

大陸小學語文教育內容之研究

歐用生·吳敏而

本研究旨在了解大陸小學語文教育之沿革，並依語文課程理論（包含文化意識取向、文學取向、語言學取向、語文技能取向、發展心理學取向）分析語文教材的形式及知識內容，進一步探討教材中的政治與性別意識型態。研究方法主採文獻分析及內容分析法。重要結論包括：1. 大陸小學課程文化意識取向最濃；2. 語文教學大綱簡要而清楚；3. 政治、性別意識型態內容甚多；4. 黨先於國家；5. 教學內容反映教育政策。最後提出相關建議，以供參考。

壹、緒論

一、研究動機與目的

由於長久來的隔絕和禁忌，有關大陸小學語文教科書的研究文獻本來就不多，有的完成時間已相當久，有的分析方法不嚴謹，有的只重內容的分析，忽視了形式的探討。本研究將採用文獻分析和內容分析法，分析大陸現行的語文教科書之形式和內容，以了解學生學些什麼，及其與教育政策的關聯。

具體言之，本研究的主要目的有二：

- 一、了解大陸小學語文課程的理論取向；
- 二、分析大陸小學語文教材的形式及知識內容。

二、文獻探討

(一) 語文課程理論取向

1. 文化意識取向

語言是思想的外殼，文化薪傳的媒體。不過，各國的語文教材雖然都有思想薰陶、潛移默化的目標，在具體內容、分量和手段上都有

1994.9
2卷6期
教育研究資訊
頁21~40

相當的差異(Ollila, 1981; McCaslin, 1991)。在課程內容方面，一般而言，共產國家以及陷於內爭外亂的國家，語文教材都會反映出強烈的政治意識，透過課文宣傳執政者的看法。

同一種主義，有不同的方式在課程中展現，如「愛國」可寫國父的偉大、歷史故事、反共的使命等等呈現，也可以經由小朋友與外國文化的接觸、國家建設的敘述、古代文物的欣賞中表現出愛國的精神，把愛國的範圍擴展到日常生活，而是透過實際行為和參與，讓小朋友吸收本國文化。

2. 文學取向

語文教育與文學發展是息息相關的。早期的語文教材似乎是純文學，大都以古典文學居多，不只國內如此，歐美國家也是一樣。

白話文的革命，對小學教材的影響頗大，使得小學國語課本中，除了幾首唐詩以外，再也沒有古典文學或文言文了。同時，英美1920至1950年代的語文教科書，也採用特別為兒童而寫、語詞簡單、文學成份低的課本。

近十年來，有一個「文學為基礎」的教學運動(literature based curriculum & instruction),(Huck, 1983; Lamme, 1981)。提倡採用兒童喜愛的圖書故事書，以引導他們喜愛閱讀，從而產生認字的動機。同時，讓小朋友認出作家風格，欣賞長短不齊、插畫相異的作品，可提早培養文學素養。現在英系國家的語文教育，多少受到以文學為基礎的理論影響，以現代兒童文學為教材的主要成份。

3. 語言學取向

語言學家de Saussure把語言分為語言(language)和言語或說出來的話(speech)，引起近代語言學家從兩種觀點來看語言：語言為符號的觀點(structural approach)和語言為交流工具的觀點(communicative approach)。這兩個觀點對語言教育有不同的提示。

從語言為符號的角度來看，文字是語言的書面符號。民國初年，語言教育家認為西方的拼音文字只需要幾十個符號就可以寫出任何的話，比起漢字的幾萬個符號，實在容易多了，於是，透過語音分析，發明了注音符號。從此以後，小學國語學習，都以注音符號為出發點，這是語言學對中國語文教育最大的影響。不過，不同語言的語音結構不同，應該用不同層次的符號來書寫，如英文以音素(phoneme)為符號單位，日本文以音節(syllable)為符號單位，中文以意義(morpheme)為符

號單位最恰當(Gleitman, 1985)。語言心理學的研究發現中文字雖然難寫而符號多，卻是最直接和最好辨認的符號，因為每個符號代表一個具體的概念。相反的，英文字母和注音符號代表抽象的語音，不易於幼兒理解，所以，英美的閱讀教學，已經不從拼音教學開始，反而先讓小朋友先認整個字，待他們能認一兩百個常用詞(sight words)才正式介紹拼音的概念和規則。這種閱讀課程的理念，已逐漸為國內學者注意，但是仍未有納入教材的設計中。

語法的研究，帶給語文教學詞性分析和句型的練習。語言學取向濃厚的語文教材，尤其是第二語言的教材，都會有系統地安排各種句型的教學，把主語、副詞、複句等等術語傳授給學生。

語言為交流工具的角度，以語用學(pragmatics)和社會語言學(sociolinguistics)的看法為主，為近二十年語言學研究的趨勢(Bloome & Green, 1984)。交流的取向(communicative approach)著重語言的實用性，要求兒童從頭就了解語言和文字的功能，使用語言來達成溝通的目標。語言既然是一種社會現象，就會隨著社會的變遷而發展。因此，社會語言學家認為早期的教學不必強調語言的正確性，讓他們能夠把有限的精力放在訊息的傳達。這種看法，亦為發展心理學家的認同，在英語系教學中已實行了好幾年，但似乎未被其它語言教育家的重視。

4. 語文技能取向

這種取向主要是學習心理學的影響，視語文教育為聽、說、讀、寫、作等等能力的練習。語言技能取向，在1930至1970年期間最盛行，帶來不少相當科學化的基本能力分析研究、教學法的實驗和評量方法的改進(Rosenshine & Stevens, 1984)。

5. 發展心理學取向

本世紀初盛行的成熟理論(maturational approach)，提倡等待兒童到達適當成熟的時期，才讓他們學習閱讀或寫字，建議在六歲之前不教注音符號，或是肌肉發展未完成的幼兒不可用鉛筆寫字的看法，都屬成熟取向的思想。然而，最新「讀寫萌發」(emergent literacy)研究發明，讀和寫在幼兒階段就有相當的發展，只要成人鼓勵幼兒操弄與聆聽圖書故事書，允許他們執筆塗鴉，書面語言的獲得不但會提早出現，而且跟口頭語言發展同樣的輕鬆、愉快和成功。從語言心理發展(developmental psycholinguistics)的研究(Smith, 1973)，更延伸出整體語言(whole language)的語言教育理念，提倡以語言教育整合各學科的教育。

