升學生的問題解決、批判性思維及創新能力；素養導向教育強調學生在真實情境中運用知識，並透過跨領域學習促進能力的整合與應用，這符合當前教育對未來人才所需的能力訴求（教育部，2021）。

學習者中心則關注學生的學習需求，提倡個別化學習與主動參與，鼓勵學生在自主學習過程中發揮潛能。課綱特別強調跨領域學習，打破學科界限，促進多元思維的發展，從而提升學生的綜合能力；基於建構主義學習理論，108 課綱期望學生透過實踐與反思，發展應對未來挑戰的核心素養，最終實現學科素養的全面提升（林逢祺、洪仁進，2024）。此外，課綱也強調學生自我學習的能力，並鼓勵學生將所學知識靈活運用於日常生活與未來職場中，確保教育能夠符合社會變遷與發展需求（教育部，2021）。

三、課綱實踐中的困境與挑戰

在 108 課綱的實踐過程中，面臨多方面的困境與挑戰，這些挑戰來自資源分配、教師專業發展、學生參與、政策與現場的落差以及文化背景等多個層面；以下是更深入的探討：

（一）教師人力不足

臺灣不同地區的教育資源分配差異對 108 課綱的實施產生顯著影響。偏鄉地區雖然學校經費與設備因補助之故與都會區相差不大，但偏鄉地區教師人力仍然短缺，且專業師資流動率高，使得素養導向教育的推行仍面臨挑戰，特別是在跨領域學習與創新思維的發展上，因而造成了教育公平性問題（黃淑賢、陳炯憲、施如齡，2019）。

（二）教師的詮釋過程與專業發展需求

教師根據自身經驗進行詮釋，這可能導致不同教師對課綱的理解與實施結果不一；以數學科為例，近年來逐漸強調概念理解、情境應用與問題解決能力，例如結合生活情境的數學素養題，要求學生運用數學知識解決實際問題。然而，不同教師對此的詮釋方式可能有所差異。部分教師會透過探究式學習與跨學科應用，幫助學生培養解決問題的思維，鼓勵他們從不同角度分析數據、建構數學模型並提出合理推論；而另一些教師則可能仍以傳統計算與公式套用為主，專注於大量練習試題，強調答題技巧與標準解法，而非培養學生的數學素養與應用能力。因此，為確保課綱有效執行，教師的專業發展，尤其在跨領域整合和素養培養方面，顯得尤為重要，缺乏專業培訓與合作機會會影響課綱的實施效果（王勝忠，2019）。

（三）學生的學習反應與參與度

儘管課綱強調學習者中心，許多學生仍習慣傳統的知識灌輸模式，例如，在探究式數學課程中，部分學生能積極參與討論並嘗試多種解法，但習慣標準答案的學生可能感到不安，無法適應開放性的問題解決過程。因此學生對開放學習方式反應不一，缺乏學習動機和策略的學生難以充分發揮潛力，因此需要更多支持措施來提升參與感與學習成效（吳安芃，2023）。

（四）教育政策與現場實踐的落差

政策設計者提出的創新理念在教學現場難以完全實現，尤其是跨領域學習和問題解決能力的培養，政策未充分考慮各地學校的實際需求與資源差異，造成了政策與實踐的落差（張志明，2021）。例如，在國文與社會科跨領域課程中，政策期望透過歷史文本分析與議題探討培養學生的批判思維，但許多教師因課時有限與考試壓力，仍以傳統講授與標準答案為主，難以真正引導學生深入思考與討論。

（五）文化與社會背景對課綱實施的影響

不同地區的文化與社會背景影響課綱的理解與實施；某些地區傳統教育價值觀強調記憶式學習，對創新思維與跨領域學習的接受度較低，需調整課綱以適應當地文化背景，避免衝突並促進教育適應性（陳奕璇，2023）。

四、 詮釋學視角下的課綱反思

以下將基於詮釋學核心概念，探討課綱反思的關鍵要素。

（一）詮釋循環與教師、學生、政策制定者之間的互動

詮釋循環（Hermeneutic Circle）強調理解是一個動態且持續的過程，部分與整體相互依賴，並在互動中達成更深層的理解（林逢祺、洪仁進，2024）。在課綱實施中，政策制定者、教師與學生之間的互動正是詮釋循環的具體表現。政策制定者基於教育理論與社會需求，制定課綱目標與框架，但這些設計常因抽象性與現場需求不符，需要透過教師與學生的實踐與回饋進一步調整。

教師作為課綱實施的核心，根據教學經驗與學生需求對課綱進行再詮釋，將抽象理念轉化為教學策略，並根據學生回饋進行動態調整。例如，若學生在跨領域學習中表現出基礎不足，教師可修改教學計畫，甚至對課綱目標提出修訂建議。

學生則在學習過程中透過反應與參與影響教學策略與課綱調整。他們的需求與回饋促使教師改進方法，也為政策制定者提供實證依據。這種三方互動構成了課綱實施的持續詮釋循環，促使政策設計更具實際可行性，教學內容更貼近學生需求，最終提升課綱在多樣化教育情境中的適應性與實踐效果。

（二）多重詮釋的角色：教師如何根據學生背景進行詮釋

詮釋學中的多重詮釋（Multiplicity of Interpretation）強調理解是多樣且動態的，教師在課綱實施中需根據學生的社會背景、文化環境、學習需求與個體差異進行詮釋與實施（Gadamer，2004）。例如，針對偏鄉學生，教師可結合當地資源設計實際操作型教學，而都市學生則可融入科技與全球化議題，讓課綱內容更具相關性並激發學習動機。

文化背景對學生的學習方式與接受度有重要影響，教師需融入文化敏感性，讓課程與學生的文化特色結合。例如，對於原住民學生，可加入當地文化元素，讓其在學習現代知識的同時深化文化認同。個體差異也是課綱詮釋的重要因素，教師可運用差異化教學策略，為不同能力水平的學生設計適切的學習內容，實現因材施教。

然而，情境脈絡（Contextual Context）也可能限制教師的詮釋即受限詮釋（Restricted Interpretation），因資源不足或教育文化的影響，導致課綱實施偏向傳統教學模式。為突破這些限制，教師需持續專業發展與反思，透過更新教學方法與策略，實現更具創造性的課綱詮釋。多重詮釋使課綱在不同教育情境中更具適應性，不僅促進學生的學習動機，還為教育實踐提供創新空間。

（三）視野交融：如何將地方特色與課綱理念融合

視野交融（Fusion of Horizons）是詮釋學中的核心概念，強調理解是詮釋者的視野與文本背景相互作用後生成的共識（林逢祺、洪仁進，2024）。在課綱實施中，地方特色如文化、經濟背景及學生的日常經驗成為課綱調整的重要參考，確保其在不同教育情境中的適用性與實效性（陳奕璇，2023；黃淑賢等人，2019）。

視野交融的應用強調課綱理念與地方特色的深度結合。教師在實踐中需將地方資源與課綱目標相結合，動態調整教學內容，以確保學生在熟悉的情境中學習，實現課綱所強調的素養導向理念。同時，透過視野交融，教師能夠從地方文化中汲取教育意義，豐富課綱內容的多樣性，提升其與學生日常生活的相關性。

在視野交融的框架下，政策制定者需提供靈活的指導方針，鼓勵地方化的課程設計，使課綱理念能適應不同地區的需求與資源條件。這種應用不僅促進了課綱的實踐性，也賦予地方文化新的教育價值，實現地方特色與課綱理念的相互賦能。

（四）先前理解與先前結構對課綱實踐的影響

詮釋學中的先前理解（Prejudices/Pre-understanding）與先前結構（Pre-structure）強調，詮釋者的過去經驗與既有知識體系對其解釋文本的方式具有深遠影響（林逢祺、洪仁進，2024）。在課綱實施中，教師的先前理解與結構不僅是教學實踐的基礎，也是可能導致挑戰的重要來源。

教師的教學經歷與專業背景是影響其對課綱理念詮釋的重要因素。賴光真（2023）提到，許多教師在學習策略指導方面仍停留於理論層面，未能有效將其內化於教學實踐，導致學生無法充分發揮自主學習能力。

先前結構如教師的學科知識體系與教育文化背景，同樣對課綱實踐產生深遠影響。黃智平（2019）指出，偏鄉地區的教師受限於資源不足與培訓機會有限，難以完全適應課綱改革中的跨領域學習與創新教學要求。這導致部分教師在實踐中傾向於依賴傳統的學科分科教學模式，無法靈活運用課綱中的整合性學習策略，為了克服先前理解與結構帶來的限制，教師的專業發展與持續反思尤為重要。

（五）意義生成的動態過程：如何在多樣化情境中不斷調整與創新

詮釋學中的意義生成（Meaning Generation）強調，意義是在詮釋者與情境的持續互動和反思中動態生成的，而非靜態固定的（林逢祺、洪仁進，2024）。在 108 課綱實施過程中，教師、學生與政策制定者透過多樣化的情境互動，共同促成課綱意義的不斷深化與發展。這種意義生成不僅是一種理解的延展，更是課綱理念適應不同教育場域的重要過程。

教師作為課綱實踐的核心詮釋者，是意義生成的主要驅動力之一。他們根據學生的學習進展與回饋，動態調整課程內容、教學策略與評量方式。賴光真（2023）提到，教師利用地方特色設計跨領域學習活動，有助於讓課程更貼近學生生活，增強其學習動機與成效。在這一過程中，教師不僅傳遞課綱內容，還透過不斷的調整與創新生成新的教育意義。

學生的主動參與也是意義生成的重要組成部分。他們透過將新知識與自身經驗相結合，形成個人化的課綱理解，並影響教師的教學設計。當學生在課程中產生新的見解或需求時，教師會根據這些回饋進行調整，讓課程更符合學生的實際需求，實現教與學之間的雙向生成。

政策制定者則在意義生成中扮演支持者的角色，他們根據教育現場的實踐回饋調整資源分配與政策指引。黃智平（2019）指出，偏鄉地區的資源匱乏對

課綱實施構成阻礙，而政策制定者需提供針對性的支持，例如增加師資培訓與教學設備，以提升課綱理念的適應性。當政策根據教育現場的需求進行調整時，不僅促進了課綱的適用性，也為教學實踐提供了更多創新空間。

意義生成的動態過程還表現在教師、學生與政策制定者之間的互動中。例如，政策初期提出的跨領域學習概念可能在實踐中遇到挑戰，但透過教師的教學反思與學生的學習成果回饋，政策可以進一步調整課綱框架，確保其與時俱進。

五、結論

本研究從詮釋學的「詮釋循環」、「多重詮釋」與「視野交融」等概念，探討了 108 課綱的核心理念與實施中的挑戰。108 課綱強調素養導向與學習者中心，旨在提升學生的能力，但實施過程中面臨教師人力不足、教師詮釋差異與學生參與度不足等挑戰；其有助於理解課綱在不同情境中的實踐。且這些概念強調多方互動，並提醒我們課綱的意義在實踐中動態生成，需根據不同背景進行調整。

未來課綱改革應加強教師專業發展，提升其詮釋能力，促進跨領域合作與社會參與，並強調課綱的在地化與文化敏感性。此外，應建立動態評估機制，以便有效實施課綱理念；詮釋學提醒我們，教育改革應持續關注現場實踐與多方合作，確保教育理念的真正落實。

參考文獻

- 王勝忠（2019）。108 課綱施行後教師公開授課的新取向。**臺灣教育評論月刊**，8(11)，178-183。
- 吳安芃（2023）。108 課綱多元學習的體驗與其背後困境。**師友雙月刊**，637，65-67。
- 林逢祺、洪仁進（編著）（2024）。**教育哲學：方法篇**。臺北：學富文化。
- 張志明（2021）。108 課綱素養課程學與用的思考。**臺灣教育評論月刊**，10(8)，64-71。
- 教育部（2021）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。

- 陳奕璇（2023）。108 課綱「科技資訊與媒體素養」的教學實踐與挑戰。**臺灣教育評論月刊**，12(3)，69-72。
- 黃淑賢、陳炯憲、施如齡（2019）。運用數位說故事於偏鄉國小在地文化課程之行動研究。**數位學習科技期刊**，11(1)，51-75。
- 黃智平（2019）。108 課綱下偏鄉學校面臨的挑戰。**師友雙月刊**，615，45-48。
- 賴光真（2023）。108 課綱學習策略指導的現況問題與改進。**臺灣教育評論月刊**，12(3)，33-36。
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. London: Bloomsbury Publishing.



從學生的愛情觀談大學情感教育之推動

黎士鳴

東華大學諮商與臨床心理學系

張喆

東華大學諮商與臨床心理學系

劉子瑜

東華大學語言中心

一、前言

成人初顯期（emerging adulthood）泛指 18–25 歲從青春期的邁入成年期的歷程（Arnett, 2000），此階段也是高中生進入大學生涯的發展階段。在此階段大學生會面臨多層面的轉化，包含生活面（離開家庭到大學獨立生活）、學習面（擺脫高中的管教到了自主與自由的大學學習環境）、人際面（進入了親密關係的建立時期）、家庭面（離家生活後的與家人連結）以及生涯面（面對打工與未來職涯的探詢）。在多層面的轉化中，大學生面對了多重壓力，包含：家庭、學業、未來未定性、競爭、同儕／友誼、親密關係、就業、經濟等（Murray et al., 2020）。

大學生常見的生活壓力有：學業、就業、人際、情感、自我認同等五項（劉思遠，2011），其人際、情感、自我認同與其心理社會發展任務息息相關。在萌發期的大學生的自我認同建構與人際關係密切相關（Arnett, 2006），若在此時期大學生可發展穩健的人際關係對於未來的心理適應有其助益（Barry et al., 2009），反之、若個體在此時期感到疏離與孤立，其心理健康則會深受影響（von Soest, Luhmann, & Gerstorf, 2020）。人際情境與個體的身心健康息息相關（Slavich, Mengelkoch & Cole, 2023），Procto 等人（2023）進一步發現穩定的人際關係（包含：結構、功能與品質）是一能夠種維持健康的生活型態（lifestyle）。大學生正好進入親密關係建立的階段，如果維持良好的人際生活將有助於身心發展；反之，若是沒有穩定且良好的人際關係將會影響其身心健康。

綜上所述，針對大學生的情感教育能夠提升學生當下及未來的心理健康，然而實施過程中經常面臨缺乏適當教材的問題（郭麗安、陳宇平、王大維、劉安真、張欽祐，2017）；隨著世代的變遷，不同世代對於愛情的看法有所不同（余采璇、鄭博尹、邱笠榕、張家瑞，2024），也須了解學生需要的情感教育內容（柯檉蓁、張雯茹、劉思伶，2017）。因此本文將由大學生愛情價值觀出發，探討當前大學生對自我與親密關係的期待，並提供相關文本作為教學建議，以降低情感教育推動過程的阻力。

二、大學生愛情類型

愛情有哪些類型呢？心理學家 Lee（1973, 1977）根據其對愛情作品與愛情故事的 analysis，提出六種愛情風格：熱烈型（Eros）、遊戲型（Ludus）、友伴型（Storge）、神經質型（Mania）、實際型（Pragma）與付出型（Agape）。Sternberg（1986）發展出三角理論：激情、親密與承諾是愛情的三要素，並且根據此三成份在關係中的組成而區分出八種親密關係，分別是非愛慕關係（Nonlove）、喜歡式愛情（Liking）、迷戀式愛情（Infatuated love）、空洞式愛情（Empty love）、浪漫式愛情（Romantic love）、友伴式愛情（Companionate love）、癡情式愛情（Fatuous love）及完美式愛情（Consummate love）。

前述的理論皆來自於西方文化樣本，而愛情風格在華人偏向集體主義的文化當中有何不同？卓紋君（2004）以臺灣人為樣本，彙整出八種愛情風格，分別為：犧牲奉獻型、執著佔有型、悲觀保留型、真情投入型、游移手段型、肉體感官型、婚姻目的型、與浪漫表達型。男性在犧牲奉獻型、真情投入型、游移手段型、肉體感官型等四種愛情風格的平均得分顯著高於女性；而女性僅在悲觀保留型的平均得分顯著高於男性。卓紋君與顏欣怡（2013）以前述愛情風格為基礎，修訂為適用於交往中大學生的版本，並依據結果將犧牲奉獻型及執著佔有型更改為執守奉獻型與擔憂佔有型。男性在執守奉獻型、游移手段型、與肉體感官平均得分顯著高於女性。顯現出隨著時代變遷，女性較會處於悲觀保留，而男性的真情投入也未比女性多。

常言旁觀者清，本研究認為讓大學生閱讀描繪愛情的文學作品，能夠提供大學生們一個客觀反思愛情的契機。擅長刻劃人生百態的中世紀文壇巨擘喬叟（Geoffrey Chaucer）便有對不同類型愛情的描繪。在《學士的故事》（“The Clerk’s Tale”）中，義大利侯爵 Walter，迎娶了門不當戶不對的農奴女子 Griselda，並在婚後極盡各種手段來測試 Griselda 對他的愛與忠誠。從妻子對於丈夫種種不合理的考驗的無條件容忍，同學們可反思執守奉獻型的愛情風格的內涵。《平民地主的故事》（“The Franklin’s Tale”）中的 Aurelius 正是典型的游移手段型情人，窮盡一切手段只為獲取愛情。同學們可以藉由觀察 Aurelius 追求 Dorigen 的過程，反思自己追尋愛情的方式是否合理，並以換位思考的方式，推敲愛情是否可以被強求。《磨坊主的故事》（“The Miller’s Tale”）是描繪粗俗幽默的日常生活的典型中世紀法式故事詩（fabliau）。年輕的女主角 Alisoun 因為無法從年邁的丈夫身上獲得肉體的滿足，很快便無法抗拒年輕大學生 Nicholas 的誘惑，紅杏出牆。藉由觀看這場低俗的鬧劇，同學們可以反思肉體感官在愛情中扮演的角色。由於這些古代愛情故和現代的愛情類型有些許差異，因此在同學們在閱讀的過程中，更能反思他們在愛情中所追求的內涵為何？因此，下一段將邀請大學生書寫其愛情期待，並且分析內涵以作為未來情感教育課程設計的參考。

三、愛情價值探究

隨著時代的變遷，大學生的愛情觀也隨之改變。在網路世代對於愛情的憧憬如何呢？本研究邀請 50 名大學生書寫理想愛情之短文，透過質性內容分析發現大學生對於愛情的期待包含以下元素：

（一）關係：期待信任且穩定的關係，但也可好聚好散，如：陪伴、忠誠、好聚好散等。

（二）態度：希望尊重彼此且不會犧牲自己來維持關係，如：不犧牲自己、一起成長等。

（三）互動：在互動中學習理解與解決衝突，如：理解、溝通、磨合、包容、透明等。

（四）生活：期待可以自在地一起生活，如：解決問題、相處舒服、互不影響等。

（五）目標：追求幸福與穩定的經濟，如：幸福、開心、經濟基礎等。

（六）心理：期待與對方三觀相似與個性吻合，如：特質互補、興趣相同等。

從文本來看，目前大學生面對愛情有多向度的思維，非單一特性與特點考量，因此要釐清愛情關係需要多層面的思考與決策。這方面亦可透過愛情文學作品來進行反思與佐證：

在關係層面上，可以閱讀美國作家福克納（William Faulkner）的《獻給愛蜜麗的一朵玫瑰花》（“A Rose for Emily”）。本文描繪長期受父權掌控，極度依賴父親的大齡單身女子 Emily，在父親死後，以異於常人的方式填補這段夥伴關係的故事。在閱讀 Emily 和其父親及 Homer Barron 三人的相處方式時，同學們可以反思他們對「夥伴」、「穩定」、「長期」、與「陪伴」等關鍵字在愛情中所代表的意涵。

在探討態度的部分，搭配的作品是美國作家 O. Henry 的《聖誕禮物》（“The Gift of the Magi”）。本文描述深愛彼此的窮困夫妻 Jim 和 Della，在一個聖誕夜各自犧牲了自己最珍貴的物品，替對方買下最適合的聖誕禮物。然而無論是丈夫購買的梳子或是妻子買下的錶鏈都已經不再適用，因為丈夫的懷錶和妻子的長髮早已被典當來換取這些聖誕禮物。這篇溫馨的故事可以讓同學們反思「尊重」、「誠實」、「價值觀相似」、和「珍惜」等關鍵字在愛情中可能扮演的角色。

在探討互動的部分，閱讀的作品是印度裔美國作家 Jhumpa Lahiri 的“A Temporary Matter”。本文描繪因死產而不再有交流的一對年輕夫妻，因連續多日的夜間停電，因而有機會跟彼此交流的故事。這篇短篇小說充分呈現出「理解」、「溝通」、「磨合」、「透明」、與「道歉」在愛情中所扮演的重要角色；而這對年輕夫妻從冷戰到破冰的過程，更是值得同學們參考與借鏡。

在探討生活的部分，可以閱讀捷克裔法國作家米蘭·昆德拉（Milan Kundera）的“The Hitchhiking Game”。本文描繪一對情侶在長途旅行中進行角色扮演遊戲，但最後卻迎來一發不可收拾的悲慘結局。閱讀本文時，同學們可以思考愛情中「相處舒服」、「接納彼此」、「不無聊」、和「相處輕鬆」的意涵，並探究兩個相愛的人該如何「一起生活」才能夠細水長流。

在探討目標的部分，搭配的文本是法國作家莫泊桑（Guy de Maupassant）的“The Necklace”。本文敘述一位極度渴望擠身上層貴族社會的平凡女子，在和平凡人結婚後鬱鬱寡歡。丈夫在偶然的機緣受邀前往由教育部長舉辦的社交舞會，而妻子為了滿足虛榮心向友人借了一條看似貴重的鑽石項鍊，但卻在舞會中遺失。為了補償友人的損失，兩夫妻努力工作存錢，最後卻發現友人的鑽石項鍊其實僅是廉價的仿製品。透過閱讀這個故事，同學們可以反思何謂「幸福」以及能夠維持愛情的「經濟基礎」。此外，同學們更能進一步探討，「開心」與「愛」之間的連結。

在探討心理的部分，閱讀的作品是英國作家 Jeffrey Archer 的“Old Love”。本文描繪兩位處於競爭狀態的文學優等生，如何從敵對關係轉變為終生的伴侶。藉由閱讀本文，同學們可以思索「興趣相同」和「互補」對於愛情的影響。此外，本篇對於伴侶各自的「特質」和「情緒穩定」都有深入的敘述，可以做為同學們愛情中的借鏡。

閱讀文學作品可以產生心理投射、內在反思以及拓展觀點等效能，在課程中若提到某種愛情觀時，可透過文本範例來說明並且安排閱讀文本之作業，讓同學透過閱讀對於自我及愛情關係有更多的反思。

四、建議

透過 50 名同學愛情書寫的分析成果，發現大學生對於愛情的看法包含態度面的尊重彼此、心理面的愛情觀與內在目標、行為面的關係互動與一起生活，因此對當前的情感教育有以下的建議：

（一）愛情態度：在相關通識課程（如：愛情文學、愛情心理、人際關係等），

來學習彼此尊重與一起成長之愛情。

（二）愛情心理：學校輔導中心可以開辦愛情相關講座，來釐清個人的價值觀、人生觀、世界觀，並探討愛情中如何面對三觀的差異與調適。

（三）愛情生活：生活導師是學生生活中的重要他人，可以透過導師訓練課程培訓老師成為學生的愛情軍師。

參考文獻

■ 余采璇、鄭博尹、邱笠榕、張家瑞（2024）。不同世代的愛情觀與性態度之探討。*人文社會電子學報*，18(2)，57-89。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20160525001-N202405090001-00004>

■ 卓紋君（2004）臺灣人愛情風格之分析研究。*中華輔導學報*，16，71-117。DOI:10.7082/CARGC.200409.0071

■ 卓紋君、顏欣怡（2013）台灣人愛情風格量表再修訂－以大學生族群為本。*諮商心理與復健諮商學報*，25，65-87。DOI: 10.6308/JCPRC.25.02

■ 柯愷綦、張雯茹、劉思伶（2017）情感教育課程與活動——大專院校觀摩研習會。*性別平等教育季刊*，78，93-96。

■ 郭麗安、陳宇平、王大維、劉安真、張歆祐（2017）青少年性教育與情感教育內涵之探究：教師、學生與家長觀點之比較。*學生事務與輔導*，56(2)，28-49。DOI:10.6506/SAGC.2017.5602.04

■ Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. DOI: 10.1037/0003-066X.55.5.469

■ Arnett, J. J. (2006). The psychology of Emerging Adulthood: What is known, and what remains to be known? In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 303–330). American Psychological Association.

■ Barry, C. M., Madsen, S. D., Nelson, L. J., Carroll, J. S., & Badger, S. (2009).

Friendship and romantic relationship qualities in emerging adulthood: Differential associations with identity development and achieved adulthood criteria. *Journal of Adult Development*, 16, 209-222. DOI:10.1007/s10804-009-9067-x

■ Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review. DOI:10.17763/haer.68.4.656ku47213445042

■ Murray, K., Crisp, D. A., Burns, R. A., & Byrne, D. (2020). Psychometric validation of the Emerging Adult Stress Inventory (EASI). *Psychological Assessment*, 32(12), 1133–1144. DOI:10.1037/pas0000952

■ Lee, J. A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. Don Mills, Ontario: New Press.

■ Lee, J. A. (1977). A typology of style of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 173-182

■ Slavich, G. M., Mengelkoch, S. & Cole, S. W. (2023). Human social genomics: concepts, mechanisms, and implications for health. *Lifestyle Medicine*, 2023;4:e75. DOI:10.1002/lim2.75

■ Sternberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135.

■ Proctor, A. S., Barth A., & Holt-Lunstad, J. (2023). A healthy lifestyle is a social lifestyle : The vital link between social connection and health outcomes. *Lifestyle Medicine*, 2023, 4:e91. DOI:10.1002/lim2.91

■ von Soest, T., Luhmann, M., & Gerstorf, D. (2020). The development of loneliness through adolescence and young adulthood: Its nature, correlates, and midlife outcomes. *Developmental Psychology*, 56(10), 1919–1934. DOI:10.1037/dev0001102



從教學實例探討親職教育對隔代教養之啟示

張慧如

東海大學教育研究所碩士生

一、前言

現代社會上因為種種因素產生隔代教養的出現，如父母離異或父母一方逝世、工作壓力、健康問題、經濟壓力及太年輕還沒準備好當父母…等，都有可能造成隔代教養的形成，也因為這樣，家庭的結構與功能也起了變化，隨著家庭型態的改變，隔代教養的家庭就是其中一種。陳柔伊（2016）研究發現祖輩在協助孫輩學習時，常因功課過於困難而無法提供有效指導；孫輩則在常規上有適應的問題，例如上課注意力不集中、動作慢等等。此外，孫輩也可能因調皮被告狀或與同學相處不良而引發問題。而黃巧宜（2014）提到隔代教養對孩童的影響並非全然負面，透過祖父母與孫子女的長時間相處，祖孫之間的關係往往比與父母同住的子女更為親密。

筆者班上幼兒有 13 名，爸媽平常不在身邊的隔代教養佔了 1/4，其中一人的父母是離異狀態，由外祖父母協助照顧，媽媽平常在外地工作，偶爾假日才會回來看小孩；另外兩人的父母婚姻狀況正常一樣在外地工作，假日或放假就會回來。而祖父母、父母一同居住的隔代教養則佔了 1/6，兩人是姊弟，爸媽平常工作忙碌，平常放學回家後也是先由祖父母代為照顧，甚至睡覺也都與祖父母睡，以至於弟弟跟祖父母的關係較為密切。

在這五名隔代教養的小孩身上，老師發現他們比一般家庭孩子存在的問題較多，包括教養方式、行為處理…等，都讓老師需要更多的心力來輔導，尤其是個案小暉，他的行為舉止更是讓老師不解，因此，本篇將以案例來分析親職教育對隔代教養的重要。

二、親職教育與隔代教養家庭的定義

（一）親職教育的定義

陳珮（2010）提到親職教育是家庭教育的重要組成部分，廣義上涵蓋家庭中親子關係的互動與情感養成，透過親情交流，促進家庭成員各自履行責任，適當地扮演父母、子女與祖孫等角色，並共同營造和諧的家庭生活與願景。而王以仁（2014）認為親職教育指的是「提升父母教養能力的教育活動」，屬於家庭教育的一部分；隨著家庭型態與教養方式的變遷，親職教育的觀念亦隨之而起。本文的親職教育主要是祖父母角色在教養孫輩前提下的親職教育。

（二）隔代教養家庭的定義

隔代教養（intergenerational parenting）是指由祖父母或其他長輩承擔起子女的撫養責任，而非由父母親直接負責。這種形式的教養可能包括祖父母參與日常照顧、教育、情感支持等，並涉及到長輩與子女之間的家庭生活和教育事務。隔代教養的情境通常發生在父母親無法全職照顧子女的情況下，或是由於家庭結構的變化，例如離異或單親家庭。楊麗詩、王秋鈴（2016）提到當家庭中缺乏壯年世代的照顧與指導，兒童由祖父母、外祖父母或其他祖輩親友撫養時，即稱為隔代教養。本文以小暉為個案的隔代教養家庭為例。

三、個案示例

小暉是個中班的小男生，在小班下學期的時候從私幼轉來，並由外祖父母帶來，外祖父告訴老師有事情請找他或外祖母，因看到基本資料表上也有寫媽媽電話但爸爸部分雖有寫上姓名卻沒留電話，老師詢問家庭狀況，外祖父說爸媽離婚、小孩歸媽媽，但媽媽平日上班忙碌，所以由兩老全權負責小暉。

小暉剛到班上，對於新環境或許很陌生，所以表現讓老師感覺到孩子乖乖屬於安靜型的，過沒多久，小暉開始會動手弄同學，只要別人走過去，他的手就會去弄別人，弄到後他會很開心，問外祖母在家狀況，外祖母說他會沒禮貌的一直打外祖父，但外祖父因疼孫都不會有任何反應，而外祖母則會教他不能這樣是沒有禮貌的，但小暉依然故我，導致小暉吃定外祖父，來到學校一樣經常碰別人。

到了中班，他的行為沒有轉好依然持續，接著會玩到大便在褲子上，外祖母說他在家也會這樣，這讓老師們一直在找原因，到底是怎樣的情況會讓小暉如此，試著問小暉有想媽媽嗎？他說很想，老師接著問那媽媽放假會來看你嗎？小暉的回答是他很久很久沒看到媽媽了，因為媽媽都在工作、都在睡覺，上次阿嬤帶他去找媽媽，但媽媽的門鎖著按門鈴也沒有開，然後就回來了。

再和外祖母聊到小暉如此說時，外祖母說媽媽晚班工作白天都在睡覺，老師是有懷疑小暉在親情情感上的問題，因來到偏鄉，小暉都只有跟外祖父母在一起，在市區的時候，雖然媽媽上晚班，但他們是住在一起生活的，所以，每天都會看到媽媽，媽媽若放假也是和媽媽睡的；外祖母也提到，其實小暉的行為與個性讓她也很頭痛，不知道怎麼教育他。

四、親職教育對隔代教養的啟示與建議

（一）個案的親職教育對隔代教養

1. 家庭結構與安全感的影響：從個案身上來看，小暉是個隔代教養的孩子，外祖父母提供了基本生活需求，減輕了母親的負擔，母親雖沒在身邊，但由於之前祖父母與小暉本來就同住，讓他不用重新適應照顧者增加小暉此部分的安全感。然而，小暉與母親長期分離，感情上的疏離現象可能影響了他的情緒安全感，讓他無法從母親身上得到關愛。
2. 教養方式對行為規範的影響：外祖父過於溺愛小暉，對其不當行為未加以制止，導致小暉不知道該有的行為規範。外祖母雖然試圖教育小暉，但因權威不足，無法有效改變他的行為。這種矛盾的教養方式使小暉無法分辨應遵守的行為界限，導致他以弄同學、打外祖父等方式尋求注意。
3. 情感需求與自理能力的不足：小暉曾經表達對母親的想念，卻因母親工作忙碌及生活安排而難以見面，進一步加深了情感疏離帶來的影響。此外，小暉在如廁等基本生活習慣上表現出依賴性，顯示自理能力未完全建立，這可能與情緒壓力和家庭教養方式有關。

（二）親職教育對隔代教養的建議

1. 修復親子情感、促進母親的角色參與：母親的情感對於小暉在幼兒時期的成長相當重要。建議母親儘管工作繁忙，也應每週安排固定時間與孩子互動，例如透過電話、視訊或親自陪伴，讓小暉感受到母愛的溫暖。學校可以幫助母親意識到自己在孩子成長中的重要角色，並建議參加育兒相關諮詢，幫助她解決壓力及育兒挑戰，以促進親子情感修復。
2. 提升教養能力、支持外祖父母的親職教育：針對小暉在隔代教養家庭中行為規範不足的問題，學校可以透過親職教育工作坊或個別指導，協助外祖父母學習有效的教養方法。例如，建立清晰的行為規範、採用正向獎勵機制來鼓勵小暉良好行為，以及適時運用後果承擔方式來改善小暉的不當行為。這些策略能幫助外祖父母增強管教能力，讓小暉的行為逐漸朝正向發展。
3. 整合資源、改善小暉的情緒與行為發展：針對小暉的情緒與行為問題，學校可安排專業輔導老師進行個別輔導，幫助他學習情緒管理和同儕相處技巧，並逐步建立自信與安全感。同時，學校可聯繫社福機構或其他相關資源，為家庭提供更多支持服務，使小暉的心理需求與行為發展獲得改善。

五、結語

隔代教養在現代家庭結構中已成為一個不可忽視的現況，同時也帶來許多挑戰，尤其在親職教育上的不足。以小暉的案例為例，隔代教養雖在生活照料方面提供了重要支持，但在孩子行為規範、情感支持及親子互動等教育需求上，依然無法完全取代父母的角色。這說明親職教育的重要性，不僅父母需要學習，祖父母同樣需要透過專業指導來提升教養能力，為孩子的健康成長提供更全面的 support。然而，親職教育並非僅限於家庭內部的責任，更需要整合社會資源的支持與介入。政府與相關單位應積極推廣針對隔代教養家庭需求的親職教育課程，提供系統化的指導與支持。同時，學校與社會福利機構應共同合作，為隔代教養家庭提供長期而多元的關懷服務，例如設立祖父母支持團體、提供喘息服務，並定期評估教養狀況以適時調整資源。

透過家庭、學校與社會的共同努力，不但能有效減輕祖父母的教養壓力，還能促進父母重新參與孩子的教育，逐步實現家庭功能的修復與親子關係的重建。

參考文獻

- 王以仁（2014）。**親職教育：有效的親子互動與溝通**。臺北市：心理。
- 陳玗（2010）。**親職教育概要**。臺南市：志光出版社。
<https://books.google.com.tw/books?id=6LYU1RHbSNMC&printsec=frontcover&hl=zh-TW#v=onepage&q&f=false>
- 陳柔伊（2016）。**隔代教養家庭之祖孫關係與兒童學校生活適應狀況之研究——以南投縣某國小為例**（未發表之碩士論文）。南開科技大學，
- 黃巧宜（2014）。隔代教養—教育一起來！**諮商與輔導**，342，62-63。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=16846478-201406-201409030005-201409030005-62-63>
- 楊麗詩、王秋鈴（2016）。就學與否對隔代教養學前兒童語言能力之影響探討。**特殊教育學報**，44，69-94。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000182-201612-201702200005-201702200005-69-94>



日本「校園律師（スクールロイヤー）」制度初探

宋峻杰

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員
國立清華大學教育與學習科技學系兼任副教授

一、前言

我國十二年國民基本教育（《高級中等教育法》第 2 條）階段各級學校近來於因應及處理校園霸凌（無論是生對生或師對生）事件作為上，有論者指陳或是欠缺必要之支援系統、或是不熟稔法定程序（張旭政，2013；黃旭田，2013）所致，而衍生諸多紛爭與糾葛（黃寅，2024；趙麗妍，2024）。反觀鄰國日本，該國近期對於學校教育應廣納民間資源，共同建構與運作「學校教育工作團隊（チームとしての学校）」，以有效因應發生於兒少周圍的社會環境變遷，並更加落實保障兒少（學生）學習權與受教育權權益之觀念及共識，乃日益形成且逐步確立（梁忠銘，2023）。隸屬該國文部科學省（下稱「文科省」）的中央教育審議會自 2015 年伊始，更是在數次回復文科省諮詢文件中，提示中央政府應適時且逐步引進教師群體以外之專業人員，以共同促進學校教育機能的發揮能夠更加完善（吉田安規良、武田昌則、西山千絵、横井理人，2022）。

而所謂「教師群體以外專業人員」者，除了本文所關注之「校園律師（スクールロイヤー）」（下稱「校園律師」）以外，尚且包含「校園心理諮商師（スクールカウンセラー）」及「校園社會工作師（スクールソーシャルワーカー）」。又，校園律師乃是文科省當下積極引導各地方政府建構「教育行政法務諮詢機制」（下稱「法務諮詢機制」）的核心成員，故有鑑於我國學校教育現場現今所衍生之觸法事件處理困境（林志成，2025），實應關注校園律師制度於該國實施之進展。

二、「校園律師」制度緣起

伴隨著日本社會勞動環境變遷及高度重視學歷化等現象發展，該國學界關注校園霸凌議題之時日甚久（前島康男，2003）。惟觸發該國國會制定公布《霸凌防治對策推動法（いじめ防止対策推進法）》，以正視校園霸凌事件的因應與處理，乃是來自民間輿論對於校園霸凌受害者之持續且高度的關注所致（堀井雅道，2015）。而校園律師制度之創設聲浪，亦同樣起因於民間輿論在 2015 年大幅報導某重大校園霸凌事件後，應運而生（駐日本代表處教育組，2017）。尚且後者是在前述法律已然公布施行之社會背景下發生，故中央政府乃更為審慎看待。嗣後，文科省於 2018 年度預算案中編列相應經費，決定依據學校需求創設校園律師制度，以協助學校教育現場有效因應及處理校園霸凌問題，並解決學校端與學生法定代理人（即家長）間衍生的糾紛（駐日本代表處教育組，2017）。

惟依據文科省中央教育審議會於 2015 年 12 月所公布之「關於建構學校教育工作團隊之理想圖像及其今後改善方策(チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)(中教審第 185 号))」文件，乃認為學校教育工作團隊圖像中有如律師一般的專業人員定位(彼時該審議會尚未正式使用校園律師一詞)，應在於協助學校處理來自學生法定代理人針對教育人員所衍生之騷擾或暴力作為(文部科学省，2015)，而並非著眼於因應主要發生在學生相互間的校園霸凌案件。

另一方面，基於教育人力之配置均可能觸及國家公帑的支出，因此由民間團體所提出之校園律師制度建構提議，對於校園律師應發揮的工作效能，即表明相對廣泛且高度期許之立場。例如，由日本律師聯合會於 2018 年 1 月所提出之〈校園律師制度建構芻議意見書(『スクールロイヤー』の整備を求める意見書)〉，即認為校園律師在協助因應學校教育現場中所發生的種種問題過程中，並非負責校方與相對人實際進入司法訴訟程序後的訴訟實務工作，而是在紛爭已可預測發生之階段，應以身為學校端受理學生申訴抑或諮詢窗口的立場，自保障兒少最佳利益之觀點，從教育、福利及兒少人權暨權利保障等綜合性觀點，積極介入紛爭處理程序並持續提供建議(神内聡，2018)。

三、中央政府規劃之校園律師應承擔業務內容及運作模式類型

根據文科省公告之〈關於充實教育行政法務諮詢機制(教育行政に係る法務相談体制の充実について)〉的行政指導文件(文部科学省，2022a)，可知其機制運作重點乃在於促使學校教育現場發生的個別事案進入興訟階段前，能夠於初步預防時期順利引進律師等專業人員提供相關法規諮商及促進雙方對話之服務資源。其具體的執行業務內容則依照 2022 年 3 月由文科省公告的〈建構教育行政法務諮詢機制指引 第 2 版(教育行政に係る法務相談体制構築に向けた手引き 第 2 版)〉(文部科学省，2022b) 文件所示，乃分別有：接受學校教育現場案件諮詢、與家長面談之偕同列席、講習活動之規劃及執行，以及與學校教師共同開課及授課等。

就具體運作模式層面，同樣根據上述文科省公告之行政指導文件內容所示，可知文科省於已然獲得日本律師聯合會的協助而增設「校園律師顧問諮詢人員(スクールロイヤー配置アドバイザー)」職務(即為本文所關注的校園律師)之前提下，乃提供三種建議各地方政府得與隸屬於該聯合會的校園律師合作推動法務諮詢工作之模式類型。其主要內容茲簡要整理如下：

