

## 一種敘事課程的建構與實施--以「生活領域」為例

曾肇文\*

### 摘要

故事是敘事探究的核心，在本文中係將敘事當作一種研究內容來處理。若將敘事探究運用於課程教學，處理敘事的方式可以是，我們選取一個故事或說一個故事，並把這個故事當作是課堂學習的主要課程內容、教學探索的主要來源，這種方式就是本文敘事課程建構的取徑方向。研究者採取協同行動研究，以二年級學生為對象，試著以Lauritzen和Jaeger二位學者的敘事課程建構模式為架構，建構一個生活領域敘事課程實例，並加以實施。研究者以<<快樂的小青蛙>>故事為脈絡，建構出八個教學活動。研究結果發現這種課程對於師生都有正面意義，而且充份展現一種課程統整的性質。

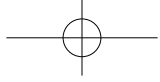
**關鍵字：**生活領域、敘事探究、敘事課程、課程統整

---

責任編輯：黃炳煌

投稿日期：2007年9月11日，2008年5月9日修改完畢，2008年5月21日通過採用

\* 曾肇文，新竹縣麻園國小教導主任，E-mail: cwayk.cwayk@msa.hinet.net



# 一種敘事課程的建構與實施--以「生活領域」為例

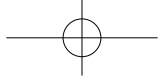
## 壹、緒論

### 一、問題意識

老師上課除了手舞足蹈，說個故事以吸引學生目光，或用繪本的五光十色以抓住學生的心外，故事在課堂中還有沒有其他的角色呢？我們能不能用故事來架構一個課程呢？這是本文所要探究的重點。

Collins和Cooper(1997)主張教學和學習的真正核心為故事，學生透過自己的故事而探索個人的”角色”和”可能的世界”。敘事是一種富有力量的教學/學習工具。假使學生透過自己的故事而與人分享他們的關心、願望、害怕、成就、和夢想時，他們就變成Bruner所謂的”文化創造社群”的一分子(引自Collins & Cooper, 1997)。敘事的元素適用於各種的層級和對象。例如，敘事可用於：1.介紹一個單元；2.協助解釋一種概念；3.為科學實驗設定舞台。所以，敘事可使用於各種課程中，而且它是一種具有力量的教學工具，理由如下：1.敘事允許教師提供間接教學；2.敘事促發詰問和會話；3.使用故事可使學習變得有趣。學校的各科目都是故事(Jackson, 1995)，而且學校的任何一科，都需要故事(Paley, 1995)，所以故事是跨越課程藩籬的(Gruegon & Gardner, 2000)。Egan(1986)則強調故事教學對孩子想像力培養的重要性。他表示在早年時想像力是最具潛力的一種學習工具。後來，Egan(1995)探討童話故事對學習的影響，指出欲使內容對年幼孩童來說是最可接近和最具吸引力，則故事應從抽象的二元概念來組織，如安全/危險、善/惡、生/死。

英文字「narrative」和「storytelling」皆可用來表述敘事，其核心元素就是「故事」。故事本身擁有認知和轉化兩種重要的功能，它們也是敘事探究的兩個重要支柱。若將敘事探究應用於課程教學，則看待敘事的方式可以是，我們選取一個故事或說一個故事。如果將這個故事當成是我們教學的一個插曲、一個點綴、一個課堂教學的策略，這種方式就是傳統的「說故事教學」策略，常用於生活與倫理、道德等科目，老師把它當作是教學內容的具體實例，用來點化、啟示學生。如果將這個故事以多媒體來呈現，讓豐富的色彩圖案來增添故事的說服力，把這個故事當成是課堂中所探究的內容，就是現在所流行的「繪本教學」。如果我們把這個故事當作是課堂學習內容的起點、教學探索的主要來源，這種方式就是「敘事教學」的方式之一(曾肇文，2005)，也是本文建構敘事課程的主軸，其內容並不僅限於該故事，而是由故事向外放射而擴大延伸，但是這些外散的課程最終仍是要回扣到這個故事的中心主旨。



「敘事教學」或「敘事課程」是國內學術實務界最近興起的熱門議題。相關論文、文獻還在草創階段，周淑卿(2002)在主編的<<課程統整模式-原理與實作>>中，介紹了Drake, S. M.(1998；引自周淑卿，2002)的「說故事的課程」及「故事模式」兩種課程設計型態。而研究者亦曾為文引介Egan(1986)和Lauritzen和Jaeger(1997)所提出的另外兩種模式(曾肇文，2005)。不過，上述文獻僅限於對敘事課程理念架構的介紹，都尚未有落實、加以實施的例子。因此，研究者懷著對敘事課程的熱忱，秉持前文引介之Lauritzen和Jaeger的架構，嘗試建構出二年級生活領域敘事課程並加以實施，希望能對相關實務工作者提供微薄的助力。底下將對模式的各部份加以解釋，並以實例操作以供有志於敘事課程開發者一個參考架構。

## 二、研究目的

研究者根據問題意識，提出本文的研究目的，臚列如下：

- (一)探究以Lauritzen和Jaeger的模式為架構，如何建構出生活領域敘事課程？
- (二)探究上述生活領域敘事課程之實施結果
- (三)探究學生對生活領域敘事課程實施之意見
- (四)探究研究者和協同教師對敘事課程實施的反思

## 三、名詞解釋

敘事課程：本研究係採取Lauritzen和Jaeger的模式為本，經由師生討論後，選擇一本學生有興趣的故事為探究題材，以此故事為學習的出發點，從而探究故事中所引發的相關議題。

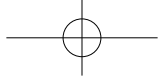
# 貳、文獻探討

## 一、敘事的重要性

### (一)何為敘事？

莊明貞(2005)表示敘事幾乎等同於故事。學者們(洪曉菁，2000；Coleman, 1997)把故事定義為，一些按時間順序及因果關係排列的事件，內含衝突、解決過程及結果，可能是真實或想像的故事性散文敘述。所有的文化都有敘事的形式。故事構成我們溝通、回憶、計劃、希望、害怕的一部份(Grudgeon & Gardner, 2000)。

Collins和Cooper(1997)指出敘事為一種藝術、科學、生活方式，是最古老的溝通形式之一，存在於每個文化中。所以，說故事是基礎能力(The rock bottom capacity)，人們據以捕捉經驗，藉之來學習(Crag, 2003)。敘事變成一種載具以讓我們發現自己是誰、對世界賦與意義、進而促進師、生的教與學，並坦露我們過往的歡樂。最



重要的是敘事創造了一種關係，使我們彼此相聚在一起。我們可以這麼說：敘事之心人皆有之，敘事之事人皆為之，敘事之用人皆需之(曾肇文，2005)。宛如Maxine Greene所言：「在今日，到處都是說故事的聲音！」(Ritchie & Wilson, 2000)。因此，所謂的敘事就是敘說故事，故事既是屬於自己的，也是屬於別人的。故事是一個媒介，由之，我們得以向內建構自己，也可以向外再現世界。我們總是在自己和其他人的生活故事中。但是，故事總是處於轉變的、進展中的(Phillion, 2002)。所以，故事只要一開了頭，便不會結束。

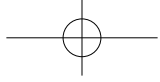
## (二)孩子亟需敘事

Egan(1995)指出心靈之於故事，就如同身體之於食物一般，孩子總是渴望故事，而帶著對故事的需求進入教室(Wright, 1995)，若置身於缺乏敘事聲音的處境中，我們將感到失去連繫和孤寂(Paley, 1995)。曾肇文(2005)歸納文獻發現故事對孩子有諸多好處：1.有助於孩子的情緒發展(Gruegeon & Gardner, 2000)；2.提高語文學習樂趣(李培鈴，2002；林佳燕，2003；姚淑華，2003；鄒碧雲，2002；趙淑雲，2003；蔡玉蓉，2003；劉雪芳，1999)；3.增進語文理解(保心怡，2003；郭俐伶，2001)；4.激發創造思考(王淑娟，2003；姚淑華，2003)；5.促成自我成長(高仲謀，2002；鄔時雯，2002；鄒碧雲，2002)；6.強化同儕友誼(邱愛真，2004；鄔時雯，2002)；7.提升社會能力(蕭麗珠，2004)；8.傳達環保倫理(劉美玲，2002)；9.引發科學學習(高仲謀，2002)；10.提升審美能力(李培鈴，2002)。Wright(1995)、Collins和Cooper(1997)從語言學習的觀點來闡釋故事的重要性，指出故事具有：增進聽、說、讀、寫的流利性；加強對語感和腔調的注意；學習溝通；增加語彙等作用。據此而論，故事對孩子各方面的成長學習都十分重要，所以在一般的教學中，故事常被使用，也有其必要的功用。

## (三)敘事的功能

故事擁有兩種功能，1.認識論功能：因為故事包含著知識，如果能獲取這些知識便能很快認識外在世界，而這種知識也是個人要參與社會群體成為其中一份子所需要的。2.轉化功能：因為故事也會改變我們的意識狀態，使我們有新的看法，改變我們的觀點，就是一種寓意。例如：龜兔賽跑，或是狐狸與葡萄的寓言故事，都有它隱含添加的道德寓意(Jackson, 1995)。故事是有力量的說服者，一個好故事可以是一個有效的變革原動力(Gruegeon & Gardner, 2000)。

故事如何教育學生呢？其一，故事賦予學生知識，且會在以後證明這些知識是有用的。其二，運用故事可能達到較深入與深刻的教育目標(Jackson, 1995)。同樣地，Paolo Freire(1991, 引自Wilson, 2000)區別了”閱讀文字”(reading the word)和”閱讀世界”(reading the world)之間的不同。如果將故事閱讀概念化為一種閱讀書寫能力的事件，就是閱讀文字；若將故事閱讀修正為一種政治性行動、一種認知的和創造新的



可能的方式，就是閱讀世界。事實上，閱讀故事必然包括了閱讀文字和閱讀世界。但是以前我們所注重的是前者，現在我們必須謹記，故事是一種社會性事件，帶有明確的文化的和政治性的面向(曾肇文，2005)。

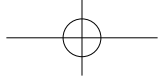
Lauritzen和Jaeger(1997)則從比較寬廣的、比較偏向社會學觀點來澄清敘事或故事的功能，包括，1.提供一種後設認知的方式以便牢記；2.為了對應(parallel)生活，因為每個人的生活都是故事；3.將生活賦與意義；4.提供一種有意義的學習脈絡；5.順應個別的差異，每個人都能依其能力水準和興趣而與故事交互作用；6.提供加入社群機會，故事提供一種社群感(a sense of community)和它的共同參考點。質言之，Narrative等同於Storytelling，故事(story)為其核心，而故事所擁有的認知與轉化功能，乃為故事得以向內向外開展的二大利器。

