資優教育季刊　民 107 年 4 月　第 146 期　第 1-12 頁
Doi: 10.6218/GEQ.201804_(146).1-12

從自我決策理論探析資優兒童的自主學習

陳偉仁
國立嘉義大學特殊教育學系
助理教授

摘　要

自我決策理論 (self-determination theory) 從有機觀點來看人類的行為，認為研究者應該重視人類行動的動力本質，本文以自我決策理論為基礎，探析資優兒童的自主學習，援引資優教育學者 Françoys Gagné 的論述，理解動機與意志如何使資優個體的自我決策，導向才能發展的可能，並從相關研究、現場實地觀察，嘗試理解資優兒童自主學習中自我決策的心理機轉。文末由一個資優教師成長團體不同階段接段課程實踐的體悟與觀察，提出未來值得深究的研究議題。

關鍵詞：自我決策理論、動機、意志、自主學習

Investigating Gifted Children's Learning Autonomy Through Self-Determination Theory

Wei-Ren Chen
Assistant Professor,
Dept. of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

According to self-determination theory (SDT), human behavior is organic; thus, the agentic nature of human action should be emphasized. In this paper, gifted children's learning autonomy is investigated through the use of SDT. Referring to Françoys Gagné's theory, empirical studies and field observation, how motivation and volition make gifted children's self-determination toward talent development is explored. Further issues are also articulated for future studies based on the praxis and observations of a gifted education teacher professional development team.

Keywords: self-determination theory, motivation, volition, learning autonomy

* 陳偉仁（cweiren@ms36.hinet.net）。

壹、前言

翻閱我擔任國小資優班教師的省思札記時，有那麼一段歷歷在目的紀錄：

「早在四（年級）下時小魚兒（化名）就提議要成立『小孩聯盟』，透過小孩的聲音、小孩的觀點來建構學習的可能」，當時他們常在我的課堂上以「犀利的言詞、高度的主導能力，造就課堂彷彿是一場場心智交鋒！」（札記 _20051110）

走訪國小資優班進行研究時，我看到教室外公告欄上，張貼著自主興趣社團「羊毛氈手作社」的公告，由資優兒童發起，老師提供場域、時間，師生共同制定公約，規劃了一個學期 11 次的社團課程，每次變換不同的主題，洋溢著兒童社長的巧思，由資優兒童擔任教學者，邊帶、邊學、邊試探，邀約 3 至 7 人一同體會手作羊毛氈的快樂和成就感。

我在另一個場域，訪談一位資優女孩（化名「暈船」）在資優班印象深刻的課程時，她提到：

「『策劃展覽就是它會給你一個題目，然後你用你以前所有在人文課學的東西把它融合起來……然後你要自己想，自己做空間規劃，在非常有限的時間，跟非常有限的空間裏面去達到你想要的這個效果。』，有限的時間和空間不就束縛了發揮的可能性嗎？暈船向我解釋：『在有限的時間裡，你會比較用力的去思考，之後，你會發現它不同角度的另一面，這是一個非常有趣的事情。』」（訪談 _ 暈船 _20170428）。

從上述三個現場觀察來看，資優兒童自主學習的樣貌在資優班現場鮮活地上演著，有主動破框的舉動，也有轉化框架的創發，更有自行設計發揮空間的能量；資優教師也常以自主學習作為資優班經營的核心目標，在不同的課程中開放不同的自主空間（或者說和學生一起建構），試圖在體制教育裡實驗如何建構出多元的自主空間，培養優秀的終身學習者。提供學習的自主性，培養學生成為獨立思考、自我導向、終生學習的自主學習者，向來是資優教育的核心理念 (Betts, 2004; Renzulli & Reis, 2008; Treffinger, 1975)。我國《資優教育白皮書》（教育部，2008）也揭示：

「學校教育能否提供資優學生適性充實的學習環境及資源，鼓勵其自動自發地挑戰極限、追求最佳表現，為人才培育成功與否的重要關鍵」(p.4)。

「自動自發地挑展極限、追求最佳表現」便是自主學習的展現，更是認知與情意交織下，資優兒童帶著「認真玩興」(serious fun) 面對知性挑戰後，反饋內在心靈感受，所帶來認知與情意交織的學習高峰經驗 (Renzulli, 2003)。

自我決策理論 (self-determination theory) (Deci & Ryan, 2000) 從有機觀點來看人類的行為，認為研究者應該重視人類行動的動力本質 (agentic nature)，是探究自主學習的適切視框。在人類最佳的狀態中，他們充滿著動力、深受啟發，對學習充滿興趣以延展自我，樂於精熟新的技巧，也很有責任意識的應用他們的才能。人是主動且成長導向的有機體，能夠將個體心理需求整合入自我感知與社會結構中，進行主動的自我決策 (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve, 2006)。

