

融入式課程設計的操作策略—— 以社區大學為例

徐敏雄*

摘 要

爲了提升社區大學講師課程設計知能，使其課程設計能更貼近學習者的生活世界，並強化學習者對在地人文、社會與自然環境的瞭解與自我反思能力，本研究乃提出「社區大學融入式課程設計」的概念。其優點是可以讓學習者在修習原課程時，也思索相關的特殊議題，並更真實地認識自己與所屬生活會世界，以及兩者間的動態關係。爲此，研究者首先從釐清「融入式」與「統整式」課程的異同爲起點，並參酌當前各社區大學業已開授之融入式課程爲例，提出不同融入式課程類型學；之後，再根據社會建構主義、情境學習、實踐社群以及行動科學等，強調知識技能的形構必扣連社會脈絡等相關理論，爲社區大學融入式課程設計提供深入且穩固的思維理路，以做爲後續實際推動相關課程時的重要理論依據。

關鍵詞：社區大學、課程設計、融入式課程

* 徐敏雄，國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所助理教授
電子郵件：mhhsu@ncnu.edu.tw
投稿日期：2008年3月1日；修正日期：2008年6月20日；接受日期：2008年8月26日

Contemporary Educational Research Quarterly
Sept., 2008, Vol.16 No.3, pp. 59-95

The Practical Strategies for Infusion Curricula at Community Colleges

Min-Hsiung Hsu *

Abstract

In order to improve community college instructors' abilities to design curricula bearing a close resemblance to the learners' real world, for both learners and instructors could have a better understanding of the local cultural, social, and natural environment, and increase the ability of reflective thinking, we strongly recommend "infusion curriculum design" as a doorway helping the learners and instructors to know their lifeworld and themselves with a more critical and dynamic perspective. By comparing the similarities as well as differences between infusion and integrated curricula, and by taking infusion curricula from various community colleges into account, this paper demonstrated different types of curriculum infusion strategies. Furthermore, based on the logic of social constructivism, contextual learning, community of practice, and action science, with an emphasis on the fact that

* Min-Hsiung Hsu, Assistant Professor, Graduate Institute of Adult and Continuing Education, National Chi Nan University

E-mail: mhhsu@ncnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 1, 2008; Modified: Jun. 20, 2008; Accepted: Aug. 26, 2008

knowledge and skills were related to social contexts and related theories we provided a depth and strong theoretical foundation for infusion curricula taught at community colleges, which suggested an important reference for the curriculum implementation in the future.

Keywords: community college, curriculum design, infusion curriculum

壹、緒論

啓蒙時代以降，多數西方科學家相信，藉由「理性」，人類便可發現世界的真理，使自身從傳統權威中解放出來，進而保有開放的心智。然而，以理性為依歸的科學方法到發展後來，卻產生過份強調客觀知識而忽略主觀經驗的偏狹霸權。大量主觀經驗被剔除於合法知識外，剩下被認可為合法知識的素材，再經分門別類、抽象化和標準化的細密處理，成為黃武雄（2003）所謂的「套裝知識」。在套裝知識的影響下，許多教育工作者和學習者都很容易執著於教科書中提供最客觀有效的標準答案，如何以客觀知識取代主觀經驗，也成為教育體制的首要任務。如此一來，人類內在自我就不再是有待開發的資源，而是必須加以壓抑的危險與障礙，那些與自我脫勾的論述反倒被視為值得讚揚的學術典範（Livsey & Palmer, 1998: 18）。

人類不再能透過反思與行動改變所處環境，而只能盲目、被動地接受客觀主義者所提供的絕對標準，並以此認識、評量自己以及所處環境的價值意義。當人們主觀感知無助於認識、改變自己與所屬環境的品質時，就等於是被架空於現實的生活世界之外。這種由偏狹客觀主義所延伸出來的諸多教育問題，十分類似社會學家Marx所謂「異化」（alienation）的概念。此種異化關係曲解了人類主觀經驗與外在環境間的動態本質，師生雙方不僅很難再意識到自己是生活在動態的歷史潮流中，更無法體驗自己對所屬環境的重要性，亦即不再能感受到自己獨特的存在價值與意義，與未來發展的可能空間。其結果將導致師生雙方均難以發展出主體性感知，因為他們沒有能力覺察主體經驗的存在，也無法嘗試用主體經驗去碰撞、懷疑或印證外在知識或人文、社會與自然

實體 (reality)^① (黃武雄, 2003; Livsey & Palmer, 1998; Palmer, 2000)。

為革除傳統教育體系所傳授套裝知識與生活經驗分離的問題, 1998年全國第一所社區大學開辦之際, 便積極倡導重新連結人類經驗、知識與外在環境的關聯。在知識建構原則上, 社區大學特別著重由「學習者經驗」和「問題中心」出發, 強調課程的規劃須直接針對學習者經驗的特殊性提出問題, 並圍繞這些生活世界的問題反覆辯證, 以激發不同經驗的碰撞, 使學習者能從知識與經驗的碰撞中獲取新知 (蔡傳暉、顧忠華、黃武雄, 1999)。雖然社區大學的知識論主要根植於「學習者經驗」和「問題中心」, 但黃武雄 (2003) 依然不否認套裝知識的存在價值, 特別是它的嚴謹度及其對抽象能力和專業能力培養的貢獻。他所要批判的是, 將套裝知識視為「唯一真理」的作法, 因此理想中的社區大學課程應該是經驗與套裝知識以七比三 (經驗七、套裝三) 的比例相互滲透的形式。

如果將黃武雄所提出的經驗知識與套裝知識相互滲透的課程形式做更細緻地分析, 可發現它應該是一種能同時關照社區大學行動者 (包括教學者、學習者與社區居民) 之主觀經驗、套裝知能 (包括人文藝術、社會科學、自然科學以及生活藝能) 及社區實體 (人文、社會與自然「環境」以及「在地知識」) 的「融入式課程」(infusion curriculum)。因為過分偏重套裝知識, 雖然可能使社區大學行動者發生異化現象, 但固著於主觀經驗或社區實體的結果, 也很容易將行動者的視野侷限在有限的感官經驗內。相較之下, 唯有同時關照到行動者主觀經驗、套裝知能與社區實體的動態關聯的融入式課程設計策略, 才能跳脫出異化和劃地自限的傳統教育困境。

① 在本文中所提到「實體」的概念, 不僅包含人類生活世界中具體、客觀存在的物理或自然環境, 以及實際發生的社會互動關係, 還意指人們透過意識與認知作用, 對這些「現實」所附與的「主觀意義」, 亦即「知識」。

爲了讓這套融入式課程設計策略能有更穩固妥切的理論基礎，本文將以強調課程設計必須扣連真實世界的「融入式」與「統整式」(integration)課程理念爲起點，並參考既已推動的各類社區大學融入式課程案例，提出各種適用於社區大學的「融入式課程形式」(亦即「類型學」)。之後，再根據社會建構主義、情境學習、實踐社群^②(community of practice)以及行動科學等，同樣強調行動者主觀經驗與客觀知能形構應扣連社會脈絡的理論，論述可具體落實上述各種融入式課程形式的理論，以做爲後續解釋、實踐或反思融入式課程推動狀況的重要依據。

貳、融入式與統整式課程的概念與比較

一、融入式課程基本概念

「融入式課程」的概念，在國外能源教育或科技素養文獻中早已被普遍提及，較著名且被廣泛引用的是Laughlin與Engleson(1982)所介紹美國Wisconsin州能源教育的融入式課程。在該文中，兩位作者將融入式課程界定爲，將原本分屬不同類別，但實際上卻相互關聯的單元(units)融合在一起教授，例如看似與科技較有關聯的能源主題，在其公共意涵上卻蘊含社會、經濟與政治意義。透過將新議題加入既有的學習活動(即以下所謂的「主軸課程」)，教師不但可省卻另外開授一門新課的時間，也由於新議題對既有課程內容的取代性十分微小，所以既有的課程目標依然會被達成。如此，學生們便可

② 在本文中，「community」同時被翻譯成「社群」和「社區」。「社群」的概念泛指非物質性的人際情感、知識信念結社；而「社區」一詞比較側重物理環境範圍內的區域。但由於兩者在現實生活中還是有很大的重疊性與不可分割性，有時候「社區」一詞也會涵蓋「社群」的概念，所以如果行文中沒有特別說明，「社區」一詞通常包含「物質」和「非物質」環境兩大部分。