## 二、什麼是敘事探究

敘事是探究形式、認知的方式。Jerome Bruner(引自Lyons & Laboskey, 2002)於1984年，在美國心理學會APA發表提出兩種思考或認知模式，一是例證式認知(paradigmatic knowing)/傳統邏輯科學，二是敘事式認知(narrative knowing)，二者互補而無法相互化約，它們都提供了經驗與建構真實的不同方式。邏輯科學模式強調「如何知道真實」？敘事模式則關心經驗的意義，前者追求跳脫情境限制、普遍的解釋，後者則強調脈絡的敏感度與特殊性(簡紅珠，2002；Lyons & Laboskey, 2002)。每一種敘事都包含了一個故事(內容或事件鏈和背景)和一個論述(表達，也就是內容溝通的手段)(Chatman, 1978)。

Crag(2003)從學校改革出發，指出敘事探究是經驗的，而非化約的、形式的、意識型態的，而是個人中心、以學校為基礎的。Phillion(2002)由班級的多元文化學習切入，主張投入一種敘事探究，就是在一個所展露的故事裡向其中的人們學習。以往我們只有帶著理論的眼鏡來研究，卻使我們的能力受限，因為理論雖然投射一道光芒照亮某些事物，但是在光束之外我們卻一無所知。用一種敘事的觀點，我們可將光束中所見的片斷，編織成更像整個生活。所以，人類學的核心就是敘事(Fishman & McCarthy, 2000)。Lyons和Laboskey(2002; 曾肇文，2005)也舉出敘事的幾項重要特質：

- (一)有意圖地反省人類行動：敘事探究是人類心智活動的基礎，敘事的意義不只是說明的、歷史的、說故事的，同時是一種認知。
- (二)社會脈絡的情境依賴：敘事的發生必須有一組人(教師、學生)在特定情境與時間裡，其中的活動是人際、物質與表徵系統互動的結果。
- (三)藉由說故事瞭解教學的問題：敘事探究處理對於教學的質疑、驚訝或疑惑，敘事是建構教學知識的一種方式，這些知識包括教學實務、對學生的知覺、理論、實踐倫理等。



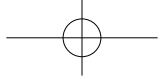
(四)涉及認同問題：這些探究往往涉及個人與專業的自我認同，換言之，個人與專業身份透過探究與認知而能被發現、重新定位或被影響。

(五)邁向意義與知識的建構：敘事探究包括意義建構，教學本來就是詮釋的活動，教師必須在學生學習與理解互動中，建構知識以改善實務。

歸約而言，「敘事探究」有兩種意義，其一，「敘事」作為一種研究方法。是帶有意圖的反省行動，發生在人際互動的社群情境中，並使得教師得以認清教學問題、建立專業認同，以及建構教學實務知識。在這個意義上，對於研究的發動者又有兩個不同的看法，一種係將探究的發動者歸於敘事者本身，強調敘事者在敘說的過程中，帶著一定的探究目的、企圖，而能在敘說過程中不斷的會有新發現、收穫和改變，敘說就是一個探究發現的歷程(成虹飛，2005)。第二種看法則認為敘事探究，就是一種了解生活經驗的方式。係由研究者和研究對象在某一個情境或連續相關的情境中，經過一段時間的接觸和相處，和其所處社會及其周遭環境互動合作的結果。研究者利用進入由敘說者生活經驗所組成的故事，而走進敘說者的世界中，並研究這些生活故事(莊明貞，2005；黃月美，2005；Clandinin & Connelly, 2000)，這個探究發動者則歸於研究者。當然這二種觀點都同意對於聆聽者或其他參與敘說者來說也會有收穫。

另一種觀點，則將「敘事」視為一種研究內容，亦即以故事為探究的材料。而這些故事的來源可以是繪本故事或歷史故事、兒童個人生活故事、教師生命史、教師課程實踐和教學故事等，端視探究者的需求和目的而定。於是便衍生了課程故事的研究(莊明貞，2005；黃月美，2005)和教師課程/教學實踐方面的敘事研究(范信賢，2005；莊明貞，2005；黃月美，2005)。所以，不管敘說者是敘說自己的故事或聆聽別人的故事、是反省自己的故事或理解別人的故事、在閱讀某本故事書或某個敘事文本，總能在參與中產生一種認知的功能，特別是當敘說者與這種敘說脈絡、文化工具箱(范信賢，2005)交互作用後，總會衍生出另一種新的意義出來(曾肇文，2005)。

因此「敘事探究」一詞，強調敘事具有的認知功能，也就是運用敘說各類故事的方式，來達到探究世界、理解個人生活意義的目的，這也是本文對「敘事探究」所持有的觀點，研究者係以敘說者(說故事者，包括學生、老師)為主要關注點，強調「敘事」這種研究方法對敘說者的意義；也強調探究各類敘事文本對於探究者的可能啟發與理解。由此可知，在敘事或敘事探究之中，故事是個重要的關鍵詞。敘事與故事是互為連接(Sarbin, 1986)、是同義的(Polkinghorne, 1988)。敘事是研究人類如何藉由無止盡的訴說，和再訴說關於他們自己的故事，而對經驗賦與意義。總結來說，經驗是敘事式地發生，敘事探究是敘事式經驗的一種形式，其本身就是一種經



驗的敘說。因此，教育經驗應該被敘事式地研究(蔡敏玲、余曉雯譯，2003)。

### 三、敘事課程的建構模式

敘事課程的可能模式，文獻已有介紹(周淑卿，2002；曾肇文，2005)，但實際架構內容並加以實施，則是欠缺的。因此本文乃以Lauritzen和Jaeger的架構為本，試圖實兵操練一番，而非只是「兵推作戰」而已。底下將分成課程起源、課程信念、課程模式三個部份加以介紹。

#### (一)敘事課程起源於故事脈絡

這種課程的理念如圖1所示，其中課程設計係一種循環模式，由故事出發，經由師生共構的學習探究，而解決問題及建構個人意義。

#### (二)敘事課程的信念是建構取向的

這種課程對於教學和學習的態度是採取建構取向，這種取向的特別之處是每一位學習者都有機會在敘事課程之內表現，並且在鑲嵌於故事內的普遍議題中賦予個人意義。也就是儘管背景不同，我們相信建構主義取向會提供最寬闊的機會供學習者學習，並且提供適切的鷹架以支持個人的教育成長。這種課程的基本信念如表1所示。

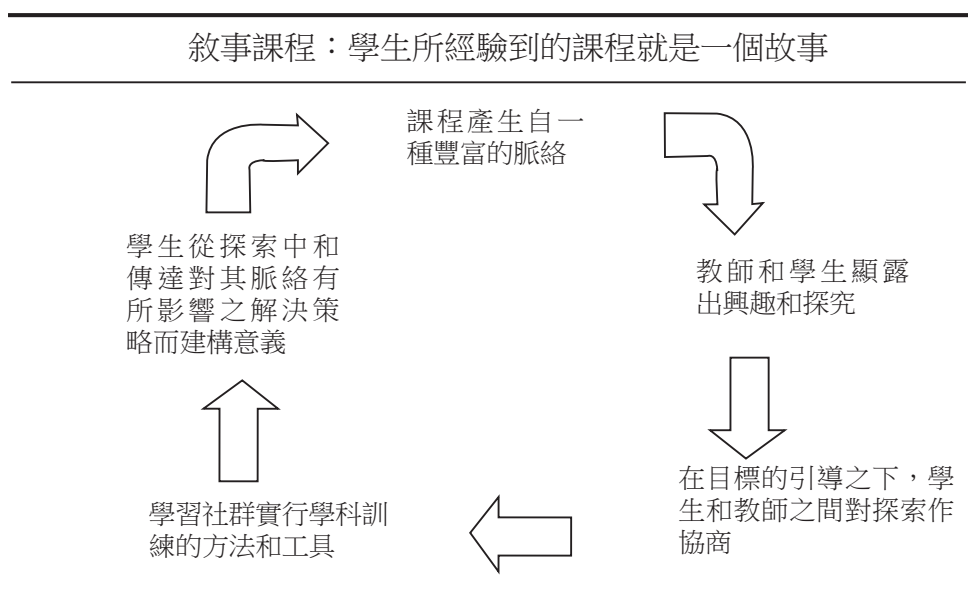


圖1 課程循環類型的圖解

資料來源：出自Lauritzen & Jaeger (1997: 21)

表1 敘事課程的基本信念

關於敘事課程的信念
■ 課程應該從自然的組織來發展，例如從文學、人類歷史、和當代議題中開展。
■ 提供能鼓勵學生從經驗中建構自己意義的環境，這樣最能激發學習的意願。
■ 課程的目的在於組織我們的各項作為，以促進廣泛的學校教育目標，而且這些目標必須能形塑教育內涵以及賦予基礎。
■ 在課程計劃和實施中，學生應該有參與、發聲機會。
■ 教師應該提供學習者資源、工具、概念、和技巧，以協助他們成功地研究世界。
■ 營造一種學習社群的環境，抱持著期待和讚揚的態度，那麼在該環境中，真正的學習才會發生。
■ 課程的設計應該包括各種的變異性，並應利用每位學習者先前豐富的知識和經驗，以謀求學習社群的最大利益。

資料來源：出自Lauritzen & Jaeger（1997: 27）

### （三）敘事課程的模式

這種課程基本模式包括了目標、脈絡和學習理論三個部份，如圖2所示，以下分別介紹之。

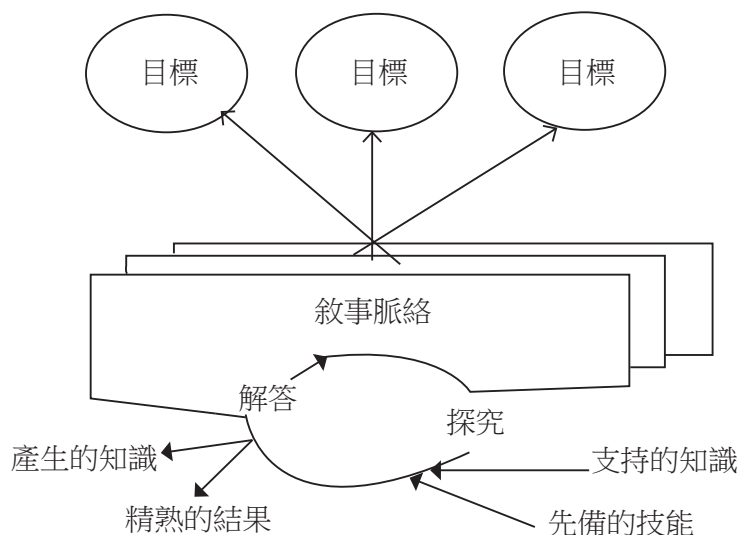
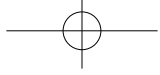


