

板橋模式國語實驗教材生成與影響之研究： 以口述史為方法

陳美如^{*} 郭昭佑^{**}

以口述史研究教科書是臺灣教科書研究懸缺的一環。本研究首先探討如何利用口述史進行教科書研究；其次，採用口述史研究方法，探究臺灣教科書史上未成為正式教科書，卻對語文教學有重要影響的板橋國語實驗教材。研究發現：在歷史長河裡，不同世代的教科書發展，展現不同程度挑戰權威的努力，權威的破除是不同世代持續努力的暫時性結果。實驗教材發展傾向自然模式；它貼近兒童，擴展語文學習的彈性與框架；它勇於創新，議題的選擇突破禁忌，並強調平衡與文學的美感。而實驗教材對人的影響是慢慢的擴散式的影響，至今仍餘波盪漾，也再度印證 Pratt（黃銘惇、張慧芝譯，2000）所言--課程發展過程，最明顯的收穫不是成品（教科書），而是重新點燃了參與者的知識與生命。而此，更凸顯口述史作為教科書研究方法不可或缺的路徑。

關鍵字：口述史、教科書、國語實驗教材、板橋模式、語文教學

* 作者現職：國立清華大學南大校區教育與學習科技學系教授

** 作者現職：國立政治大學教育學系教授

通訊作者：陳美如，e-mail: meiju@mail.nhcue.edu.tw

壹、緒論

教科書研究是臺灣課程領域的重要面向，但以口述史研究教科書似乎是臺灣教科書研究懸缺的一環。根據周珮儀（2005）分析 1979 至 2004 年間之碩博士論文、期刊及國科會之教科書研究共有 401 筆；張芬芬（2012）提出 2005-2010 年間之教科書論文共有 909 篇，自 1979 至 2005 年教科書相關論文，上述使用口述史為研究方法者為 0 篇。研究者查詢 2010-2015 年間之臺灣期刊論文，有 319 篇以教科書為標題的論文，就其使用的研究方法來看，關鍵詞出現內容分析者有 24 篇；論述分析有 4 篇；文本分析有 1 篇¹。若進一步檢視題目及摘要，使用內容分析法的論文在 319 篇中高達 113 篇，比例高達 35%。由此可知臺灣近來的教科書研究，多聚焦於內容分析。而以口述史為研究方法者目前僅有 2 篇²。

口述史為歷史研究重要的一環，口述的對象並不限於長者，它可為歷史上沒有聲音的人留下紀錄，補充既存史料的空隙或不足，以刺激研究者對某些史實重新理解與分析（王昱峰，1998）。運用於教科書研究，口述史是探尋教科書發展過程中複雜時空脈絡、意識形態、理念潮流與人際互動的重要方法（周淑卿、章五奇，2014）。在口述史研究方法方面，Marshall、Sears 和 Schubert，曾對參與課程領域工作之人物進行訪談，提出回應當時課程發展過程中之各式各樣的故事（楊智穎，2011）。若以內容分析或調查法進行教科書研究，要理解其形成背後的角力、權力關係與意識形態衝突是無法獲得的，口述史提供進入教科書發展者的生命世界的路徑，透過教科書相關人士的口述，可以得知教科書在何種時代脈絡與基礎中成形，重新看見潛藏在教科書背後的衝突、妥協、權力關係與協作。

臺灣教科書史上有一套特殊的語文教材，板橋教師研習會（以下簡稱板研會）以板橋模式發展而成的國語實驗教材³（以下簡稱實驗教材），自教材發展

¹ 內容分析、文本分析和論述分析都是針對社會製成品作解析的研究取向。大體說來，內容分析較傾向實證主義，強調科學客觀的量化分析；而文本分析和論述分析都是較強調意義的詮釋解析。論述分析不只檢視文本本身，更將文本所使用的論述及其相關社會場址（institutional sites）和歷史文化因素都納入分析之中（游美惠，2000）。

² 為周淑卿、章五奇於 2014 年發表於教科書研究，篇名為〈屠炳春口述史探究嚴前小學社會科教科書的發展〉，學位論文則有 1 篇，為吳智惠於 2012 年完成之博士論文〈板橋模式內涵之探討--以 1970 年代台灣小學自然科學實驗課程為中心〉。

³ 1992 年教育部委託板研會進行國小語文科課程實驗，1994 年開始在臺灣 21

至教學實驗期間為 1992 至 2000 年。該教材並未正式成為臺灣小學的國語教科書，但其理念植基於語文學習，而非僅侷限於語文⁴。特別的是，實驗教材雖未成為正式的國語教科書，但當時正值九年一貫強調學校本位課程，許多未參與實驗的學校及個別教師希望能取得教材，促成實驗教材 2 次委託民間出版社⁵公開發行，並在短時間銷售一空，後續教科書開放，民間出版的國語教科書也參考實驗教材的形式⁶。

該實驗教材形成的背景、特性與影響，有需要透過口述史進行理解與再呈現。本研究擬從兩部分探討，首先探討口述史之內涵、作法與限制，連結口述史與教科書研究間的關聯與思考。其次，探討實驗教材的語文學習觀點如何反應在文本、研發過程的理念爭論與決定，如何協商、妥協與堅持；意識形態與個人、群體理念間的衝突與轉化又如何進行；及對參與的人及對兒童語文學習的影響。

貳、口述史作為教科書研究之研究方法

一、為什麼以口述史進行教科書研究？

如前述，口述史是教科書研究中懸缺的一個路徑。教科書研究大多採用內容分析法，但是內容分析有其限制，多著重教科書內容的描述與分析，或從某一視角分析教科書圖文之內容。較忽略教科書發展演變背後的因素，更難以回應教科書發展中各項決定與選擇背後的動機、利益、社會文化認同與權力關係，而利用口述史，邀請教科書之發展者及利害關係人進行口述，有助於了解上述各項課程選擇與決定背後之動機與衝突，這是教科書內容分析及論述分析方法無法探究之面向。

縣市（每縣市 2 所實驗學校）進行課程實驗，實驗期從 1994 至 2000 年（83 年度至 89 年度）（陳美如、彭煥勝，2016）。

⁴ 國語實驗教材的理念為：（1）語文學習奠基於完整的生活經驗；（2）真實而豐富的語文環境中才能真正學會語文；（3）語文是社會互動的工具；（4）語文學習是自然的；（5）思維是語文的基礎；（6）教學的目的在讓學生學會如何學習；（7）語文學習成功的因素在於對兒童有信心（趙鏡中，1999）。有興趣者可參考趙鏡中著〈國語實驗教材簡介〉（無日期）。

⁵ 第一次委託遠流出版社，第二次則委託天衛出版社（小魯）。

⁶ 民間出版社多偏向形式的參考，內容有：習寫字與認念字之規劃、以主題單元編輯課文、文章的引用（如：走過就知道、最後一片葉子、他賣了一隻鬼……等）。

Tanner 和 Tanner (1990) 指出課程史是課程領域集體記憶的結晶，它有助於理解課程專業生活與個人生活的傳統對史實的回應，它不只是一個實踐事件，也是關於情感的事件。而口述史不僅要還原當時的史實，也提供更多鮮活的故事與教科書文本對話。但對於情感的事件，我們也要有所自覺，白亦方 (2008) 明確指出吾人在面對所謂「新課程」時，必須破除「新就是好」、「新就是問題解決的萬靈丹」等迷思，坦誠面對以往的課程政策與行動，從宏觀的角度思考社會、文化、政治經濟、背景，及課程改革過程中權利分配與消長的現實，體認不同利益團體的權利競逐與發聲的權利及其背後潛藏的理由。

口述法即是本研究所採用的教科書研究法，除進行史實的理解外，亦期望能對發展過程中各項文化選擇、社會認同與相關利益團體的競逐進行理解、分析與詮釋。

二、什麼是口述史？

口述史如唐德剛⁷所言並非新玩意，而是歷史學裡的古老傳統（陳三井，1998）。但並未在後來的歷史學中形成主流，直至 1948 年，哥倫比亞大學教授 Nevins 首度提出口述史，口述史正式入學術殿堂，他不但將口述史視為編纂歷史的一種現代技術，並實際展開政治人物的口述訪談；而臺灣的口述史主要肇始於 1959 中央研究院近代史研究所，以近代史為探究範圍，並將口述史成果以專書形式出版，以備歷史學者之研究（游鑑明，2014）。

課程是上一代的人選擇性的說給下一代的故事（黃政傑，1994）。人類存在以來，透過口述留下了族群的故事與歷史，少數族群無教科書，也透過口述進行文化經驗的傳承。中研院橫跨數十年的口述史計畫仍在進行，但以口述史研究臺灣課程領域並未受到重視。

總之，口述史是理解過去的重要途徑，其對象的選擇可以多元，並有機會讓舉重若輕的一句話，因為口述史，有機會讓這句話背後的無數生命故事被看見，而此生命故事呈現了當時的時代認同與個人的選擇，因著這樣的理解，後人有機會與過往進行連結，也幫助後人從歷史中學到經驗。

