

教育研究資訊

2002年6月 10卷3期 頁29-48

## 社區有教室： 九年一貫課程與社區學校化的實踐

陳浙雲、余安邦

### 摘要

台北縣教育局自八十九學年度開始，於國民中小學九年一貫課程架構下推動「社區有教室」方案，提供縣內學校進行九年一貫課程的適切發展方向，並賦予學生多元的學習內涵。

此一方案之精神在於將學校教師從「社區的教育者」轉化為「社區的學習者」，引導學生從狹隘的「校園空間」跨入寬廣的「社區情境」，而其最終目的，在於培養具備現代知識與生活能力的公民，造就充滿人文關懷與社群意識的公民社會，達成「社區總體營造」之理想。同時，該方案的實施希望能消弭「課程複製」的畸形現象，化解「九年一貫課程教科書化」的潛在危機，並回應「學校本位課程發展」的高度期待，掌握「統整課程」與「協同教學」的創新精神，使九年一貫課程之實施能達到應有的理想。

由於九年一貫課程無論就課程設計、領域學習、彈性學習、課程實施、選修課程等方面，都已提供了「社區有教室」方案的可行運作空間，因而學校可以經由建立課程發展機制、進行社區踏查、建構社區資源教學網絡、與社區人士合作規劃課程架構、設計教學活動、實施協同教學、及活用教學與評量方法等步驟，有效實施本方案。

整體而言，「社區有教室」方案具有學生中心、學校本位、情境教學、意義學習、體驗學習、人文關懷、多元文化、社區營造等特色。各校若能視其需求及社區條件，將社區資源融入學校整體課程之中加以實施，將可使學校本位課程呈現多元的風貌與豐富的意涵，為九年一貫課程的推展，開啓無限生機。

關鍵詞：社區有教室、九年一貫課程、社區學校化、社區總體營造

陳浙雲，台北縣政府教育局課程督學

余安邦，中央研究院民族學研究所副研究員

收件日期：90年12月30日；接受日期：91年4月30日。

Educational Research & Information  
Volume 10, Number 3, 2002.6

## **Classroom in the Community: The Practice of Nine-Year Continual Curriculum and Community Schooling**

**By  
Chen, Che-Yun Yu, An-Bang**

### **Abstract**

The core ideas of the curricula project of “classroom in the community” are (1) to view teachers not as community educators, but as community learners; (2) to make students reach out beyond the campus, and involve themselves in it’s living context; (3) to cultivate people to be citizens who understand the modern world and have real world living skills; (4) to attain a society which realizes a humanist ethos and collective consciousness; and (5) to fulfill ideals of “comprehensive community building”.

The “classroom in the community” project is theoretically based upon school-based curricula, strongly correlated with curricula integration, and greatly supported by teaching teams; therefore, it can achieve the goals of nine-year continual curricula in compulsory education.

To construct a good education environment is essential for the success of the “classroom in the community” project. This will involve, for example, establishing a dynamic and operational mechanism of curriculum development, doing field studies in the community, constructing an instructional network with community resources, cooperating with community residents to develop curricula, and organizing teaching teams to design activities and formulate multiple evaluation systems. Additionally, utilizing community resources to develop curriculum content, design, practice and assessment are all important tasks for school teachers in modern Taiwanese society.

**Key words:** Classroom in the Community, Nine-Year Continual Curriculum, Community Schooling, Comprehensive Community Building

---

Chen, Che-Yun, School Curriculum Inspector, Bureau of Education, Taipei County  
Yu, An-Bang, Associate Research Fellow, Institute of Ethnology, Academia Sinica

## 壹、前言

近年來，「社區意識」抬頭，「學校社區化、社區學校化」的主張不斷被提出。「學校社區化」之概念，在於促使學校逐漸從封閉型轉為社區型的學校；「社區學校化」的想法，則引導社區逐步轉化為學校的另一個教學場域；學校與社區之間因相互合作、共同成長，彼此遂形成密不可分的生命共同體。

衆所周知，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。已於九十學年度從國小一年級開始實施之國民中小學九年一貫課程，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」；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。

有鑑於此，台北縣教育局乃自八十九學年度開始，於國中小九年一貫課程之精神及架構下，推動「社區有教室」方案；期待經由本方案之實施，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。

## 貳、「社區有教室」方案的產生背景與目的

九年一貫課程的實施，是社會大眾關心的教育改革焦點。然而，新課程實施伊始，已出現了一些偏差的現象，也使得關心九年一貫課程的教育工作者開始思考：能否經由社區資源的整合，以因應教學革新精神，為新課程的實施開闢一條活路。大致而言，「社區有教室」方案的提出，係基於以下的理由與目的：

### 一、消弭「課程複製」的畸形現象

教育部於八十八、八十九學年度間核定全國多所國中小參與九年一貫課程試辦工作，在此期間，許多試辦學校的課程發展成果，經由專輯之印製、發送，或上網公佈、傳輸，成為全國各校學習之對象。唯部份國中小或為省時省事，或在不諳課程之發展須考量學校不同環境條件的狀況下，逕將試辦學校的課程模式改換校名，抄襲沿用，以致全省從南到北，各個學校課程雷同者比比皆是

