

「社區有教室」：個案學校組織變革之 社區資源的實踐與轉化

莊文照

摘要

「社區有教室」方案希冀經由學校與社區之互動強化，以建構學校與社區資源整合網路，並擴大學校本位課程參與層面，且組織協同學校與社區教學團隊，達成轉化師生教學場域等目標，將學生的學習從校情境延展到社區脈絡，以轉化豐沛的社區學習資源。本研究以「社區有教室」為探討主題，以中部一所小校之學校本位組織變革為研究場域。研究者以參與觀察者之局內人視角，探究個案學校轉型優質計畫之實施歷程，希冀透過質性研究的厚實敘寫以及理論與實務的反覆對照深化，探索個案學校在組織變革脈絡中，其社區資源的實踐與轉化情形，並歸納出具體的結論與建議。

經由對於個案學校組織變革中，其社區資源的實踐與轉化的分析，本研究之重要研究結論如下：

- (一) 社區處處盡風華，母語的傳承與推廣融入學生生活面向與模式，並符應社區需求。
- (二) 學校社區共生榮，轉優課程規劃實踐與社區資源彼此互通，強化雙方生命共同體機制。
- (三) 社區處處有教室，落實學校社區之策略聯盟共識，達成學生學習效益提升的終極目標。
- (四) 轉型課程深內化，學校本位課程之教學與導覽，轉化社區資源為學校課程實踐。

關鍵字：社區有教室、組織變革、轉型優質

「社區有教室」：個案學校組織變革之社區資源的實踐與轉化

* 作者為雲林縣中山國民小學學務主任

E-mail : jessice6432@yahoo.com.tw

投稿日期：2016年11月7日；修改日期：2017年10月3日；採用日期：2018年5月28日

壹、緒論

「社區有教室」是以學生所生活的社區之可能潛在資源，做為學習的空間與材料；而社區內之歷史、人文、藝術、自然生態等人文、社會、自然資源和空間，以及「在地的」民間工作者之工作場域，即是學生學習的教室；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，2009）。本研究主要探討學校組織變革中社區資源的實踐與轉化，及其如何達成「社區有教室，處處可學習」的目標。本節首先陳述本研究的動機，其次據以提出本研究之研究目的。

面臨知識經濟、資訊化、多元化與國際化潮流的衝擊，全球化與社區化是目前國內教育思潮的二十大主軸，其呈現出全球化的思維與在地性的行動（林振春，2002）。在全球化的驅動下，學校與社區面對知識經濟的挑戰，將產生彼此連結與密切的合作與互動（Fiore, 2011）。因此，學校與社區關係的研究漸受重視，學校與社區亦更顯綿密，人們覺醒到，學校與社區的關係是相互依存且互為影響的（林明地，2002a；Agbo, 2007）。社會不斷轉型的歷程中，社區意識普遍覺醒，學校開始重視與社區文化相結合，共創學校與社區雙贏的局面，已經成為教育界普遍的共識（張繼文，2005），目前的教育改革既然強調家長對於學校教育的參與權利，相對的也拉近了學校與社區的關係（林清達，2003）。基於此，學校應扮演教育文化傳承的使命，學校更是關乎社區發展的關鍵（陳幸仁、王雅玄，2007），學校本身亦應成為社區，且與社區建立良善的關係（林明地，2002a）。

學生知識的習得，乃由認知能力主動建構，而非被動接受，認知的功能再重組經驗，學生建構自己知識的過程，便是一種重建自我的過程（李崑山，1998），因此，透過社區學習，整合學校資源、社區資源及文化生活，使學校成員彼此之間形成一個互相開放、交流、整合的自我建構體系，以營造學校社區化的學習環境（陳國明，2006），並透過老師及社區人士共同合作，共同思索社區的歷史、人文與產業、地理特色、人口分佈，不僅是挖掘社區的光芒，並能共創社區榮耀

(王秀雲, 1999), 將狹隘的學校空間轉化為社區情境, 使教師的角色從社區的教育工作者轉移為社區的學習者, 如此才能跳脫將社區資源物化為課程裝飾、表象主題的思考(顧瑜君, 2004)。社區的思維乃居於國家概念內的小眾文化, 有疆界性的人際接觸和較強烈情感的社區歸屬與認同(陳國明, 2006), 而「學校社區化、社區學校化」的概念, 便是促使學校逐漸從封閉型轉為社區型學校, 引導社區逐步轉化為新的教學場域之教育新思維(余安邦等人, 2002; 余安邦, 2005)。

近來少子化人口趨勢衝擊偏遠小校永續經營, 使得學校與社區的關係似乎更加團結緊密, 「沒有學校便沒有社區」的危機感驅使小校與社區益形凝聚(陳幸仁、王雅玄, 2007), 小學是社區的文化機構, 社區是小學的外在環境; 小學教育須賴社區的支持與合作才能順利進行, 社區發展的目標亦須賴小學的支援與服務才能圓滿達成(林清達, 2003), 余安邦(2001)所強調的「將學校的教學內容與教學活動, 和學生的生活世界與賴以生活的土地相結合。」之學習模式, 已在各領域的教學中受到重視, 並發展成各種不同實質與面貌的教學。依此而論, 社區中的學校若能與社區生活、社區文化有所關聯, 從學生的週遭社區為起點來進行教學, 逐步擴展其學習的範圍, 將可以培養學生的社區文化認同感, 進而尊重世界多元文化與建立寬廣的世界觀(張繼文, 2005)。

有關學校社區化的實施, 教育部 2003 年實施計畫內容提及如下: 引導學校形成社區之地理範圍、建構社區適性學習系統、建立適性入學機制、推展社區均質就學環境及、強化學校與社區之合作關係(教育部, 2003)。而林振春(1996)更以為學校社區化是「將社區當作學校教育的範圍而不要只侷限在學校內, ... 鼓吹社區民眾參與學校的教學, 不要將教育的責任完全推給學校和政府。」。此外, 國外文獻中, 美國教育部(1994)發行的報告書《鄉村學校教育現況》(The Condition of Education in Rural Schools), 亦指出, 偏遠鄉村地區裡學校扮演著重要(引自陳幸仁、王雅玄, 2007)的角色, 不僅是當地孩子接受教育的中心, 更是當地社區永續經營的命脈關鍵, 而台北縣教育局推動「社區有教室」方案, 即利用學校附近的社區資源, 提供學習的空間與材料, 透過有系統的課程設計與實

