

社區大學 MV 流行熱舞融入式課程 實踐經驗之個案研究

A Case Study on the Infusion Curriculum for the MV Popular Dance Class at a Community College

*徐敏雄 Min-Hsiung Hsu

*國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所 副教授

*Associate Professor / Graduate Institute of Adult and Continuing Education,

National Chi Nan University

有關本文的意見請聯繫代表作者徐敏雄

For correspondence concerning this paper, please contact Min-Hsiung Hsu

Email: mhhsu@ncnu.edu.tw

摘要

臺灣社區大學以「知識解放、邁向公民社會」為主要辦學目標，亦即透過各類課程協助學員從主觀經驗出發，認識自身與外在世界的意義與動態關聯，並反省各類知識的合理性。為使藝能類課程能發揮知識解放的功能，本研究以 MV 流行熱舞融入式課程為個案，透過非結構式訪談、撰寫學習單以及課堂攝影等方法蒐集資料，瞭解學員從舞蹈學習初期到參與本次融入式課程結束的過程，以及學員對於舞蹈技巧、身體意象、社會文化內涵及其關聯性的學習狀況。研究發現，單純舞蹈技巧操練有助於學員掌控自己的身體，透過達成既定舞蹈標準能提升學員成就感；而五次融入式課程的參與則可擴展學員對多元身體意象標準、學習歷程體驗及舞蹈風格的認識，甚至進而反省自己的刻板印象。研究同時發現，在融入策略與教學方法的使用上，講師若能善用反思性媒體素材，或足以引發學員感同身受的生命故事，藉以傳遞多元社會文化議題，將有助提升學員舞蹈學習動機及反思學習成效。

關鍵詞：成人舞蹈教育、社區大學、舞蹈課程、融入式課程

Abstract

Since the “liberation of knowledge and realization of civil society” are goals for community colleges in Taiwan, it is important for instructors to design curricula closely tied to social reality. This study takes a pedagogical perspective on knowledge liberation and its purpose is to explore the types of infusion strategies that are embedded into the curriculum of a dance course as well as how those strategies relate to student learning. A course named “MV Popular Dance” at a community college in Taipei was selected as the target for this study. The research methods employed include the use of worksheets as well as unstructured interviews with the students and the instructor. Additionally, videos were made of classroom activities from the early stages of the course to its end. Three conclusions can be drawn from this study: (1) teaching styles that emphasize dancing skills helped students to practice how to control their bodies and to gain self-confidence; (2) the social and cultural aspects of the infusion curriculum expanded students’ ideas both about dancing styles and their own body image in addition to increasing their awareness of any stereotypes they may have; (3) opportunities for dialogue should be provided so that students can explore various styles of dancing and modes of thinking as well as allowing them to examine the frames of references they use to self-evaluate their dancing abilities.

Keywords: dance education for adults, community college, dance curriculum, infusion curriculum

airiti

壹、緒論

鑑於社區大學（以下簡稱「社大」）發展至今，紛紛出現學術課程招生不易、藝能課程比例偏高現象，亦即工作技能與休閒活動課程排擠強調批判思考能力培養之學術課程生存空間，致使社大「知識解放、邁向公民社會」的辦學合理性受到挑戰（黃煌雄、黃勤鎮、趙榮耀，2003）。社區大學全國促進會（2009）遂提出「生活藝能課程公共化」理念，希望在既有藝能課程中添加公共元素，使之產生知識本質轉化。但綜觀目前社大相關研究，尚無「生活藝能課程公共化」之正式論文；與之相近者，要屬徐敏雄（2008，2009，2011）的「融入式課程設計」論述與實徵分析。為瞭解「生活藝能課程公共化」實踐的可能性，研究者乃鎖定社大藝能課程中數量和比例較高的身體活動（physical activity）類課程（徐敏雄，2007），並邀請臺北市萬華社大「MV 流行熱舞課程」的師生參與其中。再運用社大融入式課程設計策略（徐敏雄，2008，2009，2011），嘗試在偏重身體技巧的舞蹈課程（即「主軸課程」）中，融入包括身體意象（body image）在內的社會文化議題（即「融入議題」），盼能引發學員對身體意象及其與社會文化之關連的合理性反思，並歸納出適合臺灣社大的融入式課程操作策略。

正如蔡適任（2009：95）的觀察，目前許多社大老師「僅重舞碼教學，將整學期課程簡化為成果展的準備，學習一到數段制式舞碼，以期學期末成果展時能在臺上中規中矩、整齊畫一地演練」。如此一來，身體活動不僅無法幫助學員反思公共議題，解放身體框架，反倒可能淪為複製主流身體意象或文化刻板印象的工具。所以本研究以個案研究方法，透過師生非結構訪談、學習單撰寫，以及課堂攝影記錄等方式蒐集資料，釐清融入社會文化議題之 MV 流行熱舞課程能否引發學員對舞蹈相關之文化議題的覺察或反思？還是學員僅能要求自己的身體做出符合主流社會標準的舞蹈技巧，甚至複製不合理的標準而不自知？用 Giddens（1984）「結構化理論」（structuration theory）的邏輯來說，便是探究反思舞蹈課程對學員身體可能產生的「使能」（enable）和「框限」（constrain）影響。因此，本個案研究問題包括：（1）瞭解尚未參與融入式課程前 MV 流行熱舞課程設計對學員可能產生的「使能」和「框限」為何？（2）瞭解 MV 流行熱舞融入式課程的參與對學員可能產生的「使能」和「框限」為何？（3）瞭解參與本研究的講師如何於 MV 流行熱舞課程中實際操作融入式課程設計策略？

貳、文獻評析

一、融入式課程的緣起與基本概念

根據社大重要創辦者黃武雄（2003）的看法，傳統學校教育沒有讓學習者參與知識選取和編輯過程，而是要求其被動背誦高度抽象性與普遍性法則，或操作高度工具性技巧，致使教師傳遞的套裝知識與真實世界間出現嚴重斷裂。為扭轉這個困局，他主張學校應協助學習者運用同理心，將自己的經驗與不同時空脈絡下人們探索世界的客觀知識相連，甚至歸納出人類經驗的普遍性，以發展出抽象思考能力。這種強調從學習者生活世界及主觀經驗出發，運用同理心連結差異經驗與思維，培養抽象思考能力的理想實踐，與社區大學「融入式課程設計」研究（徐敏雄，2008，2009，2011）精神相近。

「融入式課程」在國外能源或科技教育中早已提及，各家論述中以 Laughlin、Engleson（1982）提出的美國威斯康辛州（Wisconsin）能源教育融入式課程最負盛名。該文中，Laughlin、Engleson 把融入式課程界定為將原本分屬不同類別，實際上卻相互關連的單元（units）融合在一起教授。例如，看似與科技較有關連的能源主題，可融入能源政策決策過程反思，讓學生同時從社會、經濟與政治面向思考能源議題。其後，在環境教育（楊冠政，1997；Brinckerhoff，1985；Jarcho，1985）、能源教育（田振榮，1995）和生命教育（蔡明昌、吳瓊如，2004）等各領域中，所談的融入式課程也幾乎採用類似 Laughlin、Engleson 的定義，將之界定為把「融入議題」與「主軸課程」相互融合的一種課程設計方法。箇中道理很像將巧克力粉傾倒入裝滿鮮奶的瓶罐裡，並使巧克力粉充分溶解在鮮奶中，其中巧克力粉和鮮奶分別是融入議題和主軸課程，讓飲用者可同時攝取兩種養分（徐敏雄，2008）。例如在 Brinckerhoff（1985）和 Jarcho（1985）的研究中，就是將「融入式取向」定義為將某些小單元或議題「安插入」（insert into）既有課程的設計策略，其優點是可以在最少擾動標準課程前提下，一併教授其他重要議題。

1990 年代後，Ametrano、Callaway、Stickel（2002）從諮商教育的角度，以及 Cordero、White、Park、Israel（2010）和 White、Park、Cordero（2010）從健康教育的角度所進行的課程研究，其課程操作原則還是脫離不了 Laughlin、Engleson（1982）的課程論述，他們都將融入式課程設計視為透過添加新議題到既有課程或學習活動中，使教師在不另開一門新課的情況下，協助學生從多元角度反思同一議題，或將各種專業知能實踐於現實生活。從國內融入式課程研究中（陳育淳，1996；楊馥如，2010）可看出將生命價值、性別或生死議題設定為「融入議題」融入藝術教育等「主軸課程」的做法，有助於學生反思或操作既有正式課程所欲傳達的知能，融入議題的核心精神也可展現在師生日常生活或學生作品；特別是具行動研究色彩的融入式課程操作，更能強化教師專業知識和教學環境的反

思能力。

在健康教育研究中也發現，比起為特定主題規劃的課程，由於融入式課程能善用一般教室內各學科對所有學生傳遞知能，所以可讓更多人有機會參與其中，而不是每次的參與者都是已對該議題有相當瞭解或興趣的學生。比起與學生較不熟悉的行政或專業組織額外推動之主題式方案，由學生們信任的老師透過融入式課程引發的議題思考，學習效果更佳（Cordero 等，2010；White 等，2010）。此外，在 Ametrano 等（2002）的論文中也可以看出，將多元文化要素融入諮商教育課程，十分有助於學生在學習諮商技巧時一併涵養性別、種族、族群等社會差異的覺察力和同理心。

二、社大融入式課程的課程型態與融入策略

參考 Laughlin、Engleson（1982）融入式課程的定義與操作原則，並加入黃武雄（2003）賦予社大之打開經驗世界、發展抽象能力的教育理想後，徐敏雄（2008）曾初步提出適用於臺灣社大脈絡的四類融入式課程型態，和三種課程融入策略。之後再與國內推動融入式課程較具特色的基隆社大、新竹市的青草湖社大、風城社大和香山社大（徐敏雄，2009），以及南港社大（徐敏雄，2011）推動經驗進行對話，確立出本文之融入式課程論述。目前，這套論述是國內較完整闡述並分析社大融入式課程的核心內涵、課程型態與融入策略的正式研究。

