

# 通識課程落實大學社會責任之行動研究

周芳怡<sup>\*</sup>

(投稿日期：2019/01/04；修正日期：2019/02/11；接受日期：2019/02/12)

## 摘要

在上個世紀間，大學經歷現代化與專業化的洗禮，轉而培養社會所需的人才，然而在臺灣的教育現場，技職大學若偏重於讓學生擁有專業技能，則會忽略大學的真正目標與內涵。是以大學通識教育強調讓學生能思考、能表達、能反省並成為有責任的現代公民，足以補強技職大學的不足。進入二十一世紀的今日，大學的定位和責任有些翻轉，大學被期待與社會、群眾保持互動並承擔更多義務，正因此，大學落實社會責任為時代趨勢，而通識教育正是實踐大學社會責任的重要管道。研究者開設一門名為「行政管理與公共政策」的通識課程並進行為時一學期的行動研究，共計有 42 位來自 10 個系的學生參與。本研究收集學生學習成效量表與自評資料、教師和教學助理的課室記錄及學生問卷資料並運用描述性統計與內容分析法進行分析，以瞭解通識課程落實大學社會責任之模式及學生學習成效。本研究發現以學校周邊為場域進行議題探討能促進學生產生共同的地方感，透過合作學習能培養學生問題解決能力與行動力，並提升學生處理社會議題的自信；本課程融入永續發展的概念有助於學生進行觀察、思考與判斷；此外，在課程進行中，師生角色宜動態轉變，才能有效提升課程與教學成效。

---

<sup>\*</sup> 國立臺中科技大學通識教育中心助理教授 (E-mail: fychou@nutc.edu.tw)

**關鍵詞：**通識教育、大學社會責任、地方感、問題解決、合作學習

## 壹、研究背景與動機

近年，黑心產品、校園霸凌、生態污染等新聞常見於媒體當中，從經濟、社會、環境面向都可以看到臺灣在逐步發展的過程中，卻也面臨許多棘手的問題。Swaney (1981) 認為現今主流經濟的世界觀立基於亞當斯密 (Adam Smith) 的看法，而這些看法源自於牛頓學說裡的物理性自然法則，但卻運用在心理性的社會範疇，這使得原本建立於鄰里、家庭、教會的信任、承諾等人際關係開始扭曲，轉而以追求個人私利為主。在十八世紀中後期至十九世紀中期的工業革命後，高度機械化、大量生產與消費更吞噬了傳統社區建立以共同歸屬感為基礎的人際互動，自利的動機雖累積社會實質財富也增加消費，但卻衍生社會疏離、社會犯罪、不安全感及環境破壞的結果，上述脈絡促發聯合國於 1980 年提出「永續發展」(sustainable development) 的概念 (李永展，2003)。1987 年，在聯合國「環境與發展委員會」(World Commission on Environment and Development) 發表的文件中，將永續發展定義為：「滿足當代之需要，而不損及後代滿足其需要的發展機會」，並強調經濟、社會、環境三者的均衡發展 (WCED, 1987)。彼得杜拉克 (Peter F. Drucker) 在受訪中曾表示「美國有健全的經濟體系，但社會卻是不健全的」(Gendron, 1996)。根據 Wang, Chou 與 Lee (2012) 的研究，臺灣國內生產總值 (GDP) 從 2002 至 2007 年逐年提升，而生態足跡 (ecological footprint) 也正快速爬升，也就是說，臺灣經濟發展的同時也造成自然資源的過度使用，根據此研究結果，即使臺灣全種滿了樹，也需要十四個以上的臺灣，才能完全吸納臺灣所排放的二氧化碳；而建立永續社區要從住民的自覺 (resident awareness) 開始，再搭配利害關係人的參與式行動才得以達成 (Wang, Chou, & Lee, 2010)。

隨著社會的快速變遷，人類的價值觀、人際關係也產生改變，從重視環境共生、社群共存轉向以個人私利為主，進而造成許多現代社會問題；

要解決這些問題，除由聯合國等國際大型組織、國家政府等公部門大聲疾呼外，更重要的是私部門（企業、民間組織）、社區民眾從自覺開始而引發解決問題的行動，這才能從根本處理現代社會所面臨的困境。回應永續發展的概念，以營利為目的的企業開始透過負起「企業社會責任」(corporate social responsibility, CSR) 來展現對社會與環境的關心，避免在獲得亮麗的財務績效時，卻帶給地球與人類諾大的負擔（池祥萱、池祥麟、梁綺玲，2016）。蕭戎 (2017) 提到許多永續性 (sustainability) 理想的支持者，也視大學為實現理想的重要場域。2017 年，教育部提出「推動大專校院社會責任實踐計畫」（簡稱 USR 計畫），期望能促進大專校院與區域城鄉產生在地連結，實踐社會責任，而策略之一為「透過人文關懷及協助解決區域問題之概念，鼓勵教師帶領學生以跨科系、跨團隊或跨校聯盟之結合」，此策略強調的便是地方感 (sense of place)、問題解決 (problem solving) 與合作學習 (cooperative learning) 三大概念。教育部如此理念十分符合世界潮流，唯大專院校該如何落實社會責任必須要深入思考與規劃。在教育現場，以培養學生地方感（陳哲銘，2013；陳偉仁，2016；Semken & Freeman, 2008）、問題解決能力（呂弘暉、林惠敏，2010；沈翠蓮，2018；林坤誼，2008；黃玉幸，2010；楊心怡、李啓嘉，2015；簡良平，1999；Albanese & Mitchell, 1993）、合作學習（張雪芬、黃雅萍，2015；鄧宜男，2001；蕭錫錡、張仁家、黃金益，2000；Alexander & van Wyk, 2014; Attle & Baker, 2007）的研究，已有所見，但將上述三個概念融入在課程中的研究較少見。

大學通識教育的目的是在培養學生成為有責任與有教養的公民（吳清山、王令宜，2017），可為推展大學社會責任的重要一環。本研究便是以一中在台中一所技職大學開設，課程名稱為「行政管理與公共政策」的通識課程為例，藉由進行一學期的行動研究，以瞭解大學透過通識課程落實社會責任的模式，而研究目的如下：

- 一、探究大學通識課程促進學生落實社會責任的教學策略。
- 二、分析課程進行中，教師與學生扮演的角色與任務。

三、瞭解大學通識課程促進學生落實社會責任的困境與因應策略。

## 貳、文獻探討

### 一、通識教育、社會責任與永續發展

通識教育奠基於美國，已成為臺灣許多大學培養學生成為世界公民的核心場域（黃俊傑，1997）。1984年，教育部正式要求各大學實行通識教育，歷經1995年為回應大學學術自主的「大學法」修訂後，通識教育在大學教育的角色再次被強化，但在重視專業教育的大學現場卻出現實踐的落差，產生通識課程常識化、休閒化等問題，甚或被認為是專業知識的稀釋化、通識教育不如專業教育重要或視為營養學分。2000年開始，教育部推動實驗型與先導型的通識教育改善計畫，2007年在上述計畫奠定基礎後開始了「通識教育中程綱要計畫」，從結構面突破通識教育的困境，此計畫確立通識教育的最終目標是培養大學生成為能表達、能批判、能研究、能創新、能行動、能合作、能領導、具人文關懷、具全球意識的社會公民（林從一，2014）。黃俊傑（2007，2017）指出通識教育應該是人與人、心與心的互動並相互提升的過程，這才能讓臺灣高等教育在講求實用、工具性技能時，學生在面對千變萬化的實際情境，還能擁有分辨是非對錯的智慧，換言之，大學通識教育（尤其於技職大學中）更應將教育的根本理念回歸到「人」本身，才能徹底矯正大學物化、工具化的趨勢。

通識教育要以人為中心，就必須要瞭解人目前所處的社會樣貌。十九世紀末、二十世紀初，西歐國家經歷資本主義興起與工業革命洗禮，社會結構也從量變到質變，在經濟學奠定基礎後，西歐思想家有鑑於社會變遷帶來的變化與社會對於逐漸消失社區感覺而產生的心理焦慮，開始發展社會學的基礎觀念（翟本瑞，2011）。依據Swaney（1981, p. 619）的論述，Nisbet在《社會學傳統》一書中將社區定義為源自傳統與承諾、成員與自願的感覺與思想之混合體，其原型為家庭。這樣的定義是以Ferdinand Tonnies的Gemeinschaft與Gesellschaft（社區與社會）為基礎，所謂的社

