

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第九卷 第二期
2016年8月

Volume 9 Number 2
August 2016

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY *for* EDUCATIONAL RESEARCH

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

發行人
Publisher 許添明
Tian-Ming Sheu

總編輯
Editor-in-Chief 陳伯璋
Po-Chang Chen

輪值主編
Editors 周淑卿 楊國揚
Shu-Ching Chou Kuo-Yang Yang

編輯委員
Editorial Board 方德隆 國立高雄師範大學教育學系教授
Der-Long Fang, Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University
王立心 國家教育研究院綜合規劃室主任
Li-Hsin Wang, Director, Office of R&D and International Affairs, National Academy for Educational Research
王麗雲 國立臺灣師範大學教育學系教授
Li-Yun Wang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
白亦方 國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授
Yi-Fong Pai, Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University
周珮儀 國立中山大學教育研究所教授
Pei-I Chou, Professor, Institute of Education, National Sun Yat-Sen University
周淑卿 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授
Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education
林慶隆 國家教育研究院編譯發展中心主任
Ching-Lung Lin, Director, Development Center for Compilation and Translation, National Academy for Educational Research
陳伯璋 法鼓文理學院人文社會學群講座教授
Po-Chang Chen, Chair Professor, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Dharma Drum Institute of Liberal Arts
陳麗華 淡江大學課程與教學研究所教授
Li-Hua Chen, Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University
黃政傑 靜宜大學教育研究所講座教授
Jenq-Jye Hwang, Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
楊國揚 國家教育研究院教科書發展中心主任
Kuo-Yang Yang, Director, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research
甄曉蘭 國立臺灣師範大學教育學系教授
Hsiao-Lan Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
歐用生 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所名譽教授
Yung-Sheng Ou, Emeritus Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education
藍順德 佛光大學副校長
Shun-Te Lan, Vice President, Fo Guang University

執行編輯
Managing Editor 李涵鈺
Han-Yu Li
助理編輯
Assistant Editor 郭軒合
Hsuan-Han Kuo
英文編輯
English Editor 范大龍
Christopher J. Findler
美術編輯
Art Editor 王才銘
Tsai-Ming Wang

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第九卷 第二期
2016年8月

Volume 9 Number 2
August 2016

主編的話

《教科書研究》在所有編務同仁與編輯委員多年的努力經營下，成為國內獨樹一格的專業期刊。在形式上，一貫維持學術刊物低調典雅的風格；在內容上，不斷擴充教科書與教材領域的研究課題，開拓論文的多元性。

本期除了專論的五篇論文，另有教科書評論與書評兩個專欄。在專論部分，有兩篇文章分別針對戒嚴時期參與小學語文教科書編寫的作家，以及解嚴後第一部小學德育教科書編者，進行口述歷史研究。一為馮永敏、楊淑華、李素君所著〈戒嚴時期作家參與國語教科書編寫之語文課程觀與知識觀——三位作家口述史之探析〉；二為張鎧焜〈民國 82 年「道德與健康」課程標準及德育教科書的發展〉。口述史的方法試圖深入探討歷史文件之外，與教科書發展過程有關的人，以及這些人的思想、情感，以及其與時代環境脈絡的互動關係。經由這兩篇論文，讀者可管窺口述史方法在教科書研究上之運用方式。

另兩篇文章為教材研發的成果報告：一是黃茂在、吳敏而所撰〈探索十二年國教自然科學教科書的設計原則——以「熱傳播」單元為例〉，依據十二年國教課程理念，以自然科學的「熱傳播」主題研擬探究教學的教材；二是方朝郁的〈教師合作自編國小霸凌防治教材與教學實踐之個案研究〉，探討學校教師合作自編霸凌防治教材的過程。兩項教材研發成果，皆出自於實務工作者與研究者的合作，其中亦有足以讓有志研發教材者借鏡參照之原則。

第五篇呂羅雪所著〈大學西班牙語教科書閱讀文本複合句之探討〉，主要在分析西班牙語讀本的複合句，論題雖然相當微觀，但也關照到教材研究上一個細微面向。

本期教科書評論專欄由李涵鈺、宋家復評述一本美國高中的歷史教材《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》(*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*)，介紹

本教材如何引導學生像一位歷史學家一樣，藉著深入閱讀史料，重新思考歷史事件，建立個人的歷史批判論點。在歷史課綱爭議沸沸揚揚的這兩年，這本歷史教材可以讓我們藉以再思未來臺灣的歷史教材走向。

書評專欄由黃彥文介紹 2012 年出版的《新教科書政治學——核心內容領域的批判性分析》(*The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas*)，本書關切的是教師、學生、社區如何抗拒由企業或政府主導的教科書，以及這些教科書所朝向的標準化評量與高風險測驗。在一片以國際評比、標準本位測驗為時尚的教育環境中，本書尤為發人深省。

各篇文章皆為作者精心之作，而一篇文章也因為對讀者有所啟發而得以彰顯其價值。我們希望本刊的讀者都能從本期文章中開展個人在研究上或實務上的新想法。

輪值主編

周淑卿
楊國松

謹識

教科書研究

第九卷 第二期

2008年6月15日創刊

2016年8月15日出刊

專論

- 1 戒嚴時期作家參與國語教科書編寫之語文課程觀與知識觀——三位作家口述史之探析
馮永敏 楊淑華 李素君
- 35 民國 82 年「道德與健康」課程標準及德育教科書的發展
張鎰焜
- 69 探索十二年國教自然科學教科書的設計原則——以「熱傳播」單元為例
黃茂在 吳敏而
- 101 教師合作自編國小霸凌防治教材與教學實踐之個案研究
方朝郁
- 135 大學西班牙語教科書閱讀文本複合句之探討
呂羅雪

教科書評論

- 165 像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養
李涵鈺 宋家復

書評

- 185 新教科書政治學——核心內容領域的批判性分析
黃彥文

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 9 Number 2

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: August 15, 2016

Articles

- 1 Language Curriculum Views and Epistemology of Chinese Language Textbook and Participation by Authors in the Editing Process During the Period of Martial Law in Taiwan: A Discussion on Three Author's Oral Histories
Yung-Min Feng Shu-Hua Yang Su-Chun Lee
- 35 1993 Elementary School Moral and Health Education Curriculum Standards and the Development of Moral Education in Textbooks
Huang-Kun Chang
- 69 Design Principles for Elementary Science Textbooks: An Study with a Unit on "Heat Transfer"
Mao-Tsai Huang Rosalind J. Wu
- 101 A Case Study of Elementary School Teacher-designed Bullying Prevention Materials and Teaching Practices
Chao-Yu Fang
- 135 An Analysis of Subordinate Clauses in Spanish Reading Texts for University Students
Lo-Hsueh Lu

Textbook Review

- 165 Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms
Han-Yu Li Chia-Fu Sung

Book Review

- 185 The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas
Yen-Wen Huang

戒嚴時期作家參與國語教科書編寫之語文課程觀與知識觀——三位作家口述史之探析

馮永敏 楊淑華 李素君

1968年後，國小國語教科書多採編者撰寫，編審委員會中先後有作家加入。作家如何詮釋課程標準的內涵？受何種主、客觀因素影響？是歷來相關教科書研究較未能深入探討的面向。

本文試由口述史角度切入，蒐集比對三位焦點作家（王鼎鈞、林良、林海音）直接或間接訪談中所獲各項口述史料，統整其從事國語教科書編寫的相關理念，藉以探究作家的課程觀與知識觀。

研究發現：（一）課程目標上，三位焦點作家均著重顯揚語文工具性。

（二）課程選材上，作家都強調提升國語教材的文學性。其中林良引林海音與自己之課文，驗證其強化語言形象、善用文學虛構等作法。

（三）課程對象上，受訪的林良、王鼎鈞盡可能擬想兒童經驗或認知需求。林良致力題材拓展；王鼎鈞則藉設計多元活動，增進學生認知。

關鍵詞：國語教科書、課程觀、知識觀、口述史

收件：2016年1月15日；修改：2016年6月24日；接受：2016年7月11日

馮永敏，臺北市立大學中國語文學系教授

楊淑華，國立臺中教育大學語文教育系副教授

李素君，國家教育研究院教科書發展中心助理研究員，E-mail: lisa@mail.naer.edu.tw

Language Curriculum Views and Epistemology of Chinese Language Textbook and Participation by Authors in the Editing Process During the Period of Martial Law in Taiwan: A Discussion on Three Author's Oral Histories

Yung-Min Feng Shu-Hua Yang Su-Chun Lee

After 1968, most Chinese textbooks were compiled by editors, and authors on the Editorial Committee. How did the authors affect the style and features of teaching materials and interpret course standards? What were the subjective/objective factors influencing formation? Recent textbook-related studies fail to discuss these questions.

This article investigates oral history and oral history materials of three focused authors gathered from direct and indirect interviews were collected and compared to that end. We collected information from the Chinese textbook editing process to determine the authors' curriculum views and epistemology.

The study discovered: (1) On curriculum objectives, all of the authors stressed the utilitarian aspect of language. (2) As to material selection for curriculum, all authors emphasized enhancing the literariness of Chinese teaching materials. Liang Lin, for example, refers to Hai-Yin Lin and his own texts to verify methods for strengthening language and employing literature fiction. (3) As to the target of curriculum, Liang Lin and Ting-Chun Wang simulated children experience and determine awareness requirements. Liang Lin was dedicated to theme broadening, while Ting-Chun Wang improved student awareness through the design of various activities.

Keywords: Chinese textbook, curriculum view, epistemology, oral history

Received: January 15, 2016; Revised: June 24, 2016; Accepted: July 11, 2016

Yung-Min Feng, Professor, Department of Chinese Language and Literature, University of Taipei.
Shu-Hua Yang, Associate Professor, Department of Language and Literacy Education, National Taichung University of Education.
Su-Chun Lee, Assistant Research Fellow, Development Center for Textbooks, National Academy for Educational Research, E-mail: lisa@mail.naer.edu.tw

壹、前言——編者口述史作為研究進路

國小語文教育的目的，除培養兒童語文能力，傳遞與承受經驗（林國樑，1965），更須培養學生思想品德，養成倫理觀念、民主風度及科學精神（國民學校課程標準，1962）。此兼具公民教育的目標，自政府遷臺以來，便成為歷次課程標準中相對穩定的架構，甚至形成國語文教育的發展包袱。編者如何依據對課程標準的詮釋來決定教材內容？其間又受哪些主、客觀因素影響？向來為教科書研究者所關注，卻也是過去採內容分析或文獻評論等研究法不易深入之處。是故，研究者嘗試由編者口述史角度切入，對國小國語教科書進行探究。

國小國語課本多由編者依其思想、觀念與組織方式自行撰寫，少部分採選文或改寫自舊教材。因此，編審工作需要具作家背景的委員加入，似乎是該科較異於國中國文與其他科目之處。教材編寫時哪些內容該刪、該保留或改寫；以及選取何人的文章，如何組織、呈現教材；編輯者希望孩子從中習得什麼等考量，在傳達出編者的價值取向（陳妍君，2008），故研究者首先針對作家編者進行探究。

受訪作家或不具教育專業及課程概念的自覺，但編寫教科書依據課程標準之目標明確、完成國語教材之任務具體，倘藉由課程內涵的元素，將訪談史料予以歸納、統整，應不難勾勒其中蘊含之課程目標、教材選取等後設之課程觀，本文即嘗試由此追溯其觀點中蘊含之語文知識觀。

貳、文獻略探與研究方法

一、教科書研究與課程觀

臺灣中小學教科書開放為審定制後，教科書形式與內容朝向多元發

展，解嚴後知識與思想開放，教科書相關研究也隨而蓬勃，研究方法亦逐步擴展；但長期以來國內一直欠缺有關教科書發展史的系統性縱貫研究（周淑卿，2012）。是以，回歸教科書課程內容的本質性，並以歷時性發展研究顯現其特有歷史脈絡，確有其必要性。

19世紀英國實證主義哲學、教育家斯賓塞（H. Spencer）曾於其〈什麼知識最有價值〉（What knowledge is of most worth）乙文中，以「教學內容的系統組織」作為「課程」的簡明概說（引自張華，2001）。鍾啓泉（2005）由學科、經驗、目標和計畫四個維度，依不同時期發展，歸結為五種觀點：（一）是一或幾門學科或教材；（二）是學生在學校情境交互作用所獲得的一切學習經驗；（三）是一連串預定且有組織的目標；（四）是包含目標、內容、活動、評價等要素的一套計畫；（五）應包括科目、經驗、計畫、目標與研究假設五種課程意義。由於此說能周延考量課程內涵，因此，本文於論析各作家委員編寫教材之訪談史料時，將凡針對課程目標、課程內容、課程活動與課程評價等維度所持的觀點，均視為「課程觀」。

二、課程觀與知識觀之流動

現代學者在藉助內容分析、論述分析等方法進行教科書研究之餘，最終莫不在於釐清每個地區、時代的教科書都受到當時對於「什麼是合法的知識」、「孩子應經由什麼方式獲得知識」、「什麼是值得追求的課程目標」、「課程應如何組織」等觀點的影響（周淑卿，2012）。此邏輯推測人類似應先有「知識觀」，再於面對教學活動或教材編輯時，才會具體形成「課程觀」。

研究者藉由口述史方法訪談這批具有語文專長知能，卻不一定具有教學經驗的作家委員後，卻發現其知識觀與課程觀的流向與前述的產生次第相反。首先，受訪委員針對教材編寫考量的口述內容，係在產出國語教材為共識下的陳述，雖不一定採用教育語彙，卻可認定其乃自覺地

表述個人對語文課程目標、課程選材之觀點。因此，本文以編者口述史的縱向回顧為經，課程理論架構為緯，將口述史料加以統整、抽繹，輔以文獻分析，並透過後設之歸納、建構而形成編者之「課程觀」，同時進一步分析編輯實例，抽繹蘊含在其中的語文知識觀。

Hofer 與 Pintrich (1997) 曾探討「知識論」如何影響人類的思考與推理，並歸結知識論可追溯二個基源問題：人們相信知識是什麼？他們是如何認知知識？因此，對知識論之研究，可概要區分為對知識本質及認識方式 (ways of knowing) 的討論。本文探究作家的知識觀，亦將循此二個層面，依序釐清作家表述中，是否也顯示「什麼是語文知識」、「孩子如何認知、學會語文」的知識觀。同時將考查課程標準能否確實轉化並落實為影響編者目標認知、編輯考量的依據。特別是在國小國語科編審委員會合議制的討論中，不具教育背景的作家委員們如何看待課程標準的傳達？編寫時融入哪些個別詮釋，有何特別著重之處？參照課程理論之內涵勾勒其課程觀，並進而研析其知識觀，則尤為本文著力之處。

三、研究方法

本研究採口述歷史研究法，蒐集戒嚴時期王鼎鈞及林良訪談紀錄 (表 1)、報章雜誌相關訪談報導、官方文件、各期國小國語課程標準、學術文章，輔以教科書內容分析，以設定的主題訪談王、林二位早期參與國語教材之編寫者，探究相關文獻與官方文件付之闕如的領域。另外一位作家林海音雖已過世多年，但可藉由林武憲等其他受訪者的口述資料 (表 2)，盡可能追溯、還原當年三位編者編寫國小國語教科書時，隱而未現的國語文課程觀，並期能勾勒較具體、完整的教科書發展史。

因王鼎鈞年事已高，聽力衰退，研究者乃透過電子郵件以筆談方式詢問，由於回答內容非常口語化，廣義而言，亦可算是另類「口述歷史」。本研究另一位受訪者林良，對於相關事件之記憶已甚模糊，不易獲得完整口述資料；囿於其他相關委員無法受邀訪談，作為訪談佐證或輔助

的資料，此皆為本研究的限制。

四、研究目的

探究焦點作家編寫國語教材之種種考量及所欲呈現之課程觀，需先掌握編委會所依循之課程標準等理念課程方向、編寫制度面的期待與限制等客觀因素對教科書編寫之影響。故擬藉以下問題逐一探究，達成研究目標：（一）探討個別作家基於何種因素投入教材編審，如何施展所長？（二）了解三位焦點作家對國小語文的課程觀與知識觀有何異同？

表1 焦點作家（王鼎鈞、林良）訪談日期、時間與訪談大要

受訪者	訪談日期	時間	訪談大要
王鼎鈞	2014.03.05	16:48	參與教材編寫的緣由、過程、教材內容與形式、個人省思
	2014.03.18	09:52	編、審權責的劃分、編輯委員名單的確認
	2014.03.24	11:16	個人語文觀點
	2014.09.25	10:45	編輯委員會組織形式、教材內容規劃
	2014.11.09	08:13	教材編寫時的考量與反思
林良	2014.05.08	10:00	參與編審國語教材的緣由、過程、國小國語教材的內容
	2014.05.29	10:00	編審過程、教材內容部分的觀點
	2014.10.30	14:30	補訪關於教材內容部分的觀點

表2 與林海音相關之訪談日期與受訪者

訪談日期	受訪者
2014.02.26、2014.03.18	吳宏一
2015.03.13、2015.04.17	林武憲
2014.08.13	鄭蕤
2015.04.22	陳木城
2014.08.04、2014.06.30	吳敏而

(三) 從焦點作家對國語教材編寫所持共通之語文課程觀與知識觀，評析對教材呈現之影響。

參、國語課程之分層探究 ——作家參與教科書編審之實際運作

Chambliss 與 Calfee (1998)、葉興華 (2011) 等學者認為中小學教科書因受師、生高度依賴，幾乎取代課程綱要成為許多教師藉以建立課程的核心 (楊雲龍、徐慶宏, 2007)。然 1950 年代以來課標中所預設之總體理念課程為何？經由國語教科書編審委員會依理念課程之教學目標所編輯之「正式課程」能否與之符應？作家參與編審有何偏重？則為本節先由文獻掌握發展脈絡，再藉訪談史料進一步突破文獻局限之重點。

一、概觀課程標準修訂與編寫制度

國民政府自 1945 年接收政權至解嚴止，臺灣地區的國民教育約經五次課標修訂 (司琦, 2005; 葉憲峻, 1993)。國家總體理念課程會隨社會生活與時代需求而改變，是故依據課程標準編撰而成的教科書，某種程度上必會受時代潮流與外在相關因素影響，反映當時代的價值觀。

1960 年代前課標多為小幅修訂，整體趨勢在加強反共抗俄與民族精神教育，而國語課標總目標「養成倫理觀念、民主風度及科學精神，激發愛國思想，並弘揚中華民族的文化」，向為國語文教學實施的最高指導原則。至 1970 年代止，相關語言政策更明顯受政治勢力主導，頗有「獨尊國語」樣態。依總體教育趨勢觀察，國語文教育除受制於課標框架，更受政治勢力主導，能展現學科特質之空間有限。

然而，於此趨勢中仍有部分值得觀察之變動。首先，課標於 1968 年做了較大幅調整，主要因應國中免試升學，強調教學目標、內容等須達成九年一貫之精神。國小國語科明訂每單元均以文學表現方法編寫，

使成爲文學性的範文（國民小學暫行課程標準，1968），標示著國語教材編審制度異於國中階段或其他學科的特殊性。

其次，1968年更爲臺灣教科書統編制之起始關鍵。此前教科書係採編印、翻印、翻譯、選用四者併行，1968年教育部乃奉總統革新教育之指示，配合1968課標，將國民中小學教科書一律交由國立編譯館統一編輯，實施「精編精印、統一供應」政策（藍順德，2006）。據此，國立編譯館乃得以成立各科教科用書編審委員會。今依可考之教育部（1993年）《國立編譯館中小學各科教科用書編審委員會設置要點》得知，當時委員之聘任，係由教育部等行政機關層層薦聘，於審慎考量委員背景與代表性後組成。

二、編審委員會運作與作家的參與

（一）國語科編審委員會之實際運作

細審前述設置要點對委員組成之明文，僅含學科專家（約占40%）、現職任課教師（約占35%）、課程暨心理等教育學者（約占10%）、教學媒體製作專家（約占5%）、教育行政人員及本館編審人員（約占10%）。推測具作家背景的委員應是以「學科專家」的廣泛認定進入委員會，再依第七條受推舉爲編輯小組。

國語教科書前「編輯要旨」與課標中教材編輯要點有關各年級文體、篇幅之規定，編委會必須依循實踐。參考1952版教材主委孫邦正追述，歷來國語教材編審大體須經過：「主筆撰成初稿、專家審查、委員會集體審查與修訂、試用本試行、徵集教師意見修訂」五步驟始得刊行。於規劃準備期間，尚需蒐集、參考各方意見、籌組編委會商討編輯原則，並推舉編者與總訂正。初稿修正完竣，於排印前尚有插圖繪製與版式設計等後製作業（司琦，2005）。

(二) 焦點作家之釐訂與參與

奠基於對教材編審之探討後，首先針對歷來各版本國語教科書編審委員進行統整與分類，篩選具專業作家身分、且擔任主編、影響較大者，主要為林海音與林良二位。再加上由版權頁循線訪查，自海外聯繫之1968版教材編審委員王鼎鈞，乃形成歷時性分布之三位焦點作家。焦點作家參與教科書編撰之年表，如表3所示。

三、個別作家對教材編寫之觀察與著重

由前述課標與編審流程，可知國語科自1952課標起，即以知識本位的課程觀為理論基礎，依循「語文教科書就是語文課程的呈現」、「強調教科書知識的絕對完整呈現」、「教師和學生依賴於教科書進行教與學」等傳統教材觀念（楊元建，2003）進行編寫。國小國語教科書於此極穩定的框架下，僅剩有限發展空間，且實際掌握在最初撰成文稿的作家等委員手上。儘管定稿仍須經編委會以合議方式修審，主筆者對課程目標的掌握、教材重點的詮釋，仍有值得探究之處。

表3 焦點作家參與編撰年表

課程標準 焦點作家	1952年國民學校國語課程標準	1962年國民學校國語課程標準	1968年國民小學國語暫行課程標準	1975年國民小學國語課程標準				1993年國民小學國語課程標準	
				試用本	初版	修訂初版	改編本	試用本	正式本
王鼎鈞			協助編 9~12冊						
林良				主要編 5~8冊、 共同審 1~12冊			共同編 5~8冊、 審 1~ 12冊	參與編 4~12 冊、共同審	
林海音	主稿 1~4冊		主要編 1~4冊、 審 1~12 冊	主要編 1~4冊、 審 1~12冊			共同編 1~2冊、 審 1~12 冊	主要編 1~3冊、 共同編 第4冊、 審 1~7 冊	主要編 1~3冊 、共同 編第4 冊、審 1~4冊

以下分述三位焦點作家受聘為編審委員之緣由與其主要編寫理念，俾於後續課程觀之比較參照。

(一) 王鼎鈞訪談摘要（1968~1974年）——助編 1968 版高年段

王鼎鈞，1925 年生，山東省臨沂市蒼山縣蘭陵人。抗戰末期初中畢業即輟學從軍，隨國民政府軍隊經南京、上海、瀋陽等地到臺灣，受王夢鷗、趙友培諸先生調教，終身自學不息。所撰《人生三書》風格多樣，題材豐富，是 1970 年代臺灣著名作家，1990 年退休後定居紐約。

1. 參與緣由與自覺——增加文學含金量

我在 1968 年 2 月接到國立編譯館的聘書，擔任國民小學國語教科書的編輯委員，負責重編小學的國語教科書，由師範大學孫邦正教授總攬，……編語文教科書是敏感工作，意識型態的壓力很大。我參加的這一組負責小學高年級的課本，由師大教授趙友培主領。……低年級編輯委員的領頭羊是林海音。（王鼎鈞-140305 訪）

依孫邦正教授對國語教材的追述，可知 1968 版教材之分工為：首冊注音符號教學為王玉川、齊鐵恨、祈致賢負責；低年級為林海音主編；中年級為孫邦正主編；高年級則由趙友培主編。各組中再邀集相關委員協助編寫（司琦，2005）。

1952、1962 年版教材版權頁皆未載明編撰者，1968 版教材始首創標明編著者。參照王鼎鈞提供之聘書推知，其參與國語教材之編寫，約在 1968 年 2 月至 1974 年 1 月間。

對於當時參與編委會之緣由及預期發揮的作用，王鼎鈞追憶：

據說主其事者認為高年級的課文應該加強文學性，需要作家參與。還有主其事者認為教科書在編寫過程中需要聽見實際教學經驗，需要有小學教師參與。……我對這個工作沒有準備，……好像合唱團的團員，照著曲譜唱歌也就是了。說到課文增加「文學含金量」，我算是訓練有

素，在技術層次上使得上力氣。(王鼎鈞-140305 訪)

王鼎鈞進入編委會猶如合唱團員，依曲譜和指揮發聲，主要乃在撰寫技術層次上提供支援，以增加「文學含金量」；實際教學經驗的提供，另有小學老師著力。

1968 課標低、中年級教學目標皆具「指導兒童精讀課文……」之陳述，在高年級更強調：「……注重訓練兒童綜合文章內容，挈取綱領，推取含義，以培養欣賞能力，和寫作技巧」、「指導兒童精讀課文內容，隨機提示基本的句式練習應用，以增進表情達意的能力」。可知此期國語課程特別強調範文學習，期從基本句式練習，培養兒童文章欣賞和寫作能力。因此，作家參與編輯應具有落實正式課程的目的。對於以語文表達能力擅長的作家而言，總體課程的理念是否造成其編寫課文時相當程度的範限？有待稍後藉實例詳析。

2.編寫狀況與觀察——政治氛圍的限制

陳明印（2000）認為統編本教科書的編輯、審查主體均為各該科教科書編審委員會，審查方式採「編審合一」，編委會運作精神在討論而非審查。王鼎鈞曾描繪：

我所謂選文，指我們那一組的編輯工作，取捨之間，當然有「審」，揣摩教育部所訂大綱行事。(王鼎鈞-140318 訪)

可見課標已預設教材編輯的框架，編審委員只能依循、揣摩課標行事。實際教材的編審，則是前有所循的局部修改或抽換，而非重編教材：「編輯工作係以原有的課本為藍本，逐課討論，當場決定維持原課文或略作修改或抽換」（王鼎鈞-140925 訪）。

再針對歷次選篇比對後發現，遷臺後教科書的統編大抵沿襲此「局部修訂」模式，多以前一版本教材為規劃取捨的基礎。而國語教科書受到政治干預，致使上至主委、主編，下至協助編輯委員，均有所忌憚。對於上級介入審查，亦為委員們心照不宣之事。王鼎鈞回憶：

我參加的是編輯委員會，主要的工作是挑選，若說「審」，另有上層機構。……這是教育部的業務，幕後有國民黨中央黨部參加意見。編輯委員會編好的文本要送上去審查，那裡應該有個審查小組吧。(王鼎鈞-140305 訪)

我們編好的稿本並非最後的定本，上面還有再審或終審。……他們從未出席我們的工作會議。……「關注」的意見是由趙友培教授在工作中轉達。(王鼎鈞-140318 訪)

準此，可證明歐用生(1990)、周婉窈(2003)對國家意識主導教材的論述，在戒嚴時期國小國語教科書中確實存在。同時亦勾勒出早期教材編審受上級複查而須處處審慎、保守，尤其隱身幕後的操控者，更可能轉達、交辦任務，使國語教材較缺乏社會生活的反映。此外，課文中也因會因應「反共抗俄」政策，而充斥相關宣導性文章。1968 課程高年級教材「天堂與地獄」單元中，便分別從食、衣、住、行四方面，描述臺灣與中國大陸二元對立的情形(圖 1)。

課本中有關政治的課文，像天堂與地獄，莊敬自強、處變不驚等，沒人願意寫，最後派我提出初稿，……這算是我的「重頭戲」(一笑)。(王鼎鈞-140926 訪)

另外，那時中國大陸上的老百姓處境艱難，有人交代要在國語課文裡稍稍反映一下，我們也「稍稍」做了。(王鼎鈞-140305 訪)

此外，編委會審查課文時，尚須面臨揣摩上意的曖昧與困難：

還記得舊版的課文裡有個故事，國王得到一顆奇花異卉的種子，種在他的御花園裡，始終不見發芽。……一個老農夫撿了去，種在自己的田園裡，開出美麗的花朵來。大家對著課文沉默了幾分鐘，說一聲「刪」，就刪掉了，沒有人說理由，沒有人問理由，心照不宣。(王鼎鈞-140305 訪)



圖 1 國小國語 1968 版（十一）六版第 4 課

資料來源：國立編譯館（1978：11、13）。

王鼎鈞勇於反映當年編寫教材之政治力干預，顯見其個性正直耿介，可印證其文壇上素有「一代中國人的眼睛」、「崛起的脊梁」之評論。亦可能與過去曾親歷白色恐怖事件有關，他曾自述：「作了言多必失的作家，憂讒畏譏，一言難盡」（廖玉蕙，2001）。同時亦折射出國民政府遷臺後製造的「恐共氣氛」，致使知識分子莫不戰戰兢兢。

（二）林良訪談摘要（1975~2002 年）——主編 1975 年版中年段與後續編審

林良於福建廈門出生，7 歲起便因戰火與家庭變故輾轉流離香港、越南、鼓浪嶼等處；然溫暖和諧的家庭生活，讓他得以用溫厚而寬闊的心胸來審視自己的生命，也表現於平易親切的散文創作中。22 歲那年，考上教育部國語推行員，離開家鄉前來臺灣，任職國語推行委員會、國語日報社等機構，大半生創作不輟，而以「淺語的藝術」形成其獨特風格。

1. 參與緣由與自覺——落實兒童文學精神

林良參與國小國語教材編寫，除因其工作經驗，有傑出兒童文學創作成就外，更與主其事者有關：

邀我過來的是熊館長，那時候國語日報來的人太多，何容先生不希望我過來。……對於編課本，我主要是把它看成也是一種寫作，而且按照我們編課本的需求來說，更需要寫作的人，那我也可以說是把它看成一個興趣所在。(林良-140529 訪)

由客觀人事薦用觀察，「國語日報社來的人太多」確可由編者名單上印證，而不只是何容主委的顧慮。但林良除視為興趣、欣然接受外，亦有其對教材新面貌的期待與配合。1975年版之前的《國語》與《生活與倫理》教材，教學目標皆著重道德、情操面的薰陶，造成二科在敘寫上雷同與教學目標混淆(陳志哲，2003)，國語教科書中亦缺乏文學性素材。因此，1970年國立編譯館希望國小國語教科書中注入兒童文學生命力，於是延攬兒童文學家主稿教材的編寫(林良，2001)。

我們就站在兒童文學的立場，一方面希望課文活潑一點，一方面希望能夠把兒童文學的精髓放在國語課本裡面。那時候……《國語》課本跟這本《生活與倫理》課本幾乎完全一樣，《生活與倫理》它要講道理又要說故事，又要舉人的實例。(林良-140508 訪)

林良除了將國語課文特色對比於《生活與倫理》教材內容，也從良善的文學觀、淺顯的用字、運用想像及活潑語言等，提出其對「兒童文學化」的看法：

我們的課本編得太柔了，……這個仇匪的那個態度太弱，認為應該加強，……那我們比如從事教育工作的人，他會注意到教育是什麼。……那這個我覺得跟教育的基本原則是違背的。……我們還是教育學生，以仁愛為主。……我是主張節省用字。就是說我們一個孩子會寫作，

不需要那麼多字……就是說認識有限的、常用的字，就可以夠寫作。……所以，我就主張文白字嘛！跟胡適的主張一樣，你怎麼說，怎麼寫。……。其實，用淺顯字，也可以寫出味道來。……多多運用兒童文學的優點。優點就是說一個想像，運用想像。還有兒童文學那個自由就是鳥言獸語這種自由。還有，兒童文學就是多注重語言的活潑。……那把這些優點呢，都運用在課文裡，那麼小孩子讀課文就會感覺到有點像讀兒童文學那樣，會有那個感覺。那對課文會……欸……有一個好感。那課文對他來說，就有一種親和力。（林良-141030 訪）

歷來課標中教材大綱與教學總目標，皆強調「養成欣賞兒童文學作品的興趣和能力」。就林良對舊版教材之評論，顯見 1968 年版教材並未落實官方正式課程中強調的內容，此處之強調實乃具重要反顯意義。

2. 實際編寫之著重——大量創作取代選改

我的看法是我比較喜歡從頭寫新的，……既然有機會編新課本，最好都是新的，……不斷地跟著環境改。（林良-140529 訪）

我覺得應由過去本身已經從事寫作多年的人來撰寫課文，……因為寫課文我覺得是需要有一點創作力，如此課文才會比較活潑。（林良-140508 訪）

對照國小國語各版本教科書中年級課文內容可發現：林良負責之 1975 年版中年級教材，確實較過去或同期其他年段編者抽換更多課文，應與前述對新教材的期許有關。

有一度我是比較反對這個保留舊課文，除非那個舊課文已經變成人人傳誦的經典，……這幾篇保留下來的課文，像〈愛國的蔣總統〉、〈木蘭從軍〉、〈夏夜〉等，我覺得比較值得保留的，就是〈爸爸捕魚去〉。（林良-140508 訪）

由林良的例舉可知，其主張保留的舊課文，多從文學的真摯動人著

眼。參照同期兼具作家身分之林武憲的觀察，或可體會林良看待課文編審制度之心態：

歷來教科書編輯方式，有單元、文體或篇幅、生字量、學生程度等的限制，就像林良先生所說的，在寫之前，都有 5~6 個條件放在那邊，……對一位作家來講，當他的寫作有太多限制時，其實是很傷腦筋的，自由創作跟教材的寫作是很不一樣的。(林武憲-150329 訪)

可知林良相當忠於作家本色，在既定的語文課程框架中仍發揮個人創作特色與兒童文學趣味。或許因工作負擔較重，後期教材的改編，林良乃推薦兼具教學經驗的新進作家一同負責。

我大概知道應該是林良推薦我進編審委員會的，……或許他認為應該要讓年輕人，尤其是有教育經驗、寫作經驗的人進來。……我相信他一定有推薦我跟林武憲。(陳木城-150422 訪)

(三) 林海音之史料追溯 (1954~1993 年) ——主編四階段低年級

林海音，祖籍臺灣，1918 年生於日本。1968 年創辦純文學出版社，培育無數青年作家，純文學的概念即意謂不含政治及商業目的的創作文學。1953~1963 年曾主持《聯合報》副刊 10 年，以小說《城南舊事》聞名。晚年為糖尿病、腦中風、肺炎所苦，2001 年 12 月 1 日 11 時 46 分因器官衰竭辭世。

1. 林海音創作經歷與編審分工情形

林海音女士曾主稿 1952 年版課程，為開創教科書新形式之主要催生者(司琦，2005)，應是政府遷臺後最早投入、跨越最多版本的作家委員。自 1968 至 1975 版教材，皆負責低年段課文的主編。

我參加的這一組負責小學高年級的課本，由師大教授趙友培主領。……低年級編輯委員的領頭羊是林海音。(王鼎鈞-140305 訪)

尤其是前邊這個 1~4 冊還是林海音先生為主寫，5~8 冊就是由林良主寫，9~12 冊就是吳宏一撰寫。(鄭蕤-140813 訪)

1975 年版教材編者尚須提出詳細規劃：

林海音以前也編過，……負責主編的人必須事先提出編輯計畫，……低年級林海音也曾提出。(吳宏一-140226 訪)

單元的課後練習亦須編寫，工作負荷相當大，連後來加入的林良也坦誠相當吃力：「那時候除了寫課文以外，單元的練習、課文後面的作業項目也要歸編者寫」(林良-140508 訪)。

2.編委中之地位——備受尊崇的資深作家

在各期教材編委會中，林海音均是既專業資深又受尊崇的委員。

他們(指其他審查委員)在會議中哪裡敢批評，特別是對於低年級部分的編者，比如林海音。(吳宏一-140226 訪)

其語文素養和編寫經驗不只受委員推崇，就連李鑒主委亦對其甚為敬重。後期加入的委員多以學生輩自居，對林海音原撰課文有必要更動時，亦多態度謹慎：

李老師(李鑒)對林海音是非常的敬佩，……最有名的就是《城南舊事》。……請她來上過課，我是學員……林海音在改編本所寫第 3 冊的課文〈給爸爸的信〉裡面，……所以我就稍微給他改了最後一段：「我現在自己會做許多事情，……還敢上臺說故事呢！媽媽說我……」，……我那時候真的有點不大敢改林海音的文章，好在她接受了。(鄭蕤-140813 訪)

1975 年版改編本階段，林海音開始推薦林武憲、陳木城等兼具兒童文學作家身分的國小教師進入編委會，改寫原應由林海音主稿的低年段課文：「舊版時，林海音主編一~二年級，所以她找我與林武憲來幫忙」

(陳木城-150422 訪)。林海音與林良之引薦兒童文學界後輩新血參與教材編寫，或許一則增加生力軍，再則也有補足單純作家缺乏教學經驗的期望。而館方對其推薦人選乙事，態度也相對謹慎，期能在編寫理念與經驗上作適度傳承。

本來國立編譯館要求我第 1 冊改完以後，先給林海音看，第 5 冊改完後，先給林良看，但實際上根本沒有那個時間。(林武憲-150313 訪)

林海音這麼信任我，我想可能是她的某些編輯理念是我可以掌握的，在傳承的部分是相同的。(林武憲-150417 訪)

1993 年版教材因應教材開放等更大的情勢變化，及當時社會輿論對課文的多重角度審視，修改意見未盡合理，致使林海音撰寫意願更低，編委會於是調整編寫分工，將原應由林海音所撰之課文委由他人修改。此時，林海音漸漸退居為審閱的角色。

但是有時審查意見很多，而且也不一定合理，……林海音曾在第 3 冊第 10 課寫了一篇〈井底的青蛙〉，……被批評質疑那個青蛙怎麼會跑到井裡去？……於是就在這個會裡面發脾氣，說：「我不寫了！」……晚上我們去拜訪她，……跟她報告：「老師，我可能稍微改一改」，她接受了。(鄭蕤-140813 訪)

3. 實際編審之著重——自然而有韻的口語

林武憲曾提供林海音於編委會上分點條列的兩張書面修訂意見(圖 2)，包括她認為「被」字在中文裡一般是用在不希望發生的事情或不常的狀況，或是疊字詞「深深」若在前面已使用過，則希望能讓學生在相關課文中能多學四個字的形容詞；以及盡量不使用贅字；或是前後文敘述須合邏輯等。由此，可略見其後來較少編撰，但審查他人課文時，態度依然十分審慎、用心，亦可看出林海音非常重視生活中的自然口語表達。

林海音認為課文要用比較生活化、自然真實的語言。……我發現她會根據語文專家何容對語言運用的呼籲和國語本身使用的規則……，也就是她不只是維持語言的規則，對於教材裡面語言學習的材料或形態的多樣性方面，會希望能夠讓學生在語言的學習上可以多學一點不一樣的練習，還有怎樣可以改得更簡潔。(林武憲-150417 訪)

其他委員對其所撰課文，亦持相同看法。

林海音認為她寫的第 1 冊課文屬於口語的表達，是兒歌性質，是用說的，不需要使用標點符號。……她整個的構想，就是在跟孩子說話。(吳敏而-140804 訪)

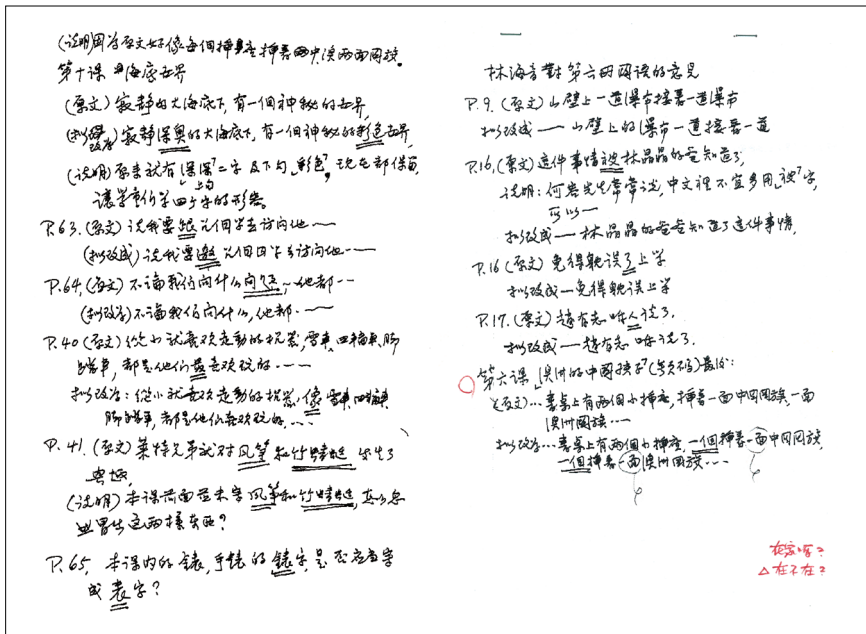


圖 2 林海音針對國小國語 1975 年版（六）修訂初版所提書面意見

資料來源：林武憲於 2015.04.17 受訪時提供書面影本。

綜整本節作家參與教材編寫之探討，發現：1.解嚴前歷來課標所標榜之「範文學習」、「培養兒童文學欣賞和寫作能力」等目標，皆因國語課程框架與政治力干涉，導致教材未能大幅創新編寫，無法落實原有課標精神。2.解嚴後社會力解放與教材開放等意識型態之警覺，致使社會輿論對作家文本的檢視趨向多元。3.資深作家在編委會中地位崇高、影響深遠，可能是 1975 改編本以前課文風格、形式變動較少的原因。

肆、國語教科書之編寫考量 ——作家課程觀與知識觀探析

三位焦點作家對於教材整體取向（課程目標）、教材內容的取捨（課程內容），甚至文字敘述形態（課程對象）的陳述當下，未必存有「課程」概念或知覺；然研究者仍可循此爬梳，以後設角度釐析其中蘊涵之「課程觀」，再循線追溯背後根源之語文知識觀。

曾為 1975 版教學指引主要編輯，並參與 1962、1968、1975 課程標準修訂之林國樑，曾清楚勾勒以範文教學為核心的國語文教材，須為符合以下三面向考量的示範性作文：

國語課本，每一篇應該都是兒童作文的範文。我心目中標準的範文，必須包含兒童文學完整的藝術性，符合兒童的身心特質，以便促進語文的發展。（林國樑-140422 訪）

此說實已兼顧語文課程的教材屬性、教學對象需求以及學科特性三面向。以下綜整作家對國語教科書編寫的口述資料，循此勾勒其中共通的課程觀，並探析其蘊含之知識觀、評析對教材呈現之影響。

一、課程目標之擬訂——源於語文知識的內涵

王鼎鈞除追述教材面貌深受政治因素影響，亦據實反映出當時語文

教育界存在著兩派論爭：

上一輩先進對語文教學的主張分歧，有人認為語文是工具，語文教學是操練怎樣使用這種工具，教材要由簡單到複雜，由具體到抽象，操練時要反復遞進，選範文要先看它是否配合這一套設計；也有人認為語文教學是公民訓練，對學生注入文化思想和道德修養，選範文先要選它的意義內涵，四維八德都要顧到。（王鼎鈞-140305 訪）

當時語文教學主張之歧異，雖影響於課程目標、課程選材等層面；然根源則為各家對語文知識基本觀點有所差別。處於當時兩股勢力爭鋒中，作家的主張值得探析，同時亦可結合教材分析驗證其編寫觀點，以下分項說明。

（一）應熟練語文工具

王鼎鈞並不全然依循當時教育政策或上級提示，乃從教學者角度，思考應如何教給學生必要的口語或書面表達方法：

我只是一個以使用文字為專業的人，比較傾向「工具論」。覺得文化思想和道德修養的灌輸，其他功課也有這種功能，惟有操練語文工具，這是國語文課程的特性特色，應該集中發揮。以語文教材作公民訓練，往往產生一些拙於表達的人，不能流暢的演講，甚至不能寫一張委婉簡潔的便條。……如果採「工具論」，理論上每一課的課文都包含多種基本方法，都可以給學生一些幫助，教師可以斟酌順序先後授人。（王鼎鈞-140305 訪）

王鼎鈞堅持國語文學科特色，期待學生學習後能真正運用於生活，因而強調「工具論」觀點。同時，更將此目標落實於課後「學習指導」的編擬。例如 1968 年版教材第 11 冊第 2 單元「學習指導」中，主要指導學生「天堂與地獄」單元中四課皆採「對照式」手法描寫；同時並於練習二中，針對〈天堂與地獄（四）〉，提示篇中主角楊大偉逃出匪區後

的倒敘手法。可知其善用語文創作專長，緊扣課標中高年級應培養「範文閱讀後寫作技巧的分析與欣賞」之目標，充分將語文工具性具體化為寫作技巧，層層剖析，以利學生理解並仿效。

（二）能讀、寫自然的語言

林良曾提及對過去教材受限於公民道德、愛國教育的反省，並藉對語文的敏銳度試圖加以改善，避開當時政治氛圍對語文教育的控制。

有一度我們很重視這個保密防諜，還有這個有一些相關的機構也會有人跟我座談，座談的結論是說，這個仇匪的心態不夠，認為教材內容不夠仇匪。但是我們也有我們的意見，……正常我們教孩子要有愛心，……愛國有好多方向，不一定要把共匪殺掉。（林良-140529 訪）

