

社會行動取向自編教材之發展

侯一欣 張小宛

本教材之設計乃藉由攜手計畫的補助，及社會行動課程理念的融入編輯而成；除依據理論發展地方特色課程外，更考量學校本身的條件作需求評估，以研發適合當地兒童學習的社會科教材。本教材內容之擇取，主要仰賴研究者對學校周圍環境與人事之訪查，並輔以相關文獻蒐集與地方文史工作者提供之資料，逐步形成以議題為中心、社會行動為導向之地方史教材。本教材除旨在揭發二二八事件對地方人文及史地之戕害外，更教育下一代相關壓迫、抵抗與地方發展之關係，期待透過本自編教材擴充當地學童在地化的史地視野與愛鄉土的社會情懷。

關鍵詞：社會行動課程、學校本位課程、自編教材

收件：2008年6月16日；修改：2009年2月22日；接受：2009年4月13日

Development of a Set of Teacher-Designed Materials with Social Action Approach

Yi-Hsin Hou Hsiao-Wan Chang

The teacher-designed materials are subsidized by the official initiative “Hand-in-Hand.” In order to develop social science materials that suit children, we not only apply the conception of social action curriculum to locally oriented curriculum, but also take school conditions into consideration. The references for the teaching materials are data from interviews and local history textbooks. In order to reveal the outside oppression and local reactions of the past, we design the teaching materials to expand children’s social awareness.

Keywords: social action curriculum, school-based curriculum, teacher-design materials

Received: June 16, 2008; Revised: February 22, 2009; Accepted: April 13, 2009

Yi-Hsin Hou, Teacher, Torng Rong Elementary School, Taishan Township, Taipei County. E-mail: hoihsin@yahoo.com.tw
Hsuai-Wan Chang, Educate Executive Officer, Eng-Kong Church, The Presbyterian Church in Taiwan.

壹、緒論

本社會行動取向自編教材之設計，乃因應「攜手計畫」，由師資培育機構與國民小學的共同協同合作而生，同時也在促進理論與實務對話之機會，嘗試將陳麗華教授主導的「社會行動課程」理念推廣於實務教材之編製，並提供中小學教師社會課程發展的另一參考架構¹。加拿大學者 Fullan（1988: 196）曾經指出：課程革新除了教材內容的改變之外，亦涉及教學法和教育理念上的轉變。從內容、教學法及理念上觀之，本教材在內容編輯上，雖在融入自然、人文產業等，多有參照他校課程編製的經驗；惟在理念上盼藉由「鹿窟事件」的反思，提供學童一個「批判反思」的角度，促進學童於真實生活世界中，形成愛鄉土的情懷與重建行動。而在教材的教學指引之排列上，則基於培養學童對歷史分類、探究、系統歸納與陳述的技能，試圖以議題中心作為教學引導，使學童在學習歷史以解決問題並對當前議題擁有洞察力為主要目的。

本教材的設計原理以著重在心理取向的編排設計、批判反思的歷史重述、社會重建的理想行動為三大指導綱目，溯及的哲學與心理學淵源有：批判理論、社會重建論及訊息處理論等。同時藉由瞭解社會行動課程的理念與他校的實務作法，形成教材編製賴以參照的重要基礎。

貳、教材設計的理論基礎與架構

茲據批判理論、多元文化主義、後現代主義、後殖民主義的教育理念，形成編輯教材之理論觸覺。通篇教材敘寫，落實於心理取向的編排設計、批判反思的歷史重述、社會重建的理想行動作為三大指導綱目；依此蒐集與分析資料，作為課程慎思的基礎。最終探討、發展與形成社

¹ 2004 年於研究所在學期間因修習陳麗華教授開設「課程發展與設計研究」之課程，而有幸涉入「攜手計畫」開發本教材。

會行動取向之課程設計模式，成為本教材之設計架構。

一、社會行動課程發展模式之理論基礎

社會行動取向課程之設計，主要參酌了批判理論、多元文化主義、後現代主義、後殖民主義之內涵與其對教育的啓示，其目的即在育成學生的公民主體性格，培養其關懷社區、參與公眾事務，以及學習改造社會的行為能力（陳麗華、彭增龍、張益仁，2004：21）。在課程發展中，被期待能「在地化」、「去中心」，使學生能夠將學習的活動與學生的生活經驗做聯結，讓學生能夠藉由社會行動取向的課程，了解社會的脈絡，對自身的文化、歷史、在地的風土民情有更深厚的認識，進一步養成學生公民的品格，對社會有行動改造的思維和能力。以下就批判理論、多元文化主義、後現代主義及後殖民主義的內涵做簡要的闡述：

（一）批判理論：是繼十八世紀以來人類的理性啓蒙，其希望個人能夠透過理性辯證，在生活中建立起獨立與負責的態度和能力。批判理論者相信，經過自我反省後個體能夠真正獲得「解放」，並於反省與解放的理解之後，亦能夠對自我進行認知與行動上的「重建」。

（二）多元文化主義：其核心是社會正義，反映在教育之上，其訴求便是教育的公平性，認為不同的族群都有基本的人權與權利，乃至不同階層、不同文化的人等，都應被接受、被理解。多元文化的教育，希望學生能夠從族群平等中獲得自由，使學生在學習的歷程中，獲得公平的對待以及參與公義社會的能力。

（三）後現代主義：後現代主義具有多元、去中心化、開放、差異等特性，反映在教育上，就是希望能夠解構原本封閉的課程系統，促使課程從傳統的直線模式中建立起符合學生認知基礎的學習結構；因此，課程不再被視為線性的軌道或有障礙物的跑道，而是一種有待探索的多面向（陳麗華等，2004：37）。藉由課程的變革，課程富有彈性與變通性，使學生能夠發展自己的學習方案和創意思考。所以課程與教學的變革，將充滿開放與學校的活力、特色，讓學習成為豐富的生活經驗。

