

# 「社區有教室」課程方案之實施現況與前瞻

陳浙雲/台北縣政府教育局課程督學

學校位居社區當中，是社區的一分子，因此，學校的辦學目標與課程架構，必須植基於社區的文化背景與情境脈絡之上，才能彰顯其意義與價值。九年一貫課程主張七大學習領域課程的連貫與統整，注重學生十大基本能力的培養與發展，並強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心」（教育部，2003），而此一教育目標能否達成，端視學校之課程內容及教學活動能否貼近學生的真實生活而定。台北縣教育局有鑑於此，乃自八十九學年度開始推動「社區有教室」方案；期待經由此一方案之實施，能提供學校進行九年一貫課程的適切發展方向，並賦予學生更具意義的多元學習內涵。

## 壹、從課程概念看「社區有教室」

對於什麼是「課程」？歷來學者有諸多看法，但大抵可歸納為四種定義（黃政傑，1991；王文科，1999）：

一、課程即學科：係指與學習進程有關，且由教師講授、學生學習的科目、教材大綱、教科書等。

二、課程即經驗：係指在學校有計畫的指導下，學生和科目、教材與環境的交互作用，以及交互作用所產生的結果。

三、課程即目標：係指課程為一系列目標的組合，以及依照目標選擇學習內容、組織學習活動等以產生預期的學習成果。

四、課程即計畫：係指為學生提供學習機會之計畫，其中包含前述學科內容、學習經驗、學習目標與成果等概念。

從課程的概念觀之，「社區有教室」方案強調在學校的領域學習或彈性學習節數內，經由系統性的課程目標擬定與活動設計，提供學生多元而豐富的學習內涵，透過計畫性的教學活動，引導孩子在真實生活情境中從事主動學習，建構其獨具個人意義的認知，產生有意義的學習經驗（陳浙雲，2001），正是兼具學科、經驗、目標等課程內涵的計畫性方案；而其所強調教學與學習必須扣緊社區文化情境脈絡特性之主張，更正是彰顯校際間的不同特質與面貌，提供學校本位課程發展最佳的切入點（陳浙雲，2001）。因此，「社區有教室」方案應被視為學校整體課程的一環予以實施。

## 貳、課程觀點與「社區有教室」課程規劃取向

課程論者對「課程」曾有不同的譬喻。工學模式的課程論者視「課程即產品」（curriculum as product），強調課程經驗



是知識與行為產品的複製，故其課程理論之重心，在於考慮如何將現存既定的知識於學生身上再次展現；詮釋取向的新教育社會學視「課程即實行」（curriculum as practice），主張課程應著重學生在師生互動中產生知識的過程，強調學生不僅是知識的接受者，而是意義的創造者；而馬克斯主義社會批判取向的課程觀則直指「課程即實踐」（curriculum as praxis），強調課程經驗能啟迪學生的批判意識，激發其慎思明辨的行動，能以集體力量改造不合理的生存環境，轉化不平等的社會結構，形成理想的正義社區（黃嘉雄，2000）。

目前社區課程的規劃有三種取向：第一

是「社區學習」，課程之安排係以了解學校所在社區之地理環境、歷史發展、住民文化、社會生活為主，目的在形成學生之社區意識，傳遞社區之既有知識；第二是「社區探究」，課程之安排係引導學生從社區學習中，發掘感興趣之主題，進行深度探究活動，以發展其研究的能力，深化對社會議題的批判與反思；第三是「社區行動」，課程規劃之重心在培養學生的公民參與能力，對所探究之主題提出解決方案，並採取改變社會的行動策略（陳麗華、彭增龍、王鳳敏，2003）。此三種取向之課程規劃目標與教學重點，正反映出前述三種課程觀點，茲整理如表一。

表一 課程觀點與「社區有教室」課程規劃

| 課程觀點<br>規劃取向 | 課程即產品<br>社區學習                       | 課程即實行<br>社區探究                   | 課程即實踐<br>社區行動        |
|--------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| 課程目標         | 培養社區意識                              | 培養探究方法                          | 培養行動能力               |
| 教學重點         | 蒐集資料、解說活動、參觀活動、調查活動、描繪活動、發表活動、表演活動等 | 實地踏查、採訪、口述歷史、研論、調查統計、蘇杭財物、分析資料等 | 社區服務、傳遞訊息、提供創意、改進行動等 |

## 參、「社區有教室」課程方案之實施現況

「社區有教室」方案實施迄今，每年均有為數不等之學校參與。筆者就九十二學年度四十五所（國中十一校，國小三十四校）辦

理「社區有教室」學校之實施計畫，依「課程選取之社區範圍、課程規劃取向、課程相關議題、課程組織之順序性、課程實施年級、課程實施型態、課程運用時間、課程評鑑之規劃、學校以外參與課程規劃或教學人

