

## 跨越藩籬 - 學校與社區協力連結的案例研究

范信賢\* 尤淑慧\*\*

在社區總體營造和學校本位課程的推力下，臺灣的學校和社區更有機會跨越藩籬，進行學校課程的變革，況且，要增益學生的學習，需要學校和社區「同村協力」，一起承擔責任。在此理念下，本研究選擇大二結和何厝二處案例，採取文本分析、訪談等方法，理解研究案例的區域概況、連結緣起以及課程相關活動。其次，討論二處案例在課程協作過程面對的經費人力、文化斷層和參與人員擴增等瓶頸及其應對之道。最後，從案例經驗中探討學校和社區得以課程協作的可能性，其中，實作的有機轉化、課程的再概念化、資源與功勞的共享、社群的培力等，是為重要關鍵。

關鍵字：邊界跨越、學校和社區連結、課程協作、課程變革

\* 作者現職：國家教育研究院籌備處課程及教學組副研究員

\*\*作者現職：國家教育研究院籌備處課程及教學組專案助理

## 壹、緒論

學校和社區雖然同在一塊土地上，但傳統中圍繞學校而築的高牆，卻使學校和社區自成兩個世界，相互甚少往來。自從解除戒嚴之後，臺灣民間活力越來越旺盛，有越來越多人關心和投入社區工作。在此基礎上，文建會在 1994 年開始推動「社區總體營造」，期望透過居民的公共參與及社區意識的凝聚，重新建立人與人、人與環境的關係。同年，四一〇教改推動家長參與學校教育，基層學校也逐漸開放藩籬，和家長及社區對話。1999 年，921 大地震後的災區新校園重建同時強調社區營造的理念，引進社區力量參與。2001 年，教育部實施國民中小學九年一貫課程綱要，推動學校本位課程，配合近年來特色學校的發展思潮，學校更有機會結合社區來發展學習課程，逐漸生成各自殊異的主體面貌。

經過上述多年的努力，社區、家長與學校之間多樣化的關係系譜開始產生，我們也更能體認到：「教育」不能直接與「學校」畫上等號，教育，雖是社會體制賦予學校的主要任務，卻非為學校壟斷的專屬事務。此外，在快速變遷的現代社會中，學校問題會成為社會問題，社會問題亦會成為學校問題，學校不能自外於社區而猶能運作良善，而需要連結社區共構學習網絡，讓「學校社區化，社區校園化」（陳其南，1999）。在此種「同村協力」的概念下，教育工作者需要洞察機先，透過課程發展來跨越學校和社區的藩籬，以形成緊密連結的協作網絡，增益孩子的學習。

在此理念下，本研究選擇二處學校與社區進行課程協作的案例進行探究，其目的為：

- (一)理解研究案例的區域概況、連結緣起與課程協作狀況。
- (二)探討研究案例在行動歷程中遭遇的瓶頸及其應對之道。
- (三)提出學校與社區課程協作的可能途徑，以讓學校教育跨越舊有的藩籬，增益學童的學習。

## 貳、重建學校教育失落的環節—課程協作網絡

### 一、學校教育的失落環節

跟隨著十八世紀以來國民教育的發展，社會逐漸習慣把「教育」和「學習」交由學校來執行，日趨走向「學校化」社會。學校雖然是教育的首要組織單位，

但是，它也不斷的遭致批判與被要求變革（吳曉玲譯，2004）。例如，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；Senge（郭進隆譯，2001）認為學校教育越來越分割與孤立，致使學校教育成為片段知識的傳授和枯燥的學術性演練，越來越和個人成長與真正的學習脫節；林振春（2008）也批評，在教育的學校化之下，學習被限縮在圍牆與教室之內，再伴隨著教學的考試化，學習更被窄化到教科書本上的文字符號。這些現象，如同黃武雄（2003）所言，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。最終，「令人感到悲哀的是，過去臺灣的教育，是一個讓人逐漸忘記故鄉的過程」（余安邦，2008a，頁 iv）。

原本，教育是條回「家」的路，帶領教育者和學習者回到這充滿勞績卻又詩意地棲居的大地之上（余安邦，2008a，頁 vii），但在學校教育封閉化、工具化、浮離化及制式化的運作下，這個意義連結的環節鬆脫了，致使學校教育以傳授套裝知識為主而漠視真實生活及資源，學校築起有形或無形的高牆而成為社區難以親近的黑箱等。面對此種狀態，學者專家固然從許多面向提出不少針砭與對策，其中重要途徑之一即為跨越學校和社區的藩籬，協作的進行學校課程的在地轉化。

例如，Sarason（1982）指出，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，在過程中互相學習與改變。Fullan、Rolheiser、Mascall 與 Edge（2001）認為要完成學校教育變革，學校需要與社區發展堅強、多重的影響關係，社區則需要參與學校教育及建構地方性的學習網絡。黃武雄（2003）指出，學校教育的本質是要讓孩子與世界真實相遇及連結，要讓教育改革的力量觸伸到民間及社區中，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。鄭燕祥（2004）也認為，要改變傳統學校幾乎是與世隔離的孤島狀態，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），在本地化範式下，學校教育需要：切合社區需要與期望，擴大社區人士的參與、協作及支持，提供本地的認同感，提供多方教學來源，建立支持的網絡等。對於教育改革的在地轉化，OECD 也指出學校可致力的項目如下：增進父母和社區的參與、對社會環境有更多的學習，以及使課程涵蓋社區環境的經驗（王如哲，2002）。

透過學校和社區的課程協作進行教育改革的在地轉化，以使學習能與寓居所在的地方真實的遭逢，無疑是擴展學習的經驗性與意義性，並重新建構學校教育失落環節的重要途徑。

## 二、學校與社區的課程協作

改革 (reform) 不見得產生改變 (change)，多位學者曾經提醒，要將課程與教學的改進做為學校變革工作的核心，促使生產性學習的發生 (Sarason, 1996；魏惠娟，2002；謝文豪，2004)。面對學校教育的失落環節，單方面的責怪學校或社區並未能真正解決問題，何瑞珠 (1999) 即言：學校教育需要超越缺失論 (deficiency theory) 的觀點，不只把學生的學習成就低下歸咎於社區的缺失或家庭的無能；而家庭或社區也需要跨越教育機構歧視論 (institutional discrimination theory)，不只把學生的學習成就不彰單純歸因為學校機構排拒社區和家長的教育參與，因為這二種理論均視社區、家庭與教育機構為問題的根源，而忽略了彼此做為孩子學習資源的重要觀點。他提出包容理論 (inclusive model)，以超越責怪家長、社區或學校的陳腔濫調，強調彼此必須共同解決問題。

