

基於體驗教育的「夏日樂學」研究： 理念、政策與實踐的融合

林思驥

摘要

本研究以文獻搜集與文件分析、觀察、訪談法、專家諮詢和課程成果發表等研究方法進行研究，探討「夏日樂學」計畫的面向與意涵，繼而提出樂學計畫實施以來的施行現況及問題與建議。夏日樂學計畫現行狀況為：一、提供不同的課程活動，讓本土文化之美，深入學生的日常生活；二、沉浸式課程安排，增加口說機會，提升語文學習能量；三、結合發展學校本位課程與教學策略，落實實驗教學精神；四、從學生的過去經驗能啟動學習，以利擴展孩子的學習自信與成功經驗；五、此計畫提供弱勢家庭課後照顧，減輕家長負擔。最後，研究者針對「夏日樂學」計畫落實於教學所遭遇之問題提出研究建議。

關鍵字：夏日樂學、體驗教育、教育落差

* 作者為臺中教育大學教育學系博士生

E-mail：lin898585@yahoo.com.tw

投稿日期：2016 年 9 月 2 日；修改日期：2017 年 10 月 2 日；採用日期：2018 年 5 月 28 日

壹、前言

學校是孩子們獲取新知的最快途徑，隨著社會、文化、經濟的變遷以及教育普及化的發展，教育的目標與內涵也朝向奠定基本學力、開發多元能力的方向發展。「從經驗中學習」(to learn from experience)是長久以來的概念，藉由所發生的事件和感覺，產生學習，進而運用在實際生活中(吳清山、林天祐，2004)。學生正處於感知時期，體驗是汲取知識的有效方式。以真實情境為教室，體驗活動為課程，操作探索為設計，讓學生成為學習的主體，其所建構的知識方能深刻久遠。而此股體驗學習風潮，也已逐漸蔓延到校園。因此，國教署於 104 年暑假開始，推出「夏日樂學試辦計畫」。「夏日樂學」計畫秉持「暑期增能，做中學習」的精神，捨棄傳統制式教學與補救教學方式，鼓勵各校以沉浸式、生活化的教學，依據學生需求、在地特色及社區資源，改採活動式課程為主。在暑期中，教師可以減緩教學壓力，安排大量動手操作的活動，甚至將數學桌遊、科學實驗、機器人製作納入課程，讓學生實際操作探索，可以不用在背誦、抄筆記之下瞭解相關原理，讓學習更有趣。

除此之外，「夏日樂學」計畫基於強化本土語文學習及挹注學習弱勢或偏鄉地區學生額外教育資源之考量，聚焦於兩大方案：第一，融合在地文化的「本土及新住民語言課程」，著重在母語教學，希望藉此激發學生傳承多元族群文化的使命感，進而促進多元族群融合。第二，則是利用主題式課程來達到跨領域知識整合的「整合式學習方案」(教育部，2015)。讓學習不再只是制式的教學和僵化的背誦，教師也可以趁此機會整合課程，思考課程如何與生活、文化結合；學生在課堂上可以有較多時間進行分組討論、動手操作、合作學習，提升學習興趣。雖然許多教育問題短時間之內不易改變，但發展學校特色可以在既有基礎上加以深化、創新與開展，形成團隊的運作機制與效能規劃，發展學校的政策導向，更直接刺激學習的樂趣與成效，彌平學習落差。

這是過去未曾被嘗試的工作，透過體驗教育的方式，教師可創新與翻轉課程，奠定校本課程的基礎。更為部分弱勢學生在暑期可以繼續接受來自學校的教

學資源，避免夏季學習失落（summer learning loss）。但是「夏日樂學」能營造具文化脈絡的學習環境？並增加學生語言接觸的機會嗎？該計畫能夠讓教師以「創新實驗，整合學習」的精神設計課程來提高學生學習樂趣嗎？該計畫真的能幫助教育弱勢學生，彌補條件不足之缺憾讓他們暑假有去處嗎？該計畫對開學後的課程進行方式是否真能發生實質上的變化呢？因此有必要對此議題進行深究。

貳、夏日樂學的面向與意涵

「夏日樂學」計畫源自於教育部第三學期的試辦政策，計畫課程朝向活潑、多元、自願化方式進行，強調學生更自主、更自由的學習，打破既有的學習慣性，使學習更具吸引力。且相關文獻指出，學生因暑期過長，而導致在假期間無法接受學校教育產生暑期失落的情形，特別是社經背景不利的偏鄉弱勢學生，開學後的學習表現明顯低於高社經背景的學生（陳盈宏，2015），甚至因暑期失落的偏鄉學生在暑期更容易有吸毒、鬥毆、未婚生子等問題。根據兒福聯盟團體（2013）所做的調查的《青少年休閒生活現況調查》，針對七、八、九年級暑假休閒活動調查結果顯示，青少年最常做的休閒活動以室內活動為主，依序分別為上網（72.9%）、看電視（67%）、聽音樂（53.6%）、睡覺補眠（42.4%）。而研究也發現高達 78.9% 放假最常休閒的地方就是家裡，調查發現有高達 71.7% 的父母認為讀書比休閒活動重要，而參加校內外課業輔導；沒有參加課輔、營隊、夏令營等活動，青少年表示放假不知道要去哪裡。因此，辦理「夏日樂學」計畫，成為刻不容緩的議題。亦有文獻顯示孩子們所缺少的不是政策所給的福利，也不是教師與學校能給的，「夏日樂學」只是新名字的老計畫（唐宇新，2015）。目前夏日樂學計畫以學生「暑期增能、做中學習」為宗旨，期望學校依據在地特色、學生需求及社區資源，規劃二週至四週、不超過八十節之課程。具體實施方式有本土語文/新住民語文活動課程及整合式學習二種方案可供選擇（教育部，2015）。「夏日樂學」計畫能否與實務結合，答案必需看其課程內容與性質是否符合學生需要，是否能夠因應台灣教育的需求。研究者將從本土文化回應、沉浸式課程、實驗教育、學

