

教育部教學實踐研究計畫成果報告  
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PSL1110117

學門專案分類/Division：社會(含法政)

計畫年度：☒111 年度一年期 ☐110 年度多年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 – 2023.07.31

關於公民參與海洋文化資產保護的教學實踐研究  
**A teaching practice research program on civic engagement in marine cultural  
heritage preservation**  
(配合課程：海洋事務概論)

計畫主持人(Principal Investigator)：徐胤承

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：(國立臺灣海洋大學海洋法政學士學位學程)

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開 (統一於 2025 年 7 月 31 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023 年 9 月 20 日

# 關於公民參與海洋文化資產保護的教學實踐研究

## 壹、研究動機與目的

計畫主持人於 2019 年 1 月間取得英國格拉斯哥大學法學博士，學位論文為兼涉國際海洋法與水下文化資產保護政策的專門著作。一開始進入大學任教時，縱然抱著春風化雨、卓育菁莪的滿腔熱忱，但在欠缺擔綱經驗的情況下，只好採用最傳統的教學法，也就是以教師為課堂主體，在講台上口述授課內容，並搭配板書方式，向講台下的學生單向地傳授知識。很快地，計畫主持人便察覺到，一如許多學者曾提出過的問題，即傳統教學方法固然有其好處，卻與學生的互動程度不高，常使得學生學習興趣低落（汪慧玲、沈佳生，2013），導致學生下課便立即脫離受教狀態；而在課堂外，又缺少以上課所學，嘗試解決現實生活問題的動機（洪逸文、湯宜佩，2016），以致學習效果大打折扣。

緣此，計畫主持人察覺傳統教學法，確實無法滿足教學需求，因此在上課之餘，便積極尋求替代方法，而教育部教學實踐研究計畫，對求知若渴的計畫主持人來說，無疑是一個重要的契機。

計畫主持人所選擇用於教育部教學實踐研究計畫的課程，是海洋法政學士學位學程（大學部）的「海洋事務概論」。這堂課的主要目的，在於提升學生對於海洋事務的興趣，此乃因為我國雖四面環海，然而一般民眾與海的關係較不深刻，且多屬於片面或片段的使用；例如夏日偶至海濱戲水，抑或前往漁港美食區用餐等淺層近用，反而對於涉海事務的深層議題，關注不多。即使是莘莘學子，對此也缺乏坐言起行的學習興致。有鑑於此，「海洋事務概論」為海洋法政學士學位學程的特色課程，觀其教學宏旨，首重目標即在引領並培養學生對於海洋事務的廣泛興趣。

計畫主持人先前教授這堂課時，教科書選用國內某出版社出版的書籍。揆以該書內容分為 12 章：緒論、海洋現況概述、國際海洋法、海洋行政組織、海洋外交、海洋政策與願景、海洋安全與海洋權益保護、海洋文化與教育、海洋災害與污染防治、海岸綜合管理、海洋資源保育及海洋產業經營；計畫主持人嘗試評其中的權重比例，應尚符合教學之需求。

在過去的教學中，該課程實際教學時程共 16 週（扣掉期中考與期末考兩週），每週 2 節課（100 分鐘），其中 12 週以口述與板書授課，每週講授一個主題，剩餘 4 週則請同學分組配當，選取不同主題，口頭報告學習心得與感想。

概觀該堂課原本設計的教學模式，理所當然地類似其他大專院校中各種不同學科的「導讀」或是「概論」課程，即每一主題稍微講述一些淺顯內容，然後合併湊成一學期的課量；但是歷經近 2 年的教學啟迪經驗後，計畫主持人發現類此導論式的課程，如採單純口述板書的教學方法，比起其他課程，其所彰顯的效果可能更為低落，主要原因有很多，首先，這堂課屬於必修，學生並非基於興趣自主選擇該課，而係系統自動帶入，強制修習課程，也無法退選，因此學生的學習動機，相較於選修，更加參差不齊。計畫主持人觀察到，雖然有些學生對海洋事務議題頗有興趣，但亦有部分學生較無學習動機，只是應付學分需求，但求通過而已。

再者，現今學生普遍「務實」，凡有列入國家考試考科的相關科目，或是實際能夠運用於生活中的科目，一般而言興趣較高，至於得以提升興趣、純粹知識追求的科目，則較乏興趣。

最後，鑒於導論類型的課程範圍大多寬廣有餘，致使各種主題內容過於豐富，甚至各自都足以獨立延伸為單一課程，影響所及，可能造成授課題材龐雜且難以入門的後果。即以單週 2 節課講述漁業政策為例，能夠口頭講述予學生的內容，只能是簡單摘要的皮毛。因而同學往往在一頭霧水的情況下開始上課，但也在同樣的狀態下結束下課，最後導致學生沒有興趣從中汲取新知，遑論進一步探求或深究學問。

表 1：計畫主持人觀察學生對該課程興趣低落可能原因整理

1. 由於該課程係必修課程，學生伊始就並非基於興趣而選擇
2. 學生對於國考科目，或是實際能運用的科目興趣較高
3. 一般人民對於海洋議題本就較為陌生
4. 導論類型的課程範圍過大，缺少聚焦點

本計畫試圖解決計畫主持人過去幾年於教學上所發現的學生學習興致低落，甚至學用脫節不一而衍生的學習問題。主持人總結學生回饋與自我反思後，認為在教學時間固定的情況下，並聯式——也就是按照涉海事務不同，主題各自獨立的編排方式，或許僅僅適合撰述著書，而非用於講課授業；其次，既然沿用前開舊法難有突破性的進展，不如改弦更張，換用較具疊加效果的串聯式——即以其中某個主題當作視角，再讓其他具從屬性的主題依附在這個視角下，重新建構課程綱要。

基此，本計畫引入歐洲行之有年的「文化資產教學」，以我國北海岸地區為施作場域，選擇「具海洋事務歷史脈絡的文化資產」（下簡稱「海洋文化資產」）這個特定標的，用來當做出發視角的主題，重新建構課程，使同學能與海洋文化具體互動，藉以提高同學學習動機。文化資產是構建社群認同的重要基石，如果能在教育中體現這個觀念，可使學生辨識出這些文化資產的價值（Ortega, 2018: 247）。至於所謂海洋文化資產，並不以水下文化資產為限，而係進一步引伸至與海洋文化具關聯性的其他類型文化資產，包括近海古蹟、港口等地標，皆是其中瑩瑩大者；原因如下：

首先，海洋事務極度繁雜，包括海事安全、產業經營、海洋外交、海運管理等等，不勝枚舉，世上幾無對此全面通曉之人，然不同學者之間，各自均有其特別專精領域；計畫主持人長期關注於海洋文化與文化資產議題，因此對該主題掌握度最高，因此，選擇海洋文化資產當做視角，可謂係所有主題之中，最符合教師本身專長者，而且對於提升學生學習動機，自我評量其成功可能性，應該也是最高的。

再者，基隆雖為我國海洋文化重鎮，也是海洋文化意識建構的重要場域，但計畫主持人觀察到本學程的學生之中，僅有極少數來自基隆；而其餘外地學生大多對在地文化感到陌生，也無觸動，幾乎沒有興趣與在地文化連結。而這些外地學生，下課後多半窩在宿舍，假日則直接前往台北，甚至計畫主持人於無意中曾發現來自台北的大二同學，竟然從未去過知名的基隆廟口夜市。一般來說，學生對在地事務漠不關心的原因很多，但最重要的一點，或許是與周遭環境缺乏互動有關；申言之，通常人需要先融入環境，二者交互影響下，方能感知自己的興趣所在，因而循此思路，只有讓學生進入在地的文化場域，重點提出並滿足學生與在地文化互動的需求，始克成為在地文化脈絡的一部分，進而深耕厚植，積微成著。

