

6. 二十世紀五十年代以來台灣初中中國語文教科書編選體系的承傳¹

一、緒論

要把語文教學建立在科學的體系上，教科書編體系的研究起關鍵的作用。二十世紀五十年代起，台灣教育部頒佈國民中學課程標準²。六十年代開始，以國立編譯館為三出版國文教科書，供國民初級中學使用。到了1996年，台灣教育部把中小學教科書由統編本改為審定本，從此教科書的出版呈現一網多本的局百。二十一世紀初，教育部推出《國文中小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》(簡稱課程綱要)，坊間出版了多套國中語文教科書。

半個世紀以來，語文教育工作者對傳統教材觀的改變，直接影響教科書的編選方法。不同時期的教科書編選者如何處理初中中國語文教科書的編選體系問題？這些編選體系的發展與承傳關係又如何？實有待語文教育工作者的探究。

本研究的目的是在於瞭解台灣二十世紀五十年代以來初級中學中國語文教科書編選體系的承傳情況；研究的結果可供教科書編選者參考，以便建構科學的語文教科書編選體系，並落實課改的精神。

研究的內容為二十世紀五十年代至二十一世紀初，台灣國民中學國文教科書編選體系的承傳問題，對象包括按1952年、1955年、1962年、1968年、1972年、1983年、1985年、1994年的《國民中學課程標準》和2003年《國民中小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》編寫的相應教科書中編輯大意和課文目錄等部份。

研究的方法是先根據系統論、學科論、能力結構論、認知論及課程論等來建構一個科學的語文教科書編選體系；然後從台灣二十世紀五十年代至今每套教科書的編輯說明及課文目錄來歸納它的組元方法和編選體系；最後利用科學的編選體系來評論這些時期教科書編選體系的承傳關係。

二、理論依據

編選體系就是把知識和技能排列成便於教學的「序」，這是教材的組織，用現在的話說，有人稱為系統，也有人稱為體系³。它強調「教材內容安排的序列、各部分的組織成搭配以及內在聯繫」⁴。「教科書的編選體系」是指教科書中教材的組織，按學科論、認知心理及課程論等排列成一個合理的教學序列。建構科學的編選體系，就是妥處理好教材中單元間縱的銜接與單元內橫的聯繫。科學的教科書編選體系可透過系統論、學科論、能力結構論、認知論及課程論等觀點來落實。

系統論認為整體並非部份的和。意思是說系統內的元素相同，若結構有異，其所產生的功能也有不同。因此，在語文能力元素相同的情況下，可能因教材的組織結構不

¹ 本文的研究經費由香港教育學院研究及國際合作中心研究委員會(Research Committee)贊助，謹此鳴謝。

² 國民政府分別在1911、1922、1929、1932、1936、1940及1948年頒佈《中學課程標準》(包括修正)。

³ 葉立群(1992)：〈回顧與思考——中小學教材建設40年(1949—1989)〉，輯於豐葆奎三編《華東師範大學學報(教育科學版)》，上海，華東師範大學出版社，1992年第2期，32頁。

⁴ 三賀玲(1998)：〈在比較中探討小學語文教材的科學體系〉，輯於課程教材研究所編《課程教材研究15年》，北京，人民教育出版社，134頁。

同，而產生不同的教學效果⁵。認知的模式⁶清楚顯示，學生可利用所學的能力來解決新的問題，體現由已知到未知，由簡單到複雜等學習心理的原則。學科論認為語文科具有工具、思維、思想、綜合、人文等性質。工具性、思維性是「文」的問題，其餘都是「道」的內容。根據語文科的性質，在教學上要做到「因文悟道」⁷，「工具性與人文性的統一」⁸。因此，在教材編選上需要做到「以文為經、道為緯」的原則。能力結構方面，從斯皮爾曼(Spearman)的二因素理論(two-factor theory)到吉爾福特(Guilford)的三維體系說，主要涉及特殊能力與一般能力的關係⁹。語文的能力結構中「思維」屬一般能力；「聽、讀、說、寫」屬特殊能力。一般能力在特殊能力訓練的過程中達成。根據布魯納(Bruner)的學科結構論、加涅(Gagne)的系統任務分析理論¹⁰，可以建構聽話、閱讀、說話和寫作四種能力的序列和相應的訓練要點及教學內容¹¹。課程論中「倒螺旋上升」的課程設計，是處理教材邏輯系統與學生心理序列的最優化結構¹²。據此，我們可以建構一個科學化的語文課程規劃，發揮優化教學的效能。

探討編選體系承傳的理論依據，就是要建構一個科學的語文教科書編選體系。科學就是合理，合理的基本條件就是有序。要建立這個序，就得從單元這個體系的基本元素入手。因為單元是一種有效的課程組織¹³，由此建立的單元教學，就是一種系統化、科學化的教學體系。它有利於克服教學中的盲目性、隨意性，加強教學的計劃性，體現教學過程的階段性、連續性和循環性，做到從整體上來考慮安排傳授知識和培養能力的序列。要做到這點，關係到用甚麼元素來組織單元的問題，這個問題直接影響編選體系所發揮的功能。從歷史的發展及理論依據來看，單元內容的組織元素由以前的生活、知識、文體轉到八、九十年代的能力¹⁴，序列是越來越清晰、明確的。因此，以能力來組織單元為科學的編選體系提供了條件。換言之，在處理語文科定性、定向與定量的工作後，應再從能力論、認知心理以及課程論等觀點進行定序的工作。這樣，四種能力結構的序列，以及科學的教科書編選體系，就可以建構出來¹⁵。這個體系的方陣，由單元間的縱向銜接與橫向聯繫兩個維度組成，前者做到上一單元所學，為下一單元所用，以便有效地學習有關單元；後者善用精讀、導讀及自讀三個課型的功能，做到精讀讓學生學能力，導讀讓學生在教師指導下用能力，自讀是讓學生運用所學來自學、自評。按上述理論建構出來的體系，應是一個科學的編選體系。這就是探討二十世紀五十年代至二十一世紀初台灣國民中學國文教科書編選體系承傳的基本理論依據。

