

教 育 論 壇

主題：社區行動課程之建構—互動俗民誌取向（下）

結合互動俗民誌取向和 Storyline 的探究課程

王鳳敏

台北市立師範學院課程與教學研究所副教授

摘要

本文取自九十至九十一年國科會補助之專題計畫中的社區參與學習方案課程發展部分，說明一個探究課程的發展模式。該模式結合了「互動俗民誌」為探究教學的工具，並修定 Storyline 建構式的學科統整模式為其課程的發展架構。除了探究課程的理論觀念闡述外，還提供金山國小教師團隊依循此模式，發展教育體制內學生的社區行動和社會參與的方案課程的實例。

關鍵詞：俗民誌取向、Storyline、探究教學、課程統整

壹、導論和背景

近年來主題式的教學理念和課程統整設計頗受推廣，文獻中雖常見幾種不同的名稱和架構 (e.g., the project approach, the thematic approach, the topic-based approach, etc.)，其實施的精神皆在於鼓勵學生的內在學習動機、自主性學習、技能運用、學習統整和深入的探究學習。除了理論和觀點的介紹外，在課程或活動設計的實施層面，大都提供了網狀或不同形式的脈絡和流程等發展步驟的指引，然而國內的中小學教師對於落實這類的教學實施，多數仍感到極大的挑戰。原本要顧及「學生為本位」的學習，又要能挑戰及輔助學生確實發展出質與量均好的概念及跨學科的統整能力，的確須有相當的引導策略和計畫；再加上教師所受的是分科訓練，普遍懷疑

自己的知識技能不敷跨學科的統整教學，或是認為自己並非當地社區的居民，無法帶領學生做當地社區的人文歷史的深入探究。這類的懷疑和不安，加上教學實施技巧的不熟練，常使教師怯步和困惑。可惜的是師資培訓中，往往只提供教師獲得引發學生的內在學習動機、發展多元智能的學習機會和參與空間給所有學生的概念，鮮少增強教師探究的訓練，讓教師能安心於教師原本就不是萬事通的事實，而是要有探究的精神和技能與學生一起去探究、建構知識，教師本身需有此能力才能幫助學生如何進行這類課程。

在過去中小學的人文學科比較重視學科知識內涵和技能習得，如今要推動探究主題或議題的教學，實在不能不提供師生探究的訓練和工具。探究的過程常牽涉到觀察、詮釋和文本資料的蒐集整理及再建構，然而要觀察什麼？如何觀察？如何詮釋？選取什麼文本資料？觀察者必須理解個人觀察和詮釋的目的、觀察者個人的背景和觀點、觀察的策略和方式會影響觀察和詮釋的結果。例如，到底哪些屬相關的現象，需要進一步的觀察或處理，哪些是不相關的現象，相關和不相關現象的界定和研判會影響何為證據及觀察者的推論。觀察者必須有此意識和省思，知道自己的推論和知識從何而來。以學術語言來說，data 的可靠性受觀察和詮釋的本質及採用的理論工具的影響 (Evertson & Green, 1986 ; Hammersley & Atkinson, 1983)。我們若不重視培養學生基本的探究方法或工具和重要的探究概念，他們如何能夠對議題有深入理解，他們若不能對議題有深入理解，又如何能進行所謂自主性學習及技能運用呢？師生在從事這類的教學時，就算有探究的精神，若無探究的方法和工具輔佐，仍將事倍功半，甚至半途而廢。

教師若能獲得符合探究精神的教學模式或工具的輔助，將更容易發展策略，引導學生如何進行探究問題而達成教學目標。本文乃取自九十至九十一年國科會補助之專題計畫中的社區參與學習方案課程發展部分，該專案屬社會學門，因考量社區行動和公民意識是社會領域中的重要課題，尤其適合透過學生與環境互動而建構其學科概念和能力，將行動和學術結合成為學校的課程，為此緣故，該研究計畫發展出一個探究取向的課程與教學的設計模式，供五所參與專案的小學教師，發展一綱多本的學校本位的社區參與學習方案課程設計。

此課程與教學的設計模式之建構，一方面採用美國學者 David Bloome 和他的同事 (Bloome & Egan- Robertson, 1998; Curry & David Bloome, 1998) 對探究教學的定義，並參考 Gordon Wells (2001) 在加拿大實施一個長達十年的發展探究專案 (The Developing Inquiring Communities in Education Project) 對探究取向的教學活動的描述，及 Santa Barbara Classroom Discourse Group 的研究社群運用「互動俗民誌」的觀點和研究 (e.g., Tuyay, Floriani, Yeager, Dixon, & Green, 1995; Yeager, Floriani, & Green, 1998)，發展俗民誌為探究教學的工具；另一方面則修定 Storyline 建構式的學科統整模式為課程發展架構。該專案第一年的重點在實施種子教師研習工作坊，各校經探究自己社區特色後擬定教學的主題和可能的範疇，依修定後 Storyline 的課程架構，發展鑰匙問題，學習的活動由師生依他們的社區環境、學習興趣和能力和本課程的目標而建構，並根據校本課程、九年一貫課程的能力指標、學科統整、多