將課程與教學做為促進學校變革的核心，並且與社區攜手協作，涉及學校自身的身分定位及其與社區的關係。就身分屬性而言，曾任柑園國中的王秀雲校長在監察院的諮詢會議中曾言：「學校一直給人的感覺是『政府的』，而不是『社區的』」(黃煌雄、郭石吉、林時機，2001，頁 218)。在此感慨下，王秀雲 (2000) 提出「社區學校」做為學校教育的身分認同，發揮培育社區人才、傳揚社區文化、提供公共空間和建立學習社會等四個功能。余安邦 (2008b，頁 294) 也認為在學校教育的信任危機下，學校身分應當轉變：「在可見的未來，學校教育將有所轉變，學校將勢必從知識的殿堂轉變為知識網絡的協調者，而後者在我看來，是更高貴的」，如此，學校才能在「關係倫理」的基礎上對解決社會面臨的挑戰做出貢獻，尋求社會支持。

就學校與社區關係而言，余安邦 (2008a) 認為，社會變革或教育改造是一個社會集體過程，在這過程中，學校教師和社區家長更是不能置身事外、刻意缺席。但在臺灣目前學校與社區各為自主個體的現實情況下，林振春 (2008) 提出五種結合的模式：(1)將對方視為互相競爭的對手，而設法將其納入勢力影響範圍；(2)將對方視為可運用的資源；(3)將對方視為共同工作的夥伴；(4)將對方視為服務的對象；(5)將對方視為生命共同體，共存共榮。在這五種模式中，林明地 (2002) 認為以合夥、夥伴關係 (partnership) 或真實合作 (genuine collaboration) 較適合學校與社區關係的良善發展，並透過加強雙向溝通機制、擴大家長或社區參與學校事務、推動學校本位管理、增進資源的開放與共享、共同或合作辦理活動等方式來進行。

在描述學校和社區連結關係中，網絡 (networks)、合作 (cooperative)、夥伴 (partnership)、協作 (collaborative) 等語詞意義雖有不同，但經常被交互使

用著。就「協作」而言，它意謂著：(1)合作，一個機構協助另一機構；(2)共生，兩個機構互相協助；(3)有機夥伴，二個機構為共同目標而一起探險（李子建、盧乃桂，2002）。協作，乃具有合作、共生、夥伴的意涵在內。對於以課程為核心建構學校與社區的協作網絡，Martin（余強譯，2004a）指出：保存和傳遞文化財富不只是學校一家的任務，況且學校傳遞的知識只是文化財富中的一小部分，要讓學生獲取更多的文化財富，關鍵在於把各文化節點當作夥伴而不是卑微的助手，以開創一個教育相關者得以連結合作的網絡。彭秉權（2006）則力促教育改革應使學校進入社區，與地方文化、政治與經濟組織互相合作，將區域裡富有特色的傳統技藝、文化遺產與自然生態，發展出獨特的課程，以更多樣的教育、生活體驗，透過協力網絡促進非市場性交換，讓參與者得到最大利益。顧瑜君、林育瑜（2006）則從「社區文物館」的課程發展為例，要避免文物館變成「蚊物館」，必須透過課程發展將社區資源轉化為學習素材，並在學習過程中發展學生的社區意識與認同。換言之，透過課程串連起學習者與文物之間的關連與互動，才能賦予社區文物更多的意義與價值，學校與社區的協作方乃成為文化的解構、重構與創造的歷程。

綜合而言，銜接學校教育失落的環節，使孩子能與真實世界相遇與連結，重要途徑之一是落實「教育一個孩子需要整個村落的力量」的美好想像。如果「這不是一句口號，而是一種態度、一種視野、一種堅持」（余安邦，2008b，頁 295），我們需要從在地文化尋覓豐富的資源，整合人力及資源來發展課程行動，以建構可將此想像得以實踐操作的課程協作途徑，而活絡學校與社區的生命力，朝向更人性化的存有狀態去發揚。然則，「同村協力」的態度、視野和堅持，在生活世界裡是怎樣生成與發展的？如何運作與落實？產生怎樣的作用和影響？我們或許需要透過具體案例加以展演、探究，往前一點一點的推進。

### 叁、研究歷程

本研究於 2005 年期間利用參訪機會進行先遣性研究，待確定研究場域後，再於 2006 年至 2007 年期間，進行學校和社區課程協作的案例研究。茲分述如下：

#### 一、先遣性研究

本研究所指的「社區」，是其地理區域包括學校在內，且居民與學校發生較密切關係的社群並擁有一種地方認同感，故採用齊力（2005）所稱「準學區」的概念來指稱本研究的社區。

在社區營造和學校本位課程推動後，國內有若干機構或學者推動學校積極參與社區教育的課程方案並卓有成效，例如臺北縣柑園國中王秀雲（2000）前校長的「社區學校」行動方案、臺北市立教育大學陳麗華（2005）的「社會行動取向課程」，以及臺北縣政府與中研院余安邦（2005、2008b）合作的「社區有教室」課程等。考量研究目的、資料豐富程度和協商進入等因素下，本研究從社區營造資料、媒體雜誌報導、創新學校經營遴選、滾雪球效應等途徑，先選擇了五處場域做為可能的研究案例<sup>1</sup>，在徵得同意後，進行接觸拜訪、研究說明、實地踏察和活動參與等先遣性研究。

## 二、確定研究場域

經過先遣性研究，粗略了解五處學校/社區案例的概況後，再依下列原則考量案例的選擇：(1)學校和社區的協作，可從「以社區為主影響學校」和「以學校為主影響社區」二種面向加以觀察，至少能各有一處；(2)案例能有城鄉類型的差異，陳顯不同城鄉社區的行動風貌；(3)案例目前能有相關計畫在執行，以具體的理解其理念、行動歷程、遭遇的難題等；(4)因案例研究需進行多次訪談或活動參與，考量研究人力、時間與經費等因素，盡量以臺灣北、中部地區的社區或學校為主。

在上述原則下，本研究「以社區為主影響學校」部分即選擇宜蘭縣五結鄉的大二結文教基金會／學進國小為研究場域（以下簡稱大二結），「以學校為主影響社區」部分則以臺中市的何厝國小／何厝社區為研究場域（以下簡稱何厝），透過拜訪、說明，於2006年取得同意後進入現場研究，並商請該處各一人為主要協作對象，以便同步掌握研究場域的動態。

## 三、主要研究途徑

### (一)文本分析

蒐集國內外學校與社區關係連結之相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究之基礎。此外，確定研究案例之後，再從網際網路及實地現場蒐集該研究案例之簡介、計畫、會議紀錄、出版刊物等文件，做為理解參照。

