

2
0
2
6

國科會 TSSCI 期刊

ISSN 1993-5633

教育實踐與研究

第 39 卷第 1 期 2026 年 4 月

Journal of Educational Practice and Research

Volume 39, Number 1, April 2026

研究論文

- 臺灣大專校院環境、社會與治理課程開設及實施現況之研究
——陳薇安、周倩
- 以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻
——蕭戎
- 生成式 AI 工具融入 ESG 提案任務之教學實踐：以品牌公關策略課程專題導向學習為例
——王皖佳
- 從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化——以 P 國小為例
——千仁賢、陳俐君
- 四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究
——沈慶鴻



教育
實踐與
研究
第 39
卷第
1 期

教育 實踐與研究

第 39 卷第 1 期 2026 年 4 月

Journal of
Educational
Practice and Research

Volume 39, Number 1, April 2026

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

國立
臺北
教育
大學
出版

教育

實踐與研究

第 39 卷第 1 期 2026 年 4 月

Journal of
Educational
Practice and Research

Volume 39, Number 1, April 2026

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

編輯室手記

《教育實踐與研究》(*Journal of Educational Practice and Research*) 致力於教育實踐與研究，針對重要教育趨勢議題探究，遂以「ESDGs: 2030 年永續發展目標教育」為題成立專刊，期能為 2030 年永續發展目標的實踐作見證，也為永續發展教育研究的未來提供建議，讓臺灣的教育站在全球視野與在地行動視野，持續為全球永續發展做出貢獻。

本期刊登五篇研究論文，前四篇為專題論文，最後一篇為非專題論文。第一篇為〈臺灣大專校院環境、社會與治理課程開設及實施現況之研究〉探討臺灣大專校院 110 至 112 學年度環境、社會與治理 (ESG) 課程開設情況及趨勢，以內容分析法分析課程大綱之教學內容涵蓋主題、課程欲培養的永續關鍵能力、使用的教學方法和評量方式。第二篇為〈以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻〉，以近 10 年來國際永續發展教育建議中最嚴謹的 DeSeCo 為探究對象，藉由與哲學論證，對差異與衝突，學習對話、協商、構思解決方案，從而回應複雜的人類生活情境。第三篇為〈生成式 AI 工具融入 ESG 提案任務之教學實踐：以品牌公關策略課程專題導向學習為例〉，顯示學生於 ESG 理解與實踐能力皆有提升，ESG 議題內化亦普遍增強；雖然 AI 應用能力未具統計顯著性，但質性資料反映其由工具操作轉向夥伴思維，展現初步的批判性與創造性應用意識。第四篇為〈從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化——以 P 國小為例〉，提出一套偏鄉小校自主發展的 ESG 實踐路徑，展現課程領導連結教育轉化的關鍵機制，對理論建構與教育實務具有參照價值。第五篇為〈四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究〉執行「體驗、知識、模擬、實作」四階段之課

程分析發現，學生在修課期間展現了積極、自主的學習動力，深具研究價值。

本期順利完成專刊，感謝所有編輯委員、審稿者專業的建議，以及作者群的貢獻，讓本刊學術論文可以符應重要教育趨勢議題及發展方向。

張芳全 陳柏新 謹誌

2026.03

《教育實踐與研究》期刊

「樂齡學習的多元樣貌：科技、場域 及正向發展」專刊徵稿說明

全球人口高齡化浪潮持續加速，臺灣已於 2025 年正式邁入超高齡社會。高齡者的學習需求不再侷限於知識補充，而是涵蓋社會參與、生命意義的追尋、心理健康的維繫，以及數位生活的適應。然而，現有研究對高齡學習的關注仍集中於認知功能或科技接受度等單一面向，未能充分反映高齡學習的多元樣貌與文化情境。

本專刊邀請學界共同深化對高齡學習的理解，從科技應用、多元場域與正向發展三個維度出發，匯聚跨領域的理論探索與實踐研究，以回應超高齡社會的教育需求。

另歡迎涵蓋以下三大子主題之投稿，各主題並非互斥，鼓勵跨主題整合之研究：

子主題一：科技融入高齡學習

探討各類科技在高齡教育中的角色、效益與挑戰，包括但不限於：AI 伴學系統與智慧輔助工具的開發與評估、高齡者數位素養的培育與落差分析、線上與遠距學習的設計與成效、高齡者科技接受行為與使用障礙、輔助科技與無障礙學習環境之建構。

子主題二：多元場域與制度

聚焦高齡學習發生的脈絡與制度環境，包括但不限於：樂齡學習中心、社區大學及終身學習機構的課程與方案評估、長照機構與日照中心中的教育性活動規劃、代間學習、共學社群與師徒關係的運作、高齡教育政策的國際比較與

制度分析、高齡教育工作者的培訓與專業發展。

子主題三：正向發展與福祉

從正向心理學、老年學及諮商輔導的觀點探究高齡者的學習動機與成長，包括但不限於：活躍老化、自我實現與持續成長的促進機制、高齡者的社會情緒素養與福祉等正向心理介入於學習情境中的應用、晚年生命意義、靈性發展與學習認同、正向老化、多元輔療等體驗式學習方案之設計與成效。

本專刊歡迎量化、質性、混合研究方法，亦歡迎系統性文獻回顧、理論建構及具嚴謹反思性的實務論文。本土研究與國際比較研究均在徵稿之列。

陳柏新 謹誌

2026.03

教育實踐與研究 第 39 卷第 1 期 2026 年 4 月

編輯室手記.....	I
研究論文	
• 臺灣大專校院環境、社會與治理課程開設及實施現況之研究.....	1
—陳薇安、周倩	
• 以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻.....	39
—蕭戎	
• 生成式 AI 工具融入 ESG 提案任務之教學實踐：以品牌公關策略課程專題導向學習為例.....	75
—王皖佳	
• 從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化——以 P 國小為例.....	107
—千仁賢、陳俐君	
• 四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究.....	135
—沈慶鴻	
稿約.....	167

Journal of Educational Practice and Research

Volume 39, Number 1, April 2026

Editor's Notes..... I

Research Articles

- Current Development and Implementation of Environmental, Social, and Governance (ESG) Courses in Taiwan's Universities and Colleges..... 1
—*Wei-An Chen & Chien Chou*

- Promoting Sustainability Through the Humanities: On the Potential Contribution of Oakeshott's Educational Philosophy to DeSeCo Competency Education Proposals.....39
—*Jung Hsiao*

- A Teaching Practice of Integrating Generative AI Tools into ESG Proposal Tasks: A Case Study of Project-Based Learning in a Brand Public Relations Strategy Course..... 75
—*Wan-Chia Wang*

- From Vision to Action: A Principal's Curriculum Leadership, the Integration of ESG into School-Based Curricula, and Organizational Cultural Transformation—A Case Study of P Elementary School..... 107
—*Ren-Hsien Kan & Li-Chun Chen*

- Four-in-One Group Counseling Course: Analysis on the Learning Experiences and Learning Effectiveness of Counseling Trainees through the Integration of Multiple Methods..... 135
—*Ching-Hung Shen*

Call for Papers..... 173

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901001>

臺灣大專校院環境、社會與治理課程開設 及實施現況之研究

陳薇安、周倩*



本研究旨在探討臺灣大專校院 110 至 112 學年度環境、社會與治理 (Environmental, Social, and Governance, ESG) 課程開設情況及趨勢，以內容分析法，分析課程大綱之教學內容涵蓋主題、課程欲培養的永續關鍵能力、使用的教學方法和評量方式。研究結果顯示：全臺大專校院共開設 138 門 ESG 課程，開課次數達 185 次，開課單位近七成屬商業、管理及法律領域，教育領域則未有任何單位開設 ESG 課程。本研究共納入 152 份課程大綱進行分析，結果發現教學內容最多為治理面向，其次為環境與社會面向。欲培養能力包括：系統思考、人際溝通與合作、專業知識、正義、責任與道德倫理、全球與國際視野。常使用教學方法為：講授、團隊討論、案例研究、演講，而常使用的評量方式有報告、表現觀察等。最後，本研究建議大專校院與時俱進更新 ESG 課程內容，增加主動學習方法和多元評量方式，以提升學生競爭力。本研究呈現之大專校院 ESG 課程實際開設情形，可提供未來永續教育領域研究者參考。

關鍵詞：ESG 課程、永續能力、教學方法、教學評量、內容分析法

陳薇安：台北市電腦商業同業公會專員

*周倩：國立陽明交通大學教育研究所終身講座教授
(通訊作者：cchou@nycu.edu.tw)

Current Development and Implementation of Environmental, Social, and Governance (ESG) Courses in Taiwan's Universities and Colleges

Wei-An Chen & Chien Chou*

This study examines the trends and current state of Environmental, Social, and Governance (ESG) courses offered by Taiwanese universities between the 2021 and 2023 academic years. Using content analysis, this study analyzed course syllabi, focusing on the topics covered, the sustainability competencies aimed for development, and the teaching and assessment methods employed. A total of 152 course syllabi were included for analysis. The findings reveal that over the three academic years, universities in Taiwan offered 138 ESG-related courses across 185 offerings. Nearly 70% of these courses were provided by departments in business, management, and law, whereas no units within the education sector offered such courses. Regarding course content, the primary focus was on the governance dimension, followed by the environmental and social dimensions. The core competencies most commonly targeted for student development included systems thinking, interpersonal communication and collaboration, professional knowledge, justice, responsibility and ethics, and global and international perspectives. The most frequently utilized teaching methods were lectures, group discussions, case studies, and guest speeches, while common assessment methods included reports and performance observations. Finally, this study recommends that universities regularly update their ESG course content, adopt more active learning methods, and employ diversified assessment strategies to enhance student competitiveness. By illustrating the current implementation of ESG courses in Taiwanese higher education, this study provides a valuable reference for future research in sustainability education.

Wei-An Chen: Specialist, Taipei Computer Association

* Chien Chou: Chair Professor, Institute of Education, National Yang Ming Chiao Tung University (corresponding author: cchou@nycu.edu.tw)

Keywords: *ESG courses, sustainability competencies, teaching methods, assessment methods, content analysis*

臺灣大專校院環境、社會與治理課程開設 及實施現況之研究

陳薇安、周倩

壹、研究背景、動機與目的

永續發展是 21 世紀的重要課題之一，實現其目標是全球國家與公民應盡的責任 (United Nations [UN], 2015a, 2015b)。永續發展的基礎在於優質教育，聯合國也同樣指出高等教育機構推動永續發展的重要性 (Principles for Responsible Management Education, n.d.)，可見高等教育機構是推動永續發展議題的關鍵角色 (Tejedor et al., 2019)。

在產業界，永續發展議題也備受關注。「環境、社會與治理」(Environmental, Social, and Governance, ESG) 和「永續發展目標」(Sustainable Development Goals, SDGs) 兩者之核心概念具有重疊性，皆強調在發展經濟時，應兼顧環境保護與社會面向；雖然 ESG 概念的出現早於 SDGs，但如今常被視為企業實踐 SDGs 目標的行動架構之一 (Khaled et al., 2021; López-Cabarcos et al., 2025)。

過去研究多關注於 SDGs 與高等教育課程之探討，例如：將現有課程對照 SDGs 目標 (如 Chang & Lien, 2020)、探討 SDGs 議題如何融入各類型課程 (Michel, 2020)。另一方面，為了呼應新世代對於社會責任之需求，學者呼籲高等教育應開始與企業機構共同培養學生成為 ESG 專業人才 (如 Liao et al., 2023)，但目前僅有少數國外研究如 Alenezi 與 Alanazi (2024)、Dmuchowski 等人 (2023) 進行高等教育 ESG 課程之分析，可說學術界仍甚少關注此議題 (Verna & D'Andreamatteo, 2025)。

本研究之動機源於作者觀察到臺灣大專校院近年陸續開設以 ESG 為主軸的課程，且開課單位不限於商管學院，其他學院亦有開設。然而，針對國內大專校院整體 ESG 課程開設情況的研究仍有限，值得進一步探討。因此，本研究旨在分析臺灣大專校院 ESG 課程之開設現況，藉以了解其開課趨勢與特徵。本研究於 2024 年暑假

執行，因此研究範圍設定為研究執行期間近三學年（2021 年 9 月至 2024 年 6 月，即 110 至 112 學年度），藉由普查的方式搜尋課程名稱包含「ESG」或「環境、社會、治理」（三個中文詞需同時出現）的課程大綱並進行分析，期望研究結果能提供未來永續教育領域研究者參考。研究目的如下：

一、瞭解臺灣大專校院於 110 至 112 學年度之 ESG 課程開課門數、開課次數、開課單位的變化及趨勢。

二、瞭解臺灣大專校院於 110 至 112 學年度所開設之 ESG 課程涵蓋環境、社會及治理各面向主題。

三、瞭解臺灣大專校院於 110 至 112 學年度所開設之 ESG 課程欲培養的永續關鍵能力、教學方法與評量方式。

最後，本研究綜合上述結果，提出臺灣大專校院 ESG 課程未來發展建議。

貳、文獻探討

一、SDGs 與 ESG 之關係

永續發展概念的探討已逾 30 年，迄今不斷有新的永續目標、方法或政策推陳出新（如 UN, 1992, 1998, 2015a），但目的均是在達成「共好」。一般在提到永續發展時，會先以聯合國制定的 SDGs 為主，然而 ESG 議題也不容忽視。該詞最早出自 2004 年聯合國的《誰在意誰贏：將金融市場連結至變動中的世界》（*Who Cares Wins: Connecting Financial Markets to a Changing World*）報告中，建議金融機構「善用 ESG 來完善其資產管理、證券經紀的服務以及其他相關研究的執行」（United Nations Global Compact, 2004, p. 7），列出 10 項包括人權、勞工、環境與反貪腐等契約原則，希望企業能將其視為其營運核心責任，展現 ESG 具體行動 (Rasche & Kell, 2010)。2006 年「責任投資原則」（Principles for Responsible Investment, PRI）組織在聯合國的支持下成立，將 ESG 納入投資分析議題，至 2025 年 12 月，全球已有超過 5,000 間公司或機構簽屬 PRI 提出的《責任投資原則》(Principles for Responsible Investment [PRI], 2026)，這也表示企業的經營管理與 ESG 已經密不可分，完善並落實 ESG 方能展現其長期營運的投資價值。

SDGs 與 ESG 兩者都是為了追求更加永續的未來。近年有學者開始研究建立 SDGs 與 ESG 面向之關聯性，例如 Khaled 等人 (2021) 比對 SDGs 的 17 項目標之 169 個子目標和 ESG 三個面向之 178 個細項指標發現，雖然並非所有的 SDGs 子項目與 ESG 細項指標都具相關性，但整體而言，部分 SDGs 項目與 ESG 面向具有高度關聯（如 SDG 12 責任消費與生產和 ESG 所有面向都相關），而在某些偏向政府責任的目標（如 SDG 1 終結貧窮）則是對應單一面向且關聯有限（見表 1）。

表 1

SDGs 項目與 ESG 面向之對應

ESG 面向	SDGs 項目
• 環境 (E)	<ul style="list-style-type: none"> • SDG 2 消除飢餓 • SDG 6 淨水與衛生 • SDG 8 合適的工作與經濟成長 • SDG 11 永續城鄉 • SDG 13 氣候行動 • SDG 15 保育陸域生態 • SDG 3 健康與福祉 • SDG 7 可負擔的潔淨能源 • SDG 9 工業化、創新與基礎建設 • SDG 12 責任消費與生產 • SDG14 保育海洋生態 • SDG 17 多元夥伴關係
• 社會 (S)	<ul style="list-style-type: none"> • SDG 1 終結貧窮 • SDG 3 健康與福祉 • SDG 5 性別平等 • SDG 10 減少不平等 • SDG 16 和平、正義與健全制度 • SDG 2 消除飢餓 • SDG 4 優質教育 • SDG 8 合適的工作與經濟成長 • SDG 12 責任消費與生產 • SDG 17 多元夥伴關係
• 治理 (G)	<ul style="list-style-type: none"> • SDG 5 性別平等 • SDG 17 多元夥伴關係 • SDG 12 責任消費與生產

註：各 SDGs 項目與 ESG 面向的關聯性高低程度並非完全相同。引自“The Sustainable Development Goals and Corporate Sustainability Performance: Mapping, Extent and Determinants,” by R. Khaled, H. Ali, and E. K. Mohamed, 2021, *Journal of Cleaner Production*, 311, p. 7. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.127599>

SDGs 是全球公民皆需一起實現的目標，ESG 則是企業和組織或機構為了實現永續目標、維持財務績效和提升競爭力可遵循的一種方法 (UN, 2015b; United Nations Global Compact, 2004)。本研究認為，SDGs 可為涵蓋 ESG 三面向之全球性目標，適用對象範圍擴及全體民眾，而 ESG 則針對企業、機構與組織於營運中之策略應用，適用對象較縮限（表 2），當企業、組織或機構在執行 ESG 時，可透過如知名國際資料庫所列之指標 (Khaled et al., 2021)，協助其辨識 ESG 行動與 SDGs 之間的關聯，

將永續發展目標融入其營運與服務之實踐。

表 2

SDGs 與 ESG 之差異

	SDGs	ESG
全名	2030 年永續發展目標 (Sustainable Development Goals)	環境、社會與治理 (Environment、Social and Governance)
文件	出自 2015 年聯合國發布之 <i>Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development</i>	出自 2004 年聯合國發布之《誰在意誰贏：將金融市場連結至變動中的世界》
前身	千禧年發展目標 (Millennium Development Goals, MDGs)	企業社會責任 (Corporate Social Responsibility, CSR)
內容	包含經濟、社會和環境面向的 17 項核心目標，共 169 項子目標	影響投資決策的 ESG 各面向風險、議題及事件
適用對象	各國政府、地方政府、國際機構、學術單位、企業、組織、公民等所有人 (較廣泛)	企業、金融機構、監管機構、證券交易所、投資者等 (較縮限)

註：本研究整理。引自 *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1), by United Nations, 2015b. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>; *Who Cares Wins: Connecting Financial Markets to a Changing World*, by United Nations Global Compact, 2004. <https://share.google/Vf3icUYMOKH8Cq8tG>

綜上所述，SDGs 與 ESG 從定義到適用對象不盡相同，其在教學設計方面也可能有所差異。然而目前幾乎沒有研究針對 SDGs 與 ESG 在教育領域之特色與差異進行深度探討，此為永續教育類研究的缺口之一。

二、ESG 之主題範疇

ESG 對於企業的長遠發展非常重要，過去亦有研究討論 ESG 主題範疇。相關研究指出，除投資動機與成本管理等傳統議題外，人為因素 (the human element)、氣候變遷 (climate change) 也是近期企業在執行 ESG 決策時應考量的內容 (Daugaard, 2020)。在公眾討論中，常見討論主題與碳 (carbon)、氣候變遷、基金 (fund)、投資 (investment) 等相關 (Park et al., 2022)，亦與前述研究有所重複。Dmuchowski 等人 (2023) 歸納出環境面向主題包括氣候變遷、溫室氣體排放 (greenhouse gas emissions)、社會面向如勞動標準 (labour standards)、薪資與福利 (wages and

benefits)、治理面向如環境及社會面的管理 (governing of “e” and “s” categories)、董事會及架構 (corporate board and structure) 等。

本研究參考通用各產業 (專業) 的道瓊永續指數 (Dow Jones Sustainability Indices, DJSI) S&P 企業永續發展評估 (S&P Global Corporate Sustainability Assessment, S&P Global CSA) 問卷題項, 以掌握 ESG 各面向所包含之主題。研究執行之際為 2024 年 7~8 月, 因此以研究執行最近期之 S&P Global CSA 問卷列舉之環境 (Environmental)、社會 (Social)、治理 (該問卷以 Governance and Economic 為面向名) 列舉之標準 (criteria) 進行分析 (S&P Global, 2023)。例如, 氣候策略 (climate strategy)、脫碳策略 (decarbonization strategy)、資源效率和循環 (resource efficiency and circularity) 歸納於環境面向; 利益關係人參與 (stakeholder engagement)、職業健康與安全 (occupational health & safety) 等屬於社會面向; 風險與危機管理 (risk & crisis management)、永續金融 (sustainable finance) 等則為治理面向之標準 (S&P Global, 2023, pp. 24-32)。

綜合上述可知, 雖不同產業關注的 ESG 重大議題不盡相同, 但若將這些企業和主題放到同一尺度上做分析, 現有的 CSA 架構也許能滿足此方面需求。因此本研究採具歷史代表性, 同時又在投資市場具影響力的 S&P Global CSA 問卷為對照標準, 以利區分 ESG 三個面向各自包含之主題。

三、ESG 之關鍵能力

由於現有文獻中以 ESG 教育為主題之研究有限, 本研究借鑑 SDGs 教育相關研究作為理論與實務支撐, 進一步整理高等教育 ESG 課程應培育之關鍵能力, 說明如下。

過去研究將永續發展關鍵能力定義為: 綜合知識、技能和態度的能力, 使個人能成功執行任務並解決問題 (Wick et al., 2011, p. 204)。Wick 等人 (2011) 指出, 高等教育的永續關鍵能力必須整合系統思考 (systems thinking)、預期 (anticipatory)、規範 (normative)、策略 (strategic) 和人際 (interpersonal) 能力; 後續研究在此架構補充個人內在的能力 (心態) (intrapersonal competency/mindset) 和執行能力 (implementation competency), 以更符合當今社會趨勢 (Brundiers et al., 2021)。聯合國教科文組織亦列出系統性思考、預期、規範、策略、合作 (collaboration)、批判性思考 (critical thinking)、自我意識 (self-

awareness) 及綜合性問題解決 (integrated problem-solving) 為關鍵能力 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017), 其所列出之能力與前述研究有所重疊。

另外也有一些學者透過不同的研究方法, 同樣指出相近的永續關鍵能力, 例如: Killion 等人 (2022) 和 Lozano 等人 (2017) 不僅提出一些與上述相近的關鍵能力, 還提出管理 (managing)、專業精神 (professionalism)、責任正義與道德倫理 (justice, responsibility, and ethics) 等。Liao 等人 (2023) 同樣從永續專業人員所需具備的能力回推至教育現場, 提出 ESG 人才所需要的能力包括: 協助利益關係人協調的合作能力, 編撰 ESG 報告的資料蒐集與分析能力, 以及透過數位管道與利益關係人溝通的數位敘事能力。

本研究整理上述學者之研究, 發現許多能力都有相近定義, 因此將定義相近者歸納為 10 個永續關鍵能力: (一) 系統思考、(二) 預期與預測、(三) 規範與評估、(四) 策略規劃與執行、(五) 人際溝通與合作、(六) 批判性思考、(七) 自我意識、(八) 跨學科問題解決、(九) 正義、責任與道德倫理, 及 (十) 溝通與數位媒體能力。

四、ESG 之教學與評量

目前多數研究仍著重於 SDGs 議題, 其不僅是許多領域的專業發展方向, 更是各項專業的通才能力 (Salovaara, 2022), 少有針對 ESG 課程之研究, 因此本部分文獻多整理 SDGs 與高等教育相關研究, 有助統整本研究欲分析之課程實施現況, 並達到各項研究目的。

關於教學方法的分析, Lozano 等人 (2017) 整合高等教育與永續發展教育之關鍵能力及教學法, 後續進行實際驗證 (Lozano et al., 2019), 探討哪些教學法可幫助學生獲得永續能力, 其中最常見的教學法依序是: 講授、個案研究、專案與問題導向的教學法, 而課程中最常培養的能力依序是: 批判性分析思考、跨學科能力。此研究發現, 最有可能培養學生永續關鍵能力的教學法依序是: 社區與環境正義、專案與問題導向教學法、社區服務學習, 而最常見的講授教學法則被評為最無法培養永續能力的方法, 但是就如該研究總結: 「沒有一個教學法可涵蓋所有永續發展面向」, 因此每一個教學法都有其重要性。後續研究如 Casanovas 等人 (2022) 與 Tejedor 等人 (2019) 亦發現, 由學生主動學習的方法 (如專案與問題導向教學法、

個案研究、服務學習等），通常較能幫助培養永續關鍵能力。

本研究認為，Lozano 等人（2019）提出之教學方法和永續關鍵能力之連結架構具有較佳的整合性。除了過去常使用的實體教學方法，近年因應疫情後的數位轉型趨勢，ESG 課程也可能融入軟體實作或使用新興科技，如生成式 AI 輔助教學。

與永續發展教育評量相關之研究，一類為改進現有評量方法 (Redman et al., 2021)，另一類則是依永續關鍵能力種類分析其評量方法 (Annelin & Boström, 2022; Kioupi & Voulvoulis, 2022)，然而目前尚未出現評量方式之共識 (Redman et al., 2021)。Annelin 與 Boström (2022) 透過文獻回顧，發現各種永續能力皆有對應的評量工具，唯獨綜合性問題解決能力較少被指出如何評量，因此建議可整合其他永續能力的評量工具，用於評量綜合性問題解決能力。Redman 等人 (2021) 回顧評量學生永續發展能力的文獻，發現最常使用的方式是自我評估，其次是反思寫作、案例測試和焦點小組訪談，最少使用的則是概念圖、常規測驗和常規課堂作業。本研究認為，Redman 等人提出之架構較完整，而如同 Cebrián 等人 (2019) 的研究結果，建議採用多元化的評估方法，以更全面瞭解學習者永續能力的發展。

相較於 SDGs 課程，目前關注 ESG 課程研究較少。Verna 與 D'Andreamatteo (2025) 透過線上教學工具，將 ESG 議題融入高等教育課程中。此外，Rao 與 Batni (2024) 發現服務學習 (service learning) 非常適合應用於 ESG 教學，因為其具備跨學科特性，結合理論與實務，並強調反思、問題解決、合作與分析複雜情境等能力之培養，亦促進對多元社會問題的包容性理解。

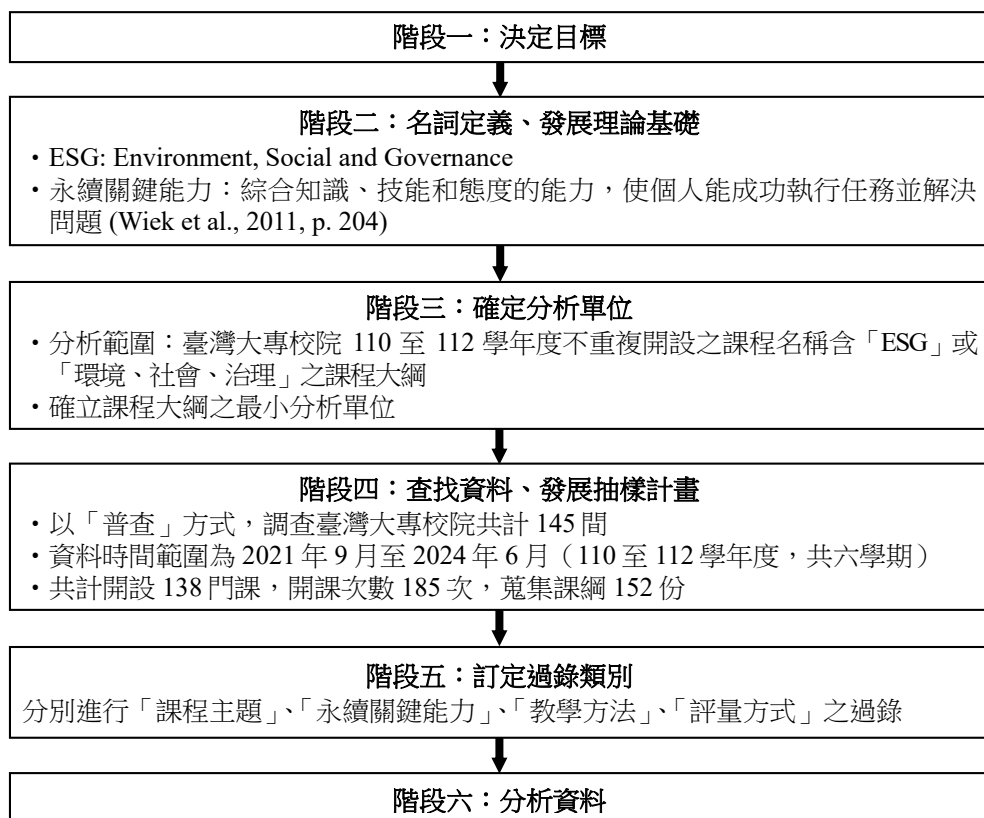
綜上所述，本研究為探討 ESG 課程的開課趨勢、內容涵蓋範圍及教學方法，因此採用內容分析法進行探討。內容分析側重研究者依據研究目的建構分類或評估準則，以此作為比較分析的基礎 (Fraenkel et al., 2018/2021)；相較之下，「文件分析」(Rapley, 2018) 關注的是文本內容如何被敘述，例如特定論點、觀點或概念如何展開，以及內文組織方式。本研究希望以系統性方式分析課綱內容，並藉由描述性統計說明 ESG 課程開設趨勢，而非深入詮釋單一文本敘事脈絡，因此選用內容分析法。期望透過本研究，更清楚地呈現目前臺灣 ESG 課程實施近況。

參、研究方法

本研究於實施前先進行各階段規劃 (Fraenkel et al., 2018/2021)：決定目標、名詞定義、發展理論基礎、確定分析單位、發展抽樣計畫、訂定過錄類別 (coding category) 和分析資料。圖 1 為本研究各階段實施流程。

圖 1

本研究各階段流程



註：研究步驟由作者自行整理自**教育研究法：研究設計實務**（第三版）（楊孟麗、謝水南譯）（頁 527-535），J. R. Fraenkel, N. E. Wallen, and H. H. Hyun, 2021。心理。（原著出版於 2018 年），並繪製之。

一、決定目標與名詞定義、發展理論基礎、確定分析單位、查找資料與發展抽樣計畫（階段一至四）

本研究在階段一與階段二，訂出研究目的，並進行名詞定義，參考 SDGs 和 ESG 相關國內外文獻作為理論基礎。於階段三，本研究首先確定分析範圍，判斷標準為「開課門數」、「開課次數」與「開課單位」三者：「開課門數」指 110 至 112 三個學年度內不重複開設之課程數量，例如：某校開設過名稱「ESG 投資」代號「A001」，以及名稱「ESG 公司治理」代號「B001」之課程，則開課門數共計兩門。再者，若某校開設兩門課程名稱皆為「ESG 投資」，課程代號為「A001」及「A002」，且課程內容或授課時間與地點不相同，則本研究視為不同的兩門課；反之，若某校有一門課「ESG 投資」，由多個系所聯合開設，有多個課程代號，但是該堂課授課內容、時間及地點都相同，則本研究視為同一門課。

「開課次數」指三個學年內開設課程名稱包含「ESG」或「環境、社會、治理」之次數，例如：現有一門課名為「ESG 投資」，每年上下學期皆會開設，3 年以來這門課的門數為 1，開課次數共計六次。

「開課單位」依據教育部（2024b）大專校院學科標準分類，分為 11 個領域（表 3）。例如，國立陽明交通大學 112 學年度第一學期「ESG 經營管理實務專題」由經營管理研究所開設，屬於「商業、管理及法律」領域；又如長庚大學 112 學年度第一學期「環境、社會、治理－台塑企業的實踐」為通識中心開設，開課單位屬於「其他」。

在階段三之分析單位確立階段，本研究範圍為臺灣大專校院於 110 至 112 學年度開設、課程名稱含「ESG」或「環境、社會、治理」的課程大綱。研究以課程大綱各欄位的詞彙為最小分析單位，包括「開課單位」、「課程主題」、「永續關鍵能力」（核心能力）、「教學方法」及「評量方式」。分析過程中，檢視各分析單位是否包含預設關鍵概念，並依據各欄位之編碼類別進行過錄，以整理量化各項資料。

本研究於階段四發展抽樣計畫。根據教育部（2024a）資料，112 學年度臺灣大專校院共計 145 間，包括：公立一般大學（包含五間師範大學）32 間、私立一般大學 35 間、公立技職大學 15 間，以及私立技職大學 63 間。本研究採普查方式，分別透過 145 間大專校院之公開課程查詢網站，以及國立雲林科技大學建置之「大學暨

表 3

開課單位分類

領域	學門
教育	教育
藝術及人文	藝術、人文、語文
社會科學、新聞學及圖書資訊	社會及行為科學、新聞學及圖書資訊
商業、管理及法律	商業及管理、法律
自然科學、數學及統計	生命科學、環境、物理化學及地球科學、數學及統計
資訊通訊科技	資訊通訊科技
工程、製造及營建	工程及工程業、製造及加工、建築及營建工程
農業、林業、漁業及獸醫	農業、林業、漁業、獸醫
醫藥衛生及社會福利	醫藥衛生、社會福利
服務	餐旅及民生服務、衛生及職業衛生服務、安全服務、運輸服務
其他	其他

註：引自大專校院學科標準分類：第 5 次修正查詢系統，教育部，2024b。
<https://stats.moe.gov.tw/bcode/>

技專校院課程資源網」，進行課程關鍵字查詢，最終將兩份查詢結果進行比對和驗證，盡可能地蒐齊全臺各校開設之課程大綱。課程名稱查詢結果發現，全臺 145 間大專校院在 110 至 112 學年度六個學期間，有開設 ESG 課程的學校共 43 間，共計開設 138 門課，開課次數 185 次。在 138 門課中有 18 門課在六個學期間，課程大綱內容均有更動，例如 110 學年度第二學期與 112 學年度第二學期皆有開課，但是課程大綱內容不同，對此本研究將同一門課、不同的兩份課程大綱均納入分析（也就是一門課程分析兩份課綱），盡可能不遺漏任何資料；另外有四門課的課程大綱內容錯誤（誤植其他課程內容），因此 138 門課之課程大綱再增加 18 份並扣除四份，共計蒐集課綱 152 份，進行後續過錄。

二、訂定過錄類別（階段五）

本研究在此階段訂定與研究目的相關之過錄類別。考量國外文獻描述可能與臺灣課堂實務存在部分差異，本研究亦力求如實呈現臺灣的教學現況，因此首先依據國外文獻建置初步過錄類別，隨後，在訂定「課程主題」、「永續關鍵能力」等各類別時，於研究母體中，各以亂數方式抽選五份課程大綱，作為補充檢視與確認過

錄類別完整性的依據。

實際進行過錄作業時，由編碼者將課程大綱所載之開課單位、各週教學內容、核心能力、教學方法等欄位，分別與本研究目的欄位對應（如「各週教學內容」對應「課程主題」，「核心能力」對應「永續關鍵能力」），進行內容的編碼轉換，並針對各編碼結果進行計次；若有無法歸入既有類別之內容，則保留其原始文字，並於研究結果進一步說明。完成課程內容過錄與計次後，於資料詮釋與判讀（decoding）階段，本研究將量化計次結果回溯至原始過錄資料，進行整體分析與詮釋。以下為本研究為達成研究之目的，訂定過錄類別之詳細說明。

（一）課程主題

本研究以 S&P Global CSA (S&P Global, 2023, pp. 24-32) 的標準為基礎，並參考文獻 (Ahmad et al., 2024; Dmuchowski et al., 2023; Park et al., 2022) 進行補充，將相近的標準合併，改稱為「議題」，歸類於更大範疇的「主題」中，例如「環境」面向的「氣候及減碳策略」主題，包含「氣候策略」及「脫碳策略」議題。

其次，本研究由隨機抽選五份課程大綱發現，臺灣課程會介紹永續相關名詞基本概念，因此加入「永續名詞介紹」面向，包含 ESG、SDGs、CSR 等。本研究另於各面向加入「其他」主題，例如：環境面向的第七個主題「環境：其他」，表示該議題屬於環境面向，但無法歸類於其他六個主題當中。另外，本研究再加入「無法歸類於單一面向之主題」，用於統整無法被拆分之課程主題，例如：永續發展歷史沿革、各產業的行動等。課程主題過錄類別整理於表 4。

例如，有一門 ESG 課程的各週教學內容如表 5（改編自國立陽明交通大學經營管理研究所 112 學年度第一學期 ESG 經營管理實務專題課綱），本研究先排除「企業參訪」、「期末報告」之週次內容，接著將課程內容進行計次。

在表 5 中，第 8 週課程內容包括「碳揭露」與「低碳轉型」，均屬環境面向「氣候及減碳策略」主題，因此計次為 2；第 12 週的「溫室氣體盤查」與「淨零排放路徑」分屬環境面向「廢棄物排放」、「氣候及減碳策略」主題，因此於環境面向亦計次為 2。第 13 週及 14 週為「ESG 盡職治理」，於「誠信經營與治理」主題，也就是治理面向計次為 1。

表 4

ESG 課程主題過錄類別

面向	主題	議題
1.永續名詞介紹	1.1 ESG	環境、社會、治理基本概念
	1.2 SDGs	永續發展目標基本概念
	1.3 CSR	企業社會責任基本概念
	1.4 永續名詞介紹：其他	無法歸類於上述任一永續名詞主題者
2.環境	2.1 氣候及減碳策略	氣候策略、脫碳策略
	2.2 環境管理	產品管理、環境政策及管理系統
	2.3 生物多樣性	永續林業實務、永續農業實踐、生物多樣性
	2.4 資源與能源	發電、能源組合、水源
	2.5 循環經濟	永續建築、糧食損失和浪費、資源效率和循環
	2.6 廢棄物排放	廢棄物、排放
	2.7 環境：其他	無法歸類於上述環境面向任一主題者
3.社會	3.1 品牌與行銷	永續行銷與品牌知覺、行銷實務、內容責任和審核
	3.2 社會影響力	對社區的社會影響、普惠金融、社會共榮與再生
	3.3 人才管理	人力資源發展、人才吸引和留任、薪資與福利
	3.4 職業安全與衛生	職業健康與安全、享有醫療保健、健康與營養
	3.5 利益關係人	利益關係人參與、勞動實踐指標、隱私保護、客戶關係管理
	3.6 多元共融與人權	多元、公平與共融、人權、多元性別
	3.7 社會：其他	無法歸類於上述社會面向任一主題者
4.治理	4.1 風險與品質管理	風險與危機管理、產品品質和召回管理、重大性、資訊安全／網路安全與系統可用性、政策影響
	4.2 創新管理	創新管理、市場機會
	4.3 供應鏈管理	供應鏈管理
	4.4 財務與績效	稅務策略、ESG 績效與高階主管薪酬
	4.5 誠信經營與治理	商業道德、公司治理、董事會及架構
	4.6 永續金融	金融穩定與系統性風險、永續金融、投資、基金
	4.7 報告書與資訊揭露	透明度和報告
	4.8 治理：其他	無法歸類於上述治理面向任一主題者
5.無法歸類於單一面向之主題	無法歸類於上述主題之內容	

(二) 永續關鍵能力、教學方法與評量方式

其次，本研究以永續關鍵能力文獻 (Killion et al., 2022; Lozano et al., 2017; UNESCO, 2017; Wick et al., 2011) 以及隨機抽取課程大綱補充整理後提出表 6 作為研究過錄類別。例如，國立中山大學社科院 111 學年度第二學期「解析 ESG 及其相關

表 5

ESG 課程內容與主題過錄範例

週次	課程內容	ESG 過錄主題（面向：主題）	計次
1	聯合國永續發展目標	永續名詞介紹：SDGs	1
2	永續報告書之撰寫	治理與經濟：報告書與資訊揭露	1
3	節慶放假	無	0
4	循環經濟	環境：循環經濟	1
5	企業社會責任概念	永續名詞介紹：CSR	1
6	碳會計	環境：氣候及減碳策略	1
7	永續金融到氣候金融	治理：永續金融	1
8	碳揭露與低碳轉型	環境：氣候及減碳策略	2
9	自然耕種土壤改善	環境：生物多樣性	1
10	碳稅因應策略（演講）	環境：氣候及減碳策略	1
11	企業參訪	無	0
12	溫室氣體盤查與淨零排放路徑	環境：廢棄物排放、氣候及減碳策略	2
13	ESG 盡職治理（一）	治理：誠信經營與治理	1
14	ESG 盡職治理（二）		
15	碳成本與金融商品	環境：氣候及減碳策略 治理：永續金融	2
16	期末報告	無	0

應用」課綱提到「表達與溝通能力」、「探究與批判思考能力」、「倫理與社會責任」、「全球視野」，本研究過錄為「人際溝通與合作」、「批判性思考」、「正義、責任與道德倫理」、「全球與國際視野」，計四種能力。

關於教學方法的過錄類別，本研究參考 Lozano 等人（2017, 2019）與林進材（1999）補充實務常見教學方法，並參考 Gagné 等人（2005/2007）提到使用線上資源進行同步授課、實體課程整合數位科技等策略，使其更完整地呈現教學現況與策略，分為通用方法、數位學習以及其他類型（表 7）。

本研究以此過錄類別進行分析。例如，國立中山大學社科院 111 學年度第二學期「解析 ESG 及其相關應用」課綱教學方法提到「個案討論」、「理論講授」、「團體報告及互動交流」，本研究將其過錄為「案例研究」、「講授」、「團隊討論與學習」，共使用三種教學方法。

表 6

永續關鍵能力過錄類別

能力	定義
1.系統思考	<ul style="list-style-type: none"> 綜合分析地方至全球的跨領域（社會、環境、經濟等）複雜制度 認識、分析、理解和解決複雜系統和系統性問題，瞭解事情的前因後果，歷史背景與未來展望，以應對未來的不確定性
2.預期與預測	<ul style="list-style-type: none"> 理解、預防、分析、預期和判斷未來可能發生的永續問題和解決問題的方法，應對風險和變化
3.規範與評估	<ul style="list-style-type: none"> 綜合規劃、說明、應用、協調和商議永續發展價值、原則、目標 瞭解和思考行為背後的規範和價值觀，在出現利益衝突情況下，就永續的價值觀、原則、目標和具體目標進行評估 接受多樣化、跨文化的意見、經驗或觀點
4.策略規劃與執行	<ul style="list-style-type: none"> 參與設計、規劃和執行策略項目，監測和評估實施過程，積極、負責任地參與永續發展活動，並應對新出現的挑戰進行調整
5.人際溝通與合作	<ul style="list-style-type: none"> 激勵、推動合作、參與永續發展研究、解決問題 溝通、審議、談判、同理心、領導力和協作方面的技能和理解 理解、關心、關懷、尊重和同情，從其他角度向他人學習，於團隊中處理衝突
6.批判性思考	<ul style="list-style-type: none"> 挑戰、質疑規範、觀點、習俗和意見 反思自身價值觀、觀念、行為和行動，在關於永續發展的對話中站定立場
7.自我意識與覺察	<ul style="list-style-type: none"> 不斷評估並進一步調節和激勵自身行為，進行自我學習 能意識到自己的情緒、想法、行為和個性並進行處理
8.跨學科問題解決	<ul style="list-style-type: none"> 融入、整合各種能力的總體能力，運用、創造出不同的解決問題框架，以及制定可行、包容和公平的解決方案 區分不同學科或專業社群，掌握基本學術能力和初級學科知識，並連結、綜合和整合不同知識，向外延伸學習
9.正義、責任與道德倫理	<ul style="list-style-type: none"> 辨識理解道德倫理背景以及個人、專業、行為和社會差異的影響 道德倫理、正義、社會和生態完整性以及公平概念的應用 對自己的行為負責
10.溝通與數位媒體	<ul style="list-style-type: none"> 以書面、口頭或視覺形式，或以適當資訊和通訊技術傳達訊息，與投資者、地方政府、媒體和公眾等企業利益相關者，進行諮詢、報告與溝通
11.全球與國際視野	<ul style="list-style-type: none"> 掌握國際資訊與趨勢、強化外語能力與國際移動能力
12.創新與創意思考	<ul style="list-style-type: none"> 具備前瞻思考，包括應用、整合或設計專業知識之創新與創意表現
13.專業知識	<ul style="list-style-type: none"> 具備永續專業知識或將 ESG 課程內容連結系所專業知識之能力
14.其他	<ul style="list-style-type: none"> 無法歸類於上述之永續關鍵能力

表 7

教學方法過錄類別

類型	教學方法
1. 通用方法	1.1 案例研究
	1.2 參訪
	1.3 演講
	1.4 團隊討論與學習
	1.5 講授
	1.6 研討會與工作坊
2. 數位學習	2.1 虛擬同步線上教學
	2.2 虛擬非同步線上教學
	2.3 實體科技媒體輔助教學
3. 其他	

