

臺北市萬華社區大學融入式課程 實踐歷程之研究（2008-2012）

徐敏雄 國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所副教授

摘 要

本研究採個案研究法，目的在分析2008至2012年臺北市萬華社區大學推動融入式課程過程中，採行之運作機制、課程型態與融入策略，及課程推動對師生產生的影響，並提出建議。研究發現，萬華社區大學從2008年起便透過具體化、建構與反思等融入策略，以及單科附加單元和多學科附加單元的課程型態在推動融入式課程。參與過程中，師生們從切身經驗與議題出發，開始學習檢視自身價值框架與成長經驗的合理性，及其與社會實體的關聯性，並對自身生活方式及所屬社區發展提出建言，進而實踐社大知識解放辦學理想。

關鍵詞：社區大學、知識解放、融入式課程



A Study on Practical Process of Infusion Curriculum at Wan-Hua Community College of Taipei City (2008-2012)

Min-Hsiung Hsu

Associate Professor, Graduate Institute of Adult & Continuing Education, National Chi Nan University

Abstract

This research, by the case study method, investigated practices, operating system, strategies, styles of curriculum infusion, and their impact on students and teachers at Wan-Hua Community College in Taipei City from 2008 to 2012. The research finds out that through different infusion strategies and curriculum styles, teachers and students started to become conscious of experiences and issues that are relevant to them. They reflected upon the rationalities of their individual value frameworks, their growth experiences in this regard, and explored the relationships between the social realities and themselves. Furthermore, they were given various opportunities to put forward suggestions that are crucial to improve their own lifestyles and the local community development. All of these curriculum infusion practices and programs contributed to the community college's mission to liberate knowledge.

Keywords: community college, knowledge liberation, infusion curriculum



壹、緒論

根據社區大學（以下簡稱「社大」）創辦者黃武雄（2003）規劃，社大課程包括學術、社團和生活藝能3大類，其課程目的分別在協助師生培養批判思考能力及公共事務參與能力，提昇工作技能與休閒品質。但從1998年至今，許多社大紛紛出現學術課程招生不易，藝能課程比例偏高現象（黃煌雄、黃勤鎮、趙榮耀，2003；徐敏雄，2008b）。表面上，此現象反應的是行政團隊與師生對社大辦學理想的認知差異，及成人學習動機偏向實用技巧的事實（何青蓉、趙淑美，2004；黃明月、陳雪雲，2007；黃富順，2002）；但深一層來看，也是講師教育專業素養、研發課程時間及社大配套資源是否充裕的考驗（徐敏雄，2009；張德永，2013）。

為突破此困境，2008年8月起臺北市萬華社區大學（以下簡稱「萬華社大」）便開始與研究者合作，希望藉由融入式課程（infusion curriculum）推動，實現生活藝能課程公共化理想。幾年下來，經行政團隊充沛資源支持、校內講師籌組共學社群，及研究者邀集所有參與者透過「行動中反思」（reflection in action）不斷調整行動策略與方向，已逐漸形構出有助師生從切身經驗出發，反思社會與社區議題的融入式課程操作模式。為深入與分析這段課程實踐經驗，本研究將從描繪萬華社大推動融入式課程的過程開始，釐清實踐融入式課程理想可能之課程型態與融入策略，並了解有利師生嘗試新形態課程的配套措施，最後再歸納出相關經驗以作其他社大參考。

貳、文獻評析

一、融入式課程的起源與概念

「融入式課程」在國外能源或科技素養教育中早已提及，各家論述中以 Laughlin 和 Engleson（1982）的美國 Wisconsin 州能源教育融入式課程最負盛名。他們把融入式課程界定為將原本分屬不同類別、實際上卻相互關聯的單元融合在一起教授。例如看似與科技有關的能源主題，也蘊含社會、經濟與政治意義；此時若能透過將社會科學議題加入既有科技的學習活動中，不但可省卻另外

開授一門新課的時間，學生也可從更寬闊的社會科學角度思考科技的使用倫理。其後，學術界在談論融入式課程時，幾乎都採借類似 Laughlin 和 Engleson 的定義，將之界定為把「融入議題」與「主軸課程」相互融合的課程設計方法。箇中道理很像將巧克力粉傾倒入裝滿鮮奶的瓶罐，使巧克力粉充分溶解於鮮奶，其中巧克力粉和鮮奶分別是融入議題與主軸課程。之後飲用巧克力牛奶時，便可以同時攝取兩種養分（徐敏雄，2008a）。目前在諸如 Ametrano、Callaway 和 Stickel（2002）的諮商教育，及 Park 和 Cordero（2010）的健康教育研究中也都可看到，融入式課程有助學習者同時習得主軸課程和融入議題知識技能。

不同於一般單科課程，在 Green 等人（2005）、Sabina 等人（2010）和 Cordero 等人（2010）的研究中發現，為特定主題開授新課所能吸引的學生多半是對該主題已有了解或興趣者；而融入式課程能讓更多學生接觸平時不感興趣，卻與當前修習之課程密切相關的議題。其次，比起由行政人員或專業組織籌辦的活動，由學生信任的老師在既有課程中融入特定議題，更能引發學習動機、提升學習效果。第三，融入式課程無需額外聘任人員，即可在既有課程內達成額外教育目標。第四，在 Ametrano、Callaway、Stickel（2002）及 Haynes（1999）的諮商與社工教育論文中也可看出，融入多元文化元素的專業課程能讓學生學習專業知能時，涵養性別、種族、族群的覺察力和同理心，以利其未來專業實踐。第五，融入社會議題的課程能讓學生與社會生活做更好結合，使其針對雖已知曉，卻不知如何深入思考的生活議題做更完整檢視（黃政傑，2005；Anderson & MacPhee & Govan, 2000）。就此來看，過去融入式課程重點是跨域或跨學科學習，而非必然融入公共議題。此外，在臺灣融入式課程經驗中（徐敏雄，2013）也發現，教師剛開始操作融入式課程時，通常會將社會或自然環境作為深化學員學習成效的具體案例；若希望進一步帶出反思或公共議題參與的學習層次，則需透過引入學員較不熟悉的觀點或公共經驗，方能撼動、擴展甚至修正學員既有的知識與經驗框架。

二、社大融入式課程型態與融入策略

綜觀目前融入式課程文獻，主要還是聚焦融入式課程定義及成效，對融入策略與課程型態的分析尚嫌薄弱。目前為止，針對臺灣社大融入式課程型態與融入策略之研究僅有徐敏雄（2008a，2009，2011，2013）少數論文，這些研究也是

站在 Laughlin 和 Engleson（1982）的融入式課程定義上，添加黃武雄（2003）之社大理念與辦學目標論述，參考黃政傑（2005）的融入式課程型態、Drake 與 Burns（2004）的「統整課程」（integrated curriculum）、Schön（1991）的「行動中反思」論述，所提出較貼近社大處境的3種課程融入策略和4大類融入式課程型態。

在課程知識論方面，基本上徐敏雄（2008a，2009，2011，2013）的論述是支持黃武雄（2003，2004）、Argyris 等人（1985）及 Schön（1991）的主張，認為需鼓勵行動者以自身為主體，充分思考、討論、面對主觀經驗與客觀知識間的關聯與矛盾，而非強迫其接受權威命令或背誦套裝知識。如此，知識建構與學習方能對行動者產生意義，並降低嘗試新觀點時的可能焦慮與防衛。當然教與學歷程中，教師或研究者也得勇於面對遭受質疑的恐懼，基於民主精神與行動者共同反思討論，才能構思克服困境的出路，而不至與真實世界脫節或引發學習者恐懼，進而實踐社大「知識解放」目標。

