

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十卷 第一期
2017年4月

Volume 10 Number 1
April 2017

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 歐用生 白亦方
Yung-Sheng Ou Yi-Fong Pai

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 國立東華大學教育與潛能開發學系教授
Yi-Fong Pai, Professor, Department of Education 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 蘇秀枝
Hsiu-Chih Su

助理編輯
Assistant Editor 郭軒含
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

第十卷 第一期
2017年4月

Volume 10 Number 1
April 2017

主編的話

幼兒教育是一切教育的基礎，教保活動課程與教學品質攸關幼兒未來的成長與適應，及國家未來的競爭力。本期《教科書研究》特別撥出較多篇幅關注幼兒教保活動課程與教學此重要議題，包含有兩篇專論、紙上論壇及書評，希望透過文獻分析、實務研究與論壇等方式，幫助讀者更深入瞭解幼兒園之課程與教學。此外，本期也收錄兩篇關於國中教科書分析之專論。

本期共收錄了 4 篇通過嚴謹審查之專論文章。第一篇翁麗芳所著〈從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》——談七十年來臺灣幼教課程的發展〉，描述學前教育及臺灣幼兒教育之特色，及幼兒園課程法規之修訂與制定過程，並與幼教機構之課程發展對照，分析相關文獻後，對新課綱的見解頗為獨到，認為在教保活動課程大綱實施後，臺灣幼教課程從多元奔放走向一綱獨大。該篇文章針對目前獨尊一綱的幼兒園教保活動課程，提出另類且引人省思之見解。

第二篇陳玉婷所著〈幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究〉，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐，發現教學實踐方法有營造美感環境、提供多元藝術媒材、引導幼兒進行表現與創作、提問並鼓勵幼兒回應與賞析等，這些研究發現可作為未來幼兒園實施美感課程之參考。

第三篇朱美珍所著〈從威權轉型民主——探究解嚴後國中公民與道德教科書發展與變革〉，描述解嚴後國中公民與道德之課程演變歷程，及其呈現的知識論與課程觀。透過生動的描述與精闢分析，讀者不僅瞭解國中公民與道德教科書解嚴前後編寫理念、內容選材、撰寫方式、編輯體例等變化，彷彿也親身經歷該時代政治、社會文化及價值觀等之轉變歷程，對於未來公民與道德教科書之編寫也有重要啓示。

第四篇王雅玄與蔣淑如共同完成〈書寫歷史——教科書中性別化國族主義的批判分析〉，以批判女性主義分析國中歷史教科書中的國族

論述，並批判分析其中蘊涵的性別權力關係。作者發現國中歷史教科書國族主義論述背後隱含著男性中心的慾望，如父權認同、黷武的雄性暴力、陽剛霸權的領袖崇拜、男子氣概的陽剛空間等。作者批判這樣書寫歷史教科書恐難以發展促進和平教育與人權問題的歷史教育，建議歷史教科書之編輯者應具批判與考證史料之敏感性。

幼兒園雖無全國統一之教科書，卻充斥著品質良莠不齊的坊間輔助教材，本期針對幼兒園使用坊間教材之議題，由蘇秀枝執行編輯規劃並邀請政策制定者、專家學者、幼教出版業者、幼兒園經營者及教保服務人員進行「幼兒園課程輔助教材之研究與發展」紙上論壇。他們分享了使用坊間教材之優點、限制與擔憂，也針對如何善加利用坊間輔助教材，及如何逐步轉型到自編教材，提出諸多具體的建議。

書評專欄由楊宏琪介紹與評述 2013 年出版之《幼兒流變課程——德勒茲、Te Whāriki 與課程學者的多種理解》(*Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whāriki and Curricular Understandings*)。作者 Sellers 將紐西蘭所推行的「Te Whāriki 幼兒教育課程」與 Deleuze 等人之學說連結，型塑一套 Deleuze 式的課程。認為課程的內涵來自幼兒的體驗，而幼兒的經驗又將成為課程，是一種流動、不斷更迭，且具有多元與開放視野的課程觀點，可供從事再概念學派與後結構主義課程研究的人員之參考。

臺灣社會人口結構改變，已進入少子化與高齡化時代，相關政策與研究也與時俱進，教科書研究持續關注教育領域新的重要議題，以引領臺灣教育迎向新的未來。我們期待研究者可以投入更多元面向的教科書研究，讓教科書研究領域更為欣欣向榮。

輪值主編

沈用生
白亦方

謹識

教科書研究

第十卷 第一期

2008年6月15日創刊

2017年4月15日出刊

專論

- 1 從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》
——談七十年來臺灣幼教課程的發展
翁麗芳
- 35 幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究
陳玉婷
- 65 從威權轉型民主——探究解嚴後國中公民與道德教科書
發展與變革
朱美珍
- 101 書寫歷史——教科書中性別化國族主義的批判分析
王雅玄 蔣淑如

論壇

- 137 幼兒園課程輔助教材之研究與發展

書評

- 185 幼兒流變課程——德勒茲、編織與課程學者的多種理解
楊宏琪

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 10 Number 1

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: April 15, 2017

Articles

- 1 Early Childhood Education and Care Curriculum Development in Taiwan over the Past 70 Years: “Curriculum Standards for Kindergarten” and “Curriculum Guidelines of Preschool Activities”
Lee-Fong Wong
- 35 Collaborative Action Research on Pedagogical Practices in Early Childhood Aesthetics Curriculum
Yu-Ting Chen
- 65 From Authoritarian to Democratic Politics: Investigating the Evolution of Junior High School Civics Textbooks since the Lifting of Martial Law
Mei-Chen Chu
- 101 Writing History: A Critical Textbook Analysis on Gendered Nationalism
Ya-Hsuan Wang Shu-Ju Chiang
- ## Forum
- 137 Research and Development of Auxiliary Teaching Materials Used in Kindergarten Curriculum
- ## Book Review
- 185 Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whāriki and Curricular Understandings
Hung-Chi Yang

從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》——談七十年來臺灣幼教課程的發展

翁麗芳

《幼稚園課程標準》源起於1929年中國大陸國民政府南京時期，隨政府之遷臺在大陸之實施中斷，成為1950至2000年代臺灣幼教課程實施的依據。2012年，《幼兒園教保活動課程暫行大綱》公布實施，取代了《幼稚園課程標準》；2016年12月修定為《幼兒園教保活動課程大綱》，並公布自2017年8月生效。

本論文以《幼稚園課程標準》與《幼兒園教保活動課程大綱》的修訂、制定經過對照幼教機構裡的課程發展，討論課程標準等的意義以及七十年間臺灣幼教現場的課程模式發展。研究發現：幼稚園課程標準時期，課程標準並無「標準」地位，課程多元紛亂；2010年代教保活動課程大綱登場以後，教育部強力推動之下，統一進入「新課綱潮流」。教保活動課程大綱帶領臺灣幼教課程走向統一，卻壓抑多元發展。建議借鑑前人經營幼教課程的成果，並讀取社會信息，培養不隨波逐流幼兒教師，多元發展幼教課程。

關鍵詞：幼稚園課程標準、幼兒園教保活動課程大綱、幼教課程

收件：2016年10月18日；修改：2016年12月19日；接受：2017年3月10日

Early Childhood Education and Care Curriculum Development in Taiwan over the Past 70 Years: “Curriculum Standards for Kindergarten” and “Curriculum Guidelines of Preschool Activities”

Lee-Fong Wong

The Chinese National Government launched the Curriculum Standards for Kindergartens in 1929. After the government relocated to Taiwan, it served as the basis for kindergarten curriculum from the 1950s to the 2000s. In 2012, the Curriculum Standards for Kindergartens was replaced with the Temporary Curriculum Guidelines for Preschool Activities, which was later revised and became the “Curriculum Guidelines for Preschool Activities” on December 2016. It will take effect in August 2017 and become the curriculum guidelines for preschools in Taiwan.

Following examination of the revised Curriculum Standards for Kindergartens and development of the Curriculum Guidelines of Preschool Activities as well as many relevant issues from China and Japan, two perspectives were summarized. One is titled “Multiplicity and Unification: Reflections on the Changes of Taiwan’s Preschool Curriculum over the Past 70 Years”. The other is entitled “The Influence of Social and Cultural Change on Preschool Education Curriculum”.

Keywords: curriculum standards for kindergartens, curriculum guidelines for preschool activities, preschool curriculum

Received: October 18, 2016; Revised: December 19, 2016; Accepted: March 10, 2017

壹、緒言

首先申述學前教育以及臺灣幼兒教育的特色，說明論文執筆觀點。

一、學前教育的特色

「我國自清末光緒 28 年（西元 1902 年）頒布欽定學堂章程之後，始有正式明文規定之學制」（教育部，2012：9）。清末開始的學制，在 1922 年實施學制改革，初等教育階段分為三級：幼稚園（6 歲前）、初等小學校（6~9 歲）、高等小學校（10~11 歲）。這個學校系統改革案除了確立我國小學 6 年、初級中學 3 年、高級中學 3 年的「六三三制」學校系統之外，還將「幼稚園」納入學制，確立幼稚園歸屬教育部管轄的教育機構定位。

無論從教育理念或是實踐觀點，幼稚園課程與學校課程不同，沒有教科書便是第一個特色。幼稚園沒有教科書，但是是實施教育的場所，所以幼稚園裡編制教材、教案，進行有目標、有計畫的教學活動。這些教材、教案或稱課程、或稱課程實施計畫。

2012 年，改「幼稚園」為「幼兒園」，仍然歸屬教育部管轄，惟改稱「教保服務機構」，但是延續幼稚園時期之非學校特色：幼兒園課程的編制理念與實施不同於學校課程。

「幼稚教育」、「幼兒教育」、「學前教育」，是相同的指稱滿 6 歲進入小學之前，所謂學前階段的教育；然三個名詞是先後出現／使用在我國教育史上的。「幼稚教育」一詞在 1920、1930 年代普遍使用，1960、1970 年代的臺灣依然存在，也可解釋為幼稚園的教育；1940 年代起逐漸出現「幼兒教育」一詞；2000 年代起，尤其在 2010 年代幼托整合議論熾烈時期，又加入「學前教育」一詞的使用。隨著 2013 年「教育部國民

及學前教育署」的誕生，「學前教育」似有成爲正式用語之勢。¹

二、臺灣幼教的特色

臺灣的幼兒教育制度肇始於日治時期，1895~1945（日治 50 年）期間幼稚園、托兒所由無至希罕、至稍稍普及。1945 年，二戰結束，日人退離，國民政府遷移臺灣，廢止日本統治時期文教制度，移入當時大陸的《幼稚園課程標準》、《幼稚園設置辦法》等。翁麗芳（1998）稱臺灣的幼教是三重構造，日本式、中國式再加臺灣式。1945 年以前是日本式幼教，1945 年國民政府移入中國大陸的幼教法規、課程材料。

《幼稚園課程標準》是臺灣套用中國式幼教的典型例子。國民政府南京時期，1929 年公布《幼稚園課程暫定標準》，1932 年正式公布《幼稚園課程標準》，1936 年又有第一次修訂公布。1949 年國民政府遷臺，1936 年修訂版的《幼稚園課程標準》成爲臺灣的適用法規，而後，在臺灣又有 1953、1975、1987 年三次的修訂。2012 年之前，《幼稚園課程標準》是臺灣幼稚園執行課程的法定依據。2012 年，《幼兒園教保活動課程暫行大綱》公布實施，取代了《幼稚園課程標準》；2016 年 12 月修定爲《幼兒園教保活動課程大綱》。

本論文針對沒有教科書的學前教育階段，以文獻探討、文件分析方式解析 1945~2015 年間《幼稚園課程標準》、《幼兒園教保活動課程大綱》的變遷，探討臺灣幼教課程的發展。1945 年以前日治時期的臺灣幼教課程或中國大陸的《幼稚園課程標準》的實施，不在探討範圍內。

¹ 在教育部 2011、2012 年版《中華民國教育統計》的「現行學制」圖裡，6~15 歲「國民教育」之前是 4~6 歲「幼稚教育」。而 2013 年版教育統計的「現行學制」圖在國民教育以上階段並無修改，但是國民教育之前改爲 2~6 歲「學前教育」。

貳、文獻探討

《幼稚園課程標準》孕生於二戰前中國大陸。臺灣的幼兒教育於二戰前後分屬日本、中華民國體制。是以「貳」檢視中國大陸及日本的相關論文，探討中日社會對於孕生於二戰前中國大陸的《幼稚園課程標準》的看法。至於二戰以後臺灣幼教發展的相關文獻探討，則在「參、《幼稚園課程標準》的演變與臺灣幼稚園現場的課程發展」交織討論。

一、中國大陸對於《幼稚園課程標準》及相關制度的探討

朱家雄（2008）論述中國大陸學前教育發展有 1920~1930 年代、1950 年代及 1980 年代三次改革，三次都是以幼稚園課程變革為軸心的改革，都深受西方學前教育思潮的影響。1932 年《幼稚園課程標準》的頒布是第一次變革時期的關鍵事件。朱家雄與王春燕也肯定 1932 年《幼稚園課程標準》「在探索科學化、中國化的學前教育實踐的道路上作出了貢獻，在理論上確認兒童的主體性；認定課程應源於兒童的生活和經驗」（朱家雄，2008：4）。

然而中國大陸在 1950 年代「奠定建國初期幼稚園課程變革」（朱家雄，2008：5），《幼稚園課程標準》被視為美國資本主義社會教育學說產物，在棄美追俄的 1950 年代，消逝不存，以當時的蘇聯為範本，訂定《幼稚園暫行規程》（草案）和《幼稚園暫行教學綱要》（草案）。關於 1950 年代以後大陸幼教綱要的變化不在本論文探討範圍，而《幼稚園課程標準》與杜威（Dewey, 1859~1952）實用主義教育理論、兒童中心主義色彩的連結關係由此可見。

《幼稚園課程標準》是以陳鶴琴「活教育」理論為基礎的單元課程，被認為是「反映資本主義社會的教育學說，以兒童為本位，一味強調兒童興趣，把兒童看成自然物，順其自然去發展，培養個人自由主義」（張逸園，1952：15）。

二、日本對於《幼稚園課程標準》及相關制度的探討

「二」回顧一見真理子及芝崎良典等的研究報告，探討日籍研究者眼中的中國的《幼稚園課程標準》、日本幼稚園課綱修訂經過。

（一）一見真理子的陳鶴琴及《幼稚園課程標準》研究

於日本外國語大學主修中文的一見真理子，1982年進入東京大學教育學院研究所後開始展開中國幼稚教育研究，1987年博士生二年級時，以研究生身分負笈北京師範大學，實地踏查北京、南京的幼兒教育狀況。她鎖定陳鶴琴(1891~1982)、陶行知(1891~1946)、張宗麟(1899~1976)等幼稚教育學者，研究二戰之前中國的幼稚教育發展。

一見認為清末的官僚爲了快速達成教育近代化，把日本當成媒介引進西歐的近代教育制度，幼兒教育制度被囊括於教育系統當中一併引進，但僅止於形式性導入而已。1919年五四運動掀起的改造中國運動，是引進民主、科學的思想改造運動，也是企圖改革中國教育的運動。杜威在中國講學兩年，杜威返美後繼而有孟祿(Monroe, 1869~1947)在中國講學兩年，確立了新中國的美式教育體制。留美學人陳鶴琴、陶行知就是引承美國新教育思潮在中國推動幼兒教育改革的中心人物。一見因此稱呼陳鶴琴、陶行知是近代中國「兒童發現者」；譬喻其有若盧梭(Rousseau, 1712~1778)在西歐近代教育哲學家中的幼兒教育開闢者地位(一見真理子，1984)。

一見真理子(1983)特別注意到陳鶴琴在完成長子出生後808天追蹤觀察之後設辦幼稚園的經歷，這個後來全國有名的鼓樓幼稚園是1923年，在南京陳家院子裡開始的。陳鶴琴實踐幼兒教育的動機是：

建造中國的幼稚園課程、中國的玩具、中國的幼稚園；所有的實踐活動都是為了給孩子作為孩子的幸福，推動幼稚教育普及。(一見真理子，1984：164)

陳鶴琴於 1924 年發表〈現今幼稚教育之弊病〉一文，以「幼稚監獄」形容當時把幼兒關在室內、沒有具體的目標，偏團體活動、輕估幼兒能力的幼稚園。鼓樓幼稚園課程實驗的推手張宗麟與陳鶴琴有師弟關係，也留下不少影響至今的幼教論作。他 1934 及 1926 年發表的文章批評當時的幼教：「近代從事幼稚教育者至少有兩件事是對不起孩子的。一件是欺騙孩子，一件是枷鎖孩子」（張宗麟，1934：799）。

又說當時一般教師「隨波逐流」濫用怪力傳說、不准孩子思考或活動，「以為可以造福兒童，造成一個模範孩子」（張宗麟，1934：801）。

在我國幼稚教育如此幼稚的時代，大家都在那兒嘗試，又缺乏標準的課程，所以就免不了許多錯誤。（張宗麟，1926：487）

（二）近六十年日本《幼稚園教育要領》的變遷

19 世紀末，日本幼教制度及內容是臺灣及中國大陸幼教發展的藍本，二戰結束後，1947 年，日本以戰敗國之身接受美國指導完成小、中學《學習指導要領》（課程標準），1948 年 3 月完成《保育要領》。這個深具美國色彩的《保育要領》同時適用幼稚園、托兒所，是製作教育計畫時的綱要式參考書。而後在幼托的教育、保育爭議告一段落，確立幼托分軌、二元制度後，1956 年文部省首次公布國定幼稚園課程參考書《幼稚園教育要領》，其後有 1964、1989、1998 及 2008 年 4 次修定，目前 2018 版的修訂工作進行中。

1956 年以來 5 個版本的《幼稚園教育要領》都使用「領域」一詞分述各領域內容。1956 年版是，健康、社會、自然、言語、音樂律動及繪畫制作六領域，1964 年版仍然維持相同名稱的六領域，1989 年版則修定為健康、人際關係（日文原文「人間關係」）、環境、言語、表現的五領域，1998 年版、2008 年版保持與前版相同的五領域。

概略比較此六十年期間的《幼稚園教育要領》，可以發現 5 個版本當中 1989 年版有比較明顯的修訂。不僅是從六領域減為五領域，領域名

稱也有鮮明的變更。原因是其前的六領域名稱近似小學教科，即使要領中註記「六領域與小學的教科科目不同性質」，並且強調幼稚園教育的具體性、綜合性活動原則，但是仍然出現幼稚園依六領域分科進行活動的現象（民秋言，2010），促使 1989 年改版使用人際關係、環境、表現等與小學教科迥異的五領域名稱。

《幼稚園教育要領》是國家提供幼稚園實施教育的指導手冊，芝崎良典等人也回顧六十年間教育要領的變遷過程，檢討國定要領的編制與呈現方式對於幼稚園現場的影響：

1948 年公布的《保育要領》，針對 2~5 歲幼兒的身心發展特徵，製表明示。1962 年版《幼稚園教育要領》以領域為單位明列幼兒的發展特徵，詳細列述預期達到點。以這樣的《幼稚園教育要領》為依據實施的幼稚園教育，有兩個危險：第一、因為明確記載預期達到目標，保育者²跟幼兒的關係會專注於特定技能的習得，保育者喪失幼兒發展乃身心各層面交互影響的全面性觀點。第二、輕忽幼兒主體性活動。（芝崎良典、石田裕子、山崎晃，2002：76）

上文說明日本在二戰後的數十年走過以兒童發展為軸，細密化條列化敘寫課程計畫，卻造成教師過於在意撰寫課程計畫，依據課程計畫進行教學，以計畫綁住幼兒的教師中心歷程。有鑒於此，1989 年版以後的《幼稚園教育要領》意圖明確傳達兒童中心理念，提供幼稚園現場的課程編製指引，並且力求避免過度傳達，以免造成教師照本行事阻礙幼兒發展的反效果。

² 日本以「保育者」統稱在幼稚園、托兒所的幼教工作者

參、《幼稚園課程標準》的演變與臺灣 幼稚園現場的課程發展

《幼稚園課程標準》在 1929 年公布暫行版之後，共計有過 5 次的修定發布，本論文以 1932 年=1 版、1936 年=2 版、1953 年=3 版、1975 年=4 版、1987 年=5 版簡稱各年次公布的《幼稚園課程標準》修定版。

二戰以前，臺灣沒有幼稚園課程標準或類似文件，隨著 1945 年的臺灣光復，2 版《幼稚園課程標準》成為臺灣幼稚園課程實施依據。

「參」以《幼稚教育法》頒布為分界點，分 1945~1970 年代、1980~1990 年代兩個時期，探討《幼稚園課程標準》內容的演變並且分析臺灣幼教現場的變化。第一個時期又再分「1960 年代之前」、「1960~1970 年代」兩期彙述《幼稚園課程標準》的內容與幼教現場狀況。

一、1945~1970 年代

1950 年代之前國民政府忙於穩定民生，「當時教育部正忙於修訂中學及國民學校課程標準，對於幼稚園課程標準之修訂，未暇兼顧」（幼稚園課程標準，1985：61），即使到了 1960 年代，1968 年開創九年國教已是教育大工程，對於幼教也還是無力掌管狀態。是以孕生於中國大陸的《幼稚園課程標準》直接套用臺灣，此時國民政府雖已治臺 20 年，然不見修訂或相關討論。

（一）1960 年代之前

1. 《幼稚園課程標準》

1945~1953 年適用的 2 版《幼稚園課程標準》是陳鶴琴與張宗麟針對 1920 年代中國大陸幼稚園缺乏適當指引的問題而編訂的幼稚園教育目標與內容標準（一見真理子，1983），將幼稚園課程分為：音樂、故事與兒歌、遊戲、社會與自然、工作、靜息及餐點七個部分，並分目標、內容大要、最低限度三項敘寫內容；再有 17 項「教育方法要點」。要點

內容強調中心制課程與設計教學法的採用、幼兒自由活動與戶外活動的重視、兒童的經驗與教材教法的結合、教師的角色、設備上的留意點等。1953年公布的3版《幼稚園課程標準》，課程範圍調整順序為：遊戲、音樂、工作、故事、歌謠、常識、靜息及餐點。

2. 幼教現場

與陳鶴琴同年代，二戰前同樣被譽為近代中國幼稚教育家的北平幼稚師範學校校長張雪門（1891~1973），1947年以建設臺灣幼教之志赴臺，受聘臺北育幼院長。他在1955年前後執筆的《幼稚教育講義》第六講中，借某華僑女士提問描繪當時臺灣幼稚園課程有四種形態：

第一種幼稚園是實驗興趣中心課程：一個班級裡兩名老師。幼兒們有的看圖書，有的繞著桌子騎三輪車玩，有的畫畫，有的在地板上搭積木。1名老師在和3個幼兒講故事，1名老師站在角落裡記筆記。第二種是國民學校幼稚班的分科教學課程：以小學的教學方式進行範讀、合讀再拆開來唸音的教注音字母的課程，然後教師再講故事，再教唱歌。都是老師教，幼兒跟著學，但是教的注音字母或故事或唱歌，彼此之間都沒有關係。第三種是五指活動課程：教師先講解「貓」的特徵（貓眼睛的變化、貓的趾掌和走法），最後並做總整理。然後是休息時間戶外遊戲，教師和幼兒們玩「貓捉老鼠」的遊戲。再回教室上課時，教師說的是「兩隻貓的故事」。第四種是單元設計課程：首先教師和幼兒們一起商量活動主題（如何招待來參觀的客人），教師引導幼兒計畫活動內容、地點（到什麼地方做送客人的禮物、畫送客人的畫、做遊戲、唱歌等），擬定計畫後，教師依照計畫分組，逐項讓幼兒進行。（張雪門，無日期：1-3）

對於上述四種課程，張雪門又進一步分析：

幼教的課程，在目前（1955年前後）³的臺灣雖然很複雜；但重要的只

³ 僑務委員會出版的張雪門《幼稚教育講義》並無出版年，但依據內容對照張雪門其他著作，推測此處當是1955年前後。

有兩種：一種以行為為中心（即自然課程）……凡幼稚園裡布置教室、開會、旅行、種花、種菜、養兔……只要孩子們能夠自己做的，都應該讓他們實際去行動。……第二種是以教材為中心（即人為課程），有了教材，再來研究動機的引起，過程的安排……，但教材是固定的，絕不因兒童實際的倡發活動而有所改變。（張雪門，無日期：6）

分科教學是以教材為中心，單元設計是以行為為中心；興趣中心說是行為而偏又分科，五指活動說是教材（中心）而偏又完整。（張雪門，無日期：6）

簡言之，1950、1960 年代臺灣的幼教主要有「行為中心課程」及「五指活動課程」兩個類型，前者是張雪門，後者是陳鶴琴教育哲學，都是張、陳 1920、1930 年代在大陸實驗、推動的「中國的」幼教課程；兩類型又演化出單元設計教學、興趣中心課程，但是，當事人張雪門淡淡地表達了他對於這兩種課程在臺灣實施情形的不滿意：「今日教材的缺乏難免濫芋充數」（張雪門，無日期：7-8）。原因在於師資：

究竟教材是固定的，要想適應幼兒活潑的行為，儘管教師如何注意教法，終是把教材和方法兩者分開，究竟不如訴之於幼兒自己的思考行為，才能把材料和方法打成了一片。（張雪門，無日期：8）

試拼湊張雪門的理想幼教課程圖像：幼稚園教師能夠不侷限於固定教材，又懂得啓發幼兒思考，把教材和教法連成幼兒的行動。張雪門的理想圖像的基底是其融合儒家知行合一與西方近代經驗主義哲學（翁麗芳，2007：28）於其源於杜威「學本於做」與陳鶴琴的兒童中心主義一致，應該也就是 2 版《幼稚園課程標準》的理想課程圖像。

此時幼教不是臺灣政策主要關注點，張雪門先於 1952 年以眼疾辭去臺北育幼院長職務，退居北投。1948 年李蟾桂、1957 年華霞菱在省北師專（簡稱北師，現在國立臺北教育大學）、新竹師專（簡稱竹師，現在國立新竹教育大學）實小附幼實施行為課程，李蟾桂、華霞菱兩位是

1946、1947年由北平來臺，張雪門北平時期的學生。

五指活動則有1948年熊慧英於省北女師（簡稱北女師，現在臺北市立大學）附幼指導進行的紀錄（翁麗芳，1998）。五指活動乃將幼稚園的活動分為社會、科學、語文、健康及藝術五個領域，以同一主題串起連為一個單元。這個時期北女師附幼推展實施的「五指活動課程」是以週案編寫教學計畫教案，再分五個領域詳細記述每一天的活動，「單元活動」課程模式逐漸流傳開來。張雪門批評這樣的五指活動、單元活動課程模式偏於教材中心，但是張雪門也指出其長處：對於沒有經驗的新手教師或是幼教專業訓練不足的幼兒教師而言，寫好每日活動的詳細步驟與內容的五指活動、單元活動課程是最適於實施的課程模式。

熊慧英乃二戰前陳鶴琴擔任校長之上海國立幼專畢業生。她在臺灣先於北女師附幼實施「五指活動課程」，1954年轉職私立臺銀幼稚園後，開始「興趣中心課程」實驗，有：常識中心教學法、遊戲中心教學法、故事中心教學法、音律中心教學法及工作中心教學法；因為每一中心教學均著重求得統整性之社會化教學法之研究，又稱「綜合教學法」研究（翁麗芳，1998）。前述張雪門對於第一種實驗興趣中心課程的幼兒依興趣看圖書、騎車、畫畫、搭積木的描述，還有，「老師站在角落裡記筆記」，指的應該就是臺銀幼稚園實驗興趣中心、綜合教學法的景況。

列名3版幼稚園課程修訂委員之首的張雪門以「複雜」形容此時的幼稚園課程。張雪門在此（1953）年退休，9月擔任臺南師範學校幼稚師範科三年級學生顧問，同時開始《中華日報》「幼教之友」專欄主筆工作；1954年9月「幼教之友」專欄停刊，10月又開始《幼教輔導月刊》編輯工作（1960年停刊）。1973年病逝前，體力日衰的張雪門以筆耕方式鼓勵幼稚園進行有計畫的課程實驗。

（二）1960~1970年代

1. 《幼稚園課程標準》

1960~1970年代適用的是《幼稚園課程標準》3版、4版。針對3版

的修訂，教育部說明重大改進部分是：

1.在幼稚園教育總目標方面，原第四項：「協助家庭教養幼稚兒童並謀家庭教育的改進」予以刪去；而增加「啟發幼稚兒童初步的生活知能」一項。2.將幼稚園課程範圍分為「知能訓練」與「生活訓練」兩部分。課程編排之次序，亦酌予調整，將「遊戲」、「音樂」等科，列在首項，藉以強調幼稚教育方面保育重於教學之意。3.在教育方法實施要點中，增列下列兩項原則：(1) 重視戶外活動的實施。(2) 注重有關心理衛生活動。4.原標準中文字欠妥者，均經酌加修潤。(幼稚園課程標準，1976：63)

針對 4 版的修訂展開原因，教育部的說明是：

上項修訂之幼稚園課程標準，於 1953 年 11 月公布以來，迄今已二十餘年，在此二十餘年中，政府勵精圖治，積極建設，社會進步，工商業發達，人民生活水準提高。幼稚教育在此二十餘年中，發展甚速；尤以近年政府致力於十大建設工作，動員人力甚眾，年輕父母參加建設工作，幼年子女乏人照料，因之幼稚園之設置，不分城市鄉村，日漸普及。二十餘年前所頒布之幼稚園課程標準，已感不能完全適應，自有重加修訂之必要。(幼稚園課程標準，1976：64)

教育部幼稚園課程標準修訂委員會 1975 年 6 月的大會討論：

大會中各位委員認為課程修訂為改進教學之重心，為使課程內容更豐富，更適合今日之幼兒身心發展起見，有重加修訂之必要。(幼稚園課程標準，1976：66)

以改進教學重心，使課程內容更豐富，更適合當代幼兒身心發展為目標的 4 版將幼稚園課程分六項：健康、遊戲、音樂、工作、語文及常識（自然、社會、數的概念）。「健康」調到首位，把靜息、餐點的內容都納進「健康」，故事、歌謠改為「語文」。而且，針對 3 版「將幼稚園

課程範圍分爲『知能訓練』與『生活訓練』兩部分」的分法，「根據生活教育原理，針對幼兒需要，將『知能』融入『生活』之中」（幼稚園課程標準，1976：67）。簡言之，3 版課程標準實施 22 年之後，國民生活水準提高，幼稚教育發展甚速，社會建設需要青壯人力發展工作，需要幼稚園照料幼兒，促使政府著手對應修訂課程標準。

2. 幼教現場

上述教育主管機關的聲明文可以窺得幼教發展快速，幼稚園課程偏重知能訓練忽略幼兒日常生活的氣氛。創於 1965 年臺北縣（現在新北市）永和的佳美幼稚園，創辦人就以吃點心、唱兒歌加小學學前準備說明 1960 年代的幼稚園意象，並且回溯：

當時一般人對幼稚園的看法也僅止於「小學先修班」。那時永和有三家私立小學，入學要考試，考智力測驗、寫字、注音符號等，使得一般人以為能幫助孩子考入私立小學，錄取率高的就是好幼稚園。（劉玉燕，1995：15-16）

但是，在偏重知能訓練、小學先修班的風潮中，也有求突破的幼稚園（見下文佳美、三暉幼稚園的敘述）；也有教會幼稚園另有外國教材來源。

根據臺南縣新營市（現爲臺南市新營區）樂仁幼稚園創辦人德籍蘇仁基修女（天主教聖功修女會）口述，樂仁幼稚園課程的安排有一半是幼兒自由活動的時間，並無死板的課程表。蘇仁基修女於 1949 年到臺灣，1952 年受派返回德國進修幼教，1954 年「從德國帶許多教材回臺灣，供幼稚園上課之用」，自認「受裴斯塔洛齊、福祿貝爾、蒙特梭利影響甚深」（1995/1/21 訪談紀錄）。新營樂仁幼稚園因爲地處市政中心，幼兒家長多公教人員，並不干涉幼稚園教學。起初幼稚園只有半天班，在家長工作忙碌化、回應家長要求情況下，開始實施全天班課程。一天的作息教學流程是：每天早晨都有升旗儀式，升旗結束各班回教室，開始「故事時間」。故事時間之後是戶外活動、點心時間、工作時間、午間

休息。下午則安排活動性課程，也設有點心時間。

蘇修女等新營樂仁幼稚園早期人員對於《幼稚園課程標準》沒有印象，但是知曉「單元」。每天的「故事時間」，幼稚園會搭配「單元」提供中國民間故事或是翻譯的西洋童話故事給老師，老師也可以自行更替故事。

當時出國機會極難，樂仁的教會系統有教會的外國資源，一般幼稚園就沒有外國的幼教資訊了。前述臺北縣永和佳美幼稚園長黃寶桂在1973年到日本參觀御茶水女子大學附屬幼稚園等的開放角落教學之後，大受感動：

那真是一種自由、和諧的氣氛。我在想為什麼那裡的孩子這麼快樂，而我們的孩子過得這麼辛苦。我們的小孩每日都在做同樣的事——寫字、做算術、晨檢。幼稚園中沒有新鮮事。我在想國內如果有人採用這種教學方式，我也要試看看，我要將那種自由、和諧的氣氛帶回佳美。(劉玉燕，1995：17)

黃寶桂打探到省北師、新竹師範附幼及救總兒童中心「在實驗發現教學」，跟省北師專附幼主任李蟾桂聯繫上「想嘗試角落教學」(劉玉燕，1995：17)，羨稱「李蟾桂主任師承大陸張雪門老師的教學系統，在大陸時期即曾實際接觸過啓發式教學，所以在當時保守的教學大環境中，能清楚洞見幼兒教育的方向」(劉玉燕，1995：17-18)。

1974年，佳美幼稚園「由傳統改成開放式教學」(劉玉燕，1995：19)。1970年代在永和擔任國中老師的陳麗霞，對於當時幼教情形也有同樣的「勤管嚴教」的觀察。因為尋覓不著給兒子就讀的合適的幼教機構，促成陳麗霞辭去國中教職，1979年開始經營私立三暉幼稚園(翁麗芳，2012)。

總結而言，臺灣幼教界開始出現傳統與開放教學的對比說法。「傳統」大概是指勤管嚴教、偏重知能訓練、小學先修班式的幼稚園課程；而縮小班級人數、不做紙筆作業，多時間、空間讓幼兒遊戲成爲「開放

式教學」的意象。反「傳統」、突破「傳統」逐漸成爲臺灣幼教界標榜進步的流行詞；而「角落教學」開始慢慢在臺灣幼稚園流行起來。佳美幼稚園如此記述 1974 年爲了進行「角落教學」如何修改設備的經過：

孩子需要有較大的遊戲空間。園長決定將原來容納兩個班級的教室中間牆拆除，合成一個班級。……櫃子與桌椅組合圍成一區區學習角落；黑板不再是老師的專利，成爲孩子共同畫圖、說故事的地方。園內運進海沙分散到各層樓，各層樓的小房間也盡量空出來做沙地、木工、音樂角。如此，讓孩子有更寬敞的空間，老師才不致於因空間狹隘而給孩子過多的限制。（劉玉燕，1995：19）

佳美及三暉幼稚園的求新求變，在當時幼稚園等於小學學前班修班時代裡固然是稀少突出，但是其實幾個師範附幼，如前述北師、北女師及竹師附幼的幼稚園課程實驗是有著指引性作用的。此外，中國幼稚教育學會也扮演傳導角色。

臺北女師附小及附幼在 1965~1969 年實施大單元設計教學。臺北女師於 1964 年升格師範專科學校，熊芷，中國幼稚教育學會理事長接任校長。熊芷出身北平，1920 年代與張雪門同在北平見聞當時前衛的美國新教育「設計教學法」在中學裡的實驗推展。臺北女師附幼及附小推展幼兒至小學低年級的「大單元設計活動」可視爲是延續戰前中國教育改革、推廣的實踐工作。1969 年熊芷離開省立臺北女子師範專科學校校長職務，大單元設計活動的實驗推廣因此中斷。

3. 中國幼稚教育學會

中國幼稚教育學會在 1957 年，由丁碧雲、關毓蘭、郭彥等大陸來臺的兒童福利、幼稚教育工作者發起，公推具戰時兒童保育會、戰後社會部兒童福利司司長經歷、美國哥倫比亞大學師範學院碩士學位經歷的熊芷擔任首任理事長，1958 年正式成立。丁碧雲 1941 年時就讀陳鶴琴創辦的江西省立幼稚師範學校、關毓蘭在 1930 年代任教北京張雪門指導下的藝文幼稚園，都是臺灣少數理解（陳鶴琴）五指活動課程、（張雪門）

行為課程的教育工作者，成立學會自有推展「中國幼稚」的目標。

學會成立 4 年後，1962 年開始發行機關誌《幼教通訊》（後來改名《幼兒教育》），刊載前述北師、北女師、竹師附幼等的課程實驗，介紹幼稚園教材教法；又於 1970 年開辦一系列「發現式學習」、「開放教育」演講活動。郭彥與英籍 Mrs. Hrne Borke 是臺灣推廣發現式學習、幼稚園開放式教育的關鍵人物。當時 Mrs. Hrne Borke 在國立臺灣師範大學擔任客座教授，中國幼稚教育學會聘之主講當時英美的幼兒園開放教育。當時郭彥擔任中國幼稚教育學會幹事，對於 Mrs. Hrne Borke 講演的以幼兒的「發現」為課程中心的教學法非常感興趣，著手收集美國的開放教育相關研究報告，翻譯後發表在中國幼稚教育學會《幼兒教育》及張雪門主編的《幼教輔導月刊》。郭彥又以中國幼稚教育學會名義申請聯合國兒童基金會經費，1971 年 3 月起在省北師附幼、臺北市立師範附幼及臺北市私立幼幼幼稚園 3 園進行發現式學習課程實驗。1971 年 8 月郭彥車禍逝，課程實驗僅進行了半年，但是中國幼稚教育學會持續進行「發現式教學」、「啟發式教學」、「開放式教學」演講、教學觀摩、檢討活動（翁麗芳，1992：153）。《幼稚教育論叢》第五輯中，張雪門敘述在臺北開始推動實驗發現教學的郭彥經常來訪，討論「發現教學」實驗過程中的種種問題，也記述郭彥對當時幼教教師的批評：「目前師資素質較差，做研究實驗工作，十分吃力」（張雪門，1973：170），此述一方面可以窺見郭彥對於發現式學習課程實驗的投入，同時也真實呈現當時臺灣幼教現場，專業訓練普遍不足的狀況。

在此幼教風氣未開、資訊貧乏時期，中國幼稚教育學會的幼教課程系列演講、發行刊物等活動，雖然參加者有限，但應該是發揮了提供幼教資訊、帶領實驗開放式課程的功能。

二、1980~1990 年代

(一)《幼稚園課程標準》

1981 年《幼稚教育法》公布，隔年，《幼稚教育法施行細則》公布。1981 年教育部委託師大科教中心辦理幼稚園科學教育實驗研究及推廣計畫，「以革新我國幼稚園科學教育」（幼稚園課程標準，1996：102）。教育部國教司長擔任實驗研究指導委員會召集人，指定師大家政系附設實驗幼稚園的教師及家政系、科教中心人員組成研究小組，進行實驗教材的編寫、試教、修訂等工作這個教育部主導的幼稚園科學教育實驗研究計畫連結課程標準修訂工作，1987 年《幼稚園課程標準》修正公布。

5 版課程的範圍分成：健康、遊戲、音樂、工作、語文及常識（自然、社會、數的概念）六大領域，強調幼稚教育的實施應以健康教育、生活教育、倫理教育為主，並以活動課程設計型態做統整性的實施，採用單元（主題）教學，以心理組織法徹底打破學科界限，不以學科性質來區分教材，而以一個有價值、有興趣的問題，或實際的活動為中心來聯絡貫穿各科教材，使幼兒在學習過程中獲得完整的知識和經驗。

此次實施通則中特別強調：1.以生活教育為中心；2.不得為國民小學課程的預習和熟練；3.以活動式課程設計心態做統整性實施，期以改進現行幼稚教育缺失，導引幼稚教育的正常發展。（幼稚園課程標準，1996：107）

實施通則中對於「不得為國民小學課程的預習和熟練」、「統整性實施」活動式課程的「特別強調」，可見 1980 年代此時小學先修班、分科教學的幼教課程普遍化的情形。

(二) 幼教現場

臺灣省國民學校教師研習會（現在國立教育研究院前身）於 1985

年，依據當年教育部核定的「幼稚教育課程研究發展計畫」成立幼稚教育課程研究小組。1986年3月，研究小組展開「臺閩地區幼稚園概況調查」，將幼稚園的課程分三種：(1)採自編課程、(2)自編、外編兼採、(3)採外編課程，發現：1419所幼稚園中使用外編教材的有639園；自編、外編兼採的有213園；採自己編課程的有506園（崔劍奇，1986：12）。被舉列的外編教材名稱有：華人、理科、信誼、華視、巨庫、華一、中華卡通等。1985年度全國幼稚園總數2,014園，採用華人出版業者的教材的有325幼稚園；其次為理科出版業者，有150園採用（崔劍奇，1986：27）。

以幼稚園、托兒所為銷售對象的幼教出版社、教材教具社愈來愈興盛。傳統與開放課程的憂慮或混亂也愈見討論。1992年，國立臺北師範學院（現在國立臺北教育大學）開辦中日幼稚園課程研討會，幼教系蔡春美教授針對「現行幼稚園課程標準實施現況與問題」提出：

提早教學寫字、注音符號及大量使用作業本的問題；使用坊間現成教材，教師成為被動接受，無法專業自主；缺乏具備幼教理念的師資，未能充分落實《幼稚園課程標準》的主要精神。（生活教育，以遊戲統整，不是分科型態）；標榜蒙特梭利、雙語、皮亞傑、才藝班等口號的現象頗盛行問題。（國立臺北師範學院，1992：27）

幼教現場（含幼稚園與托兒所）的紛亂之下，1985年臺北市教育局開始幼稚園評鑑計畫，其後有高雄市等其他縣市跟進，至1999年教育部頒布「發展與改進幼兒教育中程計畫」，開始全國性推展幼稚園評鑑工作。

1998年國立臺北師範學院幼兒教育中心出版《臺灣幼稚園教學法》，序言提及：

研究小組在（民）86年12月針對臺北市幼稚園教師進行問卷，統計出臺灣地區有下列教學法名稱：啟發教學、開放教育教學、(大)單元設

計教學、皮亞傑教學、行為課程教學、五指活動教學、蒙特梭利教學、福祿貝爾教學、發現學習教學、創造思考教學、方案教學、萌發課程教學、主題教學。(國立臺北師範學院幼兒教育中心，1998：0)

同(1998)年，民間幼教組織全國幼教聯合會發起「1018 為幼兒教育而走」請願遊行。遊行宣傳手冊的前言是：「我們社會對幼兒的教育和保育已經有相當高的需求」，指責當局在處理幼教問題時「仍然沿襲其一貫『封閉』與『限制發展』的心態在規劃，完全漠視近年來民間對教育現代化的強烈需求」(全國幼教聯合會，1998：4)。

對應 1990 年代幼教現場多元多樣，對於主管當局「封閉」與「限制發展」的抨擊，2000 年，行政院成立幼教政策小組，研擬幼托整合問題。

三、2000 年代

(一)《幼稚園課程標準》

2003 年，教育部召開全國教育發展會議，決議紀錄述及「為提升幼教品質，有關 5 歲幼兒納入國民教育正規體制」。5 版仍然是法定適用規範。

(二) 幼教現場

在 2011 年教育部對應十二年國教政策發布《加強輔導國民中小學教學正常化實施要點》，「教學正常化」一詞成為國民教育目標代名詞之前，「幼稚園正常化教學」已經使用在官方的「學齡前幼兒英語教育政策說帖」(2004 年 10 月 8 日)、國民教育幼兒班(簡稱國幼班)等相關文書(張孝筠，2006)。換句話說，2000 年代臺灣幼稚園出現正常與不正常教學的對立說法，幼教現場多元又紛亂。

幼教現場裡究竟是怎麼樣的教學呢？茲節錄教育部〈政令宣導：學齡前兒童語言教學之政策說明〉說明此時期幼稚園的情況：

目前幼稚園教學依照健康、語文、常識、遊戲、工作、音樂六大領域課程實施，係採國語直接教學，並以生活化、遊戲化之方式，實施課程教學，尚不得以英語分科教學。針對坊間之補教或幼教機構進行違法之英語分科教學或全英語教學，教育部將請各縣市政府循序漸進，依法加強輔導管理。至於幼教機構將美語視為學習材料，配合時令季節與特殊慶典活動需要，進行偶發性、非特定性之融入式學習活動，則並未違法，惟此種學習活動應如何規範才能對下一代提供保障，教育部正積極研擬中。（〈政令宣導：學齡前兒童語言教學之政策說明〉，2004）

這裡說的「依照健康、語文、常識、遊戲、工作及音樂六大領域課程」就是 5 版課程內容，而「英語分科教學」與「教學正常化」的關係，可以從教育部國幼班教學訪視及輔導工作小組 2006 年研發教學正常化指標的「教學正常化的消極面定義」拼湊出來：實施教學時，應避免以分科做為教學組織之方法（如電腦教學或傳統式的讀寫算教學等）（張孝筠，2006）。簡言之，教育部要求幼稚園依照 5 版《幼稚園課程標準》進行教學，以生活化、遊戲化之方式進行者算是正常化教學，特別劃出電腦教學或傳統式的讀寫算教學的就不算正常，是違法的。

在此引用幼稚園教師張雅梁的說法：

國內已大量充斥許多以營利為主的私幼，不斷片面借用許多歐美日等國的教學法名稱：蒙特梭利、福祿貝爾、開放式、建構式與主題式等，致力招生生財，外加才藝班的噱頭。（張雅梁，2010：34）

這裡負面指稱的以外國色彩包裝的教學，多存在於私立幼托機構。但是，除了前述時期私立佳美幼稚園的開放式教學嘗試，臺北市蒙特梭利理想園（1993 成立，蒙特梭利模式）、臺中市娃得福托兒所（1996 成立，華德福模式）所進行的西歐蒙特梭利、華德福教學嘗試，是受到肯定的（幸曼玲等人，2015）。另外，前述 1981 年教育部指定進行科學教

