

# 教師自我研究取向之應用 與國小社會領域民主教育之促進

章五奇 新北市安坑國民小學教師

## 摘 要

過去對民主教育的研究，研究方法多以理論性探討和量化研究為主，較少探討教室的實際教學。然而透過教室的教學探究，才真正能了解民主教育如何運作，並發揮效果。本研究採取自我研究方法，由一位國小教師在社會脈絡中深切反思自我處境，進而轉化課程，引導六年級學生從分析自我生活經驗中，理解民主意義，學習民主生活應有的價值、態度與技能。研究目的是透過教師的自我研究，促進學生社會領域民主教育的學習。研究有四發現：一、透過教師的自我研究，教師能示範民主價值及態度，促進學生的民主教育；二、自我研究促使師生經驗交流，增進對民主知識的理解及學習解決問題；三、自我研究能使民主教育加深加廣，也有助於統整其他學科領域的學習；四、自我研究和生活問題的導引，有助社會議題的深思。

關鍵詞：民主教育、教師自我研究、教師專業發展、國小社會領域



# Applying Teacher's Self-Study Research Approach and Improving Democratic Education of Social Studies Curriculum

Wu-Chi Chang

Teacher, Ankeng Elementary School, New Taipei City

## Abstract

Taiwan's democratic education researchers are used to using the method of theory analysis and quantity analysis, but seldom focus on the practice of curriculum and instruction in the classroom. However, it is important for us to understand the democratic education operations through exploring the complexity of curriculum development and teaching practice in the classroom. The aim of this study is for the researcher, an upper-grade teacher of an elementary school, who employ self-study and teaching research to improve democratic education of social studies curriculum in the classroom that help students become citizens who can negotiate with others and respect diversity. The main conclusions are: (1) Democratic education of social studies curriculum can be improved when the self-study teacher sets an example of democracy; (2) It can help students to acquire the knowledge and skills of democratic education of the social studies textbook when teacher presents students with examples of real-life scenarios; (3) Using self-study research on democratic education can broaden, deepen, and integrate other disciplines; (4) It would help students to discuss social issues by sharing life experiences.

**Keywords:** democracy education, teacher's self-study, teacher professional development, social studies of elementary school



## 壹、前言

1985年龍應台出版了《野火集》，以他敏銳的觀察和犀利的文筆寫下了《中國人，你為什麼不生氣？》，這股野火延燒至今，臺灣社會快速轉變，不僅言論自由，抗議遊行、批評政府，都是家常便飯。但是看似民主的社會，卻潛藏民主的危機。這三十年來，臺灣人不僅學會生氣，還學會丟雞蛋、拿鞋砸人、佔領公署。2014年3月18日的太陽花學運，年輕人以衝撞體制滿足其運動的利益與熱情，不僅形成無效率的政治經濟體，更造成不同族群間的相互排斥。如果對立持續下去，未能取得共識和整合，其自身目標將難以有效達成，也會造成國家的撕裂等負面效應。

一個民主國家與公民社會的建構核心必須建立在全民能彼此包容、協商與合作的民主文化上，才能提升民主政體運作的品質，教育就是扎根的工作。臺灣由威權體制轉型為民主憲政體制，經歷多次教育改革，教室裡的課程教學理應產生質變。但是二十年教改，學校教育出來的學生不僅沒有更民主、更包容，反而產生更多的亂象：原本反獨裁的公民變成獨裁者的共犯；原本反霸凌的良民變成霸凌他人的暴民，這個現象不僅出現在這次學運，事實上早已經普遍出現在臺灣各角落。身為教育工作者，不得不深切反思，該如何翻轉社會與教育的問題。

民主化的生活需要透過系統化的學習歷程，不只是學生，教師也需要在課程發展過程中，學習布署更民主的課程，而社會科正是探究多樣性、民主和社會正義的核心課程（Kincheloe, 2001）。本文以 Dewey（1916）對民主教育的觀點和 Pinar（1994）的自傳式存在體驗課程（currere）為出發，藉由教師反思自我、理解自我，系統化地檢視社會及個人，作為發展民主課程及轉化社會的手段。本研究目的是以教師自我研究，運用於社會科教學，提升學生的民主素養。

## 貳、文獻探討

### 一、臺灣社會科課程革新與民主發展

Kaltsounis（1987）認為，社會科（social studies）教育是協助學生能參與不斷變化的社會。Schug 和 Beery（1987）則認為社會科是要培養學生具公民素

養、思考技巧和能參與團體生活的良好公民。而什麼是良好公民呢?隨著時代發展,對良好公民的定義不同,社會科目的與內容也會隨著改變。Schug 與 Beery 將美國歷年社會科發展的性質分為四類,每一類都反映了不同時期對良好公民的觀點,分別是(1)公民素養的傳遞(citizenship transmission);(2)個人需求與生存技能(personal needs and survival skill);(3)社會科學(social science);(4)反思探究(reflective inquiry)。

從歷史分析,臺灣社會科課程改革所反映的公民觀點,具有前三種特質,未來面對臺灣的社會問題及邁向國際化目標,本文認為「反思探究」將是值得努力的方向。以下將臺灣社會科課程改革分為三期:

表1 臺灣社會科課程改革與社會政治發展關係表

分期	臺灣社會政治發展	社會科課程改革目的
第一期1949到1988年	一方面逐步推行地方自治,一方面以高壓查禁反動思想	以培養忠黨愛國的好國民為目的
第二期1989到1997年	政治解嚴,經濟發展,社會呈現多元開放	以科學尋求社會進步的手段,重視個人發展
第三期1998至今	追求臺灣主體性、邁向全球競爭	整合人文與科技,培養認同本土與具世界觀的公民

資料來源:研究者整理

以下進一步說明:

#### (一) 1949到1988年,社會科以培養忠黨愛國的好國民為目的

1949年政府遷臺初期,面對失去大陸政權的挫敗,對內要整頓社會政治、經濟,對外要爭取國際支持,在政治上採取「半民主、半獨裁」的型態,一方面逐步推行地方自治與選舉,另一方面灌輸反共意識,查禁反動思想。臺灣歷經石油危機、退出聯合國、兩蔣總統去世,由於內外局勢動盪,為了社會穩定,從1949年到1988年長達四十年的社會科課程目標都是「培養做人做事的基本知能,以奠定適應現代生活的基礎,實踐我國優良倫理道德,俾成為活潑潑的好學生、自強愛國的好國民。」,並以「激發愛國思想,弘揚民族精神」為指導原則,傳遞國家歷史、地理、公民的知識與傳統人文價值,強調忠於領袖、遵從法治等共同價值,重視社會秩序與集體規範,忽視社會不同利益團體間的衝突、競爭和對立。我和許多學校教師一樣,都是在這樣的社會背景下接受國民基本教育。

#### (二) 1989到1997年,社會科以「社會科學」尋求社會進步的手段,重視

## 個人發展

1987年政治解嚴後，臺灣社會產生劇烈的改變，過去禁忌的「二二八事件」、「美麗島事件」等陸續平反，政黨間進行激烈的權力鬥爭，政治、經濟逐漸開放，言論與文化思想朝向多元發展，各種議題紛紛浮現，包括國家定位、文化認同、族群問題、全球化等。社會各團體間不同的聲音和衝突展現臺灣民主過程中豐沛的生命力，他們將不滿轉化為具體行動，街頭出現各種要求政治民主、教育改革的社會運動，大學課堂興起衝突理論、批判理論的討論，社會洋溢著自由的空氣。社會科課程此時也逐漸醞釀出立場分歧的論辯。