以同時從不同的角度來瞭解一個課程議題。

Laughlin與Engleson（1982）的融入式課程設計模式提出後，美國Wisconsin州教育廳隨即參考此一論述，在適度增補後，1985年頒布以下八個課程融入步驟：1.選擇適當的環境主題；2.選定教學科目及單元；3.發展環境教學目標；4.制訂環境教材內容融入既有課程；5.發展新的教學過程；6.增加新的過程技術；7.增加新的教學資源，以進行新的教學活動；8.蒐集有關活動及建議新的活動主題（田振榮，1995；楊冠政，1997）。Wisconsin州教育廳頒布的環境教育課程設計指引，成為其後諸如環境教育（楊冠政，1997；Brinckerhoff, 1985; Jarcho, 1985）、能源教育（田振榮，1995，1996；李大偉，1997）及生命教育（蔡明昌、吳瓊如，2004）等，各領域融入式課程的重要參考依據。他們都將融入式課程界定為把「特定議題」與「主軸課程」相互融合的一種課程設計方法，箇中的道理有點像將巧克力粉傾倒入裝滿鮮奶的瓶罐裡，並使巧克力粉充分溶解在鮮奶之中。此外，在這種融入式課程裡，研究者也建議所要融入的議題既要與原有課程內容相關，也必須盡量扣緊學生經驗，或至少是他們透過想像可掌握的程度。

二、融入式課程的類型學

（一）五種融入式課程的類型

如果將Laughlin與Engleson（1982）的課程論述與黃政傑（2005）的融入式課程型態對照，可發現Laughlin與Engleson眼中的融入式課程設計，較偏向黃政傑所謂「單科附加單元」和「單科徹底融合」^④的課程型態。其中單科附

^④ 在黃政傑（2005）原始論述的文本中，並沒有「單科附加單元」、「單科徹底融合」、「獨立設課」、「課外活動」和「潛在課程」等標題的設定，這些名詞均為研究者在充分理解作者分類要意後，為明確化各類型融入式課程特徵所下的標題。

加單元的作法，是在現有學科中加入一個或幾個單元特定議題。以目前臺灣社區大學融入式課程為例，此課程是由講師於整學期課程中安排一次或數次參訪行程，地點以博物館、美術館、天文館或公共空間為主，以欣賞各文教機構內的藝術作品或使用各公共設施內的教學設施。例如在「博物館文物之美」課程裡，教師便善用了美術館資源，跳脫傳統教室內書本知識的限制，直接透過參觀於館內進行學習。

至於「單科徹底融合」的操作方式是，將特定議題不著痕跡地徹底分散至所有教學單元。以目前社區大學課程來看，此類課程是在整學期參訪歷史遺跡或生態環境的過程中，由講師介紹景點的形成歷程及其與當地居民生活和產業發展的關聯。例如在「社區宗教巡禮」課程中，講師就是透過帶領學員參訪社區內不同宗教建物，瞭解這些宗教團體是如何進入社區，並與居民生活發生關係。在「自然生態之美」和「走進植物的殿堂」等課程中，講師也會帶領學員實地踏查自然環境，以認識該地的地形地勢、水源生態或動植物特性。而「文化生態旅遊」的課程，則是藉由師生探訪淡水河和基隆河生態改變的歷程，瞭解河流對社區產業發展的影響及其逐漸沒落的原因。

在上述單科附加單元和單科徹底融合課程中，有些講師會以傳統套裝知識為「主軸課程」，而將人文、社會、自然環境以及「在地知識」設計成「融入議題」，使學習活動可以更為生動具體。但也有部分講師是直接將社區實體中的「在地知識」視為「主軸課程」，而僅將人文、社會與自然環境設計成「融入議題」。

除了這兩種正式課程以外，黃政傑（2005）還提到「獨立設課」、「課外活動」及「潛在課程」三種課程型態。其中「獨立設課」是在現有科目之外，將特定議題另闢科目施教。由於「獨立設課」的實踐場域是有固定課程標準的國、高中和國小，而目前臺灣各社區大學並未有制式課程標準，所以並無「獨

立設科」之需求。至於「課外活動」則是利用專題演講、校慶與校際競賽、週會或班會等時間進行。這種課外活動類似社區大學的「社團活動」課程，或校內、校際、社區節慶等活動，因此十分適合各社區大學借鏡。而「潛在課程」則是透過校園及教室布置，將特定議題融入當中，目前許多社區大學將學員作品用於布置校園環境，此即「潛在課程」的一種展現。

（二）融入式課程落實於社區大學教學場域的優缺點

大體而言，「單科附加單元」和「單科徹底融合」的課程設計邏輯，是以社區人文、社會、自然環境以及在地知識為「特定議題」，將之融入「主軸課程」。透過師生一同觀察、思考、體驗，並由講師運用學員可理解的語言，將教材蘊含的知識介紹給學習者，使學習者可以順利內化（*internalization*）。就此來看，此類課程設計頗切合「學習者經驗」和「扣連生活世界」的原則。然而，由於此兩類融入式課程參觀的展示物件，經常偏重國際化或民族性，踏查的歷史遺跡或生態景點也多超越社區大學所在區域，對學員凝聚社區意識、建構新社區實體的幫助有限。另外，各文教機構的文物作品風格不盡相同，跨區域歷史遺跡或自然景點也不見得有直接關聯，此時如何在「融入議題」的深度和關聯性上進行連結，經常是多數社區大學講師無法顧及的。再者，也由於此類課程多把社區實體當成教材，所能承載的知識較為破碎表淺，對於學員抽象學理思考能力的培養也幫助較小。

至於類似社區大學「社團活動」的「課外活動」，由於已將師生角色從先前「被動內化」知識，轉變為「主動建構」個人經驗與社區實體。不僅符合社區大學「問題中心」和「學習者經驗中心」原則，在思考性、批判性或公共性上也更為深入。但是礙於多數社區大學師生對獨立觀察與思考能力培養的課程興趣較低，對於涉及公共事務參與課程的投入意願也有待提升，所以此類課程較難在社區大學內長期開授。

三、統整課程的類型學

與「融入式課程」不同但卻關係密切的是「統整課程」的概念。根據 Beane (1997: x-xi) 的定義：「統整課程」是一種不受制於學科界線，由教育者和學習者共同認定何謂重要議題，並圍繞此類主題進行課程組織，以增強個人和社會統整之可能性的課程設計形式。其內容是針對經驗、社會和知識進行彙整 (Beane, 1997: 4-9)。至於統整課程的形式可包含「多學科統整」(multidisciplinary integration)、「跨學科統整」(interdisciplinary integration) 和「超學科統整」(transdisciplinary integration) 三種 (Drake & Burns, 2004)。

(一) 統整課程的三種基本類型

1. 多學科統整課程

「多學科統整課程」(如圖1)是不同科目的教師圍繞著一個共同主題領域來設計課程，其方法可以用一個核心議題統整其他學科(例如以節慶為主題，整合歷史、經濟、文學等分支學科)，或將某一主題融合至主軸課程裡(例如在每一種課程裡都談全球暖化)，也可以在既有課程外，設計一套「特定主題」的課程(例如教師們設計一套涵蓋物理、化學和生物的課程，每一學科授課一週來探討核能安全)(Drake & Burns, 2004: 8-12)。在這種課程統整方式中，各學科依然保有其特質、程序、授課及評量方式 (Drake, 1998: 43)。目前臺灣採行類似「多學科統整」策略者為基隆社區大學。該社區大學操作的手法是，社區大學師生於學期初選定一個在地主題，再由各課程師生圍繞此一主題(例如海洋文化等)進行課程設計；或者從另一個角度來說，就是將該「特定議題」融入自己原訂的「主軸課程」裡。但若以較嚴格的標準來看，由於基隆社區大學融入式課程的實施主要集中在第十五週，而非全盤融入十八週課程，因此距離理想的「多學科統整課程」還是有些距離。

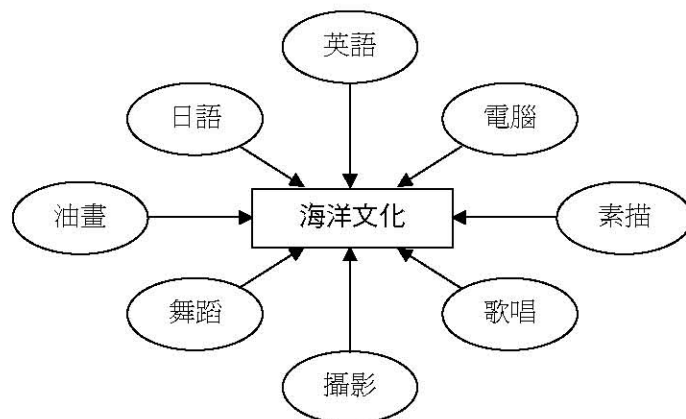


圖 1 多學科統整方法

資料來源：修改自 Drake (1998: 21); Drake & Burns (2004: 9).