生自信、家長需求等層面來說明「夏日樂學」計畫與實務相結合之意涵。

一、從本土文化回應層面來看

本土文化回應教學的重點在於，教師所進行的教學活動必須以學生的文化為主要的考量，強調課程與學習者經驗的連結，以學生熟悉的文化為仲介，實施適性教學（劉美慧，2012）。課程可藉由每年慶祝的重要節日中的食物、穿著和特殊應對的禮節等探討背後的涵義，使學生察覺並尊重個人與他人文化差異（朱瑛、蔡其蓁譯，2004）。Gay（2000）認為文化回應的教學應承認不同族群團體的文化傳統，強調課程內容、學習脈絡、教室氣氛、師生關係、教學技巧以及評量。課程須要貼近學生文化且必須是對學生有意義的。葉興華（2002）提出文化回應應重視語言文字的使用、創作、欣賞等能力，並發揮語文特性進行獨立思考與解決問題。而陳欣瑜（2016）研究顯示課程往往缺乏背後的哲學概念，使得形式上的意義大於實質的內涵。導致學習發生困難的主要原因是由於本土及新住民語言與主流語言語法不同，社區語言環境常是國語與閩南語交雜使用，客語、原住民語、新住民語言難有機會學到正確的語音，使之學習困難語言亦隨之凋零（譚光鼎，2002）。加上在強調升學競爭壓力之下，緊湊的課程安排讓教學活動缺乏實作機制，學校文化籠罩在分數與測驗的氛圍下。「夏日樂學」計畫強調多樣化的體驗教學，讓「教室中的客人」有機會可以有發表與施展的機會，樂學計畫方案一用意在於融合在地文化及語言，藉由母語課程，傳承多元族群文化促進多元族群融合。

二、從沉浸式課程層面來看

「沉浸式教學」是雙語教育的一種教學法，又稱為浸入式教學、浸泡式教學、滲透式教學，是一種利用特定語言學習某種學科，進而學習此語言，並且建立文化知識（呂馨，2008）（Skurtabb-Kangas，1984；Genesee，1987；Fortune&Tedick；2003；張錦虹，2008）。Krashen（1981）指出語言習得是一個循序漸進的過程，無論是兒童還是成人，都只能通過自然習得過程來獲得目標語言能力。在相應自然語言環境中學習，將提高學生語言學習效率。而第二語言的習得應如同習得第

一語言一樣自然，因此教師需盡可能創設第二語言學習環境，讓學生在自然參與的過程中習得語言，沉浸式教學法便是強調學生在自然環境中學習語言，將學生「浸泡」在語言環境中，以大量且豐富的語言為學生創設第二語的條件，使學生透過多說，得到語法概念並與他人進行溝通（李洪斌，2010）。沉浸式教學與傳統教學最大區別在於將語言學習與認知活動聯繫，增強了外語的可接受性、可理解性和趣味性，也免除學習者對於單科學習語言的尷尬與焦慮（強海燕，2010）。但沉浸式教學亦有推行上的難點，理想上的沉浸式教學教師必須是一位雙語工作者，不但得掌握目標語言，並且要能以目標語言教授學科，必須擁有雙語水平及學科能力，對教師的要求較高，因此造成專業基礎和素養不高的師資缺乏景象（劉妮，2011）。而沉浸式教學的教材須將第二語言與不同學科知識相結合，且學生在不同階段的語言能力與學科內容難度選擇等，造成教材重新編寫的問題與困擾（何利娜，2010）。再加上沉浸式教學不僅在課堂上，在課餘時間亦需要有一個語言環境，以培養學生的雙語意識、氛圍及效果（錢明才，2003），但目前教學課堂組織管理仍受到分科教學影響，無法充分體現沉浸式教學的特點。「夏日樂學」計畫鼓勵教師以多元角度出發，融合在地文化，根據學生課堂反饋進行教材的編寫和調整，使之在學習語言的同時，也學習當地文化。

三、從實驗教育精神來看

提供日常生活實用的教材，讓學生透過實際參與活動形成自己的知識並學習如何解決問題。其中包含以多元的方式進行觀察、界定問題、驗證書本以及其他的資訊來源、瞭解已知的知識、計畫進行探索活動、重複察看實驗得來的數據、使用工具進行收集與分析、以及對資料進行詮釋並提出結果，以解決實際生活中發生的問題（Anderson, 2002）。Hart、Mulhall、Berry、Loughran 與 Gunstone（2000）指出教師進行實驗教育，應著重學生探究能力與問題解決能力的養成，並藉由實驗探索的過程學習相關知識與技能。如果教師能在課堂上設計一些特別的課程及環境，如小組討論、實際操作及互助合作等教學方式進行教學，有助於提昇學生的學習動機，並促進不同學習類型學生的學習成就（Kempa & Diaz, 1990; Brophy, 1987）。亦有學者表示開放性探究的實驗教育，能幫助學生將理論與實務結合，

在解決問題的過程中合理地運用知識，使學習內容與實際生活產生意義的連結，以促進學習動機及學習成效，並增進與他人溝通的社會技巧（計惠卿、張杏妃，2001；Savin-Baden, 2000）。在過程中，教師要善用形成性評量，隨時檢視是否需要調整或修改教學方法及內容，以適應學生需要（U.S. Department of Education, 2008）。由此可知，在實驗教育的教學上，探究活動是廣為學者所推崇的，藉由表達自我與相互討論，促進學生認知發展。

當教師把學生放回教學的主體，藉由各種教學策略，協助、支持學生，教學目標便能輕易達成（吳清山，2002；Johnson & Johnson, 1990; Lazarowitz & Karsenty, 1990）。實驗教育提供學生機會去從事小組討論以及實際動手操作，以建立自己學科概念。至於探究應該深入到什麼地步，Herron（1971）提出四個層次：（一）確認層次：學生依照活動中欲探討的問題、操作方法進行確認；（二）結構性探究層次：學生依然依照活動的問題、操作方法進行探討，而答案部分則讓學生尋求驗證及解答；（三）引導性探究層次：學生依教師所給予的問題，自行設計步驟解決問題；（四）開放性探究層次：學生自己設計或選擇有興趣的問題並尋求解答。但實驗式教育亦有推行上的難點，學生常因實驗技巧及相關領域知識不足，導致無法順利進行探究活動。因此需由教師引導並形成問題，以進行探究活動。

