

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PSR1080121

學門專案分類/Division：USR 學門

執行期間/Funding Period：2019/08/01 ～ 2020/07/31

計畫名稱/Title of the Project

實踐取向課程的教與學

配合課程名稱/Course Name：

實踐取向自主學習（一）、（三）、（四）、（五）、（六）

計畫主持人(Principal Investigator)：林意雪

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：

國立東華大學 教育與潛能開發學系

成果報告公開日期：

☐立即公開 ☒延後公開(統一於 2022 年 9 月 30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2020 年 9 月 19 日

實踐取向的教與學

一、研究動機與目的

東華大學自 106 年開始推展「實踐取向自主學習學分」(簡稱 BRICK)¹，我以一個在國中場域的閱讀課做為實踐場域，帶著一群學生嘗試以不同的課外文本，提昇學生的閱讀理解與興趣。就學理而言，大學生有機會在場域中解決真實世界的議題，應能夠提昇他們的學習動機及成就感，但我更關切他們能否改變自小養成的學習模式：等候老師單向傳遞知識，被動地等待指令？因此在這個研究中我希望能探究場域實踐取向的教與學的關係，是何種樣貌？特別是學生如何產生出自主學習？在提昇高教公共性的同時，也真的改變了學生的學習方式？這個計畫便試圖從場域中對學生的觀察及訪談，描繪出學生在實踐場域中的自主學習。

二、文獻探討

文獻的架構分為兩個部分，一是屬於這個社區場域的實踐框架；二是關於自主學習的探討。這兩個部分對於大學在地責任的教學研究是息息相關的。如果場域內解決問題的模式，並沒有因為大學的參與而有了創新的視角和做法，那麼這樣的學習對於社會參與課程想要改變大學生的視野，或是對於社會場域形成實質性的正向影響，助益有限。

(一) 教育實踐的架構

我在教育現場所遇到的困境、思索如何能夠組成一個能夠解釋現況、解決部分問題、且有研究支持的理論架構。經過了幾年的摸索，我在閱讀課中加入以下的三個實踐的理論基礎：

(1) 文化回應

閱讀課的選材、舉例，都盡量符合文化回應的理論 (Brown-Jeffy & Cooper, 2011; Gay, 2010) 特別是回應特殊處境、回應青少年的發展階段及需求。這些年來我觀察到現場的老師在選擇閱讀材料時，多半是以太過強烈的教育目的做為選材的標準：為了教導道德原則，而未能回應學生在青少年階段的身心需求。

Steinberg 從大腦的發展談青春期的，而非單從一般慣以荷爾蒙的作祟來探討青春期的 (蕭寶森譯, 2015)。他指出，青少年是一個重要的時期：充滿機會和可能性 (age of opportunity, 該書的原英文書名)，因為大腦在這段時期會經歷了發展上的第二次可塑性：神經突觸的大幅度修剪，集中在前額葉的灰質地帶，主管控制衝動及決策的區塊，以及主導酬賞回饋的邊緣系統等三個系統，而在這三個系統尚未成熟前，他們無可避免地會犯錯，於是會讓成年人

¹ BRICK =Break / Redefine / Imagine / Catalyze / Kindle，又稱為實踐取向自主學習學分學程、磚家學程，叫做磚家是因為它們像磚塊和積木一樣，學生可以把學習蓋成自己要的樣子。B 打破大學的圍籬、課程的邊界；R 重新界定學習、重新定義社會問題的方式；I 想像未來社會、想像新的可能性；C 催化學習、催化跨領域及跨界的理解；K 燃起學習的熱情

認為他們不可信賴，想要被當做大人，卻又常有幼稚的行為。

回應青少年發展階段的文本，需要是充滿冒險的，論及同儕友誼和親密愛情的，或是面對人生複雜問題時的迷惘、與不同決定所帶來的各種後果等，以協助他們發展這三個大腦的系統。而就他們所處的閱讀發展階段而言，即多元閱讀期，意味著他們需要閱讀非單一觀點的文本，但往往老師所選的說教式文章，都是單一觀點，非黑即白的，也會得到反效果。

