

## 以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析

國立東華大學教育研究所

顧瑜君

### 中文摘要

本文欲陳述的是一以社區與空間為題的校本位課程發展模式的歷程，探討一個以社區及環境為議題的學校本位課程，其發展議題之產生的歷程、課程主題如何與學校困境銜接、發展歷程所遇到的困境與思考釐清、以及發展歷程中課程意識如何區辨與具體化。本文目前陳述的課程尚在進行第二輪的課程探究，不是一個已經正式實施之學校課程。文中將解析其中的理論依據、教學實務及其實施狀況，並探究教學者在教學的歷程中應有的思維與態度。文中除了呈現我與協同行動者共同行動、發展課程的歷程外，同時也企圖打破傳統對學校本位課程概念的錯誤認識，亦即將學校本位課程視值一程序化的課程發展程序。本文記錄課程發展過程之困難，並敘述試圖解開問題過程，課程的終極目的除了發展出一套具特色的學校本位課程外，同時也極欲重建師生對學校及社區的認同感。

關鍵字：行動研究、學校本位課程、校史室

### Abstract

#### A Community-based Curriculum Development Model

The article tends to discuss the developing process of a curriculum based on community and place, curriculum ideas, consciousness, possible curriculum models and how these can be carried out are included. Up to now the curriculum stated in the article is still in the second exploring phase, and it is not a seriously enforced school-based curriculum. The article will analyze the theoretical orientation, teaching facts, etc. and explore what is the attitude and value that a teacher should have and develop in the process of teaching. Besides to represent the co-action of teachers and I, I also attempt to break the misunderstandings of the concept of school-based curriculum. The goal of this research is to develop a particular school-based curriculum and what is most important is to reconstruct students' and teachers' identity toward school and community.

Key words: action research, school-based curriculum, school history hall

## 以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析

### 壹、學校課程發展的困境與反思

學校本位課程發展容易被簡化為課程設計的機械化程序與步驟，其中課程理念與課程意識形成的歷程難以呈現。因此學校本位課程發展在實際的操作層面，容易被理解為一套課程設計程序：利用社區特色或資源，訂定教學目的(goal)、撰寫設計教學目標(objectives)、設計教學活動(activities)，而多元評量也被化約為學習單、檔案評量等方法。這種程序化的課程發展程序，是否落實學校本位課程的精神與理念？是否符合基層教師的需求？是否提升教師們課程發展知能等都是值得探究的議題。究竟該如何進行屬於教師們能夠理解與掌握的學校本位課程，是本文探討的重點。

本文探討一個以社區及環境為議題的學校本位課程發展歷程，從課程理念、課程意識如何產生到實際的可行課程發展歷程與可能的模式都包括在內，且本文所陳述的課程尚在進行第二輪的課程探究，不是一個已經正式實施之學校課程。文中將解析其中的理論依據、教學實務及其實施狀況，並探究教學者在教學的歷程中應有的思維與態度。

校園環境是師生們每天生活的空間，但是學校的正式或非正式課程較少有系統或深層的去了解自身與這個空間的關係。綜觀目前多數學校對於環境議題的思考，慣於停留在佈置或美化環境的層次。這類的思維，透露出個體跟環境的關係是屬於分立的狀態，使得生活在校園內的個體與環境產生異化與疏離的現象，特別是學生對於生長的环境(故鄉)及生活的环境(學校)的認同感也相對的降低甚至冷漠。因此，儘管學校企圖讓學生透過與環境的互動產生對環境的歸屬與認同，但若僅在環境衛生、美化、佈置的相關業務或活動上嘗試創新，是無法鬆動個體與環境分立的本質。因為此種行動僅止於表象環境的改變，對於人與環境之密切關連卻缺乏深層的理解。本研究是一個以學校、社區為本位而進行的課程發展探究歷程，學校位於非都會之邊陲地區，課程發展的歷程為：先以深入會談的方式與學校教師進行課程實施之基礎解析，釐清課程發展理念的學校本位基礎為何，進而探究學校及其所處社區環境的資源，設法將資源整合於學校的課程中。

### 貳、學校本位課程的再概念化

C. Marsh 等人(1990)曾描述學校本位(school-based)是一種強調參與、草根式的課程發展，是一種重視師生共享決定，創造學習經驗的教育哲學。伴隨著九年一貫課程的推動，學校本位課程的概念在台灣已經不算是陌生了。但是，翻閱相關學校本位課程的文獻(童正德，民91；黃俊銘，民90；林錦英，民91)不難發現，多數學校利用社區或當地資源設計教學活動，並將之視為學校本位課

程。我認為這是窄化學校本位課程基本意涵的結果，將刻板化的社區資源如特產、寺廟、文物、鐵道、遺址等東西直接當作課程內容或素材，甚至把特色與本位劃上等號，認為發展民俗技藝或特殊才藝的課程就是學校本位課程。當上述理解作為課程的主體時，刻板化的社區資源成為製作主題式課程重點，於是水晶芭樂、蓮霧、芋頭、魚獸類山海產、動植物等很快的變成了「學校本位」的主體，因而造成了許多型似「鄉土課程」或「大單元主題」的課程。這個現象並不是特例，根據和基層教師們接觸的經驗來看，地方老師們戲稱這類學校本位課程為「一鄉一特產」課程，雖然教師們也試圖反省與修正，但無奈受限於教育整體結構，使得上述一鄉一特產課程反而成為主流。跟我合作的地方老師曾表示，如果沒有將刻板化的社區資源將放進課程，來評鑑的委員就會質疑為什麼沒有將地方特產、特色放進學校本位課程，因為那是審查委員在最短時間內可以具體看到、評鑑的內容。如果讓審查委員深入瞭解學校問題，及如何將學校問題發展為課程的歷程，這種呈現模式太抽象又沒有具體可以展示的內容，連海報製作都困難，而有特產特色的課程卻可很容易製作刊版或實物供審查用。此可見其中定義與理解本位課程的模糊與實際運作的無奈<sup>1</sup>（顧瑜君，民92）。本國學者余安邦（民91）及教育實務工作者陳浙雲（民91）以「社區有教室」的概念呈現學校本位課程的另一種意義：將狹隘的學校空間轉化為社區情境，使教師的角色從社區的教育工作者轉移為社區的學習者，如此才能跳脫將社區資源物化為課程裝飾、表象主題的思考。

關於學校本位課程不能實際落實的原因，國內學者范信賢也指出：

國內對於「學校本位」的研究，仍然較偏重於「學校本位管理」的範疇，而少課程研究部分。從研究方法上而言，除張嘉育和黃惠珍以課程發展為主進行學校個案的分析以外，大多數是以文獻分析、意見調查為主。對於國內學校本位課程發展與實施的現況、問題，仍缺乏深入的探討與細緻的分析，而易成為表象的、靜態性的研究。（<http://www.iest.edu.tw/issue/j1/v16n4/6.htm>）

我認為上述的現象之所以產生，主要是因為對基層的實務工作者而言，學校本位課程是一個陌生的、從國外移植的概念。台灣長期在統編本的教材模式下，對於課程的認識，幾乎停留在教材與教法的層次。而國內學者專業領域屬於課程範疇者，也多以課程理論（theory）與範式（paradigm）的專業為主，著重在探究課程的意識型態或知識背景，對於實務的領域、課程發展及設計的細微歷程也不熟悉，因此缺乏實踐歷程的案例。根據我多年跟基層教師發展與設計課程的經驗，我認為基層教師若能從學校本位課程發展的實踐歷程中，重新認識學校本位課程，就算不懂學理的理论或課程典範，也可以透過日常生活去理解並發展自己

<sup>1</sup> 基層老師們告訴我，他們對於這類應付審查委員需要的計畫，越來越無心好好作計畫，只想讓審查好過，校長不要挨批，大家日子都好過。有一套順口溜描述他們的心情：計畫計畫、隨便畫畫、牆上掛掛、都敵不過長官一句話。越來越無心好好作計畫，只想讓審查好過，校長不要挨批，大家日子都好過。

