

教育時論

教師與課程： 以在地思考為出發的創意課程經營

顧瑜君
國立東華大學教育研究所

摘要

本文陳述一個以行動研究為取向之課程發展研究歷程，透過大學與小學教師團隊合作，共同進行學校願景釐清、進而進行學校本位課程研發與修正，以行動研究之循環：計畫、行動、省思、修正為課程發展步驟。

本研究合作之賀田¹國小位於花蓮縣中區，學校位處日據時代官辦移民村之所在，擁有非常獨特之文化特質，因為長期交通的不便使得許多文化遺產與特色，因為沒有跟上台灣整體發展的腳步、意外的保存下來。本課程研究發展的目的在于試圖以此特殊的社區文化特質為土壤，試圖在地文化作為課程與創造力對話的基礎，從對話中為傳統找尋生機，更希望從中發展出有獨特性的課程模式，而不僅止於將文化特色作為課程的包裝或主題，以期深化在地文化在創意過程中的價值與意義，從課程發展的歷程中促進教師專業提升。

目前研究計畫合作學校面臨的重要議題在於鄉村學校凋零，人口外移與學生單親、隔代教養問題嚴重，而學校雖已嘗試發展本位課程並已經實施，但教師們有很多的疑惑：這樣做就對了嗎？達到目標了嗎？因此，本計畫將協助教師透過課程發展歷程澄清疑惑，並從中尋找鄉村學校的定位，藉之舒緩鄉村學校面臨之教育困境，教師們在這個歷程中也獲得專業能力的提升。

關鍵字：行動研究、學校本位課程發展、區域性教育

¹ 匿名

一、前言

台灣近年的快速工商化，社會變遷急速，城鄉差距更加懸殊，面對全球化價值的劇烈衝擊等，使得非都會地區的教育處境倍加艱難：整體教育政策朝令夕改，多變政策引導下倡導形形色色的教學技術與方法，使得基層教育工作者無所適從。另外，長久以來升學主義價值為尊，考試與分數掛帥，學校教育成了「題海戰術」的戰場。花蓮屬於非都會型地區，因地形狹長的緣故，多數學校位於中南區是典型的鄉村或所謂的邊陲地區，然而，升學主義對台灣教育現場所造成的畸形發展，並沒有因為位處邊陲地區而舒緩，基本上，各校仍然以升學率為學校運作的主軸，基層學校老師常開玩笑的說，他們任教的學校是300人陪葬30人，或500人陪葬50人，就是形容在能力分班不被允許之後，全校學生不管是否適合或有能力生學者，都必須投入升學的戰場，為升學努力甚至必須犧牲多元發展的可能。邊陲學校的升學率能維持在現有的水平已屬不易，因此學校為了對社區和家長有所交代，為維持既有的升學率必須有各種積極的作為，在這種無奈的狀態下，對於升學能力不足、社會文化資本弱勢的學生，更加難以顧及。

本課程研究計畫是從那些位處鄉村地區、在升學系統中較難獲得成就的群體為出發，思考一個台灣鄉村普遍的現象：鄉村出的大學生越多，並沒有因此而獲得好的發展，有的反而越落後、蕭條，這個現象跟教育是否有關連呢？而所謂的教師專業發展或成長，是否應該納入區域性的價值？

在台灣的鄉村成長，多數人共同有的經驗是：鄉村學校與教育雖然沒有直接告訴孩子，但卻持續的傳遞了：留在鄉下是沒有出息、沒有前途的、能向外發展才有價值的潛在價值觀，鄉村教育的隱隱的期盼是：藉助教育促成社會流動，因而多數人追求離開鄉村，就算不能到大都市，能到小城鎮也好，師生們更擔心自己處於落後狀態而惶惶不安，進而積極追求屬於都市、工商化的價值觀，在沒有依循的混亂狀態下，致使鄉村傳統舊的價值受到嚴重的威脅，在此結構下，鄉下的孩子只好被逼著面對矛盾的問題：在鄉村價值普遍被貶抑的大結構下，做為一個鄉下的學生，升學的資本相對嚴重不足的狀況下，如何成為有個人價值感和自尊心的個體？鄉村學生自我價值發展該如何定位？學校以及教師的專業發展與學生處境的關連為何？是否可以透過教師專業的發展而影響邊陲或鄉村地區學生的處境？