於評量方式之過錄類別訂定，本研究以 Redman 等人（2021）提出之評量工具以及抽選課程大綱補充歸納常見評量方式（表 8）。例如，國立中山大學社科院 111 學年度第二學期「解析 ESG 及其相關應用」課綱之評量方式為「個人報告」、「出席」、「期末報告（含互評表）」，本研究將其過錄為「報告」、「課程參與度」以及「報告、同儕互評」，使用三種評量方式。

表 8

評量方式過錄類別

1.自我評估	3.報告	5.課程參與度	7.課程作業
2.同儕互評	4.表現觀察	6.測驗	8.其他

綜上各階段，本研究將整理完畢之過錄類別，連同蒐集並彙整納入研究之課程大綱，由本研究第一作者與另一位研究協助者共同進行過錄程序。過錄結果有不同之處，則透過討論調整並確認其過錄判定。

三、信度檢核

本研究由兩位編碼者進行過錄編碼，採編碼者之間的信度分析。本研究第一作者（下稱「研究者」）將整理完畢之「開課單位」、「課程主題」、「永續關鍵能力」、「教學方法」和「評量方式」五個過錄類別，連同蒐集並彙整完畢納入分析

之課程大綱，交與另一位編碼員並進行編碼步驟：首先，研究者向另一位編碼員解釋各類別之定義、分析單位、劃記方式等，舉例說明並討論待釐清之問題；其次，兩人一起抽取五份課程大綱，並各自針對這五份課程大綱，進行五個類別的過錄，過錄後進行第一次討論以達成後續分析之共識。兩位編碼者的一致性評估結果為 $Kappa = 0.75$ (95% CI = [0.67, 0.83])，依據 Landis 與 Koch (1977) 之標準，屬於「良好一致」(substantial agreement)。隨後，兩位編碼員各自完成所有資料過錄，兩人將過錄結果進行比對，針對不同之處一一進行討論，並達成共識，也就是兩位編碼者最終過錄結果為所有編碼 100% 相同。本研究使用兩人達成共識之最終過錄結果進行後續分析。

肆、研究結果

一、大專校院 ESG 課程開設情況、趨勢、開課單位

如表 9，本研究普查全臺 145 間大專校院，在 110 至 112 學年度共六個學期間所開設 138 門名稱包含 ESG 之課程，開課次數達 185 次。首先以開課門數進行統計，以學校類型而言，一般大學無論公私立，共開設 102 門課程（占 138 門課的 73.91%），技職大學不論公私立，共開設 36 門課程（26.09%）；若以公私立來看，私立大學（含一般或技職體制大學）的開課門數（82 門，占 138 門課的 59.42%）高於公立大學（56 門，占 138 門課的 40.58%）。若單看一間學校的開課數量，開課數量最多的公立大學是國立政治大學，共開設 15 門課；而開課最多的私立大學是南臺科技大學，共開設 14 門課。

表 9

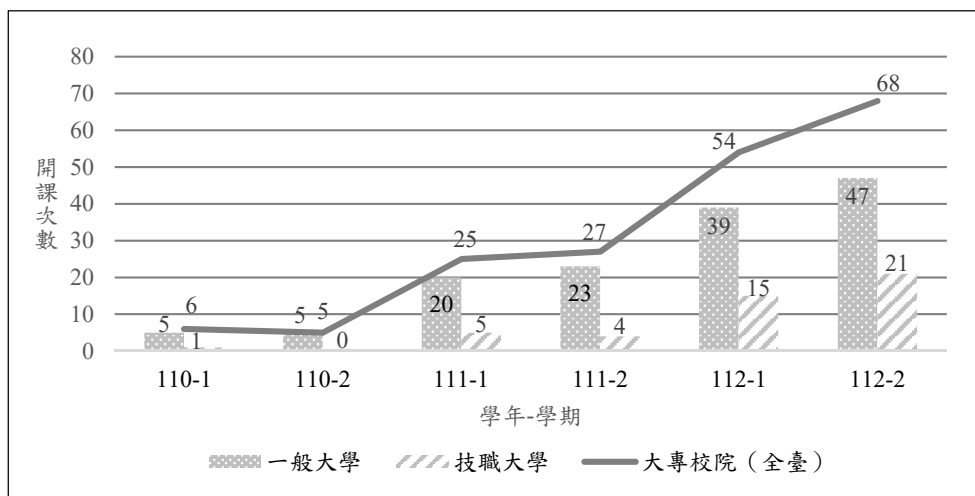
110 至 112 學年度公私立一般大學與技職大學 ESG 課程開課門數統計

開課門數	一般大學（師範）		技職大學		合計	
	門數	比例 (%)	門數	比例 (%)	門數	比例 (%)
公立	46	33.33	10	7.25	56	40.58
私立	56	40.58	26	18.84	82	59.42
合計	102	73.91	36	26.09	138	100.00

本研究接續針對一般大學與技職大學的開課次數（185 次）進行趨勢分析（圖 2），可發現無論是一般大學或技職大學，ESG 課程的開課次數都愈來愈多，學生有更多機會在學校內，提前掌握產業界 ESG 趨勢。

圖 2

一般大學與技職大學 110 至 112 學年度 ESG 課程開課次數趨勢（138 門，185 次）



其次，本研究針對 138 門課之開課單位進行分析，將開課單位分為教育、藝術及人文等 11 個領域（教育部，2024b）。這 138 門課中，部分課程是由單一領域多個系所聯合開設，其中有一門課之開課單位橫跨「社會科學、新聞學及圖書資訊」及「商業、管理及法律」兩個領域，因此被重複計算。從表 10 可發現，無論是一般大學還是技職大學，開課單位多屬「商業、管理及法律」領域，占 69.06%，已接近七成；其次是「其他」（通識 12 門、僅標示跨領域學院課程 3 門、僅標示校際或院級 2 門）占 12.23%；再次為「社會科學、新聞學及圖書資訊」領域，占 5.04%；另外，沒有任何教育領域單位開設 ESG 課程。

表 10

一般大學與技職大學 110 至 112 學年度 ESG 課程開課單位所屬領域

開課單位所屬領域	一般大學 (102 門， 1 門重複計算)		技職大學 (36 門)		合計	
	門數	比例 (%)	門數	比例 (%)	門數	比例 (%)
商業、管理及法律	68	48.92	28	20.14	96	69.06
社會科學、新聞學及圖書資訊	7	5.04	0	0.00	7	5.04
工程、製造及營建	4	2.88	2	1.44	6	4.32
藝術及人文	3	2.16	1	0.72	4	2.88
自然科學、數學及統計	3	2.16	0	0.00	3	2.16
服務	1	0.72	1	0.72	2	1.44
資訊通訊科技	0	0.00	2	1.44	2	1.44
農業、林業、漁業及獸醫	1	0.72	0	0.00	1	0.72
醫藥衛生及社會福利	0	0.00	1	0.72	1	0.72
教育	0	0.00	0	0.00	0	0.00
其他	16	11.51	1	0.72	17	12.23
合計	103	74.10	36	25.90	139	100.00

圖 3 整理商管及非商管領域六個學期的開課次數成長趨勢，如上所述，其中有一門課是橫跨商管及非商管領域，會在該圖中重複計算；此外，本研究扣除「其他」開課單位共計 17 門，因此統計開課門數 122 門，總開課次數 160 次。從圖 3 可看出無論是商管或非商管領域，ESG 課程的開課次數都明顯成長，可看出 ESG 議題在各領域的教學重要性持續增加。

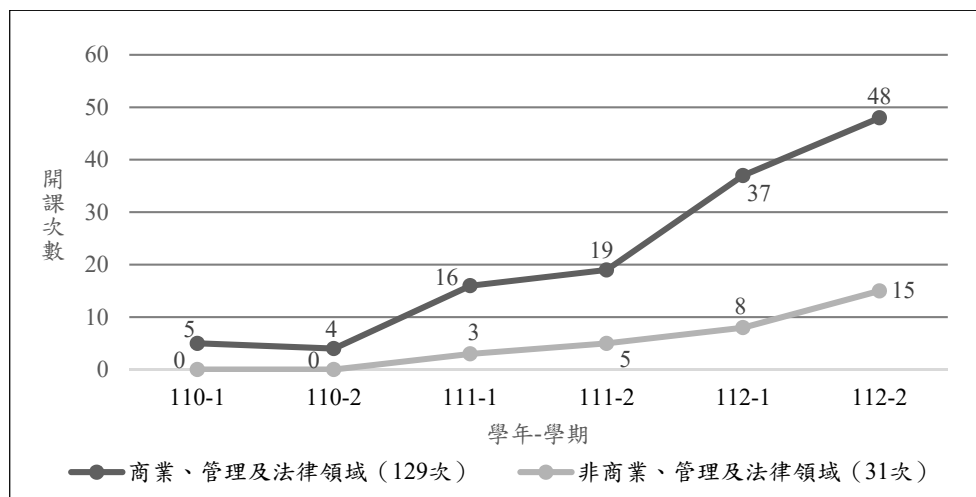
本研究發現整體而言，ESG 課程開課次數有持續成長的趨勢，雖然商業、管理及法律領域之 ESG 開課單位數遠超過其他領域，但 ESG 教育的重要性不只有商管領域越發重視，其他專業領域也開始關注此議題。綜觀全臺灣大專校院，也不分大學體制，陸續開設 ESG 課程，來因應大環境變化趨勢。

二、大專校院 ESG 課程涵蓋主題

本研究範圍為 110 至 112 學年度大專校院開設之 138 門 ESG 課程計 152 份課程大綱。在進行課程主題過錄時，由於有 11 份課程大綱未細寫出各週教學內容，排除後計 141 份納入分析。

圖 3

開課單位所屬商管與非商管領域開課次數成長趨勢 (122 門，160 次)



如表 11，計次結果可見 ESG 課程的「治理」面向教學內容比重最多，占 44.77%，其次是「環境」面向 (31.05%)。整體而言，次數最多之關鍵詞為「氣候及減碳策略」，計 269 次。若分別以 E (環境)、S (社會)、G (治理) 三個面向來看，各面向最常見的教學主題為「氣候及減碳策略」、「社會影響力」、「永續金融」。此外，治理面向的「報告書與資訊揭露」也是相對較常見的主題。

由各面向之「其他」也可看出多元的授課內容，例如「1.4 永續名詞介紹：其他」當中，共有 4 份課程大綱出現「創造共享價值」(Creating Shared Value, CSV) 名詞，其他出現的名詞為：USR (University Social Responsibility)、SR (Social Responsibility) 及 SE (Social Equity)。又如「3.7 社會：其他」當中，多為描述社會責任相關議題如：社會責任的應用、社區倫理等；「4.8 治理：其他」包括無法被歸類到任一治理主題之議題如：資本主義、商業模式等。

本研究者和研究協助者在過錄時，發現無法被歸類在環境、社會、治理單一面向的教學內容計次達 447 次，因此本研究整理表 12，將「5. 無法歸類於單一面向之主題」再細分成 5.1 至 5.7，並歸納這些主題包含之教學內容。

表 11

ESG 課程各面向主題計次（課程大綱總數 = 141，總計次 = 1,414）

面向	主題編號	計次	占總計次之百分比 (%)	小計	小計百分比 (%)
永續名詞介紹	1.1 ESG	71	5.02	167	11.81
	1.2 SDGs	49	3.47		
	1.3 CSR	38	2.69		
	1.4 永續名詞介紹：其他	9	0.64		
環境	2.1 氣候及減碳策略	269	19.02	439	31.05
	2.2 環境管理	22	1.56		
	2.3 生物多樣性	10	0.71		
	2.4 資源與能源	34	2.40		
	2.5 循環經濟	32	2.26		
	2.6 廢棄物排放	28	1.98		
	2.7 環境：其他	44	3.11		
社會	3.1 品牌與行銷	23	1.63	175	12.38
	3.2 社會影響力	48	3.39		
	3.3 人才管理	19	1.34		
	3.4 職業安全與衛生	4	0.28		
	3.5 利益關係人	34	2.40		
	3.6 多元共融與人權	23	1.63		
	3.7 社會：其他	24	1.70		
治理	4.1 風險與品質管理	43	3.04	633	44.77
	4.2 創新管理	19	1.34		
	4.3 供應鏈管理	19	1.34		
	4.4 財務與績效	76	5.37		
	4.5 誠信經營與治理	94	6.65		
	4.6 永續金融	192	13.58		
	4.7 報告書與資訊揭露	147	10.40		
	4.8 治理：其他	43	3.04		

由表 12 可見多為「5.3 產業及企業個案」（29.31%）和「5.2 ESG 策略與架構」（22.82%）子主題，與 ESG 相關政策、實現 ESG 的方法，或以特定產業及企業為例，說明其 ESG 策略與實踐成果。「5.7 其他」包括：創業動機、職涯發展、巨量資料、智慧旅遊、科技與資訊倫理等，因為這些議題僅在一至兩份課程大綱中出現，計次不足三次，而且每個議題定義有所差異，難以用單一主題進行整合，因此歸類

於「5.7 其他」。

表 12

ESG 課程「無法歸類於單一面向之主題」計次（課程大綱總數 = 141，總計次 = 447）

主題編號	子主題	計次	百分比 (%)
5.1 ESG 趨勢	5.1.1 國內外永續相關趨勢	74	16.55
	5.1.2 永續現況與未來發展		
5.2 ESG 策略與架構	5.2.1 國內外政策及對策	102	22.82
	5.2.2 永續問題與解方		
	5.2.3 企業轉型及改革		
5.3 產業及企業個案	5.3.1 介紹特定產業	131	29.31
	5.3.2 介紹特定企業		
5.4 ESG 評比與評鑑	5.4.1 國內外評鑑指標	31	6.94
	5.4.2 永續評比及評級體系		
5.5 ESG 法律及法遵	5.5.1 國內外 ESG 相關法規	9	2.01
5.6 描述不明確	5.6.1 無法從描述中理解教學內容	66	14.77
5.7 其他	5.7.1 單一議題計次小於 3，且無法被整合成主題之內容	34	7.61
合計		447	100.00

三、永續關鍵能力

本研究分析永續關鍵能力之課程大綱原定數量 152 份，然而有 58 份課程大綱未標示欲培養學生的「核心能力」，因此最終分析課程大綱共計 94 份。

表 13 統計各永續關鍵能力計次，可發現最多 ESG 課程欲培養學生的「系統思考」（12.68%），其次是「人際溝通與合作」和「專業知識」（11.95%），再者是「正義、責任與道德倫理」和「全球與國際視野」（11.22%）。「14.其他」中，計次數量多於三次的包含：人文素養、社會關懷、終身學習、身心健康、壓力調適和考取證照的能力。

四、教學方法

本研究分析教學方法之課程大綱原定數量 152 份，然而有七份課程大綱未標示教學方法，因此最終分析課程大綱共計 145 份。此外，部分課綱在教學內容明示使用特定教學方法，但未在教學方法欄位勾選，本研究也將其納入計算。

表 13

永續關鍵能力計次（94 份課程大綱）

永續關鍵能力	計次	比例 (%)
系統思考	52	12.68
預期與預測	2	0.49
規範與評估	14	3.41
策略規劃與執行	12	2.93
人際溝通與合作	49	11.95
批判性思考	9	2.20
自我意識與覺察	9	2.20
跨學科問題解決	43	10.49
正義、責任與道德倫理	46	11.22
溝通與數位媒體	16	3.90
全球與國際視野	46	11.22
創新與創意思考	22	5.37
專業知識	49	11.95
其他	41	10.00
合計	410	100.00

從表 14 可發現，「講授」是每一課程都會使用到的教學方法，其次依序為「團隊討論與學習」、「案例研究」；「其他」計 32 次，包括：實作、遊戲（包含桌遊）、辯論、角色扮演、個別指導等。而在教學方法的使用上，本研究發現，多數課程（75.18%）使用二至四種教學方法；僅使用一種教學方法，也就是講述法的課程占 8.28%；使用方法數量多於六次的課程占 6.21%。

表 14

教學方法與使用數量計次（145 份課程大綱）

項目	次數	百分比 (%) ^a
教學方法（總計次：474）		
案例研究	75	15.82
參訪	23	4.85
演講	57	12.03
團隊討論與學習	86	18.14
講授	145	30.59
研討會與工作坊	10	2.11
虛擬同步線上教學	14	2.95
虛擬非同步線上教學	4	0.84

項目	次數	百分比 (%) ^a
實體科技媒體輔助教學	28	5.91
其他	32	6.75
教學方法使用數量 (總計次: 145)		
1	12	8.28
2	33	22.76
3	39	26.90
4	37	25.52
5	15	10.34
≥6	9	6.21

^a 百分比計算方式：教學方法為次數除以 474；教學方法使用數量為次數除以 145。

表 15

評量方法與使用數量計次 (143 份課程大綱)

項目	次數	百分比 (%) ^a
評量方式 (總計次: 428)		
1. 自我評估	3	0.70
2. 同儕互評	8	1.87
3. 報告	113	26.40
4. 表現觀察	71	16.59
5. 課程參與度	96	22.43
6. 測驗	47	10.98
7. 課程作業	71	16.59
8. 其他	19	4.44
評量方式使用數量 (總計次: 143)		
1	4	2.80
2	40	27.97
3	64	44.76
4	25	17.48
5	8	5.59
6	2	1.40

^a 百分比計算方式：評量方式為次數除以 428；評量方式使用數量為次數除以 143。

伍、研究討論

一、大專校院 ESG 課程開設現況及趨勢

從各項臺灣政策發布之 ESG 實施策略與方案，本研究推估全臺灣於 110 至 112 學年度開課數量成長，不僅與政策頒布有關，也顯示大專校院開始重視 ESG 教學，可見 ESG 教學對未來產業人才之重要性持續增加。另外本研究發現，臺灣 ESG 課程開課單位所屬領域有六成是「商業、管理及法律」（69.06%）。商業領域和永續發展的連結，可推溯至 1992 年聯合國制定的《21 世紀議程》（Agenda 21），但是到 2015 年 SDGs 目標頒布後，商業與永續發展目標的相關研究才開始持續增加 (Martínez-Falcó et al., 2023)；ESG 一詞在 2004 年聯合國的報告中首次出現 (United Nations Global Compact, 2004)。因此永續發展，以及 ESG 一詞的出現，從過去便與「商業、管理及法律領域」有著高度關聯性，所以直至近年多數 ESG 課程開課單位仍屬商管領域，也是有跡可循的。

其次，雖然本研究是以教育角度，從課程大綱來探討 ESG，但教育領域單位目前沒有專門開設以 ESG 為主題之課程。大專校院之教育領域單位作為培養未來教育者的搖籃，而教育者作為推動永續多元發展及培養各領域 ESG 人才的關鍵角色，更應鼓勵其投入 ESG 的教學與研究當中。

整體言之，ESG 已不再只是商業管理層面之議題，在臺灣大專校院 ESG 課程增設的同時，開課單位也逐漸多元，可見各個科系對 ESG 的重視程度上升，且願意連結 ESG 於系所專業當中，以符合產業界對未來綠領人才之期待，也有助於提升學生就業競爭力。

二、ESG 各面向之課程主題

由本研究結果可知，目前 ESG 課程大多關注「治理」、「環境」面向，遠多過「社會」面向。過去相關政策與文獻在提到 ESG 時，多連結此二主題，例如《巴黎協定》（Paris Agreement）(UN, 2015a) 以及 2021 年碳邊境調整機制（Carbon Border Adjustment Mechanism），皆與「環境」面向「氣候及減碳策略」主題相關，由此可見該主題在 ESG 教學中的重要性，也可解釋其計次結果明顯高於其他主題的原因。

關於「治理」面向常見的「永續金融」和「報告書與資訊揭露」主題，也可從過去世界趨勢、相關政策與文獻看出教學的重要性。繼 2004 年《誰在意誰贏：將金融市場連結至變動中的世界》之後，2006 年成立 PRI 組織，將 ESG 納入投資分析議題，讓投資產生永續影響力 (PRI, 2026)，至此「治理」面向的「永續金融」主題重要性增加。另外，根據金融監督管理委員會 (2023) 的政策，公司資本額達 20 億元以上的上市櫃公司，需要編製永續報告書，所以「治理」面向的「報告書與資訊揭露」主題，也開始被臺灣政策規範。Tsang 等人 (2023) 發現，編製永續報告書不僅可向利益關係人揭露 ESG、透明化相關資訊，也將有助整體社會發展。臺灣大專校院的 ESG 教學內容以治理面向議題最多，可見臺灣大專校院課程重視治理層面議題，從該角度來帶動企業、組織機構及產業之永續。

綜合上述討論結果，可發現「環境」和「治理」面向教學比重較重，是因為 ESG 和永續相關政策多與這兩個面向相關，其中又特別聚焦「氣候及減碳策略」、「永續金融」和「報告書與資訊揭露」主題，本研究推測，這便是多數課程選擇教授這些主題的原因。然而本研究也認為「社會」面向主題同樣重要，雖然目前從政治和法令上少有規範社會面向的標準，且社會面向主題多數難以量化呈現，但其從 ESG 的前身 CSR 開始，取之社會、回饋社會之道理便是一種企業倫理的展現，因此 ESG 社會面向對於長久且扎實實踐永續的企業而言，可能是一種具前瞻性與競爭力的表現，此議題值得 ESG 教育領域持續深究。

三、ESG 課程欲培養之永續關鍵能力、教學方法、評量方式

首先，在永續關鍵能力之培養上，研究結果顯示，全臺 110 至 112 學年度所開設之 ESG 課程欲培養的學生能力，如「系統思考」、「人際溝通與合作」和「正義、責任與道德倫理」都在過去探討高等教育永續關鍵能力研究中被特別強調，若對應聯合國教科文組織建議之永續關鍵能力 (UNESCO, 2017)，臺灣教學現況較少以培養預期、規範、戰略、批判性思考、自我意識能力，以及綜合性問題解決能力為目標，所以國際上強調需培養的永續關鍵能力，跟臺灣現行 ESG 課程培養的能力，還是有所落差。

臺灣 ESG 課程亦關注「專業知識」和「全球與國際視野」能力，這是國外研究較少特別提出來討論之能力。本研究推測，這是因為臺灣 ESG 課程較重視與系所核心專業之連結；另外，也因為臺灣經濟以出口為導向 (經濟部，2025)，其政策為

接軌國際永續趨勢，因此臺灣的 ESG 課程可能會希望培養學生「全球與國際視野能力」，讓學生能掌握國際趨勢，並提早因應未來的不確定性。

其次，於教學方法上，本研究發現，110 至 112 學年度臺灣大專校院 ESG 課程最常使用的教學方法依序是：「講授」、「團隊討論與學習」、「案例研究」，其中「講授」是每一門課都會使用的教學方法。雖然 Lozano 等人（2019）的研究發現「講授」是最無法幫助學生培養永續能力的方法，但也沒有任一個教學方法可同時培養所有永續關鍵能力，每個教學方法都有其重要性。從臺灣現行多採用的教學方法來看，除了講授法，還可參考國際作法，加入更多元的方法，例如問題導向、社區實踐等。

總而言之，臺灣 ESG 課程的授課方式與國外永續教育的教學方法有部分不同，不同體制的大學也可能使用不同的教學方法，因此教學方法可能依據不同的國家體制或學習環境，各自有適合的教學模式，而且沒有任一個教學方法可培養所有永續關鍵能力，所以 ESG 課程的教學方法沒有對與錯、好與壞，只有是否達到學習目標之分。

最後，於課程評量方式上，過去國外研究尚未達成共識 (Redman et al., 2021)，因此建議採用多元評量方式進行檢核 (Cebrián et al., 2019)。本研究發現，臺灣大專校院於 110 至 112 學年度所開設之 ESG 課程亦使用包括「報告」、「表現觀察」、「課程參與度」、「課程作業」、「測驗」等多元方式評量學生的學習成果。

陸、結論與建議

一、課程發展建議

回應研究目的，本研究發現：大專校院雖越來越重視 ESG 教育，但商業管理相關領域外的單位在 ESG 的課程開設上相對較少。本研究建議大專校院除了可與時俱進地更新 ESG 課程授課內容，更應前瞻地關注各類議題的重要性與發展性，例如近期越來越多國際公司投入自然相關財務揭露 (The Taskforce on Nature-related Financial Disclosures, TNFD) 框架，因此建議未來課程可再次檢核教學主題，以銜接快速變化的趨勢。本研究也建議各系所將 ESG 結合核心專業，例如本研究過錄類別

社會面向之「人才管理」主題，便是教育領域可以延伸教學的內容，透過課程開設培養專業領域人才。

在教學設計方面，本研究建議教師於設計課程時可參考本研究之永續關鍵能力過錄類別（表 6），納入課程設計參考；增加讓學生主動學習的教學方法如：專案與問題導向教學法、個案研究、服務學習、角色及遊戲模擬等 (Casanovas et al., 2022; Tejedor et al., 2019)。雖然 COVID-19 帶來新的數位學習趨勢，但本研究發現，僅有 5.91% 的課程使用「實體科技媒體輔助教學」，例如在課堂中帶領學生操作碳盤查相關軟體。本研究建議，未來課程或可加入類似上述的數位實作，或可結合大規模線上課程 (Massive Open Online Courses, MOOCs)，不但符合目前的教學趨勢，也可因此節省開課所需的人力成本。最後，本研究發現，目前已有部分教師於 ESG 課程大綱中，標示課程內容與永續發展之連結，例如勾選課程所對應之 SDGs 目標，然而經查詢「大學暨技專校院課程資源網」，現階段尚未系統性彙整各大專校院課程所對應之 SDGs 目標，故建議教師於課程設計中標註課程與永續目標對應關係，並由課程資源平台進行統整分析，不僅可供後續研究進一步探討永續教學目標與教學內容、方法與及評量之成效關聯，亦可作為教學者反思與調整課程設計、精進教學策略的重要參考依據。

於評量方式上，本研究發現臺灣 ESG 課程多數使用的評量方式為「老師檢核學習成果」，如報告、課程參與度等，而非自我評估或同儕互評，因此本研究亦建議教師在設計評量方式時，能考慮加入學生自我評估或同儕互評等評量類型，使評量方式更加多元，同時幫助學生提升批判、反思等能力。

二、研究限制與後續研究方向

至此，本研究已達成所述之研究目的，以下敘述本研究之限制與後續研究方向建議。

首先，於資料蒐集之限制，本研究至各大學網站以及透過國立雲林科技大學提供之「大學暨技專校院課程資源網」進行課程關鍵字查詢，然而可能會有部分課程內容未授權公開，或因系統設定等其他因素，導致課程無法在網站中被搜尋到，可能使本研究蒐集之資料，與實際開課數量有所誤差；再者，本研究以關鍵字搜尋課程名稱，若有其他課程教學內容包含 ESG 主題，但課名未包含 ESG 關鍵字，則未被本研究列入分析範疇。其次，本研究採內容分析法來分析課程大綱，因此若課程大

綱撰寫之內容，在授課後發生教學方法、評量方式之調整，或撰寫過於簡略，可能使本研究分析結果，與實際教學情況有部分落差，或無法進行分析。

本研究在統整過去永續與教育相關研究時，發現臺灣幾乎沒有研究將高等教育與 ESG 進行連結，建議未來研究可以持續補足此缺口，甚至進一步探討產業界與教育界在教育 ESG 時，可能產生的學用落差問題。此外，針對本研究分析之 ESG 課程內容，亦可進行實證研究或行動研究、訪談法等，來追蹤並驗證 ESG 課程之學習者學習成效，以及深入理解授課教師的教學理念、課程設計、評量方式、有無任何困難或經驗可分享，作為其他教師開課之參考。

永續發展是個與時俱進的課題，相關政策、規範、研究、課程等皆會不斷推陳出新，因此本研究建議未來可從多個面向，持續關注永續相關議題，進而帶動學術界、產業界及教育界的永續發展。

誌 謝

本研究感謝國科會研究計畫補助，計畫名稱：「數位公民培力：臺灣學生數位公民課程之研發與實施研究」，編號 NSTC 112-2410-H-A49-018-MY4。

參考文獻

林進材（1999）。*教學理論與方法*。五南圖書。

[Lin, C.-T. (1999). *Teaching theories and methods*. Wu-Nan Book.]

金融監督管理委員會（2023）。*上市櫃公司永續發展行動方案（2023 年）*。

<https://www.fsc.gov.tw/uploaddowndoc?file=news/202303290815110.pdf&filedisplay=%E4%B8%8A%E5%B8%82%E6%AB%83%E5%85%AC%E5%8F%B8%E6%B0%B8%E7%BA%8C%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A1%8C%E5%8B%95%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf&flag=doc>

- [Financial Supervisory Commission, R.O.C. (2023). *2023 ESG sustainable development action plan for TWSE and TPEX listed companies*.
<https://www.fsc.gov.tw/uploaddowndoc?file=news/202303290815110.pdf&filedisplay=%E4%B8%A%E5%B8%82%E6%AB%83%E5%85%AC%E5%8F%B8%E6%B0%B8%E7%BA%8C%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A1%8C%E5%8B%95%E6%96%B9%E6%A1%88.pdf&flag=doc>]
- 教育部 (2024a)。112 學年各級學校名錄及異動一覽表：112 學年度大專校院名錄。
https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=E23C5A6CA17DB8E2
- [Ministry of Education. (2024a). *Directory of schools at all levels and related changes, academic year 2023: List of higher education institutions*.
https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=63F5AB3D02A8BBAC&sms=1FF9979D10DBF9F3&s=E23C5A6CA17DB8E2]
- 教育部 (2024b)。大專校院學科標準分類：第 5 次修正查詢系統。
<https://stats.moe.gov.tw/bcode/>
- [Ministry of Education. (2024b). *Database of ISCED fields of education and training, R.O.C.: Query system, 5th revision*. <https://stats.moe.gov.tw/bcode/>]
- 經濟部 (2025)。提升對外經貿格局與多元性——全球布局。
https://www.moega.gov.tw/Mns/populace/Policy/Policy.aspx?menu_id=32800&policy_id=11
- [Ministry of Economic Affairs. (2025). *Strengthening the diversity and global presence of foreign trade and economic relations*.
https://www.moega.gov.tw/Mns/populace/Policy/Policy.aspx?menu_id=32800&policy_id=11]
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2021)。教育研究法：研究設計實務 (第三版) (楊孟麗、謝水南譯)。心理。(原著出版於 2018 年)
- [Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2021). *How to design and evaluate research in education* (3rd ed.) (M.-L. Yang & S.-N. Hsieh, Trans.). Psychological. (Original work published 2018)]
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2007)。學習導向的教學設計原理 (郭聰貴、周伶瑛、鄭麗娟、林麗娟、吳佳蕙譯)。Thomson。(原著出版於 2005 年)

- [Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2007). *Principles of instructional design* (C.-G. Kuo, L.-Y. Chou, L.-C. Cheng, L.-C. Lin, & C.-H. Wu, Trans.). Thomson. (Original work published 2005)]
- Ahmad, H., Yaqub, M., & Lee, S. H. (2024). Environmental-, social-, and governance-related factors for business investment and sustainability: A scientometric review of global trends. *Environment, Development and Sustainability*, 26, 2965-2987. <https://doi.org/10.1007/s10668-023-02921-x>
- Alenezi, M., & Alanazi, F. (2024). Integrating environmental social and governance values into higher education curriculum. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3493-3503. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29440>
- Annelin, A., & Boström, G. O. (2022). An assessment of key sustainability competencies: A review of scales and propositions for validation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(9), 53-69. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0166>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13-29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Casanovas, M. M., Ruíz-Munzón, N., & Buil-Fabregá, M. (2022). Higher education: The best practices for fostering competences for sustainable development through the use of active learning methodologies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 703-727. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0082>
- Cebrián, G., Segalàs, J., & Hernández, À. (2019). Assessment of sustainability competencies: A literature review and pathways for future research and practice. *Central European Review of Economics and Management*, 3(3), 19-44.
- Chang, Y.-C., & Lien, H.-L. (2020). Mapping course sustainability by embedding the SDGS inventory into the university curriculum: A case study from national university of Kaohsiung in Taiwan. *Sustainability*, 12(10), 4274. <https://doi.org/10.3390/su12104274>

- Daugaard, D. (2020). Emerging new themes in environmental, social and governance investing: A systematic literature review. *Accounting & Finance*, 60(2), 1501-1530. <https://doi.org/10.1111/acfi.12479>
- Dmuchowski, P., Dmuchowski, W., Baczevska-Dąbrowska, A. H., & Gworek, B. (2023). Environmental, social, and governance (ESG) model; impacts and sustainable investment – Global trends and Poland’s perspective. *Journal of Environmental Management*, 329, 117023. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2022.117023>
- Khaled, R., Ali, H., & Mohamed, E. K. (2021). The sustainable development goals and corporate sustainability performance: Mapping, extent and determinants. *Journal of Cleaner Production*, 311, 127599. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.127599>
- Killion, A. K., Michel, J. O., & Hawes, J. K., (2022). Toward identifying sustainability leadership competencies: Insights from mapping a graduate sustainability education curriculum. *Sustainability*, 14(10), 5811. <https://doi.org/10.3390/su14105811>
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2022). The contribution of higher education to sustainability: The development and assessment of sustainability competences in a university case study. *Education Sciences*, 12(6), 406. <https://doi.org/10.3390/educsci12060406>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Liao, H. T., Pan, C. L., & Zhang, Y. (2023). Collaborating on ESG consulting, reporting, and communicating education: Using partner maps for capability building design. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 1119011. <http://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1119011>
- López-Cabarcos, M. Á., Ziane, Y., López-Pérez, M. L., & Piñeiro-Chousa, J. (2025). The ethical commitment of business strategy: ESG-related factors as drivers of the SDGs. *Journal of Business Ethics*, 202, 805-821. <https://doi.org/10.1007/s10551-025-06002-z>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. J., & Sammalisto, K. (2019). Teaching sustainability in European higher education institutions: Assessing the connections between competences and pedagogical approaches. *Sustainability*, 11(6), 1602. <https://doi.org/10.3390/su11061602>

- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, *9*(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Martínez-Falcó, J., Marco-Lajara, B., Sánchez-García, E., & Millan-Tudela, L. A. (2023). Sustainable development goals in the business sphere: A bibliometric review. *Sustainability*, *15*(6), 5075. <https://doi.org/10.3390/su15065075>
- Michel, J. O. (2020). Mapping out students' opportunity to learn about sustainability across the higher education curriculum. *Innovative Higher Education*, *45*(5), 355-371. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09509-7>
- Park, J., Choi, W., & Jung, S.-U. (2022). Exploring trends in environmental, social, and governance themes and their sentimental value over time. *Frontiers in Psychology*, *13*, 890435. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.890435>
- Principles for Responsible Investment. (2026). *About the PRI*. <https://www.unpri.org/about-PRI>
- Principles for Responsible Management Education. (n.d.). *About PRME*. <https://www.unprme.org/about/>
- Rao, B. R., & Batni, A. R. (2024). ESG education through service learning model. In S. Valarmathi, J. Kareem, V. Tania, K. Babu, & P. Lucas (Eds.), *Enhancing curricula with service learning models* (pp. 185-203). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5933-4.ch009>
- Rapley, T. (2018). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Sage.
- Rasche, A., & Kell, G. (Eds.). (2010). *The United Nations global compact: Achievements, trends and challenges*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762642>
- Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2021). Current practice of assessing students' sustainability competencies: A review of tools. *Sustainability Science*, *16*, 117-135. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00855-1>
- Salovaara, J. J. (2022). Sustainability alumni at work-interviews on educated sustainability professionalism. *Sustainability*, *14*(22), 14774. <https://doi.org/10.3390/su142214774>

- S&P Global. (2023). *S&P global ESG scores: Methodology*.
https://portal.s1.spglobal.com/survey/documents/spglobal_esg_scores_methodology.pdf
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, À. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, *11*(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Tsang, A., Frost, T., & Cao, H. (2023). Environmental, social, and governance (ESG) disclosure: A literature review. *The British Accounting Review*, *55*(1), 101149. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2022.101149>
- United Nations. (1992). *United Nations Framework Convention on Climate Change* (FCCC/INFORMAL/84). <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>
- United Nations. (1998). *Kyoto protocol to the United Nations framework convention on climate change*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.pdf>
- United Nations. (2015a). *Paris agreement*.
https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development goals learning objectives (chi)*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_chi
- United Nations Global Compact. (2004). *Who cares wins: Connecting financial markets to a changing world*. <https://share.google/Vf3icUYMOKH8Cq8tG>
- Verna, I., & D'Andreamatteo, A. (2025). ESG concerns and teaching processes in higher education, an experimental approach. In N. Castellano, F. De Luca, G. D'Onza, M. Maffei, & A. Melis (Eds.), *Environmental, social, governance (ESG): Risk, performance, monitoring* (pp. 109-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76618-3_6
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, *6*, 203-218. <http://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

投稿收件日：2025 年 4 月 19 日
第 1 次修改日期：2025 年 7 月 22 日
第 2 次修改日期：2026 年 2 月 4 日
接受日：2026 年 2 月 12 日

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901002>

以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學 對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻

蕭戎*



凡期望對永續發展有所貢獻的教育都面對著雙重問題：其一是它如何與永續發展本質上的爭議性對接，能公允地理解不同觀點再提出主張；其二則是它如何能與眾多教育目的並列，並聲稱自身值得採納。對此，本研究以近 10 年來國際永續發展教育建議中最嚴謹的「核心素養的定義與選擇」（Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo）為探究對象，藉由文本分析與哲學論證，指出作為其理論基礎的文化心理學，固然能透過重視理解歧異與鼓勵對話來回應永續發展本質上的爭議性，卻尚不足以在眾多教育目的中凸顯重要性，從而消弭學者對 DeSeCo 恐造成全球化壓力的疑慮。為此，本研究要主張 M. Oakeshott 的教育哲學既能與 DeSeCo 的文化心理學基礎相通，其以應對人類普遍處境為教育目的之論述，還能以其人文取向平衡素養教育的實用傳統，強化採納 DeSeCo 的合理性，同時又與永續發展教育之需求契合。綜合地說，經 Oakeshott 教育哲學補充的 DeSeCo，它除了值得各種學科考慮，還尤其適合探討迄今仍在經濟發展、社會平等與環境保護領域間持續爭論和變動的永續發展問題，它要帶領學習者參與在豐富且實際的討論裡，面對差異與衝突，學習對話、協商、構思解決方案，從而回應複雜的人類生活情境。

關鍵詞：永續發展教育、DeSeCo 素養教育、Oakeshott 教育哲學、文化心理學

* 蕭戎：臺中科技大學通識教育中心兼任助理教授
(通訊作者：greenlost@gmail.com)

Promoting Sustainability Through the Humanities: On the Potential Contribution of Oakeshott's Educational Philosophy to DeSeCo Competency Education Proposals

Jung Hsiao*

Any education aiming for sustainable development (SD) is confronted with a dual problem: how to interface with the essentially contested nature of SD—fairly understanding diverse viewpoints before advancing its own claims—and how to justify its adoption alongside a multitude of competing educational aims. Employing textual analysis and philosophical argumentation, this research examines the Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) framework, regarded as the most rigorous proposal for Education for Sustainable Development (ESD) in the past decade. The analysis reveals that while DeSeCo's foundation in cultural psychology effectively addresses the contested nature of SD by valuing the understanding of differences and encouraging dialogue, it remains insufficient to highlight its importance among competing educational aims, thereby failing to assuage scholars' concerns that DeSeCo might serve as a vehicle for globalization pressure.

Therefore, this study argues that Michael Oakeshott's philosophy of education not only resonates with DeSeCo's cultural-psychological underpinnings, but his discourse on addressing the universal human condition as the purpose of education can also use its humanistic approach to balance the practical tradition of competency-based education. This reinforces the rationale for adopting DeSeCo while simultaneously aligning it with the demands of ESD.

Ultimately, a DeSeCo framework enriched by Oakeshott's educational philosophy is not only worthy of consideration across various disciplines but also particularly suited to

* Jung Hsiao: Adjunct Assistant Professor, Center for General Education, National Taichung University of Science and Technology
(corresponding author: greenlost@gmail.com)

exploring SD issues that continue to be debated and fluctuate among the realms of economic development, social equity, and environmental protection. It aims to guide learners to participate in rich and practical discussions, confront differences and conflicts, and learn to dialogue, negotiate, and formulate solutions, thereby responding to complex human life situations.

