

南 投 縣 政 府 114 年 度 研 究 報 告

研 究 報 告 名 稱

桃米生態村地方知識融入學校課程的歷程與挑戰
—桃源國小的實務經驗分析

研究人

服務單位：南投縣埔里鎮桃源國民小學

研究人員：曾淵郁

中 華 民 國 1 1 4 年 6 月 3 0 日

南投縣政府 114 年度研究報告摘要表	
研究報告名稱	桃米生態村地方知識融入學校課程的歷程與挑戰 —桃源國小的實務經驗分析
研究單位及人員	南投縣埔里鎮桃源國小 曾淵郁
研究起迄年月	110 年 9 月至 114 年 6 月
研究緣起與目的	<p>緣起</p> <p>隨著十二年國教與108課綱強調素養導向與在地連結，桃源國小依託桃米生態村資源，發展生態課程體系，成為地方知識教育典範。然而在課綱變革與制度轉型下，教學實踐歷程亦面臨諸多挑戰，有待進一步系統分析與整理。</p> <p>研究目的</p> <p>(一) 探討桃源國小發展地方知識課程的歷程與內涵。 (二) 分析在課程推動過程中所遭遇的實務挑戰與限制。 (三) 歸納桃源國小回應挑戰的策略與可持續發展機制。</p>
研究方法	本研究採用後設文獻分析法，系統蒐集桃源國小地方知識課程相關資料，並透過課程文件、訪談紀錄與社區會議紀要進行主題歸納與內容分析，探究其課程發展歷程與實施挑戰。
結論與建議	桃源國小成功透過制度化課審機制、師社協作平台與學生行動學習，將地方知識轉化為具備素養導向的課程實踐，展現偏鄉小學教育創新的可行模式。建議未來可持續深化與新故鄉文教基金會、桃米社區發展協會及在地 CSR 夥伴合作，並結合日月潭國家風景區管理處推動之 SDGs 生態工程資源，共同發展具場域特色的戶外教育環境。此外，應將 ESG 觀點納入學校治理與課程規劃，朝向打造具國際視野與永續實踐潛能之「國際生態小學」目標邁進。
選擇獎勵	<input checked="" type="checkbox"/> 行政獎勵 <input type="checkbox"/> 獎勵金

目錄

第一章 緒論	01
第二章 文獻回顧	04
一、桃米生態村作為教育場域的轉型歷程.....	04
二、地方知識的概念與教育價值	06
三、地方知識融入學校課程的策略與實務.....	07
四、課程發展的歷程與推動挑戰.....	08
第三章 研究方法	11
第四章 研究發現	12
一、地方知識課程發展歷程.....	12
二、地方知識融入 108 課綱的轉化模式	14
三、實施困境與行動回應.....	16
第五章	21
參考文獻	

第一章 緒論

近年來，隨著全球永續發展目標（SDGs）在教育政策中的推展，「課程在地化」與「地方知識」逐漸成為重要的教育發展方向。地方知識不僅代表社區的文化、生態與歷史記憶，更承載著世代傳承與公民實踐的可能性。在台灣，如何將豐富的在地資源與環境特色轉化為學校課程的有機元素，是當前教育現場面臨的重大挑戰與契機。

桃米生態村位於南投縣埔里鎮，為 921 地震後透過社區營造與環境教育重建而成的生態社區，素有「蝴蝶王國」之稱。在地方組織、新故鄉文教基金會及國內外學者的長期投入下，桃米逐步發展出深具在地特色的生態旅遊與環境教育模式。桃源國小，作為位處桃米村的唯一國民小學，自 921 震災後即肩負起連結社區與重建教育信念的角色，逐步發展出以「生態小學堂」為核心的課程模式，嘗試將桃米的自然生態、人文歷史與社區參與納入學習場域。

儘管桃源國小在推動地方知識融入課程方面已具實務成果，但實際推展過程中仍面臨諸多挑戰，例如課程設計的知識轉化困難、教師專業與社區合作的協調、制度性課綱審查的壓力等。相關研究多以生態教育或個別教學活動為焦點，較少深入剖析一所學校在長期推動在地課程歷程中的發展軌跡與系統性困境。因此，有必要從制度、教學與社區三個層面，分析桃源國小地方知識課程發展的歷程與挑戰，並歸納其實務經驗對地方教育創新的啟示。

一、研究背景與動機

隨著十二年國民基本教育與 108 課綱強調「自主行動、溝通互動、社會參與」三大核心素養，課程設計日益重視與地方脈絡的連結。在這樣的發展背景下，如何將地方知識內化於學校教學，進而深化學生對環境、文化與社區的認同，是當代教育的重要課題。

桃米生態村的社區營造經驗與環境教育模式，被視為地方知識教育實踐的典範。桃源國小因地利之便與歷史淵源，自 2004 年起即與社區、基金會及專家學者合作，發展出以生態學習為核心的「生態小學堂」課程體系。然而，在制度變遷與教育政策調整下，學校在持續深化地方知識課程的過程中，仍面臨諸多內外部挑戰，亟需對其課程發展歷程進行系統性梳理與經驗總結。

二、研究目的

本研究旨在探究桃米生態村地方知識如何融入桃源國小課程的歷程與實務挑戰，期望透過個案分析提供其他學校在推動在地課程時的具體參考。其具體目的如下：

1. 探討桃源國小發展地方知識課程的歷程與內涵。
2. 分析在課程推動過程中所遭遇的實務挑戰與限制。
3. 歸納桃源國小回應挑戰的策略與可持續發展機制。

二、待答問題

為達成上述研究目的，本研究擬聚焦以下三個研究問題：

1. 桃源國小如何發展與在地連結的地方知識課程，其課程架構與設計歷程為何？
2. 在地方知識融入課程的過程中，桃源國小面臨哪些教學、行政或社區層面的挑戰？
3. 面對上述挑戰，學校採取了哪些具體行動與策略，並如何建立可持續推動的課程發展模式？