2. 跨學科統整課程

在「跨學科統整課程」(如圖2)中,教師們必須跨越傳統學科界線,將埋藏在各學科內可互通的主題、概念和技能設計成一套課程。在此課程型態中各學科特徵雖依然可見,但區辨各學科差異並非重要任務,而是要依共通主題特性將其內部互通的重要技能抽離出來教授(Drake & Burns, 2004: 12-13)。也由於各學科界線依然明確,學習成果的呈現與評鑑方式仍會受教學者對學科內涵認定標準與教學策略影響(Drake, 1998: 60)。以社區大學課程為例,如果將核心主題設定在「在地產業」,則跨學科統整的運作除可引導學員認識在地產業發展軌跡,及其受到生態環境的影響,亦可結合攝影課程記錄這段歷史,並運用電腦資訊課程裡的網頁製作技巧來行銷在地產業。整套課程的重要任務不在介紹各課程歷史流派或特殊內涵,而是要串連各課程中可用於認識、推動在地產業的技能。但綜觀臺灣各社區大學的發展現況,尚無此類課程統整型態。

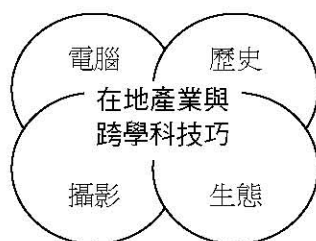


圖 2 跨學科統整方法

資料來源：修改自 Drake (1998: 22); Drake & Burns (2004: 12).

3. 超學科統整課程

「超學科統整課程」(如圖3)強調學生必須在真實生活脈絡中學習並應用這些技能，教師的任務是根據學生實際發生的問題或最關切的議題來設計課程。這種超學科的統整方法，與前述Beane的課程統整概念十分相近，甚至是站在Beane的理論基礎上發展出來 (Drake & Burns, 2004: 15)。與「超學科統整課程」對照，由於「多學科」和「跨學科」的課程統整還是依循各學科特質進行，所以課程內涵尚未完全打破傳統學科界線；相較之下，「超學科統整課程」不僅視真實世界脈絡為重要，也不再是將學科當成課程組織的核心，而將之包含在各學習單元裡或從中分離出來。除此之外，超學科統整課程也十分重視學習者做為「研究者」的角色，因此他們的意見與決策都會受到一定程度的重視 (Drake, 1998: 92-93)。

以臺灣社區大學課程為例，超學科統整課程的展現可能是以單次或多次方案的方式，讓學員於現實生活中學習相關知能。例如在「助人真快樂——快樂志工營」課程中，便透過實際招募一批社區志工，並給予各種助人價值技巧之訓練，培養其參與社區工作能力。再如「綠野仙蹤社」的社團課程，是透過招募學員投入社區人文生態守護工作而設立，並根據任務需要，設計出超學

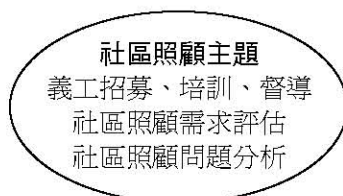


圖 3 超學科統整方法

資料來源：修改自 Drake (1998: 23); Drake & Burns (2004: 14).

科的統整課程。但若以較嚴格的標準來看，臺灣目前各社區大學的課程其實與 Drake 與 Burns 所謂的超學科統整還是有些差距，因為目前社區大學課程多半由一位或數位「同性質專長」的教師任教，而較缺乏「跨學科專長」的合作型態。

(二) 統整課程落實在社區大學的優缺點

綜合上述課程統整方法，多學科統整課程的議題融入是由各任課教師依所教授學科之屬性進行，其優點是教師不必花費額外的時間與心力來協調整套課程範圍、進度、教學方法，亦無須另外接受專業訓練，即可在既定的主軸課程內進行。然而，也因為缺乏跨學科互動，在課程進行過程中，很難善用其他學科知能強化學習者對融入議題的瞭解 (Volk, 1998: 134-136)^④。反之，在跨學科和超學科統整課程中，不同科目教師需針對融入式課程內容、進度與教學方法進行協調，甚至徹底打破既有的學科界線。教師不僅要考量到自己所授課程與融入議題之間的關聯，還得思考如何與其他科目教師合作教學。也因為這

^④ 以英文來字意看，雖然 Drake、Burns 與 Volk 都提到「多學科 (multidisciplinary) 課程」，但就實質內涵而言，Drake 與 Burns 的「多學科課程」較近似 Volk 的「跨學科 (interdisciplinary) 模式」。反之，Drake 與 Burns 的「跨學科課程」與 Volk 的「多學科模式」相仿。為統一名詞使用方法，本文中均以 Drake 與 Burns 的用語為主要依據。

樣，這兩類課程的教師必須花費更多時間與心力進行額外的專業訓練與課程設計，困難程度也較高。

由於統整課程必須有多個課程以及不同學科的教師相互搭配，才可能產生「統整」效果，以目前社區大學學員每週幾乎都只選修一至兩門課的情況來看，要落實超學科課程統整的理想，勢必得學習者願意同時修習更多門課。此外，由於多數社區大學講師對參與社區大學課程規劃與相關教學研習的動機都還有待提升，期待他們花費更多的時間與心力，與其他講師進行課程統整或協同教學也會愈加困難。

四、融入式和統整課程的綜合討論

綜合融入式和統整課程的討論，兩者確實存在一定程度關聯與差異。首先，雙方的核心精神都是為了讓教學者和學習者的「教與學」，更貼近個別經驗與外在社會和自然環境的生活世界，並且強調所學成果要能遷移至現實世界，亦即達到「脈絡化課程」(contextual curriculum)理想。其次，它們也期盼透過自我導向學習機會的提供，讓學習者從個人獨特的經驗觀點，去詮釋各類學習成果的多樣化意義。

但就主從關係而言，由於融入式課程的推動多半是為了克服正規課程架構與授課時數的限制，所以才會採用「安插」的方式將「特定議題」傾倒或溶解於「主軸課程」裡。也因為這樣，「融入議題」與既定「主軸課程」間，不僅存在「屬」與「主」的關係，此關係也不能任意對調。相較之下，統整課程的目的在跨越傳統分科教育之侷限，打破套裝知能僵化的界線，使學習者能更完整、貫通且脈絡化地學習不同套裝知能。因此不同學科均享有較平等的地位，學科間主從關係較不明確。

如果更深層地去思考上述兩種課程形式之所以存在差異的原因，主要還

是起於教育工作者對「套裝知識」與「生活世界」間該如何對話有著不同的看法。在融入式課程和多學科統整論述中，多數學者依然肯定套裝知識所範訂之學科界線的必要性，以及它們做為解釋生活世界運作原則之普遍性和規範性功能。相較之下，在Drake與Burns（2004）的「跨學科統整」和「超學科統整」課程裡，知識觀主要建立在建構主義基礎上，強調課程架構、學科界線以及生活世界間的藩籬必須徹底摧毀。整體來看，各類型融入式與統整課程中「融入議題」或「特定議題」與「既有課程」或「主軸課程」之間的關係，可歸納如表1。

表 1 各類型融入式與統整課程中融入議題與既有課程的關係比較

融入議題與主軸 課程關係	維持課程結構 單一科目	維持學科界線 多重科目	打破學科界線 多重科目
附庸	單科附加單元	多學科	
平等	獨立設課		跨學科
融合	單科徹底融合 課外活動	潛在課程	超越學科

