當代教育研究季刊　第三十四卷　第二期，2026 年 6 月，頁 093-135
DOI : 10.6151/CERQ.202606_34(2).0003
BY-NC

J. Bruner 學習意志說的述評、增補及其所啟示的社會情緒學習意涵

高博銓 [1*]　　單文經 [2]

摘　要

研究目的

本文旨在探討 J. Bruner〈學習意志說〉（The will to learn）所揭示的四項學習要素—好奇心、本領動機、角色模範以及社會互惠，探討這些要素的內涵及其教育意義，同時結合近年來的研究發現加以增補，再進行反思和討論，據以指出其所啟示的社會情緒學習意涵，俾供學校教育實施之參酌。

研究設計／方法／取徑

研究採取文獻分析的方法，以〈學習意志說〉一文為主體，並蒐集 Bruner 所發表的其他文獻，以及近年與本文探究主題相關的文獻，據以分析、比較、歸納、綜合與評析，以掌握其要義並進行增補，之後再透過反思以及所獲致的啟示來作為國內推動社會情緒學習的參考。

* 高博銓 [1]（通訊作者），實踐大學家庭研究與兒童發展學系副教授
電子郵件：g55@g2.usc.edu.tw
單文經 [2]，中國文化大學師資培育中心兼任教授
電子郵件：wjshan@ntnu.edu.tw
投稿日期：2025 年 10 月 6 日 ; 修正日期：2025 年 12 月 2 日 ; 接受日期：2026 年 3 月 20 日

研究發現或結論

研究發現〈學習意志說〉的四項學習要素—好奇心、本領動機、角色模範，社會互惠是人類內在動機的源頭。這些要素與當代教育心理學所強調的社會情緒學習之核心能力高度契合，共同建構了涵融個體內在動機與社會環境的整合性學習歷程。特別是教師作為本領典範，能透過日常互動、鷹架式支持、培養成長型心態及肯定學生努力等策略，顯著深化並擴大學生的學習成效，助長學生建構更強的自我效能感，並全面提升其自我覺察、自我管理、社會覺察、人際關係與負責任的決策能力。本文期望能為學校教育在培養學生韌性與幸福感，提升社會情緒學習成效上，提供貼近人性且扎實有效的教育參酌。

研究原創性／價值

本文的探討係從人類的本質出發，彰顯人的特性，掌握人類行為的動力源頭，並輔以近年的研究發現，從而強化論點。此外，Bruner 擁有深厚的學術基底和豐富的實務經驗，長期關注學校教育與認知、情緒、文化等層面的關聯，其所揭櫫的教育主張植基於不斷試驗和修正的實踐中精煉而得，深感其觀點有可供借鏡之處，乃欲藉本研究強化社會情緒學習的論述。或可作為國內社會情緒學習教育之參酌。

教育政策建議或實務意涵

對於學校長期偏重派典式思考而忽略敘事式思考，導致思維、行動和情感之間斷裂，無法聯繫而使學生難以賦予經驗連貫性和文化相關性的問題，應該正視〈學習意志說〉所揭櫫的內在心理動力，並藉由本文增補所深化的學習概念來強化社會情緒學習課程，而教師若作為本領典範更可擴大社會情緒學習的成效，營造利社會情緒學習的學校文化。

關鍵詞：J. Bruner、社會情緒學習、學習意志、內在動機

Contemporary Educational Research Quarterly
June, 2026, Vol. 34, No. 2, pp. 093-135
DOI : 10.6151/CERQ.202606_34(2).0003
CC BY-NC

A REVIEW, EXPANSION, AND SUPPLEMENT FOR SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING OF J. BRUNER'S "THE WILL TO LEARN"

Po-Chuan Kao[1*] **Wen-Jing Shan[2]**

ABSTRACT

Purpose

This study explored the four elements of learning revealed in J. Bruner's article "The will to learn"—curiosity, competence motivation, role models, and social reciprocity. It examined the essence of these elements and their educational significance while incorporating recent research findings for supplementation. Through subsequent reflection and discussion, this study identified the implications of social-emotional learning derived from these insights, thereby providing a reference for implementation in school education.

Design/methodology/approach

This study employed a literature analysis approach, focusing primarily on the article "The will to learn." It also collected additional publications by Bruner and recent literature relevant to this research topic. Through analysis, comparison, induction, synthesis, and evaluation, this study tried to grasp the core principles and provide supplementary commentary. The reflections and insights gained can serve as a reference for promoting social-emotional learning in a domestic context.

Findings/results

The study found that the four learning elements in "The will to

* Po-Chuan Kao[1] (corresponding author), Associate Professor, Department of Family Studies and Child Development, Shih Chien University
Email: g55@g2.usc.edu.tw
Wen-Jing Shan[2], Adjunct Professor, Center of Teacher Education, Chinese Culture University
Email: wjshan@ntnu.edu.tw
Manuscript received: October 6, 2025; Modified: December 2, 2025; Accepted: March 20, 2026

learn"—curiosity, competence motivation, role models, and social reciprocity—are sources of human intrinsic motivation. These elements align closely with the core competencies of social-emotional learning emphasized in contemporary educational psychology, collectively constructing an integrated learning process that encompasses both individual intrinsic motivation and the social environment. By modelling competence, teachers can significantly deepen and broaden student learning outcomes through daily interactions, scaffolding support, fostering a growth mindset, and affirming student effort. These strategies help students to build stronger self-efficacy and comprehensively enhance their self-awareness, self-management, social awareness, interpersonal skills, and responsible decision-making abilities. This study aimed to provide schools with practical, human-centered, and effective educational references for cultivating student resilience and well-being, while enhancing the effectiveness of social-emotional learning.

Originality/value

This study explored human nature to illuminate human characteristics and identify the driving forces behind human behavior, supported by recent research findings that strengthen its arguments. Furthermore, Bruner possesses a profound academic foundation and extensive practical experience, focusing on the connections between school education and cognitive, emotional, and cultural dimensions. His educational principles have been refined through continuous experimentation and practical work. His perspective offers valuable insights, prompting this study to strengthen the discourse on social-emotional learning. This may serve as a reference for social-emotional education.

Suggestions/implications

The longstanding tendency of schools to prioritize formulaic thinking while neglecting narrative thinking has led to a disconnection among cognition, action, and emotion. This fragmentation has prevented students from establishing coherence and cultural relevance in their experiences. We must address this issue by acknowledging the intrinsic psychological dynamics outlined in Bruner's "The will to learn" and enhancing social-emotional learning curricula through the deepened learning concepts supplemented in this paper. Furthermore, when teachers serve as competent role models, they can amplify the effectiveness of socio-emotional learning and foster a school culture conducive to its implementation.

Keywords: J. Bruner, social-emotional learning, the will to learn, intrinsic motivation

壹、前言

一、問題背景

近年來，教育現場面臨諸多挑戰，諸如數位工具的普及影響學生專注力與心理健康；社會文化與數位環境等變遷對校園文化造成衝擊；以及學生雖在國際教育評比中展現亮眼的學業表現，但在學習動機、自信心等情意面向的表現卻未盡理想等問題。放眼國際，「社會情緒學習」（Social Emotional Learning, SEL）已逐步納入各國的教育政策。例如，澳洲、英國與新加坡等國家已開始將 SEL 的元素整合至課程，以確認 SEL 在培育有韌性以及具有社會適應力公民的角色（教育部，2025）。

為了實踐「健康臺灣」的願景，更有意識地培養學生的非認知能力，打造受用一生的韌性和幸福感。教育部（2025）公布「幸福教育、健康臺灣 幸福學校、師生共好：教育部社會情緒學習中長程計畫第一期五年計畫」（114 年至 118 年），以營造友善且幸福的校園環境，提升教職員與學生的情緒健康，重點涵蓋學習有關人際互動、同理關懷他人、道德責任等知識、技巧、態度、信念的教育過程。

社會情緒學習的起源可以追溯到 20 世紀末。Goleman（1995）提出「社會情緒學習」概念，並成立「學業、社交與情感學習協作組織」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）。CASEL 成為首個關注 SEL 的學術機構，倡議教育不應僅限於傳統的認知性學科學習，而應涵蓋學習動機、人際互動和情感交流。因而致力於建立一套統一的框架，以提高所有學生的「社會—情緒—認知」發展和學業成績（Weissberg et al., 2015）。

CASEL（2003）將 SEL 定義為「培養學生理解自主覺察、自主管理、社會覺察、人際關係、負責任的決定等相關認知、態度與技能的教育過程。」指出五大核心能力：「自我覺察指個體對自我的概念以及具備情緒知識的能力；自主管理指個體情緒調節、設定目標、完成工作任務的能力；社會覺察指個體感受及表達對其他人同理心的能力；人際關係指個體建立及維繫正向關係的能力；負責任的決定指個體作出負責任決定的能力。」

但是，CASEL 的《社會情緒學習的研究與實踐便覽》（*Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*）（Weissberg et al., 2015），卻未見 J. Bruner 這位長期關注教育與認知、情緒、文化等層面的關聯，並有豐碩研究成果的學者，深感其觀點有可供借鏡之處，乃欲藉本文強化 SEL 的論述。將 Bruner（1966, p.127）以「好奇心、對本領[1]（competence）的渴求、迎頭趕上模範的熱望，以及想要置身於社會互惠（social reciprocity）網絡的深切期盼」為核心觀點的〈學習意志說〉（The will to learn）詳加剖析，進行述評和增補，並闡釋其所啟示的意涵。

二、重要性

（一）〈學習意志說〉為 Bruner 之重要論文

學習意志是持續受到 Bruner 關注的主題，或許 Bruner（1960）認為，《教育的過程》（*The Process of Education*）第 5 章〈學習的動機〉（Motives of learning），所提出「不能被動…，而必須激發廣泛和多樣的興趣」（p. 80）之結論相對粗淺，乃就「學習的傾向」（predispositions to learn）（p. 42）持續探索。也因此，Bruner 才會之後將〈學習意志說〉與另七篇文章合編而成《朝向教學理論》（*Toward a Theory of Instruction*）一書。

該文的重要性可由其與 Bruner 所編製的〈人的研究課程〉（Man: A course of study）（簡稱 MACOS）二文為《朝向教學理論》八篇文章中唯二選入 Bruner（2006a, 2006b）編輯《布魯納教育論著自選集》（第一、二卷）（*In Search of Pedagogy, Vol. I & II*：*The Selected Works of Jerome S. Bruner*）中獲得印證。

（二）增補可厚植精進〈學習意志說〉的論點

〈學習意志說〉所闡釋的四項要素：好奇心、本領動機、角色模範以及社會互惠，可謂學習之支柱，亦為促進學習的源泉。然學說的論點畢竟已經問世近半世紀，教育學術道上，針對作為人類，不分兒童與成人，維

