

## 與社區共生之學校課程的可能

顧瑜君

國立東華大學教育研究所

### 壹、前言

此次參與「偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況之實地調查研究」，旨在針對台灣東區偏遠地區國中進行課程實施現況之實地、深入瞭解。探究的主軸在理解偏遠地區國民中學學校課程實踐的 1.生態與教育機會現況、2.內涵與潛在困境、3.所提供的學習機會與教育品質情況，以建構台灣偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會之整體圖像，提供相關教育政策制定與推動之參考。

資料收集分為座談與訪視，座談是以座談會的形式邀請花蓮地區偏遠地區國中校長或教務主任參與，座談重點在於瞭解花蓮地區整體性的教育現象與學校行政領導所關注的議題；訪視則包括訪談學校教師與到校訪視，訪視則著重於教師結構與學校文化與學校環境與社區文化的關係，以及基層教師參與課程與教學的實際感受與想法。本文將初步獲得之資料做為報告基礎，所欲描述的主要範疇是：學校課程、社區與社區資源之間的關係，而使用的分析資料除了此研究案所進行之座談、訪談與學校訪視記錄外，也將對照過去五、六年本人參與的偏遠地區課程實務狀況，進行交互分析與對話。

社區、學校與課程究竟可以發展什麼樣的關係，是我過去五、六年關心與行動的專業範疇。作為一個生長、完成高等教育都在台北的都會人而言，對於鄉村、弱勢的台灣地區瞭解實在有限，85 年移居花蓮後，可說是經歷了一段文化震驚<sup>1</sup>(cultural shock)，目睹城鄉差距懸殊的現況。88 年起，因關心弱勢地區缺乏資源的狀態，對於偏遠地區教育發展失衡，期望社區能夠成為協助學校發展的力量，開始了一連串的行動方案，從教師專業成長研習到協助個別學校進行校本課程發展，以長期經營團隊的方式發展課程方案。此次參與計

<sup>1</sup> 85 年時我第一次到離省道不遠的偏遠一所國中，看著教室的窗簾，不能理解為什麼同一個島上的差異是如此之大；是一整排中學教室窗戶上，用鐵絲掛著做衣服用的裡布製成的窗簾，「窗簾布」褪色到無法辨別顏色、殘破漏洞裡布懸掛在教室內，我不懂這些無用的窗簾為何繼續飄掛在教室內惹灰塵？難道繼續掛著這個在鬼片或荒屋才看得到的窗簾，真的比沒有窗簾好？另一次，當我組織的研究生團隊成員，期望將大學成為社區可用資源，去拜訪一位原住民區域的小學校長（漢人）討論可以如何運用大專資源時，校長客氣的用台語跟研究生說：不用了，番仔就是番仔，免麻煩！當時研究生忿忿不平回報此不可思議的景象依舊，至今約略還感受到自己當時久久不能平息憤怒的溫度。91 年時，在另一所偏遠中學，我們進行學校本位實驗課程，為了瞭解課程與教學之關連性，我進行臨床教學，課堂中，請幾位學生到黑板上寫下一兩個生活自由聯想的詞句時，他們錯字、不會寫、會寫的也很慢、筆畫不對、不斷寫了擦掉又重寫、不能確定自己對不對，連通融他們用注音符號代替，他們都用錯注音……等在我眼前上演時，也很難平撫心中的激盪，他們的程度可能連台北市國小三年級的程度都不如，我很難想像他們的小學是怎麼度過的？

畫，也作為我自己過去幾年工作的檢視與回顧，釐清一些多年來工作上遇到的困境與疑惑。

本文最後我提出社區資源共生（symbiotic）之學校課程概念，「社區共生」（community symbiotic relationship）即在社區內的公共事務、環境、學校、產業、交通、文化產生生命共同體的交互關係（social interaction），在空間、人力、物力的資源上交換和彼此支援，形成面向社會改革（social reform）等的社會行動（social action）（引自胡寶林，1999）。學校課程領域的概念則是期望透過共生的理解，思考使偏遠地區中學課程與教育機會達到社會公平的理想的可能為何？同時探索弱勢偏遠地區培育人才的教育本質，釐清促進社會的進步與流動的在地意義。

## 貳、課程與學校

### 參與偏遠地區教育現況之衝擊--課程實踐生態與教育機會現況

初期開始接觸花蓮地區教育問題，懷抱著從都市來的情懷與眼光，雖然聽到、看到的都是不利的現象，但總相信問題不是那麼嚴重，一定可以找到方法解決。例如，區域性問題中經常碰到的困境是：花蓮是屬於「文化不利地區」，文化不利被認為是學生的種種問題主要源頭，除了嚴重的行為偏差問題學生外，一般的問題如學習意願低落、家長素質差、學生素質太差、基礎不好……，而這個局面形成教育界的惡夢—惡性循環，當這群學生進入勞力階級、處於低社經地位，未來他們的孩子又會掉入自己曾經走過的處境中。長期在花蓮區任教的老師，長年面對這樣的惡性循環，特別是在國中階段，面對基礎學科能力或學習能力不佳的學生，以及高度升學壓力的環境長期的內外夾擊下，普遍感受到需要「適度的棄守」一些教育的理想來適應現實、在面對「太難教導」的學生時要學會「退讓幾步」免得使雙方都難過，嚴酷的升學率數字使得大家不得不低頭向升學臣服，既使面對不高的升學率，也只能無奈的面對與投降。如 Keddie（1971）指出，教師在處理學校和教育政策時常面臨「教育的脈絡」和「教師的脈絡」的兩難（歐用生，2003）。教師的「教育脈絡」展現在其教育理想與態度上，但回到「教師的脈絡」需要面對學生處境的現實與學校環境的實然事件，教師們也只能再度調適自我接受與面對現實。

搭著九年一貫課程改革的順風車，自 90 年起，我開始組織基層教師團隊，期望以行動研究方式，與基層老師共同來理解、詮釋與探究問題的處境，當時的想法是如何從實際的行動中發展轉變問題的可能性，並從實踐的歷程中使問題轉變，具體的思考是：有沒有跳脫升學率的課程思考可能？升學率低學業成就不佳之外，偏遠地區學生還有什麼可能？是否可以透過與基層老師共同研發課程的歷程，使每一個孩子的心智豐富起來、而非成績提高，探究讓每孩子從本質上提升起來的可能性何在？如果不為孩子們訂定類似「提高升學率或是社經地位」的目標、也不順勢將弱勢的孩子送到社會既定的螺絲孔

