

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

中文摘要

本論文將藉由解析知識經濟與全球化意涵，討論知識經濟與全球化發展與弱勢地區在職教師進修的關係。探討邁入知識經濟時代、面對全球化等變遷的局勢之下，相對弱勢的族群與區域的教育困境與轉機。同時以全球在地化（glocalization）或本土化(localization)的觀點對知識經濟與全球化作出反思，說明弱勢或邊陲地區教育工作者如何提昇教育專業知能以因應全球化發展，並提出學校本位課程發展與伙伴關係學校作為因應策略。

關鍵字：全球化、知識經濟、全球在地化、學校本位課程、伙伴關係學校。

前言

本文透過解析知識經濟與全球化發展與弱勢地區在職教師進修的關係，探討邁入知識經濟時代、面對全球化等變遷的局勢之下，相對弱勢的族群與區域的教育困境與轉機。首先藉由知識經濟與全球化意涵來解析，從不同層面探討與區域性教育工作者的關連。其次，就全球在地化（glocalization）或本土化(localization)的面向說明弱勢或邊陲地區教育工作者，如何以在職教師專業發展為媒介提升教育工作者的實務知能。最後，就筆者在花蓮的實際工作情況說明因應知識經濟與全球化在偏遠弱勢教育現場發展教師專業的模式。

理論與文獻分析

從知識經濟看弱勢區域教育處境

知識經濟的重點有二：一是創新，二是人才的培育（方琇瑩，民90）。培育什麼樣的人才呢？劉定霖（民90）指出知識經濟時代所需要的人才，是要具有「專業能力、判斷力、綜合能力與問題解決能力」。此外，知識工作者在實際操作的層面懂得加強與自己理念之相同組織的聯繫與合作，以策略聯盟、資源共享的方式發揮加乘的力量，藉此以累積知識資本，做為知識經濟時代競爭力的基礎。

同時，知識工作者最好的選擇是，透過終身學習持續吸收知識技能，要比潛在的替代者進步地更快。所以終身學習是保持終身受雇能力（lifetime employability）的先決條件，以知識為驅動力的經濟有賴於學習社會為其基礎（British Council,2000，引自李訓智，民90）。

因此，一般認為，學校教育在因應知識經濟時代的策略之一即是：引進外部

學術資源，共謀研究發展機制。基層學校資源有限，若要單獨從事學校教育之研究發展工作，確實有所困難。若能採用「聯盟」策略，聯合不同層級學校如與大學或學術研究單位共同合作，從事研究發展工作，不僅能解決學校的問題，更能加深加廣研究的內涵。以及改善教師心智思考模式，建立知識管理機制：願意與人分享教學心得，將隱性知識轉化為顯性知識，也樂意成為知識工作者，建立學校的知識庫，進而創新知識（黃秀君，民90：33）。

然而，當知識經濟時代的來臨，豐碩的知識資本成為知識經濟時代的重要基礎時，一般人都需要更精進的去累積知識資本，而對於原本就缺乏知識資本、競爭力相對薄弱的主體而言（偏遠邊陲地區教育工作者），該如何面對這新世紀的巨大變革與挑戰，無疑的是一項更為艱鉅的任務。而知識工作者所強調的工作知能：「創新、解決問題、有意義地運用（篩選、歸類、解讀）知識與資訊的能力」（李訓智，民90），更是弱勢地區群體（特別是教育工作者）需要的資本，否則，可以預見的是，弱勢中或邊陲的群體，很可能將在這股知識經濟的潮流中成為「知識貧民」。

反觀近年來聯合國教科文組織大力倡導「學習權」是一項基本人權的理念，同時追求社會公平正義更是現代民主國家所崇尚的精神與主張，因而，在追求國家競爭力與整體的卓越發展時，教育工作者更需要注意弱勢學生的學習權力！換言之，知識經濟掘起極有可能造成貧富加劇、城鄉之間的懸殊差距，勢必使弱勢教育機會均等受到嚴重的影響，對於在邊陲與落後地區從事教育工作者來說，應該發展什麼樣的視野來理解自身處境與知識經濟時代變遷之間的關連，並能夠發展出相對的專業性，從改善教育工者專業品質來確保弱勢邊陲地區的教育品質，也等於是確定知識經濟變遷下弱勢群體學習權的社會公平正義性。就整體社會與國家的發展來說，知識經濟可能帶來的問題，並非單屬於弱勢群體個別要去面對的問題，我們都瞭解，整個社會國家是一個生命共同體，強者更強、弱者更弱的情況出現後，對於社會國家整體的競爭力究竟是福是禍，可能沒有人敢定論。

就經濟發展的角度來看，全球文化產業已然成為全球經濟重要活動之一。跨國間的文化產品交換日益興起。同時，知識經濟正是全球化經濟發展的特質之一，在全球經濟產品交換中，以知識、技術為基礎產品比重逐漸增加（劉大和，民90）。同時，全球化藉著科技的便利，利用各種媒體及管道，正向全世界散播一種單一的標準、統一的生活文化時，全球化非常有可能不經意的造成本土文化的異變或消逝，而形成全球文化的同質化（趙啟明，民89）。因此，在教育工作者積極的追求累積知識資本的時候，我們更需要特別留意，在知識資本所訴求的價值觀之下，邊陲地區教育處境的特殊性及其生存的價值，任何因應知識經濟的教育實施，都要避免單一價值的獨斷性，降低主流價值霸權支配過大的危險。所謂的主流價值，即所謂的全球化價值的趨勢，簡言之，邊陲弱勢地區教育工作者，應該認知到知識經濟在全球化脈絡底下運展的一股力量，深入理解全球化的意涵與價值，才有可能發展出屬於自己的競爭力，使多元的價值仍然可以在知識經濟的潮流下存活。

