

「社區關懷移地學習」 之課程發展歷程探究

顧瑜君 林育瑜

本篇論文採敘事取向探究，旨在解析一個社區關懷為出發的移地學習課程發展歷程，期望從中解析及確認：地方與社區與教育實踐之社會文化意義。本文沒有實徵步驟與資料，整體論述是從我發展移地學習課程的過程所形成，移地學習課程尚在籌備於前置作業期間，尚未完成實施，故本文僅對其形成背景、課程意識以及未來發展進行討論。

前言-不解之緣

這是我生平第一次參加教育社會學的學術活動，檢視我的參與動機是這篇論文的緣起與背景的一部份，也釐清我與教育社會學的不解之緣。

大學時念社會系¹，發現與理論課的學習格格不入，加上參加社會服務性質社團的影響，我選了社會工作組，社會學的學習僅止於「略微知道」的層次，為了主修社工，為了符合社工實習的要求，實習的學分數很低，但卻需要投入很高的機構服務時間，所有課餘（包括寒暑假）的時間就必需去各種社工機構實習。一開始，全班只有六個人修社工實習，連續三年實習課的沈重負擔及其他不利參與社工實務的客觀因素，畢業時只有四個人完成所有實習課。當時的選擇很單純，對理論課程的不感興趣，寧可花時間去現場，當然也因為現場的吸引力很高，讓我可以接觸各種社會真實的樣貌。

研究所時我主修「課程與教學」，課程觀、課程典範...等論述，跟教育社會學都有關係，但也多處於理論的層面。由於對於課程實務關注，再次使我沒能跟教育社會學有深入發展，反倒往教育人類學傾斜，受了整套的教育民族誌的訓練，走進質性-非實證研究的世界，走進田野與現場，樂中於蹲在各種現場瞭解教育的實情。

回觀我的經驗，社會學或教育社會學是理論的，對現實層面的關注僅止於思考而不一定需要行動。雖然學校是社會化的主要 agent 之一，然而理論歸理論，現實世界中學校似乎是獨立於社會之外的社會（王國）。我的二元對立思維以及個人的經驗使我與教育社會學的學術社群，兩次遭逢（encounter）卻沒能打上交道。

移居花蓮十幾年，我的多數研究是以發展基層學校的課程為主，但課程並非學校圍牆內或教室內的課本或教案，課程是教育的主體，於是我不得不去認識鄉村的各種樣貌：課程的大環境。如同多數台灣鄉村，花蓮多數學校面臨所謂「弱勢學習」的困境，這困境使課程研發不易，教學必需處理非常多「非

¹ 當時社會系下設置「社學組」、「社工組」。

教學」的難題²。感受到學校所有事務，都必須被放在大的社會脈絡下思考，才不致於限於工具化的操作的窘境。

96年底，天下雜誌花了十年的時間追蹤與記錄，從小學開始將五位不同成長背景孩子的教育過程翔實的紀錄，發表了紀錄片。為了宣傳，天下製作了十分鐘的網路版，方便流傳與網路瀏覽，很多人在網路互相通知此記錄與報導，我收到很多人的轉寄信，轉寄給我的人都認為，這個影片有很大的激勵與啟發，覺得很有價值³。記錄與報導中的五個主角之一，是花蓮太巴塢⁴的孩子，當然也是五位主角中十年來，最沒有成就的一位，他已經做爸爸，在印刷場工作。天下紀錄與製作此專題的用心與品質，值得肯定，但片中對於弱勢者的關懷，所持的價值觀，卻讓我有很多的疑惑。相關文章中更提到「孩子的未來，從家庭開始」，這讓我的疑惑加深，那些連「家」的樣貌都未曾窺見過的孩子，他們的「未來」是否存在。

在電視上播出的相關報導影片中有句旁白：「升學是鄉村孩童走出井底的唯一窗口！」這句簡單的話語，讓我坐立難安，我回信給多位轉寄天下報導的朋友，抒發我的觀點、感觸與疑惑：鄉村與偏遠地區被視為井底（落後地區），有能力的孩子都離開都市，到都市去求「更好的發展了」（愈努力的可以走愈快、愈遠）。台灣在地球村中是偏遠角落，於是，台灣有能力的孩子到世界的都市-美國去了（五位主角中的一位：北一女→台大→Stanford→跨國企業雇用）。這樣的邏輯與社會變遷該由誰來思辯？Is the better place always somewhere else？

社會變遷、階級流動這些在理論論述中鏗鏘有力的字詞，為什麼在我的生活世界中顯得如此蒼白無力呢。

當年我念社會系時，覺得將社學與社工兩個組放在同一系，應該是個理解的錯誤所造成的，「社學」與「社工」似乎是兩個世界的學問，前者不問民間疾苦，後者與民間疾苦「共苦」，參與了各項社會工作後，無力感日增，掙扎後，改行學教育，希望透過更積極的方式去面對社會的困苦面。也因此我覺得自己不是社工界的逃兵，而是以社工理念做教育工作。

這幾年工作下來，我開始修正自己對社會學的認識，社會學應該不是一種理論性的學術，社會學應該具備了極高實踐性，我在鄉村所面臨的「課程教學」困境，是被整個台灣社會變遷所牽動的一環，我如何能置身於社會學論述之

² 常規問題是多數此地區老師的頭痛的來源，一位老師為了有暴力傾向的孩子所苦，但老師經過多次家訪與觀察學生的行為模式後發現，這位學生與媽媽都是家暴的受害者，媽媽常不堪被打而離家，媽媽一離家，孩子在學校的狀況就變差，媽媽回來，孩子就穩定下來。這位老師分享經驗時談到：這孩子的狀況已經不是「常規」訓練的問題，他在教室內的不專心、不合作以及下課後對同學施暴，都無法從單一的學習不利、社會常規等平面的角度去處理。

³ 參考網址 <http://ad.cw.com.tw/cw/2006kids/content.asp>

⁴ 光復鄉的太巴塢部落，也是我到花蓮後參與的第一個社區營造計畫，也就是十多年前的事了。看到影片中的主角，我不免回想，或許他是我在部落時曾見過的孩子之一...，這種奇妙的牽動感，很難讓我客觀中立的去看天下的紀錄影片。

外而求得安逸的一角去「做課程」。我的想法在去年底更加堅定，因為我看到了2006年諾貝爾和平獎得主尤努斯（Muhammad Yunus）的故事。

尋求對話的位置

尤努斯—美國的經濟學博士，拋棄在美國的榮華，離開妻女、放棄教職、返回死屍遍地的祖國-孟加拉。用27美元，30年光陰，打造出孟加拉放款規模最大、專屬窮人的鄉村銀行。如今，鄉村銀行理念被應用於40多國，全球一億人，因此掙脫貧窮循環。尤努斯領導的除貧計畫也正席捲全球，他向全球呼籲：2050年，達到「無貧世界」！（商業周刊第994期）

