

以「自我成長」為核心體驗之 大學轉銜教育課程設計： 北藝大「英雄之旅」課程個案研究

于國華*、林劭仁**

摘要

大學第一年是學生學習與生活轉銜的重要階段。藝術大學新生進入專業教育體系，同時面臨專業訓練、跨領域合作與自我探索等多重挑戰。國立臺北藝術大學自111學年度起執行教育部「素養導向高教學習創新計畫」，推動「英雄之旅——藝術探索者計畫」，結合自主學習（self-directed learning）、社會情緒學習（social and emotional learning）與跨領域學習三項素養導向理念，借鏡神話學者J. Campbell提出的「英雄旅程」¹架構，將「啟程、啟蒙、回歸」歷程融入專

* 國立臺北藝術大學藝術行政與管理研究所副教授兼研發長，「英雄之旅——藝術探索者計畫」共同主持人。

** 國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所教授兼副校長，「英雄之旅——藝術探索者計畫」主持人。

¹ 為便於區分不同的指涉與義涵，本文將J. Campbell在《千面英雄》等著作中提出的英雄成長路徑，稱為「英雄旅程」；北藝大基於這樣的理解所設計的課程計畫名稱，則稱為「英雄之旅」。例如，北藝大經過實踐

案導向學習（project-based learning）課程結構，形成「雙重轉化」的學習歷程，並透過以生命經驗為覺察對象的學習活動與作業，引導學生認知自我，協助學生調適身心狀態以因應人生新階段的轉銜。本文以北藝大「英雄之旅」課程架構的實踐經驗為基礎，旨在探討「英雄之旅」課程作為大學轉銜教育模式之實踐成效。經由作業回饋以及問卷調查，初步驗證本課程架構有助於提升學生自我覺察能力，對於學生「自主學習」、「社會情緒學習」和「跨領域學習」三面向的素養表現提升，亦均達顯著效果。

關鍵字：英雄旅程、自主學習、社會情緒學習、跨領域學習、大一年

不斷改良「英雄之旅」的課程結構，但並非更動Campbell提出的「英雄旅程」；或如，北藝大透過「英雄之旅」的課程，帶領參與學生走過一次「英雄旅程」。

Design of a University Transition Curriculum Centered on "Self-Growth": A Case Study of the "Hero's Journey" Course at Taipei National University of the Arts

Kuo-Hua Yu *、Shaw-Ren Lin **

Abstract

The first year of university represents a pivotal transition in students' learning and lives. Upon entering a professional education system, arts university freshmen encounter multifaceted challenges, including intensive specialized training, interdisciplinary collaboration, and self-exploration. Initiated in the 2022 academic year under the Ministry of Education's *XPLORE Project*, Taipei National University of the Arts (TNUA) implemented the *"Hero's Journey: Arts Explorer Project."* This initiative integrates three core competency-based paradigms—Self-Directed Learning (SDL), Social and Emotional Learning (SEL), and interdisciplinary learning—drawing upon the "Hero's

* Associate Professor, Graduate Institute of Arts Administration and Management, and Dean for Research and Development

** Professor, Graduate Institute of Arts and Humanities Education, and Vice President

Journey" framework articulated by mythologist Joseph Campbell. By embedding the stages of "Departure, Initiation, and Return" into a Project-Based Learning (PBL) curricular structure, the program fosters a "dual transformation" learning process. Through reflective learning activities and assignments centered on lived personal experiences, the course guides students toward self-awareness and helps them regulate their physical and psychological well-being to navigate this new stage of life.

Grounded in the practical implementation of TNUA's "Hero's Journey" course structure, this paper aims to evaluate the effectiveness of the "Hero's Journey" curriculum as a model for university transition education. Preliminary findings—derived from assignment feedback and survey investigations—confirm that the course framework significantly enhances students' self-awareness. Furthermore, the curriculum demonstrated significant positive effects on improving student competency outcomes across all three target dimensions: Self-Directed Learning, Social and Emotional Learning, and interdisciplinary learning.

Keywords: Hero's Journey, Self-Directed Learning, Social and Emotional Learning, Interdisciplinary Learning, First-Year Experience (FYE)

壹、前言：校園出了什麼問題？

2021年12月7日，從此成為國立臺北藝術大學（以下簡稱北藝大）校史中沉重的一天。兩位學生的輕生事件在同一天發生。20歲黃姓男學生中午被室友發現在宿舍輕生，救護人員趕到時已失去生命，警方在現場發現遺書。下午，另一名21歲顏姓男學生在校園中墜樓，警方在顏同學的Instagram中查到情緒低落、意圖輕生的文字（王冠仁、吳柏軒，2021）。

兩起輕生事件令學校氣氛頓時低迷。校方迅速安排學生輔導措施，例如請諮商師到各系所與學生談話，傳送安慰和關心信件等。對學校行政團隊而言，這是一記警鐘，而當時並不知道COVID-19疫情還將延續多久。

教育部（2014）在《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱十二年國教課綱）中開宗明義，強調：

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。

輕生事件之後，北藝大行政團隊積極思考因應方針，其中一項措施，即重新審視十二年國教課綱基本精神。由於十二年國教課綱教係由小學到高中的全面課程更新，融入「啟迪生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任」四項總體目標；大學作為高中教育的下一站，必須銜接這樣的教育理想。

時光倒轉，來到2020年。「研發一套全新課程架構、可以讓各種課程同時融入自主學習、社會情緒學習、跨領域學習的目標」，構想已經在北藝大被提出。當時並沒有考慮「大一轉銜」需求，而是針對大學銜接十二年國教課綱精神，設計具有「社會情緒學習、跨領域學習、自主學習」素養學習功能的新型課程，讓學生在忙於主修科目和通識課程之外，重新看待自己的學習歷程和學習狀態。換言之，構想中的這套學習架構方案，必須讓學生以「提升自己的素養」作為學習目標。真正的課程「作業」，是透過自我覺察看到自己的改變。

2021年9月，「英雄之旅：藝術跨域學術專題」課程推出。本課程最初設計作為博士班選修課，有幾方面考量：首先，新開課程有著高度實驗精神。三位開課教師——政大名譽教授暨心理學家吳靜吉博士²及本文兩位作者——開課前密集研商，但課程內容及上課方式必須保持隨時修正的彈性。其

² 110-1學期第一次開課，授課教師名單還有北藝大退休教師林會承。當時的規劃，「英雄之旅：藝術跨域學術專題」內容包括跨領域的文化相關學科知識，邀請林會承教授主講「文化資產」涵括有形和無形文化資產的相關理論、世界文化遺產保存制度，以及林會承教授過去二十多年探訪世界文化遺產的經驗。但文化資產課程在後續開課時取消。

次，北藝大過去並沒有跨院、所的博士班課程。這門課程同時測試博士班學生跨領域共同學習的意願與成效，讓學生重新審視自己的專業要求與生涯發展目標。第三，課程結構導入美國神話學家 J. Campbell 的「英雄旅程」（The Hero's Journey）概念，課程活動本身更像是由教師陪伴學生進行一趟「自我發現」的體驗。教師「以學習者為中心」，而學生的主動配合是課程的成敗關鍵。最初的設定是年紀較長、自己選擇走上博士學習之路的學生，更適合英雄旅程的課程概念。

