

# 教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十一卷 第一期  
2018年4月

Volume 11 Number 1  
April 2018

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	黃政傑 Jenq-Jye Hwang
主編 Editors	歐用生 楊國揚 Yung-Sheng Ou Kuo-Yang Yang
編輯委員 Editorial Board	王立心 國家教育研究院綜合規劃室主任 Li-Hsin Wang, Director, Office of Planning, National Academy for Educational Research 王雅玄 國立中正大學教育學研究所教授 Ya-Hsuan Wang, Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng 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 洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心主任 Yung-Shan Hung, Director, Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research 洪儷瑜 國家教育研究院副院長 Li-Yu Hung, Director, Academic Vice President, 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 游自達 國立臺中教育大學教育學系副教授 Tzu-Ta Yiu, Associate Professor, Department of Education, National Taichung University of Education 黃政傑 靜宜大學教育研究所終身榮譽教授 Jenq-Jye Hwang, Lifetime Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University 楊國揚 國家教育研究院科書研究中心主任 Kuo-Yang Yang, Director, Center for Textbook Research, National Academy for Educational Research 楊智穎 國立屏東大學教育學系教授 Jyh-Yiing Yang, Professor, Department of Education, National Pingtung University 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 劉美慧 國立臺灣師範大學教育學系教授 Mei-Hui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University 歐用生 國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所名譽教授 Yung-Sheng Ou, Emeritus Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education 藍順德 佛光大學副校長 Shun-Te Lan, Vice President, Fo Guang University
執行編輯 Managing Editor	李涵鈺 Han-Yu Li
助理編輯 Assistant Editor	郭軒含 Hsuan-Han Kuo
美術編輯 Art Editor	王才銘 Tsai-Ming Wang

# 教科書研究

JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

第十一卷 第一期  
2018年4月

Volume 11 Number 1  
April 2018





## 主編的話

---

教科書是整體課程的一環，也是課綱文本最為重要的承載體，從歷次課程改革的經驗，教科書都扮演非常重要的角色；而教師作為課程實施的重要執行者，更是課程實踐最核心、最關鍵的人。臺灣即將面對十二年國民基本教育新課程，強調以「核心素養」作為課程發展之主軸，以本於全人教育的精神，培養學生成為自發主動的終身學習者為目標。為落實此一理念，課程內涵、教科書設計、教師教學將是緊密連結、環環相扣的。本期收錄的文章、規劃的論壇主題及書評，就聚焦於課程、教科書與教學相關的議題。

本期共收錄 3 篇通過嚴謹審查的研究論文。第一篇陳麗華與葉韋伶所撰〈學習者中心取向教材設計之規準與案例分析——以美國社會教科書為例〉，取徑課程鑑賞，尋繹學習者中心的理論根源，提出學習者中心教材設計之五大面向、24 項規準；進而以美國 Pearson 出版之國小社會教科書為對象，歸納出學習者中心的教材設計作法。

第二篇由陳榮德與方志華合著〈臺灣、中國、香港及新加坡國（初）中國語文教科書老人形象之分析研究〉，透過量化及質性內容分析，針對臺灣、中國、香港及新加坡四地中學國語文教科書中的老人形象，進行梳理和分析，這是教科書內容研究較為少見的分析對象，頗具創新性。

第三篇謝君青撰“Frequency and Variability of Figurative Uses of Motion Verbs in Readers for Pre-Intermediate EFL Learners”（初階英語讀本之移動動詞譬喻用法分析），則以量化分析、質性研究方法，透過對臺灣南部一所大學提供給初階英語程度學生的五本指定讀本之譬喻用法的頻繁性、多元化及特性進行分析，期望能作為英語教師提升學習者譬喻能力的教學資源，落實語言學習及教學之成效。

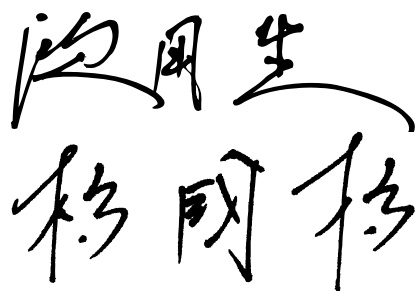
本期論壇主題為「十二年國民基本教育社會領域課程綱要發展」，邀請課程綱要研修成員、教師與談。面對起步較晚、變革幅度較大的

社會領域課綱，如何讓各相關關係人理解社會領域課綱的理念與特色；教師面對課程的改變，態度及教學方式有何調整及因應，以適應教學場域裡想像與現實面；又教科書如何設計以呼應並實踐課程核心素養理念等，都是論壇聚焦的重要面向。

本期書評專欄，由林明煌以日本 2017 年公告的新「初中社會科學習指導要領」為對象，進行解讀與分析。作者透過分析日本歷次國中社會科學習指導要領修訂的情形，發現其修訂原則時而鉅細靡遺，時而綱要化；而 2017 年的修訂，卻又捨綱要化，而對社會科的教學方法與過程進行非常詳細的說明與陳述，針對這樣的變化，作者也提出其看法與不同意見，值得一讀。

本刊即將邁入第十一年，我們期盼有更多元、創新的教科書研究議題產生，也期待有更多教科書研究工作者的投入，一起為教科書的教學價值及其品質努力。

輪值主編

A handwritten signature in black ink, consisting of two lines of characters. The top line reads '林明煌' (Lin Minghuang) and the bottom line reads '敬啟' (Respectfully). The style is fluid and cursive.

謹識

# 教科書研究

第十一卷 第一期

2008年6月15日創刊

2018年4月15日出刊

## 專論

- 1 學習者中心取向教材設計之規準與案例分析——以美國社會教科書為例  
陳麗華 葉韋伶
- 37 臺灣、中國、香港及新加坡國（初）中國語文教科書老人形象之分析研究  
陳榮德 方志華
- 69 初階英語讀本之移動動詞譬喻用法分析  
謝君青

## 論壇

- 101 十二年國民基本教育社會領域課程綱要發展

## 評論

- 125 日本初中新社會科學習指導要領之分析  
林明煌

# JOURNAL OF TEXTBOOK RESEARCH

Volume 11 Number 1

First Issue: June 15, 2008

Current Issue: April 15, 2018

---

## Articles

- 1 Analysis and Exemplary Cases of Design Criteria for  
Learner-Centered Materials: A Case Study of America Social  
Studies Textbook  
Li-Hua Chen      Wei-Ling Yeh
- 37 Analysis of Images of the Elderly in Chinese-Language Junior  
High School Textbooks in Taiwan, China, Hong Kong, and  
Singapore  
Jung-Te Chen      Chih-Hua Fang
- 69 Frequency and Variability of Figurative Uses of Motion Verbs in  
Readers for Pre-Intermediate EFL Learners  
Chun-Ching Hsieh

## Forum

- 101 Development of Social Studies Curriculum Guidelines in 12-Year  
Basic Education

## Review

- 125 Analysis of the New Japanese Junior High School Social Studies  
Course  
Ming-Huang Lin

# 學習者中心取向教材設計之規準與案例分析 ——以美國社會教科書為例

陳麗華 葉韋伶

本文採取課程鑑賞取徑，尋繹學習者中心的理論根源，探討相關理念論述，藉以歸納學習者中心教材設計之規準，包括五大面向 24 項規準。復援用此規準，以 Pearson 出版之國小社會教科書為對象，進行教材案例鑑賞。本文歸結出五點學習者中心教材設計作法：一、不同作用的各式教材設計元件，可安排來引導學習者中心的學習方向或墊基後續學習重點；二、單元核心問題是貫穿單元學習的主要軸線，課程內容與評量設計皆與其密切扣連；三、多樣化及多層次的學習素材和活動，可用以拓展學習者學習之廣度及深度；四、各式閱讀理解技能可嵌入課文內容和學習活動設計中，以磨練學習者的思考力；五、學習者中心取向的教材設計，須以增進學習者為主體的課室教學與學習為主要考量。

關鍵詞：學習者中心取向、教材設計規準、課程鑑賞取徑

收件：2017年4月7日；修改：2018年1月5日；接受：2018年3月6日

# **Analysis and Exemplary Cases of Design Criteria for Learner-Centered Materials: A Case Study of America Social Studies Textbook**

Li-Hua Chen    Wei-Ling Yeh

This study examined design criteria and exemplary cases for learner-centered materials. The curriculum appreciation approach was adopted. First, 24 design criteria for learner-centered materials were produced based on a review of studies on learner-centered theories and concepts. Then these criteria were employed to evaluate a social studies textbook from Pearson Publishing Company. Based on this evaluation, five learner-centered strategies were defined for use by textbook designers. 1. Various functional elements should be defined to guide learner-centered tracks or foci. 2. The essential subject matter of the whole unit should be defined, and design of the content and evaluation must be closely linked to it. 3. Diversified and multilevel learning materials and activities should be provided to expand the breadth and depth of users' learning. 4. Reading comprehension skills should be embedded in the design of the text and learning activities to cultivate learners' thinking abilities. 5. Enhancing learner subjectivity in the classroom should be the priority when designing learner-centered materials.

Keywords: learner-centered approach, design criteria, curriculum appreciation approach

Received: April 7, 2017; Revised: January 5, 2018; Accepted: March 6, 2018

## 壹、緒言

從教育史的角度來看，教育的責任最早是由家庭所承擔，在家庭中是由上一代對下一代實施教養工作。而後，隨著社會生活日趨複雜，爲了使經濟效益最大化，將需要教育的兒童集中在名爲「學校」的機構中，在明確的時空範疇中進行系統化、集體化的教化活動，以由上往下的灌輸模式將套裝知識傳授給學習者。教育的責任至此從家庭轉移至學校教師身上，採用班級團體式的教學成爲常態，教師中心的教學成爲傳統學校教育的主流樣態。然而，這些套裝知識與傳遞方式真的符合學習者需要嗎？面對急遽變化的社會與知識量爆炸的時代，以成人和專家觀點來組織的套裝知識往往成爲「昨日的知識」，不僅無法激發學習者探索求知的興趣，亦無法達到兒童「求真與辨識真實」的天生需求（李彥慧，2011）。因此，「學習者中心」的教育理念順勢被提出，主張教育應以學習者的生活經驗爲重心，重視學習者本身真正的需求。

然而，從教師中心移轉爲學習者中心的典範轉移並不是一步到位，而是一種逐步移轉的歷程。Pearson 與 Gallagher（1983）提出學習責任移轉的歷程加以說明（圖 1），如圖 1 左上角所示，一開始教師擔負絕大部分的責任，以示範與直接教學爲主；接著逐漸釋放教師的責任，扮演從旁指導練習的角色，與學習者共享學習責任；教師接著提供鷹架，促進學習者學習；最終如圖 1 右下角所示，學習者有更多的參與，承擔絕大部分的學習責任。深究學習責任移轉的歷程可知，學習者中心雖然主張學習者是問題和解決方法的主動創生者，但這並不表示一開始就放任生手漫無目的的探索，而是有策略地逐步將學習責任交還給學習者，提供必要的知識鷹架，協助學習者建構知識，終而能獨力承擔學習責任，養成自主學習的能力。上述分析對教材設計及班級教學極具啓發性：學習者中心從來不是一蹴可幾的；學習者中心是一種師生相偕「邁向」的歷

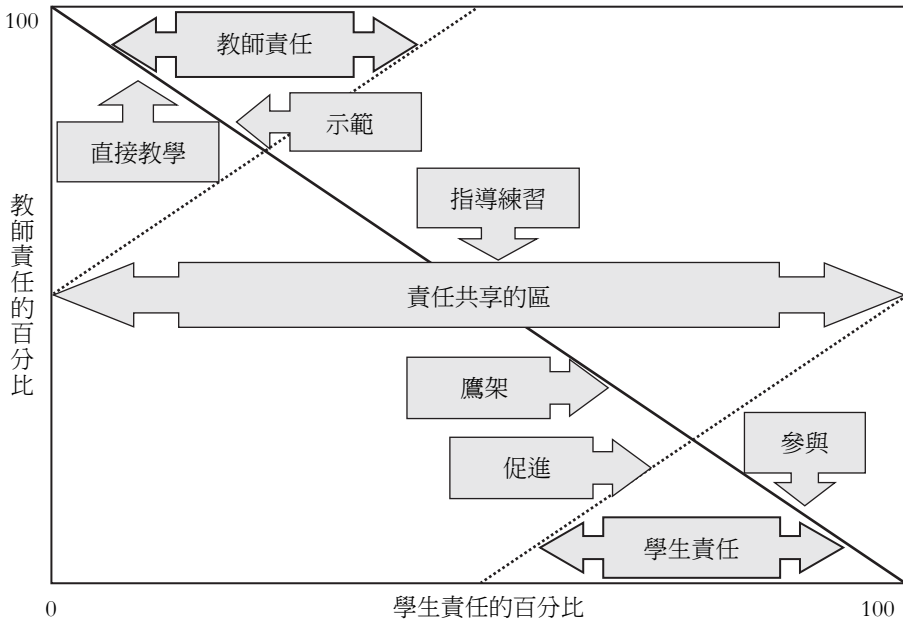


圖 1 學習責任逐漸轉移

資料來源：Pearson 與 Gallagher (1983)。

程，在體制化的學校教育中百分百的學習者中心不僅不可能，也非必要如此。運用到教科書設計亦然，吾人難以期待百分百學習者中心教材的出現，但是將學習者中心的理念與實務嵌入教科書設計中，必然是師生相偕邁向學習者中心的重要助力，這也彰顯了本文所聚焦探討的課題之重要性與價值性。

其次，從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》亦可尋繹出學習者中心取向的精神。總綱中提及：「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以『核心素養』做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域／科目間的統整」（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014：3）。然而，素養導向的教材究竟該如何編寫？國家教育研究院（2016）曾就素養導向的教材編寫提出四項概念通則：一、連結實



際的情境脈絡；二、強調學習者參與和主動學習，以有機會運用與強化相關能力；三、兼顧學習的內容（學習內容）與歷程（學習表現），以彰顯素養乃包含知識、技能、情意的統整能力；四、針對不同核心素養項目，應有不同設計重點。歸結前述四項通則可知，十二年國民基本教育強調的素養導向課程亦是以學習者做為課程設計的出發點，深富學習者中心之意涵。換言之，學習者中心取向之課程與教學設計也是當今臺灣中小學教育改革的重要趨勢之一。

縱使學習者中心已成為當前課程教學的重要趨勢，然而，相關研究卻指出，近期教科書的設計仍多以成人取向及專家知識體系進行編輯，所有課程規劃委員仍由成人世界所掌握，學習者依舊處於教育權力關係中的弱勢。陳麗華（2008）指出教科書的研發與設計存在一種弔詭現象，教科書最主要的學習者和使用者，鮮少有發聲的空間。此外，林佳瑜與陳麗華（2013）的研究亦指出，國小高年級社會教科書中符合學生中心取向教學設計的百分比偏低，其中以「連結學習情境」、「多元學習媒材」及「引導自主學習」等三項特性表現最差。惟普遍而言，教師和學習者對教科書倚賴深，又多未能進行批判性詮釋與轉化，造成學習者學習成效不彰。究竟學習者中心取向教材設計的規準為何？是否能找出具體的教材案例來佐證說明並提供參酌？

基於上述問題意識，本研究採取課程鑑賞取徑，先尋繹出學習者中心的理論根源，探討相關學者的理念與論述，藉以歸納出學習者中心教材設計之規準。復援用所建構之規準，以美國 Pearson 出版業者的國小社會教科書為對象，進行教材案例鑑賞，做為規準意涵之佐證說明與運用，同時透過鑑賞其教科書設計所彰顯的學習者中心色彩，做為根據十二年國民基本教育課程綱要進行教科書設計之參酌。根據 Eisner（1991）的見解，鑑賞是質性的認知（qualitative knowing）或認識論的看見（epistemic seeing），通過洞察獲得知識的秩序。鑑賞不在於列出詳細的數據與可能來源，而是更精確地看見或更深入地理解有關的一切，使鑑

賞的對象獲得恰如其分的定位。本文在進行課程教材鑑賞時，主要參考運用 Eisner (1991) 所提出的描述、解釋、評價和主題等四個維度進行。亦即鑑賞的前提是以學習者中心為關注的「主題」，將所看見的教材示例的形式與品質、所感受的經驗「描述」出來，「解釋」教材示例背後的设计意圖與意義，並以學習者中心教材之設計規準，進行重要性或價值性等「評價」，以做為改善的基礎。就本文而言，還要進一步提出對十二年國民基本教育教科書設計之啓示。

## 貳、學習者中心之理論根源

學習者中心是以經驗主義學者洛克 (John Locke) 的教育思潮為啓蒙，其後盧梭 (Jean-Jacques Rousseau) 融合自然本位和經驗教學，從而將教育的重心由教師和教材移轉至兒童本身。裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi) 創立學習者為本位的學校，亦為學習者中心的體現；而後，杜威 (John Dewey) 大力推展實用主義，學習者中心教育理念至此蓬勃發展 (王全興，2008；林佳瑜、陳麗華，2013；簡成熙譯，2002)，以下簡述學習者中心的理論根源。

### 一、進步主義

帕克爾 (Francis Wayland Parker) 是進步主義教育運動早期的倡導者，他受歐洲自然主義思潮影響，於 1870 年代首先引進新教學方法的實驗，提出「兒童是教育經驗的中心」、「教育要使學校適應兒童，而不是使兒童適應學校」等原則。20 世紀初杜威 (John Dewey) 將實用主義 (Pragmatism) 哲學運用於教育領域，其實驗和理論更壯大了進步主義的聲勢，堪稱是進步主義教育運動中成就及影響最大的教育家。此後，美國於 1910~1920 年代建立了許多新學校，許多舊學校也紛紛加入進步主義的陣營，都市地區的學校更廣泛採用活動課程、核心課程與設計教

學法。「這些學校的特色是兒童中心、寬容的訓導、男女合校、課程實驗、不重視學業與考試、鼓勵藝術與手工學習」(賈馥茗, 2000)。

## 二、建構主義

建構主義是學習者中心的重要理論基礎,強調學習者是主動的知識建構者,教學情境必須尊重學習者的主體性,學習者是教學過程的主角,主要可分為兩大學派,其一為皮亞傑(Jean Piaget)的認知建構論(cognitive constructivism),強調兒童自幼即具備主動求知的能力,兒童會在生活中建構自己的基模(scheme),並運用本身已有的基模來面對生活中的各種情境;若教師不能理解兒童的想法,未能在教學中引導兒童運用已有的基模來思考問題,學習將很難發生。因此,教師應在教學過程中找到擴充學習者認知結構之方式,適時教導必要的知識,幫助學習者主動求知,讓學習可以在不斷組織、適應、平衡、同化、調適的過程中自然發生(張春興, 1996; 張景媛, 2002; 黃道遠, 2005)。

其二為維高斯基(Lev S. Vygotsky)的社會建構論(social constructivism),他運用Wood、Bruner與Ross(1976)的鷹架(scaffolding)概念,提出近側發展區(zone of proximal development, ZPD),這兩者皆是學習者中心的體現。維高斯基認為教師在教學過程中扮演的是輔導者的角色,在教學過程中適時提供學習者系統性引導及關鍵性指示等外在鷹架,或協助學習者建構自我的學習鷹架,協助學習者從實際發展水平提升至可能發展水平。此外,他主張知識是透過與社會的互動共同建構而來,亦即知識建構的過程深受個體所處的社會、文化、歷史和語言運用所影響(李維譯, 2000; Vygotsky, 1978)。

## 三、情境學習理論

Lave與Wenger(1991)指出情境學習是社會實踐的參與過程,學習者在參與過程中自我探討情境與他人之間的互動反思。陳麗華與林陳涌

(1997) 衍用 Skilbeck 創用的「情境模式」這個名詞，融入建構主義和情境認知理論 (situated cognition) 的精神，發展出情境模式教學設計的六項原則：1.教學重心在於提供學習者建構和應用知識的機會。2.分析學習者的前置經驗和近側發展區是協助學習者建構知識的基礎；學習者在成人或同儕的協助下可以發揮潛力，建構自主的學習。3.教與學是在豐富多元、富多層次意義的情境中自由創造，以產生各式各樣的學習結果。4.學習者主動參與足夠豐富、複雜和真實的教學活動，學習才會真正發生。5.學習者是問題和解決方法的主動創生者，但並不表示讓生手絕對自由和漫無目的的探索，而是透過教師或同儕等提供必要的知識鷹架，協助學習者學習建構知識。6.評量和教學是密合的整體，應結合真實性活動加以進行。

#### 四、人本學習理論

羅傑斯 (Carl Rogers) 是人本主義的代表人物，主張學習者本身即具備求知向上的潛在能力，教育者只需為其設置良好的環境，學習者便會習得他們所需要的知識。他在 *Freedom to Learn* 中提出人本學習的重要原則有五：(一) 人類具有學習的潛能，對環境的好奇會促進學習與發展；(二) 教材有意義且符合學習者目的才會產生學習。教材是否有意義不在教材本身，而在學習者對教材的知覺看法；(三) 當學習者能主動參與學習歷程時，學習才會進步；(四) 自評學習結果可以養成學習者的獨立思維與創造力；(五) 重視知識以外生活能力的學習 (張春興，1996；陳曉慧，2008)。

#### 五、多元智能理論

Gardner (1983) 提出的多元智能理論的基本假設為每個人都有獨特的潛能，教學時應尊重學習者的個別差異，因應不同的學習者而有不同的教學方式，發掘並引導其智能的發展。換言之，教師要能了解學習者智能領域的分布，設計適合學習者的教學方式，學習者若能以其優勢智

能領域來學習，最能達成學習效果（王為國，2006）。

## 六、關懷倫理學

在諾丁（Noddings）推展的關懷倫理學中，面對學習者的成長需求時，教師必須身為一位關懷者，包括因材施教的關懷及對學習者有教無類的關懷，教師應積極接受學習者，了解學習者進而引導學習者，在師生互動的過程中引發學習者的主動學習。在教育實務上，方志華（2004）認為關懷不僅是要發揮人性的本能，更要根據對方的需求，發揮教育專業的知能，以期達到教育的理想。此外，教師在教學過程中亦需接納學習者的需求和情感，讓學習者具有關懷的態度，進而參與社會服務事務，期許學習者在未來社會中具有關懷實踐的人性。

綜合言之，學習者中心是以學習者為學習的主體，綜合考量學習者的認知發展、社會文化、個人興趣、多元智能、需求和情感等變項，強調學習的內容應貼近學習者的生活經驗，以學習者自身的相關知識出發引起其學習興趣，並輔以多元化、社會互動性及高層次思考的活動與評量，藉以激勵學習者自主參與學習及知識與意義的建構。

## 參、學習者中心取向教材的設計規準

本文搜尋對學習者中心意涵有較完整論述之文獻，以下簡述其梗概並萃取其主要概念，進而建構學習者中心取向教材設計之規準。

### 一、McCombs 與 Whisler 提出 20 項學習者中心特性

McCombs 與 Whisler（1997）從課程內容、教學策略和評量系統等三大面向剖析學習者中心取向之意涵，並且歸納出 20 項學習者中心特性。其中，課程內容面向包含：（一）以不同特色的活動引發學習者興趣；（二）設計對學習者有意義的內容和活動，並且必須包含幫助學習者理解和發

展未來的活動；(三) 鼓勵學習者挑戰有些許困難度的學習活動；(四) 學習活動的安排是整體的、綜合完整的統整課程；(五) 促進學習者合作學習；(六) 促進學習者高層次思考，讓學習者有自我調整學習技巧的機會。本文仔細審議其論點，從中萃取出多樣性、意義性、未來性、多層次、整體性及協作性等主要概念。

教學策略面向包含：(一) 因應不同學習者應用不同的、彈性的方法策略；(二) 學習活動與學習者有關；(三) 以問題和活動促進學習者思考，而不是死背記憶；(四) 以有效的學習策略支持學習者發展；(五) 幫助學習者以批判性思考技巧提升理解力；(六) 學習者學習和教師教學並重，並提升學習者學習過程的責任感。本文從中萃取出個別差異、差異化、關聯性、思考力、支持性、民主性及責任感等主要概念。

評量系統面向包含：(一) 因應學習者個別差異給予不同的評量；(二) 讓學習者參與設計評量的方式；(三) 讓學習者有選擇提供成果的機會，並依據教育標準證明其成就；(四) 允許學習者用不同方式呈現不同多樣的能力；(五) 持續了解學習者成長及進步的情形；(六) 提供學習者自我評鑑的機會，促使學習者反省。本文從中萃取出個別差異、適性化、自選性、多元展能、監督進展、自我評鑑及挑戰性等主要概念。

## 二、美國心理學會提出 14 項學習者中心的心理學原則

美國心理學會 (American Psychological Association [APA], 1997) 從學習者角度出發，提出學習者中心的 14 項心理學原則，分別為認知與後設認知、動機與情感、發展性與社會性及個別差異等四大類因素。其中，認知與後設認知因素提及學習過程的本質、學習過程的目標、知識的建構、策略性思維、對思考加以思考及學習的脈絡，本文深究其意涵，認為其深富關聯性、支持性、思考力、個別差異及環境／情境設計之精神。再者，動機與情感因素提及動機與情感對學習的影響、學習的內在動

機、動機在努力上的效果，本文認為其隱含個別差異及共享學習責任之概念。發展性與社會性因素則論及發展對學習的影響、社會因素對學習的影響、學習的個別差異，本文認為其再次強調了個別差異的重要性。最後，個別差異因素提及標準和評量、學習的多樣性，本文仔細審議其意涵，從中萃取出挑戰性、監督進展、個別差異之概念。

### 三、Weimer 提出學習者中心的教學實務評量規準

Weimer (2002) 提出學習者中心的教學帶來的五種轉變，包括內容功能、教師角色、學習責任、評量過程及目的、權力平衡等五大面向的轉變，並且以教學者的角度發展了一套「學習者中心的教學實務評量規準」(Learner-Centered Teaching Practice Rubric)，教學者可以運用檢核表，自我檢視是否具有學習者中心的教學實務。其中，內容功能面向包括：(一) 促進學習者練習使用探究或該學科的思考方式，並且學習解決真實問題；(二) 理解內容的功能和學習這些內容的原因，進而評價課程內容的價值；(三) 幫助學習者發展學習這些課程的鷹架；(四) 學習者轉換及反思大部分內容，並從中產生自己的意義；(五) 組織的內容可以讓學習者了解如何將它運用於未來。本文仔細審議其提出的指標，並從中歸結出整體性、意義性、多層次及未來性等主要概念。

教師角色面向包括：(一) 建立一個促進學習者學習、順應學習者不同學習風格、激發學習者承擔學習責任的學習環境；(二) 清楚適切地陳述明確的、可衡量的、可達成的、實際可行的、時間取向的目標；(三) 教學目標、「教」「學」方法、評量三者一致，並且明確地相互結合；(四) 使用多樣的「教」「學」技術以協助學習者達成學習；(五) 設計學習活動，讓學習者與教材、教師及同儕間產生互動；(六) 激發並鼓勵學習者擁有學習所有權。本文深入審議上述意涵，從中精煉出個別差異、環境／情境設計、支持性、協作性、責任感等主要概念。

學習責任面向包括：(一) 由教師提供學習機會及不間斷的評量和

回饋，學習者藉此承擔起達成學習目標的責任；(二) 學習者發展能應用於未來學習的學習技能（如時間管理、自我監控、目標設定），並且成爲自我導向和終身的學習者；(三) 學習者了解自我的學習情形與學習能力，熟練自我評量，並且可以評量自我的學習；(四) 學習者熟練各式資訊素養技能（如形成問題、評量及評價資料、評價內容、合法使用資訊）。本文仔細審議其意涵，從中萃取出共享學習責任、自主學習、自我評鑑、監督進展等主要概念。

評量過程及目的面向包括：(一) 評量必須被整合於學習過程之中；(二) 學習者在課程中可以有三次以上從錯誤中學習的機會，而後證明其精熟情形；(三) 當學習者不認同教師提供的答案時，教師應鼓勵學習者爲自己的答案提出辯駁；(四) 學習過程期間使用真實評量，學習後作立即性的回饋；(五) 使用同儕和自我評鑑。本文仔細審議其指標精神，認爲自我評鑑爲其倡議的主要概念。

權力平衡面向包括：(一) 大部分課程內容由教師決定，附加學習內容由學習者決定；(二) 指定的作業可以是開放式的，如允許不同的途徑、允許一個以上的正確答案等；(三) 大部分班級經營策略、評量方法、學習方法與作業期限等都應與全班學習者協商；(四) 質量並重的成績評量；(五) 以學習者可以獲得最大學習機會爲原則。本文認爲前述指標內涵富含共構學習結果、多元展能、民主性等精神。

#### 四、林佳瑜與陳麗華提出學習者中心教材分析指標

林佳瑜與陳麗華（2013）爲瞭解國小社會教科書中學習者中心取向教學設計的落實情形，建構一套學習者中心教材分析指標，包括：符合學習程度、接近生活經驗、引發學習興趣、引導自主學習、多元學習媒材及連結學習情境等六項。本研究仔細審議其指標內涵，從各指標中歸結出數項主要概念，其中，符合學習程度包含個別差異、多樣性、多層次等概念；接近生活經驗包含意義性及關聯性等概念；引發學習興趣包



含個別差異及多樣性等概念；引導自主學習包含責任感及自主學習等概念；多元學習媒材包含個別差異、多樣性、多層次及差異化等概念；連結學習情境包含整體性、意義性及關聯性等概念。

## 五、Zmuda、Curtis 與 Ullman 提出 10 項學習者中心特性

Zmuda、Curtis 與 Ullman (2015) 指出學習者參與學習歷程的程度會建構出不同特性的學習，他們並從學習結果、任務、聽眾、回饋、評價、過程、環境、學習展示、時間和進展等十大面向說明學習者中心的特性。其中，學習結果面向包含：(一) 學習者在既定的標準中決定想要學習的內容和技巧；(二) 學習者從共同的主題課程中辨識出跨學科的學習結果。本文深入審議其意涵，從中萃取出民主性及共構學習結果等主要概念。任務面向意指學習者獨立地解釋和明確有力地表達問題、想法、設計或調查，本研究認為其深富民主性及高度參與之概念。聽眾面向意指學習者和真實聽眾 (authentic audience) 合作以展示學習，並且透過貢獻以增加價值，本文認為其富含民主性及協同學習之概念。回饋面向之意涵為學習者從教師和其他參與者身上尋求回饋，並且透過回饋以引導自身的表現，本研究認為其隱含共享學習責任之概念。評價面向意指學習者和教師共同詮釋能展現成就的證據，本研究從中精煉出民主性及自選性之概念。過程面向意指學習的順序和進度必須考量學習者的興趣和需求，並且彈性地根據進展評量發展而來，本研究認為其深富個別差異及民主性之概念。環境面向則直指教師和學習者共同合作成為學習的夥伴，共同設計及評價學習，本研究認為其隱含共享學習責任及監督進展之概念。學習展示面向指出由學習者提出可以展示學習結果和提供學習證據 (如個人檔案) 的途徑，本研究從中精粹出自選性及多元展能之概念。時間面向則意指學校教育可以是全天候及終年無休的，本研究認為其深富共享學習責任及自主學習之意涵。至於進展面向則意指進展是根據學習者展示的實際能力所定，並不會受什麼時候達成這種能力

所影響，本研究認為其富含個別差異及自主學習之精神。

## 六、本研究建構之學習者中心取向教材設計之規準

綜觀上述五套學習者中心指標系統，大多能關注到學習者、課程、教學、學習與評量等基本面向，如表 1 所示。根據表 1 的五套學習者中心指標系統在課程教學基本面向之初步分析結果，本研究進一步解讀及歸納這五套指標系統，建構出涵蓋學習者特性、課程內容、教學策略、學習歷程與評量系統五大面向，以及其下具體的 24 項教材設計規準，並仔細檢核各項設計規準之學理根源及相關論述，進而彙整出「學習者中心取向教材設計之規準」（初稿）。