（四）後殖民主義：後殖民主義論述所要揭櫫的，是為殖民與被殖民關係之間除了國族與國族外亦含涉了跨國資本主義與國族、民族與個人、身分建構與文化認同等多面向的關係，所以，只要意圖改變現有結構性宰制權力關係或是中心對應邊緣的權力配置狀態，都可視為後殖民主義論述的對象（陳麗華等，2004：43）。由此，教師如何洞見自身殖民色彩的影響，在認知中重構自身身分認同及教師文化，在課程與教學進行之前顯得非常重要；當教師能夠覺知本身的認知系統且加以反省，將在課程中藉由教學，使學生得到進一步的開放與自主。

以上就批判理論、多元文化主義、後現代主義及後殖民主義等論述，其特質及對教育的啟示，整理如表 1；而就批判理論所展現之理性辯證、反省，與排除意識形態宰制，多元文化主義的發展民主價值、信念，後現代主義之去中心化、鼓勵多元、差異性，後殖民主義的尋回主體與自我尊嚴等論述之思維，納入課程的概念與建構之中，形成社會行動取向之課程設計，其內涵整理如表 2。

二、教材設計原理

依循哲學、心理學及社會學所形成之課程理論，本教材設計原理大抵採：

（一）心理取向的編排設計

近年來訊息處理的研究顯示：兒童在感官收錄的性質和操作、最初訊息處理的速度、選擇性注意的能力、訊息編碼的策略等方面與成人有所不同，這些迫使課程工作者再進一步思考皮亞傑的兒童認知發展階段的問題（施良方，1999：45）。

因應教材適用對象（國小高年級學童）尙屬「具體運思」的學習階段，本教材在設計之初即對於版式設計多所留意，目的在使教材更富吸引力、有更強的溝通性。除了能使學生判斷教材哪些內容是重要的、幫助其學習的精緻化（elaboration），亦能讓學生依據個別差異自學教材。

表 1 各理論論述對教育之啟示

理論	特質	對教育的啟示
批判理論	1.批判關鍵在於主體自我反省。 2.批判目的在於建設。 3.互動產生價值。 4.平等溝通凝聚力量。	1.學習應以學生為主體，引導開發其相關智能。 2.課程應提供反省、批判與實踐力之養成機會。 3.教學應力求師生良好互動、平等溝通。
多元文化主義	1.單一文化與價值無法窮盡所有。 2.價值相對論。 3.機會均等論——要認同非主流的文化。 4.去我族中心觀點。	多元文化主義主張透過教育歷程，改善存在於多元社會中，主流文化與弱勢文化在立足點的不平等現象，以及造成弱勢族群在社會的不利處境，進而尋求解決這種不利條件對弱勢族群的壓迫。
後現代主義	1.強調去二元論、去中心化、多元歧異及質疑普遍客觀的真理。 2.表現出開放、包容及不確定。 3.勇於創新、實現自我。 4.尊重異己。	1.課程應是一種有待探索的多面向的母型。 2.教學計畫除了專家或是教師所設定之外，應加入班級師生所組成的工作團體或社群。 3.師生是彼此學習，處於共享關係中的；學習應為探究的副產品，而非唯一的目標。
後殖民主義	1.促使邊緣族群覺識自我。 2.以去中心化反制文化侵略，成為真正的自我的主宰。 3.尋回主體性及自我尊嚴。	以後殖民主義「不同之現代性」、「抗衡現代性」及「多重現代情景」的架構，在課程中反省臺灣教育在文化、族群、歷史在多重殖民及後殖民史中的地位，藉由鄉土教育、族群文化、原住民文化等課程的規劃，引導學生進行思辯並作價值澄清，對於去中心與找回自我的主體性有更深的體會。

資料來源：整理自陳麗華等（2004：27-43）。

表 2 社會行動取向之課程設計內涵

主題	內容	備註
發展背景	學校社區化、社區學校化。 強調活動課程與小班教學精神，使學校教育樣態多元、饒富生趣。	基本概念： 1.利害關係人參與課程發展。 2.依據學校教育理想發展課程。 3.課程發展有完整的流程。 4.課程發展採集思廣益的方式進行。
課程方案	緣起於「向社區學習」的核心概念。	
課程組織	以鄉土認知、社區認同為主要目的，結合校內及校外組織或個人的互動與對話機制，回饋訊息後，研擬方案或發展課程，以提供學生彈性學習或融入領域課程實施教學。	校內：課程發展委員會。 校外：家長會及志工團體、社區發展協會、民間文史工作室、公益團體基金會（如主婦聯盟）、政府組織公部門（如文建會）等。
課程內涵	符應10大基本能力，從生活與社區中擷取素材（生活學習、經驗學習），並強調社會參與環境關懷。	規劃時應注意平衡、廣度、連續性、漸進性；並且應統合其他領域學習內涵，提供研究、創新與開發多元智慧機會。（「整全兒童」概念）
課程發展	1.以學生為本位、以學生為中心的統合式設計。 2.在課程發展歷程上，低階段重認知與情意學習、高階段重技能與情意學習（在高階段部分，應融入及時性重大議題，發展批判思考與解決問題能力）。	基本原則： 1.統合相關領域，發展學校本位課程。 2.利用社區資源，統編主題式生活化教學媒材。 3.分析各階段能力指標，自編或選編（用）適合的教學內容。
課程設計	主題統整與活動化，並重情境模式、目標導向與合作學習。	應避免課程重疊而削弱學習效能，以跨領域的學習內涵來提升學生的多元學習機會；並且注意課程價值的多元性的保持。
課程實施	以社區人才為主導。	社區學習、社區探究、社區行動三階段循序漸進。
教學策略	以體驗學習為旨趣，落實教材生活化的理想。	
教學活動	以社區為空間，利用合作學習、生活實踐與多元評量。	教學元件：學生手冊、教師手冊。
課程回饋	成立教學群及協同教學系統，發揮教師專長。	師資班學生、師院指導教授、學校課程發展委員會成員及社區與家長間應時時互動，追尋社會行動取向課程理想的實現。

資料來源：整理自陳麗華等（2004：51-84）。

圖 1 即是本教材關於學習單元中的版式設計示例，其敘述以漫畫式的對話為主，採故事式性的融入並賦予每個人物該有的角色背景，除了有意使學童融入歷史情境中去閱讀文本，也盼藉此吸引年幼孩童的學習動機。