圖2 敘事課程模式

資料來源：修訂自曾肇文（2005：84）；Lauritzen & Jaeger（1997: 114）



1.目標：教師可以反省什麼使得課程有意義，並且可以讓學生合作以創造有意義的學習機會。教師首先會對可以引發學生興趣的目標有興趣。這些目標可能是來自於學生和學校本位課程的需求，以及教育局或教育部所認為學生需要精熟的部份。這些目標可供課程設計的指引。圖1呈現三種目標，但是目標多寡可以斟酌，主要是考量到教師的能力、時間、工作負擔。現今當我們設計課程時，即可以「九年一貫課程綱要」(教育部，2000)為目標來源。

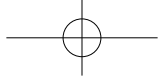
2.脈絡：即尋找一個有意義的教學故事。教師對所欲目標的覺知，可以讓他們檢視一個故事是否有可能可以達成這些目標。所以問題就變成”我們可以透過這個故事來達成我們的目標嗎？”只有在反省和腦力激盪之後，才可以判斷故事是否有價值可以當作這個教學單元的載具。選擇脈絡的規準，不僅在於故事、敘事、也在於學習者的興趣。

3.學習理論：我們將故事與學習者的交互作用描述為一種循環的圖。當教師或學生閱讀或參與了故事，問題、困境、懷疑、意見、主張，和感覺就產生了。在這個模式中，我們將這種反應稱為”探究”(inquiries)。在學習迴圈中，輸入包括先前知識、先備技能。先前知識將有助於學習這個故事，而先備技能也將有助於提升學習者去提出問題，和蒐集及處理資料的能力。例如，電腦資訊能力、圖書館使用能力、訪談能力等。這個模式的箭頭方向代表對學習的一種建構主義的取向，代表學習的循環性質。我們將可以利用表2的問題來檢測模式(曾肇文，2005；Lauritzen & Jaeger, 1997)。

表2 用以檢測課程模式的問題

目標	<ul style="list-style-type: none"><li>◆該目標是否只受到少數重要學習目標的支持？</li><li>◆這單元的學習目標是什麼？</li><li>◆這些探究所關注的目標是否已加以詳細說明？</li></ul>
脈絡	<ul style="list-style-type: none"><li>◆是一種敘說的脈絡嗎？</li><li>◆這種故事可激發興趣而成為生活的一部份嗎？</li><li>◆這個故事角色、背景、情節豐富多樣嗎？</li><li>◆這個故事的主題具有普遍性嗎？</li></ul>
學習理論	<ul style="list-style-type: none"><li>◆學習者是否建構意義？</li><li>◆學習者先前的知識被普遍承認、接受和尊敬嗎？</li><li>◆有呈現新的經驗以挑戰學習者嗎？</li><li>◆有產生新的知識嗎？</li><li>◆能證明這種課程是從圖1所描述的敘說架構中塑造而成的嗎？</li><li>◆從這故事中是否產生了一些問題？</li><li>◆有尋求到解答嗎？</li><li>◆這個解答有助於更進一步了解這個故事嗎？</li></ul>

資料來源：曾肇文（2005：85）；Lauritzen & Jaeger（1997: 120）



## 參、研究方法

### 一、研究設計

本研究採取協同行動研究，課程主要由研究者設計而課程實施則由研究者和蔡老師(化名)共同進行。囿於對敘事課程理論架構之掌握程度，本研究之課程架構主要由研究者構思，再經雙方討論修正定稿，實際教學後之修正亦同。不過在教學部份則由雙方共同分工負責。蔡老師已具有10年以上之教學經驗，對於生活領域之教學相當熟悉，但是對於敘事課程則是首次接觸。研究者具有研究所的專業養成教育，並已擔任小學教學工作達16年之久，對各年級學生皆有互動經驗。

### 二、研究對象

以大山國小(化名)二年愛班學生為課程實施對象。該班學生共31人，對於繪本教學已有數次經驗。平常學生上課參與度頗高，舉凡發表、討論皆熱烈，並勇於以各種方式展現學習成果。研究者在進行課程之前，已預先到現場和學生有初步互動，所以，也有初步的認識。

### 三、研究工具

(一)研究者：如前述研究者擔任小學教學工作達16年之久，對於教學工作、師生互動經驗相當豐富，也頗能掌握教學進程與節奏。至於研究能力方面，研究者具備研究所的專業養成背景，並曾參與多次學術論文發表，以及在小學帶領同仁進行相關研究。

(二)資料蒐集工具包括：研究者反省札記、教師訪談筆記、學生軼事記錄(聯絡簿對敘事教學相關事物之記載、及教師觀察學生言談之記錄，盼能得到學生最真實的聲音)、自編課程實施問卷、自編學習單、<<快樂的小青蛙>>繪本簡報、繪畫材料等。

### 四、研究流程

本研究核心為教學流程，其始於師生共同選擇一個符合生活領域主題的故事繪本，接著由研究者和研究伙伴蔡老師預構敘事課程。其次，則進行繪本教學，師生共同討論繪本內容。再來則由師生討論該繪本內容，並選擇值得探索的主題，以擴展課程內容廣度和深度。探索主題確定後，便正式進行各項教學探索活動及評量。每一次教學活動後便由研究者和研究伙伴進行檢討，以作為下一個教學活動或下次設計類似主題之參考。最後，則針對此次課程之設計與實施進行學生意見分析，同樣地，也供後續設計之參酌使用。茲將本研究流程簡示如下圖。

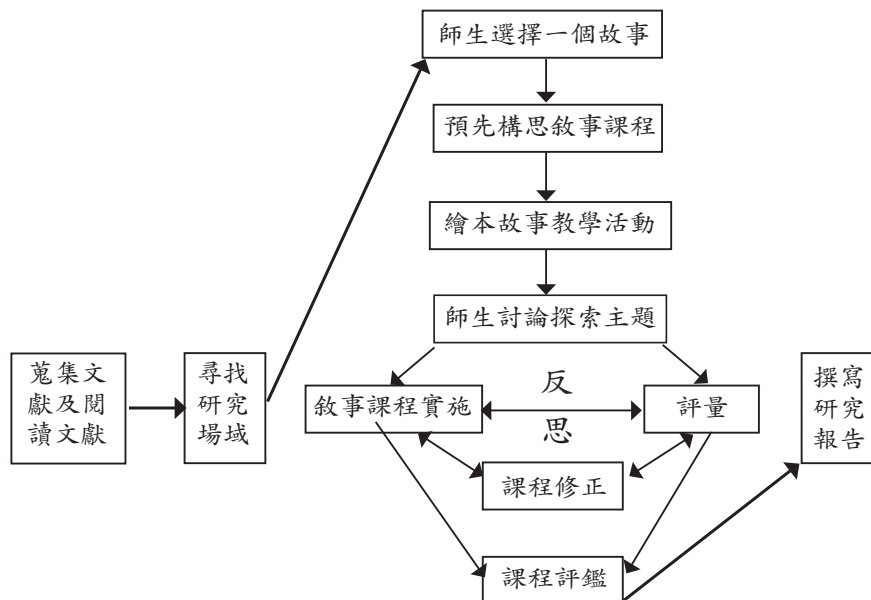
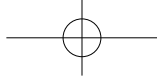


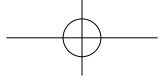
圖3 研究流程圖

## 肆、生活領域敘事課程的建構實例

研究者係以配合二年級上學期生活領域課程之「我長大了」單元為出發點(翰林教科書，2005)，主要在探討個人與其環境之關係。因此，所列目標以現今九年一貫課程生活領域羅列之課程目標為參考依據。

### 一、鳥瞰課程藍圖--計畫模板

我們要如何設計敘事課程呢？如何操作呢？計畫模板(the planning template)將可協助我們創造敘事課程。模板(圖4)提醒我們敘事課程的原則。模板的上端呈現了目標的關鍵字，這些目標是作為指導課程計畫之用。箭頭表示目標與模板的所有部份有交互作用。底部的部份則是提醒我們，何時是考慮敘事角色和學科角色的時機。模板的其餘部份是從左邊到右邊，代表一個計畫的順序。理想上，在結果之後應該有箭頭回到脈絡，但是在平面圖上要顯示立體的圖形，有其困難(曾肇文，2005；Lauritzen & Jaeger, 1997)。



**基本能力：**表達溝通與分享、尊重關懷與團隊合作、主動探索與研究、獨立思考與解決問題

**課程目標：**1.人與自己--從藝術的探索、欣賞與表現活動當中，覺知個人與環境的關係，感受創作的喜悅與樂趣，並豐富個人的心靈生活。2.人與社會--認識自身周圍環境的特性與變化，覺察到社會中的各種網絡關係，進而關懷自己的周遭環境。3.人與自然--認識、了解並關懷周邊的動、植物。

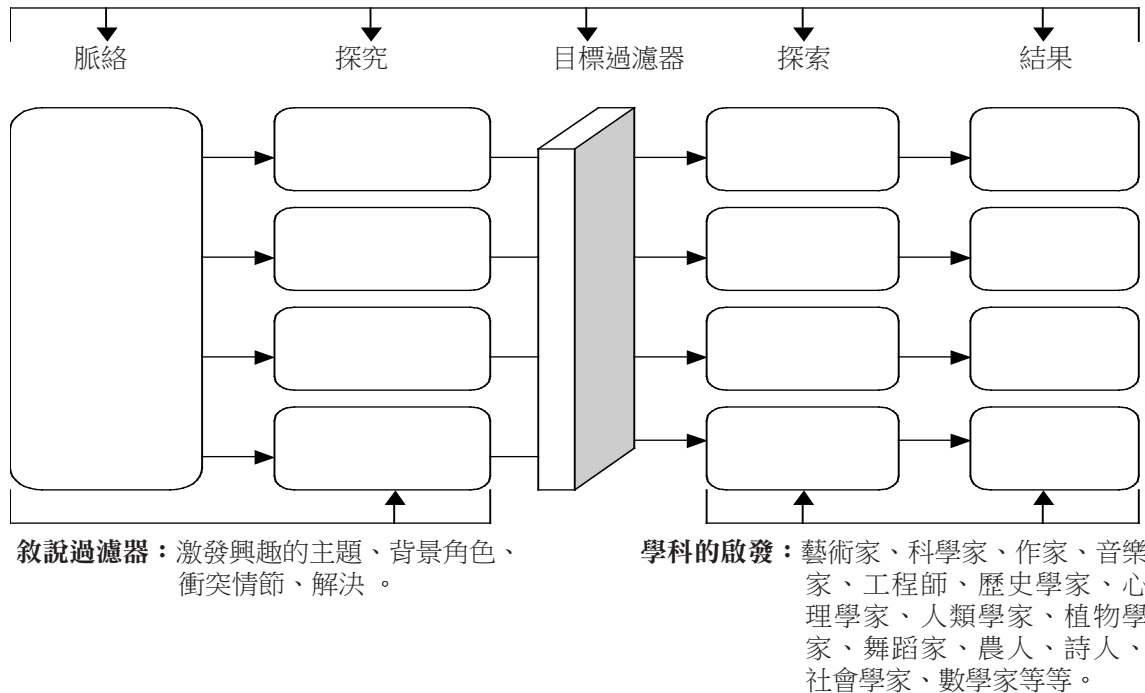


圖4 <<快樂的小青蛙>>敘事課程計畫模板

資料來源：曾肇文（2005：86）；Lauritzen & Jaeger（1997: 125）

## 二、課程建構實作流程

底下研究者將選用<<快樂的小青蛙>>(王蘭、張哲銘，2003)這個故事來實際操作，以說明敘事課程的建構程序。這個故事的主軸也是依循著人與環境而來，正符合生活領域課程需求。而研究者進行這個敘事課程的目標包括：1.人與自己--從藝術的探索、欣賞與表現活動當中，覺知個人與環境的關係，感受創作的喜悅與樂趣，並豐富個人的心靈生活。2.人與社會--認識自身周圍環境的特性與變化，覺察到社會中的各種網絡關係，進而關懷自己的周遭環境。3.人與自然--認識、了解並關懷周邊的動、植物。以下將依計畫模板的各部份加以說明。