區建築於信任與對團體成員的主體承諾之人類關係上，當個體對社區產生承諾後，會先限制個體的自由，但當社區越來越開放與成熟，個體的自由才能從而體現，換句話說，社區大於所有個體之和，反觀社會是高度個人主義、客觀、契約主義 (contractualism)，在完全的利益與意願下進行，而非來自於社區的情感呈現、習慣與傳統。從上述對於社區與社會的論述來看目前臺灣的大學教育，僅強調實用知識與工具性技能的大學教育將學生置於講求個人、利益的「社會」中，而重視人與人、心與心互動的通識教育是希望能夠營造具有信任與承諾的「社區」。

隨著永續發展思維於世界發酵，企業開始透過落實企業社會責任來處理社會變遷與經濟快速發展所造成的問題，世界企業永續發展委員會 (World Business Council for Sustainable Development) 將企業社會責任定義為：「企業承諾持續遵守道德規範，為經濟發展做出貢獻，並且改善員工及其家庭、當地整體社區、社會的生活品質（李秀英、劉俊儒、楊筱翎，2011）」。近數十年來，在經濟與科技掛帥的社會中，許多大學傾向著重專門教育、專業教育，科際隔閡日益增大，師生專研主修領域知識，缺乏共同志趣與關懷，逐漸產生去人性化、去情意化、唯知識化的現象（施宜煌，2014；陳復，2016；張德昭、曾佐伶，2015；劉金源，2006），有鑑於此，教育部在 2017 年提出「推動大專校院社會責任實踐計畫 (University Social Responsibility, USR)」，希望藉此喚起大學對在地環境的關心、地方產業的關注、社區議題的關懷，以落實大學的社會責任。綜合上述，就大學通識教育來說，在回應永續發展與落實社會責任部份，可以發展「永續社區」為目標。李永展 (2003，頁 163-165) 認為目前實質環境的社會生活元素不僅讓富者不滿意，也對窮者產生威脅，物質主義者及個人主義者更造成生態破壞，因此，人們需要一個具更多凝聚力、實踐力並鼓勵對環境友善的永續社區，另外，一個永續社區必須能適應與解決衝突，所以，永續社區具有容他性、參與性、民主性與多樣性，此外，在永續社區中的成員也會與自然環境相容共生。Wang 等人 (2010) 認為要建立永續社區必須從社區民眾的自覺開始，並搭配利害關係人的參與式行動始得達成。

## 二、技職大學通識課程落實大學社會責任

通識教育重視以人爲本及人際互動，然而強調實用導向、專門教育的技職教育體系雖對經濟發揮過巨大效益，但在知識爆炸及人心傾向功利的社會中，也應該重視通識教育才能培養學生健全的人格與積極的人生觀。在實務上，技職大學發展通識教育起步較一般大學稍晚，在一般大學推動通識教育的架構下，技職大學一直在探尋通識教育的落實方式。技職大學要找到推展通識教育的適當模式，應先掌握技職大學的發展趨勢、通識教育的理念變遷及與一般大學的差異，包括：第一，臺灣技職教育已從配合國家發展及社會各行各業的需求到兼顧學生個體發展，學校期許學生不僅是適應環境與滿足職業要求，而是能在就職的過程中不斷自我調整與開創生活，不再只是「單向度的人」；第二，通識教育已脫離貴族式的博雅教育，開始強調整合社會資源、運用科技成就、建立彈性制度，以適應個別差異並協助個體進行多層面探索來開展個體的生活意義，達到全人教育的目標；第三，技職大學的學生多來自於高職或五專，若和來自一般大學的學生相比，他們大多來自高中，有較佳的國、英、數、理基礎學科能力，縱然技職大學學生擁有一技之長，但礙於傳統社會的刻板印象，技職大學學生的自信心常較高中學生爲低（吳靖國，2000；張文雄、鄭定國，1998）。

技職大學的學生相較於一般大學的學生有較明確的職業認知，但在職場上如何能夠兼顧自我並從更多元的角度開創職涯的各種可能性，學校在這部份需要投入更多支持與協助。江宜樺 (2005) 認爲通識教育應秉持博雅教育的精神強調養成頭腦清楚、表達流暢、具自我反省能力與社會責任的自由公民，而發展至今，具有通識教育人格的學生除了應具有人文社會及自然科學的基本知識外，還要能批判思考、瞭解自我存在的意義並尊重不同生命與文明的價值且對宇宙充滿好奇也要知道可以如何探索，正是技職大學通識課程可以致力發展的目標。技職大學的學生專精在專業技能的學習並與特定職業生涯連結，在專門行業中不論扮演勞方或資方多能遊刃有餘，但黃俊傑 (2007) 提醒以社會分工論及身心二元論爲理論基礎的「

唯專業教育論」會剝奪個體人性的尊嚴，所以教育不能只是教導學生「做事」(to do)而不啟發學生「做人」(to be)。

綜合上述，技職大學透過通識課程來促進學生落實社會責任既符合通識教育的目標，也能讓學生在學習職場技能的同時開展視野並瞭解自己在社會扮演的多種角色。整理上述文獻資料，本研究認為技職大學通識課程落實大學社會責任應把握下列原則，第一是立足於實際的生活場域，張文雄與鄭定國(1998，頁 17)認為自然、社會與人文是截然不同的三種知識領域，而彼此重疊的是人們生活中經常遭遇的實際現象。通識課程的特點之一是學生來自不同系所，而跨領域的交會便是共同的生活場域。第二，鼓勵學生向內（個體本身）與向外（所處環境）探索並尊重多元價值，以建立對所處社區的承諾與信任，這部份可以讓技職教育在培養學生做事與做人間得到平衡。第三，個體的思維與批判是通識教育的核心，但對於技職大學的學生來說，更應強調在生活中的實踐並解決問題，以便從而獲得信心。

### 三、教學方式

本研究在進行文獻耙梳後，歸納出三個技職大學通識課程落實大學社會責任應秉持的三大原則，包括：立足於實際的生活場域、鼓勵學生向內與向外探索並尊重多元價值、強調在生活中的實踐並解決問題。依據上述三個原則，研究者認為課程可透過培養學生地方感、問題解決能力，並以合作學習為基礎來進行。

#### （一）地方感：

地方是人類儲存記憶、想像、認同、產生意義的空間，也是行動者實踐的基地（陳重成，2010），因此，培養學生落實社會責任應先從連結其與所處環境之關係開始。人與環境的關係是一個抽象的概念，這會影響人類的行為模式，所謂的地方感便是指人類對地方的主觀瞭解、感受與描述，是人與環境連結的總稱（林嘉男、許毅璿，2007）。洪如玉(2013)認為現代的生活方式和現代化的技術造成人與地方的關係疏離，對地方無

感，難以產生地方感，人與人之間也難以建立共同體感覺，也不相互隸屬與參與，反之，在傳統的社區中，地方上的人事物被居民知覺為共同體，在這樣一個具有地方感的生活空間中，地方的意義與價值無法以利益衡量或交換，生活在其中的個體即使對於地方的詮釋不同，也能獲得自由的空間。換句話說，當人們的地方感越強時，會感受到「有根」以及意義感；相反，當人們缺乏跟地方的連結時，會產生「失根」的感覺，也不容易掌握生命的意義。陳哲銘 (2013) 有鑑於全球化與資本主義造成的價值觀均質化、地方文化邊緣化的狀況，利用自願性地理資訊平台培養國小學童地方感，以便讓學生擁有「全球思考，在地行動」的能力；陳偉仁 (2016) 透過培養大學生地方感，引發學生產生創造力與想像未來，質言之，透過妥善的課程設計能夠引發學生產生地方感並發展相關能力。

## （二）問題解決能力：

問題導向學習 (problem-based learning, PBL) 是培養學生問題解決能力有效的教學方式之一（楊心怡、李啓嘉，2015）。在「教育部通識教育中程綱要計畫」中提到以與學生切身相關的問題為課程的主題能促進學生積極學習。PBL 的課程設計應以學生的經驗為基礎，並將其置於弱結構性的擬真情境中，透過教師給予的刺激在一個多元互動的合作學習情境中相互激盪與評量，其重視的是學習的過程而非結果，而 PBL 的實施步驟為：教師設計教材、分組形成合作討論模式、呈現問題、界定問題、小組討論、小組建立學習架構、個別蒐集資料、小組再次討論並提出解決方案、小組展現成果、評鑑等階段（呂弘暉、林惠敏，2010）。另外，通識課程的學習內容與學生組成通常是跨領域的，而以問題解決為中心的課程是機動、可變又兼具計畫性的，對於教師來說，問題可能超出自己的思考習慣與專業，解決問題的方式也會隨情境與學生的特性而不同擴散，因此，教師必須要擔心效率的問題，除需鼓舞學生探索的動力，也要注意學生缺乏自信的情況與合作學習過程中學生分工與投入的狀況，尤其是科際整合的教學更需協助學生克服學習的困境與情緒的不耐（簡良平，1999）。