準此，我們必須討論「全球化」與「全球在地化」兩個概念。

全球化與全球在地化與弱勢教育的關連

知識經濟的發展與全球化的趨勢是密不可分的，然而，什麼是全球化？全球化是不可抗拒的潮流嗎？也成為討論知識經濟必須深入的議題。

全球化（globalization）的出現於1960年，加拿大學者Marshall Maluhan說出了地球村(global village)的概念，科技的發展，自然環境下所塑造的秩序，時間空間都被科技壓縮了，改變了人與人彼此的關係與距離的量尺，因此世界各地的文化、經濟、政治與社會在同一個尺度上運作。

「全球化」(globalization)是指個人、企業及團體等超越國內範圍，在國際間追求理性選擇而行動，並建構起廣泛的市場與網絡，對全球各地的經濟、文化、政治產生深刻影響；更為了促使簡單化與平易化，以及風險的極小化，於是要求各國的規格與手續標準化，構築成國際公認的「全球標準」(global standard)，例如國際標準化機構(ISO)，以及因在市場上獲得競爭力而逐漸成為國際間不成文標準的「事實標準」(de facto standard)。由此可見，當全球不同的區域與群體，邁向或受制於單一化國際標準或全球性秩序的趨同化(convergence)傾向就是全球化標誌(陳菁雯，民90)。這也形成了熟悉的「中央-邊陲」關係模式，凡有主導單一標準權力者，一般認為，則擁有類似中央的地位，相對的中央所形成的價值標準需要輸出或傳遞的對象即成為邊陲者，邊陲處境者面臨要追隨緊跟中央的腳步，以免被淘汰。

當全球化(globalization)的腳步逼近，使得以西方文明為基調的單一價值、信念以及行為等儼然成為單一的標準，於是人們開始懷疑，在當代全球化的主流價值中，不可能完全涵蓋各種地方的異質內涵，因此興起了本土化(localization)的反彈，於是產生了「全球思考，草根行動」(think globally, act locally)的新趨勢。換句話說，全球化趨勢引發了本土化價值與精神的緊張與矛盾，也觸發了區域主體性意識的覺醒，弱勢群體開始關注保障自主權益的議題。同時，全球化批判反思也展開論述，全球化是否會成為經濟強權國家維持既得利益的藉口？跨入全球化的遊戲規則、價值標準又該由誰來決定掌控？全球化必然等於西化嗎？等對話成為非主導國家或地區所關注的議題。

換句話說，不管是全球化或本土化都有過度簡單化約的傾向，導致經濟、政治與文化等社會的生活面向面臨被迫單一化的可能，也促成了全球文化與地方文化的互相影響、互相雜化的關係，於是「全球本土化」或「全球在地化」(glocalization)的概念被提出。

Roland Robertson(1992)首先提出「全球在地化」，他將「global」與「local」兩字合而為一，彰顯二者的依存關係：因應地方的特殊文化，全球化必須思考自身在地化的意義。換句話說，Robertson提出的全球在地化觀點是一個「批判取向的全球化觀」，是不同於帝國霸權式的全球化，這個觀點強調：「沒有多元的在地文化就沒有全球文化；全球文化只有不斷創造差異才能繼續進行下去。...再加上文化商品化及異國情調的吸引力，全球化不但沒有將世界文化同質化，反而促成差異的擴散。而這差異的存在凸顯了全球化即是雜化的事實。」(莊坤良，民91)

陳伯璋、薛曉華也曾指出「全球在地化」有幾點特色：「1、它是一種批判性的全球化、由下而上的全球化；2、全球化與在地化互為辨證相生而存；3、國家角色的轉變-地方得以跨越國家與全球對話；4、全球在地化的文化是混血的、是多元文化的；5、全球在地化中的普遍主義與特殊主義並存。」（民90：49）

Robertson 描述全球性（globality）的現象同時是客觀的全球互賴事實，也是主觀的互賴意識增強。「全球在地化」的概念說明全球化並非僅是普遍化、同質化發展，而是有異質多元的內涵存在，周桂田（民89）指出用中國的古話來說，全球化是「經」，全球在地化是「緯」，前者是橫向的動態連線，而後者是扣緊在地特色之動態縱深，二者相生而存，但也相剋對立而激發出新的發展。根據這樣的觀點，本土（local）的概念自身就是全球化趨勢的產物，所以我們必須理解，重視本土性或在地性（locality）的特色，也是全球化本身所蘊含的特色的重點，於是促進本土化也可以說是全球化本身所內在的本質。

總而觀之，全球在地化的概念，是試圖將知識經濟與全球化所夾帶強大的單一價值化的趨勢加以逆轉，不論是在政治上、經濟上、文化上，各種群體都需要體認在認同上或發展上的「知識視框」都必須顧及在地的意見與參與，使知識的向度與內涵對於在地者來說可以是友善、可親近與享有的而非霸權支配的。全球在地化的思考，也使原本中央-邊陲的互動關係模式有了轉圜的空間與可能性。

然而，全球在地化只是一個理想還是有實踐的可能，仍然是一個極具爭議的問題。不過全球在地化的思考，卻是弱勢群體因應知識經濟與全球化最有力的思考工具。當弱勢或邊陲地區面對知識經濟與全球化的衝擊時，在原本資訊取得與流通相對困難的前提下，無疑加劇了資訊弱勢的困境，同時，全球化的單一價值霸權對於資訊弱勢群體而言，更是缺乏反制的力量。在面臨全球化與知識經濟的變遷當中，相對於以西方國家為主軸（中央）的位置，台灣可以算是邊陲地區了，那麼，對於處於台灣邊陲地區（如花蓮台東等）的教育工作者來說，他們可以說是弱勢中的弱勢了，當台灣整個大的社會都在思考知識經濟與全球化的因應之道時，最弱勢者究竟有沒有一席之地來思考問題？是否有可能的模式可以化此危機為轉機呢？

