

素養導向創意遊學課程實踐之研究： 以香林國小「山海平原課程交流計畫」為例

李建彥

國立中正大學教育學研究所博士班研究生

嘉義縣香林國民小學教師

摘要

臺灣偏鄉地區大部分位處交通不便、文化刺激薄弱、人口較少及經濟條件不佳等因素影響，學校發展條件相對不良，不利於偏鄉教育整體發展。教育部為鼓勵偏鄉學校塑造學校新亮點，推動偏鄉國民中小學特色遊學實施計畫，以學校為中心，連結校園周邊自然生態、人文、觀光及社區資源，發展校本課程及遊學路線，讓更多的人可以走進偏鄉，發現在地美麗。因應新課綱，進一步的為偏鄉教育進行精緻化、特色化及發展素養導向的課程設計，是未來需要共同持續關心的議題。本研究以 Howard Gardner 的多元智能理論為研究視角，個案採立意取樣方式了解一所臺灣偏鄉學校，亦是位於阿里山國家森林遊樂區內的「香林國小」，以「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」之素養導向創意遊學課程進行課程教學發展、教師專業成長、學校特色建立與學生學習成效提升的過程。以個案學校 3 位主要帶領推動素養導向創意遊學課程的老師為主要訪談對象，輔以訪談學校行政人員、教師、家長、學生及交流學校之師生，共計 15 位親師生，分析了解此遊學課程實施的可行性策略，以及對偏鄉學校教育各面向發展的影響。研究結果顯示：首先，「素養導向遊學課程擴展學生視野」：透過阿里山在地的森林資源，為學生設計素養導向遊學課程，涵蓋各個學習領域，豐富了特偏山區小學的教學內容，其多元性更可彌補教科書之不足，不僅拓展學生的生活經驗與視野，也讓學生獲得實用的知識、能力，並提升學生對學習的正確態度。山海交流遊學提供絕佳的機會與場所，結合在地社區資源與周邊景點，提供學生學習與體驗的機會，使教育場域不再僅限於教室，並成功行銷學校與社區。其次，「素養導向遊學課程豐富學生學習」：以森林為主軸，統整設計出多元且符合各年段學習的課程（課程一：「愛·步道·阿里山」的走讀導覽解說課程、課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程、課程三：「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程），課程重在生活實踐與問題解決，玩出學生的學習素養。再者，「素養導向遊學課程轉化教師觀點」：校長及社群領頭羊扮演教育觀點轉化，並激勵倡議與催化教師進行遊學課程的重要角色。另外，遊學課程的發展過程也並非全然的順利，主要困境為「缺乏人力」、「缺乏經費設備」、「時間不足」、「行銷專業不足」及「缺乏行銷共識」，這亦是香林國小素養導向遊學課程教學團隊所需解決的困境。最後，「素養導向遊學課程改變教學的風景」：型塑正向的組織文化、建立友善關懷的環境、善用社區資源的策略聯盟，讓遊學課程，不只是造福山海交流學生，更成為香林國小素養導向的校訂課程。

關鍵詞：素養導向、遊學課程、創新教學、偏鄉教育、山海交流

壹、前言

一、研究背景與動機

十二年國民基本教育相關政策的發布與落實，便是期望讓各學習階段之課程，可以符應當前時代之趨勢，讓教育課程具備橫向統整與縱貫銜接，學生學習可以更具體可行，而推動與實施，主要建立在九年國民義務教育的基礎上，具備有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接等五大理念（國家教育研究院，2015）。

我國擘劃多時的十二年國教課綱即將實施，有別於九年一貫課程重視的基本能力，十二年國教強調核心素養導向的教學。新課綱的願景為：「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」，尊重學生生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，使個體與群體的生活與生命更加美好。新課綱強調「核心素養」的培養。「核心素養」內涵強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」（洪詠善、范信賢主編，2015）。

課程綱要是我國中小學課程的主要依據，而課程綱要中的規範，就影響了中小學課程設計與實施的方式。臺灣中小學課程的實施，長期以來於課程標準中訂定「教材大綱」以規範課程的內容，九年一貫課程綱要則改以「能力指標（competence indicators）」作為課程設計基礎，不再規範教材內容，然而，能力指標框限了課程的設計，許多學者也都呼籲進行改革（黃嘉雄，2002；黃嘉雄、周玉秀、徐超聖、林佩璇、林曜聖等，2006；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010；歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄，2010）。因此，「十二年國民基本教育課程綱要總綱」中，有了改善的方式，提出以學習表現與學習內容兩個面向，架構出以雙向細目為內涵的「學習重點」（國家教育研究院，2014），兼顧知識內容與能力養成，而此一學習重點的設計，也代表著一種新取向的課程設計模式，勢必對教學現場產生影響。對於偏鄉學校，因應新課綱，進一步的為偏鄉教育進行精緻化、特色化及發展國民核心素養導向的課程設計，是未來需要共同持續關心的議題。

教育部 2009 年起推動「整合空間資源暨發展特色學校」方案，鼓勵國民中小學以策略聯盟方式發展特色課程。以學校為中心，連結校園周邊自然生態、人文、觀光及社區資源，發展校本課程及遊學路線，結合觀光遊憩資源與教育學習歷程，建構特色遊學課程，讓更多的人可以走進偏鄉，發現在地美麗，並鼓勵學校師生相互交流，並以「在地全球化」之介面，推動未來藍海學校之發展型態。

嘉義縣訂定「山海平原課程交流計畫」，計畫內容提及：嘉義縣因偏遠小型學校數量多，又因教育資源不足，加上偏鄉學生文化刺激有限，為善用嘉義縣山、海、平原多元環境特色，及彰顯嘉義縣教育多元特色與社區產業亮點，鼓勵有意願國小團隊申請該計畫，跨山、海、平原之異質場域，2 校以上組成異地遊學策略聯盟，實施 3 天 2 夜以上課程交流活動，期許連結嘉義縣之山、海或平原人文與環境生態課程資源，展現各校教育亮點，扎根嘉教五讚能力，藉此彙集嘉義縣異地遊學課程模組，實踐教育新時代的優質、創意、關懷與多元的施政願景。計畫的具體目標為：（一）藉由「走出課室外」的學習，進行環境觀察、社會互動、文

化踏查、挑戰探索等活動，連結「五感體驗」和「做中學」等來拓展學生生命經驗，開闊學生學習視野。(二) 透過計畫將豐美的自然環境、人文社會等教學資源匯入學生的學習經驗中，培養出更具本土意識和全球觀的世界公民。因此，嘉義縣「山海平原課程交流計畫」，為學校的素養導向創意遊學課程，提供了一個良好的平臺，也讓不同學區的師生體驗不一樣的創意課程，增加異地學生的學習經驗。

研究者所服務的學校，號稱「最高學府」的香林國小，位於阿里山森林遊樂區內，長期以來均為國內外熱門之旅遊景點，學校周邊自然資源豐富，學生生活在園區內，但在實施素養導向創意遊學課程之前，甚少走出校園，進行另類創意的學習。因此研究者思考透過在地的森林資源及獨特的地理位置，為學生設計以健體領域為主的素養導向統整課程，豐富了特偏山區小學的教學內容，適合運用於主題統整的教學，其多元性更可彌補教科書之不足，不僅拓展學生的生活經驗與視野，也讓學生獲得更實用的知識技能，並提升學生對學習的正確態度；另外，藉由此創意健走課程，解決教學的難題、鬆綁政策的束縛、發現生活的知識，統整了學習領域知識，讓師生共同成長，創造更優質的學習；再者，素養導向創意遊學課程重視統整及創新教學實踐，讓學生體力健康得以提升、語文表達得以紮根、想像創意得以延伸、解決問題得以培養，使學生習得知識、技能與態度。課程以「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程為課程主軸，發展出「愛·步道·阿里山」走讀導覽解說課程，以及「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程。期待學生能在「森林健走·健康啟動」的素養導向創意遊學課程學習下，培養「自發、互動、共好」的核心素養。

目前國內學術界進行素養導向課程設計的研究，大多集中在課程的研發、教材的設計與評量的實施，較無以遊學課程與素養導向課程作為結合的研究，國內目前針對用「素養導向創意遊學課程」作為研究視角，理解學校設計素養導向遊學課程之相關研究，仍付之闕如，值得進一步多方以實證的例子進行研究與探索，對於偏鄉學校素養導向課程結合遊學教育，將有其助益。

本研究以 Howard Gardner 的多元智能理論為研究視角，個案採立意取樣方式了解一所臺灣偏鄉學校，亦是位於阿里山國家森林遊樂區內的「香林國小」，以「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」之素養導向創意遊學課程進行課程教學發展、教師專業成長、學校特色建立與學生學習成效提升的過程。以個案學校 3 位主要帶領推動素養導向創意遊學課程的老師為主要訪談對象，輔以訪談學校行政人員、教師、家長、學生及交流學校之師生，共計 15 位親師生，分析了解此遊學課程實施的可行性策略，以及對偏鄉學校教育各面向發展的影響。