### （三）合作學習：

對於邁入成人前期的大學生來說，跳脫課本教材的概念並學會獨立思考與建構屬於自己的看法十分重要，以建構主義為基礎的教育強調學習是在學習者與環境或他人互動後產生的，學習者會不斷調整知識架構再產生新知識。然而，傳統強調教師講授知識的教學模式較難協助學生將課堂所學遷移到實際生活中，而合作學習則能協助教師突破上述困境。合作學習是超越一般課堂的小組討論，更強調成員間積極互賴並提升彼此學習成效、組內的個人應負起責任並完成工作、透過適合的人際互動技巧來促進合作、教師與學生皆進行回饋來解決問題、運用團體動力促進小組完成共同目標（楊琬琳、蔡天怡，2018；鄧宜男，2001）。在合作學習的過程中，學生掌握某種程度的主導權，而教師則需要負責提供資訊、問題解答、教室管理與進行學習導航（張秀雄、吳美嬌、劉秀嫚，1999）。Johnson 與 Johnson (2002) 指出合作學習不只是讓學生相互靠近而已，能夠彼此幫忙、討論與分享更為重要。在教學實務上，教師運用合作學習於教學中還應注意學生無法和睦相處、課堂不當行為、噪音、缺曠課影響課程進行，因此，教師除進行團體評量外，也要著重個別的評量，另外，也需要在教室空間、分組安排、教材規劃方面多費心，以提升學習成效（劉秀嫚，1998）。

## 參、研究方法

### 一、研究目的

近年來，通識教育哲學與理論基礎的建立持續進行中（陳以愛，2015；陳立驤，2010；張鎧焜，2018），在教學現場，通識教育政策推動者與教學者一直試圖在實務中找到並確立通識教育在大學教育的定位與意義（李曉青、但昭偉，2018）。臺灣通識教育的發展歷經大學法修正前階段、1995 至 2002 年的問題界定階段，2003 至 2006 年的擘劃、探路與鋪路階段，2007 至 2010 年的以通識教育為大學核心的改革階段到 2011 年

之後的後通識教育中綱計畫階段，已可看到六大趨勢，包括：跨域整合、強調學習本位、重視核心能力、注重社會參與式學習、強化教學成就的重要性、以通識教育為軸線重新定位大學（林從一，2014）。而透過通識教育落實大學社會責任，可為回應臺灣通識教育趨勢的策略之一，也能讓技職大學的教育更為完善，因此，本研究目的在瞭解通識課程落實大學社會責任的模式及教師教學與學生學習成效。

## 二、研究設計

傳統的教育研究強調解釋、預測、控制教育現象，透過操弄與控制變項來測驗假設，在研究進行時，研究者與課堂情境是分離的 (Mills, 2014)。強調縮小理論與實務差距的教育行動研究始於 1940 年代晚期（賴秀芬、郭淑珍，1996），概念源自於利文 (Lewin) 提出的行動研究 (action research)，此研究方法強調組織內的人們常會為下列三個問題困惑，包括：現在的狀況是什麼？有什麼危險嗎？我們應該怎麼做？然而理性的社會管理是一個螺旋狀的過程，步驟包括：計畫 (planning)、行動 (action)、發現關於行動結果的事實 (fact-finding)，簡言之，計畫通常源自於一個理念或目標，此時達到目標的明確方法並不清楚，所以發現關於事實的狀況更顯重要，透過研究發現事實有四個功能，第一是評估行動，第二是提供計畫者學習的機會，第三是發現的事實可以成為下一步驟正確規劃的基礎，第四是成為調整下個計畫的基礎 (Lewin, 1946)。對於研究者來說，藉由通識課程來落實大學社會責任是一個明確的目標，而可行的方式則有待確認，因此，本研究透過行動研究來尋求具體策略與發現問題，以做為未來課程發展的基礎。黃光雄與蔡清田 (1999) 認為課程行動研究能促進教師在課程情境中慎思研討與教學相長，教師應站在務實的角度，進行教學反省與檢討，另外，課程行動研究的目的不是追求一體適用的教學原理原則，而是要獲得解決問題所需要的資訊，讓特定學校的教師處理課堂上所遭遇的實務問題。在行動研究的現場，研究者必須在不同階段中，透過問卷、日記、訪談、個案研究等機制進行各個步驟與過程的紀錄，在

這些資料中尋求能夠改善下階段行動或計畫的訊息 (Cohen & Manion, 1994, p. 192)。

研究者在 2017 年投入教育部推動 USR 計畫，經過文獻資料的探知與政策理念的瞭解，試圖將大學社會責任落實在通識課程中，於課程原則確立後進行教學設計，在 106 年學年度下學期（2018 年 2 月 26 日至 6 月 29 日）於中部某所技職大學開設「行政管理與公共政策」的通識課程（以下簡稱本課程）。這門課開設的目標，在知識面向是要讓學生瞭解政府是什麼？政府在做什麼？情意面向是要鼓舞大學青年參與公共事務的熱情與動力，而技能部份是要讓學生能以適合現代青年特性的方式投入公共事務的關注與行動。在這次開課之前，研究者於此所技職大學已開設本課程五學期，以深入淺出的方式搭配符合時事的案例讓學生吸收知識與瞭解理論並將公共事務與學生連結，促發學生關心公共事務的動機，在學期末也讓學生分組透過實地踏察、進行訪談等行動，探索生活周遭的公共議題或自己有興趣的政府機關。

在過去開設的五學期課程中，研究者發現教師將複雜的理論轉而讓學生淺顯易懂，會讓學生進入這個與自身專業領域不同的通識課程時有較少障礙，在學期末的回饋中，學生也很少反應課程艱深的問題，但在教學上，研究者發現時常有教師難以與學生進行頻繁並深入的交流討論、學生關注的公共議題豐富卻發散、分組時不容易形成跨科系團隊的問題。因此，研究者希望藉由引入大學社會責任的理念進行課程革新。在為期一學期的課程中，因為有教育部 USR 計畫的支持，讓研究者有機會引入更多教學資源，以進行教學試驗，過程中，研究者透過教師教學記錄（編碼：AP1062-T-01 至 AP1062-T-18）、教學助理記錄（編碼：AP1062-A-01 至 AP1062-A-18）、學生期初學習成效量表與問卷、學生期末學習成效量表與問卷、學生期末自評（學生學習問卷編碼如表 1）、學生期中與期末行動報告，來檢視課程內容與教學過程。

表 1：學生學習成效問卷編碼表

	學生學習成效問卷題目	編碼
期 初 問 卷	請寫下關於「青春街商圈」的環境議題（例如：消防、交通、生態、空污、環境衛生、空間設計等），你的看法與意見	AP1062-S-1-4.1-01 至 AP1062-S-1-4.1-42
	請寫下關於「青春街商圈」的經濟議題（例如：創業、食安、消費、勞動等），你的看法與意見	AP1062-S-1-4.2-01 至 AP1062-S-1-4.2-42
	請寫下關於「青春街商圈」的社會議題（例如：治安、會在「青春街商圈」的各類群體、「青春街商圈」的各類組織與網絡、文化歷史等），你的看法與意見	AP1062-S-1-4.3-01 至 AP1062-S-1-4.3-42
	關於「青春街商圈」的其他看法與意見	AP1062-S-1-4.4-01 至 AP1062-S-1-4.4-42
期 末 問 卷	經過一學期的課程，針對「青春街商圈」的環境、經濟、社會議題，你有什麼新的看法與意見	AP1062-S-2-4.1-01 至 AP1062-S-2-4.1-42
	上完這堂課，你覺得你學到哪些知識？哪些能力？還有哪些態度與觀念改變了？	AP1062-S-2-4.2-01 至 AP1062-S-2-4.2-42
	關於這門課的課程內容與設計，你有什麼建議？	AP1062-S-2-4.3-01 至 AP1062-S-2-4.3-42
學 生 自 評	課程參與度與投入度	AP1062-S-3-1-01 至 AP1062-S-3-1-42
	課程學習成效	AP1062-S-3-2-01 至 AP1062-S-3-2-42

