

國民中小學社會學習領域教科書內容銜接情形之研究——以臺灣史「史前文化與原住民」為例

曾榮華 秦昇平 陳采憶

本研究旨在探討國民中小學社會學習領域教科書銜接情形。採用內容分析法對 H 版社會學習領域教科書 2007 年版國民小學第六冊及 2008 年版國民中學第一冊的臺灣史「史前文化與原住民」單元做內容之分析與探討。本研究首先以質性分析來論述此一單元內各個主題的呈現，符合課程組織中的哪些規準及原則，再針對附圖的重複情況，進行量化的統計探討；最後，透過實徵研究釐清國民中小學教科書的銜接情形，並分析、歸納研究結論如下：

一、在課文敘述方面：國民中學教材各個主題大多都能以國民小學所呈現過的內容為基礎，進一步加深加廣，符合課程組織的規準以及原則。唯在「史前文化遺址」與「原住民的社會組織」的主題中，國民中小學教材幾乎完全相同，並無任何加以加深加廣的敘述。另外，在「原住民的生活藝術」主題中，只有在國民小學教材中呈現，國民中學教材對此則付之闕如，更遑論加深加廣的延伸，教材銜接情形有待改進。

二、在圖片呈現方面：國民中小學教材除了兩幅圖完全雷同外，其餘圖片均未重複使用，且皆能以不同形式重複展示基礎、重要的觀念，並加深加廣地進行內容的擴充，符合課程組織的規準及原則。

最後，根據研究結論，針對國民中小學社會學習領域教科書內容銜接提出相關的建議。

關鍵詞：課程銜接、教科書、社會學習領域、課程組織規準

收件：2009年8月24日；修改：2009年11月6日；接受：2009年11月9日

曾榮華，國立臺中教育大學教育學系助理教授，E-mail: junghua@mail.ntcu.edu.tw

秦昇平，南投縣立草屯國民中學教師

陳采憶，臺中縣立光榮國民中學教師

Research on the Curriculum Articulation of Taiwan Prehistoric and Aboriginal Culture in Primary to Secondary Social Studies Textbooks

Jung-Hua Tseng Sheng-Ping Chin Tsai-Yi Chen

This present study mainly explored the curriculum articulation in primary to secondary social studies textbooks. The approach of content analysis was adopted to examine the two units “Prehistoric Culture and Aboriginal Culture” in the textbooks of primary schools in 2007 and of secondary schools in 2008, published by H publisher.

The study first involved a qualitative analysis to clarify whether the curriculum criteria and principles were met in the textbooks. Second, researchers analyzed the proportion of repetition in graphs by the quantitative method. Finally, the conclusions were provided as follows: (1) The content of the text: Most subjects in the secondary textbooks are based on primary textbooks and meet the curriculum criteria and principles. There are two subjects in secondary textbooks, The Ruins of Prehistoric Culture and The Social Organizations of Aborigines, which are similar to primary textbooks without any expansion, and so don't meet the curriculum criteria. Furthermore, Life Art of Aborigines is presented in primary schools, but is absent in secondary schools. The curriculum articulation should be improved. (2) The presentation of graphs: There are two graphs that are repeated, but the others are different and show the major concepts meeting the curriculum criteria and principles.

Thereafter, based on the conclusions, researchers provided suggestions to a review committee for textbooks, textbook editors, publishers, and school teachers.

Keywords: curriculum articulation, textbooks, social studies learning area, curriculum organizing criteria

Received: August 24, 2009; Revised: November 6, 2009; Accepted: November 9, 2009

Jung-Hua Tseng, Assistant Professor, Department of Education, National Taichung University.

E-mail: junghua@mail.ntcu.edu.tw

Sheng-Ping Chin, Teacher, Nantou County Caotun Junior High School.

Tsai-Yi Chen, Teacher, Taichung County Koun-Rong Junior High School.

壹、研究緣起與目的

本研究旨在探討國民中小學教材銜接情形，並根據研究結果提出結論與建議，希望能給予教科書編審單位、教育相關單位及教師作為參考。本節首先說明研究背景與動機，據之提出研究目的，最後說明待答問題，整節共分 3 部分：第一部分為研究背景與動機；第二部分為研究目的；第三部分為待答問題。分別敘述如下：

一、研究背景與動機

課程設計應是連續的過程，國民中學奠基於國民小學之上，並引導至高中，學生才能獲得循序漸進、螺旋式加廣加深的學習歷程與思維體驗（歐用生，2000）。課程設計若缺乏垂直縱向的連貫，會產生教材重複、脫節或矛盾的現象，對教育經驗累積的效率和成果都會有很大的影響，由此可見課程銜接的必要性與重要性。

有鑑於此，九年一貫以課程銜接作為理想，課程綱要由一個研發小組統籌規劃國民教育的課程目標和基本能力，不再區分為國民中學、國民小學兩個部分，並以 10 項基本能力做為各學習領域共同達成的目標，7 大學習領域亦由一個專案小組規劃一至九年級的分段學力指標。在課程綱要中，特別提及要注意國民中小學及高中教材的銜接與區隔，以避免不必要重複（教育部，2003）。並要求教科書出版業者送審教科書必須要送「九年的架構及階段能力指標的分布」，審查委員對能力指標之「循序漸進、連續不斷、統整合一」加強審查，藉此以改進國民中學與國民小學間、年級與年級間學習內容過度重複和脫節的情況（張素貞，2003）。

《國民小學及國民中學教科圖書審定委員會組織運作要點》明定教科書審定委員會得依各領域學習階段分別組成。為求審查之連貫性，前後階段間相同委員之比例，以不低於該階段委員之四分之一為原則（教

育部，2000）。但是，從教科書審查工作開展至今，各學習階段並未設置前後階段間相同委員，對於教科書內容前後階段之間的連貫性，必然會產生一些未知的模糊地帶，再加上部分版本教科書編輯團隊，更動頻繁，雖然出版社本身也有「縱向」委員之設計，然同一版本，在部分階段內容上仍有重複的情形。況且，有關能力指標的部分，不一定要在課本中達成，在教師手冊或學生習作中達成也可以，而有的能力指標在一冊即可達成，有的能力指標則分散在好幾冊中完成，根據一冊實在難以判斷，對於九年一貫教科書審查中有關「審查規準」有諸多不明確，及許多模糊地帶的情況下，有關社會學習領域教科書在教材的編撰上、課程銜接上是否符合九年一貫課程目標，達成各學習階段之分階段課程目標，都有待進一步探討釐清（洪孟珠，2004）。基此，本研究以課程銜接為研究焦點，冀望透過教科書的分析審視課程是否符合一貫性，使新學習的題材與舊經驗充分結合，讓學習更有效能。

國內關於課程銜接議題的相關研究不少，但大多只偏重於探討課程銜接理論與對課程銜接的建議（林后淳、吳毓瑩，2004；林殿傑、張素貞，2002；張素貞，2003；張增治，2004；陳明印，2002；游家政，1999；黃政傑，2003；歐用生，2004）；或是當年實施九年一貫時，新舊課程銜接的研究（全中平，2003；吳淑惠，2004；周成美，2006；林天誠，2004；張香莉，2004；鄭明惠，2006；賴季伶，2004）；或從單一領域去分析課程銜接的議題（丁瑞碧，2008；王柏雄，2006；吳淑菱，2007；李而雅，2006；林宗義，2005；林幸誼，2004；林美伶，2005；陳昭吟，2006；陳秋紅，2007；陳晚蓁，2004；陳錦芬，2004；黃煌道，2006；楊文達，2004；楊永芳，2006；趙淑君，2006；蔡曉文，2006；龍盈江，2006）。而在教科書銜接的相關議題上，洪孟珠（2004）指出，在教科書的編輯上，各出版社於不同的階段，由不同的人進行編輯工作，容易造成同一版本教材亦無法連貫；在教科書的審查上，採分階段審查，審查標準不同，教材內容九年不一貫，且每一家出版社都是採每一冊單獨送審的策