本文以「自我決策理論」為基礎，探析資優兒童的自主學習，先簡要的探究自我決策理論的內涵，說明引動自我決策的要素，尤其援引資優教育學者 Françoys Gagné (2003, 2010) 的論述，理解動機與意志如何使資優個體的自我決策，導向才能發展的可能，接著從相關實徵性研究、國內資優教育現場的實地觀察，期待可以更深入的理解資優兒童自主學習中自我決策的心理機轉。

貳、自我決策理論與才能發展

一、自我決策理論簡介

自我決策 (self-determination) 是個體進行決定 (decision-making)，以及決定後的行動運作。Deci 和 Ryan (2000) 提出，自我決策是做選擇，並將所選轉化為行動的決策能力；Wehmeyer 和 Little (2009) 也認為，自我決策是基於個人意願產生的自主行動，意願是個體的意識選擇、決定和意向，自我決策的行為便是源於意志、有意圖的、自發性的行動。《教育大辭書》則譯

之為「自我決定」（詹棟樑，2000），清楚的界定：

> 自我決定之所以可能，乃由於人有意志自由，所以能決定自己的行為或想做的事；也就是人「能夠」且「必須」對於先天所賦予的因素作自我駕馭與自我決定。尤其是「人的在世存有」方面，可以肯定其活動的空間和進入行為的真正界限，人可以利用其能力與機會，謀求有意義的存在。人能自我決定，也就是在自由意志之下，依據其判斷而作成之決定，但一旦作成決定之後，對於結果，自己一定要負責。在教育過程中，有許多要自己或別人協助選擇，但經過選擇後所做成的決定，等於是自我決定，那就必須去完成。自我決定的條件：（1）有決定的能力；（2）出於自願性質；（3）經過思考選擇。

簡言之，人在感受到有選擇的自由意志之際，可以考量能力並掌握機會進行決定，且擔當起這個決定，達到自我完成的境地，肯認自我存在的價值與意義。Wehmeyer (Wehmeyer & Little, 2009) 整合性地提出自我決策行為的四項特色：（一）自主性：依據興趣和能力獨立且自由的選擇與行動；（二）自我調整：檢視任務與資源，並決定行動過程中使用的方法和評估；（三）心理賦權：意識到自己的行為真確地會影響到預期的結果；（四）自我實現：擁有充分的自我知識和自我理解，了解自己的優弱勢後，採取妥適的行動。

綜合上述，我們可將資優兒童的自我決策感知界定為，資優兒童能夠在資優班的課程經驗中，體認到選擇的自主性並做決定，在該自主的空間中評估自我的可能，以執行意志動態的調整自我，在歷程中感受到心理賦權，促進目標的實現。

二、引動自我決策的要素

資優課程開放出自主性的學習空間，並不代表資優兒童就會進行主動的自我決策。依據自我決策理論，自主性的資優課程需要能夠滿足資優兒童的基本心理需求，也激發資優兒童內外在動機之間的自我調整，才能引動自我決策：

(一) 滿足基本心理需求

要出現強烈行動力以及高度抱負的狀態，理解與善用行動中不同選擇的個體，有賴滿足心理需求的社會環境。Deci 和 Ryan (2000) 認為人類的三項基本心理需求是：1. 能力 (competence-effectiveness)：追求成就與成功的個人能力。個體可以投入適切的挑戰與經驗中，主動地精益求精，尋求效能，在社群互動中也會因為個體能力的展現，使其獨特的才能獲得重視，甚或對團體發展有所助益，將使個體獲得認知、動作和社會情意方面的成長；2. 自主 (autonomy-coherence)：自我支持的行為。個體擁有自由意志在活動中發聲和選擇，在此自主的歷程中能夠產生自我組織 (self-organization) 的經驗與行為；3. 關係 (relatedness-connectedness)：相互關心。能夠與他人連結感受到愛與被愛、關懷與被關懷，因此獲得安全感、歸屬感和親密感。

(二) 內外在動機間的自我調整

內在動機可以引動自我決策的歷程，也使得個體為了追求目標而產生內在調整的心理機轉，那麼外在動機是否能夠引發自我決策呢？綜合 Deci 和 Ryan (2000) 以及 Niemiec 和 Ryan (2009) 的論述，個體透過內化 (internalization) 外在動機的歷程，也可以引發不等程度的自我決策意識和行動，呈現出如圖 1 的連續性的自我決策，越往右邊越充滿了自由意志和選擇，因此自我決策的程度就越強。

三、自我決策與才能發展的關係

資優教育學者 Françoys Gagné (2003, 2010) 從才能發展的觀點，更深入的剖析資優生自我決策的動態歷程，他認為發展天賦才能中的自主性，更像是自我管理 (self-management)，是自發、獨立，也是自律。Gagné (2010) 訪談了一群具有多元才能的青少年和他們的父母親後，發現這些青少年是高度的自主與獨立，他