### (二)研究訪談

---

<sup>1</sup> 先遣性研究的五處場域為：(一)以社區為主影響學校，包括：1.南投縣，人本基金會中正支點教室／中正國小；2.宜蘭縣，大二結文教促進會／學進國小。(二)以學校為主影響社區，包括：3.臺北縣，建安國小／小暗坑社區；4.臺中市，何厝國小／何厝社區；5.新竹縣，桃山國小／清泉部落。

確定研究案例後，初步先邀請該處的學校工作者、社區文史工作者等進行團體座談。在團體訪談過程中，若須要進一步深入瞭解，則針對個人另行約訪<sup>2</sup>。團體訪談進行前，本研究預擬研究簡要說明及訪談大綱，提供訪談者參考。除了當場筆記內容摘要做為輔助記錄以外，在徵得同意下，也同時輔以數位錄音記錄。

### (三)研究檢核與回饋

為求研究資料的可信賴性，本研究從下列方式進行三角檢核 (triangulation)：(1)除正式訪談外，還運用電話、E-mail 進行意見交換，以藉由不同時間、不同方式的「交談」檢核訪談內容的一致性；(2)除口頭訪談外，也請協作者提供其他類型的文本資料；(3)藉著自然參與會議或活動的場合，實地觀察。此種檢核將之視為多面繞射的水晶體一般，以對研究主題有「更深入的、更複雜的，卻終究並非是全面的瞭解」(Richardson, 2000, p.934)。

此外，研究進行期間，曾邀請二位教授擔任諮詢委員，每季定期就研究過程和結果進行諮議研討。2008 年研究報告初稿完成時，也寄回給協作者進行檢核，以此做為研究回饋和開啟彼此間繼續對話的可能性。報告初稿的檢核，當事人除給予若干修正意見外，均同意以真實地名、姓名出現於本文中。

## 四、資料整理與書寫

本研究資料來源以研究案例的文本（活動計畫、教學方案、教材、開會記錄、網頁資料等）和訪談資料為主，研究者的筆記為輔。其中，訪談完成後，即將這些錄音資料繕打為逐字稿，並給與流水號編碼<sup>3</sup>，以利後續資料的管理和運用。爾後，透過閱讀逐字稿，進行其概念或事件的意義編碼。在閱讀研究文獻、現場文本資料及逐字稿意義編碼中，研究者認為二處研究案例的經驗具有起、承、轉、合的歷程，乃決定將研究資料依其協作緣起（起）、內容（承）、遭遇問題與因應（轉）以及其為何可能（合）等架構，加以整理、書寫，以求能理解「創造共通知識的歷程」<sup>4</sup>（引自林振春，2008，頁 160）。

---

<sup>2</sup> 二處研究案例的團體訪談與個別訪談於 2005 年 8 月至 2007 年 8 月間進行，合計共進行 8 次。

<sup>3</sup> 本文中採用的編碼，例「20070821 大二結社區團體座談」，前 8 碼為訪談的西元紀年、月、日，後續編碼則依序註明受訪對象和訪談形式。

<sup>4</sup> 共通知識的本質是 know how，創造共通知識歷程，包括：團隊執行任務→得到具體成果→探索團隊行動與成果間的因果關係→從中獲得共通知識→創造共通知識，等迴路（引自林振春，2008，頁 160）。

在書寫過程中，本研究將詮釋分析後的結果在標明資料來源後，直接融入行文中敘述，這種作法較採取 Polkinghorne (1995) 所言敘事探究 (narrative inquiry) 的取向，將研究書寫不視為是一種第三者客觀的再現，而毋寧是一系列研究者的建構。此外，筆者在本研究中並未介入或主導二處案例的課程協作行動，而是跟隨著研究現場的脈動，盡量貼近的陳顯其經驗、問題、策略思考與實踐的可能性。

## 肆、研究案例概述及其課程協作

### 一、以社區為主影響學校—大二結文教促進會與學進國小

#### (一)大二結社區與學進國小概況

大二結社區位於蘭陽大橋的南端，處於五結鄉和羅東鎮交界處。往昔南來北往的人們渡過蘭陽溪後，會向岸邊的二結王公廟上香感謝庇佑平安過河，同時也祈請神明庇佑往後的行程平安或生意興隆；返程時通常又會再禮謝一番。王公廟香火鼎盛，居民逐漸聚集過來，於是住家、店街、糖廠、紙廠、學校逐一設立，衍變成今日大二結社區的面貌。大二結社區面積大約 3 平方公里，人口約六千多人，大部分集中在新舊台九省道之間及舊街路兩側，包括了現在的五結鄉鎮安村、二結村的全部及三興村的一部分，其範圍與王公廟祭祀圈相同，屬郊野型農村社區。

社區內的學進國小於 1918 年四月於大二結社區開辦，根據 2007 年資料，國小班級數為 18 班，學生 500 多位，學校教職員工有 35 位，屬於城鎮農村接壤之間的中小型學校。

在此種地理與人文環境背景下，1993 年初的二結王公廟規畫新廟，開始帶動大二結後續文化活動及社區營造的蓬勃發展。後來社區陸續推動了二結王公廟新廟工程、二結庄生活文化館、二結圳生活步道規劃、學進國小地方采風館、二結河濱公園居民參與建設等社區發展工作；舉辦了全國社區博覽會、二結王公廟千人移廟、王公生的過火節、社區童玩夏令營、社區文化節等社區文化活動；還進行學進國小與興中國中的北管傳承、社區媽媽歌仔戲研習、手工紙與木刻文化振興等社區教育與學習，並結合二結穀倉、二結紙廠與二結車站等地方產業，進行文物產業的保存與活用，得到各方以「二結傳奇」加以肯定。由此可見，大二結居民凝聚了濃厚的社區意識，對於共同參與地方事務和推動文教活動也有豐富經驗。

#### (二)社區與學校連結的緣起



二結王公廟已經有二百多年的歷史，廟宇本身除了建築美學與社會教化功能之外，廟埕、老樹與廟會活動更與居民的生活記憶緊密聯繫。1990年初，二結王公廟規畫要興建新廟，原舊廟則計畫平移到約90公尺遠的空地。由「舊廟再利用」與「新廟擴建」做為開端，社區居民在1995年成立「大二結文教促進會」，陸續推動「千人移廟」等一連串的社區營造與文化活動，不僅凝聚地方的認同感，也培養了社區營造的意願及能力。

長期參與促進會和社區工作的陳松根先生，從2003年9月至2004年8月擔任學進國小的家長會會長，開始引進社區資源到學校中，他和葉文華校長以及後來擔任促進會理事長與學校家長會長的林重華先生，協力推動更多學校和社區連結的工作（20070821大二結社區團體座談）。

### (三)社區與學校的連結及課程協作

在訪談中，陳松根先生和葉文華校長認為學校是社區的縮影，社區是學校的展圖，他們提及2003年後社區與學校連結的主要活動為（20050819大二結陳松根個別訪談；20060413大二結葉文華個別訪談；20070821大二結社區團體座談）：

