

敘事課程之文本選擇與組織原則 探究

簡良平*

摘 要

本文目的在論述敘事課程內容的文本選擇原則與課程組織原則，主要以敘事文本為範疇，藉以引導學童進入敘事理解與敘事活動，達成提升其語文識能的目標。敘事文本選擇區分為內容選擇及形式選擇，前者包含符合教育目的之道德與智識內涵、學童社會認同與文化理解需求、心理發展與情意滿足等原則的判斷；後者，係指敘事文本形式選擇，乃評選其是否具備敘事要素、敘事結構、敘事言說特質表達完整的意義，適合學童演練敘事理解策略及參與敘事活動者。課程組織以順序性及統整性考量，前者參照學童概念認知與心理發展階段、敘事文本知識內涵與言說形態，連續組織敘事文本順序；後者統整性組織指主題閱讀規劃，由文本含括議題連結學童生活經驗及其他領域的知識學習，或篩選敘事文本脈絡的社會問題作為探索標的，發展應用知識於讀、寫敘事活動，提升解決問題的行動力，敘事成為課程實施架構。本文討論課程慎思原則，希冀教師課程決定之際多與參照，考量融入學校課程系統，提升敘事課程實踐性。

* 簡良平，臺北市立教育大學教育學系副教授
電子郵件：peacel102@gmail.com

投稿日期：2011年2月22日；修正日期：2011年3月25日；接受日期：2011年6月17日

關鍵詞：識能、敘事文本、敘事課程

Contemporary Educational Research Quarterly
September, 2011, Vol.19 No.3, pp. 83-120

The Principles of Selecting Narrative Texts and Content Organization for a Narrative Curriculum

Liang-Ping Jian*

Abstract

The purposes of this paper are to connect the concepts of literacy, text and curriculum, and to focus on exploring the principles of choosing narrative texts and organizing them into a narrative curriculum. Text content is evaluated to examine if the meanings of the narrative text content meet educational goals, to examine how the narrators form social context and guide the audit to confirm self-identity and social identity, and to examine how text content affects student thinking in developing optimistic emotions through reading activities. When choosing narrative text forms, one must evaluate the narrative elements, narrative structure, and narrative styles all in the text context, and determine if the narrator connected every part to the entire meaning of the story.

The principle of organizing narrative curriculum content requires an exploration of the relationships between the structure of narrative texts and the stages of children's literacy development. Teachers can develop a thematic

* Liang-Ping Jian, Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

E-mail: peace1102@gmail.com

Manuscript received: Feb. 22, 2011; Modified: Mar. 25, 2011; Accepted: Jun. 17, 2011

curriculum in order to encourage reading narrative texts in sequence, and design an integrated curriculum through asking questions from the context of stories, choosing one of the questions to form the exploring activities across other disciplines, and finding the resolution with their students so as to react with reading and writing in real situations. Finally, we can elevate students' literacy through narrative curriculum implementation in the school system.

Keywords: literacy, narrative text, narrative curriculum

壹、緒論

初等教育階段語文領域課程目標在於培養學童語文基本能力，包含識字、閱讀與寫作等基本能力，學童不僅獲得語言應用能力，還獲得語言符號思考能力，統稱為語文識能（*literacy*）。本文主張規劃敘事課程（*narrative curriculum*），選擇適切敘事文本，引導學童於敘事文本閱讀活動多聽、多說、多讀、多寫，特別是經由文本閱讀歷程，應用敘事結構演練敘事理解（*narrative comprehension*）的閱讀力，在閱讀之後產生敘事能力（*narrative competences*），能敘說或敘寫文本內容，發展整合的敘事理解力，作為演練其他閱讀理解力的主要課程目標，最後能提升學童語文識能（簡良平，2010）。本文旨在討論規劃敘事課程內容，如何在此課程目標之下，進行敘事文本選擇與課程內容組織，希冀透過各項原則的討論，作為教師課程慎思的依據。

敘事文本為敘事課程內容選擇與組織標的，乃因敘事（*narrative*）定義含括故事（*story*）本身，選擇其意義及語文內涵豐富者，成為閱讀課程與教學活動的媒材與資源。敘事至少包含一個以上的事件（*event*）或一系列事件之間因果連結的再現；事件的要件是「行動」，如果沒有行動，也只在描述、說明或主張而已，例如散文；事件或事件的連續，可稱之為故事，而敘事還包括敘事言說（*narrative discourse*），負責敘說故事發展的歷程（*Abbott, 2003*）。敘事是人類的經驗紀錄或者是想像結晶，裡面的故事有許多智慧、情感及創造，能引起閱聽者好奇與驚嘆，閱聽者藉此豐富經驗與想像於思考未來。敘事內涵包含智慧傳承，幾乎每個人都需要故事，從故事中觀看別人的人生經驗，以之為師，藉以觀看自己故事的進程。故事流傳經常在說明人如何思考不同的道理對自己的意義，閱讀故事似乎也在思考自己的問題，撫慰心靈，洗滌精神。因閱讀而獲得意義，不只是代表學童懂得語文符號應用及其所傳達的內容，閱讀者

本身也經歷了思考，對事情有了理解，形成自己的思維方式。就閱讀理解策略的教學而言，多強調教導學童以故事結構為閱讀理解基模（王瓊珠，2004），或作為寫作創作架構（張冬梅、黃秀霜、陳惠萍，2010），提升學童閱讀與寫作表現。而故事課程（story curriculum）規劃者或敘事課程設計者，則以故事流程做為規劃探究學習活動鷹架，引導學童應用理解策略於知識探索及問題解決的行動過程（曾肇文，2005，2008；Lauritzen & Jaeger, 1997）。

本文亦主張透過敘事課程規劃，提升學童整合的語文識能程度。敘事課程目標聚焦於學童能建構閱讀的意義、能形塑敘事理解策略及提升敘事能力表現，此焦點目標皆受到敘事文本特質的影響，因而更須關注敘事文本如何形成課程內容的問題。為形構敘事課程內容，本文目的在探討選擇敘事文本及組織為課程內容的原則及其論述基礎，提供課程決定者參考，以提高敘事課程實施的可行性。

貳、敘事文本之內容選擇的原則

從Tyler課程計畫模式思考，課程內容選擇乃依據課程目標的規劃與分析，而從哲學、社會學、心理學的面向思考課程目標及學校教育目的達成，課程內容選擇與組織依據「敘事文本提供何種學習經驗？」及「如何有效組織起來融入課程系統？」的問題思考，論述教師課程決定的原則。本文關注教師如何形成敘事課程或故事課程的內容，能於各種閱讀讀本當中，評選適合學童個人閱讀、班級共讀的敘事文本，提供學童於課堂活動演練敘事理解的閱讀策略及發展敘事能力，提升學童整合語文識能的讀本，評選原則討論如下。

一、符合教育目的之道德與知識獲得的敘事文本選擇

就敘事的定義而言，人類的經驗皆因被敘說而存在，包括動詞的敘事與

名詞的敘事，多在說明事件的發生、過程與結果；敘事的要素是事件，事件之間有連續性、因果連結關係、演變有結果而告一段落；事件發生於人類日常經驗中，敘事文本基本上是已發生的事件，即便是編寫的小說，也多基於某些真實經驗的想像，並非毫無根據的敘說故事（簡良平，2010）。敘事活動本身即族群文化傳承與道德意義傳輸的活動，文本以意義為核心地組織敘事，教師判斷文本符合歷史意義及道德教育目的兩者之間的交集。在各種讀本中，透過自行閱讀、閱讀序論或書評，可以發現讀本是否屬於敘事文本，之後，內容意義詮釋與判斷應先於敘事形式嚴謹度判斷。教師必須先回答「文本內涵對學生是否產生意義？產生何種意義？符合教育目標與否？」等關鍵問題，作為敘事文本選擇優先原則。

敘事基本類型有歷史敘事、敘事性小說及敘事的文學作品，成為教師選擇的範疇。學者Huck、Hepler、Hickman與Kiefer（2001）提出選擇優良文學作品的兩項原則，基本上也是依據敘事的條件為基準：（一）評估作品是歷史小說，書中敘說一個好的故事；（二）聚焦其故事的真實性與正確性如何，避免內容矛盾或扭曲，書中對話經過修辭，人物與場景有詳細描述。前者乃指敘事內容的意義評估，內容是否符合學生學習經驗及值得學習的價值討論；後者是指敘事結構要求與學童可習得敘事理策略有關，屬認識論的討論。敘事文本內容選擇的原則，首重敘事文本內容之意義的呈顯，在眾多敘事特質當中，評估作者的敘事旨趣、敘事所傳達的歷史—文化意義（Jannidis, 2003）為何，教師應慎思敘事表述之意義與教育目標之間的連結關係，擇定敘事文本。