而後，本研究邀請了兩位不同版本社會教科書的核心編寫作者、兩位社會領域專家教師及兩位在大學擔任「社會領域教材教法」教學之教授提供回饋意見。本研究參酌專家學者提供之意見對規準初稿進行修改，礙於文章篇幅限制，不在此羅列規準修改歷程，附錄即為最終建構出的「學習者中心取向教材設計之規準」。五大面向 24 項規準之訂定各有所本，其理論根源和相關論述詳如附錄所示。

表 1 五套學習者中心指標系統在課程教學基本面向之初步分析結果

	學習者	課程	教學	學習	評量
McCombs 與 Whisler (1997)	✓	✓	✓	✗	✓
APA (1997)	✓	✗	✓	✓	✓
Weimer (2002)	✓	✓	✓	✓	✓
林佳瑜與陳麗華 (2013)	✓	✓	✓	✓	✗
Zmuda 等人 (2015)	✓	✗	✓	✓	✓

深入審視此五套學習者中心指標系統可發現，僅有林佳瑜與陳麗華的指標是針對教材設計，其餘四套系統似乎為教學規準，未涉及教材設計。本研究將教學規準歸納應用到教材規準的建構，其間轉化的合理性，在此進一步說明。詹寶菁、葉韋伶與陳麗華（2014）提出完整的教科書設計，應包含課程設計、教學設計、文本設計、圖表設計和版式設計等五大面向，其中，教科書的教學設計較為人所忽略，甚至被狹隘地視為只需呈現於教師手冊或教案中即可。其實不然，理想的教科書是將教與學的觀點、歷程與策略納入教科書的設計中，猶如將三維空間的教與學壓縮到二維空間的教材設計中。當師生應用教材進行教與學時，就能把蘊藏學習者中心的二維教材教法，解壓縮為三維的教與學的實踐。若教材／教科書沒有蘊含學習者中心的教學觀點、學習歷程與策略在其中，基本上教師很難加以應用並轉化出以學習者為主體的課堂學習。故而，本研究建構的學習者中心教材設計規準，將教學及學習都涵納其中，唯獨這五大指標系統中牽涉學習環境／情境規劃部分未納進來。確實，二度空間的教材設計可以透過適當的引導設計提示「人」（教師與學習者）進行師生平權的促學／學習活動，然而，較難有足夠的篇幅引導學習「環境／情境」的規劃。

## 肆、學習者中心取向教材設計案例分析

美國 Pearson 出版商於 2013 年出版 *myWorld Social Studies* 系列社會教科書，適用於 K-5 年級。本文所分析的教材設計案例，即為其中四年級的教材 *Regions of Our Country*。該教科書在教師指引的序言即開宗明義地指出是採用重理解的課程設計（Understanding by Design, UbD）進行編寫。有別於以往以教師經驗為起點的課程設計模式，UbD 模式是以「期望學習者有怎樣的學習結果」（desired results）為課程設計的起點，主張教師應以學習者未來面對工作所需的核心知識來發展課程，並且相當重

視學習者的學習興趣，這種從學習者觀點與興趣逆向推回的課程設計模式，具有濃厚的學習者中心之精神。

為提升本研究的可理解性及文章的可讀性，特別選取該冊教科書中知識內容較為人所熟知的第二單元“Americans and Their History”進行深度分析。第二單元有五課，包括“America and Europe”、“A New Nation”、“Growth and Civil War”、“The United States Becomes a World Power”和“The United States Since World War II”。以下將以其教材設計元件（element）為標題，分析其中隱含的學習者中心取向之精神。

## 一、教科書前導設計——編輯要旨

### （一）善用前導設計墊基學習者之學習理解力

在進入第二單元分析之前，本研究先針對該教科書的「前導設計」進行分析，此即一般教科書常見的「編輯要旨」。該教科書提出 21 世紀所需的閱讀理解技能（reading skill）、合作創造（collaboration and creativity）、圖表（graph）、地圖（maps）、批判思考（critical thinking）、媒體及科技（media and technology）等六類學習技能檢核表，並且利用 21 頁的篇幅，簡述這些技能的意義與示例，尤其特別著重九項閱讀理解技能及地理技能（geography skills）。

其中，九項閱讀理解技能包含主要概念和細節（main idea and details）、分類（categorize）、原因和結果（cause and effect）、比較和對照（compare and contrast）、辨明時序（sequence）、歸納通則（generalize）、事實和意見（fact and opinion）、摘述重點（summarize）、結論（draw conclusions），此外另附加一項良好寫作（good writing）的技巧。與一般教科書以冗長乏味的文章敘寫編輯要旨相較，該教科書採用輕鬆活潑的漫畫手法介紹這九項閱讀理解技能，並確實應用在全冊其後各課課文的敘寫中，透過相關的設計讓學習者參與及演練這些技能，試圖讓學習者

在反覆的練習中培養各項閱讀理解技能，此設計彰顯了課程內容應具備的未來性。

## 二、單元扉頁

### （一）善用核心問題以引導學習者開展學習

該冊教科書的每個單元起始，都以兩個跨頁做為單元扉頁，並提出單元的核心問題（big question），展現 UbD 設計的精神所在。第二單元的核心問題是「在我們的歷史中，有哪些改變了及持續不變的事情？是如何發生的？」，接著拋出子問題，以引導學習者把這項核心問題連結到自身生活經驗中進行關聯性思考：「寫出在人生中你或你的家人有哪些事情已經改變了。接著寫出有哪些事情維持不變」。這種連結新舊經驗的設計手法，讓核心問題對學習者而言更具意義，並且具體可理解，亦即藉由具意義性與關聯性的子問題，鋪設出學習的鷹架，降低學習者探究時間及變遷等抽象核心問題的難度。

緊接著單元扉頁再以美國第 16 任總統亞伯拉罕·林肯（Abraham Lincoln）及美國南北內戰（civil war）的故事，引導學習者認識具民有、民治及民享精神的美國民主的發展。在故事最後，提出與核心問題相關聯的子問題供思辨學習：「根據這段故事，美國在南北內戰中產生了哪些改變？是如何發生的？」，緊接著把特定的歷史事件與思維提升至整個國家的發展來思考：「當你閱讀本單元時，請思考我們國家有哪些改變了及維持不變的事情？是如何發生的？」，透過多層次的提問鋪陳與設計，可以逐步引導學習者進行高層思考，此為課程內容的多層次彰顯。

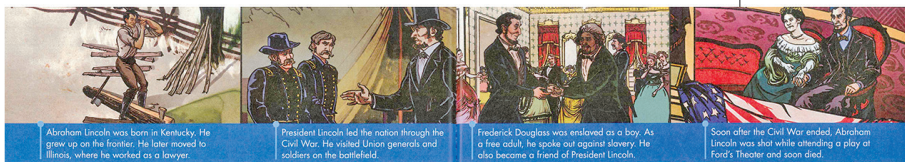
綜上所述，以單元扉頁揭開本單元的核心問題，再連結至學習者自身經驗，讓問題更具體有意義。而後呈現林肯總統成長、從政及解放黑奴的奮鬥故事，輔以大量寫實的歷史插畫，引發學習者的閱讀興趣，亦能透過課程內容多樣性的彰顯兼顧不同學習風格學習者之學習。在故事

最後，再次引導學習者以本歷史案例故事為本，具體思索本單元的核心問題。此種前後呼應的教材設計手法，讓學習者在進入後續第一課學習之前，就清楚明瞭整個單元的核心問題，並且可以自我監控 (self-monitor) 後續學習，時刻回想並解答單元核心問題。此設計手法讓課程內容具有整體性、意義性、多樣性、多層次與未來性，並能反覆鍛鍊學習者的思考力。

(二) 善用圖像化手法，輔襯課文敘寫，引發學習興趣

本單元在講述林肯總統及美國南北內戰的故事時，充分運用課程內容設計的意義性及多樣性，圖 2 即為單元扉頁中講述林肯總統及南北內

寫實風格的漫畫及簡要的圖說



網路學習資源之網址

圖 2 以圖像化手法輔襯林肯總統及美國南北內戰之課文

資料來源：Linda、Jim、James、Alfred 與 William (2013: 36-37)。

戰故事的頁面。由圖 2 可知，本單元除了以課文敘述林肯總統的生平及其在南北內戰中扮演的角色之外，亦輔以圖像化手法，透過寫實風格的漫畫及簡要的圖說，精妙地輔襯課文敘述。此圖像化的手法不僅能引發學習者的學習興趣，輔助文本內容之閱讀，亦能兼顧不同優勢智能學習者之學習。

### （三）整合多樣之網路學習資源以拓展學習者之學習深度

由圖 2 可知，該單元扉頁的右下角標示有“myworldsocialstudies.com”的網址，學習者只要依照指示點進網頁，便可觀賞相關的故事影片。透過影片觀賞不僅讓平面的歷史史實躍然於三度空間，充分激發學習興趣，亦可在基礎的課文學習之外進行加深加廣的學習。除了單元扉頁之外，在第一至第五課時常可見如此的設計，透過網站資源的整合，不僅使得教科書在紙本的平面設計之外，加上數位的視覺傳播概念，亦延展學習者的學習疆界，展現多樣性及多層次等特性。

綜觀本單元扉頁，作者採用開門見山的寫作手法，明確指出歷史的變遷更迭及恆常不變，提問設計亦採用循序漸進的方式，從學習者的日常生活層次，逐步提升至歷史案例的印證及國家層次的思維。此外，作者亦善於使用圖像輔助文字閱讀，以及整合網路資源擴展學習者的學習版圖，短短兩個跨頁的教材設計便足以顯見課程內容的整體性、意義性、多樣性、多層次及未來性等特性，師生亦能在課堂間輕易開展出民主性、關聯性、思考力與責任感等教學特性。

## 三、課文文本

### （一）引導學習者探究主題相關事物及連結自身經驗，以為後續學習墊基

本單元有五課，每一課第一跨頁的上方皆設置起頭欄位，內容包括“Envision it!”設計、本課核心問題及關鍵詞（如圖 3），其版面設計簡潔、定位清楚又能聚焦。“Envision it!”旨在引起學習者的學習動機，引領其

本課核心問題及關鍵詞



**UNLOCK**

I will know that when Europeans and Native Americans met, their cultures changed forever.

**Vocabulary**

archeologist	culture
artifact	colony
hunter-gatherer	enslaved
agriculture	tradition

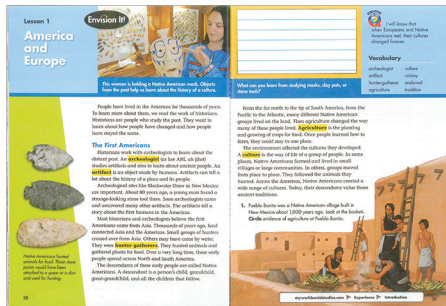


圖 3 起頭欄位的設計具有初探主題、連結自身經驗，及為後續學習墊基等作用

資料來源：Linda 等人（2013: 38-39）。

預見學習目標，並設想與學習課題相關聯的事物與情境脈絡。例如，第一課“America and Europe”講述的是美洲原住民、歐洲探險家發現及殖民美洲的歷史過往，該課的 Envision it!以圖照展示美洲原住民的面具，並提示學習者「過去的物件可以幫助我們認識某一文化的歷史」，緊接著詢問學習者：「從研究面具、陶罐或石器中可以學習到什麼？」。教師可善用起頭欄位的這項“Envision it!”設計，以物件或圖照，帶領學習者回到 1840 年代美國西進大墾荒的歷史脈絡裡，引導學習者以歷史想像與同理心連結至該年代人們的生活、文化與心情，以墊補學習者後續學習該課主題所需之思考力與理解力。綜合上述，起頭欄位的設計具有初探主



題、連結自身經驗及為後續學習墊基之作用，深富學習者中心課程內容的整體性、意義性、多樣性、多層次與未來性特性。

## （二）各課明確陳述主要問題以引導學習者承擔學習責任

每課的起頭欄位的右上角，皆鋪陳該課的主要問題／大概念（the big question）及關鍵詞，具有引導學習重點及墊補不足的功能。例如，第一課“America and Europe”的主要問題是：「我將知道當歐洲人與美洲原住民相遇後，他們的文化就發生永遠的改變了」；第二課“A New Nation”的主要問題是：「我將知道美國是脫離英國殖民地而發展成一個獨立國家」；第三課“Growth and Civil War”的主要問題：「我將知道成長中的美國有著巨大的分裂，因而導致南北內戰」。

綜觀這些課次的主要問題／大概念皆是從學習者角度出發的學習重點提示，並輔以相關的關鍵詞／概念（如圖 3 右上角為第一課的主要問題、關鍵詞／概念），旨在協助學習者掌握學習完該課後預期達成的學習結果，引導學習者以自主學習和自我檢核的方式達成學習結果。此項設計深富未來性、師生共享學習責任及自主學習之精神。

## （三）課文設計融入閱讀理解技能以增進學習者學習的層次與深度

前導設計所揭示的九項閱讀理解技能，被精心融入本單元各課課文的設計之中，並適時以閱讀理解元件，引導學習者思考及演練這些技能，此設計不僅邀請學習者共享學習責任並高度參與教學歷程，亦充分展現了課程內容的多樣性與多層次特性。例如，第四課述及美國立國以後歷經幾波移民潮後成為擁有多樣族群的國家，並搭配兩個圓餅圖顯示 1840~1860 年和 1860~1900 年期間的移民族群來源的轉變。此時，這兩個圓餅圖被設計成學習者實作演練「比較與對照」閱讀理解技能的元件，要求學習者：「仔細觀察這兩個圖並做比較。圈出在 1840 至 1900 年期間移民來源增加最多的地方」（如圖 4 所示）。

第三課設計了實作「原因和結果」閱讀理解技能的活動。該課述及

工業革命帶動美國的經濟發展，而各種發明改變了農場、工廠的工作方式與交通運輸，也在國家成長上扮演了重要角色。該課接著搭配設計「原因和結果」的實作活動元件，以一臺軋棉機（cotton gin）插圖，清楚標示軋棉機如何去除生棉的種子以生產純淨的棉絮，並提問：「這張插圖顯示軋棉機去除生棉種子的速度，遠比手工快速。這會導致南方的農場主種植更多或更少的棉花？」（如圖 5 所示），此一提問若能加上「為什麼？」將更能引導學習者深入探究此一因果問題，不僅引導學習者進行高層次思考，亦可幫助學習者深入理解南北差異及引發南北內戰的社會脈絡。

#### （四）善用圖表設計以增加學習之廣度及深度

第一課講述歐洲人發現並殖民美洲大陸的歷史。圖 6 顯示本課搭配圖像化的手法，將哥倫布及後續各國探險家的探險路線以不同的顏色清楚地標示在美洲地圖上，並以「時間序列」實作活動，請學習者在地圖上圈選出美洲最早的探險家，及圈選出比哥倫布晚 110 年至美洲的探險家。這項時序確認的實作活動，把課文中對探險家及其路徑過於簡約抽象的描述，加以具象化，透過多樣性及多層次的課程設計，能兼顧學習者的特性，提供活化與趣味化的歷史學習，並能培養學習者整合讀圖能力及閱讀理解技能，以增進學習者學習之廣度與深度。

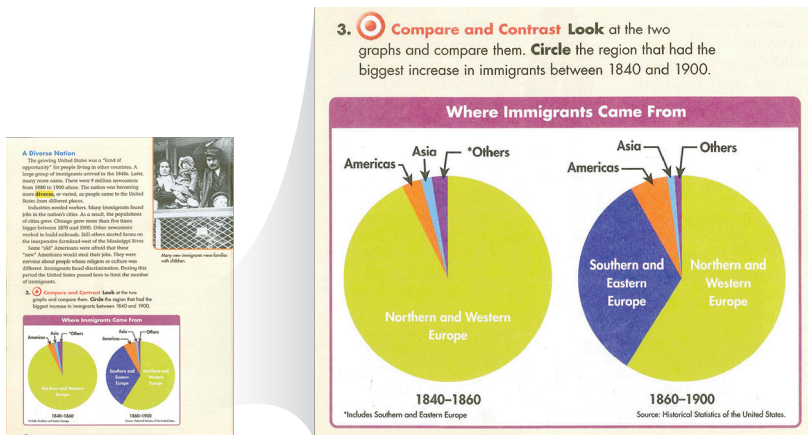


圖 4 配合課文內容設計閱讀理解技能之實作元件

資料來源：Linda 等人（2013: 60）。

**2. Cause and Effect** This illustration shows how a cotton gin cleaned seeds from cotton. It was much faster than cleaning cotton by hand. Would this cause Southern planters to grow more or less cotton?

提供延伸性的因果與推論的思考

圖 5 延伸課文內容設計閱讀理解技能之實作元件

資料來源：Linda 等人（2013: 53）。

**2. Sequence** On the map key, circle the name of the earliest explorer in the Americas. Then circle the name of the explorer who explored 110 years later.

圖 6 將歐洲探險家的探險路線具象化，並配搭時序概念之實作活動

資料來源：Linda 等人（2013: 40）。

## 四、評量設計

### (一) 以形成性評量引導學習者進行自我評鑑及監控學習進展

本單元每一課的文末皆有“Got it?”的設計，包括檢測學習者習得的文本知識及對該課主要問題／大概念的理解（如圖 7）。此外，最後都會有暫停（Stop!）、稍等（Wait!）和前進（Go!）等三部曲的監控學習進展之設計。暫停的欄位是設計給學習者駐足省察自己需要獲得幫助的地方；稍等的欄位是給學習者思索自己的疑惑與問題；前進的欄位則是給學習者填寫自己的學習所得。

“Got it?”設計具有形成性評量的作用，不僅可以協助教師監控學習者的學習進展，亦可以讓學習者監控自我的學習狀況，藉以達到後設思考的效果。此一設計展現了學習者中心評量系統的自我評鑑及監控學習進展特性。此外，暫停、稍等與前進等欄位的設計，還可以操練學習者的思考力及學習責任感，進而引導學習者共享學習責任並高度參與學習歷程。

The figure displays three educational components. On the left, a worksheet titled "Got it?" contains two tasks: 5. Sequence Write the numbers 1, 2, and 3 to arrange the following events in the order that they happened. (House of Burgesses meets in Virginia, Christopher Columbus reaches the Americas, English people set up first colonies on the Atlantic coast.) and 6. Describe one building or place that tells something about the history of your community. How has it changed over time? In the center, a "Stop! Wait! Go!" indicator shows three colored buttons: a red stop sign, a yellow wait sign, and a green go sign. On the right, a textbook page titled "Government in the English Colonies" includes a "Got it?" section with a sequencing task and a "my Story Ideas" box.

圖 7 以形成性評量引導學習者進行自我評鑑及監控學習進展

資料來源：Linda 等人（2013: 43）。

## (二) 設計多層次的複習與評量，增進學習者統整性的高層思考與自主學習

在單元結束後，皆附有複習與評量試題，基本上每課都有 1~2 題題組，題型包括事實性的配對題、簡答題及磨練閱讀理解技能的題目；接續有一題組扣連到該單元核心問題／大概念的題組。例如圖 8 中的第 10 題，具有開放性、統整性、挑戰性及高層思考等特性，是要學習者再度檢視與回應單元的核心問題：「在我們的歷史中，有哪些改變了及持續不變的事情？是如何發生的？」，首先要求學習者利用美國憲法的圖照，去思索第二單元的核心問題，接著詢問：「憲法如何改變了國家？有哪些是持續不變的？」。

各單元在複習與評量試題之後，設有一個「我的故事書」頁面（圖 8 右頁），讓學習者以紙本或在輔助的數位網站上，書寫回應單元核心問題的自編故事書，並繪製搭配的插畫。以第二單元為例，頁面上再次書寫出核心問題，提示學習者：「你已經學過美國人的生活如何不斷地改變國家的歷史。你也已經學過持續不變，或讓事情能維持相同的方式」，而後請學習者「寫出你想要在未來做改變的事物，這可能是大至改變整個國家，又或是要以某種方式改變你自己的生活」、「請在空白處繪製圖畫來搭配你所寫的想法」。

綜上所述，回應單元核心概念的題組與「我的故事書」的設計都屬於挑戰性、高層思考的學習課題，後者更是引發學習者高度參與的統整性學習活動，具有真實性評量（authentic assessment）的探究精神，引導學習者進行關聯己身的自主性學習。

綜觀上述分析可知，本單元教材設計從學習者特性、課程內容、教學策略、學習歷程和評量系統等五大面向均可尋繹出學習者中心之特性。茲將上述的分析結果整理如表 2。綜覽表 2 的指標達成情形，可見本研究所分析的美國社會教科書設計，頗富學習者中心之精神，在 24 項指標中僅有 4 項未能顧及，分別為課程內容的協作性，學習歷程的共構學習結果及協同學習，以及評量系統的適性化等指標。的確，此 4 項

基本題

扣連到該單元  
核心問題／大概念  
的題組

關連己身的自主性學習題組

**Lesson 4**  
The United States Becomes a World Power

7. Match the event with its cause.

- \_\_\_ U.S. enters World War II
- \_\_\_ America can be crossed in a week
- \_\_\_ Great Depression begins
- \_\_\_ America becomes more diverse

a. Millions of immigrants arrive  
b. Pearl Harbor attacked  
c. Banks close and businesses fail  
d. Transcontinental Railroad built


**Lesson 5**  
The United States Since World War II

8. What was the Cold War?

9. Describe one person who worked to gain civil rights.

10. How have we changed and how have we stayed the same during our history?

Use this photograph of the Constitution to think more about this chapter's Big Question.



a. How did the Constitution change the nation?

b. What has stayed the same?

Go online to write and illustrate your own *mystery Book* using the *mystery Ideas* from this chapter.

**How have we changed and how have we stayed the same during our history?**

You have learned about how the lives of Americans have changed throughout the nation's history. You have also learned about continuity, or ways in which things can stay the same.

Write about something you would like to change in the future. It could be something big that would change the whole country. Or it could be something that would change your own life in some way.

Now draw a picture to illustrate your writing.

While you're online, check out the *mystery Current Events* area where you can create your own book on a topic that's in the news.

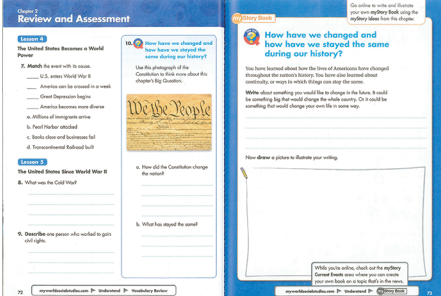


圖 8 複習與評量及「我的故事書」皆扣連到單元核心問題／大概念

資料來源：Linda 等人（2013: 72-73）。

指標在教材設計中較難以展現，但是教師若能具備此視野，在教學運用時仍能自然發揮。然而，若教材設計能更細膩地設計鋪排，教師在教學轉化上將更輕而易舉，例如，協作性及協同學習等指標，若能在適合學生同儕互學的課題時，提點多元觀點的價值，以及聆聽彼此、協同互學在民主社會的必要性，然後撰寫適當的引導語，或提出半結構性的協同學習活動，如此將能更有效地協助師生進行相關學習。

表 2 Chapter 2: Americans and Their History 之學習者中心取向特性  
一覽表

分析面向	學習者中心取向教材的設計規準		說明
學習者特性	1.個別差異	✓	考量學習者具有個別差異，課程內容包含了許多具備多樣性及多層次特性之文本內容及學習活動。
課程內容	1.整體性	✓	1.本單元的五課課程內容設計，依照歷史時間序列安排，符合整體性規劃。 2.本單元採用 UbD 課程設計模式，從前導設計至第二單元的設計均具有學習者中心的色彩。 3.本單元的核心問題／大概念貫穿第一至第五課，單元課程設計具備整體性。
	2.意義性	✓	善於將單元核心問題與學習者的個人經驗相連結，此設計有助於學習者將新知識與舊經驗相連結。再者，各課的起頭欄位“Envision it!”的問題設計也多能與學習者的生活經驗相連結，使得問題設計更具個人意義性。
	3.多樣性	✓	善用各式圖像化手法及網路學習資源，輔襯課文文本之學習，亦可兼顧不同優勢智能學習者之學習。
	4.多層次	✓	1.善於將各項閱讀理解技能和讀圖技能融入學習活動中，藉以引導學習者進行高層思考，進而拓展學習的深度。 2.善於整合相關的網路學習資源，藉以拓展學習者之學習深度。
	5.協作性	✗	本單元的教材文本和學習活動較缺乏引導學習者進行協同學習的引導語或設計。
	6.未來性	✓	1.善用前導設計墊基學習者之學習理解力。 2.善用起頭欄位設計引導學習者探究主題相關事物及連結自身經驗，藉以為後續學習墊基。

(續)

表 2 Chapter 2: Americans and Their History 之學習者中心取向特性  
一覽表 (續)

分析 面向	學習者中心取向 教材的設計規準	說明	
教學 策略	1.民主性	✓	教師可善用核心問題和主要問題／大概念,引導學習者共享學習責任,並且導向高度參與及自主性的學習,那麼課室將充滿民主性的氛圍。
	2.差異化	✓	教師可善用前導組織介紹的閱讀理解技能與讀圖技能,並善用教材文本中的各式圖表設計及網路學習資源,則將能根據學習者的優勢智能的分布狀況,給予差異化的教學。
	3.關聯性	✓	教師若擅長將單元核心問題和各式學習活動問題與學習者生活經驗層次相連結,將可增進學習者產生個人意義,及學習者學習。
	4.支持性	✓	教師可善用融入各項閱讀理解技能和讀圖能力等各式學習活動,不僅能協助學習者培養這些技能,亦能支持學習者增進學習的廣度及深度。
	5.思考力	✓	教師可運用單元核心問題、起頭欄位的“Envision it!”問題設計、各項閱讀理解及讀圖技能操練活動,引導學習者思考,裨益學習者進行高層思考,以提升其理解力。
	6.責任感	✓	教師若能在教學過程中善加運用單元的核心問題及各課的主要問題／大概念,將能提升學習者對於自我學習的責任感。
學習 歷程	1.共構學習結果	✗	本單元的五個課次均將期望的學習結果標示於第一跨頁的右上角,教師若能在教學過程中給予適當的引導,同樣能與學習者共構及調整期望的學習結果。
	2.共享學習責任	✓	本單元均在各課第一跨頁的左上角,明確陳述主要問題／大概念,此設計可以引導學習者與教師共享學習責任。
	3.高度參與	✓	文本內容及學習活動融入各項閱讀理解技能,學習者可以透過各項閱讀理解技能的實作與演練,增進學習的層次與深度。
	4.協同學習	✗	本單元較難看到引導學習者進行協同學習的引導語,但若教師在教學過程中能適時給予引導,協同學習仍舊能在課室中發生。
	5.自主學習	✓	單元扉頁及第一跨頁揭示的核心問題,及各課第一跨頁右上角揭示的主要問題／大概念,兩者皆可以引導學習者透過自主學習的方式達成期望的學習結果。

(續)



表 2 Chapter 2: Americans and Their History 之學習者中心取向特性  
一覽表 (續)

分析 面向	學習者中心取向 教材的設計規準	說明
評量 系統	1.自選性	✓ 「我的故事書」評量設計，讓學習者選擇以紙本或是在輔助的數位網站上，書寫出回應單元核心問題的自編故事書，並繪製搭配的插畫。
	2.挑戰性	✓ 回應核心概念的「複習與評量」及「我的故事書」皆屬於各層次及挑戰性的評量活動設計，後者更是能引發學習者高度參與的統整性評量活動。
	3.適性化	✘ 本單元的評量活動較難看到適性化設計的精神，但教師若能將評量試題做一適切的轉化與設計，則仍舊能符合適性化評量之精神。
	4.多元展能	✓ “Got it?”、「複習與評量」和「我的故事書」等評量活動允許學習者使用不同的方式呈現學習結果，「我的故事書」更豐富真實性評量的精神。
	5.自我評鑑	✓ 善用形成性評量以引導學習者進行自我評鑑。
	6.監督進展	✓ 透過“Got it?”的暫停、稍等和前進的三部曲設計、「複習與評量」及「我的故事書」等評量活動設計，教師可了解學習者的學習狀況，學習者也可持續了解自己的成長及進步情形。再者，單元扉頁揭示的核心問題及各課揭示的主要問題／大概念，皆可以協助學習者持續監督自我的學習進展。

## 伍、結語

縱使學習者中心取向已經成為當今教育改革之趨勢，然而，諸多相關研究卻指出臺灣的教科書缺乏學習者中心的理念與色彩。因此，茲從上述案例分析中，提出五點值得臺灣教科書產業在發展學習者中心取向教材時可借鏡之處。

### 一、不同作用的各式教材設計元件，可安排來引導學習者中心的學習方向或墊基後續學習重點。

臺灣教科書在編輯要旨的部分，大多以成人的角度及口吻書寫編輯

該教材之依據、理念與內涵特色等。教科書編輯先入為主地將閱讀編輯要旨的對象定位為教師甚至是家長，忽略了學習者才是教科書最主要的使用者。反觀本研究分析之教科書案例，會系統化設計不同作用的各式教材設計元件，來引導或墊基學習者中心的學習重點與方向。例如，善用前導設計及起頭欄位等教材設計元件，來墊基學習者之後續學習。該教科書捨棄以生硬冗長文字編寫前導設計的內容，而是以生動有趣的漫畫方式呈現，顯然是將前導設計的閱讀對象定位為學習者。這是與臺灣教科書截然不同的觀點，相當值得臺灣教科書產業借鏡與省思。

## 二、單元核心問題是貫穿單元學習的主要軸線，課程內容與評量設計皆與其密切扣連。

以臺灣的國小社會教科書為例，多數教科書在單元扉頁中，以學習者難以理解的生硬直述句陳述成人與專家觀點的單元學習目標或學習重點，其後在課文內容甚或評量活動中就不會再反覆扣連，因而學習者在各課學習中就難以圍繞在學習目標或重點上聚焦學習。反觀本研究分析的案例發揚 UbD 課程設計模式的精神，將預期的學習結果，以單元核心問題的形式揭櫫於單元扉頁，並以不同層次與脈絡的子問題多次呈現於各課的課程內容和學習活動中。單元學習結束後的總結性評量活動設計，也再次扣連回到單元核心問題。歸結前述，單元核心問題是貫穿單元學習的主要軸線，各課的學習素材與評量都會與之環環扣連，進而促使學習者的學習聚焦於單元核心問題，並主動承擔起學習責任。

## 三、多樣化及多層次的學習素材和活動，可用以拓展學習者學習之廣度及深度。

本研究分析的教科書案例，相當善用各式圖像化手法、圖表設計、網路學習資源及融合各項閱讀理解技能的學習活動。此設計不僅能兼顧不同優勢智能學習者及輔襯課文內容之學習，亦能拓展學習者學習之廣度及深度。

#### 四、各式閱讀理解技能可嵌入課文內容和學習活動設計中，以磨練學習者的思考力。

以臺灣的國小社會教科書為例，大多是以「專家」的知識體系及角度進行編寫，並且教科書內的學習活動及評量設計多屬於知識背誦及記憶的題型，學習者較難透過教科書習得如何學習的能力，遑論透過教科書進行加深加廣的學習。反觀本研究分析之單元教材，相當擅長將「比較與對照」、「分類與歸類」、「原因與結果」、「摘述重點」、「歸納通則」、「事實與意見」、「辨明時序」等各式閱讀理解技能嵌入於課文、學習活動和評量試題的編寫中。如此的設計手法彰顯編寫者思考力、組織力與寫作力，不僅能讓學習者磨練各項閱讀理解技能，更能習得如何學習與思考的策略。此外，透過各個層次閱讀理解技能的演練，亦可以拓展學習者學習的廣度及深度。