(2) 非認知技能

我自己、和我觀察到師資生在與弱勢學生互動時，都會注意到他們有更多的不專注、敵意、自我放棄、麻木、對自己的低期待等，其中某些因素，看似習得無助感，但卻無法完全以動機理論來加以改變。一直到我接觸了 KIPP 學校（林麗冠、侯秀琴譯，2014），KIPP 兩位創辦人在嘗試了各種方法之後，理解到在認知技能之外，還有一種非認知技能，對這些多半都帶著童年創傷的孩子甚為重要，因為童年的逆境經驗所造成壓力創傷會使他們難以專注，因此必須特意地教導他們正向的態度，促進他們對壓力反應的健康機制。雖然正向思考也有負面的批判（高紫文譯，2012），但在 KIPP 學校體系中所教導的，並不是 Ehrenreich 所批判的大眾思考催眠。

我上閱讀課的時候，同時會向國中生介紹非認知技能，並讓大學生為自己個別教學的國中生訂定清楚的認知技能目標（讀寫能力）及非認知技能。這個架構是為了避免讓大學生遇到國中生的學習問題時，過早歸因到家庭、個性這種無法改變的因素，而停止去尋找合適的教學方法。

(3) 鷹架理論

對於不同閱讀能力的學生，大學生若有鷹架的理論來輔助，對於他們熟悉閱讀心理學，以及融入教學方法，會有很大的幫助（見稍早圖 1）。鷹架雖然是維高斯基學派的用詞（Wood, Bruner, & Ross, 1976），建立在他的近側發展區（Zone of Proximal Development, ZPD）理論之上，但卻不是維高斯基使用的語彙。鷹架理論指的是提供學習者他需要完成任務的適當協助，這個協助必須要是支持性的，而非取代性的，協助他逐漸學會原本獨立無法習得的知識技能。我在解說時，主要用到幾個概念：(1) 教師必須控制作業難度，使得學習者能專注在他需要習得的技能上；(2) 逐漸釋放責任（gradual release of responsibility），使學習者最後能習得技能，而不是一直仰賴教學者（Fisher, 2008；Fisher & Frey, 2013）；(3) 明確的教學：鷹架符合閱讀的認知成份，以明確的教學做為媒介，以便順利內化，並為學習者所應用。

(二) 自主學習

自主學習是一個極不容易定義的概念，在英文中近似的概念包括了自我調節／自律學習（self-regulated learning）、自我導向學習（self-directed learning）、自我教導（self-instruction）、主動學習（active learning）、自我計畫學習（self-planned learning）、自我管理學習（self-managed learning）、自我監控學習（self-monitored learning）相提並論（李欣蓉，2006）。Fazey 和 Fazey 認為一個自主學習者的動機和能力素養（competence）尤其值得注意（Fazey & Fazey, 2001）。

界定自主學習的詞彙還包括了 *autonomous learning*，這個概念近幾年在語言學習上特別的熱門（Sudhakar，2017），特別是外語學習方面，由學習者自定目標及學習計畫，選擇教材，進行學習活動及完成作業，並且對於自己的學習進行反思與評量等。自主學習的理論基礎，從教師中心及學校中心，轉為學生中心、終身學習的導向，認為學習是一個終身的能力，別人無權強迫，必須要能尊重學習者的興趣、差異性、自主性。（Wiki，2020）由於 108 課綱強調「自發、互動、共好」，其中自發即為培養學生具有自主行動的能力，成為終身學習者。自主學習不僅強調動機、還強調能力，在學校中提昇自主學習則預設了學校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昇動機，才能協助學生達成自主學習的目的。

由此可見，自主學習是個包括許多「自主度」的學習光譜。光譜中最自由的一端，是學生完全自主決定要學什麼主題，自己教導自己或尋找資源幫助自己學習，中間的形式是在學校內部分時間進行自主學習，其他科目仍然由學校及教師決定，到可能是範圍最小的一部分，針對某一個科目內所進行的部分自主學習。

過去會認為自主性是學習者能夠抽離獨處、批判反思、做決定、獨立行動等一系列的行為（Little, 1994，引自 Willis，2011）。社會建構主義卻認為，學習者的自主性是一個社會建構的學習者認同。學習者所感受到文化中「允許」個人能夠自主行動的，是超越了單純對技能的界定。由於鷹架理論是一個本場域實踐過程中很重要的教育理念，從 105 年開始，我以這個框架介紹我們在中學進行的工作，也告訴大學生我們在教學時要逐步釋放責任給中學生，使得這些閱讀策略及後設認知技能，可以變成他們在閱讀或學習時應用的工具。因此，在分析資料時，我也應用了社會建構論的自主學習及逐步釋放責任，以理解大學生的自主學習。