裡去（體育、職業興趣等<sup>2</sup>），而是讓他們的思考與自己生命有關的多樣面貌、尋找有在地感與價值的學校教育可能，我們以長期教師團隊討論小組，試圖探究這樣的課程與教學該如何在實際的教育場域進行。希望將「將課程做為一種『文本』來解讀其蘊含的意義，鼓勵過美學、自傳、生命史、直覺等不同的透鏡，來重新理解課程實踐的風貌（甄曉蘭 2004：110）」透過不同的方式進行討論，期望發展與探究實際可以豐富學生心智的在地課程。

多年的努力所獲得的成就感（暫不論成效），並不如預期那麼高。雖然願意繼續努力的心意延續著，但課程究竟在偏遠地區的中學該如何定位、扮演什麼角色？課程發展與日常教學、學生學習之間的關連該如何重新思考？升學或許不重要，但學習風氣、態度的低迷，牽制整體學校風氣的種種因素，都在課程發展團隊中成為重要討論的議題。原本的理想：在學科課程外找尋生機的想法，面臨結構性的困境需要被釐清而日益沈重。

例如，一個偏遠國中所進行課程深耕計畫，就是以社區為題，認識家鄉各種資源，並統整藝術人文、自然、語文等課程，進行協同與跨領域教學，為了讓學生能實際到社區中進行踏查、訪視、與社區居民耆老直接互動，團隊老師們調整課程，將非主科課程外的時段盡可能整合，一學期中，有幾次進行以半天為期的課程到社區裡、甚至到外縣市參訪學習。團隊教師當時設想該用什麼時間進行社區取向課程時，是選擇聯課活動等非正課的時段，因為原本該校並未特別規劃課程，原本是期望非正式學習從中產生，但卻流於讓學生自由活動，多數學生將這個時段作為跟其他班同學聊天的「集體下課時間」，少數去球場運動，因此團隊教師認為想善加利用，提升培養學習興趣、非學科性學習，以多樣化的課程設計與方案，吸引學生的參與。

此課程計畫進行後，雖然參與的學生的學習成效不算差，學習的狀況也還熱絡，但後來發現，學生對這樣的課程並不如預期的歡迎。對於這類異於一般課程，是以社區文化為基礎的學習，學生們經過了新鮮好奇時期後，反觀同儕在聯課活動等時間可以到操場打球或自由活動時，影響他們對此類社區課程的喜好，學生們反映的意見是：雖然上這些課很有趣，也可以到學校外的社區去認識很多人事物，然而當他們參與活潑課程，卻看到其他同學課堂外嬉戲時，猶如下課時間被剝奪的感覺，但他們寧可和其他班跟同學一樣，可以聊天放鬆。當我們的團隊檢討、討論是否在教學上、課程規劃上該如何改善，該如何溝通，讓學生瞭解與接納這類課程，從分析學生學習動機、學習態度等面向尋找解套時，意外的發現同校有些老師上課時間因為學生能力懸

<sup>2</sup> 目前在教育的領域有一種價值：讓不會唸書的孩子發展「專長」或學會「技能」，稱之為適性發展，我雖不反對這樣的價值，但卻質疑讓這群孩子學會專長會職業是「最方便、省事」的作法，這種價值是教育的底線，而底線變成了主要價值而眾人費盡力氣去完成底線時，還誤以為我們為孩子們找到了「最好」的出路。我的法想是，接受與承認底線，但必須掙扎與努力的脫離這底線追求無限的可能

殊太大、學習成效不佳，難以教學，為了吸引學生注意力，課堂中講笑話、或分享線上遊戲的經驗等反客為主的教學，卻成為教學主軸<sup>3</sup>，當愛講線上遊戲的這類老師受到歡迎時，學校整體學習的態度是以鬆散的氣氛為主時，其他老師很難要求學生的態度與價值，整體學校的文化與氣氛都不對勁，讓有心開創課程與教學的老師團隊有孤掌難鳴的無奈感，對於團隊老師們願意用額外時間討論、規劃課程的價值與意義何在呢？課程研發的討論延伸為學校文化、氛圍，如果沒有一個有利於課程研發的環境，課程實踐需克服的往往並非課程本身的問題。誠如一位受訪老師感嘆的：*現在政府推動的計畫都是因為看到基層的困境去設計的，鼓勵基層去做，但是其他的老師們可能連最基本的上課準時、認真授課都沒有做到，在這種前提下去談那些課程計畫或社區方案課程，好像都太遙遠了。*另一位老師則說：*老師被學生學習狀況與態度綁架了，很多老師無力感太深，只好跟著學生一起往下沈淪。*訪視過程中多位校長也有類似的感嘆：*教師認不認真都是領同樣的薪水，獎懲機制不明確，教師沒有升遷的需求，不願意成長。…有些老師像菩薩，無動於衷，不願意成長，整體學校的氣氛不利學習。*

教師課程發展團隊必須面對的事：*這樣的課程有問題嗎？往往我們討論的焦點都會轉移至學校或是其他老師教學現象，結構的影響牽動課程的接受程度，下一步的思考該往哪走？*

檢視整體的環境，不難理解結構性的困境。在弱勢的環境中，學校教育顯得捉襟肘見缺乏各種資源。以授課而言，因為學校編制小，聘用教師以主科為優先，*配三門以上的課*成為常態，許多專業老師長期缺乏（特別是藝能科），九年一貫後領域教學更使得計窮途拙，這幾年談的多元發展，在專業師資不足的前提下，原本湊合的方式，繼續只能繼續找新的湊合形式，領域與合科的理想在偏遠地區顯得遙不可及，只能選擇教科書來授課，根本談不上教師自編教材和發展學校在地課程，多歸因為人力資源不足，就算老師們有心想突破，但學校的基本運作往往隱藏著許多問題，積極的老師倍感吃力。

此外，這次調查也發現日常行教學狀況可能並不如理想，也使整體教學與學

<sup>3</sup> 這個現象是否普遍，很難知曉，但我指導的研究生也經歷類似的過程，這位研究生設計了活潑的英語課程「我愛菜英文」，義務到社區學校去招募願意提升英語學習意願的中學生參與，學生剛開始對這種活潑的教學感興趣，但維持不了多久，除了必須維持高度的「有趣」外，對於稍微需要花思考與努力的學習，這群學生開始退縮，期望要求研究生：可不可跟我們老師一樣以多講一點笑話。

習氣氛受到影響，例如老師未按時上課、授課或作業進度不對、監考缺席等常有明顯失職的狀況，就算發生了，學校的處理常無法服眾，家長反應或上縣網抱怨，有教育行政單位來處理這些事件，但就算校外的監督力量涉入，多數時候只要校方給答案或說法，**就**讓事情可以過去、有個交代，無法注重發生歷程，也不能去探究問題的整體性、預防性，更不用說日常性的行政業務辦理粗造、不斷重複相同錯誤<sup>4</sup>等日復一日的窘境。