(一)檢視脈絡：首先是將<<快樂的小青蛙>>這個故事依脈絡的檢視規準(如表3)，以確定這個故事是否適合當作脈絡(如圖5)。

(二)敘事的過濾器：我們要如何回答課程設計是否有效呢？要回答這個問題我們要使用故事地圖(如圖6)。故事地圖可以讓我們檢測，以確信故事擁有所有的關鍵

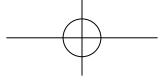


表3 脈絡的規準

脈絡的規準

1. 在結構上它是敘說嗎？  
我們可以發現故事的核心要素嗎？  
它具有一個重要的基礎主題嗎？
2. 可能的探究和探索對於故事來說是真實的嗎？
3. 這是一個足以引發學生興趣的故事並且符合學生的興趣嗎？  
你能夠激發學生的興趣嗎？
4. 有機會可以接近學科嗎？

資料來源：曾肇文（2005：86）；Lauritzen & Jaeger（1997: 135）

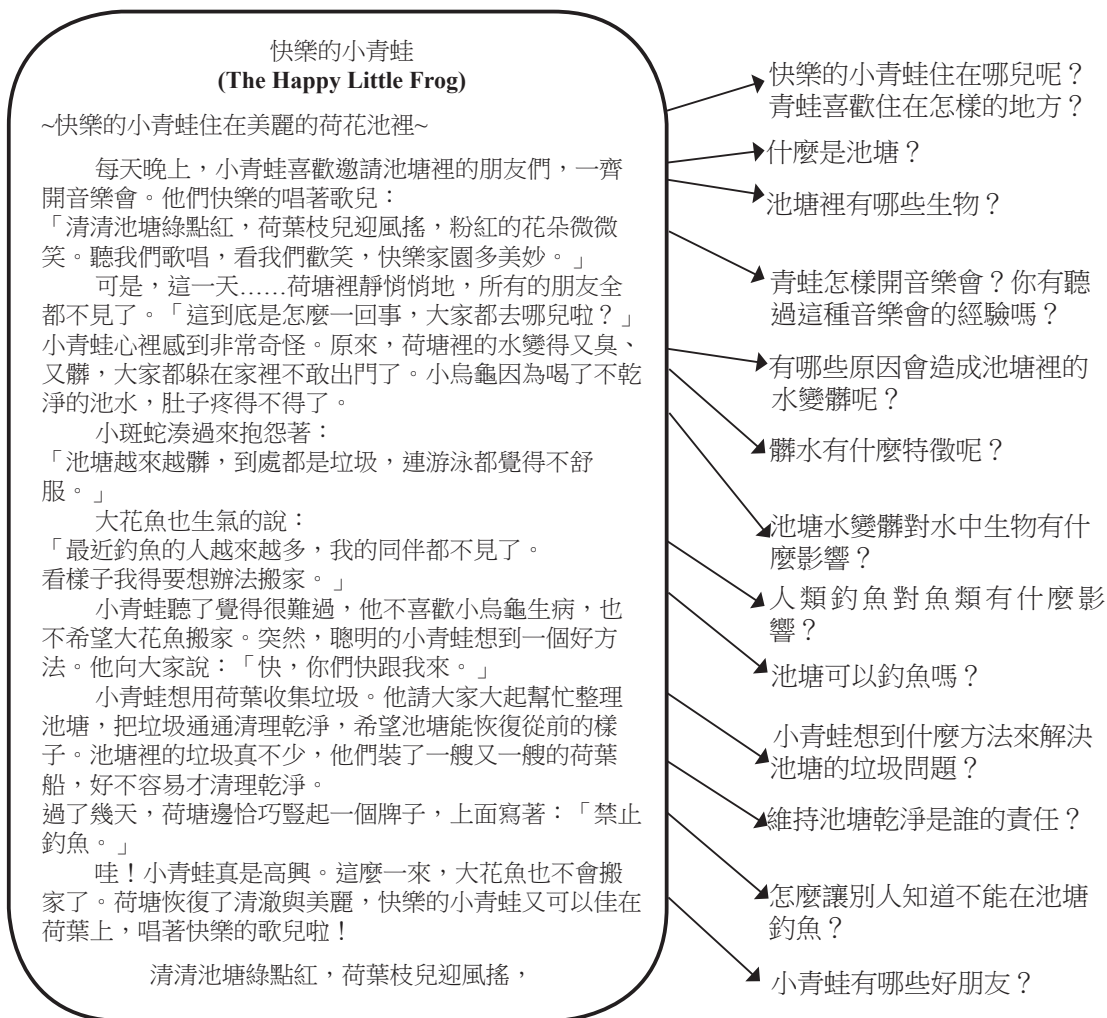
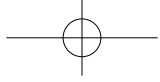


圖5 將<<快樂的小青蛙>>作為一種敘說脈絡的檢視



元素，而且它使課程計畫者維持與故事主要推進方向的連結。這個地圖協助我們決定，是否故事的確是一個充分說明的故事，它也可協助確認那些議題是與文本直接相關，而那些是離題的或不相關的(曾肇文，2005；Lauritzen & Jaeger, 1997)。

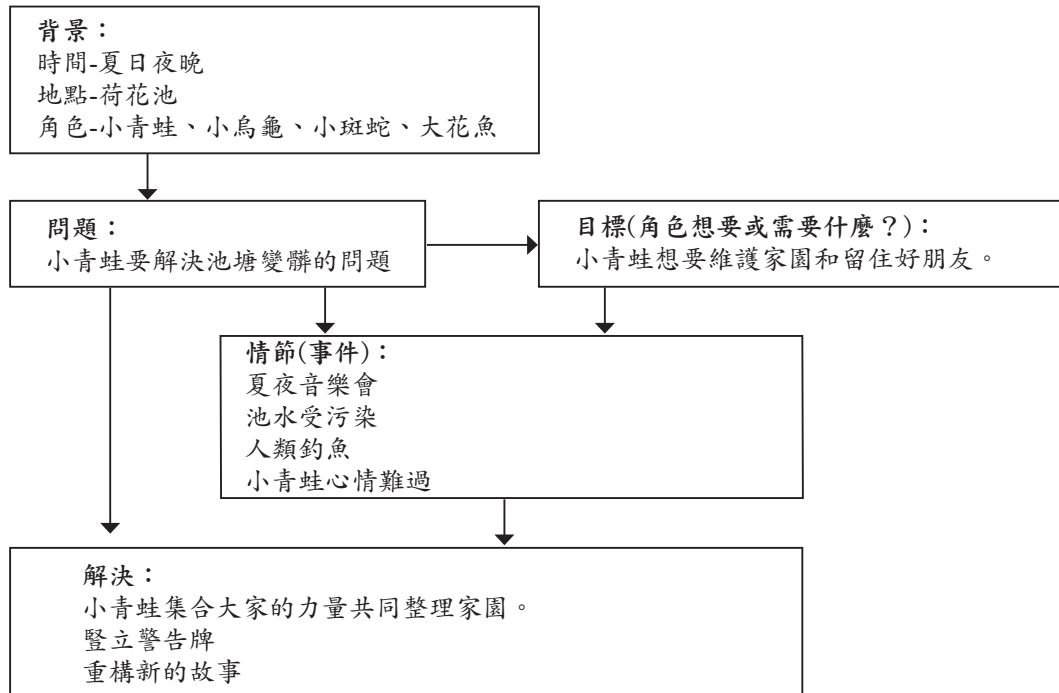


圖6 <<快樂的小青蛙>>的故事地圖

(三)可能探究的問題：這個過程至少涉及了三個意識行動：(1)決定應該鼓勵哪些探究(inquiries)和探索；(2)根據學科的啟發來形塑探索活動；(3)計畫與我們所選擇的目標相一致的探索(曾肇文，2005；Lauritzen & Jaeger, 1997)。對於探究我們可以利用表4的規準來作一檢視。對於規準的檢視答案是由教師個人或教師小組來決定，這裡只是一個例子而非標準答案(表5)。

表4 探究的規準

探究的規準

- 1.這種探究是否與故事的主要元素有直接地關聯？
- 2.這種探究所導致的結果是否有助於學習者更了解故事？這種探究是否符合學習過程的循環性質？
- 3.這種探究是否來自於學科的啟發？
- 4.這種探究是否已得到來自於學生的認可？

資料來源：曾肇文（2005：89）；Lauritzen & Jaeger（1997: 139）

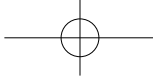


表5 檢查可能的探究

對於<<快樂的小青蛙>>可能探究的腦力激盪表列	可能的探究和探索對於故事來說是真實的嗎？	這是一個足以引發學生興趣的故事和探究嗎？	有機會可以連結學科嗎？
快樂的小青蛙住在哪兒呢？青蛙喜歡住在怎樣的地方？	Yes	Yes	Yes
什麼是池塘？	Yes	Yes	Yes
池塘裡有哪些生物？	Yes	Yes	Yes
青蛙怎樣開音樂會？你有聽過這種音樂會的經驗嗎？	Yes	Yes	Yes
假如我是隻青蛙？	Yes	Yes	Yes
有哪些原因會造成池塘裡的水變髒呢？	Yes	Yes	Yes
髒水有什麼特徵呢？	Yes	Yes	Yes
池塘水變髒對水中生物有什麼影響？	Yes	No	No
人類釣魚對魚類有什麼影響？	Yes	No	No
池塘可以釣魚嗎？	Yes	No	No
小青蛙想到什麼方法來解決池塘的垃圾問題？	Yes	Yes	No
維持生活環境乾淨是誰的責任？	Yes	Yes	Yes
怎麼讓別人知道不能在池塘釣魚？	Yes	Yes	No
這篇故事有什麼涵意？	Yes	Yes	No