（一）學校行政職人員及教職員可直接與校園律師聯繫溝通模式（下稱「A 模式」）

於 A 模式運作下，由於隸屬各地方政府的教育委員會並無法直接得知學校端與校園律師相互間之原始聯繫溝通內容，而僅得於事後經由學校端向上陳報後，予以掌握其脈絡，故文科省認為地方政府若是採取 A 模式建構法務諮詢機制，則應當一併規範學校端需有當責人員履行向上陳報原始聯繫溝通內容之義務與程序，或者是應事先明定學校端遇有何等情事方才得以尋求校園律師的諮詢協助等要件規範（文部科学省，2022b）。

（二）學校行政職人員及教職員向上陳報欲諮詢事項，由教育委員會進行彙整後與校園律師聯繫溝通模式（下稱「B 模式」）

自教育委員會可否於第一時間即時掌握學校端所發生困局內容言，B 模式乃較 A 模式較優。惟教育委員會內部的匯整程序可能礙於行政程序作業之嚴格規範，而導致學校端所遭遇困境無法立即反映給校園律師知悉。故文科省建議採取 B 模式的地方政府除了應事先考量如何簡化內部匯整程序以外，亦應事先與校園律師明確訂立何等事案應優先多少時日內進行聯繫溝通等細節運作規範（文部科学省，2022b）。

（三）由教育委員會進行彙整，再與當地律師公會商討後，依據個案介紹個別合適且從事校園律師職務人員協助學校端處理個案模式（下稱「C 模式」）

由於文科省認為法務諮詢機制應依各地方政府預算規模加以建構，因此對於校園律師之身份定位，文科省即認為得以地方政府進行聘任為專職人員，亦得依個案情節不同而各自委任合適的執業律師進行法務諮詢工作。故 C 模式運作建議，便是在後者的考量下產生。惟文科省亦明確指陳於 C 模式運作下，可能造成不同的校園律師處理來自同一組當事人學生及家長的案件，從而衍生案件因應上之不必要困擾。同時，對於學校端及教育委員會而言，亦可能對於個別校園律師相異的事務處理態度而衍生額外的顧忌（文部科学省，2022b）。

四、實際運作狀況概要及近來衍生議題

參照文科省於 2023 年 11 月公開之〈教育行政法務諮詢機制整備現況調查（教育行政に係る法務相談体制の整備等に関する調査（令和 4 年度間）〉文件可知，該現況調查主要涵蓋：「各地方政府是否已然建構並運作以律師為核心之教育行政諮詢機制」、「各地方政府是否已然建構並運作可提供所屬教育委員會諮詢之律師服務機制（包含以隸屬地方政府中央組織之顧問律師在內）」、「今後對

於實際建構教育行政法務諮詢機制一事是否有進行籌劃工作」、「與都道府縣合作之校園律師的服務範疇是否亦有擴及到該都道府縣轄內之市鎮村層級的地方政府」、「校園律師經手之法務諮詢案件中何等類型佔較大多數」和「校園律師與學校，以及教育委員會相互間如何對於已受理案件的因應處理形成共識」等六大事項（文部科学省，2023）。就機制普及程度言，同樣根據該當文件所示，可知在日本地方政府層級最高的都道府縣當中，於 2023 年 7 月調查時，確認已有近 8 成之都道府縣完成法務諮詢機制的建構工作。惟就最基礎之市鎮村層級言，則僅有近 1 成的市鎮村建置完成法務諮詢機制。又，校園律師所受理的諮詢案件有超過 7 成是來自家長對於學校教育工作之不合理投訴或是抱怨；其次較為大宗者，則是對於校內外霸凌事件疑似發生之諮詢請求（文部科学省，2023）。

而自近來衍生議題層面觀察，或是受到文科省公布的調查結果影響，近期於該國法律實務界及教育法學界中對於校園律師之再定位議題，乃出現多方討論。例如前文中提及的日本律師聯合會雖於 2018 年公開之意見書中，提及基於校園觸法事件可能涉及的當事人範圍較廣，且即便學校端與學生家長之間發生意見對立情事，兒少（學生）仍舊是需要日常性接受學校教育活動薰陶的主體等觀點，乃清楚說明不宜將校園律師視為學校端之意見代理人。但嗣後於 2024 年 3 月公開之〈普及教育行政法務諮詢機制意見書（教育行政に係る法務相談体制の普及に向けた意見書）〉中，不僅提議應將校園律師定位為專責協助教育行政運作之執業律師，更建請中央政府應修正《學校教育法施行細則》，將校園律師與前文中提及的「校園心理諮商師」及「校園社會工作師」並列，納入法令規範，以明確其法理上之職務定位（日本弁護士連合会，2024）。

面對前述日本律師聯合會會對於校園律師職務定位有別於以往的意見表明，該國教育法學界當中，即有論者表示，就當前法務諮詢機制運作言，由於各地方政府與校園律師之合作模式各有相異，因此依據所受理案件的內容，校園律師進入學校教育現場或是對於該當學校之校務運作所產生影響亦是深淺程度不一。故該論者乃明確主張，校園律師應定位為專責協助學校校務經營，而非教育行政運作之執業律師（神內聡，2024）。

五、代結語

本文所關注的法務諮詢機制，無論是在我國中央政府或地方政府層級，均尚未如日本一般地有所建置。站在以校園律師制度為核心之法務諮詢機制建構，應力求落實兒少（學生）學習權及受教育權的憲法暨《教育基本法》法制權益觀點，本文除建議政府應深入考察日本政府所推動之「學校教育工作團隊（チームとしての学校）」的建構工作以外，亦認為中央主管教育行政機關應盡早與我國律師業界展開對話，逐步形成校園律師制度之建置共識，以有效協助我國十二年國民

基本教育階段各級學校因應校園觸法事件的處理，並完善各校校務經營。

參考文獻

- 林志成（2025）。中小學校長籲仿日本 建立校園律師制度。
<https://www.chinatimes.com/newspapers/20250101000567-260114?chdtv>
- 張旭政（2013）。從實務觀點看「教學不力或不能勝任工作者」之不適任教師之處理。臺灣教育評論月刊，2(12)，60-62。
- 梁忠銘（2023）。日本「教育公共化」的探討。臺灣教育評論月刊，12(1)，57-62。
- 黃旭田（2013）。反對教師評鑑不如有效處理校園裡的不適任教師。臺灣教育評論月刊，2(12)，93-94。
- 黃寅（2024）。以為兒子遭霸凌！台中一家長帶武士刀等入校 被告恐嚇送辦。
<https://udn.com/news/story/7320/7786464>
- 趙麗妍（2024）。國小師不滿學生道歉態度報案 警進校園帶人 盧秀燕：最壞教育示範。
<https://www.cna.com.tw/news/alog/202412020115.aspx>
- 駐日本代表處教育組（2017）。日本設置「校園律師」對應校園霸凌問題。
https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=1993655
- 文部科学省（2015）。チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）（中教審第185号）。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm
- 文部科学省（2022a）。教育行政に係る法務相談体制の充実について。
https://www.mext.go.jp/a_menu/houmusoudan/index.htm
- 文部科学省（2022b）。教育行政に係る法務相談体制構築に向けた手引き第2版。
https://www.mext.go.jp/content/20220301-mxt_syoto01-000011909_1.pdf
- 文部科学省（2023）。教育行政に係る法務相談体制の整備等に関する調査（令和4年度間）。
https://www.mext.go.jp/content/20231108-mxt_syoto01-000011909_01.pdf

- 日本弁護士連合会（2024）。教育行政に係る法務相談体制の普及に向けた意見書。https://www.nichibenren.or.jp/document/opinion/year/2024/240314_2.html
- 吉田安規良、武田昌則、西山千絵、横井理人（2022）。スクールロイヤーの活動概要とその実態に基づく数量的考察—琉球大学教育学部附属学校を例に—。琉球大学教育学部紀要，101，149-158。
- 前島康男（2003）。増補・いじめ—その本質と克服の道すじ。東京都：創風社。
- 堀井雅道（2015）。韓国の大学構造調整と私立大学の生き残り戦略「いじめ防止対策推進法」の立法意義と課題—いじめに関する法政策の形成過程。国士館人文学，5，1-18。
- 神内聡（2018）。スクールロイヤー—学校現場の事例で学ぶ教育紛争実務Q&A170。東京都：日本加除。
- 神内聡（2024）。スクールロイヤーは「教育行政の守護者」に！？～方針転換した日弁連意見書の誤った法解釈の提言～。
<https://news.yahoo.co.jp/expert/articles/0be4205168a05d20c41158dafdd83e0fa73bd04a>

謝誌：本文乃依據國家科學及技術委員會核定補助一般研究計畫（個別型）（計畫編號：NSTC112-2410-H-656-004）部分研究成果改寫完成之。



微歧視與校園霸凌-人際互動的潛在危機

應愛

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

根據兒童福利聯盟於 2023 年發佈「台灣兒少遭微歧視經驗與校園霸凌調查報告」指出，其針對 8000 多名兒少進行調查，有 15% 的兒少表示曾遭遇校園霸凌；而在曾遭微歧視的兒少中，約有 34% 亦經歷過不同形式的霸凌（兒童福利聯盟，2023）。微歧視與霸凌在校園中普遍存在，數據顯示，曾遭受微歧視的兒少更容易成為霸凌的目標。在與他人互動時，我們可能出於「開玩笑」的心態，不經意地表達出一些帶有貶低或嘲諷意味的言論，內容可能涉及他人的外貌、行為或學業表現等。這些話語也許是無心的玩笑，卻可能對他人造成心理上的不適與傷害。當被談論者表達不滿時，談話者常常會說類似「你不要那麼在意啦」、「我只是開玩笑而已」、「這樣說又不會怎麼」或「我又不是故意的」等語句，試圖弱化或合理化自己的言論。在人際互動中，微歧視有時被視為無傷大雅的玩笑。然而，微歧視往往為霸凌事件的開端，逐漸演變為排擠或霸凌行為（兒童福利聯盟，2022）。即便某些言行並非故意，受害者仍可能深感困擾與心理受傷。

因此，微歧視如能及時識別與適當干預可防止情況惡化為霸凌，阻止其對受害者造成傷害（兒童福利聯盟，2023）。言論為人們表達觀點、情感、價值觀和對他人的看法的主要方式。言語若出於良善，能夠化解紛爭、舒緩緊張局勢，甚至挽救生命；若帶有惡意，則可能引發傷害甚至擴大衝突。如談論者為故意且持續性的散播謠言或惡意評論他人以操控人際關係，孤立受害者，進而使其陷入孤立、被誤解或標籤化的狀態，此即 Hugh-Jones 與 Smith（1999）所述之社交霸凌。孔子於《論語·陽貨》中言：「道聽而塗說，德之棄也」。此句亦提醒我們，未經證實的言論即為謠言，對聽聞之言論，應保持批判性思維與理性的態度，避免盲從或輕率傳播。微歧視與霸凌之間的界線有時模糊不清，處於微妙的狀態，我們或許無意中成為他人眼中的加害者，甚至演變為霸凌者，亦可能成為下一個受害者。

二、微歧視、校園霸凌之定義與形式

根據兒童福利聯盟（2023）對微歧視之定義，其為日常生活中對特定族群的無意的歧視、侵犯或危害，施行者的言行通常為細微、隱性而不易察覺，且施行者常認為自己的言行是無害的，甚至是正當的。例如針對個人的外貌、家庭背景、身心健康狀況、性別及性傾向等特徵之微歧視。雖然，施行者可能不具明顯的敵意，看似微不足道、細微卻帶有歧視的言行；但是，受害者通常會經歷敵意、輕視、羞辱等情緒。而當微歧視之言行具有目的性、故意、持續性且造成受害者的

傷害時，其顯然已成為霸凌。

霸凌可分為公開的霸凌與隱蔽的霸凌，前者為顯易見且易於識別，後者為隱藏、微妙且難以識別（Hugh-Jones & Smith, 1999）。公開霸凌的形式包括觸身行為，如拳打腳踢，或可觀察到的言語，如取笑和侮辱；隱蔽霸凌的形式較難以識別，其包括手勢和威脅之眼神、低語、排斥、限制某人坐位和交談對象等形式（Burger, 2022）。Olweus（1993）將校園霸凌（Bullying at school）定義為學生於長時間內反覆遭受一名或多名同儕的欺凌或騷擾，霸凌行為上顯現於肢體的攻擊（如踢、打）、言語的傷害（如嘲弄、威嚇）、關係孤立（如排擠），以及對他人身體特徵或性別的貶損性評論等形式。根據教育部（2024）之《校園霸凌防制準則》進一步對校園霸凌闡述，其涉及學校內、外的學校成員（包括學校校長、教師、學生、工友等）之個人或群體透過言語、文字、圖畫、肢體動作、網際網路等形式，以持續且故意的行為，直接或間接地導致受害者處於敵意的環境，造成受害者身、心或財產上的損害、影響其學習等。不論施暴者與受害者是否來自同一所學校，凡該行為發生於教育環境且具有霸凌特徵者皆屬校園霸凌之範疇。

Terasahjo 與 Salmivalli（2003）之研究結果顯示，霸凌在初期時，往往被人們視為無害，甚至遭到合理化。此外，霸凌者傾向於將其不良行為的根源或責任推諉至受害者（Hara, 2002）。如霸凌者認為受害者性格內向、不善於社交而將其忽視或孤立（Veenstra et al., 2007）。亦有性格過於順從（Olweus, 1993）或外貌特徵異於他人者遭受到霸凌者的戲弄、奚落和霸凌（Magin et al., 2008）。而 Wong 等（2013）指出，霸凌行為較常見的原因為建立社會地位、獲取物質利益、尋求樂趣、情緒釋放等。雖然，任何學生皆可能為霸凌者的目標，但與眾不同者、內向且不善言辭者、缺乏人際社交者、情緒波動較高者、抑鬱或焦慮者等更容易成為霸凌者的目標（Hugh-Jones & Smith, 1999）。因此，學校應時刻保持警覺，密切留意任何可能出現的霸凌跡象（Burger, 2022）。

三、微歧視、校園霸凌之應對措施

（一）校園微歧視與霸凌的預防及處理策略

當微歧視尚在初始階段時，學校與教師應及時處理、介入，避免從微歧視逐漸發展為衝突，甚至最終演變為霸凌事件，教師應以身作則並鼓勵學生尊重他人，每個人都應受到平等對待，避免任何形式的歧視與偏見；重視多元文化教育，增進學生面對不同特質的群體多些理解與尊重，故校方處理微歧視的態度非常重要（蕭莊全，2022）。而校方對霸凌事件的處理態度亦是預防和抑制霸凌的關鍵（何熙國，2012）。Burger（2022）指出，校方應明確宣示對校園內任何形式的霸凌行為採取零容忍態度，並積極宣導霸凌行為可能導致的後果與相關規範。校方應營

造正向校園文化，推動正向的同儕互動，強化監督機制，培養尊重、關懷的核心價值觀。亦可建立校方管理者、教師、家長與學生的多元防治體系，促進共同參與霸凌防治措施的規劃與執行。

校園霸凌雖難以立即根除，但可透過旁觀者的力量降低其危害（陳利銘，2013）。若旁觀者未能適當介入，甚至以冷漠態度對待，可能無意中助長霸凌行為的擴散（何熙國，2012）。Latane 與 Darley（1968）提出「旁觀者決策歷程模式」，分析可能影響旁觀者採取行動的情境因素。其認為此五個步驟並非單獨發生，而是互相連貫，且任何一環結受到干擾，都可能影響旁觀者是否進行助人行動。第一步是旁觀者注意到事件的發生，並判斷事件是否需要其幫助；第二步是確認事件需要處理；第三步是旁觀者準備承擔責任，但「旁觀者效應」可能會稀釋責任感，進而降低介入意願；第四步是旁觀者考慮如何幫助，若缺乏知識或能力，則可能感到無所適從；第五步是實際行動，若過程中出現猶豫或障礙，則無法提供幫助。因此，校方應加強對旁觀者行為的教育，幫助學生認識自己在霸凌情境中的角色與責任，避免旁觀者的消極態度成為霸凌行為持續或擴大的因素。針對霸凌事件的處理，學校應召集家長、教師及相關行政人員，聽取各方陳述以還原事件經過，並根據學校既定的學務管理規範進行處理，確保處置的公平性與教育性（何熙國，2012）。

（二）校園霸凌事件處理程序

校園霸凌零容忍，若發現霸凌行為，可立即通報學校。學校將依規定啟動調查程序，並與相關人員協力解決，提供受害者支持，確保學生的安全。依據教育部（2024）所訂定的《校園霸凌防制準則》之處理程序如下：

1. 初步評估

教師發現學生疑似遭受霸凌時，應進行初步評估其是否為霸凌事件。

2. 啟動處理程序

校長召集成立防制霸凌因應小組進行評估確認。若事件成立，啟動霸凌防制輔導機制。對相關學生（加害者、受害者、旁觀者）進行輔導，視事件嚴重性提供專業心理諮商。

3. 行為導正

若情節嚴重，應轉介專業心理諮商人員進行輔導並長期追蹤觀察，導正偏差行為。

4. 依法通報

依據教育部（2024）之《校園霸凌防制準則》第十七條規定：學校校長及教職員工得知似為霸凌事件時，皆應立刻向學校所定之權責人通報，並由其向學校所屬主管機關通報，且通報不得超過二十四小時。若兒童或少年被霸凌至情節嚴重或已有傷害結果之程度，未依法通報者，將面臨法律與行政責任。通報程序與時效是處理霸凌事件的重要環節，學校與教師應熟悉相關規定，避免因延誤通報造不良後果。

（三）校園霸凌可申訴管道

面對校園霸凌，你並不孤單，請勇敢說出來！可向相關單位反映，保護自己；同時，也能幫助他人。

1. 向學校、教師、家長反映

學校皆設有投訴信箱或電子郵件，讓教師、家長或學生能夠隨時反映霸凌事件。學生亦可向教師、家長告知霸凌情況，學校會根據投訴內容進行調查和處理。

2. 向信任的同學或朋友反映

學生可向信任的同學或朋友反映問題，尋求他們的支持和協助，以便在有需要時向學校或相關單位反映事件。

3. 向縣市反霸凌投訴專線投訴或撥打 1999 便民專線

學生及家長可向所在地的縣市反霸凌專線投訴，亦可以撥打 1999 便民專線，反映校園內發生的霸凌事件。

4. 向教育部反霸凌專線 1953 投訴（24 小時）或專區留言

教育部設有 24 小時的反霸凌專線，可撥打 1953 將霸凌事件反映給相關單位。教育部設有防制校園霸凌的專區，學生及家長可以在專區留言與反映相關問題。

四、家長的輔導策略

當孩子捲入微歧視與霸凌事件（以下簡稱為事件），不論其角色是加害者、受害者或旁觀者，家長應了解事件全貌並根據孩子的角色進行引導，協助其面對

與學習適當的應對方式。

（一）我的孩子可能涉及事件時

家長可鼓勵孩子坦誠面對問題，開誠布公地討論事發經過，了解孩子的觀點及其行為的動機。以教育而非暴力的方式進行處理，孩子才不會將暴力視為解決問題的手段。請孩子站在受害者的立場，思考自己如果位於受害者的處境會有什麼感受？讓孩子從情感層面理解他人並培養同理心。家長與孩子討論未來的行為選擇，讓孩子反思未來遇到類似情況時，應該如何表達情緒、如何處理衝突而不傷害到他人，引導其建立尊重他人差異與包容的心態。

（二）我的孩子為事件的受害者時

家長應保持冷靜，以利於處理孩子的情緒與情況。避免直接聯繫霸凌者的家長；因為，並非所有霸凌者的家長都會以積極的態度回應。因此，家長可與孩子了解事件的經過，如參與者、發生的時間、地點、方式（言語、身體或社交霸凌等），做好記錄以便後續處理。談話過程中，孩子可能會感到尷尬或羞愧，這是常見的情緒反應，家長應鼓勵孩子表達自己對事件的想法和感受，以促進情感與壓力的釋放。並教育孩子「正視」霸凌者的行為；因為在大多數情況下，忽視霸凌行為往往會導致情況的惡化。同時，專家建議家長應聯繫校方，並讓學校作為事件的調解者，這是最理想的處理方式（Burger, 2022）。家長與校方、導師聯繫與說明孩子遭遇事件的始末，以便校方進行事件的釐清與處理。若孩子表現出抑鬱或焦慮的跡象，家長應及時尋求專業心理輔導的協助（Goldsmid & Howie, 2014）。

（三）我的孩子為事件的旁觀者時

即使孩子只是事件的旁觀者，家長也應與孩子討論其對事件的看法與情緒反應。旁觀者通常在最初選擇保持沉默或遠離；但是，在群體效應或自我保護機制下，旁觀者可能逐漸成為加害者；亦可能成為下一個受害者。Banyard（2015）指出，教育旁觀者目睹霸凌行為時，採取積極且正向的行動非常重要，亦是抑制霸凌事件發生的重要因素。家長可讓孩子了解其在事件中的角色和責任，引導孩子應該如何處理、如何保護自己、如何向他人尋求協助、如何協助受害者。根據Latane 與 Darley（1968）提出的「旁觀者決策歷程模式」，家長應適時教導孩子識別事件嚴重性，判斷是否需要介入援助，加強其對事件的敏感度和判斷能力，例如討論哪些情況需要他們提供幫助。此外，提醒孩子向教師或家長尋求協助是有效的方式，亦可保護自己的安全。同時，讓孩子理解在事件中，實際行動的重要性。旁觀者正面的作為不僅能幫助受害者，也有助於減少微歧視及霸凌事件的

發生。因此，無論是給予受害者安慰或尊重、及時向教師或家長尋求協助，都是勇氣與責任感的展現。

五、結語

微歧視與校園霸凌在初期階段及時介入是最為理想的處理時機。然而，教師在處理此類事件時，往往也會面臨些許困難。例如，微歧視通常缺乏明顯的攻擊性，教師與學校難以及時察覺。相對而言，霸凌行為雖然較為明顯且直接，但受害者與旁觀者往往因擔心遭到報復而選擇隱忍。而旁觀者的正向行動對揭發霸凌行為有著抑制作用，但學生因擔心自己會成為霸凌者的下一個目標而退縮。尚需加強旁觀者的觀念，協助受害者通知學校、老師，也是一種解決問題的方式。有時微歧視與霸凌行為界限不甚明確，亦會延誤各方干預時機，隨著時間推移，受害者、霸凌者與旁觀者的角色可能發生轉換，形成霸凌行為的惡性循環，造成角色認定的困難。此外，受害者可能對學校的介入產生疑慮，擔心自己會被責怪或貼上負面標籤，不願讓教師、輔導老師或家長介入。而霸凌者則否認自己的行為而拒絕與教師或輔導老師溝通。

因此，學校、家長與學生們應共同合作，學校與教師應積極宣導心理輔導、反微歧視與反霸凌教育，幫助家長與學生認識微歧視與霸凌的危害、了解應對策略，提升家長與學生對相關事件的敏感度，促使其及時發現與識別問題，與學校共同尋找解決問題的最佳方式，推動有效的通報機制，讓學生在遇到問題能及時尋求幫助。家長亦應在家庭中落實相關教育，並且與學校保持密切聯繫，關心孩子在學校的情況。重視事件並鼓勵受害者與旁觀者勇於揭露微歧視或霸凌行為，主動向學校、教師或家長尋求協助，才能讓霸凌者/加害者有所警惕。唯有學校、家長與學生們的共同合作，才能有效預防與妥善處理校園中的微歧視與霸凌問題，促進友善的校園環境。

參考文獻

- 何熙國（2012）。被遺忘的主角：霸凌事件的旁觀者（未出版之碩士論文）。國立臺北大學。
- 兒童福利聯盟（2022）。2022臺灣兒少微歧視現象與校園霸凌調查報告。
https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2494
- 兒童福利聯盟（2023）。2023臺灣兒少遭微歧視經驗與校園霸凌調查報告。
https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2658

- 陳利銘（2013）。霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。人文與社會科學簡訊，14(3)，56-63。
- 教育部（2024）。《校園霸凌防制準則》。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000683>
- 蕭莊全（2022）。微歧視：校園霸凌的前奏曲，該如何處理？
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/12994>
- Banyard, V. L. (2015). *Toward the next generation of bystander prevention of sexual and relationship violence: Action coils to engage communities*. Springer Science + Business Media. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23171-6>
- Burger, C. (2022). School bullying is not a conflict: The interplay between conflict management styles, bullying victimization, and psychological school adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11809.
- Goldsmid, S., & Howie, P. (2014). Bullying by definition: An examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 210-225.
- Hara, H. (2002). Justifications for bullying among Japanese schoolchildren. *Asian Journal of Social Psychology*, 5(3), 197-204.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *The British journal of educational psychology*, 69 (2), 141-158.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221.
- Magin, P., Adams, J., Heading, G., Pond, D., & Smith, W. (2008). Experiences of appearance-related teasing and bullying in skin diseases and their psychological sequelae: results of a qualitative study. *Scandinavian journal of caring sciences*, 22(3), 430-436.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing

- Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). She is not actually bullied: The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behaviour*, 29(2), 134-154.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory. *Child development*, 78(6), 1843-1854.
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y., & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278-292.



正念及自我慈心對身心健康與人際關係之影響初探

吳昇輯

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

在近年發表的一篇回顧論文指出，自我慈心與身體健康以及健康行為具有高相關（Phillips & Hine, 2021）。Phillips 和 Hine 在回顧 94 篇期刊論文共計 29,588 研究參與者的資料，及使用調節變項統計分析發現，自我慈心對於大多數健康領域，例如整體身體健康、免疫功能、綜合健康行為、睡眠和避免危險行為等具有顯著的影響。另外，慈心對於人際社會關係休戚相關，研究發現，甚至以短期的慈心訓練，也發現它對於利社會行為有效果（Leiberg, Klimecki, & Singer, 2011）。從文獻中，可了解自我慈心的練習可有效改善身心健康、促進人際和諧，因此，筆者希望進一步了解此主題的重要性。

二、正念與自我慈心

認識自我慈心之前，需要先了解正念練習。正念一詞、概念、思想體系以及禪修方式，源於佛教四念處的禪修。由於目前有各種正念介入的課程，採取世俗化（secular）的教學路線，刻意運用去宗教化的言語方式，使正念介入的課程中之「佛法」（Buddha-dharma）元素隱而不顯（Gethin, 2011）。去宗教化後，正念有主要七個態度，分別是：非評價、耐心、初心、信任、非用力追求、接納、放下（黃小萍、胡君梅，2013）。

從 1979 年開始，喬·卡巴金（Jon Kabat-Zinn）創建「以正念為基礎的壓力減緩」（Mindfulness-Based Stress Reduction），簡稱「正念減壓」（MBSR）課程，將正念禪修練習引入醫學界，已四十多年（溫宗堃，2013）。正念減壓八週課程分為兩階段，前四週透過正念練習提升自我覺察與壓力管理，後四週聚焦人際互動模式，改善溝通及壓力反應，強化身心與人際和諧（黃鳳英，2013）。在後四週的訓練中，目標是建立「人際正念互動模式」，其訓練內容之一，是透過正念禪修的慈心觀想。

慈心觀想依佛教的《清淨道論》提到，「慈」為慈愛，助長友善，去除惡念（釋開恩，2007）。觀想分兩階段，先對自己播送祝福語，如脫離痛苦、幸福安詳，穩定後再傳遞給特定他人，祈願遠離痛苦、幸福快樂，培養慈愛心境。從佛教的觀點來看，慈悲心不僅針對他人的痛苦，也包含自己的痛苦。我們將自己納入慈悲的範圍內，因為若不這樣做，將會形成一種錯誤的分離自我感（Salzberg, 1997）。自我慈悲簡單來說就是將慈悲心轉向內在，在面對痛苦經驗時，將自己視為關懷與關注的對象（Neff, 2003）。

正念練習，是辨識、了解內心自動化模式，使其改變成七個正念的態度（非評價、耐心、初心、信任、非用力追求、接納、放下）。以這七個態度，並加以提升對自己或他人的慈愛。透過慈心觀想的練習，可以改變內心對於自己或他人，減少負面的想法，產生正面的想法，這就是慈心觀想的功能。

三、正念及自我慈心練習對身心健康與人際關係

慈心除了被認定是影響健康的重要因素（Bluth & Neff, 2018），研究也指出慈心是利社會行為的關鍵因素，慈心會幫助在組織中的員工作出有利人際社會關係的決策與活動（Blustein, 2006）。而慈心被認為是可以被培訓的正向心理特質，慈心的培養會有利於個人的情緒、身心健康，並且影響到個人在情緒調節腦區和腦島（insula）的活動（Lutz, Greischar, Perlman, & Davidson, 2009）。有幸的事，甚至透過短期的訓練，也可以提升個人的慈心，並產生利社會行為效果（Leiberg et al., 2011）。

在台灣碩博士論文中，關於正念減壓與慈心的提升及改善人際關係相關，以下列數篇作討論。謝曉青（2018）研究《正念減壓團體課程中正念對生命關係的影響》，透過課後訪談及質性分析，探討學員與自我、他人及環境的關係。結果顯示，正念減壓法提升學員的自我覺察與接納能力，促進耐心、不評價的正面溝通與誠實表達，並增強接納與換位思考的能力。研究表明，正念減壓法不僅能改善個人身心健康，還對促進家庭與人際關係具有積極作用，展現其在增強生命關係上的多層次效益。

另外一篇為林恩存（2019）研究《慈心禪修課程對情緒與壓力調節效果》，以 62 位台北市成人為對象，採不等組前後測準實驗設計，實驗組參加八週、每週兩小時的課程，控制組無特殊介入。結果顯示，量表數據未呈現顯著改善，但質性資料顯示慈心禪修課程有助於認知、情緒及壓力的正向調節，強調課程在心理調適上的潛在效果。

此外，謝宜華、黃鳳英（2020）以十二週正念教育介入課程，以探究正念教育課程國小高年級學童的情緒調適效益。該研究則發現正念訓練除了可以增進學童的情緒調節能力，在該篇研究的質性資料中，同樣發現正念可以改善學童在人際關係的互動品質。

然而，從以上的文獻中可以得知，過去在正念對慈心、人際關係效益的研究上，都偏向以質性的資料為主。而在林恩存（2019）的研究結果，甚至在量表部分發現慈心課程對認知、情緒調適不具顯著的效益，因此需要更多的研究以檢測正念、慈心在個體身心健康與人際關係上的效益。

三篇文獻皆探討正念與慈心課程的效果，實踐了其在不同族群與慈心的應用與影響。壓力管理與現實的改進，並使用實驗或準實驗設計作為研究方法。有效提升參與者的情緒覺察與調節能力，並促進心理健康與人際互動的正向改變，提供後續相關研究提供了具體方向。

不同之處在於研究對象、課程內容及研究重點的差異。謝曉青（2018）及林恩存（2019）及研究則針對成人參與者，對正念與慈心的練習關係，包括與自己、他人自然及自然的聯繫。謝宜華、黃鳳英（2020）是以國小學生為研究對象，強調「兒童正念教育課程」對學業表現、情緒調節適及人際互動的影響，將課程課程化以探討於小學教育體系中的呼吸。

四、結語

文獻回顧顯示，正念與慈心練習有助於改善身心健康與人際關係，提升自我慈心、人際和諧及情緒調節，但部分研究結果未達顯著成效，需強化實證基礎。未來應結合量化與質性研究，擴大研究對象多樣性，如年齡、文化及環境背景，檢測介入的適用性，並促進正念與慈心在教育、醫療及心理輔導領域的應用與推廣。

參考文獻

- 林恩存（2019）。慈心禪修課程對情緒與壓力調節效果之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 黃小萍、胡君梅（編譯）（2013）。正念療癒力：八週找回平靜、自信與智慧的自己（J. Kabat-Zinn原著，1990年出版）。新北：野人文化。
- 黃鳳英（2013）。從正念療癒機制論述臺灣正念教育發展。應用心理研究，70，41-76。
- 溫宗堃（2013）。正念減壓的根源與作用機轉：一個佛教學的觀點。新世紀宗教研究，12(2)，27-48。
- 謝宜華、黃鳳英（2020）。正念教育課程對國小高年級學童情緒調適能力及人際關係之影響。教育心理學報，52(1)，25-49. doi:10.6251/bep.202009_52(1).0002
- 謝曉青（2018）。從正念減壓團體課程中探討正念對生命關係向度的影響（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭。

- 釋開恩（2007）。慈心觀。福嚴會訊，14，24-41。
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605-608.
<https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1508494>
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263-279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Leiber, S., Klimecki, O., & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PloS one*, 6(3), e17798. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017798>
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Lutz, A., Greischar, L. L., Perlman, D. M., & Davidson, R. J. (2009). BOLD signal in insula is differentially related to cardiac function during compassion meditation in experts vs. novices. *NeuroImage*, 47(3), 1038-1046.
[doi:https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.04.081](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.04.081)
- Phillips, W. J., & Hine, D. W. (2021). Self-compassion, physical health, and health behaviour: a meta-analysis. *Health Psychology Review*, 15(1), 113-139.
[doi:10.1080/17437199.2019.1705872](https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1705872)
- Salzberg, S. (1997). *Lovingkindness: The revolutionary art of happiness*. Boston, MA: Shambhala.



原住民族語師資生族語演說能力發展之鷹架支持

王前龍

國立臺東大學教育系教授兼師資培育中心主任

一、前言

依據民國 108 年實施的《國家語言發展法》與《原住民族教育法》，教育部制定《高級中等以下學校及幼兒園原住民族語師資培育與聘任辦法》，規定擔任族語教學之師資須有高級族語能力認證，而以族語在族語課程外實施領域教學與教保活動者須有中高級認證。在當前政策下，中等教育原住民族語文專長師資生共約已有 30 人，國小類科原住民公費師資生每年招收約 69 人，而幼教類科原住民專班每年約招收 30 人，以上皆為「原住民族語師資生」。《原住民族教育法》規定，原住民公費師資生畢業前須取得中高級族語能力認證，是整個政策的核心。教育部近日預告前述《辦法》將調整在國小擔任族語課程的資格為中高級認證，可推知這些族語公費師資生將有可能教族語。由於族語師資生在師培過程中修習族語課，尚不足以通過中高級、高級族語能力認證，且難以發展出口說能力，因而師培單位須輔導他們參與教育部舉辦的「全國語文競賽」與「大專本國語文競賽」之原住民族語演說，應用所學詞彙與句法來撰寫講稿，並請族語老師修稿，據以依正確語法練習開口說出五分鐘族語，以促進通過族語能力認證，並能運用族語擔任領域教學或教保活動。惟其難度甚高，相關師培單位必須提供鷹架支持，引導族語師資生有效自主學習。「鷹架支持」是指教師先示範操作並與學生一同練習，然後學生逐步擔負責任，在教師協助下繼續練習，最後獨力完成學習任務（林意雪，2022）。本文說明筆者在國立臺東大學師資培育中心，示範撰擬跨族語通用講稿、組合主題練講，以鷹架支持師資生逐步獨力完成族語演說競賽的過程。

二、國家語言再生計畫與族語師資生的族語學習

教育中的語言人權，是維持世界原住民、少數群體語言與社區的必要條件（Skutnabb-Kangas, Nicholas and Reyhner, 2016）。全世界 7000 多種語言中，約有 5000 多種是原住民語言，且絕大多數皆屬瀕危語言（McCarty, Nicholas and Wigglesworth, 2019）。依據 Krauss（1997）將語言活化程度所區分出的十個等級（引自 Grenoble and Whaley, 2006），臺灣大約在 -d 級，亦即在 50 歲以上。就筆者在臺東的實際體驗，會說族語者約在 55 歲以上，且少有機會聽到族語。事實上，臺灣各原住民語皆屬聯合國定義之「嚴重瀕危語言」，亦即只有祖父母輩會說、父母輩與學童只識隻字片語（UNESCO, 2010）。因而，青年世代的族語師資培育必須兼採「語言再生（language reclamation）途徑」，其意為「仰賴書面或影音文字紀錄來學習，再生已不再有人會說的語言」（Grenoble and Whaley, 2006）。澳洲北領域的課程綱要將之定義為「某原住民語已不再有人將之用於第一語言，但有完善的影音記錄供人學習」（Northern Territory Department of Education, 2017）。

當前臺灣整體的原住民族語文政策與教材資源，可謂構成了國家級的「語言再生計畫」之五大支柱，包括：「族語 e 樂園」的多樣教材、族語能力認證、各族語語法學術專書、族語師資培育與公費生、與族語演說競賽等。由於族語師資生多數缺乏以族語為第一語言的環境，因而必須在修讀族語課之外，自主研讀「族語 e 樂園」中繁多的高難度教材，並應讀懂所屬語別艱深的《語法概論》、《詞類語教學》等「學術專書」，期能通過包含 2 分鐘「看圖表達」、7 分鐘須回答 10 題的「語法結構試題」之高難度中高級「族語能力認證」。然而，通過中高級認證者多數仍無法就特定主題說出 2 分鐘以上的族語，難以在國小族語課程之外以族語實施領域教學，而其難度實際上比用國語教「1~6 階族語教材」更高。

為使族語師資生的口說能力在「國家語言再生計畫」中有跳躍式的進展，相關師培單位應輔導其參加全國性的「族語演說競賽」，包括九月中的「全國語文競賽」之縣賽與十二月全國賽、以及三月上旬的「全國大專院校本國語文競賽」。因難度甚高，寒、暑假後準備時間相當有限，師培者必須以高階的族語文專業來提供鷹架支持，透過親自示範、師生共學，再逐步由師資生獨力完成競賽任務。

三、族語師資生演說能力發展的鷹架支持

基於兩年的輔導經驗，具體可行的鷹架支持方法已然成形。在長期學習族語文與準備中高級能力認證的基礎上，筆者先示範、引導師資生依競賽講題練習口說 10 分鐘，提供整合全部講題的初步講稿，再逐步轉移學習責任，輔導其活用所學詞彙、句型與語法，擬出自己的講稿，並避免硬背講稿，使能有效活化族語。以下說明三大步驟：

（一）輔助建構十分鐘口說能力為演說之基礎能力

賽前的寒假或暑假期間，先引導師資生基於生活經驗選擇圖片 5 張，聆聽其練習看圖說話每張各約 2 分鐘，克服心理障礙來創造「說 10 分鐘族語」的經驗，使有餘裕來因應「演說 5 分鐘」，並可藉此避免直接硬背講稿。

賽前一個月，筆者將主辦單位公布 12 個演講主題依邏輯排序，依據師資生的族語能力與學習經驗，擬出族語與中文雙語講綱，輔導他們理解排序邏輯，並親自示範以排灣語練習口說 5 分鐘，並引導師資生勇敢做到全族語口說 10 分鐘。鷹架作用的「可能發展區」是指，學習者在教師或有能力同儕協助下所展現的潛能（黃志賢，2006），而這次經驗印證了筆者的鷹架，有效支持族語師資生口說能力達到了原本達不到的「可能發展區」。

（二）以跨三族語通用初稿輔助師資生修訂出自己的講稿

因開學後只有 20 天準備競賽，參賽師資生實難有效準備 12 個講題。筆者基於已自主學習充分了解排灣語法，先示範操作，擬出能將 12 個題目依邏輯整合的排灣語講稿共兩頁。由於筆者熟習相通之各族語法，再將排灣語講稿轉譯成布農、阿美語版本，同步輔導三語參賽師資生，並助其相互學習。

筆者以「族語學習經驗」的主題串聯 12 題的三語通用講稿分成四大區塊，親自與師資生一同基於理解整合邏輯，練講全篇 10 分鐘，模擬「想到什麼說什麼」的「說話」狀態，避免硬背講稿。參賽的布農族師資生在練習時說：「去年中高級認證後也很少在說族語，但這次練習做到了說十分鐘！」然後，再逐步轉移學習責任，由師資生依其經驗、想法與語氣修訂，並分別由其族語老師潤稿，建構出正式講稿。

（三）輔助師資生依修正後講稿模擬抽題來練習五分鐘演說

各參賽師資生完成正式講稿後，仍須適度背誦來練講由正確詞彙和語法組成的高階族語。而且，經筆者的示範與輔導，師資生理解通用稿的邏輯思維後較容易記誦，更能在有限時間內準備競賽，並以能表達內心想法為主來保持詞句的彈性。例如：參賽的排灣族師資生賽後指出：「去年比賽時覺得五分鐘很久，今年講稿還沒講完時間很快就到了！」

以本次「大專校院族語演說競賽」為例，通用講稿區分為四大區塊，包括：「部落祭儀、傳統美食」、「遷居都市、社會議題」、「手機與運動、族語學習」、「旅行、原住民的驕傲」等，筆者示範並引導參賽師資生從任一講題重整講稿段落來練講 5 分鐘，使一篇講稿能變化多端，模擬「想到什麼就說什麼」的口說能力。

以上為 113 學年度筆者輔導「大專校院本土語文競賽」的實際經驗，其中一位師資生榮獲布農語演說第一名，兩位榮獲布農、排灣語第二名。布農語第一名的大四公費師資生，在前半年也已贏得「全國語文競賽」的臺東縣賽第一名與全國賽優等！

四、結語

為因應族語師資培育之中高級、高級族語能力認證之高難度門檻，相關師培單位應輔導師資生參與每年三月的「大專校院本國語文競賽」之原住民族語文演說競賽，以及每年九月的「全國語文競賽」之地方政府縣賽與年底的全國賽。藉此可提高師資生在寫作與口說能力的自主學習之強度，惟須由相關師培單位提供鷹

架支持，擴大其近側發展區間，而達到「可能發展區」，亦即從一般競賽員硬背多篇講稿的狀態，提升至能依講綱口說 10 分鐘，並依據抽中主題靈活組合講稿段落。其具體步驟包括：輔導師資生先基於生活經驗練習看圖口說 10 分鐘；賽前一個月 12 個講題公告後，筆者親自示範串連所有講題，寫出符合族語程度與生活經驗之例句，輔助師資生練習口說 10 分鐘；然後再串連 12 個講題撰寫出排灣、布農、阿美語之 5 分鐘講稿，輔助師資生模擬抽題並靈活組合講詞，逐步做到獨力完整演說 5 分鐘。師培單位輔導族語師資生參與全國語文競賽之族語演說競賽，除了爭取榮譽與獎金之外，更在於從中尋找提升通過族語能力認證的途徑，以及勇敢說出 10 分鐘全族語的勇氣與方法，有助於師資生們未來能用符合教育原理的新方法，在幼兒園與中小學引導下一代不斷學習，勇敢說出族語，實現族語文的永續發展！

參考文獻

- 林意雪（2022）。大學社會實踐課程的自主學習：從教師到學生中心的鷹架支持。*新實踐集刊*，3，109-152。
- 黃志賢（2006）。結合可能發展區與鷹架之教學方案於原住民高職學生數學文字符號概念改變之研究。*科學教育月刊*，14(4)，467-491。
- Skutnabb-Kangas, T., Nicholas, A. B., and Reyhner, J. (2016). Linguistic human rights and language revitalization in the USA and Canada. In S. M. Coronel-molina and T. L. McCarty (eds.), *Indigenous language revitalization in the Americas* (pp.181-200). Routledge.
- McCarty, T. L., Nicholas, S. E. and Wigglesworth, G. (2019). A world of Indigenous Languages—Resurgence, reclamation, revitalization and resilience. In T. L. McCarty, S. E. Nicholas, and G. Wigglesworth (eds.), *A world of Indigenous Languages—Politics, pedagogies and prospects for language reclamation* (pp.1-28). Multilingual Matters.
- Grenoble, L. A. and Whaley, L. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge University Press.
- Harrison, K. D. (2007). *When languages die: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Oxford University Press.
- Northern Territory Department of Education. (2017). *Keeping Indigenous*

languages and cultures strong –A plan for teaching and learning of Indigenous languages and cultures in the Northern Territory. Retrieved from https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/007/422674/Keeping-Indigenous-Languages-and-Cultures-Strong -Document_web.pdf.