三、口述史的定位與貢獻為何？

主流的歷史研究是透過文件與文獻的分析，但文獻與文件是誰留下的？誰來詮釋歷史？通常是具有決定權的人士，或是擁有某些利益與興趣的人，因立

⁷ 唐德剛是非常著名的歷史學者，也是口述史的名家，生前最後一部作品是《張學良的口述史》，在 2007 年初出版，生前即使年事已高，仍不間斷從歷史研究與寫作，2009 年末過世。

場不同，詮釋歷史的角度也不免偏頗。在性別研究裡，常提到歷史（history）是「他」的歷史（his-story）。口述史研究努力呈現過去的多重聲音，與學院派歷史有差異，傾向庶民角度（王明珂，1996）。也因為口述史可以提供不同的視角，對抗主流的大歷史，有機會讓長期處於社會邊緣的小歷史得以被看見（江文瑜，2014）。口述史料最大的貢獻是補充文獻資料的不足，深化研究的內容。Thompson（1988）更直言口述史有其原始性與可靠性，將新的生命注入群眾建構的歷史，亦將歷史帶入社會；口述史協助非特權的階級，更賦予老老尊嚴與自信；促成跨世代與跨階級的接觸，促使彼此間更加理解。口述史提供給人類的是鮮活的歷史，也是社會記憶，不一定完全反映過去，卻能夠反映個人的記憶、行為、認同與社會結構的關係，更有積極的學術意義，促發我們去思考當時的人們為何留下、扭曲或遺忘另一些記憶，口述史可以帶領人們從口述過程中探究各種權力結構糾結下的社會建構過程，並探討理想的社會圖像與本質（王明珂，1996）。這些史實的理解及背後原因的探究，是口述史研究在還原史實功能下的另一層社會意義。

而利用口述史進行教科書研究，主訪人可設定相關之議題，探討不同背景的人對於教科書的想像。口述史可提供多重聲音與視角，補充教科書文件與文獻的不足，促進跨世代的理解與連結。若從口述史可能的貢獻觀看臺灣的語文教育（國語文），其話語權與詮釋權集中在國立編譯館與教育部國語推行委員會⁸（以下簡稱國編館、國語會）的少數委員，著重字詞教學，強調綜合教學法，並以委員會的形式決定並公告字音的讀法。實驗教材產生的背景，在國編館與國語會的影響下，其主張與教材因某些因素，未能進入主流的國語教科書現場。

因此，以口述史探究實驗教材是一個可以嘗試的途徑。研究者很欣賞Thompson 所提口述史促進跨世代的連結，讓彼此間更加理解，這也是本研究為何要進行實驗教材的口述史，藉由這些個人與集體的敘說，讓現今的課程決策者、課程研究者及教師們，有機會理解臺灣教科書史上未正式上檯面，卻擁有影響力的實驗教材⁹。

⁸ 國語會為歷史時代中特殊脈絡的產物，1945 年立法院通過組織條例，獲得法源依據，2013 年 12 月 31 日立法院通過廢止組織條例，正式走入歷史，併入教育部終身教育司閱讀及語文教育科，對國語文影響逐漸式微。

⁹ 實驗教材自 2000 年實驗班學生六年級畢業後即畫下句點。但實驗班老師、參與課程實驗研究教師，每年仍針對語文教學進行研討。已經過世的趙鏡中副研究員成立小語會，串起後續的相互學習與精進。自 2002 年起，小語會連續承辦了十三屆（至 2015 年）「海峽兩岸四地小學語文教學觀摩交流活動」，透過示範教師教學與課後研討，兩岸四地教師藉此機會相互學習，分享經驗，

四、口述史的作法為何？

口述史研究，並非僅是口述，很重要的是探究歷程需要將不同來源的資料進行分析與檢證。因為，「資料」不等於「歷史」，「口述證言」(oral testimony)也不等同於「歷史知識」(林慈淑，2011)。同時，研究過程需要仔細判定受訪資料的可信度。研究者必須將口訪紀錄交予受訪者過目，並對不清楚的敘述提出疑問，向受訪者查證或自行查證，使口述訪稿具一定的史料價值¹⁰(游鑑明，2014)。關於口述史研究的注意事項，王明珂(1996)曾提及數個口述史研究者應該注意的關鍵問題，本研究經修改後，將作為後續研究需具備的意識與自我覺察：

1.我是否不自覺的受到某種社會意識所控制？

2.我如何定義誰是實驗教材重要的代表人物？

3.我在研究過程是否仍然為主要族群、知識階層、政治權力掌控者所認知的過去合理化？

除上述因研究者對於研究位置與觀點的澄清與辯證需要有意識並有參照的解決行動外。口述過程也需要做足準備功夫，對國語實驗教材的歷史、主要代表人物及訪談大綱的擬定，受訪者的背景、經歷及可能提供的資訊有掌握外，訪問時依事前規劃的訪談大綱，受訪者針對重點進行發言，但也要注意不要限制受訪者的口述內容，除非其陳述與已知的史實有明顯的落差，才需向受訪者進一步查核(廖武，1998)。

本研究口述受訪的實驗教材文字僅為資料的一環，需要與實驗教材的文本、實驗教材相關研究及論著，經過分析、交互檢證與形成史觀並有論據加以支持，同時也要對已形成的論點進行多焦點的檢視，例如再與口述者進行討論、與臺灣語文教育發展之論著交互分析。

口述史是活用且富有感情的探究歷程，研究者須以同情、開放的胸襟進行

精進彼此的教學知能與專業能力。這是一個需要自費參與的研習，參加人數經常爆滿(最多達900人)，研討內容有兩岸四地語文教師的「同課異教」、低、中、高年段語文示範課，著重參與者的觀課引導與討論。該研討會的同課異教使用的課文經常取自實驗教材，參與的老師們非常喜歡這套教材，至今仍有許多人想盡辦法取得。

¹⁰ 游鑑明(林彥辰、詹美華，2014)認為，新聞報導和回憶錄經報導或陳述後多半不再查證，這是口述史和兩者不同之處。目前新聞報導都儘量做到查證，但口述史的查證工作需要做到更確實。

訪談，對受訪者的觀點要諒解與同情，而非製造創傷或對立，盡量不要以不同觀點駁斥或任意打斷話題，否則容易喪失獲得珍貴史料的機會（胡國台，1990）。研究者曾參與板橋模式之發展，對於國語實驗教材的發展有一定的理解，與受訪者也有一定之熟識，訪談過程的開放性、諒解與同情並不成問題，要關心的是可能因太過熟識，而無法揭露關鍵的問題，研究者在訪談之前除預擬訪談大綱外，也要對於訪談大綱背後潛藏的語文學習觀點、教科書定位、委員會間的權力關係運作、學生學習的正反影響等，以探詢的方式提出，聆聽口述者之想法。

最後，在口述史的書寫方面，**好的歷史敘述是容易閱讀的**，書寫的敘事技藝的關鍵在建立取舍的標準以及做出相信與否的判斷，書寫時需要思考證據的矛盾，研究者要嘗試解決這些矛盾，要不就要誠實的承認這些矛盾無法解決（黃煜文譯，2010）。研究者想透過口述史探究實驗教材研發過程的語文本質及語文教育的衝突、利害關係人的權力關係、重要關鍵的論證、衝突與協商，以及課程實驗對學生學習與實驗學校教師的影響等，並以較親近教育者的方式呈現。

五、口述史的侷限為何？

口述史展現的是社會經歷時間洗練後留存的記憶，並且是研究者與口述者間、個人生活史與社會集體認同間、過去與現在間互動的結果，這社會記憶是不斷變動生成的過程。然而，口述史仍有其侷限：

首先，口述史的首要侷限常常是關鍵人物可能因已經離人世，或因距離及意願無法順利進行口述。

再者，口述史對象的選擇是需要審慎考慮的，選擇「誰」受訪，選擇要問什麼問題？而受訪者在口述過程選擇性的陳述過去以重建現實，選擇自認為適宜的回應研究者的提問（王明珂，1996），也常常造成歷史的片段與碎裂，甚至可能有所偏誤。

其次，記憶的流失也是需要面對的難題。由於時空的變化，歷史的原貌可能會被目前的價值所主宰，甚至扭曲，受訪者的記憶可能會有某種程度的喪失，使可信度降低（胡國台，1990）。

除上述限制外，口述史對研究者也是一種挑戰，訪談者與口述者的價值體系與認同衝突的風險。游鑑明更血淋淋指出口述史很迷人，同時也存在著高度風險¹¹。訪談者與口述者都是處於真實的環境脈絡，深受社會認同與各自的價

¹¹ 此為游鑑明教授於2015年10月24日於國家教育研究院舉辦之「台灣中小

值體系影響，訪談過程，口述者在呈現自我認同時也會刻意不觸犯訪談者的認同，以避免衝突；而訪談者也在兩者之間的認同與價值衝突中不斷試探與徘徊（王明珂，1996）。

因此，口述史的運用仍有一些侷限與挑戰。研究者如何秉持同情的理解與深入的批判，慎思訪談的問題；訪問的當下，如何協助受訪人回歸原本的歷史情境；並能針對的口述內容進行理解與提問；訪問後，將訪問記錄加以分析，轉化、以達到史實的還原與深入的觀點建構，皆是本研究努力的課題，茲分述如后。