三、USR 場域、議題及合作機制

（一）USR 場域介紹

鄉村的國中比起國小面臨更大的挑戰，長期學業落後的學生，會集中在同一個升學率低的學校之中，較重視升學、怕自己孩子被帶壞的家長，都將孩子送到學區外就讀。本研究的場域即是一個這樣的國中。一半以上的學生都來自高風險家庭、童年有逆境經驗，有一半九年級學生會考成績為 5C，加上青少年的各種叛逆行為，都使得這所國中更需要大學資源的投入。

由於升學率不佳，弱勢學生集中在此，老師容易因為學生的程度不好，希望他們專注在課內學習，除了和升學相關的事，不認為學生可以閱讀「課外書」。這些學生一半以上都有家庭創傷經驗，加上青少年時期身心發展，更加地需要有管道可以思考自己的處境、對愛情、對前途的困惑，或是對於冒險的嚮往。因此，我帶著大學生研發閱讀課程，再由每一位大學生帶一至四位國中生進行個別化的讀寫課程。教務處排了一節早自習或閱讀課，由我帶著大學生來上課。我額外會安排時間和大學生備課（每週固定 1.5 小時），在備課時討論他們和國中生的上課情況，並準備下一週的課程。

（二）社會實踐議題

思考何謂社會實踐？在大學的各科系之中，教育、社工、諮商、公共衛生等，相較之下都是屬於比較實作的、甚至本身就是一種關懷社會問題的投入，特別當服務場域是所謂的弱勢地區，例如偏遠地區、都市邊緣的不山不市地帶等。假設大學為當地孩童組織了一個課後照顧的團隊，幫孩子課輔，讓他們能夠跟上學校的課業，甚至課餘有地方可去，算不算是解決在地問題？還是說，它必須有一個更為前瞻性的價值和目標？

對於教育領域來說，我們帶學生進入場域實習，使他們熟悉教學方法、班級經營、學校行政等，期待他們實踐教育理想，但現實是，台灣的弱勢學生仍然持續落後，最後只能用更多的補救教學來補救。從階級再製的觀點來看，學校教育系統並非中立的，它受到社會文化的牽制，主流文化的意識透過各個層面，以特定支配性的語言、思維、關係和經驗，達到篩選的目的。（郭木山，2012）若是如此，大學裡的教育專業，就不能僅僅去思考要培育出優秀、有效能的老師，而是要創造出不同的教育模式，來協助那些屬於非主流的學童，並且讓老師們理解自己在社會結構中的角色，學習突破自身所受到的牽制。

（三）場域與課程之合作機制

國中與我有長期的合作關係，我在研究開始的多年前（100 學年起）便與該國中合作，嘗試各種閱讀的課程／活動，包括課後的閱讀課、晨讀、整理圖書室協助編目、多元社團學習、教師研習等，有時會以服務學習的方式，大學生因為修習服務學習而進入場域協助，有時則是我自己一個人教課而已。一直到 104 年起，因著大學小革命計畫而新增的實踐型課程「跨界與歸零」，才持續地有大學生和我一起到場域內實作。

（四）學生場域實作之成果與評量

參與之大學生的成果與評量主要有三個部分：（1）每週填寫課程記錄；（2）備課時之參與及討論情況；（3）中學生對於閱讀課程的反應和回饋。

課程前 10 至 20 分鐘為閱讀技能的全班教學，之後則由大學生各自帶領程度不同的國中生，進行個別化的教學。大學生除了在場域內做個別化教學之外，每週會有兩小時的備課時間，在這段時間內，我們會討論他們負責的國中生學習狀況，大學生自己的疑惑，並準備隔週的課程。一開始是由我教學，之後我會詢問有沒有人想試試上台教學，這是我逐漸釋放責任的其中一環。