Keywords: *education for sustainable development, DeSeCo competency-based education, Oakeshott's philosophy of education, cultural psychology*

以人文促進永續：論 Oakeshott 教育哲學對 DeSeCo 素養教育建議的可能貢獻

蕭戎

壹、永續發展本質上的爭議性

自聯合國整合國際輿論對環境保護、經濟發展與社會平等的重視而提出永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）以來，因目標相對明確且可量化，令其得到熱烈迴響（Dodds et al., 2017），但也致使永續發展本質上的爭議性遭到忽略。關於此爭議性，數個研究永續發展概念的學者都曾提出觀察。例如認為永續發展概念本身尚未達成共識的 Dryzek (1997/2008) 便指出，永續發展的爭議源於不同利益團體的不同關切，例如環境主義者希望納入對自然內在價值的尊重，但聯合國《我們共同的未來》（*Our Common Future*）報告卻忽略此點；第三世界國家認為應強調全球重分配之必要，但商業團體與相關政府委員會卻僅著眼於經濟成長——然而像羅馬俱樂部那樣認為經濟成長有其極限的人，又認為永續發展應追求經濟的不成長。關於上述立場衝突，提出著名的經濟、環境與社會三重底線的 Elkington (1998) 也承認，由於這些衝突持續變化，因此所謂的底線也是不穩定的。

其次，Portney (2015) 認為永續發展的爭議源於跨領域特質——對生態學、能源、環境、農業、人口統計學與經濟學來說，永續發展涵義各有不同。因此 Portney (2015)曾言：

永續發展的基本概念裡，存在許多衝突觀點與詮釋。這些不同的永續概念各自承載著重要涵義，其中許多也是彼此衝突的。(p. 57)

與上述觀察呼應，Hattingh (2002) 曾注意到永續發展概念還涉及對物質進步、生命意義與文化多樣性的不同意見。職是之故，協助聯合國推動 SDGs 的經濟學者

Sachs 曾就此複雜性表示：「相信永續發展問題可以歸結成一個想法或者一個解決方案，那就錯了」（2015/2015, p. 22），研究永續發展思想史的 Caradonna (2014) 與 Grober (2012/2012) 也認為，永續發展概念長久以來即存在一系列激烈爭辯與分歧。

貳、永續發展教育對爭議的回應，以及 DeSeCo 的重要地位

自 1972 年人類環境會議迄今，教育在解決環境問題、從而追求美好未來的策略裡總不缺席。隨著永續發展議題興起，促進永續未來的重任也自然落到其肩上，因而前述爭議也延伸到永續發展教育（education for sustainable development, ESD）討論裡。其中，Rauch (2002) 將此爭議視為 ESD 的挑戰：

永續發展願景內在的矛盾、道德困境和彼此衝突的目標，需在各具體情境參與者的討論過程中，不斷重新協商。因此永續發展指導概念所表達出的共識並非是一成不變的，需根據特定情境與不同群體重新建立。……因此教育機構的任務，不可能是傳授特定行為模式或制定社會問題的解決方案，……以永續發展為導向的學習，意味著……採取非傳統、創意思維與合作解決方案，對現況進行分析、評估與重塑，……避免陷入簡單化的教條。(pp. 48-49)

Gough (2002) 也曾言：

將永續發展視為任何一種目標都是錯誤的。永續發展是一段旅程。因此我們不能指望明確瞭解該去哪裡、或如何到達，但可以學習如何對旅程做更多而不是更少（或沒有）掌控。(p. 70)

Boeve-de Pauw 等人 (2015) 也認為：

ESD 的重點不在傳授永續發展問題的「正確」答案與對策，卻在反思問題，培養學習者對其他觀點的批判性評價，……使學習者能根據自身觀察瞭解世界，培養為永續發展採取行動的素養。(p. 15696)

Öhman 與 Östman (2008) 也表示：

永續發展問題包含不同意識形態、價值觀、優先事項和戰略之間的衝突，……若不對 ESD 教學的道德和倫理維度進行詳盡與批判的討論，ESD 就有可能成為政治工具，支持著由政治家和掌權的專家所創造的特定意識形態，教育也因此變成了灌輸。(pp. 57-58)

對此 Jickling (1992, p. 7) 曾在著名文章〈為何我不願讓孩子接受永續發展教育？〉(“Why I Don’t Want My Children to Be Educated for Sustainable Development”) 主張，ESD 不該只是純粹灌輸知識，更應重視培養批判思考的能力，但現行的 ESD 卻「暗示了一種預先決定的思考模式，並希望學習者能採納它。……這想法乃違背教育精神。」易言之，他認為只要永續發展存在著爭議性，其教學也勢必得反應之。它應當教導學習者如何(how)思考，卻不是去指示學習者思考什麼(what) (Jickling, 2003)。

類似想法也反映在經濟合作發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 提出的「環境與學校倡議」(Environment and School Initiatives, ENSI) 計畫裡，它肯定永續發展問題是特定政治、社會與文化背景下的人類建構，存在爭議與分歧 (Mogensen & Schnack, 2010; Rauch, 2002)。至於丹麥教育部也將此概念納入擴及數個國家的北歐環境教育計畫 (Miljøundervisning i Norden, MUVIN) 中。他們都肯定永續發展涉及不同價值觀與利益、無人能給出最終正確答案，因而尋找解方應是持續不斷的過程 (Breiting et al., 2009; Breiting & Wickenberg, 2010; Lundegård & Wickman, 2007; Rauch, 2002)。

在近 10 年提出的重要 ESD 相關建議裡，也得見上述討論的影響。例如 de Haan (2010) 提出之建議，便提及應考慮不同觀點 (例如區分弱永續與強永續差異)。聯合國教科文組織 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) 社會學習與永續發展主席 Wals (2015) 的建議裡，也提到要能質疑常規、

學習批判、欣賞複雜性。Wiek 等人 (2016) 的建議談到應對涉及永續發展的不同價值進行評估與協商，承認異議的存在與複雜性。Glasser 與 Hirsh (2016) 的建議則提及採納多元觀點、包容模糊性、目標分歧。後續，UNESCO 將這些建議，連同 OECD 提出的「核心素養的定義與選擇」(Defining and Selecting Key Competencies, DeSeCo) 建議，綜整成八項素養 (Rieckmann, 2018) 而廣為人知。

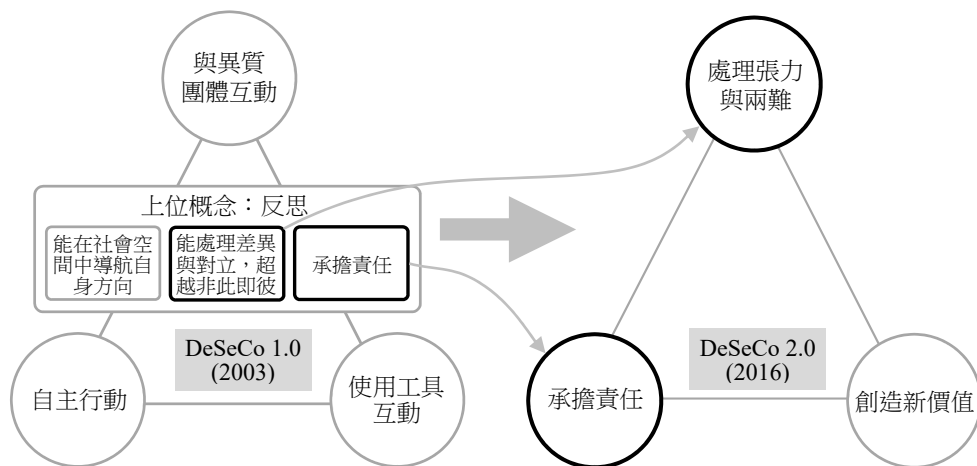
然而，若進一步檢視這些重要建議，便會發現參考性值得斟酌。如 Glasser 與 Hirsh (2016) 便自承所提出的素養是相當實驗性的，它雖強調理解與關懷地球生命與生態，卻未說明其內容如何形成與依據；而 Wals (2015) 的四項素養亦如此。至於 Wiek 等人 (2011) 的六項素養雖是由綜整大量文獻所產生，但他們也坦承，此一綜整因缺乏理論依據而仍須改進，類似問題也出現在取徑相同的 Rieckmann (2018) 身上。又有關 de Haan (2010) 提出、並獲德國各聯邦州採納推動的 12 項素養，他則明白指出其是以 OECD 的三項核心素養為根據。對此，若檢視 OECD 建議的發展脈絡，便會發現其明顯較其他建議嚴謹，參與討論的利益關係人也更廣。OECD 建議源於 DeSeCo 計畫。其自 1997 年啟動後，先完成 OECD 成員國教育成果指標之分析與素養概念的探討，再邀請不同領域專家，以理論為依據提出核心素養建議。後續再經過兩輪社會與經濟組織代表、政策制定者的討論並召開國際研討會，歷時 6 年才提出建議報告 (Rychen, 2003, 2004)，並陸續得到紐西蘭、日本、韓國、澳洲維多利亞省、加拿大魁北克省採納，據以調整自身課程 (本渡葵, 2017; 西脇保幸、吉田浩幸, 2014; 성열관, 2014; 윤종혁等人, 2016)，而我國十二年國教課綱中核心素養的訂定，也參考了 DeSeCo 的成果 (國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈, 2015; 蔡清田, 2008)。值得一提的是，不僅 DeSeCo 自始便將永續發展納入基本關懷 (Rychen, 2003; Rychen & Salganik, 2003)，2016 年的新版 DeSeCo，也為 OECD 援引作為回應 SDGs 之教育建議，即「2030 年：教育與技能的未來」(Future of Education and Skills 2030)——或另一為人所知的名稱「2030 學習羅盤」(Learning Compass 2030) 之基礎，指引各國教育如何面對未來挑戰並促進永續發展 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018, 2019)。

參、新版 DeSeCo 的改變與理論基礎

儘管 DeSeCo 隨著 OECD 的推動，以及其作為國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）的根據而廣為人知，但學術界對其理論基礎的探討卻相當罕見，多半聚焦於發展歷程與實踐策略（小坂田摩由，2023；倉田桃子，2017；이상은、소경희，2019；윤종혁等人，2016；Taguma et al., 2023）。其中儘管倉田桃子（2017）曾按時間序整理學者研討核心素養之過程，이상은與소경희（2019）曾補充 OECD 更新 DeSeCo 的背景，卻都未能進一步探索核心素養所根據的理論為何。然而，本研究認為此探討對理解 DeSeCo 何以能回應永續發展本質上的爭議性與前述 ESD 領域的討論、乃至於較其他 ESD 建議更具優勢，至關重要。因此底下將追溯三項核心素養的發展脈絡，說明其與 R. Kegan 發展理論、L. S. Vygotsky 以及 J. Bruner 文化心理學的深層關係——而這也關係著何以本研究主張 M. Oakeshott 教育哲學能與之銜接。

論到新版 DeSeCo，負責此計畫的學者 Taguma 與 Rychen (2016) 是在考量移民與隨之產生的衝突和社會凝聚需求、全球化加劇的機會與貧富差距、各項資源公平分配的衝突與爭議、第四次工業革命帶來的工作與人際關係改變、現代社會問題與解決方案的複雜性及競爭性等議題後，提取了舊版上位概念中的兩項內容，再納入一新內容所構成（如圖 1）。新版核心素養包括：一、肯認現實問題複雜性、能學習跳脫非此即彼思維從而提出解決方案的「處理張力與兩難」素養；二、避免想當然爾地依循他人與社會教導行事，卻能衡諸自身經驗、個人與社會目標等與各種判定好壞對錯之觀點，自行建立判斷與行動指南的「承擔責任」素養；三、理解社會既有各種意義、進而解釋與運用，創造出新意義的「創造新價值」素養 (Taguma & Rychen, 2016)。

圖 1
DeSeCo 新舊版本核心素養之對照與關係



一、「承擔責任」素養的發展脈絡

當 Rychen 與 Taguma 設想人們面對愈發變化、多樣、不確定的未來挑戰時，她們認為，教育應讓學習者透過反思自身經驗、群體目標，與歷來有關對錯的不同思考，從而學習「為自己決定」（Taguma & Rychen, 2016, p. 14）——此即「承擔責任」的意思。如前所述，「承擔責任」來自舊版 DeSeCo 的上位概念，其是援引心理學學者 Kegan 的心智發展理論 (Rychen, 2003)。根據 Kegan (1994, 2001)，人的心智複雜性可分為數個階段，其中，人們開始考慮與他人的關係，願為維繫關係而將自身利益置於次要地位，同時內化周遭社會的價值觀與信念以融入社會，是為第三階段。但來到第四階段，人們則能使自己與社會保持距離、不再一味聽從後者，卻發展個人意見，根據內在權威判斷該如何回應外部期待 (Kegan, 1994, 2001; Kegan & Lahey, 2009/2020)。Kegan (2001) 認為，這種能自我授權——其稱之為「自主」（self-authoring）——的發展階段，正是人們稱某個成年人為「負責任的」的意思：他不再只是聽從他人，而是經過深思熟慮，為自己的決定負責。Kegan (1994) 認為，教育應關注第四階段心智的培養，這既緣於社會常對人們的心智能力懷抱高度期待，也與人們隨年紀增長而面對著更多複雜問題有關。前者諸如社會期待人們能終

身學習、自主處理複雜問題（面對自身罹患疾病、平衡人際關係、處理工作難題）、面對與回應文化價值觀衝突（面對社會對特定性別或生兒育女的期待）、為社區做出貢獻。後者的複雜問題諸如為重要事務排序（職涯選擇、工作與生活的平衡等）、處理人際關係（面對父母與配偶的期待、與同事合作）、學習自己判斷（不只是優先考慮自己，還考慮他人）(Kegan, 1994; Magolda, 2001, 2004, 2007) 等。

除了將既有的「承擔責任」提取為核心素養，Taguma 與 Rychen (2016) 還援引哲學學者 M. Canto-Sperber、J.-P. Dupuy 與心理學學者 H. Haste 的論述來強化說服。如前者便提到人生活在需要不斷思考各種理由的情境裡，從而主張教育應讓學習者「願意質疑許多自己習以為常的事物」(Canto-Sperber & Dupuy, 2001, p. 85)，學習抽離情境脈絡以進行判斷；透過參考自身、旁人及所身處的道德傳統對有關「何謂好生活」等重要價值觀，再做出合理決定。至於 Haste (2001) 對承擔責任的思考，除了基於它是可取的西方文化傳統，還與文化心理學觀點有關。對此將一併於底下段落說明。

二、「處理張力與兩難」與「創造新價值」素養的發展脈絡

前面提到的「承擔責任」素養著重於個人決定，本段要說明的「處理張力與兩難」素養，則描繪出這「個人決定」所處情境——即現代世界的複雜性。此複雜性在舊版 DeSeCo 便得到相當關注，因而當時建議應培養能「處理差異與對立，超越非此即彼」的批判反思能力 (Rychen, 2003, pp. 78-79)。十餘年後，Taguma 與 Rychen (2016) 在將其提取為核心素養時提及了 Haste 的貢獻，因她曾設想過名為「處理模糊與多樣」的素養。Haste (2001) 認為，面對真實世界的模糊性與多樣性，那種追求簡化、尋找單一正確答案的思維實有侷限：因為理想解方可能不只一種，並且執意追求單一解方，最終常導致人們的不一致。

關於此一素養的理論依據，可進一步從 Haste (2001, 2008) 援引的文化心理學者 Vygotsky 與 Bruner 那裡發現根本預設。根據 Kashima (2019) 的回顧，文化心理學源於浪漫主義傳統，它強調不同文化可能對人心理產生不同影響。這認識有別於啟蒙運動以來，基於人的理性而認為人的心理具有普遍性、認為不同文化之差異僅在於發展階段孰先孰後的看法，而主張是「特定文化提供了人們理解與回應他人的特定工具」。如 Vygotsky 便提出人會內化文化所創造的各種記號系統，從而影響自身心

理與行為 (Cole & Scribner, 1978/1997; John-Steiner & Souberman, 1978; Vygotsky, 1978)。至於 Bruner 則將記號系統稱為「意義」，指出人是以此為工具來理解他人心理，又據以採取行動 (Bruner, 1996; Kashima, 2019; Mattingly et al., 2008)。對此 Bruner (1996) 曾說：

心靈若沒有文化便不能存在。因為人類心靈的發展乃與生活方式的發展相連；在其中，「現實」經由符號再現，且為文化社群的成員共享。他們運用這樣的符號來組織與構想其技術——社會生活。但社群不僅共享這符號，他們還將它保存、琢磨，傳遞給下一代。(p. 3)

用 Mattingly 等人 (2008) 的話說，是文化賦予了人閱讀他人心靈、與之互動協商的可能性。而關於這些意義所指為何，Markus 與 Hamedani (2010) 認為其包括自我與群體、自由與個人責任、善惡、平等、成功與幸福、榮譽與羞恥、性、家庭與婚姻、友誼與敵對、未來與過去、運氣、生與死。而「正因為這些文化與意義本身便具有高度多樣性，從而導致人與人之間，總存在著難以消除的緊張與對立」——這便是「處理張力與兩難」素養所考慮的背景。

值得一提的是，在 Bruner (1996) 使用的「工具」或「工具包」比喻裡，他認為人並非只是被動受文化影響，還能走出蘇格拉底寓言中的洞穴：不僅能理解與包容其他人的工具，人也能檢視、甚至反省自己的工具。正是這想法為 Haste 所採納，進而主張，教育所培育之素養，應納入對不同文化的認識，鼓勵建立對話關係 (Haste, 2008)，如此便強化了「處理張力與兩難」素養的積極性，也鋪墊了先前提到「承擔責任」素養中的自主性。對此，若繼續探問文化心理學究竟如何設想人在文化面前之自主性，Vygotsky 曾提到，自主性是使人有別於動物的特質，並肯定人能改變那影響著他的環境 (John-Steiner & Souberman, 1978; Valsiner & van der Veer, 1993; Vygotsky, 1978)。至於 Bruner (1996) 則說，儘管

任何事物都不能「免除文化影響」，但個人也不只是其文化之鏡像。兩者間的互動，一方面會在個人思維映出社群的影子，另一方面也會在文化的生活方式與思維情感中，加入不可預期的豐富。(p. 14)。

他又說：

雖然我們在某個意義上是「歷史的產物」，但在另一個意義上，我們卻也是自主的行動者。……文化既提供我們在穩定與變遷間尋找棲身之所的指引與策略，它也勸說、禁止、引誘、否定、獎勵自我所做的選擇。而自我，我們使用它反思與設想替代方案，或者逃避，或者接受、或者重估與重新制定文化所提供的事物。(Bruner, 1990, p. 110)

以致於當 Bruner (1996, p. 19) 談論教育時，便賦予它帶領學習者超越文化、「對思考進行思考」的積極任務。文化心理學對自主性的肯定，除了可作為上個段落「承擔責任」素養的根據，若著眼於其積極性，還能發現它對第三項素養「創造新價值」的支持。

「創造新價值」素養是 Taguma 與 Rychen (2016) 考量第四次工業革命下各項技術飛速進展、生命與倫理的舊有意義持續面臨挑戰，同時認為舊版 DeSeCo 對創造性的強調不足，因而提出的。稱它與文化心理學相關的證據，乃緣於 Taguma 與 Rychen 在強調產生新故事、新工具之重要性時，採納了 Haste (2001) 用以理解人的「工具使用者」(the tool user) 模式，至於 Haste (2008) 則提及此模式與 Vygotsky 與 Bruner 理論中的工具使用者典範有關：

敘事是種工具，在純粹的「說故事者」典範裡，其關心意義的社會建構，……個人藉由參與敘事而參與了意義的社會建構。但工具使用者典範則包含著個人積極選擇特定敘事與論述，在特定文化脈絡下重建概念與價值以適應於自身基模。(p. 112)

Haste (2009) 舉例，如受壓迫者會去挑戰主流世界觀與想當然爾的故事，並試圖建立新的故事；處於變遷狀態下的社會，也可能企圖重建關於國家認同與歷史的故事，這都是人們尋求問題解決的方式。Taguma 與 Rychen (2016) 直言，新版 DeSeCo 需要整合 Haste 的關懷，使人們能更積極地運用各種意義進行創新，以面對挑戰，「創造新價值」因此列入第三項核心素養。

三、DeSeCo 的文化心理學基礎對 ESD 討論的回應

拜 DeSeCo 發展過程所累積的豐富資料所賜，本研究已初步釐清其理論基礎：是文化心理學所描繪的意義多樣性，為「處理張力與兩難」素養鋪設了背景，而文化心理學所肯定的自主性與創造性，則支持著「承擔責任」與「創造新價值」素養的合理性與重要性。至於 Kegan 的發展理論，則為人們需要複雜心智能力，以及確實能表現出此能力背書。由於 DeSeCo 以文化心理學為理論基礎，肯定現實中存在著複雜且可能衝突的意見，學習者應學習理解並判斷，並以創新方式尋求問題解決，因此可說其在理論基礎層次上，便回應了永續發展爭議性與 ESD 領域裡的討論——而這正是其他建議所不及的。舉例來說，當學者呼籲 ESD 應承認永續發展概念存在著模糊與爭議 (Gough, 2002; Jickling & Wals, 2008; Mckeown & Hopkins, 2003; Nicolaidis, 2006; Rauch, 2002)、永續發展議題存在難以避免的利益衝突 (Breiting, 2007, 2009; Öhman & Östman, 2008; Rauch, 2002; Schnack, 1996, 1998)，這些觀察都落在 DeSeCo 所描繪的、充滿張力與兩難的現實裡。至於學者提出應透過思辨與對話面對衝突 (Gustafsson & Warner, 2008; Lundegård & Wickman, 2007; Mogensen & Schnack, 2010; Schnack, 1998)，從中培育自主性 (Barber et al., 2013; Hesselink et al., 2000; Mogensen, 1997; Schnack, 1996) 等建議，它們也都對應於 DeSeCo 鼓勵的積極理解、對話與勇於決策。

饒富趣味的是，素養 (competency) 一詞的發展脈絡，原是指完成特定工作、任務所需技能 (松下佳代, 2021; 윤종혁等人, 2016; Willbergh, 2015)。其之後在教育領域，也常涉及學習者如何面對複雜且快速變遷的社會經濟環境 (González-Salamanca et al., 2020; Voogt & Roblin, 2012; Willbergh, 2015)。若以此視角檢視 DeSeCo 的訴求，將會因它對新時代問題的關懷以及欲積極應對的姿態，認為它繼承了「素養」的實用性格。然而，透過本研究對其文化心理學基礎的探究，卻能發現 DeSeCo 的另一種面貌：它其實對人類基本生活模式——理解意義、自我反思、採取行動——抱持深刻興趣，而這些生活模式之基本與純粹，與其作為問題解決方案的強烈實用價值，迥然不同。這導致我們既可以從回應第四次工業革命、全球化、移民衝突等挑戰的角度來理解承擔責任、處理張力與兩難、創造新價值等核心素養，也能單純視其為「學習者個人發展過程中值得重視的基本項目」，從而得出氣氛截然不同的詮釋。對此，儘管曾有學者察覺 DeSeCo 有超越市場需求、不只為經濟服務

的企圖（성일관, 2014；González-Salamanca et al., 2020），卻未能進一步探討其中張力。

正因如此，本研究認為，此種論述上的模糊，將導致 DeSeCo 儘管在理論層次上能滿足 ESD 需求，卻難以面對與其他教育目的的挑戰。底下，本研究將說明 DeSeCo 值得強化之處，並嘗試以 Oakeshott 的教育哲學作為解決方案。

肆、DeSeCo 的不足與 Oakeshott 教育哲學 能提供的重要補充

DeSeCo 是近 10 年來欲以培育素養促進永續發展之建議中最嚴謹者，且其新版本已為 OECD 採納用以回應 SDGs，又在數個先進國家實施。儘管如此，若退一大步看，古往今來的教育目的並非只有促進永續發展一項，參考 Brubacher (1966/2012)、White (1982/1997)、Standish (2016) 與 Wringe (2017) 等人從歷史與哲學角度對教育目的所做的探討，會發現教育領域中，早已存在為個人適性發展而教育、為基本生存能力而教育、為良好社會而教育、為個人心智提升而教育等追求。這些目的影響廣泛，彼此間卻存在著爭議與衝突，其中究竟孰重孰輕，迄今仍爭論不休（李奉儒，2004；Brubacher, 1966/2012; Biesta, 2016; Kristjánsson, 2023; Wringe, 2017）。

這樣，何以人們應採納新版 DeSeCo，總需要更完整的說服。畢竟教育目的的選擇關乎各種正當性——諸如學習內容、學習表現的決定與在教學過程中的引導與評量，都仰賴其提供理由 (Biesta, 2016; Wringe, 2017)。對此 Biesta (2016) 曾言，現今教育雖重視教學成效，

但這些過程所產生的結果本身是否值得追求，則是完全不同的問題——這需要我們基於終極價值（而非工具性價值）進行判斷。（p. 14）

此外，教育目的也關乎教師的教育熱情，對此 Wringe (2017) 曾指出：

當教師詢問「我們究竟為何而做這些事？」這問題絕非空談或毫無實務意義。若不思索這些問題，我們要麼在既定軌道上盲目地來回，要麼隨波逐流於各種教育風潮。理解自身目的是教師維持一致性與持續進步的必要條件。(p. 16)

換言之，提出教育目的者總需「說明為何某些追求比其他追求更有價值」(Peters, 1973, p. 29), Barrow (1999) 甚至認為，放棄討論教育目的就是放棄教育本身，至終將任憑其受制於經濟趨勢、產業或產業發展、政府單位或民間團體 (Barrow, 1999; Kristjánsson, 2023)。或許出於對 DeSeCo 合理性不足的質疑，多位 OECD 成員國的學者都曾表示擔心，認為採納 DeSeCo 可能讓 OECD 強勢介入該國課程改革 (倉田桃子, 2017; 성열관, 2014)，允許教學方式與教育成效受國際學生能力評量計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA) 引導與監管 (松下佳代, 2011; 倉田桃子, 2017; 성열관, 2014)，從而懷疑這是對國際壓力的屈從 (林寬平, 2018; 이상은、소경희, 2019; 성열관, 2014; 장제형, 2022)，忽視地方脈絡重要性 (倉田桃子, 2017; 이상은、소경희, 2019; 성열관, 2014; 윤종혁等人, 2016)。至於各國對 PISA 成績的重視，也可能間接讓政府在教育上掌握更多主導權，對原本擁有高度教育自主性的國家 (例如荷蘭) 造成衝擊 (성열관, 2014)。

在這些質疑中，倉田桃子 (2017) 曾引用參與舊版 DeSeCo 討論的學者 Perrenoud 的想法，認為「DeSeCo 必須說明何以它能適用於每個人，否則採納此標準便是有危險的」。職是之故，本研究欲指出哲學家 Oakeshott 的教育哲學，一方面能與 DeSeCo 的文化心理學基礎對接，另一方面則能透過對人類獨特處境的敘述、以及教育應服務於此處境的觀點，對 DeSeCo 做出重要補充，提供其之所以適用於每個人的理由。使其即便離開今日永續發展議題的光環，仍能辯護自身重要性與合理性。對此，儘管 Bakhurst (2016) 曾察覺 Oakeshott 教育哲學與 Vygotsky、Bruner 理論有所相關，可惜其並未加以論述。以下內容將分析 Oakeshott 教育哲學對人類獨特處境的描述，同時指出其與文化心理學、乃至於和 DeSeCo 相呼應之處。

歷來對 Oakeshott 教育哲學之研究，常將其視為對博雅教育傳統的繼承與闡揚 (曾國祥, 2003; Franco, 2004, 2012; Podoksik, 2003; Williams, 2007)，認為它能反省主流教育強調社會需求與實用、強調管理與量化指標、逐漸喪失多樣性而變得整

齊劃一等問題 (Bakhurst & Fairfield, 2016; Franco, 2004; Podoksik, 2003; Williams, 2007)。然而鮮少有人指出，Oakeshott 的重要貢獻，在為教育提供哲學人類學基礎。對此，研究 Oakeshott 教育哲學的 Williams (2007, p. 20) 雖曾稱前者的「教育哲學乃基於深思熟慮的人的哲學」，卻不如曾國祥 (2003) 更積極的表達，即後者指出，按 Oakeshott 的想法，欲瞭解教育的本質、目的與問題，需先思考我們對人的本質的理解。沿此思路，曾國祥率先列出「意義世界及言說方式」、「自由潛能的培養：自我彰顯與自我演出」與「人文主義精神」三者為 Oakeshott 教育哲學之基礎。有別於曾國祥的討論主要是以《經驗與其模式》(*Experience and Its Modes*)、《政治中的理性主義與其他論文》(*Rationalism in Politics and Other Essays*)與《論人類行動》(*On Human Conduct*)為依據，本研究則聚焦於 Oakeshott 去世前一年出版的教育哲學論文集《博雅教育之聲》(*The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*)，並肯定其已清楚呈現出 Oakeshott 教育哲學的基礎在於人擁有「意義」與「自由」這兩種獨特本質，並且正是兩者構成了人類的獨特處境——而按 Bullock (1985) 的理解，這種關注人類獨特性的傾向正是人文教育的特質。這在某個意義上，正與曾國祥 (2018) 多年後討論 Oakeshott 哲學時所歸納的人的本質，互相呼應。以下內容即要說明，Oakeshott 的教育哲學如何在與 DeSeCo 的文化心理學基礎相合的情況下，為人的本質與獨特處境提供一套完整論述，並指出教育應如何據此開展。

一、意義

Oakeshott 的教育哲學否定以自然科學觀點理解人與社會 (Franco, 2004)，因此一觀點並未給予普遍滲透在人與社會中的「意義」足夠的重視。他相信，唯有擦亮意義的重要性，才能認識到，人的欲求不能僅從生物學或基因上的衝動與需要等簡單「起因」加以解釋，卻更關乎對各種「理由」的同意與選擇 (Oakeshott, 2001)。一如現實中，人們雖齊一地追求「成功」，但對於成功卻賦予了多樣的意義。再論到人在人際關係裡的欲求，Oakeshott (2001) 認為它也不能僅理解為對身體或物質互動的追求，事實上，人更常在乎自身言行能得到他者經由「理解」與「選擇」所做出的回應，從而感到滿足。對此，無涉生存利益卻讓人嚮往的友誼便是明證，因建立這友誼的，乃是人們對特定意義的認同 (Oakeshott, 1975)。

而當我們對人的觀察，從個體層次上升到社會層次，Oakeshott (2001) 認為這能

更有助於掌握意義之於人的重要性。他相信真正與人息息相關的世界，並非是由物質組成，卻是由承載著意義的事件組成，是那些涉及人們思想與情感的「感知、觀念、信念、情感、感覺、認識、辨別、原理……構成了人的處境」(Oakeshott, 2001, p. 8)。人出生在這既存的意義世界裡，他自然且持續地會按照自身對豐富意義的理解與詮釋，採取行動；他透過所想像與預期的結果，選擇去說、去做這個而非那個，既回應世界，也使這世界與自己相合 (Fuller, 2001; Oakeshott, 2001)。反過來說，只要人參與在社會裡，便無法不透過判斷和選擇，與這些既有的意義互動 (Williams, 2007)。對此，Williams (2007) 曾以最簡單的例子說明：遵守社會規則、參與遊戲、父母與子女的互動關係，都需要對相關意義有某種程度的理解，後者更不是單憑血緣關係便能建立的。

巧合的是，在文化心理學者 Vygotsky 與 Bruner 那裡，他們不僅同樣肯定人擁有有別於其他生物的獨特性 (Bruner, 1990; John-Steiner & Soubberman, 1978; Vygotsky, 1978)，他們也在反對以自然科學方式來理解人的立場上 (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978) 與 Oakeshott 站在同一陣線。其中，Bruner (1990) 曾就意義之於人的重要性，主張：

我們無法從生物學或其他類似學科得出一種「對人的解釋」，……即便是對人的狀態的最強而有力的因果解釋，只要缺少從構成人的文化的象徵世界之思路加以詮釋，就不能令人信服。(p. 138)

至於 Vygotsky (1978) 也曾指出：

人類知覺有項特質在幼年時即已出現，……這是在動物身上找不到的。……此種知覺是指，我看到的，並不只是充滿顏色與形狀的世界，同時也是富含感受與意義的世界。(p. 33)

他並主張，正是這意義世界塑造了人的生活，在動物的社會組織裡則不然 (John-Steiner & Soubberman, 1978)。

進言之，從個體層次說，Bruner (1990) 認為：

對意義的追求才是人類行動的起因。……至於生物性則不是，它至多只是加諸於行動的限制或條件。(pp. 20-21)

再從社會層次說，他認為是「文化而非生物性，形塑著人們的生活與心靈，透過將行為背後的意向置於一可理解的系統裡，而將意義賦予了它」(Bruner, 1990, p. 34)，因此認為我們無法跳過文化而僅僅從內心傾向、特徵、學習能力、動機來理解人的行為。他又主張文化「已成為我們必須適應的世界，……又同時提供了用以適應的工具」(p. 12)。

何以 Vygotsky、Bruner 與 Oakeshott 的思想會如此相近，根據他們自身論述與歷來研究，可歸因於他們各自繼承了 W. Dilthey 的思想(曾國祥, 2003; Bruner, 1990; Franco, 2004; Kashima, 2019; Oakeshott, 2001)。對此，可從 Dilthey (2002) 的一段話瞥見這影響力的源頭：

從我們呱呱墜地，我們就從這個客觀精神世界獲取營養。這個世界也是一個中介，透過它我們才得以理解他人以及其生命表現。因為，精神客觀化於其中的一切東西都包含著對於你和我來說是共同性的東西。……個人所理解的生命表現對他來說通常不是一個個別表現，而且彷彿充滿了一種對共同性的知識，充滿了存在於該表現中的與一種內部東西的關係。(p. 97)

繼而 Dilthey (2002, p. 100) 認為，若想理解人們的內心生活、曉得如何與他們交往、建立信任關係，就必須學習理解「精神生命及其與生活環境和外部環境的關係的知識」。據此，便能理解 Oakeshott 與文化心理學者的教育哲學、乃至於 DeSeCo 都強調「理解不同意義」的緣由。對此，除了 Bruner (1996) 曾提出意義為人際間彼此理解互動之工具、承載意義的文化則作為工具箱的經典比喻，從而主張教育應讓學習者熟悉這些意義的形成與協商。Oakeshott (2001) 則將對教育的思考，自人際之間的水平層次擴大至世代之間的垂直層次，即將教育視為促成世代之間特殊交流的方式：讓新世代可以透過學習，在所繼承的、富含意義的世界中生活。他相信「進入這意義世界，就是學習去成為人；成為人的意思，就是指能自由地在這世界裡行動」(p. 103)；若非如此，人便會成為遠離其本質的陌路客。正是在此，可看出其

與 DeSeCo 主張理解不同意義，以進行選擇的「承擔責任」素養、學習理解與面對他人選擇的不同意義之「處理張力與兩難」素養之契合。

值得一提的是，儘管如 J. Dewey 與 P. Freire 等教育思想家都曾提及意義的重要性，但當 Dewey 將認識與學習意義視為適應社會的途徑時 (Garrison et al., 2012)，便與強調教育應使學習者自由選擇擁抱哪些意義的 Oakeshott 立場（此部分將於下段詳述）有所衝突 (Franco, 2004)。至於 Freire 對意義的重視，主要強調應對其意識形態進行批判、檢視其可能帶來的壓迫，對此，Williams (2012) 認為此激進態度乃與 Oakeshott 主張教育應容許不同意義並呈、相互對話的溫和態度相違。又從根本上來說，前述 Dewey 與 Freire 所討論的意義，是民主資本主義或殖民主義裡既存的意義，但 Oakeshott 所謂的意義，是較其更加基礎與普遍的、生而為人所要面對的處境，並不侷限於特定意識形態。值得一提的是，正因 Oakeshott 相信真正的教育乃回應於人的獨特處境，就說明了教育過程不同於生物生長、適應環境或滅亡的自然過程，卻是應受重視的「特殊人類活動」(Oakeshott, 2001, p. 62)。教育不僅有工具價值，更有內在價值，學習因此是「以自身為目的」的活動 (Bakhurst & Fairfield, 2016; Podoksik, 2003)。正是在此，Oakeshott 超越了 J. H. Newman、R. M. Hutchines 等重要博雅教育倡議者，因他從根本上解釋了何以博雅教育能聲稱教育的任務在於「使人成為人」。

二、自由

對 Oakeshott 而言，與「意義」密不可分的另一項人的獨特本質乃是「自由」，因此強調自由也成為其教育哲學特點之一（曾國祥，2003，2018；Williams, 2007）。Oakeshott (2001) 認為，這可從人在生活中處處體現自己的選擇、體現他認為自己應當怎樣活著，看出人的自由。這些選擇並非出於基因，卻「關乎個人所想像與欲求的結果，受個人信念、意見、理解、實踐、程序、規則、以及對能否欲求的認識所支配」(Oakeshott, 2001, p. 65)。其次，我們也能從人總是得為自己的思想、言語、行為負責並提供理由，觀察到人們對「人有自由」的普遍預設（曾國祥，2018；Oakeshott, 2001）。

在文化心理學家這裡，除了 Vygotsky 承認人擁有有別於動物的自由本質 (Derry, 2004; Vygotsky, 1978)，Bruner (1996) 也曾從「負責」的觀點做出與 Oakeshott 類似的表達：「我們需要將自己視為受自我產生之意圖驅使的『行動者』。而我們也用同

樣的方式看待他人」(p. 16)，以致於我們總希望那些對自己無禮的人能說明理由；至於法律裡的「自願同意」、「責任」等概念，則是將此認識制度化的結果。Bruner (1996, p. 16) 認為上述認識乃是常識，是對「人的本質中的本質」的合理描述。

出於自由是人獨特本質的認識，所以 Oakeshott (2001) 再次得出「學習」乃是人本質性的活動，因為在現實中，這擁有自由的人無可避免地要學習去選擇、同時學習為自己的思想行為提供理由，並負起責任。依此脈絡，他曾提出著名想法：

教育之所以必要，是因沒有人生來就是人，身為人的那種特質，並非是會隨著成長過程漸次實現的潛質。人的新成員，並非是尋求適應環境以利存續的生物，卻是學習的人，有能力學習思考、在人設立規定的世界裡為自己設立規定，從而活出人的特質。(Oakeshott, 2001, p. 66)

換言之，人展現其獨特性的代價，便是他必須學習，儘管此過程可能帶來令人反感的緩慢、痛苦，但他的自由正寓於其中 (Oakeshott, 2001)，即唯有如此才能實現其擁有的獨特自由 (Bakhurst & Fairfield, 2016)。

而論到這重視自由之教育的合適進行方式，可藉由 Oakeshott 著名的「對話」比喻說明 (Oakeshott, 1975; Sypnowich, 2016; Williams, 2007)。即教育不應是教師對學習者的灌輸，卻應由前者引領後者，學習去理解和欣賞每個人與世界在不同經驗、描述、詮釋、欣賞角度下的特殊樣貌 (Bakhurst, 2016; Oakeshott, 2001)。Oakeshott (2001) 曾言：

藉著想像力，我們進入對世界與自身的多種理解模式裡，……在其中，我們學習去認識這些聲音，分辨觀點的不同模式，習得相合於這對話關係的智識與道德習慣，從而開始我們的人類生活。(p. 30)

而在另一處，Oakeshott (2001) 除了提出教學是「思想與思想的『多樣表達』」(p. 44)，也認為在真正的教育裡，學習者「將會知道，只是擁有一種『觀點』並不夠好，知道他所需要的乃是多樣思想」(p. 115)。透過提供豐富的理解、開放的對話，教育能成為一面鏡子，使學習者為自己版本的人生立法 (Oakeshott, 2001;

Williams, 2007)。借用曾國祥（2018）的比喻說，學習者如同：

身處多元世界的冒險家，必須藉著選擇與行動來親身探索這個分歧中充滿驚奇的意義世界。（p. 82）

若改以否定的方式表達，則 Oakeshott (2001) 認為教育不應只是提供指示，或「一套可用的道德與智識制服」（pp. 113, 115, 117），而是應使學習者從流行見解中解放出來，不固著於某種意識型態；教育不應是使人更熟練地去做這做那，而是要理解人的景況，學習如何成為人類生命的、自主且文明的支持者。而這正與先前提到 Bruner (1990, 1996) 對教育應使學習者能對思考進行思考、重估與重新制定文化所提供事物的能力，相互呼應。至於其對話比喻，也尤其合適應用於 DeSeCo 欲在衝突中學習開創新意義之「創造新價值」素養。借用 Haste (2008) 的比喻，即意味著人們能在彼此訴說中，尋找問題解決之道。

而論到 Oakeshott 所談論的「自由」有別於其他教育思想家之處，舉例來說，他尊重個人深思熟慮後所選擇的、無預設方向的「解放」，便與 Freire 已預設方向的解放有所區別 (Williams, 2012)。而在與 Dewey 的差異上，Oakeshott 既主張教育是為讓學習者認識可能的選項（如不同的思想觀點與意識形態），所使用的教學內容與實施方式，必然不像高舉兒童興趣的 Dewey 那樣「自由」(Sypnowich, 2016)。此外，Dewey 重視的對話是為支持民主、為民主社會服務的對話 (Garrison, 1998/2010)，這也與 Oakeshott 以實現個人自由為目的的對話有所不同。對此，Williams (2012) 曾指出 Oakeshott 「使教育成為對話」的呼籲之所以重要，即在於人們能藉由對話來檢驗自身的思考：

與自己的對話，是以與他人的對話為支持基礎，因正是在與他人——特別是教師——的對話中，我們的思想得到了探索和檢驗。若沒有接觸到他人的批評，那些與自己的對話，有可能僅僅落入自我放縱。（p. 117）

誠如 Oakeshott (2001) 所說，真正的教育能使學習者：

得到心靈的訓練，能掌握、更好地控制他自身力量與其成果，……不會甘於擁有一堆論證，好證明自己所信的真理。(p. 115)

綜而言之，當 Oakeshott (2001) 多次聲稱教育是種「解放」時，寓於其中的，便是人自由本質的實現。

三、Oakeshott 的教育哲學對 ESD 討論的回應

Oakeshott 的教育哲學固然與 DeSeCo 有超過四分之一個世紀的時間差，但本研究已嘗試指出兩者在理論層次上的共通性。具體來說，根據此教育哲學，（一）教育應使人使用自由、為自己選擇意義並據以行動，這對應於「承擔責任」；（二）教育應使人尊重並理解他人自由選擇的意義，學習處理不同意義的衝突，這對應於「處理張力與兩難」；（三）教育應使人學習藉由創造新意義，處理不同意義的衝突，這對應於「創造新價值」。此外，本研究認為 Oakeshott 教育哲學，還能用以回應 DeSeCo 目前所遭遇的質疑。即當 DeSeCo 藉由 Oakeshott 對人類獨特本質與處境的人文思考加以深化，並據此建立理論根據時，便能擺脫人們對過往素養教育側重實用的印象，強化其既有的人文特質與隨之而來的普遍性（底下將進一步說明），聲稱自身值得世界各國參考，卻不只在回應新時代的挑戰與議題——畢竟，世界各國不都面臨著同一套、或同樣強度的挑戰，對於永續發展議題也不盡然抱持著相同立場（如強永續或弱永續）。此部分誠如本研究開頭所提及，由於永續發展在本質上有爭議性、存在著多樣詮釋與利益關係，因此 ESD 領域的討論已不再把促進永續發展視為促進特定目標與完成特定任務，卻更強調要帶領學習者，透過持續不斷地理解與對話，學習妥協與尋求共識，從而實現對永續發展的追求。因此藉由 Oakeshott 的人文主義教育哲學來強化關心永續發展的 DeSeCo，正可謂以人文促進永續。按其對意義與自由的重視，ESD 所當做的，必不是高舉其中某種意見——哪怕它此刻位居主流——並向學習者灌輸，卻是要帶領學習者去認識它們、理解它們的理據，從而深思熟慮地做出選擇，自主且負責地參與在永續發展內涵的動態形塑過程裡。事實上，此想法不僅在 15 年後、學者 Wals 等人認為應透過對話與辯論來決定合適的永續生活方式 (Wals, 2007; Wals & Heymann, 2004) 的建議中得到共鳴，也與獲眾多大學簽署的《二十一世紀世界高等教育宣言》(World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century)、《巴塞隆納宣言》(Declaration of

Barcelona)、《愛知名古屋宣言》(Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development) 在論到 ESD 應重視獨立思考、批判思維、溝通等能力 (Engineering Education for Sustainable Development [EESD], 2004; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998, 2014) 的建議相契合——唯獨這些建議並未如 Oakeshott 的教育哲學有一完整體系。

而前面提到 Oakeshott 教育哲學能為 DeSeCo 提供普遍性，何以此特質相較於其他教育目的乃更具優勢，本研究認為，可先從反思其他教育目的之不足加以論述。參考教育哲學學者 Biesta (2016) 與 Wringe (2017) 的討論，若教育是為基本生存能力服務，除卻學界歷來已對「教育工具化」提出諸多批評，它也可能導致教育推銷特定職業、推銷關心物質滿足的幸福生活價值觀，從而令學習者視野受限，忽略其他追求的價值並複製社會不平等。又教育若是為良好社會服務，它也可能涉及對特定政治目標的背書（因它可能定義了何謂好公民），並要面對如何證成某些社會價值（例如社會主義或古典自由主義）更值得追求的難題。至於把教育視為為個人適性發展服務，則將面臨人們對「天性」的詮釋往往來自外部權威（人們並不認同一切天性都有價值），以至於通常受尊崇的「天性」其實沒有那麼「自然」、早已經過挑選。最後論到教育為提升心智服務——許多博雅教育論述可歸為此類，則它必須說明為何從本質上說，擁有較多的知識優於較少知識、較高的思考能力優於較低的思考能力、較高的道德表現優於較低的道德表現——但此類倡議往往視其為不證自明。

然而在 Oakeshott 這裡，他的創見即在於：教育乃服務於人重視自由與意義的本質，以及因此展開的獨特處境——因此可說它更多洋溢著人文教育氣息，從而翻轉了素養教育的實用傳統。而根據本研究，這些本質與處境固然曾出現在文化心理學者的論述中，卻從未得到像 Oakeshott 這樣系統化的整理與聚焦。或許正因如此，原本立基於文化心理學的 DeSeCo，便顯得過於心急與「務實」地去擁抱諸如第四次工業革命、移民衝突、永續發展等新時代挑戰，聲稱自己有能力回應這些問題，從而容易使自己停留在「解決方案」的層次上。但倘若 DeSeCo 能沿著 Oakeshott 的思考往根源探索，將發現其人文思考能為其提供更普遍性的基礎，足以與其他教育目的競爭。因 Oakeshott 雖具體描繪出人的獨特處境，但態度卻是開放性的——追求生存與否、成就良好社會與否、提升心智與否，採取強永續或弱永續觀點，都是選項之一，重點是教育應提供思索這些選項的機會。就此來說，經 Oakeshott 教育哲學

補充後的 DeSeCo 已不再是專屬於永續發展的教育建議，但參考它與永續發展議題的契合性，則能肯定永續發展將是幫助學習者培育素養的合適主題。

最後，本研究對 Oakeshott 教育哲學可能貢獻的討論乃異於歷來研究，因後者大多聚焦於其對職業教育的評價（例如，Bakhurst, 2016; Bakhurst & Fairfield, 2016; Franco, 2012; Sypnowich, 2016）、是否顯露出某種文化菁英思維而疏忽多元與弱勢者處境（例如，Franco, 2004; Standish, 2016; Sypnowich, 2016; Williams, 2007, 2012），以及高舉自由是否會導致真理的相對性（例如，Bakhurst, 2016; Sypnowich, 2016）等。又值得一提的是，儘管 Oakeshott 教育哲學可歸類為博雅教育，但其實並非所有的博雅教育倡議者都支持自由開放的對話——某些倡議者如 A. Bloom 更偏好讓學習者採納特定傳統 (Nussbaum, 1997/2010)。其次，歷來倡議者也未能就何以應採納博雅教育提供根本理由。對此，無論是 Newman (2012) 強調的心智發展，或 Hutchins (1968/1976, 1972/1994) 重視的人性與智慧之完美實現，或 Nussbaum (1997/2010) 主張需為民主社會培育堪負思考重任的公民，它們不過為既存的教育目的補充了內容。最後，縱然這些倡議者曾舉例的教學形式看似與 Oakeshott 教育哲學和 DeSeCo 的建議相近，但在理論上卻未必能與後者根據的文化心理學相通，更遑論為其建立哲學人類學基礎。

伍、結論

凡期望對永續發展有所貢獻的教育都面對著雙重問題：其一是它如何與永續發展本質上的爭議性對接，能公允地理解不同觀點再提出主張；其二則是它如何能與眾多教育目的並列，並聲稱自身值得採納。本研究發現，近 10 年陸續提出的重要 ESD 建議，程度不一地回應了永續發展的爭議性、支持相關教育應考慮不同觀點，然而，其中多數建議卻有立論不夠嚴謹的問題。相較於此，DeSeCo 建議經過多年發展，歷經不同領域學者與國家代表的反覆討論確認，也確實為許多國家採納參考。但本研究欲指出，DeSeCo 並非只是因為其嚴謹性而值得考慮，更是因其鮮少受到討論的理論基礎——文化心理學——對人類社會存在分歧意見與意見衝突的肯認，以及鼓勵積極理解、對話與勇於決策的態度，而能與永續發展爭議性以及 ESD 領域裡的討論高度契合。

然而，本研究也發現，DeSeCo 在純粹關心學習者個人發展要項的人文路線與回應新時代挑戰的實用路線上的模糊態度，使其難以宣稱自身較其他教育目的（為基本生存而教育、為良好社會而教育、為個人適性發展而教育等）更可取，從而導致許多學者懷疑 DeSeCo 的推展有造成全球化壓力的疑慮，恐忽略各國教育脈絡、或讓政府教育部門掌握更多權力。對此，本研究主張，Oakeshott 的教育哲學一方面能與 DeSeCo 的文化心理學基礎相通，另一方面則能透過隨人類重視自由與意義之本質開展的獨特處境、以及教育應服務於此處境的系統論述，為 DeSeCo 提供普遍性。同時，它拒絕理念灌輸、認為應帶領學習者參與對話裡，面對差異與衝突，學習溝通、協商、構思解決方案，從而回應真實且複雜的人類生活情境的教育態度，也能回應迄今仍在經濟發展、社會平等與環境保護各領域間持續拉扯的永續發展議題，以及 ESD 領域裡的反思與倡議。易言之，藉由 Oakeshott 教育哲學的補充，原本即回應了永續發展之爭議性 DeSeCo，其理論基礎所隱含的人文路線，如今能得到強化，它不僅為永續發展教育建立了一套值得考慮的教育哲學，它也能與議題熱潮之外、歷史悠久的眾多教育目的並列，主張自己是值得採納的。

誌謝

本研究由衷感謝臺灣師範大學環境教育研究所王順美退休教授在研究發展初期提供寶貴指導，同時感謝期刊主編、匿名審查委員與編輯委員的耐心審視與建議，使本文得以聚焦並凸顯貢獻。

參考文獻

- 李奉儒（2004）。**教育哲學：分析的取向**。揚智文化。
- [Lee, F.-J. (2004). *Philosophy of education: An analytic approach*. Yang-Chih Book.]
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。**十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊**。國家教育研究院。

- [Core Competencies Working Circle, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research. (2015). *Handbook for the development of core competencies in the 12-year basic education curriculum guidelines*. National Academy for Educational Research.]
- 曾國祥 (2018)。麥可·歐克秀。聯經。
- [Tseng, R. (2018). *Michael Oakeshott*. Linking.]
- 曾國祥 (2003)。人文教育、公民教養與國家權力：論歐克秀之教育理念。人文及社會科學集刊，15 (2)，365-399。https://doi.org/10.6350/JSSP.200306.0365
- [Tseng, R. (2003). Liberal education, civic cultivation and state power: On Oakeshott's idea of education. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 15(2), 365-399. https://doi.org/10.6350/JSSP.200306.0365]
- 蔡清田 (2008)。DeSeCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學，11 (3)，1-16。https://doi.org/10.6384/CIQ.200807.0001
- [Tsai, C.-T. (2008). The implications of DeSeCo's three-dimensional theory of competency for the 12-year curriculum reform in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 11(3), 1-16. https://doi.org/10.6384/CIQ.200807.0001]
- Brubacher, J. S. (2012)。教育問題史 (單中惠、王強譯)。山東教育。(原著出版於 1966 年)
- [Brubacher, J. S. (2012). *A history of the problems of education* (Z.-H. Shan & Q. Wang, Trans.). Shandong Education Press. (Original work published 1966)]
- Cole, M., & Scribner, S. (1997)。介紹。載於 M. Cole、V. John-Steiner、S. Scribner 與 E. Souberman (主編)，社會中的心智：高層次心理過程的發展 (蔡敏玲譯，頁 1-20)。心理。(原著出版於 1978 年)
- [Cole, M., & Scribner, S. (1997). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M.-L. Tsai, Trans., pp. 1-20). Psychological. (Original work published 1978)]
- Dilthey, W. (2002)。對他人及其生命表現的理解。載於洪漢鼎 (主編)，詮釋學經典文選 (上) (李超杰譯，頁 93-109)。桂冠。
- [Dilthey, W. (2002). The understanding of other people and their life-expressions. In H.-D. Hong (Ed.), *Selected readings of hermeneutics classics* (Vol. 1) (C.-J. Li, Trans., pp. 93-109). Laureate.]