六、口述者與研究方法

本研究以口述史為方法，以實驗教材為探究主題，實驗教材的關鍵人士即為重要的受訪對象。至於，口述史與一般研究訪談法有何不同？首先很重要的是口述的主題與受訪者的生命關聯，並回到當時時代的脈絡。而本研究的口述範圍並非回到口述者完整的生命史，而是每位口述者生命中參與實驗教材的那一段生命史。從不同口述者的視角，理解他們參與實驗教材的生成與影響。其次，一般訪談僅完成逐字稿，而口述史有一個重要的整稿過程，即須將訪問稿變成史料，受訪人提的人、時、地、物、事，研究者宜詳加考證，較重要的時間應記錄（例如每個階段的轉換時間），相關的事件，若無法從受訪人口述或其他資料證實，游鑑明（林彥辰、詹美華，2014）建議，可透過同時期其他工作者的訪談中補足。本研究在口述完成後也將每位受訪者的內容進行整稿，並將其口述內涵時間點、待考證的人事時地物結合文件資料、檔案及再訪談相關人士加以補正，而完成每位口述者之訪談稿（如附錄所示），這些訪談稿本身即是史料，具參考價值。

國語實驗研究小組（以下簡稱實驗小組）約有 20-24 位（成員在不同年間因借調教師人數及外部委員，進行微調），研究者根據實驗教材成員中參與時間長度與投入程度，決定口述者。除邀請板研會國語組召集人--吳敏而（趙鏡中 2012 年歿，其觀點由趙鏡中之著作補足）、實驗小組召集人--劉漢初、課程委員--許學仁、研究人員--林文韵、參與研究教師--賈文玲，及實驗班教師--李玉華與賴玉蓮等 7 人參與口述史訪談，口述者背景及訪談時間如表 1。

學教科書知識觀與課程觀演變」之論壇發言。意指研究者須多方查證，以避免在記憶散失或價值衝突的情況下，引發不必要的司法風險。

表 1 口述時間與重點

口述日期	口述時間	口述對象及其背景	口述重點
2013/10/31	13:00-17:20	吳敏而 國教院退休研究員 國語組召集人實驗教材主編、國編館國語教科書委員	委員會的組成、理念、教材呈現、影響
2015/01/07	14:00-17:25	劉漢初 東華大學退休教授 實驗小組召集人、國編館國語教科書委員	參與委員會的經過、理念、衝突、影響
2013/10/31	13:00-15:10	許學仁 東華大學退休教授 實驗小組委員、國編館國語教科書委員	參與委員會的經過、衝突、影響
2014/01/20	09:00-11:35	賴玉蓮 國語實小退休教師 實驗班教師	實驗班的經驗、兒童語文學習的觀察、影響
2014/03/13	09:00-12:20	林文韻 北教大助理教授 實驗教材編輯	參與委員會的經過、理念、衝突、影響
2015/01/07	14:00-17:25	賈文玲 木柵國小退休教師 實驗小組借調研究教師、國編館國語教科書委員	參與委員會的經過、理念、衝突、影響
2015/01/08	14:20-17:20	李玉華 國語實小退休教師 實驗學校教師	實驗班的經驗、兒童語文學習的觀察、影響

在口述的過程，研究者試圖重新當課程的學生，每一位受訪者是我的老師，也是平等的對話者。本研究的口述訪談，基本上以開放問題為主，特定問題為輔，訪談大綱如下。

板橋模式口述歷史訪談大綱—國語實驗教材

說明—本研究主要在探尋板橋模式經歷數十年，其時代精神是什麼？對課程與教育的思考？背後的意識型態與文化認同的衝突如何相互競逐？如何被決定？板橋模式對當時時代的影響影響為何？對現在與未來的啟示又是什麼？您可以針對下列問題進行回應，或是就您想先說明的部分進行訴說。

- 一、請您說說在板橋參與國語實驗教材發展的過程與經歷？
- 二、實驗教材發展過程中曾有過理念或意識形態的衝突嗎？是什麼？過程中如何協商？最後決定的依據是什麼？您怎麼看這個過程？
- 三、請您談談實驗教材發展到實驗學校的實驗，進行的方式是？你怎麼思考板橋模式所發展出來的教材？課程實驗對實驗學校教師與學生、學校文化的影響？
- 四、請您說說參與板橋課程實驗發展對你的生命的影響？對專業的影響？

口述結束後，先將逐字稿進行整理與撰寫後，將文稿送交口述者審閱校訂與增補，以完整並豐富口述內容。此外，可能因時間久遠，造成的記憶散失、因懷舊而過度美化，因立場或權力可能出現矛盾或混淆。本研究在訪談設計上，設計兩次同時訪問兩位口述者，以利訪談的相互校正。另外，亦收集相關的文獻及文件資料加以佐證與比對：（一）全套國語實踐教材；（二）實驗教材相關之學位論文及期刊；（三）實驗過程之歷程檔案；（四）口述協作者、課程委員、實驗班教師之文章。在資料分析方面，研究者先詳讀口述文字，先給予意義編碼，其次根據不同的意義，結合時間，形成論述「背景與發展」、「衝突與突破」、「影響與限制」三個主軸。在寫作的立場上，研究者採理解與批判的視角，回到歷史脈絡的理解理解，並對板橋模式國語實驗教材提出評析。

參、板橋模式國語實驗教材之發展、衝突與影響

一、背景與發展

（一）社會開放氣氛與國語權威夾雜中的產物

回到臺灣的教育史脈絡觀看國語教科書之發展，除最基本的識字外，也同時肩負特殊的時代任務。1937年前，中華民國教科書為審定制，由上海若干書局負責編輯，國編館負責審定，但1937年對日抗戰爆發，為加強國族與愛國意識，蔣中正主張國語、公民、歷史、地理，改由國家統一編撰，國語與常識合併為「國常課本」，將民族英雄偉人故事納入教科書（吳鼎，1984），該時期，國語教科書除學習語文外，亦肩負貫徹民族思想與國家意識之責。1949年來臺

以後仍延續，由當時國語會的委員及國編館的編輯委員掌握國語教科書的內容。其後，反共教育發揚三民主義精神，亦納入國語教科書的目標（林國樑，2001；吳鼎，1984）。1956年至1980年間，國語教科書的目標除激發愛國思想弘揚中華文化外，逐漸重視低、中、高年段的語文教育分段目標，同時也注重開始著手教學法的實驗與學習評量。

1990年代則是臺灣政治逐步開放，課程批判理論風起雲湧的時期，多位學者提出潛在課程、課程批判理論，該理論的視角也促發學者對教科書進行批判分析（陳美如，2002）。加上1994年410教改，訴求教材多元化，正值最後一波國小課程標準修訂期間，當時已經有本土化及教科書開放的時代氛圍。1996年小教科書全面開放，而九年一貫課程總綱草案也於1998年公布。實驗教材從研發到實驗結束的1992-2000年間，正是臺灣課程變革最劇烈的時期。

1991年教育部來函要求板研會辦理國民小學國語、數學、自然、社會、道德與健康等五科課程實驗，並將完實驗教材送國編館修訂為部編本教科書（國立教育研究院籌備處，2003）。當時國編館的國語編審委員會長期掌握國語教科書希望繼續掌握，國編館之國語編委會以時程來不及為由，未接受板研會國語實驗教材（吳-131031訪）。經訪談當時擔任板研會課程研究室周筱亭主任表示：

當時板研會的數學、社會、自然已經有成熟的團隊，並有外部的教授群長期進行課程合作。但國語組多做語文基礎研究，課程研究團隊尚未形成，吳敏而認為實驗教材需要晚一年開始，就成為國編館拒絕的理由。但背後是語文學習觀點的差異與權力的維持，臺灣國語長期由同一群專家掌握，久而久之也較為僵化，即使後來敏而被納入國編館委員，她在裡面的意見也是被打壓的。（周 160425訪）

就其背後的原因除了權力的競逐外，不同語文學習觀點的差異也是主因。國編館委員多由作家及語文專家組成，重視文學與文字；而板研會國語組成員吳敏而專長為心理學，關注學生的自主學習、趙鏡中背景為兒童哲學，重視思考、林文韵專攻全語文，主張在生活中自然地學習語文。雙方的學術訓練與所關懷的價值迥異。

被國編館拒絕後，國語課程實驗需不需要繼續成了難題，當時國教司林來發司長扮演重要推手：

他認為歷年國語推行委員會的人在國立編譯館編課本，有點僵化，國語科也要有課程發展，承諾繼續撥經費，要我們把握機會發展實驗教材。我蠻感激他的決定，他有想法、有誠意改革，要求要不一樣，而且放手給我們做，這是很難得的。（吳-131031訪）

板研會的實驗教材並非如前述肩負貫徹國家思想與意識之任務，而是長期在編譯館語文專家主導教科書的時代脈絡中，關鍵人士認為需要有不一樣的教材而產生。實驗教材因不需要送國編館審議，而造就更寬廣的揮灑空間，吳敏而表示「雖被國編館拒絕，但其實我是鬆了一口氣」。(吳-131031 訪)但後來，國編館的國語教科書進入編審階段，教育部的經費給了2年後即停止，後續的經費由當時尚未凍省的教育廳支應，繼續撥給實驗學校經費，課程研發經費不足部分則由其他四科課程實驗經費樽節支出，以支應國語課程實驗，當時板研會其他科的課程研究人員對於經費支援國語實驗課程頗有微詞。(周-160425 訪)