除了授課，行政或教學相關事務不減，相對的負擔比大型學校沈重，教育主管機關各種公文政策、要求配合事項、各種類型層級大小比賽...無一可以倖免，小型學校與大型學校每天收到的公文數量相近，光從這個面向去思考，**小型學校**教師所要分擔到的非教學性業務，對課程投注心力，已經造成不利的環境。願意分擔行政的老師越來越少，擔任行政者，是否放在對的位置、能否發揮都是問題，或者有些兼任行政者工作態度與價值不理想時，**往往**造成行政支援課程等狀況不佳<sup>5</sup>。現在在職進修專班眾多，任校長、主任等職務者有很多的機會去進修，但這些進修多屬個人成長，反應到教學現場改善的卻不明顯，也有很多抱怨式的傳言，描述校長主任運用職權要主任、組長或教師提供論文**撰寫過程種種資料的要求與**配合（資料收集，或實驗方案等），讓大家頗有微詞。就課程實施的角度而言，如果無法從整體調整結構，要發展在地化文化課程非常吃力，但老師們加強補救日常教學工作已經筋疲力盡。

這幾年下來，我實際參與基層教育的工作後，不管是教師專業團隊發展、課程發展，或者弱勢青少年輔導，最初因為自己涉入不深，浪漫且充滿動力、希望，總是扮演打氣、積極的角色，但隨著接觸越多、越深後，浪漫感趨於實際，漸漸的體會結構性與趨勢性的限制之龐大，**在**及釐清課程發展、學校改革等與整個台灣社會經濟發展的歷史脈絡密不可分的關係後，所謂形勢比人強的道理是那樣的真切，雖然理智上難以接受，但漸漸的使得我繼續面對弱勢不利狀況時，開始發展務實觀點（妥協、某種程度的放棄），當我自己必須做出適度棄守的抉擇後，才更深刻的瞭解偏遠弱勢地區教師處境的艱難。回顧這段摸索的歷程，不得不承認，越瞭解越沈重的現實，也更能理解當基層教師選擇妥協時，或許在他人眼中不專業、不積極，若能從結構、歷史的脈絡去認識，或許會有迥異的解讀。

<sup>4</sup>例如雖然老師們已經公開要求學期班親會的舉辦必須在段考後，教務處硬要訂在段考前；而且通知單又發得很晚；等到我們確認可以改到段考後時，通知單又已經發出了，無法補救。

<sup>5</sup>我自己親身的經歷是，跟地方學校合作爭取到教育部計畫經費，預備購買書籍進行閱讀計畫，但採購程序僵化，書籍在計畫結束前才買到，既然團體訂購，反倒花定價去購買，原本可以以團購折扣所省經費多購書籍的泡湯，計畫接近尾聲，書送到時，沒有歡樂感，只能看著買到的書嘆氣，打起精神來彼此鼓勵：下學期再做一次吧。

課程是陌生的，現實是殘酷的---課程實踐內涵與潛在困境

綜上所述，不管是傳統學科課程或九年一貫後教師擁有的課程自主權，多數偏遠地區學校對課程是陌生的，主因在結構性因素造成了教師與課程之間的關係，難以在現實生活中相遇。如果對課程是陌生的，那麼談社區與課程，是否更遙遠呢？根據我多年的經驗，曾理解到早期的台灣教育現場學校與社區曾是緊密的關係。

在一次課程發展計畫中，因緣際會的做了一個鄉鎮全鎮教育工作者的口述歷史，訪談了很多退休教育人員，日據時代，老師負責教社區裡的人們農耕與養殖的新知與技術，教導協助人民儲蓄、衛生的習慣，剛剛光復那段時間，全民普遍貧困，不重視教育，老師扮演積極角色，讓很多學生不因為家庭無法支持而繼續就學，很多後來念師範、透過公費協助完成學業，也作了老師。在傳統的學區裡，老師「行路有風」，因為，學校是社區的精神堡壘，老師是全民的老師。在團隊中我們開始釐清是：老師究竟是誰的老師？學生的？家長的？社區的？期望從教師的角色、功能與定位上，找到弱勢地區教師的位置。

另一個鄉鎮的中學所進行的課程計畫也因為退休老師的分享，瞭解到當時創校因為社區的幫忙，從校地到建築，無一沒有地方人士的貢獻，因此早期社區與學校關係密切，學校定期為社區服務，不只是形式化的打掃街道環境、清理垃圾，哪些居民家裡內部需要清理或幫忙，老師也會帶著學生去整理社區居民居家環境，如廚房大掃除等工作。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，順便利用留宿機會教導學生刷牙、衛生等活動，幫助學生養成好習慣以帶回家中影響其他家人。

這些往事是大家津津樂道的，但反觀現在的中學，學校與社區關係也漸漸淡薄，老師感嘆地位低落，家長社區不如早期那樣尊敬老師，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只有升學問題可以產生關係與對話，迫使學校不得不配合家長，以升學為重。加上近年地方建設積極、交通方便，受到少子化影響，好學生的家長為了確保升學率，越區就讀越來越普遍。學校面臨的社區關係是取決於升學率時，兩者的關係已經不是教育的互助關係，是一種績效、成本計算的利害關係。

如果從課程面來思考，我參與的教師團隊曾試圖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？

如果深入瞭解實況，昔日的美好社區與學校關係今日不易復見的原因，可能

在於社會整體結構的改變，導致學校與老師雖然能需繼續承擔協助社區與家庭的工作，但感受上差異極大。

訪談中很多老師反應，家庭狀況不好的學生，學校要肩負家庭功能，但往往學校肩負越多，家庭功能越退步，學生回家不洗澡、不換乾淨衣服，學校要募款購買洗衣、烘乾機，請學生將髒衣服帶到學校清洗，營養午餐費用張羅、各類補助申請外，還要額外準備早餐給學生，冬季還要發放棉被。學校與老師積極找補助、尋求民間善款，但家長的狀況卻越來越壞，各種需要繳交的費用，家長不認為這是家庭需要處理的事務，若收到催繳通知，家長還質問老師為什麼沒有去申請補助款？甚至需要花費時，家長跑到學校跟老師討補助款去用；學生未到校學校跟家長聯繫擔心成為中輟、要找回小孩時，家長首先擔心的是詢問老師：不是關心孩子的安危，而是補助款還繼續可以領得到嗎？這樣的風氣導致老師面臨沒有能力繳交營養午餐的學生卻有錢留戀網咖時，陷入不知自己努力為何的苦惱？