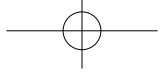
(四)利用目標過濾器：目標必然是課程計畫者基模的一部份，目標同時扮演對故事的選擇，而且它們在探索設計之前，要先過濾”探究”(inquiry)，其規準如表6(曾肇文，2005；Lauritzen & Jaeger, 1997)。圖7為研究者根據九年一貫課程能力指標試作的一個實例，非標準答案。

表6 目標過濾的規準

#### 目標過濾的規準

- 1.這種故事是否具有促進學校教育目標的可能性？
- 2.故事的目標與可能的探究和探索是否很清楚地相關聯？
- 3.是否故事的目標是教學構思的核心，抑或只是在選擇好探究活動後，才被歸因的？

資料來源：曾肇文（2005：90）；Lauritzen & Jaeger（1997: 144）



(五)審查學生可能進行的探索：探索就是在發現過程中的研究、冒險。探索意謂著學習者是主動地做事情。計畫性探索的關鍵元素，係根源於先前關於目標和學科啟發的對話。探索必須邁向目標，而且必須尊重學科所要求的認知方式(曾肇文，2005；Lauritzen & Jaeger, 1997)。其審視規準如表7，研究者並以實例說明如表8，其中的答案只供參考而非標準答案。

表7 探索的規準

### 探索的規準

- 1.探索活動是否對學生賦權增能，學生可以決定問題的解答？
- 2.對於所提出的問題，探索活動是否提供學生一個直接的連結？換言之，假如我們著手進行這些計畫好的探索，它將可能提供關於這個問題的洞見，並對敘說提供回饋嗎？
- 3.是否探索可以促進我們分配給教學單元的目標？例如，在模板中你已經指定一個”協同合作學習”的目標時，是否這個探索可能以一種直接的方式促進該目標？
- 4.是否探索提供學生機會，以獲得新的過程技能或者精練之前所學過的過程技能？
- 5.是否這種探索在某種程度來說，學科專家是可能參與的？

資料來源：曾肇文（2005：91）；Lauritzen & Jaeger（1997: 150）

### 目標過濾器

**基本能力：**表達溝通與分享、尊重關懷與團隊合作、主動探索與研究、獨立思考與解決問題

**課程目標：**1.人與自己--從藝術的探索、欣賞與表現活動當中，覺知個人與環境的關係，感受創作的喜悅與樂趣，並豐富個人的心靈生活。2.人與社會--認識自身周圍環境的特性與變化，覺察到社會中的各種網絡關係，進而關懷自己的周遭環境。3.人與自然--認識、了解並關懷周邊的動、植物。

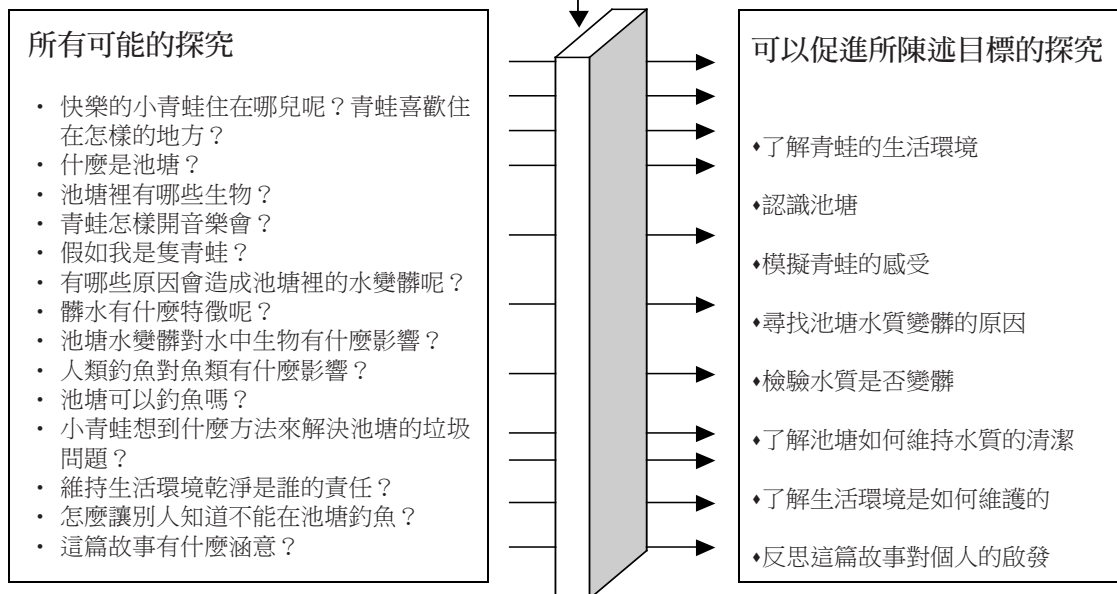


圖7 在行動中(action)的目標過濾器

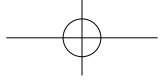
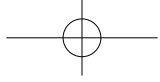


表8 以<<快樂的小青蛙>>為例審查可能的探索

從<<快樂的小青蛙>>可促進陳述目標之探究而來的學生探索腦力激盪表列	是否探索對學生賦權增能，可以決定問題的解答？	是否探索提供學生機會以獲得或者精練過程技能？	是否探索可以促進我們分配給教學單元的目標？	是否探索提供學生對於所提出的問題一個直接的連結？	是否這種探索在某種程度來說，學科專家是可能參與的？
<b>探究1：了解青蛙的生活環境</b>					
<b>可能的探索：</b> 學生可以觀察青蛙生長環境的特色和條件。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>探究2：認識池塘</b>	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>可能的探索：</b> 學生可以觀察水生植物池的生態系統。					
<b>探究3：模擬青蛙的感受</b>	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>可能的探索：</b> 學生可以用作文、繪畫或肢體表演來角色扮演。					
<b>探究4：尋找池塘水質變髒的原因</b>					
<b>可能的探索：</b> 學生可以觀察造成池塘水質變髒的因素。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>探究5：檢驗水質是否變髒</b>					
<b>可能的探索：</b> 學生可以用實驗來檢驗水質是否變髒。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>探究6：了解池塘如何維持水質的清潔</b>					
<b>可能的探索：</b> 學生可以觀察池塘水質的汰舊換新方式。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>探究7：了解生活環境是如何維護的</b>					
<b>可能的探索：</b> 學生可以觀察蒐集班級和學校掃地區域的分配。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
<b>探究8：反思這篇故事對個人的啟發</b>					
<b>可能的探索：</b> 學生可以分組討論對故事的心得感想。	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes



### 三、敘事課程的建構成果

從選擇的<<快樂的小青蛙>>繪本為故事脈絡開始，研究者依據Lauritzen和Jaeger(1997)所提出的模式，完成一種敘事課程的架構(如圖8)，以作為後續課程實施的內容。這個課程從<<快樂的小青蛙>>這個有意義的故事脈絡出發，依據課程目標及Lauritzen和Jaeger的模式篩選，規劃出八個學習活動，分別為「繪本教學」、「池塘生態介紹」、「水生植物池觀察」、「水質檢測」、「誰來掃地」、「小青蛙歌曲演唱」、「青蛙表演」、「繪小青蛙」等八個活動。而各個活動都是為了回應某些探索而來，當學生經歷這些學習活動時，都會對原初的故事主旨有個回饋，有助其對該主題的了解。

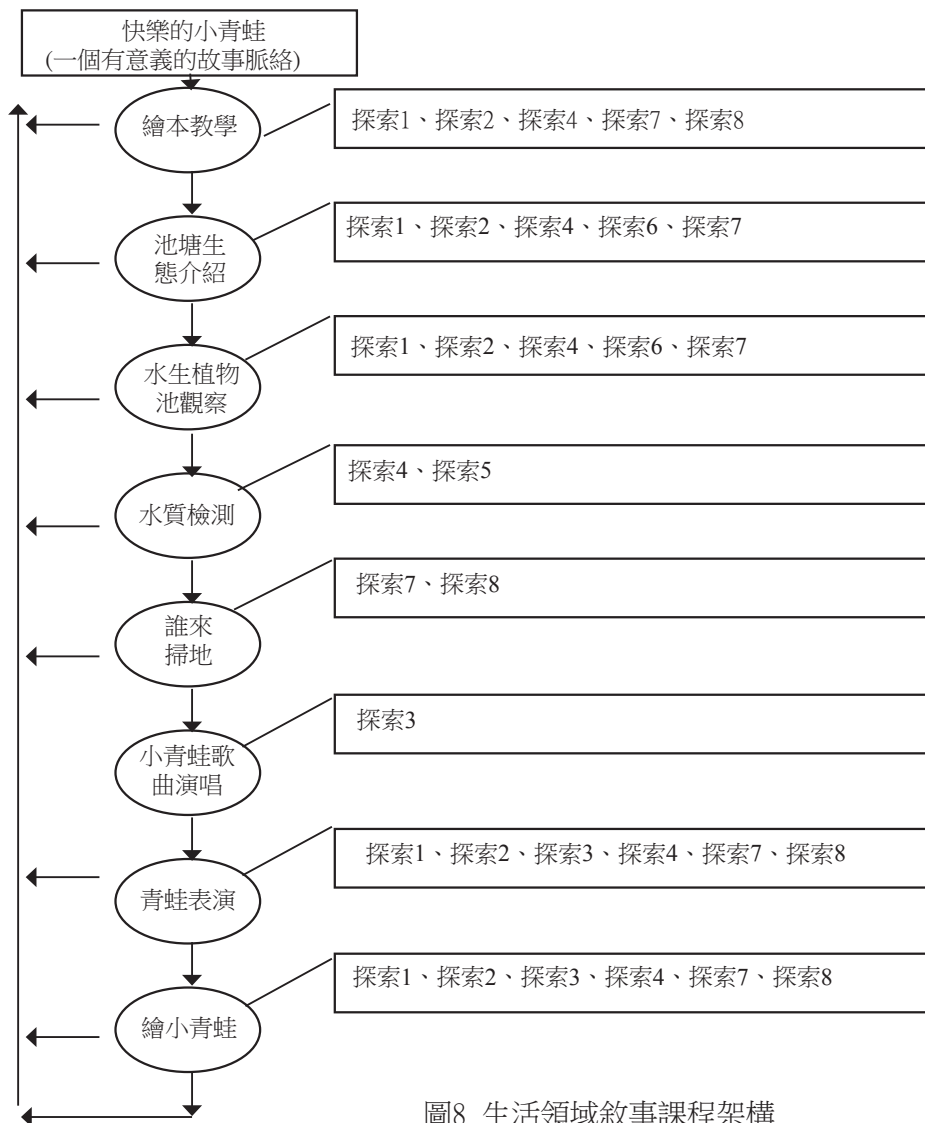
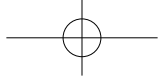


