

舞動「陽光」：特色學校的課程發展¹

范信賢 國家教育研究院副研究員

陳思玓 新竹市陽光國民小學校長

壹、前言

以往臺灣中小學的學校教育在中央控管的決策模式下，學校自主的範疇有限，甚至難以動彈。然而，解嚴之後的教育改革以「教育鬆綁」為主要訴求，隨後的國民中小學九年一貫課程賦予學校本位課程發展的權能，致使學校有著更多自主發展與決定的權力，學校辦學有著更多采多姿的樣貌。

在教育鬆綁及校本課程經營的趨勢助力下，以及教育部為因應少子化衝擊、偏遠小校轉型及走讀臺灣政策落實，於96至98年度推動第一階段的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，意圖活化教育資源、凸顯學校經營價值，爾後並根據三年的實施結果，評選出十大特色經典學校，一時蔚為教育話題。適時《商業周刊》於2009年2～3月間，從全臺2,613所公立（含公辦民營）小學中選出104所學校，進行以「百大特色小學」為專題的連續報導，認為「臺灣的小學教育改革，正以你想像不到的方式，在各地如各色花朵，多元綻放，為過去臺灣僵化的教育，帶來新的視野、新的做法」（商業周刊，2009：50），更引發教育界及社會各界對「特色學校」的關注與討論²。

在這股特色學校發展的熱潮中，或有不同觀點批判的引發³，但無可否認地，在少子化衝擊下，讓許多學校變成開放學區、九年一貫課程的鬆綁、家長不再視分數為唯一的學習指標（劉佩修，2009：79），以及少子化下的招生壓力、體制外另類學校的突破開展等因素激盪下，許多公立學校打破以往齊一、僵化的辦學樣貌，更勇於結合在地情境進行課程及教學創新的嘗試。

1 本文，改寫自「范信賢（2010）。特色學校的課程發展。教育研究月刊，198，55-62。」一文，並加入陽光國小案例，與之對話。

2 林志成與林仁煥（2008：6-7）指出，與特色學校相關的概念很多，如優質學校（Quality School）、燈塔學校（Beacon School）、特許學校（Charter schools）、特優學校（Best School）、經典學校（Paradigm School）、藍帶學校（Blue Ribbon School）、藍星學校（Lancing School）、卓越學校（Excellent School）、專業發展學校（Professional Development School）等；兩人以「強調特色經營，以提升教育品質」做為特色學校的核心概念。

3 例如：《中國時報》於2009年3月24日刊登〈雜誌評選特色小學 全教會批扭曲〉的新聞報導：全國教師會23日舉辦論壇，批判雜誌炒作中小學「選校」議題，過分強調人民有「教育選擇權」，忽視背後的教育M型化、學校雙峰化、人口素質兩極化、公立學校汙名化的影響。鍾明倫則認為，「特色小學是助長消費市場化的教育商品」，讓更多中產階級的家長逐漸向特色學校移動，邊緣化弱勢階級接受高品質教育的可能性。但在反對特色學校的私有化、商品化時，鍾明倫也主張，在公共化的教育下，「政府應該幫助每一個學校，在有限的條件下發展成特色小學」。以上討論請參見智邦公益電子報，2010年8月13日取自<http://enews.url.com.tw/enews/49746>。

本文以陽光國小特色學校的課程發展經驗為例，先陳述教育部特色學校計畫重點做為脈絡背景，進而探討特色學校課程發展的價值定位及其可能動向。

貳、教育部近期相關計畫發展重點

第一階段推動的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，主要為活化校園空間，結合在地之特色自然資源與人文環境，依據各校特殊條件，規劃出系列性的本位課程活動，以延展學校的教育功能，尋找偏遠學校的存在價值與新生命力，另一方面透過示範案例的整合來逐步推展至全國各偏遠迷你小學。自2007年實施以來，總計有736校次送件參加評比，經評審核定補助317個方案，每案給予30～80萬元之補助款，總金額1億5千萬元（教育部國教司，2010）。

接續第一階段計畫，教育部於99年度開始推展預計為期三年的「推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校」（以下簡稱教育部特色學校計畫）第二階段實施計畫（教育部，2010），做為特色學校發展的一種資源、平臺及肯認。從該方案的內涵及筆者參與多次相關會議的經驗而言，與第一階段（96-98年）以偏鄉、小校及遊學為主軸相比，第二階段（99-101年）方案除了鼓勵一般學校的廣泛參與之外，其方案內涵所鼓勵的特色學校發展重點為在地素材與發展利基、空間活化與資源整合、課程轉化與教學創新，以及社區協作與策略聯盟。茲分述如下：

