

重建一個充滿關係的學校空間： 綜合活動領域課程與教學設計之探究研究

摘要

本文共分五個部分：一、前言，二、課發展之理論基礎與定位、三、課程發展歷程、四、初步課程成果、五、結論與建議，陳述一個以空間為題的學校本位課程發展模式，此課程預計實施於九年一貫課程之綜合活動領域。主要的核心概念是以「學生為主題」及「問題解決」的能力出發重塑校史室，但重塑校史室實則是一媒介，透過此媒介重塑學生對學校的認同感。

本文的呈現除了理論基礎、實施步驟及課程設計外，同時也著重在「歷程」的描述，因為課程發展的歷程應該也是課程的一部分，而本文課程計畫採取行動研究作為課程發展之模式。透過對歷程的描述探討，也可瞭解此課程是如何發展出來的，由其中也看到教師的專業成長。

課程發展迄今，對重塑校史室此類以空間為題的課程發展，可初步做出三點建議：一、跳脫懷舊與保存的概念；二、轉化光榮歷史的巢穴；三、加強關係而不是充實關係。

關鍵字：綜合領域課程、學校本位課程發展、行動研究

前言

本文將探討一個以空間為題的課程，解析如何從學校行事活動中尋求課程主題，發展有特色之綜合活動課程，包括如何充分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)等，企圖從解析課程發展如何實施，深入探討發展綜合領域學校本位課程的可能性。

此課程計畫乃以九年一貫精神中「以學生為主體」及「問題解決」為主要價值核心，試圖發展詮釋現象及社會批判取向的課程模式，期望在實施課程的過程中，學習者能夠以自己擁有的知識、價值態度和行動能力，主動去建構或轉化學習。

課程學者古德拉(J.I. 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)。本文旨在研發運作與經驗課程層面的內容，使課程理念得以實際落實於日常的教學活動之中，並透過學校本位課程的實施，實際將九年一貫課程之精神：「教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的歷程。因此，跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」落實於課程中。

有鑑於多數課程發展方案的論文呈現偏重於課程設計或內容本身，缺乏課程發展設計形成歷程之探討，難以窺見課程設計是如何從理論轉化為實施的過程。因此，本文預計從一、課程發展之理論基礎與定位、二、課程發展歷程與結果、三、結論與建議三個部分來陳述，企圖將這個歷程呈顯出來。

理論基礎與課程定位

本計畫採取行動研究協同課程發展模式，以九年一貫課程價值中的「問題解決」、「以學生為主體」為核心，由詮釋現象及社會批判的課程取向為發展基礎，發展的課程方案適合運用於綜合活動學習領域之中，以下分別說明發展策略、核心價值、課程取向以及綜合領域之理論基礎以及上述論點運用於本計畫的可能。

一、行動取向之協同課程發展策略

課程發展歷程牽涉參與成員的思考與行動，因此本文所探究之課程發展計畫是以行動研究的方式作為課程發展模式，團隊成員包括大學教授及地方學校教師。以學校為課程發展的基地，透過計畫、行動、省思、修正的循環歷程，共同探究與研發可行的教學方案。L. Smulyan(1985)指出協同教育行動研究有以下的結果(引自陳惠邦，民86)：

- 1.教師透過相互支持愈能知覺到專業角色，由此並增加專業投入與專業使命。
- 2.教師對教育研究更有信心，更熟悉研究的語言、原理與技術，也更願意接觸研究資訊。
- 3.團體思考與相互溝通機會增多，教師間形成更大的凝聚力。

此課程計畫之協同學校位於台灣農村、邊陲地區，屬於非都會型小型國民中學，建校近三十年，校園環境堪稱幽美，樹木扶疏盎然，空間寬敞。歷任校長積極建設校園，在探索課程主題的討論中，教師們發現校園空間正在悄悄的改變，因而引發協同團隊教師成員們對校園環境的關注。因此，決定以校園空間為主軸，探究可能的綜合領域課程模式。

本文所探究的課程發展截至撰文此刻，仍持續進行著修正與探究，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。

二、「問題解決」、「以學生為主體」的基本價值

九年一貫課程精神與價值中「問題解決」以及「學習者主體性」兩項，是最有別於現行課程的部分。本文所闡述之課程案例，也以此兩項精神與價值為主軸，發展課程與學習方案。

「問題解決」的概念一再出現於九年一貫課程綱要的基本理念之中，問題解決的能力可以定義為「是指個人運用既有的知識與技巧，針對問題情境提出多樣的解決方案，再從中選擇有效的方案並付諸實踐，使從起始點克服障礙而達到目標狀態的過程。」(王前龍，無日期)。在七大學習領域中，綜合活動等學習領域更應該以培養學生解決日常生活問題的能力為課程主要任務。因此，本計畫所發展之課程乃以綜合活動課程為主。