(二) 背景多元理念不同的成員在辯論中前行

在上述的時代背景下，做出一套不一樣的教材，成了實驗小組的自我期許，實驗小組的成員包含不同背景，為自己的理想辯護，同時也願意保持彈性。運作方式不是少數服從多數，也不是權威領導，一定要每位參與的人沒有不安才會通過，每一樣跟編譯館不一樣的東西背後，都有歷程(賈-150107 訪)。擔任實驗小組召集人的劉漢初表示「實驗教材最怕權威的人出現，『尊重人』這件事在這個團體裡做得很好。不管什麼背景，都一視同仁，大家都可以發表意見」(劉-150107 訪)

經過溝通論辯後，並無最後的決議或共識，而是試著達成共識，會後整理出較為理想的版本做後續的溝通，再提交到下次委員會，不斷來回討論、修正再討論(吳-131031 訪)。當時，實驗小組中最常出現的是文學性、文本的可思考性、學習價值、學生經驗的熟悉與陌生間的爭執：

中年級有一篇文章「聽見鯨魚唱歌」，有人認為文學性不足、有人認為離學生經驗太遠、有人認為學生無法同理人與動物的情感，但主張這篇文章的委員認為人與動物的情感需要在中年級放入，經過論辯提出自己的觀點後，我們決定到大觀國小找學生試教，收集學生的反應後再回到委員會討論。最後發現雖然學生沒有實際看過鯨魚，但人與動物的情感他們可以體會，同時這篇文章也可以引發學生思考與討論，最後才把這篇文章放入，文學性則由作家背景的委員進行文字的調整(賈-150107 訪)。

實驗教材的創發過程，不僅進行視域交融，更重視論辯與溝通，在溝通行動中，透過無宰制性的論辯以調解歧見，成員可理解互相的主觀狀況(楊深坑，1988；鄒哲，2004)，在該過程每個人的意見不斷加入與再重整，參與者感受到自身與他者的貢獻(吳-131031 訪)。

(三)「發展」而來的教材

板橋模式強調課程是發展而來而非編寫，這裡的「發展」強調的是研究階段--形成實驗課程綱要--研發實驗教材--實驗教材實驗--試用與推廣等 5 個階段（秦葆琦，1989）。實驗教材除延續板橋模式--「教材是發展出來」的特質外。在教材的生成過程，更是經歷瓶頸，困頓，再創發的過程（賈-150107 訪）。

以六年級教材同時呈現古文、直譯及故事重寫的「他賣了一隻鬼」¹²為例，奠立國小語文教材除古詩外亦加入古文，並以古文、直譯、改寫並列的創新方式呈現。

劉：本來想要在高年級教簡易的文言文，但孩子看不懂，請許學仁教授進行白話翻譯。但翻譯太無趣啦！我就再加一個改寫的故事！篇名改成「他賣了一隻鬼」，大家就說這個好。

賈：你漏掉一段，當時吳老師在美國，趙老師在那邊看，許教授一篇，劉教授一篇。但是用誰的啊？按照慣例都只放一個。要放誰的？會議上有人說要放許教授的，有人說要放劉教授。後來就去問吳老師，吳老師說三個一起放。三個一起放怎麼放？又提出了一個做法。

陳：這裡面有很多的彈性，大家也在玩，也在調整。

劉：所以發展出來就是這樣子啊！

賈：當有幾個沒有辦法並存，但是不錯、有道理的東西擺在眼前的時候怎麼辦呢？大家就會找一個第三條或第四條新的路，形成一個新的說法，好多這樣的例子。（劉、賈-150107 訪）

曾經擔任實驗教材主編的趙鏡中¹³也提及教材編製是發展的歷程，並強調實驗學校的回饋「實驗教材的編製與實驗學校的教學幾乎是同步進行，所以，來自學校教師和學生的回饋，也成為發展過程中調控理念的重要參考依據」（趙鏡中，1999）。經過委員會及實驗學校的磨合與調整，最後完成實驗教材（如圖1），表2的單元主題並非一開始就設定好的，而是在實驗初期有一個初步的架構，期間不斷調整，推翻既有的規劃，最後回頭再統整。

¹² 這是一篇著名的不怕鬼的故事，出自《列異傳》。

¹³ 趙鏡中是國語實驗教材中、高年級主要負責人，他完整投入國語實驗教材的發展（吳敏而研究員在實驗教材發展至三年級時回美國，但仍跨海持續參與；林文韻研究員於實驗教材發展至四年級時至美國修習博士學位），趙鏡中於2011年因流感辭世。

專論

表 2 口述時間與重點

年級	領域 主題	自然	社會	文化	語文	生活	感情
一	上	開始《開始》 發問《問問題》					
	下	跳躍的生命 《嘩啦啦》	快樂的生活 《天天不一樣》			成長與學習 《七歲再見》	
二	上		快活的生活 《忙碌的小鎮》			家《秘密屋》	解決問題 《黃狗生蛋》
	下	旅遊《飛行貓》		發明與創造 《犀牛三明治》			秘密《畫鬼臉》
三	上	魔術 《七十二變》	朋友 《我喜歡你》		符號與文字 《三位怪先生》		
	下			面具《面具》		挑戰 《走過就知道》	希望與愛 《蝴蝶屋》
四	上	謎 《誰殺了大恐龍》	禮物《記憶盒》		作家 《假期的臉》		
	下			民俗與圖案 《盜靈芝》		時間 《時間穿梭機》	關不住的愛 《昆蟲萬歲》
五	上	動物的智慧 《大腳丫》		談美 《我們一起去 看天》	圖書館 《我們一起去 看天》	拜訪《大腳丫》	衝突 《我們一起 去看天》
	下	綠手指 《大野狼的告白》	好幫手 《棒球小子》	好吃！好吃！ 《大野狼的告白》		十歲那年 《棒球小子》	
六	上	大尋奇 《他賣了一隻鬼》	一念之間 《他賣了一隻鬼》	大千世界 《他賣了一隻鬼》			
	下	文學花園 《美夢成真》					

註：本表引自（趙鏡中，1999）。《》中為課本的名稱，上面的說明為主題概念。除一上前十週教注音符號的首冊，以及高年級以文集（文章合輯）及讀本（語文知識技能教學）來呈現教科書外，其餘年級（一下至四下）的教材每學期有三本不同單元主題的課本，每本課本中有 9-10 篇文章，學生每學期會閱讀將近 30 篇文章。有關實驗教材的介紹與教學思考，有興趣者可參閱趙鏡中（1999）。



圖 1 板橋模式國語實驗教材

課程發展有泰勒的目標模式和自然模式，泰勒模式主張有確目標並依計畫執行；自然模式卻是只有模糊的目標，在前行中不斷修正，直到完成後再回頭看，才釐清了其最後的目標為何（黃政傑，1994）。實驗教材的發展，並沒有一個明確的架構，而是在小組的協作與實驗班互動中，不斷回應、協商、提問逐步發展而成，過程並非一帆風順，常常做到一個程度後又推翻重來，每個人再加一點、再貢獻一點，而有新的想法與作品。當時若從效率的眼光來看，國語實驗小組在板橋模式的各科實驗中是最沒有效率的一組，常推翻自己，不為了教材要準時送印而妥協，常延遲配發至實驗學校，造成學校困擾（國語課程實驗小組，1997）。但回頭看已完成的教材卻有一種均衡與協調，如 Steven Jobs（廖月娟、沈維君、蕭美惠、連育德譯，2015，頁 410）在史丹佛畢業典禮的演說：「人生的事件無法預先拼出有意義的圖像；唯有在回顧之時，才能串連出有意義的軌跡」。

二、衝突與突破

（一）假字¹⁴風波

即使在委員會裡有平等的對話並試著達成共識，但在教材發展過程中卻發生跨越底線，難以弭平的衝突。即使實驗教材已經結束多年，參與口述的委員對這件事仍記憶猶新，也呈顯出即使成員保持心靈開放，因背景與價值不同，仍有各自的底線與堅持。

¹⁴ 假字不是真的字，而是「像字的字」，用中文字的結構、形或規則拼出來的字。假字出現在實驗教材三年級上學期《三位怪先生》一冊，該冊主題為符號與文字。

最嚴重的一次是我跟劉教授同時離席，因為剛出版的教材裡頭有假字。我認為教材不可以出現，而且更重要的一點是我們是委員會的形式，不是委員會通過的不應該偷偷擺進去。（許-131031 訪）

我跟許教授看到課本有假字當場臉都綠了！做人有很大的彈性，但語文本身有一些基本的要求。我們容許不是很準確的語文，可是全部、還是荒謬的東西還是不能接受。趙鏡中知道我們兩個一定反對，所以他就先斬後奏，這就過分了。假字的最大的問題，不是假字本身，是做事的方式，他做事的方式讓我們覺得不尊重。這個事，趙老師有點過頭。不過事後，也沒什麼，過了就過了，就往前看。（劉-150107 訪）