1979-1992年「社會科學」(social science)與「社會學科」(social studies)理念出現分歧。1979年臺灣省國民學校教師研習會成立「社會科研究發展小組」，邀集各類學科專家、教育專家及教師組成編審委員會，以科學方法進行社會科課程實驗，以「兒童為中心」，納入兒童心理與認知發展原則，淡化「愛國思想與民族精神」。1993年修訂中小學課程標準時，教育部提出「民主化、適切性、連貫性、統整性和彈性化」原則，為培養新時代的社會公民，社會科以「社會科學」為課程組織、教材範圍和順序的核心依據，強調「社會科學」的「內容目標」和「過程目標」，讓學生學習科學家思考和探究的方法，以科學作為促進社會進步的手段(歐用生，1999)。

在此社會脈絡下，1993年課程標準中，社會科強調個人發展及「社會科學」內涵，以因應社會多元所引起的各種衝突。

### (三) 1998至今，社會科目標在培養認同本土與具世界觀的民主公民

在一連串修憲後，2000年藉由全民選舉，成功的政黨輪替，過去被壓抑的臺灣主體性受到彰顯，社會科教科書中的大中國意識出現大轉彎。此階段臺灣社會面臨全球化時代及社會開放所帶來的多元而衝突的價值，包括本土化與全球化、主體與客體、理性與感性，亟需透過學校教育加以調和。社會科課程中，也出現培養本土化及世界觀兼具的公民目標。

可惜的是，這個階段的改革重點並未放在學校裡教導學生慎思、協商與調和，以致在各種價值並列的民主社會裡，臺灣出現種種問題。主體性的強化，一不小心就走向個人主義；民意更受重視後，政治人物為了贏得選票，不斷譁眾取寵，未能深耕建設；政府的角色從戒嚴時期的威權轉變成弱勢公僕，使施政左支右絀；統、獨路線的權力爭奪下，不是更凝聚國家共識，而是製造更多的對

立，不同路線的支持群眾相互猜忌與敵視，理性的政策討論受到壓縮；透過媒體播放，代表民意的最高機構立法院成天砸杯、潑水、打架、人身攻擊進行議會討論，不僅成了最不民主的社會示範，也使社會達成整合協商的機會越加困難。在教育方面，來自各方壓力團體將觸角伸入教育單位，對學校教育與教科書的干預更加頻繁，為化解爭議，1996年教育部開放民間編寫教科書，以市場自由解決問題。然而強調開放的市場機制並未止息爭議，教科書出版商面對各種爭議議題，會盡量刪除，以便能在各種壓力下，「安全」的出版。社會問題與衝突未能被充分討論，而個人意識日益擴大，社群意識遭受擠壓，在邁向世界的腳步裡，臺灣社會走得顛簸。

面對社會多元聲音，如何教導學生能容忍不同意見，相信民主價值，願意依循民主程序理性溝通，需要靠教育達成。1998年教育部公布的《九年一貫課程總綱暫行綱要》之基本理念，提及九年一貫教育目的是：「培養具人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。」在「民主素養」方面的內涵是：「自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等」。2014年二月教育部公布的《十二年國民基本教育課程總綱草案》也在這個基礎上修訂。其課程目標中特別標列「涵養公民責任」為：「厚植民主素養、法治觀念、人權理念、道德勇氣、社區/部落意識、國家認同與國際理解，並學會自我負責。進而尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；並深化地球公民愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力；積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。」由此可見，隨著國家的民主發展，邁向民主、尊重多元的世界公民成了國家正式課程的重要目標。

然而改變課程目標及教科書的架構、範圍、順序，並不足以使民主價值和技能深入學生生活。2014年發生的太陽花學運，展現二十年來的教改成果，這群大學生在政治舞台發揮他們的大膽創意，卻用自己相信的公平正義，反權威、反體制，挑戰政府與法律的極限。在這群學生背後，還擁有一大群支持他們的父母和師長，本應是傳道授業解惑的體制，卻在相互圍剿和語言霸凌中陷入混亂，突顯臺灣社會這些年來不同政黨、族群、文化間存在的仇恨與分化日益嚴重。過去如火如荼進行的教育改革，不僅沒有化解仇恨與分化，應該重視的社會議題也沒有獲得更深入的討論。

Skilbeck (1990) 認為教育改革並不總是邁向進步的，過去國內教育太注重

學科的知識事實，即使社會科的改革走向以科學化、個別化，卻仍忽視解決社會問題所需的深思探究及問題解決的能力。雖然學者引進許多新的教學法，但是教室裡的課程教學卻少有改變。如同 Evans (2004) 和 Skilbeck (1990) 所說，教育改革需要重新思考課程教學的概念與實務，沒有注意教師和學生的改變，教育改革註定要失敗。接受忠黨愛國的順服教師，如何教育在多元衝突價值下成長的學生，需要教師在信念與思考產生重大改變。

## 二、民主教育的性質

一般人將民主界定為政府產生的方法或政府管理的型態。所以在社會科教科書中，多強調政府組織、人民權利義務、選賢與能、法治人權等。但是「民主」的性質，比這些概念還要多更多。West (1968) 認為民主價值是對人性尊嚴的承諾及人類福祉的尊重，承諾遵守公民團體間經民主爭辯，達成協議後的基本規範，面對各種訊息，好公民會理性的檢視所有訊息，以便幫助個人和團體做合理的決定。而 Dewey (1916) 將民主的定義，擴展為「一種生活方式」，他說：「民主社會，不只是一種社會形式，基本上民主是一種集體生活的方式，一種相互交流經驗的方式。」(Dewey, 1916, p. 85)。他將民主社會的建立視為一項「社會工程」，需要透過教育長期一點一滴的啟迪，讓每一個人覺察到民主生活方式的價值與運作的可貴，而認同民主。Dewey 也相信「民主」是解決社會問題最明智的方法。因為，民主過程是開放的，每個人在平等的基礎上參與溝通、表達，一起建構能使大家生活在一起的價值和規範，在此過程所產生的解決方法，更具慎思性，使社會制度更加彈性，符合個人需求。West 和 Dewey 所談的「民主」，具有以下性質：(1) 相互尊重，以共享利益；(2) 自由的交互活動；(3) 經驗的溝通；(4) 平等的參與機會。臺灣學者黃炳煌 (1989) 將這些民主的性質歸納為「自由、平等、尊重、理性、溝通」，並納入社會科課程目標。然而這些民主的價值與過程並未在教育改革的真實教學中被實踐。

Dewey (1916) 提出「生活即教育」，學校的課程教學要反映社會生活，將社會生活與學校知識整合在一起，在開放氣氛下讓學生面對真實的生活問題，學習如何解決問題，使學生成為社會中的個人及社會人。他抨擊大多數學校將時間浪費在狹隘的知識事實，無法讓學生利用校外得到的經驗，在學校完整而自由的學習解決問題，也無法將他在學校所學，應用於日常生活中。依據 Dewey 對教育