施，將學童的學習從校園延伸到社區的真實生活中（陳浙雲、余安邦，2002；余安邦、鄭淑慧，2008）。所謂「社區有教室」，即是思考社區經驗與在地化的學習的哲學思維，其中「社區」、「學校」與「教室」的意義都必須重新界定，並賦予新的生命與新的視框（張繼文，2004）。「社區有教室」的意義在於在「九年一貫課程」與「社區總體營造」之間構築溝通的橋樑，營造一道動態有機的介面，從而真切提昇教師的生命能量，培養學生的生活能力，開展家長的生存視野，實現社區的夢想風華（余安邦，2002）。

根據上述研究動機，以下茲就主要研究目的臚列如後：

- 一、探究社區資源與個案學校變革的互動關係。
- 二、討論個案學校如何藉由轉化社區資源，以提升學生學習效益。

貳、文獻回顧

本文探討社區資源與學校轉型優質的關係，文獻探討主要係透過國內外網路、期刊、碩博士論文及相關書籍等，蒐集社區資源與轉型優質之理論與實證研究資料，先做初步的閱讀與分析，然後再進行深入歸納，以作為撰寫本文的架構與實質內涵。擬分別說明在地文化、學校本位變革、偏鄉小學課程變革及學校與社區關係之文獻檢索。

一、在地文化：社區資源

隨著全球化趨勢的發展造成對「在地文化」(indigenous culture)的衝擊，近年來世界各國逐漸關注意自身文化的保護，以及各地區文化特色發展（張繼文，2005）。而全球化的今日，藉由九年一貫課程的推動，呼應時代開放中人們對教育改革的殷切期待；期待透過加入「社區」的元素，使孩子的學習素材不再侷限於校園，變得更為多元、生活化（葉昭吟，2012）。世界各國教育，除了注意培養學生因應全球化趨勢的生活型態，以及具備文化的思考與批判能力之外，也開始意識到各社區文化的發展（張繼文，2005）。此外，杜威（J.Dweey）更是主張「教育即生活」，此說明了學校與教師必須走入社區、了解社區並善用社區資

源，以結合學校教育與社區生活。

社區資源都具其獨特性，游家政（1997）主張其類別包括：自然資源、設備資源、組織資源、人力資源、文化資源及技術資源等。Strevens（1987）認為運用社區作為學習資源，有下列優勢（引自張繼文，2005）：1.提供學習者與真實世界作真實溝通的機會；2.學生可以不經過教師的中介，直接進行溝通；及3.改變學生和教師在教室的角色關係。學校與社區的密切結合已是中小學發展的趨勢，而在九年一貫課程中，學校的教學融合社區資源更是提昇課程本土化、生活化的重要途徑之一（教育部，2001），今日的學校要增進學生學習提升學校教育效能，其中尋求與社區的合作，並尊重其多元性的特質，是重要的一個經營向度（Agbo, 2007），而游家政（1997）亦認為，學校具有教育社區居民與改變社區生活的重責，如果將學校教育從社區分離，學童的教育與生活必受到影響。

社區是學童生活與學習的基本場所，蘊含豐富的自然、社會、藝術與文化資源，可提供非常多元的教材，使學習內容跨越學校的藩籬，貼近學童的真實生活，將學科知識與實際生活作結合。（盧秀琴、柯琳耀、洪榮昭，2009）。社區為學校的外在環境，學校為社區生活的反應，兩者互為表裡（陳奎熹，1996），Giddens（2000）認為全球化乃是對於全球社會關係的強化，即本地發生的事件，將影響其他各地，形塑成為當地的事件。因此，社區的未來發展，是需要專業知識與人力的注入協助，才能夠有更活絡的生命力存在。林振春（1997）提出學校與社區結合的模式有三種，分別為：(1)將對方視為可運用的資源。(2)將對方視為共同工作的夥伴。(3)將對方視為服務的對象。而位居於社區之中的學校乃是知識重要產生來源，學校之內的學生與成員，皆是為社區中的一份子。

二、學校本位變革：轉型優質

台灣地區之國民小學近年來正進行一系列的學校變革（school change）活動，如進行課程改革、更新教學方法、實施學校本位經營、調整學校內部權力型態及擴大家長對校務活動的參與（謝文豪，2006）。而學校本位變革係指校長帶領學校成員，透過學校本位管理、團隊建立等方式，使學校產生有別於以往之顯著變化（陳嘉玲、林梅琴，2009）。變革或轉型時，應選擇正確的著力點，學校在變

革時應秉持回歸教育本質的理念，透過各種策略達成變革的目的，包括強化學校成員專業成長、做好溝通與宣導、發展學習型學校、鼓勵學校成員勇於嘗試、提供各項所需資源、進行學校組織變革評估等（吳清山，2003）。國外學者 Fullan（2001）、Huberman（1983）及 Thomas（1994）則主張組織變革是一複雜歷程，無法完全依理性設計的藍圖進行，諸多因素如技術、政治、社會及文化等因素會摻雜其中（引自謝文豪，2006）。

應用企業革新的概念，Watt（2002）指出學校變革的因素包括：組織的人力資源；鼓勵興革的文化；組織的結構與運作過程及領導者的能量等四者。國外以研究變革聞名的領導學大師、哈佛大學商學院教授科特（John Kotter），與德勤企管顧問公司合夥人科恩，在兩人合著的新書《引爆變革之心》（The Heart of Change）一書中指出，企業在變動的時代中，唯有掌握變革的現實，才能成為最後贏家，Kotter 與 Cohen 並提出變革八部曲：升高危機意識、建立變革團隊、提出正確願景、溝通變革願景、授權員工移除障礙、創造快速戰果、鞏固戰果再接再厲、最後要將變革後的各項措施深植組織文化中（引自陳嘉玲、林梅琴，2009），而這八大步驟最根本的挑戰，不在於制度或策略，而在改變人的行為。

針對以校為本的學校變革，Louis 與 Dently（1988）提出以學校為焦點的中間往上變革策略，認為成功有效的學校本位變革，需要學校教師具備相關資訊的理解，並將之轉化為計畫，且能彼此分享交互激勵（引自陳聖謨，2013）。本研究稱之「小校轉型」，係指山水縣所推動小校優質轉型計畫，其源自於山水縣政府發現該縣不適合以都市的角度、齊一的指標來決定小校的存廢，轉而推動此方案。自 2007 年起，山水縣政府針對縣府所屬小學學生數不及 100 人的小型學校，訂頒了小型學校轉型優質計畫，其目的就在排除裁撤小校的激進性作法，激勵學校活化課程教學活動，提高學生學習品質，期使小校能重現生機（陳聖謨，2013）。山水縣政府決定化裁併校的壓力為動力，規劃全縣的偏遠學校教育發展政策，讓原本要裁併的偏遠地區小校，可以提出優質轉型發展計畫，希望從小校開始，示範學校轉型，改變體質、發展特色，再將經驗推廣至其它學校。

