

在教學法與社會實踐之間：教師如何在校本課程中引入口述歷史教學？

朱耀光

基督教香港信義會心誠中學

摘要

近年，口述歷史開始受到香港中學教師的重視，口述歷史的社會意義亦使歷史教育突破學科邊界，成為跨科目的專題研習方法。然而，教師要將口述歷史教學引入既有的校本課程，面對多重的限制。本文將會以兩位嘗試推行口述歷史教學的教師角度，分析學校的課程取向、教師的教育理念、實際的處境如何影響口述歷史教學的實踐。

關鍵詞

歷史教育，口述歷史，課程取向

甲、研究背景

過去十年的課程改革壓縮了歷史科的生存空間，但校本課程發展的空間和彈性亦為歷史教育帶來生氣和活力。就以筆者的經驗為例，從2005年開始，筆者以「同心圓」模式將學校的初中中國歷史科及歷史科統整為歷史與文化科。2009年開始引入口述歷史研習，與初中學生一起進行粉嶺戲院及粉嶺農村的專題研習（朱耀光，2012）。筆者於2012年9月借調到教育局中學校本課程發展組，嘗試推動口述歷史教學，幫助教師將口述歷史加入到校本課程。雖然香港教師開始重視以口述歷史為教學方法，但口述歷史教學和校本課程發展的關係仍在摸索階段。究竟，口述歷史研習只是教學法的創新，還是課程取向的轉變？口述歷史應該以專題研習的形式進行，還是融入課堂教學之中？

乙、口述歷史作為課程內容的回顧

扼要回顧口述歷史與中學歷史課程發展的關係，有助分析口述歷史對課程組織的影響。歷史學一直被視為傳統的學科 (discipline)，歷史作為中學科目 (school subject) 的發展亦受著歷史學術發展的影響 (Stengel, 1997)。十九世紀以降，德國蘭克學派的興起，令實證研究成為風尚，歷史研究亦務求「客觀」，追尋歷史事件的真實性成為歷史學家皓首窮經的動力，中國史學家傅斯年便說過史學即史料學，史料搜集與考證成為歷史研究的專業印記。經由歷史學者書寫 / 生產的「客觀」歷史知識，成中學歷史教育的學科內容。大多數歷史教師的任務，就是將「歷史知識」有效地轉遞給學生 (吳翎君，2004)。

然而，隨着教育理論的發展，以學科知識為本的歷史課程已受到嚴重的挑戰。例如，受到皮亞傑的啟發，部份歷史教育學者相信兒童亦能透過故事發展歷史抽象思維，歷史教育應該更強調抽象思維能力而非貌似客觀的歷史知識 (吳翎君，2004)。湯普森 (Paul Thompson) 於 1978 年出版的《過去的聲音》(The voice of the past: Oral history) 更全面挑戰以文獻研究主導的歷史學術研究。他開宗明義說，「所有歷史最終都視乎其社會目的」。口述歷史，不單是歷史研究法的改變，更是歷史知識論的範式轉移。歷史知識與社會意識密不可分，口述歷史令本來被遺忘的社群、或隱身在主流歷史論述的群體，得到發聲的機會 (Thompson, 1978；鍾寶賢，2000)。口述歷史始終以人為歷史的主體，研究者透過提問、對話，以「交談說故事」(conversational narrative) 的方法，取得歷史資料，將不同的聲音、特別是文獻中沒有記錄的聲音放回過去的時空脈絡 (嚴佳芳，1995；楊祥銀，2004)。從上可見，歷史已不再是純粹的學術科目，口述歷史的出現，已經預示了歷史學重回人文關懷和社會實踐的進路。

或許有人認為，口述歷史只是歷史學術界風波裡的茶杯，對中學歷史課程的影響有限。不過，觀乎美國歷史教育的發展，從湯普森在《過去的聲音》為口述歷史教學打好理論基礎之後，美國中學紛紛推動口述歷史研習開始，鄉村學校更積極以口述歷史推動社區研習。就以狐火計劃 (Foxfire) 為例，口述歷史活動以燎原之勢，掀起歷史教育的改革，多篇學生作品刊登於狐火學刊之內。美國歷史學者 Neuenschwander (1976) 預期，口述歷史會在七十年代便會成為歷史教育的主流 (頁 7)。雖然 Neuenschwander 的預期至今仍未實現，但口述歷史教學已經開始得到教育界的重視。香港歷史教育學者楊秀珠