■ United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>



面對少子化原住民地區棒球運動推展之困境-- 以台東縣紅葉國小為例

劉昱承

國立體育大學體育研究所碩士班運動社會組

一、前言

棒球運動在台灣經過百餘年發展歷史，當年位於台東縣延平鄉原住民地區的紅葉國小，雖然地處偏鄉，也成立少年棒球隊。1968年8月25日以7比0擊敗日本少棒明星隊，促成台灣於次年組成金龍少棒隊，前往美國威廉波特的世界少棒大賽。在紅葉少棒隊、威廉波特世界冠軍等歷史事件下，國人視棒球為「國球」，從而開啟了台灣棒球史上的三級棒球時代。

國家體育政策是運動團隊推展的最高原則，而政策是組織為達成其目的而發展，並足以引導組織邁向目的的行動計畫或策略（楊宗文，1994）。教育部與體育署透過政策支持、經費補助、專業培育與活動組織，共同推動學生棒球運動的參與與發展，特別關注偏遠地區與原住民學生，促進棒球運動的普及與提升（教育部國民及學前體育署、體育署，2024）；地方政府透過比賽舉辦、場地與資源支持，為學生提供參賽與訓練平台，促進棒球運動與地方體育文化的發展。中央與地方合作制定政策，規範學校棒球隊的發展，完善場地、經費與人力資源，健全棒球運動的社會支持網絡。

林文蘭（2016）認為棒球在原住民部落中不僅是歷史傳承和社交連結的重要媒介，更是集體情感與族群認同的核心。原住民因身體能力的天賦、生物基因的優勢、對棒球的喜愛、學業成績低落、經濟誘因與增加社會流動機會等因素，將棒球視為生涯發展的主要推力；此外，教育部、原住民委員會、地方政府的政策支持、社區文化與社會化媒介形成的網絡，則提供了原住民持續參與棒球運動的外在拉力。

然而面對全國性的少子化現象，各校招收學生已不像以往容易組隊。本研究透過文獻，主要目的在探討面對少子化，原住民地區推展棒球運動的學校面臨的具體影響及應對少子化提出因應策略及建議。

二、少子化對原住民地區棒球運動推展之影響

少子化的問題影響深遠，除了個人、與家庭之外，更擴及社會、企業與國家發展等層面。胡博媛（2023）指出少子化造成招生不足，學校可能會裁併，學生需要適應新的環境，壓力增加。許多家長選擇把孩子送到市中心學校，以接受更

多元的教育，促使學校更積極推行創新特色課程，導致教師增能培訓速度跟不上，影響學生的學習。隨著學生人數減少，學校資源集中於少數受歡迎的運動項目，則限制學生的運動選擇與興趣發展。當運動代表隊組建困難且參賽機會減少時，學生的參與動機即下降，他們可能因缺乏競賽機會而逐漸對體育活動失去興趣，形成惡性循環，影響棒球人才儲備及球隊組建，進一步削弱學校體育的發展（邱志遠、吳國銑，2009、卓冠宏，2015）。少子化對棒球運動帶來了一系列挑戰，需要相關單位和組織采取有效措施應對，以確保棒球運動的健康發展。

研究者以台東縣紅葉國小為例訪談了校長、體育班導師及教練、教育行政機關人員等 6 位人員，訪談有關棒球隊學生數及來源的變化、各不同角色人員如何看待、對學校及行政人員造成的影響、學校的需求、教育行政機關能做的事、面對問題因應策略及建議。每位受訪者原則訪談 2 小時，雖受到研究時間、地域範圍、訪談人數之限制，但紅葉國小全校學生 98% 是原住民學生，因此以少棒經典「紅葉精神」所在台東縣紅葉國小為例，具象徵性意義。

綜合以上歸納出下列少子化對原住民地區棒球運動實務推展上的影響：

（一）學生（球員）來源困難

少子化最直接的影響就是學生源不足，不論校長、體育班導師或教練、地方政府教育主管機關都有同樣的想法，尤其地方教育主管機關人員更認為：

少子化導致球員來源不足，影響棒球隊組成，偏鄉如台東縣因人口外移與就業機會少，體育班招生困難，面臨裁撤風險；加上中央推動大足球計畫，進一步加劇棒球隊招生挑戰，造成發展壓力。

因此少子化的問題，需要透過不同機制增加學生源，使得棒球隊得以組訓，棒球運動得以延續，再現光榮時刻。

（二）住宿生增加學校教師、行政工作

對於部分招生不足學校或偏遠地區之學校，因體育班人數不足，所以跨越縣市、跨越行政區招生，使得教師、教練、行政工作人員必須對於這些外地、住宿學生不論課業或生活需付出更多關懷等。但除了增加工作外，校長認為：

學校透過招收外地學生，加強行政、導師與教練間的合作，不僅提升危機意識，亦促進團隊協作；同時藉完善教育內容與棒球課程，健全學生身心發展，並將棒球隊學生作為主要學生來源。

校長正向的思考對於學校的團結，有意想不到的結果。他更認為：

良好的生活照顧，可以培養學生獨立自主，兼顧團隊合作的良好品格。

因此學校可以檢視既有優勢師資領域與周邊可用資源，並就學校不足之處，建構獨特教育之內涵，以發展成為學校風格與亮點，吸引學生就讀。

（三）因應策略造成學校經費壓力

學校棒球運動無法脫離人為因素的影響，校長、教練、行政人員、班級導師、家長、社區成員都是直接影響本案成敗的關鍵人物。校長的經營意願更是棒球隊存廢與興衰的關鍵，從萌芽至收穫，需要大量精神及物資投入。紅葉國小校長表示：

因學生來源不足，需招收大量住宿生，增加行政與教師負擔，需適當人力資源與補助支持。此外，球隊運作仰賴免費三餐及訓練經費，需透過補助與募款維持。學校特殊性質與偏鄉條件，更需政府在人事與經費上提供支持。

因此，社會網絡和政策支持是原住民地區棒球運動推展最重要的拉力和機會，需要教育部、原住民委員會、地方政府以及相關體育政策的支持，以及尋求政府和企業的資助，確保棒球運動的資金充足。

（四）影響學生課業表現

目前基層棒球教練，因少子化產生的減班裁校現象，會影響員額減少的問題。基層教練可能為了怕被裁員，在現今成績取向的制度狀況下，會增加球員的訓練量及時間，使得基層選手就學期間只剩下棒球訓練，缺乏其他知識的學習，造成學業落後（何卓飛、邱志暉，2009）。紅葉國小體育班導師亦認為：

團隊人數不足影響運動成績，進而影響專任運動教練績效，教練為了提升績效，利用假日及課餘時間訓練，減少學生學習時間，影響學生課業表現。

林文蘭（2007）研究中指出：原住民學生因不喜歡讀書而選擇打棒球，並將其作為升學途徑，雖以培訓為主，但仍需兼顧課業，以培養基本學識與素養文化。

（五）影響球隊團體士氣

由於棒球隊人數少，導致每位隊員都可以上場比賽，這看似是一個優勢，因為每個學生都有機會參與和展示自己。然而，教練卻這樣認為：

隊員缺乏競爭壓力可能導致自我提升動機減弱，技術進步緩慢；對實力較弱的學生則可能產生無動力感，他們可能覺得無論怎麼努力，自己的表現都可以參加，進一步影響參與熱情與努力，並對整體團隊士氣造成負面影響。

當隊伍中的一些成員缺乏動力和積極性時，這種態度很容易傳染給其他隊員，隊員缺乏動力會影響團隊氛圍，進而導致訓練與比賽表現下降，削弱競爭力，影響成績、自信心及集體榮譽感，形成惡性循環。

（六）學生多重身份角色，無法專一

學生參與多元活動雖能促進全面發展與團隊精神，但也分散專注力，縮減棒球訓練時間，影響專業能力的提升，教練覺得：

學生多重身分角色，要學棒球也要參加合唱團、語文競賽…。影響各個球員訓練時間，亦縮減團隊練習的機會。

學生被要求參加多項活動可能增加負擔與壓力，削弱興趣與積極性，影響課業表現與棒球隊的訓練成果，難以兼顧平衡。

三、因應策略

陳信中、李柏諭、戴遐齡、劉玉峯（2015）指出推動台灣棒球運動的永續發展以「RSCIC」機制，其包含五大核心要素：資源（Resource），透過經費補助健全棒球隊伍，解決球員不足等問題；支持（Support），加強政府與職棒界支持，保障球員權益；協力（Corporation），吸引企業贊助支持；整合（Integration），優化資源運用；控制（Control），成立績效管控小組，確保計畫有效落實。

依上述基礎，針對少子化對原住民地區棒球運動的影響，紅葉國小校長等除爭取政府及企業民間資源補助外，針對課程、組訓提出以下因應策略建議：

（一）積極對外招生設計多元學習課程及更全面課輔來進行招生，例如：每日夜間課輔教學、一對一遠距英文教學、結合外界資源（博幼）進行長程（4-6 年

級）的學習計畫。

（二）推動實驗型態之棒球人才之培育，多元的校園學習內涵，爭取到國外移地訓練或比賽機會，並利用移地訓練及比賽，增進學生參觀與體驗與累積經驗，豐富學習以增進思考力。

（三）為了提升棒球隊的競爭力和隊員們的自我提升動機，學校應考慮引入更多的競爭機制，激勵隊員們不斷進步。同時，也應該關注那些實力較弱的學生，透過個性化指導和激勵措施，幫助他們找到前進的方向，提升整體團隊的士氣和戰鬥力。

（四）為維護紅葉棒球招牌，近年紅葉國小成立棒球運動科學訓練中心，減少土法煉鋼的方式，以科學及儀器訓練，使選手能夠在訓練上更有效率，減少選手流失的風險，以發展科學化訓練，延續國人對紅葉文化歷史情感之傳承。

透過上述策略，在少子化背景下能有效推動棒球運動發展，一方面提升參與人數與整體競爭力，另一方面培育優秀選手，為棒球注入新血，實現長足發展與普及。

四、結語

在少子化的背景下，原住民地區的棒球運動面臨諸多挑戰：學生來源不足直接影響球隊組訓與人才儲備，進一步對教育結構與棒球運動推廣造成壓力；跨區招生增加學校管理負擔，並帶來經費壓力；過多的棒球訓練影響學生課業表現，多重活動參與分散訓練時間；人數不足導致競爭壓力下降，進而削弱球隊士氣與競爭力。而透過擴大招生、推動實驗型人才培育、引入競爭機制、科學化訓練及推廣社區參與等策略，原住民地區棒球運動能在少子化挑戰下增加參與人數、提升競爭力，並培育優秀選手。不僅促進棒球運動的延續與普及，也助力社區文化的發展與傳承，實現長足進步與「TEAM TAIWAN」榮光再現。

參考文獻

- 何卓飛、邱志暉（2014）。我國棒球發展之現況與問題。**學校體育**，144，4-9。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20160217001-201410-201602180021-201602180021-4-9>

- 卓冠宏（2015）。少子化現象對學校體育影響之探討。收錄於海峽兩岸體育研究學會（主編），**兩岸體育學術研討會論文集**（頁49-59）。海峽兩岸體育研究學

會。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130909004-201512-201603160007-201603160007-49-59>

■ 邱志遠、吳國銑（2009）。少子化現象下國內少棒隊組訓策略之探討。大專體育，100，36-43。 <https://doi.org/10.6162/SRR.2009.100.06>

■ 林文蘭（2007）。金牌背後：原住民投身棒球運動的社會基礎與效應。台灣原住民族資訊資源網。
https://www.tipp.org.tw/research_article.asp?F_ID=61782&FT_No=8

■ 林文蘭（2016）。運動參與的族群不平等：觀點和範例。中華體育季刊，30(4)，239-249。 <https://doi.org/10.3966/102473002016123004001>

■ 胡博媛（2023）。一步步逼近的少子化衝擊。師友雙月刊，641，56-58。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20190807001-N202311020014-00011>

■ 教育部國民及學前教育署（2024）。推動教育優先區計畫。
<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Station/AffairDetail?filter=63F293A9-0155-41A3-97B7-46E43E4685FE&id=7bd2da50-bd97-41b0-9fdb-7e9ab04ba735>

■ 教育部體育署（2024）。 <https://www.sa.gov.tw>.

■ 陳信中、李柏諭、戴遐齡、劉玉峯（2015）。臺灣棒球運動發展之阻礙因素。大專體育學刊，17(1)，50-65。 <https://doi.org/10.5297/ser.1701.005>

■ 楊宗文（1994）。體育政策執行之因素與實證分析（未出版之碩士論文），國立體育學院。

■ 盧延根（2022）。立法院：我國少子化問題與對策之研析。
<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=217372>



從國民體育法修正增訂第二十條之一探討 擴增保障中學體育班政策之必要性

宋一信

國立暨南國際大學公共行政與政策學系博士班

一、前言

國民體育法於第 14 次修法（行政院公報資訊網，2024）中，主要目的是將性別平等原則納入法律，確保體育運動與競賽過程中尊重性別平等。本次修法也著重於完善相關法規，要求為參賽運動員增加保險保障。意即是，學生運動員參加全國性競賽時，賽事主管單位應為參賽選手投保相應之保險，以維護選手參賽時權益並增加保障（中央社，2024）。為運動選手投保運動賽事保險議題，曾發生過不小爭議，國家代表隊出參加國際賽事，竟因經費因素，體育署並未編列經費支應，造成當時部分選手不願繼續效力國家隊（中央社，2024）。此次朝野立委民代聯合修法，為保障選手在國內參加比賽可獲得保障，聯合出擊，為選手爭取權益，同時亦令教育主管單位依法有據，可編列經費並落實此一政策，想必運動選手爭相額手稱慶。

在各黨立委提案要求下，立法院於 2024 年 7 月 15 日通過修改國民體育法新增第 20 條之 1（行政院公報資訊網，2024），規定學校必須為學生及運動教練投保團體傷害保險，擴大保障範圍，超越原有的公共意外責任保險。目前，全中運、全大運及中學聯賽已提供團體傷害保險，未來大專體總也將推行類似措施。保險給付項目包括身故、醫療及失能保險金，旨在降低運動風險對家庭經濟的影響。立法院會也通過 2 項附帶決議（教育部，2024），包括要求政府協助學生選手及運動教練納入團體傷害保險，現階段僅以教育部主辦的競技層次、傷害發生機率與嚴重程度較高的全大運、全中運和學生聯賽為對象。立法院請教育部在辦理各項保險時，確實要求保險內容應包括學生參加賽會或集訓時，報到後熱身、訓練等過程受到傷害時，及受傷後提供生活補助的相關保障。並要求政府，應即啟動保險政策有關保障各級學校之運動選手，保險採購程序、保費費率精算、研議補助金額及實施方式，並於 1 年內完成（教育部，2024）。

二、國內體育運動賽風險保障之評述

體育活動中存在許多風險，這些風險是運動傷害保險產生和發展的基礎（江澤群、林國瑞，2000）。風險管理的首要任務是，在危險情況發生之前，事先制定完善的計畫，進行評估與預測，分析潛在的風險情況，從而加以控制，將可能造成的傷害和損失降至最低。（游淑霞、洪櫻花，2005），鄭志富（1994）也指出，風險管理通常包括注意安全、預防意外以及辦理保險。而辦理保險是風險管理的

一部分，屬於風險轉移的範疇（許明彰，2010）。

以運動員而言，運動傷害風險很難避免的（閏燕、張耀鐸、呂銀益，2010）。根據葉麗琴（2000）提出之數據顯示，據統計在美國每年會有 1,700 次運動傷害被報導，輕微的運動傷害對運動選手來說可能沒有太大的影響，能持續著訓練，如果是嚴重運動傷害，且會造成永久性的傷痕（葉明璋，2012）。這樣的運動傷害，不僅會減少其運動員上場機會，也有可能使其提早退休（王宗吉，2000）。

在全國學中運動會、大學運動會，及每兩年的全國運動會和全民運動會，眾多獲獎的選手中，均具有國際成績之選手參加，然而，在這些競爭激烈的賽事中，運動員受傷的機率相對較高，激烈程度不亞於國際競賽，例如，羽球選手戴姿穎和空手道選手文姿云，在國際賽中曾遭遇嚴重運動傷害，甚至以擔架送回台灣，接受近 18 個月的治療（民視新聞網，2021）。因此，國內競賽因場地和對手技術水平不一，選手受傷的風險可能更高。

雖台灣的民生經濟狀況上，雖在疫情之後，稍有復甦，消費和就業機會增加（中央研究院，2023），大多數偏鄉學校體育班學生，常是經濟弱勢或隔代教養的家庭學童、青少年進體育班，若果在訓練期間，發生因意外無法繼續運動或殘疾運動傷害時，對體育班學生選手家庭，將如何承擔未來的生活家計？而運動保險是基於互助合作之精神與公平合理之原則，以共同積聚基金彌補其中少數人所遭遇之損失，使其免除或減輕損失負擔（簡宣博，1992）。

就以 113 年為例全國中學運動會選手所受之保障，主辦運動會籌備會位參賽選手投保保險，期間自 113 年 3 月 1 日 0 時起，至 113 年 4 月 25 日 24 時止，全中運大會為參賽選手投保所具有保險（詳參表 1）：

表 1 113 年全中運大會保險資訊表

（一）公共意外責任險：		
項次	項目	保額
1	每一個人體傷責任	600 萬元
2	每一意外事故體傷責任	6000 萬元
3	每一意外事故財物損失責	600 萬元

	任	
4	本保險契約之最高賠償金額	3 億 6000 萬元
5	自負額	0
(二) 團體傷害保險 (一般項目):		
15 足歲以上	每一人意外死亡或失能	3 月活動 (資格賽、划船及韻律體操會內賽) 200 萬 4 月活動 (其他會內賽及開閉幕典禮等活動) 250 萬
	每一人意外傷害醫療	10 萬
未滿 15 足歲	每一人意外死亡或失能	3 月活動 (資格賽、划船及韻律體操會內賽) 200 萬 4 月活動 (其他會內賽及開閉幕典禮等活動) 250 萬
	每一人意外傷害醫療	10 萬

資料來源: <https://113sport.tp.edu.tw/Module/Pages/Index.php?ID=435>

三、現行中學體育班訓練與保障評析

以教育部 2022 年統計報告 (教育部, 2022), 目前台灣體育班人數, 據統計國中中共有 1,137 體育班, 每班平均有 17.42 人。各縣市國中開設主管教育行政機關核定之體育班共 370 校, 體育班人數共 19,811 人, 高中職部分, 共有 503 體育班, 每班平均有 20.80 人。各縣市高中職開設主管教育行政機關核定之體育班共 152 校, 占整體學校數約 29.80%, 體育班人數共 10,464 人 (詳參表 2), 國中與高中職共計約有 30,275 人, 近年少子化因素, 體育班仍受衝擊, 人數並未

急遽上升，反倒有招不滿學生之現象。

表 2 2023 年 國內學校體育班班級數與學生平均數表

教育階段	學校數	班級數	體育班人數	每班學生平均數
國中	370	1,137	19,811	17.42
高中職	152	503	10,464	20.80
總計	522	1,640	30,275	19.11

資料來源：教育部體育署. <https://www.sa.gov.tw/ebook/List>

體育班選手與教練為爭取佳績、獲取保送資格，教練為達成獲獎目標與職業保障，往往加重選手的訓練量與強度，甚至延長訓練時間，導致運動傷害成為必然後果，僅是時間問題。因此，學者與各界呼籲，應優先重視中學體育班學生運動員的身心權益照顧。

逾 3 萬名學生運動員，目前僅能依賴學生平安保險（國泰人壽，2024），以應對教育部規定每週訓練不得超過 36 小時（教育部，2023）。全年相當於 1872 小時，平均每天訓練 5.12 小時。學生運動員相較於一般學生，面臨更高強度的訓練環境，是否應提供更多保障？除了保護他們的身心，也應增加保險，確保運動傷害時能獲得醫療診治，減輕家庭負擔。

李軾揚（2003）研究指出，運動員在缺乏適切保障下，因意外或訓練傷害風險，成為場上重要壓力來源。閔燕、張耀鐸與呂銀益（2010）建議透過運動傷害保險，分擔運動員的傷害風險。保險作為風險管理的重要環節，將風險轉移至保險公司承擔（許明彰，2010）可降低運動訓練發生之風險成本。

根據調查，國民體育法此次修法附帶決議將於 1 年後實施，全面延伸至現行學生運動員保險，並納入本文所提出的政策建議。然而，目前體育班學生從小學到大學階段，僅有學生平安保險的保障機制（詳參表 3）。

表 3 113 學年度各級學校學生平安保險團體保險內容對照表

項目	小學	中學	大學
保險種類	團體意外險	團體意外險	團體意外險
保障範圍	意外身故、傷殘	意外身故、傷殘	意外身故、傷殘
意外身故給付	新台幣 100 萬	新台幣 200 萬	新台幣 300 萬
意外傷殘給付	最高新台幣 100 萬	最高新台幣 200 萬	最高新台幣 300 萬
醫療費用	住院醫療費用	住院醫療費用	住院醫療費用
住院醫療給付	每日新台幣 1000 元	每日新台幣 1500 元	每日新台幣 2000 元

付			
每日住院津貼	每日新台幣 500 元	每日新台幣 800 元	每日新台幣 1200 元
保險期間	學年度內	學年度內	學年度內
附加保障	重大疾病保障	重大疾病保障	重大疾病保障
重大疾病給付	新台幣 50 萬	新台幣 100 萬	新台幣 150 萬
保險費用	每人每年約 500 元	每人每年約 800 元	每人每年約 1200 元

資料來源: <https://www.cathaylife.com.tw/cathaylife/student/products>

以體育班學生運動員而言，在每年 1875 小時，平均每天 5.12 小時密集訓練環境下，勿論是學生平安保險的不足，連每年舉辦大會的主辦單位都為學生運動員投保，雖參賽選手在競賽期間獲得保險的保障，其餘在學體育班的 3 年以至於 6 年期間，高密度與強大的訓練下，應該增加體育班學生運動員投保運動平安險。

四、結論

在台灣，運動員相關的保險制度雖然已經開始發展，但仍處於起步階段。當前承保業者較少，且需要達到一定人數才能成單，這可能使運動員對投保的意願有所降低（曾惠青，2022）。儘管 2017 年《國民體育法》已有重要修正，並於 2024 年 7 月 15 日通過了增修條款，要求特定體育團體為國家代表隊選手及隊職員提供公共意外險、健康保險或傷害險，這些保險主要針對選手在培訓和出賽期間的身體傷亡和財損進行賠償。然而，這些保障並未涵蓋體育班學生選手和教練的長期需求，許多運動員在十到二十年的訓練生涯結束後，才會發現自己缺乏國民年金、勞保和健保等保障。

學者建議，可運用運動彩券盈餘，作為增加體育班學生保費經費來源。根據教育部體育署（2023）資料，2021 年至 2023 年運動彩券的年度盈餘分別為 2021 年約 40 億新台幣、2022 年約 45 億新台幣、2023 年約 50 億新台幣。這些盈餘主要分配於支持體育相關發展計畫及運動員培訓的運動發展基金、資助社會福利與教育等公益項目的公益事業，以及作為一般預算的一部分，用於國家建設及其他公共支出的政府收入。相關分配詳見附表 4：

表 4 運動彩券收入盈餘分配表

年度	總額 (億新台幣)	運動發展基金 (億新台幣)	公益事業 (億新台幣)	政府收入 (億新台幣)
2023	50	25	15	10
2022	45	22	12	11
2021	40	20	10	10

資料來源: <https://www.sa.gov.tw/PageContent?n=1064>

政府應全面檢討運動選手的照顧機制，完善相關法規與措施，並加強資源分配的透明度與效益。首先，應明確運動彩券盈餘分配的比例與用途，將其優先用於選手照顧，例如訓練補助、醫療保障及職業規劃，並建立專責委員會監督其執行，確保透明與公開。應修法鼓勵企業聘用運動選手，提供稅收減免等誘因，並借鑒國外成功經驗，如日本企業運動隊和美國職業選手支持計畫，進一步提升選手在職場上的競爭力與保障。

同時，應參考國際先進經驗，修法將運動選手納入社會保險與運動保險制度，針對不同類型選手設計專屬保障，並規定保險費用的來源與分擔方式，例如由政府、企業及運動協會共同負擔。此制度應特別針對職業選手提供傷病醫療與退休金保障，並為體育班學生設計學業與支持職業規劃，確保全方位的保障。通過這些措施，不僅能減輕運動選手的壓力，也能促進運動產業之長遠發展，為國家培育更多具競爭力的體育人才。

參考文獻

■ 中央研究院（2023）。中央研究院-2023 年臺灣經濟情勢總展望之修正-消費長續韌！出口略現曙光？。 https://www.sinica.edu.tw/news_content/55/1769

■ 中華民國 113 年全國中等學校運動會-113 全中運（2024）。 <https://113sport.tp.edu.tw/Module/Pages/Index.php>

■ 行政院公報資訊網（2024）。行政院公報資訊網-教育部令：修正「國民體育法施行細則」第 7 項條文。行政院公報資訊網。 <https://gazette.nat.gov.tw/egFront/detail.do>

■ 王宗吉（2000）。運動與生活品質-運動對社會人際方面的好處。訓育研究，39(4)，41-45。

■ 江澤群、林國瑞（2000）。體育運動風險管理之探討。北體學報，7，207-

216。

- 民視新聞網（2021）。影／曾扭傷腕骨坐輪椅！文姿云挺過低潮奪銅破紀錄。 <https://tw.sports.yahoo.com/news/影-曾扭傷腕骨坐輪椅-文姿云挺過低潮奪銅破紀錄-020113773.html>
- 李軾揚（2002）。我國優秀職業棒球選手訓練歷程之研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學，台北市。
- 林政德（2001）。運動產業風險管理之研究（未出版之碩士論文）。國立體育學院，台中市。
- 許明彰（2010）。體育運動的法律責任、風險管理和保險管理之探討。屏東教大體育，13，239-245。
- 游淑霞、洪櫻花（2005）。如何落實學校體育風險管理。大專體育，79，134-140。
- 教育部體育署（2024）。教育部體育署-立法院三讀通過「國民體育法」修正案 彰顯運動參與的性別平等及運動選手保險保障。教育部體育署。
<https://www.sa.gov.tw/News/NewsDetail>
- 教育部體育署（2024）。教育部體育署-運動彩券盈餘公告表。教育部體育署。
<https://www.sa.gov.tw/PageContent>
- 教育部體育署（2022）。教育部體育署-電子書櫃。教育部體育署。
<https://www.sa.gov.tw/ebook/List>
- 陳容琛（2024）。台灣男籃亞洲盃資格賽敲定保險球員更有保障-運動-中央社，CNA。
<https://www.cna.com.tw/news/aspt/202411130284.aspx>
- 曾慧青（2022）。選手不打職業就失業？完善運動員照顧政策 保險和企業聘用誘因都待加強。國家政策研究基金會。
<https://www.npf.org.tw/3/24779>
- 國泰人壽（2024）。國泰人壽。
<https://www.cathaylife.com.tw/cathaylife/student/products>
- 閔 燕、張耀鐸、呂銀益（2010）。大陸體育保險現狀與前景分析。運動健

康休閒學報，1，1-11

■ 葉麗琴（2000）。心理處置技巧在面對運動傷害之探討。大專體育，49，181-188。

■ 葉明璋（2012）。台灣大專運動員運動保險現況分析以彰化師範大學體育系專項運動選手為例（未出版之碩士論文）。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=U0078-1511201214172538>。

■ 學生團體保險內容-學生團體保險國-泰人壽（2024）。國泰人壽。
<https://www.cathaylife.com.tw/cathaylife/student/products>

■ LINE TODAY（2024）。體育《國民體育法》三讀通過運動選手保險、醫療照顧有保障。<https://today.line.me/tw/v2/article/KwjnQLm>



從教育經濟學觀點淺談技術型高中的現況與未來展望

李昌杰

國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班研究生

一、前言

技術及職業教育人才培育制度，培養國人正確職業觀念，落實技職教育務實致用特色，我國中等技職教育在過去數十年來，隨著國家政策、產業結構轉變以及勞動市場人力需求，培育出許多各行各業的專業技術人才，是我國教育體系中重要的一環。政府相當重視技職教育，2015 年 1 月 14 日總統發布《技術及職業教育法》，並於 2019 年 12 月 31 日修訂，主要目的為「建立培育各行業人才」（教育部，2019）。技職教育的核心理念是務實致用，教育部為發展技職教育，補助各校發展務實致用特色課程，透過引進業師或產學合作等方式，加強與產業界的鏈結，讓學生能將學校所學理論與實務結合，提升在就業市場的專業競爭力，期盼學生能將學校所學所知，運用在工作職場以創造實際價值。但是科技與技術快速進步，目前技術型高中學生進入勞動市場仍存在學用落差的問題。

在當前社會氛圍普遍認為應具有大學學歷的迷思下，大多數技術型高中的學生畢業後選擇繼續升學，在學習上較著重升學考試科目，而非專業技能的深入學習。政府雖投入大量教育支出，但技職教育學術化的結果，導致技術型高中學生畢業後直接投入勞動市場的比例不高，無法符合勞動市場技術人力資源需求，未能展現務實致用的具體成效。目前技術型高中面臨哪些問題與考驗，又該如何展望未來？本文將從教育經濟學的觀點加以探討並提供具體建議。

二、教育經濟學理論

教育經濟學（Economics of Education）是一門科際整合（Interdisciplinary）且仍在發展中的學科，旨在應用「經濟學」的理論、原則與方法，研究、分析教育活動中有關的經濟問題（吳炳銅，2009）。教育經濟學將經濟學的理論、原則和統計方法運用在探討教育問題，其內容主要包含資源分配的效率、人力供需的配合、教育計畫的擬定、教育對經濟發展、社會福利與公平原則所產生的短期與長期影響（蓋浙生，2000）。教育經濟學的各項理論與方法，能以不同觀點研究分析當前的教育問題。

三、當前技術型高中面對的問題與考驗

我國技職教育至今已推行近七十年，技術型高中（舊稱高職）所培育的基層技術專業人才，在我國經濟發展過程中扮演重要角色與貢獻。但是隨著社會環境變遷，科技不斷進步以及少子女化的多重影響下，技術型高中的現況與未來發展

正面臨考驗，筆者提出以下三點：

（一）專業群科分類必須與時俱進以符合勞動市場需求

科技日新月異，新型態的產業與技術不斷出現，國家對技術人才的培育也要與時俱進，以符合創新科技與產業發展所帶來的人力資源需求。目前技術型高中分為六大類，包含工業類、商業類、農業類、家事類、海事水產類、藝術與設計類共六類，在六大類中合計設有 15 群、100 個科別（教育部，2024）。根據陳美姿、宋修德（2024）的研究指出技術型高中務實致用的本質，強調培養學生面對未來工作世界的核心能力，讓學生能適應社會與職場環境的快速變遷，面對未來創新產業人才培育的需求，技術型高中專業群科分類，須進一步加以檢視，透過動態調整和精進，發展具有彈性及吸引力的技職教育，精進課程推動，以穩固我國中等技職教育體系，促進產業專業技術人才的培育，已成為當務之急。

（二）技職教育學術化，技術型高中與普通高中的教育市場區隔逐漸模糊

目前技術型高中採用「群」、「科」合一的課程模式，將升學屬性之「群」與就業屬性之「科」整合，兼顧學生升學與就業需求，但是由於課程規劃內容，「群」共同課程占相當比例，加上多數學生有升學需求，導致學校規劃校訂課程時，一般科目與升學考試專業科目會有一定比例，使得真正想就業的學生，無法有較多的時間學習就讀科別所對應的產業與職業應具備之專業技能，學生的專業技能因為學習時數減少而弱化（鄭慶民，2024）。由於目前技術型高中的學生畢業後，主要以升學為主、就業為輔，學生重視升學科目讓技職教育變得學術化，當技術型高中無法展現出專業技能優勢，與普通高中的教育市場區隔也因此逐漸模糊。

（三）「美式」技職教育制度與業界人力技術需求銜接產生學用落差的問題

現今的技職教育主要有「美式」與「德式」兩種，我國採取偏向「美式」技職教育制度。技術型高中目前教育模式是以學校為主體，透過學校經費預算與技職再造等相關計畫採購設備、聘請在業界有實務經驗與技能的業師到學校上課、加強產學合作（產學攜手合作計畫、建教合作）等方式，藉此增強學生的實務能力。然而現今技術型高中卻面臨學校以大量預算購置設備後，因為新技術的發展，可能必須在幾年內就更新或升級設備的問題，國家教育經費支出也勢必會增加，以教育經濟學的成本效益分析來看缺乏效率。但是當學校設備更新跟不上業界，就會產生學生所學專業技術與業界需求不同的學用落差問題。

四、以教育經濟學角度談技術型高中現況與未來展望之具體建議

從消費或投資的立場分析，教育在目前或是未來，都可以提供經濟上的效用（吳炳銅，2010）。從教育經濟學的角度來看，針對上述目前技術型高中發展的現況與未來展望，筆者提出以下三點具體建議：

（一）依經濟發展現狀與勞動市場人力需求調整學校培育的專業人才數量

我國產業結構與技術持續創新，例如在 AI、半導體和自動化等不斷進步，使得勞動市場對專業技術人力的技能需求快速變化，資訊科技和新興行業技術人才在勞動力市場需求激增，傳統製造業的勞動力需求下降，產生供需不平衡的情形，因此教育系統也必須快速反應，與產業鏈對接。張錫輝（2022）的研究指出技職教育最大特質是以配合人力發展計畫為原則，政策上快速變化是必然現象，也是政府應當積極處理的事情。

少子女化問題所造成目前技術型高中教育市場供過於求的問題，筆者認為政府除了積極輔導招生情況不理想的學校轉型，也應降低中等技職教育市場總招生人數，更要隨國家經濟發展與未來科技發展，適時調整專業群科分類與師資培育，在招生人數與課程內容規劃上，都應與行業需求保持同步。

教育經濟學中的人力資本理論及人力供需配合理論認為，教育應該為勞動市場培養具備特定專業技能的勞動力，強調市場導向的教育模式。吳炳銅（2010）曾指出教育可以增加個人認知能力與發展各種不同生產力。當國家所培育出來的人才與當前人力需求市場的數量相符合，達到供需相等的市場均衡，技術型高中未來才能穩定發展。

（二）技術型高中採取小班化政策，建立與普通高中在教育市場的特色差異

現今我國普通高中學生人數已經大於技術型高中，且存在著多數技術型高中學生著重升學的問題，這個問題反映出目前技術型高中的人力資源供應結構未能符合勞動市場的技能需求。當技術型高中學生偏重升學，畢業後未能加入勞動市場，形成資源配置效率降低和教育資源浪費。根據黃政傑（2015）的研究技術型高中（舊稱高職）學生好好學習技術實務，畢業後到業界工作，精熟及創新所學能力，賺錢生活，為社會服務，若要繼續深造，可透過終身學習管道進入適合的大學校系就讀，能夠兼顧生活與學習。

技術型高中與普通高中的差異，在於技術型高中偏重專業實務技能的培養，而技能的學習必須讓學生在瞭解基礎專業知識後，經由實際反覆操作練習中掌握並熟練技術。筆者認為必須明確區隔技術型高中與普通高中的教育市場差異，建議技術型高中採取小班化政策。小班化政策可能讓教室空間、師資、設備資源和人事費等教育支出增加，需投入較多的資源，但小班化的優點是學生在專業技能實習過程中，教師有更多時間個別指導技能和解決操作上產生的問題，增加學生學習參與度。當教師個別指導關注度提高，有助提升教學與學習成效，讓學生具備更好的專業技能水準，提升學生未來在職場的表現與就業機會，也為國家培養勞動素質更好的技術人力，同時解決少子女化所帶來的學生來源減少問題。

從教育經濟學資源分配的效率與教育投資回報率的觀點來看，對家庭經濟相對弱勢的學生來說，小班化政策的資源分配可以促進教育公平，學習專業技能後也能帶來所得重分配效果。小班化政策更能強化技術型高中學生的專業技術學習，提升在就業市場的競爭力以及個人未來職涯發展的優勢。對國家來說，勞動力市場的品質與生產力提升，能促進國家經濟成長，其所帶來的經濟效益將高於所投入的教育成本。

（三）採納「德式」技職教育制度優點，減少學用落差問題

「美式」與「德式」技職教育制度各有優缺點，我國目前偏向「美式」技職教育制度，優點是學生有延後分流的選擇權，缺點是專業技能可能落後於業界的學用落差問題。德式技職教育主要承襲中世紀行會制度的師徒制教育模式，採用雙軌制（Dual System），讓學生每週在學校上大約二天的基礎理論課程，其餘時間則是到企業工作，實習課程內容由企業規劃並支付學生基本薪資。德式技職教育除了雙軌制，還加上法規、德國工商總會、聯邦教育訓練所、資格證書等相關政策與制度配合，德國獨有的技職教育制度，讓青年的失業率相較於歐洲其它國家低許多。黃偉翔（2017）認為「德國模式」實現了「業界崗位成為教室延伸」的理想。

筆者認為我國可以吸取「德式」技職教育制度優點，將目前多數技術型高中學生參加的勞動部技術士證照考試，由產官學研各界代表共同規劃訂定，將考試內容整合，並與產業界的員工職前訓練、國家職業訓練機構配合，讓取得證照的學生能迅速適應工作，擁有即刻就業力並產生經濟價值，學校也透過與產業界的合作，減輕必須不斷更新實習設備的壓力。另外，積極取得工商團體與非營利組織協助，建構出一套完整的中等技職教育網絡，讓國家資源配置發揮最大經濟效果，這必須仰賴政府機關跨部會整合與共同規劃。

從教育經濟學教育政策擬訂的角度來探討，要減少學用落差問題必須從政策與制度面著手，透過企業、政府、學校與研究機構共同合作，讓產官學研的技術與資源整合，則未來技術型高中所培育的專業人才，將在專業技術能力和人力供需上，都能與產業界無縫接軌，解決當前學用落差與人力資源問題。