N.G. Nagel (1996) 提出，學習者如果能從「真實世界的問題解決」(real-world problem solving) 學習，較容易產生學習的意義與價值。因為從真實世界的問題解決過程裡，學習者可以依據個別的興趣來選擇解決部分的問題，解決問題的學習過程也將是統整的、有意義的。

范信賢&謝小苓(無日期)指出現行課程與內容是處在「學生生活世界實踐的失落」的狀態，更具體指出「如果學生不把學校課程視為是外在於自己而存在的客體，他自己應該就能沈浸於學習內容與過程中，而得到快樂自足，而理解到學習對於他自己的意義性。」九年一貫課程既然宣稱以學生為主體，各領域

課程設計，應該思考如何讓學習者沈浸於學習內容與過程中，使教學的歷程成為一種教學者、學習者一起探索與面對他們的生活經驗。

根據 Chiro & Stapp(1986)的說法，問題解決的學習模式是：學習者從實際的、真實生活裡的問題著手，實地的收集資料、調查問題形成的始末、思考規劃解決問題的可能性。而這個問題思維、分析與解決的歷程重點不是在解決問題本身，而是學習如何解決問題，這種學習將可以轉移到未來他們將面臨到的問題上。換言之如果以學習者實際生活經驗中面臨的問題作為課程主題或素材，較容易讓學習者感受到自己是課程學習之主體。

而什麼是以學生為主體的課程設計與發展呢？從課程的角度來看，古德拉（Goodlad）指出理想與經驗課程之間存在落差，也就是說，原本期望學生學習的內容（理想層面）與學生實際生活世界中的現況有相當的距離。因此，如何從學生的實際生活層面去理解課程與教學設計，讓學生自己去建構與轉化學習內容，而不是去接受一套設計好的教材乃為本課程發展的重要精神之一。

范信賢&謝小苓（無日期）就分析台灣現行課程的問題是：「如果專家、教師規畫的課程只顧著去達到成人所訂定的『目標』、『能力』、『內容』，而不能去聽聽孩子真實的聲音，看看孩子真實的生活世界，這些課程對學生而言，將只是『課本的』、『考試的』、『老師要的答案』，而不能被學生放置在他自己的生活脈絡中理解，更進而展現意義與生命力。」九年一貫課程必須設法使學習與學習者的生活脈絡連結，筆者認為，以學生為主體的價值很容易被誤解為「配合學生程度」或「迎合學生喜好」，這是因為教育工作者缺乏對學生主體的深刻認識與瞭解，從批判教育學的觀點來看，P. Freire (1970)指出傳統式的教學行為猶如銀行裡的儲蓄行為（banking），教學者的工作是將有價值的知識內容、各種技能整理分類後存入學習者的帳戶，學習者的「學習歷程」則是被動的接受、歸檔、儲存，是缺乏主體性的聆聽、紀錄、重複。也就是說，所謂的以學生為主體，並不是去迎合學生或討好學生，更不是為了讓學生產生學習動機或興趣而變花招或耍炫的活動設計。反之，課程設計者與教學者需要具備「非儲蓄觀」的課程與教學理念。

簡言之，批判教育學的教育觀是「學習者本位」的思維，相信學習者不是被動接受事物的客體，而是主動的探索者、行動者，因而強調教學內容必須從學習者的生活經驗出發或與之密切相關。然而對於問題解決的教學模式，在操作上需要特別注意的是，需要具備批判教育學提出的「問題陳顯」（problem-posing）¹概念，使問題解決教學模式免於落入機械化的操作步驟。國內學者宋文里（民84）、楊巧玲（民89、90）曾明確的指出問題解決與陳顯的主要差異：課程與

¹ 問題陳顯與問題解決（problem-solving）不同，因為問題陳顯的意識自然會把人導向對象，也就是導向行動，而其中即隱含著與主體和諧的問題解決知識；相對來看，問題解決的模式既強調客觀答案的重要性便常會忽略知識主體的特殊性，因而容易流為外在知識霸權的幫辦。

教學的實施如果能夠讓教學者不再是知識的擁有者、傳遞者或下達者，而轉換成為「問題陳顯」者，與學生討論、溝通與對話，教學歷程是教學者與學習者不斷共同探索事物的過程，旨在培養具批判能力的思考者、具創造能力的學習者，而非馴服的聽眾，如此才能真正落實以學生為主體的可能。

本計畫所欲探究、發展的課程期望能夠透過問題解決的教學歷程，使問題陳顯的意向性(intentionality)得以發展，貼近學生的生活經驗，使學生能夠成為主動的探究者、培育其思考及批判能力。

三、課程取向的慎思與選擇

當課程定位在「問題解決」以及「以學生為中心」後，課程發展歷程必須面對如何選取適當的取向(paradigm)，課程取向的決定是重要的定位工作，這個動作在課程發展稱為課程慎思(deliberation)，也就是課程發展者必須確立以何種課程模式進行發展與設計以符合理想的目的。課程發展與研究可以分為三種基本取向：結構功能取向、現象詮釋取向以及社會批判取向(陳伯璋，民86)。茲就三種課程取向加以分析，探究本計畫應以何種取向的課程模式為選擇。