以學校為本的偏鄉學校改革政策，似乎成為一股潮流（陳聖謨，2013），而

小校轉型優質計畫更具有增進教師課程設計能力、擴展學生的學習面向，社區參與與支援學校事務更加活絡，及偏鄉學校主體性價值重新獲得認同的正面價值（林佳銘，2009），因此陳振淦（2008）提出小校在轉型發展上的策略有：1.結合在地資源，發展學校特色課程；2.強化學生不足之處，提升學生多元能力；3.配合政府計畫與尋求其他公部門合作；4.學校融入社區，共同發展；及 5.善用其他方面的社會資源。此與 Miller 與 Hansen（2010）針對美國教育部針對薄弱學校（low performing school）所提出邁向頂峰方案（race to the top）的批評中指出：偏鄉學校有其獨特性的情境，需要獨特性的解決方案；城市取向的改革政策，並不適用於偏鄉學區，應該讓偏鄉學校有更大的空間發展自己的改進計畫分析之理念不謀而合。

三、偏鄉小校：課程變革

隨著各縣市的經濟發展步伐不同時，城鄉教育的落差也在擴大，連帶使得偏鄉與都市孩童的教育水準也逐漸形成一道難以跨越的鴻溝。教育部（2011a）統計資料顯示，我國六班以下的小學共有 908 所，約占全國所有小學校數的 34%；人數一百人以下的小學數亦高達 706 所，比率占約 27%（教育部，2011b）。而 2007 年起，雲林縣政府針對學生數不及 100 人的學校，訂頒了學校轉型優質計畫，目的在於排除裁撤小校作法，激勵學校活化課程教學活動，促使小校能重現生機。教育政策規劃頒布後，學校情境的落實，有賴學校人員的理解和轉化。而在學校課程發展過程中，校長、行政人員及教師扮演十分重要的角色（陳聖謨，2013）。

偏鄉教育爭議的結構問題環環相扣，從教學現場、師生互動到學校經營運作，均是影響偏鄉小校兒童接受教育的關鍵因素。就雲林縣的小型學校課程變革而言，縣府訂出計畫的大原則與方向，實際轉型仍需靠學校本身的策略規劃。Smallwood（2003）研究偏遠小學轉型成功的個案後發現：有助於學校成功發展的因素有：學校成員關注於教學、親師與校長的溝通與合作、興辦各種鼓勵方案及家長積極的參與、學生認輔制度、校內氣氛和諧、教師被以專業人員看待及學生能感受到被關懷與支持。

教育本是弱勢族群翻轉人生，爭取向上流動的關鍵，台灣從 1968 年起開始實行九年國民義務教育，意在提升每一個孩童都能得到均等的受教機會。學校要轉型繫於校長領導功能的發揮和教師的積極參與。而關注學生學習成就，提昇學習品質更是偏鄉小校課程變革的焦點，學校各種機制與作為都是環繞在支持與提升學生學習效果而來（陳聖謨，2013）。

四、學校與社區關係：社區有教室

學校是社區發展的動力，而社區則是學校教育的基礎，彼此應相輔相成、共榮共生，林振春（1997）認為學校和社區的依存關係儼然成為下述現象：終生學習社會的形成、促進社區總體營造、落實學校中心管理及提供資源整合利用，學校與社區共有且共享資源，視彼此為共同之伙伴以及互為服務對象，讓學習觸角相互延伸，摒棄本位思維，以形成共同生命。因此，林明地（2002a: 19）將學校與社區關係定位為：「學校與社區關係是學校與其內、外公眾之間以相互尊重為立場而進行有計畫的、持續的、雙向的、以及真誠的溝通歷程管理，強調利用溝通媒體、參與、資源互惠、彼此合作，及相互服務等方式提升相互瞭解的程度，以使學校運作良好，提高教育品質，獲致家長與社區民眾的支持與協助，並使學校教育能適當地符應社區的需求」。

台北縣積極推動「社區有教室」方案，提供學校課程發展的適切方向，並賦予學生多元的學習內涵，以達成「社區有教室，處處可學習」的目標（陳浙雲、余安邦，2002）。隨著社會不斷的轉型，學校也開始將教學內容與學習活動，和學童賴以生活的社區相結合（余安邦，2001），學習的定義不應侷限於學校教育，社區生活中的種種境遇都是學習的過程，都需要抱持學習的態度去實踐、體驗和省思。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，而「社區有教室」方案即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。根據其實施地點區分，游家政（1997）

認為，學校與社區的互動可分為以下二種模式，一為社區資源帶進教室，二將教室延伸到社區，「社區有教室」方案包括社區學習、社區探究和社區行動；重視學生觀察、體驗、探索、行動的學習活動和多元評量方式（陳麗華，1997）。此外，余安邦（2005）更認為「社區教師」是智慧燈火的牽引者，主張在地性行動與全球性思考，秉持向地方學習，引導孩子回家的路。

「社區有教室」課程發展的起點從學生所處學校與社區環境出發，從學生所熟悉的社區情境慢慢延伸至陌生的場域，希望打破「全國統一一致」的教材的迷思，將學校視為課程的發展中心也是社區的智庫，課程既是從社區的問題意識和立場出發，教師得依據學生之生活經驗、知識背景與師生互動來調適其教學行為，教師必須透過行動研究觀察、紀錄與詮釋種種情境與行為，「社區有教室」課程積極走入社區，並且主動研發和建構課程，因此其參與的人員除了學校人員外，亦必需邀集社區人士、學者專家共同合作發展（洪啟昌，2006）。「社區有教室」課程方案之推動，旨在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（余安邦，2009）。

參、研究設計與實施

本研究從社區與學校關係的觀點，對個案學校之轉型優質計畫進行分析探討，採質性研究途徑，主要以參與觀察、學校檔案文件及深度訪談方式蒐集資料，蓋因上述方式較能深入掌握研究參與者所欲表達之內涵，本研究觀察場域為中部鄉鎮的一所小型國小，學生人數為 80 餘人，研究者在個案學校擔任教導主任，對於學校轉型優質之運作有較深廣的切身感參與。為避免訪談對象不願面對敏感問題而影響資料蒐集的厚實度，研究者極力說明訪談內容只提供學術研究，以取得訪談對象極大程度的信任。

本研究設計與實施包括對個案學校的描述、資料蒐集與分析、研究信實度與

倫理的描述，茲分述於後：

一、個案學校的描述

個案學校優質國小（化名）為山水縣（化名）的一所偏鄉小型國小，全校共有 6 班，十多名教職員工，教師年齡分布甚廣，半數以上在個案學校僅有十年以內的服務年資，學生約八十餘名，將近 70% 為詔安客語族群。社區家長大都以務農為主，其中一位致力於客家文化宣揚的意見領袖為地位崇高之地方仕紳。個案學校校長接任邁進第二年，學校氛圍溫暖、良善，且為轉型優質第三年學校。