四、研究限制

本研究具備以下限制條件，需於後續分析中予以審慎處理：

1. 研究以單一學校個案為主，所得結論具有侷限性，未必可直接推論至其他學校情境。
2. 研究主要依據既有課程資料與訪談內容進行分析，部分現場實施脈絡可能隨時間變動而有所遺漏。

第二章 文獻回顧

社區轉型與教育場域重構的實踐，在台灣震後重建的脈絡中展現出多樣化的樣貌。江大樹（2010）指出，地方重建若能超越硬體復原，進一步整合文化、教育與社區參與，將更有助於發展具地方認同與永續性的社區治理模式。桃米生態村作為其中的代表案例，其從災後復原走向生態社區，並逐步形塑出以地方知識為核心、學校與社區協力共構的教育場域。這類轉型歷程凸顯地方知識在教育實踐中的潛能與挑戰，亦揭示偏鄉學校在課程創新中所倚重的場域資源與跨界網絡。本章將綜整相關文獻，釐清地方知識的概念與教育意涵，並探討其融入學校課程的策略、實務經驗與制度困境，作為本研究的理論與實務基礎。

一、桃米生態村作為教育場域的轉型歷程

桃米社區位於南投縣埔里鎮，是一處原以農業為主的聚落，1999 年九二一地震造成其基礎設施與社會結構嚴重損毀。然而，震後重建並未僅止於硬體復原，而是開啟了一場涵蓋生態、文化與教育的深層轉型。在新故鄉文教基金會與特生中心等外部單位的協助下，桃米逐步建立起以「生態村」為核心理念的社區營造模式，導入濕地復育、生態旅遊與導覽解說等行動（江大樹，2010；鍾俊宏，2013；羅時瑋，2015）。

這一轉型歷程中，「教育」逐步由輔助角色走向核心地位。地方知識不僅被保存與記錄，更透過制度化設計轉化為學習內容。社區於 2002 年成立遊客服務中心與解說員制度，培訓居民傳授本地生態與文化知識，並積極與學校合作，擴展教育功能。桃源國小作為社區唯一國小，自 2005 年起即與解說員合作，進行生態導覽與在地知識課程嘗試（林士瑜，2017）。

2016 年起，暨南大學 USR 計畫進駐，協助桃源國小整合社區資源與課綱目標，發展出「生態小學堂」跨領域課程。該課程涵蓋蝴蝶生態、濕地導覽、食草植物栽培、

地方繪本創作等，成為以地方知識為基礎的課程典範（張力亞與朱俊彥，2025）。其核心在於「學習場域化」與「教學行動化」，促使學生將地方經驗內化為知識，居民亦轉化為課程共同體的一員（林妙容、張力亞，2025）。

學者普遍肯定桃米案例在實踐「學校—社區—大學」協力共構機制的創新意涵。陳舜文與劉家伶（2022）認為，桃米是一種典型「學習型社區」模式，社區、學校與學術機構共同建構多層次學習網絡。洪宗楷（2021）則指出，桃米的知識轉化過程並非上對下的灌輸，而是基於地方經驗的知識共構與反身性實踐。

這種知識治理的在地性與參與性，使桃米成為聯合國倡議的永續發展教育（ESD）理念在地實踐的成功案例之一。UNESCO（2015）主張教育應立基於地方知識、環境關懷與社會參與，桃米社區與桃源國小的課程實踐正體現此一價值（Hopkins, 2008）。

然而，也有學者提出警示。黃百川與蔡璧名（2022）指出，在面對教育制度的課綱要求與評鑑壓力時，地方課程常陷入制度邊緣，難以獲得正式認可。李子鍵（2005）與吳惠花（2016）則提醒，偏鄉學校若缺乏穩定的師資與行政支持，往往導致課程無法長期維運，淪為短期活動化方案。此外，曾淑惠（2008）也提到，教師對地方知識轉譯能力不一，可能出現課程落差與推動斷層。

綜合上述觀點，桃米生態村的教育場域轉型可視為一種地方知識與教育體制之間的動態協商過程。其成功關鍵不僅在於制度與資源的挹注，更在於社區居民的文化能动性、教師的專業投入與跨界網絡的信任建構。這不僅為偏鄉教育提供創新路徑，也展示了教育如何在地場域中實踐永續、共學與共構的價值。

二、地方知識的概念與教育價值

地方知識（local knowledge）泛指根植於特定社區與生活場域中，由居民在長期與自然、社會互動中累積而來的實踐智慧與文化經驗。此類知識往往具備情境性、世代傳承性與在地脈絡特質，與主流科學知識形成互補關係（Agrawal, 1995）。Kincheloe & Pinar（1991）指出，地方知識承載著社群的歷史、語言與價值觀，是學生建構自我認同與社會意義的根基。UNESCO（2015）亦強調，教育應尊重知識的多樣性，強化在地文化的能見度，避免單一知識體系壟斷教育內容。

Smith（2002）與 Gruenewald（2003）共同主張「地方導向教育」（place-based education）有助於培養學生的社會參與意識與地方責任感。他們認為，學生若能在熟悉的文化地景中進行學習，更容易將抽象知識與生活經驗連結，激發主體性與學習動機。Brown（2008）與 Wattachow & Brown（2011）則進一步提出「地方回應教育學」（place-responsive pedagogy），強調課程應回應學習者所處土地的歷史、生態與社會脈絡，從而促進環境倫理與社會行動力的發展。

