

社區有教室：

學校課程與社區總體營造的遭逢與對話

余安邦

中央研究院民族學研究所副研究員

教育部於八十八學年度在全國各地開始試辦，並自九十一學年度起於國中小一、二、四、七年級全國同步實施的國民中小學「九年一貫課程」，強調七大學習領域之課程連貫性與整體性，注重學生十大基本能力的積極培養與健全發展。但是，自教育部開始推動「九年一貫課程」之重大教改政策後，從中央到地方，大部分的教育資源都投注在教師進修研習活動之上。然而，以往這些相關的研習進修活動，無論在形式上或內容上，皆十分龐雜、非常繁多；但實質上，這些研習進修活動的深廣度或成效性究竟如何，則有待考驗與期待。一直以來，我們總在寄望教育行政當局能夠構思、規劃、舉辦具有哲學性思考、理念性建構、與實務性可行的研習進修活動，且希望它能夠超越當前「九年一貫課程」既有的格局與窠臼，從而協助教育工作者提昇一定的生命能量與教育熱忱，營造以學生為主體、為中心的優質教育文化與生態環境，達成回歸教育本質之基本任務。

壹、「社區有教室」的本義

個人以為：「九年一貫課程」的成敗關鍵，並不在於課程內容的分類與重組，也不在於教學技巧的汰舊或換新，而是在於每位教育工作者（包括教師、家長、社區人士等等），是否具有高度的人文與社會科學素養、豐富的哲學思辨與批判知能、多元活潑的教育觀點、創新開放的生命視野、以及積極進取的敬業精神。凡此則有賴教育行政當局投注更多的教育資源，社區人士與文化團體貢獻更多的社會能量，方能水到渠成，進而展望豐碩而堅實的教育成果。

為落實這些教育目標，必須將學校之教學內容及教學活動，與學生的生活世界及其賴以生活的土地相結合。以往筆者所提出的「社區有教室」的觀念與做法，即是在這種教育哲學思維，以及台灣原住民「部落有教室」文化扎根運動的啟發之下孕育而成（余安邦、林民程等，2002）。

簡言之，「社區有教室」是以學生所生活的社區之可能潛在資源做為學習的空間與材料，而社區內之人文、藝術、自然生態等人文、社會、自然資源和空間，以

及「在地的」民間工作者之工作場域，即是學生學習的教室；這就是「社區總體營造」之理念的真實寫照，也就是「學校社區化」、「社區學校化」之精神的具體落實。進一步來說，教室的定義不在建築物本身，而在學習的出現、學習情境的出現；我們可以佈置教室，但除非我們提供孩子實際的生活情境，否則真正的學習不會出現；教室是允許不同步調的孩子有更多機會的地方。

個人相信：在學校教育工作者、政府教育與文化部門、以及民間人文、藝術與自然生態工作者等三方面的積極合作和同心協力之下，「社區有教室」課程與教學計畫的實施與推動，將促使社區「向上提昇」的力量充滿無限的可能，社區的生命與活力也將獲得正向的開展，學生的學習必將與社區緊密結合，學生的學校生活與社會生活更將相互交融、結為一體，而這些正是我們所衷心期待的。

貳、北縣「社區有教室」的實踐經驗

讓人感到可喜的是，近幾年教育界出現了一些令人耳目一新的現象，從而讓我們明顯見到九年一貫課程一條可能的活路。這些現象是，台北縣若干積極且自發性的在推動九年一貫課程的國民中小學，無論在教育理念的反思、課程架構的研發、教學方案的設計、教學活動的創新，以及教學過程與結果的評量，皆已相當能夠把握「社區有教室」的精神理念，落實「社區有教室」的理想目標，洞悉「社區有教室」的實施策略，發揮「社區有教室」的課程特色，抓緊「社區有教室」的教學動向，以及展現「社區有教室」豐富的本土文化意涵。

例如，大鵬國小早就明白主張課程統整需要與師生的生活經驗、社會生活、及知識系統相結合；並將社區住民「生活圈」的概念，實際應用在金山萬里地區社會資源之踏查，有效開發、整合學區資源及家長人力；且配合鄉土教學活動、主題探索、及主題日統整活動之實施，以具體落實與展現「社區學校化」、「學校社區化」的教育光華（陳浙雲、余安邦，2002）。