報導中指出當尤努斯看到自己祖國的面臨飢荒的慘狀後：

無力感開始在他心中湧現，他深感羞愧，以及憤怒。「在課堂上，我用著完美無比的經濟學理論，教導我的學生，我曾經為這些理論悸動，跟他們說這些理論可以解決各種社會問題。但是，在大學之外，一堆躺在走廊和街上的人正死於飢餓，我不禁想，這些理論到底有什麼用途？我怎麼用理論跟學生解釋外面的世界？」他發現傳統大學在學生與現實生活之間，製造了巨大的鴻溝，為了減輕自己的羞愧感，尤努斯開始放下課本，走入鄉村。

他決定，不再以「將世界放在掌心的「鳥瞰」(bird's eye) 態度審視窮人世界」，而改以「蠕蟲」(worm's eye) 角度，透過貼身近訪，走入貧窮世界。

於是，他帶領學生走訪大學附近貧窮村落，希望找出協助窮人的辦法。「他試著用心去看，孟加拉的貧窮隨處可見，其他的教授卻視而不見，當大家在講經濟學巨型理論時，沒有一個人像他一樣，想去解決一個人為何貧窮，」三十年前尤努斯的學生、現任鄉村銀行國際課程副總經理珍娜(Jannat Quanine)說。(商業周刊第994期)

當我閱讀到尤努斯不再以「鳥瞰」(bird's eye) 態度將世界放在掌心去審視窮人世界，而透過貼身近訪「蠕蟲」(worm's eye) 角度親自走入貧窮世界，我感受到到了理論的溫度，理論不是遙遠與冰冷的理性分析而已，而是貼近現場的身體力行。依我的僅有認識而言，經濟學跟社會學都關心貧窮，且都提出可以解決各種社會問題的理論，當我看到這次研討會的主題是「地方／社區與教育實踐之社會文化意義」在子題二「社區研究與教育」中有的「教育機會均等與都會／偏遠地區學校教育問題」正是我過去十年所參與的議題。這幾年，我以社工的專業在參與各項教育、觸角深入社區，早期，有些教育同業覺得我所研究的教育範圍是非教育的議題⁵。看到本次教育社會學研討會的徵求消息時，我興起了參與的念頭，或許在這個研討會中，我可以找到說話的合法位置與願意討論的對象。

我不清楚閱讀文章中所說之「蠕蟲角度貼近現場」跟我所受到的人類學訓練是否有些共鳴，這篇文章確實是從貼近現場後所發展出來的思考與行動。

偏遠但不遙遠

⁵ 約十年前，曾有一位我指導的在職生想以社區營造為論文，理解客家文化傳承在社區內的運作模式，去理解課程與教學的非學校面向，但當他將計畫草案提出後，不斷的被師長與同儕質疑：為什麼這是教育所的論文。直到這幾年這類質疑才漸漸獲得「舒緩」，但仍被視為「非正統教育」。

我以台北人的經驗移居花蓮後，我所承載的理解常需要調整。對時間、效率等在都會地區視為常態的東西，在這裡往往必需面對現實⁶。但有一點直至現在沒有改變的是我對偏遠的認識：我不認為偏遠是一種「缺點」(disadvantage)。「遠」可能有距離上的現實，但遠是否等於心靈上的遙遠呢？一個在台北清早起床搭公車或家長接送越區就讀的孩子，跟一個要走幾小時路甚至小學四年級開始，因為家長不再協助接送，必需要從家裡偷偷騎摩托車到學校附近，將車停好，假裝走路進校門的孩子，「遠」可以用同一個尺去丈量嗎？偏遠等於遙遠嗎？偏遠但可以不遙遠嗎？是我思考的核心與主軸。

天下系列報導中那位被視為最優秀在美國將獲得雇用的孩子，他的父母接受訪問時，母親表示：成就是其次，母親更關心她是否能組織好的家庭…。而報導中描述太巴塢的孩子已經做爸爸時，陳述的語調與方式很平淡，平淡似乎是為了遮掩年輕生子的現象，不能對於他的家庭深入探究，不知道他是否組織了好的家庭呢？很簡單，就成就而言，太巴塢的孩子實在差得太遠，其餘的價值似乎必需建立在成就價值之上，「人」才能被肯定。

在教育社會學中「遠」應該可用「資本少」替換。本文，將從教育社會學中對於資本的概念探究我的課程實踐歷程。

探究問題-意識緣起

當我意識到所謂的「遠」並非一種實體的距離，而是文化資本(cultural capital)、社會資本(social capital)，那麼這些教育社會學的熱門名詞，我該如何去處理與面對？我對此領域陌生，不確定找尋的文獻是否有代表性，過去幾年國內對於弱勢學習與文化/社會資本的探討不少(翟本瑞，2002；林素雯、黃朗文、吳泰儒，2003；陳麗如，2005；陳愛國，2006)，但這些文獻符合了我的經驗中對理論的刻板印象，理論多行動少，且多數論述重複著國外理論者的聲音，用國內的實徵資料去應正、呼應 Bourdieu、Coleman、Putnam、DiMaggio 的論述。

黃鴻文(2004)曾提出台灣教育研究「依樣畫葫蘆」的性質，指出台灣教育學術界，不能做寄生蟲。陳伯璋呼籲——我國教育研究「不論是理論建構或方法運用，較少檢討對其背後的假設及社會文化脈絡的關連，逕自成為他人(或他國)的『實驗室』。今後在研究典範的轉移中，如何由自己的『地方知識』來建立較具周延的理論，來檢視和引導課程實施，將是我們共同的志業。」

6 我決定要搬來花蓮後，身邊的好友很難接受，覺得我怪怪的，好心的人剪報給我，讓我要想清楚，剪報的內容是作者記錄搬到花蓮後的各種「奇妙經驗」，只記得作者好像是找人來修理熱水器，約了很多次老闆都答應「明天就來」，多日後，老闆終於出現，來了，檢查完後說：工具沒帶齊全，明天再來，結果過了幾天再出現，發現零件需要換，零件沒有存貨，需要從台北訂貨，約要等一個星期，作者抓狂，兩週的時間沒有熱水可以用....作者如同愛麗斯一般，漸漸的，終於懂得欣賞花蓮的「沒有效率」，不是忍耐，是因為了解、認同、所發展出在地的觀點與生活習慣。我到花蓮後也一一遇到類似的狀況。

