

## 高中自主學習實踐之研究：政策締造觀點

洪詠善

十二年國民基本教育課程綱要規範普通型高中於「彈性學習時間」應保障「學生自主學習」；本研究採取政策締造（policy enactment）觀點，探究一所普通型高中學校的自主學習實踐歷程。本研究目的為：（一）探究學校對自主學習政策的論述與實作；（二）分析政策締造學校自主學習實踐的要素；（三）從政策締造觀點提出學校實踐自主學習的建議。本研究期程兩年，採取設計為本的研究方法，與研究合作個案學校從界定問題、協作設計，實施評估、回饋精進的循環，除共同設計學生自主學習手冊，研究結果與建議：（一）學校在政策論述空間中聚合不同行動者，透過轉譯與協作締造學校的自主學習論述與實踐；（二）學校自主學習實踐受到脈絡與行動者交互作用的影響；（三）學校自主學習實踐中不同行動者，共創政策論述與行動；本研究針對高中實踐自主學習與未來研究提出建議。

關鍵字：十二年國教課綱、普通型高中、自主學習、政策締造

作者現職：國家教育研究院課程及教學研究中心

---

通訊作者：洪詠善，e-mail: ireneh1220@mail.naer.edu.tw

## 壹、前言

21 世紀關鍵能力是各國教育變革關注焦點。受到氣候變遷、永續能源、COVID-19 疫情、AI 人工智能發展等在環境、政治、經濟、科技等為人類生活與教育帶來重大影響，改變個人獲取知識能力的方法，更重視快速變遷中的調適與自主學習力（Cansoy, 2018）。相較於前世代，當代學習者更被期待成為終身學習者，自主學習（self-directed learning）與自我調整學習（self-regulated learning）是學校必須培養的 21 世紀技能（Partnership for 21st century skills 2019），自主學習是驅動學習者能主動選擇與承擔學習責任，成為各國課程與教學改革的重點（Anne et al., 2022; Ültay et al., 2021）。

108 課綱以三面九項核心素養為統整連貫課程教學主軸，以涵育學生成為終身學習者，素養導向課程與教學、連貫統整課程發展與實施、多元適性的課程組織、彈性活力的校本精神、以及配套整合的支持系統為其特色（洪詠善、范信賢，2015）。教育價值在促進學習者主體生命之開展與完成，學生是主動的學習者，不只是被動的等待、承受，亦能主動的參與、創造，課程實踐應保有學生的學習動機與熱情，進而培養進取及創新精神，以能適性發展、悅納自己、自主學習並展現生活的自信。依據總綱，普通型高中（以下簡稱普高）提供一般科目為主的課程，協助學生試探不同學科的性向，著重培養通識能力、人文關懷及社會參與，奠定學術預備基礎（教育部，2014）。此波課綱變革對於普高課程實踐具有挑戰，由其增加彈性學習時間，其中明確規範學生自主學習的保障等。同時納入學習歷程檔案作為申請入學參採資料，從課綱到政策的規劃，學者呼籲自主學習要能連結其他課程，同時建議自主學習在各個學習階段能夠銜接，讓學生學習未來真正具備的能力（王智弘等，2020；鍾宜興，2022）。

進入總綱的學習圖像脈絡，國民小學強調培養學習能力，國民中學教育鼓勵自主學習、同儕互學與團隊合作，高級中等學校教育階段著重學生生涯定向、生涯準備、獨立自主等（教育部，2014）；以「學習」為主旋律的總綱，從基本理念、課程目標到核心素養，「學會學習的終身學習者」是重要的學生圖像。其中普通型高中對於保障學生自主學習訂有規範，在彈性學習時間敘明：

為發揮學生「自發」規劃學習內容的精神，各校對「學生自主學習」精神的保障與作法，應納入年度課程計畫備查，並列入校務評鑑及輔導訪視之重點項目。（教育部，2014：19）

因應 108 學年度課綱實施自主學習的規劃與配套準備，教育部訂定《高級中等學校課程規劃及實施要點》（中華民國 107 年 2 月 21 日臺教授國部字第 1060148749B 號令訂定），彈性學習時間學生自主學習規劃包含：

- 1.訂定學生自主學習實施規範，其內容包括實施原則、輔導管理（包括指導學生規劃自主學習計畫）、學生自主學習計畫參考格式及相關規定。
- 2.學生應依前目實施規範，系統規劃自主學習計畫；計畫項目包括學習主題、內容、進度、方式及所需設備，並經教師指導及其父母或監護人同意後實施。
- 3.普通型學校、綜合型學校及單科型學校，學生於修業年限內，其自主學習合計應至少十八節，並應安排於一學期或各學年內實施。

為引導高中彈性學習時間規劃所訂定的規範，對於學校而言「至少滿足十八節」是具體的政策指標，從總綱理念與終身學習者的圖像，學校如何在此規範下培養自主學習力？108 課綱正式實施前，研究者參與自主學習工作坊以及高中優質化諮輔會議，學校提出自主學習的挑戰：（1）課綱中自主學習的意涵界定的理解與詮釋；（2）教師參與的意願與知能；（3）學生自主學習的評估；（4）家長的理解與認同；（5）自主學習進程的整體規劃；（6）學校支持系統，例如排課、選課、空間、各項資源、管理系統等。一位老師有感而發：

「自主學習是大家的事」，政策對學校理解與實踐自主學習發揮了什麼作用？學校有可能超越十八節框架培養學生自主學習力？（洪詠善，工作坊筆記，2018 年 8 月 15 日；高優北二區諮輔會議紀錄，2018 年 12 月 12 日）

108 課綱普通型高中增設彈性學習時間並且訂有保障學生自主學習之規範，呼應 21 世紀關鍵能力與國際教育改變的趨勢，普通型高中以彈性學習時間之自主學習做為實踐十二年國教課綱理念目標的重要支點，在政策「傳遞鏈」（delivery chain）模式中，從政策、計畫、實施、評估、最後學生家長選擇學校，學校政策實踐是展現壓力層層轉遞的結果（products），學校教師是政策消費者，而非生產的（productions）人文論述（humanist discourse）（Ball et al., 2012）；108 課綱希望培養獨立自主終身學習的高中生，在沒有學習重點也沒有學分情況下，普通型高中如何實踐？朝向支持、共創、轉化、協調、合作、連結、生成與發展性的人文論述（馮朝霖等人，2011；Ball et al., 2012），是本研究核心關懷；主要研究問題為學校對課綱自主學習政策的論述為何？如何論述與實作？從政策締造的觀點，學校如何實踐自主學習落實課綱理念？