課程的設計理念詳見文獻探討的（一）（「教育實踐的架構」）。我想投入的不僅是大學生人力，還有研發這一類型的課程，並培養學生和弱勢青少年相處、找尋合適鷹架的能力。

四、研究問題

研究問題：學生的自主學習在場域中如何產生的？

五、研究設計與方法

由於研究需要在真實情境中採集資料，並以詮釋的方式進行資料的分析，因此採取質性研究法，包括了訪談、參與式觀察及場域中相關的文件等。

（一）研究參與者

參與場域實踐的學生 108-1 共有 11 人，108-2 共有 7 人（含一位研究生）。場域內的中學生 108-1 為 9 年級的 14 人，108-2 為 7 年級的 14 人。

（二）資料蒐集及分析

1. 訪談

訪談每一位大學生（研究生），瞭解他們參與的動機、對大學的期待和目標，之前在傳統大學課室中如何學習的、有沒有參與過類似的學習活動，對於場域中的學習有什麼期待、想法或憂慮等。

2. 參與式觀察

每週大學生會花 1.5 小時備課，備課是這門課的重要一部分，其中包括了每個人分享和中學生上課的情況、遇到的困難等，並共同討論出下一週的進度等。為了方便偶爾請假的同學，每次備課都會用臉書直播並將影像保存下來。事後會將影像做成摘要稿，方便事後回溯內容。

3. 其他資料

課程的平台為臉書和雲端硬碟，臉書用於公告共同事項，徵詢意見或調查等。雲端硬碟則存放大學生每週所做的課程記錄、期初目標小卡、大學生期末所做成果報告 PPT、上課照片、中學生自訂目標等。另外我與團隊組長用社群軟體討論相關事務的內容，也都在研究知情之下的使用範圍內。這些資料都是輔助分析之用。

4. 資料分析

BRICK 課程的精神，是在場域中重新調整自己的學習，並且在實踐中產生對知識的瞭解，建構意義，並且發展問題解決的策略。為了能夠更清楚地理解學生的自主學習如何產生，以及這樣的學習和他其他課程活動之間的關聯性（包括異與同、衝突和比較）。

六、教學暨研究成果

（一）教學過程與成果

從 104 年我開始規律地帶領學生進入場域時，一直希望學生做為一個團隊，能感受到這件事是他們想做的、是有意義的、可以學到和大學課堂不一樣的東西的。但常發現，學生還是表現出被動的行為：需要提醒、用修課的模式在參與。例如他們請假時會說，老師我這週沒辦法到。一般大學課堂沒到就請假，可能不會影響到別人，但是實踐場域的中學生怎麼

辦？學生似乎沒有多想，也沒有發展出另一種模式，仍然覺得自己就是修課而已。此外，若是每學期成員都是固定的，那麼逐漸釋放責任（圖 1）就是可行的，因為成員會越來越精熟，理論上就可以往自主學習的方向進步。但每學期都會有新成員和舊成員，逐漸釋放責任究竟要如何實現？可能是從舊成員開始，但是舊成員會像是老師的助教，幫忙分擔一些事，若教師在場，或是備課與場域之外的時間，仍然是教師需要將隱藏的環節主動扣連起來。

一直到 107 學年結束時，中學生準備要升九年級，顧及他們升學的壓力，新的學年團隊就會選擇一個低年級的班級重新開始。團隊當中的一位非師培系同學告訴我，他覺得這一年帶了八年級學生閱讀，但最後沒有把這本小說讀完有點可惜。所以他想要和導師商量，用早自習的時間帶孩子把這本書看完。團隊在這樣的契機下，成為了一個全新的由大學生主導的「自主」團隊。

如果說團隊遇到這樣的大學生是可遇不可求，似乎對於未來實踐場域內的教學知識累積沒有什麼幫助，但他的確是有幾個我認為後續很重要的特質。一是他有很強的公民責任感，認為自己應該要從大學開始參與對社會有益的事，像是數位學伴、兒童劇團、國中營隊等他都參與過，最後決定這個場域是最需要／適合他的；第二、他沒有參加社團，努力充實自己，參與讀書會、各種講座等；第三，他並不是教科系的，我觀察教科系的同學對於同樣是教育場域的實踐，有比較多「功利」的想法，選擇很多：從有薪水的弱勢課輔或獎學金（既有意義又有薪水）、對自己未來甄試有幫助（履歷直接加分）、有沒有同學一起（其他同學都去參與了別種方案，自己會再三考量要不要留在這裡）；第四，他已經在團隊參加了一年的時間，有足夠的經驗；第五，他的反思特質十分明顯，會想自己怎樣可以再做得更好。

