

# 知識經濟趨勢下邊陲地區弱勢教育工作者專業 發展之策略

顧瑜君

摘 要

本論文將藉由解析知識經濟與全球化意涵，討論知識經濟與全球化發展與弱勢地區在職教師專業發展的關係。探討邁入知識經濟時代、面對全球化等變遷的局勢之下，相對弱勢的族群與區域的教育困境與轉機。同時以全球在地化 (glocalization) 或本土化 (localization) 的觀點，對知識經濟與全球化作出反思，說明弱勢或邊陲地區教育工作者如何提昇教育專業知能以因應全球化發展，並以實際的案例，簡要陳述學校本位課程發展如何作為因應策略。

關鍵詞：教師專業發展、弱勢教育、學校本位課程、知識經濟

## **Professional Development Model for Teachers in Marginal Area**

By

**Ku, Yu-chun**

### **Abstract**

By analyzing the meanings of the knowledge-based economy and the development of globalization, this paper aims to explore the possible model of on-the-job training for teachers in marginal regions of the knowledge-based economy.

While the globalization process quickly spreads out all over the world, it is safe to believe that the rise of the knowledge-based economy will enlarge the inequality between the poor and the rich. Those people who live in rural regions are more likely to be disadvantaged under the social changes that accompany globalization. In order to cope with the negative impact of globalization and the knowledge-based economy, educators in marginal areas must reflect upon the viewpoints of glocalization and localization. The viewpoints of glocalization and localization argue that local values and characters empower marginal groups to deal with the disadvantageous and difficult situations caused by the rise of the knowledge-based economy and globalization.

The key concepts of glocalization and localization are coherent with the arguments of center-periphery theory. When applying the center-periphery theory in the practical field of education, local knowledge from the practitioners becomes valuable and important. According to center-periphery theory, the school-based curriculum development model allows that knowledge is derived from teachers' practical work in everyday life. Teachers' reflection on the global social change and the responsiveness of the marginal values and beliefs enrich teaching and learning. By doing so, teachers and educators are able to strengthen their professional development through daily work.

Keywords: teacher professional development, marginal area education, school-base curriculum, globalization

## 壹、前言

面對全球化價值的劇烈衝擊、以及知識經濟的時代逼近，社會變遷急速，城鄉差距更加懸殊，使得非都會地區的教育處境倍加艱難：整體教育政策朝令夕改，多變政策引導下倡導形形色色的教學技術與方法，使得邊陲地區基層教育工作者必須思考，如何在全球化的趨勢下尋找出路。另外，台灣整體的教育環境長久以來，因為升學主義思考的肆虐，考試與分數掛帥，學校教育成了「題海戰術」的戰場。本文透過解析知識經濟與全球化發展與弱勢地區在職教師專業發展的關係，探討邁入知識經濟時代、面對全球化等變遷的局勢之下，相對弱勢的族群與區域的教育困境與轉機。

花蓮，人稱「後山」，屬於非都會型地區，因地形狹長的緣故，多數學校位於花蓮縣中南區，多數屬於典型的鄉村或所謂的邊陲地區，升學主義對台灣教育現場所造成的畸形發展，並沒有因為位處邊陲地區而舒緩。基本上，各校仍然以提高升學率為學校運作的主軸，基層學校老師常開玩笑的說，他們任教的學校是 300 人陪葬 30 人，或 500 人陪葬 50 人，就是形容在能力分班不被允許之後，全校學生不管是否適合或有能力升學者，都必須投入升學的戰場。學校為了對社區和家長有所交代，為維持既有的升學率，因此，必須有各種積極的作為，在這種無奈的狀態下，對於升學能力不足、社會文化資本弱勢的學生，更加難以顧及。

位處邊陲的鄉村學校與教育雖然沒有直接告訴孩子，但卻持續地傳遞了：留在鄉下沒有出息、沒有前途的潛在價值觀。鄉村教育的隱隱期盼是：藉助教育促成社會流動。因而多數人追求離開鄉村，就算不能到大都市，能到小城鎮也好，師生們更擔心自己處於落後狀態而惶惶不安，進而積極追求屬於都市、工商化的價值觀，在沒有依循方向的混亂狀態下，致使鄉村傳統舊有的美好價值受到嚴重的威脅。在全球化與現代化等價值的變遷中，鄉下的孩子只好被逼著面對矛盾的問題：在鄉村價值普遍被貶抑的大結構下，做為一個鄉下的學生，升學資本相對嚴重不足的狀況下，如何成為有個人價值感和自尊心的個體？學校以及教師的專業發展與學生處境的關連為何？是否可以透過教師專業的發展而影響邊陲或鄉村地區學生的處境？

## 貳、從反思中尋求邊陲弱勢教師面對知識經濟的出路

楊深坑（1999）曾為文指出，近年台灣教育研究的問題之一是：實踐被化約為技術，控制的概念橫行於教育的現場。反觀，在全球的趨勢中，特別是在電腦資訊蓬勃發展之後，教育知識的建構成爲「超越文化疆界的數理系統」。楊文引用 Latouche 的話描述教育研究的處境，Latouche 認爲當西方進步（progress）價值成爲現代化（或者是全球化、知識經濟）的基礎價值後，所有其他國家或地區成爲犧牲品，像是感染一種不治之症：落後（backwardness）。這些被標籤上落後的地區或群體，要脫離困境的方式就是徹底地接受西方的價值，如科學、技術、經濟、發展、對自然的宰制等「進步的價值」。因此，國際化、全球化、知識經濟化幾乎都等同了西化，同時，教育研究的「進步」與「科學化」也成爲重要的工作。

我們可以依照楊文所陳述的現象作爲理解的視框（frame），來檢測一下當前台灣在面對知識經濟變遷時，教育研究或是教育工作者如何論述自身處境跟變遷的關係。從現有的文獻中不難發現（林天祐，2000；徐大偉，2001；高博銓，2000；張明輝，2001；湯志民，2001；楊朝祥，2001），比較容易閱讀到的論述，是教育研究者、學者都十分肯定教育必須「迎向」全球化或知識經濟新紀元的來臨、教育改革必須配合知識經濟時代的需求，論述的主軸在於「跟上時代的腳步」、「提升競爭力與挑戰力」等範疇。因此，知識經濟的概念被運用在學校經營與管理（徐大偉，2001；張明輝，2001）、迎向知識經濟教育改革或轉型（湯志民，2001）、面對知識經濟的教育思維與主張（林天祐，2000；高博銓，2000；楊朝祥，2001）等理念探討層面上。當然，認爲具體可行的建議方向也被明確的指出，例如陳伯璋、薛曉華（2001）明列出「全球在地化」的思維教育改革有以下特色：1.全球性的教育運動得以在世界各地生根；2.教育改革中國家角色的調整與權力下放；3.高等教育的卓越化、國際化、與社區化多元併行發展；4.中小學課程內容改革的全球化、在地化與多元文化並存；5.文化藝術教育活動的全球在地化趨勢；6.環境教育運動的全球在地化。許殷宏（2000）也同意相同的取向，指出全球化與知識經濟變遷中師資培育五個可努力的方向：1.培育據應變能力與多元文化視野的教師；2.兼顧全球化與本土化觀點的課程規劃；3.善用科技改進教學方法；4.教師應以終身學習爲己任；5.迎接平等互惠的師生關係。