(陳浙雲, 2002)。於此之際, 鼓勵各校從社區出發, 研發具有在地特色的課程內涵, 並兼顧學生基本能力的學習與發展, 應可協助各校突破課程複製的傳統窠臼, 為新課程的發展開創一線生機。

## 二、化解「九年一貫課程教科書化」的潛在危機

由於現今教師普遍缺乏自行發展課程的動力與時間, 再加上民間出版業者的大力促銷, 之前各界所擔心的「九年一貫課程教科書化」的現象已然出現(陳浙雲, 2002)。從各縣市所進行的課程總體計畫核備工作中即可見到, 絕大部分學校教師都是選用坊間出版的教科用書。而由過去之經驗得知, 當教師選用教科書後, 鮮少願意再將教科書之內容加以調整、增刪、或補充(陳浙雲, 2001a); 如此一來, 學校課程所呈現的將只是各民間出版社的風貌, 而原本學校本位課程發展的精神, 勢將無法積極彰顯。面對這種畸形情勢, 如能透過社會資源的整合運用, 挹注社區人力, 協助教師發展具有特色的課程方案, 或可減少教師對教科書的依賴, 使九年一貫課程教科書化的不利影響降至最低。

## 三、回應「學校本位課程發展」的高度期待

九年一貫課程暫行綱要明訂: 「學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素, 結合全體教師和社區資源, 發展學校本位課程」(國民中小學九年一貫課程暫行綱要, 2000)。可見學校本位課程發展為實施九年一貫課程時應掌握的核心主軸。學校本位課程主張在課程建構的過程中, 除學校人員外, 尚應結合社區人士共同參與, 並依照學校環境和社區條件來設計教材, 發展學校特色。因此, 學校本位的課程發展可說是師生與社區資源互動的過程和結果。也因此, 社區資源的整合運用, 乃成為發展學校本位課程時不可或缺的策略。

## 四、掌握「統整課程」與「協同教學」的創新精神

課程暫行綱要也明訂: 「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」(教育部, 2000)。然而統整課程或協同教學需要各種不同專長的教師合力實施, 才能見其成效。但就國內現況觀之, 並非所有學校之師資專長結構均健全齊備, 而能符合統整課程與協同教學實施之所需。倘若學校能發揮「社區有教室」之精神, 尋求社區適任之專業團隊或人士, 協助教師研發課程並共同擔任教學工

作，或不失為舒緩師資專長不足之可行做法。

基於以上考量，台北縣政府教育局即自八十九學年度起，開始積極地規劃、推動與實施「社區有教室」方案(吳財順，2001；陳浙雲，2001b)。該方案的基本目標為(余安邦，2001a)：

- (一)提供老師多元豐富的教育觀點與哲學視野之論述空間；
- (二)引導老師探索、發現、認識、分析與瞭解各種可能的社區資源；
- (三)開展老師轉化、運用社區資源的能量，使其成為課程與教學的有效視框與操作程序；
- (四)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；
- (五)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。

## 參、「社區有教室」方案的精神與內涵

質言之，「社區有教室」之概念，係以學生所生活社區之各種可能潛在資源，做為學習的空間與材料，以社區內人文、藝術、社會、自然生態等空間，及在地民間工作者之工作場域，做為學生學習的教室；透過有系統的課程設計與實施，引導教師與學生積極向社區學習，培養社區人才，傳揚社區文化；而其最終目的，在於達成「社區總體營造」之理想(陳浙雲，2001b)。

「社區有教室」中之「教室」，其本意乃為「教學空間」。眾所週知，教學活動需要在某「教學空間」中進行，然而，「教學空間」並不限於固定的建築，而是動態的、流動的場域。因為，教室的真義不在建築，而在學習情境的出現；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(余安邦，2001c)。

學校不僅是社區的一部份，學校所從事的教學活動也是社區文化的一部份。因此，「教學空間」會出現在「社區空間」裡，此即是「社區有教室」的真正意涵。易言之，「社區有教室」即在體現「教學活動是社區活動的一環，教學活動以社區活動為前提」的精神(「社區有教室」研究小組，2001)。

由於「社區有教室」方案是一種「由學校出發」、「進駐社區」的措施，因而其課程發展便是師生與社區資源集體創造的過程與結果。課程內容涵蓋「正

式課程」、「非正式活動」及「隱含的文化傳遞」；課程是「動態的」、「非直線的」、「可隨時調整的」、「融入的」；而領導者、參與者和學習者之間的角色更是「不斷在互換的」（「社區有教室」研究小組，2001）；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（余安邦，2001b）。

進而言之，「社區有教室」方案的精神主要展現在以下兩方面（陳浙雲，2001b）：

### 一、從「社區的教育者」轉化為「社區的學習者」

社區本身就是一個豐富的學習領域，社區的空間環境可以當作學校的教室，社區的自然、社會、藝術與文化資源就是學習的最佳教材，社區的耆老與專長人士更可以成為學校的教師。因而今後學校教育工作者應改變過去以「社區的文化精神堡壘」自居的角色，轉為「向社區學習」，結合社區的學習資源，和社區居民相互合作，一起成長，共同承擔學校教育的重責大任。