⁵ 何文勝(1999)：《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，香港，文化教育出版社，235頁。

⁶ 何文勝(1999)：《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，香港，文化教育出版社，85頁。

⁷ 中華人民共和國國家教育委員會制訂(1998)：《九年義務教育全日制初級中學·語文教學大綱》(試用)，北京，人民教育出版社，第4次印刷，第7頁。

⁸ 中華人民共和國教育部制訂(2003)：《全日制義務教育·語文課程標準》(實驗稿)，北京，北京師範大學出版社，第13次印刷，1頁。

⁹ 何文勝(1999)：《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，香港，文化教育出版社，54-79頁。

¹⁰ 何文勝(1999)：《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，香港，文化教育出版社，40-41頁。

¹¹ 何文勝(1999)：《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，香港，文化教育出版社，54-79頁。

¹² 陶明遠等(1992)：《試論螺旋型課程結構論》，輯自魏國棟等編《課程·教材·教法》，北京，人民教育出版社，1992年第4期，17頁。

¹³ 課程發展議會編訂(2002)：《中國語文教育·學習領域課程指引(小一至中三)》，香港，政府印務局印，39頁。

¹⁴ 何文勝(2003)：《世紀之交香港中國語文教育改革評議》，香港，文化教育出版社，165-178頁。

¹⁵ 何文勝(1999)：《從能力訓練角度論中國語文課程教材教法》，香港，文化教育出版社，54-79頁。

三、研究內容

(一)國民中學課程標準及教材的發展概況

由二十世紀五十年代起，出版社根據教育部編印的國民中學課程標準，出版相應的教科書，不同時期教科書編選體系的發展，大致可按下表的發展來表述：



(二)二十世紀五十年代以來教科書編選體系的發展

1.五十年代的教科書：

這個時期的教科書主要遵照 1948 年或 1952 年教育部修訂公佈的初級中學國文課程標準編寫，共有五套，每套分六冊，以供初中三學年之用。

(1)孫云遐編(1952)：初級中學《國文》，復興書局印行，1951 年八月初版，1952 年四月再版(簡稱復興本)。編輯大意指出：這套教科書遵照部頒《修訂初級中學國文課程標準》，並參酌當時各校學生學習能力而編輯。

為配合時代需要，選材以「增知能」、「抒情意」和「明事理」，並有助喚起「愛國思想」和「民族意識」為三。每冊內容和體裁類似的許多文章，俱錯綜排列。每冊由「文範」及「文談」組成，「文範」所選的文章分「精讀」和「閱讀」兩種。各冊「文範」由四至六篇範文組成，「文範」之間插入「文談」一篇。例如，「文談」的安排第一、二冊為「字辨」講述；第三、四冊為「文法」講述；第五、六冊為「文章作法」講述。其他國文常識，如「標點符號使用法」、「簡易應用文」等，分別附於各冊之後，可作為補充教材。教師可斟酌情況，靈活運用。

這套教科書銜接小學國語讀本來選輯。由淺而深，由易而難，引導學生接受關於語文聽、說、讀、寫的基本訓練。

這套教科書沒有明確指出以單元組織教材，屬於單篇範文教學。不過它仍注意到以

內容和體裁來組織教材。編選體系的意識也反映在兩種不同的課型和學生的學習心理上。除就文章的長短來定閱讀與精讀課型外，每一「文範」中精讀一兩課之後都安排一篇閱讀。語文知識以「文談」的形式插在每個「文範」之間或附錄在每冊之後。

(2)趙隆治編(1952)：《華國初中國文》，台北，華國出版社，1950年八月初版；1952年七月港三版(簡稱華國本)。編輯大意指出，這套教科書參酌當時各校學生實際程度而編輯。

這套教科書注意選取題目或內容相類似的白話文與文言文緊接編列，或將題目相同的兩篇文字並列，以供讀者比較研究。每冊有文章三十餘篇，每隔若干篇，插入文法一課，以資調節。

這套教科書沒有明確指出以單元組織教材，雖屬於單篇範文教學，但它以題目或內容相似來組織教材，可以說這套教科書已初具編選體系的意識。語文知識插在若篇範文之後。

(3)章銳初編著(1953)：啓明初級中學教科書《國文》，台北，啓明書局出版，1952年審定，1953年八月二版(簡稱啓明本)。這套教科書在每冊所含的分量，預計都較一學期教學的分量略為充裕，教師可酌量提選一部分作為學生自行閱讀的材料。