結構功能取向對課程的界定在單純的定位在課程本身上，其中包括學校的正式組織、角色期望及教師期待等。此取向的課程認為，教師與課程是知識的傳遞者或提供者。因此，結構功能取向的課程模式著重於如何學習得更有效率、發揮最大功效，課程發展與教學實施時，特別重視將學習目標具體化，以行為目標的方式陳述，以利評量效果等研究方向。簡言之，結構功能取向的課程觀強調工具理性，著重技術、實用與效率的研究模式。

與結構功能取向大異其趣的是現象詮釋取向的課程，現象詮釋取向認為課程不是事先被安排好的、也不是一套規劃好的教學流程或內容，課程是指「教師與學生在學習的歷程中，互動所創造的意義以及分享意義的過程，教師與學生的關係是學習的意見交換者或協助者，不是知識的提供來源」(顧瑜君，民91a)。由此可見，學習、教學或課程就是一個不斷互動、建構意義的過程，而不是取得知識的結果。

社會批判取向課程模式則著重於對教科書、學校運作中的「理所當然」(taken for granted)的知識、價值觀提出質疑。批判取向課程反對把教育化約成訓練過程，認為應該避免視知識為交易的商品與貨物：由教學者轉手給學習者。批判取向課程觀批判現行的學校體制與教學方式，譏諷學校像是工廠，學習則是一種生產線的機械化歷程。換言之，批判取向課程模式強調學習者的自主意識與主體性的培養與建立。

整體而言，就課程理論的發展來看，若是要以「問題解決」、「學習者為主體」的價值來進行課程發展，本計畫應選取詮釋現象及社會批判取向作為課程發展的基模，而所謂的課程「就不該侷限在一套已經發展好的東西，不管是教材、

教案還是教學計畫，而是去創造一個『學習的場域』(learning field)，使學習者可以主動的跟這個場域中的人、事、物進行持續的互動，並從互動中產生意義、發展學習」。(顧瑜君，民91a)

四、綜合領域活動課程

在九年一貫課程的七大學習領域中，又以綜合活動領域與傳統課程的分科概念差異最大，所謂的綜合活動課程包括(1)跨越兩學習領域以上，需要連絡教學之教育活動，或(2)單一學習領域之人力及資源難以支援，需要透過學校運用校內外資源者，這些統整性的活動均是屬於綜合活動領域範疇。本文所涉及的課程事實上是一個跨領域的活動課程設計，搭配學校行事課程、藝術人文領域以及社會領域來執行，以達統整與整合實施的效果。

黃譯瑩(無日期)將活動課程的發展與理論基礎歸納出三個主要的性質：

1. 「活動課程」以學生活動為核心，重視學習者的主動性，「活動課程」意義上的「活動」，其教育價值是通過學習者對活動的實踐產生體驗與省思、並建構個人對活動的意義之(行、思、知統整)過程而實現。
2. 「活動課程」的體現是由活動內容與活動方式交互運作而成，應彰顯「活」的多元性與開放性、「動」的參與性與實踐性、與「課程」結構的系統性與動態性。
3. 「活動課程」的目的在提供學習者不斷地獲得直接經驗與即時反饋信息，學習者通過活動獲得應用與驗證學習內容、建構自己對活動的意義、發展個人興趣、與豐富人生體驗的機會。而就課程本身的發展而言，「活動課程」也能協助教育系統驗證與調整現行的課程政策。

在綜合活動之必要性與目標中指出：綜合活動設計鼓勵「多元自主」，也就是透過綜合活動的課程，可以「發展學校特色」，各校可依學校實際狀況設計研發與學生生活經驗貼近的課程方案。本計畫正是以社區與地方資源作為課程設計的基礎，發展出具學校特色的課程方案。由此可見，綜合活動課程與學校本位課程是一體兩面的運作，如果能夠發展出學校自己獨特的課程方案，不但滿足綜合領域課程的性質，也同時成為一套有特色的學校本位課程。

然而，因為學校本位課程具有「特色」的性質，可是當特色被窄化為可利用的資源時，就很容易扭曲了學校本位課程的本意。而所謂的學校本位課程發展的基本理念是非常明確的：是期許每一位教師都是課程設計者，每個學校都可以透過課程實驗研發課程，進而使每一所學校都是教育改革中心，最重要的是由教師們發展出來的課程是貼近學生學習生活經驗與身處的社區(歐用生，民88；顧瑜君，民91b)。

筆者曾指出，台灣的學校本位課程發展走向一個錯誤的方向，「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。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91c)。筆者認為，學校本位課程需要從學校的基本價值為出發，檢視學校所面對的問題為何，從問題中確立課程的定位，並從中發展主題。