### 二、從狹隘的「校園空間」跨入寬廣的「社區情境」

學習的面向是多元的，非僅在教室內產生；學習的內涵是豐富的，絕不限於書本上的知識。「社區有教室」方案，將學習管道從狹窄的校園空間擴大到社區情境，將學習內容從書本拉回到貼近學生的真實生活，讓學生能夠跨越學校圍牆的藩籬，進入社區情境，去吸收更豐沛的學習資源。

## 肆、「社區有教室」方案的實施空間

九年一貫課程的實施，提供了「社區有教室」方案絕佳的實施空間：

### 一、就「課程設計」而言

課程綱要明訂國民教育階段的課程設計「應以學生為主體，以生活經驗為重心」，課程理念應「以生活為中心，配合學生身心發展歷程」，透過「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」等三個面向，以人性化、生活化、適性化、統整化與現代化的精神來設計學習領域活動（教育部，2000）。「社區有教室」方案，整合社區中之各種資源，並透過教學活動設計，將之轉換為有利於學生感

知的「結構性情境」，使學生藉由具體而直接的經驗，主動建構自己的知識與價值；此正符應了「以學生為主體、以學生生活為中心」的課程精神。

## 二、就「領域學習」而言

依據九年一貫課程暫行綱要規定，七大學習領域中，語文領域之學習節數應佔學習領域總節數之 20% 至 30%；其他領域各應佔 10% 至 15%。同時，該綱要更明訂：「在授滿領域學習節數的原則下，學校課程發展委員會可決定並安排每週各學習領域學習節數」（教育部，2000）。此一學習之彈性空間，正可提供學校運用社區不同的特色資源，發展「社區有教室」方案。

## 三、就「彈性學習」而言

九年一貫課程總學習節數中約有 20% 的彈性學習時間，可提供學校與社區結合的運作空間，促使教師依據地區特性及學生需求，透過系統性的安排，有計畫的引導學生利用「參與社區之活動」來學習，從而提升學生的基本生活能力，並促進傳統在地文化的活化與再生。

## 四、就「課程實施」而言

九年一貫課程暫行綱要明訂：「學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」（教育部，2000）。而「社區有教室」方案之實施方式之一即為統整主題式教學，提供孩子整體的學習經驗，協助他形成完整的認知架構，以建構他能夠「終身學習」的基本能力與方法，完成國民義務教育的學習目標。

## 五、就「選修課程」而言

九年一貫課程明訂，國小一至六年級學生都必須就閩南語、客家語、原住民語等三種鄉土語言任選一種修習；學校亦得依地區特性及學校資源，開設這三種語言之外的鄉土語言供學生學習。唯目前各校鄉土語言師資普遍缺乏，教師教學知能亦明顯不足；因而各校若能發揮「社區有教室」之精神，尋求適任之社區耆老及專業人士，經由訓練或認證後擔任教學之工作，或不失為落實鄉土語言教學，舒緩師資困窘之可行途徑。

## 伍、「社區有教室」方案的實施架構

「社區有教室」方案的實施架構可顯示如圖一，茲就主要步驟說明如下：

### 一、成立運作機制，進行課程發展

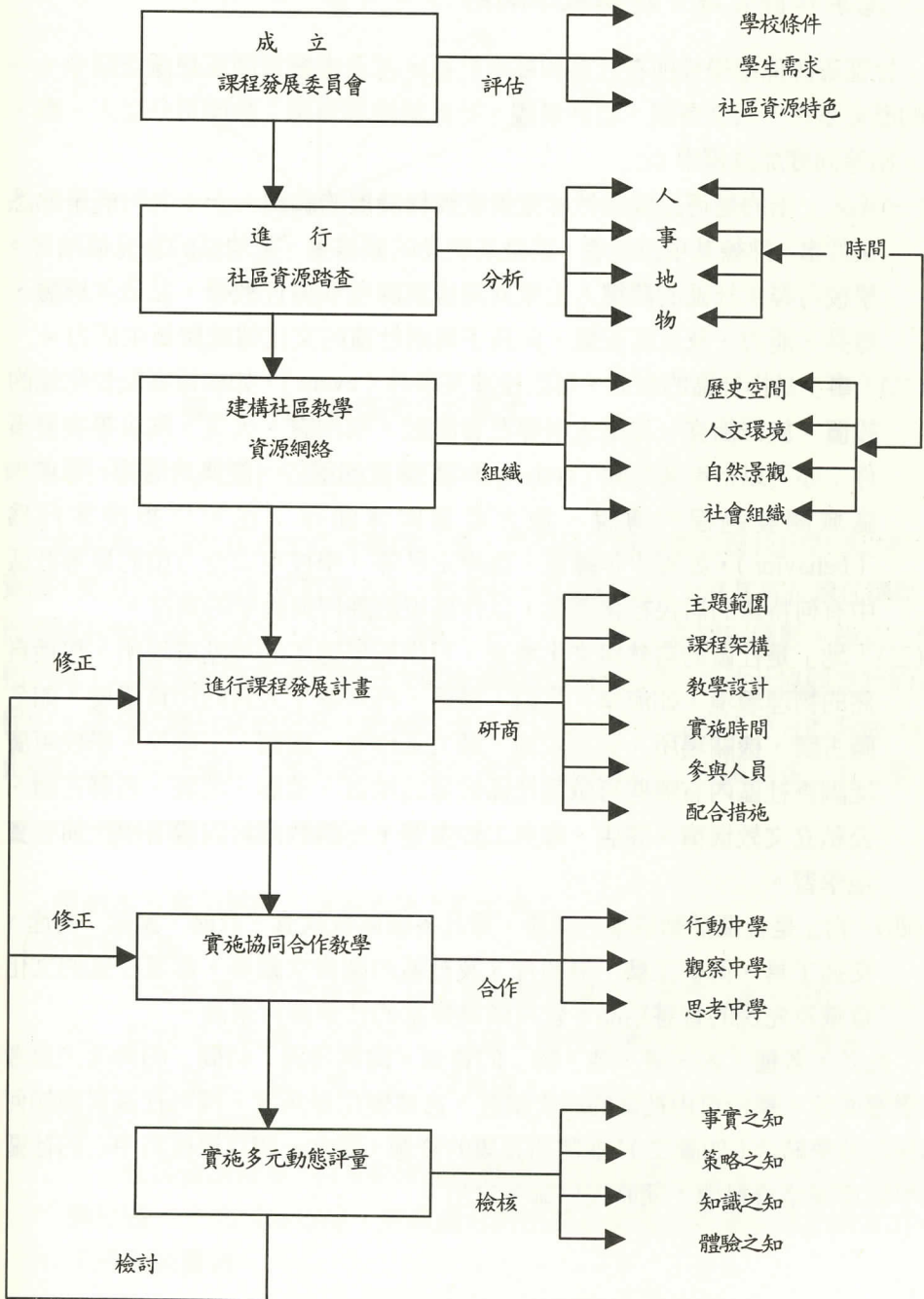
由學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表共同組成「課程發展委員會」，依據學校之需求與條件，以及社區資源之特色，發掘、規劃、發展「社區教室」之對象、範圍及內涵。