資料來源：研究者自行製作。

基於上述融入式和統整課程的特性，如果要在社區大學推動融入式課程，以當前課程發展現況、可運用資源及可動員專業人力等客觀條件來看，「單科附加單元」和「單科徹底融合」是較能在短時間內實踐的「短期目標」。因為這兩種課程形式是將「特定議題」融入既定「主軸課程」，它只需要授課教師瞭解學習者主觀經驗及其所處社區實體特徵，無須進行跨學科知識統整或協同教學，複雜程度較低。倘若各社區大學有意願長期投入融入式課程的講師人數較多，且所屬學科領域範圍夠大，行政團隊與資源支持度也夠強，則

可考慮推動「多學科統整」。換言之，在社區大學推動融入式課程的配套條件尚未成熟前，不妨從「單科附加單元」和「單科徹底融合」課程開始著手，並將「多學科統整」設定為中期目標。至於「跨學科」和「超學科」的課程模式，則比較適合當成「遠程目標」發展。

參、社區大學融入式課程設計的操作策略理論

前已述及，「單科附加單元」、「單科徹底融合」和「多學科統整」三種課程形式，不僅有助於社區大學實踐脈絡化課程設計與教學的目標，更背負著協助教學者和學習者將所教或所學扣連生活世界的責任。就這點來看，三類融入式課程形式的目標與Knowles（1996）「成人教育學」（*Andragogy*）的基本假設十分契合。換言之，社區大學講師如果可以掌握學習者扮演社會角色的各樣需求，善用其豐富生命經驗，便可吸引學習者修習相關課程，並提升學習者對自己與外在環境的能動性。

然而，學習者某些價值與經驗非但無助、甚至有礙於反思學習進行（胡夢鯨，1998；徐敏雄，2002）。這時候，如果一味複製學習者習慣的生活方式或價值信念，所進行的學習活動充其量只能強化其對既有知識經驗的熟悉度或安全感，而無法帶來反思。其次，相較於兒童階段，成人學習者自尊心較高，既有習慣又已為其帶來一定程度的確定感，此時若期待他們嘗試確定性較低的新認知或行為模式，就得花費更多心力同時營造出足夠的安全感和適切的衝擊力，使其可以在安全的感受下，接受各類挑戰（徐敏雄，2002，2007）。準此，本文倡議的融入式課程設計也不贊成盲目複製學習者經驗價值或既有社區實體樣貌，而強調透過「行動中反思」（*reflection-in-action*）機制的建立，將教學者和學習者既有之經驗價值和社區實體融入課程，並由教學者自我反思做起，引導學習者一同透過實作與對話，讓主觀經驗、客觀知能和社區實體有持

續碰撞與相互修正的機會。

爲了提供前述三類社區大學融入式課程形式更清晰合理地融入策略理論，以下擬參考Berns與Erickson（2001）和Chiarelott（2006）等人對融入式課程與脈絡化課程理論的看法，並參酌經驗學習、反思學習、情境學習、社會建構主義以及問題解決等理論內涵，同時從「微觀—鉅觀」以及「主觀—客觀」的角度，思索人類主觀經驗與認知發展過程與外在社區實體間的關係，期能建構出適合解釋與實踐社區大學融入式課程理想的穩固理論。

一、將社區實體視為「外在客觀知能」融入課程（learning about community）

舉凡Schütz在內的理論家，咸認爲要瞭解人類社會行動的意義，就必須透過理解行動者對自己行爲所賦予之一般性意義著手（Argyris, Putnam, & Smith, 1985: 21-22）。要瞭解行動者如何賦予自己行動意義的方式，則需從認識行動者所處社群的共享語言和其他社會規則開始。因爲任何語言或行動要具有主觀意義，勢必得先在特定社群中被社群成員普遍承認而取得客觀意義。

（一）「理所當然世界」與「習慣化」的概念

這種存在於社群中的「規則」，即Schütz（1962）所謂的「理所當然世界」，而「規則」的形成過程涉及社群成員的經驗、信念、假設，及其與外在物理環境的關聯。首先，人類做爲一種有機體，先天就有追求穩定、減低不確定感的本能，在現實生活中就是以「習慣化」（habitualization）日常生活的方式，將每天的生活定型化，以此引導自身與他人的言行（徐敏雄，2002；Berger & Luckmann, 1966: 52）。藉由習慣化的過程，「偶然行爲」逐漸被形塑成「規則」，這些規則使人們可預期到未來如果有類似情境出現，它將會以怎樣的 form 呈現，而自己又該以何種方式才能有效回應。

然而，並非所有習慣都得透過個體親身經歷才能形成，因為誠如Berger與Luckmann（1966: 20-28）所言，人們理解的生活世界之所以會是一個井然有序的實體，是因為它們在個人能理解之前，便已被某些人依照某種秩序加以分類排列，再置於個人面前。當人們被告知生活世界實體是以如此客觀樣貌呈現時，它們就已具備合法性。即便事後還是有少數人會對它們的合理性或合法性提出質疑，也會因為多數人已習慣於這些既定生活規範而將疑惑懸諸高閣。

當然「理所當然世界」並非完美無缺而永不受質疑，只是在實用性動機驅使下，人們為了在短時間內處理迎面而來的諸多狀況，通常還是會選擇那些業已被證實有效的因應策略。此現象如同諸多學者（徐敏雄，2002；Argyris, Putnam, & Smith, 1985: 25-26; Schütz & Luckmann, 1973: 8, 105-108）所言，人類知識庫（stock of knowledge）中大部分是便於解決日常生活問題的知識，只要當下的困難能順利被解決，很少人會去注意那些非實用性的知識。一直要到個體遭遇到既有經驗無法立即解決的問題時，才有人會去思考其他替代方案，甚至修正既有的知識庫。

（二）「內化」、「外化」與「客觀化」的概念與影響

如果我們將人類與生活世界互動的過程做更細緻的分析，可發現它主要是依循「內化」、「外化」（externalization）和「客觀化」（objectivation）三個辯證關係在持續進行。首先，個體必須先透過「外化」，就是將身體與心理持續投入外在環境，才可能發現自我、理解外在實體意義。透過人類將內在感知外化至環境，外在世界對每一個個體而言就具有共通性、事實性（facticity）和客觀性。外在世界雖是人類互動的集體產物，但在客觀化影響下，它便獨立於個人主體性之外而無法被任何主觀意識任意更改。舉凡人類社會中的語言、社會制度或價值信念等要素，均具此客觀化特質。至於「內化」則是人類內在認知重新賦予外在環境客觀實體意義，並將之轉化為主體意識的過程（Berger,

1967; Berger & Luckmann, 1966)。Berger與Luckmann (1966: 129-130) 相信，個體固然必須先將客觀實體「內化」成主觀感知，才能具備瞭解他人和認識外界實體的基礎，也才能成為社群中的一員；但這種理解絕不能單靠孤立的個人完成，而是個人必須先行「承載」(taking over) 前人既有的生活世界才能開始。

這種強調個體必先「外化」社會或社群脈絡，才能碰觸到外在環境中既有語言或價值規範，進而「內化」各類知識技能的基本邏輯，與情境學習理論中提到「參與」的概念十分相近。相較於傳統教育理論將學習視為學習者單向、被動吸取外在知能，忽略學習者具高度能動性的看法，Lave與Wenger (1991) 以「合法的邊緣性參與」(legitimate peripheral participation) 的概念，來說明學習必然涉及「參與」和「情境脈絡」。在此「邊緣性」意味著提供學習者或新手(newcomers) 合法且多元的管道，讓他們可以透過與其他社群成員互動、觀察、模仿與實際操作，熟稔特定社群的語言、知能或價值規範，甚至與他人針對各類社區實體意義進行協商。換言之，Lave與Wenger認為理想學習情境是提供學習者與熟手或其成員互動、演練技巧的真實情境，也就是「實踐社群」(community of practice)。

透過實踐社群中合法的邊緣性參與，「新手」不僅獲得了做為社群成員的資格，也在持續操作社群符號規範與價值的過程中，與其他成員形成互賴的人際關係，並取得社群認同，甚至成為一個「熟手」(old-timers) (Wenger, 1998: 4-5; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002: 9)。在此「新手」和「熟手」並非狹隘地侷限在專業教育或職業訓練過程中的技術人員養成，而是廣泛地描述一個人如何從社群外的「圈外人」轉變為接觸到社群實體的「邊緣人」，最後甚至成為社群內的「核心份子」的過程。合法的邊緣性參與為這些新手提供的，不單是一個有利於從事「觀察」的瞭望臺，更是一種「參與」的學習模式，它讓