資料來源：研究者自行整理。

在研究工具方面，教師的教學記錄主要為教學進度、學生回饋、教學省思，而教學助理的紀錄包括：課程內容摘要、學生學習狀況、老師教學

狀況、老師與學生討論問題紀錄、整體課程改進之處（老師或助教意見）。於學生填寫的量表與問卷部份，本研究依據 Bloom（引自張春興，1996，頁 445）所提出的認知、情意、技能三大教育目標設計學生學習成效自我評量表，以比較學生經過本課程學習後產生的改變，並回應環境、經濟、社會的永續發展三大構面進行量表設計（分析結果如表 2），學習成效自評量表與問卷內容亦經由參與本 USR 計畫之六位教師多次討論與審視以確保其專家內容效度，而期初量表與問卷在 42 位學生中回收 41 份，期末量表與問卷回收 40 份，研究者亦將學生學習成效量表進行內部一致性分析，期初量表的 Cronbach's  $\alpha = .776$ ，期末量表的 Cronbach's  $\alpha = .852$ ，足見本量表具有良好的信效度 (Cohen, 1988)。上述研究資料蒐集後，研究者協同教學助理進行資料彙整、輸入電子檔、編碼並運用描述性統計與主題內容分析法進行資料分析，再從教師記錄中整理出主要的教學策略，從教學助理的記錄、學生學習成效自評量表、學生學習成效問卷、學生期末自評等瞭解師生角色的轉變、課程狀況與問題；最後，本研究藉上述行動研究過程所獲得的資料以了解技職大學的通識課程在落實大學社會責任的具體策略與可行模式。

## 肆、研究發現

本次課程共有 42 位學生選修，依學制區分，10 位是二技同學、32 位是四技同學，依性別區分，26 位是女性、16 位是男性，依主修專長區分，來自企業管理系（8 位）、財務金融系（1 位）、財政稅務系（1 位）、國際貿易系（9 位）、會計資訊系（13 位）、應用統計系（4 位）、資訊管理系（2 位）、商業設計系（1 位）、日語系（1 位）、美容系（2 位），共十個系。本研究由改進教學策略、轉換師生角色、問題困境說明研究發現和進行討論：

### 一、改進教學策略

研究者過去開設「行政管理與公共政策」課程發現由於時間有限、學

生背景多元常使得師生間深度互動的機會較少、學生關注的公共議題難以聚焦、學生不容易產生跨科系交流等問題。在接觸大學社會責任的概念及與跨領域教師組成社群進行討論並閱讀相關文獻後，研究者開始重新架構課程，從教材內容、實踐場域、授課方式進行調整，希望藉此提升教學成效。

### （一）以課程理論為骨架、永續發展為血管、生活實例為末梢：

不論在理論或實務上，政府、公共政策與大學青年息息相關，但在生活中，學生常因還沒有投票權而忽視自己的公民力量。過去在進行課程時，研究者會透過時事新聞與生活案例來連結學生與政府政策，然而，公共政策的類型十分廣泛，容易掛一漏萬，另外，公共議題也常落入公說公有理，婆說婆有理的難解困境中，所以課程在知識理論與實務案例間需要管線連結。研究者在本次課程中依然以政府行政與公共政策相關知識理論為架構，在理論與生活實例間，再以永續發展做串連，也就是說用環境、經濟、社會做為管路的起點，再向下探索生活場域，而當場域現象複雜又難以判斷時，則可以永續發展為依歸進行決策（過去與本次課程架構差異如圖 1 所示）。李永展 (2005) 認為強調環境、社會、經濟三者間平衡關

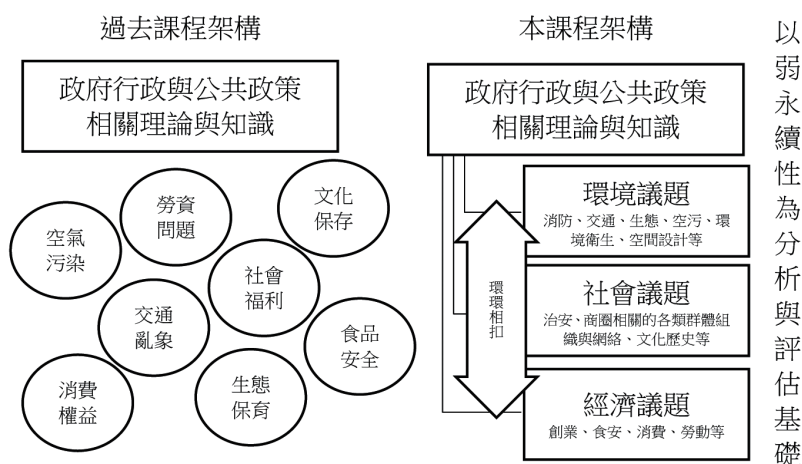


圖 1：過去與本課程架構比較示意圖  
（資料來源：研究者自行繪製）

係的永續發展概念已逐漸成為人類社經發展與環境共生的共識，而所謂永續發展教育屬於弱永續性 (weak sustainability)，若要強調環境為一切的基礎，社會次之、經濟再次之，則屬於強永續性 (strong sustainability) 的環境教育（葉欣誠，2017）。由於技職體系學生多以職場、就業能力等經濟範疇為學習的主軸，因此，本課程採用永續發展教育的觀點，希望學生在進行公共事務討論與判斷時，可以同時納入社會、環境面向，增加思考的廣度。

### （二）以共同的生活環境為核心場域培養學生的地方感：

透過本課程促進學生具有永續發展的思維並不困難，難的是學生在生活中是否願意落實，這使得視學生對所處的環境是否有地方感？若無地方感，人們還是會以金錢或利益等經濟條件為主要價值判斷的基礎，而難以落實社會責任。過去在進行本課程時，研究者發現因為實踐場域由學生自由選定，以致最後問題討論較為發散，所以這次課程，研究者以學校周邊學生共同的生活環境「青春街商圈」（化名）為課程討論的核心場域。青春街商圈緊連本校，周邊也環繞各級學校與補習班，裡面有時下流行的各類店家，是年輕人聚集之處，也是本校學生日常食衣住行的主要空間。一位從五專再接再續念本校二技的學生表示：「五專時也許是因為年齡的緣故，對於青春街的不足之處我都只是把它們當成青春街該有的樣子，並沒有意識到青春街其實還能做得更好」（AP1062-S-2-4.2-02），這是因為學生與青春街商圈尚未建立共同體感覺，也就是說學生還未深刻感知到青春街商圈不好，自己也會不好，青春街商圈好，自己也會很好；反之，學生對青春街商圈採取行為的好壞，也會影響青春街的發展。本課程就由連結學生與青春街商圈之關係開始，從食品安全、人身安全、空氣污染等議題出發，讓學生從理所當然中覺知，引發共同體感覺並形塑地方感。

### （三）透過弱結構的引導培養問題解決能力：

培養學生問題解決的能力可先從讓學生擁有多元的觀點開始，也就是協助學生從個體層面感性的批評發展到多元層面理性的批判，王凱平 (2014) 認為批判性思考 (critical thinking) 是從獲得資訊開始，透過對資訊

的分析與評估來瞭解其意涵，簡單來說，批判性思考來自於一連串反問，學生在學習的過程中不斷地對各種觀念與事件提出質疑並嘗試在所獲得的資料中尋找問題的答案。為培養學生批判思考與問題解決能力，研究者邀請三位長期關心青春街發展的導覽老師分組帶學生從環境、經濟、社會面向進行商圈的踏查。再邀請四位背景分別是非營利組織領導者、參與式預算帶領者、公民記者、青年創業者，而共同都是政府政策推動的諮詢委員或執行者，分四小組帶學生從發現問題、進行訪談、蒐集資料、形成策略、交流討論、策略評估的過程，進行青春街商圈的問題指認，也提出具體政策建議，這部份是本課程的個人期中行動報告。而，何以需要多師共時，分小組進行課程呢？主要是當課程以培養學生批判思考與問題解決能力為目標時，教師、學生及師生與所處環境的議題間需要許多刺激與對話，這也是過去研究者執行課程時的困境，礙於時間甚至專業，而難以有兼具廣度與深度的師生互動，學生反應：「我認為請外面的講師來上課，對於讓我們更了解社會議題有極大的幫助，也可以透過分組的方式與不同科系的同學一同討論各自的想法，才不會侷限於自身的看法」(AP1062-S-2-4.3-04)、「學到從不同的角度認識政府，了解他們的運作方式，而不再一味地接受新聞單方面的資訊，『批判性思考』是我認為在這學期學習最多的事情，未來不僅在政治方面、青春街的環境、生活周遭各種議題皆須要此能力，這一學期讓我獲益良多，謝謝老師！」(AP1062-S-2-4.2-08)、「透過課程內容讓我啟發了『解決問題』的能力，而不是只看到事情表面去抱怨而已，也得知原來青春街的租金這麼貴，所以有些成本反應在價格上也較能釋懷商品價格貴的原因」(AP1062-S-2-4.2-11)。