元智慧與學習風格等進行預估分析。最後出版一綱多本的五個學校課程計畫。第二年則實施課程，特意教導學生以俗民誌工具記錄、探究社區議題和行動的問題、建構知識，並在學術和教育的目的下運用所建構的知識。實施後的實際建構的課程也以俗民誌工具記錄下來，與第一年的課程草案做分析比較，盼望獲得更多經驗和認識，能落實教改和九年一貫課程的精神，改進學生只是被動地接收知識，從事重組知識的學習方式，並透過學生與環境進行有意義的互動中，了解不同「學習風格」(Silver & Hanson, 1998) 的學生發展「多元智慧」(Garden, 1999) 語文、藝術、邏輯、觀察、人際、內省等機會的實際情形。本文僅介紹結合「互動俗民誌」為探究教學的工具和Storyline 發展課程的理論和教學模式。

貳、探究取向課程的性質

本節將闡述相關文獻探討探究教學的定義和取向，以描繪出探究教學和課程的性質，並說明本案引用此探討進行課程模式的選取和修訂的依據。

一、探究教學的定義

(一) 探究教學的定義和一般傳統教學的比較

傳統的主題式或方案教學，常可見只做到教師訂定一個主題，學生透過剪報、上網、參閱書籍、參加活動或參觀機構，以收集、閱讀、重整資料，做成報告。Bloome and Egan-Robertson(1998) 批評說，這樣的學習雖可培養許多學術技能，然而主要牽涉的是別的作者的既有文本知識(knowledge printed in authoritative texts) 的加工或再製造(reproduce knowledge)，頗有標竊之嫌。Bloome 和他的同事，定義探究取向的方案應為教師引導學生成為研究者，運用或發展探究工具及學術技能從事有系統地了解和詮釋舊的或不熟悉的現象，學生在探究過程中明白自己為探討問題及解決問題須借用何學科知識？與學科知識的關連？何為證據？如何解釋？如同受過訓練的研究員一般，學生有選擇媒介和方法的自由，跨越他們已知的知識和技能，創造及與人分享新知識(Bloome & Egan-Robertson, 1998; Yeager, Floriani, & Green, 1998; Curry & Bloome, 1998)。

以下用表一來比較二者的不同性質：

表一 傳統方案和探究取向方案的比較

探究教學	傳統教學
學生角色：探究現象、測試、解決問題、產生和分享新知識 * 學生即研究員(Bloome & Egan-Robertson, 1998) 意義的創造者(Wells, 1986)	學生角色：收集資訊、模仿、重組知識 * 學生即知識收集者、組織者、報告者
* 知識經創造、建構而成(Curry & Bloome, 1998) * 知識來源： 社區、家人、朋友、學生自己(Bloome & Egan-Robertson, 1998)	* 知識是被給予的(Curry & Bloome, 1998) * 知識來源： 某作者的文本(Bloome & Egan-Robertson, 1998)

接下表

續上表

探究教學	傳統教學
學習： * 使用新的、有系統的方法，重新了解舊的或熟悉的現象，融入學術目的或用途 (Bloome & Egan-Robertson, 1998) * 創造新的知識 (produce knowledge) (Bloome & Egan-Robertson, 1998) * 了解及說明知識的使用或產生的觀點 * 有明顯的學生聲音（觀點） 產生新知識	學習： * 沒有明顯的學生聲音（觀點） * 重組知識 (reproduce knowledge) (Bloome & Egan-Robertson, 1998)

（二）探究取向的教學活動的描述

根據 Gordon Wells (2001) 在加拿大一個長達十年的研究觀察，探究取向的教學活動有一個重要特徵，就是教師掌握時機，引導學生對周遭的環境中正發生的事件或現象提問，透過全班的共識決定是否進行探究及如何探究，以尋求其解答。Gordon 認為如此的教學活動提供給所有的學生，真正屬於他們的、強有力的學習機會，這些機會使得學生自己能明白或決定他們應獲得或發展何種知識，而不只是被動地接受或發展別人為他們所挑選、決定應獲得的知識。Gordon 於是宣稱，愈對學生個人有意義的問題，就能愈引導學生從事學習，教室內的學習應重視多樣性的意見和個人不同的學習。為了情意在學生積極的學習中占著重要的地位之故，教學活動應循學生的討論發展，討論是要有焦點但呈開放式進行，以推展學生的了解。由此看來，探究學習的過程並非有固定的步驟呈直線式延伸以達成目的。

二、體認與發展學生的「多元智慧與學習風格」(Silver, Strong & Perini, 2000)

從上述的教學活動描述，我們了解在引導學生從事探究時，學生的興趣需受到極大重視，他們雖需得到輔導和規範但又必須被給予相當高的自由度去發展、創造新知。探究的議題、使用的方法和詮釋與研究者有極分不開的關係，因此我們又必須體認學生有不同智慧和學習風格，此種認知可幫助教師在引導學生從事探究活動時的決策參考。

Silver, Strong, and Perini (2000) 結合 Howard Gardner (1987) 的多元智慧理論和 Carl Jung 的學習風格模式，提出一種新的「統整學習」。他們說明我們生活在一個日趨多元的世界，幾乎每一天都會遇見新的學生、新的議題和想法，我們必須有能力去面對才智上的、體力上的和文化上的各式多元，並認為多元智慧理論主要關心學習的內容 (what to learn)，學習風格則專注如何學 (how to learn)。這兩種理論若經互補、整合為一體後，教師將更能了解學生在思考與學習上的多樣性，才能讓教師既照顧到學生的多元性，也可達成嚴格的學業標準。「統整學習」的目標有三點（田耐青譯，2002, p.16）：