綜合上述文獻觀點可知，教師若能進行實驗教育，可促進學生態度及學習意願，而在探索的過程中，能使學生透過實際操作來體驗，進而達成有意義的學習。「夏日樂學」計畫鼓勵教師發揮創意、採用多元化的教學方式和教學內容，將創意融入教學理念，創新教材及課程，讓學生感受到學習的快樂，進而促進學習態度，達到提升學習成效的目標。而在教師方面，樂學計畫的實驗教育給教師相當大的教學自主權，給予學生自由學習、創造的空間，是建構校本課程之基礎，有利於學校特色課程深耕發展。

四、從學生自信層面來看

動機能引起並維持個體的活動，是個體內在的運作過程，行為是這種內在過程的結果，而自信心則是相信自己可以成功地表現出理想的行為。自信心能導致

內在動機提升，投入、持續意願高並會積極力求表現、樂在其中，是追求成功的重要的關鍵（李開復，2006）。自信心的來源有三，（一）源自成就表現－成功的行為與經驗可以增強自信心，並導致日後更多的成功；（二）自我調適－增強訓練充分準備，使個體擁有最佳的狀況，會使個體產生信心完成目標；（三）正面的外在支持－提供適當的教學、社會支持，鼓勵、正面回饋的環境，會使個體獲得自信（張慧芝譯，2001）。自信是個體對整體或是對某一特定能力、特質予以評價後，呈現出接納和重視自己的積極或消極的態度。就教學而言，想要增進學生自信心的策略有：（一）設定明確具體可行的接近式目標；（二）選擇適當的教學媒材；（三）給予適當的鼓勵與支持（四）提供適當的誘因（季力康，1996）。從文獻中瞭解提升自信的來源與作法後，將有助於研究者觀察「夏日樂學」計畫課程內容，以及確立課程進行過程的教學原則。

五、從家長需求層面來看

學校的教學品質、學習氣氛、學校提供的學校服務及學術聲望等，是家長為子女選擇入學學校的考量因素，家庭的經濟因素、家長的時間、靠近住家工作地點、延長兒童照護，亦家長教育選擇的重點（韋宜青，2001）。此外，學生學業成績表現會直接影響家長對學校的滿意度。許多家長將子女的學業成績作為衡量學校教學質量的唯一標準，因此常因子女未有優異的成績表現而質疑教師的教學質量（Connell、Wellborn,1991；Huebner、McCullough,2000）。「夏日樂學」計畫除了能延伸對學生的照顧，對於沒有時間和能力輔導子女學習的家長，能減輕其負擔之外，能否提高學習成效為學校帶來好的觀感，才是家長支持的關鍵，此亦成為本研究關注的焦點。

爰此，可了解「夏日樂學」計畫其主軸架構搭設在本土文化回應、沉浸式課程及實驗教育精神的課程規劃及教學活動，提供學校資源的整合與活化，精教學品質。

參、研究步驟與過程

本研究主要探討「夏日樂學」計畫試辦一年的實踐、省思與展望，研究對象為四所配合夏日樂學政策之國小、國中（包含校長、教務主任、承辦行政人員、授課教師、學生）、「夏日樂學」計畫主持人、訪視委員等。所採取的研究方法包括訪談法與文件分析法，本研究所採取的訪談法是以研究者四度跟隨計畫主持人與訪視委員進行「到校諮詢輔導」之焦點座談，和焦點座談後又針對其相關人員採取個別訪談為主。文件分析法是針對研究者在過程中所搜集到的學校作息時間表、通知單、學生作品、校方公開發表的文章、課程成果發表、相關新聞報導等資料進行整理與深入的探討，以窺探研究之全貌。

2016年8月，研究者針對夏日樂學實施以來的現況與衍生的問題提出討論。到校諮詢輔導會議目的在於讓計畫主持人、訪視委員掌握各校的工作進度、情況與成果，了解在推動的過程中是否遭遇困難，並討論變通策略及確認後續的工作內容。研究者跟隨「夏日樂學」計畫主持人與訪視委員進行四度「到校諮詢輔導」之焦點座談，目的乃為瞭解「夏日樂學」提供暑期學習資源，以利學校利用暑期時間實驗創新教學法，其真實之師生互動的情形，以從中梳理夏日樂學新制實施所產生的問題及相關意見整理。但研究者於參與焦點會議的過程中，發現部分教師發言度乎並不是很高，因此於輔導會議後邀請部分教師與學生進行半結構式之個別訪談，希望可以確認教師與學生之間對計畫的意見是否有落差，並對相關問題獲得釐清。在訪談內容處理上，研究者針對資料進行編碼、分類，以利分析工作的進行。同時盡可能的將受訪者的受訪內容、情緒反應等詳細記錄下來，以真實呈現受訪者想要表達的資訊。基於對研究倫理的考量及保護訪談對象的身分，研究者對於訪談對象的個人資料僅做簡要性的描述，呈現於表1。

表 1

四場焦點座談訪談對象基本資料

編號	訪談對象	訪談對象的服務學校描述
A1	某縣市國小校長	學區包括商業區及農郊地區，家長以務
A2	某縣市國小教務主任	農、經商居多。此課程以辦理閩南語及客
A3	某縣市國小承辦組長	家語和文化技藝項目為主，規劃四週 80 節
E2	訪視委員	課。課程結合本土與客家日常生活文化，
E1	夏日樂學計畫主持人	將本土與客家精神融入，以達語言及文化薪傳之相乘效益。
B1	某縣市國中校長	學校的孩子來自弱勢家庭的比例將近七
B2	某縣市國中教務主任	成，學習動機及成就偏低。社區居民多務
B3	某縣市國中承辦組長	農或勞工，新住民人口多，地處偏鄉，學
B4	某縣市國中教師（地理科）	校幾乎成為學生唯一學習場所。為增加學
B5	某縣市國中教師（輔導科）	生對社區的認識，此課程將社區農產品及
B6	某縣市國中教師（理化科）	特色融入各科課程中，結合在地文化關
E2	訪視委員	懷，以葡萄作為學校校本主題，帶領學生
E1	夏日樂學計畫主持人	融入各科學習。
C1	某縣市國小校長	校門口前便是避風港，是個非常典型的漁