課程發展歷程

基於上述理論基礎，本計畫逐一進行課程發展歷程描述，故先詳述本計畫是如何發展策略與步驟，並分別敘述課程主題、課程目標以及課程成果如何產生。

一、課程發展策略與步驟

本研究採協同行動研究，成立教師研究團隊，以教師為焦點以及學校本位作為課程發展的核心。協同行動研究並非合作進行研究的意思，協同是指整個研究團隊是建基於民主與平等的基礎上來進行溝通、建立共識與願景、相互反省思考、共享發展知識的經驗。

同時，我以專家學者的身份擔任諮詢的角色，協助課程發展與設計，與研究團隊每週固定聚會，將團隊討論的內容深化，進行教育研究方法課程教授以及課程發展討論。大學的專家學者在研究的過程並非擔任上對下的指導者角色，此計畫更不是以專家學者為主角的研究，我與教師們是處於平等、民主的位置，立基於「夥伴關係」的精神，暫時性的以大學資源協助地方學校「有機的」生長出資源，而不是長期性的上對下輸送資源關係。筆者在過去曾經有多次與學校教師以及社區文化工作者一起工作的經驗，對於學校以及社區有相當程度的了解，比較容易將社區資源融入課程中。

在課程發展過程，焦點將會是「發展」的過程，主角將是該校的師生。整個歷程有一位研究生擔任研究助理，協助進行整個歷程的參與觀察與紀錄，以供事後進行反觀自我與省思，讓整個團體看見自己所經歷的過程，從自己的歷程中反思、增進專業知能。教師將在此過程中積極體驗與討論，希望發展的是讓教師本身有感動與思考，從中激發教學的力量，以及形成具學校特色之課程。

而在進行步驟方面大致如下：

凝聚研究團隊與研究預備期-->轉化與釐清概念-->課程發展循環：計劃、行動、觀察、修正 -->撰寫研究報告。

1.凝聚團體與研究預備期

除學校教師的團隊成員之外還邀請家長與社區熱心人士參與，並以開放的態度歡迎其他有意願與熱誠的夥伴參與，進行理念溝通，待研究團體成形之

後，將對行動研究進行更多的討論與探究。

同時將焦點放在教學困境觀察，從實際的教學現場尋找出困擾之處，再帶到團體中分享、討論。從這些資料中針對問題情境做再次的釐清以及課程目前發展理念與方案內容溝通與說明，並著手思考實施策略。

2.轉化與釐清概念

接著將是團隊一起將所觀察的現象轉化、釐清學校本位課程的概念以及思考整體的行動策略。團隊成員們必須將自身經驗的感受將與觀察到的實際教學困境做結合，將其轉化成為適合中學生的課程，在實施策略的思考中回歸至身處學校、社區、班級的情境特性做思考，同時在此過程中務必使每位協同者皆參與其中。

3.課程發展循環：計劃、行動、觀察、修正

待整體計劃的實施策略決定之後，協同者對於他們的研究現場感受到成熟可以嘗試第一步的行動時，整個團隊就進入了計畫、行動、觀察與修正的循環探究的歷程。

此時團隊一方面進行討論與加強研究方法，一面著手進行課程的設計，並在研究團隊中先局部性的實施課程。之後，再做討論與修正，此時容許有其他相關議題的產生與加入，將教師實行之後的結果與相關議題做整合，將原先的課程轉化修正為適合國中學生之課程，待時機成熟即可實地進行，並再進行討論與修正。整個課程發展的過程，將不斷的循環，並無固定之時間表，只要課程成熟即可。

這個階段將是整個研究歷程的重點，此階段將依照協同者研究現場的情況、行動計畫進展的速度等因素分成幾個次階段：初步試探階段、實施計畫階段、修正計畫、再實施、再修正。

二、課程主題到課程問題

本計畫的課程發展探究歷程是從主體尋找與定位開始的，課程發展的協同團隊成員試圖從日常生活中不起眼的事物開始尋找，在幾次團隊的討論中，老師們發現學校內具有傳統與歷史意義的空間，在歷任校長積極爭取建設經費下被逐年改變，但大家卻未察覺到，進而感觸許多值得懷念與保存的東西，已經不存在了。幾次探究校園環境改變的討論中，無意間想起了學校裡面，廁所旁一間窄小的教室內，堆滿著獎盃獎狀以及學校的歷史文物。多數人經過這個空間，都是快步通過未曾思考。這個累積灰塵的地方，曾經是光鮮亮麗的校史室。這個缺乏關注的閒置空間是否可以成為學校本位課程的主題呢？如何使一個堆滿雜亂文物、乏人問津、盡是灰塵的空間成為九年一貫課程的學習領域的教學方案？重建校史室跟學生的生活經驗有什麼相關？上述種種問題成為本協同課程