教科書要呈現什麼樣的知識？包含強調教科書的正確性的規範性知識，以及主張教科書應回應生活中的語文學習問題，導引孩子運用多元的學習策略的開放動態的知識（劉修豪、白亦方，2012）。文學背景的教授為實驗教材的文學性與文字表達把關，其教科書觀點傾向規範的知識觀；但板研會內部的研究員其背景為兒童哲學、全語文、心理學，其教科書觀點傾向開放動態的知識觀。

Teale 和 Sulzby 提出讀寫萌發（Emergent Literacy）的概念，說明兒童早期讀寫能力展現的現象，指出兒童的讀寫能力可以自然而然的發展（引自李連珠，2006）。實驗教材在低年級也納入讀寫萌發的概念。全語文在讀寫方面鼓勵兒童做預測，下推論，監控自己的閱讀，確定或推翻他們的預測和推論，而且必要時會自我修正，這就是實際的閱讀歷程（洪月女譯，1998）。該理念也讓實驗小組的研究員在長期要求正確性的教科書中進行大膽的嘗試，試圖利用教科書的另類表現，凸顯孩子語文學習的自然性與生活性，並鼓勵孩子猜測、大膽使用語文。學習全語文的林文韵表示：

假字之前，我們放了讀寫萌發的概念，比如說低年級，我們引導孩子如果不會讀字可以讀圖，語言對孩子是一種遊戲。假字的衝突，委員的擔心是沒講清楚，認為教科書要正確，不能玩。（林-140313 訪）

不同成員對教科書的要呈現規範知識或是開放動態知識的觀點不同。語文專家強調正確性，而板研會國語組的研究員則認為「用教科書來學習」（趙鏡中，1999）。再者，教材發展過程委員會內部對於是否採用翻譯作品、文字難易、概念的深淺、作品是否要改寫（林-140313 訪，吳-131031 訪，賈-150107 訪），也是過程中常爭論的議題，內部成員的教材觀及學習觀仍有程度上的歧異。

即使委員會有內部的歧見，實驗教材仍突破當時許多語文教材的限制。

(二) 回到孩子的生活世界並拓展其視野

我們比較從「孩子怎麼學」來考慮，再思考我們應該怎麼教，再來是需要什麼樣的教材，從語文學習的角度來看這套教材，而不是編一套教材給學生讀。(吳-131031 訪)

吳敏而的口述呈現了實驗教材的核心精神，孩子的學習重於教師教學，又重於教科書文本，而國語實驗教材最大的目的是未來語文的學習不用教科書，生活中的文本經過選擇後，即可作為語文學習的材料(吳-131031 訪、林-140313 訪、賈-150107 訪賴-140120 訪、劉-150107 訪)，也凸顯實驗教材與當時國語教科書的差異。Read (2008) 指出教材通常會以「擬成人」(pseudo-adult) 的角度來期望學生，希望學生扮演像「好公民」的成人。而臺灣教科書發展的成人觀與孩子的生活世界之間即是一個長期論戰的過程(周淑卿、章五奇，2014)。郭丁癸(2012) 分析教科書開放初期¹⁵的國小國語教科書，發現學生角色在各版本教科書出現頻次的排序是相同，以「品德與行為表現」最多、「學習表現與態度」次之，而「學生個人特質」最少。教科書開放同時期的實驗教材在選材上，主張回到孩子的生活世界，並在文章中呈現個人的特質及人與人之間的互動，透過不同面向的作品，擴展孩子的視野。

一本實驗教材即是一個主題，裡面有十篇文章。在《我喜歡你》那一冊，讓孩子感受到喜歡一個人沒有任何的理由；拉近了古今，放李白〈贈汪倫〉，看到朋友互動的離情來呈現友誼；放了特別的〈阿布只有九歲〉描述一個真實朋友逝去的追思跟懷念；〈吵架後的夕陽〉談朋友間的爭吵……等。用很多面向看朋友，有爭執、有正面也有負面的互動，看到空間的離去與真正生命的離去，也有期待。它多元豐富概念寬廣，孩子看待朋友就不會狹隘。(賴-140120 訪)

(三) 從情境中學習，破除生字與文長對語文的綁架

國立編譯館國語教科書的編輯方式常常有單元、文體或篇幅、生字量、學生程度等的限制(馮永敏、楊淑華、李素君，2015；吳-131031 訪)。Freeman 和 Freeman (1994) 主張從使用語言中學習語言。實驗教材重視情境，秉持全語文的觀點，認為真實、有意義的、情境的重要性高於生字。

我們希望學生好好的欣賞語言，不以教字為我們的目標，它只是目標之一，我們更重視情境，語詞生字是在情境裡學到的。不會特別為了教幾個生字，寫一篇沒趣味的文章讓他認得那幾個字！我們把它放在情境裡面，這是實驗

¹⁵ 國小教科書開放初期約 1996-1999 年間，也是實驗教材的發展期間。

教材很重要的概念。(吳-131031 訪、劉-150107 訪)

實驗教材的生字¹⁶教學主張習寫字交由教師及學生共同決定，而非習寫相通的生字，字是書寫單位，詞才是意義單位，閱讀理解、寫作表達依靠的是詞的概念，到高年級不再列字表，改以常用詞表（趙鏡中，1999）。該想法與當時國編館的教材有很大的不同，實驗教材在生字教學上，主張從情境中學習，鼓勵師生自主決定，導引教師思考生字教學的意義，在當時是獨步的創舉，後來的民間版也採用實驗教材習寫字與認念字的設計。

在文章的長度方面，實驗教材從一年級開始就試圖打破文長的限制，最資深的研究教師賈文玲提到：

賈：我剛借調研習會，第一週就把我前 13 年的東西丟掉了！

陳：什麼樣的震撼？

賈：就是文長啊！借調前我同事還跟我說，你一定要去跟他們講，課文不要編那麼長，我當時也覺得說，對，那麼長怎麼上得完？我進度怎麼趕得完？

劉：印象中有關文長這個事，不是沒有經過討論的，可是很快就解決了！

賈：首冊裡面就有故事，注音符號在前面八課學完，後面開始就從〈熊爸爸學做菜〉將故事情節融入一年級，還有首冊的六本小書。(劉、賈-150107 訪)

對於文章長度的議題，主要的推手是吳敏而，她常「有意識」的天馬行空，放出一些議題，帮助大家跳脫既有的語文框架，常故意提及最左邊的極端論述，委員會討論後會接受一部分，讓原有的思考從原本的右邊往中間偏移（吳-131031 訪）。2011 年因應國際閱讀評量，臺灣學童在閱讀理解表現不如預期，才開始討論國小教科書中增加國語課文長度（楊惠芳，2011），但實驗教材早在 1994 年的首冊即打破文章長度的限制，甚至在首冊注音符號教學即從課文延伸出六本小書¹⁷。

¹⁶ 實驗教材不在每課課文下方列出生字，而將各課用字整理成總表，用不同顏色區別出建議習寫字與認念字，建議習寫字是依照常用度高、筆畫數少及構詞性強三個向度統計出來（國語實驗教材，1996）。

¹⁷ 小學一年級的首冊雖然以學習注音符號為主，但已經將大量閱讀的概念融入。例如首冊課文中一篇「七隻小雞」的課文，委員會將這篇課文延伸成一本書名也叫「七隻小雞」的小書，以注音符號呈現，但加入故事性與趣味性，

(四) 教材的自明性¹⁸與大量閱讀

延續前述實驗教材強調從「孩子學習」的角度來發展教材。在文章選擇方面，不談教條，談的是故事（情境），角色和人性的溫度，強調教材的自明性。

我們寫進去的語言是直接對孩子說的（吳-131031 訪）。盡量不用說明（telling），我們用呈現（showing）的，例如我們會用「吵架後的夕陽」這篇文章來呈現一個小女孩心裡的感受，讓孩子自己去想，從脈絡裡發掘。（劉-150107 訪）

這種課本的型態提供一種讓人親近它，閱讀它，想要與人分享心情的想法，不再是讀了之後等著被老師考的「課本」。實驗課程的編輯以孩子成長的歷程架構主題，幾乎是一個月一主題。透過文本的閱讀和討論活動，以及生活中的觀察、訪問、討論、分享等活動，師生一起感受主題的內涵。（李玉華，2008）

除教材的自明性外，實驗教材在臺灣尚未主張閱讀的時期，就在教材公開提出「大量閱讀」的概念（劉、費-150107 訪）。研究者查閱實驗教材每冊最後〈編者的話〉設計理念就指明：「語文能力的培養必須經過大量閱讀、反覆練習、實際應用、自我修正...」（國語實驗教材，1994）。實驗班教師李玉貴在課程實驗結束後，也對大量閱讀進行了闡釋：

如果將來，還會有一本一本的課本，老師要做的就是模糊課本與「課外讀物」的界線，課外讀物現階段已有大量進入教室的趨勢，然而，課本以外的文本，目前仍只是進駐教室的「課外讀物」。將來，老師要學習著大量閱讀學生的讀物，思考這些讀物如何滲透教學現場、如何與課本共同演奏。讓趙鏡中在國語科課程實驗時，經常說的聽起來像笑話的名言「實驗教材的目的就是讓老師不用我們的實驗教材」成為可能。（李玉貴，2000）

