

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 類課程在大學中最为常見，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（黃葵珺譯，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