---

[1] competence 翻譯為本領，係本劉源俊（2020，頁 15）所倡導之說：十二年國民基本教育之「核心素養」概括了歐美澳所說的各種核心識能（literacies）與核心本領（competencies）。請見劉源俊（2020）。正本清源說素養。臺灣教育評論月刊，9（1），頁 13-19。

繫其學習意志，保持學習興趣，優化學習行動，達成學習目的之前述四項要素，所進行的研究不少。本此，以近年來，這方面的研究成果，摘其精髓，以補新論，或能在剖析其觀點之餘，亦能固本圖強，健全立論，以提供更扎實的論點供參酌。

（三）本文觀點可作為後續研究之借鏡

本文的探討從人類的本質出發，彰顯人的特性，掌握人類行為的動力源頭，並輔以近年的研究發現，從而強化論點。此外，Bruner 擁有深厚的學術基底和豐富的實務經驗，其所揭櫫的教育主張植基於不斷試驗和修正的實踐中精煉而得，或可作為國內 SEL 教育之參酌。尤其當前正如火如荼地推動 SEL，各大學或研究中心陸續辦理相關的研討會。另外如《教育科學研究期刊》、《教育實踐與研究》、《當代教育研究》等期刊亦皆設專輯徵稿，可見當前蓬勃的研究風潮。[2]

針對國內 SEL 的研究文獻，以社會情緒學習所查詢的結果顯示：臺灣博碩士論文加值系統 88 篇（其中 6 篇為博士論文）；國家圖書館期刊文獻資訊網學術性論文 43 篇；臺灣師範大學社會情緒教育與發展研究中心（Social Emotional Education and Development Center，SEED 中心）90 篇；於 2025 年 9 月出刊的《教育科學研究期刊》（70 卷 3 期）之「社會情緒學習」專刊 9 篇，總數為 230 篇。這些文獻提供 SEL 研究的系統性視角，概略可分為七個層面：[3]

---

[2] 近期如臺北教育大學於 2025 年 3 月 23 日辦理「社會情緒與倫理學習國際學術研討會暨實踐論壇」；信誼基金會於 2025 年 10 月 16 日舉辦兒童發展國際研討會—執行功能啟動兒童全人發展；臺灣師範大學 SEED 中心於 2025 年 10 月 23 日辦理「2025 SEED 研討會」，主題：透過社會情緒學習與師資培育，建構幸福校園；《教育科學研究期刊》以「社會情緒學習」專題徵稿（截稿日至 2024/10/31）；《教育實踐與研究》以「社會情緒學習」專刊徵稿（截稿日至 2025/9/16）；《當代教育研究季刊》以《社會情緒學習研究：政策制定、教育實踐、與成效評估》特刊徵稿（截稿日至 2025/12/31）。

[3] 謹此說明三點：第一，筆者對於這 230 篇論文的分類方式曾多次修正，最終僅能勉強歸納為七個層面，主要原因在於部分論文（如國立臺灣師範大學 SEED 中心的論文），探究的視角多元廣闊，或有不易精準歸類之虞。第二，基於同樣的原因，原本計畫在七個類別中各舉出若干論文為例，經反覆考量後，終究不得不割捨。第三，SEED 中心所收錄的論文僅涵蓋至 2022 年，筆者雖曾嘗試以其他方式補足，但多次嘗試後，暫時擱置未續。

1. 身心理健康促進與情感、生活適應（涵蓋自我覺察與部分自我管理）。
2. 認知功能、溝通、執行控制與生理關聯（涵蓋自我管理與負責的決策制定）。
3. 社會覺察、人際互動與家庭關係（涵蓋社會覺察與人際關係技巧）。
4. 社會情緒學習的介入成效：動機、成就、幸福感、自我效能等（涵蓋自我管理與負責的決策制定）。
5. 社會情緒學習的發展、素養、指標與評量工具之編製。
6. 社會情緒學習融入課程與教學的方式及其成效。
7. 教育領導、師資培育與教師角色對社會情緒學習的影響。

上述係針對國內文獻所進行的概括分類。不過，其中也有些論文涵蓋多個層面，如林秀玲（2022）所探究的問題包括：

1. 十二年國教綜合活動課綱與伊利諾州 SEL 課綱之分析比較。
2. 正在推動 SEL 課程之老師的經驗與建議。
3. 社會情緒學習量表之中文化暨信效度分析。
4. SEL 課程對兒童社會情緒、行為表現、學習動機、幸福感之影響。

此研究針對多個層面進行探討，屬於綜合型的文獻。準此而言，無論是以單一層面或是涵蓋多個層面的研究文獻來看，本文所探討的內容亦觸及多個層面，同時涵蓋多項主題。

檢視國內相關的研究文獻顯示，所涉及的主題，例如知覺支持、動作技能、注意力調節、執行控制、認知功能、動機、依附、語言、凝聚力、正向心理技能、協作、自我效能、文化、課程、教學等，與學校教育的政策和執行，密切相關。而本文針對 Bruner〈學習意志說〉的相關探討，亦呈現同樣的研究旨趣，可凸顯 Bruner 卓越的識見，能洞察教育的要素，並掌握箇中的關聯。

據此，Bruner〈學習意志說〉的相關探討，對臺灣社會情緒學習的發展具有深遠的意義。以下結合並回應臺灣特有的「高成就、低動機、高焦慮」的教育環境，直指這套理論能精準切入臺灣教育現場的矛盾，並提供轉型契機，從而說明研究動機。

動機一：破除「害怕失敗」的學業困局。根據「國際學生能力評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA） 調查，臺灣學生雖在數學、科學表現亮眼，但「害怕失敗」的傾向卻高居全球第一（臺灣 PISA 國家研究中心 , 2015）。Bruner 理論中的「本領動機」強調人類從掌握新技能中獲得喜悅，而非僅是達成外部評比標準。這有助於轉化臺灣學生過度在意分數的壓力，重新尋回學習的內在報償。

動機二：因應數位環境與心理健康衝擊。隨著數位工具普及與疫情影響，臺灣師生的專注力與情緒健康面臨嚴峻挑戰。教育部已推動「社會情緒學習中長程計畫」（114-118 年）以打造韌性校園。Bruner 的「好奇心」與「社會互惠」要素，正能作為提升專注力、緩解數位疏離感的核心動力。

動機三：彌補家庭教育功能的弱化。在少子化與家長忙碌的背景下，臺灣學生常表現出缺乏挫折容忍力或自我中心的問題。理論中的「角色模範」功能，主張透過師生日常互動來傳遞心理資源，能有效填補家庭教養的缺口。

三、方法

本研究採取文獻分析法（literature analysis）。所謂文獻分析是一種系統性的過程，透過蒐集、組織與分析與研究問題相關的書籍、期刊文章、研究報告及其他文件資料，以獲取對研究主題更深入理解的系統性方法。過程中，涉及辨識、評估與解釋所有與研究主題有關的研究成果，同時強調批判性分析，而非單純的摘要或描述（Best & Kahn, 2006）。

基於此，本研究蒐集與研究問題相關的文獻資料，內容主要以 Bruner 所發表的文獻為主，包括其所撰寫的論文、個人著作、自傳、編選的著作選集、與他人合作共同撰寫的研究論文、與他人一起合撰的著作，以及其他學者針對 Bruner 研究成果所撰寫的評論文獻等。另外並蒐集近年來與探究主題相關的研究文獻，據以分析、比較、歸納、綜合與評析，以作為國內推動社會情緒學習之參酌。

貳、學習意志說的述評

一、學習意志說的闡述

（一）導言：學習意志為何重要

人之所以為人，其特點是有學習的本領。William James 認為，人類的本能行為，在出現過一次之後，就能藉由經驗來加以改進，指出兩項基本原則：（1）本能只具有過渡的性質，學習方可長久；（2）後天習得的習慣對本能具有抑制的作用（Harlow, 1969）。

「學習意志」是重要的議題，攸關孩童在學校是否能確保其獲得優質的教育（Bruner, 2006a）。究竟哪些因素能營造愉悅和諧的求學環境，激發人類內在潛存的學習動機，滿足孩童的學習需求。而孩童所展現的內在動機是不依賴活動以外的報償，是內存於活動本身或活動後所油然而生的成就感。

（二）好奇心

Bruner（2006a）指出：「好奇心幾乎就是內在動機的原型。」（p. 116）從人類的行為來看，注意力常為模糊不清的事物所吸引，因而會經由探索，想要弄清楚，直到解惑。好奇心是人類生存的關鍵能力。不過，毫無約束的好奇心猶如過度的分心狀態，並不利於個體的生存適應。Bruner（2006a）認為，孩童一向都遵循「主要注意力」（primary attention）（p. 116）法則：注意力由環境的生動性和變化所主導。但若欲完成某項任務，就需要保持注意力，不受到同時出現的誘人事物影響，需有更多「自我導向」（self-directed）（p. 116）的注意力。

觀察孩童為了將積木堆高，過程中，即使積木堆轟然倒下，孩童會再接再厲。Bruner（2006a）強調「透過他們自己的努力去掌控那充滿誘惑的不確定性。」（p. 117）即使周遭出現誘惑的事物，亦難撼動其執意完成任務。因之，教育活動應該減少一些人為性質的活動，而把「教育與好奇心和注意力以更加明顯的形式聯繫起來，如此可以把好奇心鍛鍊成更微妙且更積極的表達形式。」（p. 117）

（三）本領動機

White（1959）主張，「本領」是人類重要的基本驅力，此與精神分析論所提出的性和攻擊驅力，形成對比。White 不認同將動機視為緊張減少的「驅力緩解說」（drive reduction theory），主張「效果」（effectance）動機，認為人類先天的傾向是尋求而非減少緊張，是藉由與外在世界互動時所面對的挑戰，逐漸獲得經驗而精進為本領。

White 認為本領、先天的效果動機、效能感等心智能力，深植於人類的稟賦。Bruner（2006a, p. 118）受到 White 的影響。首先，人類會從學習新技能中獲得喜悅。雖然本領很可能不會自然地引進學校，但是當兒童因為「鑽研自己所喜歡的科目／主題而體驗到的熱切活力，肯定也是由同樣的欣愉之感所構成。」其次，人類會對擅長的東西感興趣，力求超越過往成績。學校應避免太早把成人的標準強加於兒童，如運動，而減損孩童的興趣。