可以有的作為。因此，本文主旨之一即在解析如何從日常教學生活中發展有自主性的學校本位課程。

課程學者古德拉（Goodlad，1979）從課程形成和運用的角度，將課程分為理想課程（ideal curriculum）、正式課程（formal curriculum）、知覺課程（perceived curriculum）、運作課程（operational curriculum）和經驗課程（experiential curriculum）。理想課程、正式課程屬於課程規劃、設計的範疇，對基層教師及實務工作者來說，參與的機會不多。而在知覺、運作課程的層面，教師的課程意識、及其實施歷程都將影響學生經驗到的學習。就台灣目前的現況來看，學校本位課程屬於理想課程的層面多，運作課程的少，因此我相信透過實踐的歷程使之成為經驗課程仍須很多努力。而古德拉也清楚的說明，課程發展與設計的過程，從理想課程到經驗課程的實踐，必然會存在著落差（引自黃政傑，1985）。回顧國內相關文獻時，討論學校本位課程範例時，對於課程形成歷程的描述較少，就算少數文獻呈現課程發展歷程，也都很簡要，看起來順利、歡樂、成功的多，較難看到實際的課程發展面貌<sup>2</sup>（陳金春，民91；黃俊銘，民90；張嘉育，民88；高翠霞，民87；高新建，民87；李惠銘，民91）。本文的另一個目的在於陳述課程發展的歷程，解析與探討如何從理想課程轉化，發展到運作課程，試圖將課程概念如何從日常的討論中浮現而具體化，又如何將討論的具體內容轉換成課程方案的過程據實呈現。

### 一、從課程意識開始思考

資深教育工作者李錫津（無日期）曾指出教師的「課程意識」對於課程與教學的重要性，如果缺乏教師課程意識的主體性，課程發展會成為一個「垃圾進、垃圾出」的歷程。簡言之，教師對於課程的理解與詮釋，對於課程的實施與成效，將有決定性的影響，他認為：

知覺課程、運作課程和經驗課程，教師就扮演了積極、關鍵的主要角色。學生學習成效的高低，就看教師如何思考課程和學習者之間界面的連結，亦即如何設計運作教學活動，闡釋課程，引導、指導、激勵、催化學生有效的知覺課程。在歷程上，教師投入、用心的程度，直接影響學習的成效。所以，儘管課程多元，教材多變，教科書寫得多好，仍然是萬變不離其宗，老師最重要。<sup>3</sup>（<http://circ.tmtc.edu.tw/mazine/first.htm>）

以課程意識而言，我認為可以透過實務工作者慣用的日常語言來認識學校本

<sup>2</sup> 對於這個現象是可以充分被理解的，因為歷程的描述本身很像說故事、無法條列或明確描述而被視為缺乏學術感。一般的文獻都期望有學術感或學術性，或許因此省略與避免類似說故事的歷程呈現。另一方面，課程案例呈現的文獻形式，多半符合基層教師對於教師手冊（教案流程）的閱讀習慣，呈現的往往都是規格化或統一的教學方案，對於課程理念的形等無法規格化呈現的內容，確實很難整合呈現，最多只能做簡要描述，但簡要的描述又容易讓讀者誤會課程發展流程是機械化的步驟。因為課程發展歷程有著太多的脈絡性、衝突事件、妥協與修正過程，如果一一呈現容易流於細瑣，甚至缺乏脈絡的閱讀令人厭煩。

<sup>3</sup> 88年12月25日當時擔任台北市教育局的李錫津，於創刊號的「課程與教學通訊」發刊詞。

位理念中最核心的概念：「以自己擁有的資源，解決自己面臨的教育問題」。換言之，教師們可以從自身關切的問題為出發作為課程意識的思考起點：「我們身處的教育現場出了什麼問題？」、「為什麼這些會是問題？」、「我們面臨的教育問題有沒有特殊性？區域性？」、「最急迫的教育問題是什麼？」、「教師們想改變這些問題嗎？」、「教師們改變的動力在哪裡？」、「改變的阻力在哪裡？」（顧瑜君，民89b；顧瑜君，民91a）。

Marsh 等人（1990）指出學校本位的特質是注重參與及草根式運作模式，倘若學校本位不能是草根式的，而是模仿與移植國外的模式與步驟，那學校本位的精神將流於無形。因此，學校本位課程發展是否能夠推行的關卡，應該更明確的聚焦在教育實務工作者的覺醒（awareness）與省思（reflection）。什麼是草根運作模式的課程發展、基層教師們又該從何開始省思與覺醒呢？環顧中學的環境，在升學及整體教育結構的限制下，基層的實務工作者，是否可以從已經筋疲力盡的日常教學重擔中發展課程，必須透過實驗與實踐的歷程來探究。

以下呈現的內容是我與一所國中進行的學校本位課程發展探究歷程，雖然已經進行了一年多的時間<sup>4</sup>，但此課程尚未發展完成，只進行了初步的探究實驗、還沒有正式的實施，目前正進入第二輪的修正階段。以下將闡述的是一個邊做、邊改、邊思考的課程發展實況。這個歷程與陳浙雲（民90，民91）所述之「動態的課程觀」是一致的，所謂的動態課程觀不是將課程規劃好成具體書面的教案，教學時只照本宣科的將原先設定的內容實施完成，而是將課程發展是為一個歷程，是師生與社區資源互動、對話的結果。余安邦（民91）給予課程另類的詮釋：應該是一種草擬空間，是一種不斷質疑、提問、反省、再質疑、再提問的動態循環歷程。而本文所述之課程發展，即是這種動態的草擬狀態：我打算從最原點開始陳述，讓讀者可以有整體與歷史脈絡的瞭解。任何課程的發展都不可能平地起高樓，很多相關與不相關的因素與機緣，都在課程發展的歷程中扮演某些角色與功能，課程發展的歷程並非可以有系統、有步驟、明確的線性式進行，而

---

4 當前台灣教育現場的亂象之一，就是好像每一個計畫都可以順利地在很短的時間、有很好的成效，熟悉實際運作層面的人都瞭解，一個名為一年或半年的計畫，往往從核定到核銷時間都很急促，例如，半年期的計畫實際上多半只有一、兩個月的時間，基層老師有時覺得應付公文與收據核銷的功夫，比實際執行計畫的還要多。上從教育部、教育局，下到各級學校面臨這種結構性的問題，也都自有一套上有政策、下有對策的配合模式，最近網路流傳一篇「給史英的話」的文章中提到，（<http://forum.frontier.org.tw/hef/viewforum.php?forum=1&68>）很多教改的計畫案到了學校，基層學校都不能也不願好好的做，因為「上級就是要看一些漂漂亮亮厚厚的資料夾」、「老師就把學生放著開始印假資料吧！最好能上網抓一些圖文並茂的東西，」...「學校美工人才是很重要的」...「等到大官來了，貼些漂亮的歡迎海報，然後校長在研討會中再睜眼說瞎話，說九年一貫在本校作得多好，然後再展示一些倒楣的菜鳥老師作的假檔案就結束了」。雖然這類看似情緒化的反應，不一定反映多數老師或學校的狀況，但是根據我實際接觸學校的經驗，確實許多教改方案或計畫，過度流於表面、追求表面效度、所謂美工人才重要，可以說是很多老師的心聲。為了避免追求短暫成效的現象重演，我慣於用緩慢的方式跟學校合作，盡可能的以學校的速度來推展，雖然盡力以學校為主，但仍可以感受到實行起來十分困難。

是從模糊的、沒有具體意義的討論中「慎思」(deliberation)出可以嘗試的方案，不斷地修正才有具體課程的輪廓。國內學者汪履維(民88)曾指出，很多教育的議題不是能一了百了地「解決」(solved)的，它們都是一些「實務性的」(practical)議題，只能透過不斷的慎思的過程來辨析，並做成一些暫時性的「決定」