號單位最恰當(Gleitman, 1985)。語言心理學的研究發現中文字雖然難寫而符號多，卻是最直接和最好辨認的符號，因為每個符號代表一個具體的概念。相反的，英文字母和注音符號代表抽象的語音，不易於幼兒理解，所以，英美的閱讀教學，已經不從拼音教學開始，反而先讓小朋友先認整個字，待他們能認一兩百個常用詞(sight words)才正式介紹拼音的概念和規則。這種閱讀課程的理念，已逐漸為國內學者注意，但是仍未有納入教材的設計中。

語法的研究，帶給語文教學詞性分析和句型的練習。語言學取向濃厚的語文教材，尤其是第二語言的教材，都會有系統地安排各種句型的教學，把主語、副詞、複句等等術語傳授給學生。

語言為交流工具的角度，以語用學(pragmatics)和社會語言學(sociolinguistics)的看法為主，為近二十年語言學研究的趨勢(Bloome & Green, 1984)。交流的取向(communicative approach)著重語言的實用性，要求兒童從頭就了解語言和文字的功能，使用語言來達成溝通的目標。語言既然是一種社會現象，就會隨著社會的變遷而發展。因此，社會語言學家認為早期的教學不必強調語言的正確性，讓他們能夠把有限的精力放在訊息的傳達。這種看法，亦為發展心理學家的認同，在英語系教學中已實行了好幾年，但似乎未被其它語言教育家的重視。

4. 語文技能取向

這種取向主要是學習心理學的影響，視語文教育為聽、說、讀、寫、作等等能力的練習。語言技能取向，在1930至1970年期間最盛行，帶來不少相當科學化的基本能力分析研究、教學法的實驗和評量方法的改進(Rosenshine & Stevens, 1984)。

5. 發展心理學取向

本世紀初盛行的成熟理論(maturational approach)，提倡等待兒童到達適當成熟的時期，才讓他們學習閱讀或寫字，建議在六歲之前不教注音符號，或是肌肉發展未完成的幼兒不可用鉛筆寫字的看法，都屬成熟取向的思想。然而，最新「讀寫萌發」(emergent literacy)研究發明，讀和寫在幼兒階段就有相當的發展，只要成人鼓勵幼兒操弄與聆聽圖書故事書，允許他們執筆塗鴉，書面語言的獲得不但會提早出現，而且跟口頭語言發展同樣的輕鬆、愉快和成功。從語言心理發展(developmental psycholinguistics)的研究(Smith, 1973)，更延伸出整體語言(whole language)的語言教育理念，提倡以語言教育整合各學科的教育。

上述五種語言教育的取向，在每一個語言課程中，或多或少都可以看到痕跡。本研究並不推崇任何一種看法，秉持著客觀的態度，來分析大陸的教材受到哪一方面的影響居多，哪一方面的成份較弱。

□語文課程的組織

1. 課程標準

語文的課程標準，一般有細分讀、說、寫、作幾部分，例如香港的小學課程綱要（香港教育署，1990）在中國語文科中有分讀文教學、寫作教學、說話聆聽教學、寫字教學和課外閱讀。中華民國的課程標準亦把國語科分為注音教學、說話教學、讀書教學、課外閱讀、作文教學和寫字教學等。

本研究除了報告大陸課程大綱的特色外，還做五年制、六年制三課程標準比較，以及教育部新頒課程標準與大陸課程大綱的比較。

2. 教材設計

閱讀是語文課程的主幹，所以課文是語文教材的主要成分。可是，語文課程未必有固定的課文。不過，語文教材的選材，應該到了某一程度的學習，讓學生能夠獨立的朗讀，理解和賞析。因此，小學語文教材的分析，是要探討課文的文體、用詞用語、取材等等，是否足以幫助學生達到特定的目標，如獨立閱讀生活上會遇到的文章和文件、理解其它科目的教材以獨立學習以及書寫相同形式的文章等等。

課文注音和補充教材的注音方式，能夠顯示注音在識字教學的地位。例如，可以每一個字都注音、只有生字才注音、只有不常用的字才注音，或是在課文中完全不加注音，在生字表上才加注音，都代表對注音功用的不同理念。

注音教材，大致可以分下列幾種組織方法：（一）與國字同時出現或完全沒有國字。

□先介紹符號，再教拼音（又稱分析法）或是先認唸用注音符號寫的字，再分析符號（稱為綜合教學法）。

□依ㄉㄨㄛ順序介紹符號或是其它原則編順序。

□拼音時先唸出每一個符號，再拼（稱間拼法）或是只唸了聲符就馬上讀出字音（稱直拼法）。

□有課文或是只有語詞和片語。

本研究依照上述原則分析大陸的教材，並與國內現行教材作比較。

貳、研究設計

一、研究方法

本研究採用文獻分析法和內容分析法（content analysis）兼採定質與定量分析，內容以課文為主，並輔以插圖、作業、課程標準、編譯委員會等說明。

二、研究對象

研究對象為人民教育出版社、廣東省新華書店發行之六年制小學語文課本，係依據國家教育委員會1987年春季頒布的小學語文教學大綱（簡修訂）其中第一、三、五、七、九、十一冊為1987年出版，第二、四、六、八、十、十二冊為1988年出版。

三、資料處理

本研究在課本字數與生字別計算方面，係採用自編之電腦程式作分類及統計的工作；在文體方面則用「國民小學國語科課程標準修訂草案」（教育部，民80）的分類。

參、分析與討論

一、課程的理論取向分析

（一）文化意識取向

大陸採用共產主義的政治系統，課程的政治意識自然濃厚，而且有加強的趨勢。1990年的語文教學大綱，自1986年的大綱增加了以下幾句話：

△小學語文教學要以辨正唯物主義為指導（p.1）。

△在語文教學過程中，使學生受到辯證唯物主義的啓蒙教育和社會主義道德品質的教育（p.2）。

在教學大綱特別提到教師的主要問題，七個問題中就有兩個涉及政

上述五種語言教育的取向，在每一個語言課程中，或多或少都可以看到痕跡。本研究並不推崇任何一種看法，秉持著客觀的態度，來分析大陸的教材受到哪一方面的影響居多，哪一方面的成份較弱。

(二) 語文課程的組織

1. 課程標準

語文的課程標準，一般有細分讀、說、寫、作幾部分，例如香港的小學課程綱要（香港教育署，1990）在中國語文科中有分讀文教學、寫作教學、說話聆聽教學、寫字教學和課外閱讀。中華民國的課程標準亦把國語科分為注音教學、說話教學、讀書教學、課外閱讀、作文教學和寫字教學等。