C2	某縣市國小教務主任	村學校。社區居民大多以漁業為生，社區
C3	某縣市國小學生	耆老擁有豐富的宗教信仰及民俗文化智慧
E3	訪視委員	財產，此課程將社區資源引入學校，結合
E4	訪視委員	本土語言學習並探索社區重要廟宇景點，
E1	夏日樂學計畫主持人	讓學生對於家鄉歷史及海洋文化有深入的 認識，進而認同家鄉。
D1	某縣市國中教務主任	學校地處城鄉交界處，中低收入、單親、
D2	某縣市國中承辦組長	外籍、隔代教養占全體學生比例 60%，因
D3	某縣市國中教師（戲說國文）	此學生學習相對弱勢。此課程規劃生活英
D4	某縣市國中教師（讀報寫作）	語對話、戲說國文、讀報寫作、科學實驗、
D5	某縣市國中學生	動手玩機器人等不同於正式學制之學習，
D6	某縣市國中學生	對於學習不利學生可以不中段學習，並開
D7	某縣市國中學生	拓學生學習視野。
E3	訪視委員	
E4	訪視委員	
E1	夏日樂學計畫主持人	

資料來源：研究者自行整理

研究者根據研究目的，從訪談逐字中將原始資料每一句、每一段落加以整理。接著建立各類屬性間因果關係，細分出不同的概念類目，加以命名，最後，抽出各類目相似的核心概念予以命名。由於同一陳述句中可能有重複的意涵，因此一個陳述句可能同時出現在多個不同概念的類目中。若是遇到暫時未形成類目架構的資料，研究者會先將其編碼成其他類目，待概念清楚後，再編至該類別的類目內。之後，研究者把發現到的類目予以整理，建構出該校夏日樂學發展樣貌，並仔細研讀逐字稿與各個形成的類目，針對受訪者不同的觀點，給予詮釋內容下一標題，再就其資料做一詮釋性分析。為使研究結果能更明確簡潔，研究者採用編碼方式成獻資料，訪談文本編碼如下：資料類別--參與者代碼--訪問日期。例如 A1 2016 年 8 月 3 日接受訪問，編碼為「訪 A11050803」。

表 2

轉譯編碼代號對照表

資料類別	編碼方法	編碼名稱
焦點訪談訪A1	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪A11050803
焦點訪談訪A2	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪A21050803
焦點訪談訪A3	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪A31050803
焦點訪談訪B1	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪B11050804
焦點訪談訪B2	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪B21050804
焦點訪談訪B3	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪B31050804
焦點訪談訪B4	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪B41050804
焦點訪談訪B5	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪B51050804

焦點訪談訪B6	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪B61050804
焦點訪談訪C1	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪C11050805
焦點訪談訪C2	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪C21050805
焦點訪談訪C3	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪C31050805
焦點訪談訪D1	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D11050805
焦點訪談訪D2	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D21050805
焦點訪談訪D3	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D31050805
焦點訪談訪D4	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D41050805
焦點訪談訪D5	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D51050805
焦點訪談訪D6	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D61050805
焦點訪談訪D7	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪D71050805
焦點訪談訪E1	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪E11050805
焦點訪談訪E2	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪E21050803
焦點訪談訪E3	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪E31050803
焦點訪談訪E4	代碼---訪談對象代碼--訪談日期	訪E101050805

資料來源：研究者自行整理

肆、夏日樂學計畫實施情形歸納

本文以課程創新的視角切入來觀看「夏日樂學」學校試辦一年各方面發展，探討學校規劃活動式及創新實驗式課程，或是結合學校特色發展整合式多元學習方案之實踐及「夏日樂學」計畫推動及辦理成效，採立意取樣方式選取四所中小學進行「到校諮詢輔導」之焦點訪談，實際到校與校長、教務主任、承辦行政人員、授課教師、學生行及計畫主持人、訪視委員、教育部人員、縣市政府承辦人員進行訪談，整理及分析資料結果如下。

一、提供不同於講述型的課程活動

在暑期的教學中，教師特意安排不同的學習機會，提供不同的課程及活動，讓學生經歷及體驗，並在不增加學習壓力之前提下，從活動式課程中激發學生學習興趣，增進學習意願。

就學校老師而言，平常上課有進度上的壓力，有些課礙於時間沒有辦法進行，剛好利用夏日樂學計畫進行一些實驗活動，只有這種時候可以，學生其實還蠻感興趣的。有幾位老師跟我提到：主任，我雖然只上兩節課，但是我準備了三天，這需要腦力激盪準備教材，所以備課時間很長。學生是蠻感興趣，也蠻有收穫。對於老師而言，這也是一個成長的機會。（訪 D11050805）

夏日樂學計畫除了讓學生在暑假期間不中斷學習之外，研究者在跟隨訪視的過程中看到教師將課程敘說文化，把先人們日常發展的點滴故事，以實作體驗、歌曲教唱、實地踏查等方式呈現，讓學生能接觸並欣賞本土文化之美，激發出與學習相關的經驗，連結有關人、事、物的連結，將文化融入學生日常生活。E2 也提出自己在訪視過程中雷同的經驗：

我視訪過閩南語教學、閩南語教唱，那個老師在教學上做了一些處理。前一節課，上了江蕙的「家後」，那個歌詞裡面有許許多多家庭關係、夫妻關係和閩南文化、婚姻的關係，所以老師透過歌詞去講解給學生聽。另外一堂課教「望春風」除了去講這個歌詞的範圍，還提到作詞作曲的時代背景，這樣整個閩南文化、台灣文化就直接帶入這個課程裡，讓學生知道這個時代的脈絡是怎麼發展。(訪 E21050803)'

該計畫凸顯出教師在暑假期間略無課業進度壓力的情況之下，較能刻意營造一個活潑而生動的學習環境，安排不同於平日上課的學習方式，以提升學生的學習興趣。但 D3 也提到文化回應教學的課程設計在教學準備、素材運用與教學策略等方面，較平日講課難度更高，需要再進一步磨練。