(2002) 研究 210 位中學歷史科 (準) 教師及小學常識科 (準) 教師後，發現教師對香港歷史的理解，很接近日常生活的歷史。她指出：「教師的歷史觀及本土史的觀念，直接影響歷史教育的面貌，因為當我們鼓勵教師建立自己對本土歷史的看法時，亦同樣希望學生開拓自己的歷史觀」 (頁 41)。她鼓勵學生以口述歷史的方法，訪問自己的家人關於日治時期香港的情況，又或者訪問父母，調查他們對六四的看法，她稱這種歷史教學為學生的「聲音」。而「歷史教育工作者可以在私人與公眾、微觀與宏觀、主流與邊緣、主觀與客觀、口述與文本、主幹與旁枝、常規與異數、平凡與出眾之間，去推展歷史想像力的極限」 (頁 55)。從此可見，關於口述歷史教學的討論，已經從學術界延伸至學校的歷史教育中。

口述歷史教學不單帶動了歷史科的變革，也促使跨學科的研習。例如，美國社會科 (融合課程) 便採用口述歷史，讓學生認識社區的地理位置及變遷，台灣的鄉土教育及社區學習課程紛紛運用口述歷史方法進行教學活動 (Dunaway & Baum, 1984; 吳翎君, 2004; 林慈淑, 2007)。類似的口述歷史專題研習亦在香港出現，香港中華文化促進中心從 2002 年開始，便為教師及學生舉辦口述歷史工作坊，亦有以大澳、屏山和灣仔社區為研究對象的口述歷史教育計劃。香港大學亞洲研究中心亦從 2001 年開始推動「香港口述歷史檔案計劃」，至 2006 年開展「香港記憶」，其延伸部份即「記憶校園」，協助師生以口述歷史方法整理學校歷史 (王惠玲, 2010; 陳潔華, 2004)。

丙、研究目的

關於口述歷史的優點和重要性，坊間已有大量文獻討論。不過，當教師接觸有別於慣常使用的教學法時，若能展開課程的對話，尋找口述歷史教學與學校課程的關係，最終不論教師是接受還是拒絕，都能體現校本課程的民主精神 (鄭鈞傑、林智中, 2006)。對中學教師而言，口述歷史教學是教學法的創新，還是更根本的課程取向的轉變？在學術理性 (academic rationalism) 為主流的學校課程中，教師又如何調適口述歷史教學的社會取向，以配合校本課程的要求 (Cheung, 2000; Cheung & Wong, 2002)？為了探討以上的問題，筆者邀請了兩位即將開展口述歷史教學的教師參與是次研究。兩位受訪教師，都是教育局中學校本課程發展組歷史科教師網絡成員，他們曾參與該網絡舉辦的口述歷史教學分享和工作坊，並表示會在學校推行口述歷史教學。¹

是次研究主要以半結構性訪談 (semi-structured interview) 了解兩位教師如何因應校情將口述歷史教學加入校本課程。筆者於 2012 年 10 月開始就口述歷史的教學問題與兩位教師討論，並分析與口述歷史相關的課程組織原則，兩位教師亦於 2012 年 11 月底擬定口述歷史的教學安排。於是，筆者於 2012 年 12 月中分別訪問了兩位教師，訪談時間約四十五分鐘，訪談錄音後由筆者轉譯為文字，再由兩位教師檢視訪談譯稿，給予回饋。

教師甲是高中歷史科科主任，是一位未足三十歲的年青教師，在調景嶺一所直資中學任教，學生多來自中等收入的家庭。他在一國的大學主修歷史，回港後以兼讀方式修讀教育文憑，亦主修歷史。他有五年的教學年資，在這所學校任教第五年，他主要任教高中歷史科及初中通識科。去年教育局課程發展處曾到訪他任教的學校，建議學校可增加初中的歷史元素，所以他未來要負責將更多歷史科的課程內容加進初中通識科。近年，他亦積極參與歷史教學的交流活動，先後參加了教育局資優教育組的人文教師網絡及中學校本課程發展組的歷史教師網絡。