略，審查委員無法同時看到同一學習階段的教科書版本，教材內容的縱向銜接恐有困難。在教科書的編審均無重視銜接性的情形下，不同階段教科書彼此間的銜接情形為何，有待進一步探討釐清。另外，陳春梅（2001）在其〈新編高中本國史（初版）有關臺灣日治時期教材之分析比較及與國民中學《認識臺灣（歷史篇）》連貫性之探討〉一文中，透過內容分析方式，探討其與國民中學《認識臺灣（歷史篇）》相關教材的連貫銜接問題。研究發現，新編高中歷史下冊臺灣日治時期部分教材，頗能兼顧與國民中學教材的連貫性，在必要重複與內容的加深、加廣上，值得讚許。在國民中小學的領域上，尚無相關實徵研究從事教科書內容銜接一貫性的分析，是故，在此一議題上，頗值得投入研究。

誠如林建能（2002）指出，無論自編或更改不同版本教科書均應注意課程銜接的問題，必須作課程銜接的分析。本研究透過文獻分析歸納出分析教科書的理論依據，接著採取質性內容分析做為研究方法，探討 H 版社會學習領域教科書中，在臺灣史史前文化單元中，國民中學與國民小學階段教材銜接情形，最後，提出國民中小學教科書內容銜接的理論與實務的建議。

二、研究目的

基於上述動機，本研究以〈國民中小學社會學習領域教科書內容銜接情形之研究——以臺灣史「史前文化與原住民」為例〉為題，冀望達成下列研究目的：

（一）分析 H 版國民中小學社會學習領域教科書中臺灣史史前文化與原住民單元課文內容銜接情形。

（二）分析 H 版國民中小學社會學習領域教科書中臺灣史史前文化與原住民單元圖表銜接情形。

根據研究結果提出具體的建議，提供教科書編審單位、教育行政主管機關及教師做為檢視之依據。

三、待答問題

依據上述之研究動機與目的，進一步說明本研究欲探究之問題。

（一）H 版國民中小學社會學習領域教科書臺灣史史前文化與原住民單元課文內容銜接情形為何？

（二）H 版國民中小學社會學習領域教科書臺灣史史前文化與原住民單元圖表銜接情形為何？

貳、文獻探討

近來，落實學校課程的「銜接」已是歷次課程改革的重要議題，更是九年一貫課程綱要研修的重點，「銜接」一詞概念強調一至九年級課程的縱向關係，藉以改進國民小學與國民中學間、年級與年級間不當重複與脫節的現象。本節從課程組織的規準與原則開始做一探究，再分析九年一貫課程綱要及社會學習領域課程綱要的內涵，依據文獻整理歸納，以作為分析教科書之理論基礎。本節共分為兩部分，一為課程組織的規準與原則，二為九年一貫課程綱要及社會學習領域課程綱要的內涵分析。分別敘述如下：

一、課程組織的規準與原則

一般而言，課程組織（curriculum organization）是指學習材料或經驗的排列、次序和統整，茲從課程組織的規準及課程組織的原則來分析如下：

（一）課程組織的規準

課程組織規準是指有效的課程組織必須考慮的層面，國內外學者（李子建、黃顯華，1996；黃光雄、楊龍立，2000；黃政傑，1991；Brady, 1995; Goodlad & Su, 1992; Oliver, 1977; Ornstein & Hunkins, 2009; Tyler,

1949) 各有不同的分類方法，以下針對順序性 (sequence)、繼續性 (continuity)、銜接性 (articulation) 3 者加以探討。

1. 順序性

黃政傑 (1991) 指出順序性是指每一繼續的經驗建立在前一經驗之上，並對同一題材作更深、更廣的處理，而 Tabá (1962) 曾注意課程設計者對順序性的處理往往只著重內容而忽略學習者的探究方法，是為不當。她認為課程組織應兼顧內容的順序和處理內容所需的技能，她並建議一個雙重順序 (double sequence) 把內容和學習行為結合起來。總之，學科知識自身有其邏輯結構，然而兒童及青年處理知識也有他們的程序，課程設計者在組織課程時，宜兼顧兩者。

2. 繼續性

繼續性是指重要的、基本的和必需的學習內容，在不同學習階段予重複的出現，使學生有機會作重複練習，避免遺忘。然而繼續性很容易被誤用，一些不重要的、零碎的教材一再重複，學生的學習未能加深加廣，白白浪費了寶貴的學習時間。

3. 銜接性

銜接性一詞是有點令人感到混淆的概念，學者們對銜接性的定義有所不同，Tyler 不討論銜接性問題，因為他在說明順序性時其實已納入銜接性。他指出順序性就是對同一題材做加深加廣的處理，因此順序性被接受時，亦代表銜接性亦已妥善處理。Ornstein & Hunkins (2009) 對銜接性的看法，是把它當成一個概括順序性、繼續性及統整性的名詞，用指課程因素的安排宜注意其中的水平及垂直關係，此一定義能區別銜接性和其他規準，也合乎一般常識性用法。

綜上所述，銜接性的課程組織規準已概括順序性、繼續性及統整性，本研究旨在探討教科書縱向的銜接，因此不將統整性此一橫向課程組織規準列入本研究探討範圍。總之，依據上述歸納，本研究對教科書

是否銜接良好的界定，主要依據順序性及繼續性的規準。在順序性方面，讓每一繼續的經驗建立在前一經驗之上，充分顧慮到學生學習的效果及內容間存在的邏輯關係；在繼續性方面，讓重要而基本的學習內容，在不同學習階段予重複的出現，使學生有機會作重複練習，避免遺忘。銜接良好的教科書代表其編輯上符合順序性與繼續性的規準，適合兩個不同學習階段的同一學習主體做加深加廣的學習。

（二）課程組織的原則

針對課程組織的方式，學者們（黃光雄、楊龍立，2000；黃政傑，1991；Armstrong, 1989; McNeil, 1996）提出了許多細部的組織原則，這些原則也是探討教材組織時常常會提及的原則，因此統整教學類書籍和課程類書籍中提及的原則，可以發現有些原則是課程設計者必須要正視的。茲整理條列 6 點如下。

1.由單純到複雜

指課程因素的安排，由簡單的下屬因素開始，而後及於複雜的上位因素及其中的各種交互關係。此一原則亦可用指數量方面，由少到多，也可用指由部分到整體或由一般性到細節。

2.由熟悉到不熟悉

指課程組織宜由學生熟悉之處著手，逐漸導向其不熟悉的地方。例如社會學習領域學習活動的安排，宜由學生已知的活動開始，向他不知的活動導入，即由家庭、社區、家鄉、縣市、國家到世界。

3.由具體到抽象

即指課程設計宜先由視、聽、嗅、味、觸等可具體觀察或感覺的學習經驗開始，而後及於抽象思考的層次，例如語言表達、分類。數學教育宜先教加減而後乘除，因前者較易於具體操作，也較單純。

4.由整體到部分

這個原則也有教育心理學者支持。他們主張課程組織應由整體開始，概觀所有的學習內容和經驗，提供學生一個整體的理解，然後再開始進行各部分的學習。此一原則乍看之下似乎與「由單純到複雜」的原則相背，惟事實不然，這兩個原則若能結合起來運用，效果可能更好，那就成為「由整體而部分而整體」了。

5.由古及今

此為依照時間先後來組織課程，例如歷史事件之發生有其先後次序，代表因果關係，課程內容也應如此排列。

6.學習者關聯的順序

指學習者學習或經驗活動和內容的順序，可能有異於學者專家，宜做為課程組織的基礎。這方面有許多學者研究，發現兒童及青年的發展階段，例如 Piaget 的認知發展階段、Kohlberg 的道德判斷發展階段、Havighurst 的發展任務說、Erikson 的發展任務說，對課程組織的順序都有重要的啓示。