* 有效：「統整學習」將學習風格模式與多元智慧理論的益處發揮到最大，不利

之處降至最小。

- * 務實：「統整學習」尊重老師，知道老師必需達到國家及地方所訂定的教學目標，同時老師需要經營一個有效率、能吸引學生投入學習的教室。
- * 公平：「統整學習」倡導多元化的學習活動。

Silver, Strong, and Perini (2000) 詮釋 Gardner 的理論對教學的應用為，一位好老師應想出各種不同的方法來因材施教，並確保學生能有機會運用、發展到所有的這些智慧。

基於上述幾種理論，我們明白需要創造一個讓學生的心智被工作吸引的學習環境，這個環境還必須提供多元的學習機會，允許學生有個別化參與的空間。本研究於是選擇 Storyline 的課程發展模式，此模式頗能融入「多元智慧」與「學習風格」和學生有個別化參與的空間等學習特色。它只提供綱要和架構，教學內容和目標可適應不同文化和地方的教育政策。各校師生或各班可依其社區的人文、自然環境和興趣，以一綱多本的方式和其多元智慧建構屬實自己的真實課程。

參、Storyline 的課程模式

（一）Storyline 課程結構與教學設計

Storyline 的課程發展模式抓住學生喜歡故事的情意特徵，和故事有豐富資訊及脈絡的優點。它不提供知識內容只提供故事的架構。學生必須根據故事的要素：場景、人物、衝突和衝突的結果，循序進行每一個要素的問題探究，以了解某場地中的人、事、物的互動和問題發展。每一個要素以一個鑰匙問題開始，讓全班一起進行討論和決議，之後由學生個人認領子題進一步探究細節，然後再帶回團體分享知識，進行下一個要素的探究。除了各個要素彼此有很深的脈絡關連外，子題之間更是根源於前面發展的步驟而產生，使得整個學習既兼顧團體和個體學生的發展，又形成邏輯發展有助學生理解。過程中個體作者的觀察和詮釋都用美勞模型或文字圖片等呈現，最後集結鋪成一個故事，學生可以回顧敘述故事的內容和發展，並落實學習的自主權。圖一顯示 Storyline 的課程發展模式 (Storyline Design, p.1.4)：

合邏輯的故事軸發展

故事第一章： (鑰匙問題一) 主旨：發生的地點 環境等背景 步驟： 全班討論出架構 分組／個人建構細節 語文／藝術方式呈現	故事第二章： (鑰匙問題二) 主旨：人物／動物 步驟： 全班討論出架構 分組／個人建構細節 語文／藝術方式呈現	故事第三章： (鑰匙問題三) 主旨：生活方式 步驟： 全班討論出架構 分組／個人建構細節 語文／藝術方式呈現	故事第四章： (鑰匙問題四) 主旨：事件一 步驟： 全班討論出架構 分組／個人建構細節 語文／藝術方式呈現
--	---	--	---

傳統 Storyline 的課程發展模式為：故事的第一章是由教師預備好鑰匙問題，引導全班學生或從生活經驗或從圖文書籍的閱讀分享，建構場景的認識和討論，並規劃出多個子題，讓個別學生認領子題、蒐集更多資訊，以美勞或文字圖片呈現和全班分享。故事的第二章仍由教師預備好探究場景中的人物/動物/植物的鑰匙問題，依相同模式探究其知識。循此模式，進而探究場景中的人物/動物/植物的衝突問題和尋求可能的解決辦法，最後學生能回顧故事發展的過程、說明知識性的「事實」而結束此故事。一般而言，學生主要在教室裡進行探究的行為及知識的建構。

(二) Storyline 的根源和理論架構

綜合 Creswell (1997) 所著 *Creating Worlds, Constructing Meaning* 一書，和 Storyline 在美國加州的推廣協會所出版的 *Storyline Design*，介紹 Storyline 的根源、理論和設計如下：

1. 蘇格蘭 Glasgow 市 Strathclyde 大學的前身，Jordanhill 教育學院中一群教師和在職訓練的小學教師，主要領導者為 Steve Bell, Sallie Harkness 和 Fred Rendell，因應政府 1965 年教育白皮書的推動和提昇學科統整教學的品質發展而成，他們強力推薦的教學觀是一個比較以學生為中心、不需依賴不合適教材，並重視建立學生很願意學習的教室情境。
2. Storyline 的教學理念和特色：
 - 1) 以學生為中心。學生既有的生活經驗和知識是課堂學習的出發點，鼓勵學生先發展個人理念以處理、解決問題。
 - 2) 學生個別化參與的程度很高。每一位學生都參與故事的創造，各自負責一部分故事細部的展示，整個教學內涵與個人有較深的歸屬關係 (ownership)，並發展合作學習。
 - 3) 有別於傳統教師常灌輸給學生，那些他們沒有問過的問題的解答，而是不斷拋出問題讓學生運用學科基本技能、探究真實世界理的問題來發展故事的內容，因此知識和技能的使用能與真實世界結合。探討的過程和方向乃按人物、地點、事件、衝突和解決等故事架構，有邏輯地發展，在探討過程中，一些基本技能必須一再重複使用，提供學生不同機會熟悉、發展出這些技能。如同故事的作者一般，學生往下建構故事時，探究加深有助回頭檢視故事內涵，學生可修正先前的發展，使得所建構的故事是合邏輯的。
 - 4) 以故事情境和手法溫和處理敏感問題。故事創造有利於師生在處理如虐待、政治等敏感問題時，較無直接的威脅性。
 - 5) Storyline 的故事發展步驟，提供師生機會一起合作建構教學內涵，這種共事關係和角色易培養師生彼此的尊重、共同的信心和成就感。