教師乙是資深教師，大學時主修體育，副修哲學，1999 年入職時在小學任教中文、數學、常識和體育科，亦曾於中學任教中文科和體育科。他曾修讀中文科的教育文憑、中文系碩士和文化研究碩士課程。在 2009 至 2011 年期間，他辭去教席，參與土地保育工作。2012 年 9 月得到天水圍一所津貼中學校長的邀請，成為半職教師，教授高中通識科及初中歷史與文化科。由於該校的學生大部份屬於第三組別，教師透過不同的教學形式提升學生的學習動機，包括成立耕種小組，讓學生在校園的農圃中實踐農務。

丁、發現與討論

一、教師普遍認同口述歷史教學的社會意義

Cheung & Wong (2002) 的研究發現，香港教師的課程取向多元化，甚至出現強大的張力，其中學術理性、思維過程、社會重構、人本主義及科技取向交替影響教師的課程設計 (頁 242)。在訪談過程中，筆者發現兩位教師對口述歷史都有充份的理解。教

1 承蒙高級課程發展主任梁寶芬女士提供網絡活動資料及聯絡受訪教師。

師甲閱讀了很多外國、尤其是台灣的口述歷史文獻²，而教師乙也讀過大量口述歷史著作³。他們並不會將口述歷史單單視為訓練學生歷史思維能力的方法，還很認同口述歷史的社會意義。他們對口述歷史的理解，很接近 Cheung & Wong (2002) 所指的社會重構 (social reconstruction) 取向。教師甲希望學生藉著口述歷史研習了解調景嶺的過去，並關注都市化對社區與社群的影響。他說：

「口述歷史有其對象，就是讓同學訪問當時人，那些是真真正正曾經發生在社區的事情，在我們這個社會中發生，那些事情也可能是一些轉變。我們周遭發生的生活，就是歷史。」

教師乙也希望學生藉著口述歷史研習，關注香港的農地及農業問題，並質疑政府為發展而扼殺農業的政策。

然而，在深入的訪談中，筆者發現教師甲和教師乙的後設課程取向 (meta-orientation) 還有些微差異 (Cheung & Wong, 2002)。雖然兩位教師都希望借助口述歷史研習將學生的學習連繫到社會生活，但教師甲坦言，高中的歷史課程很着重考試和思維能力，但歷史教育真正感動他的，是「讓學生在歷史科認識這個世界……發現人類的厲害之處。」台灣歷史學者林慈淑 (2010) 的《歷史，要教什麼？》說明了歷史教育在學科知識、歷史思維能力和人文向度之間的張力，在公開考試、課程要求和時間限制之下教師在課程內容上都必須有所取捨。所以，為了調解「思維能力」和「人文關懷」的張力，教師甲只好在高中歷史課程的校本評核部份加入口述歷史教學，這種處理方式，一方面可以配合課程要求，訓練學生搜集史料、整理史料的能力，又能在過程中培養學生對社會的關懷。

教師乙的後設課程取向則較純粹，這與教師乙的背景息息相關。首先，教師乙具備中、小學的教學經驗。Yeung & Lam (2007) 指出，香港小學教師比中學更願意嘗試統整不同的學科，他也直言：

2 教師甲在閒談間也時常分享台灣歷史學者張元老師對歷史教學的看法。

3 教師乙認為《又喊又笑：阿婆口述歷史》是口述歷史研究的典範。

「我並非歷史出身，我欠缺的只是知識，但我很清楚歷史的意義。……其實我並不關心學生是否在公開試取得好成績，我只想讓學生認識社區和自身的關係。」

非歷史專科出身，令他免去不少學術的包袱。另外，他的學術背景亦很摻雜，語文教育出身，後來兼讀文化研究碩士課程。

根據 Shriener, Schlee & Libler (2010) 對不同學科教師的研究，發現語文教師比較願意與其他學科的教師合作統整課程。這或許解釋了為何主修中國語言及文學的教師乙，能夠專注於口述歷史的社會取向。他表示，在參加土地保育工作的時候，已進行兩次口述歷史的研究，他認為「小歷史」也是一種文學修辭方法，以彌補「大歷史」的不足。因此，不論任何科目，他都會在任教的高中的通識科和初中歷史與文化科加入口述歷史研習，帶學生到上水的農村考察、與村民訪談，讓學生了解都市發展對香港農地帶來的影響。