課程銜接和對教育經驗的累積效果有極重大的影響，垂直組織使各教材的概念、原理原則、技能等循序發展，有更大的深度和廣度（Tyler, 1949）。因此，如果國民中小學課程自成體系，結構鬆散，缺少縱的連貫，容易造成教材重複、矛盾或不連貫的現象，不僅妨礙教師做有效的教學，也降低學生學習效能。教育是一國之本，如何讓每個教育階段奠基在前一個教育階段上，讓新學習的題材與舊經驗充分的結合，讓學習更有效能，課程一貫性牽動整體教育的發展，課程銜接的重要性已是不言可喻。上文整理學者對於課程組織規準及原則的看法，以此作為分析教科書之理論基礎。

二、九年一貫社會學習領域課程綱要

時代不斷向前邁進，潮流也不斷更迭，為因應新世紀的到來，先進國家無不積極從事教育改革，期盼能透過更理想的教育來培植人才、厚植國力。我國也在跨世紀的同時推出九年一貫課程，教育部於 2003 年發布《國民中小學九年一貫課程綱要》，做為各版本教科書編輯之依據，以下針對社會領域課程綱要內涵進行歸納。

就學習的範圍與順序來看，從《國民中小學九年一貫課程綱要》的 9 大主題軸內容中可以看出來，社會學習領域在第一學習階段（國民小學一、二年級）的範圍是在家庭與學校；第二學習階段（國民小學三、四年級）的範圍是在居住的地方，從近（鄉、鎮）到遠（縣、市）等順序；第三學習階段（國民小學五、六年級）的學習層面則擴大到整個臺灣地區；第四學習階段（國民中學七至九年級）擴大到整個世界。

另外，亦可於教育部（2001）《社會學習領域暫行綱要》中羅列各階段課程計畫（如表 1），從課程計畫中可以發現各學習階段的範圍與順序。

就社會學習領域的課程規劃而言，第三學習階段（國民小學五、六年級）是以臺灣史地為主要學習範圍，然而教育部在 2005 年增列的社會學習領域七至九年級基本內容中，亦規範了七年級的學習內容為臺灣史地。如此則在教科書的編輯上就易造成學習範圍重複，應避免「無謂的重複」，即是凡國民小學教科書中已言之甚詳者，國民中學不宜再重複敘述，而應加以解釋探究史實背後的因素、成敗得失及影響。但是對於一些關鍵的歷史人物、事件、時間、地點等核心知識，非但不宜刪除，反要「無可避免的重複」。

職是之故，研究者認為有必要針對國民中小學教科書中的第三學習階段及七年級的學習內容進行銜接性的分析。

表1 《社會學習領域暫行綱要》各階段課程計畫

向 度 範 圍	空間/地理/環境	時間/歷史/發展	生活/互動/關係	各階段重點			
				1	2	3	4
自我	心理空間	自我史	個人生活	A	B	C	C
家庭	家庭環境	家庭史	家庭生活	A	B	C	C
學校	學校環境	學校史	學校生活	A	B	B	C
社區	社區環境	社區史	社區生活	B	A	B	C
家鄉	家鄉環境	家鄉史	家鄉生活	C	A	A	B
臺灣	臺灣地理	臺灣史	臺灣地理生活	C	B	A	B
中國	中國地理	中國史	中國地理生活	C	C	B	A
世界	世界地理	世界史	地球村生活	C	C	B	A

註：A=主要重點，B=次要重點，C=再次要重點。

資料來源：教育部（2001: 280）。

參、研究設計

本研究旨在探討國民中小學教科書銜接情形。為達研究目的，根據「課程組織的規準與原則」、「九年一貫總綱綱要」及「社會學習領域課程綱要內涵」相關文獻進行探究，整理歸納出分析教科書的理論基礎，據此採用質性分析針對國民中小學社會學習領域教科書進行分析。本節共分兩部分，第一部分針對研究對象做說明，第二部分則是敘述本研究所採用的研究方法。分別敘述如下：

一、研究對象

國一正值國民中小學生涯過渡期，教材能否在一開始就做好連貫銜接，影響學習成果至鉅，而臺灣史的「史前文化與原住民」更是小學畢業生接觸國民中學社會教材的第一單元，在這個由小學跨入中學的銜接點上，適逢新生活適應的過渡期，此時在新課程加深、加廣的壓力下，教材是否具連貫性，攸關整個國民中學學習開頭的成敗。另外，由於 H

版教科書於國民中小學社會領域市占率第一，因此本研究擬以 H 版社會學習領域教科書 2007 年版國民小學第六冊及 2008 年版國民中學第一冊中的臺灣史「史前文化與原住民」單元為研究對象，企盼以質性的內容分析為方法，透過實徵研究明確了解國民中小學教科書的銜接情形。

二、研究方法

本研究採用內容分析法 (content analysis method)，對 H 版社會學習領域教科書 2007 年版國民小學第六冊及 2008 年版國民中學第一冊的臺灣史「史前文化與原住民」單元，做內容之分析與探討。

本研究旨在探討 H 版國民中小學社會學習領域教科書史前文化單元課文內容銜接情形，以文獻探討歸納出的課程組織規準與原則做為依據，對 H 版社會學習領域教科書 2007 年版國民小學第六冊及 2008 年版國民中學第一冊的臺灣史「史前文化與原住民」單元進行內容銜接情形分析，將此一單元分成「臺灣歷史概述」、「臺灣史前文化」、「臺灣原住民族文化」3 個部分，其中將臺灣歷史概述又分成「探究歷史的素材與途徑」、「臺灣歷史的特色」2 個主題；臺灣史前文化則分成「史前文化概述」、「史前文化遺址」2 個主題；臺灣原住民族文化包含「原住民的由來與分類」、「原住民的社會組織」、「原住民的宗教禮儀」、「原住民的生活藝術」4 個主題。研究者就課程銜接的觀點，以質性分析來論述這 8 個主題在國民中小學教科書的呈現上符合課程組織中的哪些規準及原則。另外針對附圖重複比例的分析上，輔以量化的統計，企盼以內容分析為研究方法，透過實徵研究明確了解國民中小學教科書的銜接情形。

肆、研究結果與討論

本節共分為兩大部分，第一部分針對 H 版國民中小學社會學習領域教科書史前文化單元課文敘述部分，進行質的分析；第二部分則針對 H

版國民中小學社會學習領域教科書史前文化單元圖片部分，進行統計分析及探討。

一、課文敘述分析

課文是教材中的要角，歷史教育所要表達的理念、意識主要藉由課文來傳達，因此在編寫教材的過程中，課文是很重要的一個環節（陳春梅，2001）。課文係指教科書中的課文部分，在課程中是具體、外顯的學習素材。要檢視國民中小學教科書的銜接情形，分析教科書課文是不可或缺且重要的步驟。以下將臺灣史史前文化單元分成「臺灣歷史概述」、「臺灣史前文化」、「臺灣原住民族文化」3 個部分進行課文分析，茲分述如下。

（一）臺灣歷史概述

就「探究歷史的素材與途徑」的主題而言，國民小學教材提及探究歷史可由先民遺留下來的器物、建築、服飾、貨幣、圖畫……等素材來了解歷史，並加以介紹獲得這些素材的途徑；而國民中學教材考量國民小學階段已經學過上述相關內涵，因此對此一歷史方法論的主題不再做無謂的贅述，而直接介紹臺灣各時期的歷史演變。就上述分析而言，國民中學教材建立在國民小學的經驗之上，在內涵中印證國民小學所介紹的分法，符合課程組織順序性的規準。