二、研究目的

根據研究背景與動機，本研究的研究目的如下：

- (一) 探討素養導向遊學課程對於學生學習的影響。
- (二) 探討素養導向遊學課程的具體課程內容。
- (三) 探討素養導向遊學課程對於教師教學觀點轉化的影響。
- (四) 探討素養導向遊學課程推展的困境。
- (五) 探討素養導向遊學課程對於學校組織文化的影響。

三、研究問題

根據研究目的，本研究的研究問題如下：

- (一) 素養導向遊學課程對於學生學習的影響為何？
- (二) 素養導向遊學課程的具體課程內容為何？
- (三) 素養導向遊學課程對於教師教學觀點轉化的影響為何？
- (四) 素養導向遊學課程推展的困境為何？
- (五) 素養導向遊學課程對於學校組織文化的影響為何？

貳、文獻探討

一、素養導向課程的理念

十二年國民基本教育課程綱要，經過多年的研議與發展，將於 108 學年度起分別自國民小學、國民中學及高級中等學校之一年級新生開始實施（教育部，2017），新課綱與九年一貫課程最大的不同為何？在十二年國民基本教育課程綱要總綱的修訂背景中提到，「研修係就現行課程實施成效進行檢視，並本於憲法所定的教育宗旨，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（教育部，2014）」。其中，「實踐素養導向之課程與教學」可謂是這一次課程改革的核心理念（楊俊鴻、張茵倩，2016）。

十二年國民基本教育課程綱要總綱遵循相關教育法規，並以「十二年國民基本教育課程發展建議書」與「十二年國民基本教育課程發展指引」為主要基礎發展之。總綱以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為課程願景，希冀課程能以生命主體的開展為起點，透過培養學習者的核心素養、健全身心發展，讓潛能得以適性開展，進而能運用所學、善盡責任，成為學會學習的終身學習者，以使個人及整體的生活、生命更為美好。總綱乃整體十二年國民基本教育課程與教學的藍圖，並且引導領域課綱發展（洪詠善，2016）。

十二年國民基本教育強調素養導向的學習，以「核心素養」作為課程發展主軸，重視知識、情意與技能的整合，透過實踐力行，培養學生適應現在生活及面對未來挑戰，以涵養「自發」、「互動」與「共好」之現代公民，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，透過適性教育，提升學生學習之渴望與創新，兼顧其個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力之終身學習者（教育部，2014；國家教育研究院，2014b）。可看出這一波課程改革建構了面對未來全球競爭力所需的課程圖像。OECD 曾提出知識、能力、態度及價值的交織融匯，有助於達到素養的培力，進而落實行動，而素養導向的課程與教學實踐，倡導學習者中心的學習取徑，強調整合知識、技能與態度的課程設計，設計情境化、脈絡化的學習機會，重視學習歷程、方法及策略的巧妙運用，終而導出學生實踐力行的表現。

在課程綱要基本理念指引下，訂定四項總體課程目標，包括啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展及涵育公民責任，以協助學生學習及發展（教育部，2014）。因此，透過課程願景及基本理念宗旨，課程目標應結合核心素養加以發展，並依據各教育階段特性規劃，以達全人教育之理想，十二年國教課程願景、基本理念及目標圖像，如圖 1 所示。



圖 1 十二年國民基本教育課程的願景、基本理念及目標之圖像

資料來源：國家教育研究院（2014a）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）說明手冊。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/94/pta_2562_666480_14386.pdf

范信賢（2016）指出：以「素養」為核心以求兼顧學習者的自我實現及社會的優質發展，受到國際組織的重視。「素養」指的是身為一個人所應具備知識、能力與態度的總合；因為一個人具備這樣的「素養」，才足以生活在複雜且快速變遷的 21 世紀現代社會中。「核心素養」代表社會中所有的個人成員應達到的共同層次，「核心」代表應該達成層次的最低共同要求，是每一位社會成員都必須學習獲得與不可或缺的關鍵且必要的素養（蔡清田，2012），「核心素養」是指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（國家教育研究院，2014b）。依蔡清田《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》一書所示，「素養」同時涵蓋 competence 及 literacy 的概念，是指一個人接受教育後學習獲得知識(knowledge)、能力(ability)與態度(attitude)，而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態。素養中擇其關鍵的、必要的、重要的，乃為「核心素養」(蔡清田，2014)。把這概念轉化到十二年國教，「核心素養」是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。「核心素養」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）。吳清山（2011）亦主張：「發展學生核心素養(core competencies)，提升學生未來適應力，實屬重要的教育課題。」簡要來說，核心素養是指每一位國民為適應現在及未來的生活，所必須擁有基本且重要的知識、能力與態度。在教育的過程中，這些基本且重要的素養之培養，攸關學生及國家競爭力的提升。就新課綱的規範，核心素養係包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，以及「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」九大項目，課綱的總綱功能就像羅盤，指出我們教育與教學的目標與方針。

十二年國教課綱具有六大特色：1. 注重五育均衡發展的全人教育；2. 以核心素養做為課程發展及設計的主軸；3. 強化各教育階段的縱向連貫與各領域間的橫向統整；4. 落實彈性活動的學校本位課程發展；5. 強調以學生為主體的多元適性的學習；6. 整合課程實施之配套協作（國家教育研究院，2015）。

從國家教育研究院（2015）提出之核心素養動態滾輪圖，如圖 2 所示，可清楚呈現十二年國民基本教育總綱願景「成就每一個孩子，適性揚才、終身學習」及課程理念「自發、互動、共好轉化為自主行動、溝通互動、社會參與之核心素養」。

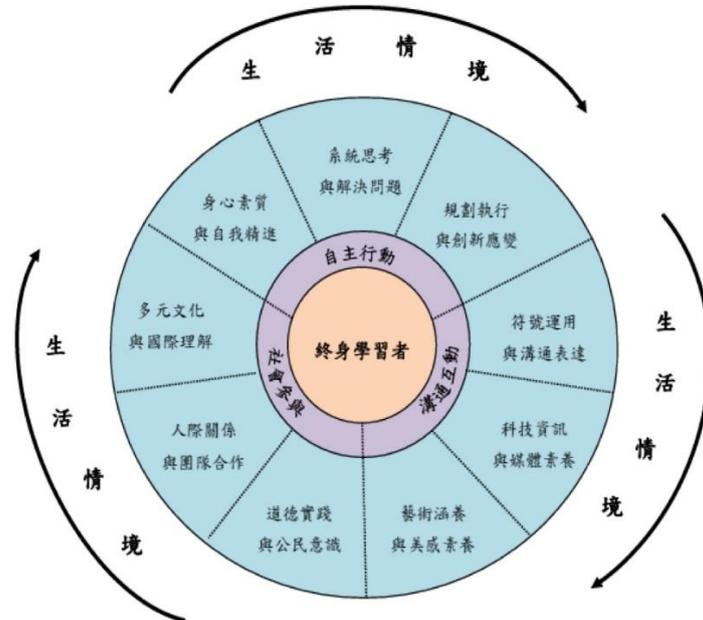


圖 2 核心素養的滾動圓輪意象圖

資料來源：國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要—核心素養發展手冊。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>

二、統整課程教育意涵與設計

為什麼教育需要統整？真正的意義是為了培育全人教育為目標。現代化的教育為追求專業，所以將知識支解，分科教育學到的是孤立的、破碎的、與生活經驗無相關的學識，養成只知成功、卻不知如何做人的專家。二十世紀具有遠見的學者視為危機，由進步主義者濫觴，在 Dewey 哲學的影響下，學校即生活，教育即生活，從互助合作的學習概念，以「做中學」的方式培養學生解決問題的能力（中華民國課程與教學學會，2000）。

「課程統整」(curriculum integration) 或「統整課程」(integrated curriculum) 前者是課程統整的過程，後者是經過統整的課程。意涵是連結與融合的雙重意義，與分科課程是互補的概念，以學科知識為學習基礎，將不同領域的知識概念獲得重新融合與應用的機會。黃政傑（1991）認為「統整課程」是一科際整合的課程，強調橫向的聯繫，也重視直向的連貫，打破現有學科的界線，積極有效且有意義的將學習內容加以組織，使學生獲得較為深入且完整的知識與學習。他闡述課程統整的原則有三：（一）知識的統整：消弭學科間的楚河漢界，釐清知識間的關係，提高學習成效。（二）學生經驗的統整：學生知識經驗的累積，才能促進自身的能力、興趣等，建構自我的意義架構並持續成長。（三）社會的統整：去除學科限制以統整社會經驗，使學生擁有適應社會生活與解決社會問題的能力。如此，學生能真正了解自己、再拓展到社會及世界，除了建構知識基礎概念，更培養批判思考、社會行動、解決問題等實際「自己帶得走」、「生活用得上」的能力，課程統整強調的並非表象的學科統整，更強調學生生活與學習能力的統整。