員」等面向逐校加以檢視，並就檢視結果分析如下：

一、各校所選取之社區範圍以本鄉鎮為最多，學區、校內次之，鄰近鄉鎮較少。由於社區是在地居民因地理圈、生活圈、文化圈或祭祀圈所形成而認同的團體（曾秀卿，2002），並無固定的區域範圍，故各校視個別需求選擇社區課程之規劃範圍，應無疑義。僅有一所學校因與國外學校締結姊妹校，而將交流活動納入課程規劃，則明顯不符「社區有教室」之意涵。

二、各校課程除規劃「社區學習」的內涵外，亦有七成七的學校開始進行「社區探究」之課程規劃，但僅有四所國小有開設「社區行動」課程。顯見多數學校對經由課程帶動學生改造社會之做法，仍持相當保留態度。

三、有近半數的學校規劃之課程內容與環境教育議題相關，亦有部分學校課程應用資訊融入之作法，少數學校則規劃以生命教育為核心之課程。除此之外，九年一貫課程之兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育等議題，卻無學校觸及，殊為可惜。

四、就課程組織之順序而言，僅有三成左右的學校對不同年級的學生分別安排不同的課程重心；而有超過半數的學校，其課程係採全校性齊一活動之方式，未能顧及不同身心發展階層學生之特質與需求，課程品質令人憂心。

五、在課程實施方面，有四成多的學校只將課程安排於部分年級或部分班級實施；

近七成的學校只做一次性的活動安排，或未作明確規劃，任由教師視需要實施；近半數學校未明確安排實施時間，由任課教師自行彈性調整授課時間；亦有少數學校將之視為外加課程，安排於導師時間、早自習、朝會、假日實施。足見將「社區有教室」視為學校整體課程一環之觀念，尚有待強化。

六、就課程評鑑之規劃來看，有近四成的學校雖已感知課程評鑑之重要，而能於計畫中提列評鑑項目，可惜未見完整規劃；半數以上學校則對評鑑隻字未提，僅有國小四所學校有較具體之評鑑措施，顯見課程評鑑之意識仍有待提升。

七、就參與課程規劃與協同教學的人員而論，以社區專長人士之協助為多，家長及學者專家等之協助較少。值得注意的是，約有六成學校無論是課程規劃或教學進行均由教師全包，社區人力資源的開發運用尚未臻理想。

## 肆、「社區有教室」課程發展之努力方向

「社區有教室」方案推動三年多以來，已有不少學校發展出獨具特色的課程，並於九十二年底台北縣所召開之「社區有教室學術研討會」中展現成果，深獲與會人員好評。然而，從上述檢視分析可知，現階段部分學校之課程規劃與實施仍存在不少問題，未來應朝下列方向加以努力突破，以更符合社區課程方案之精神，落實學校結合社區資源發

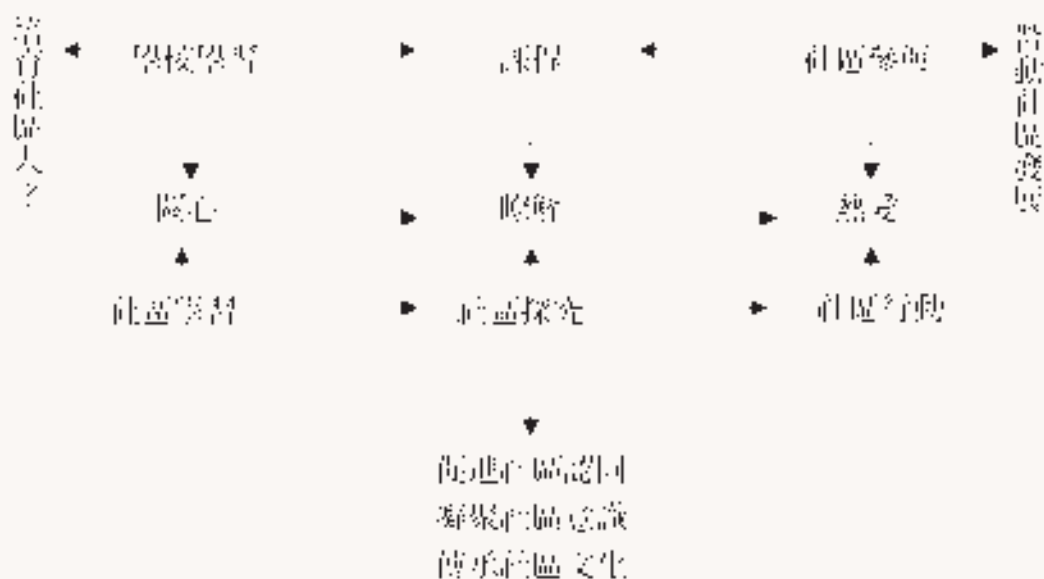
展校本課程之理想。

## 一、導向「社區行動」的課程目標

學校是社區中的正式組織，負有培育社區人才之使命，經由系統性的課程規劃與實施，可促進學生之社區認同，凝聚其社區意識，有助其傳承社區文化，進而帶動社區之革新與發展（陳浙雲，2003）。學校既負有改造社區的職責，課程即成為孕育社區理想、實踐社區行動的所在；因而課程的目標，應從過去注重既定知識的傳輸與理解，轉為著重啟迪學生的歷史意識，發展學生批