循此理路，本課程實作之3大類融入策略的第1類，便是將「融入議題」視為具體化或深化「主軸課程」的元素（簡稱「具體化策略」）；透過添加融入議題於主軸課程，學員對主軸課程的學習將更具體並貼近生活。第2種策略是將「融入議題」視為可透過「主軸課程」重新詮釋或建構的對象（簡稱「建構策略」）；雖然也是在主軸課程添加融入議題，但它將主軸課程和融入議題均視為師生可重新詮釋或建構的動態存在。第3種策略是將「融入議題」視為可透過「主軸課程」培養師生反思能力的素材（簡稱「反思策略」）；除了也是在主軸課程加入融入議題，並強調兩者對話，它更重視師生一同反思價值預設和行動之合理性。但必須注意的是，3大類融入策略操作並非各自分立，而是可能在同一課程或單元教學設計中相互融合（徐敏雄，2011，2013；陳昭成，2011）。

至於徐敏雄（2008a，2009，2011，2013）歸納的4大類「融入式課程型態」包含1.單科附加單元：由個別講師於18週課程中挑選1次或數次課程融入1個或數個特定議題。2.單科徹底融合：由個別講師將特定議題不著痕跡地徹底分散至18週課程裡。3.多學科附加單元：同一學期內由不同科目講師圍繞相同融入議題進行課程設計。4.多學科徹底融合：與「多學科附加單元」相仿，但它更強調18週主軸課程都要融入特定議題。至於4大類融入式課程的形式如表1。

表1 4大類社大融入式課程型態

融入次數	主軸課程數量	
	單一學科	多學科
融入1次至數次	單科附加單元	多學科附加單元
18週徹底融入	單科徹底融合	多學科徹底融合

資料來源：徐敏雄（2009：73）

三、社大融入式課程發展現況

目前曾以社大整體發展融入式課程且有較完整成果者，屬新竹青草湖、風城和香山三所社大（以下簡稱「青風香」社大）及基隆社大。這幾所社大融入式課程推動由行政人員主導，其中青風香社大是透過組織化專業人員和志工設計套裝單元（如公共衛生與新移民等）融入既有課程；基隆社大則是每學期由校方訂定全校性在地議題（如基隆的海洋），引導師生於期末成果展時根據各課程知識技能屬性探討該共通主題。在課程型態方面，青風香社大較接近「單科附加單元」，因為它是在18週主軸課程內安排1次影像融入式教學；而基隆社大更近似「多學科附加單元」，因為它是由各科教師於期末成果展時與該全校選定之融入議題（新竹市青草湖、風城、香山社區大學，2006；徐敏雄，2008a，2009，2011；謝國清，2007）。

至於融入策略使用，青風香社大和基隆社大均採行徐敏雄（2008a，2009，2011）提出的3種策略，亦即體現黃武雄（2003）所說之問題中心、經驗穿透，和回歸根本問題的課程目標。其中，「具體化」和「建構」策略可在教材教案或訪談過程中發現；但「反思」策略較屬課程溢出效應（spillover effect）。最後，兩組社大推動融入式課程時都面臨教師在地認識表淺、課程研發時間和專業素養不足，師生對融入式課程支持有限等困境（徐敏雄，2009）。深究其原因，除了師生對社大使命之主觀認知、學員學習動機（何青蓉、趙淑美，2004；黃明月、陳雪雲，2007），教師專業素養豐富度等個人因素外，也與社大配套資源及教師規劃或研發新課程時間不足有重要關聯（徐敏雄，2009）。

若就更深層的「知識—權力」角度來看，如 Foucault（1972）「知識型」（episteme）所言，無論是徐敏雄（2008a，2009，2011）的「融入式課程論述」或每位講師操作的「融入議題」，其內容邏輯性和重要性對所欲影響的對象都是未曾參與形構歷程的「論述」而非「真理」，或是黃武雄（2003）所說的「套裝

知識」。因著社大行政團隊與講師的採用，這些論述才能沿著社會權力關係傳遞到自由行動者身上，使其擁有賦予生活世界秩序和自我規訓的參照標準；但也唯有自由行動者願意接受這套論述，它們才能順利被實踐於課堂。換言之，融入式課程的實踐歷程是差異「知識型」碰撞與權力角力戰，過程中並非只有優勢者對劣勢者的單向支配，而是雙向的對彰關係（Foucault, 1977）。

為補強過去融入式課程實踐經驗的不足，本研究除了在研究進行前先與萬華社大行政團隊充分溝通，取得全力支持的共識與承諾；也將透過諸如讀書會、小組討論、教案與成果分享等定期共學社群，讓講師個人成長與教學經驗有更多時間與融入式課程論述持續對話、修正，降低前述套裝知識對經驗知識的單向控制，增添其課程行動資源及參與動機。

參、研究場域與方法

一、研究場域

萬華社大是臺北市教育局以招標方式委託非營利組織，從2000年9月起假臺北市龍山國中辦理的終身學習方案。歷年來該校以文化深耕、社區培力、環境守護、弱勢關懷四大辦學目標，努力為萬華營造優質終身學習環境及社區發展參與平臺。

二、研究方法

從 Argyris 等人（1985）及 Schön（1991）的行動科學來看，社大師生、行政團隊和研究者都是知識、經驗和社會文化承載者、詮釋者、修正者與重構者。所以如同 Giddens（1984）所言，研究者不能只關切預定的客觀、靜態世界，而是要「在」（in）及「透過」（through）社大師生、行政團隊及研究者合作，共同跨越時空限制進行動態的課程改革。長期以來師生對生活藝能課程偏好，固然讓偏重藝能課程的氛圍在社大不斷被複製；但行政團隊若能與師生研發出適合社大場域的融入式課程操作模式，並將之落實，亦可改變現有學習氛圍。

故本研究將秉持行動中反思的行動研究（Schön, 1991）精神，針對研究者及社大師生參與融入式課程的歷程，進行縱貫性個案研究（longitudinal case

study)。整體而言，研究者將依循2008年11月至2009年7月多元分歧的單科課程行動，2009年8月至2010年7月運動、身體與社會文化的單科課程行動，2010年8月至2011年7月融入剝皮寮元素及協同教學的多學科課程行動，以及2011年8月至2012年9月發展在地文創的多學科課程行動之進程，與社大行政團隊及師生透過共學社群實作與反思對話，形構適合社大的融入式課程操作模式。再對所蒐集之資料進行分析，以梳理四年來融入式課程之運作機制、課程形式與融入策略，及師生參與經驗。

至於資料蒐集方法包括1.社大文獻資料：萬華社大各次活動紙本及網路資料。2.講師學習單：各類培力活動及各學期課程結束後，由研究者以開放式學習單邀請講師回饋心得。3.攝影紀錄：在徵得所有講師同意後，研究者也以攝影機記錄各次培力活動過程。4.研究日誌：研究者會在各類培力活動中隨時以日誌記錄所見所聞。5.學員學習單：從2010年下半年起，研究者委請講師邀請有意參與成果分享會的學員撰寫學習單，並與講師學習單及融入式課程教案彙整為成果分享會手冊。6.非結構式訪談：每學期結束後研究者均以非結構式訪談了解講師參與經驗，2011年下半年開始更邀請積極參與的學員納入訪談對象。

資料蒐集完畢後，研究者將前述資料繕打成逐字稿，再根據逐字稿主題類別與關聯，進行開放編碼、主軸編碼、選擇編碼及歷程編碼，建構出融入式課程系列活動之核心主題/類別和次主題/類別的描述性、解釋性和發展性論述。由於本研究使用資料涵蓋不同階段、師生與研究者之多元經驗或改變狀況，故能相互對照各資料內在邏輯一致性與合理性，兼顧多重資料來源及串連證據鏈(a chain of evidence)之研究原則，在資料分析信效度上可發揮相互補強、彼此檢證功能，以提升信效度。