的解釋，認為教育是經驗的繼續改造、重組、轉換的歷程，臺灣從威權國家發展成為民主國家，教育的轉換就是民主社會能否形成的關鍵。

然而營造尊重、平等的教室氣氛，使師生自由交流，卻不是每位教師都做得到的，因為每個人都是受各種社會關係及不同力量所牽絆的。許多教師成長於威權時代，不曾經歷民主的教育過程，在教育下一代學生時，往往未能覺知威權社會結構對自己的限制。另一方面，在戒嚴時期，政府、學校等威權體制擁有話語權，政治解嚴後，庶民的聲音受到重視，但今日臺灣呈現的民主聲音，卻是各自表述，有些聲音被偽裝成主體的聲音，操弄、破壞個人與社會的共同利益。當假民主掩飾了真威權，反權威、反體制成為年輕世代的集體認同時，教師要如何協助學生覺知各種社會力量對自己行為的影響？如何允許各種聲音相互辯證和溝通？如何引導學生釐清各種聲音中存在的謬誤與偏見？這些都需要教師深度的反思力量。

當我們提到教師專業時，總是提到「教師賦權」、「學校再造」等名詞，卻未深度理解教師的真實處境，未注意到教師要如何「賦權」？如何「再造」？Pinar (1994)說：課程不只是目標、設計、發展、教導與評鑑等技術的規劃，更應注重知識與主體意識、意義創造的緊密關係。他認為課程要超越「科學」的二分法，將課程走向複雜的理解。教師要如同研究者、改革者，體察真實世界的平等和困惑，挖掘內在覺知，批判的重新看世界，才能自我賦權，提升學生的思考層次，使市場導向、全球競爭、特權意識及個人主義等力量不致削弱民主正義、社群共善的力量。

### 三、自我研究與民主教育

反思性思考是社會達成民主的基礎，也是 Dewey 對「民主」和「教育」的主要思想 (Crowe, 2010)。Dewey (1933) 定義「反思」具三個性質：有目的性的 (purpose-driven)、持續不斷的 (consecutive) 及以探究為基礎的 (inquiry-based)。反思思考是心靈活躍的過程，要理性的對問題脈絡作了解，忍受不確定的懸念 (suspense) 帶來的焦慮，並對其潛在問題和各種可能的解決方法做推理和選擇。也就是反思者要有目的的連結自己實務，持續地將自己「置於社會政治脈絡中加以反思」、「小心檢視自己的觀點立場」、「藉由持續探究以解決實務問題」。本研究以此三步驟作為自我研究的系統性反思的途徑。



在教育領域，自我研究連結了教育理論與實務間的關係而受到重視，Kroll (2012)、Tidwell 和 Fitzgerald (2006)、Crowe (2010) 的研究，都是在教育現場結合自我研究和民主教育而有具體且豐碩的成果。他們將自我研究運用在民主教育上，有兩方面獲益，一個是教師專業發展 (teacher education)，另一個是教學 (teaching)，將教學和教師專業發展整合成一體，有利於社會科的民主教育，它幫助民主教育進入更多細節的反思，例如民主教育可以採取哪些方式？在民主社會中，身為教師的我們應該扮演的角色是什麼？如何提供弱勢者更多發聲的機會？

自我研究並不是一個人的研究，它強調與同事、學生、社會的互動，形成反思社群，彼此分享、相互支持及自我修正，以促進實務問題的改進 (Tidwell & Fitzgerald, 2006)。自我研究運用於社會科教師專業發展，可使不同身分和立場的人，從不同角度描繪出教育的樣貌，使教師了解自己的價值、知識與實務是如何運作的，提供我們對教育問題深入的思考，也有助自我賦權 (Crowe, 2010)。自我研究常與行動研究相結合，但自我研究與行動研究不同的地方，在於自我研究更聚焦在社會脈絡中自我處境的反思，使教師能有意識的理解和監控自己信念中的矛盾，而不是教學技術上的反思。在教學方面，Crowe (2010) 認為社會科教學與自我研究相結合，能使教室裡的教學產生三個好處：(1) 促進豐富的對談 (conversation)，有助掌握多元觀點；(2) 透過日常實務的交流和討論，有助發聲，承諾社會正義與平等；(3) 自我研究是探討自我的角色、價值、行動，有助更新自我。透過自我研究，每個人從不同的生活經驗、家庭背景，文化經驗及世界觀，提出對社會問題或民主公民的不同看法，彼此交流，是一種納入 (inclusive)，而不是排除 (exclusive) 的學習，這種多樣性、豐富性、包容性就是自我研究具有價值的地方。

民主社會的堅固穩定，不在於外在的結構或用外力使其穩定，而在組成社會的每個成員透過參與過程，形成信念，使個人潛能和個性發展而達到社會的凝聚力和共識。每個人雖然擁有不同經驗，但都在共享利益的前提下進行自由的溝通互動，以達成彼此共同的目的。這意味全民需有意願和能力參與公共事務，使個人與社會群體的利益和經驗能相結合。Engle 和 Ochoa (1988) 認為面對多元差異，應該以社會議題為中心，透過反思和做決定的教學法，彼此相互理解，在蒐集各種資料後，審慎思考不同的觀點和澄清衝突，來導向最後的結論。從這個過

程，培養學生參與公共事務，具有民主公民的能力。Schug 和 Beery (1987) 也認為社會中的各種議題，會出現在孩子的家庭、鄰里和社區生活中，教室裡的社會課，提供機會讓學生聚焦在生活的議題，加以反思探究、批判思考，以便對議題提出解決方法，在這個過程中，會引用更多知識與技巧，因此，民主教育不須脫離概念、通則等知識基礎，也未脫離聽說讀寫的基本技能，知識與生活都成為民主的訊息來源。

自我研究有助於反思者考量生活脈絡中的挑戰，鼓勵彼此分享，以重塑個人思考與行動，因此自我研究是一種社群行動，也是重建社會的力量。在教師專業發展方面，自我研究的深度反思，能使教師信念變得更開放、民主，並結合教學實務與理論。在教學方面，教師與學生系統的、慎思的探究實務問題時，就如同民主社會中的公民，在面對社會問題時，能比他人更看見問題的複雜性，在與他人分享理解時，得以建立強大的知識基礎，做更理性的決定，為成為民主公民而做準備 (Powell, 2010)。這個過程連結民主知識內容和民主過程，使學生學得更好，因此能改造社會。

學校是塑造個人的政治信仰、人格價值、行為模式的地方。學運學生以鬥爭奪權、橫衝直撞來解決個人及社會問題，正是因為教師的民主教育沒有發揮應有的指導與示範功能。教育改革與課程教學實務間的鴻溝，需要透過教師的專業能力加以填補，而自我研究將是協助教師創造民主教室的途徑。

## 參、研究方法

從建構主義的知識論來看，教師和學生的學習歷程相同，都是受社會文化互動影響。教師的專業判斷和理解是在特殊的工作脈絡中，藉由活動，使個人心靈與他人互動而建構出來的。知識的轉變與重建，不是由外灌輸而得，而是個人透過活躍的心靈運作而獲得 (Rogoff, 1995)。在教師專業發展和課程教學領域，自我研究以系統性探究 (inquiry) 作為提升教師專業及促進教學的方法，鼓勵教師在實務脈絡中，從參與學生活動、與同事走廊相遇的對話、與學校行政的磋商等，反思自己的工作，透過對兩難議題和不確定性問題的後設思考和知識的理解，使教師達到自我監控及更新自我知識的目的 (Kroll, 2012)。這種持續系統化的反思與探究立場，和前述 Dewey (1933) 所界定的反思性質一致。因為

Dewey 在芝加哥大學進行民主教育實驗課程時，就是以反思和探究作為教師專業發展的核心（Crowe, 2010; Kroll, 2012），可以說，Dewey 的思想也是自我研究的理論來源之一。