- Dryzek, J. S. (2008)。地球政治學：環境話語（藺雪春、郭晨星譯）。山東大學出版社。（原著出版於 1997 年）
- [Dryzek, J. S. (2008). *The politics of the earth: Environmental discourses* (X.-C. Lin & C.-X. Guo, Trans.). Shandong University Press. (Original work published 1997)]
- Garrison, J. W. (2010)。John Dewey's philosophy as education。載於 L. A. Hickman（主編），**閱讀杜威：為後現代做的闡釋**（頁 75-93）。北京大學出版社。（原著出版於 1998 年）
- [Garrison, J. W. (2010). John Dewey's philosophy as education. In L. A. Hickman (Ed.), *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation* (pp. 75-93). Peking University Press. (Original work published 1998)]
- Hutchins, R. M. (1976)。教育現勢與前瞻（姚柏春譯）。今日世界。（原著出版於 1968 年）
- [Hutchins, R. M. (1976). *The learning society* (B.-C. Yao, Trans.). Today's World Press. (Original work published 1968)]
- Hutchins, R. M. (1994)。民主社會中教育上的衝突（陸有銓譯）。桂冠。（原著出版於 1972 年）
- [Hutchins, R. M. (1994). *The conflict in education in a democratic society* (Y.-C. Lu, Trans.). Laureate. (Original work published 1972)]
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2020)。變革抗拒：哈佛組織心理學家教你不靠意志力，啟動變革開關（陸洛、吳欣蓓、張婷婷、樊學良、吳珮瑀、周君倚、陳楓媚、梁錦泉等譯。財團法人中衛發展中心。（原著出版於 2009 年）
- [Kegan, R., & Lahey, L. L. (2020). *Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization* (L. Lu, H.-P. Wu, T.-T. Chang, H.-L. Fan, P.-Y. Wu, C.-Y. Chou, F.-M. Chen, & C.-C. Liang, Trans.). Central Satellite Factory System Promotion Team. (Original work published 2009)]
- Nussbaum, M. C. (2010)。培育人文：人文教育改革的古典辯護（孫善豪譯）。政大出版社。（原著出版於 1997 年）
- [Nussbaum, M. C. (2010). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (S.-H. Sun, Trans.). Chengchi University Press. (Original work published 1997)]
- Sachs, J. D. (2015)。永續發展新紀元（周曉琪、羅耀宗譯）。遠見天下文化。（原著出版於 2015 年）

- [Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development* (X.-C. Chou & Y.-Z. Luo, Trans.). Commonwealth. (Original work published 2015)]
- White, J. (1997). 再論教育目的 (李永宏譯)。教育科學出版社。(原著出版於 1982 年)
- [White, J. (1997). *The aims of education restated* (Y.-H. Li, Trans.). Educational Science Publishing House. (Original work published 1982)]
- 小坂田摩由 (2023)。キー・コンピテンシーからエージェンシーへ——OECD の教育政策の変化における OECD 東北スクールの実践から見えるもの。人間文化創成科学論叢, 25, 61-72。https://doi.org/10.24567/0002003522
- 本渡葵 (2017)。DeSeCo のキー・コンピテンシー IReflectivityz の考察——IDefining and Selecting Key Competencies における Kegan の Scholarly Comments を中心に。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 1 (66), 95-101。https://doi.org/10.15027/44770
- 西脇保幸、吉田浩幸 (2014)。法教育と DeSeCo キー・コンピテンシー～ PISA の視座を越えて。横浜国立大学教育人間科学部紀要, 16, 83-97。
- 松下佳代 (2011)。〈新しい能力〉による教育の変容——DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討。日本労働研究雑誌, 53 (9), 39-49。
- 松下佳代 (2021)。教育におけるコンピテンシーとは何か——その本質的特徴と三重モデル。京都大学高等教育研究, 27, 84-108。
- 林寛平 (2018)。教育行政事象としての国際アセスメントと日本からの貢献のあり方。日本教育行政学会年報, 44, 176-180。https://doi.org/10.24491/jcas.44.0_176
- 倉田桃子 (2017)。PISA とキー・コンピテンシーの形成過程：DeSeCo 計画における議論の検討。公教育システム研究, 16, 1-29。
- 이상은, 소경희 (2019)。미래지향적 교육과정 설계를 위한 OECD 역량교육의 틀 변화 동향 분석: 'Education 2030'을 중심으로. 교육과정연구, 37 (1), 139-164。
- 성열관 (2014)。핵심역량 교육과정의 글로벌 규범과 로컬의 전유. 교육과정연구, 32 (3), 21-44. http://dx.doi.org/10.15708/kscs.32.3.201409.002
- 윤중혁, 김은영, 최수진, 김경자, 황규호, 박은영 (2016)。OECD '교육 2030 : 미래 교육과 역량'을 위한 현황분석과 향후과제. 한국교육개발원。
- 장제형 (2022)。'방법적 지식'으로서의 역량과 OECD 역량기반 교육론의 자기모순 - 라일, 오크쇼트, 폴라니의 논의에 기반하여. Korean Journal of General Education, 16 (6), 103-118。https://doi.org/10.46392/kjge.2022.16.6.103

- Bakhurst, D. (2016). Education and conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy* (pp. 5-25). Bloomsbury.
- Bakhurst, D., & Fairfield, P. (Eds.). (2016). *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy*. Bloomsbury.
- Barber, J. P., King, P. M., & Magolda, M. B. B. (2013). Long strides on the journey toward self-authorship: Substantial developmental shifts in college students' meaning making. *The Journal of Higher Education*, 84(6), 866-896.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777313>
- Barrow, R. (1999). 'Or what's a heaven for?' The importance of aims in education. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 14-22). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7, 15693-15717.
<https://doi.org/10.3390/su71115693>
- Breiting, S. (2007). Is 'sustainable development' the core of 'education for sustainable development'? In I. Björneloo & E. Nyberg (Eds.), *Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education* (pp. 19-30). UNESCO.
- Breiting, S. (2009). Issues for environmental education and ESD research development: Looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*, 15(2), 199-207. <https://doi.org/10.1080/13504620902807584>
- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., & Schnack, K. (2009). MUVIN in the light of international developments in environmental education. In S. Breiting, K. Hedegaard, F. Mogensen, K. Nielsen, & K. Schnack (Eds.), *Action competence, conflicting interests and environmental education* (pp. 13-22). Research Programme for Environmental and Health Education, Aarhus University.
- Breiting, S., & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9-37.
<https://doi.org/10.1080/13504620903533221>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

- Bullock, A. (1985). *The humanist tradition in the west*. W. W. Norton & Company.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.-P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 67-92). Hogrefe & Huber.
- Caradonna, J. L. (2014). *Sustainability: A history*. Oxford University Press.
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56, 315-328.
- Derry, J. (2004). The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, 56(2), 113-120. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693209>
- Dodds, F., Donoghue, A. D., & Roesch, J. L. (2017). *Negotiating the sustainable development goals: A transformed agenda for an insecure world*. Routledge.
- Elkington, J. (1998). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. New Society.
- Engineering Education for Sustainable Development. (2004). *Declaration of Barcelona*. http://www.upc.edu/eesd-observatory/documents/BCNDeclarationEESD_english.pdf
- Franco, P. (2004). *Michael Oakeshott: An introduction*. Yale University Press.
- Franco, P. (2012). Un Début dans la Vie Humaine: Michael Oakeshott on education. In P. Franco & L. Marsh (Eds.), *A companion to Michael Oakeshott* (pp. 173-194). Pennsylvania State University.
- Fuller, T. (2001). Introduction: A philosophical understanding of education. In T. Fuller (Ed.), *The voice of liberal learning* (pp. xv-xxxv). Yale University Press.
- Garrison, J. W., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. Palgrave Macmillan.
- Glasser, H., & Hirsh, J. (2016). Toward the development of robust learning for sustainability core competencies. *Sustainability: The Journal of Record*, 9(3), 121-134. <https://doi.org/10.1089/SUS.2016.29054.hg>
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature review. *Sustainability*, 12(24), 10366. <https://doi.org/10.3390/su122410366>

- Gough, S. (2002). Increasing the value of the environment: A 'real options' metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8(1), 61-72.
<https://doi.org/10.1080/13504620120109664>
- Grober, U. (2012). *Sustainability: A cultural history* (R. Cunningham, Trans.). Green Books. (Original work published 2012)
- Gustafsson, B., & Warner, M. (2008). Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. In J. Öhman (Ed.), *Values and democracy in education for sustainable development* (pp. 75-92). Liber.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy, and agency: Psychological challenges to new competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 93-120). Hogrefe & Huber.
- Haste, H. (2008). Constructing competence: Discourse, identity and culture. In I. Plath, I. Graudenz, & H. Breit (Eds.), *Kultur – Handlung – Demokratie: Diskurse ihrer Kontextbedingungen* (pp. 109-134). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haste, H. (2009). What is 'competence' and how should education incorporate new technology's tools to generate 'competent civic agents'. *The Curriculum Journal*, 20(3), 207-223. <https://doi.org/10.1080/09585170903195845>
- Hattingh, J. (2002). On the imperative of sustainable development: A philosophical and ethical appraisal. In J. Hattingh, H. Lotz-Sisitka, & R. O'Donoghue (Eds.), *Environmental education, ethics and action in Southern Africa* (pp. 5-16). Human Sciences Research Council.
- Hesselink, F., van Kempen, P. P., & Wals, A. (2000). *ESDebate: International debate on education for sustainable development*. IUCN.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Jickling, B. (2003). Environmental education and environmental advocacy: Revisited. *The Journal of Environmental Education*, 34(2), 20-27.
<https://doi.org/10.1080/00958960309603496>
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

- John-Steiner, V., & Souberman, E. (1978). Afterword. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 121-133). Harvard University Press.
- Kashima, Y. (2019). A history of cultural psychology: Cultural psychology as a tradition and a movement. In D. Cohen & S. Kitayama (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (2nd ed., pp. 53-78). Guilford.
- Kegan, R. (1994). *In overheads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (2001). Competencies as working epistemologies: Ways we want adults to know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 192-204). Hogrefe & Huber.
- Kristjánsson, K. (2023). *The new flourishing agenda in education: A report on the current theoretical state of play*. OECD.
- Lundegård, I., & Wickman, P. O. (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13504620601122566>
- Magolda, M. B. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Stylus.
- Magolda, M. B. B. (2004). Self-authorship as the common goal of 21st-century education. In M. B. B. Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 1-35). Stylus.
- Magolda, M. B. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first-century education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(109), 69-83. <https://doi.org/10.1002/tl.265>
- Markus, H. R., & Hamedani, M. G. (2010). Sociocultural psychology: The dynamic interdependence among self systems and social systems. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 3-39). The Guilford Press.
- Mattingly, C., Lutkehaus, N. C., & Throop, C. J. (2008). Bruner's search for meaning: A conversation between psychology and anthropology. *Ethos*, 36(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>
- Mckeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE≠ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620303469>

- Mogensen, F. (1997). Critical thinking: A central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 429-436. <https://doi.org/10.1093/her/12.4.429>
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Newman, J. H. (2012). *The idea of a university* [大學的理念]. 中國人民大學出版社.
- Nicolaides, A. (2006). The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(4), 414-424. <https://doi.org/10.1108/14676370610702217>
- Oakeshott, M. (1975). *On human conduct*. Clarendon Press.
- Oakeshott, M. (2001). *The voice of liberal learning*. Yale University Press.
- Öhman, J., & Östman, L. (2008). Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice: A wittgenstein-inspired Approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 57-72.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. Author.
- Peters, R. S. (1973). Aims of education: A conceptual inquiry. In R. S. Peters, J. Woods, & W. H. Dray (Eds.), *The philosophy of education* (pp. 11-29). Oxford University Press.
- Podoksik, E. (2003). *In defence of modernity: Vision and philosophy in Michael Oakeshott*. Imprint Academic.
- Portney, K. E. (2015). *Sustainability*. The MIT Press.
- Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools. *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/13504620120109646>

- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39-59). UNESCO.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: Meeting important challenges in life. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 63-107). Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience* (pp. 5-34). UNESCO.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik. (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber.
- Schnack, K. (1996). Internationalisation, and environmental democracy education. In S. Breiting & K. Nielsen (Eds.), *Environmental education research in the Nordic countries* (pp. 7-20). The Royal Danish School of Educational Studies.
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in environmental education? In M. Ahlberg & W. L. Filho (Eds.), *Environmental education for sustainability: Good environment, good life* (pp. 83-96). Peter Lang.
- Standish, P. (2016). A turn in the conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy* (pp. 111-126). Bloomsbury.
- Sypnowich, C. (2016). Conservatism, perfectionism and equality. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring Oakeshott's legacy* (pp. 77-94). Bloomsbury.
- Taguma, M., Makowiecki, K., & Gabriel, F. (2023). OECD learning compass 2030: Implications for mathematics curricula. In Y. Shimizu & R. Vithal (Eds.), *Mathematics curriculum reforms around the world* (pp. 479-509). Springer.
- Taguma, M., & Rychen, D. S. (2016). *E2030 conceptual framework: Key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. Directorate for Education and Skills Education Policy Committee.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: Vision and Action and framework for priority action for Change and development in higher education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218308?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-3b0bed9a-c57d-4fb3-98d6-46ed60b81585>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Aichi-Nagoya declaration on education for sustainable development*. Author.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Lawrence Erlbaum Associates.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wals, A. E. J. (2007). Creating networks of conversations. In A. E. J. Wals (Ed.), *Social learning towards a sustainable world* (pp. 497-506). Wageningen Academic.
- Wals, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen University.
- Wals, A. E. J., & Heymann, F. (2004). Learning on the edge: Exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. In A. Wenden (Ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace* (pp. 123-145). SUNY Press.
- Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Keeler, L. W. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of higher education for sustainable development* (pp. 241-260). Routledge.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Williams, K. (2007). *Education and the voice of Michael Oakeshott*. Imprint Academic.
- Williams, K. (2012). Education as conversation. In E. Podoksik (Ed.), *The Cambridge Companion to Oakeshott* (pp. 107-128). Cambridge University Press.
- Wringe, C. (2017). *Understanding educational aims*. Routledge.

投稿收件日：2025 年 6 月 2 日
第 1 次修改日期：2025 年 8 月 25 日
第 2 次修改日期：2026 年 2 月 26 日
接受日：2026 年 3 月 10 日

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901003>

生成式 AI 工具融入 ESG 提案任務之教學實踐： 以品牌公關策略課程專題導向學習為例

王皖佳*



在深化推動永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）與生成式 AI 技術快速演進的雙重背景下，高教面臨課程轉型與提升環境、社會和公司治理（Environmental, Social, and Governance, ESG）素養的挑戰。本研究以公關策略課程為研究場域，採專題導向學習（Project-Based Learning, PjBL）架構，分為三階段推進：認知建構階段：引導學生掌握 ESG 理論脈絡與品牌永續基礎；策略實踐階段：學生以小組形式進行任務探索，透過人機協作經歷多輪提示詞迭代與中期回饋修正；成果發表階段：完成 ESG 品牌提案並進行公開發表與學習反思。結合真實業界命題「Foodpanda 與 RE-THINK ESG 異業合作之公關任務」，引導學生使用 ChatGPT、ADGo 及 OpView 等三項工具，設計專題導向教學模式，以提升學生在 ESG 素養、AI 工具應用與協作以及 ESG 議題內化三構面之表現。本研究採混合方法評估研究設計，透過量化問卷與質性回饋分析資料及語料。結果顯示，學生於 ESG 理解與實踐能力皆有提升，ESG 議題的內化亦普遍增強；雖然 AI 應用能力未具統計顯著性，但質性資料反映其由工具操作轉向夥伴思維，展現初步的批判性與創造性應用意識。本研究試圖建構結合產學合作、任務實作與 AI 協作的永續傳播課程實踐模式，提供未來高教推動 ESG 教育與 AI 整合應用的參考經驗。

關鍵詞：生成式人工智慧、公關策略、永續教育、科技增進學習、專題導向學習

* 王皖佳：銘傳大學廣告暨策略行銷學系助理教授
（通訊作者：vivimay@mail.mcu.edu.tw）

A Teaching Practice of Integrating Generative AI Tools into ESG Proposal Tasks: A Case Study of Project-Based Learning in a Brand Public Relations Strategy Course

Wan-Chia Wang*

In the dual context of advancing Sustainable Development Goals (SDGs) and the rapid evolution of generative AI technologies, higher education faces the challenges of curriculum transformation and enhancing ESG literacy. This study implements a Project-Based Learning (PjBL) model in a public relations strategy course, structured in three advancing stages: the Cognitive Construction stage, which guides students to grasp the theoretical context of ESG and the foundations of brand sustainability; the Strategic Practice stage, where students explore tasks in groups, experiencing multiple rounds of prompt iterations and mid-term feedback corrections through human-AI collaboration; and the Achievement Presentation stage, which involves completing ESG brand proposals, followed by public presentations and learning reflections. By incorporating a real-world industry proposition—"the Foodpanda and RE-THINK ESG cross-industry collaboration PR task"—the study guided students to utilize three tools (ChatGPT, ADGo, and OpView). This PjBL teaching model was designed to enhance students' performance across three dimensions: ESG literacy, AI tool application and collaboration, and the internalization of ESG issues. This study adopted a mixed-methods approach to evaluate the research design, analyzing data and corpora through quantitative questionnaires and qualitative feedback. The results indicated that students' ESG understanding and practical abilities both improved, and their internalization of ESG issues was generally enhanced. Although quantitative gains in AI application abilities were not statistically significant, qualitative findings revealed a shift from tool operation to a partner-oriented mindset, demonstrating

* Wan-Chia Wang: Assistant Professor, Department of Advertising and Strategic Marketing, Ming Chuan University
(corresponding author: vivimay@mail.mcu.edu.tw)

preliminary awareness of critical and creative application. This study attempts to construct a practical model for a sustainable communication course that combines industry-academia collaboration, task implementation, and AI collaboration, providing a reference experience for future higher education initiatives promoting ESG education and integrated AI applications.

Keywords: *generative artificial intelligence, public relations strategy, sustainable education, technology-enhanced learning, project-based learning*

生成式 AI 工具融入 ESG 提案任務之教學實踐： 以品牌公關策略課程專題導向學習為例

王皖佳

壹、緒論

隨著全球永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）之推動進入深耕階段，永續素養（sustainability literacy）成為高教核心課程設計的重要指標（United Nations [UN], 2015）。然而，對於非相關學養背景的大學生而言，環境、社會和公司治理（Environmental, Social, and Governance, ESG）議題往往抽象難解，缺乏明確實踐場域，且難以轉化為具體行動能力。尤其在傳播與行銷領域，學生雖熟悉品牌策略與數位工具操作，卻常對永續議題的社會結構脈絡理解不足，亦難將永續價值轉譯為具體溝通策略與提案內容。

此外，教育現場在回應前述挑戰時，也正同時面臨數位科技快速演化所帶來的轉型壓力。生成式人工智慧（generative artificial intelligence, GenAI；Generative AI；GAI。本研究中簡稱 GAI，然於訪談中保留受訪者口語詞彙 AI）技術於近年迅速發展，成為高教課堂中教師與學生共同探索的新工具。GAI 能在專題任務中輔助學生整合資訊與生成文本，提升提案表達與策略組織能力（Holmes et al., 2019; Luckin & Holmes, 2016）。然而於傳播教育場域，GAI 多仍用於搜尋資料與產出初稿，尚缺乏結合素養導向任務與課程評量歷程的實務探討。有鑑於此，本研究設計公關策略課程結合真實業界命題，即「Foodpanda 與 RE-THINK ESG 異業合作之公關任務」，引導學生以小組形式完成永續溝通議題的品牌企劃。課程採取專題導向學習（Project-Based Learning, PjBL）架構，並導入 GAI 工具，藉以提升學生對 ESG 議題的感知與實踐能力。

本研究聚焦探討 GAI 融入 PjBL 專題對學生多項能力發展的影響，核心問題為：「在 ESG 議題導向的專題學習中結合 GAI 工具，將如何影響學生的永續品牌分析能

力及 ESG 素養表現？」其相應之研究目的在於：（一）分析學生在課程實施前後對永續發展議題及 ESG 概念內涵之認知變化；（二）探究學生於 GAI 工具運用及人機協作學習歷程中的能力成長情形；（三）評估結合產學協作的專題導向學習模式，對學生提案能力與公關策略建構能力之提升成效。在理論面，本研究延伸 PjBL 於永續傳播教育的應用脈絡，並探討 ESG 原則如何嵌入品牌課程設計；在實務面，本研究強調學產合作於培育永續溝通能力的價值，回應當代 GAI 轉向下的 ESG 教學挑戰，以供未來永續傳播課程設計參考。

貳、文獻探討

本研究之文獻探討旨在建構 GAI 融入永續傳播課程之理論基礎，並釐清其在專題導向學習情境中的教學合理性與研究定位。首先，回顧永續教育脈絡下品牌溝通策略的轉變與複雜性，以及高等教育在培育相關專業能力上所面臨的教學挑戰。其次，整理專題導向學習相關理論與實證研究，說明透過真實案例與產學合作情境，引導學生整合知識理解、策略思考與實務行動之教學潛力，並作為本研究課程設計的主要理論依據。第三，從科技增進學習（technology-enhanced learning, TEL）的觀點切入，回顧 GAI 於教學情境中的應用研究，並釐清不同工具在課程設計中所扮演的功能性角色與其研究成熟度差異。最後，引入自我效能理論，說明其作為理解學生在永續傳播專題學習中，行動投入、策略選擇與反思修正歷程之重要心理機制。以此系統性資料整理，作為課程設計與研究方法建構之學理基礎。

一、永續教育對品牌溝通策略之挑戰

在永續議題持續升溫的背景之下，品牌溝通策略亦出現顯著轉變。當前品牌策略日益重視互動性、透明度、議題導向敘事、多元媒體使用、資料導向規劃，以及永續價值的核心化（Alipour et al., 2024; Lee et al., 2013）。在此脈絡下，現代品牌不再僅是單向傳遞訊息的機構，而是逐步轉型為積極回應社會價值、倡議公共議題，並實踐企業責任的行動者。此一轉變不僅反映品牌角色的重新定位，也具體體現在其溝通模式與互動機制的調整上。

因此，溝通方式由單向轉為雙向對話已成為主要趨勢。社群媒體的普及使品牌

得以與消費者及利害關係人展開即時互動，有助於建立雙方之間的理解與信任 (Leonardi & Vaast, 2017; Ramanadhan et al., 2013)。隨著社會大眾對品牌的透明度與誠信要求日益提高，品牌必須公開其永續承諾與實踐成效，並佐以可信的數據與案例說明，若傳遞不實或誤導性資訊，將有可能遭致「漂綠」(greenwashing) 之批評，嚴重損害品牌信譽 (Cho & Patten, 2007; Nielsen & Thomsen, 2018)。品牌溝通策略應聚焦於與其產業高度關聯之永續議題。舉例而言，能源產業應重視碳足跡與減排措施；而時尚產業則應關注供應鏈中的勞動權益與環境衝擊 (Quatrone, 2022)。此外，媒介策略也日趨多樣化，不僅涵蓋傳統媒體，亦延伸至社群平台、影音通路與意見領袖合作，藉以建構更具說服力與情感連結的品牌敘事 (El Alfy et al., 2024)。數據分析技術亦日益成為品牌傳播決策的重要依據，透過監測社群互動、網站流量與媒體曝光等指標，品牌得以評估溝通成效並優化策略，強化與目標族群之互動與連結 (Matakanye & van der Poll, 2021)。當品牌將永續價值嵌入其產品設計、生產流程與企業文化時，能有效提升組織內外部的信任感，並於市場中建立長期競爭優勢 (Eccles et al., 2014)。

整體而言，永續品牌傳播的關鍵，在於如何以誠實、透明的策略，結合資料、媒體與社會議題，發展出能與消費者建立信任並引起共鳴的溝通實踐。在 ESG 教育與公關訓練中，提供學生接觸真實世界的寶貴機會，也讓企業得以從學術場域獲取創新構想與多元觀點 (Aramayanti et al., 2024)。

為提早培育學生相關能力，產學協作顯得格外重要，不僅有助於強化課程的實務連結，亦可培育具備即戰力之傳播專才 (El Alfy et al., 2020)。其中業界導師的參與亦為關鍵，可協助學生掌握真實案例、使用業界工具，並評析策略。此一歷程不僅有助於學生強化其邏輯思維與資料詮釋能力，亦提升其對業界實際需求之敏感度 (Lee et al., 2013)。同時，學生憑藉其創意發想與非傳統視角，往往亦能為企業提供新穎、前瞻的解決方案 (Alipour et al., 2024)。

二、專題導向學習與課程設計

問題導向學習 (Problem-Based Learning, PBL) 與 PjBL 皆屬以任務或問題情境為起點、以學生學習歷程為核心的探究導向教學法。本研究之課程設計係以 PjBL 作為主要教學架構，PBL 之相關論述則作為理論對照與補充說明，以釐清不同探究取向於教學實務中的適用性。相較於 PBL 以「問題探索」作為主要學習驅動機制，

PjBL 更強調學生在具體專案中，透過反覆嘗試、修正與整合，將理論知識轉化為可執行的實作成果，最終完成具體產出 (Hung et al., 2019)。此一教學特性，使 PjBL 特別適合應用於須同時整合議題理解、策略思考與實務提案能力的課程情境。相關研究亦指出，設計本位研究 (design-based research, DBR) 可作為檢驗 PBL 與 PjBL 教學成效以及課程設計合理性的實徵取徑 (Tweeten & Hung, 2023)。在教學設計層面，有效的 PjBL 課程通常需結合 3C3R 教學模型，即透過內容 (content)、情境 (context) 與連結 (connection)，以及研究 (research)、推理 (reasoning) 與反思 (reflection) 等歷程環節，促進學生連貫且具深度的學習 (Hung, 2009)。

於此脈絡下，將真實案例與產學合作納入 PjBL 課程設計，被視為強化學習成效的重要策略，透過引入實際產業情境、真實任務需求與外部專家回饋，學生得以在專題歷程中理解專業知識的實際應用方式，並培養面對真實問題時的策略判斷與溝通能力 (Budakoğlu et al., 2018, 2023)。同時，協作學習作為 PjBL 的核心特徵，使學生須在小組分工、跨角色協調與共同決策的歷程中，發展團隊合作與問題解決能力。相關研究顯示，透過翻轉教室或結構化協作設計，有助於改善團隊互動品質並提升集體解題表現，惟任務分工不均與溝通落差等問題，仍需教師適時介入與引導 (Hwang & Chen, 2023; Oderinu et al., 2020; Pyle & Hung, 2019)。

相關理論觀點已廣泛應用於臺灣教育不同學科領域，顯示其具備跨域教學之可行性與彈性。既有研究指出，無論是以腦科學為基礎之教學設計 (王建雅、陳學志，2009)、華梅英等人 (2013) 結合案例教學與角色扮演以處理真實議題，或於 EMI 課程與通識教育中融合翻轉教室、教育戲劇與 PjBL 取向 (鄭曉楓等人，2023；戰寶華，2022)，皆有助於提升學生之理解深度、學習投入與實務應用能力。另有研究將 PjBL 結合參與式工具應用於專業課程，顯示其能促進學生之知識整合與實作能力，惟亦指出實作時程對教學深度之限制 (王竣鴻、盧沛文，2025)。整體而言，相關研究支持 PjBL 作為一種可促進學生投入，並強化跨域整合能力之教學設計模式。

此外，近年教育科技的發展，進一步為 PjBL 課程設計提供新的支援條件。數位工具可協助學生處理資料整理與初步分析等低階認知任務，使其能將更多心力投入於高階思考、策略整合與創造性問題解決 (Carretero et al., 2017; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2025)。在專題導向的學習情境中，GAI 的導入具備支援學生系統性分析、策略架構建構與多版本提案修正的潛力，回應 TEL 的核心理念。惟現有 ESG 導向教學文獻多偏向概念性討論，對於如何在專題

導向與產學合作情境中，具體整合 GAI 工具以支援學生提案歷程，仍缺乏系統性實證研究，相關成效評估指標與評量架構亦有待建構。本研究以公關提案競賽為實作場域，嘗試結合 PjBL、產學合作與 GAI 工具，回應上述研究缺口，並發展具體之課程設計與評估模式。

三、永續傳播教學中自我效能的關鍵角色

永續議題導向之教學，並非僅止於知識理解或價值認同的培養，而是高度仰賴學習者能否將抽象的永續原則轉化為具體可行的策略行動。在永續傳播與公關提案的學習情境中，學生往往需同時面對價值判斷的不確定性、資料解讀的複雜性，以及跨角色溝通與決策的壓力。既有研究指出，即便學習者具備一定程度的永續知識與議題敏感度，若缺乏對自身行動能力的信念，仍可能在實作歷程中出現依賴工具、迴避決策或僅停留於表層回應的情形。理解學生是否以及如何永續教學情境中建立「能夠完成任務並產生影響」的信念，成為分析其學習歷程與提案品質的重要理論切入點。自我效能概念正可用以說明學習者在面對複雜、價值導向且需付諸行動之任務時，其行動投入、策略選擇與持續修正意願的形成機制。

Bandura (1997) 提出自我效能指向個體對自身完成任務能力的判斷，並直接影響行動投入、策略選擇與困境面前的堅持度。然而，自我效能並非單純的自信感，而是建立於：個人成就表現 (performance accomplishment)、替代經驗 (vicarious experience)、口語說服 (verbal persuasion) 及情緒反應 (emotional arousal)，將影響個體的意願、態度及表現。例如：Escalante 等人 (2023) 以第二語言寫作為例，證實學習者與 GAI 的互動品質會影響其自我效能變動：當回饋具體且可操作時，學生較容易累積成功經驗並產生信念；反之，不僅難以轉化為行動策略，甚至可能引發挫折與效能感下降。此結果呼應自我效能理論之核心，即學習成效並非僅仰賴工具本身，而是取決於個體對成功經驗、回饋品質與行動策略之整合。

儘管已有研究探討 GAI 在教學中的增能與風險，包括錯誤資訊、過度依賴、黑箱運算與學術倫理爭議 (童恒新、吳昆家, 2023; 葉惠婷, 2023; 蘇日古嘎、郝振君, 2023; 饒達欽、李祥樂, 2023)，但針對 GAI 工具如何支持永續傳播課程中學生之自我效能形成歷程仍然不足。本研究據此切入，整合既有研究，GAI 在 PjBL 任務中可能引發三項學習歷程：(一) 由單向使用邁向多輪提示詞 (prompts) 與輸出修訂；(二) 由資料堆疊轉向策略協作與內容判讀；(三) 由工具依賴轉向批判性

檢核及覺察幻覺。然而，目前少有研究針對 GAI 在永續傳播課程中是否能促成此歷程變化進行驗證，本研究將以質量並行的方式觀察其是否發生與形成條件。

四、GAI 輔助學習與自我效能建構

隨著大型語言模型問世，引發各界對其教育應用潛能的高度關注（蘇碩斌，2024）。自然語言生成、摘要統整、文本創作、翻譯轉譯等功能，不僅提升學習效率，更被視為擴張人類心智能力的關鍵技術（溫怡玲，2024；劉吉軒，2024）。在媒體、教育與出版等知識產業中，GAI 已成為滲透日常生活與工作任務的「執行環境」，迫使教育體系重新審視其教學目標與核心能力結構（蘇碩斌，2024）。為回應上述轉變，教育學者主張應由傳統知識灌輸轉向重視素養導向的能力培育與價值建構（吳思華，2024）。

GAI 的發展進一步擴展 TEL 的應用範疇，並已廣泛運用於課堂且逐漸納入專題導向學習課程，支援學生進行問題解決、概念建構與多模態表達。在此脈絡下，GAI 工具不僅作為學習產出之輔助媒介，更能支援學生於資料蒐集與分析、創意構思、策略規劃、文字內容生成、視覺設計與成果發表等連續性學習歷程中進行協作與反思，促使學習歷程由單向任務執行轉化為可回溯與調整的歷程性建構。例如：李芝瑩與李坤崇（2024）於通識課程中導入 ChatGPT 輔助 2D 動畫劇本開發，證實可提升學生的創作自信與資訊組織力，使教學更聚焦於學生思維引導與策略決策。

GAI 工具於教育情境中之應用，非僅止於單一技術工具的導入，而可依其所支援的學習功能加以區分。相關文獻多將此類工具視為學習歷程中的「認知支援與策略輔助系統」，其主要功能包括：支援學習者將想法外化與文本生成、協助建構問題架構與策略邏輯（張芬芬，2023；Carretero et al., 2017）。在專題導向的學習情境中，當 GAI 工具被適切嵌入任務歷程，能有效降低學習初期之認知負荷，並將學習焦點由低階資訊處理轉移至高階分析、判斷與決策歷程，促進學生策略思考與反思修正（鄭會穎，2024）。本研究所使用之 ChatGPT、ADGo（Advanced Generative Organizer）與 OpView，分別對應文本生成與思考外化、策略架構建構，及資料蒐集與輿情分析等不同功能取向，作為支援學生完成永續傳播提案之學習輔助工具，而非取代學習者判斷與決策的自動化系統。

此外，GAI 相關文獻中，不同工具於教學情境中的研究成熟度與理論定位並不一致。現有研究多已針對 ChatGPT 之教育應用進行討論，涵蓋文本生成、思考外化

與回饋互動等學習支援功能，並逐漸累積其於課堂活動與專題學習中的實證基礎。相較之下，ADGo 與 OpView 目前於教學設計層面的研究仍相當有限。ADGo 為 2024 年 10 月推出之商用工具，其應用多集中於實務場域，受限於工具新穎性與使用成本，尚未形成穩定之課程融入研究脈絡；而 OpView 過往多被用作研究或實務分析中的資料蒐集與輿情分析工具，其於正式課程設計中的教學角色亦較少被系統性探討。本研究並未將 ADGo 與 OpView 視為具備既定教學理論基礎之研究變項，而係依其功能特性，將其定位為支援學生完成資料蒐集、策略分析與內容判讀之學習輔助工具，並於課程實作情境中觀察其實際運作方式與學習歷程表現。

GAI 於永續傳播之專題導向學習情境中，並非僅作為提升產出效率之技術工具，而是可能透過其回饋互動機制、策略外化功能與多輪修正歷程，參與學生之認知判斷與行動決策歷程。本研究後續之結果分析，將聚焦於學生在專題歷程中與 GAI 互動的具體使用樣態，並檢視其與學生自我效能變化及最終提案表現之關聯，以釐清 GAI 在永續傳播專題學習中所扮演之實質教學角色與影響機制。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採混合方法評估研究設計（mixed-methods evaluation design），於同一課程歷程中並行蒐集量化與質性資料，以描述與理解 GAI 融入 PjBL 課程之學習歷程變化。旨在評估 GAI 融入 PjBL 永續傳播課程之實施成效。研究對象為某大學傳播系修課學生共 12 名，課程歷時 18 週，研究過程中，結合以文本生成與提案初稿發想為主的 ChatGPT、協助策略架構與專案流程設計的 ADGo，以及用於市場分析和社群輿情資料蒐集的 OpView 等三項主要工具，引導學生完成品牌提案任務。

本研究呼應 Slekar (2005) 所提出之前導行教育行動研究取向，採取小樣本、深描與探索性設計，以掌握課程介入歷程中學生學習轉變之特徵。各組提案設計主題彙整如表 1 所示。

表 1

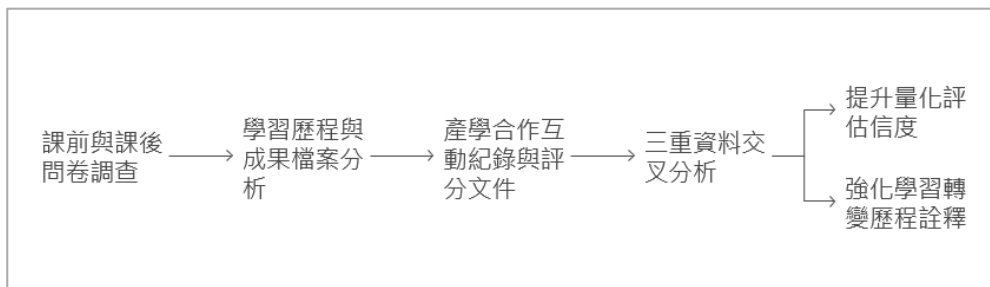
Foodpanda 與 RE-THINK 異業合作任務之各組提案設計主題

提案名稱	內容摘要
你今天「塑」了嗎？	結合遊戲化任務與綠色兌換機制，鼓勵消費者參與永續行動。藉由社群互動與儀式設計，讓環保成為日常可實踐的行為。
帶你環保	透過 App 優化與行銷活動推動 Foodpanda 與 RE-THINK 合作的永續策略，強化用戶參與度並提升品牌綠色形象。
環境友善野餐日	藉由舉辦野餐活動推廣環境友善店家與循環容器的使用。強調 Foodpanda 於減碳目標上的具體作為與倡議實踐。

為強化分析的信、效度與詮釋深度，研究採用「三重資料交叉分析」策略，將課前後問卷的量化趨勢，對照學習歷程檔案中的反思內容與提案品質，並輔以業師回饋（其研究資料來源與研究歷程，如圖 1 所示）。此一整合方法有助於確認量化數據是否能在實際作品中得到對應印證，並揭示學生學習轉變的路徑與特徵，進一步提升對學習成效之詮釋強度與教育意涵的掌握。分析程序採類似「三角驗證法」（triangulation）進行資料互證，避免單一資料來源所可能造成的偏誤與過度推論。

圖 1

研究資料來源與研究歷程



二、問卷設計與信校度分析

（一）研究對象與施測說明

研究對象為 12 位修習「公關策略」課程之大學部學生，年齡介於 19~23 歲之

間，作為本次量化資料分析之主體。並採用成對樣本 t 檢定 (paired-samples t -test) 比較學生於三大構面在課前與課後的差異，輔以 Cohen's d 計算效應量。常態性檢定採 Shapiro-Wilk 方法，確認樣本分布適宜參數檢定。量表採 7 點李克特量表設計 (1 = 非常不同意，7 = 非常同意)。

(二) 問卷構面與題項設計邏輯

問卷共設計三大構面，分述如下：

1. ESG 素養構面 (E)

包括 ESG 基本概念、SDGs 架構與企業永續實踐等理解指標，題項如「E1 我理解 ESG 三個永續面向的基本內涵」。

2. GAI 工具應用與協作構面 (GA)

著重學生在課程專題任務中與 GAI 協作的歷程。包含：(1) 使用策略：學生能以提示詞設計、互動脈絡、結果驗證等方式操作；(2) 人機協作素養：學生能以人機協作方式討論，判讀輸出內容並整合團隊決策。題項如：「GA6 GAI 提高了我的學習成果 (如作業品質、企劃案完成度)」。

3. ESG 議題內化構面 (IN)

衡量學生對 ESG 議題的內化程度與獨立思維能力，題項如「IN1 我願意在未來的溝通提案中主動納入永續策略與思維」。用以衡量學生是否已將永續思維視為自身決策與策略評估的內在基準，而非僅停留於知識理解層次。內化強度反映在不同專案情境中，學生能否具備主動啟動永續知能，例如：學生是否主動於其他課程作業或創新競賽之發想過程中，主動啟動永續能力，將相關概念融入提案，支持其判斷策略或設計溝通內容，藉此展現學生具備永續價值導向決策的能力與意願。