「英雄之旅：藝術跨域學術專題」課程以集中式上課方式，共上課六次；³15位修習學生完成課程之後，紛紛關心課程是否持續？學生以「英雄一班」自稱，承諾未來「一班」學長、學姐將回校支援往後「英雄N班」的課程推動。就在12月4日最後一次課程結束之後，發生前述12月7日的學生輕生意外。此一不幸事件成為推動課程改革的契機，加快了「英雄之旅：藝術跨域學術專題」課程在北藝大推廣的動機，從博士班課程推及大學部甚至新生。同時間，教育部「素養導向高教學習創新計畫」（以下簡稱「探索者計畫」）成為及時的助力，讓北藝大有機會爭取資源，推動「英雄之旅」課程模組從實驗到實踐的改良，並且推廣至不同年齡的學生。於是，北藝大提出「英雄之旅—藝術探索者計畫」，並且在2022年得到「探索者計畫」支持後，在「摸石頭過河」的情境之下，展開接續三年的發展實踐。

從111學年度至114學年度共計七個學期的推動歷程，大

³ 上課日期如下：9月18日上午、10月2-3日二天一夜、11月6-7日二天一夜、11月20日全天、11月27日全天、12月4日全天。

致分為三階段。第一階段始於111學年度，110-1學期執行博士生「英雄之旅：藝術跨域學術專題」課程架構經過模組化，號召北藝大教師參與、將模組導入各自課程之中，⁴最後順利完成20堂課程的「部分導入」或「完全導入」。第二階段自112-1學期開始，「大一年轉銜教育」成為本階段主題，基於原本「英雄之旅」課程框架，增加開設給大一新生的課程。第三階段始於112-2學期，配合「探索者計畫」總辦公室目標調整，除了「英雄之旅」課程框架，再加入「生成式人工智慧」（Generative Artificial Intelligence, GAI）的學習內容與教學策略。GAI加入初期，曾經造成教師面對新工具無所適從的緊張；但隨著教育部「探索者計畫」參與學校彷彿共學團體的機制設計，透過多重的交流學習，GAI很快導入至北藝大課程。在實踐中發現，GAI這項新穎工具高度適用於導入「英雄之旅」的課程。如同本文作者（于國華）在北藝大教師共識營中的介紹，因為GAI的加入，教師如同進入小說《哈利波特》中的魔法學校霍格華茲，帶領學生走向成為魔法師的成長旅程，只是將小說中的魔法換成GAI。

「探索者計畫」推動四年結束，教育現場依舊面臨嚴峻挑戰。根據「英雄之旅」實踐經驗發現，面對生活和學習調適困難的學生分布，從大一生到博士生各年齡都有，顯然轉銜適應問題並非僅限於「大一年新生」的情況，而是各個生命階段在成長轉換過程中所出現的調適困境。北藝大重新盤

⁴ 「導入」有兩種情況。在原有課程結構中加入「英雄之旅」模組、並配合調整進度與作業，為「部分導入」。基於課程主題、導入「英雄之旅」模組並且重新設計課程進行方式，或導入之後調整課程內容幅度超過50%，則為「完全導入」。

點「探索者計畫」支持推動「英雄之旅」的課程實施經驗，認為「英雄之旅」不能只是一個課程框架、僅透過有限的課程參與推動，而應整合許多課程和學習活動、甚至包含全面的制度創新，才能延續計畫成果。簡言之，必須將課程創新和行政制度革新落實成為全校的「英雄之旅」，才能發揮持續的效果。

本文以「探索者計畫」支持北藝大的「英雄之旅」課程框架與實踐經驗作為個案研究對象，分析課程框架的規劃與設計、推動歷程，以及初步的效益驗證，並衍生至下一個階段的經驗歸納。

貳、大一年研究與教學現場

「大一年」即大學新生「第一年經驗」（first-year experience）。在1970年美國南卡羅萊納大學（University of South Carolina）經歷的一場校園學生運動之後，校方推出新生入門課程「University 101」，由J. N. Gardner統籌。經過一年多實驗，課程方案提升學生對學校的歸屬感、學習持續性以及在學率，改善學生與教師、學校的關係。「University 101」經驗吸引其他大學關注，促成1982年舉辦首屆大一年研討會（彭心儀，2024）。

臺灣方面，教育部於2010年至2014年推動「公民素養陶冶計畫」，為教育部體認「大一是大學生核心能力培養的關鍵期」所衍生的計畫，顯見教育部對於大學教育的重心已從過去重視大學生畢業後的職場能力，轉移至培養學生公民素養（吳明錡、彭心儀，2023）。

教育部自2022年2月推出為期四年的「探索者計畫」，明確強調引導大學校院銜接十二年國教課綱，協助學生適應高中至大學的差異，透過學習方式和課程的創新改變，希望「讓學生在大學關鍵的第一年即能明確理解學習的意義感，建立學生對校系的歸屬感，並奠定日後素養學習的基礎」（教育部，2023）。

吳明錡與彭心儀（2023）指出，教育部關注「大一年」的同時，「大一年」相關研究逐漸成長。經過針對臺灣2000年至2022年、733篇研究分析發現，多數已完成發表的研究除關心大一學生的身心健康狀態、網路成癮等問題，也開始關注學生特質與學習表現的關聯，對於大一新生的就學穩定度、學習動機、參與程度、教育措施影響及效果等實務問題，研究成果則較少。

大一新生的適應問題已經在教學現場浮現。焦傳金（2025）指出，Z世代（1997年至2012年出生者）開始進入大學，但大學課程和制度並沒有因為他們的特質做出相應調整。高中生進入大學，同時面對高度自主學習要求的「學習適應」、重建安全感與歸屬感的「社會適應」、覺察與面對學業壓力和未來不確定性的「情感適應」，以及大學與高中制度差異的「制度適應」。臺灣各大學都有新生活動，但較少直接面對、協助學生處理興趣不合、對人生目標不了解、學習方式不適應、缺乏同儕支持等學習與生活的實務問題。

教育部「108學年全國大一新生學習銜接與適應調查報告」針對一般大學（包括公立、私立）大一新生調查，針對「大學開學至今，我遇到哪些學習上的問題」填答，最高比

例的兩個項目為「無法有效運用時間」與「抓不住教師課程教學重點」，遠高於其他項目，例如「初次獨立生活、學習感到徬徨，缺乏平衡學業與打工等事務的經驗或能力」（教育部，2020，頁41），顯示對於大一新生而言，學習適應最令人困擾。同一份調查中，85.3%的大一新生最期待的學習經驗是「學好本系專業」（教育部，2020，頁11）。根據問卷結果，受訪者最期待的教學方式在「校外教學或參訪」、「教師與全班互動討論」都超過50%，顯示學生對於專業學習的慎重與執著，以及對於更開放的體驗式教學方式有所期待。

過往北藝大沒有「大一年」學生的相關調查研究，在執行「探索者計畫」期間，每一年的教師工作坊均邀請教師分享新生入學後的學習狀況，同時於每學期期末邀請教師參與「英雄之旅」修課學生的「期末座談會」，結果發現新生的學習適應情形與以上所列問題相似。歸納而言，學生大致出現以下情況：