甚至基於有效完成語文課程目標，積極想擺脫控制教材編製的束縛，表達語文美感。既不侷限於文法與識字框架，更不沿襲過去成為政治與教條的文宣。

我覺得好像我們受到某種約束，打不開，……小孩子剛學語文，一個是說話，一個是認字。……比如說畫一隻鳥，那就說「鳥，藍色的鳥」，那麼這裡頭已經教了名詞，還有形容詞加名詞。……所以我們那個文法的教學，認字的教學，說話的教學，這三個面向跟編課文有關的，如果能夠在課文當中趣味化的呈現，……不需用那種像分析、說理的方式來讓他們學習。（林良-140508 訪）

同時，林良堅持依創作者表達美感、語文教育的目標與成效，主張國語課文應回歸語文溝通與表達的實際層面，讓「言文一致」的自然美感顯現。在心中更清楚預設了「使學習者能用國語聽、說、讀、寫」的具體語文應用能力。

一般來說，我們希望在一個範圍裡，小孩子能夠把想說的話寫出來。

亦即小學畢業以後，他就可以寫信、寫報告、寫文章投稿，會講國語，聽得懂國語，會寫國語文，讀得懂國語文，這樣我覺得就很好了。從文學來說，整個世界都是言文一致……為什麼我們不是呢？（林良-140529 訪）

至於林海音，可由她所發表的編寫想法：

國語文的教育，學語和學字是並行的，有了豐富的說話句子，才能使學童的學習興趣更高……他們反復的讀念，在練習中也發揮他們的說話（也可以說是作文吧）的能力（林海音，1994）。

從中得知她也主張讓低年級學生以範文中語句的朗讀為基礎，漸進帶出說話與寫作的表達能力。

（三）評析與討論——課程目標所奠基之語文知識觀

王鼎鈞、林良二位作家均勇於面對政治干預，編寫國語教材盡力提升課文的語文美感與示範作用。二人訪稿中溫和陳述的內層，皆有一份對語文特質與美感的堅持。他們不露痕跡地將此課程理念融入教材實踐中，可說是解嚴前作家加入教材編審委員會後，對偏重政治或教條作了最具體而溫和的反撲。

三位作家雖在課程目標上均主張語文工具性，著重點卻有所不同。王鼎鈞看重語文寫作技巧之循序培養；林海音、林良則結合口語練習，漸進帶入寫作。實際則顯出作家對語文知識內容與作用之認識有所差異。

Pappas 等學者觀察兒童語文發展後，將人類表達意義的內容概分為口頭溝通（spoken communication）、書面溝通（written communication）兩類文本，以區別其互動作用與文本結構的差異（林佩蓉、蔡慧姿譯，2003）。前述作家對語文課程目標的認定，也隱然呈現如此差別。王鼎鈞認為語文是工具，語文教學是操練怎樣使用這種工具，將語文知識定位

爲對語文（特別是書面文字）表達工具的認識與運用，因此，教材應採「知識本位的課程觀」原則（楊元建，2003）編寫：

教材要由簡單到複雜，由具體到抽象，操練時要反復遞進，選範文要先看它是否配合這一套設計。……全部課文必須照訓練步驟創作出來，不是文選，而是一套有系統的著述。（王鼎鈞-140305 訪）

準此，王鼎鈞的語文知識是注重寫作技巧之概念性知識、程序性知識的循序培養，使學生由「了解」而能漸進「應用」（Anderson & Krathwohl, 2001），以提升語文表達。

林海音與林良則大體依循何容推行國語的原則來編寫教材（許珮馨，2005），強調口語的重要性。林海音曾自述其依循過去由單字、詞、句之語言學家所主張「由下而上」的語文教學模式，繼 1968 年版教材後始採取由朗讀、說話漸進帶入寫作的混合練習（林海音，1994）。林良於說明其對國語教材「兒童文學化」的期許時，也再次強調：

還有一個希望能回歸到國語是國語，對語文的學習比較專注，還有注重文字的趣味，讓學生懂得去欣賞。（林良-140508 訪）

林海音與林良對語文知識的著重層面較偏重事實性、概念性知識的記憶與理解。教材編寫較關注範文語句呈現或選材等面向；語文知識與技能的結構性較少考量。

由客觀編寫制度審視早期作家分年段負責之作法，其完成的教材能否達成「提升語文工具性」之目標？1975 年改編本吳敏而研究發現：

我們拿王玉川寫的書，分析出課文的每一句是哪一個句型。我朋友發現：突然到了三年級，句型的變化就多了很多種，我就跟他說：「前面全部是林海音寫的，她有她的句型，到了三年級，就有林良的句型出來。（吳敏而-140630 訪）

舊有編寫制度可能產生同一年段四冊教材中，語法與敘述句型過於

一致等缺失。因此，1975年改編本由多位委員合寫一冊教材或習作的作法，或許與此一研究發現有關。簡言之，作家編寫教材，所產生表達風格和語彙等「單一」現象，將減低國語教材欲令學生提升語文工具性之成效。

二、課程教材之取向——文學趣味的強化

教育部曾於公布1962課標時，提出「改進國語教學三大要領」，稍後（1964年10月）並由國語日報社出版《新編國民學校國語》課本（國語教材革新編輯示例）全一冊。編者歸納其特色為：重視動物故事、鼓勵兒童自動學習等（司琦，2005），加上前述1970年國立編譯館期望透過兒童文學家撰寫教材，在教科書中注入兒童文學活潑的生命力。因此，林良參與1975版教材編寫時，曾深刻感受到當時學界與社會對國語教材的新編懷抱些許期待：

那時候是希望教材兒童文學化……兒童文學有一個趣味，就是它想像力比較豐富，對天地萬物彼此的關係比較自由、開放，不那麼現實。（林良-140508訪）

是故，以下便嘗試將作家所謂兒童文學化的內涵作更具體的勾勒。

（一）提升語言形象以增進理解

林良除期許自己將文學的豐富性、趣味性於語文教材中發揮，更重要的是其心中早已存有清楚的讀者意識：

我有一個最重要的原則就是：記住我的讀者是誰。……那我比較不喜歡寫那個把讀者當作大人的方式來寫。……而且我自己也有那麼大的孩子。（林良-140529訪）

作家依其真實經驗揣摩孩子的閱讀能力、心理特質，在處理說明或論述篇章時，亦會盡量採真實、具體的敘述轉化，避免內容過於抽象。

〈二十一世紀的生活〉……這個小讀者比較容易接受，他覺得這些話就是對我說的。……對中年級小朋友講道理太抽象等等，我喜歡用書信的方式，……如此孩子也願意把這個道理聽進去。(林良-140529 訪)

(二) 善用文學虛構以減低說教

文學中虛構元素很多，林良曾舉林海音所寫〈鵝媽媽真漂亮〉為典型的課例。

當時正好林海音的課文，把這個兒童文學的一些技巧放進去，裡頭有一課就是小白鵝問鵝媽媽說：「我怎麼樣才能長得像你一樣大」？鵝媽媽就說：「你只要好好的吃草，就會長得跟我一般大」。(林良-140508 訪)

此篇乃藉孩子天真的發問，一則代兒童提出疑惑；再則也因母鵝的回答，彰顯本篇「成長」的主題，且避免在故事末尾進行說教。林海音曾對此種加長語文敘述，使句型更活潑豐富的編寫手法深表贊同，表達能「如魚得水」發揮所長的欣悅(林海音，1988)。參照其他委員口述，更可確認林良不但依此原則審查教材，對於自己所撰課文，也特別在意需具文學興味，極力減低行文的教條性：

林良曾經對〈孔融讓梨〉這一課表示一點意見，他覺得這一課裡面，教條意味還是很重。原來孔融讓梨是一個故事，算是散文體，他把它改成劇本形式，形式上有很大的改變。(林武憲-150329 訪)

經檢視該課課文，改成劇本形式後，已將許多教育內涵融入角色對話中，但林良仍有此顧慮，足見其在課文選材上對文學趣味之看重。

(三) 評析與討論——藉語文知識內涵檢視取材

就語文知識的內涵檢視，過於標榜兒童文學想像性，對國小階段的語文教學是否適當？語文學科本身兼具工具、思維、思想、綜合、人文

等多種性質。其中工具性、思維性是「文」的問題，其餘都是「道」的內容。倘若欲把握語文科的性質，在教學上應做到「因文悟道」、「工具性與人文性的統一」（何文勝，2003）。此外，吳敏而曾從句型分析的角度，檢視過於偏重「文學性語言」可能存在的缺失：

我後來在委員會的時候說：「我們這些因果關係的句子很少，而『所以』的那些字眼也都拿掉了，怎麼會拿掉呢」？他們說不順暢，累贅……它是文學，不用說得那麼清楚。所以，研究的結果發現，文學的語言較少用某一些句型。（吳敏而-140630 訪）

文學性語言雖較能引發兒童想像，畢竟只是諸多文類的一種，兒童平日生活中，實用語言往往追求明確，不以文學型態出現。若偏重單一文類，猶如呈現營養不均的教材，可能導致語文工具性反而無法完全顯現。

其次，因應 1970 年代末期社會上對教科書的關切，政府官員也陸續對國語教科書提出評論。

陳履安當教育部次長的時候，對這個動物會說人話非常地反感。他接受媒體訪問時，說這種鳥言獸語放在課本裡很不適當，小孩子讀了會變成傻子。（林良-140529 訪）

如此評價文學的想像性雖有不妥；但其評論深層也提醒我們：幻想性的文學原有其適讀年齡，不應過度誇大兒童文學作為語文教材的適用範圍。兒童文學融入教材也應隨著學生的年齡、認知增長，增加更豐富的文類，或轉化為更具寫實性與思辨力的文章表述型態。參考美國全國教育進展評量測驗（National Assessment of Educational Progress, NAEP）對四年級學生的閱讀與寫作檢測，其文類便含文學性、知識性兩大類；針對進入中高年級以後的學生，讀、寫接觸的文類豐富性更宜增加，運用事實說明（說明性表述）與條理論述（論說性表述）的文章皆應適時補充，以免兒童接觸的句型和語彙缺少變化（李明洋、江秀紋，2013）。

文學性文本包括虛構故事、寫實故事、詩歌等豐富多元的次文類；即便是虛構與想像的發揮，對於中高年級的學生，似乎以細膩反映人性與刻劃場景的小說或寓言等更為適合。可見對此爭議之解決，應不在於課文是否採用虛構的想像（所謂「鳥言獸語」），乃應整體考量教材的文類，能否因應適讀對象而變化，及其文學性是否足夠。對此，兼具作家與國小教師身分的林武憲，便提出兼選完整文本以為補救的作法：

我是覺得我們課文不多嘛！那你在課文之外，讓小朋友除了語句的練習以外，還能夠有完整的好作品欣賞，等於是做補充。……我們課文文學性並不強。另外，選出來的作品，文學性會強一點。（林武憲-150329 訪）

綜上，當諸多作家基於職責落實課標總體課程方向，雖同樣以兒童文學化為目標；在課文的編選原則、編寫理念的詮釋上，實有別於語文或教育學者的角度與作法。

三、課程對象之預設——兒童語文認知的擬想

1952 課標「編輯要旨」清楚標榜：「根據兒童學習心理，以充實兒童生活知能，培養兒童閱讀能力和興趣」，可知早已注意到課程對象之需求與經驗。驗之於編委會之組成強調應兼納具兒童心理、學習發展和教學經驗等專長的委員，如依其條文將「學科專家、現職任課教師、課程暨心理等教育學者」三類合計，便已占 85%；落實於操作層面，則主要依編輯小組來完成。以文學專擅的作家多數並不具備教育背景或教學經驗，將如何擬想課程對象之經驗與需求？林海音與林良口述國語教科書中符合兒童心理發展與學習原理之處，多賴成人以自身觀察和經驗為基礎，擬想孩子的心理、興趣與可能反應。林良投入兒童文學創作的機緣，更是得自與同事小孩建立情誼、設想為對象（蔡佩玲，2001），而有後續創作與教材編寫。以下將作探究。

（一）以作家經驗開拓讀寫題材

林海音與林良在重視兒童文學興味的作法，都有其適應國小中低年級學生抽象認知與思考能力尚未發展完成，而刻意設計、簡化的語言情境。林良更嘗試以自己經驗為基礎，為國語課文擴充更多現代生活的題材。

就是我們可以因應時代或者是孩子更接近的經驗去做，而不一定要把著那個舊的題材。……這都是我真實的生活經驗。我把它叫做生活散文。（林良-140508 訪）

（二）以讀寫經驗引導學生於生活應用

王鼎鈞編寫教材大體依據過去語文學習與教學經驗而進行擬想：「我大體上是根據自己的學習經驗。我也教過書，做過局部的實驗，行得通，有效果」（王鼎鈞-140305 訪）。

具體可驗證的實例，如 1968 年版課程第 11 冊第 2 單元練習二。「討論」一至五題是從閱讀引導學生觀摩與探究本單元各課之寫作技巧；「作業」則讓學生分組練習寫作，並與自己生活經驗融合。其中寫作要點提示學生應注意「實際觀察或體驗」，甚至鼓勵學生完成後分組交換評閱，擴充生活經驗與寫作內容。

（三）評析與討論——對語文知識的認知成效評估

作家欲掌握兒童的認知，除發揮敏銳的語感、純熟的語文技巧提升課文品質；並由成人經驗以觀察和擬想試圖開拓更多接近兒童經驗的寫作題材與練習方式。此作法是否足夠？背後又代表何種語文知識觀？頗值得探究。

林海音與林良均著重事實性知識之記憶與理解，課文選材乃以擴充題材的生活散文來適應兒童需求。而透過貼近學生經驗的生活現象來融合或媒介學科知識和概念，才能掌握具體事實和現象。語文學習既是由

聽說過渡到書面語言的讀與寫，更應奠基於完整生活經驗，才能真正學會語文（趙鏡中，2011）。然何謂「完整的生活經驗」？如何能在課程中提供學生「真實而豐富的語文環境」？以下將藉例證並參照其他受訪委員的評述加以討論。

1. 作家的經驗描述不符合兒童直接感知的需求

成人與孩子的實際經驗值原存在著 1~20 年的時間差，此為「代溝」產生緣由，本不易縮小，倘若未予正視、變通，其差異往往易使社會輿論對國語課文產生較尖銳的批判。鄭蕤曾舉一典型實例：

像那篇〈靜靜的淡水河〉（1975 課程），就被李四端拿出來批評，說到現在淡水河沒有那麼漂亮，……那後來到改編本的時候，……他就在這個課呢每一段後面加了一句「啊什麼的淡水河，……啊」！意思是說那是過去的景象，……於是就成了〈懷念淡水河〉這一篇文章了。
（鄭蕤-140813 訪）

如此修訂固然可暫時彌平外界對課文內容合理性的爭議；但就兒童閱讀後需連結現實經驗而言，此生活背景、時代感的差異，仍令學生感到疏離而缺乏內在共鳴，兒童僅能間接感知語文知識，若未結合適當教學引導或體驗，仍不易產生真實感受。相較之下，王鼎鈞配合自身教與學的經驗，經由觀察、體驗與討論而建構的認知方式，或許對學生學習較有成效，此誠為未來探討國語教材編寫時可考量的因素。

2. 主觀的偏好導致課文與單元未能符應

現行國語教材多採單元主題編製，作家個人的偏好與侷限，往往造成教材編輯上未能切合。

單元訂了以後，就開始認領，第一個選的一定是林良，……結果他不要選第一個單元，……可是對於自己喜歡的課文，他會想要保存，所以他就會依單元性質做調整而挪到後邊去。所以後來就會出現一個單元裡面有別的課文挪過來，而另外的課文挪過去的情形發生。（鄭蕤

-140813 訪)

禮讓資深作家優先選材，與其視為倫理，不如視為「作家為降低個人經驗侷限、對教材適讀性的影響，而主動作出的調整與選擇」；但若因此產生對文章成品的偏好，或進而挪動課文順序，將造成教材結構性瑕疵、選篇適切性不足等影響。原先以課文內容進行單元組構，相當符應「兒童語言發展是由整體到局部」、「意義為語言的中心」的語文認知特性（李連珠，2006）。倘任意調動課文，極可能混淆學生對語文知識的認知，此亦為教材編寫上應關注之因素。

伍、結論與建議

本文透過課程分層探究、教科書編寫二層面，分別探究王鼎鈞、林良、林海音三位國語教科書編者的課程觀與知識觀，獲致以下結論：

一、作家參與教科書編審亦具肩負期許之認知，惟因時代先後而體認不同：王鼎鈞安忍於政治複審制度，盡力轉換敘寫角度，提升文學性；林良則對偶現之上級指示不以為然，透過重新編寫，朝「兒童文學化」呈現；林海音則為委員會中資歷最久、備受尊崇的委員，著重自然有韻的語言。

二、比對三位作家背景委員在教材編寫考量的或同或異，可勾勒其課程觀，並進而探析蘊含之知識觀如下：

（一）課程目標上三位都著重語文工具能力的養成，王鼎鈞藉課文示範與課後練習作有系統的寫作技巧引導；林海音、林良則由課文題材與敘述語言引導學生由說而寫，自然熟悉語言工具。

（二）課程選材上作家都強調提升國語教材的文學性，王鼎鈞所獲訪談內容較少，未能具體論述；林良則引林海音與自己之課文，驗證其遷就兒童認知而強化語言形象、善用文學虛構法。

（三）課程對象預設上，林良、王鼎鈞皆以自己的生活、教與學經

驗來擬想兒童經驗或認知需求。林良主要致力拓展課文題材以貼近對象；王鼎鈞則藉觀察、體驗與討論等活動，增進學生認知語文知識，引發學習興趣。由知識認知方式上比較，似以後者較具成效。

藉由前述課程觀與知識觀異同的評析與討論，研究者得以反思過去統編本編寫制度存在的問題，因此提出以下建議：

（一）1975 改編本以前，採分年段委由專人主筆之作法，雖易於分工執行；卻易產生敘述風格或語法單一的問題，是課程目標落實上應避免之處；現行九年一貫國語文教材已多為選文，修正過去教材編輯的缺失，未來十二國教若仍注重教材單元屬性，建議多從單元結構及其內涵發揮單元教材的作用。

（二）課程內容選取上，作家著意提升教材的文學性固無可厚非；但不宜一味增加文學篇章，應了解文學敘述語法之侷限，綜合兒童認知發展階段、語文敘述類型、文體類別等因素做全盤考量，適度分配比例。目前現行九年一貫國語文教材已具各類型文體。

（三）作家雖盡力以其經驗為基礎預設課程對象，進行教材編寫或課程計畫擬想；仍不易超越成人觀點之侷限，而與兒童經驗產生差距。現今九年一貫國語文教材，已遴聘更多兼具文學素養與兒童語文教學實務之委員參與國語教科書編審。未來若能兼顧跨領域學者參與，並重教學活動與評量的創新設計，更有助於國語文教學。

參考文獻

- 司琦（2005）。小學教科書發展史。臺北市：國立編譯館。
- 何文勝（2003）。世紀之交香港中國語文教育改革評議。香港：文化教育。
- 李明洋、江秀紋（2013）。以 NAEP 架構建置國小中高年級閱讀理解測驗的文本選擇。新北市教育，8，30-34。
- 李連珠（2006）。全語文教育。臺北市：心理。
- 周婉窈（2003）。海行兮的年代：日本殖民統治末期臺灣史論集。臺北市：允晨文化。
- 周淑卿（2012）。臺灣國民中小學教科書發展之口述歷史研究（1952~2001年）：知識論與課程觀的演變。國家教育研究院研究計畫（NAER-102-36-G-1-02-00-1-02）。臺北市：國家教育研究院。
- 林良（2001）。國民中小學教科用書編輯之回顧——國語課本 24 年。國立編譯館通訊，14（2），11-14。
- 林佩蓉、蔡慧姿（譯）（2003）。C. C. Pappas, B. Z. Kiefer, & L. S. Levstik 著。統整式語文教學的理論與實務：行動研究取向（An integrated language perspective in the elementary school: An action approach）。臺北市：心理。
- 林海音（1988）。編餘雜談。國立編譯館通訊，1（2），38-39。
- 林海音（1994）。編寫國語的一個想法。國立編譯館通訊，7（4），7-8。
- 林國樑（1965）。語文教學研究。臺北市：童年。
- 國立編譯館（主編）（1978）。國民小學國語（六版，第十一冊，五上）。臺北市：編者。
- 國民小學暫行課程標準（1968）。
- 國民學校課程標準（1962）。
- 張華（2001）。現代課程觀與當前我國課程改革。明日教育論壇，2001，3。
- 許珮馨（2005）。50 年代的遷臺女作家散文研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學國文研究所，臺北市。
- 陳妍君（2008）。兩岸國小三年級國語教科書之比較研究——以康軒版及人教版為例（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學中國語文學系，臺北市。
- 陳志哲（2003）。林良的兒童文學理念在小學語文教材上的運用（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院語文教學碩士班，花蓮縣。
- 陳明印（2000，5月）。臺灣地區國民中小學教科書審查制度。論文發表於中華民國教材研究發展學會、國立臺北師範學院主辦之「教科書往何處去？教科書制度」研討會，臺北市。
- 楊元建（2003）。試論「不完滿」閱讀對話文本的編制——談小學語文教材的呈現模式創新。課程·教材·教法，11，34-38。
- 楊雲龍、徐慶宏（2007）。社會學習領域教師轉化教科書之研究。新竹教育大學

教育學報，24（2），1-25。

葉憲峻（1993）。臺灣初等教育之演。載於徐南號（主編），*臺灣教育史*（頁 85-132）。臺北市：師大書苑。

葉興華（2011）。我國國中小教科書使用問題及促進未來教科書使用之道。*教師天地*，174，62-68。

廖玉蕙（2001）。到紐約，走訪捕蝶人。取自 <http://ocl.shu.edu.tw/interview.htm>

趙鏡中（2011）。國小語文教材編製之理論與實務探討。載於吳敏而（主編），*提昇閱讀力的教與學：趙鏡中先生語文教學論集*（頁 93-116）。臺北市：萬卷樓。

歐用生（1990）。我國國民小學社會科「潛在課程」分析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

蔡佩玲（2001）。永遠的小太陽——林良專訪。載於林文寶（主編），*兒童文學工作者訪問稿*（頁 124-156）。臺北市：萬卷樓。

鍾啓泉（2005）。*現代課程論*。臺北市：高等教育。

藍順德（2006）。*教科書政策與制度*。臺北市：五南。

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.

Hofer, B., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Research*, 67(1), 88-140.

Chambliss, J. M., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Malden, MA: Blackwell.

民國 82 年「道德與健康」課程標準及 德育教科書的發展

張鎧焜

1993年教育部修訂發布《國民小學課程標準》，將道德教育與健康教育合為「道德與健康」。該課程標準修訂是由臺灣省國民學校教師研習會承辦，該會同時進行「道德與健康」實驗教材的研發。後來，這一實驗教材成為國立編譯館「道德與健康」教科書的藍本。綜合來看，「道德與健康」課程標準、研習會的實驗教材、國立編譯館的正式教科書三者是一個動態的連續發展過程。經訪談以上教科書發展的相關人員，歸納其德育課程理念主要有以下各點：（一）重視理性思考與討論活動，以培養兒童道德思辨與判斷能力；（二）主張透過文學性文本來感發兒童的道德情意；（三）重視圖畫對理解與情意的啟發功能，大幅提昇圖畫在教科書中的角色；（四）強調教材內容的生活化；（五）規劃親子活動加強道德實踐；（六）課文與教學活動形式的多元化；（七）「過程取向」的教科書設計原則。

關鍵詞：82年國民小學課程標準、道德與健康、道德教育

收件：2016年4月25日；修改：2016年6月30日；接受：2016年7月11日

1993 Elementary School Moral and Health Education Curriculum Standards and the Development of Moral Education in Textbooks

Huang-Kun Chang

In the 1993 Curriculum Standards of Elementary School, moral education and health education were consolidated into a single subject. The Institute for Elementary School Teachers In-service Education drafted the standards and took charge of the development of an experimental textbook on the new subject. The experimental textbook was later accepted as the prototype for the compilation of the official Textbook of Moral and Health Education by the National Translation and Compilation Center. By interviewing individuals involved in the development of the textbook, this study discovered that significant features of the new moral curriculum include the following: (1) encouraging children to think and discuss moral issues critically; (2) stimulating students to experience moral sentiment from literary texts; (3) promoting the role of pictures in textbooks; (4) sharing content based on real life; (5) parent-child activities encouraging moral behavior among students; (6) multiple forms of curriculum and teaching; and (7) the principle of process-orientation used to develop the textbook.

Keywords: Curriculum Standards of Elementary School, moral and health education, moral education

Received: April 25, 2016; Revised: June 30, 2016; Accepted: July 11, 2016

壹、前言

一、研究問題背景

受到傳統文化與價值觀的影響，我國的國民教育一向重視道德教育，而國小時期為個人品格發展的重要階段，因此在課程中長期設有德育科目，以期養成兒童健全的道德人格基礎。以臺灣時期的國小德育科目而言，1952 年設有「公民訓練」；1962 年設有「公民與道德」；1968 年改稱「生活與倫理」，這一科目名稱一直延續 20 多年；1993 年的國小課程標準將「生活與倫理」與「健康教育」合併為「道德與健康」。2004 年國民教育全面實施「九年一貫課程」，道德教育不再設置科目，而融入校園生活及全部課程中。50 餘年的國小道德教育發展過程，歷經不同的德育理念與課程標準，創編多個版本的德育教科書，累積許多道德教育的理論思考與實踐經驗，值得我們去探究。

從歷次的國小德育課程標準與各版本教科書內容來看，早期與後期德育課程的內容性質有明顯的差異。早期的「公民訓練」、「公民與道德」和「生活與倫理」偏重傳統倫理道德觀的教導，道德規範與民族精神及文化密切結合，因此，課程中所採擇的德目是四維八德，並且出現大量歷史人物的德行典範故事。再者，早期德育課程將倫理價值觀、規範、與生活行為準則視為永恆的、固定不變的真理，課文所呈現的都是正確無誤的標準，兒童接受道德教育主要是了解、接受、記憶、實行、內化這些準則，而不需要從事道德思考或判斷。這樣的道德知識觀與課程模式並不够完備。1970 年代德育學者歐陽教（1973：76-77）即指出，道德教育有三種類型，（一）道德認知的教學：教導學生對道德規則「加以反省檢討，問明真正的道德理由，漸漸學會自己做道德的獨立判斷」。（二）道德實踐的教學：「強調道德行為實踐的教學……啓示兒童青年如何直道而行，如何按照道德規範去實行」。（三）道德規範的指導：「這

是適於他律期和無律期的一種單純的道德規範的指導」。由於兒童的道德認知能力未發展成熟，「教師及父母只須語以何者當行，何者不當行，無法也不必加以解釋」。根據這三種道德教育類型，前述國小道德課程接近於「道德規範的指導」和「道德實踐的教學」，而較缺乏「道德認知的教學」，使學生只是被動地學習道德規範與準則，並且不加省察地遵照實行，卻少有機會學習對道德準則的緣由進行理性反思，或對道德問題做獨立的分析、判斷與抉擇。因此學生所學到的道德知能是不完備的。在這方面，早期國小德育課程受到不少質疑。

到了 1982 年，當時的新竹師範專科學校接受臺灣省教育廳委託對國小德育課程進行了全盤的檢討，並規劃新的道德教學方案。這個計畫的研究者指出過去的國小德育有以下問題：

傳統的道德教學都是由上而下的、外鑠的、演繹的，只問「應該怎樣」，不求「為何這樣」，也就是說傳統的道德教學或價值都採取注入或灌輸的方法，教師將已知的道德或價值，直接了當的注入給兒童，期望他們能將這些價值內在化（省立新竹師範專科學校，1985：6-7）。

針對上述問題，他們依據柯爾保（Lawrence Kohlberg, 1927~1987）的道德認知發展論，運用其「道德兩難問題」思考模式，並結合價值澄清法的作法，提出「國民小學價值教學」道德教育方案。這一方案的重點是透過重視自由表達與自主決定的價值澄清法，和重視理性思考與認知的道德兩難問題討論，引導兒童對道德問題進行獨立的審慎思考，及與同儕討論交流，以逐漸形成自己的道德價值觀和獨立判斷能力，進而身體力行，養成知行合一的品德。

「國民小學價值教學」道德教育方案到了 1987 年有了擴大落實的機會。在這一年，政府宣布解嚴，政治與社會的束縛鬆解，各種體制改革陸續啟動。教育方面的革新措施之一就是教科書內容的「適切合理化」政策，即在原有課程標準的架構下，對中、小學教科書內容進行改編或改寫，以符合學生的生活經驗和實際需要。當時的國小「生活與倫理」

也在改編之列，而擔任改編任務的四位編輯者中，有三位即是與前述「國民小學價值教學」道德教育方案有關的研究學者，包括歐用生、黃建一、汪履維等教授。他們本於該方案的理念，主張道德教育必須注重道德思考與判斷，讓兒童多方思考道德問題以逐漸發展出自己的價值理念和判斷能力。並且他們認為德育內容應當貼近兒童的生活經驗，從切身的道德問題出發，而不是仿效遙遠的聖賢典範。在這樣的觀點下，1989年出版的《生活與倫理》改編本有了煥然一新的形式和內容，跨出了國小德育課程改革第一步。

然而，「適切合理化」是在原有課程標準架構下改編教科書，因此只是過渡性的課程改革措施，完整的改革還有待課程標準全面修訂，以引進新的課程理念和架構。所以，在各科的改編本出版後，教育部即委託相關教育研究機構進行課程標準的全面修訂，作為新課程的發展藍圖。「臺灣省國民學校教師研習會」也接受委託研訂國小的新課程標準，其中包括道德教育和健康教育課程。後來教育部政策規劃將原來的「生活與倫理」和「健康教育」兩科合為一科，稱為「道德與健康」。於是，由「教師研習會」將原來的德育與健康教育課程會合為新的「道德與健康」課程。1993年9月教育部頒布《國民小學課程標準》。在新的「道德與健康」課程標準中，國小德育課程便有了全新的架構。

「教師研習會」在研訂國小新課程標準的過程中，也同時受教育部委託，配合新課程標準發展各科目的實驗教材，以作為往後編訂正式教科書的基礎。教育部並在《國民小學課程標準實施要點》中明定：

國民小學課程標準公布後，一般學科由國立編譯館聘請專家及富有經驗之國民小學教師，組織國民小學教科書編審委員，參據臺灣省國民學校教師研習會實驗課程，審查修訂，第四年起開始逐年實施（國民小學課程標準，1993：1）。

這一規定確立教師研習會的國小課程發展模式及實驗教材成為當時教科書發展的基本模式，即所謂的「板橋模式」。後來，國立編譯館

進行「道德與健康」教科書的編訂工作，不僅以「教師研習會」的實驗教材為藍本，也邀請原先參與實驗教材的編寫者和專家學者擔任新教科書的研發和指導委員，而將實驗教材的課程理念、形式和內容大量地轉化為新教科書。綜合來看，1993年的「道德與健康」課程標準、研習會的實驗教材、國立編譯館的正式教科書其實有著密切的關係，三者是一個動態的連續發展過程。

1993年「道德與健康」課程標準及相關教科書的發展過程正是教育改革最蓬勃的時期，所以它也代表著國小德育課程改革的高峰階段。從國小德育教科書發展的歷史來看，這部教科書可以說是一個重要里程碑。為充分瞭解這部教科書之中的德育改革理念、意義和價值，本研究將探討這部教科書的動態連續發展過程，具體來說包括：（一）「道德與健康」課程標準所建立的德育課程架構與理念；（二）教師研習會《道德與健康》實驗教材的發展方式、德育理念與創新形式；（三）國立編譯館《道德與健康》教科書的德育理念與特色。

二、研究方法與範圍

在研究方法方面，除探討相關的官方課程文件及分析「道德與健康」實驗教材和正式教科書的內容外，主要是採取「口述史」訪談方法，對參與1993年「道德與健康」課程標準、教師研習會實驗教材及國立編譯館教科書的重要人員，包括課程研發、編寫和諮詢審查的人員，進行訪談（受訪者如表1），蒐集他們當年參與教材研發的記憶，以便從中探究《道德與健康》教科書的發展過程和德育理念與課程觀。訪談對象以及他們參與該教材的項目略述如下：

林錦英教授：全程參與「道德與健康」課程的發展，並擔任健康教育課程研發召集人。參與工作包括「道德與健康」課程標準中健康教育標準的研訂、教師研習會實驗教材的研發、國立編譯館正式教科書的編審，以及後續的課程推廣與解說、教師培訓等。

表 1 受訪者、訪問日期、訪談地點及訪問者（依受訪者姓氏筆畫序）

編號	受訪者	訪談日期	訪談地點	訪問者
王-151030 訪	王前龍	2015 年 10 月 30 日	國家教育研究院 臺北院區	李麗玲、何思暉
汪-150902 訪	汪履維	2015 年 9 月 2 日		張錫焜、李麗玲、 何思暉
汪-150917 訪	汪履維	2015 年 9 月 17 日		張錫焜、李麗玲
林-151104 訪	林錦英	2015 年 11 月 4 日		張錫焜、李麗玲
林-151216 訪	林錦英	2015 年 12 月 16 日		張錫焜、莊淑琳
幸-151012 訪	幸曼玲	2015 年 10 月 12 日	臺北市立大學	張錫焜、李麗玲
范-150805 訪	范信賢	2015 年 8 月 5 日	國家教育研究院 臺北院區	張錫焜、李麗玲、 何思暉

幸曼玲教授：參與「道德與健康」課程標準中德育標準的研訂、教師研習會實驗教材德育課程研發、研究指導委員，國立編譯館正式教科書的編審等。

汪履維教授：擔任教師研習會實驗教材的研究指導委員，國立編譯館正式教科書的編審委員等。汪教授也是 1989 年《生活與倫理》改編本教科書的編者之一，發展出許多新的理念、形式和內容。

范信賢研究員：擔任教師研習會研究人員，參與實驗教材的德育教材的研發、編寫，及國立編譯館正式教科書的研發、編審。

王前龍教授：擔任教師研習會研究人員，參與實驗教材的德育教材的研發、編寫，及國立編譯館正式教科書的研發、編審。

這些受訪者都是《道德與健康》的「作者」，他們與其他成員共同發展了這部教材的課程模式，引進多元的教育理念、創新的教材形式，並以合作的方式編寫、審核、修訂教材內容。本研究希望藉口述史訪談途徑蒐集相關資料，以了解這部《道德與健康》教材的發展過程及其德育課程理念。

在研究範圍部分，「道德與健康」包括道德教育與健康教育兩部分，本研究則聚焦於道德教育部分，因此對教材內容的分析和訪談對象、訪

談問題選取，也是以德育部分為主。不過，「道德與健康」一~三年級是「道德」與「健康」內容整合編輯；四~六年級則是「道德」與「健康」各自獨立編輯。因此在合科部分，雖以德育為主，也關注「道德」與「健康」整合的形式、理念和相關問題。四年級以上則專就「道德」分冊教科書進行研究和訪談。

貳、「道德與健康」課程標準的德育 課程架構與理念

一、「道德與健康」課程標準的修訂

這項課程標準的修訂是由當時的「臺灣省國民學校教師研習會」承辦，林錦英與幸曼玲擔負了組織與推動的工作，根據她們的回憶：

原先的教科書是依據 1975 年的課程標準。吳清基當時就接了修訂課程標準的工作，後來我們大概花 1 年還是 1 年多的時間組織委員會修訂道德與健康課程標準。修訂課程標準的過程……時間很短、很趕。(幸-151012 訪)

「道德與健康」課程標準修訂小組的召集人是黃光雄教授，其中道德領域的委員包括沈六、幸曼玲、黃建一、歐用生、歐陽教等教授及林秀地校長。至於課程標準初稿的編訂主要是由林錦英與幸曼玲兩位擔任，其進行方式是檢討原來的課程標準，並參照當時國外相關的課程設計原則，擬訂草案，經修訂小組討論、審議與修正，以及各種意見徵詢程序，而後逐步發展出新的課程標準。林錦英回憶指出：

「道德與健康」的課程標準怎麼來的呢？第一個是參考當時現行的課程標準；第二個就是參考鄰近國家的相關課程，像香港、日本，遠一點的就是美國。我們把所有這些資料都累整過來，再進行編訂。當時

原先的國小道德課程是「生活與倫理」，包含有十八個德目。我們考量十八個德目太多了，就把它們整併成八個德目。再就這個八個德目來編訂課程標準，經過不斷的研究，整個課程標準陸陸續續、慢慢地形成了。(林-151104 訪)

另外，《國民小學課程標準》之附錄〈國民小學課程標準修訂經過〉也簡略說明了「道德與健康」課程標準的取材與研訂過程：

本科「健康」教材統合國外包括美、日、星、港等 10 餘份資料，反映各國健康教育的趨勢。「道德」教材因各國國情不同，以日本道德教材及我國原有的教材為主要依據。修訂時，強調民主過程，曾舉辦二階段分區座談會及全省抽樣性問卷調查，廣徵各界意見（國民小學課程標準，1993：370）。

修訂小組確定的新課程標準再提交「國民小學課程標準修訂委員會」審議，並通過各項法定審查程序的審查，完成新標準之編訂。

二、「道德與健康」課程標準的德育課程架構

「道德與健康」課程標準的編訂過程雖然很急迫，但仍然建立了新的架構，納入新的理念和形式。根據對其內容的分析，可以看出它的德育課程的架構有以下重點：

（一）一至三年級道德教育與健康教育合科教學，四至六年級分科教學。（二）道德內容所列共分八個德目，分別為守法、愛國、禮節、正義、仁愛、孝敬、勤儉、信實。（三）一至三年級的教材綱要「道德」與「健康」統整編排，「道德」內容源自八個德目，「健康」內容來自十個類別。統合的綱要以「人自己」、「人與人」、「人與事物（含環境）」的架構呈現。（四）四至六年級「道德」每學期教學內容為四個德目。上學期教學內容依序為守法、愛國、禮節和正義；下學期教學內容依

序為仁愛、孝敬、勤儉和信實（國民小學課程標準，1993：45-46）。

三、「道德與健康」課程標準的德育理念

「道德與健康」課程標準中關於德育的部分，大幅修訂了 1975 年的「生活與倫理」課程標準，納入許多新的德育理念，包括以下各項：

（一）在德育目標，重視道德判斷思考能力的養成

「道德與健康課程標準」的德育目標與過去最大的差異在於強調「增進思考判斷的能力」（國民小學課程標準，1993：15）。另外，在教材編選要領中提到：

本科之教材編選……不僅要培養良好的生活習慣，加強道德、健康的觀念與意識，教導相關知識，還要指導兒童推理及判斷能力，尤其要加強批判思考、做決定和解決問題等能力的培養（國民小學課程標準，1993：45）。

（二）在教材內容，強調應符合兒童的生活經驗

課程標準中的「教材編選之要領」中要求：

課文內容應以兒童生活經驗為中心，並符合兒童之興趣、需要與能力（第五項）；教材應以生活實例呈現（第六項）（國民小學課程標準，1993：45-46）。

可以看出新課程標準強調課文內容應生活化、並切合兒童經驗。

（三）在課程實施，著重「教學活動」取向及活動的多樣化

1989 年《生活與倫理》改編本主張教科書內容不一定要完全以文章形式呈現，而應當搭配更多活動形式的教材，甚至可以用教學活動代替文章，因此設計了非常多元且生活化及富有趣味的教學活動，成為該版教科書的重要特色。新課程標準同樣標舉這一原則，而在「教材編選之

要領」第六項指出：

教材……內容除主文外，應包括各類活動。活動呈現方式可多變化，包括討論、角色扮演、資料蒐集、觀察、實驗等。活動時間以占該單元的一半為原則（國民小學課程標準，1993：46）。

另外在「教學方式」中也要求：

本科教學方法及過程應靈活安排，彈性運用。除閱讀、講解外，尚可使用報告、討論、觀察、調查、資料搜集、表演、實驗、示範、參觀等方式，使學習過程生動而有變化（國民小學課程標準，1993：47）。

由此可看出，新課程標準鼓勵教科書編寫者設計更多教學活動，使學生能夠體驗多元的學習型態。

（四）在學習成效考核上，重視家長參與兒童道德實踐的考查

1989年《生活與倫理》改編本創新地設計了兒童道德實踐的家長檢核表，以引導家長關注參與孩子的道德教育。新課程標準同樣採取這一作法，而在「教學方式」中要求：

本科教學首重行為實踐，除加強教學評量外，更需考查兒童在實際生活上的表現，並請家長配合，考查兒童在家中的實踐情形（國民小學課程標準，1993：47）。

依據這一教學要求，後來的德育教材便特別編入了家長參與的課程內容。

對這個新課程標準的德育課程觀與理念，歐用生教授綜合分析指出它具有以下特點：（1）轉移課程典範；（2）充實目標內涵；（3）注重兒童經驗；（4）設計多元活動；（5）統整學習環境；（6）強調行為實踐；（7）鼓勵家長參與；（8）重視質的評鑑（歐用生、晏涵文，1997）。以上這些理念與原則就成為新德育教科書研發的基礎，使教材內容朝向重

視思辨、生活化、多元化的方向發展。

四、「道德與健康」課程標準的爭議

「道德與健康」課程標準研訂過程中即出現嚴重的爭議，即是關於一~三年級「道德」與「健康」合科教科書的爭議。「道德與健康」合科的作法可能是基於 1975 年國小課程標準設置了每天晨間的生活實踐教育，包含生活規範與健康習慣兩方面的實踐教育，因此在 1993 年的新標準中將兩者合為一科。然而，在日常生活將兩種實踐教育合併實施並無窒礙之處，但是要整合兩個不同學科編成教科書，就出現許多問題。當時研訂課程標準的兩位主要執行人都認為最大挑戰是「道德」與「健康」合科的問題。林錦英回憶指出：

當時政策決定道德跟健康要合科。哇！這一件事情可以說「代誌大條」（臺語發音）。「道德」一到六年級的綱要先出來了，「健康」一到六年級的綱要也出來了，這兩組的委員要怎麼來合？這可是大工程。（林-151104 訪）

幸曼玲也指出：

1993 年的「道德與健康」課程標準……政策決定「道德」和「健康」要合科……我們在研訂課程標準的時候常覺得很苦惱，因為這兩個領域的課程標準很難整合。（幸-151012 訪）

但是，因為政策已經確定兩者合科，最後還是依此方向來研訂課程標準。不過，教師研習會在發展「道德與健康」實驗教材時，還是遭遇不少障礙。據林錦英回憶：

在編這門課程的第一年，那個時候最最最麻煩的就是課程標準草案已經出來了，一到六年級的道德，一到六年級的健康都出來了，可是這兩組人馬要怎麼來整合以因應一到三年級的道德和健康變成合科課

程。道德、健康兩方面都有委員堅決反對，甚至爭吵，非常激烈。……最後總召集人黃光雄教授出來調解。他說：合科的原則不能改啊，這是沒得改的，決策就是這樣子，所以我們就得想辦法啊。這才平息兩方的爭論。(林-151104 訪)

然而，由於兩個科目性質迥異，所以，合科編寫的過程並不順利。參與課程編審的道德、健康兩方面的學者和專家，有許多人從學科專業的角度對合科表示質疑，主要問題在於健康教育強調教導學生明確的生理、心理與醫藥的科學知識；道德教育則重視道德價值觀念的思考與發展。一個是科學取向；一個是人文取向。兩者的性質、內容和方法差距很大，因而兩者的合科，受到很大質疑。幸曼玲指出：

合科的困擾在於道德著重內在的情意，健康重視具體的知識。後來，編寫內容逐漸呈現出健康部分多於道德部分，因為道德是隱含在內心裡面，不容易呈現……逐漸變成健康的內容非常具體而且篇幅比較多。(幸-151012-訪)

雖然道德教育和健康教育合科編輯有其困難，但是編輯成員還是盡力以「生活」為主軸，把特定生活面所涉及的生活規範和健康原則整合為教育內容。「實驗教材」研究指導委員汪履維回憶第 1 冊實驗教材的編寫原則，他說：

單元的安排大致上是考量學生在學校活動的週期來安排各單元內容的順序。我舉個例子來說，像《道德與健康》課本的第 1 冊第 1 課〈快樂的一天〉，快樂的一天指的是什麼？這是要讓小朋友了解小學生一天生活的過程。讓一年級的小朋友一進小學，就了解我要怎樣來學校，在學校做什麼事……我們就希望這裡所學的東西都是能夠跟學校的整個生活結合在一起的。(汪-150917 訪)

這樣的編寫方式是以生活議題為核心，將相關知識、觀念和行為要

求，有機地統合在課程內容中，這種作法屬於所謂的「統整課程」模式。不過，由於「道德」與「健康」已經先分別確定了自己的「八大德目」和「十大類別」及相關次類目，教材研發者很難將這些不同性質的項目融合在一起，所以在這一教材「統整課程」模式其實很難貫徹到底，相關的爭議也就很難避免了。