育實驗研究的師大附幼也屬私立，2007 年閉園之前，曾經進行：

蒙特梭利實驗教學、開放式教育、主題式課程、方案教學、家長參與等先進幼教理念，以及多項幼稚園實驗教學方案。（〈師大附幼光榮落幕，找尋老校友〉，2007）

創設於 1981 年的臺中市私立愛彌兒托兒所進展的是另一種型態的課程發展。該機構於 1989 年開始規劃實施「學習區」課程，1996 年實施「彈性主題概念網」，1999 年時建置「愛彌兒網站」，又走過「較深入的主題探索」；2006 年又嘗試英文融入式教學、建構主義取向探究課程（臺中市愛彌兒教育基金會，2016）。

公立幼稚園方面，臺北市南海實驗幼兒園值得記述。該園於 1989 年以「臺北市南海幼稚園」之名，聘留美碩士漢菊德為園長開辦，1990 年更名「臺北市南海實驗幼稚園」，宣明其幼教課程實驗定位，並發行刊物《南海傳真》記錄其「全人教育」、「方案教學」、「方案結合學習區」課程實驗。

2004 年，教育部國教司成立幼兒教育科。2009 年教育部建置「我國 2~6 歲幼兒身體發展常模資料庫」。都是前所未有的幼教大事。

肆、《幼兒園教保活動課程大綱》的出現

延續 2000 年代臺灣社會對於幼兒教育的關注熱潮，教育部編列預算宣導「幼稚園正常化教學」，除了手冊文宣之外，2014~2015 年拍攝「幼兒園教學正常化系列宣導短片」播映於電視及網路（教育部，2015）。

2006 年，教育部成立幼兒園教保活動課程大綱研編小組，這個《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱「新課綱」）的編製成果在 2012 年以「暫行大綱」公開；2016 年 12 月修定且公布定名《幼兒園教保活動課程大綱》，同時宣告自 2017 年 8 月 1 日生效。

一、新課綱研編小組對於《幼稚園課程標準》的看法

新課綱研編小組於 2015 年出版《新課綱想說的事》，下面節錄該書第一章第三節「《幼稚園課程標準》與《托兒所教保手冊》的檢討」的一部分：

《幼稚園課程標準》係於 1987 年頒布，為中央層級所規定，由上而下制定，具有法律位階，實務現場必須切實遵守，但實行至今已有二十餘年，當時的意識形態與需求已與現今有所不同。綜觀過去的相關研究，發現 1987 年《幼稚園課程標準》有下列幾項問題。(一)許多幼教相關科系與幼教現場老師認為已不適用。(二)國內幼教師資培育者與幼教實務人員鮮少使用。(三)國內師範校院幼教相關科系的開課內容與《幼稚園課程標準》中的六大領域不符。(四)「遊戲」概念有別，實務現場經常簡化了遊戲的意義。(五)以領域劃分的方式落入學科框架。(六)書寫方式難以幫助實務工作人員對於課程規劃有整體的思考。(七)「實施通則」列在各領域的內容之後，削弱了課程標準規範的力量。(八)僅重視內容方面的評量，缺少評量時機與方式的資訊。(幸曼玲等人，2015：8-12)

上文說明研編小組對於《幼稚園課程標準》不適用、鮮少使用、不合用的看法，意味著修訂已不足對應幼教現場，必須另起爐灶。

二、新課綱的內容與特色

新課綱將幼兒園課程分：身體動作、認知、語文、社會、情緒及美感六個領域。每個領域分領域目標、領域內涵及實施原則三部分敘寫；在六個領域之前，有「總綱」敘明宗旨、幼兒園教保服務的意義和範圍、總目標、基本理念、課程大綱架構、實施通則。

（一）課綱架構

新課綱在六個領域之外還設定「覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理」六大能力，透過統整六個領域課程的規劃與實踐，「陶養」幼兒擁有該六大能力。每個領域內容都有 3~5 頁的學習內涵與課程目標對應表。課程目標除了課程目標之外又分四個年齡層的學習指標說明學習內容。

（二）幼兒園時代的新課綱特色

新課綱乃是對應幼托整合下的幼兒園：

內涵以個體與生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智能力為核心，兼顧幼兒全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃幼兒學習的領域和能力。（教育部，2012：4）

綜合觀之，新課綱的課程規劃是：納入本國文化思維，強調在地性取材，以幼兒的能力為主軸，串結各領域，進行統整，強調核心價值，培養自由多元社會的公民，重視與小學的銜接。研編小組主持人幸曼玲以六點歸納新課綱特色：

- 1.發掘與建構臺灣孩童的圖像。
- 2.以能力作為串接整合領域的方式，也以各領域能力作為培養幼兒的主要目標。
- 3.以本土的實徵研究建構課程目標與學習指標。
- 4.強調培養幼兒的能力。
- 5.考量華人重要的文化價值。
- 6.重視幼兒的發展需求與主體性並重視幼兒所處的文化環境。（幸曼玲等人，2015：43-50）

（三）新課綱對於幼教現場的影響

2012年新課綱公布前後，教育部陸續公布《幼兒園教保服務實施準則》（2012年8月）、《幼兒園評鑑辦法》（2012年5月）、《教育部幼兒園課程與教學品質評估表》（2012年6月）等，這些法規也成為幼兒園人員實施新課綱的規範。此外，新課綱（暫行大綱）公布前3年，2009年

起教育部在各縣市選定新課綱種子園進行課程實驗，也進行在職教保人員新課綱研習、家長手冊編擬、建置推廣網路等配套措施。2012年新課綱公布後，教育部又以輔導計畫、教保專業知能研習等措施緊密連結幼兒園的新課綱實踐。

「幼兒園輔導計畫」發布於 2012 年 12 月，迄今已有 2013 及 2014 年兩次修訂；將幼兒園輔導分為基礎輔導、專業發展輔導及支持服務輔導三類；專業發展輔導又分適性教保輔導、課程大綱輔導、特色發展輔導及專業認證輔導四種，被視為最高階的第四種「專業認證輔導」是：縣（市）政府推薦，能依新課綱發展教保活動課程的幼兒園。新課綱顯然成為幼兒園專業發展頂峰。

幼托整合 5 年以來，在教育部補助下各縣市分階分段規劃、辦理幼兒園教保服務人員新課綱研習活動，當前教保服務人員多有參與新課綱初階、進階研習、實驗種子園經驗，也多有讚許。例如：

新課綱是把老師舊有的教學技巧和課程統整能力，以幼兒為中心為出發發展出新的思維，透過一次又一次的嘗試與修正，新課綱能給老師與幼兒不同的學習能力與思考。(趙家翎，2013)

新課綱在教育部諸種配套措施的推動下，一反前期幼教現場對於《幼稚園課程標準》置若罔聞狀態，大力置入幼教現場。然而，教保服務人員因為參與新課綱實驗或研習才「嘗試與修正」的反省，對照 1929 年《幼稚園課程標準》起草時代張宗麟說的教師「隨波逐流」現象，如出同轍。

伍、研究結果與討論

茲彙整「參」、「肆」內容，製作「1945 以來臺灣幼教課程發展大事紀表」如表 1，說明七十年來從《幼稚園課程標準》走到新課綱的過程，進行討論。

表 1 1945 年以來臺灣幼教課程發展大事紀表

年代	《幼稚園課程標準》適用版本	幼稚園／幼兒園的教學與課程	幼教相關法規與重要事件	幼兒園教保活動課程大綱
1960 年代之前	1936=2 版 1953=3 版	行為課程、五指活動課程、單元設計課程、興趣中心課程、綜合教學法、分科教學課程（臺北女師附幼及附小實驗大單元設計活動）	1958 年中國幼稚教育學會成立，熊芷擔任理事長 1962 年中國幼稚教育學會發行機關誌《幼教通訊》（現名《幼兒教育》）	
1960~1970 年代	1953=3 版 1975=4 版	發現教學、角落教學、啟發式教學（北師、竹師實小附幼及救總兒童中心實驗發現教學）（1974 佳美幼稚園開始開放式教學）	1977 年葉楚生（教育部國教司長）擔任中國幼稚教育學會第二任理事長	
1980~1990 年代	1987=5 版	幼稚園市販教材前 7 名：華人、理科、信誼、華視、巨庫、華一、中華卡通。 方案課程／主題教學：臺北市師大附幼、臺中市愛彌兒托兒所 方案結合學習區：臺北市南海實驗幼稚園 蒙特梭利模式：臺北市蒙特梭利理想園幼稚園 華德福模式：臺中市娃得福托兒所 高瞻課程、瑞吉歐教學模式	1981 年《幼稚教育法》頒布 1981~1984 年教育部委託師大附幼等 21 幼稚園進行科學教育課程實驗 1984 年臺北市教育局展開幼稚園評鑑 1998 年「1018 為幼兒教育而走」請願遊行 1999 年教育部頒布「發展與改進幼兒教育中程計畫」（含幼稚園評鑑及獎勵計畫） 2000 年行政院成立幼教政策小組	

(續)

表 1 1945 年以來臺灣幼教課程發展大事紀表（續）

年代	《幼稚園課程標準》適用版本	幼稚園／幼兒園的教學與課程	幼教相關法規與重要事件	幼兒園教保活動課程大綱
2000 年代	1987=5 版	同 1980~1990 年代	2003 年教育部全國教育發展會議決議「為提升幼教品質，有關 5 歲幼兒納入國民教育正規體制」 2004 年教育部公開「學齡前幼兒英語教育政策說帖」 2004 年教育部成立幼教科 2009 年建立「我國 2~6 歲幼兒身體發展常模資料庫」	2006 年「幼兒園教保活動課程大綱研編小組」成立
2010 年代			2011 年 3 月《幼稚教育法》修定公布 2011 年 6 月《幼兒教育及照顧法》公布 2013 年中央政府組織改造，「教育部國民及學前教育署」誕生 2014~2015 年教育部拍攝「幼兒園教學正常化系列宣導短片」	2012 年《幼兒園教保活動課程暫行大綱》公布實施 2016 年 12 月教育部公布修正《幼兒園教保活動課程暫行大綱》，名稱並修正為《幼兒園教保活動課程大綱》，自 2017 年 8 月 1 日生效

一、鑽研眼前，輕忽前人成果

以新課綱的推動現況窺察臺灣幼教，必須指陳是，對於《幼稚園課程標準》的不求理解的事實。譬如：

在《幼稚園課程標準》頒布之前，不論是幼稚園或托兒所的教學型態大多是以「排排坐，吃果果」的傳統教學方式進行。（幸曼玲等人，2015：4）

對照其上下文知此處指的是 1987 年 5 版的幼稚園課程標準的頒布。無論是指稱《幼稚園課程標準》5 版，不知其前有 2 版、3 版存在；或是意喻其前的 2 版、3 版就只是吃吃喝喝的「傳統教學」；或是指稱 1987 年 5 版的《幼稚園課程標準》有別其前的「傳統教學」版本，都有藐視傳統意味。對於 1 版、2 版兒童本位思想《幼稚園課程標準》的相關正面評述散見一見真理子、朱家雄等日中學者著作。

又如談論 1970 年代「發現學習」引進臺灣，幼教機構「跳脫傳統教學，開始進行開放式教學」（幸曼玲等人，2015：5），雖然表達 1970 年代的新境界，卻也暗示「傳統」之不堪。對照 2012 年新課綱之兒童本位、兒童自主能力訴求，1950、1960 年代行為課程以至興趣中心課程、綜合教學法的課程實驗，並不遜色。新課綱研編小組對於 1970 年代前「傳統教學」的無知，暴露編制起點的不公允以及欠周詳。而新課綱研編小組對於 5 版《幼稚園課程標準》的不合時代潮流批判，對照 1920 年代《幼稚園課程標準》起草者陳鶴琴、1950、1960 年代《幼稚園課程標準》3 版修定者張雪門對其所置身年代的「幼稚監獄」、師資不好的批評，並無二致。

新課綱研編小組對於《幼稚園課程標準》之批判，既未脫出八十、四十年前之說，爾後臺灣幼教界對於今日新課綱是否仍會有不合時代潮流的批判？反之，若以 1960 年代張雪門或是 1930 年代陳鶴琴的兒童中心觀點，2010 年代的新課綱是否合乎時代特色、兒童現時生活的需求，堪值玩味。

二、課程走向統一，壓迫多元發展

相對於《幼稚園課程標準》的置若罔聞存在，新課綱是教育主管當局強力置入性行銷的產品。教育主管機關將新課綱連結幼兒園評鑑制度以控管幼兒園教保活動的實施，造成幼兒園現場人人曰是的統一課程現象，正與 2010 年代前，《幼稚園課程標準》不具威脅，各種課程百花齊

放現象成對比。

邱志鵬在幼兒園評鑑學術研討上針對上述幼托整合後的幼兒園專業認證評鑑提出「專業霸權主義」警告，針對 138 頁長度的新課綱評論：

必須深思目前之課綱是一分課程內容詳實，課程指標豐富的綱領性文件（其概念性定義為課程目標、方向、策略及原則之敘述）。故超過百頁之暫行大綱，亦可能成為統一課程，而壓迫到幼兒園草根性及多元化的課程發展，不可不慎。（邱志鵬，2013：34）

一代大師張雪門對於 1950 年代臺灣幼教課程並不滿意，卻無強烈非議，只說「當前師資素質較差」或說「教材缺乏難免濫竽充數」，身體力行鼓勵各種課程實驗之實施。

新課綱雖有教育部空前之人力、經費投入以及政策配套，發布 5 年以來已呈現深入各園景象。新課綱之優良指引作用目標無庸置疑，然而獨尊一支，不許他顧的現象，未免鉗制過度。

陸、研究結論與建議

二戰以來七十年間，從幼稚園、托兒所到幼兒園，臺灣的幼兒教育制度產生巨變，然而編制有目標、有計畫的活動式課程的幼兒教育理念不變。1945~2012 年的幼稚園課程標準時期，課程標準並無「標準」地位，幼稚園課程多元紛亂；2010 年代新課綱登場以後，教育部強力推動之下，幼教師統一進入「新課綱潮流」。七十年來歷經種種社會變遷，臺灣社會對於幼兒教育的關注愈有高漲，然而在課程方面，卻可謂「多元奔放到一綱獨大」。

一、多元奔放到一綱獨大：省思七十年來臺灣幼教課程的變化

光復以來的七十年間，臺灣從幼稚園、托兒所雙軌時代走到幼兒園單軌時代。1950、1960年代先是有張雪門等大陸遷臺幼教人士帶來二戰前中國大陸的行為課程、五指活動課程，繼而衍生出單元設計課程、興趣中心課程、綜合教學法的課程實驗。

1960~1970年代，延續前面時期的課程實驗，幼稚園、托兒所裡出現了發現教學、角落教學、啟發式教學。此前，課程實驗的實施多在師範附設的公立、官立幼稚園，1970年代有佳美幼稚園等私立機構開始展開開放式教學實驗。「開放式」教學成為相對於「傳統式」教學，新的、進步的教育代名詞，發現、角落、啟發式等都被歸於開放式教學。

1980~2000年代，幼教課程發展更是繽紛。出現在幼托現場裡的有：方案課程／主題教學、學習區（「角落」的擴展）、主題概念網、方案結合學習區、蒙特梭利模式、華德福模式、高瞻課程、瑞吉歐教學模式等；學習區、主題教學漸漸成為幼兒教育現場的主流。

在2012年新課綱公布之前的67年期間，《幼稚園課程標準》是幼稚園編製課程的依據。孕生於二戰前中國大陸的《幼稚園課程標準》在臺灣修訂5次，但是在幼稚園現場或是幼教師培機構似乎不見使用，並且認為不適用。

2010年代，新課綱成為匯聚臺灣幼教的單一指引。在輔導計畫、幼兒園課程與教學品質評估表推波助瀾下，主題教學、主題課程成為新課綱實施代名詞。

誕生於1920年代的《幼稚園課程標準》具備20世紀初美國新教育思潮影響中國教育改革成果的代表性地位。《幼稚園課程標準》因為政治因素中輟於中國大陸，1950~1980年代臺灣實施《幼稚園課程標準》，從20世紀兒童本位教育實踐研究觀點，深具意義。省思七十年來臺灣幼教課程的變化，本論文指陳新課綱鑽研當代孩童圖像，輕忽前人耕耘

成果；統一課程，壓迫到幼兒園草根性及多元化的課程發展的兩個臺灣幼教課程發展問題。以下再從社會文化變遷對於幼教課程的影響觀點提出建議。

二、讀取社會信息，不製造「隨波逐流」的幼教師

過往七十年，《幼稚園課程標準》空居國定標準地位，卻不受重視；而今日新課綱舉國傾注、過度傳達的現象，可以歸因時代、社會文化變遷背景。

近年少子化趨勢促使臺灣官方重視幼兒的生育、養育問題。教育部、內政部（2011）一方面關注幼兒家庭「育兒成本居高不下」的問題，制定提供普及化幼兒教育與照顧的政策，另一方面，在幼兒家長重視幼兒教育，才藝學習現象氾濫的風潮裡，藉由新課綱、課程與教學品質評估表等規範的制定，企圖達成管控幼教品質目標。「統整課程、遊戲中學習」（林佩蓉，2012）、「生活化課程」是當今官方企圖主導的幼兒園教保課程方向，「主題課程」是為統整性、遊戲性課程的代表，成為當前臺灣最主流的幼兒園課程。

臺灣幼教環境已經改變；少子化、育兒高投資、高熱度都是前所未有現象。另外，民間相關專業組織的增加也是一大變化。1950~1980年代，中國幼稚教育學會是唯一的幼教專業組織，2000年代以後，臺灣各地出現幼兒教育學會、幼稚教育學會。以本文第18~19頁提到的發起1998幼教請願遊行的中華民國幼教聯合總會而言，該會成立於1997年，2016年總會之下有30個地區協會，⁴民間對於幼兒教育、幼兒教育改革的高度關注由此可見。社會對於幼教既可說是由漠視到關注，也可以說是放任到監督。在當前強力關注、監督的幼教文化中，如何正確解讀社會信息，達到不束縛幼教師的思考，不製造「隨波逐流」現象，落實20世紀初以來《幼稚園課程標準》的兒童中心主義，值得關注。

⁴ 依據2016年10月9日中華民國幼教聯合總會各地區協會名冊資料。

參考文獻

- 一見眞理子（1983）。1920年代中国における児童中心主義の教育—陳鶴琴の幼児教育実践を中心に—。日本の教育史学—教育史学会紀要，26，51-70。
- 一見眞理子（1984）。近代中国における「子どもの発見」—陳鶴琴、陶行知による幼児教育改革の試みを中心として（未出版之碩士論文）。東京大學教育學專門課程，東京都。
- 民秋言（2010）。幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷。東京都：萌文書林。
- 芝崎良典、石田裕子、山崎晃（2002）。わが国の幼稚園における指導計画の立案時の留意点について。幼年教育研究年報，24，71-77。
- 翁麗芳（1992）。近代中国における幼児教育の形成と展開と展開—張雪門の台湾幼児教育に与えた影響（未出版之博士論文）。東京大學教育學專門課程，東京都。
- 幼稚園課程標準（1976）。
- 幼稚園課程標準（1985）。
- 幼稚園課程標準（1996）。
- 全國幼教聯合會（1998）。在公平開放中發展幼兒教育。臺北市：作者。
- 朱家雄（2008）。西方學前教育思潮在中國大陸的實踐和反思。基礎教育學報，17（1），3-17。
- 幸曼玲、楊金寶、丘嘉慧、柯華葳、蔡敏玲、金瑞芝、…林玫君（2015）。新課綱想說的事——幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展。臺北市：心理。
- 林佩蓉（2012）。教育部幼兒園課程與教學品質評估表。取自 http://ilms.nttu.edu.tw/sys/read_attach.php?id=85366
- 邱志鵬（2013）。幼兒園評鑑——過去、現在與未來展望。論文發表於中國幼稚教育學會舉辦之「幼兒園評鑑」學術研討會，臺北市。
- 政令宣導：學齡前兒童語言教學之政策說明（2004，7月21日）。幼教簡訊，21。
- 師大附幼光榮落幕，找尋老校友（2007，4月13日）。師大新聞。取自 <http://pr.ntnu.edu.tw/news/index.php?mode=data&id=419>
- 翁麗芳（1998）。幼兒教育史。臺北市：心理。
- 翁麗芳（2007）。臺灣幼教傳奇——張雪門。載於國立教育資料館（主編），教育愛——臺灣教育人物誌 II（頁15-44）。臺北市：編者。
- 翁麗芳（2012）。陳麗霞園長專訪，幼吾幼以及人之幼。載於教育部（主編），卓越師資培育專刊（頁90-96）。臺北市：編者。
- 國立臺北師範學院（1992）。中日幼稚園課程研討會手冊。臺北市：作者。
- 國立臺北師範學院幼兒教育中心（1998）。臺灣地區幼稚園教學法。臺北市：國

立臺北師範學院。

- 崔劍奇（1986）。*幼稚教育課程研究資料（第一輯）*。臺北市：臺灣省國民學校教師研習會。
- 張孝筠（2006）。95 學年度國民教育幼兒班教學訪視及輔導工作暨「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」成效評估。教育部委託專案報告。花蓮縣：國立東華大學幼兒教育學系。
- 張宗麟（1926）。怎樣編制幼稚園的課程。載於張宗麟（主編），*幼兒教育論集*（頁 487-500）。長沙市：湖南教育。
- 張宗麟（1934）。幼稚教育者。載於張宗麟（主編），*幼兒教育論集*（頁 799-802）。長沙市：湖南教育。
- 張雪門（1973）。*幼稚教育論叢*。臺北市：臺灣開明。
- 張雪門（無日期）。第六講幼教的課程（一）。載於編者（主編），*幼稚教育講義*（頁 5-6）。臺北市：僑務委員會。
- 張逸園（1952）。新中國幼稚教育的基本情況和方針任務。*人民教育*，2，5。
- 張雅梁（2010）。國幼班品質安心滿分？*原教界*，2（31），33-39。
- 教育部（2012）。*中華民國教育統計 2011 年版*。臺北市：作者。
- 教育部（2015）。*幼兒園教學正常化系列宣導短片——語文活動篇發表記者會活動手冊*。臺北市：永安國民小學。
- 教育部、內政部（2011）。*五歲免學費教育計畫*。取自 <http://www.ece.moe.edu.tw/wp-content/uploads/2011/12/5-7.pdf>
- 臺中市愛彌兒教育基金會（2016）。*愛彌兒歷史*。取自 <http://www.kidsemile.com.tw/webnew/history.html>
- 趙家翎（2013）。*幼兒園新課綱研習*。取自 [http://web.cnbe.mlc.edu.tw/index.php?option=com_content&view=article&id=302:102 年度幼兒園-課程暫綱與統整性課程規劃&catid=107&Itemid=1194](http://web.cnbe.mlc.edu.tw/index.php?option=com_content&view=article&id=302:102%20年度幼兒園-課程暫綱與統整性課程規劃&catid=107&Itemid=1194)
- 劉玉燕（1995）。卻顧所來徑——佳美的創校歷程。載於佳美、新佳美老師、家長（合著），*與孩子共舞*（頁 15-26）。新北市：光佑。

幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究

陳玉婷

本研究採協同行動研究法，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐。研究者帶領三位職前教保員以視覺藝術、音樂、戲劇媒介設計幼兒美感課程，於幼兒園混齡班進行教學。資料蒐集包括：課室觀察、學習單、教學省思日誌、教學回饋單等。研究結果發現：一、幼兒美感課程的教學實踐主要為：配合主題課程營造美感環境並鼓勵幼兒探索，提供多元藝術媒材並引導幼兒表現與創作，以及透過美感提問、鼓勵幼兒回應與賞析。二、職前教保員的美感教學困境主要在回應與賞析的引導技巧上，透過研究團隊的討論與建議，她們也逐步獲得改善。三、職前教保員在美感教學有其專業成長，尤其是美感課程設計與美感教學能力的提升。研究者針對幼兒美感課程與教學、教保師資培育課程及未來研究提出建議，期盼本研究對幼兒教保相關工作者有所幫助。

關鍵詞：幼兒美感課程、美感教學、協同行動研究

收件：2016年9月1日；修改：2016年11月18日；接受：2017年3月10日

Collaborative Action Research on Pedagogical Practices in Early Childhood Aesthetic Curriculum

Yu-Ting Chen

Using collaborative action research, this study investigated the pedagogical practices in early childhood aesthetic curriculum of pre-service childcare workers. The author worked with three pre-service childcare workers as they applied visual arts, music, and drama into aesthetic curriculum in a mixed-age preschool class. Data was collected through such methods as classroom observation, worksheets, teachers' reflection notes, teacher feedback, etc. Findings are shown as follows. (1) The aesthetic pedagogical practices employed included providing an aesthetic environment in accordance with the thematic curriculum and encouraging children to explore it, supplying a variety of arts materials as children were guided to perform and create art, and raising aesthetic questions and encouraging children to respond to and appreciate arts. (2) The pre-service childcare workers had to solve issues related to guiding children to respond and appreciate. They improved the situation using discussions with and suggestions by the research team. (3) The pre-service childcare workers' aesthetic teaching skills developed professionally. This was especially true in terms of aesthetic curriculum design and teaching practice. Recommendations for aesthetic curricula and instruction for children, teacher education programs in early childhood education and care, and future research are discussed. It is expected that this research will be helpful to personnel in early childhood education and care.

Keywords: early childhood aesthetic curriculum, aesthetic teaching, collaborative action research

Received: September 1, 2016; Revised: November 18, 2016; Accepted: March 10, 2017

壹、前言

近年來國內兒童、青少年、民眾的美感教育逐漸受到重視(陳瓊花、林世華, 2004)。中小學的藝術與人文學習領域重視審美能力的培養(國民中小學九年一貫課程綱要, 2003), 十二年國民基本教育的核心素養包含「藝術涵養與美感素養」(十二年國民基本教育課程綱要總綱, 2014), 教育部美感教育中長程計畫則推動「美感從幼起、美力終身學」之美感教育(教育部, 2013), 國家教育研究院亦成立亞太地區美感教育研究室, 推展美感教育研究、實驗課程與活動。在幼兒教育方面, 《幼兒園教保活動課程大綱》將美感領域納入幼兒園課程六大領域中, 取代音樂領域與工作領域, 強調以美感領域陶養幼兒對生活周遭事物的敏感度, 喚起豐富的想像力和創作潛能, 並形成美感偏好和素養, 期以培養幼兒探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的美感能力(幼兒園教保活動課程大綱, 2016)。由此可知, 國內亦開始重視幼兒美感教育的推展。

國內幼兒美感教育的研究也逐漸增加, 有些研究者探討教保服務人員的美感教學信念與實務(Chen, 2014)、幼兒園美感教學現況(楊麗芬, 2014; 劉家好、白慧娟, 2010)。楊麗芬(2014)與Chen(2014)的研究發現, 教保服務人員認同美感教學的重要性, 但美感知能相關專業知識仍不足, 幼兒美感教學品質仍需提升。有些研究者則身兼教學者, 透過行動研究或質性研究, 從戲劇賞析課程(羅心玫, 2008)、偶戲主題課程(黃雪玲, 2013)、社區廟宇融入美感課程(郭珮蓉, 2015)、生活美感(池佩娟, 2010)來實踐幼兒美感教育, 並提升教師的美感教學專業。然而, 在教保師資培育上, 卻少有研究者探討職前教保服務人員的美感課程發展與教學相關議題。

研究者在大學幼兒教育系教授教保專業知能課程, 發現部分學生對美感領域有興趣, 但卻缺少與幼兒教學互動的機會。研究者因而在幼教

專題研究課中，帶領 3 位職前教保員運用視覺藝術、音樂、戲劇等媒介共同設計幼兒美感課程，以「我們的鄰居——鄒族」為主題，針對鄰近阿里山地區的幼兒園進行教學，期盼職前教保員透過行動研究，結合理論與實務，提升自身的美感教學專業與幼兒的美感能力，協助幼兒園提升美感教學品質。

本研究採用協同行動研究法，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐。研究者帶領 3 名職前教保員實施幼兒美感課程，研究參與者為 17 名混齡班幼兒。研究問題如下：一、幼兒美感課程的教學實踐為何？二、職前教保員的美感教學困難與解決之道為何？三、職前教保員的美感教學專業成長為何？

貳、文獻探討

研究者在此針對美感教育與幼兒園美感領域課程、美感發展與幼兒美感能力，以及幼兒美感教學與相關研究進行文獻探討，以作為本研究的課程規劃與教學研究之參考依據。

一、美感教育與幼兒園美感領域課程

“Aesthetics”（美學）一字源於希臘文，意指透過感官察覺與感受。從西方角度而言，美感是一種覺察與感受，為個體從內心深處主動感知外在美好事物的建構能力（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2012）。而根據中文《辭海》（熊鈍生，1986）的解釋，美感是美的感覺；美感教育是抒發美感、怡養性情，使生活得以美滿愉快而高尚的教育。教育部美感教育中長期計畫更具體地將美感教育解釋為：「提供學習者能覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美，敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境」（教育部，2013：17）。

美感教育可以透過藝術的學習而落實，美國教育學者 Broudy（1972）

強調美感教育能陶冶情感與建立價值觀，並經由學習藝術典範而獲得。Greene（1995）認為美感教育是透過觀看、聆聽、律動、感受，培養反省與情感表達的歷程，這歷程亦可經由參與藝術活動而得之。Dewey（1934）則強調，完整的美感經驗可從生活經驗中萃取，透過做與受，參與者得到感動與感受，而生活中的藝術行動也可成爲一種美感經驗（林玫君，2015）。國內學者則認為美感教育除了藝術領域的薰陶之外，尚可經由其他課程、相關活動及日常生活以達成（李鴻生，2011；崔光宙，2009）。教育部（2013）推行的美感教育中長程計畫除了以藝術爲核心之外，亦涵蓋家庭、生活、各學科領域教學的美感教育。

幼兒天生具備探索和感知美好事物的潛能，透過美感教育的薰陶可以培養幼兒感知的能力。《幼兒園教保活動課程大綱》美感領域的領域目標強調，培養幼兒探索周遭事物的美、享受美感經驗和藝術創作、表現豐富想像力，以及回應藝術創作的感受和喜好。美感領域包括「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」三項美感能力的培養，審美對象包含生活周遭事物，以及常用的視覺藝術、音樂、戲劇扮演等藝術媒介。美感領域的學習面向除了藝術媒介之外，也包含情意層面，亦即在美感活動中獲得愉悅的感受（幼兒園教保活動課程大綱，2016）。

本研究的幼兒美感課程爲針對美感領域而實施，提供幼兒參與視覺藝術、音樂、戲劇扮演活動而獲得美感能力的學習機會。

二、美感發展與幼兒美感能力

美感發展意指個體在成長過程中對審美物體思考與反應的能力（陳瓊花，1998）。國內外針對兒童與青少年美感發展已有不少研究，但以視覺藝術的美感發展研究較多。如 Gardner（1973）從認知心理學的角度研究兒童與青少年美感知覺發展，Feldman（1980）從普遍性、文化性、學科性、特性與獨特性五層次來看個體的美感發展，Housen（1983）與Parsons（1987）研究兒童與青少年在視覺藝術的美感發展，國內學者崔

光宙（1992）則運用 Parsons 的美感判斷發展階段來探討臺灣兒童與青少年視覺藝術的美感發展，陳瓊花（1998）從描述、喜好、判斷畫作的觀念傾向來探討臺灣兒童與青少年審美能力發展。以下針對嬰幼兒的美感發展做說明。

Gardner（1973）將美感知覺發展分成五階段：嬰兒知覺期（0~2 歲）、符號認知期（2~7 歲）、高度拘泥寫實期（7~9 歲）、打破拘泥出現美感期（9~13 歲）、美感投入的轉機期（13~20 歲）。學齡前的嬰幼兒屬於前兩階段，第一階段嬰兒知覺期的嬰兒雖無法以語言表達意思，但他們對客觀對象與人的認識是日後藝術創作活動的基礎；在此階段的後期，他們能分辨客觀事物的特質，如顏色、大小、組織等，這些經驗也影響著日後的美感知覺發展。第二階段符號認知期的幼兒能以不同的符號系統來解讀外在世界，包括：語言、文字、圖畫、音樂、肢體等。他們認為符號代表的事物是真實存在的，也以自己的偏好來解釋畫中的事物，如我喜歡畫裡的房子，因為看起來像我家（崔光宙，1992）。

國內《幼兒園教保活動課程大綱》的美感領域主要是根據臺灣幼兒美感能力而規劃，內容包括：領域目標、領域內涵、實施原則，領域內涵又包括課程目標及四個年齡層的分齡學習指標（2~3 歲幼幼班、3~4 歲小班、4~5 歲中班、5~6 歲大班）。美感領域包含「探索與覺察、表現與創造、回應與賞析」三項美感能力的培養。「探索與覺察」是指幼兒以敏銳的感官知覺探索生活周遭，並覺察生活周遭事物的美。「表現與創作」意指幼兒運用生活中各種形式的藝術媒介發揮想像，進行表現與創作。「回應與賞析」強調幼兒從生活中多元的藝術創作或表現來表達感受與偏好。分齡學習指標則依照三項美感領域能力而列出，反映幼兒學習的方向。

本研究參考美感發展理論，並根據幼兒園教保活動課程¹美感領域的領域目標、課程目標、分齡學習指標，設計幼兒美感課程，以提升幼兒

¹ 本研究於 2014 年執行，當時的課程設計是依據教育部於 2012 年所頒布的《幼兒園教保活動課程暫行大綱》。

的美感能力。

三、幼兒美感教學與相關實徵性研究

(一) 幼兒美感教學

幼兒美感教學可以從日常生活來實踐生活美感，也可以從幼兒園課程與相關藝術活動來實施。有些幼兒園的課程本身即重視美感教育，並將藝術融入生活，如 Reggio Emilia 學校的方案課程、華德福學校的課程（Lim, 2000）。而目前臺灣的幼兒園大多實施主題課程，因此教保服務人員可以透過主題課程與美感領域來實施幼兒美感教學，並將美感與藝術融入日常生活中。

在美感教育實施中，教保服務人員的身教很重要，他們是幼兒美感生活的示範者，本身能體會生活周遭的美感，樂於與幼兒分享生活美感經驗，並與幼兒一起將藝術結合生活，享受做與受的欣喜。同時，他們也是美感環境與情境的準備者，為幼兒營造美感的學習環境與相關主題課程的學習情境。在美感教學過程中，教保服務人員是帶領幼兒進行美感細微觀察的引導者，並能回應幼兒藝術創作表現、展示與欣賞幼兒藝術創作。在幼兒學習評量上，教保服務人員可以從幼兒在探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的行動能力來評估幼兒的美感表現能力，同時教保服務人員也可以從這三方面來評估教學效果，省思自己的教學（林玫君，2015）。

《幼兒園教保活動課程大綱》的美感領域實施原則也鼓勵教保服務人員和幼兒體驗生活周遭的美感經驗，並從做與受的互動中體會喜悅和滿足。因此，教保服務人員可以把握的美感教學原則包括：提供幼兒感官探索的素材與經驗，提供幼兒探索和創作的美感環境，給予充裕時間讓幼兒體驗美感經驗和藝術元素，重視幼兒創作歷程的引導甚於創作結果並讓幼兒體會創作樂趣，接納幼兒的想法與感受並鼓勵幼兒的創意表

現，以及結合社區文化資源以拓展幼兒藝術經驗。

本研究在美感教學活動中，也提醒教學者運用幼兒園美感領域的教學原則，希望藉此提升教學者的美感教學專業成長。

（二）幼兒美感教學相關實徵性研究

幼兒美感教學相關實徵性研究以質性研究較多，且大多是以藝術²為核心的美感教育。有些學者探討幼兒學校課程所呈現的美感教育，如 Lim（2000）以個案研究法探討美國的三所幼兒學校——Bank Street 學校、Reggio Emilia 學校、華德福學校——各校教師對美感教育的觀點與實踐，劉家妤與白慧娟（2010）以詮釋學探討歌德式美學在臺灣華德福幼兒園的呈現。有些研究者則以行動研究法，從不同的藝術媒介，如戲劇（羅心玫，2008；羅心玫、林玫君，2010）、視覺藝術（鄭淑華，2016），或偶戲主題教學（黃雪玲，2013）、社區廟宇藝術（郭珮蓉，2015）來探討幼兒美感課程的實踐，並藉此提升教師的美感教學專業。相對於質性研究，Acer 與 Ömerođlu（2008）以準實驗研究法探討多元藝術媒介的美感課程與教學對幼兒美感判斷力之影響。

在幼兒美感教學引導方面，Lim（2005）的研究結果發現，幼兒教師認為他們在幼兒美感經驗的引導上扮演著重要的角色，如提供適合且多樣化的藝術媒材以啟發幼兒創作，提出激勵的問題以協助幼兒將美感經驗轉化為表達性藝術創作。Chen（2007）的研究發現，在「藝術在我們身邊」（art all around us）的方案教學中，幼兒教師引導幼兒探索日常生活的藝術元素，透過實地訪查、專家對談、親身創作等多元方式，體會藝術與生活的連結；而教師對幼兒的傾聽與引導，也有助於幼兒美感能力的培養。

由上可知，幼兒美感課程可透過不同藝術媒介，如視覺藝術、音樂、戲劇、舞蹈，或主題統整課程來實施，教師在幼兒美感教學的引導上也扮演著重要的角色。國內幼兒美感教學的研究已逐漸增加，尤其是幼兒

² 此指：視覺藝術、音樂、戲劇、舞蹈等。

園教師的行動研究。然而，在教保師資培育上，卻較少探討職前教保服務人員的美感課程發展與教學相關議題。因此研究者在本研究中，帶領職前教保員運用視覺藝術、音樂、戲劇等藝術媒介設計幼兒美感課程，探討美感課程之教學實踐，以提供幼兒教保相關人員在美感課程與教學之參考。

參、研究方法

本研究採協同行動研究法，由研究者帶領研究團隊進行之。協同行動研究的研究成員包括兩人以上，透過探究與反省的循環歷程，以及成員間相互支持、共同思考，更能提升研究品質（陳惠邦，1998）。本研究設計如下。

一、研究團隊

本研究的研究團隊成員主要包括研究者與 3 名職前教保員，並邀請嘉義縣陽光國小附設幼兒園兩位帶班教師——李老師與張老師（化名）參與。研究者在本研究中扮演協同研究者、課程諮詢者、教學回饋者的角色。3 名職前教保員——小文、小涵、小玲（化名）擔任協同教學者，為大三同班同學，曾修習過研究者教授的幼兒園教材教法（一）、（二）、幼兒音樂與律動、幼兒音樂教材教法、鍵盤樂等，也修過幼教系開設的幼兒繪本製作與賞析、幼兒造形藝術等，具幼兒園試教與服務學習的經驗，並參與研究者帶領的兒童美感教育讀書會，具備基本的幼兒教學能力與美感教學知能。帶班教師——李老師與張老師亦擔任教學回饋者，提供教學建議，兩位老師均畢業於幼兒教育系，為資深幼教師，具豐富的教學實務經驗。

二、研究場域與研究對象

陽光國小附設幼兒園鄰近嘉義縣阿里山地區，園所採主題課程，並重視幼兒品格教育。幼兒園僅有一班混齡班，含大班、中班、小班 22 位幼兒，由 2 位幼教師及 1 位教保員負責教學與保育。幼兒大多天真活潑，家長職業以農工商為主，能支持幼兒園的教學活動。

由於本研究考量幼兒的美感發展能力與口語表達能力，因此僅以中大班 17 位幼兒（4~6 歲）為研究對象，含男生 8 人，女生 9 人，其中 2 位中班女童為鄒族幼兒。

三、行動研究歷程

本研究採專家學者與教學者共同參與的協同合作方式進行協同行動研究，由研究者帶領職前教保員規劃本次行動研究，藉由教學歷程的觀察與省思以檢討課程實施問題與修正方向。研究者參考甄曉蘭（2003）及 Poon（2008）的行動研究歷程，本研究歷程說明如下：

（一）評估課程改革需求、分析教學現況：多數幼兒園的音樂藝術相關課程偏才藝取向，美感知能相關專業知識仍不足。在本研究中，研究者與職前教保員聯絡參與合作的陽光國小附設幼兒園，獲得園方對提升美感課程品質的支持。

（二）發現潛藏問題：研究團隊發現幼兒在藝術欣賞的學習機會較少，也較少回應個人藝術創作的想法與感受。

（三）擬定課程與教學改革方案：由於陽光國小附設幼兒園鄰近阿里山，班級成員包含鄒族幼兒，而鄒族的藝術文化包括傳統服飾與皮革製品、茅草蓋頂干欄式建築、神話傳說、節慶與音樂、舞蹈等，適合作為美感課程發展的題材，因此研究團隊擬定以鄒族藝術文化發展幼兒美感課程，並請教鄒族同學以深入瞭解鄒族藝術文化內涵。期盼透過行動研究，結合理論與實務，提升幼兒的美感能力及職前教保員的美感教學

專業。

(四) 執行教學行動、觀察、省思：研究團隊於 2014 年 2 月 19 日起，於每週三下午進行教學，由 3 名職前教保員對中大班幼兒進行幼兒美感課程的教學活動，每次教學時間約 40~60 分鐘，共計 10 週 10 次，為期三個月。研究者帶領職前教保員於每次教學前討論教案與模擬教學，並於當日教學後檢視教學影片、檢討課程實施問題，針對幼兒學習狀況與教學問題提出下次教學活動的修正與調整，並記錄在研究團隊教學檢討單，當日教學者則填寫教學省思日誌，研究者亦填寫教學回饋單給予建議。帶班的李老師或張老師則協助維持幼兒上課秩序，並填寫教學回饋單、提供教學建議。研究團隊透過教學計畫、教學行動、觀察、省思行動策略與實踐情形的一系列循環，進行教學方法與內容的逐步修正，解決教學問題。研究團隊也進行課程總省思，並評估整體教學成效。

四、課程設計

由於參與研究的幼兒園鄰近阿里山地區，班級成員包含鄒族幼兒，而且鄒族豐富的藝術文化適合作為美感課程發展題材，因此研究團隊以「我們的鄰居——鄒族」為美感課程的主題，依據當時的《幼兒園教保活動課程暫行大綱》美感領域設計課程，以美感領域的主要藝術媒介——視覺藝術、音樂與戲劇，進行統整性課程。課程設計說明如下。

(一) 課程目標

本課程採主題統整教學，透過視覺藝術、音樂與戲劇扮演活動，豐富幼兒的美感經驗，體驗鄒族藝術文化之美。並依據《幼兒園教保活動課程暫行大綱》美感領域的領域目標、課程目標與學習指標設計課程，培養幼兒探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的美感能力。

(二) 課程內容

本課程以「我們的鄰居——鄒族」為主題，發展四個概念——服飾、

房子、歌舞及節慶，以及 10 次視覺藝術、音樂、戲劇扮演的教學活動——鄒族的漂亮衣裳、鄒族的部落、涼亭（一）、（二）、鄒族偉大的螃蟹、高山青、小小音樂家、生命豆祭、我們是戰士、鮑魚節，每個教學活動搭配呼應的美感領域中班與大班學習指標，主題網如圖 1 所示。

在選材方面，研究者與職前教保員考量鄒族藝術文化的特色（如服飾、建築、音樂、舞蹈、慶典等）、幼兒美感發展能力，並請教鄒族同學有關鄒族藝術文化的內涵，選擇適合幼兒的視覺藝術、音樂、戲劇扮演題材，因而發展出以鄒族藝術文化特色為概念及相關教學活動的主題課程。在教學活動設計方面，研究者與職前教保員選擇適宜的美感領域課程目標與分齡學習指標，設計適合中大班幼兒的視覺藝術、音樂、戲劇扮演活動。然而，在課程實施過程中，仍進行課程檢討與調整教案內容。

（三）教學方法

本課程的前四週為四次視覺藝術教學活動，由「服飾」、「房子」概念發展出的活動包含：鄒族的漂亮衣裳、鄒族部落、涼亭（一）、（二）。教學流程包含：準備活動、發展活動、綜合活動。在準備活動時，教學者帶領幼兒欣賞鄒族圖片並解說鄒族傳統藝術文化，以引起幼兒學習動機；在發展活動中，教學者引導幼兒進行鄒族相關的平面或立體藝術創作；在綜合活動時，教學者請幼兒分享自己作品並欣賞同儕作品。然而在第三次教學中，由於幼兒製作大型藝術作品費時較長，教學者來不及進行綜合活動，因此研究者建議將第四次教學活動改以學習單進行回應與賞析，並請幼兒一起將前三次作品布置在鄒族學習區。

接著以「歌舞」概念發展三次音樂教學活動，包括：鄒族偉大的螃蟹、高山青、小小音樂家。在準備活動時，教學者以不同媒材引起幼兒學習動機，如鄒族傳統神話故事、鄒族服飾、歌謠；在發展活動中，教學者帶領幼兒欣賞鄒族歌謠，請幼兒回應他們體會的音樂特色與感受，教學者進而講解歌詞內容與教唱，並進行音樂律動或頑固伴奏；在綜合