行　　為	非自我決策					自我決策
動機類型	無動機	外在動機（內化）				內在動機
調整類型	無調整	外在調整	內射調整	認同調整	整合調整	內在調整
相關歷程		顯著的外在酬賞或處罰	滿足內在偶發性；自我涉入	尋找活動中的價值／重要性	將認定與自我其他面向進行整合	
因果軌跡	非個人的	外在	部分外在	部分內在	內在	內在

圖 1　連續性的自我決策

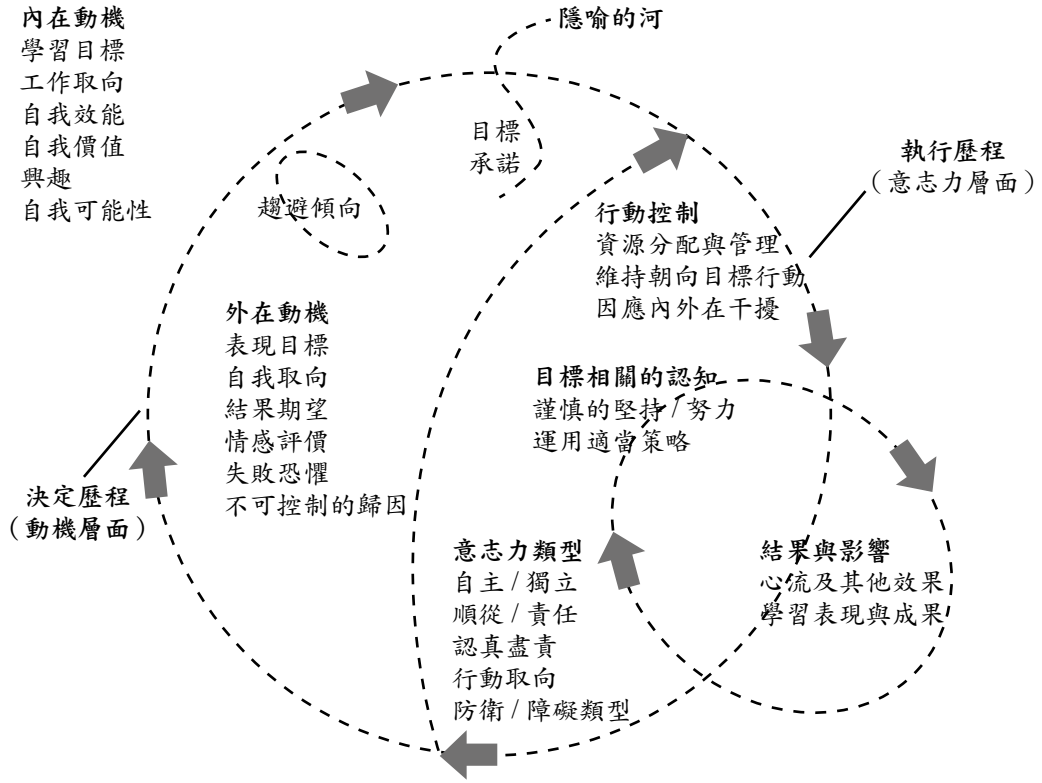

圖 2　動機 - 意志動態關係圖（修改自 Corno, 1993）

們從小就以非常個人化的方式，自我管理般的自律，朝向興趣的才能領域發展。Gagné (2010) 認為那是動機 (motivation) 與意志 (volition) 的結合，動機使人產生做決定 (decision-making) 的意向，確立並致力於才能發展的目標方向，有此心理意向的決策後更需要執行 (implementation) 的意志，克服困難與障礙，成就目標的願景與理想。

自主做決定與執行意志間的動態關係呈現如圖 2。Corno (1993) 在「動機 - 意志動態關係圖」中指出，動機會形塑個體的意向 (intention) 並且建立目標承諾 (commitment)，目標承諾像隱喻的河（metaphorical Rubicon，Rubicon 是義大利北部的一條河，當年凱撒大帝要侵略古羅馬城，不畏法律規範，意志堅定的越過 Rubicon，引發一場勢在必行的征戰），會影響意志力以及學習表現與成果，但是意向會因情境變動，目標承諾也容易隨之搖擺不定，

所以，如果要達到身體力行的執行層面，個體需要跨越隱喻的河，就像西方諺語「crossing the Rubicon」（破釜沉舟），透過意志力聚焦於承諾，貫徹目標。簡而言之，動機是學習的啟動，引發並維持個體朝向目標邁進，但是意志力則是讓個體可以持之以恆，從意向到目標達成。透過這個概念架構，我們可以更進一步理解資優兒童詮釋自我在自主性課程情境中，自我決策的內在心理機轉。