另一個我合作的學校，所進行的計畫是協助一群家庭狀況特殊、行為需要輔導學生的課程方案，申請到教育部課程計畫經費，組織老師、社區人員課程研發團隊，設計了多樣化課程，為了充分結合社區自然與人文資源，帶學生到校園外進行多項探索、體驗學習、戶外參訪教學等課程，充分利用學校附近豐富的生態環境進行攀樹攀岩、露營野外求生、水上活動等課程，期望學生能開發潛能，多方面認識自己、培養團隊感、促進人際互動。此計畫大量運用社區義工、退休教師、大學研究生等人力資源，以減低第一線老師的額外工作負擔。此計畫的部分課程（經費允許前提下），也讓一般學生共同參與活動，邀請相關老師共同瞭解此計畫課程的豐富性。同校未參與計畫的教師曾提出他們的疑惑跟團隊老師與義工討論：這群特殊狀況學生家長不負責任，喝酒的錢有，該繳的費用沒有，放縱自己，使家庭功能不好造成問題學生、給學校帶來麻煩、讓老師頭痛，學校花很多精神與力氣處理他們的事情。學校幫這群學生爭取經費希望他們能改變，雖是當務之急，但這些學生的問題來自家庭，家庭沒有改變、繼續拖累學生，學校的努力像吳剛伐樹，永遠砍不倒那棵大樹；此外，讓這群特殊學生獲得一般學生較少享有的額外教育資源、去參加特殊、有趣的課程的活動，看在其他人眼中，產生了矛盾與衝突的情緒：那些乖乖繳費、沒有給學校增加困擾的學生，卻沒有這些額外的資源？那麼我們是鼓勵家長繼續不負責任嗎？會不會學校功能越來越強，這類家庭的功能就理所當然的可以越來越弱，這樣可以繼續保有學校給他們孩子的「福利」。

對照口述史資料的經驗，早年的老師較少提及對家庭的抱怨或不滿，對於家庭無法有健全的功能，學校和老師多半是接納與諒解的，當時家庭功能不足的狀況，被視為「不能」（有困難或因對學校運作不瞭解而無法配合的家庭），但現在除了「不能」的家庭，「不為」（不負責任、推卸者）的功能不足家庭

或家長增加了。除了每日要張羅讓學生帶營養午餐回家外，當老師將募捐到的衣物棉被送到家裡時，目睹家長與鄰居圍坐喝酒吃喝，望著滿地堆積的空酒瓶時（顯然要累積一陣子才能有這麼多空瓶啊）<sup>6</sup>，很難讓長期面對不能家庭的基層老師對這類家庭產生諒解，進而對社區的認同感也受到波及。

家庭是社區組成的基本單位，如果學校所屬的社區內，這類「不為」家庭的狀況比例日漸增加，對願意付出、期望結合社區資源的老師，無疑是不斷的挑戰與衝擊。城鄉差距的落差日漸嚴重，經濟弱勢的比例也逐漸增加，地方基礎建設越好、馬路越開越大，稍有外流能力者，加速外流，很多偏遠學校感嘆，以前弱勢群體裡中上層的那群，都快速的流向市區了，誰能理解交通的方便，竟然使偏遠竟越來越遠、越落後。

國內學者周淑卿（2003）曾提到 Heck 與 Williams 所討論的教師角色，認為教師與他人的不同的關係有：1.與同事之間的鼓勵者角色 2.與家長間的互補角色 3.與學生之間的給與者、互動者的角色；就教師專業工作，則有研究者、課程發展者、行政人員、決策者的角色。並指出這些角色沒有明顯的區別，是發生在各整合、整體的環境與關係中，教師需要自行整合並由自己選擇，其優先性進行其角色工作。現在台灣整體環境及結構與過去迥異，對於教師的角色期望會因區域的不同而有變化，就所處的花蓮地區此處的老師圖像似乎都包含了 Heck 與 Williams 所討論的教師角色，該如何形塑在地的教師角色與功能或許需要經過再三的討論，才逐漸形成雛形。

最近全國教師會因為有感於社會結構改變，造成許多家庭支離破碎，因為有熱心的老師，讓台商家庭、單親媽媽，以及原住民孩子找到樂觀且努力上進的人生故事，期望透過紀錄片「三個孩子，四個媽」生動呈現單親、台商、原住民子女的學習困境和心靈故事，出資 30 萬元催生該紀錄片的全國教師會理事長吳忠泰說：「我們並不想藉由該片強調老師有多偉大，而是想告訴更多學生和家庭，其實老師可以扮演孩子的另一個媽，讓家長安心，同時也想喚起未能善盡職責的老師，能更

---

<sup>6</sup> 蕭昭君於民 85 發表「教室中的主人與客人—花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究」一文，以民族誌方式記錄描述教室內的「客人」--「他們的學校經驗充滿挫敗、焦慮、否定，失敗帶來失敗，並發展出消極逃避、白日夢、反抗等因應策略，再帶著累積的壓抑與低落的基本學業能力，進入國中。」文中描述學童髒兮兮身體有異味、遭受同學排，老師曾買兩套衣服給他，後來他將衣服給弟弟穿，學生學習狀況不佳…等，研究者家訪時看到與經歷到的，是多數偏遠地區老師不陌生的家訪場景：「雜亂的入口，綁著一隻沙皮狗，我心想：他們連孩子都養不好，怎麼還可能養名貴狗？進入屋內，映入眼前的是一張放滿啤酒、檳榔、香煙、維士比，以及麻將的大桌，四個打著赤膊、胸前手臂上紋身刺青的男人，正在熱烈的摸八圈。……父親，抬頭跟我打招呼，『老師，要不要喝酒？維士比補身體？檳榔吃了不會冷！還是要跟我們摸一圈？』」……研究者坐在母親身邊後，觀察到：她顯然剛洗完澡，全身散發洗髮精的香味。她才二十八歲，卻有四個孩子，雙手十指塗滿鮮紅蔻丹，黑色蕾絲的露肩上衣，大花裙，她很從容的在擦乾、保養她那一頭烏黑的長髮，偶而正眼看我回答我的問題。這麼香的媽媽，為什麼會讓 H 每天那麼躑躅的上學，她難道不知道 H 的整個嘴角都爛了，散發出異味？



投入工作，像孩子一樣的照顧學生。」（「老師新角色 三個孩子四個媽」，自由日報）多數教育工作者都知道，這個紀錄片講的故事不是特例，而是台灣每所國中學校都可能遇到的真實情況，偏遠地區的老師更能感受做學生的老師是不夠的，需要做他們的家長。

我相信「三個孩子，四個媽」紀錄片確實能感動與鼓勵老師們去承擔更多的角色，讓學生們在家庭功能不足的情況下，因為老師頂下一片天，成為生命中貴人而有希望。或許有些老師因為不清楚老師的職責可以延伸到家庭，做孩子們的另一個父母，我同意這個觀點需要繼續推廣與加深，讓老師們願意將責任延伸到家庭。