國民小學：

……。因此，族群眾多、文化多樣，可說是臺灣歷史的一大特色。（王淑芬、張益仁主編，2007：6）

……。因此，對外關係密切以及貿易興盛，是臺灣歷史的另外一項特色。（王淑芬、張益仁主編，2007：6）

……這種冒險犯難、刻苦耐勞的精神，成為臺灣人的性格特點之一。(王淑芬、張益仁主編，2007：7)

國民中學：

臺灣的歷史多采多姿，深具特色。首先，臺灣是一個移民社會，各種不同族群同在這塊土地上奮鬥；其次，臺灣位在東亞海陸樞紐，長久以來，海洋貿易與臺灣經濟發展息息相關；再者，四百年來，政權更迭頻繁，形成臺灣多元文化的特色，原住民文化、中國文化、日本文化、歐美國文化都交錯融合其中。(賴進貴主編，2008：71)

就「臺灣歷史特色」的主題而言，此一主題是本單元重要且基礎的概念，是整體臺灣歷史歸納的結果，在國民小學教材課文中已有清楚的敘述，國民中學教材再以不同的文句來重複強調此一基礎且重要的觀念。就上述分析而言，國民中小學教材在此一主題上的銜接情形符合課程組織中的「繼續性」規準。

(二) 臺灣史前文化

在「史前文化概述」的主題中，就課程銜接中的繼續性觀點而言，史前文化時代分界的標準是本單元重要且基礎的概念，在國民小學教材課文中已做清楚的敘述，國民中學教材並不在課文中再做無謂的贅述，而是以課文附注補充的形式（小幫手）以不同的文句來重複強調此一基礎且重要的觀念，重要的、基本的和必需的學習內容，在不同學習階段予重複的出現，使學生有機會重複練習，避免遺忘，符合課程組織中的「繼續性」規準。

國民小學：

沒有留下文字紀錄的古老時代，稱為「史前時代」；有留下文字紀錄的，稱為「歷史時代」。(王淑芬、張益仁主編，2007：10)

大約從五萬年前開始，臺灣就有人類活動。由於當時沒有文字，現在我們只能從留存下來的器物和遺址，推測他們的生活情況。(王淑芬、張益仁主編，2007：12)

國民中學：

一般將沒有文字記載以前的歷史稱為「史前時代」；而有了文字以後的歷史稱為「歷史時代」。由於史前時代沒有文字記載，通常只能從遺物、化石等來認識史前時代。(賴進貴主編，2008：73)

就「史前文化遺址」的主題而言，在臺灣史前文化遺址的介紹上，國民小學教材並未依學者的分類將史前文化分成舊石器、新石器、金屬器 3 個時代，僅籠統的以長濱文化、圓山文化、卑南文化和十三行文化為例，來介紹臺灣的史前文化，並詳細敘述這 4 個文化的概況，以此說明臺灣史前人類生活演化的歷程。而國民中學的教材則是在國民小學的基礎上，將史前文化分成舊石器、新石器、金屬器 3 個時代，除了詳述各時代的特徵，更深入介紹各時代的代表遺址。

國民小學：

根據學者專家的研究，臺灣有許多史前時代的遺址，呈現出許多不同的文化，其中以長濱文化、圓山文化、卑南文化和十三行文化，比較具有代表性。(王淑芬、張益仁主編，2007：14)

國民中學：

根據考古學家的發掘與研究，到目前為止，臺灣發現將近二千處史前時代的遺址，這些遺址呈現出許多不同的文化特色。臺灣的史前文化，依據所發現的器物，可分為舊石器、新石器、金屬器 3 個時代。(賴進貴主編，2008：74)

農業的出現、燒製陶器以及磨製石器是新石器時代的 3 個重要特徵。(賴進貴主編，2008：74)

就上述分析而言，國民中小學教材在此一主題的銜接上，呈現「繼續性」及「順序性」的課程組織規準，也符合「由古至今」、「由單純到複雜」、「由整體到部分」的課程組織原則。

另外，國民小學教材在新石器時代的介紹上，詳盡的介紹圓山文化與卑南文化的各項文化特徵和考古遺物，而國民中學教材對此二者不再贅述，僅以扼要的文句及附圖的說明，簡略地帶過這兩個文化，旋即補充上新石器時代的另一個重要文化——大坌坑文化，並加以延伸出新石器時代的 3 大革命（農業的出現、燒製陶器及磨製石器）此一重要而核心的概念做為總結。如此看來，國民中學的課文內涵能在國民小學所學知識的基礎上，進一步在深度與廣度加以延伸，符合「繼續性」及「順序性」的課程組織規準。

然而在長濱文化及十三行文化的介紹上，國民中小學教材中的課文敘述幾乎完全雷同，除了加入「舊石器」、「金屬器」用詞外，並無任何加以加深加廣的敘述，國民中學教材在此一段落的敘述上，相對於國民小學教材而言卻成了不必要的重複，教材的鋪陳並未運用繼續性和順序性的規準加以加深加廣，反而只是呈現幾乎完全雷同的贅述。

國民小學：

臺灣目前所發現最古老的史前文化，是分布於東部及恆春半島海岸的長濱文化。它約在五萬年前出現，五千年前消失。當時的人們用敲打的方式製造石器，過著採集、漁獵的生活，並且已會使用火。(王淑芬、張益仁主編，2007：16)

十三行文化分布於北部海岸和臺北盆地。距今約二千年到四百年左右。當時的人們懂得煉鐵，使用銅、鐵等金屬器工具，過著以農業為主、漁獵為輔的生活。另外，從遺址中所發現的中

國大陸瓷器和錢幣，可以知道他們與中國大陸有貿易往來。(王淑芬、張益仁主編，2007：19)

國民中學：

考古學家在臺東縣長濱鄉發現的長濱文化，存在時間大約距今五萬年至五千年間，文化特色是以打製的石器為主要工具，經濟生活為漁獵、採集，並已知用火。(賴進貴主編，2008：74)

金屬器時代大約距今二千年至四百年，文化遺址散見於臺灣各地，以臺北縣八里鄉的十三行文化為代表。此時除了繼續使用石器、陶器外，也開始使用鐵器等金屬器。經濟生活以農業為主、漁獵為輔，聚落也較具規模。(賴進貴主編，2008：75)

(三) 臺灣原住民族文化

就「原住民的由來與分類」的主題而言，國民小學教科書未交代原住民定居臺灣的經過，只重點介紹原住民兩大族群的分布、特徵、社會組織與文化演變。國民中學教材方面，以國民小學介紹過的原住民兩大族群概念為基礎，進而提出「南島語族」的概念來闡述原住民定居臺灣的時間及經過，並詳加介紹兩大族群所包含各族的特色，更進一步深入敘述原住民各族的經濟活動包含「游耕」等概念，及宗教信仰包含「公廨」、「歲時祭儀」、「生命禮俗」等名詞，由於這些概念較艱深，因此在國民小學教材中呈現篇幅有限，等到國民中學階段才能詳加對學生進行深入的介紹，使學生學習之際易於理解原住民文化各要素的關係，在課程的編排上確屬恰當。綜上所述，此一部分的銜接情形整體而言符合「繼續性」、「順序性」的課程組織規準，也符合課程組織中「由整體到部分」的原則。

所謂課程組織規準中的「繼續性」是指重要的、基本的和必需的學習內容，在不同學習階段予重複的出現，使學生有機會重複練習，避免遺忘。然而就「原住民社會組織」的主題而言，國民中小學教材在原住民

民的社會組織和家庭制度方面的編排上，國民中學的教材除了加入達悟族漁團組織的敘述外，其餘部分與國民小學的課文敘述幾乎完全相同，國民中小學教材在原住民各族的家族制度也一再重複，未能加深加廣。從課程銜接的觀點而言，易因教材不當的重複，導致教師教學缺乏效率，白白浪費了寶貴的學習時間與機會。