此外，引導學生參與海洋文化事務，應該要比其他領域恰當，因為這堂課程畢竟並非設計於帶領學生坐船一覽海上風光；退一步而言，僅僅一次的出海體驗，也無法內化為學生自己生活經驗的一部分，但是對海洋文化資產的認知與實踐，確實可以融入成為學生往後日常生活中的一部分。

更為重要的是，以海洋文化資產為視角出發，幾乎能夠呼應其他的所有主題；例如漁村作為文化資產之於漁業議題、砲台作為文化資產之於海洋安全議題、燈塔作為文化資產之於航運議題、石滬作為文化資產之於海洋永續發展議題、造船廠作為文化資產之於船舶產業議題等等，皆具舉足輕重的分量。事實上，所有的海洋議題，經過時間流逝後，未來都會形成海洋文化的一部分。

最後，學習應當促進社會進步與永續發展（Alon, Jones & McIntyre, 2013; Bain & Zundans-Fraser, 2016; Gagliardi & Czarniawska, 2006），本研究計畫特別強調在地化，並以在地為場域，縝密觀察理解在地的海洋文化，再藉由弘揚「從實作中學習」和「小組合作」理念，給予學生提案任務，期使學生嘗試進入政策的一環，相信必能對提高學習興趣，有所助益。鑒於北海岸地區為我國北方門戶，做為我國海洋文化的起源地之一，向與海洋史密切相關，而本校

又是基隆唯一公立大學，創校迄今將近 70 載，業已完整具備教學上的相應功能，為能回饋並服務桑梓之地，對於在地海洋文化意識的建構與固化，誠乃責無旁貸。因此，本計畫以北海岸的海洋文化資產為軸射中心，向外發展與之連結的推廣教育，以收相輔而行的效用。

表 2：以海洋文化資產為視角重新建構課程的原因

1. 此為海洋事務眾多議題之中，最符合計畫主持人專長者
2. 基隆雖為海洋文化重鎮，但學生無意與在地連結
3. 海洋文化意識的建構，與學生後續生活最為相關
4. 所有的海洋議題，經過時間流逝後，都會形成海洋文化的一部分
5. 海洋大學對於基隆海洋文化資產的在地責任

綜合前述，計畫主持人的想法如下：該堂課甫一開始，首先針對本課程進行介紹，繼則以海洋文化為基礎，進階擴張海洋文化發展的視角，最後審視不同主題，將授課課程重新編排；之後再邀請專家，輔以講座的方式，帶領同學認識海洋文化資產，並了解在地實踐的情形，納為講授的重點內容（如後文詳述）。至於成果檢視部分，目前規劃第 13 至 17 週為小組報告，而報告的內容，則以「海洋文化資產」的提案與說明為主軸，進行提綱挈領的闡述和總結。

## 貳、研究問題

本研究引入歐洲行之有年的文化資產教學，希望以海洋文化資產的角度，切入具關聯性的海洋連結選項，並以學習者為主體，令其存有「共感」之心，從中汲取新知與技能，進而以行動「實踐」所關注的海洋事務。本研究亟待探索的問題，主要在於文化資產教學應用於大學海洋事務概論課程中，可以得到學生學習動機上的何種回饋？

## 參、文獻探討

此節主要回顧兩部分的文獻，其一為界定海洋文化資產的文獻，其二為提升學生學習動機，所使用的教育工具文獻。

海洋文化含括的範圍極廣，學者多有論述，而最常被用於描述海洋文化的文字，出自於莊萬壽教授：「海洋文化是隨著人類海洋活動的能力提升，例如利用船舶航海、探險、捕魚、戰爭等諸質量的提升而形成。海洋文化的特質是流動性、開放性、多元性、包涵性，但它必須以外來文化加以發展為前提」（邱文彥，2019）。

吾人如進一步探究，則能得知該定義來源，可首先追溯至德國著名法學家卡爾·施密特（Carl Schmitt）的著作「陸地與海洋」（land and sea）。施密特將文化分類為河文化（potamic）、內海文化（thalassic inland seas）與大洋文化（Oceanic culture），認為整部人類史，就是海洋文化與大陸文化之間的對抗。如從施密特再往前追溯，則可從黑格爾著作中瞧見有類似的觀察。在黑格爾《歷史哲學》中，渠認為海洋賦予我們對於無限的觀念，人在無限中感受到自己的無極限，被激發並膽敢超越極限，大海邀請人類去征服、掠奪，但也包括進行誠實的商業活動。

目前學者對於海洋文化的論點，多半由此二君觀點延伸而出；然而，目前對海洋文化的論述，其實是從歐洲視角出發，觀察並比較異文化而歸納出的結論，但是隨著觀察族群的不同，脈絡的改變，不一定海洋文化，都永遠泛指同樣的特徵。事實上，任何對於「文化」定義的嘗試，包括海洋文化，其實都是基於某種視角觀察歸納的結論，基本上都是片面而不完整的，與其說「文化」是一種可定義的詞彙，勿寧說是態樣的集合描述。

本研究計畫採用最寬鬆的定義，也就是能夠見證歷史上人與海洋事務互動過程之事物，都能成為所謂海洋文化資產，這些互動包括食、衣、住、行、育、樂，物質與心靈等，皆是。簡單來說，海洋文化就是人類對於海洋利用所衍伸之文化。一如 UNESCO、歐洲議會、聯合國經社理事會分別在 1976 年、1994 年以及 2009 年，開過一系列的學術研討會所言的結論：「文化是人類生活的總和」。<sup>1</sup>

而在使用的教育工具上，由於本研究計畫首重提升學生學習動機，因此擬採用主動學習法。

許多大學教師習慣於傳統單向教學模式，這是因為對教師而言，單純授課最為容易，只要製作好 ppt 與講稿，可以數年採用同一份資料口述，然而此類方式，著實難以激發學生學習興趣與動機（李隆盛、楊叔蓉，2015）。

Bonwell and Eison (1991) 亦認為，學生於課堂中——特別是高等教育，不應如同過去的傳統式教學，僅僅被動吸收，而是應該主動學習。因此，最好的方法就是讓學生自己學，即主動學習方法，該法又被稱作「活躍學習」、「積極學習」或「活性學習」（李隆盛與楊叔蓉，2015）。根據學者 Edgar Dale 於 1946 年提出的所謂「學習金字塔」概念，學生的學習效果，依照方式不同而變動：主動程度低（例如被動聽講），學習效果（學習留存率）亦低；反之，主動程度高（例如討論或實作），則學習效果亦高。

主動學習，也是本計畫教學者所使用途徑的理論基礎。所謂主動學習，其實通說並無嚴格定義；例如 Bonwell and Eison (1991) 認為，只要教師在課堂上有「鼓動學生做些甚麼，並反思他們剛剛的所作所為」（involves students in doing things and thinking about the things they are doing），即可稱作是主動學習。因此，主動學習與其說是一種教學方式，不如說是一種教學運動，鼓勵教師擺脫過往講述式的教學方法，不要讓學生只是被動地聽講；尤其是大學中常見的播放精美投影片的教學方式，因為類此教學方式，甚至會讓學生連抄筆記、整理上課所學的工作，都不再需要（余健源，2018-2019）。

在主動學習的脈絡下，教師首先必須讓學生主動找問題，繼而自發性學習，在這個過程中，教師主要是做引導的工作，而非交付任務。學生一旦發現問題，便會開始對該問題有所想法，也會主動從既有知識庫，甚至是新的知識雲中，尋找解答方式；與此同時，教師則可採用引導學生自學 (Self-learning) 或是同儕教學 (Peer Tutoring) 等作法 (Falchikov, 2001; Sachs & Parsell, 2014)，扮演領航者的角色。此外，教學的場域不再侷限於校園內，也是突破既往窠臼的新興作法；而透過類似於田野調查的實際探訪，勢必讓學生更能反思理論與實務之間的互動與契合問題，體現即知即行之道，從而收穫滿滿。