6種資料的編碼方式，將依序以研究參與者代號、資料形式和取得日期標記。例如，「讀攝20091031」為2009年10月31日讀書會攝影紀錄；「日誌20081129」為2008年11月29日研究者日誌；「H訪20081207」為參與者H於2008年12月7日的訪談紀錄；「B單20111121」為參與者B於2011年11月21日學習單。

至於主要研究參與者在執行融入式課程行動前，僅參加過社區慈善表演經驗，未對社區事務有實質討論或將之融入課程，其基本資料如表2。

表2 研究參與者基本資料

代號	性別	身份別	萬華社大年資	學歷	課程類別	訪談總時間
A	女	師	11	大專	工藝	4小時38分
B	女	師	1	碩士	工藝	3小時11分
C	女	師	9	大專	工藝	5小時54分
D	男	師	3	高職	自然	2小時43分
E	女	師	5	高職	人文	2小時41分
F	男	師	7	大專	人文	2小時6分
G	女	師	7	大專	語言	1小時53分
H	女	師	6	大專	舞蹈	5小時22分
I	女	師	6	大專	工藝	2小時15分
J	男	師	14	博士	自然	1小時16分
K	女	師	5	高中	舞蹈	4小時42分
L	女	師	5	大專	舞蹈	1小時36分
M	女	師	9	大專	運動	2小時10分
N	女	生	2	大專	工藝	1小時38分
O	女	生	4	大學	舞蹈	1小時33分
P	女	生	4	大專	工藝	2小時23分
Q	女	生	5	大專	工藝	3小時17分
R	女	生	2	國中	工藝	1小時24分
S	女	生	3	高中	工藝	2小時18分
T	女	生	7	大專	工藝	1小時14分

肆、研究結果與討論

由於萬華社大推動融入式課程主要配合「學年制」，而每一學年課程主題都有差異，因此底下研究者就將推動階段扼要區隔為4大階段。

一、2008年11月至2009年7月：引發單科講師參與課程行動興趣

（一）運作機制

1.透過工作坊增添講師基本知能

為增添講師融入式課程知能，2008年11月行政團隊舉辦了首場工作坊，有65位講師參加。工作坊先由研究者介紹徐敏雄（2008a）的3種「融入策略」，至於

4種「融入式課程型態」則因時間不足暫時擱置。下午再將講師分成人文歷史、藝術美學和自然生態3組，並邀請課程操作精神與融入式課程相近的資深講師進行示範教學；最後預留1.5小時讓講師討論如何將融入式課程理念應用到自己課堂（萬華社區大學，2008）。但研究者發現，本次活動並未獲預期成效，因講師覺得融入式課程說明很模糊，示範教學者也難以獲得認同（日誌20081129；C與H訪20081207）。就像C（訪20081207）老師提到：

老師在展示他的教學成果展的時候，他在上面播放，下面的老師其實都有聲音。他們會覺得「就跟我們一樣啊！我們也是這樣子在做啊！那為什麼他的比較特別？」那也有一些人會覺得「我的課我哪有可能這樣上！」……我們只是沒有辦法像寫論文這樣子，把他給寫得頭頭是道。

從 Foucault（1969/1972）的角度來看，此現象可能與講師未參與研究者和示範教學者課程論述形構過程，以致產生不同知識型的扞格有關。即便如此，還是有像E、F和I等講師認為，工作坊讓他們認識更多課程結合社區資源的策略；I老師也提到：「融入式課程能夠讓自己的主軸課程與學生經驗相結合，使學生與在地文化產生感動」（I單20081129）

2.以教案發表會引導講師相互觀摩

為克服上述問題，行政團隊與積極參與校務的C與H講師及研究者共同檢討後認為，應繼續舉辦教案發表會，鼓勵講師於下學期課堂實作課程，才能從教學經驗出發反思、體驗融入式課程的精神（日誌20081207）。在行政團隊力邀下，講師開始設計可自行操作，無需與他人協同教學的「單科附加單元」課程型態，並依各自課程屬性及興趣挑選感興趣的議題融入（日誌20090118）。2009年1月教案發表會有12位講師與會，他們從時間流程、課程目標、進行方式等角度討論各自教案。從當天攝影紀錄（20090117）可看出，講師們普遍對社區環境較為陌生、缺乏時間蒐集融入議題資訊、不知如何引發學生參與熱誠。J老師（學習單20090117）還提到：「覺得自己在成人學習的學理上比較缺乏相關知識，很希望未來能有更多實例交流的機會，這樣才有辦法在學理與實例上相輔相成」。

（二）成果分享會的運作機制及融入式課程型態與策略

教案分享會後，有7位教師實施了教案，並於2009年5月成果分享會中交流經驗。研究者發現在「單科附加單元」課程型態下，講師開始運用媒體、工藝媒材及踏察在地歷史建築等「具體化」策略，將公共議題融入看似不具公共性的主軸課程，使學員更了解主軸課程的知識技能。甚至有講師開始以「建構策略」引導學員從融入議題中發覺同一事件的不同面向，進而「反思」媒體欺瞞手法及自己對差異文化的偏見。

（三）對講師的影響

例如「銀飾創作」課程老師將學員帶往萬華糖筍公園，運用多元複合媒材引導其製作類似糖果般的甜蜜質感與色彩，拉近學員與舊時代檯糖文化距離，並討論製糖文化保存與再造議題。其次，「手縫幸福刺繡」課程也設計了地圖創作活動，邀請學員探索生活中有感情的地景，再以刺繡技巧縫紉出生活地圖。再如「化妝品解析與實作」課程，亦帶領學員從剪接、討論喜愛的化妝品廣告中，覺察化妝品廣告值得深思的價值預設。至於「艋舺采風」課程則是開始注意如何將學員主觀經驗融入學習情境，而非像以前那樣自說自話或讓學員走馬看花。最後，操作「中東肚皮舞」課程時，H老師也透過影片和議題討論，促發學員主觀價值的碰撞與情緒同理。但由於過去未曾以此方式進行課程，所以H老師表示剛開始學員會認為融入議題與舞蹈技巧學習無關，因此她建議課程實施前必須與學員充分溝通，以避免造成誤解（萬華社區大學，2009a，2009b）。至於本次課程內容與操作策略詳如表3。

表3 2009年融入式課程主要內容

課名	課程目標	課程內容	融入策略
化妝品解析與實作	覺察化妝品廣告陷阱	1.透過帶領學員剪接、討論喜愛的化妝品廣告剖析廣告行銷手法 2.透過小組討論引導學員覺察化妝品廣告欺瞞陷阱	具體化 建構 反思
手縫幸福刺繡	縫製蘊含生活經驗在地地圖	1.引導學員找出環境中對自己有特殊意義的地標 2.以各種刺繡技巧將地標縫製成生活地圖	具體化
中東肚皮舞	了解身體意象基本概念，反思「瘦即是美」迷思	1.透過觀賞電影《肚皮舞孃》讓學員認識埃及風格肚皮舞 2.藉由討論電影故事引導學員認識中東文化及尊重與包容的公民德行	具體化 建構 反思

資料來源：彙整自萬華社區大學（2009a，2009b）及〈研究日誌20090523〉

續下頁

表3 2009年融入式課程主要內容(續)