2

（二）教師教學反思

本年度的研究分析聚焦在教師逐漸釋放責任的過程中，學生的自主學習如何產生？同時也試圖歸納，何種鷹架對於學生是有幫助的？

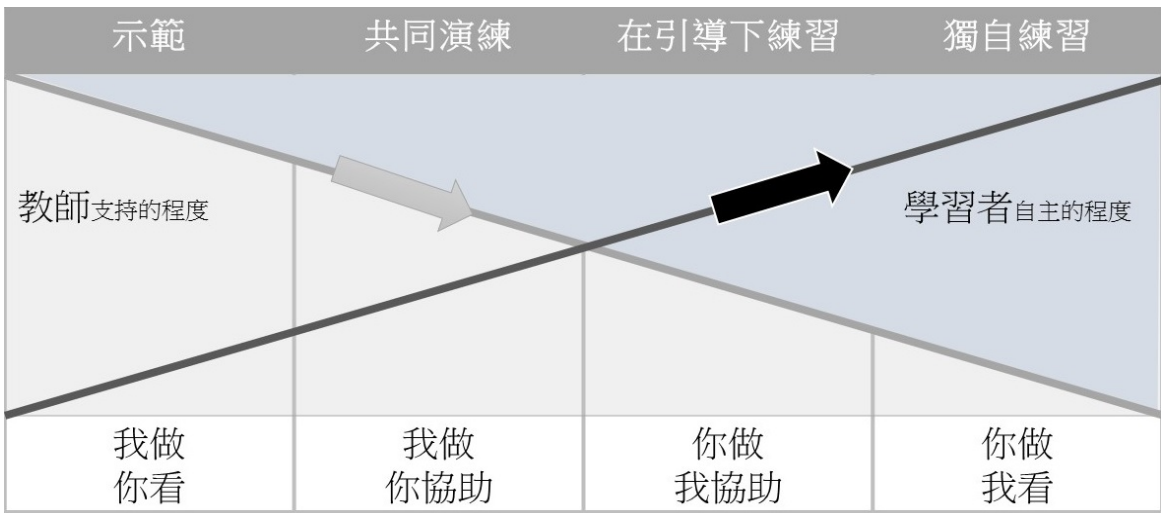


圖 1 鷹架：逐漸釋放責任

² 若是以 Tough（張怡沁譯，2017）歸納的七個非認知技能，他所表現出來最明顯的應該是「樂觀」（一般可能會用內省能力來形容）、和「好奇」。其他的五個分別是堅毅、自制、熱忱、感恩、人際。

在教學及研究中發現，當學生在描述他們自己的目標，以及他們學到最多的部分時，可以歸納為四種面向：「成為更好的自己」、「對他人有幫助」、「人際團隊相關的能力」、「專業的強化」等。過去我為了瞭解學生在場域所需要的支持，曾經蒐集一些資料，分析了哪些種類的支持能夠對學生有所幫助，協助他們依中學生的程度差異化。我一直以來的假定是，除了閱讀技能的教與學之外，其他面向的學習他們都能夠自己找到方法解決。但在分析之後我發現，學生自訂的目標（也就是他們認為在場域中的自主學習）有更多集中在「非認知技能」，包括了「自我實現」（成為更好的自己）、「社會貢獻」（對他人有幫助）、「人際」（人際團隊相關的能力）。而這些面向上的學習，在團隊中是以典範追隨、氛圍形成的方式出現，並非以鷹架方式搭建理解逐步由能力較強者轉移其他學習者身上的。