Bruner（2006a）認為，若要獲得成就感，需有起點、終點和意義結構的任務。若非如此，則完成任務的驅力就不會因為任務中斷而受到激發。此外，學生會渴望學習後續課程，是因為深入理解主題，因而信心增強，此正是本領動機的核心。最後，對本領驅力所給予的鼓勵，在不同文化，乃至任何社會的不同階層，存在顯著差異。

（四）角色模範

Bruner（2006a）指出，人類擁有強烈的傾向，會將自我和願望以某個人為藍本。當覺得自己成功地像某個認同人物時，就會從中獲得快樂。只要認同人物也是「某種類型的人」，就會將我們的忠誠從個人延伸到該參照團體。認同不僅將一個人與個人聯繫起來，也將他與社會聯繫起來。其中有許多微妙的力量會產生作用，但教育卻往往忽視此現象。而力量之一就是認可，以及個人如何選擇參照團體，獲得身分認同，這是一種自我的持續發展。Bruner（2006a, p. 119）強調：

那些使我們產生身分認同的人物，絕大多數是支配我們最嚮往且珍貴的心理資源—愛、認同、支持。

Bruner（2006a）指出，認同會產生依附關係，涉及情感投資。而童年以後則存在較溫和的關係，可視為「本領典範」（competence models）。

他們是英雄，可以某種方式互動他們控制稀有的資源，某些可欲的本領，但重要的是，這種資源是可以透過互動來獲得。

在微妙的互動過程中，隱含意義。Bruner（2006a）指出，當兒童藉由敘事與典範人物認同，將自我和願望以本領典範作為其藍本時，便將獎勵和懲罰的控制權交給了學習者本身，從而達成了某種獨立性，據以建構具意義的自我身份，培養對未知世界的可能性意識，並將學習過程視為一個解決內在矛盾的探究故事，從根本上滋養和維持學習者的內在學習意志，這種認同過程是學習意志的關鍵面向。然而，學校教育並未正視。事實上，在進行一項技巧教學的過程中，父母或教師會傳授更多東西給孩子，教師還會把對某個科目的態度傳授給學生。

Bruner（2006a, p. 120）認為：「教師要成為有效的本領典範，必須是一個日常工作中與之互動的典範。」不過，此並非為學生提供了一個模仿的典範，而是要成為學生內心對話的一部分，學生希望獲得尊重，也希望把教師的標準變成自己的標準。此種互動所採用的風格和清晰度標準會成為自己標準的一部分，教師則可觀察學生的反應而逐漸撤離鷹架。

（五）社會互惠

Bruner（2006a）指出，互惠性牽涉到人類深層的需求，亦即回應他人，並與他人共同達成目標。Barker（1963）認為，預測兒童行為的最佳方法，就是了解他們行為發生時的情境。情境有一種引發人們需求的價值，此乃人類活動的基礎，尤其當活動需要聯合行動，發揮互惠性可以達到目標。它能提供學習的驅動力，然學校教育卻未予重視。

學習一詞具有互惠的意義。當論及文化時，文化是一套價值觀、技能和生活方式，社會中沒有任何一個成員可以完整掌握。Bruner（2006a, p. 122）指出：

> 我們的教育體系對於知識或文化的這種相互依存的性質卻視若無睹。我們有「老師」和「學生」、「專家」和「外行人」，但卻不知何故忽視了學習社群的存在。

討論式教學可讓學生交換意見，並有得到回應的報償，這就是互惠。惟過程中，需要容忍所培養的各種專門角色—批判者、創新者、第

二型助人者[4]、警戒者。正是從相互關聯的角色之培養中，參與者才會獲得在團體中互惠的感覺。在這些角色中，會出現「輔助教師」（auxiliary teacher），鼓勵出現這種角色，活絡教室氣氛，避免慣常的沈悶氛圍。

只有在特殊的環境下，學習意志才會成為一個「問題」。就像在學校裡，課程是設定好的，學生處處受限制，學習的路徑也是固定的。Bruner（2006a, p. 122）明確指出：

> 問題不在於學習本身，而在於學校強加給學生的東西往往無法激發維持自發學習的自然能量—好奇心、對本領的渴求、迎頭趕上（emulate）模範的熱望，以及想要置身於社會互惠網絡的深切期盼。我們關注的是如何培養這些能量以便支持學校的學習。

學習中的外在的獎勵和懲罰，所謂的效果律，重要性待商榷。而前述就學習意志的探討，發現可以在此一學習的過程中，慢慢地以自己的方式建立一個世界是什麼樣的，藉以開展個人和世界更多的可能性。

二、學習意志說的評析

（一）超越 James 及 Dewey

意志（will）是 James（1902）哲學思考中的重要議題，在《宗教經驗之種種：人性的探究》（*The Varieties of Religious Experience : A Study in Human Nature*）一書中，特別針對意志進行探討。不過，論述集中在宗教、信仰層面，並未論及學習意志。在《心理學原理》（*The Principles of Psychology*）一書中，主要從生活經驗來探討（James, 1950）。此與 Bruner 所強調，學校文化和兒童生活的差異性，以及聚焦學習過程中意志作用的討論不同。

Dewey 則論及學習意志，認為學習應建立在學生的好奇心、問題意識以及對學習成果的渴望上。學習應該重視學生主動參與和展現動機，而不僅是知識的傳遞，更是學生探索、解決問題的過程。Dewey（1916, p. 168）認為：「只有實際在活動中，且在進行中的過程，才算學習。」

---

[4] 第二型助人者係指九型人格中的第二型，常稱為「助人者／博愛者」。主要動機是渴望需要與愛，傾向主動察覺別人需求並提供幫助，展現溫暖、體貼、慷慨。請參閱 Riso & Hudson（1999）.

> Dewey（1916, p. 57）提出教育應符合「人本意旨」（human purpose）的理念，亦即教育活動應關 注全人、整個人或整個兒童的成就，作為預期結果。反之，若將「全人」：「分割為若干獨立的部分，再取其各個部分與『常模』比較，而此一常模只是通過比較而發現之大多兒童所共有的東西。」（Dewey, 1935, p. 512）即違反了人本意旨。依此符應學習不能僅止於知識的傳遞，而應該兼及人的旨趣。

Dewey 對於學習、好奇心的探討，促使教師更加關注如何激發學生的學習意願，並創造能夠激發學生好奇和動機的學習環境。此外，Dewey 雖觸及學習意志，但較缺乏實徵研究。Bruner 超越 James 及 Dewey，以其累積的研究為基礎，深入地探討此一議題。[5]

（二）深化 White 的觀點

Bruner 有關學習的論點可謂承襲並深化 White 的觀點。由於 White 不認同「驅力緩解說」，強調源於個人與社會發展的動力源頭—本領才是更為契合的觀點。White（1959, p. 297）認為：

> 本領是指生物與環境有效互動的能力。在幾乎沒有學習能力的生物中，這種能力可視為是與生俱來的特質，但在哺乳類動物中，尤其是人類，其神經系統具有高度可塑性，適應能力是透過長時間的學習獲得。

White 主張達到能力所需的動機必須要有一種不同的動機觀念，才能解釋人類在處理環境時所培養出的能力，而這種能力是需要長時間學習才能獲致的本領。

---

[5] Bruner 進行過許多實徵研究。例如，在〈發現的行動〉（The act of discovery）（1961）一文中，提及他以 5-7 歲幼兒為對象，設計兩組教學實驗：A 組直接給答案（expository learning）；B 組讓兒童自行操作找出答案（discovery learning）。結果發現，B 組兒童在好奇心驅使下，幼兒會主動操作，持續較長的時間探索，並會形成假設，進行驗證；在〈未成熟狀態的性質與作用〉（The nature and uses of immaturity）（1972）一文中，提及以五歲兒童為對象，進行有關技能學習和示範的關聯性研究；在〈遊戲作為理解現實的一種方式〉（Play as a mode of construing the real）（1979a）一文中，他以兒童為對象，探究兒童在遊戲、語言使用以及社交互動的行為；更多的實徵研究可參閱《布魯納教育論著自選集》（第一、二卷）（In Search of Pedagogy, Vol. I & II：The Selected Works of Jerome S. Bruner）（2006）。

Bruner 認為本領並不是固定，而是隨著學習和經驗不斷發展的過程。學習者的能力不是僅依賴先天條件，而是與環境互動過程中發展。能力的持續發展會讓人滋長自信，產生興趣。Bruner（2006a, p. 118）指出：

> 我們總是會對自己所擅長的東西感到興趣。事實上，人們很難對某項活動保持長久的興趣，除非他們在這種活動中能獲得一定程度的本領。

興趣、愉悅、成就等心理反應會促進內在動機。當探索並解決挑戰性問題時，本領會得到提升。Bruner（2006a, p. 120）倡導：「教師要成為有效的本領典範，必須成為一個日常工作中與之互動的典範。」Bruner 對於本領的探討，提及結構、發現、文化工具、社會互動、知識的依存性等概念，擴展了本領的意涵。

（三）強化學習意志之說

Bruner 肯定人類先天潛存的內在特質係動機的源頭，有別於 Hull（1943）的「驅力緩解說」和 Freud（1915）的精神分析本能理論。Bruner 延續 White 的效果動機，一如 White（1959, p. 297）的表述：

> 我將驅動理論中遺漏的一些重要東西集合在一起。……它們已經躺在我們面前的桌子上，或許再多看一次，我們就能知道如何將它們融入一個更大的概念圖畫中。

Bruner（2006a）指出，學校文化和孩童生活情境的差異性，凸顯學習意志的重要性，而教育者的引導則攸關學習意志能否有效發揮。若結合其他相關主張，當可充實學習意志說。如 Silvia（2019）提出：（1）好奇心是減少負面狀態的動機，例如不確定性、新鮮感、興奮感等，因為它們都會在心理上產生某種不平衡或不舒服感，而好奇心正是個體用來修復這種心理不平衡的動力。換句話說，好奇心本質上是一種減少心理負面狀態的探索驅動；（2）好奇心是內在動機的來源，為自己的利益而促進學習和探索；（3）好奇心是人與人之間穩定的動機差異，導致知識、目標、成就和經驗的差異。

參、學習意志說的增補

以下就學習意志說的四項要素進行增補。

一、好奇心

人類與生俱有好奇心，這種內在動力驅使我們主動觀察環境、提出問題，並尋求答案。在與世界互動的過程中，不僅累積經驗，也培養思考與判斷能力。好奇心同時是學習的重要起點，能激發探索精神，促進創造力與持續成長。Kaufman（2020）以各領域卓越者的大腦研究指出，這些人的大腦不同區域之間出現比較多的主動連結，兩個大腦半球之間的交流較多，思考也比較靈活。腦部各區域的頻繁溝通就是他們大腦的特點，也是好奇心的具體展現，是透過學習而來。據此，學校應善用好奇心來促進學生的發展。