### 二、展開社區踏查，發現社區光華

社區資源踏查是對傳統價值再確認的過程。學校教師與社區住民常因久居一地，習焉不察；或因初來乍到，尚未熟悉；因而認為社區一無所有、平凡無奇。事實上，每塊土地背後都有故事，每個故事都有其感情；但每一塊土地，每一則故事，皆需要去接觸，才能有所瞭解。當教師帶領孩子以新的眼光對社區文化進行再認識後，將會發現社區裡處處都是寶，從而更有意願結合社區人士，逐步發展具有地方特色、且符合國民教育目標的多元教學活動。

---





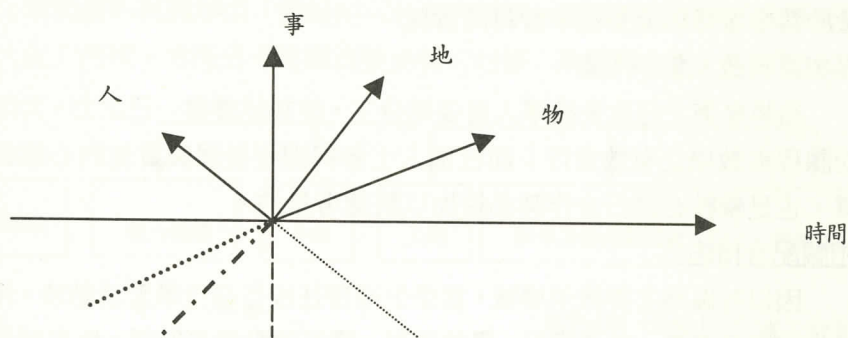
圖一 「社區有教室」方案實施架構

### 三、蒐集社區資源，建構教學網絡

社區資源係指學校所在社區和鄰近社區，甚至虛擬空間或想像空間中，一切的歷史事件、人文景觀、自然景觀、社會組織等資源；教師可分從人、事、地、物等向度加以探求：

- (一)「人」指的是可以協助教材蒐集或課程發展的關鍵人士；其可能是熟悉某件事、熟練某項技能者，或是某活動的領導者、某地區的意見領袖等。學校可尋求社區的關鍵人士來共同規劃課程或擔任教學，並依其經驗、專長、能力、及生活智慧，向孩子傳遞社區的文化傳統與新生活力。
- (二)「事」是指社區的生活，可以指涉某事件 (event)，如核電廠及焚化爐的設置、族群衝突、黑道火拼等社會議題，或地震、火災、風災等突發事件；亦可以指涉某活動 (activity)，如傳統的民俗、慶典、信仰、祭儀、區域開發過程的傳說、地方產業與休閒等；也可以指涉某行為 (behavior)，如青少年飆車、海岸走私等。學校可以全方位的思考社區中有何特殊的居民社會活動，以作為規劃課程與教學的素材。
- (三)「地」是社區的自然與文化地景，可供教學運用的地點或場所。包括自然的物理環境，如海岸、高山、礦區、河川等；人為的物質環境，如名勝古蹟、機關場所、公共設施、藝文工作室、旅館、工廠等。學校可廣泛調查社區內有哪些可做為社區教室的地質、地形、地貌、名勝古蹟、公私立文教機構、商店、專業工作室等，好讓教師可以帶著學生前往實地學習。
- (四)「物」是社區活動成果的遺產。舉凡各種傳統飲食、衣飾、家屋、特產、交通工具、傳統工藝、老照片、及社區的圖書文獻等，都是社區的文化寶藏及先民的智慧結晶，皆可做為豐富的教學素材來源。

