

教師指導學生自編鄉土教材之過程與結果 之探索

游政男*

摘 要

本研究聚焦於國小六個五年級學生探索家鄉民俗的過程與結果，並建立依社會實用主義建構之影音與文本鄉土教材。研究動機起於學生與教材距離疏遠，與社會關係冷漠，無法體認社會、鄉土的重要性。研究方法採完全參與觀察，參酌敘事研究的實用性要求，過程參考行動研究循環，再現一連串脈絡連貫的發生事件。研究之教師介入，初期以教材來豐富學生經驗，讓問題與答案的疏離關係有所改善；中期教師的角色轉為對學習工具與環境整備的導引，讓學生在探索過程與結果中掌握主導的權力；後期教師介入以拉進教材和目標的距離，將教材引導到以能力指標為標準的嚴謹組織內容。最後，研究提出教師課程立場的覺知與教學慎思的過程作為研究討論與反省。

關鍵詞：鄉土教育、自編教材

*第一作者（通訊作者）為國立東華大學課程設計與潛能開發學系博士生
E-mail: scotty@yam.com

「我又不認識他，我為什麼要寫信給他？」（課程記錄，C-20100512-1）

2010年5月，研究者擔任社會科老師近一年後，被問到這個最震撼的問題。當時社會習作提到：「台灣因為甲午戰爭戰敗，被割讓給日本」（翰林，2010，頁24）。會議的清朝代表是李鴻章，日本代表是伊藤博文，雙方簽訂了馬關條約，於是有一題是「給李鴻章的一封信」。學生的回應反映出教材和學生之間存在著溝通障礙，而教師又無法建立鷹架予以銜接，這中間存在著無法拉近的距離。

壹、行動動機

一、教材與學生經驗的距離

教科書出版社構思了「給李鴻章的一封信」如此有創意的題目，實在有點強學生所難。有一位學生寫了一篇歌功頌德的話，感謝李鴻章將台灣割讓給日本，讓台灣在日治五十年中得以接觸現代化。不過，這是清朝李鴻章大臣可以決定的嗎？面對距離如此遙遠的歷史人物，教師如何幫助學生拉進此一鴻溝？

是不是將教材連接到學生經驗，就可以讓關係拉近？以2013年4月，社會習作提到：「宗教和人們生活息息相關，許多人都是可以參加過一些活動…請根據你的經驗，回答你參加過哪些宗教活動，並發表感想」（翰林，2013，頁4）。相較於上述問題，六年級的學生（以一個24人的班級為例）會產出分析、綜合、應用等較高層次的答案，例如：普渡時，有熱鬧的感覺，好像好久不見的朋友聚在一起；中元節搶孤讓我看到人對神的尊重；參加喪禮過程中，讓我認識生命的禮俗；禱告過程讓我感覺媽媽要我平安…（此類型共8人）。但更多的是知識、理解等較低層次答案，例如：很熱鬧、有摸彩活動、跟親人去那裡很好玩、有很多美麗的裝飾、很開心、會發糖果、可以認識某同學、很無聊、每次我都會去、媽媽會買東西給我、可以收到很多禮物，（普渡）都會有豬，讓我好想笑…（此類型共12人）。因此，學生對教材無法產生意義，問題不僅是教材與經驗的關係，還包括其對社會與教材的疏離感。

行動動機來自學生回答中，對教材的疏離與流露出對社會事不關己的冷漠出發，研究者開始構思自編鄉土教材。鄉土自編教材依教育部定義與學者分析（教育部，2003；蔡清田、雲大維，2008）應符合以下幾個原則：1.以學生為主體；2.以學生生活經驗為

中心；3.符合學生平常使用之辭彙；4.內容配合學生語言發展、口語表達能力、書面表達能力及文學能力；5.落實學生基本能力與 6.善用時間安排及統整的觀念。由此看來，由學生擔任自編鄉土教材的編寫者，應該較容易契合以學生為中心的體驗、融合學生用語與生活經驗的要求，並且在自編教材過程能夠落實學生基本能力與統整能力，最重要的是希望學生透過自編鄉土教材的行動，讓課程能夠連結至社會參與的過程（白亦方，2007；鄭玉卿，2012），讓學生對教材產生意義，拉進教材、社會與學生經驗的心理距離（陳淑娟，2013）。

2010 年暑假，研究者開始擬定以學生經驗出發，構思促使教師和學生共同探索鄉土價值的課程架構與邏輯。這樣的課程架構與教學設計參考教育部的鄉土教育目標：落實鄉土課程發展與教材為主軸，培養學生體認、關懷、瞭解鄉土文化（教育部，2003），進一步改善參與鄉土事務（林瑞榮，1998），並發展多元文化的鄉土意識及充滿人文關懷的胸襟（黃政傑，1996）；其教育本質落實以學生為中心（吳俊憲，2006），讓學生充分瞭解生於斯、長於斯的家鄉，進而培養學生熱愛鄉土情懷的新國民（教育部，2004）。文獻分析中發現，從自編鄉土教材過程中，學生對鄉土材料的體認、關懷、瞭解，參與鄉土事務，經有效教學，有可能培養多元創意的鄉土意識，發展出充滿人文關懷的鄉土教材，進而積極體認、瞭解社會事務（黃光雄、蔡清田，2009；Schubert, 2008）。

因此，本研究目的在探索學生自編鄉土教材過程中學生進行社會參與方式、研究者思考邏輯、教師介入程度與探索此過程中教師介入的理由、過程的變化與產生的後果，並從學生自編鄉土教材的作品分析上述因素的影響。

二、構思規劃與研究設計

首先教師規劃了一個「請你探索一下你所認識的家鄉」的暑期作業，如廟宇活動、中元節、地方特別活動，如童玩節…等；希望學生用文字、畫圖、照片與影音報導的方式記錄，說明這些活動在生活中的重要性，以便開學後分享給同學。這個作業可以以個人或小組形式完成，成員也可以包括老師在內。

「老師，你要我們做什麼？」學生不停提出類似問題。教師在不停解釋探索家鄉任務之餘，漸漸瞭解一件事：「學生不是不知道要做什麼，而是不知道怎麼做。」成人對於探索家鄉會有一定的意象（image），包括任務目標與執行步驟，但學習者可能清楚目標但不了解執行步驟，或希望教師提供標準步驟。只是研究者決定將目標探索的決定權交給學生，而這樣的思維來自課程主動性的考量。