主任一直跟我溝通討論，找出可以發揮戲劇性的文章，我們先找出課文，然後討論在這短短的四堂課裡面，還要給孩子什麼東西，要怎麼去帶孩子。除了對木蘭詩要講得很清楚，還需要一段時間來解釋這個課程的相關文化背景，例如：北方的女孩跟南方的女孩，講木蘭個性、穿著、所用的物品…，之後再將課文設計成孩子可以參與的戲劇表演，把這個課程演出來。我覺得這比我平日講課的難度增加很多，也顯示出我在準備素材備課及教學策略、技巧上的不足，主任幫我很多忙。這次的經驗，對我是個很好的學習。(訪 D31050805)

「夏日樂學」計畫強調多樣化的體驗教學，為孩子創造特別的課程體驗，讓孩子記住自己所踩過的土地。而這種文化回應教學的課程設計不但能讓學生體驗並欣賞文化，更提供教師思索自己教學的不足與可能。

二、提供語言接觸與增加口說機會

夏日樂學計畫強調師生在文化的情境脈絡下，自然地使用本土語言，體會文化，以促進對族群文化的了解與關懷。而語文是學習所有學科的基本能力，是一切學習的根基，要提升語文能力，營造一個沉浸式的環境，讓學生多聽、多說，是非常重要的。

像英文，很多是以前背過的，但我們卻不知道怎麼用在平常生活當中。這一次上課對話，才知道，喔～原來可以這樣用。（訪 D51050805）

無論學習哪一個領域的知識，良好的語文基礎和能力都是開啟知識大門的重要敲門磚，語文根基亦是認識文化了解先民智慧的重要助力。藉由親身體驗在實際生活應用，不僅能提升自身的語文能力，並能擴闊視野，學習傳統技藝等本土文化內容，使生活與文化相互結合。

我想我們除了閩南地區特色，還有客家課程融入到我們學校課程裡面…這邊的學生都是不會說客家話的客家人，要讓孩子接觸客家語言與文化，我們花了許多時間與精力。在這裡我們發展的很好，成為非客語地區的樣板，例如客家詩詞吟唱、擂茶、日月杯、藍染，…我們學校暑期，老師的發揮是結合閩南語客家語各項資源來實施。（訪 A11050803）

研究者在研究過程中見到許多教師利用該計畫，提供學生接觸平時不常說的語言口說機會，讓學生在老師的薰陶及刻意安排下，提升語文學習能量。並藉由語文了解前人智慧，學習在地文化內容，使生活與文化串連起來。但教師也提出施行中所遇到的困難：

過程最不满意的，是時間太短，我覺得應該要多幾個禮拜玩這個東西。沉浸需要長期浸泡才能達到效果，現在執行的三個禮拜，才剛有點興趣就要結束了。(B61050804)

語言能力的培養可透過多元教材與活動練習，多方面的接觸來實地應用。夏日樂學方案一便是強調融合在地文化的語言課程活動計畫，惟計畫時間過短，很難達到沉浸式語言學習的效果。

三、增加體驗探索與合作學習的機會

Stenhouse (1975) 曾提課發展的理想：「課程發展是合作協作的過程，每一間教室都是實驗室，每一位教師都是社區實驗的一分子。」期望教師能透由知識和經驗相互結合，發展學校本位課程與教學策略，落實實驗教學精神。研究者在過程中看到學生們在探索葡萄的過程中，所學習到的知識，以及學生們在一次次探索、思辨中找尋到答案。



圖 1 學生寫出對葡萄美酒的了解



圖 2 藉由學習單看到學生對蒸餾裝置的認識

B2 也說明該課程為了要讓學生深入了解在地特產所形成的生活方式，課程的規劃重點及各學科的串連方式。

我們的夏日樂學系以葡萄為主軸，各科圍繞這主題來作輔導。例如：國文科談到葡萄酒可以做些什麼、酒文化、酒杯等，生物科就是直接帶孩子到野外看葡萄可以怎麼樣生長。地理課帶孩子了解葡萄生長的地形、台灣葡萄生長的地方、繪製葡萄生長地及台灣的地型。過程當中我們會拍照回來成為美術課素材，來做海報設計。上課的內容與農產品為主軸，其他的課程下去配合。(訪 B21050804)

教師為了要讓課程與社區聯接、學生與社會銜接，發展體驗探索與合作學習的課程，增加孩子的真實經驗。在 B 校的課程裡，可以看到學校利用暑期時間進行實驗創新教學法，並輔以整合主題式學習之方式，但校方表示開學後因學業壓力無法延續進行。但在走訪 C 校時，我們看到了不僅僅是搭配各項主題之統整實作課程，還是平日課程加深、加廣的延續，讓學習發生實質上的變化。

夏日樂學的課程就是我們的校本課程，每個學期都有一主題讓老師去課程設計，平常就在走，暑假它是加深、加廣實施，現在目前看到的夏日樂學就是我推廣海洋課程的時間。利用夏日樂學，來實現我的校本課程——海洋課程，所以它跟我是非常有相關性。利用海洋科學來做一些創新的實驗，我們就是一直這樣在做。(訪 C11050805)

該校不僅落實學校本位，且具有延續性。足見「夏日樂學」計畫在課程上可以有創新設計實驗，創新實驗之後可以在開學再後加以利用。也就是說，暑期安排的「夏日樂學」課程可以變成課程實驗，作為建構校本課程之基礎。因為它不會受到學習的限制，有利於學校特色課程深耕發展。

四、從過去經驗啟動學習樂趣與自信

學校結合社區文化資源，將學習空間拓展至社區，孩子有更多元的學習活動與生活體驗。在參訪過程中，某位孩子拉著研究者興高采烈訴說他在暑假中精彩細節。

我們去東隆宮，看到千里眼和順風耳將軍，祂耳朵很大喔，我有把祂畫下來…這是我們這一組做的小神轎，不好黏，要做很久…這卡片是我們大家一起設計的，以後可以玩喔，就是一人先出一張，翻過來看誰的星星多就贏了…彈力球很好玩，我教你玩，我先玩給你看…我覺得我們暑假的課很好玩喔，我學會好多東西喔！（訪C31050805）