有關主題統整的課程設計步驟，Forgaty & Stoehr (1995); Jacobs (1989); Smith & Johnson (1993) 觀點提出：（一）腦力激盪各種主題—主題的決定為師生共同討論後決定，

可由老師提出、亦可由學生提出；(二)選擇適切主題—主題的聚焦需要經過多次的腦力激盪，逐步篩選適切的主題；(三)研擬主題課程目標與設計統整架構—分析主題相關概念活動，釐清主題課程目標，最後彙整設計統整架構；(四)發展教學活動—老師依據統整課程目標與架構，詳細規劃教學活動；(五)規劃教學評量—評量應採與多元化，重視實作基礎評量；(六)檢核統整課程設計—老師設計後應詳細檢核、修正缺失再實施。

Lapp & Flood (1994) 提出以下的教學步驟建議：(一) 選擇主題—首先主題的選擇要儘可能接近學生的舊經驗，其次，考慮孩子的興趣並結合老師曾經教過的各種技巧與訊息，第三，避免過窄的主題，要選擇可自然擴展的主題，以免於在發展有價值的教學活動時遭遇困難；(二) 蒐集文獻及其他資料—老師和學生一起蒐集與主題相關的資料，藉由電腦軟體、影片、圖書和音樂資料等，而學校與社區的圖書館也是一個很理想的來源；(三) 進行教學—課程活動需具有教育意義且能夠實踐，教學策略可包括直接教學、團體合作教學、與創造思考的教學技巧，在教學中，老師需鼓勵學生多閱讀及思考，將單一的主題內容與其他相關訊息結合以形成更廣且深的學習；(四) 學生的分組—在主題教學中，小組教學與小組活動是必須進行的一種型態，根據不同的教學活動與狀況分組（如同質性、異質性）、安排不同的小組型式（如單人、雙人、數人小組等），這樣的安排提供老師滿足不同型態的教學方式；(五) 評鑑學生的成長，課程設計中要決定評量的項目及評量的型式，使每一位學生有所進步，也有助於接近教學目標。

Beane 的課程設計，關注進步主義及建構主義的民主課程，由師生共同決定「學什麼」及「如何學」的程序，課程設計始於中心主題，再確認與主題相關的概念展開學習活動（黃琚惠，2009；蔡清田、許素秋，2004），其統整課程設計概念為：(一) 學生提出關於「個人」和「世界」的問題，師生共同討論，從問題中形成主題；(二) 畫出概念網，透過腦力激盪方式找出與主題相關的概念。(三) 提出問題，探究各類想知道的事情；(四) 設計學習活動以解答所有問題。

因此，研究者認為統整課程的設計步驟可分為五大步驟：(一) 主題設定—可從學生的經驗、生活、問題、興趣取材，並且師生共同討論決定；(二) 資源收集—藉由老師、學生及家長三方面一同收集、提供、分享讓主題課程更加豐富；(三) 目標設計—確立活動概念，釐清主題活動目標；(四) 活動執行及修正—學生提出主題相關概念或問題後，提出可行方案並執行，中途遇到問題再提出修正方式，再執行的循環模式；(五) 回饋與省思—檢視活動中學生是否達到能力指標，並提供老師自我省思。

三、素養導向統整課程的立論視角：Howard Gardner 的多元智能論

H. Gardner 於 1985 年在其著作《心靈架構：多元智能理論》(Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) 一書中，提出了「多元智能理論」的觀點，指出人類至少有邏輯數理、語言、空間、肢體動作、音樂、人際關係、自我了解內省等七種智能，1995 年又提出第八種稱為自然觀察的智能，每一種智力都有其獨特性。而個人的智能因遺傳和文化環境的影響，在這些智能上的表現不盡相同，並且會以不同的方式運用和統合，以解決問題或達成目標發展（范慶鐘，2003）。多元智能理論所倡導「多元智能、整體為用」的觀點，為課程統整提供了另一個理論基礎，課程設計不應該只是提供學生「單一性」的學習方案，應採用多元化途徑，因應學生多元的學習風格，此外，教師應提供高度創造性的學習情境與機會，讓學生能將重要的知識和技能加以應用，進而促進學生的自我探索與內省，取得文化

脈絡中個人與人際之間的平衡。

課程統整不只是狹隘的為了打破學科的限制，將課程重新安排而已，其基本內涵不僅強調學習者、社會與知識三者的整合，提倡教育內容應與生活經驗結合，更體現學生為主體的教育理念。因此，教師必須真正洞察其背後蘊藏更深厚的教育理念，才能使「課程統整」的概念、設計、實施到結果具有一致性，在進行課程設計時，教師們必須不斷認真思考：「什麼」是被統整的？「如何」統整？及「為什麼」要進行統整？（甄曉蘭，2004）才能避免落入為統整而統整的偏差，進而達成課程統整的理想。而素養導向課程更以「生活化」、「跨科統整」與「問題解決」為課程設計的目標，亦是統整的課程，透過素養導向的統整課程，看見學生的學習亮點，發掘學生的多元智慧，進而增進學生的學習效能。

四、戶外遊學教育翻轉學科知識的學習歷程

杜威認為如果學科題材未能轉化為生活，而只是作為生活的替代品或附屬品，則將出現三種典型的缺失：（一）教材課程內容變的乏味無趣；（二）兒童缺乏學習的欲望及動機；（三）只能純粹用背誦的方式，卻無法啟發兒童的思考能力、創作能力和創造想像能力（林寶山、康春枝，1990）。教育促進個體自我覺察，形塑優質價值觀與態度，發揮個體特長，美好生活的預備，更是實踐全人教育（周學雯，2010）。戶外遊學教育填補課室內學習的不完整，作為養成學生人格特質、培養有正向行為、建立人際關係有其功能及重要性。而依學習目的的不同，課室外的學習可以是原本課室內學習的延伸，或是獨立的體驗學習課程。若能與學生知識系統進行連結，讓學生有真實情境的學習機會。

戶外遊學教育融入學科課程類似一種超學科統整，是一種透過「戶外教育」為中心的統整途徑，強調知識是要放在一個實際生活（一個特定的社會情境）中來探索的。戶外教育融入學科課程在設計的步驟上一開始就不受學科限制，超越學科領域去尋找主題，主題是從生活而來，學科則是因需求而融入應用的。相對於過去傳統分科課程的內容組織方式，此種方式是應用戶外教育活動中以學生的生活經驗和社會生活為出發點，將相關的知識與經驗有效組織，使學習者能獲取較深入完整之學習經驗，且能應用於實際生活中，協助學生在學習歷程中進行知識統整，更能讓理論與實務密切配合。

學校因自身優勢條件推動戶外遊學教育，即是本位特色課程推動的類型之一，因為各學區之區域生態環境與人文傳承等因素潛在不同，而有效造就各校所推出之戶外教育具有差異性，亦即具有學校本位特色性質。具有學校本位特色戶外教育，通常是根據學區周邊已有的生態環境與人文傳承資源，以及學校及社區不同的人力資源結構，而發展出不同的戶外遊學教學型態。曾鈺琪等（2013）認為這些在戶外進行有組織性的學習活動，包含住宿或旅行經驗，學生能參與各種不同的冒險挑戰，例如健行、攀岩、泛舟、繩索課程和團體遊戲。通常山林學校不可能發展海洋類型戶外教學活動，同樣的沿海類型學校也不可能進行山林野溪探索學習。在校本特色課程的戶外教育目標上，通常具有學校本位特色的戶外教育目標除了學習如何克服困難、加強個人與社會發展。

「課室外的學習」(out of classroom learning) 概念相當程度顛覆了傳統學校教育的認識與想像，開啟另一個學習之窗，成為另一種理念學校，也為文化、觀光、休閒、遊憩等產業，引入另一種遊學教育經營模式的思維。尤其推動戶外遊學的出發點，在於強調生命的「真情、善念、美感」。將學校的概念擴大、把學習的場所拉到戶外，利用地方的文化生態環境或場域發展出不同的學習課程，讓知識不再侷限於書本上，利用真實的生活經驗，透過親

身的嘗試與探索，而有不同的體悟與感受。用生態和人文精靈來豐富孩子的學習內涵，其中包含領域知識的科學、環境欣賞的美學以及生態描述的文學。期盼共同創造「向大地學知識，與萬物交朋友，讓知識走出書本，讓能力走進生活」的教育契機，為孩子締造繽紛的生命依戀，營造人文素養和自然情操。戶外教育在於幫助學生認識真實的世界，培養學生用現象學的方法獲得真實知識的能力。所以透過走讀、體驗等遊學的歷程幫助學生回歸到真實、互為主體性的生活世界，鼓勵學生透過自發的生命意識與外界事物不斷地接觸，並融入自身的生活經驗中，以自己的超越主體性，體驗更豐富的人生。