(三) 本案修正的模式

為增強學生與環境的互動，透過社區行動建立公民意識和重要概念，本研究略修正 Storyline 的發展程序如下：

1. 增加序言：

- (1) 由教師引導出議題，告知探究議題將以故事形式進行發展。
- (2) 全班依據議題，訂定行動社區範圍。
- (3) 教師提出行動社區內的知識來源，可為社區文獻、居住者、人文和自然環境。
- (4) 教師提供俗民誌的探索訓練和工具。

2. 第一章（場景的探究）：教師依議題提出探討研究場地的鑰匙問題或圖文刺激，引導學生討論出他們對此研究場地的了解並提出問題，形成子題，全班分小組或個人再依自己的興趣選擇子題，進入社區進行觀察、丈量、繪製地圖、訪談等並記錄探究行動。各組以口頭、文字、圖畫，分享探究行動，提出證據和推理。

3. 第二章（場景內的人物／動物／植物）：教師提出第二個鑰匙問題鎖定場景內的研究對象，全班討論出他們將如何進行研究這些對象，然後分小組或個人再進入社區進行探究行動。各組再以口頭、文字、圖畫，分享探究行動，提出證據和推理。

4. 循此模式，教師繼續提出鑰匙問題，讓小組或個人進行探究、發掘問題、提出可能的解決辦法，規劃出行動參與。

5. 回顧及敘述這個場地和對象的故事。

在執行此課程的發展程序時，教師以科學和務實的精神為依據來接納或拒絕學生的答案。這樣的課程需依賴教師不斷地製造探究為取向的教與學機會，利用學生的回答、興趣和想法，發展提問，使學生有積極動機和情意去尋求方法或資源，從中運用及發展人際的、語文藝術和其他學科知識技能的、肢體動覺的、內省等學習去獲得解答。教師雖不提供解答，但需訓練發展學生的能力，仲裁他們知識建構的方式，並維持全班以合作學習方式依全班的共識所決定的故事主軸和範疇，貢獻出個人的子題探究成果，最後將所有發展的資訊或知識集結成一個故事。因此 Storyline 的故事場景和人事物的發展能夠創造一個有趣和有意義的學習環境，透過學生自己創造知識的方式，來鞏固學生對自己的學習有所有權 (ownership) 的親密關係。

（四）教學準備和技術

課程發展模式抵定後，教師需擬定議題、範疇、課程目標和評量等計畫。

1. 教學前的構思

思考項目	考量要素
1. 選取何議題	學生會帶進什麼內涵？ 這些內涵對他們的重要性如何？ 他們會想做些什麼行動？
2. 探討議題背景	與此議題相關的地點、景況、人物／動物、重要觀念為何？有何特別事件和衝突？

3. 訂出鑰匙問題和範疇	如： 過去某時代的景況和現在的景況有何不同？ 如果給予所需的資源或環境，那麼景況會變成如何？這將會是最好的景況嗎？
4. 探討問題時，可用的策略有那些	有何視聽教材、資訊可刺激或輔佐學生思考？ 學生可能會提出何資訊？如何從此出發，引導學生發展思考，建構何重要觀念？ 問題探討和重要觀念如何連繫、串聯？
5. 探討問題時，可能的需求和限制為何	學生可能需要何工具、資源、觀念以進行探討？
6. 有何相關的資源可使用，或探究結果如何可貢獻給社區	可否安排參觀或拜訪社區環境中的專家或機構？如何安排學生發表成果？可否安排學生發表探究結果與社區對話？探究結果有何後續發展的可能？
7. 預期的產物和欲達成的目標為何	計畫每個鑰匙問題結束後，將用何視覺或文字形式記錄？在教室中有何空間可做展示？最後整個故事如何呈現？教學目標為何？培養何能力指標？

2. 發展主題

故事要素	活動
1. 地點	師生藉由討論或資料提示，抵定故事場景、分組建立 3D or 2D frieze
2. 人物／動物／植物	師生藉由討論或資料提示抵定場景中有何人物／動物、分組建立及呈現人物/動物的資料、選取深入探究的對象
3. 生活方式	師生藉由討論或資料提示，分組深入探究他們的生活方式、尋找證據、建立及呈現資料、反省是否修正或補充場景和人物/動物的資料
4. 特別事件： 問題／衝突 決策 解決方式 結果	師生藉由討論或資料提示，決定有何特別問題或衝突值得探究、如何進行探究、分組進行探究（在探究過程中提出決策、假說或解決方式、進行測試、呈現結果）
5. 行動或延伸	師生藉由討論或資料提示，進行回顧或修正、比較的活動，設計成果展或參觀訪問活動