在「課程型態」部分，「單科附加單元」是由個別講師於 18 週課程中挑選一次到數次課程，融入一個或數個議題；「單科徹底融合」是由個別講師將特定議題不著痕跡地分散至 18 週課程內；「多學科附加單元」是同一學期內不同課程講師圍繞著相同融入議題進行課程設計；相較之下，「多學科徹底融入」的操作方式與「多學科附加單元」相仿，只是它強調 18 週的課程都要融入特定議題。至於融入策略的使用，其一是將「融入議題」視為具體化或深化「主軸課程」的元素（以下簡稱「具體與深化策略」），此策略是在主軸課程加入社區或社會實體的融入議題，使主軸課程的學習更貼近生活，甚至發現個人經驗與社會實體的新關係。其二是將「融入議題」視為可透過「主軸課程」重新詮釋或建構的對象（以下簡稱「詮釋與建構策略」），此一策略也是在主軸課程添加社會實體元素，不同的是，它將主軸課程和融入議題均視為可由師生重新詮釋或建構的動態存在，講師重要任務在引發學員將融入議題和主軸課程相互碰撞，發現兩者間多元的可能性。其三是將「融入議題」視為可透過「主軸課程」培養師生反思能力的素材（以下簡稱「反思策略」），這種策略與第二種融入策略相仿，也是在主軸課程中加入融入議題，並強調融入議題與主軸課程的對話。但此策略更重視講師和學員一同於課程中反思自身價值預設和行動合理性，而非如同第二種策略只將目光聚焦在學員身上。也因為這樣，講師可能在課程進行中隨時參

酌師生互動狀況，調整課程內容與教學模式（徐敏雄，2008，2009，2011）。

至於目前相關研究顯示，融入式課程不僅有助於學習者操作或反思既有課程知能，新融入議題的核心精神還經常可展現在師生生活或學生作品上（徐敏雄，2009，2011；陳育淳，1996；陳昭成，2011；楊馥如，2010）。在 Ametrano 等（2002）的論文中也提到，將多元文化要素融入諮商教育課程，有助於學生在學習諮商技巧時，一併涵養性別、種族、族群等社會差異的覺察力和同理心。直接針對社大舞蹈類融入式課程的研究僅陳昭成（2011）一篇，該研究發現：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；參與身體意象融入舞蹈課程的經驗讓他們開始理解主流身體意象標準的不合理性，進而有機會反思、形塑自己的正向身體認同。

即使融入式課程可能帶來主軸課程外的收穫，但在徐敏雄（2009）的研究中還是發現，有學員抱怨這種類似「置入性行銷」的作法稀釋了他們學習主軸課程的時間。特別是當講師對主軸課程和融入議題之關聯性掌握較淺，更會讓學員覺得議題融入的過程十分突兀。然而這些質疑並未明顯出現在其他非社大機制的藝術教育（陳育淳，1996；楊馥如，2010）、諮商專業教育（Ametrano 等，2002），以及健康教育（Cordero 等，2010）的課程中。其原因除與各研究者是否關注到這部分問題、任課教師對融入議題的掌握，以及融入策略操作成熟度有關外；更深層去看，還是擺脫不了前面提到過的原因：由於社大學員參與休閒運動或舞蹈類課程的動機，主要出於建立人際關係、培養休閒興趣和提升健康，而非社會文化反思，在自由選課的市場機制下，講師為求生存自然只能將課程目標與內容設定在迎合個人偏好的方向上。

最後，鑑於前述各類融入式課程研究均尚未針對各類課程使用的配套融入策略深入分析，以致無法從中掌握不同融入式課程與教學策略的使用，與學生學習成效的可能關聯。因此，在本研究中也希望更進一步去釐清箇中的關聯。

三、舞蹈學習所蘊含之身體文化及權力意涵

「MV 流行熱舞」是流行歌手為宣傳新歌特地拍攝的音樂舞蹈影片（music video），其中街舞是重要元素（林聖淵，2011；黃玉琳，2011）。街舞起源與發展不僅與主流文化大異其趣，更蘊含濃厚種族、族群和階級不平等色彩，大致說來，它常被分為舊派（old school）和新派（new school）。其中，舊派強調腳步移動變化及誇張肢體動作，講究頓點及強烈爆發力，舉凡 Wave、Popping、Electric Boogie、Locking 和 Breaking 均為代表舞風。以 Michael Jackson 戰慄（Thriller）專輯的 MV 為例，就有許多透過身體移動讓自己看似被一條隱形繩索牽引著，做出一些詭異、不合乎人體工學的舞蹈動作。相較之下，新派舞蹈的音樂節奏較慢，著重身體協調性及手部與上半身動作，不僅舞風更多元，且可由舞者

自行發揮創意將各類舞風（含舊派）混雜於同一支舞（如 Hip Hop）。以新派的 Reggae 為例，便結合了 Hip Hop 的彈跳、Jazz 的性感、非洲舞的爆衝，以及女性腰部與臀部特點（王瑩，2010；呂潔如，2000；黃玉琳，2011）。

正由於 MV 熱門舞蹈的曲風多半是快節奏、辨識度高、動作酷炫，以致許多觀眾看了 MV 後會被高度吸引，甚至希望跳出跟明星和舞群相同的舞步。為吸引這群熱舞愛好者，坊間許多舞蹈教師便開始依流行 MV 內容編排舞步，設計出套裝熱門舞蹈課程（陳宛琳，2008；黃玉琳，2011）。也由於 MV 流行熱舞並非只是酷炫肢體動作的堆砌，而是蘊含濃厚的多元文化色彩與權力關係的藝術形式（王瑩，2010；呂潔如，2000），所以，如果社大講師能在教學過程中引導學員體察自己身體的獨特性，並比較不同舞風背後的文化與權力意涵，將有助於實踐前述「知識解放」的辦學理念。

事實上，誠如許多學者（王瑩，2010；盧玉珍，2011；Banks，2010；Carr，2003 / 2007；Ottey，1996；Risner、Stinson，2010）所言，各類舞蹈本來就不應該被視為單純肢體動作的偶然連結，而是蘊含社群生活象徵意義與權力關係；而所謂「社群文化」除了有大型敘事的主流文化，也包含多元價值或差異文化，亦即承載了性別、族群、階級不平等關係。所以舞蹈教師不該將舞蹈教育視為一系列身體動作的教學，認為只要做出預期動作就算習得該套舞蹈（Carr，2003 / 2007）。也因為這樣，Blumenthal-Jones（2004）和 Ottey（1996）建議，舞蹈教師應幫助隸屬多元文化的學習者以其熟悉方式與主流舞風對話，敘說自己的故事。舞蹈教師若能關注學習者「肢體－動覺智慧」（bodily-kinesthetic intelligence），在課程和教學設計上重視其主動參與，並對其獨特肢體表達方式予以肯定，便有助其民主素養的培育。此外，林幼萍、陳盈吉（2009）和林聖淵（2011）也認為，為增添學員對舞蹈延伸之社會文化議題反思，教學者必須跳脫傳統單一的教學模式，改採多元課程設計（如開放式問題討論、看圖說故事、分組討論、影片欣賞評論等），從學生生活世界中較常接觸的議題切入，如此強化學生的表達力、創造力、審美知能與問題解決能力。藉由多元文舞蹈表達形式，學生們將有更多機會超越文字或語言的傳統形式，探索、體驗或表達自身與他人的差異文化豐富內涵（Melchior，2011）。

然而，在許多舞蹈學習研究中卻顯示（林雅麗、稅尚雪，2006；徐譽桓，2007；羅慶成，2002；Freedman，1990；Rabinor、Bilich，2002），不少女性是因為受到傳媒「瘦即是美」標準影響，為了符應主流身體意象，而非為了認識與發展自身獨特性才投入舞蹈運動學習。至於男性，「尬舞的身體既是個人意志力的展現，也是臺灣男生透過文明的格鬥，學習成為男子漢的過程。其所展現的存在價值，涉及了現代性的自身建構」（盧玉珍，2011：47）。如此一來，舞蹈學習就很容易陷入刻板性別身體意象的框架。Shilling（2005）甚至

認為，特別是在消費社會中，許多舞蹈操練都搭配高度理性和商品化的流行音樂，如此，舞者肢體創造力將到受制式化音樂更嚴重的限制。

至於舞蹈課程之所以能影響舞者的主因，從 Giddens (1984, 1991) 的理論來看，舞者得先接受舞蹈社群既有身體論述與舞蹈技巧後才能進入一個充滿秩序的舞蹈世界，並透過「反身式監控」(reflexive monitoring)，遵循理性化標準持續鍛鍊自己肌肉、骨骼和儀態動作，將內在情緒想法外化至生活世界，形塑自我認同。過程中，舞者將有機會超越當下身體限制，體認舞蹈承載超越時空的文化符號意涵，並使這套舞蹈技巧及其文化意涵跨越時空獲得延續，此即舞蹈學習「使能」的部分。當舞者依循既有舞蹈標準鍛鍊身體時，也等於是讓自己的獨特性在一定程度上被「框限」在此套標準內，並在一次次表演過程中不斷複製該舞蹈的文化意涵。以王維銘(2004)長達 24 年的舞蹈經驗為例，其論文*一個身體的旅程*說明舞者必先知道舞蹈規準才能循序學習；只是一旦依照標準鍛鍊，身體移動的可能性與表演型態也隨之受限。對王維銘而言，舞蹈學習的重點是發現、覺察自己身上的束縛，而非單純身體技巧訓練，類似的經驗也出現在羅慶成(2002: 114)的研究中：

在一段群舞中，所要求的畫面是整齊畫一的美感經驗，或是完美無缺的組合搭配，它是不准有異議份子的。編舞者安排給你的角色、動作、時間空間，甚至心境和感情，舞者都必須一一消化下去，身體是在一種被格式化的條件下塑造的。

回到社大教學現場，蔡適任(2009)也曾對標準化與商業化舞蹈課程提出批判，她認為過度強調成果展演與亮麗服裝配件的學習風氣，無助於學員自主性與反思力的提升。在其他社大學員參與休閒運動或舞蹈類課程的研究中(林昌國、余幸秀, 2007; 林昌國、武為瓊、余幸秀, 2007; 林昕翰、畢璐鑾, 2010; 黃貞玲, 2010)也可看到，學員主要學習動機是為建立人際關係、培養休閒興趣和提升健康與體能狀況，而非社會文化反思，以致當前社大舞蹈課程多偏重動作學習，甚少觸及身體美學或文化賞析(黃貞玲, 2010)。如果操作舞蹈技巧的師生們無法辨識或反思舞蹈承載之歷史文化或權力意涵，各類學習與表演就可能是在複製與灌輸各種價值偏見或權威慣例，進而框限而非提升學習者的獨特性和創造力。