(resolutions)。而我認為，課程發展即是一個不斷辨析的歷程，在眾多的暫時性決定中不斷思考的結果，絕非一套四平八穩對仗工整的教材而已。同時，國內學者蕭昭君(民92)曾指出如果行動研究的論文若「忽略呈現反觀自照的過程」，研究成果所生產出來的知識是值得質疑的。陳惠邦(民86)也指出協同批判、民主溝通、專業對話、自我反省與辯證的歷程與議題的重要，讓歷程呈現有助於反省理性(reflective rationality)的實踐，避免工具理性(technical rationality)手段目的的化約性。

## 二、研究計劃背景

由於目前台灣教師在職進修研習主題大部分都是隨著政策起舞，研習缺乏對於區域性教育問題的關注，同時不夠貼近實際的教育現場，難以具實踐性的解決教育困境，我自八十七年起，辦理地方教育輔導工作，透過實作、長期性的工作坊的方式推展教師專業(顧瑜君，2000)，地方基層教師們參加我辦理的研習後，如果想組成團隊進行實作課程探究計畫，我就以協同參與者的方式，跟他們繼續工作。本課程計畫所實施的曼波魚國中<sup>5</sup>位於台灣東岸的郊區，因為我長期辦理花東地區地方教師研習業務，八十八到八十九學年度間，認識了曼波魚國中的幾位老師，也陸陸續續的有機會和他們進行非正式的互動與討論，這些老師都很有想法、熱情且積極。因為他們不斷的來參加我辦理的系列研習，讓我印象深刻，因而與之有了較多的接觸與互動，成為日後進入曼波魚國中與其團隊探索課程的基礎。因為我長期關注的議題在於在職教師進修模式的變革，根據我的經驗如果教師進修以學校為基地，形成校內的學習型組織，不但可以發展學校本位課程，一方面透過課程發展歷程提升專業，另一方面也可將學校面對的問題融入課程中，並因而獲得改善(顧瑜君，民89a)。因此，我慣以行動研究的方式，配合學校進行學校本位課程發展，以實務工作者之角度而言，我相信學習無須是由上而下的命令，對教學困境的討論與解決不應抽離教育現場來討論，而應似學校本位課程所強調的關注學校所處的特殊社區特性，同時更應該以任教的班級及學校的層次來思考問題，以便計畫與執行符合區域特性與具整體性的課程方案。

九十一年春季，曼波魚國中幾位與我熟識的老師邀請我參與他們的校內教師進修，並請我分享課程發展經驗。在初期的接觸中，擔任教務主任的成員表達

---

5 本文所使用之校名、地名、人名均為化名。曼波魚為花蓮特產，俗稱翻車魚，翻車魚的稱號傳神描述此類魚種的生活習性與姿勢，俗名來自人民智慧的名稱，終究敵不過市場取向而更名，因俗名不雅加上配合觀光需求，經過三個月全國票選熱門名稱，最近以曼波魚為名重現市場，獲得鎂光燈的喝采。

希望能夠發展課程，也進行了幾次非正式的討論與規劃。但是根據我的經驗，基層教師在養成階段普遍缺乏課程發展的訓練，如果透過一個實作計畫學習，會比較容易理解課程發展的細節，而不流於抄襲或模仿市面上的教材。正在思考如何尋找實作的題材時，剛好接獲教育部的攜手計畫案<sup>6</sup>，我則建議曼波魚國中的教師共同規劃適合該校學生的攜手計畫課程方案，目的是跳脫傳統既有的補救式輔導進行模式。為了討論適合的攜手計畫教學或課程方案，我以協助者的身份受邀進入學校，協助他們進行初步的學校本位課程探究，當時我的國科會研究計畫案正好是探究如何協助學校教師進行以學校為本的教師專業成長，理解教師如何透過進修模式的變革而獲得專業成長，使教師角色增能(empower)，並能將教師專業成長落實在日常教學活動中。我的想法是：教育實務工作者必須從認識自己的教學困境為出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源，設計提昇能力的方案。同時，實務工作者也開拓對教育問題的認識，提升解決教育困境的能力。更重要的是，教師不再「仰賴」專家來提昇自己，在行動研究實踐的過程中，教師們充分體認與理解教育問題的改變需仰賴自己的專業成長。因此，我們以一個較為長期的方式進行了一連串的課程探究。接著，教育部的行動研究計畫案公文來到學校，學校則正式將我們的討論小組與教育部的計畫結合，成為一個學校內的行動研究課程發展計畫，團隊成員除了教師團隊外（校長、主任、老師、實習教師）還有幾位社區家長的參與，我則帶著兩個研究助理協助紀錄與相關的工作。

### 三、課程源頭-找尋學校的獨特意義

初期，我與學校團隊由每週一次定期的聚談為起點，以不是很有計畫與目的的方式進行了約一個學期的談話，試圖將學習型組織中深度會談的模式<sup>7</sup>，引導進入學校團隊，從教師們日常生活中關注的事物、煩惱的來源進行探究，企圖從瑣碎的教學中找尋適合發展課程的主題。蔡清田（民 90）表示「課程」並不只是有關教育目的、教學原理與學習內容的說明，更是一種協助教師針對教育目的、教學原理、學習內容與實施策略的教育實踐行動，進行反省思考與討論對話的「行動研究方案」。

因為攜手計畫的原旨是協助特殊情況的學生，因此，我先請老師們對這類學

---

<sup>6</sup> 依照教育部推動攜手計畫實施要點，是鼓勵大學生「協助國民中小學學生心智發展，培養健全人格」。受輔學生之選擇主要是以國民中、小學自願參加之學生，並以認輔制度之實施對象（適應困難或行為偏差學生）為優先，目前多數學校是以適應困難或偏差學生為主。根據我參與學校輔導工作的經驗，這類計畫多數處於「補救」或「協助」的思考，參與的學生們也會產生「被矯治」的感受，因此，我期望跟個案學校教師商議，重新檢視如何透過課程協助學生「心智發展，培養健全人格」，不要受到既有模式與運作的思考限制。

<sup>7</sup> 依照規定，各校必須有「課程發展委員會」，但多數學校對課程發展委員會的運作與功能不瞭解，有的是選教課書、有的訂課程主題，或是模仿網路上下載他校的模式，套招做一份公佈給本校，並不是真的「發展」課程。我則認為，一個課程發展委員會必須是一個學習型組織，透過深入會談形成學校共識，才有可能發展課程。

生的狀況進行個人經驗的描述，從多數老師的描述中發現，很多問題似乎源自「鄉村困境」共通特性，因而引發我跟老師們討論做為鄉下教師的處境。在團隊中我分享了為其他學校發展過的「廁所與我」教學方案構想<sup>8</sup>（顧瑜君，民91a，民91b）。因為曼波魚國中的處境跟許多邊陲或鄉村地區的處境十分類似，「鄉下和偏遠地區的孩子「很可憐」，家庭環境不好、家長的問題很複雜、經濟能力差、國中畢業後升學的比例不高，因此自暴自棄的、生活規範差、成就期望低、想要趕緊離開家鄉到外地發展的很多」（顧瑜君，民91b：397）。如果從課程面來思考，教師團隊必須先釐清鄉村地區的學生們跟自己的家鄉有著什麼樣的關係，如果生長在一個一無是處且不值得留戀的環境，學校教育應該扮演的角色是什麼？老師應該做些什麼？

當團隊思考上述問題時，我透過研習的演講內容<sup>9</sup>，先讓老師們思考自身與環境的認同關係，探究是否可能建構屬於教師團隊們可以理解的鄉下教師價值，成為一種不同於城市的價值感。因為我相信唯有如此，教師才会有能力發展課程、樹立價值，並讓學生發展個人價值，進而轉化價值。老師們對於我所提出「鄉下老師」的價值，似乎產生了興趣，但對於如何銜接到課程發展，好像有點不太能捉摸的感覺。因此我建議教師團隊先進行一個小型的課程探索活動，熟悉一下課程發展與實施的細節，我們臨時決定，以實驗的心情，進行了一個短期的關於校園空間的課程體驗<sup>10</sup>（課程大綱詳見附錄一，此課程之實施對象為教師，僅是一個嘗試性的方案）。我請每一位團隊成員以一星期的時間，記錄自己在學校生活的動線，為了記錄動線，每一位成員需要製作一份簡易的校園地圖，地圖的製作方式與記錄形式沒有統一的規定。經過這個嘗試性的活動我們發現，老師們原先以為十分熟悉的校園，確有這麼多未被覺察的部分，更引發出追溯學校歷史以及思考師生對於學校的認同程度之後續行動。校長、主任與資深教師們對於每天生活超過八小時的校園，記錄的狀況與事實有不少差距，不管是相對位置、比例大小、實物放置方式等都出現了很多與事實狀況不符合的「脫線」成果。還有成員發現其實本以為很熟悉的學校，實是上是有許多陌生的區域，那些區域幾乎是與自己無關的範圍。