(三) 信度分析

本研究原擬以探索性因素分析 (exploratory factor analysis, EFA) 檢驗問卷結構，惟因本研究屬課程開發之前期之小樣本研究 ($N = 12$)，樣本數遠低於因素分析所需，且共變異數矩陣未達正定條件，故暫未執行 EFA。待後續研究取得足量樣本後，再行檢驗量表之因素結構與穩定性。為初步檢視量表之內部一致性，本研究採用 Cronbach's α 進行信度分析。各構面之信度係數、刪題後 α 值範圍及判斷結果彙整如表 2 所示，各構面量表均具備良好以上之內部一致性，適合用於本研究之後續統計分析。此外，ESG 議題內化構面僅設計單一題項，未計算 Cronbach's α ，作為行為

意圖導向之觀察指標。

表 2

問卷各構面之信度分析結果 (N = 12)

構面名稱	題項範圍	題數	Cronbach's α	刪題後 α 值範圍	信度判斷
ESG 素養構面	E1-E6	6	.890	.872- .906	良好
GAI 工具應用與協作構面	GA1-GA7	7	.904	.890- .907	高
ESG 議題內化構面	IN1	1	—	—	單題指標

(四) 內容效度檢核說明

為提升問卷內容與課程教學及業界實務的對應性，本研究邀請四位專業背景人士共議，包括：一位熟悉統計與量化方法之傳播領域教師、一位專研 ESG 學者，以及兩位具備品牌與公關策略實務經驗之業師。據其回饋，修訂題項語句或術語，以貼合學生認知脈絡與真實產業語境。

三、質性資料類型、來源與分析方法

(一) 資料類型與蒐集來源

本研究之質性資料一方面呈現學生使用 GAI 的策略演進，另一方面則期望釐清自我效能變化、學習策略轉換與協作行為特徵。以下分項說明：

1. 小組作業成果

包含分析品牌說明會資料、彙整公關任務、產出大數據系統圖文分析、提案報告、參賽企劃書等。小組作業屬正式學習成果，反映學生小組及人機協作的具體成果。此類資料可作為自我效能外顯指標，透過成品品質、錯誤修正痕跡與 GAI 痕跡辨識，理解學生能力信念是否逐漸提升。

2. 課堂討論紀錄

包含小組進度討論紀錄、學習過程中課堂小組作業及階段性自評檢核表等。主要呈現學生對競賽任務的解析、分工安排與策略推進歷程。可用以分析學生對 GAI 使用的依賴程度、對任務掌控度。

3. 教師課堂紀錄

如階段性引導同學使用之自評檢核表、GAI 提示詞建議檔、關鍵詞組模板等。

取自教學紀錄、學生互動紀錄等教師筆記。

4. 個人心得反思

包含學期當中的關鍵課程心得，例如：聆聽業師授課，學習新的 GAI 工具之後規定同學要記錄；期末時請同學回顧整學期課程設計與學習成效評估紀錄等。此資料類型屬個人反思文本，呈現學生參與度及內在動機。

5. 業師互動與評語

包含外部專家訪談紀錄、講者業界觀點與作品指導標準等。此資料屬第三方檢核來源，能補充學生反思與教師觀察以外的視角，亦為替代經驗與口語增能的證據。

6. 小組焦點訪談

期末焦點訪談作為深度資料來源，可回溯學生從「工具使用者」到「策略協作者」的認知歷程，並可將個別敘述對應自我效能。

以上第 1 至 6 類質性資料之定位、來源與分析備註，統整如表 3。其中標示為「納入但未編碼」者，雖已納入本研究整體分析架構，然其主要功能在於補足脈絡資訊、描繪實作歷程與支撐推論基底，而非進行逐字文本的深度編碼。「納入且編碼」者則有助於研究者拆解文本內容的語意與概念分類，抽取行為證據與認知變化線索，並歸納自我效能形成歷程與 GAI 協作角色轉變的核心樣態。

表 3

質性資料類型、來源、設計用意與研究分析意義

定位	類型	來源列舉	分析備註
提案文件	小組作業成果	品牌說明會資料彙整、大數據系統圖文分析、提案報告、參賽企劃書	納入但未編碼
反思文本	課堂討論紀錄	OpView 討論區、小組進度討論紀錄	納入但未編碼
反思文本	教師課堂紀錄	同學問題互動紀錄、授課筆記	納入但未編碼
反思文本	個人心得反思	業師授課週心得與反饋、期末學習成效自評	納入且編碼
訪談稿	業師互動與評語	口頭訪談紀錄、業師評分表、演講資料	納入且編碼
訪談稿	小組焦點訪談	訪綱、期末焦點訪談內容	納入且編碼

(二) 編碼與主題歸類列舉

學生代碼以「Sn-資料來源」標示，「S」代表 student，「n」為人數序號，自

S1~S12，共 12 位學生，例如：S1—反思、S1—訪談。業師代碼則以「Mn—資料來源」標示，「M」代表 Industry Mentor，「n」為人數序號，自 M1 至 M2，共兩位業師。例如：M1—訪談、M2—評語。所有資料皆進行語意單位分段與歸類，並由研究者加上一位熟悉質化方法之傳播領域教師、一位專研 ESG 教育的學者協助交叉檢核與主題確認，以增強詮釋一致性與分析信度（編碼主題歸類列舉詳參表 4）。

表 4

質性資料編碼主題歸類列舉：以 AI 工具應用與協作之主題 1 為例

主題	次主題	編碼說明
1. AI 工具 特性與差 異化認知	1.1 ChatGPT 特性評價	學生認為 ChatGPT 具創意性但回應籠統、易瞎編資訊、內容制式化，適合初步發想但需後續修正。
	1.2 ADGo 特性評價	學生評價 ADGo 資料完整、具真實案例、提供臺灣在地資訊並附連結驗證，適合輿情蒐集與數據分析。
	1.3 Gemini 特性評價	學生認為 Gemini 回應精準、提供具體執行細節、切合實際需求，適合需要明確操作步驟的任務。
	1.4 工具定位與角色認知	學生將不同 AI 工具擬人化並賦予角色定位，如 ChatGPT 為「創意向」、ADGo 為「最有腦」、Gemini 為「祕書型」。
	1.5 資料可信度質疑	學生意識到 AI 生成內容需驗證，會主動上網確認、檢查資料正確性，並關注可行性與實用性。
	1.6 付費與免費版差異	學生體驗到付費版與免費版在功能、回應品質、使用額度上的顯著差異，影響使用策略。

四、課程融入之 GAI 工具說明

本研究課程設計結合三項 GAI 與資料分析工具，分別對應學生在語言生成、策略建構與社群洞察三方面能力之養成。首先，導入 GAI 應用平台 ADGo，協助學生針對業師命題分析資料、設計提案架構與品牌訊息。ADGo 為臺灣團隊開發之 GAI 平台，整合大型語言模型與行銷策略模組，具備提案流程導引、目標族群定位、品牌差異化分析、文案生成與創意策略建議等功能（Global-AICE，無日期）。其次，引導學生使用 OpView 社群口碑資料庫分析平台，進行議題輿情觀測與受眾輪廓分析，並快速掌握特定議題、品牌或消費族群於網路上的關注趨勢與討論語境，進一步分析利害關係人觀點與社會反饋，強化其在提案內容中的議題脈絡掌握與溝通對象策略（OpView，無日期）。最後，學生亦輔以 ChatGPT 透過自然語言輸入即可生

成邏輯清晰、語意通順的回應，應用範圍涵蓋資料統整、文案撰寫、知識補充、反思引導與創意激發等任務 (OpenAI, 2022)。

五、課程結構與學習歷程設計

課程設計共歷時 18 週，分為三個階段，強調「從認知建構到策略實踐」的遞進歷程（詳參表 5）。

表 5

本研究課程內容

週次	課程要點	研究與競賽期程	業師協同計畫
1	1. 說明教學設計 2. 介紹校園公關競賽	前測	課程共備一至兩次
2-5	ESG 基本概念		ESG 案例分享
6-8	1. 研究往年的得獎作品 2. 認識企劃	報名、公布分配之協辦單位及團隊參賽序號	
9	討論企劃創意靈感	品牌說明會	
10	ADGo 與企劃案的發想與撰寫引導	企業參訪	在 9-12 週之間排入三次講座或工作坊
11	OpView 數據分析在企劃案中的角色與論述		
12	以 GAI 工具生成企劃案	最後確認企劃書修改	
13-15	各組繳交企劃書	建議同學修改方向，確認競賽投件	排入一至兩次的報告評審
16-17	模擬上台提案		業師、教師講評
18	學習效益反思	後測、學習歷程記錄與反思、小組焦點訪談	

本課程分為三階段推進：第一階段（1~5 週）聚焦於 ESG 與永續品牌基礎理論，透過企業案例引導學生掌握提案任務脈絡。第二階段（6~12 週）安排業師工作坊與小組諮詢，學生學習使用 OpView 進行社群輿情分析，結合 ChatGPT 與 ADGo 生成企劃策略，接受中期回饋並調整提案方向。第三階段（13~18 週）聚焦於成果提案，學生向教師及業師提案，評量面向包含創新性、可行性與永續性。

肆、研究結果與討論

一、ESG 素養之成長：從理解到實踐的跨越

ESG 素養構面 E1~E6 涵蓋基本認知、價值理解、品牌連結與倡議設計等層面。表 6 顯示，各題後測平均數皆高於前測，顯示學生在參與課程後，於永續理解、價值判斷、品牌連結與倡議設計等面向皆有所提升。此外，多數題項之後測標準差較前測縮小，反映學生在部分 ESG 素養面向上的作答表現較為集中。

表 6
ESG 素養前後測問卷結果 (N = 12)

評量項目	前測		後測		t 值	Cohen's <i>d</i>
	平均數	標準差	平均數	標準差		
E1 我理解 ESG 三個永續面向的基本內涵	4.42	1.51	5.17	1.40	1.567	0.515
E2 我能區分不同永續行動背後的核心價值	4.58	1.38	5.50	0.90	2.561*	0.790
E3 我知道如何將永續目標融入企劃案中	4.50	1.31	5.75	0.97	2.920*	1.084
E4 我能連結 ESG 與社會議題	4.83	1.59	5.75	0.97	1.733	0.699
E5 我能連結 ESG 與品牌	4.50	1.45	5.92	0.90	3.960**	1.177
E6 我具備基本的永續倡議設計能力	4.67	1.23	5.58	0.79	3.527**	1.015

* $p < .05$, ** $p < .01$.

其中表現最顯著者為：「E2 我能區分不同永續行動背後的核心價值」、「E3 我知道如何將永續目標融入企劃案中」、「E5 我能連結 ESG 與品牌」、「E6 我具備基本的永續倡議設計能力」。結果顯示，學生已從單純認識永續名詞，進一步具備將其「策略轉譯」並「情境應用」的能力。自 S12-訪談「從高中的時候就常聽到 ESG，但這是第一次知道企業究竟是怎麼做的。」其他相關類項之回饋如下：

多數組別已能掌握 ESG 概念，並能連結品牌定位與社會議題，展現實務可行性與策略溝通能力。(M1-評語)

原本只會寫口號，但這次設計活動時，發現要能提出真正吸引人參加的倡議，必須先理解受眾需求，才能設計出像減塑便當盒這種具體行動。(S3-反思)

我們的活動主打「環保野餐日」，一開始以為只要宣傳就好，後來學會怎麼把行為改變的概念融入活動設計中。(S5-反思)

可初步瞭解學生已能連結知識與實務，也顯示學生開始能永續議題內化，已能從不同品牌定位切入，具體轉譯永續價值，並設計多元倡議策略，此轉變呼應文獻中關於素養導向教學須引導學生從概念認知走向價值實踐的觀點 (UN, 2015)。以下列舉三項核心主題與對應案例說明：

(一) 從抽象名詞到品牌語言的轉譯

學生試將「減塑倡議」轉化為一系列品牌公關策略，以「你今天『塑』了嗎？」組為例，面臨的挑戰是將「減塑倡議」轉化為年輕人願意參與的行為。為此，學生並非直接使用生硬的環保術語，而是將議題「動詞化」和「生活化」，創造出「你今天『塑』了嗎？」這個問句式的品牌口號，將「減塑倡議」轉為目標受眾可感的行動呼籲。該提案內容中指出：

透過 RE-THIN 既有的減塑教育資源，搭配大學生社群行銷力，打造「你今天塑了嗎」品牌共創挑戰，促進生活轉變。

此外，於訪談中得知：

……以往只會把「環保」當作形容詞，但這次學會如何轉化成實際的品牌語言，像是從「減塑」延伸到「行為改變」的標語設計。(S7-訪談)

顯示學生不僅理解議題，更能轉化品牌語境，在企劃設計中展現了將抽象的 ESG 概念策略性地轉譯為具體的品牌溝通語彙的能力。

（二）場景化轉譯與品牌連結

學生將抽象倡議置入 Foodpanda 的外送服務場景中，讓消費者透過「點餐」這個日常行為完成「減塑」任務，進而獲得實質獎勵兌換綠色小食。代表學生已能整合語境將永續的抽象意涵與品牌核心服務、目標受眾需求試圖連結，提出策略方案。如 S6-反思表示：「從不會解釋永續是什麼，到現在知道 SDGs 怎麼影響品牌策略。」

此類轉譯呈現學生已具備將永續議題從概念認知層面，提升到傳播應用層面，可為「E5 我能連結 ESG 與品牌」及「E3 我知道如何將永續目標融入企劃案中」之相應質性證據。成效呼應 Lee 等人（2013）及 Quatrone（2022）指出，品牌傳播實務日益重視 ESG 價值的策略轉譯與資料導向敘事，而非僅止於口號與形式承諾。學生透過課程中實際進行之提案規劃與業師回饋歷程，逐步建立能將永續議題內化為品牌語言的能力，也回應 Nielsen 與 Thomsen（2018）對於「避免漂綠」的溝通素養培育需求。

（三）永續實踐的行動設計

如「環境友善野餐日」組設計出一場野餐日活動，探討「循環杯」推廣，透過 KOL（key opinion leader）的行銷，引導消費者使用。學生不僅傳遞 ESG 理念，也運用傳播所常展現與目標對象溝通的策略，策劃顯示出學生能將抽象永續理念具體化為可執行的公關活動行動。

（四）價值主張的社會對話

如「帶你環保」小組選擇以平台經濟中的外送議題為切入，探討「食物浪費」、「免洗容器使用」等議題，提案中設計完整公關企劃訊息結構，規劃議題性路跑活動，不僅傳遞 ESG 理念，也展現與社會對話的策略性。

（五）ESG 議題內化：從完成任務到價值導向

本構面僅設計單一題項（IN1），無法進行內部一致性分析，惟仍透過配對樣本 t 檢定與效果量計算進行觀察，學生於該題項的得分由前測平均（ $M = 4.75$, $SD = 1.42$ ）顯著提升至後測（ $M = 6.08$, $SD = 1.00$ ），對應的效果量為 Cohen's $d = 1.08$ ，屬於大型效果（詳參表 7）。

表 7

永續思維內化前後測問卷結果 ($N = 12$)

評量項目	前測		後測		<i>t</i> 值	Cohen's <i>d</i>
	平均數	標準差	平均數	標準差		
IN1 我願意在未來的溝通提案中主動納入永續策略與思維	4.75	1.42	6.08	1.00	0.0104*	1.08

* $p < .05$.

此外，本研究結果不僅反映學生於 ESG 議題的理解深化，更顯示其在專業角色認同與實作動能上的轉變。多數學生在期末訪談中提出如 S11-訪談：「這是第一次覺得做提案也是有社會責任的，不只是交報告而已。」S8-訪談：「永續策略要說服人，是需要做很多功課的，不能空口說白話。」S3-訪談：「以後寫創意提案的時候，我也會想想看有什麼切入點是跟永續有關的。」此類意見顯示，學生已注意到公關傳播策略中 ESG 或永續等議題嚴肅且具影響力，應伴隨相應的責任。與 Hung 等人 (2019) 所主張的遞進式學習模式一致，即從知識認知、團隊協作，到實作提案與社會實踐的完整歷程。

二、GAI 工具應用與協作構面之提升：從熟悉操作到思考輔助

(一) GAI 工具應用成效之量化評估：整體趨勢與效果量分析

本研究於 GAI 應用構面共設計 7 題，涵蓋資訊處理、互動學習、創造力激發與小組協作中的角色。量化結果顯示，多數題項於後測平均值呈現上升趨勢，惟在樣本數較小 ($N = 12$) 的情況下，整體差異未達統計顯著。進一步透過 Cohen's *d* 效果量分析可觀察到，部分題項呈現小至中等程度的正向變化，例如 GA4「GAI 能根據我的學習進度調整建議或提供補充內容」之效果量約為 0.40，GA7「GAI 提升了我的批判性思考與分析能力」之效果量約為 0.27，顯示學生在特定 GAI 功能認知上已出現提升趨勢。

此外，後測中多數題項的標準差明顯下降，例如：GA2 由 1.06 降至 0.90、GA3 由 1.16 降至 0.98、GA4 由 1.24 降至 0.72，顯示學生對 GAI 作為輔助學習工具的理解與認同逐漸收斂，具備較高的一致性。此一量化趨勢與質性資料中學生對 GAI 策略性使用與人機協作模式的反思相互呼應（詳參表 8）。

表 8
GAI 工具應用能力前後測問卷結果 (N = 12)

評量項目	前測		後測		t 值	Cohen's d
	平均數	標準差	平均數	標準差		
GA1 GAI 是否讓您更容易整理學習內容與課程資料	6.25	0.87	5.92	0.79	-1.301	0.40
GA2 GAI 能提供即時的學習回饋，使我能快速修正錯誤	5.75	1.06	5.58	0.90	-0.484	0.17
GA3 GAI 能根據我的需求提供適合的學習內容或建議。	5.58	1.16	5.67	0.98	0.364	0.08
GA4 GAI 能根據我的學習進度調整建議或提供補充內容	5.42	1.24	5.83	0.72	1.332	0.40
GA5 GAI 提升了我的問題解決能力	6.08	0.90	6.08	1.16	0.000	0.00
GA6 GAI 提高了我的學習成果（如作業品質、企劃案完成度）	6.25	0.75	6.00	0.85	-1.149	0.32
GA7 GAI 提升了我的批判性思考與分析能力	5.50	0.80	5.75	1.06	1.000	0.27

（二）GAI 支援下的人機協作轉化歷程：從工具認知到策略性互動調整

結合質性資料進一步分析可發現，學生普遍將 GAI 從「語言生成工具」重新定位為「策略協作者」，不再僅止於初步發想或內容堆疊。S1-訪談中指出：

ChatGPT 在發想與修改時確實很有幫助，但如果只靠它會太空洞，還是要補足人類的觀察與邏輯。

此類回饋顯示學生逐漸意識到 GAI 生成內容與品牌語境之間仍存在落差，需透過人類判斷進行詮釋與修訂。

學生的使用歷程亦呈現由「操作錯誤」走向「策略調整」的學習軌跡。如 S5-訪談中提及：「前幾次用 AI 找資料都不準，後來發現要給它更多關鍵詞跟脈絡，才會變聰明。」

此一自我修正歷程顯示，GAI 不僅促進資料蒐集與語言理解能力，亦引導學生發展更精確的提示詞設計與問題界定策略。此外，學生與業師普遍認同 GAI 無法取代創意與策略判斷。S8-訪談：「有些時候 AI 太平鋪直敘，我們會故意加入學生角

度的幽默或共鳴語言。」而業師 M2-評語：「AI 可幫助學生補足資料與架構，但無法替代創意與品牌連結。」又於其訪談中提到：「可增進 ESG 策略解方的創意度，因學生使用 AI 之後，反而創意度下降了，是一個隱憂。」而此正是 GAI 融入教學時的一項關鍵警示。

(三) 學生學習歷程之整體轉變樣態：跨構面摘要分析

為更系統性呈現學生在課程中的整體轉變，本研究彙整教師與業師觀察，以及學生前期探索、中期迭代與後期成果表現，整理出學生學習轉變摘要（詳參表 9）。

表 9

學生學習轉變摘要表

學習面向	前期表現	後期轉變	成果與展現	對應引導策略
ESG 素養理解	僅具模糊印象，易混淆 ESG 與環保行動	在可查閱資料輔助的前提下，能確實說出 ESG 的基本內涵，並策劃提案	於提案中將 ESG 落實於具體品牌行動	導入 ESG 分組任務、案例討論
GAI 工具使用策略	偏重 ChatGPT 初階生成，缺乏關鍵詞設計與提示詞精準度	能運用多輪提示詞迭代產出，並跨領域整合多個 GAI 工具	成果簡報中可見 GAI 輔助草擬、視覺設計與提案歷程	引導 GAI 步驟、任務練習與範例解析
GAI 夥伴與團隊協作歷程	初期單純分工後，學生多個別與自己的 GAI 夥伴討論	中期後開始整合小組 GAI 協作內容，並互相審查與協同編輯	成果簡報呈現協同一致性，並能分工說明個別貢獻與協作策略	實施組內角色分配、共編平台與合作評量指標
提案發展歷程	前期草案以 GAI 生成內容為主，邏輯不夠嚴謹，ESG 嵌入形式薄弱	中期歷經同儕回饋與業師諮詢，逐步修正提案結構與內容深度	整合 ESG 價值、品牌定位與行銷策略，並提出執行路徑	教師安排分段提交提案；融入工作坊及業師模擬審查

從表 9 所示，學生於四個核心學習面向所展現之進展。初期學生普遍停留在概念辨識與工具操作層次，至後期則能主動辨識問題、有效整合資源並進行跨工具協作。此外，GAI 工具的運用也從早期「功能型使用」逐漸轉化為「策略性協作」，成為學生組織知識、溝通觀點與強化提案表現的重要幫手。

(四) GAI 使用歷程的關鍵轉變機制

為具體呈現學生學習轉變的過程與機制，本研究自質性分析歸納出三項關鍵轉變歷程：

1. 策略層級的深化：從單次生成到多輪引導與跨工具整合

學生在工具使用上的轉變，核心在於從單純提示詞轉向對話式調整策略與多工具組合運用。例如：學生抱怨 GAI 溝通前期回應籠統或內容天馬行空。S10-反思中提到面對產出內容的片面性：

我們學會必須一直條列式，然後一問一答的方式，要講你真正要的是什麼，才能生出可以的內容。

又如 S11-訪談摘錄：

一開始我們先用 ADGo，然後再用 ChatGPT，它比較創意向，我自己覺得，Gemini 就比較祕書型，所以兩個不同功能。ADGo 做的東西其實滿全面的，我覺得 ADGo 是最有腦的，其他兩個是輔助用。

反映表 9 中「GAI 工具使用策略」從「缺乏提示詞精準度」轉變為能運用多輪提示詞迭代產出，並跨領域整合多個 GAI 工具的論述。學生已從功能操作者，轉變為 GAI 資源的策略性管理者。

2. 內容層級的轉化：從科技痕跡到原創性與落實性

表 9 提出學生在提案發展上，經歷了從 GAI 生成內容為主轉變為整合 ESG 價值、品牌定位的過程。此轉變的核心在於學生對內容原創性與落地可行性的認知提升。轉變案例如 S4-反思中意識到：雖然 GAI 產出快速，但仍需自行整理及查證：

我學到了自己整理資料和調查，因為 GAI 的東西還是很籠統，有沒有確切的可以核實，然後可行性和實用性？切不切合目標族群？要有一個很扎實的數據。

同時，學生 S8-訪談及 S10-訪談中都展現追求個性化風格與落實細節的轉變，甚至將 GAI 視為「我的第二個分身」或「我會將不同帳號設定成不同角色處理不一樣的事情」，透過訓練，使其回饋更貼近個人人設和決策方式。S11-訪談中也提到，GAI 漸漸養成習慣「自動幫我往下想落實的部分」。這些證據皆支持表 9 中「提案發展歷程」的轉變，即學生已超越僅依賴 GAI 生成內容的階段，轉向將 GAI 視為可塑形的策略夥伴，以提升提案的深度和原創性。

3. 風險層級的浮現：創意趨同與生成幻覺的教學警示

業師 M2 在訪談中明確指出：「可增進 ESG 策略解方的創意度，因學生使用 GAI 之後，反而創意度下降了，是一個隱憂。」學生 S4 也反應，如果 GAI 的表達方式「很制式、很機器人我就不會用」，擔心缺乏個人特色。這顯示 GAI 在初期可能導致提案陷入缺乏差異化的窠臼。另外，由於生成內容仍存在幻覺風險，學生意識到 GAI 提供的內容有時「不知道可行性有多高」或「會跳過一些資訊」。例如，學生 S5-訪談摘錄：

我們會請同學去檢查，例如這次要做的提案是台北的商家，AI 如果有給台中或高雄的商家，同學就會去把他刪掉。會想說是不是符合我們要的，要自己去再讀過、整理，不然會有資訊的落差。

此段訪談顯示，學生在企劃過程中已意識到 GAI 可能提供與任務情境不符的資訊，因此，必須對再閱讀、篩選與整理 GAI 生成的內容，以確認資料是否符合企劃背景與目標。此現象也凸顯，若缺乏批判性檢核，GAI 生成內容中的錯誤或情境不適配資訊，可能進一步影響提案的策略可行性與實務應用價值。

針對上述風險，本研究中，教師與業師透過調整教學節奏與回饋機制，刻意將 GAI 由「內容生成器」重新定位為「策略夥伴」。具體作法包括：引導學生將前數輪 GAI 產出視為草稿而非成品，要求加入人類經驗、情感與判斷進行再詮釋；同時強調資料查證與可行性檢核，以降低幻覺風險。此一教學應對策略，使 GAI 的使用不再僅追求效率，而成為促進學生批判性思維與策略協作能力的重要媒介。

伍、結論與建議

一、結論

(一) GAI 融入 ESG 傳播永續課程的關鍵經驗

本研究以 PjBL 課程設計導入 GAI 工具與 ESG 議題為核心，在企業命題與真實情境之課程安排下，學生於提案歷程中展現建構意義與修正策略構想的學習行為，相關表現係在特定教學情境中被觀察與整理。

本研究採用成對樣本 t 檢定分析學生於前後測在 ESG 素養及 GAI 工具應用與協作能力、ESG 議題內化之變化。結果顯示，學生於本課程歷程中，在 ESG 概念理解與應用相關題項上呈現數值變化趨勢，部分學生亦於質性資料中展現將永續概念轉化為行動構想之表現。上述結果僅反映特定課程情境下之學習表現樣態，未涉及因果推論。

然而，在 GAI 工具應用與協作能力方面，雖然學生後測平均略高於前測，但皆未達顯著差異。此結果可能反映出學生於課前即已具備一定的操作經驗與熟悉度，導致提升空間有限。質性資料中可觀察到，學生對 GAI 的使用方式與角色理解呈現不同表現型態，部分學生於課程後期逐漸將其視為協助策略構思與修正的輔助工具。

此外，借鑑 Bandura (1997) 自我效能理論，本研究觀察到學生在 GAI 融入專題導向學習歷程中，其角色認知逐漸由「工具使用者」轉向「策略協作者」。儘管樣本數有限，質性資料仍可對應自我效能發展之四項關鍵來源，提供理解 GAI 介入專案式學習情境時，學生自我效能形成機制的初步線索。

首先，在個人成就表現層面，學生透過反覆調整提示詞與修正 GAI 產出內容，逐步感知成果品質的提升，此類成功的人機協作經驗成為其自我效能的重要依據。其次，在替代經驗方面，學生於小組討論與同儕回饋歷程中，觀察相近背景的同儕如何運用 GAI 完成任務，進而強化自身嘗試與投入的信念。第三，口語說服主要來自教師與業界講者的回饋與引導，課程設計明確鼓勵學生展現其與 GAI 的互動策略，而非僅聚焦最終產出，有助於形塑其對任務能力的正向評價。最後，在情緒與

自我評價層面，學生隨著實作經驗累積，逐漸能辨識 GAI 的限制並調整自身角色，對任務的掌控感提升，亦反映其自我效能調節歷程的發生。

（二）PjBL 融入 ESG 傳播永續課程的關鍵經驗

本研究觀察到，在結合 PjBL 與真實 ESG 任務之課程設計情境中，學生於提案歷程中呈現由概念理解走向策略判斷與倫理思考的學習表現樣態。此一現象係基於特定課程設計條件下之描述性觀察，未用以判定 PjBL 之因果效果。

以 Foodpanda 為情境的永續提案，使學生須瞭解供應鏈、廢棄物管理與資源循環等原理，避免僅以標語式倡議作為回應。學生逐漸展現由抽象知識轉向實務策略的遞進歷程，顯示參與課程有助提升其永續思維與決策成熟度。研究亦發現，GAI 輸出的不確定性，促使學生必須透過同儕討論與資料檢核來提升策略品質，進而強化其資訊判讀、語意調整及證據補強能力。

二、研究限制與未來展望

本研究樣本數量有限 ($N = 12$)，多以質性資料與小型量化調查為依據，在研究設計上屬於單組前後測之準實驗取向，未設對照組，故無法排除成熟效應、測驗效應或其他外在因素對研究結果之影響。相關量化結果僅能作為課程實施歷程之描述性參考，不宜進行因果推論，亦不具一般化效度。此一限制亦為本研究在解釋結果時所必須審慎面對之研究邊界。

此外，受限於僅以單一班級之學生為對象，且背景集中於傳播與行銷相關科系，具有高度同質性，故研究結果雖呈現顯著提升趨勢，仍須審慎看待其在其他學科或異質背景學生群體中的推論效度與應用可能性。

未來可能擴大樣本範圍，進行跨域或長期追蹤研究，以檢視教學成效的穩定性與延展性。此外，亦盼持續強化理論基礎與研究情境的對應性，深化問卷構面與題項，深化研究之學術性。另一方面，亦建議相關研究可進一步探討 GAI 協作歷程對於學生創意歷程、倫理判斷與反思能力之影響，並發展具備評鑑價值的量表。同時，亦可深入分析學生在人機協作歷程中的策略思維轉變歷程。

誌謝

本研究承蒙「教育部教學實踐研究計畫」補助（計畫名稱：以 5E 探究式教學提升公關寫作產業實務能力之行動研究，計畫編號：MOE-113-TPRSL-1016-003Y1），特此致謝。

參考文獻

- 王建雅、陳學志（2009）。腦科學為基礎的課程與教學。**教育實踐與研究**，**22**（1），139-167。 <https://doi.org/10.6776/JEPR.200906.0139>
- [Wang, C.-Y., & Chen, H.-C. (2009). Brain-based curriculum and teaching. *Journal of Educational Practice and Research*, 22(1), 139-167. <https://doi.org/10.6776/JEPR.200906.0139>]
- 王竣鴻、盧沛文（2025）。應用 PBL 教學方法於中部海岸地區熱環境舒適度調查與參與式地圖製作。**教育實踐與研究**，**38**（1），95-126。
- [Wang, C.-H., & Lu, P.-W. (2025). Applying project-based learning and participatory mapping to a thermal comfort investigation in the coastal region of central Taiwan. *Journal of Educational Practice and Research*, 38(1), 95-126.]
- 李芝瑩、李坤崇（2024）。ChatGPT 輔助 2D 動畫專題導向學習於劇本創作及其成效分析。**臺中教育大學學報：人文藝術類**，**38**（1），1-24。
- [Lee, C.-Y., & Li, K.-C. (2024). ChatGPT-assisted 2D animation project-based learning in scriptwriting and its analysis of learning effect. *Journal of National Taichung University: Humanities & Arts*, 38(1), 1-24.]
- 吳思華（2024）。智能科技時代的大學想像。**新聞學研究**，**159**，157-165。
<https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0008>
- [Wu, S.-H. (2024). Imagining universities in the age of intelligent technology. *Mass Communication Research*, 159, 157-165. <https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0008>]

- 張芬芬 (2023)。老師如何善用 AI 工具：認識 ChatGPT。臺灣教育評論月刊，12 (10)，69-80。
- [Chang, F.-F. (2023). How teachers can effectively use AI tools: Understanding ChatGPT. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(10), 69-80.]
- 童恒新、吳昆家 (2023)。ChatGPT 於醫護教育之應用。源遠護理，17 (2)，17-21。
[https://doi.org/10.6530/YYN.202307_17\(2\).0003](https://doi.org/10.6530/YYN.202307_17(2).0003)
- [Tung, H.-H., & Wu, K.-C (2023). Application of ChatGPT in medical and health care education. *Yuan-Yuan Nursing*, 17(2), 17-21.
[https://doi.org/10.6530/YYN.202307_17\(2\).0003](https://doi.org/10.6530/YYN.202307_17(2).0003)]
- 華梅英、周鴻騰、王順美 (2013)。案例教學法結合角色扮演於土壤及地下水人才培育課程之教學設計。教育實踐與研究，26 (2)，103-132。
- [Hwa, M.-Y., Chow, H.-T., & Wang, S.-M. (2013). The instructional design of case method combined with role-playing in the soil and groundwater training courses. *Educational Practice and Research*, 26(2), 103-132.]
- 溫怡玲 (2024)。這些可能不是 AI 的問題。新聞學研究，159，191-197。
<https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0012>
- [Wen, Y.-L. (2024). These may not be issues of AI. *Mass Communication Research*, 159, 191-197. <https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0012>]
- 葉惠婷 (2023)。AI 生成文章對國中寫作教學可能的影響：以 ChatGPT 為例。臺灣教育評論月刊，12 (4)，111-115。
- [Yeh, H.-T. (2023). Potential impact of AI-generated texts on junior high school writing instruction: The case of ChatGPT. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(4), 111-115.]
- 劉吉軒 (2024)。人工智慧的演化與跨域學習。新聞學研究，159，175-182。
<https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0010>
- [Liu, J.-S. (2024). The evolution of artificial intelligence and interdisciplinary learning. *Mass Communication Research*, 159, 175-182.
<https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0010>]
- 鄭會穎 (2024)。人工智慧哲學與人文教育。新聞學研究，159，167-174。
<https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0009>
- [Cheng, W.-Y. (2024). Philosophy of artificial intelligence and humanistic education. *Mass Communication Research*, 159, 167-174. <https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0009>]

- 鄭曉楓、張連強、連廷嘉 (2023)。跨域課程專題導向學習的成果探究：以教育戲劇融入心理學為例。 **教育實踐與研究**, 36 (2), 1-36。
- [Cheng, H.-F., Chang, L.-C., & Lien, T.-C. (2023). Exploring the outcomes of interdisciplinary project-based learning: A case study of integrating drama-in-education into psychology. *Journal of Educational Practice and Research*, 36(2), 1-36.]
- 戰寶華 (2022)。翻轉教室與問題導向學習融入全英語課程之行動研究。 **教育實踐與研究**, 35 (2), 1-58。
- [Chan, P.-H. (2022). Action research on the integration of flipped classroom and problem-based learning into EMI courses. *Journal of Educational Practice and Research*, 35(2), 1-58.]
- 蘇日古嘎、郝振君 (2023)。ChatGPT 生成式人工智慧與大學轉型：機遇、挑戰與未來。 **臺灣教育評論月刊**, 12 (9), 19-23。
- [Suriguga, & Hao, Z.-C. (2023). ChatGPT generative artificial intelligence and university transformation: Opportunities, challenges, and future prospects. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(9), 19-23.]
- 蘇碩斌 (2024)。人工智慧時代的十字路口。 **新聞學研究**, 159, 183-189。
<https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0011>
- [Su, S.-B. (2024). The age of artificial intelligence at crossroads. *Mass Communication Research*, 159, 183-189. <https://doi.org/10.30386/MCR.202404.0011>]
- 饒達欽、李祥樂 (2023)。讓 ChatGPT 協助學習歷程發展與職涯試探。 **臺灣教育評論月刊**, 12 (5), 134-137。
- [Jao, D.-C., & Lee, H.-L. (2023). Let ChatGPT assist in learning portfolio development and career exploration. *Taiwan Educational Review Monthly*, 12(5), 134-137.]
- Global-AICE. (無日期)。 **ADGo 介紹**。 <https://www.global-aice.com/adgo/?lang=zh-hant>
- [Global-AICE. (n.d.). *ADGo introduction*. <https://www.global-aice.com/adgo/?lang=zh-hant>]
- OpenAI. (2022)。 **隆重介紹 ChatGPT**。 <https://openai.com/zh-Hant/index/chatgpt/>
- [OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/zh-Hant/index/chatgpt/>]
- OpView. (無日期)。 **社群口碑資料庫分析平台簡介**。 <https://www.opview.com.tw/>
- [OpView. (n.d.). *Social media listening and opinion analysis platform overview*. <https://www.opview.com.tw/>]

- Alipour, S., Minbashrazgah, M. M., Feiz, D., & Zarei, A. (2024). Identifying the discourse framework of sustainable brand legitimacy in an industrial context. *Journal of Brand Management*, 11(2), 149-190. <https://doi.org/10.22051/bmr.2023.42352.2412>
- Aramayanti, N., Pramana, D., & Nura, A. (2024). Shaping the future of PR education: Creating a digital public relations textbook for course. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 1423-1433. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.4565>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Budakoğlu, İ., Coşkun, Ö., & Özeke, V. (2018). Problem-based learning: Present situation, issues and technology supported solution recommendations. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 894-921. <https://doi.org/10.30831/akukeyg.396968>
- Budakoğlu, I. İ., Coşkun, Ö., & Özeke, V. (2023). e-PBL with multimedia animations: A design-based research. *BMC Medical Education*, 23, Article 338. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04298-x>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Cho, C. H., & Patten, D. M. (2007). The role of environmental disclosures as tools of legitimacy: A research note. *Accounting, Organizations and Society*, 32(7), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2006.09.009>
- Eccles, R. G., Ioannou, I., & Serafeim, G. (2014). The impact of corporate sustainability on organizational processes and performance. *Management Science*, 60(11), 2835-2857. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2014.1984>
- El Alfy, A., Darwish, K. M., & Weber, O. (2020). Corporations and sustainable development goals communication on social media: Corporate social responsibility or just another buzzword? *Sustainable Development*, 28(5), 1418-1430. <https://doi.org/10.1002/sd.2095>
- El Alfy, A., Quigley, J., Tang, L., Al Hariri, Y., & Weber, O. (2024). Sustainability tweeting triumphs during the COP events: Analysing environmental, social and governance (ESG) communication on Twitter. *Journal of Asia Business Studies*, 20(2), 313-336. <https://doi.org/10.1108/JABS-01-2024-0032>

- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hung, W. (2009). The 9-step process for designing PBL problems: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118-141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.12.001>
- Hung, W., Dolmans, D. H. J. M., & van Merriënboer, J. J. G. (2019). A review to identify key perspectives in PBL meta-analyses and reviews: Trends, gaps and future research directions. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 943-957. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09945-x>
- Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2023). Effects of a collective problem-solving promotion-based flipped classroom on students' learning performances and interactive patterns. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 2513-2528. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1568263>
- Lee, K., Oh, W.-Y., & Kim, N. (2013). Social media for socially responsible firms: Analysis of fortune 500's Twitter practices and their CSR/CSIR ratings. *Journal of Business Ethics*, 118(4), 791-806. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1961-2>
- Leonardi, P. M., & Vaast, E. (2017). Social media and their affordances for organizing: A review and agenda for research. *Academy of Management Annals*, 11(1), 150-188. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0144>
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Matakanye, R. M., & van der Poll, H. M. (2021). Linking sustainability reporting to sustainability performance through regulation. *Journal of Global Business Advancement*, 14(1), 5-23. <https://doi.org/10.1504/JGBA.2021.114321>
- Nielsen, A. E., & Thomsen, C. (2018). Reviewing corporate social responsibility communication: A legitimacy perspective. *Corporate Communications: An International Journal*, 23(4), 492-511. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2018-0042>

- Oderinu, O. H., Adegbulugbe, I. C., Orenuga, O. O., & Butali, A. (2020). Comparison of students' perception of problem-based learning and traditional teaching method in a Nigerian dental school. *European Journal of Dental Education*, 24(2), 207-212. <https://doi.org/10.1111/eje.12486>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review*. Author.
- Pyle, E., & Hung, W. (2019). The role of subject presence type on student motivation in a PBL learning environment. *Advances in Health Sciences Education*, 24, 643-663. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09889-2>
- Quatrone, P. (2022). Seeking transparency makes one blind: How to rethink disclosure, account for nature, and make corporations sustainable. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 35(2), 547-566. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-04-2021-5233>
- Ramanadhan, S., Mendez, S. R., Rao, M., & Viswanath, K. (2013). Social media use by community-based organizations conducting health promotion: A content analysis. *BMC Public Health*, 13(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1129>
- Slekar, T. D. (2005). Without 1, where would we begin?: Small sample research in educational settings. *Journal of Thought*, 40(1), 79-86.
- Tweeten, J., & Hung, W. (2023). Design-based research method in PBL/PjBL: A case in nursing education. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 17(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v17i2.37740>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

投稿收件日：2025 年 6 月 2 日
第 1 次修改日期：2025 年 8 月 15 日
第 2 次修改日期：2026 年 2 月 23 日
接受日：2026 年 3 月 8 日

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901004>

從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化 ——以 P 國小為例

干仁賢、陳俐君*



本研究以臺灣東部某原鄉地區之國小為個案，探討校長如何透過課程領導推動環境、社會和公司治理（environmental, social, and governance, ESG）理念融入校訂課程，並引發學校組織文化的深層轉化。研究採質性個案研究法，結合 M. Fullan 的教育變革三構面理論與 E. H. Schein 的組織文化三層次模型，透過半結構式訪談（校長、行政主管與教師）、文件分析與現地觀察，並輔以主題分析與三角驗證，以確保資料詮釋的信度與效度。研究結果顯示：第一，校長以清晰願景與制度設計引導改革，建立課程與行政支持的連動機制；第二，教師在協同備課與專業對話中，逐步將環境教育、食農教育與班級治理等議題納入校訂課程「八方興隆」，並對應永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）核心目標，展現專業內化與課程創新；第三，學校透過空間再造與社區連結實踐「場域即教材」，促進行政與教學現場形成互動回饋機制，推動 ESG 理念由價值倡議進入課程實踐，進而轉化為組織文化的內在內涵。綜合而言，本研究提出一套偏鄉小校自主發展的 ESG 實踐路徑，展現課程領導如何連結教育轉化的關鍵機制，對理論建構與教育實務皆具有參照價值。

關鍵詞：課程領導、ESG 教育、組織文化轉化、教育變革

干仁賢：花蓮縣明禮國民小學校長

*陳俐君：國立屏東科技大學幼兒保育系助理教授
(通訊作者：lichun0723@mail.npust.edu.tw)

From Vision to Action: A Principal's Curriculum Leadership, the Integration of ESG into School-Based Curricula, and Organizational Cultural Transformation —A Case Study of P Elementary School

Ren-Hsien Kan & Li-Chun Chen*

This study examines how a principal's curriculum leadership facilitates the integration of ESG (environmental, social, and governance) principles into school-based curricula and drives deep organizational cultural transformation, using an elementary school in an indigenous region of eastern Taiwan (hereafter referred to as P elementary school) as a case study. A qualitative case study design was adopted, drawing on M. Fullan's three dimensions of educational change and E. H. Schein's three levels of organizational culture. Data were collected through semi-structured interviews (with the principal, administrative directors, and teachers), document analysis, and on-site observations, supplemented by thematic analysis and triangulation to ensure the reliability and validity of data interpretation. The findings highlight three major aspects: (1) the principal guided the reform with a clear vision and institutional design, establishing a mechanism that links curriculum development with administrative support; (2) through collaborative lesson planning and professional dialogue, teachers gradually incorporated issues such as environmental education, food and agriculture education, and class governance into the school-based curriculum, "Eight Directions of Prosperity." These efforts corresponded to core Sustainable Development Goals (SDGs), demonstrating professional internalization and curriculum innovation; and (3) by transforming spatial environments and linking with the community, the school actualized the concept of "the campus as a learning resource." This fostered an interactive feedback mechanism between

Ren-Hsien Kan: Principal, Hualien County Mingli Elementary School

* Li-Chun Chen: Assistant Professor, Department of Child Care, National Pingtung University of Science and Technology
(corresponding author: lichun0723@mail.npust.edu.tw)

the administration and teaching practices, propelling the ESG concept from a value proposition into curriculum implementation, and ultimately transforming it into the intrinsic fabric of the organizational culture. In conclusion, this study proposes an autonomously developed ESG implementation pathway for small rural schools, demonstrating how curriculum leadership serves as a key mechanism linking educational transformation. These findings offer valuable reference for both theoretical construction and educational practice.

