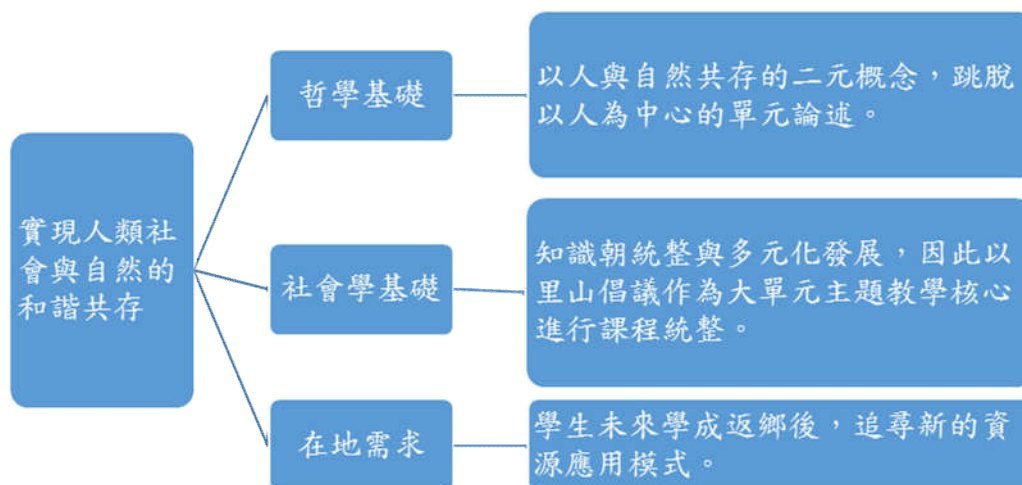


## 二、學校課程願景

本校實驗教育理念以杜威的實用主義為主，參酌同時期重建主義對進步主義之修正，尋求突破同時代教育理論限制之理念，進而推出本校實驗教育理念：「**培育里山的實踐者：實現人類社會與自然的和諧共存。**」

Gramsci(1971)提出文化霸權的概念「一個階級主宰另一階級的意識形態與文化，藉由教育與大眾傳播媒體統一意見以達到支配效果。」；Apple(1990)提到：「學校尤其是課程，就像是文化霸權代理人，選擇部分少數階層的知識為正式學校課程，合法化學校課程背後所隱藏的階級、性別與種族的意識形態。」；Bernstein(1975)指出：「社會如何選擇、分類、分配、傳遞和評鑑教育知識，反映出權力分配和社會控制的原則。」；Young(1971)也指出：「人類知識不是神賜的，而是社會建構的。」；Bourdieu(1993)也認為教育系統往往偽裝獨立和中立，去服務外在需求和達成社會功能；歐用生(2001)指出：「學校基於某一特定的意識型態，選擇、採用或排除某些教材，甚至改變、歪曲或隱藏某些社會事實，以適合「社會控制」的需要。」；陳伯璋(1988)指出：「近年來由知識社會學的分析可看出，課程本身不可能是價值中立的。」，綜上學者引言，我們認為現行課程本身不可能是中立的，它隱含了特定族群的意識形態。我們注意到不論十二年國教或是九年一貫課綱，都蘊含特定族群的意識形態，而我們所挑戰的便是都市或學術菁英意識型態的課程編排，嘗試處理課綱、部定教科書與學生生活脫節的部分。

圖 1：里山實驗教育概念分析圖



我們所挑戰的是：「都市或學術菁英意識型態的課程編排」，也就是說我們認為長期以「人（都市人或學科專家）」為中心的課程思考邏輯，是現行課程的限制所在。正如 Bacon 所指出的種族偶像(Idols of the tribe)，即人在自己的環境之中，在自己的傳統之中，所保有的一些沒有經過思考、批判、歸納的知識，傳承下來的「理所當然」，所以應當避免主觀破除自我中心觀點。課綱、教材的編纂由都市菁英或學科專家代為執行，忽略遠在偏鄉的學生需求：我們生活周遭的生態資源在都市卻不是都市的生活經驗，以至於淪為課程中的附屬；我們在地家長或者老所擁有的傳統知識 (Traditional knowledge)，特別是指與生態共存的智慧，是我們容易擷取與充實課程的部分，但在課綱中卻無駐足之處。因此，我們擬透過實驗教育，重新調整原本處於附屬地位的生態知識的定位，並將原本難以佇足的傳統知識，嘗試建立是當的空間。

為了將生態知識及傳統知識進行適當的統整，我們引入「里山倡議」的願景，其主張促進符合生物多樣性基本原則(例如生態系做法)的活動，它的願景在於實現社會與自然和諧共生的理想，按照自然過程來維持、開發社會經濟活動，亦即塑建一個人類與自然的正面關係。我們注意到大埔在地知識 (Local knowledge) 中有傳統知識中諸多內涵正呼應的里山倡議的具體內容，而此些傳統知識背後更典藏諸多對於生態知識的深刻理解，而此些便是我們所關注到對於現行課綱的著力點。