參、教師研習會「道德與健康」實驗教材的發展及其德育理念的多元趨向

過去國立編譯館的教科書發展模式是由教育學者組成編輯小組編寫課文內容，再由教育學者、行政人員和館內編審人員組織編審委員會，對所編課文進行審議，經過討論、修訂，而逐步發展出教科書全部內容。教師研習會在編寫教科書時，為使課程內容更切合學生興趣和心智發展狀況，便改由現職教師擔任編寫工作，教育、心理發展和學科領域的學者專家則擔任指導和審議工作。課程編定後，進行國小現場實驗教學，了解實際教學狀況和學生反應，再調整、修訂課程內容，使之更適合學生需要。1993年教育部公布國小新課程標準，在「實施要點」中規定：

為求各科教科書內容能適合兒童之能力與興趣，國民小學課程標準公布後，一般學科由國立編譯館聘請專家及富有經驗之國民小學教師，組織國民小學教科書編審委員，……審查修訂（國民小學課程標準，1993：1）。

據此，教師研習會的課程發展模式就成為後來國立編譯館編訂各科教科書的標準方式。這一課程發展模式引入了多元的研發人員，除了教育與學科專家外，還包括參與編寫的教師、研習會研究人員，實驗階段的現場教師、學校行政人員。相較於過去的方式，更能關注實際教學的

條件及學生學習狀況，並納入更多元的教育思維，因而為國小德育課程改革帶來了新的動能。

本節透過當年參與人員的回憶，探討教師研習會運用這一模式發展國小德育實驗教材的過程，以及在這過程中產生的德育課程理念的多元化發展。

一、教師研習會「道德與健康」實驗教材發展的特色

教師研習會發展實驗教材是由國小教師與學者專家合作，依據受訪者的看法，這一教材的發展有以下特色。

（一）演進式的課程發展

實驗課程發展過程是一個開放討論的過程，所以隨時會有新的觀點、資訊、創意進來，各單元內容也隨著意見與討論的變化而調整，逐漸形成具體的架構。汪履維指出：

各單元的設計其實並不是一開始就先完成確定的德目詮釋。因為這個工作要做很多年，所以我們並不是一開始就把每個德目（譬如說正義）各年級要做什麼預先想好。沒有。基本上這是一個 evolution，不斷在轉換。我們這些成員（甚至召集人）也會替換，……委員因為一些原因、個別因素而調整。當新的人加進來，就會有新的想法，所以想法是不斷在轉換，各個德目的詮釋與內涵也是變動的。（汪-150902 訪）

從單元的德目詮釋與內容研發過程，正可以看出實驗課程的開放與動態發展的特色。

（二）實驗教學與修正

研習會的實驗教材除了藉重現職教師參與研發、編寫，更透過實驗教學來檢驗教材與實際教學之間是否有落差，以便調整或修正。因此實驗教學是整個課程發展的重要環節。全程參與《道德與健康》教材發展

的林錦英指出：

實驗班的老師責任很重大，所以我們給他們一個非常好的訓練。在學期開學的兩個禮拜前，我們就邀請各實驗班的老師，以及各實驗學校的一位行政人員代表（校長或是教務主任），一起來參加為期一個禮拜的嚴格訓練。這個訓練的重點是解釋課程的理念是什麼？精神特色是什麼？然後說明實驗班教師的使命和任務，並鼓舞他們的士氣。接下來就是正式進入課程內容的解說，由研究指導委員和編寫的老師來講解整個課本的內容。然後說明教學指引怎麼用，課本怎麼用，家長手冊怎麼用。（林-151104 訪）

實驗學校依據實驗教材進行教學時，研發人員會到現場觀察，並依實驗教師的意見，修訂教材內容。范信賢指出：

我們會進到實驗學校觀察現場教學（有時候是我們自己去做教學），在過程中，會與很多現場老師討論。在實驗參與教師研習實驗教材的過程中，我們還必須把教材單元內容的理念和構想，把自己怎麼設計這些單元的想法，很清楚地讓所有參與實驗的學校老師都能夠知道。

此外，一個學期會有三次分區研討會，每一區針對一個單元，以蒐集各學校教師的教學回饋意見，然後回來討論、修訂教材。

每一冊都要試教兩回。……第一回試教完畢，……我們就會根據整個現場實際觀察，以及與試教教師討論的結果等，回來進行修訂。修訂後的教材在下學年回到學校做第二回試教。第二次試教後，再修訂教材，但修訂的結果並未再出版修訂版課本，而是把那些實驗經驗與修訂記錄下來，寫成研究報告。這些報告後來就移給國編館教科書編訂人員來處理和運用。（范-150805 訪）

實驗教材研發的後期，國立編譯館已經開始依據研習會的實驗教材研發新教科書，並邀請大部分實驗教材人員參與研發、審查工作，所以

實驗研究報告就移到國立編譯館的研發小組，以供參考。

實驗程序的導入使得這部教材更能作適度調整以切合教學實務，因此是教材發展過程的關鍵之一。

二、「道德與健康」實驗教材德育理念的多元化趨向

前文曾引述汪履維教授的回憶，其中指出這部教材的發展過程不斷融入新觀點，「是一個 evolution，不斷在轉換。……當新的人加進來，就會有新的想法，所以想法是不斷在轉換」。實驗教材的研發是由不同背景人員在開放討論的過程中逐步發展演進，在這歷程中，不斷納入新觀點、新理念，開發新的形式和內容。

由於背景的差異，研究指導委員會的教授學者與執筆的編寫教師在課程與教學觀念上自然會有所不同。當時為編寫成員之一的王前龍特別注意到實際執筆的教師對實驗教材的走向其實有很大的影響。他指出：

在討論的過程當中，會比較看得出來觀點的差異。……但其實主導權主要還是在執筆者。執筆的人寫下了初稿，討論就是在這樣一個基礎上去做討論，所以執筆者的道德教育觀念對單元內容會有很大影響。
(王-151030 訪)

擔任研究指導委員的學者教授有許多是原先參與新竹師範專科學校「國小價值教學」德育方案的研究者，或 1989 年改編本《生活與倫理》教科書的編審者，因此希望將「道德兩難」問題的理性討論與判斷引進實驗教材。另外，「道德與健康」課程標準也強調「要指導兒童推理及判斷能力，尤其要加強批判思考、作決定和解決問題等能力的培養」（國民小學課程標準，1993：45）。然而，實際執筆的教師對於道德理性討論的模式並不完全了解，且對道德和德育也有自己的觀點，因此，這部教材的發展軸心，除了學者所主張的理性討論取向之外，也融入了教師們所重視的情意感發內容。王前龍指出：

〔1989年改編本有許多課文〕是依據柯爾保的道德認知發展論，基於那樣的兩難問題討論去編寫教材。可是，實驗教材就不會那麼刻意這樣去做，因為我們編寫的人可能對柯爾保的理論不是那麼熟悉。指導委員會的教授、學者可能對那個理論非常地嫻熟，知道怎麼操作。可是我們編寫的人或許因為沒有直接的研究，對那個理論掌握得不是那麼深刻，整個走向就是會比較往感性的方向、情意的方向去走。（王-151030訪）

除了負責編寫的教師帶來他們的理念之外，其他背景的參與人員也將他們的觀點注入教材中。王前龍指出，當時影響教材朝向感性、情意取向發展的，有幾個重要的成員，包括當時研習會的研究員顧瑜君、范信賢、趙鏡中，以及指導委員林秀地。根據他的回憶，顧瑜君原先是在《張老師月刊》工作，帶進這個刊物比較人文取向的風格。范信賢也是走比較感性、情意的文學性路線。趙鏡中早先的經歷是「毛毛蟲兒童哲學基金會」，專長是語文，很注重閱讀，課程理念是從兒童哲學、兒童的思考出發。林秀地引介了日本的道德教育教材，日本的道德教育是走比較感性的路線，從情意來做道德的陶冶（王-151030訪）。

汪履維也指出，林秀地帶來一套日本道德教科書作為編寫參考，內容非常生活化，有許多是描述社區與週遭的人與事，讓他們很感動。他說：

林秀地在這個課本編寫過程當中，……從日本買了一套道德教科書。我記得他帶回來的那個版本，每一冊有30幾課，內容很多。他利用平日午休時間，把校長室的門關起來，用口譯的方法把每一課翻成中文，並錄音下來。我太太幫忙打字成書面的稿本，然後在會議中發給大家參考。……所以，我們的教材裡面有些取材也受到日本教科書很重要的影響。……在日本教科書裡面有好多生活性的題材。我們在課本編寫的過程當中，因為我們大家一起讀那個日本教科書，我們其實受到它的影響蠻大的。我們真希望在課本裡面寫出一些讓人感動的東西，

讓人會有共鳴的東西。(汪-150902 訪)

由這些回憶，可以看出當時另一種德育理念與表現風格在教材發展過程中逐漸形成，使新教材的內容和形式更爲豐富。王前龍認爲不同背景成員的合作爲這部教材引入了多樣的風貌：

多種元素組合起來，講起來那也是一種歷史性發展啊！就是說從不同的管道——張老師加上毛毛蟲，再加上插畫家，再加上價值教學模式，再加上林秀地校長引介的日本道德教科書感性的想法——整個組合起來形成這樣一個教材。(王-151030 訪)

這一實驗教材，由於參與者更加多元，討論過程更加開放，因而匯集了更多面向的理念和經驗。一方面傳承了 1989 年《生活與倫理》改編本所重視的理性思考以及多元課程與教學型態；也納入了不同背景成員所帶進來的新元素，如重視文學與藝術的道德啓發作用，參考日本德育教材的生活寫實與情意感發的作法，引進「張老師」的人本思維等。更多元的課程觀進一步開拓了德育課程的內涵、方法與形式。正如王前龍所說：「實驗教材掌握一個精神，就是說這是『實驗』教材，所以我們呈現多樣的教材編寫形式，用比較人文的方式來呈現道德教育」（王-151030-訪）。這部教材的實驗精神爲國小德育教科書開創出一番新風貌。

肆、教師研習會「道德與健康」實驗教材的德育課程理念

前文指出「道德與健康」課程標準重視幾項德育課程原則，包括（一）在德育目標，重視道德判斷思考能力的養成；（二）在教材內容，強調應符合兒童的生活經驗；（三）在課程實施，著重「教學活動」取向及活動的多樣化；（四）在學習成效考核上，重視家長參與兒童道德實踐

的考查。這些原則的基本精神就是讓學生在課程中自己思考道德問題，體驗道德情境，以理解、領悟道德的意義，而不是被動地接受、遵從普遍的道德規範。實驗教材所努力的便是發展這種能啓發道德省思的課程內容。幸曼玲指出：

我們的理念就是要促進孩子思考，因為長期以來道德教育的問題就是貼在牆壁上的〔德目〕的教導。《生活與倫理》改編本雖然納入一些道德討論和價值澄清的觀念，可是我們覺得那還不夠。尤其是我們現在又從國小一年級開始編，而原先「生活與倫理」一到三年級並沒有課本。所以我們當時的想法就是要讓小朋友覺得好玩，讓小朋友願意親近課本，然後從裡面可以思考、判斷。（幸-151012 訪）

「道德與健康」實驗教材的編輯小組成員范信賢也指出，他們發展這套課程的基本理念是啓發學生的「主動性」。他分析當時的理念有四個重點：

第一，重視如何在課程中使學生成為一個學習主體，也就是說要改變以往傳遞式的道德教學，不再把道德當成是一種被灌輸的固定價值，而改從體驗、省思、實踐為主的德育典範來思考道德課程。

第二，實驗課程強調歷程，如果希望形成價值觀的過程不是一個灌輸過程，就需要透過一些歷程：包括體驗，價值澄清，以及兩難問題的思考等。

第三，強調讓孩子自己主動思考。道德議題背後常涉及價值問題，就表示這是一個多元價值的衝突、多元價值的競逐，甚至有很多道德兩難問題在其中，學生必須根據情境做很多的思考。

第四，強調學生的實踐。道德不是只有認知，而是要能夠表現在他實際行為上面。（范-150805 訪）

本於以上的基本理念，這群實驗教材的研發人員們發展出一套有創意而豐富的新教材。依據受訪者的記憶敘述，以及對實驗教材內容的分析，這部德育教材蘊含多項有重要意義的課程理念和原則。以下分別析述之。

一、重視理性思考與討論活動，以培養兒童道德思辨與判斷能力

1989 年的《生活與倫理》改編本教科書運用柯爾保的道德認知發展理論和兩難問題理性討論模式，發展出重視道德理性思考的德育課程。由於該版本教科書編寫、審查學者的加入，「道德與健康」實驗教材也相當重視道德理性思考的面向，在課程中有許多內容與活動是引導學生思考與討論道德問題，特別是一些與兒童經驗相關的兩難問題，藉此培養學生道德思考能力。汪履維指出：

我們通常不會像以往的〔1989 年以前的〕《生活與倫理》教材那樣只是呈現一些規範，然後呈現一些合乎規範的情境。我們發展的教材大部分改用問句的形式，問學生：在這個情境中誰最認真？誰做得對？讓學生判斷。事實上，「道德與健康」不是一個知識灌輸課程，不是要學生記憶，它是在教學生選擇，教學生判斷。這是一個形成觀念的過程，引導兒童思考一些有關「人的價值」的基本觀念。這其實是一個價值體系的形成，是一個判斷跟選擇的過程，也是一個自我澄清的過程。所以，這一點是我們在編輯的時候很重要的一個理念。因此，在教材內容中，我們多半會以問題的方式讓學生自己去做判斷；我們會呈現一些情境，這個情境我們都會將好壞部分混合呈現，它一定是有好的、有不好的，然後讓學生自己來決定、判斷：我會和情境中的哪個人一樣？（汪-150917 訪）

二、透過文學性文本來啟發兒童的道德情意

前文指出參與教材研發的人員有不少是傾向於情意陶冶的人文取向。所以，除了理性面的思考與判斷活動外，實驗教材還致力於設計具有感發性的內容與活動，激發兒童的同理心想像和道德情感。爲了達到這樣的效果，實驗教材加入許多具有情意感發力的文學性課文。范信賢指出他們曾改寫世界文學名著作爲課文，他舉例說：

涉及到兩難問題的「悲慘世界」的故事——尚萬強偷了神父的銀燭台和銀器，神父該怎麼處理呢？當時我們想設計道德兩難情境的課文，考慮要怎麼將這種情境教給孩子。我們希望可以用較文學性的形式來呈現一個兩難情境，……讓孩子去思辨，做一種價值的思辨，思考應該怎麼做。（范-150805 訪）

汪履維也談到實驗教材相當重視文學性素材，他回憶說：

我們當中有幾個人具有兒童文學的興趣或是背景，所以我們在這個版本的編寫中，將 literature-based instruction 概念放進來。所以有些單元的故事我們比較強調它的文學性內涵。

過去我們的課本，課文幾乎都是短短的。……可是在這裡我們引入 literature-based 的概念，這個觀點認爲學校閱讀並不只限於短短的文章，如果要有一些比較深度的感染性時，就需要比較長的篇幅，做比較細節的描述，才會讓那個深度出來。（汪-150902 訪）

王前龍指出這類課文的目的是：

激起學生、小朋友內在的情感，他們才有動機去討論。有一個比較複雜完整的情境，讓他們閱讀之後有更多線索去討論。如果課文只是呈現一個很簡短的情境，可能也很難激發學生的學習動機和討論動機。（王-151030 訪）

這一理念在 1989 年改編本《生活與倫理》教科書已見端倪。當時，黃建一編寫的〈綠色外套〉即富於文學意味，並貼近學生經驗，而受到好評。歐用生的〈大湖採草莓〉則是與具兒童文學素養的國小教師合作編寫的遊記文學作品。這類設計即顯示當時編寫者肯定文學的道德教育功能，而在實驗教材獲得更大的發揮。

三、重視圖畫對道德理解與情意的啟發功能，大幅提昇圖畫在教科書中的角色

在實驗教材中，圖畫不再只是配角，而是與文字同等重要，甚至在許多單元中成爲主角。在低年級，主要以模擬生活行爲情境的圖畫來呈現不同或正反對比的道德情境，引導兒童思考、判斷與歸納合宜的行爲方式。中、高年級則加入「繪本」式內容，引導兒童發揮想像力由圖像體察道德情境，激發道德情意與道德思考。在整套教材中，圖畫的比重和實質重要性都比以往大幅提高。范信賢以第 10 冊〈永康公園的老樹〉單元，和第 12 冊課本爲例，他指出：

我們所編的課本有些單元看來就很像繪本童書的形式。我們以這種方式讓孩子較具體的感受到那個情境。譬如，〈永康公園的老樹〉這個單元裡面說到：這邊有很多老樹，人們會在樹下做些什麼、什麼活動。要怎麼樣在單元內容中讓孩子比較清楚感受到這樣一個情境？你可以看到這個單元的圖畫占了很大部分。在設計時，我們考慮怎麼樣可以把那種感覺，那種大家在公園老樹底下做活動的感覺，讓學生可以想像得到。所以，後來我們就讓這個單元像一個繪本那樣的形式。

第 12 冊一開始的構想就是讓它成爲一個繪本，完全是繪本。甚至有的單元內容就真的只是圖畫。〈狗狗有個家〉這個單元，我們嘗試都完全不用文字，只用圖畫表現：小狗出生了；但是家裡放不下，所以得要把小狗丟了；丟了以後，發生了什麼情況。這個單元要以繪本形式引導兒童自己從圖畫中引發很多想像，他會有他自己的感受，把他自己

的很多經驗、自己的故事加到這個圖畫故事裡面。(范-150805 訪)

早在 1968 年《國民小學暫行課程標準》的《生活與倫理》教科書中，低年級部分即採取了正反對比行為或情境的圖像，引導兒童辨識好壞、對錯的行為。不過，當時是以明確規範指示的方式，教導兒童學習正確行為規範，避免錯誤行為，而非引導思考與判斷。而這一實驗教材則是強調要求兒童自行思考或討論以發現正確的行為方式。另外，1989 年改編本《生活與倫理》教科書第 1 冊（四年級上學期）的〈愛護公物〉單元已開始嘗試完全以圖畫呈現而沒有文字的主課文。這一實驗教材則是更充分運用圖畫的功能，而開發多元的教材形式。

四、強調教材內容的生活化

過去德育教科書的一大問題就是過度與歷史典範連結，早期的《生活與倫理》課本有太多歷史人物的道德事蹟，與學生的現實經驗脫節。1989 年改編本《生活與倫理》教科書開始強調教材內容要符合兒童生活經驗，避免先前教科書偏重歷史人物典範故事的模式。在 1993 年新課程標準中也要求教材與教學要以生活實例呈現。實驗教材同樣重視內容的生活化原則。汪履維指出實驗教材的單元設計不僅注重課文的案例、故事、活動、問題要貼近兒童生活經驗，並且也注意到配合兒童的生活進程或重要經歷來設計，他說：

像《道德與健康》課本的第 1 冊第 1 課〈快樂的一天〉，快樂的一天指的是什麼？這是要讓小朋友了解小學生一天生活的過程。……「道德與健康」是一個實踐的科目，它不是只有給一堆概念，讓你背起來，然後考讓學生打圈打叉的那種個考題而已，而是讓學生真的就會用那樣的方式生活。……因此我們就希望這裡所學的東西都是能夠跟學校的整個生活結合在一起的。(汪-150917 訪)

教材生活化的目的是要引導學生把道德和日常生活的行為連結起來，而不至於將道德當作與現實無關的理想。林錦英強調所有的教學活動、省思、討論都要連繫到生活和實踐，她說：

總而言之，就是去貼近小孩子的生活來編寫。反正就是非常生活化。然後把那些理念、思想，以及價值澄清的方法等陸陸續續擺在課本裡面，讓孩子去思考，讓孩子去澄清，讓孩子去判斷要怎麼做才是對的，去思考：如果是你，你會怎麼樣？然後，讓孩子去落實，落實在生活當中。(林-151104 訪)

生活化與經驗化雖然是大家都贊同的原則，但實際執行卻不容易。王前龍指出：

雖然汪履維強調要從兒童生活經驗出發，可是那個很抽象，比較難去掌握。我們負責執筆的借調老師雖然是國民小學老師，那要真的從那個角度出發去編寫，也不是那麼容易。(王-151030 訪)

幸曼玲也表示：

我們不希望課文內容僵化，而是要貼近孩子的生活經驗。所編寫的生活事例必須符合那個年齡層孩子的生活經驗，光是這個原則就讓我們費盡心思。我們請編輯老師去找事例，但是去觀察、尋找事例其實不是很容易，要反覆、反覆思考：到底孩子真正在想什麼？這個是重要的例子嗎？值不值得放在課本？其實我們在這些方面也有很多討論。……很努力去貼近學生經驗。貼近說起來很簡單，但實際上需要很多對孩子的觀察。……所以我們在編寫的過程中花了不少力氣。(幸-151012 訪)

從以上的回憶，可以看出當時的成員努力貫徹生活化、經驗化的課程發展原則，但也感受這一原則的落實並不如想像般容易。

五、規劃親子活動加強道德實踐

在 1989 年改編本《生活與倫理》教科書中，汪履維設計了一個家長參與的兒童道德實踐考核表，要求家長定期關注孩子道德實踐的情況。在實驗教材中，有了更進一步的規劃設計。汪履維教授表示：

我們也很強調實踐的重要性。我們在這個版本的課本裡面，比前面《生活與倫理》的版本更重視實踐。在改編本《生活與倫理》裡面，我們已經加強實踐的部分，當時是設計一個表格，讓學生把他的實踐內容做紀錄，請家長打勾確認。在這個實驗教材中，我們更加積極。……像道德與健康這樣的東西，一定要家庭支持，所以我們設計一個親子手冊來搭配。……在親子手冊裡面設計安排了比較多變化的活動，讓家長與孩子共同進行道德與健康的實踐活動。(汪-150902 訪)

此外，在課本中也能看到各單元都安排了實踐活動。除了編者預先設計活動，列在課文中要求學生實作外，也有要求學生個人規劃實踐方案，或同儕商議討論共同實踐方案，並切實實行與檢核。從這些作法，可以看出實驗教材對實踐的重視。

六、課文與教學活動形式的多元化

從 1984 年新竹師範專科學校「國民小學價值教學實驗研究」開始發展多元形式的道德教育課文與活動，到 1989 年改編本《生活與倫理》教科書接續開發了更多範例，建立多元形式的德育課程範式。實驗教材也本於這個原則發展其內容。汪履維指出：

黃建一在改編本各冊教科書出齊之後，曾經分析全部教科書中各單元課文的形式，比方說這篇是日記形式，這篇是記敘文，這篇是論說文。……經過他整理以後，我們才發現這套教科書的形式還蠻多元、有變化。他所做的這番整理，對後來我們進行實驗教材發展，具有提

示的作用，我們就可以運用這些不同方式，讓我們的內容形式盡量多變化。(汪-150902 訪)

范信賢特別指出實驗教材的「實驗」精神鼓舞他們嘗試多元創新的設計，他說：

實驗本是很自由的，你可以看看這些內容的風格。而且我們也是抱持實驗的精神來做，下一冊的風格可能整個與上一冊不一樣。因為是實驗教材，那時候我們認為既然是實驗，就要找出多種可能性去試驗看看。(范-150805 訪)

在實驗教材中可以看到許多不同的形式和內容，有的單元安排兩難問題，讓學生進行理性思考與討論；有的單元提供富文學性的親情關係描寫，以感發學生的道德情意。有的呈現長篇的敘事文章；有的是沒有文字的純粹繪本。有大人物的道德事蹟；也有平凡人物的感人行誼。有關注全人類的環境倫理議題；也有訴諸社區的具體行動。多樣的課文與教學活動可以引導學生運用不同的心智能力，或提供學生不同的視野，從而透過多重面向體會道德的豐富與複雜，增進道德感知、瞭解與實踐的能力。

七、「過程取向」的教科書設計原則

這一原則是將教科書視為道德教學的媒介，它是道德教學的工具，提供各種材料和活動方案，以促成師生道德教學活動的進行，或激發學生道德感受和道德情境想像，或導引道德思考與討論，而不是提供固定的道德知識（原則、規範、典範等）。汪履維說明這一原則的要旨：

我們是以教學為主線。以往是課本為主，以教學來配合課本。現在，我們的作法是先有教學的構想，再用課本來配合教學。所以我們先寫教學指引，再依據教學指引來編寫課本，按教學需要來寫課本或設計

課本。整個編輯的思維與過去完全不同。……在道德與健康，整個單元事實上是呈現一連串的教學活動，教學方式就包含在課文的內容裡面。(汪-150917 訪)

范信賢也指出他們的課程設計經常是教學活動構想與課文編寫同步進行：

如果說以學生為學習主體，所編選的教材怎麼樣可以跟孩子的生活經驗比較貼近？怎麼樣可以引發他們更多的思考？怎麼樣透過課文內容引導他們去省思，或透過活動設計引導他們去實踐？……當我們構想課文的時候，就是跟教學活動搭配在一起思考的。所以，我們不見得是把課文想好了，再來寫活動，再來寫教師手冊。有時候是一方面構想大概要以什麼樣的活動來實施教學，同時思考這活動可能需要什麼樣的教材或課文來搭配活動進行。……我們認為課文是一種教學素材，它必須跟活動整體搭配。(范-150805 訪)

根據這種課程觀點，教材的功能不是提供明確、標準的知識或觀念，而是提示一些可行的教學活動方案和學習材料，讓教師帶領學生去經歷這些活動，從活動中體會與學習，達到該單元所預訂的目標。所以，實驗教材的編寫者主要考慮的是什麼樣的教學活動最有利於學生從中學習道德，最能夠引發豐富的道德情意。他們通常先構思合宜的德育教學活動，再將這些活動方案及相關材料編寫為課本單元內容，以便讓教師和學生依據單元內容進行教學活動。

汪履維進一步說明這種理念的形成過程，他說：

這其實是慢慢漸進地形成。一開始我們的想法是很混沌的，沒有很清楚的理念，但後來做著、做著，慢慢變成了理念。而後，所有的單元我們都用這樣的模式來設計。

因為我們是帶著一群國小老師編輯這個教材，對國小老師來說，他們

最熟悉東西其實是「怎麼教」。循著他們這樣的思考路徑，我們就讓教材為我們服務，為我們的教學服務，慢慢就演變成這樣模式，變成以教師的教學活動為中心。所以，從某種角度來說，也許有些人會批評那樣的教材邏輯不夠清楚，這是按學科邏輯、知識的邏輯的角度來看。但是，我們的作法比較接近杜威所謂的心理組織的面向。(汪-150917訪)

在實驗教材中，無論是理性取向的道德問題討論活動，或是情意取向的道德情境文學敘事，都是教學的媒介，目的在引導學生深刻省思(理性的或感性的)，激發他們的道德心靈，以逐漸達到德育的真正目標——短期而言的真誠實踐，和長期而言的品格養成。

教師研習會的「道德與健康」實驗教材體現了以上豐富的德育理念與自由創新的精神，使這套教材具有多元與創新的形式，兼顧理性思考與情意感發，也力求認知與實踐的平衡，使國小德育課程的改革又向前推進。

伍、從教師研習會「道德與健康」實驗教材到 國立編譯館正式教科書

從 1993 年「道德與健康」課程標準，到教師研習會「道德與健康」實驗教材，再到國立編譯館正式教科書，其實是一部教科書的連續發展歷程。國立編譯館正式版教科書以板橋教師研習會的實驗教材為藍本，並以該實驗教材的相關成員加入編輯小組和審查委員會。因此，正式版教科書大部分內容是從實驗本改寫而成。曾先後擔任教師研習會實驗教材和國編館正式教科書的指導與編審工作的汪履維說：

〔國編館教科書是以實驗教材〕為基本的藍本，因為實驗本經過了實驗，已經實際使用過，而且花那麼多力氣在研發與編寫。這邊〔國編

館教科書]的委員會，大部分的委員就是從那邊〔教師研習會實驗教材〕轉過來的，因此只是針對之前實驗本的東西再做一些小修，沒有大改。……大部分就是按照原本的內容轉過來，所以主要的理念，道德教育的理念、觀點，其實在實驗本就已經大致確定。(汪-150902 訪)

范信賢與王前龍也都表示國編館教科書大體沿用了實驗教材的研發人員，因此課程理念和內容基本上並沒有改變，只做了很少的修改，王前龍指出：

〔國編版〕這裡面的研發小組人員大部分就是研習會中的借調老師和課程研發指導委員，他們都參與了實驗教材的研發和討論，所以對每個單元都很熟。實驗教材經過實驗教學之後，再移到國立編譯館來，然後重新做一些微調，必要的微調，不過基本的形式都差不多。(王-151030 訪)

國編館教科書對實驗教材的修訂調整，主要有幾方面，一是就部分標題、特定名詞與文字的修訂。范信賢指出當時的修訂主要是「題目調整、姓名調整、順序調整」。他指出：

〔實驗教材與正式教科書〕會有差別的原因可能在於國編館對教科書在形式上或用字上會有更正式一點的規範，不像先前實驗本給予編寫者那麼多空間，可以做那麼多的實驗。……像〔實驗本〕〈狗狗有個家〉單元，名稱可能被認為不夠正式，不應該放在一個國家編定教科書中當作課文名稱，它比較像小孩子講的話。所以，在國編館版本這一單元就改為比較正式的〈尊重生命〉。(范-150805 訪)

第二個修改的部分是圖畫。由於版權因素，國編館教科書不能使用實驗教材中的圖畫，原先實驗本中包括幾米、賴馬等著名插畫家的作品就無法轉移到新教科書，而必須重新繪製。王前龍指出：

國編本的內容基本上還是依據實驗本來的。……只是國編版這邊又經

過一番的重整，插圖也是重新再編過、再畫過。(王-151030 訪)

第三個修改部分是取消了實驗教材中的親子手冊。前文曾提及實驗教材為引導父母參與孩子的道德教育，所以設計親子手冊。但是因為教科書審查辦法只涵蓋教科書、習作和教學指引的審查，不包含其他附冊，所以親子手冊就無法送審，也就無法發行，因而必須取消。設計這一親子活動手冊的汪履維對此深感惋惜，他說：

我覺得比較遺憾的是，後來因教科書審查制度的限制，親子手冊沒有辦法發行。……後來我們〔在國編館的《道德與健康》教科書中〕就把親子手冊中的活動融入課本當中。……可是問題是家長不太會去看課本裡面的東西。……因為後來沒辦法做成小冊隨課本出版，我只有選擇一部分活動融入在課本活動當中，但是我覺得那效果就弱化很多。(汪-150902 訪)

由參與成員的回憶，可以看出國立編譯館編訂的《道德與健康》教科書其理念、形式和內容大部分源自研習會的實驗教材，修改調整的部分並不多。據此可以認定從課程標準的擬訂、研習會實驗教材的研發、到國立編譯館教科書的編訂，是一動態發展的連續歷程。

陸、結論

1993 年國小「道德與健康」課程標準中的德育課程是臺灣解嚴與社會開放之後擺脫過去成規、全盤革新的道德教育方案，以新的理論與觀念來重新設計德育課程結構和教材形式。它以 1989 年《生活與倫理》改編本的理念與內容為基礎，導入重視道德理性思考與批判能力、教材內容生活化與經驗化、教學與學習形式多元化、強調引導學生道德實踐等課程發展原則。

課程標準發展過程中，教育部隨後委由國民學校教師研習會發展實

驗教材，由國小教師、研習會研究人員與學者專家（教育、學科及心理等領域）共同合作研發。由於參與成員的知識和經驗背景更為多元，所以在原先課程標準設定的原則之外，引進了更多新理念和形式；而該教材所標榜的「實驗」精神更鼓勵參與成員發揮創意，發展出不同的單元形式和內容。這些新理念和形式中最重要的就是文學性文本和繪本形式教材的引入，在理性取向的道德思考與判斷之外另闢蹊徑，以感性想像的途徑引導學生深刻體會、感受道德的情意面向，這其實是符合晚近課程學界所提倡的美感取向的課程類型。實驗教材兼顧理性與感性兩種取向，使得德育課程更加完備。

實驗教材的另一重要特色是重視「教學過程」。這一特色的形成原因，一方面是由於主要編寫者是國小教師，並且教材必須經過學校現場之實驗教學，所以編寫過程會偏重考量教師教學層面。另一方面則是由於新課程的理念是引導學生思考、領會與學習各種道德價值觀、規範和行動原則，而非直接提供正確道德觀念和規則，所以課程發展的重點是設計適當的活動或經驗歷程以啟發學生思考道德意義。以上這兩種因素就使得實驗教材的德育單元傾向於「過程取向」。德育課程更接近於探索、體驗道德意義與價值的過程，而不同於過去那種提供道德真理或標準典律的「內容取向」。

歸結實驗教材的德育課程理念主要有以下各點：（一）重視理性思考與討論活動，以培養兒童道德思辨與判斷能力；（二）主張透過文學性文本來感發兒童的道德情意；（三）重視圖畫對理解與情意的啟發功能，大幅提昇圖畫在教科書中的角色；（四）強調教材內容的生活化；（五）規劃親子活動加強道德實踐；（六）課文與教學活動形式的多元化；（七）「過程取向」的教科書設計原則。

實驗教材後來轉移到國編館作為《道德與健康》正式教科書的藍本，並由原先實驗教材成員擔任教科書編修主要團隊，使這些德育理念、形式和內容繼續體現於新教科書中，完成這部教科書連續發展歷程。

致謝

- 一、本研究深得益於林錦英教授、汪履維教授、幸曼玲教授、范信賢研究員、王前龍教授等受訪者之協助，謹於此敬致謝忱。
- 二、本文為國家教育研究院「臺灣國民中小學教科書發展之口述歷史研究（1952~2001年）：知識論與課程觀的演變——子計畫七：國小生活與倫理、道德教科書之知識論與課程觀演變」研究計畫（NAER-103-36-G-1-02-07-1-02）之部分研究成果。感謝研究夥伴國教院李麗玲助理研究員、何思暉副研究員之協助。

參考文獻

- 省立新竹師範專科學校（主編）（1985）。國民小學價值教學實驗研究。新竹市：編者。
- 國民小學課程標準（1993）。
- 歐用生、晏涵文（1997）。新課程標準的精神與特色。載於臺灣省國民學校教師研習會（主編），國民小學道德與健康科課程概說（頁 3-8）。臺北縣：編者。
- 歐陽教（1973）。教育哲學導論。臺北市：文景。

探索十二年國教自然科學教科書的設計原則 ——以「熱傳播」單元為例

黃茂在 吳敏而

自然科學領域課綱，以「探究與實作」為培養科學素養的方法，呼應十二年基本教育課程總綱之核心理念——「自發、互動、共好」。「探究與實作」對於教材的研發是極大的挑戰與改革；本研究探索此核心理念如何在國小自然科學教科書中呈現，並以「熱傳播」單元作為反思和分析的範例，試編一個教學單元。研究方法採用「設計取向」，在三年之間舉辦了四次密集的營隊來蒐集資料；研究團隊共同設計營隊內容；教學時相互支援和觀察；教學後深入討論和反思。

研究者從觀察筆記和會議紀錄中整理出關於教科書的「設計原則」，並試寫一個「教材原型」的單元。論文中簡述有關自然科學教科書中探究教學的設計原則，並提供熱傳播單元的例子。期盼研究建議能促進教科書的改革，並對課程、教材和教學的校準有所裨益。

關鍵詞：自然科學教科書、設計原則、探究教學

收件：2015年8月11日；修改：2016年3月1日；接受：2016年7月11日

Design Principles for Elementary Science Textbooks: An Study with a Unit on “Heat Transfer”

Mao-Tsai Huang Rosalind J. Wu

In response to an overall mission of “fostering learning independently and learning together,” inquiry learning and hands-on learning are to be the main objectives in the area of science of the 12-year integrated curriculum of Taiwan. This paper explores how these goals will be reflected in elementary school science textbooks, using the concept of “heat transfer” for reflective analysis. The three-year project employed a “design research approach” testing various ways to present inquiry activities to children in a series of summer camps. The research team collaborated on the design of the camps, recording the teachers’ directions and the children’s responses, and engaged in intensive discussions at the end of each day. Much of the discussion touched upon the design of learning materials. The paper describes the “design principles” obtained from the discussions, and present examples of a “prototype textbook.” It ends with a set of recommendations for future textbook design, and possible avenues for future textbook research and development.

Keywords: elementary science textbook, design principles, inquiry learning

Received: August 11, 2015; Revised: March 1, 2016; Accepted: July 11, 2016

壹、緒論

一、研究緣起

十二年國民基本教育（以下稱十二年國教）實施在即，國家應有一個教材發展的機制及方案，尤其在教科書開放民間編輯之後，持續進行課程和教科書的發展，這個教材研發的機制應是隨著孩子的學習以及社會的資源而不斷向前滾動，不應停留在課程綱要的解讀。

本研究的目的是要發展「教材原型」，不是要編一本教科書，跟以往發展的「模組」和「示例」也不一樣。教材原型的研發從學習切入，看看學生的學習過程和困難、看看老師怎麼幫助學生、怎麼鋪陳教學的情境，仿效環保概念車的建構理念，發展可供未來教科書量產時轉化的素材。

以目前課本、教師手冊、學生習作的教材編輯過程來看，似乎從編輯群、學界、以及使用的老師都有一些聲音，感覺有需要進一步去調動。也由於受限於審查的緣故，教科書的編者常認為無法放手去做心中所想要的教材，我們一直在思考未來教材原型要如何呈現，希望未來在教材與教法方面能有一些鬆綁，所以試著依照十二年國教的總綱和領域綱要理念，尋找出一些設計教科書的原則（design principles），方便審查者和編輯者使用與溝通。

九年一貫課程雖然以能力為基本，但目前自然科的教學，大都是在帶給孩子知識和概念，企圖給孩子考試時的正確或標準答案，缺少探究的歷程。十二年國教課程總綱以「成就每一位孩子——適性揚才、終身學習」為願景，以「自發、互動、共好」為課程理念，從教與學的觀點檢視上述內涵，協助孩子習得獨立學習和合作學習能力，是後續研發教學策略的核心，也是課程理念實踐的關鍵。同時，自然科學的領域綱要又強調「探究與實作」。在這課程校準（curriculum alignment）之際，正

是研發教材原型設計原則的最佳時機。

從「好奇探索→過程技能→知識概念→問題解決」的科學素養的學習過程中，背後都有個共同性，就是思考智能；它可以串接概念的理解，以及過程技能的方法和探究的能力，而這卻是一般老師較為缺少的部分。也因此，我們的研究從教學切入，去了解老師需要的幫助，或是告訴老師怎麼去幫助孩子，而不是單純地做出一份典範性的教材。

爲了探索國小自然科教材原型的設計原則，研究者以「熱傳播」爲主題，舉辦了四次營隊，試著從共同備課、學生學習觀察、課後討論的資料中，找出一些初步構想，並依構想試編一個教學單元。

二、研究目的

(一) 探討國小自然科教科書編寫「探究與實作」教學模式的設計原則。

(二) 探討國小自然科教科書編寫科學技能和科學素養內容的設計原則。

(三) 探討「設計爲本」研究法 (design-based research, DBR) 在課程與教學研發的功能和可行性。

三、待答問題

(一) 如何在國小教科書「熱傳播」單元中呈現「結構式探究」、「引導式探究」和「探究技能」？能不能根據研究資料找到可用的「設計原則」？

(二) 如何在國小教科書「熱傳播」單元中呈現科學素養和科學概念學習？能不能根據研究資料找到可用的「設計原則」？

(三) 如何運用 DBR 研發教材教學與推廣研發成果？

貳、文獻探討

一、探究學習的理論與研究

探究源於好奇，是自發性學習的典型。Piaget (1971) 關注「知識是怎麼形成的」(genetic epistemology)，認為兒童有自發性學習的能力，他提出知識建構的「自我協調理論」(self-regulation)，意指不能理解事物時，兒童有主動找尋新推動模式的認知本能，是促進認知成長的原動力。

Vygotsky (1978) 也強調個體認知與環境之間的互動關係，但是 Vygotsky 相信一個人在社會情境的規範下，要透過各種方法、策略來克服問題及改變環境 (context)；環境也因受到個體的作用而有變化。他提出 agency 的概念，認為個體並非僅僅依循既存的舊經驗去再製新的認知學習，兒童也具有主動學習與主動改變外在環境的動力，而去開創新的情境 (陳正乾，1995；陳淑敏，1994)。

Vygotsky (1978) 採社會建構取向，從歷史、社會和文化的角度探究人類高層次心理能力發展歷程，也強調語言符號在思考發展上所扮演的角色。他認為個體處於一個不斷改變的社會歷史環境，心理能力的發生是根源於社會，它的發展也是受到社會文化的影響 (陳淑敏，1996；游麗卿，1996)，要了解人類的心理歷程，不能從孤立隔離的實驗室研究結果來解釋，必須在兒童所鑲嵌的社會關係中尋找。

提倡邀請學生言談進入教學現場的學者們，都以 Vygotsky 的論述為基礎，而且使得課程設計圍繞著協商和意義的分析與解讀，讓教室言談成為教學研究的焦點 (Cazden, 1988)。其中，協同探究 (collaborative inquiry) 或學習共同體 (learning community) 的教室言談或小組互動，最接近 Vygotsky (1978) 和 Dewey (1933) 的理論。這些探究團體的互動以討論和溝通意見為主，以對話探究 (dialogic inquiry) 和協商 (negotiation) 為目標，希望得到的效果是提升和深化每位組員的理解。這方面的研究以 Wells (1993)、Wells 與 Chang-Wells (1992) 和佐藤學為

代表，在臺灣逐漸受到學者及教師的重視（歐用生，2012）。

基於探究教學是科學教育的趨勢，本研究的團隊都相當重視協同探究的學習模式，但是有許多結構式探究的過程當中也有合作學習的形式。

二、探究教學的研究

「探究」乃是人們爲了滿足好奇、澄清疑惑或解決問題的過程，也是科學家研究自然與理解自然的方法。「探究」也可以是學生獲得知識與了解科學概念與方法的途徑之一。

探究是多面向的活動：觀察、提問、以所知概念及實驗資料檢視資訊，使用工具蒐集、分析、解釋資料，提出解答、解釋、預測並溝通所獲得結論。探究需提出假設、使用批判、邏輯思考、及溝通不同的觀點（National Research Council [NRC], 1996: 23）。

探究是一個複雜、嚴謹、細膩的歷程（subtle and demanding process），不僅在深入觀察之後加以組織，更具有絕大彈性，不如教科書所提列的固定科學步驟；它不單指做實驗，更不限定在實驗室進行（American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993）。

探究式教學（inquiry-based teaching）讓學生經歷科學家探究歷程，藉以深化概念學習與理解，並培養探究歷程的相關思考技能、實作技能及科學態度。另外，學者也認爲探究式教學是更寬廣課程的概念，探究式教學發展，不單是爲了獲得科學方法學習，更不只於科學知識的學習，探究式教學亦可作爲一種科學素養導向的課程之設計（Short, Harste, & Burke, 1996）。

美國下一世代科學課程標準（Next Generation Science Standards, NGSS）提出「實踐」（practice）的概念，強調科學家與工程師之科學探究與問題解決經歷的重要性。「實踐」（practice）不只是動手操作

(hands-on)，除了建構知識以外，社會互動、討論、分析與推理都是「實踐」的一部分（NRC, 2013）。

探究式教學可溯及 Dewey（1933）提出問題解決的演繹——歸納法模式，其主要元素是：（一）問題的確定與定義；（二）假設的建立；（三）資料的蒐集、組織、分析；（四）結論的陳述；（五）考驗假設，將假設予以證實、拒絕或修正。由於不同領域課程重點與教學法的差異，研究者發展出不同的探究教學模式（洪振方，2003；陳文典，2004；楊秀停、王國華，2007；Llewellyn, 2002）。這些模式中細分的探究教學步驟不一，但是，儘管各探究式教學步驟略有差異，探究式教學必有的三個基本元素，包含（一）提出問題或假設；（二）規劃與執行探究；（三）蒐集與記錄資料並依此做結論（Llewellyn, 2002）。

儘管美國 NRC（1996）將探究式教學的課程設計列為教學標準，要求教師必須為學生規劃短期與長期的探究為基礎的科學課程，而教師也多認為探究式教學是重要的，但是研究指出，大部分的教師並不使用探究式教學（洪振方，2003；Hurd, Bybee, Kahle, & Yager, 1980; Lawson, 1995）。我們不能將問題簡化為教師不積極或專業不足。當教師提出探究式教學「進度太慢」、「學生能力不足」、「教材資源不足」等理由時，研究者或課程開發者必須嚴肅看待這些理由背後的「真相」。臺灣多數的科學教師並未具有探究式學習經驗，因而，獨自規劃探究教學實施架構，對他們而言是有困難的，甚至於教學活動是否具探究內涵，也不得而知。因此，落實探究式教學時，教師需要大量的協助（洪振方，2003；黃茂在、陳文典、吳敏而，2011；楊秀停、王國華，2007）。再者，探究式教學是個複雜歷程，不論是簡要的三個步驟或是複雜的六個步驟，它涉及探究歷程中學生的各項能力程度發展。如何有層次地規劃探究式課程，逐步發展學生探究學習能力與經驗，是落實探究式教學的關鍵。

Barell（1998）將探究分為三種類型，藉以引導教師逐漸熟練探究式教學：（一）教師主導的探究（teacher-directed inquiry）；（二）教師學生