一、在地素材與發展利基

任何學校都可以有特色，端視特色是否被發掘及識察出來。特色學校的發展要擺脫制式或模仿式的辦學樣貌⁴，必須「因地制宜」，運用及轉化在地素材，形塑並深耕成為學校發展的利基。陳浙雲與余安邦（2005：27-28）認為，這些素材與利基可從人、事、地、物等向度加以探求；其中，人，是指可以協助課程發展與教學實踐的關鍵人士；事，是指在地的生活、事件、活動或行為；地，是指社區的自然環境與文化地景；物，是指社區活動成果的遺產；而這些「人、事、地、物」的資源尚須放置於「時間」的角度去思考其變遷面貌。易言之，「人、事、地、物」加「時間」作用所形成的在地素材及資源，即是學校發展的利基所在。

二、空間活化與資源整合

學習不應囿限於教科書及教室內，「學校在窗外」（黃武雄，2003），廣闊的校園及社區更是學習活化的沃土。近年來，在少子化趨勢下，許多學校開始多出一些教室空間，與其廢棄閒置，不如善加巧思，使其風華再生。除此之外，廣大校園甚或社區，亦是孩子學習的重要資源，原有的空間亦可透過工程

4 林志成與林仁煥（2008：11）指出，部分學校未全盤考慮學校自我的優勢資源與利基，僅模仿其他特色學校的發展成果，例如：別人辦理創意遊學，他們也辦假日遊學；他校以永續校園環境生態聞名，他們也來如法炮製。這些作法，易讓特色學校又陷入另一種制式的辦學形態。

施作，轉化成為課程發展的資本與實踐場域。然則空間規畫需與課程教學的施作密切相關，此即是「工程」與「課程」透過整合性共構而形成「雙程奇謀」的良性循環。於此，空間不只是物件的堆積或施作，更是促使學習得以發生及彼此關係深化的所在。

三、課程轉化與教學創新

許多學者亦提醒，若不能以「教」與「學」的改進做為學校變革工作的核心，將難以統整多樣化的變革目標，耗損學校的變革能力（謝文豪，2004：13）。無論特色學校概念的多義性及項目的繁雜性，特色學校發展若不能以「教」與「學」為核心進行轉化與連結，教育的主體——孩子，依然無法從中受益。特色學校課程固然可視為學校本位課程發展的一種形態，然而，毋須將其視為課程綱要線性發展中的下游產物，在後現代觀點中，課程不再視為固定的、先驗的「跑道」，而是更強調跑步的過程和許多人共跑所形成的模式（Doll, 1993/1999）。換言之，特色學校課程發展乃是協作對話、批判反思、行動實踐的連續動態過程，而得以將社區資本轉化成為課程資本，落實教學創新。

四、社區協作與策略聯盟

Sarason（1982）指出，學校常是一種作繭自縛（encapsulated）的封閉系統，教室雖是人口密集的場域，教學卻成為一種孤獨的專業；面對此種狀態，教育變革需要學校和教師打開教室，善用專業人力和社區人士等資源，在此過程中互相學習與改變。非洲諺語亦曾言：「教育一個孩子需要整個村落的力量。」在此種「同村協力」的概念下，學校不能自外於社區而猶能運作良善，而是需要跨越學校和社區的藩籬，把家庭、社區、專業人士和學校圈子聯繫起來，以孩子為教育核心主體，並透過雙方的對話、溝通為基礎，以形成緊密連結的協作網絡，同村協力的共同承擔教育孩子的責任，增益孩子的學習（范信賢與尤淑慧，2009）。於此，特色學校發展需要學校與社區發展一種具有合作、共生、夥伴等意涵在內的協作關係，並進行同業或異業的策略聯盟⁵，以使彼此得以相互學習、互通有無、資源共享，以創造共生共好的學校教育新局。