## 貳、研究目的

基於上述研究問題意識，本研究期程為二年。研究目的如下：

- (一) 探究學校對自主學習政策的論述與實作。
- (二) 分析政策締造學校自主學習實踐的要素。
- (三) 從政策締造觀點提出學校實踐自主學習的建議。

## 參、文獻探討

### 一、課程變革趨勢與理論視角

#### (一) 課程變革趨勢彰顯自主學習的重要性

各國近年課程變革皆強調培養終身學習者因應未來世界的挑戰，從知識為本教學走向強調核心素養或是共同能力之學習。聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO）指出教育應培養下一代具備：學會認知、學習做事、學習共同生活、學習存在、學習改變自己與社會的基本能力（UNESCO, 2013）。主動學習、探索自我以及與世界關聯、發現與解決問題的學習者是學校教育努力方向。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）提出 2030 學習架構，以支持每個學習者全人發展、實現潛能以共創個人、群體與地球的永續發展與幸福。學習者要能扮演主動角色面對不同時間、社會空間、數位空間的情境，欣賞其中易變、複雜與價值的特質，故學校教育要能培養學生具備三種改善社會與共創未來的轉化素養（Transformative Competencies），包含創造新價值素養，具備適應力、創意、好奇、開放心胸；調節張力與衝突困境素養，以及承擔責任的素養（OECD, 2018）。各國課改聚焦於學生學習上，朝向培養學習者具備共同能力或核心素養，成為終身學習者，因此，從願景目標到課程架構提供多元適性空間，支持教學者與學習者整合所學應用於生活情境、解決問題或進行創作等等，更提供自發性探究學習的空間；以近期推動課改的幾個國家為例，如日本於 2017 年公布新的學習指導要領<sup>1</sup>，新學習指導要領以

---

<sup>1</sup> 日本文部科學省（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology），於 2017 公布新學習指導要領，並將於 2020 年至 2022 年依序

穩固學力、健康身體、豐富的心為理念，更強化主動學習，讓學習從學科本位的框架朝向培養主動學習與生活應用的能力。南韓於 2015 年公布新課綱<sup>2</sup>，強調培養學習者具備自我管理、創意思考、問題解決、美感素養、公民參與等核心素養，除部定領域課程學習外，南韓《2015 年修訂課綱》維持校訂「創意體驗活動」，強調學生自己（自主活動）、學生之間（社團活動）、學生與社會（服務學習）和學生未來發展（職業生涯發展活動）之統整學習。香港課程發展議會於 2017 年提出《中學教育課程指引》，以培養學生終身學習與自主學習的能力，以及促進學生全人發展為目標，其中分冊 2《學習宗旨、學校課程架構和規劃》指出七項學習宗旨，其中包含「綜合發展和應用共通能力，成為獨立和自主的學習者，以利未來進修和工作。」課程架構由三項維度組成，分別是學習領域知識、價值觀和態度、以及共通能力。共通能力包含自學能力，界定為「學生自發地開展、規劃、實行、評估及調整學習活動的能力。」（課程發展議會，2017）。

面向未來的育才目標，國際組織與亞洲鄰近國家教育改變皆強調因應未來的教育方向，以及共通素養能力的培育，由其重視學生自發主動的學習態度與能力。

## （二）課程變革中自主學習意涵

各國於新世紀陸續展開學校課程變革，希望培養學習者具備面對今日與未來在生存、生活、生命、與生態永續發展等層面挑戰的素養，其中「自主學習」所彰顯的學習圖像是各國課改的共同目標（洪詠善等人，2018）。自主學習一詞，各學者因其研究取向及觀點，有些許差異，與之相關者有自我管理的學習（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，不同研究者之所以在自主學習的界定問題上存在分歧，主要是因為他們的理論立場和視角不同，往往只關注學習的若干方面。例如，有的研究者強調學習的主動性，有的強調學習的獨立性，有的強調對學習的自我監控，

---

從小學校、中學校、高等學校開始實施。新的要領強調對生命的熱愛（Zest for life）為核心，同時兼顧學術能力扎實、充滿人性關懷及身心健康；也相當重視自省、學習與思考、獨立決策與行動，以及解決問題的能力，取自 <http://www.mext.go.jp/>。

<sup>2</sup> 南韓教育部（Korean Ministry of Education），取自 <http://english.moe.go.kr/main.do?s=english>。

有的強調學習的自我定向。本研究自主學習概念，依據總綱係指學習者「自發」規劃學習內容的精神，彰顯學習者自發與自主的特性，故本研究自主學習概念在該學習脈絡下主要採用 self-directed learning 之意涵；而涉及學習者運用自我調整學習策略情境時，則採用 self-regulated learning。高寶玉（2018）區分「self-directed learning」則是側重個人意志主導的學習，「self-regulated learning」強調的是「自我調適的學習」，但兩者均是強調學習者是學習的主體。自主學習彰顯學習者主體的自由、負責與個別性，學習是培養學習者具有成為自由、成熟與真實自我的能力（Holec, 1981; Savin-Baden et al., 2004）。

Knowles（1975）最先界定自我導向的「自主學習」是指學習者在他人不同程度的協助下，了解學習需求、設定目標、區辨與應用資源、運用適當的學習策略、並能評估學習成果之歷程。Candy（1991）進一步不同協助程度的自主學習四個面向，分別為個人自發性（personal autonomy）、自我管理（self-management in Learning）、獨立學習（the independent pursuit of learning）、以及學習者自為教學者（the learner control of instruction）；個人自發性強調學習者依其特質與需求，獨立且自由選擇與實踐理性反思的學習。有別於全然由內至外的學習自發性，自我管理指學習者自我管理學習歷程的意願與能力，此能力需要不斷練習；至於追求獨立學習，是指在學校正式學習外的自我學習；而教學的學習者控制則為教學情境中對於學習者的控制；此分類呼應 Knowles 教學者與學習者控制制度與自由度的交互關係，將自主學習過程與策略應用，從學習者與「他人」如教學者、同儕等之互動關係，依教學者主導到學習者主導兩個端點區分，當從教學者主導位移到學習者主導，學習者對於評估學習需求與內容決定、學習策略採用的受控制度越低，而自由度則越高（Fisher et al., 2001）。

後繼多數自主學習研究者主要從學習者主導程度與學習歷程來界定自主學習概念，首先從學習者主動建構學習的主導性界定自主學習，強調「學習者自主性」，自主學習是個體有意識且主動建構學習的行為，係指學習者具備學習動機，能夠依照自己的興趣、意願選擇學習主題，並訂定自主學習計劃，建構學習目標，善用資源及合適的學習策略，以完成學習目標的歷程，自主學習有助於個體自我建構並領略求知的意義（林吟霞，2010；Paris et al., 1994; Schunk, 1994）。故主體與生長的學習觀，所謂「自主」係為強調學習者的自由、自發與負責的成長歷程，「學習」是自我與環境互動中不斷省思、調整與轉化的歷程。因此，自主學習在於協助學習者發展自我決定與負責的能力，提升轉化型（transformational learning）的學習並促進解放性的學習（emancipatory learning）與社會行動力（Merriam, 2001）。其次，從自主學習建構的歷程，學習者首先

為自己確定學習目標與內容，然後監視、調節、控制由目標和情境特徵引導和約束的認知、動機和行為；自主學習是學習者透過內在思考的心智能力，轉化為學術技能的過程，其能適時尋求外在協助、運用有效的學習策略、制訂目標、管理時間等（Blaschke, 2012; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1990, 2002）。

從學習者主動建構學習的主導性界定自主學習，強調「學習者自主性」，自主學習是個體有意識且主動建構學習的行為，係指學習者具備學習動機，能夠依照自己的興趣、意願選擇學習主題，並訂定自主學習計劃，建構學習目標，善用資源及合適的學習策略，以完成學習目標的歷程，自主學習有助於個體自我建構並領略求知的意義（林吟霞，2010；Paris et al., 1994; Schunk, 1994）。綜上所述，自主學習為強調學習者依其興趣、需求選擇學習主題、訂定學習計畫、整合運用學習資源與學習策略，在不同程度的協助下，自發主動建構學習的歷程。