文獻探討顯示，課程已經從實證主義典範轉移到經驗主義典範，再到多元觀點與典範（如後現代主義、社會實用主義），轉移的過程中，學習者的主動性和主體性越來越被強調且重視（王全興，2012；卯靜儒，2014；李子健、黃顯華，1996；黃光雄、蔡清田，2009；甄曉蘭，2004）。長久以來，因為教學進度壓力或其他因素，課程常被迫切要學生快速達到預定目標，這就彷彿教師先藏好禮物，再讓學生快點找出來，最明顯的就是類似學習單形式的學習評量。但學習單羅列的教材關鍵，是誰的觀點？教師以預想重點的方式，讓學生從學習中提取答案，就好像教師先藏好禮物，再讓學生快速找到的邏輯。於是，在完成學習單的同時，學生也全盤接受了成人的觀點，因為這個考量，研究初期教師對學生自編教材的體裁介入謹慎。

學生自編鄉土教材的題材經多次討論後，全班五組中，有一組學生將目標聚焦在學校學區中年代最久遠的民俗：掛貫。此民俗在學區中廣泛流傳，也就是長輩以貫錢掛在子女身上，求其平安。自2006年以之後，宜蘭縣政府大力支持，在每年七夕舉辦兒童平安節活動，並「與頭城搶孤、五結走尪、礁溪二龍競渡登錄為宜蘭四大民俗活動。」（台灣立報，2007），研究者選定以此當做鄉土教材的主題，提案掛貫的六位五年級學生就是自編教材的學生。

此組六位學生中，有兩位的學業成就與家庭背景屬於中上，兩位屬於中等，而其餘的兩位中，一位有情緒障礙，一位兼有情緒與學業障礙，皆提出過輔導之需求。學生成員程度差異頗大，但因屬自願同組，相處溝通並無問題。研究者選擇此組是有預想成功的可能性考量：兩位成績中等的學生尚稱認真，而兩位中上程度的學生語文程度佳且口語表達良好，而有情緒與學業障礙的一位學生恰是其好友，應該可形成合作的氛圍；另外一位情緒障礙的學生容易和特定的同學起衝突，而容易起衝突的學生之前已先預防性分在不同組，再加上學生自編教材教學採小組進行，教師無需花大部分的精神在秩序常規的維持，學生成員程度與背景的差異，反而容易產生多元觀點與角度。

研究者是該校的社會科教師，目前同時就讀於課程設計研究所，和本研究的學生已有一年的相處經驗，對掛貫習俗主題已有基本瞭解，研究者自編過教材，但未有指導學生自編過學科教材或鄉土教材之經驗。

學生自編教材所採的工具為數位攝影機、照相機、電腦與動畫製作器材等硬體，配合剪輯、文書等軟體進行，軟硬體皆由學生經教導後操作，教師僅負責較複雜的影像剪輯部分。

研究自2010年7月起至2013年6月止，學生自編鄉土教材之課程與教學採循環

模式，強調兩者互相回饋的特性。為利於讀者釐清，本文自述「研究者」時為課程考量，代表研究進行時之思考、反省與修正；自述「教師」時為教學考量，代表研究進行時之指導與推動。

研究期程分五個階段實施，主要採完全參與觀察方式，因應研究設計，研究者的角色與各期程之觀察重點亦有所調整，整體期程、研究者角色、觀察重點與其重要性如表 1 所示。

表 1

研究期程、研究者角色、觀察重點與重要關鍵性

期程	研究者角色	觀察重點與資料收集	重要性與關鍵性
2010/07~ 2010/08	教學者 完全參與觀察者	參與日誌之課程記錄 (C) 學生討論之觀察記錄 (D)	因應研究者亦擔任教學角色，關鍵在課程實施反思與學生回饋，觀察重點在於教師之課程日誌與學生討論過程。
2010/08/16	完全參與觀察者	影像記錄 (V)	因應研究設計，本階段教學者完全不參與，觀察重點在學生所記錄的影像。
2010/08~ 2010/09	教學者 完全參與觀察者	學生討論之觀察記錄 (D) 成果影像記錄 (V)	研究設計本階段由學生主導，觀察重點在學生之間的互動與成果所呈現的影像。
2010/09	教學者 完全參與觀察者	參與日誌之課程記錄 (C) 學生討論之觀察記錄 (D) 成果影像記錄 (V)	研究設計本階段由教師主導，關鍵在教師介入之課程日誌與學生討論過程，唯此階段接近成果產出，修正後的成果記錄亦列入觀察重點。
2013/03/06	觀察者	學生受訪影像記錄 (V)	研究設計本階段由外部單位進行訪問，觀察重點在學生受訪之影像記錄。

資料來源：研究者自編

研究方法參酌一般理論程序 (generic theorizing process) 與敘事研究 (narrative

research)的實用性要求(顧瑜君,2007;Altrichter, Peter & Somekh, 1993/1996; Li, 2007)。整個研究進行方式以敘事研究為主,研究過程參酌「揭示目標—中介教材—實際操作—反省思考—修正策略」的行動循環,再現一連串脈絡連貫的發生事件。研究呈現方式是對三種聲音進行對話性的聆聽(Lieblich, Tuval-Mashiach, Rivka & Zilber, 1998/2008),包括敘說者的聲音,如參與日誌、觀察記錄與成果的文本與影像;理論架構,提供研究者詮釋的概念與方法;以及對聲音與詮釋活動的反思,也就是對從資料導出結論決定過程進行自我覺察並修正策略(Altrichter, Peter & Somekh, 1993/1996)。

教學設計取法於 Dixon 與 Senior (2009) 的藝術教學進行方式,以教師理論教學課程和教師完全不出現的學生實習課程(讓學生必須自行設計課程)之相互搭配的設計。

在課程與教學進行的同時,研究亦對信效度進行檢證,包括觀察過程的真實性、教材的可靠實用性、課程設計代表性與相關的倫理問題的思考(陳向明,2005)。研究觀察過程,除研究者之參與日誌外,以錄影的方式記錄過程與結果並加以編碼;教材成果除內部評鑑外,亦計畫送專業單位進行外部評鑑;將整體研究設計過程與結果作成報告,主動在研討會與相關場合發表,以確認研究者在資料的建構與分析上能保持相對客觀,同時參考研究同儕建議與文獻資料,修正對資料的解讀,避免太過主觀的思考,增加研究的可靠性(翟敏如,2013);最後,針對相關倫理問題,如學生自願性原則、教材並未為特定廟宇宣傳等進行檢視,增加研究之信效度。