從上可見，口述歷史的課程取向充滿彈性，教師既可將口述歷史研習視為歷史能力的培訓，亦可將口述歷史變為跨科的專題研習。歷史出身以及學科的要求，令教師甲不斷在學術要求和社會取向之間摸索，而非歷史主修的教師乙則較無拘束地在不同的課程推行口述歷史教學。不過，正如 Cheung (2000) 所言，課程取向與課程實施之間仍有一定的落差，教師甲和教師乙能否真正落實口述歷史的歷史思維培訓和社會關懷，仍有待研究。

二、從口述歷史教學開始摸索跨學科合作的可能性

雖然筆者沒有以強度抽樣方式選擇訪談對象，但本研究的兩位參與教師都具有代表性，教師甲的學校開辦初中通識科，而教師乙的學校開辦初中歷史與文化科，這些安排大致參考了課程發展議會（2002）的建議：

1. 將個人、社會及人文學習領域內的學科，統整成綜合人文科⁴，中國歷史科保持獨立；

4 雖然教育局並不建議學校將初中的統整課程命名為「通識科」，但有部份學校為了與高中的課程銜接，仍把初中的統整課程稱為通識科。

2. 以中國歷史為主軸，統整中國歷史科及歷史科為歷史與文化科，其他學科統整為綜合人文科。

根據外國推行口述歷史的經驗，如果教師甲在初中通識科加入口述歷史教學，應更能發揮口述歷史的社會實踐意義。另外，教師乙除了在高中通識科外，如何將初中的歷史與文化科開展口述歷史課程？

教師甲雖然認同口述歷史的社會向度，但他認為在初中通識科中推行口述歷史比較困難。他說：

「創校時初中通識科只為了銜接高中通識科，所以沒有很多人文學科的課程內容，直至新高中開辦人文學科為選修科，才滲入人文學科的元素，我現在負責將歷史的教材加入初中通識科。」

他更表示，初中通識科實際上是在不同的時段學習不同的學科內容，學科內容之間並沒有連繫。運用 Tyler 對課程統整的定義，這種組織方式只算是廣域課程，不同的學科內容並未在共同的課程組織原則和關係（林智中、陳健生、張爽，2006）。教師甲表示，初中通識科的香港單元是經濟科的同事負責，所以他未能在香港的單元加入口述歷史教學。至於他負責編排的歷史內容，則是以順時序方式組織課程內容，主要教授古代文明至工業革命的部份，也是口述歷史無法處理的時段。

至於教師乙任教學校的初中歷史與文化科，亦以順時序方式編排課程，但課程以中國歷史為軸心，並以「思維能力」組織學科內容。這種課程組織大致參考了教育局課程發展處（2007）提供歷史與文化科的課程綱要，「以中國歷史為主線，整合中國與世界歷史與文化」。不過，這種強調思維能力的比較歷史課程，忽略了香港史內容，與教師乙的社會重構課程取向有明顯的不同。教師乙如何處理在校本歷史與文化科加入口述歷史教學呢？他說：

「我在每一個課題都會引入農業和食物議題，例如我在四大文明和中西方帝國的課題中，都加入農業和食物的內容，從而建立學生的生活和知識的連繫，而我在香港農村做的口述歷史便和農業和食物有關。」

雖然課程以思維能力作為組織學校內容，但教師乙卻以農業和食物重新演繹課程內容，令課堂連繫至學生的日常生活，亦因此找到加入口述歷史教學的課程切入點。

本來，校本課程統整應能給予教師引入口述歷史教學的課程空間，不過，從兩位教師的訪談得知，校本課程統整仍以學科主導（discipline-oriented）、思維能力和學術理性取向，教師並不容易在課程規劃（planned curriculum）的層面參與統整工作，所以，他們只能在課堂和個人層面將口述歷史加到課程之中，這亦限制了口述歷史的教學成效。