五、結語

以教育經濟學的觀點探討技術型高中學用落差、學生偏重升學、專業群科規劃等現況，反映出目前中等技職教育市場專業技術人力供給與需求不平衡、教育資源分配與投資回報率、教育政策與制度調整等問題。要解決這些問題，需要政府的政策引導，學校、產業界、職業訓練與研究機構的協助，共同規劃完整的中等技職教育人才養成藍圖與制度，讓技術型高中未來能更充分發揮務實致用的教育特色，繼續為國家培育優秀技術專業人才，為我國創造勞動生產力實質貢獻，讓國家教育與經濟發展共創雙贏。

參考文獻

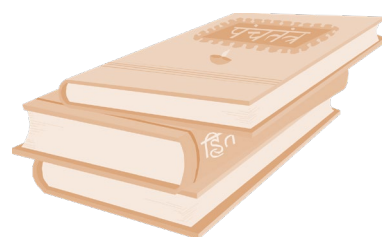
- 吳炳銅（2009）。**教育經濟學基礎篇**。新北市：冠學。
- 吳炳銅（2010）。**教育經濟學進階篇**。新北市：冠學。
- 教育部（2019）。**技術及職業教育法**。民國 108 年 12 月 31 日華總一義字第 10800141691 號令。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001405>
- 教育部（2024）。**112(2023-2024)學年度－高級中等學校科別資料**。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=8A351A43EC0708BF
- 陳美姿、宋修德（2024）。技職教育群科設置的未來趨勢。**臺灣教育評論月刊**，13(7)，05-10。
- 黃政傑（2015）。技職教育學術化的問題與對策。**臺灣教育評論月刊**，4(11)，1-6。
- 黃偉翔（2017）。都是「美國模式」的錯？台灣技職教育學用落差如何反轉。<https://opinion.udn.com/opinion/story/9899/2398916>
- 張錫輝（2022）。當前中等技職教育學制面臨的困境與對策。**臺灣教育評論**

月刊，11(5)，27-32。

■ 鄭慶民（2024）。技術型高中群科課程發展沿革及未來發展。臺灣教育評論月刊，13(7)，01-04。

■ 蓋浙生（2000）。教育部國家教育研究院教育百科—教育大辭書。

<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B6%93%E6%BF%9F%E5%AD%B8#>



國際教育融入國小社會領域課程之理念與實踐

洪麗卿

國立臺灣師範大學師資培育學院 助理教授

一、前言

在全球化快速發展的時代。教育應培養學生的全球素養，使其能夠理解並應對全球化帶來的挑戰（OECD, 2019）。尤其在當今數位時代，國小學生為 Alpha 世代的「數位原民」，其生活範圍已透過全球數位網絡與世界各地連結。隨著國際化與全球化趨勢的深化，社會變遷的速度加快，學生所需具備的知識與能力也日趨複雜與多元，學生能否從國際視野來觀看在地議題與在地發展，將直接影響其未來的生活適應能力、全球競爭力與問題解決能力（OECD, 2016）。《十二年國民基本教育課程綱要—國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域》（以下簡稱社會領綱）指出，社會領域的核心理念在於涵育新世代的公民素養，使學生在面對各種挑戰時，能做出促進共好的抉擇，並具備社會實踐力（教育部，2018）。因此，國小社會領域課程作為學生理解社會、文化與全球運作的關鍵學科，正適合作為國際教育的融入點，透過國際教育融入社會領域，學生不僅能拓展全球視野，還能深化對多元文化的理解，進而提升全球公民素，以培養出積極且負責任的全球公民。

然而，受限於同心圓由近而遠之組織框架，將學生的學習經驗範疇以狹隘的物理空間來界定（洪麗卿等，2021；Tomal & Yilar, 2019），在課程設計與實施上，教師常面臨如何有效整合國際教育議題的挑戰。因此，本文分析國小社會領域課綱與國際教育關聯之處，且探究如何將國際教育議題有效融入教學，並提出課程轉型的建議，以培養學生的全球公民素養。

二、國際教育的核心概念

過去，國際教育常被狹義地理解為「國際交流」，如交換學生計畫或國際視訊課程，或認為只有菁英學生或都會區學生才能參與，甚至將其與英語學習劃上等號。然而，這些看法反映出大眾對國際教育的誤解，事實上國際教育的核心遠不止於此，它強調的是提升學生對全球議題的理解，以及對不同文化、價值觀與全球永續發展的關注，因此國際教育的推動宜具有普及性，課程融入適用於各個學習階段，且應與本土文化兼容並蓄。尤其，隨著全球化的發展，貧富差距日益擴大，加劇了 M 型社會的現象，進而擴大不同階層學生在文化資本與學習機會上的落差。為了回應這一問題，歐洲國際教育學會（European Association for International Education, 2019）在外部的國際化觀念之（如跨國教育流動、姊妹校交流、國際志工服務等）外，特別提出「在地國際化」（Internationalization at Home, IaH）的概念，主張國際教育不應僅限於能夠出國留學或者少數高社經背景的學

生，而是應該要有意識地將國際教育融入國內學生的正式與非正式課程中，讓所有學生都能享有國際教育的學習機會。

由此可知，藉由將國際教育融入正式課程，才能有效因應全球化趨勢，培養學生的國際素養與全球視野，並促進全球公民意識、彰顯本土文化於國際脈絡中的特質、強化國際理解與合作，以及提升學生參與全球議題的能力。而我國推行國際教育之主要目標有四，分別為彰顯國家價值、尊重多元文化與國際理解、強化國際移動力，以及善盡全球公民責任（教育部，2020）。其中，「彰顯國家價值」為國際教育推展之必要元素，即是說明課程推展應重視本土文化在全球脈絡下的國際視角、國際競爭實力所在，以及國際表現評價，從而養成對自己文化的自尊與自信。而國小社會領域重視學生愛鄉愛土的關懷，若能透過課程設計與活動，從國際視野中覺察在地文化、歷史與自然環境的特質，更能培養學生對家鄉的認同感與責任感，實踐公民意識與社會關懷。

三、國際教育在國小社會課綱之融入分析和實例說明

國際教育的融入已成為許多國家教育體系中的重要課題，特別是在國小社會領域的課程設計上，更是強調宜突破傳統的同心圓架構，使學習內容更有效地對應學生的生活經驗與全球發展趨勢（文部科學省，2018；Tomal & Yilar, 2019）。隨著當代學生的生活體驗與全球脈動日益緊密相連，洪麗卿、劉美慧與陳麗華（2021）即針對國內社會領域教科書普遍以「班級—學校—家鄉—縣市—國家—世界」的線性同心圓架構提出批判，並建議教材設計應更具彈性，適度融合並交織「自我（me）—在地化（local）—全球化（global）」三種世界觀，適時依據不同年齡階段學生的發展需求與經驗調整其比例。透過學科統整、議題探究與實作活動，使社會領域的學習不僅能夠回歸學生自身，並進一步連結在地社會與全球視野，最終促進具挑戰性且富有意義的深度學習。而仔細分析《社會領綱》，亦可發現國際教育議題在社會領綱已有部分的融入處理。

（一）核心素養關於國際教育議題的對應分析

教育部在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中，將「C3 多元文化與國際理解」列為核心素養之一，強調培養學生具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷（教育部，2018）。而在國小階段社會領域具體內涵為「了解自我文化，尊重與欣賞多元文化，關心本土及全球議題」。因此，在社會領域有關多元族群和多元文化的議題，即可思考如何培養學生具國際視野的多元文化觀，無論從新移民議題或原住民議題，皆能納入國際的事例，例如，在認識新住民文化時，除了介紹越南、印尼、泰國等新住民母

國的飲食、服飾、節慶之外，亦可延伸至全球移民現象，如敘利亞難民的流離失所、烏克蘭戰爭引發的國際移民潮等議題，讓學生理解全球化下的人口流動與文化交流。此外，可透過比較不同國家的移民政策，引導學生思考台灣如何打造更友善、包容的社會。或者從聯合國永續發展目標的概念來探討臺灣文化的調適與傳承，例如，在永續發展的框架下，地方節慶與習俗如何平衡環保與信仰活動的需求。或者從重大國際事件切入，如 COVID-19 疫情對全球生活型態的影響，引導學生思考人與人之間的連結、資訊傳播的全球速度、以及疫情下各國文化因應方式的差異。這些議題不僅與學生的生活息息相關，也能幫助他們從在地出發，放眼世界，培養具備批判性與同理心的全球公民意識。

（二）學習內容關於國際教育議題的對應分析

社會領域國小教育階段的學習內容以「互動與關聯」、「差異與多元」、「變遷與因果」及「選擇與責任」等四個主題軸為統整架構，統整歷史、地理、公民與社會三學科的相關學習主題。其中許多學習內容可從國際觀點來進行深化學習。舉例來說，在「A 互動與關聯」主題軸，在「f 全球關連」項目，可從全球化的現象、全球化的影響、在地全球化或全球在地化等概念切入進行分析。例如「Af-II-1 不同文化的接觸和交流，可能產生衝突、合作和創新，並影響在地的生活與文化」、「Af-III-1 為了確保基本人權、維護生態環境的永續發展，全球須共同關心許多議題」、「Af-III-2 國際間因利益競爭而造成衝突，對立與結盟」或「Af-III-3 個人、政府與民間組織可透過各種方式積極參與國際組織與事務，善盡世界公民責任」等學習內容，均能從全球網絡的觀點，發現人類社會在全球化的時代，生命的相互關聯已不僅限於地理上的鄰近，而是透過科技、經濟、文化與生態系統之交織，形成一個錯綜複雜的全球網絡。這種聯繫讓我們發現，每個個體、群體甚至物種的生存與發展，都受到彼此影響，無論是人類社會內部或是與自然界的生態平衡。

有關全球關聯，Pike 和 Selby（1999）提出四個思維模式——空間、議題、時間和內在層面，強調社會現象元素間彼此的關連，並依據上述四個層面進一步發展課程內容的核心概念、知識、情意和技能的要素，不僅強調學習者脈絡性智能發展建立，同時兼備整全性自我與社會轉變的觀點。藉由空間（全球—本土、互賴、系統等）的相互依存，時間層面（過去、現在、未來的時間軸）的互動與，議題（正義與人權、環境永續、和平、衝突等）的彼此互連，以及內在層面（個人的觀點、群體價值觀、世界觀等）的探索和反思，以設計出具有全球視野的課程。

又例，在「B 差異與多元」主題軸下，關於「b 環境差異」、「c 社會與文化的差異」等項目，教師可先依據核心概念進行議題或主題的探討，進而作跨

時空範疇的國際案例的比較，進而學習「Bb-III-1 自然與人文環境的交互影響，造成生活空間型態的差異與多元」，或者當課程談及不同文化與族群時，可透過比較不同族群在社會中的角色與挑戰，以及探討全球範疇內的移民與難民議題，用以學習「Bc-III-2 權力不平等與資源分配不均，會造成個人或群體間的差別待遇」等學習內容。

從上述舉例可知，社會領域四個主題軸的內容皆可從國際視角進行探討，包括全球生活共同體的相互依存觀、多重空間遞進的系統觀、在地全球化與全球在地化的變動觀、跨國對照的相互參照觀。透過這些視角，將議題的討論置於全球脈絡下，學生便能更深入理解全球與在地議題的交互影響，並建立更廣闊的世界觀。

（三）國際教育議題融入國小社會領域課程的形式

國際教育議題融入社會領域課程的形式有三：分別為議題融入式課程、議題主題式課程及議題校本課程。

1. 為議題融入式課程：此類課程以既有的社會領域課程架構為主，透過將國際教育的觀點或內容，融入原本的學科內容，達成全球與在地連結。例如，在學習臺灣的環保政策時，學生可進一步探討全球氣候變遷議題，如巴黎氣候協定、碳排放政策、氣候難民問題等，幫助學生理解環保行動的全球影響，並思考個人在環保行動中的角色。
2. 議題主題式課程：此類課程選擇一項與國際教育相關的社會議題，在既有課程架構之外，額外設計獨立的教學內容與教材。例如，以臺灣的新住民議題為起點，探討全球移民潮、文化適應與衝突，以及國際勞工人權問題。
3. 議題校本課程：此類課程可在社會領域內獨立設計完整單元，或透過跨領域整合方式，形成具有國際視野的學習內容，並搭配彈性學習課程進行實施。此類課程強調教師社群的協作，透過教師共同發展具國際教育內涵的教材與學習活動。

在推動國際教育議題的融入時，初期可從「議題融入式課程」與「議題主題式課程」開始，讓學生熟悉國際議題與在地連結的關係。隨著學習深化，再逐步將社會課程結合校本課程，擴展導出「議題校本課程」。

四、結語

國際教育的核心在於培養學生的全球視野與社會責任，而將其融入國小社會領域，應從本土議題出發，逐步連結至國際議題。學生透過熟悉的生活情境作為起點，逐步擴展至國內外的相關議題，並以「自我—在地化—全球化」的系統性觀點下，建構完整的學習脈絡。這不僅能幫助學生建立宏觀的全球視野，更能培養批判思考、跨文化理解與社會互動能力。基於教育的終極目標在於培養學生的社會參與能力，因此，國際教育融入社會課程不應只是課堂內的知識傳授，而應進一步強調實踐與行動，透過課程設計、多樣化的議題融入策略，以及社會參與行動的推動，學生能在日常學習中內化全球公民素養，進而發展對世界的關懷與行動力，最終成為兼具國際視野與社會責任的未來公民。

參考文獻

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：社會領域〔社會領綱〕。作者。
- 教育部（2020）。國際教育 2.0 白皮書。作者。
- 文部科學省（2017）。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）。文部科學省。
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華（2021）。國小三年級社會領域教科書「探究任務」內涵之分析：以探究為本的觀點。教科書研究，14(3)，43-77。
- European Association for International Education (2019). *Internationalization at Home in Practice*. <https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>
- Organization for Economic Co-operation and Development, OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competencyfor-an-inclusive-world.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *OECD learning compass 2030: A framework for future education*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pike, G. & Selby, D. (1999). *In the global classroom*. Pippin.

- Tomal, N. & Yilar, M. (2019). An evaluation of social studies textbooks in Turkey: A content analysis for curriculum and content design. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(2), 447-457.
<https://doi.org/10.33403/rigeo.579946>



跨世代國小教師互動的教育專業能力之初探

張祐甄

東海大學教育研究所碩士生

一、前言

當前國小教師資年齡自 93 學年至 112 學年度呈現兩極化的現象，資深教師比例逐漸提高，而年輕的初任教師持續加入，形成跨世代教師之結構，如何有效地將資深教師的經驗傳承給初任教師，並使之產生良性互動與合作，是當前教育亟需解決的問題。

（一）小學師資呈現高齡化現象

內政部（2023）統計數據，截至 2023 年 11 月底，臺灣 65 歲以上人口已達 427 萬人，比去年同期增加了 27 萬人。國家發展委員會（2020）預估中指出，預計到 2025 年，臺灣社會將進入「超高齡社會」時代，老年人口比例將超過 20%，即每 5 個人中就有 1 個是老人。

高齡人口比例攀升，教師平均年齡在各級學校均逐年提高，35 歲以下教師占比大幅降低，45 歲以上則遽增。自 93 學年至 112 學年度，國小專任教師年齡在 35 歲以下的教師已減少 29389 人；而 45 歲以上的教師則大幅增加了 37750 人，截至 112 學年度國小專任教師年齡在 45 歲以上之教師占比高達 55.7%（教育部，2024）。這種多世代共存的現象為教師間帶來了不同於以往的互動和合作，也帶來新的挑戰和機會。

（二）教育部推行初任教師導入輔導政策之現況

教育是國家之根本，也是社會進步與發展的原動力，透過教育能成就不同個體，亦能培育國家需要的領域專業人員，而教師便是教育成功與否的重要關鍵，因此，師資培育是國家的重要工作之一，更是教育發展之核心（饒見維，1996）。

教育部（2012）頒布《中華民國師資培育白皮書》，其中提及推動初任教師輔導與評鑑之系統：學校聘用新教師後，須進行初任教師輔導工作，須派任具 5 年以上正式教學年資教師，且班級經營與教學表現優良、具服務熱忱者擔任輔導教師，讓初任教師其教師之協助下，減少錯誤嘗試並於短時間內熟悉教學任務，旨在提供新進教師一個支持性環境，使其能在職業生涯初期獲得相關指導。

（三）跨世代國小教師教育專業提升之必要性

隨著社會快速變遷，教育環境亦不斷演變，國小校園中，既有將退休的資深教師，也有中生代的骨幹教師及新進的年輕教師，這種跨世代教師結構使教育專業知能傳遞成為當前教育發展的重要議題。

教育專業知能與教學困擾相關聯，初入教學現場的初任教師，尚在磨合理論與實務階段，因此初任教師較易面臨教學困擾，含課程設計與教學、班級經營、學生管理及親師溝通等。而教學困擾的存在，不僅會影響專業成長，亦可能阻礙教學成效。當未能有效處理應對時，易導致教學策略應用不當，或未能調整教學方法適應學生需求，進而影響整體教學品質。因此，提升初任教師的專業知能，對於減少教學困擾具有關鍵性的意義。

本文將探討跨世代國小教師互動及專業知能傳遞的重要性及迫切性，這種代間互動不僅能提供理論支持、對專業知能之傳遞具實質上的幫助，亦能為政策制定和實踐提供有力依據，促進教育品質的提升。

二、國小教師專業知能之內涵

教育乃是一種專業工作，教師則是持續發展的個體，須透過持續的學習與探究歷程以提升其專業水準及專業表現（饒見維，2003）。

學者饒見維（2003）指出教師專業應包含學科知識、態度與價值觀、教師品德、教育精神、教學能力及教學技巧、溝通表達能力、教學評量及輔導學生的能力。吳鳳嬌（2017）的研究則認為其應涵蓋知識、教學與輔導能力及專業態度與倫理等三大項目。而我國教育部（2016）頒布《中華民國教師專業標準指引》其中提及教師應具備專業知能包含教育基礎理論、領域／學科專門知識、領域／學科教學知能等，同時亦須掌握及了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。

據此，國小教師專業知能是指教師在教學過程中所需具備的知識、技能和態度，以有效促進學生的全面發展。這些專業知能內涵豐富且多樣，涵蓋許多不同的方面，包括教育理論與實踐、班級經營、學生輔導等。

三、跨世代國小教師的困境

（一）初任國小教師的困境

初任教師在教育現場也頗受關注，徐銘璟與鄭景澤（2011）研究發現，初任教師確實有著共同的教學困擾，如理論知識與教學實踐的落差、人際互動的衝突、學生行為問題等，同時亦需面對不同的期望要求。另有羅寶鳳與陳麒（2020）針對初任教師工作困擾、教學效能與專業表現，研究發現：初任教師在教學中面臨的主要挑戰為學生程度差異大，及如何有效促進學生學習；在不同教育階段和任教區域，初任教師在工作困擾、教學效能和專業表現上存在差異；根據初任教師的工作困擾及教學效能可預測其專業表現。此外，范熾文、金冠廷（2024）進行後疫情國小初任教師面臨工作困擾與學校支持措施的研究，其研究發現：初任教師在課程教學、班級經營、行政職務以及親師溝通與輔導四個方面面臨諸多困擾；學校通過多元化和個別化的支持措施，能有效幫助初任教師解決這些困擾，及學校行政提供的支持措施已顯示初步成效。

綜上所述，初任教師的專業發展需要多方面支持，包括自我成長、資深教師輔導，以及學校與政策的協助。透過心理與實質支援，並針對困擾採取適當措施，不僅能提升教學效能與專業表現，還能幫助其穩定發展，成為優秀教師，對教育品質與環境改善有重要影響。

（二）資深國小教師的困境

資深國小教師，通常指在教學經驗豐富、專業能力突出並具備深厚教育理論知識的教師。王瑞萍（2019）以苗栗縣國小教師為研究對象，探討教師在學校情境中所知覺的工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的研究結果，研究顯示在專業知能層面，教學年資為 6-10 年的國小教師工作壓力顯著大於 11-20 年的教師；不同教學年資的國小教師在工作壓力存在差異情形。而教師在學生行為、行政支持、專業知能、工作負荷等方面知覺的壓力越大，對於工作的倦怠感受度也會越高。

由此可知，資深國小教師在現代教育中面臨多重壓力，包括教學與行政負擔、專業知能更新不足、家長期望及缺乏校內支持，這些問題影響身心健康和工作效能。透過加強學校支持系統、促進跨世代教師互動及改善工作環境，能有效提升教師專業效能與教學品質。

四、跨世代國小教師互動之現況

隨著世代更替及教育環境的改變，國小教育現場漸形成不同世代教師共存的現象，目前在教育現場中，教育部也積極推動相關政策促進跨世代國小教師間的互動。

（一）薪傳教師輔導計畫

教育部（2012）頒布《中華民國師資培育白皮書》，推動初任教師導入輔導暨知能研習計畫，旨在提升初任教師的教育專業素養與教學能力，透過典範教師之傳承、實務工作坊，共同探討教育現場班級經營、學生輔導、教學備課等議題，促進初任教師實務因應與正向效能，同時搭配跨校共學輔導團隊，隨時陪伴及引導初任教師積極克服挑戰，確保初任教師能順利適應教育現場，逐步成長為優秀的教育工作者。

我國薪傳教師主要負責輔導初任教師及新進教師，但部分教師也逐漸承擔起協助教學困難教師之責任。這樣代間互動的方式雖能適時解決初任教師之困擾，卻也呈現了部分教師代間溝通不良之現象。

（二）教師專業學習社群

我國教育部自 98 學年度起，透過「精進教學計畫」及「辦理教師專業發展評鑑計畫」，推動「教師專業學習社群」的實務運作（張德銳、王淑珍，2010）。教師專業學習社群是指一群志同道合的教育工作者所組成的團隊，成員們擁有共同的信念、願景或目標，且致力於透過合作探究和問題解決等方式幫助學生獲得更良好的學習成效（教育部，2009）。其核心在於：如何提升學生的學習成效。過程中不僅能讓學習者獲得更佳的學習經驗，亦能促使世代教師間的交流更為密集。

教師專業社群的組成具有彈性且多樣化，目前我國教師專業社群運作流程多為教師自行選擇社群，從中配對互信之共觀備議課夥伴，安排每月一次之社群研討時間，社群一個主題安排適宜的研討會、組內成員不定期交流教學意見，並於每學期末進行社群檢討會議及書面資料，以利後續社群發展之運作（吳鳳嬌，2017；教育部，2009）。

五、跨世代國小教師互動之啟示與建議

跨世代教師的互動，有助於教育專業知能的傳承，亦能促進教學創新、提升教育品質。本文針對跨世代國小教師互動提出具體建議，以期能為教育現場提供參考，促進跨世代教師的合作與交流。

（一）啟示

1. 跨世代國小教師互動對教育專業知能傳遞之益處

臺灣將邁入超高齡社會，世代間互動的重要性不言而喻，對於國小教師而言，

跨世代的互動更是不可缺少的。

跨世代國小教師的互動在教育專業知能傳遞中扮演重要角色，透過經驗傳承、專業成長、支持性環境的建立，這樣的跨世代互動有利於教師個人教育專業發展，亦對整體教育進步產生積極影響（吳鳳嬌，2017）。因此，政府應積極鼓勵並促進跨世代教師間的互動，以最大化其教育效益。

2. 培養跨世代國小教師互動之迫切性

教師皆來自不同的家庭、背景，擁有獨特的思想及教育理念，為促進教育環境的變革及提升，跨世代教師的互動與合作已成為提升教育品質和面對挑戰的關鍵，這種互動有助於知識和技能的傳遞，更能促進不同世代間的理解與尊重（陳黛芬，2022；陳黛芬、陳鶴元，2023），提升整體教學效能。

（二）建議

跨世代教師之間的互動與合作對於提升教學質量和促進學校發展具有重要意義。不同世代的教師擁有不同的經驗和技能，以下是增進跨世代國小教師互動之具體建議：

1. 尊重差異，促進跨世代合作

尊重世代差異是建立和諧社會的基礎。不同世代有不同的價值觀，透過相互尊重與理解，能促進更佳的溝通與合作。在教育場域，跨世代教師的合作更是提升教學品質的關鍵，年輕教師熟悉最新教學技術和方法，資深教師則擁有豐富的教學經驗和智慧，這種資源的互補和共享，有助於提升整體教學效能和教育品質（Brücknerová & Novotný, 2017；Suwalska, 2020）。透過建立開放、包容的溝通氛圍，能促進知識和經驗共享。尊重世代差異，不僅能減少誤解與衝突，更能激發創新，共同面對教育挑戰。

2. 聆聽意見，建立跨世代溝通

代間溝通是建立理解、尊重與共識的橋樑。不同世代擁有獨特的經驗與觀點，透過有效的溝通才能互相學習、成長。

在教育現場，資深教師的經驗與智慧能指導初任教師，而年輕教師的創新思維則為教育帶來新活力（Suwalska, 2020）。當新舊觀念碰撞時，往往能激發創新的火花。代間溝通能促進理解、傳承知識，更能激發創新，對個人和社會發展都

有積極影響。

3. 積極合作，建立跨世代交流

學校會成立教師專業學習社群或同學年教師小組，旨在鼓勵跨世代教師交流教學經驗和專業知識（江蕙伶、張繼寧，2011）。若可以不定期地舉行課程研習、工作坊或教學活動，即能促進教師間的相互了解和合作，提供一個跨世代國小教師交流之平台，即能產生代間溝通，進而促進多樣跨世代的互動。

4. 落實初任教師輔導之系統

落實初任教師輔導系統是支持其成長與改善教育環境的重要措施。目前校內由薪傳教師協助初任教師適應教學，包含輔導教師訪談、解決困擾及教學指導；校外則由資深教師帶領同儕支持小組，透過經驗分享與資源交流，營造互助合作的氛圍（吳鳳嬌，2017）。

六、結語

跨世代國小教師的互動與合作對教育專業知能的傳承和提升至關重要。面對超高齡社會的挑戰，促進不同世代教師交流，不僅有助於經驗與知識的傳遞，還能激發創新教學，提高教學效能。為實現此目標，政府、學校與教師應共同努力，建立多元化培訓與交流平台，提供支持和指導，推動合作計劃，並營造尊重與理解的校園文化。這種和諧環境能減少代際摩擦，促進教師潛能發揮與專業成長，全面提升教育品質。

參考文獻

- 內政部（2023）。人口統計資料庫。
- 王瑞萍（2019）。苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠關係之研究（未出版之碩士論文）。東海大學。
- 江蕙伶、張繼寧（2011）。專業學習社群（PLC）。臺灣師資培育電子報，24。
<https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=430>
- 行政院。國家發展委員會。人口推估系統。<https://pop-proj.ndc.gov.tw/>
- 吳鳳嬌（2017）。國民小學新進教師導入社群建構專業素養之探究。教育行

政與評鑑學刊，22，101-124。

■ 范熾文、金冠廷（2024）。給初任教師一扇窗口－國小初任教師工作困擾與學校支持措施。**學校行政**，150，92-113。

■ 徐銘璟、鄭景澤（2011）。探討初任教師所面臨的現實震撼。**臺灣師資培育電子報**，25，1-7。

■ 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，41(1)，61-90。

■ 教育部（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部。

■ 教育部（2012）。中華民國師資培育政策白皮書－發揚師道、百年樹人（初版）。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（2024）。國小專任教師人數統計。
<https://stats.moe.gov.tw/statedu/openChart.aspx?chartno=11>

■ 陳黛芬（2022）。探討代間學習策略融入大學通識課程之跨文化能力。**台灣教育研究期刊**，3(5)，33-61。

■ 陳黛芬、陳鶴元（2023）。探討高齡學習者參與大學代間方案之代間交流態度。**台灣教育研究期刊**，4(5)，53-69。

■ 羅寶鳳、陳麒（2020）。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。**教育科學研究期刊**，65(2)，37-71。

■ 饒見維（2003）。**教育專業發展：理論與實務**。臺北市：五南。

■ Novotný, P., & Brucknerova, K. (2014). Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia paedagogica*, 19, 45-79.
<https://doi.org/10.5817/SP2014-4-3>

■ Suwalska, A. (2020). Inter-generational teaching on the map of varied forms of teachers cooperation in Finland. In R. Dorczak & A. Pruaño (Eds.), *Generational*

diversity and intergenerational collaboration among teachers: Perspectives and experience (pp. 19-33). Jagiellonian University Press.



多元型態的教師專業學習社群運作之研究

黃寶億

國立臺灣師範大學教育學系課程與教學研究所博士

一、前言

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》指出教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習，鼓勵各級學校教師們自發組成校內、跨校或跨領域的專業學習社群（professional learning community，簡稱 PLC），透過不同形式、多元專業發展活動方式，不斷提升自身專業知能與學生學習成效（教育部，2014）。教育部（2025）修正公告「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點」，鼓勵教師們應用教學觀察、教學檔案及專業學習社群運作策略，聚焦於教學及學習之專業對話、檢討或改進。可由具組織教師社群經驗之專家教師擔任召集人，協助規劃專業對話與教學觀察等活動，提供實施公開授課及專業回饋所需支持，促進教師專業發展（Svendsen, 2020）。

近年來，教師專業發展已邁向強調合作、重視教師同儕共學文化之形塑，教師專業學習社群的推動與實施已是當前我國教育政策的重點工作，相關研究的投入與探究有其重要性。然而，現今各縣市學校教師專業學習社群在理念和實務運作上，仍然存有多元且複雜的困境與議題，包括：共同願景價值不清、社群教師們專業知能整合困難、缺乏共同的討論時間、合作夥伴關係、社群行政負擔、經費不足……等（張新仁等人，2011；黃建翔、吳清山，2013；吳俊憲等人，2015；張麗蓮，2017；馮莉雅，2017）。

教師專業學習社群依其目的、條件、運作主題、資源而有不同的組成型態，也依社群成員們聚會與討論途徑而有不同的運作方式（Hipp & Huffman, 2010）。隨著科技進步，除了傳統的面對面教師專業學習社群，也出現應用 ICT 科技、網路媒體運作的虛擬線上學習社群，以及結合實體與線上運作的混成學習社群（hybrid learning communities）。多元型態的教師專業學習社群的運作方式各有其優點與困境，本研究透過文獻分析法，蒐集國內外教師專業學習社群相關文獻，分析不同型態的教師專業學習社群之運作模式、優點與可能面臨之挑戰，最後提出結論與建議，本研究結果可提供各級學校教師成立、推動多元型態的教師專業學習社群之參考，進而能對教師專業發展有所助益。

二、面對面學習社群之優點與可能面臨的挑戰

面對面學習社群（face-to-face learning communities）係指社群內的成員實際面對面討論，社群具有物理環境，例如：在相同時間、相同地點聚會討論（Oscar

et al., 2013)。運作方式大多以校為單位，可包括：定期的領域／群科／學程／科目教學研究會、年級或年段會議、共同備課、教學觀察與回饋、工作坊、專題講座、行動研究，各校成立之校內各學科或跨領域的專業學習社群，運作主題範圍可包含課程、教學、評量、班級經營、學生輔導、教育或教學專業發展相關事務等（教育部，2014；許家驊，2017；Svendsen, 2020）。

面對面學習社群的優點在於成員間可以實體見面、立即性的交流互動，也可以依據整體學校發展方向，形成不同科目的專業學習社群，促使學校成員在共同願景和目標的指引下，共同關注和學習，改進教學實務，並結合集體智慧與力量，透過具體的行動方案，一起為提升學生的學習成果而努力（張新仁等人，2009），也有助於對社群教師教學、學生學習、甚至是學校文化等學校辦學成功的關鍵因素，發揮正向影響力（王淑麗、丁一顧，2017）。

但由於面對面學習社群成員間需要在相同時間、相同地點聚會討論，可能有缺乏共同討論時間的挑戰，行政排課難以兼顧社群老師的個別需求（張麗蓮，2017），教師教育改革工作日益繁重，兼任社群召集人的意願不高（吳俊憲等人，2015），社群領導人因課務繁忙，社群工作負擔重、成果報告負擔，長期累積疲憊的情緒，會消磨領導人的熱情（張麗蓮，2017），也會面臨經費補助、資源、社群實體活動預算等之挑戰（張新仁等人，2011；吳俊憲等人，2015），而且偏鄉學校有較多不利因素影響教師自組專業學習社群，面臨教師成員不足、教師的心理壓力大、教學經驗不足、教師專業成長管道不足、課程的合適性……等運作困境（馮莉雅，2017）。

三、虛擬線上學習社群之優點與可能面臨的挑戰

虛擬線上學習社群（virtual learning communities）係指社群成員用 ICT 科技、網路媒體、電子設備的方式進行討論，可以跨越距離的限制，且允許討論時間彈性化，不一定要同步討論（Oscar et al., 2013）。例如：現今有許多透過臉書、line、網路數位平台、Instagram 交流的社群運作模式。

虛擬線上學習社群之優點在於透過網路的即時性、同步性、跨域性與方便性，克服時間與空間的限制，線上討論的時間有所彈性，也可善用網路方便的特性及多樣化的資訊和選擇，發展更多不同領域的資訊分享，藉由網路科技，在特定的網路空間中交換資訊，並且互相分享資源，建立人際關係，累積知識，吸引更多的成員加入虛擬社群（詹王菡、方彩欣，2012）。教師加入線上跨校專業社群後，從單一學校的教師變成跨校專業社群的一份子，可從社群獲取社會支持、跨校教學資源，不僅成為學校教師獲取專業同儕社會支持的一個管道，也讓老師在需要協助時，可以獲得更豐富且即時的專業支持（鍾才元、陳伊菱，2016）。

由於網路有多元性與複雜性，在虛擬社群中，容易同時關注於某件事物，因而形成團體迷思或極化，網路社群的從眾或同溫層所代表的訊息正確性有待驗證（詹王菡、方彩欣，2012），也具有隱私權與智慧財產權的保障風險。對此，社群成員需要以智慧、理性分析，培養媒體識讀能力，不過度倚賴，避免以偏概全，並保障智慧財產權與隱私權，營造安全的社群環境，促進教師間的合作（Vangrieken et al., 2015）。

四、混成學習社群之優點與可能面臨的挑戰

混成學習社群兼採用面對面討論和虛擬線上討論方式，兩者雙軌進行。線上討論的時間有所彈性，可以同步與非同步方式運作社群（Oscar et al., 2013）。例如：兼採運用 facebook、line、google meet、zoom、cisco webex、skype、jamboard、slides 等網路數位平台軟體線上交流，也會約定時間成員面對面討論的社群運作模式，因此，可以考量社群成員的需求、時間、地區，以較彈性的方式運作社群，可依據不同學科教師的專業學習需求，發展合適的混成學習社群運作策略。例如：語文領域教師可以透過實體聚會以及線上討論、共備文本教材；數理科教師可以透過實體研討進行實驗，也可透過線上交流、即時分享實驗成果；藝術領域教師可應用實體課程與網路數位平台進行藝術教學與鑑賞。

混成學習社群兼採面對面學習社群與虛擬線上學習社群之優點，但也同時承擔兩者之挑戰與限制。可善用網路的即時性、同步性、跨域性與方便性，克服時間與空間的限制，提供社群成員更多樣化的資訊和選擇，發展更多不同領域的資訊分享，也可透過網路表達己見、建立人際關係、累積知識，幫助教師從單一學校的教師變成跨校專業社群的一份子，獲取社會支持以及支援協助，也可以讓社群成員間可以有跨校聚會、跨縣市討論的機會，立即性的交流互動，專業成長。但也承擔網路具有多元性與複雜性、隱私權與智慧財產權的保障挑戰、社群所需之軟、硬體設備、經費與資源……等挑戰（Oscar et al., 2013；Vangrieken et al., 2015；Hipp & Huffman, 2010）。

研究者依據研究發現，將面對面學習社群、虛擬線上學習社群以及混成學習社群運作之優點與可能面臨挑戰整理如表 1 所示。

表 1 多元型態的社群運作之優點與挑戰比較表

	面對面學習社群	虛擬線上學習社群	混成學習社群
優點	1. 成員實際面對面討論，立即性互動，有助於深入討論。 2. 固定時間、地點聚會	1. 線上討論時間彈性。 2. 透過網路的即時性、同步性、跨域性與方便性，克服時間與空	1. 兩者雙軌進行，可以考量社群成員的需求、時間、地區，以較彈性的同步與非同

	討論，對社群成員的管制力較高。 3. 結合物理環境，依整體學校發展方向，幫助社群教師教學、學生學習與學校文化之建立。 4. 透過定期的實體聚會，專業成長，例如：定期的教學研究會、領域會議、共同備課、教學觀察與回饋、工作坊、講座、行動研究……等。	間限制。 3. 善用網路便利及多樣化的資訊和選擇，發展跨領域資訊分享。 4. 可透過網路表達己見、建立人際關係、累積知識。 5. 有助於成立跨校專業社群，獲取跨縣市學校資源，互相支援。	步方式運作社群。 2. 兼具面對面學習社群與虛擬線上學習社群之優點。
可能面臨之挑戰	1. 行政排課影響成員參與度、共同出席討論時間難尋。 2. 社群工作負擔重，成果報告負擔消磨熱情，兼任社群召集人的意願不高。 3. 社群活動經費補助、設備、行政支持挑戰。 4. 偏鄉學校有較多不利因素，包括：教師成員不足、教師心理壓力大、教學經驗不足、教師專業成長管道不足、課程合適性……等運作困境。	1. 成員分處於不同地區，比較難面對面聚會，進行實體交流互動與討論。 2. 沒有固定時間、地點聚會討論，對社群成員間的管制力較低。 3. 網路具有多元性與複雜性，容易形成團體迷思或極化。 4. 具有隱私權與智慧財產權的保障風險。 5. 社群可能具有潛水文化。	同時承擔面對面學習社群與虛擬線上學習社群之挑戰與限制。

註：研究者整理。

五、結論與建議

教師專業學習社群是教師專業發展的一種有效途徑。近年來，臺灣各縣市教師們自主發起「由下而上」的專業發展行動，成立校內、跨校或跨領域的專業學習社群，應用 ICT 科技工具、網路媒體，結合實體與線上運作的混成學習社群，克服時間與空間距離的限制，跨校、跨縣市推動社群，透過不同形式、多元專業

發展活動方式，團結合作，共備課程，共同探究和解決教學相關問題，不僅展現教師能動性、增進教師專業素養、提升專業知能、教學資源共享，也促進學生獲得更佳的學習成效，令人感動與敬佩。

本研究分析面對面學習社群、虛擬線上學習社群與混成學習社群等三種不同類型社群運作的模式、優點與可能面臨之挑戰，可提供各級學校教師經營與推動教師專業學習社群之參考，教師們可依據各社群推動目的、功能、學科、經費、學校資源與條件、成員需求，彈性調整社群推動策略，發展社群的多元特色與專業影響力，建構合適的社群運作模式，透過多元型態的教師專業學習社群促進教師專業發展，提供教師專業支持、協同合作，探究和解決教學相關問題、創新教學，讓師生均受益。

參考文獻

- 王淑麗、丁一顧（2017）。教師專業學習社群運作成功的關鍵：信任。**臺灣教育評論月刊**，6(10)，14-19。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，129-145。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅主編（2009）。中小學教師專業學習社群手冊（再版）。教育部。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁等（2011）。教師專業學習社群—領頭羊葵花寶典。教育部。
- 張麗蓮（2017）。從社群領導人的觀點談教師專業社群永續經營的困境與解決策略。**臺灣教育評論月刊**，6(10)，45-50。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。作者。
- 教育部（2025）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點（2025 年 2 月 6 日修正）。教育部主管法規查詢系統。
<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 許家驊（2017）。臺灣教師專業發展政策下之教師專業學習社群組成運作實施內容、可能困難與因應之道。**臺灣教育評論月刊**，6(10)，1-9。

- 馮莉雅（2017）。偏鄉學校教師專業學習社群的運作困境和解決方法。臺灣教育評論月刊，6(10)，51-53。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。教育研究學報，47(1)，39-58。
<https://doi.org/10.3966/199044282013044701003>
- 詹王菡、方彩欣（2012）。論網路虛擬社群中的從眾行為現象。設計研究學報，5，153-167。
- 鍾才元、陳伊菱（2016）。教師線上社群之成員組成特性與社群內提供及接受社會支持之相關因素：一個教師臉書社團之調查發現。教育傳播與科技研究，113，63-88。
<https://doi.org/10.6137/rect.2016.113.04>
- Hipp, K., & Huffman, J. (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Rowman & Littlefield Education.
- Lenning, Oscar T., Hill, Denise M., Saunders, Kevin P., Solan, Alisha, & Stokes, Andria (2013). *Powerful learning communities: A guide to developing student, faculty, and professional learning communities to improve student success and organizational effectiveness 2nd*. Stylus.
- Svendsen, Bodil. (2020). Inquiries into Teacher Professional Development-What matters? *Education*, 140(3), 111-130.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.