於是，我們可以先放下教育可以或應該怎麼來面對知識經濟與全球化的問題，回歸到教育的本質來思考：全球化的價值或知識經濟的腳步是教育研究或教育工作必須要追求、迎向的價值嗎？如果是，其合理的論述為何？不可以只單純地以跟上時代腳步、提升競爭力這樣薄弱的理由來支撐，有沒有可以更具說服力的論述，而且是貼近教育本質與價值的呢？如果教育研究與教育工作不需要追上、迎合知識經濟與全球化的價值，那麼其在面對全球化的趨勢時又該如何呢？在這知識經濟被稱頌與全球化腳步快速的時代，身處邊陲地區的弱勢基層教育工作者應該以什麼立場來思考與尋出路呢？所謂的全球在地化以及學者們（許殷宏，2000；陳伯璋、薛曉華，2001）提出的可行因應方式，又該如何具體的落實與實踐呢？

筆者認為，當我們討論知識經濟與台灣教育的關係時，有必要先探討一個更根本的問題：教育的目的為何？教育工作者（研究者、實務工作者）都必須先回答，為什麼全球化與知識經濟是他們必須面對的問題？知識經濟為什麼可以成為教育的議題之一？而不是直接跳入台灣的教育要如何因應全球化與知識經濟的腳步。

這些問題，必須再次回到知識經濟與全球化的深層結構中來思考。誠如朱雲漢（2000）在「知識經濟的憧憬與陷阱」一文中，指出「知識經濟這個時髦的概念背後是資訊資本主義（informational capitalism）的興起」，而它的推動力量建立在個人慾望的滿足之上、以利潤為導向的無止盡競爭之上。知識經濟可能帶來資源分配兩極化、社會區隔加劇、文化與價值流失的衝擊，需要協助那些被資訊資本主義阻絕在全球化體系之外的群體，重新參與價值創造的過程。同時，楊深坑（1999）也指出資訊高速公路的建立後，知識必須能夠被數位化處理，方便電腦語言傳佈，其他知識的形式將變成沒有價值、終究會被淘汰，楊深坑於文中引用 Gadamer 的術語來說，就是技術性的知識取代實踐性的知識。然而，楊文中也提及：美國比較與國際教育學會（Comparative and International Education Society, CIES）會長 Masemann 在 1989 年的會長演說中指出，前述邏輯思考下所產生的知識，雖稱為有效的科學知識，其實只是片斷、孤立化的知識，並不能真正的反映真實的教育情境。實踐必須考慮情境、並根植於本土文化上才有機會生存。

那麼，當教育研究者與教育工作者面對全球化的變遷時，就必須認清，不能因為快速的實施或推展因應全球化與知識經濟的教育改革方案，無意間反而

促成資訊資本主義強化力量，使原本被摒除在全球化知識經濟發展之外的群體處於更加不利的位置。同時，台灣的教育研究者與教育工作者們更需要理解，知識經濟所訴求的「知識價值」或「知識資本」的本質以及其背後隱藏的深層意識型態與霸權結構。

無疑的，選擇以批判性全球化的觀點來思考，不但有機會跳脫受限於帝國或中央霸權的結構，更可使邊陲地區教育工作者的處境獲得解套，教育工作者就不難在這股不可抗拒的潮流中尋求屬於自己可以掌握的出路，而非被迫跟隨。首先教育研究者與教育工作者必須澄清，Latouche 所描述的進步與落後的霸權意識，是否「資訊取得不易」就如同 Latouche 指出的「落後」？而脫離落後的有效方式是接受主流與中央的價值或所謂的「進步的價值」？而盲目的跳進西化、單一化框架？

試想，身處島國的區域，資訊更迭快速，不管是居於中央或是邊陲的位置，所獲取的知識很可能很快就沒用了，必須不斷地取得新的知識。另外，當以體察到知識必須數位化、資訊化的陷阱為前提，面對知識經濟所需要資訊，就不再是單面向的如何更快速、更有效、更大量的資訊取得與流通而已，在這樣的視框下，個體僅被視為一個媒介物或管道，方便資訊傳輸，個體的主體性並未被重視。從批判性全球化的觀點來思考，知識或資訊不再被視為一個物體（object），是可以被擁有、被操弄的具體物件或實體，面對資訊更深層次的問題是：能夠學習知識與轉換觀點能力，而邊陲的群體就必須想像，跳脫掌握具體資訊思維後，如何運用自身的文化特性作為基石，重新界定自身處境與資訊的關係，這也就是朱雲漢（2000）所指出「被資訊資本主義阻絕在全球化體系之外的群體」，有「重新參與價值創造的過程」的可能與機會。

那麼，我們接著要問的是：「重新參與價值創造的過程」在教育場域中、在偏遠邊陲地區的群體中，實際的做法可能會是什麼呢？一般相信，任何的教育改革都可以圍繞在「課程與教學」兩個簡單卻豐富的範疇中思考，主要是因為課程與教學幾乎涵蓋了學校運作的各種層面，課程與教學易於從任何一個學校實際運作層面切入，那麼已經被廣泛提出的課程與教學相關的概念如：所謂的中小學課程卓越化、國際化、與社區化，並兼顧全球化與本土化觀點的課程規劃發展是什麼？教師具備應變能力與多元文化視野並以終身學習為己任的具體展現又是什麼？

根據筆者多年參與偏遠地區在職教師工作的經驗，要使全球在地化的觀點

落實在基層學校的課程與教學，以及教師專業成長的具體可行模式，可以歸納為：以學校本位課程作為教師發展的基礎，並進行在地文化價值再生的創造工作。

## 一、不以移植理論、工具理性為主的學校本位思維

「學校本位經營」(school-based management)的觀念是從私人部門的研究發展出來的概念，源自於企業如何提高生產力的經營策略。研究顯示，如果將生產方式的決定權下放到實際的工作者，因為他們最清楚知道生產過程需要改善的地方，並且熟悉改善的方法(who did the job know the best)，如此較能有效的提高工作效能。從國外的資料來看，學校本位的觀念應該是在1970年代被引用到教育現場，是為了以解決中央集權的決策方式，無法有效解決教育問題之現象，而後「學校本位經營」的管理方式逐漸成為教育改革的主流策略。

《教育改革諮議總結報告書》描述學校本位課程的目的在於「使地方、學校及教師能有彈性的空間，因材施教或發展特色」(行政院教改會，1996)，也可以說學校本位課程是台灣基層教育，長期由部定教科書到全國性行事曆的中央集權課程概念，轉換成以地方為主的課程概念，即「中央—邊陲課程發展」相對的概念。學校本位的概念正好與全球在地化的價值相呼應，學校本位課程使基層學校、非主流地區學校有機會參與全球化互為主體的對話歷程。

由此可知，學校本位課程轉以基層的教育工作者為主體，配合學校的情境與社區資源特性，發展與實踐屬於自己學校獨特(unique)的教育信念與價值，因此學校本位課程代表著「民主參與」、「草根式課程發展」及「由下而上改革」等教育發展潮流(陳惠邦，無日期)。我們可以簡單的給學校本位課程一個定義：凡學校為達成教育目的，運用其特有的條件與資源，由學校相關人員協同進行的課程發展過程與結果都可以稱做「學校本位課程」。

學校本位課程發展的理念有：(一) 每一位教師都是課程設計者；(二) 每一間教室都是課程實驗室；(三) 每一所學校都是教育改革中心；(四) 課程即是社區(歐用生，1999)。依據該理念，筆者認為，目前學校本位課程會招致以下冷酷的批評是因為扭曲了其理念。

細看九年一貫的內容，無非是將課程標準換個課程綱要的名字，將科目改稱作學習領域，並打著「學校本位」、「權力下放」(其實是推卸責任)的名號，讓各校自行「發展」課程。而所謂的統整課程—大單元主題設計，名為統整，