（一）自我成長力不足：被動式學習、時間管理不佳、說得多做得少、文字能力弱化、缺乏自我探索機會。

（二）社會學習力不足：缺乏資訊判斷能力、抗壓性低、情緒管理力弱、網路成癮、自我中心等。

（三）學習與生涯偏食：只重視主修、成為藝術家是唯一目標，學習內容過於專精等。

但問題是，教師被提示必須面對這些情況，就能夠透過教學創新滿足學生的需要嗎？歷次教師工作坊之中，多位教師表達了教學創新的困境。面對和過去明顯不同的學生，教師需要更多交流機會、彼此交換經驗、學習成長。教師了解翻新課程很重要，但需要資源支持，以及一起嘗試創新的夥

伴。另外，Z世代學生精通網路、GAI，教師意識到教學方法必須有所突破；但對於出生於「前Z世代」教師而言，需要更多對於新興工具使用於教學創新的支援。

針對這些痛點，北藝大在教學策略上採取多層次因應措施。首先，必須在學生以「主修」為主要學習目標的條件下支持「跨領域」學習。第二，藝術大學的專業學習應較一般學科更強調「自主性」，即學生必須有更高的自主學習動機，才能不斷突破限制。第三，學生面對新的學習與生活環境、更彈性的上課方式，甚至更強的學習與競爭壓力，必須學習自我覺察、理解自己的情緒。第四，在網路與GAI時代，學生無法滿足傳統學習方式；但體驗式學習如何達到教育目標、或如何成為課程內容？還有許多值得探討的議題。第五，鑑於北藝大各系的專業差異，必須發展一套可以廣泛推行的教學創新策略以適用於不同的教學領域，將體驗式教學方式納入課程、但又不影響各核心專業的訓練程序與作業要求。

針對轉銜教育的需要、回歸學習本質，研發一套讓教師能夠用於既有課程、同時達到以學習者為中心、兼融「自主學習、跨領域學習、社會情緒學習」目的之課程框架，成為主要策略。

參、課程即旅程：「英雄之旅」與課程框架的結合

一、學習即體驗：PBL、SDL與SEL

2022年底，ChatGPT橫空出世並快速普及，許多科技或AI

專家提出課程改革的呼籲，期許教師重新思考課程內容與執行方式。例如，簡立峰強調學習動機，因為取得知識容易，「想學」並且能夠跨領域學習變得更為重要，尤其注重過程、需要動手做的專案導向學習將是未來趨勢（引自陳雅慧等，2023，頁24-34）。蘇文鈺認為，教師必須從過去教技術和知識的「業師、經師」角色升級到「人師」，教學生明白人生價值、生活價值和工作價值（引自陳雅慧，2023，頁65）。林從一指出，必須培養孩子同理心和對世界的感受能力，讓學生學習尋找人生意義、建立未來想要追求的目標（引自陳雅慧，2023，頁77-79）。李吉仁強調，學習本質必須變成「如何學」，學習內容需要著重在發展學生的內在歷程，啟發好奇心去探索世界；他認為臺灣應該推動PBL教學，因為這樣的教學法有助於落實銜接一〇八課綱（引自陳雅慧，2023，頁111-112）。

PBL教學方法包括「問題本位學習法」（Problem-based Learning, PmBL）和「專題導向學習法」（Project-based Learning, PjBL）兩種形式，讓學生在情境中發現問題並設法解決問題。楊淳皓（2012）指出，PmBL提供學生發現問題的情境，在解決問題的過程中注重討論、對話以啟動自主學習。PjBL以最終作品製作的方式引導整合知識和技能的學習，因此最好將PmBL和PjBL優勢結合，搭配「翻轉教室」（flipped classroom），形成「三合一教學模式」，以有效促進學生主動學習，即透過翻轉教室讓學生預先學習知識，以PmBL讓學生自行尋找問題解決方法、再就PjBL的製作過程解決問題（楊淳皓，2017）。

強調「做中學」（learning by doing）的哲學家J. Dewey認

為，「經驗」來自有機體和環境的相互作用，所有的經驗都是生物體和世界互動的結果，但行為和後果必須在感知（*perception*）中結合、並且出現意義，這個意義就是智性經驗需要得到的對象（高建平，2019）。但並非所有經驗都具有教育意義，甚至有些經驗是「反教育的」（*mis-educative*），因為它阻止經驗成長，所以「經驗」和「教育」不能畫上等號。Dewey強調「目的」必須讓學習者自己產生；目的的形成包括對於周遭的觀察、對過去經驗的回憶，經由判斷（*judgement*）整合兩者（單文經，2015）。教師應在合理的教學框架（*educational scheme*）之中，讓學生自己提出計畫策略，運用真實情境中習得經驗，透過團體合作完成計畫。因此，教材應該來自生活經驗，經過組織、成為有系統的教學過程。

GAI時代的素養教育，讓學生透過有意義的經驗主動學習、跨領域學習之外，如何培養「素養」？與知識或能力學習相比，素養學習必須啟動學生的自我覺察。顯然在傳統的PBL之外，素養導向教育還必須融入其他學習元素。

薛曉華（2025）指出，大學除了自主學習（*Self-Directed Learning, SDL*）之外，社會情緒學習（*Social and Emotional Learning, SEL*）也應該納入課程，並與自主學習搭配實施，兩種學習方法都關注學習者的主動參與以及內在動機。尤其SEL培養學生的自我意識（*self-awareness*）與自我管理（*self-management*）能力，有助於學生掌握自主學習規劃，並且在遭遇挫折時能夠展現情調節能力。

二、體驗自我與自我調節

新生轉銜教育的關鍵在於引導學生「適應」新環境與學習生活，以順利進入生涯新階段；適應的本身即是一種學習。Zimmerman（2002）提出「自我調節學習」（self-regulated learning），這並非一種能力或技巧，而是「學習者將自身心智能力轉化為學習行動的自我導向歷程」。學習者透過自我產生的思想、情緒與行為來達成學習目標，例如設定目標、運用策略、監控與調整學習過程。Zimmerman提出自我調節學習的三階段循環：

（一）Forethought（規劃階段）：進行任務分析、設定目標與策略規劃，並建立自我效能與學習動機。

（二）Performance（執行階段）：透過自我控制與自我觀察，例如專注、使用策略與自我監控來完成學習任務。

（三）Self-Reflection（反思階段）：對學習結果進行自我評估與歸因，並調整未來策略。

顯然「自我調節學習」是培養學生「自我覺察」能力的「自主學習」，由學生透過學習以掌握原本缺乏的特定能力，諸如目標設定、時間管理、學習策略、自我評估等（Zimmerman, 2002）。進入生涯轉銜的大一新生，同時進入Arnett（2000）所謂「新興成年期」（Emerging Adulthood, EA）；這是個人發展在18至25歲、介於青春期與成年期之間的人生階段。在EA階段，個體通常已經脫離兒童與青少年時期的依賴狀態，但尚未進入穩定的成人角色結構，因此，呈現較高的不穩定性與過渡性。後續研究指出，EA不能簡化為「延後成熟」或「拒絕成為成人」的狀態，而是一段具有獨

特意義的生命發展階段。它的出現與教育期間延長、初婚與生育年齡上升等人口結構或社會變遷背景密切相關，造成青少年延長了轉換角色、進入成人的時間（Arnett, 2007）。換言之，EA現象與社會和文化有很大關係。