課名	課程目標	課程內容	融入策略
彤妍 挽臉	認識挽臉知識與職業特色	藉示範教學讓學員更了解挽臉知識與技術	無
精彩 旅行 美麗 人生	認識土耳其建築與人文地理	1.透過電影《香料共和國》片段引發學員對土耳其建築興趣 2.從伊斯蘭教和基督教差異引導學員認識土耳其和基督教建築特色	具體化 建構
銀飾 創作	糖節文化保存與再造	運用複合媒材製作出類似糖果般甜蜜質感色彩，引發學員對傳統檳糖文化認識	具體化 建構
艋舺 采風	認識艋舺街道	1.透過走訪萬華老街認識在地歷史建築 2.分享踏察在地歷史建築心得	具體化 建構

資料來源：彙整自萬華社區大學（2009a，2009b）及〈研究日誌20090523〉

（四）第一年經驗的檢討與修正

總結第一年經驗，鑑於專家演講與教學示範培力策略較無法引發不同背景講師共鳴，講師對社區了解有限，缺乏蒐集融入議題資訊的時間和途徑，對於如何將融入議題與主軸課程做更適切結合也還相當陌生。於是行政團隊、講師及研究者討論後決定，第2年改由邀請課程屬性相近的講師透過讀書會共學社群，一起構思融入式課程與教學設計。

二、2009年8月至2010年7月：促成肢體運動類課程講師共學社群

（一）運作機制：以讀書會增添講師議題反思力

於是行政團隊及研究者便以自身及「中東肚皮舞」課程的H老師為班底，加上「MV流行熱舞」、「瑜珈與冥想」、「塑身輕體彼拉提斯」和「融合風肚皮舞」等課程講師，每2週聚會1次，共同閱讀 S. Grogan 著的《身體意象》（黎士鳴譯，2001）。讀書會經驗開闊了講師對身體意象與社會文化關聯性視野，例如L和K老師便曾對不同階級女性的時間觀與經濟資源，對其身體意象的可能影響進行辯論（讀攝20091031）。也是參與讀書會的經驗，讓講師開始思考未來採用提問與分享討論教學的可能性（L單20091031）。

（二）教案分享會的運作機制及融入式課程型態與策略

讀書會結束後，「融合風肚皮舞」講師因健康因素退出，其餘4位講師在2010年1月教案分享會中交流課程設計。就課程型態而言，與去年一樣，為降低課程操作複雜性，讓講師以感興趣議題和有把握的教學策略設計教案，本次課程

型態依然設定在「單科附加單元」，並由其自行挑選融入議題和策略。就課程內容來看（見表4），事實上，僅有L和H老師有融入讀書會的身體意象議題，K老師則是將讀書會強調的閱讀討論策略帶入課堂。

表4 2010年融入式課程主要內容

課名	課程目標	課程內容	融入策略
塑身輕體彼拉提斯	認識身體意象概念及其多元可能性	借由介紹不同文化民眾對差異體型照片評價的統計引導學員了解並開闊身體意象視野	具體化建構
MV流行熱舞	認識舞蹈表演多元內涵	透過電影《華麗年代》讓學員體驗除了肢體動作，舞蹈還蘊含濃厚音樂、戲劇、服裝和劇情要素	具體化建構
中東肚皮舞	1.認識身體意象基本概念，反思「瘦即是美」迷思	1.透過電影《髮膠明星夢》片段讓學員思考「瘦即是美」的美麗神話對女性的影響 2.從電影主角以自信克服外在壓力的經驗，建立以健康為基礎的體型價值	具體化建構
	2.建立以健康為基礎的體型價值	介紹BMI理論、計算方式、健康風險及其與社會文化關聯	建構
	3.了解女性體型偏好演變及媒體灌輸「瘦即是美」的策略	以投影片展示古今中外女性體型偏好演變及媒體修片技巧	建構反思
	4.強化正向身體意象	播放兩段「重量級」舞者流暢跳著肚皮舞的影片	建構反思
	5.探討不同肚皮舞的身體意象	藉影片欣賞讓學員認識美國部落風肚皮舞及部落融合風肚皮舞	具體化
瑜珈與冥想	將瑜珈精神融入社會關懷	透過分享高齡瑜珈大師許哲生命故事引導學員思考學習瑜珈的意義	具體化

資料來源：研究者自行彙整

在融入策略設計上，H老師還藉由電影中豐腴舞者也能透過舞蹈表現自我的反例，讓學員看到舞者另類體型；並在課堂上操作媒體照片修飾技巧，讓學員了解廣告中纖細身材多靠電腦修片，破除明星完美體型迷思。由此可見，H老師已能透過將身體意象議題融入強調舞蹈技巧的主軸課程，引導學員「建構」多元身體意象，甚至「反思」刻板印象。至於其他3位講師由於是第1次參與融入式課程，還是以「具體化」和「建構」的融入策略為主。例如「塑身輕體彼拉提斯」課程L老師，就是透過介紹不同文化民眾對差異體型照片評價之統計，讓學員了解何謂身體意象，再探索不同文化與身體意象標準的關聯。「MV流行熱舞」課

程K老師則是以電影《華麗年代》，將音樂、戲劇、服裝和劇情等與舞蹈相關的元素融入以往強調舞蹈技巧學習的主軸課程，以開闊學員對舞蹈的多元視野。

值得一提的是，透過教案分享會交流，講師們有更多機會完善化彼此課程與教學設計。例如H老師原本希望以楊貴妃為例引導學員計算自己的BMI值，了解不同文化對胖瘦看法的歧異；但M老師卻提醒她：「楊貴妃是現在大家印象中過胖的，老師要不要舉另外一個例子，比較是大家認為她是『正常』或『過瘦』，讓大家做出來的值跟這個預期是不一樣的」（案攝20100109）。

（三）對師生的影響

教案分享會後，講師們各自操作融入式課程，並於2010年5月成果分享會中交流經驗。至於課程執行經驗分析如下。

1.提升學習興趣、具體化課程內容

4位講師（成攝20100522）都表示，由於以往課程以肢體技巧鍛鍊為主，操作融入式課程前會擔心學員覺得無趣，甚至抱怨占用肢體技巧學習時間。但課程執行後L老師發現，

操作的過程意外順利且普遍反應熱烈，……9成以上的學生都覺得新鮮有趣，也增長知識及觀念。……讓大家上課原本有些拘謹的氣氛變得活潑熱鬧，聊天聊到欲罷不能（成攝20100522）！

此外，H和K老師也提到電影素材可幫助她們具體化平時向學員傳遞較抽象的肢體律動感。就像K老師說的：「電影裡面的舞蹈就像MV一樣，為同學們提供一個學習與模仿的目標，在觀看當中也能反思自己在課堂所學音樂，舞步，表情，情緒等等，那些平日在課堂上一直不停提醒的東西看完就會懂了」（成攝20100522）。

2.觸發學員經驗交流與自我反思

融入式課程為學員創造出經驗分享、價值反思與相互關懷機會，超越以往肢體操練為主的課程形式。針對H老師的課程，陳昭成（2011）還發現：學員參與融入身體意象議題之舞蹈課程前，對主流社會身體意象多半是順從；融入式課程讓她們開始思考主流身體意象的合理性。此外，由於K老師強調經驗分享，讓學員們有更多機會釋放積壓許久的情緒，強化彼此情誼，她提到：

就像我們班那個媽媽，就是經過那個讀書會後，我給他們看的是《華麗年代》……就是引發到她後來會跟我們講她以前被家暴啊，然後怎樣怎樣，她現在走出來啦（成攝20100522）！

3.深化師生對自我與社會文化和經濟體系的認識

在參與融入式課程過程中，L老師的學員也開始思考社會文化對身體意象的影響，

是自己給自己的標準太高了嗎？為什麼在別人眼中的自己已是如此好了，自己還是覺得不好？是社會給的價值觀對女生的要求過於苛刻，才會造成所有女生都想成為紙片人而拼命減肥？還是她們跟自己過不去（彼拉提斯學員1）？