## 二、政策締造觀點與自主學習實踐相關研究

國家層級課程變革透過課程綱要在學校的政策實作來實之。政策締造<sup>3</sup>理論（a theory of policy enactment）由 Ball et al.（2012）提出，關注學校政策實作中不同的行動者（學校行政人員、教師、學生、家長等）、文本、物件的互動與連結，有賴於跨越時間與空間的協商與轉譯。傳統國家政策「實施」（implementation）著重完成（done），而「政策締造」則說明政策實施過程中不同的因素相互影響與脈絡的動態生成（becoming），所謂脈絡包含：（1）情境脈絡：如學校的位置、歷史等；（2）專業脈絡：如價值觀、教師承諾與經驗、學校政策管理等；（3）物質脈絡：如基礎建設、設備、預算等；（4）外在脈絡：如政策支持與規範、家長與社會期待、外在環境變化等（Ball et al., 2012; Singh et al., 2014）。學校面對新的教育政策，例如 108 課綱自主學習，進入「脈絡」才能看到真實的學校如何締造政策並賦予意義。而締造政策的歷程是由不同行動者（例如校長、老師、主任、學生）對自主學習的詮釋與轉譯的思考與

---

<sup>3</sup> 本研究將 policy enactment 翻譯為「政策締造」主要使用課程實施三種觀點：忠實觀、相互調適觀與締造觀：其中 curriculum enactment 國內常見翻譯為「課程締造觀」，例如卯靜儒（2015）。締造觀強調不同行動者在課程發展實施的動態歷程中的互動與共創；在理解 Ball et al.（2012）的 policy enactment 理論意涵上，「締造」能夠彰顯政策執行時的連結協作、參與發展、生成創造等特質。

實作，Ball 等人（2012）區分八種類型的行動者與政策締造中的角色，如表 1 所示。

表 1  
政策行動者（policy actors）與政策締造（policy enactment）中的角色

政策行動者	政策締造中的角色
敘說者	詮釋、選擇與充實意義。
創業家	倡議、創意、與整合
局外人	夥伴、監控
交易者	稽核、支持、促進
熱情愛好者	投入、創意、滿足
轉譯者	生產文本、物件、事件
批判者	維持反對論述、監視
接收者	應對、依賴、捍衛

資料來源：Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactment in the Secondary School*. (p.49) . Routledge: Taylor & Francis Group.

政策締造觀提供分析高中自主學習實踐的視角，從學校實施教策的脈絡中，了解不同行動者對政策的詮釋與轉譯，在互動中生成政策的論述，在協作中共創政策的意義。有助於增益自主學習實作與研究觀點。

有關自主學習的相關研究，主要可區分為兩取向，首先是策略取向，如 Zimmerman（1990）認為自主學習能力建立可以透過學校教育培養，將自主學習視為一套可以明確教給學生的技能（skills），例如筆記與閱讀策略等；研究重點在於學習策略與應用；Zimmerman & Risemberg（1997）進一步從 Why、How、When、What、Where、With whom（動機、方法、時間、表現、環境、社會性）等六個面向規劃自主學習的策略。

第二是支持系統取向，如 Pintrich（2000）提出自主學習要從實踐中發展出來，透過環境營造和鷹架的設計發展能力，強調學校支持系統的建置，例如數位輔助自主學習與信任歸屬感的學習環境，教師角色轉換為學習設計者、教練與諮詢者等角色。創造支持性的學生自主學習認知、動機、情感、行為與環境脈絡，關注學習者在教學者不同程度協助下學習的自發主動性。

前述兩種取向皆以「學生為學習主體」為核心概念，然而重視考試文化的華人社會，自主學習往往側重於「學習」，缺乏主體性的覺察，在教師主導的



課程結構中，對自主學習推動面臨角色和模式的轉變（趙志成，2015）；以香港自 2002 年推動自主學習經驗為例，趙志成（2015）認為：

「自主學習」是天上星星，與「學會學習」一樣，旨在引路，不能把它看成是具體而規律化的教學方法，並不是做了就能解決學習上的問題。

他進一步將自主學習政策轉譯為三種模式來引導實作，首先是「後設認知」取向，即對學習方法與如何獲取資訊達成目標的認知與覺察，後設認知在計畫、評估與執行自主學習的歷程扮演重要的角色。其次是「導學案」，類似翻轉教學，課前教師提供預習學習素材，課堂中透過提問、思考、小組討論、評量等策略確實學習目標達成。第三是「資訊科技融入自主學習」，如同臺灣教育部推動科技輔助自主學習模式<sup>4</sup>，尤其 COVID-19 疫情影響，與人工智能（artificial intelligence，簡稱 AI）的快速進展，教育部自 111 學年度連續四年投入經費「推動中小學數位學習精進方案」<sup>5</sup>。政策中不同行動者相互影響，教師被期待從教學決定者轉移到學習鷹架建立者、促進者、學習支持者的角色，學校則透過課堂教學設計與空間時間安排，引導教師與學生實踐自主學習。Blaschke（2012）以協商與協作取向來融合策略和支持系統取向指出：（1）由學習者界定學習；（2）營造自我決定學習環境，讓學習者自己建構學習地圖，教學者扮演羅盤角色，自主學習是在學習者期待達到更高層次的學習目標、方法、時間、地點等協商中產生，故保有彈性調整空間是必要的；（3）問題來自學習者才能有助於主動性，促進反思與創意；（4）評量是彈性與可協商，學習者參與評量的設計，藉此提升學習動機與投入程度。

進入「脈絡」包含學校環境與文化才能看見真實的自主學習。Bulter（2002）更提到自主學習是在社會脈絡中個人與社會的行為，強調不僅是個人知識與技能的增進，還有師生、同儕互動的社會層面，以及設計促進自主學習的環境。最先提出社會互動特質的是 Knowles（1975）與 Candy（1991），學習具有主體與他者互動的特性，在學校教育情境中，自主學習不是學習者「自習」或是「自我教學」，教師在轉譯自主學習政策需要更細緻的探討，Heeneman 和 Grave（2017）以質性訪談方法探究醫學系在學習檔案為本的教導系統中，師生互動對於學習者的自主學習的影響，研究指出師生互動往往產生張力並且影響學習

---

<sup>4</sup> 資料來源請參考教育部科技輔助自主學習計畫網站 <https://srl.ntue.edu.tw/>

<sup>5</sup> 更詳細的政策內容請參見「推動中小學數位學習精進方案入口網」  
[https://pads.moe.edu.tw/pads\\_front/index.php](https://pads.moe.edu.tw/pads_front/index.php)

成果，教學者的教練技巧、學習檔案的互動回應、以及教學者社群（Mentor Community）是影響自主學習的重要因素。

再者，師生關係至關重要，在自我決定理論（self-determination theory）的核心概念是自發性（autonomy），滿足學習者自主、能力、與關聯的需求可增益學習動機與學習投入，教師可以提供學習活動的選擇，支持或尊重學習者在學習內容或學習進度的規劃；其次在能力需求的滿足上，教師支持學生能力的展現，並促進成功，依據學習者的能力程度提供適度的挑戰或鷹架支持；最後在關係需求的滿足是指教師能否有效的促進學生間或師生間的正向關係與歸屬感的建立（Belland et al., 2013; Osborne & Jones, 2011）。