國民小學：

在社會組織方面，各族不同。有的屬於母系社會，家產由女子繼承，如阿美族、卑南族；有的屬於父系社會，家產由男子繼承，如賽夏族、布農族、鄒族；有的屬於貴族社會，土地為貴族所有，如排灣族、魯凱族。（王淑芬、張益仁主編，2007：22）

國民中學：

高山的家族制度各族群不盡相同，有的屬於母系社會，如阿美族、卑南族；有的屬於父系社會，如賽夏族、鄒族。在社會組織方面，有的屬於貴族社會，土地為貴族所有，如排灣族、魯凱族；達悟族則沒有明顯的階級制度，但有漁團組織。（賴進貴主編，2008：77）

另外，就「原住民宗教禮儀」的主題而言，國民小學教材僅提及各族定期舉行各種慶典和祭祀活動，以圖片介紹賽夏族的矮靈祭，而國民中學教材則詳加介紹原住民的泛靈信仰，更闡述了歲時祭儀及生命禮俗的概念，並分別以各族的祭典為例加以說明，頗能符合課程組織中的繼續性及順序性規準。

國民小學：

原住民各族定期舉行各種慶典和祭祀活動，不僅使各族文化代代相傳，也呈現出臺灣地區豐富多樣的族群文化。（王淑芬、張益仁主編，2007：23）

國民中學：

原住民崇拜各種神靈，……認為祖靈最能影響族人的吉凶禍福。例如西拉雅族崇拜組靈的場所稱為「公廨」，該族的「祀壺信仰」，就是將裝有清水的壺、罐置於公廨裡，象徵祖靈的存在。（賴進貴主編，2008：78）

歲時祭儀較著名的有阿美族的豐年祭、賽夏族的矮靈祭以及達悟族的飛魚祭，他們透過祭典活動，感謝神靈。（賴進貴主編，2008：78）

生命禮俗則包括出生、成年、結婚、喪葬等，例如：透過舉行成年禮的儀式，表示個人已跨入了人生的新階段。（賴進貴主編，2008：78）

最後，就「原住民生活藝術」而言，此一議題是原住民文化元素裡，學生在生活中較常能接觸的部分，國民小學教材簡略介紹原住民服飾、器物的特色，而國民中學教材卻未再針對此一重要的議題有任何延伸的敘述，或是加深加廣的介紹，就以此項分析來看，銜接情形似乎有待改善。

二、圖片內涵分析

教科書中的圖片或圖表，在教科書當中的功能，和文字一樣，是呈現知識的重要形式之一，絕非文字的附庸。教師在教學中，偶會有用文字語言表述史實卻總感不足的情況，若能適時輔以附圖，必定能收事半功倍之效（陳春梅，2001）。高鵬飛（1995）指出圖表的功能除了易引發學生學習興趣，激發學習動機外，亦能訓練學生思考能力，透過圖表的圖像呈現，指導學生認真觀察各種直觀教具，仔細閱讀教科書上的文字、圖表、想像圖、地圖、文物古蹟圖，以豐富學生的歷史表象，給想像創造足夠的物質條件。杜維運（1999）認為圖表具有引發學生歷史想

像的功能，所謂的歷史想像是指將自己放入歷史之中，進入歷史的情況，進入歷史的時間，然後由此想像當時可能發生的一切，如此易於得到歷史真理，而除去一些後代的附會，而歷史想像無法憑空產生或一觸即發的，要靠很多的條件，專注、同情、物證的刺激（即歷史圖表）以及學術的基礎，都是引發歷史想像的媒介。

綜上所述，圖表具備多樣重要的功能，其在歷史教材中是不可或缺的一部分。黃秀政（1986）指出圖表對歷史教學的幫助極大，其編排的適當與否，往往也會影響到歷史教科書編纂的成敗，以及影響教學的成效。因此國民中小學教材中的圖表是否編排得當，就課程銜接的觀點而言，是否符合課程組織的規準與原則，這些都將影響到教材的銜接情形。基於此，本研究將探究國民中小學教材中的圖表銜接情況。將臺灣史史前文化單元分成「臺灣歷史概述」、「臺灣史前文化」、「臺灣原住民族文化」3 個部分進行分析（如表 2），而本研究所指稱之附圖，係包含教科書所有正文中非文字敘述的部分，含地圖、人物圖像、想像圖、示意圖、演變圖、古蹟遺跡遺物圖、繪製插圖、歷史實景圖等。茲將分析結果分述如下。

（一）各部分附圖統計

將臺灣史「史前文化與原住民」單元的「臺灣歷史概述」、「臺灣史前文化」、「臺灣原住民族文化」3 部分圖片，進行統計分析，結果如表 2。在「臺灣歷史概述」的展示圖片，國民小學教材中共有 8 張，國民中學有 3 張，皆未重複。在「臺灣史前文化」的部分，國民小學部分有 9 張圖片，國民中學有 7 張圖片，重複的圖片有 1 張。「臺灣原住民族文化」的章節裡，國民小學教材中有 7 張，國民中學則有 9 張，重複的圖片則有 1 張。

（二）臺灣歷史概述

在「臺灣歷史的特色」主題下，國民小學階段的教材中，使用 2 張圖片，清晰呈現因地理位置造就文化多元及貿易興盛之歷史特色（王淑

表 2 國民中小學社會領域 H 版教科書之圖片內容分析

分析章節	分析面向	附圖數量		重複出現之 附圖數量
臺灣歷史概述	臺灣歷史的特色	國民小學	2 張	無
		國民中學	1 張	
	探究歷史的素材與途徑	國民小學	5 張	無
		國民中學	1 張	
	臺灣歷史的分期	國民小學	1 張	無
		國民中學	1 張	
史前文化時代	史前文化概述	國民小學	1 張	無
		國民中學	1 張	
	史前文化遺址	國民小學	8 張	1 張
		國民中學	6 張	
原住民族文化	原住民由來與分類 (含經濟生活)	國民小學	3 張	1 張
		國民中學	4 張	
	原住民的宗教禮儀	國民小學	1 張	無
		國民中學	5 張	
	原住民的生活藝術	國民小學	3 張	無
		國民中學	無	

資料來源：研究者自行整理。

芬、張益仁主編，2007：6)。國民中學教材中，則以 1 張原住民阿美族豐年祭的圖片作為展示（賴進貴主編，2008：70-71），更細部地表現臺灣歷史特色的豐富與多元。就此點而言，國民中學教材未與國民小學教材重複使用相同的圖片，並符合「順序性」的課程組織規準。

就「探究歷史的素材與途徑」的主題而言，國民小學教材中，使用 5 張附圖來呈現，藉由先民所遺留下來的遺物及遺跡，可使今人推知當時的生活狀況。此外，國民小學教材的附圖中，清晰地將考古文化層與史前人類生活景象相結合（王淑芬、張益仁主編，2007：14），讓學生藉由歷史圖片的刺激，進入歷史情境中，激發其歷史想像。而國民中學教材中，關於此主題的圖片展示，因國民小學教材中即已呈現過重要的概念，故僅使用了 1 張附圖，重複強調史前人類生活的特色外，並配合課文將各考古文化層的年代，替代為「舊石器時代」、「新石器時代」等專業的歷史名稱（賴進貴主編，2008：73）。相較於國民小學教材，國民中學部分不但重複展示基礎的重要考古觀念，更加深加廣地展示進行內容