儀式有助於個人發展過程中在不同階段之間的轉化過渡。人類學家A. van Gennep提出「過渡儀式」（rites of passage）概念，指出儀式具有「過渡、轉變或啟蒙」過程，「過渡儀式」有助於個體向人生不同的階段的轉變（Vizedom, 2019）。一個過渡儀式，例如成年禮或婚禮，都具有「三元結構」，即「分離（separation）、過渡（liminality）、融合（incorporation）」階段。Nelson（2003）基於成年禮研究指出，EA並非全球普同現象，許多文化中的「成年禮」儀式標示出青少年邁向成人的時間點，協助青少年縮短不確定的轉換時間。即使某個社會的文化之中沒有人生轉場的儀式，青年也可能為自己發展出儀式化的行動，例如具有挑戰性的「間隔年」（gap year）或甚至其他行為，藉以過渡到成熟期。Burrow（2023）指出，現代社會為協助青少年發展，成年人應該協助青少年發展「現代的成年禮」；它不是一套固定儀式或挪用其他文化中的傳統，而是透過一連串的活動步驟，藉由「三元結構」達成對青少年過渡到另一個階段的引導。

三、英雄體驗的雙重轉化：外在旅程和內在旅程

教育心理學家吳靜吉在1980年出版《青年的四個大夢》，提出「人生價值、良師益友、終身志業、愛的尋求」描繪青年成長的必經之歷程。吳靜吉認為，青年的各種夢想

之中，這四個夢想影響最大。成長過程在17至33歲之間是否形成這四個大夢，將影響他日後成為什麼樣的人（吳靜吉，2025，頁31）。

《青年的四個大夢》最新版內容中強調，隨著時代改變，「四個大夢」的架構不變、但逐夢方式變了。作者以神話學家J. Campbell的英雄旅程架構重新詮釋「四個大夢」的追尋與實踐。依著Campbell對於英雄的解釋，吳靜吉（2025，頁20）認為，「夢想必須付諸行動、逐步實踐，實踐夢想的過程就是一場英雄之旅」。

Campbell在著作《千面英雄》中解釋了「單一神話」的發現與意義。散布在各文化中的神話具有類似結構；神話並非只是傳說故事，透過現代心理分析重新解讀，神話提供了傳承自古老時代的人生智慧；而這些智慧正是人類心靈迷宮的出口指引。

出現在神仙故事、神話以及靈魂的神聖喜劇中的快樂結局，不應被解讀成是普遍存在的人類悲劇的牴觸，而是它的超越。客觀的世界仍然維持其原貌，但因為主體內在的重點轉移，客觀的世界看起來就好像已經轉化過一樣。（Campbell, 1949/2020, p. 37）

神話英雄的旅程同時指向外在的生命歷程與內在的變化過程，帶領人們進入心靈深處、克服晦暗不明的阻力，獲得

生命轉化的能量。所以神話的存在並不在於提供「意義」，而是提供人「體驗生命」。

人類一直汲汲追求外在價值，卻忘了本來即已存在的內在價值，這種內在價值就是『活著』的喜悅，也就是生命的意義。(Campbell, 1988/2021, p. 27)

在Campbell的看法，神話是關於生命的主題，和個人的一生各階段有很密切的關係。神話教導個人綜觀人生，面對人生階段的改變得以拋棄舊有的自己，經過內在的轉化，以一個能夠承擔新責任的狀態出現。所以，神話中的訊息具有四大功能，除了神秘性的宇宙奧秘、科學所謂的宇宙發生，另外是建立社會倫理的功能，以及教育功能（Campbell, 1988/2021, p. 27）。

Campbell神話研究最大的貢獻，是注意到神話中英雄故事的本質是一個儀式的過程；神話縱有千般面貌，但都可以歸納為「單一神話」的形式。

英雄神話的標準路徑，乃是通過儀式準則的放大，亦即從「隔離」到「啟蒙」再到「回歸」，它或許可以被稱做單一神話的核心單位。.....英雄自日常生活的世界出外冒險，進入超自然的神奇領域（分離或啟程）；他在那兒遭遇到各種奇幻的力量，並望

得決定性的勝利（啟蒙）；然後英雄從神秘的歷險
帶著給予同胞恩賜的力量回來（回歸）。

（Campbell, 1949/2020, p. 39）

在普世的神話與英雄經典中，存在著驚人的相似。這些神話意象包含著對當代生活的意義，以及人類心靈在目標、力量、困境和智慧等方面的同一性（Campbell, 1949/2020, p. 44）。旅程是生命變化的象徵，任何出發旅行都是一次時間和空間的變化歷程。在Campbell看來，外在的時空和情境變化，加上英雄的各種遭遇，也會帶來英雄的內在轉化。而「英雄」的意義，就是外在的變化和內在轉化同時發生，一次雙重的成長轉化經歷。

英雄的出發可能是主動追求，也可能被動上路。各種帶動成長與轉化的過程，都可以視之為「英雄之旅」；這個旅程經歷了失去，但也有獲得。英雄將自己命運交付給更高的目的或他人、而不以維護自我為目的，就能夠進入一場試煉、面對著一場英雄式的轉化。英雄一定是某種新事物的創建者，除了偉大的英雄主角之外，傳統社會的成年禮以儀式性的過程讓男孩脫離幼稚、跨越成長門檻成為大人，從此必須承擔更多責任，也是英雄的轉化；或女孩第一次月經來潮之後，她就是成熟的女人，可以懷孕和成為人母。至於如何找到自己內心的目標，走上英雄的旅程？Campbell（1988/2021, p. 232）說：「遵循你內心直覺的喜悅，找到它，然後勇敢去遵循」。踏出舒適圈就是旅程的開始，「歷險的本身就它自己的回報」。歷險必然充滿危險、無法控制；但如果不出發

去承擔自己應有的歷險，生命將變得乾枯（Campbell, 1988/2021, p. 246）。

至此已經理解，「青年的四個大夢」是個人成長的英雄之旅，完成夢想必須經由歷險過程中的內在轉化得到回報。邁向英雄之旅的青年，必須經歷「雙重體驗」：一方面是外在的體驗，從而感受到時空中的客觀變化；同時必須面對自我內在的轉化。這樣的原則落實在課程，除了傳統的、專業化的課程進度之外（學習的過程就是一段旅程），必須經由另一個同時存在的架構，讓學生隨著課程進展，能夠覺察自己內在的轉化，體驗個人英雄旅程的獨特經驗。而這個「雙重轉化」過程本身即滿足了Van Gennep「過渡儀式」的三元結構，是一場在學習過程中發生的「成年禮」。因此，經由適當設計和引導，課程可以成為協助學生面對EA的一趟生命轉化歷程。

四、學習體驗是一場有意義的英雄旅程

「英雄之旅」課程框架規劃初期，北藝大「藝術探索者計畫」團隊提出核心理念：（一）強化「自主學習」、「社會情緒學習」、「跨領域學習」三個素養導向的學習目標；（二）引用Campbell英雄旅程的「啟動、啟蒙（隔離）、回歸」三階段規畫課程框架；（三）依循Van Gennep「過渡儀式」的三元結構概念，將一學期的課程設計為一個學習的儀式，如圖1所示。學習的主角是每一位學生，透過不同課程的推展展開「英雄之旅」的體驗（林劭仁、盧佳培，2023）。