(陳伯璋, 2003:166) 而事實上, 陳伯璋在二十年前⁷已經檢討過台灣教育研究的困境: 具有強烈的「實證性」、「實用性」和「移植性」特徵, 因此缺乏學術的生命力, 甚至淪為各應用學科的「殖民地」; 且因受到理論的移植、研究方法「加工性」的影響, 加上學術文化發展受到「世界體系理論」(Word System Theory) 的依賴關係, 往往成為西方核心國家學術研究的實驗室或資料場, 受到國外移植理論的宰制而依賴核心國家學術, 失去本土研究的獨特性和自主性。該文指出, 我國教育學術的發展由於受到強勢文化的控制, 且「急功近利」的心態使得多數教育研究過度依賴外來理論, 對於自身社會文化的特性, 或當前處境的需要不夠重視, 作者呼籲台灣的教育研究急須脫離「邊陲」性格, 建立在地化、本土化的教育研究特質。

我從「遠」是什麼開始思考, 理解文化/社會資本與遠的關係, 但當我閱讀相關文獻後, 除了感受到複製、移植西方理論的無奈外, 再次感受到理論的無力, 不管我們知道多少, 對現場能有的幫助卻有限。例如當學者們研究者「發現」: 1967-1997年間的調查(E.A.Hanushek) : 教師測驗成績對學習成效影響在統計上顯著, 具有正相關的研究約為三分之一, 其餘項次, 無論是在行政投入、設備, 抑或是在師生比、教師教育程度、教師經驗、教師薪資、平均學生教育成本支出等項上, 都沒有達到顯著水準; 同樣的, 師生比及平均學生支出, 在不同教室、不同學校、不同地區、不同縣邑之間, 也都沒有顯著的差異。⁸

另一份重要的文獻《柯曼報告》(Coleman Report) 指出: 老師的教育程度、設備、圖書、學生平均教育成本等投入項, 對學童學業成績影響都未達到統計上的顯著水準。在原始投入項中, 同儕與學校的影響都不顯著, 只有家庭的影響顯著。⁹

這學者的研究與雜誌的報導一致了: 「孩子的未來, 從家庭開始」。不同的是, 各種論述期望學校能將家庭不能夠提供資本給學生的「落差」補齊。於是學者們開始指出學校教育要如何幫助缺乏資本的學生累積資本。回觀自己, 我對於社會學理論的陌生, 對於教育社會學論述的接觸太淺, 我也處於某種資本缺乏的狀態, 我與文化/社會資本論述的距離「遠」, 我應該花功夫去取得相關的理解, 這樣我就有能力去生產不同的論述。

但我認為文化/社會資本的論述侷限了我在課程實踐上的想像, 一旦以資本的概念去理解, 不管此資本是實體的(經濟的)或象徵/符號的(文化、社會), 資本已經意涵了一種存在的樣貌(實體或虛擬實體), 雖然, DiMaggio(1982)以動態的方式解釋文化資本對學生學習的影響, 著重了解學生參與及感興趣的活動類型, 透過個人參與不同層次文化活動以獲得文化資產的方式稱為

7 陳伯璋, 伍振鷺於 1985 年發表〈我國近四十年來教育研究之初步探討〉。1989 年收錄進專書。

⁸摘錄自: <http://society.nhu.edu.tw/nsc/review/review.files/940113.ppt>, 教育文化研討會演講 PPT, 屏東。

⁹ 同上。

「文化流動模式」，但實體樣貌的理解，造就了「取得」的概念，不足者者需要去他處「取」。而學校這個社會化的 agent 能夠扮演的角色，受限於如何幫助學生去取更資本，使資本不足者累積與增加資本。

實踐取向的行動研究是我作為課程發展研究的主要模式，對現場的不滿意是行動的起點。對於文化/社會資本論述，我有著無法描述清楚的不滿意！尤弩斯放下理論，掏出 27 美金開始辦窮人的銀行，用 30 年的時間，改變貧窮以及改變經濟學理論中。我，作為一個課程專家，可以做什麼？我可以做什麼而能不去成為國外學術論述的回聲者、文化/與社會資本只有 Bourdieu、Coleman 的說法嗎，我們可以提出自己的說法嗎？此外，更重要的是，我可以從口袋中掏出什麼作為幾十年努力的開始呢。

以課程作為專業，我如何能以此專業作為改善「遠」「缺乏」的可能？成為我行動實踐的起點。

鄉村價值的再概念

紀錄片導演顏蘭權、莊益增、Yen, Cresh 曾以「無米樂」的幽默詼諧，反應真實的台灣高齡化農業現況。我想我們對於台灣的鄉村真實狀況認知的太少了，瞭解的面向太狹隘了。台灣的鄉村問題從政策面未能釐清鄉村的角色開始複雜，城市與鄉村經常比鄰發展、相互滲透。導致城鄉不分的結果，無法保證食物的安全清淨、難以維護鄉村景觀、社會結構不穩定、文化和經濟是齊頭式的平等與單一的發展標準、生態環境的保育敵不過強勢的土地開發計畫。在台灣，鄉村居民在住屋、教育、養老、就業等等需求未能受到妥善照顧，形成一種集體不安全的社會氛圍，以致於大家各憑本事，各取所需，公共利益被排序在私人利益之後，經常以犧牲生態環境、景觀美感、歷史文化價值，以及居民的社會認同與情感依附，來換取短暫且不永續的需求滿足。鄉村這種不安全的氛圍，也可以從鄉村學校學生流失，跨區到市區求學的現象理解，因為覺得鄉下的競爭力不好，在市區的競爭比較多，家長希望孩子可以接受較佳的教育環境。

這樣的現象從 Bourdieu、Coleman 的文化資本、社會資本是可以理解，孩子們的家長因為家裡有支持孩子跨區就讀的「資本」，希望透過教育影響孩子累積日後的「資本」；在鄉村對於資本的概念還是以單一的價值，例如經濟能力作為判準，然而事實上已經有人開始反省經濟所象徵的價值，例如傳統社會中換工的制度，使得很多生活所需，是不需要「經濟能力」去購買的，例如「換工」、「以物易物」，各家有的專長與擁有去交還所需，同時也開始有組織試著恢復「換工」的小社群，設法串連彼此。