二、研究背景、動機與目的

(一) 背景與動機

教育部顧問室自九十一年度起以為期四年的時間推展創意教師行動研究計畫，目的在於培育中小學生創造力、提昇中小學教師知識創新能力、涵養中小學校園創意文化、建構中小學教育人員創意社群，根據「創造力教育白皮書」的規劃，創意教師行動研究計畫是由大學院校專家學者與中小學教師組

成行動研究團隊，進行創意教學的研究發展工作，落實行動研究的精神：教學者即研究者。

筆者認為，所謂的學校創新可以當作鄉村學校面對自身處境的機會，透過教師參與的行動課程研究，解決教師們面對的日常教學困境，從實際的操作中獲得專業成長。因而徵求筆者任教學校鄰近的賀田小學參與此行動研究計畫，因為筆者自八十六起，與賀田國小所屬的社區有長期的社區營造工作關係，協助社區內正式與非正式組織推展社區重建、文化再造的工作，希望以此長期的互動關係為基礎，能多面象與深入的探究鄉村學校困境的出路。

教育部顧問室在創意教師邀請書上對於「學校創新」的定義有很明確的陳述：「所有的創意經營，無論是制度建構、領導轉型、團隊學習、校園創新氣氛的醞釀或教師創意文化提升等，皆必須直接或間接有助於培育中小學生創造力」

(p.1)。草擬研究計畫開始筆者有興趣參與的教師團隊溝通討論後，共同構思與定位此創意教師研究計畫與他們每一位工作的關係，排除為了成果、績效考量的因素，希望追求價值與理念的落實。

從賀田國小所處的位置與其歷史背景來看，不難理解它是個具有高度文化特殊性的小學，在形成研究計畫主體的思考過程中，我與教師團隊都覺得，我們必須退一步的問：創意的概念對於此文化特殊性的學校，是否應有更深刻的意涵，而不僅止於裝飾性、表象性的文化或創意概念，是否能夠透過學校教師文化的經營，以在地性的文化價值為基礎，使學校教師團隊為主體，與創意的概念對話，進而對自身的行動或工作，進描述、提問、反思、探究、更新及意義化的歷程。因此，整個研究計畫是基於鄉村價值的在地性為出發，所謂的創意必須密切的與在地文化的特質接軌，使得賀田國小置身於豐富的鄉村文化與日本移民村文化資源得以在創意中扮演重要的角色。

(二) 研究目的：

本研究期望透過學校本位課程發展討論與推展，同時開展校內教師對話的空間，使鄉村處境學校與創意本質展開對話，開創富有創意與學校特色的課程與氛圍。這個歷程中參與言舊的教師也可以思考自己面對的問題（教學困境、教育理念等）如何與鄉村學校處境及願景銜接，思考彈性課程、學校行事課程及空白課程三者之間應如配合學校正式課程的運作，而非僅成為救火隊時間（例如補救教學），能夠充分的利用這些時間，結合社區及學校文化特色，發展出真正的學校本位課程。簡言之，本研究的目的是在於如何透過學校本位課程的發展，發展教師專業、落實學校願景，讓師生皆有認同感，使創新課程的精神可以落實。

過去幾年台灣推展的學校本位課程，多數的成果是將社區文化、鄉土特色作為主題，明顯的偏差是將學校本位課程當作「一鄉一特產」或「大單元主題」課程，用大單元的方式進行連結性的課程，教育工作者（研究者與基層教

師)，都缺乏對文化特殊性的瞭解，導致教育工作者將學區內的「資源」視為具體的物件(object)，當作可以被操控的實體，落入了「資源可以直接運用」的思考模式，將身邊的東西如特產、寺廟、文物等東西，當作課程的主體，製作主題式課程，於是水晶芭樂、蓮霧、芋頭、魚類等特產很快的變成了「學校本位」中被認定的學校資源（顧瑜君，民91）。這種錯誤是因為教育工作者未能認清學校本位所需的資源，必須跳脫具象可掌握資源的思考，教育工作者必須深刻的檢視自身所處環境與文化的特質，從不斷的檢視與對話中理解資源的所在，也就是朱雲漢（2000）所指「重新參與價值創造的過程」的意義，換言之，資源是不只是一個具象現存的物質如特產或文物，而是透過教育工作者的主體性與其面臨的教育問題對話後，建構(construct)出清楚的具有意向性(intentionally)與價值性的問題意識(problematic consciousness)，進而能夠看見原本不被視為資源的實體，這樣做，教育工作者才實踐了重新參與價值創造的過程。