#### (四) 藉由期末分組行動報告強化學生的實踐與自信：

本課程除透過公共行政與公共政策的理論、案例之教導讓學生瞭解政府運作的機制與限制，更以學校周邊的青春街商圈為場域讓學生發掘公共議題並提出具體建議，這些教學方式是以培養學生個人的批判思考、問題解決能力為主，而從第十一週開始，課程轉以團隊合作學習為主，讓學生

組成二至四個人的小組，從期中個人報告形成的策略中找個目前學生可以實踐的主題來進行實際行動，並將行動的成果透過當地政府民意蒐集平台進行反應。學生回饋「我覺得我學到了很多，而且不再是紙上談兵，是有實作，讓我印象深刻」(AP1062-S-2-4.3-18)。在學生分組行動的過程中，學生學會分工互補，也學會合作創造綜效，舉例來說，期末行動報告順序第十一組由四位來自會計資訊、財務金融系、美容系（2位）的女同學組成，他們要探討攤販油煙排放的問題，同學們分工去蒐集其他商圈攤販處理油煙的方式、研擬訪談攤販的問題、進行錄音記錄等，但當實際到現場訪問攤商時，大家都卻步了，因為學生發現站在攤商的立場，要回答原先預定的訪談內容意願應該不高，在現場，組員們才重新研擬策略開始訪談，於期末報告時，這組同學也反應若沒有組員彼此打氣，僅靠自己的力量，不可能進行這樣的行動。除從合作中學習外，對於技職大學的學生來說，相較於透過紙筆進行知識評量，從實踐中較能獲得成就，也能激發學習遷移，學生回饋「透過分組的方式，讓我接觸到很多社會議題，不只是青春街商圈，同樣在青春街發生的問題移到別的地方還是擁有相同的問題。上完這堂課後，我覺得自己更有能力，也有責任去維護我們生活的環境，我知道可以透過政府的網站向政府反應看見的問題，也知道可以用一些實際的做法可以讓政府聽見我們的心聲，這讓我對於這片土地有了更不一樣的情感，我們應該不只保護青春街，而是要保護臺灣這塊土地」(AP1062-S-2-4.2-07)。

## 二、轉換師生角色

在教學現場，教師、學生可被視為兩大主角，在本課程落實社會責任的過程中，從促進學生地方感，到培養問題解決能力並進行合作學習的過程，教師與學生的角色是隨課程進行而動態變化的（圖2）。在課程進行前，教師從檢討過去教學成效開始，釐清課程應改善的狀態，再透過社群教師互動、文獻探究、大學社會責任理念的引入，進行教學設計，在這個階段中，教師扮演的角色是「課程重塑者」，除透過教師本身專業與社群

教師互動等校內資源外，還需要連結實務教師與社區資源，以充實課程內容，在前兩週進行課程介紹時，也視學生反應調整課程模式，例如，學生十分在意踏查與實務課程如何分組，而這部份可與學生商討後再分組。在課程開始的第一至三週，教師將焦點放在啟發學生的學習動機，透過時事與學校周邊的生活議題，讓學生與所處的環境產生連結並營造共同體感覺與地方感，在教師扮演「動機啟發者」的角色時，學生則是「覺察環境者」，在課程的第二週，教師透過對政府與公共政策的喜怒哀樂課堂活

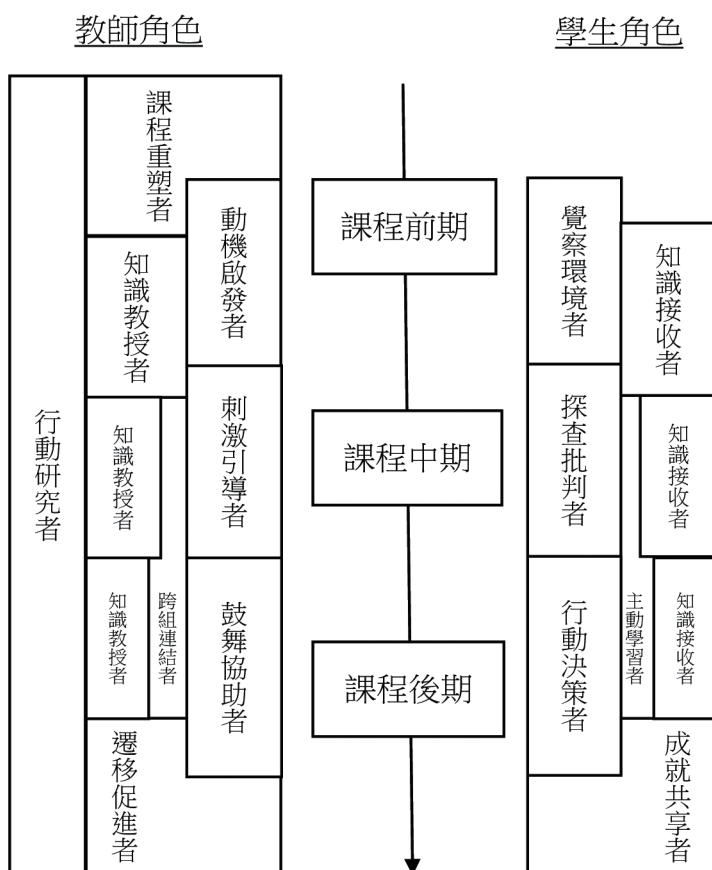


圖 2：教師與學生角色發展示意圖  
(資料來源：研究者自行繪製)

動，讓學生先感性地分享自己對於政府作為的看法。學生回饋「我覺得這社會其實有許多議題需要被關注與發掘，且有許多管道可以直接與政府申訴、溝通，不再像是以前總感覺政府離我們很遙遠，現在是資訊爆炸的時代，許多訊息都很容易得知，我們應該多關心社會議題，捍衛自己的權利」(AP1062-S-2-4.2-18)。在教師開始興致勃勃進行課程時，學生關注的常是課堂筆記書寫方式、評量計分方式、期末報告類型等問題，因此，讓學生充分瞭解課程教學理念、方式與傳統強調講授、紙筆測驗的課程之差異，能夠讓學生放心參與課程，也開始專心於課程內容。

第三週，教師開始扮演「知識傳授者」的角色，課程理論從行政的起源開始談政府形成的過程，再到政府治理模式的變遷、官僚典範與後官僚典範的介紹、政府運作的困境、公共政策的類型等，但隨課程持續進行，知識理論的比重逐漸降低，轉而給予比較多的案例與問題，強化教師「刺激引導者」的角色，在課堂中曾討論過政府的存在是必須的嗎？也討論過在寸土寸金的商圈周圍，重型機車停在汽車停車格中是否適當？最後在學生腦力激盪後發現，重劃重型機車停車格不合時宜，或許讓重型機車比照一般機車，但停兩個機車格，也依據兩個機車格收費，也許比較可行，這樣的激盪除讓學生培養問題解決的能力外，也增進學生的自信心。學生回饋「非常喜歡老師丟問題給我們，讓我們培養自己解決問題的能力的上課方式」(AP1062-S-2-4.3-28)。隨著課程的進行，學生扮演「知識接收者」的比例開始降低，在第五、七、九、十一週，透過四位實務老師的分組課程及第六週至青春街商圈實地踏查，更深入刺激並引導學生思考青春街商圈的公共議題，促進其扮演「探查批判者」的角色，這部份解決整班上課時，礙於時間，在進行議題討論時，學生分享與表達較有限的問題。學生回饋「我感覺最有效的是分小組上課，小班教學成效很好，學很多從發現問題→統整→解決，有組織的整理，很棒！」(AP1062-S-3-2-13)。此時，由於議題導向與問題解決成為課程的重點，因此，學生能否扮演「主動學習者」的角色，將是決定其學習成效的重要關鍵。另外，在課程分組進行時，課程教師必須扮演「跨組連結者」的角色，隨時觀察各組課程運作方