Keywords: *curriculum leadership, ESG education, organizational culture transformation, educational change*

從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的實踐與組織文化轉化 ——以 P 國小為例

千仁賢、陳俐君

壹、緒論

在全球永續發展與社會轉型的潮流中，環境、社會和公司治理（environmental, social, and governance, ESG）作為企業社會責任與治理架構的核心指標，已逐漸延伸至公共政策與教育領域 (Kurbanova & Çalıyurt, 2024; Nakray, 2025; Sun, 2024)；教育被視為實現永續目標的關鍵工具，不僅需傳授知識，更需形塑學生的社會責任與價值判斷能力 (Quadrado et al., 2019; Tilbury, 2011; Verhelst et al., 2020)；ESG 理念近年逐漸延伸至教育領域，與公民素養和全人發展等教育核心價值高度契合，如何將其內涵融入學校課程與行政實務，已成為教育改革的重要方向 (Alenezi & Alanazi, 2024; Wals, 2015)。

臺灣《十二年國民基本教育課程綱要》強調以學生為核心、結合生活脈絡與全球議題，並賦予學校高度的課程自主性，促使學校能依在地特性發展出具備特色的課程（教育部，2018）；然課程彈性之政策空間若無有效領導介入，往往流於形式，難以轉化為實質教學行動 (Marumo & Matashu, 2023)，教師面對課程改革常因資源不足、認知薄弱及制度支援不足，導致難以主動將政策轉化為有效教學行為（張金淑，2006；Haider & Shah, 2021; Singh & Kaur, 2025），此時，校長的課程領導角色即成為銜接政策意圖與實踐現場的關鍵中介 (Gu, 2023; Muda et al., 2017)。

Fullan (2015) 提出教育變革的三個核心構面，包括知識建構（building knowledge）、文化重塑（changing culture）與行動責任（securing accountability），並指出教育變革須建立在制度支持與情境理解的基礎之上；Fullan 與 Quinn (2015) 強

調，領導者須透過一致性推動（coherence）建構集體願景與持續激勵，避免改革流於表面；此一架構為理解校長課程領導如何推動深層變革提供了理論基礎。Bush 與 Glover (2014) 進一步指出，課程領導實踐應整合專業知識、願景傳達與文化建構三項核心功能；此外，成功的教育領導須建構教師學習共同體，強化組織內部的專業支持與改革動能 (Fair, 2023; García-Martínez et al., 2018; Leithwood et al., 2006)；這些觀點凸顯課程領導不僅為行政職責，更為推動變革與創新發展的核心引擎。

然而，教育改革若僅止於制度層次的調整，難以形成長期穩固的改變 (Jellal et al., 2015; Ke, 2007; Lyubimov, 2014)，組織文化由可觀察的行為、中層的價值觀與深層的基本假設所構成，唯有文化的深層轉化，方能實現永續改變 (Schein, 2010)；若 ESG 僅止於課程設計或行政指令，未能內化於教師的專業認同與教育信念中，則改革成效將大打折扣，Sterling (2011) 認為，教育改革須透過深層文化學習與反思歷程，才能形塑永續實踐的內在動力。

本研究以臺灣東部某原鄉地區之國小（以下簡稱 P 國小）為研究場域，該校地處偏遠、校地綠覆率高，長期參與環境教育與食農教育等永續相關計畫，並於 2020 年新任校長上任後，導入 ESG 理念作為校務經營核心；校長結合課程領導、空間優化與教師增能等策略，推動課程與校園文化的同步轉型，逐步形塑具永續價值導向的學校文化；此歷程不僅展現偏鄉學校實踐永續教育的可行性，也提供教育領導理論落實於具體場域的實證依據。

綜合上述，本研究以 Fullan (2015) 的教育變革三構面理論為分析主軸，並輔以 Schein (2010) 的組織文化三層次模型，探討校長如何透過課程領導推動 ESG 理念融入校訂課程與校務發展；研究將聚焦於三個層面：第一，校長如何建構共享願景與專業支持系統；第二，教師如何在課程與教學中內化永續價值；第三，學校文化如何在制度與行動交織下產生深層轉化；期望建構出一套兼具理論厚度與實務可行性的教育改革路徑，作為偏鄉學校實踐永續教育與創新經營的參考架構。

貳、文獻探討

一、Fullan 教育變革理論下的課程領導角色

作為實踐教育變革的關鍵行動之一，課程領導不僅涵蓋課程設計與教學管理，更深層牽涉到知識建構與文化重塑，這些面向可回溯至 Hallinger 與 Murphy (1985) 所首度系統化提出的課程領導概念，他們主張學校領導者需設定清晰教學目標、持續監督課程實施，並營造積極學習氛圍，以提升教師教學品質與學生學習成效，此觀點雖早於 Fullan (2015) 的理論提出，但其對課程實施與學校改進的重視已可視為教育變革基礎要素的前身。

延續此一基礎，Harris 與 Muijs (2004) 指出課程領導者不應僅為行政管理者，更應成為變革推動者，透過專業對話與集體反思，校長能夠激發教師參與改革的意願，並促進對課程變革的理解與認同，進而建立集體改革文化，這與 Fullan (2015) 所提教育變革三構面密切相關，包括知識建構、文化重塑與行動責任，均依賴課程領導者的主動整合與引導。

Fullan 與 Quinn (2015) 進一步闡述一致性推動在教育改革中的重要性，認為學校領導者應致力於整合多方資源、建立共識與共同願景，並持續提供組織支持與激勵措施，唯有如此，改革才得以超越表層操作，逐步邁向深層文化轉型。Bush 與 Glover (2014) 指出，課程領導應同時具備三項關鍵功能，分別為專業知識整合、未來願景傳達與教學文化形塑；Leithwood 等人 (2006) 則強調教師學習共同體的建構與維繫，認為這是推動組織學習與課程創新的重要制度基礎。進一步而言，Spillane 等人 (2001) 所提出的分布式領導觀點認為，課程領導應以跨層次、跨角色的參與模式展現，而非由單一領導者主導，尤其在變革初期的教育現場，藉由建立教師之間的橫向連結與專業網絡，更能提升課程實踐的一致性與可持續性。

總結來看，課程領導已從單一行政角色轉化為多層次專業支持與文化詮釋的實踐平台，其核心價值在於結合教育政策、教師實踐與學校文化，形塑出具備改革能量與永續導向的教學共同體；這一角色的轉變，不僅對應本研究探討的 ESG 理念導入歷程，也為後續教師內化與文化轉型的分析奠定關鍵理論基礎。

二、Schein 組織文化三層次模型的教育應用

Schein (2010) 將組織文化劃分為三層，分別為表層的外顯層 (artifacts)、中層的表層價值 (espoused values) 與深層的基本假設 (basic assumptions)，提供理解教育組織文化轉型的理論工具；這一模型強調組織文化不僅止於可見的制度與行為，更深層地影響成員的認知模式與行動邏輯，對教育改革的推動與成效具高度關聯 (Deal & Peterson, 2016)。在教育場域中，外顯層文化可反映於教學空間布局、課程安排與教學活動，表層價值體現在學校願景、價值信念與制度規範，而基本假設則形塑教師對學生、學習與教育目的的根本看法 (Deal & Peterson, 2016; Fullan, 2015)；唯有當改革行動能穿透前兩層，觸及基本假設，方能引發教育實踐的根本性改變 (Argyris, 1996)。

相關研究指出，校長若能理解並有意識地介入這三個層次，將有助於促進學校文化的整體轉型，Stoll 與 Fink (1996) 以及 Tomic (2016) 主張，成功的學校文化變革始於價值信念的共同建構與教師專業對話的開展，Louis 等人 (2010) 進一步指出，領導者對深層文化的理解與回應，是建構教師信任與組織學習能力的關鍵。此外，Robbins 與 Alvy (2003) 認為，學校領導者需主動創造反思機會、設計結構化的協作平台，才能協助教師跳脫原有慣性，重新詮釋課程與教學實踐，這些策略有助於促成文化轉型，從而提升改革方案的持續性與深度 (Sergiovanni, 2005)。

綜合而言，Schein (2010) 的文化三層次模型不僅有助於解析學校組織在改革中的反應機制，也為校長引導深層變革提供實務導向的介入路徑；特別是在推動 ESG 導向之教育創新時，若能從深層文化層面切入，不僅能提升教師的價值認同與行動意願，更有助於校務創新由形式轉化為內化實踐，實現真正的永續教育轉型。

三、ESG 融入校訂課程的實踐策略與影響

在教育現場推動 ESG 理念，須有賴校長具備前瞻視野與課程領導力，將抽象價值轉化為可實踐的課程內容與教學行動 (Fullan, 2015)；校長若能妥善運用學校的課程自主空間，不僅能引導教師將 ESG 原則落實於教學中，更能在學校組織中建構出共享願景與協同文化，形塑永續取向的課程治理架構 (Fullan & Quinn, 2015)。

具體而言，ESG 理念進入課程場域可分為三個歷程階段，分別為理念倡導、課程轉化與行動落實；首先，校長應透過倡議與內部對話建構校內成員對 ESG 的共同

理解與價值認同，以形成改革初步共識 (Rosário & Boechat, 2025)，雖然 Deal 與 Peterson (2016) 所探討之文化對話與價值協調機制原屬學校文化理論範疇，並未直接關涉 ESG，但其所揭示的文化建構歷程可作為校內共識形塑的重要理論依據 (Deal & Peterson, 2016; Louis et al., 2010)。

在課程轉化階段，校長應支持教師進行課程再設計 (Bernauer et al., 2024; Nordin et al., 2023)，包括教學目標的永續對應、學習活動的重構，以及評量工具的適切調整；Sterling (2011) 與 Tilbury (2011) 雖聚焦於永續發展教育 (Education for Sustainable Development, ESD)，但其所提出之價值導向與跨域整合原則，對於本研究詮釋 ESG 導入課程的轉化歷程具有高度啟發性與延伸適用性。

在行動落實階段，學校應建立具回饋性與適應性的支持機制，以強化教學實踐的可持續性 (Dary & Pickeral, 2013; Herlitz & Bonell, 2021)；因此，Verhelst 等人 (2020) 提出永續導向課程應兼具主題整合性、在地脈絡性與全球關聯性，並強調制度規劃與實踐策略需同步推進，方能建立組織學習循環。

校長於改革歷程中應發揮一致性推動的關鍵角色 (Horriyah & Spanioli, 2017; Jun, 2012)，有效改革需經由共識建構、資源對齊與訊息簡化等策略來提升實踐的連貫性 (Fullan & Quinn, 2015)；而 Hargreaves 與 Fullan (2012) 則認為，若改革能以專業資本 (professional capital) 為基礎，強化教師信任、專業成長與協同學習，將有助於變革的持久推進與深層轉化 (Berhanu, 2024)。

教師的參與對於改革成效亦具關鍵意義 (Chimbunde & Moreeng, 2024)；因此，Spillane 等人 (2001) 提出分布式領導 (distributed leadership) 理論，指出教育改革應透過橫向協作與多層次參與機制進行，以提升改革的情境適切性與行動力；Louis 等人 (2010) 進一步指出，建構教師專業學習社群並結合共備、觀議課與跨域協作，是提升教師課程應用力與 ESG 議題詮釋力的重要機制。

在課程實踐策略層面，整合 ESG 理念的有效途徑之一，即為運用校訂課程的跨領域整合特性 (Sharma, 2021)；於是乎，Verhelst 等人 (2020) 主張，永續導向課程應展現主題整合性、在地脈絡性與全球關聯性；學校透過跨學科設計，能在各學科中融合 ESG 相關議題，引導學生養成系統思維與責任行動的能力 (Wals, 2015)。此外，依據教育部 (2018) 提出的素養導向課程設計原則，校訂課程可作為學校願景與地方需求的反映機制，透過結合永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs) 框架，運用情境導向、探究式與任務型學習模式，強化學生面對永續議題的

認知力與實踐力（教育部，2018；Tilbury, 2011）。

有鑑於 ESG 理念逐漸成為教育轉型的重要方向，相關文獻亦開始關注其與學校創新經營、組織調適與領導實踐的關聯（楊明原、楊慶麟，2023；潘玉龍，2019），特別是在少子化與地方人口結構變遷背景下，如何透過課程領導實踐 ESG 理念、進而建構具永續取向與特色導向的學校經營模式，已成為實務場域中的新課題。

整體而言，雖 ESG 概念在教育領域尚屬發展中新興構念，其內涵已與既有課程改革、永續教育與文化轉型等理論形成高度交集（Alenezi & Alanazi, 2024; Rao & Batni, 2024）；ESG 融入校訂課程的實踐歷程，亦可視為既有改革論述的延伸發展，進一步回應教育對當代全球議題的責任實踐（Alenezi & Alanazi, 2024），校長若能統整制度、文化與專業支持三大層面，將抽象理念轉化為具體課程實踐，則有望實現從價值倡議邁向行動實踐的教育變革目標（Ma et al., 2008; Permatasari et al., 2023）。

參、研究方法

本研究透過 Schein (2010) 組織文化三層次理論進行分析，教師在共備制度、學習節活動設計等行動層面，反映出外顯文化的實踐；而對永續教育目標的價值共識，則體現出表層價值的內化。至於教師由知識導向轉向學生探究導向的認知轉變，則顯示其深層假設已產生改變，組織文化的轉化正是透過這樣的層層遞進而實現。本研究採質性個案研究法，以東部某原鄉之 P 國小為研究場域，探討校長如何透過課程領導推動 ESG 理念融入校訂課程與學校經營實務；個案研究法特別適用於探究情境中的人事物如何交互作用，能夠深入理解複雜現象背後的意義建構與實務脈絡（Yin, 2017）。Stake (1995) 亦指出，個案研究適用於教育領導與組織行為等情境化強烈的領域，能夠揭示具情境嵌入性的教育創新歷程。本研究即依據 Fullan (2015) 與 Schein (2010) 所提出之教育變革與組織文化理論建構分析架構，並據以設計訪談題綱與資料分析途徑。

資料蒐集方面，採取半結構式訪談與文件分析法，期能從多元面向掌握 ESG 導入過程中的課程策略與文化實踐歷程；受訪對象選擇具參與關鍵之校內三位成員，包括校長一名（P）、行政主管一名（A）與一線教師一名（T），訪談問題涵蓋

ESG 導入的起點、策略展開、課程設計、行政支持、資源整合、困難因應與未來建議等七大主題，並保留現場延伸追問的彈性。

為提升研究信度與效度，訪談資料輔以校內相關文件進行三角驗證（triangulation），包括會議紀錄、課程發展計畫、觀課紀要、媒體報導與行政資料等，並由研究者親自進入場域進行觀察與後續訪談確認，以確保資料詮釋之準確性；根據 Merriam 與 Tisdell (2015) 的觀點，質性研究的信度建立仰賴研究者在資料詮釋歷程中對脈絡、語境與意涵的深度掌握與持續性比對。

資料分析採主題分析法（thematic analysis），依據研究目的與理論架構進行初步開放式編碼，進而統整形成類別與主題，最後進行跨資料對照與詮釋，建構出 ESG 導入歷程中課程領導實踐與文化轉化的多層次動態樣貌；訪談資料以角色與日期編碼呈現（如 P1130810 代表校長於 113 年 8 月 10 日受訪，T1130905 為教師於 9 月 5 日受訪，A1130907 為行政人員於 9 月 7 日受訪），訪談資料除以角色與日期標記外，並以英文字母（a、b、c 等）區分同一場訪談中不同語句段落，以利辨識觀點來源與脈絡發展。為增進研究歷程的透明性與信度，本研究另編製表 1 及表 2，呈現三角驗證的對照案例與訪談逐字稿之編碼歷程，以供讀者檢視研究分析的嚴謹性。

表 1

三角驗證資料對照表

資料來源	內容摘要	驗證主題
訪談 T1130905a	教師提及研習初期抗拒，但後期逐漸認同並思考如何融入教學	教師專業內化與轉化
行政會議紀錄	校內週三進修課程與研習聚焦 ESG/SDGs 議題推動	教師專業內化與轉化
現地觀察	研究者觀察教師於課堂融入氣候行動與資源永續議題	教師專業內化與轉化
訪談 A1130907	學生回饋參與校園市集活動並能連結永續價值	學生社會參與
課程計畫文件	「八方興隆」課程設計納入食農教育及社區市集	學生社會參與

表 2

訪談原文與主題編碼對照表

訪談原文	初步編碼	類別	主題
「一開始覺得研習很麻煩，但後來發現幫助很大」(T1130905a)	教師心態轉變	教師參與動態	教師專業內化
「我們在共備時會檢視 SDGs 指標，這樣比較清楚課程方向」(T1130905a)	共備檢核 SDGs	教師專業對話	課程轉化策略
「學生在市集活動中很興奮，會主動告訴大人要帶環保袋」(A1130907)	學生行動表現	學生實踐	社會責任養成

本研究強調分析歷程的透明性與詮釋的一致性，期能兼顧實現場景的真實性與學術論述的嚴謹性，進而勾勒出具理論深度與實踐價值的教育領導歷程樣貌。

肆、以課程領導推動 ESG 理念與組織文化轉化之實踐

一、願景導向的課程領導實踐：行政協作與文化轉化起點

本研究發現，P 國小校長在就任初期即提出「萬釋興隆・幸福迦園」為校務發展願景，開宗明義宣示「實現每一位同仁的教育理想」為其行政理念 (P1130830b)，此句非孤立標語，而是多次行政協調與共識營歷程中所逐步提煉出的願景摘要，亦為教師對學校價值主張認同的縮影 (Schein, 2010; Sterling, 2011)。校長作為教育改革的第一推手，其領導視野與文化引導策略深刻影響學校能否實現永續教育理念，Fullan (2015) 指出，教育領導者必須整合知識建構、文化重塑與行動責任三項構面，方能推動深層變革；Schein (2010) 則強調組織文化的價值認同與深層假設必須內化於行動中，方能轉化為持續改變的力量；Bush 與 Glover (2014) 亦指出，課程領導應統整願景、文化與專業知識，建立變革動能。

校長透過走動管理與情境理解 (Fullan, 2015)，盤點校內外資源，包含學校建築、生態環境、課程特色、社區連結與人力配置，採行 SWOT 分析掌握優勢與瓶頸，搭配目標管理系統思索「問題背後的問題」(The Question Behind the Question, QBQ)，逐步聚焦治理策略與改善方向 (P1130830a)。QBQ 作為校長情境理解與

反思的工具，引導團隊將表層問題深化為結構成因，如教師增能成效不彰轉向討論時段設計與內容適配性。此外，他透過定期行政會議與非正式溝通，將抽象願景轉化為具體工作項目，帶動全校成員參與討論與行動回應，實踐 Deal 與 Peterson (2016) 所述之文化對話與價值協調機制，亦回應 Louis 等人 (2010) 對共識與文化協調的強調。此外，校長強調在推動改革歷程中「當你想做一件好事時，就會發現身邊有很多的資源要來幫助你……」(P1130830c)，反映其透過情感召喚與價值引導型文化領導，深化組織文化的共識建構與行動凝聚力 (Schein, 2010)。校長亦補充說明：

有些老師一開始會擔心這些新理念太抽象，但我告訴他們，只要慢慢把它放進日常課程裡，就會看到學生的不同反應。(P1130830d)

這類策略性願景的提出與推進，不僅體現 Fullan 與 Quinn (2015) 主張的「一致性推動」原則，更在 Schein (2010) 模型中的「表層價值層」與「外顯行為層」之間搭建實踐橋梁，展現願景轉化為具體行動的文化實踐邏輯。而校長不僅在會議中提出理念，亦藉由實際參與課程討論、空間調整與資源整合等行動，讓教師逐步理解願景內涵與行動價值，才逐步產生實質認同並主動思索課程轉化的可能性 (T1130905b)。不僅如此，教師亦補充表示：

一開始向老師辦一些研習……因為老師們都太忙……後來自己回來覺得這些研習好棒……不參加好可惜。(T1130905c)

此番反思亦凸顯出改革初期的文化阻力與後期認同轉向歷程。

總體而言，P 國小校長的行政領導展現出從文化願景建構、組織脈絡掌握、制度目標聚焦到具體行動引導的策略整合歷程，體現課程領導與組織文化轉化的交織推進 (Deal & Peterson, 2016; Fullan, 2015; Schein, 2010)，亦為後續課程與教學實踐鋪墊堅實的改革基礎，回應 Marumo 與 Matashu (2023) 所提領導介入對改革成效的關鍵性。

二、發揮課程教學領導：ESG 理念下的教育實踐與專業轉化

在前述願景與文化逐步形成的基礎上，本節進一步聚焦於課程領導如何在教學現場中實踐 ESG 理念，並轉化為教師專業行動與課程內容的具體表現；根據 Fullan (2015) 的「知識建構」與「行動責任」構面，P 國小校長積極透過週三教師進修與校內研習課程，進行 ESG 與 SDGs 理念的內部倡導與教師增能，引導教師認識其與教育本質的關聯性，形成初步共識 (T1130905a)，亦對應 Tilbury (2011) 以及 Verhelst 等人 (2020) 所強調之永續教育理念與責任意識建構歷程；透過這些增能活動，教師不僅對氣候行動、食農教育與資源永續等主題產生理解，亦逐步開始思索如何將相關理念融入各自領域的教學設計中 (T1130905a)，此歷程體現教師對課程轉化責任的內化，也呼應 Sterling (2011) 對價值導向課程的文化轉化觀點。教師亦提到：

以前教課比較直線，現在會刻意設計讓學生去問「為什麼要這樣做？」，我覺得這是最大的改變。(T1130905d)

校長並進一步引導教師檢視現行校訂課程「八方興隆」中各項主題與 SDGs 目標的對應性，強調課程應兼具在地關聯性與全球視野 (教育部, 2018; Verhelst et al., 2020)。在此歷程中，ESG 的三大構面逐步被轉化為課程設計的具體實踐：其一，在環境面，學校將原有環境教育課程深化為水資源與氣候行動單元，學生透過日月潭與八仙洞的探究活動，理解自然資源保護與文化資產保存的永續連結，對應 SDG6 與 SDG13；其二，在社會面，課程納入食農教育與社區市集，學生不僅學習在地農產知識，也透過公益販售實踐社會責任，呼應 SDG11 與 SDG12；其三，在治理面，班級自治與議題討論被制度化，學生能透過民主程序參與決策，內化治理價值。學生在訪談中表示：「我們班會討論校園的回收問題，我提過要減少用塑膠袋，老師真的把它放進課程裡」(A1130907d)。此一結構性調整使「八方興隆」從單純的在地文化課程，轉化為兼具 ESG 精神與全球永續視野的課程架構。

另一方面，學校建立公開授課與觀議課制度，強化教師專業對話與教學回饋，透過協同備課、課後省思與課堂觀摩等歷程，形塑共備文化與教師間的互助機制，促進永續議題的課程詮釋與教學策略交流 (T1130905a)，亦對應 Leithwood 等人 (2006) 與 Louis 等人 (2010) 對專業學習共同體建構的強調；如校長本人亦親自進

班公開授課，示範如何將永續議題融入既有教材，提升教師實務信心與課程轉化意願，此舉亦呼應 Fullan 與 Quinn (2015) 關於一致性推動的實踐展現。

教學現場回饋亦顯示學生對課程中的永續議題反應熱烈，能主動提出生活中相關經驗並進行延伸討論，顯示課程不僅提升學生的認知層面，也逐漸培養其問題意識與責任感，此一師生雙向回饋的歷程，不僅為課程設計提供實證基礎，也促進學校組織在課程實踐上的學習循環 (Verhelst et al., 2020; Wals, 2015)。

總結而言，P 國小透過課程領導的策略設計與教師專業引導，有效將 ESG 與 SDGs 理念內嵌於教學實踐脈絡之中，不僅深化教師的專業認同 (Fullan, 2015; Sterling, 2011)，也強化學生對永續議題的理解與參與，展現出從理念倡議、制度建構到課室行動之間的完整連結，亦為偏鄉學校在課程改革與文化轉型上的實證實踐 (Alenezi & Alanazi, 2024)。

三、教師專業實踐與文化內化歷程：從共備到價值轉化

為使 ESG 理念真正深化並持續運作於教學現場，教師的積極參與與組織文化的轉化扮演關鍵角色；Schein (2010) 的組織文化三層次理論指出，改革須深入價值觀與基本假設，方能產生根本性改變；本節即從教師參與的視角，分析 P 國小如何透過教師協同備課制度與專業對話機制，逐步建構支持永續實踐的學校專業文化基礎。

起初，多數教師對 ESG 與 SDGs 仍感陌生，部分教師因教學與家庭壓力，對相關增能活動參與意願低落 (T1130905c)，反映教師面對改革時資源與情境支持的不足 (張金淑，2006；Haider & Shah, 2021)；但在校長調整研習安排、納入週三進修時段後，教師負擔降低，參與意願逐漸提升，教師 T1130905a 指出，初期僅為配合參與，但在歷經多次協同備課與觀課後，逐漸體會理念背後的教育價值，並開始主動規劃課程整合方向，體現專業認同的轉變 (Leithwood et al., 2006)。他進一步說：

共備討論時，大家會把自己找到的資料拿出來，雖然一開始很亂，但後來覺得這樣可以互相幫忙。(T1130905e)

學校制度化的協同備課與觀議課機制，促進教師間的專業信任與共學文化，透過備課討論、課堂觀察、教後省思等歷程，教師在社會領域、自然與綜合活動中融

入資源永續、飲食選擇、在地生產等主題，共同設計教案與評量工具 (Louis et al., 2010; Spillane et al., 2001)，這些實踐不僅是技術層次的調整，更成為價值協商與文化學習的場域 (Sterling, 2011)。另一位教師補充：

以前很少跨領域合作，這次我們社會和自然老師一起備課，才發現學生其實可以把議題連起來。(T1130905f)

相較於過往課程設計由單一教師獨立完成，現今的協同備課歷程中，教師彼此提供教案與評量建議，如社會與自然教師共同規劃永續議題探究，展現課程設計中的互補與共構，體現「一加一大於二」的協作特質。隨著實務參與的深化，教師角色從制度接受者逐步轉為積極參與的專業行動者，展現從「外在引導」轉向「內在認同」的轉化歷程，正是文化由表層價值走向基本假設的內化過程 (Argyris, 1996; Schein, 2010)；教師不再僅於語言上提及 ESG，而是在班級經營、課程設計與教學評量中展現具體實踐，文化由外部要求轉為內在驅動。

總而言之，P 國小透過課程領導與教師制度參與雙軌推進，發展出以協同備課為核心的專業文化生態，逐漸將 ESG 理念內嵌於日常教學與學校文化中，展現深層文化轉化的實踐樣態，進一步奠定永續教育的制度與文化基礎。

四、場域為媒的課程轉化實踐：空間、教學與生活連動

隨著 ESG 理念在學校日常中逐步深化，課程領導的實踐已不再侷限於教學設計與知識建構，而更延伸至校園整體場域的規劃與運用；P 國小透過整合校園空間、社區資源與課程內容，將永續理念具體化於學生的學習經驗與環境互動中，展現雙軌推進的場域實踐策略，也展現 Wals (2015) 所倡導之學習與生活場域連動的教育場景轉化觀點。

透過走動管理與實地盤點，校長發現多處校園空間閒置或使用效率不彰，遂以 SDGs 目標 4「優質教育」為核心出發，啟動教室與場域的空間轉化策略，例如，原本閒置的圖書館與電腦教室被整合為圖書資訊館，階梯教室改建為健藝學習中心，回應不同學習需求並提升學生參與度 (A11300907a)；這些空間不僅改善了教學條件，更成為推動永續議題之具象場域，如魚菜共生教室、太陽能遮陽板等，皆將環境資源教育融入校園日常 (A11300907b)，亦具體展現 Schein (2010) 所稱外顯文化

層面如何與教育空間配置交織產生學習意義。

除了空間優化，校長亦積極連結社區與外部資源，推動多元永續學習活動，如與國立陽明交通大學合作興建自然建材教室，結合自然通風、雨水回收與光電設計，使學校場域本身成為環境教育教材（P1130830c）；再如結合「小樹集」在地市集活動，引導學生與社區居民共學共構，提升永續理念的生活實踐層次（A11300907c）；教師則在這樣的環境中進一步結合課程設計與場域應用，如食農課程搭配在地種植與創意料理教學，強化學生從產地到餐桌的整體認識，落實 Verhelst 等人（2020）對於課程地方性與全球關聯性的並重主張。學生在訪談時分享：「我們最喜歡在魚菜共生教室上課，因為可以自己餵魚，還能看到植物長大」（A1130907e）。

此外，教師也開始以學生學習為中心，重新思考教室外的環境可能性；在設計課程時，即主動提議如何運用現有場域結合教學主題，如將生態池導入自然科學課程，或以魚菜共生系統作為能源與資源循環的教學媒材（A11300907b）；這些場域與課程的深度整合，不僅提升了學生的學習興趣，也實踐 ESG 中的環境責任面向，並體現教育部（2018）的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》與 Tilbury（2011）所推動的素養導向與探究式學習策略。教師亦提及：「當學生真的動手做，他們的問題會比課本多出好幾倍，這對我來說也是一種挑戰」（T1130905g）。

綜觀 P 國小的課程與場域整合策略，可見其不僅著重制度設計與課程內容更新，更著眼於創造一個可參與、可觀察、可實作的學習空間，讓學生在真實情境中體驗與實踐永續概念；透過空間即教材、場域即課程的策略轉化，校園環境成為活化永續教育的最佳載體，亦體現 Sterling（2011）所提出「深層文化學習」的行動轉化機制，深化課程領導與 ESG 實踐的融合效能。

五、行政支持與外部資源動員：系統協作與策略槓桿的發揮

在課程與場域實踐逐步深化的同時，P 國小也展現出行政支持與外部資源整合的高度協同性，校長透過制度建構、資源挹注與社會網絡拓展，提升學校推動 ESG 理念的組織韌性與運作效能（Bush & Glover, 2014; Fullan, 2015）。

首先，校長主動檢視學校內部資源配置與行政流程，並依據 SDGs 指標重構行政支持系統，例如，將校內例行行政會議納入永續發展議題進度追蹤與反思機制，提升全體教職員的參與度與責任感（P1130830c）；同時調整學校行事曆，為 SDGs 增

能研習預留時段，以減緩教師對「額外負擔」的排斥感，建構出制度性的支持結構 (T1130905c)，實現教育變革中所需之組織一致性推動 (Fullan, 2015)。

再者，校長積極拓展外部合作夥伴網絡，包括與國立陽明交通大學、臺東區農業改良場、地方農會及非營利組織等建立長期合作關係；這些合作不僅提供專業人力與實作場域，亦為學校爭取到資金、設備與教學支援，使 ESG 相關課程與場域活動得以持續推進且更具深度 (Verhelst et al., 2020)；例如，引入自然建材建築專案與健球教育資源，皆為 SDG3 (健康福祉) 與 SDG11 (永續社區) 之具體實踐 (A1130907c)，符合教育改革須落實在地脈絡與行動實踐的理念 (Tilbury, 2011)。

在這些網絡中，校長並未單向索取資源，而是建構互惠模式；透過教育成果的展現與實踐經驗的分享，學校逐步建立出地方永續教育的示範角色，進而強化外部機構的信任與支持意願，形成資源流動的良性循環 (Louis et al., 2010)；此外，校內行政團隊亦在校長引導下重新定位其專業角色，不再只是行政執行者，而是改革參與者與協同領導者 (Spillane et al., 2001)。如總務處配合場域改善與設施規劃，教學組協助課程統整與教師研習安排，展現出高度的跨職能協作與任務對齊 (A1130907c)，實踐分布式領導的教育場域應用。

除此之外，行政支持亦透過制度安排回饋教師課程實踐歷程，形成教學現場與行政機制之間的良性循環；學校在課務會議與行政會議中定期納入教師觀課回饋與課程共備進度討論，行政團隊據此調整教學資源配置與研習主題，強化課程發展之組織支持系統 (A1130907c)，如教師於教學實施後回饋需更多教材資源與實作素材，校方即主動協調外部資源或編列預算以支援教案落實。行政主管表示：

其實我們也在學習怎麼跟外部單位談合作，以前只想要經費，現在會想著如何一起設計活動。(A1130907f)

又如在共備歷程中出現教學節奏與評量不一致的困難，教學組即協助彙整各年級教學進度，提出整體性規劃建議。這些回饋機制不僅提升教師課程實踐的動能，亦鞏固行政部門與教學現場的協作關係，展現制度支持如何轉化為專業增能與實務精進的推進力量 (Leithwood et al., 2006; Louis et al., 2010)，進一步奠定教師專業轉化與協同文化實踐的制度基礎。

整體而言，P 國小在行政支持與外部資源動員的策略，體現教育領導在變革歷程

中所需的系統性、策略性與協同性 (Fullan, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012)，亦反映出組織在制度建構與文化塑形間的動態互動 (Schein, 2010)，這些具體實作行動進一步強化整體學校在面對變革時的應變與持續發展能力，鞏固課程領導與 ESG 實踐之間的深層結合與內在動力 (Sterling, 2011)。

六、由課程領導通往學校創新的路徑模式

綜觀 P 國小的實踐歷程可見，ESG 理念之導入並非單一向的改革舉措，而是一套融合行政領導、教學實踐、組織文化與資源動員的系統性工程；校長以明確的永續願景引領校務方向，透過制度化的課程領導推動 ESG 核心概念轉化為具體教學行動 (Fullan, 2015; Fullan & Quinn, 2015)，並營造教師共學文化與跨職能行政協作機制 (Leithwood et al., 2006; Spillane et al., 2001)，形塑出組織內部的改革動能與文化認同 (Schein, 2010)。

各項實踐策略之間並非線性展開，而是以動態交織的方式逐步深化，例如願景設定與行政支持互為基礎 (P1130830b)、教師專業發展與課程轉化相互牽動 (T1130905a)、場域創新與社群參與形成回饋循環 (A11300907b; A11300907c)、資源拓展與品牌塑造則鞏固學校在地方教育網絡中的定位 (P1130830c)；此外，行政制度亦透過定期檢視會議、SDGs 教學研習時段安排與總務處空間協作等措施，實際支撐教師在協同備課與課程創新上的持續投入，展現出行政支持與教學實踐之間的動態聯動與互補功能 (T1130905c; A1130907c)。此一實踐路徑明確展現課程領導由「願景設定」出發，透過行政制度支撐教師教學與課程發展，進而在日常實作中轉化為組織文化的深層內涵，形構一套可複製、可延展之校本 ESG 實踐模式。教師在訪談中回顧：

我們慢慢發現，這些改革不是一次到位的，而是邊做邊修正。雖然過程很累，但看見學生的改變，會覺得值得。(T1130905h)

綜上所述，課程領導與 ESG 實踐策略的推動在各層面形成交織支撐的路徑模式，彼此之間不僅相互支持，更在具體實作中產生滾動式調整與創新迴圈。比如，願景設定驅動行政制度設計，制度設計回饋支持教師教學行動，教學實踐帶動場域再造，場域再造深化文化認同，文化認同進而鞏固永續願景的落地實踐。校長亦補

充：

我常說，不要怕犯錯，重要的是我們一起往前走，錯了就再修正，這才是學校創新的價值。(P1130830e)

這種策略交互作用與滲透式結合的組織創新模式，正是從課程領導通往教育轉化與 ESG 內化實踐的核心路徑，也為偏鄉學校在永續發展推動上提供具體可行的典範參考 (Verhelst et al., 2020; Wals, 2015)。本研究四大實踐策略中，「願景建構」與「教師專業引導」對應 Schein (2010) 的表層價值與行為層次，「場域整合」與「制度支持」則逐步轉化為內化的基本假設，共構出以 ESG 為核心的深層文化重塑歷程。

整體實踐歷程清楚展現從制度設計、教學行動到文化內化之間的動態連結，亦回應本研究所建構的理論脈絡，各策略在願景引導、課程轉化與文化支持上形成協同機制，共同支撐 ESG 教育於偏鄉小校的落實進程 (T1130905b; T1130905c)。

所分析的五大策略面向，包括行政文化重構、課程實踐推進、教師專業共構、場域整合運用與資源系統動員，皆展現出文獻中所述理論於真實場域的實質展現，進一步驗證課程領導與 ESG 融合策略在偏鄉學校中的實踐可行性與組織轉化潛力 (Hargreaves & Fullan, 2012; Sharma, 2021)；整體實踐成果不僅提供學術界一套融合制度、實踐與文化的改革典範，也為教育現場提供具備示範意義的永續發展行動藍圖。

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究以東部某原鄉之 P 國小為個案，透過質性研究方法，探討校長如何運用課程領導推動 ESG 理念融入校訂課程，進而形塑具備永續導向的學校創新模式，歸納主要結論如下：

第一，針對「校長如何建構共享願景與專業支持系統」之研究目的，本研究發現校長在就任初期即提出以永續發展為核心的校務願景，並善用行政會議、教師研

習與制度安排等方式，將抽象願景轉化為具體實踐行動；透過定期的課程共備、資源配置與跨處室協作機制，逐步形塑具一致性與可持續性的行政支持系統，展現出融合願景設定、制度設計與文化引領的整合性課程領導實踐。

第二，就「教師如何在課程與教學中內化永續價值」而言，本研究觀察到教師歷經由政策配合走向專業主動的歷程；在初期制度支持與增能研習引導下，教師逐漸理解 ESG 理念與教育任務之關聯，進而在教案設計、課堂實作與公開授課中展現出主動參與和創意轉化能力，教師在協同備課中不僅共同討論課程內容，更形成專業信任與學習文化，呈現出由價值理解轉化為教學實踐的內化動能。

第三，關於「學校文化如何在制度與行動交織下產生深層轉化」，本研究指出課程實踐、行政制度與場域整合三者之間已建構出滾動式調整與動態回饋的組織機制；ESG 理念不再僅停留於課程設計階段，而是透過課堂教學、校園空間再造與社區協作等面向逐步融入學校日常運作，展現出制度層次與文化層次的雙向推動力；教師與行政團隊在實踐中逐步形成共同語言與行動邏輯，體現了文化由外顯層進入深層假設的轉化歷程。

本研究整體實踐歷程與 Fullan (2015) 所強調的「知識建構—文化重塑—行動責任」三階段教育變革模式相呼應，清楚展現從願景設定、組織支持到實務推動之間的策略連動性；而教師角色由制度接受者轉變為實踐主體的歷程，也體現出 Schein (2010) 所描述的文化轉化邏輯，即由表層價值邁向深層假設的內化機制，證明教育改革唯有兼顧制度設計與文化學習，方能實現永續轉型的核心目標。

此外，本研究提出一套具系統性與情境適切性的「校本 ESG 實踐模式」，涵蓋領導願景、教師共備、課程場域整合與資源動員四大策略面向，為偏鄉學校如何於資源受限條件下推動永續教育提供具體參照。

在理論層面，本研究深化課程領導與組織文化理論於永續教育實踐情境下的應用，說明教育變革需從願景、制度與文化三方面同步推進，並強調課程領導者的中介與整合角色，對於教育領導、學校改革與 ESG 教育等研究領域皆具延伸價值。

在實務層面，本研究對學校領導者、行政人員與教師如何透過制度化機制與在地資源協作實現永續教育提供操作指引，亦可作為教育主管機關規劃相關政策時之實證參考。

在方法層面，本研究採取多元資料來源與主題分析途徑，具體呈現制度、文化與教學實踐三者交織互動的過程，亦為未來進行類似情境研究或比較個案提供可行

的分析模式與研究路徑。

二、研究建議

根據本研究之發現與結論，針對教育實務推動與後續研究發展，提出以下四點建議。

首先，在學校領導層面，校長於推動 ESG 或其他永續教育理念時，宜以願景引導、制度設計與文化內化為主軸，從整體行政結構與課程系統兩個層面同步進行規劃，避免僅以專案或活動形式推動改革；建議領導者靈活運用教師專業對話機制與資源整合策略，以提升團隊的參與感與改革實施的整體效能。

其次，在教育行政層面，主管機關可自政策與制度角度切入，提供具體的校務經營指引與彈性資源支持，以協助學校落實 ESG 導向的課程與校園轉型，包括開發適用之課程模組、補助學校場域改造計畫，並強化地方資源平台的整合與應用，以降低偏鄉或中小型學校導入永續教育的執行門檻。

第三，在學校教師層面，教師應強化自身對 ESG 與 SDGs 相關議題的理解與教學詮釋能力，並積極參與課程規劃與場域策略的形成過程。透過集體協作、實務操作與專業交流，逐步將永續理念轉化為具備情境適切性與學生參與度的課堂實踐。

最後，在學術研究層面，本研究聚焦於單一偏鄉小校之個案分析，後續研究可擴及不同地區、規模或類型的學校進行比較性探究，並進一步延伸至學生觀點、家長參與或地方資源串聯等構面；此舉將有助於更全面描繪永續教育導入的系統動態與脈絡條件，亦可深化學理建構與政策建議的實證基礎。

參考文獻

教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。

<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>

[Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>]

張金淑 (2006)。永續校園的推動與展望。《學校行政》，44，66-84。

<https://doi.org/10.6423/hhbc.200607.0066>

- [Chang, C.-S. (2006). The promotion and prospects of sustainable campus development. *School Administrators*, 44, 66-84. <https://doi.org/10.6423/hhhc.200607.0066>]
- 楊明原、楊慶麟 (2023)。從學校效能到永續發展 (ESD) 校園：論校長如何以火線領導策略蘊生校園中的永續精神。《學校行政》，144，104-125。
[https://doi.org/10.6423/hhhc.202303_\(144\).0005](https://doi.org/10.6423/hhhc.202303_(144).0005)
- [Yang, M.-Y., & Yang, C.-L. (2023). From school effectiveness to ESD-effective school: How principals cultivate the sustainable spirit on campus through firing-line leadership strategies. *School Administrators*, 144, 104-125.
[https://doi.org/10.6423/hhhc.202303_\(144\).0005](https://doi.org/10.6423/hhhc.202303_(144).0005)]
- 潘玉龍 (2019)。學校創新經營在校務經營之評析。《臺灣教育評論月刊》，8 (3)，151-159。
- [Pan, Y.-L. (2019). An analysis of innovative school management in school administration. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(3), 151-159.]
- Alenezi, M., & Alanazi, F. (2024). Integrating environmental, social, and governance values into higher education curriculum. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(5), 3493-3503. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29440>
- Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Berhanu, K. Z. (2024). The school principals' role in developing the professional capital of teachers: Evidence from principals and teachers. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(3), 352-370. <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2023-0077>
- Bernaer, J. A., Fuller, R. G., & Cassels, A. M. (2024). Transforming courses across teaching modalities in higher education. *Current Issues in Education*, 25(1).
<https://doi.org/10.14507/cie.vol25iss1.2157>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Chimbunde, P., & Moreeng, B. B. (2024). The sustainability of curriculum reform and implementation through teacher participation: Evidence from social studies teachers. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 83-98.
<https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.6>

- Dary, T., & Pickeral, T. (2013). *School climate: Practices for implementation and sustainability*. National School Climate Center.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons.
- Fair, N. (2023). “It will be a ripple effect”: Coaches cultivating teacher leadership for inclusive education through professional learning communities. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 7(1), 134-160.
<https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0049>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- García-Martínez, I., Díaz-Delgado, M. Á., & Ubago-Jiménez, J. L. (2018). Educational leadership training, the construction of learning communities. A systematic review. *Social Sciences*, 7(12), 267. <https://doi.org/10.3390/socsci7120267>
- Gu, Q. (2023). Leadership and policy: How principals of successful schools enact education policy for improvement. In R. J. Tierney, K. Ercikan, & F. Rizv (Eds.), *International encyclopedia of education* (4th ed., pp. 347-355). Elsevier BV.
- Haider, S. Z., & Shah, N. H. (2021). Problems of curriculum change: A cross-sectional study of primary school teachers. *The Dialogue*, 16(1), 85-99.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
<https://doi.org/10.1086/461445>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Herlitz, L., & Bonell, C. (2021). *The sustainment and adaptation of an English school intervention to improve behaviour, health and wellbeing: A qualitative longitudinal case study*. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-892545/v1>

- Horriyah, S., & Spanioli, M. (2017). Reforms in the education system—Follow up the change in the role of the school principal, and its impact on the implementation of the change of education. *Chinese Business Review*, 16(7), 337-349.
<https://doi.org/10.17265/1537-1506/2017.07.004>
- Jellal, M., Bouzahzah, M., & Asongu, S. (2015). Institutional governance, education and growth. *Theoretical Economics Letters*, 2016(6), 131-137.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2741346>
- Jun, L. (2012). The role of principals in curriculum reform. In S. Chen & M. Kompf (Eds.), *Chinese scholars on western ideas about thinking, leadership, reform and development in education* (pp. 129-136). Springer.
- Ke, Z. (2007). The explanation of the difficulties of school change from the new institutionalism perspective. *Peking University Education Review*, 5(1), 42-54.
- Kurbanova, M., & Çalιyurt, K. (2024). The concept of ESG in a global journey: Bibliometric analysis. In K. T. Caliyurt (Ed.), *New approaches to CSR, sustainability and accountability, Volume V* (pp. 3-34). Springer.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. DfES.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Lyubimov, I. (2014). *Are educational reforms necessarily growth-enhancing? Weak institutions as the cause of policy failures* (SSRN Working Paper).
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2543152>
- Ma, Y., Wang, B., & Xie, S. (2008). Principals' curriculum leadership: An important assurance for deepening development of primary and secondary school curriculum reform in rural area. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 231(1), 30-33.
- Marumo, M., & Matashu, M. (2023). Role of curriculum leadership in promoting effective education by designing and implementing school-based curriculum in South African secondary schools. *Axiom Academic Publishers*, 1, 251-276.
<https://doi.org/10.62869/001c.123566>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Muda, M. S. B., Mansor, N. R. B., & Ibrahim, M. Y. B. (2017). Literature review on instructional leadership practice among principals in managing changes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 18-24. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i12/3588>
- Nakray, K. (2025). Environmental, social, governance and public policy in India. *Encyclopedia of Monetary Policy, Financial Markets and Banking*, 2, 324-330. <https://doi.org/10.1016/B978-0-44-313776-1.00232-4>
- Nordin, A., Alias, B., & Haniff, M. (2023). Organizational change through transformational leadership practices: The principal's role. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12), 3115-3123. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i12/20165>
- Permatasari, F., Lestari, N. A., Christie, D. Y., & Suhaimi, I. (2023). Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah Dalam Meningkatkan Mutu Kinerja Guru: Studi Meta Analisis. *Indonesian Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(3), 923-944.
- Quadrado, J., Ferreira, E., Pokholkov, Y., & Zaitseva, K. (2019, July 24-26). *Higher education institutions as key players to ensure sustainable development goals* [Paper presentation]. Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, Montego Bay, Jamaica. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.211>
- Rao, B. R., & Batni, A. R. (2024). ESG education through service learning model. In S. Valarmathi, J. Kareem, & V. Tantia (Eds.), *Enhancing curricula with service learning models* (pp. 185-203). IGI Global.
- Robbins, P., & Alvy, H. B. (2003). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier*. Corwin Press.
- Rosário, A. T., & Boechat, A. C. (2025). How sustainable leadership can leverage sustainable development. *Sustainability*, 17(8), 3499. <https://doi.org/10.3390/su17083499>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. (2005). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge.