編輯大意指出，這套教科書所選各篇文字，第一冊以與高小國語課本程度銜接為準，以後各冊逐期相互銜接，盡量避免前後深淺間出的毛病。同時，所選篇章都著眼於學生「高尚的情意之陶冶」、「正確的事理之明辨」、「生活知能之增進」、「思辨力之啓誘」的培養，以符合部定國文課程標準的教學目標，但不拘拘於自具系統，以免文字牽就內容材料，而轉違初中國文科「語文基本訓練」的最高目的。在每冊若干篇範文後插入國文常識講話四、五篇，例如文法、作法、字辨、修辭、應用文式、國文史料等項目，編排不拘拘於論理的系統。

這套教科書的課文編選屬於單篇範文教學，談不上單元組織。在編選體系上強調課文的內容和年級間的銜接作用，教師可因應實際情況選一些學生自讀的教材。語文知識的處理只是分插在每冊若干篇範文之後。

(4)潘成義編(1956)：初級中學《中華文選》，台北，台灣中華書局印行，1951年六月台一版，1956年八月台二版(簡稱中華本)。編輯大意指出：這套教科書遵照1948年部頒《修訂初級中學國文課程標準》編輯。選材思想積極，足以發揚民族精神；內容充實，足以增進閱讀興趣；體裁完整，堪為學生寫作模範。文體之分配，第一、二冊重記敘文；第三、四冊重說明文；第五、六冊重論辯文。

這套教科書雖然沒有明確指出以單元組織教材，但在選文方面，初中三年各級所學的文體各有偏重，由此看來，這時期的教科書已初具文體型的編選體系意識。但未見語文知識的學習。

(5)高明三編(1958)：初級中學標準教科書修訂本《國文》，台灣省政府教育廳發

行，裕台企業股份有限公司出版，1957年教育部審定，1958年八月修訂本再版(簡稱高明本)。

這套教科書是遵照1952年教育部修訂公佈的《初級中學國文課程標準》編輯。每冊的教材篇，教師可酌選一部分作為學生自行閱讀的材料。

編輯大意指出：每冊教科書分「範文選讀」和「語文常識」兩部分。「範文選讀」採用單元編制法。將內容可以聯絡的許多文章，合為一單元；要使學生從聯想比較中，增進其研讀的興趣。每一學年又合許多單元為一大單元；第一學年的一、二兩冊，以品德的修養為一大單元；第二學年的三、四兩冊，以生活的教育為一大單元；第三學年的五、六兩冊，以社會的體認為一大單元；而這三大單元，又以「發揚革命精神、喚醒民族靈魂」的主旨，融貫其間，成為一總單元。每一單元的範文分「精讀」和「閱讀」兩種。精讀的範文，每冊約十篇。閱讀的範文每冊分別選擇十至十二篇。例如在第一冊提要指出，這冊範文選讀二十課，精讀的和閱讀的各佔十課。因為這一冊是給纔進中學的一年級學生在第一學期讀的，所以選取的範文都極求淺近，希望能與國民學校的國語課本銜接。為著培養學生研讀國文的興趣，記敘文佔十五課；論說文僅佔三課，全是語體；抒情文僅佔兩課。除詩歌外，其他五課文言文，都是篇幅極短的記敘文。語體的記敘文中，有傳記，有逸事，有劇本，還有回憶錄一類的文章，錯雜排列。全部範文以品德的修養為一大單元，教學生注重品德的修養。在這一單元內，又分為六個單元：第一個單元是教學生立志。第二個單元是介紹國父。第三個單元介紹許多愛國的故事。第四個單元再介紹歷史上的愛國人物。第五個單元是講孝順。第六個單元是講禮、義、廉、恥。

這六個單元範文的安排，顧到時間的配合。在學生初入學的時候，講「立志」。那時盛夏方過，清秋初來，所以講《落花生》和《蟬與螢》，利用學生記憶猶新的經驗。講到第三個單元的範文，正到雙十節的前後，拿眼前的節日來啟發愛國的思想。語文常識分佈在各單元範文之後。

這套教科書的編輯大意及提要明確指出，這時期採用單元組織教材，單元的元素以品德修養、生活教育、社會體認為主要內容。最終是達到「發揚革命精神、喚醒民族靈魂」的教學目標。體系編排的序列除按思想內容來排列外，主要考慮到學生的學習心理、文體和時序等維度。課型方面除精讀範文外，為增加閱讀興趣，提高閱讀能力，設閱讀課文。語文知識則分插在每個單元之後。

2. 六十年代的教科書：

這個時期的教科書是遵照1968年教育部公佈的《初級中學國文課程標準》編寫。

國立編譯館主編(1969)：國民中學國文科教科書《國文》，國立編譯館出版，第一冊1969年八月再版，第六冊1975年一月五版。

編輯提要指出，這套教科書的編輯目的是使學生在國文學習中，養成倫理觀念、民主風度及科學精神，激發愛國思想，立宏揚中華民族文化。全書共六冊，分供國民中學六個學期教學使用。各冊教材以範文為主，語文知識為輔。

這套教科書雖未明標單元，但為強化課程目標，配合自然時序、歷史節日，凡於內容上、體制上互有關聯，可資參照補充的範文，常相比次，兩篇或三篇成為一組，以增

進類化作用，提高學習效能。選文由淺入深，由簡而繁，循序漸進。所輯範文，分精讀與略讀兩種。精讀範文多選短篇；略讀範文間採長篇。語文知識插入各單元範文之後，知識的內容與前百教科書所寫的大致相同。教師可因應制宜，靈活運用各教材篇目。