由於主動學習的定義並不嚴謹，因此教學方法運用上，反而顯得相當靈活。基此，在教學現場中，以下許多教學概念，都與其相關，在本計畫中，盡可能融入這些概念執行課程：

(1) 翻轉教室 (flipped classroom)：此方法希望教師先讓學生預習，教材包括閱讀資料或觀賞影片，之後有利於課堂上進行難度較高活動（吳清山，2014）。值得注意的是，翻轉教室的重點不在預習，而是讓學生在課堂內擁有學習主動權；換言之，也就是教室的主角是學生，而非老師，此即精熟型之精髓所在（Sams & Bergmann, J. 2013）。

(2) 合作學習：將學生分成若干小組，藉由彼此分享想法、互相幫助、資源共享、責任分擔的方式，來提升個人學習成效，並達成目標（張子貴，2010）。因此，學生必須與周遭環境的人事物互動，積極的為自己建構出本身的知識體系，而非被動地由教師講授（Duffy & Raymer, 2010; Weimer, 2013），故其重點在於雙向的溝通與對話（Klikauer, 2017）。除此之外，

---

<sup>1</sup> See Conseil de l'Europe, Preliminary Draft Protocol to the European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms on the Recognition of Cultural Rights (1994) Cahmin (94) 4 rev 2, Brief commentary, para 2. See also, UNESCO, Recommendation on Participation by the People at Large in Cultural Life and Their Contribution to It (1976) Doc 19 C/Resolutions, Annex 1, 32, para 3(a). See also, Economic and Social Council, 'General Comment No 21: Right of Everyone to Take Part in Cultural Life (art 15, para 1 (a), of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)' (2009) E/C12/GC/21 paras 49(b) and 55(c) [hereinafter General Comment No 21] paras 10-11.

知識建構方面，如能透過團體互動與協作，勢必遂行其事（Falchikov, 2001; Weimer, 2013），也足以突顯合作的重要性。

（3）同儕教學：這種由同儕互相之間進行教學的一種互動式學習方法，可以避免所謂「專家盲點」，也就是說，專家因為無法理解初學者學習的困難點，往往導致不知如何教授的情況發生；相對而言，同儕則比較能體會初學者的學習經驗，受教者也願意向教學者提問。因此，同儕教學的成效常常超越教師講授（Goodlad, S., & Hirst, B, 1989），也就不致讓人感到意外。

（4）參與式教學（Participatory Teaching Method）：此種教學方法，強調的是「參與者中心」（participant-centered），包括學生自己制定進度、自我管理、師生交流、討論與合作等要項。易言之，此方法以學生做為教學主體，讓學生自主選擇，成為主動學習者，從探索中找尋問題與解答，藉以培養應對實務的能力，可謂是對以往「填鴨式」教育的顛覆（張廣兵，2009；吳上榕，2009）。另以詮釋學的觀點（Bleicher, 1980）而言，學生在學習後必須實踐，並且藉由實踐過程不斷比較與思考，審視實踐與所依據的理論之間，能否相容共通。因此，我們甚至可以這樣認為：學習就是一個反思的過程，而反思性（Reflexivity）即學生的重點能力展現（Klikauer, 2017; Berkel et al., 2010; Weimer, 2013）；概括來說，當然也是體驗學習（Experiential Learning）的重點（Kolb, 1984; Reynolds & Vince, 2007）之一。

（5）行動學習：簡言之，也就是「以經驗為基礎的學習」（experientially-based learning）方法；例如實習、志工、社區服務等作為，都屬於該類型的實踐。而考察國內目前環境，則多半是社工或純教育領域，採認這種途徑進行教學策略運用（陳正益，2007；李易駿，2008；林佩璇，2009；廖敦如，2009）。

（6）情境教學（Situated Teaching）：源自情境認知（Situated Cognition）與情境學習（Situated Learning）（Brown, Collins & Dugid, 1989），該方法認為某些知識類型難以用文字或語言描述，必須實際操作，親自觀察，方能得知技巧；特別重視學生與情境脈絡的互動，並從中自我建構、探索、詮釋、表達、反思與學習（陳嘉彌，1998）。至於 Jan Herrington & Ron Oliver（1997）則認為，情境教學主要是由課程（Program）、學習者（Learner）及實施方式（Implementation）等三大要素所構成，而每個主要素中，又含有多個子要素。至於情境教學，主要包括從做中學（Knowing in Action）及從做中反思（Reflection in Action）等兩大主要內涵（Suchman, 1987）；即使海洋文化資產保護並非此類知識範疇，但是情境學習的技巧，應該也能讓學生掌握到單純背誦聽講所無法掌握的新知。

表 3：本課程嘗試導入的主動學習教學概念

教學概念	課程具體應用
1. 翻轉教室	每次課程前，提供資料請學生閱讀；期末報告時，報告組與聆聽組別都具有教室主動權，彼此之間，能夠互相提供質性回饋
2. 合作學習	學生在小組報告準備過程中，互助合作，互相學習
3. 同儕教學	學生在小組報告準備過程中，互相討論，教學相長
4. 參與式教學	學生實際參與向主管機關提名海洋相關文化資產的行政過程，藉此學習
5. 行動學習	學生以行動實際參與向主管機關提名海洋相關文化資產的行政過程，藉此有所得
6. 情境教學	學生以行動實際參與向主管機關提名海洋相關文化資產的行政過程，並在報告中體會相關困難，從做中學

其實以上的方法，都是以互動來增加學生的主動性。一般而言，課堂上的互動，可以激勵學生並增強創造力（Yeh, 2004），而鼓勵學生進行討論與互動，更有助於激發出創意（Horng & Lee, 2006）；於此情境下，教師也應該傾聽學生不同的看法，勸勉學生找出解決問題的方法，



並提出支持學生的意見 (Horng, Lin & Chen, 2009; Lemons, 2005)，期能以此調動學生勇於任事的積極性。

有關大學與社區的關係，其實是相當密切的。一般認為，學校扮演社區發展的重要角色，例如社區成員如有知識上的需求，經常都會求教於社區內的學校 (朱元祥, 1999)；另一方面，學校也仰賴與社區合作，促進彼此的發展 (林振春, 1997)。我們希望學生可以與真實世界所衍生的問題結合，更加關注教室以外的世界 (Wellens et al., 2006)，發揮人文價值與關懷在地的精神，而類此參與課程，才能帶領高教教學轉型 (陳東升, 2014; 陳怡方, 2017)。因此，打破活在「象牙塔」裡的大學迷思，重新走入「真實」社會，洵乃教學改革重中之重的要務。

本教學實踐研究計畫設計目標有二：其一，傳統授課為單向式，老師侃侃而談講授，學生被動接受，難以引發學生的學習動機。因此，本計劃藉由改變既有的教學方法，來解決上述的問題；其二，在提高學生對於海洋文化意識建構的興趣後，將使學生在學習上更有其「自主性」與「反思性」，最終取得解決問題的知識與能力以及促成學生學以致用。

最後，本計畫引入文化資產教學的部分，文化資產是構建社群認同的重要基石，如果能在教育中體現這個觀念，可使學生辨識出這些文化資產的價值 (Ortega, 2018: 247)。為此，藉由學生在課堂上以文化資產為主題，進行相應的調查作為，或可促進學生理解文化並反思相關政策，成為一位具備文化價值觀的公民，同時也能提供更為豐富的教學可能性。綜上，文化資產的確可以被視為一種教育資源；而文化資產應該融入社會科學教學的範疇，而非僅在教育課程中形成單獨的科目 (Ortega, 2018: 248)。至於 Miralles 等人 (2017)，則將歷史思維及對資產的調查方法，與主動教學連結起來，並摒棄傳統的講課或講解教學。正如學者所指出的，學會歷史性地思考，有助於理解現在、質疑過去並展望未來 (Bellati & Sabido, 2020)。