話雖如此，Elias、Dunning(1986, 引自於 Shilling, 2005)還是認為，具濃厚商品化和標準化的舞蹈演練可提供人們一個全心投入、追尋刺激的場域，使之釋放被科層體制積壓已久的情緒，激發平時無法產生的快感。當舞者努力達成目標時更可產生極度興奮感，發展出正向自我認同。此外，Pruzinsky(1990)與 Rabinor、Bilich(2002)的研究也發現，舞蹈及運動過程中的新身體經驗，對運動者覺察、掌控身體和情緒，釋放緊張壓力均有顯

著幫助。甚至有些女性正是透過運動過程中反覆觀看自己的學習錄影紀錄，才逐漸精進自己的體能和肢體表現，認識自己的身體，重建新的身體意象（卓子文，2002；Rodin、Larson，1992）。

再者，Grogan（1999）和 Rodin、Larson（1992）也指出，比起一般民衆，由於運動員要透過鍛鍊身體方能自主地掌控每一部份骨骼肌肉，所以他們對自己身體的「主控性」（contingency）和滿意度普遍比一般人高。甚至 Turner（2008）還提到，舞蹈表演強調的身體自主與美學創作自由，能提供民衆打破刻板身體框架、擴展身體美學、激發內在潛能的平等化空間。當人們能具批判意識與審美能力時，就更可自主地擺脫具箝制性的美體工業神話，發現生命的美好，而不至盲目追逐流行（蔡適任，2009）。

綜合以上文獻，舞蹈教學與學習似乎呈現三個層次。其一是架空於舞蹈蘊含之社會文化屬性直接學習、操練舞蹈動作，即便如此，舞者還是能習焉不察地不斷透過操練舞蹈技巧複製該舞蹈的身體意象標準，延續該標準承載的社會文化偏見與權威。其二是舞者能從語言或文字上清楚瞭解、表達舞蹈技巧背後的文化蘊意。相較之下，第三種舞蹈學習者是能更深入地辨識、批判，而非僅能瞭解或表達所學習舞蹈之多元文化偏見或權力關係。至於 Turner（2008）和蔡適任（2009）所謂釋放資本主義標準化生活環境中壓力的功效，表面上似乎止於第三個層次的學習，但若就 Giddens（1984）「共同在場」（co-presence）的邏輯來看，只要舞蹈技巧與班級規則能讓學員暫時跳脫職場僵化人際關係與身體移動方式，釋放壓力的學習效果就有可能在任一層次發生。甚至從 Giddens（1984，1991）結構化理論來看，三者也無法截然分割，而是處於一種流動、連續、對彰的共生關係，後一層次的學習也經常必須奠基於前一層次基礎。

參、研究設計與實施

一、研究場域與研究參與者

本研究場域為臺北市萬華社大 2011 年第一學期「MV 流行熱舞」課程。雖然本研究進行前，基隆社大、新竹青草湖、風城及香山等社大就已推動融入式課程，但與各類課程師生自行於期末成果展時融入指定議題（如基隆社大），或結合專業團體與志工設計各類融入議題教學單元，再安插入相關課程（如新竹三所社大）的操作方法不同（徐敏雄，2009）。由於萬華社大融入式課程推動奠基於同類科講師的「社會文化與身體意象」主題讀書會、教案分享會及成果發表會等系列活動的培力之上，因此更能引導講師檢視自己身體意象認知與舞蹈教學理念，以及其與社會文化的可能關聯，縫合黃武雄（2003）所批評存在於傳統教育中「套裝知識」與「主觀經驗」之斷裂問題，避免仰賴專業團體提供標準

答案，進而從共學團體內初步實踐社大之「知識解放」的辦學理想。

至於參與本研究的 J 老師就是萬華社大培力方案孕育出的種子教師，她是一位女性職業舞者，曾擔任國內知名影視舞團團員，在社大開授 MV 流行熱舞課程已有五年。J 老師表示，過去她學習和教授 MV 舞蹈最大的成就感，就是能跟媒體一樣做出完整的舞蹈表演，所以在 J 老師的授課大綱中便將課程目標設定在：「學習歌手 MV 中的舞步，包含了 Hip Hop、New Jazz、Reggae 等多種 Style，可培養身體的律動協調和美好的體態、活氧紓壓」（2010 課程大綱）。但參與融入式課程系列培力活動後，她開始意識到：「原來文化、社會及媒體等等外在環境都會影響到我們對自己的觀感，一些普遍共有的審美觀也是會改變的」（J 學習單）。因此，在參與完「社會文化與身體意象」主題讀書會後，J 老師便積極表達希望將這段成長經驗實踐在下學期課程裡的意願。

至於參與本學期課程的學員共 30 人，其中男、女學員各五人和 25 人，平均每次課堂出席者約 22 人左右。為瞭解本次融入式課程的實踐與過去純粹舞蹈技巧演練課程之關聯和異同性，因此研究者邀請其中八位跟隨 J 老師學習熱門舞蹈超過一年，且出席狀況較為穩定的學員（其中男性三人，女性五人）參與本次研究訪談，所有師生資料如表 1。

表 1
受訪者基本資料

代號	性別	舞齡	學歷
A	女	3	大學
B	男	2	大專
C	女	2	大學
D	女	4	專科
E	男	1.5	大學
F	女	5	專科
G	男	1	大學
H	女	2	高職
J 老師	女	26	高職

二、融入式課程設計與執行

為讓 J 老師從此次操作經驗中激發出有別於以往的創意，透過嘗試錯誤過程親自印證、修正、批判所使用之融入式課程知能，而非單方面聽從學者套裝知識或專家意見，藉以實踐「知識解放」的社大辦學理想（黃武雄，2003）。所以在教案設計過程中，研究者僅持續向 J 老師表達支持與關懷，並於課程初稿完成後針對課程與教學設計與其預定目標間的邏輯性、可行性和重要性交換意見，未曾干預其教案構思；也因為這樣，研究者既未將其方案交由其他專家學者進行「專家效度」審查，討論教案初稿時若與 J 老師意見相左，

也僅向其表達利弊分析意見，最後由其自行決定是否修改。因為誠如黃武雄（2003：76-77）所言：

知識不過是不同時空下的人的經驗，這些無法，無法依靠單向的輸入而學習得來，只有學習者充分意識到自己主體經驗的存在，以自己主體經驗去印證、去批判客體經驗，才能發生新的知識，所以說知識只有發生，無法只憑學習得來。

透過 J 老師設計出五次「融入議題」，並依次安插入以 MV 舞碼鍛鍊為主 18 週的「主軸課程」內後，便形成徐敏雄（2008，2009，2011）的「單科附加單元」融入式課程。各次課程主題安排與關聯，先從與第一週告知學員本學期將介紹多元舞風之「課程簡介」，及觀摩學長姊過去學習與表演紀錄片為起點。透過第二次融入式課程中街舞影片蘊含之多元文化議題，引導學員思考主流身體意象與舞蹈學習的關聯。第三、四次融入式課程時，再回到學員自己身上，藉由深入分享彼此舞蹈經驗，為彼此進行彩妝練習的方式，認識自己身體和容貌的獨特性，並反思其與主流身體意象的落差。最後一次融入式課程，J 老師更以超越學員或同儕的公眾人物被刻板印象化或污名化的故事，提供學員檢視自身與社會文化中刻板印象形成原因與殺傷力的機會。整體而言，五次融入課程均圍繞「社會文化與身體意象」議題，並從與學員切身相關的舞蹈學習經驗、困境克服，向外擴展到與舞蹈相關之主流身體標準及社會文化中污名化歷程反思。

從五次課程使用的融入策略，不僅可看出徐敏雄（2008，2009，2011）提到「具體化與深化」、「詮釋與建構」及「反思」策略的痕跡，亦可發現三大類融入策略似乎有循序漸進的層級關係。換言之，「詮釋與建構」及「反思策略」需建立在「具體化與深化」基礎上，而「詮釋與建構」亦為「反思策略」前提，但能達成「具體化與深化」或「詮釋與建構」者未必能深入「詮釋與建構」或「反思」。若進一步從 Giddens（1984）關於「使能」和「框限」的論述分析三種融入策略，由於它們均採借既有舞蹈社群或 MV 的主流舞碼供學員進入流行熱舞，所以都扮演著「使能」角色。但更細緻去分析，則又可發現由於「詮釋與建構」及「反思策略」對既有舞碼和身體框架進行較多反省與討論，所以比「具體化與深化」策略更不易淪為單向「框限」。

本課程的執行共分五次（週），每次三小時。為強化尚未了解融入式課程豐富性之學員參與動機，不僅社大提供學員學分費折扣卷作為誘因，每次課程最後 30 分鐘 J 老師也會盡可能帶學員操練一些舞碼，讓想學技巧的學員不致刻意逃避五次課程。前四次執行完畢後，研究者均與 J 老師進行檢討，以作為下次課程與教學調整之重要參考。至於各次課程目標、進行方式與融入策略如表 2。

表 2

本研究課程教案與實施歷程

日期	課程目標	進行方式	融入策略
3 / 11	認識不同類型舞蹈 舊生回顧習舞歷程， 新生看見學習目標	播放歐美、日韓及港臺藝人經典 MV 並說明其時代背景與舞風演化，並分享、討論心得。 播放本班上學期成果表演、2010 花博會場演出及各類課堂花絮，並分享、討論心得。	具體化與深化策略為主 涵蓋「具體化與深化」及「詮釋與建構」策略
4 / 15	認識街舞精神，挑戰「瘦與白即是美」的主流價值	1. 以團體繪畫、小組討論及推派代表方式認識並分享街舞文化。 2. 播放 Popping、Breaking、Free style、Hip hop 等各種街舞影片。	以「具體化與深化」及「詮釋與建構」策略為主，「反思策略」為輔
5 / 6	激勵同學遭遇挫折時的堅毅精神	1. 請學員輪流朗讀王維銘（2004）的 <i>一個身體的旅程</i> 一文，有特別想法或共鳴者可停下討論。 2. 講師與學員分享各自舞蹈學習與表演經驗。	以「具體化與深化」及「詮釋與建構」策略為主，「反思策略」為輔
6 / 10	認清自己與主流文化的身體意象標準 藉由互相化妝過程體驗他人感受、學習讓自己變美的方法	運用 ppt 介紹國內外藝人、模特兒和 DM 上身體與容貌照片，引導學員以小組討論與推派代表方式分享各自審美標準 基本化妝技巧及頭髮造型解說示範，透過臺步，舞蹈，擺 pose 展示成果，並透過小組討論與推派代表方式分享各自審美標準。	兼具「詮釋與建構」及「反思策略」 以「具體化與深化策略」為主，「詮釋與建構策略」為輔
6 / 24	反思生活中刻板印象的成因與避免負面傷害策略	播放小說家 Chimamanda Adichie「單一故事」的演說影片，並分享、討論心得。 播放 Michael Jackson 的電影、經典 MV、葛萊美傳奇獎感言、不為人知的慈善事業及其皮膚問題影片，並分享、討論心得。	以「具體化與深化」策略為主，「反思策略」為輔 以「具體化與深化」策略為主，「反思策略」為輔