此外，成果分享會中L老師還提出如下質疑：如果沒有廣告媒體商業化身體意象，是否還有人會因健康去運動？這是否會影響某些產業存活（成攝20100522）？就此來看，L老師又更深層思考到身體意象論述與經濟體系的關聯。

4.引發講師對課程設計與教學策略的精進

即便有上述融入式課程的正面回饋，成果分享會中H老師還是直言不諱地指出：

體型超過一定的臨界點之外會超過我的容忍度，因為我覺得那不是不好看，而是不健康，這是很糟糕的一件事情。……如果我今天不是要給學生看，我真的不認同、也不贊同那麼胖（成攝20100522）。

從H老師的直白可發現，如同Foucault（1969/1972）所言，融入式課程及讀書會文本對講師都是優勢論述，讓她們覺得「應該如此」才是有反思力或成功課程；但也是接納這些論述的實踐技巧，讓她「對於一些原本已於課程中操作的方式找到學理根據，這樣上起課來更有信心也更勇於跟學員分享」（H單20100522）。K老師也提到，她得開始學習「如何訓練同學們勇於發言，但又得讓一些常常一講就不知道要停的學員懂得發言的禮貌與尊重」（成攝20100522）。為此，4位講師不約而同提到，如何尋覓更適切的融入議題、操作

更圓融的融入策略，是她們要努力的。因為「同學們來社大上課不喜歡有壓力，因此有些同學較沒興趣參與討論式的課程」(M單20100522)；另外H老師還提到，過去肢體運動課程多止於技巧訓練，身體意象與文化反思通常不被視為「正課」，所以要在學員知識分類中添加任何「不屬於該門課」的內容，就得有一定的信任關係，才可能改變學員對主軸課程的舊經驗(成攝20100522)。

從 Foucault (1975/1977) 的觀點來看融入式課程的實施，因著行政團隊與講師們採用，融入式課程論述才能沿著研究者(作為大學教師及社大評鑑委員)、行政團隊和講師的權力關係，延伸到課堂，使其接收到賦予生活世界秩序意義的另類參照標準，以及達成該秩序目標、形構自我認同的新策略。但也是在這個權力行使過程中，師生們既有經驗和知識型受到挑戰、衝擊與重組，因而產生許多模糊和反抗。特別是多數社大師生的教與學動機，都是偏向個人興趣和實用技巧(何青蓉、趙淑美，2004；黃明月、陳雪雲，2007；黃富順，2002)，要求他們對自己的身體意象及其文化關聯進行反思，便很容易在興趣和知識型兩造間帶來衝突。但由於本年度課程行動能以尊重差異為前提，順利引導將新知識與舊經驗相互融合，這代表講師社群與師生間已有足夠信任，共同面對新知識與舊經驗碰撞的模糊性和焦慮，並逐漸開展出不同於傳統生活藝能課程的運作形式。H老師本年度的融入式課程設計，隨後更獲得國立政治大學社區學習研究發展中心評選為「2010 全國社區大學優質課程」。

(四) 第二年經驗的檢討與修正

經過第二年肢體運動類講師的經驗，行政團隊和研究者發現，同類課程講師因有類似學科背景，較能以共通語言討論；但為了讓他們還能看到其他類科講師的創意，徵詢校內不同學群講師代表意見後，2010年下半年決定以「多學科附加單元」的課程型態邀請更多講師以小組協同教學方式研發課程(日誌20100720)。此外，為鼓勵講師走出校園、關心在地事務，適逢2010年2月電影《艋舺》大賣，並引發醜化還是行銷萬華的爭議(李雨勳，2009)，行政團隊、學群講師代表及研究者共同討論後同意，該次課程行動將以電影《艋舺》的拍攝場景「剝皮寮」為共通融入議題。

三、2010年8月至2011年7月：透過融入剝皮寮元素及協同教學拉近師生與社區距離

（一）小組討論、教案分享、成果分享會的運作機制及融入式課程型態與策略

為能讓初次參加的講師對融入式課程有更多了解，降低他們對融入式課程論述的陌生感，行政團隊於2010年10月邀請前2年投入融入式課程有成的C和H老師分享經驗（日誌20101016）。之後又考量到大夥參與讀書會要協調共同時間不易，於是便請講師2人一組，與行政團隊和研究者討論各自的課程創意，並於2011年2月討論教案（日誌20110218）。

教案討論會後講師們各自實施課程，並於2011年6月在剝皮寮臺北市政府鄉土教育中心分享成果，並邀請臺灣師範大學黃明月教授及政治大學詹志禹院長講評。為更完整記錄課程執行過程及其影響，本次分享會起，各組講師的教案、心得連同每位講師推薦之2至3位學員的心得學習單，都一併彙整於分享會手冊內（萬華社區大學，2011）。至於各組融入式課程的教案設計摘要如表5。

表5 2011年融入式課程主要內容

組別	課程主題	參與課程名稱與進行方式	融入策略
1	剝皮寮的前世今生與植物	1.由「艋舺采風」老師介紹剝皮寮地名由來、名人軼事、產業民俗 2.再由「植物觀賞」老師介紹剝皮寮建築木材特性	具體化
2	剝皮寮的記憶與新生：兼以布拉格黃金巷經驗為例	1.由「從文學、電影談生命的追尋」老師帶領學員分享剝皮寮生活經驗，透過搶答遊戲介紹剝皮寮歷史 2.再由「精彩旅行美麗人生」老師介紹布拉格黃金巷歷史人文，引出古蹟再生議題	具體化 建構 反思
3	古今中外交織下的剝皮寮	1.由「中東肚皮舞」老師介紹剝皮寮歷史 2.再由「臺灣本土青草解說」老師介紹生活中常見青草及其香氣，及青草巷與剝皮寮的關聯 3.最後「中東肚皮舞」老師藉電影《師奶唔易做》帶領學員討論她們對社區女性首次看到肚皮舞的觀察，從中反思女性身體自主議題	具體化 建構 反思
4	拜拜・好好：龍山寺門陣行	1.由「輕鬆學油畫」老師帶領學員繪製龍山寺樣貌 2.再由「在地生活公仔館」老師帶領學員用紙黏土製作龍山寺神明和小沙彌，營造龍山寺實況	具體化
5	金光閃閃、瑞氣萬千：當太陽能與金工相遇的綠生活美學創作	1.由「金屬工藝與生活美學創作」老師帶領學員製作仿剝皮寮老街的鑲嵌玻璃夜燈 2.由「太陽綠能」老師引導學員思考如何運用太陽能板發電點燃LED燈，讓銀飾金工用品兼顧美觀與環保	具體化 建構

資料來源：彙整自萬華社區大學（2011）

續下頁

表5 2011年融入式課程主要內容(續)

組別	課程主題	參與課程名稱與進行方式	融入策略
6	剝皮寮之光與影	由「轉角攝影俱樂部」和「鏡頭轉動拍寫你的紀錄片」老師與學員透過排班至其他課程進行照片與影像記錄	具體化

資料來源：彙整自萬華社區大學（2011）

（二）對師生的影響

整體來看，由於本次行動由多位講師圍繞剝皮寮元素設計課程，課程型態已從「單科附加單元」擴展到「多學科附加單元」。但有一組講師表示對龍山寺較有感情，所以基於鼓勵原則，也讓他們自行發揮。至於本次課程實踐及其心得分析如下。