綜上所述，創意遊學教育將課程與學習的概念擴大，走出課室 (out of classroom)、校門 (out of school)，跨出原有的學習閘門 (out of door)，把學習擴展至戶外的各類場所，利用各類型的環境或場館發展出不同的學習課程，結合「生活化」、「跨科統整」與「問題解決」，結合素養導向課程理念進行統整設計與教學，讓知識不再侷限於書本上，讓學習不再限於教室，真實的生活經驗，親身的嘗試與探索，開啟學生的視野、體悟與感受，進而讓學生具備核心素養，成為一個「自發、互動、共好」的終身學習者。

參、研究設計

一、研究方法、時間、場域與研究對象

本研究係採用質性研究法中的敘事研究做為主要的研究方法。敘事研究並非一項具體分析的研究方法，強調的是一種思考的方向，一種方法論的概念 (Clandinin & Connelly, 2000)。敘事研究主要著重於受訪者個人的生活、感受與經驗的生命故事，藉著研究參與者的陳述，研究者得以獲得、瞭解或解釋受訪者個人的認知。敘事研究特別關注於個體在社會脈絡裡的生命經驗、生命歷程、社會文化對個體的影響與其產生的特殊經驗，以及此經驗在社會文化脈絡裡的意義。本研究利用半結構式訪談大綱要來引導訪談、探索個人敘事，保留受訪者自由敘事的空間，採用 Lieblich 等 (1998) 所提出的「整體—內容」分析模式，做為本研究的資料分析方法，以緊扣其歷程脈絡的豐富性，即使有抽取故事中的部分，也會將部分的意義放在整個故事脈絡中呈現，並透過不斷地閱讀及理解文本，整理出研究者對故事整體意義的詮釋及理解。

本研究透過半結構式訪談方式，加以整理、歸納與分析。研究者於民國 107 年 1 月～民國 107 年 5 月間進行訪談，每位訪談對象均採一對一訪談，每次訪談時間約 1 小時～2 小時不等。本研究的目的是欲以社會建構論觀點下的「主觀真實」，對研究現象獲致「深度」與「豐厚」的資料，因此研究參與者的選取方式乃是採取立意取樣 (Patton, 2002)，選擇一所實施素養導向創意遊學課程之偏鄉學校「嘉義縣阿里山鄉香林國民小學」，質性深度訪談個案學校 3 位主要帶領推動素養導向創意遊學課程的老師，輔以訪談學校行政人員、教師、家長、學生及交流學校之師生，共計 15 位親師生。

選擇「香林國小」的原因為：首先，研究者任職於該校，對於學校素養導向創意遊學課程的設計與實施因參與其中而詳盡瞭解，有助於理解研究脈絡；其次，香林國小連續在 105 學年度與 106 學年度受到嘉義縣政府肯定，實施「嘉義縣山海平原課程交流計畫」，執行成效卓越；最後，香林國小之素養導向校訂課程，結合素養導向課程設計與戶外遊學教育，課程新穎饒富特色，因此選擇香林國小作為研究之個案學校。

香林國小是位於嘉義縣阿里山森林遊樂區中的一所小學，隸屬特偏學校，學校學區包含

了三個村，為附近社區內唯一的學校，學校創立於民國 30 年，目前全校班級數總共 6 班，國小學生數共 18 人。研究場域學校位於阿里山森林遊樂區中，園區中自然資源豐富，為聞名中外的旅遊景點之一，社區中的產業活動主要以觀光旅遊、商業販賣為主，因此家長主要的工作也均以觀光業或服務業為主，平均來說家長的生活水平幾乎都是普通以上的家庭，因此經濟弱勢的家庭比較少，社區中的族群以漢人族群為主，原住民族群較少。學校因擁有豐富的自然生態資源，故近年來，學校將素養導向遊學課程列為學校的校訂課程之一，並於每學期規畫與他校進行相關遊學交流課程。阿里山國家森林遊樂區擁有阿里山最有名的紅檜林以及阿里山林業開採的歷史遺跡，例如：樹靈塔、香林神木、千歲檜、慈雲寺以及巨木群步道的巨木等。學校因位於國家級的風景區內，因此均有完整的解說資訊可提供學生進行資料的紀錄與搜尋。

本研究以香林國小 3 位主要帶領推動素養導向創意遊學課程的老師為主要訪談對象，輔以訪談學校行政人員、教師、家長、學生及交流學校之師生，共計 15 位親師生為訪談對象，相關資料來源及資料編碼，詳列如表 1 所示。

表 1
資料來源與資料編碼表

資料來源	資料編碼舉例	資料編碼說明
香林國小教師訪談紀錄 (3 位課程設計教師)	T1 訪 10705	編號 1 號教師在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	T2 訪 10705	編號 2 號教師在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	T3 訪 10705	編號 3 號教師在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
香林國小行政人員訪談紀錄 (3 位行政人員)	A1 訪 10705	編號 1 號行政人員在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	A2 訪 10705	編號 2 號行政人員在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	A3 訪 10705	編號 3 號行政人員在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
香林國小家長訪談紀錄 (2 位學生家長)	P1 訪 10705	編號 1 號家長在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	P2 訪 10705	編號 2 號家長在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
香林國小學生訪談紀錄 (2 位高年級學生)	S1 訪 10705	編號 1 號學生在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	S2 訪 10705	編號 2 號學生在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
遊學交流學校教師訪談紀錄 (3 位交流學校教師)	OT1 訪 10705	編號 1 號遊學交流學校教師在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	OT2 訪 10705	編號 2 號遊學交流學校教師在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
遊學交流學校學生訪談紀錄 (2 位高年級學生)	OS1 訪 10705	編號 1 號遊學交流學校學生在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄
	OS2 訪 10705	編號 2 號遊學交流學校學生在 107 年 5 月份進行的訪談紀錄

資料來源：研究者整理

本研究的資料分析分為五個步驟：(一) 根據訪談內容撰寫逐字稿並進行編碼。(二) 反覆閱讀故事文本、找出整個故事的核心模式。(三) 寫下對研究參與者之整體印象。(四) 決定故事中特殊的主題或焦點。(五) 找出結果並做出結論。在整個資料分析過程中，於每次資料整理後便請研究參與者進行確認動作，以維持資料之真實性。且於所有資料分析完成後，會再次邀請研究參與者針對資料內容與其實際經驗之符合程度予以檢驗核對，並加以提研供修正或增刪的意見。在重複檢核與修正後所完成之故事文本，方成為本研究之研究成果。

本研究透過採用資料的三角交叉 (data triangulation) 方式，透過不同對象、面向、角度的深度敘事性訪談去分析事實的準確度，研究者亦經常積極對自己可能持有的偏見進行自我省思，盡可能客觀的描述與詮釋研究中的校長與教師運用之微觀政治策略，並置放入微觀政治矩陣框架中進行討論。因該研究屬於個案研究，所以無涉及推論與一般化的問題。

二、訪談方式

本研究採一對一、半結構式的個別訪談方式著手進行研究，訪談時，研究者先說明訪談取得資料的用意，以獲得教師接受的訪談意願，再預約訪談日期，在訪談過程中，為了讓受訪者所回答之資訊符合本研究目的，訪談者先與受訪者溝通研究目的，並與之溝通，以利蒐集有用的資料。研究者依照訪談題綱逐題依序進行訪談，進行訪談時，會先徵求訪談過程中是否可以使用錄音方式進行，若教師同意，則使用錄音方式進行對話；若不同意，則由研究者一邊訪談一邊做筆記，並在訪談當天或隔天逐字轉譯訪談內容，以避免遺漏寶貴資料，研究者於每次訪談結束後，自我要求盡可能地轉譯訪談內容，希冀下次訪談能更為深入。當受訪者回答的內容有關聯到其他題綱時，盡量不要重複訪談，如有必要再深入瞭解，且措詞要委婉，例如：「剛才您提到某個觀點，這一部分我不是很清楚，可以請您再說清楚一點嗎」？正式訪談自民國 107 年一月至民國 107 年五月進行，每位受訪者接受 2 次~6 次不等的訪談，由於訪談大綱是屬於大方向性問題，當受訪者提出意見之後，再根據其說法追問下去，以尋求更為深入的訪談資料，而達到資料飽和，讓研究能更加正確、精準、飽足，直到研究者已經理解到所蒐集的資料可以完成本研究目的。