#### 五、學習者中心取向的教材設計，須以增進學習者為主體的課室教學與學習為主要考量。

完整的教科書設計應包含課程設計、教學設計、文本設計、圖表設計和版式設計等五大面向，其中，教科書的教學設計是較常為人所忽略和爭議的面向，甚至被狹隘地視為只需呈現於教師手冊或教案中即可。其實並不然，理想的教科書應將教與學的歷程與策略納入教科書的設計中，俾利於師生將二維的教科書知識，開展於三維的教學空間中。換言之，學習者中心取向的教材應能引領師生共同開展出以學習者為主體的課室教學與學習。

最後要特別說明的是，本研究未能選擇臺灣社會教科書的案例進行分析，而是從美國教科書中去挖寶，自然是因為臺灣教科書在學習者中心取向的設計上尚有長足的進步空間。然而，這並不代表本研究選取的美國教科書案例已經臻至完美境界，本研究認為該案例仍舊有值得反省之處。例如，本研究認為在該案例的教材文本和學習活動中較缺乏引導

學習者進行協同學習的引導語，若教師也缺乏引導學習者協同學習的教學知能，就易淪為學習者孤單孤立的課堂。再者，從該案例的評量活動中較難看到適性化設計的精神，此部分只能仰賴教師在課堂上的轉化與調整設計。

本文為行政院科技部補助專題研究計畫「《全球化與企業社會責任》做為高中特色課程之教材建構與教學實踐研究」(MOST 105-2410-H-032-063-MY3)之部分研究成果，謹誌謝忱。

## 參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱 (2014)。
- 方志華 (2004)。關懷倫理學與教育。臺北市：洪葉文化。
- 王全興 (2008)。學習者中心教學環境之課程行動研究——以資訊科技融入國小數學為例。教育資料與研究雙月刊，85，109-136。
- 王為國 (2006)。多元智能教育理論與實務。臺北市：心理。
- 李彥慧 (2011)。學生民主參與和法治理念向下扎根之研究——從國小教師班級經營的角度出發 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系，臺北市。
- 李維 (譯) (2000)。思維與語言。臺北市：昭明。
- 林佳瑜、陳麗華 (2013)。國小高年級社會教科書中學生中心取向教學設計之研究。教科書研究，6 (1)，87-123。
- 國家教育研究院 (2016)。素養導向教材編寫原則 (通則)。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-12077,c255-1.php?Lang=zh-tw>
- 張春興 (1996)。教育心理學：三化取向的理論與實踐 (修訂版)。臺北市：東華。
- 張景媛 (2002)。從認知心理學談學生為學習的主體。翰林文教，26，34-37。
- 陳曉慧 (2008)。學習者中心教學規準之發展研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 陳麗華 (2008)。評介「為學習而設計的教科書」及其對我國中小學教科書設計與研究的啓示。教科書研究，1 (2)，137-159。
- 陳麗華、林陳涌 (1997)。情境模式的教學設計。科學教育，198，2-12。
- 黃道遠 (2005)。從認知發展論檢視社會科教學問題——以 Piaget、Vygotsky 為中心。國教輔導，44 (4)，34-39。

- 詹寶菁、葉韋伶、陳麗華 (2014)。日本中小學教科書設計與發展之研究——以東京書籍社會教科書為例。《教科書研究》，7 (2)，73-116。
- 賈馥茗 (主編) (2000)。《教育大辭書》。臺北市：文景。
- 簡成熙 (譯) (2002)。G. R. Knight 著。《教育哲學導論 (二版)》(Issues and alternatives in educational philosophy 2nd. ed.)。臺北市：五南。
- American Psychological Association. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform & redesign*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Eisner, E. (1991). *The enlighten eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: University of Cambridge Press.
- Linda, B. B., Jim, C., James, B. K., Alfred, W. T., & William, E. W. (2013). *Myworld social studies: Regions of our country*. Boston, MA: Pearson.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zmuda, A., Curtis, G., & Ullman, D. (2015). *Learning personalized: The evolution of the contemporary classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

## 附錄 學習者中心取向教材設計之規準

面向	設計規準	意義與內涵	理論根源	相關論述
學習者特性	個別差異	學習者具備認知與後設認知、動機與情感、發展性及社會性等層面的個別差異。	進步主義、情境學習理論、人本學習理論、多元智能理論、關懷倫理學	林佳瑜與陳麗華 (2013)、APA (1997)、McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)、Zmuda 等人 (2015)
課程內容	1. 整體性	文本內容及學習活動的安排應避免斷裂瑣碎、脫離脈絡的孤立知識，應具備整體性，包括兩方面：其一是課程內容與組織宜為整體性、連貫性及跨領域的統整課程；其二為學習者中心的精神須貫穿整體課程。	進步主義、情境學習理論	林佳瑜與陳麗華 (2013)、McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)
	2. 意義性	文本內容和學習活動的設計必須對學習者具有意義性，形成連結學習者舊經驗的學習軸線，讓所學知識概念前後連貫，形成有意義的連結。	建構主義、人本學習理論	林佳瑜與陳麗華 (2013)、McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)
	3. 多樣性	設計多樣且不同特色的內容和活動，藉以激發學習者之學習興趣，亦可兼顧不同優勢智能學習者之學習。	情境學習理論、多元智能理論	林佳瑜與陳麗華 (2013)、McCombs 與 Whisler (1997)
	4. 多層次	文本內容和學習活動應採用多層次設計，發揮學習鷹架之作用，兼顧不同學習程度學習者之學習，學習者亦可藉此調整自我之學習。	建構主義、情境學習理論	林佳瑜與陳麗華 (2013)、McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)
	5. 協作性	文本內容及學習活動設計應能促進同儕間之合作學習。	情境學習理論	McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)
	6. 未來性	課程內容及活動應有助於學習者理解及發展後續學習。	建構主義	McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)

(續)

## 附錄 學習者中心取向教材設計之規準（續）

面向	設計規準	意義與內涵	理論根源	相關論述
教學策略	1.民主性	教師的角色為帶動學習氣氛並且引導學習者主動發現問題；最好的學習是由學習者發動，並由學習者間之平等對話相互構成。教師須尊重學習者，與學習者共享班級權力。	進步主義、人本學習理論	McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)、Zmuda 等人 (2015)
	2.差異化	教師因應不同特性的學習者，給予不同的、彈性的教學方法與策略。	情境學習理論、多元智能理論	林佳瑜與陳麗華 (2013)、McCombs 與 Whisler (1997)
	3.關聯性	教師設計的教學活動應對學習者具有個人意義，並且是與學習者有關聯的。	情境學習理論	林佳瑜與陳麗華 (2013)、APA (1997)、McCombs 與 Whisler (1997)
	4.支持性	使用多樣的教學技巧及活動以支持學習者發展有效的學習策略，進而產生自主學習。	進步主義、情境學習理論、多元智能理論	APA (1997)、McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)
	5.思考力	提供各式問題情境促進學習者思考，幫助學習者使用不同層次的思考技巧以提升理解力與創造力，而不是死背記憶。	進步主義、情境學習理論	APA (1997)、McCombs 與 Whisler (1997)
	6.責任感	教師運用之教學策略應能提升學習者對於主動參與及自學的責任感。	情境學習理論、關懷倫理學	林佳瑜與陳麗華 (2013)、McCombs 與 Whisler (1997)、Weimer (2002)
學習歷程	1.共構學習結果	學習結果應是由教師和學習者共同討論訂定。	進步主義	Weimer (2002)、Zmuda 等人 (2015)
	2.共享學習責任	學習責任是師生共享的；教師提供預期的學習結果、多樣的學習機會、評量和回饋，引導學習者擔負起達成學習目標的責任。	情境學習理論	APA (1997)、Weimer (2002)、Zmuda 等人 (2015)

(續)

## 附錄 學習者中心取向教材設計之規準（續）

面向	設計規準	意義與內涵	理論根源	相關論述
學習歷程	3.高度參與	學習者有機會針對主題和議題進行探究、對話、驗證、發表、反思與實踐行動等，促進學習者朝向全人發展。	建構主義、情境學習理論、人本學習理論	APA(1997)、Weimer(2002)、Zmuda 等人(2015)
	4.協同學習	學習者願意和同儕主動分享自己的經驗與知識，並且透過協同學習以完成學習任務。	進步主義、建構主義、情境學習理論	Zmuda 等人(2015)
	5.自主學習	學習者可以選擇適合自己的方案，並且根據個人能力設定工作進度來完成所選擇的方案。	情境學習理論、人本學習理論、關懷倫理學	林佳瑜與陳麗華(2013)、Weimer(2002)、Zmuda 等人(2015)
評量系統	1.自選性	讓學習者參與評量設計，給予學習者選擇展現學習結果的形式，並依據評量規準來檢核其學習成就。	多元智能理論	McCombs 與 Whisler(1997)、Zmuda 等人(2015)
	2.挑戰性	評量的內容及規準應具備適當的難度與挑戰性。	建構主義	APA(1997)
	3.適性化	教師應因應學習者的個別差異給予不同的評量。	多元智能理論	McCombs 與 Whisler(1997)
	4.多元展能	質性和量化評量並重，允許學習者使用不同的方式呈現多樣的能力。	多元智能理論	McCombs 與 Whisler(1997)、Weimer(2002)、Zmuda 等人(2015)
	5.自我評鑑	教師應給予學習者自我評鑑的機會，促使學習者進行自我反省。	人本學習理論	McCombs 與 Whisler(1997)、Weimer(2002)
	6.監督進展	教師應持續了解學習者的成長及進步情形，學習者亦須隨時監控自我之學習。	情境學習理論	APA(1997)、McCombs 與 Whisler(1997)、Weimer(2002)、Zmuda 等人(2015)



## 臺灣、中國、香港及新加坡國（初）中 國語文教科書老人形象之分析研究

陳榮德 方志華

本研究對臺灣、中國、香港及新加坡中學四地國語文教科書，進行量化及質性內容分析，探討老人形象意涵。研究發現：在次數與分布方面，老人出現的課次比例不高，人物角色以「祖父母」比例最高，且老人的性別角色和職業角色仍呈現刻板印象；在詞彙方面，以正、負面詞彙描繪老人為處在不利條件下仍表現出利他的群體；在四地呈現老人主題的個別取向方面，臺灣康軒版已出現日常生活中老人自我實現的形象；中國人教版以老人生命經驗傳遞階級、戰爭、國族等政治議題，且文學性濃厚；香港啓思版重視基層職業老人的存在與貢獻；新加坡教育版呈現古今老人多元樣貌及其社會貢獻；在老人形象建構上有四個面向，包括：日常生活的照顧者及被照顧者、生命經驗／智慧與文化的傳承者、高低職業階層的貢獻者、面對老境的不同詮釋者。

關鍵詞：老人形象、國語文、國中、教科書、性別

收件：2017年4月28日；修改：2017年6月30日；接受：2017年7月7日

## **Analysis of Images of the Elderly in Chinese-Language Junior High School Textbooks in Taiwan, China, Hong Kong, and Singapore**

Jung-Te Chen    Chih-Hua Fang

This study explored the significance of images of the elderly in Chinese-language high school textbooks from publishers in Taiwan, Mainland China, Hong Kong, and Singapore, using quantitative and qualitative methods. The results revealed that the elderly seldom appear in textbooks. The most common elderly characters are grandparents. Gender and occupational stereotypes still exist. The active and passive rhetoric in the target textbooks shows the elderly as altruistic in unfavorable situations. More specifically, Taiwanese textbooks emphasize the elderly's self-actualization. Mainland Chinese textbooks describe them through political issues such as classes, wars, and patriotism. Hong Kong textbooks often comment on the life experiences of lower-class elderly people. Singaporean textbooks show the variety of character among elderly people and their social contribution. Images of the elderly are founded on caring for others and being cared for in daily life; transmitting their life experience, wisdom and culture; making a contribution in both the upper and lower classes; and reinterpreting the meaning of the old.

Keywords: images of the elderly, Chinese language, junior high school, textbook, gender

Received: April 28, 2017; Revised: June 30, 2017; Accepted: July 7, 2017

## 壹、前言

行政院主計總處（2015）指出我國於 2015 年 9 月底，老年人口（65 歲以上）達 12%。且將於 2018 年邁入老年人口達 14% 以上之高齡社會（aged society），並於 2025 年成爲老年人口達 20% 以上之超高齡社會（super-aged society）。

爲使國人面對高齡化社會的挑戰，教育部（2006）公布《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》，將老人教育視爲全民教育，亦即施行對象除了老年人外，還應包含社會大眾及各級學校學生。這表示「老化教育」應從小施行，透過正規教育體系，使國民從小培養正確的老化認知及世代融合的理念，讓學生了解老人進而尊敬老人，建構一個對老人親善的生活環境、無年齡歧視、及世代間和樂共處的融洽社會。多位學者（邱天助，1993；黃發典譯，1994；黃錦山，2005）也提出，老化認知教育及早實施，有助於解決老人問題。

傳統儒家思想塑造了華人世界相同的文化背景，敬老和養老一向是華人優秀的文化傳統。然華人各地區雖有語言文化背景的共通性，卻因不同區域間政治及社會不同的發展，而有不同的教育目標。另在各學習領域中，國語文領域的教學時數最多，除了有傳授基本語文知識與書寫技能的功能外，還有傳承文化的潛移默化作用，所以也是一門以文學內涵負載道德教化與思想教育的學科。中學生正值青春期的國文教科書選文中對於老人形象的表述方式和建構，是影響及建立中學生對老人認知及未來價值態度的潛在課程，非常值得深入探究其現象與內涵。

本研究即期望對四個主要華人地區——臺灣、中國、香港、新加坡的中學<sup>1</sup>國語文<sup>2</sup>教科書選文之老人形象進行探究。爲梳理並分析四地中

<sup>1</sup> 本研究對象係指初級中等學校的教科書，即臺灣的國中、中國和香港的初中，新加坡的五年制中學。

<sup>2</sup> 新加坡稱爲華文，中國稱語文，香港稱中國語文，本研究以臺灣用語為主，統一稱爲國語文。

學國語文教科書中老人形象的意涵，本文研究目的如下：

探討臺灣、中國、香港、新加坡四地國（初）中國語文教科書中：  
一、以老人為主角之課文、老人性別角色、老人人物角色、老人人物角色的性別及性別社會分工等之數量及其比例分布；二、課文中以何種詞彙形容老人的特質；三、各版本課文老人形象呈現主題分布；四、老人形象建構的取向和四地個別老人形象的意涵。

## 貳、文獻探討

以下就「老化教育與中小學課程」、「老人形象之探究」及「教科書老人形象相關研究」三個部分，分別說明。

### 一、老化教育與中小學課程

成人教育係指一種過程，藉此使擔任成人社會角色的人，從事系統而持續的學習活動，以產生知識、態度或技能上的改變（Darkenwald & Merriam, 1982），而老人教育係指對 65 歲以上的人所實施的有系統而持續的教學活動，目的在促使知識、態度、價值和技巧上的改變（黃富順，2007）。不同於前二者，Davis（1990）指出，老化教育以幫助學生理解老化的過程與問題為主；Moseman（1992）也提到老化教育是協助個人適應老化的過程與預備變老的教育活動。Langer（1999）則統整地說明老化教育目標包含三點：（一）認知方面：年輕學生具有正確的老化知識；（二）情意方面：年輕學生不會有年齡歧視與害怕老化；（三）技能方面：培養年輕學生因應老化的技能，具有因應本身老化、家中長者老化與社會結構老化的方法。因此，實施老化教育須設計有助達成老化教育的目標之課程設計與教學，才能避免年輕學生產生對老的偏見及歧視。

由老化教育目標來檢視我國《國民中小學九年一貫課程綱要》在

2008年公告的最新修正版本中，並無直接敘述有關「老人」的文字或「老」的字眼之出現，只有在〈附錄一人權教育議題分段能力指標補充說明〉「能力指標 1-2-2 知道人權是普遍的、不容剝奪的，並能關心弱勢」中的第三點有：「弱勢係指不利或邊緣的個人或群體，包含失業、兒童、老人和婦女等」（國民中小學九年一貫課程綱要，2012）。其中將「老人」指稱為「弱勢」，其他相關指標及內容都未有明敘「老人」相關議題。

黃錦山（2011）綜整相關研究指出，現行學校教育受到老化偏見的影響，因而無法教導年輕學生擁有正確的老化知識、態度與技能。面對高齡人口快速增加，老年人及老化議題已受全球重視，老化教育可以說是繼「性別」與「多元文化」教育之後，又一新興的教育革新議題（黃明月，2017）。《十二年國民基本教育課程綱要》（2017）的實施，適切將議題融入相關領綱中，是這次課程綱要的重點之一，因此新的十二年國教課程未來是否能適切加入老化教育議題，值得未來持續探究。

## 二、老人形象之探究

檢視國內有關老人形象相關研究，可從「文本類型」、「文本內容」及「研究發現」加以討論：（一）分析的文本類型以雜誌、媒體、廣告、散文、小說及實際調查之檢視較多，教科書和圖畫書之檢視較少（林進益，2007；許勝欽，2013；連淑錦，2012；陳秀娟，2005；黃錦山，2011；廖冰凌，2005；劉德玲，2006；蔡琰、臧國仁，2010；蘇雅婷，2004）；（二）主要的檢視內容為老人議題的呈現、老人對家庭或社會的貢獻、社會對老人的整體態度、老人的生理和心理狀態、老人的角色安排及差異性、老人從事的活動、老人的人格特質及自我與社會的期待、老人的代際關係等（吳榮鐘，2003；邱天助，2002；許勝欽，2013；連淑錦，2012；陳宜汝，2002；楊桂鳳、劉銀隆、于淑，2004；蘇美鳳，2003）；（三）重要的發現包括：在老人角色方面，主要是家庭照顧者，形象刻板、欠缺個別化的特色，呈現固守家庭，重視子女的形象（吳榮鐘，2003；

蘇美鳳，2003)；在老人性別方面，男性老人及女性老人的形象不同，性別偏見明顯存在(林進益，2007；連淑錦，2012；黃錦山，2011；廖冰凌，2005；劉德玲，2006；蔡琰、臧國仁，2010；蘇雅婷，2004)；在老人身心方面，多以負向詞彙描述老人生理，存有刻板化的印象；有關老人心理及人格特質兩方面則是正向與負向的態度兼具(陳秀娟，2005)；在對老人態度方面：與祖父母同住或有與老人相處經驗的青少年，對老人的態度較不受刻板印象影響，對老人的描述較為正向且實際(邱天助，2002；楊桂鳳等人，2004)。

### 三、教科書老人形象相關研究

教科書經常被視為商品，涉及出版者與編輯者的意識形態，是教師賴以教學與評量的主要媒介或依據，也是學生重要知識的來源(吳俊憲，2008)。

檢視教科書老人形象相關研究，可從「研究階段」、「檢視內容」、「研究發現」及「分析方法」加以討論：(一)研究階段以小學階段之檢視較多，國中階段之檢視較少，檢視的內容以健康與體育領域、綜合領域、社會領域及國語文領域為主(孫秋蘭，2008；黃奕綺，2015；黃錦山，2011；蘇美鳳，2003)；(二)主要的檢視內容：包括老人在教科書中出現的次數、老人的內外特質、角色的扮演等(孫秋蘭，2008；黃奕綺，2015；黃錦山，2011；蘇美鳳，2003)；(三)研究的發現包括：教科書僅是延續傳統對老年人的偏見和歧見，只將老年人與孤獨、生病、衰弱等形象相連結在一起(黃錦山，2011)，由於缺乏正確的老化知識與態度，教科書多以錯誤的年齡歧視來詮釋老年人(陳朱政，2012)。在對待老人態度方面，蘇美鳳(2003)運用調查法探究國中生對老人的態度，發現國中生「與祖父母整體的親密關係」會影響其對老人的態度，建議中提到教科書未普遍重視老人議題。有關老人議題探討方面，孫秋蘭(2008)蒐集國內教科書的研究，發現與人物形象相關者，多為性別和政治意識

型態的探討。在呈現老人形象方面，黃奕綺（2015）發現老人的正面角色意象以「家庭成員與照顧者」為最多，而老人的負面角色形象以「缺乏家庭支援」為最多。（四）分析方法：以內容分析方法為最多（孫秋蘭，2008；黃錦山，2011；黃奕綺，2015）。其中黃錦山（2011）對於國中教科書老化教育的研究分析中，以老化教育的核心概念提出分析教科書的主類目和次類目，包括七大項（括號內為次類目）：分布比例（老年人／老化議題）、性別角色（男性老人／女性老人）、人物角色（家庭內角色／家庭外角色）、職業活動（現代的或傳統的職業性活動／非職業性活動）、身體動作（健康獨立／病弱依賴）、人格特質（正向／負向）及世代互動（世代撕裂／世代融合）。

綜合文獻探討可知，不同領域的學者專家已經開始關注高齡化造成社會形態改變及老化教育的問題，並取得相關的研究成果，不過研究同時也有些問題和可發展的空間，主要歸納出以下幾項：

首先，在研究主題上，以傳播媒體（如新聞或廣告）中老人為對象較多，文本研究也多以小說、繪本等為主，以教科書為研究對象者較少，而以教科書為對象的研究大多是分析某一國家或地區的教科書內容，而針對臺灣、中國大陸、香港及新加坡等同屬華人文化之教科書中老人形象的比較分析尚付之闕如。所以本文即分析四地教科書的文本內容，探究老人形象建構之異同，以達他山之石，可以攻玉之效。緣此，本文遂對臺灣、中國大陸、香港及新加坡四地國（初）中語文教科書之老人形象進行比較分析。

第二，就研究對象而言，黃錦山（2011）研究發現，從小學到中學階段，教科書內出現許多未符合老化教育目標的課程設計與教學。另外雖以國語文領域為研究對象，但國中文文章多選錄作家作品，非編輯者自行創造，文章內容涵涉寫作時之社會背景、文化意涵及情感。因此，本文除了以四地國（語）文教科書的「課」或「節」為單位分析老人形象外，不同於其他研究，將從四地教科書內容探究華人地區呈現老人形象

之取向與差異。

第三，就研究方法而言，上述之研究多從標題、語詞、語句等面向對教科書中老人出現的頻率進行統計分析，以具體的數據探討教科書中老人形象呈現的問題，尚未從文本內容及作家寫作的環境脈絡了解發展概況，因此，本文除了分析具體數據外，更以質的分析探究四地教科書中不同特色的老人形象。

## 參、研究方法與設計

### 一、分析方法

教科書內容是一種文本（張芬芬，2012），而教科書中所隱含的意識形態差異，可以從兩方面來觀察，一方面是數量上的差異，另一方面是特質上的差異。數量上的差異包括篇幅差異和頻率差異；而特質上的差異，則是指教科書中的特定價值之形象塑造（藍順德，2010）。內容分析法是一種透過量化的技術和質的分析方式，利用客觀及系統化的觀點，對文件內容進行研究與分析，藉此推論產生文件內容的環境背景及其意義的研究方法（歐用生，2000）。本研究即以內容分析法，先就所選取文本內容中的人物、字詞、圖像、性別等要素，加以量化分析，作為資料描述的基礎，以助後續質性描述分析老人形象，包括選文呈現的主題內涵、以及建構了什麼樣的老人形象等。

### 二、分析範圍

本研究以國（初）中國語文教科書為主要研究對象，蒐集四個主要華人地區——臺灣、中國、香港、新加坡的各家教科書，最後選擇分析版本的依據包括：最具影響力之一的教科書出版業者及方便取得的版



本，<sup>3</sup>包括：臺灣康軒版《國文》；中國人民教育版《語文》；香港啓思版《中國語文》；新加坡教育版《中學華文》四地出版業者之國（初）中國語文教科書共計 28 冊（見表 1）。

### 三、量化分析

在分析類目方面，本文參考上述黃錦山（2011）研究國中教科書老化教育七個主類目，加以重新組合，並另分析課文呈現的主題，以貼近教科書文本的建構。其中老化教育的「世代互動」（世代撕裂／世代融合）一項，考量教科書有限的文本中難以直接判斷，代替以課文的小主題「代際關係」。其他六個類目分別為：「分布比例」、「性別角色」、「人物角色」、「職業活動」、「身體動作」、「人格特質」，本研究則重新整合運用。

本研究並另以課文的「呈現的主題」加以分析，期能探究國語文教科書老人形象建構的主題內涵。本研究的類目如下：

（一）「分布比例」：將老人（老年人／老化議題）、性別（男性老人／女性老人）二個次類目，直接由課的次數和比例來呈現其狀況。其中性別又會分布在人物角色的計算中。

表 1 四地國（初）中國語文教科書版本的選取

地區	教育階段	教科書名稱（共 28 冊）	出版業者
臺灣	國中（七~九年級）	《國文》共 6 冊	康軒
中國	初中（七~九年級）	《語文》共 6 冊	人民教育
香港	初中（中一~中三年級）	《中國語文》共 6 冊	啓思
新加坡	初中（中一~中五年級）	《中學華文》共 10 冊	教育

<sup>3</sup> 新加坡南洋理工大學國立教育學院胡月寶教授 2016 年來臺演講新加坡華文教學研究時，研究者曾就版本徵詢其意見，她表示 2004 年版《中學華文》教科書可呈現新加坡目前中學選文方向及動態，爰本研究遂就近以國家教育研究院教科書研究中心典藏之新加坡教育出版社 2004 年版《中學華文》教科書為分析對象。然而未能選用新加坡《中學華文》最新版本之教科書為研究對象，仍為本文研究範圍之限制。

(二)「人物角色」：將人物角色（家庭內角色／家庭外角色）、職業活動（職業性活動——現代的或傳統的／非職業性活動）二個類目統整為一個主類目「人物角色」，再分為家庭角色、職業角色、非職業角色等三個次類目。計算則以每一課中出現的次數為準，每課不同的人物分別計算。一個人物同時有二個角色也分別計算。

(三)「內外特質」：身體動作（健康獨立／病弱依賴）、人格特質（正向／負向）是運用國語文的修辭特性，以每課出現的形容詞或動詞等詞彙來計算其次數。以上三項為以量化分析為主的類目，參見表 2。

#### 四、質性分析

(一) 課文呈現的主題：本研究要直接從課文文本中去提取每課選文的小主題，再將小主題歸納為大主題，以完整處理所有涵攝老人形象的課文意涵。(二) 老人形象的建構取向：最後將老人選文的分布、人物角色、特質描述、性別角色、互動關係等，交叉比對，反覆研討，提出教科書選文建構的老人形象內涵。本研究並探究四地教科書課文老人形象的整體樣貌、以及各版本選文的取向。

以上呈現的主題和建構取向二者，是運用「整體——部分——整體」的作法來回於文本與詮釋之間，最後確定出老人形象如何建構的質性分析。

表 2 老人形象量化分析的主類目和次類目

主類目	次類目	說明
分布比例	老人、性別	1.外表；2.外在行為樣態；3.退休；4.有中年的子女；5.有孫子或孫女。
人物角色	家庭角色、職業角色、非職業角色	1.以每一課中出現的次數為準，每課不同的人物分別計算。一個人物同時有二個角色也分別計算。 2.本類目也加入性別分別計算。
內外特質	身體動作、人格特質	以每課出現的詞彙來計算其次數。各有正向和負向特質。

## 五、分析步驟與信效度

整體統計時以「課」為分析單位，經研究者和編碼員討論後，凡課文內容提及「老人」或「老」的相關議題者，皆以一次頻率計算；在性別比例、人物角色部分，不論文章內容或是插圖，只要可辨識為老者均列入頻率計算，每課的同一位老人人物不論在該課出現多少次皆以一次計；但若該課出現超過一位以上不同的老人人物，則分開計算。

首先，由兩位修習過研究方法、且熟悉中學語文領域的教師經過事前編碼訓練，以熟悉編碼及操作程序，編碼員須能根據年齡或其他外顯資訊，判定何者是與老人形象相關的敘述。接著，進行兩位編碼員間的信度檢測，本研究之信度檢定為 .87，依王石番（1989）所主張，當信度檢定大於 .8 以上之標準時，即可將分析結果視為有足夠的信度。接著將進一步分析教科書如何選擇、判斷與老人相關的主題，也就是編輯者採取如何詮釋有關老人的論述。主題指論述的綱要、主旨、要點或最重要的訊息，最主要的作用在暗示文本最高級的意義。所以編碼過程中，若對主題產生不同的疑義或見解，作者與兩位編碼員均會相互討論以獲得共識為依歸。

## 肆、結果分析與討論

以下就老人形象「分布比例」、「人物角色」、「內外特質」、「呈現的主題」及「老人形象的取向」等五部分分析說明，並對四地不同版本中學國語文教科書對老人形象之形塑，加以討論和省思。

### 一、四地版本選文中老人形象分布

#### （一）老人出現或作為主角的課數和比例

從表 3 可以得知，四地版本總課數計 428 課，出現老人的課數為 89

課，約占四版本全部課文的二成，在這老人出現的 89 課中，以老人為主角者有 45 課，約占四版本全部課文的一成(10.5%)，整體比例並不高。

值得注意之處是，四地版本中臺灣版、中國版和香港版以老人為主角的課文，各占其版本課文的 8.6%、8.9%、9.1%之間，皆不到一成。只有新加坡版以老人為主角者有 16 課，占其全部課文約一成六(15.8%)，是其他三版本平均約 1.8 倍，這是新加坡版特別突出之處。

### (二) 老人的性別次數和比例

從表 4 得知，臺灣康軒版、香港啓思版及新加坡教育版三個版本教科書，老人出現的次數皆為男比女高，男性和女性老人次數比，依次為臺灣版 12 比 8、香港版 10 比 7、新加坡版 21 比 10。其中新加坡版女性老人出現次數只有男性老人的一半，差距頗大。

表 3 老人出現或作為主角的課數和比例統計

內容	臺灣		中國		香港		新加坡		總計	
	課數	百分比	課數	百分比	課數	百分比	課數	百分比	課數	百分比
老人出現	17	24.3	24	14.2	19	21.6	29	28.7	89	20.7
老人主角	6	8.6	15	8.9	8	9.1	16	15.8	45	10.5
總課數	70		169		88		101		428	

表 4 老人的「性別」次數和比例統計

性別	臺灣		中國		香港		新加坡		總計	
	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比
男性老人	12	54.5	11	37.9	10	50.0	21	65.6	54	52.4
女性老人	8	36.4	13	44.8	7	35.0	10	31.3	38	36.9
不分性別	2	9.1	5	17.2	3	15.0	1	3.1	11	10.7
合計	22		29		20		32		103	

中國人教版在老人性別敘寫上呈現男女出現的次數比例相當（11 比 13），不設定性別的比例也較高，計 5 篇，占 17.2%，不設定性別主要是擬人法敘述或未提及老者的性別。

## 二、四地版本選文中老人的「人物角色」

### （一）老人的「人物角色」分布比例

由表 5 可知：在人物角色方面，老人的人物角色出現比例最高的前一、二、三名，四地版本依序皆是家庭角色中的「祖父母」（共計 49 次，35.5%），職業角色中的「基層人物」（共計 35 次，25.4%），以及家庭角色中的「父母親」（共計 19 次，13.8%）。三者合計即占了七成五的人物角色。顯示整體而言，四地版本老人的角色仍較為傳統而刻板。

然而，各版本也有差異：新加坡版和香港版在其他人物角色方面，包括職業角色的高階／專業和非職業角色（鄉里耆老、賦閒人士等），各自占有 13 次（35.7%）、11 次（25.3%），高於臺灣版 6 次（17.6%）和中國版的 5 次（17.9%），且後二者沒有出現高階或專業的老人角色。顯