判思考與理性溝通的能力與態度，以及激發學生成熟思考後負責的社會行動能力。

故「社區有教室」之課程方案，應以「社區行動」為目標導向，不但要帶領學生透過社區學習活動，關心社區的現況；也要經由社區探究活動，深入了解社區面臨的問題；更進而要以真實的社區議題形成課程的主題，以引導學生從參與社區活動中，分析社區問題並研擬改善策略，透過不斷的練習、精熟與修正，熟悉社區參與的操作模式，並將行動由教室模擬延伸至社區實踐，展現熱愛鄉土的具體作為（如圖一）。



圖一 導向「社區行動」的課程運作歷程

## 二、結合「社區服務」的課程規劃

對國民中小學學生而言，最適合的社區行動課程，莫若與社區服務學習活動結合。誠如Billing所言，服務學習能發展學生之公

民意識與社會責任感，培養成為公民的必備技能，讓學生有機會主動積極貢獻社會（引自高熏芳、吳秀媛，2003）。近年來，台北縣各國民中小學積極推動學生服務學習計

畫，該計畫臚列學生服務學習的範圍包括家事服務、校園服務與社區服務三大類。其中社區服務的內涵涵蓋環保、清潔、綠美化等勞動服務工作；協助教養機構、慈善團體等關懷鄉里工作；擔任志工參與公共服務工作；從事社區文化與自然保育推廣工作；以及對公共議題進行社區改造、發展等社區營造工作。教師若能透過有計畫的設計，將服務學習融於課程當中，使學生作業與社區服務結合，讓服務與學習合而為一，應不失為現階段「社區有教室」行動課程之可行作法。

### 三、強調「整體意義」的課程組織

如前所述，「社區有教室」方案是學校整體課程的一環，也是學校本位課程的一部份，因此，組織課程時，除應掌握年級課程間的「順序性」，使較高年級學生的學習內涵，能建立在既有的學習經驗之上，繼續加深外；也要具有適切的「繼續性」，使重要的學習內涵在不同年級中能持續加廣學習；同時，要具備「統整性」，使相關的知識內容及學習經驗，能做緊密的整合組織；最後，更要注意「銜接性」，使不同年級、不同主題的學習內涵，能密切的交互連結。如此，才能強化課程內涵的內在關聯，產生累積、延展之學習效果，使學生的學習經驗成為一個有意義的整體。

### 四、開放「多元協同」的課程參與

以往學校的課程規劃大都以校內教師為

主，其實，外部人員的潛在資源極為可觀，除學校慣常運用之家長人力外，諸如社區專長人士、縣市教育局之課程督學、輔導團團員、師資培育機構或學術研究機構之專家學者、研究生等，若能善加運用，均能發揮提供智慧洞見、分擔教學任務、協助發展特色之功能。若學校在進行課程規劃時，能事先邀請外部人員參與組成課程發展與設計小組，則經由充分溝通、討論、質疑、協商與腦力激盪，必能集眾人之力貢獻智慧，建構出理想的整體課程藍圖。而學校平日亦可先行調查建立社區人才資料庫，再依課程實際需要商請適合人選分別扮演輔助教學設計、教學講解示範或教師助理等角色。經由學校內部人員與外部支援人員的協同合作，將可發揮課程慎思的加乘效果，促使「社區有教室」課程方案之規劃與實施更為精緻而深入。

### 五、採取「融入轉化」的課程設計

「社區有教室」係為有效推動九年一貫課程所提出之方案，必須在九年一貫課程之架構下規劃運作，以融入學校整體課程的方式實施，避免因採外加方式而排擠既定課程之教學進度，增加教師及學生之額外授（受）課負擔。職是之故，「社區有教室」之課程設計，可視社區資源的內容性質、型態，及所須教學時間的多寡，分採「於彈性學習節數設計充實延伸之學校特色課程」、「依據學習領域能力指標自行設計社區課程」或「配合領域所選用之教科書內容架構轉化運用社