其次，自我決定理論架構中的動機理論則關注教師行為與訊息會影響學習者對於該學習活動的詮釋，例如若學習活動經常是老師的要求與規定，學生長期在此控制性的學習情境下則較容易型塑為外在動機的學習者；若提供學生學習活動的選擇，提供學習活動的合理化或意義化則可以培養內在動機。研究亦歸納可以促進學習者自主的教學原則包括：提供意義化或合理化（provide meaningful rationales）、同理觀點與感受（acknowledge perspective and feelings）、非控制性的語言（use non-controlling language）、提供選擇（offer choices）、促進在內在動機（nurture inner motivational resources）（Su & Reeve, 2011）。教師自主支持的教學行為對於學生的學習投入與學習動機有正向的影響效果，但在東亞文化情境則有不同的發現，例如控制性的教學行為對於學生的學習投入與動機並不一定有負向影響，東亞學生傾向將教師的控制行為詮釋為教師的關心與照顧（Zhou et al., 2012）。在東亞文化情境中的臺灣，教師自主支持教學行為的現況以及與學生學習投入需要進一步檢視與探討。

綜整自政策締造理論主要概念包含協商、轉譯、互動、協作、動態發展、行動者、物件、脈絡、與意義生成。以學校為政策締造的主體，探究自主學習實踐中的脈絡與論述形成歷程中的人事物與共創的意義。

## 肆、研究方法

### 一、研究對象

依據研究目的，本研究依下列原則選擇個案學校成為合作研究對象：

（一）對應性：學校對於新課綱自主學習實踐之探究動機與準備度相對高。

（二）自願性：學校對於本研究有參與意願並徵詢同意。

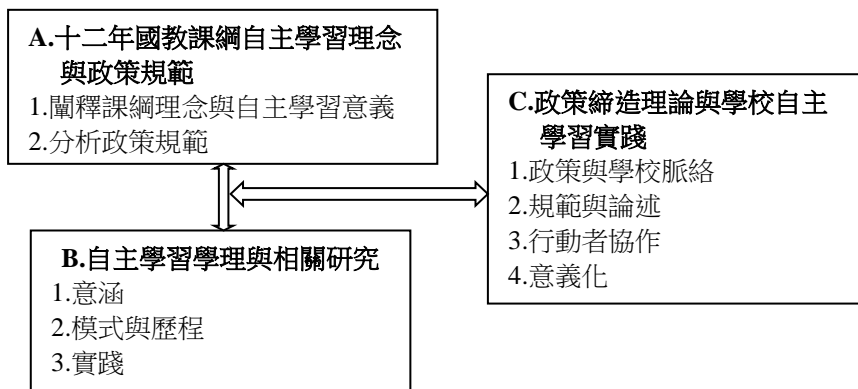
依據上述原則，本研究對象為位於北部的有亮高中（化名），學校 108 學年度學校高一到高三普通班各有 10 班，因應研究目的，以 108 學年度高一以及 109 學年度高一與高二參與自主學習的行政、教師與學生為主要對象；學校學生圖像為具有公民素養與自主學習力，因此圖書館主任於 106 學年度就發展自主學習的選修課程，發展教材和工具，同時在教務主任規劃與校長支持下，教師陸續參加相關培力研習。為提供學生有足夠學習時間，108 學年度一年級自主學習時間規劃於每週三下午連續三節，經過實施評估，109 學年度調整為一年級與二年級調整為每週兩節，為提升學生自主學習準備度，高一上學期由導師群共備規劃實施六週導入課程，協助學生認識自主學習與著手計畫撰寫與執行。

## 二、研究方法與研究架構

本研究採取設計為本的研究法（design-based research），以系統性之資料蒐集與分析，反映真實情境中教師、學生及研究者的觀點，並建立理論與實務間之連結（許瑛珪等人，2012；Brown, 1992）。設計為本研究是發展性之研究，其歷程包含問題探究、運用理論設計解決方案，並加以實施、評估與修正。其特色是所研究問題是複雜且重要的，且關注教育內涵而非技術與工具；納入人際互動與培力增能以持續發展，歷程強調反思與意義化，並提出理論與實務連結原則供其他教育工作者與研究者參考（Reeves, 2000; Reeves et al., 2005）。

本研究以個案學校為合作研究對象，探究學校實踐新課綱自主學習是前所未有的經驗，因此依賴課綱理念與國教署訂定規範，導入自主學習學理，梳理脈絡界定問題，進行政策論述與轉譯發展學校實施規範，展開政策實踐歷程，上述三部分構成本研究之架構，如圖 1 所示。

圖 1  
研究架構圖



### 三、研究資料蒐集與分析

#### (一) 研究資料蒐集方法

本研究依據研究目的與問題，研究資料收集方法包含文件/作品分析、參與觀察、與訪談。

##### 1. 文件/作品蒐集分析

Altheide (1996) 認為文件分析法是一種重視概念發展、尋找連結、確認並恢復文件間關係、意義與重要性的方法。依據研究問題，主要分析規範性文件包含總綱與教育部、學校等訂定之相關規範；其次為實踐歷程性文件，主要以學校發展的文件如課程計畫、實施規範、會議資料、相關教材、學生自主學習計畫、作品、影片記錄等。

##### 2. 參與觀察法

Raymond (引自胡幼慧, 1996) 將依參與的程度將觀察者的角色分為四種：完全參與者、參與者一如觀察者、觀察者一如參與者，以及完全觀察者。本研究採取觀察者一如參與者的角色。具體的做法如下。

首先，研究之初，研究者向研究合作學校參與夥伴說明研究目的、研究方法、流程與研究資料處理與發表方法，在徵得其同意後，隨著研究歷程採取不

同的角色，例如參加教師自主社群會議、課發會時，研究者是完全參與者以及參與者一如觀察者的角色；在導師會議、自主學習課堂、學生自主學習發表時主要是觀察者一如參與者，視邀請參與活動；參與觀察中與觀察後盡快完成研究日誌，作為三角檢證。

### 3. 訪談法

#### (1) 訪談法

本研究採取半結構開放訪談，訪談對象包含校長、各處室主任、老師與學生，校長、行政和教師訪談大綱包含對自主學習與相關政策的理解與觀點、如何規劃與實施、實施經驗和發現、調整的建議等，針對學生訪談大綱主要為：對自主學習的理解與過去的經驗、前導課程的經驗、自主學習計畫與執行歷程、感受、想法與意見，隨著第一年和第二年實施進程，訪談對象會增加新的高一學生、導師與行政人員，了解學校政策實作的調整與蘊含意義。

#### (2) 焦點團體訪談

為增加研究信實度，了解研究者的初步分析發現，以及自主學習任務小組針對論述與實踐的感受、觀點與意見，促成彼此對話，研究者於每個學期年辦理焦點團體訪談，首先提出研究者對學校實施自主學習的分析與初步發現後，進而針對前述焦點進行團體訪談。

### (二) 研究資料編號與分析

為提升研究信實度，本研究採取多元研究資料進行三角檢證，包含文件分析、參與觀察、訪談等資料。經由不同研究方法蒐集資料類別包括文件、參與觀察、個別訪談、焦點團體四種（如表2）。

表 2  
資料類別與來源說明

研究方法	資料類別	資料來源
文件分析	學生自主學習計畫書	學生提供
	學生自主學習成果報告書	學生提供
	老師導入課程教材	教師提供
	學校簡介與 108 與 109 學年度課程計畫	學校網站
	自主學習實施規範與相關資料	學校網站與行政人員提供
	學生校本自主學習調查資料	合作研發與分析報告
參與觀察	觀察紀錄	八場高一、高二自主學習導師會議
		八場學生自主學習教學與分享會觀察
訪談	訪談逐字稿	校長、教務主任、圖書館主任、輔導主任、高一與高二導師訪談共 27 場，每場約 90 分鐘
		學生訪談 17 位，每場約 60 分鐘
手冊研發會議	研發討論摘記	共召開九次討論會議
焦點團體	焦點團體逐字稿	辦理四次焦點團體每場約 90 分鐘