敘事文本符合傳達知識與道德形塑之教育要求，即指敘事內容含智識與社會—文化傳承意義，文本內容傳達可認知內容與值得認知的意義，兩者交錯鋪陳於文本脈絡。人類經驗的智識（智慧）可分為領域殊異性（*domain-specific*）及目標導向（*goal-directed*）性質（Herman, 2003）。前者是指某特殊

脈絡的一群人，他們使用的認知策略，此認知策略在特殊脈絡有其普遍性，非僅是個人內在認知歷程的全部，或僅屬於心靈獨有的、自主的、免除情境的思考形式，而是處於特殊情境的一群人共通思考形式運作的結果，例如學科專家展現知識力量；後者，目標導向者則指個人於社會情境的抽象思考，反應脈絡的性質，認知是為了解決問題，為達到特殊的目標。通常文學敘事之文本屬於後者，可以分析與調查敘說之故事是為了解決什麼問題，故事如何鋪陳，以支持（故事人物）問題的解決，以及討論採取社會行動的類型，討論心理與道德意義的智識。雖然，學科領域的敘事也為解決問題，但其文本之敘事內容多在描述與解釋脈絡中的思考形式與運思歷程，顯露出有哪些專業知識或智慧值得學習，不同於歷史、文學敘事文本傳達的智識內涵。

從哲學認識論的觀點而言，閱讀即敘事理解過程，以故事的戲劇場景基礎，在問題一解決的活動中展現實踐知識運用能力，閱聽者敘事理解於掌握事件發生的情境知識、清楚事件歷史，以及監視自身經驗的理解為何，文本理解形式是完整與綜合的，全然的結構式理解，而非斷裂的、片段的理解（簡良平，2010；Nunning, 2001）。以敘事即理解人類經驗的方式這個定義言，文本功能提供可閱讀、可認知的意義與內容，且文本脈絡是由三個要素交錯建構而成：符號學結構（*semiotic structure*）、提供認知資源，以及人為營造的社會條件與過程（Herman, 2003）。於敘事文本意義選擇，釐清要素與意義之關係：

其一，符號學結構部分，應關注敘事言說（*narrative discourse*）所應用語言的可認知性，文法結構可辨識、修辭層次及其優雅程度，人物個性展現及故事情節發展符合理性推論。敘事內容的段落（章節）區隔是否符合整體理解的部分，每個段落（或章節）仍具有起頭—過程—結尾的結構，清楚交代事件發展階段，以及在整個敘事中的意義，交代段落在各章節內部的連續性意義，以及章節與章節之間的連續性意義。

其二，認知資源部分，在問題—解決的思考活動中，閱讀者勢必要尋找影響事件發展的變項，區分變項的重要性，以便從零散的脈絡中逐漸聚焦，思辨故事人物面臨何種問題、採取何種解決問題策略及觀看結果如何。理解敘事活動之後，鼓勵閱讀者進而導向提出自己作為敘事者如何聚焦、思維，甚至是評判敘事發展的推論性 (Phelan, 2001)。為養成學童問題解決的認知策略，教師於閱讀讀本的判讀必須關注文本內容的問題出現與否，線索布局、劇情推升、思考推論的資源是否充足。簡言之，事件的歷史資料愈豐富，讀者愈能發現需要釐清與思辨的問題為何，特別是學童愈能辨識文本內容的焦點問題。如果文本沒有鋪陳足夠的線索資源於聚焦人物，處理誰看見？誰在說話？誰在感知？等問題 (Genette, 1988)，未聚焦事件的推論思考及推升劇情，讀者通常需要花更多時間產生故事焦點，在此過程中，閱聽者較難體認可以獲得什麼樣的智識。

其三，發現敘事者營造的社會條件或社會過程，至少要能發現故事人物所顯現的自我意識、社會意識或心理歷程，探討作者所欲傳達之人與社會互動產生的社會意義及文化面向。評選敘事文本時，盡量去發現敘事文本是否清楚交代人物與情境交互作用的結果，可以作為內文釋明性如何的考量條件。如果隱喻、比喻或隱晦的線索過多，脈絡的條件交代愈少，學童愈無法掌握某種脈絡下故事焦點如何，難以理解故事裡何以發生事件，更遑論發現故事演變產生的意義了。

文本的三個要素都是為了文本所要傳達的意義而服務的，敘事文本的選擇，意義的判別應先於敘事結構要素的判別。雖然，敘事課程選擇敘事文本為內容，意圖藉由敘事文本結構，形塑學童敘事理解策略，是基於識能發展意圖的選擇，難免讓人以為應先選擇敘事文本的形式。但所有的閱讀都具有建構閱讀的目的，即鼓勵讀者從文本中建構意義，而敘事理解策略屬於詮釋文本意義

的策略，是為解釋與描述文本之意義而服務，它的重要性不該凌駕建構意義的閱讀目的。敘事學的研究領域，也關注到敘事結構的理解若過於拘泥於形式，屬於結構主義之認識論過度發展，將容易遺失意義探討之價值。因而，當代敘事學主張此認識論的策略行使應有轉向：（一）從敘事形式探討，擴張到敘事言說的探究，特別是敘事言說中深藏的意識形態批判，以及敘事言說與社會脈絡（語境）的關聯，甚至是文化批判；（二）主張讀者可以帶著特殊的角度，例如女性主義、社會正義等透視觀點，切入敘事文本意義且評析之，讓敘事理解發揮了批判詮釋的不同功能；（三）應開始關注未完全符合原有敘事結構或敘事形式的敘事，揭示現有敘事結構無法理解的敘事文本確實存在，且此敘事極有價值，以激發敘事學開發新的潛能（申丹、喬國強、馬海良、宁一中、陳永國、周靖波譯，2007；van Peer, 2001）。這些學者採取寬鬆的敘事結構主張，以擴張敘事理解的侷限，轉向透析文本的意義，基本上納入解釋理論（interpretive theory）觀點。

敘事理解在閱讀文本過程中進行，讀者為掌握意義，考量文本的脈絡（意義的負載體），應用敘事結構及提示要素，完成閱讀歷程，進行理解與詮釋文本的意義，也會討論文本的意向是什麼。讀者依據敘事結構要素提出文本理解的疑問，探尋可能的答案，應用敘事結構於推論理解，達到詮釋文本意義的目的。讀者將敘事結構視為一種發現的工具，進而洞悉文本之深層含意，然後，連結脈絡的詮釋理論，描述與說明文本內涵的規範、形成意義的概念、詮釋的結果等，簡言之，讀者將敘事理解當作詮釋工具，以確認敘事文本所含的意義（Kindt & Muller, 2003）。敘事學者說明擴張敘事理解面向的要點，從著重形式建構轉向連結意義的詮釋，並鼓勵讀者進一步批判詮釋敘事文本之意義（Morrow, 2001; Nunning, 2001）。因此，教師評選敘事文本內容，應連結敘事結構理解、解釋理論、批判理論等觀點，在敘事文本中洞察意義，進而批判意

義，再擇定文本。

文學評論者也有此趨勢，他們批判敘事的價值，已不先評論作者是否以正規形式（**canonical**）敘事，而是優先檢視敘事內容，批判敘事者如何詮釋肇因與結果，優先批判意義之連貫性及其道德內涵。在敘事理解範疇之上，解構敘事言說意圖及批判文本脈絡之意識形態（Voss, Wiley, & Sandak, 1999）。評選敘事文本者，也批判文本是否僅陳述官方知識（**official knowledge**）的意識形態，批判其內容所敘文化不均等現象。敘事文本通常在敘說故事，相傳世代相信之文化價值，這原本無可厚非，但在社會—文化脈絡中，掌握權勢者藉由敘事納入官方知識，於教育系統中傳承，達到維護其權力地位的目的，相對來說，不同於主流者的其他敘事則經常備受壓抑。在不同國家當中，都可以發現官方知識與非官方知識的不同，弱勢族群在家中所學的敘事與學校系統所學的敘事截然不同，就此不均等及壓迫事實，敘事文本如何陳述官方知識確實值得批判。

然而，分析官方知識之文化內涵及隱藏的意識形態並不容易。誠如Apple（1992）批判學校課程知識的脈絡文本從來不是價值中立的，無論是知識傳遞的系統或者是知識的事實內容，幾乎都是政治、經濟、文化活動的結果，也是各方勢力鬥爭與妥協的結果，而且被視為理所當然。特別是教科書文本，都是根據特定人士的旨趣予以設計與編輯而成，受到經濟市場、資源系統，以及權力關係的箝制諸多，卻難以揭露與評判。權力關係所指即階級、種族、性別及宗教等勢力的鬥爭，舉凡像女性及有色人種的知識出現多少，或者是出現的形式與意義有缺失，都足以凸顯教科書裡的知識偏頗。以此作為評選敘事文本的規準，評選者（教師）確實應深入理解敘事文本傳達的意義與語言形式，批判其是否有過於極端、偏見、詆毀、歧視的言說，未傳達社會均等與文化均等的正義理念。正如學者van Peer（2001）所言，閱讀者帶著建構意義的目的在閱