#### 1.學校家長會蛻變與建構教育協調空間：

傳統學校家長會以會長為核心，其他委員較少參與機會。學進國小家長會在學校家長會下再成立班級和年級家長會，班級、年級的事務由班級、年級家長團隊處理，全校性事務再由學校家長會處理，彼此分工、合作。在這種情形下，增加了更多家長參與學校教育的機會，帶動社區居民關心孩子教育，創造一個共同關心社區孩子的教育協調空間，並在過程中形成家長團隊，傳承經驗。

#### 2.二結圳引進校園與營造親水空間：

二結圳始建於嘉慶十六年（1811年），它源自安農溪，貫穿大二結社區，不僅是早期農田灌溉、清洗衣物的場所，更是居民釣魚、撈蝦、摸蜆、戲水的休閒空間，更將王公廟、紙廠、糖廠、老街、學進國小、火車站和穀倉等串連在一起，構成一個充滿歷史人文的活動空間，是大二結居民生活的重要記憶。在此之前，二結圳原本是沿著學進校園外圍流過，經家長會和學校的努力，邀請水利會協商，將二結圳引入校園中，並共同植栽生態植物，塑造校園親水空間，也引領社區居民沿著親水步道自然的走入校園中遊憩。二結圳生態親水空間的打造，讓家長與孩子共同回味與傳承童年時光，也讓孩子在探索、體驗的學習中，拉近人與水的親近關係。

#### 3.學校圖書館轉型為家庭與社區圖書館：

## 專論

學校與家長會共同爭取教育部與社會資源，讓原先的圖書從五千多本增購到一萬多冊，且將圖書館擴充遷移到社區居民容易親近的地方，並在圖書館裡成立家長服務處。除此之外，也建立圖書自動化管理系統，邀請居民擔任圖書志工和故事媽媽，協助圖書借閱與管理工作，自然的又創造更多家長、親師互動的機會。社區和學進國小還率先推動家庭借書證，每一家庭都能憑貼上家庭合照的圖書證借閱，讓圖書館不只是學校的圖書館，更成為社區知識和學習的中心。

除了上述連結活動外，社區與學校協作的課程發展還包括（20050819 大二結陳松根個別訪談；20060413 大二結葉文華個別訪談；20070821 大二結社區團體座談）：

### 1.社區環境基礎調查與教學轉化：

2002 年時，促進會透過永續就業工程的方案，申請人力以六個月時間進行社區水資源調查、樹的綠朋友調查、環境的地形地貌調查和社區健康調查。完成基礎調查後，將圖文與圖片在學校中展示，再引導孩子、老師們進行社區踏查，發現社區裡的寶貝，然後與學校合作發展「二結的綠朋友」的課程與教學。

### 2.柑仔店懷舊：

柑仔店是社區居民將老屋新生，以柑仔店為主題來蒐集舊食器、童玩及雜貨，並加以展示、布置成宛如 50 年代的文化空間。學校在進行拜訪社區等相關教學時，促進會會安排志工協同教師進行參觀、解說及體驗活動。

### 3.陳阿土古厝講古：

古厝裡展示舊時文物與農具，當學校安排學生實地參觀時，藉由屋主親自敘說隱含在古厝裡一大堆的生活故事，自然而然的將孩子帶回往昔時空。在這過程裡，也很自然的運用母語交談，讓母語教學得以在真實生活情境中進行。

### 4.玩紙工坊造紙樂：

大二結因林產和鐵路運輸之便，曾設有造紙廠。在紙產沒落後，在地居民運用造紙的本領，開設玩紙工坊。學校與社區居民藉由紙廠導覽、紙業介紹、手工紙製造、紙藝創造等教學，形成大二結本地的學校特色課程。

## 二、以學校為主影響社區—何厝國小與何厝社區

### (一)何厝國小與何厝社區概況

何厝國小於 1993 年創設，位在臺中市西屯區，鄰近中港路和文心路，為 30 餘班、70 餘位教職員工與千位學生的市區中型學校，約計三千多戶住家，生活區域則涵蓋何厝庄。古早的「何厝庄」是在二百多年前的清朝雍正、乾隆年間，由大陸福建省詔安縣、平和縣一帶的何姓祖先開墾的，當時的居民絕大部份是移居來臺的何姓宗親或姻親，逐漸衍變形成目前的聚落(黃慶聲，無日期)。跟隨著都市建設和商業發達，昔日的農村聚落慢慢蛻變成爲新興住宅和綜合商業區。何厝國小所在社區內有何姓祖厝、何氏家廟和福壽宮等傳統建築，也有長榮桂冠酒店、住宅大樓等新式建築，有近百年歷史的北管戲團新樂軒及多個布袋戲團，也有許多新設的育樂場所；傳統與現代交錯輝映，呈現多元風貌。

## (二)學校與社區連結的緣起

何厝雖是很早形成的聚落社區，但是隨著經濟發展和社會變遷，新生代紛紛離鄉謀職，移居的外來人口也多不知何厝庄的故事，社區認同感和參與度日漸萎縮，許多社區耆老感嘆何厝失去早期親友往來扶持的意義，已無昔日「一家親」的感覺。

何厝國小設立後，跟隨著鄉土教學資源中心的設立和學校本位課程的發展，學校教育工作者有感於何厝是臺中市開發較早的老社區之一，社區內仍保有百年的建築、老樹，以及北管和布袋戲等傳統藝術，更難得的是還住著為數不少的耆老。在 2005 年 7 月，歐家好、賴雅芬、蓋允萍、黃雅惠等一群熱心的教師團隊在何志平校長的帶領下，向信義房屋申請「社區一家」贊助計劃，引領學生走出學校去認識、探索自己的社區，也邀請社區耆老及居民走入學校，共同規劃課程和活動，開啟學校和社區跨越藩籬的重要一步。

## (三)學校與社區的連結及課程協作

何厝國小的教育團隊分別在 2005 年至 2007 年期間，連續三年向信義房屋申請獲得「社區一家」的計畫贊助。各年度活動重點如下：

### 1.2005 年「綠巨人傳奇—社區故事全紀錄」：

辦理拜訪綠巨人、繪本創作培訓、社區老照片、社區 LOGO 比賽及蚊子電影院等活動，讓師生及社區居民關注社區、瞭解社區及走入社區。

### 2.2006 年「何厝心，社區情—學校社區一家親」：

透過老照片新感受、傳統點心 DIY、悅讀社區俱樂部、相招來去踏青等活動，挖掘出更多社區故事，並帶領居民體驗傳統「新樂軒」北管樂團及「春秋閣」偶戲的藝文風采，創造師生、居民更多的互動平台，藉機引進更多社區團