研究以上述為基礎,開展學生自編鄉土教材的課程與教學行動。

貳、研究設計的開展

一、問題與答案的距離

研究者的課程設計聚焦於社會學習領域,目標扣緊宜蘭掛貫民俗的形成背景、禮俗意義及生活中的重要性。但這樣的問題在網路上可以馬上找到答案(鍵入「掛貫」即可),探索內容不夠深入;問題與答案的距離太過接近,無法深耕學生基本能力的培養。因此整體方案的規劃不以設定固定問題解決為目的,而是利用基本能力解決其情境困境,讓問題的解決,能透過能力與工具選擇來拓展學習的深度。

本研究之教學設計以掛貫儀式為中心,編排六節課;前三節重在探索能力的形成,後三節重在教材內容的呈現,因此選定兩個能力指標做為課程主軸:一是社會領域的

「了解各地風俗民情的形成背景、傳統的節令、禮俗的意義及其在生活中的重要性」(社會 1-3-2)，二是藝術與人文領域的「體察人群間各種情感的特質，設計關懷社會及自然環境的主題，運用適當的媒體與技法，傳達個人或團體情感與價值觀，發展獨特的表現」(藝術與人文 1-4-2)。

整個教學流程由探索民俗開始，學生從網路資源探索廟宇、宗教、民俗的由來與現象，並實際踏查家鄉廟宇。在掛貫當天(農曆七月七日)，由學生進行掛貫體驗活動，實地參與掛貫儀式(位於宜蘭縣冬山鄉石聖爺公廟)，並將過程拍攝下來，學生則自行選擇有興趣的事物進行報導與訪問。之後學生觀看當天的記錄，將網路資料與報導資料結合，利用討論方式，計畫引導說出掛貫儀式的由來、意義與啟示，然後將整個過程記錄下來，編寫紀錄片文稿；不足的部分，則由學生分組製作輔助動畫。並計畫在開學後，參與學生將整個暑假的努力成果分享給其他未參與儀式的同學，做為日後鄉土、社區、民俗、宗教議題的相關補充教材。課程架構、能力指標與教學流程如圖 1 所示：

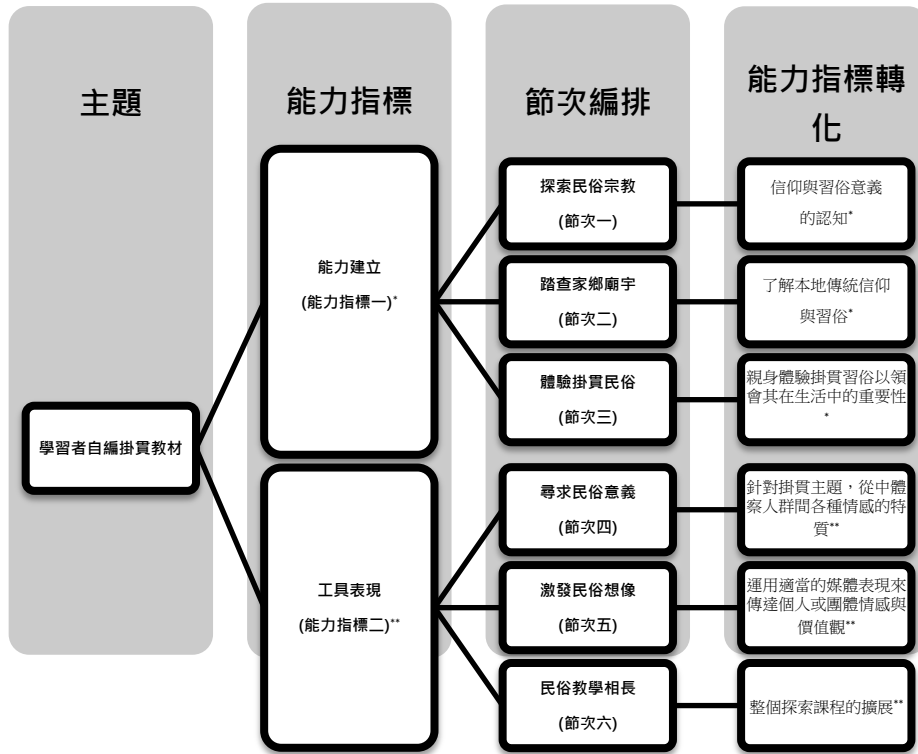


圖 1. 學習者自編掛貫教材之課程架構、能力指標與教學流程圖

註：*對應能力指標一：社會領域的「了解各地風俗民情的形成背景、傳統的節令、禮俗的意義及其在生活中的重要性。」

**對應能力指標二：藝術與人文領域的「體察人群間各種情感的特質，設計關懷社會及自然環境的主題，運用適當的媒體與技法，傳達個人或團體情感與價值觀，發展獨特的表現。」

二、引導與主導

在教學流程中引發創意的過程，勾起教師的慘痛回憶。有一年進行藝術與人文領

域的表演藝術教學，設定了一個主題：「誠實。」為了這個題目，教師舉出金斧頭的故事，結果六組的表演就跟連續劇重播一樣如出一轍。後來，教師再教一次，但這次完全不給指示，結果學生演出搞笑、無釐頭，毫無章法，不料學生反應熱烈，教師卻黯然神傷。

這是創意教學的困境：引導太多變成主導學習者，但放任自我探索同樣陷入「一捏就死，一放就飛」的課程改革宿命。面對這種進退維谷的困境，研究者嘗試另一種方式：利用補充教材作為中介角色。例如，課程如果是掛貫活動報導，教學上則運用清明節的網路資源當作引導中介，教師會請學生說明影片中如何報導一個活動、它帶給自己的感覺、哪些印象最深刻、假如你的話會怎麼做…等等。教師主導的成分減輕，而引導的分量加重，同時讓學生接觸其他相關教材，希望此種教師介入的方式能在引導和主導中，找到解套困境的方法。

整個教學活動六堂課皆遵循著「揭示目標—中介教材—實際操作—反省思考」的模式。本研究所採用之中介教材，取自教育部六大學習網之歷史文化網，主要以網站提供的教學動畫短片為主，文字說明為輔。適當的影片補充可以激發學生共鳴、引起討論動機、開啟以學生為中心的批判性思考（王千倬，2012；鄧宗聖、李律鋒，2012）。影片教學成效的關鍵，在於其能反映學生自身經驗並提供不同觀點、強化學習者的主動思考（王千倬，2012），加上學生傳遞與分享，使得「創新」不再以學生之前的經驗和價值觀為限，而產生創新擴散的效果（鄭光廷、徐士傑、林東清，2012），這是研究者採用動畫影片當做中介教材的主要考量。