三、研究方法

本研究旨在瞭解學員從參與「單純舞蹈技巧」到「融入社會文化議題」之 MV 流行熱舞課程經驗中，可能產生之「使能」和「框限」，以及講師於融入式課程實踐中實際運用之融入策略。也就是關切特定團體（即本研究中的「個案」—「MV 流行熱舞課程」師生）長時間投入某些活動之整體經驗的蒐集與分析，故採取「個案研究方法」進行考察（Bogdan、Biklen，2007）。至於具體的資料蒐集方法，包括師生非結構式訪談、師生填寫學習單，以及課堂錄影記錄。由於整個研究方法涵蓋講師與學員的經驗訪談、心得筆記及課堂攝影，並關照到不同階段學員經驗的連結及改變，故能符合多重資料來源及串連證

據鏈 (a chain of evidence) 之研究原則，以提升研究效度與信度。至於實際的資料蒐集方法如下所述。

(一) 非結構式訪談

研究者於融入式課程開始前及結束後，均以非結構式訪談紀錄 J 老師和學員的參與經驗各一次，各次融入式課程執行完畢後，也與 J 老師共同檢討執行狀況共計五次。講師訪談主要目的在瞭解其參與融入式課程前及執行過程中，對課程目標、內容與教學設計的構思，以及其對學員參與狀況的觀察與反思，藉以補充說明或對照學員參與狀況。至於學員訪談主要目的，在瞭解參與融入式課程前及執行過程中的主要學習動機、成就感、參與經驗及其反思建議，藉以梳理其從「非融入課程」到「融入式課程」的參與經驗歷程。

(二) 撰寫學習單

課程開始前，J 老師與研究者、社大教務專員及一位資深學員會先根據各次主題設計學員學習單，並於每次融入式課程進行過程中發放，讓學員寫下參與心得。

(三) 課堂錄影記錄

徵得所有師生同意後，研究者將五次融入式課程進行過程以攝影機拍攝下來，以補充前述非結構式訪談和學習單心得書寫的不足。

至於資料編碼方式主要立基於主題分析方法，研究者首先將上述訪談和課堂錄影資料繕打成逐字稿，再連同各次課程填寫之學習單，根據各類文本涉及之主題類別、相互關連，進行開放編碼、主軸編碼、選擇編碼及歷程編碼 (Strauss、Corbin, 1998 / 2001)，以建構出學員參與融入式課程歷程中對身體意象與社會文化反的核心主題 / 類別和次主題 / 類別之描述性、解釋性和發展性論述。

肆、研究結果與討論

根據上述研究方法，研究者發現融入式課程實踐讓學員的學習動機從偶像崇拜、符應主流身體意象，一點一滴地擴及認識自己身體。學習的目光也從對明星光環的羨慕，延伸到教師與同儕學習歷程的借鏡。所熟悉的舞蹈風格，也從原本 J 老師較熟悉的韓國藝人，擴大至更多國家的多元舞風。

一、學習動機從偶像崇拜和符應主流身體意象到認識自己

(一) 期待自己也能成為鎂光燈下的明星

幾乎所有學員學習流行熱舞的初衷，都是被螢光幕上絢爛的燈光舞臺和明星，以及舞臺下熱情觀眾的掌聲所吸引，期盼自己有朝一日也能躍上舞臺成為亮麗明星。就像學員 C (C 參與融入式課程前學習單) 分享道：

自己對跳舞有莫名興趣，該歸功於許多舞蹈表演與比賽節目，黑澀會棒棒堂、舞林大道、捷運盃舞蹈大賽的宣傳廣告等等……覺得它好有趣、很酷、很帥，可以很幽默詼諧、很美、很性感，也可以很極限、很技巧性。

至於習舞過程，參與融入式課程前學員們主要是跟著 J 老師一步步訓練自己每一塊肌肉和骨骼，使之能在特定時間與空間中做出最大伸展和移動。例如學員 C 分享：「我不只是學習如何跳一支舞，我認識了自己的肢體，不斷發覺人體動作無限可能的美感，學會用眼睛觀察、再去模仿，學習控制身體的力量」(C 參與融入式課程前學習單)。透過 J 老師引導，學員們從對舞蹈完全陌生到逐漸熟悉，甚至可以做出類似明星或專業舞群的動作，整個過程讓他們獲得自信 (B、C、H 前訪談及參與融入式課程前學習單)。就如同學員 B 所說的：「直到表演結束的那一剎那，臺下響起的掌聲，就是給我們最大的鼓勵」(B 參與融入式課程前學習單)。

(二) 為改善或提升身體意象以符合主流社會標準

除了偶像崇拜，有些學員習舞的初衷是要降低自己與主流身體標準的落差，舉凡身體律動感差 (E 前訪談)、女人味不足 (A 前訪談)、不夠活潑 (C 前訪談)、體型太胖 (E、G 和 H 前訪談)、體能不佳 (G 前訪談) 等，都是可能原因。也因為某些性別刻板印象或年齡標準影響，當學員們接觸到與自己理解或期待之合宜身體標準落差較大的舞風時，便容易感到不自在 (A、D、H 和 G 前訪談)。就像學員 A 覺得，「我不喜歡 Breaking，在地上轉那種，因為那大多是年輕人在練，我們年紀大了不可能這樣轉……Popping 多是給男生跳，女生跳起來會很累」(A 前訪談)。

此外，也因為班上女學員遠多過男性，加上 J 老師也是女性，所以「當老師教比較偏向女生動作的時候，可能像是扭腰、擺臀」(G 前訪談)，男學員就會尷尬。但也有男學員 E 認為：「一開始學女生的動作會有點排斥，會覺得為什麼要扭到這種程度，但當你學到後面可能是膽子越來越大，表演也多了，你會覺得這些東西沒什麼，它也是表演的一部分」(E 前訪談)。深究此一觀點，可能因為 E 學員認為自己做出某些與生理性別相異的動作，

只是爲了因應表演需要，此舉並未改變其性別認同的本質。但根據王瑩（2010）的研究，Breaking 和 Popping 的優秀舞者經常都是以多年累積的經驗來超越年齡和性別限制。

（三）融入街舞元素擴展學員身體意象標準

進入融入式課程階段後，藉由課堂街舞表演影片與小組討論的融入策略引導，學員們有機會看到、聽見不同膚色和體型的人都可能跳出自信的舞步，並開始思考諸如膚色、身高、胖瘦等身體意象議題，及其與舞蹈表演的關連。如學員 C 就提到，「原本自己的審美觀認爲瘦的和白的是比較美的，自己也會去追求，以致忽略內在的部分」（C 後訪談）。可是經過這次融入式課程，她發現「如果你表現的落落大方，給人的觀感也可以加分很多」（C 後訪談）。在小組討論（課堂錄影 2）時，也有其他學員分享到：

我們這組覺得美有分內在美和外在美，內在美有散發出來的信念，像是很認真
的美，還有個人的創意，敢秀的那種感覺，還有每個人的活力和獨特性，還舞
臺魅力。這些都是外在美無法給你的自信美。

特別是依序看完爵士舞和街舞影片對比後，某些學員（C、E、F、H 學習單 2）也覺得舞蹈表演與外表關係不大，自信才是精髓；但很矛盾的是，他們當中還是有些人（A、C、F 學習單 2）認爲不同身材應有其適合的舞風：如爵士舞適合性感和身材火辣苗條的女性，街舞不論高矮胖瘦都可以跳，學員 A 和 E（A、E 後訪談）更將黑人舞者的優異表現歸因於種族遺傳。就此來看，融入多元舞蹈風格的課程設計雖擴大學員舞風視野，但多數學員對特定舞風與特定身體型態或族群印象的連結，似乎還是沒有打破既有框架。甚至根據 J 老師對第二次課程執行狀況的檢討，學員們對舞蹈與外貌和身材之關連性的分享內容頗爲單一，好像每個人看到的東西都一樣。深究原因，她判定可能是學員們「認爲老師有標準答案，其實我的目的是想說不一定要怎樣才是漂亮」（J 訪談 2）。

（四）融入化妝練習讓學員確認自己身體特色

參與融入式課程前，學員 A、C、F（A、C、F 學習單 5）及 E（E 後訪談）表示對自己的美醜標準並不十分瞭解；因著這次融入式課程所安排的化妝技巧練習，才讓他們開始意識到自己身體特徵及其好壞判準，甚至開始用妝來凸顯優勢、遮住缺點。就像學員 C 提到：「如果沒上過這堂課，我都會覺得自己臉上有痘疤什麼的，會去專注在這些部分，不會去欣賞自己的五官哪裡比較優點的地方」（C 後訪談）。由此看來，因著融入化妝技巧課程提出了「優質」五官標準，學員才有更明確的參照標準來認識自己，並以此確立自身臉部美醜特徵，努力透過妝扮讓自己更接近該標準。但也有學員 B 先前就已將化妝視爲「禮貌」或「氣色比較好」的代名詞，所以化妝只是增添其實踐力，並未增損其美醜看法

(B 後訪談)。

在練習化妝的融入式課程中，學員 D 因為很喜歡自己「大眼睛」的特徵，所以就竭力將他的夥伴眼睛畫得很大 (D 學習單 5)，之後還開心地聊道：「他完全沒有化妝概念，是我告訴他有這樣的效果」(D 後訪談)。但也有學員在為夥伴化妝的過程中感受溝通的重要性，因為他們發現必須先瞭解彼此的感受，才能根據對方喜好畫出適合對方的妝，而非強加自己的美學標準於對方身上 (C、F、H 學習單 5)。