「意義的行程是靠繪圖而非被發現的，而定位（失位）較定位更使一種合理化的方式（陳儒晰譯，2003：173）」老師需要發現他的職責才會有清楚的自我定位，而理解教師與他人狀態則視發展教學務實與實踐的重要因素。教師、社區、學校與家庭是一種動態的結構與關係，透過共生方式時時理解其位置的變化，教師因為有轉化的能力則是最有可能作為變化與移動的覺察者，進而發展務實的課程與教學。

但我根據我的經驗，對於偏遠地區老師並非缺乏這份認知或行動力，他們更需要鼓勵與支持他們繼續走下去的觀點，他們所面對的是卻越來越多的「不為家庭」，明顯的推卸責任，學生們是否願意回應這樣的承擔，似乎日漸渺茫，特別是那些不繳費學生沒到校，當老師找到不上課卻在網咖的學生時，他們並無悔意-上網咖又沒怎樣啊，那種心中的無力感很難對外陳述<sup>7</sup>，只能自我療傷，找到繼續幫助後面學生的力量。當老師們願意去承擔父母的職責後，在偏遠地區長期的面對這些現象，心中的無奈、沈重感累積太深，既使擁有宗教家的情懷，要能撐多久，誰都不敢說，眼看同事調校，換到「情況比較好」的學校去，好像上了天堂似的，調校老師回到自己任教學校分享經驗，那種天人兩地隔的差異。

偏遠地區的學生看不到未來，對自己的人生期望也不高，升學率不好，只是一種現象，反正不能念省中的，隨便什麼分數都一定有學校念，高中職空缺很多，分數、學習精神、態度之間劃上等號後，要學生產生積極的學習態度很不容易。一位受訪的老師說：如果大家都去市區了、去都市了，這些孩子誰要

<sup>7</sup> 一位接受訪問的原住民教師說，以前小時候很窮，沒錢買鞋子，老師看他有運動天分，買一雙球鞋給他，鼓勵他練習、參加比賽，他因此得名，後來保送得以升學。他說，當時那雙鞋子他當寶貝，捨不得穿平時仍赤腳、弄髒了就趕緊清洗，感謝老師，尊老師為恩人。但他現在用同樣的方式幫助學生，學生們並沒有珍惜，鼓勵學生們向上，但學生眼光透露茫然，練習不認真、學習態度差。老師買的東西、四處丟棄，還有在失物招領區很久沒人去認領，他看到自己的愛心放在招領區時，心如刀割。但咬著牙還是要繼續幫學生買東西、繳費，這位老師說：我只能告訴自己，不能因為前面的學生做錯，處罰後面的學生，只能將苦往肚子裡吞，一面做一面準備自己去面對與承擔更殘酷的下次打擊。

照顧，但我們留下來，好像都在做補破網的工作，積極性看不到，同儕老師間的氣氛、士氣都不高，想努力提昇自己，但環顧四周看看身邊的同事後，動力很容易削弱，而且就算你教得很努力、認真，學生們好像也沒差，會的、不會的就是那樣，就算緊迫盯人督導他們學習，至少認真的態度要建立，不一定要成績好，既使這樣，成效也不好，更令人心灰意冷是，當你放下成績、至少培養學生認真、負責的學習態度與習慣時（再次強調不是成績），同事還會用充滿「教育理念」的話語，像風涼話那樣：教改不是要快課學習嗎，不要有壓力嗎，讓學生自主選擇、自主學習啊，你這樣事事要求他們做，違犯教育理念喔... ..，我覺得我的同事把放任學生跟快樂學習劃上等號、老師不負責任當作「教改理念」的自主，當我面對這些說法卻無言以對，這種環境下，誰知道能撐多久呢。

根據這次研究收集的資料以及多年參與基層課程計畫的經驗，綜合上述討論課程實踐內涵與潛在困境，[可以先就課程在偏遠地區國中究竟扮演什麼角色](#)，[再討論課程實踐在偏遠地區中學的內涵與可能](#)，可以說：正式課程來說，課程是課本、教科書版本選擇、課程是學科、課程是學業績效，談不上教師課程實踐。非正式課程來說，有的學校認為「學校行事曆」相關課程，就算是非學科的課程了，所以各種校內外比賽、活動學校都正常舉辦，所以學校非學科課程很活絡，但老師們反映，學校辦活動，並沒有將活動規劃、環境整理等納入學習，常常是實習老師、替代役男最為忙碌，最典型的現象是：每次學校辦完活動後，垃圾四散、滿地狼籍，只好動員義工學生與甚至麻煩家長去做環境維護，平時的垃圾回收、資源分類到了活動時「都暫停了」；大

型的集會場合，管理秩序的聲音宏亮，集會中所欲傳達的訊息卻薄弱<sup>8</sup>，蘇永明（2006）提到「學校活動趨向於嘉年華（carnival）式，只是製造歡樂的假象。」校外教學活動，可以委辦旅行社、活動當天交給領隊，不然，就帶學生到遊樂場歡樂一番，或者選擇風光明媚的地方烤肉、唱歌。課程，到底是什麼？訪談多位老師後，大家感嘆：那些在檯面上看得到的課程（特色課程之類的，被報導過的），會不會都只是曇花一現，在偏遠地區中學的真實校園生活中，除了考試與進度以外的課程是非常陌生的。

而「快樂學習」可以學到什麼？台灣近年來「快樂學習」是重要的口號，因為相較於戒嚴體制下的教育，很容易就取得正當性、合法性。但歐用生（2003）提出「快樂有餘，體驗不足」的批評，在快樂的假象之下其學習的深度是令人憂心，蘇永明（2006）也表示「如果把『快樂學習』用來要求老師們用心教學並無不可，但若只是用來討好學生則一無可取。（蘇永明，2006：289）」猶如一記棒喝。

#### 參、社區與學校--課程實踐所提供的學習機會與教育品質

在我進行這次偏遠地區國中課程生態調查時，我特別關注社區資源與學校的關係，如果說偏遠地區學校缺乏資源，是否可以充分與社區資源整合，讓學校的各方面運作改善一些。但多數偏遠學校的狀況，可以用這位受訪老師所說做為代表：用升學成績來檢驗辦校成績是不合理的，九一年實在國中沒有做起來。我們偏遠地區的學校長不出力量的問題就出在，我們會爲了三個能考上省中的學生在那裡努力，可是像柑園國中，全校都考不上了，升學率零，可以拋開一切，去想可以做什麼。我們的老師會怕，怕考不上，被升學綁住，站在教學的舞台上，七八成的學生聽不懂，老師還是覺得要教完。其餘的社區課程、特色課程根本談不上了。