讀，最可貴的理解在於透視文本負載之正義為何，以及發現文本闡釋有關正義的概念與內涵。教師選擇敘事文本於教學，揭露意識形態偏頗的假設，其實也是考量文本是否包含正義概念，兩個面向都是宣揚正義的意義，實現教育之目的。

教師援用正義概念於文本選擇，應該依據原則是內容免於誤解或刻板印象，甚至偏見的（*Tambling, 1991*）。偏見可以從以下幾點看出，包括刻板印象、晦澀不明、不真實、零碎的，不平衡報導或選擇性的敘說對象。刻板印象的字義是：「過於簡單的概括描述某個團體、族群或性別，而且通常帶有貶抑的暗示。」藉此，評選者需要考慮文本之偏見對弱勢族群學童的自我形象有何影響，評選者必須深入理解作者或敘事者背景，檢視作者或敘事者的觀點，先行解釋與釐清敘事文本的特定觀點為何。深入批判敘事文本所撰寫脈絡，如何受到當時社會條件的影響，哪些社會道德觀點、基本假設、意識形態節制脈絡，分析這些動態因素如何影響文本之事件；發現敘事者服膺於何種權力關係，或者是揭示敘事者意圖，有可能的偏向為何，是否意圖強化潛藏於脈絡的衝突與矛盾，想要挑戰某種不合理的社會假設（*Crocco, 2005*）。評選者可以根據教學意圖，選擇文本內涵符合正向權力關係及社會正義觀點者，亦可選擇相反觀點的文本，選擇挑戰不均等權力關係或不正義之假設的敘事文本。內涵衝突議題的文本選擇之後，教師的教學策略需要跟進，即透過批判之理解策略的引導，達成解除學童偏見與傳達社會正義的教學目的。因而，評選的原則是抽象的，教師對議題的覺知程度與批判意識才是評選的依歸，教師有必要先反省自身的價值觀、釐清自我的教學意向，以及教學策略處理的能力，謹慎選擇可以於教室引導學童參與之閱讀活動，提升學童批判意識的讀本。

二、敘事文本符合學童文化理解與認同的需求

文本的意義可以提供符合教育意義的學習，不僅是哲學思考的，也是社會學思考價值問題的面向。學校應該提供有意義的社會學習經驗，此經驗多半來自於我們對社會的理解與文化傳承使命，也因此，認定敘事文本應該具備傳承文化理解與社會認同的意義。大部分的讀本多標舉自己符合社會價值，從實然的角度而言，教師需要花更多時間去篩選不符合此原則的讀本。承上所述，哲學面向批判敘事文本受到意識形態的限制，而社會學面向意在揭發知識與社會連結之關係，批判意識形態誤導學童的文化理解與認同的發展。基進的社會觀點，例如學者Rabinowitz（1987）認為，整個敘事文本存在著某種基本觀點，與政治觀點密切相關，連貫於敘事文本當中。他指出，政治是一種人群之間權力關係的參照系統，包括社會情境中的性別、種族、國家、社會階級等關係，這些關係部分是被形式化，但大多數的時候是看不見的，是隱藏的。意識形態以及語文作品具有將此權力關係自然脈絡化的功能，某群體的行動被視為理所當然且是正當的。因而，任何批判詮釋敘事文本的方式應該是滲入政治學觀點的，其一是因為事件的因果關係部分是由政治系統所決定；其二是因為社會情境本身就座落於權力系統之中。敘事文本的詮釋包含著批判、檢視語文作品當中社會—文化面向的權力關係，也是屬於歷史面向的檢視，而非去歷史脈絡的。這樣的分析與批判，主要是要說明語文作品的來源屬於社會轉化的特質，文本參照某種社會情境，政治意識形態應被解析與批判。

從文化理解、文化民主與尊重、多元文化主張的目的而言，必須進一步探討，敘事文本形構的社會文化與政治脈絡，閱讀者於閱讀歷程與敘事活動過程，演練了何種社會認同。此乃因閱讀歷程應用理解策略，理解過程與自我的發展密切相關，我們經常透過讀與寫的歷程，形構認同。閱讀歷程讓閱聽者的

自我有機會與文本進行對話，進而意識到自己的存有及理解自我，發生「敘事即理解自我歷程」的事實（簡良平，2010）；另一方面，自我與文本交互作用過程，同時對文本負載的社會文化意識發生認同。敘事文本的表述存在著作者的認同，敘事文本負載著社會—文化認同的元素，閱聽者敘事理解與敘說故事，表現出閱聽者對文本認同的多寡或深淺，包括自我認同與社會認同的面向（Sfard & Prusak, 2005）。因而，評選文本的內容意義，必須關注敘事者如何引導閱聽者自我理解與產生認同的問題。

在社會學與文化理論中，「認同」這個觀點被證實是有助於處理權力的議題，以及個人責任與社會集體責任如何的問題。認同的形成，可以從集體的言說形塑個人的世界，以及個人的聲音被納入到社群世界的同時，觀察個體如何在持續創造言說與被言說形塑的過程中發現。透過如此分析可知，認同是一個活動，發生於動態的歷程，個體因認同而主動連結社會資源，進而形塑屬於個體獨有的特質，也因認同與其他個體相互連結為一個社群，強化其社會認同（Sfard & Prusak, 2005）。敘事文本所使用的文字不僅是符號學的，還是社會屬性的，文字可以描述認同，說明個體如何思考自我形象及自我反省，同時，文字也記錄了自我認同及其於生活經驗中的發展社會認同的情形，敘事者有意引導閱聽者理解他（她）的認同是什麼。作者運用文字言說描述情境氛圍、人物性格及人物的反應與行動，文化內涵同時負載其中，當閱聽者閱讀、接受或深有同感時，通常就是閱聽者產生了認同。作者與評論者觀點皆具有教育讀者的意圖，而讀者本身也以其觀點閱讀文本，在閱讀理解與敘說活動中發生認同。閱讀的持續，在某種程度上代表讀者的認同被文本所引導，獲得解釋、被馴服，逐漸縮短原有作者與讀者之間認同上的鴻溝，包括文化、歷史、政治、性別、階級等認同，閱讀引導者也期許發生認同轉變的事實。

基於閱讀文本可以產生文化理解與社會認同的事實，教師在評選敘事文

本時，要清楚自己以何種價值觀評選文本，覺知自己以何種認同觀點於評選文本的意義。最基本的反省是屬何種社會政治屬性，教師有必要比較自身認同與文本表達觀點之間的同與異，作為解釋評選文本之合理性的基礎。更重要的是，從學童的角度出發，發現敘事文本的社會語言及其傳達的文化意義與學童之間的差異（Schiffrin, 1996）。藉由以下問題的思考，發現文本所具有的認同為何：文本到底傳達什麼樣的生活面貌？可以引起學童的熟悉感（或文化差異感）嗎？文本傳遞的實際認同是什麼？文本營造想像的認同又是什麼？讓學童感受到差異（陌生、衝突）的部分（或不認同）是什麼？敘事文本中個體的社會行為反應可以被理解嗎？學童應該認同哪一種文化的意義？採用澄清、討論、辯論或是質疑（批判）方式讓學童產生認同？我們期望學童透過敘事文本閱讀而有文化理解，或有文化創新，形塑認同或改變認同，判斷敘事文本傳達的認同為何是必要過程。

三、透視文本營造的脈絡氛圍，如何影響閱讀者心理狀態

透視文學敘事與心理學認知歷程研究，可以發現兩者都在觀察與解釋閱讀文本的心理歷程，意圖影響閱讀者之心理發展。文學類的敘事文本經常是利用敘事的形式，描述人類經驗，包括內心世界的情感與想像的敘事。心理學家研究始於對心智理解的描述，進而對心智歷程進行實驗測試，概念認知的描述之外，同樣會引用現象學的透視觀點，解釋直觀的心智歷程為何。課程決定者必須通盤考量文本營造的脈絡，在符號認知心理學研究基礎之上，發現其心理歷程的描述如何影響閱聽者的情緒變化及情意發展滿足等心理狀態。

敘事文本對讀者的心理作用，可以概括為四個部分（Baldock, 2006; Grugeon & Gardner, 2000），分別為：（一）敘事文本裡的想像要素，可以讓學童有機會探索與表達自己不容易說出來的內心情感（情意）；（二）敘事裡傳遞