隊進入學校。

### 3.2007年「傳統與未來的接軌—永續的學校社區一家」：

進行社區文化步道的踏查與導覽，以攝影、短文寫作、繪圖等來閱讀社區之美，發動社區服務日及義工證照，發展「耆老智慧挖挖挖—鄉土謎語篇」教學，並增進社區人士的資訊能力以建置「社區文化網站」。此外，他們也關心社區傳統藝術面臨斷層的危機，乃透過學校的力量，協助傳統北管與偶戲藝術的推廣，並結合社團活動進行技藝傳承。

累積近三年的運作經驗，何厝團隊發展出「學校社區一家親」的社區協作課程方案，將前述活動與九年一貫的領域教學結合在一起，例如：

#### 1.耆老說故事：

邀請社區耆老在土地公廟的茄苳老樹前，向學生講述老樹的歷史以及居民們在樹下曾發生的故事。例如，何學金先生就認為他說得比學校老師精采，因為他對這些老樹有感情，讓孩子除了學到植物的自然知識之外，更能對老樹產生文化感情（960828 何厝何學金耆老個別訪談）。邀請耆老來說社區的故事，不僅生動、靈活，也讓小朋友感受到阿公、阿嬤的親切和熱情，無形中拉近孩子與家裡阿公、阿嬤的鴻溝（20070827 何厝國小團體座談）。

#### 2.「耆老智慧挖挖挖—鄉土謎語」：

何秀暖耆老毛遂自薦要跟孩子們講謎語（960828 何厝何秀暖耆老個別訪談），她熱情又充滿活力，藉由阿嬤口說與講解，以及教師團隊蒐集資料並經過耆老的確認，完成一本「耆老智慧挖挖挖—鄉土謎語篇」的學生教學手冊，讓傳統俚語、謎語中的智慧，隨著母語教學而深植孩子心中。

#### 3.傳統點心DIY：

社區設有家政班教社區居民製作傳統點心，而當學校的語文、社會、藝文或自然等課程有相關主題時，教師就會配合學生年級、主題設計課程，請家政班爸爸和媽媽帶領孩子一起動手做紅龜粿、麻糬等點心。孩子看著點心在自己手中成形、品嚐並能帶回家與家人分享，就更喜愛這些傳統點心。（960828 何厝家政班志工個別訪談）

### 三、兩處案例課程協作的異與同

在大二結的課程協作裡，當社區面對現代學校逐漸取代並壟斷教育功能後，大二結採取了 Bray（周德禎，2001）所言的「社區主導」的模式，讓社區

營造中累積的能量滲入學校內來共同承擔教育孩子的責任，並讓社區費心規畫的活動、節慶與文化空間，透過學校的協作而成為孩子另一個學習的「教室」，並讓居民不只是家長，也是「教師」。

在何厝的課程協作裡，學校團隊先是有感於實地教學的重要而帶孩子走入社區，進而發掘更多寶貴的社區課程資源，邀請社區耆老及居民走入學校，甚而與社區居民或機構協作，開啟了參與及推展社區營造工作的旅程，而讓教師不只是教師，也是「文化工作者」(Freire, 1998)。

然則，不管是「社區主導」或「學校主導」，從大二結和何厝案例中看到：要想實質增益孩子的學習，得落實在學校相關課程教學的變革中，而「跨越藩籬，同村協力」使得課程有了更地域性、連結性和協作性的豐富面貌和生命感。它們不但彰顯「處處有教室，人人可為師」的精神(余安邦, 2005)，更重要的是，透過課程協作讓社區與學校又蓄積了營造新行動的能量。

## 伍、面臨的發展瓶頸與因應

大二結和何厝經過多年來的努力，累積不少豐碩的成果。以何厝國小為例，歐家好(2007)問卷調查顯示，課程協作提升了學生的學習興趣、鄉土知識、鄉土認同、對社區耆老的正向態度和相處意願；教師體認到社區耆老的專業與熱情、學童的改變與專業成長的增進；社區耆老也在參與過程提升成就感和信心，以及更樂意參與相關課程。此外，何厝組成了「教學DNA團隊」，將二年多學校與社區的協作成果整理成「兒童社區探索家—學校社區動起來」課程方案，獲得教育部97年度教學卓越獎佳作的肯定。但是，在這些亮麗成績的背後，大二結與何厝均曾面臨一些發展問題或瓶頸，他們如何設法因應呢？

### 一、經費與人力資源的支援

學校和社區的課程協作，如果沒有充足的人力一起合作，工作很難推動開來。但是，有這方面經驗的人才並不是太多，變成許多事情得仰賴少數幾個人來策劃、承擔，一旦這些人離開團隊，課程協作就可能陷於停滯。再者，教育體系編列的課程協作經費猶如杯水車薪，難以支持常態性活動的進行。在何厝國小裡，三年來「學校社區一家親」的經費主要來自信義房屋基金會的申請與資助，何志平校長談到了他們克服瓶頸的過程：

我們是從關懷學生的教師成長團體為起點，有幾位老師開始，再來有突破、有對話，想做更多的事，然後才開始想去申請一些經費的補助。有

了經費以後，我們又開始邀約更多的人一起來做更多的事，由學校到社區不斷的擴張、交流。(20070307 何厝國小團體座談)

何厝藉由申請計畫的經費來廣邀更多人加入，使得人力資源愈來愈豐富。學進國小則結合大二結文教促進會的活動進行，相關經費也是依賴文建會、內政部、農委會、林務局、鄉公所、信義房屋基金會或社區王公廟管理委員會的補助與支持，促進會理事長林重華就說：

我們不是營利單位，大家都是義工，要辦活動怎麼可能有經費？這個就是要找王公廟、鄉公所、教育局、文建會、民間基金會等單位申請贊助。(20070821 大二結社區團體座談)

當然，常態性的經費不是活動推動的唯一關鍵(大二結曾在沒有經費資助下，用二顆籃球就舉辦了有聲有色的王公盃社區籃球賽)，但是如果有了經費，可以推動更多計劃及活動。如何運用計畫方案來爭取政府部門或民間單位的經費資助，成為學校與社區推動課程協作需要學習的環節。

從研究案例中得知，學校和社區課程協作的確需要各種資源的支持，但是，我們也需要改變「資源」的思維。傳統定義下的資源是固定且有限的，永遠難以滿足需求。面對經費和人力資源的限制，需要體認到：學校並不只是為了教師而存在，它也可以做為豐饒學習和社會連結的社區資源(Sarason, 1982)，在這樣的關係裡，資源就不只是一種金錢或人力的交換，而是彼此之間互相受益的學習和成長的連結，我們可以說：資源乃是可流動和可被創造的。於此，我們需要嚴肅面對：社區的多樣性是機會而非問題，當學校和教師願意打開教室，社會或社區資源才有機會在社區與學校中流動。當這些資源的投入能真正的帶動社區與學校發展時，自然而然的又可以帶動資源投入的良性循環。