發展小組課程探究的重要工作。

首先，我們澄清當自己聽到「校史室」幾個字時，第一個反應是什麼？校史室可以跟課程有什麼關係嗎？

多數人對校史室的立即反應是：喔，給來賓、長官參觀的！如果繼續探究：除了長官與來賓，學校裡的人誰會常去？答案是：(疑惑)會有嗎？喔，應該只有打掃的人吧！若是繼續追問：為什麼呢？還用說嗎，那種地方就是學校光榮的歷史紀錄、缺乏生命感、都是過去的東西、懷舊的、跟一般人無關的地方啦。

接著，我們回顧自己的經驗，是否去過校史室？團隊成員中服務或就讀過的學校有校史室嗎？很多人的經驗是：中小學應該沒有所謂的校史室，重要歷史文物或照片會集中展示在校長室、會客室或會議室。通常，沒事不會進去校長室，有事被「叫」進去時，也無心去看那些東西。

從上述的經驗中可以看出，校史室這個空間跟一般人的關係是疏離的、甚至敬而遠之的，對多數人而言，和校史室之間的關係是缺乏歸屬感的，根本不覺得自己跟校史室有什麼關係。事實上，許多大學都不一定有校史室，足見校史室並非每一個學校都有的空間，對於擁有閒置校史室的學校來說，絕對是一個有特色的主題。然而，當提及將一個閒置或荒廢已久的空間做改造時，很容易落入美化或布置教室的流程：打掃、清理、布置等機械化的流程。這樣的思維，反映出學校對待空間的態度是疏離、主客對立、利用式的，落入了佈置的模式。以教室佈置的思考模式來看：其中蘊含的是控制的意涵，陳顯的是一種「被選擇」的價值，只有「好的東西」²才會被展示，但是此種好的定義為何，卻不加以質疑。唯有顛覆此種控制，才改變了人和空間的關係，而非僅將空間視為客體加以利用。如果將重建校史室當作一個整修、整理、布置的課程發展，將會使課程停留在「問題解決」而缺乏「問題陳顯」，使得學生的主體學習較難完成。因此，我們必須釐清，校史室的空間只是課程發展的媒介物，從批判及詮釋的課程模式與觀點出發，必須思考如何轉化空間成為學生可以理解的內涵。

1.空間的關鍵在關係

喻肇青(民89)曾於「家應該充滿關係，而非充滿東西」一文中指出如果沒有人，空間將只是一個容器，一個堆東西的地方，任何的空間，也不該只是一個空間。家，是一個所在(place)，一個發生生活、維繫關係的地方，包括人與人，人與自然、神與人之間的關係。家，也是人存在的最後立足點。如果從「關係」的角度切入，我們可以發現，校史室的荒廢與閒置主要原因之一，應該是在於生活在這個校園裡的人認為自己跟校史室是「沒有關係」的。如果以學生為主體思考，如何讓學生跟校史室「產生關係」，就成為課

² 品質好的作文、書法、美術作品，而以校史室而言，會被拿來布置的好東西就是獎盃、獎牌、交流旗幟等「有價值」的物品。

程發展的關鍵了。也就是說，課程發展的主體必須從整理、美化的角度，轉化成人與空間的關係為切入點。

對於人與空間的關係，喻肇青（民88）指出我們必須重新再思考其意義，並進一步探討人與空間的關係。習慣上人們將空間等同於建築物，這樣的看法是將空間視為「物」，抽離了情感的成分。然而，空間並不僅限於物理的存在，空間實際上承載著個體生活在其中的情感與記憶。以校史室而言，它是一個屬於集體性的記憶空間，因為是由群體生活者所共有，所以很難以某一種特定的理解去作客觀的描述。因此，如果以校史室作為課程的主體，教師必須能讓學習者自身的記憶有機會附著在校史室的空間上，才有可能使他們產生主體的認識與瞭解。

於是我們可以檢視一下，校史室一向被視為是放獎盃、陳列學校光榮的場所，但是誰的東西才有資格被放入？這些東西是誰引以為傲的都必須再思考。另外，因為多數學校都沒有類似校史室的設置，這個學校卻有這麼一個閒置的空間，其中的歷史與特殊意義，也必須是課程內容的一部份。課程設計與教學歷程就必須去理解校史室當初設置的背景以及何以被閒置的歷程，這也是從關係的層面去理解一個空間的出現與落寞是否意涵著關係的改變或流動的重要關鍵。