本研究中介教材的選擇，經內容分析，有些來自題材的敘述方法與特性（如神明的密訪、道教由來），有些和現有教材結合（如東港燒王船），有些基於學生的生活經驗（如清明節故事），有些則是本次任務的呈現方式：動畫的需求（如埃及法老的冒險動畫）。這些資源和課程成果並非直接相關，但其中包括的能力卻緊扣著轉化後的能力指標，如「體察人群間各種情感的特質」、「運用適當的媒體表現來傳達個人或團體情感與價值觀」等。中介教材的設定如表 2 所示：

表 2

中介教材的設定與導入資源

節次	對應教學目標	導入資源	內容分析
探索民俗廟宇	信仰與習俗意義的認知	神明的密訪（影片）	以簡明扼要的方式報導城隍爺的民俗。

續後頁

教師指導學生自編鄉土教材之過程與結果之探索

接前頁

踏查家鄉民俗	了解本地傳統信仰與習俗	道教由來（文本）	因應本地民俗大都與道教有關，此文本提供道教的整體面貌。
體驗民俗活動	親身體驗掛貫習俗以領會其在生活中的重要性	東港燒王船（文本）	連結現有教科書中之民俗例子，以圖片與文本呈現東港燒王船民俗的靜態資料。
尋求民俗意義	針對掛貫主題，從中體察人群間各種情感的特質	清明節的故事（影片）	連結學生之清明掃墓之生活經驗，影片同時表現孫子對爺爺的懷念。
激發民俗想像	運用適當的媒體表現來傳達個人或團體情感與價值觀	埃及法老的冒險（影片）	充滿想像力的題材，讓一個學生掉進歷史之中，開啟學生的想像力。
教材推廣	整個探索課程的擴展	學習者自編教材與分享（影片）	以學習者觀點檢視鄉土民俗。

資料來源：研究者自編

問題與答案距離太遠，無法解決問題，太近則將過度簡化學習。教師的主導或引導如何平衡？是否能在教學適當程度介入引導的前提下，讓學生主導探索課程的廣度與深度？在學生自編鄉土教材之設計與方法中，教師從分析能力與工具開始規劃教學流程；因為兼顧學生創意與教學目標，遂引入各種形式的網路資源作為學習中介，藉此將教師介入角色由幕前轉移至幕後，但依舊掌握教學節奏，期待學生的精彩演出。

參、研究成果的產出與修正

一、實踐與困境的產生

研究實施過程，學生由探索民俗開始，踏查廟宇、宗教，再參與掛貫體驗活動，體會社會參與的過程。學生後續觀看記錄、整理資料，完成掛貫報導與民俗由來的想

像，再到同儕班級播放作品，擴大鄉土教材對其他同學的影響力。以下略述各節的進行方式、階段教材產出與研究者的觀察。

第一節認知信仰與習俗意義的觀察過程，研究者發現學生很依賴教師答案。學生不停提出「老師，這要怎麼做？」之類的問題，此部分研究者不停解釋探索家鄉的任務，提醒學生必須將討論結果記錄下來，但完全不介入學生的討論與思考。

研究實施結果，教師觀察到學生正嘗試進行一些有關家鄉的思考：

「我們住家附近有好多廟宇！」(課程記錄, C-20100714-4)

「為什麼會有這麼多廟呢？」(課程記錄, C-20100802-5)

「我們祖先從大陸來台灣的時候，因為對大海害怕，所以從家鄉帶來習俗，就算沒有錢也會變賣家當來祭祀祖先。」(討論記錄, D-20100714-9)

在第二節實際家鄉踏查的教學與觀察中，學生開始用影像記錄學區內的廟宇。尤其是踏查過程，他們對廟宇週邊的教忠教孝圖案頗感興趣，但是一旦要求訴諸於文字，就面有難色，但教師堅持不介入，甚至於不出現在現場，直接請學生實地觀察、拍攝與訪問。學習成果部分，除了實際探訪約二十間佛道教廟宇外，部分學生開始用自已的方式來介紹廟宇，而不是僅止於名稱。例如：

「這裡是丸山福德廟，這間廟很特別，祂的特別是矗立在田間。」(錄影影像, V-20100813-9)

在第三節掛貫體驗活動與第四節的編輯教材文稿與影片，過程中研究者發現學生開始享受探索掛貫活動的樂趣。從「老師，我們要拍什麼？」到「老師，我們可不可以去拍燒金紙？」再衍生到「老師，我們去拍平安粥了喔！」整個五個小時的探索活動中，學生要求協助的次數明顯減少，獨立探索的能力顯著增加，教師依舊不介入探索過程與拍攝的主題。

至於學習成果部分，學生實際體驗掛貫儀式，並將過程拍攝下來。其內容包括環境介紹之文本，例如：

「石聖爺公位在宜蘭縣冬山鄉，旁邊有山，前面有田，旁邊還有小湖。」(錄影影像, V-20100813-9)

教師指導學生自編鄉土教材之過程與結果之探索

V-20100816-1)

學生拍攝的影片還包括自問自答式的體驗活動與感想，例如：

「退貫十六歲就要鑽神轎，現在就讓我們進去看一下。」(接著引導拍攝的同學進入神轎中)(錄影影像，V-20100816-6)

「我就是覺得進去之後呢，感覺有被神明保護，也有長大的感覺。」(錄影影像，V-20100816-7)

另外，相關拍攝如平安粥、兒童表演、歌仔戲、擲筊比賽等活動中，佔最多篇幅的是訪問兒童有關平安粥的看法：

我們決定要訪問小朋友最重要的問題：

「弟弟，(平安)粥好不好吃？」

「好吃。」

「哪裡好吃？」

「湯，不，粥。」

「妹妹，再一次，再一次好不好？粥好不好吃？」(學生自行設計引導式的回答)(錄影影像，V-20100816-10)

在第五節「發揮民俗想像」的課程中，學生結合掛貫活動的書面手冊、網路資料與報導資料，收集到四種掛貫的由來：1.以貫當做孩子乃神明義子的圖騰；2.掛貫紅線等同於牛鼻子上的繩子，讓孩子乖巧規矩；3.石聖爺公顯靈，制止了原住民出草的衝突；4.石頭不斷重覆出現神蹟。在這四種說法中，學生選擇了具神話色彩的第四種，並熱烈討論改寫方式。