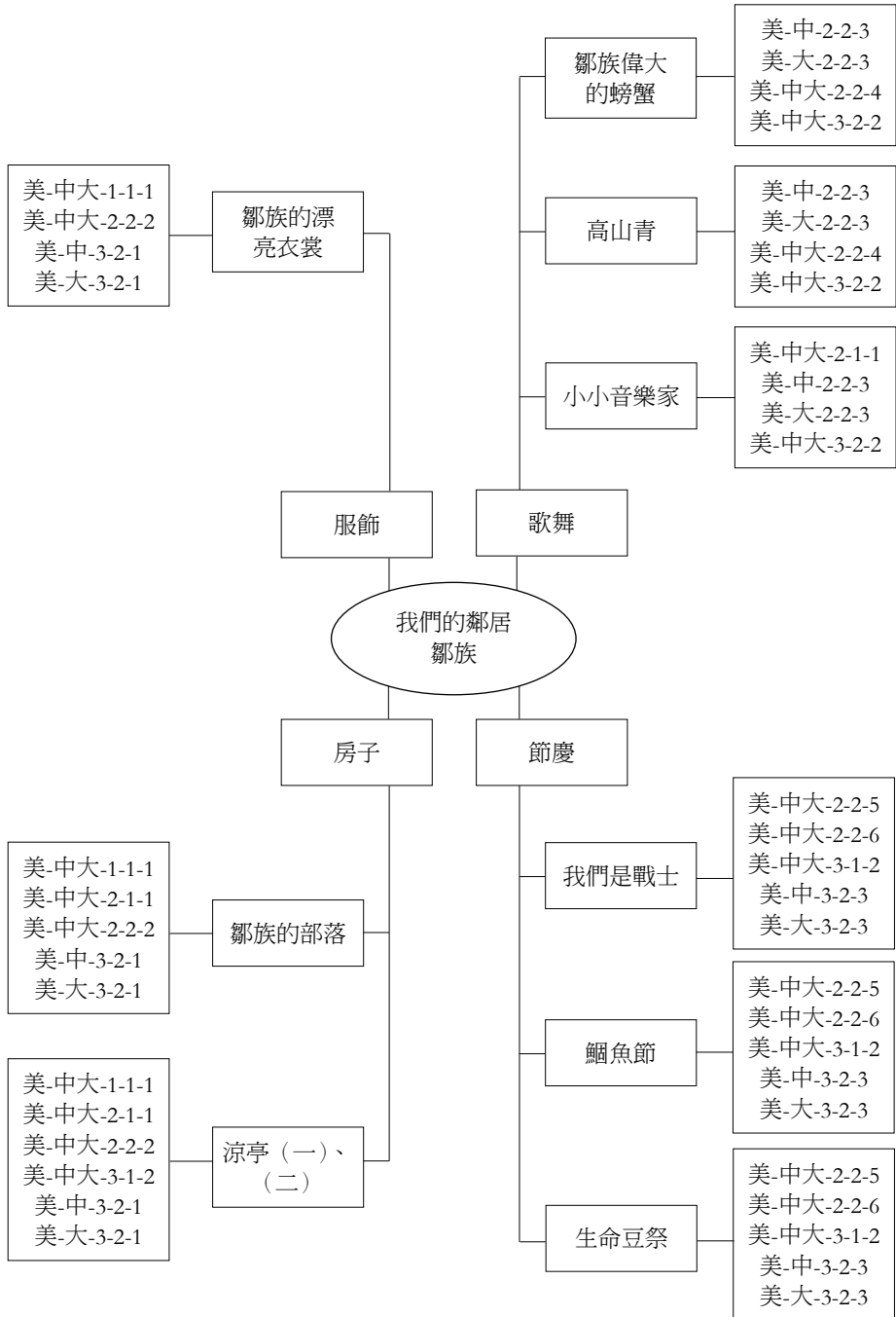


圖 1 主題網

活動時，教學者請幼兒進行音樂律動創作或頑固伴奏創作的分享。

最後由「節慶」概念發展三次戲劇扮演教學活動，包含：生命豆祭、我們是戰士、鯛魚節。在準備活動時，教學者以鄒族慶典影片和圖片，引起幼兒學習動機；在發展活動中，教學者運用戲劇創作技巧的角色扮演或即興創作，引導幼兒演出；在綜合活動時，教學者與幼兒討論戲劇扮演的角色、情節等，請幼兒分享個人感受。

（四）學習評量

本研究以口頭評量、觀察評量、學習單評量、作品評量、美感主題評量表，來評量幼兒在「探索與覺察、表現與創作、回應與賞析」的美感能力表現情形。

五、資料蒐集、分析與檢證

本研究的資料蒐集包括：（一）課室觀察紀錄：課室觀察共 10 次，每次 40~60 分鐘，並於觀察時錄影與拍照，以提供詳細的課室觀察紀錄。（二）學習單：學習單練習共兩次，一次為教學者在第四次課以學習單帶領幼兒進行幼兒視覺藝術作品的回應與賞析，另一次為整個課程結束後由帶班教師帶領幼兒填寫學習單，進行課程回顧與分享。（三）教學省思日誌：教學者於每次教學後記錄個人的教學省思。（四）教學回饋單：研究者與帶班教師——李老師或張老師針對每次教學填寫教學回饋單，給予建議。（五）研究團隊教學檢討單：每次教學後，研究者帶領 3 位教學者針對當日教學進行檢討，提出改善方式。（六）課程總省思：研究者提出本次美感課程與教學的相關問題，請教學者進行總省思與回應。

在質性資料分析上，研究者先將所有資料分類編碼（如表 1 所示），再從資料中尋找關鍵字句或段落以進行編碼（coding）與範疇（categorizing）。研究者亦針對研究問題來分析資料，並參考幼兒園教保

活動課程的美感領域分析美感教學。本研究以三角交叉檢證法檢證資料，包括不同資料來源檢證（含課室觀察紀錄、教學省思日誌、教學回饋單等資料）、不同研究人員檢證（含研究者與研究團隊成員），以增進研究效度。並委請兩位教育研究學者審度研究結果，參考回饋意見修正。本研究堅守研究倫理，並將所得資料以匿名方式呈現於報告中，以保護研究參與者的隱私權。

表 1 質性資料分類編碼表

資料類別	資料編碼	意義說明
課室觀察紀錄	觀察1，20140219	2014年2月19日 第1次課室觀察紀錄
學習單	學習單1，20140312	2014年3月12日 1號幼兒學習單
教學省思日誌	教學省思1，20140219	2014年2月19日 第1次教學省思日誌
教學回饋單	研究者回饋單1，20140219	2014年2月19日研究者給予 的第1次教學回饋單
	李老師回饋單1，20140219	2014年2月19日李老師給予 的第1次教學回饋單
	總回饋單，20140424	2014年4月24日帶班教師（李 老師和張老師）針對整體教 學的總回饋單
研究團隊教學檢討單	檢討單1，20140219	2014年2月19日 第1次研究團隊教學檢討單
課程總省思	總省思1，20140325	2014年3月25日 第1次課程總省思

肆、研究結果與討論

一、幼兒美感課程之教學實踐

(一) 配合主題課程營造美感環境並鼓勵幼兒探索

爲了營造與主題課程相關的美感環境，研究團隊在課程實施歷程中，配合教學活動布置鄒族學習區，如貼上鄒族相關圖片與介紹，邀請幼兒布置自製的鄒族藝術作品（如鄒族人偶、房屋等），放置教學者自製的角色扮演道具，提供鄒族神話繪本故事等。研究團隊也鼓勵幼兒在平日的學習區活動時間自由探索鄒族藝術文化，如運用人偶或道具進行角色扮演、閱讀鄒族神話故事等。帶班教師則利用轉銜時間或適宜時間播放鄒族音樂，鄒族幼兒家長也提供鄒族傳統服飾，供大家欣賞，並讓教學者有機會穿著鄒族傳統服飾進行教學。

在每次教學活動中，教學者配合當次的活動主題，運用鄒族相關圖片或鄒族神話故事、鄒族服飾、鄒族慶典影片等，引導幼兒觀察鄒族服飾、房屋、涼亭等特色，認識鄒族文化。如在涼亭（一）的教學活動中，教學者小玲帶領幼兒觀察鄒族涼亭的照片，請幼兒說出涼亭的特色，其中也有幼兒分享他在鄒族學習區發現的鄒族涼亭特色，小玲更進一步解釋涼亭在鄒族部落的重要性。

教學者詢問幼兒：「你們有看過鄒族的涼亭長怎樣嗎？」祐祐回應說：「有，照片有」。教學者說：「對，鄒族區的照片有，那你們知道它長怎樣嗎？」祐祐回答說：「涼亭，用草做的屋頂，有樓梯能上去休息」。接著教學者請幼兒觀察電視裡的鄒族涼亭照片並問幼兒：「你看到它的屋頂是怎麼做的嗎？」多數幼兒回答：「稻草」。教學者說：「對！稻草蓋得密密麻麻的……它的旁邊都是用木頭做的喔！」珊珊說：「樓梯也是」。……教學者解釋：「這個涼亭是有特別節日的時候大家一起聚在裡面，鄒族的人就覺得這個涼亭是很神聖的哦！……它有個很特別的

名字叫 Kuba」。(觀察 3, 20140305)

從上述可知，幼兒能與教學者共同布置鄒族學習區，自由探索鄒族學習區，也有幼兒在團體討論中分享在鄒族學習區觀察到的鄒族藝術特色。此外幼兒在學習單分享中也表示能到鄒族學習區自由遊戲、在假日拜訪與鄒族有關的地方，如阿里山、吳鳳公園等。

在本研究中，研究團隊配合主題課程，為幼兒提供鄒族藝術文化相關的美感學習環境，並邀請幼兒共同布置學習區，鼓勵幼兒探索。林玫君（2015）指出，教保服務人員是美感環境與情境的準備者，為幼兒營造美感的學習環境與相關主題課程的學習情境是很重要的。《幼兒園教保活動課程大綱》美感領域也建議教學者提供幼兒探索與創作的美感環境，並與幼兒一起完成與主題相關的情境布置。

（二）提供多元藝術媒材並引導幼兒表現與創作

美感領域的「表現與創作」強調幼兒能運用生活中各種形式的藝術媒介，發揮想像以進行表現與創作（幼兒園教保活動課程大綱，2016）。研究團隊以視覺藝術、音樂、戲劇扮演媒介引導幼兒進行鄒族藝術的表現與創作，說明如下。

在視覺藝術方面，教學者小玲提供幼兒各式視覺藝術媒材，運用線條、形狀或色彩進行鄒族藝術創作，如在鄒族的漂亮衣裳活動中，小玲鼓勵幼兒以亮片、色紙、絨毛球、文化線等不同媒材來裝飾鄒族人偶的服飾，但也有幼兒以色筆畫人偶五官或著色。在鄒族部落活動中，小玲引導幼兒以稻草、小樹枝、色紙撕貼裝飾鄒族房屋，也有幼兒貼出門窗裝飾房屋。在涼亭的小組創作中，兩組幼兒以稻草與竹篾裝飾兩座鄒族涼亭屋頂，另一組幼兒則將手指輪廓描繪在紙上並剪下當作樹葉，黏貼在手指樹上，也有幼兒剪出自創的花朵來裝飾手指樹。

在音樂方面，除了鄒族歌謠教唱之外，教學者小涵引導幼兒運用身體動作回應歌謠，如在模擬律動中，帶領幼兒配合高山青歌詞做出雙手

高舉揮舞與水流動作，並進一步邀請幼兒創作新動作。小涵也引導幼兒使用樂器進行表現與創作，如在小小音樂家活動中，帶領幼兒為鄒族童謠「兩隻老鼠」進行身體的頑固伴奏及敲擊樂器的頑固伴奏，並引導幼兒將節奏符號做不同排列組合，和同學演奏出創作的頑固伴奏。

教學者又問全體幼兒：「除了♩♩♩♩，我們還可以做出什麼樣子的頑固伴奏？」教學者邀請小穎、涵涵、森森和阿敏上臺幫♩♩做新的排列組合，幼兒排列出♩♩♩♩、♩♩♩♩等，並和所有小朋友一起拍出頑固伴奏的節奏。（觀察 7，20140402）

在戲劇扮演方面，教學者小文引導幼兒運用動作、玩物或口語進行扮演，並進行兩人以上的互動扮演。如在生命豆祭活動中，小文擔任旁白，邀請幼兒使用自製的鄒族人偶扮演鄒族婚禮中的新郎與新娘，並運用同心酒杯演出喝下同心酒。在鮎魚節活動中，小文引導幼兒演出並說出臺詞，如引導扮演小鮎魚的幼兒展現慢慢長大的肢體動作，並說出臺詞「我們一起去抓蝦」，扮演蝦子的幼兒則回應：「啊！緊酸」。有些幼兒也創作符合情境的臺詞，並指導一同演出的友伴。

教學者說：「小鮎魚長大了喔，要游起來」。這時飾演鮎魚爸爸的森森指導同組飾演小鮎魚的小彤說：「小鮎魚長大了，妳要游起來了，快點」。而其餘演蝦子的小朋友則用臺語說：「啊～緊酸」（快溜）。（觀察 10，20140423）

由上可知，教學者引導幼兒嘗試各種視覺藝術媒材，運用線條、形狀或色彩進行鄒族藝術創作，哼唱鄒族歌謠、使用敲擊樂器進行創作、以身體動作回應歌謠，並運用動作、玩物、簡單台詞進行戲劇扮演。Lim（2005）指出，教師提供適切且多樣的藝術媒材來啟發幼兒創作是很重要的。2 位帶班教師也認為 3 位教學者能提供多樣素材引導幼兒創作，同時她們也發現幼兒的表現與創作能力較好，並享受自我表現的樂趣，她們指出：

孩子在表現與創作上的表現較好，因為孩子願意使用各種藝術媒介，享受在課程中自我表現的快樂。在鄒族歌謠表演律動或是戲劇扮演，孩子們都能運用自己的身體表達他所感受到的。(總回饋單，20140424)

(三) 透過美感提問，鼓勵幼兒回應與賞析

美感領域的「回應與賞析」是指幼兒從多元藝術創作或表現來表達感受與偏好(幼兒園教保活動課程大綱，2016)。研究團隊引導幼兒針對鄒族音樂藝術或幼兒的多元藝術創作進行回應與賞析，茲說明如下。

在欣賞視覺藝術作品上，教學者小玲請幼兒分享前一次完成的作品，並請其他幼兒說出想法。第一次作品欣賞時，幼兒因害羞而不敢表達，小玲先從自己的觀點描述幼兒作品特色，再請幼兒回應，但幼兒的回答卻十分簡短，或以點頭、搖頭回應。然而在接下來幾次分享中，透過小玲的引導與鼓勵，部分幼兒也能簡單說出作品的特色，如小玲挑選出較好的鄒族房屋作品並請翰翰描述同學作品的特色，小玲詢問翰翰：「你覺得他做的房子有什麼特色？看起來怎樣？」翰翰回應：「很整齊，他有用剪刀剪」(觀察 3，20140305)。

在欣賞音樂方面，教學者小涵引導幼兒聆聽音樂元素並說出個人感受，如在欣賞《高山青》歌謠時，小涵以封閉式問題引導幼兒回應個人的感受、辨別音色與速度，多數幼兒能分辨男女生的聲音、回答聽起來是開心的、並說出速度的快慢。

教學者詢問幼兒：「你們剛剛聽了這首歌是男生唱的還是女生唱的？」幼兒回答說：「女生」。教學者接著問：「那她唱得是很開心的還是很悲傷的？」幼兒回答說：「開心的！」教學者再問：「那你們有聽到嗎？她的歌曲是唱很快很快的？還是慢慢的？」幼兒回答說：「慢慢得唱」。教學者又問：「那你們怎麼聽得出來她是很開心得唱歌？」翰翰回應說：「因為我看過影片，然後她整個臉都是笑的！」(觀察 6，20140326)

在欣賞戲劇扮演方面，教學者小文引導幼兒說出自己體驗到的特

色，如在生命豆祭活動中，小文請幼兒說出鄒族婚禮服飾與一般婚紗服飾的不同，大班幼兒回應：「服裝不一樣，我們穿的是黑白的，他們穿的是紅藍黑」（觀察 8，20140409）。同時，幼兒也以自己的偏好來解釋原因，如小文詢問幼兒最喜歡哪位同學的演出，幼兒的回應卻是主觀表現自己的偏好。

教學者詢問幼兒：「那你們最喜歡哪一個同學的演出？」小明回答說：「我最喜歡小宇，因為他跟我一樣高」。教學者接著問：「那他是演什麼你知道嗎？」小明回應說：「啊……長老」。（觀察 8，20140409）

由上可知，在回應與賞析方面，透過教學者的引導與美感提問，幼兒能簡單描述藝術作品特色，其中多數幼兒對音樂特色的描述較佳，能分辨簡單的音樂元素並說出個人感受，部分幼兒能針對視覺藝術創作作品或戲劇扮演簡單描述其特色。因此，幼兒在音樂的美感發展表現較佳，優於視覺藝術與戲劇扮演。此也呼應 Feldman（1980）對美感發展的看法，他指出在學科（discipline-based）層次上，由於音樂、美術、舞蹈、戲劇、文學各學科的特質不同，每個人在不同藝術學科的美感發展也會有所不同。此外幼兒在欣賞戲劇扮演的回應中，喜歡以自己的偏好來解釋事物或原因，此時期的幼兒正好處於美感知覺發展第二階段的符號認知期（Gardner, 1973），也會以自己的偏好來解釋事物（崔光宙，1992）。

二、美感教學困境與解決之道

職前教保員在美感教學遭遇的困境主要在回應與賞析的引導技巧上，透過研究團隊的討論與建議，她們也逐步獲得改善。茲說明如下。

在視覺藝術作品分享活動時，多數幼兒或許是因為一開始對教學者小玲感到生疏，僅以簡短話語或點頭、搖頭的方式回答問題。針對小玲的困境，帶班教師李老師建議她可以善用言語或肢體動作，如以拍手來

讚美表揚幼兒上臺發表的行為。

分享幼兒作品（鄒族服飾設計）時，能依運色、飾品編排，來引發幼兒表達，過程中，老師態度親切、語調輕柔、笑容面對，惟對於勇於上臺、願意發表的孩子，可以給予讚賞、表揚（如師生歡喜地為他／她拍拍手）。（李老師回饋單 2，20140226）

研究者則建議小玲改變作品欣賞與分享方式，先由教學者呈現 3 件較好的幼兒作品，接著請幼兒說出 3 件作品的特色並投票選出最好的作品，再請創作者分享自己的想法，讓所有的幼兒有參與感。因此小玲在隔週的鄒族房屋作品欣賞進行得更順利。

教學者根據建議，這次以投票方式，請幼兒從 3 件作品中挑選出最好的作品來，最後再公布票數最高的 1 號幼兒姓名，請她分享。老師這次以不同方式進行作品賞析與分享，比上次進行得更順利。（研究者回饋單 3，20140305）

在音樂欣賞教學中，教學者小涵運用音樂元素引導幼兒進行回應與賞析。雖然幼兒對音樂的欣賞與回應表現較好，但小涵常以封閉式問題來引導幼兒回應聽到的音樂元素與感受，因此帶班教師張老師建議小涵可以進一步提出開放性問題來詢問幼兒，如「你聽到什麼聲音？你有什麼感覺？你覺得它是在哪裡的音樂？」如此一來更能培養幼兒深層的美感思考能力。研究團隊也建議小涵在教案中列出開放性問題，引導幼兒聆聽音樂特色，如猜猜看是誰在唱歌？聽起來感覺如何？然而小涵有時仍以封閉式問題引導幼兒聆聽音樂。

有將問題寫出來囉！很棒！建議在問問題上可以試著更有開放性，如「你聽到了什麼聲音？」「有什麼感覺？」「你覺得它是在那裡的音樂？」這樣的問答會讓孩子更有思考及參與性喔！（張老師回饋單 6，20140326）

「教學者有時會忘記教案列的開放性問題，直接問幼兒這首歌聽起來好聽嗎？開心嗎？」（檢討單 7，20140402）。

在戲劇扮演的分享活動中，幼兒大多能說出直接感覺到或是看到的事實，簡短回應個人的喜好、感受與體驗到的特色，但較無法深入解釋原因，如幼兒在鯛魚節教學活動中，說出喜歡演鯛魚的原因是因為「很漂亮、很可愛、很好玩」。教學者小文認為自己應該根據幼兒的回答，進一步詢問「為什麼好玩？哪裡好玩？」引導幼兒說出更多的想法與感受。她提到：

教學者可以藉由幼兒的回答再繼續做引導讓他們說出感受，以解決、改善此問題，如幼兒回應教學者扮演鯛魚很好玩，教學者可再進一步詢問為什麼好玩？是因為哪裡好玩？（總省思 4，20140615）

由上可知，第一位教學者小玲在一開始的視覺藝術賞析引導經驗較不足，但在之後以票選方式請幼兒選出最好的作品，並請幼兒分享想法，提高幼兒的參與度。第二位教學者小涵以音樂元素或感受性問題引導幼兒進行音樂的賞析與回應，然而除了封閉性的問題，還可以進一步提出開放性的問題。第三位教學者小文則認為自己可以根據幼兒答案，提出更深入的問題來詢問幼兒，引導幼兒說出更多的想法與感受。教師的發問技巧在美感教學中是很重要的，提問的重點可包括客觀描述性與主觀感受性的問題，如 Feeney 與 Moravcik（1988）建議幼兒教師的提問可包括「你看到了什麼？這有什麼顏色？有什麼形狀？你有什麼感覺？」除了描述性的問題，教師可提出假設性的問題，並以關鍵詞語對學生做反問（陳玉婷，2007）。雖然大部分教師傾向問封閉式的問題，但也可嘗試提出開放性的問題，引導幼兒在藝術創作與欣賞的過程中做有意義的回應（Chen & Walsh, 2008）。教師以啓發性的問題帶領幼兒進行有意義的對話，更能加深幼兒的美感經驗（Lim, 2005）。

三、職前教保員的美感教學專業成長

(一) 提升美感課程設計能力

職前教保員的幼兒教學經驗大多是片段零散的，然而本次研究讓她們有機會設計一系列的美感課程，並至幼兒園進行教學，她們因而領悟到課程設計必須重視前後連貫性、考慮現場幼兒的能力與興趣，也因此而提升美感課程設計能力。如小涵認為她們設計一套完整的課程，對幼兒的學習具有成效：

這次是連續到幼兒園去了 10 次，針對相同的主題去做各種發揮，感覺是一個具有較完整規劃的課程，相信對幼兒的學習來說，應該會有一定的成效。(總省思 2，20140426)

小玲提到她在設計教案時，特別考量不同年齡幼兒進行視覺藝術創作的技巧與難度，這也考驗著她的課程設計能力：

在想教案時總是擔心這樣做會不會對小朋友來說太困難了、會不會太吃力？因為面對的是不同年紀的小朋友，所以必須要從中找一個適合的勞作。(總省思 1，20140325)

小文認為課程設計要先了解幼兒的興趣，安排適合各年齡層幼兒的活動。她更深刻體會到本次行動研究的精神就是發現教學問題、採取行動、解決問題，因而在每次教學後進行檢討與修正下次的教案。

即使在上學期已經將教案都設計完，但是教學時又遇到一些問題，導致之前設計的教案做修改，做什麼活動才不至於太難，適合各年齡層的幼兒，還好後來漸漸熟悉，得知他們比較有興趣什麼樣的活動，以這些資訊去做課程設計，這應該才是行動研究要的，從檢討中修正下一次教學。(總省思 3，20140427)

（二）提升美感教學能力

職前教保員透過每週的研究團隊教學檢討、教學省思、教學回饋，發現自己教學的優缺點，並改善每次的教學，提升美感教學能力。小玲提到她的教學成長，並說明她累積了美感教學經驗，體會到美感教學的重點是讓幼兒在學習過程中發現美、感受美、表達美，而非只是精緻作品的呈現。

我增加了許多美感教學的經驗，一開始在設計教案的時候總是擔心這樣做會不會對小朋友來說太困難了、會不會太吃力？因為面對的是不同年紀的小朋友，所以必須要從中找一個適合的勞作。但後來發現重點不是要讓幼兒呈現出多精緻的作品，而是讓幼兒在過程中學會發現美、感受美、表達美。（總省思 6，20140717）

小文更深刻體會到教學者自己要能欣賞美、實踐美，進而運用在美感教學中。她從探索與覺察生活周遭事物，反問自己，培養回應與賞析的能力，進而聯想到如何透過提問引導幼兒表達感受的方式。

這次的美感主題行動研究讓平常就會欣賞觀察生活周遭事物的我問自己為什麼覺得美，我發現自己除了探索與覺察生活周遭之外，在每次反問自己的過程中慢慢培養回應與賞析，同時也試想要怎麼詢問幼兒，從我的問題裡他們可能會有哪些回應？在幼兒美感教學過程中，我認為要先抓住教學重點，因為是美感教學，注重的是幼兒是否能表達感受的事物。（總省思 5，20140708）

研究者與兩位帶班教師也肯定職前教保員的美感教學能力，在教學回饋單中提出教學的優點，鼓勵她們。如研究者認為小涵在音樂的美感教學比以往更純熟，帶班教師則認為 3 位教學者能充分準備教材、教學認真，並能互相協助以進行教學。

本次教學包括高山青的歌曲欣賞、歌曲教唱與律動，在教學過程中，

可看出小涵的教學比上次更成熟。而這首歌對幼兒耳熟能詳，很容易說出音樂的特色，幼兒很熱情參與活動，也看到他們對這次歌舞活動的喜好。(研究者回饋單 6, 20140326)

「準備充分、教學認真，3 位教學者，彼此和合、能互相協助」(總回饋單, 20140424)。

由上可知，職前教保員在美感課程設計與美感教學方面有其專業成長。她們體會到美感課程設計要考量幼兒的興趣、能力，安排適合各年齡層幼兒的活動，並適時修正教案、解決問題；美感教學需提供幼兒發現美、感受美、表達美的機會，並重視幼兒創作過程甚於創作結果。誠如 Lim (2005) 所言，在幼兒美感經驗的引導上，教師重視幼兒藝術創作過程應甚於創作結果，此也呼應《幼兒園教保活動課程大綱》美感領域的教學原則。此外羅心玫 (2008) 指出，在實施美感教學時，教學者應隨時省思教學、勇於改變與創造、對美有所感受與體會。林玫君 (2015) 也建議教學者應喚醒自己對日常生活的美感覺察，如覺察自我的感官偏好、感受周遭美好的事物。本研究的職前教保員能反省教學並勇於創造與改變，但僅有小文分享她個人對美的感受與體會。由於研究團隊教學檢討時間有限，通常只討論到美感教學問題與改善方法，卻少了她們對生活中美的感受與體會之分享。

伍、結論與建議

一、結論

本研究採用協同行動研究法，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐。本研究發現，幼兒美感課程的教學實踐主要包括三部分：配合主題課程營造美感環境並鼓勵幼兒探索，提供多元藝術媒材並引導幼兒表現與創作，以及透過美感提問、鼓勵幼兒回應與賞析。在教學實踐過

程中，幼兒也展現其美感能力，如在探索與覺察上，幼兒能自由探索鄒族學習區，分享他們所觀察到的鄒族藝術特色。在表現與創作上，幼兒運用各種視覺藝術媒材進行鄒族藝術創作，哼唱鄒族歌謠並以身體動作、敲擊樂器進行創作，以及運用動作、玩物、簡單臺詞進行戲劇扮演。在回應與賞析上，多數幼兒對音樂特色的描述較佳，能分辨簡單的音樂元素並說出個人感受，部分幼兒能針對視覺藝術創作作品或戲劇扮演簡單描述其特色。

職前教保員在美感教學中遭遇的困境主要在回應與賞析的引導技巧上，透過研究團隊的討論與建議，她們逐步獲得改善。雖然在美感教學中遭遇些許困難，但經過研究團隊的檢討、省思、回饋與鼓勵，職前教保員在美感課程設計與美感教學方面仍有專業成長。她們體會到美感課程設計要考量幼兒的興趣與能力，安排適合各年齡層幼兒的活動，並適時修正教案、解決問題；美感教學則需提供機會讓幼兒發現美、感受美、表達美，重視幼兒創作過程甚於創作結果，而教學者本身也要能欣賞美、實踐美，進而運用在美感教學中。

藉由本次協同行動研究，研究者深入瞭解職前教保員在美感課程設計與教學現場所面臨的問題，並與她們共同討論、解決問題，而帶班教師所提供的教學建議，也有助於教學省思與課程修正方向。由於研究團隊教學檢討時間有限，研究者是課程諮詢者、教學回饋者，又是教保師資培育者，因此針對職前教保員較棘手的教學問題（尤其是引導幼兒回應與賞析的部分），提出想法與建議。研究者曾列出美感提問問題，建議她們在教學過程中帶領幼兒進行團體討論，然而教學者偶爾仍忘記提問的重點。美感教學能力的培養需要時間與經驗的累積，也需要教學者在生活中充實個人的美感經驗、提升個人的美感素養。因此在未來教保師資培訓中，研究者將提供更多的討論與分享時間，請職前教保員在平時記錄並分享生活中對美的感受與體會，鼓勵他們將自身的美感經驗運用在美感教學實踐中。

二、建議

研究者在此提出幼兒美感課程與教學、教保師資培育課程及未來研究之相關建議，期盼本研究對幼兒教保相關工作者有所幫助。

（一）增進幼兒探索與覺察的學習機會

在本研究中，研究團隊雖與幼兒共同建構鄒族藝術文化相關的學習區，然而幼兒在生活周遭探索、覺察鄒族藝術文化的學習機會稍嫌不足。建議未來教學者可以與幼兒園帶班教師合作，帶領幼兒進行鄒族藝術文化的校外參觀活動，提醒幼兒觀察重點，並透過學習單、校外參觀影像紀錄，帶領幼兒進行團體討論與回顧，增進幼兒第一手經驗的探索與覺察能力。

（二）加強美感提問技巧並分享美感經驗

建議未來在美感教育相關的教保師資培育課程上，加強職前教保服務人員的美感提問技巧，如在教學前模擬美感問題請教學者回應，也請教學者提出美感問題，練習討論與回應，加深他們的印象。同時也請他們留意日常生活的美感經驗，鼓勵他們覺察自我的感官偏好、發覺周遭美好的事物、創造美感環境、享受藝術創作的樂趣、欣賞藝文活動等，並在課堂上分享美感經驗，提升對美的體會與感受。

（三）運用藝術元素引導幼兒進行回應與賞析

建議未來教學者運用藝術元素引導幼兒進行回應與賞析，如運用色彩、形狀、線條等視覺藝術元素引導幼兒欣賞與分享視覺藝術作品內容，以音高、節奏、強弱、快慢等音樂元素引導幼兒欣賞音樂作品內容，以及運用人物、情節、裝扮等戲劇元素引導幼兒欣賞戲劇扮演內容。除了封閉式的問題，也可提出開放式的問題，引導幼兒做深層的思考。

（四）結合藝術與在地文化的關聯性

《幼兒園教保活動課程大綱》重視在地文化的課程，美感領域教學原則也指出結合社區藝術文化資源以拓展幼兒藝術經驗的重要性，建議未來教學者可以親自探訪當地藝術文化，並邀請社區家長或文史藝術工作者，一起帶領幼兒走入社區探訪當地的藝術文化或參與節慶活動。教學者可配合參訪活動，在教室裡提供相關藝術創作素材、引導幼兒創作，而教學者除了以藝術元素來引導幼兒進行回應與賞析之外，也可結合該藝術與在地文化的關係，如在欣賞鄒族藝術時，請鄒族幼兒回應「在哪裡看過這樣的作品或圖案？這圖案是什麼？有什麼意思？」請他們分享所知的鄒族文化。

（五）未來研究建議

本研究為研究者帶領職前教保員於美感領域設計幼兒美感課程，並以視覺藝術、音樂、戲劇扮演為藝術媒介。然而美感教育除了從藝術薰陶之外，尚可透過其他相關活動及日常生活達成，建議未來研究者可帶領職前教保員與幼兒園教師共同合作，依據幼兒園教保活動課程的六大領域，進行生活美感主題課程之行動研究。

感謝參與本研究的研究團隊與幼兒，並感謝審稿與編輯委員所提供的修正建議與指導，特此致謝。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 幼兒園教保活動課程大綱（2016）。
- 幼兒園教保活動課程暫行大綱（2012）。
- 池佩娟（2010）。幼兒生活美感教育班級教學之個案研究——以一個公立幼稚園班級為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中市。
- 李鴻生（2011）。落實美感教育之探詢。耕莘學報，9，78-92。
- 林玫君（2015）。幼兒園美感教育。臺北市：心理。
- 國民中小學九年一貫課程綱要（2003）。
- 崔光宙（1992）。美感判斷發展研究。臺北市：師大書苑。
- 崔光宙（2009）。美育的精義。研習資訊，26（4），1-10。
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫。臺北市：作者。
- 郭珮蓉（2015）。社區本位藝術教育融入幼兒美感經驗之行動研究——以八里廖添丁廟為例（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學藝術與設計學系美勞教學碩士班，新竹市。
- 陳玉婷（2007）。美感教育在藝術與人文學習領域上之運用：一位音樂老師之個案研究。教育研究與發展期刊，3（2），113-136。
- 陳惠邦（1998）。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 陳瓊花（1998）。兒童與青少年審美能力發展之調查研究——探討在描述、表示喜好與判斷繪畫作品時的觀念傾向。行政院國家科學委員會專題研究計畫（NSC87-2415-H003-008）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 陳瓊花、林世華（2004）。臺灣民衆美感素養發展與藝術教育改進之研究：期末報告。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 黃雪玲（2013）。從偶戲主題教學探究幼兒美感領域發展（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學幼兒教育學系，嘉義縣。
- 楊麗芬（2014）。高雄市教保服務人員美感教學現況之調查（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育系，屏東市。
- 熊純生（主編）（1986）。辭海。臺北市：臺灣中華。
- 甄曉蘭（2003）。課程行動研究——實例與方法解析。臺北市：師大書苑。
- 劉家好、白慧娟（2010）。歌德式美學在華德福幼兒園的呈現——以臺中市某托兒所為例。教育科學期刊，9（1），51-70。
- 鄭淑華（2016）。視覺藝術融入幼兒園美感領域之課程研究——以綜合媒材為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學視覺藝術與設計學系視覺藝術教學碩士班，臺南市。
- 羅心玫（2008）。幼兒的美感教育——從戲劇賞析課程出發（未出版之碩士論文）。國立臺南大學幼兒教育系，臺南市。

- 羅心玫、林玫君 (2010)。幼兒的戲劇賞析課程研究——以「鑽石公主」課程為例。《戲劇教育與應用劇場》，1，141-175。
- Acer, D., & Ömerođlu, E. (2008). A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 335-342.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Chen, W. (2007, November). *Little water drops coming into a big river: An art project in a K-1 classroom*. Paper presented at the 54th annual convention of National Association for Gifted Children, Minneapolis, MN.
- Chen, Y. (2014). A study on early childhood educators' aesthetic teaching beliefs and practices in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 8(3), 21-39.
- Chen, Y., & Walsh, D. (2008). Understanding, experiencing, and appreciating the arts: Folk pedagogy in two elementary schools in Taiwan. *International Journal of Education and the Arts*, 9(6), 1-18.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Capricorn Books.
- Feeney, S., & Moravcik, E. (1988). Fostering esthetic development for young children. *The Education Digest*, 53(6), 44-47.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norword, NJ: Ables.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Boston, MA: Harvard University.
- Lim, B. (2000). *Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank Street, Reggio Emilia, and Waldorf* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University, New York.
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 363-373.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art*. London, UK: Cambridge University Press.
- Poon, A. (2008). How action research can complement formal language teacher education? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(1), 43-62.

從威權轉型民主——探究解嚴後國中 公民與道德教科書發展與變革

朱美珍

解嚴後，隨著兩岸敵對情勢趨緩，臺灣中小學課程如何因應時代與社會環境的丕變，尤其對公民教育的相關課程規劃，更值得關注。基於此，本文兼採口述訪談及文件分析，探究解嚴後國中公民與道德之課程演變歷程與教科書發展特色，透過訪談 9 位曾參與過該科教科書編審之關鍵人物，闡述其當年編審教材觀點及經驗，再與教科書文本、課程標準、相關專書、期刊等資料交叉檢證，詮釋該時期國中公民與道德教科書呈現的知識論與課程觀。主要研究結論有三：國中公民與道德教科書編審解構了課程標準的權威性、逐步走向學生中心、注重「教育」專業。但從本研究中亦獲得兩項省思：一是教科書知識論逐漸脫離「接受觀」，但距「建構論」尚有進步空間；二是教科書課程觀兼顧「學科中心論」和「學生中心論」，但仍傾向「社會適應論」。

關鍵詞：政治解嚴、教科書、國民中學、公民與道德

收件：2016年4月13日；修改：2016年6月30日；接受：2016年7月11日

From Authoritarian to Democratic Politics: Investigating the Evolution of Junior High School Civics Textbooks since the Lifting of Martial Law

Mei-Chen Chu

With the improvement of cross-strait relations after the lifting of martial law, how Taiwan's elementary and junior high school curriculum, especially the part related to civics, deals with the great changes in time and the social environment deserves more attention. In this sense, this article employed oral history and document analysis to investigate the changes that took place in civics curriculum and textbooks since the lifting of martial law. This study interviewed nine key persons who participated in the editing and review of civics textbooks. Their views and experience in textbook editing and review as well as the reference to relevant documents, including textbooks, curriculum standards, related books, and journals, are used to interpret the theory of knowledge and the curriculum perspective at that period of time. Major findings are shown below. The civics textbooks (1) deconstructed the authority of curriculum standards, (2) focused on the life experiences of students, and (3) placed more importance on the professionalism of education. Two insights have been gained from the study: (1) The civics textbooks are conditioned by gradually moving away from a top-down acceptance, but there is still room for improvement to reach a complete constructivism. (2) The civics textbooks tend to be based on both subject-centered and student-centered curriculum structures, and feature the purpose of social adaptation.

Keywords: lifting of martial law, textbook, junior high school, civics and moral

Received: April 13, 2016; Revised: June 30, 2016; Accepted: July 11, 2016

壹、前言

1980年代起，正當國內政局適逢解嚴之際，歐美政治學者對公民教育的觀點聚焦於「社群」(community)概念，雖然我國國情沒出現像歐美國家公民對政治參與的日趨冷漠，也沒有產生多元文化和種族問題的緊張情勢(蘇峰山，1996)，但解嚴前國內學界對公民教育背後立論的哲學基礎沒有太注重，反而因襲傳統儒家道統文化思維，即使威權時期重視的民主、法治，也多強調人民遵守國家法律應優於個人的自治與人權(簡成熙，2004)，此多少與我國對西方公民教育觀哲學理論的演變趨勢較少關注，有一定的關係。因此，當1990年代歐美政治學者再度賦予「公民身分」(citizenship)新詮釋與批判，重新省思一個穩健的現代民主社會除了依賴「基本結構」的公正性外，是否還需仰賴其公民的素養與態度(蘇峰山，1996)的同時，我國也面臨政治解嚴後，社會各種價值、態度、利益，甚至國家認同感處於分歧多元之時，如何再釐清中小學公民課程目標，以重新確立新的國家認同，傳遞適合國情所需的公民教育，確有其必要性。

解嚴後，政府開放報禁、黨禁，重啟人民言論、集會、遊行等自由，無形中匯集一股來自民間批判與監督國家機器的「社會力」(蕭新煌，1989)，帶動一連串的政治與社會改革運動，對承載多年威權統治體制的政府，展開前所未有的衝撞與挑戰(徐正光、蕭新煌，1996)。政府便於1991年廢除動員戡亂時期臨時條款、推動國民大會全面改選，1994年首推省長、直轄市長首次民選，1996年舉行首次總統直選，直到2000年更和平地完成首次政黨輪替，使國內政局逐漸脫離威權統治邁向民主之路。在此政治結構蛻變之際，也醞釀中小學課程、教科書改革的契機，首當其衝的是，解嚴後開放大陸探親，中小學地理教材因內容不符大陸現況而招致批評，隨之而起，原住民抗議教科書中的吳鳳故事；婦女運

動質疑教科書中「媽媽早起忙打掃、爸爸早起看書報」的性別議題（曾濟群，2002），引發民間社會對中小學課程、教科書改革的呼聲。隨後1990年代起，在政治社會運動的推波助瀾下，「教育本土化」成爲另一波課程改革重點；長期獨尊國語及以大中國爲核心的中小學課程內容，受到「立足臺灣」政策引領下，將母語、鄉土藝術及認識臺灣等課程正式納入國家課程之列（卯靜儒，2001），自此牽動了中小學課程結構的改變，也爲新課程及教科書改革埋下萌芽的種子。

「社會」課程向來受當前國家政治、社會、教育時勢所牽動，而「公民與道德」科首列國民中學課程第一科（國民中學暫時課程標準，1968），更凸顯該科對國民教育的重要性。基於此，本文旨在了解解嚴後從1989年國中教科書「適切合理化」¹改編起，到1994年國中課程標準實施爲止，公民與道德科課程和教科書演變歷程，及其呈現的知識論與課程觀。本文兼採口述訪談及文本分析，希能藉由口述者的經歷與觀察，獲取發展課程與教科書的過程性資料，輔以教科書文本與相關文獻探討，來理解解嚴後國中公民課程與教科書之發展特色。主要訪談對象包括參與1989年國中教科書「適切合理化」改編及1994年國中課程標準實施之公民與道德教科書編審委員，以及當時國立編譯館館長，共計9人，其受訪者基本資料及訪談重點如表1所示。

¹ 1987年臺灣政治解嚴後，因應兩岸政治、經濟、文教間的交流頻繁，當時教育部於1988年2月指示國立編譯館在課程標準不修訂情況下，全面進行中小學教科書簡化、淺化修訂工作，稱之爲「適切合理化」修訂，其目的主要有二：（一）合理減輕學生課業負擔，增進學生學習興趣；（二）配合時代變遷及社會需求，增進學生基本知能（中小學教科書組，1993）。

表 1 受訪者基本資料及訪談重點一覽表

受訪者	課程標準	編審職務	訪談日期	訪談重點
李鍾桂	1972 1983	教科書編者	2013.09.17 2013.09.24	編寫理念、設計 構思、內容選材
王和雄	1994	教科書編者	2013.10.24	
吳惠林	1994	教科書編者	2014.08.14	
陳義彥	1983 1994	教科書編者	2013.10.24	
林朝鳳	1983	教師手冊編者	2013.09.06	作業活動和教師 手冊編寫理念、 設計構思、內容 選材
梁蕙蓉	1994	教師手冊編者	2013.10.24 2014.08.14	
彭桂梅	1983 1994	教師手冊編者	2013.12.05	
鄧毓浩	1983 1994	教師手冊編者 課程研修成員	2013.01.10 2014.08.14	課程標準研修、 規劃
趙麗雲	1994	國立編譯館館長	2014.10.23	教科書編輯政策

貳、解嚴後國中公民與道德課程之演進

中央政府遷臺後，中學公民課程雖歷經「修身」、「黨義」、「公民」、「公民與道德」等課程名稱之演變，但課程仍以強調民族精神的愛國教育、陶鑄國民道德、充實生活知能，培養有為有守、身心健全國民為目標（朱美珍，2016）。但解嚴後，隨著客觀的政治、社會結構面改變，鬆動戒嚴時期以來長期以大中國意識為主流的中小學課程結構，國中公民與道德課程在此威權轉型到民主鞏固的政治蛻變中，產生了一些變革。

一、揚帆、起浪——公民課程擺盪與轉折

在 1990 年代推動「教育本土化」風潮下，及學者引進西方公民教育思潮的省思中，國中公民與道德的課程從研修到轉化教科書的過程中，引起一些擺盪與轉折，概述如下：

(一)「社會合科」功敗垂成，「認識臺灣」異軍突起

1989年8月教育部啓動國中新課程標準的修訂工作，一方面因應時代與環境丕變，社會與文化轉型，實有修訂課程之必要；另一方面延續1989年起中小學教材「適切合理化」修訂政策，將不合時宜的課程內容加以調整與修訂。當時教育部修訂《國中課程標準總綱》時，曾提出很多改革構想，其一是由教育學者力主以課程統整概念將國中一年級的歷史、地理、公民三科合併為「社會」科，使之與國小課程銜接，期能減輕國中生的課業負擔。雖然當時教育部長毛高文贊成社會合科教學（郭乃日，1991），但草案構想公布後，卻遭國立臺灣師範大學教授強烈質疑，聯名寫「給毛部長的公開信」，認為該項修訂雖然參考美日制度而成，但美國各州中學社會學科以分科教學居多；日本戰後雖採「社會科」形式，因不合國情，也改回分科教學。因此，「社會合科」構想不僅未能考量我國國情，且國一課程雖與小學銜接，卻無法與國二、國三銜接，將使國中社會科課程支離破碎（陳碧華，1991）。因此這項課程構想終究在天時、地利、人和條件不具足情況下無疾而終，鄧毓浩回憶當時「社會合科」爭議情形是：

那次課程標準研發之初先決定課程組織，當時有一批學者，如師大教育系黃政傑與政大教育系黃炳煌兩位教授，配合青少年的認知，建議把國小社會科合科延續到國中，把國中一年級改稱「社會」，採合科教學，每週授課3小時，等到國二、國三再分流為「歷史」、「地理」、「公民與道德」，當時還準備借用臺中豐原的中等學校教師研習會做合科實驗。不過，草案披露，即遭學科專家批評……認為三科自設科以來，即從國中一年級實施分科教學，一路走來從來就無學習障礙的問題，因此社會科的分化不必拖到二年級，他們認為無須用外行眼光去衡量社會學科專業問題。……最後兩位黃教授不敵，而中等學校教師研習會又無法整合各方經驗，國一合科計畫遂胎死腹中。（鄧毓浩-140814訪）

但此次修訂國中課程標準歷時將近五年之久，尤其到後期，各科課程標準研修大致底定，適逢國內臺灣本土意識日漸高漲，新上任教育部長郭為藩於 1993 年「國民中學課程標準修訂委員會」第五次全體委員會中，為貫徹李登輝總統「立足臺灣，胸懷大陸，放眼世界」政策，希望學生對自己生活周遭環境有整體性了解，決定於國中一年級課程中新開設「認識臺灣」一科，分歷史篇、地理篇、社會篇，取代原開設的國一歷史、地理、公民與道德三科課程（國民中學課程標準，1994；黃秀政，1996）。

就課程內容而言，《認識臺灣（歷史篇）》、《認識臺灣（地理篇）》皆延續歷史科、地理科原本的課程，只是特別將臺灣教材單獨成冊，無須大幅調整教材內容。唯獨《認識臺灣（社會篇）》因課程內容較偏向臺灣社會發展史之概述，此與公民與道德科以「社會科學」為核心概念的課程設計大異其趣。雖然國二、國三的公民與道德科必須銜接國一的《認識臺灣（社會篇）》，但兩者教材內容規劃方向互異，實際教材內容又各自獨立，迫使原本規劃三年六學期的公民與道德課程必須濃縮成兩年四學期。

《認識臺灣（社會篇）》是以討論臺灣社會層面為範圍，應偏屬社會學的範疇，……課程標準及教科書的內容不只是單獨談社會學的概念，還延伸到臺灣整體社會現象，包括政治、經濟、法律等層面的議題。這跟以往國中一年級公民科的授課內容（上學期道德教育，下學期社會）大不相同，與國中二、三年級的公民課程銜接不來，使得原本 1983 年公民課程的道德、社會、法律、政治、經濟及文化六大主題的基本結構，需要調整成四大主題，如何取捨刪減，得費盡心思。（鄧毓浩-140814 訪）

可見，1994 年國中公民與道德課程修訂，歷經社會合科、分科之爭，又受到臺灣本土化課程意識崛起的影響，於國一新設「認識臺灣」一科，無形中對公民與道德課程的教學內容產生排擠效應，使內容分量必須精