誠如 Robertson 所指出，只要我們思考本土性或在地性特色的發展，也正是全球化的本質，因此，筆者認為，基於全球在地化的思考，弱勢中的弱勢群體、邊陲下的邊陲地區，相對的更有機會思考全球在地化的資本，因為，就中央邊陲關係的結構來看，比較起來，邊陲對中央理解與認識要比中央對於邊陲的認識要高與敏感，中央或主流的價值是被擺在公眾的領域中分享的，可藉由大眾傳播媒介深入到邊陲與弱勢群體地區的所在，而邊陲或弱勢的價值卻沒有同等的機會與管道對中央輸出或傳遞，而因為地處偏遠、開發速度與資訊取得不如都是來得容易與快捷，加上中央長期對於邊陲地區的忽視，邊陲弱勢地區被中央價值同化的速度與範圍相對的少，反而擁有更多主體性與尚未被同化的特質。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，反而能利用全球在地化的觀點，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，甚至可以將此特質向中央地區輸出，成為資訊的主導者之一而非一昧的追隨者。

以下，筆者以邊陲、偏遠弱勢地區的學校為思考的場域，解析屬於該地區教育工作者群體專業發展的可能性。

從反思中尋求邊陲弱勢教師知識經濟的出路

楊深坑（民88）曾為文指出，近年台灣教育研究的問題之一是：實踐被化約為技術窄化了過程、控制的概念橫行於教育的現場，反觀，在全球的趨勢中，特別是在電腦資訊蓬勃發展之後，面臨教育知識的建構成為「超越文化疆界的數理系統」，而楊文引用 S. Latouche 的話描述教育研究的處境，Latouche 認為當西方進步(progress)價值成為現代化（或者是全球化、知識經濟化）的基礎價值後，所有其他國家或地區成為犧牲品，像是感染一種不治之症：落後(backwardness)（1996：69）。這些被標籤上落後的地區或群體要脫離困境的方式就是徹底的接受西方的價值如科學、技術、經濟、發展、對自然的宰制等「進步的價值」，因此，國際化、全球化、知識經濟化幾乎都等於了西化，同時，教育研究的「進步」與「科學化」也成為重要的工作。

我們可以依照楊文所陳述的現象作為理解的視框(frame)，來檢測一下當前台灣在面對知識經濟變遷時，教育研究或是教育工作者如何論述自身處境跟變遷的關係。從現有的文獻中不難發現（徐大偉，民90；張明輝，民90；王哲如，民90；湯志民，民90；高博銓，民89；林天祐，民89；楊朝祥，民90），比較容易閱讀到的論述，是教育研究者、學者都十分肯定教育必須「迎向」知識經濟新紀元的來臨、教育改革必須配合知識經濟時代的需求，論述的主軸在於「跟上時代的腳步」、「提升競爭力與挑戰力」等範疇，因此，知識經濟運用在學校經營與管理（徐大偉，民90；張明輝，民90）、迎向知識經濟教育改革或轉型（王哲如，民90；湯志民，民90）、面對知識經濟的教育思維與主張（高博銓，民89；林天祐，民89；楊朝祥，民90），當然，認為具體可行的建議方向被明確的指出，例如陳伯璋、薛曉華（民90）明列出「全球在地化」的思維教育改革有以下特色：「1、全球性的教育運動得以在世界各地生根；2、教育改革中國家角色的調整與權力下放；3、高等教育的卓越化、國際化、與社區化多元併行發展；4、中小學課程內容改革的全球化、在地化與多元文化並存；5、文化藝術教育活動的全球在地化趨勢；6、環境教育運動的全球在地化。」（頁：49）。許殷宏（民89）也同意相同的取向，指出全球化與知識經濟變遷中師資培育五個可努力的方向：1. 培育據應變能力與多元文化視野的教師。2. 兼顧全球化與本土化觀點的課程規劃。3. 善用科技改進教學方法。4. 教師應以終身學習為己任。5. 迎接平等互惠的師生關係。

於是我們可以先放下教育可以或應該怎麼來面對知識經濟與全球化的問

題，回歸到教育的本質來思考：這知識經濟是教育研究或教育工作必須要追求、迎向的價值嗎？如果是，其合理的論述為何，不可以只單純的以跟上時代腳步、提升競爭力這樣薄弱的理由來支撐，有沒有可以更說服的論述，而且是貼近教育本質與價值的呢？如果教育研究與教育工作不需要追上、迎合知識經濟與全球化的價值，那麼面對全球化的趨勢又該如何呢？

筆者認為，當我們討論知識經濟與台灣教育的關係時，則有必要先探討一個更根本的問題：教育的目的為何？教育工作者（研究者、實務工作者）都必須先回答，為什麼知識經濟是他們必須面對的問題？知識經濟為什麼可以成為教育的議題之一？而不是直接跳入台灣的教育如何因應知識經濟的腳步。