本研究除了報告大陸課程大綱的特色外，還做五年制、六年制課程標準比較，以及教育部新頒課程標準與大陸課程大綱的比較。

2. 教材設計

閱讀是語文課程的主幹，所以課文是語文教材的主要成分。可是，語文課程未必有固定的課文。不過，語文教材的選材，應該到了某一程度的學習，讓學生能夠獨立的朗讀，理解和賞析。因此，小學語文教材的分析，是要探討課文的文體、用詞用語、取材等等，是否足以幫助學生達到特定的目標，如獨立閱讀生活上會遇到的文章和文件、理解其它科目的教材以獨立學習以及書寫相同形式的文章等等。

課文注音和補充教材的注音方式，能夠顯示注音在識字教學的地位。例如，可以每一個字都注音、只有生字才注音、只有不常用的字才注音，或是在課文中完全不加注音，在生字表上才加注音，都代表對注音功用的不同理念。

注音教材，大致可以分下列幾種組織方法：（一）與國字同時出現或完全沒有國字。

（二）先介紹符號，再教拼音（又稱分析法）或是先認唸用注音符號寫的字，再分析符號（稱為綜合教學法）。

（三）依ㄅㄆㄇ順序介紹符號或是其它原則編順序。

（四）拼音時先唸出每一個符號，再拼（稱間拼法）或是只唸了聲符就馬上讀出字音（稱直拼法）。

（五）有課文或是只有語詞和片語。

本研究依照上述原則分析大陸的教材，並與國內現行教材作比較。

貳、研究設計

一、研究方法

本研究採用文獻分析法和內容分析法（content analysis）兼採定質與定量的分析，內容以課文為主，並輔以插圖、作業、課程標準、編輯要旨等配合說明。

二、研究對象

研究對象為人民教育出版社、廣東省新華書店發行之六年制小學語文課本，係依據國家教育委員會1987年春季頒布的「小學語文教學大綱」而修訂，其中第一、三、五、七、九、十一冊為1987年出版，第二、四、六、八、十、十二冊為1988年出版。

三、資料處理

本研究在課本字數與生字別計算方面，係採用自編之電腦程式作分類及統計的工作；在文體方面則用「國民小學國語科課程標準修訂草案」（教育部，民80）的分類。

參、分析與討論

一、課程的理論取向分析

(一) 文化意識取向

大陸採用共產主義的政治系統，課程的政治意識自然濃厚，而且有加強的趨勢。1990年的語文教學大綱，自1986年的大綱增加了以下幾句話：

△小學語文教學要以辨正唯物主義為指導(p.1)。

△在語文教學過程中，使學生受到辯證唯物主義的啓蒙教育和社會主義道德品質的教育(p.2)。

在教學大綱特別提到教師的主要問題，七個問題中就有兩個涉及政

貳、研究設計

一、研究方法

本研究採用文獻分析法和內容分析法(content analysis)兼採定質與定量的分析，內容以課文為主，並輔以插圖、作業、課程標準、編輯要旨等配合說明。

二、研究對象

研究對象為人民教育出版社、廣東省新華書店發行之六年制小學語文課本，係依據國家教育委員會1987年春季頒布的「小學語文教學大綱」而修訂，其中第一、三、五、七、九、十一冊為1987年出版，第二、四、六、八、十、十二冊為1988年出版。

三、資料處理

本研究在課本字數與生字別計算方面，係採用自編之電腦程式作分類及統計的工作；在文體方面則用「國民小學國語科課程標準修訂草案」（教育部，民80）的分類。

參、分析與討論

一、課程的理論取向分析

(一)文化意識取向

大陸採用共產主義的政治系統，課程的政治意識自然濃厚，而且有加強的趨勢。1990年的語文教學大綱，自1986年的大綱增加了以下幾句話：

△小學語文教學要以辨正唯物主義為指導(p.1)。

△在語文教學過程中，使學生受到辯證唯物主義的啓蒙教育和社會主義道德品質的教育(p.2)。

在教學大綱特別提到教師的主要問題，七個問題中就有兩個涉及政

治思想。

△要正確處理語言文字訓練和思想教育的關係。語言文字訓練和思想教育要統一在語文教學過程之中。(p.11)

(二)文學取向

大陸的教材除了唐詩和古詩以外，並沒有古典文學，全部的文章都是語體文。低年級的課文從片語和單句開始學習，缺乏故事性，沒有文學的情調。高年級雖然有較長較有文藝感的課文，但是並沒有列出作者，或引導學生作深入的文學欣賞，顯示出大陸的課程不以文學為重點，與西方推動的「文學為基礎」運動仍有很大的距離。

(三)語言學取向

大陸的課程受到西方語言學的影響相當大，可以從幾方面察覺：

1. 以漢語拼音為基礎，有系統而依發音部位介紹注音符號。
2. 教材從音到字、詞、片語、句的編排，根據語音學和語法學的組織理念。
3. 基礎練習（相當於國內課程的練習和習作有 phrase structure grammar 的意味）很重視詞性和句型的認識，但是不強調詞名和句型名稱的記憶，亦沒有刻意把各種句型一一安排在課文中介紹。似乎受到衍生變換句型理論 (generative transformational grammar) 的影響較輕。
4. 從第一冊開始，就有文字學影響的痕跡，如部首的介紹和國字結構的認識。
5. 語文教育的參考書中，語言學的書和內容佔多數，而語言心理學的參考資料，多半提供思維訓練的資訊，較少提及認字或理解文章的研究發現。

縱使語言學是大陸語文教材的主要取向，它仍沒有吸收近二十三年來逐漸流行的交流取向。教案的設計都力求語言的標準化，不會提倡讓兒童暢所欲言，達成溝通的目的，而後慢慢糾正語文的正確性。

(四)語文技能取向

語文技能取向是目前世界各地的小學語文教材最流行的，大陸的課程也不例外，課程大綱就分為「認字、寫字」、「聽話、說話」、「閱讀」和「作文」。這些都是語言技能的類別，國內的課程標準有「讀書、說話、作文和寫字」。這些項目與西語教育不同之處，在於西方的教育比較重視聆聽的訓練，都會把它從說話訓練獨立出來，而比較忽略寫字的技術，這是文字符號結構的影響。

在技能訓練中，大陸課程很重視思維能力的培養，以思維貫串聽、說、讀、作的練習。在課本中的基礎訓練，以及教案的提示，都可以看到思維發展不只是一個口號，是確實認真執行的一個使命。