其實就是選定主題，再與各學習領域牽強附會一番（楊行遠，無日期）。

根據中外文獻，目前國內外宣稱「成功」的學校本位課程案例並不顯著（張嘉育，1999；許添明，1999），而分析其原因，不外乎經費、參與者知能、師生特質、學校組織與氣氛、學校規模、教師異動、家長期待落差等限制。以柑園國中為例，產生的困境包括學校人力負擔過重、教師意願與互動出現落差...等。根據最近的研究顯示，使學校本位課程難以推展的主要關卡是：缺乏學校本位課程發展學理的引導，導致參與發展之成員無法確實釐清學校本位課程發展的步調、規模與程序（張嘉育，1999；顧瑜君，2002）。

然而，如果以缺乏學理或是具體步驟來看待目前台灣初步推展學校本位的處境，將限制我們瞭解與實踐學校本位的可能。因為，移植一個外來的教育政策而失敗的例子在台灣不勝枚舉，目前多半的教育改革政策若非不了了之、就是草草收場。在進行的過程中不但缺乏教育改革的熱情，也消磨掉教育工作者的信念。這次學校本位課程的推展，如果不想重蹈覆轍，首先需要脫離套用公式問題分析思考，以不同的理解視框（frame）來解析。

葉啓政（1994）曾分析外移理論的問題：知識背後的預設問題，與此等預設的內涵文化特殊性，很自然地就為人們所忽略。面對知識移植的問題，我們是將一個整體的東西挖掘一部份而非整體移植過來，因此，常無法確切掌握知識背後所具備之身心狀態，更困難的是：對於如何預備豐厚的泥土適合移植知識滋養成長，往往是一無所知，於是乎移植進入的知識，雖然歷經長久，仍往往始終難以生根滋生，甚至總感覺到張冠李戴、依樣畫葫蘆，卻始終扞格不入的情形，經過幾次試用後很容易就放棄，轉而另尋理論與方法。而台灣的教育界，就形成了一種不斷追求國外理論、教學方法的惡性循環，推陳出新的理念與教學方案，基層教師界不是還沒弄清楚該怎麼做，就已經不再推行，或者因為又開始流行另一種新的理論或教學方法，例如早年的價值澄清法到最近的統整協同教學，都是類似的狀況。另一種普遍的狀況，就是因為與台灣的實務教學現場脫節太深，根本無法在基層推行。筆者認為這些失敗與惡性循環的教育現象，與教育學者未能使理論移植本土化有密切的關係。

由此觀之，正可以解釋台灣教育研究及教育現場長期移植外來教育理論與政策，卻無法使當地的教育問題獲得有效改善的現象。同理，學校本位課程過去幾年在台灣推展的過程中，出現很多問題，正如葉啓政所描述，學校本位課程的發展正面臨依樣畫葫蘆、扞格不入與難以生根滋生的困境。許多人指出，



學校本位課程過度受到工具理性、或技術化教學的現象影響與無法跳脫傳統課程模式的窠臼，許多教師迷失在熱鬧的統整活動中、學習單的設計、闖關活動的創新、僵硬地使用地方資源等，學校與教師們花費太多資源與精力，而且大都把焦點限制於主題統整上，但卻忘記教育目的與教學目標(陳惠邦，無日期)。顯然地，對於什麼是學校本位課程，其知識背後的預設問題與文化特殊性，根本的被台灣多數的教育研究者、教育工作者所忽略。

## 二、跳脫具象資源為設計的學校本位課程思考

任何人只要查閱相關文獻，仔細地看看目前台灣宣稱的學校本位課程內容，就可以很輕易地發現，其中最明顯的錯誤是將學校本位課程當作「一鄉一特產」或「大單元主題」課程，教育工作者(研究者與基層教師)都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「資源可以被擁有」的思考。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「學校本位」中被認定的學校資源。我們可以說，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。如果不能將資源從具象實體轉換成參與價值創造，也就等於是未能充分的理解全球在地化的價值中，使邊陲轉換成爲一種主體性的機會，亦即許殷宏(2000)所說邊陲群體應當更熱衷於確定區域的價值與意義。簡言之，就是放下「地方特產模式」的資源思維，去思考邊陲的價值作為資源的可能性、去思考全球在地化的理念與價值跟教育的關連。

然而該怎麼解套呢？葉啓政(1994)指出了「本土化」是可行的方式：本土化即是形塑一種具有吸納、理解、創塑外來知識之原創能力的身心狀態。對於這種身心狀態的全盤調整、形塑的過程，一定是需要歷經漫長時間的醞釀、

學習、自我批判、調整。而反觀台灣的教育界，往往在移植的過程中只擷取看得見的技術，技術的移植將知識視為具體形象的工具（如剪刀、尺等），誤以為只要訓練與熟練後，人人都能使用移植理論或技術，而此種對知識的認識，無法深刻的去探究知識原創的身心狀態，因此對於重塑知識或理論的過程，顯得無力，當然缺乏本土化的思維與努力。

本土化應該如何與學校本位課程發展連結思考呢？本土化的思維反制了移植的化約行為、不將理論當作工具，而是使個體從自身的思考與能力轉變作為工作的出發，而不是急於採取外來的模式、進行快速實施與推展，本土化與移植最大的不同在於，前者是往自身內部尋求根本的改變，而後者是在外部加上裝飾性的變化。

筆者認為，學校本位課程發展是否能夠推行的關卡，在於教育工作者自身內部的深層轉化，而非課程與教學表象的轉變。學校本位課程源自於私人企業認清一項事實：實際操作的工作者是最有能力改善工作價值的人。如果教育決策者認同此價值後，將課程與教學的主導與改變權賦予基層教師，那麼，基層教育工作者是否也有同樣的體認則是關鍵。於是，基層的教育工作者對於學校本位課程的認識是「上級交辦的教育改革方案」還是「自身角色增能的機會」，將會引導出完全不同的結果。從目前台灣實施學校本位課程的混亂情況來看，不難理解學校本位課程此移植的教育概念，可能不但被視為配合行政單位的教育改革政策，更被化約成為「教與學的步驟」而已。

在瞭解本土化與移植的思維差異後，面對如何以學校本位課程作為因應全球化知識經濟變遷的媒介時，就應該更明確地聚焦在教育實務工作者的覺醒（awareness）與省思（reflection）。Marsh、Day、Hannay 與 McCutcheon（1990）曾描述學校本位是一種強調參與、草根式的課程發展，是一種重視師生共享決定，創造學習經驗的教育哲學。由草根式著眼來理解課程本位，Marsh 等人的想法，正反映出覺醒與省思兩個推行學校本位的關卡。如果，學校本位不是草根式的，而是模仿與移植國外的模式與步驟，那學校本位的精神將流於無形。那麼具體的步驟為何呢？我們瞭解當學習型組織運作時，組織內的成員必須在行動的過程中，拓展自我對事情的認識，稱之為「心智模式轉變」（improving mental models），因為心智模式影響我們所「看見」的事物，因此多樣化的觀點和意見，才能在互動的歷程中展現。不良的心智模式必定阻礙個體重新認識所處世界的能力。因此，學校本位課程具體的工作之一，是教育工作者必須先轉