三、以務實方式推動口述歷史教學

雖然課程統整未能即時為兩位教師提供實踐口述歷史的空間，但只要教師認同課程理念，總能務實而漸進地帶來改變，正如 Park（2008）所言，關於課程統整的研究太集中分析統整理想與現實的落差，卻未能肯定教師以務實方式（pragmatic approach）取得統整的最大成效。

由於教師甲是歷史科主任，他可以自主編排歷史課程，將口述歷史研習用作校本評核課業，增加口述歷史課程的認受性，他亦尋找教育局中學校本課程發展組的支援，以取得外來的助力。至於初中通識科方面，他說：

「有歷史科訓練的同工較少，他們亦沒有接觸過口述歷史，我亦要自己去體驗，及去思考課程發展配合在哪一個範疇。我不知道科組同事是否願意共同開發。所以，我會以高中學生的口述歷史研習成果及專業支援換取同事的認同。」

這種務實取向有別於由上而下的課程發展，教師先從實踐層面取得學習成果，然後再以「調景嶺口述歷史研習」的成果建立同事間的課程對話，然後再探討「調景嶺社區」能否成為初中課程的主題，這種由學習者開展的課程對話，才能落實課程統整的精神，將由不同科目集合而成的廣域課程轉變為跨科課程（interdisciplinary curriculum）。

身為半職教師，教師乙明白自己在學校體制中的限制。教師乙一直表示會在高中通識科引入口述歷史的研究方法，指導學生以香港農村與農業為題進行中學文憑試獨立專題探究（Independent Enquiry Study）。然而，在本研究進行期間，教師乙告訴筆者，學

校已規定學生獨立專題探究的主題必須與「傳媒」和「教育」有關，所以他只能在任教的通識學生中，挑選有修讀歷史科的學生進行口述歷史研習。那麼，原任的高中歷史科教師會有何反應？教師乙表示：

「（歷史科同事）只關心做出來的功課能否用作歷史科校本評核，我其實不介意工作量增多了，我帶學生到古洞進行口述歷史研習，只希望學生明白香港農民的真實情感。」

他甚至取得校長的支持，邀請農夫到學校教授種植方法，並在學校開闢農圃，讓學生比對口述歷史實習與農圃經驗的學習成果。其實，據筆者觀察，教師乙正以時間換取課程空間，先改變學生對社區農業的看法和態度，落實社會實踐和關懷，再以學生的學習經驗推課程變革，這是他以半職教師換回來的「優點」（即教擔及工作量較少）。

兩位教師的務實方式未必會以白紙黑字的方式記錄在（學校）課程文件，但學生的學習成果卻成為了校本課程發展的關鍵，令校本課程改革不再停留於教學法的改變。

戊、結論及反思

過去關於口述歷史的教學研究呈現兩極化的走向，歷史學者雖然肯定口述歷史的社會意義，但他們仍視中學歷史課程為歷史學術研究的從屬，只從歷史思維的角度，將口述歷史組織到中學歷史課程之中，忽視了口述歷史的社會向度課程取向（Stengel, 1997；林慈淑，2007）；另一方面，鄉土學習和社區研習只將口述歷史教學視為帶有社會向度的「課外活動」，卻忽視了學校課程的學術取向與口述歷史教學之間的張力。其實，從是次的研究所見，從理解口述歷史的教學理念到課堂實踐，教師需要兼顧不同的課程取向，有些是外在的，有些則是個人信念的，他們都希望取得更多同事及學生的認同下，持續推動口述歷史教學。無視實際環境的限制可能為有心推動課程改革的教師帶來更大的挫敗感，務實地因應學校處境而引入新的教學嘗試，反能帶來課程的對話，體現校本課程發展的精神。

Marsh 指出，「學校本位課程發展，是一種強調『參與』、『草根式民主』的課程發展口號；是一種重視師生共享決定，共同建構學習經驗的教育哲學；也是一項需要課程領導與組織變革的技巧」（李子建，2002，頁 113）可惜香港的校本課程改革仍是