從實驗班教師陳述，大量閱讀已進入教師的思維與教學實踐，教科書只是語文學習的材料之一，在實驗期間已經是被實踐的理念。

(五) 提供多元視角，挑戰禁忌議題

語文教科書不僅提供語文的學習，也透過語文學習真實世界的重要議題（Banegas, 2010）。臺灣在 1990 年代民主政治逐漸開放，學者引進許多課程思

內容加長。

¹⁸ 教材的自明性指的是教材本身就有提供學生自學的功能，學生可以獨立學習。

潮，例如 Apple（1979）的意識形態與課程的引進、潛在課程研究（陳伯璋，1985）。臺灣也進行一連串的國小教科書體檢（吳密察、江文瑜主編，1994）。當時社會氣氛已從權威慢慢走向開放，趙鏡中（1999）指出，實驗教材的文章內容排除單一意識型態，提供多元觀點，並照顧到弱勢團體及時代趨勢。對此，委員會的共識很高：

我們打破了很多成文或不成文的禁忌。比如對語文的純粹性，採取比較寬鬆的態度；我們雖然多元，但不是沒有價值觀；講愛心、同情等等關懷老人、小孩，但不是放任沒有節制；我們重視文化，但會注意到平衡，所謂平衡是指把本土放在世界觀裡頭呈現，不會把世界觀跟本土分開來。（劉-150107 訪）

當時，國編館與實驗教材在議題開放方面有程度上的差異：

我們呈現的文章讓孩子了解這個世界應該是多樣性的，有完整的家，也有像〈蝴蝶屋〉這種離婚家庭，描述孩子必須在爸爸家和媽媽家輪流住的文章。有一次參與國編館國語教科書編審會議討論一篇呈現完美家庭的課文，我發言表示這樣的課文很理想但不妥，單親家庭的孩子可能會感覺不舒服。沒想到主持人反應很強烈，他臉一拉，很生氣的說「那是不正常的，要恢復正常！」我覺得很奇怪！那時候已經有 1/4 是單親家庭，還不正常！事後我就跟許教授提起這件事情，他哈哈大笑，我問他笑什麼？他說：「我上個禮拜正好跟你講一樣的話。」主持人以為我們是先串通好的。但並沒有，我們是因為編實驗教材，有一些共同的想法就是要關注事實，但前輩們編課本還是灌輸比較傳統的概念。（劉-150107 訪）

劉漢初提及的〈蝴蝶屋〉為 1997 年出版的三年級實驗教材，該冊主題在引導孩子探討殘缺的愛與真誠的希望之間如何取得平衡。除此之外，實驗教材還挑戰傳統教科書未擴及的議題（吳敏而，2002），描述殘障者爬樹〈大冒險〉；探討負面情緒的〈有一天〉寫斷臂人對社會的不滿；〈記憶盒〉描述罹患阿茲海默症的爺爺；〈有阿貴只有九歲〉探討死亡議題。上述這些議題出現在 1996 年左右，即使當時國小教科書已全面開放，議題的突破仍緩步進行，例如莊明貞（2003）分析教科書開放後幾乎仍呈現幸福美滿的核心家庭樣貌；林慧文、游美惠（2010）分析 2006 年審定通過的中年級國語教科書，呈現的家庭型態也核心家庭為主，非主流家庭比例偏少，而核心家庭樣貌被呈現成是愛與美滿的象徵。

三、影響與限制

實驗教材的特性不僅在教材的呈現或議題的多元，最重要的影響是它激發教師進行教學改變，也間接促進參與者的生命與專業的發展，這樣的影響至今

尚持續進行，在臺灣教科書發展史上有其特殊意義。

（一）促進語文及跨領域學習，並連結生活

教科書應透過不同可能性的選擇，經由開放性的任務提供一個讓學習者願意說話與行動的情境（Amankwaa, Hammonda, & Kofigah, 2011）。實驗教材給老師很大的彈性，不用全部教，只要深入教某幾課，其他課文當成課外閱讀（林-140313 訪）。實驗班老師也表示：

實驗教材有好多素材可以用，……不同的課文可以引導學生進行劇本改寫、學習舞臺音樂、燈光、學習劇場概念。（徐雲蘭，2000）

實驗課程讓我必須做自己不斷的成長跟突破，雖然沒提供現成可用的教具，但是教材本身有非常強烈的讓你想要運用誘因，我會想找更多更豐富的東西來幫助我的學生。（賴-140120 訪）

統整學習常自然而成，許多時候因緣際會，會與自然、社會、音樂、美術等課程進行統整教學，適時引導孩子用詩歌、繪畫、短劇或音樂活動等形式呈現他們的想法。（李玉華，2008）

從語文延伸的跨領域學習在九年一貫尚未實施之前，實驗班教師已經實踐於教學現場，實驗教材促進語文學習與生活連結，並非一開始就揭櫫於宣示性的文字，而是透過教材本身的呈現，誘發教師想改變的動力，讓教師在教學中慢慢展現出來。

（二）體現師生共學及學生自主學習

McLaren（1994）指出教師必須了解學生的經驗需源自多元的論述和主體性，形塑一種希望的語言，鍥而不捨的努力協助學生個人的「自我增能」。實驗教材本身的豐富性，誘發實驗班教師進行學習內涵及學習本質的擴展，進而展現師生共學，體現學生的自主學習：

高年級走更高層次議題的思維與自主學習，老師有讀本的示範、說明跟體驗，接下來是學生自己選課，自己教。學生為了要教，會主動去學跟文章有關的事，後來變成不是只有我教，學生可以教學生，學生還可以教我。（賴-140120 訪）

自我探索不是靠老師告訴他們的，是要孩子付出她們的心靈，付諸行動並形諸文字。我在乎孩子成為一個自我探索者，不只是學教科書，而是生活的整體。我相信他們有能力，順著脈絡，漸漸把舞台給他們。我努力的拋棄以往

「老師」的尊嚴，我誠懇的扮演一個商量者；當孩子們有了困難時，知道老師是一個誠懇的指引者，他們知道老師不一定給予滿意的答案，但他們知道在彼此的談話中，可以找到他們的方法。同時他們也知道老師不是他們教室內唯一的老師，「同學」更是討教的對象。（李-150108；李玉華，2000）

實驗班教師的回應，也呼應 Hooley（2009）主張學生主體的學習環境中，教師將會鼓勵學生投入大範疇的實作。在此過程是師生互學的，學生不只是學生，學生也扮演教師的角色。

（三）自我的轉變與成長

Pinar、Reynolds、Slattery 和 Taubman（1995）曾指出人們在改變課程的同時也改變自身。實驗小組成員及實驗班教師印證了該說法：

我們這群朋友，在整個過程裡，都是不斷調整自我，這段日子很愉快，現在回味起來還很愉快，我也發現以前從沒發現的能力。（劉-150107 訪）

在這個團體有內在的學習喜悅跟充實感，我也希望小孩能夠有這樣的經驗。這種內在動力，讓我現在還不斷從事語文教育工作！（賈-150107 訪）

我看到教學的無限可能，知道語文學習不是狹窄的，感受到自己有很多可能性。因為六年實驗班的經驗，看到課程的一貫性，知道低、中、高年級可以怎麼銜接，怎麼累加。日後看縱向課程的時候，有非常大的幫助。（賴-140120 訪）

實驗教材雖有上述正向的影響，在教材發展過程仍有理念與實踐的落差及人力不足引發的限制。

（四）創新與基礎的磨合：鼓勵書寫與字形鞏固及正確性的兩難

長久以來，語文教學就一直存在著「意義優先」和「字詞優先」的爭議，這些爭議乃肇因於不同的教育哲學派典之爭（趙鏡中，2002）。實驗教材傾向意義優先，對現場的教學實踐也造成困難，一位當時任教於臺南市崑山國小的實驗班教師指出：

實驗教材採用的生字教學策略是部首和部件的拼拆組裝，不同於以往老師對生字逐字一筆一劃的教學。這種方式不僅被實驗班小一的家長質疑，甚至時時給我關愛的眼神（徐雲蘭，2000）。

對於孩子的書寫，是要鼓勵孩子勇敢的書寫，把想法呈現：

以前的批改，老師的批改就是找出學生的錯誤，實驗課程的批改是欣賞學生的優點，學生的字詞的正確或筆畫不是核心的重點，重點放在引發孩子的想法，鼓勵孩子把想法呈現。(賴-140120 訪)