大學協力鄉村小學教育的行動設計與效益反思

張力亞

國立暨南國際大學地方創生與跨域治理碩士學位學程副教授

水沙連人文創新與社會實踐研究中心協力治理組組長

朱俊彥

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學博士生、教育學院 USR 計畫專案經理

一、前言

近年在教育部大學社會責任計畫的推動下，越來越多的大學師生積極投入偏鄉教育的社會參與，並累積出若干特色成果。然而，在這波大學協力地方教育的浪潮中，大學協力地方的議題與行動模式為何？過程中究竟產生哪些內外部效益，是值得探究與省思的課題。在此，本文將針對大學協力地方鄉村小學的議題、行動方案進行探究，並以國立暨南國際大學三個行動案例作為標的，說明各項目的實際執行概況，以及後續衍生的整體效益，期能作為其他學校參與協力地方鄉村小學參考之用。

二、南投縣的地方教育現況課題

南投縣整體產業是以一級農業與三級休閒旅遊服務產業為主，人口總數近 12 年來已從 2008 年 531,753 人逐漸降低至 2025 年 471,647 人，共計減少 60,106 人¹。其中全縣 13 鄉鎮總計有 9 個鄉鎮，如中寮鄉、仁愛鄉、水里鄉、名間鄉、竹山鎮、信義鄉、埔里鎮、國姓鄉、魚池鄉等，被國發會列為地方創生的優先區。就南投縣小學發展概況，以 110 學年度為例，全縣 140 所國小 95 所國小在班級數上屬於六班以下（佔全體 67%），其中 82 間屬偏遠學校。另一方面根據相關研究指出，南投的整體偏鄉學校教育存在「現場教師教學力、家庭與社區學習網絡力」不足的課題，以下分述說明：

（一）現場教師的教學力不足的課題

蔡金田、黃雅苓（2018）研究指出：南投縣偏鄉區域教師進修因交通不便，大量交通時間不利進修，同時影響研習資源的導入。另一方面，南投縣代理教師比例過高，南投縣偏鄉代理教師比例達 29%，一般鄉鎮亦達 16%，比例均偏高（張彩鳳、陳中興、洪素蓉，2021）。面對這個雙結構性問題，將嚴重影響南投縣現場教師對於 108 課綱之專業知能的培育，此亦將連動影響整體學校發展與學

¹ 南投縣政府縣政儀表版，<https://ntdash.nantou.gov.tw/ntdash-web/statistical/07census>。

生學習的品質。

（二）家庭與社區學習網絡力不足的課題

學童教育的學習，除學校的智識啟發，亦無法擺脫家庭和社區脈絡的影響。然而，受到地區工作樣態影響，偏鄉地區的家長長期處於工作與收入不穩定的勞動處境，以致對於孩子的教育參與程度相對低落，與社區和學校的連結關係相對薄弱（陳聖謨、簡至悅，2015）。是以，在健全學生學習的環境系絡中，除了學校教育品質的提升外，如何提升家庭或社區對於學生的學習關懷，建立起「同村共養」或「非血緣的家庭關係」，此學習扶助網絡系統將有助於學生學習發展（陳盈宏，2017），這部分亦是南投地方教育創新發展過程中值得關注的課題。

三、暨大協力鄉村小學教育的行動案例

面對南投各類型的基層偏鄉教育問題，暨大水沙連人文創新與社會實踐研究中心（簡稱：暨大人社中心）與教育學院 USR 計畫團隊（簡稱：暨大教院 USR 團隊），自 2016 年以來，即與地方公共社群嘗試各類型的教育創新行動方案，期盼對應問題得以找出行動解方。以下將選擇三個案例，說明暨大團隊針對不同類型的基層教育問題，採取的行動策略。企盼藉由這項行動經驗的彙整可以為大學協力偏鄉基層教育提供一些策略方法的借鏡作法。

（一）仁愛鄉力行國小：108 課綱教師培力

緣起於 2020 年一通電話邀請，暨大教院 USR 團隊與仁愛鄉力行國小展開為期兩年的教師增能培力合作。兩年期間，以每月 1-2 次頻率深入山區，為力行國小教師團隊提供 108 課綱偏鄉教師培力，協助教師設計書寫教案與校本特色課程。此外亦陸續導入國際教育、跨年級教學、數位學習、哺乳類動物觀察、鳥類觀察、中海拔植物辨識、咖啡烘焙、網路文化、童軍教育等多元主題課程，歷經兩年協作對學校教師知能培力，具有一定實質效益，例如：2023-24 年陸續提出彈性學習課程計畫。奠基力行國小的合作基礎，2022 年將培力機制由單點學校擴大為區域合作，同年 8 月暨大教院 USR 團隊與發祥國小、紅葉國小、力行國小合辦首次生活科學營，融合了三校教師團隊，以原住民文化、生活技藝如炊事、陷阱、生火、歌謠傳唱等，結合 STEAM 教育，發展課程共備機制，其中遊力行國小翠巒分校教師研發的傳統狩獵學習方案，2024 年獲得第 64 屆全國科學展覽會生活與應用科學鄉土教材獎（林遠沖，2024）綜上，在培力力行國小過程中，暨大教院 USR 團隊觀察歸納兩項重要發現：

1. 社群的建構對於教師培力有著重要影響力：無論是單間學校的培力，或是跨校教師社群培力，若有形成具凝聚力的社群，尤其是有資深教師帶領的社群，即使是囿於交通因素只能以遠距方式進行討論與團隊增能，培力成果往往優於未形成社群結構的學校。

2. 地方社群培力的需求：在活動辦理的過程中，計畫團隊藉由實地訪談，了解在地部落居民對於城市和部落學習進度落差的焦慮，以及期待大學提供居民職訓培力和孩子學習輔助等意見。

承上，下一階段如能引導在地教師社群投入關注在地議題，同時引導小學和社區做更緊密的結合，此不僅學校辦學的地方認同感可以增加，因特色教材與地方學和在地議題相容，亦能引導家長投注更多關心，啟動家長對於學生的學習關注力，此將有助於提升學生學習的量能。

（二）埔里鎮桃源國小：桃米生態小學堂的課程企劃與執行

桃源國小位處於南投縣埔里鎮桃米里。桃米社區自從 921 地震以來，透過生態環境教育學習，不僅發展出以生態為本的社區生態旅遊模式，同時也吸引許多青年返鄉就業，為臺灣知名的災後社區重建創生案例。不過區內唯一的小學：桃源國小，近十年來就學人數逐步下滑甚至面臨一年級一位學生的保衛戰。深究核心原因，除學區與市區相較略顯偏遠，學校教學特色不足也是問題。值此，長期陪伴桃米社區營造發展的暨大人社中心，參酌以往桃源國小與桃米生態解說員共同推動的「生態小學堂」經驗，2016 年透過大學作為平台，整合桃米社區內不同社區組織與生態解說員，協助桃源國小重新活化「生態小學堂」的學習內容。

桃米休閒農業區推展協會負責規劃「生態小學堂」學習內容、桃米生態解說員入校授課。行動初期面臨國小內部校務治理團隊更迭、學校師長被動觀望的問題，致使整體課程活動活力不足。不過在 2020 年新任校長與教導主任的更迭下有新的一波改變。除學校積極參與每月一次的桃米生態社區營造協進會，瞭解社區內其他組織的推動議題，也分享校內的發展概況與協力需求，此改變拉近了學校與社區之間的距離。接續，在暨大人社中心協力下，開始更有系統化的針對學校的扶助教學需求，提出相對應行動。例如：從 110 學年起，將歷史系社會服務學習課程導入桃源國小，協助各年級的扶助教學；應光系社會服務學習，協助生態校園整治。再者，桃源國小與桃米生態解說員開始依不同年齡層進行「生態小學堂」課程設計，並與暨大教育學院學士班、國企系學生合作，將生態解說員的口述與 PPT 資料轉化為教學教案。另一方面，桃米休閒農業區推展協會也協助學校完成兩幅生態校園的地圖創作、300 多株蝴蝶食草蜜源植物種植、策劃校內教師在地知識教學知能活動。2022 年桃源國小學生榮獲南投縣環保局環境教育

知識競賽的優勝，並且出版「麻竹筍蛙繪本」。

綜上，在「桃米生態小學堂」的個案中發現，偏鄉學校的教育協作，牽涉「校務行政團隊的觀念與支持、教師知能的成長、社區協作參與的意願」等項目，同時亦考驗大學的協力資本是否足以應付。

（一）埔里鎮福興小學堂：運營社區學習據點

福興社區位於埔里鎮郊區，由於縣府計畫在此建置溫泉遊憩區替代廬山溫泉，地方人士有感將面對經濟轉型和產業結構的變動，且社區確實較埔里鎮中心區域相對缺乏課後教學資源，於 2015 年與暨大人社中心商議籌辦福興課輔班的可能性。初期規劃於每週一、三、五和寒暑假期間，提供學童國文、英文、數學等主科課後輔導和課外活動等服務。場地方面，則是利用在地信仰中心受奉宮的二樓空間，經費方面則由時任福興里的里長負責募集，暨南大學教育學院則是負責課輔師資招募、訓練和教案教材設計。

歷經四年推動，2019 年更名為「福興小學堂」，延長授課時間為每週一至週五晚間六點半至八點半。更名為小學堂的用意在於，與坊間常見的補習班作為區隔，相較於課業，小學堂更注重陪伴學習的過程，大學生們願意用更多的時間傾聽孩子們說話，並與其溝通或陪伴緩解情緒，如林妙容和張力亞（2021）在書寫暨南大學在桃米社區推動的方案時，指出臺灣不同鄉村教育團隊都意識到陪伴的重要性。小學堂一方面使孩子們能夠順利的做完功課、釐清課業上的疑問處，同時利用學習活動安排，導入科學營、正念營、童軍課程等多元學習方案，期待在學校課程的基礎上，帶來更多學習的可能性和學習體驗。

福興小學堂作為暨大教育學院持續投入的實踐場域，由於參與教學者多為暨大校內學生，且橫跨教育學院、管理學院和人文學院，如何建構培力機制遂成為重要課題。在福興小學堂建置初期，培力課程由福興小學堂團隊邀請外聘教師，或參與縣府 18 小時補救教學培訓等方式進行。2020 年後隨著教育學院學士班、教政系運用服務學習方式投入小學堂固定人力運作，福興小學堂建立起由服務學習延伸至正式投入服務的育才機制，並運用系內課程進行教案設計、課堂經營、團隊行動方案發想等系統性培育。在福興教學過程中，可以看見大學生們對於角色定位的衝擊、課程設計和混齡教學的挑戰、學生相處的挑戰等，而小學堂學長姐的傳承、經驗的分享、他者的專業經驗等，構成了多元的社會支持系統，讓投入福興小學堂的行動者能夠獲得不同程度的成長和迴響（阮寶儀，2024，92-98）。

福興小學堂現階段已穩定由在地企業、社區廟宇和大學系統共同支持社區的學童學習，2020 年起亦導入暨大教育學院學士班的「社會服務學習」課程，週間

每日安排 3 至 5 位學生投入現場教學支援藉以補足現場不足的人力。此機制亦成為大學端以社區參與實作連結地方的重要行動機制。隨著小學堂的營運逐步穩定，且小學堂孩子們逐漸成為青少年，如何藉由未來的生職涯發展、產業認識等課程內容設計，強化小學堂與社區之間的社群網絡、帶動社區家長與社區事務的連結，強化永續生活能力與視野，將是福興團隊未來的中長程工作議題。

四、結論

位處於偏鄉地區的小學，面對學校教學創新、學生學習扶助的課題，小型的偏鄉學校如何接應、創新發展。在暨南大學協力的三個教育行動方案中可以發現，當偏鄉學校有危機感時，輔以大學的協力仍有變革轉型的可能性。以下從上述行動個案中，規劃出三點大學協力鄉村小學教育呈現的價值與效益：

（一）讓行動參與者重新理解鄉村教育的生態性癥結問題

透過行動案例的實際參與，讓大學的師生重新認識偏鄉地區的教育現場問題，進而從實務中探究問題背後的生態系統根源。這樣的實務經驗對於傳統仰賴學術研究、理論學習，獲取知識內容的教師與學生們，存在地方知識學習的效用。此外藉由實際現場的體驗與觀察，也有助於引發學生知識學習的動機，以及教師投入教學創新的可能性。以福興為例，固定參與福興小學堂課程的人數約在每學期 12 名至 18 名左右，由於福興所處區域偏僻，參與人數較難大幅增長。然而，福興小學堂的教師團隊由國英數學科和多元學習方案為基礎，發展出「百工計畫」等國中小學童職涯探索活動，不僅呼應在地學童的生涯發展需求和在地紮根，也是行動者融入鄉村社會生態系統，了解鄉村教育議題的另一扇窗口。

（二）社區參與是鄉村教育創新重要的支持能量

在福興小學堂營運過程，固然尚未形成穩定的學校、家長、社區、學生四方之間的社群治理系統，然而正因為社區、大學和企業對於教育議題具有共識，結合了有互補性的資源和行動，因而形成江大樹等（2021）所指涉的議題導向之社群網絡。在協同仁愛鄉發祥國小、力行國小、紅葉國小三校辦理科學生活營的過程，也觀察到教師們為了將在地原民文化融入科學教案中的各種努力，以及部落居民對於小學教育行動的關注。顯見在地議題的關懷和資源互補性是學校和社區共同參與教育議題的重要基石。

（三）大學協作提供偏鄉教育工作者行動的指引與依靠

在力行國小與桃源國小協力過程感受到，大學願意進入偏鄉長期性的協力合作，對於偏鄉學校教師，不僅提供穩固變革的後援支持，也讓他們更願意加以嘗試各類創新行動的可能性。此外對偏鄉地區想要從事課後扶助教學的社區組織，大學的參與與駐點行動，不僅可完成社區組織工作者的行動想像，同時也可為社區開展出獨特的發展特色，並建構出更具實體感的社區鄰里關係。

參考文獻

- 江大樹、詹弘廷、李希昌、梁鎧麟（2021）。長期照顧的社會經濟與網絡治理：「厚熊笑狗」行動研究初探。**國家發展研究**，20(2)，1-45。
- 阮寶儀（2024）。大學生參與 USR 之經驗學習歷程—以福興小學堂為例（未發表之碩士論文）。國立暨南國際大學。<https://hdl.handle.net/11296/22b633>
- 林妙容、張力亞（2021）。鄉村教育中兒童心理成長之陪伴學習：以「知心挑米夫」的社會實踐為例。載於江大樹、張力亞主編，**建構水沙連學：暨大人文創新與社會實踐的行動研究（第十二章）**。國立暨南國際大學。
- 林遠沖（2024）。表揚科展表現優秀師生南投縣長頒獎鼓勵。**原視新聞網**。<https://news.ipcf.org.tw/139917>
- 張彩鳳、陳中興、洪素蓉（2021 年 10 月 1 日）。偏鄉代理教師比率高，多縣市盼復辦教甄。**國語日報**。<https://www.mdnkids.com/content.asp?sub=1&sn=3968>
- 陳盈宏（2017）。偏遠地區國民小學補救教學方案執行之研究：網絡治理觀點。**教育科學期刊**，16(1)，57-77。
- 陳聖謨、簡至悅（2015）。從放手到放心的想望—偏鄉家長參與學校課程事務的個案研究。**教育理論與實踐學刊**，31，33-61。
- 蔡金田、黃雅芹（2018）。南投縣偏遠地區國民中小學教師流失成因與因應策略之研究。**經營管理學刊**，16，57-79。



更好的回饋促進更好的教學：公開授課與專業回饋

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

中文摘要

國內中小學從 108 學年度起開始推動公開授課與專業回饋政策，其用意固然良善，但在實務推動上並不是一件易事。如何落實公開授課與專業回饋，不至流於形式，而能充分發揮教師專業發展的功能，是本文撰寫的一個動機與目的。另公開授課與專業回饋實是一個完整的歷程，包含「公開授課」與「專業回饋」兩個要素，然而專業回饋並未獲國內教育界應有的重視，亟待加以導正，是本文撰寫的另一個動機與目的。有鑑及此，本文乃以文獻探討的方式，論述公開授課與專業回饋的意義、特徵、目的，源起與理論基礎，模式與風格，歷程與技巧等主要概念，其次說明專業回饋的重要性、特徵與指引，最後再論述公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略，以利我國公開授課與專業回饋的實施與推動。在實施原則上，主要有五：多元選擇性、專業性、回饋性、簡易化、彈性化。在推動策略上，本文就變革過程的三個典型階段：動員、實施和制度化，各提出若干推動策略。

關鍵詞：公開授課、專業回饋、課室觀察與回饋、教師專業發展、教學效能

Better Feedback for Better Teaching: Open Lesson and Professional Feedback

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei and Fu Jen Catholic University

Abstract

Since the 2016th academic year, primary and secondary schools in Taiwan have begun implementing the policy of open lesson and professional feedback. While the intent is undoubtedly well-meaning, the practical implementation is no easy task. The motivation and purpose of this article are to explore how to effectively implement open lesson and professional feedback in a way that avoids mere formality and fully enhances teachers' professional development. Additionally, open lesson and professional feedback constitute a complete process encompassing two key elements: "open lesson" and "professional feedback." However, professional feedback has not received the attention it deserves in Taiwan's educational circles and urgently needs to be addressed, which is another motivation and purpose for writing this article.

In view of this, this article adopts a literature review approach to discuss the main concepts of open lesson and professional feedback, including their significance, characteristics, purposes, origins, theoretical foundations, models, styles, processes, and techniques. It further explains the importance, characteristics, and guidelines for professional feedback. Finally, it elaborates on the principles and strategies for implementing and promoting open lesson and professional feedback to facilitate their adoption in Taiwan.

Regarding implementation principles, there are five main aspects: diversity and choice, professionalism, feedback orientation, simplicity, and flexibility. As for promotion strategies, this article proposes several approaches corresponding to the three typical phases of the change process: mobilization, implementation, and institutionalization.

Keywords : open lesson, professional feedback, classroom observation and feedback, teacher professional development, teaching effectiveness

一、前言

國內「十二年國民基本教育課程綱要總綱」規定：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」爰此，國內中小學從108學年度開始推動公開授課與專業回饋此一政策，公開授課與專業回饋活動乃成為中小學教師專業發展實務中之常態。

公開授課與專業回饋（open lesson and professional feedback）實是一個完整的歷程，包含「公開授課」與「專業回饋」兩個要素。然教育部國教署所制訂「國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則」及「高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則」（教育部國民及學前教育署，2016，n.d.）（以下分別簡稱國中小參考原則、高中參考原則，或合稱兩原則），將「公開授課與專業回饋」簡化為「公開授課」一詞，實是不恰當的作法，因為明顯忽視了「專業回饋」的重要性，而專業回饋才是促進教師專業發展的關鍵要素。可以說是，公開授課是為了獲得專業回饋而做的；沒有專業回饋，公開授課沒有做的必要，即使做了，其效果相當有限。為了導正兩原則中對於專業回饋重要性之忽視，是本文撰寫的動機之一。

其次，公開授課與專業回饋的政策用心固然良善，在理論上也言之成理，但在實務推動上並不是一件簡單的事。張德銳（2024）在「我國公開授課與專業回饋實徵研究結果綜合性分析」中發現，公開授課與專業回饋的實施困境主要為：教師缺乏備觀議課的時間、教師缺乏公開授課與專業回饋的認同和知能、保守封閉與個人主義的教師文化、學校行政支持不足、政策缺乏共識與完善的配套措施。吾人實不樂見由於上述種種實施上的困難，公開授課與專業回饋會流於行禮如儀的形式，而對於教師的專業發展未能發揮其應有的功能，是本文撰寫的另一個動機。

爰此，本文之目的係加強國內教育界對於公開授課與專業回饋，特別是對專業回饋重要性的認識，並論述公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略，希冀對於我國公開授課與專業回饋政策的落實有所貢獻。

有鑑及此，本文擬先敘述公開授課與專業回饋的意義、特徵、目的，源起與理論基礎，模式與風格，歷程與技巧等主要概念，其次說明專業回饋的重要性、特徵與指引，最後再論述公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略。

二、公開授課的主要概念

（一）公開授課與專業回饋意義、特徵、目的

1. 公開授課與專業回饋的意義

本文綜合國內外諸多學者的觀點（王金國，2020；許佳綺，2017；劉世雄，2017；顏國樑，2017；O'Leary, 2020; Zepeda, 2017），將公開授課與專業回饋定義為「教師打開教室的門，自主備課或者與同儕共同備課或者進行課前說明後，邀請同儕到教學現場，對教學者進行課室教學的直接觀察，並客觀記錄教師的教、學生的學，或者師生互動之真實表現，然後透過回饋會談，在友善、互信的氛圍下，與同儕討論、分享觀察紀錄，藉以促進教師專業成長，改善教學效能，提升學生學習成效，並形塑同儕共學的教學文化」。

上述定義含有幾個要點，茲敘述如下：(1)教師宜走出教室的象牙塔，與教師同儕進行夥伴協作；(2)在信任合作的關係下，教師可以自主備課，更鼓勵與同儕進行共同備課，或者在觀課前對觀課者說明自己的課程設計並尋求回饋；(3)備課後，教師可以邀請同儕到教學現場，對課室的教學進行直接的觀察；(4)課室觀察時，觀課者宜針對教學者的關注焦點，客觀記錄教師的教、學生的學，或者師生互動之真實表現；(5)觀課後，在友善、互信的氛圍下，教師與同儕分享教學經驗，同儕則提供客觀具體的紀錄，並與教師討論、分析觀察紀錄在教學者的關注焦點上所呈現的意義；(6)公開授課與專業回饋的目的在促進教師專業發展，提升教與學的品質，並形塑共儕同學的教學文化。

2. 公開授課與專業回饋的特徵

綜合學者專家（張德銳，2017；Robbins, 2015; O'Leary, 2020; Zepeda, 2017）的觀點，「公開授課與專業回饋」具有下列特徵：

（1）合作式、工作嵌入式的專業成長活動：公開授課與專業回饋是一種協同合作式、在教學現場中做中學的工作嵌入式活動，也就是一種「實踐本位的教師學習」（practice-based teacher learning），與傳統的研習進修有很大的區別。

（2）分享性：同儕彼此分享教學經驗和心得，讓經驗得以傳承；或是提出教學實務需要改進之處，進而謀求解決與改善，是一種專業的對話和情感的交流。

（3）反思性：教學者從備觀議課活動中，反思自己的教學行為與教學效果，並提出專業成長的構想，從而有效幫助改進教學實踐。

（4）回饋性：教學者透過觀課者有效的回饋，可以幫助了解自己的優點與需要改進之處，從而規劃與執行專業成長計畫。

（5）非評鑑性：公開授課與專業回饋絕不應與監督或評鑑掛鉤。誠如 Hargreaves 與 Dawe（1990, p.238）所言：「監督與健康的教練關係是不相容的。評鑑的存在會損害必要的意願，使教師難以表現出自己的弱點與脆弱，進而獲得支持」。

（6）倫理性：在進行觀課與議課時，宜遵循嚴格的教學觀察倫理，包括知情同意、隱私保護、不干擾教學、尊重被觀察者、效益大於成本等原則（王金國，2022）。

3. 公開授課與專業回饋的目的

依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，公開授課與專業回饋的目的有二：其一為持續提升教學品質與學生學習成效，其二為形塑同儕共學的教學文化。

在形塑同儕共學的教學文化以及持續提升教學品質與學生學習成效的兩大目的之下，依據丁一顧與張德銳（2004）、張德銳（2021a）、O'Leary（2020）、Archer等人（2016）的觀點，公開授課與專業回饋的目的可以再細分為七個：（1）提供教師教學現況的客觀回饋，（2）肯定教師教學的成就和表現，（3）促進教師進行反思，（4）形塑合作分享的教學文化，（5）促進教師專業成長，（6）提升教學效能，（7）提升學生學習成效。

（二）公開授課與專業回饋的源起與理論基礎

1. 公開授課與專業回饋的源起

公開授課與專業回饋淵源流長。在古希臘，蘇格拉底（Socrates, 470-399 BC）、柏拉圖（Plátōn, 429-347 BC）等教育家常在街頭或者學苑以對話與討論的形式進行公開教育，這些授課方式鼓勵思想交流，並透過回饋促進知識的深化。另歐洲自啟蒙時代以來，大學開始舉辦公開講座，目的是將知識分享給更廣泛的群體，並邀請其他學者提供回饋，促進學術交流。

在中小學的課室觀察與回饋的歷史發展方面，O'Leary（2020）指出，課室觀察在英格蘭的起源可以追溯到 19 世紀中葉的皇家督學（Her Majesty's Inspectorate, HMI）。HMI 的職責是評估公共資金是否在新設立的「貧民學校」中得到了合理使用，並尋求方法以幫助當時的教育部門進一步改善教育供給。自那時起，課室觀察逐漸開始與教師教育和評鑑相關。但直至近三十多年來，英格

蘭的學校和學院才開始在初始教師教育（initial teacher education, ITE）之外，廣泛且定期地使用課室觀察。課室觀察已成為教學與學習質量保證（quality assurance, QA）和質量改進（quality improvement, QI）系統的基石。

在美國，課室觀察與回饋係教學視導的最主要技術。Nolan 與 Hoover（2008）指出，美國教學視導的起源甚早。其發展可追溯至 18 世紀初期的學校委員會所擁有的視察功能。迨至 19 世紀建立具專業訓練背景的學區總監（superintendent，相當於我國各縣市教育局處長）角色後，教學視導的角色轉由總監及校長來負責。20 世紀的 20 年代受到杜威（John Dewey, 1859-1952）及其他進步主義學者的影響，教學視導乃植基於自治（autonomy）與民主（democracy）的基礎上，逐步走向協助教師、促進教師專業發展，提升教學效能為導向的歷程，從此便與（總結性）教師評鑑有所區隔。

從 1960 年代中期開始，Cogan（1973）與 Goldhammer（1969）所倡導的臨床視導（clinical supervision）的理論與實務，深深影響教學視導在實務上普遍採用課室觀察與回饋技術；1980 年代開始的區別化視導（differentiated supervision）（Glatthorn, 1997）、發展性視導（developmental supervision）（Glickman, 1981; Glickman et al., 2018），不但流行於歐美先進國家，而且也對教師專業發展的推動產生了鉅大的影響。

在臺灣，公開授課始於行之有年的「教學觀摩」。張酒雄（2020）指出，教學觀摩是一種示範教學或教學演示，其目的在示範或演示新教材、新教法，或任何試驗性、改革性的教學措施，以便參與觀摩的有關人員能觀察、討論、探究及評析，進而加以試驗或推廣。教學觀摩雖然常被批評為非自然真實的教學，但是對於分享與學習新的教學策略，仍然有其功能，不宜加以否定。

至於強調對於自然真實表現的課室觀察與回饋，源自臺北市政府教育局在 1998 年在小學階段所推動的「發展性教學輔導系統」，以及在中學階段所推動的「教師專業發展系統」。該兩個系統除了鼓勵教師針對有效能教學的規準進行自我評鑑外，亦鼓勵教師邀請同儕入班觀課與提供回饋（張德銳等人，2000，2004）。此外，臺北市政府教育局於 2001 年所推動的教學輔導教師（mentor teacher）制度中，入班觀課與回饋亦係教學輔導教師與夥伴教師（多為初任教師）每月進行一次的常態（張德銳，2021b）。

之後，夏淑琴（2019）指出，隨著教育部於 2005 年 11 月 25 日公布「教育部補助試辦高級中等以下學校試辦教師專業評鑑實施計畫」，鼓勵學校教師在自願原則下，申請試辦教師專業發展評鑑（簡稱教專評鑑）。教專評鑑實施了十年

之後，在 2017 學年度起轉型整合為「教師專業發展實踐方案」，旨在實踐教師專業發展及精進學生學習品質，形塑同儕共學之教學文化，促進教師專業成長及素養，以提供實施十二年國民基本教育課程綱要中公開發課及專業回饋所需之支持。無論是教專評鑑或者是教師專業發展實踐方案，課室觀察與回饋三部曲係現今公開發課與專業回饋的參考依據。

另外，潘慧玲與鄭淑惠（2021）指出，在臺灣，鼓勵教師打開教室讓同儕入班觀察，除了係從區域性的臺北市教學輔導教師制度及全國性的教專評鑑試辦起即可見到之外，但真正出現「公開發課」一詞，且將其作為教師行動探究循環中之一環，並與備課、觀課做連結的，則始自學習共同體（Learning Community）的推動。黃旭鈞與章寶仁（2022）亦指出，教師開放教室進行教學觀察與專業回饋，亦即備課、觀課、議課的教學循環歷程呼應了在日本極為盛行的「授業研究」。

綜上所述，公開發課與專業回饋有其歷史背景脈絡。在西方，可以推演至古希臘時期的私人教育，而較正式的課室觀察與回饋則在英美已有兩百多年的歷史，起先多用於視察教師教學之用，但隨後皆轉變為協助與支持教師教學，促進教師專業發展為目的之歷程。在臺灣，教師評鑑的訴求、教師學習方式的改變、教師專業發展的呼聲，以及九年一貫與十二年國教課程改革的社會文化脈絡之下，公開發課與專業回饋才逐步展開的。而在開展的過程中，教學觀摩、發展性教學輔導系統、教學輔導教師制度、教專評鑑、教師專業發展實踐方案，乃至於源自日本的學習共同體與授業研究皆有其影響力，而很難說是僅是單一方面的影響所造成的。

2. 公開發課與專業回饋的理論基礎

公開發課與專業回饋的理論基礎主要來自於合作學習理論、社會學習理論、情境學習理論、反思實踐理論與社會建構主義。這些理論支持教師在真實情境中相互學習與反思，並在同儕的課室觀察與回饋下，教師能更有效地提升教學能力和專業成長。以下是公開發課與專業回饋的幾個理論基礎：

（1）合作學習理論

陳惠美（2000）指出，合作學習（cooperative learning），顧名思義就是群體學習，係指一些特定的群體活動，在此活動中，學習者以小團體的方式一同工作，除了保持個人的貢獻外，也和成員夥伴協作，以達到共同設定的學習目標。

在公開發課與專業回饋活動中，最首要的工作係教師走出教室的象牙塔，與教師同儕實施夥伴協作，建立信任合作的關係，然後透過共同備課、觀課與議

課，以共同完成既定群體學習所設定的目標。歐用生（1996）指出，同事應該是合作的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人。」

（2）社會學習理論

Bandura（1977）提出社會學習理論（Social Learning Theory），認為一個人行為的學習不僅僅通過直接經驗來獲得，而且在社會情境下會受到他人的影響，而影響的途徑主要來自於觀察學習（observational learning）與模仿（modeling）。觀察學習係指個體以旁觀者角度觀察他人行為即可學習。模仿係指個體由社會情境中的個人或團體行為作為楷模之歷程。

在公開授課中，教學者可以分享其教學經驗，而觀課者可以借由觀察教學者所演示的教材教法，以及學生的學習情況，而獲得一些教學經驗。從這個角度看，我國傳統的教學觀摩還是有其意義與價值。

（3）情境學習理論

Brown 等人（1989）首先提出「情境學習」（situated learning）的概念，認為知識是在情境中才能建構出來的，不能夠與情境脈絡（context）分離。杜振亞（2014）指出，教學專業多為「默會知識」（tacit knowledge），實在很難於書本理論或課堂學習中就可學會，有必要在實際的教學情境，就教學實務進行深入而完整的體驗，才會因有所體悟（insight）而獲得寶貴的教學實務智慧。

在公開授課與專業回饋中，其成長的情境是在教學現場，其成長的活動是工作嵌入式的，也就是在真實的教學情境中，教師通過實際的觀察與回饋來進行實踐本位的教師學習。

（4）反思實踐理論

Schön（1983, 1987）一再強調教學省思的重要性，認為教師必須省思其教學實務，以便瞭解、批判、修正其實務；省思是教師建構知識和專業發展歷程的關鍵，也是教師專業主義的展現。

公開授課提供了授課教師一個反思和自我檢視的平臺，在教學的過程中，教師可以進行「教學中的省思」（reflection in action）；在教學後可以進行「教學後的省思」（reflection on action）；在觀課者所提供的客觀具體資料下，可以進行「強化的省思」（enhanced reflection）（Airasian & Gullickson, 1997）。

（5）社會建構主義

陳定邦（2004）指出，社會建構主義（Social Constructivism）強調個人建構知識是在社會文化環境下進行的，換言之，個人在與他人不斷地互動與磋商中，調整個人主觀建構的知識，以補充個人建構知識的不足，並與他人形成共識。

社會建構主義的創建者維高斯基（Lev Semenovich Vygotsky，1896-1934）的「鷹架理論」（Scaffolding Theory）提供了公開授課與專業回饋的一個很適用的理論基礎。張春興（1997）指出鷹架理論有兩個主要概念：（1）鷹架作用（scaffolding），係指由教學者提供學習者一個暫時性的支持架構，以協助學習者順利完成學習任務，並充分發展其學習潛能；（2）「近側發展區」（zone of proximal development），係指介於個體自己實力所能達到的學習水平與經由別人協助後所可能達到的學習水平，兩種水平間的一段差距，即為該個體的可能發展區。

就公開授課與專業回饋而言，觀課者經由公同備課，形成課程設計與教學策略上的共識；經由觀課與議課，提供給授課教師具體客觀的事實，協助授課教師了解自己的優點，以及待改善之處，再經由後續的支持與輔導，協助授課教師充分發揮學習潛能，達到個人潛能的最大發展，是專業回饋的意義和價值。

3. 公開授課與專業回饋的模式與風格

（1）公開授課與專業回饋的模式

公開授課與專業回饋其本質就是課室觀察與回饋，而課室觀察與回饋的模式甚多，學校及教師可以依其需求，選擇適合的模式，不必定於一尊。也就是說，多元的課室觀察與回饋模式才能回應學校的特色發展以及教師的差異化需求。

黃旭鈞與章寶仁（2023）指出，澳洲教學與學校領導中心（The Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]）曾發展出六種不同的課室觀察與回饋的模式：

A. 教學教練（instructional coaching）：教練教師與授課教師一對一合作模擬和觀察課堂實踐，觀察重點則聚焦於教師專業成長需求，教練教師則會給予專業回饋。本文作者以為這個模式很適合教學輔導教師制度。

B. 教學圈（instructional rounds）：一群由教學領導者和教師所組成的教學觀察團隊進入教室或學校進行教學觀察，此模式會聚焦在提升學校、學區甚至全市

的教學策略。本文作者以為這個模式較適合跨領域、跨學校的專業學習社群，以及國民教育輔導團的教學輔導。

C. 學習的走察（**learning walk-through**）：觀察者入班進行短時間多次性的走察，觀察重點以學校和教師關注或需要優先處理的目標為主，走察後進行省思回饋會談，提供教師具體的回饋與建議。本文作者以為這個模式很適合臺北市政府教育局所推動的「教室走察」（**classroom walk-through**）。

D. 授業研究（**lesson study**）：由教師組成團隊一起設計課程、進行教學、課室觀察、修正課程設計的一個循環專業成長模式。本文作者以為這個模式很適合「學習共同體」和「協同式行動研究」（**collaborative action research**）。

E. 同儕觀察（**peer observation**）：教師們互相觀察練習，互相學習。實施步驟則包含觀察前會談、課室觀察、觀察後會談。觀察者會和教學者分享在課室中所蒐集的資料，並進行討論與回饋。本文作者以為這個模式很適合「教師專業發展實踐方案」。

F. 實務影片（**videos of practice**）：將課堂教學過程錄下來，透過影片分享與討論自己或他人教學的歷程，進而進行反思與修正。本文作者以為這個模式很適合作為課室觀察的輔助措施。

除此之外，亦有「同儕教練」（**peer coaching**）模式以及「以教師主導的觀課模式」（**teacher driven observation, TDO**）。在同儕教練模式中，兩位或以上的專業同事組成一個團隊，先進行以特定焦點為主題的成長活動（亦即協作型工作，**collaborative work**），然後再將這些學習到的新策略在教學現場加以練習和運用，而教學過程中，由同儕提供觀察前會談、教學觀察以及回饋會談（亦即正式的教練，**formal coaching**）（Robbins, 2015）。

TDO 與公開授課與專業回饋相似，都是一種善用課室觀察與回饋，引導教師打開教室大門，透過觀課前中後三部曲的系統歷程，邀請教師同儕或其他人員入班，藉由他們的眼睛、耳朵與經驗，合作性的協助蒐集課堂資料並給予回饋，促進彼此教學專業的學習成長，進而提升學生學習成效（賴光真、張民杰，2019）。惟 TDO 強調將授課教師置於主導地位，為自己的教學專業學習成長負責，所以觀課的單元、觀察焦點、時間、回饋會談的方式，皆依據教師的需求動機自主決定（Kaufman & Grimm, 2013），其與行政人員所主導的公開授課與專業回饋有很大的不同（賴光真、張民杰，2019）。

綜上所述，課室觀察與回饋的模式相當多樣化，並沒有「放諸四海皆準」或

者所謂最佳的模式。學校必須依學校的發展特色以及社會文化脈絡，選擇較適合的校本模式。同樣的，學校也宜尊重教師的專業自主權，在其選擇適宜其發展需求的模式，做充分的理解與尊重。

（2）公開授課與專業回饋的風格

課室觀察與回饋的風格，係觀課者進行教學觀察工作時，所遵循的態度和行為導向。Glickman（1981）以及 Glickman 等人（2018）將此種風格分成三類：「指導式風格」（directive style）、「合作式風格」（collaborative style）、「非指導式風格」（nondirective style）。

一般而言，由於資深教師有能力自行分析和解決教學問題，所以觀課者在進行議課或回饋會談時，建議宜採取非指導式風格。對於剛剛開始任教的初任教師或者教學困難教師，觀課者雖然可以採取指導式的風格，但是隨著教師能力的發展，觀課者宜逐漸改採合作式的風格，最後再走向非指導式的風格。根據教師的專業發展階段或狀況，採取差異化的風格，是符合權變理論的。

4. 公開授課與專業回饋的歷程與技巧

（1）公開授課與專業回饋的歷程

賴光真與張民杰（2019）指出，公開授課與專業回饋是一種善用課室觀察與回饋，引導教師打開教室大門，透過觀課前中後三部曲的系統歷程。張德銳（2017，2024）指出，課室觀察與回饋的實施歷程有三：「計畫會談」（planning conference，或稱觀察前會談）、「教學觀察」與「回饋會談」（feedback conference，或稱省思會談），而計畫會談可以轉化為備課或說課；教學觀察即觀課；回饋會談即議課，其關係如圖 1 所示。

在備課或說課之前，教學者與觀課者的信任合作關係是整個歷程成功的關鍵。另外，整個歷程不是直線式的，而是循環不已的。這一次循環中的回饋會談或議課所得的結果，可以做為下一次循環伊始的依據。因此，課室觀察與專業回饋的歷程不宜是一次式的，而是經由連續的授課與觀察中，教學的實務智慧逐漸地增長成熟，終成為止於至善的專業工作者。

在上述三部曲中，教學觀察固然是課室觀察與回饋歷程的主體，但是如果教師在教學觀察前未充分討論、觀察後未充分分析與回饋的話，則教學觀察的效益定然十分有限（林彩岫，2018；張德銳，2022；EducationWorld, 2016）。尤其是回饋會談是重中之重，更應加以重視。