單向的發展過程，由學校中層及管理層設計、再由分科討論執行，「中央——邊陲」的課程發展模式並沒有改變。是次參與研究的教師從個人信念開始，因應教學進度、學生回饋、同事的反應和社會變化修改口述歷史的課程設計，希望由學生的經驗課程（experienced curriculum）找到突破點，帶動校本課程變革，這樣的校本課程發展才能體現理念課程、計劃課程、執行課程和經驗課程之間的動態關係，亦會釋放更大的空間，讓教師將口述歷史教學的社會取向融入校本課程。

參考文獻

- 王惠玲（2010）。〈補白、發聲、批判、傳承：香港口述歷史的實踐〉。《鄭州大學學報》，第43卷第4期。
- 朱耀光（2012）。〈口述歷史作為教學行動：尋找共同建構的初中香港歷史課程〉。論文發表於台北、香港、廣州歷史教學研討會。台北：東吳大學歷史學系。
- 吳翎君（2004）。《歷史教學理論與實務》。台北：五南圖書。
- 林智中、陳健生、張爽（2006）。《課程組織》。北京：教育科學出版社。
- 李子建（2002）。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。
- 林慈淑（2007）。〈口述歷史在歷史教學上的應用？——一位大學教師的疑慮〉。台北：發表於中研院台史所「第十一屆全國口述歷史工作會議」。
- 林慈淑（2010）。《歷史，要教什麼？——英美歷史教育的爭議》。台北：學生書局。
- 香港課程發展議會（2002）。《個人、社會及人文教育學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會（2007）。《歷史科課程及評估指引（中四至中六）》。香港：政府印務局。
- 教育局課程發展處（2007）。《歷史與文化科（中一至中三年級）》。取自 http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/pshe/tc/history/New_History/about/about.html。
- 陳潔華（編）（2004）。《批判思考 創意教學：技巧和考察例子》。香港：香港大學亞洲研究中心。
- 楊秀珠（2002）。〈尋找本土的故事：香港教師的歷史觀〉。《教育學報》，第30卷第二期，41-62。

- 楊祥銀 (2004)。《口述史學》。台北：揚智出版。
- 鄭鈞傑、林智中 (2006)。〈評「香港課程改革二〇〇一——《學會學習》」〉。載曾榮光 (編著)，《廿一世紀教育藍圖？香港特區教育改革議論》(頁 207-235)。香港：香港中文大學。
- 鍾寶賢 (2000)。〈「口述歷史」的社會意義〉。《當代史學》。取自 http://histweb.hkbu.edu.hk/contemporary/Jourvol3_3/jourvol3_3main.htm#3。
- 嚴佳芳 (1995)。〈談「口述歷史」在高中歷史教學的運用〉。《建中學報》，第 1 期，99-103。
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Dunaway, K., & Baum, W. K. (Eds.). (1984). *Oral history: An interdisciplinary anthology*. Nashville, Tennessee: American Association for State and Local History.
- Neuenschwander, J. A. (1976). *Oral history: As a teaching approach*. Washington, DC: National Education Association.
- Park, M. (2008). Implementing curriculum integration: The experiences of Korean elementary teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 308-319.
- Shriner, M., Schlee, B. M., & Libler, R. (2010). Teachers' perceptions, attitudes and beliefs regarding curriculum integration. *Australian Education Researcher*, 37(1), 51-62.
- Stengel, B. S. (1997). "Academic discipline" and "school subject": Contestable curricular concepts. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 585-602.
- Thompson, P. (1978). *The voice of the past: Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Yeung, S. S. Y., & Lam, C. C. (2007). Teachers' conception of curriculum integration: A problem hindering its implementation in Hong Kong. *Education Journal*, 35(2), 109-144.

Between teaching method and social practice: How do teachers accommodate oral history to school-based curriculum?

CHU Yiu Kwong

Fanling Lutheran Secondary School

Abstract

Recently oral history has been widely accepted and adopted by secondary school teachers. Its social meaning also makes it easier for teachers to adopt oral history as an interdisciplinary method of project-based learning. However, teachers are confronted with many practical problems while accommodating oral history to school-based curriculum. In the perspectives of two secondary school teachers who intend to promote oral history in their own schools as examples, this article will analyze how teachers' curriculum orientations, educational beliefs, and practical concerns influence the way of teaching oral history.

Keywords

History education, oral history, curriculum orientation