Gagné（2005/2007, p. 5）指出，「學習是一種歷程，它可

以導致學習者氣質和能力的改變，這些改變可以反映在學習者的行為上」。我們所感受的體驗，只有一部分訊息會被吸收、進入記憶，成為「學習情境」（learning situation）的成果。學習者的「學習情境」分為內在與外在，即使身歷其境的體驗，也只是外在學習情境的一部分；必須經由課程設計讓學習者的內在、外在體驗建立關聯，產生學習效果。這樣的課程設計理念，符合「英雄之旅」課程框架的期待。

「英雄之旅」課程所需要的「雙重轉化」，可以從Gagné的理論中得到答案。他認為，學習者所接受的「外部事件」如果支持內在的訊息處理，就能夠幫助學習，所以教學是一連串協助學習的事件安排。Gagné（2005/2007, p. 26）提出的教學設計基本歷程，即ADDIE模式：分析（analysis）、設計（design）、發展（develop）、實施（implement）、評量（evaluate）。其中，「分析」是決定教學需求與目標，掌握

圖1
英雄之旅課程核心理念架構模式



可用於教學的時間與資源；「設計」是每一個教學單元的安排和評量規劃；「發展」是設計的延續與完善，包括準備所有教材和課程的執行細節；「實施」則是課程進行；最後針對學生、教材和課程實施「評量」。Gagné教學事件的九個階段及功能，歸納如表1。

以上Gagné提出的九個教學階段，與「英雄之旅」希望強調的外在、內在雙重轉化，可以完全對應。兩者合併，可以將「準備學習」、「習得與表現」、「學習遷移」對應於英雄之旅的「啟程」、「啟蒙」、「回歸」三個階段。每個段落的设计與執行內涵，以及與表1的對應關係整理如表2。

表1
Gagné學習歷程階段與教學事件

描述	階段	功能與外部事件
準備	1 引起注意和動機	以刺激獲得注意而引起動機
學習	2 呈現學習目標	讓學習者知道學習目標以建立適當的期望
	3 回想先備或相關知識	提醒學習者由長期記憶中回想早期記憶、或曾經學習的相關知識
習得與表現	4 呈現新內容，提供刺激	呈現需要被學習的新教材和內容，並確保正確和原有記憶相連結，儲存於短期記憶
	5 提供學習者指導	延續前一階段內容，藉由合適的方式指導學習，將相關記憶轉移至長期記憶
	6 提供練習引發反應	將貯存的訊息轉回至個體反應並且引發反應表現，包含經由練習產生對於學習內容的反應，了解學生的學習是否確實
	7 提供回饋	對於學生的表現給予適當回饋，引導學習者朝向學習目標的達成
學習遷移	8 評量表現	評量反應表現，並注意給予回饋後的反應情況
	9 提供（事件）以保留和遷移學習	安排練習以協助未來的提取和遷移，將所學轉移至新的情境

註：研究者整理學習導向的教學設計原理（郭聰貴、鄭麗娟、林麗娟、吳佳蕙譯，頁11-12，36，222-232），R. M. Gagne, W. W. Wager, K. C. Golas, and J. M. Keller，2007，Thomson。（原著出版於2005）

表2

Gagné學習歷程階段 / 英雄之旅課程框架對照

描述	階段功能	英雄之旅 的階段	各階段說明
準備 學習	1 引起注意和動機	啟程	向學生指出課程目的，引發學習動機。教師提供基礎學科知識和提供訓練，並且召喚學生的相關經驗和知識，協助學生走向自我探索的學習過程
	2 呈現學習目標		
	3 回想先備或相關知識		
習得 與表 現	4 呈現新內容，提供刺激	啟蒙	提供跨領域的知識與能力挑戰、學生彼此學習，教師給予引導
	5 提供學習者指導		
	6 提供練習引發反應		在學習過程中融入PBL教學策略，讓學生透過真實的問題、或動手做的真實情境，建立自主學習過程。同時，透過分組合作的PBL安排，讓學生在過程中體驗群體互動的各種狀況。
	7 提供回饋		
學習 遷移	8 評量表現	回歸	歸納和檢視成果，對於學習成效和課程進行考評，並延伸學習成果至其他事件
	9 提供（事件）以保留和遷移學習		

以上「英雄之旅」的課程框架，沒有改變Gagné的學習歷程階段，但可以更有效地作為教師安排課程進度和內容的提

示，在不同階段做到「以學習者為中心」，並且利用分組合作和PBL作業方式，讓學生得以經歷「自主學習、跨領域學習、社會情緒學習」，同時將套入框架的學習過程轉化為一場由教師陪伴的成長儀式。在教學現場，課程中的成長儀式與傳統社會「成年禮」的神聖性體驗強度不能相提並論，但本研究認為，現代教育的學校課程安排反而可以透過重複實施的成長儀式，讓學生累積自我覺察經驗。

肆、「英雄之旅——藝術探索者計畫」實施經驗與成果研究

一、初步實驗經過

在高教深耕經費支持下，北藝大在110學年度首次推動「英雄之旅：藝術跨域學術專題課程設計」。這堂針對博士生的課程，課程目標強調「過程即學習」，依著「英雄之旅」的模式，每一次課程都是一次冒險；學生參與其中，面對作業的挑戰，透過小團體合作方式解決問題。課程固然有講授內容與作業，但「學生本身的素養轉化」才是每一位同學真正的作業。課程執行方式如表3所示。

表3

110學年度北藝大「英雄之旅：藝術跨域學術專題」課程設計

描述	課程內容	英雄之旅階段	各階段作業
準備 學習	1 課程整體與理念介紹 2 課程內容與六項作業的關係，以及課程預期目標 3 同學相互認識，分組	啟程	作業一：同學依不同專長分組，在下次上課時，用自己擅長的方式介紹該組的專長 作業二：回顧自己的生涯，撰寫〈生命年表〉作業
習得 與表 現	4 一、教師講授與工作坊進行： 創意與創新 跨領域學習 社會問題與行動策略 如何尋找校內外資源 英雄之旅：內在與外在的旅程 二、透過移地教學認識不同地方的文化、社會與環境，思考如何善用所學改善地方問題 5 同儕教練共學： 以書會友 以藝術會友 良師益友介紹	啟蒙	作業三：以書會友 個人選擇一本對自己產生影響的書籍，深入導讀 作業四：以藝術會友 個人選擇一項藝術作品，透過自己的藝術與美學專長分享内容 作業五：「良師益友」介紹 個人透過對於人生典範的介紹，確立人生目標 作業六：完成以藝術解決社會問題的跨領域實踐計畫或研究計畫

表3 (續)

描述	課程內容	英雄之 旅階段	各階段作業
6	分組PBL主題： 藝術可以解決的、融入 教學的、研究的、形成 服務方案的臺灣社會、 文化、政治、科技、教 育等議題。 各組自訂議題，提出解 決方案		在學習過程中融入PBL教學 策略，讓學生透過提出真實 的問題、設法提出解答的過 程，建立自主學習過程。 同時，透過分組，讓學生在 過程中體驗群體合作與互動 溝通的各種狀況。
7	學生針對自定主題，提 出解決社會問題的設計		分組完成的作業進行展演； 或將心得作為博士研究的主 題，呈現從課程主題衍生到 真實情境的實踐。
學習 遷移	8 評量表現：自評、互評	回歸	歸納和檢視成果，對於學習 成效進行考評，並延伸學習 成果至其他事件
	9 學生自訂未來發展目 標，可以是論文或延伸 課程提案的落實執行， 互相合作		