這些問題，必須再次回到知識經濟與全球化的深層結構來思考。誠如朱雲漢（民89）在「知識經濟的憧憬與陷阱」一文中指出「知識經濟這個時髦的概念背後是資訊資本主義(informational capitalism)的興起」。而他的推動力量建立在個人慾望的滿足之上、以利潤為導向的無止盡競爭之上。...知識經濟可能帶來資源分配兩極化、社會區隔加劇、文化與價值主流性流失的衝擊，需要協助那些被資訊資本主義阻絕在全球化體系之外的群體，重新參與價值創造的過程。同時，楊深坑（民88：373）也指出資訊高速公路的建立後，知識必須能夠被數位化處理、方便電腦語言傳佈、其他知識的形式將變成沒有價值、終究會被淘汰，用 Gadamer 的術語來說就是技術性的知識取代實踐性的知識。然而，楊深坑文中也提及：美國比較與國際教育學會

（Comparative and International Education Society, CIES）會長 V.L.Masemann 在 1989 年的會長演說中指出，前述邏輯思考下所產生的知識，雖稱為有效的科學知識，其實只是片斷、孤立化的知識，並不能真正的反映真實的教育情境。..實踐必須考慮情境、根植本土文化才有機會生存。

那麼，當教育研究者與教育工作者面對知識經濟與全球化的變遷時，就必須認清不因為快速的實施或推展因應全球化與知識經濟的教育改革方案，無意間反而促成資訊資本主義強化力量，使原本被摒除在全球化知識經濟發展之外的群體處於更加不利的位置，同時，台灣的教育研究者與教育工作者們更需要理解，知識經濟所訴求的「知識價值」或「知識資本」的本質以及其背後隱藏的深層意識型態與霸權結構。

無疑的，選擇以批判性全球化的觀點來思考，不但有機會跳脫受限於帝國或中央霸權的結構，更可使邊陲地區教育工作者的處境獲得解套，教育工作者就不難在這股不可抗拒的潮流中尋求屬於自己可以掌握的出路，而非被迫跟隨。首先教育研究者與教育工作者必須澄清，Latouche 所描述的進步與落後的霸權意識，是否「資訊取得不易」就如同 Latouche 指出的「落後」，而脫離落後的有效方式是接受主流與中央的價值或所謂的「進步的價值」？而盲目的跳進西化、單一化的被主宰框架？

試想身處島國的區域，資訊更迭快速，不管是居於中央或是邊陲的位置，所獲取的知識很可能很快的就沒用了，需要不斷的取得新的知識，另外，當以體察到知識必須數位化、資訊化的陷阱為前提，面對知識經濟所需要資訊，就不再是單面向的如何更快速、更有效、更大量的資訊取得與流通而已，在這樣的視框下，個體僅被視為一個媒介物或管道，方便資訊傳輸，個體的主

體性未被重視。從批判性全球化的觀點來思考，知識或資訊不再被視為一個物體(object)，可以被擁有、被操弄的具體物件或實體，面對資訊更深層次的問題是：能夠學習知識與轉換觀點能力，而邊陲的群體就必須想像，跳脫掌握具體資訊思維後，如何運用自身的文化特性作為基石，重新界定自身處境與資訊的關係，也就是朱雲漢（民89）所指出「被資訊資本主義阻絕在全球化體系之外的群體」有「重新參與價值創造的過程」可能與機會。

那麼，我們接著要問的是：「重新參與價值創造的過程」在教育場域中、在偏遠邊陲地區的群體中，實際的做法可能會是什麼呢？一般相信，任何的教育改革都可以圍繞在「課程與教學」兩個簡單卻豐富的範疇中思考，那麼已經被廣泛提出的課程與教學相關的概念如：所謂的中小學課程卓越化、國際化、與社區化並兼顧全球化與本土化觀點的課程規劃發展是什麼？教師具備應變能力與多元文化視野並以終身學習為己任的具體展現又是什麼？（陳伯璋、薛曉華，民90；許殷宏，民89）

根據筆者多年參與偏遠地區在職教師進修工作的經驗，要使全球在地化的觀點落實在基層學校的課程與教學，以及教師專業成長的具體可行模式，可以歸納為：一、以學校本位課程作為全球在地化的基模、二、與大學建立伙伴學校關係兩項。

以學校本位課程作為全球在地化的基模(schema)

「學校本位經營」(school-based management)的觀念是從私人部門的研究發展出來的概念。源自於企業中如何提高生產力的經營策略，研究顯示如果將生產方式的決定權下放到實際的工作者，因為他們最清楚知道生產過程需要改善的地方，並且熟悉改善的方法(who did the job know the best)。從國外的資料來看，學校本位的觀念被引用到教育現場應該是在1970年代，是為了以解決中央集權的決策方式，無法有效解決教育問題，之後「學校本位經營」的管理方式逐漸成為教育改革的主流策略。

《教育改革諮議總結報告書》描述學校本位課程的目在於「使地方、學校及教師能有彈性的空間，因材施教或發展特色。」(行政院教改會，民85:38)，也可以說學校本位課程是台灣基層教育長期由部定教科書到全國性行事曆的中央集權課程概念轉換成以地方為主的課程概念，「中央-邊陲課程發展」相對的概念。學校本位的概念正好與全球在地化的價值相呼應，學校本位課程使基層學校、非主流地區學校有機會參與全球化互為主體的對話歷程。

由此可知，學校本位課程轉以基層的教育工作者為主體，配合在學校的情境與社區資源特性，發展與實踐屬於自己學校獨特(unique)的教育信念與價值，因此學校本位課程代表著「民主參與」、「草根式課程發展」及「由下而上改革」等教育發展潮流（陳惠邦）。我們可以簡單的給學校本位課程一個定義：凡學校為達成教育目的，運用其特有的條件與資源，由學校相關人員協同進行的課程發展過程與結果都可以稱做「學校本位課程」。