2.關係的釐清與建構

經過初步的探究，課程發展團隊瞭解到整個學校的設置與早期的運作，是與社區有密切關係與互動的，不但學校建校時大量的仰賴地方與社區的資源，從爭取建校到協助建設，社區人士都積極協助各項建設³。而所謂的校史室最初是以「民族精神資料室」的方式出現，將建校過程重要的史料匯集整理展示的地方。然而幾經變遷與搬家，史料與文物數度被毀壞與流逝，校史室雖然還是存在校園空間的一個角落，但校史的精神與價值很明顯的已經蒙上厚重的灰塵。歷經變遷與校長的更替，學校與社區互動與關係也漸漸的轉變與淡化，對於當初認為有價值、珍貴、有意義的資料與文物，自然就開始產生疏離的感受，這些現象再次的指出關係的轉變導致空間轉變意義的改變。課程團隊成員們發現：校園空間改變的歷程與決策粗糙、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。（顧瑜君、陳培瑜，民92）用一個比擬的說法，校史室像是一個指標，當它地位與處境好時，反映出人（學生、家長、教師彼此與社區）的關係關係是緊密的，但當校史室落寞時，關係也呈現相對的處境。

³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。

因此，以校史室為媒介的課程主題，必須放在「關係改變」上來操作，才有可能讓學生理解自身與空間的關係是如何運作的。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。因為，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，也就是說，學習者可以透過空間改變的學習產生以下的理解：形塑自身的生活空間就是在形塑自己的未來。從上述的探究歷程中，可以發現：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，對於學校的認同也可能就逐漸降低、淡薄。如何重建學習者、教學者與學校的關係，正是重建校史室的重心。

3.動態關係的延續與活化

當課程發展團隊探究「學生如何能與校史室產生關係」時，一位老師提出想法：如果只是去整理過去的史料，不但學生們覺得沒有興趣，就算整理好的，也不會想去看、不會有感情。但是如果是現在學生生活的紀錄，或許有些他們發生在學校內的事件，值得記錄在校史室內，而那樣的校史室學生們或許會有興趣...，當這個觀點提出時，就出現了重要的課程發展依據：「今天發生的事情，就是明天的歷史」，因此，師生日常生活中的紀錄是否可以成為校史室陳列或使用的素材，就可以透過課程與教學進行探究。關係的重建也就轉換成動態與延續的狀態，而不是停留在「懷舊與復古」的靜態思維。

如何能使學習者從校史室的課程中經歷「真實世界的問題解決」，也就跳脫了空間實體的操作，可以避免布置與美化的機械化操作，而是將學校的過去的、現在的與未來串連起來的地方。欲達成此目標必須從參與校園中的公共事務，培養其公民意識為教學與學習的重心，也使學生在校園中的主體位置出現。同時，透過上述的歷程，使學生對學校認同感凝聚與增加，如果學生能在校園裡（生活學習的空間）中留下值得懷念與驕傲的記憶，當離開多年之後仍然會懷念學校，這樣學校對學生的意義就不只是一個升學的機構。簡言之，透過教學與學習的歷程「活化」了學習者、教學者與學校的關係。

三、課程目標

- 1.師生一起重新思考自己與空間的互動關係。
- 2.引導學生藉由參與校園空間營造課程中發展公民參與的意識，從而覺察校園空間與個人的關係中，意識到個人的位置，進而思考未來。
- 3.師生在學校本位課程發展行動研究中共同思考自己與校園的關係，在規劃校園中促使認同萌芽。
- 4.教師在學校本位課程發展過程中獲得專業知能的提昇。
- 5.在協同研究的過程中，重新審思教師角色、所面臨的教學困境、教學

阻力，發展策略因應，並在這過程中更了解行動研究的理念與技術。

初步課程成果

一、「重建一個充滿關係的校園空間」綜合活動課程設計方案

(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 - 綜合活動、社會、藝術與人文。

(四) 議題融入：環境、生涯發展。

(五) 主題：校史室重建。

(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：十六節。

(九) 課程設計理念：

校史室不只是學校的「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對於校史室重建的重要參考對象。

(十) 課程理念架構：

依循課程設計理念，將「校史室重建」此一課程規畫為2個部分，一為形塑學生空間認同的層次，另一個則為展示課程過程中的各種成果，亦即同時注重心靈層次及物質層次的重建。在空間認同的部分主要是希望學生能夠重新認識及瞭解社區及學校的歷史，知道從前社區及學校之間的良好互助關係。希望在學生重建對學校的認同時，也能夠重新思考自己、學校與社區之間的關係。展示的部分則分為動態活動及靜態活動二種，動態活動是結合社區和學校一同辦理，可為一次的活動或者具持續性的活動。靜態活動則是屬於常態性的活動，可讓學生搜集學校及社區的史料或針對主題做一些創作，這些作品則成為展示的主要內容之一。