新手可以吸收實踐文化 (culture of practice)，也使其融入實踐文化中成為當中的一份子。

(三)「沈澱」與「象徵性共同世界」

然而，並非所有發生在生活世界中的事件都能轉變為人類主體意識中的經驗，因為生活事件中的經驗唯有透過「沈澱」(sedimentation)，才能成為認知和記憶的實體，也才具有實質意義。也只有當個人與他人共享某種語言符號和認知結構，並以之賦予自身生活經驗意義時，零散流動的經驗才能被轉化為結構化的沈澱物，甚至形成自己與社群共享的「知識庫」，人類的生活事件也才能被賦予社會意義而成為「社會沈澱」。這些「社會沈澱」在未來可以不斷地被重複、代代相傳，甚至在不同社會文化脈絡間相互移植 (Berger & Luckmann, 1966: 67-69)。

隨著歷史的推進，人類經驗知識會不斷地累積、沈澱、習慣化、制度化，甚至抽象化為「象徵性共同世界」(symbolic universe)。舉凡宗教信仰、民俗道德、禁忌圖騰等，都算象徵性共同世界中的一員。它們不僅提供個人和社群理解生活意義的參考標準，更重要的是，在這些象徵性共同世界裡，個體和社群獲得了一個超越時空的意義感和秩序感。因為它們將所有集體事件都置於一個橫貫古今的單位中，論及「過去」，它建立了所有個人在社會化過程中的共享記憶；對於「未來」，它提供個人行動計畫的共同參考架構。這共同世界既存於個人之前，也會在其死後繼續運作 (Berger & Luckmann, 1966: 103)。就此來看，象徵性共同世界的建構使人類不再只關注「此地、此刻」(here and now) 的日常生活，還關切到「非此地、非此刻」的現象。它的整編作用使生活世界各得其所，也使生活在當中的個人免於迷亂 (Berger, 1967; Berger & Luckmann, 1966)。

(四) 將社區實體視為「外在客觀知識」的社區大學融入課程

從社區實體是人們客觀建構的角度來思考社區大學融入式課程設計，人類在地知能必生成於社區成員與外在客觀人文、社會與自然環境的交互作用，並扣緊社區發展軌跡。但這種在地知識並不見得是經由當代社區成員親身創發，而是承繼前人的智慧遺產，因而具有一定程度的客觀性與公共性；同理，形構於社區之外的國家或世界層次之套裝知能，也具有相類似的客觀與公共特質。這時候，唯有教學者提供充分「參與情境脈絡」，社區大學學員才有機會獲取合法邊緣性參與的資格，進而接觸到有形的人文遺產、社會制度與自然環境，以及無形的套裝知能與在地知能，並透過內化、外化和客體化過程，持續以內在的主體意識與外在環境中的他人、象徵性共同世界及其他社會和自然界互動，也就是在學習者認識、習得、實踐既存知能與德性的過程中，社區實體的生命才能在時間流中獲得延續。

這種「實踐社群」的概念創造了一種潛在課程，它讓新手可以通過合法的邊緣性參與進入社群，並於參與過程中建立自己的目標，理解社群內各類事務的發展，以思索相關問題的解決之道 (Lave & Wenger, 1991: 93)。當社區大學教育者以學習者熟悉的語言、經驗和社區實體融入課程時，不單是增加學習者對課程的熟悉度，更要幫助他們取得進入社區或社群的合法資格。使其在脈絡化課程中，透過觀察、模仿、合作、溝通、實踐，逐步融入社區生活，並從新鮮人的角色轉變成核心份子。也因為這樣，社區大學融入式課程的第一個目標可以設定在協助學習者習得社區實體 (**learning about community**)，亦即將社區實體視為外在客觀知識融入課程。此類融入策略實例，包括前述「單科附加單元」課程形式之「博物館文物之美」，以及「單科徹底融合」課程形式的「社區宗教巡禮」和「自然生態之美」等課程。

二、將社區實體視為「可建構的對象」融入課程 (learning for community)

(一) 經驗的重新詮釋與知識建構

以上關於個體自我認同與社區實體關係的論述，主要是站在社區實體做為一種「客觀存在」的立場上，但人們對社區實體和既有知能的確信，並非恆久不變。因為當行動者探究當下問題情境，如發現其行動結果與既有經驗認知框架或期待落差過大，就可能對既有框架及知能進行反思。正如Jarvis (1992, 1995, 2004) 指出，人類一方面對「學習」多所肯定，因為它可以增加人類適應環境的能力，使人們更有效地掌控生活；但要達到最佳學習狀況，往往又必須對既有的和諧情境加以擾亂，使其與所處生活世界產生不協調。所以人類並非只是知能與德性的被動接受者，他們也可能透過各種個人或集體力量，影響外在自然與社會環境而成為歷史的建構者。

就「知識合法性」的角度來說，誠如Berger與Luckmann (1966) 以及Wenger、McDermott與Snyder (2002: 10-11) 所言，藉由參與社群生活，擁有不同價值信念的個人才能透過闡述各自觀點、辯論與協調的過程，取得「何謂合法知識」的共識。在共識取得的過程中，也許有人會抱持不同的意見或彼此不服，可是一旦共識形成後，某種思維或論述就會被認定為「合法知識」而享特權。在知識合法化過程中，個體雖然無法享有絕對的決定權，但這並不意味著個別成員是不重要的，因為社群的組成不僅得仰賴成員集結，更重要的是，唯有透過差異觀點的分享與辯論，才能使社群發現自己的盲點而持續更新。對個別人員來說，參與在這種變動不羈的實踐社群裡，其身份認同也會隨著社群的變遷做出調整，而非僵化地被定型在某一時期的社群特徵上。

（二）反思學習的配套條件

既然人類共享的價值知能具一定程度的社會性，當個人進行反思學習時，所修正的就不只是「個人」層次的價值知能，而是會擴及更大層次的社群或社會連結。所以，無論是社會化、再社會化或反思學習，必然牽涉到過去與學習者一同形構相關經驗的人際網絡，以及這張人際網絡所共同承載的價值知能與情感連結關係（徐敏雄，2002，2007）。倘若我們無法正視在反思學習過程中，學習者可能面臨的不確定焦慮，便很難引發個體或社群坦承面對自己的不足，或公開檢視社群內部存在價值歧見的事實，更遑論鼓勵成員從挫折或衝突中找出問題癥結而獲得成長。要克服上述的膠著狀態，教學者很重要的是提供一個具高度安全性和開放性的「支持性團體」，以扭轉學習者以往的習得無助感（*learned helplessness*），使之重新鼓起勇氣面對最真實的自己，並勇於與外在環境保持動態關係。

在此，「支持性團體」的概念與Wenger、McDermott與Snyder（2002: 4-5）所說的「實踐社群」有異曲同工之效。因為在這樣一個團體或社群裡，成員們多半禍福與共，或對於某一個議題有相同的熱情。他們聚會時通常會分享觀點和建議，討論各自處境、期待和需求，並幫助彼此解決問題或創新知識，甚至凝聚歸屬感。隨著聚會時間的延伸，他們更可能發展出對特定議題的獨到見解、人際間的穩定關係、溝通互動的方式以及集體認同。

（三）將社區實體視為「可建構的對象」的社區大學融入式課程

從社區實體是人們主觀建構的角度來思考社區大學課程規劃，唯有提供充分參與情境脈絡的機會，學習者方能獲取合法的邊緣性參與資格而接觸、進入既有的社區實體，並透過價值澄清、差異辯論、深層反思，以調整套裝知能中既定的價值知能，重構社區中天人物我關係。這樣的課程與學習者具有高度能動性（*agency*）和反思性，它可以爭取社群內外人際間的公平對待，避免陷