3. 計畫單

篇章	鑰匙問題	可選擇的活動	全體／分組	可選擇的教材／資源	教學目標／能力指標

（五）師生角色

學生的角色：

思考
討論
假設
推測
預料
推理
處理、解決問題

教師的角色：

策劃（議題、鑰匙問題和範疇、執行策略）
靈敏地發現和引導
採取行動給予輔助
組織學生的經驗
裁量和評鑑

（六）評量

評量標準主要以達成代替記憶背誦。評量焦點如下：

1. 前測學生對議題的先前了解、看法和知識。
2. 學生與人的互動、討論和表達的技巧、運用學科知識和技能解決問題的能力。
3. 觀察、尋找、選取、推理、組織和呈現資訊的能力。
4. 省思、評量、修正資訊或觀念的能力。
5. 創造新知識的內涵，呈現知識所需的讀、寫、行動的能力。

肆、「互動俗民誌取向」提供的探究技術

在人類各樣的學習能力和方法中，觀察占據相當重要而且基礎的地位。觀察幾乎是人類與生俱來的能力，人們無時不在觀察，還透過觀察來從事各樣事務。整個觀察的過程從觀察什麼（或不觀察什麼）、觀察出什麼、到如何詮釋觀察到的東西，一直受著許多內外因素的交錯影響，外在的因素如觀察的目的、情境和方法，內在的如觀察者的過去經驗、訓練和價值觀等。然而多數人不常意識或省思自己得來的觀察結果受何因素的左右。在學術上，我們幾乎所有的研究或研究運用亦牽涉觀察，甚至依賴觀察。因此認識觀察的本質，了解並交待觀察過程與觀察結果之間的關連極為重要。觀察既然是從事學習和參與各樣事務的重要工具或媒介，不但研究者需要有觀察的訓練，學生也需要有觀察的訓練。因而在本探究取向的課程發展中，我們融入了一套結合理論與實務的觀察系統和訓練，一方面做為課程發展者的探究、發展工具，另一方面做為教師實施課程教學時的教學工具，引導學生經由探究行動以期建立屬實的探究取向課程。

(一) 淵源和背景

這套名為「互動俗民誌取向」(Interactional Ethnographic Approach) 的系統是 Green 和 Dixon (1993) 引導的一個學習社群 (learning community) 所發展，主要採用了社會建構 (social constructionism) 對知識探究和言談 (discourse) 的觀點，結合 Spradley (1980) 文化人類學和 Gumperz (1986) 互動語言學 (Interactional Sociolinguistics) 的理論，提供如何進行了解一個社會團體的理論和方法。它特別強調從日常活動的觀察記錄，結合語言性和非語言性向度的分析，以了解社會文化歷史脈絡和研究團體或個人成員的互動過程，故此可避免研究者常以外人的眼光加諸個人的詮釋在描述該文化及文化中的現象。

(二) 技術和工具

各研究場地中的實務問題有其當地情境的獨特性 (local/unique situation) 和歷史文化脈絡，「互動俗民誌取向」提供研究者進入研究場地後，以觀察、訪談、繪製場地地圖、事件地圖、言談分析，從地理或互動空間、語言和非語言行為、歷史、事件比較等記錄技術，學習從某一團體內部的人的觀點，來描述和了解其研究場地的文化和研究對象的生活，這部分的了解和記錄成為往後探討事件或問題的基礎，使得研究者的詮釋或推理才不會脫離歷史文化的脈絡。這樣的記錄亦成為研究者的探究軌道，方便研究者能自省並說明其研究策略、研究設計、資料分析、發現和討論等整個過程環環相扣的關係。

因此觀察的性質被定義為 (Spradley, 1980)：以學習為目的的觀察，記錄某一團體內部的人如何敘述他們自己的活動、生活、文化、價值觀等，並了解該團體人士對其行為及產物的意義 (seeking to discover what meanings people assign to these objects-human behavior and artifacts)。

文化的探究 (Spradley, 1980)：文化是集結共享意義的系統，經由人們在情境下的互動而不斷學習界定、或修正、或維持。

1. 俗民誌取向對文化探究的三個重要探究面向：

他們做了什麼 what people do (cultural behavior)？

他們知道什麼又如何詮釋 what people know (cultural knowledge)？

他們製造何產物 the things people make and use (artifacts)？

2. 兩個重要的探究層面：時常比較團體和個人／個別 (part-whole)

(1) 團體層面：過去發生過何事件？結果如何？他們對此事件的看法如何？可透過不同事件 (across events and time) → 歸納出團體可接受的模式 (互動、溝通模式、處境、意義和用語)

(2) 個人或個別事件：比較個人／個別事件符合團體模式或與之衝突？內部人的觀點或此事件對該團體的意義為何？

3. 基本問題如：

該團體有那些人？

該團體何時開始？如何組成？組成份子彼此關係為何？

發生過何事？誰參與了此次活動、事件？參與的方式為何？有何責任義務？

建立過何活動模式？（在何時、何地、何情況下誰可對誰說或做什麼、為何目的、後果為何？該團體人的期望為何？）某當事人持何知識（知不知道如何應對和參與活動的方式為何）？誰有（或沒有）管道參與？