從課程的前、後測問卷及學生回饋反應得知，學生在課程中同時經歷了不同的「轉化」，同學既在過程中學到能力和知識，也認識了新的學習方法。尤其「學習遷移」展現良好的成效，「英雄一班」五個同學的分組中，有一組學生在課程結束後向學校爭取資源實踐了期末提出的計畫；另一組同學延伸期末計畫，將「英雄之旅」課程模式擴散到高中的

教學活動用，也將課程中以藝術作為地方創生方法的提案，以三年時間爭取彰化縣政府和芳苑鄉公所支持，在2025年8月9日舉辦第一屆「潮芳苑：看見灘地藝術節」。此外，循著課程鼓勵跨領域學習的指引，三位學生先後爭取到美國在台協會「傅爾布萊特計畫」（Fulbright Program）支持，前往美國研修。

二、課程框架發展與後續推廣

2022年，北藝大得到教育部「探索者計畫」支持，根據「英雄之旅：藝術跨域學術專題」課程設計，轉型為可廣泛擴散的實用模型。擴散過程包括兩個方向：（一）設計具有「自主學習、跨領域學習、社會情緒學習」的「啟程、啟蒙、回歸」架構，以及配合實施的作業規範，成為教師得以引入不同課程使用的課程「框架」；（二）基於「英雄之旅」理念以及碩博班課程實際經驗，針對大一新生開設「大一年」轉銜課程。

因應各主修專業的課程需求差異，「框架」可由開課教師視情況彈性調整實施。如前述表2的課程架構，教師經過內容順序、作業要求和執行方式的調整配合，即可成為具有「英雄之旅」模式的課程。針對課程需要達到之任務與學習目的，另外提供教師共同的課程指引，內容如表4。

表4

北藝大「英雄之旅」框架的課程指引與作業需求

	自主學習	跨領域學習	社會情緒學習
課程指引	任務召喚	專業賦能	自我覺察
	問題解決	共創協作	人際互動
	導師引導	同儕教練	同理陪伴
作業需求	定義問題	小組合作	學習週記
	構想提案	移地教學	生命年表
	原型製作與測試	實作呈現	回饋分享

為達成表4之要求，教師可依課程需要自行設計課程進行方式與作業。「課程指引與作業需求」清楚傳達了「英雄之旅」的課程設計構想，以及預期透過作業達到的目標。此外，「素養」並非課程內容，而是學生必須從課程中體驗得到自己的轉化。如同前述的「雙重轉化」，課程進行是在真實世界的歷程，從選課開始到學期結束，學生經歷時間和空間的外在轉化；而學習所得知識、能力和素養改變，則是個人內在的轉化。內在與外在轉化的結合，讓課程成為一次儀式化過程，即一趟具有成長意義的英雄旅程。

三、學習成效問卷結果分析

「英雄之旅」課程在北藝大的整體推動，是由高（博士班課程）向低（大學部課程）逐漸擴散。在第一階段博士班課程試驗後，接著於111-1學期向全校推動；自111-1學期至114-1學期的七個學期，共有1,390人次修習共計61門導入框架的課程，包括112-1學期新開設大一新生通識核心課程「英雄之旅」，以及113-2學期新開設大學通識核心課程「自造・志

造：犇藝英雄的自主學習」課程。111-1至114-1各學期導入課程數量及修課人次統計如表5。

表5

北藝大「英雄之旅」導入課程數量以及修課人數統計

學期	專業課數	專業課人 次	通識課數	通識課人 次	小計
111-1	6	104	3	175	9門279人次
111-2	9	179	2	64	11門243人次
112-1	5	111	3	64	8門175人次
112-2	3	81	1	31	4門112人次
113-1	9	165	2	63	11門228人次
113-2	9	149	2	54	10門203人次
114-1	6	100	2	50	8門150人次
合計	47	889	15	501	61門1,390人次

課程進行過程，團隊運用共同的作業來蒐集學生學習歷程資訊，主要作業規劃包括（林劭仁、盧佳培，2023）：

（一）學習週記

「學習記錄、反思與提問」、「個人大事」和「社會重大新聞」三個欄位，呈現方式不拘。欄位設計之用意在結合課程模組與生命年表中的召喚、認識自己和外在世界的連結。撰寫時將18週的內容合併於一個檔案表格，便於書寫的同時翻閱各週的紀錄與關聯事件，察覺自我的改變與成長。

（二）教學週記

由教師填寫，內容包括「課程進度」、「課程內容重點」、「教學助理觀察」和「教師反思與回饋」四個欄位。欄位設計之用意在於提供授課教師與教學助理能即時將課程實施情形的觀察與發現記錄下來，提供後續反思與改善訊息。

（三）課程觀察記錄表

參與計畫教師得相互觀課與議課，就「整合知識、技能與態度」、「情境化、脈絡化的學習」、「學習歷程、方法及策略」、「實踐力行的表現」、「教學評量」等素養導向教學面向進行觀察與討論。

（四）執行成果表

教師於課程結束後需填寫完成執行成果表，內容包括「議題融入情形」、「科技運用情形」、「作業實施」，以及「整體課程突破」與「實務意涵」等。

參與課程的教師得參酌團隊設計的作業與表格，在自己的課程中運用，並將蒐集所得的質性資料作為課程持續改進之參考。而團隊則要求參與課程的學生填答核心能力問卷。此問卷係參考相關文獻，由團隊自行發展，問卷包括「自主學習」、「社會情緒學習」和「跨領域學習」三個面向。有關自主學習面向，依設定目標、自我監控與調節與自我反思設計題目，共10題。有關社會情緒學習面向，參考CASEL的自我認知與自我管理、社會認知人際交往，與決策技巧負責行為，共設計16題。有關跨領域學習面向，則僅設計3題。問

卷由相關教師共五人協助審視內容，建立內容效度，再透過北藝大教學網路平台「藝學園」要求選課學生進行前、後測的填答，題目對應情形如表6。

表6
素養導向課程前、後測問卷題目

面向	題類	前測	後測
自主學習	設定目標	1. 我會付出努力以達成我所設定的學習目標	1. 我有努力達成我所設定的學習目標
		2. 我會設定想獲得的學習成果	2. 我有達成我設定的學習成果
自我監控與調節		3. 我會規劃學習所需要的時間	3. 我有規劃學習所需要的時間
		4. 我會評估學習方式，並適時做學習上的調整	4. 我有針對自己的學習方式適時調整
		5. 我知道如何運用過去所學，幫助自己理解或吸收新知識	5. 這學期我有運用過去所學，幫助自己理解或吸收新知識
		6. 學習過程中，遇到不熟悉或不喜歡的內容，我還是會試著從中尋找有興趣的部分	6. 學習過程中，遇到不熟悉或不喜歡的內容，我有試著從中尋找有興趣的部份
		7. 我知道當自己需要協助時，可以尋求哪些人或資源幫助	7. 當需要協助時，我知道且有尋求其他人或資源的幫助