- Sharma, D. (2021). Understanding processes and strategies for integrating sustainable development in curriculum. In E. Sengupta, P. Blessinger, & M. S. Makhanya (Eds.), *Humanizing higher education through innovative approaches for teaching and learning* (Vol. 35, pp. 27-41). Emerald Publishing Limited.
- Singh, B., & Kaur, M. (2025). Changing norms of policies and practices for teacher education in India: Implications and concerns. In I. Menter, R. A. Valeeva, & M. Prata-Linhares (Eds.), *Globalisation and teacher education in the BRICS countries* (pp. 102-123). Routledge.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17-33.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.
- Sun, D. (2024). Current research progress of ESG and its systematic analysis from the perspective of economics. *Highlights in Business, Economics and Management*, 43, 519-524.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
- Tomic, R. (2016). *Transforming a school's culture through collaboration, relationships, and shared values: A change leadership plan* (Unpublished doctoral dissertation). National Louis University.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400-415.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1797615>
- Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

于仁賢、陳俐君

從理念到行動：校長課程領導下 ESG 融入校訂課程的
實踐與組織文化轉化——以 P 國小為例

投稿收件日：2025 年 5 月 15 日
第 1 次修改日期：2025 年 9 月 8 日
第 2 次修改日期：2026 年 1 月 25 日
接受日：2026 年 3 月 6 日

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901005>

四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓 諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究

沈慶鴻*



為兼顧專業標準、倫理原則及學生期待，本研究融入自主學習、體驗團體、模擬教學、實作練習、專業督導等多元教學方法，設計並執行了「體驗、知識、模擬、實作」四階段之團體諮商課程。為瞭解學生的學習經驗、評估學習成效，研究者蒐集並歸納四階段的學習資料後發現，學生在修課期間展現了積極、自主的學習動力；16 位學生與 11 個機構合作、帶領了 16 個團體、服務 118 位成員，所有的合作機構均肯定學生的專業表現，91 位提供參與意見的團體成員逾九成（93.4%）信任學生、超過八成五（86.8%）滿意學生帶領的團體；實作結束後，學生在八項團體領導能力中有七項進步顯著，顯示四階段課程不僅激發了學生自主學習的動力，還能符合其知能兼備的修課期待；不過進度壓力、授課教師兼任專業督導的耗竭現象則需被看見。最後，研究者還針對課程設計、教學資源及倫理作為提出相關的討論與建議。

關鍵詞：受訓諮商師、團體領導能力、團體諮商

* 沈慶鴻：國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系教授
（通訊作者：chinghung@mail.ncnu.edu.tw）

Four-in-One Group Counseling Course: Analysis on the Learning Experiences and Learning Effectiveness of Counseling Trainees through the Integration of Multiple Methods

Ching-Hung Shen *

To comply with ethical principles and meet both professional standards and students' expectations, this study implemented a four-stage curriculum consisting of "experience, knowledge, simulation, and practice." It also incorporated multiple teaching methods into the group counseling course design, including "independent learning, experiential groups, simulation teaching, practical teaching, and professional supervision." Furthermore, this study explored the students' learning experiences and overall learning effectiveness. Multiple data sources indicated that students exhibited proactive and autonomous learning motivation; specifically, 16 students collaborated with 11 organizations, led 16 groups, and served 118 members. All partner organizations highly recognized the students' professional performance. Among the 91 group members who provided feedback, over 90% (93.4%) reported trusting the student leaders, and over 85% (86.8%) expressed satisfaction with the student-led groups. Upon the conclusion of the course, students demonstrated significant improvement in seven out of eight group leadership competencies. The course successfully met expectations by enhancing both the students' knowledge and practical abilities, while further motivating autonomous learning. However, certain challenges remain. Notably, the physical and mental exhaustion experienced by teachers striving to meet students' supervision needs highlights a critical need for better support systems and the alleviation of scheduling pressures. Finally, this study proposes several recommendations regarding curriculum design, teaching resources, and ethical practices.

Keywords: *counseling trainee, group counseling, group leadership competence*

* Ching-Hung Shen: Professor, Department of Counseling Psychology and Human Resource Development, National Chi Nan University
(corresponding author: chinghung@mail.nccu.edu.tw)

四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓 諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究

沈慶鴻

壹、緒論

一、研究動機

2001 年《心理師法》的通過和實施，讓諮商心理師成為不少人嚮往的行業，而根據《心理師法》第 2 條第 2 項規定，就讀諮商心理相關研究所，並經實習至少 1 年且成績及格、具碩士以上學位者，得應諮商心理師考試；再參考考選部有關考試資格的說明，「須在就讀碩士以上學位期間，修習七領域課程，每一領域至少一科（3 學分），合計至少七學科、21 學分以上者」，始具諮商心理師應考資格。由於「團體諮商與心理治療領域課程」為七領域課程之一，因此各校諮商相關碩士班均將「團體諮商」列為必修，成為所有學生都須修習的課程。

培育具備專業知能、符合倫理行為 (American Counseling Association [ACA], 2014)，且擁有符合證照帶給他人期待的能力保證、信任感及不可質疑性，減少專業證照帶來的揣想與實務能力間的落差（林郁倫等人，2014），是諮商專業教育的目標。然而近年來少子化帶來的招生壓力席捲各大學，各校無不絞盡腦汁推出各項招生策略，例如：降低報名門檻、擴大應考資格、減少筆試、減少備審資料等，以增加報名人數、提高招生效益。不過考試資格的鬆綁，卻為教學工作帶來新的挑戰與壓力。

以研究者任教的學校為例，招生單位為讓招生更具競爭力，期待各系都能因應趨勢，放寬報名資格、減少考試科目；而為回應校方期待，研究者所屬之輔諮碩士班雖無招生壓力，但為未雨綢繆，也決定如同校內其他學系、其他學校般的放寬應考資格，例如：將原來「一般生」考試資格中的「輔導諮商相關學系」，擴大為

「凡有學士學位或同等學力者」；將原來「在職生」甄試資格中的「從事全時助人相關工作 1 年以上」，放寬為「全時工作 1 年以上」；甚至為了提高報到率，「提前入學／提前修課」、「五年一貫」等策略紛紛推出。

考試資格鬆綁意味著學生來源多元、背景多樣，「提前入學」形成的修課資格放寬則打亂了學習順序，授課教師如何能在學生基礎不同、經歷或相關條件不一的情況下，訓練出符合社會期待、知能兼備，並具專業自我效能感的諮商心理師？著實挑戰了授課教師的能耐，增添教學現場的難度。然而，教學挑戰還不只於此，為因應下階段全年實習機構有關學生應初步具備專業基礎能力（個別諮商接案能力、團體諮商帶領能力）的要求，以及多數學生強烈表達課程中應加入實作練習的期待——「想有帶團體的經驗」、「想瞭解如何評估團體效益？如何撰寫團體紀錄、觀察團體動力？」，以及「希望藉由團體服務不同族群，瞭解成員實際需求」等，這些累加的教學難題，已成為授課教師得努力達成的「不可能任務」。

二、研究目的

團體諮商與個別諮商皆是諮商服務的主要方式，團體諮商的教學、訓練和督導亦是諮商教育中的重要課程；然而相對於個別諮商，團體諮商的訓練卻較少被關注（李素芬、金樹人，2016；許育光，2002）。由於研究者長期投入「團體諮商」課程的教學，為探究培育碩士層級學生／受訓諮商師／準諮商師團體諮商專業知能的教學方法與訓練成效，本次研究因此以「團體諮商」課程為標的。

且由於學校是諮商心理師養成的主要場所，研究者念茲在茲的都是如何能在 3 學分的一門課內訓練學生具備專業知能、表現倫理行為？以及自己作為團體諮商專業的守門員，如何能夠增能（empower）不同背景或經歷的學生，成為具備專業自我效能感的團體諮商師／團體領導者？因此綜合文獻資料、專業標準與學生期待，結合體驗團體、自主學習、模擬演練、實作練習、專業督導等多種教學方法，規劃與執行「體驗、知識、模擬、實作」四階段的團體諮商課程，期待連結學校課堂與社區場域達到下列研究目的，以能與其他授課教師分享研究結果，並為團體諮商課程設計提供參考資料：

（一）探索修課學生（受訓諮商師）在團體諮商「體驗、知識、模擬、實作」四階段學習歷程中的學習經驗。

（二）蒐集合作機構與團體成員的回饋，檢視修課學生實作團體的表現，以確

認團體諮商的學習成效。

(三) 評估修課學生四階段團體諮商學習後，學生在團體領導能力的變化程度。

貳、文獻探討

一、團體諮商師／領導者訓練模式

訓練出具有專業能力、能承擔專業責任的諮商心理師，是諮商專業教育的目標(ACA, 2014)，然而從新手到精熟、從依賴到自主，不論是受訓諮商師(counsellor-in-training, CIT)、準諮商師(counseling trainee)，還是新手諮商師(novice counselor)，都須經過課程學習、實習摸索及長年的實務累積，才能逐步成為靈活運用專業知能、符合倫理要求的精熟諮商師。

然而「什麼方法或模式能夠訓練出知、能兼備，且具有專業自我效能感的團體諮商師／團體領導者？」，並不是個容易回答的問題，為了尋找答案，不少研究者／訓練者／授課教師都經歷了一段摸索的過程。Stockton 等人認為團體領導者訓練模式可概分為三種模式，分別為團體歷程模式(group process model)、技術學習取向(skill acquisition approaches)，以及歷程、技術並重等三種模式；其中歷程取向強調受訓者的團體參與經驗，重視領導者催化互動、此時此刻、營造團體信任感之能力，技術取向則採精微諮商取向(micro counseling approach)，聚焦細微之初層次與高層次的介入技術(許育光，2009)。

O'Sullivan 等人(2014)則認為團體諮商師的訓練可分為教學式學習、體驗式學習等兩個取向，教學式學習側重於團體介入的技術與知識，體驗式學習則強調團體實作，及實作過程中不可缺少的督導工作。其中，體驗式學習的訓練還可再分為觀察模式(observation model)、模擬模式(simulated group counseling model)、實作基礎(field-based)等三種模式(Fall & Levitov, 2002)；觀察模式係指受訓者不直接參與團體，而是以觀察員的身分觀察團體的進行，模擬模式則會設計一個模擬團體，受訓者輪流扮演團體成員、帶領者或觀察員，分別體驗並學習運作模擬團體，實作基礎模式則會讓受訓者在專業督導的協助下，真實進行成員招募，以實際帶領團體

的方式來學習。

前述不同模式其實各有特色，然而融合體驗與學習、兼具歷程與技術的訓練，被認為是團體諮商最重要的訓練模式（吳秀碧，2010）；許育光（2002）亦推崇體驗與學習模式，並以尚未修習團體諮商課程之碩士生為研究對象，累積兩年、訪談 23 位碩士生帶領非結構團體的經驗後，即建議團體諮商之教學歷程除應兼顧「真實體驗」與「技術訓練」外，還需要「勇於操作」，其認為「真實參與過」、「知道如何做」、「實際操作過」是團體諮商有效的督導與教學方式。

二、專業組織的認證標準或訓練內容

體驗團體、實作練習對團體諮商師訓練上的價值，也在專業組織認證課程中得到呼應；例如：團體心理治療國際認證委員會（International Board for Certification of Group Psychotherapists, IBCGP）、團體工作專家協會（Association for Specialist in Group Work, ASGW）都認可體驗團體、實作練習的重要性。

1993 年成立的 IBCGP，致力培育出能將團體心理治療作為自主治療方式之團體心理治療師，並設定了團體心理治療師的認證標準，規定認證之團體心理治療師（certified group psychotherapist, CGP）需至少碩士學歷，並符合以下四項要求，包括：團體心理治療教育、團體心理治療經驗（至少 300 小時）、團體心理治療督導（至少 75 小時）、繳交團體心理治療意見表（reference forms）等（如表 1 所示）。團體心理治療師獲得認證的資格為期兩年，每年須接受 18 小時的繼續教育才有再被認證的機會（International Board for Certification of Group Psychotherapists [IBCGP], 2021）。

表 1

團體心理治療師認證標準

	階段	內容
1	團體心理治療教育	至少完成 15 個小時的團體心理治療的理論與實務
2	團體心理治療經驗	臨床研究生培訓期間或之後，積累領導或聯合領導 300 小時的團體心理治療經驗
3	團體心理治療督導	研究生培訓期間或之後，接受 75 小時的團體心理治療督導
4	團體心理治療意見表	繳交督導認證意見表、同儕意見表兩分文件

註：引自“How to Apply to Become a CGP” by International Board for Certification of Group Psychotherapists, 2021. <https://agpa.org/get-certified-cgp/how-to-apply/>

ASGW 在有關「團體工作者訓練專業標準」(Professional Standards for the Training of Group Workers) 裡也指出，團體工作者的訓練包括核心訓練 (core training) 和專業訓練 (specialization training) 兩階段。核心訓練階段涵蓋了課程和體驗 (coursework and experiential requirements)、知識和技巧 (knowledge and skill objectives) (如表 2 所示)，顯示接受團體訓練之受訓者在進行實作練習 (D. 團體執行) 前，還需具備團體知識 (A. 修完一門與團體有關的課程)、完成團體觀察和團體體驗 (B. 至少 10 小時)；而在專業訓練階段，除須撰寫團體計畫書 (C. 團體計畫)，還須在團體執行過程 (D)、領導 (E) 及評估 (F) 期間，接受至少 30~45 小時的督導 (帶領任務性團體或教育性團體至少 30 小時的督導、帶領諮商團體或治療性團體至少 45 小時的督導)，以能在專業督導的監督下獲得實務或臨床經驗 (Association for Specialist in Group Work [ASGW], 2021)。

表 2

團體工作者「核心訓練」內容

主題	內容
1 課程和體驗	A. 研究所期間至少修完一門與團體有關的課程 B. 至少 10 小時 (強烈建議 20 小時) 的團體觀察和體驗
2 知識和技巧	A. 實務的性質和範疇 B. 團體成員及其社會系統的評估 C. 團體計畫 D. 團體執行 E. 領導和協同領導 F. 評估 G. 倫理、最佳實務、多元知能實務

註：研究者整理自“ASGW Guiding Principles for Group Work,” by Association for Specialists in Group Work, 2021. https://cdn.prod.website-files.com/66eb2b42a65cb81a449a1675/67883f8782ba261061a35725_ASGW-Guiding-Principles-May-2021.pdf

彙整前述 IBCGP、ASGW 的認證標準，可知完整的團體諮商教學或訓練歷程應包括：真實體驗、專業知識、計劃和模擬、實作及督導；亦即，團體實作練習前學生須在真實的體驗過團體，並透過模擬團體帶領與技巧運用的機會做好準備，最後

才能在專業督導的督導 (supervised) 下，將知識、技巧融入團體計畫及實作經驗中 (IBCGP 規定督導至少 75 小時；ASGW 規定 30~45 小時)。

三、團體諮商相關訓練之實證研究

體驗性團體 (experiential groups) 對團體諮商師／領導者訓練上的價值與重要性，不僅得到專業組織的認可，還獲得不少實證研究的支持；例如：為了結合體驗性團體與專業訓練，Leva (2009) 以質性研究法針對在美國東南部接受碩士層級諮商師教育的 15 位受訓諮商師，瞭解其參加由博士層級學生帶領的體驗式成長團體後，對成長團體的看法及其作為團體成員的經驗；Leva 歸納訪談資料後發現，受訓諮商師參與體驗團體後對自己的帶領能力更具信心，認為參與團體能鼓勵、促進他們發展自己帶領團體的風格，並同意團體分享時的焦慮或擔心經驗將有助其未來與團體成員建立較佳的連結。

Shumaker 等人 (2011) 則曾調查 82 個碩士層級的團體諮商訓練方案，其中 85% 的訓練方案都要求學生須參與體驗團體；Merta 等人 (1993) 的調查研究也發現，88% 的碩士層級訓練方案都安排了受訓者參與體驗團體；大部分團體諮商的學習者也肯定體驗團體對團體諮商師訓練上的價值 (Fall & Levitov, 2002; Hensley, 2002; Zhu, 2018)。Bourgeois 等人 (2016) 甚至表示，體驗團體的參與經驗是成為團體領導者的核心要件之一；Corey 等人 (2010) 也認為參與團體是瞭解團體最好的方法。

Fung (2019) 在香港亦進行了一個對受訓諮商師心理健康和團體領導者自我效能感影響之體驗性團體 (12 小時) 的研究，透過心理健康量表 (The Five Factor Wellness Inventory, 5F-Wel)、領導者自我效能量表 (The Group Leader Self-Efficacy Instrument, GLSI) 檢視 43 位受訓諮商師的訓練成效；研究結果顯示，受訓諮商師的領導者自我效能感、心理健康狀況皆有顯著的改善，可見體驗團體的參與經驗不僅能提升受訓諮商師的溝通技巧、對個人資源的覺察，還能增加其對團體成員的同理心、熟悉團體動力，Fung 因此認為體驗團體對諮商師訓練具有重要意義，建議訓練機構應規定受訓諮商師須有體驗團體之參與經驗。

至於團體實作練習的訓練成效，則可在吳秀碧 (2010)、許育光 (2009) 及謝麗紅與陳尚綾 (2014) 的研究中，分別看見博士班、碩士班、學士班等不同層級學生的訓練成效。例如：吳秀碧為了探索「系統化訓練模式」對已具備基礎領導技巧或經驗之博士層級受訓諮商師 (八名)，在帶領非結構團體之策略選擇與運用能力

之督導與訓練成效，於是招募了 34 名社區成員、組成四個團體（每個團體進行 10 次），並安排受訓諮商師採兩人一組的方式進行合作帶領；經分析「團體領導者自我效能量表」前、後測分數發現：受訓諮商師的領導者自我效能感顯著增加，另團體成員「投入量表」上的分數變化，也呈現受訓諮商師能有效、適當的催化團體凝聚力，此結果顯示了受訓諮商師在團體帶領上的表現，與有經驗（或熟手）的團體諮商師相似。

許育光（2009）則是運用源於人際動力之「螺旋式領導取向」，對碩士層級受訓諮商師進行團體諮商能力的訓練與督導，以瞭解訓練成效及介入能力上的學習經驗；其對 14 位碩士班學生進行 16 週的教學——6 週講授與演練、10 週實作與督導（每週實作一次，每次 90 分鐘），並在公開招募 44 個社區成員後，組成七個非結構團體；結果發現，受訓學生的領導者自我效能感、團體歷程領導能力，以及其在「促進團體人際連結」、「推進個人開放／朝向工作」、「整體團體工作」等向度之催化能力，隨著團體歷程與訓練督導有顯著的進步，然在團體帶領過程中，受訓學生同時面臨「規範建立、退出衝擊、沉默與僵局、困難成員處理」等困境經驗。謝麗紅與陳尚綾（2014）同樣肯定實作練習對團體諮商師訓練的重要性，認為新手領導者透過團體帶領的實作練習，可覺察自己擔任領導者的不足之處，獲得改善的機會。

四、小結

融合體驗與學習、兼具歷程與技術的訓練，被認為是團體諮商最重要的訓練模式；由於參與團體是瞭解團體的最好方法，除了體驗團體能成為引導受訓諮商師成為團體領導者的核心要件，實作練習更能提供催化受訓諮商師將理論轉變為帶領技巧，引導受訓諮商師「成為好的團體領導者」。

雖然前述彙整文獻資料、專業標準、實證研究，都支持了專業知識、團體體驗、實作練習、專業督導等對不同層級團體領導者訓練上的重要性，不過現有研究多只針對部分內容、方法或階段進行研究，例如僅針對體驗團體，或僅針對實作團體，較少能完整涵蓋體驗、知識、模擬、實作等階段；且因碩士層級僅開設一門「團體諮商」課程，研究者因此想嘗試探究在一門課內執行四階段訓練後學生的學習經驗及學習成效。

參、研究方法

根據研究目的，此次教學成效評估的研究設計與資料蒐集方法說明如下：

一、研究設計

為了提前做好課程準備，研究者於前學期末即蒐集了學生的修課期待；發現「有帶團體的機會」幾乎是所有修課學生的共同期待。

想在實習前做好準備，希望這堂課有帶團體的機會。(S2)

雖然壓力可能很大，除了上課，還想要試試帶團體。(S7)

想學會怎麼寫團體計畫，希望有很多的討論時間。(S9)

聽說這堂課可以針對自己有興趣的對象設計團體，很期待，希望自己可以做好。(S15)

而為滿足學生的實作期待，研究者因此融入了多種教學方法，規劃了「體驗、知識、模擬、實作」四階段、互有重疊的團體諮商課程：

(一) 第一階段：體驗團體（暑假至開學前）

為讓學生在課程開始前具備體驗團體的經驗，並避免由授課教師／訓練者帶領體驗團體而可能出現之雙重關係的倫理困境（許育光，2002；Romano & Sullivan, 2008），研究者因此建議學生可利用暑假期間，至校外參與不同機構舉辦的團體，以獲得體驗團體的經驗。

由於參加體驗團體需要時間，且為清楚說明體驗團體對團體諮商專業知能形成的重要性及必要性，研究者因此提早（前一學期）進行課程大綱及課程要求說明——學生須參加至少六次、每次至少 2 小時的分散式團體（若每週一次，至少 6 週，共 12 小時以上）。分散式團體的主題不限，學生可根據自己的興趣、需求做選擇，並於團體結束後繳交報告——根據每次團體經驗撰寫的歷程感受與參與心得。

(二) 第二階段：知識累積中的自主學習（第 1~8 週）

研究者先將團體諮商相關概念分成八個主題，協助學生能在第二階段建立知識

基礎。而為提升知識吸收的成效，研究者不僅使用自主學習法，要求學生每週課前須完成閱讀與提問（於 Moodle 教學網上提問），還為促進課堂中的對話與討論，利用分組教學法，每週輪流將學生分為「非報告組」（負責閱讀與提問）與「報告組」（三至四人；負責報告與回應）；授課教師則除了促進對話外，還會針對學生的提問進行概念釐清和文獻補充。

（三）第三階段：計畫撰寫與模擬演練（第 6~11 週）

由於第四階段將展開團體實作練習，研究者因此提醒學生須於第三階段前尋找一個願意合作且能協助其團體實作的社區機構，如此才能在第三階段著手撰寫團體計畫書（六至八次團體），並練習將相關的諮商理論和技術融入其中。由於每週上課時間僅 3 小時，為不影響進度，研究者只能在課後進行「個別督導」，協助學生解決其計畫書上的問題，使所有學生都能依進度完成團體計畫書。

模擬演練亦是第三階段的重要任務，為增加模擬演練的真實感，研究者於是與學士班「團體諮商」授課教師合作，規劃兩週跨學制的模擬團體教學，將學生分為團體帶領者（由碩士班學生擔任）、團體成員（由學士班學生擔任）、團體觀察員（同時含碩士班、學士班學生）等三種角色，並安排在模擬團體演練（每次 2 小時）後帶領所有參與者進行討論（1~2 小時）。而為尊重學生意願，學生可自主選擇想要擔任的角色，研究者除了說明模擬團體如何進行、幫助學生知情外，也強調團體諮商倫理，提醒所有學生應有的保密行為及不評價的觀察態度。

（四）第四階段：團體實作與專業督導（第 10~18 週）

由於實務諮商師常需獨立作業，因此為培養學生獨立領導團體的能力，研究者鼓勵學生練習獨立作業，但為減緩學生焦慮、提供心理支持、同時監控品質，研究者請學生依興趣、主題組成實作同儕小組（三人小組），輪流在彼此的團體中擔任領導者、協同領導者及觀察員，以在實作現場相互支援、彼此支持。

在實作團體（至少六次、每次 2 小時的分散式團體）對外招募前，學生須先取得合作機構對團體計畫、招募海報、報名表單內容上的認可；且為符合倫理要求、維護成員知情同意權，學生須於公開的海報或報名表單中清楚說明此團體之由來（因應諮商心理師訓練及課程要求）、團體帶領者之研究生身分、授課教師之督導者角色，以及錄影／錄音要求、資料處理及保密作為等，還被要求在團體開始前，與每位報名者進行個別面談（10~30 分鐘），以確認報名者對前述內容的知情與理

解，協助其在進入團體前釐清困惑。

每次實作團體結束後，研究者要求同儕小組的三位學生須針對實作過程、成員反應召開討論會議，以利後續修改。由於實作團體係利用課餘時間進行，上課時間則交錯安排同儕督導與專業督導——因 3 小時的上課時間僅能安排六至八位學生進行實作報告並接受同儕督導，其餘學生則在課後接受老師個別的專業督導，隔週交換進行方式，以盡可能協助學生為每一次團體做好準備。

二、研究參與者

（一）修課學生

本課程為碩士班二年級上學期之必修課，本學期修課學生共計 16 位；六成（10 位，62.5%）畢業於輔諮、心理、社工等相關學系，非相關學系學生約四成（6 位，37.5%）；經瞭解 16 位學生中，僅 6 位（37.5%）曾從事 1 年以上的助人工作，其餘 10 位（62.5%）則無相關工作經驗。

（二）合作機構與實作團體參與者

進入第四階段，學生可根據個人興趣尋找合作機構，並在其協助下進行實作團體的成員招募。考量學生專業能力還在形成中，為維護參與者權益，研究者限制了學生實作團體的類型與對象——以成長性、支持性團體為主，排除有自殺意念或自傷行為、性侵、家暴、精神疾病等具危機性、治療性需求或法定通報責任之對象，以保護學生及參與成員、避免團體出現無法處理的情況。

（三）研究者／授課教師／專業督導

本研究計畫中，研究者同時扮演研究者、授課教師、專業督導等三個角色。研究者教授「團體諮商」已逾 10 年，主編過團體諮商相關書籍、具諮商心理師執業資格，並曾擔任大學諮商中心主任、多次全年實習督導。本課程中，研究者除負責教學計畫構思、教學工作執行，以及研究工具設計、研究資料蒐集與分析，另在課程進入三、四階段後負責學生團體計畫、紀錄的批閱，及實作期間的專業督導。

三、研究工具與資料蒐集

為達成研究目地，研究者在四階段教學過程中，使用以下工具與方法蒐集學生

學習經驗及學習成效（如表 3 所示）：

表 3
研究資料蒐集階段與研究工具

時間	類別	行動階段	工具	資料來源（資料性質）
學習 經驗	期初	第一階段／體驗	團體參與心得	學生撰寫（質性）
			團體領導能力量表／前測	吳秀碧與許育光（2012）
	期中	第二階段／知識 第三階段／模擬	課前提問人數、問題數	教學網站 Moodle（量化）
			課後個別督導次數	課程 Line 群組（量化）
學習 成效	期末	第四階段／實作	期中教學意見調查	自行設計（量化＋質性）
			機構觀察與回饋表	自行設計（量化＋質性）
	課後追蹤	×	成員滿意度調查表 團體領導能力量表／後測	自行設計（量化＋質性） 吳秀碧與許育光（2012）

（一）學習經驗檢視

1. 體驗團體的參與經驗

此為第一階段的學習經驗蒐集。暑假期間，學生分別參與了不同機構舉辦的團體，撰寫了「體驗團體參與經驗」；研究者即可透過報告內容瞭解學生的團體體驗與參與感受，及其對團體諮商課程學習上的影響（質性資料）。

2. 課程上的投入程度

課程陸續進入專業知識建立（第二階段）、團體計畫撰寫（第三階段）與實作階段（第四階段）後，為掌握學生學習狀況與投入程度，研究者以課前提問人數、提問問題數（第一、二階段）、預約課後督導人數（第三四階段）作為評估指標；由於學生皆須透過教學網站（Moodle）進行提問、全班群組（Line）進行預約，故可整理紀錄客觀反映學生的投入狀況。

3. 有關學習意見調查

本校教務處每學期皆會進行教學意見調查，研究者因此參考其內容，自行設計了「期中學習意見調查表」，請學生針對自己學習狀況、教師教學狀況、教學內容與修課期待的符合程度，以及課程對專業知識、專業能力增進程度等部分進行自評（7 點量尺），並蒐集學生「印象深刻的學習經驗」及「其他建議」（二個開放性問題）；於第 10 週以 Google 表單、匿名方式進行資料蒐集。

(二) 學習成效評估

成效評估於第四階段結束後進行，且須說明的是，為避免團體結束時相互祝福的溫馨氛圍影響成員意見，團體成員的參與經驗與滿意度調查係於追蹤期（團體結束 1~2 週後）蒐集，以不影響資料品質。

1. 團體合作與帶領成效

研究者透過「合作經驗與觀察回饋表」與「參與經驗與滿意度調查表」，分別蒐集機構代表、團體成員的意見，以反映學生實作團體的帶領成效。前述兩表單皆由研究者設計，「合作經驗與觀察回饋表」及「參與經驗與滿意度調查表」分別由 10 個、11 個封閉性問題（5 點量尺），以及兩題開放性問題組成。而為便利填寫，分別提供了紙本、線上表單進行資料蒐集。

2. 團體領導者能力

研究者使用吳秀碧與許育光（2012）參考國外量表後自行編製的「團體領導能力量表」，評估學生學習前、後在領導者能力上的變化。「團體領導能力量表」為 49 題、5 點量尺的自陳式量表，信、效度俱佳——信度部分以內部一致性（Cronbach's α .970）、折半信度（係數 .935）做考驗；效度部分則透過因素分析形成八個分量表——改變與行動、促進凝聚力、深化團體、引導與推進過程、深化個體、建立互動規範、突破過程障礙、強化學習和獲得（Cronbach's α 分別是 .907、.868、.874、.843、.856、.792、.756、.790）；之後還以謝麗紅（1999）編製之「諮商團體領導者專業能力量表」為效標，進行關聯效度考驗後亦達顯著（ $p < .001$ ）；因此該量表自完成後持續受到認可，除可觀察整體能力的進步狀況，還可透過分量表檢視各項能力的變化。

前述資料陸續蒐集後，研究者隨即進行資料分析；量化資料——包括內容提問次數、課後督導次數、合作機構回饋及成員滿意度調查等部分，進行描述性統計分析（平均數、標準差、百分比等），「團體領導能力量表」部分則透過前、後測分數分析學生能力的變化程度（ t -test）；至於質性資料——參與報告、學習經驗與建議部分，研究者以開放性編碼進行資料分析，依內容進行主題或類別的歸納。

肆、研究結果

一、學生學習經驗檢視

(一) 體驗團體的參與經驗 (第一階段)

為幫助學生做好學習準備，研究者因此要求學生應在正式上課前有過團體經驗。16 位學生皆依課程要求，並在分散式團體中經歷「成為團體成員」的過程（至少六次、12 小時）。根據學生撰寫的「體驗團體參與經驗」報告可知，多數學生（12/16 人）參與的是諮商師事務所主辦的團體，少數（4/16 人）則由社區機構主辦；學生參與的團體主題非常多元，包括了家庭經驗、自我瞭解、親密關係探索，以及情緒覺察、壓力調適、心理劇等。

學生的報告內容非常豐富，而針對與團體諮商學習有關的內容進行分析發現，幾乎所有學生（87.5%，14/16 人）都表示團體體驗對他們的課程學習、團體領導有幫助；例如：

實際參加團體，課本上的團體知識就不是單純的學習，而是身歷其境的體驗，本來很抽象的概念變得較具體。(S3-A)

更瞭解團體不同階段如何發展及成員在團體中遇到各種團體事件的感受，對理論有更深入的瞭解。(S8-A)

較瞭解團體歷程，會觀察帶領者的風格，也會偷學怎麼帶團體，對理論的理解與應用有幫助。(S11-A)

不過仍有兩位學生（2/16 人）對領導者的帶領方式與其對領導者的期待不符，而對體驗團體表達了失望的心情，例如：

我的團體領導者比較隨性，完全依照個人特色進行……基本上我學不到團體目標訂定、團體設計、團體凝聚力如何形成，只學到些微團體技巧。我想對我來說也是個提醒，瞭解到有這樣領導者存在的。(S5-A)

覺得內容很淺，領導者使用的方法不是很多元，且整個找團體的過程讓我覺得要找到合適的團體不是很容易。(S14-A)

其實領導者的領導風格不同、成員對領導者失望，是實務場域常有的現象，研究者尊重學生的感受，並會邀請學生分享體驗團體不同的參與經驗，引導學生討論影響成員期待達成的因素，及如何觀察成員反應的可能線索，以為學生未來團體帶領時的參考。

(二) 投入程度與學習狀況 (第二至四階段)

研究者透過閱讀後的提問人數、提出的問題數 (前 8 週)、課後個別督導預約人次 (後 9 週)，反映學生在學習歷程中的投入程度。整理自 Moodle 教學網站上自主閱讀後提問紀錄的統計如下 (如表 4 所示)：

表 4

課前提問人數及提問數 ($n = 13$)

週次	開學前		1	2	3	4	5	6	總
上課日	09/05	09/06	09/14	09/21	09/28	10/05	10/12	10/19	次數
人數	13	12	13	13	12	12	13	13	101
提問數	23	17	24	19	17	18	22	25	165
平均	1.77	1.42	1.85	1.47	1.42	1.5	1.69	1.92	1.63

1. 提問人數

8 週裡所有非報告組學生 (13 位) 都有提問的有 5 週，另 3 週 (09/06、09/28、10/05) 都有一位同學未提問，因此學生的提問參與度有 97.11%。

2. 提出的問題數

每週「至少提出一個問題」是研究者的規定，研究者發現，有學生曾一次提出四個問題；其中有二分之一的週數 (09/05、09/14、10/12、10/19 等 4 週) 近八成學生提出兩個以上的問題。

總計非報告組學生每週平均提出 20.6 個問題 (每人平均提出 1.63 個問題)，此現象同時顯示，報告組學生每週須練習回應同學平均提出的 20.6 個問題。

而自第三階段後 (第 6 週起)，學生開始撰寫實作團體計畫書，並於第四階段 (第 10~18 週) 開始實作。由於學生幾乎都無撰寫經驗，需要較多的引導與討論，

但因有限的上課時間無法回應學生的個別問題，研究者因此在課後提供個別督導時間，協助學生解決其專屬的問題。但為符合公開、公平原則，每週有督導需求的學生會在班級群組中，預約時間並傳遞討論資料，研究者則會根據學生狀況，透過面談、線上（Line）通話或郵件（Mail）等方式進行討論（最少 10 分鐘，最多超過 1 小時）。以下統計資料反映了學生的個別督導需求（如表 5 所示）：

表 5
課後個別督導的次數統計（ $n = 16$ 人）

週次	9	10	11	12	13	14	15	16	17	總次數
Mail、Line 人次	13	15	11	13	9	8	5	5	2	81
面對面人次	8	20	22	15	15	10	9	7	6	112
總人次	21	35	33	28	24	18	14	12	8	193
平均人次	1.31	2.19	2.06	1.75	1.5	1.13	0.93	0.75	0.5	1.35

1. 個別督導的預約需求自計畫撰寫初期持續至實作期末，並在計畫撰寫的第 2~5 週達到高峰（分別為 35、33、28、24 人次），以預約人次最多的第 2 週為例（即全學期的第 10 週），該週每位學生平均督導 2.19 次；隨著團體逐次完成，期末預約人數明顯減少（14、12、8 人次），最後 1 週平均只有 0.5 次。總計 9 週課後個別督導合計 193 人次，每位學生每週平均 1.35 次。

2. Line、Mail 的線上回應雖然即時、簡便，但超過半數學生（第 2~4 週分別為 57.1%、66.7、53.6%）仍願意採取面對面的方式進行個別督導。

（三）學習意見調查

第 3 週時，在全班同學同意後增加了一位旁聽生，因此期中學習檢核亦邀請其提供意見（ $n = 17$ ）。研究者以自行設計之「學習意見調查表」，於第 10 週蒐集學生開學至今的學習經驗。結果如下（如表 6 所示）：

1. 課程期待

近六成（58.8%）學生認為課程內容符合修課期待（7 點量尺的 5 分以上），近三成（29.4%）覺得普通、一成（11.8%，2/17 人）覺得不符合。面對只有近六成學生表示課程符合期待，研究者認為可能與此時尚未進入實作階段有關，進入實作後，此一期待落差應會獲得改善。

表 6

學習狀況檢核意見（期中）（ $n = 17$ 人）

期中評估	非常不同意			普通		非常同意	
	1	2	3	4	5	6	7
1. 目前為止我滿意自己「團體諮商」課程的學習狀況	—	1	1	6	4	4	1
2. 目前為止我滿意老師「團體諮商」課程的教學狀況	—	—	—	4	8	4	1
3. 目前為止課程內容符合我對「團體諮商」課的期待	—	—	2	5	4	6	—
4. 目前為止「團體諮商」課程能增進我專業知識	—	—	—	—	8	7	2
5. 至目前為止「團體諮商」課程能增進我專業能力	—	—	1	3	6	5	2

2. 學習狀況

四分之三（76.5%，13/17 人）的學生滿意授課教師的教學（5 分以上），且沒人不滿意（無人 3 分以下）；但對自己的學習狀況，只有半數（52.9%）滿意，一成（11.8%，2/17 人）不滿意（2~3 分）；顯示學生對教師教學的滿意度高於對自己學習的滿意度。

3. 專業知能

所有學生（100%）都相信本課程能增進其專業知識（5 分以上）、四分之三（76.5%）相信本課程能增進其專業能力，只有一位（5.9%）持「普通」的意見（3 分）。

除了前述封閉性問題外，也請同學針對「印象深刻的學習經驗」及「建議」提供意見；17 學生中有兩位填「無」外，其餘 15 位學生的意見整理如下：

1. 開學至今「印象深刻的學習經驗」

有 2 位學生對「與老師討論」（S12）及「演練時老師給的修改建議」（S10）印象深刻、1 位學生對模擬團體印象深刻「有機會帶模擬團體」（S5）外，其他 12 位學生（70.6%，12/17 人）的意見則頗為一致，老師課堂上的示範是他們印象深刻的學習經驗；例如：

開學時，老師示範帶團體，帶著我們討論，感受很深。（S3-B）

第一次上課老師帶班上的團體，恰到好處的生動暗喻跟自然的帶領技巧。

(S14-B)

老師親自帶領、示範最令我印象深刻，能清楚瞭解每個環節該如何操作、考量，對我在構思團體計畫，及帶領技巧上有許多幫助。(S10-B)

2. 其他建議

15 位學生提供的建議可分為四類，而其中兩類建議都只有一位提出——「希望老師能在課程初期就給計畫書範例」(S1-C)、「建議兩個人一起帶團體」(S3-C)；第三類則是三位學生針對時間規劃(討論時間、休息時間、課程時間等)提出的建議，例如：

老師對演練的建議與回饋都很寶貴，希望能提供多一點 meeting 的時間
(S10-C)

課程太趕需要多一點時間消化(S11-C)

希望老師斟酌休息時間，有時連續上課後狀況很差、注意力渙散。(S13-C)

最後一類意見，也是最多學生的想法(10/15 人)，除了表達感謝外，還肯定教師的實務分享與在作業上的個別指導，例如：

老師很用心指導每一份作業，真的很辛苦，謝謝老師的用心。(S3-C)

老師的實務分享真的很精采，也佩服老師的實務經驗。(S5-C)

謝謝老師在每次的討論都給予具體的執行方向跟修改建議，採用後確實有助團體進行與加深談話深度，打從心底佩服老師啊！(S14-C)

前述有關學生期中學習意見調查資料，應可充分反映多數學生在第一階段至第四階段初期的學習狀況；雖然多數學生對教師教學、專業知能增進的認可；不過，少部分的回饋也反映進入第三階段後，面對計畫撰寫、模擬演練，部分學生出現不知如何下筆、不知如何帶領的焦慮。故為減緩焦慮，研究者因此提供計畫範例、鼓勵小組分享進度，並建議學生尋找學長姐資源、善用個別督導時間等，以助其逐漸進入實作狀況。

二、學生學習成效評估

實作練習是學生最大的期待，而經多次洽談，16 位學生與 11 個機構合作（國小、國中、大學、社區助人機構、兒少安置機構、早療機構等），帶領 16 個團體；透過公開招募、老師或機構推薦，分別針對失親國中生、安置少年、單身女性、非異性戀者、國中生家長、早療家長或家庭照顧者等 118 位提供服務（如表 7 所示）。

表 7

實作團體之合作機構、主題與對象

編號	合作機構	主題	服務對象	人數	時間
01.	同志機構	情感探索	18-40 歲非異性戀女性	9	6 次，12H
02.	大學	壓力調適	18-25 歲需壓力調適之大學生	10	6 次，12H
03.	國小	人際探索	有人際困境的高年級生	7	10 次，10H
04.	社區機構	生涯探索	18-30 歲社會人士	6	6 次，12H
05.	大學	自我瞭解	18-26 歲想瞭解自己的大學生	10	6 次，12H
06.	同志機構	情感探索	18-30 歲想探索愛情之同志族群	9	6 次，12H
07.	國中	失落經驗	有喪親經歷的國中生	6	7 次，14H
08.	社區機構	自我瞭解	20-40 歲未婚女性	8	6 次，12H
09.	國中	人際關係	13-15 歲八年級生	6	6 次，12H
10.	國中	情緒探索	有情緒困擾之國中生	6	6 次，12H
11.	早療機構	親職效能	將入小學之早療兒家長	9	6 次，12H
12.	國中	親子關係	國中生家長	8	6 次，12H
13.	大學	生涯探索	18-25 歲有意探索生涯者	5	6 次，12H
14.	社區機構	情緒支持	陪伴憂鬱親友之家庭照顧者	6	6 次，12H
15.	安置機構	人際關係	12-18 歲被安置少年	7	6 次，12H
16.	國小	人際關係	有人際困擾之高年級生	6	10 次，10H