在臺灣，謝百淇等人（2022）針對原住民學生進行的研究顯示，透過地方本位的戶外教育，學生不僅能深化對自然環境的認知，也提升了對族群文化與自我身份的認同。此外，張力亞與朱俊彥（2025）從桃源國小與桃米社區協作的個案中發現，當地方知識成為課程核心，不僅促進學生對土地與社區的理解，也建立了學校與社區之間的實質連結與合作機制。

然而，也有學者對地方知識融入課程持保留態度。例如，Borofsky（2001）警示，地方知識若未經適當詮釋與教育轉化，可能陷入浪漫化地方、削弱批判性思維的風險。Ngugi（1993）則指出，地方知識雖具文化價值，但在全球化教育語境下，如何平衡地方性與普遍性、實用性與學術性，是課程設計的一大挑戰。因此，地方知識的納入須以教育目的與學習者需求為核心，避免成為空洞象徵或流於活動化。

綜合上述，多數研究肯定地方知識在教育上的文化、認同與實踐價值，尤其有助於偏鄉或社區型學校強化學生與環境、社群的連結。然而，其融入課程應謹慎處理在地經驗與教育專業之間的轉化機制，方能避免知識本位的失衡，並真正發揮其教育潛力。

三、地方知識融入學校課程的策略與實務

將地方知識有效融入學校課程，關鍵在於如何從單向的知識傳授，轉化為可操作、可共構的教學設計與實踐模式。Smith（2002）與 Gruenewald（2003）提出「地方導向課程」的五項原則，包括：關注地方生態、強化社區連結、重視在地議題、促進批判性參與，以及建構行動知能，這些原則已逐漸成為在地課程發展的重要指引。

（一）地方場域作為學習情境

學校可透過走出教室，將教學現場轉化為社區、生態系統或文化地景。例如，張力亞與朱俊彥（2025）記錄桃源國小發展的「生態小學堂」課程，師生以桃米社區的濕地與蝴蝶生態為場域，進行生態觀察與繪本創作，實踐「以地為師」的理念。這樣的教學模式不僅活化課程內容，也讓學生在實地操作中建立對環境與社區的認同與情感連結。

（二）建立跨界合作機制

地方知識散落於社區耆老、生態導覽員或文化實踐者手中，若無外部教育制度與學校的主動連結，往往難以發揮其教育潛能。Warren 與 Rajasekaran（1993）強調，地方知識系統的有效運作仰賴制度性整合。桃米社區的實踐證明，桃源國小透過結合大學 USR 團隊、地方協會與解說員，建構出課程共備平台，使地方知識不只是資源提供者，更是課程的共構者（Warren & Rajasekaran, 1993；張力亞與朱俊彥，2025）。

(三)課程制度化與滾動式修正

地方知識若僅以活動方式呈現，難以融入學校長期課程架構。張力亞與朱俊彥（2025）指出，桃源國小在課程推動初期面臨行政更迭與教師參與度低落，後來透過課程審議機制與教學年段整合，建立滾動修正的制度，強化教師參與感並提升課程穩定性。此一做法顯示，制度性設計是地方知識課程能否永續推動的關鍵要素。

(四)教師專業成長與支持系統建立

地方知識課程需依賴教師的詮釋與轉化，教師若能具備在地文化理解、跨領域設計與行動研究的能力，才能真正發揮課程效益。Wattchow & Brown（2011）認為，教師若能在地方社群中進行共學與協作，將能促進專業認同與教學創新。桃源國小與大學團隊共備、踏查與教案修正的合作模式，正是地方知識與教師專業共構的具體實踐（Wattchow & Brown, 2011）。

(五)學生主體性與行動化學習

地方知識教育不應僅止於內容輸入，更應引導學生成為在地行動者。謝百淇等人（2022）指出，透過地方本位的戶外課程，學生將自然觀察與文化記憶內化為生活經驗，並激發回應地方議題的行動意識。在桃米社區的課程實踐中，學生不僅辨識蝴蝶與植物，更參與導覽解說與繪本撰寫，展現深層的學習主體性與地方參與力（謝百淇等，2022）。

整體而言，地方知識課程的實務策略需整合場域應用、社區協作、制度建構、教師專業與學生行動等多元面向。地方知識不應被視為靜態教材，而應成為教育實踐中的共構主體，透過動態且持續的協力機制，實現課程在地化與社區共學的教育願景。

四、課程發展的歷程與推動挑戰

桃米生態村自921震災後轉型為生態社區，所孕育的地方知識系統，逐步與在地學

校——桃源國小——展開合作，發展出具有地方特色的校本課程。其中「生態小學堂」為其代表性成果，標誌著地方知識向教育領域的知識轉譯實踐。然而，該課程的形成歷程並非一帆風順，歷經理念萌芽、制度建立、協力拓展與組織調整，對地方知識如何融入學校課程提供具體的實務參照。

(一)課程發展的歷程

桃米社區在災後由新故鄉文教基金會協力重建，開始建立生態解說制度與環境教育導覽機制，逐步形成具在地生態與文化脈絡的知識系統（江大樹，2010）。這些地方知識不僅應用於社區導覽，也逐漸成為學校教學的重要素材來源。桃源國小早期與社區的互動以學生戶外參觀與環境探索為主，但隨著2005年後解說員制度逐漸穩定，學校開始嘗試納入社區知識進行教案設計（鍾俊宏，2013）。