參、陽光的特色學校課程發展

陽光國小在100年度時，以「陽光三合院夢想精靈的奇幻之旅」方案參加教育部特色學校計畫甄選，獲得特優成績。為何選擇三合院此在地素材做為特

5 關於策略聯盟，林志成與林仁煥（2008：17）認為，在同業的水平及垂直聯盟合作部分，可與各大專院校、高中職及國民中小學非營利組織，建立策略聯盟合作模式；在異業合作與結盟部分，可與地方文化產業館、教學農園、生態農場、觀光果園、觀光茶園、休閒渡假山莊、藝術畫廊、文史工作室、森林景觀步道、休閒度假中心、露營遊樂區、社區發展協會、學術文化機構等私人企業列為結盟對象，共生共榮、互助合作。

色學校的發展利基？怎樣進行三合院空間的活化及資源整合？三合院素材如何轉化成為學校課程資本？茲說明如下：

一、陽光速描

新竹市陽光國小於1998年核准設校，2001年九月起開始招收一年級新生及二年級轉學生，之後逐年招收新生。陽光位於新竹市東區的明湖路上，校地面積為1.906公頃，校地為東西窄南北狹長之地形、並富坡度變化。100學年度班級數為三十六班，學生數976名，專任教師56名，屬於都會區的中型學校。

陽光設校之始，除了保存融入原有的自然地貌及人文環境（如三合院、土地公等）外，亦把學校建築設計理念建構在「家、學校、社區」的意象上。設校過程中，又正逢開放教育推動和九年一貫課程肇始，因此針對學習者提供豐富的學習空間，希望讓校園空間成為孩子探索、體驗與展現潛能的學習場域。創校的林碧霞校長也率領陽光團隊和家長積極投入，而形成「以孩子為主，透過體驗，在溫暖、豐富的環境中，創造有夢、踏實的人生」的陽光學校教育理念。

二、三合院的保存

陽光建校初始，學校基地內即存有一戶平常百姓人家的三合院。低矮的房舍是用俗稱「火頭磚」等平實建材築起的，殘破屋子的一側，多處鏽蝕的鐵欄杆門及破損的屋瓦，默默的陳述著滄桑的歷史痕跡。

為了基地的完整使用，原本規劃單位傾向不保存三合院。然而，陽光建校籌備委員們認為校園建築應該奠基在「以教育為主體」下，三合院本來就是這塊校地的原生分子，三合院的存與廢不應只是單純的「布新除舊」，更需要從學校課程、教師教學及孩子的學習體驗，重新思考校園中老舊建築存在的教育價值與意義。於此，經過建校籌備委員的努力，三合院及土地公被認為是一份來自鄉土而送給孩子的禮物，而在陽光嶄新的校園中保存了下來，並賦予課程與教學的新生命⁶。

三、三合院的變身與活化

若從資源整合及社區協作的角度來看，陽光三合院如今成為連結社區及資源的磁吸場域。三合院不僅是「有形文化財」的「實體空間」保存，更具備「無形文化財」的「象徵空間」意涵，而讓陽光的校園有著「空間、歷史與人文」等豐富面向的課程與教學資源。

就「空間資源」角度而言，三合院的空間形式、材質與紋理，容易吸引學生親近，也藉此營造處處都是具有「時間感」與「地方感」的環境空間，讓

6 陽光教學團隊認為，對課程與教學而言，因著三合院的存在，貼近與理解過往的生活經驗與文化不再需要費力去營造情境，而是自然而然產生的；對學習者而言，這是個非常不同的學習經驗，不僅勾動孩子對歷史建築的情感與記憶，亦可透過各種體驗探索學習，思考生活和土地的關係，並增進人與空間、時間的覺知和連結，培養人與文化和環境互動所必需的能力和態度。

學生可以切身體驗土地、文化與生命。就「歷史資源」的角度而言，三合院建材和牆面的斑駁痕跡訴說著歲月洗禮的故事，不同於其他建築的歲月感覺，自然引發學生們的好奇。於是，孩子們喜歡在三合院周邊玩耍、探索，而刻印了時間深度的三合院也像一道引線，讓孩子們更容易懂得「歷史」，藉著「向過去索記憶」來認識陽光建校與社區發展的歷史。而作為「人文資源」的一種形式，三合院連結學校和原屋主、社區居民的情感，讓原屋主之一的鄭阿嬤和里長、社區委員等等，都樂意擔任「地方知識」的教學者，成為具社區特色的人力資源。此外，陽光國小作為特色學校之一，經常引發不少關心文化、環境和教育的人想來參訪，無形中，也讓這些社會賢達的知識和智慧，成為陽光潛在的「腦力資源」。