不同於量化的實證研究，自我研究的主要貢獻在於呈現複雜的教育脈絡及師生互動，提升對研究情境的理解，同時也避免理論與實務的鴻溝以促進教學，而非做因果推論與形成通則。自我研究的資料來源與分析，都來自於自我，因此常被視為不具客觀性。然而，任何研究文本，都是透過研究者將所見所聞所思加以剪裁、詮釋、編輯而成，沒有任何一種研究文本或研究方法能宣稱完全客觀，或正確呈現「真實」。事實上，也沒有所謂真正的「客觀」和「真實」，因為每一種研究文本都是經過研究者自我篩選、分析和創造出來的產物。自我研究的效度品質，在於研究者藉書寫自我故事，將思維「可視化」，以便後設反思和批判，並將自我所理解的世界，藉文本與讀者分享、溝通，引起讀者對故事產生共鳴，進而反思教育實務，這也是自我研究之所以存在的價值。

教師如何在自己教學處境中，運用自我研究以探究實務，Kroll（2012）提出作法：（1）選擇所要探究的問題。例如本研究探究的問題為：如何促進學生的民主教育；（2）蒐集實務資料，並加以解釋。資料來源包括反思筆記、教室日誌、觀察學生日常活動、訪談、學生作品、教學錄影錄音等。本研究中，研究者在每節課後，立即書寫「教室日誌」，「反省筆記」則是規律性的紀錄和隨時補充。教師也記錄下對社會現象和學生活動的觀察。並在學生同意下，蒐集學生作品，加以編碼。在資料蒐集和分析的過程藉著多次來回重讀、檢視、轉錄，以便交叉檢測，也透過此過程，消除可能的偏見和錯誤；（3）分析資料，嘗試回答問題。例如本研究發現學生的不民主，在於所處的社會和教育環境的不民主，以及缺乏慎思明辨的教學歷程；（4）修正問題。本研究中，教師透過反思，提煉出以民主的教學歷程和問題探究來修正課程教學，以解決實務問題。自我研究以自我做為資料的來源，加以分析、整合、修正的歷程，養成教師以「探究」、「反思」作為心靈習慣，使教師成為自己教室裡的研究者，能超越一般人的「習以為常」，形成自己的教學理論，而持續影響未來的教學實務。

本研究是我於2011-2012年，在北部都市一所約90班的大型國民小學任教時所進行的課程，我擔任高年級導師，兼任每周三節課的社會科教學，使用的教材為「康軒版」。民主教育需要長期的薰陶，但是因為篇幅的限制，本文僅能以六

上的「社會規範」單元做說明。本研究的研究社群，除了任教的29位男女生各半的六年級學生外，也邀請與我共同撰寫課程計畫的陳老師，參與「教學討論」，並予紀錄。陳老師與我都是任教二十年以上的資深教師，她是大學畢業後到師資班進修而取得教師資格。我擔任高年級社會科教學，已經是第三屆，第一屆和這一屆是導師兼社會科教師，第二屆是專任社會科任教師。所以高年級的社會科教材內容對我而言，是熟悉的，拿到課本就可以進行教學，但是教學方式總是顯得一成不變。因此我與陳老師在寫課程計畫時，一開始是聚焦於如何促進行社會科教學，到學期中，開始廣泛分享其他生活經驗，包括學生表現，而漸聚焦於民主教育。透過與學生、同事及文獻的對話，使自己在反思過程中保持敏銳的覺知。學生所處學區，是大都市的邊緣學校，交通方便，人口多來自外地。學生的背景、素質差異很大，單親家庭、隔代教養、原住民、外籍配偶家庭的學生占三分之一，學生多出自獨生子女或兩個子女的家庭，占六分之五。本文使用姓名皆化名。

本研究藉三個事件反映出社會雖然隨時代變遷，但仍隱藏各種形式的威權，事件一反映出教育體制中的分數主義、填鴨主義。事件二，反映出看似多元和自由的文化中所存在的新保守主義。事件三則是回到教室裡，反思到學生間的衝突與排斥，正如同社會結構裡存在的不民主。研究者除了檢視自己言行中的矛盾與威權外，也在思索中勇於改變教學型態，以慎思和議題討論尋求解決師生間和學生間的衝突。形成有層次的探究歷程。要改變長期習慣的教學型態，忍受無法預測的學生反應和學習結果，對我而言是一項莫大挑戰，因為墨守成規令人感到安全，改變所面臨的不確定總是令人感到不安，但是因為這場冒險之旅，讓我和我的學生有機會學習得更多。

## 肆、社會科民主教育課程教學的進行

### 一、持續在社會脈絡中的反思

#### (一) 事件一

我與陳老師從五年級下學期就嘗試過角色扮演、製作概念結構圖、小組討論和遊戲競賽等方式運用於社會科教學，接近大考前，則利用書商提供的測驗卷作

反覆練習、訂正，有時候我們還會輪流出學習單、測驗卷給學生加強複習，學生小郭拿到考卷忍不住發牢騷：「哪來那麼多考卷啊！」（2011/4/13日誌），學生排隊等老師批改訂正，因為不耐久等，隊伍排著排著，就開始你戳我，我推你，考試前兩天，學生受罰的人數比前兩個月受罰總和還要多（2011/4/20觀察）。

這樣的教學讓我質疑起來，我在反省筆記上寫著：

「製作概念結構圖，學生能學習掌握知識的概念，但是參與度好像不夠，有不少學生根本沒能力加入討論。」（2011/3/15筆記）

「很多學生對考試無感，他們對反覆練習不感興趣，可是我卻得壓著他們感興趣、專心一致，為何不能讓他們找到感興趣的，好好投入學習呢？這些基本知識要學到什麼程度，才叫精熟呢？學得慢、學不會的學生，像被趕鴨子上架一樣，他們或我，能有其他選擇嗎？」（2011/4/20筆記）

我曾和陳老師討論這個問題，他雖然也同意反覆練習很無趣，但是仍堅持：「學生要反覆練習才能學會啊！」、「我只管教完，才不管他們懂不懂，那不是我的事，給他們測驗卷反覆練習，已經盡了老師的責任了。」（2011/3/23教學討論）

教師忙著灌輸知識，讓學生不斷寫測驗卷以便符合主流的思維，即使我們採取多種教學技巧，像角色扮演、製作概念結構圖、小組討論和遊戲競賽，其實只是「包著糖衣」，目的還是讓學生「精熟」課本中的知識，那麼「教育」的意義到底是什麼？

## （二）事件二

五年級上學期期末萬聖節，學校配合節日舉辦遊行活動，學生花了一個星期設計遊行服裝，多數孩子利用書面紙、垃圾袋做了簡單的打扮，有的家境比較好的，父母為孩子買漂亮的公主裝，後面還加了絲質的、閃亮的翅膀；有的買了現成的吸血鬼服裝，呲牙裂嘴的面具，讓孩子出盡鋒頭（2011/10/28觀察）。無獨有偶，其他學校也爭相辦了熱鬧的活動，讓學生快樂學習。例如臺北市大直國小舉辦「多元文化週」，全校師生穿上日本、美國、韓國、德國、義大利的傳統服飾變裝遊行，讓學生學習世界各國不同的文化（吳啟綜，2011年3月25日）。