2016年，桃源國小面臨少子化衝擊與學校特色模糊的危機，遂與暨南國際大學USR計畫團隊展開深度合作，發展「生態小學堂」為主軸課程。USR團隊除進行教師陪伴與教案共備外，也促成校方與地方解說系統形成制度化合作機制（張力亞與朱俊彥，2025）。學校課程逐步從活動化邁向結構化設計，納入濕地踏查、蝴蝶觀察、繪本創作與導覽實作等元素，形成具統整性與在地性的課程模組。

此外，桃源國小亦與特生中心、國家環境教育中心合作，將桃米地區豐富的生態資源轉化為學生的學習素材，並編撰相關教材、發表學生學習成果作品（邱安笛，2018）。這些行動不僅深化課程內涵，也提升社區居民參與學校教育的意願與頻率，逐步形塑出「學校—社區—場域」的互動模式（陳舜文與劉家伶，2022）。

(二)推動過程中的挑戰

儘管發展成果逐漸可見，課程推動仍面臨以下幾項挑戰：

1. **行政與制度支持不足**：地方知識課程需仰賴穩定的行政支持與課程制度化機制，然根據張力亞與朱俊彥（2025）的訪談，桃源國小在校長異動與主任更換時，課程常出現斷層現象。教師也指出「行政決心決定了課程能走多遠」。

2. **教師專業知能與人力問題**：課程需教師具備在地認識與跨領域整合能力，但偏鄉學校教師人事流動頻繁，部分教師對社區文化並不熟悉，對地方知識教材的開發與教學轉化感到困難（謝百淇等，2022）。
3. **知識轉譯難度與教材缺乏**：鍾俊宏（2013）指出，桃米地區的地方知識多以口述或經驗為主，缺乏系統性文本與教材，導致教師雖願投入但無明確依據可用，形成「想教但無從教起」的窘境。
4. **社區協力的持續性不穩**：地方解說員多為中高齡志工，參與意願與可動用時間不一，當缺乏獎勵制度與資源支持時，合作關係易出現落差（江大樹，2010；林士瑜，2017）。此外，居民也指出學校對社區知識的需求仍屬片段性，缺乏持續對話與共構機制（彭明通，2022）。
5. **課綱對接與評量壓力**：地方課程常難完全對應108課綱之學科能力指標，使課程在教學實施與學生評量上受到行政質疑（黃百川與蔡璧名，2022）。教師指出：「在地課程做得再精彩，若無法寫進績效報告，就會變得邊緣」。

(三)發展對策與持續挑戰間的動態平衡

面對挑戰，桃源國小與協作團隊發展出數項策略以降低課程推動的阻力：

- 1.建立「課程滾動調整制度」，以年度課程會議固定檢視課程目標與活動安排（張力亞與朱俊彥，2025）。
- 2.結合USR計畫，導入大學生協助進行課堂教學與社區訪查，協助教師處理跨領域轉化問題（陳舜文與劉家伶，2022）。
- 3.將學生學習成果製作為出版品、展覽或社區成果分享會，強化地方課程的可見性與回饋性（邱安笛，2018）。

整體而言，桃源國小推動地方知識課程的歷程展現出「多元行動者協力」、「課程—場域—社群互動」與「專業與制度共同建構」等關鍵要素。即使在行政制度限制與現場資源不足的狀況下，仍可透過信任與協作逐步建立具永續性的課程模式。

第三章 研究方法

一、研究設計

本研究以後設文獻分析法（Systematic Literature Review）為主要方法，探討桃米生態村地方知識融入桃源國小課程的發展歷程、課綱轉化模式與推動挑戰。透過系統性蒐集與分析相關文獻、校方紀錄與社區資料，整理桃源國小課程推展的經驗與關鍵行動者角色，並建構具脈絡性的教育實踐圖像。

二、資料來源與蒐集

本研究資料涵蓋三類來源：

1. 學術與政策資料：華藝線上、Google Scholar、政府教育發展計畫與政策報告。
2. 校方資料：桃源國小歷年課程計畫、教案、課程成果、《桃米生態教學手冊》第一、二冊。
3. 社區合作資料：新故鄉文教基金會、桃米社區發展協會、休閒農業區協會與社造協進會的官網與會議紀錄。

三、文獻篩選原則

納入標準包括：

- 主題聚焦桃米生態村、地方知識、鄉土教材、偏鄉教育與課程實踐；
- 研究類型包括質性研究、個案研究、政策評析、行動研究與課程紀錄、會議記錄。

排除標準為：

- 地域不明確或非以桃源國小為核心；
- 缺乏分析內容或資料來源不具公信力。

四、信效度與倫理

採多元資料交叉驗證與透明分析流程，提升研究可靠性。所有資料來源皆為公開發表或經授權取得，尊重學校與社區之知識權益與實踐歷程。

第四章 研究發現

一、地方知識課程發展歷程

(一)早期推動背景與生態社區連結

桃米社區位於南投縣埔里鎮，原為典型農村聚落，主要以麻竹筍種植與小型農耕為主。1999 年九二一大地震造成嚴重災損，但也開啟該地從復原走向再生的契機。在新故鄉文教基金會與特有生物研究保育中心（特生中心）協助下，社區逐步轉型為以「生態村」為核心的永續發展社區。其重建策略不僅涵蓋硬體與經濟重建，更重視社區自然與文化資源的整合性保存與教育性應用，逐步建構出具脈絡性與實踐力的地方知識體系（江大樹，2010；林士瑜，2017；洪宗楷，2021）。

桃源國小作為社區唯一小學，自 2004 年起即與社區展開生態導覽合作。早期課程多為戶外參訪與體驗性活動，尚無固定課程架構。然而，透過解說員系統與紙教堂、濕地等在地場域的活化運用，學校教師與學生逐步累積了地方知識的經驗連結，為課程化鋪設基礎。社區逐漸成為學生日常學習的一部分，「社區即教室」、「自然即教材」的教育實踐觀念初步形成。