承載著空間、歷史與人文資源的三合院，在學者專家、地方人士、學校教師、社區家長等協力下，陽光教學團隊透過三合院前世今生專題，耙梳三合院建築與保存有關的人、事、時、地、物等材料及故事，將無形文化財的「軟體」內容轉化為課程與教學的養分，並讓此一有形文化財的「硬體」空間，充滿動態有機的生命光彩。這些三合院空間的變身與活化，主要是奠基在「博物館學習」的概念下來進行，包括：

（一）三合院即文史館：把三合院當作「文史館」和「講堂」來使用。依照過往生活真實情境布置老家具、透過老照片說故事，並舉辦孩子、教師、家長、志工及社區人士等專題講座與交流，讓人們走入三合院進行一場歷史與文化的學習歷程。這些講座與交流，不僅連結學校與社區、專業人士的情誼，更開啓多元思維、人文藝術和環境生態教育的視野。

（二）三合院即故事館：把三合院做為「故事展演」的所在。透過與「陽光凳子故事團」校內家長戲劇志工及新竹市故事協會的攜手合作，以不同戲劇形式（如手偶、皮影戲等）展演學校、社區及地方之經典故事，並融入環保、多元文化、關懷鄉土等主題，以拓展兒童的經驗世界。

（三）三合院即活動館：把三合院做為「田野現場」來活動。結合學校與社區慶典活動，辦理陽光貢丸節、端午節包粽子、搓湯圓、手工染布及童玩等親子系列活動，使用大灶以材火炊煮，並透過「三合院一葉情」課程用院旁植物來製作「草編」與「童玩粽子」等，讓親師生參與田野現場的活動而親近三合院，增進土地情感。

（四）三合院即學習館：把三合院當作「教學素材」來探索。配合三合院行動研究調查，讓參與的教師們設計出適合小朋友的教學活動，並以「故事三合院」、「探索三合院」及「夢想三合院」等主軸，交織規畫各年級的系列課程；透過「在地資源理解⇒課程規劃設計⇒教學活動實施⇒教學行動反思」的過程，提升教師的行動智慧並深化孩子的學習品質。

四、三合院的課程發展

陽光三合院作為陽光特色學校發展的利基，不僅只是空間資源和歷史資源，也是社區資源和社會資源，更是文化資源和教學資源。因此，教學團隊歷經近十年努力「讓三合院成為一種課程」，透過空間活化賦予三合院更高的課程與教學意涵，而建構出「陽光三合院」的課程，主要包括：

(一) 發展課程主軸

奠基三合院課程發展十年的基礎，100年度藉由教育部特色學校整合空間資源與發展特色學校計畫，教學團隊將以經典故事、探索體驗和科技夢想，作為三合院課程三大主軸：

1. 經典故事：除了故事志工及戲劇志工的故事展演之外，孩子亦透過故事敘說、劇本撰寫、製偶及戲劇潛能開發等課程，培養表達與展演的能力。
2. 探索體驗：以三合院為主軸，發展一至六年級系列課程，培養兒童自然、人文尊重與關懷的行動智能。
3. 科技夢想：運用新竹地區科技資源，建構互動式的數位三合院學習虛擬館。藉由相關課程連結與數位典藏系統的靈活運用，引導學生體認環境與人之間共存的重要性，進而激發其對文化歷史建築資產等保存的情懷。

(二) 建構課程方案

陽光以校內的三合院為主要素材，結合各年級語文、社會、藝文、綜合領域的教學活動，發展「陽光三合院夢想精靈的奇幻之旅」的校本課程。一到六年級的主題、活動、目標和配合領域如下：

年級	主題	主要活動	學習目標	配合領域
一	發現三合院	@ 三合院躲貓貓 @ 阿公阿嬤古早童玩 @ 和阿公阿嬤搓湯圓	1. 能藉由遊戲發現三合院的空間構造。 2. 能發現古早玩具和現代玩具的異同。 3. 能和長輩進行搓湯圓活動，發現古早生活的樂趣。 4. 能比較三合院傳統生活與自己住家生活的不同。	生活課程 綜合活動