三、課程議題產生歷程

關於課程發展的歷程可以從 1.背景描述、2.議題分析以及 3.創意本質與在地文化等三個層面來描述。

(一) 背景介紹

賀田國小創校於民國二年，校園佔地：約二點七公頃，一個典型的鄉村學校，共有教職員工：25人，班級數為十二班，共有學生二百三十四人，學生族群：客家49%、閩南族群25%、原住民26%，家長職業：以農工為主。這個學校是日據時代的小學校，而賀田社區是當時重要殖民政策下，經過完善規劃與建設的官辦日本移民村，就其歷史文化的特殊意義及其過去幾年的努力來看，有以下的參考依據：

1. 位居日據移民村的重心

賀田村為日治時期的行政中心，為當時具有典範意義的日本移民村，整個村落以棋盤式規劃、道路整齊寬敞，各種公共服務設施完備：如醫療、宗教、教育…等的需求。現在的賀田村，除了日本移民村所遺留的建築、村落規劃、神社、文史資料外，加上光復後，客閩、原住民族群的遷入，形成多元文化共存與共融（容）的特性。

從民國二年所創設專門為日人所就讀隸屬花蓮港廳的「小學校」，到光復後，成為本地子女受教的場所「賀田國小」，學校內一直保有一種獨特的日式風味與精神價值，日治時代的禮堂，是很多建築系、或相關專業人事專程參觀的重要資產。賀田國小作為社區的教育與文化中心，擁有很少有且特殊的文化資本作為創意的素材，因此，學校的特殊性是發展創意最豐沃的基礎。

2. 傳統與創新

基於上述歷史豐富的日本移民村文化資本，目前賀田國小已經進行「小小解說員的培育」的學校本位課程，除了安排在學校正式課程中，培養學生從小對社區的認同與服務態度外，學校希望透過「培育小小解說員」的活動，秉持著從「人」出發的信念，藉由校內資源與社區資源相互結合，以課程的設計做為觸媒，讓社區資源與學生產生作用，企圖藉由一系列的本位課程進行，逐漸形塑學生的社區意識與鄉村價值，讓賀田人的特有風情從這裡培育到發芽，提供成長的空間與養分。

(二) 議題分析

當台九線公路以及十一甲公路以三十米寬的尺寸，劃過賀田村東西兩側後，賀田不再是該鄉的重要聚落，交通的方便與迅速使得村裡的人到花蓮市區極為方便，二十多分鐘的車程，即可到百貨公司、Starbucks、西雅圖咖啡齊全的市中心。在交通的便捷的轉變下，人口外移出現了微妙的轉變，以往，如果不願繼續留在鄉村的人們，就必須舉家搬遷到花蓮市中心、遠離鄉村生活，但現在交通方便了，居家品質以鄉村為優，但就業就學就到市區，這樣可以取得更多的教育與社會資源。社區內的家庭，文化資本、社經地位相對優勢的者，選擇通勤將孩子送往市區的大型小學就讀，留在當地就學的學生算是相對弱勢的群體。

賀田村，作為一個曾經是社會、經濟、政治、文化重心的村莊，面臨社會變遷、城鄉不均衡發展、都市化、國際化、全球化等現代化議題的衝擊，而成為邊陲地區，邊陲地區學校與教師如何尋找屬於自己的定位，是否應該是學校教師、學校課程應該思考的問題？傳統文化的氣質與價值，是否應成為追求創新與卓越時思考的基調？

我們可以從以下幾個議題來分析學校可以作為課程意識的面象：

1. 從學校本位需日常課程開始

九年一貫實施後，各校均需設置課程委員會，但多數學校的課程委員會，僅停留在用傳統的方式將課程規劃好之後直接實施，對於課程是否達到成效、符合學校本位精神等問題，尚未有充足的機會思考與對話，對於學校如何才能充分運用於日常生活教學的綜合課程、彈性課程及學校行事課程的規畫仍然感到有些模糊與徬徨，到目前為止，僅將這些課程時段填滿，還來不及思考課程與整個學校發展的關聯性。