印地安人有個說法，當所有的河川、海洋污染、沒有魚可以在水中生存，當所有的森林被砍伐沒有走獸，人們才會知道，錢是不能吃的。目前鄉村的教育的仍以單一的資本概念去思考，以單一的個體作為資本累積的單位，是將「人」、「環境」、「教育」各自垂直發展；若鄉村的教育的仍以資本的概念去思

考或作為社會理解的可能，是不是可以將整體休戚相關的水平思考納入考量，而不再限於不足與取得的兩極化思考中？

關於場域與資本的關係，資本與場域的概念是緊密的，資本是具有不同類型，會隨著場域的變化而有不同的功能（蘇峰山，2002；Dumais, 2002）鄉村作為發展資本的場域，鄉村教育在教育社會學的論述中是否能走出一條自己的路呢？水平與垂直的發展下，多象限的資本概念不再是平面化的理論，而是立體空間，透過鄉村價值的再概念重新建構。在文化資本、社會資本、家庭資本之外，屬於台灣在地的論述是否有其他分類與論述的可能。

鄉村的學習價值需要重建，而鄉村價值需要重新定位與思考，以課程為例，過去在統編教材的年代，課程是「沒有臉的課程」，但是現在雖是開放了教科書編輯，但是鄉村的課程還是「沒有臉」，這是需要與基層教師一起合作與探究位在鄉村的課程應展現的面貌是什麼？作為課程實踐的角色，課程行動的每一個環節都面對著課程所置身的環境中，裡面的人事物，或許不一定是特定的形貌，但確有著獨特的性質，當課程身分與認同是鄉村的，去思考與實踐在鄉村做學者的價值與意義，這樣的調性與思考，需要透過行動研究的歷程不斷「變臉」，鄉村學習的價值則是在這樣的動態觀中被建構（或重生）。

從他者認識自身

基本上，「資本」的最終導向是「生產」。回歸到鄉村教育，鄉村需要必須被瞭解，而不是放在同一個天平上與城市被比較，以後現代思潮或是多元文化教育的觀點，若學校作為學生累積資本的途徑時，我們跟賦予學校、老師什麼樣的使用與轉化的可能？學生若作為「生產」的產品時，在鄉村教育賦予學生的資本更應具有在地的特色，做為未來的市場中的「能見度」、「各殊性」、「異他性」。

當文化/社會資本落差的論述與學校教育關連時，關注在於如何使學校教育不使文化/社會資本不足的學生無法跨越門檻，且能使教師有足夠的文化/社會資本意識，幫助弱勢學生。弱勢學生或是鄉村學生都是被視為需要被「給予」的對象，相對於學校、教師為主的主體，是處於無法有「產能」或是作為的客體，但我認為這樣的思維值得調整的。

從課程的觀點，若不遵從功能取向的課程觀，而選擇以詮釋現象課程觀的理解，以生命經驗、生活世界整體的脈絡化理解學生的需求，作為課程發展的基礎，讓學習者從生活中理解自身處境，而能產出認識與力量。我們是否可以讓弱勢者自己定義資本呢？但是該怎麼透過自己定義資本呢？

移地學習的課程實踐是一個掏出的動作與開始，我希望透過移地學習讓鄉村與都會的學生成為彼此的他者，從他者中看到可能擁有的資本。Lacan 對他者的概念是從鏡像作用作為出發點，透過自我與他人的關照認識自己，透過「『他者』得到認可，就是為了讓你能使自身被認可」（引自黃作，2004）。

此課程分為兩個階段，先讓鄉村學生代表赴台北移地學習，再讓台北學生到鄉村¹⁰。

移地學習與城鄉交流有何不同呢？移地的概念來自移位，位置的轉換使個體與其所處環境的既有狀態產生改變，此改變創造了異位狀態的空隙、落差與陌生，從中可以產生課程與教學的素材。在 Tyler 目標模式的課程觀下，課程被視為「學校材料」(schoolmaterials)，再概念課程 (reconceptualization) 則認為課程應著重學習主體依自己經驗與能力去建構自己的意義，同時課程被應該一種方法學探究 (methodological inquiry)，而不是一套被取得的知識。城鄉交流是屬於 Tyler 目標模式課程觀的產物，認為城鄉各有值得學習的「東西」，因此去將那些自己環境沒有的東西取回來，以獲得學習；但移位的概念則選擇依照學習者的經驗去建構理解，而非取得。

我認為：課程不是東西，**課程即關係，課程是空間**（顧瑜君，2007）。教學者與學習者、教學者與教學內容、教學者與學習環境、教學者與教材……所有與課程教學的成分都以關係去理解，設法去「產生關係」（套關係），一旦關係發展了，關注、聯繫就萌發了。當老師們要帶學生去看廟宇認識鄉土時，要問自己：這跟我有什麼關係？如果找不出關係，就表示只能去做一個「背課者」而不是「備課者」，可以先放下教學設計、放下學習單，釐清自己與廟宇的關係，從發展關連中找出課程與教學的可能。一旦能夠產生關係，教學者就不會想依賴一份寫得詳盡的教學計畫，而能夠將注意力放在課程實施本身上，不斷地去尋找每一個細節需要的關係。

社區資源不是東西、是關係

很多時候學校教育容易將社區視為教學資源加以運用，將社區文化、鄉土特色視為社區資源，這是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教育當中的社區資源。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，2004）

此次研討會將社區研究與教育作為子題，社區與教育的關係，必須跳出具

¹⁰ 詳見附錄

象、單一的思考，雖然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。(顧瑜君，2006)關係是需要被重視與經營，而此次研討會卻沒有強調社區資源作為學習，而是關注「教育機會均等與都會／偏遠地區學校教育問題、學校教育與社區發展」這讓我覺得是正確的方向，學校教育必需是社區發展、社會發展的重要一環，而所謂的教育機會均等，不要侷限在帳面上的機會均等去討論，也必需跳脫單一社會發展的價值去論述。

鄉下老鼠進城去—移地學習初探

移地學習課程計畫已經於96年四月中旬實施，因為篇幅的限制，無法針對整體課程解析，擷取其中一個段落，說明我對課程與教學、文化/社會資本的想法。努力的放棄以「鳥瞰」(bird's eye)態度將所看見的狀態放在掌心去審視資本落差，而透過「蠕蟲」(worm's eye)角度去產生文化/社會資本的理解。花蓮鄉村小學提供移地學習學生描述給接待家庭，幫助家庭認識學生，其中一位隔代教養、家境狀況尚可的孩子，第一天晚上跟接待家庭侃侃而談自己家中有電動的設備，阿嬤給他兩萬元讓他自己去市區買手機，從小學鋼琴且只差一級的檢定……，孩子的說法與學校提供的資料出入太大，讓接待家庭產生疑惑，將狀況反映給老師。