圖8 生活領域敘事課程架構



## 伍、敘事課程實施結果分析

本研究雖由研究者主導課程架構之設計，但是課程實際內容也經由和蔡老師(化名)互相討論修正後才得以確定。敘事課程的實施則是由研究者和蔡老師二人擔綱，利用生活領域課程時數，對大山國小(化名)二愛學生實施教學。以下將分成：課程設計與實施、學生學習結果評量、課程實施之學生意見分析等三個部份來分析。

### 一、敘事課程設計與實施

敘事課程設計的教學活動包括繪本教學、池塘生態介紹、水生植物池觀察、水質檢測、誰來掃地、小青蛙歌曲演唱、青蛙表演、繪小青蛙等活動(參考表9)。從表9可以發現課程內容多樣化，教學方法也呈現出多元樣貌，多能掌握教學重點而切中課程目標。

表9 敘事課程教學活動內容分析

<<快樂的小青蛙>>	教學者	教學方式	教學重點	教學資源
繪本教學	研究者	*資訊融入教學 *問答法 *學習單習寫	*理解文本內容 --小青蛙的生活環境 --小青蛙的生活環境危機 --大家合作解決危機 *掌握文本主旨 --生活環境人人有責 --美好的生活環境使人愉快	*繪本簡報軟體 *學習單
池塘生態介紹	研究者	*圖書資料閱讀 *資訊融入教學 *問答法	*認識池塘生態(動、植物) *了解池塘的可能污染來源。 *了解池塘的水質如何維持清潔？	*簡報軟體 *<<池塘和溪流裏的生物>>張東銘主編(1995) *<<池塘的驚奇>>汪淑玲主編(2002)
水生植物池觀察	研究者	*參觀觀察 *討論分享 *學習單習寫	*認識池塘生態(動、植物) *觀察水池的水質 *認識池塘生態(動、植物)	*學習單
水質檢測	研究者	*實驗法 *學習單習寫	*觀察乾淨與污濁水質的差異。 *實作濕巾過濾污物實驗 *實作清水變污水實驗(加水彩、鹽醋) *即使肉眼觀察為乾淨水也未必保證乾淨。 *即使沒有味道也未必保證乾淨。	*學習單 *實驗器材(泥土、醋、鹽、水彩、濕巾、保特瓶、小水桶)

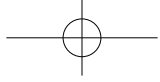


表9 敘事課程教學活動內容分析（續）

<<快樂的小青蛙>>	教學者	教學方式	教學重點	教學資源
誰來掃地	蔡老師	*觀察紀錄 *資料蒐集 *討論分享 *學習單習寫	*觀察蒐集班級掃區分配 *觀察蒐集學校掃區分配。 *掌握環境整潔人人有責的概念。	*學習單
小青蛙歌曲演唱	蔡老師	*團體教唱 *分組演唱	*熟練歌曲 *練習蛙鳴	*<小青蛙>歌詞 *<數蛤蟆>歌詞 *CD手提音響
青蛙表演	蔡老師	*分組表演 *自由創作重構故事	*用肢體表現青蛙心情與環境的關係 *用肢體來重新詮釋/建構新的故事 *展現合作學習態度	*CD手提音響
繪小青蛙	蔡老師	*自由創作重構故事 *展示作品 *看圖說故事	*用繪畫素材表現青蛙在池塘的生活。 *用圖畫來重新詮釋/建構新的故事。 *說明個人所重新建構的新故事。	*圖畫紙 *著色用具

## 二、學生學習結果評量

學習結果評量是課程/教學一般模式的檢核階段(黃光雄，1988，頁72)。當設計課程時，就要考慮當學生在完成他們的工作時，可能產生的結果。因為結果係在學習者社群中分享，所以結果提供學生分享學習成果的機會。也是一個將學習展示給外部觀眾的機會，讓學習也可獲得外部的確認(Lauritzen & Jaeger, 1997)。學習結果評量可以分成過程評量和成果評量，其評量指標如表10所示。以本例來說，其學習結果包括了學習單習寫、繪圖、分組歌曲演唱、分組表演等靜態和動態的成果。

表10 &lt;&lt;快樂的小青蛙&gt;&gt;生活領域敘事課程的評量指標

**過程評量：**在下列配對的方格中，勾選一個最能適切描述學生的描述句。

- ☐熱心的、投作工作的
- ☐認為工作是難以克服的
- ☐問題解決者
- ☐跟隨其他人的領導來解決問題
- ☐自我學習
- ☐需要人提醒和在時間截止前才能完成工作
- ☐能有效地蒐集資料
- ☐需要他人協功才能找到資料或參閱他人資料
- ☐能遵守班級上課紀律。
- ☐勉強地遵守秩序有時需人指正才能回到工作狀態。

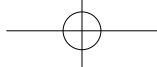


表10 <<快樂的小青蛙>>生活領域敘事課程的評量指標(續)

- ☐能勇於分享/表達/展現自己的構思或意見。
- ☐怯於發表或需要別人一再鼓勵才能勉強為之。
- ☐能與他人合作完成學習活動、參與度高。
- ☐在團體活動中參與度低。
- ☐能備妥所需各項材料、工具。
- ☐學習材料準備不全或需向別人商借才能完成工作。

成果評量：在下列每個方格中，勾選最能適切描述學生作品的句子。

- ☐學習單習寫是清晰的、有焦點的、正確的。
- ☐以一種有趣的、正確的，和自然的方式來傳輸所想表達的訊息。
- ☐字體清晰、書面整潔。
- ☐繪圖作品構圖有創意。
- ☐繪圖用色適切。
- ☐分組歌曲演唱詞曲正確。
- ☐分組歌曲演唱整齊大聲。
- ☐分組動作表演有創意。
- ☐分組動作表演整齊動作大方。

資料來源：曾肇文（2005：93-94）

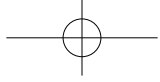
### 三、課程實施之學生意見分析

敘事課程實施完畢時，研究者以自編問卷來調查學生對該課程的意見，以供下次設計課程之參考，並對此問卷作一簡單描述性分析(如表11)。

表11 <<快樂的小青蛙>>敘事課程實施結果學生問卷統計分析

	☺	☹	☹	☺	☹	☹
	1	2	3	1	2	3
	原始次數			百分比		
1.你喜歡<<快樂的小青蛙>>這個故事嗎？	25	5	0	0.8	0.2	0
2.故事的內容聽得懂嗎？	26	5	0	0.8	0.2	0
3.你覺得這個故事有趣嗎？	27	3	0	0.9	0.1	0
4.這一系列的教學活動，你喜歡嗎？	25	5	0	0.8	0.2	0
5.這些教學活動的內容會太難嗎？	27	4	0	0.9	0.1	0
6.這些教學活動對你了解池塘的自然生態有幫助嗎？	22	8	0	0.7	0.3	0
7.這些教學活動會讓你更愛護自然生態嗎？	26	5	0	0.8	0.2	0
8.這些課程會讓你更愛護我們生活的環境嗎？	26	5	0	0.8	0.2	0

說明：☺(代表不會難、看得懂、有趣、喜歡、有幫助的感覺)  
☹(代表還好的感覺)  
☹(代表很難、看不懂、無趣、不喜歡、沒幫助的感覺)



根據上表內容可以分成幾個部份來討論。第一、故事趣味(第一題、第三題)：學生普遍覺得故事內容有趣(八成近九成)，喜歡故事內容和感到有趣；第二、語文理解(第二題)：學生大部分(八成)能理解故事，看得懂故事、不會覺得故事內容太深、也看得懂故事內容的字詞；第三、教學活動喜好(第四題)：學生大部分(八成)喜歡這一系列的教學活動；第四、教學活動難度(第五題)：學生大部分(九成)對於一系列的教學活動的難度沒有問題，不會覺得教學活動太難；第五、學習遷移(第六題、第七題、第八題)：學生大部分(七到八成)都能掌握到學習的遷移。這些學習活動讓學生更加了解池塘的生態、更加愛護自然環境，乃至於更加愛護自己的生活環境。而學生和家長的軼事記錄也反應一些這方面的訊息。

S：今天的繪本教學，學生私下反應如何？

T：學生覺得滿有趣的，認為你上課滿好玩的，學生很喜歡小青蛙。(94.12.26訪談筆記)

今天有一位老師來○○國小上一本繪本，那一本繪本的名稱是「快樂的小青蛙」，那本書裡面的內容非常精采，是一本很好的書，那本書教了我們一定要知到的事，也讓我們認識了大自然，看完那本書後，老師就帶我們到學校的水生植物區繼續觀察與認識大自然的水生植物。(94.12.26陳○○軼事記錄)

今天我們去聽故事哦！書名叫做：快樂的小青蛙。我覺得這本書的內容很有趣哦！我希望家裡也有這本書，我覺得故事裡的主角很可愛哦！(94.12.26羅○○軼事記錄)

今天○老師來幫我們做實驗，我們跟二年和班的小朋友一起做實驗，我們做了很多種實驗，不過，最主要的還是水，因為在每個實驗當中我們都會用到水，在每一次的實驗當中，我們有加不同種的材料，比如泥土、水彩、鹽巴、醋，而且每一次的實驗結果都不一樣，像加泥土，水會變髒、加鹽巴和醋，水還是透明的，這實在是太神奇了。(94.12.28陳○○軼事記錄)

今天○老師有做水質檢查哦！我覺得好像魔術哦！加了鹽巴跟加了水彩的瓶子都變成了不同的顏色了耶！我學到了如何做實驗，也學到了如何觀察哦！(94.12.28羅○○軼事記錄)

此活動(水質檢測)內容很棒，讓孩子學習觀察水質與顏色的變化。(94.12.28羅○○媽媽軼事記錄)

其次是關於生活領域敘事課程的，一系列教學活動的開放性建議意見調查，包括最感到興趣項目及最感到困難項目，其分析如表12。

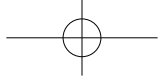


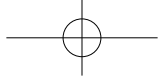
表12 &lt;&lt;快樂的小青蛙&gt;&gt;敘事課程實施結果開放性意見統計分析

9.這一系列教學活動中，你覺得哪一個最有趣？為什麼？			
人數	比例	有趣活動項目	原 因
11	32%	全部都很有趣	*因為老師講的每一個故事都好聽 *因為小動物都好可愛 *因為每一篇都有令人開心的一面 *很有趣又好玩
6	17%	水生植物觀察	*因為可以學會很多東西 *因為很有趣
5	17%	水質檢測	*因為我們第一次上自然課 *因為可以做各種實驗 *我覺得很好玩 *因為可以學會很多東西 *因為水生植物池觀察時,曾老師拿了一片奇怪的東西,往上一拉,有好噁心的東西,一條一條的,真噁心!
6	17%	故事很有趣	*因為故事很好聽 *因為非常可愛 *因為故事裡的池塘很乾淨
6	17%	沒有s	
10.這一系列教學活動中，你覺得哪一個比較困難？為什麼？			
人數	比例	困難活動項目	原 因
1	3%	水質檢測	*因為很麻煩，也很無聊