入結構決定論的陷阱。

以社區大學實際課程為例，將社區視為「可建構的實體知識」之操作方法，可包含前述「將社區實體視為『外在客觀知識』融入課程」的取向，亦即帶領學習者先行認識所處社區人文、社會與自然環境，或在地知能；不同的是，「將社區視為『可建構的實體知識』」的課程還兼顧到學習者親身參與的經驗，並鼓勵他們主動探索社區內多元並存的價值與生活方式，以及各種具爭議性的公共議題。在對「理所當然世界」及「衝突矛盾」這兩種社區實體有一定瞭解後，教學者還可進一步以此多元分歧脈絡為素材，引導學習者重新詮釋延伸自「過去」社區實體的不同意義，或是透過長期思辯與審議，找尋出生活世界中諸多不合理現象的可能原因，甚至鼓勵其成立社團參與「當前」和「未來」社區實體建構。

這種融入式課程不僅帶領學習者取得進入套裝知能和社區實體的合法資格，也讓他們在認識既有套裝知能和社區實體的過程中，體認到自己與前述兩者之間的動態關聯，並瞭解自己身為社區一份子的角色定位和使命感。此時，學習者逐漸從被動接受者轉變為主動建構者，他們所學習的各類知能與德性也不會是與自己毫不相干的異化知能，而是真正可以提升生命品質的主觀知能。至於社區大學教師的角色主要是協助者、促進者，而非傳遞者或主導者；其課程設計原則是引導學習者從認識、體驗，轉變為反思、建構與行動，並建構屬於自己的主觀知識，以及有自己在當中參與的社區實體。

此類社區大學融入策略的實例，有「單科徹底融合」課程形式的「魅力河川守護與踏查工作坊」以及「臺灣田野美學」等課程。在前項課程中，講師們主要透過、影片、實地踏查與分段駐點解說，帶領學員們認識鄰近社區大學的基隆河，並構思如何透過學員自發性監督，改善河川水質持續惡化的危機。至於「臺灣田野美學」課程則是，藉由師生共同於戶外寫生、寫作、外拍，以

及作品分享討論的方式，培養學生體驗自然景致的敏銳度，並將內心感受具體描繪出來。

三、將社區視為「反思學習的素材」融入課程（learning through community）

（一）從「對行動的反思」到「行動中反思」

從「將社區實體視為客觀知識」到「將社區實體視為主觀知識建構」，兩種融入式課程的核心都放在以「學習者」為中心的知識傳遞或建構。然而誠如Butler（1992: 226）提到的，人類行動有兩項周知的特徵，其一為：行動前各種資訊的穩定性從不會等同於即刻發生的行動；其二為：各種行動引發的結果也經常出乎意料。所以教學者投入教育工作時，除須在事前審慎評估，也得小心地從實踐過程中調整既有知能。人們決定採行何種思考模式或行動類型的時刻，都只是證成或反思某項理論或說法有效性的起點而非終點。也因為這樣，任何具反思力的專業者都必須透過「行動學習」（action learning）不斷地「做中學」。但必須指出的是，「反思」的意義並非只有一種，在進行課程設計時，課程內容蘊含的反思運作邏輯，經常會隨著教學者對「反思」主觀詮釋的差異而有著不同的規劃。

1. 「對行動的反思」（reflection-on-action）

首先，就本文前面提到「將社區實體視為客觀知識」的課程形式而言，比較偏向Schön（1991）所謂的「對行動的反思」。這種反思發生在行為完成後，行動者將其抽離出先前的行為，並以後設認知進行監控，藉以覺察出該行動的影響及其非預期結果。這種反思不僅可以增進個別行動者分析和重組知識的能力，也讓知識技能在專業行動下更受注目，並且在專業社群成員間展現更高的「可溝通性」（communicable）（Altrichter, Posch, & Somekh, 1993: 206）。

2. 「行動中反思」

深究「對行動的反思」的基本邏輯，主要是預設了「思考先於行動」的立場，然而，人類的「行動」也可能先於「思考」存在。因為人類的智識行動多半由暗默性高的技巧與複雜推理組成，唯有藉由實際採取行動並同時進行反思，才能發現這些行動背後的構成要素。此外，由於行動乃是探索外在情境的重要工具，所以「行動」本身也就成為人們取得規劃未來進一步行動所需資訊的重要來源（Argyris, Putnam, & Smith, 1985: 52）。因此，在Schön（1991: 58-60）看來，當一個行動或情境發生時，人們求知（knowing）的行動也會如同常規般地自動出現，只要行動者對此情境或行動的回應規劃超出經驗所能預料的範圍，就會引起他們的「驚奇感」。而這種驚奇感又會引導行動者在整個行動過程中，持續對當下的體驗進行有意識的反思，甚至以批判的觀點去質疑、挑戰既有社會結構。因此，Schön認為「行動中反思」關切的是生活世界中「正在發生」的事，它假定人們會持續不斷地重塑自己正採取的行動，也因為這樣，行動中的反思會終其一生不斷地進行（Farrell, 1998）。

以教育領域為例，雖然針對學習者既有經驗進行反思的課程設計型態，亦即「對行動的反思」，在Schön（1991）的眼中，不等同於強調做中思、做中學的「行動中反思」，而只是對過去經驗進行檢討。但就像Eraut（1994）所說的，如果將反思發生的時間點做更細的測量，則多數人的反思可能都只能停留在「對行動的反思」，而非當下「行動中反思」。因為任何宣稱經驗本身就具有意義的說法基本上是一種錯誤，「意義並不存在於經驗之中，經驗之所以會是意義的，乃是因為它們經由被反省而被人們掌握」（Schütz, 1967: 69）。唯有經過回顧性的關照（retrospective glance），經驗才能具有意義，也才算是真正完成的經驗；也只有在這種回顧性的關照中，具獨特意義的經驗才能產生（Schütz, 1967: 52）。

（二）透過行動中反思重建「套裝知能—社區實體—行動者」動態關係

根據「行動中反思」的基本概念，社區大學這個場域中的行動者應當包含教學者、學習者，甚至社區大學所在地的社區居民。根據「行動中反思」原則所設計出的社區大學融入式課程，不僅只有促進學習者反思客觀知能與主觀經驗的功能，它還可以幫助教學者針對「套裝知能」、「社區實體」以及包含教學者、學習者甚至社區居民在內的「行動者」，進行更全面且深入的反思。

特別是在傳統「專業者—案主」關係中，Schön（1991: 290-293）認為專業表現主要由專業社群把關，案主對專業表現的良莠缺乏判斷力，通常只有在服務契約遭嚴重破壞時，專業者的責任性（accountability）才會被搬上法律系統處理。所以專業者若缺乏自我反思的能力，或是專業社群自律機制不彰，接受服務的案主就只能自求多福。若要扭轉這種不平等地位，Schön（1991: 296）主張，必須從專業教育中的反思教學，以及專業服務中的反思實踐著手。在這種以「反思」為基礎的專業實踐中，專業者將自己的表現視為對事物建構與再建構的歷程，他們隨時做好調整專業知能的準備，並具備探索案主經驗意義的能力。他們的權威必須在與案主互動的過程中獲得肯認，而無法要求案主對其投以盲目的信心。

也因為這樣，當教學者依照「行動中反思」的邏輯設計融入式課程，就不是靜態地將生活世界中的人文、社會、自然環境或在地知能搬移至教材內，或為適應外在環境消極地更新既有知能或主觀經驗，而是要營造出支持教學者和學習者以開放的心靈面對真實的內在自我，持續檢視客觀知能對提升個人生命品質、改善所屬社區生活適切性的學習情境，使長期被禁錮於套裝知識的個人與社區實體，都能被賦予新生命。

（三）將社區視為「反思學習的素材」的社區大學融入式課程

綜合來看，「行動中反思」與「對行動的反思」都將行動者看做知能與經

驗的建構主體，試圖破除結構主義知識論的窠臼。不同的是，「行動中反思」更重視在知能合法化的過程中，必須是在「行動中」而非「行動後」達成。所以由「行動中反思」延伸出的社區大學融入式課程，不但對知能與德性的共通性、適用性和穩定性更為保留，也期待所有涉入此一課程的「行動者」可以一同參與反思，並著重課程設計必須體現「做中思」和「做中學」的精神。此種社區大學融入式課程的操作策略，除了將「學習」看做生活世界中主動而非被動地認識社區實體的過程，也竭力促成行動者主觀經驗、社區實體及套裝知識於課堂上透過實際操演相互碰撞與修正的機會。當不同經驗、價值、職業、族群的行動者，可以針對共處的社區環境或在地知能發表意見，依照自己的專長屬性做出貢獻，並參照他人價值觀點與行動模式持續反思修正既有經驗與知識庫時，無論是課堂、社區大學乃至於整個社區都將發展出更高的能動性。