優良的道德觀，提供思考人際互動關係的信念，例如誠實與忠誠（社會認同）；（三）敘事文本重新闡述族群文化故事，呈現少數族群的文化發聲，確實可以提振民族自尊心，以及對該族群建構正向的觀念（文化認同）；（四）學童大都具備喜歡故事的興趣，應用敘事在各種課程領域裡面，可以促進其學習領域之語文識能的發展（語言發展）。第（二）、（三）項如前所述，必須透過符合教育之哲學與社會學基礎，慎思文本內涵予以選擇。第（一）、（四）項偏向心理學觀點的慎思，包括認知的及情意的，認知心理學探討閱讀歷程中理解策略的行使如何完成有效閱讀；情意面向的考量，在慎思文本影響閱讀者情意滿足與否，關心文本能否讓學童產生閱讀興趣、獲得情意滿足、自我探索與認知發展等特質。本文主張選擇敘事為閱讀文本，屬於認知取向的選擇，為引導學童採取故事結構或敘事結構作為認知基模，發展閱讀理解及表現敘事能力而選擇教材，稍後的敘事文本形式選擇討論較多於此。此處採取建構主義心理學立場，建議選擇敘事文本最好與兒童生活經驗及理解模式不同階段有關之外，情意面向的滿足應多選擇能引發學童閱讀興趣及動機的文本。

閱讀是為了建構意義，獲取知識之外，很多讀者是為了獲得情緒舒展而閱讀。讀者與文本的互動的歷程，心理回應敘事演變，大多是感染了作者的情感，產生情緒與形成個人觀點。認知心理學探討文本理解的形態，通常較無法顧及讀者閱讀過程中的情緒變化，讀者藉由作者敘事風格產生理解，這種歷程被解釋為一種美學反應，歸類為影響讀者情意發展面向。然而，學者Miall與Kuiken（2001）的研究指出，此理解歷程是情緒與認知交互影響的歷程，值得關注的是，讀者情緒影響認知持續與否：當讀者閱讀不熟悉的事件或人物時，會有情緒變化，且此情緒變化會激勵讀者在文本脈絡中尋找故事意義，直到將此意義脈絡化之後，讀者愈能概括地理解故事的發展。成功完成閱讀者的心理不斷發生：激起情緒—意義脈絡化—故事概括性理解等三個轉折，在閱讀歷程

中，讀者觀點會被敘事者打斷，然後又再重塑，關鍵在於當不熟悉感發生時，激起讀者情緒，激發讀者尋找新的觀點以透視文本意義。閱讀失敗者的心理，是因被激起的情緒無法發動認知持續的能力，或閱讀者感染文本散發的低落情緒，而放棄閱讀。評選敘事文本的情意內容時，教師需要稍作美學感受的文學評估及文本影響心理情緒的評估，斷定文本陳述不會過於晦暗，導向憂鬱的或抑鬱情緒展演，選擇能幫助讀者感受自己情感變化與情緒紓解的文本較佳。

閱讀者的情緒被激發，足以產生認知的動能，這是動機理論討論的要素。從心理學動機理論而言，動機可以增進我們對故事的理解，動機可以被視為一種意義結構。文本敘事者經常以動機作為連結文本意義的酵素，在某種動機的強化下鋪陳故事，在意義的結構中重複敘說。閱聽者藉由尋找文本存在某種動機，可以更清楚理解文本。大致上有三種動機可以沿用於敘事文本的形構與理解：（一）因果的動機，在因果的結構中連結事件；（二）最終的動機，文本中呈現諸多事件，說到底是被諸如「命運」或「天意」這樣的概念所決定；（三）布局或混合的動機，敘事中發生各種事實背後的動機，作為解釋整個敘事意圖的架構（Jannidis, 2003: 43）。作者秉持著某種動機敘說故事，而評選者同樣可以動機形態透視敘事文本的意義架構，藉由試探敘事文本中人物的動機、敘事者布局的動機、解釋事實發生的動機，以發現敘事文本所要傳達的意義（申丹等譯，2007）。教師教學應多援用動機理論於閱讀指導活動，指導學童透視文本傳達的意向與動機，提升其閱讀興趣，還能維繫學童認知與理解的動機，因而，文本選擇可以動機理論類型考量之。

綜上所言，敘事文本內容選擇原則可分為幾個面向論之：依據教育的認知目標與道德形塑目標選擇文本，透視文本的意義及可認知的條件（能運用敘事理解之文本）、意識形態批判及內容社會正義與否；在探討敘事言說的社會屬性，敘事文本的脈絡貼近真實人生，具有社會語言（sociolinguistic）特質，

閱讀者能夠理解與接受，發展文化理解與認同；在心理學面向，考量敘事文本使用之語言符號與語文識能發展關係外，慎思文本脈絡如何讓讀者獲得情感塑造與情緒發洩，或以動機理論審視文本鋪陳能否引起持續閱讀動機等原則。

參、敘事文本之形式選擇的原則

敘事文本形式之選擇原則，分別依敘事形式要素、敘事類型與要素連結關係、敘事言說與學童語言認知能力之關係等幾項說明。

一、選擇「敘事形式」要素完備，敘事結構完整的文本

本文主張選擇敘事，而不只是故事而已，應用敘事的形式要素，來判別兩者差異。敘事的類型諸多，簡單的敘事為口語敘事，較為複雜的類型為書寫敘事，或用影像、圖畫、音樂等敘事，以語言遊戲的概念區分敘事類型可以分為：詩詞、戲劇、小說，描述事實的故事、想像的故事、憑空想像脈絡的科幻片（例如阿凡達）等，敘事的類型因科技進步不斷推陳出新，呈現作者想表述的意義。若僅看這些敘事文本形式，很容易將敘事與故事劃上等號，在日常語言中多半將它們視為相同的事。但結構主義的文學論者清楚界定敘事、故事與言說不同。故事包含事件、人物、場景等，依故事架構組織敘事的內容；言說是於戲劇、動畫、默劇、舞蹈等形式中被說出、寫出、表演出來的內容；連結故事與言說，最後產品是敘事，被完整組織的文本（Gudmundsdottir, 1995）。

本文強調敘事結構特質與要素，作為敘事文本形式與類型的選擇規準。提出敘事結構具有若干要素者，諸如二分要素的定義有：Kermode（1981）指出，敘事有事件連續性及揭開秘密敘事意圖；Prince（1988）指出，敘事包含故事形式及言說內容兩個要素，故事包括事件與文本，言說內容則指敘事手法、語言形態、意義傳達；Segal（1995）指出，敘事即事件及發生事件的脈

絡，事件包含發生某事與實踐行動，實物體包括人物、物體、環境等要素；Tambling (1991) 指出，敘事包括敘事者與敘事形式（事件的連續性），以及情節（地點、人物、時間）之要素。將敘事要素分為三者，例如早期Aristotle 認為，敘事包含事件起源、事件經過、事件結果；Barone (1992) 認為，有情境與問題、解決兩難情境的行動、扣人心弦的情節與有意義的結局；Abbott (2003) 認為，敘事即諸多事件的再現、故事（事件連續性）、敘事言說（事件再現的方式）；Conle (1997) 指出，劇情、人物與特定氣氛與脈絡、道德機制等三要素；Genette (1988) 指出，事件、情境脈絡、口語言說與文字言說等特質；Scholes (1981) 簡要以事件、文本、解釋等項目說明敘事要素。

綜合言之，敘事要素的共通點都包含有「事件」，以及事件的連續性。故事形式由核心的關聯事件組成，事件依據時間因素有演變，敘事組織流程大致上為：首先，尋求故事題材（已發生經驗），以及描述脈絡文本產生故事，焦點放在其中的幾個事件接連相關（至少兩個事件），這些事件因為線索與情節產生因果關係（布局）；故事之中籠罩著陰影（欲解決的問題），或者是事件之間出現矛盾（必須面對的困境）；文本裡面有些人物必須採取行動，這些人有思想及個性，處在特定的社會環境，促使他們採取某種行動讓事件的發展出現各種轉折。引人入勝的敘事文本，通常顯露敘事者特殊的興趣或解謎、探索秘密等意向，解釋事件何以發生及如何發生關係，故事被詮釋，不同的事件被組織，最後產生結尾（Kermode, 1981; Thornborrow & Coates, 2005; Toolan, 1988）。

故事與敘事文本差異之處在於，敘事者與鋪陳文本的手法，包含應用言說特質，讓兩者有了極大的不同。故事是一個事件或諸多事件連續關聯（行動）而成，敘事文本（名詞）形態較顯複雜，敘事言說再現這些事件，並且以這些事件因果關係的方式組織文本（Abbott, 2003）。敘事學者多強調敘事本身