（一）洞察好奇心所展現的不同特性

人類雖然與生俱有好奇心，但其發展的程度主要繫於學習。好奇心所展現出的行為意向和狀態，Dewey（1910, p. 31）在《我們如何思考》（*How We Think*）一書中的描述：

> 好奇的心智時刻保持警覺，不斷探索，尋找思考的素材，就像充滿活力和健康的身體不斷地汲取營養一樣。只要有好奇心，就有對經驗和接觸各種新穎事物的渴望。唯有好奇，才能確保我們尋求推論所需的主要事實。

Dewey（1910）認為，好奇心主要展現在人類的生理、社會以及認知三個層面。生理層面表現在身體所具有的豐沛能量，讓幼兒對什麼都有興趣，不停地進行探索和測試；社會層面是高一層次的好奇心，幼兒學習到可以向他人求助，以累積經驗。因而不斷地提問，旨在將其充沛的能量投射到社會互動關係，獲得更多的事實；認知層面的好奇心超越生理和社會層面，係對觀察事物和累積資料所產生的問題感興趣，屬於求知的好奇心，意在思索解答，此好奇心展現出正面的求知慾。

好奇心主要展現在人類的生理、社會以及認知三個層面的主張，可回應 Bruner 所關心要讓教育與好奇心和注意力更緊密聯繫起來。即透過正向

的社會互動，提供所需的支持性事實，添加柴火，助長引燃的求知慾，也就是從原先生理性的好奇心提升至社會性、認知性的好奇心。

（二）掌握好奇心啟動後的認知歷程

學校教育應關注好奇心啟動後的認知歷程。首先，Bruner（1960, pp. 13-14）鼓勵運用直覺思維，意味著「思想的飛躍」（a leap of thought），它不受循序漸進的分析思維的嚴格限制。即對遇到的新事實，如何作出理解這件事，提出假設，稍後再驗證假設。他將其與「猜測」（guessing）（Bruner, 1960）或「預感」（hunch）（Bruner, 1971）互換使用，這是科學家常用的探究方式，儘管在學校並不特別受歡迎。Bruner（1960）指出，教師總是將一種非常不自然的思維方式強加給兒童們，然而，這種作法讓兒童們失去思考。

其次，Bruner 強調要避免「惰性知識」（inert knowledge），因為會扼殺想像力（Takaya, 2013, p. 48）。最後，Bruner（1971, p. 7）揭示文化在好奇心發展中的作用，其後期轉向文化心理學，強調：「人的才智不僅是他自己的，還是共有的，因為人的才智之揭露或增能，取決於文化在為實現這一目標的手段之開發的情況若何。」顯示文化在塑造心智和培養可能性意識方面的作用。而透過激發不確定性的神話、講故事和詩歌等文化資源，有助於培養好奇心。

二、本領動機

有別於「驅力緩解說」，認為人類和動物有強烈傾向，亟欲脫離有壓力的不適狀態。White 以先天的效果動機來補充：先天的傾向是尋求而非減少緊張，人類係藉由與外界世界所形成的挑戰，獲取生活經驗，並將其精煉，萃取而內化成本領（Bruner, 1983a; White, 1959）。

Bruner（2006a）認為本領的發展是在學習新技能中獲得喜悅，強調：「任務必須是有結構的，有開始、計畫且終結。」（p. 118）。「活動要求的技巧高於行為者現有的能力水平，亦即需要努力，才能學會，方能激發本領的動機。」（p. 118） 是以，有意義的結構，再加上努力，兩方面的結合至關重要。

White、Bruner 等人提出，本領作為內在動機的觀點，前者旨在尋求適度的挑戰和風險，並透過不斷嘗試來提高其成就；後者則涉及自我效能，指的是人們相信自己有能力解決眼前的問題。

Bruner 從內在層面來強化本領動機，強調人類發展新技能所獲得的喜悅、對個人擅長事物的興趣、超越本身成就的推動力、具有明確起訖和意義結構的任務、體驗理解所帶來的自信提升、受文化制約的本領觀等，凸顯本領動機的特性。誠如 Elliot 等人（2018, p. 3）所指出：「本領動機普遍存在於生活中，對情緒和福祉有重要影響，貫穿於人生全期，將其視為生命的幸福基石，實不為過。」

（一）強化本領動機的激勵因子

Dweck 與 Elliott（1983）指出，個人層面的因素，特別是對智力的看法，是學習動機的重要來源。他們以習得無助與精熟取向為基礎，提出「智力內隱理論」（implicit theory of intelligence），以解釋個人對成就的意義系統。進言之，個人對智力的基本信念會影響他們在面對學習挑戰時的態度與行為。

智力內隱理論分為「智力本質觀」（entity theory）與「智力增進觀」（incremental theory）。前者認為智力固定不變，努力無法改變原有水平；後者則相信智力可透過學習成長，因此肯定努力的價值，並願意接受挑戰（Dweck & Leggett, 1988）。

依據上述，智力增進觀建立的成長型心態（growth mindset），可視為 Bruner 所提「本領動機」的支柱，能引發與動機相關的心向，如興趣、成就感與信心。而 Bruner 所揭示的意義結構與社會文化差異，亦提供了培養成長型心態的教學依據。基於此，學校教育的實施必須因應學生所處文化情境，以有效促進成長型心態的發展。

個人所抱持的信念會影響投入程度：或主動積極，或疏離；而社會環境也發揮關鍵作用。Ryan 和 Deci（2000）的「自我決定理論」（self-determination theory）指出，社會條件會促進或阻礙自我激勵與心理健康的自然過程。他們提出三種基本心理需求：本領（competence）、自主性（autonomy）、關連感（relatedness）。當三者獲得滿足時，自我激勵與心理健康增強；若受阻礙，則動機與幸福感減弱。因此，當自主性與關連

感這兩項需求獲得滿足時，將進一步推動本領動機，可帶來更大的激勵。若在活動或任務中兼顧這些需求，學生更可能主動投入並持續學習。

（二）重視教學活動對本領動機的影響

本領可視為人類的基本需求，當個人在生活領域獲得本領時，幸福感隨之提升。其在各文化中皆具重要性，但成就的意義因文化而異（Elliot et al., 2018）。因此，促進本領動機應成為學校教育的核心。Eccles 和 Roeser（1999）指出，學校組織、教師教學與課堂互動經驗，皆與學生本領動機相關。

依據自我決定理論（Ryan & Deci, 2000），自主支持是提升本領動機的關鍵。當課堂中提供學生選擇權時，能提高任務參與和學校投入（Reeve & Jang, 2006）。社會認知理論也強調，設計適當挑戰的任務，有助於激發學生的本領動機（Bandura, 1986）。

此外，若教師在教學中強調掌握，持續鼓勵學生嘗試挑戰任務，專注於努力與自我提升，學生更可能形成掌握目標結構，專注於學習目的，積極改進技能與探索新知 （Midgley, 2002）。

三、角色模範

個人會依其所處的社會地位而為他人預期其該有的一組行為，即所謂的社會期望，而個人則依所屬的社會地位及社會期望，扮演不同的角色（Andersen & Taylor, 2020）。

Bruner（2006a）認為，角色模範擁有珍貴的心理資源，是吾人所欲的本領典範，其所展現的技巧、態度、愛、認同等資源，都可以透過互動來獲得。因而安排能發揮激勵作用的師傅級教師、電影、電視等鷹架式的支持系統，將有助於此目標的達成。角色模範可藉由社會互動，提供鷹架來促進學習的成效。至於如何成功互動，獲得所期待的心理資源，則可藉由角色模範理論來加以強化。

（一）強化角色模範的認知

Gladstone 和 Cimpian（2021）指出，社會認知理論主張角色模範可提升自我效能感，而其作用取決於個人對模範本領、相似性（similarity）與成功可達成度（attainability）的感知程度。期望值理論（expectancy–value

theory）強調，角色模範影響的關鍵在於心理變項，而非僅是人口統計上的相似。若角色模範能與個人的深層自我、身份認同及長期抱負契合，影響更顯著。

角色模範不僅提供行為典範，也能啟發並塑造個人的目標與動機。Bruner（2006a）認為，角色模範的引導，體現在促進社會文化身份的建構、引發對心理資源的嚮往、形塑學習態度與價值觀、教師展現知識技能與態度價值、互動中習得本領，以及師徒式教師的激勵作用。這些觀點集中於角色模範的知識、技能與價值層面，指出教師可成為典範以激勵學生。

誠心而論，學生對於角色模範的相似性感知、成功的可達成度，以及與深層自我或長期目標的契合等面向，或因學校教育制式化的作法，偏重結果的成效思維，導致教育工作者較少引導學生探索角色模範的建構過程以及深層的自我。事實上，綜合上述，若能結合社會認知理論與期望值理論，將有助於建構一套以角色模範為核心的動機理論。

（二）建立成長型的心態

角色模範的影響力取決於個人的知覺程度，特別是模範與理想我之契合度，以及對成功可達成性的評估，皆會影響動機強弱。首先，心智模式理論（mindset theory）指出，若角色模範傳達的訊息使學生相信領域成功可透過努力獲得，便能激發成長心態並持續產生動能 （Dweck, 2006）。這類訊息讓學生覺得成功可及。

其次，歸因理論（attribution theory）認為，若成功歸因於內在、不穩定且可控的因素（如努力），學生會更積極，屬於求成型學生（success-oriented student）。這種因果特徵組合是角色模範有效的必要條件。相反地，若模範的成功歸因於外部或不可控因素（如運氣），學生容易產生懷疑，屬於避敗型學生（failure-avoiding student），進而削弱動機 （張春興，2007）。

綜上，角色模範可透過傳遞成長型訊息與適切歸因，提升學生的學習動機。教師可結合心智模式理論與歸因理論，協助學生建立成長心態並形成積極的歸因取向，進而促進持續的學習投入與成就表現。

四、社會互惠

社會互惠是人類生存繁衍與社會發展的重要推力，尤其對成長中的個體而言，更應加以培養並列為教育核心。此處從兩方面加以說明。

（一）重視互惠技能以增進健康幸福

社會互惠有助於理解人類行為並建立人際關係。善意行為如分享與輪流對話，能增進歸屬感並促進社交互動。兒童在過程中，逐步學會情緒表達、需求溝通及興趣分享，並與父母、教師及同儕建立聯繫。自嬰兒期的眼神交流到年長期的友誼發展，回應表情語氣、共同注意、模仿與輪流互動等能力，皆是維持關係的關鍵（Team Taju Coaching, 2024）。