簡，才足以符應當時課程規劃所需。

（二）教科書編寫與課程標準規定之間的拔河

教育部為加強各級學校對人文社會學科教育及導正教育發展方向，於1985年成立「人文及社會學科教育指導委員會」（以下簡稱「人社指會」），負責規劃各級學校人文社會學科教育目標、課程、教材、教法與師資，以切合實際教學需要。該會初期以「學科研究」為主，從1986年起進行國語文、外國語文、歷史、地理、三民主義、社會、公民七個學科組，18個學科教育目標及教材大綱之研究（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1987）。隨後，1989年啟動研修1994年國中新課程標準修訂時，人社指會受教育部委託，主導了國中人文社會學科各科課程標準研修工作，並將當時已完成「學科研究」成果，帶入各科課程標準修訂中，負責起草課程標準的鄧毓浩描述該科修訂的過程是：

當時國中公民與道德科課程標準的修訂，在教育部「人文及社會學科教育指導委員會」的主導下，遴聘陳光輝教授擔任召集人，委員有王煥琛、吳家箴、沈清松、周才惠、柯華箴、陳添丁、陳漢宗、陳壽觥、翁志中、曹世昌、黃發策、鄧毓浩、謝瑞智、韓青菊等人。……我擔任課程架構和教材綱要的起草工作。當時，我們沿用了1983年課程組織體例，先詢問在職教師的意見，根據回收問卷，再斟酌內容略做微調。亦即國一教學主題為教育、道德（上學期）與社會（下學期），國二教學主題是法律（上學期）和政治（下學期），國三是經濟（上學期）和文化（下學期）。國中一年級因授課時數減半，教學單元亦隨之精簡，草稿完成很快就經委員會定稿，送教育部頒布。（鄧毓浩-140814訪）

儘管研修課程標準時，研修小組參酌人社指會公民學科組對國中公民與道德的教育目標及教材大綱之研究成果（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1987，1990），並以1983年課程內容為基底，參酌現職老師的調查意見修訂，理論上，這套課程標準研修過程應屬周延，但未

獲國立編譯館新組成編審委員會所青睞：

到了教科書編寫階段，主導者已經不是原來修訂課程標準的成員，而是由國立編譯館來規劃，……發現課程標準的內容跟我們社會所期待的有落差，同時，1994 年底組成的教科書編審委員會，有許多委員也對已完成的課程標準感到不滿意，認為依據這樣的課程標準編寫教材，難以符合社會期待，一定要做調整。（鄧毓浩-130110 訪）

如同第一冊教科書研發小組召集人瞿海源所擔憂：

綜觀 1994 年《國民中學課程標準》精神與內容，大都因循舊章，鮮少創新，對跨世紀的公民教育勢必造成相當負面的影響。……這個課程的理念建構不但基礎薄弱更有因循而來的重大缺陷。若依原來的課程標準來編寫，在這個框框下，既沒有學理的依據，又未能掌握社會發展的需要，是公民與道德教育最嚴重的問題。本身就欠缺現代公民所應有的專業倫理，而在這樣「錯誤」框架下，要來編寫課本，尤其是公民課本，注定是痛苦，更可能是失敗的。同時生活規條和實踐活動又顯然是形式主義的陋習，沒有實踐的意義，更會繼續養成虛而不實的壞習慣。（瞿海源，1998：75）

因此，該科編審委員會便向國立編譯館提出「編寫教科書前，先研發教材」（瞿海源，1998）之建言，進行一系列教材發展研究，這是創下當時國中教科書唯一一科進行教材研發的先例。首先，1996 年由瞿海源主持的第一冊研發小組成立「國中公民與道德教育理論及課程規劃研究小組」，然後推動三個研究計畫：第一個計畫是翻譯有關公民與道德教育的最新和經典的論文，計有 16 篇極具代表性的著作，包括 Kymlicka 與 Norman、Gutmann、McGabe、Coleman、Galston、Young、Chazan、Stock-Morton、Phillip 等人的著作，希望能提供教科書編審委員們了解有關公民教育最新的理念和研究。第二個計畫是邀請學者、關心教育改革者、教師和學生舉行焦點討論，蒐集並凝聚對公民與道德科教材主題之

共識。第三個計畫問卷調查 1,228 位國中學生和 216 位國中教師對公民教育的看法與需求（瞿海源，1996）。

相繼地，第二、三、四冊研發小組陸續舉辦焦點座談，蒐集各冊教科書的意見，總計四組研發小組舉辦 20 場次的座談會，彙集 110 人次的意見，作為研編教科書之依據（朱美珍，2000）。回憶此一過程，第二冊編者陳義彥覺得這樣的研發過程相當周詳。

我覺得 1994 年版的教科書編審過程相當嚴謹，……在我印象裡，我們一共開了 51 場會議，包括研發小組會議及編審會議，到了最後一場會議時，已經是政黨輪替了。此外，在教材開始編寫之前，我們召開了四場的焦點座談，兩場法律，兩場政治，參與的人員包括大學學者、國中老師、學生家長，還有一些法官、檢察官等，希望對這法律與政治方面的教材內容有更深入的了解，並能夠集思廣益。（陳義彥-131024 訪）

從此歷程轉折來看，1994 年公民與道德課程標準研訂前，雖經人社指會周詳地研究教育目標及教材大綱，也因主導課程修訂而順利將研究成果落實到課程標準中。但這套課程標準修訂公布實施時，卻不被當時的教科書編審委員會所接納，寧可重新啓動研究、廣徵意見，做為編輯教科書依據。此凸顯出三種意涵：第一，由「誰」來主導教科書編輯，他們的思維、理念決定了教材的編輯方向；說明了國立編譯館聘請「哪些人」的決策思維，影響教科書編寫定向的關鍵。第二，過往教科書只能根據「課程標準」編審，但此時編審委員開始挑戰課程標準「合宜性」的權威，試圖有更多的詮釋自主權，此隱約看出課程標準的「權威性」逐漸被鬆動。第三，從教科書發展歷程來說，不再只能根據課程標準「編寫」教材，更重要的是「研發」過程才能有效轉化課程標準到教科書中。

二、奠基、蛻變——以「社會科學」為課程定位

教導「社會科學」的概念、通則與方法，奠定學生學習與行使公民權利與責任的知識基礎（董秀蘭，2016），是 1983 年國中課程所確立「公民與道德」等同「社會科學」的課程概念。解嚴後，1994 年國中公民與道德課程科除奠定在此基礎上，亦逐漸融入以學生為主體，關注其生活經驗等元素，使公民課程目標與教材內涵在「社會科學」構念上產生蛻變。

（一）課程目標回歸「社會科學」本質

解嚴前，1962、1968、1972、1983 年的國中公民課程目標多從「修己」、「善群」為起點，再擴充到「治國」、「濟世」，強調培育四維八德、實踐青年守則的公民道德，教導修己善群、立身處世、互助合作、濟人利物的生活規範，激發人性的自覺，培養民主法治觀念，增進民族意識，維護國家尊嚴為課程目標，期能積極加強學生愛國家、愛民族、愛家庭之觀念，經由人格之感化、氣質的陶冶，使其能經得起時代考驗，成為有為有守之現代公民（行政院，1980）。

解嚴後，實施 1994 年國中課程標準，一方面因應時局轉變需求，一方面為積極培養邁向 21 世紀的新生代，課程規劃力求更具前瞻性、統整化、彈性化，及世界胸懷。國中公民與道德課程目標除繼續國民小學生活教育與品德教育外，並以民主教育為重點，使國中生成為「樂觀進取的青少年」，以呼應國小培育學童成為「活潑潑的兒童」的目標（國民中學課程標準，1994：838），此與 1962 年課程以來設定培育中學生成為「有為有守的現代公民」、「堂堂正正的中國人」之目標大不相同。

此時該科所設定目標，漸漸從培育四維八德為中心的道德信念轉為表現於日常生活的道德觀念與良好行為；從強調民族意識、愛國情操轉為培養民主法治的觀念及實踐權利和義務的能力；從加強科學知能，進而關懷社會、尊重欣賞不同文化。具體地從道德認知、法律與政治、社會和經濟，到中華文化和國際文化等面向，涵括科際知識的整合，培養

認知、情意與技能三大面向的教育目標。從比對 1983 年和 1994 年課程之國中公民與道德課程目標可知，1994 年課程已逐漸趨向以「社會科學」屬性的教育目標（如表 2）。

（二）教材大綱以「社會科學」內涵為架構

1980 年代前國中公民與道德的教材架構多從「人文主義」思維出發，強調課程設計由近而遠，從一個好少年做起，進而成為好子弟、好學生、好公民、好國民、世界公民，所以教材架構是由「健全的個人、美滿的家庭、完善的學校、進步的社會、富強的國家、和平的世界」六大面向來闡釋。但自 1983 年課程起，公民教材架構轉向以「社會科學」來規劃，其轉變原因可能有二：一是當時課程標準修訂時確實有一股呼聲，希望教導學生政治、法律、經濟等基本知能，期使國中畢業生（尤其不升學者）能適應國家、社會未來生活所需（林朝鳳-130906 訪）；另一是當時政府想探究遷臺後實施中小學公民教育是否符合國家發展需

表 2 1983 年與 1994 年國中公民與道德課程目標對照一覽表

課程標準		1983 年	1994 年
課程 目 標	1	實施以倫理、民主、科學為中心的公民教育，進而奠定中華文化復興的基礎。	培養學生的道德觀念，使其在日常生活中，有良好行為的適應能力。
	2	指導學生實踐修己善群；立身處世、互助合作、濟人利物的倫理規範以養成現在公民的道德觀念與良好生活習慣。	啓導學生對法律和政治的基本認識，使其養成民主法治的觀念，並對國民的權利和義務，有正確的了解及實踐能力。
	3	激發人性的自覺，培養民主法治觀念，增進民族意識，維護國家尊嚴。	加強學生對社會和經濟的基本認識，使其養成關懷社會的情操和正確的經濟觀念，具有參與社會及經濟建設的能力。
	4	加強科學知能，培育經濟建設能力，宏揚中華優良文化，以促進世界大同。	增進學生對中華文化和國際文化的基本認識與欣賞興趣，使其具有發揚我國優良文化的能力，及養成尊重不同文化的態度。

要及其實施成效，於是委託國立臺灣師範大學林清江教授進行「我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究」。該研究報告建議調整國中小學公民教育目標，應兼重政治、經濟、社會、文化、法律、道德等六方面認知能力及價值觀念的培養（林清江，1980），於是教材綱要由「個人、家庭、學校、社會、國家、世界」調整為「教育、社會、法律、政治、經濟、文化」的架構之後，公民與道德科就以「社會科學」為基底架構教材大綱。

1994年國中公民與道德課程也延續此教材架構，再參酌人社指會研究教材大綱建議，從「生活」需求來發展公民與道德教育（教育部人文及社會學科教育指導委員會，1990），故將1983年課程教材綱要——「完善的教育、和諧的社會、公正的法律、民主的政治、成長的經濟、協和的文化」，調整為「學校生活、社會生活、法律生活、政治生活、經濟生活、文化生活」。不過該次課程研訂時已將課程縮短為兩年四學期，只是如何將社會科學六大主題安排進四學期課程中，課程標準研修小組確實有些討論，鄧毓浩回憶說：

我當時起草的想法，乃針對國中一年級已有《認識臺灣（社會篇）》一整本「社會文化」的教材，國二、國三四個學期的課程可以不用再談「社會文化」的議題，因此二、三年級共四個學期的單元設計，就規劃為：第一單元談「法律」、第二單元談「政治」、第三單元談「經濟」、第四單元談「媒體與文化」。如此一、二、三年級的主題與教材就可以連貫。未料理想與實際有極大落差，部分修訂課程標準的成員曾擔任1983年版本的編審委員，他們很自然地把1983年版本的課程結構，帶入新課程標準，……就把課程規劃成：第一單元合併「學校」與「社會」、第二單元合併「政治」與「法律」、第三單元單獨談「經濟」、第四單元單獨談「文化」。（鄧毓浩-130110訪）

可見，1994年國中公民與道德課程不論目標設定或教材架構安排上，皆從「公民即社會科學」的「學科中心」的課程觀點出發。但教科

書實際編寫仍然受到編審者的理念及其所處社會、教育氛圍所影響，以下概述其發展與特色。

參、解嚴後國中公民與道德教科書發展與特色

國中公民與道德科教科書的編寫向來由學有專精、學養豐富或德高望重的學科專家獨力擔綱，解嚴後，1989年進行教科書適切合理化改編時，現職國中老師開始參與教材編寫（朱美珍、陳淑娟、黃欣柔，2016）。至1994年課程實施，主導教科書編審決策的國立編譯館長趙麗雲，就邀集社會各界具不同觀點的學術人才一起參與教科書編審，當時她遴聘教科書編審委員的構想是：

第一個是讓意見多元的進來，……以前我們覺得好用，就會繼續用，但事實上意見不會多元，而且有意見領袖，變成只聽一、兩個人的，……所以讓它多元，就是實施任期制。第二個比例制，就是保障多元，……學科專家盡量找不同學派的人，……我的理論是你在裡面吵到贏，對外這些本來跟你吵的人，不但不會變成你的敵人，反而會變成窗口，幫我們去立法院擋，……所以學科專家一定盡量不同學派。第三個中小教師一定要有，……然後至少有一、兩個教育心理的學習專家。第四個就是真正懂的編輯也會研究的專員。……這四種人，我們非常堅持要有一定的比例，每個委員會就是要這樣鋪陳，……進來的意見多了，而且他們會變成一個窗口，可以跟外面互動、蒐集回應。（趙麗雲-141023訪）

所以1994年課程公民與道德教科書編審委員會的組成是：除了「編審委員會」之外，各冊教科書成立「研發小組」，負責研發、編寫教材，成員包括3~5位學科專家、3~4位現職教師及2位國立編譯館編審人員（朱美珍，2000）。這樣的編審委員會運作方式是首次打破教科書由學科

專家獨力編寫的慣例，也實質提升現職教師參與教科書編寫的比例。²

基於此，教科書改由多人共同研發、討論，編寫而成，其編寫理念、內容選材、撰寫方式、編輯體例也跟著有所轉變，其發展特色如下：

一、編寫理念的轉變

1989年，在國中課程標準不變動下所進行「適切合理化」教科書改編，當時公民與道德教科書改編理念就是直接刪除國父遺教、先總統蔣公之言論，以符應當時的國家政策。

到了1980年代後期，「改編本」就是反映解嚴後的社會情況所做的回應，……其中有一項衡量指標就是早先因處於威權時期，課本編輯大意第五點：「本書立論根據國父遺教，先總統蔣公言論及當前國策，以加強學生民族意識。先總統蔣公於1968年4月12日，對中學公民與道德課程所頒的指示，本書引申尤多」，但是「改編本」修訂時就完全刪掉這一條，適時反映威權政治的轉變。（鄧毓浩-130110訪）

以第四冊「民主的政治」教科書改編為例，編者李鍾桂嗅到當時社會充滿著「民主自由」氛圍，她改編教材的構想是：

到了1970年代，談到「民主的政治」，選舉、民主政治、政黨政治成為最熱門的議題，……因為解嚴之前只要國民黨提名都會當選，選舉都很簡單，沒有脫黨競選的問題。後來解嚴之後，什麼是政黨政治、什麼是民主政治、什麼是選舉，變成了一個大議題，只要涉及政治，就非談不可，所以談到選舉、政黨政治，就要把政治參與、民主素養都包含進來。（李鍾桂-130924訪）

所以，課次安排上，她先將「民主政治」、「政黨政治」、「選舉與民主政治」、「民主素養」列為前四章，以凸顯該冊主題。同時，將象徵威

² 根據「國立編譯館中小學各科教科用書編審委員會設置要點」（1993年12月20日臺(82)中067430號函）規定，編審委員中的「現職教師」比例須占35%。

權統治的教材予以刪除，如「愛護國家和尊敬元首」、「敬愛軍人」等。當年以「政治學者」身分擔任編審委員的陳義彥說：

1989年，我參加教科書編審，有一個相當深的印象，就是教科書裡不再強調「政治人物、政治領袖」，之前強調要尊崇國家元首的權威，像教科書裡會引用先總統 蔣公的話——「以國家興亡為己任、置個人生死於度外」，之後就不像過去那麼重視政治領袖，反而強調民主政治跟它的運作。也就是說，這反映了臺灣解嚴之後，我們從威權走向民主化的整個政治發展，對威權時代比較強調政治領導的個人威權，有相當大的轉變。(陳義彥-131024 訪)

到了1994年課程，研發小組對國中公民與道德教科書編寫理念，首先，從「人本」與「生活」出發，如第一冊「學校與社會生活」希望培育一位公民應具備的公民意識與公民德行，係為「社會人」的教育而存在，而不是為「社會科學」的學術而存在（國立編譯館，1998b）。又如第三冊「經濟生活」屏除1983年課程從「國家」、「總體」經濟的角度切入，取而代之是與「學生生活」最直接相關且基本的「個體」經濟導入，編者吳惠林的構思是：

其實我們最後本意都還是要回到「每一個人」，……每個人都是市場的主人，也是社會的主人，但是你這個主人要有你的角色，你到底該怎麼樣去做，你要有責任，要知道到底怎麼樣的東西對你最好；至少對你自己好，也不要去做妨礙到人家。所以整個東西就是以「你」為中心，「你」跟所有的東西都互相聯繫。(吳惠林-140814 訪)

其次，教材概念要「實用易懂，言簡意賅」，不要有過多理論之闡述，盡量從實際生活面切入，引發學生學習興趣。第二冊編者王和雄的編寫理念是：

我編寫教科書有幾個構想，第一是簡明、第二是實用、第三是易懂、

第四是體系化。因為每課教材內容受限制，字數也受限制，所以要達到所有課程應有內容的要求、概念的傳輸，希望儘量用簡單、明瞭的方式把內容、概念敘述出來，這是最基本的構想。第二是實用，一方面讓他們有法律常識，一方面也提醒他們真正的生活規範，落實到他們的生活，變成生活規矩、行為界限，成為一種實用概念。第三是寫出來的教材應該儘量讓學生容易了解，以容易懂的方式來處理。第四是體系化，至少要讓同學們知道法律的全貌，不能見樹木不見林，就像我們蓋房子一樣，房子架構一定要有屋頂、樑柱，至於裡面的裝潢、設備，可以慢慢再來討論或修改，這就叫體系化。(王和雄-131024 訪)

第三冊研發小組召集人邊裕淵也認同此理念，她認為：

經濟學有些概念抽象；理論艱澀，對一個國中生而言不易體會、想像，委員們認為引起同學學習的興趣，不要闡述過多的理論，宜採深入淺出，且以生活化與生活相關的具體方式呈現。換言之，內容宜簡明易懂，文辭通俗，……將經濟知識融入生活中與生活相結合，進而激發同學們的學習意願，乃是我們的教育目標。(邊裕淵，1996：14)

由此看出，此時教科書雖以「社會科學」為教材知識架構，但研編教材傾向「人本」、「生活」為核心，顯現教科書的課程設計已兼顧「學科中心」和「學生中心」兩者觀點，這樣的編寫理念亦可從教科書封面窺見端倪，如圖 1 所示。

二、內容選材的變化

解嚴後，改編的國中公民與道德教材內容除減少兩岸敵對教材、淡化威權意識形態及政治領袖言論外，更增添民主化，符合時代需求的素材，如第四冊「民主的政治」增添政黨、選舉、民主參與、民主素養；第三冊「公正的法律」新增憲法增修條文、《人民團體法》、《集會遊行法》、《社會秩序法》，同時，將環境保護、社會福利等符合時代需求的

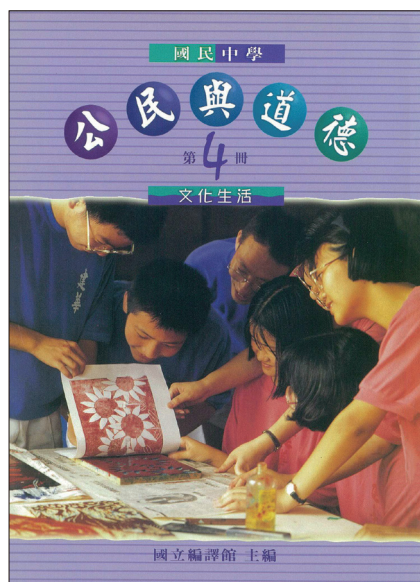
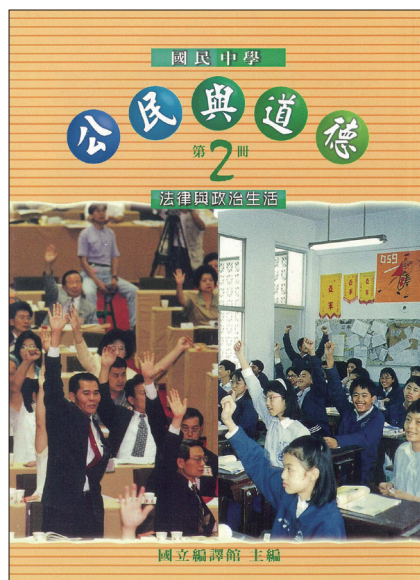
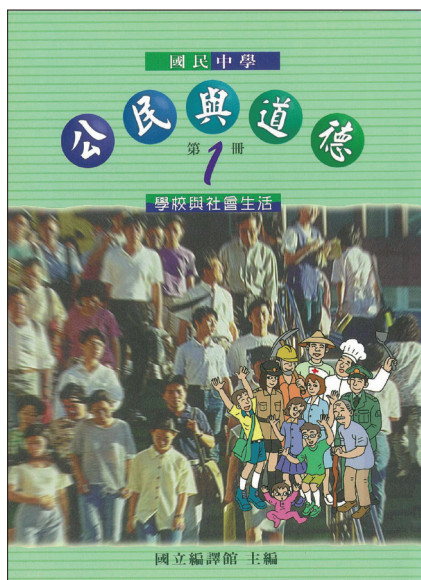


圖 1 凸顯「人本」與「生活」意涵的教科書封面

資料來源：國立編譯館（1998a，1999a，1999b，2000）。

素材納入教科書中（朱美珍等人，2016）。

至 1994 年課程，教科書「編輯要旨」亦明示編寫要「以生活為中心，使學生之學習與生活經驗相結合，以達成學以致用的目的」。因此，此次課程內容選材呈現下列特色：

（一）符合民主素養的道德內涵

公民科選取的道德教育素材，向來多為中國固有倫理道德——「四維八德、青年守則」的道德信念，及「修己善群，持家處世，濟人利物」的生活規範。但隨著民主政治的轉型，培育符合國家需求的未來公民，公民課程扮演著重要的角色，因此，國中階段道德教育之內容選材，以尊重他人、容忍差異、理性溝通、追求正義、自我反省等民主法治的基本精神貫穿各冊（陳舜芬、王昱峰，1996）。以第一冊為例，學校生活方面的道德取材有校園倫理、學生自治、兩性教育、師生關係和同學關係；社會生活方面的道德取材有家庭關係與倫理、公德心、群己關係、兩性關係、生活規範、禮儀、思辨教育、社會倫理和社會衝突及解決等（瞿海源，1996）。第二冊談到「現代國民應有的公民素養」時，編者陳義彥指出民主素養的道德內涵應包括：

其實教科書的內容談到「公民」，也談到「道德」。以我們編的「政治」這個部分教材來講，談到公民應有的民主素養，我們就提了四點：第一點是尊重寬容，尊重人家不同的意見，容忍不同的意見。第二點是和平理性，你不能使用暴力，大家要理性、和平來處理事情。第三點要服從多數，但也要尊重少數，少數的意見還是很重要。第四點熱心參與。前面幾點其實是廣義的道德，但道德不是口號，也不是條文，你不可以做什麼、應該要做什麼，在整個政治運作中，就隱含著道德內涵在內。（陳義彥-131024 訪）

可見，此時期道德教育內涵已不再侷限解嚴前所強調「訓育綱要」、「青年守則」、「共同校訓」、「國民生活須知」、「國民禮儀規範」所涵蓋

的道德內涵，而強調更符合現代國家公民所需具備的民主素養內涵。

（二）貼近學生的生活經驗

過往教科書選材多符合國家政策所需的公民知識，期使國民能適應未來的國家、社會生活。但解嚴後，彰顯「人本」、「生活」的教育理念，內容選材多從「學生生活經驗」出發。以第三冊「經濟生活」為例，選材從「每個人」一天必須面臨的種種經濟問題著手，故教材規劃上先說明經濟與生活的關係，然後談到消費與儲蓄、生產與投資、交易與貿易、市場與貨幣、就業與創業，接著說明家庭經濟與理財、環境資源保育、政府職能，最後形成一個經濟生活的循環圖。所以選材多就地取材於學生生活實例，再融入經濟學科知識，激發學生學習興趣，期能培育具備經濟概念的好國民（邊裕淵，1996）。

再如第四冊談及「文化生活」強調文化與「生活」的關係，故選材上以貼近學生生活經驗著眼，重視終極信仰的宗教生活和表現系統的藝術，同時，增添休閒生活與文化創造的關係，對大眾傳播媒介、資訊時代的國際文化交流也十分重視。但超乎學生感興趣的範疇，如1983年課程的「文化與科學、道德的關係；中西文化比較；文化復興；文化建設」等單元內容都予以刪除（沈清松，1996）。

（三）強調公民權利與責任

1980年以降，受到歐美自由主義思潮影響，國內開始關注「權利」概念，第二冊編者王和雄就感受到當時的社會氛圍是：

1980年代，全世界都受到美國文化的影響，美國文化的特色第一是個人主義，第二是自由主義，第三是現實主義，第四是浪漫頹廢主義，……這股風潮一吹過來，所向披靡，……在個人主義、自由主義、現實主義之下，國家是為「我」而存在的，因為個人主義太強烈，國家的觀念自然就淡泊了，這也是自由民主社會必然要有的一種結果。套一句老話，以前是「個人為國家而存在」，現在感覺是「國家為個人而存在」。（王和雄-131024訪）

所以在教科書選材上，過去一直強調「義務」的概念，轉向注重「權利」、「責任」，當談到政黨政治就特別介紹「利益團體」，因為它是民主政治運作中為人民匯集及表達利益的團體。

我印象很深刻的是那時候還增加一個叫利益團體，這是以前完全不談的。在民主政治之下，……其實不應該只有宣導政黨，應該還有集會結社自由，他就會去參加很多利益團體。……當時討論的過程中，我們討論到要不要把利益團體這個概念放進去，陳義彥老師就說我們既然要談民主政治，就應該要告訴學生以人民為前提，所以人民組成團體裡不能只有講政黨，也要講利益團體。（梁蕙蓉-131024 訪）

同時，法律的選材特別凸顯「人民的基本權利」、「法律上的義務與責任」和「權利救濟」三章的內容，因為當時編者王和雄的想法是：

隨著時代在變，在政治上從威權主義走向民主主義，政治上有這樣一個民主思潮的轉變；法律也跟著轉變。走向民主政治以後，慢慢會凸顯「個人」的重要性，凸顯個人的重要性以後，權利意識會高漲。第一是權利意識高漲，第二是向國家要求享受權利，甚至權利救濟的觀念特別強烈，就跟著而來。所以我感到編寫教科書受到當時社會的氛圍、政治解嚴、威權轉型的影響很大。……總括來講，就是價值觀不同，以前是個人為國家而存在，要效忠國家；現在解嚴了，威權統治的手段或思想、制度都已經解除了，我們編寫教科書時就會思考到的法律教材範圍，慢慢意識到整個社會的個人權利意識高漲，對權利保護的要求也跟著提高，同時，要求政府「依法行政」的觀念愈來愈強，就是「法治」的觀念愈來愈強。（王和雄-131024 訪）

於是在法律的選材中新增《行政法》，強調在民主法治的社會裡，當政府的作為侵害到人民權利時，人民一樣可以採取救濟方式保障其權利。梁蕙蓉就指出這樣的選材觀點，就當時教科書選材而言也算是一項創舉。

我覺得影響最大的就是《行政法》，……因為我記得王大法官在寫「權利救濟」的時候，他不但把行政訴訟的東西帶進來，連行政法都進來。那時候我覺得這個東西對我們來說是一個蠻新的創舉，所以我印象很深刻。因為以前是從政府的角度去灌輸一些守法的觀念，可是當時王大法官想告訴學生——我守法，如果我權利受到影響，要怎樣去讓我的權利能夠得到救濟，……當然要讓學生知道政府也會犯錯啊，你的權利救濟，不是只有打民事官司跟刑事官司，你還可能有訴願、行政訴訟，所以這一部分我真的有很強烈的感覺。（梁蕙蓉-131024 訪）

由上可知，此時期教科書不僅重視個人行使的權利，也注重公共領域中團體的權利，它教導學生權利與責任相互援引的關係，也告訴學生當國家政府侵害人民權利時，也同樣可以申請救濟途徑，不再只以消極抵抗而是積極維護，讓學生對民主法治、權利責任的概念更為整全。可見，編者選材的思維確實受到當時政治環境改變及西方民主自由思潮所影響，跳脫了受制於威權思想的框架，增添不少民主法治、權利觀念之素材。

三、撰寫方式的活化

1990 年代之後的教科書編寫不像 1970 年代編寫教材多引用政治領袖或權威人士的觀點作論述；也不像 1980 年代教科書闡述多以政策宣導為主（朱美珍等人，2016），而是從有助於學生解決實際生活問題及理解事實真相作出發，開始採提問、思辨方式書寫教材，藉以引發學生對公民課題的理解與省思。尤其是對負面或衝突性教材，研發小組認為應該讓學生了解社會真實面向。

我們一直在強調，……是因為過去都讓孩子在「無菌」的氛圍當中，可是當下環境已經是非常形形色色，非常複雜。我們要培養孩子去適應社會生活，它不能再無菌了，因為衝突也很多。你看反對黨出來了，

還有街頭運動，這些不學習怎麼辦？在家裡親子衝突，在學校師生衝突，這種個案很多，所以解決問題的方法和能力，我們強調一定要給。……要讓他們感染而能夠免疫，不要去隱瞞現況，這是我們這個版本一直強調的。（彭桂梅-131205 訪）

所以，教科書內容不再只談正向、美好、光明的一面，也不能一味「由上而下」以規範、教誨方式敘寫教材，更不能將權威人士的觀點視為唯一的知識來源，而是認為每個人的觀點可能跟專家一樣有效；知識是多元的、暫時性且不斷變遷演進而形成（Hofer & Pintrich, 1997）。如 1994 年課程第一冊第二課〈權利觀念與責任感〉，談及「別讓權利睡著了」時，課文以提問方式激發學生思考自己主張權利時，是否對團體盡了責任？是否同樣尊重與保障別人的權利？當別人應有的權利被剝奪或侵害時，如果大家都認為事不關己，到時候我們又怎麼希望別人來幫我們爭取呢？透過這樣不斷提問、反思、澄清的方式，來培養學生的道德判斷能力。

再者，談到國家和國民關係時，解嚴前 1983 年課程第四冊第一章引述蔣中正的墨寶「以國家興亡為己任，置個人死生於度外」，闡明每個國民要時時以國家為重，做到犧牲「小我」，完成「大我」，但解嚴後 1994 年課程第二冊第一課即引用特文如圖 2 所示，採柔性、感性的語句，來觸動學生愛國、愛鄉的情懷。

可見，解嚴前，以律典式、規範性的教材書寫方式，採「由上而下」灌輸文本內涵，但解嚴後，此種方式已不再為教科書編者所青睞，取而代之是較中肯、事實性的描述，希望透過文本引發學生理解、省思，甚至產生共鳴、內化，再具體轉化成行為實踐。

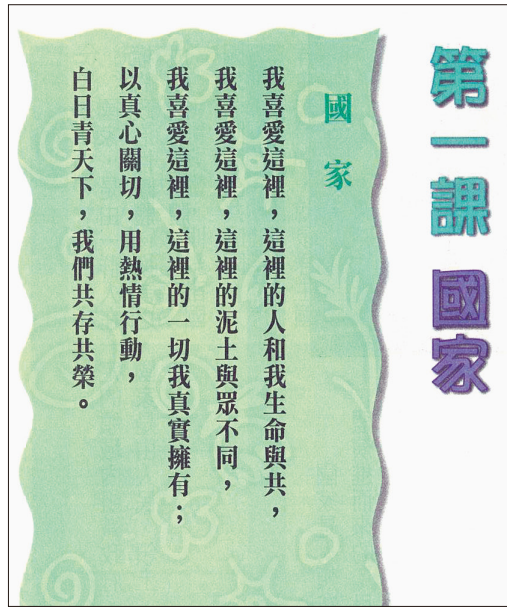


圖 2 1994 年課程「國家」教材示例

資料來源：國立編譯館（1999a：3）。

四、編輯體例的突破

解嚴後，「適切合理化」改編的教科書編排上有兩大突破：一是「作業」的改良創新，突破過去傳統偏向知識性、記憶式的題型，改由學生理解、反思，甚至提出看法、檢核自己行為的題型，如「兩難困境」、「行為檢核」、「綜合題」、「綜合評鑑」、「查一查、問一問」等，當時主任委員曹世昌認為改良作業題型的立意是：

主要目的在使學生突破傳統道德教育「標準反應」的模式，在多元社會生活環境中，訓練其慎思明辨能力，以適應社會文化的變遷。（曹世昌，1990：28）

希望學生從作業練習達到不只是認知功效，更要擴及情意、行為層面，使公民與道德科的教學更符合「知行合一」的目標（朱美珍等人，2016）。

另一是改進封面、版式、插畫設計及印刷，使教科書編排活潑化，提升教科書品質（中小學教科書組，1993；曾濟群，1991），即封面採系列套書設計，16開本版型，內文字級變大，彩色圖照片為主。這是實施國民教育以來，首次對中小學教科書排印進行較具突破性的改革。

到1994年課程，除持續改善教科書編排設計，確保印製品質外，對編輯體例也做更大變革：第一，刪除自1962年課程以來公民課程強調行為實踐的「生活規範實踐活動」；第二，編寫體例上除了正文外，增添引起動機的「特文」和概念補充的「盒子」，來豐富教材內容。

（一）刪除「生活規範實踐活動」，「思考與行動」取而代之

公民實踐活動示例是國中公民課程強調「知行合一」的獨特設計。從1952年課程起公民科結合了「訓育規條」，設有「公民訓練」課（中學課程標準，1952），到1962年課程才將生活規條融入「公民活動與道德實踐」，採實踐活動方式實施（中學課程標準，1962）。直到1968年更名為「生活規範實踐活動」，每冊約設計5~6個活動（國民中學暫時課程標準，1968）。

可惜這項單元實施效果一直受到升學考試及教學現場所影響，以致難以發揮其教學效益，誠如以現職教師身分擔任編審委員的彭桂梅說：

如果把生活規範實踐活動，併入正式單元實施，教學單元數一定會增加，老師會拿它來考試，學生負擔很重，……第二個上課的週數和課程的單元一定要配合，如果沒有，認真老師真的踏踏實實地上課，就會趕進度。……當生活規範實踐活動不列入考試範圍，教師就不指導，形同虛設。（彭桂梅-131205訪）

到了1994年課程實施時，多場焦點座談中皆反映以「青年守則」、「訓育綱要」為內涵的「生活實踐規範活動」，其內容邏輯與民主憲政精神多有扞格，應該予以廢除或澈底修正（陳舜芬、王昱峰，1996）。所以現職教師身分擔任編審委員的梁蕙蓉贊成刪除，她說：

我覺得「道德」的東西其實不是用教的，是要經過轉換，只要你活動設計出來以後，就可以達到那樣的效果，我幹麻要在課本裡面拚命的去教那些很教條式的，類似像早期的生活規條。這也就是為什麼我們會非常贊成把「生活實踐規範活動」通通刪除掉的原因，因為我們覺得它真的是可以透過活動設計出來。(梁蕙蓉-140814 訪)

可是刪除實踐活動後，如何將公民知識、公民情意轉化成具體的公民行動，當時教科書編審委員會的共識就是藉由「思考與行動」(圖3)的作業來達成，梁蕙蓉表示：

其實我們就比較傾向於把它改變成為活動，然後讓學生去做一些思考，所以你會看到我們有很多活動都像是學生自己來做一些自我評量，這種評量其實比較傾向去檢視自己學完這一課以後，從價值體系或者是從某些角度去看看自己在態度或者自己到底落實了多少。(梁蕙蓉-140814 訪)

彭桂梅也贊同作業活動化有助於公民實踐活動的檢核，她說：

我看「思考與行動」的設計特質就是能夠呼應前面的課文，利用它來評鑑到底學生對前面課文學習的回饋——為什麼？他要講出理由，他必須思考過了，才能夠回答；他的回答，一定是他有實踐，或者他有這樣子的狀況，他才寫得出來。所以我覺得讓他們思考、行動，做比較開放的檢核，孩子才能有所發揮。這跟考試是比較沒有關係，而是做一個回饋前面單元的學習，這樣或多或少比較有價值。(彭桂梅-131205 訪)

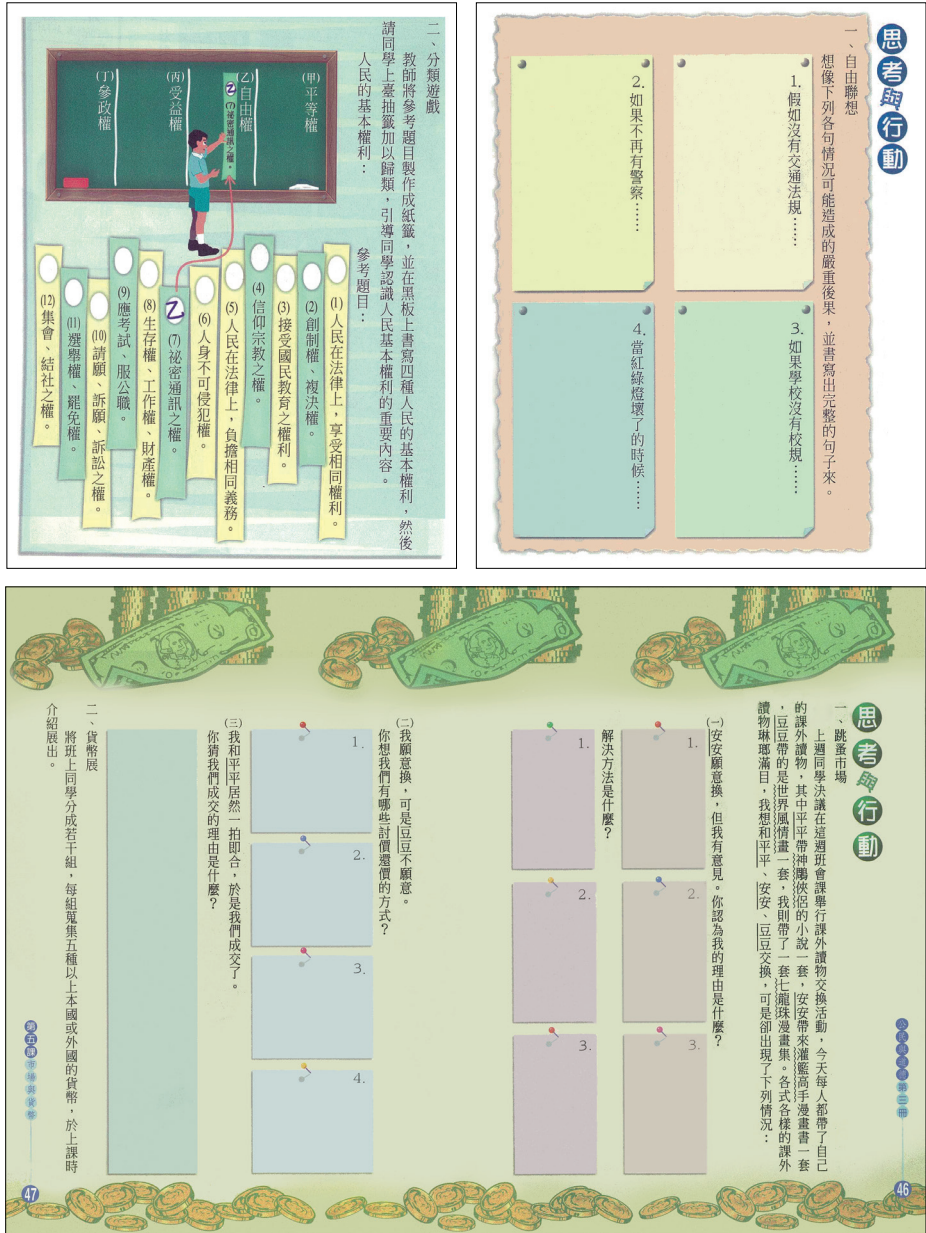


圖 3 「思考與行動」示例

資料來源：國立編譯館（1999a：57，67；1999b：46-47）。

同時，梁蕙蓉認為「思考與行動」會比「生活規範實踐活動」的功能性更好，因為它除了對課文的公民知識與道德情意提供復習外，也做一些延伸學習，她說：

我們比較希望「思考與行動」的設計不要像早期很制式的那種，而是設計一些活動。第一，讓老師知道這個活動可以讓學生去思考，類似引起動機。第二，就是複習，透過這個活動，讓學生知道老師上完課了，你可以知道老師上了哪些。第三，類似延伸教材，可能我們課本沒有寫到的，可是覺得這個概念拿掉很可惜，我們是不是就設計一個活動，讓他們去延伸學習。(梁蕙蓉-140814 訪)

由此可見，透過作業取代規範實踐活動，已逐漸擺脫以示例、規約方式來設計實踐活動，而是提供反思、分享、檢核、實踐作業題型，協助學生轉化公民知識、公民道德，產生公民行動。

(二) 新增「特文」及「盒子」

相較於前一課程，1994年課程的教科書編輯體例比較活潑而新穎，特色之一是每課正文前，會先引用一段短文、新詩或日記，來引發學生學習動機，稱之「特文」。正文的知識概念如需加以澄清或延伸，則以「盒子」協助學生釋義或旁徵博引。

擔任「特文」編寫的梁蕙蓉說：

特文一開始就是希望要能夠引起動機，就是你要切入主文之前，要讓學生先想一些問題，丟一些問題讓他們去想，想了之後再切入主題。(訪梁蕙蓉-140814)

至於「特文」的書寫形式，並沒有一定的限制，可依照各冊研發小組共同討論、巧思設計來編寫。梁蕙蓉的撰寫經驗是：

基本上，我寫每一課特文的時候，比較設定在引起動機，既然是引起

動機，我會先了解這一課主要想強調什麼。通常我都是在教授編寫的課文差不多定稿的時候，去請教他們，有時候教授會比較客氣的說都可以啊，有時候他們會特別交代你，希望在這個地方幫他帶進一些東西。(梁蕙蓉-140814 訪)

其中令她印象深刻的例子有：

記得我在寫第一課〈國家〉的特文時，盧瑞鍾老師跟我說要先讓孩子知道「國家」跟你是唇亡齒寒的觀念，讓他們先去認同國家，……我記得開會審查的時候，印象很深刻的就是大家好像很有默契地不要把道德變成條文，因為我們一直都避開很教條式的寫法。另外「政黨」這一課，陳義彥教授也跟我提不要讓人覺得參加政黨好像就是在營私、狐群結黨，要有參與政黨的理念、熱情。……《少年事件處理法》這一課，我記得翁岳生大法官希望我特別去告訴孩子——不能有「不知者無罪」的概念。所以這樣的文字敘述，其實都在整個課文寫完之後，我再去想說怎麼樣引起動機，來凸顯整課的精神。(梁蕙蓉-140814 訪)

至於「盒子」設計是第一冊研發小組的巧思，如第一課談及〈權利觀念與責任感〉，在正文之後補充「權利與責任的四個重要概念」(圖 4)，幫助學生對公民概念的釐清；第三課〈家庭生活〉以「變調的搖籃曲」延伸現代家庭親子關係的演變；第四課〈學校生活〉也以「不平衡的翹翹板」(圖 5)說明學生心中對學校課業的想法。只不過這樣的體例是一種新嘗試，未被第二至第四冊教科書延續使用。

儘管如此，這種「特文、正文、盒子、思考與行動」的教科書編輯體例，是突破過去「正文、作業、生活規範實踐活動」的體例，顯得更為活潑、親民，吸引學生閱讀。此對 2000 年後全面開放的中小學教科書編排來說，多少有一些啓迪、引領之效。



圖 4 權利與責任的四個重要概念

資料來源：國立編譯館（1998a：10）。



圖 5 不平衡的翹翹板

資料來源：國立編譯館（1998a：38）。

肆、結論與省思

綜觀前述解嚴後的國中公民與道德課程歷經研修的擺盪與轉化的拉鋸，以及教科書展現的內容轉型、形式鬆綁等演變歷程，大致有幾項發現：

一、結論

(一)「課程標準」權威性的解構

解嚴前，「課程標準」是編審中小學教科書的唯一依據，教科書編審者多半不敢作過多解讀，奉為圭臬，誠如擔任 1972 年及 1983 年課程教科書編者李鍾桂所說：

編寫教科書是很死板的，課程標準裡的教材大綱出什麼題目，我們就做什麼文章，……必須依據課程標準，……如果超出了這個範圍，就是與現實社會脫節了。(李鍾桂-130917 訪)

可見「課程標準」對教科書編審是具有絕對的權威性及公信力。但解嚴後，課程標準的「權威性」開始鬆動，教科書編審委員有更大的自主權去詮釋「課程標準」內涵，包括微調「教材綱要」的內容、刪除「生活規範實踐活動」，都顯露課程標準的「權威性」逐漸被解構，允許更多元、彈性的去解讀課程標準，讓教科書編排呈顯得多樣而具豐富性。

(二)教科書編審走向「學生中心」

此時期教科書編審的特色之一是「學生中心」，在編輯理念上標榜從「人本」和「生活」出發，內容選材多以貼近與學生生活經驗為實例。編輯體例上，從學生閱讀的視角著眼，先以短文、新詩，或日記等形式的特文，引發學生學習動機，然後課文敘寫採描述性鋪陳，以對等、同理、互動方式拉近學生經驗，期使學生經由理解、省思，進而產生共鳴、

內化到他們心中。最後課後「思考與行動」設計，將學習課文所獲得的公民知識，具體落實到學生日常生活中，透過反思、分享或論述自己的想法，進而檢核、評鑑他們所展現於生活中的行為，期使他們能獲得認知、情意、行為三者的學習效益。由此顯現，教科書雖以「社會科學」架構知識體系，但教材編撰視角仍多關照「學生中心」的課程觀點。

（三）教科書編審注重「教育」專業

過去國中公民科教科書編者多是聘請當時各學門學科專家的一時人選，他們編寫教材時，希望能精確地表達各學科本質，儘可能將已知、具權威性的學科知識寫入教科書中，關注「學科知識」的系統性與完整性。但教科書屬性不同於一般的學術論著，此時已開始關注如何使教科書更適合學生閱讀和符合教師使用，因此，由現職國中教師直接參與「特文」撰寫、「思考與行動」設計，和教師手冊規劃、編寫，實質改變了教科書編寫的形式與內容，凸顯出教科書編審重視教學現場的需求，而且經由現職教師和學科專家合力研編教材，在「學科」專業之餘，更能顯現「教育」專業的重要性。