此外，各種「人、事、地、物」的資源，尚需透過「時間」的角度去思考其變遷面貌。學校可由社區的歷史演進、自然變化等角度，探討社區資源如何與課程教學結合 (如圖二)；並將所蒐集的資源，建立一個以學校為中心的社區教學資源網絡資料庫，隨時提供師生之用。



圖二 社會資源的分析模式

#### 四、協同參與規劃，強化互動聯結

教師應協同社區人士發展課程計畫，就學校之課程需求尋找相對應之社區資源，雙方共同討論形成教學方案。教學時，可由社區人士就其專長擔任講師，而學校教師則從旁學習，除協助照護孩子外，並可將上課情形攝影、錄音、照相紀錄，以做為社區教室行動研究與後續編寫教材之用。在彼此協同互動的過程中，透過傾聽社區的聲音，教師將會感受到學校與社區密不可分的關係，深化與社區之情感連結，重新認定自我的角色，調整以往「社區過客」的心態。

#### 五、考量相關因素，擬訂方案內容

規劃本方案架構時，尚須考量下列因素：

##### (一)實施目標

本方案係為有效推動九年一貫課程所提出之教學方案，因此，須在九年一貫課程之架構下規劃運作，採融入學校整體課程內的方式實施，不增加教師及學生之額外授（受）課負擔。

##### (二)實施主題或範圍

社區資源雖多，但未必皆能符應學校課程教學之需求，故學校須透過與社區人士的討論協商，選取適合的主題或範圍，規劃安排於適當的年（班）級實施。

##### (三)實施時間

學校可視社區資源的性質、範圍、型態，及所須教學時間的多寡，考

量於某學習領域或彈性學習時間實施。

#### (四)參與之行政及教學人員

須將參與之行政及教學人員妥為分工，使其能善盡一己之力，共同協助課程與教學之有效進行；而社區人士參與課程發展與實施的心態與素質，也是學校在進行合作時必須加以篩選考量的。

#### (五)相關配合措施

因以社區為主要教學場域，當學生被帶往校外進行學習活動時，伴隨產生的安全考量、交通費用、場地使用、講師鐘點費等問題，均有賴學校行政人員及教師預先規劃準備，以使教學活動能順利進行。

### 六、規劃課程架構，兼顧統整連貫

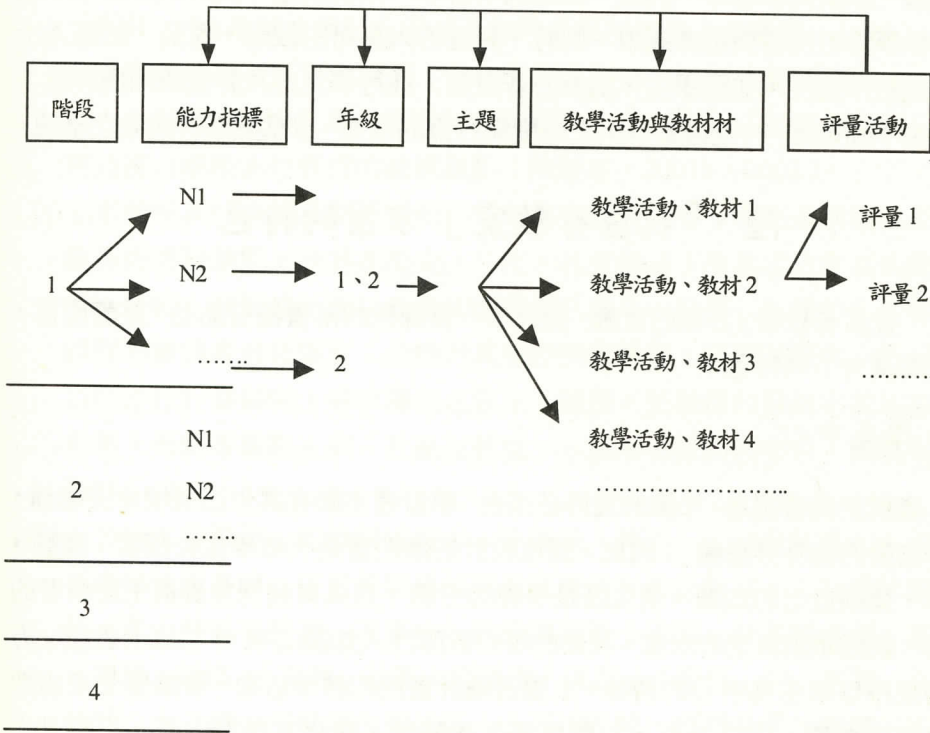
教師可選定某一主題，運用雙向列聯表或主題概念網的方式，採取單一學習領域式、多學科式、科際整合式、或超學科式的課程統整模式，以主題來整合相關概念，據以設計統整的課程架構。但除了橫向的統整外，也要注意縱向的銜接。同一主題課程各年級間的難易度及採用的素材，務須系統規劃，有所區隔，以避免各年級課程內容凌亂、重複；進而透過系統架構規劃，發展一套完整的課程方案。如此一來，每年實施課程與教學時只須視前一年的施教實況將課程略作細部調整、部分修改即可，不需重新設計內容，以使教師的課程發展負荷降至最低。