綜上所述，我們以以人與自然共存的概念作為實驗教育發展的方向，為回應前述願景，本校參酌十二年國教三面九項之內容進行部份安排與調整，將原散落於各面項、領域之生態內容進行解構與再建構，進而提出核心素養第四面「生態保育素養」，並據此發展實驗教育課程(圖 2：四面 12 項素養圖)。生態保育可分為三項：「生態探索、生態人文、生態實踐」等；生態保育從自然領域切入，學習生態知識與調查技術進而培養公民責任的價值觀，並以好奇、堅毅為品格力培養重點，讓孩子成為生態觀察的紀錄者；生態人文從地方文史切入，了解在地文史產業，探尋大埔的里山發展方向並以樂觀、感恩為品格力培養重點，讓孩子成為在地人文的深化者；生態實踐則是嘗試使用各種媒材，將所建構的主張逐步具體化，並以社交智慧、自制、熱情為品格力培養重點知行合一的實踐者(圖 3：學校願景及學生圖像)。

圖 2：四面 12 項素養圖

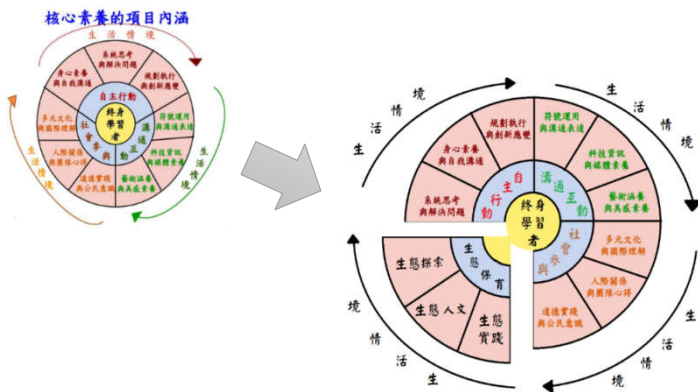


圖 3：學校願景及學生圖像



另一方面，伯恩斯坦（1990）將課程分成類：「聚集型」與「統整型」，而愈是傳統的社會，知識的分配愈形集中化（以聚集型表現），知識結構則傾向分化而獨立設科的課程設計；在民主開放的社會脈絡中，知識分配則有朝向世俗化和多元化發展的可能。言下之意，知識的結構顯然有朝「統整」型態發展，學科疆域的界限或維持也就有跨越邊界的可能性（陳伯璋，2001；Giroux,1988）。Giroux（1992）提出跨越邊界（border crossing）的概念，主張在後現代社會中各種知識領域不斷混合和互動，傳統學術學科區分已不足解釋文化和社會現象的多樣性，即使是對一個事件的探討都可能包含跨學科的領域的主題，因此我們主張，在課程中將逐步打破現有的學科疆界，改以主題統整的方式進行大單元教學。而在實務中我們以大學通識課程為借鏡，其以特定主題跨領域統整課程，符合大主題統整教學的樣貌，然陳介英（2008）指出其面臨，因為缺乏課程地圖，使得課程結構的面臨零碎化的挑戰，因此為改善大單元主題教學可能面臨的問題，我們採用里山倡議的內涵，以其願景為藍圖發展校本生態保育素養，以生態保育、生態人文與生態實踐為架構發展本校里山學課程地圖。

大埔鄉人口外流嚴重，村中人口大多是老年人，為了逆轉人口外流問題，教育是解決的最佳策略。我們設計「尋根教育」，藉由認識自我、發展自我（尋生命的根）、探索社區文化（尋生活的根）進而追尋生命根源（尋生態的根），來植入學生返鄉基因，這些未來的知識青年學成後回歸鄉村，能夠愉快融入這個曾經生活過的家鄉，帶給未來社區更多希望。經過 105 至 107 學年的推動與沉澱後，我們進一步思索到：「孩子學成歸鄉後等待他們的是什麼？擁有各項技藝的孩子們在大埔有他發展的舞台嗎？」，我們認為答案可能是否定的。我們並沒有帶領他們進行思考，特別是在大埔這塊重要的水源保護地，並沒有思考如何與這片土地共存，使他們歸鄉後僅能複製上一代的資源應用模式，他們學成的技藝在歸鄉後也無所帶領地方發

展，也就是說「尋根教育」對孩子們來說是不夠的。因此我們進一步結合「里山倡議」的理念與經驗；參考生態主義論者追求的一個自然和社會生態平衡的美好「綠色社會」；社會生態學論者所強調人與自然間的複雜關係，期待建立人和大自然更加互惠互利的社會結構的重要性；綜上提出了大埔國中小學的願景：「培育里山的實踐者：實現人類社會與自然的和諧共存」，以此二元並立的教育為觀點，培養一個具品格力的學生，而這樣的學生樣貌將會是一個生態觀察的紀錄者、一個在地文史的深化者及知行合一的實踐者。即不但在個人知識領域上力求建構生態永續的世界觀，同時也應在個人行為表現與內在精神心靈上發揮對人文生命的關懷，因此願景需結合人文學科與自然科學的知識，並在落實上更應要求永續生態文化的建設。108至110學年我們落實前述對於本校實驗教育哲學理念的課程實踐，並獲得110學年度教學卓越獎及台美生態學校銀牌獎的肯定，而後我們此進一步思考並與當代重要教育政策教行對話，未來我們將在原有的里山課程上，再行擴充國際教育、科技教育及公民實踐：「以國際教育讓孩子能以國際上他人的相似經驗，解決我們在的所面對的生態或產業轉型議題；以科技教育讓孩子能以實際參與自造與創客，讓所構築的解決方案能實際轉化為實物；以公民實踐課程讓孩子多對於社會議題能有多觀點涉獵與具體行動。」，以此些課程與原有之里山課程相互輝映。