（二）批判反思的歷史重述

過去歷史教科書的論述充滿著霸權思想，二二八事件更是常成刻意忽略的史實。批評論者以為教育目的當在於喚醒被壓迫者的意識，是故本教材乃著重於培養學生的探究技能、批判反省，與基於愛鄉情懷而具體實踐知識於生活世界為主要目的。

從教材單元的學習中，學童應能知悉當地曾發生駭人聽聞的屠村事件，並且瞭解單一歷史事件所衝擊相關人文產業的悠久影響（譬如由於鹿窟事件所導致村內人力的大量流失，也連帶地影響該地包種茶的經濟衰弱，終使後來的高山茶葉發展取代此區茶葉經營的長年優勢）。盼學童能從反思歷史壓迫先祖的光榮產業出發，最後能完成一連串的社會學習、探究，終醞釀心中那株重建行動的幼苗。

（三）社會重建的理想行動

教材的各個片段、部分和順序並非孤立的單元，而是反省的機會，最終乃在於促進學生將所學知識於真實社會中作具體實踐及回應。

教材編製融入陳麗華教授的「社會行動課程」理念，讓學童們知悉二二八事件對當地茶葉產業的衝擊後，從中反思並為過去的傳統感到榮傲，逐漸發展「為汐止茶葉打廣告」的社會行動，讓學童們自行研擬具體策略展現愛鄉土的熾烈情感與行動。

三、社會行動取向課程設計之架構

社會行動取向課程設計之架構主要從 3 個部分了解，分別是社區學習階段、社區探究階段及社區行動階段，每一個階段的設計脈絡是一致



圖 1 本教材的版式設計示例

的。以下就每一階段做簡單的闡述：

（一）社區學習階段，是以在地的歷史文化的了解學習為重心，必須在課堂中帶入多元文化的視角，以期使學生認同本鄉、本土的歷史，培養其愛鄉土的心智。例如在本教材中融入地方產業及人文歷史，讓學童知悉汐止地區早在清朝時代，由於魏靜時等人的大力拓墾而成臺灣最主要的產茶中心，卻因當地鹿窟事件、煤礦業興起等天然及人為的災害，而使茶葉發展沒落終至被中區的茶葉產業所取代。可知臺灣的茶葉發展史，起初是從北部再漸進發展至中部山區的。

（二）社區探究階段，重點是讓學生能從廣泛的社區學習課程中，發掘感興趣的議題或主題，進行深入的探究活動，發展其研究問題的能力，藉此加深學生對自己社區的認識與關懷。而教學的重點，是指導學生獲取第一手資料的方法，培養其研究與分析思考。以表 3 表列教學的方法來說明。

（三）社區行動階段是更進一步讓學生透過社區學習及社區探究的活動歷程，真實付諸實質行動，展現積極的公民精神與公民能力。譬如在本教材的學習單元中，讓孩童透過「為汐止茶打廣告」整理先前對地方產業史的脈絡理解，並主動自發為當地的茶業請命，向觀光人士、地方茶紳甚至是地方議員及官員推展傳統悠久的茶葉驕傲，讓小學生充分代言盼引起地方居民對此產業的重視（或可能提昇地方觀光價值？）。而課外延伸活動的「水返腳藝文中心之行」，可從拜訪關懷地方史地的人士中，體會並浸濡其愛鄉土的情懷，最終也能使這些學童成小小的愛鄉鬥士，逐漸影響其家人一起珍惜地方的發展。

就社會行動取向的課程發展，可以歸結如圖 2，這其中，我們必須與教師、校長、行政人員、家長和相關社區領袖建立起課程發展的共識，才能真正收到社會行動取向課程發展的效益。

表 3 社區探究之教學方法

方法	資料來源	活動內容	優點	融入學習單元
實地踏查	一手資料成分較多	實地外出觀察	親身踏查驗證	你可以再靠近一點、我們一起去走走
採訪	一手資料成分稍少	針對一個事件主題訪問居民的意見	普遍抽樣了解不同的觀點與意見	童年往事大蒐索
口述歷史	一手資料成分較多	家族史、社區史、人物誌、臺灣史	高互動、可觀察到非語言行為	水返腳藝文中心之行
調查統計	一手資料成分稍少	問卷調查和統計	實施方便、省力	各行各業的艱辛
分析資料	二手資料成分較多	分析書面、影像並歸類	可找出關聯、釐清事件意義	我是小小新聞特派記者
辯論	二手資料成分較多	讓學生從不同角度思辯、批判，形成自己的立場，達到價值澄清	培養民主溝通的智能，包容異己的觀點	和我一起動動腦、阿茶伯的家

資料來源：整理自陳麗華等（2004：136-137）。

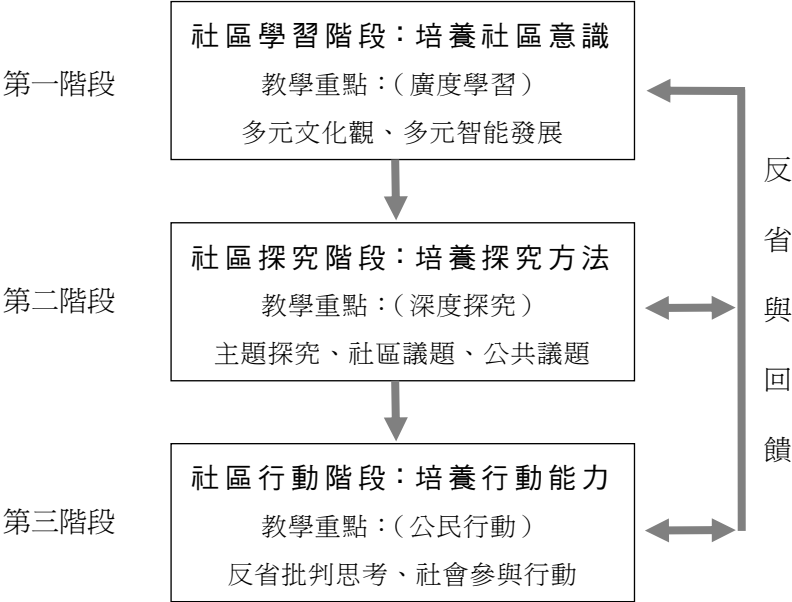


圖 2 社會行動課程發展模式

資料來源：取自陳麗華等（2004：56）。

參、它山之石可以攻錯 ——分析「興仁」與「東山」國小之課程經驗

一、興仁國小「社區行動課程」之作法

淡水鎮興仁國小附近社區曾以洲子灣海水浴場聞名，惜因海水污染及海岸生態與自然景觀遭到破壞，使得興仁社區逐漸沒落。而在陳麗華教授指導教育系所學生，結合興仁國小課程發展委員會、社區人士與學生家長等，配合學童學習經驗與能力，發展出一套社區行動課程——《風華再現洲子灣》。經由社區學習、社區探究到社區行動的過程，讓學童更了解自己的社區，並且實踐公民責任。