(二)生態小學堂課程形成與發展

2021 年，在課綱推動與 USR 資源協力下，桃源國小啟動「生態小學堂」系統性課程發展。該課程依據《桃米生態教學手冊》第 1 冊與第 2 冊，目前設計出 12 個模組課程主題，具體分為：

- 第一冊：蝴蝶、青蛙、魚蝦蟹、鳥類、竹筍產業、觀光休閒產業
- 第二冊：蜻蛉、甲蟲、蜂類、水生植物、校園植物、螢火蟲

每一模組皆對應桃米社區的實地環境與文化脈絡，並透過戶外觀察、繪本創作、聲景紀錄、導覽實作、食草植物栽種、水質測試等方式，讓學生在真實情境中學習。舉例來說，「螢火蟲」模組引導學生夜間觀察、書寫詩句、記錄生態歷程，並結合社

區節慶進行成果發表；「竹筍產業」模組則帶學生走入筍林，了解竹筍的生產、加工與地方經濟連結。

課程發展亦配合校內行政與教師專業發展制度，如：建立課程審議機制、學期滾動修正流程、跨年段共備社群、USR 研究輔導團隊等，確保課程品質穩定與內容更新。教師不再只是知識傳遞者，而成為地方知識的轉譯者與共構者；學生也從學習接收者轉變為知識創造者與地方回饋者。

根據校內教案資料與訪談紀錄，生態小學堂課程不僅提升了學生對家鄉環境的認同感，也促使學校課程與社區議題之間形成密切回饋關係。學生學習成果包含《森林裡的微光》、《麻竹筍蛙》等繪本，亦反映其對生態與文化內涵的深度理解與表達。

(三)理論實踐的回應與貢獻

本研究所呈現之「生態小學堂」課程歷程，具體回應並實踐了地方知識教育的核心主張：

1. 地方導向教育理念的實踐

Smith (2002) 與 Gruenewald (2003) 提出「地方導向教育」強調學生對場域的熟悉與責任感培養。桃源國小課程場域深植於桃米生態環境與社區系統中，學生學習內容緊密結合生活經驗，充分體現地方感與學習動機提升的實踐基礎。

2. 知識共構與社區參與的課程轉化

Warren 與 Rajasekaran (1993) 指出地方知識應透過教育機制轉譯為制度化學習資源，桃源國小透過社區共備、USR 協作與教師專業發展機制，將社區知識轉化為可教、可學、可行動的課程資產，展現知識共構的課程模型。

3. 學習行動化與素養導向結合

根據 Wattchow 與 Brown (2011) 的「地方回應教學法」，學生須在課程中產生實踐動能與行動力。「生態小學堂」鼓勵學生導覽演練、作品發表與社區參

與，讓地方知識轉化為具行動力的素養歷程，真正實踐了行動學習的教育理想。

總結而言，桃源國小發展之「生態小學堂」課程，不僅是一項在偏鄉小校情境下的教育創新，更是一種能與國際地方知識理論對話、與 108 課綱素養導向結合的實踐實例。它不只是回應少子化與偏鄉資源不足的生存策略，更是建構永續、具地方連結的教育未來藍圖。

二、地方知識融入 108 課綱的轉化模式

自 108 課綱實施以來，「素養導向」、「在地連結」與「跨領域整合」成為課程設計的核心理念。桃源國小順應此課綱精神，透過制度建構與教學實踐，發展出以地方知識為基底、融合學科素養的課程轉化模式。此一發展不僅呼應 Smith(2002)與 Gruenewald (2003)關於地方導向教育的理論主張，也體現 Wattchow 與 Brown (2011)所強調的「場域回應式教學實踐」。

(一) 制度建構與教案修正：地方知識的課程轉譯機制

自 2021 年起，桃源國小建立滾動式課審制度，定期召開「生態小學堂」課程共備會議，結合教師、USR 團隊、社區解說員及學生代表，形成具有課程民主性與社區共構性的決策機制。教案評估以三項指標為主軸：其一，地方知識是否緊扣桃米場域；其二，學習內容能否對應學科能力指標；其三，教學活動是否具備素養導向與評量歷程。

例如「青蛙主題」課程，2022 年起加入「聲景辨識」與「棲地復育」單元，學生透過聲音採集與棲地觀察，強化自然科與語文科的感官能力與表達訓練。又如「魚蝦蟹主題」，引導學生比較桃米坑溪與紙教堂水池的水質與生態系統，搭配數學課程製作統計圖表與環境分析報告，展現資料詮釋與問題解決等跨域素養。

此制度化課程實踐，不僅展現出地方知識可被教育制度有效轉譯為教學行動的潛能，也驗證了 Brown（2008）對實作導向課程的倡議，以及 Warren 與 Rajasekaran（1993）所強調的知識共構觀點。

（二）跨域統整與學習實踐：素養導向的課程實作模型

依據《桃米生態教學手冊》第一與第二冊內容，桃源國小建構 12 個主題模組，涵蓋自然、生態、產業與文化領域，課程設計以學科融合與社區參與為核心。例如「竹筍產業模組」結合社會領域的產業發展史、自然課的植物生長知識，以及藝術課的麻竹拓印實作，最後彙整為《麻竹筍蛙》繪本並於親師日公開展演。

「聲景主題」則更進一步拓展感官經驗，學生於夜間戶外錄音，紀錄青蛙、蟲鳴、溪水等聲音，透過音波圖分析與擬聲詩創作，整合語文、音樂與自然三科學習內容。作品如〈夜的森林合唱團〉與〈溪邊的聲音對話〉曾於縣內課程展中展出，展現學生對地方環境的感知能力與創造力。