二	故事三合院	@從前啊從前：鄭阿嬤說故事 @三合院身世：陽光三合院經典故事集 @三合院大拼圖	1. 聆聽原屋主敘說三合院的背景歷史故事，了解三合院的由來與發展。 2. 了解三合院在陽光校園保存下來，是經過許多人付出和努力的結果。 3. 結合歷史紀錄，繪製三合院拼圖，在遊戲中感知、學習。	生活課程 綜合活動
三	創藝三合院	@尋找三合院寶藏 @創意三合院手札 @創藝染繪工坊	1. 探索三合院周遭生態環境，收集三合院週遭的種子、葉子、聲音。 2. 利用尋寶的材料和新鮮事物，製作具故事性和創意的三合院小書冊。 3. 以三合院旁植物種子、葉子等染布繪畫，佈置三合院、裝飾生活情境。	自然領域 綜合活動 藝文領域
四	關懷三合院	@三合院傷心事 @我是小偵探：發現三合院意外事件 @三合院保護行動劇	1. 透過三合院小故事，小朋友了解三合院曾被破壞的事件。 2. 透過下課觀察，發現陽光小朋友與三合院的互動狀況。 3. 藉由行動劇，讓小朋友發展自主學習及主動關懷的能力。	社會領域 綜合活動 藝文領域
五	守護三合院	@三合院故事我來玩 @小小導覽員 @土地公傳奇故事 @認證闖關	1. 能藉由親身踏查和訪問，認識三合院的前世、今生，繼而守護文化。 2. 能擔任三合院的小小解說員。 3. 能經由自編土地公傳奇故事，培養環境感與關懷土地的能力。 4. 能擔任三合院認證之闖關關主，以行動實踐守護三合院。	社會領域 語文領域 藝文領域 綜合活動
六	夢想三合院	@打造夢想的家園 @小小空間設計師 @創造希望的三合院	1. 透過「互動式媒體」進行三合院夢想家園建造，了解建築建造過程。 2. 透過虛擬空間設計圖的繪製，學習空間的規劃和設計概念的表現。 3. 能將空間規劃、設計的能力，運用在實體三合院空間場域的布置。	資訊課程 綜合活動 藝文領域

肆、回觀「陽光」的特色學校課程

陽光以校內保存下來的三合院在地素材為發展利基，結合社會資源，協作的進行空間的變身與活化，並發展課程主軸及各年級的教學活動。這些歷經近十年的實踐行動，即反映著對學校課程發展的價值定位及可能瞻望的一種思辨。

一、特色學校課程發展的價值定位

臺灣近幾年來特色學校的發展，剛開始是從解決小型學校廢校危機做為出發，經過數年的在地發展後，不僅影響一般學校的辦學思維，也擴展學校教育的內涵與範疇，讓我們重新思索學校的教育功能與可能趨勢。可以說，特色學校的發展不只在追求「藍海策略」、「品牌行銷」、「走讀遊學」等價值，更在於透過對學校教育（schooling）的再省思與建構，而深化孩子學習、團隊課程發展的視野及能力。換言之，發展學校特色可視為一種課程改革的途徑，若此，Fullan（2001）提醒我們，課程變革要以「學生的學習」及「組織的能力」兩者做為檢證的核心，亦即是其價值所在。

（一）學生的學習

陽光國小強調孩子是教育的目的而非工具，希望學習絕非表象或功利的嘉年華活動，而是一種永續深化與內化的生命歷程。

的確，學校教育的主體是孩子，不管在地素材、空間整合、課程轉化及聯盟協作等努力，都是為孩子服務的，切勿捨本逐末，盲目地追求表象的熱鬧。曾坤輝（2007）認為，特色學校的意義性與價值性，必須從本校學童實際受益觀點來衡量，掌握學校教育本質及深化課程內涵，使本校學生真正受惠。魏惠娟（2002）亦指出，教育改革要能成功，不在乎推動多少的方案，最重要的是，學校必須促使「真正的學習」發生。此種「學生的學習」，用Sarason（1996）觀點來看，他強調須是一種生產性學習（productive learning）的表現，也就是讓學生有更多提問的空間、尊重學生主體和經驗、相信學生的思考能力、教孩子而非教學科等。

（二）組織的能力

就「組織的能力」而言，特色學校發展不應只是個別校長或少數教師的英雄獨步，甚或隨之「人亡政息」，Bruner（1996/2001：65）就曾諄諄告誡：「不管我們的教育計畫能變得多麼周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生。」