<sup>8</sup>一個合作學校的畢業典禮，典禮時間的安排，不是考慮家長最多可以出席的時間，是考慮政治人物可以趕場的時間，全校學生集合，會場吵鬧亂轟轟，台上政治人物言不及義，連畢業生、在校生的答詞、謝詞都因為麥克風品質不佳，嗡嗡回音太大，根本聽不清楚，台下學生只好聊天、做別的事，老師、訓導人員來回在座位間穿梭，管理秩序、處罰多次犯規者，台上台下兩個世界，這樣的典禮、學校形式課程意義何在，曾跟該校討論，但限於太多「現實考量」（例如仰賴政治人物補助學校經費，怎能不配合他們的時間等因素），這類討論往往沒有具體成果。對於報章雜誌上刊載很多學校有創意的進行畢業典禮，多數老師的感受是：作秀成分多，學生實質體會、學習少，參與的學生比例也少，應該是好大喜功的主管才會去弄那種東西，常做的話，把老師累死……

多年前我開始關注這個議題，也實際透過幾個學校教師團隊研發社區取向課程，並發表多篇文章討論社區資源與學校課程的關係，我曾提出的觀點是：社區資源不應該是「具體」的資源，而是需要經過轉化的資源，當我看到台灣以社區為題的課程成果，我認為

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。... ..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。(顧瑜君，2002)

國內學者余安邦（1992）及教育實務工作者陳浙雲（1991）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。

歷經多年的探索，我必須修正自己的想法，或許非具像資源確實重要，但在現實的教育環境中，是一種高調，要能夠這樣做，並非易事，特別是在升學主義、學業成績低落，PR 值被列管的學校就被盯，局裡面就砸經費，要你改善，這種狀態下，要談社區課程，無疑是一種奢侈。多數時候的認知是：書都讀不好了，怎麼還弄這些。為了解決不准能力分班後，學生落差教育主管單位同意學校可以採行分組上課方式，對於專業教師不足的，可以用合聘教師來補足，但這些都只是理想，幾乎沒有偏遠學校可以做得好，光是排課上就有問題，根本無法落實，例如有五個班，要把某一科時間排在同一時段，可是沒有五個同科的老師，學生程度落差大導致的學習問題，變成魔咒般限制著各種發展課程的可能。

從座談與訪視資料中發現，凡是經歷過運用社區資源為課程的，雖然難以跳脫我認為應該具備的社區資源觀點，且多數將社區資源直接運用於課程中的，也多半都只能曇花一現，做一兩次就停擺，例如，有些學校進行了包含了自然人文、居家關懷等層面的課程，因為學校行政系統支持性不夠，或者因為實施後，班級經營被疏忽了、也因為無法帶好新進老師繼續參與等因素，要能納入常態實施的不多見。

有些學校將社區資源轉化與技職司將技藝教育改為普遍的職業試探結合，不

由教務處或學務處主辦，改由輔導室業務作為推動生涯教育，結合一二年級綜合領域，進行職業初探，讓學生實地瞭解在地產業，如農作產物、自然景觀資源等，但因為定位在職業探索，課程偏向社區導覽，學生還滿喜歡的，因為有吃有喝，但還是走馬看花，不夠深入。但去年因為升學率銳減，這類課程首當其衝受到質疑，被家長認為是：出去玩，升學那麼率差，認為做這種課程可能是沒有用的，未來這種職業探索式的社區課程是否可以繼續，也是面臨挑戰。

也有校長認為：學校和社區資源的結合，常常只是和農村文化結合，高層次的文化刺激卻很缺乏，如音樂會、話劇等。因此對於結合社區文化資源採取保留的態度。

### 新增

#### 被綁架的特色-資源是特色

社區的另一種資源是「人力資源」，運用社區人力資源於課程，是很多偏遠地區學校的共同經驗。當討論到學校課程的特色與社區資源時，多數學校都將「社團」或「XX 隊」做為代表。很多學校為了學校發展特色，當老師專長不夠運用時，偏遠學校會找社區人士來當教練、發展特色團隊，特別是讓學業成就較低的學生參與，期望培養多元化的學習成效。但這些以教練身份參與學校教育的社區人士，往往只能在輸贏表現自己的成果，與學生的關係是教練與選手，不是老師與學習者，不會像老師把選手也當學生來教育，因此社區資源人士的關注點在會著重在技術與比賽成績。原本期望讓非升學取向學生獲得多元發展的特色團隊，雖然得名了、獲得光彩，但是否因此心智豐富了、自信提高了、能否將專注與投入的習慣遷移到其他學習...，這些問題就無法掌控了，況且，若要求社區的教練這些教育的問題，似乎也非他們的專長。

如果比賽得名了，這群學生收到特殊光環，大家就會沉浸與陶醉在光環中，沒有一個檢討的機制，學生究竟學會了什麼呢？試想，參與這類特色團隊的學生人數，畢竟是少數，怎麼能夠成為學校特色呢，學校只照顧到特殊光環的學生，其他學生沒有好好照顧，也無暇探究，因為一旦得名，學校內的成員、社區與家長、教育主管單位的期待結成一個網，網住了光環，這光環必須繼續被維護下去。大家關心的就是如何繼續得更多的牌、更高階層的牌（地方到中央到世界級）、或至少要努力不被其他人超越，不能丟牌。如果學校陷入了奪牌的困境而疲於奔命，有些管理方面就不是顧得很好，例如學生為了奪牌可以幾個星期都不上課，比賽完後，這些學生的身心如何回到「教室」就不是奪牌的問題了，這群原本就學習不利的學生，因為參與比賽、表演後的學習不利，該由誰來處理？在校園內也不太討論。總之，一些制度沒有建立起來時，老師說：我們有那種被「奪牌」綁架的無奈！除了奪牌有特色的

適合表演的團體，也有類似的處境，因為特殊的才藝（唱歌、舞蹈或樂團），到處受邀表演，到國外去的也不少，有的學校甚至為了全校可以出國表演（小校全校不到一百個學生），需要全國募款。

有一位受訪老師提出他的觀點，很多偏遠小學為了發展特色、充分與社區文化結合，一來學生學習狀況不好、對國語、數學沒有興趣，認知基礎不夠，其他學習都受到影響，就名正言順的發展多元藝能，但這些小學生基本的學習能力與習慣沒有被培養起來，坐在教室裡的安定度很低，專注等學習必須的條件，他們都沒有被培養帶上來，到了國中，一開始就被放棄。小學還會責備國中沒有繼續他們學生的才藝或專長，讓他們學生到國中後「中輟」。試想，一所國中要收五、六個小學的學生，每個小學為了發展與眾不同的特色，都不一樣，有的學校還發展好幾項，國中如何有能力去延續五、六以上的特色？這位老師說：我看媒體報導某個偏遠地區小學受邀到國外表演，但沒有經費，