根據老師們對這個孩子的了解，孩子對接待家庭進行了「不實描述」，但為了確認真偽，立即想到的行動是去跟孩子的阿嬤詢問，否真的給他那麼多錢去買手機、或去了解家裡到底有什麼電動的東西¹¹...同時再次跟接待家庭聯絡，釐清孩子陳述內容的翔實細節，透過各種管道為了證明此孩子「製造」不實。

我覺得老師們去進行蒐證、進行類似三角檢證等工作去確定這個孩子不誠實，沒有太多的意義。就算證實了，能做的十分有限，例如開導學生認錯，希望他日後改進，鼓勵他應有誠實的行為等。但是，如果我們這樣做，我們失去了從孩子眼中去認識台北的可能、也失去了從此意外事件發展教學的機會。

每個孩子去台北都帶著行李箱，裡面有各種生活必需的用品牙刷、換洗衣物等，同時行李箱中也帶著生活經驗、記憶、感受與期待，實體的行李物品很容易被看見，但非實體的行李物品卻難被理解。而學生們到台北所遭逢的種種，都需要他們將無形的行李拿出來使用，如同牙刷一般，當我們看到學生拿出牙刷刷牙，我們知道是準備出門或就寢，從他使用的行李物件中認識、知道與理解他的行為，而無形的行李也有相同的作用，卻很容易被忽略。但

¹¹ 老師們推測，可能只是遮雨布這類極為簡單機械式的「電動」。

當教學者急於去證明或糾正學生時，將阻礙了我們去理解，學生們為什麼在那些時候拿出那些無形的行李出來使用。同時孩子感受到自己「做錯事」或被監視而感到不安，更無法敞開心胸將去台北的感受、想法分享出來。

試想，一個孩子為什麼要無緣無故的去跟人家說自己家裡有電動的東西？為什麼他不說家裡有香蕉芭樂、雞群牛隻、或枕頭沙發，要說電動的東西？毛巾是洗臉洗澡時要拿出來用，我們看到毛巾，一看就懂（你今天流汗、需要清洗），但我們看到孩子說家裡的電動物品，卻看不懂他們從行李箱中拿出的非實體用具目的與功能是什麼，反倒用簡單的邏輯判斷孩子「誇大不實」。事實上，當孩子下火車後，搭捷運，可能見到了很多電動的東西：自動售票機、電梯、自動門、收票機....到接待家庭後，又看到一些電動的東西（可能連牙刷都是電動的！），因此，孩子以為他需要拿出「虛擬電動行李」出來使用，他拿出的非實體物品是為了處理當時自己的處境，跟拿出手帕擦汗，有相似的地方。

以此類推，虛擬的昂貴手機與鋼琴學習，孩子們在建構什麼意義呢？哪些他們在台北「看見」的東西跟他們產生了「關係」？教學者往往很難掌握與使用。教學者慣於問孩子們：你們在台北看到什麼？孩子們答：101、中正紀念堂、...，試問這些「東西」在照片、電視上都看過了，不需要非去台北才知道台北有這些東西。然而，孩子們的身體感受到進入了自動、電動的環境，是無法從照片或電視取得經驗感的，如何將這份理解轉換為課程素材、進行教學，幫助學生去認識自身與異地的理解，從中幫助學生建構有意義的學習。

從這次經驗中我了解了基層老師們在課程教學上的困境，設法幫助他們去看見學生的經驗，協助老師們去建構以學生為主體性的學習，這個過程與文化/社會資本的「關係」是什麼呢？不是每個孩子感受的強烈程度相同，當然每個孩子帶去的無形行李也不同，老師必需能敏感的察覺，這些不都是資本的概念嗎？老師們必需懂得如何運用這些經驗去創造有價值的學習，而不只是單純的累積資本（你們學習到台北的知識）。以自動、電動的環境而言，花蓮沒有那麼多自動、電動，沒有是一種落差，落差是不足嗎？還是不同？或花蓮是需要自動、電動化而缺乏，還是生活中並無此需要？自動、電動化若被視為「進步、先進」，教學者無意間提供了學生單一的社會變遷與發展的價值，而忽略了多元的或批判單一性的價值。如果依循孩子誇大不實的認知模式，教學者就會將求證結果作為教學、設法指出孩子偏差的語言、讓孩子認錯、願意學習正確模式。此教學系統不但過於簡化了教學，更使得孩子們可以從自身經驗中長出的豐富理解與認識缺乏茁壯的機會。例如鄉村沒有那麼多自動與電動的東西就一定是落後嗎？是否可以探究「缺乏」與「不需要」的差異？從這些細密的探究中，是否能生產出有別於單一發展價值、單一資本價值的認知可能呢？

當然除了讓鄉村的的孩子到台北去「長出認識」，我也希望台北的孩子到鄉村來，我的經驗中都會的人一般認為鄉村是落後、不方便、甚至可憐的。我認

為這都是單一價值觀所造成的理解障礙，我也反對以浪漫情懷認識鄉村（空氣好、人情味），這些屬與表層的麻醉效益，並不能產生有力論述，例如有一次跟台北的工作者討論該如何促成都會人對鄉村的認識，台北的訪客建議鄉村的可以去台北教他們種花種草，展現他們的才能，這實在是一個美麗的誤解，鄉村的很多已經不接觸泥土了，且就算能夠去教台北的孩子移花接木，也只造就了雲煙一場，沒有實質的意義。最後還是鄉村的渴望台北的便捷與自動化。

結語

我想用一個故事作為本篇論文的結語開場，在花蓮我認識了一些以農為生的好朋友，很喜歡跟他們在一起聊天，他們儉樸的語言與生活態度，常拓展我的視野與思考。阿琴是其中之一，她曾到台北工作，但最終選擇回山上務農，她不特別期望孩子有成就，因為有成就的孩子將來離家很遠，她說：「看不到也抱不到」。她告訴我在台北看到同學們跟自己的孩子生氣，因為給孩子們補習，但孩子們不珍惜，花了很多錢，卻換得彼此的怨恨，不好好講話，關係疏離、緊張甚至功利（孩子們想跟父母要錢時，就變乖，父母面對這種乖與聽話，有類似被綁架的感覺）。阿琴說我希望跟孩子很親近，我不要跟我同學那樣，我的經濟不寬裕，所以孩子不會跟我搞虛假，他們都看到我們怎麼努力工作生活，都很懂事也很貼心。