此節課的教學觀察發現，在製作動畫與撰寫劇本過程中，「埃及法老冒險」的引導教材，與其說是引導學生製作方向，毋寧說是學生思考的解放。學生充分運用豐沛的想像力，對故事的緣起過程與結果加以揮灑，不需要教師的額外輔助。

在學習成果部分，學生編寫了一段掛貫起源的想像故事，內容包括：

「從前有位農夫很勤勞，每天都細心的工作，直到了某一天，他發現了一塊又大又重的大石頭。」(討論記錄，D-20100930-1)

「農夫說：『石頭怎麼又會回來到這個地方!?!』」(討論記錄，D-20100930-9)

「農夫心裡猜著，這顆石頭是不是會有靈氣呢？」(討論記錄，D-20100930-10)

「這座廟被農夫取名為石頭公廟，從此以後這個故事源源流傳到今日。」(討論記錄，D-20100930-14)

在掛貫的探索過程與成果展現中，學生對吃平安粥的活動特別感到有趣。參照教學計畫的能力指標，吃平安粥並不在能力指標範圍內。研究者認為並不妥當，想要做適當修正；不過，教師介入變成主導學生創作，當初所設定的自由氛圍將全盤瓦解。但放任學生脫離能力指標，同樣彰顯課程設計的失敗，正如之前討論的創意教學困境，引導太多變成主導學習者，但放任自我探索卻陷入目標失焦的「一捏就死，一放就飛」之困境。

再次反省之前課程設計的初衷，研究者希望透過經驗主義典範，以學生的第一手經驗強調學習者的主動性和主體性，但自編的鄉土教材，經檢視並不符合當初設定組織嚴密的能力指標。此時，此作品離教材的要求尚有距離，但教師介入的時機與方式卻因之前的課程立場設定而陷入兩難。

二、目標與理想的距離修正

課程原本設定了貼近生活、主動思考、創新與獨特等多元表現的情意目標，也選用了能力指標以及成果分享。診斷目標與理想的距離，來自於學生已達到情意目標，但未完全達到能力指標。

分析研究所設定的兩個能力指標：「了解各地風俗民情的形成背景、傳統的節令、禮俗的意義及其在生活中的重要性」與「體察人群間各種情感的特質，設計關懷社會及自然環境的主題，運用適當的媒體與技法，傳達個人或團體情感與價值觀，發展獨特的表現」，學生未完全達到能力指標部分是了解本地掛貫習俗與此習俗的意義(參照圖1)。推論未完全達到能力指標的原因來自於第三節之中介教材-東港燒王船，此文本內容離學生的生活圈頗遠，不容易產生連結；加上掛貫儀式現場頗為熱鬧，自編教材學生容易被其他活動所吸引導致。

修正的目標在拉近教材與未完成之能力指標的距離，且作法應以學生觀點完成能

力指標，但同時不妨礙學生已學習到的情意目標。

研究者所採用的具體行動策略是加強教材中能力指標所占的比例。由於學生自編的初步教材對掛貫題材介紹與感受比例不足，導致平安粥比例過大，因此研究者在教學過程中採取加入「掛貫的定義」與「參加掛貫後的感想」兩個問題。

第一個問題是：「假如我們要跟中低年級的學弟學妹解釋什麼叫做掛貫，你會如何敘述？」發問動機來自於能力指標「了解各地風俗民情的形成背景」的要求。學生合作討論後，在平安粥訪問之前面加入了以下報導：

「在滿月的時候，嬰兒先到廟裡求貫…最後求杯，求到有杯為止，就代表神明同意了。」（討論記錄，D-20101002-1）

「拿到貫的人，每年都要來廟裡來換貫…由廟方的人把貫的紅線換成新的，就算換貫完成。」（討論記錄，D-20101002-2）

「只要滿 16 歲就要退貫，表示自己成年了…之後要鑽神轎，廟方就會宣布他已成年了。」（討論記錄，D-20101002-3）

學生對此問題的處理頗有效率，推斷可能是之前訓練出來的能力所帶來的自信，也可能是學生們已經觀看全部採訪影片，可以採取較為整體、客觀的方式來報導。

第二個問題是：「經過了一個暑假的完整體驗與學習，你們學習了到什麼？」發問的動機同樣來自於能力指標「禮俗的意義及其在生活中的重要性」的要求，並且為整個探索過程做總結：

「整個暑假，我們探討了家鄉民俗、參加掛貫保平安活動、採訪整個活動流程，以及體驗退貫儀式。」（討論記錄，D-20101009-1）

「讓我們瞭解石頭公保佑我們的意義，就好像爸爸媽媽陪在我們身邊一樣。」（討論記錄，D-20101009-3）

學生此部分的討論，關鍵在於「好像爸爸媽媽陪在我們身邊一樣」這句話，討論時有人提出石頭公像爸爸媽媽陪在身邊感覺不妥，但也有學生認為父母叮嚀平安的心情，和石頭公保佑兒童平安是一樣的。後來師生共同商議將這段文字納入，完成整個教材（如圖 2）。



探索動機陳述

學區廟宇探索結果

教材標題與片頭

掛貫習俗介紹

掛貫習俗體驗

平安粥採訪

掛貫由來故事動畫

掛貫由來結果

整體心得陳述

圖 2. 學生自編教材截圖

註：依情節內容截圖

三、學生自編教材成果評估

針對學生自編之鄉土教材，研究以內部與外部評鑑兩個標準評估其成果。首先在內部評鑑方面，主要是藉由邏輯分析掛貫知識的建構過程與教材編寫者在特定社會情境下的經驗與解釋（陳向明，2005），此教材確實符合介紹掛貫風俗民情的形成背景、進行方式及掛貫在學生生活的重要性；而在藝術與人文領域的運用適當的媒體與技法與傳達個人或團體情感與價值觀部分，學生展現其創意，以動畫說明掛貫由來，並以平安粥的採訪發展自編教材獨特的表現，此教材建構的內容確符教材能力指標的要求。

在外部評鑑方面，此教材經匿名審查的評鑑後，得到以下評語：

教師指導學生自編鄉土教材之過程與結果之探索

「由小朋友自己發現家鄉的特色、自己體驗、自己發問、自己找答案，展現小朋友的想法。整個拍攝過程也是小朋友以謙虛感恩的方式認識家鄉，學習尊敬土地、尊敬父母與傳統信仰的過程，整體上很令人感動。」(馬躍·比吼，2013)