二、資料蒐集與分析

本研究以參與觀察、訪談為主要資料蒐集方法，另輔以文件資料進行分析，採開放式提問方式鼓勵事情的敘事化，質性研究報告多以分析訪談資料作為文本（Acker, 1999），深度訪談相較於文件分析或量化資料，更能適切掌握關係人的觀感，Merriam（1998）表示質化研究是要了解人們所建構的意義，他們是如何對其生活世界解讀與建構意義。Creswell（2005）也表示質化研究是使用於研究的問題所知有限，需要對現象細節作深入了解。由於本研究旨在了解社區資源對於轉型優質計畫實施的轉化與實踐，故採用訪談作為資料蒐集的方法，以下就本研究資料蒐集方法的三個渠道，分述如下：

（一）參與觀察

參與觀察是一種實地觀察或是直接觀察（Lofland 和 Lofland，1984），研究者為了對一個團體有所謂的科學瞭解，而與該團體建立和維持多面向和長期性關係，Patton（1990）則認為參與觀察是一種完全浸入的研究情境。此外，研究者為局內人，在該校擔任行政人員，且和研究參與者之間已建立足夠的信賴關係，透過經驗分享，研究者十分瞭解該校之人際生態，比較容易獲取真切厚實的研究資料。研究者自民國 102 年 8 月即開始進行觀察，至今將近半年時間，詳實藉由正式場合、非正式場合，從旁記錄轉型優質計畫之運作，做成觀察手札，以供研究佐證參考。

(二) 檔案文件

研究者蒐集和研究主題相關的文件，包括轉型優質計畫、校務會議資料、學校行事曆、學校網站，這些資料的匯集與分析，對於研究者在資料的分析及掌握上皆多所助益。

(三) 訪談實施

質性訪談的優點在於詳細描述事情發生的經過，綜合不同觀點以探討言行的背後意義，本研究實施訪談的進行前，研究者擬先根據文獻檢索架構將訪談大綱擬定完備，每次訪談約半小時：

1. 訪談對象

訪談對象包含主任 A、教師 B、學生 C、學生 D 及社區文史工作者 E 共五人，藉以發現被訪問者的觀點，以獲得「參與者意義 (participant meanings)」的資料。所謂「參與者意義」指於社會環境中的個人，構思其世界的方式，以及他們解釋生活中的重要事件或賦予意義的方式。所有訪談對象，均以研究參與者稱之，藉以尊重研究的主體性。

2. 訪談大綱

本研究之訪談工作規劃，從民國 102 年 8 月起至 103 年 1 月止，訪談範圍包括個案學校對於轉優課程規劃、執行策略、執行成效、影響因素、及推動時所遭遇之困境限制與解決之道。根據研究目的擬定訪談大綱，冀以開放式，並做一次以上的訪談以檢驗其概念建構，訪談大綱內容依次為：

- (1) 您知道學校社區中，有哪些資源？其中有哪些社區資源是比較常被學校所運用的？
- (2) 針對學生的學習而言，您覺得學校和社區文化有所連結或分離獨立比較好？為什麼？
- (3) 您覺得學校課程運用社區作為學習資源有什麼優點或缺點，請舉例說明。
- (4) 您認為個案學校與社區目前的關係如何？依此情勢看來，兩者關係會不會有所改變？
- (5) 以個案學校的學校變革而言，您覺得那些社區資源對課程計畫有很大的重

要性？

- (6) 學校變革歷程中，請針對學校如何結合在地資源，發展學校特色課程詳加說明。
- (7) 您感受到個案學校實踐「社區有教室，處處可學習」理念嗎？藉由那些課程設計來進行？
- (8) 個案學校與社區的互動模式以社區資源帶進教室居多？或是將教室延伸到社區為主？
- (9) 經過校本變革，您覺得學校體質真的可以因此而改變嗎？小校真的重現生機了嗎？
- (10) 學校課程與社區資源的結合，是否提高孩子的學習效益？如何提高？

(四) 資料檢核編碼分析

透過深度訪談、參與觀察及學校檔案文件蒐集而來的文本可對本研究起具體作用，研究資料的分析是研究過程中相當重要的一環，也是研究討論的主要依據。研究者於訪談後先在原始資料上作初步分類，謄寫成逐字稿後加以編碼，以利資料分析。

本研究之資料檢核編碼分析，首先以個別受訪者的訪談資料為分析單位，再從逐字稿抽離重要概念加以命名；其次，比對不同受訪者的資料，再抽繹出共通性主題，但也留意不同受訪者的歧異觀點，以強化探索的深度與廣度。訪談資料編碼如：「A 主任 20130920 訪」、「B 老師 20130920 訪」即表示在 2013 年 9 月 20 日訪談 A 主任、B 老師；「C 生 20131229 訪」、「D 生 20140103 訪」表示在 2013 年 12 月 29 日訪談 C 學生、2014 年 1 月 3 日訪談 D 學生；「E 大師 20140108 訪」表示在 2014 年 1 月 8 日訪談 E 文史工作者布袋戲大師；「20131020 轉優計畫」即為 2013 年 10 月 20 日研究者探究個案學校之轉型優質計畫內容。

三、研究信實度與倫理

王文科（1995）認為質性研究的信度，是指研究者和參與者，互動形式的資料紀錄、資料分析與檢核，確實詮釋參與者意義的一致性，因此除了修習質性研

究的相關課程，以增進對質性研究的認識與應用，研究者亦與教授、同儕討論研究過程的疑點與盲點，以檢視研究方向是否謬誤，在研究的信度與效度方面，更以 Linclon 和 Guba (1985) 的可信賴性、可遷移性、可靠性及可確證性四個標準作為基準。

質性研究進入現場蒐集資料，常會面臨研究倫理的困境，因而研究者必須對研究倫理的衝突與問題進行反省（黃瑞琴，2005），Phares (1992) 指出，在倫理問題日益重視的研究趨勢中，特別是在知後同意以及在實徵研究中使參與者免於傷害的保護問題，研究者必須承諾保證受訪者的隱私權、安全、和退出研究的自由（引自施佩芳，2010）。研究者以參與觀察者身分與被研究者間建立研究關係，時時考量與受訪者間是否處在對等的研究地位，避免受訪者因為彼此身分立場問題而影響其思考與回答方向（黃宗顯，1999）。

本研究透過質性研究途徑進行中部地區一所小校作為研究的個案學校，並進行學校效能的分析，基於保護研究對象之研究倫理原則，研究前詳細說明研究設計、目的、問題、實施流程以及結果處理，並出示受訪說明，詳細說明對受訪者權益的保障及尊重，以消除其疑慮；研究中並尊重受訪者的情緒感受、場地選擇、時間決定及內容隱私權的維護，研究後個案學校與研究參與者皆以化名呈現，對資料的呈現、分析與詮釋務求中肯，避免誤解與過度推測，一切皆以維護研究參與者的權益為準則。