共享的探究 (teacher-student shared inquiry); (三) 學生主導的探究 (student-directed inquiry)。這和 Llewellyn (2002) 所提出的四種分類也有共同的理念。前者是循序漸進引導學生走入探究學習，後者是讓教師逐漸熟悉並掌握探究教學的理念及精髓。

Bell、Smetana 與 Binns (2005) 提出學生學習活動是否有探究的關鍵問題是：「學生是否經由資料分析來回答研究問題」？該文以學生涉入探究的層次之高低，將探究教學分成驗證 (confirmation)、結構式的探究 (structured inquiry)、引導式的探究 (guided inquiry) 以及開放式的探究 (open inquiry)，整理如表 1。

從上述教師介入學生探究學習的程度，提供學生鷹架的深淺，研究者認為探究式教學之教材研發，首重於「結構式探究教學」，次為「引導式探究教學」。這兩種模式既是協助學生逐漸能獨立探究學習，也提供教師認識如何協助學生探究學習。本文將介紹這兩種探究式教學模式之教材設計原則，並以例子說明。

三、教科書改革的相關研究

教科書開放民間出版，刺激臺灣教科書相關議題的研究風潮，不同領域學者投入教科書的研究，也帶動教育界更重視與了解教科書的問題以及其所扮演的角色。歐用生 (1985a, 1985b, 1992) 的研究著重理論性分析，並探討教科書跟課程綱要整體理念的關係，如：各冊縱向橫向

表 1 探究教學四層次分類模式 (提供給學生的資訊由上而下減少)

探究層次	提問？	方法？	解答？
驗證	V	V	V
結構式的探究	V	V	
引導式的探究	V		
開放式的探究			

資料來源：整理自 Bell et.al. (2005: 32)。

的銜接、貫串一套書的意識形態等。周淑卿（2008）及周珮儀、林永豐、楊國揚、周淑卿與余霖（2012）的研究則以鉅觀的分析角度，來了解教科書的變革與發展、教科書的概念重建以及教科書的審查過程等，提出審查過程嚴謹與彈性之間的思考方向，以增加教科書的多元性。

曾玉村採用微觀的認知語言心理學分析法，研究自然科學教科書概念鋪陳的同調性（coherence）。陳麗華則領導研究生進行一系列系統化的教科書研究，包括文本內容、版本比較、板式設計、使用情形、地圖使用等。這系列的分析在內容上以社會科教科書為主，方法上以文本分析和問卷調查為主（林佳瑜、陳麗華，2013；陳麗華、林淑華，2008；詹寶菁、葉韋伶、陳麗華，2012）。

九年一貫課程實施初期，教育部（2003）曾出版教科書評鑑指標。其後，各領域學者採用德懷術的研究法（Delphi technique），廣集專家智慧，提出一系列教科書審查的評鑑規準（如：林俐君、陳麗華，2005；陳麗華、陳怡君、徐世瑜、詹寶菁，2005），嘗試將教科書審查的標準更客觀具體地呈現，藉以協助溝通，這個概念與本研究所探討的設計原則和教材原型的目標有相似之處。不過，該研究的出發點是幫助成人溝通，本研究的出發點是幫助孩子獨立學習和共同學習探索的能力。因此，在時間人力的投入上及方法上都有很大的差距。

四、「設計為本」研究法

從 Brown（1992）的開創性研究開始，DBR 逐漸受到學界重視，並強調它適合在教育場域中進行研發工作。教育生態並非一些活動、一連串事件或一組因素的集合，而是一系列交互作用的系統。而且，學習者又如同生態系統一般，是一個非常複雜的系統，包含多元的類型、層次和元素，不斷在產生複雜的交互作用。假如研究者嚴密地控制情境和變項、安排實驗組和對照組的實驗設計，則會嚴重的干擾正常的學習情境，並產生方法上和推廣上的問題。DBR 提供截然不同的研究取向，在

教學研發方面，有相當的參考價值。

Reeves (2000) 認為 DBR 是發展性的研究設計，傳統的實驗研究是實徵性的研究設計，他以圖表來說明兩種不同目標的研究設計之間的差異（參見圖 1）。從圖 1 可以看出，在 DBR 研究當中，理論和實務的相互關係是複雜且動態的。實徵研究試圖在單純、控制的情境中，直接應用理論去看一個教學策略是否有效，但不足以解決現實世界的複雜問題；反觀 DBR 研究法，則是試圖在真實世界中，針對一個存在的問題或想要造成的改變，來測試所設計的介入（intervention）是否實際且有效，因此 DBR 需要實務工作者和不同的教室情境產生互動與交互作用，逐漸釐清研究問題和解決問題的特徵，它是一種逐步接近、持續演化出介入想法之反覆循環歷程。

跟傳統實驗研究、行動研究和學科教學知能（pedagogical content knowledge, PCK）的關係比較之下，我們發現「設計原則」是 DBR 獨有的特點，也是其優勢（Cole, Puroo, Rossi, & Sein, 2005; Shulman, 1986）。Anderson 與 Shattuck (2012) 回顧過去 10 年的 DBR 文獻，發現愈來愈多教育情境的研究使用這個方法，且大多數論文的結論都指出他們的介入設計具有正向效益——提升學生學習成就或改進學生學習態度，同時也提供豐富的線索和原則來指導教師如何成功搭配教學介入和實務情境；DBR 的研究設計是整合教學設計與實施為基礎的研發概念，它的特色是協同的、整合的、循環的、有系統的研究發展模式（翁穎哲、譚克平，2008；The Design-Based Research Collective, 2003）。

參、研究方法

一、研究設計

在方法方面，本研究的 DBR 重點是反覆測試「探究與實作」理論和教學策略。在內容方面，本研究的觀察目標是力求真實課堂裡所發生

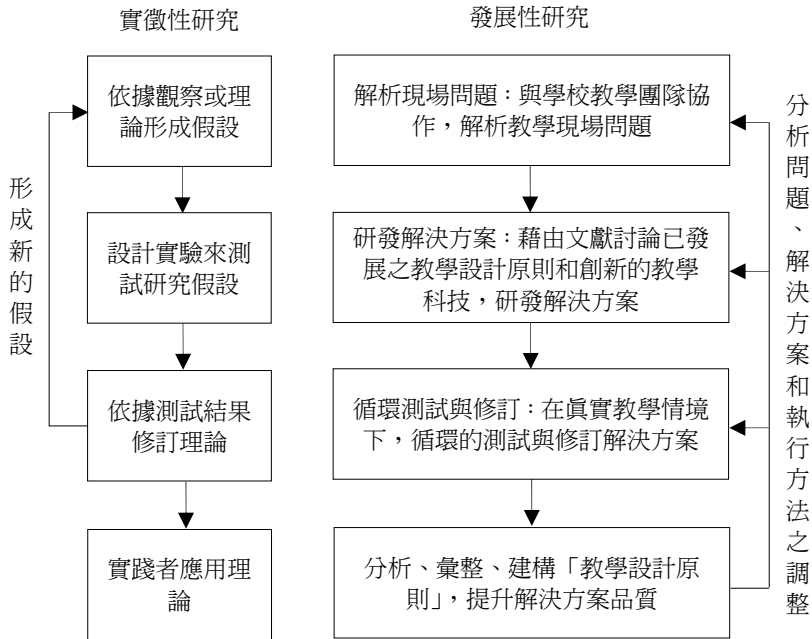


圖 1 實徵性研究和發展性研究的研究取向

資料來源：Reeves (2000: 9)。

的教與學。參考 Reeves (2000) 提出 DBR 四個研究過程，本研究四個階段描述如下：

(一) 階段一：解析現場問題 (2011 年) ——成立團隊，做文獻探討，解析課程教學問題，藉由文獻回顧，引導初期教學設計，連結文獻理論和問題的關係。

(二) 階段二：研發解決方案 (2012 年 1~7 月) ——團隊以自主學習能力、探究學習作為營隊教學目標，構思教學設計，共同備課。

(三) 階段三：2012~2014 年辦理四次熱傳播的營隊 (營隊一：2012 年 8 月，臺中；營隊二：2013 年 2 月，新北；營隊三：2013 年 8 月，新竹；營隊四 2014 年 7 月，臺中)，循環測試與調整解決方案。教師依據共同設計的「雛型」構想實施教學，研究員及參與教師擔任觀察者、記錄者，及接續對話時提出意見。每一次的介入、實行、觀察、蒐集資料、

分析對話，都是爲了讓研究團隊更清楚問題與解決方案，更是一種解決教學問題的探究歷程。

(四) 階段四：建構「設計原則」(2013~2014 年)——藉由教學實施的紀錄、反思、對話，提出教科書「設計原則」與熱單元「教材原型」。

二、研究團隊

研究團隊有 31 位成員，包含 2 位研究人員，2 位研究助理。學校參與人員 28 位，北區協同研究者來自臺北、桃園、新竹、苗栗，南區的來自臺南、高雄、屏東、澎湖，中區來自臺中。其中有 22 位教師具有 20 年以上的教學年資，有 2 位是校長，8 位擔任過主任或組長之行政工作。

三、研究對象

(一) 國小中高年級學生；(二) 熱傳播單元的教學內容。

四、研究步驟

本文參考 Reeves (2000) 提出「發展研究」(development research) 四個過程爲架構，分別是提出實踐問題、發展解決方案、測試方案、形成設計原則。「發展研究」是一種透過行動、反思、反覆測試與修訂歷程，發展解決方案及產生設計原則的研究模式。研究歷程中每一個階段，都是不斷反覆測試與修訂的過程。以下簡要說明反覆測試歷程，讓讀者了解「發展研究」的歷程。

第一~二階段：能力或科學素養導向的教學爲何？這是最初研究者和參與教師共同討論的問題。藉由研究文獻分析，提供團隊關於探究式教學的模式和概念，但是協作教師認爲探究式教學時間會不夠、學生先備經驗不足，因此很難在正式課堂實施，儘管教師多認爲很好教學，可

是無法在學校課堂實施。因此，我們把問題設定為發展「探究式教學原型」，探究式教學的原型是什麼？教材如何設計？教學關鍵因素是什麼？如何協助教師把已有的研究成果，落實到課堂。由於教師有授課進度的壓力，團隊決定先以營隊方式來實施。

第二~三階段：「探究式教學」的教學設計為何？教學觀摩與討論歷程，發現的問題：

（一）不會運用探究式教學：教師教學重點在於概念的獲得，忽略學習方法或思考，不論在實踐操作、小組討論或評量試題，教師總會在活動後歸納出「標準的答案」，缺少引導學生反思學習歷程，用了什麼方法、經歷什麼過程、學習到什麼經驗、還有什麼問題。

（二）教師被「傳達正確的知識概念」所束縛，教學的安排是很結構的，沒能放手給學生探索、思辨，也因為如此，學生很依賴教師的答案和說明。在教師無法放手、學生無法放心的課堂下，學生無法真的自學、互學。因此，我們把問題解決方案修改為「引導式探究」（guided-inquiry）教學設計為何？教師如何搭鷹架（scaffolding）協助學生探究學習。

第三~四階段：「引導式探究」的教學設計為何？教學觀摩與討論歷程，發現的問題：

（一）學生常常因為不熟悉探究的基本技能，例如溫度計的使用、科學閱讀或小組討論方法與態度等問題，教師得停頓教學進度，說明這些基本的操作方法，或者另闢授課時間。

（二）教師熟悉依照已規劃的步驟教學，卻缺乏系統性課程概念，在各單元安排基本功的學習。這個問題讓團隊決定要發展「結構式探究」（structured-inquiry）。將探究學習基本方法技能、自學及互學的方法，納入結構式探究，讓學生有機會練習。例如：如何討論、科學閱讀，以及變因控制、觀察記錄、推論等科學過程探究技能。

（三）歷經幾次的循環測試，不論在問題、解決方案多是歷經幾次

測試調整，最後團隊決定發展「引導式探究」與「結構式探究」的教材原型，並探討這兩種教學模式的設計原則，也是後文主要描述的重點。

五、研究資料整理與分析

教學行動、觀摩、與討論反思是本研究收集資料的主要方式，本研究所收集的資料包含營隊的錄影錄音和照片、觀察者的當場錄音、討論會議錄音、教學資料和學生資料電子檔。本論文所分析和報告的資料來自於討論會議的逐字稿和個人會議筆記。所引用的文字標出北中南組群、日期和發言人的身分。例如，SD 121015-R1 或 ND 130805-02。編碼意義說明如下，第一碼：研發學校所在區域，ND：北區，CD：中區，SD：南區。第二碼：日期，121015 代表 2012 年 10 月 15 日。第三碼：發言者，R1，R：研究員，1：序號。如為教師則以 01、02 等排序。

肆、結果與討論

本研究希望回答的問題是：如何設計以探究為重點的教科書？更具體的問法是：能不能根據研究資料找到可用的「設計原則」？能不能根據設計原則撰寫「教材原型」作為編輯的參考？如何運用 DBR 研發教材教學與推廣研發成果？因此，我們從三年研發工作所獲得的「熱傳播」營隊資料、會議紀錄、個人筆記和觀察錄音等，整理出關於教科書設計的項目以及討論發言較多的項目，來編一個「熱傳播」的單元原型。

以下討論三個待答問題。

一、關於「探究與實作」教學模式的設計原則

研究資料中有 3 個設計原則跟探究學習有關——結構式探究、引導式探究、探究技能——對教材原型的設計最有幫助，以下逐項討論。

（一）結構式探究

臺灣早期的教學，最常做驗證式教學，探究之前學生大概知道結果；現在國中教科書也呈現不少驗證式教學活動。

1993年課程標準重視過程技能的教學，教學模式大部分是由教師帶著一步一步走：教師說明第一步，學生執行後再等教師提出第二步。學生的任務和探究的問題都是教師提供的。學生跟著操作，記錄觀察或測量，結束後回答探究的問題。有很多老師以為這是「引導」學生。其實這是標準的結構式探究。

Bell 等人（2005）說大部分的美國教科書會採用結構式的方式書寫，讓學生獨立執行，臺灣的教科書亦是如此。可是，臺灣的教科書並未呈現完整的「步驟」或「方法」，所以都需要教師一步步說明。

活動操作的目的是培養孩子的理性思維。以往在課堂上多以口頭述說的方式，孩子在操作時比較沒有章法。這一次的活動，我們特別嘗試將步驟一步步寫下來，讓孩子可以順著步驟操作，也是一種訓練孩子有條理地操作活動的教學。（SD 121015-R1）

炒冰的學習單會以結構式探究來寫是有其用意的，現在的學生在科學操作上，步驟性愈來愈弱，因為我們現在不強調這個部分，注重的是開放式探究跟對話，雖然說不要限制學生，但是這個部分都沒有的話，學生會學不到條理性，所以有了這些步驟可以幫助學生了解科學的條理性，知道科學操作是有其步驟性的。另一個用意是讓學生有東西可以看著操作，不用一直去問老師，因為我們發現學生如果一直問老師的話，是學不到如何自學的，而學生要問問題的話，得先看過學習單再來問。（ND 130620-R2）

在營隊裡，發現很多學生進行結構式探究時不了解如何觀察，又不太會寫筆記，所以建議詳細地把步驟寫入教科書。有了這些步驟，學生可以按照自己的速度和理解獨立操作，也可以跟小組合作進行探究。

團隊歸納觀察的結果，理出幾個書寫結構式探究的設計原則：

1. 探究問題——教科書提出探究活動時，最好是用探究問題做標題，以引出好奇、點出探究目的。

2. 應用已知——學生須學到應用已知做探究，所以在活動說明中先標出已知，讓學生可以稍作練習，知道可以從哪個角度思考問題。

3. 操作步驟——內文列出所有的操作步驟和所有要記錄的項目，讓讀者能夠獨立操作，或是跟組員合作完成，不必等著全班同步運作。

4. 探究技能——探究活動的每個操作步驟所用的技能名稱，如：測量、觀察，用特別字體或色彩凸顯出來。目的是讓學生逐漸認出各探究技能的應用。

5. 討論與解釋——步驟和指示說明之後，必須回到標題上的問題討論和解釋。結構式探究的目的是要引起討論，不是為了答案和知識，所以教科書的語氣要重視學生的解釋，幫助老師保持開放的態度，也希望學生在互相解釋想法的過程中，能練習科學概念的表達。

6. 教師手冊——提供其他幾個相關結構性探究活動給教師選用，以配合學生的知識層次和能力，也提供學生可能有的困難或想法，幫助教師分析學生的思路或迷思，依據實況和觀察回應學生。

（二）引導式探究

教學後的討論中，我們發現自然科教科書較不常出現引導式探究的主要原因，在於教師誤解「引導」的意思；很多教師以為告訴學生接下來要做什麼或想什麼就是「引導」的意思，忽略了「協助」學生應用個人已知和能力的環節。第二個沒有進行引導式探究的原因：教師不曉得如何協助學生。

老師要很清楚自己的目標是什麼，才知道要怎麼布局，可能給了一些引導語後，學生會說出什麼，然後要知道學生說的哪些東西要抓住，繼續追問下去，所以老師要能從學生說出的東西中，在很短的時間做

選擇。(ND 130620-02)

這個現象跟美國的狀況類似 (Thier & Daviss, 2001)，最能培養探究能力的教學模式，卻是教師最不會用和最不常用的，因為須先看到學生的潛力，再了解如何搭上有效的鷹架，不是簡單的事。再者，教師不曉得提供鷹架後不能過多干涉，缺乏等待孩子探究的耐心，急著要看到探究的成果。

我是使用引導式教學，有時是老師丟一個東西出去、學生接，有時是學生丟一個東西過來、老師接，我在課堂上會把學生說的重點寫在黑板上，或是如果有助教幫忙記下這些關鍵詞語的話，活動結束之後，讓學生看著這些關鍵詞語，再寫下自己想法有什麼改變或是獲得什麼新的想法是可以的。(ND 130805-02)

就我的理解來說，當學生對於操作步驟方面不清楚時，結構式探究會直接給學生操作步驟，引導式探究可能是提供學生一些步驟，但是要他們重組順序，或是提供給他們步驟並不完整，要他們再補充，以這個模式來說，目的由老師提供，而操作方式是師生共同完成，老師跟學生各負責一部分，或者可能是由老師引導出活動主題、目的，然後操作步驟放給學生去形成，也是一種引導式探究。(ND 130620-R1)

老師們在一個課程的收尾時，不論學生在過程中是否有得到那個概念，通常都會直接講出那個概念作為總結，但我們認為收尾應該是要幫助學生看學習的歷程，他們做了什麼事，想了什麼東西，並不是只有那個概念而已。還有幫助學生看到自己跟別人的差異，比如有些東西自己有做出來，別人沒做出來，或者是相反的情況，因為以自學、互學來說，自我了解跟自我評估是很重要的。(ND 130620-R1)

團員反覆的嘗試、反覆的反思、討論，整理出幾個教科書中如何寫出「引導式探究」的設計原則。

引導式探究的設計原則，前五個原則跟結構式探究一樣：用問題做標題、標出應有的已知、標出或寫出技能的名稱、透過討論澄清想法、練習表達。此外，還增加下列的設計原則：

1.探究步驟——探究步驟大致如下：

(1) 以結構的形式開始，把探究問題和前面的幾個步驟提出來，然後依探究練習的重點，請學生「接手」。

(2) 要求學生做一個決定（如：決定測量方法）、選一個行動（如：選一個變因）、解決一個問題或設計一個實驗等等。

(3) 學生做了這些決定、設計之後，就獨立或分組完成。

(4) 整理資料、討論結果、解釋發現、檢討設計、做出結論。

至於開放給學生的步驟，則依單元內容和學習目標來決定。

2.教學目標——引導式探究的設計，給學生練習特定的探究技能，不是給具體知識或答案。具體知識讓學生透過教師說明和獨立閱讀來學習。

3.教師手冊——教師手冊告訴教師探究活動進行的前、中、後的注意事項，如：做哪些學生行為的觀察、哪些地方不宜幫忙或糾正、可能有哪些機會教學的時機、確保教師尊重學生的嘗試。

(三) 探究技能

探究技能的涵義非常廣泛，包括科學過程技能、討論技能、溝通技能等等，研究會議中都有列入討論。許多教師注意到九年一貫的教科書很少使用探究技能的名稱，誤以為上課時不應該說出技能的名稱，發現學習效果比往日差，所以建議每項探究技能都應該在教科書中適當的直接說明和清楚的交代。討論者認為探究技能本身不是學生能自己摸索出來的，需要長時間而且有很多機會用不同內容來練習、磨練技能。

我們認為三年級之前就要培養出最基礎的觀察技能、表達技能等，幫助學生練習探究。

這個禮拜給我的感觸是，未來的原型，除了我們原本要給的科學技能或概念外，我希望能在課程裡含有表達能力或展演的方式，這些可能不是在自然才有的但卻是很基本需要的東西。……某些單元也許適合某些方式，如適合討論，我們就可以將討論的方法包含在內；如適合展演，我們就可以將展演的方法包含在內，將這些方法嵌入在科學學習內，會讓學習比較完整。(CD 120816-03)

以前 82 年的課程，在一年級時，有透過五官觀察生活週遭，這時會談到聽覺，但後來沒有了。再來我們以前用五官觀察時，除了談到聲音具有可辨認的特徵外，還提到聲音背後的訊息，像是聽到小鳥叫，怎麼知道牠是在呼朋引伴，還是在警告其他同伴，這些東西我覺得很重要，但現在的生活課程少了這一塊，導致現在的學生有點太脫離生活，而一頭栽進科學的世界。(ND 121018-02)

我們認為教師除了歸納和統整科學概念以外，還需要替學生歸納過程技能。

直接說什麼最熱、什麼最冷、什麼是對的……，是一種概念上、答案式的歸納，但老師應該要給學生過程性的歸納，例如跟他們說看到哪位學生找到很接近的資料，而且會用這個資訊跟別人討論，這是一種鼓勵，也告訴學生這是他們該做的事，這就是科學探究過程的學習。我覺得教過程技能的頭跟尾應該要好好設計，與課程更緊密連結。(ND 130606-R2)

因為我們在三~五年級已帶給學生不同的過程技能，希望到了六年級，他們能有統整的能力。教學過程中，我們發現學生最缺乏探究教學的前跟後，「前」是問題的發現及釐清，在這邊是需要一些對話，通常是老師與學生對話，老師也需要作一些思維的示範沒錯，可是不見得要跟全班一起，可以跟某一組對話作為示範，其他組仿照這樣的模式來對話就好，這些都是幫助學生澄清問題的方法。「後」則是如何整理這

些發現，然後又再發現問題。在探究教學，老師常反映收不回來，但是我們覺得學生還是要經歷這些歷程，帶給他們科學素養。(ND 130502-R2)

以下是幾個教科書呈現探究技能的設計原則：

1.探究技能的定義——除了在探究活動中醒目標出探究技能的名稱，每冊應有章節或附錄把最基礎的技能放在一起，並依該冊的程度做說明，表示它們是做科學研究的核心。教師須注意，這些定義幫助學生理解和溝通，但不必記憶或測試。

2.探究技能的例子——從三年級開始，各冊每一個單元最少有一項技能的詳細操作；1年之內，每項技能最少獲得一次的練習。每次的例子須用不同的科學概念或議題來練習。

3.探究技能的名稱——科學專用的術語不必閃避，只要常在文意的脈絡中使用且用得正確，不必解釋，學生就會逐漸了解術語的意思。同時，有些科學用語（例如「觀察」）與日常生活的意思不同，必須在教科書中多讀到、在課堂上多聽到，才會獲得科學的用法。

4.科學本質——科學的思維模式和精神須加入探究方法的說明，讓學生一邊動手，一邊動腦。

5.教師手冊——須提供教科書以外更多的技能練習和例子，協助教師依據學生的已有知識來練習技能。

二、關於「科學素養與科學概念」教學模式的設計原則

討論中有四個設計原則跟科學素養和科學概念形成的學習有關——概念的連結、科學閱讀、圖像運用、戶外學習——對於教材的設計最有幫助，以下逐項討論。

(一) 概念的連結

「探究」需依附在學習內容，連結學科概念，而概念發展經常是彼此間相關聯。一個單元的設計無法脫離與其他單元的連結，所以跟「熱」的概念相關的連結，和概念內容的鋪陳，也是單元設計必須考慮的。關於概念連結和鋪陳的設計原則，有以下的討論：

1. 單元間需要連結

我個人的教學經驗，發現課程綱要的設計講求螺旋化，但實際的設計是片段化的。學生的學習也是隨著老師的教學是片段式的記憶，老師沒有教的片段，學生就不會記得。(SD 121015-05)

2. 概念需要連結生活

日常生活中每天遇到的，或是身穿白色或黑色衣服所感受到的，學生也不會連結到課堂上來。(SD 121015-05)

莫耳的概念其實跟雞蛋一打 12 個或飲料一箱 24 瓶是類似的，是為了讓人方便計量，但在教科書中卻弄得很複雜、抽象，讓學生搞不清楚。一般的教科書課程只是給他們一個標準答案，常缺少情境的鋪陳，學生也少了想像的空間來思考這些概念。(SD 120809-R2)

3. 單元間的概念需要有「同調性」(coherence)，例如，很多現象都可以用相同的基本概念來解釋，即是概念和概念之間能夠「校準」(concept alignment)。

其實輻射計應該要從粒子碰撞的角度來談會比較清楚，……讓學生透過顯微鏡觀察花粉的布朗運動，但是後來刪掉了，布朗運動是物理中很重要、根本的概念，……後來國中部編本教材，也是從粒子碰撞的概念來講擴散。(SD 120816-R2)

所以教科書可以適度的應用科普的編寫方式，例如，用很清楚的方式詮釋原子及分子、利用比例尺詮釋奈米……等，對於學生來說，插圖很重要，不一定要實際操作過實驗，學生就可以看圖理解。(SD 120816-R2)

熱分子的部分我們原本一直思考要不要帶進來，後來決定避開，但學生卻在課堂上自己說出來。他們有看到也可能不是很清楚，但可以透過書籍來找尋答案。(SD 120816-R2)

當學生看到熱分子很有興趣，對於學習就會產生幫助，但現實卻因教材的內容而被迫刪除這部分，這就是我們如果不把教材鬆開，學生的學習就會被框限的原因，且這與我們希望學生的學習更有創造力、更有興趣是衝突的。(SD 120816-R1)

4.課程銜接——教師們提出兩個重要的課程銜接：第一個是領域間的銜接。改革時注意各領域在分與合的時候，不會產生太多重疊或漏掉重要的技能。第二個是領域內的銜接。九年一貫課程在國中、國小教科書的內容和形式上沒有銜接，國小以動手操作和討論為主，國中教科書結構嚴謹，卻過於重視知識的記憶，忽略科學素養。

(二) 科學閱讀

大部分關於閱讀的討論，都在談課外閱讀，因為目前的國小自然課本幾乎沒有閱讀素材，不過，閱讀是自發式學習的主要管道，團員都認為學生必須有更多閱讀的機會，而且，主要的閱讀素材，即科學概念的說明，應該放在教科書裡。討論時許多教師擔心課本放太多概念，會增加考試的負擔，所以一再強調教科書中放閱讀內容的目的，是提供探究時的參考，並非考試的依據。而且，為了鼓勵學生運用閱讀資訊和已有知識進行探究，部分的測驗可以採用「帶書考試」(open book)的形式進行，表示運用資訊的能力比記憶教科書內容更重要。這個概念符合國

際評量計畫 PISA (Programme for International Student Assessment)，其重點是一致的。

像《觀念物理》這類的書籍提供給學生參考，提供這些書的目的不是要讓學生完全看懂，而是要會從中抓取點點滴滴的資訊。(SD 120816-R2)

重點不是文本中所有的知識都要進到學生的腦袋，學生是在練習閱讀，練習整理科學概念，他們並不是要知道每一隻動物是怎麼發出聲音的……。(ND 121116-R1)

教材原型的科學閱讀書寫原則如下：

- 1.書寫方式——每一小段用說明性的語言寫出科學知識，並加入例子的敘述，寧可多寫幾句話，避免枯燥的純說明和冗長的複雜句子。
- 2.閱讀策略——每一單元加入一小節說明科學閱讀的策略並舉例，讓學生閱讀時可以練習該策略。
- 3.閱讀回應——每一小段之後，提出一個統整性的問題，協助學生獨立回應和學習。學生需要有機會表達閱讀時發現的新知，但不必寫大意或回答知識性的問題。
- 4.科學本質——閱讀素材中須有科學家的思維和態度的描述，例如：科學名人的反思；新資料或新科技進來時，會推翻牢固的理論。
- 5.教師手冊——說明教學時如何協助學生運用閱讀素材做探究的討論，但不必直接教閱讀素材；提供更多的閱讀資源給學生探究時做參考。

(三) 圖像運用

營隊的教學使用了不少圖像和立體的操作，因為團隊認為圖像能協助學生整理自己的想像和表達自己的設計或「發明」。這些操作非常成功，因此，團隊非常重視未來教科書的版面設計和圖像使用。

表格的閱讀有兩個層次，一個是會讀，一個是要能夠解釋；……今天我覺得學生有困難的部分不是有關科學的問題，他們有做推理和思考，但是他們沒讀懂資料；當學生講出推論的時候，教師不妨追問他們是從圖表的哪個部分得到這樣的結論，這種方式仍可幫助學生抓取和表達表格訊息，但不必從頭教他們怎麼閱讀表格。(ND 120719-R1)

根據討論的方向，擬出以下幾個設計原則：

1.插圖——照片有真實感，但是有時候，手繪的插圖比照片更清楚呈現重點，應由了解教學重點的畫家繪圖。

2.讀圖策略——科學閱讀策略的說明須強化圖表的閱讀、詮釋、推論和設計，不但幫助學生閱讀教科書中的圖表，更需要給學生練習設計自己的圖表。

3.教師手冊——提供教師更多的圖表來協助不同讀圖和用圖能力的學生；提供運用立體操作的方法來增進學生形成概念的方法。

(四) 戶外教學

營隊中發現，戶外教學不但是提供學生探索體驗大自然的學習方式，更是統整和應用科學知識的機會。可是，引導的方法很重要。第一次的參觀，團隊倚賴當地解說員的說明，發現學生只跟著走、跟著聽，獲得熱相關的概念不多，事後需要教師再幫忙做連結。第二次的參觀，團隊事先提出觀察的重點，引導學生找例子、討論、寫筆記、解釋現象。學生帶著問題和任務出發，自己主動找到熱傳播的現象，並熱烈的交換意見，是個很成功的戶外教學。

根據討論和成果，擬出以下的原則：

1.戶外教學的描述——每冊教科書中最少寫出一個戶外教學的例子，但教師不必依照教科書的地點和內容教學，應以學校所在地來決定。指引中提出更多的地點和模式。描述以第一人稱為佳，提供學生報告經驗的模式和思考的過程，少用說明性的語氣，應使用較有故事性的

表達方式。

2.觀察的重點——戶外教學的關鍵在出發前給學生的準備，他們必須事先了解觀察的重點，須帶著探索問題去，帶著想法回來討論。

三、關於運用 DBR 研發的討論

研究討論中，我們持續反思 DBR 的使用方法，有 3 個話題反覆出現：

（一）DBR 是研發，它不是要證明任何變項之間的關係、不是提出結論，也不是要證明（prove）理論的正確性或有效性，它的重點是要改善（improve），要拉近教育理論和現場教學方法的距離，強化教學設計。DBR 的協同探究過程讓每位成員採用新的觀察角度和思考角度，整理出既創新又符合課程綱要理念的設計原則。團隊發現教案的設計和單純的觀課是不足的，共同討論和反思才是關鍵。教師們逐漸對 evidence based 的看法有所改變，不過度倚賴證明績效的 evidence 或強求「有效教學」，開始透過互相觀察、反思、討論來調整和改善自己的教學。

（二）我們發現這次的 DBR 研究很像學習者的團體探索（fostering community of learners, FCL）（Brown & Campione, 1994），接近 Brown（1992）早期的 DBR 研究：較少清晰的研究假設，較多模糊的觀察、摸索和討論。我們希望下一循環能夠在學校課堂裡進行更聚焦的觀察和討論。

（三）DBR 的研究流程讓我們悟出「教案設計」、行動研究和各類競賽在推動教學時的不足；「設計原則」一方面溝通教學重點和原則，另一方面有足夠的彈性讓教師發揮創新教學。

四、關於教材教學研發成果推廣的討論

討論時經常有「可是，假如○○不改變，編出理想的教科書也沒用」的話語。最常被提及的○○有 4 個：

(一) 課程銜接——教師們提出兩個重要的課程銜接：第一個是領域間的銜接。改革時注意各領域在分與合的時候，不會產生太多重疊或漏掉重要的技能。第二個是領域內的銜接。九年一貫課程在國中、國小教科書的內容和形式上沒有銜接，國小以動手操作和討論為主，國中教科書結構嚴謹，卻過於重視知識的記憶，忽略科學素養。

(二) 學校行政制度——教育行政制度跟不上教育理想，例如，爲了排課方便，自然科學逐漸由缺少自然科學背景的級任教師任教。改革後的教科書，能夠補足教師所缺的專業嗎？這是非常大的挑戰。

(三) 教師專業發展——雖然參與營隊工作的設計者和教學者，大部分都是資深教師，其中有輔導員，也有民間教科書出版社的撰稿者，但是大部分的參與者認爲「教材原型」、「設計原則」和「探索教學」的三個類型是相當陌生的概念。教授、研究員和教師們都關心目前教師專業成長的管道和方式，無法培養出探索型教師的質和量。不過，改變教科書也可能會幫助教師改變；能夠讓學生獨立學習的教科書，或許也能促進教師和教學的改革。

(四) 考試制度——探索型教學所期盼的是教科書不做考試的複習本，考試不跟升學掛勾，真正的測出學生的潛力和能力。

以上四項，正是 Rothman、Slattery、Vranek 與 Resnick (2002)、賴志峰 (2004) 與謝政達 (2010) 所提出的課程校準 (curriculum alignment) 概念；當課程理念要求我們發展孩子的思考和能力時，教科書、教師專業成長、教學方法和學習評估都必須擺在同一條線上，而且一個都不能少。

伍、結論與建議

一、結論

（一）自然科學教科書的設計原則

1.支持探究與實作的設計原則——本研究澄清「結構式探究」、「引導式探究」和「探究技能」的關係、教學目的和書寫原則。探究技能應直接說明，探究步驟和例子也需要在教科書中寫出來。設計原則中則辨別結構式探究和引導式探究的寫法。開放式探究的設計原則也應該在教科書中提出探究問題和探究方向。

2.發展學生科學素養的設計原則——學生用書的設計原則項目包含科學閱讀策略指導、概念的連接與鋪陳、戶外教學等。教師手冊宜多說明教學的原則。

（二）教材原型的試編

1.根據上述的設計原則試編了一個「熱傳播」的單元，顯示設計原則是一件可以實現的事情，並能幫助教科書編者和審查者之間的溝通。

2.在編輯過程當中，發現不同的探究模式和學習重點需要不同的寫法；現行的教科書多採用固定的寫法，這是需要改善的。而且，設計原則應給予充分的彈性，在不同的學習階段或不同的學習內容，允許多元的編輯形態。

3.在嘗試不同的編輯和書寫模式之際，了解到教科書的設計應注意到明示學習（explicit learning）和內隱學習（implicit learning）之間的平衡（林裕仁、洪振方、高慧蓮，2009）。目前國小的自然科學教科書的明示學習不足，國中的則缺少內隱學習的鋪陳。

（三）設計原則的功能

1.設計原則幫助研究者研發教材原型。

2.設計原則幫助編撰教科書的工作者自我檢核。

3.設計原則的概念開闢了審查者和教科書編者的溝通管道。相對於目前的評鑑規準（陳麗華等人，2005），設計原則的規範性較低、建設性較高。

4.設計原則是一種討論標準和要求的溝通方法，也適合用來幫助教師設計和執行教學活動。相對於教案示例，原型的例子增加了師生互動的原則，在辨別結構式探究和引導式探究的操作特別有效。

（四）「設計為本」的研究法

1.本研究開拓「設計為本」的長期研究，雖然距離理想的運作相當遠，希望藉由本文的出版，能顯示它在教材教法研發的理念和功用，引發教育研究法的改革。

2.目前教科書設計的研究多使用問卷調查、訪談和文本分析，這些過程缺乏 DBR 的三個元素：協同探究（collaborative inquiry），反覆試用（iterative measures），現場學習的觀察與討論。

二、建議

（一）教科書設計原則的沿用

1.目前教科書編者和教學者只能「模仿」前例，審查和出版社只能談評鑑規準，建議十二年國教教科書試用設計原則作溝通工具之一。

2.建議各學習領域依總綱的精神和理念發展教科書設計原則。

3.建議國家教育研究院開發更多教材原型給出版社和教學者參考。

（二）DBR 在教育改革的應用

1.臺灣教育的升學和考試制度的緊張狀況，不容許把學生當研究的「實驗品」，DBR 是未來的教育研究的重要研究方法，所以建議教材教法的研發考慮採用 DBR 的模式。

2.本研究團隊含研究員和教師。建議日後研究延攬研究生加入，讓研究生更熟悉 DBR，並協助團隊發展理論與研究工具，書寫論文。

3.參與研究的教師則負責教學創新、試教，並成爲日後輔導團體的核心成員。

（三）教科書改革的支持系統

臺灣教科書的改革需要行政上的支持和配套。須有的配套包括：

1.教科書的價錢——支持學生獨立學習，增加教科書的厚度、調整教科書的價格規定。

2.教科書和考試之間的關係——十二年國教自然科學的綱要強調探索與實作，考試應測量的是學生的探究能力，教科書的內容不再是測試的重點，而是探究的開始。

3.教師專業成長——未來的教學模式以引導式探究爲主，教師不能只「教教科書」，要了解如何「用教科書」，並且在教學過程中觀察學生的探究技能來調整教學。現行的演講和工作坊可能不足以幫助教師改變。

21 世紀的教育須有巨大的典範轉移 (paradigm shift) (鄭燕祥，2006)。上述幾項大改革已有不少學者提出 (陳佩英、曾正宜，2010；Engestrom & Sannino, 2010; Hargreaves, 1994)，本研究進行了大架構中的一小塊，這一小塊必須跟大架構做連結，才能充分發揮十二年國教課程總綱的精神。

參考文獻

- 周珮儀、林永豐、楊國揚、周淑卿、余霖（2012）。論壇：新國教下談教科書變革。*教科書研究*，5（2），125-151。
- 周淑卿（2008）。豈是「一本」能了？——教科書概念的重建。*教科書研究*，1（1），29-47。
- 林佳瑜、陳麗華（2013）。國小高年級社會教科書中學生中心取向教學設計之研究。*教科書研究*，6（1），87-123。
- 林俐君、陳麗華（2005）。社會教科書中社會行動教材的評鑑規準的初探。*初等教育學刊*，21，46-69。
- 林裕仁、洪振方、高慧蓮（2009）。科學本質明示教學中的契機與困惑。*屏東教大科學教育*，29，17-29。
- 洪振方（2003）。探究式教學的歷史回顧與創造性探究模式之初探。*高雄師大學報*，15，641-662。
- 翁穎哲、譚克平（2008）。設計研究法簡介及其在教育研究的應用範例。*科學教育月刊*，307，15-30。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程教科書評鑑指標。臺北市：作者。
- 陳文典（2004）。主題式教學活動設計。臺北市：國立教育研究院籌備處。
- 陳正乾（1995）。從維高斯基的理論來討論其對幼兒教育的應用。*教育資料與研究*，4，14-19。
- 陳佩英、曾正宜（2010）。探析專業學業社群的展化學習經驗與課程創新行動。*教育研究集刊*，57（2），39-84。
- 陳淑敏（1994）。Vygotsky 的心理發展理論和教育。*屏東師院學報*，7，121-141。
- 陳淑敏（1996，1月）。從社會互動看皮亞傑與維高斯基的理論及其對幼教之啓示。載於臺北市立師範學院兒童發展中心主辦之「皮亞傑與維高斯基的對話」學術研討會論文集（頁25-26），臺北市。
- 陳麗華、林淑華（2008）。社會學習領域第二、三、四學習階段教科書中社會行動取向教材之比較分析。*課程與教學季刊*，11（3），93-127。
- 陳麗華、陳怡君、徐世瑜、詹寶菁（2005）。九年一貫課程教科書評鑑規準——課程統整取向。*初等教育學刊*，20，1-38。
- 游麗卿（1996，1月）。Vygotsky 對研究概念發展的啓示。載於臺北市立師範學院兒童發展中心主辦之「皮亞傑與維高斯基的對話」學術研討會論文集（頁209-221），臺北市。
- 黃茂在、陳文典、吳敏而（2011）。科學課堂之探究式教學實踐之關鍵因素探討。臺北市：國家教育研究院。
- 楊秀停、王國華（2007）。實施引導式探究教學對於國小學童學習成效之影響。*科學教育學刊*，15（4），439-459。

- 詹寶菁、葉韋伶、陳麗華 (2012)。以教科書之插圖與版式設計增進教學藝術之觸發——以社會科教科書為例。《教科書研究》，5 (1)，47-84。
- 歐用生 (1985a)。我國國民小學社會科教科書意識型態之分析。《新竹師專學報》，12，91-125。
- 歐用生 (1985b)。社會學習領域教科書審查歷程之分析。《教育資料集刊》，29，225-246。
- 歐用生 (1992)。國小生活與倫理教材革新——邁向人性化教學。《教師天地》，59，36-41。
- 歐用生 (2012)。日本中小學「單元教學研究」分析。《教育資料集刊》，54，121-147。
- 鄭燕祥 (2006)。《教育範式轉變：效能保證》。臺北市：高等教育。
- 賴志峰 (2004)。課程連結理論之探究：課程標準、教學與評量之關係。《教育研究集刊》，50 (1)，63-90。
- 謝政達 (2010)。初探國中藝術與人文教科書教學和能力指標之校準研究。《教科書研究》，3 (1)，41-71。
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Science for all Americans*. Washington, DC: National Academy Press.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Barell, J. (1998). *Problem-based learning: An inquiry approach*. London, UK: Corwin Press.
- Bell, L. R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction: Assessing the inquiry level of classroom activities. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 289-325). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cole, R., Puro, S., Rossi, M., & Sein, M. K. (2005, September). *Being proactive: Where action research meets design research*. Paper presented at the ICIS 2005 Proceedings, Caen, France. Abstract retrieved from <http://aisel.aisnet.org/icis2005/27>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York, NY: Heath and Company.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London, UK: Cassell.
- Hurd, P. D., Bybee, R. W., Kahle, J. B., & Yager, R. E. (1980). Biology education in secondary schools of the United States. *American Biology Teacher*, 42(7), 388-410.
- Lawson, A. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Llewellyn, D. (2002). *Teaching high school science through inquiry: A case study approach*. London, UK: Corwin Press, A Joint Publication with the National Science Teachers Association.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academy Press.
- Piaget, J. (1971). *Genetic epistemology*. New York, NY: W. Norton & Company.
- Reeves, T. C. (2000, April). *Enhancing the worth of instructional technology research through "design experiments" and other development research strategies*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Rothman, R., Slattery, J. B., Vranek, J. L., & Resnick, L. B. (2002). *Benchmarking and alignment of standards and testing*. Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Thier, H. D., & Daviss, B. (2001). *Developing inquiry-based science materials: A guide for educators*. New York, NY: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1993). *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wells, G., & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together*. Portsmouth, NH: Heinemann.

教師合作自編國小霸凌防治教材與教學實踐 之個案研究

方朝郁

本研究採個案研究法，透過參與觀察、訪談、文件分析及問卷調查等方法蒐集資料，以了解教師合作自編霸凌防治教材之設計歷程、教材內容與實施成效。主要發現：（一）採用「教師自編教材目標模式」設計教材有按部就班之效，課程目標來自霸凌防治理論及課程要素，配合學校教育願景及道德認知發展原理加以篩選，選擇與組織後的教材尚須「轉化」成爲實際課程；（二）霸凌防治教材包含「悅納自己」、「友愛同學」、「認識霸凌」及「拒絕霸凌」四大單元、八個主題，具有「推己及人」的漸進發展特色；符合選擇教材的準備原則、興趣原則、練習原則、多樣原則以及組織教材的順序性、統整性、繼續性三項規準；（三）本教材有效達成課程四大目標，減少個案班級學生霸凌事件發生，惟要發揮長期防治效果仍須師生共同努力。最後，本文依據研究結論提出若干建議。

關鍵詞：校園霸凌、霸凌防治、自編教材、目標模式、課程設計

收件：2016年1月4日；修改：2016年6月20日；接受：2016年7月11日

A Case Study of Elementary School Teacher-designed Bullying Prevention Materials and Teaching Practices

Chao-Yu Fang

Adopting the case study method, this research aims to investigate the process, content and effectiveness of teacher-designed bullying prevention materials. The findings are as follows: (1) The “objectives model of teacher-designed materials” was useful for the step by step designing of materials. Originated from the bullying prevention theoretical foundation and curriculum elements, the objectives were selected by the school education vision and moral cognitive development theory. The materials were to be “transformed” into actual course after selecting and organizing. (2) The bullying prevention course consists of four dimensions and eight themes, covering “accepting myself,” “being friendly to schoolmates,” “recognizing bullying” and “saying ‘No’ to bullying.” It adheres to the materials selection principles of preparation, interest, exercise and diversity as well as the materials organizing criteria of sequence, integration and continuity. All of these principles are shaped by the progressive principle of “putting oneself in another’s shoes.” (3) The bullying prevention materials effectively reduced bullying incidents and the outcome basically met the four objectives of the course. However, the teacher and students should endeavor to ensure the long term effect. Finally, recommendations are presented based on the findings and conclusions of the study.