學校本位課程發展的理念：（一）每一位教師都是課程設計者；（二）每一間教室都是課程實驗室；（三）每一所學校都是教育改革中心；（四）課程是社區（歐用生，民88），依據該理念，筆者認為目前學校本位課程會招致

以下冷酷的批評是因為扭曲了其理念：

細看九年一貫的內容，無非是將課程標準換個課程綱要的名字，將科目改稱作學習領域，並打著『學校本位』、『權力下放』（其實是推卸責任）的名號，讓各校自行『發展』課程。而所謂的統整課程——大單元主題設計，名為統整，其實亦就是選定主題，再與各學習領域牽強附會一番（楊行遠）。

根據中外文獻，目前國內外宣稱「成功」的學校本位課程案例不顯著（許添明，民88；張嘉育，民88），而分析其原因，不外乎經費、參與者知能、師生特質、學校組織與氣氛、學校規模、教師異動、家長期待落差等限制。以柑園國中為例，學校人力負擔過重、教師意願與互動出現落差...等。根據最近的研究顯示，使學校本位課程難以推展的主要關卡是：缺乏學校本位課程發展學理的引導，導致參與發展之成員無法確實釐清學校本位課程發展的步調、規模、程序（張嘉育，民88；顧瑜君，民89a）。

然而，如果以缺乏學理或是具體步驟來看待目前台灣初步推展學校本位的處境，將限制我們瞭解與實踐學校本位的可能。因為，移植一個外來的教育政策而失敗的例子在台灣不勝枚舉，目前多半的教育改革政策不是不了了之、就是草草收場，在進行的過程中不但缺乏教育改革的熱情，也消磨教育工作者的信念，這次學校本位課程的推展，如果不要重蹈覆轍，首先需要脫離套用公式問題分析思考，以不同的理解視框(frame)來解析（顧瑜君，民89a）。

葉啟政（民83）曾分析外移理論的問題：「知識背後的預設問題，與此等預設的內涵文化特殊性，很自然地就為人們所忽略。正因為如此，當我們從外移植知識進來，由於無法確切掌握知識背後所具備之身心狀態，更由於難以一時在本土創造滋養此套知識所必須具備之身心狀態的泥土，於是乎移植進入的知識，雖然經過長久下來，往往始終難以生根滋生，甚至總感覺到有張冠李戴，或依樣畫葫蘆，卻始終杆格不入的情形。」（頁：19）。

由此觀之，正可以解釋台灣教育研究及教育現場長期移植外來教育理論與政策，卻無法使當地的教育問題獲得有效的改善，同理，國內對於學校本位課程這個外來移植的概念，學校本位課程在過去幾年在台灣推展的過程中，出現很多問題，正如葉啟政所描述，學校本位課程的發展正面臨依樣畫葫蘆、杆格不入、與難以生根滋生的困境。許多人指出，學校本位課程過度受到「工具理性」的現象影響與無法跳脫傳統課程模式的巢穴，許多教師迷失在熱鬧的統整活動中、學習單的設計、闖關活動的創新、僵硬的使用地方資源等，學校與教師們花費太多資源與精力，而且大都把焦點限制於主題統整上，但卻忘記教育目的與教學目標（陳惠邦；顧瑜君，民89a）。顯然的，對於什麼是學校本位課程，其知識背後的預設問題與文化特殊性，根本的被台灣多數的教育研究者、教育工作者所忽略。

任何人只要上網去看一下目前台灣宣稱的學校本位課程內容，就可以很輕易的發現，其中最明顯的錯誤是將學校本位課程當作「一鄉一特產」或「大單元主題」課程，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「資源可以被擁有」的思考，而去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，我們可以說，這種錯誤正是未能將資源視為基於自身所處環境、文化的特質所轉換的形成的思考模式，未能認清朱雲漢（民89）所指「重新參與價值創造的過程」的意義，也就是未能充分的理解全球在地化的價值中，使邊陲轉換成為一種主體性的機會，也就是許殷宏（民89）所說邊陲群體應當更熱衷於確定區域的價值、意義。簡言之，放下「地方特產模式」的資源思維，去思考邊陲的價值作為資源的可能性、去思考全球在地化的理念與價值跟教育的關連。

該怎麼解套呢？葉啟政（民83）也指出了「本土化」是可行的方式：「本土化即是形塑一種具有吸納、理解、創塑外來知識之原創能力的身心狀態。因此，這是一種身心狀態的全盤調整，形塑的過程，它勢必要經過長時間的醞釀、學習、自我批判、調整。其中，最為主要的是把移植來之知識原本已深藏在潛意識中的種種深層預設挖出來，讓它們呈現在人們的意識層面接受檢驗、批判。」（頁：20）

本土化應該如何與學校本位課程發展連結思考呢？本土化的思維反制了移植的化約，而是使個體從自身的思考與能力轉變作為工作的出發，而不是急於採取外來的模式、進行快速實施與推展，本土化與移植最大的不同在於前者是往自身內部尋求根本的改變，後者是在外部加上裝飾性的變化。

筆者認為學校本位課程發展是否能夠推行的關卡在於教育工作者自身內部的深層轉化，而非課程與教學表象的轉變。學校本位課程源自於私人企業認清了：實際操作的工作者是最有能力改善工作的價值，如果教育決策者認同此價值後，將課程與教學的主導與改變賦予基層教師，那麼，基層教育工作者是否也有同樣的體認則是關鍵。於是，基層的教育工作者對於學校本位課程的認識是「上級交辦的教育改革方案」還是「自身角色增能的機會」，將會引導出完全不同的結果。從目前台灣實施學校本位課程的混亂情況來看，不難理解學校本位課程此移植的教育概念，可能不但被視為配合行政單位的教育改革政策，更被化約成為「教與學的步驟」而已。