Bruner（1983b）指出，透過遊戲可有效培養互惠技能，而支持性環境則能提升幼兒共同參與、情感理解及連結能力。非語言溝通尤為重要，能加速互惠發展並增進親切感與歸屬感。Team Taju Coaching（2024）強調，運用圖片、圖表等視覺輔助，有助於兒童理解他人行為、表達需求與互動，促進共同專注、輪替與模仿等技能。

（二）強化社會互惠作為道德原則

社會互惠是倫理學中的重要原則，涵蓋仁愛、寬恕與互惠，體現於孔子的「己所不欲，勿施於人」及基督教聖經的金律：「你願意人怎樣待你，你也當怎樣待人。」此原則與吾—汝關係、公平原則同為道德判斷與理性論證的重要基礎（方永泉，2000）。

Davlembayeva 等人（2021）指出，社會互惠的形成與四要素密切相關：（1）強烈的社會認同感；（2）個人結果與群體結果的比較；（3）感知的程序正義；（4）結果最大化的傾向。無論是人際交往或國際外交，互惠感皆奠基於此，並透過彼此感知與互動調整而形成具持續性的關係。若能持續檢視並改善互惠的感知合理性，將有助於建構更公平的社會秩序。總之，社會互惠不僅促進兒童幸福感與人際發展，也為倫理實踐與社會正義提供基礎。

肆、反思、討論與啟示

上述已進行述評和增補，以下將予反思、討論並指出啟示。不過，相關論述必須正視一項事實，亦即目前臺灣推動社會情緒學習多以 CASEL 所提出的五大核心能力為主要架構。然而，CASEL 的理論建構深受美國社會文化情境影響，其問題意識主要回應校園暴力、種族衝突與青少年偏差行為等議題。相較之下，臺灣教育情境所面臨的核心問題，更多涉及學習動機低落、升學壓力、情緒壓抑與人際互動模式等（教育部，2025）。因此，以下所進行的反思、討論以及啟示，將置於臺灣教育文化的特殊脈絡中來加以探討。

一、反思與討論

前述的探究，凸顯學習的意志在教育活動中的影響力，而就相關內容的反思和討論，或有助於社會情緒學習的實施，更趨完善。

（一）全人發展宜作為社會情緒學習的指引

Dewey 主張教育必須以人的成長為著眼點，因而在學校中，必須採取妥切的作為，據以達成目標。強調許多問題的產生，都源自於狹隘的教育觀，亦即將教育和學校教育劃上等號，而忘卻了在作為正式教育的學校教育之外，還有不可輕忽的非正式教育（Dewey, 1916:7; Hook, 1976:xi）。

以學校正式教育所實施的課程來說，就可能成為「目的自身」（end in itself）（Dewey, 1916, p. 73）。最常見的弊病之一，即是為了符合考試、評比的要求，忽略了教育原本的目的：個人經驗的成長與群體生活的改善。據此而成了「自給自足活動」（self-contained and self-sufficient activity）（Dewey, 1938, p. 64）的課程，不再與廣大的教育資源進行取予的「互動」（interaction）或「相互作用」（transaction）。使得「在與人協作而直接獲得的經驗與學校所習得的經驗，二者之間存在不適當的分裂」（Dewey, 1916:13）。

Bruner（2006a）亦長期關注於人的研究，並編製「人：一門課程」（Man: A course of study, MACOS），將人類心靈定義為包含認知、情意和行動的「統一的整體」（unified whole）。心靈的發展是透過有機體的整體作用來感知外界、處理資訊、進行思考並作出決定。這種整體觀點表明，情緒過程與學習的認知和行為方面有著內在聯繫，而非獨立的領域。

此外，Bruner（1983a）指出，Gordon Allport 是那個時代「整體性」（wholeness）的倡導者。Bruner 坦言，受其影響亦崇尚整體性，並認同 David Krech 所強調人會「感知、感受與思考同時進行」，行動也會受此框架影響，因而對於學校將認知、情感與行動過度割裂區分所產生的問題，深感憂心。

基於此，社會情緒學習的實施要避免落入同樣困境，忽略人的成長是奠基在「統一的整體」。尤其過去偏重知識學習的教育型態，雖在國際教育評比中展現亮眼的學業表現，但在學習動機、自信心等情意面向的表現卻相形見絀，所浮現的問題，雖藉由社會情緒學習的推動來加以消弭，但若未汲取 Dewey 和 Bruner 對人的本質和成長的教育觀點，以全人發展作為社會情緒學習的指引，強化認知、情感與行動相聯繫、統一的整體，則成效亦可能不若預期。

（二）學習須校準認知和非認知因素

Bruner（2006a）指出，認知不能輕易與「意志」（will）和「情感」（affect）分開。對此，他還以中國的「思」字為例，說明該字結合了「頭」和「心」字，暗示了思考的本質並非純粹的理性活動，而是涵蓋不同於純粹的邏輯推理，常受主觀經驗與衝動影響，具有非理性層面的情感活動。同時也指出，該字並不包括他人（others）這個字，亦即未能納入人際互動、社交互惠的意涵，否則就更能貼切地反映 Bruner 將認知、意志、情感相聯繫的立場。

影響學習的因素主要分為認知和非認知層面，前者包括專注力、記憶力、理解力、知識的建構等，涉及過程中的思維活動與知識處理。至於非認知因素則涵蓋自信心、自我效能、情緒調節、學習動機、自制力、好奇心、同理心等（張春興，2007）。這些非認知因素雖然不在學校的課表上，卻影響學習。

1. 認知因素

Dewey 與 Bruner 在論及學習議題時，皆觸及認知和非認知因素，所提出的觀點，或可作為社會情緒學習的參照。首先，就認知因素而言，除了學校教育向來所重視的分析思維外，想像力和直覺思維格外受到關注（Olson, 2007）。

Dewey（1916, p. 235）在教育、藝術、宗教等領域，都提及想像力的重要性，強調「唯有運用想像力，才能有所鑑識，也方能使我們的經驗不再只是一些機械般的活動，而是充滿豐富意義的經驗。」任何個人的言行反應，唯有涉及想像作用者，才可能獲致實現。想像力的運用是讓活動不致於淪為呆板的機械律動之關鍵力量。

Bruner（1960）提出直覺思維，主張在好奇心啟動後的認知歷程，要鼓勵學生運用直覺思維，而不要受到循序漸進的分析思維所限制。即對新事實或現象，如何理解，能提出假設，再驗證這些假設。

Bruner（1979b, p. 102）的直覺思維，是一種不那麼嚴格、更具整體性、基於不完全資料的信心而進行的思想飛躍。通過直覺思維，可以掌握「一個問題結構的意義或重要性，而無需明顯地訴諸吾人所習用的分析工具。」就像 Dewey（1910）認為具有生產性的思考涉及了一個假設和驗證階段的論點一樣。Bruner（1960, p. 13）主張：

> 在進行科學、數學、社會科和文學等的早期教學時，固然應該以符合理智真誠的作法，來教授這些科目，但應更加強調對想法的直覺把握和對這些基本觀念的運用。

學校向來強調分析思維，Bruner（1979b）指出，直覺思維應與分析思維相配合。學生運用這種思維方式，可以補充分析思維，並有助於智力的探究。Bruner 的闡釋，反映出學校教育僅重視分析思維所可能產生的問題。

2. 非認知因素

〈學習意志說〉所揭示的四項學習要素，就是屬於非認知因素。Bruner 除闡釋這些要素的涵義外，更指出學校教育長期忽視這些要素所能發揮的效用。尤有甚者，此種漠視可能扼殺兒童的學習動機，形成學習無助。

首先，就好奇心而言，Bruner（2006a）指出，如欲引導兒童完成任務，就必須讓兒童保持注意力，不受當下的其他誘惑所轉移，因而需有自我導向的注意力。其次，就本領動機來說，本領很可能不會那麼自然地出現在學校，但是當兒童在融入所喜歡學校活動而體驗到的熱切活力，同樣是由欣愉之感所構成。而會對有過成功經驗的事物，感到興趣，且有較高的自信，力求更佳的表現，因而學校切勿太早把成人的標準強加於兒童身上，

從而減損了孩童的興趣。至於兒童若要獲得成就感，則需有起點、終點和意義結構的任務，才能保有完成任務的驅力。

再者，就角色模範而言，其能使人產生身分認同，通常是擁有令人嚮往，珍貴的心理資源，且會讓人產生依附關係，將情感投入，而認同則將他與其他人、社會聯繫起來。Bruner（2006a）強調，這樣的連結有許多微妙的力量支撐，但學校卻往往忽視。例如師生互動中，教師所採取的態度，表達的意向等，都有潛移默化的效果。因之，教師可以作為模仿的典範，成為學生內心對話的一部分，學生受到尊重，也內化老師處事行誼的標準，進而成為學生自己標準的一部分。之後，教師可觀察學生的反應而逐步撤離鷹架。

最後，就社會互惠來看，學校教育中有諸多互惠性的活動，若能善加規劃，讓學生從中扮演不同的角色，則經由教師的引導和同儕的積極回饋，藉以獲得相應的報償，則可形成融洽的學校文化，營造良善循環的學習氛圍。

綜括而言，屬於非認知因素的學習意志是一種內在動機，兒童會在學習的實踐中找到學習的源泉和報償。不過，學校常忽視其重要性，強加給學生的東西往往無法激發維持自發學習的自然能量——好奇心、對本領的渴求、迎頭趕上模範的熱望，以及想要置身於社會互惠網絡的深切期盼。事實上，Bruner 於 1972 年發表的〈未成熟狀態的性質與運用〉（Nature and uses of immaturity）一文，即強調學校教育應注意關聯性與激發參與（單文經，2025）。是以，如何培養這些能量以支持兒童的學習，至關重要。當前社會情緒學習教育所揭示的理念，有助於激發兒童的學習意志。

（三）學習應重視文化參與和敘事式思考

Bruner（1996）的教育思想從早期以認知心理學為基礎的「認知革命」引領者，逐步邁向以文化心理學為核心的教育觀點。這一歷程標誌著他對教育本質理解的深化，從「知識應如何獲得」（p. xii）的技術性問題，轉化為「教育在文化中的角色」（p. 33）的根本性探問。Bruner 晚期的教育理論不再僅關注知識結構與認知階段的適切性，而是進一步聚焦於教育如何作為人們「意義生成與現實建構」（meaning making and reality construction）（p. 20）及「文化實踐」（cultural praxis）（p. 78）的關鍵場域。