當教學者邀請學習者一同投入社區實體，並以套裝知識與主觀經驗相互碰撞時，所有行動者便從「知識的接受者」轉變成「知識的來源者」的角色；從固定、抽象的「教科書情境」，返回家庭、社團、社區等真實世界。所有行動者都將會發現他們身處的社區環境逐漸受到重視，他們涉入社區的各種行動也將成為社區實體的重要部分。學習行動將成為凝聚社區共識的重要途徑，社區也成為一個大家共同生活與學習的環境（余安邦等，2002：38）。此時，「人」被從異化的生活狀態中拉回和諧、動態、整體的緊密關係中，重建「人」與自己、社會、自然以及宇宙之間的和諧關係。

肆、社區大學融入式課程設計策略的實踐步驟

綜觀上述三大類融入式課程設計策略的理論邏輯，三者的關係並非毫不相涉；相反地，要操作第三種融入式課程設計策略往往會先經歷第一種課程設計策略，因為唯有透過接觸、理解，才比較可能有反思行動。同樣地，強調重

新詮釋的第二種融入式課程設計策略，有時候也必須透過第一種策略的初步認識，才可能賦予行動者經驗和社區實體的另類意義。就此來看，三種策略似乎可以被統整為一套具階段性的執行步驟。為了更具體地在社區大學落實這三大類融入式課程設計策略，研究者乃根據前述理論邏輯，嘗試提出如下九個步驟做為實踐引導：

步驟一：認識行動者、學科領域知能與社區實體

教學者在設計課程時，必須先以自身知識庫中的知識經驗，對所有行動者經驗與客觀知能、所屬社區實體，以及各學科領域既有知能與德行進行理解，以掌握各行動者經驗背景屬性、客觀知能及社區實體。

步驟二：選擇合適融入式課程形式與策略並形成主軸課程、融入議題及其目標

接著教學者要依據所教授課程屬性，挑選合適的融入式課程設計的形式與融入策略，並將不同的經驗、知識或社區實體分別置於主軸課程和融入議題位置。之後，再依照這些經驗、知能與實體的內在邏輯，規劃出主軸課程和融入議題的總目標和次目標，以及適合達成各層級目標的課程主題。

步驟三：依據課程目標和主題設計教材

課程目標和主題確定後，教學者可依各次目標和課程主題特性，從行動者經驗、專業知能以及社區實體中尋覓合適的素材，將之依各次目標合理的內在邏輯順序設計成每次授課的單元活動與教材。

步驟四：依據課程目標和教材屬性選定教學方法

至於融入式課程的教學方法的選定，也得依照各層級課程目標和前述教材的屬性。舉凡靜態的圖片或照片展示、電腦模擬影片、廣播，或是動態的戲劇、角色扮演、遊戲或體驗方案等，均有利於課程目標達成。

步驟五：透過各類教學方法喚起舊經驗或創造共同經驗

接下來教學者的任務是在課堂上運用選定的教學技巧，向學習者介紹各類學科知能、德性，以及與之相關的社區實體，並引導學習者以自身經驗或知能去理解、詮釋、反思甚至重構這些素材。如果該次課程的主題是學習者過去生命經歷中缺乏的，亦可依循「做中思、做中學」原則，透過方案活動創造出共同新經驗，以做為後續課堂反思素材。

步驟六：分享經驗與感受

課程進行一個段落後，教學者可藉由分組分享與思辯等方式，促發學習者知識分享、情緒同理、技巧觀摩或價值碰撞。若是採行第一種融入式課程設計策略的教學者，此部分的操作僅需強調分享；採行第二和第三種融入式策略的教學者，則尚須進入討論、辯論與自我反思的活動。

步驟七：統整、比較、反思既有經驗

分享結束後，教學者可安排一段共同討論時間，讓各小組成員回到大團體，藉由分派代表分享統整意見的方式，由教學者再協助其澄清、歸納、比較和結辯。如此不但有助於小組成員聆聽其他多元經驗與見解，在彙整、比較的過程中，教學者也持續在進行行動中反思。同樣地，教學者亦可依照選定的融入式課程設計策略，決定是否進入價值澄清與反思行動的階段。

步驟八：為未來的反思行動進行規劃

完成歸納整理後，教學者還要協助學習者運用歸結出的理論觀點，針對自己真實的生活世界與社區實體特徵，分析目前遭遇到的瓶頸及其可能成因，構思提升生活品質的實踐策略，以扣連課程的總目標和次目標。

步驟九：學習成果評鑑與永續回饋

課程進行完畢後，教學者要根據總目標與次目標，以及課程進行過程中行動者的主觀感受與學習心得，訂定包含過程面和結果面的評鑑指標，以評量

師生學習成果。但由於社區大學融入式課程設計的知識觀是動態與反思的，因此教學者可根據此評量結果改善或促進下一學期課程之成效，如此循環不已。

伍、結論

本研究倡議的社區大學融入式課程設計，是一種既能傳遞前人智慧遺產，也可以透過反思與行動，更新、轉化既有知能與生命經驗的學習方式。在「將社區實體視為客觀知識」的融入策略中，主要由教學者將套裝知能規劃成主軸課程，再將社區實體及學習者的生活經驗視為融入議題，安插入主軸課程中，讓學習可以更貼近生活世界，並重新發現個人經驗與社區實體的獨特意義與關聯。在「將社區實體視為可建構對象」的融入式策略裡，課程設計是從學習者主觀經驗和社區實體出發，再以套裝知能與這些主觀經驗和公共實體進行對話、碰撞，並引導學習者於教學者安排的學習情境中，重新詮釋那些過往的經驗，甚至重新賦予它們更積極的新意義。

最後，「將社區實體視為反思素材」的融入式策略，是由教學者創造出一個充滿開放性、支持性、反思性的學習環境，邀請包含教學者自身、學習者及社區居民在內的行動者，根據自己的主觀經驗及社區實體特徵之融入議題，與套裝知識所形成的主軸課程持續對話，並於學習行動中反思、修正或重建這些經驗、知能與社區實體。如此，學習者的課堂所學將更扣連現實世界，踏出教室後也才有辦法將之落實到生活脈絡；此外，教學者與學習者共同操作相關知能、反思現實生活中各類問題的過程，也才能發揮轉化知識、經驗與社區實體的作用，避免落入片面強調社會適應的意識型態或填鴨式教育困境，使套裝知識、行動者經驗，以及社區實體三者間，產生更和諧緊密的連帶關係。

在上述三大類融入式課程設計策略裡，社區大學講師亦可能將社區實體中的在地知識而非套裝知識視為主軸課程，而將人文、社會與自然環境和學習

者經驗規劃為融入議題。綜合三大類融入式課程設計策略中的社區實體、行動者與套裝知識的關聯性，如圖4所示。

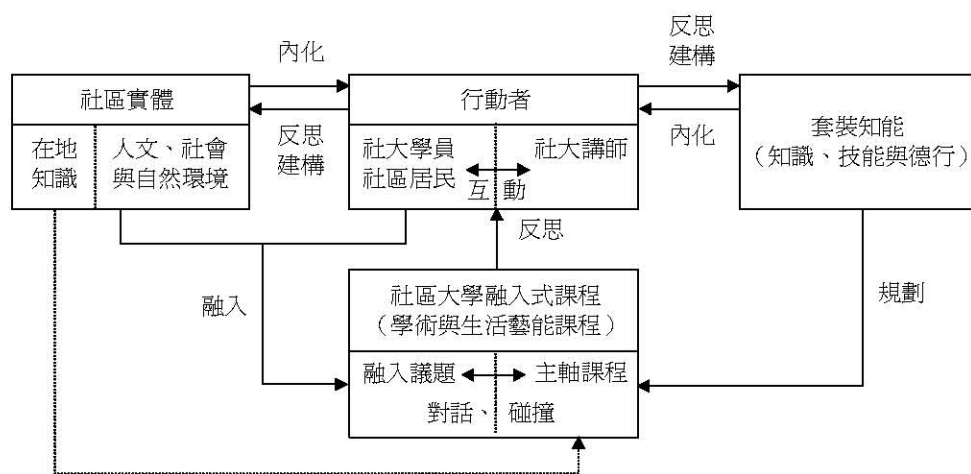


圖 4 社區大學融入式課程中套裝知能、行動者和社區實體的關係

資料來源：作者自行繪製。

至於這三類社區大學融入式課程設計策略的知識觀、教學者和學習者的角色、融入策略與評量標準訂定之綜合比較，詳見表2。

綜合本文所提及之三種融入式課程型態、三種融入式課程設計策略，以及社區大學學術類（包括人文、社會與自然）和藝能類之正式課程，可歸納出圖5所示36種融入式課程。

在實踐層面上，由於本文倡議之融入式課程不僅需要社區大學講師對既有套裝知能及所欲融入議題均有一定程度的瞭解，還得將兩者結合到恰到好處。這對已習慣於教授特定科目，或從小沈浸在強調與個人經驗及生活世界異化的社區大學講師而言，要在短期間進行調整可能相當不容易。準此，建議未