在瞭解本土化與移植的思維差異後，面對如何以學校本位課程作為因應全球化知識經濟變遷的媒介時，就應該更明確的聚焦在教育實務工作者的覺醒（awareness）與省思（reflection）。Marsh（1990）曾描述學校本位是一種強調參與、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。草根式著眼來理解課程本位，Marsh的想法，正反映出覺醒與省思兩個推行學校本位的關卡，如果，學校本位不是草根式的，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。那麼具體的步驟為何呢？我們瞭解當學習型組織運作時，組織內的成員必須在行動的過程中，拓展自我對事情的認識，稱之為「心智模式轉變」（personal mastery），因為心智模式影響我們所「看見」的事物，因此多樣化的觀點和意見，才能在互動的歷程中展現，不良的心智模式必定阻礙個體重新認識所處世界的的能力：「吸納、理解、創塑外來知識之原創能力的身心狀態」，因此，學校本位課程的具體的工作之一是教育工作者必須先轉變自身的心智模式。其次，就是拓展邊陲地區教師的認識視野，拓展視野也可以算是學習型組織中所描述的「自我精進」（personal mastery）：精進是一種超越自我挑戰的信念，然而自我精進賴於組織成員不斷的釐清兩項工作：什麼對我們（組織）最重要的，以

及不斷的學習認清自身所處的真实情況，也正是「經過長時間的醞釀、學習、自我批判、調整」因此，邊陲地區教師們會問：作為一個邊陲弱勢的教育工作者，我的積極使命是什麼？我的學生未來面臨什麼樣的問題？當一個學校的老師中很多會開始思考這些問題（形成團隊），他們的心智模式才有機會逐漸的改變，而邊陲弱勢地區教育工作者才能將區域性的問題作為課程的思考基礎，並發展區域性的價值與文化特色作為學習的內容與主體，而不再是「地方特產」等思維，誤將邊陲地區特殊的文化價值以「異國情調」的美麗外衣包裝而物質化、商品化、庸俗化，將錯失了「全球思考，草根行動」(think globally, act locally)的基本意涵與力量展現的機會。

邊陲地區的基層教育工作者必須以新的思維模式面對全球化的趨勢，以學校本位課程發展作為提升自身教育專業的管道或媒介，必須認真思考：什麼是以解決學校問題為基準以期達成教育目的的課程發展活動？什麼是最能接近實踐教育本質的理念為思考的準則？探究自己為什麼要在邊陲地區從事教職？只是一個職業嗎？不斷的問自己可以對自身所任教的學校有什麼貢獻？自己的學生面臨的最重要問題是什麼？所任教的學區現在面臨什麼問題？也就是從問自己的困境開始思考學校本位課程。於是，對於非都會區、邊陲地區的教育工作者來說，就會理解學校本位課程無疑的提供了最好的機會與場域，將長久以來教育資源集中在解決非主要的教育問題降低，可以使邊陲地區學校實地有主導權實際的解決各校面臨的區域性教育問題。

以我熟悉的花蓮地區為例，教師們在思考如何發展學校本位課程時，一定要往內詢問，自身所處的教育環境中所面臨急迫的教育問題是什麼？偏遠與邊陲地區學校很容易被「標籤」上落後、低成就...等不利的負面價值，教育資源不足，教師流動率高、進修機會少等惡性循環所造成的多重教育問題，加上地域的特殊性，隔代教養比例高、單親家庭比例較高等多重困境。

與筆者一起研討的邊陲地區基層老師們開始探究一個很深層的問題：「家鄉的邊陲的處境、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」、當一個人跟自己家鄉的關係是如此的狀態，那麼，**學校教育應該扮演的角色是什麼？老師應該做些什麼？**（顧瑜君，民90a），以這樣的自身對話以及跟相同處境教育工作者的對話，作為因應全球在地化的具體行動，以學校本位課程的基礎價值，以及其課程發展模式，作為偏遠邊陲地區教育工作者在職進修、專業知能提升的具體實施（顧瑜君，民90b）。

伙伴關係學校真正落實：與大學結盟、與同伴聯盟

當筆者參與與邊陲地方教師一起思考與行動的計畫時，無形的已經展開了知識經濟時代普遍運用的策略聯盟（alliance strategy）概念，策略聯盟是將理念與價值相近的群體連結在一起，互相合作、結盟以擴大規模與影響力，或為互補長短以各蒙其利（張明輝，民90；沈洪柄，民89）。就邊陲地區教育工作者專業發展來看，因應全球化與知識經濟的快速變遷，在實際的操作上，勢必需要加強偏遠邊陲學校與教育工作者與各相關單位的聯繫與合作，以期發揮加乘的力量，共同建構知識社會。

黃秀君（民90）曾指出學校在因應知識經濟時代的策略之一就是：引進外部學術資源，共謀研究發展機制。其理由是：「學校資源有限，若要單獨從事學校教育之研究發展工作，確實有所困難。若能採用『聯盟』策略，聯合不同層級學校如與大學或學術研究單位共同合作，從事研究發展工作，不僅能解決學校的問題，更能加深加廣研究的內涵。以及改善教師心智思考模式，建立知識管理機制：願意與人分享教學心得，將隱性知識轉化為顯性知識，也樂意成為知識工作者，建立學校的知識庫，進而創新知識。」（頁33）

所謂的策略聯盟在教育的現場，正是另一種提昇教師專業的形式：與大學建立伙伴學校關係。就是將大學與中小學學校、學區、基層結為伙伴關係的模式，也被視為是提昇教育專業的可行模式（余霖，民89；簡茂丁，民89；R. Andrews, 2000）。