興仁社區行動課程的發展步驟如下（國立教育資料館，2003）：

（一）讓孩子藉品嚐家鄉的特產——石花凍，進而了解家鄉海邊的石花菜的生長環境以及採集後之處理過程，最後能引起其對家鄉的注意與興趣。

（二）了解先民在洲子灣所從事的活動以及現在居民生活與洲子灣的關係。

（三）讓學生了解洲子灣的過去，並認識污染對其所造成的影響。希望學生藉此探究污染與破壞的來源，並建立其關懷社區和做出具體行動。

（四）利用北投國小學童的社區行動而造就北投溫泉博物館的實例，鼓舞學生發展策略並採取行動。透過寫信、拜訪社區人士、舉辦說明會的方式，將孩童的心聲傳達給社區居民以及政府單位，希望能帶動他們一起來關心與愛護洲子灣。

（五）透過宣傳海報、傳單的設計，讓學生用行動向校園師生及社區人們宣達保護環境的觀念。

（六）綜合歸納洲子灣的課程後，讓學生以積極的行動——淨灘，以身作則，來呼籲大家保護洲子灣的環境。並透過邀請函邀請社區成

員、地方民意代表與政府官員，讓大家一同正視洲子灣的問題。

因此，「社區行動課程」除了可使學童落實經驗中學習、學校與社區相結合，亦可透過行動中求知、行動中實踐與行動中培養對鄉土的摯愛與關懷，並與社區人士共同動起來，對於時今「愛臺灣」的主體意識，特別具有劃時代的課程革新意義。

二、東山國小的校本課程發展背景

研究者涉入東山國小時校內學童總數約 100 位，分 6 個年級僅 6 個班級，共有 13 位教職員，師生比在 7.69 左右，學校位於汐止市郊，隸屬汐止市東山里。學生的組成有 32% 是來自於學區內，有 68% 來自學區外，有從附近伯爵山莊、瓏山林來的小朋友，也有來自臺北市、基隆、樹林及永和的小朋友。而來自學區外的學生家長，多是因為認同校長的治學理念以及學校多元發展、活潑有活力的教育，而將子女送往東山國小就讀。

東山國小由於地理位置上即蘊含豐富的自然資源，因此在校本課程的發展之初即先致力於自然領域的特色課程（如：東山生態園——野薑花溼地生態觀察區）；及至研究者涉入後始才發展社會領域的自編教材（美哉！水返腳——鹿窟、茶煤）。計畫執行時間從 2003 年 8 月至 2004 年 7 月，共一年的期間裡，本教材的發展僅有 2 位研究者、校長、主任及志願融入課程的教師等少數人涉入。初期的課程發展屬於實驗性質，俟計畫結案後，陸續仍吸引部分有理念的教師繼續嘗試本教材的地方史教學。

在社會領域課程的協同合作發展中，自攜手計畫既定的理念出發，發展汐止地區地方史教材，衍自陳麗華教授「社會行動課程」的課程發展實務，針對後殖民論述作社會科領域內涵的推展，將課程放在臺灣的時空脈絡（文化、社會、環境等）中觀照，以了解後殖民論述及本土化的省思，試圖用後殖民論述及本土化的論點為依據，來發展在地化課程

的立場（侯一欣、張小宛，2004：2）。

肆、「社會行動課程」發展經過與步驟

一、學校周圍環境與人事之踏查、訪問

研究者於 2004 年 8 月至 11 月間，非結構地訪談了附近的老居民、雜貨店老闆、工廠人員及派出所員警，了解以學校附近為主的住家及社區現況。在對當地居民的訪問中知道，社區的用水主要是以裸泉接管為主，自來水管理處及水柵距離學校約有 20-30 分鐘的步行時間；另外，本區人口的組成以老人居多，職業為務農，多是祖傳的家業，目前「老在地人」（居住在當地有 20-30 年者稱之）有 25-30 戶人家。隨後在對雜貨店老闆、鐵工廠及木工廠的人員（那時 3 人都在雜貨店中）的訪問中知道，社區的工廠多為外來的投資，在學校附近的工廠聚落的組成大多是以鐵工代工廠與木工代工廠為主，也有零星的交通運輸業。雜貨店的營生以零食、菸酒為大宗，是屬於舊式的住商合一的小店，客人的來源多是工廠上班的工人，雜貨店也因此間接成為人們聚集談天的場所。而在對雜貨店附近的派出所員警的訪問中知道，本區員警的調動頻繁，員警大多無法掌握附近居民的動向，所以在勤務上的重點是交通管理、學校上放學的交通指揮協助及社區的安全維護；另外從員警的口中還了解到，汐平路上溯可通往平溪及石碑，是目前遊客假日的渡假之選，盛產茶葉，所以汐平路的假日交通頗為繁忙。

另外，研究者在汐止市公所人員及建順茶行老闆的言語訪談中，得知汐止市從日據時期至民國期間大致的發展脈絡。汐止原先因水路運輸便利造就舊時榮景，至水道淤塞以及往後的水患不斷後，「水」的充沛讓汐止繁榮、也讓汐止沒落。近來慶幸有中研院帶動地區學術的提昇及高科技產業的進駐，汐止逐漸轉往科技產業加工之路前行。在水運運輸上雖然相關產業已經沒落，原本的河岸貨櫃集散地也已成爲貨物堆集、