Keywords: school bullying, bullying prevention, teacher-designed materials, objectives model, curriculum design

Received: January 4, 2016; Revised: June 20, 2016; Accepted: July 11, 2016

壹、前言

校園霸凌對兒童、青少年的身心健康與學業成就具有重大傷害力，並且會持續到成人階段（McElearney, Roosmale-Cocq, Scott, & Stephenson, 2008）；因此，營造友善校園、降低霸凌事件已是當前各國學校教育的迫切課題。Ttofi 與 Farrington（2011）針對 1983 年以來全球霸凌防治相關研究進行後設分析發現，學校本位的反霸凌方案可以有效減少霸凌事件發生。教室課程在許多反霸凌方案中，扮演主要的角色（Rigby, Smith, & Pepler, 2004），值得加以重視及發展。

反觀國內，逾四分之一（26.4%）的兒少曾有被欺負的經驗，至少有四萬名以上的兒少過去一年仍深受霸凌傷害（兒童福利聯盟文教基金會【兒福聯盟】，2014）。國小高年級學童 13.7%有霸凌經驗，14.5%曾被霸凌，甚至三成以上曾經成為霸凌事件的旁觀者（陳利銘、王佳琪、馮綉雯，2015）。教育部（2011）為解決校園霸凌問題，自 2006 年起實施「反霸凌政策」，包括：教育宣導、發現處置及輔導介入三大面向，涵蓋事前預防、事發處理及事後輔導三大機制，並整合教育、警政、司法、心理輔導與諮商等領域，期以全方位的努力克盡全功。教育部的政策美意值得肯定，但從霸凌防治的立場觀之，反霸凌政策著重鉅觀的系統性作法，卻缺乏基層教師的參與及教室層級的實施策略（陳利銘、鄭英耀、黃正鵠，2010）。

從學校教育現場來看，各級學校在開學時的「友善校園週」，以辦理熱鬧活動的方式宣導「反毒、反黑、反霸凌」，如此的反霸凌教育宣導顯得膚淺而流於形式（馮喬蘭，2011）。在現行課程方面，九年一貫社會學習領域課程目標中，隱含 11 項「反霸凌」核心概念，但反霸凌能力指標的涵括性並不足夠（陳建甫、李素君，2015）。此外，國小基層教師普遍認為自己的霸凌防治教育專業學能不足，並且最需要教材來協助

提高學生的學習興趣（劉忻衢，2009）。這幾年，國內以霸凌為主題的相關研究有雨後春筍之勢，關於霸凌防治課程或教材的實證研究也逐漸受到重視（如：張益瑞、崔夢萍，2014；熊雪娟，2014）；但以「霸凌」及「自編教材」為關鍵字之相關論文仍付諸闕如，亟需加以深入研究。

基於上述研究背景，本研究旨在自編一套小學三年級霸凌防治教材，以深化防治霸凌的教育作為。本研究採個案研究法，由研究者與個案班級導師協同合作，自編霸凌防治教材並實施教學。同時，透過參與觀察、訪談、文件分析及問卷調查等方法蒐集資料，以了解霸凌防治教材的自編歷程、教材內涵及實施成效。

貳、文獻探討

本研究自編霸凌防治教材的理論基礎包括：自編教材採用的課程設計模式、霸凌防治的理論基礎以及霸凌防治教材之內容要素。

一、自編教材的設計模式：Tyler 目標模式

課程設計上，常見的模式有：「目標模式」（objectives model）、「歷程模式」（process model）及「情境模式」（situation model）三種（黃光雄、蔡清田，2009）。其中，目標模式適用於學習內容和學習結果都很明確的課程（歐用生，2003）；Tyler 目標模式單純且易於了解，統括課程設計的相關重要因素，具有高度的合理性與可行性（黃政傑，1991）。本研究具有防治霸凌之明確目標，且為教材小組第一次設計霸凌防治教材，故適合參照 Tyler 目標模式設計教材。

Tyler 目標模式的基本要素包括：確定課程的教育目標、選擇有助達成教育目標的學習經驗、有效地組織學習經驗及評鑑教育目標是否達成（Tyler, 1949）。後來，Oliva（2009）指出，課程設計在評鑑之前應有「教導學習經驗」一項，擴充後的 Tyler 目標模式包括五個步驟：（一）訂定

課程目標：從學習者、社會、學科教材三個管道建立一般性目標，再透過學校教育哲學及學習心理學過濾、修正成明確的教學目標；(二) 選擇學習經驗：選擇可以達到目標的學習經驗；(三) 組織學習經驗：以延續原則使學生徹底學習，以順序原則使學生深入學習，以統整原則使學生統整學習；(四) 教導學習經驗：透過實施教學引導學生的學習經驗；(五) 評鑑學習經驗：評量學生行為表現以了解課程是否達成預期目標 (Oliva, 2009)。

上述 Tyler 目標模式五步驟中，「選擇學習經驗」及「組織學習經驗」皆為「設計課程內容」階段之工作 (Oliva, 2009)，可合併為同一步驟「設計教材」，故本研究將教師自編霸凌防治教材的目標模式 (簡稱「教師自編教材目標模式」) 簡化為：「訂定目標」、「設計教材」、「實施教學」、「評估成效」四個步驟，據以進行霸凌防治教材之設計及實施。

另一方面，Tyler 目標模式可能的問題有：簡化課程設計程序，流於技術取向；缺乏回饋，未能提供修正的依據；強調「目的—手段」的工具理性，缺乏反省與批判等 (黃光雄、蔡清田, 2009)。本研究為克服這些問題，首先將該模式視為參考架構，在設計教材歷程時保持行動的彈性。再者，透過研究者及參與者的省思札記，隨時回饋到設計歷程加以動態修訂。此外，相對於 Tyler 目標模式的「技術—科學」取向，取經「非技術」取向重視學習者的精神 (Ornstein & Hunkins, 2004)，視學生的學習反應機動調整教材，使教材設計與實施更富有人性。

二、霸凌行為的成因：危險因素與保護因素

霸凌是一種在身體或心理不對等的勢力關係下，意圖造成對方的恐懼、痛苦或傷害，長期重複發生的壓迫他人之行為，包括身體、語言或心理的攻擊或恫嚇 (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Ttofi & Farrington, 2011)。霸凌行為的成因可以從諸多角度探討，但以生態模式最能完整表達個體社會行為的相關因素；從生態模式的觀點來看，兒童霸凌行為的

相關因素可分為下列四個層面，每個層面都有霸凌行為的危險因素及保護因素（Orpinas & Horne, 2006）。

（一）個人因素

危險因素：男性；學業成就低落；具高度攻擊性；缺乏問題解決技能；高危險行為；過動或學習障礙等。

保護因素：女性；學業成就良好；具友善、尊重他人的價值觀；具社交能力；具文化適應能力；正向自我認知等。

（二）親密關係：家庭與同儕

危險因素：1.家長或照護者缺乏看管，疏於照顧，施加暴力，排斥兒童等；2.朋友是少年犯或具攻擊性，高危險行為等。

保護因素：1.家長或照護者愛護兒童，主動看管，提供衝突解決及控制的模範，投入兒童的學習與生活等；2.朋友會互相照應，樂於向學等。

（三）學校環境

危險因素：負面的學校氛圍；不鼓勵正向師生關係；缺乏監督看管；缺乏對抗霸凌的政策；容許成人對學生的霸凌；苛刻的校規等。

保護因素：正面的學校氛圍；鼓勵正向師生關係；高度監督看管；清楚的反霸凌政策；精進教學；提供課業協助；提供參與活動的機會；對學生高度期望等。

（四）社會、文化及媒體

危險因素：高度暴力的社會，包括：社會文化支持暴力，媒體渲染暴力，槍砲取得容易，沒有監督看管電腦上網。

保護因素：重視青少年、教育及和平解決衝突的社會，包括：提供有計劃的活動，問題解決導向的警力，崇尚多元化，具有教育功能的媒體。

綜合上述，教室層級的霸凌防治課程可從個人及同儕兩方面的保護因素來努力，包括培養學生友善、和平、尊重他人的價值觀、正向的自我認知、與同儕正向互動及互相照應的社交能力等。

三、霸凌防治課程要素：實證研究之發現

綜覽國內外「課程取向」(curriculum approach)及「課程本位」(curriculum-based)的反霸凌方案，其課程內容可概分為四個面向，各有其立論依據及課程要素。

(一) 認識霸凌的相關概念

若能建立學生的正向心理，將能在第一時間減少霸凌發生，而此有賴於透過課程建立學生的覺察與同理心 (Cowie & Sharp, 1994)。因此，相關防治課程教導學生：認識霸凌問題、霸凌的定義與其嚴重性，各種霸凌的行為類型、受害類型及其會造成的傷害，霸凌事件中每個人的個別角色與團體機制，協助學生澄清相關的迷思概念，培養不傷害他人的人權觀念，認識霸凌行為的相關法律責任 (王榮駿，2010；馮嘉玉、晏涵文，2013；黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧，2014；熊雪娟，2014；鄭雅尹，2009；Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2008; Hirschstein, Van Schoiack Edstrom, Frey, Snell, & MacKenzie, 2007; James et al., 2006; Kirman, 2004; Rigby et al., 2004)。九年一貫社會領域「培養民主素質、法治觀念以及負責的態度」(國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008)、人權教育議題「了解人權的相關知識，發展對人權的價值信念，培養尊重人權的行為，參與實踐人權的行動力」(國民中小學九年一貫課程綱要重大議題(人權教育)，2011)等課程目標，亦屬於這個面向的反霸凌理念。

(二) 學習如何因應霸凌情況

霸凌是一種團體歷程，學生涉入霸凌事件時，可能扮演的角色包

括：霸凌者、協助者、增強者、反抗者以及局外人五種；因此，霸凌防治應協助學生在面對霸凌時能採取正向思維與行動（Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005）。包括：培養向同儕及成人告知霸凌事件的能力；教導避免受凌的因應技巧，例如知道求助的時機與管道、能遠離危險、不去在意別人對自己的羞辱、如何保護自己等；協助學生找出終結霸凌的具體行動，並透過戲劇或角色扮演進行演練；應用所學的支持行為伸出援手等（馮嘉玉、晏涵文，2013；黃資富等人，2014；鄭雅尹，2009；Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli, 2004; Hirschstein et al., 2007; James et al., 2006; Raskauskas, 2007; Salmivalli et al., 2005; Whitney, Rivers, Smith, & Sharp, 1994）。九年一貫社會領域「培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力」（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008）、綜合活動「實踐社會參與」（國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域，2008）等課程目標，與這個面向的課程要素亦有相通之妙。

（三）建立友善的同儕關係

Hodges、Boivin、Vitaro 與 Bukowski（1999）研究發現，友誼有助保護學生遠離霸凌傷害；由於霸凌是發生在同儕團體的一種社會現象，孤立且缺乏友誼支持網絡的孩童較容易遭受霸凌，「同儕支持」遂成為防治霸凌相當重要的元素（McElearney et al., 2008）。這方面的課程要素有：學習設身處地體會當事人心理感覺的同理心；教導與他人溝通、互動的社交技巧或友誼技巧；學習控制發怒的情緒控制技巧；常見的同儕衝突情境以及解決衝突情境的方法等（王榮駿，2010；張益瑞、崔夢萍，2014；馮嘉玉、晏涵文，2013；Andreou et al., 2008; Hirschstein et al., 2007）。九年一貫社會領域「培養表達、溝通以及合作的能力」此一課程目標（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008），與這個面向的課程要素亦相當吻合。

(四) 形塑正向的自我認知

就學生個人而言，正向的自我認知是霸凌防治的保護因素（Orpinas & Horne, 2006）。相關研究在這個面向的霸凌防治課程要素包括：教導學生建立自信心；練習正向的自我思考；幫助學生發現自己的特點、欣賞自己；接納自己的缺點、珍惜自己；建立有信心的自我並能愛惜生命（王榮駿，2010；黃梅嬌，2005；Garrity et al., 2004; Rigby et al., 2004）。此外，九年一貫課程目標中，社會領域的「培養了解自我與自我實現之能力」（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008）、綜合活動的「促進自我發展」（國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域，2008），亦皆屬此面向的反霸凌核心理念。

綜合上述國內外實證研究，霸凌防治課程要素可歸納為：認識霸凌相關概念、學習因應霸凌情況、建立友善同儕關係及形塑正向自我認知四個面向，如表 1。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究採個案研究法，在國內學校普遍欠缺霸凌防治教材的背景之下，以一個小學三年級班級為個案，由研究者（RT）與該班級導師（HT）

表 1 霸凌防治課程要素摘要表

課程面向	霸凌防治課程要素
1. 認識霸凌相關概念	認識霸凌類型及其傷害；霸凌事件中的個別角色與團體機制；澄清迷思概念；培養人權觀念；相關法律責任
2. 學習因應霸凌情況	避免受凌的因應技巧；求助的時機與管道；演練與應用所學伸出援手
3. 建立友善同儕關係	發展同理心；社會互動技巧；情緒控制技巧；衝突解決技巧
4. 形塑正向自我認知	欣賞自己；接納自己；珍惜自己；建立自信心

組成「教材小組」，合作設計一套霸凌防治教材。質性個案研究是對一個個例、一個現象或一個社會單位作詳盡、整體的描述與分析，以獲得對牽涉其中的情境與意義之深度了解 (Merriam, 2009)。因此，本研究採用個案研究法，以了解教師自編霸凌防治教材的設計歷程與具體成效，有其適用性。不過，個案研究以個案為研究對象，有其個殊的 (unique) 背景脈絡，故研究結果之推論亦有其限制性。

二、個案班級脈絡

個案班級屬於一所市區大型學校 (化名 A 校)，該校的霸凌防治工作，主要是在開學第一週辦理「友善校園週活動」，藉由學生朝會及文宣海報，進行全校性的教育宣導，並無教師自編霸凌防治課程或教材的經驗 (A 校學務主任-120905 訪)。個案班級是 A 校的三年級班級 (化名甲班)，和其他班級一樣，主要透過學校的教育宣導，獲得霸凌的相關概念。平常則是從社會領域課程、綜合活動課程以及學校的相關活動宣導，培養學生法治觀念及尊重他人、友愛同學的概念 (文甲班班級日誌)。

甲班升上三年級時剛經過教育局的電腦編班，基本上是常態分配的班級。全班學生 31 人，男生 17 位，女生 14 位。甲班學生平常的互動還算正常，沒有發生過重大的衝突；但是三年級的學生很活潑好動，經常有一些調皮搗蛋的行為發生 (HT-120926 訪)。導師 HT 發現，甲班學生的道德成長，關於自私、為我、霸道、愛批評等負面態度的改善，愛、原諒、包容等正面價值的建立，總是需要外在的獎賞與懲罰來約束養成，道德認知仍處於 Piaget (1932) 的「他律道德」(heteronomous morality) 階段 (文 HT 教學省思)。

三、資料蒐集方法

為評估霸凌防治教材的有效性，本研究採質性方法蒐集相關資料，包括：參與觀察、深度訪談、學生學習作品、霸凌防治教案、班級日誌、

研究者與 HT 的省思札記等資料作為佐證。資料編號方式以文件名稱及當事人代號加以編定，如「文 S6 學習單公園小霸王」代表學生 S6 在「公園小霸王」學習單的表現。參與觀察則是記錄研究參與者的口語、表情及行為，包括教材小組會議以及課堂教學觀察。觀察的期間自 2012 年 9 月~2013 年 6 月，合計 13 次，如表 2。每次觀察紀錄皆整理成逐字稿並編號存檔，如「觀-130418 教學」代表 2013 年 4 月 18 日的教學觀察紀錄。

本研究同時採取半結構式訪談，訪談對象為學務主任、個案班級導師 HT 以及 5 位學生代表，訪談的期間自 2012 年 8 月~2013 年 6 月，HT 訪談 3 次，學生代表每人 1 次，學務主任 1 次，每次大約 1~2 小時，如表 3。訪談紀錄整理成逐字稿後加以編號存檔，例如「HT-130621 訪」代表 2013 年 6 月 21 日對個案班級導師 HT 的訪談紀錄。

此外，要得知霸凌問題的嚴重程度，通常採用學生自陳問卷，以了解霸凌行為在每天、每週、每月的發生次數 (Rigby et al., 2004)。本研究

表 2 觀察時間、活動、地點與次數

觀察時間	觀察的活動	觀察地點	觀察次數
201209~201306	教材小組會議	家政教室	5
201303~201305	霸凌防治教學	甲班教室	8

表 3 訪談時間、重點、對象與次數

訪談時間	訪談重點	訪談對象與代碼	訪談次數
201208、201209、 201306	邀請參與研究、個案班級狀況， 教師自編教材的省思、心得及成長	個案班級導師 (HT)	3
201306	學生對霸凌防治教材的認知與 感受	個案班級學生代表 (S1、S2 等五位)	5*
201209	個案學校的霸凌防治教育經驗	學務主任	1

註：*表示每位受訪者個別進行。

摘取教育部「校園生活問卷」中七種霸凌狀況，做成簡易的「霸凌次數問卷」，於教材實施前後對學生進行前測（2012年12月）、後測（2013年5月）及追蹤測（2013年10月），以了解霸凌防治教材是否有效降低霸凌發生率。

四、資料分析方法

本研究資料分析與編碼的策略，採用 Marshall 與 Rossman（2006）提出的六階段資料分析：（一）組織資料，將蒐集的資料依來源標註代碼（如上述），建立電腦資料庫；（二）建立「範疇—主題—類型」三層次編碼系統：例如「拒絕霸凌」是一個範疇，「看見霸凌的因應」是這個範疇的一個主題，「勇於告訴老師」則是此主題中的一個類型；（三）編碼：研究者藉由對原始資料反覆閱讀，從中梳理、歸納出重複出現的類型，再將類型歸入適當的主題裡面；（四）以三角檢定檢驗浮現的理解；（五）尋找是否存在其他的替代解釋；（六）撰寫報告。

五、研究倫理

在研究倫理方面，本研究以 Babbie（2013）五項原則作為倫理規範，包括：（一）志願參與：首先取得機關首長同意進行研究，接著徵求合作教師的意願，並取得學生及家長之書面同意，參與本研究及匿名化學術成果分享；（二）對參與者無害：透過教材小組會議及省思札記，盡力避免研究對師生產生任何負面影響；學生各項學習成果，也不作為相關成績的評斷依據；（三）力行匿名與資料保密：研究場域、研究參與者皆使用化名；問卷皆採匿名式填答；蒐集之資料保密不外洩；（四）誠實對待受訪者：研究實施、教室觀察、訪談等皆事前徵求師生同意；告知參與者擁有隨時退出研究的權利；（五）開誠布公的研究報告：本研究有關的發現，不論是正向的成果、意外的收穫，甚或是負面的結果，都開誠布公報告出來。

肆、自編教材的歷程、省思與成果

一、訂定目標

自編教材的第一個階段是「訂定目標」，我們在這個階段實施了：蒐集課程目標、選擇課程目標及組織課程目標三個步驟。

（一）蒐集課程目標

在蒐集課程目標方面，研究者探討相關文獻，將霸凌防治「生態模式」理論的保護因素及危險因素、國內外有效的霸凌防治課程要素兩大領域的資料整理後，提到小組會議討論。課程目標來源涵蓋霸凌防治理論基礎及課程要素，前者是國外學者研究霸凌者及受凌者的特徵及成因所得，相當於 Tyler 主張的「研究學習者」；後者是國內外霸凌防治課程實踐的結果，相當於 Tyler「學科專家的建議」。然而，初步彙整的內容稍多需要進一步篩選（觀-120912 小組會議）。

（二）選擇課程目標

課程選擇的目標，應該是以我們擁有的時間之內，能夠實際達成的為限（Tyler, 1949）。此時，我們參照 Tyler 強調的「學校教育哲學」及「學習心理學原理」兩道過濾網，考慮「A 校教育願景」及「道德認知心理學原理」。A 校教育願景與霸凌防治有關者是「快樂學習」，我們認為學生循序漸進學習才會獲得滿足與成就感，才能快樂學習。在道德認知方面，如前述甲班學生的道德認知仍處於「他律道德」的階段。綜合考量之下，我們決定以「循序漸進的學習原理」及「適合學生的道德認知程度」兩項原則篩選課程目標（觀-121012 小組會議）。

（三）組織課程目標

我們覺得霸凌防治「生態模式」理論從個人出發，擴及同儕、家庭、學校及社會的「由內向外」取向，是值得參考的邏輯架構。因此，本霸

凌防治教材的課程目標，從協助學生建立良好的自我概念開始，接著培養包容差異的胸襟與人際技巧，以建構互相友愛的社會基礎；然後教導學生霸凌行為的定義及法律責任，繼而學習看到霸凌或遭遇霸凌的因應之道，具有「推己及人」的特色。教材小組將這些目標概念具體條列成教材之課程目標，包括「主要目標」和「具體目標」兩個層次，每個主要目標都訂有 2 項具體目標及其意涵，如表 4。

(四) 反思

臺灣的課程研究，尤其是課程設計，常被批評缺乏理論依據（黃光雄、蔡清田，2009）。為了避免這個問題，本研究採用 Tyler 目標模式及霸凌防治理論基礎，分別作為課程設計及課程內容的理論依據，使得本教材設計成為一段理論與實務互相驗證的旅程。在課程設計方面，選擇一個適宜的課程設計模式，可以提供教師自編教材的實踐途徑，讓課程設計更加事半功倍（文 HT 教學省思）。在課程內容方面，霸凌防治理論

表 4 國小三年級霸凌防治教材課程目標一覽表

主要目標	具體目標	目標意涵
一、建立悅納自己的自我認知	1.認識自己的優缺點	了解自己的優點、改進缺點，並懂得發現別人的優點、去欣賞他人。
	2.接受並欣賞自己的特質	接受並欣賞自己的身心特質、習慣、專長等。
二、發展友愛同學的正向互動	3.尊重與包容個別差異	尊重與保護不同的個人、群體（如性別、種族、階層等）與文化。
	4.發展正向互動的人際技巧	建立與他人良好的互動模式。
三、認識霸凌行為與法律責任	5.認識霸凌行為的定義與類型	能分辨霸凌與玩鬧的差別，區分各種霸凌的類型。
	6.認識霸凌行為的法律責任	了解各種霸凌的相關法律責任。
四、學習遭遇霸凌的因應之道	7.學習看到霸凌的因應之道	能在遇到霸凌事件時，站出來伸張正義，不讓受害者有無助的感覺。
	8.學習遭遇霸凌的因應之道	能辨識各種人為的危險情境，並演練自我保護的方法。

基礎是課程目標及教材內容的重要來源（文 RT 研究省思）。因此，理論基礎對於課程設計的確非常重要。

Tyler 主張的三種課程目標來源，本研究採用了研究學習者及學科教材兩種；符應了雖然大多數的學者主張兼採三者，但在課程設計的實務上經常必須做抉擇（方德隆，2005）。面臨課程目標無法照單全收的問題，Tyler 主張的兩道課程目標過濾網以及「選擇有限的時間內能夠實際達成的目標」原則，有助我們篩選及整併霸凌防治課程要素，形成本教材之課程目標。另一方面，課程目標經過蒐集、選擇之後，仍需要加以邏輯性的組織，則是本研究重要的不同發現。

二、設計教材

綜觀研究者與 HT 設計教材的歷程，可以分為下列五個步驟：

（一）擬訂單元主題

霸凌防治教材的主題，係從課程目標導引出來（觀-121012 小組會議）。首先，我們將四個主要目標簡化為教材的四個單元名稱：「悅納自己」、「友愛同學」、「認識霸凌」及「拒絕霸凌」。然後，根據每個主要目標之下的具體目標，蒐集相關資料設計成單元的主題及教材。每個單元之下都有兩個教材主題及其教學策略與相關資源，形成「單元—主題—教材」的教材架構，如表 5。

（二）蒐集教材資料

面對嚴重的校園霸凌問題，「證據本位」（evidence-based）的霸凌防治方案更顯其重要（Olweus & Limber, 2010），因此研究者遍覽國內外相關研究，從有效的霸凌防治方案中汲取霸凌防治課程要素，提供本教材的重要內容參考。但是，HT 認為只用書面資料直接講述，對學生來說比較沒有吸引力，學習效果也不好，因此希望能有霸凌法律案例新聞及相關影片做為教材資源（觀-121012 小組會議）。為了蒐集教材參考資料

表 5 國小三年級霸凌防治教材架構表

教材單元／主題	內容大綱	節數	教學策略／教學資源
一、悅納自己 1.我的優缺點	1.賞析範文，省思自己的優缺點 2.透過寫作，探討自己的優缺點	2	1.範文賞析、寫作教學 2.「我的優點和缺點」 作文範例
2.欣賞自己	1.從同儕口中獲知自己的優點 2.學習看到他人身上的優點	2	1.互訪活動、自由發表 2.學習單
二、友愛同學 3.包容差異	1.透過繪本體會生病者的不便， 如何給予安慰與支持 2.引導思考自己能如何幫助他人	1	1.繪本教學、團體討論 2.繪本《祝你生日快樂》、學習單
4.人際技巧	1.藉由繪本學習如何與他人互動 2.練習對同儕表達感謝與讚美	1	1.繪本教學、團體討論 2.繪本《失落的一角》、 學習單
三、認識霸凌 5.霸凌的類型 與傷害	1.賞析動畫，認識霸凌類型與傷 害 2.學習如何辨識霸凌行為	1	1.影片賞析、團體討論 2.教育部霸凌宣導動 畫、學習單
6.霸凌的法律 責任	1.透過霸凌案例，了解法律責任 2.思考霸凌行為可能帶來的後果	1	1.直接教學、團體討論 2.霸凌法律案例 PPT、 學習單
四、拒絕霸凌 7.看到霸凌的 因應	1.利用繪本體會受凌者的痛苦 2.透過戲劇創作思考、演練、分 享「看到霸凌的因應之道」	2	1.繪本教學、戲劇創 作、團體討論 2.繪本《我是老大》、學 習單
8.遭遇霸凌的 因應	1.運用繪本思考保護自己的方法 2.藉由戲劇創作思考、演練、分 享「遭遇霸凌的因應之道」	2	1.繪本教學、戲劇創 作、團體討論 2.繪本《公園小霸王》、 學習單

，研究者透過文獻探討蒐集國內外相關教材，HT 透過網路搜尋國內相關新聞、影片等，兩人各盡所能、攜手合作，才能順利編製教材(觀-130628 檢討會議)。HT 指出：

對三年級學生，直接告訴他們要如何做？什麼不可以做？例如：「要尊重人權」、「不可以欺負人」等，效果一定不大好。如果利用動畫、故事、繪本為媒介的教學，很容易吸引學生的注意力，可以暢所欲言的

表達他們的看法，在參與討論的過程，相關的概念就形成了。(觀-121012 小組會議)

(三) 選擇教材內容

在選擇教材內容方面，Tyler (1949) 提出選擇學習經驗的原則有：準備原則、興趣原則、練習原則、多樣原則及經濟原則五種 (簡楚瑛, 2009)。我們參考這些主張，採用四個原則選擇蒐集到的教材資料，以第四單元「拒絕霸凌」為例：(1) 準備原則：選擇符合學生認知程度與起點行為的教材，挑選符合學生程度的繪本；(2) 興趣原則：選擇學生實踐之後能獲得滿足感的教材，納入學生可以實踐的因應霸凌技巧；(3) 練習原則：選擇可以角色扮演或模擬演練的教材，採取戲劇創作方式提供演練機會；(4) 多樣原則：在達成目標的前提下選擇多元風貌的教材，如本課程涵蓋不同的繪本、學習單與角色扮演活動等。

不過，選擇教材的另一項經濟原則 (相同的學習經驗可能會產生不同的學習結果)，在本小組選擇教材內容時並未實現。原因是本教材每個主題都有明確的課程目標，在總節數只有 12 節課的情況下，比較難以兼顧那麼多的選擇原則 (觀-121012 小組會議)。

(四) 組織教材內容

有效組織學習經驗的三項規準是：(1) 繼續性：課程內容的「直線式」重複敘述；(2) 順序性：課程內容的順序決定；(3) 統整性：課程內容的橫向統整 (Tyler, 1949)。本小組在組織教材時，首先考慮的是「順序性」，參照霸凌防治「生態模式」理論的「由內向外」取向以及「從已知到未知」的學習心理學原理，建構本教材從「悅納自己」、「友愛同學」、「認識霸凌」到「拒絕霸凌」的教材組織結構。接著處理「統整性」，每一單元的教材內容皆以兼顧認知、技能、情意三大教學目標加以統整。在「繼續性」方面，「悅納自己」與「友愛同學」兩單元和「生命教育」的部分概念，「認識霸凌」及「拒絕霸凌」與學校開學「友善校

園週」宣導的反霸凌概念，皆有直線式的重複敘述（觀-130104 小組會議；文霸凌防治教案）。

（五）轉化教材內容

教材小組在設計教材的後面階段，並非只是選擇教材與組織教材而已。每個單元在蒐集教材資料、選擇教材內容、組織教材內容之後，設計者還要將這些初步的教材內容「轉化」成爲適合學生學習的內容。以第 6 個主題「霸凌的法律責任」爲例，本小組蒐集了霸凌相關的法律條文之後，爲了讓教材生活化，使枯燥的法律條文變成跟生活息息相關的規範，就進一步蒐集霸凌相關案例，再依霸凌類型將案例與法條結合，讓學生透過活生生的案例來認識霸凌的法律責任。本教材每個主題的內容，都是經過這樣的「教材轉化」歷程，才能把教材從原始資料轉化爲最後的成品——課程教案（觀-121012 小組會議、觀-130104 小組會議）。

課程的設計希望能符合學生日常生活的實際情況，讓學生能感同身受，有助於觀念與行為的類化，以達到反霸凌課程的目標。例如繪本《我是老大》的討論題目和學習單的習題，都是從模擬校園霸凌的真實情境來和學生做討論，強調「生活化」。（文 HT 教學省思）

（六）反思

Tyler（1949）「目標模式」在本教材設計過程，發揮了重要的引導作用。首先，小組將四個主要課程目標直接轉化成四個教材主題，教材主題確定後，才能根據主題去蒐集教材內容。再者，Tyler 選擇教材的原則、組織教材的規準都相當詳細，有助本小組在選擇教材、組織教材這兩個步驟有所依循。然而本教材的節數不多，實在難以體現所有的課程選擇原則；「相同的學習經驗可能會產生不同的學習結果」這項「經濟原則」，有待日後的教材設計工作再加以實踐與考驗（觀-130628 檢討會議）。

本研究的不同發現是，設計教材最後仍須進行「教材轉化」的步驟。如果將課程比喻為提供學生一場盛宴，設計教材即是設計菜單。「擬訂主題」就像訂定宴會的菜單，「蒐集資料」有如蒐羅可能會用到的食材，「選擇教材」好似進一步選擇食材，「組織教材」類似規劃菜單的內容與順序；「轉化教材」就是將食材「烹調」為佳餚的具體步驟，就整個設計教材的歷程而言，非常重要。

三、實施教學

（一）多元適當的教學策略

「實施教學」雖然是設計教材之後的階段，教師並非在教材設計完成後才去考慮教學方法；而是在設計教材內容時，就會同步考量該採取什麼教學策略（觀-130104 小組會議）。以第 7 個主題「看到霸凌的因應」為例，教師考慮甲班學生沒有學過因應霸凌的方法，故一開始先採用直接教學法講述繪本《我是老大》的霸凌情境，然後以討論教學法探討其中的霸凌概念，再運用合作學習法讓學生分組探討霸凌問題的解決方法，繼而透過戲劇創作演練並分享各組的智慧與創意（觀-130222 小組會議；文教案「看到霸凌的因應」）。

甲班實施霸凌防治教材的時間，主要是利用每個星期四的兩節「彈性學習節數」進行。教學活動進行時，由於教材內容設計得相當「生活化」，學生在繪本教學、團體討論、分組創作等歷程，顯得很有興趣且專注程度高，全班都能投入學習活動，尤其在分組創作戲劇時討論得特別熱烈，笑聲不斷（觀-130509 教學）。學生從校園生活中取材，各組的創作唱作俱佳，令 HT 讚嘆不已（文 HT 教學省思）。一位學生談到：

我覺得這些課很有趣，以前都沒學過，我覺得比平常上課好玩。我是最喜歡那個繪本，還有我們演的戲，很好玩，很好笑（笑），也學到很多那個反霸凌的東西。（S1-130606 訪）

實施霸凌防治教學時，教師可鼓勵學生透過討論，制定與他人互動的行為規則；運用文學作品、影片及角色扮演等途徑，發展學生更有同理心、洞察力的與他人互動方式（Rigby et al., 2004）。HT 在實施本霸凌防治教材時，會依據課程目標選擇適當的教學方法，包括直接教學、繪本教學、團體討論、影片教學等，可說是具體實踐「多元適當的霸凌防治教學策略」。

（二）動態修訂的課程教學

另一方面，學生對教材內容的反應，是教師機動調整教學的重要參考。例如在「霸凌的法律責任」教學期間，HT 發現學生對實際案例比較有興趣，剛好班上有位家長是刑警，HT 遂商請這位家長現身說法，介紹兒童犯罪的事例以及如何守法、避免觸法等知識。警官案例教學的震撼性相當好，尤其對平日比較會欺負人的學生有很好的警告作用（文 HT 教學省思）。

不過，小組設計的教材也不是十全十美。例如繪本學習單原本提出幾個簡要的問題即可，爲了讓學生能用心閱讀繪本，加入了故事大意的擷取，問題也循序漸進的提問，因此學習單內容相當多，從學生填寫的反應看來問題難度似乎太高了點。另外，「優點挖！挖！挖！」的學習單，把教學流程設計在學習單的問題呈現上，爲節省空間設計成一頁，但學生填寫時感覺太擁擠，應該改成兩頁的格式，比較沒有壓迫感（觀-130628 檢討會議）。

（三）反思

回顧教學實施的歷程，學生在課堂的學習反應相當熱烈，分組創作、作文、學習單等動、靜態的學習成果也相當精采。究其原因，應該是本教材對學生而言具有新鮮感，而且教材內容生活化、教學策略多元化，故能激發並維持學生的學習動機。因此，除了霸凌知能的傳遞外，創新、多元、生活化的教材與教學，亦是霸凌防治課程的設計重點（觀

-130628 檢討會議)。

從「課程即研究假設」的觀點來看，設計好的教材不應是一成不變的，而是可以隨著教學歷程加以驗證、動態修訂的（黃光雄、蔡清田，2009）。教師雖從許多領域獲得專業知識與技能，但最主要的學習源自對日常教學的反思與持續的行動（Schön, 1987）。本研究的實踐經驗顯示，教師的教學專業與省思，有助其在教學歷程中，隨時因應學生的學習反應動態調整教材，不僅使課程更加多元豐富，提升學生的學習興趣，增進更好的學習效果，也促使教師的教學專業更加成長。同時，也讓本研究「教師自編教材目標模式」具有課程設計「非技術取向」動態發展課程的精神（Ornstein & Hunkins, 2004），有助擺脫 Tyler 目標模式過度重視「目的手段」工具理性的疑慮（文 RT 研究省思）。

四、評估成效

教材實施成效的評估，可從課程的四個主要目標以及霸凌事件發生率的變化加以探討。

（一）建立悅納自己的自我認知

第一單元「悅納自己」的主要目標是「建立悅納自己的自我認知」，包括：「認識自己的優缺點」、「悅納並欣賞自己的特質」兩個具體目標。作文「我的優點和缺點」幫助學生檢視自己的優缺點，並提出保持與改進的方法。甲班每個學生都能寫出自己的優點和缺點至少各一項以上，也都寫到要保持、甚至增加自己的優點，改進或減少自己的缺點（文甲班作文「我的優缺點」）。

「優點！你我他」活動，讓學生藉由互訪，從同儕口中發現自己不知道的優點。學生在互訪的時候興致高昂，七嘴八舌的樣子有點亂，教室充滿嘖嘖喳喳的說話和笑聲。許多學生在自由發表時說，沒想到竟然有自己不知道的優點（觀-130314 教學）。活動結束後，每個學生手上的

學習單除了寫出自己的優點，也都記錄有「同學知道，但自己不知道」的優點（文甲班學習單「優點挖！挖！挖！」）。一位學生自己寫了 9 項優點，想不到同學眼中他還有「很貼心、懂事、跑步很快」3 個優點，他的感想是：

我寫了很多自己的優點啊！不知道同學還說，我有幾個我不知道的優點。我很高興啊（笑）。我的感想喔，就是要繼續保持這些～我不知道的優點啊。（S2-130606 訪）

正向的自我認知是霸凌防治的保護因素（Orpinas & Horne, 2006），教導學生練習正向自我思考（Garrity et al., 2004），幫助他們建立自信心（Rigby et al., 2004）都很重要。本教材第一單元「悅納自己」的效果，能幫助學生認識、省思自己的優、缺點，以及保持優點、改進缺點，進一步從同儕那裡獲得自己在他人眼中的優點，有助學生建立悅納自己的自我認知。這個單元也以寓教於樂的方式讓學生看到他人身上的優點，學會在肯定自我的同時，也能肯定別人。

（二）發展友愛同學的正向互動

第二單元「友愛同學」的主要目標是「發展友愛同學的正向互動」，包括「尊重與包容個別差異」、「發展正向互動的人際技巧」兩個具體目標。HT 用繪本《祝你生日快樂》教導學生同理別人的需要，設身處地為他人著想；繪本《失落的一角》則是學習欣賞每個人的個別差異，省思自己可以如何幫助他人。這個單元的延伸活動是「給同學一句感恩或讚美的話」，全班學生對這個活動的感想都是正面的，例如：「原來感謝要說出來，放在心裡對方也不知道」、「讓我覺得很快樂」（觀-130328 教學）。此外，學習單還要寫出自己能為班上同學提供的服務，他們寫的都是平常同班相處的互動，諸如：「幫忙教不會的同學功課」、「幫班上小朋友打菜」等（文甲班學習單「祝你生日快樂」）。

一位學生提到他的收穫：「那讓我學到怎麼關懷別人，還有說讚美

的話。我幫助別人，別人也會幫助我」(S3-130606 訪)。從班級經營的整體觀來看，HT 觀察在「友愛同學」單元實施後，甲班學生學會如何與同學正向互動，過去較常發生的爭吵情形，有了明顯的改善(文 HT 教學省思)。

友誼有助保護學生遠離霸凌傷害(Hodges et al., 1999)，「同儕支持」是防治霸凌相當重要的元素(McElearney et al., 2008)。本教材第二單元「友愛同學」的學習活動中，甲班學生都能對同學說出感恩與讚美，也願意同理他人的需要，和同學友愛相處。國內研究也發現，霸凌防治案例教學中，學習者的分組討論活動，同儕間的分享、合作與回饋，皆有助於發展相處技巧(張益瑞、崔夢萍，2014)。

(三) 認識霸凌行為與法律責任

第三單元「認識霸凌」的主要目標是「認識霸凌行為與法律責任」，包括：「認識霸凌行為的類型與傷害」、「認識霸凌行為的法律責任」兩個具體目標。HT 運用教育部「校園霸凌宣導動畫」及自製的「霸凌法律案例」PPT，介紹霸凌的類型、傷害以及法律責任，再讓學生填寫學習單(觀-130418 教學)。

甲班學生在分辨霸凌行為類型方面，對肢體、言語、關係、網路霸凌等，大部分都能正確的分辨；對於霸凌的傷害、法律責任，大都能正確的回答(文甲班學習單「霸凌類型與法律責任」)。但是仍有 4 位學生將「散布同學的謠言」寫成「言語霸凌」(應屬「關係霸凌」)，有 2 位學生將「搶奪財物」寫成「關係霸凌」(應屬「肢體霸凌」)；顯示甲班學生對於霸凌行為類型的認識，仍有個別差異存在。HT 認為，這與學生沒接受過霸凌防治課程有關，他們對霸凌的分類比較沒有概念(觀-130628 檢討會議)。

「認識霸凌」單元的學習效果，有相當明顯的持續性。HT 觀察甲班學生在課程結束後，遇到類似的行為情境時，會互相提醒可能會有的法律責任。HT 在日常處理學生行為事件時，也發現學生比較容易釐清

自己的不當行為是否已經觸法，必須加以改進（文 HT 教學省思）。一位之前比較調皮，會作弄同學的學生說：「那個校園霸凌會判刑，我看了很震撼。我以前不知道會這麼嚴重，會被抓去關。我，我不想這樣」（S4-130606 訪）。

透過課程建立學生的覺察與同理心，將能在第一時間減少霸凌發生（Cowie & Sharp, 1994）。國內研究亦證實，「反霸凌概念教學」對於改善霸凌行為特別有幫助（王榮駿，2010），網路霸凌預防教育能有效提高學生網路霸凌預防知能（黃資富等人，2014）。本教材「認識霸凌」單元有助學生認識霸凌行為與法律責任，並能覺察自己、同儕的行為是否過當，避免產生霸凌行為。

（四）學習遭遇霸凌的因應之道

第四單元「因應霸凌」的主要目標是「學習遭遇霸凌的因應之道」，包括：「學習看到霸凌的因應之道」、「學習遭遇霸凌的因應之道」兩個具體目標。HT 用繪本《我是老大》讓學生體會受凌者的痛苦與憤怒，想想他需要什麼樣的協助，並在學習單問書中「老大」缺乏什麼能力，大多數的回答是「包容力」或「包容心」，另有幾位寫「溝通的能力」，只有一位學生寫「當老大的能力」（文甲班學習單「我是老大」）。延伸活動戲劇創作「老大的絕招」是繪本主角如何改變自己的言行，以獲得同學的友誼。有的組請雙方先冷靜下來，聽聽對方怎麼說；有的則充當和事佬，勸同學有話好說別生氣，先握握手互相道歉，大家還是好朋友（觀-130425 教學）。

然後，HT 用繪本《公園小霸王》幫助學生學習保護自己、避免受凌的方法，並用 PPT 介紹各種求助資訊與支援管道。關於「看到霸凌的因應」，甲班學生寫的都是告訴老師；至於「自己遇到霸凌的因應」方面，「請老師幫忙」和「告訴父母」則是最多人寫的答案（文甲班學習單「公園小霸王」），只有 2 位學生提到要冷靜應變，例如「冷靜下來，好好想辦法自救，或是趁敵人不注意的時候，全力的求救」（文 S6 學習

單「公園小霸王」。延伸活動「我怎麼辦？」要演出看到霸凌、遭到霸凌時，應該如何因應。有的組演出同學要聯合霸凌時，勇敢的回應：「她是我的朋友，妳也是我的朋友，我們不理她，她會很可憐；我喜歡跟你們兩個都當好朋友，希望妳不要這樣做」；有的則是在自己遇到霸凌情境時，能冷靜下來不跟對方衝突，先安全脫身，再向老師求助（觀-130509 教學）。

霸凌防治應協助學生在面對霸凌時，能採取正向思維與行動（Salmivalli et al., 2005）；在霸凌防治課程中加強同理心技巧的訓練，並強調「量力而為」及「間接保護」的重要性，可提升旁觀者的助人意願（馮嘉玉、晏涵文，2013）。本教材第四單元「因應霸凌」有助甲班學生認識各種求助資訊及支援管道，發展出遭遇霸凌時避免受傷害的不同回應方式、看到霸凌時伸出援手的可行作法，學生透過戲劇創作不僅合作學習發揮創意，亦可達到 Tyler（1949）主張「讓學生有機會演練課程目標所含示的行為」。

（五）防治教材對霸凌行為發生率的影響

個案班級「霸凌次數問卷」的前測、後測及追蹤測統計結果，顯示甲班霸凌行為在教材實施前後的發生率，如表 6。甲班的霸凌情形以「言語霸凌」（被說壞話）、「肢體霸凌」（被同學打）及「關係霸凌」（被聯合孤立）三者最為嚴重，與臺灣兒少被霸凌類型以「言語嘲笑」、「關係排擠」最高（兒福聯盟，2014），有相當程度的符合。

甲班從未發生過的霸凌類型，是「被網路傷害」。HT 指出，國小三年級的學生才剛開始上電腦課，對於網路的使用尚未純熟，班上也沒有學生拿智慧型手機，加上網路社群對於未成年兒童的申請加入有所限制，可能是這些原因，甲班從未發生有學生「被網路傷害」的情形（HT-130621 訪）。

在課程實施後仍有發生的霸凌行為中，每一種霸凌類型的發生率皆有下降，且在追蹤測時不再出現或大幅減少，可見本教材對於降低霸凌

發生具有相當的效果。不過，甲班學生有三種霸凌行爲，在追蹤測時仍有發生，包括：「被說壞話」、「被同學打」以及「被聯合孤立」，只是其發生頻率都是最輕的「曾有 1~2 次」。