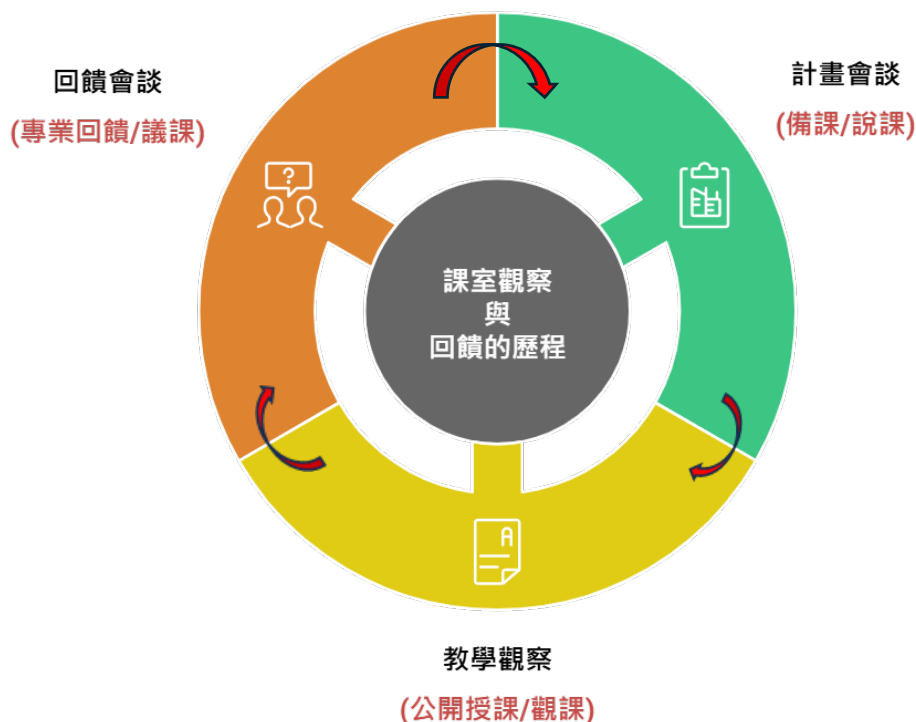


圖 1 課室觀察與回饋的歷程
資料來源：作者自行整理

A. 計畫會談/備課/說課

在計畫會談階段，除了觀課者與教學者建立信任合作關係外，主要係在瞭解教學者的教學脈絡及關注焦點，這樣才能對教學者提供滿足其需求的觀察與回饋。會談時，可以採一對一或多對一或社群的形式，釐清教學者的教學設計，然後依教師的需求決定觀課的焦點和工具（張德銳，2022）。觀課焦點是教師最想知道、尚未解決或尚無答案的教或學相關事項，也就是教師最想要成長的教學規準（賴光真、張民杰，2019）。

計畫會談的形式不拘，只要能協助觀課者與教學者建立夥伴協作關係外，並協助教學者釐清教學設計便是一個好的計畫會談。是故，計畫會談是很容易轉型成為備課活動，在備課活動中，進行公開授課的教師可以和一、二位教師同儕一起備課，更可以在同學年或同領域教師所組成的專業學習社群中實施共同備課活動，備課的內容主要聚焦於一節課或一個單元的教學或學習活動設計，例如教學（學習）內容、教學（學習）目標、教學（學習）策略、教學（學習）評量等（張德銳，2017）。在備課後，可以根據授課教師的成長需求，共同討論協商教學觀察的焦點與工具，以及教學觀察和回饋會談的時間和地點即可，這樣便可充分滿足計畫會談的內涵與需求，不必在額外浪費時間再召開一次觀察前會談（計畫會談）。只要共同備課能夠落實、做得深入，並且觀課者也能充分瞭解教學者的成長需求與關注焦點，這樣就可以了。如果還要再召開一次觀察前會談，既是畫蛇

添足，也增加教師的工作負荷，所以非必要不必再行召開。

如果是教師個人備課，由於觀課者事先並不瞭解教學者的教學內容與教學脈絡，這時是有必要做說課活動的。說課時，教學者可以用 10 分鐘的時間說明即將要上的一堂課的學習目標（含核心素養、學習表現與學習內容）、學生經驗（含學生先備知識、起點行為、學生特性）、教師教學預定流程與策略、學生學習策略或方法、學習評量方式等課程脈絡。然後，分派觀課教師特定的資料蒐集任務，解釋資料蒐集方法並分發觀察工具。當然，觀察內容與工具是隨著授課教師的關注焦點而定的。

B. 課室觀察/觀課

良好的課室觀察應強調觀察程序與觀察工具的兩個問題。首先就觀察程序而言，Beach 與 Reinhartz（2000）提出六項指引：(1)首重學生行為的觀察；(2)除了要瞭解教學的全貌之外，每次觀察宜設定有限且特定的觀察焦點；(3)觀察時應避免影響班級教學；(4)觀察紀錄應完整、清晰、正確；(5)進行詳盡的觀察資料分析；(6)以具體客觀的資料提供教師回饋。

至於在教學觀察工具上，可以區分為量化的方法和質性的方法兩個類別。張德銳（2022）指出，量化的觀察與質性的觀察各有其利弊得失，如能加以併用，當可發揮截長補短之效。一般而言，量化觀察較具客觀性，但往往因為只能觀察某一或某些少數的特定面向，所以有「見樹不見林」之憾。而質性的觀察較具主觀性，但較能鉅細靡遺地做全面性的觀察紀錄與有效掌握教學的脈絡。另外，一個特別重要的原則便是觀察工具要配合觀察的關注焦點，例如想要對學生學習做廣角式的掃描，宜採質性的「軼事紀錄」；想要瞭解學生學習的專注程度，則宜採量化的「在工作中」。其次，觀察記錄是可以分工合作的，例如，甲老師負責錄影，乙老師做「軼事紀錄」。又如在觀察學生學習歷程與表現時，甲老師可以負責記錄第一組的學習狀況，乙老師則負責記錄第二組的學習狀況。

觀察工具的發展在國外已經相當成熟。Acheson 與 Gall（2003）發展了 17 個教學觀察工具與技巧，其中包括「謄錄教師發問」（transcribing teacher questions）等 9 個質性工具與技巧以及「在工作中行為」（at-task behavior）等 8 個量化工具與技巧。Sullivan 與 Glanz（2013）提供了教學觀察的 42 種工具與技巧，其中包括「在區別化教室中的課室評估」（classroom assessment in the differentiated classroom）等 10 個質性工具與技巧以及「教師口語行為」（teacher verbal behaviors）等 32 個量化工具與技巧。Zepeda（2017）則提供了「使用布魯姆分類的觀察指引」（observation guide using Bloom's taxonomy）、「聚焦在待答時間」（focus on wait time）12 個教學觀察的工具與技巧。有了足夠多元的教學觀察工具，才可

滿足教學者的關注焦點，做適當的選擇。

國內教學觀察工具的發展雖然起步比較慢，但是經過多年的努力，還是有所成效。教育部曾委託曾憲政等人（2007）發展了「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」，根據此一規準，教育部教師專業發展評鑑方案發展了「教學觀察紀錄表」此一質性觀察工具。張德銳等人（2011）在其所著的《另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊》中，提出三個質性教學觀察工具：「軼事紀錄」、「錄影」、「省思札記」；以及四個量化教學觀察工具包括：「語言流動」、「在工作中」、「教師移動」、「佛蘭德斯互動分析系統」。賴光真等人（2022）在「以學生學習為中心的觀察工具設計與試作」一文中，提出了「小組學習觀察表」、「小組討論參與質量觀察表」、「個別學生課堂行為時間軸紀錄表」、「個別學生課堂行為發生頻率紀錄表」等 4 個觀察工具。這些系統化的觀察工具，特別是觀察學生學習的工具，可供國內推動教學觀察與回饋之選用。

C. 回饋會談/議課

回饋會談在課室觀察與回饋三部曲中是最關鍵的步驟。張德銳（2022）指出，在回饋會談正式開始之前，觀課者應營造溫暖和諧的氣氛。在會談進行當中，觀察者應以客觀的資料提供教師回饋。然後，以良好的發問技巧以及耐心，引出教師的意見、感受及推論。其次，在尊重教師專業自主權的前提下，鼓勵教師自行提出改進目標、方法及理由；如教師無法自行提出改進策略，或者要求觀察者提供建議，則觀察者可以提出若干成長策略供教師參酌選用。最後，教學者在後續成長活動時，觀課者應給予教學者心理上與實質上的支持外，例如，協助教師在教學情境中練習和進一步觀察與提供回饋。

回饋會談其實就是議課活動，其形式不拘，以輕鬆自然為要。議課可以是正式的議課活動，也可以是非正式的議課活動；可以是一對一的議課活動，更可以多對一或社群的議課活動。過程中，主持人首先宜營造友善對話的氛圍，讓教學者充分表達教學的經驗和心得，其次觀課者才就學生的學習表現與學習內容，提出具體客觀的紀錄，回饋給教學者，並且鼓勵教學者就教學行為以及學生的學習困難，進行反思，據以發展改進目標、方法及策略（張德銳，2022）。

（2）公開授課與專業回饋的技巧

課室觀察與回饋技巧主要有二，其一為觀課技巧，其二為會談技巧，茲敘述如下：

A. 觀察技巧

Archer 等人（2016）指出，教學觀察程序應包括「蒐集」（collect）、「分類」（sort）、「詮釋」（interpret）、「提供回饋」（provide feedback）等四個步驟，如圖 2 所示。首先，觀課者從一個課堂中尋找和記錄相關的具體客觀的事實作為證據；然後根據「觀察評分規準」（observation rubric）的組成來分類、組織證據；再者藉由證據與評分規準的比較來做詮釋；最後，在與教學者對話中，使用證據來提供回饋。

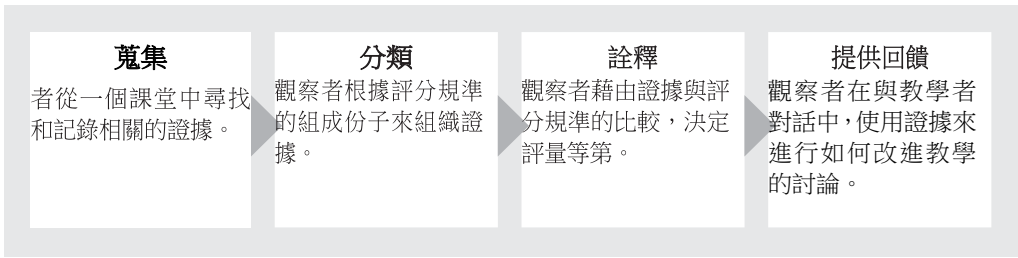


圖 2 教學觀察的程序

資料來源：*Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations* (p. 3), by J. Archer, S. Cantrell, S. L. Holtzman, J. N. Joe, C. M. Tocci, and J. Wood, 2016, Jossey-Bass.

B. 會談技巧

實施課室觀察與回饋，除了教學觀察技巧之外，主要係在教學觀察前以及教學觀察後的會談技巧，這些會談技巧依「認知教練」(cognitive coaching)的觀點，主要包括五個部分，分別是：信任、融洽、引導式提問、不做價值判斷、提供資料與資源，茲分述如下（丁一顧、張德銳，2009；張德銳，2017；Costa & Garmston, 1994）：

a. 信任技巧

教練者在教練過程中要把握營造信任關係的五個原則，亦即「保密」、「態度一致」、「真心關懷對方」、「給予時間思考」、「不做判斷」。

b. 融洽技巧

教練者要注意「姿態」、「手勢」、「聲調」、「措詞」、「呼吸」等技術，以建立和諧安全的環境與氣氛，藉以鼓勵教學者自由表達與思考。

c. 引導式提問技巧

教練者宜運用「鼓勵發言的音調」、「複式型式」的問題語調、「探究式措詞

」、「正面的假設」等技術，引導教學者思考。

d. 不做價值判斷

教練者不對教學者的教學進行價值判斷，而是善用「停頓」、「重述」、「釐清」等口語和非口語技巧，藉以引發教學者自行作認知上的改變。

e. 提供資料與資源

教練者可提供客觀的資料及充分的資訊傳達，讓教學者自行做正確的判斷和深度的思考。另教練可透過各種管道，提供教學者適當的時間、空間、人力、物力、財力資源與支持。

三、專業回饋的重要性、特徵與指引

（一）專業回饋的重要性

在課室觀察與回饋中，教與學行為事實的觀察紀錄固然重要，但是專業的回饋才是重點。可以說是，沒有了專業回饋，教學觀察將失去其意義與價值；沒有專業回饋，公開授課只是一種教學演示或觀摩。

Mausbach 與 Morrison（2023）指出，課室觀察與回饋的核心是回饋。回饋之所以佔據這樣的重要位置，是因為它對教師的學習與成長至關重要。基本上，回饋是一種信息，幫助教師塑造下一次的回應。誠如 Bambrick-Santoyo（2012, p. 63）所說的：「觀察教師的主要目的不是評判教師，而是找到最有效的方法來指導他們提高學生的學習成效」。這需要一種能讓教師積極參與的回饋方式，讓他們能夠辨識出什麼是有效的，以及下一次可以改進的地方。

又如世界首富比爾蓋茲（Bill Gates）所述，在世界上「有一群人幾乎從來沒有得到系統化的回饋，協助他們把工作做好，而這些人卻擔任世上最重要的工作之一，我正在說的就是老師們」（Gates，2013）。可見給予教師們系統化回饋的重要性。Robbins（2015, p. 23）指出，一位參與同儕教練模式的閱讀專家教師表達如下的經驗：

對我來說，夥伴教練計畫中最棒的部分是讓我的同事「看到我的世界」，而我也非常享受看到他們的世界。教學是一個非常孤立的職業，因為我們在不同的教室教學，有不同的時間表，且教授不同的科目。我喜歡聽到同事在課堂上使用的語言，也喜歡看到我的某些學生在不同環境中的反應。

一開始觀察別人教學並給予評論感覺有點像在評判，但當我們專注於針對教師希望我們提供反饋的部分進行交流時，這最終變成了有益且正向的經驗。我喜歡知道別人注意到我教學方式的哪些方面，也很感激那些似乎理解我教學目標背後原因的同事所提供的「基於觀察的建議」。我認為，重要的是讓你的同儕成為你喜歡並尊重的人，這樣互動才能保持正面且建設性。

（二）有效回饋的特徵

由於回饋的重要性，Zepeda（2017）仍提出有效回饋的特徵如表 1 所示。

表 1 有效回饋的特徵

有效的觀課後回饋會談應具備以下特質：
1. 協助教師檢視教學實務中的優點與待改進之處
2. 建立後續追蹤輔導的基礎
3. 培養教師的自我價值感與正向自尊
4. 促進教師自我評鑑與自我發現
5. 聚焦於少數關鍵領域
6. 精確描述觀察所見
7. 真誠對話，避免空洞或敷衍的讚美
8. 幫助教師與觀察者共同釐清與拓展教學理念
9. 針對具體觀察事實進行討論（如教師或學生的行為、語言與互動）
10. 促進目標設定與策略發展
11. 引導教師思考超越單一課堂的教學視野
12. 接納並整合教師在回饋過程中提出的觀點
有效的觀課後回饋會談應避免下列情況：
1. 對教師作出預設立場
2. 以過多細節資訊造成教師負擔
3. 對教師的整體教學專業作出評價
4. 對教師作出主觀推論
5. 以好壞二分法評斷教學實務

資料來源：Instructional supervision: Applying tools and concepts (4th ed., p. 257), by S. J. Zepeda, S. J., 2017, Routledge.

（三）有效回饋的指引

誠如前述，回饋對教師學習至關重要。為了讓回饋會談充分發揮功效，O’Leary（2014, 2020）乃分別就觀察者與受觀察的教師在進行回饋會談時可以遵守的指引如下：

1. 提供回饋：觀察者的指南

（1）儘量不要發表純評價或判斷性的評論。聚焦於所看到的事實，而不是對發生的事情進行印象式的詮釋。

（2）要敏感。過於批評的評論可能會讓人反感，並大大損害被觀察者的自信心。除非有明確的邀請，儘量避免「提供解決方案」。

（3）避免發表泛泛的陳述，比如「你需要加強課堂管理技能」。相反，確保提供未來課堂的實用建議，係基於被觀察者可以理解的具體課堂實踐行為。

（4）變化提問的類型，並嘗試使用更有助於促使反思或從教師那裡引出詳細回應的問題，例如「在課堂的那一點上，你選擇做.....，為什麼？」

（5）提供「建設性的批評」或「平衡的回饋」，即誠實但有助於發展被觀察者實踐的回饋，既突顯優點，也指出改進的方面。

（6）回饋應該是一個雙向的過程。過程中，嘗試鼓勵被觀察者在回饋討論中起積極作用，從而讓被觀察者能自主學習和發展。

（7）允許被觀察者有機會解釋他們的決策，為他們在課堂上所做的事情提供合理的解釋。

（8）以共同討論和協議來決定被觀察者未來改進與發展的關鍵領域，以及所需的成長支持。

（9）為教師發展的領域設定優先順序。尤其對於初任教師和實習教師來說，可能有很多需要發展的領域，這時需要基於專業判斷，來協助決定被觀察者需專注學習的優先事項。

（10）確保回饋及時進行，理想情況下應該在觀察的一天內進行，但絕對不應超過一周。

2. 接受回饋：被觀察者的指南

（1）保持冷靜和客觀：試著對自己的課堂保持客觀態度，避免在觀察者提出你不同意或視為批評的評論時產生防禦性反應。

（2）以學生的視角看待一切：當被觀察者反思自己和他人的教學時，試著從學生的角度看事情可能會較有幫助。

（3）在對話中發揮積極作用：被觀察者對回饋的擁有程度越大，未來的改進就會越具體。這意味著在與觀察者進行雙向對話時，提出問題並提出自己的觀點是非常重要的。

（4）不要害怕提問：如果對口頭或書面回饋中的任何內容感到不確定，宜毫不猶豫地要求澄清。不要害怕說出自己不理解的事物，可以請觀察者多加舉例說明。

（5）保留討論的紀錄：記錄大量筆記，保留紀錄的完整性。也可以考慮使用數位錄音機，這樣可以反覆聽取討論事項。但是如果決定使用錄音機，宜確保在討論開始之前，獲取觀察者的同意。

（6）制定行動計畫：基於回饋，制定一個具體的個人專業成長計畫，明確列出需要改進的面向、實現這些改進的具體步驟，以及需要協助的人事物。這樣將有助於將回饋轉化為實際的行動。

總之，觀察者與教學者皆應看到回饋的價值，意識到回饋的重要性，因為它是提高教學質量和個人專業成長的關鍵、是一種學習和進步的契機。誠如 Archer 等人（2016）在其專著《更好的回饋以獲得更好的教學：改善課堂觀察的實用指南》（Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations）中所揭櫫的，唯有提供給教師高品質的回饋，才能造就高品質的教師。

四、公開授課與專業回饋的實施原則與推動策略

（一）公開授課與專業回饋的實施原則

為了協助國內推動公開授課與專業回饋，避免其流為形式，而能真正有益於教師的教以及學生的學，本文提出下列五個實施原則，供教育行政機關、學校，以及教師所參酌：

1. 多元選擇性

公開授課與專業回饋是一種工作嵌入式（job-embedded）的專業學習，其本質便是課室觀察與專業回饋（O'Leary, 2020; Zepeda, 2017）。張德銳（2024）指出，多元的公開授課與專業回饋模式才能回應學校的特色發展以及教師的差異化

需求。「條條道路通羅馬。」僅限於一種模式的公開授課與專業回饋，不但限制了教師學習的途徑，而且勢將無法滿足各式各樣教師的不同需求。

同樣的，公開授課與專業回饋的歷程，不僅限於「備課、觀課、議課」三部曲，也可以是「說課、觀課、議課」三部曲（高中原則所強調的課前說明為說課）。即使是「備課、觀課、議課」三部曲，其中的「備課」也不宜侷限於「共同備課」。共同備課固然值得鼓勵，但是「個別備課」也是可行的方式。須知教師專業成長活動的規劃，要信任教師是專業工作者，他可以為自己的專業需求以及學校革新的需要，選擇「個人自主學習型」或者是「同儕協作型」的專業成長活動（Glatthorn, 1997）。教師有選擇備課模式的自由，只要教師的選擇能配合教師本身的個性、教學經驗和能力，便是好的選擇，必須予以適度的尊重。

另外，由於每位教師在教學情境中所面臨的問題不同、專業發展需求點各異，是故在課室觀察前宜自主選擇觀察的關注焦點。為了回應授課教師不同的關注焦點，課室觀察方式與工具自然也要多樣化、客製化，才能滿足授課教師的成長需求。理解與回應教師的需求與焦點問題，借由多元的觀察方式與工具，蒐集不同的事實資料，才能鼓勵教師針對其關注焦點的事實資料做深度的省思。

2. 專業性

課室觀察與專業回饋並不是一件簡單的事，它需要專業知識與技巧。觀課者在教室中收集客觀具體的事實做為「證據」，用以如實呈現教師的行為表現以及學生學習的情況，並在提供回饋時作為對話的依據。實施成功的關鍵之一是觀察工具以及觀課者的專業培訓。同樣的，要有效地提供回饋，則需要掌握會談技巧。這些能力相互依賴，逐步建立。如果未能確保觀課者具備每項能力，或在發展基礎技能之前試圖提升核心能力，不僅會讓觀課者感到挫敗，也會阻礙為教師提供準確且有意義回饋的整體努力（Archer et al., 2016）。

3. 回饋性

本文一再強調專業回饋的重要性。Archer 等人（2016）指出，確保觀課者能夠與教師進行深入對話，提供準確且有意義的回饋，對於提升教學與學習至關重要。Archer 等人復指出，僅專注於表現明顯低落的教師不足以帶來顯著的學生學習成效提升，因為絕大多數教室中的教學品質—約90%—處於表現的中間區間。要取得顯著的學生學習成就，必須為每位教師提供個性化的回饋與支持，幫助他們改善教學實踐，從而更好地促進學生學習。可以說在公開授課與專業回饋三部曲中，宜彰顯議課（專業回饋）的重要性，而這也是我國中小學實施公開授課與專業回饋以來，最弱的一環。沒有專業回饋，沒有教師學習；

沒有教師學習，則沒有學生學習成效的提升。

4. 簡易化

公開授課與專業回饋僅有「備課/說課、觀課、議課」三部曲，別無額外的第四部曲，例如「備課、說課、觀課、議課」或者「備課、觀察前會談、觀課、議課」，以簡易實施流程，並減少教師的負擔。另外，教學觀察實施歷程、工具、表單等皆不要複雜化，以教學者與觀課者能真實互動為要，不宜要求太多或太複雜的書面報告，以減輕授課教師與觀課者的工作負荷。

5. 彈性化

由於學校城鄉背景不同、學校文化各異，復由於教師發展階段不同、發展需求各異，所以公開授課與專業回饋的制度、工具、內容、方式等皆要把持彈性，不要太僵化，以適應不同且不斷變化的教學環境。例如，如果教師同意，可以允許觀課者針對觀察焦點，進行短時間（10-20 分鐘）多次性的教室走察，或者進行一整個單元的觀察，而不一定要以觀察一節課為限。另外，說課與議課的時間也不一定要一節課，如果做得有效率，20 分鐘內完成又有何不可？總之，教育鬆綁、教師專業自主應是今後可以努力的方向。

（二）公開授課與專業回饋的推動策略

Robbins（2015）指出，教育變革政策必須考慮變革過程的三個典型階段：「動員」（mobilization）、「實施」（implementation）和「制度化」（institutionalization）。這三個變革階段的理解與掌握，是規劃、實施和維持變革政策的有用框架。茲根據 Robbins（2015）的觀點，就學校如何順利推動公開授課與專業回饋政策，說明如下：

1. 動員階段

動員階段涉及組建推動小組、提升對公開授課與專業回饋的認識，並介紹其運作方式及其對教師產生的益處。該階段的重點包括以下活動：

（1）組建推動小組並制定計畫：儘量邀請全體教職員參與，特別是那些在學校文化中具有非正式影響力的教師，確保教師會代表的參與，幫助消除可能的誤解。

（2）提供公開授課與專業回饋相關資訊：分享相關文章、參訪成功實施的學校、邀請專家在會議中發表演講，並安排正式的說明會。

（3）共同建立對公開授課與專業回饋的願景和目標：通過教職員的參與和討論，共同構建願景和目標，增強對計畫的理解與承諾。

（4）預先規劃時間：時間是公開授課與專業回饋最重要資源，可以通過靈活的方式，例如安排代課教師方便教師進行備觀議課，必要時行政人員可以支援。

（5）鼓勵故事分享：讓曾參與者講述經驗，分享成功故事和案例研究，增強文化認同感。

（6）制度化的規劃：把公開授課與專業回饋和學校其他專業成長方案，例如教學輔導教師和教師專業學習社群做整合，以利成為學校運作的內在一部分。

2. 實施階段

在動員階段的良好基礎上，實施階段重點關注以下事項：

（1）提供專業學習機會：安排觀課技術和會談技術等專業學習課程時，課程的設計應反映成人學習的原則。例如，課程應以目標為導向，實用且與教師工作環境的習習相關，展現對其課堂責任的尊重，並讓他們能夠自主學習和自我激勵。

（2）安排練習的時間：對許多教師而言，正式的公開授課與專業回饋經驗是全新且複雜的，所以要為教師創造練習的機會。例如，安排教師透過教學影片，練習觀察技巧。之後，可進一步組成三人小組。每位教師在小組中都有機會在真實的教學情境中練習觀課和議課。每次觀課和議課的時間不需要太長，例如各 20 分鐘就夠了。

（3）鼓勵教師自主選擇備觀議課模式和風格：在尊重教師專業自主的前提下，教師可以選擇適合自己發展需求的備觀議課模式。例如，某些教師可自願組合進行授業研究；某些教師可進行授課教師主導的觀課；另有些教師則可以邀請行政人員或同事進行教室走察。在備觀議課風格上，以非指導式風格為主，少數教師則可依其發展階段，採用合作式或指導式風格。

（4）鼓勵教師依自己的需求，主導整個歷程：教師可自主決定觀課的時間、單元、觀課人員、觀察焦點、回饋會談的方式，然後交由行政人員做滙整和公布。

（5）提供活動支援：當教師在實施備觀議課時，提供時間、人力和設備的支援。

（6）鼓勵教師落實議課活動：俾授課教師獲得有益於其專業成長的專業回饋。

（7）為教師學習提供支持：以正式和非正式的方式，肯定教師們在實施公開授課與專業回饋活動中所作的努力。當教師規劃與執行議課後的專業成長計畫時，應即時提供人力與物力的支援。

（8）將公開授課活動融入學校其他教師協作方案：例如，鼓勵教師在專業學習社群活動中融入公開授課活動；鼓勵教學輔導教師與初任教師以課室觀察與回饋做為主要成長機制。

（9）建立公開論壇來慶祝成功：慶祝公開授課與專業回饋活動的成功為教職員注入活力，並為未來帶來生機與動力。

3. 制度化階段

（1）實施方案評鑑：宜定期地評鑑活動過程與成效，並依環境變遷的需要和教師的需求做中途的調整，以確保活動能達成預期的目標。方案評鑑搜集資料的對象應包括所有利害相關人（stakeholder），包括行政人員、教師、學生、家長的意見。

（2）持續地監控：評鑑只能反映在某一時間點的資訊。然而持續地蒐集和檢證質性的資料將確保公開授課與專業回饋的活動行駛在正確的軌道上。

（3）持續地慶祝：創造各種機會，在各種場合或數位媒體上，持續性肯定和表揚教師在專業學習上所做的努力及其對學生學習所產生的成效。

（4）支持教師成為研究者：公開授課與專業回饋本質上便是一種以課程與教學為主題的協同式行動研究，透過教學問題的解決以及教師的專業成長，教師個人與集體的實務智慧不斷累積與傳承。

（5）持續領導的支持：不論是行政人員或是教師領導者宜持續對進行公開授課與專業回饋的教師，提供人力、物力與時間上的支援。

（6）對新進人員實施導入輔導：新進教師到校即被告知公開授課與專業回饋的政策，並要求教學輔導教師與初任教師每月實施入班觀課活動一次為原則。

（7）鼓勵教師省思和撰寫省思札記：鼓勵教師對公開授課與專業回饋活動做省思，撰寫省思札記，並將之列入個人教學檔案中的一個重要文件。

五、結語

公開授課與專業回饋對於形塑同儕共學的教學文化，提升教學品質與學生學習成效確實有其理想性。但是「理想很豐滿，現實很骨感」，如何減少理想與現實的落差，而讓公開授課與專業回饋確實發揮教師專業發展強大的功能，是教育利害相關人員共同努力的目標。

有鑑及此，本文建議教育行政機關及學校在實施公開授課與專業回饋時，務必把握多元選擇性、專業性、回饋性、彈性化、簡易化等五個原則。此外，學校在推動公開授課與專業回饋時，宜善用教育變革的「動員」、「實施」與「制度化」等三階段理論框架，有系統性、按部就班地推動。唯有把握上述五個原則，以及有序地加以推動，才能克服公開授課與專業回饋政策的實施困境，並發揮其應有的功能。

另有鑑於專業回饋的重要性，如何加強宣導並實施專業回饋，應是今後國內推動公開授課與專業回饋政策時，要特別注意改善的地方。因為有效的回饋不但可以肯定教師的教學，而且能鼓勵教師在既有的教學基礎下，追求更優質的教學、促進更好的教與學。如果公開授課與專業回饋活動的施行，能使得每一位教師都能成為更好的教學者，則教師當會有強烈的意願與動力參與和支持公開授課與專業回饋政策，這才是確保政策實施成功的關鍵所在。

當然，學校公開授課與專業回饋活動的有效執行，有賴強而有力的支持系統。如果縣市政府教育局的經費支出不足，或者使學校所能提供給教師的人力、物力和時間資源相當有限，都將使得學校在推動公開授課與專業回饋政策時，滯礙難行。是故，如何建立完善的支持系統是教育行政機關在推動公開授課與專業回饋政策時一個非常重要的配套措施。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。初等教育學刊，17，27-56。
- 丁一顧、張德銳（2009）。認知教練－理論與實務。臺北市：五南。
- 王金國（2020）。中小學實施公開授課的探討與建言。台灣教育研究期刊，1(1)，193-224。
- 王金國（2022）。觀課倫理之探討。載於教育部師資培育及藝術教育司（主

編），授課教師主導觀課的理論與實務（頁 81-96）。臺北市：五南。

■ 杜振亞（2014）。社會變遷中應有的教育實習規劃：情境學習的觀點。國民教育學報，11，49-62。

■ 林彩岫（2018）。教學文化之研究：以兩所國民小學的教學觀察為例。教育理論與實踐學刊，37，53-78。

■ 夏淑琴（2019）。體育教師公開課之專業能力實踐策略。學校體育，29(5), 2-12。

■ 張春興（1997）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。

■ 張酒雄（2020）。教學觀摩。

<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A7%80%E6%91%A9&search=%E8%A7%80%E6%91%A9>

■ 張德銳（2017）。教學觀察與回饋三部曲—備課、觀課、議課。師友，597，40-44。

■ 張德銳（2021a）。我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析。臺灣教育評論月刊，10(1)，223-238。

■ 張德銳（2021b）。教學輔導教師與教師領導之研究。臺北市：高等教育。

■ 張德銳（2022）。發展性教學視導之研究。臺北市：高等教育。

■ 張德銳（2024）。我國公開授課與專業回饋實徵研究結果綜合性分析。教育行政與評鑑學刊，35，1-34。

■ 張德銳、丁一顧、李俊達、朱逸華、黃春木（2011）。另一雙善意的眼睛：教學觀察與會談手冊[附光碟]。新北市：國家教育研究院籌備處。

■ 張德銳、吳武雄、許籐繼、李俊達、洪寶蓮、王美霞、陳偉泓、曾美蕙、常月如、曾政清、黃春木、白師舜、曾燦金（2004）。中學教師教學專業發展系統。臺北市：五南。

- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志鋒（2000）。**發展性教學輔導系統—理論與實務**。臺北市：五南。
- 教育部國民及學前教育署（2016）。**國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則**。臺教國署國字第 1050111992 號函發佈。
- 教育部國民及學前教育署（n. d.）。**高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則**。
https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/sh/17/%E5%8F%83%E8%80%83%E5%8E%9F%E5%89%87.pdf
- 許佳綺（2017）。**國民小學教師實施公開授課之研究**（未出版之碩士論文）。國立清華大學教育與學習科技學系，新竹市。
- 陳定邦（2004）。**鷹架教學概念在成人學習歷程上應用之研究—以空大《統計學》課輔教學為例**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學社會教育研究所，臺北市。
- 陳惠美（2000）。**合作學習**。
<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E5%90%88%E4%BD%9C%E5%AD%B8%E7%BF%92&search=%E5%90%88%E4%BD%9C%E5%AD%B8%E7%BF%92>
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡（2007）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準**（教育部委託專案研究報告）。新竹市：國立新竹教育大學。
- 黃旭鈞、章寶仁（2022）。實施公開授課提升教師專業初探：現況、挑戰與因應策略。**台灣教育研究期刊**，3(3)，121-151。
- 黃旭鈞、章寶仁（2023）。智慧觀議課 App 及系統應用在國民小學公開授課實施效益與配套措施之研究。**課程與教學季刊**，26(4)，1-32。
- 劉世雄（2017）。臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。**當代教育研究季刊**，25(2)，43-76。
- 歐用生（1996）。**教師專業成長**。臺北市：師大書苑。
- 潘慧玲、鄭淑惠（2021）。**教室王國的解封：公開授課及其相關因素分析**。

課程與教學季刊，24(3)，177-208。

■ 鄧美珠（2017）。教學觀察與會談技術。載於張德銳、李俊達（主編），**專業發展導向教師評鑑：理論與實務**（頁46-96）。臺北市：五南。

■ 賴光真（2022）。公開授課實施缺失之檢討評析－兼論課綱法規及學校實施之修訂調整。**臺灣教育評論月刊**，11(7)，112-121。

■ 賴光真、張民杰（2019）。授課教師主導的教學觀察（TDO）與公開授課的分析比較。**臺灣教育評論月刊**，8(6)，73-80。

■ 賴光真、張民杰、袁意淳（2022）。以學生學習為中心的觀察工具設計與試作。載於張德銳、鄧美珠（主編），**另一雙善意的眼睛—以學生學習為中心的教學觀察與回饋**（頁23-46）。臺北市：高等教育。

■ 顏國樑（2017）。國民中小學教師實施公開授課的做法、困境及因應策略。**新竹縣教育研究集刊**，17，1-18。

■ Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

■ Airasian, B., & Gullickson, A. R. (1997). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 215-241). Thousand Oaks, CA: Corwin.

■ Archer, J., Cantrell, S., Holtzman, S. L., Joe, J. N., Tocci, C. M., & Wood, J. (2016). *Better feedback for better teaching: A practical guide to improving classroom observations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage leadership: A practical guide to building exceptional schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

■ Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Education World (2016). *Teachers observing teachers: A professional development tool for every school*. Author.
https://www.educationworld/a_admin/admin/admin297.shtml
- Gates, B. (2013). *Teachers need real feedback*. Author.
https://www.ted.com/talks/bill_gates_teachers_need_real_feedback?language=zh-tw
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction* (ED206487). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206487.pdf>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (10th ed.). Saddle River, NJ: Pearson.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-240.
- Kaufman, T. E., & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mausbach, A., & Morrison, K. (2023). *Differentiated supervision: Growing*

teachers and getting results. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Mecus, W., Petegem, P. V., & Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment of Evaluation in Higher Education*, 34(4), 401-413.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Robbins, P. (2015). *Peer coaching to enrich professional practice, school culture, and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sullivan, S., & Glanz, J. G. (2013). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolio for evaluation and professional development*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). New York, NY: Routledge.



108 課綱彈性學習課程規劃面實踐情形之研究： 以統整課程為例

郭蓉蓉

雲林縣誠正國小教師(候用校長)
國立嘉義大學教育學系博士生

中文摘要

本研究採內容分析法，研究六都（臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市及高雄市）12 班以下的小校，從課程計畫中分析統整課程規劃與實踐情形。研究發現：各縣市課程計畫表格不一，跨領域學習以文史踏查、英語會話或繪本居多、資訊科技教育少有跨領域學習；部分學校英語、數學包裝在彈性課程中無統整課程之實。此外，課程內容統整性不足、課程規劃評量採多元評量，普遍缺乏統整性學習任務。建議能改善課程計畫表格、調查國英數需求節數，做為修訂課綱參考；同時能深化教師素養導向之統整課程規劃實踐能力，以促進核心素養精神的全人發展。

關鍵詞：彈性課程、統整課程、跨領域。

The Research on Alternative Curriculum Planning Based on the "108 Curriculum Guidelines" in Teaching Practice: Using Integrated Courses As an Example

Kuo Jung Jung

Teacher at Cheng Jheng Elementary School in Yunlin County
University of Chiayi, Department of Education, PhD student

Abstract

This study uses content analysis to examine the planning and implementation of integrated curriculum in small schools (fewer than 12 classes) across six major cities. Findings indicate that curriculum plan templates vary across cities. Cross-curricular learning is observed mainly in cultural and historical research, English conversation, or picture books, while information technology education rarely integrates disciplines. Some schools package English and Mathematics within alternative curriculum without true integration. Additionally, curriculum content lacks coherence, and assessments adopt multiple methods, yet integrated learning tasks remain insufficient. It is recommended to standardize curriculum templates, assess the required hours for Chinese, English, and Mathematics, and enhance teachers' competency-based curriculum planning skills to support core competency development.