表 5 四地版本老人「人物角色」的次數比例統計

性別		版本	臺灣		中國		香港		新加坡		總計	
			次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比
人物角色	家庭角色	父母親	5	17.6	4	14.3	4	12.5	6	13.3	19	13.8
		祖父母	15	44.1	10	35.7	9	28.1	15	33.3	49	35.5
	職業角色	基層人物	7	20.6	9	32.1	8	25.0	11	24.4	35	25.4
		高階／專業	0	0.0	0	0.0	3	9.8	4	8.9	7	5.1
	非職業角色	鄉里耆老	1	2.9	1	3.6	3	9.8	5	11.1	10	7.2
		賦閒人士	1	2.9	1	3.6	2	6.3	1	2.2	5	3.6
		其他	4	11.8	3	10.7	3	9.8	3	6.7	13	9.4

註：若一位老人同時呈現出兩種以上的人物角色特質，編碼時則分列計數。

示新加坡版和香港版比起臺灣版、中國版，在選人的老人人物角色方面，更為多元而平均。

## (二) 老人的人物角色「性別」分布比例

由表 6 可知，若以男女性別區分四地版本教科書老人角色時，男性老人臺灣版以「祖父」角色出現最高，占 37.5%，其次是「基層人物」的角色，占 31.3%；而其他三地剛好相反，中國人教版、香港啓思版及新加坡教育版男性老人「基層人物」角色出現最高，中國人教版高達 50%，其次是「祖父」角色。

表 6 四地版本老人人物角色「性別」的次數比例統計

性別			版本		臺灣		中國		香港		新加坡		總計	
			次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比		
人物角色	家庭角色	父母親	男	1	6.3	1	8.3	1	7.7	2	8.0	5	7.6	
			女	4	22.2	3	18.8	3	15.8	4	20.0	14	19.2	
		祖父母	男	6	37.5	3	25.0	2	15.4	6	24.0	17	25.8	
			女	9	50.0	7	43.8	7	36.8	9	45.0	32	43.8	
	職業角色	基層人物	男	5	31.3	6	50.0	5	38.5	7	28.0	23	34.8	
			女	2	11.1	3	18.8	3	15.8	4	20.0	12	16.4	
		高階／專業	男	0	0.0	0	0.0	2	15.4	4	16.0	6	9.1	
			女	0	0.0	0	0.0	2	5.3	0	0.0	1	1.4	
	非職業角色	鄉里耆老	男	2	12.5	1	8.3	2	15.4	3	12.0	8	12.1	
			女	0	0.0	0	0.0	1	5.3	2	10.0	3	4.1	
		賦閒人士	男	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	4.0	1	1.5	
			女	1	5.6	1	6.3	2	10.5	0	0.0	4	5.5	
其他		男	2	12.5	1	8.3	1	7.7	2	8.0	6	9.1		
		女	2	11.1	2	12.5	2	10.5	1	5.0	7	9.6		

註：若一位老人同時呈現出兩種以上的人物角色特質，編碼時則分列計數。

四地版本教科書中女性老人方面，皆以「祖母」角色出現比例最高，臺灣康軒版高達 50%，其次則是「母親」的角色，占 19.2%。整體而言，四地版本女性老人的家庭角色（祖母和母親）總共出現 46 次，占 63%。女性老人作為高階或專業人士，只有香港版出現 1 次，其他三地版本皆沒有出現。

整體而言，四地版本的人物角色性別，男性老人角色較女性老人角色多元，「性別」人物角色出現較為多元均衡的版本是香港啓思版，其女性老人和男性老人，在家庭角色、職業角色（包含高階專業、基層）、非職業角色等都有出現。

### 三、四地版本選文中老人「特質」的描述

在分析文本中，編碼員先從每篇文章中選取 3 個描述老人的關鍵詞彙交叉比對及歸類，最後總結成老人外顯行為及內在性格各 7 項特質。

從表 7 可發現，四地版本對老人的特質描述，外顯行為特質方面，以積極的「照顧別人」（27.9%）出現最多，近二成八，而其後皆屬於較不利特質，依次為「生活貧困」、「頭髮斑白」、「布滿皺紋」、「反應遲鈍」、「動作緩慢」、「須人照顧」等（各占 19.2%到 7.2%不等）。

老人內在性格特質方面，以「善良敦厚」（29.5%）、「積極勤勞」（26.1%）及「果敢堅強」（14.0%）排行前 3 名。較少以「固執不通」（4.78%）和「精於世故」（2.81%）等負向特質來描述老人；然排第 4、5 名的「感嘆無助」、「孤獨寂寞」，也反映不利因素，共占內在特質的二成三。

綜合言之，四地版本對老人特質的整體描述，積極正向特質共計 139 次，較明顯的前四名次數為「善良敦厚」（45 次）、「積極勤勞」（40 次）、「照顧別人」（32 次）、果敢堅強（22 次），都屬於積極正向特質，占全部內外特質的 43.8%，近四成四。消極特質方面共計 127 次，前四名次數為「生活貧困」（22 次）、「感嘆無助」（20 次）、「頭髮斑白」（16 次）、「孤獨寂寞」（14 次），占全部內外特質的 27%，即二成七；其中除頭髮

表 7 老人外顯行為及內在性格的主要特質

描述		版本					
		臺灣	中國	香港	新加坡	總計	百分比
外顯特質	照顧別人	5	10	7	9	32	27.9
	生活貧困	4	7	6	5	22	19.2
	頭髮斑白	3	5	3	5	16	14.3
	布滿皺紋	4	3	3	3	13	11.3
	反應遲鈍	3	3	4	2	12	10.6
	動作緩慢	1	3	3	4	11	9.4
	須人照顧	1	2	2	3	8	7.2
合計		21	34	28	31	114	100.0
內在特質	善良敦厚	10	13	10	12	45	29.5
	勤勞節儉	9	11	9	10	40	26.1
	果敢堅強	6	3	7	5	22	14.1
	感嘆無助	3	7	3	7	20	13.2
	孤獨寂寞	3	5	3	3	14	9.3
	固執不通	1	3	2	1	7	4.8
	精於世故	1	0	1	2	4	2.8
合計		34	44	35	40	153	100.0

註：若文章出現兩種以上的老人特質，編碼時分列計算。

斑白為生理因素外，其餘三者皆為社會環境因素。四地版本傾向將老人描述為具有正向特質的比例稍高。

#### 四、四地教科書版本選文呈現的主題

對於文本中的老人形象主題分析，四地語文教科書出現老人選文的課文先歸類為小主題，再將之歸類為大主題如表 8。

七大主題經統計後如表 9 可知，和老人形象相關課文呈現的主題以「日常生活」選文最多，計 29 課（32.6%），其次依序是「經驗傳承」22



表 8 出現老人選文的小主題及其歸類的七大主題

大主題	小主題
日常生活	飲食、消費、社會關係、文化生活、休閒活動
經驗傳承	生活經驗、處世態度、技藝、先民智慧，價值觀念
代際關係	親子關係、婆媳關係、祖孫關係、與年輕人的關係
職業活動	基層職業、高階人物、就業、維持生計、職業表現
衛生保健	就醫行為、服藥、身體外顯行為、內在心理狀況
政治	民族意識、人權問題，階級分化、戰爭活動
神話	妖魔鬼怪

表 9 四地教科書老人選文呈現的主題分布

大主題	版本					
	臺灣	中國	香港	新加坡	總次數	百分比
日常生活	7	5	7	10	29	32.6
經驗傳承	4	5	3	10	22	24.7
職業活動	3	4	6	3	16	18.0
代際關係	2	5	1	3	11	12.4
衛生保健	1	2	2	1	6	6.7
政治	0	3	0	1	4	4.5
神話	0	0	0	1	1	1.1
總計	17	24	19	29	89	100.0

課（24.7%）、「職業活動」16 課（18.0%）、「代際關係」11 課（12.4%）、「衛生保健」6 課（6.7%）、「政治」4 課（4.5%）及神話 1 課（1.4%）。

## 五、老人形象的四種取向

經由小主題歸納到大主題後，進一步檢視四地版本的文本脈絡、角色安排及時空背景，將選文主題和老人角色、性別交叉分析後，揭示了

老人在不同領域的地位和關係，最後歸納出四地國語文教科書中所建構老人形象的四個主要取向，以下分別分析討論之。

### （一）日常生活的照顧者及被照顧者

老人形象中以祖父母角色出現時，老人多以照顧孫兒或從事簡單家務為主，然也有性別的差異。

在女性老者的描寫上，臺灣康軒版 7 上〈夏夜〉和新加坡教育版 3B 〈月迹〉，皆以老祖母講故事營造溫馨的祖孫親情。香港啓思版中 1 上〈外婆與鞋〉寫外婆上山幫孫兒洗拖鞋，新加坡教育版 2B 〈包粽子〉描寫奶奶淘糯米，幫忙包粽子的和樂情景；中國人教版 9 下〈蒲柳人家〉中奶奶為孫子訂做大紅兜肚以避禍，都出現女性老者從事或分擔家務的關懷與勞動形象。

男性老人較偏向慈愛晚輩和過去一肩承擔家庭經濟的形象。例如，臺灣康軒版 7 下〈下雨天·真好〉中餵作者琦君吃豆子的阿榮伯，7 下〈謝天〉中陳之藩祖父每年在風裡雨裡咬牙、照顧著一家老小，7 下〈負荷〉提到為阿爸織就了一生的阿公；中國人教版 9 下〈棗兒〉中捧棗兒給小男孩的老人等。

出現年老「父母」的角色則與「祖父母」有不同的樣貌——即就算兒女已長大成人，年老父母仍不忘牽掛憂心。例如，臺灣、中國及新加坡三地皆收錄的〈背影〉中，父親囑咐已成年的作者朱自清路上小心、夜裡要警醒些。新加坡教育版 4B 〈大錢餃子〉生動描述 80 歲老母親見到兒子誤入歧途就像泥一樣癱了下去；5B 〈一盒首飾〉描述了為人幫佣的陳嫂，仍憂慮成年兒子的生活起居。香港啓思版中 2 上〈寒冬小吃〉也以女兒無法忘懷冬夜街頭父親的身影，襯托出父親對女兒從小到大的呵護。這些在在呈現年老的華人父母，心繫兒女的擔憂之情。

除了照顧家人、關懷別人外，教科書也呈現出老人因體能衰落生病或窮困潦倒，須受人照顧的形象。其中 6 課（85.7%）敘述女性老人受人照顧，男性老人受照顧只有 1 課（14.2%）。

例如，中國人教版及新加坡教育版〈散步〉中有兒子背著年邁母親散步的場景；香港啓思版中 1 上〈陰寒〉中家人一同照顧患有糖尿病的高齡母親；中 2 下〈聖誕節雜感〉中強盜為將亡的老太太完成心願；新加坡教育版 1B〈王羲之題扇〉中王羲之幫老婆婆渡過難關；4B〈大錢餃子〉中敘述兒子取悅 80 歲老母親；以上皆呈現女性老者受晚輩或他人照顧的樣貌。四地版本唯一呈現男性老者受人照顧的形象，出現在新加坡教育版 5A〈白色方糖〉中，孤獨老頭因晚輩在咖啡裡加入一顆方糖而感動，凸顯出男性老來孤獨的境況。臺灣康軒版則未呈現受照顧的老人形象。

老人也有和社會連結而表現為關懷／照顧者的形象，包括：臺灣康軒版 7 下〈王冕的少年時代〉寫出秦老悉心照顧王冕的淳樸敦厚形象；中國人教版 8 上〈蘆花蕩〉中搖櫓老頭為了保護小女孩而舉篙痛砸日本鬼子的英勇不屈；8 上〈蠟燭〉中，南斯拉夫老婦人將珍愛的結婚花燭，以悲憫的行動呈現出超越國界的宗教情懷。中國人教版 7 下〈斑羚飛渡〉和新加坡教育版 2B〈另一個生命的開始〉透過擬人的手法，敘述老斑羚呈現出老者犧牲小我、達成族群利益的形象；香港啓思版中 3 下〈一碗陽春麵〉的老闆不著痕跡地照顧了貧窮的母子三人。

綜合上述，四地國（初）中國語文教科書中，老人最常出現在日常生活中且以家庭生活為主。以老人身為照顧者的共同形象中，祖父母慈愛晚輩，年老父母則為子女操心；老人的關懷也表現在社會中：臺灣和香港主要在於弱勢關懷之溫馨關係，中國和新加坡則有為族群國家，奉獻己力、甚至犧牲自我的形象出現。

性別方面，女性老者有從事家務勞動、和受人照顧等形象；男性老者則有為家庭經濟勞動奉獻一生的描述；社會關懷方面，男性老者表現包括照顧、保護、接濟他人等面向，女性老者唯一的一則，表現出敵軍亡者祈禱的宗教情懷。就受關懷／照顧的關係而言出現得較少，女性老者出現得比男性老人多，對於女性老人有照顧者及被照顧者的雙重形象

較為突顯。臺灣康軒版則沒有出現受照顧的老人形象。

## (二) 生命經驗／智慧與文化的傳承者

四地中學國語文教科書有關「老人」選文中闡釋「經驗傳承」的課文，呈現教科書塑造男性老者為傳承生命經驗的形象較為明顯。當男性老者經驗傳承時，通常以傳統知識、技藝的擁有者，或文化智慧的權威者出現。

例如，臺灣康軒版 7 上〈曹操掉下去了〉中老師傅身懷即將消失的傳統廟宇雕塑技藝；9 下〈獵人〉以泰雅族老獵人之語，傳達與自然共處的生存之道與文化智慧。臺灣康軒版 7 下〈賣油翁〉和新加坡教育版 1A〈學好本領〉分別以文言文和白話文闡述「熟能生巧」的道理。

中國人教版 7 上〈塞翁失馬〉敘述老翁洞察世事，深諳禍福相倚之理；7 下〈斑羚飛渡〉敘述老斑羚為了小斑羚寧願摔得粉身碎骨，以此闡揚以生命交棒的寓意；9 下〈愚公移山〉說明愚公相信世代傳承努力的力量。

新加坡教育版 1B〈一封給孩子的信〉中 87 歲的巴金以自身已風燭殘年為戒，勸孩子要愛惜光陰，持之以恆的學習；2A〈活到老，學到老〉提及把握晚年學習也能造福人群；4A〈健忘的畫眉〉男性老者以經驗準確預測畫眉捨不得食罐，定會飛回的習性；4B〈鵬叔〉以其生命經驗點出凡事儉用有餘的重要；5B〈釣勝於魚〉中老者的扁舟悠悠划回，描述不為功名、享受當下的生活智慧。香港啓思版中 2 下〈學需多問〉，孔子入太廟表現出聖者向耆老智者虛心求教的古老典範。

女性老者的傳承形象部分：臺灣康軒版 7 上〈白毛阿婆〉一課作者敘述小時候對於白毛阿婆率真的舉動印象深刻，成年後看見虛假做作的人時居然有些懷念她。此外，女性老者常以說故事或和神話宗教相關的權威，來傳遞價值觀：例如，臺灣康軒版〈謝天〉中，提醒孫兒如果糟蹋糧食，「老天爺」就不給飯吃的祖母；中國人教版〈致女兒的信〉敘述奶奶認為愛情高於「上帝」，是人類永恆的美和力量。新加坡教育版

3A〈老寶〉中奶奶以講述爺爺年輕奮鬥的故事，好讓孫子們了解節儉的意義。這些女性老者以老天爺、上帝，以及男性的生命故事等來傳承經驗或表達價值觀念。

比較特殊的，還有男性老者以切膚之痛譴責戰爭；中國人教版 8 上〈親愛的爸爸媽媽〉，以被納粹滅種屠殺的塞爾維亞倖存者和中國南京大屠殺的倖存者見面，見證戰爭禍害難以抹滅，這一篇呈現出戰後倖存老人的生命形象，是承載著歷史悲苦命運的一頁，需要嚴正看待。

由以上舉例可見，四地中學國語文教科書在闡釋「生命智慧／經驗與文化傳承者」的老人形象時，呈現從古到今的男性老者，或表現自身經驗知識技能之熟稔，或傳遞社會重要價值文化理念，皆透顯著智者的形象。特別是戰爭慘痛經驗中倖存的兒童，帶著永難抹平的身心記憶老去，以受難者經歷反襯擁護和平的堅定形象。

不同於男性老人主動傳承生命經驗，課文中女性老者在傳承生命經驗，是通過講述神話、宗教、寓言，或是別人（通常是男性）的生命故事，呈現出女性老者說故事的智慧、以及不以自己為權威的形象。

### （三）高低階層職業的貢獻者

四地版本皆出現的基層職業活動，老人出現時主要是傳統職業的各種小販，例如：臺灣康軒版 7 下有〈賣油翁〉，8 上〈聲音鐘〉有賣芭樂的老阿伯、賣蝦仁羹的歐巴桑、賣烤番薯的老頭。中國人教版 8 下〈雲南的歌會〉中有四處飄鄉、趕集賣針線花樣的老太婆；9 上〈故鄉〉裡徐娘半老的楊二嫂開著豆腐店。香港啓思版中 1 下〈販夫風景〉描寫賣冰淇淋老先生的樣貌；中 1 下〈菜市場〉賣豆腐的老頭子；2 上〈補鞋匠〉中老人的補鞋技術可媲美手術桌前的醫生；中 3 上〈潮流望後鏡〉敘述了早期梳頭婆的工作還要兼顧美化顧客臉上的肌膚；3 上〈晨〉出現賣山薯的老人。新加坡教育版 1A〈學好本領〉的老人賣了幾十年的油；1B〈王羲之題扇〉中老婆婆折扇兜售；4B〈糕呖店〉敘述爺爺以賣傳統糕點維持家計。其次是以付出勞力維持生計，例如，中國人教版 8 上〈老

王〉描寫為人拉三輪車的老者，8 上〈信客〉中為偏鄉村民送信的老信客，8 上〈蘆花蕩〉中搖櫓帶人渡江的老頭子。新加坡教育版 3B〈詩仙李白〉中巧遇李白的老人家正挑著柴草，5B〈一盒首飾〉裡的陳嫂為人幫傭。

新加坡和香港各有 4 課和 3 課選文出現專業或高階職位的老者，呈現古今老人在社會上高階、專業或知識分子的形象，臺灣康軒版和中國人教版則未選錄類似形象。在高階職位或專業人士方面，〈釣勝於魚〉中的老教授是新加坡和香港兩地共同選文的角色。新加坡教育版在 1A〈白醫生在樓上〉中敘述 70 歲白醫生一生救人無數；1A〈你給我拉車〉中古代的姜子牙到老才擔任周文王宰相；2A〈活到老，學到老〉中晉平公身為一國之君。香港啓思版中 2 下〈師恩母愛〉描寫年老退休的女教師；中 3 下〈燭之武退秦師〉中燭之武擔任官職，成功說服敵軍退兵。

在性別上，不論高階職業活動（男性老者與女性老者分別為 6 次／1 次），或是基層職業活動（男性老者與女性老者分別為 16 次／7 次），選文中男性老者的職業活動種類遠比女性老者多（22 種／8 種）。

然而，女性老者也蘊含特殊的職業意象。香港啓思版中 3 上〈潮流望後鏡〉寫道：「當時本港婦女的髮式，如衣服一樣，亦趨向仿效上海的時尚設計，並夾雜了西方的流行款式」（中國語文教育組，2014：28）。選文介紹傳統梳頭婆的工作，同時也反映時代風俗時尚的演變。在老者的職業中，見證歲月的長流裡，有著各行各業的時空變遷、興衰，甚至沒落。

#### （四）面對老境的不同詮釋者

四地出版業者選文直接以老詮釋生命意涵的，共計 7 篇（7.86%）。如 2A 新加坡教育版〈活到老，學到老〉的晉平公雖身為君王，但仍感嘆地說：「一想到自己年事已高，未來的日子不多，就一點信心也沒有了」（中學華文組，2004b：83）。呈現年老所造成的衰弱或所感受到的死亡威脅，塑造出一個不具自信心、內心充滿恐慌的老人形象，無形中也

傳達對生活無法選擇的失能狀況。

這樣的失能狀況常藉由「病」與「死」兩個概念與「老」結合在一起。分析的文本中有 3 篇是關於老人生病體衰或恐懼死亡的闡述，分別出現在新加坡教育版 1B〈給孩子的一封信〉：「我有病，寫字困難，提著筆的手不聽使喚」（中學華文組，2004a：8）；在四地共同選文〈背影〉中，年邁的父親寫信給朱自清也提到老來受病痛折磨，離大去之期不遠的感慨，呈現因病或面臨死亡的威脅，沉重地看待生命的老人形象。

除了身體機能漸弱、死亡逼近造成絕望老人形象之外，另一種則是女性老人因性別或環境的壓抑而呈現對現實無依無靠、無能為力的形象，例如：新加坡教育版 5B〈一盒首飾〉中年老的陳嫂因兒子吸毒，不僅要自力更生，吸毒的兒子還會向他強索金錢來買毒品，呈現出女性老來無所依靠，受子女欺凌的形象。中國人教版 8 下〈我的母親〉中的母親成為婆婆後，卻未有媳婦熬成婆、苦盡甘來之感，反而在作者嫂嫂生氣時，只能「哭她的丈夫，哭她自己苦命，留不住她丈夫來照管她。她先哭時，聲音很低，漸漸哭出聲來」（中學語文課程教材研究中心，2014：19），反映出女性老人除了面對老、病、死外，更因失去丈夫或子女的依靠，其無能為力的絕望更加沉重。

除了老人面對自身衰老和走向終結之際的感嘆或無奈之外，也出現選文重新詮釋老的意義，描寫不受病苦、死亡和惡劣環境影響的老人形象：臺灣康軒版 8 下〈另一個春天〉中克服身體限制、完成旅行的東德老太太；中國人教版 8 上〈台階〉中不服老的父親不聽成年兒子的勸告仍要搬石頭；新加坡教育版 1B〈一封給孩子的信〉從老人感嘆地說：「一支筆在我的手裡有千斤重」到「我終於明白生命的意義在於奉獻而不在於享受」（中學華文組，2004a：8）；2A〈活到老，學到老〉從「我已經七十歲了，是不是太晚了？」到「無論怎樣忙碌，都會撥出時間，努力學習」，皆從感慨老的無能到重新定義老的價值（中學華文組，2004b：83-85）；4A〈儲蓄人生〉：「學無止境，我們必須堅持活到老學到老，儲

蓄到老」(中學華文組, 2004c: 73)。直接說理, 強調正向積極的心態。

由上可見老人突破身體機能及生命即將終結的限制, 反而把握有限時間, 創造無限價值, 尤其在臺灣康軒版〈另一個春天〉文末寫道:「她老了, 但是她教導一個年輕人學會什麼叫做勇敢, 以及對生命的熱情」(董金裕, 2016: 57), 敘述了女性老人突破困頓生活和老邁身體, 讓年輕人反思生命的意義, 呈現老人以生命影響生命的精神形象, 突破老與病、死和苦連結的想法。

## 六、四地國(初)中國語文教科書老人形象的形塑與省思

### (一) 四地個別版本選文中的老人形象

1. 臺灣康軒版選文以老人日常生活的主題最多: 選文呈現出老者關懷或利他的家庭與社會價值, 而〈另一個春天〉這篇選文則特別表現出女性老者不畏身體病苦, 堅持實踐自己夢想的生命價值。

2. 中國人教版選文從老者身上學習政治相關議題: 該版本在政治主題上選錄〈蠟燭〉、〈老王〉和〈蘆花蕩〉等文章, 分別呈現用愛弭平戰爭的傷害、階級分化下的社會悲劇, 及國家至上的民族意識, 還有〈親愛的爸爸媽媽〉中老人身為戰爭遺族的經驗反襯和平的可貴, 這是四地出版業者中在老人選文中以「政治」為主題比例最高。

3. 香港啓思版選文凸顯基層職業老者對社會的奉獻: 從〈販夫風景〉、〈潮流望後鏡〉等文章, 深刻描寫老人對社會的奉獻, 以及反映香港社會因應時代變遷的古往今來。

4. 新加坡教育版選文主題多元、強調老者經驗傳承的社會功能: 從〈你貴姓〉、〈一封給孩子的信〉、〈活到老, 學到老〉、〈另一個生命的開始〉、〈一元的故事〉、〈關係之間〉等課文, 選編者先透過簡易的白話文敘述老人角色及事件發展, 再於最後闡釋故事的意涵, 傳遞禮讓體諒、服務奉獻、尊重體制等民主社會的價值觀念。



整體而言，四地國（初）中國語文教科書出版業者在選文上各有特色：臺灣選文強調老人在日常生活中實踐自我，擺脫環境與身心的限制，重新詮釋老的意義；中國選文重視以文學性筆法深入描繪老人，彰顯老人在艱險環境中對民族家國時代的貢獻；香港選文融合老人的生命經驗與社會環境的變遷，對社會底層老人多所著墨，凸顯大時代中小人物的存在價值。新加坡選文在議題及角色上重視多元社會之需求，較多面向呈現老人的境遇與社會貢獻。

## （二）老人形象的整體省思

1. 老人與家庭關懷：本研究中的教科書常將老人的空間限縮在「家庭」，以關懷者的角色傳達溫馨與關愛，以講述生命經驗的角色傳遞價值觀念，這與吳榮鐘（2003）、蘇美鳳（2003）和連淑錦（2012）等人的研究結果相同。本研究教科書中的家庭結構未隨社會變遷而改變，三代同堂的傳統家庭價值反覆出現。四地版本課文中，父母對子女的關懷，比之祖父母慈愛晚輩，又多了一分操心和牽掛的形象。子女孝順的對象多以年邁體弱的女性老人為主，形塑出女性老人侷限於家庭中，身為「關懷者」也是「受關懷者」的雙重形象。

2. 老人與社會關懷：將老人放置在「社會」時，也是以「關懷者」或「貢獻者」的角色出現為多，臺灣康軒版和香港啓思版著重弱勢關懷之溫馨形象塑造；中國人教版和新加坡教育版則有出現為團體（族群、國家）奉獻己力的形象，由此可見教科書常與社會變遷緊密相連，反映出主流文化和價值觀念，不僅為社會、文化、經濟的縮影，同時也反映一個國家基本教育的政策取向。

3. 老人的性別角色與經驗傳承：相對於男性老人多樣化角色的呈現，女性老人則被侷限於家庭角色中，且塑造為操持家務的照顧者形象，這和蔡琰與臧國仁（2010）、黃錦山（2011）及連淑錦（2012）等人的研究結論相同。而且從教科書更可發現，男性老人不僅充滿專業知識與人生智慧，並運用這些專業知識和人生智慧來幫忙或啓發別人，倘由

女性老人傳承生命經驗時，則多以說故事方式與神話、宗教等權威或男性老人的生命經驗連結，由此可見四地教科書中傳遞著男性老人具有主導知識及經驗的權威力量，女性只是生活經驗中陪襯的角色，性別刻板化現象仍然存在。

4.老人與職業階層：四地版本老人以基層職業活動為主，這與黃錦山（2011）指出老人的職業活動受限於傳統行業相同，透過小販叫賣，為人幫佣等角色詮釋出不畏困苦環境，努力生存的堅毅形象；香港啓思版和新加坡教育版老人出現有教師、醫生及政府官員等專業或高階職業角色，臺灣康軒版和中國人教版則未選錄類似角色形象，這可能忽略老人多元的社會功能及價值，不利於學生建構多面向的老人形象。

5.老的當代新形象：不論是男性老人或女性老人皆有受沉重的生理及年齡因素影響的文本，女性老人因失去丈夫或子女的倚靠，更顯得無助。臺灣康軒版和新加坡教育版轉化「老、病、死」相連結的負面形象，同時呈現老者重新詮釋「老」的涵義，呼應 Langer（1999）提出老化教育中不再有年齡歧視與害怕老化之情意目標，中國人教版及香港啓思版則未選輯有重新詮釋「老」人當代新形象的選文。「生、老、病、死」是每個人的生命過程，幫助學生認識老的意義、尊重與珍惜每一個生命過程，實踐並活出每一個階段的價值正是探討教科書中老人形象的重要宗旨。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本文在分析臺灣、大陸、香港和新加坡國（初）中國語文教科書，探討其中呈現的老人形象，根據上述分析結果，茲就「選文比例分布」、「詞彙描述」、「呈現的主題」及「老人形象取向」等層面，提出結論如下：

（一）老人主角出現約占臺、中、港版本一成課文，新加坡約占一成六課文

1.以老人爲主角的課文：新加坡教育版比例較高，中國人教版文學性較高。四地版本老人共出現在 89 課中，約占全部課文的二成，以老人爲主角者約占一成。新加坡教育版以老人爲主角占其全部課文約一成六，是其他三版本約 1.8 倍，是新加坡教育版特別突出之處。然中國人教版選文對老人的文學描述較爲深刻。臺灣康軒版課文老人主角比例最低、也較少以老人爲主體的文學描繪。

2.老人性別出現的比例：中國人教版的老人性別出現較爲相當，接近 1：1。其餘三個版本皆爲男性老人較女性老人多，比例最高的爲新加坡教育版約 2：1，其次爲臺灣康軒版的 1.5：1 和香港啓思版的 1.4：1。

3.老人的人物角色：香港啓思版和新加坡教育版老人的人物角色較爲多元均衡，在家庭、職業（含基層、高階專業人士）、非職業等角色都有出現。四地版本出現比例最高的前三名，依序是家庭角色的「祖父母」（三成六），職業角色的「基層人物」（二成五），以及家庭角色的「父母親」（一成四）。三者合計即占七成五，顯示整體而言，四地版本老人角色仍較爲傳統。

4.老人人物角色的性別：女性老人作爲高階或專業人士，只有香港啓思版出現 1 次，其他三地版本皆沒有出現；女性老人皆以「祖母」角色比例最高。男性老人臺灣康軒版以「祖父」角色出現最多，中國人教版、新加坡教育版及香港啓思版以「基層人物」角色出現較多。四地版本教科書中的老人不同性別的角色比例上仍顯單調。

5.性別社會分工的出現：家庭角色（祖父母及父母）呈現女多男少的趨勢，社會角色（基層人物及高階人物）則呈現男多女少的趨勢，可見四地教科書版本描述老人仍反映出「男主外，女主內」的觀念，且男性老人的角色大都以基層人物（像攤販、出賣勞力者）呈現，教科書中老人社會位置有邊緣化傾向。

(二) 四地版本課文以正、負面詞彙描繪出老人為處在不利條件下仍表現出利他的群體

四地版本描繪老人的正面和負面特質詞彙出現次數各為 139 和 127 次，正面特質詞彙比例稍高。正面特質詞彙出現次數前四名為善良敦厚、積極勤勞、照顧別人、果敢堅強。負面詞彙前四名為生活貧困、感嘆無助、頭髮斑白、孤獨寂寞，其中除頭髮斑白為生理因素外，其餘三者皆為社會環境因素。整體而言，教科書將老人描述為處於不利的條件（負面詞彙）下仍表現出利他（正向詞彙）的群體。

(三) 新加坡老人選文的主題較多元，臺、中、港分別以「日常生活」、「政治」及「職業活動」為主

各版本課文呈現主題中的老人形象分別為：1.臺灣康軒版選文以「日常生活」為主題最多，並在其中表現老人自我實現的意義。2.大陸人教版選文主題分布頗為平均，其中「政治」主題比例為四地最高。3.香港啓思版「職業活動」主題透過老人對社會的奉獻，反映香港社會的時代變遷。4.新加坡教育版每個主題都有選文，包括日常生活、經驗傳承、職業活動、代際關係、衛生保健、政治、神話等，並從多樣化的主題中傳達社會教化的意義及功能。