此評語一方面呼應了內部評鑑的指標內容，一方面彰顯學生在主動探索與研究、自主規劃學習獨立思考與解決問題、尊重關懷與團隊合作及文化學習等能力的習得與表現。在後續接受訪問時，自編教材的學生對自己的成果熟稔且滿意，並且在回應到老師如何幫助你們的問題時，認為教師並未介入，甚至以「老師都在吃平安粥，我們都要靠自己」(錄影影像，V-20130306-12)當作引言；而評論者則以「拋磚引玉，讓小朋友主動去學習、主動去發現」(錄影影像，V-20130306-45)來解讀此作品中教師的角色。

最後，完成自編教材的學生與教師將整個暑假的成果分享給中年級其他二個班級。在分享過程中，中年級學生果然對於掛貫題材充滿興趣，並在「吃平安粥」與「掛貫的由來」單元反應熱烈。回應到本研究之動機，六個五年級學生所自編的鄉土教材，透過學生的角度所發展的探索過程，不僅拉近了學生與教材的距離，更因掛貫的民俗，讓學生對家鄉事務產生興趣，已經達到研究者當初所設定的目標。但整個研究中，教師介入的過程更帶來了不同的啟示與反省。

肆、研究之討論與反省

本研究之教師教學期程自 2010 年 5 月開始籌畫，7 到 10 月進行學生自編課程的教學，自編鄉土教材於 11 月完成；教師自開始籌畫到完成教材期間進行教學觀察紀錄與「反省思考、修正策略」的行動循環，直到教材完成。學生自編掛貫教材於 2012 年 7 月送至外部單位匿名審查，並於該年 12 月獲致審查結果與評價。自 2010 年 11 月到 2013 年 5 月為時兩年半的時間，研究者經多次溝通交流、案例課程專題討論與研討會發表，獲致多位研究工作者、教學現場教師與審查委員的寶貴意見，藉以修改論文撰寫方向與剖析角度，以下說明研究的討論與反省：

一、學生自編鄉土教材符合統整教材的要求

「這是教材嗎？」（課程記錄，C-20120215-3）

在學生自編掛貫教材完成後一年，研究者在研討會被問到這個最基本的問題。所謂教材（teaching material），一般以教科書的形式呈現，因此研究者搜集和本研究有關的教科書，對照學生自編之教材，針對學科任務、編選和組織知識體系加以比較。首先是從民俗的來源之敘述與習俗的介紹，教育部審定通過之教科書內容寫道：

「移民來台開墾，面臨生活環境的種種考驗，除了努力克服困難之外，往往祈求神明的保佑，因此，信仰常常是移民的心靈寄託。在大規模土地開墾後，先民在此定居，聚落隨之發展，人們便延請匠師興建廟宇，建立共同祭祀、聚會的場所，同時也表達對神明的感謝之意。」（翰林，2012）

「屏東縣東港鎮燒王船，原來是為了驅逐瘟疫而發展出來的祈福活動。」（翰林，2012）

而學生自編教材同樣提到廟宇信仰、移民的原因與民俗的由來，但偏向用淺白、學生的語氣說明：

「我們祖先從大陸來台灣的時候，因為對大海害怕，所以從家鄉帶來習俗，就算沒有錢也會變賣家當來祭祀祖先。」（討論記錄，D-20100714-9）

「直到有一天，農夫在田裡午睡，夢到石頭變成老爺爺跟他說：『其實這塊地是讓我最喜歡的地方』，因為祂的陽氣很重，所以可以把廟宇建在這裡的。」（討論記錄，D-20100930-12）

兩者相較，雖然在學習內容與對應的能力指標相類似，但審定教科書在文字修辭與適用範圍明顯高於學生教材，但學生自編掛貫習俗的影音與文本材料，其優點在貼近學生生活用語與學生普遍的社經背景。「是否是教材？」成為討論的問題，研究者就學科知識定位與課程統整來看待此議題。

由史實的記載顯示，從有正式教育以來，所教的材料便是以知識為主（賈馥茗，1991），分科分門別類的知識可以得到比較清楚的知識並且有利於評鑑其效果（黃政傑，1987），這也就是教科書在完成學科任務編選與組織知識的功能。但教材不僅是事

實知識而已，還應該包括有認識的方法與工具、此知識的應用與價值（賈馥茗，1991），以研究所設定的社會科或鄉土教育教學材料來看，學生所自編的教材不僅包括知識組織，還包含認識的工具與追求此知識之方法能力的價值。

呼應課程改革之基本能力，從學生自編教材的過程觀察與外部評鑑結果，顯示學生習得的基本能力至少包括主動探索與研究、獨立思考與解決問題、尊重關懷與團隊合作及文化學習等；而從歐盟 DeSeCo 基本能力三維論（蔡清田，2007）來看，學生能自主規劃學習行動，使用工具合作學習，因此整個教材的呈現不以固定習俗的知識為目的，而是利用基本能力解決其情境困境的過程知識與價值，整體來看，是涵蓋知識與過程能力的統整教材。

至於可否認定其為統整教材的問題，主要呼應到教材概念解構的過程，能否避免掉教材由上而下中央高度控制決定、課程科目林立、學科本位、內容重疊、和生活經驗脫節（甄曉蘭，2004）等問題；與教材概念在重構的過程，是否為統整而統整、過多的主題而顯混亂、或忽略掉知識的統整等問題（甄曉蘭，2004）。以上述兩個過程當作評鑑依準，本研究學生所自編的教材在單一明確主題、學生觀點、與生活經驗結合、以能力指標為知識目標上，確實符合統整教材的要求。

因此，自本研究學生所自編的教材審視，其教育本質落實以學生為中心，讓學生充分瞭解自我的家鄉，進而培養學生熱愛鄉土的情懷；自編的教材涵蓋習俗知識與利用基本能力解決其情境困境的過程價值，並利用教師在不同時期用不同方式的介入方式，達成教材的主題統整要求。

二、課程立場與教學介入之慎思

本研究另一個爭議點在於自編教材過程，學生對吃平安粥的活動著墨過多，面對教師介入變成主導學生創作，但放任學生脫離能力指標卻彰顯課程設計的失敗，教師選擇介入來完成學生自編教材的教學，研究者自課程立場的釐清與教學慎思的角度來看教師介入的選擇。