根據上表分析內容可知，關於對課程的興趣來說，有三成學生喜愛生活領域敘事課程之一系列教學活動；而對於水生植物池觀察、水質檢測和繪本教學則各有17%的學生表示感興趣；另外，也有近二成的學生不認為這種課程有趣。最後是關於課程的困難感受，只有一位同學表示對於「水質檢測」感到麻煩與無聊。整體來說，學生對於這種課程表示了頗高的興緻，對於一系列教學活動內容並不感到困難，這與前面的結構性問卷內容是不謀而合。

## 陸、研究者/教師的反思

一、擴展學生在課程規劃的自主性，以彰顯敘事探究的意涵。敘事探究最為人所看重的意義，在於把敘事當作探究發現的歷程，其中隱含了學生自主性的強調，學生是可以為其學習負責的。但是敘事課程的架構似乎又給人太過於結構主義的感覺，學生只是依照既有的課程規劃來學習。因此，如何在敘事課程中增加學生對課程的控制權，就成為落實敘事探究意義的重點。所以，研究者以為若



能在敘事課程設計中，增加學生對探究主題的選擇權，應該比較能趨近敘事探究的特性。雖然，蔡老師對此仍有疑慮，也許可以朝此方向漸進放手。

這次的敘事課程，由於是第一次以這種方式進行，對於課程自主權的釋放仍採取比較保守方式，只在答案、創意空間上作努力；至於題目的選擇上則還不敢放手。這或許也是以後值得努力的地方。(95.1.10反省札記)

這種敘事課程很強調學生的自主性、自己決定答案，是否能對學生賦權增能？回想這次課程內容，大致上是肯定的。我想學生的自主性可分幾個層次來說，第一，是答案的開放。儘管是結構性比較強的學習單，應該有些開放性的題目，以刺激學生思考，構思個人的答案。第二，有些探索活動應該鼓勵學生展現個人創意、表達個人意見，像繪圖、肢體表演就是一個很好的例子。第三，是題目的開放。較高層次就是把探索的題目也開放給學生選擇，或更進一步由學生自主決定(當然老師要加以審視/討論/修正)。如果學生經歷自主性強的探索活動之後，其產生的知識或技能或這種經驗必然會對學生起一個增能的作用。換言之，如果我們能教給學生釣魚的方法而不是給他魚。如果學生能經由一個親手操作或體驗而學得某一項知識或技能，這項知識或技能對學生的應用性、轉化性就較大。(95.1.12反省札記)

S(研究者)：如果這次的探索題目開放給學生有可能嗎？

T(蔡老師)：我覺得比較難，學生沒有人指導很難有什麼成果，人力又不夠，他們有些能力都沒有具備，很難獨自去探索。我覺得高年級或許有可能但二年級學生很難。(95.1.25訪談筆記)

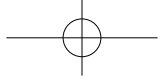
二、教學先備資源的配合可以改進教學實務，有利於學生學習。若無完全合適資源，則應退而求其次，尋求共通性高的替代資源。

如果要觀察小青蛙的生活環境，最好是有天然池塘，但是學校中的植物池是人造池，完全沒有青蛙的踪跡。而且，這個時間正在冬天，根本沒有青蛙，因此，除非是夏天，否則學生根本也不可能觀察到青蛙。所以，很可惜。不過，我們可以從水池所擁有的生態系統這個共通點來著手。(94.12.27反省札記)

S：你學校的水生植物池有水生植物吧！？

T：你如果有時間，可以先到我學校水生植物池看看那些水生植物的名稱，是不是都認識。而且也可以先看看那裡的生態系統怎樣？(94.12.23訪談筆記)

因為學校沒有池塘，原本想到附近文化中心的水池或許可以替代，但是親自觀



察後，發現也是個人造池，不夠天然，附近都是都市地區，完全沒有天然池塘，只有遠處的義民廟有個比較接近天然的人造池塘。因此，只好自己出馬用數位相機拍下附近人造池塘、水生植物池的相片，然後以簡報方式呈現給學生看。希望這種二手資料的間接經驗也能讓學生有深刻的印象。(94.12.28反省札記)

三、教學活動的抉擇會受學生先備能力而調整。如果能預先增強學生這些先備能力就可以讓教學活動更有選擇性。

S：你班上學生曾經到圖書館查閱過資料嗎？

T：沒有，因為學校安排每隔二週可以排一節課上圖書館，所以，只有讓他們去看過書，沒有時間去教導他們找資料。

S：你班上學生會上網找資料嗎？

T：目前是沒有電腦課，大部份學生應該是不會上網，少數家裡有電腦可以上網的，如果父母有教導就可能會，其他的應該不會。(94.1.2訪談筆記)

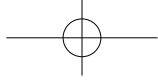
關於池塘生態的觀察，限於學生蒐尋資料的先備能力不足，因此，要安排學生上網或到圖書館找資料，在有限時間內是比較困難的。所以，權衡之下，自己只好先找好兩本關於池塘的書籍，讓學生傳閱，以充實其先備知識。(94.1.5反省札記)

S：你上次談到想把歌唱改成節奏樂方式，為何沒進行呢？

T：就我的經驗來說，其實學生很喜歡這樣方式，表現也不錯，但要先引導學生讓他們知道節拍、伴奏方式，有些是主旋律、有些人配樂。但是這在時間上就起碼要多花一二節，這樣怕會占用比較多其他課的時間。最後，就決定還是用唱歌的方式比較簡單。而這兩首歌其實還滿簡單的，有些學生以前就聽過、唱過，很快就學會了。(94.1.4訪談筆記)

四、水質檢驗教學活動概念稍複雜，老師直覺比較難，但是從前述學生的反應中又未見學生有此反應，僅一位表示困難而已，二者的看法似乎有極大的落差。細究起來，或許是研究者對於學生的概念理解，未進行總結性評量所致，以致只從學生上課的參與度與反應作為判斷依據，導致誤判。而對學生來說，實驗課程是二年級學生的新奇經驗，乃使得學生覺得十分有趣，但其概念未必清楚。這點是值得改進之處。

對於清晰度的檢測雖有一定的儀器，但自己以為對二年級學生來說，應該用五官來辨識而不需借用儀器。所以，要找透明的容器來做實驗比較好，原想利用燒杯做實驗，但是



想到可能要搖晃會溢出來，也怕二年級學生打破，最後，決定用透明的保特瓶做為實驗材料。實驗方式則採取將瓶中投入泥沙的方式，並讓學生用肉眼觀察水瓶，注意水中是否有懸浮粒。接下來則是利用濾紙(本次實驗用濕紙巾代替)來過濾水，並從紙巾中觀察其中的殘留物。另外一種實驗方式，則是在水中加入染料(水彩)目的在凸顯，現在許多河川的污染都是工業廢水，其中多半是染料，但在濾紙上未必會留下殘漬。(94.12.26反省札記)

水質檢驗的第二個可能線索就是味道，於是在做泥沙、水彩實驗時，皆讓學生聞嗅味道。這二者或許都有一些淡淡的味道，對於這個問題，自己乃設計更進一步的實驗，將二個物質分別投入清水中，包括鹽和醋，之所以取這二者，用意在於鹽可完全溶於水中而無味無色；醋也可完全溶於水中無色(要用白醋)但有味道。第二個實驗最主要的目的在於讓學生了解，一種看起來透明無色的水，可能有味道，更可能是沒有味道，都可能是受污染的水。而其中挑戰學生思考的一個關鍵則在於，這實驗是當著學生的面將物質投入，讓學生無法否認事實。或許可以加上不同濁度的比較，可以把不同程度的泥沙和顏料當材料，(94.12.27反省札記)

T：廖老師提到，那學生是否會懷疑鹽水不乾淨，煮湯是否不乾淨？

S：這次實驗之所以用鹽、醋，除了它們都無色外，都是食用調味品，無毒害之顧慮也是重要考量，因為在實驗過程中，難免學生會沾到手。但，它們只是一個實驗的替代材料而已，真正的工業污染物質，許多是無色無味卻含劇毒。所以，這個觀念要特別向學生澄清，鹽、醋只是用來實驗的一個例子，只是要來證明，一瓶清水，當我們眼睜睜地倒入不明物質時，它可能會是無色甚至無味，但，重要的，這瓶水已非乾淨的水。(94.12.29訪談筆記)

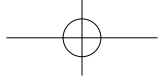
五、敘事課程架構雖由研究者主導，然而在實質課程內容部份，蔡老師本著教學經驗充份提供意見。其次在教學部份，蔡老師則更能展現教學專業能力。而如何增進協同教師在課程設計上的參與度與自主性，則是一個值得努力的目標。

S：你覺得這種課程設計對你有幫助嗎？會覺得難嗎？

T：對於這種課程設計，我是不太懂啦！但是，對於教學部份就比較不是問題，教起來沒問題，就好像我每天要進行教學一樣。……至於課程設計，我比較外行了(95.1.6訪談筆記)

S：你上肢體表演活動，學生表現怎樣？

T：我先將上次教導學生唱的兩首歌曲，教帶動唱，讓學生分組依歌曲作動作；接下來，就讓學生表演青蛙的各種動作，學生都很高興的表演；最後，就是讓學生用肢體表演<<快樂的



小青蛙>>這個故事，請學生扮演各種角色，有人演青蛙、有人演大花魚，像蛇這個角色，他們最後是有幾個人一起合演，有人演蛇頭、有人演蛇身、有人演蛇尾，大家都演得很高興。(95.1.10訪談筆記)

六、敘事課程即是統整課程。周淑卿從課程統整模式(2002)介紹「說故事的課程」及「故事模式」兩種課程設計型態，就是這種觀點的發揚。而研究者所設計的敘事課程(參考圖9)也有這種性質存在，可以分成幾個方面來談。首先，故事本身即具有統整性質，就像生活一樣擁有經驗性、社會性的或學科知識的統整。其次，是概念的統整，敘事課程的教學活動設計，都統整於原初故事脈絡的中心概念之下，以本例來說，即是統整於「人與環境」這個概念之下。復次，則是學習領域間的統整，這也是敘事課程的特色，強調利用不同學習領域中的各種探索活動以回扣於故事中心意旨。以本例來說，即包括了語文領域和生活領域兩大領域的統整，而自然與生活科技領域和人文與藝術領域的結合又構成了生活學習領域的統整。這是敘事課程的一種橫向拓展，除了可以加大學習內容、提升學習興趣、加深學生的學習印象外，很重要的，可以增進學生對學習中心概念的理解。而這種課程統整型式也符應了敘事課程模式的循環性(如圖2)，以繪本教學為出發點，如漣漪般向外擴散，但是每遇一個學習活動也有回波向中心回傳，扣緊中心意旨，當學生經歷了各個學習活動時，也產生了新的知識。因此，學生對於「人與環境」這個概念的知識，也因為這些探索活動而有了質量的改變，下次又可以以這些知識為基點再次作探索活動。