綜合前述學員參與融入式課程前習舞經驗，如同陳宛琳 (2008) 和黃玉琳 (2011) 觀察，多數學員學習 MV 流行熱舞的初衷確實是受到媒體鎂光燈吸引，或如同許多研究 (林雅麗、稅尚雪，2006；徐譽桓，2007；羅慶成，2002；Freedman，1990；Rabinor、Bilich，2002) 指出，是希望自己的身體意象能更符合主流社會標準，或是培養休閒興趣和提升身心健康與體能狀況 (林昌國、余幸秀，2007；林昌國、武為瓊、余幸秀，2007；林昕翰、畢璐鑾，2010)。但也是藉由這些課程，讓學員開始感受到自己更懂得如何操控骨骼和肌肉去達到預期肢體標準，以建立自信心，這項發現與 Grogan (1999) 和 Rodin、Larson (1992) 的研究相似。

若就教學面來看，進行融入式課程前 J 老師主要以主流身體意象標準供學員激發學習動機、建立學習目標、形構實踐策略。就像 H 學員說的：「學了跳舞後就會發現自己有很多重心在這裡，所以會把每次的表演都視為很重要的安排，會希望自己能越來越投入」(H 前訪談)。也就是在不斷實踐自己的明星夢或舞蹈目標的同時，主流身體意象和舞蹈社群舞碼就如 Giddens (1984，1991) 所言，一方面讓學員得以進入「舞蹈世界」(即「使能」作用)，同時也將學員本然的差異性「框限」到該舞蹈論述中；甚至在舞蹈操練的過程中，持續複製主流社會的身體意象及性別框架 (盧玉珍，2011)。

進入融入式課程階段，藉由街舞影片觀賞、團體繪畫創作、小團體討論和化妝練習，部分學員身體意象標準逐漸向外開展，甚至開始注意舞者自信美及自己身體特徵，而非如同先前只見影視明星「瘦、白、高」的單一美學特徵。就此來看，將社會文化議題融入純舞蹈技巧操練的課程設計，等於是 Giddens (1984，1991) 所說在既有舞蹈論述之外添加入另外一種可能性，讓師生們有機會重新詮釋並擴展既有論述框架，因而產生新的「使能」作用。如此也等於是發揮黃武雄 (2003) 所說「知識連結」力量，因為學員開始將自身主觀經驗與他人特殊經驗連結，或發揮徐敏雄 (2011) 所謂詮釋與建構策略融入策略功效，亦即擴展了學員多元價值與知識寬度。

但若更深一層分析，依然可見學員們並未完全脫離特定舞風等同於某個族群、年齡和性別特徵的分類習慣，以致出現 Banks (2010)、Ottey (1996) 與 Risner、Stinson (2010)

所批判之舞蹈、族群與身體特徵之刻板印象，或 Giddens (1984, 1991) 所言「框限」問題。再者，雖然化妝課程讓學員有機會更瞭解自己臉部特徵，並提供化妝技巧來修飾臉部，使之更有能力實踐 Turner (2008) 所說擴展身體美學、激發內在潛能理想，但由於課程內容對容貌標準之合理性討論較少，課程實施結果還是比較在複製而非擴突破 Giddens (1984, 1991) 所說社會結構中的刻板身體框架。

二、從明星光環的羨慕擴展到專業舞者和師生學習歷程敘說

(一) 融入練舞記錄片觀賞幫助學員監控自身與同儕學習歷程

在第一次融入式課程中，透過觀賞 J 老師為學員錄製的學習歷程影片，學員 (B、C、G 學習單 1 及後訪談) 紛紛表示雖然剛開始不易跟上老師或學長姊步調，但只要多練習便可趕上。因為「跳舞是一種習慣，如果平常就養成這種習慣，味道就會慢慢散發出來」(B 後訪談)。也有學員眼見與自己學習時間相近的同學都已達某種程度，自己卻依然無法完成，就開始懷疑自己天份是否較差 (D 後訪談)。受訪學員都表示只要自己努力一段時間後可以更貼近 J 老師或 MV 舞步，都能以此形塑正向自我認同。甚至 F 學員還認為，鍛鍊舞蹈技巧雖然辛苦，但整個過程還是幫助許多學員宣洩了長期處於職場標準環境下的壓力與情緒，並且突破以往身體在生活世界中的僵化移動模式 (F 前訪談)。

(二) 融入舞歷程生命故事增進學員同理心和困境突破勇氣

透過融入式課程開始前的訪談可發現每位學員都有習舞困境，例如對學員 E 而言要記住舞步十分辛苦 (E 前訪談)；學員 H 甚至看出「MV 舞最困難的就是很好看的舞都不是在你的反射動作上，它們都是和人體工學成反比的」(H 前訪談)。至於學員 C 的困境則是容易停留在習慣舞風，缺乏嘗試新舞風的勇氣，但是她又「喜歡給人驚喜的感覺……如果可以做很多變化，別人就不會覺得你是很淺的人」(C 前訪談)。整體而言，無論遭逢的困境為何，多練習、多觀摩幾乎是學員們因應困境的普遍策略 (C、E、H 前訪談)。

除了這種多看多練的原則，在這次融入式課程中 J 老師希望透過專業舞者突破舞蹈瓶頸的生命故事分享，激發學員們超越舞蹈困境的毅力 (J 訪談 2)。只是沒想到這番用心在學員 D 看來不僅無法引發共鳴，還覺得故事中有太多挫折、自我質疑，因此感到心情相當沈重 (D 後訪談)。事實上 J 老師在與研究者共同檢討課程執行狀況時也坦言，自己錯估了學員的經驗，因為當她詢問「有沒有看過類似的表演，像大陸的舞團或是臺灣的雲門舞集，結果他們的回答是沒有看過」(J 訪談 3)。

相較之下，當 J 老師和學員們以自己學舞的經歷彼此分享時，多數學員 (B、C、E、G、H 後訪談和 A 學習單 3) 都覺得得到很大的安慰，因為他們赫然發現原來每個人習舞

都會遇到瓶頸，都是一步一腳印慢慢走過來的，心情上也就較能坦然面對，甚至可以從克服困難中找到學習樂趣。例如學員 H 就說到：「連老師都經歷故這麼多挫折、努力，才有今天的成就，我們學到的挫折其實只是一小部分」(H 學習單 3)。透過這種習舞故事分享，不僅能讓學員們看到長期學舞的具體改變，J 老師也感覺到這種生命故事敘說的融入議題操作模式，甚至能讓整個課堂產生類似團體心理療育的功能，因為許多學員內心深藏許久的疑慮、自責與挫敗感，都可以從學員們的經驗分享與相互鼓勵中得到慰藉；而當她能從學員們的回饋中聽到一些因為舞蹈學習帶來的生命改變時，就更強化她舞蹈教師的自我認同 (J 訪談 3)

(三) 融入明星被污名化的生命故事體會「單一故事」危機

在第五次融入式課程開始時，J 老師詢問學員看到 Michael Jackson 的名字會最先想到什麼？多數學員們的反應是：自我要求很高、舞蹈影響全世界、戀童癖、謎一般地死亡、關懷地球生態、月球漫步的舞步等 (課堂錄影 5)。之後，經由觀賞 J 老師播放關於 Michael 的死因、皮膚漂白、戀童癖等污名化的澄清另類影片後，許多學員才赫然發現原來 Michael 的故事與形象有如此多不同的詮釋角度 (A、D、E、F、G、H 學習單 4；B 後訪談)。學員 H 甚至分享：「如果沒有透過融入式課程，也許我對麥克傑克森這個人仍是把他看成如怪物般奇異的癖好，或過度對外型可怕的要求」(H 學習單 4)。

接續 Michael 死因與污名化影片後，J 老師又透過一則「單一故事」的網路影片，引導學員瞭解多數人對特定件事或某一群人的認識，經常蘊含刻板印象。經過影片觀賞與討論活動，部分學員 (B、D、G 學習單 4) 在分享活動中坦承自己很容易聽到什麼八卦就不加思考地相信，或將它當成娛樂來傳遞。對這種「單一故事」的負面影響，學員 A、D 和 F 認為它會增添人際間的誤會和不信任 (A、D、F 學習單 4)。學員 C 則提到謠言散播和毀謗會產生不公平的問題 (C 學習單 4)。至於避免「單一故事」危機的方法，小組討論後派學員 H 歸結道 (課堂錄影 5)：

最好的當然就是求證啦！.....我們應該要培養剛開始聽到一個消息的時候，就要保持一個懷疑的態度，等我們自己確認過後才知道是不是真的，再把它放在心理。

與前一次閱讀臺灣專業舞者王維銘 (2004) 所撰寫的*一個身體的旅程*一文之融入式課程相比較，學員 B 和 F 都覺得 Michael 的故事給他們帶來的啟發較多，因為他是家喻戶曉的明星，較能引發興趣 (B、F 後訪談)。此外，由於多數學員的舞蹈體驗還沒有進入臺灣舞者的反思或情感創作境界，較無法同理該名舞者的成長心情。事實上，J 老師也觀察到

與王維銘（2004）生命故事閱讀相比，Michael 故事「討論的狀況還蠻起勁的，每個人就是會講很多，不會是發呆；昨天在寫心得單的時候也是很難得可以寫那麼久、寫很多」（J 訪談 5）。

綜合本段研究發現，在參與融入式課程前，舞蹈學習便已發揮 Elias、Dunning（1986，引自於 Shilling，2005），提供學員們全心投入、追尋刺激、釋放情緒，發展正向自我認同的機會。但藉由融入式課程設計的師生習舞經驗分享，才讓他們有機會更深入反覆觀看彼此身體與心理改變過程，進而產生卓子文（2002）和 Rodin、Larson（1992）所謂重新認識自己身體、建構新身體意象的效果。特別是當學員們有機會聆聽老師和同儕的學舞歷程時，不僅可以從他人成功經驗中建立更高遠的學習目標，目睹其他人如何從挫敗中站起的經驗，更可激發突破困境的鬥志。但也有學員眼見自己的進步不若他人時會心生焦慮，反倒開始懷疑自己。