三、資料蒐集與資料分析

研究工具為訪談大綱，相關內容如表 2 所示：

表 2

個案學校訪談綱要與訪談重點

問題類型	半結構訪談綱要	訪談重點
開放式	介紹研究取向、介紹素養導向創意遊學課程	1.注意微小與隱藏議題，深入發掘 2.觀察受訪者不同語氣 3.保持議題敏銳度 4.遵守倫理規範
引導式	對於素養導向創意遊學課程的看法	
轉移式	對於素養導向創意遊學課程的體驗與經驗回顧	
關鍵式	素養導向創意遊學課程實施歷程中，印象深刻的事件	
結束式	如何看待素養導向創意遊學課程對學校文化的影響	

資料來源：研究者整理

四、研究信實度

研究者注意自己的觀點偏見，藉由三角驗證法、研究方法的檢核（訪談法）、相關人員的檢核（研究者、研究對象及指導教授）、資料的檢核（訪談資料）來評估不同資料來源的準確性，研究者均會重新蒐集、檢視及查證資料的有效性。研究者在「資料蒐集」階段，以厚實的描述、個案分析與反思，確保資料的信度與效度，最後在「撰寫論文」階段，將完成的論文請研究對象檢證查核，使研究能趨近真相。

信實度 (trustworthiness) 是質性研究的重要概念。本研究信實度依據 Lincoln 與 Guba (1999) 的四個標準，包括由信賴性 (credibility) 建立內在效度、轉移性 (transferability) 建立外在效度、可靠性 (dependability) 建立信度、確認性 (conformability) 建立客觀性。同時，研究者在過程中亦不斷省思，澄清背景與立場。茲就本研究建立信實度之方式，統整如表 3 所示。

表 3

本研究之信實度

信實度標準	建立信實度方法	實作說明
信賴性	三角檢證、長期投入	三角檢證包括個別深度訪談與觀察等多重驗證。長期投入的時間上，研究對象均具研究適配性，瞭解學校發展脈絡。本研究亦投入時間多次訪談，無論瞭解程度與信任程度，均有助於獲得真實資料
轉移性	志願參與、厚實敘寫	著重研究者的參與意願與實際作為，訪談前均依照研究倫理，充分揭露資料運用、研究背景等資訊，並確實記錄背景脈絡，建立結果的轉移性
可靠性	同儕審視、外部查核	除研究者與研究指導教授相互檢核，亦請兩位外部人員（一位為退休校長，現任大學兼任助理教授，一位為具教育學博士學位之國小教師）進行研究結果分析之檢視，確認語意無誤
確認性	參與者確認	在統整資料逐字和轉換成編碼文本時，同時邀請研究對象進行參與者檢核，是否語意糊模不清或誤解，確保內容真實性

資料來源：研究者整理

五、研究限制

根據研究背景與動機，本研究的研究限制如下：

- (一) 研究者本身能力的限制：個案研究中，研究者實際深入研究現場與個案互動，而後對個案進行詮釋的工作。然而，在詮釋的過程中，難免會加入研究者本身主觀意識的認定，而此種主觀意識的偏差對研究結果會產生重大的影響，此亦為個案研究最為人所批評的研究限制。個案研究依賴大量的資料，而資料蒐集的範圍相當廣，因此，研究者蒐集資料的技巧須經過嚴謹的訓練，方能完成蒐集資料的工作。
- (二) 研究結果很難作科學的類推：由於個案研究探討的是個案的特殊性，因此無法將研究結果作推論，但研究者透過詳盡完善的文獻探討工作以及資料蒐集階段能小心謹慎地控制資料品質，將可以保有資料分析優良的效度和信度。

六、研究倫理

倫理代表專業上的理想目標或行為準則，並受到專業學會、國家認證機關及政府主管當局所強調以規範專業。根據美國心理學會（APA）的「心理學家之倫理原則與行為法則」（American Psychological Association, 2010），若以人為研究對象，應尊重人的基本權益，遵守倫理、法律、服務機構之規定及人類科學的標準，注意研究對象的個別及文化差異，負起倫理責任，對研究對象的身心安全負責。本研究透過質性研究途徑，主要進入現場來蒐集資料，並牽涉到研究對象的生活與隱私，故研究者需遵守研究倫理的行為準則，以保護研究對象的福利和尊重他們的各項權利（Ruane, 2005）。本研究相關的研究倫理包括：研究的同意與告知、自由決定、無害原則、知情權與自願原則、尊重隱私原則、與避免利益衝突原則、主動與退出參與、錄音的同意、研究中的非欺騙行為、解釋蒐集的資料與研究結果、保密、客觀正確與確實報導。

肆、研究結果分析與討論

本研究以 Howard Gardner 的多元智能理論為研究視角，個案採立意取樣方式了解一所臺灣偏鄉學校，亦是位於阿里山國家森林遊樂區內的「香林國小」，以「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」之素養導向創意遊學課程進行課程教學發展、教師專業成長、學校特色建立與學生學習成效提升的過程。以個案學校 3 位主要帶領推動素養導向創意遊學課程的老師為主要訪談對象，輔以訪談學校行政人員、教師、家長、學生及交流學校之師生，共計 15 位親師生，

分析了解此遊學課程實施的可行性策略，以及對偏鄉學校教育各面向發展的影響。逐一分析如下所列：

一、「素養導向遊學課程擴展學生視野」及「素養導向遊學課程豐富學生學習」

本研究所聚焦的素養導向創意遊學課程：「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」，共分三大主軸（課程一：「愛·步道·阿里山」走讀導覽解說課程、課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程、課程三：「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程），因此，「導覽解說」、「森林健走」與「山林文學」建構了學生的學習架構。個案學校因位於國家級的阿里山國家森林遊樂區內，因此均有完整的森林資源提供學生進行導覽解說課程、健走課程及山林文學課程的實施，學校師長們期待透過此素養導向創意遊學課程及創新教學實踐，能讓學生習得正確的知識、解決問題的技能與正確學習的態度。因此，在課程一：「愛·步道·阿里山」走讀導覽解說課程，帶領學生導覽故鄉、擁有口語表達能力；在課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程，帶領學生走入森林、了解故鄉土地；在課程三：「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程，帶領學生學習山林美學、進行藝文創作。

「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」素養導向創意遊學課程與創新教學實踐方案簡介如表4所示：

表 4

「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」素養導向創意遊學課程方案教學活動與單元教學目標、環境教育能力指標、國民核心素養內涵、統整學習領域及實踐多元智能表

方案	教學活動	單元教學目標	環境教育能力指標	國民核心素養內涵	統整 學習領域
					實踐 多元智能
「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」素養導向創意遊學課程	課程一：「愛·步道·阿里山」走讀導覽解說課程	1.透過觀察社區的環境，能夠發現環境的問題與破壞環境的行為。 2.透過解說的準備活動過程，強化學生對於生態景點的了解。 3.透過實際參與導覽解說的過程，強化學生學習的興趣與成效。	4-3-1 能藉由各種媒介探究國內外環境問題，並歸納其發生的可能原因。 5-3-2 執行日常生活中進行對環境友善的行動。 3-3-1 關切人類行為對環境的衝擊，進而建立環境友善的生活與消費觀念。	「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」	語文領域、自然與生活科技領域、健康與體育領域、社會領域、綜合活動領域 語言 空間 肢體動作 人際關係 自我了解內省 自然觀察
	課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程	1.透過森林步道健走的推動，讓學生認識阿里山的動物及植物。 2.期望透過認識學校周遭環境的課程，能夠了解環境的重要性。 3.透過觀察社區的環境，能夠發現環境的問題與破壞環境的行為。	2-3-1 瞭解基本的生態原則，以及人類與自然和諧共生的關係。 3-3-2 能主動親近並關懷學校與社區的環境，並透過對於相關環境議題的瞭解，體會環境權的重要。	「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「符號運用與溝通表達」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」	自然與生活科技領域、健康與體育領域、社會領域、綜合活動領域 邏輯數理 空間 人際關係 自我了解內省 自然觀察

程 與 創 新 教 學 實 踐 方 案	課程三： 「美·山 林·阿里 山」山林 文學藝術 創作課程	1.透過討論與反思的 過程，學生能夠擁 有保護或改善環境 的知覺，並能持續 推動環境的永續發 展。 2.藉由美學課程的引 導學習，讓學生能 更珍愛山林之美與 激發愛護故鄉環境 的思維。	1-3-1 能藉由觀察 與體驗自然，以創 作文章、美勞、音 樂、戲劇表演等形 式表現自然環境之 美與對環境的關 懷。	「系統思考與解決問題」、 「規劃執行與創新應變」、 「符號運用與溝通表達」、 「科技資訊與媒體素養」、 「藝術涵養與美感素養」、 「道德實踐與公民意識」、 「人際關係與團隊合作」、	語文領域、自 然與生活科技 領域、社會領 域、綜合活動 領域 邏輯數理 語言 空間 肢體動作 音樂 人際關係 自我了解內省 自然觀察
------------------------------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