這些變裝活動，看來十分歡樂，但是並不一定能學到「多元文化」，只是凸顯階級、種族的等級，有錢的人出盡鋒頭，沒錢的人成為陪襯的配角。社會的多樣性並不在於服裝的差異，而在於每個人的觀點、習性、處境的不同，如何才能

讓學生跨越族群和文化差異，達到彼此理解？

### (三)事件三

2011年12月以來，國內有關學生在校遭受霸凌的事件持續延燒。班級也是個小社會，也有類似的情況發生：仁偉因為有過動症和小耳症的問題，加上父母寵愛，溝通能力欠佳，憤怒起來常動手打同學，還會當眾掀桌。阿華成績較差，連加減乘除都不會，在意別人嘲笑而常生悶氣，下課就會找人發洩，不是動手抓傷人，就是對人比中指，罵髒話。阿文和同學玩籃球，因為個子矮小，經常搶不到球，一搶到球，就不肯傳給別人，自己投球玩，不然就是大吼大叫，故意撞人。久了以後，沒有人願意和他玩球，他覺得同學排斥他，誰不傳球給他，就拿球砸誰的臉。女生之間也會形成幾個小團體，彼此「搶朋友」，不同團體的成員，會在網路上互相言語攻擊，在教室裡在「敵人」的課本上塗鴉、寫嘲弄的話。霏霏因為討厭成績較差，出身外籍配偶家庭的丹丹，會叫其他女同學不要跟丹丹玩，故意將丹丹的衣服扔在地上踩(2011/4/22觀察)。

有一天，陳老師跑來告訴我，六年級的幾個班級學生，在網路臉書上創了一個社團，叫「反老師」，很多學生在網路上辱罵老師，而創這個社團的人是我的學生阿洋，在我們面前乖巧的學生，為什麼轉身，就變成小惡魔了呢？我們每天和學生相處，卻連學生在想什麼都不知道呢！

人與人的相處不免要產生衝突，但是為了共同的利益(例如可以一起快樂的打球)，必須遵守必要的規範，彼此相互尊重和理性溝通。但是學生似乎未能領悟這個道理。陳老師和我分享學生問題，感慨學生解決衝突的能力很差，都是「動物性」反應，用拳頭或言語攻擊，我思考著要如何利用社會課程來促進學生對民主的理解，以解決他們日常問題。

## 二、檢視自我觀點與課程設計

Pinar (1994) 以 *currere* 說明教師要「研究自己」，藉著有意識的紀錄自我日常習性和經驗，使自己與自己保持距離，以便重新批判和反思這些經驗和情緒，達到自我檢視的目的，在書寫或敘說的過程，藉由重新詮釋、反思而修正原有的經驗。

長期以來習以為常的教育工作，我往往未經思考就加以認同，持續謬誤的加諸於學生身上，我自以為「以學生為主體」，使用熱鬧歡樂的活動代替學習，卻

是以此為障眼法，掩蓋威權的聲音。我們並沒有真的覺知到學生生活中的需要，及他們與他人共處時矛盾、排斥異己的緊張關係。在自我反思裡，才發現教育現場中的不民主、不正義，是源自身為老師的我，過於簡化教育工作，是我限制了教育的生機。在此之前，我已經教了多年的社會科，卻渾然未覺。我決定邀請學生一起共構這場課程。

這時候正值六年級上學期社會科第二單元「社會規範」的教學，圖1是課文部分內容：



圖1 「認識規範」課文部分內容

原本我和陳老師的課程規劃，是採講述法說明「規範」的定義後，就請學生分組表演不遵守社會規範會造成的後果，例如遛狗時，讓狗隨意大小便卻不清理，造成行人踩到狗大便的情境劇，以增加學生參與課堂的機會與樂趣。

但是我決定加以修正，讓課程不是表面的歡樂，而是更具深思性。將課文內容重新整理，改成以問題形式讓學生討論：

- (1) 在家庭、學校或社會裡有哪些「規範」？你可以舉出實際的例子嗎？
- (2) 我們為什麼需要「規範」？它的功能是什麼？你可以提出幾個生活中的例子說明「規範」的重要性嗎？
- (3) 社會中有各種規範，包括風俗習慣、倫理道德、宗教信仰、法律，你可以舉例子說明嗎？不同國家也有不同的規範嗎？
- (4) 當我們的自由或意見，和他人產生衝突時，有哪些方式可以解決衝突？這些方法可以應用在不同風俗、宗教及不同國家嗎？

問題(1)和(2)目的在引出學生日常生活經驗，讓學生理解生活中的各種經驗可以歸納成教科書中的知識。問題(3)和(4)藉以引出社會「多元」和「衝突」的議題，一方面讓學生從自我立場提出不同看法，提供發聲的機會；另一方面學習在矛盾複雜的處境中思考解決問題的方法。就如Bauman(1995)所說：社會規範並不是因為規範的制定而存在，而是在討論規範、分析各種情境與意向中存在。我希望透過問題的討論和溝通，促成學生自主性覺悟，兼顧個人與社會權益而自願遵守規範。

雖然已有預定進行的課程，仍允許未預先計畫的、不確定的情況發生。一篇「迦納少女當大使，對抗虐童暴力」的新聞報導，使我們有了第(5)個問題「每個人都擁有自由，我們可以選擇不遵守既定的規範嗎？說明你遵守或不遵守的理由？」開始了「公民不服從」的討論。

### 三、解決實務問題：

以下是課程進行時幾個轉變關鍵：

#### (一) 有關「規範」的對談 (conversation)

將課文轉變成問題，而不是依照課文講解，讓學生一時無法調適，討論問題(1)時，學生的答案仍來自課文，於是我要求學生將課本合起來，從自己的生活經驗回答。

學生從自己家裡有哪些家規，班級和學校有哪些規定討論起，這些生活經驗的討論，使每個人都可以參與，漸漸教室裡不再是老師唱獨腳戲，而形成Applebee(1996)所說的「對談」氣氛，老師由權威的講解角色，轉為鼓勵表達、傾聽、回應和包容的角色，師生談話的內容鬆散，但是因為具有開放性，學生漸漸願意表露自己的想法和感情，使我有機會理解學生的生活脈絡和內在思想。

討論問題(2)「我們為什麼需要『規範』？它的功能是什麼？你可以提出幾個生活中的例子說明『規範』的重要性嗎？」，以下是上課節錄(2011/9/16日誌)：

我們討論到沒有遵守規範，就不能一起打籃球、一起好好上課，...，談了很多規範後，一個男生脫口而出：「學校的規定太多了！」，阿洋說：「學校像監獄」幾個男生一起附和：「球場像放風的地方」，我請學生具體說明，猴子說：



「功課那麼多，每天要花20到30分鐘時間才寫得完，太浪費時間了。」猴子常因為沒寫功課，到學校抄別人的功課，我問：「每天功課需花20到30分鐘就寫完，其他人也覺得這功課很多嗎？」阿紫說：「老師出的功課比我們三四年級的老師還少，而且我常在學校休息時間，就把功課寫完了。」學生紛紛表示功課不多，我反問猴子：「如果不寫功課，你在家都做什麼呢？」，猴子哈哈大笑：「玩電動啊！我連吃飯都覺得浪費時間。」大家終於知道他為什麼那麼瘦了。丹丹說：「回家寫功課，可以複習啊，而且老師的功課一下就寫完了。」我們一起討論寫功課的必要性。