(五)發展心理學取向

大陸的課程大綱、教案及教材教法叢書，屢屢提及「配合兒童心理發展」或「依照兒童學習心理進行」等語句，但是沒有具體地討論如何應用兒童發展和學習心理的理念。所謂「配合兒童心理發展」大概是籠統的指教學要活潑生動、教材要趣味化、生活化而已，對於近代兒童語言發展的理論和研究，攝取份量很少。而且與世界各地的教材比起來，大陸的教材顯得不生動活潑，課文的內容，亦大多數是從成人的觀點來觀察社會生活和文化，缺乏童心。

從學習心理學的角度來看大陸的語文教材，遵循行為學派理論的份量最重，把背誦、反覆練習、記憶的訓練作為教學的依據。相對的，現在認知心理學提倡的主動式、由上而下 (top-down) 的基模論 (schema theory) 和建構論 (constructivism) 雖然已在英美澳各地立竿見影，改變了閱讀教學的方向，在大陸的課程中還是相當陌生。不過，1990 年的教學大綱和參考文獻重視閱讀理解，且有少數的教學理論研究的文章，提及「先放後收」的教學概念，即在低年級不要求寫很多字，不強調文法的正確性，先讓兒童盡情的發表自己，到了中高年級，兒童擁有相當的語文經驗後，再正式教寫字作文的規則和方法，這種的看法，接近整體語言 (whole language) 部分的觀點。

整體而言，大陸小學語文課程，受文化意識和語言學的影響較深，語言技能和文學的影響次之，而發展心理學的取向最少。

(一)大綱的結構

大陸的語文教學大綱與國內的課程標準，結構上有相同的地方，也有不同的地方。

1. 相同之處

- (1) 先列總目標，再寫分段目標。
- (2) 目標以語文技能為分類原則。

2. 不同之處

- (1) 國內的規定比較多，如教學時數、教材編選的文體分量、寫法、插圖、教學指引的內容、教學的評鑑等等，都有詳細的敘述。大陸的大綱沒有這些項目。

在技能訓練中，大陸課程很重視思維能力的培養，以思維貫串聽、說、讀、作的練習。在課本中的基礎訓練，以及教案的提示，都可以看到思維發展不只是一個口號，是確實認真執行的一個使命。

(四)發展心理學取向

大陸的課程大綱、教案及教材教法叢書，屢屢提及「配合兒童心理發展」或「依照兒童學習心理進行」等語句，但是沒有具體地討論如何應用兒童發展和學習心理的理念。所謂「配合兒童心理發展」大概是籠統的指教學要活潑生動、教材要趣味化、生活化而已，對於近代兒童語言發展的理論和研究，攝取份量很少。而且與世界各地的教材比起來，大陸的教材顯得不生動活潑，課文的內容，亦大多數是從成人的觀點來觀察社會生活和文化，缺乏童心。

從學習心理學的角度來看大陸的語文教材，遵循行為學派理論的份量最重，把背誦、反覆練習、記憶的訓練作為教學的依據。相對的，現在認知心理學提倡的主動式、由上而下(top-down)的基模論(schema theory)和建構論(constructivism)雖然已在英美澳各地立竿見影，改變了閱讀教學的方向，在大陸的課程中還是相當陌生。不過，1990年的教學大綱和參考文獻重視閱讀理解，且有少數的教學理論研究的文章，提及「先放後收」的教學概念，即在低年級不要求寫很多字，不強調文法的正確性，先讓兒童盡情的發表自己，到了中高年級，兒童擁有相當的語文經驗後，再正式教寫字作文的規則和方法，這種的看法，接近整體語言(whole language)部分的觀點。

整體而言，大陸小學語文課程，受文化意識和語言學的影響較深，語言技能和文學的影響次之，而發展心理學的取向最少。

(一)大綱的結構

大陸的語文教學大綱與國內的課程標準，結構上有相同的地方，也有不同的地方。

1. 相同之處

- (1)先列總目標，再寫分段目標。
- (2)目標以語文技能為分類原則。

2. 不同之處

- (1)國內的規定比較多，如教學時數、教材編選的文體分量、寫法、插圖、教學指引的內容、教學的評鑑等等，都有詳細的敘述。大陸的大綱沒有這些項目。

- (2)大陸的大綱，把教學內容和教學提示合在一起，為要說明對學生的要求及教學的原則，但是沒有任何的時數或課文的規定，給教材編輯者的自由度相當大。
- (3)在教學要求之後，大陸的大綱一再申明教學的大原則，如：要採用啟發式的教學、要培養自學能力、要加強教師的自身修養等等。
- (4)大陸的具體的教學要求的寫法，與國內的「預期學習結果」中有關知識和技能的部分最接近。
- (5)大陸規定每年段的識字教學的字數，而國內沒有分年寫出所要求的識字量。

(二)內容特色和台灣課程標準相比，大陸的教學大綱有如下特色：

- 1.較適合教師：大陸語文教學大綱的語氣內容，很適合教師的參考，而台灣的標準較方便撰寫教材者的閱讀。
- 2.重視口頭語言：1990年的大綱，增列了聽話和說話的教學要求，表示更重視口頭語言的教學，語言學之交流取向相配合，這是台灣比較不重視的地方。
- 3.寫字與識字的關係：把寫字包含在識字教學中，從會認、會唸到會寫，會分析文字結構，頗有層次、有道理。
- 4.給注音教學定位：漢語拼音的教學也是識字教學的一環節，讓教師明白學拼音是「幫助識字、閱讀和學習普通話的有效工具」，不會為了教拼音而教拼音。台灣的課程標準把注音教學獨立討論說明，容易引起教師把注音看作一門獨立的知識而忽略它的工具性。
- 5.教學生方法：1990年的大綱增加了「教學生有關文字結構的一些基本知識，有助於分析、記憶字形」就是教學生如何學習、如何記憶，從而減輕呆板的抄寫練習，相當配合認知心理學的監控認知。
- 6.與生活結合：1990年的大綱增加了幾段文字，重點是要聯系識字和生活實際的認知，以及結合聽說讀寫於生活的需要。又加了「課外活動」一節，把小組活動（如牆報小組）、參觀坊間、辦報、甚至看電視、聽廣播也看作語文學習的重要環節。台灣國語課程的混合教學重視課內讀說寫作的聯絡，大陸把語文學習範圍擴大至生活中的各種語文活動，似乎更看重語文教育，與外國之讀寫能力運動(functional literacy movement)及整體語言的理念謀合。
- 7.以思考貫串語文技能：1990年的大綱，在每一語文技能的要求，都強調思維訓練的重要性：在閱讀中要學習「思考問題和表達思想的方法」