(四) 四地版本老人形象的取向呈現為四個面向

1.日常生活的照顧者及被照顧者。2.生命經驗／智慧與文化的傳承者。3.高低職業階層的貢獻者。4.面對老境的不同詮釋者。

## 二、建議

(一) 對教科書編輯者的建議

1.借鏡不同地區選文的特色：中國人教版選文的文學性強，易引起讀者對老人經驗的深刻共鳴；香港啓思版選文特別悲憫在大時代中小人

物的處境；新加坡教育版藉由多面向的老人處境，反映當代社會需要包容的多元文化和公民素養；臺灣康軒版選文則已出現追求和實現自我需求的女性老者形象。臺灣的出版業者可秉持他山之石可以攻玉之理念，選出如中國人教版具高度文學價值、新加坡教育版從多元面向詮釋老人處境、香港啓思版關懷弱勢及社會公義等不同特色的文章。

2. 避免整體選文增加對老人形象的刻板印象：從空間、時間和性別三方面來看，四地出版業者選文的整體印象皆有將老人限縮於家庭、呈現以三代同堂爲主的家庭結構，及老人性別刻板化的現象存在。實則可強調老人過去到現在對社會的貢獻，並因應家庭結構的改變，選文中讓學生感受弱勢獨居老人、退休老人或一般老人的生活，呈現目前社會實際狀況，以思考如何關懷老人；在性別方面，更應加入體現新時代不同性別老人形象的選文，展現多元化的社會角色，重視不同性別老人的生命經驗、及自我實現的人生智慧。

## （二）對教育主管機關的建議

1. 在課程綱要中明確規範老化教育議題之融入方式，彰顯老化教育的重要性：目前課程綱要中的重大議題，只有在「人權教育」中將「老人」視爲弱勢關懷對象，並未明訂相關名稱及融入方式。教科書審定委員會可納入老化教育專家，教科書審查規準也可以依「老化教育」的目標訂定相關原則。

2. 結合專家學者及實務教學經驗教師之專長，督導及研發適合中學生學習發展之老化教育教案：邀請各縣市政府運用學校及市政資源，共同聯盟成立老化教育學科發展中心，配合教科書內容及實際教學現場之執行，持續推動老化教育，因應高齡化社會之發展。

## （三）未來研究建議

1. 本研究呈現教科書中四地老人比例與角色重點不同之緣由，與其國家發展進程、政策實務有關，本研究因篇幅所限，未進行各國老人政

策等之深入探討，建議未來可探討不同華人區域之老人政策、國家發展實務與其對教科書編選老人議題的影響。

2.未來可參酌各國不同版本教科書與我國未來十二年國民基本教育所審定之中小學各領域教科書，持續進行老人形象或老化教育相關議題之研究。

## 參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2017）。
- 中國語文教育組（2014）。中國語文（三版，上冊，三上）。香港：啓思。
- 中學華文組（主編）（2004a）。中學華文（重印版，B冊，一下）。新加坡：教育。
- 中學華文組（主編）（2004b）。中學華文（重印版，A冊，二上）。新加坡：教育。
- 中學華文組（主編）（2004c）。中學華文（重印版，A冊，四上）。新加坡：教育。
- 中學語文課程教材研究中心（主編）（2014）。語文（七版，下冊，八下）。北京市：人民教育。
- 王石番（1989）。傳播內容分析法——理論與實證。臺北市：幼獅文化。
- 行政院主計總處（2015）。國情統計通報第 196 號。臺北市：作者。
- 吳俊憲（2008）。本土課程教育改革。臺北市：五南。
- 吳榮鐘（2003）。黃春明小說中的老人形象之研究（未出版之碩士論文）。南華大學文學研究所，嘉義縣。
- 林進益（2007）。解讀雜誌廣告中的老人迷思（未出版之碩士論文）。國立中山大學傳播管理研究所，高雄市。
- 邱天助（1993）。教育老年學。臺北市：心理。
- 邱天助（2002）。老年符號與建構：老人研究的社會文化轉折。臺北市：正中。
- 孫秋蘭（2008）。國小國語文教科書老人形象之內容分析（未出版之碩士論文）。國立東華大學國民教研究所，花蓮縣。
- 國民中小學九年一貫課程綱要（2012）。
- 張芬芬（2012）。文本分析方法論及其對教科書分析研究的啓示。載於國家教育研究院（主編），開卷有益——教科書回顧與前瞻（頁 161-204）。臺北市：高等教育。
- 教育部（2006）。邁向高齡社會老人教育政策白皮書。臺北市：作者。
- 許勝欽（2013）。老人多元影像之敘事分析：以 1980 年代至 2000 年代臺灣電影為例（未出版之博士論文）。東華大學課程設計與潛能開發學系多元文化研

究所，花蓮縣。

- 連淑錦 (2012)。電視廣告再現老人形象分析。《廣播與電視》，35，27-56。
- 陳朱政 (2012)。高齡社會教育融入國小教科書健康與體育之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學非營利事業管理學系，嘉義縣。
- 陳秀娟 (2005)。大學社福與社工系學生對老人態度與行為意向之研究 (未出版之碩士論文)。玄奘大學社會福利學系研究所，新竹市。
- 陳宜汝 (2002)。大學生對老人態度及行為意向之研究——以某師範大學學生為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學衛生教育研究所，臺北市。
- 黃明月 (2017)。老化教育融入學校教育的省思。《臺灣教育評論月刊》，6 (1)，119-122。
- 黃奕綺 (2015)。國民小學社會學習領域教科書高齡者形象之內容分析 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學體育與健康休閒學系研究所，嘉義縣。
- 黃富順 (主編) (2007)。各國高齡教育。臺北市：五南。
- 黃發典 (譯) (1994)。M. Levet-Gautrat & A. Fontaine 著。《社會老年學 (Social forces and aging)》。臺北市：遠流。
- 黃錦山 (2005)。教育老年學緣起歷史與意義範疇之跨國性研究。《比較教育》，59，1-29。
- 黃錦山 (2011)。國民中學教科書老化教育內容分析之研究。《臺東大學教育學報》，22，55-74。
- 楊桂鳳、劉銀隆、于淑 (2004)。老年人的形象：世代間的比較。《醫護科技學刊》，6 (4)，371-383。
- 董金裕 (主編) (2016)。國民中學國文 (三版，下冊，八下)。臺北市：康軒。
- 廖冰凌 (2005)。是智叟還是糟老頭兒？——論冰心作品中的老人形象及其老人觀。《人文與社會學報》，1 (6)，53-80。
- 劉德玲 (2006)。鍾怡雯散文中的老人形象。《國文天地》，22 (7)，61-67。
- 歐用生 (2000)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發 (主編)，《教育研究法》 (頁229-254)。臺北市：師大書苑。
- 蔡琰、臧國仁 (2010)。爺爺奶奶部落格——對老人參與新科技傳播從事組織敘事之觀察。《中華傳播會刊》，18，235-263。
- 藍順德 (2010)。教科書意識型態歷史回顧與實徵分析。臺北市：華騰。
- 蘇美鳳 (2003)。國中生對老人的態度及其對教學活動之啓示——以大台北地區國中生為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所，臺北市。
- 蘇雅婷 (2004)。以老人為主角之兒童圖畫書探析。《南師語教學報》，2，221-237。
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York, NY: Harper & Row.
- Davis, D. (1990). *Aging education for young children: A survey of national adopted curricula* (Unpublished master's thesis). University of Arkansas, Fayetteville, AR.

Langer, N. (1999). Changing youngsters' perceptions of aging: Aging education's role. *Educational Gerontology*, 25, 549-554.

Moseman, L. A. (1992). *Intermediate-level elementary teachers' knowledge about aging and classroom aging education practices: An exploratory study* (Unpublished master's thesis). University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.



## Frequency and Variability of Figurative Uses of Motion Verbs in Readers for Pre-Intermediate EFL Learners

Chun-Ching Hsieh

Graded readers have been introduced in English classes to increase exposure to authentic reading texts based on learners' current competencies, with the aim of enhancing foreign or second language (FL/SL) acquisition. Figurative uses of vocabulary, such as metaphor and metonymy, are common in both everyday language and the graded readers that expose learners to authentic target language. However, studies on figurative language in readers have been rare, and more research is necessary. This study examined figurative uses of motion verbs in five graded readers for pre-intermediate EFL learners at a university in Southern Taiwan in terms of frequency, variability, and other characteristics. Conceptual metaphor and conceptual metonymy were the two types of data collected from the readers. The results showed quantitatively that metaphoric uses of motion verbs occur in readers with greater frequency and variability than metonymic uses. In addition, the more advanced the reader, the more frequent and variable are the metaphors. Manner-of-motion verbs appear to be more frequent in metaphoric uses, whereas path-of-motion verbs predominate in metonymic uses. A qualitative analysis centering on the seven themes of metaphor and physiological metonymy detailed in this study could provide instructors with improved pedagogical resources for use in an FL/SL context.

Keywords: conceptual metaphor, conceptual metonymy, graded readers

Received: October 26, 2016; Revised: August 18, 2017; Accepted: November 1, 2017

## 初階英語讀本之移動動詞譬喻用法分析

謝君青

在英語為第二種或外國語言的英語課程，普遍搭配分級讀本增進語言學習成效。單字的譬喻用法使用頻繁，讀本的內容亦是如此。但是讀本內容之譬喻用法的相關研究甚少，因此為落實語言學習及教學之成效，非常需要這方面的研究。本研究檢視台灣南部一所大學給初階英語程度學生的五本指定讀本之譬喻用法的頻繁性、多元化及特性，依據概念隱喻及概念轉喻蒐集，移動動詞在暗喻及轉喻的運用是本研究的分析重點。量化研究結果顯示在頻繁性及多元性層面，隱喻較轉喻更能代表讀本的程度不同，而且行為動詞在隱喻用法的頻率較方向動詞高，在轉喻的用法卻是運用較多的方向動詞。質性研究則分析讀本包含與移動動詞相關的七類隱喻及生理現象的轉喻用法，作為英語教師提升學習者譬喻能力的教學資源。

關鍵詞：概念暗喻、概念轉喻、分級讀本

收件：2016年10月26日；修改：2017年8月18日；接受：2017年11月1日

## 1. Introduction

Reading involves the process of literacy recognition. Such an inevitable but necessary activity has been repeatedly discussed in the acquisition of a second language (L2) or a foreign language (FL). The efficiency of such learning by reading may not be immediate when compared to corpora input centering on vocabulary, but it is very likely to have a positive impact, as it is retained in long-term memory after continuous reading and enhances the reading fluency of learners (Hsieh, 2006; Hsieh & Hsu, 2011: 159).

Reading has been regarded as the main source of vocabulary growth. Differences may exist between reading in first language (L1) and L2 contexts, but similar results are attained in both. For L1 readers, it takes years to develop reading strategies prior to reaching the growth of vocabulary. It may be a different process for adult L2 learners as they may be fluent readers already in their native language but have difficulty in mastering vocabulary. To expand L2 learners' vocabulary size, graded readers, with their careful control of vocabulary, have been recommended to complement the reading skills learners develop in L1 reading (Nation, 2002: 268).

Good reading texts provide written input to enhance language acquisition as well as being an opportunity for learners to expose themselves to language components like vocabulary, grammar, and figurative expressions. Graded readers, usually introduced to L2 learners to foster vocabulary learning, are normally divided into discrete levels based on the number of headwords. However, figurative expressions in vocabulary can introduce learners to the fun of language learning as they share the subtleties of a language; therefore, many learners find them vital to grasping the essence of the target language (Hatch & Brown, 1995: 412).

In view of the need in the process of learning an L2 or FL, the study seeks to explore potential contribution of the figurative language in graded readers, learners' reading textbooks, to future application in L2/FL pedagogy. Graded readers have been extensively applied in L2 reading. Studies of associating readers and figurative language, however, have been scarce up to date. To raise learners' awareness of figurative expressions and help equip them with figurative competence in the target language and thinking while reading, this research aims to investigate metaphorical and metonymical extensions

centering on motion verbs, specifically in the relationship between the frequency and the level of the graded readers. Furthermore, the data is categorized as conceptual metaphor and metonymy and a qualitative and quantitative analysis follows.

As the five readers of the study are selected to correspond to learners' language proficiency of pre-intermediate level, considerable guidance from teachers with explicit instruction would be necessary to complement the efficacy of implicit learning, such as reading, to enhance the awareness of figurative expressions (Boers, 2004: 222). Last but not least, these findings can contribute to future in-class instruction with the purpose of improving recognition and production of figurative uses of motion verbs.

The examples of metaphoric and metonymic uses of motion verbs occurring in different readers, themes, and conceptual metaphors (CM) were counted. The data analysis mainly seeks to research three questions: (1) Is there a correlation between the distribution of figurative uses, metaphoric and metonymic uses of motion verbs in the study and the level of the readers? (2) Does the variability in themes correlate to the level of readers? (3) As target expressions are associated with motion verbs, are manner-of-motion verbs or path-of-motion verbs more prominent to denote the figurative domain?

## 2. Motion Verbs

Motion is perceived in the early stage of experience for its basicness, and the verbs which depict motion are firstly learned, frequently used, and dominant in conception (Miller & Johnson-Laird, 1976: 527). People have accumulated a great deal of recurring motion by means of embodied activities since childhood, but it does not indicate motion verbs are thus easy to acquire in the context of L2 and FL learning.

Cognitive linguists have discussed motion verbs with different approaches. Motion is firstly acquired from its prototypical meaning with reference to space. In this aspect, Talmy (2000a, 2000b) defined figure, ground, path, motion, manner, and cause as crucial components in the conceptualization of motion events. Lakoff (1987) proposed SOURCE-PATH-GOAL

schema as the basic form to portray the movement. Not only is prototypically spatial meaning portrayed by such an image schema, metaphorical extension of identical motion verbs can be projected and applied to other domains using the same image schema. Hence, motion is rendered by the movement from one point to the other, which is initiated from its literal domain and projected to metaphoric uses.

In particular, not only can path-of-motion verbs (POM, e.g., come, follow) denote the movement, manner-of-motion verbs (MOM, e.g., destroy, shine) are generally constructed with prepositions to literally portray the motion (Slobin, 1996, 1997a, 1997b, 2000, 2006). POM verbs can simply demonstrate the core of path in both prototypically spatial meaning and metaphoric use, whereas manner-of-motion verbs may need to examine the context for its application on metaphoric use. Take a sentence comprising *get* from the reader *Gulliver's Travels* as an example. Ideas are considered as an abstract moving entity, getting information can be thus interpreted as receiving an intangible moving entity in the example “*Now, we're getting information that the people of Blefuscu are going to attack us*”.

A word meaning is cognitively stimulated not simply from the physical world but also by means of interacting with cultural, social, and mental domains. Their figurative extension is either discussed in fictive motion or metaphorized motion (Matlock, 2004, 2006; Shie, 2003), or applied on certain vocabulary (*hold* and *keep*, frequently used motion verbs, *bring* and *take*) in pedagogical studies (Csábi, 2004; Hsieh, 2013; Hu & Kang, 2008). Results have been fruitful and a positive learning outcome is proven with explicit cognitive instructions such as CM, conceptual metonymy, polysemy network and graphic presentation of image schemas highlighting the trajectory, landmark and path (Ungerer & Schmidt, 2006: 167-174). Furthermore, learners can significantly benefit and demonstrate them either in recognition and generation of figurative language. Hence, prior to future application of the figurative use centering on motion verbs in graded readers, the data collection and categorization in the study are thus crucial.

### 3. CM and Metonymy in Cognitive Linguistics

Metaphor and metonymy have been regarded as artistic or rhetorical figures of speech by traditional theories, and were hence thought of as deviant forms of expression of secondary importance. In cognitive linguistics, they are not merely linguistic ornaments, as they are ubiquitous cognitive instruments in language, thought, and action (Hatch & Brown, 1995: 111; Lakoff & Johnson, 2003: 1; Ungerer & Schmidt, 2006: 117). Their prevalence in our mundane activities and everyday language, as a matter of fact, is connected with our embodied experience by interacting with the world. Thus, metaphor and metonymy are more likely to be cognitively fundamental devices and learners' awareness of them should be raised so as to better grasp the essence of a target language.

The cognitive process of metaphor is understood and constructed by three major components: target concept, source concept, and mapping scope. Take the CM TIME IS MONEY as an example. *Time* is the target concept, *money* is the source concept, while the mapping scope associates our conceptual experience with our knowledge of the world as viewed from a certain culture. The process is essential in cognition; however, it does not happen accidentally but instead shared by all human beings. As a result, *time* is as precious as money because *money* is understood as a valuable commodity in our daily lives.

In metonymy, the mapping scope is also essential yet acts on a different basis. Similarity in metaphor is perceived to cross the domain from the source concept to the target concept, while contiguity is conceptualized and reduced to a single domain in metonymy. Accordingly, metonymy has been labeled as an intra-domain highlighting (Croft, 2002: 179) or as asymmetrical mapping, whereas in metaphor it is symmetrical (Barcelona, 2002: 271).

In a sense, conceptualizing metaphor and metonymy does not occur merely from linguistic perspective but rather from the encyclopedic knowledge we have obtained and have developed through interactions with the living environment. In comparison to metaphor, metonymy seemingly appears to be more direct and elementary in light of the concrete domain of both source concept and target concept (Ungerer & Schmidt, 2006: 130). For example, the *White House* stands for the executive branch of the United

States. Therefore, metaphor is relatively complicated, as it is mostly concerned with the correspondence between the abstract and concrete domains as in the CM TIME IS A MOVING OBJECT.

#### 4. Figurative Use and Thinking in Cognitive Semantics

Either inter-domain or intra-domain processing in metaphor or metonymy has been proven to be the basis of natural-language semantics (Sweetser, 1990: 19) and figurative thinking. In vocabulary formation, these two cognitive instruments account for a great deal of meaning extension in lexical items and polysemies (Sweetser, 1990: 9). Thus, the mapping of metaphor and metonymy indicates a word does not necessarily include a bundle of fixed meanings, but potential meaning attributes are actually related to a core. Most important of all, they are embedded in our culture, mental, and physical world. In other words, metaphor and metonymy extend the literal meaning of a certain word to a figurative domain in a meaningful manner. This does not mean to replace traditional concepts of teaching and learning reading since vocabulary meaning can be retrieved from a complete context like reading, but this resembles an alternative to reinforce learners' connection with figurative uses of vocabulary and related features in the world and culture of a language.

Learners are very likely to master figurative language use and thinking by processing lexical information more elaborately; furthermore, this results in higher retention of uptake by processing it at a deep level (Hulstijn, 2001: 286; Schmidt, 2001: 15). Bodily experience generates metaphorical and metonymic thinking, and it thus actively and repeatedly evokes schematic images in our mental lexicon. As meanings are hooked by image schema, centering on an identical image schema results in all the senses concerned being distinct but related. The connection between senses describes the crucial role of metaphor and metonymy.

Furthermore, culture is embedded in any part of language. When metaphor and metonymy of the target language are conceptualized, many entities of the language would thus be able to influence learners' thinking and equip them for exploring the underlying culture to a sophisticated degree (Niemeier, 2004: 112-114). Without doubt, these two cognitive principles enhance

learners' linguistic and intercultural competence and strengthen the link between domains or within a domain of the target language.

## 5. Method

The data were collected and generated from five readers that were selected for FL learners of English who enrolled in a compulsory course of English at a university in Taiwan. These books were assigned to four different levels of learners, divided by language proficiency in English. Level 1 is the lowest, and level 4 is comparatively higher, yet all learners' language ability is approximately pre-intermediate in level (Table 1).

The lexicon was the target for the investigation of figurative uses of metaphor and metonymy in this study, particularly motion verbs. As long as one target motion verb comprising the extension of meaning by means of metaphor and metonymy was detected, its sentential context was collected and categorized in light of potential themes like idea, life, or emotion.

When the data collection was completed, conceptual metaphors or metonymies were thus applied to delineate the mapping scope. This study refers to the collection of CM Lakoff and Johnson (2003) examined and fictive motion Talmy (2000a, 2000b) discussed, and next categorizes the data collected from the readers into seven themes of metaphor (1. life: e.g. *One afternoon I was sitting outside a café in a Paris street watching the world go by*; 2. personification: e.g. *The marsh has caught and killed it*; 3. event/condition/state: e.g. *These conversations nearly led to my death in the*

Table 1. Details of Graded Readers

Students' Level	Headwords	Wordcount	Name of Reader
1	1,000	10,715	The Secret Garden
2	700	9,426	Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories
3	1,000	10,385	A Christmas Carol
	1,400	19,330	The Hound of the Baskervilles
4	1,400	15,325	Gulliver's Travels



end; 4. time: e.g. *They spent hours there, reading and talking*; 5. emotion: e.g. *When the children heard Scrooge's name, a dark shadow came over their happiness for a while*; 6. idea: e.g. *A clever idea came to Lord Arthur*; 7. fictive motion: e.g. *From the gates a long, dark road led up to the house, with the black shapes of old trees on each side of it.*). Several CMs pertain to each theme, with the exception of personification and fictive motion due to the fact that they are either one single type in personification or certain types involved in fictive motion. The five graded readers are the main resource of data, and thus not all CMs and types of fictive motion echo previous research. As for metonymy, disrespect of its intra-concept mapping scope in nature, the data was also collected on the basis of conceptual metonymy. Physiological metonymy is the only theme involving motion verbs in metonymy, and its frequency of occurrence was counted for comparison of the five readers.

## 6. Quantitative Result and Discussion

Though metonymy does not give rise to a wider discussion than metaphor in research of figurative language, researchers have argued that the phenomenon and conceptual process of metonymy are as crucial as metaphor (Lakoff & Johnson, 2003: 37; Radden & Kövecses, 2007: 335). The frequency of metonymy in the collected data, however, seemingly mimics researchers' preference for metaphor: 157 in metaphor (Table 2) yet only 23 expressions of metonymy were identified and associated with motion verbs in the five graded readers (Table 3).

Furthermore, the frequency analysis of metaphor, metonymy, and the degree of difficulty in graded readers demonstrates the distinction between the two categories of figurative use. The overall quantity of metaphors correlates to the degree of the readers. That is, the higher the level of the readers, the more metaphoric uses that occur within them. The frequency of the readers increases consistently from 19 in *The Secret Garden*, the reader for students of level 1, to 48 in *Gulliver's Travels*. A paired samples t-test demonstrates a statistically significant result in the comparison of frequency between *Gulliver's Travels*, *The Secret Garden*, and *Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*, readers assigned for students of level 4, 1, 2 respectively (Table

4). In other words, this indicates *Gulliver's Travels* comprises a significantly higher number of metaphorical extensions of motion verbs than *The Secret Garden* ( $p = .02$ ) and *Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories* ( $p = .02$ ), readers of two lower levels.

Statistical results on the comparison of other pairs of readers may not be significant (Table 4), the difficulty level of readers still increases gradually in the frequency of metaphors (Table 2). Though statistically significant differences only appear between the most advanced reader (assigned for students of level 4) and the 2 readers of lowest level (assigned for students of level 1 & 2), it mirrors the process of learning which is gradual and time-consuming. Learners somehow have to get through regression from minor improvement because it takes time to achieve significant improvement of

**Table 2.** Quantity of Metaphoric Uses of Motion Verbs in Different Readers and Themes

Theme of Metaphor	The Secret Garden	Lord Arthur Savile Crime and Other Stories	A Christmas Carol	The Hound of the Baskervilles	Gulliver's Travels	Total
Life	0	3	0	0	3	6
Personification	3	1	1	14	9	28
Event/Condition/State	2	4	2	3	8	19
Time	9	2	7	5	8	31
Emotion	1	4	9	4	4	22
Idea	3	6	5	4	15	33
Fictive Motion	1	1	4	11	1	18
Total	19	21	28	41	48	157

**Table 3.** Quantity of Metonymic Uses of Motion Verbs in Different Readers and Themes

Theme of Metonymy	The Secret Garden	Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories	A Christmas Carol	The Hound of the Baskervilles	Gulliver's Travels	Total
Physiological Metonymy	3	10	3	7	0	23

**Table 4.** Paired Samples T-Test of Metaphor Frequency among Different Readers

Pair	Readers	M	SD	p
1	SG – LAS	-0.29	3.73	.42
2	SG – ACC	-1.29	3.50	.18
3	SG – HB	-3.14	5.46	.09
4	SG – GT	-4.14	4.38	.02*
5	LAS – ACC	-1.00	3.32	.23
6	LAS – HB	-2.86	6.26	.14
7	LAS – GT	-3.86	3.93	.02*
8	ACC – HB	-1.86	6.12	.28
9	ACC – GT	-2.86	5.58	.11
10	HB – GT	-1.00	6.86	.36

Note. SG = The Secret Garden; LAS = Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories; ACC = A Christmas Carol; HB = The Hound of the Baskervilles; GT = Gulliver's Travels  
\* $p < .05$ .

learning. Therefore, increase of metaphors may not be significant in the comparison of frequency between similar levels of readers, such as the pairs consisting of level 1 and 2, level 2 and 3, and level 3 and 4 (Table 4). Also, the results explain the distinction between two readers, *the Hound of the Baskervilles* and *Gulliver's Travels*, readers assigned for students of level 3 and 4. Though they both consist of same quantity of headwords (Table 1), *the Hound of the Baskervilles* does not comprise as many metaphors or contain a significantly higher quantity when compared with the two readers of lower

level as *Gulliver's Travels* does.

On the other hand, this increase is not reflected in metonymy, as this figurative use occurs exclusively on physiological metonymy and mostly on two readers: *Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories* and *The Hound of the Baskervilles*, reading materials written for students of level 2 and 3, respectively. Further, there is no instance identified in *Gulliver's Travels*, reading material for students of level 4 (Table 3). Metonymic results in frequency consequently do not appear to correlate with the difficulty degree of readers as metaphoric findings. Metonymies occur mostly on nouns, such as conceptual metonymies PART FOR WHOLE and CLOTHING FOR PEOPLE. The core of the current study centers on motion verbs, this might therefore cause insufficient data of metonymic uses compared to its counterpart in metaphoric uses. In other words, metaphor, rather than metonymy, is more predominant in representing the figurative uses of motion verbs in the chosen readers.

Similar to the substantial increase in the metaphorical extension of motion verbs in readers of higher degree of difficulty, the themes that the readers master in frequency, also increase. As the readers are distinct in genre and register, the themes addressed in the five readers would not be expected to significantly overlap. Though perhaps trivial, there are minor differences in graded readers of different degrees of difficulty.

Based on the distribution of discrete theme, the reader's difficulty is, again, significant in terms of metaphor. For instance, *Gulliver's Travels*, the highest level reader, contains the most examples of metaphoric use, and contains the most instances reflecting themes of life, event/condition/state, and idea. In addition, *The Hound of the Baskervilles*, slightly easier than *Gulliver's Travels*, is heavy in two themes: personification and fictive motion. Though not at a level reached by these most difficult readers, other readers of lower level gain the most frequency on one theme in particular, those of emotion, life, and time.

Students of level 3 are the only group who have to finish two readers, yet the themes of the two readers comprise the most tokens do not show a parallel or equivalent result. In fact, *A Christmas Carol* and *The Hound of the Baskervilles* are assigned for the first (fall) and the second (spring) semester respectively. Accordingly, the difficulty level of *A Christmas Carol* is thus

close to *Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*, reader of level 2. Likewise, *The Hound of the Baskervilles* is more likely to pertain to a similar level of *Gulliver's Travels*, reader of level 4.

With respect to metonym, correlation does not appear to be similar to the case of metaphor. Physiological metonymy accounts for all the tokens involving motion verbs (Table 3), which mostly conceptualizes emotions such as fear and embarrassment reflected in body symptoms. Nevertheless, it does not show a clear connection with graded reader levels. *Gulliver's Travels*, the reader of the highest level, lacks examples while *Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories* stands out with the highest frequency. The collected data, in this aspect, are mainly related to envisaging body temperature and the change on a person's face.

As far as metaphor and metonymy are concerned in the research, the vocabulary of motion verbs does not appear to be low-frequency or difficult (Table 5, Table 6). This corresponds with the view of cognitive linguistics that figurative use is a recurring phenomenon in our everyday language; therefore,

**Table 5.** Quantity of Metonymic Uses of Motion Verbs in Different Readers and Themes

Theme of Metaphor	The Secret Garden	Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories	A Christmas Carol	The Hound of the Baskervilles	Gulliver's Travels	Total
Life		go (3)			come (1) give (1) take (1)	6
Personification	kill (1) push (1) return (1)	wait (1)	stand (1)	catch (1) creep (4) die (1) fill (1) pick (1) run (1) sing (1) stand (4)	die (1) drive (7) wait (1)	28

(continued)

Table 5. Quantity of Metonymic Uses of Motion Verbs in Different Readers and Themes (continued)

Theme of Metaphor	The Secret Garden	Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories	A Christmas Carol	The Hound of the Baskervilles	Gulliver's Travels	Total
Event/ Condition/ State	come (1) go (1)	catch (1) come (1) escape (2)	catch (1) come (1)	drop (1) lead (2)	come (1) destroy (2) go(1) hit (2) lead (1) take (1)	19
Time	come (1) pass (1) spend (7)	spend (2)	pass (1) spend (2) strike (4)	fall (1) spend (3) waste (1)	pass (1) spend (6) take (1)	31
Emotion	carry (1)	come (1) fall (1) find (1) hold (1)	come (1) give (3) hurt (1) make (1) open (1) put (1) take (1)	fall (2) fill (1) follow (1)	hide (2) lose (2)	22
Idea	give (3)	come (1) fall (1) see (3) wash (1)	destroy (1) follow (1) live (1) take (2)	break (1) come (1) fill (1) follow (1)	bring (1) carry (1) get (1) give (7) offer (1) pass (1) receive (1) take (2)	33
Fictive Motion	shine (1)	look (1)	follow (1) point (1) shine (2)	fall (1) go (2) lead (3) run (1) point (1) shine (3)	pass (1)	18
Total	19	21	28	41	48	157

it does not merely occur in poems as an artistic ornament. This might be partially related to the difficulty level of the five books in the study. For pre-intermediate achievers, verbs with higher frequency are relatively predictable in reading, so that they do not lead to an affective barrier or become a stumbling block which interferes with the reading flow.

Motion verbs are a major vehicle to convey the extension of meaning in metaphoric expressions, particularly in the seven main themes, as well as metonymy in one theme. The majority of the target lexicons are verbs of high frequency, and manner-of-motion verbs (MOMs) outnumber path-of-motion verbs (POMs) to denote metaphorical extension of motion verbs (Table 7: MOM = 90 tokens; POM = 67). However, a paired samples t-test indicates that no significant difference between their frequency in metaphoric expressions ( $p > .05$ ). Though the statistical result does not draw a clear distinction in their frequency, it still echoes previous studies in their literal domain of

**Table 6.** Frequency of Target Lexicon in Metonymic Uses

Metonymy	The Secret Garden	Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories	A Christmas Carol	The Hound of the Baskervilles	Gulliver's Travels	Total
Physiological Metonymy	go (3)	go (6) leave (1) redden (2) turn (1)	beat (1) leave (1) go (1)	go (2) freeze (2) turn (3)		23
Total	3	10	3	7	0	23

**Table 7.** Quantity of MOM Verbs and POM Verbs in Different Themes of Metaphor

Motion Verb	Life	Personification	Event, Condition, State	Time	Emotion	Idea	Fictive Motion	Total
MOM	1	27	6	25	12	11	8	90
POM	5	1	13	6	10	22	10	67
Total	6	28	19	31	22	33	18	157

Note. MOM = manner-of-motion verb; POM = path-of-motion verb.

motion verbs (Slobin, 2006: 63; Talmy, 2000b: 32). That is, MOMs are more pervasive than POMs to portray metaphoric motion of the five readers.

Among the seven themes of metaphor, MOMs are particularly essential in three themes (personification, time, emotion) (Table 7). In the theme of personification, the main verbs are more likely to denote human behaviors, such as *wait* and *creep* (He felt that something terrible was *waiting* in the future for him; the thick cloud had *crept* to within fifty metres of where we were hidden), and thus metaphoric expressions consist of more MOMs in the theme.