停滯不動的倉儲用途；不過，隨著快速道路及聯外道路的開發，水運的動能遂往陸運發展，加上原本汐止的腹地廣闊、又近基隆港，所以在交通運輸上也得到許多的突破。

巨觀臺灣茶業的產業分布，汐止、石碇等地在烏龍茶、包種茶的生產具有舉足輕重之地位，日據時期的茶業外銷是為盛期。所訪問的建順茶行老闆特別以其百年老店的發展為根基，向我們講述這一段歷史，包括在日據時期，由日人帶來新品種茶苗的栽種，到最後成為每年進貢天皇的貢禮，到光復前時成為出口大宗，每年帶來鉅額的外匯，到後來，因為煤礦的開採，汐止青壯人口皆投入採煤，以致茶農人口流失、茶產業一度沒落，老闆一路細數，使研究者對汐止的發展有更進一步的了解。

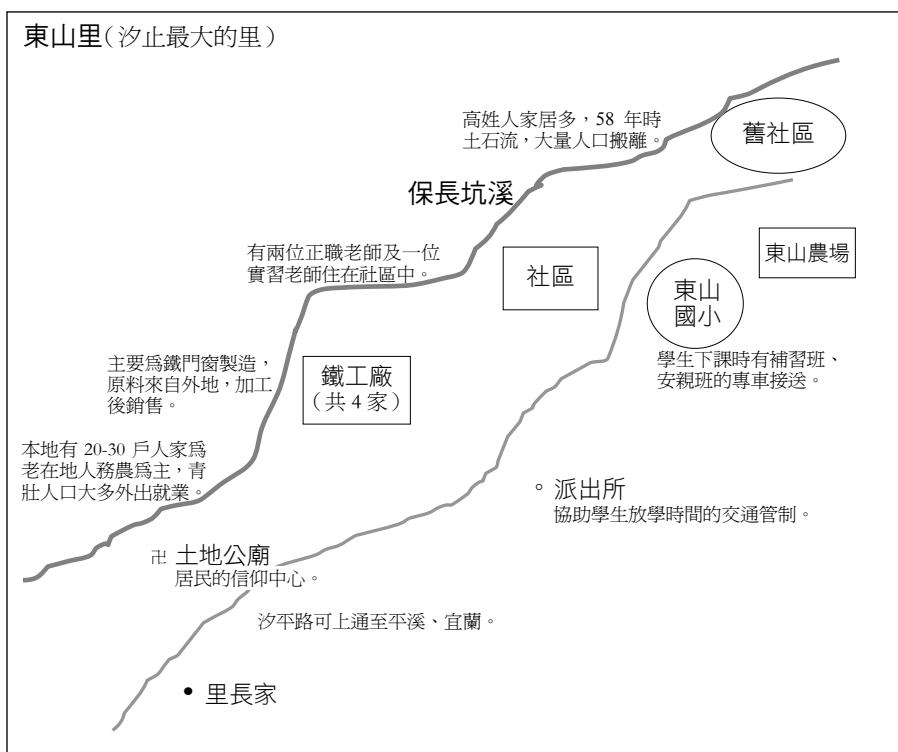


圖 3 2004 年 8 至 11 月間之踏查地圖

註：不含括汐止市公所及建順茶行等汐止市區之行程。

二、協同合作中，對課程發展之需求評估

在整理訪談資料中，研究者掌握了以下幾個特徵，做為我們在課程發展上的聚焦，以期在課程上能夠兼重地方發展的認識和鄉土歷史的認同。

（一）在學校既有特質方面的掌握

參考和校長、主任的會談內容紀錄，顯示教師多為外地人口，而學生有 68%來自學區外的地區（以汐止市內的鄰里居多），所以在課程內容及架構的安排上，除了學校本身校史的發展以外²，必須以汐止為中心，才能使課程達到紮根本土與學生的生活經驗契合的目標。而且本教材的課程定位既然以國小高年級學童為主，屬於輔助社會領域的教學補充材料，其教學及課程內容的考量上，多以本地史實陳述不加評論為主，才能夠鷹架其學習，達到在地化學習的目標。所以在課程的設計上，趨向以大汐止的視角為課程發展的架構。

另外，在題材選取上，因為學校在自然與生活科技領域課程中已經有相關主題課程的發展，為避免內容重疊，研究者與校內教師才選擇以社會歷史及人文地理為輪廓，發展社會學習領域之社會行動課程方案。

（二）在鄉土環境特徵上的掌握

在訪談資料中，了解到「水」、「茶」（特別指烏龍茶及包種茶）、「礦」為汐止地區產業發展史上 3 個重要的因素，所以在課程內容的安排上，我們將此 3 元素列入未來可能發展成社會行動的主軸。在地方史實的掌握上，資料顯示在石碇地區有過重大的歷史事件發生——鹿窟事件，而這個事件在歷史的重塑及還原上，仍有相當大的努力空間，不過至少已經有相關的研究文獻、田野調查、政府方面的撫卹紀錄，以及紀念碑的建立等紀錄可供參閱。由於過去國民黨政府遷臺時對黨外知識分子多有

² 在校史資料的掌握中，學校本身當時已委由他人著手記錄而研究者涉入未深，所以在初時的課程考量上即未編入教材中。

打壓，以致流血暴力衝突不斷，因此汐止地區曾出現由呂赫若等人組織保衛隊對抗國民黨政府，而這些新史實的議題也逐步置入課程內容的去探討，以供學童反思³。

三、課程發展之資料蒐集與擇取方式

（一）課程發展的資料蒐集

在課程內容的發展中，除了事前蒐集可供參考的網路資料外，並做探索性的訪談建立問題意識後，再針對問題本身回過頭來訪問社區耆老。此外，為求文件資料的完整性與周延性，還參閱了張炎憲教授《鹿窟事件調查研究》及《寒村的哭泣：鹿窟事件》等訪談報告、李筱峰教授《臺灣史 100 件大事》及數篇專文論述、高燈立先生「水返腳藝文中心」針對汐止地區的人文資訊、文史工作者鄭維棕先生的田野資料等。