(一) 動機：引發主動自我決策的燃煤

「動機」是資優教育領域常探究的重要概念，Gottfried 和 Gottfried (2009) 從 1979 年開始進行的 Fullerton 長期研究便指出，「資優動機」(gifted motivation) 是能夠與智能相提並論的構念，資優動機有其獨特性、學科成就預測效度，以及持續且強烈的內在動機，是資優個體持之以恆的能量來源。這樣的資優動機極其迷人，例如：被譽為臺灣原住民調查第一人的日本博物學家森丑之助，在三十年全力投入探究臺灣原住民的日子裡，森丑之助常孤身一人進入田野，樂於和原住民作朋友，將時間和精力花在精通各族語言，學會不同族群的生活方式，有別於帶著目的性的田野工作者，森丑之助誠心探查、傾心了解、真心好奇的赤子之心般的喜歡，認為：「比起文明人主觀的理論，未開化民族的生活，給我們更鮮活的社會學事實」，讓他獨樹一格於臺灣早期的博物學界（黃國恩，2011）。

Gagné (2010) 引述研究天才的 Dean Keith Simonton 的作品指出，天才必定有某種內在動機驅使他們日以繼夜、持續不斷的創作，沒有這樣的熱情這些曠世之才是不會出現的，這種「求好」(greatness) 心切是才能發展中十分重要的動機來源。Gagné (2010) 認為，才能發展的動機來源可以是趨避意圖、需求、興趣，以及自我決策理論中常被探討的內在動機和外在動機。當個體的能力、自主、關係需求獲得滿足時，內在動機以及經過內化 (internalization) 後的外在動機，可說是引發主動自我決策的燃煤，因此，Gagné 和 St. Pére (2002) 的研究發現，高成就學生的追求很可能同時源自於內、外在動機，例如：一位運動員的進步，莫不是追求最高榮譽（如，奧林匹亞獎牌）這樣的外在動機，也同時希望超越自我追求卓越（內在動機）。

(二) 意志：執行自我決策的毅力

根據韋氏辭典的記載，才能 (talent) 的字緣之一，是古法文和古式英文 talente，意指心靈、意志、學習欲望，是一種心靈活動或意志表現的能力，具有持續發展的動力。相較於動機在文獻中大量的被探討，「意志」這個構念卻容易被納入於動機理論中受到忽略，尤其是 1920 到 1930 年代的心理學家，以為擁有動機就能將決策直接導引到行動，但其實在自主性的行為中，動機與決定要投入活動有關，而意志則導引著個體達成目標 (Coron, 1993; Eccles & Wigfield, 2002)。《教育大辭書》中對「意志」的定義為：

> 「意願或意志行動 (act of willing)，指心靈的傾向、選擇、決定的官能作用，使人能堅持特定信念或採取特定行動、根據意願決定而採取的行動，即為『自願行動』(voluntary actions)……出於個人內在力量決定有所為，有所不為……蓄意的自願行動使人能慎思熟慮 (deliberation)，考慮行動可能造成的後果，從而選擇行動的方式。」（俞懿嫻，n.d.）

由上述定義可知意志包含行動執行的成分，與意動 (conation) 相關，是讓人產生自願性、意向性的心理能力，出於自主自由的執行意志是「慎思熟慮」的「有所為，有所不為」，也就是 Sternberg (1988) 所說的心智自我管控 (mental self-goverance)。若個體致力於追求任何領域中的超群卓越，意志會比動機更為重要，因為動機使人「築夢」，而意志則使人「踏實」(Gagné, 2010)。

具體而言，執行意志包含「行動控制過程」(action control process) 和「目標相關認知」(goal-related cognition)。Corno (1993) 提出意志在教育領域的應用，而她的論述是源自於德國心理學家 Heinz Heckhausen 和 Julius Kuhl 所提出的「行動控制理論」，探究意志在行為產生維持與促發時的中介功能，當個體從計畫和目標設定 (pre-decisional) 朝向目標的執行 (post-decisional) 時，彷彿跨越了 Rubicon 這條河流，以承諾 (commitment) 展開一段需要意志力管理與執行目標的歷程。「目標相關認知」指的是個體對目標本身深切的堅持與投注，以及善用

調適性的策略 (adaptive strategy use) 進行問題解決。具備目標相關認知，可以在執行歷程更深層的面向上有時間、資源分配得當的努力效能，也可以建構精確的監控回饋系統，協助個體決定需要投注多少的努力。不同的目標相關認知就會造成殊異的表現結果，決定了目標的完成度，以及個體能否感受到暢流或是其他的情緒。此外，因為個人在氣質與人格差異所形成的「意知風格」(volitional styles)，也會影響個體對目標的選擇、追求的毅力。

Gagné (2010) 會關注到「意志」在才能發展中的關鍵性，便是受到 Corno (1993) 的啟發，認為意志具有高層次、後設動機 (metamotivational) 的功能，它導引智能、情緒和行為動能朝向目標的確切執行。對資優生自我決策的歷程中，達成目標的意志包括對自我認知與非認知資源的調度，以及對目標本身的理解掌握，將行動規劃（如，學習策略）與未來的目標結合，進入更深層的「未來時間觀」，能使他們更深入的理解自我潛能且有所發揮 (Teo & Quah, 1999; Tuner & Husman, 2008)。