從 HT 的長期觀察來看，甲班學生學習霸凌防治課程後，大部分更能主動告知老師他所看到或遭遇的不公平待遇，能即時反應，也能見義勇爲，主動幫助被欺負的同學；在遭遇霸凌情境時，大部分學生學會勇敢表達自己的感覺，勇於拒絕或說不（文 HT 教學省思）。例如一位學生（S5）曾向 HT 報告他跟同學的衝突事件，他說，當時就已經告訴同學，對方的行爲令人不舒服，請不要再做了；但是對方仍然不理會，他才去找老師的（S5-130606 訪）。

表 6 甲班霸凌次數問卷前後測及追蹤測統計表

霸凌情形／ 次數統計	1.被同學 打	2.被勒索 財物	3.被聯合 孤立	4.被恐嚇 威脅	5.被說壞 話	6.被網路 傷害	7.目睹同 學被霸凌
曾有 1~2 次							
前測	9	1	8	3	10	-	1
後測	5	0	4	3	10	-	1
追蹤測	1	0	1	0	3	-	0
每月 2~3 次							
前測	-	1	-	-	4	-	-
後測	-	0	-	-	0	-	-
追蹤測	-	0	-	-	0	-	-
每週 2~3 次							
前測	-	-	-	-	2	-	-
後測	-	-	-	-	0	-	-
追蹤測	-	-	-	-	0	-	-
每天 1 次以上							
前測	-	-	1	1	1	-	-
後測	-	-	0	0	0	-	-
追蹤測	-	-	0	0	0	-	-

註：標註（破折號）者，表該項目在前測、後測及追蹤測之次數皆為 0。N=31

綜合上述，本教材在課程目標的四個面向，有助甲班學生認識自己的優缺點、建立正向的自我認知；對同學說出感恩與讚美，同理他人的需要，和同學友愛相處；認識霸凌行爲、傷害與法律責任；看見霸凌能伸出援手，遭遇霸凌時能妥善因應。教材對於甲班各類型霸凌行爲，也有減少發生率的效果。

（六）反思

雖然甲班的課程實施效果不錯，但有幾位學生對於少數霸凌行爲的歸類仍未建立清楚的概念。此外，學生彼此的互動在課程實施後有所改善，但時間一久，幾位過動學生好爭吵、互不相讓的行爲又出現，須一再的規範與提醒（文 HT 教學省思）。相關研究發現，霸凌防治課程無法百分之百完全根絕霸凌（王榮駿，2010；游雯華，2012），防治課程的效果可能也會隨著時光流逝而降低（Andreou et al., 2008）。另一方面，良好的師生互動是預防霸凌的保護因素（Orpinas & Horne, 2006）；透過成人與學生重新建構學校的社會環境，減少霸凌的機會，建立團結及溝通的觀念，將能系統的減少霸凌事件發生（Limber, 2011）。因此，霸凌防治仍需師生共同努力，在日常生活中時時留意、積極處理，才能獲致長期有效的防治效果（文 RT 研究省思）。

伍、結論與建議

一、結論

（一）採用「教師自編教材目標模式」設計教材有按部就班之效，課程目標來自霸凌防治理論基礎及課程要素，配合學校教育願景及道德認知發展原理加以篩選，教材選擇與組織後尚須「轉化」成爲實際課程

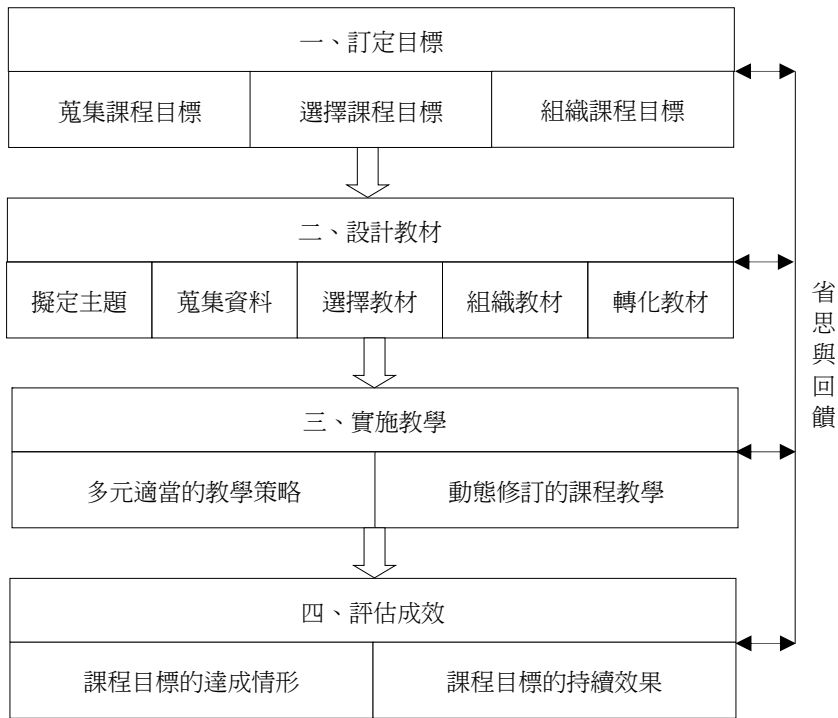


圖 1 教師自編教材目標模式

本研究參照 Tyler 目標模式自編教材，其歷程可歸納為「教師自編教材目標模式」，如圖 1。整體而言，本模式有助基層教師按部就班設計、實施及評估教材。本教材的課程目標來源是霸凌防治理論及課程要素，相當於 Tyler 主張的「研究學習者」與「學科專家的建議」；課程目標的選擇以 A 校教育願景及學生道德認知學習原理為主，相當於 Tyler 的「學校教育哲學」及「學習心理學原理」兩道過濾網。課程目標對教材設計與實施具有指引作用，教師的教學反思則使課程成為「研究假設」，在課程實施（驗證假設）過程產生動態修訂課程的精進之效，亦有助解除 Tyler 目標模式過度重視工具理性、缺乏反省與批判的疑慮。

另一方面，本模式不同之處有三：一是本模式將 Tyler 目標模式四

階段中的「選擇學習經驗」及「組織學習經驗」合併為「設計教材」階段，並在「評估成效」之前增加「實施教學」。二是在「訂定目標」階段，除了 Tyler 主張的蒐集目標、篩選目標之外，尚須將目標加以邏輯性組織以免零散。三是「設計教材」階段，選擇、組織後的教材，尚須經過「轉化」的歷程（類似食譜的烹調步驟），教材（食材）才能成為實際提供給學生的課程（佳餚）。

（二）霸凌防治教材包含悅納自己、友愛同學、認識霸凌及拒絕霸凌等四大單元、八個主題，具有「推己及人」的漸進發展特色；符合選擇教材的準備原則、興趣原則、練習原則、多樣原則以及組織教材的順序性、統整性、繼續性三項規準

本教材涵蓋霸凌防治課程要素的四大面向，是國內目前內容向度最廣的霸凌防治教材，具有「推己及人」的漸進發展特色，包括四大單元、八個主題：1.悅納自己：（1）我的優缺點、（2）欣賞自己；2.友愛同學：（3）包容差異、（4）人際技巧；3.認識霸凌：（5）霸凌的類型與傷害、（6）霸凌的法律責任；4.拒絕霸凌：（7）看到霸凌的因應、（8）遭遇霸凌的因應。教材架構係從主要目標、具體目標導出教材單元及主題，再據以設計教材內容，形成「單元—主題—教材」的課程架構，可謂層次井然。

教材內容符應了 Tyler 的「準備原則」（符合學生認知程度與起點行為）、「興趣原則」（學生實踐之後能獲得滿足感）、「練習原則」（可以角色扮演或模擬演練）、「多樣原則」（可達成課程目標的多元風貌教材），但未能體現「經濟原則」（相同的學習經驗可能會產生不同的學習結果）。教材內容組織則具有「順序性」（推己及人、從已知到未知）、「統整性」（統整認知、技能、情意三大教學目標）、「繼續性」（反霸凌概念的直線式重複學習）三項規準之特色。

(三) 霸凌防治教材有效達成課程四大目標，減少個案班級學生霸凌事件發生，惟要發揮長期防治效果仍須師生共同努力

本教材在達成課程四大目標方面，有助甲班學生認識自己的優缺點、建立正向的自我認知；對同學說出感恩與讚美，同理他人的需要，和同學友愛相處；認識霸凌行爲、傷害與法律責任；看見霸凌能伸出援手，遭遇霸凌時能妥善因應等。在課程目標的持續效果方面，霸凌防治教材實施後，甲班每一種霸凌類型的發生頻率皆有下降，在追蹤測時幾乎都已不再出現，可見本教材對於持續降低霸凌發生具有相當的效果。

另一方面，從學生的學習反應可知，有幾位學生對於少數霸凌行爲的歸類仍未建立清楚的概念。學生彼此的互動在課程實施後有所改善，但時日一久幾位過動學生容易爭吵、互不相讓的行爲又出現，須一再的規範與提醒。長期而言，霸凌防治工作需要師生共同努力，在校園日常生活中保持敏覺度，勇敢反應並積極處理，才能獲得更爲持久的防治效果。

二、建議

(一) 學校善用「教師自編教材目標模式」，發展學校本位的霸凌防治教材

目前國內霸凌防治工作的推動仍然是「由上到下」(top-down)的行政模式，缺乏學校基層的教育深耕。霸凌防治工作的落實，有賴以學校爲主體的覺醒與行動，霸凌防治教材的設計與實施正爲其中的關鍵角色。本研究「教師自編教材目標模式」，有助基層教師設計符合學生需求與興趣之霸凌防治教材，對於促進教師專業發展、研發學校本位課程都具有實際應用價值。建議各級學校善用本研究之教材設計模式，發展學校本位的霸凌防治教材，使防治工作符應學校背景及學生需求，並透過課程落實在日常的教育實踐。

（二）主管機關重視霸凌防治教育課程，納入整合性霸凌防治機制

世界各國的霸凌防治實務經驗與國外學者的相關研究皆顯示，有效的霸凌防治方案須採取「全校整合取向」(whole school approach)，從學校、教室、個人及社區四個層級著手。目前國內教育部的「反霸凌政策」包括：教育宣導、發現處置、輔導介入三大面向，著重鉅觀的系統性作法，缺乏基層教師的參與及教室層級的實施策略。本研究設計之國小三年級霸凌防治教材，能有效降低個案班級霸凌事件的發生，提升學生的防治意識與行動，顯現「課程作為」在霸凌防治工作之重要地位。建議主管機關重視霸凌防治教育課程，將其納入霸凌防治工作，以建立更周延完整之整合性霸凌防治機制。

（三）中小學教師持續研發霸凌防治教材與學習成效評量工具

本研究由研究者和個案班級導師合作，自編霸凌防治教材，從無到有的歷程花費相當多的時間與精神。但看到個案班級學生從原本對霸凌沒有清楚的概念，成長為能悅納自己、友愛同學，具備認識霸凌及拒絕霸凌相關知能，我們感到一切的辛苦也是值得的。教師在自編教材的歷程透過專業反思，動態修訂教學內容，使課程成為「師生共同實踐的學習經驗」，對教師的專業成長亦是一大助益。另一方面，本研究採用質性資料評估課程效果，尚有編製其他學習成效評量工具的空間。因此，建議中小學教師參考本研究自編教材之經驗，持續研發霸凌防治教材與學習成效評量工具，使霸凌防治工作落實到學生學習的第一線。

（四）研究主題值得擴大探討，以豐富霸凌防治研究與實務資訊

自從 Olweus 1983 年在挪威 Bergen 實施第一個霸凌防治方案以來，國外的霸凌相關研究如雨後春筍日益豐富，並發展出適應各國文化背景之各種霸凌防治或介入方案。反觀國內，近年媒體頻頻報導校園霸凌事件後，霸凌防治的觀念才開始受到各界的重視，相關研究仍在起步階

段，故霸凌防治此一研究主題值得擴大探討。後續研究除繼續探討、檢驗本研究之發現外，可擴大研究對象的數量，以了解更多教師、學生對防治教材的感受；研發更周延的霸凌防治方案評鑑標準與工具，以了解霸凌防治方案的效果；發展本土化、整合性的霸凌防治方案內涵等。總之，從各個面向擴大霸凌防治教材的實徵經驗研究，將可獲得更豐富的研究成果，充實霸凌防治的理論與實務，裨益友善校園的理想實現。

參考文獻

- 方德隆（2005）。課程理論與實務（第二版）。高雄市：麗文文化。
- 王榮駿（2010）。以生命教育課程與協同教學改善霸凌行為之行動研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2014）。2014年臺灣校園霸凌狀況調查報告。臺北市：作者。
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2008）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（人權教育）（2011）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域（2008）。
- 張益瑞、崔夢萍（2014）。數位影片案例教學對國小學童反霸凌知識、社交技巧及同理心之影響。市北教育學刊，47，47-73。
- 教育部（2011）。各級學校防制校園霸凌執行計畫。臺北市：作者。
- 陳利銘、王佳琪、馮綉雯（2015）。國民小學高年級學童校園霸凌現況之研究。教育學刊，45，127-157。
- 陳利銘、鄭英耀、黃正鵠（2010）。反霸凌政策之分析與改進建議。教育政策論壇，13（3），1-25。
- 陳建甫、李素君（2015）。校園反霸凌能力指標與課程之研究：以九年一貫社會學習領域中的反霸凌與和平教育概念為例。中等教育，66（4），89-118。
- 游雯華（2012）。正向管教策略融入品德教育教學對國小三年級學童霸凌行為影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學生命教育與健康促進研究所，臺北市。
- 馮喬蘭（2011）。這樣「反霸凌」，有用嗎。人本教育札記，268，38-40。
- 馮嘉玉、晏涵文（2013）。國中校園霸凌與同儕性騷擾防治介入課程設計與介入效果。臺灣性學學刊，19（1），21-52。
- 黃光雄、蔡清田（2009）。課程發展與設計（第二版）。臺北市：五南。

- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 黃梅嬌 (2005)。以符合對話教學精神之生命教育課程改善學生言語霸凌之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 黃資富、張鳳琴、李景美、邱瓊慧 (2014)。臺北市高職一年級學生網路霸凌預防教育介入成效評估。《學校衛生》，64，1-23。
- 熊雪娟 (2014)。反校園霸凌介入課程教學之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化縣。
- 劉忻衢 (2009)。國小校園霸凌現況與防治教育需求調查研究——以雲林縣為例 (未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治所，嘉義縣。
- 歐用生 (2003)。課程發展的基本原理 (第二版)。高雄市：復文。
- 鄭雅尹 (2009)。國小霸凌防治課程設計之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學心理與諮商教學碩士學位班，臺北市。
- 簡楚瑛 (2009)。課程發展理論與實務。臺北市：心理。
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 84-107). London, UK: Routledge.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully-proofing your school: Teacher's manual and lesson plans for elementary schools* (3rd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
- Hirschstein, M. K., Van Schoiack Edstrom, L., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the steps to respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- James, D. J., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P., & Henry, B. (2006). One school's experience of engaging with a comprehensive anti-bullying programme in the Irish context: Adolescent and teacher perspectives. *Pastoral Care in Education*, 24(4), 39-48.
- Kirman, J. M. (2004). Using the theme of bullying to teach about human rights in the social studies curriculum. *McGill Journal of Education*, 39(3), 327-341.
- Limber, S. P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus bullying prevention program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71-87.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand

- Oaks, CA: Sage.
- McElearney, A., Roosmale-Cocq, S., Scott, J., & Stephenson, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), 109-130.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oliva, P. E. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). The Olweus bullying prevention program: Implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). New York, NY: Routledge.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York, NY: Free Press Paperbacks.
- Raskauskas, J. (2007). *Evaluation of the kia kaba anti-bullying programme for students in years 5-8*. Wellington, New Zealand: New Zealand Police.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be* (pp. 1-12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The Sheffield project: Methodology and findings. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 20-56). London, UK: Routledge.

大學西班牙語教科書閱讀文本複合句之探討

呂羅雪

閱讀由字句串聯成文章，與中文相比最大的差別在於西班牙語動詞字尾的變化可以表現時態、語氣和情狀。再者，西班牙語書寫常見複合句，主句由一個或多個子句來襯托。西班牙語閱讀好比是一個學習文法和句法的平臺。透過文章，學習者可以了解母語者如何使用複合句，及動詞時態和語氣搭配的習慣，達到提升閱讀理解，精進寫作的目的。基於以上動機，本研究旨在於探討西班牙語閱讀文本複合句，選取大學西班牙語教科書 *Nuevo Prisma A2* 的閱讀文章作為研究用之西班牙語母語者語料，建構「西班牙語閱讀文本之複合句語料庫」(Corpus de Oraciones Subordinadas del Español en Textos de Lectura)。本研究包含：第一、使用 CorpusTool 標注複合句和動詞。第二、統計複合句使用頻率。第三、探討複合句與閱讀主題之間的互動關係。第四、檢視複合句中動詞語氣的使用情形。最後，透過翻譯，對比西中文法，了解西中句法之差異性。

關鍵詞：複合句、動詞、西班牙語閱讀、語料庫工具

收件：2015年7月31日；修改：2015年11月20日；接受：2016年3月3日

An Analysis of Subordinate Clauses in Spanish Reading Texts for University Students

Lo-Hsueh Lu

Words and sentences are connected to make text. A major difference between Spanish and Chinese is that Spanish verbs are conjugated in tense, mood and aspect. In addition, complex sentences are commonly used in Spanish writing. A complex sentence is made up of one main clause with subordinate clauses. A good way to be proficient in Spanish grammar is to learn with reading texts. By being aware of the way that native speakers use subordinate clauses and the verbs, students can learn grammar and improve reading comprehension as well as writing.

Based on the object described above, this paper aims to investigate subordinate clauses used in Spanish reading texts. We selected reading texts from *Nuevo Prisma A2* as our research data and we have constructed a “Corpus of Spanish Subordinate Clauses Used in Texts for Reading.” For this study, we will annotate subordinate clauses and verbs using CorpusTool in order to calculate frequency of use. Secondly, we will discuss the interrelationships between subordinate clauses and text themes as well as the use of verbs. Finally, we will employ translation to compare differences in grammar and sentence structures in Chinese and Spanish language.

Keywords: subordinate clauses, verb, Spanish reading, CorpusTool

Received: July 31, 2015; Revised: November 20, 2015; Accepted: March 3, 2016

壹、前言

閱讀由字和句串聯成文章，動詞在西班牙語中所扮演的角色不容忽視，動詞的形式分爲：時態、語氣、情狀、人稱和單複數，與中文最大的差別在於西班牙語動詞字尾的變化就可以表現時態、語氣和情狀，時態包含：現在、過去和未來，語氣分爲：陳述、命令和虛擬。此外，動詞與句子緊密關聯，兩者相互依存。複合句在西班牙語書寫中的使用頻率很高，常看到句中再套句子的現象，句子的鋪設好似疊床架屋，也就是說，西文主句通常會由一個或多個子句來襯托，如此補充說明，意思才能清楚明白。另外，複合句中的形容詞子句和其主句的順序前後顛倒，跟中文大不相同，這種情況對於一位非西語爲母語的學生而言，有時無法找出句子的重點，若誤判主句和子句的位置，就會導致意思理解完全錯誤，複合句複雜的結構會影響閱讀的流暢度，進而產生學習上的挫折感。對第二外語學習者來說，西班牙語動詞和複合句的難度可見一斑。

西班牙語閱讀好比是一個學習文法和句法的平臺，可以幫助我們瞭解母語者如何使用複合句，及動詞時態和語氣搭配的習慣。透過閱讀文本，我們發現動詞語氣跟句型結構有密切的關係，例如：動詞虛擬式較常出現在複合句中。故要掌握動詞語氣，就必須瞭解複合句的各種類型，正確分析形容詞子句、名詞子句和副詞子句及其與動詞之間的互動關係。如果可以從母語者所寫的文章裡，找出複合句和動詞時態及語氣搭配的習慣，是一種學習文法的有效方式，可以幫助學習者突破西文學習的困境，達到培養西語語感，提升閱讀理解的目的。

基於以上動機，本研究探討西班牙語閱讀文本中的複合句，採用大學西班牙語教科書 *Nuevo Prisma A2*¹，選取書中 12 個單元中的閱讀文章作爲計畫研究之西班牙語母語者語料，建構「西班牙語閱讀文本之複合句

¹ 2014 年 9 月作者任教系所採用此書爲大學二年級西班牙語教科書。

語料庫」(Corpus de Oraciones Subordinadas del Español en Textos de Lectura)。研究內容包含：第一、使用 CorpusTool 標注閱讀文章裡所使用的複合句和動詞。第二、統計複合句的使用頻率。第三、探討複合句與閱讀主題之間的互動關係。第四、檢視複合句中動詞語氣的使用情形。最後，透過翻譯，對比西中文法，瞭解西中句法之差異性，增進閱讀理解。希望研究結果可提供西班牙語學習和教學之參考。

貳、文獻回顧

一、動詞相關研究

任何一種語言，從語法的角度看，動詞在一個句子裡所扮演的角色非常重要，是幫助主詞表達訊息，因此通常學習外語時，首先要學好的就是動詞，西班牙語也不例外。西班牙語屬羅曼斯(Romance Language)語系，包含法語、葡萄牙語和義大利語等，與中文最大的差別在於西班牙語動詞字尾的變化即可表現時態、語氣和情狀(也稱體、貌或式)，時態包含：現在、過去和未來，語氣如：陳述、命令和虛擬(也稱假設語氣)，而情狀則指動詞表現的方式，分為進行和完成兩種。以上這些動詞的特色加上六個人稱，變化出西班牙語紛繁複雜的語法體系。

在中文為母語的西語學習者方面，Cortés Moreno(2002)的研究顯示，西班牙語的動詞變化常是中文使用者學習西語的一大難題，因為跟中文不同，西班牙語動詞有不同語氣和不同時態的變化。就語氣而言，學習者須分清陳述語氣和虛擬語氣；而在時態方面，則需釐清簡單過去式和未完成過去式，及現在完成式之差異。至於動詞情狀表示完成，西文動詞依據字尾變化就可體現此狀況，但中文則需要加「了」或「過」才能表示動作已經結束。何仕凡(2006)表示，在中國大陸的西班牙語教學中，虛擬語氣對於學生及教師皆為一難點，而造成此現象的根本在於文法書對此語氣僅限於介紹，缺乏專門論述其用法的書籍，導致師生

無法真正瞭解虛擬語氣的用法。何仕凡引述董燕生（1999）所言，指出身為外國人，通常希望獲得關於虛擬語氣用法的明確規則，但事實上，在很多情況下這種規則並不存在，因陳述語氣和虛擬語氣兩者在取捨問題上，通常不是「非此即彼」而是「亦此亦彼」。根據 Fang（1993）針對學習西語的臺灣學生所作的錯誤分析，發現在寫作及口語表達中，動詞使用的錯誤率所占的比例相當高，尤其是條件式（75%）、虛擬式（62%）及簡單過去式和未完成過去式（39%）。陳錦文（2004）同樣分析臺灣學生在虛擬語氣使用上的錯誤，發現學生對於虛擬語氣的用法不僅不熟悉而且容易混淆，缺乏正確觀念，透過習題測驗也顯示出語氣使用的犯錯率高於時態。毛蓓雯（2001）以文藻外語大學西班牙語文系的學生為研究對象，探討西語動詞，經統計發現學生在寫作上，動詞錯誤率總數為 1,144 個，其中錯誤項目最多的是動詞時態，而動詞語氣位居第三。研究指出語法是臺灣學生學習西文時最感困擾的部分，而在語法中錯誤最多的是動詞，尤其是動詞語氣和時態之使用的正確率最低。

此外，Sun 與 Mao（2005）分析 DELE 之「語法與字彙」試題，研究結果顯示，受測學生在此測驗項目中的錯誤率由高至低的排序為：（一）介係詞、（二）動詞語氣、（三）動詞時態、（四）代名詞、（五）連接詞、（六）字彙、（七）聯繫動詞。從中可看出錯誤率最高之前三項仍包含動詞語氣及時態。同樣結果也呈現在曾慧琪（2008）的研究中，在分析靜宜大學西文系 60 位學生的書寫錯誤之後，發現所有錯誤類型中，動詞錯誤率占 30%。而依據分析的內容，動詞使用的錯誤類型包含語氣、時態、主詞與動詞一致性，甚至是動詞變化。高蕙婷（2012）探討西班牙語學習者在西班牙語條件句之錯誤分析，研究結果也顯示：文法錯誤最多，特別是動詞時態、語氣、虛詞、動詞變化等。呂羅雪（2016）在一份探討臺灣西班牙語學習者寫作研究中指出，作文的錯誤多集中於文法和書寫兩大類，文法錯誤歸類出 9 種，書寫錯誤有 2 種。我們發現 100 篇作文中文法錯誤高達 1,291 次，最嚴重的問題在於動詞，選字不當，

時態和語氣錯用，總錯誤頻率高達 287 次，動詞虛擬式使用不當有 46 次。

在母語為非西班牙語的學習者方面，Berta (1997) 指出匈牙利學生學習西語時，受到母語影響，導致無法掌握虛擬語氣和某些動詞時態的語法概念，因為匈牙利語只分為現在、過去及未來三種時態，虛擬語氣更是不存在，因此學生無法理解現在完成式、簡單過去時態和未完成過去時態之間的差異，使得學習西語產生極大的困難。Navarro Gala (1999) 執行一項研究，針對 18 位以西文為第二外語、語言程度屬高級且不同國籍的大學生進行寫作錯誤的分析。結果顯示錯誤類型除了冠詞、代名詞、陰陽性和人稱的一致性之外，也包含過去時態和虛擬語氣。Navarro Gala 表示無法正確使用過去時態是學生初學西文時遇到的嚴重問題，儘管語言程度提升，簡單過去時態和未完成過去時態仍是學生感到困難的時態，這兩種時態的錯誤使用是最常見的。而虛擬語氣是西語學習者最恐懼的項目，這些錯誤除了顯示外語學習受到母語影響甚大，也包括學生對語法規則不熟悉，導致無法真正掌握此語言，然而目前的教材通常只注重句法學，Navarro Gala 建議應加入語意及語用學，因為這三者是學習外語不可或缺的要害。Hamamatsu (2008) 表示，第二外語為西文的日本學生在學習上遇到最大的問題是動詞語氣的使用。從句子結構分析日語和西語的差異，可得知日文動詞不會隨人稱、單複數作變化，在時態上只呈現一種形式，而語氣也不存在於日文的動詞形式中，而是透過副詞、後綴詞、助詞、助動詞來呈現句子的語氣，相比之下，和西文的動詞語氣不同，故日本學生在學習西班牙語時，難以理解動詞語氣的觀念。McCretton 與 Rider (1993) 在 1,046 份的語料中發現：動詞錯誤排在眾多錯誤的第二位；動詞虛擬式常被一般陳述式錯誤地取代。根據 Srivoranart (2005) 針對虛擬語氣的研究，指出泰國學生學習西文時，遇到最大的問題是混淆動詞語氣的用法，尤其是陳述語氣和虛擬語氣的差異。研究指出 18 個動詞中，14 個錯誤是語氣選用不當，其他 4 個錯誤

與時態變化有關。Toijala (2000) 針對第二外語學習者之動詞錯誤，整理出四點。第一、學生常分不清何時使用動詞陳述式或虛擬式，互相混用。有些動詞兩個語氣都可以使用，但是關鍵在於學生是否能正確判斷說話者的態度，而學生還無法很熟練地區分出來。第二、虛擬式多用。第三、條件句、時間副詞子句中，虛擬式之使用錯誤率高。第四、學生在變化動詞虛擬式的時態時常犯錯。Guijarro-Fuentes (2007) 的研究顯示，動詞虛擬式的使用跟句型和語意有密切的關聯，建議在教學上，不能只是羅列動詞虛擬式的語法規則，讓學生死記硬背，而是應該透過句子講解，最好是能夠搭配文章的協助，讓學生從上下文的語境裡，領悟虛擬式的正確用法。

以上研究顯示西班牙文複雜的語法對於第二外語學習者產生極大的困擾，不論是臺灣學生、中國大陸學生，甚至其他歐美國家的學生，幾乎所有研究皆顯示動詞語氣和時態為學習者最難掌握的語法，而首要原因不外乎為學習者本身母語和西班牙語之間的差異性，使得學習者無法駕馭，產生誤用的情形。Srivoranart (2005) 呼籲老師要善於利用文本，真實呈現母語者使用動詞時態和語氣的氛圍。其強調文本的好處不只可以提升學生閱讀理解能力，還可以應用於寫作、會話和文法教學。學生從文本中，可以學習新的文法、句子、單字和文化，這些語言知識可以幫助提升學習者的口語、書寫能力，及對西班牙語的通盤掌握。他認為閱讀文章的好處很多，不只侷限於幫助閱讀理解，對語言其他方面知識的累積和能力的培養也有正面的影響。最後，Srivoranart 建議第二外語教學者應該多多利用閱讀文章設計各種教學活動。

二、複合句相關研究

對第二外語學習者來說，在學習動詞陳述式、虛擬式、命令式的時候，特別是動詞的陳述式和虛擬式，就必須要學習和掌握複合句，如：形容詞子句、名詞子句和副詞子句，這是不可避免的步驟 (Bull, 1984;

Gili-Goya, 1994; Jelinski, 1977)。

在母語者所使用的西班牙語複合句方面，Jorge (2008) 對醫學文章中西班牙語和俄文的句型結構進行對比分析，發現西班牙語複合句的使用頻率比俄文的高。盧慧娟 (2002) 以西班牙皇家學院之現代西語語料庫為基礎，對自然語語料進行分析，語料來自 1975~1999 年拉丁美洲所有西語系國家和西班牙，涵蓋各種主題的文章。研究結果發現：主題以藝術、出版品為主的文章中，形容詞子句 (48.7%) 和副詞子句 (38.4%) 的使用頻率高於名詞子句 (12.9%)。其中以 “que” 為關係代名詞所引導的子句中，形容詞子句的使用頻率 (66.1%) 依然為最高，含有 “que” 的副詞子句之使用頻率是 14.2%，無人稱結構名詞子句的頻率最少 (2.0%)。虛擬式動詞的使用多寡排序為：無人稱名詞子句>普通動詞引導的名詞子句>副詞子句>形容詞子句。無人稱名詞子句最常使用動詞虛擬式，而動詞陳述式最常出現在形容詞子句中。此研究也證實動詞的「式」果然與複合句類型的關係很密切。Monreal (2001) 的研究顯示：在一個 985,221 字數，以科學技術文章為主的語料庫裡，名詞子句、形容詞子句中關係代名詞 “que” 的出現頻率超過 10,000 次，“donde” (647 次)、“quien” (80 次)、副詞子句連接詞 “cuando” (64 次)。從文章主題的分類來看，資訊、農業、生物和工程有關的文章中，名詞子句、及形容詞子句關係代名詞 “que” 的使用分別為 87.96%、82.81%、79.47%、80.13%，“que” 仍為西文中最常使用的關係代名詞。Asensio (2000) 指出形容詞子句是西班牙母語者在口語和書面表達中使用最多的，而關係代名詞使用頻率的高低排序是 “que” 多於 “cual” 和 “cuyo”。根據 Santana (1995)，1,630 筆語料顯示墨西哥人在名詞子句、形容詞子句中，關係代名詞 “que” (73.7%) 的使用頻率遠高出 “quien” (24.1%)，而 “cuando” 在副詞子句中的使用率為 26.6%。Rodríguez (1988) 針對所蒐集的 2,237 筆語料進行分析，發現墨西哥不同地區的人，在名詞子句、形容詞子句中所使用的關係代名詞 “cual”、“quien”

和“cuando”之頻率都不一樣。從西班牙語母語者使用複合句的習慣和頻率來看，名詞子句、形容詞子句的使用都很頻繁，其次是副詞子句，而動詞虛擬式也常和這三種子句搭配使用。Lu（2015）針對西班牙語檢定考試Diplomas de Español como Lengua Extranjera（DELE）B1 閱讀測驗文章進行了探究，結果顯示複合句共出現 501 次，形容詞子句使用頻率達 341 次，其次是副詞子句 84 次，最少出現的是名詞子句 76 次。進一步探討各功能之副詞子句，我們發現表原因的副詞子句（28 次）比表條件的副詞子句多（16），其次是表時間（14）和表結果（12）的副詞子句。DELE B1 的閱讀文章依主題內容可分為生活、飲食、學習、文化、藝術和旅遊等 8 類。針對閱讀文章主題與複合句使用頻率之間的互動關係，得到的結論是在以藝術、生活為主的文章裡，複合句出現最多，而其中形容詞子句的使用占據最高的頻率，分別為 69 和 58 次，其次是副詞子句達 84 次，名詞子句有 76 次。

在臺灣第二外語學習者方面，盧慧娟與陳怡君（2000）以西班牙文關係子句之學習結果為研究基礎，探討教學內容設計與教學方法應用。研究結果顯示：靜宜大學西班牙語文學系三年級 29 位學習者在有關係子句的書面表達、理解正誤與不同的形容詞子句的結構之間有顯著關係存在，特別是「間斷假設」和「基本詞序異位假設」可以說明正誤理解或表達特定的語法功能與不同關係子句之句型結構之間存在顯著的關係。呂羅雪（2016）的研究指出臺灣西語學習者的句法錯誤是複合句使用不正確，其中又以形容詞子句使用不當最多，錯誤屬少用現象，還有漏用關係代名詞“que”，此結果顯示中西文之間的差距，西班牙語重視結構，表達的意思需要層層不同的結構來襯托，故以冗長的複合句居多，依賴連接詞或代名詞，以疊床架屋的方式，把想要表達的意思包裹起來，猶如洋蔥，層層緊連。然而，中文卻不同，句子意思的表達不是靠「結構」，也不倚賴連接詞或代名詞，而是採「意合」，也就是說，是透過語氣來聯繫的，其句子結構如一根竹子，一節一節連下去。陳定安

(2010) 曾說過：「漢語意思扣得緊，句子卻放得鬆」，中文句子正是如此。

參、研究方法和步驟

一、研究目的

本研究旨在於探討西班牙語閱讀文本中的複合句，採用大學西班牙語教科書 *Nuevo Prisma A2*，選取書中 12 個單元中的閱讀文章作為計畫研究之西班牙語母語者語料，建構「西班牙語閱讀文本之複合句語料庫」。我們將使用 CorpusTool 標注閱讀文章裡所使用的複合句和動詞，統計複合句的使用次數，及複合句與閱讀主題之間的互動關係，觀察複合句中動詞語氣的使用情形。最後，透過翻譯，對比西中文法，瞭解西中句法之差異性，增進閱讀理解。希望研究結果可以提供西班牙語學習和教學之參考。

二、研究問題

根據研究目的，我們擬定 10 個研究問題：（一）文本中形容詞子句的使用情形為何？（二）文本中名詞子句的使用情形為何？（三）文本中副詞子句的使用情形為何？（四）形容詞子句中動詞陳述式的使用情形為何？（五）形容詞子句中動詞的虛擬式的使用情形為何？（六）名詞子句中動詞陳述式的使用情形為何？（七）名詞子句中動詞虛擬式的使用情形為何？（八）副詞子句中動詞陳述式的使用情形為何？（九）副詞子句中動詞虛擬式的使用情形為何？（十）各子句與文章主題之間的互動關係為何？

三、研究方法

本論文採用教材研究法，從教科書 *Nuevo Prisma A2* (如圖 1) 12 個單元裡，挑選出 27 篇閱讀文章作為研究用之西班牙語母語者的語料，²如表 1 所示。

根據 27 篇閱讀文本的內容，整理出九大主題，包含：(一) 生活 8 篇 (日常生活、平常所做的事)、(二) 科技 1 篇 (產品)、(三) 文化 5 篇 (節日、節慶)、(四) 藝術 1 篇 (電影或導演)、(五) 旅遊 1 篇 (城市景點)、(六) 自然 4 篇 (大自然的現象)、(七) 文學 4 篇 (小故事)、(八) 運動 2 篇 (球類、健身)、(九) 拉丁美洲人文風情 1 篇，如表 2 所示。

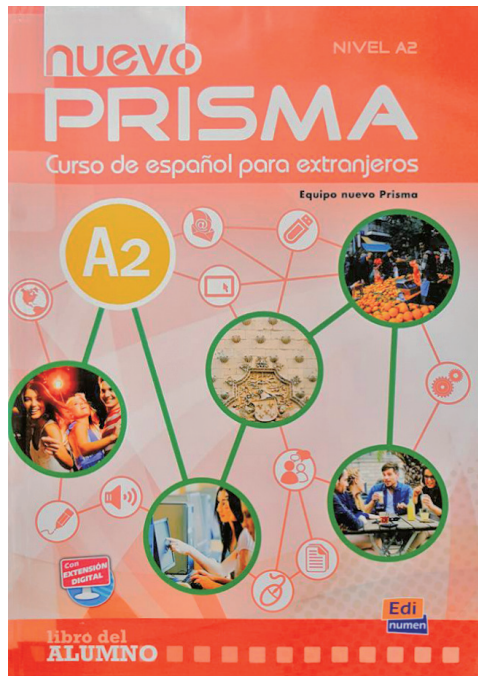


圖 1 教科書 *Nuevo Prisma A2*

資料來源：Equipo Nuevo Prisma (2013)。


² 挑選標準設定為 *Nuevo Prisma A2* 中有閱讀符號的文章。

表 1 27 篇閱讀語料

單元	文章	頁數
Unidad 1	Ejercicio 2	14
	Intercultura 3.1	17
Unidad 2	Facebook	22
	La ciudad dorada y la ciudad de Mérida	27
Unidad 3	¿Y se puede saber qué has hecho hoy?	35
	La familia en la España actual	37
	El caso del señor Pérez y su loro Kiko	40
Unidad 4	Ejercicio 1.2	45
	Ejercicio 2.1	46
Unidad 5	Google desvela las características de Google Glass	56
	¡Esos modales!	64
Unidad 6	Foro Conectados	69
	La movida madrileña	74
	Ejercicio 4.1	76
Unidad 7	El hombre que sobrevivió a 5 rayos	81
	Ejercicio 2	86
	Diario de un príncipe aburrido	87
Unidad 8	El precio de conservar el Amazonas	98
	El tiempo	102
Unidad 9	La sanidad en España y la sanidad en Hispanoamérica	112
Unidad 10	¿Estáis al día?	117
	Boda de Drácula	120
	Ejercicio 3.1.1	124
	Ejercicio 4.1	126
Unidad 11	El desayuno en España	136
Unidad 12	Ejercicio 2.1	141
	Ejercicio 3.1.1	147

表 2 閱讀文本主題分布情形

閱讀文本主題	文章數（篇）
生活	8
科技	1
文化	5
藝術	1
旅遊	1
自然	4
文學	4
運動	2
拉丁美洲	1
合計	27

四、研究工具

（一）語料分析的標準

根據 Alcina Franch 與 Blecua（1998）西班牙語語法和句法理論（圖 2），我們將下列各子句分類，及動詞陳述語氣和虛擬語氣（表 3）列為本研究觀察和分析的指標。

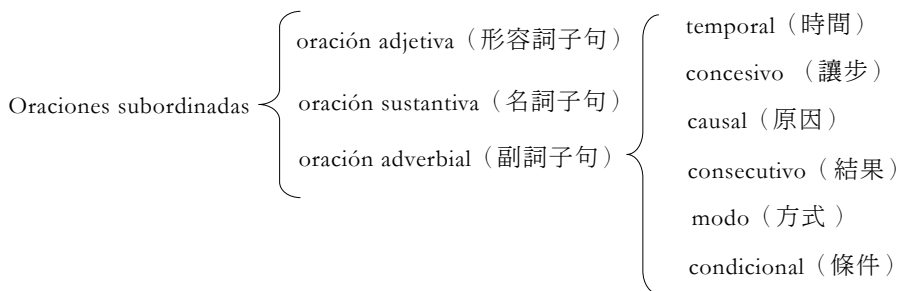


圖 2 西班牙語複合句分類圖

表 3 動詞各面向

動詞各面向 (accidentes verbales)		
語氣 (Modo)	時態 (tiempo)	情狀 (aspecto)
陳述語氣 (Indicativo)	現在式 (presente)	簡單式 (simple)
		現在完成式 (pretérito perfecto)
	過去式 (pasado)	簡單過去式 (pretérito indefinido)
		未完成過去式 (pretérito imperfecto)
		過去完成式 (pretérito pluscuamperfecto)
		先過去式 (pretérito anterior)
	未來式 (futuro)	未來簡單式 (simple)
		未來完成式 (perfecto)
	條件式 (condicional)	條件簡單式 (simple)
		條件完成式 (perfecto)
虛擬語氣 (Subjuntivo)	現在式 (presente)	
	現在完成式 (pretérito perfecto)	
	未完成過去式 (pretérito imperfecto)	
	過去完成式 (pluscuamperfecto)	

(二) 語料庫工具

本研究使用的語料工具為 CorpusTool (網址: <http://www.corpustool.com/>)，由 O'Donnell (2008) 所帶領的西班牙馬德里自治大學研發，此軟體於 2005 年獲得西班牙政府的贊助而得以開發，它可以設定 scheme，標注文本，檢索語料及統計結果，CorpusTool 語料庫工具使用之步驟包含：

1. 語料彙整

首先我們將 27 篇閱讀文章以純文字檔案格式 (.txt)，補重音或西班牙語特殊符號，校對完畢，才匯入語料庫工具建檔。

2. 標注系統建構

根據西班牙語複合句各句型結構和動詞面向，編輯語料庫工具之標注體系，以階層式的組織架構呈現。

3. 語料標注

(1) 開啓標注視窗，找出欲標注之複合句或動詞，在其下方劃線；
(2) 於右方欄位選擇複合句類型動詞語氣；(3) 被標注的句法或語法即出現在左方欄位；(4) 經確認正確無誤後，按儲存鍵，標注資料立即被存入語料庫中。

肆、研究結果和討論

首先，根據本論文所設定之研究方法，以 Alcina Franch 與 Blecua (1998) 西班牙語語法為理論基礎，我們標註了 27 篇閱讀文本中屬複合句結構之形容詞子句、名詞子句和副詞子句及動詞，分析其使用頻率，其次，檢視各子句與句中動詞語氣使用之間的互動關係，最後，探討文本主題與各子句之間的互動關係。研究結果如表 4 至 6 所示。

表 4、5 的數據顯示，*Nuevo Prisma A2* 之 27 篇閱讀文本總共使用了 168 個複合句型，使用頻率最多的是形容詞子句達 89 個，其次是副詞子句共 46 個，出現頻率最低的是名詞子句 33 個。副詞子句按其連接詞的功能又可區分出結果、原因、讓步、時間、條件和地點共六大類，使用頻率高低之排序為：時間（20 次）> 原因（11 次）> 條件（8 次）> 結果（4 次）> 讓步（2 次）> 地點（1 次），我們看到表時間的副詞子句（*cuando, mientras que, etc*）使用最多，總計 20 次，而最少出現在文本裡是表讓步（*aunque*）和地點（*donde*）的副詞子句，分別只有 2 次和 1 次。

再觀察各子句中所使用的動詞語氣，我們發現無論是哪一種子句，動詞陳述語氣的使用頻率最多，高達 177 次，其中形容詞子句中所使用的動詞陳述語氣共出現 94 次，在三類型子句中居冠。而動詞虛擬語氣

的使用頻率則明顯減少許多，總共只有 4 次，在名詞子句中，動詞虛擬語氣出現過 2 次，而在 94 個形容詞子句，及 48 個副詞子句裡，竟然只各出現 1 次，與動詞陳述語氣相比，落差非常大。

表 4 複合句類型使用頻率

複合句類型		使用頻率（次數）
名詞子句		33
副詞子句（46）	結果	4
	原因	11
	讓步	2
	時間	20
	條件	8
	地點	1
形容詞子句		89
合計		168

資料來源：研究者自行整理。

表 5 複合句之動詞語氣使用頻率

複合句類型	動詞語氣	使用頻率（次數）
名詞子句	陳述式	35
	虛擬式	2
副詞子句	陳述式	48
	虛擬式	1
形容詞子句	陳述式	94
	虛擬式	1

資料來源：研究者自行整理。

表 6 閱讀文本主題與複合句之互動關係

閱讀文本主題	複合句使用頻率（次數）		
	形容詞子句	名詞子句	副詞子句
生活	35	15	26
文化	18	3	7
藝術	1	0	0
旅遊	3	1	1
自然	9	4	0
文學	14	7	5
科技	3	2	0
運動	2	0	2
拉丁美洲	4	1	5

表 6 的數據顯示文本主題與複合句之間的互動關係，跟生活相關的 8 篇閱讀文本裡複合句的使用頻率最高，高低排序是：形容詞子句 35 個 > 副詞子句 26 個 > 名詞子句 15 個，總共出現了 76 次，其中以形容詞子句居多；複合句在介紹文化的文章（5 篇）裡使用了 28 次，分別為形容詞子句 18 個、副詞子句 7 個和名詞子句 3 個，使用頻率算第二高；而在 4 篇文學類的文章裡共書寫了 26 個複合句，使用頻率算第三高，有形容詞子句 14 個、名詞子句 7 個、副詞子句 5 個。複合句使用頻率比較少的是講述自然的文章（4 篇），出現了 13 次，其中形容詞子句 9 個、名詞子句 4 個，無副詞子句。

在篇數只有 1 篇，且跟拉丁美洲、旅遊和科技相關的文章裡，三種子句總共使用了 10 次和各 5 次，還是以形容詞子句最多，分別為 4 次和各 3 次；名詞子句分別為各 1 次和 2 次；副詞子句分別為 5 次、1 次和 0 次。複合句使用最少的是藝術類的文章，1 篇文章裡只出現 1 個形容詞子句，其他類型的子句均未被使用過。最後，唯有形容詞子句分布於 9 大主題之各閱讀文本裡，名詞子句出現在 7 大主題的文章中，但在藝術

類和運動類文本則出現過 0 次，副詞子句也一樣，在藝術類、科技類的文章裡從未被使用過。

伍、複合句之西中差異性

爲了更清楚地瞭解西班牙文複合句的結構，我們先從文本挑選複合句之形容詞子句、名詞子句和副詞子句各 10 個，再透過翻譯，對比分析西中文法和句型之差異，說明如下：

一、形容詞子句

(一) Unidad 2: La ciudad dorada y la ciudad de Mérida (p. 27)

Es casi obligatorio buscar la rana situada sobre un cráneo que se encuentra en la fachada de la universidad.