## 二、學校與社區文化的斷層與銜接

學校和社區雖然需要課程協作來增益學子的學習，但彼此之間仍然可能存在文化銜接的斷層。例如，何厝在邀請社區耆老帶領活動時，其中面臨的一項困難即是許多孩子聽不懂耆老們所說的閩南語或故事背景(歐家好, 2007)。面臨此種斷層，教師就不能只是活動的旁觀者，首先要放下「社區教育者」的身段轉型為「社區學習者」(余安邦, 2008a)，其次則是做為社區和學校學習之間的中介者，擔任類似「文化轉譯」的工作。這種轉譯不只是一種「單向轉譯」，也是一種「雙向轉譯」(楊弘任, 2007)，一方面將耆老的語言、故事或器物等，以孩子能理解的方式加以轉譯，一方面也將學校對孩子學習的關心與觀察傳達

給耆老，讓學校知識和社區知識之間能夠互相理解和感通。不僅於此，何厝國小更進一步，主動的將「斷層」轉化成為「資源」，透過社區耆老的訪問與採編，編寫「鄉土謎語猜一猜」教材，有機的銜接與傳承社區傳統智慧。何厝歐家好老師說：

老人家大部分用臺語，翻譯方面，我們自己也沒信心。因為這樣，後來中年級的老師上課之前就先去把老人家的東西記錄下來，那又有老師就更努力的再去找一些鄉土謎語，所以我們就共同策劃了一個鄉土謎語的冊子。透過這樣子的教材做一點課前準備，老人家來的時候，我們可以更上手。(20070827 何厝國小團體座談)

此外，在大二結案例中，促進會曾經進行多項社區資源基礎調查，但要讓孩子親近這些專業性的基礎調查，還需要結合學進團隊的課程與教學專長，將之轉譯成為適合孩子學習的教材與活動。

從研究案例中得知，面對學校與社區文化的斷層，需要進行文化轉譯的工作，此種轉譯是了解二邊文化的人才得以勝任，而學校教師做為知識份子或文化工作者 (Giroux, 1992; Freire, 1998)，正是其中重要的節點人士，甚而有機會將斷層轉化為資源，開創更多連結的可能性。

### 三、地方派系與行動者參與

居民參與雖是社區與學校協作的重要精神，但如果缺少一套避免派系與政治不當介入的機制，社區與學校的連結即可能淪為另一種政治或地方派系力量的動員。大二結文教促進會創會理事長林奠鴻 (2002，無頁碼) 即言：

宜蘭縣大二結文教促進會長期經營社區，深知地方派系介入社區事務的負面影響，因此特地於組織章程中明定政治排除條款。章程第十四條與第二十九條分別規定如下：「凡是經由人民直接選舉產生之各級地方民意代表及公職人員，不得擔任本會的理、監事，總幹事等職」、「本會會員 (含名譽理、監事、顧問) 不得利用宜蘭縣大二結文教促進會的名銜參與或贊助政黨及公職人員競選活動」。

排除政治勢力介入雖然使促進會在運作初期少了許多資源，但相對的也減少了派系勢力的干預，而有機會建立「為公眾做事」的形象與信用，進而帶動更多社區居民和學校的參與。例如，由於和政治勢力與地方派系保持距離，促進會在成立之初幾乎得不到公部門的經費協助，但是成員們認為不能因為沒有

政府經費而放棄社區的營造，因此選擇了不用花錢的三對三「王公盃」青少年籃球賽做為社區推動的開始。在學進國小協助修復籃球架和提供場地下，他們邀請籃球教練義務指導，用了兩顆籃球，在暑假期間讓社區青少年進行了兩天的比賽。這次活動，促進會幾乎沒有花上半毛錢，也沒有透過地方派系獲得任何單位的補助，但是社區自發性推動社區營造的態度，獲得媒體及公部門的肯定，因而爭取到公眾的信任，往後的經費申請與補助就容易獲得回應，並更能積極的與地方人物建立非金錢交換的良性互動關係。

此外，如何擴增參與人員的數量與素質，是推動學校和社區課程協作的重要課題。例如，何厝國小即擔憂除了工作團隊之外，有些教師的主動參與性並不理想。大二結社區也意識到部分意見領袖可能壟斷會議討論的方向與決策，進而影響他人參與的意願。面對參差不齊的參與狀況，何厝團隊提出「教學DNA」的概念。在2007年3月向信義房屋基金會提報的「學校社區一家親」簡報中，他們詮釋：

我們的團隊希望教學創新及研究像DNA一樣生生不息，更期待因為基因的變異，能擴散教學新行動（Diffusing New Actions），所以這是一個以學生學習環境為關懷起點的成長團體，我們向外圍不斷地擴展、經驗不斷地傳承，就像DNA雙股螺旋一樣不斷地複製。（20073何厝向信義房屋提報的「學校社區一家親」簡報）

此種「擴散新行動」的精神，誠如他們在上述簡報中所言：「我們是一群愛做事的人，努力以行動感動更多的人，一起來做更多的事。由學校到社區，不斷擴散，持續創新！」<sup>5</sup>

對於居民及社群參與，大二結也提出「要創意核心不要權力核心」的理念（林奠鴻，2002）。他們認為，推動計畫的構想通常是由核心團隊所提出，以有創意的方式讓社區動起來。但是社區組織的運作不能偏向個人英雄式的領導，而是要開放他人討論參與的機會，透過創意擴散與權力分享，才能注入活水源頭。

面對參與者數量及素質的瓶頸突破，從何厝及大二結的案例我們體會到：行動者參與公共事務的機會是被創造的。如果缺乏「創造參與機會」的理念，可能一個人就把所有的工作都攬走，或是只以單一化的樣式來讓他人參與。然而，有些社區耆老可能不識字又動作緩慢，但他可能懷有一身的傳統手藝可以

---

<sup>5</sup>標點符號為作者所加。



傳授；有些教師可能因時間、興趣等因素沒辦法參與現場教學的工作，但是他可能具有資訊處理能力，可以建立後續的數位平台等等。如何創造各種參與機會，讓不同專長、不同條件的行動者有更多協作參與的機會，是推動學校與社區課程協作的重要課題。