，在作文中要「引導學生運用恰當的詞語表達自己的思想感情」，這是1986年大綱沒有的。語言和思維的關係的確是密不可分，台灣的國語課也應該加強思維的啟發。

- 8.強調閱讀理解：1990年的大綱，很明顯的把重點放在獨立思想和文章的理解，開始脫離課文教學，踏進閱讀策略的教學。這是一個很重要的突破。台灣的課程標準中只有讀，沒有閱讀，而讀的目標大都是文體的知識和課文內容的深究，未有具體的要求閱讀理解策略的教學。新頒的標準，分列課外閱讀的目標，與獨立閱讀、獨立理解的目的相符合，是一個好現象。

(三)具體要求

大陸五年制與六年制的總目標和教學要求都一樣，只有六年段的具體要求因六年制時間較充裕而比較分散。值得特別一提的是生字數的分配。表一列出五年制、六年制和台灣的識字要求。

從表一可見大陸小學教2500字，台灣教2751字（破音字只算一次），因大陸用簡體字，很多不同的正體字都變為同一個字，所以大陸所教的字雖然略少，從實用的觀點來說，應該有差不多的程度。海峽兩岸最大的差異，不在總字數而在生字的分佈；大陸把大部分的生字放在二、三年級教，而台灣是一至六年級平均分配，詳細的生字教學分析，將在下一節交待。

三、語文教科書結構分析

大陸各地依1986年的教學大綱，編出許多不同的教材，但是局部的資料（黑龍江、上海和廣東三地不齊全的課本）顯示各地區的教科書間差異不大。各版本中，以人民教育出版社的最具權威，且最流行，所以本研究詳細分析人民教育出版社1987年11月第二版的試用本。

表一 大陸五年、六年制與台灣識字標準

制度 年級	五 年 制		六 年 制		台 灣	
	要求的 生字數	累積數	要求的 生字數	累積數	實際的 生字數	累積數
一	450	450	400	400	356	356
二	800	1250	750	1150	474	830

，在作文中要「引導學生運用恰當的詞語表達自己的思想感情」，都是1986年大綱沒有的。語言和思維的關係的確是密不可分，台灣的國語課也應該加強思維的啟發。

8. 強調閱讀理解：1990年的大綱，很明顯的把重點放在獨立思想和文章的理解，開始脫離課文教學，踏進閱讀策略的教學。這是一個很重要的突破。台灣的課程標準中只有讀，沒有閱讀，而讀的目標大都是文體的知識和課文內容的深究，未有具體的要求閱讀理解策略的教學。新頒的標準，分列課外閱讀的目標，與獨立閱讀、獨立理解的目的相符，是一個好現象。

(三) 具體要求

大陸五年制與六年制的總目標和教學要求都一樣，只有六年段的具體要求因六年制時間較充裕而比較分散。值得特別一提的是生字數的分配。表一列出五年制、六年制和台灣的識字要求。

從表一可見大陸小學教2500字，台灣教2751字（破音字只算一次），因大陸用簡體字，很多不同的正體字都變為同一個字，所以大陸所教的字雖然略少，從實用的觀點來說，應該有差不多的程度。海峽兩岸最大的差異，不在總字數而在生字的分佈；大陸把大部分的生字放在二、三年級教，而台灣是一至六年級平均分配，詳細的生字教學分析，將在下一節交待。

三、語文教科書結構分析

大陸各地依1986年的教學大綱，編出許多不同的教材，但是局部的資料（黑龍江、上海和廣東三地不齊全的課本）顯示各地區的教科書間差異不大。各版本中，以人民教育出版社的最具權威，且最流行，所以本研究詳細分析人民教育出版社1987年11月第二版的試用本。

表一 大陸五年、六年制與台灣識字標準

制度	五年制		六年制		台灣	
	要求的生字數	累積數	要求的生字數	累積數	實際的生字數	累積數
一	450	450	400	400	356	356
二	800	1250	750	1150	474	830

(續表一)

制度 年級	五年制		六年制		台灣	
	要求的 生字數	累積數	要求的 生字數	累積數	實際的 生字數	累積數
三	600	41850	550	1700	492	1322
四	400	42250	400	2100	563	1885
五	250	42500	250	2350	470	2355
六			150	2500	396	2751

(一)課本的組織

全套教材分十二冊，一學期讀一冊，每一學年的設計不同，而且一年級所用的一、二冊也各有特色。每冊統一的内容：

△彩色圖書（都在課文前）

△目錄（1至4冊在書前，5至12冊在書尾）

△四種課文——看圖學文、課文、閱讀課文和獨立閱讀課文

△基礎訓練——在每單元的結束，單元數量和組織也是每冊不同

△書後有生字表

表二列出每冊總課數，單元數和四種課文的分佈情形。從表二可見每冊的組織不同。以下簡述每種課文的特色，及其在各冊的分佈。

1. 看圖拼音識字、看圖學詞學句

這種課只有在一年級的教材出現，而看圖拼音識字限於第一冊拼音教學後的兩單元十九課。

看圖學詞學句，每課介紹在同一主題中的兩三個詞和兩三句話，句子加上標點符號。標點符號在第一冊就有逗點、句點、問號、驚嘆號、冒號和上下引號。台灣一年級的課文就沒有標點符號。第二冊有許多語句合起來是兒歌的形式，接近台灣第一冊的課文。

2. 歸類認字

歸類認字只在二年級教材中採用，佔第三、四冊課文的30%，用意是要快速增加詞彙。這一類的課文有兩種。

(1)圖卡形式的——每課有十幾幅同類的圖加上命名或說明的詞語，用以增加兒童的詞彙和所認識的字。

表二 大陸教材各冊課數、單元數與課文類別之分佈

類別 冊別	單元數	課數	看圖認字 看圖學詞句 (%)	歸類認字 (%)	看圖學文 (%)	課文 (%)	閱讀課文 (%)	獨立閱讀 (%)
一	7	43	72.1		9.3	14.0	4.6	
二	8	40	35.0		20.0	35.0	10.0	
三	10	50		30.0	12.0	40.0	12.0	6.0
四	10	49		30.6	12.0	38.8	12.2	6.1
五	10	36			11.1	50.0	27.8	11.1
六	10	36			11.1	50.0	27.8	11.1
七	8	32			6.2	50.0	25.0	6.2
八	8	32			6.2	50.0	25.0	6.2
九	8	30			6.7	46.7	26.7	20.0
十	8	30			6.7	46.7	26.7	20.0
十一	8	28			7.6	42.9	28.6	21.4
十二	8	28			7.6	42.9	28.6	21.4