在討論的過程中，老師們反省著：學校行事活動課程太多，佔據老師們大部分的心力，其實是無暇去反省這些課程的價值與意義的。因此，在此課程發展研究的歷程中，「究竟需要什麼樣的學校本位課程」需要被澄清與深刻探究，因為老師們發現，落實學校本位課程，不能只懂得追求光鮮亮麗可以展

式的成果，應該往內去尋找價值，老師們想好好的弄清楚，過去進行的課程時：為什麼大家這麼忙、累也做出了成果，但卻仍覺得不踏實。

同時，因為長期使用部編版本的課程，校內課程發展委員會的成員，對於課程發展也缺乏實際操作的經驗，對於課程要如何編，彈性課程要如何安排才恰當、更能符合理想等問題缺乏經驗，需要透過實際的操作增加教師們對課程的認識與參與，改善教師與課程的關係停留在教材選擇的層面。

各校過去積極的發展學校本位課程，而在積極發展課程成品的過程中，容易忽略教師思考、更容易產生為課程形式或結果而做課程的狀況，或者將製作學習單、教材等當作課程，侷限在有利於成果展示的層面，而費盡心力發展後的成果往往難以延伸或延續，形成內耗的循環，磨損教師的熱誠與信念，因此，本研所欲發展之學校本位課程必須以非常貼近教師處境的方式來思考與進行，不能躁進或急功好利的求成果，必須從教師們日常生活的例行業務與教學為基礎來發展，並且需要體認校本課程是一個長期且需深化的工作，不是一個短期的成果或報告書。（顧瑜君，民91；王千倬，民89）

2. 學校願景需與鄉村與邊陲處境為基礎

目前校內因應九年一貫的推行，對於學校的願景及發展方向，雖然已經順利的產生，但是可能因為時間的限制，所以形成的過程有些匆促。對於教學者而言，如何與學校願景配合以及如何讓願景透過每日的教學落實，還不是很明確。雖然目前各處室推展活動時也非常認真，設計教學內容費時費力，但往往在實施時，會有很多難以掌控的狀況出現，影響了原本預期的成效。不但學生學習的本質無法照顧到，認真的老師們也因此感受到挫折與無奈。教師們認為讓學校願景更明確，是一個可以努力的方向。換言之，教師們初步認為，如果能夠增加校內教師的對話機會及空間，應該對學校願景的落實會有很大的幫助。

校內願景以前是為了配合政策、在不具備清楚其目的與操作的前提下，已經確定，但目前學校願景在於以人為本，核心價值為「愛」，並以嘗試架構出「熱愛生命」「健康成長」兩個主軸，已經於過去試著去推動，但教師們仍然存有許多的疑惑：愛、熱愛生命、健康成長等幾乎是放諸四海皆準的教育理念，任何學校都可以此為願景、校本課程主軸，賀田國小的特殊價值與定位該究竟跟其他學校如何區隔？又如何與「小小解說員」的培訓整合，也需要釐清與確認。這些疑惑反映出這群教師具展現了課程思考與慎思的能力，如果要避免將日本移民村的文化特質當作學校本位課程的裝飾品，或展示給來賓觀賞稱羨的文物，究竟學校還可以做什麼呢？

經過幾次的討論與澄清，團隊成員們相信，願景的目的在作為一個學校各種運作的精神指標，因此在沒有政策要求的壓力下，教師團隊可以重新思考學校願景與自身教學的關連，並真實的從對話中發展出可以長遠作為學校與教

師營運與教學的思考方針，而所謂的願景應該不是一個掛在校園某處的標語，而必須是一種可以讓教師獲得力量與思考的泉源，而這樣的願景更需要深刻的思維與對話，絕非透過幾次討論即可做成決議，而且學校願景更必須放在較大的脈絡與架構之下來思考，例如鄉村與邊陲處境應該當作整體思考的基礎，才有可能發展出宏觀視野的學校願景。

(三) 創意本質與在地文化

除了上述學校議題的現狀外，關於如何使創意能夠再生學校的組織與文化，以下三個面向可以作為本位課程的基調：1.傳統不是懷舊而是生存之必要、2.鄉村文化進退失據、3.獨特性而非優越性。

1.傳統不是懷舊的情緒而是生存之必要

台灣鄉村的處境是：「現代化」才是成就可以被驕傲展現，「傳統」雖是貼近泥土卻默不作聲，傳統不是生生不息，反而是急於被擺脫與劃清界限，只有在特定的慶典與場合需要時，才揮去灰塵、妝點上色後出場見人，活動熱熱鬧鬧結束後，再度回到塵封與等待的角落。