式，並於共同上課時，讓同學也瞭解其他組的學習發展。

分組課程雖是分別由四位實務老師帶領，但架構為研究者所設計，也就是說，雖然實務老師授課內容不同，但目標都是以青春街商圈為場域，從環境、經濟、社會面向開始探討其中的公共議題，再透過訪談、資料查詢，以找出問題解決的策略，最後，透過分享確立政策方案的可行性，而這部份為學生個人的期中行動報告。在共同上課的時間，課程教師是以政府行政與公共政策的相關知識理論為架構，再輔以青春街商圈之外的時事與公共議題，來促進學生學習的廣度。在第十一週之後，課程的主軸再發展到合作學習的部份，期望透過學生小組討論與行動，讓期中行動報告所思考的議題持續發酵並落實實踐，此時，學生便要在既有的知識與資源下扮演「行動決策者」的角色，而教師則必須適時扮演「鼓舞協助者」的角色，例如，學生在個別進行青春街商圈公共議題探究時，有發現一些店家或消費者的不當行為，但舉發或蒐證並非學生的目的，因此，教師便引導學生瞭解其他縣市政府在處理商圈類似問題的政策方案，再評估於青春街商圈推行的可行性，另外，學生也會質疑所提供的政策方案，政府是否會理會？教師也從旁鼓勵學生理性地發聲。最後，合作學習延伸為小組的期末行動報告，本學期學生形成十三個小組，分別探討青春街商圈垃圾桶設置、一次性用具減量、交通動線、行人徒步區規劃、下水道油脂截留、攤販油煙、巷弄消防、租屋安全等議題並形成具體政策建議，也提供當地政府參酌，在學期末，學生扮演「成就共享者」的角色，透過分組報告讓其他組的同學也瞭解議題的細節，而教師則在分組報告間進行回饋，扮演「遷移促進者」的角色，例如，在向政府反應商圈存在的問題後，政府多回應有派稽查人員巡檢，但狀況似乎不能完全改善，所以，在和學生共同討論後發現消費者的力量應團結支持合法與符合標準的店家，以抑制商圈裡不當的行為。學生回饋「我覺得改變了對公共政策距離的看法，還沒上這堂課前覺得公共政策離我們很遙遠、政府也距離很遠，但經過這堂課知道了許多的管道可以向政府表達自己的意見的方法，我們不一定只是執行者，我們也可以變成建議或訂製政策的人」(AP1062-S-2-4.2-29)。

### 三、困境與建議

教師除扮演上述「教學者」角色外，還扮演「研究者」的角色，在課程進行的過程中，透過研究與行動解決過去課程所面臨的困境，然而，在此次進行課程時，雖解決過去所遭遇的問題，卻也產生一些困境，以下接續說明這學期的課程困境、解決問題的方式，並提出建議。

#### （一）形成教師社群以促進課程革新與多師共時：

在本學期課程中，學生反應「小組上課（分主題式的小班上課）是以前沒有試過的，這種類美式教育（小班制）更能聽到每個同學的聲音，而不是傳統老師單純授課的方式非常好。我認為若是各方面許可（教室&業師的時間配合）很適合留用於此課堂！」(AP1062-S-2-4.3-05)。由此可見，透過多師共時的方式，能夠解決過去因為學生人數多、時間少所造成師生、學生間交流機會較少的問題。然而，這次課程是因為有教育部補助經費的資源才得以聘任校外實務老師，因此，研究者必須思考如何在無經費支援下，也能分組授課的方式。近年來，學習共同體 (learning community) 的概念在臺灣中小學發酵，教師不再單打獨鬥，而能透過與在地社區、家長、校內教師、學生連結、共學，以促發學校變革（黃囡莉、陳文彥，2017；潘慧玲、洪祥瑞，2018）；這樣的理念若運用在技職大的通識課程應是可行的，技職大學教師成員來自多元背景，也常有產學合作、實務工作經驗，若能透過組成教師社群一方面進行跨領域交流激盪課程革新，另一方面也能相互支援分組課程，提升教學成效。另外，研究者發現過去開設這門課程，在期末小組行動報告時，常會有少數幾位同學因自身因素而要求獨自完成報告，分組時也多是同一系同學一組。黃俊儒 (2017) 認為通識課程的學生組成具多元性與異質性，雖可反映社會縮影，但在班級經營上有一定的困難，彭耀平、陳榮政與何希慧 (2018) 也提醒社會環境的快速更迭造成高等教育機構面對的學生特質日趨多元，大學必須要透過營造更適性及以學生為導向的教學環境，才能提升學習成效。這次課程透過分組實務老師帶領課程，每組約十五個學生左右的互動，讓學生更有機會交流，於學期末小組行動報告分組時，在十三組裡有八個跨系

級的組，僅有五組成員是同班同學，也沒有同學要求需要獨自完成報告。這樣的結果可以發現，若能在課程中增加學生合作互動機會，能夠促進學生產生跨系級、跨領域間的交流。

**（二）未來課程內容應強化社會面向探究，以彌補行動期短造成議題探究多圍繞在經濟行為與環境議題上：**

本課程引入永續發展的環境、經濟、社會三面向為課程探究途徑，從期初與期末學生自我評量量表統計結果（表 2）來看，學生在認知、技能、情意都有所增長，而增長比例較高的為技能面向，這也反應出本課程在培養學生問題解決能力上的成效。然而，從期中個人行動報告與期末小組行動報告中，研究者發現不論是學生提出的政策建議或行動主題，多是以環境、經濟面向為主（例如：消防、交通、環境衛生、空間設計、食安、消費），較少著力於社會面向，僅有一組探討青春街商圈租屋者人身安全問題。學生反應「相較於經濟、社會層面，我對環境面向的議題比較瞭解、關注！其實很多問題（例如：油煙、垃圾處理、人車爭道）是有解決的辦法的，可行度高的（例如：增設垃圾桶，解決環境髒亂），我們可以透過政府陳情平台爭取，而比較困難執行的（例如：人車分流，時段性封街），也可以因為陳情反應問題，得到反思」(AP1062-S-2-4.1-33)。而從期初與期末量表中也可以發現，在認知、技能、情意三方面，社會面向的分數都是最低的，這部份研究者認為相較於環境、經濟面向較具體、顯而易見且公開，社會面向議題雖亦為公共議題，但較為私領域，需要有管道才能接觸，而人際互動、文化脈絡的探究也需要長時間觀察，因此，造成學生較難在一學期的通識課程中探討。為解決此問題，研究者認為未來課程在案例與課堂討論議題可多著重在社會面向的探究，以增加學生在社會面向相關議題（例如：街賣者、街友、商圈內的團體與族群、歷史或在地故事等）的瞭解。

表 2：期初、期末學生學習成效自評量表分析結果

學生學習成效自評量表		期初	期末	進步
		平均分數	平均分數	比率
認知 向度	1-1 我知道青春街商圈與其周邊目前存在一些需要被關注的「 <u>環境面向</u> 」議題，例如：消防、交通、生態、空污、環境衛生、空間設計等	4.15	4.58	10.36%
	1-2 我知道青春街商圈與其周邊目前存在一些需要被關注的「 <u>經濟面向</u> 」議題，例如：創業、食安、消費、勞動等	3.71	4.38	18.06%
	1-3 我知道青春街商圈與其周邊目前存在一些需要被關注的「 <u>社會面向</u> 」議題，例如：治安、會在青春街商圈周邊的各類群體、青春街商圈周邊的各類組織與網絡、文化歷史等	3.29	4.20	27.66%
技能 向度	2-1 針對青春街商圈與其周邊的「 <u>環境面向</u> 」議題，我知道有些方法可以處理與解決這些議題與問題	3.44	4.38	27.33%
	2-2 針對青春街商圈與其周邊的「 <u>經濟面向</u> 」議題，我知道有些方法可以處理與解決這些議題與問題	3.07	4.10	33.55%
	2-3 針對青春街商圈與其周邊的「 <u>社會面向</u> 」議題，我知道有些方法可以處理與解決這些議題與問題	2.93	3.95	34.81%
情意 向度	3-1 我願意針對青春街商圈與其周邊的「 <u>環境面向</u> 」議題採取我所能進行的行動	3.95	4.28	8.35%
	3-2 我願意針對青春街商圈與其周邊的「 <u>經濟面向</u> 」議題採取我所能進行的行動	3.83	4.20	9.66%
	3-3 我願意針對青春街商圈與其周邊的「 <u>社會面向</u> 」議題採取我所能進行的行動	3.76	4.05	7.71%