變自身的心智模式。其次，就是拓展邊陲地區教師的認識視野，拓展視野也可以算是學習型組織中所描述的「自我精進」(personal mastery)。精進是一種超越自我挑戰的信念，然而自我精進賴於組織成員不斷的釐清兩項工作：什麼對我們(組織)是最重要的，以及不斷地學習認清自身所處的真實情況。這也正是「經過長時間的醞釀、學習、自我批判、調整」後，邊陲地區教師們會問：作為一個邊陲弱勢的教育工作者，我的積極使命是什麼？我的學生未來面臨什麼樣的問題？當一個學校中，有很多的老師開始思考這些問題(形成團隊)時，他們的心智模式才有機會逐漸的改變，而邊陲弱勢地區教育工作者才能將區域性的問題作為課程的思考基礎，並發展區域性的價值與文化特色作為學習的內容與主體，而不再是「地方特產」等思維，誤將邊陲地區特殊的文化價值以「異國情調」的美麗外衣包裝而物質化、商品化、庸俗化，而錯失了「全球思考，草根行動」(think globally, act locally)的基本意涵與力量展現的機會。

### 三、以教師自身面臨之問題困境為觸媒

邊陲地區的基層教育工作者必須以新的思維模式面對全球化的趨勢，以學校本位課程發展作為提升自身教育專業的管道或媒介，然後認真思考：什麼是以解決學校問題為基準，以期達成教育目的的課程發展活動？什麼是最能接近實踐教育本質的理念為思考的準則？探究自己為什麼要在邊陲地區從事教職？只是一個職業嗎？不斷地問自己可以對自身所任教的學校有什麼貢獻？自己學生面臨最重要的問題是什麼？所任教的學區現在面臨什麼問題？也就是從自己的困境開始思考學校本位課程。於是，對於非都會區、邊陲地區的教育工作者來說，理解學校本位課程無疑提供了最好的機會與場域，將長久以來教育資源集中在解決非主要教育問題的現象降低，可以使邊陲地區學校實地擁有主導權，實際地解決各校面臨的區域性教育問題。

以筆者熟悉的花蓮地區為例，教師們在思考如何發展學校本位課程時，一定要往內詢問，自身所處的教育環境中所面臨急迫的教育問題是什麼？偏遠與邊陲地區學校很容易被「標籤」為落後、低成就、教育資源不足、教師流動率高、進修機會少等惡性循環所造成的多重教育問題，加上地域的特殊性，隔代教養比例高、單親家庭比例較高等多重困境。現今加上台灣教育界也倡導全球化，邊陲地區的處境可以預見的將更加困難，而要趕得上全球化的腳步對邊陲地區來說，就更加深了缺乏競爭的基礎。

然而，邊陲弱勢地區教育工作者若有逆向思考，設法避免落入全球化單一價值的限制，或許將可為自己找到一條出路。如何逆向思考呢？邊陲地區基層老師們必須開始探究一個鄉村的根本問題：「家鄉的邊陲處境、邊陲的價值跟他們（學生）的關係究竟是什麼？」如果每一個生長在鄉村的孩子對於「家鄉」的邊陲特質的態度都是「一無是處」、「落後而不值得留戀的地方」、甚至是「去之而後快」的心態，那麼，當一個人跟自己家鄉的關係是如此的狀態之時，與學校教育是否相關？疏離與異化，也就是說位於邊陲位置的教育工作者，必須面對自己並深刻地探究：學校教育應該扮演的角色是什麼？老師應該做些什麼？邊陲處境的教師們應該與自己對話以及跟相同處境的教育工作者對話，作為因應全球在地化的具體行動，以學校本位課程的基礎價值，以及其課程發展模式，作為偏遠邊陲地區教育工作者專業知能提升的具體實施。

#### 四、資源的活化與創新思考

由此觀之，學校教師需要面對的問題也與知識經濟訴求中所強調的創意或創新有所關連，有意義地將資訊或資料運用創意解決問題者，可算是好的知識工作者。在知識經濟時代，創新是知識經濟的重要骨幹，然而目前台灣對創意的認識十分扭曲，以為搞怪、誇張、賣炫就是創意，創意常在模仿與複製的狀況下存在<sup>1</sup>。然而教師們必須踏實地思考，創意的用意與價值究竟為何？我們的文化中強調「化腐朽為神奇」，這個屬於我們自己文化的創意觀是否可以透過平實的素材來呈現，不為創意而創意，而能夠從最平實的事件中展現創意。筆者認為，邊陲地區的教師們需要發展一套屬於自己的創意模式，而透過人文素養是創新的根源，將地方的特色和文化環境考量在內是非常重要的方向。運用邊陲經驗的獨特經驗與偏遠地區環境文化互動後，成為創造力的具體展現，不追求膚淺的、表象的創造力展現方式，不以新穎、炫麗、耀眼的方案，而是貼近生活文化環境價值深刻互動所產生的創造力，發展獨特的創造性，而不是去追隨他人對創意的定義與價值。

偏遠、落後等以主流價值為主的觀點是否可以在老師們身上獲得新的界定，並從鄉村學校的處境中尋找新時代的價值與功能，透過學校本位課程之發

---

<sup>1</sup> 大學生們穿著花內褲參加運動會被報導為有創意、某大學創意歌唱比賽模式被他校大量複製，媒體也爭相報導類似的創意。

展，激發教師課程意識之覺醒，對自己所身處之實務世界有更多的覺知，能夠質疑、挑戰習以為常的作法、現象、限制和權力結構，能夠反省習焉不察的價值、信念、潛力和知識體系，並且敏銳觀察到實務現象背後的潛藏問題和需求。除此之外，讓課程發展成爲一個教師從日常生活中覺察與學生相關之題材，使之與課程做結合，促進學生有意義學習之持續歷程，亦是計劃著重之處。

## 參、相關理論與文獻分析

### 一、從知識經濟看弱勢區域教育處境

知識經濟的重點有二：一是創新，二是人才的培育（方琇瑩，2001）。培育什麼樣的人才呢？劉定霖（2001）指出知識經濟時代所需要的人才，要具有「專業能力、判斷力、綜合能力與問題解決能力」。此外，知識工作者在實際操作的層面，懂得加強與自己理念相同組織的聯繫與合作，以策略聯盟、資源共享的方式發揮加乘的力量，藉此累積知識資本，做爲知識經濟時代競爭力的基礎。

同時，知識工作者最好的選擇是，透過終身學習持續吸收知識技能，終身學習是保持終身受雇能力（lifetime employability）的先決條件，以知識爲驅動力的經濟有賴於學習社會爲其基礎（李訓智，2001）。

因此，一般認爲，學校教育在因應知識經濟時代的策略之一即是：引進外部學術資源，共謀研究發展機制。基層學校資源有限，若要單獨從事學校教育之研究發展工作，確實有所困難。若能採用「聯盟」策略，聯合不同層級學校，譬如與大學或學術研究單位共同合作，從事研究發展工作，不僅能解決學校的問題，更能加深加廣研究的內涵，以及改善教師心智思考模式，建立知識管理機制：願意與人分享教學心得，將隱性知識轉化爲顯性知識，也樂意成爲知識工作者，建立學校的知識庫，進而創新知識（黃秀君，2001）。

然而，當知識經濟時代來臨，豐碩的知識資本成爲知識經濟時代的重要基礎時，一般人都需要更精進地去累積知識資本，而對於原本就缺乏知識資本、競爭力相對薄弱的主體而言（偏遠邊陲地區教育工作者），該如何面對這新世紀的巨大變革與挑戰，無疑是一項更爲艱鉅的任務。知識工作者所強調的工作知能：「創新、解決問題、有意義地運用（篩選、歸類、解讀）知識與資訊的能力」（李訓智，2001），更是弱勢地區群體（特別是教育工作者）需要的資本。