研究資料編號依據資料類別、受訪者以及訪談時間。受訪者代碼第一碼是研究方法、接著兩碼為身份別和受訪者代號；最後是日期。例如【訪】-T1-20191205 代表 20191205 對教師 T1 進行訪談。【作】-Ts-老師發展教材，代表 Ts 老師發展的教材。【手冊】-1100512 代表 1100512 手冊研發討論會議摘記。

依據資料來源進行編號後，進行主題編碼與概念的抽取，並且進行三階段的資料分析：

第一階段：閱讀逐字稿與初步形成主題分析架構，邀請訪者一起進行訪談資料的釐清，透過研究者與受訪者再次觀看與回饋，一則有助於建立信任夥伴關係，跨越單一主體的經驗世界，再則透過彼此回饋勾勒初步理解。

第二階段，提出主題與概念的關係圖，108 學年度結束前，研究者綜整第一年研究發現，向行政人員與教師社群說明，進行第二次諮詢與對話，以釐清關係圖的意義，促進反思並擬定自主學習實踐的調整重點。

第三階段，形成主題與意義化，經過兩階段的多元資料分析，109 學年度下學期向行政人員與教師社群說明研究者初步發現，透過焦點團體慢慢結晶形成主題與意義。

## 伍、研究結果

### 一、學校在政策論述空間中聚合不同行動者，透過轉譯與協作締造學校的自主學習論述與實踐

#### （一）從課綱詮釋到學校轉譯

學校為實施自主學習，107 學年度展開試行，歷經增能與對話後訂定「有亮高中自主學習實施規範」，闡述學校對於自主學習的理解，提出自主學習目的為：

- 1.引導學生學習如何學習，建立學習的態度與習慣。
- 2.激發學生學習熱情，促進自我實現的動力。
- 3.支持學生對自我的探索，找到個人特色。

#### （【學】-自主學習實施規範）

以及自主學習的定義：

「自主學習」係指學生個人或小組因學習動機而自主發起，主動規劃學習主題，進行學習及實踐，並於自主學習歷程中自我監控、反思與調整，於自主學習計畫完成時進行成果整理與檢討。（【學】-自主學習實施規範）

有亮高中從新課綱的精神與相關內涵，強調學習者主動精神，重視歷程的自我調節與成果的反思的能力。從師生訪談中發現意義詮釋的多元與開放性帶來更為豐富的內涵。

我覺得自主學習就主要是自主兩個字，自主意識是前提，當孩子的自主意識長成的時候，他就開始往大人的階段邁進。學生需要準備在成長當中的意義感，做事的意義感，這是他們最缺乏的。（【訪】-T1-20191205）

彈性學習的自主學習是學校將一些課堂的時間還給學生，讓他們能夠學一些有興趣的東西，有一個更自由的選擇。（【訪】-T3-20191115）

給他一個空白的時間，去想想他想要什麼，但是每一個學生狀況不一樣，牽涉到成長過程。對老師來講，一開始我們會想要塞很多東西，給他很多引導，但是我想要告訴自己的是，不要塞太多東西，但是就是怕自己忍不住，然後介入。（【訪】-T4-20191115）

就是學自己想要學的東西。（【訪】-S110 睿-20200427）

就是自己要在那三堂課之間要自己訂計畫，然後去執行。然後假如是執行失敗還有省思或者是一些感想。（【訪】-S110 承-20200514）

從上述教師與學生對於自主學習的論述發現，課綱並未界定自主學習的定義，從課綱理念與文字，師生嘗試轉譯為可操作與預期的語言，包含學生自主意識、時間、選擇與探索，歷程中教師不過度介入、學生訂定與執行計畫。研究初期，教務主任有感而發：「課綱為何不說清楚自主學習的定義和如何實施？靠學校摸索擔心走錯方向...」，類似的提問在研究中時而出現，自主學習在「課綱」中只彰顯保障高中獨立自主學習者的精神，保留空間提供學校進行政策轉譯與實踐，對學校而言是挑戰，學校從政策實施到政策締造（enactment），一如 Ball et al.（2012）研究指出學校應對政策，面臨對傳統價值與智慧的質疑，學校往往先預期依賴政策定義和規範，強調分工與技術性的管理，以求依循完成（done），而學校理解課綱自主學習的意涵時產生多元的價值與意涵，透過擬定學校實施規範聚合不同行動者，協作共創可被理解與操作的指引。經過第一年實踐發現學生需要更彈性的自主學習支持，例如第二年學校調整學生導入學習方案的內容和個別化需求的支持，高一三節，高二輔以微學習方案與自主學習共三節，且經由高一二導師的經驗交流，將自主學習實施規範鬆綁，引導學生延伸課後與校外的自主學習。

校外學習例如可申請到校外自主學習，都讓學生有更多的自主權來決定自己要將時間投注在哪種類型的學習活動。讓學生根據自己的興趣和想法做決定，並藉此獲得課堂外的額外資源，這些改變能夠符合自主學習的精神。此



外，更多的資源和彈性讓學生有動機去嘗試挑戰自己，在有足夠的時間和空間下，完成自己的學習計畫。（【訪】-T8-1100726）

## （二）找回自主學習的主體性

由導師為主的自主學習教師社群從摸索試行、共備資源、實踐反思、經驗分享的循環中不斷調整角色和任務，例如從 108 和 109 學年度分析校本學生問卷後，學校針對自主學習規範有若干調整，包含相關表件、允許校外自主學習、開放更多學習場域；第二年統籌的圖書館主任賦予教師社群研發資源的任務，研究者與教師社群共同設計發展「學生自主學習手冊」，調整自主學習的規範，以及強化行政與教師角色為資源連結與提供者、諮詢者、激勵者等。

第一年主要由導師引導，唯採 open classroom 方式彈性處理，如學生做的主題是與化學有關，必要時得經導師同意至化學老師班問問題。而未將該生分班於化學老師班原因在於，經問卷回饋，本校學生習慣於自己熟悉場域進行自主學習，有需要再去該班問師長尋得協助。因 108 學年師長反應學生連續進行三節自主學習易於第三節精神不佳或分心，故高二彈性調整為一節散排各班，另二節連排。但高二學生代表又於校務會議希望能連排，故於新學年將持續以三節連排為主。（【訪】圖 D-20210726）

第二年新校長上任，特別重視自主學習在課程地圖的整體性，從學生學習觀點，校本課程發展的系統觀點，連結整合各類課程中學生自主學習的態度與能力，校長的價值驅動對於學生規劃自主學習有引導性的作用，從學習者需求、興趣、升學進路等思考三年的學習地圖。

其它的課程也是可以協助學生做自主學習的規劃，例如校訂必修創意思考 ING 和國際理解，不管是校訂必修、多元選修，或是彈性學習時間的自主學習都是環環相扣的。它彼此能夠觸類旁通且相輔相成，給予學生聚焦在自主學習的計畫，完成課程學習成果，所需要的工具與能力是差不多的。學生這些能力的累積，可以藉由課綱之下的這些相關的課程，來做比較有系統的培養。（【訪】P2-20201223）