那麼，個體要如何從動機層面（決定歷程），跨越隱喻之河到意志力層面（執行歷程）呢？ Gagné (2010) 編修 Corno 原版的「動機 - 意志關係圖」，如圖 3。

圖 3 中可以清楚的看到有潛能的個體需要將設定的目標透過「承諾」(commitment)，跨越隱喻之河，進而受到意志力風格的影響，結合對目標相關的認知，以及相關資源調度的行動控制歷程，產生執行意志，歷經一段時間的執行後，個體會「重新評估」(re-assessment) 原本設定的目標，找到另一層次的趨避傾向、需求 - 興趣、內 - 外動機，形塑出新的目標，隨之導入下一個「動機 - 意志」的循環，才能也就在這樣的循環歷程中持續的發展。

參、資優兒童自我決策感知之相關研究

在實徵研究方面，多數研究以「自我決策理論」為基礎，從學生觀點 (Bourgeois, 2012; Garn & Jolly, 2014)、家長觀點 (Garn, Matthews, & Jolly, 2010)，探究資優生的學業動機。Bourgeois (2012) 進行了一個美、德兩國跨國性

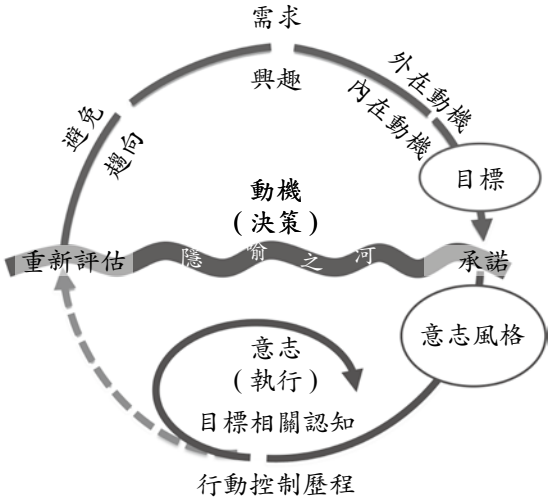

圖 3　決策動機跨越隱喻之河到執行意志（修改自 Gagné, 2010）

的研究，訪談和課室觀察兩國共 9 位學術性向的資優生，理解外在動機因素如何影響資優生的內在動機，發現美國資優生獲得比較多支持自主性的教學，對學校環境有較高的歸屬感，也有比較多的暢流經驗；相對而言，德國資優生比較少聚焦於競爭和高度內在興趣的學業活動。

Garn 和 Jolly (2014) 採質性訪談的方式探究 15 位高能力學生的學習動機，發現如果家長或老師能基於理解關懷，調整學習活動，回應學生個人化的興趣和目標（滿足關係、能力需求），以及提供學習選擇，提升內在動機和認同調整時（滿足自主、能力需求），高能力學生在學習時會有較高的愉悅感，因為學習活動不但與學生產生意義化的連結，也使學生為自己的學習增能賦權 (empowered)。Garn、Matthews 和 Jolly (2010, 2012) 以概念論述和實徵研究的方式，更深入的探究家長對資優生學業動機的影響。他們訪談了美國本地 30 位 4 至 17 歲的資優生母親後發現，許多母親認為自己是促發資優生學業動機的專家（更甚於老師），她們會提供鷹

架（如：互動教學、調整環境、興趣連結、發展內化）或行為改變技術，激發資優孩子學業動機，但家長若僅用策略而忽視關係的連結時，難以引發內化形式的動機，以及過度強調外在調節的行為改變技術，使家長難以區辨出因控制或內化產生不同型態的動機，會削弱了自主支持性的家庭環境。

另外有些是介入型的研究，用自我決策理論提升雙重特殊需求學生 (Paik, 2002) 或低成就資優生 (Winton, 2013) 的自我決策技巧。雖然，有許多研究證實自我管理（屬於自我決策技巧之一）介入對身障學生的有效性，但是否也對雙重特殊需求學生有助益較缺乏實證。Paik (2002) 以 PURPOSE 課程教導一群雙重特需學生自我評量技巧，檢視自己是否成功地達到學習上所需的行為，以及目標設定、目標計畫和自我監控的技巧。研究結果顯示，學生上述四項技巧在課程進行時有顯著的進步，但在學校環境中沒有長期進步效果。Winton (2013) 以質量混合設計探究中學低成就資優生的發掘及對自我和學校的觀感，透過自我決策的理論，Winton 發現學校能夠以時間有效運用、教師特質、聚焦在投入和追求卓越的教學技巧、建立正向關係等方式，支持學生學習的內在動機。