曾經因為上課一直說話，被我處罰面壁思過，當場罵我「機車老師」，並跟同學說要「踹老師屁股」的宏宏，則提出上課不能說話的規範，讓人「超不爽的」，因此我們討論為什麼上課不能說話的規範，對話中，我也對自己過於嚴格的教室規定做了一些調整，例如只要是討論課內話題，允許學生低聲，但不干擾教學的談話。

我們還討論為什麼要穿制服的問題，學生覺得學校制服材質很差，穿起來很悶，又很貴。我說明穿制服是為了安全，如果在校外發生意外，看見穿的是哪個學校制服，就知道要聯絡哪個單位。阿洋說：「那就像犯人穿囚衣一樣，用衣服標示身分啊。」阿洋的話讓我一時啞口無言。教室裡分成兩派人馬，一派主張要繼續保留穿制服的傳統，一派主張要廢除穿制服。多數學生認為穿制服不舒服，而且女生規定要穿裙子，很不方便（怕被男生偷看到）。經過討論，關於穿制服的問題，我建議學生請家長跟學校反應，在還沒有廢除穿制服的規定前，則彈性調整穿制服的規定，例如讓女生可以依自己需求，決定穿褲子還是裙子，也要求男生要尊重女生的想法，非禮勿視。

學生提到有一次沒依規定戴名牌，被糾察隊罰在合作社前面罰站的事，學生激動的說：「他們憑什麼罰我們？」學生認為那些糾察隊員自己也沒戴名牌，連糾察臂章都沒戴，處罰他們，讓他們覺得很不服氣。我覺得學生反抗有理，遵守規則，是為了讓所有人獲利，而不是讓擁有權力的人，可以藉機壓迫被管理的人，自己卻不必遵守規則，我答應學生下課後立刻請學務處約束糾察隊。在這場對談中，師生都進行了反省與磋商。

從學生的討論，我反省自己在忙碌的教學生活裡，是否因未加慎思，無意間成了一個壓迫者？是否用威權強迫學生服從，而不是以理服人？如果我沒有讓學

生在教室學習到某些意義，只是一再機械式複習，如同將他們禁錮在教室裡，是不是也是一種暴力？我覺知到自己言行裡的矛盾，自以為民主，實際卻是個壓迫者，我需要暫時脫離權力核心(權威角色)，來到權力邊緣(學生角色)去思考教學的問題。

我在班級經營上也做了一些調整，利用班會，讓學生幹部聽一聽被他們管理的同學的想法，再反省自己的管理方式是不是無法讓人服氣，而導致同學的不服從。原本固定的幹部，改成「輪流做做看」。透過角色交換，和意見交流過程中，對自己的行為做修正。有時在互相建議過程中，學生會不客氣的鬥起嘴來，我也教導學生要「學」著做幹部，在接受別人意見時要開放心胸接受別人的批評，而提供意見的人要注意說話的禮貌，避免謾罵，藉著傾聽、反省、表達、溝通培養民主公民的能力。這減少很多幹部公報私仇、狐假虎威、偏袒好友的情況。到期末時，連吊兒郎當的猴子也漸漸改進，學會說道理，擔任幹部時很認真，也不再三天兩頭抄同學的功課，或找哥哥和媽媽代寫功課。同學間感情和睦，阿紫的媽媽在家長日感謝老師說：「阿紫一到四年級，常說同學會排擠他，沒什麼朋友，到五六年級就很開心，開始有很多朋友」。阿紫也說：「五六年級是我最喜歡的班級。」他寫下感謝卡(圖2)：

圖2 阿紫寫下感謝卡

## (二) 認識社會的多元

討論問題(3)「社會中有各種規範，包括風俗習慣、倫理道德、宗教信仰、法律，你可以舉例子說明嗎？不同國家也有不同的規範嗎？」時，教室掀起

一場「宗教之爭」。以下是上課節錄（2011/9/20日誌）：

在探討不同宗教的規範時，我問：「可以說說你信的宗教有哪些教規嗎？」基督教學生說：「我們只信耶穌，不像別人什麼神都拜。」、「不能崇拜偶像。」道教徒也說他們拜媽祖、關公。我說：「很好，這都是教規，不同宗教有不同規定，當一個基督徒看到佛教徒和道教徒拿著香拜佛祖、拜媽祖、關公時會怎樣呢？」一位基督徒學生立刻站起來說：「那些偶像都是魔鬼的化身，拜他們，就是跟魔鬼打交道。」接著一個家裡拜媽祖的學生轉頭對基督徒說：「你們才是魔鬼，基督教在馬路邊貼什麼『天國近了』、『上帝要來審判了』，很觸霉頭耶！」，其他佛教徒說：「對嘛，對嘛！又不是你們的神才是神。」教室裡聞到濃濃的火藥味。信基督教的阿祥激動的站起來說：「你們那些拜佛教的，都下地獄吧！」

想不到，戰火竟然引爆了，不同信仰的學生無視老師的存在，互相惡言攻擊了！

我清了清喉嚨，鎮壓了戰火，歸納課堂討論的「事實」和課本中的原理原則：「只要是勸人為善，安定人心的就是好宗教。只要不妨礙別人自由，每個人都可以擁有自己的信仰。如果你可以說服別人信你的宗教，那麼就可以要求他遵守你們宗教的教規，但是如果別人選擇信佛教和道教，就不能強迫別人，因為被別人強迫的信仰不是真的信仰。」

聽到這裡，基督徒阿祥帶著質疑的口氣問：「老師，你是什麼教的？」

才十一、二歲的孩子為什麼這麼根深柢固的認為只有基督教才是正教呢？難道不是由成人灌輸，而孩子未經思考的接受嗎？要信什麼宗教是個人的自由，不能因為自己相信的宗教而強迫別人改變，這就是民主的生活。但是要怎樣才能讓學生理解呢？

這個思考使我延伸出其他課程，我利用綜合課讓每位學生介紹自己所屬的「族群」文化，包括興趣、種族、宗教、家庭背景。媽媽是越南人的丹丹穿著越南傳統服飾介紹越南文化和美食（圖3）。妮妮介紹自己泰雅族的傳統飲食和織布技巧。宏宏的媽媽來自大陸湖南，他為我們介紹湖南人如何利用土窯製作臘肉。阿明介紹自己假日和阿公、爸爸在廟裡操練八家將，抬神轎。仁偉介紹自己的小耳症及造成的不方便。學生們說著自己的生命故事，師生一起體驗不同文化和族群帶來多采多姿的世界，了解社會原本就是多元的，要相互尊重。學生也因

此更珍視自己的身分，宏宏在報告完後寫下感想：「我比其他沒出過國的小孩子，看過更多東西，讓我覺得很幸運。」



圖3 下課後霏霏和穿著越南傳統服飾的丹丹合影

我延伸閱讀課引導學生閱讀課外讀物：《他不笨，他是我同學》（探討身心障礙者與他人的相處）、《山上的孩子》（探討原住民在都市的生活），並讓學生寫下心得（圖4），小魚兒寫：「…我們不應該歧視其他種族，因為有的時候，他們還比我們知道得更多，…。」阿祥在閱讀其他讀物時，也轉變原有思想（圖5）：「我們每個人都有不同的成長背景，不同的生活體驗，因此我不要羨慕別人，要努力做自己才能得到真正的快樂。」。變成更具包容性與主體性的思考。