否則可以預見的是，弱勢或邊陲的群體，很可能將在這股知識經濟的潮流中成爲「知識貧民」。

「學習權」是聯合國教科文組織近年來大力倡導的一項基本人權，同時，追求社會公平正義更是現代民主國家所崇尚的精神與主張。因而，在追求國家競爭力與整體的卓越發展時，教育工作者更需要注意弱勢學生的學習權利！換言之，知識經濟之掘起極有可能造成貧富加劇、城鄉之間的懸殊差距，勢必使弱勢族群的教育機會均等受到嚴重的影響。對於在邊陲與落後地區從事教育的工作者來說，應該發展什麼樣的視野來理解自身處境與知識經濟時代變遷之間的關連，並能夠發展出相對的專業性，從改善教育工作者專業品質來確保弱勢邊陲地區的教育品質，也等於是確定知識經濟變遷下弱勢群體學習權的社會公平正義性。就整體社會與國家的發展來說，知識經濟可能帶來的問題，是屬於弱勢群體單獨要去面對的問題。我們都瞭解，整個社會國家是一個生命共同體，強者更強、弱者更弱的情況出現後，對於社會國家整體的競爭力究竟是福是禍，可能沒有人敢定論。

就經濟發展的角度來看，全球文化產業已然成爲全球經濟重要活動之一，跨國的文化產品交換日益興起。同時，知識經濟正是全球化經濟發展的特質之一，在全球經濟產品交換中，以知識、技術爲基礎產品的比重逐漸增加（劉大和，2001）。同時，當全球化藉著科技的便利，利用各種媒體及管道，向全世界散播一種單一的標準、統一的生活文化時，全球化非常有可能不經意地造成本土文化的異變或消逝，而形成全球文化的同質化（趙啓明，2000）。因此，在教育工作者積極地追求累積知識資本的時候，我們更需要特別留意，在知識資本所訴求的價值觀之下，邊陲地區教育處境的特殊性及其生存的價值。任何因應知識經濟的教育實施，都要避免單一價值的獨斷性，降低主流價值霸權支配過大的危險。所謂的主流價值，即全球化價值的趨勢。簡言之，邊陲弱勢地區教育工作者，應該認知到知識經濟在全球化脈絡底下運展的一股力量，深入理解全球化的意涵與價值，才有可能發展出屬於自己的競爭力，使多元的價值仍然可以在知識經濟的潮流下存活。

準此，我們必須討論「全球化」與「全球在地化」兩個概念。

## 二、全球化與全球在地化與弱勢教育的關連

知識經濟的發展與全球化的趨勢是密不可分的，然而，什麼是全球化？全

球化是不可抗拒的潮流嗎？此也成為討論知識經濟時必須深入探討的議題。

全球化 (globalization) 的概念出現於 1960 年，加拿大學者 Marshall Maluhan 提出了地球村 (global village) 的概念，隨著科技的發展，自然環境下所塑造的秩序、時間及空間都被科技壓縮了，改變了人與人彼此的關係與距離的量尺，因此世界各地的文化、經濟、政治與社會在同一個尺度上運作 (周桂田，無日期；Jones, 1996)。

「全球化」(globalization) 是指個人、企業及團體等超越國內範圍，在國際間追求理性選擇而行動，並建構起廣泛的市場與網絡，對全球各地的經濟、文化、政治產生深刻影響；更為了促使簡單化與平易化，以及風險的極小化，於是要求各國的規格與手續標準化，構築成國際公認的「全球標準」(global standard)，例如國際標準化機構 (ISO)，以及因為需要在市場上獲得競爭力而逐漸成為國際間不成文標準的「事實標準」。由此可見，當全球不同的區域與群體，邁向或受制於單一化國際標準或全球性秩序的趨同化 (convergence) 傾向就是全球化標誌 (陳菁雯，2001)。這也形成了一般人熟悉的「中央—邊陲」關係模式，凡有主導單一標準權力者，則擁有類似中央的地位，相對的中央所形成的價值標準需要輸出或傳遞的對象即成為邊陲者，邊陲處境者面臨要追隨緊跟中央的腳步，以免被淘汰。

當全球化 (globalization) 的腳步逼近，使得以西方文明為基調的單一價值、信念以及行為等，儼然成為單一的標準時，人們開始懷疑，當代全球化的主流價值中，不可能完全涵蓋各種地方的異質內涵，因此興起了本土化 (localization) 的反彈，於是產生了「全球思考，草根行動」(think globally, act locally) 的新趨勢。換句話說，全球化趨勢引發了本土化價值與精神的緊張與矛盾，也觸發了區域主體性意識的覺醒，弱勢群體開始關注自主權益的議題。同時，全球化批判反思也展開論述，全球化是否會成為經濟強權國家維持既得利益的藉口？跨入全球化的遊戲規則、價值標準又該由誰來決定掌控？全球化必然等於西化嗎？上述問題成為非主導國家或地區所關注的議題 (周桂田，無日期；陳伯璋、薛曉華，2001；游常山譯，2000)。

換句話說，不管是全球化或本土化都有過度簡單化約的傾向，導致經濟、政治與文化等社會的生活面向面臨被迫單一化的可能，也促成了全球文化與地方文化互相影響、互相雜化的關係，於是「全球本土化」或「全球在地化」(glocalization) 的概念被提出。Robertson (1992) 首先提出「全球在地化」的

概念，他將「global」與「local」兩字合而為一，彰顯二者的依存關係：因應地方的特殊文化，全球化必須思考自身在地化的意義。換句話說，Robertson 提出的全球在地化觀點是一個「批判取向的全球化觀」，是不同於帝國霸權式的全球化，這個觀點強調：「沒有多元的在地文化就沒有全球文化；全球文化只有不斷創造差異才能繼續進行下去。再加上文化商品化及異國情調的吸引力，全球化不但沒有將世界文化同質化，反而促成差異的擴散。而這差異的存在凸顯了全球化即是雜化的事實」（莊坤良，2002）。

陳伯璋、薛曉華（2001）也曾指出「全球在地化」有幾點特色：1.它是一種批判性的全球化、由下而上的全球化；2.全球化與在地化互為辯證相生而存；3.國家角色的轉變—地方得以跨越國家與全球對話；4.全球在地化的文化是混血的、是多元文化的；5.全球在地化中的普遍主義與特殊主義並存。

Robertson 描述全球性（globality）的現象同時是客觀的全球互賴事實，也是主觀的互賴意識增強。「全球在地化」的概念說明全球化並非僅是普遍化、同質化發展，而是有異質多元的內涵存在。周桂田（無日期）指出用中國的古話來說，全球化是「經」，全球在地化是「緯」，前者是橫向的動態連線，而後者是扣緊在地特色之動態縱深，二者相生而存，但也相剋對立而激發出新的發展。根據這樣的觀點，本土（local）的概念自身就是全球化趨勢的產物，所以理解本土性或在地性（locality）的特色，也是瞭解全球化本身意涵的重點，於是促進本土化，也可以說是全球化本身所內在的本質。

總而觀之，全球在地化的概念，是試圖將知識經濟與全球化所夾帶的強大單一價值化趨勢加以逆轉，不論是在政治上、經濟上或文化上。各種群體都需要體認到，在認同上或發展上的「知識視框」都必須顧及在地的意見與參與，使知識的向度與內涵對於在地者來說可以是友善、可親近與享有的，而非霸權支配的。全球在地化的思考，也使原本中央—邊陲的互動關係模式有了轉圜的空間與可能性。