在此觀點下，Bruner（1996, p. 94）將語言視為文化參與的主要媒介，而「言談與對話」（discourse and dialogue）則成為教育實踐的核心。不再是教師單方面的知識灌輸，教學應是一種互為主體的理解活動。師生透過語言的交換、詮釋與重述，共同建構意義。過程中，教師不再只是知識的傳遞者，而是意義生成的共同參與者。Bruner 指出，唯有這種教學方式，才能真正促成學生的文化認同與倫理判斷，使學習不僅是模仿與操練，更是進入社群、形塑自我、與他人相遇的歷程。

這樣的文化觀點亦使 Bruner（1996）特別重視「敘事法」（narrative）在教育中的地位。他主張，敘事法是人類理解世界與自我最根本的方式，而非僅是學科知識之外的附加語言形式。在教育情境中，故事不僅有助於學生理解歷史、社會與個人經驗，更是幫助其形成自我認同與倫理觀的重要工具。這一點亦與他對心靈表徵形式的區分密切相關—從早期的「行動」、「影像」，到後來特別強調的「符號」與「敘事」形式，Bruner 將敘事法視為文化心靈的關鍵表現。在此脈絡中，敘事不僅是一種表達方式，更是一種思考與理解的模式，是文化學習不可或缺的途徑。

Bruner（1986, 2006b）提出「敘事轉向」（narrative turn）的概念，主張語言的核心功能不僅在於陳述事實，更在於說出故事。他指出，主流心理學長期受自然科學派典支配，偏重邏輯推理、演繹與因果解釋。這種「派典式思考」（paradigmatic mode of thought）雖有其價值，卻無法全面說明人類如何在日常生活中為經驗賦予意義。

相對地，「敘事式思考」（narrative mode of thought）則強調人類透過情節、角色、動機與情感來理解世界。故事具有組織經驗、建構自我、處理矛盾與例外事項的功能，是心靈賦予意義的基本形式（Bruner, 1990）。這種敘事式思考不僅應用於個人記憶與自我理解，更深刻影響道德判斷、社會認同與教育歷程。

若在教育情境中忽視敘事的功能，便可能將學生簡化為知識的接受者，而忽略其實際是以故事來組織學習經驗的主體。故事的開展允許例外與轉折，反映學習歷程中的掙扎、轉變與重構。由此觀點出發，教育的核心任務不再僅是知識的傳遞，而是培養學習者說出自己故事的能力，使其能在變動的世界中安頓自我、連結他人。

綜括而言，Bruner 提出的「敘事轉向」是心理學的一場重大變革，主張人類不僅透過邏輯與科學（即「派典式思考」）來認識物理世界，更透過「故事」或「敘事」來為人類的經驗、意向與社會現實賦予意義（Bruner, 1991, 2006a）。而 Bruner 在義大利瑞吉歐（Reggio Emilia）的教學實踐，可謂其敘事法的具體應用。在瑞吉歐的教育實驗中，敘事為兒童最自然的組織知識方式（黃進、楊穎慧，2023）：

1. 一百種語言：兒童透過視覺、音樂、手勢與口述等「一百種語言」進行多重敘事，將驚奇的發現轉化為豐富的意義空間。
2. 論壇精神：教室視為一個「論壇」（forum），師生透過語言的交換與重述，共同建構社會現實，而不僅是傳遞正確答案。

準此來看，「敘事法」並非僅是裝飾，而是人類「構築世界」（world making）的核心工具。它讓我們能夠處理不確定性、例外事件與人類的苦難，將平凡的經歷轉化為具有意義的生命歷程。

Bruner（2006b, p. 148）強調，「學習過程是一種進入敘事宇宙的參與歷程。學習者不僅吸收語言與邏輯，更是在文化語境中學習如何表達自己、理解他人。」他將「說故事的能力」視為一種倫理實踐，亦即人如何為其生命經驗賦予意義、承擔責任與尋求認同。

Bruner（1996）主張，真正關懷人的教育應聚焦於人如何在文化脈絡中建構其生活敘事，使生命經驗得以理解、傳遞與承擔。教育不應僅止於標準化知識的傳授，更應協助學習者培養說出「適切的」、「有結構的」且能幫助人們「理解世界」之故事的能力。因此，人雖無法完全掌握世界，卻能透過敘事重新詮釋經驗與安排生命。這種能力不僅是人類文化得以延續的基礎，更是教育所應致力培養的核心能力之一。

（四）社會情緒學習可結合相關理論

社會情緒學習可以與「慈悲」（Compassion）、正向心理學（Positive Psychology）等相關理論結合，為教育現場提供更具深度的人文關懷與心理韌性。可能的對話與教學內容，說明如下（Neff, 2003; Seligman, 1998, 2002）：

1. 自我覺察與「自我慈悲」（Self-Compassion）的對話

在傳統社會情緒學習的「自我覺察」基礎上，融入正向心理學與慈悲觀點，將焦點從單純的「標記情緒」提升至「友善對待自己」。可能的對話內容：

（1）破除自我批評：引導學生理解，當面對失敗或壓力時，除了覺察焦慮，更要學習練習「自我慈悲」。

（2）正念與接納：運用「正念」（Mindfulness）技術，不帶評判地觀察當下的情緒，並對自己說：「這很辛苦，但我並不孤單」。

（3）建立成長型心態：結合 Dweck 的理論，讓學生相信能力是可變的，將「自我慈悲」轉化為持續努力的動力，而非對失敗的沈溺。

2. 社會覺察與「對他人的慈悲」（Compassion for Others）

將「社會覺察」中的同理心深化為「慈悲」，即不僅是感受他人的痛苦，更具備改善他人處境的願望與行動。可能的對話內容：

（1）從同理到慈悲：Goleman 指出，認知同理（理解觀點）和情感同理（感受痛苦）可能誤用，但「慈悲關懷」加入了倫理維度，促使個體以動機性的善意去幫助他人。

（2）慈心祝福練習：透過「慈心祝福」（Loving-kindness）活動，引導學生發自內心地祝福自己、同學、家人甚至是有衝突的人健康平安。

（3）社會互惠與道德：連結 Bruner 的「社會互惠」觀點，將互惠視為一種「仁愛、寬恕」的道德原則，作為做出負責任決定時的判斷準則。

3. 正向心理學與「幸福感」（Well-being）的實踐

利用正向心理學的架構（如 Seligman 的快樂方程式）來強化 SEL 的成效，提升學生的主觀幸福感。可能的對話內容：

（1）快樂方程式（H=S+C+V）：向學生解釋幸福感（Happiness）包含天生特質（Set Range）、生活環境（Circumstances）及自發性活動（Voluntary Activities），而 SEL 正是提升自發性心理資本（如韌性、希望、樂觀）的關鍵。

（2）發現本領與價值：結合 Bruner 的「本領動機」，鼓勵學生從掌握新技能中獲得欣愉感，而不僅是追求外在分數，這能建立更穩固的自我價值感。

（3）品格優點的應用：在「人際關係」課程中，引導學生辨識並感恩彼此的優點與特質，營造正向積極的班級氣氛。

4. 系統性社會情緒學習中的「慈悲文化」與「倫理學習」

將社會情緒學習提升至系統層級，結合「社會、情緒與倫理學習」（SEE Learning®），打造充滿關懷的學校環境。可能的對話內容：

（1）打造韌性校園：系統性 SEL 主張不只是教導學生情緒技巧，更要讓全校成人在日常互動中示範慈悲與尊重，創造「關係為本」的信任文化。

（2）修復式實踐（Restorative Practices）：當衝突發生時，以慈悲和理解取代處罰，將紀律轉化為學習、反思與關係重建的機會。

（3）公民素養與社會貢獻：鼓勵學生參與具備慈悲精神的服務學習，思考個人的行為如何促進社區的共同利益，從中實踐負責任的決定。

綜觀而言，結合慈悲理論與正向心理學的社會情緒學習，不只是「技巧的訓練」，更是一場「師生共同學習的幸福學」。透過教師作為「本領典範」，引導學生從內在心理動力（好奇心、本領）出發，走向與他人的深度連結（角色模範、互惠），最終達成全人發展的目標。

二、啟示

前述已對學習意志說進行述評和增補，並據以反思和討論，相關論述，或可用以審視社會情緒學習，所獲得的啟示，可為借鏡。社會情緒學習旨在培養「完整的人」。在個人層面是發展情緒調節與自我實現能力；在人際層面是促進關懷、合作與正向互動；在社會層面則是養成公民責任與正向社會參與。

是以，自我的建構和發展係涵蓋各層面的全人發展，而以學習來促進成長的源頭必須兼顧認知和非認知因素，同時在此過程中，個人生命意義的敘事和文化參與，方能順勢連結人際和社會，成為完整的人。據此而獲致的啟示如下：

（一）推動以內在心理動力為本的全人發展，作為社會情緒學習的羅盤

〈學習意志說〉所揭櫫的內在心理動力係人類的本質特性，其所指出的好奇心、本領動機、角色模範與社會互惠，彰顯人類欲適應自然環境和人類社會，會驅使個體主動探索且與他人共同合作，表現利己、利他、利社會的行動意向，可謂是全人的發展藍圖，十分契合 CASEL（2003）所提出的五大社會情緒學習能力：自主覺察、自主管理、社會覺察、人際關係、負責任的決定。而當代教育心理學也日益強調學習者的社會與情緒面向。事實上，兩者雖分別立基於學習動機與情緒發展的理論架構，卻在多個層面展現出高度的契合性。

首先，自我覺察與自我管理，與 Bruner 所指的好奇心與本領動機，皆指出「學習者內在狀態」的重要性，凸顯學習的主動性與自我調節能力。其次，社會覺察與人際關係技能，與 Bruner 所言之角色模範與社會互惠，同樣強調人際互動與社會文化在學習中的中介功能。再者，負責任的決策，亦可對應於 Bruner 對社會互惠的重視，顯示學習不僅是個人行為，也是社會參與和責任實踐的展現。

可以發現，兩者都主張透過自我理解、社會關係與責任意識來培育完整的學習者，並建構更具人文關懷與參與意識的教育實踐。誠如 Bruner（2006a, p. 122）指出：「學習意志是一種內在的動機，人們會在學習自身的實踐中找到學習的源泉和它的報償。」是以，社會情緒學習若能融入這些要素，讓學生在教育過程中，覺察學習的源泉並感受到報償，應能獲得更佳的成效。

（二）兼顧學習的認知和非認知因素以提高社會情緒學習的成效

現今學校常是以認知層面的分析思維為重，較忽略認知層面的直覺思維和想像力，更漠視非認知層面所能產生的作用。基於此，前述的述評與增補，可以重新校準影響學習的重要因素，有助於補苴罅漏，強化社會情緒學習。