1.具體化策略

無論是介紹剝皮寮歷史、建築、產業或文化，幾乎每位講師都是以剝皮寮建築為教材，運用「具體化融入策略」進行教學。所以「從文學、電影談生命的追尋」和「植物觀賞」課程講師都認為，準備課程過程讓他們有機會閱讀剝皮寮史料；在剝皮寮房舍內上課也讓他們與建築空間建立更多情感。在此之前，即便平時路過，也未曾與它產生關聯。再如「輕鬆學油畫」和「在地生活公仔館」課程講師表示，他們是以鄰近剝皮寮幾十公尺的龍山寺為融入議題，兩位講師先向學員介紹龍山寺歷史沿革、建築特色、內部供奉的神明等，再引導學員以油畫和紙黏土製作出龍山寺與信徒的樣貌（萬華社區大學，2011）。但無論是剝皮寮或龍山寺的融入議題，「具體化」策略讓師生有機會將在地物理空間和歷史文化安插入主軸課程，從中認識在地文化資產，或透過與之互動產生情感。

2.建構策略

本次「建構」策略使用主要透過講師將剝皮寮發展議題融入主軸課程，協助學員對剝皮寮和既有課程知識產生更多想像。例如在「精彩旅行美麗人生」課程中，講師將剝皮寮古蹟保存與發展融入主軸課程，以布拉格黃金巷發展經驗引發學員思考目前文化局保存剝皮寮的局限。學員們提到，現在剝皮寮只是一堆冰冷屋舍，缺乏人文活動，他們擔心電影熱潮過後可能再度沒落；他們建議可參考布拉格黃金巷，從故事、民俗和幸福感打造在地特色。另外，「金屬工藝與生活美學創作」課程的C老師則先透過鑲嵌玻璃複合媒材，與學員模仿剝皮寮歷史街區牌樓做出一排夜燈；再與「太陽綠能」課程講師討論如何運用太陽能板發電點燃

LED燈，讓金工飾品有機會突破美觀卻不環保的標籤（萬華社區大學，2011）。繼H老師後，E老師的「艋舺采風」和C老師的「金屬工藝與生活美學創作」，也分別獲得政大社區學習研究發展中心2011 全國社區大學「優質課程」和「特優課程」獎勵。曾參與該課程的P學員分享到：

沒想到綠能可以跟歷史文化和玻璃工藝結合在一起！……懂電力的就幫我們做焊接、設計電路，然後懂其他的，我們當然就是通力合作。然後會繪圖的，把它原始的照片拿來比對，然後把它一間間拼起來這樣，然後你要認養這一間，認養這一間這樣子（P訪20110117）。

3.反思策略

最後，「反思」融入策略在「中東肚皮舞」課堂上也有些許痕跡。首先，該課程由「中東肚皮舞」的H老師以剝皮寮建築與文獻為教材，說明在地歷史（此亦具體化策略）；再請「臺灣本土青草解說」課程教師介紹生活中常見青草及其香氣，並以「香氣」銜接中東肚皮舞蹈使用的香精氣味。最後，再由「中東肚皮舞」老師藉由電影《師奶唔易做》，帶領學員討論自己觀察萬華女性首次看見肚皮舞的反應，從中反思女性身體框架。課程結束後學員O在心得單中提到：

先民的食衣住行、生老病死都在這一條街道上發生，以男性為主的公領域更凸顯出傳統漢人女性的無聲壓抑。對比今日，女性竟能在社大自信展露舞姿，來到像這樣的場合表達意見，悠悠百年的變異叫人驚嘆（萬華社區大學，2011：無頁碼）。

（三）第三年經驗的檢討與修正

綜合來看，本年度課程行動主要由講師圍繞剝皮寮及龍山寺議題，以自行發想和協同教學操作「多學科附加單元」的課程型態。各課程融入策略主要將剝皮寮或龍山寺建物和歷史文獻視為融入議題，並以主軸課程的實作技巧（如繪畫工藝和攝影等）描繪這些物理環境和文化元素，進而對萬華產生跨領域與空間的連結體驗，達到黃武雄（2003）所說「打開經驗世界」的學習目標。只是無論空間體驗或史料認識，除「中東肚皮舞」課程曾省思女性身體意象框架，多數學習還是由師生主觀經驗向外延伸或向上堆疊，較少涉及自身觀點或既有公共政策反

思，亦即缺乏差異知識型的碰撞。為突破此一瓶頸，成果展後行政團隊、講師社群及研究者（日誌20110725）共同決定，2011年下半年將恢復專題演講及讀書會的共學培力模式。

四、2011年8月至2012年9月：透過多學科融入式課程發展在地文創

（一）運作機制：以讀書會深化講師對融入議題的操作能力

為此，2011年9月社大邀請臺大城鄉所黃麗玲所長分享「文化、空間與身體」專題；並從2011年11月至2012年4月，由講師以畢恆達（2001）的《空間就是權力》和 M. Crang 著的《文化地理學》（Cultural Geography）（王志弘、余佳玲、方淑惠譯，2003）兩本書，進行每月1次的讀書會。藉由這些共學經驗，A、B、E、G（單20111121，20120109）老師開始了解客觀空間與具有人際互動記憶、情感和認同之地方的差異；而人對物或環境的情感必須經由時間慢慢累積，無法透過都更或其他強制力達成。在讀書會學習單上也可看到講師的心得，例如「在地生活公仔館」課程講師分享到：

「人與物的深情對話」這篇中提到，利用具體的物品，如照片，可以讓人憶起過程。所以我想下次的課程，可以要求學員找出當年的故事，然後用公仔來表現人生百態（A單20111121）。

在最後一次讀書會中，講師們再以各自課程為例，參考讀書會經驗，融入剝皮寮或萬華在地生活，設計下學期教案，並於2012年春季班實作。

（二）成果分享會的運作機制及融入式課程型態與策略

春季班課程結束後，2012年9月社大於鄉土教育中心舉辦成果分享會，並邀請臺北市北投社大謝國清校長及萬華文史工作者黃適上先生評論。參展課程共有5組（7門課，7位講師），課程操作摘要如表6。

表6 2012年融入式課程主要內容

組別	課程主題	參與課程名稱與進行方式	融入策略
1	性別與空間權力	1.由「中東肚皮舞」老師藉由電影《師奶唔易做》帶領學員討論傳統性別期待對女性自我表達影響 2.透過在剝皮寮跳肚皮舞課引發學員思考傳統臺灣社會與傳統東方舞的關係	建構 反思

資料來源：彙整自萬華社區大學（2012）

續下頁

表6 2012年融入式課程主要內容(續)

組別	課程主題	參與課程名稱與進行方式	融入策略
2	在剝皮寮遇上日本包袱巾	1.由「艋舺采風」老師介紹剝皮寮歷史與環境 2.由「日語初級」老師介紹日本包袱巾歷史、運用範圍及環保意涵 3.由「臺灣本土青草解說」老師介紹常見青草，並由日文老師用簡易日文介紹青草及交易用語	具體化
3	剝皮寮老街混搭創意好店in 萬華	由「在地生活公仔館」老師引導學員以紙黏土和珍珠板等素材製作剝皮寮牌樓，牌樓背面再由學員發揮創意營造期待的商業形態	具體化 建構 反思
4	畫圖的故事傳承	由「蠟筆化看世界」老師運用萬華和剝皮寮老照片及象徵物，引導學員畫出所觀察的在地生活經驗或想像	具體化 建構
5	拜拜・好好：龍山寺門陣行	1.由「輕鬆學油畫」老師帶領學員繪製龍山寺樣貌 2.再由「在地生活公仔館」老師帶領學員用紙黏土製作龍山寺神明和小沙彌，營造龍山寺實況	具體化
6	從剝皮寮搬遷歷史中看見老店式微與存在價值	由「阿金茶室文創」老師帶領學員走訪長壽號等地，了解在地老人生活文化，並將長壽號相關故事與符號融入金工文創作品	具體化 建構 反思