## 陸、學校和社區課程協作的可能性

Epstein (余強譯, 2004b) 綜合十幾年來對家庭、學校與社區的大型研究，認為可透過下列步驟來增進學校社區的伙伴關係：(1)創建行動小組；(2)獲得資金與其他支持；(3)確定工作的起點；(4)制定一個三年計畫與每一年的詳細工作計畫；(5)展現成果與檢討改進。在 J. L. Epstein 的步驟骨架背後，行動歷程的實質血肉是什麼呢？在回顧大二結和何厝課程協作的內涵，以及面對問題的突破行動之後，我們需得往更內裡探析：在此二案例中，學校和社區如何得以跨越藩籬，進行課程協作的連結呢？茲分析歸納如下：

### 一、從論述到實作

徒有理念是無法改變現狀的，學校和社區課程協作必須累積實作的方法與經驗，並在邊做邊改的試煉下累積成果，而逐漸形塑團體的革命情感與信任氛圍。楊弘任 (2007) 認為在地者「他們不是不會被感動，而是不會被輕易感動。只有『實』的東西，……『實』的事物與態度出現了，『實』的重量在心靈深處敲擊出共鳴時，他們才會收下行動者殷殷期盼送到家門口的行動入場卷」。在何厝的案例中，教學 DNA 團隊不是等擬好了企畫書才開始來做，而是出於對孩子教育有些關懷與想法而自然聚在一起，在彼此實作、對話的過程中為了有所突破，才開始尋找資源、撰寫計畫、申請經費及邀約其他伙伴，而將教學活動結合社區行動不斷做創新。大二結則是從在地特色開始，透過溝通、投入與學習，一點一滴從社區活動實作中建立起成果，進而影響學校的課程教學。學校和社區的課程協作，關鍵在於對孩子的學習還願意懷有「夢想」，在「邊做邊想」中去瞭解學校、社區的需求與資源，以及彼此可以相互協力之處，爾後再透過創意的執行後，協作的課程才會蘊育出「實在」的感動。

### 二、從課本到生活

從文化觀點來看，學校及社區本身乃是孩子主要的學習課程。J. Dewey 主張「教育即生活」，強調教育就是經驗不斷重組與改造的歷程。余安邦 (2005, 2008a) 也提及：社區文化與在地知識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，它們是教學永遠的朋友。然而，傳統對課程的定義

集中於學習計畫、教材或學科，窄化了課程的視野。再概念化學者認為，課程一詞，是根據拉丁文的字源“currere”而來，意指沿著跑道的跑步競賽—它是一種動詞狀態，著重於實踐、過程和經驗等動態面向，並非僅只是單元計劃、標準化測驗、目標或教科書等的靜態面向而已（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。當然，學校教育有學習內容和進度的壓力，但課程並非只是等待被忠實（fidelity）實施的產品，它更是相互調適（mutual adaption）的實務及行動者參與締造（enactment）的實踐（Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992）。

於此，從何厝及大二結案例來看，如果把課程等同忠實的傳遞「教科書」，那就很難將教室教學拉到社區現場中，社區資源也難以進入學校圍牆內，更難將課程進行在地轉化，與社區人士、孩子共同協作來締造課程。當何厝及大二結突破「課程」等同「讀書考試」的窠臼，看到「課程」與「孩子」、「生活」之間的密切連結，而願意透過課程協作讓學習與社區生活經驗遭逢時，此種動態的邊界跨越，即如同 Pinar、Reynolds、Slattery 與 Taubman（1995, p.848）所言：「課程是一特別複雜的對話，課程不再是一個產品，而更是一個過程。它已成為一個動詞、一種行動、一種社會實踐、一種私有的意義以及一種公眾的希望。」

### 三、從個體到社群

在何厝和大二結的案例中，他們強調要放棄個人的英雄主義，而讓學校和社區的課程協作是一種民主參與的過程，更是一種學習社群的連結與擴散。例如何厝黃雅惠老師說：光靠老師一個人的力量實在有限，形成社群分工合作、資源共享的力量才是無窮盡（20070827 何厝國小團體座談）。二結庄陳淑芬秘書也提到藉由舉辦的各式社區活動，串連起社區與學校的共同參與，在彼此間凝聚出一種「相挺」與「互助」的感情，並且在過程中累積經驗且不斷再學習（20070821 大二結社區團體座談）。換言之，學校和社區的課程協作就不僅是個人式投入或英雄獨步，要使課程協作產生有意義的變化，就要使此種行動連結與擴散到社群中，並在社群中共同學習和行動。

### 四、從自有到共享

楊弘任（2007）認為共享包括「資源共享」和「功勞共享」二種層面，當共享的態度與行動建立後，「為公而行」的信任關係重建就會自然而然的出現。在何厝及大二結案例中，學校與社區除了互相提供公共活動的空間與器具外，彼此也在社區計畫申請或學校活動執行時，提供必要的協助及參與，進行「資源共享」。例如二結庄陳淑芬秘書提到：班級或學校預定某一天要做什麼，只要call一通電話，只要能力所及，我們都義務提供、配合（20070821 大二結社區團體座談）。當然，學校和社區的連結協作不是停留在此種淺層的設施或人力交

換，重要的是，這種資源共享促成了物品、人力的流動，更可以讓個人存有的智能得以散佈到生活世界中，而滋養課程具有不斷再創造的可能性。

此外，何厝和大二結在辦理社區或學校活動時，他們常常會將訊息或新聞稿傳給媒體，這並不是說他們喜愛表現，好像辦個活動就想讓全臺灣都知道，而是媒體上的正面報導會鼓舞參與者的心情與士氣，帶動學校師生與社區居民榮譽感，並且透過媒體的報導，可將活動的信息或理念迅速地傳播給相關大眾。然而，重要的是，他們強調要打破功勞獨享的個人主義，而是經常的在公開場合將成果或榮譽由學校、社區和參與者共同擁有一「功勞共享」。透過資源共享及功勞共享，建立「為公而行」的團體信任關係，才更有可能「擴散新行動」，感動更多人一起來做更多事。

## 柒、結語

「教育孩子需要全村的力量」，從課程與教學切入，使學校及社區攜手協作來落實課程改革的地域性，將是學校教育無可避免的挑戰。或許大二結和何厝的課程方案還有些生澀、質樸，卻因為參與者的能動性而讓課程有著「繼續在長」的生命感。這其中，是人的願意，人的連結，人的努力以及人在其中的成長，才讓課程與教學的「成人之美」有了著落。

學校不是繭縛封閉的單位，社區也充滿活力，課程變革應將學校及社區視為共同生態圈，從彼此的「有」出發，推動二者「跨越藩籬，同村協力」，才能增益孩子的學習，共同譜寫互動成長的篇章。從大二結和何厝的案例探討，此種課程協作的可能性在於：在實作中不斷累積經驗和成果，重視課程生成的動態層面及場域性，透過資源共享及功勞共享來建構「為公而行」的信任關係；甚而，要將課程協作視為一種社群學習的行動歷程，才得以在孩子學習所在的社區、學校，生成一種緩慢但卻深沈的變化。