綜合上述，自我決策理論可以成為檢視環境誘發動機的架構，同時兼容關係、自主、能力三大基本心理需求的環境，才能夠使資優兒童在有歸屬感的情境中，將興趣、選擇、挑戰性作良好的適配，增能賦權，產生內化形式的動機；「關係」的基本心理需求，似乎是使學習或行為意義化的關鍵。此外，自我決策介入方案在資優教育領域的應用尚待開發，目前運用在雙重特殊學生或低成就資優生的效果也不一致，值得深究。

肆、從自我決策理論探析課室中資優兒童的自主學習

在國內資優資源班的學習場域中，國小資優兒童有哪些自主學習的展現？他們又會以何種方式「發聲」表達對自主學習的需求？自我決策理論如何讓我們對資優兒童的自主學習有更深入的理解呢？我引用自己長年參與的一個「資優教師成長團體」不同階段的課程實踐，嘗試回應前述問題的思索與試探，呈現資優兒童學習自主性表達的可能情境與方式，用以凸顯資優個體對自主學習的主體性發聲。基於這些現場觀察，我也試圖提出可思考與開拓為研究的議題：

一、我能要：課程「還權」中的自我追尋延展

如果我們認同資優兒童學習的主體性是資優教育的核心，那麼在課程進行中「還權」給兒童，或許資優兒童能在「賦權」歷程中，產生對自我能力展現的追尋，以「**我能要**」的意識表達自主學習。心理賦權是自我決策理論很重要的一環，是個體意識到自己有能力和機會作決定，一方面「能夠」對所賦予的事物作自我駕馭，另一方面「必須」對所面對的事物作自我決定，是學習使命感 (sense of destiny) (Renzulli, 2003) 的展現，使得個人學習主體性和社會結構對話。

2003 年我們成長團體以「現代達爾文」課程，在五個國小資優資源班進行課程實驗，一位團隊夥伴曾說：「我們今天是把學習的權利『主控權』還給他，我們是還權給學生」（成長團體_20031205）。我們採用問題本位學習（Problem-based Learning，簡稱 PBL）模式挑戰資優兒童，兩難議題探究提供了資優兒童一個彈性模糊的學習空間，探究歷程中充滿遊戲感的充實活動與教學介入則給予鷹架支持，資優兒童從中深化問題意識，自主性地展開自我追尋般的思考實驗或場域行動，展露學習本能，延伸學習疆界，華華國小的小存就是這樣一個案例。

原本對學習顯得懶洋洋的小存，在「現代達爾文」課程中卻有突破以往的積極，因想出一個力排眾議的航行計畫而希望老師給予獨立探索的空間，為解決學習歷程中所面對的挑戰，興致高昂的主動蒐集資料與同儕分享，任教的大吳老師寫道：「也因為她不斷地針對是否該設立瀕臨絕種動物園提出問題，引發熱烈的討論，最後同學們決定召開一場『動物園之生與死研討會』，繼續討論這樣的問題。」小存最終以「來蓋保護區吧！」為題的一篇小論文，整合專業人士的報告、保育團體的意見、實際觀察動物在園區生活的狀況、動物權等立

論，反思動物園存在的意義與價值，極具使命感的提出設立保護區作為維持生態系統平衡的方式。有趣的是，這個課程燃起小存對動保議題的興趣，在一次畢業過後探訪老師時還分享自己持續參加相關的組織活動呢！為何小存有這樣的學習轉變呢？大吳老師說：「也許是源於 PBL (Problem-based learning) 課程對學生的一種尊重吧！」

因為還權式的尊重，域值感極高的資優兒童一旦感知到學習的價值與切身的意義時，將如終身學習般的探索興趣，展現深刻且具延展的學習自主性。本文開端提到資優兒童小魚兒倡議成立「小孩聯盟」，自發性的主導課程運作，是心理賦權進而引發自主行動的實例，小存的案例也告訴我們，課程情境開放的空間、適度的鷹架、還權的氛圍，使資優兒童產生「認同調整」，調整過往被動式的學習，在學習議題中尋找到與自我關聯的價值和重要性，逐步邁向「整合調整」，內化所學。雖然，我們不可得知小存是否將這樣的學習經驗轉化為個人志趣、才能的發展，卻如 Renzulli (2003) 所言，當學習燃起資優兒童對某些議題的興趣，是哪些因素使資優兒童以某種程度的「意志」持續關注這個議題，及這樣的關注對其生涯發展的影響，以「未來時間觀」為基礎，整合好奇心、個人興趣、成就動機為目標感，進一步透過自我決策強化目標感為未來願景 (a vision for the future)，值得追蹤探究。

二、我想要：多元表徵裡的價值辨明共鳴板

開放了論述的空間，也會讓思維與特質有著極大個體間差異的資優兒童獲得多元表徵的機會，善於言語機鋒的，就會在言談的字句間知性表達；喜好文字書寫的，也會透過線性與心性的交流呈現想法；善於圖像表徵的，更得以用圖文並茂的方式具象的或隱喻的讓思緒有立體的可能。