對於小小實驗課程的有趣結果，團隊進行過幾次討論，在探討為什麼記錄的

---

<sup>8</sup> 廁所與我的教學方案是修正廁所環境整潔與愛惜公物兩個主要概念的課程方案，目的在於轉化學習歷程，從知識學習轉換成自我意識覺醒，不停留在美化、布置廁所，而將學生的主體與廁所處境作交互的應用，使學生透過改善廁所的歷程產生對自己處境改善的理解。

<sup>9</sup> 我以「做自己滿意的老師」為題，對全校老師進行專題演講，陳述老師應該如何從自身的處境思考教育的問題，如何將日常生活中不滿的狀況，透過隨手可做的事來逐漸改善。

<sup>10</sup> 「廁所與我」的教學方案由我與另兩個偏遠地區國中課程發展團隊探究而來，歷時兩年才釐清課程意識與主題。在與曼波魚國中討論分享「廁所與我」的教學方案後，曾有團員詢問，既然曼波魚國中與那些學校狀況十分類似，是否可以此教學方案為曼波魚國中的課程？我則建議每個學校必須探究自己的主旨，雖然偏遠地區學校處境類似，但課程是否可以轉移使用，值得商議。於是跟曼波魚國中團隊討論，以類似的課程作為嘗試，暫時不轉移「廁所與我」之教學方案。



成果與事實有出入時，幾次談話中，非常不容易產生共同的焦點或對話，成員們各自陳述著關注的問題或現象。但是我發現，成員們對於校園環境改變的感嘆卻能有共通的感受：那個原本美麗的校園，是怎麼變成現在這樣的，例如，那個有爬藤植物綠蔭的涼亭，曾是學生們從福利社出來後聚集的地方，為了建設新的大樓，拆除了成年綠蔭的涼亭、福利社的位置也隨之遷移。團隊成員中，也有自曼波魚國中畢業而今返校實習的教師，他談起當年那個角落對學生們的意義，十分懷念那個角落，也發現現在學生們下課時間少了一個可以聚集的地方。這位實習教師思考著：不知道現在的學生畢業後，會懷念學校哪些地方？為了確定這份情懷的共同性，討論過程中，老師們甚至立即起身，去搬出學校的歷屆畢業紀念冊，果然有非常多的照片是在那個角落留影的。紀念冊的出現，打亂所有的討論，翻閱紀念冊成為重點，成員們將焦點放在仔細觀察紀念冊中照片中屬於配角位置的校園（照片多半以人為主體），從翻閱略有霉味的紀念冊中，引發出更多對校園空間變化的感嘆，更加感嘆很多值得學校保存的景觀，竟在不知不覺中消逝。

而當我這個外來者聽著團隊陳述校園環境的改變時，因為對學校的歷史變遷不熟悉，不免提出一些需要澄清的問題，對於我所提出的問題，團隊成員往往不能提供「確定」的答覆，多半都是模糊的記憶或推測的結果。在澄清的過程中，成員們表示好像應該找資深老師來談談，於是邀請一位資深屆齡退休的蘇老師來跟整個團隊談談學校發展史則成為下一次聚會的主題：共同重溯那段被忽略的歷程。當這位資深蘇老師準備了學校早期的資料（文字與圖片）娓娓道來時，不但說明學校建校時大量的仰賴地方與社區的資源，地方積極爭取設校於現址的驕傲也在言談間深深的流露，建校初期社區人士也積極協助校內各項建設<sup>11</sup>。老照片中當時的校長帶領學生建設學校的畫面，也讓大家回憶起社區與學校密切的關係，如學校為社區作服務工作，當年老師與學生們做的社區服務不是只有掃水溝而已，還會去幫忙社區居民整理居家環境，如廚房或是居家內部，社區服務工作一學期一定會有一次，就是這樣奠定了社區與學校的優良傳統。相對的學校對學生的照顧也很多，老師們放學後會護送遠到的學生過溪，確定他們的安全；颱風期間因河水暴漲無法回家的學生，可以留宿學校；當時校長要將校園公園化，美化環境與公園化的校園設計與社區打成一片：所以校園沒圍牆，家長小孩都愛來，大家來也不會去摘花、或是破壞校園。如果家長需要校園場地舉辦活動或是曬穀子，學校也會開放校園讓家長使用；家長需要協助時，學校方面也會去支援家長。還有仁愛基金等運作協助需要的學生等，這些學校與社區互動密切的良好歷史，聽在團隊成員的耳中都有些驚訝，不熟悉學校曾有這段過去。

這位資深教師在報告中提到某位校長任內建立了民族精神資料室，也就是校

---

<sup>11</sup>學校設置的地點原是河床地，所以學校都是大石頭，常常在下午由師生共同搬石、種樹來建設校園，家長也利用時間來協助建設校園。

史室。當時校長指示身為本地子弟的蘇老師一手整理設立，但後來因為教室空間不足，要放縫紉機，所以將校史移到司令台後的地下室這些被遺忘的資料毀於某次的颱風淹水。雖然經過搶救，但後來這些珍貴史料又輾轉因為空間不足再次意外的被銷毀了。團隊成員們在惋惜學校重要史料消逝之際，也才想起目前的校史室，如今已經沈寂在走廊盡頭廁所旁邊的窄小空間裡，沒有秩序感的堆放著獎盃等東西。也因為長期缺乏關注，那小小的空間佈滿了灰塵。因此現任校長（也是團隊成員的一份子）興起了重新整理校史室的念頭，還覺得這個工作很適合有校友的實習老師們參與。如此，可以促進非校友實習教師們對學校的認識與瞭解，也算是實習期間對學校的貢獻。團隊討論的過程中，成員們漸漸的談到可能是因為外地來的校長，對於學校與社區的關係不是很瞭解，缺乏與當地社區互動的基礎，又基於為學校爭取建設的用心，對於校園整體環境的改變也往往很大，有些甚至很突兀。這位退休的資深教師表示，對於那些積極爭取專款建設學校的校長們，雖然他們是很認真的在建設學校，但是這些校長的思考點是為了學校，還是要留下政績的紀錄就很難判斷了。現今，學校裡處處可見那位校長任內完成的建設，上面並留有他的名字。校園景觀原本花木扶蘇綠意盎然，但現在卻矗立了專款建設的水泥建築物（涼亭、假樹等）。言談之間很多的感觸與不捨。

#### 四、從日常生活中找尋本位課程主題

從幾次圍繞在校園空間的團體討論中，我發覺學校目前面臨一個不是很急迫但卻很有意義的議題：校園空間規劃的粗糙、缺乏使用者參與、未能與整個學校的歷史與文化產生關連的改變及建設。學校與社區關係也漸漸淡薄，彼此的認同與互動相較於早期，有很大的落差，學生、家長與社區人士跟學校的關係已經平淡到多以升學問題為主，迫使學校不得不配合家長，以升學為重。老師們甚至要利用夜間與假日加強課業輔導，雖然校方對於那樣的「額外教學」不是十分認同，覺得與正確的教育理念不符合，但是若不做出讓家長安心的額外教學，擔心將會流失更多家長的認同。加上交通漸漸便利、家庭經濟改善後，重視成績的家長們若是能力許可，往往捨棄鄰近住家的社區國中，而將孩子轉學到市區的學校就讀。社區與學校關係的微妙，更是不言而喻，由此可知，學校與社區之間的共識與價值觀之重建應該是學校必須面對的重要工作。