阿琴曾無意間跟我們談起做農人的價值，我聽得入神且感動，他說，山上的農作怕野生動物吃，因此需要裝一些空鐵罐的東西，串連起來用繩子拉在房內，隨時需要去拉一拉繩子，製造鐵罐撞擊的聲音，嚇走動物，如果人勤快，動物就吃得少，收成就多，如果動物比人勤快，動物就不餓，但農人收成就少，他說，老天很公平，不管是農夫還是動物，都要靠努力填飽肚子，我真是服了她這番見解。

充滿鄉土味的阿琴還說，她不喜歡台北，原因之一是在台北生活「都不知道時間」、「沒有時間」，這句文法不通的國語，打得我頭昏腦脹，什麼意思呢？原本我以為她說在台北很忙，沒有空閒。但當我終於理解「不知道時間與沒有時間」是不知道現在是幾點鐘，對我這個台北出生長大的人來說，竟然說台北沒有時間不但使我驚訝更難以接受：看時鐘不就知道時間了嗎，連幾分幾秒清楚，阿琴說：「不是啦～老師，在台北的房子長得都一樣、而且太陽都不能完全照進去，太陽會告訴你現在是幾點鐘……。」

她用了許多事件描述，我終於懂了。經過她用很沒有邏輯、很粗糙的描述、努力解釋後，我終於聽懂了她的意思：在阿琴的經驗中，時間不是一個電子顯示器上的數字或冰冷指針所指的抽象符號，時間是陽光的強度、照射的角度、皮膚感受到陽光的溫度，是一種整體而綜合的感受，清晨六點的陽光是溫暖、給人希望與愉快的感覺的，黃昏六點的陽光是慵懶、給人安詳需要休息感的，這些陽光傳遞的時間訊息，晴天、陰天的太陽使用不同的表達方式，太陽報時是充滿溫度、色彩與互動的，不是 Casio 電子表或山茶花鑽石錶可

以給人們的，時間是一種豐富的感受，不是一個刻度或數字，就這樣，我從純樸的阿琴姊妹身上，總是不經意學會在自然中享受與做一個完整的人應該是什麼，這些，都不是我一個博士懂的。也是從那次聽完阿琴對時間的描述，我開始注意太陽如何告訴我時間，開始不喜歡戴手錶，加上其他的鄉下朋友告訴我月亮如何告訴人們時間後，我真的瞭解與體會了時間跟人的關係是如此豐富有趣。

阿琴在山上生活，颱風常常造成災害，她說自己家裡的東西都是「恩典牌」的一老天沒有拿走的，或人家送的。她不是無視於名牌，而是生活在完全不同的價值系統中。山上的農人們組了劇團，將自己在與長輩在農村生活的故事演出，所有的道具都是自製的，原本只是興趣，後來受邀到全台各處演出，還到香港去學習。對照我自己在學術界，我確實生活在一個「沒有時間」的世界，對於我擁有的物品，我是主宰者，因為是我賺錢買的，我與我的物品間沒有「情感關係」-恩典，只有「利害關係」-我買得起。從阿琴的身上《清貧思想》、《生活簡單就是享受》等書中所倡導的清貧思想或簡(儉)樸生活，中野孝次在《清貧思想》書中認為：「清貧不是一般的貧窮，這是由自己思想與意志積極創出之簡單樸實的生活形態。」「清貧意譯為選擇最簡樸的生活來表現自己的思想。」選擇清貧的生活方式理由是「一旦為所有欲所攫，人就會只關心所有物的擴張，而變成金錢的奴隸，不再關心其他的人間事務；甚至對家人的關愛或慈悲這類做為一個人的要事，也毫不關心。」(李永熾譯，1995：29)

國際第四世界運動創立人若瑟赫忍斯基(Père Joseph Wresinski)曾提過對貧窮的認識是「貧窮強加於人一種樸實的存在方式，這種存在要求紀律與苦幹。」(楊淑秀譯，2004：37)，我想我們對於貧窮的認識也僅只於「缺乏」這樣單一概念與認識；而以馬內利修女(Soeur Emmanuelle)在《貧窮的富裕》(華宇譯，2003)將「貧窮的富裕」和「富裕的貧窮」這兩個吊詭的問題做了相當雄辯的討論，書中除了討論如何消滅貧困以外，還提出了一個主張：就是人不妨放棄富裕而自私的生活，過著一種貧困但是想到別人的生活。的確，我們有不少有錢的人，但是她們快樂嗎？通常這些百萬富翁也常常是心靈非常空虛的人。並提出了一種新的分享價值觀和對貧窮者應當尊重的新認知，以馬內利修女在書中說：

絕大多數的人都生活在表象之中，他們對自己的內心深處一無所知！他們

不知道自己為何不快樂，儘管浸盈在物質財富之中。他們一點也沒有想到，

正是這些外在的富裕，窒礙了他個人內在的綻放！人要獲得全面綻放，並

不是在表象之中，而是必須在最個人、私密的心靈深處！而要让幸福之路

敞開，就必須付出一定程度自我匱乏的代價。

透過她的實踐，我們發現對於「貧窮」、「富裕」或是「資本」的認識，是可以新的實踐價值來重新定義。文化/社會資本不足的刻板印象、對理論的冷漠感，促使了我寫這篇文章，分享我對於被視為文化/社會資本不足地區的教育工作有什麼想法。如果教育不去論述對「貧窮」的價值觀，教育永遠被資本不足所掌控；若學校的課程沒有理解學生的理解，則不會開啟課程動態的可能；我期望藉著移地學習課程的繼續研發，將課程是關係、課程是空間的觀點，作為開啟課程動能的觸媒，並將社會發展與變遷的大論述，找到在現實層面改變與實踐的可能。

如果教育工作者可以共同省思鄉村、社會發展等單一價值的困境，願意認識貧窮並非一無所有，願意思考多元生活的選擇的一種型態：清貧並非一般所指的貧窮，而是指人由自己思想與意志積極追求的簡單樸實的生活型態，把所有需要縮到最小的限度。如果對於貧窮的認識能夠多元，相信對資本的認識也將有所不同。

參考文獻

李永熾譯 (1995)。中野孝次著。清貧思想。台北市：張老師。

他扭轉一億人的命運 (2006)。商業週刊網站。2007 年 2 月 25 日，取自：

<http://www.businessweekly.com.tw/menu.php?id=977&mid=0000000001>。

朱雲漢 (2000)。民主轉型與經濟衝突—90 年代台灣經濟發展的困境與挑戰。

台北：桂冠。

林素雯、黃朗文、吳泰儒 (2003)。教育策略、社會資本與公平社會。發表於國立政治大學舉辦 2003 台灣社會學會年會暨邁向新世紀的公平社會—社群、風險與不平等研討會。