圖4 《山上的孩子》讀後心得

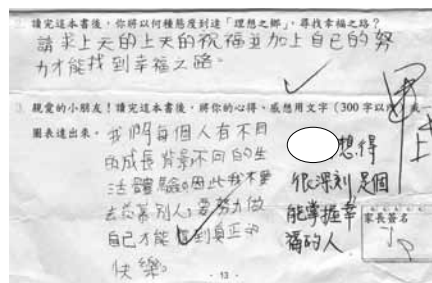


圖5 阿祥的思想改變了

### (三)面對社會衝突與公平正義

因為「宗教之爭」，使課程轉向，我引911事件為例，說明因為不願了解、尊重別的文化，造成今日基督教與回教國家之間的恩恩怨怨，接著探討問題

(4)「當我們的自由或意見，和他人產生衝突時，有哪些方式可以解決衝突？這些方法可以應用在不同風俗、宗教及不同國家嗎？」。

不同需求及生活背景的人，一起生活在這個世界上，遇到衝突要如何化解呢？911事件中採取戰爭的方式解決問題，學生都覺得不是好方法，我請學生分組討論說說自己平時和同學相處時，都採取哪些方式解決衝突？學生將結果寫在白板上：「傾聽別人的意見，然後說出自己的看法。」、「上法院」、「非暴力」、「用關心的眼神注視對方」、「輕聲細語」、「投票」、「請公正人士協助」、「改變自己」，我給予稱讚後，再補充說明，例如：協商、談判、說服對方改變等。最後歸納並連結課文做結論：「意見不同時，解決的方法很多，使用戰爭解決問題是代價最高的方式。在這個多元社會裡，每個人都有選擇自己喜歡的宗教、文化的權力，所以不可以勉強別人，…。相反的，應該欣賞這世界有各式各樣不同的文化、宗教、習慣。」臺下學生點了點頭（2011/9/21日誌）。

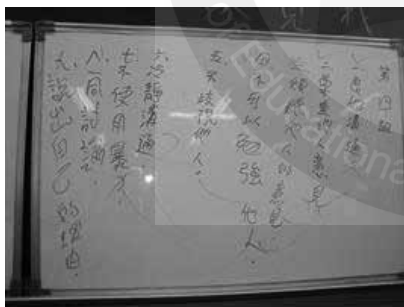


圖6 學生以白板分組討論要如何溝通



圖7 老師在黑板上將討論結果加以歸納

因為校園霸凌問題沸騰，教室裡曾討論如何防止霸凌的課程，沒多久，一個女生拿著一篇國語日報的新聞「迦納少女當大使，對抗虐童暴力」與我分享，內容是一名非洲少女艾比對抗成人的虐童風俗（圖8），我印下來在閱讀課時給學生作教材，並讓學生寫下心得（圖9）。在社會課時，也以此為例，提出問題（5）「每個人都擁有自由，我們可以选择不遵守既定的規範嗎？說明你遵守或不遵守的理由？」作為本單元結束，也連結到下一個單元「權利與義務」。

這個矛盾的問題混亂了學生原有的思考，教室裡的答案出現不一致的行情，多數學生回答不出來，我舉例說明，「政府所做的一定是對的嗎？如果你對政府施政不滿時，或對執行法律的警察處理不滿時，你可以用什麼方式改變呢？」學生立即說：「告他」、「召開記者會」、「叫馬英九下台」、「馬英九爛死了！」，（2011/9/27日誌），學生的聲音不一定是他們自己的聲音，卻反映臺灣社會裡成人世界的不理性，學生未經思考的接受，藉由課堂裡的引導，我希望能讓學生重新檢視自己的聲音，擴展自己的思維。



圖8 少女對抗虐童風俗的新聞 圖9 學生閱讀完後的感想

我藉「迦納少女當大使，對抗虐童暴力」的新聞引導學生了解政府權威或傳統習俗不一定永遠是對的，再回溯臺灣史：五下「臺灣的現代化」單元，介紹日本統治下的臺灣人(林獻堂等人)，如何利用「臺灣文化協會」對抗日本人的不合理對待，爭取臺灣初步的民主。再藉著說印度甘地(Mohandas K. Gandhi)的「不合作運動」和美國金恩(Dr. Martin Luther King Jr.)的「黑人民權運動」故事，說明「公民不服從」(Rawls, 1972)的概念：當國家施政或法律已經失去公平正義，損及人民權益時，人民可以採取公開、非暴力、良心但違反法律的政治行動，這些政治行動必須是出於「正義的良知」和「社會利益」，因為即使不服從，仍存在「規範」。我舉新聞「柯媽媽」因為兒子發生車禍死亡的痛苦，決心

為同樣是車禍受害者家屬的權益而抗爭、請願，經過十幾年催生「強制汽車責任險」的立法故事。

學生很快就連結到生活經驗中有關國人表達不滿意見的途徑，發表：到中正紀念堂絕食、遊行、靜坐抗議、掛白布條、打電話給民意代表、寫信給網站上的首長信箱等，小不點還問：「最近新聞裡有關『國光石化汙染』，高中生下課十分鐘聚集在校門口，戴口罩表達不滿的新聞，是不是也屬於『公民不服從』」？學生一點就通，我問學生如果自己的家鄉遇到同樣的汙染，也會採取行動嗎？一半說：「我會。」少數則猶豫不決，原因是「不好意思。」阿紫說：「只要非暴力，自己的家鄉要自己出來（抗議）。」（2011/9/27日誌）。

當課程進行到「權利與義務」單元，學生對於原住民在國中基測和各種國家考試，都能加分而錄取，感到很不公平。這些問題其實已經脫離課文內容，進入更深度的「公平正義」的概念，我以Rawls（1972）的「差異原則」：處境不利者獲補償，才是「真正的平等」，而不是立足點的平等加以說明。生活經驗連結社會科內容，不只擴展知識的廣度，也挖掘深度的知識（2011/11/1筆記）。

到期末，一連串民主教育的課程後，我發現學生違規、衝動打人的次數有降低的趨勢，仁偉一直到期末都不曾當眾掀桌，雖然和同學仍有紛爭，但是能聽進道理，分組活動時，也不再被排擠，小組成員會派他能勝任的工作給他。分組討論時，大家都能理性討論，不再像以前將時間浪費在爭吵（2011/12/22觀察）。阿文也不再拿球砸人，和同學成了很好的球友。霏霏和丹丹也成了好朋友，還一起拍了照片（圖3），一起在廁所裡分享悄悄話（2011/10/15觀察）。在我上完「社會規範」單元後，阿洋化為具體行動，「挺身而出」告訴我有關女生之間相互排擠的詳情。於是我找來兩派女生了解狀況，雙方在理性溝通下化解仇恨。常被欺負的小家也學會解決自己的問題，她寫下：「以後想玩就找個性比較溫和的同學玩，就比較不會受傷，遇到不會的功課也可以找同學一起討論。」（圖10）。最重要的是阿洋將「反老師」的臉書社團，改名為「毒舌班」（圖11），並封鎖其他班級學生加入，他覺得其他班級的學生「沒有節制」，他們在網路談話的內容，也常自動告訴我。因為師生的互為主體，師生關係更加親密，學生透過「慎思、明辨、篤行」的過程更能自律，而我對教室裡的衝突、學生的多樣性與需求，也更加敏銳了。