尋找這隻藏在大學牆面上一個頭顱中的青蛙幾乎成爲大家必做的事情。

(二) Unidad 3: El caso del señor Pérez y su loro Kiko (p. 40)

Hemos llamado a la policía, que ha tardado veinte minutos en llegar.

我們叫了警察，他們花費了二十分鐘才到達。

(三) Unidad 5: ¡Esos modales! (p. 64)

Está bien visto dejar limpio el lugar donde has comido.

用餐後清理使用過的餐桌是受到肯定。

(四) Unidad 6: La movida madrileña (p. 74)

La música fue el arte que inició el movimiento.

音樂是開啓此項活動的藝術。

(五) Unidad 6: La movida madrileña (p. 74)

Los diez años que transcurren entre 1975 y 1985 representan un momento de cambio esencial en la historia de España.

1975 年到 1985 年這 10 年代表西班牙歷史上重要的轉變。

(六) Unidad 7: Diario de un príncipe aburrido (p. 87)

Yo vivía con mis padres, los reyes, que tenían un castillo enorme...

我那時跟身爲國王和王后的父母住在一起，他們有一座很大的城堡……

(七) Unidad 12: Ejercicio 3.1.1 (p. 147)

Nuestro organismo quema hidratos de carbono y grasas para poder producir la energía necesaria que requiere ese esfuerzo.

我們身體的器官燃燒碳水化合物和脂肪，以此產生力氣所需之能量。

(八) Unidad 6: Ejercicio 4.1 (p. 76)

En Chile, los 80 también marcaron una época de un país que vivía bajo condiciones sociopolíticas y culturales muy complejas.

在智利，1980 年代也正是該國處於十分複雜的社會政治和文化狀況的時期。

(九) Unidad 7: Ejercicio 2 (p. 86)

¿Y cuáles son los primeros de los que tenemos noticias?

哪些是我們最先擁有的消息？

(十) Unidad 7: Diario de un príncipe aburrido (p. 87)

Era un país muy especial en el que la gente siempre estaba feliz y no tenía preocupaciones.

那是一個非常特別的國家，那裡的人總是很快樂，絲毫沒有煩惱。

二、名詞子句

(一) Unidad 2: Facebook (p. 22)

La verdad es que lo pasamos de maravilla.

事實上我們過得非常棒。

(二) Unidad 6: Foro Conectados (p. 69)

Se podría decir que yo nací con un celular en la mano.

可以這麼說我出生在一個用手機的時代。

(三) Unidad 6: Foro Conectados (p. 69)

Yo creo que la vida sin celulares era feliz.

我相信當時生活中沒有手機是件蠻快樂的事。

(四) Unidad 10: Boda de Drácula (p. 120)

De repente, se dio cuenta de que le perseguían unos periodistas.

他突然察覺到有記者正尾隨著他。

(五) Unidad 11: El desayuno en España (p. 136)

Las autoridades sanitarias y educativas están haciendo un esfuerzo por concienciar a la población sobre la importancia de hacer un desayuno completo: fruta, leche, cereales, pan para conseguir que los niños se nutran adecuadamente y su rendimiento escolar mejore.

衛生局和教育局正在向人民宣導，推動關於全早餐的重要性，包含水果、牛奶、五穀麥片、麵包，以確保兒童獲得適當的營養，使他們在學校的表現更出色。

(六) Unidad 6: Foro Conectados (p. 69)

Recuerdo, cuando yo era adolescente, que salía con mis amigos y tenía que estar en casa a las 10 de la noche.

我記得當時還是青少年和朋友出去時，必須晚上十點回家。

(七) Unidad 6: La movida madrileña (p. 74)

No había un estilo musical definido sino que existían grupos muy variados.

沒有一個明確的音樂類型，而是存在非常多樣化的樂團。

(八) Unidad 7: Ejercicio 2 (p. 86)

Podemos decir que un cuento es una narración corta y sencilla acerca de

un suceso real o imaginario.

我們認為一個故事就是一種短而簡單，針對真實或想像事件的敘述。

(九) Unidad 8: El precio de conservar el Amazonas (p. 98)

De esta manera, se asegura que la actividad maderera es ambientalmente sostenible.

就這樣確保木材的生長是環境的永續。

(十) Unidad 9: La sanidad en España y la sanidad en Hispanoamérica (p. 112)

Sin embargo, hay que reconocer también que la atención a la maternidad, a las enfermedades mentales, los medicamentos para el sida y casi todos los tratamientos del cáncer son gratuitos.

但是也必須承認對產婦和精神病患的照顧、治療愛滋病的藥物，以及幾乎所有相關癌症的治療通通都是免費的。

三、副詞子句

(一) Unidad 2: La ciudad dorada y la ciudad de Mérida (p. 27)

Es una ciudad joven y vanguardista y, por ello, tiene una gran oferta de ocio, cultural, deportiva, comercial y tecnológica.

這是一個年輕又前衛的城市，所以可以提供很多娛樂、文化、運動、商業和科技活動。

(二) Unidad 3: ¿Y se puede saber qué has hecho hoy? (p. 35)

Como no hemos podido entrar en clase, hemos tomado un cafecito...

由於那時我們無法進去上課，所以我們就去喝了杯咖啡……

(三) Unidad 6: Ejercicio 4.1 (p. 76)

Cada vez que volvía, dejaba poco tiempo para salir a discotecas o bares para divertirse.

之前他每次回來，都沒有很多時間出門去舞廳或酒吧玩。

(四) Unidad 4: Ejercicio 1.2 (p. 45)

Cuando los musulmanes invadieron la Península en 711, España creció culturalmente.

當穆斯林在 711 年入侵伊比利半島時，西班牙在文化上的發展便從此開始了。

(五) Unidad 6: Foro Conectados (p. 69)

Antes, la vida sin móviles era bastante más libre. No estabas constantemente controlado como ahora. De todas formas, si quieres un consejo, te lo doy: intenta no llevarlo nunca. Solo cuando vas de viaje o en casos de extrema necesidad. Verás qué bien estás.

以前沒有手機的時候，生活過得相當自由。你不會像現在一樣常常受到控制。不過無論如何，如果你需要建議，那我就告訴你：盡可能不帶手機，除非你去旅行，或在急需的情況下。你會覺得沒手機的生活是多麼的棒。

(六) Unidad 6: Ejercicio 4.1 (p. 76)

Muchas veces, las fiestas solían organizarse en casas y duraban hasta la mañana siguiente, cuando ya se podía salir nuevamente a la calle.

很多時候，經常在家裡舉辦那些派對，且派對時間通常持續到隔天早上，也就是人們又開始出門的時候。

(七) Unidad 7: Diario de un príncipe aburrido (p. 87)

Hace mucho, mucho tiempo, cuando era joven, vivía en un lugar muy lejano.

很久很久以前，我年輕時，住在一個很遠的地方。

(八) Unidad 9: La sanidad en España y la sanidad en Hispanoamérica (p. 112)

Si las circunstancias lo requieren, la atención médica se puede prestar en

el domicilio del paciente.

如果情況允許，醫療能夠給予病患在家治療。

(九) Unidad 9: La sanidad en España y la sanidad en Hispanoamérica (p. 112)

Estas personas prefieren acudir a la consulta del médico privado, ya que les dedica más tiempo y les atiende casi en hora, hay buenos aparatos y muchos especialistas.

這些人偏好找私人醫生診療，因為私人醫生會花更多時間關心他們，有好的設備及專家。

(十) Unidad 10: ¿Estás al día? (p. 117)

El alcalde valoró positivamente la edición de este año porque “la gente se lo ha pasado muy bien y ya estamos pensando en el año que viene.”

市長正面地評估了今年番茄節的版本，因為「參加的人都玩得很開心，所以我們正在想明年的活動」。

透過翻譯閱讀文本複合句三種類型的子句，我們讓學生領悟到句子結構在西文和中文之間的差異性。首先我們談論西文形容詞子句之西中差別是先主後子，而中文形容詞子句是先子後主。西文形容詞子句如同修飾語，具形容詞功能，其位置在被修飾詞的主句後面。西班牙人的表達順序一定是開門見山，先表述主體思想，然後再透過子句形式來限定或修飾，使整句的意思更加清楚明瞭。閱讀時，我們教導學生需先注意前面主句裡的主詞，再看後面子句之修飾部分。請看例句“La música fue el arte que inició el movimiento”，主句是“la música fue el arte”（音樂是藝術），子句是“que inició el movimiento”（開啓此項活動），緊跟在主句的後面，具形容詞功能，修飾並限定主句的主詞“la música”（音樂）。西翻中時，主句和子句的順序一定要記得顛倒，才符合中文的正確表達，因為中文的修飾語在前，被修飾的部分在後，跟西文剛好顛倒，故翻譯步驟應是：（一）先翻譯主句的主詞，（二）再翻譯後面的子句，（三）

最後接回到主句，翻譯其他成分，如此完成整句的中譯「音樂是開啓此項活動的藝術」，這是西文限定性形容詞子句的翻譯方式。另外，如果西文形容詞子句為非限定性，那翻譯方式就不一樣了，如例句“Yo vivía con mis padres, los reyes, que tenían un castillo enorme...” ，主句是“Yo vivía con mis padres, los reyes”（我那時跟身為國王和王后的父母住在一起），子句是“que tenían un castillo enorme...”（他們有一座很大的城堡……）。西翻中時，主句和子句的順序不需要顛倒，因為非限定性形容詞子句的功能不是限定而是補充說明，故翻譯步驟改為：（一）先翻譯主句，（二）再翻譯後面的子句，（三）還原關係代名詞，故此句的中譯為「我那時跟身為國王和王后的父母住在一起，他們有一座很大的城堡……」。

本研究探討的西文副詞子句由連接詞引領，像：si（如果）、aunque（儘管）、como（因為），這些連接詞的功能表示條件、讓步、原因。在閱讀複合句“Si las circunstancias lo requieren, la atención médica se puede prestar en el domicilio del paciente”時，我們首先須注意“si las circunstancias lo requieren”（如果情況允許），這是表條件之副詞子句，位置在句首，緊隨在後的才是主句“la atención médica se puede prestar en el domicilio del paciente”（醫療能夠給予病患在家治療）。此複合句結構中譯時，只要順譯就好，該遵循的翻譯步驟為：（一）先翻譯子句，（二）再翻譯主句，跟閱讀西文句子的順序一樣，故此句翻成中文為「如果情況允許，醫療能夠給予病患在家治療」。但是如果此例句中表條件之副詞子句出現在主句的後面，中譯時就需要顛倒順序了，不能順譯，必須堅持先翻後面的子句，再翻前面主句的步驟，因為這樣做才符合中文的表達習慣。

我們發現形容詞子句和副詞子句因其結構和順序與中文大不相同，在西翻中時都需要變動、調整才能翻譯出正確又通順的中文。唯有名詞子句之西中結構和詞序比較相近，以複合句“Yo creo que la vida sin

celulares era feliz” 為例，主句是 “yo creo”（我相信），子句是 “que la vida sin celulares era feliz”（當時生活中沒有手機是件蠻快樂的事）。主句在前，透過 que 連接後面的子句。西翻中順譯就好，不需要做任何的調整，從前面一路翻譯下來，就大功告成了，翻譯步驟為：（一）先翻譯主句，（二）再翻譯子句，（三）que 為連接詞且無意義，故無需翻譯，故此句的中譯為「我相信當時生活中沒有手機是件蠻快樂的事」。

陸、結論

本研究選取教科書 *Nuevo Prisma A2* 閱讀文本作為西班牙語母語者的語料，以建構「西班牙語閱讀文本之複合句語料庫」，探討閱讀文章裡複合句之形容詞子句、名詞子句、副詞子句的使用頻率，檢視各類子句中動詞陳述式和虛擬式的使用情形，最後對比分析西中句法的差異性。研究結果顯示：第一、根據西班牙塞萬提斯學院（Instituto Cervantes）³及「歐洲共同語文參考架構」（Marco Común Europeo de Referencia, MCER）⁴的語言檢定等級 A2 所撰寫的教科書 *Nuevo Prisma* 之 27 篇閱讀文章裡總共使用了 168 個複合句型，形容詞子句的使用頻率最多，其次是副詞子句，使用頻率最低的是名詞子句。副詞子句以連接詞功能區分出結果、原因、讓步、時間、條件和地點六大類，使用頻率高低排序為：時間 > 原因 > 條件 > 結果 > 讓步 > 地點。此研究結果與盧慧娟（2002）的結論一樣，西班牙語母語者的書面語語料以形容詞子句的使用頻率居多，另外，Lu（2015）的研究也顯示 DELE B1 閱讀測驗中形容詞子句是最常使用的複合句型，其次是副詞子句，使用比較少的是名詞子句，此結論跟本計畫研究結果不謀而合，足以顯示西班牙語母語者使用複合句之習

³ 請參考 DELE 官方網址：http://diplomas.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html

⁴ 歐洲共同語文包含學習、教學、評量，其英文全名為：The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment（簡稱 CEF 或 CEFR）係歐洲理事會（Council of Europe）於 1996 年公布，為一國際認定之語言能力分級參考標準。以上資訊摘自歐洲理事會網站（網址：<http://www.coe.int>）。

慣。針對副詞子句，本計畫獲得的數據跟 Lu (2015) 的研究結果一致，西班牙語母語者比較喜歡使用表時間、原因、條件的副詞子句。第二、子句中動詞陳述語氣的使用頻率最高，其中又以形容詞子句中的動詞陳述語氣居冠，而動詞虛擬語氣在子句中的使用頻率卻非常低。此結論與呂羅雪與林恆卉 (2014) 的研究結果相同，DELE B1 閱讀測驗文章中也是動詞陳述語氣的使用頻率最高，而虛擬語氣的使用相比之下則很少。第三、27 篇閱讀文本主題分為九大類，跟生活主題相關的文章最多，大多敘述西班牙人的日常生活，及他們平常所做的事情，但是介紹拉丁美洲人文風情的文章卻寥寥無幾；文化、自然和文學主題的文章居第二多，主要是談論節慶、大自然現象，及描述虛構的小故事；其他主題還有科技、藝術、旅遊和運動，內容包含介紹科技產品、電影導演、城市景點和球類。此結果與 Lu (2015) 的研究相符合，無論是 DELE B1 閱讀測驗，還是 *Nuevo Prisma A2* 都是以生活為主題之閱讀文章居多。第四、針對閱讀文本主題與複合句之間的互動關係，生活、文化和文學主題的閱讀文本裡複合句使用頻率最高，第一多當然是形容詞子句，排行第二的是副詞子句，比較少出現的則是名詞子句。相對而言，DELE B1 閱讀測驗以藝術、生活主題的文章居多，在這些文章裡，形容詞子句的使用頻率同樣遠超過副詞子句和名詞子句的次數。

我們相信學習者對複合句和動詞的正確認知有助於提升文法能力，使閱讀理解更為流暢，反之則會對學習成效造成負面的影響。希望以上研究結果能夠提供西班牙語教學者和學習者一個平臺，共同認識經由 DELE 語言程度分級之 A2 西班牙語閱讀文本之語法特色，瞭解母語者使用語言的習慣，以此建議教學者於閱讀教學中增加複合句和動詞陳述、虛擬語氣之教導，並多加練習，以協助學生達到未來通過 DELE B1 閱讀測驗之最終目標，此乃為當前各大學西班牙語文學系畢業之門檻。

參考文獻

- 毛蓓雯 (2001)。西語動詞的學習難題——錯誤分析與教學應用。文藻學報，15，279-293。
- 何仕凡 (2006)。西班牙語虛擬式中的虛與實。廣東外語外貿大學學報，17 (1)，93-96。
- 呂羅雪 (2016)。語料庫爲本之西班牙語寫作研究。外國語文研究，24，145-169。
- 呂羅雪、林恆卉 (2014)。探討西班牙語檢定考試 (DELE) 閱讀測驗中動詞的使用情形。輔仁外語學報，11，1-37。
- 高蕙婷 (2012)。以西班牙語爲外語的臺灣大學生在西文條件副詞子句之錯誤分析 (未出版之碩士論文)。靜宜大學西班牙語文學研究所，臺中市。
- 陳定安 (2010)。英漢句型對比與翻譯：英漢句子互譯比較。臺北市：書林。
- 陳錦文 (2004)。臺灣學生在虛擬式用法上的錯誤分析 (未出版之碩士論文)。輔仁大學西班牙語文學研究所，臺北縣。
- 曾慧琪 (2008)。靜宜大學西文系六十位學生書寫錯誤之分析 (未出版之碩士論文)。靜宜大學西班牙語文學研究所，臺中縣。
- 董燕生 (1999)。西班牙語句法。北京市：外語教學與研究。
- 盧慧娟 (2002)。以語料庫爲基礎之虛擬式研究：西漢語言對比分析與外語教學應用。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC91-2411-H-006-018)。臺南市：國立成功大學外國語文系。
- 盧慧娟、陳怡君 (2000, 11月)。優質語言教學探討：以關係子句教學爲例。論文發表於淡江大學主辦之「第三屆兩岸外語教學」研討會，臺北縣。
- Alcina Franch, J., & Blecuca, J. M. (1998). *Gramática española*. Barcelona, Spain: Ariel.
- Asensio, M. A. G. (2000). Di que su en vez de cuyo y que mejor que el cual: Norma y uso de los relativos en los manuales de Español para extranjeros. In M. A. M. Zorraquino & C. D. Pelegrín (Eds.), *Actas de la XI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 339-348). Zaragoza, Spain: Universidad de Zaragoza.
- Berta, T. (1997). La enseñanza del español en Hungría: Problemas de interferencia lingüística. In F. M. Fernández, M. G. Büermann, & K. Alonso (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 159-164). Madrid, Spain: Universidad de Alcalá.
- Bull, W. E. (1984). *Spanish for teachers: Applied linguistics*. Melbourne, Australia: Krieger.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, 52, 77-98.
- Equipo Nuevo Prisma. (2013). *Nuevo Prisma A2*. Madrid, Spain: Editorial Edinumen.
- Fang, S.-R. (1993). *Estudio comparativo de las gramáticas chinas y españolas y análisis de*

- errores gramaticales cometidos por los aprendices chinos* (Unpublished master's thesis). Universidad de Barcelona, Spain.
- Gili-Gaya, S. (1994). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Spain: Bibliograf.
- Guijarro-Fuentes, P. (2007). Subjuntivo: ¿cómo resolver el problema de enseñarlo? *Revista Nebrija*, 1(1), 36-39.
- Hamamatsu, N. (2008). La dificultad de comprensión del concepto modo verbal/modalidad en español para los estudiantes japoneses de ELE. *AnMal Electrónica*, 25, 129-143.
- Jelinski, J. B. (1977). A new look at teaching Spanish subjunctive. *Hispania*, 60, 320-26.
- Jorge, P. A. (2008). *La sintaxis del lenguaje de los textos científicos. Los tipos oracionales y los giros de participio y gerundio: estudio de un corpus ruso-español de textos médicos* (Unpublished bachelor thesis). Universitat Autònoma de Barcelona, Spain.
- Lu, H.-L. (2015). Estudio de las oraciones subordinadas usadas en los exámenes de comprensión de lectura de DELE a partir de CorpusTool. *Providence Forum: Language and Humanities*, 8(2), 31-64.
- McCretton, E., & Rider, N. (1993). Error gravity and error hierarchies. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31(3), 177-188.
- Monreal, C. S. (2001). Las construcciones relativas en el español científico-técnico. In A. M. G. Sanz (Ed.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 169-175). Valencia, Spain: Universidad Politécnica de Valencia.
- Navarro Gala, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita. In M. F. Figueroa & C. S. Cantos (Eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 482-490). Málaga, Spain: Universidad de Cádiz.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. In C. M. Bretones Callejas et al. (Eds.), *Applied linguistics now: Understanding language and mind/la lingüística aplicada hoy: Comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 1433-1447). Almería, Spain: Universidad de Almería.
- Rodríguez, L. C. (1988). Los relativos cual, quien, cuyo, cuando y como en el español hablado: un ejemplo de discordancia en la enseñanza del español. In R. F. Gómez & A. M. González (Eds.), *Actas de la I Congreso Internacional de ASELE* (pp. 79-87). Málaga, Spain: Universidad de Cádiz.
- Toijala, T. (2000). ¿Qué subjuntivo enseñar? In M. A. M. Zorraquino & C. D. Pelegrín (Eds.), *Actas de la XI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 691-698). Zaragoza, Spain: Universidad de Zaragoza.
- Santana, J. L. H. (1995). *Estudio sociolingüístico de los relativos en el español de Santa Cruz de Tenerife* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Spain.
- Srivoranart, P. (2005). *La enseñanza del subjuntivo a los alumnos tailandeses a través de textos escritos* (Unpublished master's thesis). Universidad de Alcalá, Madrid, Spain.
- Sun, S.-C., & Mao, P.-W. (2005). Gramática, ¿Pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwanesas. In M. A. C.

Carballo & O. C. Moya (Eds.), *Actas de la VX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 863-867). Sevilla, Spain: Universidad de Sevilla.

教科書評論

像史家一般閱讀 ——在中學歷史課堂裡教讀寫素養

李涵鈺、宋家復

壹、前言

傳統歷史課堂十分仰賴以教科書作為傳遞資訊的媒介，現今不少教師還會補充不同版本的教科書內容供學生參考；教師們的認真值得肯定，但這種認真所反映的，仍是以傳遞教科書內容為中心的講課文化。

《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》(*Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*) 是一本為美國高中生所編撰的歷史教學設計，由史丹佛大學歷史教育學者 Sam Wineburg 及其研究團隊合作提出一套方法，希冀有別於記憶背誦與傳遞事實的教學方式，促使學生能主動閱讀史料，學習像史家一樣探究歷史。

在目前網路資訊氾濫、新聞媒體相互傾軋的氣氛中，學生需要培養理解這些資訊而不盲從的思辨能力，《像史家一般閱讀》對提升公民素養也有所助益。不過，Wineburg 無意把學生都教成歷史學者，而是認為，正因為成為專業史家的學生如此的少，在國、高中社會學科裡學會像史家一般閱讀就至關重要。那麼，史家的閱讀方式是什麼呢？一般讀者通常從資料開頭讀到結尾，然而史家會先探討文獻的來源說明，問誰寫了這份文獻？什麼時候寫的？是日記還是備忘錄？是一手訊息還是聽聞而得？再將歷史文獻脈絡化，放諸歷史的文化空間與時間之中細究探

查，史料間彼此交叉檢視。換句話說，探究史源（sourcing）、尋求輔助證據（corroboration）、脈絡化（contextualization）構成了歷史這領域特定的素養（domain-specific literacy），也與美國新的州級共同核心標準（Common Core State Standards, CCSS）相互一致。

要學習像史家一般閱讀，很難單由教師講課而習得。這本書提供了 8 個教學設計，有效的展示如何在中學課堂裡教導歷史讀寫能力，作為具體教學指引之範例。以下先介紹作者及主要內容，再分章闡釋其設計理念與構想，最後評析教學設計特點。

貳、作者介紹與主要內容

《像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養》一書，¹由 Wineburg、Martin 與 Monte-Sano（2013）合寫，主標題為「像史家一般閱讀」，副標題為「在中學歷史課堂中教讀寫素養」，2011 年出版，2013 年再版，兩者間除了序言的小變動外，內容差異不大，新版的封面特別強調此書與全美州級共同核心標準一致，在書中凡與共同標準相關處，均加上符合共同標準條項的符號。

作者 Wineburg 是史丹佛大學心理系講座教授，他在 2001 年出版 *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*（Temple University Press），從心理學的理论出發談歷史思維，認為歷史思維不是自然的行為反應，需要適時的教導。本文所評論之書籍基本上是他將理論上的研究實際應用到歷史教學的作品。Wineburg 多次強調書名雖為“Reading like a historian”，但並不意味著要將中學生教育成為職業歷史學家，主要關鍵在於“literacy”，近來常被譯為素養，歷史學較常譯為識字率，即為聽說讀寫的能力，尤其是讀與寫這個語言上的能力；因

¹ 本書中文譯著於 2016 年 4 月出版，《像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養》（宋家復譯，2016）。

此，本書中心主旨並非希望高中生都成為歷史學家，而是以“literacy”為核心，以文本閱讀為中心去實踐歷史思考能力的培養。

參、內容概要

本書 8 個教學主題，依時序設計安排，環繞美國史重要階段裡的特定歷史問題，請見表 1。每一章先從簡介短文起首，這些短文的目的是主要提供教導這些主題必須的歷史背景。每篇短文之後，是教導這個主題將使用到的材料，包括史料、工具及網路上其他相關資源等，並提供運用這些材料設計約 3 個左右之彈性方案。每個教學設計都有核心問題、關鍵歷史概念和特定的教學策略，教師可視學生學習程度、欲加強的核心能力，搭配教學時間，彈性選擇或調整方案以適應自己的教學環境。

第 1 章 寶嘉康蒂拯救過約翰·史密斯嗎？

關於歷史，有許多神話被傳誦，就美國史而言，一位印地安酋長的女兒寶嘉康蒂與英國殖民者約翰·史密斯陷入愛河的故事，就被許多書籍撰寫甚至電影拍攝過，寶嘉康蒂阻止了她的父親用棍棒打死史密斯，是美國學生從小耳熟能詳的故事。但實際上真是如此嗎？這場拯救是否真實發生，史家 D. Price 和 C. Townsend 兩人運用同樣的歷史證據，但卻得到相反的結論，而這個事件可能唯一的目擊者，史密斯本人卻有兩種矛盾的記述，顯示出許多我們自以為是的事實，其實是有問題的。

第 2 章 挺身抗敵或逃離現場？

學生走進教室前，其實已經帶著很多成見，若要改變這些成見，大多數的教學通常是老師直接口述告訴學生，本章的作法則是提供視覺圖像讓學生去挖掘真相。在 1775 年 4 月 19 日列星頓戰役發生了什麼事？本章先呈現美國郵政總局於 1925 年發行的紀念郵票，描繪快捷民兵形成

堅實的戰線，堅決的面對優勢英軍，符合學生的既有印象。然而對同一事件的描繪，1775年杜立德——一位銀匠的蝕刻版畫，畫中的殖民地居民們並沒有挺身抗敵，他們正在逃命，藉此讓學生產生懷疑困惑，然後再帶入其他證詞的資料。

表1 本書概覽

章	美國史單元	核心問題	關鍵歷史思維概念	教學策略
1.寶嘉康蒂	探索與殖民	寶嘉康蒂拯救過約翰·史密斯嗎？	什麼是歷史 vs. 迷思？	探究課
2.列星頓公園	美國革命	在列星頓公園發生了什麼？	質疑史料——探究史源	圖像分析；在史料搜尋時給予明白指示
3.林肯	內戰	林肯是種族主義者嗎？我們如何判斷過去？	質疑史料——脈絡化	結構化的學術爭議 (Structured Academic Controversy, SAC)；在脈絡化時給予明確指示
4.哥倫布	移民 (19世紀晚期)	哪一個年代最重要：1492年或1892年	質疑史料——脈絡化	政治漫畫分析；建立脈絡的課程
5.愛迪生與技術	1920年代	電力與婦女勞務：誰真正受益？以及何時？	質疑史料——佐證與一般通則性論述	以網路為基礎的課程；佐證的課程
6.塵暴	1930年代／大蕭條	什麼造成了塵暴？什麼故事被述說？	敘事——考慮多重故事與成因	打開教科書 (Opening Up the Textbook, OUT) 的課程
7.羅莎·帕克斯	民權運動	羅莎·帕克斯坐在哪裡？蒙哥馬利市公車抵制為何會成功？	敘事——質疑記述	分析學生寫作與法律文獻
8.古巴飛彈危機	冷戰	第三次世界大戰沒有發生，是不是因為「另一個傢伙眨眼退讓」？	敘事——教科書、證據與故事改變	打開教科書與不同教科書故事的比較

第 3 章 脈絡中的林肯

一般對林肯的印象是支持黑人的平權主義者，然而林肯在 1858 年回應競選對手時提到，「黑白種族的生理上差異，使他們無法在完全平等的基礎上共同生活，正因為這些必然存在的差異，我偏好我所屬的種族，擁有優勢地位」，這些話抵觸了許多人對林肯作為「偉大的解放者」的瞭解。林肯到底是《解放宣言》的作者，還是白人至上的信仰者？我們該如何評判過去及過去的行動者呢？本章意在讓學生學習評價一位歷史人物時，避免太快的輕率評判，而應將這些言詞與觀點脈絡化，努力瞭解歷史現象，思考說話時的背景與目的，以及將他的言詞與觀念跟同時代的人相較，而不是透過一副現代的鏡片去判斷。

第 4 章 哥倫布紀念日：是 1892 年，不是 1492 年

歷史只是過往塵世嗎？還是其實大有用途？了解歷史如何被用及其後果也是歷史教育的一部分。本章試圖用發現日的文告來說明歷史是怎麼被不斷的運用。透過 1892 年 10 月 21 日哈里遜總統發布「發現日」為國定假日的文告作為開頭，文告當中把哥倫布視為啓蒙與進步的先驅。有的學生讀到文告便開始猛烈攻擊哥倫布，然而，史家會先對文獻進行「探究史源」與「脈絡化」的工作，以較能理解文獻的意義及其作者的意圖，原來此文告與 1492 年，甚至哥倫布本人沒多大關係，而是哈里遜試圖藉正式認可哥倫布，以便在僵持不下的連任戰役中爭取天主教徒的選票。

第 5 章 電力與婦女勞務：誰真正受益？以及何時？

學生的歷史推理易傾向線性的理解，例如電器造成人的便利性，人的便利性使得所有人都受惠。本章試圖顛覆學生線性的歷史論述，說明科學和科技對人類生活造成的後續效應。學生先閱讀 1921 年一位來自堪

薩斯州的家庭主婦寫給愛迪生的感謝信，因為他發明電力及種種省時的電器用品，對她而言，生活便利很多。學生初讀這封信都感受到這些發明正面影響每個人，並預設所有人都對電力與新電器有同樣的反應。然而值得進一步思索的是「這位拉斯洛普女士有多大代表性？我們能從一封信推論多少」？透過其他文獻和史料彼此輔證，學生的視野較能超越拉斯洛普女士而看見 1920 年代其他婦女的經驗，去思考典型與代表性的不同；同時藉由提供使用數據資料與網路的機會，強調讓學生動手練習。

第 6 章 滿天沙塵，吃的是沙塵，呼吸的是沙塵，喝的也是沙塵

歷史充斥著許多故事，故事乃是分享過往時光發生了什麼的方式，以及使過去產生意義的方式。1930 年代在美國大平原地區受沙塵暴襲擊的各種故事，一般眾所周知的是普立茲得獎小說《憤怒的葡萄》，描述許多人因為沙塵暴逃離家鄉去創造新生活的故事。本章檢視的是那些遺留者在塵暴威脅下生存的故事，由此先帶出「我們要說誰的故事」此一重點；接著解釋塵暴如何發生。作者運用兩則史料節文及政府報告，來說明塵暴不是自然災害，而是過度耕種、農莊機械化、缺乏水土保持等人為原因。史家們雖有不同意見，但他們檢視證據後，在其中找到不同的意義與問題，使得塵暴由被描繪為一個自然災害，轉變為同一批定居者暨其文化對自然的作為。最後，作者提出為什麼要教塵暴？第一，它提供具體的機會去考量多重故事及其如何運作。美國許多學生知道因塵暴而離鄉的民工故事，但很少想到那些留在家鄉的人的故事，由此幫助學生去認識歷史包含各式各樣的觀點與經驗。第二，瞭解歷史是解釋的且有特定框架，也能瞭解史家如何運用次領域（如環境史）的分析架構去研究過去。第三，可與科學和英文課進行跨課程連結，也對事件獲得更完整的圖像。第四，激發對當代議題的進一步研究，從時空距離去思索人與環境的互動，亦可激發學生去探討當代的沙漠化問題。

第 7 章 羅莎·帕克斯與蒙哥馬利市公車抵制

羅莎·帕克斯「公車上的女士」是美國高中生耳熟能詳的故事，但這個很常聽到的故事被不斷加注各式想像後，已經模糊了公車上這位黑人婦女拒絕讓座的複雜故事。首先「到底帕克斯坐在哪裡？」值得討論嗎？不同的記述顯示了矛盾與前後不一；即使是帕克斯的自傳，不同時期也有矛盾處。最後透過一份雙方簽名的法院審理文件，確認了帕克斯坐在緊接著永久保留給白人乘客「神聖 10 個座位」的後面。這個問題其實開啓了另一個問題：帕克斯拒絕離開 12 號座位真的違法嗎？透過細讀阿拉巴馬州法與蒙哥馬利市城市法，可發現兩者矛盾的規定。另一個疑問是，帕克斯被捕後，短時間內如何形成一場持續超過 1 年的公車抵制運動？是自然而然的行動，還是精心計畫的問題？在計畫抵制公車之前，公車法已經在蒙哥馬利市討論好幾個月，羅賓森及一些婦女政治協會成員幫忙創造抵制公車的群眾聚會，這其實是一個社群組織與群眾努力的結果。然而主流歷史神聖化帕克斯，而忽略羅賓森敏銳政治與社群組織的能力才是抵制成功的關鍵。挑戰學生超越單憑一名婦女的行動如何能推翻種族隔離體制的觀點，並思考帕克斯和羅賓森應該被如何記得。

第 8 章 眨眼或不眨眼：古巴飛彈危機

美國學生大多不會質疑冷戰時期美國領袖地位的傳奇。作者先提出了三個不同年代的美國史教科書怎麼敘寫古巴危機，儘管書寫古巴飛彈危機的種種闡述各異，但美方勝利之敘事大致相同。然而，1960 年代中期與晚期的教科書從未提到甘迺迪總統移除瞄準莫斯科的飛彈，以作為蘇聯從古巴撤除飛彈的回報，即使甘迺迪和赫魯雪夫的回憶錄問世。為什麼美國要隱瞞事實？這個案例讓學生學習尋求佐證，透過比較不同記述，將發生的事情拼湊起來，成爲一個較爲正確圖像，也藉此了解歷史

結論容易因為新的或重新詮釋的證據出現而有新的評價。

肆、教學設計的特點

全書 8 個課題基本上是以美國史為主，其選題與教學內容有其規劃意圖與視野，以下分別述之。

一、選題特色

(一) 含括美國全幅歷史的企圖

本書 8 個課題採照時序排列，以美國史每一分期的代表性歷史為例，分別是 16 世紀寶嘉康蒂、18 世紀列星頓公園、19 世紀林肯、1892 哥倫布、1920 年代愛迪生與技術、1930 年代塵暴、1950 年代羅莎·帕克斯、1960 年代古巴飛彈危機。從哥倫布發現前的歷史、殖民時代、獨立戰爭，到 19 世紀內戰、移民，再到 20 世紀的經濟大蕭條、民權運動到冷戰，選擇的課題企圖涵蓋美國全幅歷史。

(二) 去神話性質的課題

本書選擇具大眾通俗並帶有神話迷思性質的課題，期望藉由教學過程達到「去神話化」、「去迷思」的效果，例如寶嘉康蒂拯救殖民者史密斯的傳說故事、羅莎·帕克斯成為蒙哥馬利市公車抵制成功的集體記憶、電力技術使婦女受惠的普遍印象等，對一個已是眾所周知的神話或印象，我們如何決定何者為真？以第 7 章公車抵制運動為例，去除神話是藉由關注細節、將各種訊息安置在時間序列之中、允許以新資料去形塑並挑戰我們的理解，幫助學生去質疑熟知的故事，瞭解自己對這個事件的所知其實是有限的。

（三）學術研究上爭議議題

選擇在學術研究史上充滿爭議的議題，例如林肯是不是一位種族主義者？讓學生在閱讀歷史文獻時，能瞭解脈絡、建立歷史脈絡，瞭解史料中言辭的背景及目的，並且將其言辭與觀念與同時代的人相較，學習不輕率的評判或賦予意義。這些在學術研究上長期已持續爭議的議題，提供了中學歷史教學現場不可或缺的戲劇張力。教師們不再是為教學而表演，而是基於議題本身的多元詮釋性去帶動學生的討論與想像力；學者專家們已經嘗試的解決方法與思維模式，也可以做為學生未來面對政治社會乃至個人事務問題時的參考例示。

（四）傳達當代史學的特色

所選課題能傳達當代史學的研究狀況與可能發展，但並非為了教新的史學潮流，而是這個新的史學潮流經過一定時間程序的積累沉澱之後，回過頭來可以讓我們對歷史的某些迷思看法改觀。例如第五章電力與婦女工作的問題，將婦女史的最新研究，以及晚近逐漸成熟的「科學技術與社會（STS）」成果納入。不過，這個觀點與做法的前提，必須是教育者身處在一個擁有成熟穩定專業歷史學術社群的社會之中，要不然很可能就流於「（歷史學者=生產者）+（歷史教師=推銷者）=>（學生=消費者）」的淺碟式歷史知識流過程構想。其實歷史學者、歷史教師、學生三方面，各有各的能動介體性（agency），在成熟穩定的社會中，有一定的機構會循一定機制幫一般公民處理（含監督）這些教育（不只歷史科）問題。這點是《像史家一般閱讀》一書所未明言，但是我們在深層閱讀時必須要注意的。

（五）隱含更深層的教學價值

本書的選題除了著重在歷史學本質的思考與探討上，也試圖傳達作者在教學設計背後寓意隱涉的價值信念。例如在第3章雖然讓學生專注於林肯對種族的觀點與言語，提供學習脈絡化的重要，但背後其實意欲

運用平時在教室中被掩蓋忽視的種族課題，讓學生去思考與分析。第 6 章塵暴議題，雖是在講 1930 年代嚴重的環境災難，但讓學生從一段時空距離去思索人與環境的互動，帶出反資本主義的價值意圖；又如第 8 章古巴飛彈危機中，從史料裡面找出事件的真相，揭露美國在冷戰中一個長期被誤解為英勇形象的故事，除去美國領袖地位的傳奇，試圖解消冷戰中的美國單方霸權主義的意識型態。

二、教學內容特色

《像史家一般閱讀》一書中強調故事，就內容而言，教學設計主要建構在三層：第一層指歷史上某件主題的故事；第二層是史家對於第一層故事的詮釋與討論過程，後世學者對於該歷史事件的詮釋本身也構成一個歷史；第三層是教師編寫的教學手法，在高中歷史課堂中，教師設定教學目標，設計帶領學生討論前兩個層次的教學規劃。整體而言，《像史家一般閱讀》的教學設計有以下特點：

（一）以核心問題引導探索方向

作者認為事實對歷史理解至關重要，但事實須置於歷史問題中，因此每個教學方案都以核心的歷史問題來集中學生的注意力、激發好奇心，使學生熱切想要尋求答案，亦引導主動探究的方向。例如，什麼造成了塵暴？是聯邦政策導致沙塵暴危機或者是人類的傲慢所產生（第 6 章）？我們免於遭遇第三次世界大戰是因為「對方眨眼示弱」嗎？為什麼甘迺迪政府要隱瞞事實（第 8 章）？而這些問題可從史料文獻中找到解釋證據的來源。

核心問題分為「評價性」問題和「詮釋性」問題（Reisman & Wineburg, 2012），前者是讓學生對歷史參與者和事件進行評價，如：林肯是種族主義者嗎？1492 年還是 1892 年哪一個日期最重要？後者則較為開放，如：是什麼導致蒙哥馬利市公車抵制成功？電力和新技術如何影響 1920 年

代的人們？好的核心問題會盡量避免價值性的涉入，例如，「爲什麼林肯通過了《解放奴隸宣言》」？而不是問「林肯應該通過《解放奴隸宣言》嗎」？「應不應該」涉及了情感的判斷因素，容易使學生的回答遠離了文本，使討論失焦。不論是設計哪一類的歷史問題，教學設計最重要的考量是要能促使學生以文本爲證據來支持他們的主張。

（二）運用史料文獻進行歷史思考

教學的重點不在對單一文本多次解讀（雖然作者們並不反對這種精密閱讀訓練的必要性），而是靠多重文本讓學生構成對歷史多層次，甚至網狀的認識。在本書中每個教案都提供豐富的原始史料、二手文獻、三手的教科書資訊等，除此之外，還有圖照片、電影情節、小說內容、歌曲等多元素材。其中史料間彼此經常存有矛盾或衝突的見解，甚至以學生常有的迷思爲基礎，透過對立史料或與其原先理解不同的立場，來引起「認知失衡」（cognitive dissonance），去「擾亂」學生的先入爲主的意見，主要讓學生與已有成見、新觀念、評價或已證實的新想法搏鬥。史料也提供學生有耐心的仔細閱讀、精確閱讀、增加概念理解的機會，以便深刻地思考用字與潛在的意義。

然而一般課堂上，教師不太願意使用第一手原始資料，因爲有些具歷史性的資料，對學習有困難的讀者閱讀上是吃力的，老師要花更多時間在句法或字義上講解，加上授課時間有限，課堂上很少接觸教科書以外的文本。爲克服上述的問題，Wineburg 等人的教學設計中，嘗試改編日記、信件、演講、政府公報等，先刪減並摘錄出要讓學生討論的段落，將難理解的句法，重新排列爲明確的句子方便閱讀；簡化字彙，並且備有不常見字彙的關鍵定義之字庫；某些史料還納入「註」協助指引學習。經過改編後的史料文件，字體放大，長度不超過 250 字，且邊界留有空白便於書寫記錄，對於學習有困難的讀者是有幫助的。然而這並不是簡化過去，在改編版本中，盡可能保留文件的原始語言和語調，改寫過的文獻納入原始文獻的網址或提供原始版本供參，通常愈現代的文件修改

程度愈少。當學生閱讀第一手來源愈來愈上手後，改動的幅度愈來愈小，再慢慢移除這些鷹架，增加文本複雜性(Reisman & Wineburg, 2012)。閱讀理解能力是漸進養成的，本書的史料大多先透過改編以提升學生閱讀流暢度及字彙掌握度，建立對文本論點的基本理解，以有更多餘裕去分析作者的意圖，並連結到已有的知識，此對於閱讀程度有所不足或初接觸原始史料的學生而言是有助益的，等學生熟悉後再漸次減少改編的幅度，以愈來愈能處理較難的文本。

(三) 活用教科書案例

教科書單一、全知的觀點較難用來發展學生的學科知識。由於缺少可供比較之資訊，學生通常難以檢視教科書的偏見；且單純只運用教科書進行教學，很難幫助學生瞭解歷史學家的歷史理解是建立在不同來源和詮釋上。Wineburg 等人認為《像史家一般閱讀》並非要取代教科書，也不是教科書的替代品，它是提供如何創造性地運用教科書，以及如何補救教科書的缺點。例如在第 6 章，學生在閱讀教科書中談論塵暴的段落後，去思考教科書說了什麼故事，之後，再閱讀其他留下者（而非離開者）的經驗之史料後，引導學生去思考：這些史料在教科書記述之外添加了什麼？這些史料如何支持教科書的故事或提出異議？這些史料說了什麼教科書所沒說的故事。作者將此稱為「打開教科書」(Open Up the Textbook, OUT) 策略，也就是先關注教科書的敘述，再帶入其他來源史料，去對比教科書的文本，並在過程中擴展他們的理解，讓學生了解教科書文本與撰寫架構本身只是「一種」來源與思考；教科書就像其它史料一樣，是可以成爲一個被批判的歷史訊息。

(四) 設計工具／學習單引導探究思考

在此教學設計模式中，很重要的特色是設計工具／學習單提供鷹架輔助。學習單可分爲兩種類型：第一類爲提供資料輔助教學，如提供分析社論漫畫步驟的 B.A.S.I.C. 記憶法、進行結構化學術爭議活動的程序說