### 七、依據能力指標，進行教學設計

九年一貫課程中，七大學習領域暨六大議題均列有分段能力指標。能力指標係反映十大基本能力的內涵，也是學校發展課程、教師設計教學活動及編選教學材料的重要依據。因此：

- (一)教師在運用「社區有教室」方案設計教學活動時，應考量某一能力指標應於某年級達成，並據以規劃教學主題、設計教學活動、選編教材、設計相對應之評量措施；同時，根據評量結果，檢討能力指標是否達成、教學主題之安排是否恰當、教學活動之設計與進行是否有效，教學素材之選取是否適切（如圖三）。
- (二)教師規劃課程時，若以學習領域內的知識為範圍，應就該學習領域所條列的能力指標，思考建構課程的目標、架構及主題；如果是採跳脫學習

域範圍的統整類型，教師則可利用列聯表，詳細列出各個相關學習領域的能力指標，然後思考建構統整課程的目標、架構與主題（高新建，2000）。



圖三 教學活動設計流程圖

### 八、活用教學方法，提昇教學成效

在本方案中，老師的角色是協助者，協助學生主動去重組經驗、建構知識。因此，教師須設計有利於學生自我學習的「建構性情境 (constructive situation)」，引導學生由「行動中學」、「觀察中學」到「思考中學」；並指導學生運用討論、調查、檢證、探索等學習方式，建構學生之「事實之知」、「策略之知」、「知識之知」、「體驗之知」(「社區有教室」研究小組，2001)。

### 九、寓評量於學習，多元方式進行

本方案主張學習和評量應同時進行，教師可採用檔案評量中的「學習評量

單」作為課程「引導」和「評鑑」的工具。學習單依參與者的差異可分為獨立學習學習單、合作學習學習單、親子互動學習單；其亦可依學習方式的差異分成實驗、探索式學習單，調查、檢證式學習單，以及創造、設計式學習單；教師於教學時可視需要選擇運用。同時，評量的人員可由教師、家長、社區人士分別或合作擔任，並視學生年齡及心智發展，進行學生自我評量或同儕評量；且可由不同角度、時空觀察學生之態度與行為的改變，以掌握學習成效之全貌。

## 陸、「社區有教室」方案的特色

「社區有教室」方案的實施，對九年一貫課程的落實極有助益。整體而言，本方案具有下列特色：

### 一、學生中心

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去建構，而非被動的由外界灌輸」；因此，課程設計的原則應是引導學生去探索、體驗、思考、建構自己的知識。學生既是學習的主體，且具有個別差異與主動學習的能力，就絕非如真空的水虫，被動的等待教師注入知識之泉。「社區有教室」方案乃秉持以學生為中心的精神，主張透過計畫性的教學活動，帶領學生走出教室、踏出校園、迎向社區，以豐富其生活體驗，深化其學習內涵，引導其主動學習，建構其獨具個人意義的認知，並學習如何學習。

### 二、學校本位

學校本位課程發展為九年一貫課程的核心概念，而「社區有教室」方案，無論就課程觀念、課程發展人員、以及對教師角色的期待等方面，都與學校本位課程發展的主張不謀而合。

(一)主張學校本位課程者反對全國一致的課程方案，認為課程應符合學校及學生的特殊需求，以提升學習的成效（張嘉育，1999），因此各個學校的課程應是各自不同的。「社區有教室」所強調的教學與學習，乃扣緊社區的情境脈絡特性，此正可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，2001b）。

(二)主張學校本位課程者秉持「動態的課程觀」，認為課程不僅是事先計劃好

的書面文件，而且是情境與師生互動的過程與結果，須因應課程實施中學習目標及學生的需求反應隨時調整。而「社區有教室」方案強調，課程的實施是學校師生與社區人士協商的過程，課程不是「產品」，也不是「物件」，而是師生與社區資源互動的過程和結果（張嘉育，1999）；課程實施之前雖有預定的規劃，但在實施過程中，仍須視教師、學生、社區人士三者的現場反應，調整內容及運作方式。因此，「社區有教室」方案乃符合學校本位課程的動態觀點（陳浙雲，2001b，2002）。

(三)主張學校本位課程者認為教師不只是課程的實施者，而更是課程背後所蘊涵的意識型態，及其在歷史、文化、社會脈絡下所呈現之意義的詮釋者。同時，教師也不應以知識的消費者為滿足，而應以知識的生產者、課程的發展者自我期許；並能對其所發展的課程，評鑑其優劣；行有餘力則進行行動研究，尋求課程之修正、調整，使課程的發展與實施益臻完善。而此等觀點正與「社區有教室」方案所主張的相吻合（陳浙雲，2001a，2001b）。