二、省思

因此，歸結上述之後，從教科書的知識論與課程觀來看，本文亦獲得兩點省思：

（一）公民教科書知識論逐漸脫離「接受觀」，但距「建構論」尚有進步空間

既然解嚴後的教科書不再將權威人士和政治領袖的思想、觀點，或是國家重要政策視為知識的唯一來源，而是認為知識應該透過每個人的觀點論據，從不斷提問、反思、澄清中，加以分享、檢核、實踐，來傳遞、發展其知識地圖，可見此時教科書的知識來源是多元的、客觀的、暫時性的。此與解嚴前教科書多以「國父遺教、先總統 蔣公言論及當

前國策」為立論與選材依據，認為知識來源是唯一的、正確的、絕對的，將知識視為一套規準或不可質疑的真理，獨立於人類經驗之外，期使在控制學習環境之下，能讓學習者的學習效果達到教育目標之要求（甄曉蘭，1999），大不相同。

由此顯示，雖然教科書對知識的傳遞已逐漸脫離直接「由上而下」灌輸知識的「接受觀」（received view）（詹志禹，2002），不再認為學習者只是「被動」接受知識，但提供學習者獲取知識方式仍限於反思、理解、澄清、分享、實踐等層次，距離讓學習者透過同化、調適及反思性抽取等歷程來發展知識，並主動組織其經驗世界的「建構論」（constructivism）（郭重吉，2002；詹志禹，2002；潘世尊，1999），尚有進步空間。

（二）公民教科書課程觀兼顧「學科中心論」和「學生中心論」，但仍傾向「社會適應論」

不論從編寫團隊或編輯理念來看，解嚴後的教科書不再是由「學科專家」獨力編寫，而是結合「學科專家和現職教師」的群力研編而成。而編者的編寫理念雖架構在「社會科學」知識體系之上，但從學生的生活及其經驗為切入，如吳惠林覺得談經濟應從學生每天面臨的經濟生活與經濟問題入門；王和雄、邊裕淵則認為撰述法律、經濟教材不要闡釋過多的理論，宜盡量從實際生活或事例作切入，其目的是為了使學生能從教材中相互激發、引領，而自行獲得知識，而不是只為讓學生直接學習教材中權威的、正確的學科知識而已。因此，此時教科書的課程觀兼容並蓄「學科中心論」和「學生中心論」兩種觀點。

另，從「教育是為服務國家、社會」的社會取向課程觀來看，儘管此時期教科書承認現實社會也有醜惡、衝突面，但課程設計並非從社會現存的問題出發，引導學生對社會不滿提出批判，進而採取行動來重建新社會（黃政傑，1989）。反之，基本上它仍認定國家、社會體制大體是合理的、美好的，有維護其存在的必要，雖然課程設計提供負面或衝突

性素材，但目的是爲了讓學生理解社會實況，提升其道德判斷能力，以適應未來的社會生活，故此時教科書的課程觀仍傾向「社會適應論」（黃政傑，1989）。

致謝

- 一、本文為國家教育研究院「臺灣中小學教科書發展之口述歷史研究（1952~2001）——知識論與課程觀的演變」整合型計畫之子計畫四：「國中公民教科書之知識論與課程觀演變」之部分成果。感謝國家教育研究院對本研究之支持。
- 二、感謝李鍾桂主任、陳義彥教授、王和雄大法官、吳惠林教授、林朝鳳教授、鄧毓浩教授、彭桂梅校長、梁蕙蓉老師及趙麗雲館長等人，對本研究傾力相助，受訪時知無不言，彌補了既有文獻的懸缺。
- 三、感謝兩位匿名審查者提出相當專業的問題，讓研究者得以檢視調整文中不足之處，使本文內容更為精確。

參考文獻

- 中小學教科書組（1993）。現行國民中學教科用書編修工作概況報告。國立編譯館通訊，6（2），4-15。
- 中學課程標準（1952）。
- 中學課程標準（1962）。
- 卯靜儒（2001）。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。臺灣教育社會學研究，1（1），79-102。
- 朱美珍（2000）。淺談統編本教科用書之編審工作——以國中公民與道德科爲例。人文及社會學科教學通訊，11（2），78-90。
- 朱美珍（2016）。威權體制下，探究解嚴前臺灣初（國）中公民教科書之發展。中等教育，67（2），83-100。
- 朱美珍、陳淑娟、黃欣柔（2016）。跨越政治戒嚴的洪流——解嚴前後國中公民與道德教科書之演變。市北教育學刊，53，57-86。
- 行政院（1980）。加強推展青少年公民教育計畫。臺北市：作者。

- 沈清松（1996）。國中公民與道德教材研發經過——第四冊「文化生活」。國立編譯館通訊，9（4），15-18。
- 林清江（1980）。我國中小學公民教育內涵及實施成效之研究。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 徐正光、蕭新煌（主編）（1996）。臺灣的國家與社會。臺北市：東大圖書。
- 國民中學暫時課程標準（1968）。
- 國民中學課程標準（1994）。
- 國立編譯館（主編）（1998a）。國民中學公民與道德（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1998b）。國民中學公民與道德教師手冊（初版，第一冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1999a）。國民中學公民與道德（初版，第二冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（1999b）。國民中學公民與道德（初版，第三冊）。臺北市：編者。
- 國立編譯館（主編）（2000）。國民中學公民與道德（初版，第四冊）。臺北市：編者。
- 教育部人文及社會學科教育指導委員會（1987）。中小學人文及社會學科教育目標總報告。臺北市：三民。
- 教育部人文及社會學科教育指導委員會（1990）。公民學科組教材大綱研究報告。臺北市：作者。
- 曹世昌（1990）。公民與道德改編本鳥瞰。國立編譯館通訊，4（2），26-28。
- 郭乃日（1991，2月7日）。合科教學，郝揆關切，教部官員指溝通不良造成外界誤解。聯合晚報，5版。
- 郭重吉（2002）。建構論：科學哲學的省思。載於詹志禹（主編），建構論——理論基礎與教育應用（頁1-11）。臺北市：正中。
- 陳舜芬、王昱峰（1996）。國中公民與道德教育理論及課程教材規劃之研究——國中公民與道德教育的檢討與展望——焦點討論精華。國立編譯館通訊，9（4），27-35。
- 陳碧華（1991，1月31日）。國一史地公民與道德擬合併為社會科，師大教授也聯名反對。聯合報，7版。
- 曾濟群（1991）。國立編譯館積極推動教科書適切合理化之改編，使中小學教科書呈現嶄新風貌。國立編譯館通訊，5（1），11-16。
- 曾濟群（2002）。國立編譯館的回顧與前瞻。國立編譯館通訊，15（1），2-9。
- 黃秀政（1996）。國民中學「認識臺灣（歷史篇）」科的課程研訂與教材編寫。國立編譯館通訊，9（2），1-2。
- 黃政傑（1989）。課程設計的理論取向。教育研究所集刊，31，25-47。

- 董秀蘭 (2016)。社會領域：一個培養現代公民素養與核心能力的關鍵領域。教育脈動電子期刊，5。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/9607c410-3181-4b67-b2ef-347cdd7c50bd?paged=1&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 詹志禹 (2002)。認識與知識：建構論 VS. 接受觀。載於詹志禹 (主編)，**建構論——理論基礎與教育應用** (頁 12-27)。臺北市：正中。
- 甄曉蘭 (1999)。知識論之辯證對課程發展的影響。教育資料文摘，43 (5)，12-18。
- 潘志尊 (1999)。根本建構主義及其教學意含。教育研究 (高師)，7，203-216。
- 蕭新煌 (1989)。臺灣新興社會運動的分析架構。載於徐正光、宋文里 (主編)，**臺灣新興社會運動** (頁 21-46)。臺北市：巨流。
- 瞿海源 (1996)。國中公民與道德教材研發經過——第一冊「學校與社會生活」。國立編譯館通訊，9 (4)，7-11。
- 瞿海源 (1998)。跨世紀公民教育的問題。載於殷海光基金會 (主編)，**市民社會與民主的反思** (頁 75-102)。臺北市：五南。
- 簡成熙 (2004)。臺灣跨世紀公民教育的回顧與前瞻。載於張秀雄 (主編)，**新世紀公民教育的發展與挑戰** (頁 347-373)。臺北市：師大書苑。
- 邊裕淵 (1996)。國中公民與道德教材研發經過——第三冊「經濟生活」。國立編譯館通訊，9 (4)，14-15。
- 蘇峰山 (1996)。公民身分與公民教育的理論探討。國立編譯館通訊，9 (4)，19-26。
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

書寫歷史——教科書中性別化 國族主義的批判分析

王雅玄 蔣淑如

本研究以批判女性主義分析國中歷史教科書中的國族論述，針對其中蘊涵的性別權力關係進行批判分析。樣本取自 2015~2016 年出版的翰林版七至九年級社會領域歷史教科書共六冊。綜覽臺灣史、中國史、到世界史，整個歷史教科書的編寫主軸是建國論述，從而發展出征戰論述、英雄論述、版圖論述與文明論述。從教科書圖文共同編織出歷史即國族建立史、戰爭史、英雄史、國界劃分史、文明興衰史。國族主義五大論述背後隱含著的男性中心慾望，凸顯出父權認同、黷武的雄性暴力、英雄敘事的領袖崇拜、男子氣概的陽剛空間。整體而言，歷史教科書利用了建國論述、文明論述與版圖論述來合理化征戰暴力，而自由與民主被視為是雄性暴力後的甜美酬賞。只記錄勝利，不記錄失敗；只記錄功名，不記錄傷痛；強化戰鬥心，缺乏憐憫心。這樣的歷史書寫實難達成非暴力和平教育的宗旨，值得深思。

關鍵詞：女性主義、歷史教科書、國族論述、批判教科書研究

收件：2016年6月13日；修改：2017年2月16日；接受：2017年3月10日

王雅玄，國立中正大學教育學研究所教授，E-mail: sunny.wang@ccu.edu.tw

蔣淑如，國立中正大學教育學研究所博士生

Writing History: A Critical Textbook Analysis on Gendered Nationalism

Ya-Hsuan Wang Shu-Ju Chiang

This study is a critical feminist analysis on the discourse of nation and its gendered power relations in history textbooks used in secondary schools in Taiwan. A sample selection of six textbooks used by students in grades 7 through 9 was examined. A study of the texts on world history, Chinese history, and Taiwanese history showed that the primary focus of history textbooks is the discourse of nation founding that extends into the discourses of campaign, heroic narratives, territory, and civilization. Intertwined with illustrations and written texts, history is represented as a history of nation founding, of war, of border dividing, and the rise and fall of civilizations. Male-centered desires were hidden behind the five discourses of nation, disclosing patriarchal identity, militaristic male violence, the cult-hero worship, and masculine space. Overall, the discourses of nation founding, territory, and civilization were misappropriated for the rationalization of violence, yet democracy and freedom were seen as the sweet rewards of male violence. This so-called “history” in the textbooks makes notes of triumphs rather than defeats, fame rather than pain, strengthens the fighting heart rather than pity. Such writing makes the goal of non-violence promoted by peace education difficult to achieve.

Keywords: feminism, history textbook, the discourse of nation, critical textbook research

Received: June 13, 2016; Revised: February 16, 2017; Accepted: March 10, 2017

壹、緣起

歷史教科書具有形塑共同記憶、建構國族認同與發展社會同理心的社會目的，但爲了勾勒出國族意象、認同我族，不免又衍生出強化敵我、加深隔閡的紛爭，因此，近年來全球開始出現跨國共構的歷史教材，旨在發展促進和平的歷史教育（甄曉蘭，2016）。換言之，在維持國家認同爲主軸的歷史教育之下，如何發展和平觀點的歷史教學，則是目前歷史教育的主軸。

國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2003）中揭示，培養對本土與國家的認同、關懷及世界觀爲社會學習領域的課程目標之一。而在社會領域中尤以歷史教育與歷史教科書的編寫最有爭議，特別是強調國族精神教育、如何呈現國家主體，一向是臺灣在歷史教育的重要議題（彭明輝，2002）。也正因爲國家認同在臺灣的歷史教育中的爭議紛爭不休，更顯示出培養本土與國家的認同的國族主義是歷史課程的主要核心，國族主義在歷史教科書中扮演至關重大的角色。

國家認同是個抽象的概念，誠如 Anderson（1991）所言，國族是一種想像的共同體，國家的概念是抽象的，國民未曾接觸全體國民但能想像出國家整體樣貌。也正因爲國家認同隸屬於此種足以想像建構的空間，Halbwachs 與 Coser（1992）表示，人們透過閱讀文字照片或聽人講述過往事蹟、共同回憶長期分離的群體成員之事蹟和成就，往往可以凝聚出集體的歷史意識。由此可見，國家認同的建構方式除了透過口耳相傳的社群力量，也可以透過學校教育中的歷史課程來呈現國家樣貌，這可形塑集體的歷史記憶，並從中產生共同的情感與共同體的想像。

國族的認同並非天生的特質，而是經由後天的教育去建構與形塑的，歷史教育變成形塑國族認同極爲關鍵的角色。瀏覽目前歷史教科書中國族主義的研究，可以發現大多數的研究焦點仍爲臺灣爭議的國家認

同，也就是關注臺灣本土認同與中國認同的轉變比較（宋佩芬、陳俊傑，2015；蔡佩如，2003）。教科書中的國族論述，就只能討論臺灣認同或中國認同嗎？國族主義是否帶入其他意識形態呢？這是研究者試圖了解國族論述是否兼具多重視角的初衷。

再者，性別與女性主義是如何嵌入本研究呢？在歷史教育中教導國家認同是否衝擊了和平教育與人權問題？從蔣淑如與王雅玄（2016）的〈歷史渴望和平？〉一文分析國外歷史教科書中的爭議問題中發現，歷史教科書中經常呈現國族、宗教、族群、領土主權的爭奪與戰爭等爭議問題，如此不免強化己他區隔與敵我關係，歷史教育如何達到和平教育令人擔憂。黃春木（2016）的研究也發現，國族主義經常在教科書中被誤解、誤用或形成偏執，其在捍衛國家權益與傷人傷己之間成爲雙面刃。因此，這些關於歷史教科書中的暴力，成爲研究者對國族論述旨趣初衷的延伸，是否國族論述除了建構國家認同，還建構了其他非關國家的意識形態？是否雄性暴力是其建構國家認同歷程中的潛在力量？

因此，我們在國族論述中開始關注性別問題。由於民族／國家在政治上幾乎是凌駕於性別、階級、宗教等其他範疇之上，致使國族主義經常利用一套整合性的語法和修辭，把性別、階級、宗教等統攝在其敘述之下（陳順馨，2004）。在國族主義的巨傘籠罩涵蓋下，性別的問題常被略而不揚，忽略男（陽剛）／女（陰柔）的性別氣質之分、男主女從的性別階層，以及隨之延伸出男性特質優於女性特質的男強女弱、男尊女卑的權力關係及其象徵，其實無所不在地鑲嵌於國族巨傘的各面向之中，舉凡政治、經濟、軍事、社會、外交等諸多層面都可以看見性別關係擾動其中的權力關係，並且總是奠基在他者化女性及強化男性及相關特質的優勢等二元對立的分化上。

綜上所述，本研究嘗試透過批判女性主義的觀點，聚焦於國民中學歷史教科書中的國族論述，觀看教科書如何書寫歷史，針對其中蘊涵的性別化國族主義進行批判分析。

貳、國族與性別

一、性別化的國族主義

國族常被視為具有相同血緣、文化、語言、宗教的集合體，這一集合體反映在政治上就是國家。它結合政治國家與族群民族的意義，形成民族國家（nation state），含具了國與族，故也可簡稱為國族。Gellner 於 2001 年指出：「國族是由國族主義所產生」，不是先天存有的，而是被某群體在特定時空與歷史條件下，以共同的歷史、故事、民謠、小說等建構出來的「共同體」（李金梅、黃俊龍譯，2001）。換句話說，國族主義先於國族存在，它利用一套意識型態或論述作為凝聚與認同國族的方式，也作為抵禦外族侵略與殖民的手段。

在形塑國族為一個共同體的過程中，常會利用設定區別異己的疆界、描繪國家歷史特色及共同未來的願景等方式作為媒介。用 Nagel（1998）的話來說，國族認同常是奠基在強調內部的一致性，外在「他者」的存在。建立國族認同和文化界線時又往往傾向去強調民族的優越感，因此國族主義和沙文主義亦是密切相關，結果也致使國族主義在現代世界史中常呈現出一種不容異己的凶狠面貌。

McClintock（1995）從英國在維多利亞時代的殖民貿易，至當前在南非的權力鬥爭中，發掘出其中的性別、種族、階級、宗教與貿易保護主義、愛國主義等不同因素間存有複雜的關係，認為殖民權力本身就是一種性別權力的展現，他也進一步指出所有的國族主義都是性別化（gendered）、被創造的。在國家、國族認同建構的過程中有著明確的性別關係指涉其中，但多數探討國族主義、國族認同等問題的研究卻甚少從性別的角度加以關注，忽略性別與國族、種族之間可能產生的連結與交互作用，偏好以族群做為國族認同的基礎（Charles & Hintjens, 1998），這也使得國族研究經常存有性別偏差或性別盲的情形。Nagel（1998）進一步在〈陽剛性與國族主義——國族建構中的性別與性慾特質〉

(Masculinity and nationalism: Gender and sexuality in the making of nations) 一文表示，縱使以性別視角分析國族，多數研究的關注點常又僅聚焦在女性於國族建構中的從屬角色及檢討其在過程中被隱形、被消音的問題，缺乏系統性檢視在結構、文化和社會意象中國族主義與男性氣概交相作用的現象。她認為國家的建立通常導源於革命或反殖民的戰爭，也就是軍事的衝突。換句話說，國族主義與軍事主義總是緊密相關的。國族主義強調男性氣概的特質，如榮譽、愛國主義、怯懦、勇敢和責任等，國家與男性特質緊密結合，尤其在軍事領域中特別重視陽剛特質。男性除了被期待要具有愛國的榮譽心與責任感外，更畏懼被視為不像男人的膽怯懦夫。此外，把戰爭比擬成陽剛英勇的冒險也是吸引男性投入戰場的原因之一，霸權男子氣概的文化和意識型態與霸權國族主義的文化和意識型態息息相關。

即使在國族建立的奮鬥爭取過程中有女性參與，甚至可居於領導地位，但那樣的女性相對於男性是極少數的，且被提及的女性人物總是同樣的幾位。在完成國族的建立後，女性通常又會被放回私領域的從屬角色中。國族主義總是守舊的，而守舊經常意味著是父權的 (conservative often means patriarchal) (Nagel, 1998)。國族主義政治是達成男性氣概的主要場域，因為民族國家基本上就是一個陽剛的機構。

二、女性主義史學觀對歷史教科書的批判

由於女性主義的興起，女性主義史學研究也開始階段性的發展。從19世紀末興起「補償性歷史」(compensatory history)，基於傳統歷史忽略女性而要把女性的事蹟以添加的方式放入歷史中，含有補充與修補傳統歷史不足的用意(俞彥娟，2001)。接著，1970年代左右，受到第二波女性主義運動提出性別是社會建構的概念的影響，女性主義史學的研究開始運用「性別」觀念，強調要重新撰寫屬於女性的歷史(Her story)，重視女性的主體性，且將歷史研究從公領域移轉到對私領域層面歷史的

關注。到了 1990 年代左右，結構主義的理論擴大了性別的定義，性別史的研究可以不侷限於男性歷史或女性歷史的二元分類，Scott（1986）認為社會性別（gender）提供一個方法使人們能對意義進行解碼，理解人類多樣的互動形式中的複雜關聯，主張性別才是歷史分析的重點，研究的對象不只針對女性的經驗，也應該包羅所有的歷史對象，性別的權力關係其實潛藏在各個領域的歷史中，史學研究的功能之一是要能去解構歷史論述背後的權力關係，去探究不平等的性別關係是如何運作與維繫（蔣淑如，2016）。

隨著女性主義和女性主義史學的發展，1960 年代美國歷史教科書中性別平衡的問題開始被留意。但至 1980 年代止，女性在美國歷史教科書仍是不被看見的。直到 1990 年代，教科書出版商才嘗試以添加的方式將女性補充而非整合進歷史教科書中（Chick, 2006）。然而，Sewall（2005）發現許多教科書出版商僅是表面修改內容以達到簡化的「平衡」，出版者會迴避爭議的內容，也不關心學生將學到的是生硬的史觀。Osler（1994）曾檢視 36 本 1991~1992 年出版的英國小學和中學歷史教科書，發現目前教科書出版者和編者其實能取得許多當代圖像資源，女性也真的存在於這些圖像史料中，但在篩選過程中，卻經常被編輯者忽略。

國內相關實證研究中，以歷史教科書中的性別問題為研究主題者極少，包括：1975 年中小學歷史教科書傳達性別刻板印象且男女比例懸殊（婦女新知基金會，1988）；1997 年國中《認識臺灣（歷史篇）》教科書以漢人男性經驗為書寫觀點，內容偏政治史，缺乏女性圖文及女性在政治公領域的記錄（謝小苓等人，1998，1999）。1998~2012 年間國中所使用的臺灣史教科書——包括《認識臺灣（歷史篇）》、九年一貫課程《社會領域——歷史》——依然忽視女性主體、偏重政治軍事史及男性菁英史觀、再現男女從的性別關係與黷武的男性互動、重視男性與公領域的歷史並忽視女性與私領域的歷史，不具權力的女性及非主流階層的男性被邊緣化成為歷史的客體（蔣淑如，2016）。

只是，目前針對歷史教科書的研究多半仍聚焦在男、女二元的分類與數量上比較，與對教科書缺乏女性記錄的檢討上，在研究建議上也常基於傳統歷史忽略女性，而停留在把女性的事蹟以添加的方式放入教科書的「補償性歷史」層次上。極少採行後結構主義性別史的理論基礎，認為性別問題其實是含括在所有權力關係之內，不是僅存在男、女兩性關係中，同時也隱藏在階級、種族、社會、經濟、勞工、外交和國族等各個領域之中，即使在政治史、經濟史及社會文化史中，性別都是歷史分析的一個有用的研究範疇。以性別的意象和象徵作為詮釋架構，除了能解釋女性的歷史，透過性別權力關係的延伸意涵亦能深入解構歷史教科書背後的權力論述，包括本文關注的國族論述。

三、國族論述相關意涵深究

當女性主義遇上國族論述，經常揭露出男性中心的慾望，因此與之相提並論的性別意涵如父權認同、雄性暴力、英雄敘事與陽剛空間，茲討論如下。

首先，國族主義幾乎等於父權主義，整個歷史等於是男人的歷史，也因此是父權認同的歷史。Nagel (1998) 指出，在面對其他國家時，一個國家狀態的維持時常透過武力競爭的方式存在，國族主義和黷武主義常常是相生相伴的，這造成了男性氣概和國族主義緊密地連結，形成國族霸權 (hegemonic nationalism) 和陽剛霸權 (hegemonic masculinity)，兩者的意識型態相互依存。¹當我們進一步分析社會領域教科書中的國家議題時，顯露出來的正是優勢族群的強權心態，例如，在九年一貫課程社會領域教科書的相關研究中，臺灣歷史教科書一向以漢人為論述主體

¹ Connell (1995) 將陽剛霸權 (或稱霸權式男子氣質) 定義為：「在一特定場所中處於文化宰制地位的男子氣概形式」。在性別秩序的內部中，陽剛性 (masculinities) 原是多樣而非單一的，但諸如崇拜身體強悍、運動技能、異性戀，乃至暴力戰爭等男子氣概卻經常被特別推崇，占據支配地位，故稱為陽剛霸權，也因此導致其他各種男性氣質處於從屬或邊緣化地位 (劉泗翰譯，2011)。而一個國家透過武力競爭此種具霸權陽剛特質的方式取得強勢的國際地位，形成國族霸權。

(王淑芬, 2010; 王雅玄, 2008, 2012; 馮美滿, 2014)。不論是歷史功績、文化傳承、開發建設, 乃至政權的正統性, 皆以漢人為書寫重心。換言之, 臺灣史教科書中的國族認同實際上是一種獨尊漢人的國族論述, 加之漢人社會以父系血統的傳續為基礎, 父權至上的體制下, 教科書中的國族認同被化約成對漢人父系的認同。

其次, 雄性暴力與英雄敘事在國族論述中的角色密不可分。國族運動經常是男性主導的工程, 男人被教導身為社會中的優勢群體, 在道德上有義務透過社會支配和實質力量, 保衛他們的國家和「他們的」女人, 不論使用的是核武或肌力(王志弘、張淑致、魏慶嘉譯, 1997)。透過愛國主義式的認同凝聚國族內部的團結, 同時也劃分出我/他的界線, 非我族類即為異邦, 人民(主要是男性)被引導去相信防衛國家的疆界、對抗「外人」, 是神聖的道德義務, 縱使喪命也是高貴的行爲(王志弘等譯, 1997)。歷史教科書形塑國族認同的同時, 經常挪用敵我較勁的暴力意識作為手段, 傳達出黷武的軍國主義色彩。

Smith (1999) 表示英雄人物通常被視為代表國家精神的祖先, 透過對英雄人物的尊崇, 可以促進共同的價值觀、安全感和歸屬感。因此, 英雄是國族的靈魂, 英雄化或神化歷史人物也是歷史教科書建構國族認同的重要手段之一。越南抗法革命領袖潘佩珠體認到近代民族國家得以建國獨立, 或完成政局與體制的轉型, 背後都有一些大人物推動, 這些英雄人物除了完成現世的功業, 也化身成為寄寓國族想像與凝聚民族自信的象徵(羅景文, 2012)。因此, 教科書藉由「召喚英雄、想像國族」的英雄敘事, 鼓舞了民族意識、促進了民族團結, 並激發了愛國熱情。

最後, 在父權社會裡, 由於男人被界定為支配群體, 因此整體空間的氛圍經常是男性經驗、男性意識和男性控制的產物(王志弘等譯, 1997)。空間除指涉日常身處的實質環境與空間外, 更包含在抽象層次的空間再現與空間認同等課題, 如國家、故鄉, 從空間角度來看, 除了包含具體的物理空間外, 更在於價值與認同上所想像的抽象範疇(殷寶

寧，2008）。國族空間代表的是在該空間安置宣稱屬於某人的特定身分認同的企圖，透過命名和固定化地方與空間的意義，來安置其專屬的國族認同（羅世宏譯，2004）。例如，教科書中通常呈現具有歷史記憶象徵意義的紀念碑，紀念碑以抽象有形物體的再現來達到治療與安撫，透過進入其所塑造之紀念空間，得以將民族創傷（national trauma）轉化（林蕙玟、傅朝卿，2008）。而這通常是陽剛性、男子氣概的，在民族國家的敘事裡，女性只有將自己的「陰性」特質（femininity）革除，呈現出如男性一般的陽剛雄渾（masculine）氣質，才能進入以男性空間為主的國族場域（辛金順，2015）。

參、研究方法

本研究為教科書分析，採批判教科書方法論，針對教科書文本中的國族論述，全盤檢視言說意識型態與解構策略。「批判教科書研究」（critical textbook research）在於批判分析教科書的立場、論述與內容，致力於對知識控制與主流社會文化意識型態的影響提出問題（王雅玄，2016）。至於國族論述之分析立場採取批判女性主義分析（critical feminist analysis），該取徑結合揭露宰制壓迫結構的批判理論與解放女性從屬地位的女性主義，提供了一個檢視結構性壓迫與女性關聯性的機會（Breitkreuz, 2005）。意即本研究藉由批判理論的精神與女性主義理論為論述分析的基礎，並以女性經驗與立場為詮釋之本，進行女性主義與陽剛化國族之間的辯證。

女性主義立場論（feminist standpoint theory）在認識論與方法論上傾向質疑一般科學背後負載的男性中心慾望、意念與價值觀（Harding, 1987）；同時也納入後殖民論述觀點，開始反思歐洲中心主義，主張含括不同的、多元的立場，以在地知識系統而非啓蒙科學精神所標榜的普遍性知識擴充立場論（Harding, 1998）。本研究以上述批判女性主義立場論

來進行教科書文本中的意識型態分析，著重於論述拆解，期能迫使研究者正視文本與敘事者言談中所反映出的男性中心慾望，以解構論述中的文化霸權與意識型態結構。

本研究分析樣本取自翰林版七~九年級社會領域（歷史）教科書，2015~2016 年出版，共六冊。翰林版社會領域教科書每冊的內容皆分為三篇，其中第二篇為歷史。七年級（即第一、二冊）的歷史聚焦在「臺灣的歷史」；八年級（即第三、四冊）的歷史以「中國的歷史」為主；九年級（即第五、六冊）的歷史以「世界的歷史」為重心。方法上採用論述分析來檢視潛藏教科書圖文脈絡中的意識型態。歷史教科書經常是多種意識型態角力、競爭的舞臺，其中的敘述可能反映著主流的價值觀，透過論述分析法的檢視與批判，可以深究其中知識生產與詮釋的過程。

肆、研究發現：國族主義五大論述

本研究分析國中歷史教科書與國族主義相關的議題，整理出國族主義五大論述——建國論述、征戰論述、英雄論述、版圖論述、文明論述，茲逐一分析如下。

一、建國論述

整個歷史教科書的主軸是建國，建國在歷史教科書中扮演了極為重要的地位，因為國族的建立從而得以劃清歷史的界線。歷史，就是國族建立史；而歷史教科書也鉅細靡遺地交代了國家的起源，遠自城邦、帝國、王國到民族國家。本研究彙整教科書相關的建國論述，整理如表 1。

依據表 1 的資料，可以看出世界歷史雖名為「世界史」，實則更近似「歐洲史」，特別著重西歐過去的歷史源淵與各民族國家的建立發展。其次，強權國家如美國、蘇聯和日本等國家建立與國際影響性也是描述

表 1 國中歷史教科書中世界史的建國論述一覽表

建國	內涵	出處
城邦	蘇美人城邦、希臘城邦政治	國民中學社會 第五冊
帝國	亞歷山大帝國、羅馬帝國、查理曼帝國、拜占庭帝國、阿拉伯帝國、鄂圖曼土耳其帝國、俄羅斯帝國、神聖羅馬帝國	
王國	西班牙王國、葡萄牙王國、法蘭西王國、亞拉岡王國、那瓦爾王國、薩丁尼亞王國、卡斯提爾王國、格瑞那達王國、伊斯蘭教王國、蘇格蘭王國、英格蘭王國、丹麥王國、瑞典王國、波蘭王國、威尼斯教皇國	
民族國家	美國獨立建國、拉丁美洲獨立運動、巴爾幹半島的建國運動、德國的統一建國、義大利的統一建國、日本的明治維新、歐洲新興國家、亞洲民族復興運動、非洲新興國家	國民中學社會 第五、六冊

資料來源：整理自王乃娟（2015d，2015e）。

重點。亞、非及拉丁美洲的歷史占極少比例，澳、紐歷史幾乎不存在。

世界歷史教科書將建國論述溯源自希臘城邦政治，「城邦是指以一個城市為中心，形成獨立自主的政治體，如同是一個國家」（王乃娟，2015d：95）。而，帝國與王國的出現，在於統一各城邦，擴張版圖，集大權於一身。這也是 Anderson（1991）認為國族主義的文化根基在於結盟，不是宗教共同體（religious communities）就是王朝國土（dynastic realm），而這些鉅型結盟的式微導致民族國家的興起。

民族國家是以相近血統、語文、風俗習慣為基礎，強化人民對王室的認同，逐漸形成一股建立「民族國家」的風潮。（王乃娟，2015d：126）

歷史教科書中表示歐洲的「民族國家」是出現在 14 世紀英、法百年戰爭，以及西、葡將伊斯蘭教的外族勢力排逐之後。然而，綜觀歷史教科書的世界史，儼然是不同時代脈絡下各類建國論述的總和。

在中國歷史部分，國族論述的發展也與世界史雷同，先是說國家逐漸形成於夏商周三代：

大約在新石器時代晚期，國家逐漸形成，發源於黃河流域的夏、商、周三代……禹繼舜即位，國號夏。禹死後，其子啟即位，開始了君位世襲的制度，夏因此被視為中國第一個朝代……遺址中發現的宮殿基址，說明夏朝已初具國家的統治力量。（王乃娟，2015b：72，75）

此種類似西洋史城邦治國的概念，後來演變到秦漢大帝國：

秦始皇滅六國之後，中國首次出現了大一統的帝國。在秦漢帝國統治的四百年間，中國確立了皇帝制度和疆域規模，也統一了文化思想。（王乃娟，2015b：82）

秦漢以後開始分裂成三國、五胡十六國等小國，但因為多為文化一統的漢民族統治，接近民族國家的概念。從史前時代到晚清變局，再推演到中華民國建立後的內外局勢，最後在國共內戰後發展成中華民國政府遷臺與中共政權建立的兩岸分治狀態。中國歷史同樣是以歷朝歷代被視為正統延續的政權興替為描述主軸。

在臺灣歷史中，統治政權的正統性和延續性被特別的強調。臺灣歷史的陳述基本上是以政權統治的輪替作歷史的分期，包括：史前文化與原住民族、海權競爭的時代（包括荷西的統治和鄭氏的經營）、清朝統治下的臺灣、日本統治下的臺灣與戰後的臺灣等不同政權統治階段（國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域，2008）。除了「史前文化與原住民族」之外，一律以介紹各殖民政權的行政建設、政治軍事事件、國家經濟發展或外交關係。藉由政權直線發展的歷史推衍，教科書最後進了中華民國在臺灣的本土國族論述，降低與中國的歷史關係（宋佩芬、張韡曦，2010）。

綜上所述，歷史教科書常藉由強調建國歷史和政權的延續性，來區劃出國族界線，凸顯自身的正統和凝聚認同。此種建國論述需要凝聚國族主義中的男子氣概，如榮譽、愛國主義、怯懦、勇敢和責任等（Nagel, 1998），透過建國論述，男子氣概得以彰顯。

二、征戰論述

以征戰革命手段來完成建國論述，是歷史教科書中最主要的也是必要的情節。征戰論述包括所有戰爭、戰火、死刑、格鬥、武器、暴力等與戰爭有關的描述。研究者彙整教科書中的圖文，整理如表 2。

表 2 征戰論述顯示，歷史教科書幾乎是戰爭史，戰爭是建國論述的基礎。歷史教科書內含許多軍事對抗、戰爭殺伐的描述，歷史教科書形塑國族認同的同時，經常挪用敵我較勁的暴力意識作為手段，傳達出黷武的軍國主義色彩。

Giddens 於 2002 年曾形容民族國家是現代最為傑出的「權力集裝器」，國族主義賦予國家行使暴力的正當性，使戰爭變成美麗的英勇故事（胡宗澤、趙力濤譯，2002）。歷史教科書由於十分缺乏女性經驗的記錄，以男性的活動事蹟為記錄的主軸，因此描述最頻繁的關係是在男性間的互動，而這些互動常指涉我族與異族男性政權間的統治與壓迫、反抗與犧牲。教科書透過對他族政權的抵抗反擊的描述，增進對自身國族的向心力與認同。例如在臺灣歷史教科書中對「霧社事件」抗日過程進行說明時，有如下的描述：

由於日本人不斷掠奪山區森林與樟腦資源，強迫原住民負擔沉重的勞役，加上日本警察的任意欺壓，導致原住民各族發起多次抗日行動，其中最著名的是 1930 年賽德克族（當時被日人歸為泰雅族）原住民頭目莫那魯道所領導的「霧社事件」（霧社位於今南投縣仁愛鄉）。事件爆發後，日人調派不少軍警鎮壓，造成原住民死傷慘重。（王乃娟，2015a：78）

另附有「鎮壓霧社事件的日軍」圖片，文字說明：「日軍利用毒氣、飛機轟炸等方式攻擊原住民，使原住民死傷慘重」（王乃娟，2015a：79）。

表 2 國中歷史教科書征戰論述一覽表

征戰	內涵	出處
戰火	珍珠港事變戰火圖片、美國 911 事件戰火圖片	國民中學社會第六冊
武器	武器圖片： 潛艇、飛機、坦克、毒氣、坦克車	
格鬥	羅馬圓形競技場人獸格鬥遺址、騎士戰鬥文化、日本武士畫像	國民中學社會第五、六冊
暴力	死後審判圖、路易十六斷頭臺死刑想像圖、屠殺想像圖、斷頭臺漫畫、抗日槍決	
戰爭	戰爭圖片： 波希戰爭、亞歷山大東征、十字軍戰士、英法百年戰爭、宗教戰爭想像圖、南北戰爭雙方交戰想像圖、法國大革命攻陷圖、法國七月革命抗暴圖、特洛伊木馬屠城記、紅衫軍征服義大利、壕溝戰 戰爭文本： 波希戰爭、亞歷山大東征、特洛伊木馬屠城記、十字軍東征、蒙古西征、英法百年戰爭、清教徒革命、光榮革命、(美國)獨立戰爭、南北戰爭、法國大革命、滑鐵盧之役、(法國)七月革命、二月革命 美國獨立、法國大革命、第一次世界大戰、普法戰爭、甲午戰爭、日俄戰爭、第二次世界大戰、(俄國)二月革命、十月革命、韓戰、越戰、以阿衝突、九一一事件	
出征	西域絲路、鄭和下西洋、蒙古西征	國民中學社會第三冊
內憂外患	管蔡之亂、楚漢相爭、黃巾之亂、赤壁之戰、八王之亂、永嘉之禍、玄武門之變、安史之亂、牛李黨爭、黃巢之亂、陳橋兵變、靖康之禍、靖難之變、東林黨爭、流寇之亂、三藩之亂、鴉片戰爭、太平天國之亂、中法戰爭、甲午戰爭、戊戌政變、義和團之亂、八國聯軍、黃花崗之役、武昌起義、五四運動、寧漢分裂、濟南慘案、西安事變、蘆溝橋事變、淞滬會戰、南京大屠殺、珍珠港事變、國共內戰、六四天安門事件	國民中學社會第三、四冊
	郭懷一抗荷事件、三藩之亂、閩粵械鬥、漳泉械鬥、朱一貴事件、林爽文事件、戴潮春事件、英法聯軍、牡丹社事件、中法戰爭、甲午戰爭、臺灣民主國抗日、苗栗事件、西來庵事件、霧社事件、國共內戰、二二八事件、雷震事件、美麗島事件、韓戰、古寧頭戰役、八二三砲戰	國民中學社會第一、二冊

資料來源：整理自王乃娟（2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2016）。

課文以「掠奪」、「殺害」、「攻打」、「懲辦」、「出兵」、「鎮壓」和「死傷慘重」等字眼描繪衝突的過程及相互殺戮的結果，除了顯示與其他國家的敵對關係之外，也藉由這樣的對抗關係形成國族內一致對外的愛國主義，然而其中也表露出濃烈的雄性暴力與報復性的軍事思想，教科書在無形中合理化戰爭及武裝暴力，傳達出一種宰制與黷武的意識型態。即便是中華民國建國之後，內憂外患仍頻，北伐、八年抗戰、國共內戰，直到國民政府遷臺兩岸分治，一路的征戰紛擾，內容更是充滿濃濃軍事對立的色彩。

古中國在中國歷史教科書中通常被描述為文化深厚、地大物博的國家，為外邦學習模仿的對象，也是異族攀附朝貢的對象，但卻對中國自古以來向鄰國侵略擴張的行為採取淡化描述。在描述唐朝盛世時，寫道：

當時唐太宗擊滅東突厥，聲威大振，西北各族君長紛紛歸順，並向太宗上「天可汗」的尊號，意思是普天下的君主。(王乃娟，2015b：100)

中國的向外侵略攻擊外族的行為被美化成正義之事，營造出他族彷彿皆是誠心景仰主動歸順，而非震懾於大唐的軍事威勢。同時，中國歷史是依循政權更迭的線性歷史敘述，每個改朝換代的背後都是無數的征戰犧牲積累而成，商伐夏、周滅商、秦滅六國統一天下、楚漢相爭、赤壁之戰、永嘉之禍、靖康之禍等，直至晚清的中國開始遭遇西方帝國主義各國的侵略挑戰，中國從之前高高在上的天朝一轉成為受害者的角色，不論中國作為征服者或受害者的角色，歷史往往是蘸著鮮血寫下的故事。

世界歷史亦是一部征戰史。東、西方世界的爭戰，如十字軍東征、蒙古西征；西方帝國領土的擴張，如亞歷山大東征；乃至於 19 世紀之後隨著民族主義發展與西方殖民帝國的擴張，興起許許多多追求建國獨立的反殖民戰爭；以及近代兩次大規模的世界大戰。大大小小的征戰牽動了國族勢力的消長與世界秩序變遷。此種征戰論述反映出國族主義與男性掠奪特質的緊密結合，國家與戰事息息相關，軍事領域在國族主義

中的優先地位鞏固了男性化的國族主義（Nagel, 1998）。

三、英雄論述

在征戰格鬥的歷史故事中，勝者為王、敗者為寇，因此，歷史教科書幾乎等於是勝利者的歷史。能夠史上留名的，必然是那些征戰凱旋歸來的英雄，他們的英勇事蹟也成了歷史教科書中的主要敘事。世界歷史中也有不勝枚舉的英雄領袖人物，作為其民族和國家的光榮象徵。世界歷史教科書中的名人英雄彙整如表 3。

表 3 國中歷史教科書中世界史的英雄論述一覽表

英雄	名稱	出處
政治軍事	漢摩拉比、圖坦卡門、亞歷山大、凱撒、屋大維、君士坦丁、狄奧多西、查士丁尼大帝、查理曼、鄂圖一世、貞德、伊莎貝拉一世、斐迪南二世、亨利八世、路易十四、彼得大帝、凱薩琳二世、腓特烈二世、拿破崙、約翰王、查理一世、克倫威倫、詹姆士二世、克倫威倫、瑪麗、威廉、華盛頓、林肯、路易十六、羅伯斯比爾、梅特涅、法蘭西斯皇帝拿破崙一世、路易拿破崙（拿破崙三世）、玻利瓦、門羅、威廉一世、俾斯麥、馬志尼、伊曼紐二世、加富爾、加里波底、明治天皇、斐迪南夫婦、威爾遜、勞合喬治、克里蒙梭、甘地、凱末爾、尼古拉二世、列寧、史達林、羅斯福、墨索里尼、希特勒、張伯倫、馬歇爾、戈巴契夫、葉爾欽、邱吉爾	國民中學社會 第五、六冊
文史哲人	荷馬、希羅多德、蘇格拉底、柏拉圖、亞里斯多德、歐幾里德、阿基米德、但丁、佩脫拉克、薄伽丘、塞凡提斯、莎士比亞、達文西、米開朗基羅、拉斐爾、馬基維利、馬克思、培根、笛卡爾、哥白尼、伽利略、牛頓、洛克、孟德斯鳩、伏爾泰、盧梭、亞當斯密、狄德羅、拜倫、哥德、貝多芬、狄更斯、米勒、莫內、梵谷、居禮夫婦、愛因斯坦、佛洛伊德、畢卡索、雷馬克、海明威、凱因斯、凱撒受難圖、馬丁路德、哥倫布、麥哲倫、狄亞士、達伽馬、釋迦牟尼、耶穌、穆罕默德、羅耀拉、馬丁路德、喀爾文	

資料來源：整理自王乃娟（2015d，2015e）。

如表 3 英雄論述顯見，歷史教科書幾乎等於一座龐大的英雄紀念館。世界史中充滿以名人英雄作為各個國族表徵的英雄論述，如英、法百年戰爭中激勵法軍士氣的少女貞德，是教科書極少數的女性英雄代表；被法國視為民族英雄的拿破崙因數度擊敗歐洲的反法聯盟，獲得法國人的擁戴；領導美國獨立戰爭的華盛頓，是美國史上的英雄人物；帶領拉丁美洲脫離西班牙殖民的玻利瓦和採取非暴力的不合作運動讓印度脫離英國殖民的聖雄——甘地，皆是各個國家在追求民族自決的過程中重要的指標人物，他們的事蹟或被神聖化或被英雄化，成為國族的榮耀，藉以凝聚國族的向心力。

在中國史方面，特別是對抗異族的排外英雄，經常被視作國族象徵。如抗金名將岳飛是中國歷史上的民族英雄；在臺灣歷史教科書中對鄭成功、沈有容、劉永福、羅福星、莫那魯道等人的英勇事績皆有清楚描繪。對鄭成功的描述為：

1661 年，鄭成功率軍自鹿耳門（今臺南市安南區附近）登陸，攻打荷蘭人，於 1662 年迫使荷蘭人投降，退出臺灣（王乃娟，2016：89）。

且「在驅逐荷蘭人後，建立臺灣第一個漢人政權」（王乃娟，2016：88），對鄭氏父子將漢人典章制度正式移植臺灣及對臺灣的建設開發多所肯定。並附有鄭成功的正面人像圖，及其出兵攻臺的路線圖，來補充其反清復明的英雄形象。此種英雄論述直指一夫當關萬夫莫敵的勇氣，男性唯一畏懼的是不像男人的膽怯懦夫，把戰爭比擬成陽剛英勇的冒險也是吸引男性投入戰場的原因之一（Nagel, 1998）。

四、版圖論述

從建國的立論基礎，透過征戰格鬥的歷程，英雄們擴展了隸屬於他們政權的版圖。因此，歷史教科書幾乎等於是版圖擴張史。能夠拓展越大的領土，表示握有越強的權力，流芳萬世的，必然是那些版圖廣大的