表6 (續)

面向	題類	前測	後測
自我反思	8. 學期結束時，我會反思自己的學習方式是否有	8. 學期結束時，我有反思自己學習方式是否有效	
	9. 學習上遇到問題時，我會請教教師或同學	9. 學習上遇到問題時，我有請教教師或同學	
	10. 我會與教師、同學分享學習心得、筆記、資料	10. 我有與教師、同學分享學習心得、筆記、資料	
社會 情緒 學習	自我認知	11. 我能找出最適合自己的壓力紓解方法	11. 我有找出最適合自己的壓力紓解方法
	與自我管	12. 我能隨時發現及反思自己情緒的轉變	12. 我能隨時發現及反思自己情緒的轉變
	理	13. 我能用不同的想法來面對困難，以激勵自己找更好的解決辦法	13. 我有用不同的想法來面對困難，以激勵自己找更好的解決辦法
		14. 我能說出我需要的協助和需要他人幫助的地方	14. 我能說出我需要的協助和需要他人幫助的地方
		15. 我能針對我有興趣的活動設定一兩個月內可以達成的目標	15. 我能針對我有興趣的活動設定一兩個月內可以達成的目標
		16. 我能依照計畫的達成程度適時調整步調	16. 我能依照計畫的達成程度適時調整步調

表6 (續)

面向	題類	前測	後測
社會認知 和人際交 往	17.我能說出別人所做的貢獻	17.我能說出別人所做的貢獻	17.我能說出別人所做的貢獻
	18.在不同的情境裡，我能辨識人際關係中可能出現問題的徵兆	18.在不同的情境裡，我能辨識人際關係中可能出現問題的徵兆	18.在不同的情境裡，我能辨識人際關係中可能出現問題的徵兆
	19.我能協助同儕化解衝突	19.我能協助同儕化解衝突	19.我能協助同儕化解衝突
	20.我能提出「我好、你也好」雙贏的解決衝突方法	20.我能提出「我好、你也好」雙贏的解決衝突方法	20.我能提出「我好、你也好」雙贏的解決衝突方法
	21.當發生衝突時，我能知道雙方的想法和感受	21.當發生衝突時，我能知道雙方的想法和感受	21.當發生衝突時，我能知道雙方的想法和感受
決策技巧 與負責行 為	22.我能說明媒體廣告如何影響消費者的選擇	22.我能說明媒體廣告如何影響消費者的選擇	22.我能說明媒體廣告如何影響消費者的選擇
	23.我會查證流傳於網路或媒體的事件	23.我能且有去查證流傳於網路或媒體的事件	23.我能且有去查證流傳於網路或媒體的事件
	24.我願意參與社會服務機構，並自願服務他人	24.我願意參與社會服務機構，並自願服務他人	24.我願意參與社會服務機構，並自願服務他人
	25.我能反省自己對日常生活問題的反應	25.我有反省自己對日常生活問題的反應	25.我有反省自己對日常生活問題的反應
	26.我能考量多方的意見，並做出合適的決定	26.我在遇到大家意見不一時，我能有且有考量多方意見後，才做合適決定	26.我在遇到大家意見不一時，我能有且有考量多方意見後，才做合適決定

表6 (續)

面向	題類	前測	後測
跨域 學習 性	學習反身性	27.我在選課時會選擇非自身領域的課程	27.我在這學期有選非自身領域的課程
		28.我會將在非自身領域所學的知識，運用於自身領域當中（作業、演出等）	28.我在這學期有將非自身領域所學的知識，運用於自身領域當中（作業、演出等）
		29.我會應用數位工具進行課程學習	29.我在這學期有應用數位工具進行課程學習

部分教師微調前、後測題目內容，以更符合自身課程需求；但為免除題目不一致的疑慮，整體分析時未將調整題目的問卷列入統計。本研究以111-2學期開始至114-1學期間選修「英雄之旅」相關課程之學生為對象，經由網路蒐集學生填答意見，並逐學期進行問卷回收整理，經剔除無效填答問卷後，累積有效問卷共計824份。先以SPSS統計軟體計算，Cronbach's α 值為.965，內部一致性信度甚佳。再進行 t 檢定，將成對樣本之前、後測平均數進行差異顯著性考驗，表7為有效樣本前、後測差異比較。

從表7得知，大多數的題目均達顯著水準，顯示學生經過課程學習後，確實在素養或能力上有所提升。其中，前、後測平均數差異最大的題項為第27題：「我在選課時會選擇非自身領域的課程」，屬於跨領域學習的面向；排序第二與第三的題項為第24題：「我願意參與社會服務機構，並自願服務他人」及第10題：「我會與教師、同學分享學習心得、筆

記、資料等」，分屬於社會情緒學習及自主學習面向。

表7

北藝大「英雄之旅」課程參學生前、後測差異分析

題目	前測1 後測2	平均數M	平均數差異	排序	t值
1	1	3.95	.20	16	5.853***
	2	4.15			
2	1	3.92	.06	29	1.638
	2	3.98			
3	1	3.72	.15	18	4.519***
	2	3.87			
4	1	3.95	.13	24	4.034***
	2	4.08			
5	1	4.07	.23	10	7.061***
	2	4.30			
6	1	3.80	.40	4	11.711***
	2	4.20			
7	1	3.92	.26	9	7.770***
	2	4.18			
8	1	3.87	.22	11	6.209***
	2	4.09			
9	1	4.06	.10	26	3.125**
	2	4.16			
10	1	3.51	.47	3	12.148***
	2	3.99			

表7 (續)

題目	前測1 後測2	平均數M	平均數差異	排序	t值
11	1	3.77	.09	27	2.440
	2	3.86			
12	1	4.01	.08	28	2.128
	2	4.09			
13	1	3.92	.14	19	4.326***
	2	4.07			
14	1	3.70	.30	5	8.425***
	2	4.00			
15	1	3.62	.26	8	6.974***
	2	3.88			
16	1	3.76	.20	15	6.198***
	2	3.96			
17	1	4.20	.13	25	4.109***
	2	4.33			
18	1	3.98	.14	22	4.217***
	2	4.12			
19	1	3.50	.26	7	7.326***
	2	3.77			
20	1	3.71	.21	12	6.597***
	2	3.93			
21	1	3.87	.17	17	5.122***
	2	4.04			

表7 (續)

題目	前測1 後測2	平均數M	平均數差異	排序	t值
22	1	3.66	.28	6	8.689***
	2	3.94			
23	1	3.76	.21	14	6.633***
	2	3.97			
24	1	3.25	.49	2	12.668***
	2	3.74			
25	1	4.03	.14	23	4.259***
	2	4.16			
26	1	3.99	.14	20	4.824***
	2	4.13			
27	1	3.62	.53	1	13.513***
	2	4.15			
28	1	3.83	.14	21	3.836***
	2	3.98			
29	1	4.02	.21	12	6.100***
	2	4.23			

*** $p < .001$.

在「自主學習」面向，10題中共有8題前、後測差異較大，皆達到.01的顯著水準，顯示學生經歷課程後能夠更主動地投入學習，願意尋求師長與同學的協助，並在課程後反思學習方式。「英雄之旅」課程期望教師盡量「講得愈少愈好」，多透過鷹架引導學生主動學習，此部分應有達到預期