在我們思考創意與提升教師創意文化的時候，鄉村學校、鄉村教師是否更應該思考所要追求的創意究竟是什麼？踏在腳下每日面對的傳統文化、鄉村價值是否應該放入課程與學校經營中？而所謂的將傳統放入課程並非將傳統物化成為裝飾品或主題，而是教師們開始思考傳統與現代、傳統文化與創意文化之間的關連性，將自身所處環境的主體性展現於創意中。討論中，幾位老師不斷的提出心中的疑惑：過去的日子裡，為了課程我們就竟在忙什麼？我們真的完成我們心目中的目標嗎？孩子們真的需要這些學習嗎？

邊陲地區基層老師們必須認真的面對課程意識所牽涉到的深層的價值問題：「家鄉的邊陲處境、邊陲的價值跟他們（學生）的關係究竟是什麼？」如果每一個生長在鄉村的的孩子對於「家鄉」的邊陲特質的態度都是「一無是處」、「落後而不值得留戀的地方」甚至是「去之而後快」的心態。那麼，當一個人跟自己家鄉的關係是如此的狀態，與學校教育是否相關？

2.鄉村文化的進退失據

目前台灣鄉村文化的處境是進退失據，誠如龍映台描述傳統的處境時所描述：「越先進的國家，越有能力保護自己的傳統；傳統保護得越好，對自己越有信心。越落後的國家，傳統的流失或支離破碎就越厲害，對自己的定位與前景越是手足無措，進退失據。」（無日期）鄉村擁有著傳統的本質，但這本質不但沒有人有興趣保護，身處於鄉村的學校與教師，往往被迫跟著主流價值同步前進，不斷的追趕都市化、現代化、全球化、國際化的腳步，對於置身於擁有豐富傳統文化氣質與價值的社區，學校也只能把傳統的氣質與氛圍當作一種膚淺的懷舊情懷來利用，追趕網路與資訊化的時，傳統只能作

為點綴性的主題來爭取加分效果，然而，如果對自己的定位不夠清楚、對於自身擁有的傳統沒有深刻的認識與瞭解，鄉村學校不斷追趕無法獲得尊敬與應有的品質。若試著將此概念放到社區中來思考，我們要讓學生能看見社區中珍貴、有價值之處，並對社區產生認同，首要之務即應讓學生認識與理解社區中的傳統意義與價值。因此，我們將透過教師對社區文化遺產與特色之理解，將之融入學校課程中，讓學生在正規教育的學習過程中，看見並認識社區的基本面貌與歷史意義，從中理解自己與社區的關係，進而產生社區認同。

就花蓮地區而言，整個區域仍保留台灣尚未發展時的許多面貌，而這些屬於區域性的文化與社會「傳統面貌」或鄉村感，正因為長期的資訊與交通限制而保有特殊的風貌，就全球在地化的觀點來思考，弱勢中的弱勢如果可以看見自身擁有的特色，加以掌握發展，不但可以脫離「跟不上」全球化腳步的迷思，反而能將「不足」轉變思考為「不同」，邊陲地區所創造出來的這層差異化，更能發展出獨有的全球化特質與創意。

因此，邊陲地區教師是否可以重新理解自身所處文化的價值，從傳統文化中去尋求創新的契機，不使追求創意的過程重蹈進退失據覆轍，或許能使鄉村學校日漸凋零的處境獲得轉機的可能。

3.創意的獨特性而非優越性

全花蓮有一百一十所小學但只有賀田國小處於日本移民文化重心所在且社區動員力強，賀田國小發展學校本位課程、追求創意文化的同時，應該立基於在地文化思考，以此來與創意的本質進行對話，從對話的關係中進行學校本位課程發展行動研究計畫，找到別人可以理解鄉村價值的方式，才找到鄉村學校創意的安身立命所在。去發展出鄉村學校應有的生存價值，使這個價值做為學校本位課程的基調，使學生與家長都能瞭解生活與學習在鄉村是值得驕傲，不需要遠離的。

根據托倫斯(Torrance, 1963)的定義，創造力是一種心智活動的過程：它包含認知問題的存在、穿梭於各種資料或訊息之間、一項構思的逐漸成形、尋求解答途徑直達於最後成果（林麗真譯，民80）。