自主學習計畫的期程可按照學校所規劃每學期六周、每周三節課，共 18 小時為單位開始計算，亦可根據學習的內容彈性調整，延長至 12 週、18 週都是可被接受的。甚至，下一個學期想進一步深究前一學期的題目，或是修正、精進該學期的內容，都是可思考的進行方式。...這份計畫不僅培養自己規劃執行與終

身學習的能力，透過自我探索找到並且結合未來升學道路上的鑰匙，為你開啟大學學習，以及迎接未來工作與生活之門，你將成為教授眼中不可遺漏的選擇。（【文】學生自主學習手冊）

自主學習規範於彈性學習時間實施，普通型高中沒有學分的學習對學生而言是新的經驗，學生參與其中漸漸生成自主學習的論述與意義，提出向下紮根的急迫性。

以前國中小有早自習但是會拿來考試，不會有自主學習時間，我規劃自主學習讓學生從觀察生活發想主題，都是自己生活中發掘，老師會深入建議。現在時間算是充足，十八周下午三節課，自己也可以在家做。高二想要進行語言學習，學客語，因為生活中看到本土語文消失，想去推廣。現在大家以未來學業發展為方向，忽略自己真正最感興趣的部分，建議可以向下發展國中自主學習時間去發展。（【訪】-S106 昶-20210622）

108 學年度高一下學期與學校合作設計的學生問卷其中一題：「進入高中之前，有類似彈性學習時間自主學習經驗？」，有 77.7%同學表示沒有，對高一學生而言，在缺乏自主學習經驗情況下，高一即要求進行自主學習確實困難。尤其以升學為導向的國中，考試文化下，學校採取高控制的策略，更遑論學生自我探索與自主學習的空間。

我的國中升學率很高，基本上一天都考二三種試，一開學一定先考單字，背課文，然後教很快再一直考試複習，段考前每一科都是三四年的考古卷。中午也會考，中午吃完飯可能就考個單字，打掃時間往前移，只掃十分鐘，二十分鐘拿來考試。（【訪】-S105 宗-20200525）

據我觀察應該少於三分之一同學能夠順利找到學習主題進行自主學習，許多同學都在觀望、不斷換題目、要不就直接寫閱讀心得報告。（【訪】-T1-1081205）

高中自主學習奠基在國中經驗上，學校發現要先協助學生理解和學會撰寫自主學習計畫是需要花很多心力，持續聆聽學生聲音找到自主學習在高中與未來的位置。「自主學習本身主體性還沒有形成。自主學習一方面邊緣，一方面又是重點（【訪】專家—20200220）」。

政策規範與作為申請入學的參採，在學校宣導說明中不斷出現，自主學習本身即主體？理想上的論述是課綱希望培養學生成為自發主動的終身學習者，現實的論述是自主學習很重要因為要有學習歷程檔案而且大學會參採；學校在

兩種劇本中努力發展自己的論述，不斷調整實施規範擴大自主學習彈性，超越「18」節的基準，有亮高中的行政與教師社群在質疑與行動中建構自主學習不只在彈性學習時間，也在不同課程中，成為一種習慣。

## 二、學校自主學習實踐受到脈絡與行動者交互作用的影響

學校自 106 學年度即開始準備新課綱自主學習的理解與試行。其中發現校本支持系統的建立透過人、組織、物件形成中介與鷹架。

### （一）「提早三步佈局」的領導思維，突破外在脈絡框架

學校課綱試行階段即成立自主學習教師社群，提供教師經費資源參加校外的培力，建立共同的語言，例如「要事優先」也成為師生間的默契語彙。此外，107 學年度當時圖書館主任率先以選修課程發展自主學習的工具、實施歷程中的注意事項，例如透過發表促進學生之間彼此互學，保有計畫調整的時間與空間等。108 學年度課綱上路第一年，忙碌時程中，教務主任與教師社群常以中午一個小時交流分享自主學習實踐經驗，研究者稱之「一小時的力量」。

教務主任提及為提高對話效益，會議之前，行政人員會先進行教師意見的徵詢與實施狀況的了解，針對遭遇的問題事先規劃方案，中午一個小時的會議時，針對問題能夠提出因應解決方案，徵詢意見達成共識後執行，受到老師相當的肯定。（【觀】-1090310）

「提早三步布局」是學校因應政策的策略；新課綱實施從大局勢看出一個新時代與環境變遷下的演化與需求。提早三步的哲學是布局觀點，如棋盤中，下棋高手的運籌帷幄，布局思維都能隨局因勢利導。

此外，針對國教署後來頒定「高級中等學校課程規劃及實施要點」則將之明定為合計應至少 18 節，並應安排於一學期或各學年內實施。「針對規範主任擔心限縮學校實施動能與潛力（【札】-R-20190911）」。換言之，「自主學習」定義和至少 18 節規範，對於學校實踐產生不同的影響，例如老師角色？學生自主程度多大？這些提問形成「自主學習」意義產生與實踐的縫隙，領導的認知與行動發揮實質影響。

一如教務主任提到：校長爭取經費提供教師參加培力，返校分享延伸對自主學習實踐的詮釋與共識，據以發展引導工具與鷹架，由於多數高一導師都參加了該培力課程，表示在班級經營過程是很好的師生共同的語言，轉化為自

主學習，即為好習慣的養成，將自主學習視為學習能力與習慣的培養也呼應終身學習者的圖像。（【札】-R-20190911）

## （二）自主學習行動者社群，建構校本支持系統並回應「壓力」與「焦慮」

依據有亮高中課程計畫與自主學習實施規範，高一到高三彈性學習時間自主學習的規劃面向主要包含：（1）組織教師社群，參加七習慣培力，以及進行課綱導讀；（2）試行並將經驗系統化與分享；（3）發展自主學習實施規範與相關表件辦法；（4）盤整與補充資源設備；（5）建立教師社群與學生分享交流平台與回饋支持系統的機制。

校本支持系統建置除了學校內部面向外，同時受到家長期待的影響。會議研討過程中聽到許多次提到行政、教師、家長的「焦慮」，因為改變帶來的不確定感，行政致力於降低教師焦慮與壓力，例如，建置雲端平台，提供教師各種資源，進行共備與分享教材；再者，「壓力」是學校因應自主學習常出現的語彙，首先有亮高中師生向來自我期許相當高，例如重視區域內七所學校策略聯盟微學習方案學生表現；此外來自家長期待形成的壓力，例如在各科作業納入學習檔案之整體規劃討論中，主任提出：

各校對學習歷程檔案認證很焦慮，家長常常來電關心學習歷程檔案各科出作業情況，因此希望協助導師統整各學科作業以協助向家長說明，不要讓老師承受壓力，不過也擔心流傳出去家長會相互比較，所以很為難。當時一位教師發言：不用擔心，家長都會有自己管道互相比較。（【觀】-1090310）

校本支持系統包含專業（教師共備與增能）、物質（包含空間與設備），此外，組織行動者社群轉動自主學習的政策，同時回應自身的「壓力」與「焦慮」，而教師社群的共備扮演重要角色。