Quantitative findings indicate POMs are comparatively more frequent than MOMs in the other four themes of metaphor (life, event/condition/state, idea, and fictive motion). In fictive motion, the instances are mostly related to coextension paths, a metaphorical motion to convey a static scene. Consequently, motion verbs transform the phenomenon into a dynamic motion, either with a POM or a MOM. For instance, the use of a POM *lead* creates the imaginary movement, to readers, from the gate to the moor in *Half-way down the Alley is a gate, which leads to the moor* though it is virtually not moving but fixed. Likewise, a MOM *run* activates the portrait of the path in the instance of *The path I took ran past Mr Frankland's house, and I saw him standing at his gate*.

In contrast to metaphoric uses in the study and previous research of typology, POMs are more predominant in the theme of physiological metonymy ( $n = 18$ ) than MOMs ( $n = 5$ ) to convey the emotional change in the characters of graded readers. Such a result could be attributed to the limited data in this aspect, yet the finding is proven to exist in the unique metonymic expression of motion verbs. POMs, such as *go*, *leave*, and *turn*, mostly occur in the expressions of one's *face went yellow*, *the blood left one's face*, and *one's blood turned cold*. On the other hand, MOMs, such as *beat*, *freeze*, *redden*, though they are comparatively scarce in frequency, denote similar emotional reactions in the expressions of one's *heart beat faster*, some horrible sound *froze one's blood*, and one's *face reddened*.



## 7. Qualitative Analysis

Metaphor and metonymy are the main components of figurative language. This section begins with the seven themes of metaphoric uses of motion verbs incorporated with conceptual metaphors, with the exception of personification and fictive motion, which are separately defined or categorized. Next, metonymical dimensions will be illustrated with conceptual metonymy.

### 7.1 Metaphor

#### 7.1.1 Life

Two CM are demonstrated in this theme. Firstly, it is conceptualized as an entity on a journey. For example, the verb *go* in (3) is used to describe how *the world evolves*. This exemplifies how life goes on in mundane routine, similar to how a journey does, and thus categorized in the CM of LIFE IS A JOURNEY. Secondly, it involves the structuring of one kind of experience or activity in terms of another kind of experience or activity, and it is categorized as a structural metaphor by Lakoff and Johnson (2003: 51). Either *the chance* or *the life* cannot be possibly be gripped by hands such as dice in a gambling game (4). Accordingly, whether *taking the chance* or not depends on the decision you make and human life is mapped from an abstract domain (life) onto a real domain of movement by means of substantiation.

#### LIFE IS A JOURNEY

- (1) When he arrived in London everything **went** very well. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (2) I'm sure that something **went** wrong with the clock, Lord Arthur, he said. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (3) One afternoon I was sitting outside a café in a Paris street watching the world **go** by. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### LIFE IS A GAMBLING GAME

- (4) How strange that such an excellent king should not **take** the chance I was offering him! (*Gulliver's Travels*)
- (5) I answered warmly, that I am ready to **give** my life to save him or his

country. (*Gulliver's Travels*)

### 7.1.2 Personification

MacKay (1986) claimed that personification was the prototypical metaphor; moreover, this type occurs more than spatial metaphor. Likewise, Lakoff and Johnson (2003) described personification as “the most obvious ontological metaphor” because it made people understand nonhuman activities in terms of human perspectives. For instance, *inflation* is associated with a motion verb *eat*, an ordinary manner in human life to depict that humans are suffering from economic loss due to the inflation as in the example *Inflation is eating up our profits* (Lakoff & Johnson, 2003: 33-34). A motion verb is mainly involved to portray a nonhuman trajector's motion with human mundane activities. Such a metaphor makes an abstract concept, such as inflation, easy to access by means of human characteristics.

However, it does not appear to be the most frequent type among the seven themes except in *The Hound of the Baskervilles*. For better understanding the movement of the environment, such as *the storm* in (6), a human-related motion verb *die* is borrowed and applied to depict the natural condition after the storm leaves. Furthermore, events like *something terrible* (9) and *disease* (11) seem like an enemy to *wait* and *kill* humans by means of personification, by acting like a person.

- (6) For several days we struggled with the wind and waves, but at last the storm **died** away and the sea was calm again. (*Gulliver's Travels*)
- (7) The marsh has **caught** and **killed** it. (*The Hound of the Baskervilles*)
- (8) Both names still **stood** above the office door: Scrooge and Marley. (*A Christmas Carol*)
- (9) He felt that something terrible was **waiting** in the future for him. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (10) It was beautifully sunny and warm, and a thousand more shoots were **pushing** their way out of the ground. (*The Secret Garden*)
- (11) The terrible disease had already **killed** many people in the town, and in all the houses people were dying. (*The Secret Garden*)

### 7.1.3 Event/Condition/State

Event, condition, and state can be dynamic, particularly with their expressions by motion verbs (Shie, 2003: 110). Their occurrence causes the current conditions to change and move as a moving object. For instance, the formation of *a violent storm* (12), *a strange noise* (13), and even *nothing* (14) all function as a moving object and bring a dynamic element to an event, in combination with motion verbs *hit* and *come*. Also, the distinction the event makes seems like an entity, and it therefore leads to the end of or results in life such as *death* (15), being *alive* (17) which, in association with motion verbs, designate beginning (e.g., *come* in (17)), development (e.g., *lead to* in (15)), and termination (e.g., *drop* in (16)).

#### EVENT OCCURRENCE IS A MOVING OBJECT

- (12) But before we could reach the Pacific, a violent storm **hit** us and drove us to the north-west of Tasmania. (*Gulliver's Travels*)
- (13) Suddenly they all stopped ringing at the same moment, and then **came** a strange noise from down below. (*A Christmas Carol*)
- (14) They chose 7th June as the date of the wedding, and Sybil said to Lord Arthur, 'I hope that nothing will ever **come** between us again.' (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### STATE/CONDITION IS AN ENTITY WITHIN A PERSON

- (15) These conversations nearly **led** to my death in the end. (*Gulliver's Travels*)
- (16) Holmes **dropped** his voice as he answered: 'Murder, cold-blooded murder.' (*The Hound of the Baskervilles*)
- (17) We can help the garden **come** alive again. (*The Secret Garden*)

### 7.1.4 Time

Temporal meaning is often conceptualized and mapped from its spatial motion. The fact that *time* is as valuable as *money* is fairly widely understood, this is therefore the mapping scope of the conceptual metaphor TIME IS MONEY to relate the source concept, *money*, to the target concept, *time* (Evans, 2007: 747; Lakoff & Johnson, 2003: 7-8; Ungerer & Schmidt, 2006: 120). Consequently, the time expressions that consist of a motion verb *spend* and time span (18-22) describe the temporal flow that the trajector interacts

with as motion. Furthermore, the concept of being valuable is shared between the domains of money and time and thus constructed in relative metaphorical extension. Similar to the concrete motion of space, the abstract concept of time can move as a motion of an object while the observer is stationary (Lakoff & Johnson, 2003: 41-45; Shie, 2003: 104). Hence, time can *pass* (23, 25), *fall* (25), or *come* (26) in the view of the observer. In this aspect, the verbs included in this category are mainly path-of-motion verbs denoting the direction of the moving object, and are likely to be related to the movement in the CM.

#### TIME IS MONEY

- (18) Although the Laputans were kind to me, I did not want to **spend** a long time in their country. (*Gulliver's Travels*)
- (19) Please come in and meet my sister, and **spend** an hour with us. (*The Hound of the Baskervilles*)
- (20) And we're going to **spend** Christmas together, and have the merriest time! (*A Christmas Carol*)
- (21) His brother, Lord Surbiton, came by yacht from Corfu and met him there, and they **spent** a wonderful fortnight together. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (22) They **spent** hours there, reading and talking. (*The Secret Garden*)

#### TIME IS A MOVING OBJECT

- (23) But as the days **passed**, I became restless, and wanted to see more of the world. (*Gulliver's Travels*)
- (24) A cold wind was blowing, and night was **falling**. (*The Hound of the Baskervilles*)
- (25) The night is **passing**, and time is valuable to me, I know. (*A Christmas Carol*)
- (26) And then the moment **came**, when the children could not stay quiet. (*The Secret Garden*)

#### 7.1.5 Emotion

In readers, characters' emotions are delineated in association with meta-

phoric expressions as concrete evidence that metaphor is grounded in everyday language and mundane life. Firstly, love is mapped as a journey, which allows a character to encounter someone who casts a spell on him/her in the journey of love (27). Secondly, love can become a container for people to undergo the experience (28-29); the container could be full of happiness reflecting current emotional status, whereas something unpleasant, such as the mentioning of a stingy boss, *casts a shadow* (30) over this container of happiness people originally remain within and it thus makes them less happy.

In addition to concepts regarding emotions itself, they can be associated with the human body to depict a phenomenon. For instance, emotion is revealed by means of eyes as the container of emotion and emotion can be a moving entity. The white *colour* in (31) represented a concrete entity in motion to crash into the object's eyes by means of the MOM *hurt*, and such an abstract motion in manner caused her to reflect the sorrow for her dying child in *A Christmas Carol*. Eyes can function like limbs to touch or to follow a target person with great attention. In these cases, *follow* (33) and *not take eyes off* (34) are thus frequently applied to trace the target. Furthermore, body and *heart* (38-39) can be a container of intangible moving entities such as emotions too; consequently, the MOM *filled* was applied to delineate the abstract movement of emotion such as fear (38) and emotion will be expressed explicitly to others if the heart, the container of emotion, is open (39).

Similar to other perspectives, emotion is no more a virtual concept as long as it is regarded as an object in metaphor; as a result, it can be *hidden*, *carried*, or *given* (35-37) in the real world.

#### LOVE IS A JOURNEY

(27) I decided then that a woman had **come** into his life. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### EMOTION/LOVE IS A CONTAINER

(28) I **fell** deeply, stupidly in love, and the mystery about her made her twice as interesting. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

(29) After a short time it was clear that Sir Henry had **fallen** deeply in love with the beautiful Miss Stapleton. (*The Hound of the Baskervilles*)

(30) When the children heard Scrooge's name, a dark shadow **came** over their happiness for a while. (*A Christmas Carol*)

EYES ARE CONTAINERS OF EMOTIONS

(31) 'The colour **hurts** my eyes,' she said. (*A Christmas Carol*)

EYES ARE TOUCHING; EYES ARE LIMBS

(32) And he suggested that a suitable punishment would be for you to **lose** your sight. (*Gulliver's Travels*)

(33) His eyes **followed** her everywhere. (*The Hound of the Baskervilles*)

(34) As they disappeared in the light of the spirit's torch, Scrooge could not **take** his eyes off them, especially Tiny Tim. (*A Christmas Carol*)

EMOTION IS AN OBJECT

(35) However, when he heard my answers to his questions, he realized I must be alive, and he could not **hide** his astonishment. (*Gulliver's Travels*)

(36) The happiness that he **gives** is just as valuable as money! (*A Christmas Carol*)

(37) Everywhere he went, he **carried** his unhappiness with him like a black cloud. (*The Secret Garden*)

BODY IS A CONTAINER OF EMOTIONAL STATE

(38) But it was not the sight of Sir Hugo or the girl that **filled** the men with fear. (*The Hound of the Baskervilles*)

(39) It's the only time of the year when men and women **open** their hearts freely to each other. (*A Christmas Carol*)

### 7.1.6 Idea

Ideas stem from the process of thinking in the brain, and they are usually conceptualized as abstract as they can never be found literally in the brain but perceived with vision verbs such as *see*. Instead of the physical sight the verb refers to as its prototypical sense, studies in different languages show its connection with knowledge by virtue of the shared structure between the visual and intellectual domains (Lakoff & Johnson, 2003: 48; Sweetser, 1990: 38). Hence, different CMs have been derived for different functions. For example, seeing generates understanding in the case of the time forward *future* (40-42).

When the head is constructed with ideas as a container, new ideas will be able to *come* (44) whereas terrible thoughts can be expected to *wash away* (45).

Life, time, and emotion can be all possibly constructed as concrete by mapping the scope from their source concept (concrete) to the target concepts (abstract). Likewise, ideas can be objects to be *carried*, *taken*, or *given* (46-50). Furthermore, they are personified as the motions developed in humans are mapped to *destroy* or *live* (51-52).

#### UNDERSTANDING IS SEEING

- (40) Ah, I see. And can he see the future in your hand too?' she asked. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (41) Could Mr Podgers really see something terrible in his hand? (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (42) Mr Podgers, wait! Could you answer a question before you go? What did you see in my hand? I must know.' (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### IDEA IS A CONTAINER/HEAD IS A CONTAINER OF IDEA

- (43) The King of Blefuscu, however, replied that I was too strong to be **taken** prisoner, and that I would soon be returning to my country anyway. (*Gulliver's Travels*)
- (44) A clever idea **came** to Lord Arthur. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (45) Then he put his head right under the water to **wash** away the terrible thoughts of the night before. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### ABSTRACT CONCEPT IS AN OBJECT

- (46) However, I had to promise certain things: to help the Lilliputians in war and peace...to **carry** important messages for the King if necessary.... (*Gulliver's Travels*)
- (47) So the hound **followed** the scent and hunted this man. (*The Hound of the Baskervilles*)
- (48) He lived a secretive, lonely life, and **took** no interest in other people at all. (*A Christmas Carol*)
- (49) Liberty can't be on top for ever and must **fall** down. (*Lord Arthur Savile's*

*Crime and Other Stories*)

(50) She was always **giving** orders to Kamala, who had to obey. (*The Secret Garden*)

## ABSTRACT CONCEPT IS A PERSON

(51) The boy is Crime, and the girl is Need. They will **destroy** Man if nothing is done about them. (*A Christmas Carol*)

(52) Tiny Tim, your goodness lives on in your family! (*A Christmas Carol*)

**7.1.7 Fictive Motion**

This metaphorical category of semantic extension has been discussed by cognitive linguists for its static scene yet imagined movement with the application of motion verbs (Matlock, 2006: 67-70; Talmy, 2000b: 32). In accordance with Talmy's (2000a: 103-138) categorization, six types were collected from the five readers.

All motions concerned are fictive; that is, the movement is not able to be realized with vision. First, frame-relative motion occurs when the vehicle the observer takes makes him feel the fictive movement of the targets such as the *sky* (53). Second, shadow paths are not easily observed as the process of shadow's movement is never clear in its initiation, but the motion verb *fall* (54) and preposition *across* construct a fictive path in the imagination. Third, sensory paths are generated from vision and attention. Observers' eye movement can be traced, but the path from his eyes to *my face* and next to *Holmes'* (55) is again fictive. Fourth, coextension paths are more often studied in terms of fictive motion (Matlock, 2004: 223-243; Matlock, 2006: 70-79; Rojo & Valenzuela, 2003: 129-147); the *road* (58) and the *path* (57) are examples of the subject combining a motion verb and a preposition to indicate the direction. Fifth, radiation paths share an almost identical image schema of shadow paths because radiation is related to light and the path does not have the potential to be traced until the consequence it has revealed finally becomes obvious to one's vision (59-61). Finally, demonstrative paths are derived from the direction to which pointing fingers can indicate. Since the *marsh* is not connected with his fingers, a fictive path links *the marsh* to the place *he* stays (62), and fictive motion is furthermore accomplished by means of motion verbs starting from the finger to *the marsh*.



## Frame-relative motion

(53) Through the windows, I could see the sky and clouds **passing** by, and I could hear the noise of the bird's wings. (*Gulliver's Travels*)

## Shadow paths

(54) A shadow **fell** across the door of the hut. (*The Hound of the Baskervilles*)

## Sensory paths

(55) 'Because I had invited him to my house. When he did not come I was surprised. Then, when I heard cries on the moor, I began to worry about him. I wonder'--his eyes **went** quickly from my face to Holmes--'did you hear anything else at all?' (*The Hound of the Baskervilles*)

(56) Scrooge moved slowly towards it, and **following** the finger, read on the stone his own name, Ebenezer Scrooge. (*A Christmas Carol*)

## Coextension Paths

(57) This path back to the Hall **goes** near my home, Pen house. (*The Hound of the Baskervilles*)

(58) From the gates a long, dark road **led** up to the house, with the black shapes of old trees on each side of it. (*The Hound of the Baskervilles*)

## Radiation paths

(59) The September sun was **shining** brightly into the windows of 221B Baker Street, and London was enjoying a beautiful late summer. (*The Hound of the Baskervilles*)

(60) At one o'clock, instead of a spirit, a strong light **shone** down on Scrooge's bed. (*A Christmas Carol*)

(61) But she woke early one morning to see the sun **shining** into her room, and she ran out to her secret garden at once. (*The Secret Garden*)

## Demonstrative paths

(62) We have never had a more dangerous enemy than the one who is lying out there--and he **pointed** to the great marsh that was all round us. (*The Hound of the Baskervilles*)

## 7.2 Metonymy

While metonymy has been conventionally seen as a figure of speech, cognitive linguists have pointed out that metonymy as well as metaphor is a conceptual phenomenon and a cognitive process as they are naturally associated with everyday language, thinking, and experience (Lakoff & Johnson, 2003: 37; Radden & Kövecses, 2007: 335).

In emotional scenarios, conceptual metaphor has been widely used. Nevertheless, conceptual metonymy is also pervasive and forms its metonymic mapping by relating the source concept to the target concept. Furthermore, Ungerer and Schmidt (2006: 131) claim that metonymy is more elementary and straightforward than metaphor due to the fact that the two concepts involved in the mapping are both concrete and the mapping is thus easily recognized.

Negative emotions (fear, embarrassment, anger) are mostly present in the study in terms of physiological metonymy. Agitation in humans may find a reference in people's prior experiences, such as having a low body temperature and a pale face while encountering fear on the one hand, and an increase of temperature and a face red with embarrassment on the other hand. As a result, human *blood turns to ice* (63), *cold fingers* (67), and *color of blood leaves the face* (66, 70) are potential reactions of the body to fear, while the delineation of embarrassment and anger in the form of *red face* (71-74) is comparatively prototypical, without much variety. Other than a *white* (69) face as in fear, *yellow* (67) and *green* (68) colors are alternatives denoting the same emotion.

### 7.2.1 Physiological metonymy: EFFECTS OF AN EMOTION STAND FOR THE EMOTION

Fear

(63) The sound **turned** my blood to ice. (*The Hound of the Baskervilles*)

(64) When I saw the awful shape that was coming towards us out of the fog, my blood **turned** cold. (*The Hound of the Baskervilles*)

(65) Why did his cold heart **beat** faster when they went past, shouting 'Merry Christmas!?' (*A Christmas Carol*)

- (66) But the colour **left** his face when, without stopping, it came straight through the heavy, locked door, and appeared in front of him. (*A Christmas Carol*)
- (67) When Mr Podgers saw Lord Arthur's hand his face went yellow, he said nothing, his bald head shook, and his fat fingers **went** cold. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (68) When he saw Lord Arthur his face **went** green. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (69) His face **went** white. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (70) The blood **left** Lord Arthur's face 'The sweet, Sybil? What do you mean?' he whispered slowly. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### Embarrassment

- (71) Mary's face **went** red. 'I just...wanted to pretend I've got a garden. I haven't got anyone to play with.' (*The Secret Garden*)
- (72) Lord Arthur's face **reddened**. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)
- (73) His face **reddened** when he thought of his present to the old beggar. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

#### Anger

- (74) 'So you told that old beggar everything about me, did you?' cried Hughie angrily, and his face **went** very red. (*Lord Arthur Savile's Crime and Other Stories*)

## 8. Pedagogical Implication & Conclusion

The realm of metaphors and metonymies is not limited to literature and prose, but they are instead prevalent as cognitive instruments in mundane life. The collection of data in the present study demonstrates metaphoric and metonymic uses of motion verbs exist in the readers for pre-intermediate achievers in an EFL learning environment. Reading is usually regarded as a form of implicit learning of L2, as it is a useful method of stretching vocabulary in the long-term memory of learners (Schmidt, 2000: 151). It is thus necessary to incorporate it in an ordinary syllabus, though the learning efficacy may

not be obvious over the short term. Hence, explicit instructions, such as conceptual metaphor, conceptual metonymy, or elaboration of meaning extension by means of graphs indicating image schemas of target vocabulary, can be introduced to guide L2 learners to raise awareness of their cognitive mechanism and learn how metaphor and metonymy function in lexical semantics. This does not mean to replace traditional teaching of reading per se. By elaborating on the extension of meaning from the literal to either the metaphorical domain or metonymic uses in a meaningful context, L2 learners will become equipped with figurative understanding to explore concepts in the target language and culture.

The research concludes that the occurrence of metaphoric expressions correlates closely with the degree of difficulty in the graded readers that are used in an EFL context. In other words, the more often metaphors are found in a graded reader, the more likely its level is directed at advanced readers. However, the results found that they exist even in the reader *The Secret Garden*, the one reader directed at learners of the lowest level. This indicates that instruction of figurative expressions need not be delayed until learners arrive at a certain degree of achievement in language, though metaphor itself may be a decisive factor in determining the difficulty level of reading content. If learners enhance their figurative competence in vocabulary studies, it will act to expand their knowledge of vocabulary in a wider extent.

The comparison of metaphoric uses of motion verbs may merely discover statistically significant differences of their frequency between the highest level and the lowest 2 levels, but this reflects minor distinction from one to another among readers particularly assigned for learners of pre-intermediate level. It is plausible to incorporate readability in future studies related to figurative uses in readers. Hence, teachers can select appropriate reading materials for students based on length of sentences, frequency of vocabulary, and complexity of grammar in addition to figurative expressions.

In this study, the research findings are limited due to the number of readers examined, and cannot provide a full picture of figurative uses in reading materials for EFL learners without studying more readers of advanced level. This indicates that further studies are needed to better investigate the overall distribution of the figurative expressions by incorporating more graded readers of more advanced levels. To conclude, graded readers are

carefully written with figurative inputs so as to stimulate learners without overwhelming them. In the process of learning, having proper guidance and instruction appropriate to learners' competence level can raise their specific awareness of figurative expressions. Most importantly, this can help readers access a depth of understanding in the world of the target language, both in language and culture.

## References

- Barcelona, A. (2002). Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update. In R. Dirven & R. Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 207-278). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary? In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 211-232). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Csábi, S. (2004). A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233-256). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Croft, W. (2002). The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. In R. Dirven & R. Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 161-206). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Evans, V. (2007). How we conceptualise time: Language, meaning and temporal cognition. In V. Evans, B. K. Bergen, & J. Zinken (Eds.), *The cognitive linguistics reader* (pp. 733-765). London, UK/Oakville, NY: Equinox.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hsieh, L. C.-C. (2006, July). *Learning prepositions as part of fixed phrases and collocations: The case of "On" in the EFL classroom*. Paper presented at the 5th Pacific Second Language Research Forum, Brisbane, Australia.
- Hsieh, C.-C., & Hsu, H.-F. (2011). Discrete and complete inputs on phrasal verbs learning. *Proceedings of the 43rd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, UK*, 151-162.
- Hsieh, C.-C. (2013). *A study of figurative competence enhancement in an FL classroom: The efficacy of polysemy networks and image schemas in teaching motion verbs, fictive verbs, and modal verbs to college students in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Tamkang University, New Taipei, Taiwan.
- Hu, Y., & Kang, Y. C. (2008, October). *Bring and take: That's the question in teaching deictic shift in FL classrooms*. Paper presented at 2008 Second Language Forum, University

of Hawaii at Mānoa, HI.

- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago.
- MacKay, D. G. (1986). Prototypicality among metaphors: On the relative frequency of personification and spatial metaphors in literature written for children versus adults. *Metaphor and Symbolic Activity*, 1(2), 87-107.
- Matlock, T. (2004). The conceptual motivation of fictive motion. In G. Radden & K.-U. Panther (Eds.), *Studies in linguistic motivations* (pp. 221-248). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Matlock, T. (2006). Depicting fictive motion in drawings. In J. Luchjenbroers (Ed.), *Cognitive linguistics investigation: Across languages, fields, and philosophical boundaries* (pp. 67-86). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Miller, G. A., & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Nation, P. (2002). Best practice in vocabulary teaching and learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 267-272). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Niemeier, S. (2004). Linguistic and cultural relativity: Reconsidered for the foreign language classroom. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 95-118). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Radden, G., & Kövecses Z. (2007) Towards a theory of metonymy. In V. Evans, B. K. Bergen, & J. Zinken (Eds.), *The cognitive linguistics reader* (pp. 335-359). London, UK: Equinox.
- Rojo, A., & Valenzuela, J. (2003). Fictive motion in English and Spanish. *International Journal of English Studies*, 3(2), 125-151.
- Schmidt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shie, J.-S. (2003). Metaphorized motion in English. *Taiwan Journal of Linguistics*, 1(2), 95-120.
- Slobin, D. I. (1996). Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In M. Shibatani & S. A. Thompson (Eds.), *Grammatical constructions: Their form and meaning* (pp. 195-220). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Slobin D. I. (1997a). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (1997b). The universal, the typological, and the particular in acquisition. In

- D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (pp. 1-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity* (pp. 107-138). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Slobin, D. I. (2006). What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In M. Hickmann & S. Robert (Eds.), *Space in languages: Linguistics system and cognitive categories* (pp. 59-82). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantics structure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000a). *Toward a cognitive semantics* (Vol. 1). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Talmy, L. (2000b). *Toward a cognitive semantics* (Vol. 2). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Ungerer, F., & Schmidt, H.-J. (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson.





## 論壇

---

# 十二年國民基本教育社會領域課程綱要發展

時 間	2018 年 1 月 31 日 (星期三) 下午 2 時
地 點	國家教育研究院 (臺北院區) 603 會議室
主持人	楊國揚 國家教育研究院教科書研究中心主任
與談人	張茂桂 中央研究院社會學研究所研究員 張懿婷 臺北市三民國民中學教師 陳亭潔 臺北市實踐國民中學教師 黃春木 臺北市建國高級中學教師 楊秀菁 國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

楊國揚：配合十二年國教的推動，教育部針對現行中小學課綱進行修訂，於 2014 年 11 月順利公布十二年國教新課綱的總綱，旋即進行領域／科目課綱的修訂，目前各領域課程綱要已陸續審議中。但社會領域課程綱要目前仍在發展中，是否能趕得上 108 學年度實施，成為大家關心的問題；其次，從已公開的社會領域課程綱要草案，可以發現，其設計理念及課程架構與現行課程綱要差異頗大，對於未來課程的推動與實施，也將會投入更大的變數。

課程綱要是課程理念的具體承載體，如何將課程理念忠實地反映在課程綱要文本中，是課程綱要研修過程最為關鍵的轉化機制；再者，課程綱要作為學校實施課程及教科書編輯、審查最主要的依據，學校教師如何看待及解讀課程綱要，更是攸關課程實施能否落實的重要指標。因此，本次論壇特邀請課程綱要研修小組成員、教學現場實務工作者，從課程綱要研修理念、特色，教師教學端的調整、因應，以及對未來社會領域課程實施的期待等面向一起討論、分享。

首先請研修小組委員談談十二年國民基本教育社會領域課程綱要的理念與特色。

張茂桂：在這時間點討論此一主題非常恰當。目前社會領域正在國教院的課發會審議，預期做一些調整後馬上就會進入課程審議機制。社會領域課程綱要是國教最後一個送審的領域，目前看起來勉強還趕得上十二年國教預定的日程。社會領域課程綱要與現行課綱研修的理念有何不同？我想應該不用再重複，主要就是要根據十二年國教總綱規定這個國民教育的架構調整。例如，國教標舉的素養學習、終身學習，帶著走的能力，更要培養學生的自發、互動、共好等素養能力。就社會領域來說，必須建構領域的共同理念與目標、大家都可以落實的實施方法，我們經過很多討論，都是想讓國教的理念可以落實到新的領域課綱，依照這個規範基礎往前進。社會領域和別的不一樣，因為我們前有第一屆，現在是第二屆。第一屆委員也有參與進來一起研修，可是大家討論到後來，就會發現不僅僅是內容變動與否，而且還涉及到素養學習理念、未來課程架構，以及分科如何統整等大問題。例如，過去我參與以及觀察到的教學現場，相對屬於以學習內容為導向，它是以知識傳遞為主，雖然它也有一些關於參與的技能、情意教育，各科都有，但不論教育現場也好、教科書也好、紙筆測驗評量也好，都是以內容導向為主。又例如在歷史科有各分史的時數分配一定要平均，有特定的內容，內容具體到其遣詞用字敘寫都有規定，所謂「內容」決定了大部分的要求。

公民與社會科也是無法避免會向內容導向的方向流動。課綱決定了教科書的內容架構，章節都是呼應的。現在根據十二年國教總綱，轉向學習者或教學導向，要求大家開始從學生的觀點來想問題，鼓勵學生能自主學習，從現在發展的階段來想像，學習者離開國小、國中、高中，他以後要面對的生活世界是什麼，他以後有沒有舉一反三、分析評價的能力，所學能有所用，所以不再是一定要學什麼內容的問題，而是如何學好能用在生活中，幫助未來的獨立發展，對教學最有效。這就是以學

生為本位的素養，不再單方面強調課程組織、內容都是固定的。但是素養不能空洞地進行，仍然要有內容支撐，才能建構有知識基礎的素養能力。目前規劃，所謂素養至少就有兩大面向，如學習表現的面向、學習內容的面向，二者相輔相成構成課綱的主體。特別補充說明，學習表現的面向，並不是學習能力指標，指標化的能力指標，相對比較好管理、好設計、好量化，但學習表現是導向，並不是具體的能力指標標準化的問題，以上成為這次課綱的特色。

相較於九年一貫課綱標準化比較清楚，十二年國教課綱標準化的程度比較寬，但不是沒有架構，只是比較寬廣。因此在整個呈現理念上，有更開放、更多探究的空間，因為這都回歸到原來的考慮，學生需要什麼，學生如何學，才是有效學習，不是說灌輸他一定要學哪些特定知識內容。批評者懷疑，之後會不會說因此學習內容就不重要了，會不會有矯枉過正的問題，內容就刪除了？這也是我們很關注的一點，現在的學習內容是以指引和架構為主，是比較開放的。素養學習必須建立和內容的對話過程，但又不是要走回過去，以內容教學導向為主的，把學習者參與，教師自主的空間給建構更大。目前課綱的精神是二者要並重，過去也許太偏向內容，但也不要矯枉過正。

除此之外，整個社會領域的共通性，反映在共同理念目標，甚至在施作方法上，各階段、各類型與各科的共同理念目標幾乎是一樣的，每一科就不再固守過去課程分野的學科利益，讓歷史、地理、公民與社會共同構成這個社會領域。國中、普通高中一樣，技術、綜合高中也一樣。例如，目標和理念是一致的，實作方法必須互相討論，因為實作方法涉及現場老師的工作權，以及各校不同教育投資條件的問題。訂出可以共備或者協同的通則，要三科和各類學校、各地方學校、學生特質的學校，都有可能推動實踐的地方，這可能是和過去課綱相比的一種改變。