陽光三合院課程的發展，起始於分析學校所置身的情境脈絡和生態環境，進行深刻的文化理解和資源評估，一方面藉由瞭解學校具有哪些有利條件、資源及人力等，以做為特色課程發展的條件；另一方面，教師團隊透過集體參

與、對話分享的運作模式，藉由課程探究、規劃與實踐的歷程，耗費了十年的時間才持續的建構出三合院課程的骨架和血肉。「十年磨一劍」，陽光國小強調課程發展是日積月累的功夫，是團隊對話的過程；特色學校的課程發展過程，亦就是教師專業的增能發展。於此，陽光的特色學校發展即是透過此平臺促成教育工作者願意就「學校教育」及「課程教學」進行分享對話，透過實作過程以相互學習的演練智能，並在民主的公共參與中，使學校不斷提升自身解決問題和自我更新的能力。這種組織能力，更是特色學校得以永續發展的珍貴資產。

二、特色學校課程發展的瞻望

特色學校的發展既是以課程與教學為核心，在課程發展、轉化及實踐的動態過程中，陽光經驗及下列觀點可做為參照借鏡：

（一）「打開經驗世界」與「發展抽象能力」

陽光的三合院課程採取「經驗的、建構的、統整的」之精神，進行兒童經驗的連結、拓展與深化。這些努力，基本的，是要跳脫「學習即是學教科書」的窠臼。黃武雄（2003）認為，制式學校教育總是給予學生套裝知識，將知識與經驗抽離，致使學生陷入「套公式」與「浮離於真實世界」的通病；他繼而指出，學校教育的本質是讓孩子與世界真實相遇及連結，把知識還原為人與世界互動的經驗，透過「打開經驗世界」與「發展抽象能力」，才能讓孩子開拓視野、解放心靈，獲致真正的學習。

在陽光國小的三合院課程方案中，列有各年級的教學「主題」和「活動」，透過活動，引領孩子「打開經驗世界」，透過主題，引領孩子「發展抽象能力」。「透過活動打開經驗世界」意謂：1.有些經驗是孩子沒有的，需要透過某些活動引領孩子生成及創造這些經驗；2.有些經驗雖是孩子經歷過的，然則或是浮光掠影，或是習而不察，即需要引領孩子用一種「陌生人」的眼光，再深度的探索與體驗，而引發新奇與驚奇。但活動學習不能流於反智主義及知識淺化的危機（歐用生，2002），在這個過程中也要引導孩子「透過主題發展抽象能力」，經由引入「文化工具箱」做為協助（Bruner, 1996/2001），不僅將概念名詞經驗化（主題→活動），亦能將具體經驗概念化（活動→主題），透過二者的交互往返，才能將自身經驗與外在廣大的人類文明遺產連結在一起，深化及活化學習，而不致使特色學校的課程實踐流於嘉年華化的活動表象。

（二）「穩定」與「彈性」的交織

教育鬆綁激勵著學校特色多樣發展的可能性，但是，在鬆綁的同時，也不能失去共同願景和承諾而導致一團混亂。從混沌理論來看，非線性變化與非穩定性常會是創造性轉化的重要泉源，但自然本身是由靈活的秩序所組成，秩

序和渾沌不是完全的相互對立，而是彼此涵括生成的。Doll（1998）指出，我們生活的世界並非完全的穩定，亦非完全的彈性，而是穩定與彈性互為交織（within）生成的狀態。過於「穩定」易導致官僚僵化，過於「彈性」則易陷入混亂無章；於此，教育工作者所需要的智慧是創造學校特色得以發展的「彈性」，並讓這樣的「彈性」所創造出的活力，得以回饋成為變革體制得以「穩定」的基石（范信賢，2007）。

回觀陽光特色學校課程發展的經驗，亦展現著「穩定」與「彈性」交織的思維。首先，陽光團隊體認到學校特色課程發展本身並非只是一套等待被實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間，需要透過實踐和對話不斷的動態修訂。再者，三合院課程並非完全與學習領域無關而逕行設計的主題教學，在課程發展時，陽光先檢查了既有學習領域的內涵，先將學習領域視為「穩定」的部分，看看在這樣的基礎上如何「彈性」地融入或增補三合院課程。待三合院課程運作成熟之後，它會成為另一種「穩定」的力量，又能回頭促使原來穩定的學習領域有更多「彈性」活化的可能性，由茲全面且永續地帶動學校本位的課程發展。