然而，全球在地化只是一個理想抑或有實踐的可能，仍然是一個極具爭議的問題。不過全球在地化的思考，卻是弱勢群體因應知識經濟與全球化最有力的思考工具。當弱勢或邊陲地區面對知識經濟與全球化的衝擊時，在原本資訊取得與流通相對困難的前提下，無疑加劇了資訊弱勢的困境。同時，對弱勢群體而言，更缺乏反制全球化的單一價值霸權力量。在面臨全球化與知識經濟的變遷當中，相對於以西方國家為主軸（中央）的位置，台灣可以算是邊陲地區。



那麼，對於處於台灣邊陲地區（如花蓮台東等）的教育工作者來說，他們可以說是弱勢中的弱勢了，當台灣整個大社會都在思考知識經濟與全球化的因應之道時，最弱勢者究竟有沒有一席之地來思考問題？是否有可能的模式可以化此危機為轉機呢？

誠如 Robertson 所指出，只要我們思考本土性或在地性特色的發展，也正是全球化的本質。因此，筆者認為，基於全球在地化的思考，弱勢中的弱勢群體、邊陲下的邊陲地區，相對地更有機會思考全球在地化的資本。因為，就中央邊陲關係的結構來看，比較起來，邊陲對中央理解與認識要比中央對於邊陲的認識要高與敏感，中央或主流的價值是被擺在公眾的領域中分享的，可藉由大眾傳播媒介深入到邊陲與弱勢群體地區的所在，而邊陲或弱勢的價值卻沒有同等的機會與管道對中央輸出或傳遞，而因為地處偏遠、開發速度慢與資訊取得不易，加上中央長期對於邊陲地區的忽視，邊陲弱勢地區被中央價值同化的速度與範圍相對的少，反而擁有更多主體性與尚未被同化的特質。就花蓮地區而言，整個區域仍保留台灣尚未發展時的許多面貌，而這些屬於區域性的文化與社會「傳統面貌」或鄉村感，正因為長期的資訊與交通限制而保有特殊的風貌，就全球在地化的觀點來思考，弱勢的弱勢如果可以看見自身擁有的特色，加以掌握發展，不但可以脫離「跟不上」全球化腳步的迷思，反而能利用全球在地化的觀點，將「不足」轉變思考為「不同」。邊陲地區所創造出來的這層差異化，更能發展出獨有的全球化特質，甚至可以將此特質向中央地區輸出，成為資訊的主導者之一，而非一昧的追隨者。

以下，筆者以邊陲、偏遠弱勢地區的學校為思考的場域，解析屬於該地區教育工作者群體專業發展的可能性。

## 肆、重新參與價值創造的過程

以全球在地化的思考以及本土化的觀點來看，邊陲地區的教育工作者，必須發展出面對外來知識之原創能力的身心狀態，而此身心狀態與行動研究之訴求相契合：教師的專業知能與發展是建立在教師「反省-行動-知識」的基礎上。邊陲地需教育的重要工作與目標，並非在「有形資源」的爭取、輸送與分享（分配、甚至分贓），而是透過彼此的對話與思考，使教育工作者的實踐專業更具備反省性質。從這個共同進行的反思探究中，生產出屬於邊陲弱勢地區獨特的價

值與信念，此邊陲弱勢價值與信念才是可以賴以為生的「資源」，資源弱勢或貧民的落後標籤，才有可能從教師的「對行動的反省」及「行動中的反省」中不斷地再生，也才有可能發展成為「資源再生與循環的有機體」，脫離輸送、佈施或共同爭取資源的被動接收與集體掠奪模式。

教育研究的困境是理論與實務的脫節，若加上本文所倡議的本土化概念，究竟本文所闡述的看似複雜的教師專業發展模式是否可以落實呢？筆者以兩年多的時間與地方教師發展課程，且此課程發展僅完成初步探究，仍在繼續進行第二次的課程發展循環。以此經驗為例，筆者相信要實踐學校本位課程是一定可行的。筆者帶領幾位研究生，協同基層學校的教師，以學校、社區為本位而發展的課程，協同學校位於非都會之邊陲地區，課程發展的歷程為：先以深入匯談的方式與學校教師進行課程實施之基礎之解析，釐清課程發展理念的學校本位基礎為何，進而探究學校及其所處社區環境的資源，進而設法整合資源於學校的課程中。協同的學校於幾十年前建校過程中受到社區人士出錢出力協助，學校也因感念社區的協助，主動而定期地進行社區服務工作，實際的幫助社區需要的人與家庭，相互扶持的精神與價值為當時所珍惜與稱頌，因而在第一任校長任內，設置了民族精神教室，記錄與紀念學校發展的歷史，而此教室歷經校長的更替、校園空間重整後，此記錄校史的教室輾轉地搬遷到學校建築的角落與廁所比鄰而居。在正式進入課程發展階段前，以為期一年時間探究學校本位課程在地價值，課程發展團隊釐清了學校與社區共生與密切相連的價值，面對學校現階段所苦惱的問題：升學率不夠理想、家長社區與學校關係不再如早期密切，甚至很多家庭將孩子轉往市區的學校就讀、遠離家鄉為了升學。

經過深入的探究後確定，重建校史室可以成為學校本位課程的核心概念之一，但校史室的重建容易落入具象化、有形資源的思維模式，將老照片、文物等收集、布置而成，但若以重新參與價值創造的過程來思考資源，就必須將校史室的命運作為一個隱喻（metaphor）或象徵，從此隱喻中理解：當校史室位居重要的空間、受人重視時，學校與社區的關係是肯定的、共同體的價值，當時學校給社區帶來希望感與認同感。反觀，當校史室被遺忘或忽視時，學校與社區的關係就著重在升學等功利性質的價值上。如果重建校史室而不重建社區與學校的關係，重建後的校史室未來的命運，很可能將重蹈覆轍，日子久了就被遺忘。課程發展的過程中，課程的問題意識以及主體價值也變得清楚：校史室也不只是學校的「博物館」，應該是一個凝聚學校夢想的地方；校史室也不只

是提供來校貴賓參觀的展場，應該是一個以全校師生為主角的舞台。以下簡要說明如何將「重新參與價值創造的過程」，作為課程意識的課程發展與教學歷程。

## 一、關係而不是東西

筆者所謂的專家學者或大學的伙伴，不是協助基層學校如何努力地收集文史資料或文物，而是不斷的協助學校釐清與澄清價值，大學與中小學的伙伴關係，不是從高位輸送到低位給予單向的協助（知識或資源），而是在一個相對平等的位置上協同探究與對話，大學和中小學都同時在這個歷程中探究與學習，符合學習型組織改變心智模式與自我精進的修練，同時，對於專家學者們所指出全球在地化的思維教育的特色：在地化與多元文化並存、教師終身學習找到實踐的可能性（許殷宏，2000；陳伯璋、薛曉華，2001）。在筆者參與的這個伙伴關係學校課程發展計畫中，經過課程發展小組成員不斷的釐清過程確定了：重建校史室最重要的資源不再是老照片等具體的資源，而是「關係」！簡言之，當關係被充分理解成重要與主要的資源後，透過校史室的重建，讓生活在校園內的主角—學生和社區的居民，都納入校史室重建的重要參考對象。簡言之，校史室的重建不只是有系統地收集文史資料、有條理地布置空間，更是必須從學校與社區關係問題的基礎面去著手，校史室重建的歷程就是課程，而此學校所擁有的在地價值也將在此歷程中被彰顯。