圖 3 繪順風耳將軍



圖 4 製做小神轎



圖 5 自製戰鬥遊戲卡



圖 6 示範玩彈力球

在這裡我們看到學校為學生製造不同的學習機會，讓學生從過去的經驗來啟動學習，擴展孩子的學習自信與成功經驗。教師以創新實驗，整合學習的精神，帶領學生探索主題，圖 3、4、5 是學生們在學習的過程中，一次次解決自己在學習中所遇到的問題及挑戰更進一步的瞭解，所展現出來的成果。

孩子們都有和家人一起參與「OO 迎王平安祭典」的經歷，從學生們都曾經參與過的經驗談起，孩子上起課來特別能感同身受。課堂上介紹漁市場漁販買賣，也讓學生演練「漁市場叫賣趣」，透過學生親身體驗攤販的叫賣，不僅樂趣多，也間接呈現出在地漁村生活的風貌，及了解自己生長所在的風俗民情。（訪 C21050805）

五、提供弱勢家庭課後照顧，減輕家長負擔

弱勢家庭家長需同時面對負擔家計及子女教養問題而無法兼顧，致使子女學習動機及學業成就偏低，亦因家長無法兼顧課後照顧或疏忽，易產生孩子在課後時間在外遊蕩、出現偏差行為或社會適應不良之問題，迫使社會付出更大的成本。夏日樂學計畫並沒有限縮參加學生的資格，它讓有需要的學生，暑假有一個很好的去處。D6 回顧未參加樂學活動前的暑假，自己到回收場裡翻找東西漫無目標地晃過一天又一天。

以前暑假我就一直打球啊、整天亂逛，然後去資源回收場裡面翻東西。翻什麼喔？就翻一些可以拿回家用的、好玩的可以拆的，…暑假也沒事啊，來這裡可以學東西，還有便當可以吃啊！（訪 D61050805）

除了學生對此計畫有所感觸，訪視委員也提到夏日樂學計畫對學生的幫助性及補救教學和夏日樂學的差異。E1 表示：

學生從暑假到九月，放太久會拉不回來，變成夏季失落的狀態，反而更糟糕，所以夏日樂學有一個正當性，要讓沒有地方去的學生，可以有學校可以去。因為暑假只有「補救教學」和「夏日樂學」這兩個計畫，「補救教學」是針對學業上比較落後的做補救，假設學生學業沒有到那程度，那他還進不去，他有對象的問題。但是夏日樂學並沒有對象的限制，只要是弱勢、偏鄉都相對的鼓勵，所以有它的需求性。(訪 E11050804)

「夏日樂學」計畫籌設暑假課程，姑且先不論其成效，至少提供弱勢家庭子女在暑假期間能有一個讓家長無後顧之憂的讀書環境，並培養其良好的行為規範及生活習慣，使學生在暑期同樣能得到關心與照顧。

我們計畫 30 個學生，當然這些家長是比較在乎孩子發展，才會讓孩子進來。這是我們的困難點，就是要去跟他們招生，真的有需要的，他們不重視孩子發展，他們不願意。(訪 B31050804)

夏日樂學計畫並雖然沒有限縮參加學生的資格，但是並非每一所學校都願意參加此計畫，或者參加學校未能全面了解到底哪些學生是真正需要幫助的，抑或家長放任或暑假要孩子幫農忙不願意。因此，是否所有弱勢學生都能受到幫助，便不得而知了。

伍、夏日樂學計畫實施所遭遇的問題綜合評析

「夏日樂學」將社區和教師團隊一併納入計畫的機制內，鼓勵學校採取活動式課程，以刺激學習的樂趣與成效。藉由沉浸式、生活化的教學方法協助學校發展，讓師生歷經文化調適和浸入的過程，能認同且實踐文化(Hung, Chee, Hedberg, and Thiam, 2005)。Gay (2000) 亦指出教學以學生的母文化為中介，並與實際生

活經驗結合，支援學習相互交流，以回應文化。「夏日樂學」計畫給予教師安排課程的新思考，讓教師保有課程發展的極大自由與彈性。在學校端的規劃、執行上，研究者從實地觀察、學校文件中，研究者看到了個別學校發心為孩子規畫出貼近日常生活文化又具有創意的實驗性課程，而學生參與情形，也看到學生們找到學習樂趣與自信。可惜的是課程的執行時間、參加校數量與課程延續性較弱。但任何政策計畫或教學課程在規劃上，都可能無法面面俱到。「夏日樂學」計畫雖不能取代正式課程教學，但卻能有效幫助學習不利學生一把，計畫執行以來，遭遇什麼樣的問題與建議，研究者疏理如下。

一、暑假期間，師資不易覓尋

教師是課程實施的引導者，關係到課程發展的成敗（Stenhouse,1983）。因此位居教學第一線的教師們配合的程度，成為「夏日樂學」計畫推行的關鍵。對於現職教師而言，暑期還須負擔教學之責，是增添負擔，易使教師怯步。

在老師的聘任方面是一個困難，在暑假需要拜託老師來上課，很多人都不願意。尤其遇到需要證認的課我們就需要外聘，所以現在課表跟預定不同，因為要配合外聘教師的時間。（訪 A21050803）

故如何從校外引進適當人員，以減輕現職教師暑期教學之壓力，是推動樂學計畫需迫切解決的課題。再者，引進外部師資，如何使樂學課程在開學後能夠延續，亦是推動樂學計畫須正視的課題之一。當然，有些學校能處理的非常好，反倒使外部師資成為學校長期的助力。

這兩年我一直深入社區，尋找社區的師資，為了不影響行政的運作，夏日樂學我全部以外部的師資來做為我的師資，我在地的師資比老師們還要在地，因為老師未必是 00 人，但是我的外部師資都是在 00 人，所以外聘師資的部分開學後的延續性，它是一定是可以延續的。（訪 C11050805）