帝國，這些強國的版圖擴張與疆界爭奪，也成了歷史教科書中的主要繪圖。研究者彙整所有文本中的版圖地圖如表 4。

如表 4 版圖論述顯見，能夠往外侵略、掠奪他人領土據為己有者，才是贏家，才是歷史所欲表揚的事蹟。就好像，當英、法、西、葡等西

表 4 國中歷史教科書的版圖論述一覽表

版圖	圖片內涵	出處
臺灣	臺灣輿圖、臺灣番界圖、1895 東亞形勢圖	國民中學社會第一、二冊
中國	秦朝疆域圖、西漢與東漢疆域圖、三國鼎立形勢圖、兩晉與南北朝形勢圖、唐朝疆域圖、北宋、遼、西夏形勢圖、南宋疆域圖、蒙古西征路線及其疆域圖、明朝疆域圖、清朝疆域圖	國民中學社會第三冊
	古代西亞形勢圖、腓尼基人航路圖、波斯帝國疆域圖、古代埃及形勢圖、古代印度形勢圖、愛琴海地區與希臘城邦圖、亞歷山大東征路線與帝國疆域圖、羅馬疆域擴張圖、日耳民族遷徙與建國圖、查理曼帝國疆域及其分裂圖、查士丁尼時期的拜占庭帝國疆域圖、歐洲羅馬公教與希臘正教分布圖、阿拉伯帝國疆域圖、鄂圖曼土耳其帝國全盛時期疆域圖、歐亞交通圖、西元 15 世紀，伊比利半島形勢圖、歐洲地理大發現與鄭和下西洋路線圖、宗教改革後，新舊教分布圖、西元 18 世紀，歐洲形勢分布圖、北美 13 州殖民地圖、南北戰爭前美國疆域擴張圖、拿破崙時代的歐洲形勢圖	國民中學社會第五冊
西洋	拉丁美洲各國獨立形勢圖、第一次世界大戰前，鄂圖曼土耳其帝國受侵略圖、普魯士王國統一德國形勢圖、義大利統一形勢圖、日本擴張示意圖、西元 19 世紀列強侵略亞洲示意圖、西元 19 世紀末，歐洲列強瓜分非洲趨勢圖、三國同盟與三國協約形勢圖、第一次世界大戰歐洲戰場形勢圖、第一次世界大戰前後，歐洲各國形勢圖、德國併吞奧地利形勢圖、二次大戰過程示意圖、第二次世界大戰盟軍反攻示意圖、冷戰時代美國圍堵政策示意圖、美英法蘇分區占領德國圖、古巴危機形勢圖、韓戰形勢圖、南北越形勢圖、西元 1967 年以阿戰爭後，以色列占領區形勢圖、第二次世界大戰後亞非新興國家圖、前蘇聯疆域與獨立國家國協範圍比較圖	國民中學社會第六冊

資料來源：整理自王乃娟（2015a，2015b，2015d，2015e，2016）。

歐諸國進入海外拓殖的「地理大發現」時代，課文有如下的描繪：

西元 15、16 世紀，隨著造船技術的進步與羅盤的廣泛使用，海外探險活動蓬勃發展，此時歐洲探險家到達不少地區，史稱「地理大發現」。
(王乃娟，2015d：127)

內文中以「海外探險」近似英勇冒險的形容詞來潤飾西方帝國主義國家向海外擴張的行爲，而這些掠奪行爲，在教科書中被美化並正面肯定爲領先世界的「文明」成就。

Anderson (1991) 曾舉出人口調查、地圖與博物館三種制度說明殖民地政府如何透過制度化 (institutionalization) 和符碼化 (codification) 的過程將自身對殖民地的想像轉移到殖民地人民身上，並形塑了他們的自我想像。掌握政權者透過地圖的繪製呈現清楚的疆界和歸屬，例如，臺灣在康熙年間納入清朝版圖後，清廷即令人繪製「臺灣輿圖」(王乃娟，2016：95)，宣告清朝擁有臺灣的主權，也作為行政管治之用，也可見版圖的繪製在國族主義想像中的重要性。

在中國朝代史中，教科書透過不同朝代的疆域圖，如秦朝疆域圖、唐朝疆域圖等，描繪出不同時期中國王朝的帝國版圖，也區分出中國與周遭鄰國間的夷夏界線。形勢圖則是在分裂時期用以區隔出不同政權的領地範圍與對立情勢，如利用北宋、遼、西夏形勢圖來呈現出北宋前期與主要外患——遼、西夏兩國族間的敵我界線。因此，疆界和版圖的劃分表面上是建構出一個排他的空間，這個空間不僅是物理空間，也是心靈歸屬所決定出來的象徵空間。此種版圖論反映出雄性愛國主義式的疆界劃分，以保衛他們的國家和他們的女人 (王志弘等譯，1997)。歷史教科書中利用許多的疆域圖、形勢圖來呈現我族的版圖，藉以區分出與他族間的界線。然而，版圖論述背後支撐的帝國精神其實是文明。

五、文明論述

帝國之所以成爲帝國，王國之所以得以延續政權，國家之所以獲勝，除了透過戰爭格鬥，另一個拓展版圖的手段便是文明。文明的勝出是版圖得以拓展的文化根基。因此，歷史教科書幾乎等於是文明興衰史。

表 5 彰顯了世界史教科書所正視的幾個西方重要文明。特別是在科學革命之後，由於科技發展的加速，啓蒙運動帶領人們重新理性省思政

表 5 國中歷史教科書中世界史的文明論述一覽表

文明	圖片內涵	出處	
西亞古文明	蘇美人楔形文字、漢摩拉比法典、亞述浮雕	國民中學社會 第五冊	
埃及古文明	金字塔／獅身人面像、木乃伊／人形棺、古埃及象形文字		
印度古文明	摩亨約達羅遺址、濕婆雕像、種姓制度示意圖、大菩提寺、印度教寺廟		
希臘文化	文學、史學、哲學、藝術、宗教信仰		
羅馬文化	建築、法律、文字		
中世紀 歐洲文化	封建制度、莊園經濟、騎士文化、基督教信仰		
伊斯蘭文化	清真寺、天方夜譚		
文藝復興	文學、藝術、政治思想、米開朗基羅大衛像、拉菲爾聖母像、達文西蒙娜麗莎／最後的晚餐		
科學革命	望遠鏡、培根、笛卡兒、法蘭西科學院、哥白尼、伽利略、牛頓		
啓蒙運動	洛克、孟德斯鳩、伏爾泰、盧梭、亞當斯密		
工業革命	瓦特蒸汽機、蒸汽火車頭、汽船取代帆船、社會主義、馬克思		
19 世紀 歐洲文化	浪漫主義、寫實主義、印象派		國民中學社會 第六冊
20 世紀 歐洲文化	科學、心理學、藝術、文學、婦女研究		

資料來源：整理自王乃娟（2015d，2015e）。

治與經濟的制度，工業革命幫助人類促進了物質生活進步等，因此教科書大力稱頌西方文明：「17 世紀以後，英國、美國、法國民主政治的發展，是塑造西方近代政治發展的主要動力」（王乃娟，2015d：140）。

特別是「民主」的政治體制被頌揚的同時，「共產」和「極權」等政治體制則被描述為負面對立的形象，尤其在兩次世界大戰及冷戰後，共產政權逐漸崩潰瓦解，被視為民主勝利的象徵，隱含一種「邪」不勝「正」的意識型態。而不涉入冷戰對峙的新興國家，如亞洲、非洲及拉丁美洲中的「第三世界」國家則被形容為「這些新興國家，政治上雖然獨立，但內部政局動盪不安，經濟上貧窮落後」（王乃娟，2015e：96）。而未思考這些新興國家雖然表面脫離殖民地的處境，但實際上在內政財政卻仍不時遭受許多資本主義國家的後殖民。

中國歷史的起源是由史前時代的考古發現來描繪出早在五十萬年前中國大陸一地即有人類活動的遺跡，並且懂得製造石器，發明各種工具，教科書藉此說明中國是具有淵遠流長的文明古國。之後，文字曆法的發明、百家爭鳴的哲學思想，到了秦漢帝國更發展成為文物統一的大帝國，史學、科技更是有重大的發展，中華文化成為外邦學習景仰的對象。盛唐時期，中國不僅以武力征服鄰國，大唐文化也順勢向外擴張，新羅、日本、吐蕃等外族紛紛前來模仿朝聖。教科書以抬高中國文明的地位，建立國族的優越感，但古中國目空一切的天朝思想，卻因此守舊不思進取，迨鴉片戰爭後西方列強以船堅炮利挾帶科技文明強勢來襲時，才驚醒中國的天朝大夢。

臺灣曾經歷許多殖民政權的統治，文化中也有著多元的色彩，原住民的南島文化、荷西時代的西方文明、鄭氏清領的中國文化、日治時期的皇民教化、光復後中華民國政府大力提倡中華文化、美國流行文化的傳入，以及 1960~1970 年代發展出臺灣的鄉土文化。臺灣史教科書中將臺灣描繪為具有豐富多樣文化的國家，以形塑出臺灣獨特、有別與中國的本土特色。

文明，有時如同國族的華麗袍子。教科書藉由闡述不同地區、國家的文明特色，來凸顯其國族的獨特性與優越感。此種文明論述用 Nagel (1998) 的話來說，就是一種國族沙文主義，視「他者」為異己，藉此彰顯我族文明優越感。

伍、性別化國族主義論述的分析

本研究旨在從女性主義立場論批判分析國中歷史教科書所呈現的性別化國族主義，茲從上述國族主義五大論述討論男性中心的慾望，分為父權認同、黷武的雄性暴力、陽剛霸權的領袖崇拜與陽剛空間。

一、父權認同

社會性別經常以明顯或類比的方式被編碼運用到法律和歷史中，用以象徵統治者與被統治者的關係。若要合法化統治權，常見的形式則以如同兒子對領袖或（父）王應有效忠的責任來宣稱（Scott, 1986）。對父權的認同，被類比於兒子對父親宗系的效忠，進而以對父權的信仰比擬對國族王權的認同，並透過將此等英勇忠心的男性特質和國族力量相連結，父權認同和國族主義交織在一起。

臺灣歷史中，有近二百年的時間漢人女性是被排除在渡臺名單中，直到清領後期為加速對臺灣的開墾，才解除僅允許單身男性可以來臺的渡臺禁令。在此之前，有些漢人男性會違反漢原隔離的禁令與原住民女性通婚，課文中對此現象形容為：

而且因漢人男多女少，漢人男子往往不顧禁令，和原住民女子通婚，出現俗稱「有唐山公，無唐山媽」的現象。（王乃娟，2016：96）

這段過於簡化的描述中，似乎在表述在無法維持血統純潔的不得已的情況下，漢人男性退而求其次與原住民女子通婚，以求繁衍後代。女

性在國族的建構中經常淪為工具性的生育者，漢人女性被視為男性的附屬，原住民女性在尊漢卑原的種族歧見下，地位又更受貶抑，成為他者的替代品。當時的漢人男性通常與居住地相近的平埔族女子結婚，因為平埔族多為母系社會，原住民妻子擁有家產繼承權，但在漢原婚姻下又以夫為貴，因此與平埔族女性通婚的漢人男子則可順理成章享有妻家的田產。漢人男性依然是得利者，但這其中一方面既忽視原住民女子在族群併合底下的犧牲和付出，另一方面也淡化了臺灣漢人與原住民在血脈源淵上的關聯。

在中國歷史的部分，從夏朝到清代數千年中，除唐代曾有武則天一名女性君主外，皆為以父系血緣為繼承基礎的男性政權為主，對帝王的認同被建構等同於對國家的認同。在武則天之外，中國歷史的教科書中另有唐代的文成公主和楊貴妃，以及清末掌權的守舊派代表——慈禧太后等 3 位女性出現。這些女性能出現在歷史教科書中，主要是因為她們現身在以男性為主的政治軍事外交場域，但其形象不是僭取大權的女主和政治婚姻下的犧牲者，就是迷惑君主或顛預保守的誤國形象。中國歷史教科書中最多的人物角色依然是男性的帝王將相，開國君主與軍事領袖的歷史事蹟及人像圖，經常搭配各朝代的疆域圖共同陳列，一起用來強調開創國家的功績與表明國族的界線。對漢人父系的認同在臺灣歷史與中國歷史中皆為國族論述的主調。

在世界歷史教科書中的父權色彩也相當濃厚，極少數的女性人物中英法百年戰爭中的貞德是歷史上罕見的戰爭英雄；而卡斯提爾女王伊莎貝拉一世與亞拉岡國王的斐迪南二世的政治聯姻，使雙方王國合併為西班牙，至於伊莎貝拉一世的其他功績完全不見史冊；18 世紀的俄國女皇凱薩琳二世是開明專制政治的代表君主，實施司法改革、推廣教育，使得俄國走向國富兵強的盛世。這是世界歷史中僅見的 3 位女性人物，同樣是現身在以男性為主的政治軍事領域。且於此之外，世界歷史中所有的帝王領袖、文史哲思想家清一色皆為男性。歷史教科書在形塑國族認

同時偏狹地以男性作為國族楷模的人物代表，對女性過往的生活經驗與歷史貢獻未加以認肯，顯示父權認同式的國族主義。

二、黷武的雄性暴力

黷武的雄性暴力在面對外力入侵的時候用來統攝民族內部力量特別有用。例如，在臺灣史描述日本殖民時期，漢人與原住民皆是受壓迫者，英勇的抗日事蹟的描繪，營造漢人與原住民是生命共同體，是同仇敵愾的。教科書會藉由對抗外在殖民政權的壓迫以形塑國族之內一致的認同，但在面對國族內部的族群衝突時，對主流政權的高壓或同化作法也可能採取維護的書寫立場，例如在臺灣光復之初，臺灣人民殷殷期盼回歸祖國懷抱的夢想，立刻就為陳儀代表的行政長官公署和國民黨代表的國民政府所壓碎，兩者都是破壞性的男性暴力，最明顯的衝突即是「二二八事件」。教科書如此描述二二八事件之後政府的修補：

二二八事件後，中央政府為了彌補此次事件所造成的傷害，將陳儀免職、成立臺灣省政府取代行政長官公署，起用臺灣人擔任公職、放寬民間的經濟活動。……近年來，政府對當年的處置失當公開道歉，展開賠償工作，並興建紀念碑等，才逐漸撫平歷史的傷痕。（王乃娟，2015a：100）

在國族主義的大傘之下，差異分歧經常是不見容的，要不是壓平統一，要不就同化齊一，行政上和形式上彌補是否真能讓歷史傷痕被平撫或讓正義得到伸張呢？Anderson（1991：7）認為：「儘管每個國族內部普遍存在著不平等與剝削，國族總是被認為是一種深厚的、平等的同胞情誼」，因此，在國族認同底下，和平經常是一種被粉飾的假象。

中華民國建國之後內憂外患仍頻，北伐、八年抗戰、國共內戰，直到國民政府遷臺兩岸分治，一路的征戰紛擾，內容更是充滿濃濃軍事對立的色彩。臺灣歷史中對當前兩岸關係的描述如下：

近年來，海峽兩岸雖已從隔絕走向交流，但雙方的政治對峙及潛在的軍事衝突仍舊存在。中華人民共和國始終堅持一國兩制，將兩岸問題視為「內政」問題，仍不排除武力犯臺的可能性。這些舉動明顯侵犯了我國主權，使得現階段的兩岸關係發展，尚有許多問題有待解決。（王乃娟，2015a：109）

歷史教科書在臺灣和中國的現代史部分，皆以中國大陸的共產政權作為當前建造臺灣國族認同下最顯著的他者，教科書一方面描述中共政權歷經大躍進時期的經濟潰敗、文化大革命的文化浩劫和六四天安門事件的暴力鎮壓等極權高壓的荒誕專制形象（王乃娟，2015c）。同時又呈現出臺灣在面對中共文攻武嚇及外交壓迫時，仍能堅忍發展經濟和政治民主化等進步開放的成就，一方面凸顯臺灣自身的優勢，另一方面又以對方不間斷的侵逼危機來凝聚臺灣內部的團結禦外的共識。

世界歷史中描述自古以來許多民族、國家、地區間的爭戰衝突，彼此間以武力作為擴張的手段，使不同國族間的勢力在歷史上常有消長變化。惟世界歷史教科書在描繪這些對抗過程不似臺灣歷史和中國歷史教科書中充斥不少暴力字眼，而以較為中性的文字來描述，例如，敘述第二次世界大戰後期，同盟國採取反攻時，教科書的描述如下：

美國參戰後，大力援助盟軍，開始展開反攻。義大利首先於1943年投降。1944年6月，盟軍在法國諾曼第登陸，向東反攻，與蘇聯共同夾擊德國。1945年，盟軍占領柏林，希特勒自殺，德國投降。（王乃娟，2015e：82）

世界史文本中描繪了雙方攻防的結果，較少以血腥激烈的文字形容戰爭過程的殘暴情景，這可能與教科書編寫者在書寫世界歷史的征戰對抗時是局外人立場，若在臺灣史和中國史教科書編寫時可能存有一種己／他的二元立場，容易以正面呈現我族，負面描寫他邦的方式來合理化自身國族的行動，貶低他族的作為。整體而言，歷史教科書總是以戰爭

掠奪的國族行動來統攝民族的內部力量，顯示黷武雄性暴力的國族主義。

愛國主義、民族主義往往成為發動戰爭的藉口，為致使戰爭是看似合理的，讓年輕人為保護國家犧牲生命有合法性，往往會訴諸於男人就應展現保護脆弱的婦女與兒童此種男子氣概的頌揚（Scott, 1986）。在這其中，顯示武力征戰的暴力形式和社會性別權力關係經常是相互建構的。

三、陽剛霸權的領袖崇拜

由於歷史教科書中少有女性人物，教科書彷彿等同男性英雄人物展演的專屬舞臺，尤其是對抗異族的排外英雄被視作國族象徵，如沈有容、鄭成功、劉永福、羅福星、莫那魯道、岳飛、貞德、拿破崙、華盛頓、林肯、玻利瓦、甘地和凱末爾等對抗異邦侵略，領導民族國家復興與建立的英雄人物，是國族過往榮耀的代言人，歷史教科書時常藉由神聖化這些領袖人物的英勇氣概與不凡事蹟，以強化國族自信與認同。

Benton（1998: 29）在論述國族主義神話的特點時曾說到：「國族神話往往抹去一些難以被接受的暴力，然後變成幾個英勇男人的傳奇故事。女人和那些被征服的種族則從國族故事中被刪去」。對國家民族的過往有所貢獻的男性英雄人物也特別受教科書青睞，在教科書內容中占有大半以上的篇幅。課文對待這些政治軍事人物，不僅以內文描述其事蹟，文字旁也多附有正面獨照或相關紀念碑或建築物強調佐證。例如，在世界歷史中以「拿破崙時代」為標題，整頁篇幅描述拿破崙的崛起、征戰功績與影響，文中敘述如下：

拿破崙曾數度擊敗反法聯盟，獲得法國人的擁戴，視他為民族英雄，拿破崙因此逐漸掌握政治大權。……此後拿破崙以軍事力量征服歐洲大部分地區，但也引起各國的反彈。……拿破崙稱霸歐洲期間，在其征服的地區頒行拿破崙法典，推動政治、教育等改革，將法國大革命

「自由、平等、博愛」精神，傳播至歐洲各地，並喚起各地的民族意識，影響歐洲的政局發展。(王乃娟，2015d：146)

課文旁甚至搭配三幅描繪「拿破崙的崛起與失敗」的圖片，包括：拿破崙在 1804 年稱帝時正面尊貴登基的圖像、拿破崙英姿颯爽坐在馬背上征服歐洲的圖畫、及拿破崙兵敗滑鐵盧遭流放落寞的圖片。這些圖文強化著拿破崙的領袖風範、英雄魅力及最後的不得志。反之，拿破崙稱帝的私人野心、軍事征戰背後的殺戮與動盪都被稀釋淡化。

社會性別秩序依賴於男性特質和女性特質之間的等級權力關係，並與這兩者處於相互建構的動態過程中，而位於這種權力關係頂端的是陽剛霸權（李英桃，2012）。歷史教科書中不斷出現的男性領袖及其在公領域的成就與事蹟，展現的正是對強悍、勇毅、機智的霸權式的男性氣質的景仰，反之，受貶抑的是私領域、和平及被統治等從屬於女性氣質的事件與人物。如在世界歷史中描述亞歷山大東征的開疆闢土，且在他的圖像下形容：「由於他功績卓著，因而被人稱為『亞歷山大大帝』，其所建立的帝國則被稱為『亞歷山大大帝國』」（王乃娟，2015d：105）。這其中也暗含著一種肯定主動向外征伐是英勇氣概展現的意識型態。

不論是臺灣、中國或世界的歷史中，都可以發現不同的國族面對的「他者」雖然不同，但卻都同樣渴望英雄。教科書透過英雄敘事凸顯國族的歷史榮光與他者加諸的苦難，以強化對國族的歸屬與認同。顯見在歷史洪流的文化意識形態中，陽剛霸權與國族霸權息息相關（Nagel, 1998）。然而，這樣的敘事安排也可能隨之建構出一個不斷排外的敵意，缺乏尊重欣賞差異與他者和平共存的精神。

四、陽剛空間

教科書是平面靜態的圖文，其中的空間象徵則連結自文字與圖片。在文字方面，臺灣歷史的章節編排以各個時期的政權建設為主，中國歷史也是以歷朝歷代的政權更迭為主軸，世界歷史則以歐洲文化的發展與

對國際局勢的影響為主，因此在內容空間上大部分都連結到國家政權與政治、軍事、外交等男性／公領域的主題。可見，在形塑國族認同時，教科書是以強調國家民族在政治發展和軍事武力上的成就為本。軍事政治領域在過去，乃至於現今，都是以男性為主的場域，因此歷史教科書在內文中呈現的即是一種陽剛的歷史。

Enloe (1990: 4) 表示：「國族主義往往生產於陽剛化的歷史記憶，陽剛化的恥辱，與陽剛化的希望」。為了凸顯陽剛的歷史，教科書中放置許多代表男性領袖功績及展現國家軍事武力及重大建設的地景圖片來加深對國族榮光的肯定。如政府設置的建築物，包括紀念碑、軍事設施、行政機構、大型公共建設，宗教性質的建築物如寺廟、教堂、禮拜堂等，呈現出陽剛空間風貌。「陽剛空間」是指呈現出象徵權力、位置和資源的公領域空間，通常影射了性別失衡現象。在傳統性別框架下，空間經常受父權體制編派，如在行政機構與現代建設體系，男性往往占有較多空間權力和資源。研究者整理象徵歷史教科書中出現陽剛地景如表 6。

建築城牆、劃分界線都意味著要建構一個排他的空間，這個空間不僅是有形的地理空間，也是無形的心靈認同所建構出的象徵空間。而這些空間的圖片雖然表面上只是一塊石碑、一座砲臺、一面城牆、一棟建築物，乃至只是一張地圖，圖片中並無出現任何人物，看似僅是中性的空間展現，但實際上這些建築、紀念碑或疆界圖卻經常指向對公領域與男性歷史人物（特別是政治軍事類身分的男性）功績的紀錄。以臺灣歷史中的「臺南市赤崁樓前的記功碑」為例，雖然圖片中呈現的是一排石碑，但圖片一旁的文字說明卻清楚地表示這個紀念碑是記錄清乾隆皇帝在位期間平定臺灣最大一場民變——林爽文事件，將事件的過程與結果刻於碑上展現乾隆的治績。從建國的立論基礎，透過征戰格鬥的歷程，英雄們擴展了隸屬於他們政權的版圖。因此，歷史教科書幾乎等於是版圖擴張史。

表 6 國中歷史教科書之陽剛地景一覽表

類型	圖片內涵	出處
紀念碑 (英雄論述)	顏思齊登陸紀念碑	國民中學社會第一冊
	沈有容諭退紅毛番韋麻郎等碑	
	臺南市赤崁樓前的記功碑	
	八二三砲戰勝利紀念碑	
	明思宗自縊殉國處	國民中學社會第三冊
軍事設施 (征戰論述)	臺南市赤崁樓	國民中學社會第一冊
	彰化縣鹿港鎮的隘門	
	臺南市億載金城示意圖與城門外貌	
	基隆市二沙灣砲臺	
	清末電報局	國民中學社會第四冊
	江南機器製造局	
	福州船政局	
	廣州黃埔軍校舊址今貌	
行政機構 (建國論述)	英國領事館官邸	國民中學社會第一冊
	臺灣總督府(今總統府)	國民中學社會第二冊
	日治時期設立的臺北地方法院	國民中學社會第三冊
	北京紫禁城太和殿	
	江蘇省南京市江南貢院	國民中學社會第四冊
	總理各國事務衙門	
	湖北軍政府	
	中華民國軍政府	

(續)

表 6 國中歷史教科書之陽剛地景一覽表（續）

類型	圖片內涵	出處
現代建設 (文明論述)	彰化縣八堡圳今貌	國民中學社會第一冊
	高雄市鳳山區曹公圳今貌	
	新北市新店區瑠公圳今貌	
	臺中市豐原區貓霧寮圳今貌	
	獅球嶺隧道	
	臺灣銀行今貌	國民中學社會第二冊
	日治時期的基隆港	
	日治時期的高雄港	
	日治時期臺北郵便局（今臺北郵局）	
	高雄橋仔頭糖廠	
	流經臺南市的嘉南大圳今貌	
	施工中的日月潭發電所	
	都江堰今貌	國民中學社會第三冊
京杭大運河		

資料來源：整理自王乃娟（2015a，2015b，2015c，2016）。

女性主義認為受到父權體制的主宰與社會傳統的建構下，公／私領域呈現出一種男／女二元的性別化空間形式，並因性別權力關係架構的存在，占有優勢和權力的男性經常能取得更多的空間資源（殷寶寧，2008）。而在歷史上占據優勢一方的，除了指涉掌控權力的男性菁英，也包含握有統治權和詮釋權的男性政權，及在世界版圖中的強權大國，致使不僅在家國之內，或放眼全球，多數的空間都充塞著陽剛色彩。歷史教科書在無形中透過這些圖片強化男性政治軍事人物的行政作為與軍事戰蹟，以及其曾經統治或占有的領地與場域。這些圖片不僅僅是對歷史人物建樹的影像佐證，且經常存在明顯強調歷史是男性活躍的領域，是陽性的空間，同時也形塑著陽剛化歷史記憶下的國族主義。

陸、結論與建議

本研究透過批判女性主義的觀點，解析國中歷史教科書中的國族論述，針對其中蘊涵的性別化國族主義進行批判討論。綜覽臺灣史、中國史到世界史，整個歷史教科書的編寫主軸是建國論述，從而發展出征戰論述、英雄論述、版圖論述與文明論述。從教科書圖文共同編織出歷史即國族建立史、戰爭史、英雄史、國界劃分史、文明興衰史。國族主義五大論述背後隱含的男性中心慾望，凸顯出父權認同、黷武的雄性暴力、英雄敘事的領袖崇拜、男子氣概的陽剛空間。整體而言，歷史教科書利用了建國論述、文明論述與版圖論述來合理化征戰暴力，而自由與民主被視為是雄性暴力後的甜美酬賞。只記錄勝利，不記錄失敗；只記錄功名，不記錄傷痛；強化戰鬥心，缺乏憐憫心。這樣的歷史書寫實難達成非暴力和平教育的宗旨，值得深思。

本研究針對教科書編輯提出建議，以期日後歷史教科書的編寫有所助益。首先，歷史教科書的編寫要參照史料的紀錄與課程綱要的指引，在審查過程中敏感的性別問題又可能遭受刪削或扭曲等處理，使得教科書成爲一種殘缺的文本（張盈堃，2001）。其中，史料是人爲撰寫的紀錄，本身也難以避免帶有作者的立場，史料並不是純粹中立的真理，而是經過選擇與再現。歷史教科書的編寫者選擇自己認同的觀點和文字表達歷史事件，然而如「掠奪」、「殺害」、「攻打」和「鎮壓」等文字背後傳達的卻是一種具煽動性、對立的暴力意識。因此，在史料的解讀上，教科書的編輯者應具批判和考證史料的敏銳性，編寫上應盡力在不偏袒單方的前提下呈現歷史。再者，多數史料本身的意識形態經常未經檢視，教科書在編寫時不能只是一味再製，應有轉化的能動。

再者，對教科書中性別問題的檢視與批判，應更深刻地建立在對社會性別建構的省思與挑戰上。一方面可減少政治軍事史等頌揚男性菁英功績的內容，增加常民史或社會史比例，或許可以緩和歷史教科書中陽剛霸權與男性中心色彩。另一方面增加女性或其他過去被視為「他者」

的歷史觀點與圖像資料，以多元史料並陳的方式來平衡不同立場的歷史詮釋，並且修改教科書中帶有價值判斷與雄性暴力意涵的文字、語詞，如「盛世」、「暴政」或「黑暗時代」等。史料圖文若本身隱含著男尊女卑的性別位階，在教科書中也能將其作為一種引導學習者反思的批判性教材來呈現說明，以使歷史教育朝更具性別關懷的目標邁進。

最終，或許該反思的是臺灣歷史教育的目的為何？是符應國族認同的建構和迎合政治目的之用？或是建立學習者獨立省思的能力，與看待世界不同文化、族群能擁有共融、尊重的胸懷？不可否認的，認同的凝聚對國家社會有穩定秩序的功能，但歷史的學習若僅餘單一的標準或固定的思維，不僅學生將因此喪失學習的主體性和創造性，認同建構中隱含的排他性也會被深化，形成一種對立的意識，以長遠觀之，對人類世界的發展是不利的，故兩相權衡時須更加審慎。

參考文獻

- 王乃娟（主編）（2015a）。國民中學社會（三版，第二冊，一下）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015b）。國民中學社會（再版，第三冊，二上）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015c）。國民中學社會（再版，第四冊，二下）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015d）。國民中學社會（再版，第五冊，三上）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2015e）。國民中學社會（再版，第六冊，三下）。臺南市：翰林。
- 王乃娟（主編）（2016）。國民中學社會（三版，第一冊，一上）。臺南市：翰林。
- 王志弘、張淑致、魏慶嘉（譯）（1997）。L. K. Weisman 著。設計的歧視：男造環境的女性主義批判（Discrimination by design: A feminist critique of the man-made environment）。臺北市：巨流。
- 王淑芬（2010）。國小社會領域教科書中臺灣歷史人物及文本論述之批判分析。課程研究，5（1），101-127。
- 王雅玄（2008）。CDA 方法論的教科書應用——兼論其解構與重建角色。教育學刊，30，61-100。
- 王雅玄（2012）。當代歷史教科書中的他者論述。教科書研究，5（3），131-142。
- 王雅玄（2016）。「批判教科書研究」方法論探究。課程與教學季刊，19（3），27-54。
- 宋佩芬、張籟曦（2010）。臺灣史的詮釋轉變：國族歷史與國家認同教育的省思。教育科學研究期刊，55（3），123-150。
- 宋佩芬、陳俊傑（2015）。國中教科書之中國史敘述變動（1952-2008）。教科書研究，8（1），1-31。
- 李金梅、黃俊龍（譯）（2001）。E. Gellner 著。國族與國族主義（Nations and nationalism）。臺北市：聯經。
- 李英桃（2012）。女性主義和平學。上海市：上海人民。
- 辛金順（2015）。中國現代小說的國族書寫：以身體隱喻為觀察核心。臺北市：秀威資訊。
- 林蕙玟、傅朝卿（2008）。紀念場域、歷史的重新書寫與再現：228 事件紀念物設置於臺灣都市空間所呈現的歷史新意義。建築學報，66，119-144。
- 俞彥娟（2001）。從婦女史和性別史的爭議談美國婦女史研究之發展。近代中國婦女史研究，9，207-234。
- 胡宗澤、趙力濤（譯）（2002）。A. Giddens 著。民族——國家與暴力（The nation-state and violence）。臺北市：左岸。
- 殷寶寧（2008）。大學校園中的性別與空間課題：從校園空間視角切入的一些思考。取自 <http://www.ym.edu.tw/scc/sex/20080312.doc>
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2003）。
- 國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（2008）。
- 婦女新知基金會（1988）。我們都是這樣長大的——教科書的性別歧視系列。婦

- 女新知，71-73、76-78。
- 張盈堃（2001）。殘缺文本的還原——教科書性別知識的生產、審查與刪削。《婦女與兩性學刊》，12，139-165。
- 陳順馨（2004）。導言一：女性主義對民族主義的介入。載於陳順馨、戴錦華（選編），《婦女、民族與女性主義》（頁1-26）。北京市：中央編譯。
- 彭明輝（2002）。臺灣史學的中國纏結。臺北市：麥田。
- 馮美滿（2014）。國中臺灣史教科書政治意識型態之批判論述分析——以翰林（2013版）教材內容為例。《嘉大教育研究學刊》，33，81-108。
- 黃春木（2016）。從天朝到列國——歷史教科書中「國家」的形塑及其問題。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），《歷史教育與和平——教材教法的反思與突破》（頁105-134）。新北市：國家教育研究院。
- 甄曉蘭（2016）。從和平教育觀點談歷史教材與教學的革新。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），《歷史教育與和平——教材教法的反思與突破》（頁1-14）。新北市：國家教育研究院。
- 劉泗翰（譯）（2011）。R. Connell 著。性／別的世界觀（Gender in the world perspective）。臺北市：書林。
- 蔡佩如（2003）。中華民國中學歷史教科書的後殖民分析——以臺灣論述為核心（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學政治學研究所，臺北市。
- 蔣淑如（2016）。女性主義史學視角下的國中臺灣史教科書。《中等教育》，67（2），67-81。
- 蔣淑如、王雅玄（2016）。歷史渴望和平——國外歷史教科書中的爭議問題。載於甄曉蘭、楊國揚（主編），《歷史教育與和平——教材教法的反思與突破》（頁37-58）。新北市：國家教育研究院。
- 謝小苓、李安莉、李芳玲、王佩芬、陳惠敏、游千慧、楊佳羚（1998）。「檢視國中一年級教科書是否符合兩性平等原則」專案報告書。臺北市：教育部。
- 謝小苓、李安莉、李芳玲、王佩芬、陳惠敏、游千慧、楊佳羚（1999）。「檢視國中二年級教科書是否符合兩性平等原則」專案報告書。臺北市：教育部。
- 羅世宏（譯）（2004）。C. Barker 著。文化研究：理論與實踐（Cultural studies: Theory and practice）。臺北市：五南。
- 羅景文（2012）。召喚與凝聚——越南潘佩珠建構的英雄系譜與國族論述。《成大中文學報》，37，159-186。
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York, NY: Verso.
- Benton, S. (1998). Founding fathers & earth mothers: Women's place at the birth of nations. In N. Charles & H. Hintjens (Eds.), *Gender, ethnicity and political ideologies* (pp. 27-45). London, UK: Routledge.
- Breitkreuz, R. S. (2005). Engendering citizenship? A critical feminist analysis of Canadian welfare-to-work policies and the employment experiences of lone mothers. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 32(2), 147-165.

- Charles, N., & Hintjens, H. (1998). Gender, ethnicity and cultural identity: Womens 'places'. In N. Charles & H. Hintjens (Eds.), *Gender, ethnicity and political ideologies* (pp. 1-26). London, UK: Routledge.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 284-290.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Enloe, C. (1990). *Bananas, beaches, and bases*. London, UK: University of California Press.
- Halbwachs, M., & Coser, L. (1992). *On collective memory*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? In S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 1-14). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural?* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- McClintock, A. (1995). *Imperial leather: Race, gender and sexuality in the colonial contest*. London, UK: Routledge.
- Nagel, J. (1998). Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations. *Ethnic and Racial Studies*, 21(2), 242-269.
- Smith, A. D. (1999). *Myths and memories of the nation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Osler, A. (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.
- Sewall, G. (2005). Textbook publishing. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 498-502.

論壇

幼兒園課程輔助教材之研究與發展

前言

2011 年 6 月 29 日，總統頒布《幼兒教育及照顧法》，2012 年幼稚園與托兒所正式整合改稱為幼兒園。教育部亦於 2012 年 8 月 1 日發布《幼兒園教保服務實施準則》，2012 年 10 月 5 日公布《幼兒園教保活動課程暫行大綱》，希望透過國家級課程指引之訂定，保障幼兒接受適當教育及照顧的權利。目前該法規已於 2016 年 12 月 1 日修正為《幼兒園教保活動課程大綱》，將於 2017 年 8 月 1 日生效。

《幼兒園教保服務實施準則》第 13 條幼兒園實施教保活動課程有以下規定：四、以統整方式實施，不得採分科方式進行。五、以自行發展為原則，並應自幼兒生活經驗及在地生活環境中選材。六、有選用輔助教材之必要時，其內容應符合幼兒園教保活動課程大綱之精神。

臺灣之幼兒園目前並無統一教材。謝義良（2011）指出，長久以來坊間出版業者出版的幼兒教材被稱為「坊間教材」，學界鼓勵老師應自編教材，並不鼓勵使用坊間教材；使用「坊間教材」在幼兒園評鑑過程中，始終深受詬病。幼托整合之前，多數研究顯示在幼教現場，完全採用自編教材的幼兒園屈指可數。幼托整合之後，幼兒園使用坊間教材之研究較少。但是輔導及評鑑幼兒園之實務經驗顯示，仍有不少幼兒園使用坊間教材，只是機構擔心影響評鑑成績，於是提早將坊間教材予以適度處理。

《幼兒園教保服務實施準則》第 13 條指出：有選用輔助教材之必要時，其內容應符合幼兒園教保活動課程大綱之精神。就法條意涵言，並未排除輔助教材在符合教保活動課程大綱之前提下，幼兒園可以選擇

適當之輔助教材。幼兒園坊間輔助教材良莠不齊，教保服務人員之使用情況亦不同。本論壇乃以「幼兒園課程輔助教材之研究與發展」為主題，邀集課綱制定者、學界、業界、幼兒園基層工作者表達己見，彙為紙上論壇。本次共有 11 位學者專家參與論壇，期望分享不同的觀點與交流，共同思考幼兒園課程輔助教材之定位與應用價值，有效提升幼兒教保活動之品質。

幼兒園教保服務人員從使用坊間教材邁向自編教材之途徑

周于佩、幸曼玲

幼兒園課程及教學與幼兒的學習息息相關，也是教保活動課程品質的核心。然而，從 1990 年至今皆有學者指出幼兒園使用坊間教材的情形普遍（陳純純，1997；陳雅美，2010；黃美瑛，1990；楊淑朱，2010），坊間教材的品質不一，若教保服務人員直接使用而未檢視或轉換為合宜幼兒學習的內容與方式，如同是將課程與教學交由非幼教專業人員決定，幼兒的受教品質將令人擔憂。

幼托整合之後，為確保學前階段的幼兒有相同的受教品質，國家制定了幼兒教育及照顧法及相關子法，使整體教保活動課程有明確規範。教保服務人員宜體認幼托整合後，國家對幼兒園課程與教學品質的期待，逐步建立自身的課程專業，對於坊間教材須有更進一步的審視與改編，為幼兒的學習把關，逐步降低對坊間教材的依賴，朝向自行規劃合宜幼兒學習的課程邁進。在完全使用坊間教材與完全自編課程的過渡階段，教保服務人員可如何審視與改編坊間教材，是本文欲討論的重點。

一、坊間教材的定義與使用現況

坊間教材是指由出版業者編輯，提供給幼兒園進行教學使用的教學材料。這類教學材料可分為主教材與輔助教材兩類，主教材是實施主題或單元教學所使用的手冊與補充教材，如掛圖、CD、DVD、字卡、圖卡、教師手冊等；輔助教材則是提供給幼兒練習的各項材料，如練習本、操作性教具等（楊淑朱，2010）。雖然各出版業者略有不同，但坊間教材

周于佩，臺北市立大學教育學系博士候選人，E-mail: yupey@mail2000.com.tw

幸曼玲，臺北市立大學幼兒教育學系副教授

內容多著重主題或單元教學，並非如《幼兒園教保活動課程大綱》所言，幼兒園教保活動課程涵蓋一整天，幼兒入園到離園皆為課程，因此本文所提及的逐步轉為自編課程，範圍僅在主題或單元教學部分，不涵蓋其它如例行性活動、學習區與全園性活動等課程。

各坊間教材出版品質不一，早期已有學者指出使用坊間教材的疑慮，擔憂其是否適合幼兒的學習。以目標與內容來說，陳純純（1997）針對北部地區幼稚園調查發現，坊間教材偏重知識內容的學習，技能與情意面向的學習較少；同時她也發現教材內容多偏重語文，其餘內涵較少。雖然許多教材標榜以當時課程標準為依歸，但研究發現許多內容超出課程標準的規範，難度過高（陳純純，1997；陳雅美，2010；黃美瑛，1990；謝美慧，2001）。以教學方法上來說，黃美瑛（1988）研究發現，坊間教材許多紙上作業較屬評量測驗的性質，並不適合幼兒學習，甚至可能使幼兒有過多挫折。課程大綱頒布之後，許多坊間教材也標榜使用課程大綱規劃，然而坊間教材的主題及活動設計是否符合課程大綱的精神與內涵仍有待檢視。

儘管坊間教材可能產生上述問題，但仍在現場被大量使用，究其原因在於方便、省時，降低教保服務人員的備課時間與壓力（黃美瑛，1990）。然而，若只因方便快捷而仰賴坊間教材，恐怕會忽視了幼兒的受教品質，上述問題在幼托整合前就已存在，幼托整合後，國家對幼兒園課程與教學有更明確的期待，教保服務人員不僅須了解上述坊間教材的問題是否持續，也須掌握幼兒園課程與教學的新方向，用專業的眼光檢視與轉化坊間教材的使用，確保幼兒學習的品質。

二、幼托整合後幼兒園課程與教學的發展方向

幼托整合之後，幼照法相關法令的制訂對幼兒的受教品質有更明確的要求，尤其是《幼兒教育及照顧法》第 12 條指定立法的《幼兒園教保服務實施準則》及《幼兒園教保活動課程大綱》，此兩者與幼兒園整

體教保活動課程息息相關。

《幼兒園教保服務實施準則》第 13 條明訂教保活動課程應「以自行發展為原則，並應自幼兒生活經驗及在地生活環境中選材」及「有選用輔助教材之必要時，其內容應符合幼兒園教保活動課程大綱之精神」。

《幼兒園教保活動課程大綱》於 2016 年 12 月正式頒布，將於 2017 年 8 月生效，其最重要之精神在於「核心素養的培養」及「社會文化的重視」。課程大綱強調幼兒為學習的主體，因此課程與教學須著重幼兒的親身參與，使幼兒得以在與生活環境互動的過程中發展成長。然而，幼兒要有親身參與和體驗的機會，須仰賴教保服務人員關注幼兒的生活經驗，透過在地選材，使幼兒有機會在課程中有重複體驗的機會、親近相關的題材或議題，提供幼兒一手的、直接的具體經驗。幼兒有了這些具體的經驗，教保服務人員得以延伸幼兒的思考，建構有意義的學習，以培養幼兒的核心素養。

《幼兒園教保服務實施準則》與《幼兒園教保活動課程大綱》說明了幼兒園的課程須看重社會文化，重視在地選材，並以培養幼兒的核心素養為主軸。這樣的理念與主張，坊間教材並不易做到，因為坊間教材多銷售全臺，為提供多數縣市幼兒園進行教學，難以考量各地幼兒園所屬社會情境選材，也因此規劃的內容既多且廣，若直接使用，幼兒較難獲得具體的經驗，幼兒之核心素養也難以陶養。面對坊間教材此種限制，教保服務人員不宜再過於仰賴坊間教材，而須有更主動的角色，思考如何在現有基礎上提升課程與教學的專業，漸漸減少坊間教材的使用，逐漸邁向在地選材、自編課程，以培養幼兒的核心素養。

三、教保服務人員邁向自編課程的五個步驟

教保服務人員因長期與幼兒共同生活及互動，了解幼兒的發展、學習特質與需求，也熟悉幼兒園週遭生活環境與資源，能夠選擇合宜幼兒探索與學習的素材或題材，進而規劃合宜的課程，有系統的陶養幼兒之

核心素養。然而這不是一蹴可及的工作。倘若教保服務人員已習慣使用坊間教材，則可先從改編的方式進行，再一步步邁向自編課程。如此一來，則可讓教保服務人員保有過渡的階段，慢慢建構自編課程的能力。以下分爲五個步驟說明教保服務人員可如何從改編坊間教材到自編教材的歷程。

（一）檢視坊間教材，並依在地資源縮減主題的範圍

此步驟主要是檢視坊間教材中主題的範圍與方向，並依幼兒園所在地或相關資源縮減主題的範圍。

許多坊間教材爲銷售全臺，主題範圍多半廣泛，一個主題涵蓋過多面向，若要在時間內提供給幼兒，往往只能匆匆帶過或直接講述，不易使幼兒有直接的、可操作的或親身體驗。教保服務人員須根據幼兒的年齡、經驗及時間，縮小原有主題範圍，刪減部分內容，避免過多講述，以保有讓幼兒直接體驗的機會和時間。

縮小主題的同時也要思考合宜的素材或題材，出版業者較無法根據各個地區的特色與資源選取，須仰賴教保服務人員在檢視主題範圍時，同時思考與選用容易接近且適合提供給幼兒具體經驗的可能素材或題材。

舉例來說，坊間教材原有主題「美麗的臺灣」，以臺灣爲主題，可能因範圍過於廣泛，而不易提供幼兒親身參與的機會。教保服務人員則可根據幼兒園所屬縣市或區域縮小範圍，甚至可縮小至幼兒園所在社區、鄰近公園或街道，以選擇較容易帶領幼兒前往觀察或進行具體活動的地方。又如進行「各行各業」主題，可縮小至班級多數幼兒家庭或照顧者的職業，或該地區處處可見的行業或商店。若進行「我愛運動」的主題，則可能考量幼兒園的場地與資源，縮小至幼兒可操作，能夠親身參與的某項運動，如鄰近自行車道的幼兒園可能進行「騎腳踏車」的主題，或是擁有合宜戶外、室內場地的幼兒園可能進行「躲避球」、「呼拉圈」等主題。

（二）改編直接教學的活動，轉換為幼兒可親身參與或操作的活動

此步驟的主要目的是檢視主題各活動的進行方式，檢視其是否以教學者講述為主，是否缺少提供幼兒可操作的、直接的一手經驗。如果真是如此，教保服務人員須轉換這類活動的進行方式，將主要的時間用於提供幼兒具體經驗。

如「認識我的身體」活動，出版業者可能提供身體掛圖或圖卡，讓教學者介紹身體部位及其功能。這類活動的進行方式以教學者講述為主，偏向直接教學，幼兒多只能聽，但當幼兒沒有具體經驗，將不易理解講述內容；教保服務人員可將其轉為幼兒可操作的活動，如邀請幼兒試試自己的雙腳可以怎麼動？在原地可怎麼動？若要移動到另外一邊可以怎麼動？嘗試操控自己的身體並分享自己的發現。這樣的調整可使幼兒有直接的經驗，透過操控自己的雙腳，發現雙腳的活動方式及其功能，相較於教保服務人員的直接教學與講述，更能激發幼兒的學習，使學習更有意義。

（三）觀察幼兒參與活動時的困難，根據幼兒學習需求設計接續的活動

此步驟的重點是觀察幼兒參與上述活動的情形，覺察幼兒進行活動時可能的迷思或疑問，並推估此反應的學習需求。然後，以此設計接續的、可參與的活動，解決幼兒的疑惑或增進其相關思考。