就此來看，由於流行熱舞的特質本來就與職場或制式化的生活形態相去甚遠（王瑩，2010；呂潔如，2000；黃玉琳，2011），所以即便沒有融入特定議題，操練舞蹈的肢體運動亦能幫助學員突破標準化生活模式對其情緒與身體的禁錮；而融入式課程中生命故事的分享，則有助引導學員看清自己與他人的改變歷程。但如果同儕間的觀摩沒有伴隨僵化學習目標或身體標準的反省，「鬥志」的引發反倒可能加重學員對自身的傷害。就像 Giddens（1984，1991）的邏輯，當舞者以不合理的舞蹈目標作為自己理想的「身體風格」（bodily demeanor），並透過「反身式監控」鞭策自己的肌肉、骨骼和儀態達到目標時，自我實現的動力反倒會助長自主性被不合理標準「框限」的程度，並在實踐過程中不斷複製舞蹈承載超越時空的不平等意涵。

最後，透過在課堂上播放奈及利亞女性小說家 Adichie 如何經歷並回應白人世界刻板印象的幽默演說，以及不同於主流媒體對 Michael 各種負面報導之「反污名化」澄清的兩則影片，再輔以小組討論、分派代表的分享方式，J 老師讓學員有機會從公眾人物被污名化過程中，借鏡到刻板印象或流言蜚語可能的殺傷力，甚至具體討論出避免陷入此一危機的策略，這等於是實踐了徐敏雄（2011）所說「反思策略」的課程目標。但如果將此研究結果與前述學員對特定舞蹈與身體特徵的刻板分類習慣相對照，又可發現學員們似乎還未參透「單一故事」的危機與身體刻板印象間的邏輯親近性，這部分的連結是 J 老師未來可進一步使力之處（J 訪談 5）。也就是在該次課程實施過程中，J 老師和研究者深刻體認到：與學員熟識或家喻戶曉明星的生命故事，顯然更能引發各類價值與經驗碰撞，進而產生社會文化偏見的反思。這種課程設計的精神也等於是在體現黃武雄（2003）價值思辨的社大課程信念。

三、從特定 MV 舞步的鍛鍊到多元化舞蹈風格的開展

(一) 學習標準舞步一段時間後才開始重視舞蹈風格

在參與融入式課程前，當被問及舞蹈學習是否有標準動作時，舞齡較淺的學員 C 與 G 都指出，由於他們的舞蹈是依循 MV 中舞者動作，所以課程本身應該是有標準動作（C、G 前訪談）；舞齡較長的學員 D 也認為，自己「是以老師教授的舞碼為標準」（D 前訪談）。但對 A、B、E、F 等學員而言，標準舞步卻只是一些基本動作，操練它們的目的是為了學習控制身體的肌肉骨骼（A、B、E、F 前訪談）。「剛開始比較像是在記舞步……我們和老師一起去表演時會發現表演少了一些東西，而那些東西就是要從 MV 去抓的，那就是味道」（E 前訪談）。

即便如此，當他們被問到是否覺得自己或團隊應該要盡可能跳得跟 MV 裡的動作一樣時，每位學員的回答都是肯定的。就算無法要求每個人都一樣，學員們也會認為這是個人無法達到所致（B、E 前訪談），「因為能搬上螢幕一定是最好的」（B 前訪談）；學員 C 甚至還指出，每一個獨特的舞者能跳出整齊的舞步才是最困難（C 前訪談）。但是當研究者詢問 C 學員個別舞者如何從團體一致的舞步中找到獨特性，C 則坦白說：「這個是一個很矛盾的問題，我還沒有想過」（C 前訪談）。舞齡更深的學員 A 甚至還會拿 J 老師或職業舞者來衡量自己，她說：「如果要和老師比，她還是比較厲害，如果和職業舞者比那又差了一截」（A 前訪談）。所以她一直覺得同班學員的程度還不夠上臺表演，她以先前沒有參與一場表演的經驗說道：

因為我準備還不夠，因為我是很認真看待我的表演……可是我會覺得他們看待表演的方式有點輕率……那種東西拿出去跳，我會覺得很丟人，即便是一個小社區的表演……說不定裡面會藏一些星探或是懂舞蹈的人。

(二) 融入多元舞風影片擴展學員舞蹈視野

在參與融入式課程前，J 老師教授的舞蹈以韓國藝人比例較高，多數受訪學員對寶兒等韓國藝人的歌舞也較欣賞（B、C、D、F、G、H 前訪談）。學員喜歡寶兒的原因是「她每張專輯風格都不同，有的有街舞的感覺，有些是 Hip Hop、Free Style、甚至中性的部分」（H 前訪談）；或是「看過她很多現場 Live 演場會，發現臺下觀眾全場是滿的，會覺得應該蠻多人喜歡他的；而且他的歌曲在臺灣也很流行」（D 前訪談）。

不同於以往偏重韓國舞蹈的取向，從進入融入式課程第一週起，J 老師就讓學員們觀賞歐美和臺灣舞者的表演，這讓學員們不僅有機會認識多元舞風，也不再只是單純地去模仿 MV 中的明星的舞步，而是能更進一步瞭解舞蹈展現的象徵意涵。就像學員 E 提到的：

「原本不太知道我在跳什麼……因為我以前比較沒接觸這些，對我來說都是把身體律動練好而已」(E 後訪談)。此外，學員 B 也分享到：「有堂課說街舞，會討論街舞的認知、起源等等，我會想知道我們在學的是什麼舞步、是誰發明的、演化史是什麼」(B 後訪談)。但整體而言，學員們似乎還是比較鍾愛日韓藝人。小組討論(課堂錄影 1)時就有學員代表提到：

因為他們的身材跟臺灣人比較像，所以我們在學習他們的舞蹈的時候感覺比較可以做得好。那你說歐美那種動作比較大，一下子跳上一下子跳下，對我們就比較沒有辦法。

綜合本段分析，與王維銘(2004)的舞蹈學習歷程及 Giddens(1984, 1991)的理論邏輯相仿，幾乎所有學員都是先接受既有舞蹈社群標準舞碼與學習目標，才慢慢進入具秩序的舞蹈世界，並習得運用肢體動作表達情緒的方法。其次，在參與融入式課程之前，多數學員們對舞蹈的理解一定程度也被限縮在 J 老師偏好的韓國舞風裡。進入融入式課程階段，透過融入多元舞風影片觀賞、團體繪畫創作及小團體討論，J 老師開始帶領學員認識自己所學各類舞碼之社會文化意涵，亦即實現了 Carr(2003 / 2007)期待之舞蹈教育理想，甚至初步引導他們看見 Banks(2010)、Ottey(1996)和 Risner、Stinson(2010)所強調多元舞蹈風格蘊含之族群與性別特徵。由此亦可印證林幼萍、陳盈吉(2009)、林聖淵(2011)和 Melchior(2011)提到，講師若能善用媒體影片、開放式與小組討論等活潑生動的教學技巧，讓引導學員接觸甚至操作多元舞蹈風貌，便可提供他們更多機會去探索、體驗或瞭解差異文化的豐富內涵；甚至如同 Giddens(1984, 1991)的結構化理論邏輯所言，讓各類舞蹈技巧及其承載的文化內涵得以跨越時空脈絡被延續、複製下去的力量。

但與前段有關「身體風格」的爭議相似，J 老師設計的融入式課程能否開闊學員多元視野，關鍵在於課程內容是否真能如同蔡適任(2009)期許的，發揮涵養學員的批判意識與審美能力，使其不至盲目追逐流行的功效。在本研究中，雖然多數學員均已藉由融入式課程擴展了多元視野，亦即發揮徐敏雄(2011)所說「詮釋與建構策略」的融入式課程功效，但深究學員的認知狀況似乎較多還是停留在主流舞風分類，以及各類舞風與特定身體形象之間高度關聯的理解上，尚未對箇中的權力關係進行反思。

事實上，在第二次課程執行檢討時 J 老師也不諱言：學員們對舞蹈與外貌和身材之關連性的分享頗為單一，好像每個人看到的東西都一樣。深究其原因，除了與講師過去甚少使用團體討論技巧，以致對如何引導學員進行多元思考較為生疏外；也可能是學員們在小組討論與回答問題時預先猜到老師心中的「標準答案」，以致出現觀點聚合現象。對此 J 老師認為，日後進行類似討論前最好能先由講師向學員說明「激盪享差異觀點與分享多元

經驗」的課程目標，並鼓勵學員發表自己的想法或不同意見，甚至讓他們以辯論會的方式進行討論（J 訪談 2）。但如此一來，J 老師又擔心礙於課堂時間有限，所能討論的議題數量就將隨之減少，以致降低課程的豐富度。

伍、結論與建議

一、結論

（一）學員參與未融入特殊議題課程時以操練舞碼和符應主流身體意象為主

本研究發現學員於舞蹈學習初期（即尚未參與融入式課程前），幾乎都是先接受教師舞風偏好與標準舞蹈技巧，才能藉由模仿、鍛鍊與修正，漸次掌控自己的肌肉、骨骼與體態，接近老師示範動作，透過目標實踐建立自信與自我認同。又因舞蹈課程諸多要素脫離不了主流社會身體意象和媒體文化，所以習舞過程不單只是模仿教師和 MV 的身體技巧，更是透過雕塑自己的身體儀態符應、複製主流社會期待。一段時間後，部分學員會開始想要超越單純的肢體動作鍛鍊，進入舞蹈風格模仿，使舞蹈表演更貼近教師或 MV 標準，其自我滿足感也會隨之提升。

特別是流行熱舞蘊含之多元文化及差異肢體語言表達方式，即使未融入特定身體意象或社會文化議題，依然能讓學員暫時跳脫僵化職場與人際規則，透過多元身體移動方式獲得職場不易取得的刺激和成就感，並釋放內在情緒壓力。只是在以身體技巧為主的課程裡，由於缺乏對多元舞風及其蘊含社會文化意涵的討論，所以學員們多半是藉由多看、多練揣摩 MV 或老師的體態和風格，對各類舞風的異同及其文化意涵只有模糊概念。換言之，學舞初始階段或未涉及社會文化融入議題之課程設計，雖然提供學員一套新的身體表達規則，使其有機會超越傳統語言文字的表達方式，開始運用超越常規的肢體語言展現內在情緒感受與想法；但由於此時學員僅能被動依循講師示範客觀舞蹈動作，少有機會從肯定個人主觀經驗的角度出發，以正向價值去認識、評判自己身體特徵與客觀舞蹈標準間的落差，更遑論解釋所參照之客觀舞蹈標準的社會文化意涵，致使該階段對學員之主體性和文化視野所能產生的「框限」顯然還是多於「使能」效果。