再者，自八十九學年度開始，秀朗國小號召五十位教師，共同編寫且完成了「沒有圍牆的教室」教學活動設計三大冊。這些教學活動設計乃以大台北地區五十二個深具特色的景點為主，包括圖書館、美術館、博物館、資訊科學館、育樂中心、歷史古蹟、地方民俗館、陶瓷廠、自然生態區、公園、超市、書店、水庫、及行政機關等等。秀朗國小教師們認為：「孩子的成長學習不應受到人為空間的限制，孩子的生命視野更不可被學校圍牆所侷限。」「沒有圍牆的教室」的基本精神與目的，即在於由近而遠的積極開拓學生的學習場域，帶領學生走出教室、踏入校園，進而迎向社區；並以兒童為中心，豐富其生活體驗，深化其學習內涵。可見這些教學活動設計乃是從點延伸為線，進而擴大為面的統整課程設計，其乃一定程度地體現了「社區有教室」的教育哲學與教學目標。

此外，前年以來，莒光國小在謝蕙如校長與林文澤家長會長的領導支持，及許多位師生家長的共同努力與積極合作之下，成就了「埤仔墘的故事」這本書；其內容涵蓋了現今板橋地區的歷史、地理、自然、行政機構、藝術民俗、及住民休閒生活等等。可見這本著作所涉及的範圍相當周延廣泛，所關懷的面向十分豐富多元；

雖然在內容的深度與細度方面，本書尚有不少成長的空間。但無論如何，個人相信這本書對於板橋地區學校教師的教學、學生的學習、家長的成長，以及社區住民對鄉土的認識、認同與疼惜，必有一定的裨益與貢獻。

更值得一提的是，前年春天，台北縣政府教育局吳財順局長在充分體認「社區有教室」方案是落實九年一貫課程的可能出路之後，即大力支持該方案之規劃、推動與實施。教育局旋即自八十九學年度開始，在全縣九個學區進行八場「社區有教室」分區說明會，廣邀全縣各國中小學校長、主任、家長會長、及社區專業人士等，共同參與研討；試圖透過學校與社區之間良性善意的互動與信任關係的建立，將「學校社區化」與「社區學校化」的抽象觀念，具體落實在「社區有教室」之課程與教學方案之中。前年五、六月間，教育局並於中和市光復國小，以各國中小教師及社區人士共同組成的團隊為研習對象，召開了為期四天（連續每週一日）的「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊。該工作坊基本而具體的目標是：

1. 提供老師多元豐富的教育觀點與哲學視野的論述空間；
2. 引導老師探索、發現、認識、分析與瞭解各種可能的社會（區）資源；
3. 開展老師轉化、運用社會（區）資源的能量，使其成為課程與教學的有效視框與操作程序；
4. 鼓勵老師積極與社區專業人士、文化團隊、或公私機關部門，相互溝通、彼此信任，進而共同規劃課程、合作教學；
5. 協助老師將學生帶入其生活現場，進行有機而動態的學習，以開顯彼此之生命經驗，提昇社區意識，營造公民社會。

更進一步地，自八十九學年度開始，台北縣政府教育局更特撥專款，委託金山國小與萬里國中進行「社區有教室」方案之行動研究；該研究成果之一業已正式出版專書（余安邦、林民程等，2002）。具體而言，該研究有如下幾項特點：

- 一、橫跨研究對象從國小中、高年級到國中一、二、三年級，關注國小與國中之課程與教學的銜接、連貫及整合。
- 二、以社會領域為例，將與時間及空間相關之能力指標，作為課程與教學之發展的經緯與思考的起點。
- 三、以金山、萬里地區為課程發展的社會範疇及教學活動實踐的場域，企圖將社區資源善加保護與利用，並與學校教育做密切的結合。
- 四、突破以往校外教學與戶外教學的傳統窠臼，將社區資源的田野調查工作加深加廣，並將田調結果作為教師教學的動態活用教材。
- 五、強調「社區有教室」之課程，乃融入於既有的正式課程之中，而非外加式的；同時，教學活動的實施是「學校教室」與「社區空間」雙軌並存，但卻以後者為先、為重。
- 六、主張「課程是一種不斷發展與變遷的動態過程」；課程不僅是「社區之文化與社會建構」，它也是學生、教師、家長及社區住民長期互動的過程與結果。
- 七、秉持行動研究的精神與宗旨，認為「實踐是檢驗真理的唯一標準」；鼓勵教師