以上述認識我的雙腳活動，教保服務人員可觀察幼兒如何操控自己的雙腳；幼兒在原地的動作與移動兩地的動作為何，多屬哪一類活動，較少哪一類活動；或在嘗試的過程中是否有什麼困難或疑問，並推估這些反應可能代表幼兒有什麼學習需求。例如，教保服務人員可能發現幼兒於活動中缺乏想法，多半模仿他人的動作；推估可能原因是幼兒的相關經驗不多，須提供幼兒有關雙腳如何活動的具體經驗。

教保服務人員可依此設計後續一連串的活動，以提供幼兒相關經驗，如讓幼兒觀察老師、同儕或是園內小動物的雙腳怎麼活動，再試試自己是不是也可以做出這樣的動作，待幼兒相關經驗足夠，再邀請其嘗

試發展其它雙腳活動的方式。

（四）檢視活動與學習指標的關聯，掌握課程大綱之精神修整活動並排序

此步驟在檢視和辨認主題各個活動的學習重點，檢視其是否符合課程大綱中所規劃的學習方向。課程大綱所規劃的學習重點是各領域之領域能力，因此辨認並改編坊間教材所設計的活動是學習內容知識或培養領域能力，是此步驟的核心；待檢視各活動後，再決定各活動進行的先後順序。

許多坊間教材標榜其使用課程大綱規劃主題或設計活動，每個活動都對應課程大綱各領域課程目標與學習指標；教保服務人員須仔細檢視活動與學習指標間的關聯，確認活動是否確實往所選擇學習指標的方向帶領，有無誤用或錯用學習指標的情形。倘若活動設計與學習指標兩者不相呼應，教保服務人員可保留活動設計，更換適合的學習指標，或使用原定學習指標，調整活動設計。

待主題中各個活動設計及相對應之學習指標檢查完畢，教保服務人員則要整體思考這些活動的進行次序，決定從哪一個活動先進行及接續的活動為何。

（五）綜合上述四步驟，教保服務人員共同合作規劃幼兒園的特色課程

上述四個步驟，主要從坊間教材已規劃的主題或單元，依幼兒園之資源縮小主題，並檢視活動進行方式，改為幼兒可操作，能夠獲得具體經驗的活動，以及將活動的主軸從內容知識學習轉為各領域能力的培養，檢修各原有活動設計與學習指標間的關聯及各活動的進行順序。待教保服務人員對上述步驟熟悉，便可嘗試依此重點規劃與幼兒園特色相關的主題及其活動。

教保服務人員可先自行組織學習社群，找尋三五好友分組探訪幼兒園附近的環境，蒐集資料、素材與各式資源，再相互分享彼此的探訪發現，逐漸累積自己對幼兒園週遭環境的認識與經驗，豐厚自己對所在區

域的認識，做為規劃課程的基礎。

教保服務人員可根據探訪的發現，彼此激盪產生課程的點子，從小型主題或單元嘗試規劃與在地有關的課程，共同討論可能的主題計畫及相關的活動計畫，選擇合宜的素材，設計可讓幼兒參與和體驗的活動，以及思考各活動中可能使用的課程目標與學習指標。主題及活動進行之後，可相互分享幼兒的反應與發現，或是教學後的省思，透過實作與反思的歷程，修改原有主題與活動進行的方式或重點，累積成為幼兒園的特色課程。

透過相互支援與合作的歷程，教保服務人員朝向完全自編教材的目標已不遠，幼兒園也能逐漸發展與累積適宜幼兒學習的主題及相關活動，使幼兒的學習受益。

四、結語

總之，現今幼兒園的課程與教學，期待教保服務人員能夠重視社會文化，透過在地選材，培養幼兒擁有六大核心素養，因此教保服務人員須對幼兒園課程與教學的品質有更積極的角色，不宜再完全仰賴坊間教材，而在為了幼兒好的前提，逐漸滋養課程的專業，有目的性與方向性的逐步朝向完全自編課程之路。

本文僅提出幼兒園課程中，有關主題或單元的課程，可如何從使用坊間教材到自編課程的途徑；但是幼兒園的課程尚有例行性活動、學習區與全園性活動，教保服務人員亦可採用上述重點逐步建構整體幼兒園的教保活動課程。

參考文獻

- 陳純純（1997）。幼稚園輔助教材評析。國教月刊，43，35-40。
- 陳雅美（2010）。從坊間數學教材看五歲幼兒「數」的學習。國民教育，50，22-26。
- 黃美瑛（1988）。幼稚園輔助教材學習情形初探。國教天地，78，11-15。
- 黃美瑛（1990）。高屏地區幼兒園、所課程與教學現況之調查與分析。初等教育研究，2，147-180。
- 楊淑朱（2010）。臺灣幼兒教育課程品質分析研究子計畫二——臺灣幼兒園教材使用現況研究。國家教育研究院委託之研究計畫。臺南市：國立臺南大學。
- 謝美慧（2001）。臺灣幼兒教育現況及發展趨勢。臺灣教育，606，21-34。

幼兒園教材編製與選用之影響因素探究

邱華慧

課程如何安排、教材如何選用的問題，答案奠基於對受教育對象如何看待。各級教育的課程有其相似之處，如它們都反映了當代的社會價值和文化知識，但是幼兒園階段的課程有別於其他各級教育，其中，最明顯的差別在於對受教育對象特質的考慮，因為兒童早期發展的速率，是人一生中發展速度最快的兩階段之一，所以此階段兒童的學習能力與其自身發展程度有高度相關，因此，幼兒園課程與教材的安排，應該由老師充分考慮幼兒的發展水平，並採用較多具體的材料和活動（朱家雄，2006）。在 2017 年 8 月將要正式施行的《幼兒園教保活動課程大綱》，於總綱部分即揭示，幼兒階段所實施的課程不是外在內容的灌輸，課程與教材應是促使幼兒成長的訊息來源。幼兒天生喜歡遊戲，在遊戲中自發的探索、操弄與發現，幼兒園的課程應透過參與和體驗，協助幼兒以先前經驗為基礎，逐步建構新知識，幼兒教師若需選用教材，當然也就以能符合上述目的的為合適選擇。

《幼兒園教保服務實施準則》第 13 條規定，教保活動課程以自行發展為原則，並應自幼兒生活經驗及在地生活環境中選材；若有選用輔助教材之必要時，其內容應符合《幼兒園教保活動課程大綱》之精神。為達成課程目標，教保服務人員需要考量班上幼兒的能力和興趣，進行課程規劃及發展，以達到有計畫地提供幼兒學習機會之目的，若幼兒教師的教案主要依賴坊間市售教材，最被質疑之處即在教材能否適合不同背景、不同經驗、能力和興趣殊異之幼兒學習之用，同時自然也不易符合在地化之精神。在中小學的階段，教科書在教育活動中強力支配了課程內容，即使是在無升學壓力的學前教育階段，類似教科書的輔助教材，也常影響了幼兒教師的活動規劃方式與內容，如語文、科學、數學、

主題課程等，成爲具支配性的教學資源。全國幼兒教育普查發現，無論公私立幼稚園完全使用自編教材者少，四成以上公立幼稚園及六成以上私立幼稚園有部分或完全使用坊間教材（楊國賜、蔡榮貴、楊淑朱，2001）。謝義良（2011）在高雄地區針對 125 所幼稚園的調查也發現有 80.6%的園所主要採用坊間教材，只有 1 所（0.6%）完全採用自編教材，29 所（18.7%）則採部分自編方式。從上述調查可知，在幼托整合前，幼兒園採用坊間教材的比例相當高；幼托整合之後，新課綱強調各校宜自編符合課綱精神之在地化課程，原有使用市售教材之幼兒園，有許多順應潮流或擔心影響評鑑結果，而將使用坊間教材狀況予以部分處理，加上近年關於幼兒園使用坊間教材之研究亦少，故無法精確得知幼兒園使用市售教材做爲主要或輔助教材之比例。

雖然查無近年對國內幼兒園使用市售教材的大規模調查研究，但若從出版端的訊息來觀察，不論是十年前學者進行教科書評鑑之標的愛智圖書出版之智慧鳥和康軒出版業者的小康軒教材（吳雅玲，2006），皆持續出版一系列學前教育主題教科書與各種輔助教材，另外如資深出版業者親親文化或信誼出版業者等，眾多出版業者都不間斷出版，如親親自然和小袋鼠系列等各個學期的主題教科書，以及舉辦搭配之教科書主題研習，可見應仍有爲數可觀的園所選用這些教材作爲教科書。

老師自編教材顯然較易達成《幼兒園教保活動課程大綱》在總綱的部分所稱，教保活動須強調以幼兒爲主體，從幼兒的角度出發，以幼兒爲中心，關注幼兒的生活經驗，同時也著重幼兒有親身參與、體驗各式社區活動的機會。以飲食相關的主題爲例，每個地區的在地食材不同，自編的活動規劃自然較易貼近幼兒生活地區的農作生產實際狀況；又以參與社區活動的相關主題來看，在地居民才最了解社區的人文生態。此外，要提供特殊幼兒需求的適性教育內容，更需要自編教材來加以因應。自編教材除能因應地區特性、符合學生特質與需求外，同時也是教師專業與課程自主的展現，這樣的能力和作爲是老師該具備的。

但是，雖然自編教材有諸多優點，但不可否認的，自編教材的確是耗時耗力且有難度的工作，所以才造成這麼多幼兒園寧選擇直接購買坊間教材使用。除了費時費力之外，老師的能力亦是能否編出優良教材的關鍵因素，美國幼兒教育協會（the National Association for the Education of Young Children, NAEYC）在其《幼教綠皮書——符合孩子身心發展的專業幼教》中，強調幼兒教師是幼兒教育品質的最重要執行者，教師的品格、態度和專業知能，對幼兒的學習都有深遠影響（Bredenkamp & Copple, 1997）。在臺灣，雖有眾多大學院校幼保和幼教系所培育幼兒教師，但從歷年評鑑報告與相關調查研究顯示，不合格教師並未隨著師資培育人數增加，而有明顯降低的現象。在合格教師的比例上，公私立幼兒園所呈現極大的差異，公立幼兒園的合格教師比例達 98% 以上，且學歷有逐年從大學往研究所上升的趨勢；但在私立園所方面，不合格教師比例卻一直維持在 40~50% 之間（戴文青，2005），未受過專業訓練的不合格教師進行的自編教材，其內容的適性程度的確令人有所疑慮。但即使是合格教師自編的教材，若沒有適當的支援和檢核機制，自編教材的品質也未必能夠確保。在坊間教材部分，各出版業者多宣稱有專業團隊進行教材的編訂，隨著《幼兒園教保活動課程大綱》的修訂，許多市售主題教材也與時俱進隨著調整編製方向，如在小康軒的主題教材課程網頁說明中（康軒文教集團，2016），即宣稱：本教材本著幼兒本位的核心價值，重視幼兒主動探索、喜愛遊戲的天性，將幼兒視為學習的主體，建構豐富而多元的主題課程。在幼兒園教保活動課程暫行大綱的基礎下，課程涵蓋六大領域，規劃統整而多樣化的活動，滿足教師教學和幼兒學習的需求。以培養幼兒覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理等六大能力。教材內容和品質是否如上述宣稱，還需實際進行評鑑才能得知，但是若有專業團隊根據課綱進行研編，對提升教材品質是有助益的。

對照吳雅玲（2006）對愛智和康軒兩版本學前主題教科書的評鑑研

究發現，坊間教材的優點包括有外觀、內文、插圖印刷精美，內容多元，與幼兒生活經驗相結合，並具實用性。各版本之單一主題結構大致清晰，內容統整性高，也提供教具資源與相關附屬服務；缺點的部分則有：各主題之間的整體架構薄弱，組織順序性嚴重缺乏，目標具體明確度不一，多注重認知目標之達成。雖然課程活動型態多元活潑，以幼兒生活經驗為核心，但未能考量幼兒個別差異，及鼓勵家長參與。顯見坊間教材內容大體皆可符合教育部頒布之課程標準，但多著重於認知領域的學習內容。有趣的是，此研究指出這兩版本教材與幼兒生活經驗符合性頗高，在該研究評鑑指標中有一項是「易轉化並兼顧區域特異性」，評鑑結果發現這些教材的主題選擇多取自幼兒的一般日常生活或是大自然素材，所以多數內容中的區域差異性並不明顯，教師無須刻意轉化，僅少數主題的取材較偏重都市生活，可能與偏鄉兒童的經驗有差異。從此研究結果來看，衍生一個有趣的問題可思考，因為部分課程主題並無明顯的區域差異性，坊間教材內容因而未必偏離幼兒生活經驗，假若是教材編製能力不足的幼教師，是否適合選用較佳之現成教材以替代自編？

考慮這個問題時，要釐清自編教材其實有層次的分別，從小到大都可以涵蓋，範圍很廣，如一首老師為班上幼兒自創的洗手歌或是一整個單元活動的教案和教具，都屬於自編教材。重要的核心概念是老師要清楚教學活動的目標是什麼？透過彈性選擇活動內容和編製教材，要培養出幼兒的什麼能力？當老師清楚課程安排的目標和幼兒的需求，以及可用的資源有哪些，能取得各種豐沛素材作為老師的教育資源，充分達成啟發幼兒興趣與培養能力的目的，才是教學最理想的狀況（黃政傑等人，2010）。

另一個重要相關問題是，是否老師能自編適性教材，就必然能達成所設定促進幼兒發展、培養幼兒能力的目標？答案恐怕是否定的。良好的教材需藉由適當的教法才能竟全功。舉例來說，若一位老師依據班上幼兒興趣規劃了「走！一起去逛菜市場」的在地活動，希望對買菜這個

日常活動發生的場所有更多探究和了解。戶外教學逛完菜市場後，老師在團討時間問幼兒：「菜市場裡是不是有很多賣菜賣肉的攤位？賣東西的老闆怎麼樣大聲叫賣？剛剛水果攤老闆請大家吃橘子，她的水果攤賣很多種水果，小朋友最愛吃的是那一種？」老師這樣的引導方式，能促進幼兒探究的興趣和能力嗎？這些問句鼓勵孩子們回憶多過於引發探究與判斷，問題其實不需多思考也能隨意回答。因此，即使自編課程取材生活化，符合幼兒興趣且規劃架構完整，若老師未具備開放的特質和引導的能力，再好的教材仍是徒然。

因此，幼兒教師的專業能力，是教材編製和選用的關鍵，具備兒童發展、學科專業和教學專業知能的老師，才能自編出適合的教材；即使要選用坊間輔助教材，具有專業能力的老師，才能分辨教材優劣，使用時適當轉化，達成教學活動目的，促進幼兒發展與學習。

參考文獻

- 朱家雄（2006）。*幼兒園課程*。臺北市：五南。
- 吳雅玲（2006）。學前主題課程教科書之評鑑。*幼兒保育研究集刊*，2（1），1-36。
- 康軒文教集團（2016）。*小康軒主題教材系列*。取自 <http://06kids.knsh.com.tw/TeachType/index.asp?ID=1>
- 黃政傑、汪海韻、李明芳、汪履維、林淑媛、陳達萱（2010）。中小學自編教材面面觀——政策與實務的對話。*教科書研究*，3（1），135-155。
- 楊國賜、蔡榮貴、楊淑朱（2001）。*全國幼兒教育普查計畫*。教育部委託嘉義大學研究專案。嘉義市：國立嘉義大學幼兒教育系。
- 謝義良（2011）。*高雄地區幼兒園對幼教用品社幼教材消費決策行為之研究*（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 戴文青（2005）。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。*南大學報*，39（2），19-42。
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

幼兒園坊間教材運用利弊之我見

孫扶志

幼兒園坊間教材使用的問題（簡稱幼兒教科書），一直是幼兒教育現場工作者、經營者與幼兒教育理念推動者、幼教學者間，對幼兒課程與教學實施上極大的衝突點。針對臺灣長久以來幼兒園坊間教材使用之利弊爭議，以下分從幼兒課程教學理念的趨勢演變、幼兒坊間教材分析及幼兒坊間教材實務運用之建議等三項，提出評析之觀點。

一、幼兒課程教學理念的趨勢演變

臺灣幼兒教育《幼稚園課程標準》從 1932 年頒布到 2012 年廢止，共經歷了 5 次的修訂程序，歷次修訂對課程範圍雖然都有分科的規定，但仍以融合式教學貫穿所有領域為原則，調整幅度最大者應屬 1987 年 1 月 23 日教育部公告之《幼稚園課程標準》。其中將幼稚園課程分為健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識等六大領域，並以活動課程設計型態做統整性的實施，採用單元（主題）教學，以心理組織法澈底打破學科界線，強調教師可以透過一個有價值有興趣的問題，或實際的活動為中心來聯絡貫穿各領域教材，使幼兒在學習過程中獲得完整的知識和經驗。

此外，教育部在針對九年一貫課程所做的配套措施中的「課程統整手冊」中也提及：

統整課程是將相關的知識內容及學習經驗整合地組織在一起，使課程內的各項知識及經驗成分，以有意義的方式緊密地連結成一個整體。它可以讓學生在學習的過程中，比較容易學習到知識的意義、得到完整的經驗，因而達到更佳的學習效果，並且更容易將在學校內所學習到的知識與經驗，應用在日常生活中，因而更能適應社會的生活。（薛

梨真、游家政、葉興華、鄭淑惠，2000：6)

是以，幼稚園課程標準強調的領域教學，與九年一貫課綱標榜之課程統整精神，從幼小銜接能力與學習經驗連結，實為不謀而合。

雖然幼稚園課程標準一再強調領域統整之重要性，然而在主智主義盛行，傳統家長觀念強調記憶背誦與成績掛帥的時代，似乎無法撼動整個幼兒課程教學的生態產生顯著性的改變，強調讀寫算的填鴨式教學仍是幼兒園主要的課程模式。過去許多幼兒園使用坊間教材、簿本直接教學，隨著 2012 年「幼托整合」政策《幼兒教育及照顧法》與《幼兒園教保活動課程暫行大綱》的實施，對幼兒課程教學有更為明確之規範建議。尤其新課綱依據幼兒教育發展理念，在社會建構論的觀點下，揭櫫統整幼兒「身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒與美感」六大領域，從「全人發展」出發，加入社會期待和文化期待，以培養幼兒「覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造及自主管理」六大能力。教保服務人員被期待能自行設計主題或方案，融入在地文化與社會資源，以幼兒經驗為基礎進行師生共構課程的教保模式，這對長久以來依賴套裝教材的教保服務人員而言是一項重大的挑戰。

二、幼兒坊間教材分析

幼兒坊間教材包羅萬象極為多元，主要出版業者如信誼小袋鼠、康軒小康軒、愛智智慧鳥、世一小種籽、小學堂及南一 KIDO 等。因應過去幼兒教育單元課程較為重視讀寫算之分科教學模式，及目前強調統整課程的幼兒園主題教學模式，其出版品主要內容，一般可以區分為：(一) 主題教材（含主題讀本、延伸故事繪本、學習單、輔助資源、數位資源光碟及教師手冊）；(二) 延伸輔助教材（語文習寫、注音、數學——數量形、益智及美勞）。

主題教材在編製上，均可見各家出版業者的積極用心，除以統整式課程概念編寫教學活動外，對於幼兒園教保活動課程綱要推動之在地化

理念與內涵，也能在輔助資源上給予教師充分的協助。至於延伸輔助教材，提供反覆讀寫練習與遊戲式的知識記憶活動，強調學科學習的結構與邏輯性，因此重視分科分齡的漸進難度式教材設計。前者符合課程統整精神，但以編輯者中心的教學活動設計，流於片段式的教學，概念學習廣度夠但深度不足，因此教學活動無法連貫，也難以考量不同區域背景之幼兒學習經驗連結；後者強調反覆讀寫算的記憶與書寫，背離幼兒發展之適性課程理念，但卻深獲「不要輸在起跑點」觀念之家長與幼教業者奉為圭臬，因此許多幼兒園似乎也無法擺脫輔助教材的影響。

三、幼兒坊間教材實務運用之建議

就目前臺灣幼兒園最普遍的教保模式——主題教學而言，在主題式統整課程實施上，一般可以區分為：（一）完全依據坊間主題教材之教學；（二）參考坊間主題教材並加以彈性增刪之教學；（三）完全教師自編之主題課程教學；（四）師生共構之主題課程教學。採用第（一）、（二）類模式者，除了考量教師在自編主題、統整課程、設計專業能力上可能有所不足外，多數主要原因在於受制家長對幼兒學習的固著偏見——沒有看到課本教材便難以認定為有效學習的刻板印象；甚且認為幼兒返家必須要有認知性的紙筆作業，否則無法認同幼兒在園的學習內容。若教師因本身課程設計專業不足，或園所分科才藝教學作息考量，而選擇合適的主題教材加以參照運用，其實是有助於課程教學的多元與穩定，確保幼兒學習之廣度與深度。至於採用第（三）、（四）項模式者，在擺脫簿本和坊間教材後，幼教師必須發展具有幼兒園特色的課程，同時在教學策略上，也必須從以往以教師為中心的思路，翻轉成以幼兒為中心的課程脈絡，有其課程教學專業發展上的難度。

Grant 與 Eraut 曾提出，教師運用坊間教材的模式大致可以區分為：直接使用坊間教材內容與方法、調整使用、替換比較適合者使用、略過不當或無關者使用、補充不足後使用（引自吳心怡，2002）。蘇品樺（2008）

在其研究中也發現，幼兒園坊間教材之使用，滿足家長的需求是園所繼續或開始使用教材的最初原因，然而坊間教材的運用將有助於教師專業發展：能夠提供教師較統整的學習架構，以彌補教師專業能力上的不足，也能作為教師教學的參考資源。因此坊間教材並非洪水猛獸，教保服務人員若能根據幼兒發展、園所本位特色、在地文化資源，因應幼兒生活經驗需要，以參考坊間幼兒教材或自編統整課程設計，進行完整的課程規劃與教學，將有助於幼兒統整性經驗的學習與教師專業能力的提升。況且，在充分且完整的主題課程探索與學習之後，若有意結合與主題課程概念、能力相符的輔助教材，以強化幼兒語文、數學認知相關的讀寫算技能，對幼兒學習能力的提升也將有極大的助益，端賴教保服務人員專業的自我選擇與決定。

綜合言之，統整課程著重個人與社會生活的統合，幼兒教育課程深受園所之社區環境、在地資源、家長素質、幼兒發展特質等影響，教師必須由以往直接依照教材囫圇吞棗似的教學，改為自行選編適當的主題教材、自主決定合宜的教學活動，從以往被動接受知識轉為主動學習攝取知識，由幼教課程的消費者轉為教學研究的生產者。經由編寫教材與設計活動的成長過程，教保服務人員在課程發展與教學研究之能力將大幅提升，專業素養與專業自主更能日受肯定與尊重，期待幼教伙伴一起共勉。

參考文獻

- 吳心怡（2002）。國小教師教科書使用情形之個案研究（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。
- 薛梨真、游家政、葉興華、鄭淑慧（主編）（2000）。課程統整手冊。臺北市：教育部。
- 蘇品樺（2008）。學前教師運用坊間教材之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學幼兒教育研究所，臺北市。

坊間教材與教學之間的是是非非 從愛智圖書的智慧鳥主題教材談起

鄭雅文

一、關於坊間教材存在的觀點爭議

幼兒教育在臺灣並非義務教育的體制範疇，沒有國定的課程，也沒有統一化的教材，因此，幼教課程設計常常給人一種多元化、多樣化的課程樣貌，幼兒園及所有教保人員擁有絕對的課程決定權及教學自主權。為了達成教學目標找到合適的「教材」，也成了教保服務人員刻不容緩的教學需求。

所謂教材是指教學過程中所運用的一切材料與方法，是師生教學互動過程中的媒介，更是達成教學目標的工具。課程內容是構成幼兒園課程的基本要素，是實現課程目標的方式，所以課程內容的選擇與組織，是課程設計過程的一項基本工作（高敬，2010）。倘若將課程內容視為「教材」，強調的是系統性、邏輯性的知識與技能的傳遞，教保服務人員與幼兒能清楚了解教與學的內容，這樣的取向在學界並不被贊同，同時學界也將這樣的教材稱之為「坊間教材」（幼教出版業者所編輯的教材）。

教育部在《幼兒園教保服務實施準則》第 10 條幼兒園實施教保活動課程中有兩項規定：「以自行發展為原則，並應自幼兒生活經驗及在地生活環境中選材」。「有選用輔助教材之必要時，其內容應符合幼兒園保活動課程大綱之精神」。其中可發現，課程內容是為學習經驗，強調學習的主導者是幼兒，為主動的學習者，教學者須考量幼兒的生活經驗、興趣與發展能力，正視學習的質與量在幼兒，而不是教材，學習經驗不同於學科內容，強調幼兒與外部環境在有意義的互動過程中獲得經驗與建構知識。

由此可知，幼教出版業者以課程內容為教材的想法，正好與將課程內容視為學習經驗的學界背道而馳，但課程內容真的不能從教材的角度思考嗎？目前的幼兒園使用教材的概況又是如何？愛智圖書又是如何定位教材呢？

二、坊間教材在幼兒園運用概況與評析

根據筆者多年來在幼教現場的觀察與發現，目前幼兒園的課程內容發展上，大致可分為三種類型，包括「完全自主型」、「半自主半依賴型」、「完全依賴型」，說明如下：

（一）完全自主型：幼兒園擁有課程研發團隊，或者是由教師個人或各年段所形成的教學小組來設計課程內容，提供給全園或該年段班級參考運用。

（二）半自主半依賴型：幼兒園的課程內容在參考坊間教材後再自行調整（如執行主題課程），而某些特定領域則直接採用坊間教材（如數學領域、科學領域等），使用教材時有一定的進度，並安排固定的時間進行教學。

（三）完全依賴型：幼兒園的課程內容完全採用坊間教材，運用其設計好的教學內容及提供的相關教學資源執行課程。

三種類型中，「半自主半依賴型」及「完全依賴型」在幼兒園課程內容發展上占有較大的比例，為什麼會有這樣的現象呢？探究其原因，發現幼兒園採用坊間教材的理由是：節省時間、強化專業素養、提供完整的學習架構等；在節省時間方面：教保服務人員在幼兒園的工作量大，除了要負責教學與保育的工作外，還必須投入園務工作，在龐大的工作負擔下，還須花許多心力投入課程的發展與設計，在時間不足的情況下，所設計出來的課程品質值得關注，此外因壓力遽增，容易造成流動率與其他身心方面的負面影響。

合適的教材不僅能為教保服務人員整合該年齡幼兒的學習範疇，也

提供完整的教學資源與配備，不單是節省開發課程內容的時間，重要的是教保服務人員能將時間與精力全心放在教學與保育上，提升幼兒的學習興趣與效果。在強化專業素養上，多數教學者在課程發展上的知能與經驗是不足的，所設計的課程常屬於「活動」而不是「課程設計」，以及上述所提的時間、人力資源有限的情況下，較難設計出一套符合理念、架構完整、組織性及系統性高的學習課程，合適的教材將彌補教學者所欠缺的部分專業素養，進而提升教學的專業知能。最後在提供完整的學習架構方面：透過專業的幼教編輯團隊的規劃與研發，將整合幼兒的學習範疇，避免教學者在自行設計課程時常有偏食的問題發生，協助教學者平衡教學內容，同時讓幼兒能探索相關重要的學習內容。誠如上述說明，坊間教材確有其存在的必要性。

三、破除坊間教材的爭議，找到教學平衡點

教育部在《幼兒園教保服務實施準則》第 10 條幼兒園實施教保活動課程中提出：「以統整方式實施，不得採分科方式進行」。《幼兒園教保活動課程大綱》中也提到：課程需要符合幼兒的生活經驗，以統整方式實施。兩者皆提出「統整」是課程執行時的關鍵要素。筆者試著從幼兒園課程內容組織的方式來看，統整性課程是一種課程內容的水平組織方式，打破學科的界線，較多考量幼兒的心理特性，符合幼兒認識事物的特性，但在課程組織上其內容較缺乏組織性。而坊間教材（常被視為分科課程）採用邏輯組織法，系統性及順序性的課程內容，著重知識取向，可是卻未必能符合幼兒的需要與興趣。愛智圖書思考著怎麼做才能結合分科課程與統整性課程的優點，盡可能落實幼兒園教保活動課程大綱在課程上的實施內涵。

筆者以愛智圖書的「智慧鳥主題教材」為例，具體說明整體規劃的想法與做法：智慧鳥主題教材以主題為中心，透過主題概念網來組織課程，整合六大領域，如身體動作與健康、語文、認知、社會、情緒及美

感，架構出讓幼兒體驗探索的教學活動計畫，提供團體、小組或個別不同的活動形式進行教學，運用策略檢視與回顧計畫，進而從活動的實踐過程中，培育幼兒覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創作和自主管理等六大能力，期待從課程統整到教學統整、學習統整，讓幼兒達到統整學習的成果。

（一）智慧鳥主題課程的目標與精神

1.重視關係與連結：統整性課程的實施從解決問題取向出發，引領幼兒經驗不同領域間的相互關係，啟動幼兒分析與探究能力；也就是說智慧鳥主題課程重視學習概念、經驗與內容之間的關係性，讓幼兒獲得整體性的體驗與學習，跳脫分科式的知識灌輸。

2.規劃與生活相關且有意義的學習：智慧鳥主題課程和幼兒的生活經驗、興趣與需求是相互關聯的，以主題：「健康起步走」為例，從幼兒自己的身體出發開始進行探索，就像身體發出的聲音代表著不同的意涵，如放屁、打嗝或打哈欠等，並引領幼兒思考怎麼知道身體生病了，從討論中歸納出身體原來會發出疼痛的訊號，如感冒常引起喉嚨不舒服、肚子痛、頭痛的疼痛，受傷時的傷口疼痛等。從身體不同的反應進一步延伸到飲食、營養、生活習慣與健康之間的關係。認識健康食物的種類，學習分辨紅燈、黃燈及綠燈食物。從探討疾病與病痛可能發生的各種原因及狀況，帶領幼兒建立安全意識。透過多元的學習歷程，習得正確的飲食觀念、養成良好生活習慣，從而學會身體健康、保護自己的方法。

3.培養幼兒思考與解決問題的能力：強調主題之下學習活動與內容的連貫性，讓幼兒在經驗領域知識的同時，依此作為背景經驗，作為精熟主題與解決問題的資源和工具，希望培養幼兒解決問題與面對生活能力。

(二) 智慧鳥主題課程的教學整合系統

1.主題的選擇：選擇適切的主題是智慧鳥主題課程的核心，也是落實統整性課程的關鍵要素之一，因此在選擇主題上有五大準則：

(1) 主題須配合幼兒身心發展的需求、興趣、能力及先備經驗。
(2) 主題是幼兒在生活中可觀察與探索的人、事、物。(3) 主題實施時有豐富且多元的教學資源(如人力資源、物資資源及場所資源等)可利用與支持。(4) 主題能適宜的涵蓋六大發展領域，同時兼顧課程活動的多元化與完整性。(5) 主題能提供幼兒主動參與、親身體驗、動手操作，以促進幼兒身心發展、知識與技巧的獲得，以及自主學習與探究能力的養成。

2.主題的命名：主題的名稱是用來與幼兒溝通的，因此對幼兒來說真實且具體的名稱，會讓幼兒能清楚預測或了解主題可能的探索方向或內容。同時用語上力求活潑生動，當然兒語化更為適切，例舉智慧鳥主題課程名稱，自我健康的探索主軸，主題名稱可能是：運動小高手、身體跑跳碰、健康小寶貝；社會觀察的探索主軸，主題名稱可能是：快樂小廚師、好忙的醫院、熱鬧的市場等。

3.主題課程架構：智慧鳥主題課程從三大範疇「幼兒與自己」、「幼兒與社會人文」、「幼兒與自然環境」出發，挑選幼兒有興趣、與生活有關的經驗為主題，整合六大課程領域，包括：健康(健康生活、心理成長、生活學習、肢體開發)、自然(自然探索、小小實驗室)、數學、社會(社會觀察、文化小百科)、藝術(創意美勞、打開藝術眼)、語文(兒歌、故事)等。智慧鳥主題課程在架構計畫性課程時，引用國外知名的KWHL表(Known-Want-How-Learned)，也就是以幼兒為中心，幼教編輯團隊參照過去幼教現場的教學經驗，以預想的方法(如幼兒已經知道什麼——幼兒想要學習什麼——幼兒想要用什麼樣的方式學習——幼兒在主題中最後已經學到的)，揣摩幼兒可能的發展、興趣、需求、能力，以及可能的教學與學習方法，來進行教保活動課程計畫。經過規劃、設

計與安排體驗的機會給幼兒，讓他們可以觀察、觸摸、操作、實驗、創作與表達分享，這些機會的整合形成智慧鳥主題教材的課程內容。

4.教學資源手冊提供計畫性的課程藍圖

(1) 協助課程活動設計：首先從教保活動課程計畫中彙整主題概念組織主題網，接著依據新課綱的精神著手構思和選擇活動，設計課程活動，提供教保服務人員課程的多元發展面向，以便進行課程領域的檢核。針對教學資源手冊中課程活動的產生略作說明，如下：在構思活動時，必須思考活動想要提供幼兒的學習經驗，每個活動皆明確的列出發展領域、活動目標、能力培養、活動形式、活動進行步驟、注意事項提醒及可延伸的活動等，並檢視學習指標與活動之間的關聯程度。在選擇活動時則又必須考量活動是否適合幼兒的年齡發展、生活經驗？是否包含多元的發展領域？是否有充足的教學資源？同時活動與活動之間是否具有連貫性？等到確定教學與學習活動之後，再進一步確認每個活動與「課程目標」及「學習指標」的關係，確保提供高品質的統整學習活動與經驗。

(2) 規劃教室裡的物理環境：幼兒園活動課程大綱中提出：為幼兒規劃一個充滿安全、正向氣氛與有意義的學習環境，有助於幼兒對於週遭環境與事物的持續探索。而充滿意義的學習環境則需要教保服務人員預先規劃，並隨著課程的進行而持續建構與調整（教育部，2013）。幼兒的學習環境一般包括心理環境及物理環境，由於心理環境須由教保服務人員、幼兒及家長之間，透過相互尊重與支持來營造。智慧鳥主題課程僅從物理環境部分提供主題情境布置及學習區規劃，也就是在教學資源手冊中提供教保服務人員參考的依據，考量班級空間大小、班級幼兒的發展、興趣與能力做彈性的調整與安排，促進幼兒從多元的角度與不同的面向探索主題相關的概念。

(3) 設計總結性評量：統整性課程的總結性評量，主要是綜合幼兒在整體課程的最後學習成果。智慧鳥主題課程在教學資源手冊中設計

總結性的評量，評量的項目只要是根據每個活動重要的評量項目，加以彙整而成。評量分為兩個部分，在量化成果方面：每個項目表現的評量則根據 Vygotsky 的「近側發展區」概念，分為「熟練」、「發展中」、「尚未出現」，期待教保服務人員能根據平時與幼兒的互動所獲得的學習訊息，審慎地做出評量勾選。在質化成果方面：鼓勵教保服務人員可以將幼兒在主題課程中六大發展領域的表現情形，做摘要性的文字描述，肯定幼兒的優勢能力，並針對弱勢能力提出具體作法，讓家長明確了解幼兒在六大領域的發展狀況，進而協助提升其弱勢能力。

四、結語

智慧鳥主題課程在方向、內容、概念和經驗上，源於幼兒園教保活動課程大綱中所提出的統整精神，重視橫向的關係與連結，在課程教學的進展上，則強調縱向的連貫性，採取鼓勵自主性學習的「自然教學」精神。愛智圖書期待教學與學習應該是自然而然的進展，同時鼓勵教保服務人員在課程發展過程中，要留心幼兒的回應，他們是如何思考問題？關注的焦點是什麼？駐足停留的地方與原因？感到困難與挫折的時刻？課程發展的歷程之所以迷人，正是因為這些所產生的轉折。

智慧鳥主題教材的目的是彈性的協助教學，不是限制或框架教學，是教保服務人員與幼兒間的溝通媒介，愛智圖書深信教學真正的主體不是教材，而是每一位教學者，那是一種責任，活用教材而不要被教材所用，才能真正的發揮教材與教學間正面且合適的向上互動關係，才能真正的在爭議的洪流中找到適切的平衡點。

參考文獻

高敬（2010）。*幼兒園課程*。杭州市：浙江教育。

幼兒教材的善與惡？ 幼教教材出版的價值

胡滌方、周佩霖

幼兒園可以用教材嗎？2012年發布的《幼兒園教保服務實施準則》第13條第6點指出，幼兒園實施教保活動「有選用輔助教材之必要時，其內容應符合幼兒園教保活動課程大綱之精神」。從這法條看來，只要是符合幼兒園教保活動課程大綱之精神的前提下，幼兒園可以選擇教學所需的輔助教材。然而，在現實中，許多幼兒教育學者進行幼兒園評鑑時，要求幼兒園不能使用坊間教材，使得幼教出版業受到不少衝擊，除了面臨少子化的困境外，還面臨「禁用教材一說」的壓力。

一、為什麼幼兒不宜使用教材？

在臺灣，長久以來學界認為出版業所提供的坊間教材對於幼兒學習來說並不適宜；所以不建議幼兒園使用坊間教材，而鼓勵幼兒園自編，當學界出現這些反對聲浪時，自然會影響幼兒園選材的方向。請試想，一個學生的學習歷程，從國小、國中一直到大學、研究所，每個階段的課程教與學，皆是透過教材做為媒介。為何幼兒階段使用了教材，卻是不適宜？

猜想，學界反對幼兒園使用教材的理由，可能有二：（一）是鼓勵幼兒園老師自編教材促進專業發展；（二）是強化「統整不分科」的課程概念，坊間幼兒教材品質良莠不齊，內容不符合幼兒發展的學習方式。

胡滌方，康軒文教事業幼教事業部文編一組組長，E-mail: mayhu350@knsh.com.tw

周佩霖，康軒文教事業幼教事業部經理

二、幼兒進入幼兒園後，要學些什麼？

幼兒進入幼兒園後，要學些什麼？這應該是施行幼兒教育時最主要的任務，幼兒學習面向是多元且豐富的，幼兒教材出版業在設計教材前，也秉持幼兒教育的核心價值，設計過程中考量的面向絕非單一。當2011年立法院通過《幼兒教育及照顧法》以來，爲了保障2~6歲之幼兒接受適當教育及照顧之權利，確立幼兒教育及照顧方針，促進幼兒身心健全發展。教育部依據《幼兒教育及照顧法》第12條規定，爲提供合宜的教保服務內容，達成教育與照顧的目標，特別制定課程大綱，以提升幼兒教育的品質，幼兒教材出版業者在這樣的修訂背景下，也不斷的調整課程方向、開發符合課綱規範的課程。在幼兒園教材選用的市場機制上，爲能通過幼兒園評鑑，在選用教材時，園長大多也都會採用符合「統整方式」規劃，以及符合《幼兒園教保活動課程大綱》規範所編寫的教材。

三、教材是教師的資源、家長了解孩子的參考

教材的提供並非要抑制幼教老師的創意與想法；教材提供之目的，是提供老師在教學上有更多的想法，尤其剛入職場、教學經驗不足的老師，能夠輔助教學的教材就顯得非常必要，一套完整且專業的教材中，其教案會說明課程發展的方式、提供環境創設的參考、課程開展的相關參考資料，以及詳細的教學流程說明，這些對一個新手老師來說，非常具有實用性、參考性的資源；此外，對已有多年教學經驗的幼教師來說，坊間的教材也是提供新的點子、新的養分，透由教材可以刺激教學者有更多的創意。此外，幼兒的家長也很希望能夠了解孩子在幼兒園學了什麼，有了教材，讓家長更了解孩子的學習成長，也可以成爲親師交流的媒介。

四、幼教出版團隊結合眾人專業

正規的幼兒教材出版業者在進行教材設計時，會邀集一群具有實務經驗的幼教相關背景團隊來編寫；以「小康軒」的幼教編寫團隊來看，因為教育集團已具有二十多年編寫國中小教科書的經驗，故對於教材的編寫流程及團隊有一定的要求。首先負責教材的編輯皆是幼兒教育相關科系學士或碩士畢業，且具有教學經驗者。而教案的編寫，則是向幼兒園的資深教師、園長來約稿；教材的插畫則是尋求富有童趣，適合幼兒閱讀的畫家作品；若遇到專業領域的議題，則外找專業人士協助審訂內容。此外，編寫團隊亦不斷的參與進修、學術研討來了解幼兒課綱精神與發展，以期能編寫出最符合幼兒園需求的教材。

康軒在中國大陸也有發展幼兒教材。在中國所發展的幼兒教材，大多都是先針對要發展的課程類型，尋求該領域知名的教授擔任課程主編，以期能帶給新編課程新的課程觀點，選定課程主編後，再由該教授邀請多家優質幼兒園園長擔任副主編、一線教師擔任教案編寫者；集結幼兒園教學創新的成果，由教授、園長、老師共同合力編寫成爲教材，再由幼教出版業者編輯而成。做出來的教材是結合學界的教育理論與優質幼兒園的教學成果，這樣的教材，能提升幼師的教學品質、促進幼兒教育的進步。反觀在臺灣，鮮少學界教授們願意參與出版業者編寫教材，實爲可惜。

五、教材如何與課綱結合，符合教保精神？

以「主題教材」爲例，幼教出版業者是怎麼編寫出一套課程的呢？首先，在設計幼兒園的主題教材的發展過程中，要先決定選什麼「主題」，編寫團隊先依據幼兒生活經驗、時令節日、幼兒能力發展、新聞時事、幼兒需求、在地文化與風俗民情，作爲教材議題選擇的主要考量，希望讓孩子透過教材來開拓視野。

當議題選定後，依照主題發展，從 A 依據情境選擇主題→B 腦力激盪各種想法→C 使用網路組織想法→D1 設計可能的活動／D2 整合可能的活動與界定學習方向→E 對照概念和學習指標，採用統整性課程規劃模式進行主題設計的討論，再搭配學習區活動之建議，並設計相關配套，如學習單、操作學具、評量表等，完整而豐富的提供老師做參考，最終亦會提供教師手冊，引導老師做教材運用。

這樣的教材編寫過程，其實是引導教師順著新課綱的精神來發展課程，然而教材本身是死的，老師與教學環境是活的，在這個主題發展的路上，老師可以隨時加入自己的創意。

六、具有專業講師團隊，成立示範幼兒幼兒園

在編輯教材的背後，出版業也提供專業講師進行幼兒園入園輔導，建立嚴謹的使用回饋機制。這些講師多是由有多年教學或辦學經驗的園長所組成；透過一次次的校園巡迴輔導，經過「觀察問題——發現問題——討論問題——解決問題」，最即時的協助幼兒園教師解決教學當下遇到的問題，目的就是希望輔助教材在幼兒園實施下，能達到教學目標，提升幼兒教育的品質。當幼兒園達到一定的層次及水準後，再將平日所輔導的校園成爲示範園，將課程發展的經驗分享給其他幼兒園，以促成幼兒園之間的相互交流與成長。

七、回歸幼兒教育本質

回歸幼兒教育本質，最重要的莫過於教導幼兒園老師以統整性的教學活動，結合幼兒的生活經驗與在地生活的學習；在課程規劃方面，屏除以往舊有學習模式，不走分科學習及上對下的教學形式，透過主題統合性教學，設計連貫且有意義的活動。

爲提升幼兒教師的專業能力，鼓勵教師自編課程、促進專業成長是件好事，自編的教材更能體現幼兒園課程發展特色以及融入本土文化，

然而出版業者所編的教材，能夠協助老師學習如何發展課程，老師可透過使用教材的經驗，再逐步提升自我發展課程的能力。教材提供之目的，並非要將現場老師教笨或教懶，而是期盼在提供教材的背後，能刺激幼教師更多教學上的想法，自編課程與使用教材之間並非相互違背，國中小教師在使用教科書之外，也需要自編教材。幼兒教育階段也是，有了老師的自編教材，輔以坊間的教學資源，更能創造出更有創意的課堂。

有專家說過，教材不但是界定教師教的任務，也是界定學生學的任務，教材才是教學過程真正的核心，所以教材不是一般的讀物，是教學的方向、依據和根基，教材內容設計的優劣與使用的適切性，都會直接影響學生的學習情形和學習效果。因此出版業者在設計教材的同時，是會多方考量，考量學生在學習時得到的成效與價值。並非僅重視利益，而是著重教育理念之實踐，出版業經過多年不斷的教材精進，在本質上已明顯改變許多，也已朝向更具專業及符合課綱精神邁進。

一個社區中的小型公立園所看輔助教材

黃順賢

既稱輔助教材，意為非主要的、協助性的、或多加的，目的無非希望能豐富課程的內涵及學生經驗，因此廣泛來說，輔助教材若使用得當，對教師教學及學生學習是有正向效用的。

目前坊間輔助教材約略有二大類型，一為單本以讀寫算等學業技能學習為主，此類型教材不易兼顧幼兒發展與能力或興趣與需求，與課程統整性也較無相關。另一為主題系列全套，包含提供課程設計、自然科學與數概念認知、語文兒歌、運筆練習等，又分本地出版業者編撰及外國進口教材。現成輔助教材有著諸多優點，如將各領域知識整理妥當、提供現成教學設計參考、提供教具，買了就可以用，非常方便。

我國幼教課程發展，在國內外專家學者的思想流派百家爭鳴中，歷經多年演變後，教育部在 2016 年 12 月 1 日發布《幼兒園教保活動課程大綱》，希望保障幼兒的適性教育。於是，目前坊間便出現許多強調依據新課綱精神所編製的主題教材、能滿足教保人員教學及幼兒的需求，此類型普遍為教保人員接受，同時也容易讓家長確切看到孩子學習成果。然輔助教材品質優劣及適當性，其選擇事涉多方需求，更攸關教保人員專業能力。以下就幾個面向來看：

一、園所經營理念與家長需求：仍有「學業成就是孩子邁向成功的重要指標」觀念，或希望孩子不輸在起跑點及擁有多元才藝的家長，因為希望確切看到孩子學什麼，會期望孩子有較多認知及讀寫算等學業技能學習的傾向；迎合市場導向的園所若呼應家長需求，通常大量採用現成教材，不少會朝向選擇以第一類型為主的輔助教材，甚至引進全套外國進口教材，所提供的學習經驗與本地幼兒生活經驗無關聯，容易忽略幼兒需求與課程統整性。

二、幼兒發展需求：輔助教材是否符合幼兒發展？是否具鷹架作用、提升幼兒能力或易淪為揠苗助長？端視編製適當與否，目前坊間常見者，多以城市型態為背景內容，不一定符合所有幼兒之生活經驗如在地性；及內容編製無法兼顧幼兒發展階段如認知及精細動作發展。