## 致謝

本文為研究專案改寫：范信賢主持，尤淑慧助理。2007.01-2007.12。跨越藩籬—學校與社區關係連結的案例研究。國家教育研究院籌備處自行研究。

## 參考文獻

- 王如哲 (2002)。以知識經濟、知識社會的觀點論如何提升學校社區化之教育效能。《教育資料集刊》，27，63-72。
- 王秀雲 (2000)。建構一個「社區學校」，可乎？—柑園國中八年校園行動方案的紀錄與主觀詮釋。2008年1月12日，取自〈桃子腳傳奇〉網站 [http://www.tykjh.tpc.edu.tw/team/principal/paper\\_frame01.asp](http://www.tykjh.tpc.edu.tw/team/principal/paper_frame01.asp)
- 何瑞珠 (1999)。家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋。《當代華人教育學報》，2(1)，無頁碼。2008年10月29日，取自 <http://www.fed.cuhk.edu.hk/%7Ehkier/jecc/journallist.htm>
- 余安邦 (2008a)。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。
- 余安邦 (2008b)。「社區有教室」與「批判教育學」的遭逢—兼論臺灣教育的未來。載於余安邦、鄭淑慧主編，**社區有教室的在地轉化** (頁 293-297)。臺北：五南。
- 余安邦編著 (2005)。《**社區有教室的批判性實踐**》。臺北：遠流。
- 余強譯 (2004a)。要教的東西太多了 (J. R. Martin 原著)。載於余強主譯，**當代課程問題** (頁 62-79) (A. C. Ornstein、L. S. Behar-Horenstein 和 E. F. Pajak 主編，2003年出版)。杭州：浙江教育出版社。
- 余強譯 (2004b)。創建學校、家庭和社區之間的伙伴關係 (J. L. Epstein 原著)。載於余強主譯，**當代課程問題** (頁 506-530) (A. C. Ornstein、L. S. Behar-Horenstein 和 E. F. Pajak 主編，2003年出版)。杭州：浙江教育出版社。
- 李子建、盧乃桂 (2002)。教育變革中的學校—大學夥伴關係：範式的觀點。載於李子建主編，**課程、教學與學校改革** (頁 213-235)。香港：中文大學。
- 吳曉玲譯 (2004)。《**實施變革：模式、原則與困境**》(G. E. Hall 和 S. M. Hord 原著，2001年出版)。杭州：浙江教育出版社。
- 周德禎 (2001)。《**排灣族教育：民族誌之研究**》。臺北：五南。
- 林明地 (2002)。《**學校與社區關係**》。臺北：五南。

- 林振春(2008)。**社區學習**。臺北：師大書苑。
- 林奠鴻(2002)。**仰山文教基金會「九十一年度社區總體營造委託專業工作團隊」基礎課程訓練之教材--【專題四：社區組織與動員】**。2008年1月14日，取自 <http://www.youngsun.org.tw> : 8080/4thcom/talent/gqdomb.htm
- 陳其南(1999)。**學校、社區與地方的教育—學習體系的改革**。**中等教育**，50(6)，2-6。
- 陳麗華(2005)。**課程本土化與全球化的辯證—以社會重建主義課程的實踐為例**。論文發表於吳鳳技術學院幼兒保育系主辦之「全球化與本土化：臺灣幼兒教保課程模式在地化建構學術研討會」。嘉義：吳鳳技術學院。
- 郭進隆譯(2001)。**第五項修練：學習型組織的藝術與實務**。(P. Senge 原著，1990 出版)。臺北：天下文化。
- 彭秉權(2006)。**教改與社區教育產業化芻議：批判教育學的觀點**。**國教學報**，18，3-28。
- 黃武雄(2003)。**學校在窗外**。臺北：左岸文化
- 黃煌雄、郭石吉、林時機(2001)。**社區總體營造總體檢調查報告書**。臺北：遠流。
- 黃慶聲(無日期)。**何厝國小全球資訊網/學校特色/鄉土資源/地理篇--何厝庄範圍和水文地理**。2007年2月15日，取自 <http://140.128.214.1/resource/local-geo.htm#何安里>。
- 楊弘任(2007)。**社區如何動起來？--黑珍珠之鄉的派系、在地師傅與社區總體營造**。臺北：左岸文化。
- 齊力(2005)。**家庭、社區與教育**。載於臺灣教育社會學學會主編，**教育社會學**(頁97-129)。臺北：巨流。
- 歐家好(2007)。**運用社區高齡人力資源進行鄉土教學之成效研究**。國立臺中教育大學環境教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 鄭燕祥(2004)。**教育領導與改革：新範式**。臺北：高等教育。
- 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。

## 專論

- 顧瑜君、林育瑜 (2006)。學校、教育與村落：談社會實踐與關懷課程落實的可能。《國教學報》，18，29-47。
- Fullan, M., Rolheiser, C., Mascall, B., & Edge, K. (2001). *Accomplishing large scale reform: A Tri-level proposition*. Retrieved June 5, 2002, from <http://sustainability2002.terc.edu/invoke.cfm/page/70>
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D. Koike, & A. Oliveira, Trans.). Colorado: Westview Press. (Original work published 1992).
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). London: The Falmer Press.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In Z. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 923-948). London: Sage.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Eds.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 402-435). New York: Macmillan Pub.

# **Border Crossing - Case Study of Collaboration between School and Community**

**Hsin-Hsien Fan\* Shu-Hui Yu\*\***

With the progress of holistic community building and school-based curriculum development, schools and communities in Taiwan are crossing the barriers lying ahead of them for curriculum reform. Both schools and communities are required to conform to the model of collaboration and assume responsibilities to facilitate students' learning. Upholding the notion of collaboration, the researchers conducted two case studies in Daerjiie community in Yilan and He-Cho Elementary School in Taichung. Text analysis and interview were adopted to obtain information about the two cases regarding area profile, origin of collaboration and relevant curriculum activities. Next, the researchers addressed the bottlenecks arising in the course of collaboration including funding, manpower, cultural gap, and the number of participants as well as the ways the two cases dealt with these problems. Finally, from the experience of the two cases, the researchers explored the possibility of curriculum collaboration between school and community. In conclusion, the researchers found that the keys to success were organic transition in practicing, re-conceptualization in curriculum, resources and reward sharing, and empowerment learning in a community, etc.

Keywords: border crossing, collaboration between school and community, curriculum collaboration, curriculum reform

\* Hsin-Hsien Fan, Associate Researcher, Institute for Research on Curriculum and Teachings, National Academy for Educational Research Preparatory Office

\*\* Shu-Hui Yu, Research Assistant, Institute for Research on Curriculum and Teachings, National Academy for Educational Research Preparatory Office