資料來源：彙整自萬華社區大學（2012）

（三）對師生的影響

本次行動由不同講師將剝皮寮視為共同議題融入課程，課程型態與去年一樣都屬「多學科附加單元」。在融入策略方面，「中東肚皮舞」課程與去年操作模式相同；「艋舺采風」、「日語初級」和「臺灣本土青草解說」3門課協同教學的「在剝皮寮遇上日本包袱巾」方案，偏重在地文史解說和青草交易之實用日語，較少「建構」與「反思」意涵。其餘3組課程因蘊含豐富空間與地方發展反思，具創新性，並於2012年8月至10月假臺北市鄉土教育中心辦理「艋舺123事」特展。基於以上原因，底下研究者就針對較特別的3門課進行分析。

1.阿金茶室文創:將生活圖騰融入金工創作

本課程學員製作文創作品前，先由C老師帶領4次走訪因臺北市文化局徵收剝皮寮而被迫遷居的長壽號老人茶店，了解該店在萬華的興衰故事。之後再運用各類複合媒材，將在地故事、老照片和剝皮寮建築圖騰，製作出能承載長壽號特色議題的文創作品（萬華社區大學，2012）。在C老師心得中，他「感覺剝皮寮的古味，總覺得缺少了什麼，是人味，空空的屋子不會有人跟你說這裡的故事，不會有過去的氛圍，儘管房屋修建得跟新的一樣」（萬華社區大學，2012：20）。參與該課程後學員Q赫然發現，

喝茶的文化在萬華，就我以前的想法是帶有黃色的，當被老師挖掘出竟然有著純喝茶聊天的地方，而且就在萬華社大旁邊，很稀奇驚訝！在長壽茶號鄭小姐的經營下，仍就是一間很有人情味的茶店，也有很可愛的老人家幾乎每天都要來喝茶。為的不是喝茶，而是為了能夠與老朋友閒聊，……這樣的歷史也會漸漸隨著人事物凋零，問題是要怎樣延續下去呢（萬華社區大學，2012：71）？

為此，在「長壽號再開門」的書籤文創裡，學員Q將長壽號老照片放在精心製作的銀飾書籤中（見圖1），並分享她對這家老店的期待：「位在剝皮寮的『長壽茶號』經政府徵收後，遷移至南寧路，道地溫醇的茶仍舊飄香，人情味依舊，卻人事皆非，希望藉由照片來訴說歷史，有朝一日再次返回剝皮寮重開厚重的門環大門」（成攝20120901）。



圖1 「長壽號再開門」書籤

資料來源：C老師提供

2. 在地生活公仔館：以公仔表達過去經驗與未來想像

本課程中，A老師除帶領學員運用紙黏土和珍珠板製作模仿街區古牌樓的逼真縮小模型，牌樓另一面還引導學員透過「創新好店鋪」巧思，分享對在地生活及剝皮寮未來產業發展想像，盼能為冰冷空蕩老街注入更多生命力（A訪20120813；萬華社區大學，2012）。參與本課程後S學員（S訪20120901）提到，以往走訪各地老街多半只會注意商品消費，渾然不知背後的歷史人文意義；有了這次課程經驗，他開始懂得認識文化遺址磚瓦雕刻和木紋表理之美。在長年居住

萬華的R學員（R訪20120901）的作品中，更透過雕塑記憶中母親經營柑仔店的圖像，紀念她與母親濃厚的生命連結（見圖2）。



圖2 阿母的柑仔店

資料來源：A老師提供

3. 蠟筆畫看世界：以圖畫記錄在地生活畫面

本課程的B老師運用萬華在地生活及剝皮寮老照片，及其象徵物（如瓜子和茶具等），引導學員畫出他們觀察到的在地生活畫面。受訪過程中B老師提到：

我問在地有去過剝皮寮的萬華人，他們會覺得那個是一個後來建構的一個形象，它不是他們小時候住的巷子裡的感覺，就沒有人的味道。……它把舊的茶室趕走之後，然後弄了一個新的招牌，然後建築物都是新的，可是我是覺得那個不太對勁。……它其實沒有辦法去塑造一個真實的氛圍，就是觀光客進來看一圈然後就走了（B訪20120831）。

上完本課程後也有學員表示，本學期令他最印象深刻的是「老人茶店的故事。真正了解其背景故事，會比僅是當個觀光客更有意義；……再漂亮的高樓大廈，無法取代古老建築的生命與歷史意義」（萬華社區大學，2012：66）。此外，由於B老師課堂上除了剝皮寮與長壽號議題，也提供萬華在地生活照片與故事供學員參考，因此有學員便以「臉譜」為題（見圖3），描繪了他對萬華青少年參與廟會活動的觀察：「扮演八家將的年輕人在威風的外表下，其實都還只是小孩。臉上的採裝飾個偽裝的面具，而無法粉飾的眼神與嘴角，透露了淡淡的茫然」（成攝20120901）。



圖3 學員畫作「臉譜」

資料來源：B老師提供

綜合來看，由於本次課程有許多走訪萬華在地生活的設計，並將這些經驗與記憶以抽象符號和物質媒材轉化成各種文創和畫作，以致能跨越物理、社會和文化空間限制，激盪出更多反思和想像。只是課程執行中也發生如P學員提到：改造計畫「涉及老店的營運策略、裝修預算、市場方向…，範圍遠超出金工所學，自覺執行過程戒慎恐懼」（萬華社區大學，2012：72）。另外，C老師也坦言，「有些學員可能也都是上班族吧！所以都會以上班沒空、開會為理由」（C訪20120903），無法來參加。甚至對多數非居住在萬華的學員來說，他們「跟那個長壽茶桌的互動沒有那麼多，所以對它並沒有那麼深的情感，也就不會投注那麼大的關注」（T訪20120820）。所以此次課程行動的功效還是止於引發關切，要達到知識解放或參與式行動研究的理想，還有很長的路。

伍、結論與建議

從課程「運作機制」來看，萬華社大以講師社群為單位，透過「主題讀書會→教案討論會→教案課堂實作→成果分享會」進程，循序漸進引導講師從理念溝通、實作、到觀摩檢討。整個過程由於不具強制力，所以各階段都需顧及不同講師既有課程與教學模式、可運用時間，及學員參與意願等多項因素。此時如何從多元需求與差異課程屬性中取得共識，形成各階段培力重點與運作模式，都不

是任何講師、行政人員或研究者能獨自決定。對每位師生來說，「融入式課程論述」和「各類融入議題」甚至還是未曾參與其形構歷程的套裝知識，必須不斷檢視參與者知識與經驗碰撞狀況斟酌調整策略，方能讓師生們逐步將該理念實踐到課堂。倘若無法抱持行動中反思精神，不僅無法達成知識解放理想，整套機制甚至可能隨時告終。為此，建議未來有意推動融入式課程的社大可先以同性質講師籌組社群，並以求精不求多原則做出實驗亮點；之後再以種子教師向外擴散，邀請更多有興趣的講師一同加入。如此不僅有助累積操作經驗、提升後續參與者動機與信心，更能穩固整套機制基本人脈。