2005 年時，我們共同決定以「理想學園」為議題，引導資優兒童想像、論述與實踐心目中的學習園地，「自主」這個概念在不同的學校與課堂中被探討，資優兒童以多元的表徵形式再現對不同學習型態的「**我想要**」，對學習自主性進行價值辨明。例如華華國小的晨晨，先是繪製森林裡的天然教室，抒發對「空間開闊、沒有拘束感」的嚮往，而後在企劃書中和伙伴瑄瑄設計「凡采（平凡中的風采）」理想校園，希望這是個學生在平凡中學習「力爭上游，尋找自己的方向，展現自己的風采」。實實國小的榕榕更是延續中年級時「小孩聯盟」的自主意識，在理想學園的課程中設計以「美食」統整學習的空間，甚至細心的繪製出這片園地的外觀與內部空間。

民民國小裡的小奕則透過文字和語言，一方面以自我為例，省思對學習沉睡中的個體需要的是如鬧鐘般的警醒：小陳老師形容小奕「常常陷在某種『遊蕩』狀態」，小奕感覺到適時的介入提醒是一種需要：「老師和我之間的互動像早上的鬧鐘一樣，常驚醒對方更多的思考，更多的事物」；另一方面，當一個渴望學習的個體禁錮於體制之際，小奕也能彈性思考的為這樣的個體發聲：

> 「一天課堂結束，小奕還在讀著發下的閱讀資料『體制外教改』……我（小陳老師）坐下來，請他趕快回教室上課了，他說：『等一下嘛！』（一副很捨不得離開的樣子），我們很自然就聊到學習…他提出像這樣對某一個領域事物，有強烈學習動機的學生可以怎麼學……需要一個什麼樣的學習環境、什麼樣的支持……」（課後對話 _20051104）。

整體來看，學習自主性對後設思辨力強的資優兒童而言，不是單面向的自由追求，多元的表徵方式成為價值辨明的共鳴板，資優兒童得以清楚倡議內心的「我想要」，藉此或許我們得以更貼近資優兒童，理解他們對學習自主性的想望。Deci 和 Ryan (2000) 特別強調，自主是一種自我支持的行為，是個體在自由意志選擇的歷程中產生自我組織的一種經驗，值得探究的是資優兒童透過多元表徵倡議自主學習之際，他們是如何學習身處這樣的開放系統

中，在混沌探索、自我平衡、蓬勃運作間決策，形塑個體創發性的意識主張，本文一開始提及資優班自主興趣社團，在這樣的場域中，似乎翻轉了被動接收知識的學生為主動建構的學習者，甚至是自主創發的教學者，或許是非常值得系統性探究的非正式自主學習場域。

三、我需要：學習設計時的自主擘劃能量

既然資優兒童對學習自主性的詮釋是一種動態的空間，很值得進一步探究的是資優兒童對學習自主性發聲的複合性特質，在情境脈絡中資優兒童如何以言說與行動傳達對學習自主性的觀點。成長團體裡東東國小的大黃老師，就常在團隊聚會中別有一番滋味的分享資優班裡一顆顆自主學習的心靈，或活靈活現地描述一位恆常喜愛捷運的男孩，如何在下課時跑到資優班與老師們分享他充滿新鮮感的發現，如何透過這樣的喜愛為自己設定獨立研究的主題，探究天母地區輕軌電車的可行性；或喜孜孜地聊著一位資優兒童在資優班開放性的自組社團時段，煞有其事引導同儕規劃摺紙課程，促使東東國小資優班教師團隊再看這位兒童歷年學習紀錄時，赫然發現他早就持續不斷的展現自己在 3D 立體創作的天賦。

2015 年東東國小資優班以「會呼吸的房子」課程，嘗試任務導向的教學設計時，大黃老師更細緻的發現：

> 「因為有了任務的目標和規準，我發現學生的『自主性』是的確變得強了一些」，大黃老師反思「過去沒有這些的時候，也有學生是不斷不斷一直自主性精進的，就像我那位學生，我每次都會唸他寄給我的信給你們聽的那位，他自己的會呼吸房子的設計，已經修改到第七版了，每過幾天他都會再寄給我修正版」（大黃師 email_20150529）

但是有了目標和規準的設定：

> 「(一)對能力強的學生來說：過去是老師根據學生的產出，一次次的帶領和要求他精進、再精進，提高標準、再提高標準。在無止盡的持續要求過程中，學生其實不知道最後目標在哪裡，他也有很高程度的自我實現感，但最後到哪兒可以停止，還是在老師的決定中。
>
> (二)對能力弱的學生來說：過去他們其實比較無法『想像』結果可能的樣子，所以會摸索很久，而現在他至少有了具體可參照的標準。有一組總是非常願意努力但能力稍弱些的學生，他們會在討論過程中想『我們這樣有達到嗎？』『是要重做還是接近完成呢？』
>
> (三)對 AS 學生來說：這一次我發現我的一位 AS 學生，比起過往更加積極了些，會因為排不到充電小站而煩惱，還願意利用下課時間充電。這些『具體』相較於過去來說稍微『可操作』的標準，以及視覺化的提示，對他來講，相當有感覺。」（大黃師 email_20150529）。