楊國揚：謝謝張研究員，請楊老師接著補充。

楊秀菁：本次論壇出刊時間，如依據課綱研修進程，應該是社會領綱正

在課審會審議的期間，屆時今天的論壇內容將成爲外界了解本次社會領綱研修的重要文件。

首先，從研修的方法來談，這一次不像以往，如九年一貫是國中小一起，普、技、綜三類型高中個別研修，歷史、地理、公民與社會又拆開，各有自己的課綱。這一次是十二年一貫，整個社會領域一起研修，而且社會領域是所有領域之先，採普、技、綜一起研修。我們一直討論一個問題，設想一個高中，不只是普通型高中，而是所有高中學生應具備社會領域的素養，或是課綱比較強調的公民素養，到底是什麼樣，或應該發展成什麼樣的狀態。我們透過一些方式進行研修，一個比較大的改變，整個課程架構和過去非常不一樣，因爲現行的九貫，國中小都是統整架構，高中則是分科架構。而這次研修，國小社會還是領域統整課程，但是國高中的歷史、地理、公民與社會是分科的；但我們在國中部分有架一些橋，讓國中有統整的可能。對某些學者專家而言，他們可能覺得是後退，但因爲我們看到，雖然九貫是統整架構，真正在現場實施領域統整教學是非常少的；我們就是回歸現實，現實上要實施領域教學的確有一定的困難。另外，我們在設定上也有些不太一樣，我們認爲小學是老師幫學生做領域統整，國中開始要慢慢培養學生們自我統整的能力，學習整合不同的學科，所以從這個角度出發，慢慢再接軌到高中。這次在國中部分，我們更重視和高中的接軌。我們怎麼處理統整，我們在談架橋的過程，不只是在國中，高中也在架橋，我們還是有些機制協助學生進行領域統整，甚至跨領域統整的能力。

在社會領域有兩個統整的方式，第一是學習表現，這次的學習表現是國小、國中、高中，整體共同的一個架構，從這個架構做不同學習階段的表現設定。我們希望培養高中生共有的公民素養，所以普、技、綜三類型高中的學習表現，基本上彼此是相通的，只有歷史有些微的差距，因爲歷史在技高的主題選擇非常不一樣，所以雖然基本的學習表現是一樣，還是有些微差距。再來，分科中的統整，在國中的部分，我們

提供一個附錄四，選擇幾個我們覺得是三科裡面共同的、大家都會涉及的主題，提供統整的建議，讓老師在做統整教學的時候，有參考依據。

另外，在歷史、地理、公民與社會三科都有安排探究活動，可以在自己的學科裡面運用，做教學設計，也可以和其他科合作。例如：歷史可以做古蹟考察，地理也可以做古蹟考察，這就有重疊性，鼓勵歷史和地理可以一起合作。甚至公民也可以納進來，因為公民與社會科會涉及到一些文化保存、文化資產的問題。這有一個好處，如果是戶外踏查的探究活動，要花費的時間是比較長的；我們不希望戶外教學，只是一日遊，什麼都沒學到，所以我們希望各學科彼此間完整的規劃。每一科拿出一節，就是一個三節的活動，能夠培養更豐富的知識和表現。在高中選修的部分，還設計「探究與實作」課程，這個部分就必須顧及到，現場怎麼樣執行是比較有可能的。所以在普高的部分，還是採分科設計，如歷史科的歷史學探究、地理科的地理與人文社會科學研究、公民與社會科的公共議題與社會探究。但是不管在建議探討的課題，或地理科有框出幾個重要的主題，其實本身就隱藏跨科的可能。為什麼要保留跨科的可能，這是考慮到學生的學習負擔。假如三科都是探究與實作，學生會說要交三份報告，負擔非常大。我們可以提供合作的可能，在探究與實作的課程是可以合開或協同教學。學生也不一定要全修，各科都有建議一些與其他兩科相關的課題，這些都可以在各科的探究與實作課程進行。

其次，整個課程的設計很重視連貫與區隔，之前社會領綱最被大家詬病的是，很多內容小學學了，國中再學，高中又要再學一遍。小學看起來文字很簡單，其實都很難，因為最抽象、最精華的字在小學課本，所以這次我們很強調這部分。另外，我們的社會領域是後發的，因為我們經過改組，為第二屆，研修時，各領域課綱草案都完成了。基本上只要別的領綱與社會領綱有重疊的部分，我們覺得其他領綱已經討論非常充足了，就盡量不要再重複，因為這次社會領域的時數是下降的，每一

節都很寶貴，就不要浪費在重複的部分，不同學習階段也要加強區隔。以歷史為例，我們知道臺灣史是重複率最高的，尤其很多小學課本的臺灣史，比國中還詳細。我們建議國小組盡量在國小階段用具體的人物和事件了解那個時代的特色，而不是放到通史的脈絡學習，因為通史會寫得很簡略，後來國小組也同意了。國中部分維持通史，因為要替高中的專題做基礎，高中做專題設計。而在地理、公民與社會科，也有不同的方式處理連貫與區隔。

楊國揚：謝謝。兩位是課綱召集人和副召集人，課綱的理念和特色剛剛已經說明得非常清楚。從知識導向走向學習導向，但會不會過度重視表現，而忽略內容，這也是目前大家擔心的，而以學習表現為主，輔以學習內容，知識層面的內容，會不會有非常大的調整和弱化。九年一貫強調領域統整，不同意分科，本次社會領綱從國中教育階段起，可以採取分科教學；但我們又會擔心，不同的科目之間，統整和連貫上如果沒有一些適當的引導，未來不管教材的編輯、教師的教學，都會讓人擔心回到傳統分科的老路。從兩位老師的說明，至少我們看到了一些可取的方向，如跨科統整、探究活動，甚至有一些實作的課程，我覺得這是課程非常重要的改變。接下來，我們聽聽實務教育工作者如何看待這次社會領綱的修訂。

黃春木：十二年國教目前在理念上，對比過去課綱的設計，有非常好的想法和突破，我覺得一定是要肯定的，而且很多配套措施和九年一貫比起來，應該說精實很多；提供給老師的支持，這方面應該也會比九年一貫好很多，我想應該都沒有問題。現在有幾件事情，可能我們要去探討，可以再斟酌的。第一，歷史、地理、公民還是三分，課程統整、合科只是其中一種而已，如果今天歷史、地理、公民三科橫向的聯繫能夠做得很好，三分也不是不可以。單以歷史來講，臺灣史、中國史和世界史三分的情況還是存在。我們過去一直都說同心圓的概念，那都只是純粹想像，從來沒有做到過，基本上是三條平行線，不是一個同心圓。這一次

的三條平行線，線的距離拉得很近，甚至也並不完全平行，這部分也確實比過去好很多。現在我想的是，既然強調學習表現，我們也希望用學習表現讓歷史、地理、公民三科做一些整合，但是從課綱上，目前並沒有看到用某一個學習表現來跨學科的教和學。這個示例，可不可以用附錄的方式呈現，選幾個歷史、地理、公民都很關注的學習表現，來做跨學科的設計，如果可以，或許指引的效果會更好。因為我自己是普高分組課審委員，我們之前看各領域的時候，看到三面九項寫得很勉強，社會科還好，其他有些科真的寫得很勉強，所以我們在審的時候就覺得不要勉強了，有些該空白就空白。

我不曉得社會領域這個部分，是不是也可以再看看，有一些當初討論的時候很勉強的，是不是可以再做一些調整。剛剛張研究員提到學習內容和學習表現，是整合的部分，那部分很重要，變成一個學習重點。我這邊要談的是，學習重點到底要怎麼表現？目前學習表現是分開寫的，可不可以也用示例的方式，讓教科書的編者或老師們知道，學習表現整個之後的學習重點，應該可以有什麼呈現方式。這個示例是不是可以試試看，因為現場老師看領綱，幾乎都是學習表現跳過不看，只看學習內容。我們能不能在這部分有一些引導，讓教科書的編者能有所仿效。

前一陣子有出版社找我，問我能不能幫他們寫一點東西，因為前面的內容都寫的差不多了，但後面的歷史考察，不曉得怎麼寫，叫我寫那個東西，我就拒絕了。我拒絕的理由很簡單，你前面 A、B、C、D 各主題一路寫下來，後面涉及「歷史考察」的 E、J、O 主題都不寫了，另外再找一個人寫，非常奇怪。我在想那個部分，怎麼呈現一個新的方式，我覺得是我們要注意的地方，我們如何把學習表現和學習內容做整合，我們如何讓歷史考察，或是像公民課、地理課，也有類似的設計，能不能讓他們知道這個部分怎麼去做。目前以歷史科來講，歷史考察是寫在學習內容裡面，這樣又昏倒了。因為歷史考察應該要有學習表現的東西在裡面，我們如何看待這件事情，目前的 E、J、O 這三個歷史考察，它

能夠有哪些歷史表現是優先在 E、J、O，要把它落實的，當然不可能全部，有幾個是領綱的修訂者，比較期望就在 E、J、O，能夠有機會把它表現出來，因為目前是放在學習內容，就有點可惜。

另外，比較敏感的是，臺灣史、中國史、世界史的關係，我剛提到本來是三條平行線，現在看起來有一些交會，比如說 F 是中國和東亞，K 是臺灣和世界，漏掉一個中國和臺灣。我覺得談這個東西也沒什麼敏不敏感的問題，某種程度來看，一部近代臺灣史，也能反映出一部近代中國史，也是一部近代世界史，這沒有衝突。因為近代臺灣史，從 16 世紀以來，很多的歷史發展，都跟中國史和世界史的脈絡連結在一起。這件事情，談一下 95、98 課綱修訂時的一個慘痛經驗，那時候我們在做課綱修訂的時候，非常有意識地在中國史提到，有些臺灣史的東西可以寫進來，在世界史的部分提到有些臺灣史和中國史的東西可以寫進來。最後在教學現場的時候，老師會說這個我們在中國史、臺灣史講過了，這部分就跳過去。有一些版本教科書的編者，比較認真，他們在世界史的脈絡去談同樣一件中國史或臺灣史議題的時候，切入點是完全不一樣，寫的也不一樣，他是很努力地從世界史的脈絡去談同樣一個議題，例如英法聯軍或甲午戰爭。但是現場老師因為趕課就跳過去不教了，反正臺灣史和中國史教過了。我覺得現場會這樣子處理，是因為時間有限，內容太多了。

我們回過來看，這次既然內容有減少，我們是不是也能夠把臺灣和中國的對應也補上去，這樣可以看到彼此之間是有關聯的。目前三者的兩兩關係，F（中國與東亞）和 K（臺灣與世界）已經處理了其中兩個，就剩下臺灣和中國的部分，是不是可以考慮，看要在臺灣史或中國史內補上去，讓學生知道這個部分是有些關係的。我剛講過有點敏感，為什麼要在臺灣史的场景裡面講中國史，這很敏感，但是我覺得如果回到知識或學科的討論，我覺得它本來就是一些重要事實的討論，沒什麼敏不敏感的問題。我不曉得當初這一塊漏掉，是不是曾經討論過，還是忽略



掉了，這部分也可以再斟酌一下。

陳亭潔：我們發現十二年國教領綱，有些地方和九年一貫課綱比起來是比較具體的，以前只有十大能力指標，現在有學習表現、學習內容，感覺比之前來得具體一些。其次，又發現到有很多刻意設計三科統整的部分，方便在探究活動或彈性時數上的安排，甚至也有關於議題融入的建議等，看起來好像蠻容易落實的。可是，上學期在參加總綱宣導研習的時候，很多老師反映核心素養的三面九向是非常理想的，如果我們的學生都能夠達到的話，一定是全世界最棒的；言下之意，就是這個太過理想難以真正落實。

我們看到現在核心素養的項目，是強調培養以人為本的「終身學習者」為主要目標。我非常期待、真心希望我們的課堂能夠以學習者為中心，希望他們能夠透過探究式的活動，學會帶得走的能力。但實際上如何去落實，真的有些困難，為什麼？第一，我們雖然看到十二年一貫，可是並沒有很實際地列出每一個學習階段要教授哪些核心概念，哪些知識節點是國小要教、哪些是國中還是高中要教的？所以教師在設計課程時，不容易拿捏學習內容的份量，如果要達成課綱的學習表現，要搭多少鷹架，要學到多深才能銜接到下一階段。比如說，地理科「世界中的臺灣」，探究活動是「臺灣和世界各地的關聯性」，依照目前課綱的方向，是希望學生能夠用生活的情境理解知識的概念、脈絡，但以還未學過世界地理的七年級學生來說，教師需要補充多少相關的背景知識，才能讓學生回答臺灣和世界的關聯？新課綱的學習內容中沒有九年一貫課程的世界概述，我在七年級的這一個單元，需要用到許多世界地理的知識和全球尺度的概念，但每週只有一節課，我該上到多深才行？如果在學習內容下有比較具體的知識節點，讓教師能規劃國中三年的課程，可能會比較容易實施。第二，國小、國中、高中，每一個階段學生學習能力真的落差很大，該怎麼去拿捏，對一個教師來說，他要怎麼了解學生已經具備哪些先備知識，又如何透過探究活動，讓學生能夠自己蒐集適切

的資料來達成教學目標，我覺得設計上是非常困難的。因為許多教師都已習慣講述式的授課方式，如何帶領學生進行探究、以學習者為中心的方式來授課，教師在沒有增能的情況下很難實施，另外在授課時數有限的情況下，學生有足夠的時間可以探究嗎？比如說，我們現在要帶學生進行探究學習，首先，學生需要去發現有什麼問題，界定這問題的定義，接著，蒐集一些資料，擬定一些策略去解決這個問題，甚至是評估這個策略執行的結果，這是我們很理想的探究過程。可是在這過程當中，因為學生沒有足夠的先備知識或探究的習慣，下課時間也很有限，要如何蒐集適切的資料來解答這個問題？教師在過程中如何引導學生蒐集適切的資料，如何分析、整理、發表，對學生、教師來說，這都是很大的挑戰，再加上時間又只有一節課，所以很多老師看到新課綱就一直覺得理想太高，難以落實。第三，如果說新課綱教學上最重要的核心是在學習表現的達成——教科書可以當作參考書，學習內容只是載體，學生只需要透過探究學習的方法，從中達成學習表現，就已經達成素養學習的目標了。但學習表現該如何教？如何評量？對許多教師來說也是陌生的，尤其有許多是在態度和技能上的評量。第四，學習內容的教授需要多少時間？因為七、八年級在認知發展上是在具體運思期到形式運思期的過渡階段，需要很多先備知識、基礎知識的教授，以利高中階段更抽象的地理系統知識學習以及議題或主題的探究。可是一個禮拜就一節課，和其他科目跨科統整或共備，來落實探究活動，問題是有時間一起共備嗎？我覺得對有理想的老師來說，可能會很願意課後花時間，大家一起討論、一起備課（事實上為了達成這樣的理想，不共備都不行，因為課綱的設計，有些地方沒有跨科統整是沒辦法做到的）。但對一般老師來說，授課時間有限，要處理的行政業務或班務那麼多，教授班級數又多，現在課程都要探究、實作，有辦法做到嗎？

以上是我在上學期研習中和在學校裡聽到同儕們提出的問題，現在有很多老師都在觀望，因為十二年國教理想很高，不知道怎麼落實，所

以就等教科書出來看看要怎麼教。我也很期待，如果教科書真的能夠設計一份以學習者為中心，以問題導向為核心的課程來改變老師的教學，我們教育的風景真的會非常不一樣。但回到之前提出的問題，教科書只是教師教學的參考之一，教師要依學生特性轉化內容，透過適當的教學方式使學生達成學習表現，如何拿捏每個學習階段該學的知識節點、該學的核心概念，老師如何去架構三年的學習地圖，這真的要花很多時間，需要大家一起去思考、去操作，才有辦法知道當初的落差在哪裡，到底該怎麼修正。因此，誠懇地希望除了有素養課程教學的示例，學習表現的評量規準示例，還要給教師們更多時間增能並且給予足夠的共備時間，如此比較有可能落實新課綱的素養教學。

**張懿婷**：九年一貫的理念傾向學習領域的統整，過去我在師大接受師資培育的過程中，除了本科公民外，各修習了部分歷史科與地理科的學分，以補足歷史和地理的專業。十多年後的今日，證實了理想和現實的落差，因為絕大多數的歷史、地理、公民科授課是切割的，教學面是比較獨立的。

現今十二年國教，希望可以開展教育更多的可能，不只是受限於知識層面。隨著全球化、科技化的發展，時代變遷非常快速，為什麼我們要具備所謂的公民素養，可能包含了全球的責任感，對於自己國家的認同感等，應該是在九年一貫所強調的知識、能力、態度之基礎上昇華。這些素養涵蓋的面向是更廣的，最重要的是必須和生活有真實、脈絡化的連結。以公民教學來說，國中階段先從我和家庭、學校、社區，這些都是和我之間有在地連結的關係；在地化的背景，對於學生學習是非常重要的。過去九年一貫希望達到社會領域的統整，實施後則看見現實的困境，或許十二年國教能提供不一樣的可能，老師們可以透過各自的專業發揮所長，互相合作，協同教學。這就是為什麼這幾年共備受到重視，實有其道理。

過去我的教學理解僅限於國中階段的課程，對於孩子過去的學習經

驗掌握度不足，但這幾年我與出版社有一些合作的經驗，才發現原來小學和國中的社會領域教材內容，存在著高度的重疊。或許原先課程設計的理想是螺旋式的，但是否真的有加深、加廣，這又有待商榷。隨著時代的變遷，順應全球化的潮流，要提升學生能力素質，教師的教學方法、教學內容勢必要做一些改變。

關於教師是如何看待課綱的，有一部分較保守，他們會有些遲疑，認為過去九年一貫是能力指標，現在十二年國教是學習表現和學習內容，光要了解這些差異，就覺得很辛苦。年紀稍長的老師，可能會產生趕快退休的心態，把這些機會留給其他老師，年輕人趕快衝；而離退休還有一段時間的老師，可能會抱持著上有政策、下有對策的心態，我有辦法做就做，沒辦法做就只能這樣。相信有不少的老師是以不變應萬變，這是保守者的想法。

但是對積極的老師來說，真的比較有行動力，我上學期參加了三、四場公民科總綱宣導，發現反彈的聲音或不太願意改變的聲音很少，可能是學科性質的影響吧！就公民科的課程教學，很多時候並不是限縮於知識面向，而是更多行動面向和情意面向，因此能做一些彈性的因應，這是我感受到的。

另外，我覺得公民的學習內容和學習表現，我還蠻推崇十二年國教，以提問的方式取代過去句號的學習。因為在教學現場，很多答案並不是非對即錯，背後存有許多值得再討論、深思的空間，和更多的可能性；我們也不能否認，站在升學的立場，以及評量方式的限制，教學很多時候會被綁手綁腳。提問式的課程設計，我相信對未來教科書的編寫，包含評量，一定會有許多不一樣的改變；對於第一線的孩子來講應該很有幫助，學習不再受限於封閉式的答案，不再限制他的思考，而是能探究實作，具備比較高層次的實踐力。

楊國揚：從理念、特色、教學實踐等方面，三位老師對新一輪社會領綱的看法與期待，基本上是持肯定、支持的信念。但三位老師也確實提出

了教學現場的一個憂慮，那就是理想與現實的落差。的確，從課綱、教科書到教學，這三個構面中，如何經由層層的轉化，而落實課程的實施，是值得關注的。國教院過去這一段時間，也努力扮演課綱轉化教科書的協助角色，透過各種研討、工作坊來協助出版社了解課綱的理念、特色及教科書編輯如何轉化核心素養，成就學習者導向的教科書設計。

我覺得未來社會領綱及教科書編審，還是有一個非常大的挑戰，就是時間的壓力，面對教科書編審作業時程的壓縮，如何提升教科書品質已成為一項艱困的挑戰。在這樣的現實條件下，各位老師對於教科書的發展及教師的教學有何期待與建議？

張茂桂：剛才陳老師提到要做了才知道，課綱的落實也有同樣的情形，紙上作業仍需要被實作來檢驗。從整個流程來說，課綱如果完成，研發單位像是國教院這邊，應該同時進行課程手冊，以及課程組織的示例的發展，做了以後，才知道連貫統整以及知識點的連結是否有如預期有效，是否能有彈性讓不同條件的學生、學校因應。老師們的疑慮一部分也是，等做出來看看再說。我覺得這是非常正常的反應，如果我是老師，不管是年輕或年紀大，我想我也得搞清楚，因為教育政策東邊晴西邊雨，這種狀況屢見不鮮，如果是不同派別的人在討論，確實也可能會有轉變的。

以我參與總綱研修的經驗，我個人非常接受當時教育界前輩們的主張。開始研擬社會領域課綱時，有一天我看杜威的教育哲學，發現 20 世紀初期講得非常相似，我曾經困惑，現在不是 21 世紀嗎？為什麼杜威的理念在臺灣過去沒辦法呈現，反而現在被奉為總綱理想的啓示源頭？我也懷疑杜威當時在什麼條件下提出的，美國在 20 世紀初期面對的問題是什麼？那臺灣現在面對的問題是什麼？我自己分析，其中一個很大的原因，應該說我們臺灣社會是更民主化、更多元，學生的自主意識開始被肯定，所以教育需要更多參與以及對話性，因此過去內容導向以及標準答案的內容式教學是相對行不通的，結果又回到杜威的做中

學、終身學習，以學生為主體的思維，這樣才可以脫離原來成年人的泥淖，例如我的史觀對立你的史觀，我的認同對立你的認同，性別議題也是這樣。過去成年人對撞，總是希望課綱能提出符合自己立場的標準答案，課綱給我標準答案，教育就是給標準答案，就出現了我們現在的狀況，很難有進步性、對話很困難。現在轉化教育的目的，必須回歸到以學生為主體來思考，學生要面對的未來，他確實需要能力去面對處理，這樣也許教育就可以往前推動。

又比如說以後標準內容彈性開放之後，教科書要怎麼編，也是做下去才更清楚，而教科書要怎麼審，也是做下去才知道問題，大家務必能相互對話、摸索。現在沒辦法提出一個放心的保證，「你放心，歷史會更好，教科書會更好，教育會更好」，我覺得沒有人可以這樣吹牛打包票。我們就是從大方向來看，認定一定要透過不斷的對話，在審查、評量、師資培育或師資增能這方面都一樣，如果大方向對了，成功轉化的機率就高很多。其實，臺灣社會有很多進步的，或者實驗性質的教育實作經驗，不論體制內或者體制外，在我們編課綱之前，都發生了，比如說自主學習、翻轉教室、有效學習、實驗教育等等，都有一些開放的經驗，他們是先行者，這邊還綁回去，是逆向而行的。課綱如果眼睛還搗起來，完全沒有看到已經在發生的教育改變，再固守一些既有價值、教育習慣，說真的，是沒人會相信。家長不會相信，年輕的老師也不會相信，課審會也不會相信，根本沒有辦法和社會對話。這些事不是課綱內部發生的，都是在研修小組以外，在臺灣社會正在發生的事情，領綱根據總綱，也僅僅是在呼應一些已經出現的教育理念和想法。

楊秀菁：今天早上請范信賢老師做宣導，他就提供我們非常好的，而且是一節課可以完成的示例。其中一個是國中課程，如何在一節課教完大航海。我們這次講生活情境，如何讓情境貫穿整個教學，不是引起動機的情境而已。最後教案怎麼解決，地理老師建議學生可以透過洋流圖，開始做他的探究，一節課就把大航海的課程完成了，學生既能夠了解大

航海整個背後的影響、發生的原因，以及它為什麼這樣走的原因。大航海是一個還沒有機械動力的時代，一定要順著洋流走，脈絡就非常清楚。這幾年透過教師共備累積愈來愈多示例，而且愈來愈可行。包括張老師參與我們的計畫，慢慢的就可以聚焦，真的就是課堂上要教這些內容的時候，同時學到內容，也能夠把情意、態度、技能都涵蓋進來，在未來課程手冊，很快就可以呈現給大家，不管是我們國教院或現場，都慢慢累積。

剛黃老師提到比較爭議的問題，我們研修的時候就已經在思考了。過去是同心圓，這一次不是同心圓，我們是三個交錯的圓，最大的圓是世界，中間三個交錯的圓是臺灣、中國和東亞，是互相有聯繫的。這一次我們希望能夠打破臺灣是臺灣、中國是中國、世界是世界的概念。包括國小，原本草案寫的是中華文化和世界文化對臺灣的影響，後來他們說不行，要寫世界其他文化，世界是一個最大圈。雖然的確從學習內容的條目上，不像臺灣與世界這麼清楚，但就我們的說明，包括我們學習內容的設計，比如說移民，我們一定會說閩粵移民，所以和中國連結。國際局勢對臺灣地位的影響，臺澎金馬如何形成，從地方到中央，地方是從清朝的臺灣府開始，一直到現在中華民國在臺灣的過程。這是從臺灣出發的，因為黃老師看到高中的部分，我們同樣也在修這一塊，其中一個主題是人群的移動，臺灣非原住民的族群如何來臺灣，這件事情必須要處理，在中國與東亞這個範疇處理。

另外，現代史會提兩次大戰對東亞社會的影響，也把臺灣放進來。過去臺灣史是在皇民化時期處理，中國史是在抗日的部分討論。現在我們在講東亞這裡的人，遇到這兩次大戰，他們經歷是怎樣，是放在一起看的。這裡有不同的位置（或國家），包括臺灣裡面的人，他也處於不同的位置，有可能去中國大陸，幫忙國民政府打仗，也可能去滿州國，也可能幫忙日本帝國政府去南洋，所以角色非常複雜。用這個方式連結在一起，我們就說那三個是交錯圓，而且是虛線，以前是實線，而且是

平行線，老死不相往來，學生念完以後都覺得我爲什麼要學中國史，跟我有什麼關係，他念世界史就不會有這問題，因爲他覺得世界跟他有關係，這是一個很奇怪的邏輯。所以我們就把這條線打開，之前雖然已經有這個構想，可能在課綱呈現還沒有那麼完整，這次再修完整一點，這個部分雖然敏感，但已有處理。

黃春木：回應楊老師提到的部分，F 的部分，爲何在東亞歷史的脈絡中討論中國史，隱藏的主體就是生活在臺灣的各位同學，要他們去思考這個面向的觀點。雖然在中國史前面加了東亞歷史的脈絡，但爲何要學中國史，本身仍然是一個關鍵，後面才會說爲何在東亞的脈絡下學中國史。我覺得在 F 或許也可以強調一下爲何要學中國史，這樣會比較完整。第二個問題才是爲何要在東亞歷史的脈絡下學中國史。若照這樣設計，中國史應該放在世界史後面，因爲東亞史都還沒學。邏輯上看，應該是先世界史，再亞洲史，最後中國史。

其實我們都支持這次的改變，實際上，建中從 101 學年度開始，就在做課程的轉換，雖然總綱還沒有公布，我們當初的設想和總綱公布的理想還蠻接近的。自 102 學年度起，設置特色選修，剛開始做全校型的課程實驗，送臺北市教育局審議。老師們都把必修課的遺憾放在選修課，壓箱子的東西全部拿出來，就把學生整死，也把老師整死。好像這兩個學分，希望把所有的遺憾全部都實現。後來大家都教得很挫折，學生也反彈，考試又不考，搞得這麼累，每一個禮拜回家都有功課。後來建議老師知識內容最多不可以超過二分之一，至少留二分之一時間給學生實作，課堂上實作、討論、小組活動、老師回饋等需要二分之一。如果以 18 週來看，老師們設計的課程，教給學生的內容，不可以超過 9 週。另外，至少 9 週是要把學生探究實作的所有事情放在課堂上，盡量在課堂上完成，這樣我們才有可能聚焦學習表現、素養的練習。我不曉得大家有沒有聽過，課審會審議自然領域課綱的時候，最後有個建議，就看大會會不會採納通過，就是建議所有的自然領域科目全部減少四分



之一的課程內容。化學科就覺得不能夠只少四分之一，恐怕要更多。我們現在回到社會領域來看，目前的知識量不像自然領域那麼嚴重，自然領域真的很嚴重，量真的還蠻多的。目前社會領域的量，現場老師會很質疑，如果要素養導向，又要讓學生做很多的探究，這些知識內容有沒有辦法，國中應該就會覺得做不到。高中目前看下來，按照過去的經驗，應該也會做不到。因為學生探究的歷程是很花時間的，我們要探究到什麼樣的階段，我想老師們的想像都不太一樣。多數的老師也沒有什麼經驗，大家都還在摸索，後面師資培育的部分，我們要很清楚到底探究到什麼方式。我們是給學生半成品，還是給學生原料？花的時間不一樣。我們希望在課堂上可以操作半成品，最後學生發現原來這幾個有關係，把它湊在一起，還是我們從原料開始提供，這部分我們都想要想清楚。目前來看，我覺得半成品操作機會比較有可能，從原料開始，我看應該是很困難。

最後，評量的部分也是我們現在老師很缺的，因為多數的老師，不管資深或資淺，都已經很習慣四選一的選擇題，這是限制性的反應，四個選項，限制只能有一個反應。可是素養導向，是開放的，怎麼評量，基本上是沒有辦法的，對現場老師挑戰最大。會考或學測，在這個部分怎麼引領，國教院測評中心和大考中心或心測中心如何對話，給老師們比較具體的方向，這部分是責無旁貸，直接要現場老師開發這個，是不可能的事情，而且以教學現場負擔來看，老師不應該被賦予這樣要求。我想這個部分，還有一段要衝，不過時間顯然不多了，明年就上場了，這個時間相當有限，我建議要快一點。如果這一塊能夠做起來，我想信心崩盤的機會比較小，不然最後就是陽奉陰違，質疑和抗拒。

陳亭潔：我非常認同黃老師說的，舉幾個實際的例子，我是國中地理老師，地理科的學習內容設定的節數為 12~16 節，乍看起來好像有減少，實際上看了學習內容後會發現它是把現行課程的好幾個單元湊成一個單元。以第一單元「世界中的臺灣」為例，包含「全球經緯座標系統、

全球海陸分布、臺灣地理位置的特性及其影響，臺灣和世界各地的關聯性」，這些內容就涵蓋了現行課程的「臺灣的位置與範圍」與「世界概述」兩個單元。原本上臺灣的位置與範圍這個單元就要 4~5 節課，才能把基本的系統知識講清楚，如果現在把世界概述的內容放進來，還期望透過一些高層次的情境問題，讓同學探索、發表，課綱建議的 4~5 節課，恐怕不夠。如果我們先讓學生自學，老師透過探究活動澄清同學的概念是否正確或許是一種解套方式，但某些概念太過抽象，例如：經緯度的意義和運用、方位的辨識，2D 平面的地圖和 3D 的立體地球，兩個概念結合起來講時差，同學就很容易混淆。老師要將基本概念講解清楚恐怕就要花許多時間，還希望同學能夠再多學一些世界概述的東西，並且給予同學一個真實情境中去探究臺灣和世界的關聯，對一般老師來說是很有難度的。再者，剛才提到用洋流來探索世界，我覺得是很好。但在新課綱地理學習內容沒有列出洋流，因此，我就在想「世界中的臺灣」這個單元是否也要提到洋流，如果不講，後面世界氣候要怎麼帶，因為洋流是對氣候一個很重要的因素，如果我們要談海洋教育的議題，大都會用到洋流系統的概念，如果洋流系統很重要，但課綱的學習內容沒有寫出，那我們是不是依據課程需要，後面再補充？所以還是需要一個三年架構的學習地圖。

還有一個問題，如果課程都是問題導向的設計，還沒教授過但又必須用到的相關知識都要在課文旁加小框框註解來補足嗎？或是要學生利用上課時間查？又或是老師透過很多的學習單，讓學生回家把資料查詢完並預習，上課再一起討論嗎？如果每一科都這麼進行，學生下課後到底有多少時間可以這樣做。以我對現在學生的了解，他們真的很忙，每一課都要探究，一個禮拜就那麼一堂課，教師要盯緊十幾個班所有的學生都能在課前把這些東西找好，上課來進行探究，以現在社會領域教師的班級數和時數來說，我覺得非常困難。或許課綱是想給大方向不想寫死，給老師更多課程設計的空間，但考慮到實際上教師面臨教學方式