## 肆、教學設計與規劃

教學實踐類型的研究計畫中，許多都聚焦在提高學習興趣 (蔡清田 2000; Lee et al., 2011)，而如同本節一開始所提到的，本課程的目的之一，在於啟發同學對海洋的學習興趣，至於知識的傳授只是次要目的，而且課程的編排上，也不可能在短短 100 分鐘 (兩堂課) 內，就能將充足的單一海洋事務新知授予同學，因此，將課程導往不同的方向，即讓學生以公民的身分參與海洋事務，無疑是最佳選擇。倘能進一步考量到學生已經掌握的知識技能，或許我們可以將學習場域轉換至戶外環境，結合學生現階段的水平程度，利用海洋文化資產實際存在的場域，來從事相關的教與學活動。

按本校「海洋事務概論」的修習者，主要為大學一年級下學期的學生，他們在該時間點，通常已經完成或同時間仍在修習的必修課程，包括法學緒論、憲法、民法總則、刑法總則、政治學、行政學、經濟學等課目，因此，應有足夠的基本知識和能力，執行前開「公民參與」 (Civic engagement) 類型的分組報告。

本計畫在課程上，先將海洋事務與海洋文化資產結合，繼從擴大討論當地具代表性的海洋文化資產，並進行相關文化資產的實際提名演練作業，具體如下說明：

### (一) 本課程的學習成效評量方式與工具如下：

表 4：成績評量配分表

項目	配分比重
出席率、課程參與	30%
期中考	30%
期末報告 (小組口頭+個人書面)	20%+20%

至於課程範疇、教材選用、教學資源應用、評量工具、社群教師與協作方式等規劃範圍散見於本研究計畫其他小節，於此處不再贅述。

## **(二) 研究對象與場域**

本計畫場域主要為兩部分：教室與海洋文化資產場址。主要先備知識講授，採傳統方式，在教室中進行；講授完畢後，同學進行分組，各組必須在基隆及鄰近地區，各自尋找符合海洋文化資產條件者，進行模擬提名的期末報告。

本課程對象學生為本校海洋法政學士學位學程一年級的學生，一般 31 人，其中 3 至 4 人分為一組，主動分工研討教學主題。這些學生經過上學期的大學生涯，對於基礎科目已有一定程度的認知，應可藉由下學期安排的前開課程，逐步培養專題報告能力，並從完善內容後的報告中，獲取寶貴的學習經驗。

## **(三) 課程上運用之具體方法與工具如下：**

用以提升學生學習動機之方法與工具如下：

### **1. 先備知識授課：**

計畫主持人重新架構課程，選擇海洋文化資產做為特定面向，用來當作出發視角的主題。至於所謂海洋文化資產，並不以水下文化資產為限，而係進一步引伸至與海洋文化具關聯性的其他類型文化資產，包括近海古蹟、港口等地標，皆是主要標的。

### **2. 校外業師演講：**

為期建構學生對大基隆地區海洋文化資產相關知識支點，除計畫主持人對於先備課業的講授時數外，本課程擬再邀請幾位在海洋文化資產領域學有專精的學者專家，蒞校演講，並透過同學與他們之間的互動，促使學生得以直接面對海洋場域，繼而體驗深邃的海洋文化，用以提高學生的學習興趣與探究動機；且於每場演講結束後，皆會執行滿意度問卷調查，並進行問卷分析，以利成效之檢視與統計。

前開系列講座期使學生得以了解文化資產相關法規、古蹟保存與修復事宜、文化資產維護基礎觀念等核心課題，最終培養出——具有初步判斷海洋文資價值能力的跨世代新血輪。

### **3. 海洋文化資產提案活動設計與實施：**

本計畫擬引入公民參與概念，用以激發學生投身其中的積極性。雖說文化資產大多存在於人們的生活周遭，但一般民眾（特別是年輕學子）對於文化資產的價值，往往缺乏更深入的體認，故而本計畫結束之前舉辦的「模擬提案」，究其旨趣，也就是讓學生融合貫通前幾堂的課程內容，提出大基隆地區尚未被列入文資保護範圍的海洋文化資產名稱及其所在處所，並在課堂上與同學分享相關連結，最後進行評分。

教師使用的文化資產提名表單（見附件），為文化部文化資產局提供的範例，係以大基隆地區為研究場域，主要研究對象針對海洋文化資產，並提供標準模板，其中規定每組同學完成調查作業，須於期末口頭報告；再者，本研究強調同儕互動，每組同學報告之後，參與的學生皆會得到質性回饋，而不只是分數評比。此外，研究進行期間，各組學生須與教師約定時間討論進度，共分三次（選定標的、田野調查、報告內容確定），以免出現遲滯現象。

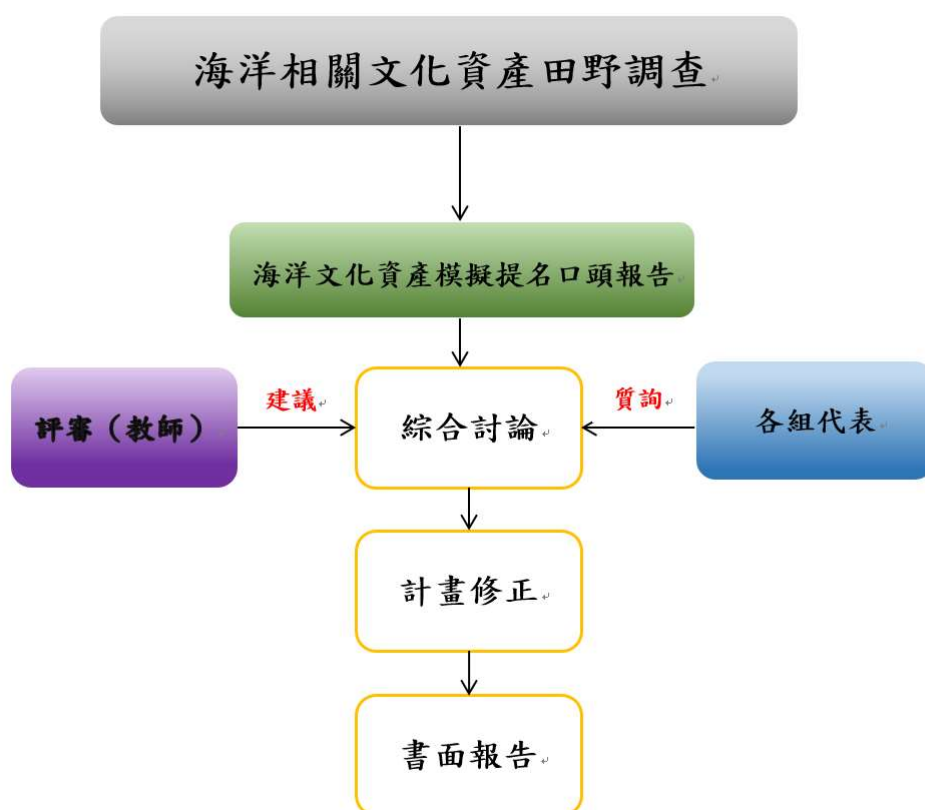
### **4. 期末分組報告**

舉凡訓練團隊合作能力、研究報告、蒐集資料，以及敘事力之能力，均於期末口頭報告，並繳交書面報告。在參與報告的過程中，每位同學都可提供自身的研析與解釋意見，爭取認同支持；此因被視為文化資產者，必先經過鑒定、認可、選擇與象徵性評價，再由人類賦予文化價值，並加以法律保護（Fabra, et al., 2008; Zabala & Fabra, 2012），期使選定的文化資產，咸能名實相副。