明、提供解讀《美國恆河》漫畫的背景知識等。這些工具對首次接觸教學活動的學生而言，有助於瞭解教學步驟、學習原則與基模知識。第二類為提供分析與練習的機會，如探索史源的練習（從不同來源的證詞，探討我們對文獻作者的瞭解，以及這些訊息如何影響我們是否相信這些作者等）、脈絡化的練習（這份史料是在何時、何處寫下的，寫下時發生了什麼事？為什麼會產生這份史料等）、通往研究的練習（找到三種可以幫助你更瞭解這個故事的史料：辨識你的史料、分析與佐證史料、以一到三段文字重述這個故事等）。這類的學習單，有步驟性、系統性的協助學生跨越多重文件，衡酌不同的論述，在重建過去的敘述時，接觸到與現存概念相矛盾時，主動的整理資訊及重組內容概念，從不同角度看同樣主題而獲得較完整的三維理解，產生新的學習。

（五）兼顧不同能力訴求及課時需求的方案選擇

這 8 個主題均各設計了 3 至 4 個教學方案，每個方案標有預定的教學時數及所希望培養的技能，各方案間雖似有由簡入繁、由淺而深的教學層次，但教師無須依照此教學順序，可根據課時需求及學生背景知識與欲加強的能力選擇合適的方案。以第 6 章塵暴為例，提供 9 件史料與 3 張學習單，及運用這些材料提出 4 個方案供教學者參考。方案一（1 小時的課）說的是什麼故事？運用教科書及不同的史料，加強學生對塵暴的理解，也認識到教科書記述的限制。特別的是學習單 6.1，引導學生思考：在教科書記述外，其他史料添加了什麼？這些史料支持教科書或提出異議？說了哪些教科書沒說的故事？藉由檢驗歷史證據瞭解多重故事，將既有故事複雜化。方案二（1 至 3 小時的課）什麼造成了塵暴？運用史料使學生專注於探討這個事件的種種成因。透過學習單 6.2 輔助學生製作一份成因清單，提出不同成因的引文，培養以證據為基本的思考與論證，並辨認歷史中多重因果關係的概念。方案三（2 小時的課）說了誰的故事？運用材料統整英文與歷史課程，教導學生小說與歷史之間的差異，辨識出歷史記述中的故事與論證。方案四（2 小時的課）

進階到獨立研究，運用資源與網路找到的史料重述故事，能引用來源作為特定支持的證據，建構出一個過往事件的敘事。

若學生不瞭解 1930 年代的塵暴事件，教師可從方案一開始，若學生已有基本理解，但對成因的解釋有所不足，就可從方案二著手。整體而言，這些不同的方案，教師可依實際需求，針對時數和內容設計彈性組合與調配。

（六）提供教學資源建議網絡

每個教學方案最後，提供篩選過的網站連結，供有興趣的教師進一步查閱，這些精華資源包含不同觀點與立場的史料，教師可省去在茫茫史料文獻中查找的時間與精力，亦可讓學生更貼近歷史的呼吸與脈動。以第 8 章古巴飛彈危機為例，提供了喬治·華盛頓大學所收藏的美國國家安全檔案已解密的文獻、錄音片段、照片；在曼荷蓮學院網站內的卡斯楚和切格瓦拉觀點之文獻；甘迺迪總統圖書館和展覽館有關古巴飛彈危機的文獻和史料集，包括電視和收音機紀錄等。我們愈來愈仰賴從網路資源取得可靠、最新的資訊，這些資源網絡有助於教師充實相關歷史知識及有興趣的學生持續探索。

伍、評論與省思

《像史家一般閱讀》的教學設計不僅關注教師的教，其實更看重學生的學，希望將中學的歷史課從記誦講述扭轉為思考探究的課。茲評析要義如下：

一、反覆學習歷史的學科知識

Stahl、Hynd、Glynn 與 Carr (1995) 提到，雖然歷史內容很重要，但它對歷史的學習來說仍不足夠，還需要「學科知識」(disciplinary

knowledge)，教導特定學科的核心概念和技巧，亦即像歷史學家一樣思考、依脈絡和來源評價材料和資訊，以及將此資訊整合為一歷史論述等能力。Shanahan 與 Shanahan(2008)研究了特定學科素養(discipline-specific literacies)，努力找出幫助學生學習各個內容領域複雜的特定學科能力。在歷史科，他們的發現如同 Wineburg 所指一樣，歷史學家特別注意作者或文本來源，因此建議，學生進入高中時，如果要精通各個內容領域，一定要接受更複雜、更專業的特定學科素養的指導。

本書作者一反多數教師僅重視歷史內容，特別著重在學科知識，理解史家的技藝及歷史學科的探究本質，選擇了能描繪及培養重要的歷史概念與技巧的主題，運用史家閱讀的方式：探索史源（思考文件的來源和目的）、情境脈絡化（將文件放置在地理、政治、歷史與文化的脈絡中）、佐證（在同一事件的多重文件間，就相似處或矛盾處交叉比對內容）、細讀（思考一個作者的語言使用和文字選擇）等，以學習單的設計反覆練習這些歷史學科知識，讓學生以文獻中的證據為他們的答案辯護，建立以證據為基礎的思考與論證，學習從多重證據來源建構歷史的理解；也從二手文獻研究，體驗史家如何分析與綜合多重記述，創造出連貫協調的論證，讓歷史學家如何對證據的推理及建構過去的方法更清晰易懂。

如果我們把 Wineburg 認為歷史學家不同於高中生之處——探索史源、情境脈絡化、佐證——視為歷史學家所用思考過程的一部分，那麼教師在教導歷史內容外，也應讓學生學習這些認知技巧，讓學生投入核心歷史知識論辯的學術性探究過程中，促使學生去思考歷史的本質，具備參與歷史過程的能力，瞭解歷史是詮釋的，知道歷史是如何被建構的，而不是一組要被記憶的事實或固定不變的真理。

二、強化專業性的歷史讀寫能力

在進行歷史探究中，為建立歷史理解，通常須用到具代表性的資源

或物件。歷史學家所使用的文本大都是傳統的印刷文本，依賴文字證據頗高，而其中文字的部分涉及了一定程度的理解、使用、評論文本等聽說讀寫的能力。

在歷史教室裡，教師很少使用第一手來源，若有使用，通常是向學生解釋文本，而不是讓他們自己閱讀文本（Nokes, 2010）。大部分的歷史老師都會提供一般性識讀能力的教學，例如定義學生所不熟悉的字詞、講解段落中主題句的重要性，或者會在全班閱讀教科書中的一個段落後，問問題並回答問題、學習文本後，引導他們討論。然而，要參與歷史探究，僅有一般性的識讀能力，尤其對讀與寫是不夠的。如 Wineburg（2001）所指出，歷史思維是「不自然的行為」，若沒有清楚地教導特定的策略，中學學生難以發展出歷史讀寫能力。在這 8 個教學方案設計中，有許多培養歷史讀寫素養的策略，如學生有機會閱讀日記、信件、演講和政府報告等一手、二手材料等多重文本，雖然只閱讀一份 250 字的文件並不會讓學生立刻成為更好的讀者，但在一學年的課程中每週閱讀 3~5 個文件，學生的閱讀理解表現優於對照組（Reisman & Wineburg, 2012）。在閱讀及檢視多元史料和觀點時，是讓學生批判地分析為什麼這份文件要以這樣的方式敘寫，是在什麼脈絡書寫的，這個文件資訊是如何被其他的文件資訊確證或不確證；亦可讓學生去查閱百科全書、教科書、網站資源等，讓學生衡量不同的史料並判斷他們的可信度。在閱讀過程中，學習質疑一個特定來源的可信度與其所宣稱的真理。

讀寫密不可分，在工具中，學生需要讀寫並用，例如分析完史料後，完成「什麼造成了塵暴」學習單，寫下你覺得這個敘事說了什麼故事，它包含了什麼細節；次者，每一個故事是誰說的？什麼年代？是當時的經歷者還是 20 年後的研究者？再者，分析塵暴的成因，並寫下判斷的引文依據。此外，書寫短文來重述故事或回答開放式的問題在教學設計中亦十分常見，此種寫作方式可用來評量學生對事件的整體理解。在面對多重文件時，不一定要讓學生在多重中間選一種，而是促使學生運用

多樣的史料來源、比較及評鑑不同想法，最後整合文本資訊後，扼要重述為一連貫協調的敘述。

在評判衡酌各種來源與不同說法的歷程中，學生較易瞭解同樣的歷史證據可能發展出多種詮釋。所以讓學生自己發展出以證據為本的獨立寫作，是關注歷史讀寫能力的重點之一。

三、教學設計的技巧：結構化的學術爭議、打開教科書

本書運用許多教學設計的技巧，如放聲思考、認知學徒制、圖像分析、製作事件年表、分析政治漫畫、精細閱讀等等，其中較特殊的是結構化的學術爭議（Structured Academic Controversy, SAC）及打開教科書（OUT）。辯論通常意在擊倒對方，而不在理解對方，而結構化的學術爭議（SAC）是論辯機制的另一種選擇，其旨趣不以辯贏為目標，而是要引導學生去瞭解另外的立場和培養歷史的綜合能力。其設計在於讓學生傾聽對方，瞭解世界是複雜的且充滿爭議觀點（National History Education Clearinghouse, n.d.）。運用此教學設計，教師先選擇一個具對比觀點的歷史問題，例如，林肯是一位種族主義者嗎？將學生分為 A 方（林肯是一位種族主義者）和 B 方（林肯不是一位種族主義者），各找出可以支持該立場的證據並報告，由另一方重述所理解到的重點，而不是反駁對方的立場，最後拋棄原本指定的角色，使用支持的證據建立共識或釐清歧異。

打開教科書（OUT）是運用教科書幫助學生如何進行歷史性的思考及批判的閱讀。先並列比較不同版本教科書的敘述，再以一手史料挑戰教科書的敘述，探討教科書說了什麼、不說什麼，針對教科書所提到的或遺漏處賦予生命，最後關注字詞選擇等精密閱讀。主要是讓學生慢下來細讀，思考並釐清每一個來源背後的觀點和目的，除了創造出教科書是一種可以質疑和審視的文本，也讓學生成為獨立的歷史思考者，從多樣的歷史敘述中，思考如何去整合為一個更大的歷史敘述。

打開教科書的策略，傳達的重點不是歷史教科書都是錯誤的，而是教科書只是多種資訊來源之一，會有觀點選擇的限制，作者提供我們更有策略性的運用教科書。透過學生主動分析與參與理解文本的過程，體驗到教科書是有歷史脈絡的文件，反映著特定的觀點，當學生不將文本視為無偏見的事實資訊權威，而將之視為會犯錯、可被衡量的文件，即是學習歷史學家推理與審問的開始。

四、臺灣應用此教學設計的挑戰

本書 8 個主題式教學設計，與臺灣教科書相比，有明顯差異。臺灣的教科書偏重時序性的零碎歷史知識：《像史家一般閱讀》則展示了歷史學家閱讀過程所運用的讀寫能力，包括理解多重文本的文類和類型、分析並詮釋文本內容、從多重文本綜合資訊、評價並使用閱讀材料的能力等。作者利用多數人對教科書的過度依賴與信任，順勢反將一軍，安置不同詮釋的原始文件和其他教科書，或比較、或挑戰、或細嚼；或設計「結構化學術爭議」，讓學生瞭解同樣的歷史事件，卻有多樣的詮釋，並凸顯出不同史料之間、教科書與史料間，及教科書間的相似、落差與懸缺。歷史課堂中，學生最需要的是這樣豐富多樣的菜色，而非僅有教科書這樣的稀粥。

在臺灣場域，受限於授課時數和班級人數，教師藉由講課控制進度，學生用傳統方式記憶教科書，這是比較容易進行的方式；加上如果仍只使用傳統評量來衡量學生的學習，觀念上教師和課程材料仍是不可質疑的權威，那麼現階段要老師活用史料來源、學生同時處理多重文本、討論、辯論歷史概念、批判分析教科書等是有困難的。

此外，此種讓學生主動探究歷史的方式，參與歷史過程的讀寫能力，有別於一般視歷史為知識載體的傳授方式，此勢必挑戰教師原有的學科教學知識與教學方式。再者，美國的老師們很容易接觸到複雜的第一手資訊——單單美國國會圖書館網站 (<https://www.loc.gov/>) 搜尋美國

記憶 (American Memory) 就有幾十萬的文件數位化，包括大量的信件、日記、政府公報、官方宣傳、公開演講等 (Reisman & Wineburg, 2012)，並且備有該資料的簡單敘述以利運用。臺灣在這方面的努力剛開始起步，中央研究院近史所、國史館、國家發展委員會檔案管理局與臺灣歷史博物館等均有線上檔案資料庫可茲應用，唯要讓教師改變教學方式，在資料取得的便利性與教學的可用性方面，還需有更多機關團體投入與跨單位的整合。

僅僅提供複雜的文本給學生並不會出現神奇的效果，如何將史料文獻活用在歷史教學之中，除了讓學生親炙過往的歷史文書，瞭解歷史學家在發展假說和組織證據上的努力，進而實際做歷史 (doing history)，需要一套完善的教學設計。Wineburg 等人為美國史的教學做了很好的示範，且在舊金山 5 所學校，進行 6 個月的教學介入後，發現學生的歷史思考、事實知識、一般推理、閱讀理解皆有顯著效果 (Reisman, 2012)。但在臺灣的歷史環境脈絡下讀這些主題內容，總有隔靴搔癢之憾，畢竟我們對美國史的脈絡不那麼清楚，如何善用其教學設計的特色與策略，轉化並設計出屬於臺灣在地的教學方案，是值得努力之處。

要實踐《像史家一般閱讀》並在教學現場中普遍推廣，還需有更多成熟的因素。十二年國教總綱在高中階段預定有更多的選修課程、特色課程，若教師肯認培養歷史讀寫素養的重要，那麼此種主題探究的教學設計方式或許可供採用。

參考文獻

宋家復 (譯) (2016)。S. Wineburg, D. Martin, & C. Monte-Sano 著。像史家一般閱讀——在課堂裡教歷史閱讀素養 (Reading like a historian: Teaching literacy in middle & high school history classrooms)。臺北市：國立臺灣大學出版中心。

National History Education Clearinghouse. (n.d.). *Structured Academic Controversy, SAC*. Retrieved from <http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching>

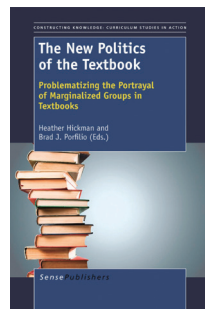
-guides/21731

- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education, 38*(4), 515-544.
- Reisman, A. (2012). The document-based lesson: Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Curriculum Studies, 44*(2), 233-264.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2012). Text complexity in the history classroom: Teaching to and beyond the common core. *Social Studies Review, 51*, 24-29.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Education Review, 78*, 40-59.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Glynn, S. M., & Carr, M. (1995). Beyond reading to learn: Developing content and disciplinary knowledge through texts. In L. Bekre, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 139-163). New York, NY: Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.

書評

新教科書政治學 核心內容領域的批判性分析

The New Politics of the Textbook
Critical Analysis in the Core Content Areas
by Heather Hickman & Brad J. Porfilio (Eds.)
Sense, 2012, 339 pp.
ISBN 978-94-6091-928-2



黃彥文

壹、前言

《新教科書政治學：核心內容領域的批判性分析》(*The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas*)一書是「建構知識：行動中的課程研究」系列叢書(Constructing knowledge: Curriculum studies in action)中的第二卷，由芝加哥大學的 Brad Porfilio、紐約大學新培茲分校的 Julie Gorlewski 及水牛城大學的 David Gorlewski 共同主編。編輯群則包含了紐約大學新培茲分校的 Sue Books、邁阿密大學的 Dennis Carlson、加州大學洛杉磯分校 Peter McLaren、英屬哥倫比亞大學 Wayne Ross、加州大學的 Christine Sleeter、以及紐約大學新培茲分校的 Eve Tuck。由上述名單來看，我們不難發現本書是採取批判理論的視野。

儘管本書是由不同作者文章所集結合成，但就其共同核心精神，可由 Hickman 與 Porfilio (2010) 的前言初步理解。他們表示：久遠之前的

學者們僅著重於分析學校中呈現給學生的教材內容，但在 Apple 與 Christian-Smith 的《教科書的政治學》一書出版後，學者們開始思考教科書如何強化政治現況的問題，超越 Spencer「什麼知識最有價值」的提問，轉而關切「誰的知識最有價值」(Whose knowledge is of most worth)？因此在現今世界充斥著企業及政府運用權力來控制學校教育下，理解教科書如何「定義知識的價值」及「如何被使用」，是本書所關注的課題。

在各篇文章中，不同作者分從不同向度來關切教師、學生、地方社群為何及如何抗拒由企業生產及官方主導教科書的現實——標準本位課程運動及高風險測驗。這些文章提醒我們去慎思不同社會情境關係下教科書所扮演的角色；透過批判質疑，揭露教科書忽略多元聲音的現象，企圖使教科書擺脫霸權支配，彰顯人性價值與人的權能。

貳、內容評述

本書共收錄了 18 篇文章，各章主要內容簡述如下：

Koutselini 在〈教科書是讓教師產生社會政治與教學異化的機器〉(Textbooks as mechanisms for teacher's sociopolitical and pedagogical alienation) 中，主要站在「批判社會政治與教學異化」的觀點，探究教師如何看待及使用教科書的問題。Koutselini 採取三次循環的行動研究方式，以修習研究生課程的 25 位國中小教師為對象，帶領他們理解課程重大改革下的教科書教學、政治與文化機能。Koutselini 發現，原本沒有自主意見的新手教師在歷經知識的學習後，他們在脈絡中詮釋與建構的經驗與行動，可以發展出自主觀點，他們開始嘗試透過理論找出解答，建構出屬於自己的知識，也獲得信任感與自信心。Koutselini 主張，中央政府所提供教科書的教學會限制了教師的專業自主及其對教育、政治、文化議題的有機思考，因此，要讓教師脫離異化環境的最好方式，就是帶領他們質疑強調符合市場標準、排除差異的課程複製傳遞模式。經由批判

那導致異化的機械主義，找回個人失去的權力。

Williams 與 Agosto 在〈失落與萎縮的聲音：佛羅里達州教科書採用政策的批判分析〉(Missing and shrinking voices: A critical analysis of the Florida textbook adoption policy)一文，以「加州教育部公開檔案」(FDOE)為主要文本，評價教科書採用過程中有關主流敘事、權力表現、不同聲音參與機會等問題。他們透過“CRT”(classification regression tree)分析個人及組織在形成政策過程中的角色，以及不同族群人們的再現情形。Williams 與 Agosto 發現，在教科書選用的過程中缺乏透明度，相關資訊不足；在教材選擇的過程中，參與的族群不均衡；還有，作為相關利害者的任務小組(task force)也忽略了種族的平衡考量。Williams 與 Agosto 建議：透過自傳式的小故事來呈現出大圖像，並發展成一種「對抗敘事」(counter narratives)來挑戰不公義；結合數位科技，就課程政策敘事進行網路討論，並開放公民參與。

Jensen 在〈教科書中的統治理念〉(The ruling ideas in the textbook)中，旨在透過「機械／結構的行動理論」(mechanistic/structural)來討論測驗、課程出版業者、軟體、科技公司的複雜性，以及企業菁英透過教材的市場化來賺取利潤的現象。Jensen 以個案研究方式探究 K-12 教育中蘊含的標準及績效責任霸權現象中不同來源的權力關係。Jensen 發現：企業影響了國家政策及資金挹注的優先順位，也影響教育基金會與政治團體。大學由企業階級所領導、研究與技術相互轉移；大學向企業籌募基金，專家及主導者的資金來自於企業，以及大學教職員的旋轉門現象。Jensen 總結指出：由商業與教育領導者所共同分享的市場專業發展的實體，增強了意識型態。

Lenoir 與 Jeany 〈能力本位取向的非洲教科書：由北方經濟、政治與文化主導的取徑〉(The competency-based approach in African textbooks: An approach dominated by economic, political, and cultural interests from the north)，透過「教與學因素」及「社會因素」為框架探討在喀麥隆

(Cameroon)、加彭 (Gabon)、馬力 (Mali)、塞內加爾 (Senegal) 與突尼西亞 (Tunisia) 朝向「能力素養本位」的教育改革。他們發現，這些非洲國家的改革缺乏社會成員討論，導致國際及國家層級的內部管理問題。事實上，所謂「最好的教科書」在教學過程中可能是無效的，而「普通平凡的教科書」卻可能因有智慧的運用而凸顯其優點。此外，國家教育系統的管理與跨國支援的社會因素，帶來兩個問題，包含：一、缺乏公共討論的改革；師資培育場域與實務場域缺乏連結；師培訓練時數過短、內容過簡略、與太過強調理論性學習；缺乏人員、組織、與財務資源的管理；二、在帶有尋求收益觀點的國際援助之系統性介入，源自於不同國家「能力本位取徑」之傳遞的教科書內容，可能忽略在地文化或生活型態的差異性，脫離了在地的真實情形。作者主張，我們不能單就教科書本身來評價，還必須考量到被國際援助所忽略的改革，其背後之政治、經濟、文化脈絡等要素，及其夾雜意識型態再製的不良影響。

Fish 與 Persaud 在〈透過作為數學文本的社會政治敘說，再現批判性的數學思維〉(Re-presenting critical mathematical thinking through sociopolitical narratives as mathematics texts) 中，採用自傳民族誌的方式，致力於透過「批判數學敘事」來生成知識。對作者來說，探討數學不僅是建立「計算或程序性」的流暢，也要為學生預備「批判性的參與社會」之目的能力。最後，Fish 與 Persaud 也建議：發展批判性的數學敘說，讓數學成爲一種批判思考的能力。

Ceglie 與 Olivares 在〈科學與數學教科書的進步：教科書、測驗、與教學〉(Science and mathematics textbook progression: Textbooks, testing, and teaching) 中，透過藉教科書相關研究文獻的分析及個人經驗的反思，談論標準化課程與州測驗對於教師教學及學生學習的影響。最後，作者也提供教師替代性的觀點，試圖解決企業生產的標準化課程與州測驗過於限制學生社會需求與批判能力的問題，包含：引導教師使用探究本位的教學、問題解決的技巧及真實情境中的創造力教學；從學生學習

經驗來告知學生教科書中、因應標準化測驗的課程所蘊含的陷阱；培養新進教師成為批判性的教材消費者，重新習得選擇適當教材的能力；透過國家組織提供教師數學與科學實施的優良指引、教師測驗及研究支持的課堂範例。

Love 在〈政治與科學教科書：在客觀之幕的背後〉(Politics and science textbooks: Behind the curtain of “objectivity”) 中，質疑過去被視為客觀的科學知識沒有紮根於文化與社會脈絡，基於利潤投資考量的科學教科書也常常限制學生提問潛在的生態問題。因此，Love 透過對於有關述及科學思想的教科書之分析，致力於轉向批判與轉化科學的可能。他呼籲學生成為問題解決者，可以批判性的評價生活及行動的世界，從而進行改革。例如，學生可以透過自發的學習社群，從居住社區到全球社會關聯中去學習，讓科學成為一種歷史脈絡化下的學習經驗，諸於：癌症、免疫、營養、替代型能源、生態責任科技、揭露霸權的思考、慢食、乾淨的飲食、在地農耕、社區公園、替代能源、全球氣候變遷、地方經濟、綠建築等當代議題的關懷。

Olson 與 Roderick 在〈超越共同分母：揭發數學教科書中的語用學去統一性〉(Beyond the common denominator: Exposing semiotic (dis)-unity in mathematics textbooks) 中，針對教與學上使用的教科書術語進行評價。Olson 與 Roderick 主張，數學知識的模糊不清與非批判性的語言使用，將使得學生無法將概念應用於所屬社群的論述。此外，教科書作者提供的數學術語，本質上具有提升或限制學生學習數學概念的機會，也會影響到教師教導數學核心概念的機會。Olson 與 Roderick 認為，為了解決這個問題，教師必須跨越教材之外進行公共論述，強調數學術語的差異性，並帶領學生建立探究文化來形成屬於自己的知識，而非僅是要求學生被動吸收數學知識。這種自我數學知識的發展，不只和數學學科有關，也和教導、學習以及理解數學結構有關。

Nichols 在〈綠色文本？地球智慧作為批判性的評價環境假設、扭曲

變形、與任務之工具〉(Green texts? Earth smarts as a tool to critically examine textbooks for environmental assumptions, distortions and missions) 中，闡述了一種由概念、素養、價值以及地方感知四個面向構成的「地球智慧」(earth smarts) 理念。Nichols 也運用「地球智慧」作為架構，發展出「社會生態學書寫的形式」作為批判性評價教科書內容的工具，並從事有關永續與發展主題的價值思考，就「演化與靜態世界觀」、「我 (me) 與我們 (we) 之間的張力關係」、「科學、關係主義、評價證據」等議題加以討論。誠如 Ross (2012) 指出，Nichols 建構的這個框架乃是基於「沒有生態永續就沒有永續的社會正義」(no sustainable social justice without ecological sustainability) 的立論。

Thomas 在〈沈默的聲音，腳本式的文本：在高風險時代中沉默的課程書寫〉(Muted voices, scripted texts: The silenced writing curriculum in a high-stakes era) 中發現，隨著績效責任運動的興起，以及高風險測驗增加了寫作項目，寫作教學開始轉向重視在測驗中取得高分；出版業者的教科書也配合這種趨勢提供學生定型化的腳本。如此，教師教學被去專業化，學生寫作的表達能力也被既定腳本所限制。Thomas 主張，教師需要轉向一種非腳本式的語言教學立場，包含：語言的自主權須轉向學生與教師，而非標準、測驗、或教科書；必須挑戰被邊緣化的多樣性對話；語言使用應該避免「抓錯」。此外，要迎戰政治或企業追求的績效責任、標準、測驗及菁英培育的軌道化方案；拒絕歷史與普遍取徑的語言技巧與分析，轉向全面性與脈絡性的語言考量；在寫作歷程及選擇中來進行編輯及語言對話，以非線性的循環寫作過程進行真實寫作，最終朝向具有社會脈絡的表達與詮釋。

White 在〈從教科書到「管理教學的系統」：英文課的控制〉(From textbooks to “managed instructional systems”: Corporate control of the English language arts) 中，關注教室裡英文的內容如何由專家決定，而變成被企業意識型態所制約，以致英文課程變得無能為力。White 發現，企

業生產教科書已成為正式的國家課程。他也注意到，那些汲營於「尋求學生成功」與利益的人所創造的套裝課程，就包含他們認為「好的內容」。White 拋出問題：「課程內容是批判性的？或是霸權的」、「重視教師教學？或是對抗的」。他提醒讀者，被管理的課程實際上只會帶來「同質性與控制」，因此，教師必須留意權力議題，鼓勵學生進行差異性與創造性的思考，以對抗文化再製及霸權的權力結構。

Hartnett-Edwards 在〈腳本式課程方案如何讓閱讀教學去專業化：一個加州的故事〉(How scripted programs de-professionalized the teaching of reading: A California story)，透過加拿大教育改革的編年史，回顧「腳本式的課程」(scripted curricula)如何讓教學去專業化，並限制了學生識讀能力。Hartnett-Edwards 質疑，透過標準化測驗將學生分級，其實無法清楚判別這種分級是出自於學生的學習成就、居住環境或家庭背景。他主張，所謂的「成就落差」(achievement gap)是一種經濟現象，而不是由教育立場所做出的判斷。標準教育模式下的高風險測驗僅僅獎賞成功的學生，而忽略了落後學生之需求，這帶來了許多負面的結果，諸如：去專業化的教師、靜態的成就分數以及缺乏興趣與熱情的學生等。作者主張，教育品質提升的關鍵在於教師教學專業的提升，而非商業權力控制的教材本位閱讀方案。

Janak 在〈牢記現在是過往文件的擴充：檢視美國 1700~1900 年代間主流文本的政治學〉(Remembering the present is the past writ large: An examination of the politics of the dominant texts in the United States, 1700s~1900s)，借用 Foucault 的「理念史」與「主體論述的效果歷史」觀點來檢視過去美國的主流文本。Janak 發現，不同時期教科書文本涉及了政治性及邊緣化的本質，所呈現出來的歷史脈絡也證明教科書受到根深蒂固的霸權之影響。Janak 主張，教師應該開創屬於自己的閱讀書目，而非迎合一些剝奪人權方案的想像；如此一來，教師才能確保學生接觸多元的觀點，而不僅是主流社會提供的文本。教師有責任讓學生閱讀到

衝突的觀點，有意願去挑戰自身所處的境遇。

Lintner 與 MacPhee 〈挑選歷史：小學教育工作者談社會教科書〉（*Selecting history: What elementary educators say about their social studies textbook*）一文，旨在探究南加州的職前與在職教育者對小學社會教科書中歷史偏見的評價。作者發現，多數教師認為教科書的內容是不完整的、忽略許多不同的觀點，也充斥著美化現實和族群偏見的情形。在教學方面，教師則認為由於教科書內容不足，他們必須透過投影片製作、下載影片等方式來彌補，並藉以擴展學生對不同觀點的理解，建立自己的看法。他們認為，教師應該在理解差異的歷史主義下，調和教科書中的內容與意識型態，確保學生有機會接觸到有價值的真理，而非陷入諸如「美國是完美的」或「從此過著幸福快樂」的迷思。

Sibii 在〈想像羅馬尼亞歷史教科書中的國家〉（*Imagining nation in Romanian history textbooks: Towards a liberating identity narrative*），採用批判論述分析的分式，以羅馬尼亞祖先之一的混種族群 Getae-Dacian 為個案，探討羅馬尼亞歷史教科書中的國家認同情形。Sibii 本文中挑戰「認同」是獨立與固態性的看法，並指出「認同」可能涉及霸權論述，而忽略超越疆界與擺脫二元論述之可能。最後，Sibii 也提供了編寫歷史教科書的作者一些建議，包含：一、確認語言的建構，而非只是揭露客觀事實；二、允許不同聲音進到文本中，讓不同理論社群間可以進行爭辯；三、確認不是所有聲音都顯現於文本中，及其未被採用公平用語描述的情形；四、引出多元的意義與另類的再現（*representation*）；五、對於我們的文本負責，並覺醒政治的研究觀點；對於文本可以透過說故事方式，在意義建構過程中揭露出自己的積極參與表現。

Roberts 與 Butler 在〈總統形象的理想化與定位：州歷史教科書中的總統出身〉（*Idealizing and localizing the presidency: The president's place in state history textbooks*）中，使用「過於理想化」（*over-idealized*）的概念，指出州歷史教科書對總統過於理想化，卻缺乏批判性的描述。研究

主要以 61 州中被使用於 14 州長達 50 年之久的教科書中對於 20~21 世紀間歷任總統的描述內容為分析文本，關注歷史教科書中「主政者建構」背後牽涉的政治偏見。Roberts 與 Butler 發現，教科書商出版時，必須符合「州政府特定」的文本，而這些文本內容的陳述，也會依總統出身的不同而變化。不同州對其出身的總統會放大他的優點而減少對他缺點的描述，而對其他州出身的總統卻可能有較少次數、甚至缺漏的描述，或是給予負面的評價。作者主張，教科書作者及教師必須朝向提供學生多元資料、建立不同史觀、並培養出批評質疑態度、消除偏見，並透過說故事的方式，在文本意義建構過程中展現自己積極參與的表現。

Martell 與 Hashimoto-Martell 在〈拋開教科書：一位教師對歷史教室中改變的文本之研究〉(Throwing out the textbook: A teacher research study of changing texts in the history classroom) 則以身為高中社會領域教師的身分，透過在教室中實施文本改變的教學方式——放棄由書商出版歷史教科書，改用教師創造的閱讀文本——藉由 Freire、Giroux、Anyon、Apple 等人的「批判教育學理論」作為分析框架，探究以口述史，歷史學家及旅行者的文本為主要來源，對同一歷史事件也納入了非白人、女性、男女同性戀、移民與僑民、貧窮與勞工階級等多元觀點。他們認為，這種替代性的文本，可以呈現歷史的可爭論性與詮釋性。

研究結果發現，這樣由教師創造的歷史課程，大大提升了學生的學習興趣，繳交的家庭作業內容也更完整，學生樂於找尋更多的相關資訊，也認為這種課程能讓他們更能理解歷史。Martell 與 Hashimoto-Martell 也探討了該課程實施對學生產生的負面衝擊，例如其中兩位學生希望回到過往純粹敘述歷史事實、而非反思過往歷史觀點的教學方式，這是因為他們相信由專家及團體編輯的歷史教科書是更可信的。根據 Martell 與 Hashimoto-Martell 的看法，這種情形正反映出這些希望重拾教科書的學生對於歷史的學習，仍著重於記憶與複誦事實的心態，缺乏對歷史可能是政治及社會建構的產物之認知。這種情形可見由企業生產的教科書

仍在部分學生心目中呈現出權威的與無所不知的形象。最後，Martell 與 Hashimoto-Martell 建議，可以在民主公民的基礎上，採取提問方式進行歷史教學，讓學生發展對抗歷史的敘述。

Reich 在〈小心選擇：多選題式的歷史考試與集體記憶的具體化〉(Choose carefully: Multiple choice history exams and the reification of collective memory)一文，運用國家認同及想像共同體的觀點，從教科書內容、教科書使用的分析，擴展到對「多選題型的歷史測驗」批判分析。基本上，Reich 認為，標準化測驗的內容和教科書內容一樣，都具現化了某種獨特的意識型態。一方面，這些標準化測驗著重對學生客觀事實知識的檢測，只讓學生做出所謂「正確」的選擇，而非不同歷史觀的呈現與詮釋；另一方面，標準化測驗也施予教師和學生符合州定內容標準的壓力，其透過對測驗結果的獎賞與懲罰運作機制，引導學生與教師學習何謂合法的歷史知識。

參、評析

對照 Apple (1996) 呼籲我們必須再思考教科書在學生政治的、社會的、道德的發展創造中所扮演的角色，以及其所延續基於種族、性別、性取向、階級、宗教信仰、語言背景等被賜予不勞而獲特權的社會角色，以及不對稱社會與經濟的關係。這本書所集結的文章，即致力於揭露及批判教科書所關聯的政治、社會、道德、經濟等各面向之不同意識型態及權力的運作情形，並提出如何抗拒壓迫性的權力運作之建議。

首先，就主題範疇而言，本書主要涵蓋了「政治的、社會的、與文化的影響」、「數學與科學教育」、「英語教育」(English language arts education)以及「社會科學與人文教育」四個部分，各自處理的題材呈現出豐富的面貌。

其次，本書的各篇文章多採用論文標準結構進行有次序的鋪陳與開

展，諸如：研究目的與意圖、理論觀點或既有文獻的回顧、研究方法與設計、研究發現、研究討論、結論等，令讀者容易清楚掌握重點。除此之外，儘管許多文章運用了批判理論或批判教育學觀點作為研究框架，但並無刻意引用與主題無關的學者論述，或是過度使用艱澀用語的情形。只是，在本書各篇中較少看到對於文化資本與教科書關係的探討與著墨。

再者，就研究方法的採用而言，這些文章分別運用了包含了政策分析、文本的後設研究、批判論述分析、自傳民族誌、行動研究、社會現象探討等多元研究方式，特別的是其中涉及實務領域研究的作者多會交代方法背後的理論基礎，並明確的說明研究框架之建構、研究對象的選擇與背景、研究流程等資訊，這提供了讀者足夠的訊息去掌握研究場域的特色及實際執行的情況。最後，本書文章除了提供批判性的語言來檢視教科書內容，及其所受外界權力作用的影響外，大多也試圖對探討的議題提出可能性的語言與實際改變之案例，諸如：教師之教學不應只著重知識內容的傳遞，更應讓教科書透過教師在教學場域中帶領學生進行批判思考的行動，從而發揮教科書轉化社會結構限制功能之行動研究。

由各篇論述中，我們不難發現社會效率論對於各國教科書編製與選用上的極大影響力，反映了教科書市場與政府的標準本位原則的支配現象。這種教科書政策決定的方式，往往陷於資本主義體系中人力資本論的迷思，過度強調教育為企業所需人才的社會選擇功能及分化功能，其使得學生的個別意義被取代，不再重視人性的價值。Ross (2012) 批判，由「政策精英」透過教科書與測驗作為控制的工具的標準化課程運動，限制了教師專業地位、教育專業性，也忽視了教師在參與課程落實之際的重要性。白亦方 (2008) 亦質疑，其讓手段與目的間不再是依存關係，而被劃上了主從尊卑的標記。無疑的，政策的擬定和實施是複雜社會、政治的過程 (歐用生, 2010)，教科書涉及了「合法性知識」的爭奪戰，教科書研究的對象也不應只側重於內容文本的分析，本書從批判取徑的

切入點提醒我們，教科書的編、審、選、用歷程中所涉及「權力／知識」關係的運作，亦是值得關切的。

值得注意的是，有別於 Apple 對於教科書政策上下對立結構的批判方式，Popkewitz (1998) 提出「社會知識論」的觀點，建議我們不要只是揭露「這是誰的知識？」還要進一步關切「知識是如何在歷史脈絡下被生產的」(Popkewitz, 2001)。在本書中，除了對於當前政策的批判外，一些作者也開始納入了歷史沿革的文獻來反思教科書發展的變遷。此外，正如 Foucault (1978/1980) 告訴我們，權力無所不在，但是權力並不是被擁有的，而是處於流動關係中，這就是身體技藝學的治理性作用。本書的一些作者從教師教學的具體行動中，嘗試擺脫官方標準及企業主導教科書，在屬於自己的情境脈絡下「自己書寫教科書」——從「批判性的語言」轉向「可能性的語言」。

整體而言，筆者認為本書提供了我們在教科書研究上的幾點啟發：

一、就研究題材而言：從「意識型態」的揭露到「教科書轉化」的行動。

教科書研究除了像 Apple (2000) 從「官方知識」(official knowledge) 遂行意識型態的合法化來檢視教科書之外，如何巧妙運用教科書來反思如何讓弱勢者增權益能的行動策略，透過「教科書轉化」促成教師及學生在交互經驗中建構行動 (周淑卿, 2002)，也是值得研究的題材。

二、就研究對象而言：從「人文學科」到「科學領域」於正義層面的探究。

教科書研究不應只關注社會人文領域中多元價值間的衝突，數學、科學、國際語言等科學領域學科，亦可能涉及不公平與不正義的現象，值得我們擴展性的關注。此外，有關我們身處的全球風險社會中，諸如環境保護、多元文化、網路資訊等新興議題與教科書的關係，亦值得研究者重視。

三、就研究方法而言：從「內容分析」、「過程分析」、到「社會脈絡分析」

教科書研究不應只關注知識內容部分是否考量到多元文化族群的參與，還要關注於教科書生產的過程中所涉及各種權力的論述實踐運作情形；此外，教科書政策與內容所處歷史脈絡與實踐情境的分析，亦須被顧慮考量。

四、就研究典範而言，從「市場本位」到「人性本位」的教科書敘說與創造。

教科書研究不應一味偏頗於由市場主導的績效責任與效率的立場，我們必須重視學習者的多元適性發展，這才是教科書存在的目的。換言之，教科書真正的功能並非展現於外在紙本或電子形式，惟有學習者與教科書交融時，教科書的價值才得以被創造。

肆、結語

教科書向來是一種促進課程標準化及形塑教師工作的重要力量（Ross, 2012）。在課程改革中，不同意識型態與興趣的利益團體總是處於拉距的狀態。本書延續著 Apple 對於教科書中知識與權力作用的批判取徑為開端，不僅關注教科書編寫的技術性問題，部分章節也針對不同國家及地域的教科書文本內容進行分析。許多章節也進一步置於鉅觀的結構脈絡，來分析與探討教科書知識之選擇與決策者背後的意識型態；還有透過課程實踐的行動研究來探討教科書轉化行動的批判新可能。整體而言，本書收錄的這些文章兼具理論文獻與實徵資料的佐證，不同文章的研究方法及方法論呈現出多元的樣態。作者們也藉由研究發現與反思，提供讀者有關如何降低教科書的異化、減少權力影響的建議，值得我國教科書研究者及學校教育實務工作者閱讀。

參考文獻

- 白亦方 (2008)。課程史研究的理論與實踐。臺北市：高等教育。
- 周淑卿 (2002)。課程政策與教育革新。臺北市：師大書苑。
- 歐用生 (2010)。課程研究的新視野。臺北市：師大書苑。
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York, NY: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *The history of sexuality: An introduction* (Vol. 1). (R. Hurley, Trans.). New York, NY: Vintage Books. (Original work published 1978)
- Hickman, H., & Porfilio, B. (2010). Introduction. In H. Hickman & B. J. Porfilio (Eds.), *The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas* (pp. xxi-xix). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Popkewitz, T. S. (1998). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. In C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 47-89). Albany, NY: SUNY Press.
- Popkewitz, T. S. (2001). Dewey and Vygotsky ideas in historical spaces. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Cultural history and education* (pp. 312-349). New York, NY: Routledge.
- Ross, R. (2012). Foreword. In H. Hickman & B. J. Porfilio (Eds.), *The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas* (pp. ix-xii). Rotterdam, the Netherlands: Sense.

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊
2016年8月15日出刊
第九卷 第二期

First Issue: June 15 2008
Current Issue: August 15 2016
Volume 9 Number 2

教科書研究期刊為國家教育研究院編印發行，一年三期，於四月、八月及十二月出刊；本刊投稿及編務事宜連絡，請函寄10644臺北市大安區和平東路一段179號4樓。The Journal of Textbook Research is published triannually by the National Academy for Educational Research, Taiwan (R.O.C.) in April, August and December. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to: 4F, 179 Sec. 1, Heping E. Road, Daan Dist., Taipei City 10644, Taiwan (R.O.C.). E-mail ej@mail.naer.edu.tw Tel 886 2 7740-7773 Fax 886 2 7740-7777 GPN 2009704417 ISSN 1999-8856 (print) 1999-8864 (online) E-Journal ej.naer.edu.tw/JTR

政府出版品展售處：國家網路書店 www.govbooks.com.tw，博客來網路書店 www.books.com.tw，五南文化廣場網路書店 www.wunanbooks.com.tw，三民書局網路書店 www.sanmin.com.tw，金石堂網路書店 www.kingstone.com.tw；國家書店10485臺北市中山區松江路209號1樓 (02)25180207，三民書局10045臺北市中正區重慶南路一段61號 (02)23617511，五南文化廣場40042臺中市中區中山路6號 (04)22260330，青年書局80252高雄市苓雅區青年一路141號 (07)3324910，瓊林書苑97047花蓮縣花蓮市光復街52號 (03)8344048。Distributors of Official Publications: The Government Online Bookstore, www.govbooks.com.tw, www.books.com.tw. Wunanbooks Online, www.wunanbooks.com.tw. San Min Bookstore Online, www.sanmin.com.tw. Digital Kingstone, www.kingstone.com.tw; The Government Publications Bookstore, 1F, 209 Songjiang Rd., Zhongshan Dist., Taipei City 10485. 886 2 25180207. San Min Bookstore, 61 Sec. 1, Chongqing S. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei City 10045. 886 2 23617511. Wunanbooks, 6 Zhongshan Rd., Central Dist., Taichung City 40042. 886 4 22260330. Qing Nian Bookshop, 141 Qingnian 1st Rd., Lingya Dist., Kaohsiung City 80252, 886 7 3324910. Chun Lin Book, 52 Guangfu St., Hualien City, Hualien County 97047, 886 3 8344048.

TSSCI
臺灣社會科學引文索引

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

ERIC data
www.ericdata.com



除另有註明，本刊內容均依據創用授權「姓名標示—非商業性—禁止改作」條款釋出。Unless otherwise noted, all of the articles published in this journal are licensed under the Creative Commons "Attribution-Noncommercial-No Derivatives" license.



專論 Articles

戒嚴時期作家參與國語教科書編寫之語文課程觀與知識觀——三位作家口述史之探析

馮永敏 楊淑華 李素君

Language Curriculum Views and Epistemology of Chinese Language Textbook and Participation by Authors in the Editing Process During the Period of Martial Law in Taiwan: A Discussion on Three Author's Oral Histories

Yung-Min Feng Shu-Hua Yang Su-Chun Lee

民國82年「道德與健康」課程標準及德育教科書的發展

張煌焜

1993 Elementary School Moral and Health Education Curriculum Standards and the Development of Moral Education in Textbooks

Huang-Kun Chang

探索十二年國教自然科學教科書的設計原則——以「熱傳播」單元為例

黃茂在 吳敏而

Design Principles for Elementary Science Textbooks: An Study with a Unit on "Heat Transfer"

Mao-Tsai Huang Rosalind J. Wu

教師合作自編國小霸凌防治教材與教學實踐之個案研究

方朝郁

A Case Study of Elementary School Teacher-designed Bullying Prevention Materials and Teaching Practices

Chao-Yu Fang

大學西班牙語教科書閱讀文本複合句之探討

呂羅雪

An Analysis of Subordinate Clauses in Spanish Reading Texts for University Students

Lo-Hsueh Lu

教科書評論 Textbook Review

像史家一般閱讀——在中學歷史課堂裡教讀寫素養

李涵鈺 宋家復

Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms

Han-Yu Li Chia-Fu Sung

書評 Book Review

新教科書政治學——核心內容領域的批判性分析

黃彥文

The New Politics of the Textbook: Critical Analysis in the Core Content Areas

Yen-Wen Huang



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 2009704417

定價 150元