肆、研究結果之分析與討論

本研究旨在探究一所小校實施轉型優質計畫時，其社區資源與學校變革中的互動關係及個案學校如何藉由轉化與實踐社區資源，以提升學生學習效益。茲就研究發現的結果，逐一分析於後：

一、社區資源與個案學校變革的互動關係

社區資源與學校應將對方視為可運用的資源，且雙方互為共同工作的夥伴，並視彼此為服務的對象（林振春，1997），學校與社區資源統整互享，社區資源

學校應深入探尋瞭解加以運用（陳國明，2006），個案學校和社區資源之間，彼此合作，共同促進學校與社區的資源整合，共榮發展。

（一）社區資源無時無處不風華：客語永續傳承

優質國小位於詔安客語社區，屬一客語生活詔安文化學校，因此，保存傳統文化及弱勢語言是學校教育重大使命，而其推行客語更是不餘遺力，希冀結合社區資源發展學校特色，以培養學生珍視在地詔安文化之素養。

讓學生對在地詔安文化產生認同感相較於全球化的今日，要讓身處詔安社區的學生，重新去定位他們出生的地方，並尊重和他日常生活習習相關的大有文化，產生對社區的認同感，並成為一個優質公民體現自己……（20131020 轉優計畫）。

學校與家庭社區的語言文化斷裂是導致母語流失的重要因素之一。因此，學校的母語教育常被視為挽救母語流失的重要方法，個案學校透過環境建置和各種學生比賽，強化了客家文化傳承與母語學習是客家社區營造必須重視的基礎工作，客語永續傳承也必須從國小教育開始紮根，才能達到語言、文化傳承的深遠意義。

因為家長感受到客委會對客語的關注與重視，當初我是希望在進行社區資源調查後，想要讓學生了解自己家鄉的在地民情，社區文史及故事，讓大家的詔安客語都脫口而出。我更希望把社區活動中心，建置成詔安客語學習教室，可以傳承詔安客語和藝術（A主任 20130920 訪）。

在學校，我有選修客語，老師會鼓勵我們在家裡用客語和家人交談，也會要我們多用客語聯絡情感，學校也會舉辦理一些客語教學活動，上一次老師還幫我報名參加客語說故事比賽和尪仔冊講古喔，我

還得到第二名咧（D生 20140109 訪）。

母語教育是各族群語言生存的重要支援系統，欠缺母語教育常常造成母語流失，單靠學校的母語教育還無法挽救母語流失的危機，還需要注意家庭和社區的母語傳承（張學謙，2004）。社區居民的共同關係亦由共同的文化背景轉變為「聚集生活中的共同利益」，形成了現代社區新的認同關係，這正是客家社區所要面對族群與社區發展的重大課題（曾漢珍，2002）。

開口獅及西螺七崁武術都已有文化傳承中心，在布袋戲的故鄉○○鄉，建置詔安布袋戲文化廣場，更可讓詔安三寶完整保存。目前○○鄉擁有為數不少的布袋戲劇團，其中以黃海岱先生的弟子「廖文和布袋戲團」較負盛名。廖文和大師肩負文化薪傳的崇高使命感，已連續七年指導優質國小掌中戲團，參加客語生活學校成果發表，及各項社區詔安文化節表演，屢獲好評（20131020 轉優計畫）。

詔安文史可說是優質國小學區內富涵藝文與語文領域教育素材的瑰寶，優質國小位於農村地區，家長以務農居多，學生數一向不多，且家長多屬經濟弱勢。然而，在文化不利的條件下，家長對於學校事務的參與卻願意全力配合，且樂道詔安文史，對學校文化深耕教育亦能熱心提供，但因地方耆老識字不多，故多為口說，少有文字記載。因此，只有教育學生去關懷、瞭解社區，進而去珍視詔安文化的價值，才能使他們生活的各個面向與模式，都能融入社區，符應社區的需求。

（二）學校與社區之共生共榮：珍視社區資源

學校與社區關係的研究漸受重視，為讓教育工作發揮極致的成效，應致力於教育改革最根本的問題：改善學校與社區關係，鼓勵家長參與學校活動（林明地，1996），進而重建學校與社區的關係。學校是社區發展的動力，而社區則是學校教育的基礎，彼此應相輔相成、共榮共生，林振春（1997）認為這種新的依存關

係儼然促進終生學習社會的形成，且落實學校中心管理機制，並提供資源整合利用，學校與社區共有且共享資源，視彼此為共同伙伴以及互為服務對象，雙方摒棄本位思維，以形成共同生命。

說到學校和社區的關係，其實…我覺得村子裡的社區發展協會和學校配合得很好耶，大家一起推廣詔安文化，感覺很好啊。記得以前社區和學校好像不太來往，最近幾年就不太一樣了，應該和我們在推社區服務有關係吧（B 老師 20131112 訪）。

學校與社區多元互動關係之所以漸趨重要，主要在於此努力有助於兒童學習成效提升，尤其是透過學校與社區共生共榮關係，雙方以培育兒童關心周遭生活，融入社區生活文化為當前使命（林明地，2002a），並進而能為現在與未來的社會福祉而努力。

本階段將以社區營造與民眾參與方式進行，期能以專業角度整合優質村及○○村等四個社區、優質國小師生之想法及與行政院客家委員會、山水縣府與鄉公所等行政部門資源，共同參與整體規劃之工作，營造詔安客家生態博物館學習之生活空間，建構客家文化特色之學習樂園（20131020 轉優計畫）。

學校應以課程發展為目標，設計教學活動，珍視社區資源，並透過社區可用資源之分類與建檔，開發課程實施所需的社區資源，以達成教學目標，建立雙方聯繫與溝通的管道（林振春，1997）。

上一次，老師要我們去打掃學校附近的馬路，老師說，透過社區服務，可以拉近學校與社區的距離，還可以為自己的家鄉貢獻一份心力，我覺得還不錯啦（C 生 20131229 訪）。

學校與社區應建立彼此溝通、協調、互動與相互支援的合作關係，使學校成為凝聚社區意識的場域；也使社區成為學校教學的延伸，使學生的學習能以社區之生活經驗為起點，逐步擴展（張繼文，2005）。

基於「學校社區化」、「社區學校化」理念，由優質國小配合○○社區，建構詔安客布袋戲教學環境，讓詔安客語學習寓教於樂，必能更見成效，相信透過大師的客語薪傳及國際交流，「讓世界看見詔安」，是指日可待的（20131020 轉優計畫）。