資料來源：研究者整理

本研究課程選擇以學校規畫發展的「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」素養導向創意遊學課程與創新教學實踐方案，共有三大課程主題內容（課程一：「愛·步道·阿里山」走讀導覽解說課程、課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程、課程三：「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程）。透過森林健走、導覽解說、山林文學，讓學生能知識、技能、態度兼備，並培育學生正確學習態度的素養。

當初夥伴們想做點不同的課程設計嘗試，接觸到十二年國教的新課綱議題，覺得這是一次翻轉教學的好機會，因此就集思廣益，在教學社群中討論，結合學校老師的專長，也就設計出「健走」、「導覽」、「藝術」的遊學課程。大家一起腦力激盪設計課程，對我來說，是一個成長的機會。（T1 訪 10701）

走出校園才知道知識都在生活中！我們過去都被教育政策綁住，都忽略了學生需要的是「生活上用得到」的知識技能，上了這一套課程之後才知道，給孩子機會，真的看得到小孩的成長及真正喜歡學習的笑靨，同時，也能發現孩子們的多元智能。（T3 訪 10702）

學校夥伴中有體育專長、音樂專長、美術專長、導覽專長……，真的臥虎藏龍耶！我相信孩子們的天賦也是需要被開發的。多元智慧理論不也告訴我們，每個孩子都有強勢智慧嗎？身為行政人員，不好好把這些老師們的專長作運用，太對不起學生啦！（A2 訪 10701）

學校就在阿里山，又是「最高學府」、「森林小學」，學校周邊的環境太是何來做些跟環境教育有關的創意課程啦！全校把各年段的綜合課程、彈性課程、健體課程排在同一個時間，剛好可以拿來發展學校本位課程，也可以發展成戶外教育的遊學課程，也讓老師發揮專長、老師有成就感、學生學得開心，一舉數得呵！（A3 訪 10702）

我覺得我們學校就是因為地理位置特殊，又有許多豐富的森林資源，因此可以發展一些有創意的統整課程，這樣不但可以運用社區在地資源，又可以豐富教學內容，主題統整也可以彌補教科書的不足，讓山上的孩子開展生活經驗和視野，我覺得很

好啊！老師們團結讓社群運作成功，好的課程就會一直源源不絕出現，我們家長也覺得小孩子很幸福。(P1 訪 10701)

我覺得上課變得很好玩！以前彈性、綜合課都有點無聊，現在老師都會帶我們走出戶外，當森林裡上課，我覺得很新奇。學校的遊學課程也會邀請海邊學校的小朋友來山上作客，我可以把學到的東西教給新朋友，我也可以當小老師呵。(S1 訪 10702)

我們學校是海邊的學校，透過這一次的遊學交流機會，讓我們的孩子走入山林，體驗不同於海邊的學習情境，我覺得超級驚艷的！孩子們看到森林裡的神木，無不驚訝得讚嘆，我覺得讓海區的孩子有到山上學習的機會，真的大大開闊了學生的學習。(OT1 訪 10703)

這一次稻香林國小當小客人我覺得很開心！讓我認識了平常我看不到的森林，我家在海邊，沒有到過山上，不知道山上原來這麼有趣。我希望下一次香林國小的小朋友也可以到我的家鄉，我會帶大家去看魚塢、剖蚵仔，換我招待大家呵！(OS1 訪 10703)

由上述教師的訪談彙整資料可知，香林國小透過在地的森林資源及獨特的地理位置，為學生設計素養導向校訂課程，同時也作為遊學課程，涵蓋各個學習領域，豐富了特偏山區小學的教學內容，適合運用於主題統整的教學之中，其多元性更可彌補教科書之不足，不僅拓展學生的生活經驗與視野，也讓學生獲得更實用的知識技能，並提升學生對學習的正確態度。另外，藉由此創意健走課程，解決教學的難題、鬆綁政策的束縛、發現生活的知識，統整了學習領域知識，讓師生共同成長，創造更優質的學習。

香林國小師長們於課程實施前進行相關的課程教材研究，發現本課程所需要的素材在目前的教科書版本中較缺乏，因此，採取以自編教材為主。根據本課程融入的各科領域，找出學習的能力指標，並透過各種書籍、社區探訪、網路資料、尋求專業生態人員的協助等方法，來進行教材的編寫。

這個課程的教材內容是有關於阿里山的自然生態，在目前的教科書中比較少提到相關的內容，但是幸運的是學校旁就是這些景點，而且因為為國家級的保護區，因此資料的介紹還有滿多資源可以進行蒐集，可以多多的利用。(T2 訪 10702)

我們夥伴們的能力真的很強！教師專業社群也發揮很棒的效果，利用備課時間及週三進修激盪出來的火花真的很令人驚艷！大家都不吝嗇的貢獻所長，我當然也輸人不輸陣，我也要把看家本領拿出來秀一下啊！(T3 訪 10702)

我們老師和孩子們都住在阿里山，健走可以讓身體健康更了解故鄉、導覽可以培養學生多元能力、文學藝術創作可以增添美感教育，的確是全方位為在為學生規劃全人的課程，受到老師夥伴們的感動，我當然要一起加入啦！(A2 訪 10701)

我們教材的編寫有三大主軸單元，雖然看似獨立，但卻互相牽連，彼此不分的呵。健走、導覽、創作，剛好能讓學生有一套完整的學習，這樣的統整課程連我都很喜歡，夥伴們彼此協助、觀課學習，我也學到很多呢！（A3 訪 10702）

我覺得自編課程很好啊！多一點細心觀察森林的美、多一些關心感受學校的好、多一份用心成就孩子的夢，我覺得我們香林的老師都很優秀！這一套遊學的教材，不只我們自己的小孩可以學到很多，別的學校的學生如果來山上遊學，他們一定會愛上阿里山，這是一個行銷阿里山的好機會。（P2 訪 1072）

這一套遊學課程真的設計得很棒！我們同事有在討論，遊學回去之後，我們也要來設計海邊學校的遊學課程，讓山區學校的學生也有機會到我們學校遊學。這一次的遊學經驗，讓我們師生都大開眼界，我很欽佩香林的老師用心設計課程，透過課程，發掘不同孩子的多元智慧，也感謝香林的學生教我們的孩子認識森林。（OT2 訪 10703）

山上的生活真的跟海邊很不一樣！到處都讓我很驚奇，有機會體驗真的很不錯。這讓我想到了我們海邊也有很多有特色的東西，下次有機會，讓我來當導覽員，我也可以讓香林的好朋友瞭解我海邊家鄉的模樣和特別的東西。山上海邊一樣精彩，這一次遊學，讓我開眼界，看了別人的家鄉，也讓我可以想想家鄉的特別之處。（OS2 訪 10703）

由此可知，以森林為主軸，統整設計出多元且符合各年段學習的課程來翻轉學生的學習型態，玩出學生的學習素養，對於老師來說，是一項課程設計與實務教學的挑戰，對孩子們來說也是一項新的嘗試，但透過師長們的努力，香林國小試圖將統整課程與生活知識相互結合，培養具備素養的阿里山未來棟樑。

綜合上述，本研究之課程內容設計主題為課程一：「愛·步道·阿里山」走讀導覽解說課程、課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程、課程三：「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程。素養導向的課程重視統整及創新教學實踐，讓學生體力健康得以提升、語文表達得以紮根、想像創意得以延伸、解決問題得以培養，使學生習得知識、技能與態度。透過阿里山在地的森林資源，為學生設計素養導向遊學課程，涵蓋各個學習領域，豐富了特偏山區小學的教學內容，其多元性更可彌補教科書之不足，不僅拓展學生的生活經驗與視野，也讓學生獲得實用的知識、能力，並提升學生對學習的正確態度。山海交流遊學提供絕佳的機會與場所，結合在地社區資源與周邊景點，提供學生學習與體驗的機會，使教育場域不再僅限於教室，並成功行銷學校與社區。

二、「素養導向遊學課程轉化教師觀點」

香林國小發展素養導向創意遊學課程的過程中，教師專業社群扮演著重要的角色，在社群中，透過教師分享知識與教學經驗進行專業成長與相互支持，增進正向的教學觀點轉化，教師在教學工作與情緒勞務上取得了一定的平衡。在課程設計上也透過社群的增能，在課程與教學朝向跨科統整化、生活化、問題解決化等方向來進行課程的設計與教學。

教師專業社群有一股奇妙的力量，它可以凝聚學校老師的向心力，如果好好經營教師社群，很多事都會變得簡單，因為社群本來就是相互支持、彼此分享的組織，其實當個社群領導人不難，只要維持住社群內部那股「暖暖的」氛圍，就好啦！（T1 訪 10703）