喻肇青（2000）曾提出「家應該充滿關係而不是東西」，他指出，家，不應該只是一個空間，應該是一個「所在（place）」。因此家必須是一個生活及維繫關係的地方，其中的關係應該包括人與人，人與自然、神與人之間的關係。這個觀點非常清楚地指出：如果缺乏關係，任何空間將淪為一個容器，一個堆砌擺設東西的地方。校史室的處境跟任何空間都是相同的，學生、老師、家長都是生活在學校這個家的地方，如何讓生活者與生活的空間孕育豐厚的關係，將會是校史室是否可以活化的關鍵。而這個學校本位課程發展的計畫，正透過長期的伙伴合作方式，進行發展、修正、再發展、再修正的歷程，經過好幾個學年度的操作與實驗，在反覆的思考與操作中、失敗與挫折的教案中獲得更深刻的認識與理解，預期能發展出屬於本土性、富有在地價值而非一鄉一特產的學校本位課程。在這個概念釐清的課程發展階段中，邊陲教師們必須進行運用自身的文化特性作為基石，重新界定自身處境與資源的關係界定，教師們的課程

意識在這個階段發展明確，作為教學中與學生共同探究的基礎。

## 二、生存的必要不是懷舊

龍應台（無日期）的一篇「在紫藤廬和 Starbucks 之間」引起廣泛討論，而文中提出「傳統不是懷舊的情緒，傳統是生存的必要」的概念，並以紫藤廬和 Starbucks 作為說明，不管是在台北還是全世界，Starbucks 都是多數，而紫藤廬只有一家，國際化並不是積極的讓 Starbucks 去取代紫藤廬，而是在讓 Starbucks 進來之後，同時「知道如何使紫藤廬的光澤更溫潤優美，知道如何讓別人認識紫藤廬—『我』的不一樣。Starbucks 越多，紫藤廬越重要」（龍應台，無日期）。

我們思考將傳統做為學校本位課程發展的媒介時，鄉村、邊陲處境的教育工作者更應該思考所要追求的究竟是什麼？踏在腳下每日面對的傳統文化、鄉村價值是否應該放入課程或學校經營之中？而所謂的將傳統放入課程並非將傳統物化成為裝飾品或主題，而是教師們必須思考傳統與現代、傳統文化與課程本質之間的關連性，將自身所處環境的議題性與主體性展現於課程發展之中。由此簡單的論述來看，邊陲弱勢地區教師必須懂得類似紫藤廬的獨特價值，學校所擁有的傳統價值不是錶框展示用的，是生存的必要，必須跳脫傳統懷舊與保存的舊思維，邊陲弱勢地區教育工作者才能看見其所處位置所擁有的資源並不在於具象的物質，而此學校本位課程發展的歷程使得在地價值重新被看見與肯定，而此在地價值是獨特的，並不是多數學校的建校都有社區人士的大力貢獻與參與，而學校本位課程發展並不是努力去將校史室布置得光彩亮麗，而是讓在地價值與關係更溫潤優美，在這個課程探究的過程中，邊陲弱勢地區的教育工作者，也可以釐清與再次認識自身處境與主體性的重要，更能從日常生活中理解如何解決自身面臨的教育問題，也就是所謂的增能（empowerment）。在此課程案例中，在地價值與關係是最重要與珍貴的課程發展資源，透過校史課程的發展與教學，教師與學生們共同理解：全球化的腳步快速地將這份珍貴資源貶值，生活於邊陲者自身是否體察在地價值貶抑與自己的關係？是否理解為何在這些價值不再珍貴後，生活於此的個體也跟著低人一等？換言之，在課程與教學中，教師將其課程意識作為討論題綱，在課堂中引導學生共同思考：如何使個體自身所處的在地價值重新被確認與實踐，而不是把傳統拿來當作裝飾品，學校本位課程發展與教學的歷程本身，即在協助學生在全球化單一化框架的腳步中，確立其所處之在地性文化的定位與價值，而不是停留在眷戀傳統文

物或建築的表象教學活動上，催化學生們開始理解與探究：鄉下人真的不如都市人嗎？離開家鄉的生活一定好嗎...，鼓勵他們從身邊接觸到的人事物中去實際觀察、發展屬於他們自己的信念或價值，當學生們開始探究這些現象時，在教學中則進一步引導學生去釐清面對全球化價值的處境的各種議題，例如升學率的迷思與追求現代化價值的關連，也可藉此與社區家長們共同釐清，設法找到邊陲學校跳脫升學率困境的獨特可能性。

### 三、榮耀與值得被紀念的重新界定

在進行此課程時，課程發展成員們也討論了那些慣例上，所謂光榮的、值得被紀念的文物如：歷屆校長照片、得獎記錄照片、獎盃、獎狀、交流旗幟、感謝牌狀...等，我們討論著，在這個以關係為主體的校史課程中，所謂的光榮記錄應該如何被定位與理解？在我們的發展課程歷程中，透過課堂互動與學生們一起討論尋找重新被定義的可能。課程發展成員們認為：這些獎盃獎牌若是被視為具體的資源，就會希望越多越好，且佔據校史展示空間重要的位置，因為空間佔據越大、展示數量越多就表示所屬的學校越有價值，但我們討論著：這些所謂的光榮事蹟與事件，究竟跟每一個學生或平凡的人有什麼關係？而且所謂的光榮事蹟標準好似都以所謂的主流或他人的價值為衡量、判斷依據，為了爭取這些榮譽的象徵物，是否也認同與符應了特定的價值而缺乏思考。如果捨棄具象資源的思考，這些獎盃獎牌可能只累積了灰塵，並沒有累積觀看者與學校的關係與情誼，反而鞏固著我們對歷史或校史的刻板印象：常常被理解為有能力、為校爭光、豐功偉業等事件的紀錄，於是校史與多數凡夫俗子脫節、多數人的生命記憶與價值將不會在校史中被看見。

於是發展課程的教師們就跟學生們共同探究，當我們把關係作為此課程的主體時，讓學生從學校的日常作息與活動中去探究，平凡的個體在歷史中的定位與角色有哪些可能的展現形式，從討論與日常生活觀察中促進學生去思考，如何以尋常百姓的身份、日常生活事實等面向與校史室產生關連與關係為何，將此課程的精神真正落實到具體的人生問題。經過師生共同的反覆討論後，從學生們探究的理由當中整理出以下的理解：如果將平凡的事物紀錄成歷史，歷史會顯得枯燥、瑣碎與重複，更缺乏價值感。但如果從事那些看似例行、沒有特殊價值的平凡事件時，如清掃學校、整理落葉等，行動者若是發自內心、自動自發、而且做的時候認真踏實，就應該被紀錄與紀念，因為這些例行事物的

進行雖然並沒有為校爭光，但對學校、對生活在這個環境的人們是有具體貢獻的，是默默地難以被察覺的付出，所以應該思考如何紀錄這些人與事。雖然，師生共同所理解出的準則並沒有解開如何處理光榮事蹟在校史館的定位，也沒有具體的指出除了獎盃外還有哪些事蹟可以被紀錄，但對課程發展歷程來說，師生共同理解的這份準則，其中充滿了對關係的理解以及在地價值深思，師生共同探究必須持續的累積，這些新的理解與重新定義，將逐漸浮現出哪些具體的人、事、物該被放入校史館，持續探究與發展，將會改變校史室是樣版的、官方的、給來賓看的刻板印象，更重要的是，透過此課程繼續的發展，有機會累積對非主流、鄉村的、在地性的價值感與主體性，這些被重新界定的價值感與主體性，可以讓弱勢邊陲教師透過課程與教學，一方面發展自身的專業，另一方面協助學生學習在地化價值與意義（朱雲漢所謂重新參與創造的過程），而漸漸發展能力去面對全球化、現代化等價值的變遷中自我發展的定位。