(四)「學校本位課程」的發展過程中，除學校人員外，可結合社區人士和學者專家共同參與，並且依照學校和社區情境來設計教材，以發展學校特色。在「社區有教室」方案中，教師須重新「確認」社區的光華，進而「發現」社區、「重建」社區。但這種「確認」、「發現」與「重建」不是教師一人之事，而是師生與社區人士互相理解、感同身受的集體工作和「生活實踐」（「社區有教室」研究小組，2001）。因此，就參與成員的角色功能而言，本方案與「學校本位課程發展」所強調的精神是一致的。

### 三、情境教學

Chiou(1992)認為，「情境學習」指的是「學習本身情境化」與「學習環境的設計要情境化」。他假定「學習者如果能在十分接近真實狀況的情境中，經由專家活動的觀察與模仿，加上自己親身參與，這種在情境中經由學習者主動建構的知識，會比背誦所得的知識更具實用效果」。

情境學習之所以重要，乃是因為學生所習得的抽象概念必須在真實的活動中來使用（Brown, Collins & Duguid, 1989），在不同的資源背景中比較、釐清，才能真正地瞭解概念的意義。準乎此，「社區有教室」方案秉持情境教學的原則，帶領學生和整個環境脈絡互動；在實際的社區生活情境中，以實作的方式來進

行學習；在真實的情境中，讓學習獲得最佳效果。

#### 四、意義學習

Ausubel 所倡導的「有意義的學習」(meaningful learning)，強調新的學習必須能與個體原有認知結構中的舊經驗取得關聯，才能產生有意義的學習（引自張新仁，1991）。建構主義者認為個體所建構出來的知識，必定和先前的經驗有關（甯自強，1993）。兒童知識的發展，源於主動的、積極地參與自己關心的人或問題，是自己操作環境的結果，也是自己與環境交互作用後建構而成的；與兒童生活經驗無關的知識，對兒童而言，既無意義，也不實際（蔡孟育，2001）。「社區有教室」方案強調，教學的內容要與學生所生長的环境與生活的經驗相聯繫，才能使學生學習的新經驗與舊經驗間產生連結，使其內化為認知結構的一部份；透過提供與生活脈絡相結合的教學素材，讓學生在真實情境中從事學習；協助學生跳脫斷裂零碎之記憶及教科書式之僵化知識的侷限，使學習容易產生意義，促進學習的類化與內化，從而強化學習的遷移。

#### 五、體驗學習

自然主義學者強調運用具體感官的實物教學，不但可教導學生獲得實際的生活技能，也可以拉近學生與生活環境的距離。例如 Rousseau 認為，實物是教學的最佳材料（引自林玉体，1987）；Pestalozzi 曾主張以具體物為主要的教學內容，透過感官來認識實物，以增強印象，使知識牢固（引自林玉体，1995）。進步主義者的教育理念乃承襲自然主義教育，重視感官知覺的教育，讓兒童由經驗與發現中學習。認知發展論者也強調，學習是一種在心靈與經驗交互作用中重組知識的過程，而知識是在具體經驗中發展出來的；為發展知識必須提供兒童具體經驗（引自蔡孟育，2001）。Dale 的「經驗塔」理論更指出，兒童的學習應該由底層能具體看得見、摸得到的經驗循序往上，並經由觀察和解釋以獲得完整的知識。Dale 認為，學生運用感官親自參與直接體驗的學習活動，不僅會有很高的學習動機和興趣，且可由親身經驗中自行發現知識，建構正確觀念，進而以其所得的學習經驗為基礎，繼續發展新的學習。因此，教學的方式，應盡量往經驗塔的最底層出發與開展，越低越好，以讓學生由直接經驗來學習（引自徐鉅昌，1987）。

「社區有教室」方案無論就課程內容、教學素材、學習情境、指導人員而



言，都與學生的真實生活經驗有關，是屬於 Dale 經驗塔中的最底層；其主張學生的學習應由對生活週遭的人、事、地、物的了解開始，引導學生主動、積極的建構生活情境中的相關知識、技能、態度、理想，正符合認知發展的理論；而其強調教學要切合學生感官經驗、生活經驗、具體經驗的主張，更與自然主義論者的觀點十分符合。

## 六、人文關懷

人文主義的教育目的在指導學生如何去思考、感受、發現，使其更了解自己關懷的社會及所處的時代，進而體認人生的道理與文化規範的價值(歐用生, 1995)。教師透過社區有教室方案，可引導學生接觸社區與社群，瞭解社區的傳統文化內涵與貢獻，參與自我發現的歷程，由此產生自尊、自愛與社區意識，從而提昇對自身文化價值的使命感，使之能了解自身的責任，並在保存傳統與創造現代間尋求平衡；學生在參與「社區有教室」的教學過程，就是對其生活和意義做價值澄清的過程，因而本方案乃充滿了人文關懷的氣息。

## 七、多元文化

過去的學校教育常被批評為是一種具有偏見、自我中心、種族中心取向的教育。然而，多元是現代社會的必然趨勢，民主時代的教育必須尊重文化多元性的價值，承認不同族群團體文化積極、真實、動態的存在，透過「積極差別待遇」的教導，使來自不同文化的學生能獲得「最少限制的環境」與「最大發展的機會」，從而得以充分發展其多元潛質。