二、課程節數長短之彈性問題

「夏日樂學」計畫的兩大方案，均明文規定實作及活動性課程至少百分之五十。除此之外，教師在發展課程、自編教材、以及教學實施等方面均有相當程度的彈性。但教師就規劃規劃二週至四週之課程，總計不超過八十節課程，有不同的意見。

這計畫最不滿意的，是時間太短，我覺得應該要多幾個禮拜在玩這個東西。(訪 D31050805)

再拉長這不太可能，因為老師的反彈會變大。暑假基本上還是老師休息的時間，所以還是維持現在的時間。(訪 B51050804)

我們是早上上課，下午又接著在學校，學生可能比較不願意；第二可能是週數太長，所以下一次我們可能會階段兩個階段，一個學生綁兩週，然後再換另外一個梯次。(訪 D21050805)

對於各校不同意見，計畫主持人提出對目前作法的修正建議。

針對時間的部分，有些學校希望拉長，有些學校希望縮短。我想下一個年段是不是從 40 到 360 節，因為有些學校希望暑假可以多一點，所以會希望依照他的需求來提，經費就按照比例來分配。夏日樂學我想應該也要有各種搭配，這樣的想法可能會符合各學校的需求。(訪 E11050805)

三、區域彼此間的策略聯盟，可解決資源有限之困境

在資源有限的困境中，要達到有效教學最好的方式就是以一當十，讓教育資源發揮最大的效能，區域間彼此結盟模式方能達成此目標。

我建議可以兩個學校、三個學校一起做。像我們學校理化老師只有一個、生物老師只有一個、地科老師只有一個，像我遇到困難，有時會不知道要找誰求救。(訪 B11050804)

我們希望會有學校和我們一起對話，尤其是在教師專業成長的部分，可以跟其他學校的老師作結合。(訪 B11050804)

「夏日樂學」計畫之執行不是只有教師會遇上困難，學生可能也會，如果所就讀學校沒有開辦，是否可到它校報名？訪視委員對此問題提出看法。

我覺得這是可以正面去看待，鼓勵大家都來辦，如果你不要你的學生到別的學校，那你自己就來辦。我覺得應該可以這樣，老師如果真的找不進來，我們社區的支援，就引進外聘師資，他會比這邊的老師更在地。(訪 E31050805)

四、課程符合計畫之要求及延續性問題

「夏日樂學」計畫有兩個執行的主軸：方案一，本土語文/新住民語文活動課程：以各國民小學及國民中學為主。本土語文課程部分，其內容應結合先民智慧、傳統技藝等本土文化內容，使學生體會本土文化；方案二，整合式學習方案：以偏鄉地區之國民小學及國民中學優先。依據學生需求，以在地化之活動式課程，結合學習主題，辦理暑期營隊或自主學習課程。各校均為課程活潑化盡了相當大的努力，但顧此失彼，不少申請方案一的學校忽略了語文的部份。

因為這個是方案一，而且是閩南語的課程，所以希望在文化的部分，如果可以加上一些閩南語的互動，在溝通跟平常言語時就可以隨意去講，就會增加語言的豐富性。(訪 E41050805)

此外，不是只有引進外部師資有課程開學延續的問題，夏日樂學活動性課程如何和正式的有效教學課程產生延續，亦是樂學計畫課程推動引起討論的課題。

平常課程要有一個主題來搭所有的課程其實比較難，暑假是可以比較這樣做。我覺得我地理科課程之後會係比較彈性課程，像現在是講台灣，二年級是講中國，是比較不好搭上的，但是可以變成複習的課程。(訪 B41050804)

國文就是生活，生活就是國文。「夏日樂學」我的課程是讀報寫作，我準備的就是一份報紙，報紙是比較偏文學，適合中學生的。剛開始我介紹他們看報紙，介紹報紙版面和其他寫作方面有什麼不同，我用賓果遊戲和搶答方式，讓他們真的能夠記住。再就聯想力的聽覺摹寫、視覺摹寫、觸覺摹寫，根據裡面的文章來就一些延伸。還有針對版面的分類，社會版國際版、學習版、標題要怎麼下，我告訴他們人、事、時、地、物和為什麼，怎麼組成一篇文章。我要他們將夏日樂學裡所學的寫成報導：包括對哪一堂課印象最深、再者有什麼感想，就是抒發心情像副刊一樣、另外這些孩子都是自願來的，這個班級有什麼好玩的地方，變成一個小小副刊，最後變成像報紙一樣報導，成為一個報刊。有經驗以後就知道要怎麼做了，九月以後的課程會繼續延伸。(訪 D41050805)



圖 7、圖 8 學生設計「夏日樂學」報刊

陸、結論

「夏日樂學」計畫希望孩子的學習不間斷，降低夏季失落的現象，更希望每位孩子都能獲得同等的照顧和機會，藉由這個計畫的推動，學校結合在地資源、社區長才等，強化教學能量，豐富學生們的學習，並結合語文沉浸式教學的推廣，讓語言完全地融入情境，使生活化語言與文化相結合。「夏日樂學」計畫也為學

童暑假期間家長無法照顧的問題，提供了良好的支援。研究者於實地走訪之後，有以下建議，在課程規劃方面：一、暑假的課程可以安排創新性的設計實驗課程，以作為建構校本課程之基礎，並在開學後延伸學習；二、成立在地區域間彼此結盟模式，以共享教學資源；三、結合社會救助及社工司，確實了解應幫助的弱勢學生，給予確保名額。四、師資問題亦造成暑期與平時課程無法連貫，各校增設儲備教師，既可避免課程落差，亦可減少流浪教師。在行政方面：一、在上級行政政策劃層面應提早作業，提早告知各校相關決定與補助程序，以協助各校可儘早規劃課程及安排師資。二、提供夏日學校方案典範、行政表格範例使之模組化，方便其他學校參考學習、彼此間交換教學資源及經驗、減少申請填寫作業時間等。三、中學宜與小學建立良好關係，可區域聯合或綜合聯合此計畫，彼此師資、資源分享。對於各校弱勢學生能以個案方式予以個別需求補助，以讓「夏日樂學」計畫能回應弱勢學生的真正需求。四、透過對學生的後續課業成效及日常生活追蹤，來監督「夏日樂學」計畫的延續成效和影響。並嚴格把關執行「夏日樂學」學校之辦學，符合計畫課程規劃並辦理卓越者可以優先納入下一個年度續辦名單。未來，更可以進一步計畫，經過多次辦理後，將課程研擬成教案。