圖10 小家學會解決自己的問題

圖11 阿洋成立不公開的「毒舌班」臉書網站

## 肆、研究發現

本研究以社會科「社會規範」單元，說明教師的自我研究能影響學生具深思明辨及解決問題的能力，促進社會科中的民主教育，並獲得以下研究發現：

### 一、透過教師的自我研究，教師能示範民主價值及態度，促進學生的民主教育

臺灣由威權社會轉變成民主社會，來自威權受教背景的老師要教導學生成為民主的公民，自然會產生不足與矛盾的教學問題，教師需要與自己保持一段距離，有意識地覺知潛在課程可能造成的影響。在本研究中，我將自己置於社會政治脈絡中反思，小心檢視自己的觀點，反思自己所作所為是否符合民主？是否尊重、包容及平等對待每一個學生？是否從正面角度看待學生的背景、文化差異以促進學習？這些思考使我的視野擴大，不再只是在教學瑣事裡打轉、為學生的不懂事生氣，而能將關心的層面擴及社會的民主和正義。教師越能反思這些，在師生互動中，就越能避免以「假民主」掩飾「真權威」，學生也就越能從老師身上學習到接納、尊重的民主態度與價值。當學生行為產生改變時，身為教師的我產生「有能力」感，這種自我覺知和自我賦權，是民主社會和教育改革真正進步的力量。



## 二、自我研究促使師生經驗交流，增進對民主知識的理解及學習解決問題

本研究是教師的自我研究，但是在鼓勵學生連結生活經驗中，卻發現當學生在說自己的生活經驗時，必然也會連結他們的自我角色、價值、感受，而以一种後設意識監控自我，不再複製成人的聲音（例問題（3）和（5）的討論），能學會從反思裡解決自己的問題，這也是一種自我研究。例如在「認識社會多元」介紹自己的族群時，不僅透過「聽別人」而達到彼此理解（如圖4），也在「說自己」時，重新看待自己，彰顯主體（如圖5）。而且在分享時，不同人提出的生活經驗，都一再驗證教科書中原理原則，更促進學生對民主知識的理解，這種經驗歸納法比教師演繹原理原則時，學生參與度更佳。

因為師生生活經驗的彼此交流，教室形成輕鬆的對談氣氛，在沒有壓力下，學生得以修正原有成見，彼此相互學習。師生的對談，也提供師生共同協商規範的機會，教師更能覺知到學生的需求與困頓，及時為學生解決問題。例如：糾察隊濫權時，我協助反映給學務處處理。宏宏被處罰面壁思過時，也不再頂嘴，當老師誤解時，會及時解釋，不再覺得被冤枉。師生互為主體，增加師生間的信賴與尊重。

## 三、自我研究能使民主教育加深加廣，也有助於統整其他學科的學習

當教師引導學生進入生活脈絡思考時，提供機會讓學生探討學科知識、社會生活、自我間的關聯性，這樣的對話是分析的、複雜的、不和諧的，有助學生理解知識、個人與社會間的複雜關係。這樣的連結，也使學科不再截然分割，各個學習領域像網狀般密切連結，例如，問題（2）延伸到班會的「學著做幹部」。由問題（3）的討論，延伸到綜合課程的「自我介紹」。問題（4）和（5），將社會規範的遵守延伸到對「公民不服從」和公平的「差異原則」的探討。社會科結合具深度的文章閱讀，也累積民主的資訊，擴展思考的範圍和複雜性。這些跨學科的連結，使民主教育加深加廣。

## 四、自我研究和生活問題的導引，有助社會議題的深思

民主生活與社會議題是緊緊纏繞的，從真實生活脈絡的分析、綜合、辯證和

溝通，能提升對民主的理解與認同。然而臺灣的社會科教科書，並不是以「社會議題」做教材的編排，教師必須將原有社會教科書的知識消化統整後，審慎規劃成問題引導學生。當主問題在澄清過程中，能引起更多訊息分析和邏輯性問題，使「社會議題」的探討更為聚焦。在討論議題的矛盾、模糊處，教師需要尊重每個人發聲的權力，容忍各種不確定，才能使教室具有 Crowe (2010) 所說的「豐富對談」，進而提升學生的批判思考和問題解決能力。本研究裡，學生從直接引用大人的成見，或遇衝突時「動物性」的反應，轉變為更審慎、理性的思考，降低同儕間的衝突。

## 伍、結語

四十年來，臺灣社會有了劇烈的轉變，從專斷順服走向自由民主的社會，臺灣社會產生了「適應不良症」。人民不再是沒有聲音的角色，卻無法分辨什麼才是自己真正的聲音，什麼才是公平正義，我們亟欲摒棄的威權，卻一再不自覺的複製。這也是為什麼 Dewey 會將自我反思視為民主社會重要的能力。

教學需要因應特殊的社會、班級情境與兒童特性而有所不同，本文之教學成效，只在本文特殊脈絡下有效。在此多元價值並陳的民主社會脈絡裡，自我研究有助提升教師對脈絡的敏銳度，以協助教師因應不同脈絡，提供適切之教學。自我研究也養成自我質問和反思的心靈習慣，能覺知自己的矛盾，避免複製和假民主。雖然要承認自己的錯誤和矛盾，並不是件容易的事，有時甚至是痛苦的，但是教師勇於面對自己的矛盾，嘗試整合和修正自我的積極力量，不僅使自己思考更加清明，也會對學生深具影響，這種冒險是值得的。

這些年來，我們的教育改革，雖然鼓勵顛覆、創新，卻教得不夠深刻。面對社會的多元，教師在專業發展上應超越基本教學技巧，在忙碌生活中停下來回溯自己的教學生活，透過自我研究的深度反思，從意識上尋求轉變，才能與學生一起從威權裡解放，一起在分享與辯證中，達成教學相長。這樣的課程不再一成不變，而是充滿動態與生機的。以此期許未來的教育，能在全民自我反思的基礎上，掀起一股真正質變的民主社會革命。

## 參考文獻

- 吳啟綜（2011年3月25日）。多元文化週，全校都變裝。國語日報，2版。
- 黃炳煌（1989）。民主、法治教育與課程設計。載於中國教育學會（編），*民主法治與教育*。臺北：臺灣書店。
- 歐用生（1999）。*國民小學社會科教學研究（第六版）*。臺北市：師大書苑。
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: Essays in postmodern morality*. Oxford, UK: Blackwell.
- Crowe, A. R. (2010). *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study in social studies education*. New York, NY: Springer.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York, NY: Teachers College.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Kroll, L. R. (2012). *Self-study and inquiry into practice*. New York, NY: Routledge.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: The basics for citizenship*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Getting beyond the facts: Teaching social studies/social sciences in the twenty-first century*. New York, NY: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York, NY: Peter Lang.
- Powell, D. (2010). Join, or Die! A pragmatic case for reflective self-study in social studies. In A. R. Crowe (Ed.), *Advancing social studies education through self-study methodology: The power, promise, and use of self-study* (pp.42-57). New York, NY: Springer.
- Rawls, J. (1972). *The theory of justice(2nd ed.)*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. DelRi'o, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.139-164).New York, NY: Cambridge University Press.
- Schug, M. C. & Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Glenview, IL: Scott Foresman and Company.

Skilbeck, M. (1990). *Curriculum reform: An overview of trends*. Washington, D. C. , WA: OECD.

Tidwell, D. & Fitzgerald, L. (Eds.) (2006). *Self-study and diversity*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

West, E. (1968). *Preparation and evaluation of social studies curriculum guides and materials for grades K-14*. Retrieved from University of Minnesota, Report Project No. HS-045, Grant No. OE3-10-106.