當時，也有實驗班教師提出批判：

本教材成長下的小孩，書寫能力亦大幅下降，由於不重視紙筆操作，偏重閱讀與發表，學生字跡不整，筆劃不順亦是另一弊病（余育婷、張明玉、游舒萍，2000）。

實驗教材在議題的選擇注重多元與平衡，但是在生字書寫的實踐面，過度強調學生創意及想法的表達，而忽略文字書寫的自動化過程，也造成某種程度的偏狹。

（五）對實驗班的支持與溝通不足

20 年前的實驗教材呈現長文、主張課文不用全部教、成績評量採開書考試且無法預習（賴-140120 訪）、無生字習寫本等，大大顛覆以往語文學習的模式，挑戰家長與教師的既有的觀念，在此情況下，溝通與支持更形重要，但實驗小組投注大部分的心力進行教材研發，對實驗班的支持與溝通不足。當時東大附小實驗班教師指出：「在評量上有些實際的困難，就我們學校來說，評量¹⁹的方式很希望能夠走向板研會的方式，但是家長常會質疑，沒有傳統的字詞字音的測驗就不像考試。」（王冠華、周富楨、彭寧、楊麗玲，2000）

實驗期間，臺灣教育才剛逐步走向開放，在溝通不足的情況下，實驗班教師常要去抵擋家長及同校非實驗班教師的壓力（林-140313 訪）。

（六）以研究為出發但實驗過程之研究成為懸缺的一環

實驗教材發展前，板研會已有許多語文基礎研究（吳敏而、柯華葳，1987；吳敏而，1990a、1990b、1990c；魏金財、吳敏而，1993），但實驗教材進行發展後，因為人力與時間限制，無暇進行研究資料之收集與分析（林-140313 訪），成為課程實驗懸缺的一環。

實驗教材缺少當時學生聽、說、讀、寫的發展及教師專業成長的分析研

¹⁹ 實驗教材的評量是要考該年級孩子應具備的語文知識技能，而不是考課文的內容及生字，因此題目設計傾向思考表達與判斷，部分題型是申論題，需要開書考試。

究（吳-131031 訪），也印證臺灣在課程實驗上對人力與經費投入的缺乏。相較英國人文課程方案，其中即設有評鑑小組（蔡清田，1999），而臺灣的實驗教材，僅有教材發展小組，而無其他研究或評鑑小組之編制，錯失實驗階段進行深度研究之契機。

肆、結論

透過口述史探究已經結束 15 年的實驗教材，讓我們得以回到當時的歷史脈絡中探尋實驗教材在什麼樣的土壤生長。但是，口述史不是「再現」，因為在呈現的同時，我們已經站在「此時此刻的時空」去看「當時的歷史脈絡」的教材發展與影響。

經由口述史探究，理解的不僅是實驗教材本身，也走進口述者的生命及其對教材的思維，感受到的是自身的渺小。教科書只是課程的一部份，但教科書發展卻是折磨且充滿挑戰的過程，在口述史裡，人們學到的是要更謙卑與寬容。經由口述史探討板橋模式國語實驗教材，本研究結論如下：

一、在劇變的時代中即使遭受排擠，選擇不正面迎戰，而是以實際的作為，用具體的文本與教學實踐對外發聲

自抗戰以來，國語教科書扮演特殊的政治社會化功能，國編館教科書的委員會早期受政治壓力，致力淡化政治對國語教科書的干預，相關的作者群以趣味化，兒童文學的筆調進行教科書篇章的書寫（馮永敏、楊淑華、李素君，2015）。板研會國語實驗教材因不被國編館接受，也讓她得以用更貼近兒童的視角進行發展，展現更具開放的實驗特性。實驗小組遭受排擠，選擇不正面迎戰，而是以實際的作為，用具體的文本對外發聲，提出建設性的批判，對臺灣之語文教育產生正面的影響。

當研究者帶著對教科書的理解再參看相關研究之時，更發現在歷史長河裡，不同世代的教科書發展，也在進行挑戰權威的努力。例如，實驗教材挑戰國編館國語教科書議題過於狹隘，限制文字與文長的權威；但同時，馮永敏、楊淑華、李素君（2015）及潘麗珠、陳玲璋（2015）進行國編館國小及國中語文教科書口述歷史研究，發現當年國編館教科書編輯者也對當時偏重政治或教條政策作了具體而溫和的反撲。

因此，被歸為權威者，在早期可能也扮演挑戰權威的角色，對於挑戰權威這件事，是不同世代持續努力的暫時性結果。因此，在教科書研究中保持自覺、自我批判、開放、持續進行建設性的批判與建構是必要的。

二、突破以往教材編寫及目標模式的課程發展，朝向自然模式的課程發展觀

實驗教材的課程發展傾向自然模式。深究實驗教材的發展並非線性，而是來自不同背景、不同利害關係人共同工作，經歷衝突、協商、平等溝通與對話的成果。同時亦具部分後現代課程去中心、刻意迴避單一的論述，強調多面向、彈性與回應的特徵，實驗小組在不同視角的衝突與磨合中，試圖發展出不一樣的文本，而該文本也導引實驗班教師進行教學的創新，實驗班教師的創新教學與學生學習經驗的反饋，也增益了實驗課程的發展。

三、跨越為政治服務，吸納趣味與文學性，彰顯並實踐以學習者為中心的精神

經歷口述史的探究，結合相關研究與文件的梳理，發現臺灣語文教科書並非僅具語言教育的功能。抗戰開始，教科書為政治為國家服務的角色日益明顯；七〇年代以後，臺灣的國語教科書因文學家的加入，強調文學性，開啟文學家為兒童寫課文的時代；而板研會的實驗教材，更加入心理學家、語言學家、兒童哲學專家、全語文專家、文學家及第一線教師，尤其吳敏而的心理學背景及在國外的學習與工作經驗，為實驗教材注入關鍵性的內涵，也因為她有意識的穿梭不同委員的理念與論辯間，讓實驗小組成員能互助成事，共同發展了一套以學習者中心的語文教科書。

在教材的呈現上採不同於以往的方式，強調情境，有自明性，吸引學生主動閱讀與學習；在議題的選擇上，突破禁忌，提供多元的議題，強調平衡與文學的美感，其中語文知識技能的呈現方式以學生的視角進行導引，主張學生透過實驗教材即可以自學。而實驗班教師的教學也在實驗教材的影響下，學習有意識的放手，擔任學習的陪伴者與教練，幫助學生成為學習的主人。

四、教科書並非課程實驗的最後成果，其成果與影響是文本完成後才慢慢開始，人的成長與改變才是教科書發展的核心

實驗教材對人的影響是慢慢擴散的（林-140313 訪），參與發展者的調整自我與發現自我，而進一步願意分享因投入而成長的美好經驗，實驗教師對課程連貫的專業知能的建立，教師主體與學生主體的展現，都是在走過之後再回頭而慢慢看清楚軌跡。更揭示了課程發展過程中，最明顯的收穫不是成品（教科書），而是重新點燃了參與者的知識與生命（黃銘惇、張慧芝譯，2000）。而這股力量仍持續影響著臺灣及兩岸四地的語文教學。

根據上述的理解，幫助我們看見教科書研究不僅是研究教科書的文本而

已，產製教科書背後的人及其思想，更是冰山底下需要再發掘的地帶；而後續因為使用教科書帶來觀念的改變，進而用不同的視角來定義教科書，進而發展出貼近兒童的學習觀與教學觀，帶動參與者持續有意義之實踐行動，是口述史可以著力之處，更突顯口述史是教科書研究不可或缺的路徑。

謝誌

- 一、感謝科技部專題研究計畫（101-2410-H-134-037-MY2）經費之補助，讓研究得以順利進行，並累積許多珍貴的口述史料，這些史料都值得再利用，特此致謝。
- 二、感謝審查委員提出溫暖且具建設性的意見，讓本文更趨完整深入。
- 三、感謝每一位參與口述的朋友，您們是這篇論文完成的最大貢獻者。
- 四、最後，謹以此篇論文紀念我們共同的好朋友—趙鏡中博士，是他促發研究者進行這個研究，希望他在天堂活得好。

參考文獻

- 王明珂（1996）。誰的歷史？自傳、傳記、與口述史的社會記憶本質。**思與言**，**34**（3），147-184。
- 王芝芝譯（2002）。**大家來做口述歷史**（D. A. Ritchiem 原著，1995 年出版）。臺北市：遠流。
- 王冠華、周富楨、彭寧、楊麗玲（2000）。**國語科教學心得與經驗**。取自國民學校教師研習會國語實驗教材圓桌討論--參與研究教師、實驗班教師的語文教學實踐經驗分享 <http://wd.naer.edu.tw/study/39/5.htm>
- 王昱峰（1998）。「口述」於「歷史」。**當代**，**125**，92-96。
- 白亦方（2008）。**課程史研究的理論與實踐**。臺北市：高等教育。
- 江文瑜（2014）。口述史法。載於游鑑明著，**傾聽她們的聲音—女性口述史的方法與考述史料的運用**（頁 111-134）。臺北市：左岸。
- 余育婷、張明玉、游舒萍（2000）。**語文教材的設計及語文教學**。取自國民學校教師研習會國語實驗教材圓桌討論--參與研究教師、實驗班教師的語文教

學實踐經驗分享 <http://wd.naer.edu.tw/study/39/5.htm>

吳密察、江文瑜編（1994）。**體檢國小教科書**。臺北市：前衛出版社。

吳敏而（1990a），國語拼音學習的基本能力。**華文世界**，**56**，15-22。

吳敏而（1990b），兒童語意與語法的發展。**華文世界**，**56**，2-14。

吳敏而（1990c），兒童朗讀國字與注音符號的錯誤分析。**華文世界**，**56**，23-30。

吳敏而（2002）。國語實驗課本中之「生命教育」。**研習資訊**，**19**（5），64-72。

吳敏而、柯華蕓（1987），毛筆寫字教學研究報告。**華文世界**，**44**，19-23。

吳智慧（2012）。**板橋模式內涵之探討--以 1970 年代台灣小學自然科學實驗課程為中心**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學科學教育研究所博士論文，臺北市。