（一）合作機構的觀察與回饋

尋找合作機構是實作練習的一環，研究者除示範說明方式、提供公文外，其餘之機構尋找、接觸與說明，乃至結束後的道謝等皆鼓勵學生練習面對之；合作機構則承諾協助團體成員招募、提供場地與設備、填寫期末回饋表，並與授課教師保持

聯繫。故機構填寫之「合作經驗與團體觀察」問卷，應是評估學生學習成效最真實的回饋之一（如表 8 所示）。

表 8
合作機構的合作經驗與團體觀察 (n = 16 人)

題項	非常不同意		普通		非常同意	平均分數
	1	2	3	4	5	
1. 能做好團體前的準備	0	0	1	2	13	4.75
2. 能做好團體結束後的整理	0	0	0	6	10	4.63
3. 能提供想法及與相關資訊	0	0	0	5	11	4.69
4. 能回答或解決相關問題	0	0	1	3	12	4.69
5. 學生符合我對專業人員的期待	0	0	0	2	14	4.88
6. 對學生帶領的團體是放心的	0	0	0	5	11	4.69
7. 滿意此次合作經驗	0	0	0	3	13	4.81
8. 成員對團體是滿意的	0	0	2	6	8	4.00
9. 願再提供合作機會	0	0	0	1	15	4.94
10. 願推薦他人參加團體	0	0	0	3	13	4.81

整體而言，11 個機構代表給學生非常高的評價（平均 4.68），不僅認為學生表現符合其對專業人員的期待（4.88）、願意推薦他人參與團體（4.81）、願意再提供合作機會（4.94）；但仍有少數代表（一至兩位）認為學生團體前的準備工作、回答或問題解決，以及成員滿意度上表現普通（3 分）。

除了前述量化意見外，機構還提供了以下的回饋和建議：

1. 回饋

對學生的用心印象深刻，肯定學生對服務對象的關心和照顧，而學生在團體中的付出，也獲得成員的重視。

準備和招生都很細心，團體前還會花時間個別晤談，孩子感覺很被照顧。

（國小輔導室 P）

學生的細心與專業讓人放心，也能感受其對成員的用心照顧，並從彼此支持獲得面對生活的正能量。（國中輔導室 T）

部分學員雖反應機構的假日活動太多很疲憊，但仔細詢問團體內的學習，大多能分享正向的學習內容，且有重視團體這件事。（安置機構）

2. 建議

鑒於學生出色表現，不少機構期待再次合作，但建議提早確認合作事宜，及增加前置工作時間、團體次數。

穩定長期的陪伴對孩子是重要的，若能長期發展合作對孩子更有幫助！

（國小輔導室 P）

團體前希望能有更多時間完成前置工作，避免過於匆促。（社區兒童機構）

如時間允許，帶領團體的次數可以增加，以便看見團體動力的完整呈現，或比較可能進入到團體的工作階段。（國中輔導室 T）

（二）團體成員的滿意程度

16 個實作團體主題多樣，成員涵蓋了：失親國中生、安置少年、早療家長、非異性戀者、單身女性、憂鬱症親屬照顧者等，最後回收了近八成的有效問卷（77%，91/118 位）。整理「參與經驗和滿意程度」調查表（如表 9 所示）發現，團體成員對學生的團體領導是滿意的（整體平均 4.31 分），逾九成「信任領導者」（93.4%，平均 4.49 分）、「認為團體領導者有盡力為我服務」（94.5%，平均 4.52 分），超過八成五「滿意此次團體經驗」（86.9%，平均 4.38 分），且超過半數「非常滿意」（5 分）學生的表現；而在參與完學生帶領的團體後，約八成五成員不僅自己「未來仍願意參與」（84.6%），還「願意推薦和鼓勵他人參與」學生帶領的團體（86.8%）。

除了前述意見，成員還分享他們的團體經驗，並提出可供研究者參考的建議。說明如下：

1. 團體經驗

不少成員表示收穫超過預期，且認為花時間參與團體是有收穫、有成長且值得的。例如：

原本對生涯團體沒什麼興趣，參與後發現比想像中還要深入，覺得參加完收穫滿滿！（大學生生涯團體 01）

表 9
團體成員的「參與經驗與滿意程度」(n = 91)

題項	非常不同意		普通		非常同意	平均數
	1	2	3	4	5	
1. 每次團體前，我會期待團體開始	0	0	17	42	32	4.16
2. 我能在團體中分享或揭露自己的經驗	1	0	9	41	40	4.31
3. 我認為團體領導者瞭解我的感受	0	0	14	39	38	4.26
4. 我認為團體領導者能掌握我的想法	0	0	18	39	34	4.18
5. 我信任團體領導者	0	0	6	34	51	4.49
6. 我認為團體領導者有盡力為我服務	0	1	4	33	53	4.52
7. 我對自己的處境有較多的認識或覺察	0	0	13	43	35	4.24
8. 我滿意此次的團體經驗	0	1	11	31	48	4.38
9. 此次團體符合我的團體期待	0	1	11	47	32	4.21
10. 若有機會我仍願參與領導者帶的團體	0	2	12	35	42	4.29
11. 我願意推薦他人參與研究生的團體	0	1	11	36	43	4.33

活動規劃不錯，分享各自的經驗，參加這個活動讓人成長不少，希望還有機會參加這樣有意義的活動！（早療家長團體 03）

聽著他人的故事，有時會慶幸自己的選擇；整體讓我覺得每週花 2 小時是值得的，只是很可惜因工作缺課兩次。（女性自我照顧團體 04）

2. 建議

部分成員希望團體可多多舉辦，並建議增加宣傳管道、課程內容等。

多開幾個類似活動吧！（女性自我照顧團體 02）

可以透過更多管道讓大家知道，我是在 PTT 上看到的，但不曉得是否有其他平台可看到團體訊息。（性別探索團體 02）

希望可以做些對青少年有幫助的課程或團體，會對很多迷惘的家長及孩子有很大的幫助。（國中生家長團體 05）

(三) 團體領導能力之變化

經過四階段課程，研究者最終想知道學生的團體帶領能力是否習得（研究目標三），因此利用「團體領導能力量表」比較學生學習前、後團體帶領能力（八項能力）上的變化。為避免因樣本過少而出現統計偏誤的現象，研究者在問卷回收後先逐一檢視填寫狀況，確認未出現無效樣本或極端值後，再就整體樣本進行前、後測分析（*t*-test）。

由分析結果看來（表 10），學生自評團體帶領能力在學習前、後是有顯著差異的，八項團體帶領能力中有七項能力——建立規範、促進凝聚力、深化團體、引導與推進、深化個體、突破過程障礙、結束與強化改變等的後測分數顯著高於前測（ $p < .001$ ），表示學生在四階段學習後，前述七項能力的表現進步明顯，只有「改變與行動能力」1 項平均分數雖有提升（26.81~30.19 分），但未達顯著變化的程度。研究者認為此現象可能與團體次數過短（僅有六次）尚未進入「改變階段」，以致促進成員改變與行動的能力無充分練習的機會，或者也可能因為「改變與行動能力」屬進階能力，該能力尚在形成中，以致未有顯著進步的可能。

表 10

團體領導能力量表

能力類別	前測平均數 (<i>M</i>)	後測平均數 (<i>M</i>)	<i>SD</i>	<i>p</i> 值（顯著性）
1. 建立規範的能力	13.81	17.81	4.050	.001***
2. 促進凝聚力的能力	20.44	25.38	3.872	.000***
3. 深化團體的能力	18.75	24.06	3.894	.000***
4. 引導與推進過程的能力	19.50	25.13	3.897	.000***
5. 深化個體的能力	14.31	18.50	3.582	.000***
6. 突破過程障礙的能力	8.13	10.38	2.380	.002**
7. 改變與行動的能力	26.81	30.19	6.397	.052
8. 結束與強化改變的能力	10.88	13.06	2.482	.003**

** $p < .01$, *** $p < .005$.

伍、結論與建議

兼顧專業標準、倫理原則及學生期待，是研究者針對碩士層級課程設計的依據，故在「團體諮商」課程中，研究者融入多種教學方法，設計並執行了「體驗、知識、模擬、實作」四階段教學，並使用多樣工具、蒐集不同參與者提供的質性及量化資料，期能評估學生的學習經驗與學習成效。

歸納各項資料後發現，學生不僅能達到研究者之課程要求——參與體驗團體（至少 12 個小時）、撰寫參與報告、進行課前提問（持續 8 週，每週平均提出 1.63 個問題）、課堂報告（二至三次）、模擬演練（兩次），還須尋找合作機構、組成三人實作小組，且在三個實作團體中分別扮演領導者、協同領導者、觀察員（實作期間每週課後至少投入 9 小時），同時在課堂上接受同儕團體督導、課後接受教師的個別督導（持續 9 週，每週平均 1.35 次），最後再完成實作團體成效評估報告。根據學生報告及學習回饋，多數學生認為，體驗團體有助其將團體的抽象概念變得具體、感受團體不同階段的發展動力，而教師的實務示範、作業討論則是其印象深刻的學習經驗，因此多數學生相信本課程能增進其專業知識與專業能力。而經四階段投入後，11 個合作機構都肯定學生的專業表現，86.8%的團體成員滿意學生帶領的團體，學生在團體實作上的努力付出，也使其在八項團體領導能力中有七項能力進步顯著。

整個四階段學習過程，學生投入了相當多的時間與心力、表現出自發與積極的學習態度，才能達到預期的研究目的；回顧教學過程與學生意見，研究者提出以下建議：

一、團體諮商四階段課程的學習成效佳，但過程急促

本研究執行「體驗、知識、模擬、實作」團體諮商四階段教學，學生的學習成效良好、感受深刻；此一由淺入深、由概念到做法、由體驗到實作的教學架構，符合吳秀碧（2010）稱之的團體諮商系統化訓練模式，並與 IBCGP、ASGW 等專業組織及 Bourgeois 等人（2016）提出之團體諮商四階段訓練（體驗團體、書面計畫、實作團體、協同領導與督導）幾乎相同。

不過研究者與 Bourgeois 等人（2016）提出之訓練模式的最大差別，則在課程時

間；Bourgeois 等人的四階段訓練，規劃的是四個學期（C1-C4）的連續性課程，研究者的四階段設計則是 3 學分的一門課，兩者差距甚大。因此為了完成四階段課程，研究者整個學期都在「趕、趕、趕」中度過，且為了盡可能地增加上課時間，研究者不僅提早 3 個月做課程說明、還沒開學就提前上課，每週還為了完成預定進度、回答學生提問而常延長上課時間，甚至在學生要求下不斷地增加課後討論與督導時間。雖然課程終究能完成，不過重疊的進度（邊體驗、邊上課；邊上課、邊計畫；邊實作、邊督導）讓師生都無喘息空間，因此一直都有學生提出增加學分數或加開課程的建議——「應該增加學分數，6 學分或 9 學分吧」（S15-C）、「可否改為 1 年的課？」（S4-C），甚至有點戲謔的詢問「有沒有老師不要那麼用力，同學也能成長的教學方法？」（S6-C）。

的確，要在一門課內完成四階段課程，實在是「理想性過高、現實感不足」，依靠的是授課教師個人的執著與熱情、學生在專業學習上的積極與自主，付出超標、複製不易；尤其現今多數學校課程已下調至 16 週的狀況下，本研究四階段的執行難度更高。另於多年教學經驗下，研究者更深知系所課程調整之大不易，不僅影響所有教師，也牽動學生權益與教學資源分配，且在《心理師法》考試科目規定下，課程調整的空間有限。由於學校教育培養的是「專業基礎知能」，實無法專為某一科目或某些能力增加學分，故為增加學習沉澱時間，或許將四階段課程進行拆解（類似 IBCGP、ASGW），部分階段改以訓練營或工作坊於寒暑假進行之，或與校外專業組織合作、提供訓練機會，如此本課程四階段設計才有複製的可能性。

二、增加資源與支持，才能支撐學生高自主的學習動力

翻轉教室（flipped classroom）是頗受肯定的教學方法，將傳統由教師主導的教學方式調整為「以學生為中心」，催化學生主動參與、改變學生被動接收與教師單向灌輸的學習方式（簡瑋成，2017）。本課程依此概念進行設計，在確認學生修課期待後，以四階段架構促進學生主動學習。

研究者認可「學生是學習的主體」，尤其本課程時間緊湊，更需要學生高度的參與；例如體驗團體的資訊蒐集與持續參與、課程內容的提前閱讀與自主提問、小組報告的準備與回應，以及團體主題確認、合作機構尋找、實作三人小組形成等，都是催化學生自主學習的策略；而在班級群組裡公開預約課後督導時間的做法，更是希望建立學習楷模，發揮鯨魚效應以刺激學習動力。而由多數學生開學前即能完

成體驗團體、提問表現超越課程要求，並願意課後投入大量時間在三人小組與領導、協同、觀察等三種角色的實作與討論，皆充分反映了學生主動、積極的學習態度。

只是這樣積極、自主的學習氛圍，卻也形成研究者／授課教師身心耗竭的處境。不只為了符合專業倫理中有關「督導、訓練與教學」的要求 (ACA, 2014)，也為了安撫學生的焦慮、減緩實作過程中的挫折感受，研究者雖執行了同儕督導及專業督導，但似乎仍未能滿足學生持續表達的討論需求——「希望多點時間 meeting」（S4-C）、「討論時間不夠」（S7-C）。然而所有學生一對一的督導，加上團體紀錄審閱、小組衝突調解，以及處理實作練習中可能喚起的個人議題等 (Gait & Halewood, 2019)，本課程頗佳的教學成效其實並非研究者有多偉大，而是學生對專業學習的高自我期待，以及研究者「耗竭」累積、花時間陪伴換來的工作成果。

多年來實務課程的教學經驗，研究者深知督導工作的重要性，故即使耗竭如此，也無法因負擔沉重就刪減了督導時間，實務教師需要的其實是更多的分擔與支持，因此建議改變僅大學部可申請業師、教學助理或產學共構學程等資源的規定，或支持多位教師共同授課的做法，才有可能在碩士班引進資源、改善教師耗竭處境，也才是高品質實作訓練可持續存在的做法。

三、實作練習引發的倫理議題與因應作為

具備專業知能，是國內、外專業倫理守則對諮商師最基礎的要求（臺灣諮商心理學會，2024；ACA, 2014），只是專業知能如何形成？高品質能力如何累積？不只是教育上的問題，也是專業發展上的問題。因為許多訓練方法都可能面臨教學成效與案主權益維護的兩難處境，以本團體諮商課程為例，由授課教師帶領的體驗性團體，就可能出現帶領者（老師）與成員（學生）間雙重關係、權力濫用的困境 (Fung, 2019; Merta et al., 1993)；以課堂或由熟悉者組成的模擬演練團體，也可能出現揭露與否、保密與否的倫理問題（沈慶鴻，2024）；另由受訓諮商師帶領團體的實作練習，也可能發生無法兼顧服務品質、成員權益，及訓練需求的困境（許育光，2009）。

事實上，實作練習一直是諮商領域重要的教學方法，例如：吳秀碧（2010）、許育光（2009）的團體諮商課程教學會直接招募社區民眾，參與由博士班、碩士班學生帶領的團體；謝麗紅與陳尚綾（2014）亦與國中合作，督導大四學生帶領青少

年團體；Leva (2009) 則會訓練博士班學生，帶領由碩士班學生組成的成長團體；以上做雖都可能面臨倫理上的挑戰，然而完全放棄實作練習，並無法免除諮商教育工作者在培訓和專業守門員上的責任，因為沒有一種培訓模式能在保護民眾（或學生）免受雙重關係或保密風險時，又能同時為受訓諮商師提供適當的培訓以保護民眾免受不當諮商師的傷害 (Merta et al., 1993)。

倫理兩難其實沒有完美的解方，授課教師只能盡可能的在保護學生不陷入失職（nonfeasance）之倫理不當作為的風險時，還能同時保護社區民眾不會接受到品質不佳的服務；而本研究層層疊加的四階段課程設計，就是為了培養與累積學生專業能力所做的努力，研究者更是深知受訓學生並非專業人員，當決定採取實作練習時，艱鉅的專業教育責任就促使研究者除了應在團體前對團體類型、招募對象上設限，同時提供有關學生資格、督導安排、團體潛在風險等知情同意內容之保護措施外，還強調成員必須自願加入，並在團體歷程中強化三人實作小組的現場互助與同儕督導，以及專業督導等的品質監控作為，而這些都是研究者一邊提供適當訓練，一邊維護民眾權益之倫理因應作為。

四、結語

「痛並快樂著」是研究者授課期間最真實的感受，學生的學習成效顯著、諮商心理師考試分數最高的回饋，讓研究者願意辛苦地維持此課程設計，持續催化學生對團體諮商工作的熱情。然本文僅是研究者的教學與研究心得，記錄著自己與學生的磨合歷程，期待拋磚引玉，能在諮商教育領域裡引發更多的討論與對話。

誌謝

本文為教育部教學實踐研究計畫（109F093-1）之研究成果，誠摯感謝教育部經費補助，及使本文更臻完善的期刊審查委員與編輯委員之指正與建議；另本計畫獲得 109 年度教學實踐教育學門績優計畫，研究者向所有審查委員、合作機構、參與學生及相關工作人員敬致最深的謝意，沒有各位的支持，本文無法完成。

參考文獻

- 吳秀碧 (2010)。系統化訓練模式對諮商團體領導者進階訓練效果之研究。 **中華輔導與諮商學報**， **28**， 99-142。 <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0099>
- [Woo, S. (2010). The effects of a systematic training model for group leaders advanced training. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *28*, 99-142. <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0099>]
- 吳秀碧、許育光 (2012)。團體領導力量表之編製與信、效度建構。 **中華輔導與諮商學報**， **32**， 1-31。 <https://doi.org/10.7082/CJGC.201204.0002>
- [Woo, S., & Hsu, Y.-K. (2012). Development of the group leadership competence scale. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *32*, 1-31. <https://doi.org/10.7082/CJGC.201204.0002>]
- 李素芬、金樹人 (2016)。憂鬱症團體領導者心理位移之影響分析研究。 **教育心理學報**， **47** (4)， 473-499。 <https://doi.org/10.6251/BEP.20150319>
- [Lee, S.-F., & Jin, S.-R. (2016). The influence of psychological displacement paradigm in diary-writing on leaders of depression support groups. *Bulletin of Educational Psychology*, *47*(4), 473-499. <https://doi.org/10.6251/BEP.20150319>]
- 沈慶鴻 (2024)。實作導向課程之教學歷程與學習成效探索：以「會談技巧」課程為例。 **教育政策論壇**， **27** (4)， 107-136。 <https://doi.org/10.53106/156082982024022701004>
- [Shen, C.-H. (2024). Exploring the teaching process and learning effectiveness of practice-oriented courses: Taking “interview skills” as an example. *Educational Policy Forum*, *27*(4), 107-136. <https://doi.org/10.53106/156082982024022701004>]
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和 (2014) 心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰由台北市國中輔導人員之觀點。 **輔導與諮商學報**， **36** (1)， 37-64。
- [Lin, Y.-L., Chen, W.-C., Lin, Y.-S., & Wang, Z.-H. (2014). Difficulties, needs, and challenges of school-based mental health services: A perspective of junior high school counselors in Taipei. *The Journal of Guidance & Counseling*, *36*(1), 37-64.]
- 許育光 (2002)。碩士層級新手諮商師領導非結構諮商團體之經驗分析：個人議題映照與專業發展初探。 **輔導與諮商學報**， **34** (2)， 23-44。 <https://doi.org/10.7040/JGC.201211.0023>

- [Hsu, Y.-K. (2002). Analyzing the experiences of master level trainee counselors leading unstructured counseling group: Preliminary exploration of personal issues and professional development. *The Journal of Guidance & Counseling*, 34(2), 23-44. <https://doi.org/10.7040/JGC.201211.0023>]
- 許育光 (2009)。碩士層級受訓團體諮商師參與「螺旋式領導取向」培訓之成效與介入能力學習經驗分析。 **教育心理學報**，41，321-344。
<https://doi.org/10.6251/BEP.20090424>
- [Hsu, Y.-K. (2009). The effectiveness of the “spiral model” instruction and supervision, and the interventions learning experience of master level group counseling trainees. *Bulletin of Educational Psychology*, 41, 321-344. <https://doi.org/10.6251/BEP.20090424>]
- 臺灣諮商心理學會 (2024)。臺灣諮商心理學會諮商心理專業倫理守則。
https://www.twcpa.org.tw/_files/ugd/1e877a_50b3e835bfd844f69ef518f9fe7f1f53.pdf
- [Taiwan Counseling Psychology Association. (2024). *TWCPA ethical guidelines/code of ethics for counseling psychologists*. https://www.twcpa.org.tw/_files/ugd/1e877a_50b3e835bfd844f69ef518f9fe7f1f53.pdf]
- 謝麗紅 (1999)。團體諮商實習課程對準諮商員團體諮商領導能力訓練效果之分析研究。 **中華輔導學報**，7，245-272。
- [Hsieh, L.-H. (1999). Effectiveness of group counseling ability for counselor trainee in the course of group counseling practice training. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 7, 245-272.]
- 謝麗紅、陳尚綾 (2014)。新手領導者對青少年團體帶領經驗之分析研究。 **輔導與諮商學報**，36 (2)，65-81。
- [Hsieh, L.-H., & Chen, S.-L. (2014). Novice group leaders' experience with adolescent group. *The Journal of Guidance & Counseling*, 36(2), 65-81.]
- 簡瑋成 (2017, 12 月)。翻轉教室帶動教學創新之探究。 **國家教育研究院電子報**，166。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=166&content_no=2938
- [Jian, W.-C. (2017, December). Exploring the flipped classroom model for instructional innovation. *National Academy for Educational Research*, 166. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=166&content_no=2938]

- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*.
<https://www.counseling.org/docs/default-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf>
- Association for Specialists in Group Work. (2021). *ASGW guiding principles for group work*. https://cdn.prod.website-files.com/66eb2b42a65cb81a449a1675/67883f8782ba261061a35725_ASGW-Guiding-Principles-May-2021.pdf
- Bourgeois, M. B., Winters, R. C., & Esters, I. G. (2016). Teaching group process through multiple group leadership opportunities in a master level counselor education program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(5), 1-18.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v16i5.20020>
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2010). *Group: Process and practice* (8th ed.). Brooks/Cole.
- Fall, K. A., & Levitov, J. E. (2002). Using actors in experiential group counseling leadership training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 122-135.
<https://doi.org/10.1177/0193392202027002002>
- Fung, S. C. (2019). Effects of an experiential training group on psychological wellness and professional efficacy for counsellors-in-training. *Global Journal of Health Science*, 11(9), 22-33. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v11n9p22>
- Gait, S., & Halewood, A. (2019). Developing countertransference awareness as a therapist in training: The role of containing context. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organizations*, 25(3), 256-272.
<https://doi.org/10.1080/14753634.2019.1643961>
- Hensley, L. G. (2002). Teaching group process and leadership: The two-way fishbowl model. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27(3), 273-286.
<https://doi.org/10.1177/0193392202027003003>
- International Board for Certification of Group Psychotherapists. (2021). *How to apply to become a CGP*. <https://agpa.org/get-certified-cgp/how-to-apply/>
- Leva, K. P. (2009). The impact of experiential groups on master students' counselor and personal development: A qualitative investigation. *The Journal for Specialists in Group Work*, 43(4), 351-368. <https://doi.org/10.1080/01933920903219078>

- Merta, R. J., Wolfgang, L., & McNeil, K. (1993). Five models for using the experiential group in the preparation of group counselors. *The Journal for Specialists in Group Work, 18*, 200-207. <https://doi.org/10.1080/01933929308413755>
- O'Sullivan, K., Blatch, C., & Toh, M. (2014). A review of the creative group work training program for facilitators. *The Journal for Specialists in Group Work, 39*(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/01933922.2014.891682>
- Romano, J. L., & Sullivan, B. A. (2008). Simulated group counseling for group work training: A four-year research study of group development. *The Journal for Specialists in Group Work, 25*(4), 366-375. <https://doi.org/10.1080/01933920008411680>
- Shumaker, D., Ortiz, C., & Brenninkmeyer, L. (2011). Revisiting experiential group training in counselor education: A survey of master's-level programs. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/01933922.2011.562742>
- Zhu, P. (2018). Experiential growth group in counselor education: A review of its pedagogy, research, and ethical dilemmas. *The Journal for Specialists in Group Work, 43*(2), 144-165. <https://doi.org/10.1080/01933922.2018.1451581>

投稿收件日：2025 年 4 月 24 日
第 1 次修改日期：2025 年 7 月 16 日
第 2 次修改日期：2026 年 2 月 9 日
接受日：2026 年 3 月 6 日

《教育實踐與研究》稿約

本刊以教育實踐為核心宗旨，
竭誠敬邀強化教育現場實踐能量相關思想論述之研究者不吝賜稿。

- 《國立臺北教育大學學報》自第 20 卷起更名為《教育實踐與研究》，歡迎研究論文、文獻評論、研究筆記、評論與回應等四類文章之投稿。
 - (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
 - (2) 研究筆記：具前瞻性與創新性之實徵研究成果、資料分析或方法論所引發之特定議題論述。
 - (3) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。
- 本刊為半年刊，每年 6 月及 12 月出刊；2024 年起改為每年出版 1 卷 3 期，分別於 4、8、12 月出刊，全年徵稿，隨到隨審。
- 線上投稿網址：
 - (1) 第一次使用本系統之作者，請先進行「新投稿者註冊」，進行註冊。
 - (2) 完成註冊程序，點選「線上投審稿」，登入帳號密碼後，進入使用者頁面，點選「線上投稿」，閱讀並勾選同意書，接受後即可開始進行線上投稿。
 - (3) 論文上傳檔案：稿件全文(含中英文摘要及關鍵詞)，限 PDF 格式，不加密，論文全文及檔案內容均不得註記作者相關訊息。
 - (4) 若來稿作者群為二人(含)以上，一律以登錄系統投稿者為通訊作者。
- 自 2026 年 5 月 1 日起本刊針對每篇投稿稿件收取審查費 3,000 元，於預審通過後通知繳費；每篇刊登稿件收取刊登費 6,000 元，於決審通過後通知繳費(英文文章或英文摘要如需專業編修，需視情況由作者負擔編修費用)。
- 徵稿規則、編委會設置辦法、相關表件及引用文獻註明格式等，請見投稿網頁或國立臺北教育大學本刊網頁。
- 聯絡電話：02-27321104 分機 82014、82232，E-mail：jepr@tea.ntue.edu.tw。



- 本刊於 2010 年起榮登 TSSCI (臺灣社會科學引文索引) 資料庫收錄期刊，並為 2025 年「TSSCI 評比收錄為第一級」的期刊。
- 本刊獲國際資料庫 DOAJ、EBSCO 及 ProQuest 與中文社會科學引文索引 (CSSCI) 收錄。

《教育實踐與研究》徵稿規則

80.11.13 行政會議通過
97.2.29 編輯委員會議修訂通過
97.9.3 編輯委員會議修訂通過
98.10.26 編輯委員會議修訂通過
100.6.3 編輯委員會議修訂通過
100.11.1 編輯委員會議修訂通過
102.1.30 編輯委員會議修訂通過
104.9.11 編輯委員會議修訂通過
105.10.7 編輯委員會議修訂通過
109.9.9 編輯委員會議修訂通過
110.4.9 編輯委員會議修訂通過
112.4.21 編輯委員會議修訂通過
114.2.13 編輯委員會議修訂通過
114.4.18 編輯委員會議修訂通過
115.3.31 編輯委員會議修訂通過

第 1 條 國立臺北教育大學發行之《教育實踐與研究》(Journal of Educational Practice and Research) 乃為教育相關研究成果及論述發表的學術研究期刊，以國內外專注於教育／學習／教學之研究者與實踐者為主要讀者。本刊以教育實踐為核心關懷，均接受教育行政與政策、課程與教學、教育心理與輔導、師資培育等領域之論文，歡迎任何可促進實踐或提昇實踐能量之思想論述及研究。

第 2 條 本刊接受中文或英文研究論文、研究筆記、文獻評論等類型之學術著作。

- (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
- (2) 研究筆記：具前瞻性與創新性之實徵研究成果、資料分析或方法論所引發之特定議題論述。
- (3) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。

除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。

第 3 條 本刊為半年刊，每年出版 1 卷（2 期），分別於 6、12 月出刊。自 113 年起，改為每年出版 1 卷（3 期），分別於 4、8、12 月出刊。

- 第 4 條 本刊全年徵稿，文稿隨到隨審，通過預審後進行初審，以繳交審查費後 3 個月內回覆初審意見為原則，必要時得予延長。
- 第 5 條 來稿之字數上限：研究論文、研究筆記、文獻評論類，中文稿為 2 萬字，英文稿為 1 萬字，均含參考文獻、附件及非文字之插圖、表格、譜例等。
- 第 6 條 本刊採網路線上投稿，初次投稿者請先註冊會員後填寫「投稿者基本資料表」；來稿請以 A4 規格電腦橫排打字（內文為細明體，12 號字，1.5 行距），並請轉存為 PDF 格式檔案上傳於投稿系統。
研究論文、研究筆記及文獻評論之首頁為中文標題、摘要（1,000 字以內）與關鍵詞（5 個以內），第二頁為英文標題、摘要（800 字以內）與關鍵詞（5 個以內）。內容應以分段形式呈現，並涵蓋研究目的、主要理論與文獻、研究設計與方法、研究結論與原創性、以及實務建議與應用等要素。論文正文及中英文摘要中請勿出現任何姓名或服務單位等類似之個人資料。
研究論文之正文段落號碼標寫方式如下：壹、一、（一）1.（1）。
- 第 7 條 來稿之參考文獻及其引用方式請依最新版 APA 格式撰寫（詳見「教育實踐與研究論文引用文獻註明格式」），若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行投稿；附圖請逕採電腦檔案製作並存檔，或用白紙墨繪，務求工整清晰。
- 第 8 條 來稿如接受刊登，作者須於刊登前加列英譯之中文參考文獻，英譯之後的參考文獻亦以最新版 APA 格式。如有補助或支助來源，或研究與撰稿過程之協助，請於文末致謝中說明，如：委託單位、研究團隊、提供協助者以及協助內容等。稿件若為碩、博士論文改寫，一經刊登需註明「本研究為碩、博士論文改寫，指導教授為□□□教授」。
- 第 9 條 本刊採雙向匿名審查制度。審查程序及繳費條件如下：
（1）形式審查：確認來稿是否符合形式要件（包括投稿者基本資料、字數、撰稿體例等）。
（2）預審：通過形式審查之稿件，針對文稿主題、本刊宗旨、文獻探討、研究方法與結果進行預審，原則上於收到稿件後 15 個工作天內完成。
（3）初審：通過預審之稿件，自 115 年 5 月 1 日起須繳交審查費 3,000 元。請依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不辦理初審。

文稿至少經二位相關領域專家學者初審。經審查要求修改之論文，請修改並逐條回覆審查意見。

- (4) 複審：通過初審各篇，分別委請各該篇責任編輯，先行核閱所有審查意見、作者歷次修改與審查意見回覆情形，以及文章整體品質，提供是否刊登或進一步修改建議，提編輯委員會審議，以決定是否刊登。
- (5) 稿件如獲刊登，自 115 年 5 月 1 日起須繳交刊登費每篇 6,000 元。請依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不刊登。
- (6) 若來稿於初、複審階段或刊登前提出撤稿要求，兩年內不再接受作者之投稿。
- (7) 逾修正期限二週內仍未修覆之稿件視為退稿。
- (8) 稿件一旦進入初審階段，即不接受增加或調整作者。

第 10 條 投稿本刊之預審稿件經責任編輯建議退稿後，移由主編或副主編再行審閱，並經主編同意始得退稿。預審退稿具體標準如下：

- (1) 文稿主題非教育相關研究。
- (2) 非學術研究論文。
- (3) 文獻探討無法支撐研究進行：(A)文獻探討與研究目的無關，或 1/3 以上無關，均被視為過於鬆散、不夠深入或失焦，難以支撐研究之進行；(B) 研究概念混淆不清、理論論述錯誤或明顯不足，如概念與概念的闡述斷層、欠缺連貫性，或無法呼應研究目的。
- (4) 研究方法無法達成研究目的：(A)研究方法不當或錯誤，含研究設計、研究範圍、研究資料蒐集、研究取樣、研究變項，及問卷內容和統計方法等研究工具的不當或明顯錯誤且難以短時間修正者；(B)研究數據或資料偏差、不足，或涉及研究倫理缺失等。
- (5) 研究結果未符應研究目的。

第 11 條 所刊登文章均以作者本名（含中英文姓名）發表。刊印時之校樣一律由作者自行校對，出版後如有任何謬誤，由作者負責。所刊登文章如有一稿多投、違反學術倫理或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任之外，兩年內本刊不再接受該篇作者投稿。

- 第 12 條 經接受刊登文稿，英文文章或英文摘要若經本刊認為需送英文編修，作者需自行委請專人編修。若作者送編修之後，編輯委員會仍認為不完善，則由本刊代為送專人再修，編修費用需由作者負擔，實報實銷。
- 第 13 條 來稿經收錄後，著作人同意授權本刊以紙本、光碟或上網形式全文發行，並再授權「國家圖書館遠距圖書服務系統」以及其他經本刊簽定合作契約之資料庫（包括台灣人社百刊資料庫、月旦知識庫、臺灣教育研究資訊網、TOAJ、CEPS、EBSCO、Ericdata、HyRead、ProQuest、……等）進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，及為符合其資料庫之需求，酌作格式之修改。其他著作權授權事宜，依著作權法相關規定辦理。
- 第 14 條 本規則經本刊編輯委員會會議通過，修正時亦同。

“Journal of Educational Practice and Research”

Call for Papers Rules

1991.11.13 Approved in the Executive Meeting
2008.2.29 Revised and approved by the Editorial Committee
2008.9.3 Revised and approved by the Editorial Committee
2009.10.26 Revised and approved by the Editorial Committee
2011.6.3 Revised and approved by the Editorial Committee
2011.11.1 Revised and approved by the Editorial Committee
2013.1.30 Revised and approved by the Editorial Committee
2015.9.11 Revised and approved by the Editorial Committee
2016.10.7 Revised and approved by the Editorial Committee
2020.9.9 Revised and approved by the Editorial Committee
2021.4.9 Revised and approved by the Editorial Committee
2023.4.21 Revised and approved by the Editorial Committee
2025.2.13 Revised and approved by the Editorial Committee
2025.4.18 Revised and approved by the Editorial Committee
2026.3.31 Revised and approved by the Editorial Committee

- Article 1. The “Journal of Educational Practice and Research” issued by the National Taipei University of Education is an academic research journal that publishes research results and discourses related to education. The journal’s primary readers are domestic and foreign practitioners and researchers of education/learning/teaching. This journal takes educational practice as its core concern, and accepts papers in the fields of educational administration and policy, curriculum and instruction, educational psychology and counseling, and teacher education. We welcome any thoughts and research that can promote educational practice or enhance its practical significance.
- Article 2. This journal accepts research papers, research notes, literature reviews, and comments and responses in Chinese or English.
- (1) Research papers: original unpublished academic papers.
 - (2) Research notes: empirical research findings with foresight and innovation, as well as discussions on specific issues arising from data analysis or methodological inquiry, may advance a new theoretical perspective, propose a methodological approach, or offer a novel conceptualization.
 - (3) Literature review: systematic review and analysis of relevant literature on a specific topic.

In addition to the categories, this journal also actively calls important and forward-looking articles.

- Article 3. This journal is a bi-annual journal, with 1 volume (2 issues) published each year in June and December respectively. Starting from 2024, this journal shall be changed to 1 volume (3 issues) published each year in April, August, and December respectively.
- Article 4. This journal accepts manuscripts throughout the year. Manuscripts will be reviewed as soon as they are received. After passing the preliminary review, an initial review will be conducted. The principle is to respond to the initial review comments within 3 months after the review fee is paid. Extensions may be granted if necessary.
- Article 5. The upper limit for the number of words in the paper: the upper word limit for research papers, research notes, literature reviews, and Chinese papers is 20,000 words. The upper limit for English papers is 10,000 words, including references, attachments, and non-textual illustrations, tables, and sheets. For comments and responses, the upper word limit for Chinese papers is 5,000 words, and the upper limit for English papers is 2,000 words.
- Article 6. This journal accepts online submissions. First-time contributors should register as members and fill out the “Contributor Basic Information Form”. Submissions should be typed horizontally on an A4 -sized computer (with MingLiU font, size 12-, and 1.5-line spacing) and saved as a PDF file before uploading to the submission system.

The first page of research papers, research notes, and literature reviews should include a Chinese title, abstract (within 1,000 words), and keywords (within 5 words). The second page should include an English title, abstract (within 800 words), and keywords (within 5 words). Content should be presented in paragraphs and cover elements such as research objectives, main theories and literature, research design and methods, research conclusions and originality, and practical suggestions and applications. Please do not include any personal information such as names or affiliations in the main text of the paper or the Chinese and English abstracts.

The paragraph numbers of the research paper should be marked using the following format: I., i., (i), 1., (1).

- Article 7. References and citation methods in submitted manuscripts should be written in accordance with the latest version of APA format (see the “Educational Practice and Research Papers Citation Style” for more details). If the manuscript does not comply with this requirement, the journal may reject it or ask the author to revise it before resubmission. Figures should be created and archived directly from computer files or drawn in ink on white paper, and should be neat and clear.

Article 8. If a manuscript is accepted for publication, the author must include a Chinese bibliography translated from English before publication. The bibliography following the English translation must also be in the latest APA format. If there are any sources of funding or support, or assistance in the research and writing process, please indicate this in the acknowledgments section at the end of the manuscript, such as: the commissioning institution, research team, those who aided, and the details of their assistance. If the manuscript is a rewrite of a master's or doctoral thesis, it must be noted upon publication that "This research is a rewrite of a master's or doctoral thesis, and the supervising professor is Professor □□□".

Article 9. This journal adopts a two-way anonymous review system. The review procedures and payment conditions are as follows:

- (1) Formal review: confirm whether the paper meets the form requirements (including basic information of the submitter, number of words, writing style).
- (2) Preliminary review: papers that have passed the formal review will be preliminary reviewed based on the theme of the paper, the purpose of this journal, the literature review, research methods, and results. In principle, this review will be completed within 15 working days after receiving the paper.
- (3) Initial review: Manuscripts that pass the preliminary review must pay a review fee of NT \$ 3,000 starting from May 1, 2026. Please remit the fee to the school's designated account as notified. Manuscripts that fail to pay the fee as notified will not be processed for preliminary review.

The paper needs to be initially reviewed by at least two experts and scholars in related fields. For papers that have been requested to perform a revision after the review, please revise and reply to each comment one after the other.

- (4) Secondary review: after the papers have passed their preliminary reviews, commission the responsible editors of each article to review all comments, the author's past revisions, and replies to comments, as well as the overall quality of the paper, and provide suggestions for publication or further revisions. The committee will then deliberate to decide whether to publish the paper.
- (5) If a manuscript is published, a publication fee of NT\$ 6,000 per article must be paid starting from May 1, 2016. Please remit the payment to the school's designated account as notified. Manuscripts that are not paid as notified will not be published.
- (6) If a paper has requested withdrawal during the initial review, secondary review or before publication, the author's future submissions will not be accepted for two years.

(7) Manuscripts that have not been revised within two weeks after the revision deadline will be considered rejected.

(8) Once a manuscript enters the initial review stage, no additions or adjustments to authors will be accepted.

Article 10. After an article submitted to this journal undergoes preliminary review, should the reviewing editor recommend that the paper be returned, the paper shall be further reviewed by the chief editor or associate editors and shall be returned only with the consent of the chief editor. The specific criteria for the return of papers after the preliminary review are as follows:

(1) The theme of the paper is not education-related research.

(2) The paper is not an academic research paper.

(3) The literature review fails to support the research: (A) The literature review is not related to the research objectives, or more than 1/3 of it is not related, and it is considered too lax, shallow, or unfocussed to support the research; (B) The research concepts are confusing, theoretically incorrect, or obviously insufficient, displaying discontinuity of concepts, lack of coherence, or failure to address the research objectives.

(4) The research methods fail to achieve the research objectives: (A) Improper or incorrect research methods, including improper or obvious errors in research design, research scope, research data collection, research sampling, research variables, and research tools such as questionnaire content and statistical methods, which are difficult to correct within a short period of time; (B) Deviations or inadequacies in research data or information, or ethical deficiencies in the research.

(5) The results of the research fail to meet the research objectives.

Article 11. Stipulates that all published articles shall be published under the author's real name (including both Chinese and English names). The authors are responsible for proofreading the printed versions, and are solely responsible for any errors after publication. If an article is submitted to multiple journals simultaneously, violates academic ethics, or infringes on the copyright of others, the author shall bear all related legal liabilities, and the journal will not accept submissions from that author for two years.

Article 12. If the journal deems accepted manuscripts, including English articles or abstracts, to require English editing, the author must commission a professional editor to do so. If the editorial board still deems the manuscript inadequate after editing, the journal will send it to a professional editor for further revision. The editing costs will be borne by the author and reimbursed based on actual expenses.

Article 13. Upon acceptance of a submitted manuscript, the author agrees to authorize this journal to publish the full text in print, CD-ROM, or online, and further

authorize the “National Library Remote Library Service System” and other databases with which this journal has signed cooperation agreements (including the Taiwan Humanities and Social Sciences 100-Journal Database, Yue Dan Knowledge Base, Taiwan Education Research Information Network, TOAJ, CEPS, EBSCO, Ericdata, HyRead, ProQuest, etc.) to reproduce the manuscript, provide services online, and authorize users to download, print, and browse it, and to make appropriate format modifications to meet the needs of their databases. Other copyright authorization matters shall be handled in accordance with the relevant provisions of the Copyright Act.

Article 14. This rule was adopted by the editorial board of this journal and is subject to amendment.

教育實踐與研究

第 39 卷第 1 期

主 編：張芳全（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

副 主 編：陳柏霖（國立臺北教育大學心理與諮商學系教授）

編輯委員：于富雲（國立成功大學教育研究所教授）

何希慧（臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授）

吳璧如（國立彰化師範大學教育研究所教授）

林子斌（國立臺灣師範大學教育學系教授）

林彥良（國立臺北科技大學應用英文系教授）

林靜雯（國立臺北教育大學自然科學教育學系教授）

姚開屏（國立臺灣大學心理學系教授）

洪紹挺（國立臺灣科技大學應用外語系教授）

高台茜（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）

張鑑如（國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系教授）

陳佩玉（國立臺北教育大學特殊教育學系教授）

陳斐卿（國立中央大學學習與教學研究所教授）

陳慧蓉（國立臺北教育大學教育系教授）

陳蕙芬（國立臺北教育大學教育系教授）

游琇婷（國立政治大學心理學系教授）

游錦雲（臺北市立大學心理與諮商學系教授）

熊同鑫（國立臺東大學幼兒教育學系教授）

劉明洲（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）

鄭勝耀（國立中正大學教育學研究所教授）

英文編輯：簡雅臻（國立臺北教育大學兒童英語教育學系副教授）

執行編輯：林孜琦

助理編輯：林佳蓁、李典恩

創刊：1988 年 6 月（2009 年起為每年 6 月及 12 月出刊，2024 年起改為每年出版 1 卷 3 期，分別於 4、8、12 月出刊）

出版：2026 年 4 月

發行人：陳慶和

出版者：國立臺北教育大學

編輯者：《教育實踐與研究》編輯委員會

地址：106 臺北市和平東路二段 134 號

電話：(02) 27321104

傳真：(02) 27322423

網址：<https://jepr.ntue.edu.tw>

e-mail：jepr@tea.ntue.edu.tw

定價：新臺幣 300 元整

印刷者：龍虎電腦排版股份有限公司

地址：新北市中和區建一路 7 號 2 樓

展售處所：

五南文化廣場：406 臺中市軍福七路 600 號 TEL:04-2437-8010

五南網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>

國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓 TEL:02-2518-0207

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

著作權管理：國立臺北教育大學教務處註冊組

GPN: 2007700104；ISSN 1993-5633