參考文獻

中文部分

- 朱瑛、蔡其蓁譯（2004）。**多元世界的教與學—兒童的多元文化教育**。臺北：心理。何利娜（2010）。中學英語浸入式教學教材本土化的處理。**現代中小學教育**，9，78。
- 吳清山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。**臺灣教育**，614，2-8。
- 吳清山、林天祐(2004)。體驗學習。**教育研究月刊**，126，151。
- 呂馨（2008）。浸泡式英語教學模式與實施途徑。**鎮江高專學報**，2，99-101。
- 李洪斌（2010）。關於大學英語「浸入式」教學的研究。**科教新報（教育科研）**，29，36。

- 李開復（2006）。**做最好的自己**。臺北：聯經。
- 季力康（1996）。建立自信心的好方法。**中華棒球**，55，83-85。
- 計惠卿、張杏妃(2001)。全方位的學習策略-問題導向學習的設計。**教學科技與媒體**，55，58-71。
- 韋宜青（2001）。**國民小學教育選擇權政策規劃規準之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 唐宇新（2015）。樂與不樂？學與不學？**師友月刊**，6，18-21。
- 張慧芝譯（2001）。**人類發展---兒童心理學**。(Papalia, D. E. 原著，1981)。臺北：桂冠。
- 陳欣瑜（2016）。**文化回應教學在國小國語課程實踐之行動研究**。國立屏東大學教育系碩士論文。
- 陳盈宏（2015）。英國夏日學校方案對我國推動夏日樂學試辦計畫之啟示。**學校行政雙月刊**，95，102-111。
- 強海燕(2010)。論第二語言/外語浸入式教學的基本原理。**幼兒教育(教育科學)**，3，8-12。
- 葉興華（2002）。九年一貫課程實施後「國民小學語文科教材教法」課程之改進。**初等教育學刊**，12，87-108。
- 劉妮（2011）。論浸入式教學在我國推廣發展的現實困境。**海外英語**，3，87-89。
- 劉美慧（2012）。文化回應教學。載於**多元文化教育三版**（327-356）。臺北：高等教育。
- 錢明才（2003）。沉浸式教學及其對我國英語教育的啟示。**國外外語教學**，3，(1)，5-15。
- 譚光鼎（2002）。**台灣原住民教育：從廢墟到重建**。臺北：師大書苑。行政院原住民族委員會。
- 兒福聯盟（2013）。**《青少年休閒生活現況調查報告》記者會**。2016/08/26 擷取自 http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1063
- 教育部（2015）。**國民小學及國民中學推動夏日樂學試辦計畫**。檢索日期：

2016/08/11 擷取自

http://www.k12ea.gov.tw/ap/news_view.aspx?sn=6ed2e617-acdb-4a2a-8df6-ffc93d9afc4f

外文部分

- Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1-12.
- Brophy, J. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M. Maehr & D.A.Kleiber(Eds.), *Advances in motivation and achievement: A research annual enhancing motivation*(pp.185-210). Greenwich, CT: JAI.
- Connell, J.P.,& Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process. In M.R. Gunnar and L.A. Sroufe (eds.), *Self Professes and Development*, (pp.131-136).NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2003). *What Parents Want to Know About Foreign Language Immersion Programs*. Online Resources: Digets August 2003
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*.
- Genesee, F. (1984). *French Immersion Programs*, In Shapson, S & Vincent D'oyley (Ed.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hart, C., Mulhall, P., Berry, A., Loughran, J., & Gunstone, R. (2000). What is the purpose of this experiment? Or can students learn something from doing experiment? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 665-675.
- Herron, M. D. (1971). The nature of science enquiry. *School Review*, 79(2), 171-212.
- Huebner, E.S., Ash, C.,& McCullough, G.(2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93, 331-335.
- Hung, D., Chee, T. S., Hedberg, J. G., & Thiam S. K. (2005). A framework for fostering a community of practice: Scaffolding learners through an evolving

- continuum. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 159-176.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp.23-37). New York: Praeger.
- Kempa, R. F., & Diaz, M. (1990). Students' motivational traits and preferences for different instructional modes in science education: Part 2. *International Journal of Science Education*, 12, 205-216.
- Krashen, S. D. (1981) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd. 202.
- Lazarowitz, R., & Karsenty, G. (1990). Cooperative learning and student academic achievement, process skills, learning environment, and self-esteem in tenth grade biology classrooms. In S. Sharan (ed.), *Cooperative learning, theory and research* (pp. 123-149). New York: Praeger.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or not - the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. p 378.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London, England: Heinemann.
- U.S. Department of Education (2008). *Foundations for success: The final report of the national mathematics advisory panel*. Washington, DC: Author.

A Study on Experience-Education Based “Fun Learning Program in Summer”: An Integration Among Ideas, Policies, and Practices.

Szu-Chi Lin

Abstract

This study explored different aspects and implications of Fun Learning Program in Summer, by methodologies such as academic review, observation, interviews, professional consultation, and result presentation. Further, it illustrated the implementation, predicaments, and suggestions. The current situation of Fun Learning Program in Summer was as follows: firstly, the program provided students with distinctive class activities to immerse students' daily life with the beauty of local culture; secondly, its immersive courses provided students more opportunities to speak languages, enhancing English learning capacity; thirdly, it fulfilled the spirit of experimental education by combining school-centered curriculum with teaching strategies; fourthly, it triggered learning by connecting past experiences, which facilitated students to gain confidence and success experiences; fifthly, it offered disadvantaged family afterschool programs to ease their difficulties. At the end of this thesis, this author proposes suggestions for predicaments from implementing the pilot scheme.

**Key words: Fun Learning Program in Summer、Experience-Education、
Education Divide**

* PhD,National Taichung University

E-mail:lin898585@yahoo.com.tw