（三）以體驗、探索和建構取向來帶動教學

社區文化與在地知識固然提供學校教育滋養的沃土、豐富的能量、親知的經驗與充沛的資源（余安邦，2008），但這不僅是要將教學資源從「教科書」轉移到「在地素材」，更要讓學習不只是「呈現」（representation）知識的地方，更應是「生成」（becoming）知識的所在，否則特色學校的課程及教學仍可能是「換湯不換藥」--知識依然是填鴨式的灌輸，課程仍是非脈絡化活動的拼湊。

三合院課程的教學活動設計，即參照「開啓感覺的盒子」、「親身力行體驗生活」、「經驗化為作品產出」和「永不停止的對話」的陽光學校本位課程發展模式，強調引導孩子根基於在地的生活經驗去「體驗」、「探究」，並且讓孩子主動「建構」知識和動手創作，而不是依靠單向的告知或展示來習得事物。於此，當教師以在地生活的體驗和探究為重心而打開了學習的疆界與多樣可能性，並把教學轉向互動學習的歷程，孩子們也會跟著打開他們的視野與心眼，同時發現學習歷程中充滿著「？」、「！」與「……」，而不只是固定答案的「。」；由茲，經由體驗、探究而「打開經驗世界」，透過彼此的探索、對話、分享和反饋而讓孩子運用和發展自身的力量，學習的事物對孩子才有真正的連結，而易於「發展抽象能力」，並能將所學關聯到其生活世界中。

（四）教育改革的三重化

鄭燕祥（2004）認為，教育改革的新範式需要兼顧全球化、本地化和個別

化等三重化過程（triplizations）⁷，這三個過程同樣的重要，若忽略本地化，教育將不能切合本地的需要，得不到社區支持與相關推動力；若忽略個別化，教育改革將不能切合教師及學生的需要，推動有效且適性的學習。

以教育改革三重化的論點觀之，陽光的三合院課程相當注重「個別化」和「本地化」的面向。本地化的確是特色學校課程發展的重要出發點，但不能因此自我限縮為傳統式的鄉土教學，而忽略了「全球化」的重要性。以「個別化」的多元認知、表徵及「本地化」的三合院做為基地，來連結及拓展具有「全球化」敏感度的教學，也是陽光團隊一直努力的課題。例如：高年級課程中以「守護」和「夢想」為主題概念，如何將三合院素材與「守護」、「夢想」概念相連結？三合院「守護」什麼？為什麼對它要有「夢想」？其他族群（臺灣其世界各地）有怎樣的「守護」性的傳統建築？各地人們又有怎樣的「夢想」來「守護」這些傳統建築？自己又能實踐些什麼「夢想」來「守護」？等等。以「本地化」素材為基礎，透過「個別化」建構取向及「全球化」的經驗拓展與概念深化，將更有機會活化特色學校的課程發展與教學創新。

伍、結語

在少子化社會衝擊、教育政策引導、傳播媒體效應及另類教育開展等因素下，臺灣的特色學校發展在近幾年蔚為話題，也鬆動了傳統學校教育的樣貌。在這種氛圍裡，一味地往前衝而不思索其目的與價值，可能只會造成一窩蜂的模仿效應或淺碟化的表象改革。若從本文特色學校發展的重點、省思及瞻望等論點來看，筆者認為，「土裡吐氣」⁸可做為特色學校發展的核心價值。特色學校發展即是希冀學校、教育工作者及孩子們，都能立基在自己生長的土地上，滋養成長，吐露出自我生命的芬芳。

當然，在這樣「應然」性的價值陳述裡，仍會遭遇「實然」層面的許多挫折或阻礙，但教育不就是一種可能性想像的實踐嗎？教育的可貴即不斷地在「應然」及「實然」的對話中，嘗試著找出「或然」的可能世界。在這特色學校發展的「或然」世界中，我們需要以孩子學習及組織能力密切相關的課程及教學做為核心，透過「本地化」做為課程發展基地，連結「個別化」和「全球化」，而引領孩子在「打開經驗世界」的同時，也要注意「發展抽象能力」，