(十一) 分段能力指標：

1.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。

2.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。

3.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。

(十二) 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。

二、教學方案內容說明：「重建一個充滿關係的校園空間」綜合活動課程

1.主題：重建校史室

2.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

3.課程目標：

1 透過資料的蒐集與展現，培養學生運用各式媒材與展演能力。

2 在資料蒐集過程與展演的策劃發展學生之組織、企劃能力。

3 在訪談與展演、規劃討論過程中開發自我潛能與表達、分享能力。

4.時間：十六節課

5.課程主題：

1 那一條我們的街

2 那一所我們的學校

3 那一間我們的校史室

6.課程內容架構：

(1)那一條我們的街

A.能力指標

◆社會領域能力指標

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。

◆藝術與人文領域能力指標

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 過各式各類的活動或方式，展現自己的興趣與專長。

B.時間：八節

C.主要教學活動：

- a.先將學生依居住的地區分組，做社區踏查，尋找社區資源及做社區歷史記錄。
- b.以動態方式（如說故事、戲劇）呈現的方式表現出社區重要的史事。
- c.各組同學繪製資源地圖，將調查過的地區中發現的資源於地圖上標示出來。
- d.社區詩歌創作，以社區資源及歷史調查得到的訊息為基礎，每一組共同創作一首屬於社區的詩歌，教師可利用繪本做引導。

(2)那一所我們的學校

A.能力指標：

◆社會領域能力指標

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。

◆藝術與人文領域能力指標

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。

◆綜合活動領域能力指標

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。

B.時間：八節

C.主要教學活動：

- a.將學生分組，依照組別訪問老師、校友及社區人士，探詢他們對於學校的觀感，並做記錄。
- b.繪製校園老地圖：依照學生多方訪問得到的資料重繪從前的校園地圖，並由資深老師指導。
- c.從前的學校與現在的學校：依照學生多方訪問得到的資料及他們現階段自己在學校內的感受做比較，從中發覺學校的變遷，並討論學校的轉變，最後說出自己喜歡的學校是什麼樣的風貌。
- d.校園詩歌創作：讓學生依小組創作屬於學校的詩歌，表達自己對於學校的想法及期望，教師可利用繪本做引導。

(3)那一間我們的校史室

A.能力指標：

◆藝術與人文領域

- 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。
- 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。

◆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。

B.時間：配合學校行事活動或週末時間

C.主要教學活動：

- a.分組籌畫動靜態展示。
- b.蒐集可展示資料：包括學生在前2個主題課程中搜集到的資料、創作的作品以及學校既有的一些史料做整理說明，以供展示用。
- c.規劃展覽場地與佈置，以及動態展的活動流程與排演。
- d.開幕式、展示開始，進行解說。

7.教學資源

- (1)學生--電腦網路與文書能力、採訪單、錄音、錄影設備。
- (2)老師—地圖格式設計、外出參觀準備、音樂作品、繪本作品。

結語與建議

本文所探究的課程，已經進行了一年共兩個學期的討論、並經過局部的實驗。對於未來的發展方向，筆者認為應該朝向「重建一個充滿關係的學校空間」課程意識來推展。茲就幾個重要的價值作為未來修正此以校史室為媒介的課程實施準則之參考：

一、跳脫懷舊與保存的概念

多數人對校史室的疏離關係可以發現，校史室的主題很入易落入懷舊的展示，使校史館變成一種孤芳自賞性質的舊文物館，只有那些「古人或老師」對瞭解當時背景的人有意義與價值，對於生活在當時的個體，既缺乏感情也缺乏認同。正如人們參觀類似舊文物時，都有類似的經驗，因為缺乏共同的記憶，既使配上生動的解說、令人動容的故事，也只能曇花一現的感受到其意義，卻不能對眼前的文物產生認同或延續因觀賞後所感受到的一絲感動。

準此，當我們實施相關課程與教學時，必須特別注意，蒐集、整理學校歷史資料的目的，並非單純的採集史實或史料，採集可使用的資料時，必須先瞭解歷

史資料與未來參觀者之間的關連與互動為何？也就是必須思考這些史料與觀看者的關係是什麼？應該如何「活化」兩者的關係？否則只是經過採集、整理展示的豐富史料是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。

二、轉化光榮歷史的巢穴

在校史室中放置「值得紀念」、「光榮記錄」、「值得驕傲」等照片與文物原本無可厚非，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⁴、得獎記錄照片、獎盃、獎狀、交流旗幟⁵、感謝牌狀...等為主要文物。但我們必須瞭解，雖然這類陳設並沒有「錯」，但是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），而一般人通常不是那些可以貢獻卓越成果的個體，因此當一般人參觀光輝記錄時，感覺疏離缺乏歸屬感。也就是說，傳統式的展示內容，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、平凡的生活事件比較少考慮呈現在校史中，因為被視為「缺乏價值」，只有那些獲得榮耀的人們才有「資格」被紀錄，所謂的歷史往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。