(資料來源：研究者自行整理。)

### （三）在廣泛公共議題探究與學生共同生活場域深耕間的取捨：

爲解決過去課程進行時，公共議題探究難以聚焦的問題，研究者在本次課程中以學生共同的生活場域，也就是學校周邊的青春街商圈爲議題探討與行動的場域，這也回應吳靖國 (2000) 提到的技職大學可採取「學校本位課程」理念，依據不同的學生特質、社區型態與學校目標來規劃通識教育，從上述分析也可看出教學效果。然而，在期末回饋時，學生反應「對於最近政府政策更改或新增之議題意外沒提很多，雖然少了很多時間，不過公共『政策』好像沒探討多少」(AP1062-S-2-4.3-01)、「希望可以不要只局限於青春街商圈，而可以放眼整個○○（學校所在縣市）或自己熟悉的地方」(AP1062-S-2-4.3-24)、「非常棒，這堂課已無任何缺點，不僅有各種上課模式，老師也很用心，只是取材範圍可以再更廣一點就好了」(AP1062-S-2-4.3-27)。從學生的回饋中可以發現，學生對於課程的投入與期待，這部份卻是研究者在有限的課程時間內難以兼顧的地方，而這也是未來教師在規劃類似課程時，必須要取捨或再思考問題解決的方式。

## 伍、討論與建議

大學過去長期與社會保持一定距離，著重進行純學術的探討，因此被稱爲象牙塔，而在科學技術高度分化的現代社會中，大學被要求將科學技術轉化爲實際生產力，大學開始變成服務站。二十世紀初，美國威斯康辛大學便積極提倡大學服務社會之理念，強調大學的公共性及與政府、企業、社會團體的合作關係，到二十世紀後期，高等教育爲社會服務已經成爲常態，進入二十一世紀，由於大學接受來自社會、政府的支持與資助，大學更應承擔更多義務，跳脫封閉的環境開始面對群眾與社會（張源泉，2017）。在臺灣，技職教育體系一直以來以服務社會爲目標，專注於培養社會所需的人才，然而在強調專業教育的教學現場，卻容易將學生與社會隔離，僅著重培養學生做事的能力。爲解決上述問題，教育部提出「推動大專校院社會責任實踐計畫」，在此計畫的支持下，研究者參與校內

USR 的教師社群，引入永續發展的概念，試圖突破過去課程進行的困境，並進行為時一學期的行動研究，本研究之研究發現與建議，說明如下：

### 一、教學設計：

在過去的教學中，研究者曾面臨公共議題討論掛一漏萬、難有衡量標準的問題，在這次課程中，研究者引入永續發展的三大面向（環境、社會、經濟）平衡發展的理念為課程議題探究的途徑與決策的依歸；這部份也讓學生在培養問題解決能力時，除能思考解決問題的方案外，也能評估方案是否具永續性。另外，為讓學生產生關注公共議題的動機，本課程選擇以學生共同的生活場域（學校周邊的商圈）為課程討論與小組行動的範圍，除藉此培養學生之地方感外，也讓課程內容更為聚焦。綜合上列兩個教學設計能促進學生從以個人主義、契約主義為主的「社會」思維，發展到以強調信任、承諾的「社區」思維，也能回應通識教育的宗旨。本課程也藉由實務老師分組授課與期末小組行動促進學生合作學習，學生在過程中獲得自信，也從行動與合作中學到「做事」（規劃到執行）與「做人」（同理與分享）的方式，教師也期許這樣的成效能夠在課程後持續發酵。

### 二、師生角色：

通識教育的中心是人，教育的革新除引入教學工具與技術外，更重要的是從人出發，才能真正去除大學被工具化與物化的危機。本研究發現，在課程進行過程中，師生角色應要能動態轉變，才能有效促進課程成效，教師應能扮演課程重塑者、知識教授者、動機啟發者、刺激引導者、鼓舞協助者、跨組連結者、遷移促進者、行動研究者，而學生角色從覺察環境者開始，再到知識接收者、探查批判者、行動決策者、主動學習者、成就共享者。質言之，要培養學生成為能思考、能表達、能反省、有責任的現代公民，應以轉化師生在教與學過程中所扮演的角色為基礎，再搭配適當的教學架構與教學設計。

### 三、研究建議

在本次課程進行時，研究者曾面臨一些困境。第一，學生探究與行動的議題著重環境、經濟面向，較少社會面向，研究者以為可能是因為社會議題需要有管道接觸與長時間觀察，所以較難在有限的課程時間內看到成效，因此，研究者建議在課程相關案例與議題討論時可增加社會議題，以彌補不足。第二，以特定場域為課程主軸雖能聚焦討論主題，但也容易忽略討論更多元、廣泛的公共議題，這部分在有限時間下，教師勢必要有所取捨。第三，本研究之資料分析較著重在教師、學生、教學助理對於課程的看法，並無蒐集實踐場域之社區民眾的想法，較難瞭解通識課程落實社會責任後，社區民眾對於此項行動的意見，因此，未來相關研究應加強瞭解社區場域相關人士的回饋與建議。第四，在無教育部經費支持下，校內教師可透過組成教師社群相互支援課程，以多師共時的方式，讓通識課程學生分組合作學習增加交流與互動，提升學習效果。

最後，由於研究者所參與的教師社群著重透過通識課程落實大學社會責任，在未來相關研究部份，除持續建構通識教育促進大學社會責任的模式外，研究者也建議在專業系所任教的教師，也能透過研究瞭解於專業課程落實大學社會責任的途徑，以便相輔相成，讓大學落實社會責任的理念逐漸擴散，產生影響社會的正向力量。

## 參考文獻

1. 王凱平 (2014)。大專學生對社會性科技議題之問題解決能力分析。**教育傳播與科技研究**，108，73-90。
2. 江宜樺 (2005)。從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況。**政治與社會哲學評論**，14，37-64。
3. 池祥萱、池祥麟、梁綺羚 (2016)。企業社會責任之策略性分析。**管理評論**，35(1)，21-45。
4. 李永展 (2003)。永續發展：大地反撲的反思（二版）。臺北市：巨流。
5. 李永展 (2005)。永續鄉村營造之初探。**中華水土保持學報**，36(4)，339-354。
6. 李秀英、劉俊儒、楊筱翎 (2011)。企業社會責任與公司績效之關聯性。**東海管理評論**，13(1)，77-111。
7. 李曉青、但昭偉 (2018)。論臺灣通識教育與專業教育融合之困境與發展。**通識教育學刊**，21，33-55。
8. 呂弘暉、林惠敏 (2010)。問題解決導向學習在大學通識課程之操作檢視—以《家庭與人際關係：經典劇本導讀》為例。**止善**，8，71-96。
9. 吳清山、王令宜 (2017)。公立大學通識教育課程架構內涵分析與改進之研究。**課程與教學**，20(1)，1-23。
10. 吳靖國 (2000)。教育行政機關推動技職通識教育之概況分析。**通識教育季刊**，7(1)，93-114。
11. 沈翠蓮 (2018)。創意問題解決在通識實作教學的經驗反思。**通識教育學報**，23，1-25。
12. 林坤誼 (2008)。問題解決導向生活科技活動學習歷程模式之行動研究。**科技教育學報**，1(1)，49-69。
13. 林從一 (2014)。臺灣通識教育發展歷程。**長庚人文社會學報**，7(2)，191-253。
14. 林嘉男、許毅濤 (2007)。人與環境關係之論述：釐清「地方感」、「地方依附」與「社區依附」在環境研究上的角色。**環境教育研究**，

