

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)

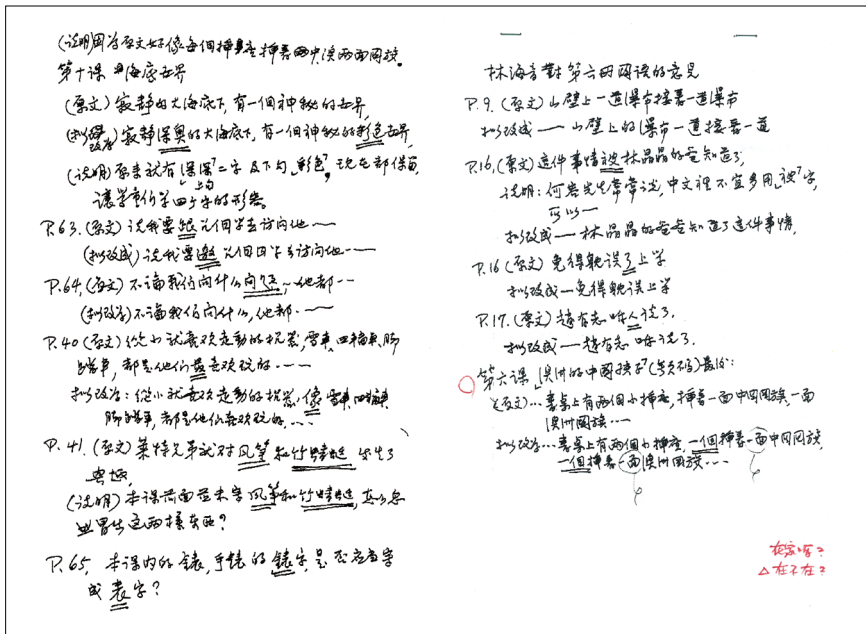


圖 2 林海音針對國小國語 1975 年版（六）修訂初版所提書面意見

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，說這種烏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，相當符合「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.