7 在教育改革三重化的範式下，鄭燕祥（2004：23）認為，「全球化」要使辦學、教學及學習獲得最大的全球相關性及來自世界各地的支持、智力資源與推動力；「本地化」要盡量擴大辦學、教學及學習的本地相關性、社區支持及主動性；「個別化」則要使辦學、教學及學習有最大的動機、主動性及創意。

8 「土裡吐氣」此詞乃是 2009年4月時聽聞東華大學教育研究所顧瑜君教授的演講而來，特此感謝與申明。

並讓「穩定」和「彈性」在取材及歷程中能相互交織，以體驗、探究和建構取向來帶動教學，如此才更有可能透過特色學校的發展來活化及增益孩子的學習。

特色學校發展無法速成，可能會很緩慢，從「陽光」經驗來看，校園內三合院的保存、空間活化及課程結合，至今已走了近十年的時間，雖然看似緩慢，但其中透過焦點凝聚、團隊對話、智能演練、實踐行動、評估反思等思辯歷程，進而凝煉出的組織文化、智慧和能力，才是「陽光」得以持續創發自身並永續前進的寶貴動力。於此，特色學校發展固然蘊含改革、創造、前瞻及追求卓越之意，但不可因而墮入浮華花俏或趕時髦的陷阱；它也無法近利圖功，畢竟特色學校發展需要時間的沈澱與醞釀，它是一種本真和實在的功夫。即使看似緩慢，但我們在課程發展的嘗試及探究過程中，即已為學校教育的或然改變注入了能量和動力，而不至於陷在原地停留踏步。

參考文獻

- 余安邦（2008）。人，詩意地，棲居……「社區教師」，作為一種文化。載於余安邦、鄭淑慧（主編），**社區有教室的在地轉化**（頁i-ix）。臺北：五南。
- 林志成與林仁煥（2008）。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。**學校行政雙月刊**，58，1-20。
- 范信賢（2007）。學校教育變革的思維。載於陳清溪（主編），**十年教改的回顧與展望**（頁347-360）。臺北縣：國立教育研究院籌備處編印。
- 范信賢與尤淑慧（2009）。跨越藩籬：學校與社區協力連結的案例研究。**課程與教學**，12(4)，89-112。
- 商業周刊（2009）。百大特色小學。**商業周刊**，1109，50-124。
- 陳浙雲與余安邦（2005）。九年一貫課程與社區學校化的實踐。載於余安邦編著，**社區有教室的批判性實踐**（頁23-35）。臺北：遠流。
- 教育部國教司（2010）。99年2月20日發布，〈教育部推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校執行成果〉新聞稿。2011年6月13日取自http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=3154。
- 教育部（2010）。教育部99年度推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校第二階段實施計畫。2010年8月13日取自<http://163.20.79.146/mediafile/412/fdownload/416/8/2009-11-24-10-50-23-8-nf1.pdf>。
- 黃武雄（2003）。學校在窗外。臺北：左岸文化。

- 曾坤輝（2007）。臺北縣「特色學校」課程發展之研究：偏遠小學的危機或轉機（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 劉佩修（2009）。為何臺灣特色小學越來越多？商業周刊，1109，79。
- 鄭燕祥（2004）。教育領導與改革：新範式。臺北：高等教育。
- 歐用生（2002）。快樂學習或安樂死？--體驗學習的批判教育學意涵。2008年9月20日取自<http://www.trd.org.tw/ouy/enjoy%20together/9108快樂學習或安樂死.doc>。
- 謝文豪（2004）。學校變革能力之內涵與提升途徑。花蓮師院學報，19，1-20。
- 魏惠娟（2002）。學習型學校：教育改革的終極完成？。成人教育學刊，6，267-293。
- 鍾明倫（民98年4月1日）。特色小學是助長消費市場化的教育商品。智邦公益電子報，2010年8月13日，取自<http://enews.url.com.tw/enews/49746>。
- 陳至中（民98年3月24日）。雜誌評選特色小學 全教會批扭曲。中國時報。第A4版。
- Bruner, J. (1996/2001)，宋文里譯。教育的文化（原書名：The culture of education）。臺北：遠流。
- Doll, W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.) *Curriculum: Toward new identities* (pp.295-323). New York: Garland Publishing.
- Doll, W. E.(1993/1999)，王紅宇譯。後現代課程觀（原書名：A post-modern perspective on curriculum）。臺北：桂冠。
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*(3rd). New York: Teachers College, Columbia University.
- Sarason, S. B.(1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd). Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.