由於在踏查訪談的過程中，受訪者多未能應允錄音、錄影及公布姓名，故所獲得的一手資料難以具體在教材內容或者文本撰寫中檢核效度。為求教材內容的正確性，研究者乃盡可能在訪談中立即性的理解當地耆老的言說，並載入研究札記，不明瞭或口音不確定之處再回頭詢問受訪者，螺旋式地聚焦問題意識，極盡踏查訪談之能。

（二）課程內容的擇取與呈現

從文獻中得知汐止舊稱「水返腳」乃與河流潮汐有關，也因此而導致容易淹水；所以本教材第一單元即在使學童瞭解「水」與汐止地區的不解之緣。而第二單元在使學童瞭解汐止地區地形、交通和人文設施等概況，以充分掌握汐止獨特地理優勢是使地區繁榮發展的主因。

在瞭解地區相關自然地理知識後，第三單元旋即切入地方史實的敘述。由於二二八事件後白色恐怖瀰漫本島的政治氛圍，大抵參與二二八

³ 鹿窟事件的議題也曾出現在汐止市白雲國小的自編教材中，內容重點置放於地理空間和建築的認識上。直至本教材完成並初步進行教學實驗後，方由友人將本教材部分的學習單元應用至該校的學年特色課程中，並進行鄉土踏查（約於 2004 至 2005 年間）。

的知識分子，在事件後大多集結至汐止地區的山區中並組成武裝保衛隊（二二八事件中唯一的武裝民眾組織）。受到國民黨大幅度地動員軍警、特務人員搜山的影響，終使得諸多無辜村民慘遭殺害，而爆發「鹿窟事件」慘案，也使得村民大幅流失、茶田人力嚴重不足，終導致茶葉沒落的主因之一。教材單元中陳述地方史實除了鋪陳後續對地方發展的影響外，也藉由一些學習單的引導，讓學童瞭解臺灣時今的民主政治發展成果殊為不易，盼能喚醒學童的公民意識並逐漸發展社會行動的勇氣。

第六單元以後將教材內容聚焦於地方產業的發展上，尤其關於茶葉的衰弱與振興策略方面，盼藉由學童發揮創意巧思，為汐止茶打廣告，甚至能製作廣告海報勇於為茶代言請命。從過去產業的興起衰弱間，也讓學童學習職業工作的艱苦，從延伸的訪談活動中期許孩童能更珍惜眼前的生活。

綜觀在教材的擇取與呈現上，涉及自然及人文地理部分，主要參考汐止地區他校課程編選方式，這部分的教材內容比較沒有爭議；但在涉及敏感二二八事件的政治議題上，處理此類壓迫與對立的歷史題材，課程編製仍不免於載負價值。然而「批判典範」在於揭露思想壓迫、集中注意於解放的興趣，視釐清社經地位、種族和性別為主要任務，並希望藉由學校刺激人們的正義感，因此而消除歧見使社會運作更民主（Schubert, 1986: 329, 352）。因此強調歷史發展過程中被殖民者所表現的抵抗文化，乃篩選「後殖民史觀」的材料設計教材。擔心不成熟幼童快速秉持著二元劃分的理想世界觀，所以議題選擇盡量不以對立的方式去敘述（例如刻意忽略省籍對立的歷史情境），而是在教材內容上以日常生活去反思他人的經驗來融入（例如詢問孩童當你家人因政治罪入獄後，上學是否可能遭受同學嘲弄或生活上可能造成哪些影響），使學習歷史以解決問題為導向，並促進學生對當前議題擁有洞察力為主要目的（Ferguson, 1996: 139）。

雖然在學校社區中仍擁有許多產業、宗教、自然及人文資源，但在衡量當地環境與對該學校特質的掌握、並歷經多次課堂師生⁴、該校校長主任的討論，以及與現場教學的教師會談後，終能聚焦課程意識、擇取合適題材。

伍、本教材實施之問題探討與建議

本教材於具體的課程實踐上，尚有幾點問題須待克服，茲提出歷史教學價值定位的立場中立、學校發展課程及資源之獲取不易等問題與建議，盼能以些微知能供作未來具體課程實踐之改進芻方。

一、歷史教學價值定位的立場中立？

由於「鹿窟事件」涉及議題敏感的二二八政治事件，雖為汐止地方重要史料，課程編製仍不免於載負價值。現場教師在實際面臨教學時所常遭遇的問題即是：這又會是批判國民黨的負面文宣嗎？本土化是否又會被貼成綠色政黨認同的標籤？小學生懂得適當的政治判斷？或在國小社會科教學中談論政治適宜嗎？在教學歷程中又該如何迴避教師的政治立場？或者在實際現場的教學中維持價值中立可能嗎？

因「批判典範」的教材書寫本就在揭露壓迫、集中注意於解放的興趣；因此，本教材才在重述過去的殖民歷史中，刺激人們回憶過往的壓迫進而形成歷史批判的知能。本來，批判教育論者即認為教育要擺脫政治、脫離政治社會及文化的脈絡而存在是不可能的；「後殖民史觀」的教材書寫，就是該強調歷史發展過程中被殖民者所表現的抵抗文化，然後才有可能喚醒被壓迫者的政治意識、社會行動。只是，教師們在傳授相關政治議題的歷史事件時，不需要灌輸令人心悸的觀點進入其歷史課程，否則年輕人易持著理想世界觀，快速以二元對立的觀點去選擇和觀

⁴ 感謝該堂修習「課程發展與設計研究」的同學回饋與陳麗華教授的指導，才得以使課程發展資料的蒐集、擇取、詮釋與呈現上更加完善。

察議題（例如：政黨認同）。而是逐步地在日常經驗中加入一些議題（例如：「二二八牽手護臺灣」即可成課堂中議題討論的方向），使學習歷史以解決問題為導向，並促進學生對當前議題擁有洞察力為主要目的（Ferguson, 1996: 139）。

為促進學生展現對歷史分類、探究、系統歸納與陳述的技能，Ferguson (1996: 132) 建議歷史教學可從傳統教學法改變成議題中心的教學法⁵，如此教學方式也可盡量避免政治意識型態強勢主導教師的價值教學，該教學步驟如下述：