108 課綱實施之準備階段，高一導師共備六週的導入課程希望能夠幫助學生擬定自主學習計畫，六週的主題和內容如表 3。

在 SWOT 分析時，看到少數同學對準希望未來升學的校系進行自我分析，但有許多同學仍在摸索中，一節課過去了，紙上還是空空的。【觀】-1081004

教師共備與分享導入課程資源，第一年發現學生自主學習意願、能力存有差異，因此，第二年調整為引導式的導入課程，依據學生需求提供諮詢或指導，最後彙編「學生自主學習手冊」，提供學生參考應用。該手冊從自主學習的精

神談起，描繪有亮高中學生特質，逐步引導學生認識自己、找到學習目標，進而提出自主學習的「工具箱」，包含六大能力：堅韌力、計劃力、執行力、管理力、表達力、資訊力；以及各種工具與參考資源。

教師社群組織運作以及手冊研發歷程，除提升專業外，更降低行動者焦慮與壓力，透過集體協作更積極回應學生的期待，促成自主學習以校內場域為主朝向開放校外自主學習的申請，將自主學習的「規範」轉化為促動自主學習的「行動」。

原設計之校外自主學習申請修正：第一年成立審核小組審過方得進行校外自主學習，唯審查中發現仍難避免主觀。第二年修改為經監護人同意，師長同意，提出即可申請。新學年採以申請外出證方式處理，則無假別問題，唯仍需至學務處依規定申請。（【訪】圖 D-20210726）

自主學習行動者社群是轉動政策與校本支持系統的核心，在回應政策同時也解決自身的壓力與焦慮，與回應學生自主學習的期待。

### 三、學校自主學習實踐中不同行動者，共創政策論述與行動

誠如前述，有亮高中從課綱理解到轉譯為學校自主學習的規範與實踐，學校領導與教師社群在政策中展現不同行動與構成學校政策論述與實踐，參照表 1 的架構，發現學校對於課綱政策的意義化與實踐行動，透過不同行動者與行動本身在實踐中探究並共創意義，每個行動者有其隱喻的角色，如表 3 所示。

表 3  
促進自主學習的行動者與行動

行動者（Who）	行動（Work）	代表
拓荒者	領導、論述、試行、協作共力、建構機制與支持系統	教務主任、圖書館主任
轉譯者	產生文件（如實施規範、會議與研習資料）、物件（設備、場地、網路平台等）與事件（中午一小時聚會、自主學習計畫發表等）	核心團隊（核心行政與高一高二導師）
創業家	倡議、激勵啟發、發揮創造力、整合	校長、教務主任、圖書館主任、高一高二導師
接收者	因應、依賴	部分老師

學校領導者校長參與每一場自主學習社群會議以及學生發表會，參與觀察中看見校長全程參與，不斷闡述課綱理念、學校願景與學生圖像，教務主任常提及被充分授權且能夠支持教師社群培力資源。

教務處與圖書館主任是拓荒者與轉譯者也是創業家，首先是將課綱轉譯為可被理解與實作的論述與文件（如學生自主學習實施規範、相關表件工具），再者是培力增能，包含導入校外培力資源與組織社群，建立共同的理解與語言；第三是為自主學習搭鷹架，十分務實的身先試行，並將經驗整理與高一導師分享，示範共好，也為高一導師實施自主學習搭起鷹架。第四是探究與解難，每一次的會議都視為一次共同探究的歷程，敞開心胸接納不同意見，但是也有所堅持，例如辦理學生自主學習計畫發表，自主學習課務規劃、有條件開放校外學習等。此外，學務主任從自主學習目標來規劃學生管理辦法與場地空間運用，輔導主任協助學生定向，圖書館主任規劃與建置資源。

教師社群是有亮高中實踐自主學習的關鍵。社群裡部分教師為創業家，樂於嘗試與提供意見，部分為接收者，跟隨規劃逐步進行，108 學年度擔任行政，109 學年度擔任高一導師的菁老師提到：

107-108 有相關研習，了解彈性學習時間希望給學生空間去思考興趣、未來走向，非常新的觀念，那時我是組長一起參加討論：老師對自主學習是否有充分了解？學生對自主學習的認知？對學生來說是新的挑戰，從未挑戰過，從行政端的想像，我們到底可以給什麼？我們在探索學生能不能自主學習時，其實也是老師自身的探索。（【訪】T6-20201111）

從政策締造的角度，行動者透過論述和團體動能來增強政策價值與信念，因此「有時間」討論是重要的，中午的一個小時，只要準備充分也足以對話與解決問題；「提問」是促成行動的起點，分析脈絡與分享學生狀態，表達焦慮與壓力，探究更好的實踐策略，學校設計時間和機制讓不同行動者得以協作建立自主學習論述，共備學生自主學習計畫與執行的引導策略與工具。第二年得以共同研發學生自主學習手冊展現了有亮高中對自主學習的信念與論述。誠如手冊的使用說明（引自 2021 有亮高中自主學習學生手冊使用說明）：

108 課綱自主學習的精神在於：期望同學能在高中時期培養出探索、規劃、執行與反思的能力。因此，師長在經過兩年的規劃、執行與不斷地修正後，集思廣益地編寫了這本《自主學習學生手冊》，期望能灌注更多的自主、自律的精神，並提供創意、技能與資源給成功新鮮人，培養出專屬你們的「自主學習的能力」。

綜上，有亮高中實踐 108 課綱自主學習涉及學校情境與學生需求、領導者與教師社群的專業、學校物質條件、以及外部政策規範與社會期待等脈絡影響中，政策論述透過不同行動者的協作詮釋 108 課綱理念與轉譯成滿足學生需求與實際可行的工具與策略。新政策需要拓荒者「提早三步布局」領導力，引領與開創政策的論述與實踐，需要創業家的倡議和資源整合，透過轉譯者與接收者的協作參與，從課綱理念與政策規範中，找到彈性可協商與協作的空間，形塑學校的論述與更佳的實踐，找到自主學習主體性，非升學的附屬與工具，而是培養創造未來價值與意義的終身學習者。

## 陸、建議

本研究針對高中自主學習的實踐與研究提出建議。

### 一、高中自主學習實踐的建議

108 課綱規範高中自主學習的實施對學校和學生而言是新的語言與經驗。學校歷經準備、規劃、實施、評估與調整歷程，建議能夠以「政策締造」觀點再次梳理學校情境與學生需求，領導與教師社群對自主學習的觀點與意義賦予，學校支持自主學習的物質條件，以及外部環境變化與政策支持資源等，透過不同角色的行動者，包含創業家、拓荒者、轉譯者、接收者、甚至批判者的協作詮釋、界定與解決問題，締造更佳實踐方式。

首先，自主學習在課綱並未有明確定義，因此學校可以從課綱的願景理念與目標，以及核心素養來理解與轉譯自主學習；此外學校依據中央訂定的課程規劃實施要點研訂學校自主學習實施規範，需要因勢利導及與時俱進的檢視與調修，領導者扮演創業家與拓荒者的角色，不侷限於彈性學習時間與學校課堂的自主學習，而能夠整合與連結各類課程、學習活動、空間與資源，從一週一節或兩節在教室的自主學習，加以延伸與擴展以培養獨立自主的學習者。

其次，自主學習實踐的關鍵在於行動者社群的協商與協作，因此，彈性學習時間從滿足 18 節的自主學習，到高中三年的自主學習規劃，從彈性學習時間的自主學習到各領域、校訂必選修的連結，教師依據學生特質與脈絡轉化不同角色，例如在社群中是轉譯者，也是學生自主學習的引導者或諮詢者。透過教師與行政，教師與學生的協商與協作，持續提升自主學習力。