三、教保人員需求：如前所言，能豐富課程的內涵及學生經驗的輔助教材其實是教保人員所樂於使用的。又，幼兒園是一個具體而微的學校，同時有著龐雜的行政業務和教保業務，若教保人員須同時身兼二職，除了前述需求，有些教保人員也會希望借助輔助教材，讓自己在龐雜的工作中，稍減身心負擔，更便利的進行教學及課程規劃。故能否幫助教學及課程規劃並減輕工作量也是教保人員選擇教材的考量因素之一。

四、教保人員專業能力：處於科技快速發展及社會文化多元融合的時代裡，教材內容須隨時調整始能符合現今社會，而幼兒園教學多元、開放、沒有固定教材，教保人員須自行準備教學內容與材料，若教保人員缺乏自行研發幼兒適性課程的專業知識和能力，只好大量或完全借助現成教材。又，市場導向的園所，在分科的課程架構下，很難要求教保人員在零碎又有限的時間裡自行設計或發展適合幼兒能力與需求的課程教材。長期使用現成教材並無助教師專業成長，惡性循環下，只好一再依賴現成教材，更令人擔心的是，不專業的教保人員往往缺乏篩選適當教材的能力。

五、課程取向與教學自主性：除了園所採用的課程模式影響教保人員選擇教材的傾向，如方案式的探究取向、主題式的統整課程取向園所，其輔助教材的選擇會謹慎得多；又，教保人員教學自主性越高者，也越有機會思考輔助教材的適切性。

即使目前臺灣已有國家級課程指引，但並無法源規定幼兒園教材之使用，輔助教材之品質把關，其評鑑或審查機制的標準又該如何訂定，值得深思。在前述各項影響因素確定前，仍應回歸鼓勵教保人員發展出

合宜幼兒身心發展的課程，多方蒐集資源並視幼兒發展與需求，編製適性教材。因為教保人員在課程中是重要人物，須善用豐富資源、隨時覺察辨識孩子的反應、思考孩子的需求，這些要素非單一或固定輔助教材能滿足。

一、自編教材的益處

(一) 可視幼兒個別差異適時調整、延伸或增廣課程。每個孩子發展能力及興趣不同，自編教材可為每個學生設立不同的起點行為、不同的認可標準，如給予不同的學習任務、採用不同的操作方法等。

(二) 適合園所特色，或發展園所特色。重視生活教育或多元才藝取向不同的園所，課程走向必不相同，當然非現成教材固定內容能一體適用，自編教材在此時便能發揮教學效果；多元且少子化世代，面對未來競爭，能運用不同的教學方式、活動教材、有特色的園所方能吸引家長。

(三) 凝聚共識、共同成長。經由園內所有人員共同討論與分工，能學習其他教保人員特色及長處，有助專業成長、充實專業知能外，還能增進教保人員互動及情感。

(四) 教保人員能在熟悉之領域充分發揮。如同孩子的個別差異，教保人員也各有所長和興趣，能將自身專長興趣運用於教學中、自編教材，容易豐富、活化教材，課程進行更容易統整。如在自然領域有專長興趣的教保人員，資源取得訊息管道較多；對藝術有研究的教保人員，進行美感教育更容易加深加廣；有體能專長的教保人員，帶領孩子身體動作延展活動，將更精彩活潑、富變化。

二、自編教材的挑戰

(一) 教保人員須具備了解並依據幼兒的認知發展特性與學習需求設定教學目標及設計教學活動之專業能力；還要隨時依幼兒需要補充學

習教材以滿足幼兒的需求，且具反思、覺察辨識能力，能調整教學方式、工作態度積極，較能編選合宜教材。

(二) 須花費較多時間去找尋教材，自編教材往往耗費相當多的時間，有時爲了 30 多分鐘的課程，卻須花費數小時甚至數天的時間，在幼兒園龐雜的工作下，教保人員常感覺心有餘力不足。

(三) 須經常性的並從教學中實驗自編教材適當性；卻可能與園所經營理念或特色不合，或是無法達到能力指標之期望。過程中教保人員可能感到挫敗。

(四) 比起坊間現成輔助教材，自編教材不易讓家長看到具體學習內容，尤其在習慣有「課本和作業」才像上學的臺灣，能否得到家長認同與支持，也是教保人員的一大課題。

(五) 需要行政支持。自編教材的資源廣泛無限定，有些可能需要額外經費、人力支持，而行政部門支持度，通常視主管意願和理念而定。行政支持越高者，越容易進行自編教材。

(六) 使用自編教材較難保證課程統整性。可能與園所經營理念難配合，或因教保人員興趣及專長，偏重某領域而忽略或較少接觸其他領域。無固定教材且包班制的幼兒園中，教學自主性較少的園所，可能由主管主導課程；而教學自主性高的園所，通常由教保人員自行安排課程，使用自編教材的教保人員，可能因個人興趣專長選擇教學領域。

三、本園自編教材的歷程

面對現成輔助教材的便利及自編教材的挑戰之現實問題，教保人員如何抉擇，在本園甫成立時即成爲討論重點。本園教育理念單純：希望孩子在生活中動手動腦，學習解決問題，隨時發揮創意將自己想法表現出來。於是採用主題式統整課程，依孩子的興趣能力，做創新的教學課程設計。學期開始前，教保人員備課中即發現，全套主題系列之現成教材無法配合本園課程走向，因爲部分內容不符孩子生活經驗，於是捨棄

用坊間現成教材當主要課程，嘗試自行設計編製。

但不作才藝化及認知導向的小學先修，在社區中要得到家長認同，加上自編教材教保人員其實耗時費力，前兩年其實有著一段掙扎的歷程。每個家長愛孩子的心都一樣，希望孩子成龍成鳳，就讀本園的部分家長確實也認為，看到孩子快樂上學雖然很好，但是跟其他「學很多」的孩子比，不會拼音寫字和美語、才藝不出眾，實在擔心啊！但一本教育初衷，並不斷凝聚教保人員共識下，我們的堅持與努力終在接下來幾年讓大部分家長認同。

四、本園自編教材的做法

（一）行政系統支持

為使家長瞭解本園教育理念，與教保人員合作，共同為孩子學習成長尋求充實生活經驗之資源，於入園前辦理家長說明會、分享活動課程。並於每年規劃系列親職講座，將本園教育理念、實施方式及課程進行分階段聘請專家學者到校進行親職講座，讓家長從學理依據中了解。

自編教材資源有時需要額外經費，如進行公共交通運輸工具議題課程時，帶孩子體驗搭公車需要悠遊卡，行政單位協助接洽借用悠遊卡；進行清淨家園等環保議題，行政單位協助商請愛心志工並與鄰里合作，在經費與人力方面全力支持。

（二）建立課程領導人制度，帶領專業成長，凝聚共識

為維持教育品質及教保人員專業能力，定期召開教學研討會議，建立專業對話管道，在本園甫成立即開始進行。近年更建立課程領導人制度，由園內教保人員共同推舉課程領導人，從課綱精神及本校教育宗旨與小學銜接之一貫教育中，規劃課程發展，並帶領教保人員專業成長。會議中除教育資源、新知分享外，每位教保人員皆進行課程實務分享與回饋，過程中獲得其他教保人員寶貴經驗；活動課程遇到的教學困境或

是班級經營難題，也在教保人員集思廣益及經驗分享下，得到適當建議。

（三）邀請家長入園

除定期辦理親子活動，親師生互動中，讓家長從活動中自然感受孩子的成長外，開放晨光時間讓家長與孩子互動、視需要邀請家長參與班級課程活動，過程中家長更容易感受孩子在無框架教材的限制下，所能發揮的極大想像與創意。看到孩子成長與學校自編教材的用意，也較能接受無具體讀本作業的課程形式。

（四）傳承與鼓勵

教保人員異動在所難免，新進教保人員甫加入之時，除先使之了解園所教育理念外，亦積極鼓勵及協助自編教材，幫助新進教保人員盡快融入與習慣，提升自編適當教材能力。

機構自編教材之困難

傅憲偉、丁燕綉

近年來，伴隨社會的發展與變遷，導致家庭經濟結構和社會價值觀的改變，使得臺灣婦女生育率大幅下降，新生兒人口急遽減少。此種因新生兒人口數持續下降所造成的「少子化」現象，已成為全球先進國家共同的現象與問題。在此種現象的交替影響下家長望子成龍、望女成鳳的期盼漸而影響臺灣的學前教育體制。目前臺灣幼教市場的公私立比約三比七，占一半以上的私立幼兒園發展出幼兒園早期教育的多元樣貌。在私立幼兒園中，有著不同的教學模式，如方案教學、角落教學、主題教學、大自然課程、藝術教育、華德福教育等豐富的樣貌可供家長選擇。無論何種教學模式，私立幼兒園在沒有政府經費的支援下，一方面要符合政府的監督，另一方又要滿足家長的需求、兼顧現場幼教師工作人權，在三者缺一不可狀況下還得讓幼兒園得以持續、穩定的經營，成了經營者（園長）的重要課題。

依據〈幼稚園教材研究——探討主教材中兒歌的內容與形式〉（王慧玲，2002），長久以來，學界一直將坊間出版業者出版的幼兒教材稱為「坊間教材」，在幼教老師的養成教育中，一直鼓勵老師要自編教材，「輔助教材」的使用在幼兒園評鑑過程也一直深受評鑑教授的詬病，但是在幼教現場，採用自編教材的幼兒園屈指可數，幼兒園選用幼兒教材的考量因素約略有：一、教材主題內容豐富且生活化。二、教師手冊的教學指引要清楚明瞭。三、各項練習簿本須符合孩子程度。四、教學配備須與主教材相配合。

學前機構為了符合家長期待，在沒有政府的經費援助下，又要面對幼保科系畢業生投入職場的意願逐年降低的窘況，私立幼兒園為求經營

傅憲偉，臺中市私立安心幼兒園執行長，E-mail: securemark@gmail.com

丁燕綉，臺中市馬丁幼兒園園長

生存，將所有人力、精神投入現場幼生的照顧，試問，以一位私立幼兒園園長的收入究竟有多少經費另聘專業團隊自編教材？基於種種職場環境考量，本文針對：一、機構為何使用幼兒輔助教材？二、自編教材之困難？三、幼兒輔助教材之價值與適用性及擔憂分析如下：

一、機構為何使用幼兒輔助教材？

學前教育機構公私立比約三比七，臺灣公、私立幼兒園無論軟、硬體設備有著極大的差別，舉凡幼生入學的收費、幼教師薪資的差別、寒暑假休假日的不同、幼生收托時間差別，就連政府對私立幼兒園硬體設備的補助也遠比不上公立幼兒園，私立幼兒園教師數量有限，任何活動、期初、期末、開學日、各縣市教育局交付之行政工作都需要教師親力親為，沒有背後龐大組織的協助，除了有限人力，教師個人的專業知識、教學經驗、對課程主客觀的想法等，全成了自編教材對幼生的潛在影響因素；反觀，坊間教材有專業的課程編制團隊，課程編排上有一定的品質，良好的教材編製，可提供教師課程的基本架構，多元的教材、教具設計無不打開幼兒想學的開關，且讓教師將節省更多的時間，運用在照顧幼兒、親師溝通上，私立園所受限於人力、時間、設備、能力的主觀條件，綜合上述種種因素考量，站在私立幼兒園園長的立場使用幼教（兒）輔助教材之優點：（一）方便、省時，節省人力資源，能減輕教師工作負擔，教師得以專職照顧幼生。（二）坊間教材品牌眾多，種類齊全選擇性也多，可依園所需求做選擇。（三）可提供教具、多媒體等豐富多樣的教學資源。（四）具有統整性和一致性，較自編教材來得好。（五）提供教師指導手冊，節省教師編寫教案的時間，教師有更充裕時間找尋教學資源。（六）廠商提供免費研習師訓和完整的課程規劃，彌補幼兒園專業上、人力上的不足。（七）因應幼兒家長要求，上學需要有課本，在家也能複習。（八）專業製版，印刷精美，裝訂整齊安全，滿足幼生視覺需求。

二、自編教材之困難度

學前教育教師並非課程專家，要求學前教師自編教材、發展課程，耗費教師太大的時間及精力。幼教老師除了教育工作還須兼顧幼兒保育工作，雖然具備專業幼教能力，但工作繁忙，分身乏術，幼兒輔助教材能提供豐富的教學資源且具備專業印刷、製版、裝訂的能力，能減輕幼兒園教師的工作壓力。早年國中、小學的教師大部分為師範體系畢業，這群教師能力佳、師資群龐大，但是學校使用的教材 1996 年以前以「國立編譯館教材」的部編本為授課教科書，1996 年後則逐一開放坊間出版業者編製教材，再授權各學校自行依據所需選用適宜教材。除此之外，政府為讓國中、小及特教老師有充裕的備課時間，另制定「導師一週至少減授 4 節課」，以得以充分備課或做行政工作。《幼兒教育及照顧法》實施後，幼兒園課程採用新課綱，新課綱重視教師規劃課程的能力，強調結合在地文化「自編」教材，但幼兒園師資真有足夠能力、精力自編教材嗎？依據《幼兒園教保服務實施準則》，招收幼兒 4~6 歲者，至少應置照顧人員 2 人，採協同教學，在日常 7:30~16:30 的上班時間內皆須照料與教育幼生，何來自編課程的時間？難道幼教師就不需要備課時間嗎？

臺灣私立幼兒園所規模普遍不大，身為私立幼兒園教師，一班 2 師，除帶班照顧幼生外，須兼負部分行政工作，每日 7:30~17:30 在校時間，全副心力都在教育與照顧幼生上，上午 7:30~8:30 迎接幼兒入園，並利用晨間時間觀察幼兒於學習區的活動、與幼兒家長面談幼生狀況、處理幼兒園行政業務；8:30~11:30 進行各式課程，不論是晨間大肢體運動、主題課程、學習區探索時間、戶外活動時間、點心時間，皆須全心關注幼兒；11:30~12:30 用餐時間，須配給餐點給幼兒，亦須輔導幼兒的飲食問題（如挑食），洗滌餐具等；12:30~12:50 指導幼兒潔牙、上廁所（若幼兒不會擦屁股，當然由老師協助）、餵藥、量測體溫；12:50~14:00 為午休時間，這段時間教師亦不能休息，因為不會所有幼兒都在同時入

睡，有的孩子睡不著會吵鬧，我們需要輔導；有的孩子因身體不適，教師須隨時注意孩子的身體狀況，如咳嗽的情形、鼻塞會不會導致呼吸困難、孩子踢被，要適時協助蓋被子，還得針對上午孩子在校情況書寫親師聯絡簿等；14:00~16:00 之間亦需進行課程活動、點心時間、戶外活動、指導幼兒整理衣物準備回家等；17:30 過後，孩子們都由家長接回後，才能坐下來將當天還沒有處理完的行政業務、教室清潔工作做完，完成了一日工作，還得為隔日的教學備課。一天下來早已精疲力盡，私立幼兒園在幼教競爭的市場中，在沒有寒暑假的情況之下何來時間、體力、思緒再自編教材？

幼兒園的生活總是多采多姿，並非一成不變，除了照顧幼生、例行性行政業務、教室清潔打掃、每日不可少的還有親師溝通，除此之外，為讓園所得以經營，每逢節慶必辦活動讓家長、幼生共樂，幼兒園的孩子只有 2~6 歲，舉凡活動企劃、主持活動、節慶布置等園內大小事物教師必須親力親為，整日在孩子、家長、園內打轉，試問，何時有閒餘的時間靜下心來為自編教材在蒐集教學資料、整編教案、製作教具？忙碌、人力缺乏，成了自編教材的隱形殺手；反觀，市售幼兒輔助教材卻能彌補身為幼教師的不足，讓少子化的今日有更充裕的時間和幼兒互動、和家長溝通，與園所共創三贏，讓自身得以在幼教環境中盡一份心力。

三、幼兒輔助教材之價值與適用性及擔憂？

市面上的幼兒教材琳瑯滿目，如何選擇是重要課題，教材不但是教師上課過程的引導，也是學生課後複習的依據；幼兒教材雖不能代表幼兒課程活動之全部，卻是最重要之一環。因此，選用合宜的幼兒教材，除了可以引起幼兒學習的興趣和動機，還可以對於教師的教學有所助益。

部分學者擔心幼兒園過分依賴幼兒輔助教材會使教學失去彈性，容

易忽略幼生的學習興趣，依使用多年幼兒輔助教材的經驗卻發現即使全園使用同一本教材，每個班級形塑出的課程皆不相同，各式各樣，五花八門，絲毫沒有受教材影響限制了幼兒的學習，教師反而更有時間依各班的興趣，延展不同的課程，充分發揮教學自主性。

坊間幼兒輔助教材對於剛踏入幼教之列的新鮮人有莫大的助益，不用因為主題相關概念、主題網、教學資源想破頭，坊間教材的完整性提供了課程延展的教學刺激，讓教學得以更豐富。

但長期使用、依賴坊間教材不免也令人擔憂坊間的編制團隊是否具備幼教相關知識，是否會有非專業引導專業的情形發生？再者幼教師過度依賴坊間教材久之是否會逐漸喪失編寫的能力？如何避免以上問題發生，靜下心認真思考，為何學前教育機構就無法如同中小學，由政府做學前機構的幼兒輔助教材把關者，政府聘請專家學者監督坊間教材的編制團隊，再授權讓公、私立幼兒園，依各園區域、文化選擇適合該園的教材，讓教師將自編教材的時間用來充實、延展、發展各校特色教學，也讓舉棋不定的幼教社會新鮮人勇敢踏入幼教市場，讓這群學有專精的莘莘學子，學以致用，讓臺灣的幼兒受惠。

參考文獻

- 王慧玲（2002）。*幼稚園教材研究——探討主教材中兒歌的內容與形式*（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院兒童文學研究所，臺東縣。

坊間教材與自編教材之經驗分享

劉美伶

筆者從大學擔任見習老師開始至今曾代課、任教過多所公、私立幼兒園所，各家園所在教材安排各有規劃，有些以坊間教材為主，有些堅持以自編教材授課，也有些採兩者並行，茲以筆者這幾年任教的經驗，針對坊間教材與自編教材作以下分享。

坊間教材指的是各廠商製作的現有教材，其設計的課程活動大多有在其他園所實際施行過，因此教材內也會附上當時活動內容照片，供教師們參考。以「車子」主題為例，坊間教材提供多項相關活動，如提供關於車子的兒歌、歌謠、音樂，呼拉圈開車的大肌肉活動課程與照片，汽車摺紙美勞實作活動等，其優點為減少教師們設計準備教材的時間，並已有現成活動相關的音樂、照片、影片等，讓教師們在校時有更多的精神在幼兒身上，缺點部分則不能針對各園所或各班級的特殊性設計教材。

自編教材指的是教師們自己設計規劃的教材活動，優點是能貼近幼兒的生活經驗，並可針對各園所或各班級的特殊性設計教材，如筆者曾代課於客家人為主的園所，幼兒的父母、長輩以務農為主，當時園所以「認識我們的社區」為主題，經由幼兒生活經驗，深入了解社區廟宇、廟會文化，安排半日遊，實地參觀走訪園所附近的農家、文化景點，搭配美勞活動畫出社區的景物等。像這些課程較難由坊間教材提供，但自編教材的缺點是教師們需要事前規劃準備的時間與精力，如要先了解客家文化、廟會文化、宗教信仰等，對於非在地社區或不同宗教信仰的教師，課前準備工作勢必要利用下班後以及週末時間，為求教學內容的適當與豐富，要上網蒐集資料，參考各類書籍文獻，對初入職場的教師會是一大負擔，一來可能毫無頭緒，不清楚設計活動上要注意哪些地方，

二來上班除了教學外，還要照顧好每位幼兒已精疲力竭，若下班後還要備課準備教材，將無法獲得充分休息，若倉促中完成課程設計可能會有不周全之處，都有可能影響教學品質與幼兒的受教權。

坊間教材與自編教材各有優缺點，若要兼採二者優點，二者並行或許可供參考，初入職場的教師，帶班經驗尚不足，可提高坊間教材使用比例，讓教師有更多時間與心力，關注每位幼兒學習狀況；待教師教學經驗豐富之後，可參考坊間教材，再加入自身的經驗與班級的特殊性，設計出更豐富、更貼近幼兒生活經驗、更適當的教學活動，一方面減少教師「無中生有」的設計規劃時間，一方面又避免脫離幼兒生活經驗的缺失。

自編教材和坊間教材各有一片天

崔珊瑋

我是一位幼兒園的教保人員，目前邁入幼教職場第 5 年，在這 5 年的過程中，有 4 年的日子是使用自編教材，另 1 年使用坊間教材。

在自編教材部分，通常一個主題走五週，大約主題進行到第四週時，就要著手思考下個主題的走向，而自編教材就是要由老師的想法或經驗所想出或參考網路、圖書等資料編製而成。基本上每天的時間扣掉學校上班以及下班休息的時間，能夠靜心設計教案的時間，每日大約只有 30 分鐘至 1 小時，其餘時間，還要用在準備教具、材料，有時還要利用假日時間搜尋網路教案來參考及構思。一整年的課程，我們大約會進行 6 個主題，在使用自編教材的過程中，最常遇到的困難就是腦中沒有新的想法，這時除了上網搜尋外，我也會找同事們聊天、討論，在一來一往的討論過程中，有時就能激發新的創意，解決當下面對的困境。另外，針對各學習角落去設計自編教材時，有些學習角落容易遇到困難，如我在科學角就遇到困難，這時會上網搜尋許多資料，思考幼兒園階段的幼兒可以做的科學實驗有哪些？既要考量讓幼兒可以自由探索、動手操作，又要考量幼兒操作過程的安全性，且一年有 6 個主題要進行，自己所能想出的科學實驗實在蠻少的，關於這個困難，在機構裡我們也曾經在開會時提出討論，但始終沒有一個能幫助老師們的具體方法。

在坊間教材部分，當我第一次接觸坊間教材（主題書）時，內心不斷的讚嘆：「哇！好吸引人」。為什麼這麼說呢？因為坊間教材內的圖片、內容都相當豐富，廠商還會提供一些實用的教具。當老師上完課，坊間教材還能夠讓幼兒帶回家，與爸爸媽媽共同閱讀（複習），讓家長了解孩子在學校學到了什麼。另外，我覺得坊間教材最大的好處，能夠

讓老師在準備課程的過程中更容易上軌道，翻閱坊間教材就能大致了解課程的內容與方向，不必花太多的心思著重在設計課程方面，畢竟以幼教老師來說，如我上段所述，每天真正能靜心設計教案的時間大約也只有 30 分鐘至 1 小時。不過坊間教材也是有缺點，因為一套教材內除了主題教材，還會包含其他各式各樣的教材，若要在有限時間內去進行各式各樣的教材，每個教材不見得進行得很深入，也不清楚到底幼兒真正了解多少，是不是教過、練習過就代表幼兒已學過，代表園所提供的課程很豐富很多元？還是幼兒有沒有學會也很重要？

總結來說，對我而言，自編教材與坊間教材並沒有哪種好或者不好。自編教材的過程能夠激發老師的想法、親自蒐集資料、充實自己，也能夠針對課程和孩子更深入的討論，共創課程的投入性。而使用坊間教材的過程，是比較能讓老師在準備課程的過程中更容易上軌道。我在自編教材的過程中，雖然有時候會遇到許許多多的困境，如課程與教材的準備等，花費相當多的時間，勞心又勞累，但回頭看也看到自己的成長（思想的成長以及師生互動間的成長），融入幼兒的創意，讓課程更豐富多元。同樣地，坊間教材因為由多人集思廣益所設計而成，內容也相當豐富有趣，老師如果能夠活用，加入自己的想法跟幼兒的創意，不要照本宣科，我覺得會比較好。我認為只要老師有心，無論自編教材或者使用坊間教材，都能規劃出有益於幼兒的教學課程。

結語

各篇作者列出關於幼兒坊間輔助教材及自編教材之優點與限制，彙整如下供讀者參考。坊間教材之優點有：由出版業者專業團隊編訂、印刷精美、提供教具資源與相關師訓等附屬服務、方便、省時，可提供教學經驗不足之新手教保人員課程設計之參考與建議，使其更容易上軌道，對於工作量大的教保服務人員，則可降低備課時間與壓力，此外，可滿足家長了解幼兒學習的期待，然其限制則有：品質良莠不齊、偏重知識與語文內容的學習、較難顧及幼兒個別差異、幼兒園特色、在地資源與文化。

自編教材則可考量幼兒特質、需求與生活經驗，提供幼兒具體相關經驗，發展幼兒園特色課程，並融入在地文化與資源；然而對專業能力與行政支持之要求較高，忙於教學與保育之教保服務人員可能感覺無頭緒或心有餘力不足，須花費更多時間與精力搜尋資料與自編教材，且家長較不易看到具體學習內容，較難得到家長認同與支持。

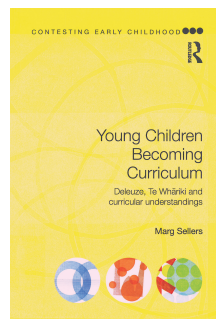
坊間教材與自編教材無絕對好壞，端看教保服務人員如何運用，專業優質教保人員可活用坊間輔助教材，豐富課程內容，發揮創意，進而自編出適合的教材。相對地，專業訓練、時間、精力有限之教保人員所自編之教材，其內容之適性度也可能令人有所疑慮，難以確保教材的品質。教保服務人員當重視專業發展，強化專業素養，善加利用所有資源（可能包含坊間教材、教學社群、書籍、網路資源等），發揮創意，規劃優質課程，提升幼兒的學習興趣與效果。然而，沒有機構的行政支持，教保服務人員可能要忙於教學與保育、行政、親師溝通等職務，甚至被迫使用各種現成坊間教材及趕進度，以迎合機構及家長之期待，因此幼兒園應尊重教保人員的專業與課程自主，並營造正向的幼教職場，使其有更多時間與精力投注於課程規劃與教學。此外，在少子化的趨勢下，私立幼兒園可能面臨財務壓力，許多教保人員長期處於工作時數長、壓

力大、薪資低廉的情況，政府除了監督與評鑑機構品質外，也應支持與了解私立機構之壓力與需求，投注更多經費與資源，協助改善幼教職場工作條件，以確保教保服務人員有充裕時間與精力執行課程規劃與教學、行政與親師溝通等工作，不至於精疲力盡地下班後還要備課準備教材，影響教學品質與幼兒的受教權。

書評

幼兒流變課程 德勒茲、編織與課程學者的多種理解

Young Children Becoming Curriculum
Deleuze, Te Whāriki and Curricular Understandings
by Marg Sellers
Routledge, 2013, 199 pp.
ISBN 978-0-415-53611-0



楊宏琪

壹、關於本書

本書《幼兒流變課程：德勒茲、編織與課程學者的多種理解》(*Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whāriki¹ and curricular understandings*) 出版於 2013 年，是 Gunilla Dahlberg 和 Peter Moss 主編的《爭論中的幼兒教育》(*Contesting early childhood*) 叢書中的一冊。作者 Sellers 本來是紐西蘭 (New Zealand, Aotearoa) 的幼稚園教師，目前為澳洲皇家墨爾本理工大學教育系 (RMIT University) 邦多拉校區 (Bundoora Campus) 的講師，近三年的主要著作有 2015 年的《和 (一) 分裂分析運轉…… (和) 分裂分析運轉》(*Working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis*)、2013 年的《與遊戲遊玩：關於遊樂的輕盈書寫》(*Playing with play(ing): play-fully writing about play*) 以及本書。

楊宏琪，國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所博士，E-mail: jking306@gmail.com

¹ Te Whāriki 為毛利語，象徵毛利人的一種文化傳統，以編織的手法將各種事物整合起來。

叢書編者達爾柏格和莫斯在本書的前言說，Sellers 撰寫本書的風格是以「部署」(assemblage)的方式去「散布」想法與內容，不論是部署或散布，都與有計畫的安排或陳列相對。部署本身以無中心的放射方式運轉，由此讓媒材得以連結與銜接，讓意義得以被創造出來。Sellers 承襲 John Dewey (1859~1952) 的概念與 Gilles Deleuze (1925~1995) 的筆觸，並以類似《千高原：資本主義與分裂分析》² (*A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*) (以下簡稱《千高原》) 的書寫模態將本書內容幻化為一座座的「高原」(plateaus)。在這書原中，讀者可以從任何的角度欣賞文貌，也可以從任一章節進入閱讀，更可以任意組裝，所以「書」沒有僵化的「目」，只有「快意」的讀。故在 Sellers 的本書中，沒有過去繁瑣與序列的編排原則，只有內容與內容之間的更迭與遞送，也只有高原與高原間的綿延及震動。

貳、內容導讀

一、序言：沒有起點與終點，只有流變與繚繞

Sellers 開始接觸 Deleuze 與 Guattari 合著的《千高原》一書時，便深深地被「地下莖」(rhizome) 與「多元連結系統」等概念所吸引。地下莖的方式凸顯每個「莖節」(nodes) 彼此之間的相互串流，讓每一個莖節彷彿是一個具生命意義的有機體，在它之間沒有所謂的限制性，彼此互聯的結果顯露出 Deleuze 與 Guattari 所競逐的「部署」特性。此特性襯托出媒材的隨意布置以及恣意揮灑，而非過往序階的線性思維。

² 此書乃 1980 年由 Deleuze 與 Guattari 所合著，前者是一位哲學家，後者則是一位心理學家。儘管兩人的學術背景是如此不同，卻能以四手聯彈的方式創作出一本極具挑戰性的文本。此書最大的特色在於消除了作者的聲音以及沒有章節序列的編序，讓讀者可以自由閱讀與詮釋。

二、重新構思課程：繪製一幅／多幅流變之環境

身為一名 Deleuze 或後結構主義的研究者，Sellers 欲藉由「地下莖」、「中間生成」(in-between) 的方式讓媒材、知識與課程之間的關係活絡。她將「閱讀—書寫—思考」(reading-writing-thinking) 等方式串聯，建立起一種複合式的動態元素。此元素不僅是 Sellers 將 Deleuze 的概念轉化成實際操作的「工具」，更是一種「非哲學」(non-philosophy) 式的思考。而書寫正是在工具與思考之間的擺盪，才能瑰麗出鮮活的意義，這也就是為何 Sellers 喜愛讓學生透過雙手的操作去製造出屬於自己的意義。

作者延展 Deleuze 「地下莖」的概念，取消書中章節的順序，在沒有固定「起點」也沒有最後「終點」的框架上進行書寫，將閱讀變成爲一種「悅」讀，也是一種「越」讀。以 Deleuze-Guattari 的部署哲學作爲本書的建構依據，強調的是沒有固定的起點，任何一點都很可以發展成另一種思考點，如此不斷地延伸。由此所發展出的課程，導向將學生學習導引到一種「運動」性質的學習生命 (living-learning)，不斷開展變化的運動模態。這對 Sellers 而言，學習的生命不是答案的獲尋，而是一種將異質媒材的部署，它總是在中間依賴著其他生物體的運動與生物性本能的速度，所以學習只有快慢，沒有優劣。

在本書中，作者取消了循序漸進的章節流程，只留有內容的意境而無章法。以下是論者從書中擷取出的意義圖像以分享給各位閱聽者：

(一) 重思課程——中間生成的流變繪製

重思課程——「幼兒流變課程」及「課程流變幼兒」。指的是課程的內涵來自幼兒的體驗，而幼兒的經驗又將成爲課程。早期幼兒發展的課程都是以心理學中幼兒發展的觀點爲主，並輔以科學研究的角度去蒐集幼兒認知，但此種依身心階段發展而劃分的學習方式有違當下多元文化的價值觀，已受到許多挑戰。作者 Sellers 爲凸顯課程乃多元媒材的部署，於本書中引介了紐西蘭於 1996 年所推行的一種「Te Whāriki 幼兒教育課

程」，Whāriki 乃毛利語，原指編織的草席（woven mat）（pp. 38-39）。對毛利人而言，此字象徵著：將各種圍繞在幼兒周遭的主題或議題交互編織的一種隱喻，以供人站立其上。此課程所賦予的空間讓所有語言與文化得以保留與運作，它不是為主流文化價值所添加，而只是提供一個方向。它像是一個沒有食譜的課程，提供著諸多可能性的解釋。Te Whāriki 課程是一種兼具「複雜」與「生態性」的生命學習，為了拓廣生命的學習，Sellers 將 Deleuze 關於「和」（and）的概念轉化至課程教學中，包含了幼兒的語言與非語言、學校權力系統的運作與個體生命能量運轉等的內容加以混合，由此開展出多元的敘寫遊戲（graphic-narrative play）。Te Whāriki 創造出的課程，類似蜘蛛結網而非傳統心理學、情緒理論或社會技巧般那麼重視步驟與流程，所以 Te Whāriki 提供了一種多元視野的課程觀點。

Sellers 將 Deleuze 的地下莖概念視為一種繪製地圖的工具，藉由編織草蓆與繪製圖形的方式去進行「解疆域化」（de-territorializing）的運動。課程內容成爲了一種在「中間」（milieu）生成與流變的部署，在各種環境與各類媒材中不斷被具現化，沒有傳統的起點或終點，只有思想與思維的方向引導，以展現課程即游牧的解疆域行動。Sellers 透過 Te Whāriki 與 Deleuze 的學說，融合了「中間」與「節奏」（rhythm）感於其中，以凸顯學生在課程學習中的遊戲的表現力量（force）。力量是一種媒材之間相互牽引的張力，它沒有中心也無法預測，只有不斷運動。

（二）根莖式繪製與遊戲

「遊戲」在課程中所扮演的角色。遊戲做爲課程的活動，乃 Sellers 結合課程的理念與 Deleuze 的方式，所產生的一種兼容課程與教學的實踐。此實踐爲學生提供了一種表述空間，讓學生得以有參與和表現課程的機會。至於學生是如何將此複雜的課程表現出，根據文脈，Sellers 以三種課程遊戲來進行擘畫：（1）金髮；（2）巧克力工廠和（3）泥怪。每一種遊戲都是透過學生所喜愛的大眾文化所設計，在巧克力工廠的遊

戲中，5名學生（Kane、Rylie、Callum、Alec及Nic）為一組，主要的任務是將沙與水混合並裝入不同容器中。此外，在巧克力的遊戲之中，其他4名學生（Nic、Alec、Kane及Josh）也會進行玩泥怪遊戲，以沾滿泥沙的雙手去型塑不同的怪獸。而其他學生（Libby、Lee及Alice）則進行金髮女孩的遊戲，透過沙與水的混合去製造出蛋糕，不同於先前的製作巧克力的遊戲。Sellers將這些遊戲串聯，為這三種遊戲之間締造了彼此的逃逸路線，將錯縱複雜的關係連結，讓每一位遊戲者可穿梭其他的遊戲，就彷彿一位行者以行動在不同的高原間穿梭，而每一個遊戲之間則透過平滑時刻產生連結，讓遊戲與遊戲之間是不斷延續與發展。這些遊戲是將Deleuze地下莖流動的概念置入課程中的一種運作，它消除「單一」領導的階層管理，並以「和」的方式將「無論何時」、「無論如何」與「無論什麼」等串聯起來，藉此可以看見學生對想法、創新及創造力的想像。

（三）幼兒／動能的流變

「幼兒流變、充滿動能的流變」。除了遊戲之外，Sellers於本書亦透過後結構主義者的觀點重新闡述關於「幼兒」（children）與「幼兒期」（childhood）的差異，以此凸顯幼兒的主體性及Deleuze對於單子、游牧式的流動的概念。於此，她省思過去西歐傳統上對於主體的概念以及現代性下的「增權賦能」（empowerment）一詞的說法，她認為這是一種某人對某人應做某事的一種由上到下的互動關係，內隱著「控制」的氛圍。此概念對幼兒的學習而言，也表達著成人對幼兒學習的介入，方能使其成為一種成人觀點下的「存在狀態」（state of being）。為了加強「動能」的概念於孩子的表現上，她將Deleuze與Guattari於《千高原》一書中所引介的兩種法文「能」（pouvoir）與「能量」（puissance）來解釋“power”³一詞。前者傾向Foucault對權力的解釋，而後者則被導向是複

³ 此處筆者之所以不翻譯，是因為一旦翻譯，便會為power一詞下了註腳，故此仍以原文呈現。

雜、非線性的多元互動關係，它表達的是「可能範圍」(range of potential)。Sellers 所談的流變幼兒及其充滿動能，彼此之間是相互「穿梭」的動態歷程，完整的敘述應該是：充滿動能是流變的過程——流變幼兒、流變充滿動能！動能因為流變的關係變成無所不在，也賦予幼兒學習過程的多樣性。此呼應 Deleuze 對動能的解釋：動能沒有本質，它單純的只是操作與關係的互動。Deleuze 鼓勵人們於思想中進行思索 (thinking in thought)，這部分的實作也被 Sellers 用於課程中，讓孩童們在遊戲世界中得以有創作的空間。課程變得複雜與有趣，不再是固定的形式了。

(四) 內容——素材的再思

在「物質性內容——物質性素材」上，作者闡述了自己一路書寫的心路歷程，她將「流變—研究—書寫—思考」等不同方式交錯綜橫成爲一體，「思考—書寫」反映的是該如何處理重要的議題，也就是該如何將人類／媒材的關係形塑成高原「漾」⁴態的「流變—研究」，而不是以過去的線性附加模式處理。爲了捕捉文意的流變，Sellers 歷經多次挫折，曾有一位同事對此建議：就寫啊，然後再改！但此方式與過往的書寫並無太大的差異。所以爲了更加捕捉 Deleuze 的書寫模態，作者採取信封「皺褶」(envelop) 的方式讓文句之間不是單向的傳遞，而是以一頁雙行的方式 (pp. 161-170) 來表現書寫的內涵，讓閱讀及書寫彷彿在高原中行走，得以交錯以生新意。高原中的學習過程，既沒有目的也沒有方向，只有在「速度」、「休息」、「流動」與「運動」等的生物性狀態下不斷進行的學習生命。

不論是閱讀或書寫，它沒有終點，有的就只是不停轉換與「和」的連結（不停換到其他高原）。

⁴ 「漾」一詞，論者採取「教育部重編國語辭典修訂本」網站之解釋：水波搖動的樣子，用以指陳非固定形式的多變化，所以不以「樣態」為名。

參、評論

作者 Sellers 結合紐西蘭傳統的編織課程，並將再概念化學派對與課程的拉丁字根 *currere* 與 Deleuze 等人之學說加以整合，以「中間」、「根—繪圖」(rhizo-mapping)、「力量」與「遊戲」(play) 等概念型塑一套 Deleuze 式的課程。本書的體例仿造《千高原》漾態，打破過往循序漸進的章節鋪陳，目的在於將閱讀的方式導向一種無順序的樣式，讀者可任意從文本中的內容處作為起點，進行閱讀。但這對非熟識後結構主義者而言，無疑是一種閱讀上的挑戰，畢竟大多數的讀者都早已習慣有順序與結論式的文本，突然間以開放閱讀的方式讓讀者可徜徉其中，對某些人而言確實會有適應上的難處。對此，作者的處理方式似乎亦是有顧慮到此，故除了在序言中清楚交代如何以 Deleuze 的書寫進行表述外，在後續的雜記上亦以「雙行並列」的方式去闡述她個人是如何讓文意產生流動。

但對於 Sellers 以雙行並列的方式處理文本，筆者對此稍有疑慮，畢竟 Deleuze 撰寫《千高原》之用意之一便是在突破文本中的「上下階層」與「二元分立」的關係，但雙行並列的方式並非理想，且有可能會加深此差距。若對此欲尋求一種解套，筆者認為回歸到 Deleuze 的理論以尋求突破時，「同心圓」的高原模式不失為一種撰寫策略，作者可依「主題」分述各種內容，跳脫二元分立的思維架構，讓各種文本中的意義彼此間有了更多的交流，如此應更能貼近 Deleuze 所倡導的沒有起點與終點之閱讀。

最後，身為一名課程研究者，Sellers 將 Dewey 與的概念加以連結，以 *currere* 的字義與 *rhizo* 的字詞作為開展課程，避免二元對立的侷限，以開創出一種流動、不斷更迭與兼具脈絡性的知識。此方式所呈現出的一種再概念學派與後結構主義之間的課程研究，對我國的課程研究而言，特別是那些欲從事此方面研究的人員而言，無疑是一種參考範例。Sellers 藉由 Deleuze 對於解／再疆域的方式模糊了課程的界線，創造出一種新的逃逸路線。讓學習者在這條線上，有了製造聲音的表現自我空間。

徵稿簡則

一、發刊宗旨

《教科書研究》(以下稱本刊)為國家教育研究院定期發行之專業期刊，登載與教科書及教材相關議題之研究成果。冀望透過本刊之發行，建立對話平臺，促進教科書研究者與實務工作者之互動交流，推動教科書研究及發展，以提昇教科書及教材之品質。

二、出刊頻率

本刊每年發行3期，於4月、8月及12月出刊。

三、徵稿主題

教科書及教材發展之政策、制度、內容分析、使用、評鑑、比較研究、歷史分析，以及研究方法論等。

四、徵稿簡則

1. 稿件類型及字數：

- (1) 專論：未經發表過且具原創性之學術論文。接受中、英文稿件，中文稿件以15,000字為原則；英文稿件以8,000字為原則；另應提供中文摘要(350字內)、英文摘要(200字內)及中英文關鍵詞(各3至5個)。
- (2) 研究紀要：即時重要的實徵研究結果，以及創新的理論、概念、研究方法或工具之論文。接受中、英文稿件，中文稿件以10,000字為原則；英文稿件以5,000字為原則；另應提供中文摘要(350字內)、英文摘要(200字內)及中英文關鍵詞(各3至5個)。
- (3) 論壇、書評、教科書評論、報導：接受中文稿件，以5,000字為原則。

2. 引註及書目格式：

- (1) 中文格式請參據：潘慧玲(2015)。教育論文格式(二版)。臺北市：雙葉書廊。
 - (2) 英文格式請參據：American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
 - (3) 教科書及課程標準(綱要)引用格式請參據本刊「撰稿格式」。
3. 來稿一經採用，作者應提交英譯之中文參考文獻(範例3-1)，如中文參考文獻無英譯，請同時提交音譯(漢語拼音)及意譯(範例3-2)。

範例 3-1：

楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究，*教育研究集刊*，51（3），1-25。

[Yang, S.-K. (2005). The impact of globalization on educational research. *Bulletin of Educational Research*, 51(3), 1-25.]

範例 3-2：

余英時（1976）。*歷史與思想*。臺北市：聯經。

[Yu, Y.-S. (1976). *Lishih yu sixiang* (History and thoughts). Taipei: Linking.]

4. 文件格式：

- （1）內文：電子檔案格式須為 MS Word（.doc.docx）或開放文件格式（.odt），並請同時提供稿件 PDF 檔作為比對之用。
- （2）圖片：內文如有圖（照）片，須另提供清晰圖片或高解析數位照片，引用圖片應符合本刊著作利用授權規範。

5. 投稿方式：

- （1）投稿者請將「稿件電子檔」及「稿件基本資料表」E-mail 至本刊編務信箱，惟單筆檔案勿超過 10MB。
- （2）本刊收件後，將於 2 個工作日內 E-mail 回覆投稿者收件訊息；如未收到相關訊息者，請來電確認，以避免漏失郵件。

6. 稿件隨收隨審，歡迎各界踴躍惠稿。

五、稿件審查、修改及刊登

1. 本刊採雙匿名審查制度，稿件將送請相關領域之學者專家進行審查。
2. 審查結果及意見將個別 E-mail 通知投稿者，投稿者應於本刊通知日起 1 個月內 E-mail 回覆修改、答辯或說明，並於稿件標示修正處；除特殊情況事前經本刊同意展期者外，逾期回覆修改、答辯或說明者，概以退稿處理。
3. 凡接受刊登之稿件，本刊得視編輯之實際需要，對稿件文字及圖片刪修調整，並得決定其刊登卷期。
4. 請勿有一稿多投、違反學術倫理，或侵害他人著作權之行為，違者除自負相關行政及法律責任，本刊 2 年內不受理其稿件。
5. 本刊不接受退稿者以同一文稿再次投稿。

六、著作權規範、個人資料蒐集使用及相關權益

1. 獲採用刊登者，作者（著作人）應簽署著作利用授權書，授權國家教育研究院得以不同方式，不限地域、時間、次數及內容利用著作物，並同意「姓名標示—非商業性—禁止改作」之創用授權條款；國家教育研究院並得將相關權利再授權第三人。完整授權條款請參考本刊最新版「著作利用授權書」。

2. 作者（著作人）同意國家教育研究院基於著作利用與期刊發行及行政業務目的，蒐集使用個人相關資料。完整個人資料蒐集使用規範請參考本刊最新版「稿件基本資料表」。
3. 不同意或不符合本刊著作利用授權與個人資料蒐集使用規範者，請勿投稿，違者本刊 2 年內不受理其稿件。
4. 獲採用刊登者，本刊將致贈作者當期期刊 3 冊。

七、編務聯絡

1. 電話：(02) 7740-7773
2. 信箱：cj@mail.naer.edu.tw
3. 官網：cj.naer.edu.tw/JTR
4. 地址：10644 臺北市大安區和平東路 1 段 179 號 4 樓
《教科書研究》編輯會

教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

2008年6月15日創刊
2017年4月15日出刊
第十卷 第一期

First Issue: June 15 2008
Current Issue: April 15 2017
Volume 10 Number 1

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

從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》
——談七十年來臺灣幼教課程的發展

翁麗芳

Early Childhood Education and Care Curriculum Development in Taiwan over the Past 70 Years: "Curriculum Standards for Kindergarten" and "Curriculum Guidelines of Preschool Activities"

Lee-Fong Wong

幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究

陳玉婷

Collaborative Action Research on Pedagogical Practices in Early Childhood Aesthetics Curriculum

Yu-Ting Chen

從威權轉型民主——探究解嚴後國中公民與道德教科書發展與變革

朱美珍

From Authoritarian to Democratic Politics: Investigating the Evolution of Junior High School Civics Textbooks since the Lifting of Martial Law

Mei-Chen Chu

書寫歷史——教科書中性別化國族主義的批判分析

王雅玄 蔣淑如

Writing History: A Critical Textbook Analysis on Gendered Nationalism

Ya-Hsuan Wang Shu-Ju Chiang

論壇 Forum

幼兒園課程輔助教材之研究與發展

Research and Development of Auxiliary Teaching Materials Used in Kindergarten Curriculum

書評 Book Review

幼兒流變課程——德勒茲、編織與課程學者的多種理解

楊宏琪

Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whāriki and Curricular Understandings

Hung-Chi Yang



ej.naer.edu.tw/JTR



GPN 209704417

定價 150元