此類教學不僅使地方經驗轉化為教學文本，亦落實 Smith（2002）與謝百淇等人（2022）所強調的「場域主體性建構」理念，使學生從課程中培養對在地文化與環境的理解與批判性思維。

（三）雙語創新與永續轉化：地方知識的全球應用實踐

2024 年，桃源國小以《Echoes of Eco 生態迴聲》教案榮獲教育部「113 年度 Cool English 教案徵稿比賽」全國第一名。此教案整合螢火蟲生態、永續發展與英語教學，規劃四大單元、16 節課，涵蓋 SDG12（永續消費）與 SDG15（陸域生態）目標，學生透過觀察生態、撰寫英語導覽腳本、製作簡報與影片，將地方知識轉化為跨語言與跨文化的溝通內容。

學習成果不僅展現在學生的語言運用與表達能力上，更體現在對地方議題的理解與國際連結視野。該教案體現了 Smith（2002）與 Brown（2008）對地方導向課程的實踐主張，並呼應 UNESCO（2015）所推動的永續發展教育精神。

此一雙語課程不僅驗證地方知識在偏鄉教育中的教育潛能，更體現 Kincheloe 與 Pinar（1991）所提倡的文化認同與教育價值的融合觀，說明偏鄉學校同樣具備實踐全球素養教育的能力與潛力。

三、實施困境與行動回應

（一）教師專業支持與教學難題：課程轉譯能力的挑戰與制度支撐的匱乏

儘管桃源國小已逐步建構滾動式課程審議制度、跨領域教案共備機制及與大學 USR 團隊的協作平台，但地方知識課程的實施仍深受教學現場的人力結構、教師專業能量與制度支撐等多重挑戰所限制。首先，偏鄉學校人力流動頻繁，導致新進教師在尚未熟悉社區文化背景與生態脈絡的情況下即需進行教學設計。教師往往面臨「想教卻不知從何下手」的困境，尤其在缺乏系統性教材與教學指南下，更難有效掌握地方知識的教學重點與課程轉譯原則（鍾俊宏，2013；曾淑惠，2008）。

例如在教學現場中，新進教師對「蝴蝶主題」的食草植物分類、螢火蟲生態條件、聲景辨識技巧等常感陌生，即便具備學科知識背景，仍缺乏將社區經驗轉化為課程的能力與信心。根據《桃米生態教學手冊》記載，教師需同時掌握生物、語文、藝術與在地文化，才能有效統整主題內容與學習活動，這對單一學科專長的教師而言是一大挑戰。

面對上述困難，桃源國小積極導入 USR 團隊提供教師陪伴與實作支持，例如在「魚蝦蟹主題」中，協助教師設計溪流調查流程，規劃水質檢測與溪蝦辨識教具，並透過「教學觀課」與「雙師共課」模式協助教師完成教學導入。教師訪談中指出：「這樣的協作讓我們逐漸理解如何將社區經驗轉化為學習活動，並找到學科連結點。」

此外，學校正嘗試建立教材資源共享平台與教學知識庫，編輯教案範本、記錄教學歷程與評量方式，期望透過制度化知識管理機制，降低課程執行對教師個人能力的高度依賴。此一實踐歷程具體展現謝百淇等人（2022）所主張之「制度與場域共構」觀點，認為地方知識教育之可持續推動，須奠基於制度性支持結構與專業轉譯社群的建構。

（二）社區參與的張力與合作經驗：從資源供給者邁向課程共同體

桃源國小之課程推動歷程中，社區參與始終扮演關鍵角色。透過結合解說員、藝術家與農民等多元在地行動者，學校得以活化課程內涵、拓展學習場域。然而在實務中，社區參與亦產生諸多張力。其一是人力穩定度與合作期望的落差。多數解說員為中高齡居民，時間與精力有限，當課程安排無法與其步調一致時，便容易產生「被使用」而非「共參與」的感受。社區曾反映：「我們不是工具，而是文化的守護者，應該要一起決定怎麼教。」

其二，部分教師對解說內容與教學需求落差感到困惑，認為社區經驗難以系統化、缺乏學科對應性，因而將其視為活動協助而非課程核心。這樣的角色期待差異，造成溝通阻力與合作挫折，亦反映 Warren 與 Rajasekaran（1993）所言，地方知識教育需仰賴明確制度協作架構，否則易淪為形式參與或資源調度。

在面對課程推動過程中的協作挑戰與資源落差時，桃源國小主動參與「桃米社區改造協進會」，建立起穩定而具制度性的溝通與協作平台。協進會每月定期召開會議，由學校教師團隊分享教學構想與資源需求，並邀請社區解說員、大學 USR 團隊及社區代表共同參與課程審議與活動規劃，形成制度化的課程共構機制。這樣的協作機制不僅使地方知識轉化為課程內容，也強化社區對學校教育的認同與參與。

更進一步，校社合作早已超越課堂設計層面，深入日常生活與社區文化行動中。學校定期參與「清淨桃米週」與「挺一纖紅蜻蜓」等社區環境守護活動，學生在節慶導覽中擔任志工解說員，與居民共同籌劃生態展演與社區活動；同時，學校也積極邀請社區成員走入校園，參與運動會、畢業典禮、生態夏令營與科學展演等重要教育活動，促進地方文化進入校園，也讓學生的學習成果回流社區，產生雙向回饋與實踐。