成效。

在「社會情緒學習」面向，16題中共有14題前、後測差異較大，皆達到.01的顯著水準。以藝術大學學生的學習慣性而言，很多技術精進或創作提升的訓練過程，學生將自己鎖在獨立且隔離的氛圍中完成，不利於自我探索與社會情緒的管控。此結果顯示社會情緒學習前、後測提升的比例頗高，再從達到顯著的題項來看，包括自我激勵、問題解決、願意協助、問題辨識、衝突協調、事實查證、服務人群及理性決定等，學生在課程後自覺均能獲得顯著提升。跨領域學習題目較少，僅有3題，前、後測皆達到.01顯著水準。

全部29題中僅有3題差異未達顯著水準。分別是第3題：「我會設定想獲得的學習成果」、第11題：「我能找出最適合自己的壓力紓解方法」及12題：「我能隨時發現及反思自己情緒的轉變」。第3題屬於自我學習面向，學生對學習目標的達成較為保留。另兩題屬於社會情緒學習中的「自我認知與自我管理」面向，故未來課程應思考在學生自我覺察的引導過程中，加入更多協助壓力紓解及適應情緒轉變的學習，持續強化學生此二方面的認知與能力。

伍、結語：未來展望

一、研究總結：雙重轉化的實踐達到積極成效

本研究透過「英雄之旅」課程框架的發展與實踐，將大學轉銜教育轉化為一場具備儀式感的生命探索歷程。結果證實，透過外在歷程（課程設計如移地教學、PBL專案）引導內

在轉化（自我覺察與反思），能夠有效提升學生「自主學習」、「跨領域學習」與「社會情緒學習」素養。來自前、後測的量化數據顯示，學生選取非自身專業領域課程的意願，以及與同儕分享學習心得的行為方面，均有顯著的正向提升，顯示本課程不僅達成專業知識的傳遞、專業技能的訓練，更落實以學習者為中心的「全人教育」精神。

二、未來的行動：深化與擴散的行動路徑

儘管初步成效顯著，本研究觀察到教育現場仍面臨Z世代學生特質變化與制度轉型的挑戰。為使「英雄之旅」從單一計畫延伸為永續的校園文化，未來將朝向以下四個方向深耕：

（一）構建情緒支持體系，協助建立心理韌性

量化分析指出，學生在「壓力紓解」與「情緒轉變覺察」的提升尚未達到顯著水準。未來課程將進一步強化社會情緒學習（SEL）的結構化支持，導入更具體自我調節工具（如正念察覺、呼吸訓練或情緒辨識練習等），協助新生在轉銜期間能夠建立穩固的心理韌性。

（二）推動行政與教學的制度融合，形成支持大一年的校園文化

「英雄之旅」不應止步於個別課程的試點，而應發展為全校投入的轉銜教育模式。未來應整合教務與學務資源，將「引導、陪伴、反思」的課程核心理念嵌入導師制度與大一入學導引，建立從入學「啟程」、修課「啟蒙」到學成「回

歸」的系統化校園文化。

（三）深化生成式GAI對學生的「魔法賦能」

GAI導入已展現其作為教學創新工具的潛力，未來應進一步探索GAI在「英雄之旅」中的功能，如同小說或電影中魔法學校的學習效果，利用GAI作為PBL的工具協助學生完成挑戰；教師也可以透過GAI協助指導學生完成作業要求、或執行專案的原型測試，藉此將更多精神專注於學生的價值引導與情感陪伴。

（四）擴大「英雄之旅」課程參與學生對於社會實踐的投入

延續碩博班課程「英雄之旅：藝術跨域學術專題」經驗，未來應鼓勵更多課程的實作目標與社會脈動與情境接軌，成為廣泛的USR（大學社會責任）計畫。透過PBL模式引導學生關心社會真實問題，將跨領域學習成果回饋至地方社區，落實Campbell在英雄旅程中指出的「帶著恩賜力量回來」階段，讓學生感受到真實的學習召喚，將自我成長轉化為對社會實質的付出與貢獻。

綜上所述，「英雄之旅」不僅是一套教學的課程框架，更是對藝術大學轉銜教育的重新定義。透過持續的迭代與優化，本課程模式期許為更多面對生命轉銜階段迷惘青年提供指引，透過外在、內在的「雙重轉化」引領他們在專業追尋與自我探索的道路上，勇敢跨出慣習的舒適圈，邁向屬於自己的英雄旅程。

參考文獻

- 王冠仁、吳柏軒（2021，12月7日）。北藝大一天兩起學生輕生。自由時報。 <https://news.ltn.com.tw/news/society/paper/1488606>
- 吳明錡、彭心儀（2023）。探索與重塑：大一年研究之文獻計量分析。通識教育學刊，31，35-76。
- 吳靜吉（2025）。青年的四個大夢。遠流。
- 林劭仁、于國華（2022）。大學跨域素養課程之實踐——以北藝大「英雄之旅」為例。評鑑雙月刊，98，38-42。
- 林劭仁、盧佳培（2023）。大學素養導向課程品質保證之探究。教育研究月刊，353，32-47。 <https://doi.org/10.53106/168063602023090353003>
- 教育部（2020）。108學年全國大一新生學習銜接與適應調查報告。 https://rcs.ocu.edu.tw/var/file/24/1024/attach/60/pta_39564_4289631_77663.pdf
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。作者。
- 教育部（2023）。XPlorer 素養導向高教學習創新計畫。 <https://uxplorer21.wixsite.com/xplorer>
- 陳雅慧、賓靜蓀、溫怡玲（2023）。AI如何重塑教育。親子天下。
- 彭心儀（2024）。探索大一年之旅：國際眼中的臺灣。學生事務與輔導，63（1），1-6。
- 焦傳金（2025，3月13日）。大學怎麼變，幫助新課綱生適應學習？「大一年」陪 Z 世代找學習動機。翻轉教育。 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/009923>
- 薛曉華（2025）。以社會情緒學習（SEL）作為高教促動自主學習的橋樑：來自一個大學農園學習的教學實踐案例。臺灣教育評論月刊，14（5），89-97。
- Burrow, H. M. (2023). Ritualized into adulthood: The scarcity of youth-focused rites of passage in America. *Discover Global Society*, 1, Article 22. <https://doi.org/10.1007/s44282-023-00027-3>

- Campbell, J. (2020)。千面英雄（朱侃如譯）。漫遊者文化。（原著出版於1949）
- Campbell, J., & Moyers, B. (2021)。神話的力量（朱侃如譯）。漫遊者文化。（原著出版於1988）
- Dewey, J. (2015)。經驗與教育（單文經譯）。聯經。（原著出版於1938）
- Dewey, J. (2019)。藝術即經驗（高建平譯）。五南。（原著出版於1934）
- Gagne, 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、鄭麗娟、林麗娟、吳佳蕙譯）。Thomson。（原著出版於2005）
- Nelson, L. J. (2003). Rites of passage in emerging adulthood: Perspectives of young mormons. In J. Arnett & N. Galambos (Eds.), *New directions for child and adolescent development: Cultural conceptions of the transition to adulthood*, 100 (pp. 33-49). Wiley.
- Van Gennep, A. (2019). *The rites of passage* (M. B. Vizedom & G. L. Caffee, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1909)
- Zimmerman, J. B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2