我喜歡每個禮拜的社群時間，因為可以利用週三下午，輕輕鬆鬆的和夥伴聊聊天、談談上課經驗，從聊天對話中，不知不覺也學到很多，像是「跨科統整化、生活化、問題解決化」的課程設計，不用參加外面的研習，光是夥伴們的分享就讓我想到超多點子。（T3 訪 10703）

每到禮拜三的教師社群要開會，我總會興奮的去準備吃的喝的，因為我知道，我們三位資深的社群領導老師，會把整個數群 HOLD 得非常好，身為行政，我只需要考慮「吃什麼好」就好耶！一個學校的教師專業社群若經營得當，校長和行政真的輕鬆超級多的。（A1 訪 10704）

從上述資料可知，香林國小的教師專業學習社群的完善與否，直接影響著學校課程的運作，透過社群的分享、對話、討論、共學，師長們互助解決彼此的教學困擾，使組織有正向的氛圍，進而正向影響教師的教學觀點轉化。

香林國小在課程改革與發展的過程中，校長、教師社群成員、行政組織成員扮演著領頭羊的支持與鼓勵角色，校長的領導魅力與社群、行政給予的課程配套支援，使得教師們無後顧之憂，得以順遂推展新課程的實施。

教師社群就是要挺老師，不然要幹嘛？有好的後勤支援，老師們才不孤單，也才能一起和夥伴們奮鬥，所以教師社群的重要性也就不言而喻了。當然，校長的理念支持，願意當個領頭羊，我們這套遊學課程，也才能順利產出。（T2 訪 10704）

實施素養導向的校訂課程教學，勢必課表得要重新排，雖然麻煩了些，但，將課程重新調整，學校有了共同的校訂課程時間，老師也更容易可以協同教學，對於課程的推展，將為順暢許多。我也期待，許多來到學校遊學的其他學校師生，可以感受到我們的用心。（T3 訪 10703）

對老師們來說，學校長官的支持信任、行政單位的配套措施，都影響著老師推課程是否可以順利的重要關鍵。我很幸運，學校的正向氛圍讓我們老師們可以不用擔心，只需要將課程設計好、好好上課就好啦！我覺得很幸福。（A3 訪 10704）

從上述資料可知，香林國小實施素養導向創意遊學課程的過程，校長及社群領頭羊扮演激勵、倡議與催化教師領導的重要角色，而行政團隊充分配合，提供社群精神上的支持與實質上的課程配套服務，讓師長得以順利推展相關課程，對於教師的教學觀點轉化，有正向的影響。

三、「素養導向遊學課程的實施困境」

香林國小教學團隊在推展素養導向創意遊學課程的歷程中，也非全然順遂，主要困境為「缺乏人力」、「缺乏經費設備」、「時間不足」、「行銷專業不足」及「缺乏行銷共識」，這亦是香林國小素養導向遊學課程教學團隊所需解決的困境。以下進行相關脈絡之說明。

我覺得遊學課程推展最大的挑戰應該是人力、經費、時間的問題吧！偏鄉的小型學校真的「要錢沒錢、要人沒人、要設備自己想辦法」，有時的確影無奈的，這的確是偏鄉學校的哀愁。不過還好學校師長們都夠團結，家長也願意支持，所以雖然資源、人力、物力、時間有所缺乏，但想著課程對孩子有益，也就只好咬牙苦撐下去，很希望政府可以再多給用心的偏鄉學校多一些資源與支援。(T1 訪 10704)

我後來才學習到，原來課程也是需要「行銷」的，尤其是遊學課程。目前我們學校的遊學課程是縣府補助經費，但以後也希望透過行銷，採收費的方式讓其他學校可以到香林遊學，類似「假日學校」的模式，採收費制，一方面充實學生學習，另一方面也充實學校的教育經費，一舉兩得。不過課程行銷的部分我們目前跟家長還沒有一個共識，還需要多討論。(T3 訪 10703)

站在行政的立場，推展一個課程，人力、物力、財力、時間都是需要考量的，如果我們的遊學課程日後擴及到假日實施，之後要實施「遊學套裝行程」，那需要的人力物力財力可就大了，收費當然是一個考量，不過仍希望政府多給偏鄉補助，讓我們可以提供更優質的遊學課程服務。(A1 訪 10704)

學校有這個遊學的課程，我們家長真的樂觀其成，因為畢竟可以帶動社區的產業發展，多少也可以為我們帶來收益。我是有建議學校，之後課程若是辦得成功，可以在假日、寒暑假用營隊的方式來辦理，不過人力資源是一個問題，而且目前社區對於這個遊學課程，看法不一，我們也不懂行銷，這部分是以後要解決的問題。(P1 訪 1074)

因為有縣府的經費補助，我們才有機會到山上學校遊學，不過這過程，老師們花費的時間精力真的很大，多少也會耽誤到正規課程的進行，這的確是兩難的問題。其實學校如果有心發展，政府給資源是一件很重要的事。(OT1 訪 10703)

我看得出香林做這個遊學課程真的是辛苦的，不過學校師長團結、社區家長支持，才能讓這個課程持續推展下去，這部分香林和社區做得很好，讓我很羨慕。我是認為以後可以持續發展成收費式的遊學課程，畢竟這樣花費人力、時間的課程，要走得長長久久，還是要人、要錢、要學校、要社區一起支持才有可能經營得下去。(OT2 訪 10704)

從上述資料可知，香林國小實施素養導向創意遊學課程的過程，雖然遭遇「缺乏人力」、「缺乏經費設備」、「時間不足」、「行銷專業不足」、及「缺乏行銷共識」的挑戰，但透過妥善的溝通倡議、適切的家長參與，讓家長認同學校及課程，並同村協力的團結推動學校課程。

四、「素養導向遊學課程改變教學的風景」

素養導向遊學課程的建構，對香林國小來說，不只是課程的改革，更是學校組織文化正向發展的媒介。在「重視學生學習」、「集體效能感」與「集體信任感」之下，教師對領導者、同儕、學生與家長的信任，會提升效能感，從而增強彼此的信任感，教師接收到家長與學生信任時，便能提升更高學術標準，達到標準的成就感會增強教師效能感，當教師相信自己擁有能力與權力得以安排對學生學習有正向結果，從中獲得效能感。當學校與社區的組織文化得以提升之時，便是達到師生均能「自發」、「互動」、「共好」的正向學校環境。

我對校長最佩服的部分就是，他真的能力超強！對於課程和教學方面，我反而覺得他是「首席教師」，有目標、有藍圖的帶著我們建構學校校訂課程，不愧是校長甄試第一名的校長。但更珍貴的是，他願意用愛與尊重的態度來和老師「搏感情」，也願意和老師、家長一起合作，這是我覺得挺感動的地方。(T1 訪 10704)

這年頭願意放下身段和老師一起玩課程的校長真的不多了。我記得校長一上任，在開會的時候，就很明確的告訴大家，學校校訂課程的重要，教出「好孩子」比教出「優秀孩子」更重要，明確的目標、領導的重點，都在一開學就告知老師們，讓我們都能有個心理準備，也有明確的道路可以走。(T2 訪 10705)

校長其實很忙耶！每天看他到處去爭取社會資源、社區資源，為的就是讓我們老師沒有後顧之憂。我記得校長常說，他相信老師、相信孩子，大家都會有能力達到學校的期待。他最常跟我說：「只要相信自己能，就真的能！」不得不說，校長真的很會激勵老師。(T3 訪 10705)

每一次我跟校長表達「我這樣做真的 OK 嗎？」，校長總是說：「我覺得很好啊！只要用心、盡心，就一定 OK！」，我原本對課程設計和教學沒什麼信心，校長的支持鼓勵及強而有力的肩膀，真的讓我很放心。每一次社群夥伴在聊的時候，校長、主任還有夥伴都可以互相打氣與互相支持，暖暖的感覺，讓我相信，課程轉型的過程、都可以一步一步學習、一次一次成長。(A2 訪 10704)

我感覺「沒有壓力的正向氛圍」是讓我「願意去做」的動力。校長、主任及社群夥伴給的，不只是「資源」，更多的是「支援」，讓我感覺很暖心，我也逐漸瞭解，什麼是素養導向的課程，對於學校的課程轉型及校訂課程建構，我慢慢的不懼怕，也可以勇敢去嘗試了。(A3 訪 10705)

我覺得我們學校就是因為地理位置特殊，又有許多豐富的森林資源，因此可以發展一些有創意的遊學課程，這樣不但可以運用在地資源，又可以豐富教學內容，讓山上的孩子開展生活經驗和視野，我覺得很好啊！我覺得老師們團結讓社群運作成功，好的課程就會一直源源不絕出現。身為家長，為了我的孩子，當然要支持老師、支持學校，學校和社區本來就應該是策略聯盟，互相支持、支援，我常跟校長和老師說，需要什麼配合，跟家長會說就對了。(P2 訪 10705)