4. 觀察記錄技術 (note-taking and note-making)：

實錄：記載當下地點、時間、人物（年齡、長像與穿著）、誰與誰互動、所見到的肢體動作、所聽到的語言、周遭環境配置和物品、產生的產物

製作錄：記載觀察者當下的詮釋、想問的問題或備註

5. 訪談：

(1) 決定訪談目的、對象、時間、主題

(2) 訪談問題分三類

描述性問題

如：可否請你描述一下你們收完垃圾後，怎麼處理他們？

社區有沒有管理委員會？多久開一次會？

你最早發現的時候是什麼時候？那時是怎樣的情形？

結構性問題

如：你覺得有幾種不同的情形？

這要分幾次完成？

比較性問題

如：這幾張圖片（樣本）給你選，你會選哪一個？為什麼？

6. 圖表整理以呈現脈絡：

地理或空間環境配置圖

言談分析分析表

7. 言談分析

三個重要步驟：聽、抄錄、分析意義

* 說明情境。

* 儘量準確抄錄當事人的用語 (verbatim principle)。

* 建議編碼以利分析、討論，或置於表格中。

* 歸納並分析前後事件中個人或群體的言談，顯出異同 (Domain Analysis) 及追查原因。

(三) 探究邏輯 (Zaharlic & Green, 1991; Spradley, 1980)：

以上工具必須是有意義和目的的被使用，因此需有個探究邏輯的模式來引導，此模式常為三個步驟的續循方式進行：根據議題提出細部問題、進行有焦點的觀察或訪談及記錄、分析 data 以回答之前的細部問題、根據 data 再提出新的細部問題、進行有焦點的觀察或訪談及記錄、分析 data 以回答之前的細部問題……。

如：探究的議題為社區為什麼常見流浪狗。

1. 提問細部問題一，如社區中流浪狗出現的地點在哪裡，數量有多少。

2. 有焦點的觀察及記錄：在不同時段巡視社區，觀察及記錄流浪狗（數

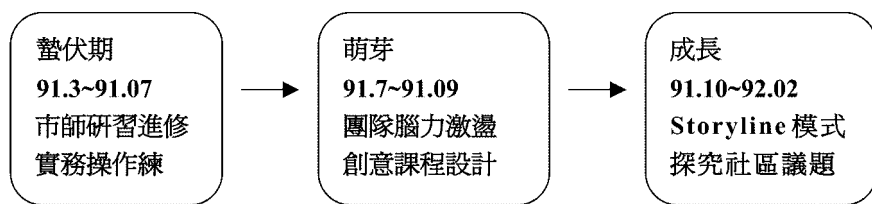
量、長像、活動行為等)。

3. 歸納並分析記錄以回答細部問題一，並根據所得的資料分析提出問題二，如流浪狗的活動行為和環境的關連。
4. 再觀察、訪談及記錄：在不同時段巡視社區，觀察及記錄環境提供或限制流浪狗的活動行為，訪談不同角色的社區人士對問題二的觀感和建議。
5. 歸納並分析記錄，以回答細部問題二和提問問題三。

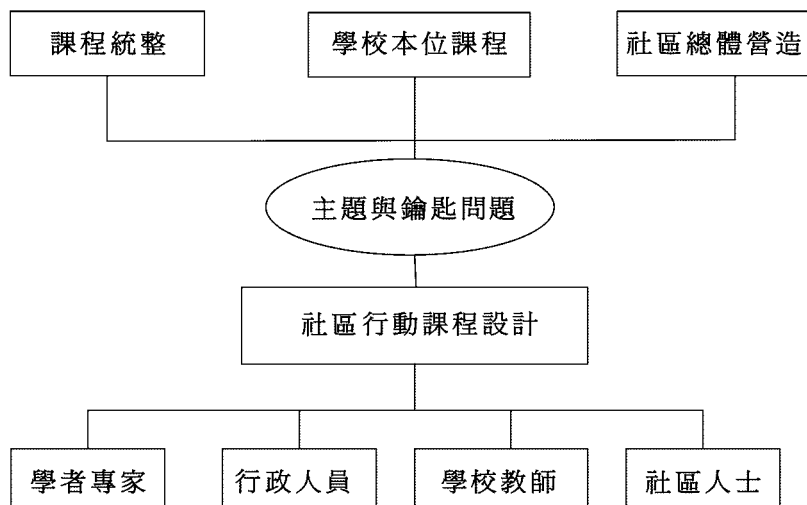
伍、實例和結語

本節以參與專案中的金山國小依此模式所建構的方案課程為例。該教師團隊以四年級學生為對象，發展的方案課程共六個單元，每單元需要的教學時間為八十分鐘，總教學時數為十二堂課，利用週四上午第一、二節課實施。該課程方案始於金山國小的「課程統整」、「學校本位課程發展」和「社區總體營造」三大重要內涵。由於金包里老街的發展與變遷關係著金山的發展，因此被選為學習和社會行動的出發點，學校教師從「社區的教育者與學習者」的角色出發，帶領學生閱讀「金包里老街」的文獻（耆老講古）和現場訪問調查，進而以小朋友的觀點為金山老街把脈，為老街打造新的藍圖，並製作風華再現的新「金包里老街」模型，舉行成果會向金山鄉民和鄉長分享研究。