（一）選擇與定議題

若議題是根據學生來定，則他們能從電視報導、報紙和圖書館資源來尋找有趣的議題。如果學生對於議題本身的興趣並不明確，則教師必須設計活動或方法以引出動機。

（二）鑑定相關的歷史事件

學生們必須查閱教科書和其它參考文獻，藉以形成對此議題資料蒐集與分析的背景知識，方能有利於學生下一步學習的拓展。

（三）研究前檢核自身預立假設

學生在分組作歷史資訊蒐集與分析、討論時，應有以下價值澄清：第一、歷史探討應按照當時期的標準、態度、價值觀，勿淪為「現世觀」。第二、勿輕易因果聯結。第三、過去史料記載或許有些殘缺、偏見。第四、歷史僅提供可能性，而非當代問題的解決方法。

（四）系統地闡述發現及結論

這練習分三階段進行：第一、小組報告調查結果。第二、爭議性議題，以小組歷史調查和證據、當代處理的角度，和班級達成的共識作比較。第三、呈現小組調查和比較論述，同學們檢驗證據中決定此爭議事

⁵ 議題中心教學法，在本教材實驗教學、原校校長調至他校後，他校社會領域的教學亦持續推行之，並在早之前也有參與相關實驗，詳見潘志忠（2003）。

件是否隱含歷史教訓，足讓當世有所啟發。

（五）行動

教師輔導學生相關社區行動的作法與他人經驗，由學生們自行討論與選擇最佳行動之策略。例如：教師可舉例臺北市北投國小學童如何促進溫泉博物館成立的策略。

二、教師自編教材的空間與人力面臨不足的困境

教師自編教材充滿許多技術性與執行面上的問題，首先時間及人力上的不足便是亟欲克服的難題。小學教師的授課時數過長而要應付的行政事務又是如此繁雜，根本沒有足夠的時間及空間發展額外的教學材料；即使有些極具熱情的教師願意消耗額外的精力在課程發展，但也常僅侷限於本身授課領域的內容深究。即便教師願意嘗試傳授課本以外的知識，也會擔憂考試進度的影響。所以，本教材欲發展有特色的自編教材立意雖良善，但因缺乏與正常授課的領域內容相結合，附加型式的自編教材卻也易面臨曲高和寡的風險。除非學校選編的教科書版本內容具備足夠的彈性，才有可能使自編教材具備適宜的融入空間，否則課程內容重點太多反而只是突出考試的焦點所在。

少子化使得教師編制緊縮的影響下，小學教師的人力更顯得吃重和吃緊，有些學校即尋找社會志工、退休教師及替代役男等管道，協助教師綜理教務。然而學校的課程發展畢竟需要多些具備教育專業素養的人才融入，才有可能在兼具專業、熱情與理想的背景下，發揮最大的教育效果。譬如本教材經由「攜手計畫」的協同合作，由校長主任與校內教師溝通後，規劃課程發展願景，再委由教育學院的研究生設計具體教材內容。經小學行政人員、設計教材的研究生，以及現場教學的教師，利用週三下午進修研討不斷持續進行對話與溝通需求後，學院作業亦獲得與實務對談的經驗，經溝通修正後的教材內容再與學院的課堂師生交叉檢證後，如此所獲得專業成長的空間並不僅侷限於現場實際教學的教

師，也會使學校行政人員、教育學院師生的思考能更兼容並蓄，理論與實務層級皆創造雙贏的局面。上述攜手合作的課程發展之流程如圖 4 所示：由小學內部行政人員與教師的願景締造，創造校本課程的上層建築；導入學院理論式的教材設計構成校本課程的建築地基；經由持續的溝通對話使學校與學院雙方均獲得課程實踐與設計上的啟發，終使兩層建築密合而成家，成就符合學校本位需求的課程。

雖然教材設計儘管力求完善周延，要在實行初期就全面取得教師理解認同、並徹底落實於教學實際的理想畢竟陳義過高，像 Rogers（1995: 263）認為一項創新惟有先爭取少數意見領袖的志願融入，然後才有可能使其他人見賢思齊。因此，本教材落實最大困難即是發展之初一般教師多對新課程採觀望態度，慶幸教務主任率先熱誠投入教學並獲其他家長及學生好評，然後或出於競爭比較的心態、或肯定課程效果而激起其他人的關注模仿，本教材的發展情境於焉成熟、並落實於班級教師的教學中。