這時期的教科書組元方法雖未明標單元，但並不是單篇範文教學，從編輯要旨的內容說明它具有單元的範式。在編選體系方面除按自然時序和歷史節日的序列外，同時還注意學生的學習心理。課型包精讀與略讀。語文知識系統的內容和處理方法與五十年代的相同。

3. 七十年代至九十年代的教科書

這個時段教育部公佈了 1972、1983、1985、1994 等四個國民中學國文課程標準。相應出版的教科書有：(1)國立編譯館三編(1984)：國民中學國文科教科書《國文》，台北，國立編譯館出版，第一冊 1980 年八月改編，1983 年八月改編本四版，第六冊 1986 年一月改編本四版。它是根據教育部 1972 年頒佈的《國民中學國文課程標準》編輯(簡稱 72 本)。(2)國立編譯館三編(1985)：國民中學國文教科書《國文》，台北，國立編譯館出版，第一冊 1985 年八月修訂本，第六冊 1989 年一月正式本初版，1991 年一月三版。它是根據教育部於 1983 年頒佈的《國民中學國文課程標準》編輯(簡稱 83 本)。(3)國立編譯館三編(1996)：國民中學國文教科書《國文》，台北，國立編譯館出版。第一冊 1986 年正式本初版、1989 年改編本初版、1996 年改編本八版；第六冊 1989 年一月正式本初版，1992 年一月改編本初版，1999 年一月改編本八版。它是依據 1985 年教育部修訂公布的《國民中學國文課程標準》編輯，立自 1989 年起參酌使用意見，再次改編而成(簡稱 85 本)。(4)國立編譯館三編(2001)：國民中學國文教科書《國文》，台北，國立編譯館出版。第一冊 1997 年八月初版初版、1998 年八月正式本初版、2001 年八月正式本四版；第六冊 1989 年一月正式本初版，1992 年一月改編本初版，1999 年一月改編本八版。本書依據 1994 年教育部修訂公布的《國民中學國文課程標準》編輯(簡稱 94 本)。每套教科書共分六冊，供國民中學三學年六學期使用。

編輯大意指出，四套教科書旨在增進學生學習國文的興趣，加強閱讀與寫作的的能力，同時養成倫理觀念、民主風度與科學精神，激發愛國思想，進而弘揚中華文化。這四套教科書所選輯範文，著眼於兼具語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞三種價值；而先決條件是必須切合國民中學學生的學習心理與能力。

除 94 本外，其餘三套範文分必讀、選讀兩種課型。除 72 本每冊後附上語文知識和附錄外，其餘只有語文知識，而且插在若干篇課文之間。

幾套教科書的前言（72 本及 83 本稱前言，85 本稱編輯大意，94 本稱編輯例言）都沒有提及教材的組織方法和編選體系。根據所選篇目的內容來看，它是單篇範文教學。在編選體系方面，只提到學習心理與能力的維度，但沒有提出具體的操作方法。因此，這些教科書對於單元結構與編選體系的觀念仍很薄弱。

4. 二十一世紀初的教科書

這個時期的教科書主要遵照 2003 年教育部公佈的《國民中小學九年一貫課程綱

妄·語文學習領域》編寫，每套共分六冊，供國民中學三年六個學期使用。這是一網多本的時期，本研究只取比較通用的三套教科書作為研究的對象。

(1) 董金裕等編(2003)：《國中國文》，台北，康軒文教事業出版(簡稱康軒本)。2001年9月初版，2004年9月第三版。

編輯妄旨指出，這套教科書旨在培養學生廣泛閱讀的興趣，提升理解作品內容的能力，陶冶優美高尚的情操；並且熟練的運用語文，與他人作適切的溝通，建立良好的人際關係，同時奠定終身學習的堅固基礎。範文的選輯著眼於具有語文訓練、精神陶冶及文藝欣賞的價值，且切合學生的學習心理與能力。

每冊教科書由五至六個單元組成，共十一篇必讀課文，另編有一課應用文、兩課選讀課文，教師可視實際教學狀況，彈性調整教學架構及節數。語文知識每冊有兩篇「語文天地」，插在單元之間。

以初中一年級為例，第一冊單元一觀賞觸發，單元二古典詩歌，語文天地一詞類介紹(上)——實詞，單元三生活哲理，單元四託事寄意，語文天地二詞類介紹(下)——虛詞，單元五深情抒寫，單元六童年往事，應用文，選讀兩課，附錄三篇。第二冊單元一愛與成長，單元二美感經驗，單元三古典詩歌，單元四慎思明辨，單元五往日情懷，應用文，選讀兩篇，附錄一教學重點分布表、附錄二虛詞整理、附錄三修辭總表、附錄四圖片來源及索引。

(2) 莊萬壽等編(2004)：《國民中學·國文》最新修訂版，台南，南一書局出版(簡稱南一本)。本書經國立編譯館2004准予修訂，2002年八月初版，2004年八月修訂版。

編輯大意指出，這套教科書的目標在提升學生聽、說、讀、寫、作的的能力，並兼顧人格、情意之陶冶，人文關懷及文化素質之培養，以開闊學生胸襟。編選的範文以兼具文學、思想性，而又合乎時代潮流及切合學生學習心理者為準。