首先，述評指出，好奇心是內在動機的原型，可透過訓練轉化為持久的專注力，引導學生投入智性任務。增補更導入 Dewey 對好奇心生理、社會與認知層面的劃分，強調透過正向社會互動，可將兒童原發的生理性好

奇心，提升為更高層次的求知慾與探究能力。這有助於 SEL 課程更有效地激發學生的內在學習意願，培養其主動探索、自我導向的注意力，從而強化學生的自我覺察與自我管理能力。

其次，在培養學生的成長型心態與自我效能感方面，述評闡明，Bruner 承襲 White 的本領概念，強調人類從發展新技能中獲得喜悅，並力求超越過往成就。增補則導入 Dweck 的智力增進觀與成長型心態，強調智力是可變的，努力可帶來成長，使其成為本領動機的核心支柱。

此外，滿足「自主性」和「關連感」這兩項基本心理需求，能與本領需求產生加乘作用，共同激勵學習動機。這意指 SEL 課程若能提供學生自主選擇的機會，並營造歸屬感，將有助於其更積極投入。教師在教學中應強調掌握目標、鼓勵接受挑戰、肯定努力過程、提供有意義回饋，而非僅關注表現目標，這將有利於本領動機的增進，並培養學生的韌性與自我管理能力。

再者，就角色模範而言，結合社會認知理論與期望值理論，強調角色模範的效用取決於學生對其本領、相似性、成功的可達成度及與個人深層自我和長期目標的契合度的感知。透過心智模式理論與歸因理論，指出模範應傳達「成功可透過努力達成」的訊息，鼓勵學生將成功歸因於內在、不穩定和可控的因素，培養求成型心態。這有助於強化 SEL 課程中社會覺察與人際關係技能的學習動力。

對於社會互惠，述評強調其為人類回應他人、共同達成目標的深層需求。增補更將其拓展至促進健康福祉與道德發展，指出互惠技能對於建立歸屬感、提升溝通互動能力的重要性，並將其提升為「仁愛、互惠、寬恕」的道德原則，作為負責任的決定的重要判準。這強化了 SEL 課程在培養學生社會情感能力與公民素養方面的深度與廣度。

（三）培養教師作為本領典範，以引導學生進行文化參與和敘事式思考

Bruner（2006a）主張，教師作為本領典範，能深化並擴大學生的學習成效，教師是與學生關係最緊密的夥伴，必須成為互動的典範，不僅作為文化參與和敘事式思考模仿的對象，促使學生將教師的標準內化，引導其進行文化參與和敘事式思考。這對於 SEL 所強調的自我覺察與自我管理能力至關重要，因為學生要學習如何自我調節情緒、設定目標並完成任務。

就此而言，Bruner 在其〈個別教導在解決問題上所扮演的角色〉（The role of tutoring in problem solving）一文中，首先創用了「鷹架」（scaffolding）概念，頗具意義（單文經、蔣美霞，2024）。依此，當教師透過鷹架式支持系統傳授技巧、態度、愛、認同等心理資源時，看似微不足道的行事準則、價值規範，在相互堆疊下會產生驚人的力量，產生複合效應 （compound effect）。人們常以為個人的改變來自重大決定，但事實上，教師作為本領典範所展現出的細微言行、價值信念等，會讓學生建構更強的自我效能感，相信自己有能力克服挑戰。

再者，角色模範的效用取決於學生對其本領、相似性、成功的可達成度，以及與個人深層自我和長期目標的契合度的感知。教師若能傳遞成功可透過努力達成的訊息，並鼓勵學生將成功歸因於內在、不穩定和可控的因素（例如努力），將有助於培養學生的成長型心態和求成型心態。這強化學生的自我管理能力（韌性、持續努力），也促進社會覺察與人際關係技能的發展，因為學生會更願意與他人合作、從典範身上學習，並建立正向的人際關係。

此外，教師能直接促進學生本領動機與 SEL 能力的提升。例如，提供學生自主選擇的機會、強調掌握目標、鼓勵接受挑戰性任務、肯定學生的努力過程、並提供有意義的回饋，而非僅關注表現目標（如讚美、成績）。這種教學方式能滿足學生對自主性、本領與關連感的基本心理需求，激發其更積極地投入學習，培養負責任的決定能力。總之，教師作為本領典範，不僅是知識與技能的傳授者，更是學生內在驅動力、成長型心態與社會情感能力發展的關鍵引導者。

最後，Bruner（1986）批判學校教育偏向派典式思考的發展，因而導致思維、行動和情感之間過於僵化的劃分，指出將它們孤立看待會失去其結構性相互依存關係，而文化的功能之一正是透過圖像、故事等方式使它們保持關聯，賦予經驗連貫性和文化相關性。是以，Bruner 強調，學校需要一種「庶民心理學」（folk psychology）來幫助學生從文化的角度，如：從共享的語言符碼、社群成員的心靈和動機理論等層面，解釋人的各種常規活動（葉彥宏，2025）。研究亦發現，Bruner 的庶民教學觀強調文化背景在教育中的重要性，學生在文化脈絡中的學習，能為教師在設計素養導向教學活動中提供理論支持，有助於促進學習（羅逸平、許建中，2025）。

據此，十二年國民基本教育課程綱要所揭櫫的「核心素養」，意指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。換言之，素養係著重在結合知識、能力、態度，猶如 Bruner 所倡導，運用敘事式思考來強化思維、行動和情感之間的連結，方能培養學生於不同情境中，運用所學的能力。

總之，教師作為本領典範或可促進學生的文化參與和自我敘事。誠如 Rimm-Kaufman 等人（2023）所指出，SEL 的培養，不只是單靠幾節課的教學，或是僅憑單一教材的實施，就能達成，而是需要全校、整個社區和教育體系的共同投入，推動以社會情緒學習為核心的學校文化與價值實踐。這樣的發展由教師作為典範，發揮影響，從各教室的師生互動至校園各處的生活學習，可能是較佳的作法。

（四）發展臺灣學術脈絡下的社會情緒學習

綜觀國內有關社會情緒學習的文獻，多數研究係依 CASEL 架構。據此，容易形成「理論輸入型」而非「文化生成型」的研究與實踐。而透過本文探討所獲的啟示，若欲在臺灣學術脈絡下深化社會情緒學習，或可從「問題意識、本土文化、理論整合、研究議題」四個層面提出具體發展方向。

1. 從「問題導向」重新界定臺灣的 SEL 課題

目前 CASEL 的 SEL 架構主要回應美國教育問題，例如：校園暴力與槍擊事件、種族衝突與社會分裂、青少年犯罪與反社會行為。然而，臺灣學生所面臨的核心問題不同，例如：高度學業競爭與升學壓力、學習動機低落與學習意義感不足、情緒表達較壓抑、人際互動偏向間接與含蓄、數位沉迷與注意力分散。

因此臺灣 SEL 的研究可提出「在地問題導向」框架，例如：如何提升學生學習動機與意義感、如何培養情緒表達與情緒調節能力、如何促進合作而非競爭導向的人際互動、如何在高度升學體制中維持心理韌性。換言之，美國 SEL 是偏向「行為問題預防」，而臺灣 SEL 則可關注「學習動機與心理韌性」。

2. 從文化心理學角度建立「華人文化型 SEL」

SEL 本質上涉及情緒、關係與價值觀，因此深受文化影響。臺灣文化具有幾個重要特徵：

（1）關係取向（relational self）

華人文化重視人際關係與角色責任，例如：師生倫理、家庭責任、群體和諧。因此 SEL 不應只強調「自我」，也應強調關係中的自我（relational self）例如：角色自覺、情緒節制、體察他人、和諧互動、合宜判斷。

（2）情緒的節制文化

西方 SEL 強調表達情緒，但華人文化更強調調節情緒。因此 SEL 在臺灣可強調情緒節制、情緒轉化、情緒調和，而非單純情緒表達。

3. 結合東方思想建構本土 SEL 理論

臺灣 SEL 研究其實可以與傳統思想對話，例如：儒家思想可對應 SEL 的倫理與情感。依此，儒家概念的仁、禮、恕、中庸可對應 SEL 的同理心、人際互動、社會覺察、情緒調節。例如：「己所不欲，勿施於人」本身就是社會情緒學習的核心原則。又如王陽明「知行合一」可對應「情緒—道德—行動」整合，這與 SEL 的負責任的決策能力高度一致。

4. 結合 Bruner 的文化心理學重構 SEL

Bruner 在〈學習意志說〉所揭櫫的學習要素其實比 CASEL 更接近東亞教育文化。進一步來看，可以發現，Bruner 提出的好奇心、本領動機、角色模範、社會互惠，可對應 SEL 的學習動機、自我管理、社會覺察、人際關係，更符應華人文化中所重視的好學、精進、師道、互惠。此外，學習動機與社會互動可以構成整合性學習歷程，因此可以發展「學習意志型 SEL」，其核心概念可包含學習動機、身份認同、文化互動以及社會參與。

5. 勾勒「臺灣 SEL 四大研究主軸」

依據上述的探討，可以發現，SEL 並不存在普遍唯一模式，而是文化情境化的教育實踐。SEL 實應考量社會問題、教育制度、文化價值、學習動機等因素。依此，或可勾勒「臺灣 SEL 四大研究主軸」：學習動機型 SEL（好奇心、本領動機、學習意志）；關係倫理型 SEL（同理心、互惠關係、社會責任）；文化敘事型 SEL（結合 Bruner 敘事心理學中的故事教育、生命敘事、身分認同）；學校文化型 SEL（師生關係、班級文化、學習共同體）。

伍、結論

本文針對〈學習意志說〉四項要素的探討發現，首先，好奇心是內在動機的原型，是人類生存的關鍵能力。本文增補了 Dewey 對好奇心在生理、社會及認知層面上的劃分，強調透過正向社會互動，能將原始的生理性好奇心提升至更高層次的求知慾與探究能力。這有助於 SEL 課程激發學生內在學習意願，培養其主動探索、自我導向的注意力，進而強化自我覺察與自我管理能力。

其次，本領動機強調人類從練習新技能中獲得喜悅，並對自己擅長的事物力求超越。Bruner 認為本領是生物與環境有效互動的能力，是通過學習達成。Dweck 的智力增進觀與成長型心態可作為本領動機的核心。Ryan 和 Deci 的自我決定理論指出，當自主性和關連感等需求得到滿足時，將與本領需求產生加乘作用，共同激勵學習。因此，SEL 課程應提供學生自主選擇、營造歸屬感，並透過挑戰性任務、肯定努力及有意義的回饋來增進學生的韌性與自我管理能力。