將學生帶到其所實際生活的社區現場，進行持續而連貫的學習活動；並從「教與學」的互動回饋機制之中，不斷的檢討、修正及改善課程結構、教學內容與教學方法，以期達成國民義務教育的基本目標。

八、肯定「社區有教室」方案是充分貼近學生的生活經驗，積極培養學生「帶著走的能力」的可行做法；因而本方案不僅是開展與落實九年一貫課程的一條可能的活路，它更是增進教師教學知能，培養教師人文與社會科學素養，提昇學校教育品質的一帖有效的良方。

九、堅信學校教育「不能且無法」自外於人們賴以生存的土地與生活的社區之外；「社區有教室」方案不但是「社區總體營造」之活化與再生的力量泉源，它更是師生與社區住民進駐其生活世界、蘊生其自我認同、安頓其心魂居所、開展其社群意識的發端與機理。

在參與該研究的過程之中，萬里國中的學校本位「社區有教室」主題式統整課程與教學方案，乃以金山鄉「山城社區」為教室，選定「山城之戀」為主題，採納多元智慧為課程之核心，並將之融入於九年一貫課程七大學習領域之中。金山國小則分別以金山鄉金包里街、「彩陶藝術工作室」、「山城溫泉教室」、「良亭藝術空間」，及「曹世妹、許偉斌陶藝工作室」為教室，積極發展具有「在地文化意涵」的社會及藝術與人文領域之課程內容；且透過社區人士與學校教師共同發展課程、規劃教案、及合作教學的回饋互動模式，努力而持續地在學生的生活場域實施教學活動與多元動態評量。

參、「社區總體營造」進駐學校課程

北縣「社區有教室」的實踐經驗，似乎讓我們看見台灣國民義務教育的一線生機；但是，其實我們對九年一貫課程的改革工作還是充滿著隱憂的。因為，真正的問題不在課程，也不在教學，而是在於「人」，在於站在教學現場第一線的「教師」。因此，目前刻不容緩的目標與任務是「人」的改造，是「教師」教育意識的解放與基礎思想的重建工程。多年以前，台灣社會風起雲湧的「社區總體營造」運動，或許正是這股活化教育生命的珍貴力量。「社區有教室」企圖在「九年一貫課程」與「社區總體營造」之間構築一座有效溝通的橋樑，營造一道動態有機的介面，從而真切提昇教師的生命能量，培養學生的生活能力，開展家長的生存視野，實現社區的夢想風華。

賀拉克力塔斯 (Heraclitus) 提醒我們：「上帝在岱爾菲 (Delphi) 的神諭既不明說也不隱瞞，而是透過跡象顯示」；我們尋找的知識無窮無盡，因為它的形式是不斷地被質疑的。

「社區有教室」促使我們重新思考：知識的形式與內容、表徵與本質，以及做為一個「人」的形式與內容、表徵與本質究竟是什麼；從而「社區」、「學校」與「教室」也必須重新加以界定，並賦予新的生命與新的視框。

Max Weber 在「學術做為一種志業」的演講中，引用以賽亞書的一首歌：「有人大聲問道：『守望的啊！黑夜還要多久才會過去？守望的啊！黑夜還要多久才會

過去？」那守望的人回答：『黎明已經來到了，可是黑夜卻還沒有過去！你們如果再想問些什麼，回頭再來吧。』」

「九年一貫課程」看似是台灣教育改革黎明的開始，但是黑夜卻還沒有過去啊！倘若教育工作者僅是將教育當做一門職業，而未能始終如一的將它視為是一種志業，那麼，台灣教育的黑夜是永遠不會過去的！