期末報告會分為兩部分，第一部分要求報告組別介紹該組提名的資產，在海洋價值與文化價值上的意義；第二部分則是其他組別，以及評審對於報告別的質性回饋及與談。

圖：期末分組報告流程



## 5. 資料處理與分析

本計畫擬透過問卷、學生學習歷程、訪談與教師反思紀錄等途徑，觀察教學實踐研究計畫對於學生的學習動機改變，提供案關參考數據。以下逐點說明：

### (1) 問卷：

收集量化數據，一般以問卷為主，即於學期課程開始時，邀請研究對象（願意參與的學生）填寫 ARCS 學習動機問卷（ARCS Learning Motivation Survey），ARCS 即英文「喚起注意」(Attention)、「自身相關」(Relevance)、「信心建立」(Confidence)、「獲得滿足」(Satisfaction) 四個單字的縮寫，本問卷出自學者 Keller 的「Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS model approach」一書中（Keller 2010）第 279~280 頁，並根據本研究需要，修改科目名稱；量表則採李克特（Likert-type）五點式量表，包括「非常不同意」、「不同意」、「有點同意」、「同意」、「非常同意」；至於評分方式，依序為 1、2、3、4、5；最後，學期結束前也會邀請同學填寫問卷，憑以了解參與本課程後的想法及建議，做為問卷後測比對。此外，另於參與活動後填寫問卷，做為總結及活動績效之評鑑。

縱如前述，問卷調查的確有其實益，惟客觀而言，問卷並非本案最重要的評估途徑。即以本案來說，教學實踐研究者（教師）與被研究者（學生）可謂關係密切，而且經過一學期授課後，無論如何強調信度與效度的控制，殊難想像學生會在後測的問卷上，率性填寫不利於老師的答案。計畫主持人思索後，認為教學成效的發現與評鑑，還是以質性訪談（詳如下述）輔以問卷為宜，畢竟本研究希望關注的是，學生熱情洋溢的回應文字，而非冰冷的數字。

## (2) 學生學習歷程：

學生課堂所產出的作業、分組活動、討論、心得等歷程資料，都屬於學習的階段過程，可做為理解學生和與其溝通、互動、合作的原始資料。為能追蹤學生學習動機改變與成效良窳之演化，本計畫擬要求同學填寫心得記錄單，鼓勵學生善用七何檢討法（5W2H）、自由聯想法、分合法與腦力激盪法等方式，撰寫包括聽講與手作課程之課後感想心得報告。

除此之外，本課程還會記錄 16 週（扣除期中與期末評量兩週）的學習歷程回饋，其中邀請學生回答的問題，臚列如下：

表 5：學習歷程回饋

1. 本週課程主題
2. 本週學習心得
3. 自評本週小組討論參與度
4. 本週小組討論內容
5. 本週學習遭遇困難
6. 本週教學進度

## (3) 質化訪談：

所謂質化訪談，係描述上課歷程與心得，以及建議內容。本計畫的學生訪談作為，安排在學期最後辦理。訪談綱要包括：對參與小組合作學習的感受與回饋、同儕教學是否有助於理解上課內容、轉教他人能否讓自己變得更懂業已掌握的學習內容、參與小組合作學習對成效的影響、對小組合作學習及教師課堂講授方式的改進建議等肯定意見或針砭之言，深度了解每組同學在課程學習、議題發想、小組討論、田野調查、海洋文化意識凝化等多面向的狀況。

表 6：訪談大綱

1. 基本問題：學習者年級、學院、報告主題？
2. 請問修習這門課程之後，學習到哪些新的知識？
3. 請問修習這門課程之後，對於小組合作學習有哪些反思？為什麼？
4. 請問修習這門課程之後，對於溝通交流有哪些反思？為什麼？
5. 請問修習這門課程之後，對於自己小組的期末報告成果有哪些反思？為什麼？
6. 請問修習這門課程之後，對於其他小組的期末報告成果有哪些思考？為什麼？
7. 請問修習這門課程之後，針對海洋文化資產保護有哪些反思？為什麼？
8. 請問修習這門課程之後，針對海洋事務議題有哪些反思？為什麼？
9. 對這門課有哪些建議？

最後，基於考慮本學程學生編制僅一班，不可能納入多班同時實驗模式，且礙於學生受教權的公平性，倘若隨機分派同班學生為實踐組與對照組，程序上甚為不妥，因此，本計畫以實際執行年度（111 學年度）之課程為實驗組，採行同一組、同一位學生，分別在前後學期以相同實作單元配合課程之後的具體改變，進行案關質性研究，並輔以量性研究，俾能從中取得客觀而具邏輯性的參考數據。

## 伍、教學暨研究成果

### (一) 教學過程與成果

本研究在教學過程中相當順遂，同學配合度皆頗高。為配合本研究需要，課程要求各組同學自由選擇某一類型的海洋事務，並從中挑選一個已被列冊（不論中央或地方機關核定者，

皆可)的海洋文化資產；以及另一個尚未被列冊，但同學咸認為應被列冊的入選「古物」，進行相關報告。各組選擇詳如下表：

表 7：各組選擇主題與田野調查標的

組別	主題	政府已列冊文化資產	政府尚未列冊文化資產
一	海洋宗教	奠濟宮（基隆市仁愛區）	社靈廟（基隆市中正區）
二	海洋藝術	淡江群舟（台北市中正區）	戎克船（台北市中山區）
三	航運	小白宮（新北市淡水區）	得忌利士洋行（新北市淡水區）
四	沿海住宅	卯澳漁村石頭屋（新北市貢寮區）	八斗子咕咾厝（基隆市中正區）
五	海洋軍事	滬尾礮臺（新北市淡水區）	鼻頭角燈塔（新北市瑞芳區）
六	海洋貿易	原英商嘉士洋行倉庫暨穀牌倉庫（新北市淡水區）	基隆委託行商園（基隆市仁愛區）
七	涉海外交	紅毛城（新北市淡水區）	砲框舍遺址（新北市八里區）
八	漁業	蹦火仔（新北市金山區）	社靈廟三府王爺海上游江（基隆市中正區）

而本研究以多元資料來呈現學生的學習成果，包括量化與質化，其中質化結果如後文學生回饋，而量化結果如下所示（數值皆取至小數點後第 2 位，四捨五入）：

表 8：題目設計摘要

因子	正向題號	反向題號	題目數
喚起注意（Attention）	1、10、15、21、22、24、29	4、26	9
自身相關（Relevance）	5、19、20、23、25、28	8、31	8
信心建立（Confidence）	3、9、13、17、27、33、34	6、7、11	10
獲得滿足（Satisfaction）	2、12、14、18、30、32	16	7

表 9：問卷量化分析

因子	測驗	平均數	標準差	t 值
整體	前測	3.35	0.34	-4.18**
	後測	3.53	0.42	
喚起注意（Attention）	前測	3.29	0.20	-4.76**
	後測	3.55	0.31	
自身相關（Relevance）	前測	3.38	0.28	-1.94*
	後測	3.58	0.46	
信心建立（Confidence）	前測	3.28	0.49	0.021
	後測	3.28	0.53	
獲得滿足（Satisfaction）	前測	3.47	0.26	-2.73*
	後測	3.71	0.14	

\*\*p < 0.01, \*p < 0.05

受試者在整體動機的前測平均分數為 3.35 (SD=0.34)、後測平均則為 3.53 (SD=0.42)，後者高前者，進一步以相依樣本 t 檢定分析，結果達顯著水準，表示學生在接受教學實驗後，整體學習動機顯著優於實驗前。在因子分項部分，除「信心建立」以外，其餘皆有類似改變表現。而「信心建立」一項表現並不顯著，其可能原因在於同學不熟悉田野調查運作，導致

對於能否順利完成作業心生疑慮，以及團體報告時無法掌握組員動向所造成，此處分析將於下文，即教師教學反思中進一步申論。

## （二）教師教學反思

整體而言，本課程確實達到原訂目標，同學們滿意度高，也能有所收穫，但若逐一檢討，其中闕漏不足之處，仍應在未來切實改進並完善之，以確保課程的內容和結構，能夠提供學生最佳的學習體驗。