反觀目前台灣對創意的認識十分扭曲，以為搞怪、誇張、賣炫就是創意，看到大學生們穿著花內褲參加運動會被報導為有創意、某大學創意歌唱比賽模式被他校大量複製，我們思考著，真正的創意究竟為何？我們的文化中強調「化腐朽為神奇」，這個屬於我們自己文化的創意觀是否可以透過平實的素材來呈現，我們期望自己的計畫，不為創意而創意，而能夠從最平實的事件中展現創意。

因此，如何發展一套屬於自己的模式，將地方的特色和文化環境考量在內是

非常重要的方向。運用邊陲經驗的獨特經驗與偏遠地區環境文化互動後，成為創造力的具體展現，不追求膚淺的、表象的創造力展現方式，不以新穎、炫麗、耀眼的方案，而是貼近生活文化環境價值深刻互動所產生的創造力，發展獨特的創造性，而不是去追隨他人對創意的定義與價值。

龍映台說：台北市有五十八家 Starbucks，台北市只有一個紫藤廬。全世界有六千六百家 Starbucks，全世界只有一個紫藤廬。...而所謂的國際化應該是一種知己知彼。「知己，所以要決定什麼是自己安身立命、生死不渝的價值。知彼，所以有能力用別人聽得懂的語言、看得懂的文字、講得通的邏輯詞彙，去呈現自己的語言、自己的觀點、自己的典章禮樂。它不是把我變得跟別人一樣，而是用別人能理解的方式告訴別人我的不一樣。」（龍映台，無日期）在此我們可以借用這個觀點簡要說明本研究所要追求的創意並非唯一性而已，而是一種獨特性，而這種獨特性必須轉換成可以與外界溝通的形式，才有價值。透過創意教師課程研究發展計畫，我們也希望將賀田國小所處之獨特日本移民村文化特質轉換成可以與外界溝通的形式，移民村文化中的價值中有許多現在鄉村得以安身立命的倚靠，並為台灣的創意，貢獻一個獨特的價值與範例。

四、結果與結語

本文闡述的課程，是一個由大學與中小學協同合作共同發展的初步歷程，此課程試圖以長期發展的方式，建構屬於鄉村地區的教育意義、培育鄉村地區學生價值：期望透過正式與非正式課程的實施，增加學生對所處生活環境的關懷並進而肯定鄉村價值，透過校內外社區參與的課程運作模式，加強學生對家鄉、對環境的認同進而願意發展屬於鄉村獨特的價值觀與人格特質。也就是說，鄉村學校的老師們除了教學技術、教學方法的改進，更要面對的是學生在校外做為一個鄉村社區的份子時，生活教育的學習與他的居住社區有何關係。

前述教師思考與創造力的培育與提升無法在短短的一年內完成，因此課程發展循環、修正的運作方式，在本研究中是重要的模式，預計需要進行兩至三個循環，才能確認課程的架構與實施內容，教師們從實際的課程實施中觀察與思考如何進行後續的課程發展。初期的課程發展計畫方案裡，因為教師們理解到移民村文化或鄉村文化的本質並非外顯的古老建築物或文物，而是在於架構村莊與社區的關懷與照顧，如何將這份屬於特殊的價值融入課程呢，教師們把焦點放在學生人際關係的重建上，課程概念為：大手攜小手，讓高年級學生在日常學校生活中去協助與參與低年級學生的學校活動，期望讓學校內高年級與低年級學生之間，有系統的建立起稠密的互動關係，透過校內跨級學生之間的關係建立，讓學校成為即將離校的高年級學生願意思念的所在，因為這裡有一群值得紀念的弟弟妹妹們，以及他們共同的記憶。教師們觀察參與課程學生的反應，從中尋找課程發展循環的資源，例如低年級學生對高年級產生依賴感與高度喜歡的情緒，一下課就找哥

哥姊姊，而高年級也對低年級產生各種非正式的「教導」行為，從下課遊戲時間的校園植物或昆蟲觀察學習，到一般的生活禮儀，高年級學生協助低年級學生學習與生活適應，這些「不預期的發現」成為最有價值的課程資源，這些看似不起眼的資源被運用於後續課程發展裡，因為學生展現出自我價值的肯定，這正是老師們期望透過課程建立的重要價值，不但是創意的來源更使得課程發展歷程活絡起來。