大黃老師觀察到的「自我實現感」、「我們這樣有達到嗎？」、「還願意利用下課時間充電」，都可說是結構激發資優兒童從「我需要」出發，自主的擘劃學習，是學習自主性的具體展現方式，那麼「結構」如何激發自主而不成為意識與行動的金箍咒呢？什麼樣的課堂經營或學習設計，可以達致本文開端所提到的那位資優女孩『暈船』，意識到有限的時空反而可以激發個體「比較用力的去思考」，進而「發現它不同角度的另一面」，產生自我突破呢？

雖然，Dewey (1899) 早就告訴我們：

> 「兒童都樂於藉由形式與顏色的媒介表達自己。如果你一味地放縱兒童此一興趣，讓他們毫無限制地進行下去，那麼他們就只會偶有長進。然而，若讓兒童先表達自己的衝動，再透過講評、提問與建議，使他們意識到已經做到了什麼，還有什麼需要再做的，結果就會截然不同。」(p.27)

因此，規準／標準要留有多大的自我決策空間，又要拿捏多清晰的範疇導向深度學習的目標？也就是如何回應資優兒童動機，又可引

導其跨越 Rubicon，在真實的情境條件下發揮創意以意志組織與執行目標 (Gagné, 2010) ？這會是從自我決策觀點構思資優課程設計需要處理的兩難議題。

伍、結語

回應資優兒童自主學習需求，建構有層次的自我引導學習，形塑自我創化的終身學習者，是資優教育的理念與目標。自我決策理論讓我們理解才能發展是動機與意志的動態交互，更指出自我感知和社會結構之間存在著「擺盪、對辯 (dialectic)」(Ryan & Deci, 2002) 的狀態，自我感知不必然和社會結構有和諧的交融，社會結構也不一定可以導引出主動自發的自我感知，教養、環境、信念等中介成為關鍵要素。

回顧幾個資優教育現場的片段，從「我能要」、「我想要」到「我需要」，這些以教師觀點探析資優兒童自主學習的形貌，也讓我們初步發現了，師生共構的國小資優教育課室中，似乎不斷上演著因師生互動調和、學習內涵的定向、課程決策的空間三者交互影響下，調和出的學習自主性，也留下更多的懸念，邀約我們直接走入資優課室，從資優兒童的聲音了解他們怎麼想、如何看資優班運作課程中所提供的自主學習空間，以對話、關係覺察能動性的特質和限制，真切理解資優兒童的經驗課程。

參考文獻

俞懿嫻（n.d.）。意願（volition）。**教育大辭書**。2018 年 2 月 15 日，取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1312049/?index=9

黃國恩（2011）。**臺灣蕃族調查第一人：森丑之助**。2018 年 2 月 15 日，取自 http://beta.nmp.gov.tw/enews/no214/page_01.html

詹棟樑（2000）。自我決定（self-determination）。**教育大辭書**。2018 年 2 月 15 日，取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1305152/?index=1

Betts, J. (1985). *Autonomous learner model for the gifted and talented*. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.

Bourgeois, S. M. (2012). *Motivation for academically gifted students in Germany and the United States.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Arlington, Texas.

Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern concepts of volition and educational research. *Educational Researcher, 22*(2), 14-22.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. Chicago, IL: University of Chicago.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*(3rd ed.) (pp. 60-74) . Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Study, 21*(2), 81-99.

Gagné, F., & St. Pere, F. (2002). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence, 30*(1), 71-100.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly, 54*(5), 236-272.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents’ role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools, 49*(7), 656-667.

Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). Gifted students’ voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics, 25*, 7-24.

George, B. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper Review, 26*(4), 190.

Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications. In L. S. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 617-631). New York, NY: Springer.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitator: What autonomy-supportive teachers do and why their students

benefit. *The Elementary School Journal, 16*(3), 225-236.

Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.)(pp. 75-87) . Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY : University of Rochester.

Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind.* New York, NY: Penguin.

Teo, C. T., & Quah, M. L. (1999). The knowledge, volition and action programme in Singapore: the effects of an experimental intervention programme on high ability achievement. *High Ability Study, 10*(1), 23-35.

Tuner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 138-173.

Wehmeyer, M., & Little, T. (2009). Self-determination. In S. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 868-874). Boston, MA: Blackwell Publishing.

Winton, B. J. (2013). *Revising underachievement among gifted secondary students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Missouri.