### 1. 深化同學訪談技巧

本課程係受教育部補助的教學實踐研究計畫，原即列有一定金額的研究經費，因此對於學生訪談相應開銷部分，計畫執行者尚能自行勻用支應。惟若依據「行政院所屬各機關行政及政策類委託研究計畫經費編列原則及基準」，有關學生訪談作業，似可單獨編列問卷費名目，俾使同學得以動支使用在訪問所需的費用上，但本計畫於申請之初並未預想到此節，因此只能讓同學對陌生人實施無償訪問。當然訪問不一定需要大筆花費，不過小額支出（例如搭乘大眾運輸工具的交通費）或仍難免，職是編列專款似有其必要性，而且同學也能藉此訪談機會，了解公款經費必須依規支用的大原則；其次，設若能再提供訪談費用給予受訪者，應可提高他們的配合意願，有利於實施更為深入的訪談作為。因此，學習相關技巧必要的經費補助或挹注，容是爾後相關課程計畫申請之前，尚需深思熟慮並加以完備之處。

### 2. 改善課程設計

曾有同學提出，分組上遇到組員退選的情況，質疑可能對組內合作和學習帶來困擾，因為對於能否順利完成學習任務來說，組員的穩定性可謂極其重要，這部分也有改善的空間。

*原本我們組應該要有四個人，但在一開始就有人因退選而缺少一人，導致我們每人分配的作業量因此增加，或許教師可以設成不可退選或限制選課。(A26)*

此外，同學認為本課程最大的困難之一，在於找不出尚未被列冊的文化資產，因為文化資產資訊的蒐集和研究，需要相當的專業知識和深入調查，才能工善其事。而為了幫助同學克服前開阻擾，未來自應提供更多關於尋找和確認文化資產的指導作為，庶免影響學生汲汲以求的積極性。

*比較困難的是找到未被登入在文化資產中但有價值能夠被列入的古蹟……(A29)*

*首先在挑選與貿易相關的海洋文化資產時就是一項難題了，因為必須找到被政府認證過的以及未被政府認證過的，其中在找尋未被政府認證的資產是最困難的。(A24)*

### 3. 未來能嘗試以不同視角對海洋文化資產分類

本課程對於海洋文化資產的分類，是以功能型態為主，但事實上，也可以按照時間順序分類，就像同學提到的歷史事件和進程脈絡。

*原先我對於基隆這個城市沒有什麼歷史上的概念，除了殘存於記憶的一些外來統治者的建設外，幾乎沒有什麼認識，但課程後我從而得知了基隆一連串的發展，起於西荷時期的聖薩爾瓦多城，到明鄭時期的爭奪，最後到日治時期基隆港的發展和漁業的逐漸興盛。(A10)*

*從時間上看基隆，應分別是從世界看基隆、從台灣近代史看基隆、從三個影響台灣歷史的戰爭看基隆、從日治台灣現代化與觀光看基隆，以及從以前看現在與未來的基隆。(A24)*

總之，同學的學習付出與回饋，對於改進教師課程而言，誠乃非常寶貴的教學資源。而這些師生交流互動所產生的建議事項和意見，能夠幫助教師更好地理解同學們所面臨的挑戰，除了提供適切的經驗教訓和感想心得之外，並盡可能地滿足他們學習上的需求，因為同學積極的參與及反饋，方是不斷改進教學方式的原動力。

### （三）學生學習回饋

學生學習回饋甚佳，多半給予本課程正面評價。此外，本課程最大的收穫，在於要求同學與當地人接觸，因此同學可以進入當地的脈絡之中，而非在課堂上憑空想像，故其屬於情境教學（Situated Teaching）的一環，即本質上源自情境認知（Situated Cognition）與情境學習（Situated Learning）（Brown, Collins & Dugid, 1989）。

這次海事概論課程應該算是我第一次真正認真地去實地走訪及訪談當地居民，然後做出一個很有內容的報告，再上臺報告與同學分享，從中學到了很多知識和經驗。（A20）

我對這堂課整體的看法是非常好，真的很喜歡這堂課，帶給我許多想出去拍照走走的想法，除了歷史系及有關文化的科系之外，應該很少學校的科系能有這樣的課吧，我真的是帶了滿滿的收穫回家，很多很美麗的心得存在我的心裡，關於這堂課的故事。（A03）

在這趟前往淡水英商嘉士洋行倉庫與基隆委託行商圈訪問的過程，給了我莫大的收穫，因為過去很少有這種可以實地訪查相關的課程或是活動，加上自己的個性上不太敢向不認識的人開口詢問，但因為必須得到我們所需要的訪談者口述資料，我還是踏出了那一步，開口向導覽員與當地賣家詢問當地的發展歷史。（A24）

這次製作報告的經驗有別於以前的所有報告，以前的報告都是以參考網路、書面資料為主，然而這次我們的報告有很大一部分的資料來源都是以當地居民的口述內容為主……平時慣於閱讀網路文獻的我，常常覺得那些資料很死板，內容寫了許多艱深的用語、難以記憶的年代，然而在訪談時，這些看似難以理解的內容，卻輕鬆簡單地從被訪談者的口中說出來，西元幾年發生什麼事，他們比網路的資料都還清楚，因為這就是他們的人生故事。（A23）

綜觀之，在遺址考察部分，我認為是這堂課最有價值的一個環節，非常值得，我至今都還感到很難忘，很想再回到那時候的感覺……我們的心態不是只單純逛逛博物館而已，是為了追求真相。（A03）

我認為實地探訪非常的重要。我們這組報告主題為海洋相關宗教信仰，而我們也實際到了我們選定的廟宇奠濟宮、社靈廟拍照與探索……我認為這些宗教信仰、人文等海洋文化資產，都一定要親身體驗造訪才能感受到文化與地方風情的洗禮，否則大多將淪為紙上談兵，無法有深刻感受與共鳴。（A01）

有些主題在網路上沒有完整的歷史背景、或是雖然有歷史背景但是需要實際的故事或是畫面陪襯，就需要詢問當地長輩或是本身有相關經驗的人，但因歷史悠久，能夠為我們解答的人也隨著時間流逝而越來越少……所以我認為教師設計的這個課堂活動非常有意義，不僅是能讓我們更認識臺灣的傳統文化，甚至有機會也能為這種即將消失的文化盡一份心力，盡力將傳統傳承及保存。（A30）



我覺得在實地走訪這些地點之後，我不只對於這些地點有更深入的认识，並且在查資料之後，也能對這個地點所面臨到的問題或是文化有更多的認同感……所以我認為這兩趟旅程非常值得，在之後的課程也可以將之加入，我覺得將海洋文化結合許多不同的主題，對我來說也非常的有趣。(A31)

現在的社會下，手機和電腦產品十分發達，這使我們少了更多動機和意願去參觀這些古蹟，因為在網路上就看的到這些古蹟的內涵，但正所謂「讀萬卷書，不如行萬裡路」，我個人認為實際參訪相較於在網路上看來的，更令人印象深刻。(A17)

透過這次的報告，我們才有機會去拜訪這些古老又充滿歷史痕跡的老房子，老實說如果不是為了報告，我想我們也不會主動去認識那些仍然坐落在海邊，卻已經倒塌而且殘破不堪的石頭屋們。(A14)

此外，參訪課程強化了大學與社區的關係，學生也可以將自身學習需求與真實世界所衍生的問題結合，更加關注教室外的天空 (Wellens, 2006)，藉以發揮人文價值，並記錄、關懷在地精神，而類此參與課程，才能帶領高教教學轉型 (陳東升, 2014; 陳怡方, 2017)。因此，打破活在「象牙塔」裡的大學迷思，重新走入「真實」社會，繼而從容揮灑自己學習有成之後的寫意人生，洵乃教學改革重中之重的要務。

我在實地踏查委託行前，完全沒想過基隆原來有這種榮光。我對基隆的印象就是破破舊舊陰陰溼溼的地方，還是那種北部郊區，基本上啥都沒有的那種。但在委託行的訪談中，我彷彿又走進了一次過去的熱鬧，在幾近無人的街區，聽著過往的人山人海，頓時有一種空虛和刺痛。(A11)