每冊教科書以學習單元主題的方式作規畫。同一單元的課文，或是體裁相同，或是內容相關，或是作法相近，皆以其特性做比較，並於各單元前列表說明，以發揮教學的統整功能，並提升學生整體的學習效果。各冊都列有「語文常識」兩篇。範文篇數，第一至五冊各十二課，第六冊十課；每冊又各有兩課選讀。依據國民中小學九年一貫課程綱要的教學自主精神，教師可依實際教學狀況彈性調整。

以初中一年級為例，第一冊的學習單元一和諧的人際關係，單元二詩韻之美，語文常識(1)工具書使用法，單元三小人物大道理，單元四學習與成長，語文常識(2)標點符號使用法，單元五生活的智慧，單元六親情的光輝，選讀教材兩篇。第二冊學習單元一自然與鄉土，單元二童心與童趣，語文常識(1)認識漢字，單元三詩韻之美，單元四父母之愛，語文常識(2)書法欣賞，單元五人物的性情，單元六奮鬥的故事，選讀教材兩篇。

(3) 宋裕、蕭蕭編(2004)：《九年一貫國民中學·國文》，台南，翰林出版事業股份有限公司出版(簡稱翰林本)。2004年8月修訂版。

編輯大意指出，編輯目標在增進學生聽、說、讀、寫、作的的能力，提升文學作品的鑑賞程度，兼顧人格與情意的陶冶，加強文化素質的培養，以開闊學生的胸襟。每冊以單元方式規畫六種不同的單元，同一單元的課文，或是內容相關，或是體裁相仿，或是

寫作手法相近。

以初中一年級為例，第一冊第一單元生活體驗，第二單元詩韻之美，語文常識(1)，第三單元有情天地，第四單元為學勵志，語文常識(2)，第五單元童年往事，第六單元鄉土之愛，選讀一篇。第二冊(缺)，第三冊第一單元自然之美，第二單元守法守紀，語文常識(一)語法(上)——詞類，第三單元詩韻之美，第四單元詩韻之美，語文常識(二)語法(下)——句子，第五單元美感體驗，第六單元人特風貌，選讀一篇。

二十一世紀初的三套教科書都以單元組織教材，組元的方法或是體裁相同，或是內容相關，或是作法相近，但都不是以能力來組織單元。康軒本的單元由一至三個單位組成，南一本與翰林本的單元多由兩個單位組成。在編選體系方面，縱的銜接康軒本與南一本只有切合學生的學習心理與能力一項；根據各套教科書單元的安排，單元與單元之間並沒有必然的邏輯關係。橫的聯繫方面，單元內沒有不同課型的規劃。三套教科書往往在兩單元後插入語文知識（或稱「語文常識」，或稱「語文天地」）。每冊教科書之後附選讀教材一至兩篇。在聽說讀寫的處理方面，康軒本與翰林本沒有聽說寫的安排，南一本就間中有一些簡短寫作的要求。

總的來說，初中語文教科書的組元情況：五十年代初以單篇範文為主，其後改用品德情意來組織單元；六十年代雖未明標單元，但仍有單元的範式，單元的元素仍以品德情意為主。七十至九十年代教科書中編輯的話沒有提及教材的組織方法。到了二十一世紀初，各套教科書都以單元來組織教材，而組元的元素主要是以生活內容以及體裁為主。

在教科書的編選體系方面，五十年代不論是單篇範文還是單元組織，已初具編選體系的意識。它由最初只注意年級的銜接到按思想內容、學習心理、文體和時序等維度來安排教學序列。六十年代以時序、節日與學生心理為體系的序列，同時，它已開始注意到精讀與略讀兩種不同的課型設計。七十至九十年代，編者不再提及編選體系的問題，縱向發展的序列只提到學生的認知心理這項因素，但與以前一樣，有哪些具體的心理內容，就沒有建構出來。此外，也沒有注意課型的規劃。二十一世紀初的三套教科書的組元方法大致相同，都以生活內容或文章體裁為主要的組元元素。在編選體系方面，單元與單元之間的縱向序列並不明確，隨意性比較高。同時，它也沒有用不同的課型來處理單元之間的橫向聯繫。不論哪一年代，四種能力的處理都缺少聽說寫的教學安排。知識的處理方面，或附在單元之後，或插在單元之間，這都是傳統的處理方法。除南一本外，其餘兩套都有單元學習提示。

四、評議

在台灣，五十年代教科書的編選是一個百家爭鳴的時代，由不具單元到明確指出以單元組織教材；六十年代開始淡化以單元組織教材；七十至九十年代又回到單篇範文教學；二十一世紀初又再強調以單元組織教材。總的來說，台灣初中語文編選體系的發展是反復不定的。下面就各年代語文教科書的單元組織和編選體系作出評議。

1. 五十年代的教科書

這個時期不同的教科書有不同的編選體系，相對於六十五九十年代來說，可算是一個百家爭鳴的時期。在單元組織方面，有單篇範文教學，也有單元組織教材。在編選體系方面，根據復興本、華國本、啓明本等三套單篇教學的教科書編輯說明顯示，它們已初具單元教學及編選體系的概念和意識。但編者不太注意課文與課文之間的內在和外關係。換言之，他們還沒有處理好課文之間的縱向銜接和橫向聯繫。這樣，上一課所學就未必能為下一課所用。關於課型的處理，雖然有精讀與閱讀之分，但一般只是篇幅長短的區分或後者只有延伸閱讀的作用，完全未能發揮不同課型的功能，自然談不上學能力、教師輔助用能力以及自學自評了。從課程論的角度來看，上述的設計無從落實倒螺旋上升的課程結構。