（二）融入式課程開啓學員反思身體意象界線、開闊舞蹈風格視野、認識自身獨特性的可能性

進入融入式課程階段，學員開始從師生舞蹈學習歷程故事、多元舞蹈風格影片觀賞與討論、彩妝練習等活動，體驗到多元文化經驗。就個人角度來看，它拓展了學員對舞風、

生命歷程和身體意象的寬度，並從相互借鏡中建立起自己的中長程學習目標，及其可行實踐策略和瓶頸突破之道。就「打開經驗世界」而言，融入式課程確實有達到社大辦學理想。但若以整體來看，學員們依然未能建立自主的身體意象標準、舞風和學習歷程評判能力，而是從「單一」或「少數」標準擴及到「較多」層次。此外，在舞蹈學習歷程的故事分享中也可看到學員對熟悉的人較感興趣，換言之，融入式課程雖開展了學員的同理心觸角，但其連結範圍還是止於熟識對象。再者，在化妝課裡也有學員是依循自己的容貌特徵為對方化妝，而忽略對方主觀感受；或是藉由化妝技巧來達成主流社會的臉部美貌標準，而非為另類容貌標準發聲。

從課程面反思，當中原因可能與講師設計師生習舞歷程分享及認識多元舞風議題時，未從「肯定個人經驗獨特性」出發就直接引入差異或多元經驗，以致學員在揣摩講師「鼓勵多元包容」教學動機前提下，無法繼續朝向黃武雄（2003）所謂「知識解放」的社大教育理想跨前進。也因為這樣，多數學員目睹他人如何從挫敗中奮起的故事時，自然傾向鞭策自己「趕上」，而非思索如何從僵化的身體框架中「解放」；雖然體認到多元身體意象和舞蹈風格存在的事實，並且應該予以尊重，但眼見夥伴沒有達到主流社會身體標準時，還是會希望「幫助」他們符合期待。如果用 Giddens（1984，1991）的理論來說，融入式課程雖在經驗與視野伸展上發揮了「使能」作用，但它為學員開展的新空間由於依然有其界限，也因此等於是重新「框限」了學員的可能性。

若將目光延伸到結構性因素，由於社大並非強制性教育機構，各類課程能否成課端賴學員選課機制；而多數學員選課時，幾乎又會以成本效益原決定是否參與某課程。所以過去各社大在推動融入式課程時，經常會聽見學員抱怨融入式課程稀釋了他們學習主軸課程的時間。在本研究中包括 A、D 和 G（後訪談）學員也提到，融入五次特殊議題的課程設計已排擠他們舞蹈技巧學習的時間，建議未來可降到三次以下。講師也覺得五次融入式課程設計過多，影響學員出席動機。在此情況下，如果寄望課程能從「肯定個人經驗獨特性」出發，甚至實踐「洞悉經驗的普遍性」與「反思主觀經驗的衝突性」（黃武雄，2003），或反思「個人特徵—集體標準」（Giddens，1984，1991）之二元性教育目標，勢必得要花費更多時間去規劃、操作更深入的自我探索與社會文化反思融入議題。但這樣一來，將可能嚴重影響學員選修意願，講師本身也得先行進修相關知識；而這些都是當前偏向個人興趣和市場取向的社大運作機制必需因應的挑戰。

（三）講師融入策略運用以具體化和詮釋知能為主再漸次導入反思

本研究操作的融入式課程形式是「單科附加單元」，也就將五次與舞蹈學習或表演相關之差異經驗或多元文化議題設定為「融入議題」，分別安插入原來以舞蹈技巧操練為主的 18 週社大 MV 流行熱舞「主軸課程」中。換言之，授課教師是將 18 週課程再區分為五次融入式課程和 13 次舞蹈技巧操練，並運用前類課堂中的知識與後一類課堂的舞蹈技巧對話。在融入策略使用上，雖然每一堂課都使用到兩種以上策略，但教師較常使用的還是透過影片觀賞、團體繪畫創作與小團體討論，「具體化與深化」學員對某些舞蹈風格的認識，或引導其對多元舞風與身體意象之間關連性進行「詮釋與建構」。至於「反思策略」使用較為明顯者，要屬 Michael 被污名化過程以及「單一故事」刻板印象的反思，該次課程設計是徵引「被污名化」或「被刻板印象化」之受害者的另類聲音，與學員們平日視為理所當然的價值觀碰撞，藉以凸顯出看似絕對無誤的說法其實背後可能蘊含的多重可能性與偏見，進而引發學員對自身價值觀之合理性的反省。

更詳細地說，講師操作融入策略時如果使用與學員習慣價值或生活方式「同向」的議題與素材，則較可能發揮「具體化與深化」成效；倘若希望更進一步邁向「詮釋與建構」或「反思學習」的層次，則需進一步規劃與學員日常生活迥異，甚至是足以衝擊學員既有認知基模的「逆向」元素，方有可能撼動、擴展甚至修正學員既有知識與經驗框架。但無論是何種融入策略，從本研究操作經驗都可看出，講師若能善用活潑生動的媒體媒材，或是能夠引發學員感同身受的生命故事分享，承載、傳遞較複雜或難以透過言語和肢體示範的融入議題，都將有助於具體化抽象的情感與價值元素，提升學員對的舞蹈學習動機及多元文化學習成效。

二、建議

（一）由個別課程形式與具體化教學朝向複雜的經驗文化碰撞

建議在傳統舞碼操練課程外，有意引導學員從認識自身獨特性開始，擴展社會文化視野、培養反思能力的社大講師，可先從獨自運作、課程形式較為單純的「單科附加單元」開始。將學員的身體意象及其所屬社會文化背景、與所教授之舞蹈技巧的歷史文化脈絡，及國內外與流行音樂和熱門舞蹈相關之新聞事件轉為「融入議題」，並以各次課程之舞蹈技巧為「主軸課程」，搭配諸如媒體素材、團體繪畫創作、小團體討論或辯論、角色扮演與實作等多元教學技巧，使學員有機會藉由「同向」或「逆向」之融入議題與主軸課程的相互增強或碰撞，一步步肯定自己經驗的獨特性，或開始洞悉差異經驗的普遍性和衝突性。如此，方能在學員習得表達情感與價值之舞蹈技巧規則後，開始反省各類舞蹈風格承

載之社會文化框限，進而繼續朝向社大「知識解放」的教育目標前進。

（二）組織講師共學社群持續提升專業知能

鑑於推動舞蹈類融入式課程的教師不僅得親身先行體悟舞蹈藝術與學習，對認識、肯定自身獨特性的的重要及其內在道理，還必需具備寬闊的社會文化視野與反思力，並將這些元素透過活潑多元的課程與教學設計落實到課堂，以免陷入以往各社大推動融入式課程時，講師自身對融入議題與主軸課程之間可能關聯性與重要性的瞭解較為淺薄的困境（徐敏雄，2009，2011）。建議未來各社大可仿效萬華社大的教師培力模式，透過例行化的同類科教師社群陪伴講師整理自己的舞蹈學習與表演經驗，再於課程操作完畢後藉由共同檢討、相互回饋的方式，持續提升彼此舞蹈和成人教育專業知能。如此，方能讓鼓勵講師在具信任感及創造性的支持系統中，於融入課程推動的嘗試錯誤中逐漸形構扣連其主觀經驗與客觀世界的動態知識觀，使藝能類課程更貼近社大的辦學理想。

（三）透過經費獎助和榮譽賦予提升師生參與動機

為實質提升師生參與意願，在學員尚未瞭解、體認到融入式課程可能帶來的豐富成長經驗之前，除了學分費折扣及講師鐘點費加權等物質誘因外，研究者建議社大還可透過將融入式課程推動班級標記為「示範推動班」，或公開舉辦成果分享會等方式，讓師生們感受到自己的獨特性及榮譽感。唯有如此，師生們才可能因實質獎勵的緣故萌生跨出教與學框架的動力，進而接觸、理解、體悟融入式課程的豐富性與魅力，否則再好的課程論述與教師專業培力都難有實踐的可能性。

謝誌

本研究承蒙行政院國家科學委員會提供研究經費補助（NSC99-2410-H-260-027），以及所有參與研究之講師與學員給予熱心協助，特此一併致謝。

airiti
引用文獻

中文部分：

- Carr, D. (2007)。《教育意義的重建：教育哲學暨理論導論》（黃霍、但昭偉等譯）。臺北市：學富。（原著出版於 2003 年）
- Carr, D. (2007). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching* (Huang, Huo, & Dan, Zhao-Wei et al. Trans.). Taipei: Xue Fu. (Original work published 1998)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2001)。《紮根理論研究方法》（吳芝儀、廖梅花譯）。嘉義市：濤石。（原著出版於 1998 年）
- Strauss, A., & Corbin, J. (2001). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Wu, Zhi-Yi, & Liao, Mei-Hua, Trans.). Chiayi City: Tao Shi. (Original work published 1998)
- 王維銘 (2004)。《一個身體的旅程》（未出版碩士論文）。國立臺北藝術大學舞蹈表演研究所，臺北市。
- Wang, Wei-Ming. (2004). *The journey of a dancing body* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Choreography and Performance, Taipei National University of the Arts, Taipei.
- 王瑩 (2010)。《街舞運動教程》。臺北市：大展。
- Wang, Ying. (2003). *Jie wu yun dong jiao cheng*. Taipei: Da Zhan.
- 田振榮 (1995)。《高工機械群能源教育融入式教學實驗（教材發展）》。行政院國家科學委員會專題研究計畫結案報告（NSC84-2511-5003-070）。
- Tien, Chen-Jung. (1995). *Gao gong ji xie qun neng yuan jiao yu rong ru shi jiao xue shi yan (jiao cai fa zhan)*. Report for Research Project Supported by National Science Council (NSC84-2511-5003-070).
- 呂潔如 (2000)。《城市·遊戲精靈：探訪街舞的文化世界》（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學體育研究所，臺北市。
- Lu, Jie-Ru. (2000). *A cultural inquiry of street dance in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Physical Education, National Taiwan Normal University, Taipei.
- 卓子文 (2002)。《舞者身體覺察能力的開發：一項針對舞者實施身心教育課程的行動研究》（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學體育研究所，臺北市。
- Zhuo, Zi-Wen. (2002). *Opening dancer's body awareness: An action research of implementing the somatic education course for dancer* (Unpublished doctoral thesis). Graduate Institute of Physical Education, National Taiwan Normal University, Taipei.
- 林幼萍、陳盈吉 (2009)。《建構理論在舞蹈藝術教學的實踐》。《大專體育》，105，22-32。
- Lin, Yu-Ping, & Chen, Ying-Ji. (2009). Jian gou li lun zai wu dao yi shu jiao xue de shi jian.