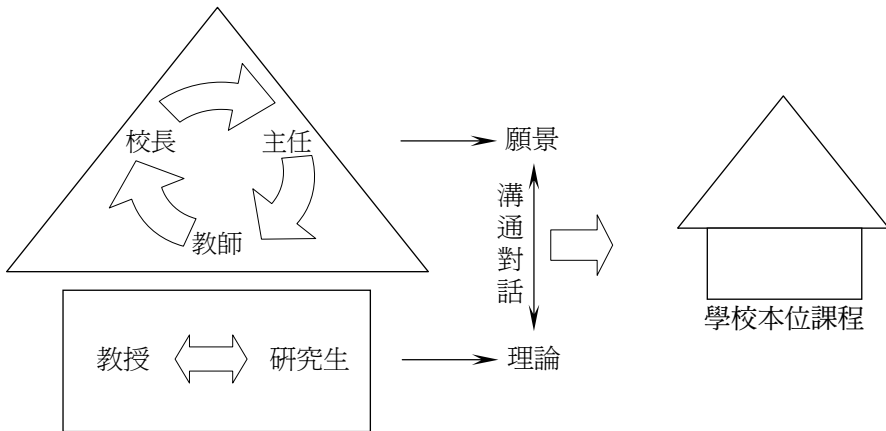


圖 4 攜手合作共創課程流程圖

陸、結語：課程發展之後的省思

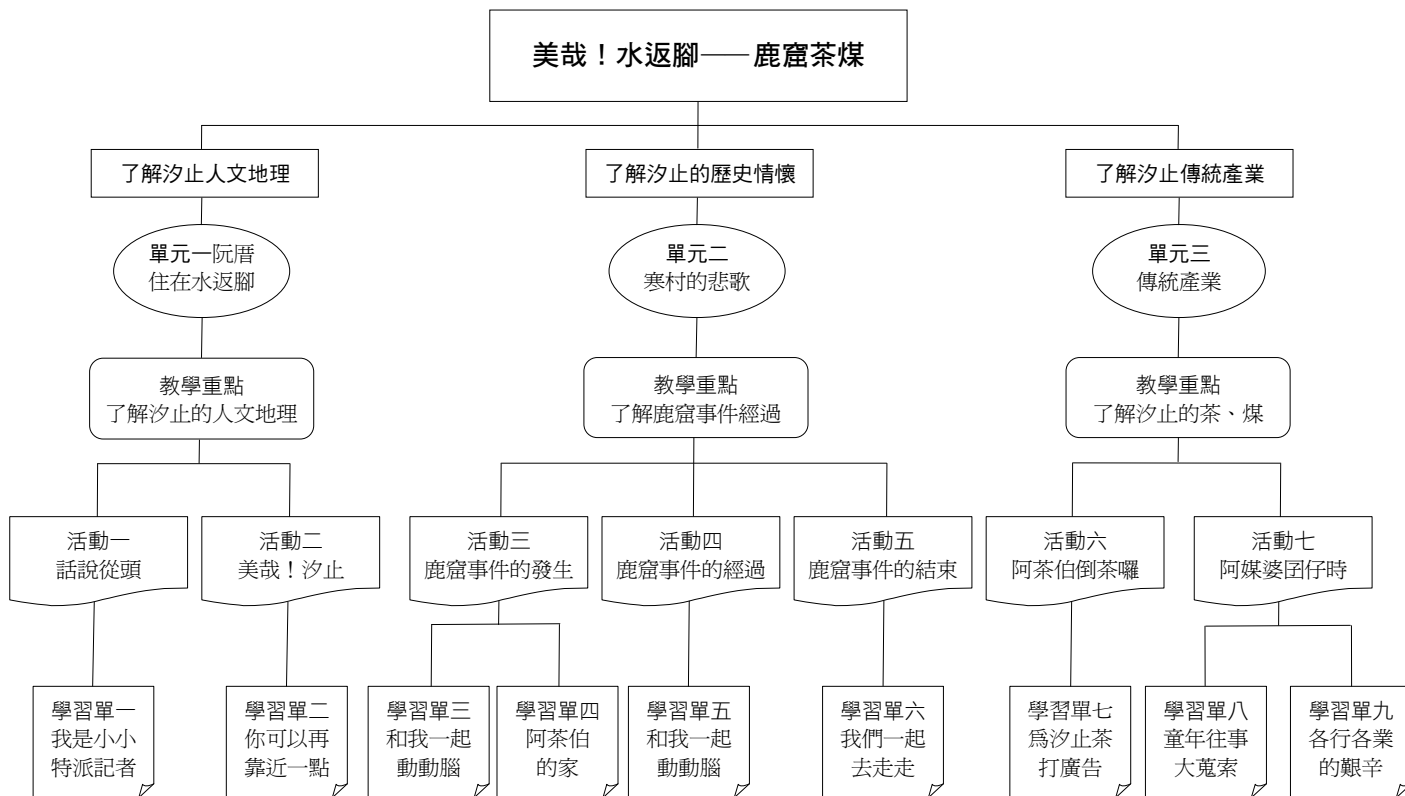
研究者在歷經短暫的一年，藉由計畫的融入建構該校獨特的社會行動課程，只是在主事者任期屆滿、人員調動（偏遠學校人員調動頻繁）等因素，讓往後在此議題上的課程發展也旋即面臨斷炊的困境。不得不令人重新思考的是：究竟一項課程特色的開展是決定於少數特定領導者之中，或是可以嵌入組織脈絡後逕行推廣與擴散？申請計畫在呈報成果與經費核銷後，是否能藉機形成學校發展的「觸媒」？從參與這項計畫開始經過數年期間，研究者反覆思量怎樣才能使理念化為實際、嵌入組織文化並使課程的持續進行成為可能？雖然後續幾年下來觀察該校的課程發展，在友人接任該校教學組長仍能確保部分實施或該課程方案的成果不致遺佚，但一項耗時耗力的課程成果難以維續，甚至可能僅陳列於檔案櫃中的結局，不免令人嘔唏與灰心。在學校中開啓有理念的課程發展委實不易，它存在許多現實面與執行面上尚待考量與克服的問題，而要維繫辛苦的革新成果則更顯艱難。實際在學校課程發展的歷程中，往昔多只是重視初起革新的發動是不夠的，畢竟教育實務上的革新，不該僅是盲目地推陳出新，也不該是絢爛一時的萬花筒而已，學校的課程發展仍有待持續地推廣，在已有的基礎上更上層樓。

參考文獻

- 侯一欣、張小宛（2004）。美哉！水返腳——鹿窟、茶煤。臺北縣汐止市東山國民小學：未出版手稿。
- 施良方（1999）。課程理論——課程的基礎、原理與問題。高雄市：麗文文化。
- 陳麗華、彭增龍、張益仁（2004）。課程發展與設計：社會行動取向。臺北市：五南。
- 國立教育資料館（編製）（2003）。社會行動取向的課程與教學（二）社區探究篇——坪林水中螢火蟲的新生【影片】。（取自國立教育資料館，臺北市大安區和平東路1段181號）

- 潘志忠 (2003)。議題中心教學法對國小學生批判思考能力影響之實驗研究。花蓮師院學報，16，53-88。
- Ferguson, P. (1996). Teaching issues-centered history. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 132-141). Washington, DC: NCSS.
- Fullan, M. (1988). Research into educational innovation. In R. Glatter, M. Preedy, C. Riches & M. Masterson (Eds.), *Understanding school management* (pp. 195-211). Milton Keynes, Buckinghamshire: Open University Press.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Schubert, W. H. (1986). Paradigm of critical praxis. In *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility* (pp. 132-141). New York: Macmillan.

附錄 1 美哉！水返腳課程地圖



附錄 2 美哉！水返腳課程大綱