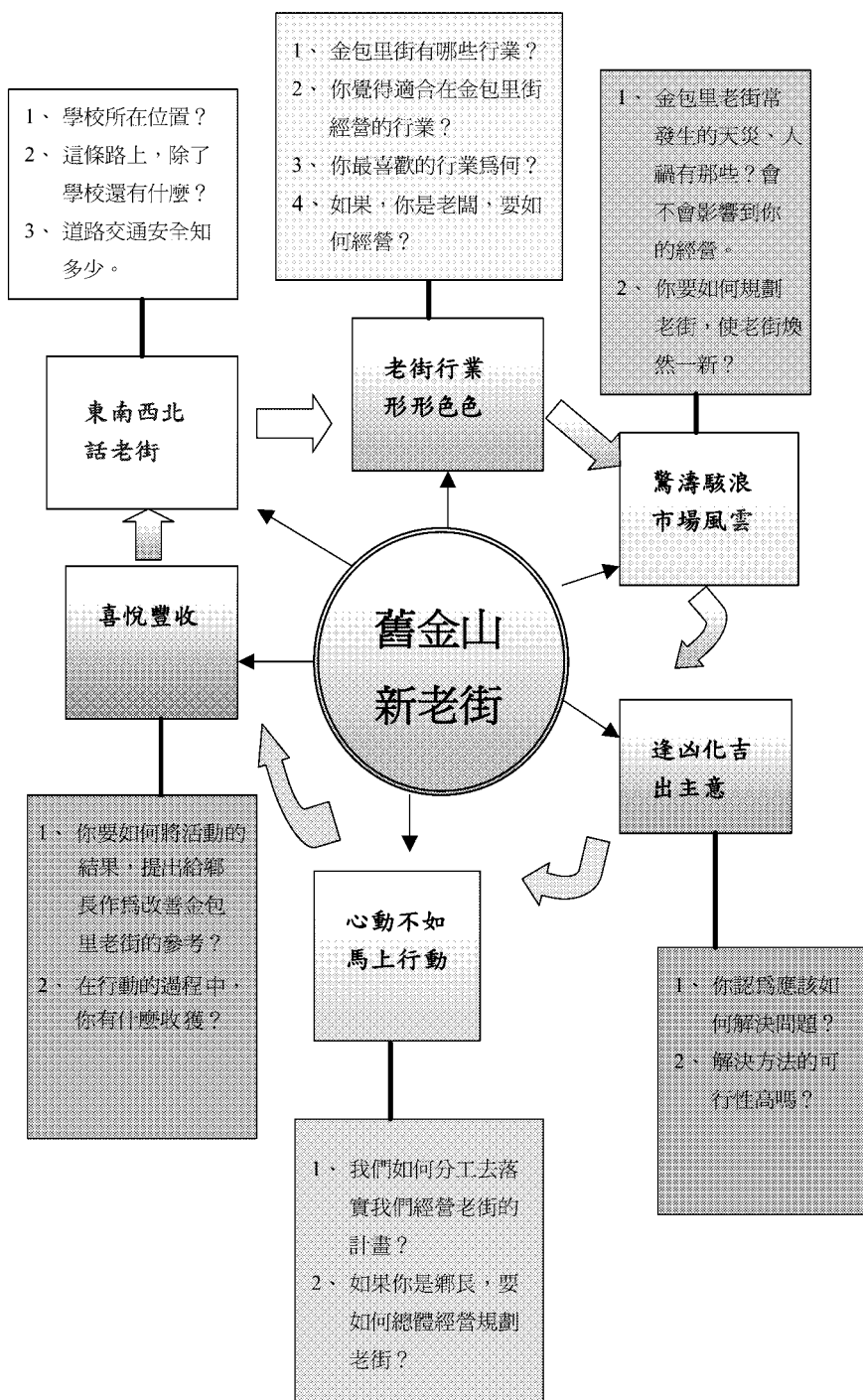
一、課程實施期程（陳烘玉等，民92）



二、課程架構和地圖



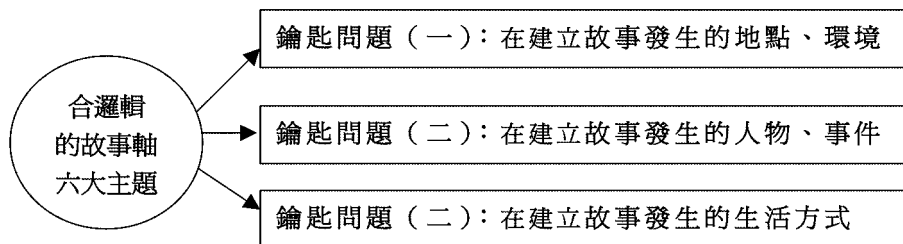
「舊金山新老街」課程地圖



依金山鄉人文地理環境、學生能力和課程綱要設計主題和鑰匙問題結構，規劃設計出「東南西北話老街、老街行業形形色色、驚濤駭浪市場風雲、逢凶化吉出主

意、心動不如馬上行動和喜悅豐收」等六大主題和鑰匙問題，形成一個探索的脈絡，以故事結構來發展學生對周遭社區和文化的了解、社區議題的探究、採取社區行動。

六大主題和鑰匙問題的關連：



三、課程方案大綱

項次	單元名稱	創意教學活動	授課講師
序曲	老街巡禮 91.10.02	郭慶霖老師帶領小朋友拜訪老街、實地踏查，引導他們以新的眼光看待老街文化，接觸與瞭解，這塊土地、每家店家背後的故事、生命和感情。	郭慶霖
單元一	東南西北 話老街 91.10.03	王忠義老師以閩南語「講古」。介紹老街形形色色的行業，讓小朋友了解老街的新舊產業變化。 黃秉勝老師說天堂島故事，觀賞發現者錄影帶，激發小朋友改造老街的信心，如何使用科學的方法與態度去探究一個議題。	黃秉勝 王忠義
單元二	老街行業 形形色色 91.10.17	張婉瑜老師設計老街大富翁 part1 的遊戲，讓學生自己當老闆，讓小朋友有經營商店的基本概念，也能引發小朋友對老街經營及改造之興趣。 各組推選小朋友上台發表訪問老街商店之心得，並介紹推薦自己組別認養之商店。	張婉瑜
單元三	驚濤駭浪 市場風雲 91.10.24	周遠祁老師設計「老街大富翁」part2：利用大富翁遊戲的「命運」和「機會」的選擇，將老街上可能會遇到的天災人禍全數納入。幸運的得到獎金，頒發「經營之神」當選證書；失敗的就是「悲慘的遭遇一破產、倒閉」。	周遠祁
單元四	逢兇化吉 出主意 91.11.14	蔡燕如、楊立惠老師指導小朋友，欣賞老舊建築改造的成功圖片，啟發其對老街造景的認同與巧思，讓小朋友進行腦內激盪，將路燈、招牌、溫泉噴水池、地磚設計圖畫下來，並規劃文教區、商業區、休憩區--讓金山老街的街景更加煥然一新。	蔡燕如 楊立惠
單元五	心動不如 馬上行動 91.12.12	高惠怡、黃水玉老師指導小朋友，心動不如馬上行動，收集各類環保素材，利用午間休息時間，塑造出【舊金山、新老街】的立體模型圖。	高惠怡 黃水玉
單元六	豐收喜悅 92.01.03	製作邀請函邀請金山鄉長、鄉民代表、社區總體營造參與者、文史工作者及新聞記者參加成果發表會，聽取小朋友的心聲。學生藉由老街的立體模型圖將街景改造計畫的方案及點子分享給與會人員。	劉能榮

四、評量

授課教師採用檔案評量中的「學習單」作為課程「引導」和「評鑑」的工具，學生需將學習單、錄音探訪紀錄老街、思考創意紀錄在各組的「成果專輯」及個人的「學習心得」中。教師並對學生是否能與組內同學分享討論、代表小組上台心得報告、勇於與鄉長對話、能否當個小小解說員，而進行動態式的評量。

「互動俗民誌」取向和技術提供給我們易懂和易依循的探究邏輯和工具，亦形成一種探究的語言，對主題或議題式的教學有具體助益。融入 Storyline 的課程發展模式後，更能凸顯其建構取向的地方化、多元智慧和學生個別化參與等學習特色，有相輔相成之功效。然而這樣的結合仍在草創和實驗階段，一定有再修正的空間，此嘗試或可激盪出其他的教學創新。

參考文獻

- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), 304-334.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1998). *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, N. J. :Hampton Press, Inc.