透過這次的文化資產主題，讓我認識到許多有關北海岸的文化資產，更熟悉了台灣的歷史與文化，發現海洋對基隆來說真的很重要，不但是清代以及日治時期重要的港口，也是主要的經濟來源……而如今的基隆以其港口、工業和觀光業的發展繼續蓬勃發展，同時保留著歷史遺跡和獨特的文化特色，也可深刻體會到基隆與海洋的緊密連結。(A09)

學生在課程學習中，使用包括一手和二手資料在內的田野調查、訪談等訊息和數據，可以讓他們以較為客觀的立場及可靠的佐證，清晰解釋那段讓人睹物懷舊的歲月刻痕，並培養批判性思維 (Molina & Fernández, 2017; Prieto et al., 2013)。

實地訪查也可以釐清許多網路上的資料，舉例而言，在網路上查詢基隆委託行，可以找到當地活躍、政府舉辦了許多活動的照片，然而我們實際走訪一次時，一望過去，大門閃亮，整條街有許多裝飾的燈與國旗，然而商家卻一家都沒開，看起來就像已經廢棄已久的商圈。這樣的景象是在網路上、政府觀光文宣上看不到的景像，唯獨實際走訪一次才能體會。可能是看準政府的觀光目的，有吸引一些年輕人來做生意，然而這些生意的都與委託行的歷史毫無關聯，不是修電腦的店家就是以高價賣日本料理給觀光客，吸取資金的店家。這樣的現象實在令人感到惋惜……希望在不遠的將來，委託行的歷史能夠被重視，讓更多人瞭解那段台灣舶來品交易的鼎盛時期。(A23)

在淡水的洋行倉庫，我看到又是另一個風景……我的第一眼感覺到的是，這地方是社區總體營造做到一半突然失去熱情的那種畫面。能看到曾經想營運和製作出特色的痕跡，但都蒙著一些灰塵，就像被小孩玩膩的玩具一般被丟在一邊沒人搭理。在和附近的淡水鬧區兩相對比，更令人悲傷。我覺得那片文化園區依然缺乏著甚麼能支撐其長久經營的價值…… (A11)

卯澳跟我想像中的不太一樣，我以為會是有很多文創小店跟水上活動，看起來非常創新又文青的一個小聚落，結果只是一個像普通漁港一樣很多海鮮快炒店的地方，甚至當地因為海洋保護區無法捕撈海產，海鮮都是外地運來的。充滿特色的石頭屋，也在時代的改變中包裹上了堅固的水泥，雖然看起來房子更新，但卻和一般的透天厝沒有任何不同，唯一保留下來的吳家樓仔厝雖然是文化遺產，但也僅僅是用鐵條焊了個圍欄包裹起來，石頭牆上的變電箱、廚房內灶臺上的黃色塑膠水管，讓吳家樓仔厝絲毫看不出有被珍惜的痕跡，保護措施看起來極為敷衍，比雜草叢生還糟糕，我認為除非當地海鮮快炒店的菜色美味到令人非吃不可，不然再過幾年，卯澳很可能會成為無人問津。(A13)

當然，這並不是意味著同學的批判一定是正確的，況且其中還有些是對文化資產如何活化的誤解（此非本計畫議題，故不進一步申論），但無論如何，這種文化資產調查，確實提升了同學的眼界格局，以及抒懷省思的能力。

## 陸、建議與省思

本研究計畫在學生學習目標達成兩層面：一是提升學生廣續學習海洋事務相關知識的動機與興趣；二是使學生以團隊方式完成依次海洋文化資產調查工作，培養學生具備以海洋文化視角觀察海洋事務的基本能力，包括各類型海洋文化資產的調查與盤點等技能。

大學教師研究自己的教學能力、方法與行動，不但是其專業發展不可或缺的一環，亦屬於大學社會責任（University Social Responsibility, USR）之一（Alvarez, Guasch & Espasa, 2009; Boice, 1992; Chauvot, 2008; Christopher, Guy & Shederick, 1999; Loughran, 2002; Martin & Lueckenhausen, 2005）。特別是進入 21 世紀後，在虛擬科技的推波助瀾下，學生可以從網路輕易獲取知識，這種遠距學習及其延伸面向，迫使高等教育不得不重新思索與探究傳統教師與學生之間的關係（Klikauer, 2017; McCombs & Whisler, 1997; Weimer, 2013），盼能迎頭趕上新舊時代的遞嬗與演進。本教學實踐研究計畫，在課程的授業上，導入具體可行的創新教法，即文化資產教學，故教學成果所展現的經驗模式，應能供其他概論類型的課程，一個不一樣的編排課程視角。

計畫主持人忝為我國高等教育的一員，自學成返國以來，即致力於研究、教學與服務社群，未曾一日或懈。揆諸本研究計畫完成的項目與達成的成果，橫跨教學研究貢獻領域及教學現場改變作為，自評亦屬其中重要環節，俾得上下貫通，並連結前後脈絡。而計畫主持人必秉持初衷，將教學革新的相關成果獻予百年樹人大計，進而造福莘莘學子，並使之持續改變演化，以期臻於完善，是所至禱。

## 參考文獻

- 朱元祥（1999）終身學習社會中校公共關係之角色中等教育，中等教育，50（6）：32-39。
- 佘健源（2018-2019）如何在經濟學的課程中創造出一個環境讓學生能親歷市場？教學實踐研究計畫，計畫編號 PSL107042。
- 吳上榕（2008）。探討「參與者為中心」教學模式之成效——以哈佛式個案教學為例（碩士論文）。國立成功大學工業與資訊管理學系研究所，臺南市。
- 吳清山（2014）翻轉課堂，教育研究月刊，238：135-136。
- 李易駿（2008）實務取向的「社區工作」課程教學改進研究：行動研究的分析，靜宜人文社會學報，2（1）：1-26。
- 李隆盛、楊叔蓉（2015）善用主動學習轉化課堂教學，台灣教育評論月刊，4（7）：50-54。
- 汪慧玲、沈佳生（2013）合作學習教學策略對大專學生之學習成效與學習態度之影響：以兒童發展評量與輔導課程某單元為例。臺中教育大學學報，27（1）：57-76。
- 林佩璇（2009）課程行動研究的實踐論述：從自我到社會文化，教育實踐與研究，22（2）：95-122。
- 林振春（1997）從社區與學校互動，談如何落實化教師天地，86：11-15。
- 邱文彥（2019）海洋文化政策概念形成研究，NAMR-108-007（委託研究報告），國家海洋研究院。
- 洪逸文、湯宜佩（2016）高中特色課程的開發與實施：以論證課程為例，課程研究，11（1）：23-57。
- 張子貴（2010）合作學習應用在微積分教之行動研究，課程與教學季刊，13（3）：141-162。
- 張廣兵（2009）。參與式教學設計研究（博士論文）。西南大學，重慶市。
- 張輝誠（2015）學思達：張輝誠的翻轉實踐。臺北：親子天下出版。
- 陳正益（2007）走出學術研究的象牙塔——論行動研究在社會工作領域的運用，社區發展季刊，117：143-162。
- 陳怡方（2017）高等教育轉型的人類學反思：以社會實踐課程的經驗為例。臺灣人類學刊，15（2）：147-184。
- 陳東升（2014）台灣人文及社會創新工作的可能方向。東華（電子期，台灣人文及社會創新工作的可能方向。1。[http://journal.ndhu.edu.tw/e\\_paper/e\\_paper\\_c.php?SID=9](http://journal.ndhu.edu.tw/e_paper/e_paper_c.php?SID=9)。
- 陳嘉彌（1998）自情境教學探討師徒式教育實習。
- 廖敦如（2009）建構社區文化圖像之藝術行動課程：「行動學習」導向在大學通識藝術教育上的應用，教育科學研究期刊，54（2）：163-198。
- 蔡清田（2000）教育行動研究，五南圖書出版公司，330。
- Alon, I., Jones, V., & McIntyre, J. R. (Eds.). (2013). *Innovation in Business Education in Emerging Markets*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Alvarez, I. I., Guasch, T. T., & Espasa, A. A. (2009). University Teacher Roles and Competencies in Online Learning Environments: A Theoretical Analysis of Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 321-336.
- Bain, A., & Zundans-Fraser, L. (2016). *Rising to the Challenge of Transforming Higher Education: Designing Universities for Learning and Teaching*. Singapore: Springer.
- Bellati, I. & Sabido, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcelona. Didattica della Storia. *Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 1-25.
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary Hermeneutics: Hermeneutics as Method, Philosophy and Critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloom, B. S. (Ed.), (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. pp. 201-207, Susan Fauer Company, Inc.