綜合以上所述，個案學校建構學校成為社區學習殿堂，希冀透過各種課程的進行，保存與推廣詔安客語及文化。學校並透過地方說明會、相關座談會、諮詢會、工作會或社區交流會及社區參訪等活動，與居民建立社區共識，作為轉優課程規劃設計的依據，以轉化社區資源，強化雙方共生共榮之生命共同體機制。

二、轉化社區資源，以提升學生學習效益

以往的課程假定所有學生都具有類似的起點行為、背景與生活情境，於是有「全國統一一致」的教材，事實上忽略學生所處的不同社區背景和經驗，「社區有教室」則希望打破這樣的迷思，將學校視為課程的發展中心也是社區的智庫。

（一）教室情境與社區脈絡的互通：社區有教室

優質國小的課程乃自社區的問題意識出發，教師依據學生之生活經驗、知識背景與師生互動來調適教學行為，教師須透過觀察、紀錄與詮釋種種情境與行為，以提升教學品質。「社區有教室」課程即是積極走入社區，主動研發和建構課程，因此其參與的人員除了學校人員外，亦必需邀集社區人士、學者專家共同合作發展。

每個社區都有它特殊的傳統和價值，當初設計轉優課程的時候，

就是希望教師可以蒐集社區的鄉土文物，補充自己的上課教材，進行鄉土教學，或是請社區人士協助教學，相信這樣一定可以提升孩子的學習效果的（A 主任 20130920 訪）。

將教室延伸到社區，兒童的學習必須與經驗連結時，才會產生學習的效果。Carlson (1970) 認為把學生帶出教室，走進真實的世界，讓其親自觀察、操作和體驗，不但能夠使學校課程生動化和活潑化，更能夠讓學生感知第一手的資料(引自游家政，1999)，如：戶外教學步道、參觀活動、社區訪問與社區服務、利用社區的設備來源。

學校轉優計畫中有一個社區踏查的活動，利用鄉旅采風行的議題，進行校外教學，讓孩子們認識自己的家鄉，希望可以透過活動讓學生學到課堂上無法學到知識，並能夠更愛自己的家鄉和社區，我覺得效果好像很不錯喔（B 老師 20131112 訪）。

社區內不乏各種特殊技藝的人才、具有專業知能的退休人士，將社區資源帶進教室，大多以人力資源、技術資源和文化資源為主，且以義工或免費方式提供服務，如：家長參與平常的教學、技藝人員協助社團活動或藝能科教學、協助學校義務工作或服務、蒐集鄉土文物，編撰補充教材等（游家政，1999）。

我和學校配合已經很多年了，我本身也是客家人，學校要推客語布袋戲，我當然要挺到底啊，很多學校小朋友也都很有興趣，這是好現象啦，他們學得歡喜，我嘛教得開心（E 大師 20140108 訪）。

星期一學校會上客語，星期四也有布袋戲，聽說教客語的林老師是別的學校的退休老師，他的客語講得真的很好耶（C 生 20131229 訪）。

另外，「社區有教室」課程發展的起點乃從學生所處之學校與社區出發，從學生熟悉的社區情境慢慢延伸，以達處處可學習的理想目標。

學校之「社區有教室」方案係強調「由下而上」的運作模式，鼓勵學校課程與社區文化進行互惠共享，透過團隊綿密的專業對話，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，以落實培養在地好孩子的人文情懷，為課程與教學的發展開創新契機（20131020 轉優計畫）。

「社區有教室」課程目的在於在將教學的場域由學校擴展至社區，讓學校教育與社區資源結合，使孩子透過潛移默化的在地化學習，分享生活經驗、轉化能量、創造智慧（余安邦，2005），營造社區永續發展的潛在能動性，達成學生協效益提升的終極目標。

（二）轉型優質課程深化探究：學校本位

學校轉型優質中，最重要的部分是「學校本位課程發展」，學校課程發展團隊，除了校內人員之外，最好也能慎選合適的校外人士共同參與，引入校外的可能資源。學校應該爭取社區與家長等「合作夥伴」，加入學校經營團隊，（蔡清田，2002），如此更能彰顯學校本位課程。

我們的轉優計畫是由縣府、公所、社區理事會、村里長與優質國小為基礎，我們都希望透過這個計畫的推動，持續推廣詔安客家文化，讓詔安客家文化成為各地區推動的重點，也成為山水縣○○鄉的特色，這應該會是學校的特色和亮點（B師 20130920 訪）。

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），期待轉優課程將和其他課程設計有所不同。

當初在規劃轉優計畫的時候，我們就設定進行學校及社區人力物力整合，共同規劃與設計，形成詔安客家文化學習型社區組織，由學校帶領居民參訪鄰近社區辦理情形，鼓勵社區居民學習參與，共同營造屬於詔安的學習樂園（A主任 20130920 訪）。

透過布袋戲的角色認識、操偶練習，客語口白的訓練，還有結合客家文化的道具製作，再加上客語劇本的編寫，我相信學校小朋友一定會學到和別的學校不一樣的東西，這種東西要經過比較才會知道啦（E大師 20140108 訪）。

學校教育工作者在從事課程發展時，往往只知臨摹技術，卻難以創發，使得課程發展工作充斥著模仿複製（周淑卿，2002）。因此，學校本位課程發展過程中，除學校人員外，應結合社區人士和學者專家共同參與。教師若能有系統地運用課程設計與教學活動，便能將社區資源轉化成有利於學童學習的教學資源（余安邦等，2002），以活化課結合社區資源之學校課程。

上一次上藝術與人文課的時候，陳老師教我們唱客語歌曲，還教我們用直笛吹客語歌謠，好好玩喔，本來我都不會吹，練習了很久，同學也有教我，我總算學會了（D生 20140109 訪）。

轉型優質計畫為鼓勵社區部落共同辦理或參與各項相關活動，如客語生活學校計畫—詔安客語布袋戲、客語薪傳計畫、發揚鄉土暨傳統技藝教育計畫—西螺七坎武術、鄉土踏查校外教學計畫—詔安傳統建築參訪、詔安文化節活動等，讓學生及社區民眾了解並接受詔安文化之美，激發保存及發揚詔安文化之意願及動力（20131020 轉優計畫）。

綜合而言，學校課程融入社區學習之安排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。學校本位課程目標在培養社區意識，教學重點宜以蒐集資料、解說活動、參觀活動、調查活動、描繪活動、發表活動，及表演活動等方式（陳浙雲，2004），帶領學生探索社區兼具教育學習。

伍、結論與建議

本研究的重心在於關注社區資源與個案學校變革的互動關係，及個案學校在轉型優質計畫中如何藉由轉化社區資源，以提升學生學習效益。根據研究資料分析，歸納出幾點結論與建議，分述如下：