無疑的，不管從哪一個角度切入，與大學進行伙伴關係的結盟，都是全球化知識經濟時代，基層學校是非常重要的價值與工作取向，因為，首先符合了以學校為中心的發展，並結合社區資源作為學校課程與學校改進的資源，發展多元與有特色的學校運作模式與課程，其目的當然也是要提昇教師的專業。伙伴關係學校的模式與策略聯盟的概念相通，將大學與地方教育單位、社區的資源作整合，發揮最大的功能，同時符合「學校本位」中以學校所處環境為中心，結合校內與社區資源的精神相契合。

但是，上述的伙伴關係學校有其隱憂與未被陳述的隱含價值，換言之，對於什麼是合理的策略聯盟、有沒有注意到伙伴關係學校兩兆間的平等位置等議題，並沒有在目前的文獻中深刻的被討論，反而，目前所見到的伙伴模式，合作兩端的「伙伴」所處的位置仍然停留在上對下的關係，而這樣的不平等伙伴關係與結盟確實值得深究。「以大學的力量與資源跟中小學相比，很容易發現其地位之不平等，換句話說，從高處輸入資源給低處的輸送模式是主要的伙伴關係模式，在這樣的模式底下成為伙伴，必須要思考，位階較低的伙伴如何在合作的關係中逐漸的發展與脫離原來的處境，不再停留在被輸送資源的地位，同時，位階較高的伙伴必須思考，如何協助合作的對象發展，使其能夠有機的生長出資源，而不是仰賴自己輸送資源（從高級人力資源到淘汰的電腦）。」（顧瑜君，民90a：8）

換言之，目前的伙伴模式在台灣的教育現場，以新的模式、受歡迎的姿態逐漸萌芽，雖然，就理論的觀點而言，這種模式值得肯定，但是應該是屬於發展初期所建立的「不平等」、「濟弱扶貧」模式的伙伴學校，將全球在地化的價值再次的拿出來檢測其中的深層結構問題，伙伴關係學校必須逐漸的轉型成為真正旗鼓相當的伙伴，而不是輸送好處、佈施資源的的伙伴關係。更要留意不要使中小學變成大學學術實證研究的「理所當然的受試者」，而冠以美名為「協同研究學校」或「協同研究者」，模糊了兩者的關係。基層學校與大學的結盟為伙伴關係，也要小心不要流於「結夥打劫」的資源爭取模式，誤以為人多勢眾，就可以向外爭取到更多的資源，而爭取到資源之後，卻變成分配與分贓的低層次合作。這正是目前幾項大學聯盟面臨的困境與批評，基層學校與大學之間的伙伴關係，必須留意不可步入前述錯誤的路徑。

因此，在過去的一年多的時間裡，筆者參與花蓮地區地方教育輔導工作，即

運用學校本位課程發展的概念，結合東部地區教育工作者，以「做後山的老師真好」為題，將全球在地化的思維落實在在職教師專業發展上，透過工作坊的研習與互動形成課程發展與改革的團隊（顧瑜君，民89b），從建構共同的遠景出發，結合大學、中學與社區的資源，使參與者逐漸成為學習型組織的成員。一方面建立參與教師對於學校本位課程賦予教師主導權的正確認識，另一方面培育發展學校本位課程的能力。

我們以非常緩慢的速度，以個別學校為場域，以努力的貼近邊陲弱勢地區基層教師處境，盡可能的由基層教師為主導，深入討論他們面臨的處境、探索自身的價值與信念，並以教師們眼前所面臨的處境為對話的基礎，試圖不斷的釐清邊陲的價值，再三的確認各種教育實施的必要性，不管是教育行政主管機關交辦或指派的業務，或是學校例行性的常態工作，甚至回溯學校歷史發展邀請退休教師分享學校創業內涵與價值等，而不急切的發展主題統整課程、不推行活動、也不設計學習單等外在點綴裝飾性的膚淺課程，換言之，如果將因應全球化變遷的工作比擬做一項工程，筆者認為，在地表之下看不見的地基才是最重要的工作：透過教師團隊閱讀、討論、反省、分享、溝通、對話等途徑來堅固地基。

以全球在地化的思考以及本土化的觀點來看，邊陲地區的教育工作者，必須發展出面對外來知識之原創能力的身心狀態，而此身心狀態與行動研究所訴求相契合：教師的專業知能與發展是建立在教師「反省-行動-知識」的基礎上。而伙伴關係的建立或策略聯盟，不論是與大學或同僚學校結盟，重要的工作與目標，並非在「有形資源」的爭取、輸送與分享（分配、甚至分贓），而是透過結盟與對話，使教育工作者的實踐專業更具備反省性質，從這個共同進行的反思聯盟中，生產出屬於邊陲弱勢地區獨特的價值與信念，此邊陲弱勢價值與信念才是可以賴以為生的「資源」，資源弱勢或貧民的落後標籤，才有可能從教師的「對行動的反省」及「行動中的反省」中不斷的再生，伙伴學校的策略聯盟，才有可能發展成為「資源再生與循環的有機體」，而脫離輸送、佈施或共同爭取資源的被動接收與集體掠奪模式。