林振春 (1998)。社區營造的教育策略概念。台北：師大書苑。

海闊天空的一代—教改十年後 (2006)。天下雜誌網站。2007 年 3 月 1 日，取

自：<http://ad.cw.com.tw/cw/2006kids/content.asp>。

陳伯璋 (2003)。新世紀的課程研究與發展。國家政策季刊 2(3)，頁 149-168。

陳伯璋、伍振鷺 (1989)。我國近四十年來教育研究之初步探討，載與陳伯璋
著：**教育研究方法的新取向**（頁 91-122）。台北：南宏。

陳愛國 (2006)。論布爾迪厄文化資本的型態構造。學術論壇，**185**，176-177。

陳麗如 (2005)。父母對子女學習的影響—家庭資源之探討。教育與社會研究，
9，121-152。

黃作 (2004)。從他人到「他者」—拉康與他人問題。哲學研究，**9**，64-70。

黃鴻文 (2004)。依樣畫葫蘆 - 對台灣師範院校量化教育研究的個人觀察。載
於潘慧玲主編，教育研究方法論：觀點與方法（頁 130-148）。台北：心
理。

楊淑秀譯 (2004)。讓赤貧節節敗退。台北：輔仁大學。

華宇譯 (2003) Soeur Emmanuelle 著。**貧窮的富裕 (Richesse de la pauvret?)**。
台北：心靈工坊。

翟本瑞 (2002)。家庭文化資本對學校教育影響之研究：以農業縣山區小學為
例。教育與社會研究，**4**，181-195。

翟本瑞 (2007)。教育與社會家庭文化資本對學校教育影響。發表於屏東教育
大學舉辦「教育的文化/文化的教育學術」研討會。

蘇峰山 (2002)。象徵暴力與文化再製—布爾迪厄之反思。載於蘇峰山主編，
意識權力與教育—教育社會學理論導讀（頁 117-145）。嘉義：南華大學
教育社或學研究所。

顧瑜君 (2004)。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)**，3-28。

顧瑜君 (2006)。與社區共生之學校課程的可能。發表於舉辦「偏遠國中教育

問題與相關政策檢討研討會」，2006年6月4日，台北：國立台灣師範

大學。

顧瑜君 (2007)。課程履歷——在地課程實踐的行動自述。台北：心理出版社。

DiMaggio, P. (1982), Culture capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U. S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.

Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 75,44-68.

附錄

移地課程緣起

漸漸地台灣的鄉村沒落，越來越少人能夠透過自己的親友家族，而體驗或認識鄉村，若能夠藉此交流課程機會，一方面促進都市學生對鄉村較為深刻的認識，並發展對弱勢群體的正義感與行動力，另一方面讓鄉村學生藉此與都會學生交流，藉由互動拓展視野外，重新檢視鄉村、家鄉與自身的關係。

因我多年的參與花蓮社區工作，對於花蓮社區的認識不僅止於櫥窗展示的花蓮，所以透過課程交流研習的機會，帶領台北與花蓮的教師們走訪花蓮各角落、在人稱後山的這塊土地上認真生活的樣貌。

並運用在地資源設計特色課程，鼓勵城鄉、校際交流學習，增加學生對弱勢社群、對鄉村發展的關心，並積極的以「社會實踐」的行動概念。

課程特色

這次課程研發實屬於新的嘗試，建構城鄉課程交流新模式。本課程研發預計以兩年為期，帶領台北教師運用花蓮在地資源，研發以「社會實踐」為概念的系列課程，增加都會學生對弱勢社群、對鄉村發展的關心；帶領花蓮教師重新建構對「資源」的觀點，透過與台北教師的課程交流合作延伸「在地關懷」的精神，企圖讓鄉村學生重新檢視鄉村、家鄉與自身的關係，並透過與台北都會學生的互動拓展視野外。

課程研發模式：

課程以兩年為期程，以五年級為對象，以「社會實踐」的理念，對台灣鄉村的認同、弱勢群體的社會正義與關懷為核心，發展一套兩年期的專題課程。以規劃學生兩次實地造訪花蓮社區（五上、六下）的經驗，課程發展就是在兩次相互造訪中方案中，結合正式與非正式課程整合學科進行。

首先，邀請台北教師至花蓮體驗社區與鄉村生活，在體驗的過程中，我們將安排在地人與教師們產生互動與理解鄉村生活；並藉由體驗的過程與針對台北與花蓮國小的學生課程需求，進行下學年課程個案設計，讓雙方教師形成研發課程的夥伴教師，目前以五年級學年為主，課程研發由雙方團隊共同進行。

以台北都會小學到花蓮的移地課程規劃為例：

五上時，第一次走訪花蓮，實地瞭解社區照顧、弱勢群體，與鄉村居民近距離接觸。回校後，教師與學生共同思考：在為來的兩年，我們可以做些什麼？六年級畢業之前，我們將「重返社區」，看看那些改變跟我們的參與有關。

在重返社區之間，導師與科任老師可以自行發展各種方案，針對每班自己制訂出來的主題、議題或焦點，有系統的進行正式與非正式的教學例如，若以「如何協助弱勢」為題，可以在校內大型活動中，藉機會讓更多的人瞭解弱

勢社群。

教師自主與創新，此課程結構僅將兩次參訪之社區與社群選定，其餘課程內涵與形式，均由班級導師或科任導師主導，每個班的學生狀況不同，家庭資源與背景相異，參訪後感受與經歷也不進相同，教師可充分依照學生的組成、學習狀態，進而設計小型教學方案，以累積成大系列課程。

五上	五下	六上	六下
<p>準備階段： 將社區關懷課程相關資料與相關學科結合，先備經驗與知識的建立。</p> <p>課程實施： 生態環境關懷：清除蔓澤蘭 社區人文關懷： 阿土伯的農具博物館 外籍媽媽與他們的家庭 弱勢社群關懷： 福丁部落-殘障原住民 肯納園-自閉症復健家園</p>	<p>從五上社區關懷課程中發展系列課程的核心概念，依此概念，各班導師、科任老師自行設計相關搭配方案，正式或非正式課程均可。</p>	<p>準備階段： 回顧兩年之間「我們做了什麼」，由學生行程參訪重點與議題。</p> <p>課程實施： 重訪社區 哪些改變曾經是自己參與的？哪些改變感受較深？等議題為出發，以專題踏查的方式進行，比較這兩年間社區與自己的改變</p>	