當參觀者看著那些蒙上灰塵的獎盃時，似乎都可以聽聞述說著它們乘載的豐功偉業，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，相反的，不能為校爭光的多數人，不管在哪些時空都缺乏關注。校史室也好、校史也罷如果能夠跟多數人產生關係，不管如何改造與布置，可能都注定在風光一陣後，再度沒落或沈寂，或是只能寄身校長室以束之高閣的方式存在-另一種冷漠的距離關係。因此，筆者認為，此教學方案繼續研發工作重點將放在如何轉換對歷史價值的思考，讓人民歷史（people's history）的觀點與素材可以進入校史室。教師團隊、學習者可以共同去思考、探究：「民族英雄偉人」式的歷史記載與自己的關係為何？也就是讓學習者與教學者透過今天的事件、明天的歷史思考，進而落實到具體的人生問題探究，如何讓多數學生的生活事實與校史室產生關連。如此，或許會改變校史室是官方的、給來賓看的刻板印象。

三、加強關係而不是充實東西

對於一個展示空間的思維，很容易想到要收集與擺設「豐富」的物品。以老照片來說，可能會期望收集到愈多老照片來陳設愈好，但是如果我們理解了「關係」才是人與空間的關鍵時，我們就會瞭解：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

⁴ 或學校重要相關人士的照片如歷屆家長會長。

⁵ 如「惠我良多」「XX學校參訪留念」等

係。校史室就像「家」一樣，是一個「所在」(place)，「所在」指陳的正是關係的基調—歸屬與認同，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？簡單的說就是個體與空間之間的親密感(intimacy)和關切(care taking)。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次淪落到角落並與灰塵共處的空間了。

行動研究是一個不斷修正與探究的歷程，本計畫將本此精神，繼續研發與修正，而教師團隊參與的歷程，也屬於課程發展的一部份。也就是說不只是學生為主體，教師在課程發展的歷程中，也展現屬於教師專業的主體性，而不淪為實施課程的教書匠，確實可以實踐與學生對話、共同探究的課程理念。

參考文獻

- Chiro, G. D. & Stapp, W.B. (1986). "Education in Action: A Community Environmental Problem Solving Model" Monograph III: International Aspects of Environmental Education North American Association for Environmental Education ERIC
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Goodlad, J. I.(Eds.).(1979). **Curriculum inquiry**. New York: McGraw-Hill.
- Nagel, N. G. (1996). *Learning through real-world problem solving: The power of integrative teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 王前龍(無日期)。「九年一貫課程綱要中『解決問題』課程目標之涵義與理論探討」。上網日期: 2003-5-20, 網址 <http://www.iest.edu.tw/announce/9teach/chapper9.htm>
- 宋文里(民84)。「批判教育學」的問題陳顯。*通識教育季刊*, 2: 4, 1-15。
- 周樑楷(民92)。「史觀與史實：談「世界文化史」」。台北：龍騰文化。
- 范信賢&謝小芬(無日期)「九年一貫課程中的學生主體性」上網日期: 2003-4-26, 網址 <http://www.iest.edu.tw/announce/9teach/chapper9.htm>
- 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>
- 畢恆達(民90)。「空間就是權力」。台北：心靈工坊。
- 陳伯璋(民86)。「潛在課程研究」。台北：五南。

- 陳惠邦（民86）。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 喻肇青（民88）。**城市建築的形式與空間**。當代，25：38-47。
- 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。
- 黃譯瑩（無日期）**「綜合活動的品質與內涵，從活動課程談起」**課程與教學通訊 89年3月25日。上網日期: 2003-4-15
<http://circ.tmtc.edu.tw/magzine/second.htm>
- 楊巧玲（民89）。**問題導向教學與合作學習教學策略之理論與實際**。**課程與教學季刊**，3（3），121-136。
- 楊巧玲（民90）。**從批判教育學重新探索師生關係**。教育研究月刊，86，44-55。
- 歐用生（民88）。**落實學校本位的課程發展**。**國民教育**，39（4），2-7。
- 顧瑜君（民91a）。**知識模式之轉移：解析環境教育課程典範轉換的區域性意義**，載於**教育哲學與文化**（頁141-180）。台北：五南出版社。
- 顧瑜君（民91b）。**學校本位課程與教師專業成長**，載於**學校本位經營的理念與實務**，（頁231-256）。台北：高等教育出版社。
- 顧瑜君（民91c）。**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、陳培瑜（民92）。**以社區與空間為題的校本位課程發展模式**。淡江大學主辦：「社會變遷與中小學課程教學再造」國際學術研討會。

Abstract

An Integrated Area Curriculum development Inquiry

The motivation of this research is to design an integrated area curriculum. A team, which form by schoolteachers and University professors works collaboratively for developing a school-based curriculum. By redecorating the school history hall as an subject, the curriculum development team designs an integrated area curriculum project. The team operates through four moments of action research: planning, actions, observations and reflections, bring up the ideas which are substantial to all the practical problems, all the resources available, all the strategies they would find, and all the solutions in daily and practical life.

The goal of this research is to develop and practice a set of curriculum development process, finally make teachers and school autonomously and professionally shows their empowerment in curriculum development.

.

Keywords : action research, curriculum development, school-based curriculum,