林振春曾提出社區營造的教育策略概念，他指出：所謂的社區乃是一種公民意識的培育，透過行動和對話的過程發展出社區公民應有的價值與認同，而其中更重要的是生活在社區中的每一個份子能夠「共同生產」(coproduction)的理念(民87：90)，使社區的價值是參與的、志願的主動且集體的，如此社區共識與凝聚力才有可能達到。

畢恆達（民90）認為「校園的主體本來就應該是學生」，而他也認為每個人皆有改變空間的能力，改變每日生活的空間本身就會賦予自己一個重新界定自己

的機會，形塑我們的生活空間就是在形塑我們的未來。校園為師生每天生活的空間，但是我們從未深層的去了解自己與這個空間的關係，正如未曾去思考與學校的關係，這樣的現象呈現出情感的脫離，也就是對於學校的認同是逐漸降低的，以身為曼波魚國中的老師、學生為榮的感受也漸漸少了。在重新了解校園與為學校規劃新景點課程中，如何發展出能引發學生產生認同的課程將是本研究的重點之一，因為唯有對自我產生認同，才有計劃未來，積極實踐理想的可能。

在幾番的來回討論之後，我們發現如果不先解決學生、教師對於學校、社區的認同問題，就無法根本的帶領學生對學校產生情感與認同。學校對於師生而言也只是一個工作與升學的場所，更遑論對於故鄉會有感情與眷戀，鄉村學生處境及教育的主體性也將繼續流失，並不斷追隨主流思考與整體教育政策。因此，我很期望透過課程探究的歷程，跟個案學校師生一起思考鄉村學校定位的議題，試圖為學校本位課程找到草根運作的可能。所以我跟團隊成員商議，是否可以將課程回歸到每天都需要接觸的學習空間中作思考，從人與環境的互動關係中發展師生對於學校、社區的情感和認同以及對於未來的思考。回歸到學校、社區層面來思考這個問題，將其轉化為課程，這正是學校本位課程的精神，同時這也是一個課程發展的過程、一個實踐行動的計劃。教師在這個研究過程中的角色並非是單純的教學者，而是與學生共同探究、建構課程的協同者。

因此，我醞釀了「校園空間營造」的課程初步構想，並提出我的草案想法跟團隊成員分享，作為學校解決其面臨的教育問題之研發基礎，並由此發展出一暫時性學校本位課程行動研究方案計劃，期望發展出一系列以校園空間為主題的課程，增進師生對於學校空間的覺知與認同。經由察覺校園中人與空間的關係，希望促發學生進行校園新景點的規劃，一方面經由參與校園中的公共事務，培養其公民意識，也使學生在校園中的主體位置出現。另一方面讓學生對學校產生認同，我們希望學生能在這個空間中留下動人的記憶，當離開多年之後仍然會懷念學校。因此，學校的意義不只是一個升學的機構，教育不再是一個忘記家鄉、社區的過程。

團隊討論中，成員之一的校長非常關注是否可以實際改善目前荒廢的校史室，但成員中多數兼任行政工作，業務繁忙，連定期的聚會時間都不能到場討論，往往為了應付評鑑及教育主管機構既定的行事曆，加班製作檔案海報等。一想到校史室整理的工作，實在是心有餘而力不足，於是目光的焦點就落到了實習教師身上。對於讓實習老師或資淺教師作為完成工作的主要人力的現象，可能有人會認為不以為然或批評是壓榨實習或資淺教師，我則認為應該先將對錯等判斷放置一邊，避免落入過於簡化的權力關係思維，應該深入去思考為什麼這種現象如此的理所當然？這看似理所當然的現象又反映出什麼樣的困境？以致於類似的決策與分工如此普遍？我的長期觀察與分析是：這類現象反映出很多業務與實際教

學無關，導致基層教師們無法理解這類業務與教學的本質有何關連，很多方案或計畫不能夠與基層教師的需求緊密結合，導致很多原本用意良好的教改政策必須「空出一隻手」才能夠完成。如何將學校本位課程發展的歷程與結果跟第一線教師的工作密切的整合，將是後續工作的重心之一。

由此可見，一般學校本位課程如果是外加的工作（不是草根的），往往會造成老師們很大的負擔，而望之怯步。如果不能夠發展出可以跟日常教學密切結合的課程操作模式，學校本位課程方案極有可能曇花一現，熱鬧一場卻與學校實際需要脫節。因此，我嘗試思考，如何轉化這個困境。首先，我認為校史室的重新整理可以作為課程媒材或媒介，使學校本位課程的議題（學校社區關係與認同）透過校史室的重建而具體操作，但必須發展成熟後，才與正式課程結合。在研發的階段，因為面對不斷修正的歷程，若有其他人力可以協助，將會給學校很大的助益，因而提出將此課程實驗計畫與攜手計畫<sup>12</sup>整合進行，交給正在修讀教育學程學生擔任攜手計畫之實施，做第一輪的課程探究實驗。一方面可以由我來督導課程的進行，另一方面可以讓團隊成員從旁觀察與觀摩，做為日後修正課程的建議。我的建議獲得團隊的認可，也舒緩了很多人的壓力吧。

### 參、學校本位課程的逐漸形成

#### 校史室和學校命運之間的隱喻關係

資深的蘇老師在分享學校歷史時，比較當年和現在，社區家長們普遍有一個感受：當年老師比較賣力、學校的升學率高：每年升花中、花女的人數至少50-60人、師專10幾人，大約都在全縣前三名，老師們都很有榮耀感。相信社區與學校的關係多少受到升學指標的影響，學生家長會因為升學率而認同學校，而今升學率下降，可能也是使得學生家長對學校觀感改變的原因之一。檢視現實環境來思考，一般的想法很容易落入因為學校家道中落（升學率偏低）而失去來自社區的認同與信任。

但現任教務主任認真的翻出資料，依照學生的比例計算一下，發現就實質的數據來看，升學率並沒有下降，也就是說是否真的下降很難具體評斷，因為從不同的計算模式或基準來看，將會算出非常不同的結果。換言之，學校與社區的關係受升學率影響的印象，只要稍微轉換檢視視框，似乎變成為一個失真的刻板印象。根據我過去八年跟地方學校合作的經驗，升學率下降幾乎是非都會地區學校共同的痛處，許多當年升學率風光的邊陲學校教師的感受是：當前許多家長看不

---

<sup>12</sup> 攜手計畫案成員因不限於特殊學生，因此個案學校將社團活動增加一個社團，讓不同背景的學生可以自由選擇參與，當然輔導室也會適當的勸說與推薦適應困難學生主動選擇此社團，簡言之，即以社團活動的型態來進行攜手計畫，而攜手計畫內容為個案學校課程探索之初步方案。新增社團的名稱，必須由攜手計畫成員構思提出，以便招生。

起學校升學率、進而看不起學校教師<sup>13</sup>，將學校與社區關係疏離的現象歸因於升學率下降，再將升學率下降歸咎於常態分班及變動頻繁的教改措施。但問題在於，如果假象是真實的存在於師生、家長的心中，這個「疑似問題」的處境是否可以成為學校本位課程的課程思維？

我所思考的問題是，學校本位的概念必須跟日常生活的實踐連結。因此，必須是跟所有老師切身相關的問題連結。團隊討論的過程中，有兩次討論的重心跟升學率有關，成員們建議校方應該積極勸導過度重視升學、利用課餘時間加強學業輔導的同僚，避免未來引發更多家長要求學校將學生留校輔導等問題。特別是現階段各種教育制度的改變，不再像是當年家長們聯考年代的思維，應該積極建立家長正確的升學觀念。跟家長溝通適當升學策略似乎是學校的困擾，捏拿之間需要智慧與技巧。但是，如果將問題的焦點放在與家長溝通上，我們可以思考一下，生活中有多少溝通的問題，其實關鍵不在於溝通技巧或策略，而在於溝通雙方關係。因此，我們可以大膽的推測，許多問題的關鍵不在於升學率多寡，而在於「關係」，當學校與社區的關係是良好的時候，諒解、互助與互信的基礎紮實，很多問題就顯得不嚴重。反之，即使與事實不符合的消息，也很容易變成罪狀。