- 5(1)，41-71。
15. 洪如玉 (2013)。「地方」概念之探究及其在教育之啓示。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，9(4)，257-279。
  16. 施宜煌 (2014)。思索通識教育在大學的作用。**通識教育學報**，2，159-175。
  17. 陳以愛 (2015)。毋忘初衷：通識教育在東海大學的理念與實踐。**通識教育學刊**，16，9-50。
  18. 陳立驤 (2010)。論通識教育的「理念」與「實務」—以筆者對「通識教育」及「本校通識教育」的詮釋與作法為例。**通識學刊：理念與實務**，2(1)，55-91。
  19. 陳重成 (2010)。全球化語境下的本土化論述形式：建構多元地方感的彩虹文化。**遠景基金會季刊**，11(4)，43-96。
  20. 陳哲銘 (2013)。利用自願性地理資訊培養學童的地方感：從苗栗小學生得到的經驗。**地理研究**，59，75-90。
  21. 陳偉仁 (2016)。「義」想不到，灣隆底「嘉」：以設計思考建構大學生的創意地方感。**雲嘉特教期刊**，23，26-35。
  22. 陳復 (2016)。革新大學通識教育課程的創新教學機制。**通識學刊：理念與實務**，4(2)，121-151。
  23. 張文雄、鄭定國 (1998)。科技大學落實通識教育的經驗及做法。**通識教育季刊**，5(2)，17-26。
  24. 張秀雄、吳美嬌、劉秀嫚 (1999)。合作學習在公民養成教育上的意義。**公民訓育學報**，8，123-152。
  25. 張春興 (1996)。**教育心理學**。臺北市：東華。
  26. 張雪芬、黃雅萍 (2015)。小組合作概念構圖提升學童問題解決能力之研究。**雙溪教育論壇**，3，87-100。
  27. 張源泉 (2017)。走出象牙塔：以德國雙元制高等教育為例。**教育實踐與研究**，30(1)，169-210。

28. 張德昭、曾佐伶 (2015)。通識教育：從知識到智慧的進階。**通識教育學刊**，**15**，103-121。
29. 張鎧焜 (2018)。Allan Bloom 的大學理念及博雅教育思想。**通識教育學刊**，**21**，11-32。
30. 黃玉幸 (2010)。行動 / 問題解決導向通識課程實施情意教學之研究。**正修通識教育學報**，**7**，219-240。
31. 黃光雄、蔡清田 (1999)。**課程設計：理論與實際**。臺北市：五南。
32. 黃俊傑 (1997)。大學通識教育課程的理論：批判與建構。**通識教育季刊**，**4(3)**，1-31。
33. 黃俊傑 (2007)。二十一世紀的大學專業教育與通識教育：互動與融合。**通識學刊：理念與實務**，**1(2)**，1-27。
34. 黃俊傑 (2017)。21 世紀大學理念的激盪與通識教育的展望。**通識教育學刊**，**20**，11-38。
35. 黃俊儒 (2017)。以通識教育型塑公民社會：科學新聞識讀課程為例。**課程與教學**，**20(1)**，45-72。
36. 黃曬莉、陳文彥 (2017)。做了很不一樣：學習共同體對課堂中社會關係及學生學習之影響。**課程與教學**，**20(2)**，111-138。
37. 彭耀平、陳榮政、何希慧 (2018)。大學生學習模式與學習成效間關聯之研究：深度取向學習投入為中介變項。**課程與教學**，**21(1)**，133-157。
38. 楊心怡、李啓嘉 (2015)。問題導向學習對法律系大學生問題解決能力及自我導向學習之研究。**教育科學研究期刊**，**60(1)**，131-155。
39. 楊琬琳、蔡天怡 (2018)。合作學習情境中師資培育生教案發展之協作資訊行為。**圖書資訊學刊**，**16(1)**，109-139。
40. 葉欣誠 (2017)。探討環境教育與永續發展教育的發展脈絡。**環境教育研究**，**13(2)**，67-109。
41. 翟本瑞 (2011)。從社區、虛擬社區到社會網絡網站：社會理論的變

- 遷。**資訊社會研究**，**21**，1-31。
42. 劉秀嫻 (1998)。合作學習的教學策略。**公民訓育學報**，**7**，285-294。
43. 劉金源 (2006)。我國大學通識教育的現況、問題與對策。**通識學刊：理念與實務**，**1**(1)，1-30。
44. 鄧宜男 (2001)。合作學習在大學課程的應用。**通識教育季刊**，**8**(1)，25-59。
45. 潘慧玲、洪祥瑞 (2018)。學習共同體變革歷程中的教師關注。**課程與教學**，**21**(3)，145-167。
46. 蕭戎 (2017)。論大學與永續性理想相容的爭議、機會與方向。**教育實踐與研究**，**30**(1)，139-168。
47. 蕭錫鎬、張仁家、黃金益 (2000)。合作學習對大學生專題製作創造力影響之研究。**科學教育學刊**，**8**(4)，395-410。
48. 賴秀芬、郭淑珍 (1996)。行動研究。載於胡幼慧（主編），**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（239-248 頁）。臺北市：巨流。
49. 簡良平 (1999)。科際整合之「問題－解決」教學策略可行性探討。**課程與教學**，**2**(3)，103-115+149。
50. Albanese, M. A. & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, *68*(1), 52-81.
51. Alexander, G. & van Wyk, M. M. (2014). Does cooperative learning as a teaching approach enhances teaching and learning in integrated culturally diverse school settings? An exploratory study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *5*(2), 689-698.
52. Attle, S. & Baker, B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: Classroom applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *19*(1), 77-83.
53. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*

- (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
54. Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
55. Gendron, G. (1996). Flashes of genius: Interview with Peter Drucker. *Inc.*, 18(7), 30-37.
56. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
57. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
58. Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
59. Semken, S. & Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place-based science teaching. *Science Education*, 92(6), 1042-1057.
60. Swaney, J. (1981). Externality and Community. *Journal of Economic Issues*, 15(3), 615-627.
61. Wang, B. C., Chou, F. Y., & Lee, Y. J. (2010). Awareness of residents regarding the construction of a sustainable urban community: A case study of action research in Taiwan. *Systemic Practice and Action Research*, 23, 157-172.
62. Wang, B. C., Chou, F. Y., & Lee, Y. J. (2012). Ecological footprint of Taiwan: A discussion of its implications for urban and rural sustainable development. *Computers, Environment and Urban Systems*, 36, 342-349.
63. WCED (World Commission on Environment and Development). (1987). *Our common future*. Retrieved July 31, 2018, from <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.



## **Action Research on General Education Curriculum for Implementing the University Social Responsibility**

**Fang-Yi Chou**<sup>\*</sup>

### **Abstract**

In the past, universities were deemed as ivory tower with a certain distance away from the society, and the emphasis was on academic research. During the twentieth century, universities changed to foster the talents needed by society after baptism by modernization and professionalization. In the education of Taiwan, vocational colleges focus on equipping students with professional skills; however, students might be hindered from diverse development if professional skills acquisition was the only objective of education. General education in universities highlight the abilities to think, express, and reflect, as well as the sense of social responsibility. In the twenty-first century, universities are operated with support from the government and society, and they are expected to interact with the people and society more often than before, and take on more obligations. In this view, it will be the trend of time that universities should bear social responsibilities, and general education is an important way to fulfill this goal. According to the one-semester action research on vocational colleges to carry out social responsibility through the general education curriculum, this study discovered that discussions with school neighborhoods as the filed could promote common sense of place among classmates; cooperative learning could cultivate students' problem-solving and

---

<sup>\*</sup> Assistant Professor, Center for General Education, National Taichung University of Science and Technology.

execution abilities and develop their confidence in handling social issues; the introduction of sustainable development into the curriculum will help students to observe, think, and judge. During the course, the dynamic role changes of teacher and students can effectively enhance the course effects.

**Keywords: general education, university social responsibility, sense of place, problem solving, cooperative learning**

## 【作者簡介】

### 周芳怡 助理教授

國立政治大學公共行政博士，現職為國立臺中科技大學通識教育中心專任助理教授，致力於通識教學實踐與研究、公共行政與政策研究、社區營造與社會參與實務，力求教學、研究、服務三項工作間的相輔相成。在教學上，106-107 年獲「教育部補助大學社會責任實踐計畫」補助；104 年獲「教育部補助技專校院推動通識課程革新計畫」補助；103 年獲教育部 103 年第 1 學期「現代公民核心能力課程計畫-A 類通識課群類」補助與 102 年第 2 學期「現代公民核心能力課程計畫-C 類夥伴課程」補助。在服務部份，曾擔任教育部樂齡學習中心訪視委員、臺中市政府文化局社區營造、地方文化館等計畫輔導老師、訪視委員、顧問，苗栗縣政府文化觀光局社區營造計畫審查委員、彰化縣文化局社區營造計畫審查委員，亦投入於社區服務與公共議題倡議。而主要的研究重點為：通識教學研究、社區營造理論與實務、公私協力夥伴關係、社會企業、文化與教育政策等。