存在著敘事者 (narrator)，因其敘事風格而有不同的故事展現，敘事呈顯不同於一般故事之事件發生過程說明；故事本身有清楚的開始、中間過程與結尾，但民俗故事或童話幾乎有一定格式，劇情起承轉合一致性高，不強調人物個性，結局多屬完美，滿足人類對現實不滿的想像。但是，敘事文本的場景與場景之間較為零散，隨著人物與脈絡交互作用，導致事件的情節發展很難預測，閱聽者需要重複閱讀，才會發現事件之間的布局關係與連接點，且結局不一定如讀者預期。敘事者必須描述事實脈絡，包含時間、場景、人物性格、事件於時間流動中如何發生，一般故事通常不刻意展現脈絡影響人物行動這個面向。兩者關係可簡單地說，故事本身就是呈現訊息，是一個名詞，具有何種意義端看敘說故事的人（敘事者）如何解釋，因而，敘事者及敘事這個動詞利用言說，讓故事活化起來；不僅如此，敘事文本經常利用言說特質，表達敘事者的思想與文本內容深藏的意義，不似一般民俗故事的表意淺顯（Chatman, 1981）。

敘事之事件能引人入勝，多因事件限定在社會脈絡條件，再加上敘事者組織故事的能力，決定了敘事之內容與意義趨向於「美學」境界與否。如何敘說事件之間的關聯性，就像畫作或圖片需要布局才能凸顯美感，若僅將每一部分任意放在一起並無法表意，事件之間缺乏敘事者的連接與闡釋，就編織不出好的故事來表達人類經驗。敘事者關注生活之實在如何組織，而純小說家則不受此限制；敘事者極力想要藉由某些題材吸引閱聽者閱讀故事，故事內容裡透過人物性格塑造、環境脈絡的說明，以及延展不同事件的發展，以引導閱聽者專注故事發展，了解其內涵與意義（Toolan, 1988）。敘說活動時，誰在敘事，誰傾聽敘事（閱聽者），他們如何與敘事文本之間發生互動與連結，多會因敘事者善於應用敘事方式活化故事的當下，發生動態的敘事理解經驗；敘事方式即使用言說型態，諸如敘事角度第一人稱或第三人稱、直接或間接的演說方

式，形塑情境的變動及各種變通性決定，讓敘事表現出不同形態及風格（Casla, Proveda, Rujas, & Cuevas, 2008）。

文本形式要素選擇主要評估敘事與故事之差異，而敘事的形式要以結構要素判別，包括：敘事者視角、敘事內容、敘事手法，三者如何編織成爲生動的、引人入勝的敘事文本。判別文本之敘事結構要素、要素之間連結程度、敘事結構的嚴謹度與美感如何，成爲文本形式選擇的基礎，如何連結展現特質將於下文繼續說明。

二、判斷敘事要素適切連結，能表達完整意義之文本

基本敘事類型可依形式區分爲歷史的敘事、編撰的敘事、像歷史的小說等，皆符合爲表意完整的敘事。歷史的敘事是依據歷史資料，真實記錄已發生的事件，或者是根據記憶加以編擬的事件，但撰寫事實皆受到證據的支持，只是撰寫時傾向採用誇飾修辭法及引人入勝的敘事風格，以引起閱讀者的興趣，感受事件的真實性，例如《史記》、《三國志》。編撰的敘事，都包含一個故事，讀者一般都知道此故事可能未完全真的發生，而是依據作者經驗改寫，或是來自真實經驗的想像。讀者感受敘事裡有否存在著真理，完全是因爲作者真實描述人類的條件、信念、情緒、思想及行爲反應，鋪陳事件的發展，讓事件的發展具有說服力，例如《三國演義》、《紅樓夢》或諸如有歷史考證的金庸小說。像歷史的小說，是參照歷史人物或歷史情境，強烈描述某位歷史人物的一生及其時代背景，自傳或傳記爲多。這種故事比較不像歷史敘事那樣強調證據，反而是比較站在評價與批判某歷史人物的立場敘寫故事。無論何種類型，多依據敘事結構要素連結嚴謹度如何來評選，前文已論述須優先考量敘事文本內含意義及敘事目的，此處考量敘事結構要素是有組織的，闡明意義時具有連貫性，簡言之，選擇文本應先評斷敘事所傳達的意義、主張、陳述爲何，接著

討論形式結構要素完備，要素之間連結所進行之推論是否合理，即在敘事內涵與形式兩者之間連結嚴謹度的考量（Voss, Wiley, & Sandak, 1999）。

從歷史洪流中流傳下來的敘事，多成為文化精華之部分，具備共通的特徵，即敘事之要素被完整組織，呈現深刻意義的文本，這些特質包括：連貫性、完整性或窮盡性（*exhaustivity*）（利用各種變項及相關訊息）、因果關係、編年史、及脈絡化（具有時間與地點的敘事）等（Leinhardt, Stinton, Virji, & Odoroff, 1994）。其中，最重要的是連貫性及推論陳述（完整性與因果關係），即敘事文本內容不該被切斷，而是完整表意的連結結果，並含括整個合理的推論過程，其他特質也應包含在這兩種特質中，所有敘事要素皆為完整連結文本意義而服務。當然，有學者（Voss et al., 1999）強調連貫性及完整性之外，品質高的敘事文本具有獨特性，文本意境含善之特質，才符合最高價值要求。

初等教育階段，多以兒童文學作為閱讀資源，無論是故事或文學作品，敘事要素連結的品質與結果優劣，成為選擇讀本依據。學者Stein與Policastro（1984）探討故事的概念時，就已經將好的故事以敘事的要素來定義：文本裡面至少要有生動的角色及因果連續性兩個要素，才算是好的「故事」；人物鮮明有個性、有思想、有行動；敘事文本要有人類生活的場景（脈絡化），且處於社會情境之人物的行為是有目的的；各種事件的因素連結到產生結果，其間的關係是連續推論關係，且具推論合理的要素。此外，他們還發現，學童在二年級以後，愈來愈不喜歡沒有目的的故事，或者是人物未採取行動的故事。學者Martinez與McGee（2000）指出，美國1980年代以後的兒童文學讀物市場的轉變趨勢亦然，從強調容易閱讀的圖畫故事書，轉變成敘事類型的故事書，多包含人物個性及衝突情節描述，類型上多以章節編輯的長篇。適合中、高年級與青少年閱讀的非小說性質歷史故事，例如某個人物的傳記或歷史記事等，加

上豐富的圖片與史料，深刻描述某個人物的生活經驗，這類敘事文本出版量較以前倍增。在議題方面，闡釋多元文化內涵的文學作品也增加許多，反應不同族群兒童的生活經驗，閱讀可以逐漸擴大學童的視野。在閱讀量方面，敘事文本可以擴充兒童閱讀的長度，而多元題材的敘事，可增加意義理解的廣度，敘事的文學作品也可增加兒童閱讀的深度與廣度。此處以敘事結構的組織良好與否來評估文本選擇，意在透過文本結構影響學童閱讀，形塑敘事理解力，多考量文本形式與理解策略之關聯性。教師可以在當今敘事的文學作品中選擇讀本，在形式結構方面以敘事結構要素完備、要素連結具連貫性與完整性能凸顯文本意義等原則。

三、評估敘事文本之言說特質是否編排合理，具備可閱讀性

敘事內容結構是一種言說（discourse），言說形態或者是敘事方式，對學童而言是可理解的，成為評擇敘事文本的重要規準。首先，判斷敘事裡的言說要多使用陳述句，舉例來說：玫瑰是紅色的、甘蔗很甜、金魚死光了，都不算是敘事語句，因為這些句子並未呈現發生什麼事件。「約翰有罪，因為……」，這句話在「因為」之後，詳細說明約翰在何種情境條件之下，採取某種行為確實不當，構成犯罪的事實，完整描述事件的發展過程及合理推論出結論，整個語句完成且意義完整，才是敘事（Prince, 1988）。簡單地說，完整表述所要敘說的事件多用陳述句，具有主詞、動詞及附加說明的條件副詞等，能完整表達事件發生、經過與結果等狀態。選擇敘事文本之言說形態，首先著重陳述句的完整性，語句表述是可理解的，之後，檢視遣詞用字的程度，諸如詞語難度及使用頻率，評估學童是否可勝任識字與文句意義的理解。

學者Genette（1988）認為，敘事就是敘說故事，敘事者的焦點在關心事件，注意特定事件之動詞時態，以及梳理各種事件變因之後，透過言說再製事

件演變的歷程。敘事的言說類型及與敘事之間的關係可以表1說明：敘事裡簡單劃分為兩種文本：敘事者的文本為主要敘事，而人物角色的文本為次要敘事，且兩者難以截然切割。言說模式有敘事者（作者）言說及（作者編擬的）人物角色的言說，由敘事者直接說明或經由人物角色的言說呈現事件的演變。使用文字時，經常是直接與間接的方式交叉進行，例如「約翰感覺痛苦不再那樣深刻，看著緩緩升起的太陽於森林裡灑滿金黃色光芒，重生的意志喚醒他必須再次嘗試……。」屬於直接敘事；而「隨著時間消逝，湯姆感覺到約翰已經不再那麼痛苦……」為間接敘說。通常敘事者會將所欲傳達的想法簡化為演說的形態，直接於文本中說出，在不同事件裡換個位置陳述出來，於事件的起頭、中間過程、結尾等處敘說；或者，透過對話的營造由人物角色間接說出來，以及調換角色位置的演說出現於文本。同樣值得注意的是，文字使用一定是「敘事的」或者是「敘事的陳述句」(narrative statement)，對話歷程或對話結果，目的在於完成整個陳述，交代事件與情境的交互作用情形，敘說事件的演變，直言之，言說與陳述成為描述事件連續性的主體 (Conle, 2003; Genette, 1988)。