由中華本及高明本兩套單元教學的教科書編輯說明顯示，它們清楚指出或以品德修養、生活教育、社會體認等內容來組織教材，或雖沒有標明單元的名稱，但都以題目或內容相似來組織教材。反映編者在這時期已有教科書的單元組織及編選體系的意識，但體系的序列只留在時序、學習心理的層面。這種組元的方法在體系上如何處理單元與單元之間的序列呢？四時的發展只是自然發展的規律，它並沒有利用學科的邏輯以至語文的能力發展來規劃序列。就算以學生的學習心理，以至年級的銜接，也只是從易到難、簡單到複雜以及由已知到未知的一些原則罷了。至於按年級選取不同的文體，也只能算是文體型編選體系的雛型，但在學習重點方面，又沒有做好文體元素的解構工作。當然這很難與大陸的文體型編選體系相提並論。無論如何，這些體系始終沒有觸及哪些能力先訓練，哪些能力後訓練等序列的問題。從學科論的角度來看，以內容來組織單元，只是片面強調語文的思想性，而忽略語文能力的工具性。當然，這與在當時對語文能力元素、結構與序列的概念不清和仍未能解構語文能力的元素有關。這種單元組織及編選體系顯然有很多不足。

關於課型的處理方面，單元或選文內分別設有精讀、閱讀或精讀、略讀等課型。精讀、閱讀或精讀、略讀一般只是以篇幅來區分。有些單元先精讀後閱讀(或略讀)，有些先閱讀(或略讀)後精讀，這樣做的作用只是增加閱讀量，完全未有發揮精讀、導讀及自讀的功能。

基礎知識或稱語文知識，或稱文談，不論插在篇課文或單元之間，還是在每冊之後，它們都未能與上面的課文配合，這樣便割裂了課文之間或單元之間的聯繫。

從系統論的角度來看，上述教科書的編選體系都不是教材編選的最優化組合。不管以單篇範文的形式還是以內容組織單元，它們的編選體系都缺乏合理的規劃，課文與課文之間的邏輯關係不強，我們很難在這些課文中找出一個科學的序列。因此就出現課文有甚麼就教甚麼，隨意性仍很高。不過，這時候編者已開始注意到編選體系的問題。

2. 六十年代的教科書

這時期的教科書主要是由國立編譯館按教育部頒佈的初級中學國文課程標準編寫。這套教科書雖未列明單元的名稱，但根據內容、體制上有關聯的兩、三篇課文為一組，

按自然時序、歷史節日編排，選文由淺入深，由簡而繁，循序漸進。不論單元組織還是編選體系，它只能說是五十年代中華本與高明本的延續，我們並未見到它的發展與突破。由五十年代教科書的評議來看，以內容或體制來歸類組元，並按自然時序或歷史節日及學生的學習心理來作序列，這種做法明顯是有不足的。至於課型包括精讀與略讀，主要還是以篇幅的長短來區分，並未有善用不同課型的功能。

3. 七十年代至九十年代的教科書

這個時期的四個國中課程標準(1972、1983、1985及1994)並沒有提出對教材組織的要求和方法。從編選體系的角度來看，編者在組織教材時，並沒有單元組織和編選體系的概念。相對於五十年代組元與編選體系的多樣化來說，這四套教科書沒有做好編選體系承傳與創新的工作，甚至連六十年代的水平也不如。與此同時，中國大陸開始以能力組織單元，並建構能力訓練型的編選體系；而香港則由單篇範文教學發展到文體來組元，並已發展文體型的編選體系。可以說，台灣這時期教科書編選體系的發展是倒退的。

從系統論的角度來看，單篇範文教學比以內容組織單元更缺乏系統的規劃，課文與課文之間沒有一個內在與外在的邏輯關係，我們要在這些課文中找出一個科學的序列，基本是很困難的。這種編選方法，忽視了課文與課文之間縱的銜接和橫的聯繫，教材的編排隨意性很高。由此看來，這種單篇範文式的教材編選，並不是教材組織的最優化組合。

在語文科的性質方面，這四套教科書比較強調課文內容的思想性，而忽視語文能力的工具性。編輯大意雖提及學習心理和能力，但沒有具體的操作方法。課文雖有必讀與選讀的篇章，但選讀的量太少，而且兩者也沒有必然的關係，所以它並不是課型的規劃，更談不上精讀、導讀和自讀的作用。若從必讀與選讀來看，它開始注意到課文與課文之間橫的聯繫問題，只是在處理上比較隨意罷了。

語文知識插在單元與單元之間或放在每冊之後，這兩種處理方法都不是一個優化的組合。前者把課文的連貫性打斷了，後者又把課文與語文知識割裂開來。

3. 二十一世紀初的編選體系

根據編輯說明，這時期的三套教科書都有明確的單元組織和編選體系。單元組織教材和編選體系的規劃成爲教科書編寫的定制。不過以甚麼元素來組織單元是值得研究的。

在單元組織方面，三套教科書都以生活內容來組織單元，與五十年代相比，只是層面比較廣濶，因爲它不只限於品德情意單元，還有以童年往事、鄉土之愛、童心與童趣、倫理親情、人際關係、往日情懷、愛與成長、美感經驗等內容組織的單元。這種組元的方法是值得商榷的，因爲組元方法的隨意性實在太大了，我們很難找到單元與單元之間的邏輯序列關係。同時從學科論的角度來看，語文教學的任務不是在學習生活、品德情意的過程中學習語文能力，而是要在學習語文能力的過程中學習生活、品德情意。兩者的焦點不同，教學的目的也有異，嚴格來說，前者是常識科或德育科的教學目