自課程立場來看，經驗主義學者認為，學生的第一手經驗是學習的主要資源，因此教育即生活，學習是學生和環境交互作用的結果（黃光雄、蔡清田，2009），因此應該把每個學科作為使學生認識社會活動的工具，提供機會，使學生具備研究知識和溝通交流的能力（鄭玉卿，2012），這是此案例的指導教師，亦即研究者，一貫的理念，自研究動機、引導過程、修正介入結果到研究成果，研究者皆希望學生能夠發揮能力，

完成屬於學生自己創造的教材，但為什麼要教師介入呢？

經驗主義可能流於放任、反智與太濃的個人色彩（黃政傑，1991；黃光雄、蔡清田，2009），觀察過程中發現學生極易受到本身興趣、同學集體力量與個人關注的影響，就好比在吵雜的掛貫儀式中，大多數參加的小朋友聚集在攤販與平安粥部分，學生自由探索的過程，會自然聚焦在此兩個活動，因而探索的結果就是教材比例失衡，偏向週邊主辦單位為了吸引人潮所舉辦的配套活動，這些配套活動，如吃平安粥、攤販、表演，在其他民俗也都可以看到，並無法彰顯此禮俗的特殊性，在此案例來看，放任、反智與個人色彩是很有可能發生的。

那為什麼不回到完全由教師主導的課程立場？當課程意識回到實證主義的經典、精粹知識的要求，雖然可以將組織嚴謹的內容傳遞給學生，卻可能窄化課程為教科書，或將教學窄化為教書（黃光雄、蔡清田，2009），而學生所自編的教材不過是將教師的角本全盤演出，學習主動性喪失殆盡。就在這兩極端的拉扯與平衡中，尤其是在教師發現學生的自編教材偏離能力指標設定範圍時，此教師必須明確的選擇教師的課程立場為何，且這個選擇必須是一貫的，不能相互矛盾的，更不能便宜行事的以適用時機的理由迴避選擇。

從教學慎思的角度（黃政傑，2010；黃繼仁，2010）來看，研究者開始思考進行鄉土教學時，誰是課程的主人？所有教育學者與理論書籍都告訴我們是學生，但學生無法達到能力指標是學生能力不足嗎？教師介入會不會造成課程的主人變成能力指標，而不是學生？教師介入會不會影響學生的探索動機，進而對自我主導能力產生懷疑？面對學生偏離能力指標的教學關鍵，研究者選擇省思整體情意目標、能力指標與自編教材目的三者的關係，採用「加強教材中能力指標所占比例」的行動策略，拉近自編教材與能力指標的差距，由此選擇來看，教師介入的課程立場呈現出實證主義經典、精粹知識的思維。

Michael Young 在 2008 年提出「把知識帶回來」之社會實在主義主張，對知識僅是宣稱者的經驗產生質疑，認同實證主義亦擁有解釋力，是幫助知識生產很重要的工具。知識擁有的力量不是「有權人的知識」(knowledge of the powerful)，而是「有力的知識」(powerful knowledge) (卯靜儒，2014)。從社會實在主義觀點來看，知識的客觀基礎是重要的，這不僅矯正經驗主義將社會群體經驗化約成知識基礎的弊病，也認為這是未來課程社會學發展的新方向 (卯靜儒，2014)。

研究者認同掛貫知識可以被經驗解讀，學生所關注的經驗（在此教材中為吃平安粥經驗）應該被完整保留在教材中；但在建構掛貫知識的同時，研究者也認同知識的

相對穩定性，也許在十年或一百年，掛貫儀式的形成背景、所代表的意義都不會有太大的改變，教師介入的思維考量自編鄉土教材應提供有力的知識，幫助其他學生以此方式認識社會或改變社會。

回顧整體教學設計，由學生的主動性和主體性出發，但教師分節、每節具有目標，有明確的教師介入方法與策略，皆可以看出為保持了教材品質、學生創意與教學效率所做的思考。教師在學習者主體性與教學目標完成度取捨，透過提供自由探索環境（踏查家鄉習俗）、中介教材（網路資源導入）、表現方式技術支援（掛貫來源動畫指導）與教材目標監控（學生自編教材偏離目標的導正），其實，教師介入學生自編教材頗多，整體朝有力的知識之社會實用主義課程立場是一貫的，不矛盾的。因此，當學生自編鄉土教材偏離了設定的範圍與方向時，教師的介入是必然且必要的。

課程建立在教師與學生的關係之中，而教學是維繫教師與學生的連接號。一般研究（白晉洲、王亞莉，2011；李文萱，2007；吳麗君，2010；呂世虎、王泳濤，2009；林世華，2010；郭永芬，2007；霍秉坤、葉慧虹、黃顯華，2010；顧瑜君，2007；顧瑜君、廖千惠、石佳儀，2010）大都以連結探討教材、學生、教師、教學成果的關係，本研究特別以教學介入的角度探討課程因素關係連結強弱，以及強弱變化的影響。本研究的特色在於學生自編鄉土教材過程中，結合了體驗課程與教材產出，讓體驗課程更為深入，產出教材更加生動有趣。課程設計的過程，教師初期以中介教材提供知識基礎教學；中期教師不介入學生的體驗過程，讓學生必須自行設計課程；在後期教師介入以拉進教材和目標的距離。課程方案設計在教室實施之後，為了讓學生產生有意義的學習，學生自編鄉土教材的過程從經驗主義開始，漸進將教材引導到以能力指標為標準的嚴謹組織內容，力求產出社會實用主義所主張有力的知識之結果，並從過程中培養學生主動探索、獨立思考解決問題、尊重關懷與團隊合作之基本能力，此部分經內部與外部評鑑，學生自編鄉土教材之過程與結果確實已完成目標。