(2)形音義的辨別——每課以部首、同音字、字形接近的字、反義詞等等為主題，利用關鍵字詞來造詞或造句，幫助兒童分析字形的結構（如「正—征（長征）」，從已經學會的字學新的字（「紅—虹（彩虹）」），提供以字詞分類學習新字的策略，增進他們的自學能力。

3. 看圖學文

每冊都有看圖學文的課，但是分量從二冊的20%逐漸降至六年級7.6%。看圖學文所指的圖，是全部課文前的彩色圖片。圖片有兩個作用：

(1)作文。學習作者的觀察寫作方法，如觀察的順序，再練習觀察描述風景、人物外貌的寫作。

(2)文學欣賞。從圖和文的比較，了解作者寫文章的思路和敘述的來源。

4. 課文

課文又稱講讀課文，比其它各類課文的教學時數多，要求學生精

表二 大陸教材各冊課數、單元數與課文類別之分佈

類別 冊別	單元數	課數	看圖認字 看圖學詞句 (%)	歸類認字 (%)	看圖學文 (%)	課文 (%)	閱讀課文 (%)	獨立閱讀 (%)
一	7	43	72.1		9.3	14.0	4.6	
二	8	40	35.0		20.0	35.0	10.0	
三	10	50		30.0	12.0	40.0	12.0	6.0
四	10	49		30.6	12.0	38.8	12.2	6.1
五	10	36			11.1	50.0	27.8	11.1
六	10	36			11.1	50.0	27.8	11.1
七	8	32			6.2	50.0	25.0	6.2
八	8	32			6.2	50.0	25.0	6.2
九	8	30			6.7	46.7	26.7	20.0
十	8	30			6.7	46.7	26.7	20.0
十一	8	28			7.6	42.9	28.6	21.4
十二	8	28			7.6	42.9	28.6	21.4

(2)形音義的辨別—每課以部首、同音字、字形接近的字、反義詞等等為主題，利用關鍵字詞來造詞或造句，幫助兒童分析字形的結構（如「正—征（長征）」，從已經學會的字學新的字（「紅—虹（彩虹）」），提供以字詞分類學習新字的策略，增進他們的自學能力。

3.看圖學文

每冊都有看圖學文的課，但是分量從二冊的20%逐漸降至六年級7.6%。看圖學文所指的圖，是全部課文前的彩色圖片。圖片有兩個作用：
 (1)作文。學習作者的觀察寫作方法，如觀察的順序，再練習觀察描述風景、人物外貌的寫作。
 (2)文學欣賞。從圖和文的比較，了解作者寫文章的思路和敘述的來源。

4.課文

課文又稱講讀課文，比其它各類課文的教學時數多，要求學生精

讀，徹底理解。「講讀課文」約佔全冊課文的一半，由三年級至六年級稍減少份量至42.9%，但是教學時數約是全課程的三分之二。

5. 閱讀課文

「閱讀課文」有以下特色：

- (1) 平均而言，閱讀課文比較長（見表三）。
- (2) 閱讀課文的教學時間比較短，不超過二課時，所以不能精讀每部分。
- (3) 中年級有60%的閱讀課文亦稱「習作例文」，作為學生該單元寫作練習的範文。
- (4) 第三冊開始有閱讀課文，但它在第三冊沒有生字。五、六年級也有幾課是沒有生字的。
- (5) 內容比較淺易有趣、故事性強。

閱讀課文在五到十二冊約佔全部課文的四分之一，在每冊都有。

表三 大陸教材各冊各種課文之平均字數

課文類別 冊	看圖學文	課文	閱讀課文	獨立閱讀
二	88	136	182	0
三	248	217	280	375
四	266	265	349	300
五	328	374	470	414
六	267	420	508	664
七	545	628	683	679
八	545	628	683	679
九	355	605	825	1098
十	396	817	1010	904
十一	541	730	1217	1625
十二	525	895	998	1515

6. 獨立閱讀

獨立閱讀的文章有以下特色：

- (1) 文章最長，六年級最長的差不多有二千字，平均長度超過1500字。獨立閱讀文章總字數的和，超過其它課文總字數之和。換句話說，

學生所謂的課文，有一半的文字是在獨立閱讀課讀的。

- (2) 不列入課文的計算，測驗時不考的內容。（註：表二的統計把獨立閱讀文章計算在課數內。）
- (3) 不列生字，但是文中可能有沒學過的字。
- (4) 一年級沒有獨立閱讀。
- (5) 二年級的獨立閱讀文章全部有漢語拼音。
- (6) 獨立閱讀課文的比例在中年級是10%，高年級增加至20%。

獨立閱讀的作用，大概是補充教材，對於缺乏課外讀物的家庭和學校來說，獨立閱讀的教材，可以提供課文以外的閱讀材料。

7. 單元組織

單元略以內容為主題，但是並不明顯，教案和讀本中都沒有要求學生結合或歸納出單元中各課的關係。單元的作用，大概只是要劃分練習、作文或測驗而已。教案在每單元的結束有提供評量題目給教師參考。每單元以基礎練習結束。

8. 讀寫例話

為直接指導學生閱讀和作文策略的文章，從中年級開始出現。台灣的課本中也有同樣的指導文章，從三年級開始，放在各單元來的練習。

(二) 生字的分佈

1. 生字數

表四依課本生字表的資料統計出各冊各類課本的生字總數。這些數字並不代表課文中不同的字有2524個，而是說本教材要求學生學會這2524個單字。各課課文中還有許多其它的單字，只要學生在課文中能理解就好了，無需抄寫或記憶，台灣課文中每一個字，都是要求學生會讀會寫的。

2. 生字在各冊的分佈

從表四得知，二年級要學的生字最多，高達767個，六年級學的最少。這是依教學大綱的指示，讓學生在三年級就學會大部分的字，提早提高閱讀能力。台灣課本的生字，在各冊平均分配。

3. 生字在每冊內課文的分佈

課文中的生字數，從0至15個字不等，平均為每課6.73個生字。生字最多的課文是歸類認字的課文。這些課透過字形、字音、字義的分類，幫助學生認識生字，其中的假設是：學生本來就認識那一些生

學生所謂的課文，有一半的文字是在獨立閱讀課讀的。

- (2)不列入課文的計算，測驗時不考的內容。（註：表二的統計把獨立閱讀文章計算在課數內。）
- (3)不列生字，但是文中可能有沒學過的字。
- (4)一年級沒有獨立閱讀。
- (5)二年級的獨立閱讀文章全部有漢語拼音。
- (6)獨立閱讀課文的比例在中年級是10%，高年級增加至20%。