當團隊同意以校園空間作為課程的基礎後，經過反覆思考以上的問題後，九十一年底，我提出了以校史室作為主軸的課程發展方案，我向團隊說明了我是如何理解當前學校與教師處境而產生課程意識的歷程。我將校史室的命運作為一個隱喻（metaphor）或象徵，當校史室位居重要的空間、受人重視時，剛好反映出學校的處境。如果重建校史室而不重建社區與學校的關係，重建後的校史室未來的命運很可能將重蹈前兩次的覆轍。而教師在這個歷程中所扮演的角色是一種資源的角色（林振春，民85），不是問題的解決者或答案的提供者，而是協助學生探究與建立價值的催化角色。

在一次團隊的聚會中，我建議了以下的課程構想與草案，跟老師們商議，探究是否繼續將這個課程理念與意識發展成可以實施的課程。

主題：重塑記憶/價值的角落 — 讓校史室重生（參見附錄二-架構圖）

課程意識與背景

雖然曼波魚國中位於一個資源（城市的繁榮與建設）不豐不足之地，但從資深老師的口中，學校的建立來自於社區家長與學校教師共同的努力，社區學校、學校社區的概念存於立校精神中。時光流轉，社區與學校關係漸淡，

---

13 有一位在花蓮南區任教的國中資深屆齡退休的老師曾告訴我，回想他快退休那幾年，恨不得趕快退休，因為連去社區買菜都覺得沒尊嚴，覺得家長看不起自己，家長們有一個印象覺得現在老師太混了，升學率才會這麼爛，印象中覺得以前的老師都比較好，因為以前升學率好，現在呢，很多人都想盡辦法將孩子轉學，這位老師氣憤不平的說，現在都常態分班、又不能留下課輔、很多制度都一直改變，家長也有能力了，好的學生、有競爭力的都轉走了，升學率怎麼能不降呢... ..

在幾經思索與討論，意識到被放置於校園角落的校史室就像是一個指標：當校史室被蒙塵淡忘時，學校與社區關係就像是被遺忘的校史室一樣。因此，如何透過對校史室的重建作為媒介，轉化即將消逝的立校精神就是很重要的課題。

由校史室的重生為出發點，期望透過師、生、社區居民共同經營「讓校史室重生」的教學方案，找回學校與社區在往日所擁有的對彼此的認同和價值。社區居民及本校師生對於校史的記憶和校史室的重生必須是以個人生活為重心，從個人生活中找題材，再據以發展出符合社區文化特色的教學方案。

### 課程設計理念

社區並不只是居住的地方，本課程期望透過社區各種有形、無形的資源，深入觀察，覺察社區中的各種情感特質，作為理解學校與社區關係的基礎。期許學生在課程中，能夠發展出對於學校與社區聯結的關心，透過關懷主題的課程設計，運用適當的媒材與方法，讓學生傳達出具個人情感、經驗、思想的作品，發展個人獨特的表現。因此課程中將讓學生以校園環境做主題式的觀察，進而建立學生對校園環境、社區及自然環境的認識、尊重與關懷。而校史室也不只是學校的「博物館」，應該是一個凝聚學校夢想的地方；校史室也不是只提供來校貴賓參觀的展場，應該是一個以全校師生為主角的舞台。因此，透過校史室的重建，讓生活在校園內的主角——學生和社區的居民都納入校史室重建的重要參考對象。

不管是老師或學生身處於校園的時間都佔生活比例相當的份量，雖然人們長時間生活在校園中，但校園中的空間配置由生活在當地者所規劃的部分卻又是這麼的少。因此，此課程期望透過團隊成員的閱讀、體驗、實作、討論及反思來重新了解自己在所處的校園環境中的生活位置、空間與自我的親密關係，身邊物所傳遞的情感記憶，藉此喚起心中理想的校園生活空間、體察被視為理所當然的空間佈置所展現的權力面貌，在這種體驗中來覺知人與空間緊密的關係。

除了體驗與覺察空間與物的意涵，也將進一步運用簡單的方式改造身邊環境，形塑屬於校園生活者的空間，讓改變空間的行動逐漸凝聚形塑未來的力量。

### 一、校本課程發展的課程意識

上述我所提出的課程設計雖然已經進入課程的設計層次，但是對於學校本身來說，仍然停留在理想課程的層面，接下來需要發展的是教師們如何知覺我所提出的方案，以及究竟透過什麼方式來運作此課程才恰當。

當課程計畫主題校史室出現後，老師們很快的可以提出具體的方案，如：製

作學習單，請同學回家訪問家長、訪問畢業校友、請家長提供老照片並配合獎懲提高老照片收集率、請曾經為校爭光的校友提供資料與故事、請退休同仁提供可以陳設的文物。當然也有配合現代科技的建議，除了展示獎盃獎牌之外，比如請剛剛獲得母語比賽同學將比賽的內容再講一次，以錄影的方式紀錄作為展示，可以在校史室內放置多媒體展示，讓學弟妹們可以看到學長姐的母語實錄等。

從團隊成員的建議中，我們可以發現，教師們對於知覺課程、運作課程已經有一套習慣的思考模式——直線式的問題解決策略。此種策略雖然可以很快的使一個方案完工，但這是所謂的工具化或技術化的處理模式。依照團隊成員的建議，我們確實可很快的將荒廢沈寂的校史室重建成為光鮮耀眼的新面貌，同時內容可以很豐富又有現代感。然而，對於我所提出的隱喻（學校社區關係）是否可以因此獲得轉變，卻不能確定。因此，我建議團隊思考，如何在工具化的處理過程（搜集老照片、開幕）中加入價值，重建學校的自尊，不能只從理想課程的層面去推估，必須從實際的操作與錯誤中釐清。於是，我提出了一個十五節課的教學方案草案（詳見附錄三、四）做為實驗課程，企圖探究出如何將工具化處理的模式轉化成價值取向的模式。初期以攜手計畫的社團時段，做第一輪的課程實驗，瞭解這種類型的課程是否適合在學校中推展。

立即跳進問題解決的思考模式，反映在學校所有的運作中，例如校園環境是師生們每天生活的空間，但是學校的正式或非正式課程較少有系統、或深層的去了解自身與這個空間的關係。綜觀目前多數學校對於環境議題，慣於停留在佈置或美化環境的思考，這類的思維，透露出個體跟環境的關係屬於分立的狀態，使得生活在校園內的個體與環境產生異化與疏離的現象。特別是學生對於生長的环境（故鄉）及生活環境（學校）的認同感也相對的低甚至冷漠。因此，雖然學校在環境衛生、美化、佈置的相關業務或活動上，不斷的嘗試創新，企圖建立及培養學生對學校的歸屬和認同感，但卻無法鬆動個體與環境分立的本質，僅止於表象環境的改變，對於人與環境之密切關聯卻缺乏深層的理解。因此，這次我們嘗試探究的課程必須設法從工具化的美化與佈置跳脫出來，轉化主客體分離的空間思考，才有可能將社區與學校關係的議題融入課程中。

但因為國中目前是一國兩制，國一實施九年一貫，國二、三是舊課程，使用正式課程來搭配的話，必須要做很多配套的處理。因此，團隊決定使用社團課程<sup>14</sup>時間，與教育部攜手計畫整合起來。一方面不要為課程實驗而實驗，大動干戈的調整正式課程配合。另一方面，我們需要更瞭解學習者對於這種類型課程經驗為何（經驗課程），先探究這類課程在學校實施的狀況，作為日後修正課程的參

---

<sup>14</sup>為了避免這個社團流於鄉土研究社的窠臼，大學生們為這個社團取名為「諸事會社」，一來有哈日風的味道，二來符合社團的宗旨：參與者將學會調查、訪問、企畫、執行、展示等很多的事情與能力，諸事都會的社團。