參考文獻

中文部分

王千倬（2012）。「學習者主導」影片教學模式應用於師資生「生命教育」課程之初探。
教育實踐與研究，25（1），163-188。

- 王全興 (2012)。九年一貫課程落差層面及其因應之道。*教育資訊與研究*, 104, 149-180。
- 卯靜儒 (2014)。把知識帶回來：從社會建構主義到社會實在主義的教育社會學。*當代教育研究*, 22 (1), 211-221。
- 台灣立報 (2007)。冬山兒童掛貫守護儀式週六登場。台北：台灣立報。線上檢索日期：2013 年 5 月 26 日。網址：<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-83209>
- 白亦方 (2007)。後現代課程研究的內涵與應用性評析。*課程與教學*, 10 (3), 17-30。
- 白晉洲、王亞莉 (2011)。讓學生在實踐和活動中學習數學。*新作文*, 6, 68。
- 吳俊憲 (2006)。台灣本土教育課程改革政策的興革與發展。載於中華民國課程與教學學會主編, *課程教學的本土化與全球化* (頁 25-57)。高雄：復文。
- 吳麗君 (2010)。教學是在連結號上耕耘的藝術。載於黃政傑主編, *教學藝術* (頁 45-62)。台北：五南。
- 呂世虎、王泳濤 (2009)。臺灣地區九年一貫數學課程綱要的特點及其對大陸數學課標修訂的啟示。*課程、教材、教法*, 9, 93-96。
- 李子健、黃顯華 (1996)。課程：範式、取向與設計。台北：五南。
- 李文萱 (2007)。學校課程發展的核心經驗。*新課程*, 8, 30-32。
- 林世華 (2010)。厘清課程目標，籌劃教學設計：談評價于課程改革之應用。*考試研究*, 1, 21-37。
- 林瑞榮 (1998)。國民小學鄉土教育的理論與實際。台北：師大書苑。
- 馬躍·比吼 (2013)。2012 原鄉踏查紀錄片競賽得獎作品評審評語。台北：神腦基金會。線上檢索日期：2013 年 5 月 26 日。網址：http://www.town-all.org.tw/news_main.aspx?id=115
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要 (語文學習領域)。台北：教育部。線上檢索日期：2013 年 5 月 26 日。網址：http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=4420
- 教育部 (2004)。創意臺灣、全球布局—培育各盡其才新國民。台北：教育部。線上檢索日期：2013 年 5 月 26 日。網址：www.edu.tw/files/site_content/B0038/940817edumain.doc
- 郭永芬 (2007)。教學舉例：課程連結的藝術。*新課程*, 8, 37-38。
- 陳向明 (2005)。社會科學質的研究。台北：五南。
- 陳淑娟 (2013)。負數史與負數教學中的美感意涵。*教育實踐與研究*, 26 (2), 133-160。
- 黃光雄、蔡清田 (2009)。課程發展與設計。台北：五南。

教師指導學生自編鄉土教材之過程與結果之探索

- 黃政傑 (1987)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑 (1996)。重建學校與社區的教育關係。桃園文教，3，16-18。
- 黃政傑 (2010)。教學藝術的理念與實踐。載於黃政傑主編，教學藝術 (頁 3-14)。台北：五南。
- 黃繼仁 (2010)。從課程慎思的觀點探討教學藝術的立論及重要性。載於黃政傑主編，教學藝術 (頁 63-88)。台北：五南。
- 賈馥茗 (1991)。教育哲學。台北：三民。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務-解構與重建。台北：高等教育。
- 翟敏如 (2013)。對話式閱讀技巧應用於幼兒情緒繪本共讀之初探。課程與教學，16 (4)，209-238。
- 歐用生 (2006)。課程理論與實踐。台北：學富。
- 蔡清田 (2007)。DeSoCo 能力三維論對我國十二年一貫課程改革的啟示。課程與教學，11 (3)，1-16。
- 蔡清田、雲大維 (2008)。從 SWOTA 分析鄉土教育課程發展之研究。致遠管理學院學報，3，47-82。
- 鄧宗聖、李律鋒 (2012)。遊戲入課：通識教育中以學生為主體的媒體素養教學法。課程與教學，15 (3)，109-134。
- 鄭玉卿 (2012)。戰後「教育及生活」理念在臺灣的實驗-以臺北成功中學的課程為例。教育資訊與研究，104，51-76。
- 鄭光廷、徐士傑、林東清 (2012)。影響使用者持續使用 Web2.0 傳遞與分享知識之研究。資訊管理學報，19 (2)，249-274。
- 翰林 (2010)。社會習作第六冊。台北：翰林。
- 翰林 (2012)。社會課本第七冊。台北：翰林。
- 翰林 (2013)。社會習作第八冊。台北：翰林。
- 霍秉坤、葉慧虹、黃顯華 (2010)。香港教科書的編輯:提升質量的建議。西南大學學報，4，72-76。
- 顧瑜君 (2007)。課程，不是東西：以敘事研究談在地課程觀的發展歷程。顧瑜君教學網站。線上檢索日期：2013 年 5 月 26 日。網址：
<http://justdoit.ndhu.edu.tw/modules/smartsection/item.php?itemid=49>
- 顧瑜君、廖千惠、石佳儀 (2010)。執子之手、與汝共舞—偏鄉社區的課程實踐探究與

游政男

教學關係的美學。載於黃政傑主編，*教學藝術*（頁 233-252）。台北：五南。

外文部分

- Altrichter, H., Peter, P., & Somekh, B. (1996). *行動研究方法導論—教師動手做研究*（夏林清譯）。臺北：遠流。（原著出版於 1993）
- Dixon, M., & Senior, K. (2009). Traversing theory and transgressing academic discourses: Arts-based research in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(24), 1-17.
- Li, G. F. (2007). Home environment and second- language acquisition: the importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 285-299.
- Lieblich, A. , Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (2008)。*敘事分析與研究*（吳芝儀譯）。嘉義：濤石。（原著出版於 1998）。
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F. Michael Connelly, Ming Fang He, and JoAnn Phillion(Eds.), *SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*(pp. 399-419). Los Angeles : Sage.

文稿收件：2014 年 02 月 14 日

文稿修改：2014 年 05 月 27 日

接受刊登：2014 年 08 月 21 日

The Exploration of Teaching in the Process of Student-made Teaching Material for the Indigenous Subject

Cheng-Nan Yu*

Abstract

This study focused on the learning process and outcome of six fifth grade students' exploration of local indigenous culture and the creation of student-designed teaching material with videos and texts. The motive of the teaching project was to close the gap between students and text-based material. The methods used in this study included participating observation, generic theorizing process, and narrative study format. The teaching process had followed the cycle of 'revealing the teaching goal – providing intermediary material – practicing – reflective thinking – adjusting strategies' to finish the creation of the student-made teaching material for the indigenous subject. The teacher's intervention in this study included enriching students' experience with intermediary material at first so to narrow down the distance between questions and answers. The role of the teacher then transferred into a facilitator for preparing learning tools and environment; hence, the students could move from the adults' viewpoints to their own. Finally, the teacher finished the student-made material to meet the requirements for the standards of teaching material. Eventually, the study provided teacher's reflective thinking base, the process of curriculum deliberation and the awareness of curriculum ideology.

Keywords: indigenous education, student-made subject material

*PhD/Doctoral student, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University.
E-mail: scottyu@yam.com