最後，學校實踐政策需要在論述與實作中持續探究，因此，評估學校價值信念、規劃與支持系統，賦予自主學習實踐意義是重要的，本研究從學生問卷，訪談蒐集學生、教師、行政聲音，觀察學習，透過社群討論提供證據，讓學校和教師進一步反思與調整。這些策略也可轉化為學校自我檢視的方法；建議學校能夠持續發展工具、運用多元檢視方法，提供證據促進行政與教師針對學校自主學習規畫與實踐共同擬定優化策略。

## 二、未來研究建議

本研究從課綱作為政策，從政策締造觀點探究一所高中在 108 課綱彈性學習時間自主學習的實踐，然而自主學習理念與學理上，包含學習動機、認知、策略、態度的整合表現。建議未來研究可以從不同教育階段學生自主學習的規劃、學習策略與表現評估等進行行動研究，或是採取個案、跨案例研究或大規模的調查研究，以能夠往下紮根，了解與建構自主學習的臺灣在地特色樣態與實踐的策略與資源。

## 致謝

本研究獲國科會專題研究計畫補助「計畫編號：MOST 108-2410-H-656-007-MY2」；並感謝兩位審查委員悉心審閱，提供本文寶貴建議，使本文更臻完善，特表謝忱。

## 參考文獻

王智弘、卓冠維（2020）。從學習歷程檔案的建置與檢核談自主學習力的養成與評估。**臺灣教育研究期刊**，1（3），69-80。

卯靜儒（2015）。構繪一位歷史教師的教學轉化。**課程與教學季刊**，18（4），57-83。

自主學習核心研究師長群（2021）。自主學習學生手冊。  
<https://www.cksh.tp.edu.tw/wp-content/uploads/doc/cg252/%E8%87%BA%E5%8C%97%E5%B8%82%E7%AB%8B%E6%88%90%E5%8A%9F%E9%AB%98%E4%B8%AD%E8%87%AA%E4%B8%BB%E5%AD%B8%E7%BF%9>



2%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%89%8B%E5%86%8A(%E5%AE%8C%E6%95%B4%E7%89%88).pdf

林吟霞（2010）。自主學習取向之適性課程與教學研究：臺灣小學與德國小學「方案教學」案例比較。**課程與教學季刊**，**13**（3），47-76。

洪詠善、林佳慧、楊惠娥（2018）。十二年國教課綱自主學習之實踐探究。**教育脈動**，**15**，1-9。

洪詠善、范信賢（主編）（2015）。同行-走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。國家教育研究院。

胡幼慧（1996）。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。巨流。

高寶玉（2018）。香港自主學習的探索：融合東西方理念的嘗試。**課程研究**，**13**（1），29-53。

許瑛珧、莊福泰、林祖強（2012）。解析設計研究的架構與實施：以科學教育研究為例。**教育科學研究期刊**，**57**（1），1-27。

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。

馮朝霖、范信賢、白亦方（2011）。國民中小學課程綱要系統圖像之研究（NAER-99-12-A-1-02-02-1-03）。國家教育研究院。

趙志成（2015）。推行自主學習的進路、策略與再思。QSIP - Quality School Improvement Project 實踐經驗文章專輯。  
[https://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsip/article\\_pdf/20150100i.pdf](https://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsip/article_pdf/20150100i.pdf)

課程發展議會（2017）。中等教育課程指引。  
[https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/renewal/guides\\_SECG.html](https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/renewal/guides_SECG.html)  
1

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。

Altheide, D. L. (1996). *Ethnographic content analysis (ECA)*. Arizona State University.

- Anne V., Els K. & Monique V. (2022). Teaching practices for self-directed and self-regulated learning: case studies in Dutch innovative secondary schools. *Educational Studies*, 48(6), 772-789. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1814699>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactment in the Secondary School*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Belland, B. R., Kim, C., & Hannafin, M. J. (2013). A Framework for Designing Scaffolds That Improve Motivation and Cognition. *Educ Psychol*, 48(4), 243-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.838920>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational psychologist*, 37(1), 59-63.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass.
- Cansoy, R. (2018). 21st Century Skills according to international frameworks and building them in the education system. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Heeneman S., & Grave, W. de. (2017). Tensions in mentoring medical students toward self-directed and reflective learning in a longitudinal portfolio-based mentoring system- An activity theory analysis. *Medical Teacher*. 39(4), 368-376.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press.

- Karatas, K., & Zeybek, G. (2020). The role of the academic field in the relationship between self-directed learning and 21st century skills. *Bulletin of Education & Research*, 42(2), 33-52.  
[http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/3\\_42\\_2\\_20.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/3_42_2_20.pdf)
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 3-14.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*.  
[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self-influences academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 23(1), 131-158.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>
- Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarets & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Reeves, T. C. (2000). Socially responsible educational research. *Educational Technology*, 40(6), 19-28.
- Reeves, T. C., Herrington, J., Oliver R. (2005). Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *A Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 97-116.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundation of problem-based learning*. SRHE & Open University Press.

- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Lawrence Erlbaum Associates.
- Singh, P., Heimans, S., & Glasswell, K. (2014). Policy enactment, context and performativity: Ontological politics and researching Australian national partnership policies. *Journal of Education Policy*, 29(6), 826-844, <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891763>
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2013). *Definition of ESD*. [https://en.unesco.org/sites/default/files/education\\_for\\_sustainable\\_development\\_final\\_-\\_january\\_2021\\_1.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/education_for_sustainable_development_final_-_january_2021_1.pdf)
- Ültay, N., Dönmez Usta, N., & Ültay, E. (2021). Descriptive content analysis of studies on 21st century skills. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 85-101. <https://doi.org/10.33710/sduijes.895160>
- Zhou, N., Lam, S.-F., & Chan, K. C. (2012). The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1162-1174.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
- Zimmerman, B. J. (2002). Become a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

# **To Explore the Self-directed Learning Practice in a General Senior High School: A Policy Enactment Perspective**

**Yung-Shan Hung**

The implementation of the 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines (referred to as the 108 Curriculum) has been progressively rolled out in each educational stage year by year since the 108 academic year. The curriculum stipulates that general senior high schools should ensure "student autonomous learning" during "alternative learning period." This research adopts a policy enactment perspective to explore the process of self-directed learning practices in a general senior high school. The objectives of the research are: 1. to investigate the discourse and enactment of self-directed learning in the school; 2. to analyze the elements of policy enactment in the school's self-directed learning practices; and 3. to provide suggestions for school practices of self-directed learning from a policy enactment perspective. The study spanned two academic years and employed a design-based research approach, collaborating with a school throughout the stages of problem definition, collaborative design, implementation, evaluation, feedback, and refinement. In addition to co-designing a student self-directed learning handbook, the research results and recommends as follows: 1. The school grouped diverse actors within the policy discourse space and created a collaborative environment to co-create the discourse and practice of self-directed learning; 2. The school's self-directed learning practices were influenced by contexts factors and the interaction of actors; 3. Diverse actors within the school's self-directed learning practices co-created policy discourse and took action. This study provides recommendations for the enactment of self-directed learning in senior high schools and suggests areas for future research.

Keywords: Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education, General Senior High School, Self-Directed Learning, Policy Enactment

Yung-Shan Hung, Research Fellow, Research Center for Curriculum and Instruction,  
National Academy for Educational Research.

---

Corresponding Author: Yung-Shan Hung, email: ireneh1220@mail.naer.edu.tw