考，不貿然的直接實施。

## 二、初步實施的省思與未來發展方向（結語）

教育學程學生對曼波魚國中的學生進行第一輪的課程實驗後，雖然在學習活動上促成了活潑與互動的學習歷程，但是對於社區認同與對環境、空間的認識，較難落實。一方面因為帶領課程的大學生對社區的認同感是來自類似演講課程的學習，以及一個小型的社區踏查活動，事實上對於社區認同的真正價值為何，還不能明確的掌握。加上整個課程架構與內容，是另一群人經過六、七個月討論出來的結果，課程實施者缺乏理解整個課程發展歷程的脈絡，實施起來表面的效益高，內涵的效益低。教師團隊們針對這個現象提出如果由教師們來實施與參與，或許可以提升課程實施的質地，並決定繼續探究課程。第二輪的課程探究小組組員作了一些調整，主要因為考量時間壓力，故在課程探究期間，減少一些兼任行政的教師，另外加入幾位任教年資較深的教師，轉換成員後繼續探究課程實施的可能。

對於未來的發展方向，我認為應該朝向「重建一個充滿關係的學校空間」課程意識來推展（顧瑜君，民91）。

### 跳脫懷舊與保存的概念

校史館的主題很容易落入懷舊的展示，使校史館變成一種孤芳自賞性質的舊文物館，只對瞭解當時背景的人有意義與價值。多數人參觀類似舊文物時，都有類似的經驗，因為缺乏共同的記憶，即使配上生動的解說，也只能曇花一現的感受到一絲感動，卻不能對眼前的文物產生認同。

當蒐集、整理學校歷史資料時，如果不能先瞭解歷史資料與未來參觀者之間的關連與互動，將很難獲得參觀者的共鳴。賦予舊文物意義與價值可以改變文物的懷舊性，能夠讓參觀者學習新的價值，使展示的雙向互動性提高。

### 轉化光榮歷史的巢穴

就國中來說設置專門校史室的學校不多，多數學校以校長室會議室當作陳設學校文物地方，校史文物則慣以大事紀的概念規劃與擺設，歷屆校長照片<sup>15</sup>、得獎記錄照片、獎盃、獎狀、交流旗幟<sup>16</sup>、感謝牌狀...等為主要文物。這類校史資料的展示，由於展示的內容對於歷史過度重視、且只呈現單一史觀（周樑楷，民92），通常讓參觀者感覺疏離。因為展示的內容往往只反映出行政者或特定層級的價值（史觀），甚至學校史料成了炫耀式的內容—學校光榮史，多數平常生活紀錄不曾考慮呈現在校史中，只有那些獲得榮耀的人們才被紀錄，所謂的歷史往

<sup>15</sup> 或學校重要相關人士的照片如歷屆家長會長。

<sup>16</sup> 如「惠我良多」「XX學校參訪留念」等。



往被窄化為某些人的紀錄，真實世界中尋常百姓的生活卻缺席了。就算是蒙上灰塵的獎盃似乎都述說著他乘載的豐功偉業，那些被榮耀過的個體，在各種時空、場合中都是鎂光燈的焦點。如何轉換思考，讓人民歷史（people's history）的觀點與素材可以進入校史室是我們思考的方向。因為歷史是人民寫的不只是民族英雄偉人寫的，真正落實到具體的人生問題，如何讓多數學生的生活事實與校史室產生關連，或許會改變校史室是官方的、給來賓看的刻板印象。

加強關係而不是充實東西

校史室內陳設的東西豐富與否跟觀看者受到的感動不是正比，一百張老照片的吸引力可能敵不過觀看者自己參與的一張活動記錄照片，其中的關連在於閱聽者是否能與被觀賞的物件產生關係。喻肇青（民89）曾提出「家應該充滿關係而不是東西」。他指出，家，不應該只是一個空間，應該是一個「所在（place）」。因此家必須是一個生活及維繫關係的地方，其中的關係應該包括人與人，人與自然、神與人之間的關係。換言之，如果缺乏關係，家將淪為一個容器，一個堆東西的地方。我相信校史室的處境跟家是相同的，學生、老師、家長都是生活在學校這個家的地方，如何讓生活者與生活的空間孕育豐厚的關係，將會是校史室是否可以活化的關鍵。

而何謂「所在」呢？Norberg-Schulz（1971）認為所在是行動和意向的中心，它是「我們存在中經驗到有意義事情的焦點」。這個中心與焦點和我們之所維繫的是親密感（intimacy）和關切（care taking），是一種重要的人類需求。這個被「關切」的「所在」，安置了我們曾經擁有的許多經驗，同時「關切」也包括了對此「所在」的真實責任與尊重，因為「關切」確實是「人與世界的關係之基礎」（喻肇青，民90）。如果校史室的重建可以使生活者、觀賞者都能有有「所在」的感受與經驗，使參觀與欣賞校史室的人曾經擁有的經驗可以被安置，這個校史室應該就不會是一再地淪落到角落並與灰塵共處的空間了。

本文所探究的課程發展歷程持續進行著，或許讀者認為這是一個不完整的課程，為什麼可以拿來發表？如果熟悉行動研究法者應該可以瞭解，行動研究是一個不斷探究與循環的歷程，歷程本身也是課程的一部份。重要的是，課程理論家Goodlad指出的理想課程到運作落差，需要不斷的實踐才有可能縮短，如果草根的課程發展模式不能夠漸漸被瞭解，教育現場將繼續在理論與現實之間拉扯。

## 參考文獻

余安邦（民91）。從「社區有教室」到「親子共學」，北縣教育，44期。

李惠銘（民91）。一所國民中學的學校本位教育革新經驗-從班級到社會。載於陳伯璋、許添明（主編）**學校本位經營的理念與實務**（頁311-348）。台北：高等教育。

- 李錫津（無日期）。教師的課程意識。上網日期：2003-4-20，  
<http://circ.tmtc.edu.tw/magzine/first.htm>
- 汪履維（民88）。「中小學教師基本素質」研究與評量上一些「技術面」與「非技術面」的考量，「中小學教師素質與評量」研討會。  
<http://www.nknu.edu.tw/~edu/item/item3-article13.htm>
- 周樑楷（民92）。**史觀與史實：談「世界文化史」**。台北：龍騰文化。
- 林振春（民85）。社區成人教育人員的培育與運用。載於中華民國社區教育學會（主編）**社區學校化**（頁223-248）。台北：心理出版社。
- 林振春（民87）。社區營造的教育策略概念。台北：師大書苑。
- 林錦英（民91）。九年一貫課程實務之研究：學校特色課程的規劃與實施。載於黃炳煌（主編）**統整課程與教師專業發展**（頁119-150）。
- 范信賢（無日期）。「國民中小學學校本位課程發展現況與問題探討」研究概要。上網日期：2003-4-24，網址 <http://www.iest.edu.tw/issue/j1/v16n4/6.htm>
- 高新建（民88），學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。載於臺北市立師範學院（主編）**八十七學年度教育學術研討會論文集1**（頁305-339）。
- 高翠霞（民87）。主題式教學的理念—國小實施課程統整的可行策略。**教育資料與研究**，25，9-11。
- 張嘉育（民88）。**學校本位課程發展**。台北：師大書苑。
- 畢恆達（民90）。**空間就是權力**。台北：心靈工坊。
- 陳金春（民91）。**九年一貫學校本位課程發展—以吳興國小健康與體育為例**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳浙雲&余安邦（無日期）。社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐。現代教育論壇研討會。網址 <http://w3.nioerar.edu.tw/newtalk/0409> 文字/04陳浙雲、余安邦.pdf
- 陳浙雲（民90）。活用社區資源，深化課程內容-台北縣社區有教室方案之理念與實施。研習資訊，18卷1期（頁7-17）。台北：教育部台灣省國民學校教師研習會。
- 陳浙雲（民91）**學校社區一家親**。師友月刊，417期（頁52-56）。
- 陳惠邦（民86）。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 喻肇青（民89）。家應該充滿關係，而非充滿東西。**康健**，26，64-66。
- 喻肇青（民90）**向孩子學習—「人與空間」關係的環境教育教學實驗個案**。**藝術教育研究**，1，43-77。