的擴充。因此，在「探究歷史的素材與途徑」主題下的圖片展示，國民中小學教材運用了「繼續性」和「順序性」的課程組織規準。

就「臺灣歷史的分期」的圖表而言，國民中小學的教材中各以 1 張圖表來表現臺灣歷史的分期。然而，國民小學階段的學生在歷史課程中是初次接觸臺灣史，因此國民小學教材選用圖文並茂的方式詳細地呈現臺灣史分期表（王淑芬、張益仁主編，2007：10-11）。國民中學教材則考量國民小學階段已學習了完整的臺灣史，對於臺灣史分期表的呈現，是在國民小學教材的基礎上，僅使用簡明的圖表來表現（賴進貴主編，2008：72），即是重要的、基本的和必需的學習內容，在不同學習階段，考量到其先備知識後，以簡明的呈現方式重複的出現，使學生有機會作重複練習，避免遺忘。這是課程組織中的「繼續性」規準之展現。

（三）臺灣史前文化

在史前文化的章節中，附圖的呈現是希冀給予學生足夠的刺激，對於史前人類的生活情景，能引發適當的歷史想像，以及傳達相關的考古知能。而在「史前文化概述」的主題下，國民小學教材有 1 張附圖，以繪製想像圖來展示史前人類的生活概況（王淑芬、張益仁主編，2007：12-13），提供學生足夠的引導來進行歷史想像。國民中學部分則使用 1 張圖表，展示臺灣史前重要文化遺址的分期表（賴進貴主編，2008：75）。相較於國民小學教材中的繪製想像圖所提供的具體視覺學習經驗，國民中學部分則延伸將各史前文化遺址，以較為抽象的文字呈現年代的先後排序。由此可見，在此主題下，國民中學小教材符合課程組織原則中的「由具體到抽象」，及課程組織規準中的「順序性」。

就「史前文化遺址」的主題而言，國民小學有 8 張附圖、國民中學有 6 張附圖。國民小學教材中的附圖，在介紹臺灣史前文化的各遺址時，皆以繪製想像圖來展示（王淑芬、張益仁主編，2007：16）。而在國民中學部分，則以考古遺物來進行實物展示（賴進貴主編，2008：74），使學生能從歷史的想像再提升至遺址遺物的認識，符合「順序性」、「繼續性」

的課程組織規準。然而，其中有 1 張十三行博物館史前人類生活復原圖，是國民中小學重複的附圖（王淑芬、張益仁主編，2007：15；賴進貴主編，2008：72），而此一照片對於本單元內容來講，並非基本、必需的概念，尚有其他史前文化博物館的照片，或十三行博物館的其他照片可替代。由此可見，同一張不重要的圖片於國民中小學教材中重複的出現，未符合課程組織中「繼續性」的規準。由上述附圖之分析，可發現十三行博物館史前人類生活復原圖完全重複，較為不妥外，其他的附圖均符合「順序性」、「繼續性」的課程組織規準。

（四）臺灣原住民族文化

就「原住民的由來與分類」的主題而言，國民小學教材的課文將原住民族分為平埔族與高山族兩部分進行介紹，在圖片的展示上也配合課文的分類方式來呈現，共有 3 張附圖。國民中學教材關於此主題，共有 4 張附圖，延續使用原住民兩大族群的分類概念為基礎，進階地將平埔族與高山族的各族群分布圖，由國民小學的 2 張圖片分開呈現，合併成 1 張圖片展示（賴進貴主編，2008：77），並加深加廣地介紹原住民族屬於南島語族（賴進貴主編，2008：76）。此外，國民中學教材也延伸以圖表的方式整理不同時期對於原住民的稱呼變化，使學生瞭解不同時期對原住民的稱呼用詞出現的年代。然而，國民中學教材中呈現原住民平埔族生活景象的附圖：「平埔族捕鹿圖」，與國民小學教材重複使用（王淑芬、張益仁主編，2007：21；賴進貴主編，2008：78），此張圖片出自番社采風圖，而番社采風圖中有許多圖片可供運用，如耕種圖、刈禾圖、迎婦圖……等，此張圖片並非屬基本、無法取代之附圖，可見是未符合「繼續性」課程組織規準。由上述的分析可見，此一部分的銜接情形整體而言，除了「平埔族捕鹿圖」重複外，其餘附圖皆符合「繼續性」、「順序性」的課程規準，也符合課程組織中「由單純到複雜」的原則。

在「原住民的宗教禮儀」主題的介紹下，國民小學教材的附圖，用 1 張圖片呈現賽夏族的矮靈祭活動。而國民中學教材則以 5 張圖片呈現

多項原住民的宗教禮儀，當國民中學部分雖重複介紹賽夏族矮靈祭，卻以不同的圖片進行呈現，符合「繼續性」、「順序性」的課程規準。當教材中論及「原住民的生活藝術」主題時，國民小學的附圖，以 3 張附圖呈現原住民的織布、雕刻、拼板舟藝術。國民中學部分，在此主題下卻未有任何相關的圖片展示。由此點來看，與國民小學教材的附圖銜接，似乎有待改進。

伍、結論與建議

本節分為兩部分，第一部分歸納研究結果，做成結論，第二部分根據研究結論提出具體的建議，提供教科書編審單位、教育行政主管機關及教師做為檢視之依據。

一、研究結論

依據本研究對國民中小學社會領域 H 版教科書之分析，歸納出下列結論：

（一）課文敘述方面

1. 臺灣歷史概述的部分

在臺灣歷史概述的部分，其中「探究歷史的素材與途徑」與「臺灣歷史的特色」兩個主題裡，國民中學教材課文部分，皆能以國民小學所呈現過的內容為基礎，重複強調重要且基本的觀念，並加以加深、加廣的延伸，符合課程組織中「順序性」與「繼續性」的規準，以及「由古至今」、「由單純到複雜」、「由整體到部分」的課程組織原則。

2. 臺灣史前文化的部分

在臺灣史前文化的部分，「史前文化概述」此一主題，國民中學小教材的課文敘述能符合課程組織中「順序性」與「繼續性」的規準，以

及「由古至今」、「由單純到複雜」、「由整體到部分」的課程組織原則。而在「史前文化遺址」的主題中，國民中學教材關於長濱文化與十三行文化的課文敘述與國民小學教材幾乎完全相同，並無任何加以加深加廣的敘述，相對於國民小學教材而言卻成了不必要的重複，教材的鋪陳並未運用繼續性和順序性的規準加以加深加廣，反而只是呈現幾乎完全雷同的贅述。

3.臺灣原住民文化的部分

在臺灣原住民族文化的部分，「原住民的由來與分類」、「原住民的宗教禮儀」這兩個主題中，國民中學教材課文部分，皆能以國民小學所呈現過的內容為基礎，重複強調重要且基本的觀念，並加以加深、加廣的延伸，符合課程組織中「順序性」與「繼續性」的規準，以及「由古至今」、「由單純到複雜」、「由整體到部分」的課程組織原則。然而對於「原住民的社會組織」此一主題而言，課程內容編排上，國民中小學教材中的課文敘述幾乎完全相同，零碎的教材原封不動的重複，教材的鋪陳並未運用繼續性和順序性的規準加以加深加廣，使教師教學缺乏效率，學生也白白浪費了寶貴的學習時間，教材銜接情形有待改進。最後，就「原住民的生活藝術」主題而言，只有在國民小學教材中呈現對此一主題的課文介紹，國民中學教材對此則付之闕如，隻字未提，更遑論加以加深加廣的延伸，教材銜接情形有待改進。

（二）圖片部分

1.臺灣歷史概述的部分

在臺灣史概述的部分，分為「臺灣歷史的特色」、「探究歷史的素材與途徑」與「臺灣歷史的分期」3個主題。在此3項主題下，國民中學教材的圖片，相較於國民小學教材，未重複使用相同的圖片，但皆能重複展示基礎的重要考古觀念，更加深加廣地進行內容的擴充，符合課程組織中「順序性」與「繼續性」的規準，以及「由整體到部分」課程組