「社區有教室」方案秉持多元文化的觀點，教導與學生生活息息相關的社區文化素材，可提高學生對自我文化的認同感，強化對自我的信心，並加強對其他族群文化的正確認知，有助於協助彼此間以包容的態度和諧相處，並改進傳統學校課程中違背現實的族群偏見與刻板印象，達成重視人權與社會正義的理想。

## 八、社區營造

社區學校化是當前教育改革的基本訴求之一。所謂「社區學校化」意指學校能重視社區參與，了解學校傳遞的價值與社區文化價值的差異，充分利用社區資源，使教育內容符合學校社區及受教學生的共同需求；經由學校人員與社

區住民公共議題的互動討論，引導學生從小關心並參與公共事務，型塑一個生活與教育結合的環境，使人們都具有生命共同體的社區認同感（中華民國社區教育學會，1996）。

「社區有教室」方案的基本做法即是推動社區走進學校，學校融入社區，營造社區與學校一體的共識，帶動全民共同關懷教育，使課程與學生生活息息相關，培養學生實用的生活能力；其目的即在使學校與社區人士共同經營社區中的學習環境，經由系統化的課程規劃與教學實施，促使文化植基於生活當中，促進社區文化的保存與發展。藉由社區資源的融入，「社區有教室」方案不但豐富學校課程與教學的內涵，更經由課程與教學的施行，開啓社區文化保存與創新的契機，這與當前政府和民間人士所共同提倡的「社區總體營造」的理念是一致且契合的（周德禎，2001；黃煌雄、郭石吉、林時機，2001）。

## 柒、結語：社區有教室，處處可學習

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該被學校的圍牆所侷限。當教育不再狹隘的被界定為教室內、書本上的知識傳授，它的可能性將益形寬闊。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功課與責任（余安邦，2001c）。

吾人深信，「社區有教室」方案的實施與推動，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（余安邦，2001c）。而此一方案的實施，更將協助教育工作者提昇一定的生命能量與教育熱忱，營造一個以學生為主體、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。

目前，台北縣各校逐漸普遍於課程發展中落實「社區有教室」方案精神的做法，已為九年一貫課程的推動，開啓了生機盎然的一道曙光。期待透過「社區有教室」方案之推動，能將教學的場域由學校擴展至社區，讓課程教學與豐富多元的社區資源結合，使孩子在自己居住生長的土地，透過潛移默化的學習，分享經驗、交會心靈、轉化能量、創造成長，營造社區永續發展的潛在機制，達成「社區總體營造」的終極目標！

## 參考書目

- 中華民國社區教育學會 (1996)。社區學校化。台北：心理。
- 「社區有教室」研究小組 (2001)。台北縣九年一貫「社區有教室」課程發展之研究—以社會學習領域為例研究報告。台北：台北縣政府教育局。
- 余安邦 (2001a)。給工作坊講師的一封信。載於台北縣八十九學年度「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊手冊 (頁 28-29)。台北：台北縣政府教育局。
- 余安邦 (2001b)。「社區有教室」芻議。載於台北縣八十九學年度「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊手冊 (頁 6)。台北：台北縣政府教育局。
- 余安邦 (2001c)。「社區有教室」一九年一貫課程的一條活路。師友月刊, 413, 38-41。
- 吳財順 (2001)。社區有教室，處處可學習。載於台北縣八十九學年度「戶外教學」暨「社區有教室」課程發展實務工作坊手冊 (頁 1-5)。台北：台北縣政府教育局。
- 林玉体 (1987)。西洋教育史。台北：文景。
- 林玉体 (1995)。西洋教育思想史。台北：三民。
- 周德禎 (2001)。排灣族教育：民族誌之研究。台北：五南。
- 徐鉅昌 (1987)。空中教學的根源—視聽教育。視聽教育, 29 (2)。
- 高新建 (2000)。發展以基本能力及能力指標為本的統整課程。載於中華民國課程與教學學會主編：課程統整與教學 (頁 89-117)。台北：揚智。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- 陳浙雲 (2001a)。社區資源融入九年一貫課程之應用。台北縣教師進修演講稿，未出版。
- 陳浙雲 (2001b)。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。
- 陳浙雲 (2002)。學校社區一家親。師友月刊, 417, 52-56。
- 張新仁 (1991)。有意義的學習理論。載於張壽山 (主編)，學習理論與教學應用。高雄：復文。
- 張嘉育 (1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。

甯自強 (1993)。「建構式教學法」的教學觀—由根本建構式主義的觀點來看。

國教學報, 5。嘉義：國立嘉義師範學院。

蔡孟育 (2001)。一所國民小學鄉土教學活動課程發展、實施與評鑑之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。

歐用生 (1995)。鄉土教育的理念與設計。載於黃政傑、李隆盛 (主編)，鄉土教育 (頁 10-22)。台北：漢文。

黃煌雄、郭石吉、林時機 (2001)。社區總體營造總體檢調查報告書。台北：遠流。

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P.(1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Chiou, L. J.(1992). Situated learning, metaphors, and computer-based learning environments. *Educational Technology*, 32(8), 7-11.

---