吳鼎（1984）。三十年小學國語教材編撰甘苦談。**臺灣教育**，**399**，5-7。

李玉華（2000）。**實驗課程五年～建構教與學的新關係**。取自國民學校教師研習會國語實驗教材圓桌討論--參與研究教師、實驗班教師的語文教學實踐經驗分享 <http://wd.naer.edu.tw/study/39/5.htm>

李玉華（2008）。耕耘國語實驗課程的一畝田。取自 <http://library.taiwanschoolnet.org/cyberfair2008/stumeps/language/13.htm>

李玉貴（2000）。閱讀的學習歷程與氛圍—認知心理學與教學實務的對話。取自國民學校教師研習會國語實驗教材圓桌討論--參與研究教師、實驗班教師的語文教學實踐經驗分享 <http://wd.naer.edu.tw/study/39/5.htm>

李連珠（2006）。**全語言教育**。臺北市：心理。

周珮儀（2005）。我國教科書研究的分析：1979-2004。**課程與教學季刊**，**8**（4），91-116。

周淑卿、章五奇（2014）。由屠炳春口述史探究解嚴前小學社會科教科書的發展。**教科書研究**，**7**（2），1-32。

林國樑（1990）。我國小學國語課程的演進。**教育資料集刊**，**15**，85-125。

林彥辰、詹美華（2014）。口述歷史講座側記：口述史報告撰寫與案例分析。**國家教育研究院電子報**，**99**。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=

99&content_no=2370

林國樑（2001）。編審教科用書的故事--以小學國語科為例。**國立編譯館通訊**，**14**（3），23-32。

林慈淑（2011）。口述史與歷史教學——一位大學教師的疑慮與反思。取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/edushare/SIG00006/C1/1211190278.pdf>

林慧文、游美惠（2010）。小學中年級國語教科書中的家庭。**課程與教學季刊**，**13**（2），47-76。

洪月女譯（1998）。**談閱讀**（K. Goodman 原著，1996 年出版）。臺北市：心理。

胡國台（1990）。評 Paul Thompson 著，The Voice of the Past: Oral History。**口述史**，**1**，227-230。

徐雲蘭（2000）。從國語實驗教材談戲劇教學活動。取自國民學校教師研習會國語實驗教材圓桌討論--參與研究教師、實驗班教師的語文教學實踐經驗分享 <http://wd.naer.edu.tw/study/39/5.htm>

秦葆琦（1989）。「板橋模式」課程發展工作簡介。**現代教育**，4（14），29-39。

國立教育研究院籌備處（2003）。**傳習與轉運——教育部台灣省國民學校教師研習會紀念專書**。新北市：國立教育研究院籌備處。

國語實驗教材（1993-2000）。板橋教師研習會國語實驗教材，1-6 年級。新北市：板橋教師研習會。

國語課程實驗小組（1997）。國語科課程實驗小組會議記錄，1997/4/17，未出版。

張芬芬（2012）。半世紀台灣教科書研究之概況與趨勢。**教育研究月刊**，**217**，5-24。

莊明貞（2003）。**性別與課程：理念、實踐**。臺北市：師大書苑。

郭丁熒（2012）。不同版本國小國語教科書中學生角色之比較——以民國 80 與 90 年代為例。**教科書研究**，**5**（2），73-101。

陳三井（1998）。口述史的理論及史料價值。**當代**，**125**，102-109。

陳伯璋（1985）。**潛在課程研究**。臺北市：五南。

- 陳美如（2002）。台灣課程評鑑的回顧與展望。**教育學刊**，**18**，87-112。
- 陳美如、彭煥勝（2016）。探尋一段台灣課程發展史—板橋模式的回顧與前瞻。**教科書研究**，**9**（1），1-36。
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。**調查研究**，**8**，5-42。
- 游鑑明（2014）。傾聽她們的聲音—女性口述史的方法與考述史料的運用。臺北市：左岸。
- 馮永敏、楊淑華、李素君（2015，10月）。作家參與國語教科書編寫之課程觀探析—以王鼎鈞、林良口述史為主。「臺灣中小學教科書知識論與課程觀演變」論壇發表之論文，國家教育研究院，臺北市。
- 黃政傑（1994）。課程設計。臺北市：東華書局。
- 黃煜文譯（2010）。如何寫歷史（R. A. Marius 和 M. Page 原著，2010年出版）。臺北市：五南。
- 黃銘惇、張慧芝譯（2000）。課程設計—教育專業手冊（D. Pratt 原著，1994年出版）。臺北市：桂冠。
- 楊深坑（1988）。理論詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。
- 楊惠芳（2011，2月11日）。加強閱讀深度 國語課文增長。**國語日報**。取自 http://www.mdnkids.com.tw/news/?Serial_NO=71257
- 楊智穎（2011）。為臺灣課程領域的發展史研究另闢蹊徑。**教育研究與發展期刊**，**7**（2），1-26。
- 鄒哲（2004）。「歷史性原則」與「意識形態」批判作為「理解策略」進路之辯論，伽達瑪與哈伯瑪斯在傳統問題上的歧見。**當代**，**197**，34-53。
- 廖月娟、沈維君、蕭美惠、連育德譯（2015）。成為賈伯斯—天才巨星的挫敗與孕成（B. Schlender 和 R. Tetzeli 原著，2015年出版）。臺北市：天下。
- 廖武（1998）。口述、史料與史著。**當代**，**125**，97-109。
- 趙鏡中（1999，12月）。國小語文教材編製之理論與實務探討。「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會發表之論文，國立高雄師範大學。

趙鏡中 (2002)。解除教科書的魔咒對教材編製與選用的探討。**研習資訊**，19 (3)，20-25。

趙鏡中(無日期)。**國語實驗教材簡介**。取自 <http://wd.naer.edu.tw/study/39/3-1.htm>

劉修豪、白亦方 (2012)。高等教育的知識轉移與教科書發展：全球觀點。**教育研究月刊**，217，25-37。

潘麗珠、陳玲璋 (2015，10月)。記憶的軌道—統編本國中國文編者思維譜寫。「臺灣中小學教科書知識論與課程觀演變」論壇發表之論文，國家教育研究院，臺北市。

蔡清田 (1999)。英國國民教育改革之學校課程實驗評析。**國民教育研究學報**，5，179-198。

魏金財、吳敏而 (1993)，小學國語課文字彙數量、次序的安排與比較分析。**國教學報**，5，1-31。

Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Amankwaa, K., Hammonda, A., & Kofigah, F. (2011). What is in a textbook? Investigating the language and literacy learning principles of the 'Gateway to English' textbook series. *Pedagogy, Culture & Society Aquatic Insects*, 19(2), 291-310.

Banegas, D. L. (2010). Teaching more than English in secondary education. *ELT Journal*, 65(1), 80-82.

Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (1994). *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hooley, N. (2009). *Narrative life: Democratic curriculum and indigenous cultural*. New York, NY: Springer.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., & Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.

McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Los Angeles, CA: University of California.

- Read, B. (2008). 'The world must stop when I'm talking': Gender and power relations in primary teachers' classroom talk. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 609-621.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillian.
- Thompson, P. (1988). *The voice of the past*. Oxford, England: Oxford University Press.

The Enactments and Inferences of Experimental Language Textbooks in Banqiao Curriculum Model – Oral History as Textbook Research Method

Mei-Ju Chen * Chao-Yu Guo **

In Taiwan, there is a paucity of textbook research using the oral history approach. First of all, the present study began with a discussion on how to do textbook research by oral history. Second, the research method of oral history was adopted to discuss the Banqiao Experimental Mandarin Textbooks, which have not become formal textbooks in Taiwan's textbook history but have had a significant influence on language instruction. The findings of the present study were as follows: In the long course of history, textbook developments in different generations show different levels of efforts to challenge authority, and authority elimination is a temporary result from different generations' continuous efforts. The development of experimental textbooks has the features of adopting the naturalistic model for curriculum development, which is close to children, expanding the flexibility and framework of language learning, being brave in innovation, breaking the taboo of topic selection and emphasizing balance and literary aesthetics. Experimental textbooks influence people slowly and divergently, which is still taking effect to date and proving what Pratt (1994/2000) said again – In the process of curriculum development, the most significant harvest is not only finishing product (textbook) but also lighting up the participant's knowledge and life. Consequently, oral history as an indispensable textbook research approach was all the more highlighted in the present study.

Keywords: oral history, textbook, experimental Mandarin textbooks, Banqiao model, language instruction

* Mei-Ju Chen, Professor, Department of Education and Learning Technology,
National Tsing Hua University

**Chao-Yu Guo, Professor, Department of Education, National Chengchi University

Corresponding Author: Mei-Ju Chen, e-mail: meiju@mail.nhcue.edu.tw