我以圖 2 至圖 5 分別說明這四個面向上我、組長、和團隊其他成員的關係。

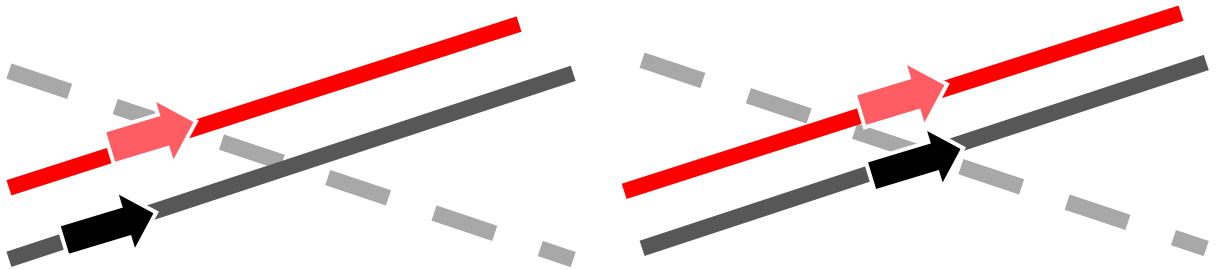


圖 2：成為更好的自己 從期初（左）到期末（右）

灰線為教師，紅線為組長，黑線為團隊成員

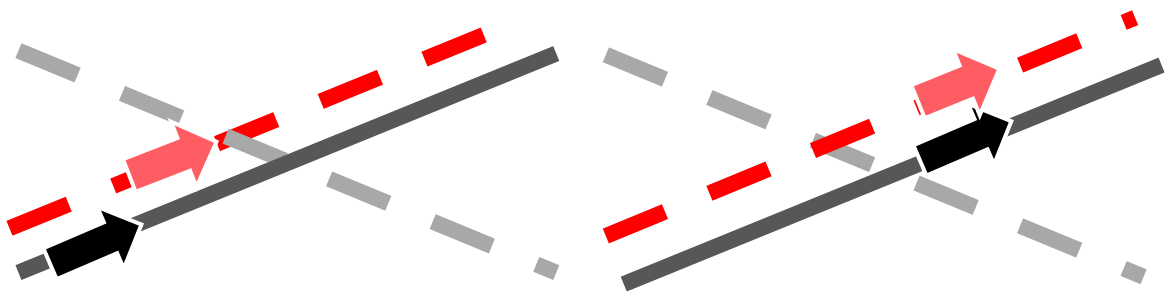


圖 3：對他人有幫助 從期初（左）到期末（右）

灰線為教師，紅線為組長，黑線為團隊成員

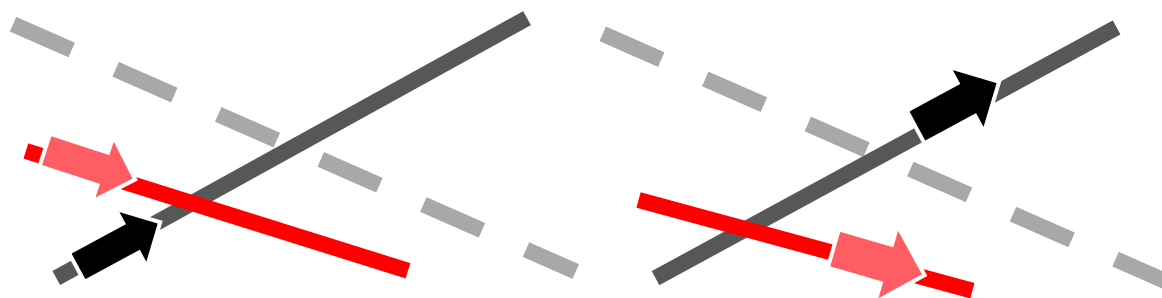


圖 4：人際團隊相關能力 從期初（左）到期末（右）

灰線為教師，紅線為組長，黑線為團隊成員



圖 5：專業的強化 從期初（左）到期末（右）

灰線為教師，紅線為組長，黑線為團隊成員

（三）學生學習回饋

從上節可以發現，在非認知技能上教學者（我）並沒有為學生搭建鷹架，它們也是極難在場域中以逐漸釋放責任的模型來實施的。比較期初的目標界定與期末的訪談，可以看出非認知技能是團隊中由資深而有承諾的組員創造了某一種氛圍和典範，其他的成員跟著成長學習。在教師角色退居以直播科技方式隱身及參與後，對於團隊相互學習、彼此產生正向互依也有很明顯的幫助。不過期末組長的訪談中，他對於其他同學們「學了什麼」、「教了中學生什麼」仍有很多的疑惑。在場域內實質互動內容的分析，會是下一階段需要持續研究的。