Keywords: alternative curriculum, integrated courses, cross-curricular

一、前言

時代變遷迅速，目前全世界的教育在全球化浪潮下，已無法單純應用知識創新為目的，來因應層出不窮的複雜環境和生活議題。如何培養學生自主學習，並具備系統思考與解決問題的能力，以善用互動溝通能力與人為善，從而拓展人際關係在團隊合作中學習包容理解，以期學生未來能融入多元文化的社會，學會尊重他人更能從善如流發展自我的能力。因此，培養學生具備統整性的知識、能力與態度，以成為與時俱進的終身學習者，從而解決未來生活所面臨的問題，是學校實施彈性學習課程發展統整課程的目的，同時亦是本文欲探究各校統整課程規劃與實踐情形的目的。

根據《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱《總綱》）（教育部，2021）規定：1.彈性學習課程是由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，以提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，以落實學校本位及特色課程。並依照學校及各學習階段學生的特性，可選擇統整性主題/專題/議題探究、社團活動與技藝課程、特殊需求領域課程或是其他類課程進行規劃。2.彈性學習課程可以跨領域／科目或結合各項議題，發展「統整性主題／專題／議題探究課程」，以強化學生知能整合與生活運用能力。

據此《總綱》特別提出：「學校得彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習型式的跨領域統整課程。領域課程綱要可以規劃跨科統整型、探究型或實作型之學習內容，發展學生整合所學運用於真實情境的素養。」而彈性課程可以「跨領域／科目或結合各項議題」，發展「統整性主題／專題／議題探究課程」，強化知能整合與生活運用能力（葉定國、田光祐，2022）。

有鑑於各縣市彈性學習課程規劃呈現別出心裁、百花齊放的現況，學校端對於彈性學習課程之統整課程規劃，大部分結合在地特色發展校本課程，因此，本研究欲從各校深具特色的統整課程中，「探討108課綱彈性學習課程之統整課程規劃面與實踐情形」，並從目前六都縣市中各擇一所學校進行剖析，以初探學校課程規劃實踐面所呈現的問題。

二、文獻探討

（一）彈性學習課程

蔡清田（2022）指出根據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》「校訂課程」彈性學習課程節數規劃，在國中小教育階段有四部分其內容包含：1.「跨領域統整性主題/專題/議題探究課程」，2.「社團活動與技藝課程」，3.「特殊需求領域課

程」，4.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」等四類課程來引導學校規劃，特別鼓勵「跨領域」探究及自主學習，以促進適性學習的發展，活化領域學習（教育部，2021）；彈性學習課程讓學校能進行特色課程發展，幫助學校規劃之適性課程讓學生有更多自主學習機會。

（二）統整課程

「統整」（integrational）詞源自拉丁文「integrare」，其意是指「使其完全、圓滿（to make complete）」或者為「透過構成部份（parts）或要素（elements）的增加與安排，使其成為一種更完整、合情或統合的存在或實體」（Gove et al., 1977）。而其就字義而言，指在概念或組織將其分立的相關事物合在一起或關連起來，使其具備有意義的整體（游家政，2000）。

Young（1992）從知識論的觀點指出：統整課程是透過課程活動的安排來體驗世界，協助學生從經驗中建構自己的知識，使學生透過經驗創造個人的知識。Jacobs（1989）認為統整課程設計包括有所謂的多學門（multidisciplinary）、超學門（trans-disciplinary）、多科目（multi-subjects）、科際整合（interdisciplinary）、跨課程（cross-curriculum）的課程設計等類型；並主張統整課程是結合生活經驗、社會議題與知識（甄曉蘭，2007；歐用生，1999；Beane,1997）。

因此，統整課程是一種課程組織和教育理念：植基於知識、生活、學校和社會聯結，讓學生體驗學習，透過有意義的整合學生學習、教師教學與學科知識等因素，以促進學生的學習意義化。其範圍是跨越時間（現在與過去）、空間（學校與社會）和知識（學科與學科）的聯結，構成整合的課程（湯誌龍，2014）。

綜上所述，《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之「校訂課程」彈性學習課程規劃的目的，其統整課程設計的目的在於結合知識、生活經驗為主，融入社會議題並透過跨領域（cross-curriculum）的課程設計，整合並連結學生的學習與生活經驗，強調以學生為學習者的主體概念。

（三）跨領域

教育部（2021）在108課綱提到「領域」（area）概念，與學生學習範圍的劃分、提供寬廣且關聯的學習內涵，以協助學生獲得統整的學習經驗。尤其目前的「領域」（area）與傳統「科目」（subject）、「學科」（discipline）的概念比較，更顯現出課綱是以學習者為中心的價值。而總綱也提到「部分領域依其知識內涵與屬性包含若干科目，惟仍需重視領域學習內涵」。

國外學者有提出幾個跨領域學習的定義：Jacobs（1989）認為跨領域是應用多學門的溝通形式與方法，去深究一個主題、議題、問題與經驗，更是結合課程取向與知識觀的學習形式。Daniel Stokols（2003）認為：跨領域是「從不同領域的研究者對於共同問題進行解決的歷程」。

楊俊鴻（2022）認為：「跨領域」（cross-curricular approach）是「動態性地運用學習主題以發展學生的技能和素養，用以跨越不同學習領域的方式來形塑課程的一種取向。」（引自UNESCO-IBE, 2013, p.15）因此，108課綱強調「跨領域」課程的目的，在於培養學生具備跨領域專題/主題/議題探究能力的核心素養。

總之，跨領域學習是為增強學生學習經驗的統整，因而必須結合不同的學習領域，並將學習任務延伸至更深入的觸角，以豐富學生的學習經驗促進概念的統整。若以校本課程中的社區生態踏查為例，可應用語文、社會領域的訪談社區鄉土文學作家作成紀錄，並進一步認識我所居住的家鄉寺廟與古蹟，延伸調查家鄉常見的鳥類與生物，建置家鄉常見的生物多樣性資料，最後再彙合統整上述的資料，繪製「我所居住的家鄉」概念圖，以培養學生能關注周遭環境的生活態度，能將平日所學應用在日常生活中，養成隨時觀察記錄統整概念的好習慣。於此，這也正是符應108課綱以學習者為中心的理念與精神。

綜合上述，108課綱彈性學習課程的主要目的，在於學校教師能透過「跨領域統整課程」（Interdisciplinary Integrated Curriculum），能統整各學科領域相關的知識、能力與態度，以做有效的聯繫與組織連結，讓學生透過有意義的學習活動，學到知識和經驗以達到學習效果，獲得統整的觀點與能力，日後能將所學各種知能有效地應用到日常生活情境中，以適應未來生活所需的能力。

三、研究方法與設計

（一）研究方法

本研究方法採內容分析法，內容分析法可用來測量非干擾性資料（例如：檔案、線索、觀察資料）、問卷調查的開放性結果及訪談資料等（鈕文英，2021）。內容分析法所分析的內容可包括文字、圖像、錄音等書面與視聽媒介等方式呈現（Neuman, 2014）。Shaughnessy等人（2015）指出，內容分析的歷程包括兩個重要步驟：第一步是明確描述資料內容的特徵；第二步是應用規則界定並分類這些特徵，然後確認類別，再依此類別架構分類研究資料，最後統計每個類別的次數。

本研究以國內國民小學之校訂課程計畫進行內容分析，第一步：先描述資料內容：據此檢視各校彈性課程之統整課程規劃情形，搜尋學校官網所呈現的課程

計畫，並下載該校校訂課程計畫檔案，再檢視課程計畫中統整課程實施主題式統整課程規劃現況與跨領域主題式統整課程實踐情形。第二步則應用規則界定並分類特徵進行統計。

（二）研究對象

本研究以112學年度目前實施十二年國教108課綱之第一屆的五年級彈性課程為主，從六都（臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市）隨機抽樣十二班以下規模的小校，選取做為研究對象，以調查學校彈性學習課程之統整課程規劃與主題式統整課程實踐情形，並以英文字碼A-F依序從北到南六都的學校命名編號。

（三）檢核者一致性

為提高本研究的信度，由研究者擔任檢核者，另外再協同一位博班同學共同協助檢核課程計畫。

（四）研究限制

研究者以112學年度實施十二年國教108課綱五年級課程為主，自六都（臺北市、新北市、桃園市、臺中市、臺南市、高雄市）隨機抽樣小校的統整課程規劃與實踐情形進行內容分析研究，其結果諒無法推論到所有臺灣地區五年級的統整課程規劃與實踐情形。

四、研究結果與討論

（一）統整課程規劃情形

本文針對目前國民小學六都的彈性課程規劃，隨機抽樣六都實施的統整課程計畫，進行統整課程的初步探究，歸納目前實施主題式統整課程規劃現況如下：

由表1可歸納出：目前彈性課程之主題式統整課程規劃中，出現最多跨領域的是課程是以社會領域為主的文史踏查，可能與推展學校本位課程必須結合在地文化有關，而學校在進行文史踏查的過程中，常以語文領域為主的國語文跨自然領域、藝術與人文領域、綜合領域等等。例如：(1)臺北市的A國小的「語文觀止」－每週1節就跨語文、社會、自然、藝文、綜合、健體領域，其對應核心素養為A1、A2、A3、B1、B2、B3、C1、C2、C3。(2)新北市B國小的「幸福山仔腳」排定每週4節並跨語文、社會、自然、藝文領域，並對應A1、A2、A3、B1、B3、C1、C2等核心素養。(3)國語文是百科之母，深耕國語文基礎能力以推動閱讀教育是

各校推動彈性課程主題是統整課程的重點，多數學校以國語文為主結合跨領域學習發展閱讀教育如閱讀理解、閱讀繪本、詩畫創作等，更有結合語文和社會領域進行跨領域的文史踏查課程，例如：桃園市C國小的「遨遊竹霄」－結合社會、自然、綜合跨領域學習，發展對應A2、A3、B1、B2、C2、C3的核心素養。(4)臺中市D國小的「字遊山林」－每週1節跨領域結合國語、自然、綜合領域的生態課程，進行主題閱讀與心得書寫。(5)台南市E國小的「書香歐汪」－每週1節就跨領域國語和社會為重點，對應核心素養A3、C3。(6)高雄市F國小的「喜中喜閱book思議」－每週1節跨領域國語、社會、自然領域，未具體呈現核心素養，綜上六都學校每週均各安排1節主題式統整課程。

其次，各校亦常規劃以英語為主的國際教育，例如：(1)臺北市的A國小的「文化交流」跨英語、自然、藝文、綜合、健體領域、生活（包括低年級），其對應核心素養為A1、A2、B1、C1、C2、C3。(2)新北市B國小的「英閱繪奇幻樂園」每週一節就跨英語、社會、自然、綜合、健體領域，其對應核心素養為A1、A2、B1、B2、C1。(3)桃園市C國小的「i閱趣」就以英語跨自然與藝文領域，其對應核心素養為A1、B3、C3。(4)臺中市D國小的「環遊世界」純粹以英語為主，其對應核心素養為A2、B1、C3。(5)台南市E國小的「放眼世界」就以英語為主與社會跨領域為重點，其對應核心素養為B1、C3。(6)高雄市F國小的「風報佳英」以一~四年級英語為主，更未呈現其核心素養。綜合言之，很多學校試圖發展以英語會話、繪本故事（如：文化交流、英閱繪奇幻樂園、世界萬花筒、環遊世界、放眼世界、風報佳英等等）為校訂課程，藉以提升學生英語國際化的能力，顯見各縣市為回應邁向2030年雙語國家政策的理念，積極在學校彈性課程中深耕英語成為各校重點發展項目。

此外，臺灣素以台積電高科技的優秀表現在國際間傲視群倫，有鑑於此，本研究中發現六都的學校，各校均將推動資訊科技教育（例如：數位創客、資訊轉化、霄裡STEAM、神來E指、科技世界、STEAM教育）列為課程發展重點，其中桃園市更制定《桃園市國民小學資訊科技課程綱要》，期盼能從小深耕科技教育與世界接軌，自然而然資訊科技教育也成為各校彈性課程規劃的重點，因此各縣市在彈性學習課程中，每週排定1節資訊課成為普遍的現象，唯獨高雄市F國小的「指尖e點通」還能結合藝術與人文做跨領域學習，實屬不易。

其中，表1更發現有許多學校在彈性課程計畫中規劃1節數學課程，各校在彈性課程規劃中以統整課程之姿，以創意之名、巧立名目包裝課程，譬如：「愛思維」、「數感世界」、「運算思維」等名稱，然從其課程計畫中便可明顯看出是為補強部定數學領域教學時數之不足，其所規劃的數學課程內容其性質與數學學科領域相似，這是否顯示出目前數學上課時數不足，必須以其他時間來補足？實有待商榷。

表 1：六都小型學校彈性學習課程－主題式統整課程現況

縣市/ 統整課程 (節數)	領域	語文		數學	社會	自然	藝文	綜合	健體	生活	資訊 steam	對應 核心素 養
		國語	英語									
臺北市 A 國小	語文觀止 (1)	V			V	V	V	V	V			A1A2A3 B1B2B3 C1C2C3
	文化交流 (2)		V				V	V	V	V		A1A2 B1 C2 C3
	運算思維 (1)			V								A1A2A3 B1B2C1C 2
	老樹情緒 (1)						V	V		V		A1A3B1 B3C1C2
	數位創客 (1)										V	A2A3 B2B3C2
新北市 B 國小	幸福山仔腳 (4)	V			V	V	V					A1A2A3 B1B3C1C 2
	英閱繪 奇幻樂園 (1)		V		V	V		V	V			A1A2 B1B2C2
	資訊轉化 (1)										V	A1A2A3 B1B2 C1
桃園市 C 國小	遨遊竹霄 (1)				V	V		V				A2A3 B1B2C2C 3
	i 閱趣 (1)		V			V	V					A1B3C3
	愛閱讀 (1)		V									A2A3B1 B2B3C2
	霄裡 STEAM (1)										V	A2B2C2
	愛思維 (1)			V								A1A2A3 B1B2B3C 2
	DFC (1)				V			V				A1B2C2
臺中市 D 國小	字遊山林 (1)	V				V		V				B1B2C3
	環遊世界 (1)		V									A2B1C3
	山野傳奇 (1)					V		V				A2A3B1
	音樂狂想曲 (1)						V					B1B3
	神來 E 指 (1)										V	A2
臺南市 E	書香滙汪 (1)	V			V							A3C3
	放眼世界 (1)		V		V							B1C3

國小	家鄉之美 (2)			V	V	V						A2A3C2C 3
	漚汪 E 起來 (1)									V		B2C3
高雄市 F 國小	喜中喜閱 book 思議 (1)	V			V	V						未呈現
	閱讀童興 舞動奇蹟 (1)				V	V	V					未呈現
	指尖 e 通 (1)						V			V		未呈現
合 計		5	6	3	10	10	8	8	3	2	6	

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

除此之外，從表1中可知以發展藝術與人文領域為主的主題式統整課程，亦是部分學校的最愛，藝術與人文領域涵蓋音樂、視覺藝術、表演藝術三個部分，有的學校規劃以音樂為主軸發展烏克蘭麗麗，有的是結合語文領域發展繪本、或配合主題進行戲劇演出，而琳瑯滿目的校本課程是必需植基於學校親師生的認可，並結合在地文化的特色以產生共鳴，才能發展獨樹一格的優質課程來。

總之，就表1之六都小型學校主題式統整課程現況表而言，初步呈現出各校的統整課程規劃是為達到統整課程目的，符合Jacobs（1989）認為統整課程設計所謂的多學門（multidisciplinary）、跨課程（cross-curriculum）的課程設計等類型；而其他如單一課程的英語、數學，各美其名包裝在彈性學習課程規劃中，且以統整課程之姿出現在課程計畫中，絲毫看不出統整課程的性質值得關注。

（二）統整課程實踐分析

根據目前六都的主題式統整課程之跨領域實踐情形，進行課程內容具統整性、課程規劃的評量、統整性學習任務及核心素養進行分析和檢核情形如下：

1. 分析語文領域中，以國語文為主之跨領域主題式統整課程實踐情形，如表2，得知很多學校規劃都會以國語文領域做為統整課程跨領域的主題，其課程內容具統整性有三所學校，而其課程規劃評量大多數採口頭評量、檔案評量、實作評量居多，其他性質的評量如分組彙整討論、合作能力、參與討論等方式評量琳瑯滿目，各校依學生屬性之不同而規劃有不同的評量方式；其次，許多學校無法規劃出統整性的學習任務，有的課程的單元內容看起來有學習任務，然單元間並無統整性任務且彼此並不連貫，也就是說缺乏長期性的統整性任務，甚至其所對應的核心素養並無法面面俱到，較多偏向A2系統思考與解決問題、A3規劃執行與創新應變、B1符號運用與溝通表達、B2科技資訊與媒體素養、C2人際關係與團隊合作、C3多元文化與國際理解這五個核心素養，也就是說有的學校會透過繪本教

學或結合文史踏查與統整性產出型的學習任務例如完成一本家鄉的繪本，讓學生在期末進行統整性發表的機會。

表 2：以語文領域國語文為主之跨領域主題式統整課程實踐情形

縣市學校 主題 (節數)	臺北市 A 國小 語文觀止 (1)	新北市 B 國小 幸福山仔 腳 (4)	桃園市 C 國小 遨遊竹霄 (1)	臺中市 D 國小 字遊山林 (1)	臺南市 E 國小 書香滬汪 (1)	高雄市 F 國小 喜中喜閱 book 思議 (1)
項目						
課程內容 具統整性	未呈現	有	有	未呈現	有	未呈現
課程規劃評量	口頭評量 自我評量 活動評量 朗讀評量 紙筆評量 參與討論	分組彙整 討論 參與態度 合作能力 口頭報告 心得分享	實作評量 動態評量 口語評量 檔案評量	發表評量 作品評量 檔案評量	口語評量 實作評量	未呈現
統整性 學習任務	未呈現	單元間 統整性任 務不連貫	有	未呈現	有	未呈現
對應核心素養	A1A2A3 B1B2B3 C1C2C3	A1A2A3 B1B3 C1C2	A2A3 B1B2 C2C3	未呈現	A3C3	未呈現

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

2. 分析以社會領域為主之跨領域主題式統整課程實踐情形，如表3，課程內容具統整性也有三所學校，其課程規劃評量多採口頭評量、檔案評量、實作評量、動態評量、參與討論與口頭報告居多，少數學校兼採紙筆評量、活動評量或合作能力、心得分享等等，只有兩所學校呈現出統整性學習任務，而其對應之核心素養以A2系統思考與解決問題、A3規劃執行與創新應變、B1符號運用與溝通表達、C2人際關係與團隊合作居多，顯示以社會領域為主之跨領域主題式統整課程例如進行文史踏查、生態教育是需要進行系統思考與解決能力，學生並透過參與合作的機會，以拓展人際關係並學習團隊合作的精神，以完成課程中所規劃的文史踏查、認識家鄉環境的目的性。

表 3：以社會領域為主之跨領域主題式統整課程實踐情形

縣市學校 主題 (節數)	臺北市 A 國小 語文觀止 (1)	新北市 B 國小 幸福山仔 腳 (4)	桃園市 C 國小 遨遊竹霄 (1)	臺中市 D 國小 中和棒棒 糖 (1)	臺南市 E 國小 家鄉之美 (1)	高雄市 F 國小 喜中喜閱 book 思議 (1)
項目						
課程內容 具統整性	未呈現	有	有	未呈現	有	未呈現

課程規劃評量	口頭評量 自我評量 活動評量 朗讀評量 紙筆評量 參與討論	分組彙整 討論 參與態度 合作能力 口頭報告 心得分享	實作評量 動態評量 口語評量 檔案評量	實作評量 發表評量 檔案評量	未呈現	未呈現
統整性學習任務	未呈現	單元間統 整性任務 不連貫	有	未呈現	有	未呈現
對應核心素養	A1A2A3 B1B2B3 C1C2	A1A2A3 B1B3 C1C2	A2A3 B1B2 C2C3	未呈現	A2A3 C2C3	未呈現

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

3. 分析語文領域中，以英語為主之跨領域主題式統整課程實踐情形，如表4，其課程內容具統整性僅有一所學校，有的學校側重英語教育如新北市B國小，其部定課程每週2節共42節，而校訂課程「英閱繪奇幻樂園」每週1節整學期共21節，其他各校課程規劃評量大多採口語評量、檔案評量、活動評量、觀察評量居多，少數的學校兼採紙筆評量、作業評量等等。在表4中顯示僅只有1所學校具備統整性學習任務，而這六所學校中其對應之核心素養以A1、B1、C3居多，顯示出以英語為主的校訂課程主題式統整課程規劃中，多數是以 A1身心素質與自我精進、B1符號運用與溝通表達、C3多元文化與國際理解為主，據此可理解在目前這六所學校實施以英語為主的課程，減少達到統整課程的精神，其課程設計是以自發、互動、共好的精神為主，其最終目標是為達成推動雙語教育而努力，換句話來說，學好英語是落實溝通互動的工具，將來更是促進多元文化國際理解的催化劑。

表 4：以語文領域英語為主之跨領域主題式統整課程實踐情形

縣市學校 主題 (節數) 項目	臺北市 A 國小 文化交流 (2)	新北市 B 國小 英閱繪 奇幻樂園 (1)	桃園市 C 國小 愛閱趣 (1)	臺中市 D 國小 環遊世界 (1)	臺南市 E 國小 放眼世界 (1)	高雄市 F 國小 無 (0)
課程內容 具統整性	未呈現	未呈現	未呈現	未呈現	有	-
課程規劃評量	觀察評量 紙筆評量 口語評量 活動評量	活動評量 課堂觀察 口語評量 作業評量	檔案評量 動態評量 實作評量	活動評量 紙筆評量 課堂觀察 口說評量 作業評量	未呈現	-
統整性學習任務	未呈現	未呈現	未呈現	未呈現	有	-
對應核心素養	A1A2 B1C2C3	A1A2 B1B2C2	A1 B3 C3	未呈現	B1 C3	-

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

4. 由各校彈性學習課程計畫整理後發現，臺中市D國小的「音樂狂想曲」是以發展烏克蘭麗麗為主，僅臺南市E國小的「放眼世界」其課程內容具統整性，並具備統整性學習任務並輔以英語為主與藝文發展跨領域課程；而臺北市A國小的「老樹情緒：情緒、老樹新愛」，則是配合情緒課程與老樹的關係，輔以生活綜合圍住輔以藝文跨領域為主，不具備課程內容統整性與統整性學習任務，如表5。觀其六所學校中，僅上述兩所學校呈現共同性質的核心素養為B1符號運用與溝通表達，顯示藝術與人文領域涵蓋音樂、視覺藝術與表演藝術三層面，是可以符應符號運用與溝通表達的目的性。

表 5：以藝術與人文相關的跨領域主題式統整課程實踐情形

縣市學校 主題 (節數)	臺北市 A 國小 老樹情緒 (1)	新北市 B 國小 (0)	桃園市 C 國小 (0)	臺中市 D 國小 音樂狂想 曲 (1)	臺南市 E 國小 放眼世界 (1)	高雄市 F 國小 閱讀童興 舞動奇蹟 (1) 指尖e點通 (1)
項目						
課程內容 具統整性	未呈現	-	-	未呈現	有	未呈現
課程規劃評量	口頭評量 實作評量	-	-	實作評量 發表評量	未呈現	未呈現
統整性學習任務	未呈現	-	-	未呈現	有	未呈現
對應核心素養	A1A3B1 B3C1C2	-	-	未呈現	B1C3	未呈現
備 註	以生活綜合 為主跨藝文				以英語為 主跨藝文	

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

表 6：以資訊科技為主的跨領域主題式統整課程實踐情形

縣市學校 主題 (節數)	臺北市 A 國小 數位创客 (1)	新北市 B 國小 資訊轉化 (1)	桃園市 C 國小 霄裡 STEAM (1)	臺中市 D 國小 神來 E 指 (1)	臺南市 E 國小 漚汪 E 起 來 (1)	高雄市 F 國小 指尖e點 通 (1)
項目						
課程內容 具統整性	未呈現	未呈現	有	未呈現	有	未呈現
課程規劃評量	未呈現	口頭問答 操作練習 實作評量	動態評量 實作評量	實作評量	未呈現	未呈現
統整性學習任務	未呈現	未呈現	有	未呈現	有	未呈現
對應核心素養	A2A3 B2B3C2	A1A2A3 B1B2C1	A2B2C2	未呈現	B2C3	未呈現

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

5. 根據表6以資訊科技為主的跨領域主題式統整課程實踐情形資料顯示，各校非常重視資訊科技教育，但課程內容規劃僅兩所學校具統整性，課程規劃評量多以實作評量、實務操作為重點，減少出現統整性學習任務，其所對應的核心素養以A2系統思考與解決問題、B2科技資訊與媒體素養為主，顯示目前的資訊科技教育是採用「從做中學」的經驗主義，以達成推展科技資訊與媒體素養為鵠的。

6. 從表1瞭解桃園市C國小規劃的「愛思維」，究其課程計畫內容是以數學領域為主，雖然呈現多元評量但其課程內容不具統整性，更無統整性學習任務，就其他五都的小校而言，在彈性學習課程中並無規劃數學領域的統整課程，顯見C校認為加強數學領域的課程是迫切需要的事，然卻無法規劃出合乎課綱要求的精神。

表 7：六都小型學校彈性學習課程－主題式統整課程實踐情形總彙整表

縣市 統整課程 (節數)	項目	課程 具統整性	課程規劃評量	統整性 學習任務	對應核心素養
臺北市 A 國小	語文觀止 (1)	未呈現	口頭評量 自我評量 活動評量 朗讀評量 紙筆評量 參與討論	未呈現	A1A2A3 B1B2B3 C1C2C3
	文化交流 (2)	未呈現	觀察評量 紙筆評量 口語評量 活動評量	未呈現	A1A2 B1 C2 C3
	運算思維 (1)	未呈現	未呈現	未呈現	A1A2A3 B1B2C1C2
	老樹情緒 (1)	未呈現	口頭評量 實作評量	未呈現	A1A3B1 B3 C1C2
	數位創客 (1)	未呈現	未呈現	未呈現	A2A3B2B3C2
新北市 B 國小	幸福山仔腳 (4)	有	分組彙整討論 參與態度 合作能力 口頭報告心得分享	單元間 統整性任務 不連貫	A1A2A3 B1B3C1C2
	英閱繪 奇幻樂園 (1)	未呈現	活動評量 課堂觀察 口語評量 作業評量	未呈現	A1A2 B1B2 C2
	資訊轉化 (1)	未呈現	口頭問答 操作練習 實作評量	未呈現	A1A2A3 B1B2 C1
桃園市 C 國小	遨遊竹霄 (1)	有	實作評量 動態評量 口語評量 檔案評量	有	A2A3B1 B2C2C3
	i 閱趣 (1)	未呈現	檔案評量 動態評量 實作評量	未呈現	A1 B3 C3
	愛閱讀 (1)	未呈現	實作評量 觀察評量	未呈現	A2A3B1 B2B3C2
	霄裡 STEAM (1)	有	動態評量 實作評量	有	A2 B2 C2
	愛思維 (1)	未呈現	活動式評量 紙筆評量 課堂觀察 檔案評量 口語評量 參與度評量	未呈現	A1A2A3 B1B2B3C2
	DFC (1)	有	實作評量	有	A1B2C2

臺中市 D 國小	字遊山林 (1)	未呈現	發表評量 作品評量 檔案評量	未呈現	B1B2C3
	環遊世界 (1)	未呈現	活動評量 紙筆評量 課堂觀察 口說評量 作業評量	未呈現	B1C3
	山野傳奇 (1)	未呈現	實作評量 發表評量	未呈現	A2A3B1
	音樂狂想曲 (1)	未呈現	實作評量 發表評量	未呈現	B1 B3
	神來 E 指 (1)	未呈現	實作評量	未呈現	A2
臺南市 E 國小	書香漚汪 (1)	有	口語評量 實作評量	有	A3C3
	放眼世界 (1)	有	未呈現	有	B1C3
	家鄉之美 (2)	有	未呈現	有	A2A3C2C3
	漚汪 E 起來 (1)	有	未呈現	有	B2C3
高雄市 F 國小	喜中喜閱 book 思議 (1)	未呈現	未呈現	未呈現	未呈現
	閱讀童興 舞動奇蹟 (1)	未呈現	未呈現	未呈現	未呈現
	指尖 e 通 (1)	未呈現	未呈現	未呈現	未呈現

資料來源：整理自六都小型學校彈性學習課程計畫

總之，統整課程規劃是結合適切的學習領域，為使課程達成縱向連貫與橫向聯屬，結合學校特色並以學生經驗為主，進行一連串有目的的課程安排。誠如 Daniel Stokols（2003）認為：跨領域是「從不同領域的研究者對於共同問題進行解決的歷程。」是為協助學生從跨領域的學習過程中，發展潛能並觸類旁通，期盼學生藉由知識與經驗的實際體驗，將來能拋磚引玉能應用的日常生活中，以適應現在生活與未來的挑戰做準備。

五、結論與建議

（一）結論

研究者整理分析108課綱彈性學習課程規劃實踐情形之研究結果與發現，評析如下：

1. 課程規劃實施情形

108課綱實施多年，社會大眾對其內容與成效存在許多爭議與疑慮。各校規

劃統整課程以發展學校特色的精神值得鼓勵，究其內容規劃情形呈現出百家齊放，經整理分析目前六都小校彈性學習課程之主題式統整課程後，發現各縣市的課程計畫表格繁雜不一。

統整課程規劃情形中，以國語、英語、資訊科技教育的節數居多，是否意味著部定課程中的國語、英語、數學時數不足，值得商榷。

2. 統整課程實踐分析

（1）課程內容統整性不足：從表7窺見各縣市的教師在課程設計中，呈現課程內容統整性不足，換句話說，教師在課程設計上出現困境，顯示教師統整課程能力亟需提升。

（2）課程規劃評量多元：從表7得知各縣市主題式統整課程實踐情形，能規劃多元評量以檢核學生學習能力，部分縣市則未呈現課程規劃評量。

（3）統整性學習任務薄弱：各縣市教育處對課程計畫規劃要求不一，大部分縣市的學校課程計畫具備對應之核心素養，多數顯示不具統整性的課程內容，普遍呈現短期性的單元活動設計，觀其課程內容則是將一學期的課程設計分成數單元，而單元與單元間的學習任務彼此無連貫性，遑論發展統整性的學習任務。因此，從表7中得知多數學校進行統整課程設計時，普遍缺乏統整性學習任務，顯示教師對統整課程的理解、設計與應用出現困境，這是值得深思的地方。建議主管教育當局應深入調查、訪談學校實際的教學狀況，並調查國、英、數的教學時數是否足夠？以做為未來修訂課綱之參考。

（4）發展核心素養的困境：108課綱三面九項的核心素養為A1身心素質與自我精進、A2系統思考與解決問題、A3規劃執行與創新應變、B1符號運用與溝通表達、B2科技資訊與媒體素養、B3藝術涵養與美感素養、C1道德實踐與公民意識、C2人際關係與團隊合作、C3多元文化與國際理解。本研究分析六縣市學校的統整課程中發現：「B3藝術涵養與美感素養」與「C1道德實踐與公民意識」的核心素養出現最少，這是否意味著目前課程規劃與實施的現況中，學校缺乏藝術與人文專長師資，抑或一般教師欠缺B3藝術涵養與美感素養、C1道德實踐與公民意識的課程設計規劃能力，因此不易落實這兩項核心素養？換句話說，學校課程要發展學生未來需具備「B3藝術涵養與美感素養」、「C1道德實踐與公民意識」的素養能力實際上是困難的，遑論將來能落實三面九項核心素養精神的全人發展。

（二）建議

1. 改善課程規劃實施現況

「工欲善其事，必先利其器」，期望能規定課程計畫格式，須具備課程目標、規劃、設計、實踐與核心素養之對應檢核機制，以彰顯發展校本精神的統整性課程，能發展學生完成統整性學習任務，以培養學生未來能具備系統化邏輯分析與歸納能力。

研擬調查領域學習節數與彈性學習課程適當分配節數，以瞭解目前節數分配是否有調整的需求，做為日後修訂課綱之參考。譬如：國語、數學、英語學習節數不足，大多運用彈性學習課程，以統整之名行補課之實，巧立名目作為填補學習領域節數不足的現象。

2. 提升教師統整課程實踐能力

檢視六都課程計畫並探究其統整課程內容，發現教師對「課程內容具統整性」、「課程規劃的評量」、「統整性學習任務」、「對應的核心素養能力」的理解有限，尤其缺乏能一脈相承地從統整性課程內容、多元評量，再到統整性學習任務及相對應核心素養的規劃能力。於此，本文盼能提供教育單位能重視課程計畫所呈現的問題，善用教育資源提升教師統整課程規劃能力，運用多元評量落實在統整性的學習任務，以提升學生發展統整性的學習經驗，進而培養現代公民所需具備的核心素養與終身學習的能力。

於此，建議教育處能規劃「B3藝術涵養與美感素養」與「C1道德實踐與公民意識」的教師研習，以解決目前教師面臨規劃此兩項核心素養課程設計時的困境。

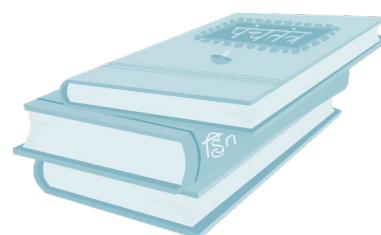
「十年樹木，百年樹人」，教育是百年大計的希望工程，研究者檢視六都的課程計畫後藉由研究與評析，提供個人淺見、拋磚引玉，以略盡棉薄之意。

參考文獻

- 紐文英（2021）。**質性研究方法與論文寫作**（三版）。雙葉書廊。
- 葉定國、田光祐（2022）。軍事院校「大陸問題研究」課程主題統整學習之規劃及實踐。**國防大學通識教育學報**。12。203-231。
<https://beta-airtilibrarycom.libproxy.ncyu.edu.tw:8443/Publication/alDetailedMesh?DocID=P20160919001-202212-202212290023-202212290023-203-231&PublishTypeID=P001>

- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（修正版）。臺北。
- 游家政（2000）。學校課程的統整及其教學。課程與教學，3(1)，19-37。
<http://dx.doi.org/10.6384/CIQ.200001.0019>
- 蔡清田（2022）。十二年國民基本教育 108 新課綱的核心素養學校本位課程發展。台灣教育，738(12)，1-11。
- 歐用生（1999）。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7(1)，22-32。
- 湯誌龍（2014）。教育概論。185-191。臺北市：五南。
- 楊俊鴻（2022）。108 課綱中「領域」與「跨領域」之意涵探究。臺灣教育評論月刊，11(10)，14-17。
- 甄曉蘭（2001）。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。課程與教學，4(1)，1-17。
- Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press.
- Gove, P. B., et al. (1977). *Webster's third new international dictionary* (3rd printing). Springfield, MA: G. & C. Merriam.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: VA. Association of Supervision and Curriculum Development.
- Neuman, W. L. (2014). Social research methods: *Qualitative and quantitative approaches* (Pearson New International ed.). Pearson Education.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2015). *Research methods in psychology* (10th ed.). McGraw-Hill.
- UNESCO-IBE. (2013). Glossary of Curriculum Terminology. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculum Terminology2013_eng.pdf

- Young, J. (1992) Curriculum integration: Perceptions of pre-service teachers. *Action in Teacher Education*, 13(4), 9.



運用群眾募資於社區工作課程以實踐 USR 與 SDGs-11

林哲瑩

亞洲大學社會工作學系副教授

中文摘要

對於資源缺乏的社區，如能運用專案式合作學習，讓學生於修習社區工作課程時，即學會如何設計及運用群眾募資專案，協助社區籌募經費以推動對弱勢族群的服務工作，以及提升社區居民的生活品質。不只可以達到學用合一的目標，同時也可以實踐 USR 與 SDGs-11。本研究運用 Rubric 評分指標使用統一的評分標準，來評量學生的群眾募資專案，讓學生了解學習的目標和自己的學習情形，並用教學回饋問卷蒐集學生的意見，以評估運用專案式合作學習與群眾募資於社區工作課程之學習與教學成果。本研究所建構的教學模式為：首先講授社區工作理論與技術，接著學生以專案式合作學習方式，實地參訪社區、訪談社區意見領袖、盤點社區資源、進行社區需求評估、撰寫服務社區弱勢族群的群眾募資專案、於反思與修正後公開發表專案、到群眾募資平台發起專案與執行之。學生們認同且滿意於本研究所建構之教學模式，且認知到這有助於實習與實務工作。因此，建議全面性地推動應用專案式合作學習與群眾募資的社區工作課程，以利學生能有效地將社區工作專業知能和技巧與實務結合，進而達到學用合一及實踐 USR 與 SDGs-11 的目標。

關鍵詞：社區工作課程、專案式合作學習、群眾募資、大學社會責任、永續發展目標 11

A Study to Fulfil USR and SDGs-11 through Applying Crowdfunding to Community Social Work Course

Che-Ying Lin

Associate Professor, Department of Social Work, Asia University

Abstract

Particularly in resource-limited communities, if project based collaborative learning can be integrated in community social work course, students can learn how to plan crowdfunding to collect funding for project to promote service for disadvantaged group and improve quality of life for community residents. It can reach the goal of integration of knowledge and action as well as fulfill University Social Responsibility and Sustainable Development Goal 11. This study employed Rubric with consistent standards to evaluate students' crowdfunding projects, to assist them to understand learning objectives and their progress. Additionally, student feedback was collected through teaching evaluation questionnaires to assess the learning and teaching outcomes of applying project-based collaborative learning and crowdfunding in community work course. The teaching model developed in this study involves several key steps. Firstly, theories and techniques of community work are introduced in lectures. Secondly, students engage in project based collaborative learning, which includes field visits to communities, interviews with community opinion leaders, resource mapping, community needs assessments, drafting crowdfunding proposals for services targeting disadvantaged groups, and presenting their projects after reflection and revision. Thirdly, students launch their projects on crowdfunding platforms, and execute the project in the community as funds are released. Lastly, the implementation outcomes are documented in videos and shared on social media platforms. The results showed that the students expressed high levels of recognition and satisfaction with this crowdfunding teaching model, acknowledging its relevance to internships and clinical work. It is recommended that this approach be widely implemented in community work course to assist students effectively to integrate knowledge and action and to fulfill USR and SDGs-11.

Keywords: Community Social Work Course, Crowdfunding, Project Based Collaborative Learning, University Social Responsibility, Sustainable Development Goal 11

1. Introduction

Students participated in community work course acquire the professional knowledge and skills necessary for community in the classroom. However, they often lack opportunities to apply this knowledge in real-world settings to assess its practicality, leading to a gap between learning and practice. This issue is particularly pronounced in resource-limited communities, which face both manpower and funding shortages. Integrating project based collaborative learning (PBCL) into community work course can teach students how to design and implement crowdfunding projects while participated. These crowdfunding projects could assist communities in raising funds to support services for disadvantaged groups and improve the quality of life for residents. This approach not only bridges the gap between theory and practice but also contributes to achieving University Social Responsibility (USR) and Sustainable Development Goal 11 (SDGs-11).

There are 7,025 Community Development Associations in Taiwan (Department of Social Assistance and Social Work, 2024), which are legally established as non-profit social organizations. Their purpose is to promote community development, enhance residents' welfare, and foster a modern society characterized by harmony, solidarity, and mutual assistance (Ministry of the Interior, 1991). However, unlike other non-profit organizations, these associations have unique missions and objectives, which make it difficult for them to secure external funding for community projects. Most associations rely on government subsidies, donations from local temples, large enterprises, or individuals, and pollution compensation funds. Additionally, the lack of professional social workers limits their ability to draft effective fundraising proposals, resulting in insufficient funds to autonomously support services for disadvantaged groups within the community. At present, the main source of funding for community development associations is government subsidies. Under the government's Long-Term Care 2.0 policy, these subsidies are primarily allocated for elderly services, leaving limited resources to address other community needs. Without adequate funding or professional social work staff to prepare fundraising proposals, these associations struggle to expand their services for disadvantaged groups.

Crowdfunding involves raising financial resources through online platforms to support a fundraiser's pre-defined goals or micro-ventures, without requiring the fundraiser to provide initial capital (Lin, 2014). Contributors are motivated not only by potential rewards but also by the desire to help others, become part of a community, and support an ideology (Gerber & Hui, 2013). For non-profit organizations, 'ideology'

serves as a focal point for advocacy marketing, inspiring public engagement in social or public affairs projects without expectation of return. The donation-based model of crowdfunding is particularly beneficial for non-profits to secure operational funds. Except for fundraising, crowdfunding fosters interactions between organizations and the public, which can motivate long-term participation (Chen & Chen, 2016). Crowdfunding projects addressing public affairs, such as children's education and care for disadvantaged groups, have shown higher success rates (Red Turtle, 2021). Therefore, with the proper utilization of crowdfunding, it is possible to raise funds for financially constrained communities to support services for disadvantaged groups.

Project Based Learning (PBL) is a kind of student-centered teaching approach, where students collaborate on solving real problems or challenges. PBL engages students in investigating real-world, meaningful problems. It allows them to hypothesize, explain, discuss, and challenge ideas while exploring innovative solutions (Krajcik & Shin, 2014). Integrating PBL into community work courses is essential because it encourages students to explore community's public affairs or social issues, analyze information, and design practical solutions collaboratively. Throughout the process, teachers play a facilitative role, guiding students to develop self-directed learning and collaborative skills. Through peer and teacher-student interactions, students construct new knowledge and skills relevant to community work.

University students and faculty should not limit themselves to theoretical discussions of community work. They must fulfill their social responsibility by transforming their professional knowledge and skills into practical solutions that support community development. Integrating project-based collaborative learning into community work course could enable students to acquire crowdfunding design and implementation skills. This empowers them to assist resource-limited communities near their universities in raising funds to support services for disadvantaged groups. This approach integrates theoretical knowledge with practical application while achieving the goals of USR and SDGs-11. Despite the potential benefits, crowdfunding has not yet been incorporated into undergraduate community work course in Taiwan to assist nearby communities in addressing funding shortages for services targeting disadvantaged groups. Furthermore, the effectiveness of such an approach has not been systematically evaluated. Therefore, this study aimed to:

1.1 To understand and assess students' abilities in community resource mapping, community needs assessment, and problem-solving.

1.2 To evaluate the outcomes and quality of integrating crowdfunding into community work course through project-based collaborative learning.

1.3 To develop a teaching model for community work course that effectively addresses community challenges while fulfilling USR and SDGs-11, and to assist teachers in teaching community work course more effectively.

2. Literature Review

2.1 USR and SDGs-11

University Social Responsibility (USR) refers to the obligation of universities not only to coexist with their surrounding communities but also to actively engage in community affairs and assist in solving community problems (Vasilescu et al., 2010). Thus, practicing social responsibility in higher education differs from traditional classroom-based teaching and learning. It requires both faculty and students to step out of the campus, interact with community residents, and thereby collaboratively construct new knowledge and skills (Huang, 2018). USR represents a university's commitment to contributing to local communities and society, beyond its core functions of teaching, research, and service (Yang, 2019). A key aspect of USR is fostering a connection between talent development and local engagement, positioning universities as accountable actors in their surrounding communities. Utilizing nearby communities as settings for exploring public affairs and social issues can enhance students' sense of place and belonging (Chou, 2019). Moreover, when faculty and students practice USR through course planning and learning, students are likely to gain a heightened sense of professional responsibility, civic awareness, service-oriented ideals, critical thinking, and creativity (Gomez, 2014). Through thoughtfully designed university courses, the integration of USR into community service not only allows students to apply their academic knowledge and skills but also helps connect resources to support disadvantaged groups in local communities. This approach ultimately enhances the quality of life for community residents and embodies the university's commitment to local care and social responsibility.

Sustainable Development Goal 11 (SDGs-11) aims to build inclusive, safe, resilient, and sustainable cities and communities. Educators teaching community work course must help students understand the basic physiological, social, and psychological needs of community residents and how to meet those needs. Students should develop a social awareness of their responsibility to the community and learn to utilize and

connect various community resources to build a sustainable vision. Moreover, students must be able to design and evaluate sustainable programs that meet community needs and implement these sustainable community action plans. By employing project-based collaborative learning as a foundation, integrating crowdfunding into community work course represents an effective strategy for addressing resource shortages in communities. This approach empowers students to assist nearby communities in overcoming challenges related to manpower and funding for services targeting disadvantaged groups. This approach not only fulfills SDGs-11 but also aligns with the broader mission of USR.

2.2 Crowdfunding

Crowdfunding projects allow sponsors to fulfill their philanthropic aspirations by combining personal dreams with charitable causes (Chen & Chen, 2016). Crowdfunding can be categorized into several types: financial reward-based models such as peer-to-peer lending, equity crowdfunding, debt-securities crowdfunding, rewards-based crowdfunding, profit-sharing/revenue-sharing, and hybrid models; and non-financial reward-based models, such as donation-based crowdfunding (European Commission, 2021). This study focuses on donation-based crowdfunding, where individuals contribute small amounts without expecting any financial return to support specific charitable or public-interest projects and achieve predetermined fundraising goals (European Commission, 2021).