課程發展步驟

一、形塑初步架構

96年2月，以花蓮、台北兩校團隊為主，邀請參與第一次的「移地學習研討(一)」，以為期三天的實作工作坊，將課程理念、目標與實施方式，以體驗花蓮與討論的方式架構雛形。此次討論結果以花蓮團隊學校先派遣數名學生至台北學校進行移地學習課程，台北學生至花蓮進行移地學習課程規劃預計於暑假進行。

二、完成課程架構與實施

96年上半年，兩校合作教師各自進行各項細部教學規劃，我擔任課程研發參與者、諮詢者與協調者。利用週末雙方教師可以互訪，實際探勘行程，也可以在社區現場進行課程討論。96年暑假，針對台北學校全校五年級導師、科任老師報告此課程架構，邀請願意參與之教師社群。並於開學前進行另一次小型工作坊，確認各項發展工作。在96年中進行第一次課程後，進行後續課程方案討論，並辦理「移地學習研討(二)」。目前已經完成第一次花蓮學生到台北學校為期四天三夜的移地學習課程，將持續發展未來雙方的移地課程結構與規劃。

三、課程修正與在研發

97年寒假，進行「移地學習研討(三)」，在此之前台北、花蓮學生皆已經進

行雙方第一次的移地學習課程，所以透過此次移地學習研討，以規劃「重返社區（台北）」做更明確的課程研發，並規劃完整的課程。

參與團隊與成員

一、學校簡介

花蓮鄉村小學

位於花蓮縣中區，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 12 班，共有學生二百多人，學生族群為客家 49%、閩南族群 25%、原住民 26%，家長職業以農工為主。

台北都會小學

位於台北市文教區內的實驗小學，校園佔地約一點四公頃，班級數為 70 班，共有兩千七百多學生，教職員工一百多人，就讀此校學生多為越區就讀，家長社經背景較其他台北小學佳。

合作緣起

此兩所學校自 92 年起皆與我合作課程深耕攜手計畫至今，即使合作計畫已結束，但卻繼續保有課程合作的關係；並有兩次台北—花蓮兩所學校教師的交流互動，雙方彼此熟悉其課程與教學的專長，成員間也有些零星、個別的聯繫，此兩所學校三年前奠基了課程交流的基礎，過去的課程交流經驗多為台北教師分享其教學經驗，花蓮教師多為接收與轉化的角色，而花蓮教師成員期望能從台北都會學校成員身上獲得更多的互動學習機會。於是我們共同決定，雙方成為共同探究課程的主要夥伴，以「社區關懷移地學習方案」為媒介，進行長期雙方課程發展研究。所以自 95 年 12 月底即開始規劃移地學習課程構想，96 年 2 月台北團隊則來到花蓮體驗鄉村生活並討論移地關懷課程第一階段的執行之課程架構。

二、參與班級介紹

花蓮鄉村小學

五忠：班級人數 17 人；琳老師為導師，為此次移地學習課程的規劃與執行者。參與移地課程學生為小佑、小涵，男女各一名學生。

五孝：班級人數 17 人；康老師為導師，主要因為班上有二男（小孝、小宏）二女（小璇、小秦）參加移地學習課程才參與此方案。

校內約有一半的教師皆有協助此課程執行前的工作規劃，包括協調行政事務、學生學習手冊編寫、參與觀察等工作。另外，社區協會也有提供相關工藝品做為學生移地課程的伴手禮。除了行前的準備外，移地學習當天由校長領隊，加上兩位級任老師、家長會長、三名隨隊參與觀察教師與六位學生浩浩蕩蕩前往台北，移地學習課程的參與觀察以三名隨隊教師為主。

台北都會小學

511：班級人數 34 人；英老師為導師，過去為此實驗小學研究教師的身份，擅長於國語文教學，與琳老師共同規劃與討論課程內容，設計教學協助花蓮學生融入台北課程，並協調相關事宜。班上有 5 位學生家長參與移地課程擔任接待家庭的任務。

校內教師以教務處金主任、容老師為主，加上擔任 511 班級的科任老師、實習老師為主要的參與教師。當天花蓮一行人地達台北，由台北都會小學的校長、教務處成員、家長會長、511 的英老師及接待家庭的學生與家長一起歡迎到來。

第一次移地課程執行過程簡述

一、日期：96 年 4 月 22~25 日，共計四天三夜

二、過程簡述

移地學習課程活動安排，如下表所示：

4/22 星期日	上課時間表	4/23 星期一	4/24 星期二	4/25 星期三
花蓮 搭火車往 台北	07：40--08：00	上學---晨間打掃		
	08：00--08：40	兒童朝會	早自習	詩詞教學
	08：40--09：20	國語	體育游泳	分組活動
	09：30--10：10	數學	體育游泳	國語
	10：10--10：30	課間操		
	10：30--11：10	音樂	鄉土（台語）	自然
	11：20--12：00	國語	數學	惜別同樂會
	12：20--12：30	午餐時間		
	12：30--13：20	午休時間		
	13：30--14：10	自然	探索 101 & 綜合座談	搭火車回花蓮 〈在學校用 餐〉
14：50 火車站	14：20--15：00	自然		
搭捷運往中正紀念堂				
步行至國語實小	15：00--15：20	整潔打掃時間		
511 教室相見歡	15：20--16：00	綜合座談		
聯誼時間	16：00	放學		
餐敘	17：00			

因囿於文章篇幅，無法詳盡報告整個移地學習課程執行過程，在此說明花蓮鄉村小學六名參與的學生與台北都會小學 511 一起上課、寫相同的作業、一起演奏樂器、進行自然實驗，並且與接待的學生一起去安親班等待接待家庭爸媽下班後一起回家。經過琳老師與英老師的討論，並且接受金主任、容老師的建議下，參與的六名學生會在最後一節課與金主任、容老師一起進行「綜合座談」，藉由老師的引導討論觀看在花蓮的自己與台北的

學生有什麼不同與相同，也釐清體驗不同的生活、教學自己有什麼樣的體會，回花蓮之後，想要分享給其他同學什麼心得。

另外，台北的老師反映，花蓮的學生來台北都是在上課，好辛苦，所以提議在週二的下午帶他們體驗台北，探索 101，用較輕鬆的心情完成我們期望的任務，而金主任與容主任加上花蓮隨隊參與觀察的三名老師就一同與六名學生一起到 101 大樓內參與與探索不同的經驗，並當場做心情的分享與討論。最後一天的第四節課為「惜別同樂會」也透過視訊的方式，讓花蓮鄉村學校五年級兩班的學生，一起同樂。