## 伍、結語

本文陳述知識經濟、全球化以及全球在地化與台灣當前教育的關係，提出必須以全球在地化的思維，本土化的模式，建立位處弱勢邊陲偏遠地區教育工作者專業發展的視框，以學校本位課程發展為提升邊陲地區教育工作者專業的媒介，教師重新認識學校本位課程的特質，並澄清自身的教育處境，而非快速的發展出各類主題課程或教學單元。台灣鄉村的處境是積極的「現代化」，因為唯有此途才可以被驕傲展現，「傳統」雖是貼近泥土卻默不作聲，傳統不是生生不息，反而是急於被擺脫與劃清界限，只有在特定的慶典與場合需要時，才揮去灰塵、妝點上色後出場見人，活動熱熱鬧鬧結束後，再度回到塵封與等待的角落。若能將學校本位的思維落實在教師自身之上，確立教師本位的反省專業，進而透過與大學或其他同僚學校的協同團隊合作、反省思考，以實踐為導向，將伙伴學校策略聯盟發展成爲一個可以生產與再生資源的有機體，誠如約翰·費司克（游常山譯，2000）指出：沒有在地化，全球化就不真實，而在地化絕不是將具象文化資源當作物品或商品，進而包裝與行銷，而是透過伙伴學校結盟的有機體，邊陲弱勢地區才有可能發展出屬於邊陲弱勢地區教育的價值與文化特質，將學校思考為類似非營利性組織的運作型態來工作（Kotler & Andreasen, 1997）。屬於區域性的全球在地化的特殊價值，不但使自身不被帝國

主義知識經濟潮流單一標準所壓迫甚至淘汰，反而能參與共同建構意義的歷程，這個邊陲地區教育工作者發展出來的價值與全球化知識經濟所倡導的價值，不斷地進行互動與對話，此歷程中邊陲弱勢教育工作者不再需要「迎向」、「追求」知識資本，反而因為參與了這個對話的歷程，使「全球化更真實」。

本文認為，學校本位課程發展可以成為邊陲地區弱勢教育工作者之專業發展模式的可能，進而也使得知識的本土化找到工作的著力點，經過長期的探究，使葉啟政（1994）所指之「本土化」是一種具有吸納、理解、創塑外來知識之原創能力的身心狀態，可以透過課程發展使學校本位課程此以「移植知識尋找本土化的可能」。並使 Robertson（1992）所指出：本土性或在地性特色的發展，已有機會落實在邊陲地區教育的現場。本文也試圖以一個正在進行的學校本位課程發展歷程為例，說明以全球在地化的價值作為課程發展意識的基礎，重新參與價值創造的過程為課程教學的主軸，位處邊陲的鄉村學校與教師，應該有可能發展出屬於在地化的知識與教學，此歷程可促使教師專業的成長，同時發展出因應全球化的價值與行動可能。

## 參考文獻

- 方琇瑩（2001）。知識經濟的崛起與影響（專訪嘉大楊國賜校長）。**教育研究月刊**，89，9-12。
- 行政院教育改革審議會（1996）。**教育改革諮議總結報告書**。台北：作者。
- 朱雲漢（2000，4月12日）。知識經濟的憧憬與陷阱。**中國時報**，5版。
- 余霖（2000，11月）。全面性伙伴關係之建構。論文發表於淡江大學主辦之「**教育改革與轉型—領導角色、師資培育、伙伴關係學術研討會**」，台北。
- 李訓智（2001）。知識經濟中的終身學習。**成人教育**，63，30-38。
- 周桂田（無日期）。**全球化與全球在地化—現代的弔詭**。2003年4月15日，取自 [http://www2.tku.edu.tw/~tddx/center/link/grobole\\_and\\_ginland.htm](http://www2.tku.edu.tw/~tddx/center/link/grobole_and_ginland.htm)
- 林天祐（2000）。從知識經濟思維教育人員專業成長與發展。**學校行政雙月刊**，9，24-27。
- 徐大偉（2001）。知識經濟概念在學校經營與管理之應用。**研習資訊**，18（4），70-78。
- 高博銓（2000）。知識經濟時代應有嶄新的教育思維。**師友**，401，21-24。

- 張明輝 (2001)。知識經濟與學校經營。**教育資料與研究**，**41**，10-12。
- 張嘉育 (1999)。學校本位課程發展。台北：師大書苑。
- 莊坤良 (2002，7月6日)。本土化、全球化與階級差異。**中國時報電子報**，論壇版。2003年6月20日，取自  
<http://andywant.chinatimes.com.tw/scripts/chinatimes/iscstext.exe?DB=ChinaTimes&Function=ListDoc&From=1&Single=1>
- 許殷宏 (2000)。全球化對台灣師資培育的啓示。**中等教育**，**51** (6)，157-171。
- 許添明 (1999)。學校本位經營之理論與實踐：以花蓮縣教育為例整合型研究總計畫 (I)。(國科會專案期中報告，計畫編號：NSC 88-2413-H-26-009-F19)
- 陳伯璋、薛曉華 (2001)。全球在地化的理念與教育發展的趨勢分析。**理論與政策**，**15** (4)，49-70。
- 陳惠邦 (無日期)。學校本位課程與行動研究。2003年4月15日，取自  
<http://www.chjh.tyc.edu.tw/math/Data4.htm>
- 陳菁雯 (2001)。美國九一一事件後的省思與啓示：全球化與本土化的爭辯。2003年6月20日，取自 <http://www.pu.edu.tw/~gec/news91.htm>
- 喻肇青 (2000)。家應該充滿關係，而非充滿東西。**康健**，**26**，64-66。
- 游常山 (譯) (2000)。沒有在地化，全球化就不真實。約翰·費克斯著。**天下雜誌**，276-282。
- 湯志民 (2001)。知識經濟與教育轉型。**教育資料與研究**，**41**，13-16。
- 黃秀君 (2001)。「知識經濟」對學校教育之影響與因應策略。**教育資料與研究**，**41**，29-34。
- 楊深坑 (1999)。教育知識的國際化或本土化？--兼論台灣近年的教育研究。**教育學報**，**27** (1)，361-381。
- 楊朝祥 (2001)。知識經濟時代教育新主張。**教育資料與研究**，**41**，1-9。
- 葉啓政 (1994)。社會學科論述的移植與本土化的根本問題。載於杜祖貽 (主編)，**西方社會科學理論的移植與應用** (頁 19-20)。香港：中文大學。
- 趙啓明 (2000)。獅子與羚羊---從全球化的觀點來看：原住民適應外來強勢文化的現象及應有的態度。**山海文化**，**23/24**，93-100。
- 劉大和 (2001)。全球化下之文化問題。**台灣經濟研究月刊**，**24** (6)，58-61。
- 劉定霖 (2001)。「知識經濟」的趨勢對於教育工作之衝擊與影響。**教育資料與研究**，**41**，26-28。



- 歐用生 (1999)。落實學校本位的課程發展。國民教育，39 (4)，2-7。
- 龍應台 (無日期)。在紫藤廬和 Starbucks 之間。2003 年 6 月 15 日，取自 <http://forums.chinatimes.com/report/lonin/92061311.htm>
- 顧瑜君 (2002)。學校本位課程與教師專業成長。載於陳伯璋、許添明 (主編)，**學校本位經營的理念與實務** (頁 231-256)。台北：高等教育出版社。
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Jones, S. G. (1996). Understanding community in the information age. In S. G. Jones (Ed.), *Cybersociety-computer-mediated communication and community*. London: Sage.
- Robertson, R. (1992). *Globalization*. London: Sage.
- Kotler, P., & Andreasen, A. R. (1997). *Strategic marketing for non-profit organization*. Englewood Cliffs, N J : Prentice-Hall.