S：上次你提到好像學校同事廖老師好像對這種課程有些質疑？

T：那時我和廖老師討論這種課程的問題時，實習林老師表示，這種把課程統整起來的方式是比較好的，不像以前的課程都比較分離。(94.12.28訪談筆記)

S：上完這樣的課程有何感想？有何助益或有何缺點值得改進？

T：我覺得很不錯，就像那位林實習老師說的，這種的課程可以把課程結合在一起，以往的課程統整頂多二個領域，而且一般自然與生活領域不易聯結，但這個課程就很好可以把這些課程統合在一起。(95.1.20訪談筆記)

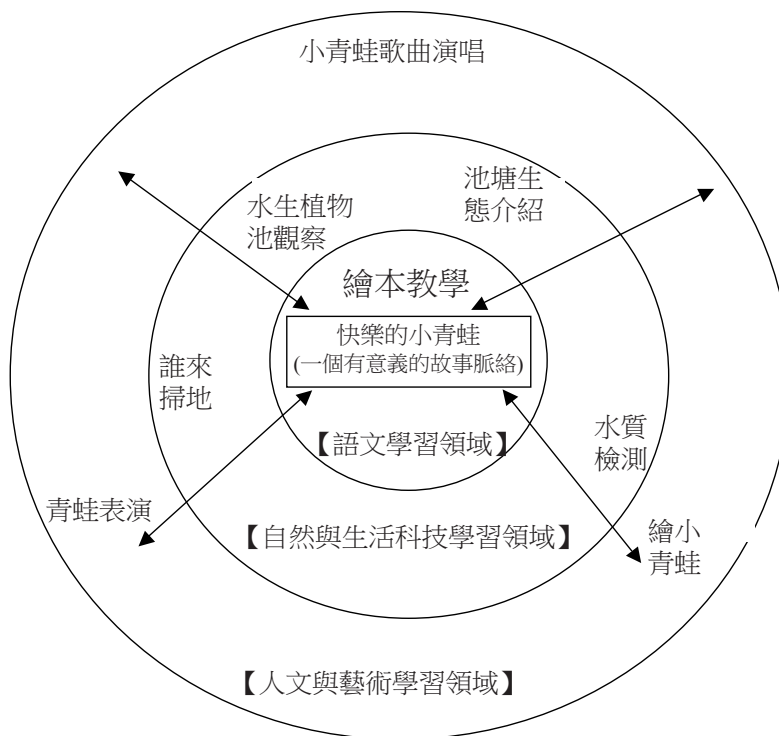
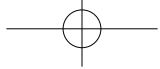


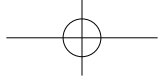
圖9 敘事課程的統整架構

## 柒、結論與建議

我們每個人都需要故事，包括學生與老師，故事讓我們與他人產生連結，讓我們在時、空脈絡中得以定位，故事賦與我們意義，故事也具有認知探究的認識論本質，是敘事探究的主成分。當然故事也會發揮它的教育功能或轉化功能。在本文中對敘事教學的處理方式為，選取一個故事當作課程建構的起源，教學活動的規劃據以開展。

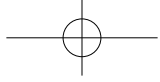
研究者在本研究採取協同行動方式，以<<快樂的小青蛙>>為出發點，引用二位國外學者提出之敘事課程模式為架構，據以建立一個實例並加以實施。研究發現這種課程對於師生都有助益，而且儼然是一個課程統整的完備架構。學生的學習態度和結果都頗受肯定，學生對這種課程的意見也是支持的。

然而，這些結果仍屬草創，有待對此議題有興趣者的實踐經驗來加以檢證。研究者對於後續研究的一個建議方向，就是如何提升敘事課程中的學生課程自主性，以回應敘事探究的要求，這也是值得大家共同努力的方向。



## 參考文獻

- 王淑娟(2003)。兒童圖畫書創造思考教學提升學童創造力之行動研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 王蘭、張哲銘(2003)。快樂的小青蛙。台北：童書藝術國際文化事業有限公司。
- 成虹飛(2005)。乘著歌聲的翅膀：「飛」越敘說與課程實踐。教育研究月刊，130，5-13。
- 李培鈴(2002)。兒童圖畫書應用在幼稚園鄉土教學之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 汪淑玲主編(2002)。池塘的驚奇。台北市：閣林國際圖書有限公司。
- 邱愛真(2004)。以兒童繪本增進幼兒友誼互動之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林佳燕(2003)。運用「故事」統整國小三年級藝術與人文學習領域課程之行動研究。國立新竹師範學院美勞教學碩士論文，未出版。
- 周淑卿主編(2002)。課程統整模式-原理與實作。嘉義市：濤石文化。
- 保心怡(2003)。幼兒對於心智理解作業的理解情形及運用故事活動介入的效果研究。國立臺灣師大學人類發展與家庭研究所碩士論文，未出版。
- 范信賢(2005)。敘說課程實踐的故事--一種敘事性觀看教師經驗的方式。教育研究月刊，130，45-55。
- 洪曉菁(2000)。說故事研究。國立台東師範學院兒童文學研究所碩士論文，未出版。
- 姚淑華(2003)。故事教學在國小英語課程之實施研究。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，未出版。
- 高仲謀(2002)。科學本質教學模組對學童自然科學學習影響之研究--以氣象故事為例。國立屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版。
- 教育部(2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部印製。
- 莊明貞(2005)。敘事探究及其在課程研究領域之發展。教育研究月刊，130，14-29。
- 郭俐伶(2001)。幼兒圖畫故事指導活動之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃月美(2005)。敘事研究--一種理解課程與教學的新途徑。教育研究月刊，130，30-44。
- 黃光雄(1988)。教學的一般模式。載於黃光雄（主編），教學原理(頁71-79)。台北市：師大書苑。
- 張東銘主編(1995)。池塘和溪流裏的生物。台北市：錦繡文化企業。

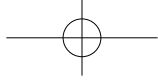


- 曾肇文(2005)。敘事探究對敘事教學的啟示--理念與實例。《國立新竹教育大學學報》，21，75-109。
- 鄔時雯(2002)。以故事教學增進兒童同儕友誼之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 鄒碧雲(2002)。台灣高中教科書中短篇故事之教學研究。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，未出版。
- 趙淑雲(2003)。運用說故事活動推動兒童閱讀之研究。國立台東師範學院兒童文學研究所碩士論文，未出版。
- 蔡玉蓉(2003)。從聽說故事提昇國小低年級班級閱讀能力之研究。國立新竹師範學院台灣語言與語文教育研究所語文教學碩士論文，未出版。
- 劉美玲(2002)。以繪本為媒介進行環境議題教學之研究。國立台北市立師範學院科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡敏玲、余曉雯（譯）（2003）。D. Jean Clandinin, F. Michael Connelly著。敘事探究：質性研究中的經驗與故事（Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research）。台北：心理出版社。
- 劉雪芳(1999)。全語文教師運用故事教學之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 蕭麗珠(2004)。社會故事教學對亞斯伯格症幼童社會能力之影響。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 翰林教科書(2005)。《國民小學生活2上》。台南市：翰林出版社。
- 簡紅珠(2002)。教師知識的不同詮釋與研究方法。《課程與教學季刊》，5(3)，1-16。

- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. London: Cornell university press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coleman, N. L. (1997). *Step-by-step narrative: Illustrated lessons for telling and writing stories*. Wisconsin: Thinking publications.
- Collins, R. & Cooper, P. J. (1997). *The power of story*. Scottsdale: Gorsuch scarisbrick, publishers.
- Crag, C.J. (2003). *Narrative inquiry of sSchool reform: Storied lives, storied landscapes, storied metaphors*. Information Age Publishing Inc.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and*



- curriculum in the elementary school*. Chicago: The university of Chicago press.
- Egan, K. (1995). Narrative and learning: A voyage of implications. In H. McEwan & K. Egan(Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research*(pp. 116-123). NY: Teachers College Press.
- Fishman, S. M. & McCarthy, L. (2000). *Unplayed tapes: A personal history of collaborative teacher research*. NY: Teachers college press.
- Grugeon, E. & Gardner, P. (2000). *The art of storytelling for teachers and pupils*. London: David fulton publishers.
- Jackson, P. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research*(pp. 3-23). NY: Teachers college press.
- Lauritzen, C. & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. NY: Delmar Publishers.
- Lyons, N. & Laboskey, V. K. (2002). Why narrative inquiry or exemplars for a scholarship of teaching? In N. Lyons & V. K. Laboskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice*(PP. 11-27). NY: Teachers college press.
- Paley, V. G. (1995). Looking for Magpie: Another Voice in the Classroom. In McEwan, H. & Egan, K. (eds.). *Narrative in teaching, learning, and research*(91-99). NY: Teachers College Press.
- Phillion, J. (2002). *Narrative inquiry in a multicultural landscape: Multicultural teaching and learning*. London: Ablex publishing.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. NY: State university of New York press.
- Ritchie, J. S. & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: Rewriting the script*. NY: Teachers college press.
- Sarbin, T. R. (1986). Narrative psychology: *The storied nature of human conduct*. London: Praeger publishersn.
- Wilson, C. (2000). *Telling a different story*. NY: Teachers college press.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. NY: Oxford university press.



## **Constructing and Implementing a Narrative Curriculum— A Case of Life Curriculum**

Chao-Wen Tseng\*

### **Abstract**

The center of narrative inquiries is story that has essential content which can be treated as a research. A story, which can be used in the class, is one that can be developed from the functions of education, epistemology and transformation.

We choose a story or tell a story in the classroom and the story is used as the main course of learning, and the main orientation of teaching inquiry. In this way we constructed and proceeded the life curriculum. This research, adopting collaborative pedagogy with grade 2 students, is implemented according to the framework of Lauritzen & Jaeger who used narrative teaching as a model in the curriculum. The story of “The happy little frog” is then developed and eight teaching activities are constructed. The results of the study confirm the positive effects of the narrative instruction upon students and teachers, and show the nature of curriculum integration.

**Keywords : life curriculum, narrative inquiries, narrative curriculum, curriculum integration**

---

Section editor: Ping-huang, Huang

Received: September 11, 2007; Modified: May 9, 2008; Accepted: May 21, 2008

\* Chao-Wen Tseng, Director of Education & Student Affairs, Ma Yuan Elementary School

E-mail: cwayk.cwayk@msa.hinet.net