我覺得我們學校有遊學的課程，真的很棒。讓我認識了很多新朋友，老師上課也很活潑有趣，大家都笑嘻嘻的，我很喜歡這種學校的感覺，每天都會迫不及待來上學，因為我覺得學習很快樂！謝謝老師為我們設計很多很棒的課程，我希望有更多小朋友到香林來遊學，我一定會當個好的導覽員呵！（S2 訪 10705）

綜上所述，香林國小的親師生，在課程與教學轉變的歷程裡，以正向的思維，進行素養導向創意遊學課程的建構、發展與實施，與學校親師生體會一路以來的歡笑與淚水，品嚐教育夢想的深邃與甜蜜。對於一所學校來說，在學校課程領導的歷程中，以鼓勵信任教師、感動領導團隊進行學校的經營，不但能促使親師生的相互信任、增進學校成員專業成長，型塑正向的組織文化、建立友善關懷的環境、善用社區資源的策略聯盟，讓遊學課程，不只是造福山海交流學生，更成為香林國小素養導向的校訂課程，也型塑溫馨的學校文化。

伍、結論與建議

本研究以 Howard Gardner 的多元智能理論為研究視角，個案採立意取樣方式了解一所臺灣偏鄉學校，亦是位於阿里山國家森林遊樂區內的「香林國小」，以「愛·樂·美～走讀遊學阿里山」之素養導向創意遊學課程進行課程教學發展、教師專業成長、學校特色建立與學生學習成效提升的過程。以個案學校 3 位主要帶領推動素養導向創意遊學課程的老師為主要訪談對象，輔以訪談學校行政人員、教師、家長、學生及交流學校之師生，共計 15 位親師生，分析了解此遊學課程實施的可行性策略，以及對偏鄉學校教育各面向發展的影響。

茲將本研究結論歸述如下：

- (一)「素養導向遊學課程擴展學生視野」：透過阿里山在地的森林資源，為學生設計素養導向遊學課程，涵蓋各個學習領域，豐富了特偏山區小學的教學內容，其多元性更可彌補教科書之不足，不僅拓展學生的生活經驗與視野，也讓學生獲得實用的知識、能力，並提升學生對學習的正確態度。山海交流遊學提供絕佳的機會與場所，結合在地社區資源與周邊景點，提供學生學習與體驗的機會，使教育場域不再僅限於教室，並成功行銷學校與社區。
- (二)「素養導向遊學課程豐富學生學習」：以森林為主軸，統整設計出多元且符合各年段學習的課程（課程一：「愛·步道·阿里山」的走讀導覽解說課程、課程二：「樂·森林·阿里山」森林樂活健走課程、課程三：「美·山林·阿里山」山林文學藝術創作課程），課程重在生活實踐與問題解決，玩出學生的學習素養。
- (三)「素養導向遊學課程轉化教師觀點」：校長及社群領頭羊扮演教育觀點轉化，並激勵倡議與催化教師進行遊學課程的重要角色。
- (四)遊學課程的發展過程也並非全然的順利，主要困境為「缺乏人力」、「缺乏經費設備」、「時間不足」、「行銷專業不足」及「缺乏行銷共識」，這亦是香林國小素養導向遊學課程教學團隊所需解決的困境。
- (五)「素養導向遊學課程改變教學的風景」：型塑正向的組織文化、建立友善關懷的環境、善用社區資源的策略聯盟，讓遊學課程，不只是造福山海交流學生，更成為香林國小素養導向的校訂課程。

綜觀本研究之分析內容，提出下列建議：

(一) 對學校的建議：

1. 學校以教學為主體，並落實行政的支援，以提升素養導向遊學課程學習之成效。
2. 學校應運用社區資源、融入學生的生活經驗，設計學校本位的素養導向遊學課程。
3. 學校可善用學校所在地之自然資源，結合學校教師專長，發展在地化的素養導向遊學課程。
4. 學校應該要成立教師專業學習社群，學校給予行政資源與支援，給教師研發課程強大的後盾，並營造友善溫馨且正向的學校組織氛圍。

(二) 對教師的建議：

1. 教師應提升學校本位的素養導向課程之專業知能。
2. 教師應轉化教學觀點，運用多元的教學策略，提升學生的學習興趣。
3. 教師需熟悉教學場域與資源的整合運用，以建構素養導向創意遊學課程。
4. 與教師同儕相互學習、觀課，一同在教師專業學習社群裡互相支持鼓勵，並一同討論研發素養導向校訂課程。

參考文獻

- 中華民國課程與教學學會 (2000)。課程統整與教學。臺北市：智洋文化。
- 吳清山 (2011)。發展學生核心素養 提升學生未來適應力，**研習資訊**，28 (4)，1-3。
- 周學雯 (2010)。休閒教育對全人教育的影響。**教師天地**，166，35-39。
- 林寶山、康春枝譯 (1990)。兒童與課程。臺北市：五南。
- 洪詠善 (2016)。從十二年國教課程綱要探討音樂教學之特色與實踐。**國教新知** 63 (2)，3-18。
- 洪詠善、范信賢主編 (2015)。同行～走進十二年國民基本教育總綱。新北市：國家教育研究院。
- 范信賢 (2016)。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。**教育脈動**，5。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/10ac37e9-5d11-4498-92a1-c7e29812b25c?paged=3&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 范慶鐘 (2003)。國民小學課程統整的理念、模式與實施之研究—以南投市南投國小為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程發展指引。臺北市：國家教育研究院。
- 國家教育研究院 (2014a)。十二年國民基本教育課程綱要總綱 (草案) 說明手冊。取自
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/94/pta_2562_666480_14386.pdf
- 國家教育研究院 (2014b)。十二年國民基本教育課程發展指引。取自
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/93/pta_2558_5536793_14183.pdf
- 國家教育研究院 (2015)。十二年國民基本教育健康與體育領域課程綱要草案研修說明。十二年國民基本教育領域/科目/群科課程綱要草案分區公聽會，分場 6 會議手冊健康與體育領域。另取自：<http://12basic-forum.naer.edu.tw/?q=node/70>。
- 國家教育研究院 (2015)。十二年國民基本教育領域課程綱要—核心素養發展手冊。取自：
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/relfile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。**教科書研究**，3 (1)，1-40。
- 教育部 (2012)。九年一貫環境教育課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：
http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 教育部 (2017)。107 學年度落實多元選修，108 學年度新課綱穩健實施。取自：
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=D0F033700D0680CC
- 陳向明 (2002)。教師如何做質性研究。臺北市：洪葉文化。
- 曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音 (2013)。宜蘭縣國中小學教師之戶外教學認知研究。**環境教育研究**，9 (2)，57-90。
- 黃政傑 (1991)。以科際整合促進課程統整。**教師天地**，52，38-43。
- 黃珣惠 (2009)。Beane 統整的課程之概念分析與設計程序簡介。**教師之友**，50 (5)，54-59。

- 黃嘉雄 (2002)。課程評鑑概念分析。教育資料集刊，29，209-224。
- 黃嘉雄、周玉秀、徐超聖、林佩璇、林曜聖等 (2006)。國民中小學教科書未來政策專案評估工作計畫成果報告。臺北市：臺北教育大學國民教育學系。
- 楊俊鴻、張茵倩 (2016)。素養導向課程與教學的實踐：以臺南市保東國民小學全校性的公開課為例。2016 邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展研討會，1-19。
- 甄曉蘭 (2003)。課程行動研究：實例與方法解析。臺北市：師大書苑。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務。臺北市：高等教育。
- 歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄 (2010)。九年一貫課程實施現況之評估。行政院研考會委託研究報告 (RDERDEC-DEC-098-026)
- 潘淑滿 (2003)。質性研究。臺北市：心理。
- 蔡清田 (2012)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：五南。
- 蔡清田 (2013)。教育行動研究新論。臺北市：五南。
- 蔡清田 (2014)。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田、許素秋 (2004)。James A. Beane 課程統整理論之評析。中正教育研究，3 (2)，49-68。
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (p. 211). CA: Jossey Bass Publishers.
- Forgaty & Stoehr (1995) . *Creating Integrated Curriculum*. Thousand Orks, CA : Corwin.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA : The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lapp, D., & Flood, J. (1994). Integrating the curriculum: First steps. *The Reading Teacher*, 47 (5) , 416-419.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). A new model for classification of approaches to reading, analysis, and interpretation. In A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach, & T. Zilber (Eds.), *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research* (Vol. 3, pp. 397-444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruane, J. M. (2005) . *Essentials of research methods: A guide to social science research*. Malden, MA : Blackwell Publish.
- Smith, J. L, & Johnson, H. (1993). Bringing it together : Literature in an integrative curriculum. *Middle School Journal*, 25 (1) , 3-7.