標，後者才是語文科的教學目標。所以，以內容組織單元是不符學科論的觀點的。

在編選體系方面，三套教科書的縱向銜接都做得不好。由於三套教科書都是以生活組織單元，而不是以學科能力訓練的線性邏輯為序列，因此，編選體系的縱向發展就找不到一個合理的順序；加上有些教科書在單元間插入語文知識，而這些知識又與上下單元的學習重點難有直接的關係，因而把編選體系割裂為幾個孤立的單元組。這樣，單元間的縱向銜接就更不易做到。在這情況下，上一單元所學就不能為下一單元所用了。

在橫的聯繫就有兩個方面需要處理，一是四種能力橫的關係，二是單元內不同課型的聯繫。三套教科書都沒有處理好這兩個問題。四種能力的橫向聯繫，編者根本沒有注意到整體的語文能力由哪種能力來帶動的問題，教科書主要是按閱讀教學來安排。而且三套教科書都沒有聽話和說話教學的安排，除南一本有不規則的簡短寫作練習外，其餘都沒有寫作教學的安排。很明顯，這種編選體系很難全面提升學生的語文能力。三套教科書的每個單元大部份由兩個單位組成，根據行為學派的觀點，數量基本是不足的。同時它們都沒有善用精讀、導讀及自讀的課型，只是在每冊之後附上一至兩篇的選讀，目的只是增加學生的閱讀量，而且教師可以自由選教，完全未能發揮在每個單元中所應起的刺激、鞏固與強化的作用。從課程論的角度來說，這些編選體系未能落實倒螺旋上升的課程結構。語文知識系統的處理與過去一樣，把序列的線打斷了。

總的來說，台灣語文教科書在單元組織和編選體系方面的發展，未符人們對語文教材觀念發展的認識。每個時期的教科書編選體系都未有在單元的基礎上做好承傳的工作。換言之，它未能從以生活內容組織單元，發展為以文體甚至以能力組織單元，並以此作出相應的體系編選。因此，《國民小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》所說的「培養學生靈活應用語文的基本能力，為終身學習奠定良好基礎」的基本理念就無從落實¹⁶。

五、討論

單元是一種有效的課程組織¹⁷，從系統論的觀點來看，以單元組織教材在語文教學上有一定的優勢。根據學科論以及要找到學科線性邏輯序列的角度來衡量，單篇範文甚至以文體組織單元，或以生活、品德、情意來組織單元，都不是教材組織的最優化組合。從學科論的觀點來看，以甚麼元素來組織教材才是關鍵的問題？怎樣的一個編選體系才是科學的體系？以甚麼能力來帶動才能全面提升學生的語文能力？

由五十年代以來教科書編選體系的歷史發展來看，一個爭鳴的時代是否有利於編選體系的孕育？又為甚麼台灣在爭鳴的時代後仍未能發展出文體以至能力訓練型的編選體系？《國民小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》解構四種分段能力指標為三百多種子能力，為何教科書編選者仍以生活內容來組元，而未能以能力來組織單元呢？它為甚麼由單篇教學發展到單元教學後又走回單篇教學的老路？為甚麼這些編選體系

¹⁶ 教育部三編(2003)：《國民小學九年一貫課程綱要·語文學習領域》，台北，教育部，19頁。

¹⁷ 香港課程發展議會編(2001)：《中國語文教育學習領域·中國語文課程指引》(初中及高)，香港，政府印務局，39頁。

之間未有做好承傳的工作？這是否與編者對語文教科書編選體系的意識與概念的認識不足有關？

台灣的語文教科書未能建立一個科學的編選體系原因何在？這是否與大部份時間教科書的編寫都是一綱一本有關？因為長時間沒有比較，沒有競爭，科學的編選體系難以孕育出來。在大陸，由文體型編選體系到能力訓練型編選體系，就是在一綱多本的情況下發展出來的。還有一個三妄的原因，相信是與語文教育界對學科論、能力結構論、課程論的研究不足有直接的關係。

在五十年代以來的編選體系中，知識系統方面都處理得不好。怎樣的一個系統才是一個優化的組合？怎樣的一個知識系統才不會影響體系中的序列？

只有一個單位的單元如何發揮強化鞏固的作用？就算是有兩、三個單位，如果沒有不同課型的規劃，又沒有坡度的區別，是否仍難以發揮強化與鞏固的作用？

六、建議

科學就是合理，合理就是有序，要把語文教學建立在科學的體系上，就要處理好語文教學的序。單元教學可以說是序列上的點，能力訓練是學科線性邏輯發展的序列，換言之，以能力組織單元，立以此作為編選體系，這樣的教科書編選比較容易找到語文教學中的序，也比較符合學科論的妄求。因此，編者需要解構語文能力的元素、結構與語文能力的發展序列，這樣能力訓練型編選體系才能建構出來。