獨立閱讀的作用，大概是補充教材，對於缺乏課外讀物的家庭和學校來說，獨立閱讀的教材，可以提供課文以外的閱讀材料。

7. 單元組織

單元略以內容為主題，但是並不明顯，教案和讀本中都沒有要求學生結合或歸納出單元中各課的關係。單元的作用，大概只是要劃分練習、作文或測驗而已。教案在每單元的結束有提供評量題目給教師參考。每單元以基礎練習結束。

8. 讀寫例話

為直接指導學生閱讀和作文策略的文章，從中年級開始出現。台灣的課本中也有同樣的指導文章，從三年級開始，放在各單元來的練習。

(二) 生字的分佈

1. 生字數

表四依課本生字表的資料統計出各冊各類課本的生字總數。這些數字並不代表課文中不同的字有2524個，而是說本教材要求學生學會這2524個單字。各課課文中還有許多其它的單字，只要學生在課文中能理解就好了，無需抄寫或記憶，台灣課文中每一個字，都是要求學生會讀會寫的。

2. 生字在各冊的分佈

從表四得知，二年級要學的生字最多，高達767個，六年級學的最少。這是依教學大綱的指示，讓學生在三年級就學會大部分的字，提早提高閱讀能力。台灣課本的生字，在各冊平均分配。

3. 生字在每冊內課文的分佈

課文中的生字數，從0至15個字不等，平均為每課6.73個生字。生字最多的課文是歸類認字的課文。這些課透過字形、字音、字義的分類，幫助學生認識生字，其中的假設是：學生本來就認識那一些生

字的意思，在口頭語言中已經會應用了，現在只要把字形和字音字義連接起來罷了。台灣課本的練習部份有類同的分析，但是都用已學過的字當作複習，而不用類比方式增進詞彙。

表四 大陸教材各冊生字字數表（括弧中為課數）

課文類別 冊別	看圖認字 看圖學詞句	歸類認字	看圖學文	課文	閱讀課文	整冊	全年	備註
一	170(31)		13(4)	18(6)	0(2)	201	524	
二	116(14)		85(8)	122(14)	0(4)	323		
三		161(15)	65(6)	166(20)	0(6)	392	767	
四		157(15)	49(6)	125(19)	44(6)	375		
五			33(4)	164(18)	91(10)	288	535	
六			23(4)	153(18)	71(10)	247		
七			18(2)	99(16)	46(7)	163	294	
八			8(2)	95(15)	28(8)	131		
九			14(2)	68(14)	39(10)	110	231	
十			3(2)	68(12)	39(8)	110		三課閱讀課文沒有生字
十一			3(2)	58(12)	30(8)	91		一課閱讀課文沒有生字
十二			12(2)	53(12)	17(8)	82	173	一課閱讀課文沒有生字 一課課文沒生字
合計	286	318	326	1189	405	2524		

4. 字的教學重點

大陸教材從一年級就很強調字的結構分析，可從幾方面得知：

- (1) 寫字用田字格幫助學生學字的結構。
- (2) 從第一單元開始學筆畫名稱。
- (3) 從第一單元開始分析字的部件，學習形聲字。
- (4) 從第二單元就學部首。

識字的重點在認字，課文中的字不必每個都會寫，有許多字詞（如蜻蜓）從第一冊就出現了，但是電腦資料分析顯示有些字詞在課文出現了許多次還沒有列入生字表，這一點與台灣的教材不同。台灣的課文生字第一次出現雖然不一定習寫，就列入生字表，如果第一次不在練習書寫範圍內，第二次出現時再列入生字表一定要練習。

(三) 語詞的充實

大陸的教材特別注意詞彙的發展，所以有計畫的把同類的相關語組合在同一課，如看圖學詞學句的單元和歸類認字（又稱集中認字）都有這個作用。這個方法有圖畫詞典的作用，對於家中使用方言的兒童不但達到識字的目標，更充實國語的詞彙。

(四) 文體的分佈

台灣的課程標準重視文體在教材中的比例，而大陸沒有規定各文的出現頻率。表五根據台灣課程標準的文體分類，分析比較海峽兩岸文體的出現率。台灣部分以修訂本的文章為分析對象；課程標準草案中，有四種文體是兩岸的課文都沒有的，即寓言、題辭和文言文。另有三種文體——名人故事、謎語和抒情文——是台灣的課程標準沒有，而在大陸的課文中出現的。

兩岸的課文都以記敘文為主，分佈上，有幾點差異：台灣的記敘文中，有一半是一般的記敘文，亦即非故事的記敘文章，而大陸則偏重故事，尤其是生活故事和名人故事。所謂名人故事，是歷史或政治人物的生活故事，但不包括科學家、音樂家的故事。台灣的名人故事有國父年軼事平均佔課程的2.0%；大陸的名人趣事如列寧的生活片段，佔課文的11.0%，可見大陸教材的政治意識相當濃厚。另一點值得注意的是，大陸在低年級特別多寓言和自然故事，比台灣的高出四倍。

大陸的教材不重視說明文、議論文和應用文，這幾種文體合起來佔課文的2%。在台灣，說明文佔高年級課文的16.7%，應用文佔一至二冊的6.7%。

在韻文方面，大陸在低年級就有古詩，台灣只在高年級教古典詩相反的，大陸課文只有2.5%是現代詩，台灣卻有11.4%。

大陸在中高年級都有不少抒情文，這是台灣課文中沒有的。

表五 各年段文體分佈：大陸與台灣的比較(%)

文體	低年級		中年級		高年級		平均	
	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣
一般記敘文	7.8	49.0	25.8	26.0	24.8	22.9	19.5	32.6
生活故事	15.5	7.6	25.7	11.5	26.7	8.3	22.6	9.0
童話	4.5	3.5	2.3	6.2	1.7	0	2.8	2.3
寓言	13.0	3.1	4.3	1.0	1.7	1.0	6.3	1.7
神話	0	0	0	1.0	0	2.1	0	1.0

三、語詞的充實

大陸的教材特別注意詞彙的發展，所以有計畫的把同類的相關語詞組合在同一課，如看圖學詞學句的單元和歸類認字（又稱集中認字），都有這個作用。這個方法有圖畫詞典的作用，對於家中使用方言的兒童，不但達到識字的目標，更充實國語的詞彙。

四、文體的分佈

台灣的課程標準重視文體在教材中的比例，而大陸沒有規定各文體的出現頻率。表五根據台灣課程標準的文體分類，分析比較海峽兩岸課文文體的出現率。台灣部分以修訂本的文章為分析對象。