表 2 三類社區大學融入式課程設計之融入策略的比較

融入策略 內涵面向	將社區實體視為 「外在客觀知能」	將社區實體視為 「可建構對象」	將社區實體與行動者視 為「反思學習素材」
知識觀	將社區實體及套裝知能視為有待學習者內化的「客觀存在」	將社區實體及套裝知能視為有待學習者內化的「客觀存在」，也可以是學習者透過主觀反思、修正與建構的行動結果	將社區實體、套裝知能以及學習者、教學者和社區居民經驗知能，均為有待「行動中反思」的學習素材
教學者角色	教學者是社區實體及套裝知能的「傳遞者」	教學者除了是社區實體及套裝知能的「傳遞者」，更是引導學習者反思與建構知能的「促進者」	教學者除了扮演引導學習者「行動中反思」的「促進者」角色，亦為「自我反思者」
學習者角色	學習者是社區實體及套裝知能的「內化者」	學習者除了是社區實體及套裝知能的「內化者」，更扮演「建構者」角色	學習者除可透過學習行動反思社區實體及套裝知能，亦扮演「自我反思者」角色
融入操作方法	以套裝知能為「主軸課程」，以社區實體為「融入議題」安插入主軸課程內	社區實體、套裝知能及學習者經驗的主從關係不固定，可透過「對行動的反思」修正與重構	社區實體、套裝知能及行動者經驗的主從關係不固定，可透過「行動中反思」修正與重構

表格來源：研究者自行製作。

來各社區大學倘若有意持續推動融入式課程，除行政團隊本身應抱持「行動中反思」之精神，透過各類正式與非正式研習會持續與師生溝通，最好還能邀請業已推動融入式課程的講師親身示範，協助師生更深入理解、體驗融入式課程的實踐樣貌，及其對個人和社區持續成長的魅力。倘若講師們在推動初期依然覺得困難重重，建議不妨先從「單科附加單元」的課程形式，以及「將社區實

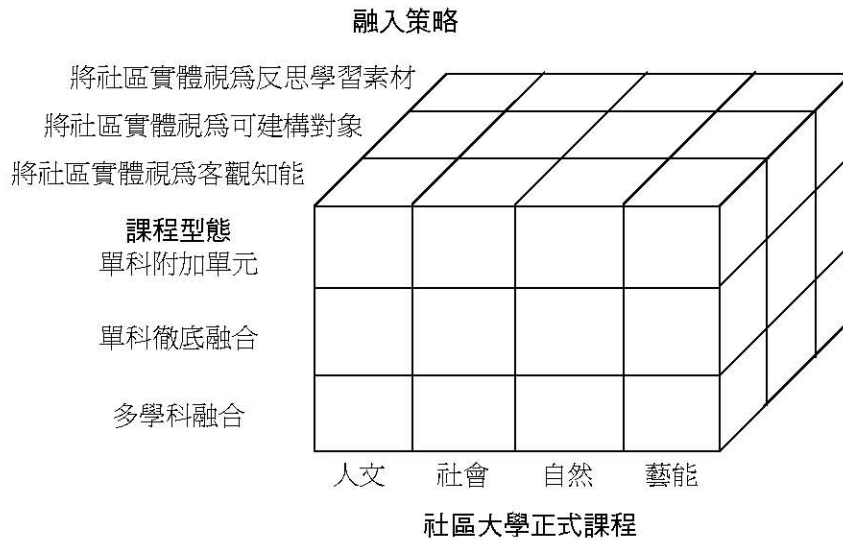


圖 5 社區大學融入式課程設計的類型與策略

資料來源：研究者自行繪製。

體視為『外在客觀知能』的融入策略著手，規劃一次或數次的課程。待累積一定程度的操作經驗後，再逐漸朝向「單科徹底融合」課程形式，及將社區實體視為「可建構對象」和「反思學習素材」的融入式策略推進。

致謝

感謝兩位匿名審查委員精闢的修改建議，讓本文更具嚴謹性。另外，也感謝行政院國家科學委員會提供研究經費補助（計畫編號 NSC96-2413-H-260-013）。

參考文獻

- 田振榮 (1995)。高工機械群能源教育融入式教學實驗 (教材發展)。國科會成果報告 (NSC84-2511-5003-070)。臺北市：國科會微縮小組。
- 田振榮 (1996)。高工機械群能源教育融入式教學實驗 (教材教學)。國科會成果報告 (NSC85-2511-5003-044)。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育系。
- 李大偉 (1997)。國民小學技學素養課程融入之研究。國科會成果報告。
- 余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭照燕、劉怡光、周遠祁、趙家誌 (2002)。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話。臺北：遠流。
- 胡夢鯨 (1998)。成人教育學理論與模型：國中補校文科教學的一項質性研究。臺北：師苑。
- 黃政傑 (2005)。課程改革新論：教育現場虛實探究。臺北：冠學。
- 黃武雄 (2003)。學校在窗外。臺北：左岸。
- 徐敏雄 (2002)。從「本體性安全」論「反思性學習」的必要條件。社會教育學刊，31，185-206。
- 徐敏雄 (2007)。臺灣生命教育的發展歷程：Mannheim的知識社會學分析。臺北：師大書苑。
- 楊冠政 (1997)。環境教育。臺北：明文。
- 蔡明昌、吳瓊如 (2004)。融入式生命教育的課程設計。教育學刊，23，159-182。
- 蔡傳暉、顧忠華、黃武雄 (1999)。臺北市設置社區大學規劃研究暨試辦計畫：課程架構與修業制度之規劃研究報告。臺北：臺北市教育局。
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. London: Teachers College Press.
- Berger, P. L. (1967). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. New York: Anchor Books.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.

- Berns, R., & Erickson, P. (2001). *Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy*. Retrieved Oct. 28, 2007, from <http://nccte.org/publications/infosynthesis/highlightzone/highlight05/highlight05-CTL.pdf>
- 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.
- Butler, J. (1992). Teacher professional development as development of the self: An Australian case study. *Journal of Education for Teaching*, 18(3), 221- 238.
- Chiarelott, L. (2006). *Curriculum in context: Designing curriculum and instruction for teaching and learning in context*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Farrell, T. (1998). Reflective teaching: The principles and practices. *English Teaching Forum*, 36(4), 10. Retrieved Dec. 2, 2007, from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no4/p10.htm>
- Jarcho, I. S. (1985). Curricular approaches to teaching STS: A report on units, modules, and courses. In R. W. Bybee (Ed.), *Science technology society: 1985 yearbook of the National Science Teachers Association* (pp. 162-173). Washington, DC: The Association.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning* (3rd ed.). London: Routledge.
- Knowles, M. (1996). Andragogy: An emerging technology for adult learning. In R. Edwards, A. Hanson, & P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning* (pp. 82-98). London: Routledge.

- Laughlin, M. A., & Engleson, D. C. (1982). Infusing curricula with energy education: Wisconsin's approach. *Indiana Social Studies Quarterly*, 33(3), 50-55.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Livsey, R. C., & Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2000). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schütz, A. (1962). *Collected papers I: The problem of social reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (R. Zaner & H. Engelhard, Trans). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Volk, T. L. (1998). Integration and curriculum design. In H. R. Hungerford et al. (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 125-143). Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. U. K.: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.