四種能力以哪種能力來帶動最能有效提高學生的語文水平？編者可就不同的假設，建構不同的編選體系。至於哪種體系最有效，只有進行教學實驗，掌握了數據才能作出科學的結論。

從系統論的角度來看，單篇範文式的教材組織未能發揮舉一反三的效能。因此，單元教學及編選體系的建立是必要的，而文體型編選體系未能全面訓練學生的語文能力¹⁸。至於能力訓練型編選體系則比較容易做好單元的縱向銜接；如果再利用精讀、導讀及自讀的三種課型，做好橫的聯繫，就能落實倒螺旋上升課程結構的原則。而以生活內容、品德情意等元素來組織單元，我們很難做好縱的銜接工作。所以，以能力來組織單元，立建構能力訓練型的編選體系，才是教材組織的最優化組合。台灣的語文教科書編選體系應由生活、思想品德的組元方法，盡快發展為以能力來組織單元。

做好語文定量與定序的工作，以能力訓練為導向，以能力來組織單元，立建構能力訓練型教科書編選體系，這樣，以能力訓練為課程取向的教學原則才不會落空，科學的編選體系才能建構出來。然後再考慮由哪種能力來帶動，全面提高學生的語文能力。

大陸八十、九十年代編寫的教科書大都以能力來組織單元，立以能力訓練為編選體系，這個做法是值得台灣借鏡的。

做好承傳的工作，除吸收大陸與香港的經驗外，在體系編選上可由單篇範文到單元教學，單元教學中由以生活組織單元到文體組織單元，最終發展出能力訓練型編選體系。根據香港的經驗，編選體系的建構可有組元方向、訓練重點、單元名稱，做到工具

¹⁸ 張傳宗(1993)：《中學閱讀教學概論》，北京，人民教育出版社，155-159頁。

性與人文性的統一，文與道合一¹⁹。這樣做符合語文科的性質，課程的組織就能達到「以能力為三導」、「以讀、寫、聽、說來帶動其他學習範疇的學習」、「按部就班，前後銜接」、「內容組織為完整連貫的系統」、「學習範疇必須相連互通，而不可孤立割裂」、「學習材料之間產生有機的連繫」²⁰等課程要求。

在教科書的編選體系上應該以文為經，道為緯，全面提升學生的語文素質。以文為經，就是以語文能力作為組元的元素，以讀寫聽說能力為序列；以道為緯，是以生活、品德等作為每個單元的教學內容。這就是上文所說，把編選體系劃分為組元方向、訓練重點、單元名稱的原因。從學科論的角度來看，我們需要在訓練語文能力的過程中培養學生的品德情意，而不是在培養學生的品德情意的過程中訓練學生的語文能力。從課程論的角度來看，利用能力的線性規劃，做好單元的縱向銜接工作；設計不同課型，做好體系中橫的聯繫，這個體系就能落實認知心理及倒螺旋上升的課程設計模式²¹。

課型的處理方法，根據行為學派的刺激、鞏固與強化觀點來看，最少有三個單位才能發揮不同課型的功能。

語文知識的處理方法，與其把知識放在單元與單元之間，不如放在每冊之後，最好的方法是滲透在每單元以至每個單位的教學重點去，否則割裂了課文之間的聯繫。

七、結論

傳統的語文教學，有很多不足²²，改革必須把語文教學建立在科學的體系上，單元教學與教科書編選體系的建構，是邁向科學體系的第一步。

單篇範文、或者以生活內容為編選體系的處理方法，都不是教科書編選體系的最優化組合。

單元教學是有效組織教材的方法，這是有理論依據的，問題是以甚麼元素來組織單元。以語文能力來組織單元並以此建構能力訓練型的編選體系，在系統論、學科論、能力結構論、認知論及課程論都能找到理論依據。因此，它是教科書編選體系的最優化組合。

二十世紀五十年代以來台灣語文教科書編選體系的發展軌跡，經歷了五十年代由單篇範文教學到單元教學，六十代的單元教學，七十至九十年代的單篇範文教學，二十一世紀初的單元教學；教科書編選者對編選體系意識，由無到有，又由有到無，編選體系由單篇教學到單元教學，再由單元教學到單篇教學，我們很難看到中間的承傳關係。它最終未能發展到以能力組織單元，及建構能力訓練型的教科書編選體系。

台灣的語文教科書一直都未能發展出能力訓練型編選體系，原因相信這與長時期一綱一本有關，同時也與語文教育工作者對語文性質和能力結構論證不足有關。

台灣現行的教科書編選體系沒有做好承傳的工作，希望編者能在承傳的基礎上，發展為能力訓練型編選體系，這樣才能符合語文能力訓練的課程取向。

¹⁹ 何文勝(2004)：《二十世紀五十年代以來香港初中中國語文教科書編選體系的承傳》，本文曾在「第十八屆國際語文教育研討會」上發表，未刊印稿。

²⁰ 香港課程發展議會編訂(2004)：《中國語文課程指引》(小一至小六)諮詢稿，香港，政府物流服務署，8、12、23、24、35、40及43頁。

²¹ 湯才偉編(2003)：《多元化中文教學》，香港，香港中文大學教育學院課程與教學學系，3-18頁。

²² 何文勝(2003)：《世紀之交香港中國語文教育改革評議》，香港，文化教育出版社，23-38頁。