表 1 言說類型的說明

物件	模式	
	敘事者的言說	人物角色的言說
事件	主要敘事	次要敘事
文字	敘說式演說 及 調換位置的演說	報導式演說 及 調換角色的演說

資料來源：出自 Genette (1988: 62)。

敘事學者延展「敘事即言說」(narrative as discourse) 的定義，以言說結構的特質評估文本，例如評論小說文學發展趨勢，而將表1擴充為表2。課程設

表 2 敘事言說特質彙整表

敘事時間			敘事角度			敘事結構			
連貫 敘述	倒裝 敘述	交錯 敘述	全知 敘事	第一人 稱敘事	第三人 稱敘事	純客觀 敘事	情節 中心	性格 中心	背景 中心

資料來源：出自陳平原（2009：10-11）。

計者決定的重心在於慎思學童是否具備勝任閱讀此言說類型的能力。教師判斷文本言說特質顯露與學童閱讀可認知之間的關係，以選擇適切文本供閱讀理解策略教學。

從文學或符號學的評估，篩選何者不適宜學童閱讀，刪去法策略比較符合教師的教學經驗，慎思以下言說特質：（一）敘事時間安排不當，連貫性不足或倒裝敘述的安排過於跳躍，交錯敘事之間安排的轉接點不足，言說形式變化太大，中、低年級學童無法連結，閱讀備感困難；（二）從敘事角度而言，敘說手法以第一人稱或第三人稱變化頻繁，直接與間接敘說跳動太快；人物的內心獨白交代不清楚，難以辨認誰在說話，嚴重影響學童閱讀流暢度；（三）敘事結構模糊，例如角色太多，稀釋主角的光點，人物性格未被凸顯；隱喻的手法太多或線索布局不夠鮮明，導致人物行動沒有目的；場景模糊不清，人物與場景未交會；語言陳述句太長未適當切割或區分段落，或者缺乏事件之起頭—中間—結果適切鋪陳，情節轉換交代不清等。文本的言說類型鋪陳閱讀脈絡，實質影響學童能否意識到文本脈絡條件，社會情境因素與故事發展之關係，能否引導閱聽者的符號辨識與意義掌握、推論理解程度，以及閱讀動機等，因而應多分析各項言說特質之間是否編排合理，具備可閱讀性，並據此原則選擇文本。

肆、敘事課程內容之組織原則

課程組織首先建構課程主題之意義與課程目標的連結，然後將選擇之文本依據課程組織之順序性（含繼續性考量）及統整性之原則加以編織課表內涵。

一、文本內容之順序性組織原則

課程之順序性組織是統合學童的語文認知、社會文化體驗（社會技能）、自我理解（情意）等課程目標，參照學童心智理解模式，區分目標的階段性，再依據敘事文本之知識結構複雜程度與言說形態，決定文本內容的先後順序及單元範圍。研究者彙整Egan（1995, 1997）論述重點及參照前述言說形態的複雜程度，繪製成敘事課程內容組織相互參照的雙軸線，作為慎思敘事課程內容依據。表3的Y軸線屬代表著學童理解模式（教育心理學），X軸屬文本結構複雜程度（知識結構的難易度），兩軸線相互參照及彙整的向度即課程組織結果。

Y軸所列有三個階段，而與本文主張提升學童語文識能者屬第一與第二階段，第三階段此處不特意說明，僅列於此提供參考。以第一個階段而言，5~8歲的學童屬於Piaget所言的具體運思前期，學童的語彙有限，生活圈受到侷限，處於獲取怎麼做（how to do）之知識的階段，其他重要的生活經驗來自於敘事（故事），觀察他者經驗。言說形態以順序敘事、（作者）全知敘事、第一人稱敘事、情節中心等手法最容易被低年級階段學童喜愛。兒童（5~8歲）喜歡故事與學童生活情境相近者，能很快記住故事內容且喜歡重複閱讀；此階段學童屬於神化的理解形式（mythic understanding），他們的想像力豐富，具有萬物皆有靈的想法，內心充滿幻想與愛，擬人化故事的接受度高；但此階段認

表 3 心智理解模式與敘事文本之關係

學童心智理解模式特質			文本結構複雜程度		
心智年齡	理解模式	語言／概念特質	敘事文本	文本脈絡特質	言說形態
15歲以後	哲學的理解	絕對／相關；抽象／具體；意向／遺傳；超越／因果；調控／概念；評判／分析；演繹／歸納；調和／分類	更為離奇的、變化的、劇烈、英雄式的真實敘事	現實與理想之間分辨與形塑；形塑個人理想及烏托邦思維 傳記、自傳 歷史敘事 歷史小說	能分辨文本之敘事時間、敘事角度、敘事結構等類型與手法應用
8~10歲或~15歲	浪漫的理解	理性與實在經驗／想像理念／夢想事實／超越	歷史故事 敘事史詩 聖經	希臘羅馬故事，敘事文本傳達英雄事蹟，複雜交錯戰事；企圖掌握真實世界的限制與極端；接受人性化的知識、歷史思想	可接受倒裝敘事、交錯敘事；第三人稱敘事、純客觀敘事；性格中心與背景中心
5~7或8歲	神化的理解	安全／恐懼（威脅）；自由／壓迫；喜歡／討厭；粗野／修養；生存／死亡；自然／文化	假想故事 歷史故事 寓言故事 敘事詩	引導自我覺知（要素）；描述家庭生活（場景）；引導由具體往抽象思考，獲得文本傳達的意義；可以藉由活動體驗故事（古戰場）；連結推論與想像的思考；描述性韻文多，易於記憶及掌握意義	較易理解連貫敘事、全知敘事、第一人稱敘事、情節中心等言說形態

Y軸（學童心智發展）

橫線X軸（知識邏輯結構）

資料來源：研究者自行繪製。

知發展屬抽象概念相關的理解，非因果關係的理解，還無法全部理解敘事裡複雜的因果關係，因而單一事件的敘事或者是二至三事件順敘法的敘事，是可勝任理解範圍。就情意的心理需求而言，5~8歲兒童的真實世界裡充斥著許多不理解，心生恐懼，感受行動受到大人約束的壓迫感，感受常被大人誤解，其情緒發展較多負面；心理發展需要安全感及愛，這種需求是抽象的，因為在現實生活中，學童經常處於一種情緒矛盾的狀態，因而學童易於接受與生活經驗相關的事件，如果故事裡的主角能於事件中有所突破，等於幫助學童找到解決問

題與釋放情緒的出口。

此階段學童的語言概念發展階段傾向二分法形態，組織敘事文本可凸顯語言概念特質，諸如生／死、焦慮／安全、喜歡／討厭、勇敢／懦弱，透過擬人化人物，敘說兒童相近生活經驗者皆可。諸如《彼得兔》(*Peter Rabbit*)、《夏綠蒂的網》，或原始民族的拓荒史等，閱讀之後，讓學童同時經歷安全與焦慮、勇敢與害怕，掌握人物解決問題的策略，最終獲得情緒釋放及概念啓發。閱讀及幻想的世界，讓兒童重新獲得語言與概念上的控制權，加上文本塑造的擬人化角色Peter穿著與學童相同衣服，生活在類似的家庭場景，說著與兒童相似的語言，做著與兒童相同的行為，而且，故事結局Peter逃脫人類威脅，不同於學童受到限制的真實經驗，閱讀故事可以滿足學童獲得自由的渴望。學童閱讀，獲得理解與認同，應用到日常生活中，他們會謹慎決定自己行為。總結言之，5~8歲學童以神化的理解作為形塑世界的心靈結構，教學者若能依據概念認知的特質，組織敘事文本所具備的主要概念，學童閱讀敘事文本就易於產生意義，若故事本身的發展可滿足學童情緒上需求，這些文本應優先安排於此階段學童的敘事課程。

第二階段，8~10歲或到15歲的學童為小學中年級以上學童，亟欲確認世界真實結構如何的理解，可稱為浪漫理解 (*romantic understanding*)。他們可以接受實在的限制，卻仍渴望發展超越實在限制的概念（例如認定超人是真的），而且已經具有因果關係思考能力，因此，能理解偉大事件的敘事意義及其超越平凡的意義。此類敘事，記錄傑出歷史人物或重大事件，滿足浪漫理解的欲求，例如歷史學家Herodotus的著作*Guinness Book of Ancient World Records*，記錄真實經驗中最大的、最小的、最快的、最慢的、最長的、最老的等事物，或人物特質，或發生的奇事，作者於敘說故事時證實 (*justification*) 所記錄事實為真，很能滿足中年級以上學童的好奇心。就心理面向而言，情緒的發展促