為什麼從關係的重建作為課程的切入點呢？留在當地就讀國小的學童，未來到外面發展的機會往往低於那些被有能力的父母送到市區就學的學生，這群學生很快的在國中畢業或當地的高職畢業後就「留在原地」繼續做「鄉下人」，當學生們透過課程理解到「參與、關懷可以創造不同」的價值（participation makes differences），他們成長後繼續留在鄉村，他們必須靠這份價值使自己所處的環境增添價值，所謂的社區意識與鄉村價值需要從學生實際的參與、實踐中萌芽與茁壯，而不再延續「一無是處」或「去之而後快」的態度。

而教師的思考與創造力乃是鄉村、邊陲學校的本錢，如果缺乏這份屬於邊陲、鄉村的獨特資本，學校將繼續隨著都市化、國際化與全球化的趨勢而沒落。賀田國小在九十年前，曾經被一個殖民統治政權，以高度規劃與前瞻性的視野建設此村落，在花蓮甚至台灣其他地區尚未開發的年代，當時的村民過著比一般人更優渥、進步的生活，進而成為其他農村的理想典範。賀田小學曾是整個村落文化、教育與精神的重要基地，而今小學仍然應該是一個社區的重要文化、教育與精神所在，但鄉村學校的凋零、校友家長們急於將子女送去市區取得更好的教育資源時，在地人跟著複製著都市化對鄉村的剝削與摒棄時，鄉村學校教師可以做的應該不只限於學校內的課程提升，需要一個更高遠的視野來運作。

偏遠、落後等以主流價值為主的觀點是否可以在老師們身上獲得新的界定，並從鄉村學校的處境中尋找新時代的價值與功能。因此本研究期盼透過學校本位課程之發展，激發教師課程意識之覺醒，對自己所身處之實務世界有更多的覺知，能夠質疑、挑戰習以為常的作法、現象、限制和權力結構，能夠反省習焉不察的價值、信念、潛力和知識體系，並且敏銳到實務現象背後的潛藏問題和需求（甄曉蘭，民92）。除此之外，讓課程發展成為一個教師從日常生活中覺察與學生相關之題材，使之與課程做結合，促進學生有意義學習之持續歷程。

然而，屬於鄉村或傳統的價值雖然影響深遠綿長，但容易被視為不登大雅之堂之術，甚至以為這是對於傳統價值過度浪漫的想法，而難以提升為主導人類心智結構之核心。因此，本課程發展的歷程，避免將所謂的傳統或鄉村價值直接當作課程內容或素材，而是透過長期的社區參與，與鄉村學校教師們共同理解如何使鄉村的價值可以從日常學習中生長出來，期望所發展的課程不僅具有創造性與獨特性，更具有地方感與本土性的文化與價值傳承，長期的目標是能夠使鄉村學校教育漸漸脫離當前的不良傾向：重視技能培養忽視人格塑造，重視知識傳播忽視心

靈提升，重視直接功利目的忽視內在永恆價值，為鄉村地區學生建構一個屬於鄉村教育及價值養成的空間。

五、參考文獻

- Eggleston, J. (1980). School-based curriculum development in Britain. London: RKP.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) Reconceptualizing school-based curriculum development. London: The Falmer Press.
- 九十三年度的創意教師計畫邀請書。
- 王千倬（民89）。提升教師教學創造力--「以學校為中心」的教師在職進修。中等教育，51（3）：60-71。
- 王萬清（民80）。百家齊鳴說創造 - - 從各種理論看創造力。國教之友，42（3）：11-30。
- 朱雲漢（2000，4月12日）。知識經濟的憧憬與陷阱。中國時報，5版。
- 歐用生（民88）。課程的工學模式及其批判，課程與教學-概念、理論與實際，業63-81。台北：景文。
- 甄曉蘭（民92）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49(1)，63-94。
- 龍應台（無日期）。在紫藤廬和 Starbucks 之間。2003/6/15 取自網頁 <http://forums.chinatimes.com/report/lonin/92061311.htm>
- 顧瑜君（民91）。邊陲地區在職教師進修與知識經濟：解析弱勢教育工作者之專業發展。九年一貫課程與師資培育之革新學術研討會。
- 顧瑜君（民91）。學校本位課程與教師專業成長。學校本位經營的理念與實務，頁231-256。台北：高等教育出版社。