一、結論

社區有教室課程方案在於確認學校與社區共同關注的問題，共同進行方案研擬，結合雙方人員分工或合作進行問題解決，彼此配合，共享資源，並瞭解社區民眾的需求，評估社區所具有滿足需求和解決問題的能力和資源，與社區民眾共同研討可行的解決方案，結合學校與社區資源，執行解決方案（林振春，1997），以進行聚落生活環境之自力營造活動，凝聚社區與學校之向心力。

（一）社區處處盡風華，語言傳承與推廣

優質國小位於詔安客語社區，希冀結合社區資源發展學校特色，以培養學生珍視在地詔安文化之素養。學校與家庭社區的語言文化斷裂是導致母語流失的重要因素之一，母語教育是各族群語言生存的重要支援系統，單靠學校的母語教育無法挽救母語流失的危機，還需要注意家庭和社區的母語傳承，只有教育學生去關懷、瞭解社區，進而去珍視詔安文化的價值，才能使他們生活的各個面向與模式，都能融入社區，符應社區的需求。

（二）學校社區共生榮，資源統整與運用

學校是社區發展的動力，而社區則是學校教育的基礎，學校與社區共有且共

享資源，摒棄本位思維，以形成共同生命。學校應以課程發展為目標，透過社區可用資源之分類與建檔，開發課程實施所需的社區資源，建立彼此溝通、協調、互動與相互支援的合作關係，使學校成為凝聚社區意識的場域；也使社區成為學校教學的延伸，並與居民建立社區共識，作為轉優課程規劃設計的依據，以轉化社區資源，強化雙方共生共榮之生命共同體機制。

（三）社區處處有教室，策略聯盟與共識

優質國小的課程乃自社區的問題意識出發，將教室延伸到社區，兒童的學習與經驗連結時，可產生高度學習效果，把學生帶出教室，走進真實的世界，能夠使學校課程生動化和活潑化，讓學生感知第一手的資料。將社區資源帶進教室，從社區出發，由學生熟悉的社區情境慢慢延伸，其目的在於在將教學的場域由學校擴展至社區，讓學校教育與社區資源結合，營造社區永續發展的潛在能動性，達成學生學習效益提升的終極目標。

（四）轉型課程深內化，教學課程與導覽

學校轉型優質中的課程發展團隊，最好引入校外的可能資源，學校應該爭取社區與家長合作夥伴，如此更能彰顯學校本位課程，避免課程的複製。教學與學習必須扣緊社區文化情境，以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。學校教育工作者從事課程發展時，往往只知臨摹技術，使課程發展充斥複製，教師若能運用課程設計與教學活動，便能將社區資源轉化教學資源，以活化結合社區資源之學校課程。

總而言之，本研究探究學校方案的推展賦予學生多元的學習內涵，不僅關注學生的在地意識，同時透過真實學習脈絡情境以增進學科能力的養成。引導學生從狹隘的校園空間跨入寬廣的社區情境。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。

二、建議

社區有教室課程方案的基本做法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，因而學校與社區人士共同經營社區中的學習環境，促使文化植基於生活中，促進社區文化的保存與發展。

（一）營造不同族群語言多元文化的學習環境

語言隔閡及生活習慣問題，影響了第二代子女的教育情況。而族裔滅絕的社會是當前的同化教育，此意味不同族群子女在主流文化薰陶下，將遺忘多元文化的記憶。因此，學校本位的課程教材設計應重視其他族群語言的價值，以小學為例，如各國音樂欣賞、美勞、戶外活動等課程，加入一些其他族群的多元文化，並配合不同族群語言教學，提供學童更多選擇，引導學童自我的健全發展，以營造一個樂意學習多元文化的積極氣氛。

（二）社區人才是學校學習成功的必要條件

以學科教學為主流的學校脈絡常忽略了豐富的社區資源，學校課程可以運用社區資源創造族群語文景觀，並以社區資源設計真實教材。此外，社區母語人亦可擔任母語義工、母語師資來協助母語的推行。學校可更進一步把母語提升為教學媒介語，運用統整的精神把母語融入學科教學情境中，如：準備教材、協助個人化教學、協助諮詢、豐富學生的經驗、翻譯者、解說者等。

（三）家庭環境是文化傳承重要的場所

學校教育雖然重要，但仍無法取代家庭的文化自然習得環境。由於文化霸權教育政策的關係，許多在地文化在科層體制中常被當做學習的阻礙，家長因而不教孩子學習在地文化，導致在地文化在家庭教育中逐漸流失。學校應當提供家長正確的觀念，讓學生對自己的母語文化產生歸屬感，去除主流社會的污名化，以提升族群文化的聲望，能讓學生發展族群的語言能力，讓母語成為有效溝通工具。

學校轉型優質的最終目標在於「校園空間活化」、「特色課程創新」、「在地文化深耕」、「優勢智能啟迪」、「社區學校共榮」，秉持這樣的教育理念，個案學校親師生共同努力，希望結合社區資源，將優質國小建構成為卓越優質具特色的學校。而社區有教室即是鼓勵教師積極與社區專業人士或文化團隊，共同規劃課程、合作教學，其目的更在於消彌課程複製、化解九年一貫課程教科書化危機、

回應學校本位課程期待，以及掌握統整課程與協同教學創新精神（陳浙雲、余安邦，2002）。面臨在地文化存亡時刻，學校應深耕在地文化，教導學生珍惜傳統文化資產，培養「愛鄉、愛土、更愛光宗耀祖」的情懷，期待學生珍視在地文化，對在地文化產生認同感，對社區產生歸屬感，並成為一個優質好公民。

參考文獻

中文部分

- 王文科（1995）。**教育研究法**（四版）。台北市：五南。
- 王秀雲（1999）。社區學校與社區教師。**北縣教育**，27，10-12。
- 吳清山（2003）。當前教育組織變革的理論與策略。**教師天地**，123，4-16。
- 余安邦（2001）。**台北縣社區有教室學習方案成果輯**。臺北：台北縣政府。
- 余安邦（2005）。**社區有教室的批判性實踐**。台北市：遠流。
- 余安邦、林民程、張經昆、陳烘玉、陳浙雲、郭昭燕、劉台光、周遠祁、趙家誌（2002）。**社區有教室：學校課程與社區總體營造的遭逢與對話**。台北市：遠流。
- 余安邦、鄭淑慧（2008）。**社區有教室的在地轉化—打造有文化品味的課程與教學**。台北：五南。
- 余安邦（2009）。「**社區有教室**」是「**社區學校化**」的具體實踐工程：以親子共學在北投為例，引自www.mce.ndhu.edu.tw/~gimewww/2009news/Community.doc
- 李崑山（1998）。鄉土戶外教學活動設計初探。**北縣教育雙月刊**，23，66-70。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？課程改革中的理論與實務問題。**國立臺北師範學院學報**，15，1~16。
- 林振春（1996）。學校社區化與社區終身學習體系的建構。**北縣教育**，37（6），39-45。
- 林振春（1997）。從社區與學校互動談如何落實學校社區化。**教師天地**，86，11-15。