在課程實作上，以「聲景主題」為代表，師生與駐村藝術家共同設計教案，透過夜間生態錄音、音波圖辨識、擬聲詩創作與聲景故事建構，引導學生將環境觀察轉化為跨領域的語文與藝術表達。成果如〈夜的森林合唱團〉與〈溪邊的聲音對話〉等，不僅在南投縣課程成果展中獲獎，也被社區居民與家長廣泛肯定，提升社區對學校課程的認同與支持。

此一合作模式具體體現「學校即社區、社區即教室」的學習場域理念。地方知識不再只是靜態教材，而是深植於日常生活、社區行動與文化記憶中的活體知識，透過師生與社區成員的共同經驗與實踐，得以轉化為具有文化根性與教育意義的學習內容。誠如 Smith（2002）與 Gruenewald（2003）對「地方導向課程」之倡議，強調課程須從地方經驗出發，建構學習者對環境與社群的責任感與行動力；同時亦實踐了 Kincheloe 與 Pinar（1991）對「教育即文化認同建構」的理論觀點，透過在地學習情境讓學生成為知識的共同生產者與地方敘事的主體。

（三）雙語創新與課程共構：地方知識的素養擴展實踐

此外，正如謝百淇等人（2022）在原住民教育中所強調的，「文化經驗的場域實踐」能夠深化學生對自我與社群的認同，桃源國小與桃米社區協作下的課程設計，正展現了此一轉化機制。學校與社區關係從過往的資源輸入與動員，轉型為共同規劃、共學共構的對等夥伴關係，不僅強化課程的在地化與實踐性，更賦予偏鄉教育以文化

韌性與永續發展的可能性。這不僅是一種教育場域的創新，更是地方知識教育回應 108 課綱與全球永續教育趨勢的深層實踐。

尤值一提的是，2024 年桃源國小開發之《Echoes of Eco 生態迴聲》教案，在課程設計歷程中融合了地方自然觀察與英語學習，展現跨語言與跨領域的課程轉譯能力。教案內容由教師與社區解說員協同設計，學生則透過螢火蟲生態觀察、英文導覽語彙整理、短片腳本撰寫與學校廣播實作等歷程，將在地知識成功轉化為具國際傳播潛能的學習素材。該課程最終榮獲教育部「Cool English 教案徵稿比賽」全國第一名，實質展現地方知識在雙語與素養導向教育中的教學可行性與創新價值。

此教案開發與實作歷程具體實證江大樹（2010）所指出之「以社區為核心的知識建構模式」，即教育轉型應奠基於社區文化脈絡與生態實踐，並透過制度化參與機制，使社區從教育支援系統進一步發展為課程共同建構者與知識治理的主體。同時，正如陳舜文與劉家伶（2022）所強調，「學習型社區」的實踐仰賴學校與社區之間多層次、持續性的合作關係，而非短期資源調度。桃源國小在課程開發、教師共備與學生展演等面向的系統化協作過程，顯示出學校與社區雙方已共同形塑出一種具教育韌性與場域共構性的地方知識課程實踐場景。

更進一步，學生透過實地觀察、語言轉譯與創作表達等多元學習歷程，逐步建構出對土地、文化與全球永續議題的理解與回應能力，這一點正與謝百淇等人（2022）針對原住民教育所提出「以場域為根基、以文化為主體」的教育觀點相互印證。桃源國小學生不僅在在地自然環境中探索知識，更能將所學運用於公共傳播與國際溝通之中，體現素養導向教育的終極目標——促進文化認同、行動實踐與全球理解的統整學習。

綜觀桃源國小近年的課程實踐，顯示地方知識課程的深化推展，必須仰賴制度性課審機制的建置、師社共構平台的維繫以及學生行動學習歷程的有機融合。唯有如此，方能將地方教育從知識再現轉化為生活實踐，並賦予社區與學校共同治理與知識生產的能動性。未來，桃源國小可持續朝向「國際生態小學」之發展目標，深化其在地根基，擴展全球連結，實踐從桃米出發、向世界對話的教育願景。

第五章 結論與建議

一、結論

本研究透過後設文獻分析與課程檔案整理，系統性分析桃源國小地方知識課程之發展歷程、課程實踐模式與面臨挑戰，歸納出以下三點主要結論：

(一) 地方知識課程發展以社區為場域，實踐校本特色與學習場域整合

桃源國小的「生態小學堂」課程發展始於震後社區重建背景，結合桃米社區豐富的生態、產業與文化資源，逐步建構出以 12 個主題模組為核心的校訂課程體系。課程設計緊扣社區場域與學生生活經驗，落實 Smith（2002）與 Gruenewald（2003）所主張的地方導向課程原則，亦展現「學校即社區、社區即教室」的學習場域理念，為偏鄉教育提供具文化根性與實踐潛力的在地課程模式。

(二) 課程推動面臨教師專業、行政穩定與社區合作三重挑戰

在推動地方知識課程歷程中，桃源國小面臨教師專業能力不足、行政人事更迭頻繁與社區參與角色期望落差等挑戰。這些問題與黃百川、謝百淇等人對偏鄉教育困境的觀察相符。部分教師對地方知識詮釋與轉化感到困難，社區夥伴則期待能從「被動協助者」轉型為「課程共構者」，凸顯課程永續推動需具備制度支撐與角色重新定位。

(三) 建構制度化協作機制與教案共備平台，促進課程轉化與永續推動

面對上述挑戰，桃源國小透過建立滾動式課程審議機制、跨域教案共備平台、社區改造協進會參與網絡等制度性行動，有效整合社區資源與教師專業。聲景主題與《Echoes of Eco 生態迴聲》教案等課程案例，實踐了地方知識教學的跨域轉化與國際應用，展現地方知識作為素養教育與永續發展教育之重要基礎。整體而言，桃源國小