- Creswell, J. (1997). *Creating Worlds: Constructing Meaning*. NH: Heinemann.
- Curry, T. & Bloome, D.(1998). Learning to write by writing ethnography. In D. Bloome & A. Egan-Robertson (eds.). *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, N. J. :Hampton Press, Inc.
- Evertson, C. & Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (3rd.ed.). New York:Macmillan, 162-213.
- Green, J. L.& Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In Heath, S. B., Flood, J., & Lapp, D. (Eds.). *Handbook for research in the visual and communicative arts*, N.Y.: Macmillan.
- Green, J. & Dixon, C. (1993). Introduction to "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classroom", *Linguistics and Education*, 5(3& 4). Norwood, NJ: Ablex, 231-239
- Green, J. L., Dixon, C., & Zaharlizk, A. (in press). Ethnography as a logic of inquiry. Santa Barbara Classroom Discourse Group. (1992). Is what you see what you need: Observing in classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, 27 (2). 29-36.
- Tuyay, S., Florianai, A., Yeager, B., Dixon, C., & Green, J. (1995). Constructing an integrated, inquiry-oriented approach in classrooms: A cross case analysis of social, literate and academic practices. *Journal of Classroom Interaction*, 30(2), 1-15.
- Wells, Gordon(2001). *Action, talk & text: Learning and teaching through inquiry*. N.Y.: Teachers College Press.
- 陳烘玉等（民 92）。互動俗民誌取向之社區行動課程：「金山國小」課程發展與教學創新之研究。發表於現代教育論壇，國立教育資料館主辦，台北市立師範學院協辦。