一個文明，或許提前看到了成為廢墟的宿命，也才加多了莊重的歷史感罷！（九年一貫課程的宿命！）

一種繁華，沒有荒涼的預知，其實是不足以被稱為繁華的。（繁華的九年一貫課程！）

一位教育工作者如果對生命不再好奇與同情，則想像力必然衰退；如果對教育失去彈性與活力，則表現力必然萎縮。這種現象，叫做「江郎才盡。」

教育的宗旨是自由與成長；每一位學生有權利發展成他（她）自身原先的那個樣子；因此，一位教育工作者要思考的是：他能夠創造什麼魅力，讓畢業或離去的學生思念母校、懷念故鄉。

肆、對「課程」的另類理解與詮釋

真實的歷史由於向我們展開了迥異的史實，也因而向我們展開了可能的世界；相反地，虛構的故事由於向我們展現出不真實的世界，遂引領我們去觸及實在的本質。

虛構的故事，便是語言達到某種精緻密度，這時它違反常例的凝固了，並且發現了一群教士階級（祭司、知識份子、藝術家）來為它共同地宣說和傳佈。

「九年一貫課程」是一則虛構的故事，它也是教育劇場漂浮的幽靈；同時，它更是一切「凝固」的事物的集合。我們反對一切凝固的事物。「九年一貫課程」將引領我們去探問：課程是什麼？什麼是尊重學生經驗的課程？師生之生活經驗與課程、教學、基本能力之間的關係又是什麼？

課程，是一種「草擬空間」，永遠以一種蒼涼的姿態，等待智者的更動、刪改、創造、建構、改變、移位、消去、填補、拆解、顛覆、倒置、錯置、扭曲、變形……。

課程，是一種「不斷質疑—提問—反省—再質疑—再提問」的動態循環過程。課程發展的過程，是從游移到凝定、從混亂到清明，歷經選擇、修正、重組……的循環過程。

由於課程沒有結構，所以永遠不會倒塌；由於課程沒有範圍，所以永遠與宇宙萬物同壽。

已故台灣第一代攝影家鄧南光先生曾說：「我知道很多人，誤認自己照相機上面所裝配的標準鏡頭，不夠份量拍攝有力的作品。也有人誤認自己的照相機，不是名牌，不可能拍得佳作。事實上，問題在自己的觀點、技巧與是否用慣自己的照相機。就是只有一個標準鏡頭，也用不著失望。連我自己還常用老型萊卡，大部分作品是用 50mm 標準鏡頭拍攝的。」

九年一貫課程不也是同樣的道理；問題在於老師是否有自己的（教育）觀點、熟練的教學技巧，與是否瞭解自己及學生；重點並不在於課程統整、主題學習、協同教學、角落教學、小組活動、團體活動、戶外教學……等等這些形而下的東西。

放眼望去，我們熟悉的天地過於熱鬧，常常忘記危機四伏；開放教育曾經如此，九年一貫課程也可能如此。或許，我們正應該學習謙卑，置身生存的邊緣，躲在冷僻的角落，靜靜地憂慮——九年一貫課程，台灣……。

伍、再回首，是一種鄉愁

個人始終相信：「社區有教室，處處可學習」。如何營造我們所生活的社區，成為學習型的優質社會；如何形塑我們所建立的學校，成為師生快樂學習的美好場所，是今後所有社區住民與教育工作者共同的使命與責任。

我也深深覺得：「孩子的夢想無法實現，是大人的努力不夠！」「社區有教室」是實現孩子夢想的一個小小的開始。

在這「回首向來蕭瑟處，也無風雨也無晴」的日子。普通列車緩緩駛過下淡水溪，開往故鄉的驛站；溪的南岸，風情多姿的菅芒花似已說出了秋天。

再回首，是一種鄉愁！

參考文獻

余安邦、林民程等（民 91）。社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭遇與對話。臺北市：遠流出版公司。

陳浙雲、余安邦（民 91）。社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐。教育研究資訊，10，3，29-48。

如果在這世界上，有所謂「真正的幸福」的話，那只有在歲月的增長裡，滋長出愛與信賴的家庭中才能見到。

英國科學家 愛德華·牛頓