使他們理解旨趣為好奇，認為世界充滿驚奇，喜歡與其生活經驗有關的冒險故事，部分兒童喜歡懸疑緊張的鬼故事；他們的自我（ourselves）嘗試發現充滿不確定卻又自主運作的實在，雖然知道自己被實在限制，卻仍不斷以自我的特質與外在世界協商，意圖發現敘事文本裡人類經驗的意義，確認自己的不安與所有人類相同，人類都在追求安全感。在理解過程中，神的地位與自身欲望逐漸被理性取代，逐漸適應心智與實在之間的交互作用及確認相關概念之生成，還能賦予敘事裡的事件意義。浪漫理解的敘事可以吸引10歲左右學童的關注，除了事件本身有點趣味之外，另一因素是8～10歲學童在故事概念的覺知已經產生大躍進，10歲左右的學童明顯可以依據故事結構的要素理解敘事，以及應用推論理解策略（王瓊珠，2004）。言說類型逐漸可以接受倒敘法、交錯敘事、第三人稱與純客觀敘事、理解人物性格及背景中心敘事手法。12歲（五年級）之後，閱讀興趣會關注人物中心的敘事手法，理解人物性格與情緒會影響其決定與行動，人的性格主宰著歷史事件的發展，學童可將文本描述的世界圖像化且樂於探索事件的因果關係。此階段學童，一直到15歲的青少年，逐漸接受人性化知識，理解人類的思想、欲求、希望與恐懼、實在與限制，並逐漸確認自己的理性與情緒，正如歷史所記載之人物一樣，面臨相同生活（生命）問題的挑戰（Egan, 1997）。

參照認知概念發展與學童經驗為核心的組織方式，是螺旋式課程組織的方式之一。學者Applebee（1978）認為，學童的認知與概念發展始於自身經驗，從生活場景中逐漸發展出自我概念，包括家庭與學校生活，因而，學童最能接受自己熟悉情境的故事，並賦予故事意義。學童年紀漸長，敘事的範疇可擴大到社區、社會、國家、地球村等範疇，依序討論人類事務的演變。故事課程或敘事課程組織之繼續性原則可在此螺旋式組織方式上安排，閱讀主題可以從學童的自我開始向外擴張，並且以重複核心概念與擴充意義的方式安排閱讀

進度。每一次新的敘事閱讀都應連結學童經驗及回溯先前的閱讀知識，閱讀過程應演練敘事理解策略，閱讀完畢，再進行文本之間的比較與評鑑，將閱讀主題的意義深化與廣化。低年級（5~8歲）以激發閱讀興趣及語言符號之概念認知、情緒滿足優先的主題閱讀，允許學童單一文本重複閱讀，滿足不同需求，例如前述《彼得兔》（*Peter Rabbit*）的閱讀。低、中年級（8~10歲）關注《愛麗絲夢遊仙境》（*Alice in Wonderful Land*），而中、高年級（10~12歲）以上的學童喜歡《哈利波特》（*Harry Potter*），閱讀主題可以標示「奇幻冒險之旅」。主題閱讀同時，教師可建議其他文本閱讀名單，或陳列延伸閱讀讀本於教室，吸引學童繼續閱讀，配合閱讀指導教學、敘說活動或敘寫的學習活動，具體提升敘事能力。中、高年級（10~12歲以上）學童，閱讀文本的組織必須考量繼續性原則，為進入中學階段的學習做準備。教師應幫助學童覺知文本脈絡與其所處社會脈絡之間的關係，協助學童分析社會問題，最後學童閱讀心得可以賦予自己成長環境的意義。簡言之，順序性的課程組織可以引導學童於意義深度與廣度的掌握、知識概念獲得與應用，以及繼續發展新的閱讀與學習，包含繼續性課程組織。

二、文本內容之統整性組織原則

統整課程的組織形態是指，鼓勵學童應用相關知識，藉由敘寫活動於文本問題解決，多趨向挖掘人類問題的相關文本閱讀，導向主題閱讀課程形態。所謂主題（**theme**）不只是一個字或一個詞，較為恰當的應該是一個陳述，來自於界定敘事文本內容意義的陳述或問題陳述（Lauritzen & Jaeger, 1997）。主題閱讀本身可以視為課程發展資源，連結多重文本閱讀或發展探索活動，形成主題統整課程架構，即擴充文本閱讀內容的統整性組織原則，例如歷史的敘事、議題／問題中心的敘事、文學的敘事，連結其他領域知識探究。主題閱讀

可以由教師擬定，也可以由教師與學生共同擬定，再以此主題蒐集其他敘事文本閱讀及進行比較。文本與文本之連結始於擴大解釋敘事文本的意義，或把敘事發生放在不同脈絡上觀察，比較同一時間其他地域發生的相似事件之意義，例如閱讀《安妮日記》，學童提問其他猶太人被壓迫的事實如何發生、演變與結果，延伸閱讀《臥房牆壁後的秘密》理解其他人對族群壓迫的不同觀點；或者是放在閱聽者的世界中觀察，相似的事件是否發生？展現不同故事的意義？同樣在閱讀《安妮日記》中，族群被壓迫的敘事之後，檢視閱聽者的生活世界發生的種族衝突事件、相關敘事文本或新聞，進而再界定閱讀主題的意義，選擇延伸閱讀文本。若以比較敘事文本內容意義為目的，就可以選擇例如《少年小樹之歌》的文本閱讀，深入討論文本的潛藏意涵。通常這種閱讀主題的產生，已經從語文領域連結到社會領域，包括歷史—文化、政治社會等問題的討論，屬於統整課程的形態（Crocco, 2005）。

在閱讀歷程中，為引導學童深入文本，鼓勵其回應作者意圖，教師經常有「假如……」的提問，對於這類問題的回答，學童經常是以自己的經驗與所處脈絡回答，答案多半跳脫原有文本脈絡的侷限。此種教學策略的引導，意在連結文本與閱讀者的先前知識，並鼓勵讀者活化自己的知識於閱讀，接著回到文本脈絡的認識，以及比較學童生活脈絡，產生認知與理解的閱讀經驗，連結學童經驗即統整課程的目的。另一種統整課程組織形態乃延伸敘事文本裡的問題，篩選需要進一步探索及採取行動的問題，為解決此問題必須應用其他領域的知識，自然跨向其他學習領域的閱讀。學者Lauritzen與Jaeger（1997）鼓勵教師與學童發現與歸納故事裡的問題，條列出各種問題，鼓勵學童依據問題（結果）推論出問題的假設（因素），思考問題的假設還可以用何種方式解決。在重構問題的假設後，篩選出哪一個問題有繼續探索的價值，擇定為學習標的，若問題本身須採取行動，應用知識及敘事能力，這類問題最有可能發展

出統整課程。課程動態發展歷程，教師可與學童一起探索問題、為蒐集資料而有不同文本的閱讀、學習其他學習領域的知識以便應用。社會取向的統整課程，將連結人類事務的相關知識，於具體的社會參與行動中。如果是自然科學的問題，就有可能以不同的科技重新實驗，探索問題的答案，或者照著故事發展再實驗一次，經驗科學家如何觀察、實驗、發現事實與運用原理原則的過程。敘事的重演與延伸，讓故事不只是故事，已經變成課程實施的架構。

敘事課程的統整性組織甚為複雜，動態的發展歷程必須統整學生經驗、文本內容、教師教學活動規劃等，課程取向師生共同經驗的認知歷程。以議題為核心組織的敘事課程，課程實施多發展開放性問題，議題的討論趨向何處、在哪裡告一段落很難評估，整個歷程近乎行動研究的循環。課程實施歷程形成統整課程之組織原則為：不斷地用故事來引起閱讀動機、師生規劃閱讀主題、發展連結故事內容與學生生活經驗的問題、設計活動以經驗故事內容、選擇問題延伸探索活動、連結其他學科的學習以解決問題，自然地進入另一個主題閱讀或探究知識的歷程。敘事課程的統整發生在課堂脈絡中，學生是共創課程經驗者，課程能夠演進亟需教師維繫學生不斷探究的熱情（Lauritzen & Jaeger, 1997）。因師生共同經歷故事而產生親密感，學生隨著故事的發展建構出自己的世界觀，因閱讀與人類經驗結合，也因與人互動而有更多想像及新理解；換言之，敘事的教學方式不只是批判分析思考，還有更多情意的交流與想像（阮凱利，2006）。教師是統整性敘事課程的推動者，必須關注自己身為輔導者及學習夥伴角色，觀察學童敘事理解的進程及敘事活動進行實況，回應學童學習改變，以及適當調整課程內容的組織形態。