織原則。

2.臺灣史前文化的部分

臺灣史前文化章節下，則分成「史前文化概述」、「史前文化遺址」兩個主題。「史前文化概述」主題下，國民中小學教材符合課程組織原則中的「由具體到抽象」，及課程組織規準中的「順序性」。以「史前文化遺址」主題而言，其中有1張十三行博物館史前人類生活復原圖，是國民中小學重複的附圖，較為不妥，但其他的附圖均符合「順序性」、「繼續性」的課程組織規準。

3.臺灣原住民族文化的部分

臺灣原住民族文化的圖片展示，分為「原住民的由來與分類」、「原住民的宗教禮儀」、「原住民的生活藝術」3個主題。在前兩個主題的圖片的展示，國民中學教材中呈現原住民平埔族生活景象的附圖：「平埔族捕鹿圖」，與國民小學教材重複使用未符合「繼續性」課程組織規準，除此之外，其餘附圖皆符合「繼續性」、「順序性」的課程規準，也符合課程組織中「由單純到複雜」的原則。而在「原住民的生活藝術」主題下，僅有在國民小學有圖片展示，國民中學部分卻未有任何相關的圖片展示。由此點來看，與國民小學教材的附圖銜接，似乎有待改進。

二、研究建議

根據研究結論，提出以下相關建議。

（一）對教科書編審單位之建議

- 1.國民中小學教材課程敘述應避免以完全雷同之文句重複不重要的概念，圖片的選用也應捨棄前一階段已出現過的圖片，以不重複的圖片來呈現。

課程銜接即是指課程組織上的順序性、繼續性及統整性原則，就擴大學習效果來看，若課程的銜接不良，正如施於某一重物的各種力量未

經妥善安排一樣，不但效果無法極大化，且各因素的力量可能互相衝突、互相抵銷，嚴重者還會產生副作用，出現負面效果；就學生學習效率來看，良好的課程組織使學生學習之際易於理解課程各要素的關係，因此可以迅速掌握意義，容易發現所學之應用途徑，且學起來容易，動機也會增強，學習時間更能縮短，學習變得更經濟有效率。因此，國民中小學教材課程敘述應避免以完全雷同之文句重複了不重要的概念，圖片的選用也應捨棄前一階段已出現過的圖片，例如 H 版番社采風圖中的捕鹿圖並非屬基本、無法取代之附圖，卻在國中小教材原封不動的重複出現，建議可以番社采風圖中的耕種圖、刈禾圖、迎婦圖等圖來取代之。

2.課程組織的規準應與課程組織的原則相配合。

課程組織的規準應與課程組織的原則相配合。例如，課程組織中「由熟悉到不熟悉」的原則若能與課程組織中「順序性」、「繼續性」的規準配合良好，則課程能由學生熟悉之處著手，逐漸導向其不熟悉的地方，並以前一學習階段的經驗做為學習基礎，逐漸引導至更高層次的學習，讓歷史由生活經驗帶入，逐漸加深加廣，並啟發其思考能力，而不會讓國民小學教材流於曇花一現。例如「原住民生活藝術」主題是原住民文化元素裡，學生在生活中較常能接觸的部分，然而國民小學教材僅簡略介紹原住民服飾、器物的特色，而國民中學教材更未再針對此一重要的議題有任何延伸的敘述，或是加深加廣的介紹，讓這個主題的學習在國民小學階段即畫上句點，實為不妥。如以「由熟悉到不熟悉」的原則與「順序性」、「繼續性」的規準配合的觀點來編輯教材，除了應在國民小學教材詳加介紹原住民服飾、藝術、器物的特色，而國民中學教材也要再加以延伸敘述，或是加深加廣的介紹，才不會熄滅了國民小學教材好不容易引燃的學習興趣、放棄了國民小學階段好不容易才累積起來的學習基礎。

3.設置教科書編審縱向相同的委員，或加強國民中小學兩階段教科書編輯及審查單位的對話，並將課程組織的規準及原則列為審查

之重點。

國民中小學教材應以達成課程銜接為目標，以前一學習階段所呈現過的內容為基礎，重複強調重要且基本的觀念，並加以加深、加廣的延伸，符合課程組織中「順序性」與「繼續性」的規準，以及「由古至今」、「由單純到複雜」、「由整體到部分」的課程組織原則。而達成課程銜接的目標不能光靠巧合，出版商編輯團隊應有縱向委員之設計，並加強不同學習階段編輯團隊的對話，教科書審查單位也應有縱向銜接委員之機制，並將課程組織的規準及原則列為審查之重點。

- 4.於教師手冊中增列前一階段已習得的知識，或未來將學到的內涵，以利教師能更清楚的掌握學生已具備的先備知識，或是未來將學到的教材內涵。

九年一貫課程不僅強調學習領域橫向的統整，也重視各學習階段間縱向的連貫。教科書出版商宜針對社會學習領域之課程內容編擬整體架構。由於國民中小學階段教師甚少對話，且對彼此教材亦不熟悉，國民中小學教師均無法看到整套課程的設計是否連貫，這是不爭的事實，因此建議各出版業者在時間、經費、人員等條件允許的情況下，也應將視野擴大，多從事課程銜接的工作，例如，可以透過辦理教師研習、或透過書面上（教科書或教師手冊）更清楚說明學生在前一階段已習得的知識，或未來將學到的內涵，讓使用的教師能更清楚的掌握學生已具備的先備知識，或是未來將學到的教材內涵，以利達成課程之一貫性的理想。

（二）對教育行政主管機關之建議

- 1.進行不同學習階段各學習領域之審查版本內容的比較研究，作為教科書實質審查的基礎及教師選用版本的參考。

一般教師一方面因為教學工作的繁重無法再針對不同學習階段的教材從事銜接性的分析，另一方面也可能因為本身課程專業不足無法深入分析。因此，若能由教育行政單位委託教育研究相關機構，隨時將各

版本各領域不同學習階段教材的銜接情形的分析報告，透過網站、刊物等方式傳達給教科書編審單位及全國教師。如此，不但能夠督促教科書編審單位重視教科書的銜接性，也能提供教師選用版本時的參考依據，更是達成九年一貫課程銜接理想的途徑。

2.提供課程銜接的專業諮詢，建立不同學習階段的對話與分享的平臺。

課程設計是連續的過程，中小學課程的銜接和統整要瞻前顧後，觀左照右，國民中學要奠基於國民小學之上，並引導至高中，因此教育行政單位若能規劃各縣市國教輔導團提供課程銜接的專業諮詢，並落實國民中小學策略聯盟的對話與分享的機制，甚至國民中小學課程發展委員會也能定期聚會，互相提供經驗與意見，一定能使彼此了解學生在前一階段已習得的知識，或未來將學到的內涵，促使課程銜接理想的實施。

（三）對教師之建議

1.擺脫只著重自身教授學習階段教材處理的狹隘觀點，從課程銜接的面向，深入了解課程深層的要素，全面的看待學生的學習經驗及未來的發展。

就研究者所在的教學現場所觀察到的現象，教師大都只針對自己所任教的年段來看教材，自然也限制了教師評鑑教科書內容的連貫性之視野。教師應探討教材中的課程要素，課程要素是課程組織的經緯線，因此從事課程組織時一定要找出課程要素，把各種學習機會貫串起來。常用的組織要素包括知識、認知過程、技能、情緒和感性、價值和信念、意志、習慣、氣質與道德，它們可為課程提供繼續性、順序性和統整性的基礎。而學生所學習的素材是外顯的、具體的，組織要素可以說是課程的深層結構。我們若問學生今天學了什麼，他們可能回答說平埔族，他們不知道平埔族在社會學習領域中的學習順序何以要如此安排，也不知道平埔族與史前文化學習的關係。同理，學生可能回答學到十三行文

化，但他們不見得知道史前文化的選擇及學習時間和學習次序的規劃。然而教師身為課程與教學間轉化的媒介，應深入了解課程的深層結構，讓此一階段的學習奠基於前一階段之上，並引導至下一階段的學習，如此，學生才能獲得循序漸進、螺旋式加廣加深的學習歷程與思維體驗。所以老師必須跨出自己任教的年段，全面來看孩子學習的經驗和未來的發展，如此，方能有助於課程銜接理想的實現。

- 2.當教材的銜接問題浮現時，教師應補足缺漏，自行刪減不必要的重複，具備自己研發自編教材的能力，以補充使用之教科書銜接不良之內容。

教科書的課程銜接到最後還是需要依賴教師實際教學的轉化，教師應多多參閱與自身教學有關的前後學習階段之教材，參加相關的研究活動，培養自行編、選教材的能力，並透過教師群團隊力量的分享、對話及共同研擬達成課程銜接的對策。總之，教師心態的調整及發揮教師專業能力，是達成課程銜接關鍵要素之一。

- 3.教師應優先選擇基本概念呈現度較佳的教科書版本。

就國民小學教師而言，國民小學階段為九年一貫課程的基礎，也就是說，在學生的學習過程當中，若能於國民小學即打好基礎，對於之後國民中學時期的學習必然有所助益。此外，就社會學習領域的學習層面而言，是從國民小學階段對臺灣地區的認識，至國民中學階段，逐步擴大至整個世界的認識。因此，在國民小學階段的教科書選擇，可說是學生學習歷程的基礎。若能於國民小學階段就選擇基本概念呈現度較佳的教科書版本，為國民中學階段的學習打下穩健的基礎，可協助學生未來在知識概念系統的加深加廣上，因有良好的基礎與銜接，而更加順利。

就國民中學教師而言，在九年一貫課程實施後，教科書開放民間編纂，而教科書選擇權也下放給各個學校，因此各校教師可因應各校情況選擇適宜的版本，教師也從此要負起選擇教科書的重責大任。此外，考量到國民中學階段的教學任務，是承續國民小學打下的基礎概念，給予

學生較為深入的知能介紹。所以，國民中學教師在進行教科書的選擇時，應謹慎審視各版本教科書的內涵以及銜接度，選擇與國民小學教材銜接度較佳的版本，使學生在學習上能獲得順利的銜接，不致使學習遇到困難或挫折，而需要耗費較多的時間進行知識轉化。

參考文獻

- 丁瑞碧（2008）。國高中英語課程銜接問題及因應策略之研究——以臺中縣為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 王淑芬、張益仁主編（2007）。國民小學社會課本第六冊。臺南市：翰林。
- 王柏雄（2006）。以有效教學策略促進課程銜接之個案研究——以七年級英語科為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 全中平（2003）。九年一貫自然與生活科技課程與自然課程標準課程在教材與教學上之銜接問題與處理。教育資料與研究，52，1-7。
- 吳淑惠（2004）。國小教師對新舊課程銜接的認知現況之研究。國立臺南師範學院初等教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 吳淑菱（2007）。國中社會學習領域公民課程與高中公民與社會課程銜接之研究——以法律部份為例。國立臺灣師範大學政治學研究所在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計。臺北市：五南。
- 李而雅（2006）。從生活課程到社會學習領域課程銜接之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 杜維運（1999）。史學方法論。臺北市：三民。
- 周成美（2006）。新舊課程銜接補強教學之行動研究——以改善教科書中分數除法的教學為例。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 林天誠（2004）。自然與生活科技學習領域四年級新舊課程銜接問題與教師因應策略研究。臺北市立師範學院科學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林后淳、吳毓瑩（2004）。中小學教育銜接的背景與努力方向。教育研究月刊，127，143-151。
- 林宗義（2005）。國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程銜接問題之研究。國立彰化師範大學碩士論文，未出版，彰化市。
- 林幸誼（2004）。九年一貫國民中小學英語課程銜接。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 林建能（2002）。九年一貫教科書問題。師友月刊，420，38-40。
- 林美伶（2005）。資訊融入國中小英語銜接課程之研究。國立中正大學外國文學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林殿傑、張素貞（2002）。因應九年一貫課程銜接問題之探析。國民教育，43（2），20-27。
- 洪孟珠（2004）。九年一貫社會學習領域教科書審查歷程之研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 高鵬飛（1995）。淺談歷史想像力及其培養。昆明師範高等專科學校學報，4，47-50。
- 張香莉（2004）。國小三、四年級社會學習領域課程銜接之行動研究。國立臺北師範學院社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 張素貞（2003）。從九年一貫課程之「一貫」與「統整」探討學校實施課程銜接之可行做法。現代教育論壇，9，334-340。
- 張增治（2004）。如何做好國民中小學九年一貫課程銜接？教育社會學通訊，50，12-15。
- 教育部（2000）。國民中學及國民小學教科圖書審定委員會組織運作要點。臺北市：編者。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要——社會學習領域。臺北市：編者。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：編者。
- 陳明印（2002）。九年一貫課程銜接的適應與因應。國民教育，43（2），10-19。
- 陳春梅（2001）。新編高中本國史（初版）有關臺灣日治時期教材之分析比較及其與國中《認識臺灣（歷史篇）》連貫性之探討。歷史教育，8，53-99。
- 陳昭吟（2006）。國民中小學數學課程銜接之研究——以桃園縣為例。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳秋紅（2007）。臺北市國中小英語課程銜接之研究。國立政治大學英語教學碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳晚蓁（2004）。國一新生數學銜接方案之研究——以分數單元為例。國立嘉義大學數學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳錦芬（2004）。國民中小學英語教學銜接問題之探討與建議。教育研究月刊，127，130-142。
- 游家政（1999）。九年一貫課程——學校課程銜接與統整的推動與落實。臺灣教育，581，37-42。
- 黃光雄、楊龍立（2000）。課程設計：理念與實作。臺北市：師大書苑。
- 黃秀政（1986）。試論現階段中華民國國中歷史教科書的編纂——以新編國中歷史第一冊為例。載於國立臺灣師範大學歷史學系主編，國際歷史教育研討會論文集（頁145-178）。臺北市：國立臺灣師範大學歷史學系。

- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華書局。
- 黃政傑 (2003)。九年一貫課程銜接問題之分析。中等教育，54(6)，120-135。
- 黃煌道 (2006)。生活課程與藝術與人文學習領域審定本教科書中音樂課程銜接之研究。臺北市立教育大學音樂藝術研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊文達 (2004)。國小教師在數學學習領域課程銜接的合作行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊永芳 (2006)。視覺藝術教師對國中小課程銜接之教學信念研究。國立花蓮教育大學視覺藝術教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 趙淑君 (2006)。國小英語教師對小一英語課程與教學銜接看法之調查研究。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 歐用生 (2004)。國民中小學課程的銜接與統整。現代教育論壇，11，354-365。
- 蔡曉文 (2006)。屏東縣國中小英語銜接課程實施現況及其遭遇問題之研究。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭明惠 (2006)。國中小英語教師對九年一貫英語課程銜接之認知探討——以臺南地區為例。南台科技大學應用英語研究所碩士論文，未出版，臺南縣。
- 賴季伶 (2004)。數學課程銜接之研究——以九十二學年度小學四年級康軒版教材為例。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴進貴主編 (2008)。國民中學社會課本第一冊。臺南市：翰林。
- 龍盈江 (2006)。國高中數學課程銜接問題及因應策略之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- Armstrong, D. G. (1989). *Developing and documenting the curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brady, L. (1995). *Curriculum development* (5th ed.). Australia, South Melbourne: Prentice Hall.
- Goodlad, J. I. & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York: Harper Collins College.
- Oliver, A. I. (1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and process* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.