的實踐經驗驗證了 Kincheloe、Pinar（1991）所強調的教育場域在地認同建構功能，並朝向「國際生態小學」的願景邁進。

二、建議

（一）強化社區合作與企業參與 CSR，建立長期支持的教學協力網絡

為穩定推動地方知識課程，桃源國小可深化與桃米社區改造協進會、新故鄉文教基金會、桃米社區發展協會、桃米休閒農業區推展協會、桃米老人會等在地團體的協作基礎，建立常態化的課程共備與活動協力制度。同時，建議主動導入企業社會責任（CSR）概念，邀請如生態旅遊業者、環境教育企業、文創設計團隊等在地或區域企業參與課程資源支持與師資共享。透過企業參與在地教學活動（如蝴蝶觀察裝置、螢火蟲導覽訓練、文創產品共作等），將有助於學校建立穩定且多元的外部支持系統，並使教育行動兼具在地性與社會參與價值。

（二）對接區域建設與 SDGs 目標，發展「生態場域即教材」的學習路徑

桃米生態村目前正由日月潭國家風景區管理處分階段推動生態公園建設計畫，桃源國小應積極參與第三期「水上瀑布步道」等工程前期規劃，提出教學場域應用建議與課程整合需求，使未來生態步道可成為學校自然科、藝術科與社會科的共用教材。透過學生主導之導覽解說、聲景調查、生態觀察等教學模組，推動 SDG 4（優質教育）、SDG 15（保育陸域生態）與 SDG 17（建立多元夥伴關係）。此舉將使教育與區域環境營造成為雙向互補的學習機制，強化學生的在地行動力與環境責任感。

（三）導入 ESG 觀點推進蝴蝶棲地營造計畫，實踐教育與生態永續共構

桃源國小目前規畫推動「蝴蝶生態棲地營造三期總體計畫」，建議未來可導入 ESG（環境、社會、治理）思維，作為學校生態課程發展與永續營運之策略核心。在環境面（E），可透過蝴蝶蜜源植物復育、校園生態系統監測等，增進學生對自然棲地的理解；在社會面（S），可結合居民參與、生態導覽員協力與多代共學行動，深化地

方共識；而在治理面（G），則應建立透明的課程決策流程、校社協商機制與成果回饋系統，確保課程發展具備永續管理與長期追蹤的能力。此一架構將使桃源國小之地方知識課程更加制度化，亦具備跨領域、跨部門合作的延展潛能。

參考文獻

中文部分

- 吳惠花（2016）。偏鄉學校教職人員專業發展之挑戰與因應。《教育實務與研究》，29(3)，45-59。
- 張力亞與朱俊彥（2025）。大學協力鄉村小學教育的行動設計與效益反思。《臺灣教育評論月刊》，14(5)，239-244。
- 彭明通（2022）。社區參與中的知識協商與教育角色轉換：以桃米社區為例。《鄉村社區研究》，7(1)，55-84。
- 曾淑惠（2008）。偏鄉國小校本課程的領導與實踐。《教育資料集刊》，30，88-107。
- 李子鍵（2005）。學校課程領導的實務與展望。《教育實踐與研究》，18(2)，23-40。
- 林士瑜（2017）。地方創生與教育共構：以生態村為場域的跨界合作案例分析。《教育實踐與研究》，30(2)，105-132。
- 林妙容、張力亞（2025）。地方創生與教育共構：以桃米生態村為案例。《教育文化評論》，13(1)，55-78。
- 江大樹（2010）。桃米生態村發展歷程之質性研究：兼論價值創新策略的應用。《人文社會科學研究》，4(3)，61-85。
- 洪宗楷（2021）。社區知識在地化與學習生產的實踐機制：以桃米生態村為例。《地方知識與教育轉譯研究》，5(1)，87-112。
- 羅時瑋（2015）。生態社區水環境永續發展－以桃米社區為例。《國土規劃學報》，11(3)，77-98。
- 謝百淇、顏瓊芬、郭子瑜、邱俊翰（2022）。根深蒂固：地方本位戶外教育對原住民學生地方連結之影響。《課程與教學季刊》，25(2)，129-154。
- 邱安笛（2018）。南投縣埔里鎮·桃米休閒農業區－賞蛙觀螢，生態農業藝術多面向。《Harvest》，68(2)，96-101。
- 鍾俊宏（2013）。南投桃米生態村發展之社會資本與社會網絡分析。《戶外遊憩研究》，29(3)，1-22。
- 陳舜文與劉家伶（2022）。臺灣學習型城市的實踐經驗與省思：以南投縣為例。《成人與終身教育學刊》，41，29-66。
- 黃百川與蔡璧名（2022）。教育改革中的地方課程困境：制度性壓力與實務彈性。《教育研究月刊》，340，24-39。

英文部分

- Agrawal, A. (1995). Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. *Development and Change*, 26(3), 413–439.
- Borofsky, R. (2001). When: A critique of indigenous knowledge and the romanticization of the local. *Cultural Anthropology*, 16(4), 381–413.
- Brown, M. (2008). Comfort zones and the outdoor learning environment: A conceptual model. *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3–12.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Hopkins, R. (2008). *The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience*. Green Books.
- Kincheloe, J. L., & Pinar, W. F. (1991). *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany: SUNY Press.
- Ngugi wa Thiong'o. (1993). *Moving the centre: The struggle for cultural freedoms*. London: James Currey.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Warren, D. M., & Rajasekaran, B. (1993). Putting local knowledge to good use. *International Agricultural Development*, 13(4), 8–10.
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: Outdoor education for a changing world*. Clayton, VIC: Monash University Publishing.