伍、結語

無論是課程內容之選擇或課程組織，多依據設計者的價值觀而定，在課

程目標與課程知識的選擇之間來回參照，形成課程內容與組織課表。本文主張，敘事課程文本選擇原則區分為敘事文本內容意義的慎思與敘事文本結構的判斷。文本選擇原則至少要審視文本之內容意義、評估文本語文符號修飾程度，以及考量學童可任勝閱讀理解等條件，以提供學童演練敘事理解及提高敘事表現的機會。敘事課程內容的組織，仍始於課程主題建構與課程目標的連結，主題意義的詮釋之後，於學童認知發展（教育心理學）與知識結構（哲學認識論）之間交互參照，再依據順序性與統整性的組織原則作決定。而課程內容選擇與課程組織的結果，於教室課程實務發展上須有更具體的規劃，諸如分析學童閱讀理解程度、連結其生活經驗（文化背景）與文本內容、觀察其閱讀興趣與動機等；慎思教師教學能力，將文本內容營造於脈絡中，利用敘事結構指導學童文本閱讀活動，以及形塑學童敘事能力與評量其敘事表現等。因此，相關持續性的研究，將探討敘事課程實施有關論述、原則及活動策略等事項，以提高敘事課程之實踐性。

參考文獻

- 王瓊珠 (2004)。故事結構教學與分享閱讀。臺北：心理。
- [Wang, C. C. (2004). *Story grammar instruction and shared book reading*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 申丹、喬國強、馬海良、寧一中、陳永國、周靖波 (譯) (2007)。B. McHale著。鬼魂與妖怪：論講述敘事理論史的可能性與不可能性。載於J. Phelan與P. J. Rabinowitz (主編)，*當代敘事理論指南* (頁48-62)。北京：北京大學出版社。
- [McHale, B. (2007). Ghosts and monsters: On the (im)possibility of narrating the history of narrative theory. In J. Phelan & P. J. Rabinowitz (Eds.), D. Shen, G. C. Jiao, H. L. Ma, Y. J. Chu, & Y. G. Chen (Trans.), *A companion to narrative theory* (pp. 48-62). Beijing, China: Peking University Press. (Original work published 2005)]
- 阮凱利 (2006)。再概念化教學—敘事取向。課程與教學季刊，9 (2)，75-87。
- [Ruan, K. L. (2006). Re-conceptualizing teaching methods—A narrative approach. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 9(2), 75-87.]
- 陳平原 (2009)。中國小說敘事模式的轉變。北京：北京大學出版社。
- [Chen, P. Y. (2009). *A confrontation of traditional oriental literature with modern European literature in the context of Chinese literary revolution*. Beijing, China: Peking University Press.]
- 曾肇文 (2005)。敘事探究對敘事教學的啓示——理念與實例。新竹教育大學學報，21，75-109。
- [Tseng, C. W. (2005). The inspiration of narrative inquiries on narrative teaching—Viewpoints and cases. *Educational Journal of NHCUE*, 21, 75-109.]
- 曾肇文 (2008)。一種敘事課程的建構與實施——以「生活領域」為例。新竹教育大學教育學報，25 (1)，21-52。
- [Tseng, C. W. (2008). Constructing and implementing a narrative curriculum—A case of life curriculum. *Educational Journal of NHCUE*, 25(1), 21-52.]
- 張冬梅、黃秀霜、陳惠萍 (2010)。實施故事結構創作教學之成效。課程與教學季刊，13 (2)，77-98。
- [Chang, T. M., Huang, H. S., & Chen, H. P. (2010). Effects of story structure writing instruction in the elementary school. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 13(2), 77-

98.]

- 簡良平 (2010, 11月)。敘事課程定義與基礎論述：提升學童語文識能取徑。論文發表於國立臺灣師範大學教育學系舉辦之「全球化時代之關鍵能力與教育革新」學術研討會，臺北。
- [Jian, L. P. (2010, November). *To explore the definition of narrative curriculum and its foundations: An approach for improving the children's literacy*. Paper presented at the International Conference on The Key Competence and Educational Innovation in a Global era. National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- Abbott, H. P. (2003). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. London: Routledge.
- Barone, T. E. (1992). A narrative of enhanced professionalism: Educational researchers and popular storybooks about school people. *Educational Researcher*, 21(8), 15-24.
- Casla, M., Proveda, D., Rujas, I., & Cuevas, I. (2008). Literacy voice in interaction in urban storytelling events for children. *Linguistics and Education*, 19, 37-55.
- Chatman, S. (1981). What novels can do that films can't. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 117-136). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Conle, C. (1997). Images of change in narrative inquiry. *Teachers and Teaching*, 3(2), 205-219.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- Crocco, M. S. (2005). Teaching Shabanu: the challenges of using world literature in the US social studies classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 561-582.
- Egan, K. (1995). Narrative and learning: A voyage of implication. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 116-126). New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited* (J. E. Lewin, Trans.). New York: Cornell University Press.
- Grugeon, E., & Gardner, P. (2000). *The art of storytelling for teachers and pupils: Using stories to develop literacy in primary classrooms*. London: David Fulton.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 24-38). New York: Teachers College Press.
- Herman, D. (2003). Regrounding narratology: The study of narratively organized systems for thinking. In T. Kindt & H. H. Muller (Eds.), *What is narratology? Questions and answers regarding the status of a story* (pp. 303-332). New York: Walter de Gruyter GmbH.
- Huck, C. S., Hepler, S., Hickman J., & Kiefer, B. L. (2001). *Children's literature in the elementary school*. New York: McGraw-Hill.
- Jannidis, F. (2003). Narrativity and eventfulness. In T. Kindt & H. H. Muller (Eds.), *What is narratology? Questions and answers regarding the status of a story* (pp. 35-54). New York: Walter de Gruyter GmbH.
- Kermode, F. (1981). Secrets and narrative sequence. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 79-98). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Kindt, T., & Muller, H. H. (2003). Narrative theory and/or/as theory of interpretation. In T. Kindt & H. H. Muller (Eds.), *What is narratology? Questions and answers regarding the status of a theory* (pp. 205-220). New York: Walter de Gruyter GmbH.
- Lauritzen, C., & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Leinhardt, G., Stainton, C., Virji, S. M., & Odoroff, E. (1994). Learning to reason in history: Mindlessness to mindfulness. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional process in history and the social sciences* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2001). Shifting perspectives: Readers' feelings and literary response. In W. van Peer & S. Chatman (Eds.), *New perspectives on narrative perspective* (pp. 289-301). Albany, NY: State University of New York Press.
- Martinez, M. G., & McGee, M. (2000). *Children's literature and reading instruction: Past,*

- present, and future. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 154-169.
- Morrow, D. (2001). Situation models and point of view in narrative understanding. In W. van Peer & S. Chatman (Eds.), *New perspectives on narrative perspective* (pp. 225-240). Albany, NY: State University of New York Press.
- Numming, A. (2001). On the structure of narrative texts: Step toward a constructivist narratology. In W. van Peer & S. Chatman (Eds.), *New perspectives on narrative perspective* (pp. 207-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Phelan, J. (2001). Why narrators can be focalizer—and why it matters. In W. van Peer & S. Chatman (Eds.), *New perspectives on narrative perspective* (pp. 51-66). Albany, NY: State University of New York Press.
- Prince, G. (1988). *A dictionary of narratology*. London, UK: University of Nebraska Press.
- Rabinowitz, P. J. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society*, 25, 167-203.
- Scholes, R. (1981). Language, narrative, and anti-narrative. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 200-208). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Segal, E. M. (1995). Narrative comprehension and the role of deictic shift theory. In J. F. Duchan, G. A. Bruder, & L. E. Hewitt (Eds.), *Deixis in narrative: A cognitive science perspective* (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: LEA.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 113-155). Hillsdale, NJ: LEA.
- Tambling, J. (1991). *Narrative and ideology*. Milton Keynes, PA: Open University Press.
- Thornborrow, J., & Coates, J. (2005). The sociolinguistics of narrative: Identity, performance, culture. In J. Thornborrow & J. Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 1-16). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Toolan, M. J. (1988). *Narrative: A critical linguistic introduction*. London: Routledge.

- van Peer, W. (2001). Justice in perspective. In W. van Peer & S. Chatman (Eds.), *New perspectives on narrative perspective* (pp. 325-338). Albany, NY: State University of New York Press.
- Voss, J. F., Wiley, J., & Sandak, R. (1999). On the use of narrative as argument. In S. R. Goodman, A. C. Graesser, & P. Ven Den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 235-252). Mahwah, NJ: LEA.
- Williams, L. E. (1996). *Behind the bedroom wall*. New York: Scholastic.