需要一百多萬，所以上電視募款，當我看到一群小孩盛裝出現在電視上，校長、主任接受訪問，說明因為這個學校發展了有地方特色的表演團體，受到國際重視而獲得邀請，雖然沒有經費也一定要幫孩子們圓夢... ..，我很難理解這種教育的價值何在，那個邀請單位既然覺得這個小學地方文化特色值得去表演，怎麼沒有提供經費給人家，明明知道人家是偏遠小學，哪裡有可能有自己有經費去「共襄盛舉」。以我任教的經驗來看，受到國外邀請去表演，出去一個星期，為了募款，上電視節目、到台北表演打知名度，稍微推算一下，他們的日常作息如何，就可以斷言，那個學期他們全校為了出國，應該整學期都沒有在好好上課。當我們看到盛裝錄影的孩子們，任教過偏遠地區的老師就可以看透，其幕後的樣貌應該是：偏遠地區學校要到台北表演或錄製節目，來回至少兩天，加上行前準備、彩排時間等，一個星期上課五天，至少三天必須犧牲。學校以幫助偏遠地區學童出國爭光為名，募得愛心款項，全校學生（那所小學才四、五十人，所以表演團是全校的）、部分老師及家長出國去

表演，然後呢？有沒有人問這些學生後了發展怎麼樣了？他們到國中後，國中的看法說法是什麼？

偏遠地區學校因為有特色而外出比賽、甚至出國的不在少數，這些名為特色或社區文化課程，究竟有沒有落實到教育上？還是校長有名了、擔任訓練老師的主任有名了，鄉下家長不懂，跟著出國、上電視、上報紙，就認為這種校長老師很好，後來的校長、主任也被家長期待，如果做不到，會被家長嫌、誤解，有時候逼著新來的校長要延續這種四處表演的傳統，報章雜誌報導，教育行政主管機關頒獎等，究竟這些社區文化特色課程或團體的價值該如何定位呢。這位受訪老師結論時說：我知道這樣想，很多人會罵我，但我想問，如果他們募款一百萬，用這個當人事費，多請幾位有熱情的代課老師，幫助學生學生學習，這一百萬的效用是否會比出國表演有價值？

#### 社區資源是資產還是負債

另一個有特色團隊的學校，幾位校內老師對於偏遠地區發展地方特色的意見是：我們曾經想過要回歸正常，至少常態性課程不能荒廢，但當教務主任排課時不容許校隊有較為方便的時間去練習後，教練表示這樣無法訓練，要退出，教練有些狀況的時候，我們怎麼收拾處理？當時老師們的想法是，寧願割愛，也要維護學生的受教權，我們的學生不只是選手，更是受義務教育的學生啊。但可惜的是，當學校有魄力不想繼續被奪牌綁架後，上從中央到地方的主管單位都來關切本校，我們小小的偏遠中學，怎麼承擔的起這種關切，因為我們學校是曾得過世界賽的牌，如果我們不好好集訓，台灣的牌就會丟，弄到最後，誰該退讓很清楚。因為我們的「特色」，獲得補助購買非常好的設備，連外縣市學校都來借用，他們買不起，就花運費來借用，政府花了這麼大的手筆經費，我們能不繼續維繫這個特色嗎，這麼多的經

費多少學生享受了，享受到的學生他們的將來又是什麼，這些是都好像與奪牌計畫無關。

當然我們也只能昧著良心安慰自己：這些學生的學業和學習真的沒辦法，就算回歸正常學習，他們在教室內也是將時間晃掉了，那就去奪牌吧。

為什麼這種安慰是昧著良心呢，因為這幾年下來，很多因為比賽獲得進入省中或其他中學的機會，但高中無法支持他們的才藝或專長，他們後來的發展並沒有因為國中得了很多牌而比較好，甚至幾個從高中中輟下來修理汽車，空有一身體育技能又如何，這些中輟或到高中狀況不好的例子，對後面學弟妹影響也很大，他們練習歸練習，比賽繼續比賽，但大家心裡都清楚，看不到他們人生的未來。

相對於發展學校特色，偏遠學校另一種使用社區資源的方式是「社會資源」——去尋求外在的資源，因為公部門經費不足，除非是專案申請，但對偏遠地區有困難，多數學校認為，社會和企業資源對我們幫助很大，企業資源補助，如午餐費、夜間輔導費、急難救助費、獎助學金。社會資源，如李家同成立之基金會可提供申請，如世界展望會、愛基會、青少年公益組織合作，加強學生課業輔導。座談會中，與會的校長主任們覺得，參與課業輔導，學生學習慾望會變強。例如，某個學校在教會進行閱讀教學，目前做了將近一年後，人數與學生閱讀習慣已經趨於穩定，結合社區的教會來進行課業輔導是值得參考的模式，不但家長的狀態仍未能改善。有些學校善用社區人力資源伴讀，也能培養學生閱讀習慣。例如，閱讀方面，成立媽媽讀書會，透過社區和教會力量，加上熱心家長，學校提供資源，對於學生閱讀能力有幫助。

除了社區本身的資源外，最近警察局也加入課業輔導的工作，受訪學校指出，轄區派出所有一個場地供學生讀書，花了三十萬經費修繕一個老舊空間，裝冷氣、電風扇，找大學生陪讀，希望家裡沒有書桌或可以唸書環境的孩子去使用。但派出所通知學校時，老師沒有充分瞭解狀況，派去使用那個空間的孩子，並不清楚去的目的，去了反倒造成陪讀大學生困擾，打攪其他想唸書的孩子，這些孩子不珍惜，大姊大哥也管不動。受訪老師說，他去瞭解狀況後，後來找一些拼學測的學生去讀書，家裡又沒有讀書環境的去讀。有些孩子有需求，但是那裡沒有好好規劃，這個例子說明了有時候資源雖好，但老師認知不同時，會產生差異很大的結果。



#### 肆、結語：偏遠但不遙遠

經過這次計畫的資料收集，我自己重整過去幾年的偏遠地區課程參與，也重新檢視自己的觀點與實踐。文中很多陳述偏向負面、失望與無力感，但我的態度仍是願意相信，偏遠並不等於遙遠，並不因為位處偏遠，就什麼都沒有了。當我深入訪談偏遠地區基層老師時，我聽到他們的無奈與無助--路越開越大、偏遠竟越來越偏遠，很多老師因為有長年經營的信任關係為基礎，願意透露許多不為人知的面向，甚至不惜犧牲學校形象，將基層老師面對的困境分享出來，面對這些沈重的資料，該如何重構對這些現象的認識呢。