再者，角色模範對個人的發展具有深遠影響，人類傾向以他人為藍本，從成功「像」認同人物中獲得快樂。社會認知理論和期望值理論的觀點，強調角色模範的效用取決於學生對其本領、相似性、成功的可達成度，以及與個人深層自我和長期目標的契合度的感知。心智模式理論與歸因理論指出，模範應傳達成功可透過努力達成的訊息，培養求成型心態。這些洞察強化 SEL 課程中社會覺察與人際關係技能的學習動力。

最後，社會互惠牽涉到人類回應他人並共同達成目標的深層需求，對於建立歸屬感、提升溝通互動能力至關重要。社會互惠不僅是人際互動的基礎，更可提升為「仁愛、互惠、寬恕」的道德原則，作為道德判斷的重要規準。這強化 SEL 課程在培養學生社會情感能力與公民素養方面的深度與廣度，並與 CASEL 強調的負責任決策能力高度契合。

綜括而言，本文針對 Bruner〈學習意志說〉的相關探究，可以連結臺灣教育體系與文化脈絡，為臺灣 SEL 提供了貼近人性且扎實的實踐路徑，可以反映在以下四方面：

一、深化「十二年國教」核心素養： 臺灣新課綱強調「自發、互動、共好」。Bruner 的四項學習要素與此高度契合，其中「好奇心」與「本領動機」連結「自發」，鼓勵自主學習。而「角色模範」與「社會互惠」連結「互動」與「共好」，促進人際連結與公民責任。

二、修正「分析思維」偏重的失衡： 臺灣學校長期偏重邏輯與因果解釋的「派典式思考」，忽略了賦予生命經驗意義的「敘事式思考」，導致學生的思維、行動與情感產生斷裂。這套理論主張透過故事與敘事，幫助學生在快速變動的世界中連結他人、安頓自我。

三、賦予教師「本領典範」的新角色： 在臺灣傳統「尊師重道」的文化基礎上，Bruner 的觀點轉化教師從權威者為「互動典範」。教師透過日常的「鷹架式支持」與「成長型心態」示範，讓 SEL 不再只是單一教材的實施，而是全校文化的共同實踐。

四、提供跨領域整合的理論架構：目前臺灣 SEL 多融入「綜合活動」領域，但缺乏系統性的素養指標架構。Bruner 的框架提供了從內在心理動力（好奇、本領）到外在社會聯結（模範、互惠）的整合歷程，有助於臺灣開發本土化、具備階段發展性的 SEL 教學方案。

是以，Bruner〈學習意志說〉的主張不僅有助於解決臺灣學生內在動機不足的痼疾，更能與十二年國教素養教育接軌。透過人性化的心理驅動力，提供貼近人性且扎實有效的教育觀點供學校教育實施之參酌，從而建構更具關懷與韌性的校園文化，藉以促進社會情緒學習的成效，增進學生的韌性與幸福感。

參考文獻

方永泉（2000）。互惠原則。載於國家教育研究院（編），**教育大辭書**。https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E4%BA%92%E6%83%A0%E5%8E%9F%E5%89%87

[Fang, Y. C. (2000). Reciprocity principle. In National Academy for Educational Research (Ed.), *Encyclopedia of Education*. https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E4%BA%92%E6%83%A0%E5%8E%9F%E5%89%87]

林秀玲（2022）。**社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀幸福感影響之研究**〔未出版之博士論文〕。國立臺灣師範大學。http://doi.org/10.6345/NTNU202201861

[Lin, H. L. (2022). *A study on the current implementation of social and emotional learning in Taiwan and its effects on children's social and emotional learning, learning motivation, and subjective well-being* [Unpublished doctoral dissertation]. National Taiwan Normal University. http://doi.org/10.6345/NTNU202201861]

張春興（2007）。**教育心理學**。東華。

[Chang, C. H. (2007). *Educational psychology*. Tung Hua.]

教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**。教育部。

[Ministry of Education (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education.* Ministry of Education.]

教育部（2025）。**教育部社會情緒學習中長程計畫：第一期五年計畫（114-118 年）**。教育部。

[Ministry of Education (2025). *Ministry of Education social and emotional learning mid- to long-term plan: Phase I five-year plan (2025–2029)*. Ministry of Education.]

黃進、楊穎慧（2023）。在探尋「意義」的航程中相遇—晚年 Bruner 與 Reggio 的交往史考察。**比較教育研究，5**，52-61。

[Huang, C., & Yang, Y. H. (2023). Encountering in the voyage of seeking "meaning": An investigation of the interactions between late Bruner and Reggio. *Comparative Education Research, 5*, 52-61.]

單文經、蔣美霞（2024）。綜述 Bruner 等人執行兩項鷹架研究並探討其教學意涵。**教育科學研究期刊，69**（3），225-256。https://doi.org/10.6209/JORIES.202409_69(3).0008

[Shan, W. J., & Jiang, M. (2024). An overview of two series of scaffolding studies done by Bruner et al. and an exploration of its pedagogical implications. *Journal of Research in Education Sciences, 69*(3), 225-256. https://doi.org/10.6209/JORIES.202409_69(3).0008]

單文經（2025）。J. Bruner 未成熟狀態論述評及其教育啟示。**當代教育研究季刊，33**（3），57-94。https://doi.org/10.6151/CERQ.202509_33(3).0002

[Shan, W. J. (2025). A commentary on J. Bruner's theory of immaturity and its educational implications. *Contemporary Educational Research Quarterly, 33*(3), 57-94.]

葉彥宏（2025）。探究與敘事的文化論對教育的意義：J. Dewey 與 J. Bruner 的觀點。**當代教育研究季刊，33**（2），89-112。https://doi.org/10.6151/CERQ.202506_33(2).0003

[Ye, Y. H. (2025). The significance of cultural theory of inquiry and narrative for education: Perspectives of J. Dewey and J. Bruner. *Contemporary Educational Research Quarterly, 33*(2), 89-112. https://doi.org/10.6151/CERQ.202506_33(2).0003]

臺灣 PISA 國家研究中心（2015）。**臺灣 PISA 2012 結果報告**。心理。

[Taiwan PISA National Center (2015). *Taiwan PISA 2012 results report*. Psychology.]

劉源俊（2020）。正本清源說素養。**臺灣教育評論月刊，9**（1），13-19。

[Liu, Y. J. (2020). Clarifying the concept of competency-based education. *Taiwan Educational Review Monthly, 9*(1), 13-19.]

羅逸平、許建中（2025）。J. Bruner 庶民教學觀的述評及其對課程改革之啟示。**當代教育研究季刊，33**（1），101-132。https://doi.org/10.6151/CERQ.202503_33(1).0004

[Lo, Y. P. & Hsu, C. C. (2025). A review of J. Bruner's folk pedagogy and its implications for curriculum reform. *Contemporary Educational Research Quarterly, 33*(1), 101-132. https://doi.org/10.6151/CERQ.202503_33(1).0004]

Andersen, M. L., & Taylor, H. F. (2020). *Sociology: The essentials*. Cengage.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice Hall.

Barker, R. (1963). On the nature of the environment. *Journal of Social Issues,19*(4), 17-38. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00456.x

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education*. Pearson.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education.* Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*, 21-31.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. W. W. Norton.

Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. Norton.

Bruner, J. S.(1972). The nature and use of immaturity. *American Psychologist, 27*(8), 687-708. https://doi.org/10.1037/h0033144

Bruner, J. S. (1979a). Play as a mode of construing the real. In S. L. Katz (Ed.), *Proceedings of the Yale Conference on the International Year of the Child*. Yale University Press.

Bruner, J. S. (1979b). *On knowing: Essays for the left hand.* Belknap Press.

Bruner, J. S. (1983a). *In search of mind.* Harper & Row.

Bruner, J. S. (1983b). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education, 60*(3), 60-69. https://doi.org/10.1080/01619568309538407

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21. https://doi.org/10.1086/448619

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (2006a). *In search of pedagogy, Vol. I. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203088609

Bruner, J. S. (2006b). *In search of pedagogy, Vol. II. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leaders' guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Author.

Davlembayeva, D., Papagiannidis, S., & Alamanos, E. (2021). Sharing economy platforms: An equity theory perspective on reciprocity and commitment. *Journal of Business Research, 127*, 151-166. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.01.039

Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath. https://doi.org/10.1037/10903-000

Dewey, J. (1916). Democracy and education. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW9]. Intelex.

Dewey, J. (1935). Introduction to Growth: A Study of Johnny and Jimmy. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW11:510-514]. Intelex.

Dewey, J. (1938). Logic. *The collected works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW12]. Intelex.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 643-691). Wiley.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Eccles, J. S., & Roeser, R. (1999). School and community influences on human development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp. 503-554). Erlbaum.

Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2018). Competence and Motivation: Theory and Application. In Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp. 3-5). Guilford Publications.

Freud, S. (1915). *Instincts and their vicissitudes*. Hogarth Press.

Gladstone, J. R., & Cimpian, A. (2021). Which role models are effective for which students? A systematic review and four recommendations for maximizing the effectiveness of role models in STEM. *International Journal of STEM Education, 8*(1), Article 59. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00315-x

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Harlow, H. F. (1969). William James and instinct theory. In R. B. MacLeod (Ed.), *William James: Unfinished business* (pp. 21-30). American Psychological Association.

Hook, S. (1976). Introduction to MW2. *The collected works of John Dewey, 1882-1953 [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition* [MW2:ix-xxi]. Intelex.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. D. Appleton-Century-Crofts.

James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green and Co. https://doi.org/10.1037/10004-000

James, W. (1950). *The principles of psychology* (Vols. 1-2). Dover Publications. (Original work published 1890)

Kaufman, S. B. (2020). *Transcend: The new science of self-actualization.* TarcherPerigee.

Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning.* Erlbaum.

Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Olson, D. (2007). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educational theory*. Continuum.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Rimm-Kaufman, S. E., Strambler, M. J., & Schonert-Reichl, K. A. (2023). Introduction: Meeting the moment with systemic SEL. In Rimm-Kaufman, S. E., Strambler, M. J., & Schonert-Reichl, K. A. (Eds.), *Social and emotional learning in action: Creating systemic change in schools*(pp. 1-27). Guilford Press.

Riso, D. R., & Hudson, R. (1999). *The wisdom of the Enneagram: The complete guide to psychological and spiritual growth for the nine personality types*. Bantam.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Silvia, P. J. (2019). Curiosity and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 157-167). Oxford University Press.

Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6781-2

Team Taju Coaching (2024, April 2). *Understanding the role of reciprocity in social interactions: Unveiling the power of give-and-take*. https://www.tajucoaching.com/blog/understanding-role-of-reciprocity-in-social-interactions-unveiling-power-of-give-and-take

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297-333. https://doi.org/10.1037/h0040934