- 童正德（民 91）。國民中學進行「學校本位課程發展」之研究～以嘉義縣市兩所國中為例。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 黃俊銘（民 90）。國民小學鄉土教學活動教材發展之研究----以噶哩岸地區為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 黃政傑（民 74）。課程設計。台北：東華。
- 蔡清田（民 90）。課程改革實驗。台北：五南。
- 蕭昭君（民 92）。國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的欲閱讀與困惑。載於國立台灣師範大學教育研究中心（主編）教育研究方法論：觀點與方法研討會論文集（頁 241-266）。台北。
- 顧瑜君（民 89）。課程與實踐：協同式學校本位課程發展發表於於行動研究——載於國立台東師範學院（主編）展望本土教育改革研討會論文集。台東。
- 顧瑜君（民 89a）。從學習型社區行動方案談社區人力資源培力。載於國立東華大學東部產業發展研究中心（主編）東部地區產業發展與人力資源研討會論文集（頁 67-82），花蓮。
- 顧瑜君（民 89b）。從以教師、社區為中心的課程設計案例探討鄉土教育課程發展的可能性。上網日期：89 年 6 月 19 日，網址 <http://www.ntttc.edu.tw/ige/論文集/顧瑜君.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。載於國立彰化師範大學教育學主編九年一貫課程與師資培育之革新學術研討會論文集（頁 69-85）。
- 顧瑜君（民 91a）。增能進修模式初探：以學校為中心的課程發展作為教師專業成長之可能性。載於中華民國教育學會、中華民國師範教育學會（主編）新時代師資培育的變革—知識本位的專業（頁 33-64）。高雄：復文。
- 顧瑜君（民 91b）。教師在職進修增能模式初探。載於黃炳煌（主編）課程統整與教師專業發展（頁 361-381）。台北：師大書苑。
- 顧瑜君（民 92）。重建一個充滿關係的學校空間。東部教育論壇，花蓮師院初等教育系主辦。
- Norber-Schulz, Christian (1971) *Existence, Space and Architecture*, NY: Praeger.
- Goodlad, J. I.(Eds.).(1979). **Curriculum inquiry**. New York: McGraw-Hill.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) **Reconceptualizing school-based curriculum development**. London: The Falmer Press.

附錄一：

主題：校園現形記

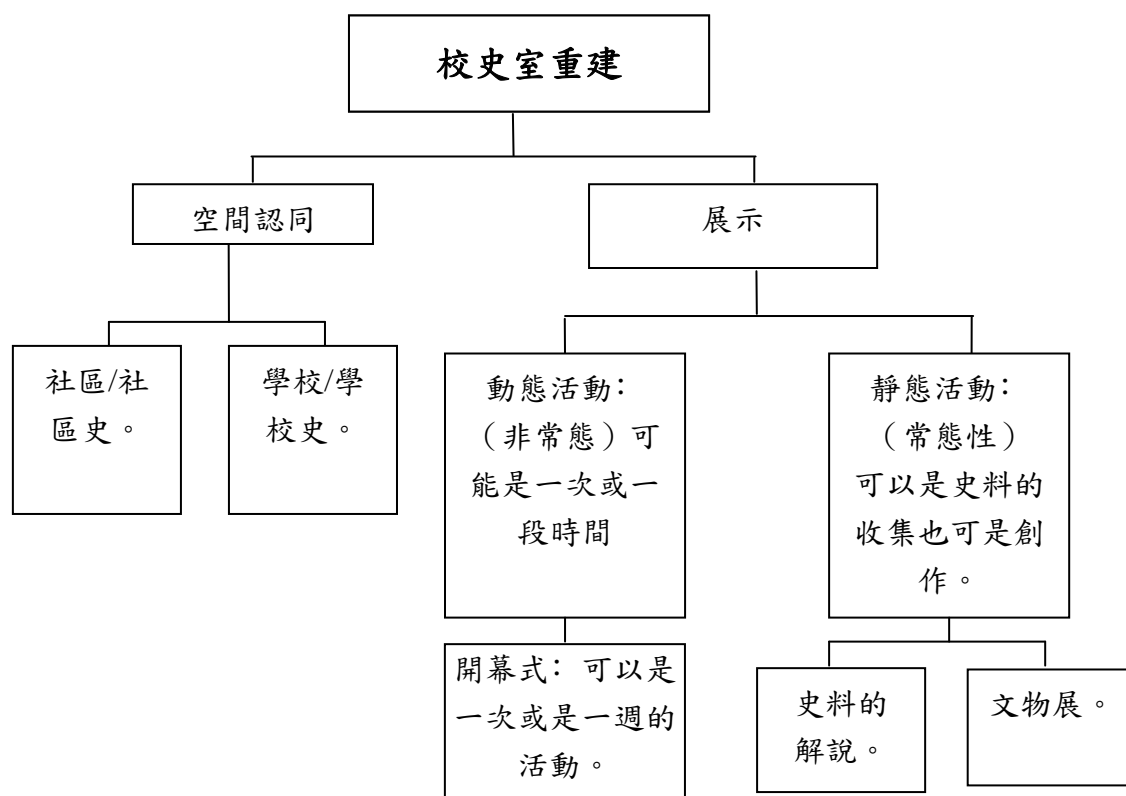
內容：

- 1.紀錄一周以來的校園生活足跡，繪製出這一周自己的足跡所踏過的校園生活地圖；並把自己的校園地圖「立體化」，要描述自己在地圖裡遇到的事情，碰到的人，聽到的聲音，甚至是不同空氣的味道！當然大家可以用不同的方式，將地圖立體化！
- 2.繪製出符合自己需要、或理想、或想像中的校園地圖。

附錄二：

《重塑記憶/價值的角落 — 讓校史室重生》

構想架構圖



附錄三：

「重塑記憶/價值的角落 — 讓校史室重生」課程設計

- 一、**基本能力**：「瞭解自我與發展潛能」、「表達、溝通與分享」、「規劃、組織與實踐」。
- 二、**能力指標主題軸**：人與空間、探索與創作、認識自我、社會參與。
- 三、**統整模式**：跨學習領域統整—社會、藝術與人文、綜合活動。
- 四、**議題融入**：環境、生涯發展。
- 五、**主題**：校史室重塑。
- 六、**子題**：那一條我們的街、那一所我們的學校、那一間我們的校史室。
- 七、**教學對象**：國中一、二年級。
- 八、**教學節數**：十五節。
- 九、**課程設計理念**：(參見 XX 頁)
- 十、**分段能力指標**：

社會領域：

- 1-4-1 分析形成地方或區域特性的因素，並思考維護及改善的方法。
- 1-4-2 分析自然環境、人文環境及其互動如何影響人類的生活型態。
- 1-4-3 分析人們對地方和環境的識覺改變如何反映文化的變遷。

藝術與人文領域：

- 1-4-2 設計關懷主題、運用適當的媒材與技法，傳達出有感情、經驗與思想的作品，發展個人獨特的表現。
- 1-4-7 以肢體表現或文字編寫共同創作出表演的故事，並表達不同的情感、思想與創意。

綜合活動領域：

- 1-4-2 透過各式各類的活動或方式，展現自己的興趣與專長。
- 3-4-1 體會參與各團體活動的意義，並練習改善或組織團體活動的知能。

十一、**教學目標**：

- 1.經由社區踏查的規劃與執行發展企劃的能力。
- 2.認識繪本、影像、等展演的方式與創作。
- 3.利用訪談蒐集學校歷史，並加以整理、展現，以培育表達與資料閱讀、展現能力。
- 4.經由統整所蒐集的社區與學校資料激發組織、規劃能力。

5.透過籌畫動靜態展示中探索自我。

附錄四：

《重塑記憶/價值的角落 — 讓校史室重生》

課程內容與結構