社區與學校之間的論述，並非新意，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重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」(co-production)的理念(1998:90)，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。我認為，共同生產是可能的，在我合作的社區中，發展出一種論述：學校能照顧那些升學的孩子，那麼我們來照顧那些念職校、沒前途的孩子，因為，有能力升學的孩子，不久的將來就會離開花蓮，到外地去追求更好的生活了，沒前途的孩子會留下，如果我們能將這些孩子顧好，他們很快的會產生下一代，至少我們可以將他們父母循環到他們身上的力量，稍微的舒緩。如果找到社區內有自發的力量，跟升學主義的平衡點才有基礎，否則，學校無奈於家長要升學率，不管是藉口或是現實，唯有家長願意表示除了升學率，還有其他值得追求的價值，學校對於弱勢學生才有發展課程的可能。畢恆達(無日期)「改變我們每日生活空間的行動本身，就是在賦予自己一個界定自我的機會。」行動就是改變的開始，社區發展屬於自己的論述，就是重新賦予社區、孩子、家長新的自我界定的機會，若社區共生的結構是一種關照的關係，也就是認同與互助的關係，所發展出的生活模式、課程，才有可能讓弱勢學生不再弱勢。

是的，眼前的困境只是冰山的一角，如果不能從根思考，無力感勢必很深。我認為老師需要成為社區資源的「承載體」，社區的資源是流動的，不管是具體的、再生的資源、人力的資源，老師都必須是一個能夠去承接與轉引的承載體。在訪談的過程中意外的訪問到一位曾於外島任教多年的老師，他分享當時在外島曾遇到一些志同道合的老師，眼看學生的成績都已經長期位於谷底了，是全縣墊底的學校，而我們這麼想：只要能夠引發興趣，學生自然會願意學習。這些同事老師由於其個人生活經驗相當豐富(出身荒野協會，擅長寫作、攝影)，進而結合語文和自然的專長，陪學生慢慢磨、引導學生。以語文領域、自然領域在整體縣內的評比都可以在不墊底的情況下，有不錯的表現。從這位外島老師的例子可以發現，老師不只需要有想法，還需要能夠承載社區資源，才有可能促發學生學習興趣。如同 Freire(1970)所指稱「當一

個人的活動含涉的行動和反省，這樣的活動便是一種實踐，而這樣的實踐也就是一種改變生活世界的契機。(甄曉蘭，2004：219)」在此次訪視過程中，我們期望瞭解在地教師是否更能將社區文化作為課程資源，但幾個校長、學校教師都一致反映，與是否在地無關，某個學校，雖然一半以上的教師是本地人，也不見得比較好，在地老師認為「課外」活動最好不要有，免得影響自己的生活品質，因此討論課程這些東西，都被視為課外，他們並無興趣參與，且因為身在社區內，往往「近廟輕神」不覺得自己的社區資源可貴，甚至有老師因為無奈才留在鄉村，其他同學、手足都比自己有成就，所以可以在外地生活，這些在地老師，就不是好的承載體。

社區課程是否可能？我認為，必須在共生（symbiosis）的概念下才有可能存在，Goodlad 所陳述的共生模式，也就是合作雙方可以幫助彼此「造血」（Goodlad, 1990 & 1994），而非一方「輸血」給另一方。學校幫助弱勢學生、老師投注關懷，如果以單向輸出的方式思考，容易造成現在許多老師面臨的殘酷感：做的越多，受傷越深。當老師們面對學生是在「沒有願景的人生」狀態下，除了解救眼前之急，需要思考如何以共生的角度與這些學生、家長互動。

當然，這樣的工作需要靠志同道合的團隊一起運作，偏遠地區中學的老師最需要是團隊，團隊提供了思考、對話、研發的能量，對於荒謬的教育現場，或許無法一蹴可及的改善，但若有團隊的依靠，以群體的力量面對結構性的問題，無力感應可稍減。除了在地的團隊，亦可利用網路科技，跟其他同病相憐的偏遠地區老師們組成虛擬團隊，從彼此的挫敗經驗中學習，也可以分享值得參考的作法。

最後，我們相信並沒有一套可以處理所有偏遠地區中學困境的良方，唯有在所屬的特定環境與情境下，尋找解套與舒緩的方案，永續，是理想但不需執著，如果方案以前有效，現在無效，就放下，找尋另一個可能，執著尋找答案，只會令人喪氣，減少問為什麼，增加行動的力量，或許在各種角落偏遠地區的老師們小小的努力，可以匯集成較大的力量。

#### 參考文獻

- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco Jossey: Bass Publishers
- Goodlad, J. I. (1995). School-university partnerships and partner schools. In H. G. Petrie (Ed.), *Professionalization, partnership, and power: building professional development schools*. State University of New York Press.
- Keddie, N.(1971). *Classroom Knowledge*, in M. Young,(1971). *Knowledge and Control*,(ed.). London: Collier-Macmillan.

- 老師新角色 三個孩子四個媽，無日期，自由日報，2006/5/25，取自：  
<http://www.libertytimes.com.tw/2006/new/may/1/today-sol1.htm>
- 余安邦，1992。從「社區有教室」到「親子共學」，北縣教育，44期。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？-教師專業身份認同的分析。教育資料與研究。57。P9-16。
- 林振春，1998。社區營造的教育策略概念。台北：師大書苑。
- 施植明（譯）（1995）。Christian Norberg-Schule（諾伯舒茲）著。場所精神—邁向建築現象學。台北市：田園。
- 胡寶林（1999）。社區共生的理念探討托育機構/幼稚園所之教保空間模式。中原設計學報，1(1)。P109-128。
- 陳浙雲，1991。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(1)。頁7-17。台北：教育部台灣省國民學校教師研習會。
- 陳儒晰（譯）（2003）。Richard Edwards, & Robin usher 著。全球化與教學論。台北：韋伯文化
- 歐用生（2003）。誰能不在乎課程理論？-教師課程理論的覺醒。教育研究集刊。28。P373-388。
- 畢恆達（無日期）。空間與建築。2004年9月18日，取自  
[http://www.bp.ntu.edu.tw/webusers/hdbih/new\\_page\\_43.htm](http://www.bp.ntu.edu.tw/webusers/hdbih/new_page_43.htm)。
- 蕭昭君，1996。教室中的主人與客人—花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會論文集。台東師院。
- 蘇永明（2006）。主體的爭議與教育-以現代和後現代哲學為範疇。台北：心理。
- 顧瑜君，2004年2月。知識經濟趨勢中邊陲地區弱勢教育工作者專業發展之策略。教育研究資訊雙月刊，12(1)，P3-28。