- 林振春(2002)。從社區教育理論談學校社區化策略。**教育資料集刊**，27，45-61。
- 林清達(2003)。教育改革時代的學校與社區互動關係。**花蓮師院學報**，16，135-157。
- 林佳銘(2009)。小校裁併政策下的出路—以山水縣轉型優質計畫為例。國立中正大學碩士論文，嘉義：未出版。
- 林明地(1996)。學校與社區關係—從家長參與的理念談起。**教育研究**，51，30-40。
- 林明地(2002a)。學校與社區關係。台北：五南。
- 洪啟昌(2006)。台北縣「社區有教室」學校本位課程發展與實施。**學校行政雙月刊**，41，101-113。
- 陳幸仁、王雅玄(2007)。偏遠小校發展社區關係與組織文化之優勢：以一所國中為例。**台東大學教育學報大學教育學報**，18(2)，1~30。
- 陳嘉玲、林梅琴(2009)。初任校長學校變革領導作為之個案研究。**臺東大學教育學報**，20(2)，63-90。
- 陳振淦(2008)。沃植台灣教育的先驅地—小校優質轉型的真諦。**閱讀雲林**，2，4-6。
- 陳國明(2006)。學校社區化之探討。**中華技術學院學報**，34，P279 - 291。
- 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)期，7-17。
- 陳浙雲、余安邦(2002)。社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐。**教育研究資訊**，10(3)，29-48。
- 陳浙雲(2004)。「社區有教室」課程方案之實施現況與前瞻。**研習資訊**，21(6)，24-30。
- 陳麗華(1997)。社區參與學習的理念和實施。**國教月刊**，43，44-53。
- 陳奎熹(1996)。學校與社區的關係。**彰化文教**，38，4-7。
- 陳聖謨(2013)。教育政策與學校對策：偏鄉小學轉型優質計畫實施之個案研究。**教育研究學報**，47(1)，19~38。

- 葉昭吟（2012）。「探訪大稻埕」：以社區資源融入國小高年級社會學習領域之教學研究。**北市教大社教學報**，**11**，297-316。
- 黃宗顯（1999）。**學校行政對話研究：組織中影響力行為的微觀探討**。台北：五南。
- 游家政（1997）。社區資源在教學上的運用。**國教園地**，**59**，63-69。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程試辦與推動工作。**國小組學校經營研發輔導手冊（8）整合社區、家長人力實例**。台北：教育部。
- 教育部（2003）。**高中職社區化中程計畫(草案)**，台北：教育部。
- 教育部統計處（2011a）。**小規模國中小縣市別分布**。2011年10月1日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview41.xls
- 教育部統計處（2011b）。**102-5 國小小校學生數—按學校所在地別及性別分**。2011年10月1日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/102-5.xls
- 張學謙（2004）。結合社區與學校的母語統整教學。**台灣語文研究**，**2**，171-192。
- 張繼文（2005）。結合社區文化的視覺文化教學。**屏東師院學報**，**22**，365-404。
- 曾漢珍（2002）。客家社區營造課題與策略之研究。**客家公共政策研討會論文集**。臺北：行政院客家公共事務委員會。
- 盧秀琴、柯琳耀、洪榮昭（2009）。運用社區資源實施 5Why 鷹架式提問教學活動。**教育實踐與研究**，**22（2）**，1-32。
- 蔡清田（2002）。**學校整體課程經營**。台北：五南。
- 顧瑜君（2004）。以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析，**課程與教學季刊**，**7（1）**，65~90。
- 謝文豪（2006）。國民小學變革有利及障礙因素之剖析及變革能力內涵之建構。**花蓮教育大學學報**，**22**，23-54。

外文部分

- Agbo, S. A. (2007). *Addressing school-community relations in a cross-cultural context: A collaborative action to bridge the gap between First Nations and the*

school. Retrieved 2012/12/23 from <http://jrre.psu.edu/articles/22-8.pdf>

Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Fiore, D. J. (2011). *School-community relations* (3rd ed.). NY: Eye On Education.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. London: Routledge.

Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis* (2nd ed.). Belmont, C.A: Wadsworth.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McGutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.

Miller, L. C., & Hansen, M. (2010). *Rural schools need realistic improvement models*. Retrieved from <http://www.urban.org/url.cfm?ID=901342>

Phares, E. J. (1992). *Clinical psychology: Concepts, methods, and profession* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Smallwood, Z. W. (2003). *One rural elementary school's experience in becoming a school of distinction*. Dissertation of Doctoral Education of Virginia Polytechnic Institute and State University.

Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project*. The Conference Board of Canada. Retrieved from <http://www.schoolnet.ca/nisrei/e/research/pillars/index.asp>

Community as Classroom : the Transformation and the Practice of Community Resources in the Organizational Change of Case School

Wen-Chaw Chuang

Abstract

The "community as Classroom" program hopes, through enhancing the interaction between schools and communities, to construct resource network of the school and community, to expand the level of participation in school-based programs, and to organize the collaborative school teaching teams to achieve transformation of teaching field. The target is to extend students' learning situations from school to the community context and to convert abundant community learning resources. In this study, "Community as Classroom" is the main theme exploring the school-based organizational change for the field. The researcher participated in the study with the observer's insider perspective, explored the implementation process of high-quality case school restructuring plan, hoped to make comparison with theory and practice through the depiction of qualitative research and, and explored the organizational change case and its community practice, and transformed the situation of resources to summarize specific conclusions and recommendations in the context of the school.

For this school organizational change case, through the analysis of transformation and practice of community resources, the important conclusions of this study are as

follows:

- (i)The community makes elegance everywhere as the inheritance and promotion of native language integrates into the student life, and meets the need of community people.
- (ii)The community might coexist and prosper with school, as the curriculum planning practices and community resources communicate with each other, and are on the same boat.
- (iii)Community is as classroom everywhere, implementing the strategic alliance consensus of school communities and achieving the ultimate goal of enhancing the effectiveness of student learning.
- (iv)The transition deepened within the curriculum, taught and guided the school-based curriculum, and transformed the practice of community resources into the school curriculum.

**Keywords: community as classroom, organizational change,
transformation of quality**

* Director Of Student Affairs, Yunlin County Zhongshan Elementary School

E-mail: jessice6432@yahoo.com.tw