區資源與素材」等方式，將社區學習、社區探究與社區行動之主題融入學校所有學習領域暨彈性學習課程實施。

## 六、強化「學生主體」的課程實施

建構主義者認為，知識的獲得必須由學習者主動在其生活情境中建構；九年一貫課程亦有「以學生為主體」（教育部，2003）的主張，在教學過程中，學生要成為主動參與的積極學習者，而教師則扮演支持、鼓勵與協助者的角色。因此，在「社區有教室」的課程實施過程中，教師必須調整傳統的師生關係，讓學習從學生的經驗出發，協助學生去理解、詮釋其自我經驗，從而發展出建構知識，思考判斷的能力。是故，教師要讓學生參與教學過程的每一環節。在實施教學前，先行調查徵詢學生的需要，讓其參與教學內容的設計，並自行決定學習目標和學習策略；在教學中，引導學生積極自學、參與小組研討，創設合作性的互動情境；在教學結束時，讓學生自我評核，並對學習效果進行評量。經由學習主題的參與決定、學習活動的互動發展，與學習過程的意義建構，學生為學習主體的精神方得以充分展現。

## 七、落實「批判反思」的課程評鑑

課程發展是持續不斷的歷程，誠如 Kincheloe（1998）所指出的，課程是永遠無法完成的產品，只能精熟並加以通過，等待新一代課程的產生。因此，教師必須將課程內容視為暫時性的知識，針對課程設計、

課程實施、學習成果等面向予以評鑑。評鑑的要項包括：教師編輯或採用的教材與資源，是否確能達成課程目標？教師的教學方法、教學時間、教學策略，是否確能掌握、深化課程的理念？教師的教學評量方法與工具，是否能掌握課程目標與內容特質，並以評量結果回饋於本身的教學和學生的學習？藉由不斷的反省批判，強化教師的行動研究者角色，在課程發展的過程中持續進行評鑑，以評鑑的結果回饋修正課程發展，促使課程品質得以不斷提升，帶動學校課程的持續創新。

## 八、推動「區域合作」的課程發展

目前，同一學區國中與國小之課程發展，由於位於相同之社區環境，其課程之關注重點、素材選擇、運作場域等，均極易雷同而產生重複現象。於是乎，位於產茶區的學生可能在國小已進行一趟「茶鄉之旅」，上了國中又得再度參與類似的活動，不僅折損學習興趣，也不符課程選擇之經濟效益。因而，未來「社區有教室」方案之推動，宜重視國中小之課程銜接，經由中小學教師的專業對談與協同合作，相互協調課程之主題、內容、順序，以共同發展同一學區之連續性課程。

其次，由資料分析得知，有近八成的學校所規劃之「社區有教室」方案課程內容係以本鄉鎮為範圍，在此狀況下，勢將出現同一地區鄰近學校間共同發展課程之需求。蓋同一鄉鎮市內，通常設有多所國小，若這些

學校所選取之課程主題因地區因素而相同，則何妨集合各校人力，採策略聯盟方式，發展區域共同課程，供各校微調後即可實施。如此，將能有效降低課程發展人力成本，產生工作分工、成果分享之效益。

## 伍、社區有教室——從課程出發

「社區有教室」方案實施迄今，確實經由社區資源運用理念之倡導、課程發展方法之

帶動，引領學校現場人員結合社區資源，發展深具教育意義之特色課程，對學校本位課程之發展與實施，扮演了重要的角色，發揮了增強的功能。期待經由對此一方案辦理現況的全盤檢視，發掘學校課程脈絡中隱藏的問題；透過對課程概念與觀點的再思考，型塑未來的努力方向。讓「社區有教室」之理念，透過學校課程系統的審慎規劃與落實執行，持續深耕，再創新猷！

## 參考資料

- 王文科（1999）。課程與教學論。台北：五南圖書公司。
- 高熏芳、吳秀媛（2003）。國小推動「服務學習」之教學設計。教育研究月刊，111，131-141。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。
- 陳浙雲(2001)。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)，7-17。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 陳浙雲（2003）。從課程出發——學校社區化的再思考。北縣教育，44，14-21。
- 陳麗華、彭增龍、王鳳敏（2003）。公民教育的本土化實踐——以社會行動取向課程的教學為例。載於教育部、行政院客家委員會、行政院原住民委員會主辦，本土教育研討會論文集（下），189-219。
- 曾秀卿（2002）。以學習社會的觀點建構羅漢內門民俗技藝的學習型社區。載於中華民國社區教育學會主辦，兩岸社區教育理論與實務研討會會議資料，127-141。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華書局。
- 黃嘉雄（2000）。轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點。台北：師大書苑。
- Kincheloe, J. L. (1998). Pinar's currere and identity in hyperreality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. In W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum: toward new identities*, 129-142. New York: Garland Publishing, Inc.