其次，就課程之「課程形式」與「融入策略」而言，「單科附加單元」與「具體化策略」是多數講師優先採用的，之後才逐步試行「多學科附加單元」及「建構」和「反思」融入策略。因為無論舞蹈運動或工藝課程，都有身體或物質媒材可供「具體化」融入議題，這對開始操作融入式課程的講師較易入門。之後若要深化到「建構」和「反思」層次，則可以讀書會或小組討論增添其更深層、多元知識反思與討論技巧。另外，雖然都是「單科附加單元」，但融入多次議題的課程設計所能引發學員知識與經驗的碰撞與反思程度，通常會比僅僅1次來得多且深；但根據執行過多次以上融入議題的講師表示，不少學員私底下還是會抱怨融入式課程占據他們「正課」時間。再者，比起「單科附加單元」，「多學科附加單元」除更有助於社大從不同學科知識領域累積地方知識，如果課程實踐還能善用2位以上講師協同教學，除個別講師規劃的單一議題，協同教學者帶入的其他知識經驗也能發揮「另類融入議題」功效，甚至激盪出類似「綠能」與「金工」課程的多元反思。

第三，就課程「對師生影響」來看，從2008年多元分歧的單科行動，聚焦為肢體運動講師共學社群，延伸到融入剝皮寮元素及協同教學之多學科行動，到2012年融入在地元素的文創課程。隨各年度主題和培力方案推進，師生們涉入的主觀經驗及開展的思維觸角也從個別興趣、自我身體關切，逐漸延伸到社區歷史文化的體驗和反思。每次跨領域知識技能、主觀經驗、在地人社區/社會實體的經驗分享與價值碰撞過程中，師生們不但有機會反覆檢視自身價值框架、成長經驗，及其與社區/社會實體之關聯性和合理性，還能對自己的生活方式及社區發展提出建言。就此來看，萬華社大融入式課程在一定程度上確已打開經驗世界，並發展出抽象能力。由此案例亦可看出，並非只有學術和社團類課程才能增進學員

公民素養，即便肢體運動、工藝繪畫、旅遊攝影等藝能課程，只要講師能靈活將日常生活或公共議題元素定為「融入議題」，讓「主軸課程」能與之相互扣連、碰撞，便有機會引發更多深入且多元的價值反思與多元體驗，亦可從中涵養公民素養。

本文主要內容源自行政院科技部專題研究計畫（計畫編號：NSC97-2410-H-260-042，NSC98-2410-H-260-030-，NSC99-2410-H-260-027-，NSC100-2628-H-260-003-MY2-）之研究成果，特予致謝。

參考文獻

- 李雨勳（2009）。《艋舺》械鬥里民譙醜化萬華，中時電子報。取自<http://news.chinatimes.com/2009Cti/Channel/Showbiz/showbiz-news-cnt/0,5020,100103+112009120200015,00.html>
- 何青蓉、趙淑美（2004）。民眾對社區大學辦學理念與特色的認同：一項調查結果的啟示。《臺灣教育社會學研究》，4（1），1-38。
- 黃明月、陳雪雲（2007）。臺北市社區大學學員終身學習需求與學習滿意度調查。臺北市府教育局委託專案報告。臺北市：國立臺灣師範大學社會教育系。
- 黃武雄（2003）。學校在窗外。新北市：左岸。
- 黃武雄（2004）。我們要辦什麼樣的社區大學？—地方政府設置社區大學計劃通案。顧忠華（編），成人的夏山：社區大學文獻選輯（頁14-25）。新北市：左岸。
- 黃政傑（2005）。課程改革新論：教育現場虛實探究。新北市：冠學。
- 黃煌雄、黃勤鎮、趙榮耀（2003）。社區大學總體檢調查報告彙編。臺北市：監察院。
- 黃富順（2002）。臺灣地區社區大學的發展與省思。《教育資料集刊》，27，105-125。
- 張德永（2013）。社區大學課程規劃與實施的新觀點：以成人教育課程理論作為分析架構。《教育科學研究期刊》，58（2），1-24。

- 陳昭成（2011）。參與肚皮舞融入式課程身體經驗之研究—以臺北市萬華社區大學為例（未出版碩士論文）。國立暨南大學，南投縣。
- 徐敏雄（2008a）。融入式課程設計的操作策略—以社區大學為例。當代教育研究，16（3），59-95。
- 徐敏雄（2008b）。1998-2007年臺北市社區大學學術類課程發展之研究，臺北市社區大學十週年回顧與前瞻（終身學習論叢第20集）（頁157- 186）。臺北市：臺北市教育局。
- 徐敏雄（2009）。社區大學融入式課程設計之研究：基隆和新竹青風香社大的比較分析。教育科學研究期刊，54（3），51-82。
- 徐敏雄（2011）。社區大學新移民議題融入媒體技巧課程經驗之個案研究。教育實踐與研究，24（2），1-32。
- 徐敏雄（2013）。社區大學MV流行熱舞融入式課程實踐經驗之個案研究。藝術教育研究，25，1-31。
- 新竹市青草湖、風城、香山社區大學（2006）。2004年秋冬季青草湖、風城、香山社區大學影像融入式教學活動與成果。取自<http://fcu.org.tw/~sharon/image/2004b/index.html>
- 萬華社區大學（2008）。社區大學融入式課程設計工作坊手冊。臺北市，未出版。
- 萬華社區大學（2009a）。社區大學融入式課程設計教案發表手冊。臺北市，未出版。
- 萬華社區大學（2009b）。社區大學融入式課程設計成果與心得分享會手冊。臺北市，未出版。
- 萬華社區大學（2011）。社區大學融入式課程行動研究：剝皮寮時光之旅分享會手冊。臺北市，未出版。
- 萬華社區大學（2012）。社區大學融入式課程行動研究：剝皮寮文化記憶的建構與敘說成果分享會手冊。臺北市，未出版。
- 畢恆達（2001）。空間就是權力。新北市：心靈工坊。
- 謝國清（2007）。社大週為基隆社大的課程與公民意識搭起一座橋樑，「2007年第四屆臺北學學術研討會」會議論文集（頁81-85），臺北市。
- 王志弘、余佳玲、方淑惠譯（2003）。M. Crang著，文化地理學。臺北市：巨流。

黎士鳴譯 (2001)。S. Grogan著，**身體意象**。臺北市：弘智。

Ametrano, I. M., Callaway, Y. C., & Stickel, S. A. (2002). *Multicultural infusion in the counselor education curriculum: A preliminary analysis* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 465 297).

Anderson, S. K., MacPhee, D., & Govan, D. (2000). Infusion of multicultural issues in curricula: A student perspective. *Innovative Higher Education*, 25(1), 37-57.

Argyris, C. & Putnam, R. & Smith, D. M. (1985). *Action science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brinckerhoff, R. F. (1985). Introducing social issues into science courses: Modules and a short-item approach. In R. W. Bybee (Ed.), *Science technology society: 1985 yearbook of the national science teachers association* (pp. 221-227). Washington, DC: The Association.

Cordero, E. D., Israel, T., & White, S. (2010). Impact of Instructor and Course Characteristics on the Effectiveness of Curriculum Infusion. *Journal of American College Health*, 58(2), 75-81.

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. Sheridan Trans.). New York, NY: Routledge. (Original work published 1969)

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan Trans.). New York, NY: Vintage Books. (Original work published 1975)

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge, England: Polity.

Green, R. K., Dezendorf, P. K., & Lyman, S. B. (2005). Infusing gerontological content into curricula: effective change strategies. *Educational Gerontology*, 31(2), 103-121.

Haynes, D. (1999). A theoretical integrative framework for teaching professional social work values. *Journal of Social Work Education*, 35(1), 39-50.

Laughlin, M. A. & Engleson, D. C. (1982). Infusing curricula with energy education: Wisconsin's approach, *Indiana Social Studies Quarterly*, 33(3): 50-55.

Sabina, W., Park, Y. S., & Cordero, E. D. (2010). Impact of curriculum infusion on college students' drinking behaviors. *Journal of American College Health*, 58(6), 515-522.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.