The University Physical Education & Sports, 105, 22-32.

林昌國、余幸秀（2007）。臺北市社區大學學員休閒運動參與動機與滿意度之相關性研究。
嘉大體育健康休閒, 6 (2), 2-23。

Lin, Chang-Kuo, & Yu, Shing-Show. (2007). Tai bei shi she qu da xue xue yuan xiu xian yun dong can yu dong ji yu man yi du zhi xiang guan xing yan jiu. *Jia Da Ti Yu Jian Kang Xiu Xian Qi Kan*, 6(2), 2-23.

林昌國、武為瓊、余幸秀（2007）。臺北市社區大學學員參與休閒運動動機之研究。*輔仁大學體育學刊*, 6, 220-236。

Lin, Chang-Kuo, Wu, Wei-Chiung, & Yu, Shing-Show. (2007). A study on the motivation to participate the recreation exercise of the members of Taipei Community College. *Journal of Physical Education Fu Jen Catholic University*, 6, 220-236.

林昕翰、畢璐鑾（2010）。社區大學舞蹈課程休閒效益之研究：以臺北市社區大學為例。*嘉大體育健康休閒*, 9 (2), 82-94。

Lin, Hsin-Han, & Pi, Lu-Luan. (2010). She qu da xue wu dao ke cheng xiu xian xiao yi zhi yan jiu: Yi tai bei shi she qu da xue wei li. *Jia Da Ti Yu Jian Kang Xiu Xian Qi Kan*, 9(2), 82-94.

林雅麗、稅尚雪（2006）。職業婦女參與健身運動對身體意象之探討。*大專體育*, 83, 148-153。

Lin, Ya-Li, & Shui, Shang-Hsueh. (2006). Zhi ye fu nü can yu jian shen yun dong dui shen ti yi xiang zhi tan tao. *Sports Research Review*, 83, 148-153.

林聖淵（2011）。科技化教學對學習動機及學習滿意度之研究：以大學流行舞蹈體育課為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學運動與休閒管理所，臺北市。

Lin, Sheng-Yuan. (2011). *A study of learning motivations and satisfaction by teaching with technology: Using popular dance in physical education of university as an example* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Sport, Leisure and Hospitality Management, National Taiwan Normal University, Taipei.

社區大學全國促進會（2009）。2008 社區大學核心課程模式之建構：生活藝能課程公共化。取自 <http://cc-curriculumforum.blogspot.com/2009/06/2008.html>

National Association for the Promotion of Community Universities. (2009). *2008 She qu da xue he xin ke cheng mo shi zhi jian gou: Sheng huo yi neng ke cheng*. Retrieved from <http://cc-curriculumforum.blogspot.com/2009/06/2008.html>

徐敏雄（2007）。臺北市社區大學融入式課程設計策略之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫結案報告（NSC96-2413-H-260-013）。

Hsu, Min-Hsiung. (2007). *A study on strategies of infusion curriculum of community colleges in Taipei*. Report for Research Project Supported by National Science Council (NSC96-2413-H-260-013).

徐敏雄（2008）。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。

Hsu, Min-Hsiung. (2008). The practical strategies for infusion curricula at community colleges. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(3), 59-95.

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。

Hsu, Min-Hsiung. (2009). The research on infusion curriculum design of community colleges: A comparative study between Qing-Fenf-Hsiang Community College and Keelung Community College. *Journal of Research in Education Sciences*, 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。

Hsu, Min-Hsiung. (2011). On the experiences of infusing issues of new immigrants into a community college curriculum: A case study of a civic journalists workshop. *Journal of Educational Practice and Research*, 24(2), 1-32.

徐譽桓 (2007)。《只要努力，就能美麗》？：實踐改善身體意象行為之反思探究 (未出版碩士論文)。國立臺灣體育大學休閒運動管理研究所，臺中市。

Xu, Yu-Huan. (2007). *A study of introspection about improving body image behavior* (Unpublished master's thesis). Graduate School of Recreational Sport Management, National Taiwan University of Physical Education and Sport, Taichung.

陳育淳 (1996)。性別議題融入藝術教育之統整課程行動研究實例。《師大學報：教育類》，51 (2)，91-119。

Chen, Yu-Chun. (1996). Integrating gender issues into the arts curriculum: An example of action research. *Journal of National Taiwan Normal University: Education*, 51(2), 91-119.

陳宛琳 (2008)。《流行文化中新爵士舞蹈對於青少年的教育意義之俗民誌研究》 (未出版碩士論文)。臺北市立體育學院舞蹈研究所，臺北市。

Chen, Wan-Lin (2008). *An ethnographic inquiry to the educational meanings of new jazz in the popular culture to the female adolescents* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Dance, Taipei Physical Education College, Taipei.

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)。國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所，南投縣。

Chen, Zhao-Cheng. (2011). *A study of the body experience in middle eastern belly dance infusion curriculum: A case study in Wanhua Community College* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Adult and Continuing Education, National Chi Nan University, Nantou.

黃玉琳 (2011)。《誰是我身體的主人？：從MV舞蹈中看習舞者身體展演的主體性》 (未出版碩士論文)。國立東華大學課程設計與潛能開發學系，花蓮市。

Huang, Yu-Lin. (2011). *Whose body is it?: Music video dance as a site of subjectivity construction and pedagogy of the body* (Unpublished master's thesis). Department of Curriculum Design and Human Potential Development, National Dong Hwa University, Hualien.

黃武雄 (2003)。《學校在窗外》。新北市：左岸。

Huang, Wu-Xiong. (2003). *Xue xiao zai chuang wai*. New Taipei City: Zuo An.

黃貞玲 (2010)。新竹市婦女社區大學舞蹈教學之行動研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣藝術大學舞蹈學系, 新北市。

Huang, Zhen-Ling. (2010). *An action research of dance teaching at Woman Community College in Hsinchu* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Dance, National Taiwan University of Arts, New Taipei City.

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。

Huang, Huang-Xiong, Huang, Qin-Zhen, & Zhao, Rong-Yao. (2003). *She qu da xue zong ti jian diao cha bao gao hui bian*. Taipei: The Control Yuan.

楊冠政 (1997)。環境教育。臺北市：明文。

Yang, Guan-Zheng. (1997). *Environmental education*. Taipei: Ming Wen.

楊馥如 (2010)。死亡教育議題融入藝術課程之行動研究。課程與教學季刊, 13 (2), 99-126。

Yang, Fu-Ju. (2010). An action research report on death education embedded in art curriculum. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(2), 99-126.

蔡明昌、吳瓊如 (2004)。融入式生命教育的課程設計：以國民中學語文領域為例。教育學刊, 23, 159-182。

Tsai, Ming-Chang, & Wu, Chiung-Ju. (2004). The infusion curriculum designing of life education. *Educational Review*, 23, 159-182.

蔡適任 (2009)。偏不叫她肚皮舞：構思一堂符合社區大學理念的肢體課程。婦研縱橫, 91, 93-104。

Tsai, Shih-Jen. (2009). Pian bu jiao ta du pi wu: Gou si yi tang fu he she qu da xue li nian de zhi ti ke cheng. *Forum in Women's and Gender Studies*, 91, 93-104.

盧玉珍 (2011)。街頭「飆」舞的晚期現代性意涵：我尬舞，故我在。運動文化研究, 17, 7-56。

Lu, Yuh-Jen. (2011). Dancing late modernity in Taiwan streets: I battle, therefore I am. *Sport Studies*, 17, 7-56.

羅慶成 (2002)。一個臺灣舞者的身體故事：一段與肉體之間的糾葛愛恨 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學體育研究所, 臺北市。

Luo, Qing-Cheng. (2002). *The body story of a Taiwan dancer* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Physical Education, National Taiwan Normal University, Taipei.

外文部分：

Ametrano, I. M., Callaway, Y. C., & Stickel, S. A. (2002). *Multicultural infusion in the counselor education curriculum: A preliminary analysis*. Retrieved from ERIC database. (ED465297)

Banks, O. C. (2010). Critical postcolonial dance pedagogy: The relevance of West African dance education in the United State. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 18-34.

Blumenthal-Jones, D. S. (2004). Bodily-kinesthetic intelligence and the democratic ideal. In J. L. Kincheloe (Ed.), *Multiple intelligences reconsidered* (pp. 119-131). New York, NY: P. Lang.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 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: National Science Teachers Association.
- Cordero, E. D., White, S., Park, Y. S., & Israel, T. (2010). Impact of instructor and course characteristics on the effectiveness of curriculum infusion, *Journal of American College Health*, 59(2), 75-81.
- Freedman, R. (1990). Cognitive behavioral perspective on body-image change. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 272-295). New York, NY: Guilford Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grogan, S. (1999). *Body image-understanding body dissatisfaction in men, women and children*. New York, NY: Routledge.
- 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: National Science Teachers Association.
- Laughlin, M. A., & Engleson, D. C. (1982). Infusing curricula with energy education: Wisconsin's approach. *Indiana Social Studies Quarterly*, 33(3), 50-55.
- Melchior, E. (2011). Culturally responsive dance pedagogy in the primary classroom. *Research in Dance Education*, 12(2), 119-135.
- Ottey, S. (1996). Critical pedagogical theory and the dance educator. *Arts Education Policy Review*, 98(2), 31-39.
- Pruzinsky, T. (1990). Somatopsychic approach to psychotherapy and personal growth. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 296-315). New York, NY: Guilford Press.
- Rabinor, J. R., & Bilich, M. A. (2002). Experiential approaches to changing body image. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 469-477). New York, NY: Guilford Press.
- Risner, D., & Stinson, S. (2010). *Moving social justice in dance pedagogy: Possibilities, fears and challenges*. Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n6/>
- Rodin, J., & Larson, L. (1992). Social factors and the ideal body shape. In K. D. Brownell, J. Rodin, & J. H. Wilmore (Eds.), *Eating, body weight, and performance in athletes: Disorders of modern society* (pp. 146-159). Philadelphia, PA: Lea and Febiger.

Shilling, C. (2005). *The body in culture, technology and society*. London, UK: Sage.

Turner, B. S. (2008). *The body & society: Explorations in social theory*. London, UK: Sage.

White, S., 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.