The advantages of crowdfunding include starting a business without personal capital while maintaining operational independence, forecasting production to minimize investment risks, aiding marketing, and increasing visibility (Lin, 2014). However, it has potential drawbacks, such as the lack of a guarantee mechanism and the inability to protect intellectual property effectively (Lin, 2014). Sponsors on crowdfunding platforms face three main risks: creator incompetence, fraud, and project risk (Agrawal, Catalini, & Goldfarb, 2014). These factors often lead to market failures, resulting in adverse selection, moral hazard, and free-riding (Agrawal, Catalini, & Goldfarb, 2014). Therefore, both fundraisers and sponsors experience specific motivations and barriers when participating in crowdfunding (Gerber & Hui, 2013). To address information asymmetry and mitigate market failures, it is essential to disclose reputational information, establish rules and regulations, conduct crowd due diligence, and implement provision-point mechanisms where funds are only released if fundraising goals are met (Agrawal, Catalini, & Goldfarb, 2014).

Several factors contribute to the success of crowdfunding projects. Nonprofit projects, particularly those addressing socio-cultural issues, tend to be more successful (Chen & Lin, 2016). Nevertheless, key success factors for crowdfunding include appropriate fundraising goals, well-produced project introduction videos, regular progress updates, high levels of interaction between fundraisers and sponsors, and transparency to reduce information asymmetry, fostering trust in the proper and rational use of raised funds (Chen & Lin, 2016). Factors like user participation, higher reward amounts, and project popularity also contribute to crowdfunding success (Chu & Lin, 2016). Additionally, the fundraiser's social network, the ability to expand that network, the crowdfunding platform, and the number of potential sponsors accessible via crowdfunding platforms and social media are significant success factors (Chen & Chen, 2016). Past fundraising performance and prior successes on other platforms also positively influence crowdfunding success (Yeh, 2019). According to Red Turtle (2021), successful crowdfunding projects require clearly defined goals and logical, well-structured narratives; precise and reasonable financial plans; impactful headlines; thematic and storytelling-focused imagery; practical execution methods; measurable outcomes; promotional videos highlighting issues; and handwritten thank-you notes with photos of beneficiaries are also essential.

Integrating community work courses with community engagement and applying the key success factors of crowdfunding enables students to design projects addressing resource shortages for supporting disadvantaged groups. This approach allows students to apply community work theories and techniques to real-world issues, helping communities resolve practical social problems, enhancing more livable environments, and fulfilling both USR and SDGs-11.

2.3 Project Based Learning

Project Based Learning (PBL) is an instructional method where students learn through practice and the application of ideas. Through PBL, students actively construct knowledge by engaging in activities that simulate real-world experiences, aiming to solve problems or develop products (Krajcik & Shin, 2014). PBL is grounded in four major principles of learning science: active construction, situated learning, social interaction, and cognitive tools (Krajcik & Shin, 2014). Active construction involves students constructing and reconstructing knowledge through the integration of prior and new experiences; situated learning allows students to experience phenomena by engaging in scientific practices, such as designing investigations, constructing explanations, modeling, and presenting ideas; social interaction deepens understanding

as students share, debate, and use ideas collaboratively, creating a learning community; cognitive tools, such as charts and various forms of computer software, enhance and extend what students can learn by supporting them in completing complex tasks (Krajcik & Shin, 2014).

PBL aims to develop critical knowledge, understanding, and success skills. Through PBL, students learn to apply their knowledge in real-world contexts, address complex problems, create high-quality products, and develop critical thinking, problem-solving, collaboration, and project management skills (Larmer, Mergendoller, & Boss, 2015). Krajcik and Shin (2014) identify five key characteristics of PBL environments: (1) projects begin with a core question or problem that needs solving; (2) students explore the core problem through processes that reflect professional practices within the discipline, learning and applying critical concepts along the way; (3) students, teachers, and community members collaborate to find solutions, reflecting the complex social contexts of professional problem-solving; (4) learning technologies enable students to engage in activities beyond their individual capabilities; and (5) students create tangible products that address the core problem, representing the learning outcomes of the entire class and serving as shared, publicly accessible artifacts.

Seven practical strategies for implementing PBL in courses include: (1) Design & Plan—teachers develop or adapt projects based on the teaching context and student needs, planning project initiation and conclusion while allowing room for student input and choice; (2) Align to Standards—teachers ensure that projects should encompass critical disciplinary knowledge and align with curriculum standards; (3) Build the Culture—teachers foster independence, inquiry, teamwork, and a commitment to quality among students; (4) Manage Activities—teachers and students collaboratively organize tasks, set timelines, identify resources, create products, and publicly present outcomes; (5) Scaffold Student Learning—teachers use diverse tools, resources, and strategies to support students in achieving project goals; (6) Assess Student Learning—teachers employ formative and summative assessments to evaluate students' knowledge, understanding, and skills, including self- and peer-assessments for both team and individual contributions; (7) Engage & Coach—teachers actively engage students in their learning, working with them to identify needs for skill development, reorientation, motivation, and celebration (Larmer, Mergendoller, & Boss, 2015).

PBCL encourages students to address real-world challenges through collaborative learning and project completion. When PBCL is used as a foundation to integrate crowdfunding into community work course, students are not only supported in

designing feasible projects to address community challenges, such as resource and manpower shortages, but also contribute to achieving USR and SDGs-11. Through teacher-student interaction, new knowledge and skills relevant to community work are constructed.

3. Instructional Design and Research Methods

3.1 Instructional Design and Planning

This community social work course is divided into three main modules: (1) lectures on community work theories and techniques; (2) project based collaborative learning, where students conduct fieldwork to assess community resources and needs; and (3) the development of a crowdfunding project aimed at serving disadvantaged groups within the community. To achieve the integration of theoretical knowledge and practical application while fulfilling USR and SDGs-11, the community social work course combines crowdfunding with project based collaborative learning. This approach enables students to conduct field visits and interview community leaders, learning to map community resources and assess community needs. Based on their fieldwork findings, students draft reports that include: (1) Community Demographics: Information on gender, occupation, education level, age, ethnicity, and disadvantaged groups; (2) Community Resources: Details about schools, medical institutions, public facilities, welfare organizations, religious venues, and non-governmental organizations; (3) Key Influential Figures: Identifications of local leaders, including village chiefs, religious leaders, NGO heads, and elders within kinship groups; (4) Geographical Context: Descriptions of geographic location, surrounding environment, and ecological conditions; (5) Historical Background: Insights into the origins of place names, community history, and significant historical events; (6) Community Needs: Identification and prioritization of local requirements; (7) Community SWOT Analysis: Strengths, weaknesses, opportunities, and threats specific to the community.

The completeness of the student reports is evaluated to assess their understanding of the actual community conditions and the results of their resource mapping and needs assessments. These evaluations serve as a reference for designing crowdfunding projects.

A rubric is used to evaluate the key criteria of crowdfunding project, such as the focus of the crowdfunding theme, fundraising amount, promotional video, and reward item. After reflections and revisions, students publicly present their crowdfunding

projects and launch them on crowdfunding platforms dedicated to public affairs and social issues. Upon reaching the fundraising goals, students organize the detailed implementation of the projects, with the assistance of Community Development Associations for promotional activities. As funds are released according to the platform's payment schedule, students execute the project in the community. The implementation outcomes are documented in videos and shared on social media platforms. The course plan and teaching schedule are outlined in Table 1.

3.2 Participants

Due to limitations in time, manpower, and financial resources, the research participants are undergraduate students in the Department of Social Work who have taken the community work course that integrates crowdfunding into PBCL. Data were collected from 53 students who successfully completed crowdfunding projects and had not yet undertaken internships. Their academic performance, feedback questionnaires, and one comprehensive field evaluation report were analyzed.

3.3 Research Methods

This study employed field research and questionnaire survey methods to evaluate the implementation outcomes of integrating crowdfunding with PBCL in the undergraduate community work course in the Department of Social Work. The field research method, which centers on the researcher as an observer, was used to collect data (Jian & Tzou, 2016). Accordingly, a field evaluation was conducted to assess students who participated in this teaching approach, and aimed to thoroughly understand its application and evaluate its overall effectiveness. Based on these findings, recommendations were proposed to bridge the gap between implementation outcomes and instructional objectives.

In order to ensure students could understand both the learning goals and their own performance, the study employed a rubric with standardized scoring criteria (Table 1) to evaluate their crowdfunding project proposals. A questionnaire survey was also used to examine the effects of integrating PBCL and crowdfunding into the course on the reaction, learning, and behavior levels of the New World Kirkpatrick Model (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). The New World Kirkpatrick Model, widely used to evaluate educational training outcomes, includes 12 indicators across the reaction, learning, and behavior levels. The validity and reliability of these indicators were confirmed by Tsai & Lin (2020). The study used these indicators to assess the

instructional outcomes of integrating PBCL and crowdfunding into the community work course. A feedback questionnaire, using a ten-point Likert scale (Table 2), was distributed to collect quantitative data from students. This allowed for the objective evaluation of the course outcomes within limited resources and time constraints.

Table 1 Crowdfunding Project Evaluation Rubric

Evaluation Standard	1	2	3	4
Focus of the Crowdfunding Theme	No description of project execution method and its outcome	Impractical execution method and unclear outcome	Feasible execution method and moderately clear outcome	Specific and feasible execution method with clear outcome
Fundraising Amount	Unclear, incomplete, and unreasonable	Clear but incomplete and unreasonable	Clear and detailed but unreasonable	Clear, detailed, and reasonable
Reward Item	No reward	Standard thank-you card or bookmark	Handwritten thank-you card	Handwritten thank-you card with a photo of the beneficiary
Promotional Video	None	Not self-produced and fails to convey the issue	Self-produced but inadequately conveys the issue	Self-produced and effectively conveys the issue

Table 2 Student Feedback Questionnaire on Community Work Course Participation

Level	Item
Reaction	1. I participated in the project exercises in this course.
	2. The course content is related to the internship.
	3. I am satisfied with the teaching methods used in this course.
Learning	4. I gained professional knowledge and skills from this course.
	5. I can immediately apply the knowledge and skills learned from this course.
	6. I believe the knowledge and skills learned from this course are beneficial for my internship.
	7. I am confident in applying the knowledge and skills learned from this course to my internship.
	8. I will apply the knowledge and skills learned from this course to my internship.
Behavior	9. During the internship, I will apply the knowledge and skills learned from this course whenever needed.
	10. Applying the knowledge and skills from this course can enhance my internship capability.
	11. Applying the knowledge and skills from this course can improve my internship effectiveness.
	12. Applying the knowledge and skills from this course can increase my internship achievement.

3.4 Data Analysis

The data collected were analyzed using frequency distribution, percentage, mean, standard deviation, and rank mean to describe the distribution of variables. The Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test (also known as the Wilcoxon test) was used to evaluate whether there were significant differences in four key aspects—focus of the crowdfunding theme, fundraising amount, reward item, and promotional video—before and after the completion of crowdfunding projects. Additionally, the reaction, learning, and behavior levels were analyzed for significant changes. The study employed Pearson product-moment correlation to examine the relationships among the reaction, learning, and behavior levels. The alignment between the field evaluation data and the study's objectives was also analyzed to assess the effectiveness of using PBCL and crowdfunding in the community work course.

4. Results and Discussion

4.1 Analysis of Student Learning Outcomes

4.1.1 Significant Improvement in Crowdfunding Proposal Drafting Ability

As shown in Table 3, there were 53 valid participants. The pre-test mean score for the focus of the crowdfunding theme among the 53 students was 2.09 (SD = 0.405), while the post-test mean score was 3.17 (SD = 0.379). The Wilcoxon test results indicated that none of the 53 participants scored higher on the pre-test than on the post-test for the focus of the crowdfunding theme. Conversely, 48 participants scored higher on the post-test than on the pre-test. After ranking the differences in test scores, the mean rank of these 48 participants was 24.5. The Z-value for the difference in mean ranks was -6.471, $p < 0.001$, reaching a significant level. This indicates that the post-test scores for the focus of the crowdfunding theme were significantly higher than the pre-test scores.

The pre-test mean score for fundraising amount was 2.21 (SD = 0.409), and the post-test mean score was 3.13 (SD = 0.342). The Wilcoxon test revealed no participants scored higher on the pre-test compared to the post-test, while 45 participants scored higher on the post-test. The ranked score differences for these 45 participants resulted in a mean rank of 23. The Z-value was -6.462, with $p < 0.001$, showing a significant improvement in the fundraising amount in the post-test.

Table 3 Wilcoxon Test Results for Crowdfunding Projects

Evaluation Item	N	Pre-Test Mean (SD)	Post-Test Mean (SD)	Rank Mean (Pre-Post)	Z	p-value
Focus of the Crowdfunding Theme	53	2.09(0.405)	3.17(0.379)	24.5	-6.471	0.000
Fundraising Amount	53	2.21(0.409)	3.13(0.342)	23	-6.462	0.000
Reward Items	53	2.08(0.267)	3.49(0.505)	27	-6.554	0.000
Promotional Video	53	2.49(0.505)	3.72(0.455)	24	-6.190	0.000

The pre-test mean score for reward item was 2.08 (SD = 0.267), while the post-test mean score was 3.49 (SD = 0.505). The Wilcoxon test results showed no participants scored higher on the pre-test than on the post-test. All 53 participants scored higher on the post-test than on the pre-test. After ranking the differences in test scores, the mean rank of these 53 participants was 27. The Z-value for the difference in mean ranks was -6.554, $p<0.001$, reaching a significant level. This demonstrates that the post-test scores for reward item were significantly higher than the pre-test scores.

The pre-test mean score for promotional video was 2.49 (SD = 0.505), while the post-test mean score was 3.72 (SD = 0.455). No participants scored higher on the pre-test than on the post-test. Forty-seven participants scored higher on the post-test, with a mean rank difference of 24. The Z-value was -6.19, $p<0.001$, indicating a significant improvement in promotional video.

4.1.2 Achievement in Completing Crowdfunding Projects through PBCL

Students expressed a strong sense of accomplishment from being unfamiliar with community work and crowdfunding projects to successfully completing a crowdfunding project that met both communities need and platform standards. Through collaborative learning, students analyzed and understood community resources and needs, drafted compelling crowdfunding proposals, refined their plans based on feedback from peers and instructors, and ultimately created impactful projects.

Before taking this course, I did not understand why it was a required subject, nor was I aware that social worker exists within communities. Through preparing reports on community projects, I began to pay attention to community development and organization, which gradually heightened my sensitivity to community issues. I started

to see myself as connected to the broader community rather than existing as an isolated individual in society (S1).

I gained a better understanding of the processes and meaning of community work (S2).

I learned about the roles of community workers and the competencies and qualifications required for this work (S3).

I acquired various skills necessary for implementing community projects, such as designing initiatives, connecting resources, planning activities, and crowdfunding (S4).

I became more familiar with how communities operate, their available resources, and how to translate a crowdfunding project idea into real community activities (S5).

I learned how to identify the strengths and weaknesses of the community and discussing the feasibility of proposed solutions with peers and instructors, ultimately planning a crowdfunding project (S6).

I learned how to introduce a community, including its features, strengths, weaknesses, opportunities, and threats (S7).

I identified community issues and conducted SWOT analysis (S8).

Transitioning from knowing nothing to completing a crowdfunding project gave me a tremendous sense of achievement (S9).

I gained experience in layout design and explanatory skills during my first attempt at writing a crowdfunding project (S10).

I learned how to collect data, write proposals, and budget for crowdfunding projects (S11).

I analyzed and considered how to design crowdfunding projects that would attract support from sponsors (S12).

I understood the operations of crowdfunding platforms (S13).

I learned to carefully assess the feasibility of plans and gained inspiration from my

peers' projects, realizing that community projects can take on a variety of approaches (S14).

I realized that overly idealistic ideas can lead to excessively high costs, prompting me to consider alternative solutions—for instance, borrowing tables from a nearby school instead of purchasing them for an event (S15).

I learned the basics of crowdfunding and the key elements of community work (S16).

I now understand how to organize and execute a crowdfunding project (S17).

I learned how to create presentation videos (S18).

I gained skills in compiling information provided by team members into coherent presentations (S19).

When presenting, I realized the importance of using "we" to describe the crowdfunding project, which fostered a sense of identity and connection with the community (S20).

I learned to pay attention to details when planning activity schedules, embracing challenges and striving for excellence (S21).

I learned how to collaborate in a team and think about issues from multiple perspectives (S22).

I understood the importance of group discussions and teamwork (S23).

4.1.3 Self-Assurance Through Project Success and Implementation

The success of the crowdfunding efforts and the completion of the project brought positive recognition from participants. This not only increased students' interest in the course but also motivated them to design and implement community work projects through PBCL. The experience also strengthened their commitment to community work and fostered a professional attitude toward the field.

Through this summer camp, I gained practical skills such as icebreaker games, activity design, resource allocation, and survey methods. This project, funded through crowdfunding, provided a valuable opportunity to refine my social work skills.

Applying theoretical knowledge from class to real activities was incredibly rewarding. However, there were areas for improvement, and I aim to do even better in future events. One highlight was observing the creativity of children during a seemingly ordinary foot-soaking activity, which they found surprisingly delightful. Their ability to think outside the box inspired me to do the same. I hope these children grow to be the most compassionate, just, and brave forces in society (S24).

This was our first attempt at organizing a community group activity, and I saw the hard work of my classmates throughout the process, from initial planning and fundraising to final execution. It was filled with challenges, but I gained invaluable experience and a sense of achievement, particularly from the gratitude and feedback from parents and children. Although my contribution was modest, it was a joy to share the success with everyone, deepening my passion for my future career in social work (S25).

The activity was built from scratch entirely by our team. Despite encountering numerous obstacles, we overcame them through collective brainstorming and by seeking alternative solutions, which was a key lesson for me. This was the first time the community organized an event exclusively for children. Although attendance was modest, it allowed us to focus more on each child's feelings and needs. The overwhelmingly positive feedback, including children asking their parents if there would be similar activities during winter break, was the best encouragement. As the team leader and a first-time organizer, I dedicated considerable time and effort to this activity. Seeing it conclude successfully was deeply gratifying. I am grateful to my team, volunteers, and the support of the community development association's leadership, who helped us better utilize community resources. Special thanks go to our instructor for providing guidance and feedback, as well as to the children for their cooperation, which made this summer camp complete. While there were areas for improvement, I will reflect on them to ensure the next event is even better (S26).

Hosting a summer camp for the first time involved considering multiple dimensions and making numerous revisions during the planning process. Despite the limited number of participants, the experience taught us a great deal. Our team's strong sense of collaboration and mutual support ensured everything proceeded smoothly. Personally, I love working with children, and the interactions were a source of great joy, making this a truly unforgettable experience. One particularly mischievous child initially refused to participate, but with patient encouragement, they eventually joined in. This taught us how to calmly resolve unexpected situations, making it an invaluable learning experience. I look forward to the next summer camp and am eager to

participate again (S27).

From brainstorming to planning, fundraising, and executing this activity, every step required considerable time and effort. Although it was my first time organizing an event from start to finish, seeing the children's positive feedback made it all worthwhile. Despite the numerous logistical and fundraising challenges during the preparation phase, looking back, it was a special experience (S28).

This was my first time organizing a camp with classmates. Everyone invested a great deal of time and effort, frequently working late into the night to revise plans and discuss details. The seriousness and dedication of the team left a deep impression on me. As it was our first time, there were inevitable nerves and worries before the event started. However, the positive feedback and encouragement from parents during the activity were incredibly moving and gratifying, making all the hard work worthwhile. Although some issues arose, such as challenges during games, the children's enthusiasm and enjoyment gave me a great sense of accomplishment. There is much room for improvement, and I am confident we can do even better next time. I am grateful to our instructor for giving us the courage to take this first step, to the parents for trusting us with their children, and to our sponsors for providing the funding that made this summer camp possible (S29).

This was my first time participating in an event organized by classmates. Although I was not a team leader, I felt deeply involved and gained valuable experience in observing and interacting with children. Their active and joyful participation was inspiring, and I am grateful for the opportunity to learn and grow through this activity (S30).

From this activity, I learned how to lead, coordinate, and guide participants while designing and executing programs. Seeing the participants' happy smiles during the activities was incredibly rewarding (S31).

4.1.4 Positive Feedback on the Effectiveness of PBCL

The integration of PBCL and crowdfunding into the community work course received positive feedback from students. The hands-on approach of the course design significantly enhanced their motivation to learn and provided them with practical knowledge and skills applicable to future professional work.

The instructor allowed us to execute a crowdfunding project, which greatly improved my skills in community work. I am very grateful for this opportunity (S32).

Initially, our project took the wrong direction. Following the instructor's advice, we revisited the community with a more thoughtful and observant approach, conducting interviews with community elders (S33).

With the instructor's guidance, we progressed step by step toward completing a comprehensive crowdfunding project. The process was not overly difficult and felt quite manageable (S34).

Throughout the process, whenever challenges arose, the instructor provided consistent reminders and patiently accompanied us, teaching us how to resolve problems until we successfully completed the project (S35).

We appreciate the instructor's suggestions for improving our crowdfunding project, which greatly contributed to refining and perfecting it (S36).

The instructor's dedication made this course particularly enjoyable (S37).

The results of this study demonstrated that the post-test scores of the 53 students who participated in the crowdfunding project were significantly higher than their pre-test scores across all four aspects: focus of crowdfunding theme, fundraising amount, reward item, and promotional video. Students expressed a strong sense of achievement in completing crowdfunding projects through PBCL. They felt confident by their success in both crowdfunding and project implementation, affirming that the course effectively enhanced their learning outcomes. Furthermore, the crowdfunding projects successfully fostered a sense of identification and participation among sponsors, contributing to the fundraising success of nonprofit organizations (Chen & Chen, 2016).

4.2 Analysis of Teaching Outcomes

As shown in Table 4, 53 valid participants were included in the analysis. The reaction level had a pre-test mean score of 8.13 ($SD = 0.276$) and a post-test mean score of 9.3 ($SD = 0.635$). The Wilcoxon test revealed that none of the 53 participants scored higher on the pre-test than on the post-test. Conversely, 52 participants scored higher on the post-test. After ranking the score differences, the mean rank for these 52 participants was 26.5. The Z-value for the difference in mean ranks was -6.288,

$p<0.001$, reaching a significant level. This indicated that the reaction level scores after participating in the course were significantly higher than those before participating.

Table 4 Wilcoxon Test Results for the New Kirkpatrick Model

Level	N	Pre-Test Mean (SD)	Post-Test Mean (SD)	Rank Mean (Pre-Post)	Z	p-value
Reaction	53	8.13(0.276)	9.30(0.635)	26.5	-6.288	0.000
Learning	53	7.97(0.401)	9.13(0.787)	24	-5.987	0.000
Behavior	53	7.94(0.582)	9.17(0.789)	26	-6.234	0.000

For the learning level, the pre-test mean score was 7.97 (SD = 0.401), and the post-test mean score was 9.13 (SD = 0.787). The Wilcoxon test indicated that no participants scored higher on the pre-test than on the post-test. However, 47 participants scored higher on the post-test. The ranked score differences for these 47 participants resulted in a mean rank of 24. The Z-value was -5.987, with $p<0.001$, demonstrating a statistically significant increase in learning level scores following participation in the course.

The behavior level had a pre-test mean score of 7.94 (SD = 0.582) and a post-test mean score of 9.17 (SD = 0.789). The Wilcoxon test results showed that none of the participants scored higher on the pre-test than on the post-test. Meanwhile, 51 participants scored higher on the post-test. After ranking the score differences, the mean rank for these 51 participants was 26. The Z-value for the difference in mean ranks was -6.234, $p<0.001$, reaching a significant level. This showed that the behavior level scores after participating in the course were significantly higher than those before participating.

The results of this study revealed that the post-test scores of the 53 students who participated in a community work course integrating PBCL and crowdfunding were significantly higher than their pre-test scores across the three dimensions of reaction, learning, and behavior levels. These findings were consistent with the studies of Kirkpatrick and Kirkpatrick (2016), who demonstrated that effective learning models can significantly improve feedback scores in these three dimensions.

Table 5 showed the correlation analysis results for the three levels of the New World Kirkpatrick Model. The correlation coefficient between the reaction level and the learning level was 0.838**, indicating a significant positive correlation. This suggested that the more students agreed with items in the reaction level, the more they agreed with items in the learning level. The coefficient of determination r^2 was 0.7,

meaning that 70% of the variance in the reaction level can be explained by the learning level, and vice versa. The correlation coefficient between the learning level and the behavior level was 0.794**, also indicating a significant positive correlation. This suggested that students who strongly agreed with learning-level items also strongly agreed with items in the behavior level. The coefficient of determination r^2 was 0.63, meaning that 63% of the variance in the learning level could be explained by the behavior level, and vice versa.

Table 5 Correlation Analysis of the New Kirkpatrick Model Levels (N=53)

Level	Reaction Level	Learning Level	Behavior Level
Reaction Level	1	.838**	.767**
Learning Level		1	.794**
Behavior Level			1

Note: ** $p < 0.01$

These findings demonstrated that after participating in the community work course integrating PBCL and crowdfunding, the reaction, learning, and behavior levels were significantly and positively correlated. This result was consistent with the findings of Tsai and Lin (2020), Lin (2021), and Lin (2022). Specifically, students who strongly agreed with the goals of the reaction level evaluation items—such as student participation, student satisfaction, and the connection between the course and internships—also strongly agreed with the goals of the learning level evaluation items, including growth in knowledge and skills, changes in attitude, confidence, and commitment. Similarly, these students strongly agreed with the goals of the behavior level evaluation items, including behavioral changes and the necessary motivation to achieve the intended goals.

In summary, students expressed satisfaction with the integration of PBCL (PBCL) and crowdfunding into the community work course. This satisfaction stems from the logical and step-by-step teaching process designed for the course, which effectively enhances students' community work skills. It also encourages reflection on their own shortcomings in knowledge and techniques, enabling them to correct errors and improve their community work competencies.

5. Conclusions and Recommendations

5.1 Conclusions

Community work course instructors can adopt the teaching model developed in this study—based on PBCL and integrating crowdfunding into social work course to

fulfill the goals of USR and SDGs-11. This model empowers communities with limited resources to actively raise funds for services that meet their specific needs. It also enables communities to shift from passively receiving subsidies or donations to proactively leveraging crowdfunding platforms to secure public financial support.

5.1.1 Significant Improvements in Students' Abilities in Community Resource Mapping, Community Needs Assessment, and Problem-Solving.

Students' midterm reports and their crowdfunding proposals showed that after conducting community research, students were able to propose service programs addressing the needs of disadvantaged groups within the community. This process demonstrates that the students have acquired the skills in community resource mapping and needs assessment, students also developed the ability to solve community problems.

5.1.2 Significant Outcomes and Quality of Integrating PBCL and Crowdfunding into Community Work Course

Both quantitative and qualitative data collected through teaching evaluations indicated that integrating PBCL and crowdfunding into community work course showed significant positive teaching outcomes and instructional quality improvements. Quantitative post-test scores from the crowdfunding rubric were significantly higher than pre-test scores. Furthermore, the Wilcoxon test results and correlation analyses of the three levels in the New World Kirkpatrick Model indicated that integrating PBCL and crowdfunding into community work course is not only feasible but also highly effective. Students expressed strong satisfaction with the course and acknowledged its contributions to their preparedness for internships and practical work. This suggests that comprehensive implementation of this teaching model is both feasible and beneficial.

5.1.3 Development of a Teaching Model Combining PBCL and Crowdfunding in Community Work Course

The teaching model involves the following steps:(1)Introduction to Theories and Techniques—theories and techniques of community work are introduced through classroom lectures, providing students with the necessary foundational knowledge; (2)Participation in PBCL—students participate in PBCL activities, which involve: conducting field visits to local communities; interviewing community opinion leaders

to gather insights and perspectives; developing resource maps to analyze the distribution and utilization of community resources; undertaking community needs assessments to identify and evaluate priority issues; drafting crowdfunding proposals aimed at supporting services for disadvantaged groups; providing scoring rubrics and feedback for improvement; reflecting on and revising their work before presenting their project outcomes ;(3)Project Launch and Implementation—students initiate their projects by launching them on crowdfunding platforms; upon receiving the required funds, the projects are executed within the community according to the proposed action plans;(4)Documentation and Dissemination of Outcomes—the outcomes of the projects are documented in the form of videos, which are subsequently shared on social media platforms to enhance visibility and impact.

5.2 Recommendations

The teaching model developed in this study can reduce the gap between academic learning and practical application, equipping social work students with confidence to engage in community work during internships or employment. However, the model should be adjusted and modified based on available teaching resources to maximize its effectiveness.

5.2.1 Adapting the Teaching Model to Specific Course Goals

Based on the characteristics and learning objectives of the community work course designed by individual institution, adjustment or modification can be made to the instructional process, rubric items, scoring standards, and evaluation criteria constructed in this study. These adaptations aim to align with the specific requirements of the respective community work course.

5.2.2 Encouraging Students to Practice Community Work Skills

Although students acquire practical skills through the course, they should be encouraged to practice these skills further. This will help reduce anxiety about engaging in community work and enable them to interact with community residents with greater confidence.

5.2.3 Emphasizing Professional Responsibility and Resource Integration

Students must understand that social workers cannot resolve all community

problems but should strive to use their knowledge effectively, actively connect with appropriate resources, and adhere to the ethical principles of social work to assist residents and improve their quality of life.

References

- Agrawal, A. K., Catalini, C., & Goldfarb, A. (2014). Some simple economics of crowdfunding, *Innovation Policy and the Economy*, 14(1), 63-97.
- Chen, H. R., & Chen, Y. S. (2016). Analyzing a crowdfunding model: dialogue between extant literature and practices. *Operating Management Reviews*, 12(1), 1-14.
- Chen, Y. F., & Lin, T. F. (2016). A discussion on crowdfunding, cultural and creative industry development, and the role of government. *Public Finance Review*, 45(5), 139-165.
- Chou, F. Y. (2019). Action research on general education curriculum for implementing the university social responsibility. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 7(1), 1-31+33-35.
- Chu, W. Y., & Lin, T. Y. (2016). The determinants of successful crowdfunding projects: an empirical study of a Taiwanese crowdfunding platform, flying V. *Taiwan Academy of Management Journal*, 16(2), 53-73.
- Department of Social Assistance and Social Work (2024). *Achievements of Community Development*. Retrieved from <https://dep.mohw.gov.tw/DOSAASW/cp-555-80610-103.html>
- European Commission (2021). *Crowdfunding explained*. Retrieved from https://ec.europa.eu/growth/access-finance-smes/guide-crowdfunding/what-crowdfunding/crowdfunding-explained_en
- Gerber, E. M. & Hui, J. (2013). Crowdfunding: motivations and deterrents for participation. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 20(6), Article 34, 1-32.
- Gomez, L. (2014). The importance of university social responsibility in Hispanic America: a responsible trend in developing countries. In Gabriel Eweje (Ed.), *Corporate social responsibility and sustainability: emerging trends in developing economies*(pp.241-268). Emerald Group Publishing Limited.
- Huang, C. Y. (2018). Teaching practice report on university education's fulfillment of social responsibility: implementing the military dependents' village cultural festival: secrets behind the red brick walls through the strategic communication course. *CSR Summit for Entrepreneur Cross-Strait Cooperation*, 3, 73-101.
- Jian, C. A. & Tzou, P. I. (2016). *Research methods for social work*. Kaohsiung: Chuliu.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of*

training evaluation. Alexandria, VA: ATD Press.

- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lin, C. Y. (2021). The development of the integration of knowledge and action in school social work course based on objective structured clinical examination and reflecting team. *Journal of Development and Prospect*, 34, 31-57 °
- Lin, C. Y. (2022). Evaluation research of applying objective structured clinical examination to medical social work course. *Providence Studies on Humanities and Social Sciences*, 16(1), 97-128 °
- Lin, Y. Y. (2014). A new fundraising approach- preliminary survey of crowdfunding behaviour. *Economic Research*, 14, 152-172 °
- Ministry of the Interior (1991). *Template for community development association bylaws*. Taipei: Ministry of the Interior.
- Red Turtle (2021). *Proposal, sponsorship, and fulfillment FAQs*. Retrieved from <https://www.redturtle.cc/page.php?name=FAQ>
- Tsai, S. Y., & Lin, C. Y. (2020). Comparative research of applying case method to social science and natural science courses. *Journal of Development and Prospect*, 27, 45-62.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: a model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 4177-4182.
- Yang, C. C. (2019). Domestic and international trends in the development of university social responsibility. *Evaluation Bimonthly*, 79, 32-36 °
- Yeh, J. Y. (2019). *Predicting crowdfunding success models using a random neural network approach*. Taipei: National Science and Technology Council.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費。中文稿件 2,500 字以下每篇 1,500 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,500 元，1,500 字以上每篇 2,000 元。
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交 3,500 元。稿件處理費 1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）及實質審查費 2,000 元，。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款方式：
 - (一)投稿人請於投稿同時，將費用（手續費自付）匯款至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政

代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 方志華」。

（二）匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

（三）請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣）檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）。
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，Email 至 ateroffice@gmail.com 或寄送地址：811213 高雄市楠梓區海專路 142 號 海天樓三樓 306 室 [臺灣教育評論學會] 收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十四卷第六期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「學生輔導管教的挑戰與因應」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第十四卷第六期將於 2025 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2025 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來隨著網路科技便利、少子女化、家長教養觀念改變等趨勢，許多教師感嘆社會地位大不如前，學生行為問題層出不窮，教學現場第一線教師深感傳統的輔導管教方式已不適用，甚至稍一不慎處理就可能遭到家長提告不當管教、霸凌學生、不適任教師。教師法 32 條明定「教師應負輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務。」2024 年教育部修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，讓教師面對學生的輔導管教更加備感艱辛。是以，如何重建親師生溝通互動關係？如何有效處理親師生衝突？如何提升教師情緒管理策略？如何塑造良好的班級學習氛圍？如何運用有效的正向輔導管教進行班級經營？如何完善建立及運作三級輔導管教體制？如何建構輔導管教支援系統並整合各項資源？顯見學生輔導管教已成為當前教育改革的重要議題。本期的評論主題，希望針對學生輔導管教的實況和困境進行檢討及問題分析，然後提出未來可供改進的方向和具體策略。

臺灣教育評論月刊第十四卷第七期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「私立高級中等以上學校退場對技職教育的影響」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第十四卷第七期將於 2025 年 7 月 1 日發行，截稿日為 2025 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，因為少子化趨勢導致就學人口的快速減少，對於學校的經營形成相當大的壓力；依教育部統計處資料顯示，以113學年為例，計有教育部主管的5所高中職、3所直轄市政府主管的高中職及4所大專校院面臨退場，在這些退場的學校中，大部分是技職教育體系的學校。每一所技職教育體系的學校，不論是技術型高中或是科技大學、技術學院，對於培育經濟發展所需要的人力，以及提供學生專門技能的培育，均有重要的貢獻；若以此趨勢持續發展，勢將對技職教育產生深遠的影響，對於我國整體人才培育方向造成傾斜的可能。

中等技職教育階段已退場或面臨退場的私立學校，大多是屬於技術型高中；技術型高中因課程與教學的特色，又分為6類15群94科，不同的類群科培育學生相對應的專業技能。部分私立技術型高中的退場，是否造成國中學生適性選擇的不足？以及影響特定類科基礎人才的培育能量？就高等技職教育而言，在已退場或面臨退場的大專校院行列中，亦有多所科技大學或技術學院，這些私立技職大專校院的退場，可能影響技術型高中畢業生的進路選擇機會，並對中高階技職人才的培育帶來衝擊，這些問題，值得多加留意。

技職教育是我國主要的教育體系之一，長期以來肩負著培育經濟發展所需優質人力的重要角色，而私立高級中等以上學校的退場，對於技職教育的課程教學、師資人力、學生進路、適性發展、區域均衡等面向產生一定程度的影響，實有需要詳加探討、研提可能的因應措施，以做為後續教育發展之政策作為及趨勢研討的參據。歡迎教育先進及關心技職教育人士，針對本期主題提供高見與評論。

臺灣教育評論月刊第十四卷各期主題

第十四卷第一期：少子化的高教轉型發展

出版日期：2025 年 01 月 01 日

第十四卷第二期：準公幼政策推動的問題
與檢討

出版日期：2025 年 02 月 01 日

第十四卷第三期：國中小校訂跨域課程之
虛與實

出版日期：2025 年 03 月 01 日

第十四卷第四期：學校新進教師處境與輔導

出版日期：2025 年 04 月 01 日

第十四卷第五期：高教推動自主學習之問題與
因應

出版日期：2025 年 05 月 01 日

第十四卷第六期：學生輔導管教的挑戰與因應

出版日期：2025 年 06 月 01 日

第十四卷第七期：私立高級中等以上學校退場
對技職教育的影響

出版日期：2025 年 07 月 01 日

第十四卷第八期：新課綱下學生補習風氣盛行
問題

出版日期：2025 年 08 月 01 日

第十四卷第九期：學校行政主管難覓之問題與
因應

出版日期：2025 年 09 月 01 日

第十四卷第十期：議題融入教學政策與實施之
問題

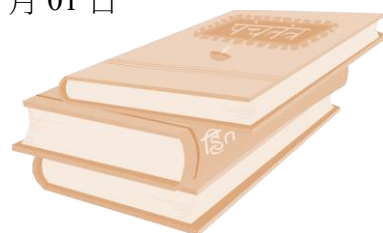
出版日期：2025 年 10 月 01 日

第十四卷第十一期：教育面對生成式 AI 的挑
戰因應

出版日期：2025 年 11 月 01 日

第十四卷第十二期：學校補助型與競爭型計畫
的效益

出版日期：2025 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人（主要作者）姓名：_____（敬請親筆簽名²）

所屬機構：☐無 ☐有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址：☐☐☐ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 收。

投稿日期	民 國 年 月 日				
投稿期別	民 國 年 月 ， 第 期 該期主題名稱：				
投稿類別	☐ 主題評論 ☐ 自由評論 ☐ 交流與回應 ☐ 學術動態報導 ☐ 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。				
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)				
題目					
作 者 資 料					
第一作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL： FAX： E-mail： Address： ☐ ☐ ☐ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰 路（街） 段 巷 弄 號 樓			
第二作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL： FAX： E-mail： Address： ☐ ☐ ☐ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰 路（街） 段 巷 弄 號 樓			

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論文名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依 APA 手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考（reference），作者、年代之後「不必」加註頁碼（參見下文說明）。倘係直接引用（quotation），則直接引用部分需加引號（40 字以內時），或全段縮入兩格（40 字以上時），並在作者、年代之後加註頁碼，如：（艾偉，2005，頁 3），或（Watson, 1918, p.44）。

（一）引用論文時

1.根據艾偉（1995）的研究……

2.根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究……

3.根據 Watson（1913）的研究……200

（二）引用專書時

1.艾偉（1995）曾指出……

2.有的學者（艾偉，1995）認為……

3.Watson（1925）曾指出……

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

（三）如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：（艾偉，1995a），或（Watson, 1918a）。文末參考文獻寫法亦同。

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1.有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2.（Bowe, Ball, & Gold, 1992）…….（Bowe et al., 1992）……

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例 1.(1)、2.(1)和 3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例 1.(2)和 2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例 3.(2)和 3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例 4、5、6、7、8。

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，11，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，**社會價值重建的課程與教學**（頁 1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯（1989）。**教育評鑑的模式**（D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版）。臺北：師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（國立臺灣師範大學教育研究所博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 078NTNU2331019）

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

王玉麟（2008）。**邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究**（臺北市立教育大學教育學系博士論文）。取自

<http://163.21.239.2.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering, 65(10), 5428.

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morbidity and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自
<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。



【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）

1. 郵寄：811213高雄市楠梓區海專路142號 海天樓三樓 306室
【臺灣教育評論學會】 收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 方志華
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會聯繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(07)3617141轉 18910

會址：1811213高雄市楠梓區海專路142號 海天樓三樓 306室
國立高雄科技大學 師資培育中心【臺灣教育評論學會】



【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

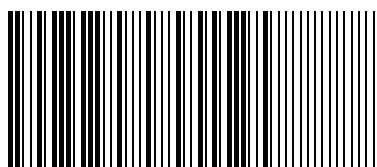
申請類別	☐ 常年會員 ☐ 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	☐ 師長推薦與介紹：推薦人 ☐ 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) ☐ 其他：_____		
繳交金額			
☐ 常年會費：1,000 元 x 年= 元 ☐ 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） (自民國 年 月至民國 年 月止，共 年)			
繳費方式			
☐ 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會方志華 ☐ 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	☐ 常年會員 ☐ 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： _____ （簽章） 中華民國 年 月 日			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：811213高雄市楠梓區海專路142號 海天樓三樓306室 國立高雄科技大學 師資培育中心【臺灣教育評論學會】 (2) 電郵：ateroffice@gmail.com （主旨請寫：「申請加入臺評學會」）			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw