

多元識讀與動畫敘事課程在國語文領域統整中的應用——一個國語文領域統整課程發展之經驗分享

徐靜嫻

輔仁大學師資培育中心

摘要

本研究乃研究者與一個九人國小教師團隊，透過合作探究方式共同研發課程的歷程與結果。筆者有感當下諸多國語文領域的統整，缺乏對國語文領域本質與內涵之深究，導致國語文在統整課程中被稀釋化的現象。筆者透過教師團隊研習的方式，引導教師重新反省與建構對此面向的理解，並根植於相關理論發展出一個國語文領域統整的課程。研究結果顯示，以多元識讀的方式將動畫敘事課程運用到國小低年級國語文領域統整課程，在建立孩子對閱讀理解與策略應用、多元識讀能力之提升、以及生命經驗之分享上都有其積極的意義。另一方面，九人教師團隊亦肯定並建議，未來關於師資培育專家教授與現場教師專業成長團隊的互動上，合作探究模式是一個可以採行的方向。

關鍵字：合作探究、多元識讀、敘事課程、國語文領域統整課程

這是一個 10 人團隊共同探索的過程與結果。每一份子都在過程中，成就了他們個別的探究，屆時也完成了我們共同的探索。最重要的是，我們更堅信，為孩子創造一個支持學習統整的課程與環境，每個孩子都有動機與能力學習。

壹、緒論：研究背景與目的

兒童文學過去經常的被使用於語文課程中，有的作為引起動機，喚起學生對主題之期待；有的作為提供主題單元相關概念，替代性經驗的教材；有的則為課程延伸性學習提供補充的資源。近年來，由於「課程統整」概念之影響，不少學者以及教育者嘗試以兒童文學文本來統整聽說讀寫的能力（趙鏡中，2001），或者以不同的文本持續強調某些特定語文的知能（教育部編印，2003），或者作為重要議題探討的工具（國家教育研究院

籌備處，n.d.），也有一些則是以兒童文學文本作為多學科或跨越學科內涵探討的主軸（國家教育研究院籌備處，2000；Lauritzen & Jaeger, 1997；Short, Harste & Burke, 1996）。這些努力與嘗試，使得兒童文學在統整課程中存有極其積極的意義。在如此的基礎之上，引發筆者作進一步的嘗試。這樣的嘗試，同時也是挑戰筆者在〈「國語文領域統整問題疑、議」再議〉（徐靜嫻，2005）一文中所提到的，如何在「課程統整」的大概念下，國

語文領域於進行統整時，其國語文的本質與功能不被犧牲或被稀釋化的問題。另一方面，也想嘗試結合多元的理論與方式，來探索國語文統整的新方向。

透過教育部九年一貫大手攜小手深耕計畫的機會，筆者邀請教育實習合作學校之教師團隊參與合作，發展以國語文領域為主軸的統整課程。本研究之主要目的有二：

第一，希望透過合作探究的方式，在一學年專業團隊的運作下，能輔導教師團隊探究與發展出低年級之國語文領域統整課程。

第二，藉此機會了解利用兒童文學的文本，特別是透過多元認識方式，將動畫的「敘事課程」運用在國小低年級國語文領域統整課程的可行性與侷限性。

貳、文獻探討

一、敘事課程 (narrative curriculum) 的統整模式

敘事課程的統整模式是由 Lauritzen 和 Jaeger 所提出，是一種透過敘事文學 (故事) 來作統整的一種課程，主要的核心概念是讓學習者「能經驗課程如同經驗故事一般」(Lauritzen & Jaeger, 1997)。他們將「敘事」(narrative) 在定義上採取較為廣泛的說法，時常以「故事」(story) 一詞替換使用。故事通常包含場景、人物、行動事件、因果關係與意義等要素，故事可以是真實的，也可以是虛構的。他們引述 Connelly 與 Clandinin (1988) 有關故事特質時的說法，認為敘事乃是藉著無止境地敘述與重述人們如何透過經驗建構意義的一種研究。在敘事課程裡，敘事乃是指「將故事做為組織課程概念與事件的結構，並將課程的想法與事件建構成如同故事般的形式並賦予意義」(p.35)。

事實上，他們提出敘事課程的概念隱含著他們對主題式統整課程的反省與批判：因為在主題之下，學科經常被強迫放到不恰當的學習脈絡裡，主題式的統整往往依舊是教師為主導，孩子往往看不到之間的連結。雖說主題統整了許多紛雜的學習，然而不時泛出「矯揉造作」之跡。因此他們嘗試尋求一

個能讓學生「以真實的方式進行真實的探究」的課程，而以「敘事」為課程的想法因應而生。所謂的真實，應該涉及到人類的共同經驗，而這些經驗原本就自然而然地，會關連到我們在學校裡所學習的各個領域要面對的問題。如此一來，故事就提供了人類對宇宙真實的探究機會、提供了自然而然的經驗連結，同時也提供了超越學科界線的學習。在書裡，他歸納了六個主要的理由：

- (一) 幫助記憶 (to remember)：故事是重要的後設認知的組織者，研究顯示，資訊以敘事的形式建構較不容易忘記，也比較能讓大腦辨識與記憶。
- (二) 與生活平行 (to parallel life)：每一個人的生活都是一個故事，通常故事的架構與我們的生活類似，使得學習者得以產生替代性的學習而發展出對自己生活的理解。
- (三) 建構意義 (to make meaning)：好的故事以主旨與宇宙的事實為概念組織，讓學習者透過各自分立要素的連結來發掘意義。
- (四) 在有意義的情境脈絡裡學習 (to learn in a meaningful context)：通常故事闡述著不同時空下不同人們對他們所面對的真實問題、議題與兩難困境的反

應。而故事人物所遭遇的經常與我們個人的經驗有所關連，藉著如此有意義的情境脈絡，孩子可以深入探索並對自己的過去、現在與未來獲得較深入的理解。

(五) 提供個別差異 (to accommodate individual difference): 不同背景、能力與發展階段的孩子均能從文本，以個別獨特的方式找到與故事連結之處，並創造出他們自己的解釋與意

義，故事對個人提供了不同的探索的可能性。

(六) 參與社群 (to join a community): 透過故事的分享，孩子參與了文學社群，使他們在情感與認知上得以相互扶持，分享對故事的理解與個人的生命經驗。

以下是整個敘事課程的循環形式 (recursive pattern of the curriculum) 的圖示：

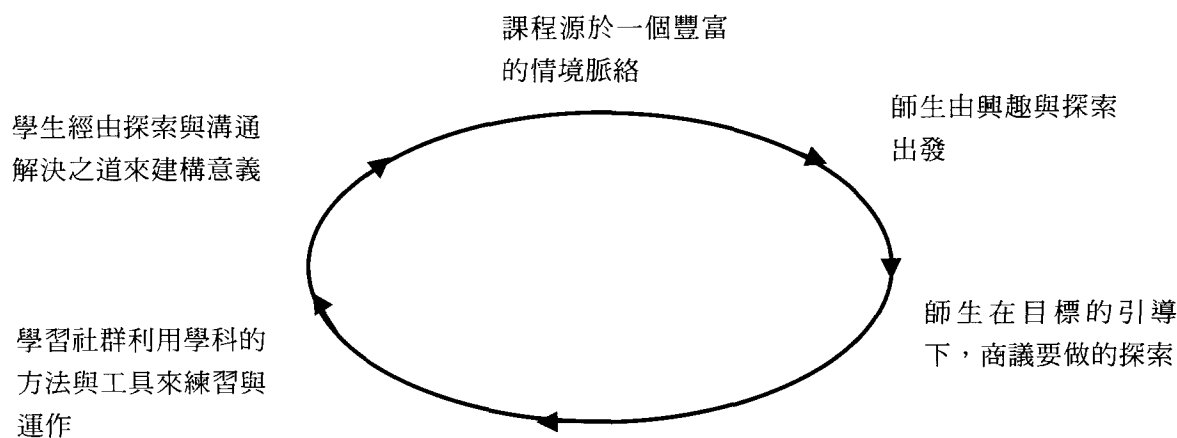


圖 1 敘事課程

資料來源：出自 Lauritzen & Jaeger(1997:21)。

敘事課程可以是書面的、圖像的，或者是多媒體的文本形式（例如電影或動畫），但它基本上必須是故事體，而且是真實的文本，並非為了特定課程與教學所寫的。Lauritzen 和 Jaeger (1997) 認為應從六個規準去判定，此六個規準包括引人入勝（涵蓋人類共同經驗、能引起興趣、值得探索等……等）的主題、背景、角色、衝突、行動以及解決／反省等六個項目。

二、多元識讀 (multiliteracy)

(一) 識讀的新觀點－多元符號系統的、社會情境脈絡的特質

許多學者 (Anstey, 2002; Cazden, et al., 1996; Duncum, 2004; Kellner, 1998; Kress, 2000) 指出，目前世界資本的文化形式 (cultural forms)，越來越趨向於聲音、文字、圖像等的結合，使得語言與其他形式的符號系統相互依賴的程度逐漸增加。比方說，當代的文化場景/合 (cultural sites) 如電視、電影、網路等所傳達的意義，乃是透過音樂、說話、音效、文字、圖像、畫面等的互動來形成。更甚的是，許多領域的學者都承認這樣的現象將使未來世界的工作與休閒的訴求急遽改變，隱含著新興的文化現象正嚴重衝擊著目前的學校的識讀教育。

過去傳統識讀的觀點認為，識讀主要是涉及讀寫的認知行為，被認為是固定的、非常個人的、心理的能力。雖然圖像或其他符號系統的運作，有時會伴隨著讀寫過程幫助學生理解，但讀寫仍舊是主要的訴求。由於學校教育視語言為主要的學習管道，長久以來形成了「語言中心主義」(verbocentrism)的意識型態(Siegel, 1995)，而與其他的認識方式分開，並助長了灌輸模式(the transmission model)的教學，使學生成為消極的學習者。Goodlad(1984)，Gardner(1983)，Greene(1990)和Eisner(1990)都提出警告，認為過度仰賴語言建構意義是不明智的，這等於給予語言、邏輯數學等智能特權，不但會阻礙其他方式的學習，並對孩子應該學習什麼以及如何學習設立了沒有必要的限制。

目前學者面對世界情境的改變與傳統識讀觀點的缺點，開始對識讀的概念作了新的闡釋，以因應未來世界公民教育的需求。Halliday(1975)就曾提出辯論，文化本身就是符號系統，一個意義與訊息被嵌入人們行為中的系統，而語言系統只不過是其中之一，但是是最普遍的系統。若根據符號系統的理論，除了語言，如音樂、藝術、戲劇、數學等都是人類所創造出來，傳達與呈現對世界理解的意義的符號系統(Berghoff, 1993)。因此，文化的表現形式基本上就擁有多元樣式的(multimodality)特徵，透過多元符號系統(multiple sign systems)來運作。另一個重要的概念則是牽涉到將識讀視為一種社會實踐，認為識讀是指以溝通的方式來建構意義，但不管使用何種方式來「表達」，都不可避免地嵌在特定的社會情境脈絡中來理解(Buckingham, 1993)。因此，識讀不僅要被放置於個人的腦裡，更要被置於社會情境脈絡中去研究，關注各種文化場合/景對個

人及生活有何意義，更要關注到它的整個情境脈絡。目前的挑戰是，當代文化場景/合在本質上涉及不同的知覺系統時，不僅個別的溝通方式被使用，不同的識讀(因有不同溝通方式的交織呈現)必須被喚起運作，並透過彼此的相關與互動來建立意義。也就是說，識讀教育的重點不可避免地必須走向「多元識讀」(multiliteracy)的方向。

(二) 媒介轉換(transmediation) – 多元的認識方式(multiple ways of knowing)

多元識讀也就是強調「識讀涉及到多元符號系統的彈性使用」(Leland & Harste, 1994; Short, Kauffman & Kahn, 2000)，學習者能將不同的符號系統做整合以創造出一個適合自身情境的文本並建構意義。此為教育帶來的洞見是，鼓勵結合多元的認識方式，擴展所有學習者溝通的潛力，使能達到持續探索與闡釋世界的目的。Gardner(1990)也提到，將教育以多元認識的方式來看待，意味著新的聲音能被聽到，新的觀點能被重視的可能性。近來越來越多的研究顯示，孩子需要不只透過語言學習，將各種符號系統交織在一起去傳達與呈現意義，增加了經營識讀事件的成功性(Siegel, 1995)。藉著不同的符號系統(多元的認識方式)學習，牽涉到一個很重要的識讀過程，稱之為「媒介轉換」(transmediation)，是一種由一個符號系統轉換到另一個符號系統建立理解的過程。「媒介轉換」最早是由一個語言教育者 Charles Suhor(1984)所提出，他想要發展以符號為基礎的課程，將媒體與藝術統整到所有的課程中。最初只是將其視為一個造句法的概念(syntactic concept)，處理符號系統的結構與不同符號間的關係，嘗試將內容由一個符號系統「翻譯(translate)」到另一個符號系統，提出替代性的符號系統對人類經驗建構的可

得性。有趣的是，此種翻譯過程可能隱含著永無止盡的闡釋過程。Siegel 引 Charles Sanders Peirce (1839-1914) 的論點，認為由於每一個符號系統都是基於其獨特的組織原理與涉及要素，與另一個符號系統是不同的，當意義被一種符號所創造，而轉化到另一種符號時，就有產生一連串解釋的可能性 (Siegel, 1995)。因此，媒介轉換的過程能提供不同的認識觀點，擴展意義範圍，並鼓勵與支持學習者建立新的連結 (Leland & Harste, 1994; Short, Kauffman & Kahn, 2000)。即使當學生在媒介轉換後的作品看來是對特定文本 (表現實體) 的直接翻譯，他仍舊要創造出連結，這中間的過程必定涉及反省與創造性的思考 (Siegel, 1995)。

三、探究的學習 (learning through inquiry)

(一) 探究的文學課程

Short 等學者 (Short, 1997; Short, 1999; Short & Bruke, 1996; Short, Harste & Bruke, 1996) 認為，一個平衡的語文課程，應該是整合「學習語言」、「學習語言知識」以及「透過語言學習」三個面向的活動，而這些面向必須被安排至有意義的情境中才能產生意義。這樣的課程學習情境，基本上雖然是從文學出發，但並非以文學為中心，卻是以探究為中心的，因此他稱之為「探究取向的文學課程」。他把探究視為一種「哲學態度」，以文學為中心的課程經常把焦點放在語文上，但以探究為中心的文學課程卻是將文學變成一種認識的方法之一 (a way of knowing) 並且交織在整個探究的過程當中。也就是說，文學變成了一個工具，一個驅使孩子去問那些對他們有意義的問題，以及建構他們理解的工具。因此，這時文學不是獨

立於外的，而是圍繞著學生的經驗與資源的一部份。透過文學，孩子需要尋求他們生活中重要的、有意義的問題，並且系統的探索這些問題。探究取向的文學課程，強調幾個重要的核心概念：

1. 孩子是問題的提出者與解決者。孩子發現並問自己的問題，沉浸在其中並探究之。這與主題式的課程事先規劃好所有的主題與問題是有差異的。
2. 探究欲建立孩子三種不同的知識：過去認知主義強調先備知識的重要，然而 Short 卻認為探索始自孩子的故事與經驗，我們欲建立他們個人與社會的知識、知識系統的知識，以及溝通系統的知識。這點與 Beane (1997) 的說法有些類似：個人的知識涉及到自我關注與認知，社會的知識包括由小的同儕關係到大至全球關係的理解，知識系統則在建立以不同知識系統觀點看待世界的視野，溝通系統則提供多元的認識方式來創造與溝通意義。
3. 探究是沒有終止的循環。透過探究，孩子對新問題有新的理解，但也可能更加困惑而促使更進一步的探究。因此，探究不是「找答案」而已，在困惑與解惑的過程中，調整或超越他們過去對世界的看法。這樣可以鼓勵孩子看到事物間的非線性關係及深層的關連，使他們更好奇、更具思考力與反省力。
4. 探究的教室是強調民主的。教師的任務是創造一個環境，提供孩子可以提出他們自己的問題，並能協助孩子在探究中找到意義。就如同 Pataray-Ching 及 Roberson (2002) 提醒我們，作為探究課程的教師，我們隨時要轉換在探究者、學習文化的支持者、聆聽與

觀察者、提問者、組織者與共同學習者的角色中。

(二) 合作探究的教學團隊

課程發展不應只是依照課程規劃的步驟與技術發展出一套學習的方案而已。Short 認為，課程的發展應該是一個探究的歷程，透過如此地探究歷程，不僅發展出適合學生的課程，同時透過質疑與檢驗自己在教室的信念與行動，尋求改變，進而達到以探究做為自身學習與專業成長的途徑。無庸置疑的，課程通常涉及一套「將既定的信念以行動實踐的信仰系統」(Short & Bruke, 1996)，在大部分的情況下，我們以既定的信念發展出我們的課程與教學，如此的行動即使涉及任何的改變，這種改變最多也是表面的改變而已。更危險的是，我們覺得「我們已經有所改變」，如此的想法可能使教師更裹足不前。因此，為了能夠持續學習，教師必須在課程發展過程中不斷質問自己的信念及行動，不要假定特定答案的正當性。

在最近的一些研究裡，不僅肯定教師以課程發展作為探究歷程的想法，這些研究更是強調教師應組成團隊，以合作探究的方式來提升課程的品質，與教師自身的教學及學

生的學習 (Bray, Lee, Smith & Yorks, 2000; Carini, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999)。合作探究是指同儕以團體的方式，針對課程或其他團體成員認定是重要的教學與學習相關的問題，一起持續地進行調查、反省、研究與計畫等過程。Weinbaum, Allen, Blyth, Simon, Seidel 以及 Rubin 等學者 (2002) 指出，通常合作探究包含了形成問題、確認幫助理解的證據、分享對證據的觀點、反省隨時浮現的答案、藉著經驗與討論不斷修改問題等的過程，分享、反省他們在教室內的經驗，並由這些經驗中學習與建構意義。一般而言，探究的過程是比較不規律的，隨著時間的進行，通常對問題會帶來新的理解與新的可能性，隨之產生改變。但合作探究並不總是帶來直接或容易實行的解決方案。然而，由於合作探究建基於教師本身的問題，透過探究的歷程引出教師的知識，使得教師能藉著研究自己的實務來思索他們的課程與教學，透過同儕的焦點討論與分析，可以幫助他們進一步改善其專業。有些研究更是指出，由合作探究所產生的知識是非常獨特地 (unique)，它對特定團體的教學實務非常有助益 (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002)。

參、研究方法

一、研究設計

本研究主要採取「合作探究」的方式來研發課程。過去傳統形式有關課程的教師研習大多著眼於對新資訊所謂的「訊息性的學習」(informative learning) (Mezirow & Associates, 2001)。因此強調獲得事實性的知識，特別是一些既定的模式、步驟或技術，以幫助教師能順利研發課程。然而這樣的新

知識沒有在一個概念架構下學習，往往獲得的只是片段的事實與表面的技術。為了讓教師能透過研發課程的過程反省自身的信念與行動，使他們對他們的學科、教育理念與方法的應用，以及他們的學生是如何學習的面向，有較深入的理解。因此，研究者採取與教師團隊成員合作探究的方式，一起進行課程的探究工作。希望促進「轉化性學習」(transformative learning) 的產生，亦即能使

我們修正原先既定的假設、觀點與作法，以嶄新的視野來發展課程實務。整個合作探究的歷程，強調三個關鍵性的活動：

- (一) 確認先前的概念：在本研究中，特別是針對課程統整、國語文領域的相關概念之釐清。
- (二) 連結新知識到概念架構：透過不同觀點的新資訊之提供，分析、討論與爭議，以建構新的概念架構。
- (三) 監控與評估學習：團體成員以一種能夠被公開、被質疑，以及被評價與調整的方式學習。學習的成果亦將有意識的被檢驗與討論。

二、研究對象

研究者透過與筆者實習合作學校的林林國小（化名）得知，學校每學期均要求各年級教師團隊提供一到兩個統整課程活動。恰巧當時該校亦正力邀研究者能針對該校教師研發課程提供指導，基於此，研究者即鎖定該校為研究之主要對象，並先暫行確認探究之起點以統整課程的研發為主。為了促使合作探究的產生，Weinbaum 等（2002）認為，校方或研究者應考慮幾個支持探究的要素，而這些要素必需在探究歷程中建議以確保探究的可能性：

- (一) 探究的姿態：探究團體的成員若能分享共同的核心價值，彼此能容忍公開呈現自己的工作與作品，比較能支持探究的發生。
- (二) 對學習的共同責任：當探究的團體成員對學生的學習感到應共同負起責任時，改進比較容易產生。
- (三) 持續探究的時間：唯有以學校為本、持續性、經常性的進行，方能促進積極的專業發展的可能。
- (四) 信任：合作探究經常要求教師揭露與

承認自己的信念與迷思，並接受同儕之檢視，將會帶來情緒上的起伏不安，因此，教師需要一個社群，擁有團體的規範，同時如此的環境在情感上是安全的、是彼此支持的，且相互信任的。

基於這些考量，校方與研究者協商後認為，低年級教師在設計統整課程方面已有三到四年的經驗，有基礎的經驗與實務可供分享與反省，加上時間上也比較寬裕，課程的彈性較大，意願可能比較高。更重要的是，低年級已有成形的教師團隊（約四人為一單位），有其合作的基礎，因此不妨從低年級入手。研究者於是請校方對低年級教師團隊提出邀請，最後徵得有意願之二年級教師團隊共九人，組成本研究之合作探究團隊。其中八位教師分屬兩個教師團隊（各四人），另有一名教師單獨參與。九位教師均為女性且都擔任級任教師，其中，最低年資為兩年的有一位，最高年資為二十一年的有一位，此位教師亦是語文專長，其餘教師年資均在八到十六年之間。所有九位教師班級的學生為本研究課程研發與實施之對象，而所研發之統整課程亦將預訂為該學年第二學期之統整課程單元。

表 1 教師基本資料

教師	性別	教學年資	主修專長
T娟	女	21	國語文
T燕	女	11	初等教育
T慧	女	11	體育
T玫	女	14	社會
T梅	女	2	數學
T玉	女	16	初等教育
T如	女	8	社會
T儀	女	12	音樂、特教
T一	女	12	自然

三、研究資料之搜集與分析

本研究主要採取質的研究法，研究資料的蒐集包含個別訪談、研習實錄的觀察與分析、研究者研究日誌、問卷、相關文件資料（教師教學檔案、省思、學生作品）：

（一）個別訪談

分別安排於研習進行之前與整個研習結束之後，由研究者與參與研習之九位教師分別進行正式的訪談。研習前的訪談主要目的有三：

1. 了解參與者過去統整課程的經驗與想法。
2. 診斷教師在統整課程相關議題之先備條件，作為設計研習活動內容之依據，特別是可以在未來作為相關議題對話的起點。
3. 與教師個體建立信任關係與表達個人之誠意，以減低彼此的猜忌，並徵詢對研究之特別需求。

研習後的訪談主要想了解教師對整個研習過程的想法。每一次訪談將全程錄音並轉寫成逐字稿。

（二）研習實錄的觀察與分析

每一次研習將全程錄影，並由助理紀錄研習過程中所有經過與對話，並於事後核對記錄所有經過，以作為未來比對、分析之用。在分組實作時，將分別以兩台錄影機對每一組之討論、進行錄影，以了解個別進行之情形。由於研習分為三個主要階段：舊概念的省思、分享，到新概念的討論與建立，再到新案例的研發，整個過程的分析將有助於了解教師觀念的轉變過程。不僅是對話，包含研習活動進行的氛圍、不同成員的互動與反應，都將有助於研究者對整個探究歷程掌握

的理解。

（三）研究者研究日誌

在研究進行期間，研究者將隨時回顧、反省研習的發現與問題、活動設計的靈感、零星的想法、文獻閱讀所提供的新觀點、個人的感受等，並嘗試對觀察與體驗到的現象做歸因、推論，以時間作為縱軸並嘗試編碼歸類敘述，以利未來進一步之分析。

（四）問卷

第一學期末將以問卷方式了解對研習的看法。包括個人在統整課程看法以及其他相關議題看法上的改變與提升，以及對研習的內容與進行方式的建議等。另外，對問卷的相關內容，研究者亦隨時採非正式的方式晤談成員以了解其想法，並做為第二學期研習活動設計的參考。

（五）文件資料

將徵詢兩個班群教師之同意，取得去年統整課程設計之檔案，以及今年於研習活動所設計之檔案以及實施中學生的相關作品，作為比較分析之用。研習前後的設計檔案的比較分析，可以檢驗教師在統整課程設計上融入了什麼新概念、在哪些方面有明顯的轉變、這樣的轉變隱含的意義是什麼，或者教師是否在哪些面向上有困難而無法突破，其可能的因素又是什麼？

四、研究時程與程序

本研究時程跨越兩個學期，研習進程隨著教師研習活動之進行而展開，每個星期四實施三個小時的研習。主要分為兩個部份：第一學期著重於團體成員之需求評估、先備條件之診斷、教師個人經驗之反思，以及國內外國語文領域統整理論與實務之介紹與討

論、合作探究理論與實際的介紹等。第二學習則為課程的研發、實施與檢討階段。嚴格而言，第一學期的預備工作實際亦為課程研發的一部份，只是未針對特定設計的課程來進行。

五、研究者的角色

一般教師研習中，專家教授通常以演講者、指導者的身分進入，不免對教師之學習會產生某些侷限：首先，專家教授蒞臨指導的心態阻礙團體的互動。教授、專家的光環，讓教師無法坦然地發表自己的想法，並主觀而消極地認為教授「不了解人間疾苦」，無法體會現場教師的困境而產生不信任的態度，在在都影響彼此的對話。其次，教師的關注與專家關注之差異也會產生一些阻撓。往往，專家教授期冀透過研習，能引導教師反省與批判，重新建構其課程與教學的信念，並能在實務中有所行動。然而，教師關注的重心是，在我的教學上有沒有用？希望研習內容是提供多元教材教法的活動。正如同大陸學者劉旭東所揭示的，教師關注的「是客體而非主體，是結果而非過程，是模式而非建構」（劉旭東，2004）。這使得教師的專業成長容易停留在知識的層面，而不容易形成概念的轉變。

徐世瑜（2001）曾歸納分析輔導教師從事行動研究歷程的三種模式：「專題演講」、「演講輔以互動示例」，以及「對話互動」模式。她指出，教師在「專題演講」模式中參與度最低，而專家教授的主導性最高。「演講輔以互動示例」模式則以教師的舊經驗為出發點，透過對問題的討論、溝通而產生新的覺察。此時專家教授是知識建構的促進者。最後，「對話互動」模式是最能促進教師參與對話的模式。所有成員以平等的方式互動與對話，強調「知識是個人的、是個人與他人，以及個人與其所從事的教育工作的連結」（p.101），教師透過自我反省、分析與對話等歷程將知識內化，尋求自我的更新與專業的成長。

研究者認為，為了促使教師的參與，專家教授應更審慎揣摩自己的角色，以及如何在過程中滿足教師專業知能的需求。這樣一個過程，必須是誠懇而謹慎的，雙方均是平等而主動的。因此，在整個合作探究的歷程中，應隨團體成員的需求彈性地轉換於不同的模式中，並扮演好資料提供、促進對話與反省，與感情支持的角色，更重要的是，時時以共同學習與合作探究者的理念，成就彼此的探究歷程。

肆、研究發現與討論

一、課程發展之歷程

為了讓教師團隊了解團體合作探究發展課程的核心精神，以及透過這樣的歷程成就課程的發展與實施，我事先約略地將整個課程發展歷程分為三個階段：導入期、建構期與實踐期，以促進與確保研習進行之順暢，然並不設限於計畫。主要原因在於，探究的

本質精神原本即容許彈性與隨時更新探究之內涵，但又礙於時程之限制，因此做了一個折衷，我必須掌握住每一階段探究的主軸，但卻必須容許不同可能的發生與進行。而探究的內涵與資料的提供也必須隨時因應探究的需求而做改變：

（一）課程發展的導入期

這個階段涉及對三大主要概念架構的反省與重建，這三個架構緊緊扣住未來要發展

的國語文領域統整課程的主要面向，亦即統整課程、國語文領域課程與合作探究等三個面向。主要的探究內涵圖示於下：

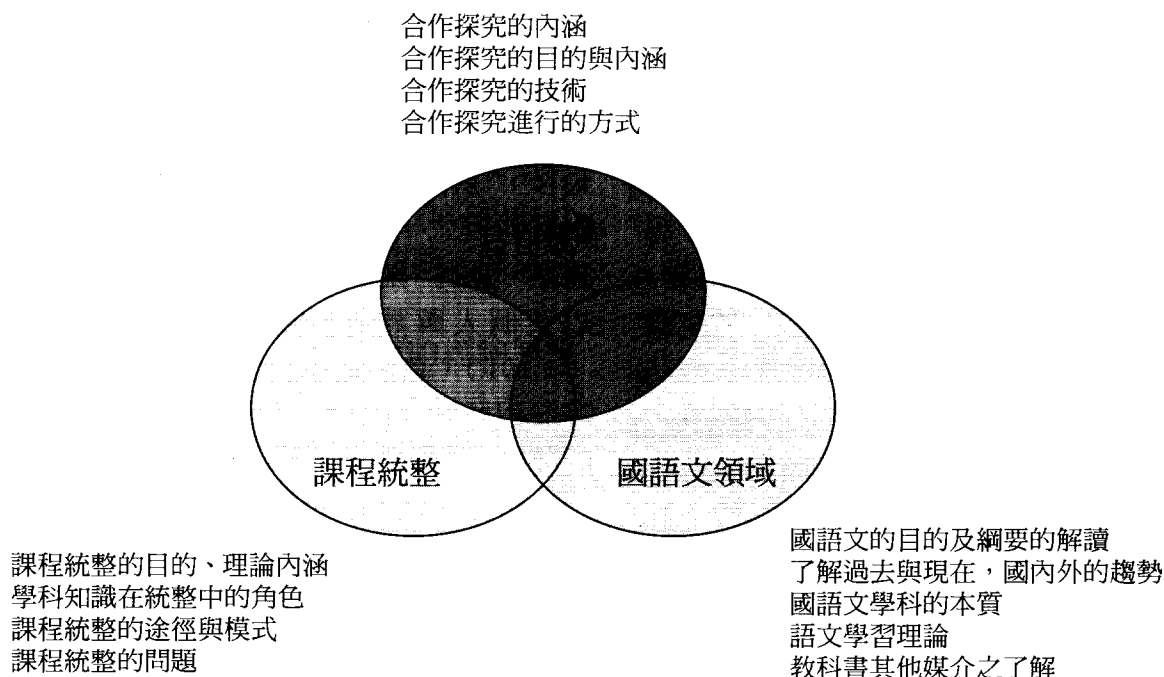


圖 2 合作探究概念架構圖

為了要跟教師團隊有聚焦的始點，在導入期之前，針對九位成員進行一到兩小時的個別訪談，一方面探知教師成員對概念架構相關內涵的經驗與理解，一方面想了解個別的期待與需求，並嘗試表達我個人之誠意與善意，建立彼此合作與對話的基礎。訪談後所得到的初步理解是：

1. 教師們對課程統整有一般性的了解，但比較多是停留在相關學科的聯繫上，沒有「特定領域統整」的概念，大部份認為統整一定要聯繫到其他領域。
2. 大部分教師相當仰賴教科書所提供之統整活動。有少數教師目前正在固定

進行一些實為統整，自己卻不認為是統整課程的教學活動。

3. 統整課程進行的方式主要是配合節慶，或是以綜合活動聯絡他科進行統整。概念上認為統整以活動為主，嚴謹的內涵應回歸給各領域的教學。
4. 大部分教師沒有聽過國語文領域統整的概念，或者以語文領域為主軸來統整的說法，認為語文領域若要統整，應該就是聽說讀寫能力的統整。

訪談的結果使我對如何開始研習的對話有比較清楚的輪廓，並更堅決的認定「對話互動」模式入手的決心。這顯然充滿極大的風險，一個理由是感情基礎尚未鞏固，尤其

其中還隱藏著對「專家教授」的心理抗拒；另外一個原因則是如何能在對話的開始，即能激起踴躍的對談，並挑戰教師們的想法卻又不傷和氣，實在需要很大的引導技巧。採如此「挺險」的決策優點是，可以快速建立教師團隊的「探究姿態」，並對教師在概念架構上的問題快速診斷。因此，我一開始便引導教師透過對自身案例進行分享，思索究竟完成了什麼是可以被認定為統整課程的特徵？哪些沒有完成？為什麼？是不知道，還是信念上尚未轉變？還是執行上的問題？這些反省可以幫助他們未來較深入地運思要設計的課程。況且，對教師而言，研習的主軸除了要發展出一套課程，更重要的是幫助教師建立課程研發的反省能力。不過，很顯然地，這樣的舉動確實給老師們帶來一些騷動，

當時我們不認識老師，老師也不認識我們，覺得好像被澆了一點冷水。之後就覺得無所謂了，了解了老師的個性與用意後，倒有些相見恨晚的感覺。現在回想起來，可能是先入為主的覺得大學教授要來給我們下馬威，不免心理上會有反感。（T 燕，期末訪談 940603）

導入期第二個艱鉅的任務在於，國語文領域統整相關議題的處理。由訪談得知團隊教師近年來參加了無數次有關九年一貫、課程統整的研習，卻幾乎沒有參與任何有關國語文領域的研習。他們深信國語文教育是一切的基礎，但又極其受限於國語文聽說讀寫作等功能性的理解，部分原因源自於缺乏對語文教育新觀點的接觸。因此，新資訊的導入非常重要，我一方面必須以精簡的方式介紹國內外的現狀，同時必須隨時挑起教師對語文教育觀點的挑戰。運作上「演講輔以示例互動」模式與「對話互動」模式交互進行。首先，我們一同討論與分析學者對國語文綱

要的解析，國內學者與教師統整的案例、教科書角色與國語文教育其他媒介之應用等。在此階段，夥伴們似乎一方面陷入更迷惑的處境，發現所有這些「優良案例」並沒有帶給他們原先的期待與驚喜，但一方面，卻又變得更為坦然與自信，覺得或許團隊可以發展出「並不令人失望」的案例。之後，國外有關全語言的理論、多元智能的想法、以兒童文學出發的統整概念與模式等逐步帶入。屆時，我也在示例的過程中，分享如何利用兒童文學文本（包含書面與影片）教學的經驗。事實上，我也想透過這樣的機會，將我幾年來對兒童文學的探究，教學上的感動與期待，與伙伴們分享，在他們分享我的生命與教學經驗的同時，也希望了解他們對這些想法與作法的觀點與感受。果然，我們彼此激起了一份共同的期待，一份能透過對教育的執著而傳給孩子的期待。我們真的覺得，一定可以給孩子帶來一些不同的東西。

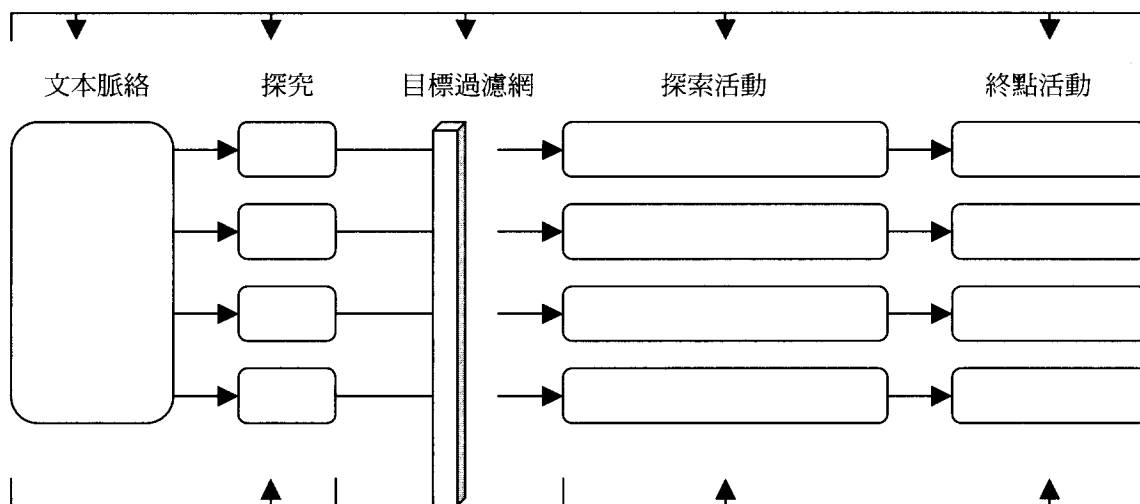
（二）課程發展的建構期

Short, Harste 和 Burke (1996) 提過，一個真正的探究課程是教師參與學生共同創造的課程，鼓勵孩子探究與解決問題的歷程，但這並非意味著教師事前不必規劃與設計課程。這種觀點指出在探究式的課程裡，透過教師規劃課程，要求教師思考更多的可能性，教師透過自己的探究來思考，而不只是計劃一個單元。因此，在此階段，我很清楚必須逐漸將自己退出，盡量把課程規劃的主導權還給老師們，讓他們設身處地從他們的孩子出發來思考。透過整個團隊構想所有可能的主題、議題，最後我們認定之前在導入期所看的影片「Doggy Poo」（哆基朴的天空）是我們所想追尋的。理由很簡單，第一，夥伴們深深感受到這麼一個真實的兒童文學作品的感動與魅力；第二，「Doggy Poo」所

探討的是一個生命教育的問題，正是團隊一直想要對低年級孩子著力卻進入無門的一個領域；第三，透過不同的媒介幫助孩子提升多元識讀的能力與鼓勵多元認識方式的學習。雖然大方向有了，想法也在形成中，但當大夥兒要規劃實際的課程時，卻發現完全不知如何入手。我「不動聲色」持續地讓這樣膠著的情況「懸」上兩星期，希望教師能思索與體驗課程的困境並引導伙伴們分析我們的處境，讓大家看到，在沒有任何相關教科書的資源下，除非我們自己好好地對文本

(Doggy Poo) 解構與重構，否則我們無法「生」出任何滿意的課程。我知道此時必須掌握好我的角色，否則又會陷入研究者主導課程的侷限，因此我需要一個比較客觀的工具幫助我們進行。商量之下，我們決定使用 Lauritzen 和 Jaeger (1997) 所提供以兒童文學文本為主的敘事課程發展模式來幫助大家進行分析文本。但拿捏點是，模式本身只是一個工具，當我們的探究得以順利進行時，它將只是一個參考而已，不應阻礙我們團隊探索的方向。

基本目標：解決目標、批判思考、創造思考、使用科技、溝通、量化、自我學習、合作學習
應用：對公共議題審慎思維、解釋人類經驗的能力、了解多元歧異、健康的習慣、科學/數學的關係



敘事的過濾網：引人入勝的主題 (Theme)、故事角色、衝突、行動解決

學科的啟發：科學家、作家、音樂家、工程師、歷史學家、心理學家、人類學家、生物學家、舞蹈家、農人、詩人、社會學家、數學家等

圖 3 敘事課程規劃模式

資料來源：出自 Lauritzen & Jaeger (1997:125)。

雖然，我們自己本身確實在形式與內容上對「Doggy Poo」做了前所未有的分析，大部分夥伴反應，從來沒有那麼認真地裡裡外外分析過一部文學作品。然而，新的問題出

現了，文本內所牽涉到的問題，特別是有關生命教育的問題，老師們反應，有的問題我們都不如何面對，怎麼跟孩子談？在決議下，我立刻聯絡了台北護理學院的吳庶深教

授，為我們做了兩次將近六個小時的演講、分享與討論。可喜的是，這樣及時的「甘霖」使大夥兒豁然開朗，不僅給我們的課程帶來方向，也使伙伴們對自己的生命有新的詮釋。正如其中一位伙伴所說，「我以前好怕談死，吳老師的正向心理學讓我有勇氣去面對它，也知道未來如何跟孩子談了」(T一，期末訪談 940609)。之後，在數星期的討論下，我們完成了一個九節（到十節）的課程規劃——「一坨大便掉下來?!」。

(三) 課程發展的實踐期

教師團隊在課程大抵定案後，為了確認課程符合國語文領域統整課程的基本內涵與特徵，團隊成員基於各種理論論述所強調的性質，共同規劃了一份「國語文領域統整課程檢核表」，逐條檢視課程之完整性，以確認是否做最後之修正：

表 2 國語文領域統整課程檢核表

檢核之主要標準	項 目	各項目檢核細目
敘事課程規劃 檢核規準	符合文本的規準	故事是否架構完整？ 我們是否可以找到故事的主要要素？ 故事是否強調（或深具意義）重要的主旨？ 針對文本的脈絡而言，是否允許真實的潛力？是否符合學生的興趣？故事是否能引起你或孩子的興趣？ 故事是否提供跨學科的探究？
	符合探究（inquiry）的規準	是否與文本的基本要素直接相關？ 探究是否會幫助學習者進一步了解故事脈絡？探究是否會提供循環式的學習？ 探究是否啟發不同學科的理解？ 是否允許來自學習者的探究？
	符合目標的規準	故事（context）是否有促進學校目標的潛力？ 所選的目標是否與可能的探究有清楚的關連？ 所選的目標是否是計畫指導的核心？
	符合探索活動（explorations）的規準	探討活動是否能使學生有能力找到問題的解答？ 探討活動是否與學生問的問題直接相關？是否提供對問題的洞察力以及對故事的回饋？ 探討活動是否能完成原先計畫的教學目標？ 探討活動是否能提供學生機會去獲得新的技能或改善原先已學過的技能？ 探討活動是否是一個學科專家想要投入探討的？
	符合提供最高潮/終點活動（culminations）的規準	終點活動是否將提供學生機會在真正的社會情境中，反省其探究，分享學習成果？ 學生的學習成果是否與教學目標直接相關，並能幫助我們決定學生是否再針對該目標的學習上有所進展？
	符合評量的規準	學習過程與結果將如何被評量？持續探討的過程本身是學習結果的一部分嗎？探討的成果是意義重大的？ 我們找尋什麼？我們如何辨認？
	涵蓋之學習領域與重大議題	各學習領域 六大議題

表 2 國語文領域統整課程檢核表（續）

多元智能統整檢核標準	涵蓋之多元智能	語文 邏輯—數學 空間 肢體—動覺 音樂 人際 內省 自然觀察者 存在
其他統整課程的特質	主題	主題是否涵蓋社會/世界關注事項 主題是否涵蓋自我/個人關注事項
	知識	個人的知識：著重自我關注與認知自我的方式 社會的知識：著重在社會與世界的議題，包括從同儕關係到全球關係，以及這些關係的批判考驗方法 說明的知識：著重在描述、說明、詮釋等的內容，涵蓋涉及不同知識學科與常識或普通知識 技術的知識：著重在調查、溝通、分析與表達的方式，涵蓋學校倡導的許多技能
	重要概念	尊重民主價值 尊重人性尊嚴 珍視歧異多元

資料來源：整理自 Lauritzen & Jaeger (1997)、Gardner (1990) 與 Beane (1997)。

雖然，這些檢核項目事實上一直在課程建構時不斷地被喚出與討論，但檢核表使我們更清楚歸納與釐清課程的合理性、課程的實質價值與內涵。之後，每一位伙伴在期末之前利用一星期左右的時間，自行於各班實施並攝影以供事後檢討與剪輯成光碟，提供給其他教師團隊參考之用。

二、課程發展之成果

(一) 課程設計理念說明

課程就應該像生活。就如同 Leland 和 Harste 在 1994 所提到的論點，我們應該將課程視為我們想要過的生活，以及我們想成為的人。因此，課程的基礎應該是一個有意義的情境脈絡，而且這個情境脈絡的意義性就在於它從某些面向而言，與我們的生活是如此的貼近，探究課程本身就是一種生命的探

究與生活的體驗。於是。我們便思索怎樣建構一個情境脈絡，可以引導孩子自然而然地探究他們生活中的議題，合情合理卻一點也不矯作。Lauritzen 和 Jaeger (1997) 及其他的一些學者給了我們一些啟示：透過「故事」統整課程。因為故事裡有背景、有事件、有 人物，它組成類似真實生活中的情境脈絡，提供給我們一個參考點，一個生命中的情境。隨著故事中人物對生命意義、自我概念或其他問題找尋答案的過程，我們也探索了相同的問題，經歷類似的經驗。

統整課程一個經常的訴求是跨越學科，然而在主題式或多學科的處理方式下，不免又變得龐雜而零碎。以故事來作為統整的脈絡則可以解決部分的問題。首先，故事作為一個課程，因故事本身的凝聚力，使得我們不致於迷失方向。其次，任何一個故事所涉及的概念與事實，往往，甚至幾乎都是跨越

學科領域的。也就是說對於故事情境脈絡相關面向之探討，自然而然就已經擁有跨學科的特質，而無需外求的。

至於選擇 Doggy Poo 作為一個課程的基礎是一個偶然也是一個嘗試。我們想要以故事（敘事課程）來作統整，但起初沒想到會用到動畫。這個動畫的純真以及內涵的豐富，吸引我們嘗試以如此一個非書面文本的故事形式出發。除了前面提到的面向，我們也嘗試帶著孩子探索視覺文本建構故事的可能性。其實，這一部分對我們本身而言就充滿了挑戰，我們也希望孩子能分享我們這部分的探索，使他們未來能在書面文本與視覺文本間的轉換更有彈性，進一步建構他們對視覺文本解讀的能力。

（二）教學活動設計說明

在整體設計上，為了使學生能「閱讀」而不只是「看」電影文本，我們將影片作了一些切割，使得孩子、老師與影片間有較深刻的互動，同時也隨著影片進行焦點的轉移，設計不同目的的教學活動，「極大化」學習的可能效果。我們主要想透過教學活動的設計讓學生完成幾個主要面向的學習：

第一：透過閱讀策略的教授，讓孩子能主動積極與文本互動以建構閱讀各層次之理解。活動一的故事預測策略，以及故事地圖的運作，活動二的故事結局預測與創作，均是基於這個基礎上而設計的。在這個部份，孩子不僅要主動回應文本，他們還必須回應與思索自己與同儕的回應，以建立文本的後設認知之理解。

第二：透過一坨看起來一無所用的狗大便的自我探索過程，幫助孩子建立自我的概念，肯定自我的價值與意義，並能感受宇宙萬物循環，生生不息的概念。因此，活動二強調透過與文本的對話，進行生命教育議題

的探討。

第三：自然界萬物，不論看起來多麼渺小與低賤，都在此宇宙中佔領一席之地。活動三將帶領孩子以一個謙虛與好奇的自然觀察者的角度，對大便的各種面向作探索，建立對大自然之理解與尊重。

第四：在閱讀與探索文本的意義之後（包括閱讀的理解、生命意義的探索，以及對大便的認識），我們希望孩子以多元創作的方式，整合其學習的成果。

最後，必須強調的是，沒有任何課程是可以事先完全規劃好的。我們雖然有主要的活動與流程，以及相關的主要提問給予老師一個指引，但我們希望老師應保留彈性，視孩子的反應而給予不同的回應，如此我們方能保證孩子在課程中的主體性。

三、課程實施與檢討

（一）學生部分

本課程「一坨大便掉下來?!」是配合動畫「Doggy Poo」所設計的敘事課程，整個課程的重心，強調閱讀理解與策略的應用、生命教育的內涵，以及多元識讀的能力。每個部分的運作，隨著老師們引導方式的不同（例如個別書寫、小組運作或團體討論）以及個別班級學生特質的差異性，在效果上多少有些出入。

1. 閱讀理解與策略的應用

透過第一幕獨立呈現，引導孩子對故事預測的能力，不僅有效引導孩子從故事透露的線索做有效的推估，同時也達成引起動機的目的。幕二至幕八的切割主要幫助孩子使用閱讀理解策略「故事地圖」（見圖 2），建立對故事體結構的認識。同時，藉著這個基礎，我們希望可以引導孩子在深入探索故事後，作為終點（最高潮）活動「四格漫畫」

創作的前導活動。

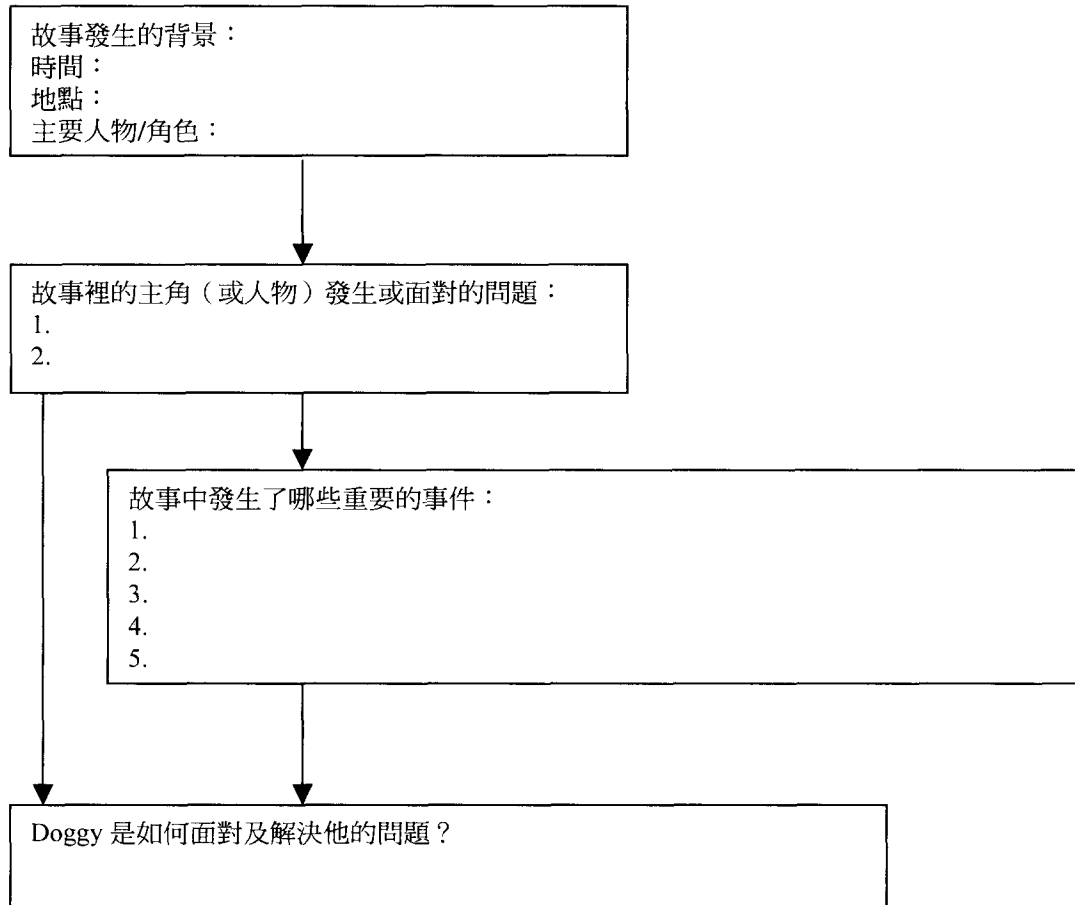


圖 4 Doggy Poo 的故事地圖

資料來源：出自 Lauritzen & Jaeger (1997: 134)。

部分教師反應，對低年級而言，故事地圖上的引導性敘述應再多一些，孩子比較容易填寫。然而有些則持不同看法，認為太多敘述容易變成填空，反而侷限孩子的想法。但大致上認為，孩子反應都很踴躍，也都能以口語敘述出來，多數的困難則是發生在文字轉換之際。因此，我們判定孩子大部分都能了解故事地圖的概念與內涵，然而如何由口說語言轉換到邏輯的文字敘述則有待努力。針對此，我們思考或許可以在第一次使用故事地圖時，給予較多的指引。比方說，孩子對於「事件」的概念雖然透過故事地圖而建立。然而要如何將事件依邏輯方式寫下

來則需額外的輔助，我們不妨利用「主角遇上什麼人或物」、「他們之間發生什麼事」、「結果如何」等的線索來引導孩子書寫。一旦使用多次之後，便可以目前圖 4 的方式來呈現。大部分老師也都抱持積極的態度，認為若是如此漸進方式進行，孩子應該可以掌握書寫的要點。但此部分的確認，尚須進一步的研究來探討。

之後，在呈現結局之前，我們刻意要求孩子給故事下結局，並說明原因。這個部份，我們想導入的是「作者觀點」與「主旨」的問題。也就是引導孩子了解所有作品背後都有作者的意圖與觀點的預設，就如同他們給

故事所下的結局是如何隱含著他個人自身的想法是相似的。孩子基本上都有很好的想法，但比較出乎意料之外的，則是透過孩子對故事結局的敘述，大部分教師們發覺他們看到孩子不同的一面（平時不曾了解的），往往是很深沉、不曾為人知的一面。比方說，一位伙伴發現一個程度很好的孩子充滿著自卑與無助（孩子表示非常認同 Doggy Poo 的處境並能感同身受），並且透過分享得知，這樣的想法源於父母的期待與苛責。另外一位伙伴則表示，他真的在課程中被「感動」，發現自己的生命與孩子的生命深深的扣在一起。這是原先未曾料到的。

2. 生命教育的探討

有的伙伴認為，由於孩子生活經驗的不足，有些想法還是很膚淺，比方說，自己所能提供別人的服務只限於做家事類的工作。對於生命的意義、人生的用途與價值，好似對孩子而言還太深，

因為他們年紀還小，現階段處於事情都是父母幫他做好好的，較難體會要對別人有幫助，所以當我提到要活得有價值時，他們也是一頭霧水，搞不懂為何要有價值。因此進行時，不免有些無力感。（T 梅，期末個人省思 940620）

但也有成員表示，在整個課程裡，最喜歡的就是內容深究來談生命教育的部分，孩子都很有回應，而且是帶有感情的回應。利用影片來帶生命教育，很具體，孩子似乎比較容易透過它把心裡的感覺與想法發洩出來。

孩子們對影片的觀察、提問與解讀，往往是我自己所不曾想到的層面，……讓我深深覺得大人們太容易在傳統或知識中打轉，面對問題時也因此容易失去了最單純

的想法和靈活；在孩童單純、童稚的想法裡，感知內心最直接的體認，直指本心的率真，正是生命。（T 如，期末個人醒思 940620）

因此，我們肯定動畫「Doggy Poo」這樣一個敘事課程作為生命教育議題探討途徑的功能，但在議題探討深度的拿捏與引導上，則有賴教師們更多持續性的探討。畢竟，對所有的伙伴而言，生命教育的探討也在起步的階段，更成熟與更適切的教學指導還需教師進一步的探索與學習。

3. 多元識讀能力的提升

整個課程的規劃，我們嘗試將不同的符號系統（口語敘述、書寫、視覺圖像、繪圖創作等）做整合，以創造出一個能鼓勵孩子結合多元認識方式來學習的情境。事實證明，透過不同符號系統的轉換，孩子更能擴充意義的範圍，T 玉老師就提到：

以前大意講不出來，但現在可以，可能是影片對孩子而言比較清楚、具體，也比較有吸引力，因此看完就可以直接感受到。很奇怪，影片就是這樣跟孩子有很親密的感覺。（T 玉，研習紀錄 940526）

更重要的是，有些孩子變得更主動而積極，特別是那些在使用書面語言符號系統不利，但在其他系統較優的孩子，他可以透過圖畫來建立個人對故事意義的建構。在終點活動中的「四格漫畫」，孩子必須各自以大便為主題來建構一個故事。雖然有部分孩子會受限於動畫電影文本的內容上，但我們的確也看到有些孩子繪製的故事帶有極其複雜想法，一些無法以書面語言表達的故事意涵。我們覺得前面故事地圖的活動，事實上在幫助孩子掌握故事結構上是有積極意義的，可以幫助孩子把故事體的結構轉換到四格漫畫

上。但至於四格漫畫的內容容易複製文本內容的部分，一方面可能是對大便相關訊息的不足，另一方面則是創造思考的訓練缺乏。

(二) 教師部分

雖然課程的規劃與實施仍有極大的改進空間，伙伴們認為課程的價值不僅在於實施的成果，我們更珍惜課程探究發展歷程所帶來的啟示與學習，這樣的歷程使每一位團隊成員帶著不同的經驗與理解去豐富彼此的探究，這樣的歷程使我們找到更多為孩子付出的著力點，這樣的探究使我們相信大學師資培育者，與地方學校教師更應成為合作的探究者。

1. 重新建構語文教育的觀點

如同伙伴們說的，「語文教育是我們心裡的痛」。目前大部分教師感嘆孩子語文能力的低落，加上九年一貫政策使國語文領域教學時數的縮減，使得語文教育陷入極大的困境中。在有限的時間內，除了教授事實性的訊息，實在不易做太多深入的探究。而在學校課程統整的單元裡，教師經常淺化語文的學習成為膚淺的活動，更枉論語文學習的提昇。事實上，這與教師對語文教育的觀點是相關的。大部分伙伴表示，他們起初覺得國語文領域的統整一定極其無趣，主要還是教師本身過去經驗所致，

覺得老一輩語文的教學比較偏重基本的技能部分，閱讀就閱讀，寫作就寫作，在情意欣賞、解讀，以及自我表達的部分比較少。(T如，期末訪談 940603)

透過研習，教師們普遍反應他們本身對語文教育的看法開闊了許多，

我覺得收穫滿多的！自己對語文教學會有不同的思考方向吧！例如多元智能、全語

言的概念、利用兒童文學引導等。……比方過去作統整，寫作文就一直寫作文，重複不同的題材寫作文，閱讀就一直閱讀，就是一直做重複性的工作。但是現在我會利用一個跟語文相關的主題，像是 Doggy Poo 是從文學的閱讀出發，但自然而然就延伸到藝術、自然、生命教育，不僅是加廣，加深。(T娟，期末訪談 940603)

因此，這也隱含著一個值得我們探討的面向，當教師欲透過統整課程成就各領域之學習目的時，倘若教師在各領域的專業知識仍停滯不前，我們很難擔保課程的品質，與其是否能成就課程應有的期待。或許，未來教師專業成長之研習，針對各學科領域新興知能應更積極規劃與實施。

2. 肯定敘事課程在國語文領域統整的價值

敘事課程的魅力在於一個真實的文本，喚起了老師與孩子共同經驗的主題。也就是說，文本提供了一個情境脈絡，故事人物在情境脈絡中的探索，與我們在真實生活中的探索是直接相關的。隨著人物所見所聞所感，我們經歷或喚起了類似的經驗，並與其探索了相同的問題。所以在後來的教學過程中，我們

看到孩子的心思與情緒隨著那一坨原本令他們感到噁心的狗大便起伏，就不禁佩服動畫（敘事文本）的效果，它在最短的時間讓孩子有了同理心，去感受 Doggy Poo 所感覺的，了解他的寂寞、無助。(T玫，期末個人省思 940620)

雖然他們的人生尚短，經歷很少，可是透過影片，他們就會把他們的經驗拿出來分享，其實看似平凡的孩子，因為家庭背景不同而有不同的經驗，真是驚訝一個九歲十歲的孩子會有這樣的想法，這在平常教

學中是不容易看到的。(T 燕，期末訪談 940603)

為了讓老師們體驗以文本作為課程的經驗，我讓夥伴們先進入文本的真實探究當中。在第一層，我們感受到影片敘事文本的內涵，提出我們的問題，並嘗試探索與解答它。之後，才進到第二層課程設計上問題聚焦的部份。這種探索不僅對教師在內容與形式的探究上很有幫助，更重要的是，我們同時發現有許多問題早已存在心中已久卻無法處理，也喚起了本身對生命議題理解的需求，我們必須先處理後，才能跟孩子談，「以前我還沒有上就開始擔心了，萬一等一下小朋友問我，死掉會怎樣，我不會回答，因為我自己都不清楚(T 燕，期末訪談 940603)」，但經過這樣的「反芻」之後，我們就能更深入的引導孩子。

3. 肯定合作探究的教師專業發展模式

伙伴們一致地肯定，研習的歷程激起教師們本身在未來專業成長的動力，這些成長與努力讓他們更堅信一個教師應是終身的學習者。事實上，從這次的經驗得知，合作探究不失為未來師資培育專家教授與現職教師合作的可行方式，然而其成功的運作必須仰賴幾個重要因素：

(1) 掌握教師認知與情感需求及團體之動力

每一所學校裡的任何一個教師團隊，有其特殊的需求及運作模式，包括他們過去個別與共同經驗、目前正醞釀之課程方案、團體成員互動的方式等。對這些資訊的掌握可以使專家教授比較容易進入團隊，並建立合作的基礎，減少磨合階段之猜疑與衝突。因此，進入團隊之前，可以透過個別的接觸、行政人員的告知，甚至獲取先前團隊合作的成果（包含教學檔案、課程方案）建立未來合作的基礎。這樣的預備工作，會使團體成

員感覺到自己的經驗與需求被尊重與滿足，

這次的研習很不一樣，以前大部分都是人家給我們東西，不是我們想要的，這是感覺是我們跟老師（研究者）要東西，覺得有一個彈性，比方 T 儀想要做兩性，我們就把東西丟給你，T 燕想做生命教育，也把它丟給你，然後一丟，大家一起找，然後老師又會帶來相關的東西與支援，慢慢地，我們就做出來了。(T 玉，期末訪談 940608)

因為合作探究的獨特性在於，同儕探究的是「他們」認為重要與關注的議題或問題，這使得教師「滿有滿足感的，每次研習都覺得得到我本來就想知道與探索的東西(T 儀，期末訪談 940609)」。當然，在某些情況之下，確認問題並不容易，專家教授不妨利用訪談、經驗分享與討論，幫助教師團隊找出方向。另外，合作探究的一個難點，在於要求教師克服將自身成品公開並接受同儕之質疑與批判，以達到反省與獲得嶄新觀點的可能性，期間的不安有賴引導者隨時給予肯定與鼓勵以減少抗拒。

(2) 彈性轉換輔導方式與角色

一般而言，專家進入教師研習團隊不容易於開始階段看到教師的主動性，因為教師大部分習慣性抱持「專家蒞臨指導」心態，感覺應由專家教授來主導。然而，專家教授與團隊互動的方式，也決定了團隊學習的姿態。在這次的經驗裡，我感覺專家教授若要能有效促進團隊運作，對於團隊的脈動與氛圍應要有敏銳的察覺力，並視實際情況作合適的轉換。比方說，在反省舊經驗時，我經常擔任挑戰者的角色，在新概念的帶入時，則轉換為促進者與傳授者，待教師進行實際規劃時，則要著重在引導與鼓勵。而且這樣的姿態，夥伴們認為，

引導得很好，我們遇到困難的時候，你提醒我們卻沒有直接幫助我們，而且你都點得很恰巧，使我們很容易找到方向。(T 慧，期末訪談 940609)

同時，

像這樣讓我們的參與得很有信心，我們都有一些分工，比方 T 玫的長處在自然領

域，T 如負責他最喜歡的內容深究，將生命教育交給最想克服生命教育的 T 燕，使大夥都能發揮效果。(T 慧，期末訪談 940609)

所以，最重要的基準是，讓教師主動的探究得以進行，然後研究者再從教師的探究中進行研究的探究，團體自然能產生足夠與持續前進的動力。

伍、結語

經果一年的投入與實踐，我們看到動畫敘事課程在未來語文領域統整課程可能的貢獻。選擇優良、合適的動畫文本，不僅能有效地引發學生的興趣、動機，並能在促進孩子對文本的探索與對話上有很積極的意義。由一個真實的兒童文學作品引發的學習，很自然而然地就會與其他領域產生連結，不需額外去找連結，更值得一提的是它會引著你一步一步深入文本，於是我們能夠深入地去探索。有趣的是，這樣的探索即使在課程完成之後還會一直盤旋在那哩，老師和孩子還會隨時對主題做進一步的追蹤與學習，「不像我們過去做的統整課程，活動結束就結束了 (T 一，期末訪談 940609)」。

另外的體驗是，正如同 Gardner 所提到的，往往一個特定時代對某些特定智能的發展有決定性的影響。我們看到媒體視覺時代

對孩子的影響，視覺圖像與影像的充斥使孩子對書面文本的理解與學習帶來某些障礙，這是劣勢；同樣地，這樣的現象對孩子空間智能的開啟，卻是優勢。在這樣的文化裡，如何將劣勢轉換為優勢卻是教師所應留意的。整個課程實施下來，我們確實發現，透過動畫敘事課程的呈現，故事地圖雖能比一般文本更容易引導孩子傳達閱讀的理解與建構故事體的概念，卻無法指導他們完整地書寫下來。因此，故事地圖應注意漸進（提供形式上線索繁簡的差異）與持續性引導孩子將口說轉換為書寫形式，使其能成為熟練的策略。因此，教師如何規劃課程與教學活動，使孩子能更有意義與容易地轉換在不同符號系統，利用多元的方式建構並能傳達意義，應該是未來值得努力的方向。

參考文獻

- 徐世瑜 (2001)。輔導國小教師從事行動研究之歷程探討。《課程與教學季刊》，4(3)，89-102。
- 徐靜嫻 (2005)。「國語文領域統整問題疑、議」再議。《新竹師院學報》，20，109-130。
- 國家教育研究院籌備處 (2000)。語文教育的新趨勢：國語課程實驗教學研討會論文集。2004年10月，取自 http://www.near.edu.tw/study/Chinese*tdrend/right.htm
- 國家教育研究院籌備處 (n.d.)。九年一貫課程與教學示例全集。2004年10月，取自 <http://www.near.edu.tw/announce/9teach-1/2.htm/>
- 教育部 (編印) (2003)。國民中小學九年一貫課程：語文(國語文)學習領域研習手冊暨教學示例。台北：作者。
- 趙鏡中 (2001)。國語文統整教學的「統整」在哪裡？《教育研究月刊》，87，85-97。
- 劉旭東 (2004年7月)。對教師「去理論化」現象的思考。論文發表於國立台北師範學院舉辦之第六屆「兩岸三地課程理論研討會：課程改革的再概念化」，台北市。
- Anstey, M. (2002). "It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444-457.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Berghoff, B. (1993). Moving toward aesthetic literacy in the first grade. In D. J. Leu & C. K. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice* (pp. 217-233). Chicago: National Reading Conference.
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: Action, reflection, and meaning making*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. London: The Falmer Press.
- Carini, P. (2001). *Starting strong: A different look at children, schools, and standards*. New York: Teachers College Press.
- Cazden, et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teaching learning in communities. *Review or Research in Education*, 24(8), 249-305.
- Connelly, E. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- Eisner, E. (1990). Implications of artistic intelligences for education. In W. J. Moody (Ed.), *Artistic intelligences: Implications for education*(pp.31-42). New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). Multiple intelligences: Implications for art and creativity. In W. J. Moody (Ed.), *Artistic intelligences: Implications for education*(pp.31-42). New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Greene, M. (1990). Education in the humanities: Toward a breaking of the boundaries. In W. J. Moody (Ed.), *Artistic intelligence: Implications for education* (pp.147-158). New York: Teacher College Press.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Resaercher*, 31(5), 3-15.

- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48(1), 103-122.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133-145.
- Lauritzen, C., & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. Albany, NY: Delmer.
- Leland, C. H., & Harste, J. C. (1994). Multiple ways of knowing: Curriculum in a new key. *Language Arts*, 71(5), 337-345.
- Mezirow, J., & Associates (2001). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pataray-Ching, J., & Roberson, M. (2002). Misconceptions about a curriculum-as-inquiry framework. *Language arts*, 79(6), 498-505.
- Short, K. G. (1997). Inquiring into inquiry. *Learning*, 25(6), 52, 56-57.
- Short, K. G. (1999). The search for "balance" in a literature-rich curriculum. *Theory and Practice*, 38(8), 130-137.
- Short, K., & Bruke, D. (1996). Examining our beliefs and practices through inquiry. *Language Arts*, 73(2), 97-104.
- Short, K., Harste, J., & Burke, D. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K., Kauffman, G., & Kahn, L. (2000). I just need to draw: Responding to literature across multiple sign systems. *The Reading Teacher*, 54(2), 160-171.
- Siegel, M. (1995). More than words: the generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education*, 20(4), 455-475.
- Suhor, C. (1984). Towards a semiotics-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16, 247-257.
- Weinbaum, A., Allen, D., Blyth, T., Simon, K., Seidel, S., & Rubin, C. (2002). *Teaching as inquiry: Asking hard questions to improve practice and student achievement*. New York: Teachers College Press.

作者簡介

徐靜嫻，輔仁大學師資培育中心，助理教授

Ching-Hsien Hsu is an Assistant Professor in the Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University, Taipei, Taiwan. E-mail: fjdp2166@mails.fju.edu.tw

收稿日期：94.09.30

修正日期：95.04.28

接受日期：95.05.06

Multi-literacy and the Use of Animated Narratives in the Development of an Integrated Chinese Language Curriculum

Ching-Hsien Hsu

Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University

Abstract

The purpose of this paper is to describe and analyze, by means of collaborative inquiry, the results of a Chinese language curriculum development project. More specifically, the researchers were concerned with the possibility of using animated narratives and other multi-media applications in designing an integrated Chinese Language curriculum. Our research shows that the use of a narrative curriculum produces positive results in reading comprehension, the use of reading strategies, the improvement of multi-literacy skills, and the ability to share life experiences in Chinese. In addition, collaborative inquiry as a mode of interaction is highly recommended for cooperative efforts involving college experts and classroom practitioners in the future.

Keywords: collaborative inquiry, multi-literacy, narrative curriculum, curriculum integration for Chinese language courses