- Boice, R. (1992). Lessons Learned About Mentoring. *New Directions for Teaching and Learning*, 50, 51-61.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, DC: ERIC Publications.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Chauvot, J. B. (2008). Grounding Practice in Scholarship, Grounding Scholarship in Practice: Knowledge of a Mathematics Teacher Educator–researcher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 357–370.
- Christopher, B. M., Guy, D. L., & Shederick, M. (1999). Mentoring Graduate Students of Color: Myths, Models, and Modes. *Peabody Journal of Education*, 74 (2), 105-118.
- Duffy, T. M. & Raymer, P. L. (2010). A Practical Guide and a Constructivist Rationale for Inquiry Based Learning. *Educational Technology*, 50(4), 3-15.
- Fabra, M. & Gonzalez, C. V. (2008) . Análisis de bioindicadores dietarios en poblaciones prehispánicas del Centro de Argentina en el Holoceno Tardío. *ArqueoWeb*, 10(1).
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Gagliardi, P., & Czarniawska, B. (Eds.). (2006). *Management Education and Humanities Cheltenham*. UK: Edward Elgar Pub.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring-A Guide to Learning by Teaching*. New York : Nichols Publishing.
- Herrington, J. & Oliver, R. (1997). Multimedia, Magic and the Way Students Respond to a Situated Learning Environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 13(2).
- Horng, J. S. & Lee, Yi-Chun. (2006). What Does It Take to Be a Creative Culinary Artist? *Journal of Culinary Science and Technology*, 5, (2/3), 5 - 22.
- Horng, J. S., Lin, L., & Chen, L. C. (2009). The Design and Development of Creative Cuisine Curriculum. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 12(4), 169-190.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York, NY Sprin.
- Klikauer, T. (2017). *Management Education: Fragments of an Emancipatory Theory*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Lee, Yu-Je, Chia-Hui Chao, Ching-Yaw Chen. (2011). The Influences of Interest in Learning and Learning Hours on Learning Outcomes of Vocational College Students in Taiwan Using a Teacher's Instructional Attitude as the Moderator. *Global Journal of Engineering Education*, 13(3), 140-153.
- Lemons, G. (2005). When the horse drinks : Enhancing Everyday Creativity Using Elements of Improvisation. *Creativity Research Journal*, 17(1), 25-36.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning About Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 33–43.
- Martin, E. & Lueckenhausen, G. (2005). How University Teaching Changes Teacher: Affective as well as Cognitive Challenges. *Higher Education*, 49, 389-412.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The Learner-centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Miralles, P., Gómez, C. & Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 161-184.
- Fernández, G., Ramos, A., Valenzuela, S., & Ricci, S. (2015). Geodiversidad, patrimonio minero y geoturismo: propuesta de parque geominero en argentina. *Turismo y sociedad*, (17), 17-37.
- Molina, S. & Fernández-Rufete, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la Región de Murcia. In P. Miralles, C. J. Gómez & R.

- A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-236). Editum.
- Ortega, J. C. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque. Revista pedagógica*, 31, 244-262.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. & Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 1-14.
- Reynolds, M. & Vince, R. (Eds.). (2007). *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford University Press.
- Sachs, J. & Parsell, M. (Eds.). (2014). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher education: International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-machine Communication*. Cambridge University Press.
- van Berkel, H., Scherpbier, A., Hillen, H., & van der Vleuten, C. (Eds.). (2010). *Lessons from Problem-based Learning*. Oxford University Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wellens, J., Berardi, A., Chalkley, B., Chambers, B., Healey, R., Monk, J. & Vender, J. (2006) Teaching Geography for Social Transformation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 117-131.
- Yeh, Y. (2004). The Interactive Influences of Three Ecological Systems on R & Demployees' Technological Creativity. *Creativity Research Journal*, 16(1), 11-25.
- Zabala, M. & Fabra, M. 2012. Estrechando vínculos entre 'comunidades' en torno al patrimonio arqueológico. Las practicas extensionistas desde un programa de Arqueología Publica. *Revista de Arqueología Pública*, 6, 39-53.



# ○○縣（市）古蹟或歷史建築提報表

提報編號 (提報人無需填寫)		(年度-月份-3位 序號)	* 提報 日期	年      月      日 (年度) (月份) (日期)
* 提報類別		<input type="checkbox"/> 古蹟 <input type="checkbox"/> 歷史建築		
* 名稱		其他別名		
* 地址或位置				
* 種類		<input type="checkbox"/> 祠堂 <input type="checkbox"/> 寺廟 <input type="checkbox"/> 宅第 <input type="checkbox"/> 城郭 <input type="checkbox"/> 關塞 <input type="checkbox"/> 衙署 <input type="checkbox"/> 車站 <input type="checkbox"/> 書院 <input type="checkbox"/> 學校 <input type="checkbox"/> 碑碣 <input type="checkbox"/> 教堂 <input type="checkbox"/> 牌坊 <input type="checkbox"/> 墓葬 <input type="checkbox"/> 堤閘 <input type="checkbox"/> 燈塔 <input type="checkbox"/> 橋樑 <input type="checkbox"/> 產業設施 <input type="checkbox"/> 其他具有歷史、文化、藝術價值之建造物 (請填入適當名稱) _____		
所      有      權      屬		<input type="checkbox"/> 公有 <input type="checkbox"/> 私有 <input type="checkbox"/> 其他_____		
* 歷史 沿革	創建年代			
	敘述			
* 整體特色		建築特色：   環境特徵：		
* 現況 (保存或破壞現況)		<input type="checkbox"/> 良好 <input type="checkbox"/> 尚可 <input type="checkbox"/> 不佳 <input type="checkbox"/> 使用中 _____ <input type="checkbox"/> 閒置 <input type="checkbox"/> 殘破荒廢棄置		
*其他 (發現日期及原因)				
建造物照片及說明			建造物主要特徵照片及說明	
* 提 報 人	姓名/ 單位名稱		聯絡人	
	E-mail		職業	
	聯絡電話	公：(    )      宅：(    ) 行動電話：		
	聯絡地址	縣(市)      鄉鎮市區      村里 鄰      路(街)      段      弄 號      樓		
* 承辦單位			受理日期	

處理 情形	承辦人	資料核對： 1. <input type="checkbox"/> 已指定 2. <input type="checkbox"/> 已登錄 3. <input type="checkbox"/> 已普查 <input type="checkbox"/> 已完成法定列冊審查 <input type="checkbox"/> 列冊追蹤 <input type="checkbox"/> 不列冊追蹤 <input type="checkbox"/> 其他 未完成法定列冊審查 4. <input type="checkbox"/> 未普查  5. <input type="checkbox"/> 其他 _____
	辦理情形	

填表說明：

1. 本表依據文化資產保存法第 12 條製定。
2. 本表內有雙框之格線者提報人無需填寫。
3. 「\*」表必填欄位，請確實填具。
4. 建造物照片欄請就建築全景、正面、後面、兩側及建築特色暨內部陳設等有關照片至少 6 張（幅）及說明，並得依需要增加。
5. 其他欄位請敘述說明發現日期及原因等情形。
6. 提報人基本資料請確實填寫，否則將無法受理。
7. 表中各欄位可視實際需要延長，但請以 A4 規格紙張為準。
8. 提報表資料完成後應將電子檔匯入資料庫中。