七、建議與省思

1. 學生自主學習團隊後，非教育科系學生變多；
2. 人數少對於學生的備課會議有極為明顯的差別；
3. 舊生比例過半，對於團隊有明顯的幫助；
4. 教師透過科技方式參與（只看直播但不到現場），提昇學生之間正向互依；
5. 場域學習與大學正式課程中的學習，仍然存有很大的鴻溝。

參考文獻

- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Fazey, D. M. A., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26, 345 - 361.
- Fisher, D. (2008). Effective use of the gradual release of responsibility model. *Author Monographs*. Retrieved November 10, 2018, from https://www.macmillanmh.com/connectED/national/treasures_econsultant/assets/pdf/douglas_fisher_monograph.pdf
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Record.
- Sudhakar, J. (2017). Scaffold learners to be autonomous learners. Retrieved September 1, 2020, from <https://www.linkedin.com/pulse/scaffold-learners-autonomous-ms-jemi-sudhakar>
- Wiki (2020)。自主學習。2020 年 7 月 23 日，取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/自主學習>
- Willis, J. E. (2011). *Towards learner autonomy: An assessment for learning approach*. Ph.D., Queensland University of Technology, Queensland.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- 張怡沁譯，P. Tough (2017)。幫助每一個孩子成功：發展正向性格，培養面對未來挑戰所需的恆久能力（Helping Children Succeed：What works and why）。臺北市：親子天下。原著出版於 2016 年
- 李欣蓉（2006）。自主學習方案實踐中教師實務知識之個案研究。未出版之碩士論文，臺北市立教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 林麗冠、侯秀琴譯，J. Mathews (2014)。讓每個孩子都發光：kipp 學校如何打破學習困境，扭轉孩子的未來（WORK HARD. BE NICE: How two inspired teachers created the most promising schools in America）。臺北市：天下文化。原著出版於 2009 年
- 蕭寶森譯，L. Steinberg 著 (2015)。不是青春惹的禍：了解 10~25 歲孩子的大腦潛能，成功從教養開始（Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence）。臺北市：天下雜誌。原著出版於原著出版年：2014 年
- 郭木山（2012）。學校課程知識－階級再製的隱形篩網？。教育學誌（27），1-37。
- 高紫文譯，Barbara Ehrenreich 著 (2012)。失控的正向思考（Bright-Sided: How positive thinking is undermining America）。新北市：左岸。原著出版於 2010 年

附件：訪談問題

訪談問題：

主要想知道他們大學學習的樣貌，從中看出這個 BRICK 和他們其他學習的關聯？他們怎麼規劃的？怎麼思考的？何人或何種標準或理想在影響他們的決定？

大學生活的樣貌、學習藍圖

1. 你的大學生活是什麼樣子？試著描述一下（社團、愛情、課外活動、課業、修多少學分、多常回家...）
2. 你對大學的各年級，有什麼不同的目標和規劃嗎？整體對大學的期待。
3. （如果同學提到了哪些考量或是影響他們的因素，可以再追問）

對 BRICK 學習及一般學習界定上的不同

4. 你如何決定要參加這一個課程的？透過什麼管道知道的？
5. 你如果現在是大一/大二/大三/大四，會影響你加入與否的決定嗎？
6. 這個方案在你的大學生活扮演的角色？
過去或目前有什麼你在參與的類似的活動，你會歸類為同一類的學習？
7. 和類似的活動相比，現在在 BRICK 中的學習，有什麼異同或累積（或加乘...）？
8. 請講三個關鍵字，來描述這個類型的學習？正式課程學習的關鍵字呢？也請舉三個

對 BRICK 方案的想像、實際執行

9. 你想要在這個方案中獲得什麼？（小卡上有寫，若小卡有留可以請他比較一下）
10. 參與之後，和你預期的有何不同？
11. 挑戰是什麼？
12. 你覺得以團隊的形式，對你的幫助有哪些？
13. 如果可以做某些改變，你覺得這個方案還可以怎麼調整？你的學習（包括情意、態度等）會做哪些調整？

其他關於個人背景的，可以到最後再問

來自的城市、家庭背景....