結論

本文陳述知識經濟、全球化以及全球在地化與台灣當前教育的關係，提出必須以全球在地化的思維，本土化的模式，建立位處弱勢邊陲偏遠地區教育工作者專業發展的視框，以學校本位課程及伙伴關係學校為提升邊陲地區教育工作者專業的媒介，使學校本位課程成為教師澄清自身處境，而非快速的發展出各類主題課程或教學單元，將學校本位的思維落實在教師自身之上，確立教師本位的反省專業，進而透過與大學或其他同僚學校的協同合作、反省思考，以實踐為導向，將伙伴學校策略聯盟發展成為一個可以生產與再生資源的有機體，誠如約翰·費司克（民89，游常山譯）曾指出：沒有在地化，全球化就不真實，而在地化絕不是將具象文化資源當作物品或商品，進而包裝與行銷，而是透過伙伴學校結盟的有機體，邊陲弱勢地區才有可能發展出屬於邊陲弱勢地區教育的價值與文化特質，而此屬於區域性的全球在地化的特殊價值，不但使自身不被帝國主義知識經濟潮流單一標準所壓迫甚至淘汰，反而能參與共同建構意義的歷程，這個邊陲地區教育工作者發展出來的價值與全球化知識經濟所倡導的價值，不斷的進行互動與對話，此歷程中邊

九年一貫課程與師資培育之革新學術研討會（師範教育年會），2002年11月，彰化：彰化師大

陞弱勢教育工作者不再需要「迎向」、「追求」知識資本，反而因為參與了這個對話的歷程，使「全球化更真實」。

參考文獻

參考文獻：

中文文獻：

- 方琇瑩(民90)。知識經濟的崛起與影響（專訪嘉大楊國賜校長），教育研究月刊，89期，頁9~12。
- 王如哲(民91)。知識經濟與教育改革，知識管理與教育革新發展研討會。
- 朱雲漢(民89)，知識經濟的憧憬與陷阱，中國時報9月18日。
- 朱雲漢(民89)。知識經濟的憧憬與陷阱，中國時報9月18日。
- 余霖(民89)。全面性伙伴關係之建構。教育改革與轉型—領導角色、師資培育、伙伴關係學術研討會。台北：淡江大學。
- 李訓智(民90)。知識經濟中的終身學習。成人教育，63期，頁30-38。
- 沈洪柄(民89)。企業群集、雙贏互利。載於齊思賢(2000)，策略聯盟新紀元，9-11。台北：先覺。
- 周桂田(民89)。全球化與全球在地化——現代的吊詭。《中央日報》，民國八十九年8月2日。
- 林天祐(民89)，從知識經濟思維教育人員專業成長與發展，學校行政雙月刊，9期，頁24~27。
- 徐大偉(民90)。知識經濟概念在學校經營與管理之應用，研習資訊，18卷4期，頁70-78。
- 高博銓(民89)，知識經濟時代應有嶄新的教育思維，師友，401期，頁21~24。
- 張明輝(民90)。知識經濟與學校經營，教育資料與研究，41期，頁10~12。
- 張明輝(民90)。知識經濟與學校經營，教育資料與研究，41期，頁10~12。
- 張嘉育(民88)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 莊坤良(民91)。本土化、全球化與階級差異。中國時報電子報，七月六日。
- 許殷宏(民89)。全球化對台灣師資培育的啟示。中等教育，51：6，頁157-171。
- 許添明(民88)。學校本位經營之理論與實踐，國科會整合計畫期中報告，未出版。
- 陳伯璋、薛曉華(民90)。全球在地化的理念與教育發展的趨勢分析。理論與政策，15：4，頁49-70。
- 陳惠邦：學校本位課程與行動研究。
<http://www.chjh.tyc.edu.tw/math/Data4.htm>。
- 陳菁雯(民90)。美國九一一事件後的省思與啟示：全球化與本土化的爭辯。
- 游常山譯，約翰·費克斯著(民89)。沒有在地化，全球化就不真實。天下雜誌，八月一日。
- 湯志民(民90)。知識經濟與教育轉型，教育資料與研究，41期，頁13~16。
- 黃秀君(民90)。「知識經濟」對學校教育之影響與因應策略，教育資料與研究，

41期，頁29~34。

楊行遠。教改之路，九年一貫不喊停，國民教育很憂心。

楊深坑（民88）。教育知識的國際化或本土化？—兼論台灣近年的教育研究。

教育學報，27：1，P361-381。

楊朝祥（民90年），知識經濟時代教育新主張，教育資料與研究，四十一期，頁1~9。

葉啟政（民83）。社會學科論述的移植與本土化的根本問題。載於杜祖貽編：西方社會科學理論的移植與應用。香港中文大學出版。

趙啟明（民89）。獅子與羚羊——從全球化的觀點來看：原住民適應外來強勢文化的現象及應有的態度。山海文化，23/24期，頁93-100。

劉大和（民90）。全球化下之文化問題。台灣經濟研究月刊，24：6，頁58-61。

劉定霖（民90）。「知識經濟」的趨勢對於教育工作之衝擊與影響，教育資料與研究，41期，頁26~28。

歐用生（民88），落實學校本位的課程發展，國民教育，39卷4期，頁2~7。

簡茂丁（民89）。大學與中學的互動關係：以東吳大學為例。教育改革與轉型——領導角色、師資培育、伙伴關係學術研討會。台北：淡江大學。

顧瑜君（民89a）。學校本位課程與教師專業成長，學校本位經營之理論與實務學術研討會。國立花蓮師院國民教育研究所。

顧瑜君（民89b）。課程與實踐：協同式學校本位課程發展。2000年行動研究研討會。台東師院國民教育研究所。

顧瑜君（民90a）。教育革新與實踐——教師專業自主與課程發展，新世紀課程改革與教學創新國際學術研討會，淡江大學主辦。

顧瑜君（民90b）。教師專業成長與進修模式之行動研究——以學校為中心的課程發展模式，知識經濟與教育發展國際學術研討會，台灣師範大學主辦。

英文文獻：

Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990) *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press

R.Robertson (1992) *Globalization*. London: Sage.