的翻轉，還要設計彈性課程、跨領域統整課程……，種種挑戰已經備感吃力，所以前面才會提到希望課綱或領綱委員，是不是能提供比較具體的知識節點，給編寫教科書的人或是教師當參考，如此至少有一個基礎（樓地板），再依學生的特質與需求去加深加廣，是否比較容易讓教師過渡到素養導向的教學？舉例來說，如果國小階段已經教經緯度的定義，那國中就可以教比較抽象的概念，再利用這個知識解答日常生活中觀察到的現象或問題，例如，怎麼表達我的位置在哪裡，分析為什麼有這樣的區域特色，與經緯度位置有什麼關係等。高中階段可以更抽象，利用更複雜的地表現象，來培養學生解決問題的能力。希望十二年國教的課綱不是只列條目而已，而是具體的，把國小、國中到高中，應該學習哪些核心概念，都可以確實的列出來。老師在編排三年架構的時候，就會比較清楚，每一年級教到什麼程度，最後解答什麼樣的問題，我覺得對老師來說是比較有實際的幫助，而不是表面上單元減少了，實際上內容反而增加了。

雖然目前看起來學習者中心的教學和探究活動對老師來說是個挑戰，但我認為老師本身就該是個學習專家，要教導學生閱讀策略，規劃時間，引導學生進行探究活動，這一波改革也能促進教師的專業成長。

**張懿婷：**我認為教師應該將教科書視為參考，而不是唯一遵循的標準。老師應該要抱持著學習的想法，所以要不斷的增能，具備如何開發課程、設計課程的能力。教學如果忽視核心價值，去思考課程究竟要教導孩子什麼，就只能被教科書綁架，就會被考試綁架，再來被家長綁架，最後被整個社會的價值觀綁架，我想這不是民主化社會所樂見的。舉例而言，香港的政治立場滿特別的，香港已回歸中國大陸超過 20 年，然而他們的教材分享網站中，老師設計的教案，教導孩子去探討占中事件、雨傘革命對於民主化的發展和影響，甚至談到劉曉波對中國民主的發展所代表的意義是什麼。香港受到中國統治，但是香港的老師卻很勇於探討這些民主議題，這帶來的影響，是讓孩子去思考這些事件，無論

他的立場是什麼，不管他認同與否。教材非改不可已然成為趨勢，老師如何因應教材的變化與多元的教學方法，都是老師需要去學習與增能的。

**楊國揚：**從幾位老師的發言，可以理解到課程的改變，可以引領教育往前走，但教育現場的衝擊，會遠比課程改變此一事實更複雜。從課程理念到特色，從課程綱要轉化教科書，從教師對教科書的重視程度與使用方式，甚至學生能否有效學習，每個環節都關乎到課程的落實；我覺得如果能貫串起來，的確才能改變整個課程。九年一貫當初講得沸沸揚揚，最後還是回到分科的老路。現在我們開始呼應現實，允許教師分科教學，但卻又深怕分科教學的過程中，缺乏統整的貫串和能力。

我請教一個問題，依課程綱要總綱，國中部分領域賦予課程組合、分科教學的彈性，可是從實務端來看，學校實施這樣的課程安排，可行性有多高？

**陳亭潔：**我希望一個學期三科，這樣課程設計在統整上是比較容易的。

**黃春木：**臺北市前年有公辦公營的實驗國中，我從頭到尾都有參與，我們希望芳和國中和民族國中做這件事情，因為他們提出申請。其實很難，學生每個禮拜應該減少學習科目，我覺得這是臺灣學生比世界上很多國家辛苦的原因，因為你每個禮拜學的科目太多了，一天上好幾個科目，一個禮拜上好多個科目。如果減少科目數，例如，歷史、地理、公民一年上一科，每個學生一個禮拜少兩個科目。光做這件事情還不夠，假如七年級上歷史課，如何作球給地理和公民，內容恐怕要做校本的規劃。跟老師們過去操作的方式是很不一樣，也有很多還在掙扎當中。芳和國中雖然通過，應該也沒在想這件事，我想不是只有歷史，還有自然領域、藝能領域等，可能也都很困難。民族國中今年4月還要再提一次，看起來也都很掙扎，我覺得「課程設計」這件事情和現場老師的工作經驗差別很大。我的意思是，想要做實驗國中的學校都如此地掙扎，何況是其他沒有準備要做實驗教育的國中，看起來就會更加怯步，因為還蠻

辛苦的，看看下一波怎麼讓這件事情促成。這樣就會涉及我們對老師的想像，我們對老師專業能力的想像和要求不一樣，因為過去對老師的想像只有兩件事情，課堂教學和班級經營，從來沒有課程設計，也沒有同儕教練和社群的運作。可是這些事情現在都是教學現場的現實，如何轉換成老師的職責，如何變成老師工作負擔的一個量和質的計算，這些東西都沒有。目前的狀況是有政策沒制度，我們有 21 世紀的教育政策和理想，可是制度還停留在 20 世紀中葉，沒有現場制度化的政策，最後只能做兩件事，一是自願參加，另一是試辦，從來沒有要變成正式的制度。十二年國教，目前看起來也沒有碰這一塊，我們如何把現場老師的專業分工和專業合作，列入老師的專業想像和專業要求的範圍來做。這一塊涉及到法規和制度，教師編制重新計算的問題。最後，很多學者專家認為應該多學習芬蘭教育，我則認為老師和學生比芬蘭 1:7，臺灣是 1:20。以高中來說，芬蘭教室學生最多 20 人，臺灣有 40 人，芬蘭老師一聽說我們有 40 人，就不曉得要怎麼教。我想如果我們不解決這些問題，卻一味要求老師課程重新轉化或調整，我覺得現場老師都做不到。

楊國揚：這個問題我一直很困惑，課程這樣設計，學校端很難推動，所以，不論是課程、教材或教學的研究，其實都不能和學校脫節，應該要到學校現場看看，才能知道如何調整。不知道當初課程設計是否注意到此一問題？

張茂桂：黃老師剛提的確實是問題，我們也有討論過。國教要落實，要有很多配套，所謂制度上調整與協作的部分。例如，課綱如果要落實下去，老師的引導，課程組織的責任比過去就大很多。但是我們可能對老師完全沒有給適度的誘因，制度上還沒有開創這種可能性，教師有疑問，為什麼要我改變？要我改變難道不就是要我更忙、更累嗎？目前國教署這邊似乎有討論，就是高中如何進行跨科的協同教學，例如，如果開設跨科選修，學生人數達到 25 個人以上，老師的鐘點都算。這確實有助於移走一個阻礙協同授課的石頭，先除了負面誘因，但還不能說增

加了老師的正面誘因，還不能算是一種鼓勵。另外，可以考慮的是降低班級人數，或減少老師的基本鐘點，鼓勵新聘老師，或者區域內跨校的合聘，比較能增加對於老師的責任要求。這個問題，常常被推是預算不足，但我覺得是資源調配的問題。我們提的觀點，其實是很淺近的，如果我們強調是以學生為本位的教改，什麼對學生影響最大？除了校園安全、建設之外，其實就是老師，所以投資在老師身上，就是以學生為本位的教育政策方向。如果吝於投資在老師身上，相對要老師不斷的增能，卻不提供適度的鼓勵或誘因，教育現場有可能大家意興闌珊，缺乏改變的動機，就會有理想與現實的落差，而我覺得這個落差是可以調整或拉近的。

楊國揚：教科書是課程最重要的承載體，也是教師教學最為倚重的資源，教科書如何具體轉化課程綱要，也關係教科書的教學價值。從日本、中國大陸的課程發展經驗，在課程綱要之後，也會針對課綱文本進行詮釋或解讀，作為教科書編輯及教師教學設計很重要的參考依據，關於這一部分，幾位老師也提到課程手冊、教學或評量示例的開發，這對於教科書的發展及教師教學應該有很大的幫助。除此之外，各位老師可以談一談對於未來教科書的期待嗎？

張茂桂：我以為教科書市場有競爭會比較好，對使用者有利；但政策上可以讓競爭變得更良性，不會愈改愈差，避免讓大家因為相互模仿拼湊到雷同的狀況。適當的引導市場發展，而不是完全放手。把教科書良性競爭的誘因做好了，教材生產者的策略就會被引導，也許還可以主動多做一點。

楊國揚：德國每年都有優良教科書的甄選，從很多本教科書中，挑出一本他們認為是好的設計的教科書，但不會影響教科書的選用。臺灣最大的問題，如果被貼上標籤是最好的教科書，大概全臺灣教科書就剩下這本。

張茂桂：可以思考不要統一排名次，因為單一標準太難訂定，也會有爭

議。而用不同的面向來評量，比如說田徑賽的 100 公尺、200 公尺、300 公尺，有長跑有短跑，而不是只有一個田徑總錦標，最整合的教科書。我覺得政府有引導市場良性競爭的責任，如同針對優良廠商的獎勵。

**楊秀菁：**以臺灣來說，最好的那一本，不一定是最多老師選的，或許透過一些機制設計，可以引導大家編成那樣。

**黃春木：**我自己編過教科書，也選擇教科書來用。過去開放教科書，有很多原因，主要是不希望完全由國家主導。教科書開放之後，看起來好像是開放制，但我的觀察不是這樣，因為臺灣的市場規模太小，在這情況下，我看到一個很有趣的現象，以高中歷史來說，第一版差異性很大，第二年逐漸變小，第三年出現趨同性。因為出版社要貼近第一線老師的現狀、考試的實況，所以漸漸趨同。在市場競爭下，適者生存法則是很簡單的，往適者生存的法則做調整，不然會被淘汰掉。雖然看起來很多版本，但原來的特色 2~3 年後就不見了，因為要貼近現場老師的要求。有時候在想，現在似乎是國家沒走，市場又來了，教科書的品質，不管後面意識型態的問題，教科書品質並沒有好到期望中的好。我覺得很可惜，希望能突破趨同的困境，讓市場重新回到活絡開放，有差異的現象。

**楊國揚：**我呼應黃老師的看法，我曾問過一位日本學者，他們也面臨同樣的問題，日本教科書是四年一審，但仍然無法避免教科書趨同的問題。

**張茂桂：**臺灣的問題主要可能是市場太小，而且整體而言，公私部門投資在研究發展的人力不足。例如針對偏鄉或者離島地區的小眾學校，或者原住民族教育的需要，不容易被教科書市場所看重，主流市場不太會去考慮，這是民版教科書市場機制導致的資源分配不公平問題。假定政府能有針對少數額外的措施、特別的需求，特別獎勵一些教科書，或者考慮自己進行編纂，因為特別照顧偏鄉。所以市場即便小，但仍然有可能存在，這是可能扮演的角色。我只是丟出一些想法，因為市場的競爭本來就被很多法規、稅務、獎勵來調整。我們在這方面，為了公共性、多元性，或教育的進步等各種需求，可以朝這方面發展。至於「趨同」

的問題恐怕是沒有辦法完全避免，只要我們冠上國民教育或基本教育，就一定有標準性，標準性就會愈來愈制度化，這就是國民教育難逃的本質，除與之共存，而定期的教育改革，定期的課綱調整、多元評量，也是一種促進多元發展的選項。

**陳亭潔：**假設升學評量愈來愈多開放性的試題，老師在選擇教科書時，就會選擇比較多探究、開放設計的教科書。如果升學不是以筆試為唯一的依據，如同高中升大學可能採計學習歷程檔案，國中是不是也可以效仿？就算在偏鄉，也可能願意花很多時間做彈性課程的設計，把這些學習的歷程，將來當作升學的依據。如果不是這麼偏向以筆試為主，我覺得老師就不會把教科書看那麼重，並且一定要把內容都教到，教科書會變成真的只是參考書，教學的目的是要發展學生的潛力，老師就會支持探究實作活動的部分。

**楊國揚：**總結各位老師的發言，十二年國民基本教育社會領域課程綱要相較於現行課程綱要，確實是引領教育往前走的契機。面對每一次課程改變，教育的理想與現實常常是拉扯的，但這也是教師專業成長與進步的動力。從課程綱要、教科書及教學三大構面來看，今天的論壇，不論從課程理念與特色、教師教學方式與策略的調整、課程理想面與教學現實面落差的因應，以及對教科書品質的期許等，都已有完整的探討。

十二年國民基本教育課程社會領綱的研修、審議均比其他領域課程綱要晚，但卻可能同步要在 108 學年度實施，此一期程對教科書的編審、教師的教學與學生的學習，將是一項重大的挑戰與考驗。藉由本次論壇的討論與分享，我們期待能對相關的利害關係人提供可能的協助與解惑。回顧歷次課程改革，制度的變不必然帶動人心的改變，教師做為課程的實施者，如何擺脫傳統教師中心的思維，引領十二年國民基本教育課程素養導向、學習者中心的課程及教材設計理念往前進，無疑是處於最為關鍵、核心的位置，我們期待教師們都可以扮演好這樣的角色。



## 評論

---

# 日本初中新社會科學學習指導要領之分析

林明煌

## 壹、前言

自二次大戰後至今，日本歷經八次的課程改革，而每次課程改革重點必反映在《學習指導要領》的修訂。《學習指導要領》的修訂雖然會隨著政黨或首相的更迭而改變，但均有其程序性，大抵為中央集權式的改革，它充分反映政黨或首相個人的政治與教育意識型態，同時也是一種新保守主義、國家主義教育思想和新自由主義、民主主義教育思想之螺旋式消長過程（林明煌，2008）。

其實，第二次世界大戰後初期，日本《國中學習指導要領》被視為教師教學的參考手冊，到了 1960 年代時，文部省（同我國的教育部，於 2001 年起，改稱為文部科學省）賦予《學習指導要領》法律上的效力，成為國中課程發展與設計的最高指導原則；在 1970~1990 年代時，受到「管制鬆綁」政策的影響，原本鉅細靡遺的《國中學習指導要領》，其內容漸漸綱要化；到了 21 世紀初，綱要化的《學習指導要領》中所規定的準則，變成了國中課程發展與設計的最低標準；然而，2017 年 12 月公告的新《國中學習指導要領》捨棄了綱要化的課程修訂，取而代之的是鉅細靡遺地描述了社會科的教學過程和教學方法（安彥忠彥，2017）。

日本國中社會科由歷史、地理和公民所組成，其學習指導要領由三大章所構成。第一章是〈總則〉，第二章是〈社會科的教育目標與內容〉，

第三章是〈教學設計應注意的事項與活動安排〉。吾人針對此三章內容進行以下的分析與說明。

## 貳、總則

在 2017 年版的日本國中新社會科學習指導要領中，總則主要在敘說社會科課程修訂的過程與基本方針。近年來，日本受到少子化、高齡化、勞動人口的減少以及全球化的影響，加上人工智慧的發展，如何培養學生同儕合作、積極溝通、資訊處理以及問題解決等能力成爲學校教育重要的一環。又，因學校教師的世代交替失去了平衡，如何將課程經營、有效的教學方法與經驗傳承給下個世代的教師，也成了此次課程改革的重要課題之一。因應上述的課題，日本中央教育審議會於 2014 年 11 月，向文部科學大臣提出了《幼稚園、小學、中學、高中暨特教學校的學習指導要領之改善和必要方略等》的諮詢報告書。文部科學省根據報告書的內容，明示了五項課程改革的基本方針：

一、學校課程必須向社會開放，同時也要培養學生真正的知能，充實學生的道德教育，重視學生的體驗活動；二、確定核心素養與能力的養成，即生存的知能、因應突發狀況的思考力、判斷力與表現力以及活用能力等的培養；三、基於主動學習（active learning）的觀點，教學必須著重學生主體性與互動性的深度學習；四、透過有效的課程經營，追求學生學習成效的極大化；五、因應各學科的特質，培養學生的語言能力之外，也要充實數理教育、傳統文化教育、體驗活動與外語教育等。

因應上述五項課程改革的基本方針，日本國中新社會科學習指導要領揭示了以下三項修訂的主要思維：一、確保基礎且基本的知識與技能的習得；二、培養活用社會角度與思維之思考力、判斷力和表現力；三、培養主體性解決社會課題的公民態度。

也就是說，社會科教師必須先讓學生意識到自己與社會的關係，再

透過具體的實例，讓學生了解地理、歷史、政治或經濟等相關的制度，並藉由多角度的考察、構思、表現與主體性問題解決，來培養學生做一公民所需的態度；同時，爲了加強學生對世界的歷史和民主政治的由來有所了解，國中歷史的上課節數由每年 130 節增加到 135 節，而地理的上課節數則從每年 120 節減到 115 節（東洋館出版社編輯部，2017）。所以，因應社會的變化和學術研究發展的趨勢，社會科教師必須戮力於學生主體性對話的深層學習上；在教學的過程中，利用合作學習（cooperative learning）、協作學習（collaborative learning）、問題本位學習（problem-based learning）或學習共同體（learning community）等方式來引發學生主動學習、主動探討的能力與態度，讓學生尊重間彼此之間的想法和看法（大杉昭英，2017）。

根據上述的修訂思維，社會科的課程內容進行了以下四項的改善與充實：

一、在公民教育方面，小學三年級社會科教導市區町村公共設施的整備與租稅的角色功能；而國中歷史課必須從政治史的角度來看希臘、羅馬的文明與日本的選舉；另外，國中公民課除了教導議會制民主主義的意義、法治公平的判決以及地方自治之外，也必須讓學生瞭解少子化、高齡化社會下社會保障的意義，勞動保護法下的工作與生活，個人與企業該盡的責任與義務。

二、在防災安全教育、海洋與國土的理解方面，小學四年級社會科必須教導各都道府縣和自衛隊的防災因應措施；而國中公民課必須著重防災資訊的發送與活用；至於對日本國土的理解則必須橫跨中小學社會科的課程內容。

三、在全球化的因應上，國中地理課實施以地球爲主題之世界各區域的學習；國中歷史課則必須探討穆斯林商人的角色、現代社會中民族宗教的對立以及地球環境的問題；而國中公民課必須讓學生瞭解人工智慧所帶來的社會產業結構之變化，同時也要認識到企業或聯合國之「可

持續發展」(sustainable development)的架構。

四、在傳統文化的學習方面，小學四年級社會科必須讓學生大抵了解縣內主要文化財產和各年中大事；國中歷史課必須加強對琉球文化和愛奴文化的理解，並因應學術研究的發展趨勢，指導學生整理各歷史事件的始末與關係。

因應上述國中社會科內容的改革重點，社會科教師在教學上必須擴展學生的社會視角，鍛鍊其思維方法，並充實問題解決學習的活動之外，也要和學者專家或相關機關相互合作，透過學習活動讓學生意識到自己與社會之間的關係。換句話說，社會科教師必須運用翻轉教學的理念，以學生的學習為中心，運用合作學習、協作學習、問題本位學習或學習共同體等教學方式與技巧，來培養學生的高認知能力（西岡加名惠，2017）。

## 參、社會科的課程目標與內容

日本國中社會科的課程目的在於，「透過問題解決與探究的活動來喚起學生對社會的看法與思維，並從巨觀的角度來培養學生在全球化社會下所需的生存力以及應扮演的公民角色、素養與知能」(文部科學省，2017：23)。為達此目的，日本國中新社會科學習指導要領明訂了以下三大課程目標：

一、能理解日本國土與歷史、現代政治、經濟及國際關係等，並培養學生有效的資料收集、整理與調查的技能；二、能多層面且多角度地考察社會現象的意涵、特色及相互關聯性，培養學生社會問題解決所需的選擇力和判斷力，並能清楚說出自己的思考內容與判斷方式，並能與他人進行討論與探究；三、能利用良好的現實社會問題，培養學生主動解決問題的態度，且透過多層面且多角度的理解來培養學生對國土與歷史的情感及公民應盡的權利義務，同時也要涵養學生的愛國情操，謀求

世界的和平與繁榮，尊重他國與其文化。

根據上述社會科三大課程目標，文部科學省也針對地理、歷史和公民等學科，訂定了各學科的目標，同時根據各學科的目標，進行了學習內容的增刪。如，地理學科的目標有三：

一、能理解日本國土與世界各地的社會現象與特色，培養學生有效收集地理相關的資訊與調查的能力；二、能關注人與自然環境的關係、空間相互依存的作用、地理位置、場所或分布，且能多層面且多角度地考察地理相關現象的意涵、特色與關聯性，透過地理性問題的解決，培養學生公正選擇與判斷、說明與議論的能力；三、針對日本或世界各地所發生的各種現象，能關注比較善良的社會現實面，並培養主動探索並解決問題的態度。同時，透過多層面、多角度的考察與深層理解，來培養熱愛國土的情懷，尊重世界各地多元的生活文化。

基於上述的學科目標，新地理學科的內容包含如下：

## 一、世界與日本的區域結構

以世界或日本的區域結構為題材，透過問題解決學習活動，讓學生概觀瞭解經緯度、大陸與海洋的分布、主要國家的名稱和位置、以及日本國土位置、範圍、時差與特色；同時，透過多層面、多角度的考察與分析，培養學生思考力、判斷力與表現力。

## 二、世界各區域

### （一）世界各區域的人類生活與環境

關注區域人們與自然環境的相互依存關係，透過課題的探究與解決，了解人類生活會受到自然環境與社會條件的影響因素、世界各地人們的生活與環境的多樣化以及世界主要宗教的地理分布等知識。

## （二）世界各區域

內容包含亞洲、歐洲、非洲、北美洲、南美洲和大洋洲等六大洲。課程內容著重在六大洲的相互依存作用關係，教師必須設定學習課題，透過問題的探究與學習，讓學生概觀理解各大洲的人類生活情形與特色以及全球化的課題。

## 三、日本各地區

### （一）地區調查的手法

透過觀察、田野調查或文獻分析等手法，讓學生瞭解各研究方法的觀點與差異，同時讓學生學會製作地形圖的技能，瞭解地形圖製作的目的與功能。

### （二）日本地區的特色與劃分

內容包含四大部分，即 1.自然環境、2.人口、3.資源、能源與產業和 4.交通與通信。學生必須透過課題的探究與解決，了解日本地形、氣候與國土的特色、自然災害與防災措施、人口的分布情形、資源、能源的利用情形、國內產業的動向、環境與能源上的課題、日本與世界的交通和通訊網的整備等。

### （三）日本各地區

以日本的自然環境、人口、都市或鄉村、產業、交通或通訊以及其他現象為基礎，讓學生關注於地區的空間相互依存作用，了解各地區的特色與問題，透過資料的收集、考察與分析來培養學生思考力、判斷力和表現力。

### （四）地區的生存方式

透過課題探究與解決的過程，讓學生瞭解地區的實際生活狀態與必

須解決的課題，針對課題解決，進行多層面、多角度的考察、構思、解說與議論。例如，竹島、尖閣列島（釣魚臺）及北方領土的問題。

## 肆、教學設計必須注意的事項與活動安排

在日本國中新社會科學習指導要領中，揭示了社會科教師在教學設計時必須注意到的五大事項。

第一，教師必須通盤了解各單元的內容與時間分配，透過學生主動的學習與對話，有效培養學生應具備的核心素養與能力。在指導的過程中，不能太偏向知識性的記憶學習，必須充實課題探究與問題解決的學習活動。第二，教學設計的內容除必須與國小社會科內容進行縱向的連貫之外，也應與其他學科的學習內容進行橫向的統整。同時，必須注意到社會科教學的基本結構，即在地理與歷史的基礎上進行公民教育，如此方能達到社會科整體的教育目標。

第三，原則上國一生和國二生必須同時修習地理和歷史，而國三生則同時修習歷史與公民。在每學年授課節數上，地理是 115 節，歷史是 135 節，而公民是 100 節。第四、在教學活動設計時，必須考慮到身心障礙學童的狀況與需求，有計畫、有組織的安排教學內容與活動。第五，根據道德教育目標，因應社會科的特質，進行社會科與道德科的學習內容統整。

在教學活動的安排上，教師必須注意到如何活化學生對社會的看法與思維，凡是有助於社會現象的理解、各現象間關聯性的探究以及社會課題的解決等所需的語言活動都必須受到重視。在資訊收集、處理與發表上，教師必須善用學校圖書館或各種公共設施，積極活用電腦或資訊網路媒體，鼓勵學生主動調查與學習，同時也必須留意學生資訊媒體運用的道德問題。除了重視資訊的收集、讀取或統整能力的培養之外，也必須要充實學生的具體實作經驗。最後，在教學的過程中，教師必須留

意到，不能妨礙學生多層面、多角度的觀察以及客觀的分析與公正的判斷（池野範男，2017）。

## 伍、評論

戰後至今，日本國中社會科學習指導要領的修訂規準，時而鉅細靡遺，時而綱要化。2017年版的學習指導要領捨去綱要化的課程修訂，針對社會科的教學方法與過程進行非常詳細的說明與陳述。其主要的核心重點在於，因應日本社會科的特質，選取常見的學科課題，透過分組討論、發表和主動學習，藉此來培養其思考力、創造力、表現力與問題解決能力。

然而，主動學習乃是為了因應產業經濟勞動力的要求所產生的一種社會觀，此社會觀並沒有考慮到世界和平和人權的促進，以及藝術能力的培養（子安潤，2016）。又，主動學習的推動由日本官方單方面主導，透過課程的修訂，採由上而下的發展方式，要求所有國中社會科教師必須恪遵職守，這完全忽略了學校或教師的專業自主權（今泉博，2016）。加上，日本社會科學習指導要領只提出教學方法論，忽略了學習內容的探究，因此令人有本末倒置之嫌（東畑優，2016）。而不擅長於主動學習的學生可能在課室學習中形成自我孤立，但學習指導要領卻未針對此問題，提出有效的具體改善策略（金子獎，2016）。況且，源自於美國大學理工科教育的主動學習，有其特定的場域因素，並不一定適合日本國中小學的教育階段，而且美國的實驗報告書只報喜不報憂，沒有提到任何實施限制與缺點（西岡加名惠，2017）。所以，吾人必須認知到：主動學習只是一種教育手段，並非教育目的。



## 参考文献

- 大杉昭英（2017）。中学校学習指導要領：全文と改訂のピンポイントの解説。東京都：明治図書。
- 子安潤（2016）。子どもの未来をひらく授業づくり。載于全生研常任委員会企画、竹内常一編集代表、子安潤、坂田和子（主編），学びに取り組む教師（シリーズ 教師のしごと④）（頁 17-38）。東京都：高文研。
- 今泉博（2016）。アクティブな思考を生み出す授業とは。教育，850，21-28。
- 文部科学省（2017）。中学校学習指導要領解説——社会編。東京都：作者。
- 安彦忠彦（2017）。学習指導要領の原理的考察と今回改訂の特質。載于日本語教育方法学（主編），学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討——「資質・能力」と「強化の本質」をめぐって（頁 10-22）。東京都：東洋。
- 池野範男（2017）。「資質・能力」の育成と「教科の本質」：社会。載于日本語教育方法学（主編），学習指導要領の改訂に関する教育方法学的検討——「資質・能力」と「強化の本質」をめぐって（頁 61-72）。東京都：東洋。
- 西岡加名恵（2017）。日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開。教育学研究，84（3），25-33。
- 東洋館出版社編集部（2017）。中学校新学習指導要領ポイント総整理。東京都：作者。
- 東畑優（2016）。現場から見たAL「騒ぎ」。教育，850，13-20。
- 金子奨（2016）。子どもの学びと教師の省察。教育，850，29-35。
- 林明煌（2008）。從日本《學習指導要領》的修訂探討其教育變革與發展。教育資料集刊，40，49-84。

## 誌謝

---

本刊 2017 年承蒙各領域學者專家審查文稿及指導編務，回饋具體意見及相關建議，提升本刊各專欄內容品質，特申謝忱。

- |     |                        |
|-----|------------------------|
| 方志華 | 臺北市立大學學習與媒材設計學系教授      |
| 王敏東 | 國立臺灣科技大學應用外語學系教授       |
| 王雅玄 | 國立中正大學教育學研究所教授         |
| 朱耀明 | 國立高雄師範大學工業科技教育系教授      |
| 吳靖國 | 國立臺灣海洋大學師資培育中心教授       |
| 吳璧純 | 國立臺北大學師資培育中心教授         |
| 吳麗君 | 國立臺北教育大學教育學系教授         |
| 呂惠莉 | 銘傳大學應用日語學系副教授          |
| 李 崗 | 國立東華大學教育與潛能開發學系副教授     |
| 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 |
| 周鳳美 | 國立臺北教育大學社會與區域發展學系助理教授  |
| 林志隆 | 國立屏東大學資訊科學系助理教授        |
| 柯華葳 | 國立中央大學學習與教學研究所教授       |
| 徐昊昊 | 龍華科技大學企業管理系特聘教授        |
| 張月霞 | 淡江大學課程與教學研究所助理教授       |
| 張芬芬 | 臺北市立大學學習與媒材設計學系教授      |
| 張嘉育 | 國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授   |
| 梁忠銘 | 國立臺東大學教育學系教授           |
| 陳麗華 | 淡江大學課程與教學研究所教授         |
| 曾世杰 | 國立臺東大學特殊教育學系教授         |
| 游自達 | 國立臺中教育大學教育學系副教授        |
| 黃純敏 | 國立臺灣師範大學教育學系教授         |
| 楊洲松 | 國立暨南國際大學課程教學與科技研究所教授   |
| 劉美慧 | 國立臺灣師範大學教育學系教授         |

鄭英豪	臺北市立大學數學系副教授
鄭慶民	國立臺灣師範大學機電工程學系教授
盧台華	國立臺灣師範大學特殊教育系名譽教授
蕭錫錡	正修科技大學企業管理系講座教授
賴婷鈴	淡江大學教育科技學系副教授
鍾 靜	國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授
顏佩如	國立臺中教育大學教育學系副教授

## 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  
2018年4月15日出刊  
第十一卷 第一期

First Issue: June 15 2008  
Current Issue: April 15 2018  
Volume 11 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](mailto: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](http://ej.naer.edu.tw/JTR)

政府出版品展售處：國家網路書店 [www.govbooks.com.tw](http://www.govbooks.com.tw)，博客來網路書店 [www.books.com.tw](http://www.books.com.tw)，五南文化廣場網路書店 [www.wunanbooks.com.tw](http://www.wunanbooks.com.tw)，三民書局網路書店 [www.sanmin.com.tw](http://www.sanmin.com.tw)，金石堂網路書店 [www.kingstone.com.tw](http://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](http://www.govbooks.com.tw), [www.books.com.tw](http://www.books.com.tw). Wunanbooks Online, [www.wunanbooks.com.tw](http://www.wunanbooks.com.tw). San Min Bookstore Online, [www.sanmin.com.tw](http://www.sanmin.com.tw). Digital Kingstone, [www.kingstone.com.tw](http://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  
臺灣社會科學核心期刊  
第二級

DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

ERIC data  
[www.ericdata.com](http://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

學習者中心取向教材設計之規準與案例分析——以美國社會教科書為例  
陳麗華 葉韋伶

Analysis and Exemplary Cases of Design Criteria for Learner-Centered Materials:  
A Case Study of America Social Studies Textbook

*Li-Hua Chen Wei-Ling Yeh*

臺灣、中國、香港及新加坡國（初）中國語文教科書老人形象之分析研究  
陳榮德 方志華

Analysis of Images of the Elderly in Chinese-Language Junior High School  
Textbooks in Taiwan, China, Hong Kong, and Singapore

*Jung-Te Chen Chih-Hua Fang*

初階英語讀本之移動動詞譬喻用法分析

謝君青

Frequency and Variability of Figurative Uses of Motion Verbs in Readers for  
Pre-Intermediate EFL Learners

*Chun-Ching Hsieh*

## 論壇 Forum

十二年國民基本教育社會領域課程綱要發展

Development of Social Studies Curriculum Guidelines in 12-Year Basic Education

## 評論 Review

日本初中新社會科學習指導要領之分析

林明煌

Analysis of the New Japanese Junior High School Social Studies Course

*Ming-Huang Lin*



[ej.naer.edu.tw/JTR](http://ej.naer.edu.tw/JTR)



GPN 2009704417

定價 150元