課程標準草案中，有四種文體是兩岸的課文都沒有的，即布告、通知、題辭和文言文。另有三種文體——名人故事、謎語和抒情文——是台灣的課程標準沒有，而在大陸的課文中出現的。

兩岸的課文都以記敘文為主，分佈上，有幾點差異：台灣的記敘文中，有一半是一般的記敘文，亦即非故事的記敘文章，而大陸較偏重故事，尤其是生活故事和名人故事。所謂名人故事，是歷史或政治人物的生活故事，但不包括科學家、音樂家的故事。台灣的名人故事有國父幼年軼事平均佔課程的 2.0%；大陸的名人趣事如列寧的生活片段，佔課文的 11.0%，可見大陸教材的政治意識相當濃厚。另一點值得注意的是，大陸在低年級特別多寓言和自然故事，比台灣的高出四倍。

大陸的教材不重視說明文、議論文和應用文，這幾種文體合起來才佔課文的 2%。在台灣，說明文佔高年級課文的 16.7%，應用文佔一至十二冊的 6.7%。

在韻文方面，大陸在低年級就有古詩，台灣只在高年級教古典詩，相反的，大陸課文只有 2.5% 是現代詩，台灣卻有 11.4%。

大陸在中高年級都有不少抒情文，這是台灣課文中沒有的。

表五 各年段文體分佈：大陸與台灣的比較（%）

文體	低年級		中年級		高年級		平均	
	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣
一般記敘文	7.8	49.0	25.8	26.0	24.8	22.9	19.5	32.6
生活故事	15.5	7.6	25.7	11.5	26.7	8.3	22.6	9.0
童話	4.5	3.5	2.3	6.2	1.7	0	2.8	2.3
寓言	13.0	3.1	4.3	1.0	1.7	1.0	6.3	1.7
神話	0	0	0	1.0	0	2.1	0	1.0

(三)語詞的充實

大陸的教材特別注意詞彙的發展，所以有計畫的把同類的相關語詞組合在同一課，如看圖學詞學句的單元和歸類認字（又稱集中認字），都有這個作用。這個方法有圖畫詞典的作用，對於家中使用方言的兒童，不但達到識字的目標，更充實國語的詞彙。

(四)文體的分佈

台灣的課程標準重視文體在教材中的比例，而大陸沒有規定各文體的出現頻率。表五根據台灣課程標準的文體分類，分析比較海峽兩岸課文文體的出現率。台灣部分以修訂本的文章為分析對象。

課程標準草案中，有四種文體是兩岸的課文都沒有的，即布告、通知、題辭和文言文。另有三種文體——名人故事、謎語和抒情文——是台灣的課程標準沒有，而在大陸的課文中出現的。

兩岸的課文都以記敘文為主，分佈上，有幾點差異：台灣的記敘文中，有一半是一般的記敘文，亦即非故事的記敘文章，而大陸較偏重故事，尤其是生活故事和名人故事。所謂名人故事，是歷史或政治人物的生活故事，但不包括科學家、音樂家的故事。台灣的名人故事有國父幼年軼事平均佔課程的2.0%；大陸的名人趣事如列寧的生活片段，佔課文的11.0%，可見大陸教材的政治意識相當濃厚。另一點值得注意的是，大陸在低年級特別多寓言和自然故事，比台灣的高出四倍。

大陸的教材不重視說明文、議論文和應用文，這幾種文體合起來才佔課文的2%。在台灣，說明文佔高年級課文的16.7%，應用文佔一至十二冊的6.7%。

在韻文方面，大陸在低年級就有古詩，台灣只在高年級教古典詩，相反的，大陸課文只有2.5%是現代詩，台灣卻有11.4%。

大陸在中高年級都有不少抒情文，這是台灣課文中沒有的。

表五 各年段文體分佈：大陸與台灣的比較(%)

文 體	低年級		中年級		高年級		平均	
	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣
一般記敘文	7.8	49.0	25.8	26.0	24.8	22.9	19.5	32.6
生活故事	15.5	7.6	25.7	11.5	26.7	8.3	22.6	9.0
童話	4.5	3.5	2.3	6.2	1.7	0	2.8	2.3
寓言	13.0	3.1	4.3	1.0	1.7	1.0	6.3	1.7
神話	0	0	0	1.0	0	2.1	0	1.0

(續表五)

文 體	低年級		中年級		高年級		平均	
	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣	大陸	台灣
民間故事	0	3.1	2.2	1.8	4.3	3.1	2.2	2.7
自然故事	12.0	0	5.0	0	4.3	1.0	7.1	0.3
歷史故事	0	0	1.5	9.6	5.1	11.5	2.2	7.0
科學故事	0	0	2.3	5.2	0.9	2.1	1.1	2.4
名人故事	14.5	4.2	10.2	1.5	8.7	0	11.1	2.0
說明文	0	0	0.8	5.2	2.7	16.7	1.2	7.3
議論文	0	0	0	0	0	1.0	0	0.4
日記	0	2.1	0	1.0	0	1.0	0	1.4
書信	0	2.1	0.8	7.3	1.8	3.1	0.9	4.2
便條	0	0	0	1.0	0	0	0	0.4
讀書報告	0	0	0	0	0	2.1	0	0.7
兒歌	3.3	14.6	0	0	0	0	1.1	4.9
古典詩	5.2	0	5.9	0	7.7	6.2	6.3	2.1
現代詩	1.5	6.2	4.4	16.7	1.7	11.4	2.5	11.4
韻文	0	1.0	0	0	0	0	0	0.3
劇本	0	0	0	4.2	0	3.1	0	2.4
謎語	1.3	0	0	0	0	0	0.4	0
抒情文	0	0	9.1	0	7.8	0	5.6	0

(三) 漢語拼音教材

大陸漢語拼音的符號和台灣的注音符號，看起來雖然很不同，其實拼音的原則是一樣的，可以同樣的方法進行教學。不過，大陸在漢語拼音的定位上，在介紹符號的順序和拼音原則的傳達，都與台灣有很大差異，以下略述大陸拼音教材的特色。

1. 漢語拼音的定位：大陸明定拼音為輔助識字的工具，所以把符號和拼音原則逐一介紹之後，就開始教國字，沒有用符號寫課文，亦只有幾篇獨立閱讀的課文每字注音，用意是幫助學生儘快不要倚賴注音來閱讀文章。

台灣的教材要求學生用注音符號閱讀，所以有獨立一冊純注音、沒有國字的讀本，從說話教材引入課文和注音符號的認識，從整體分析出細節，與大陸的從符號引入文字就停下來做法截然不同。台灣的課文，一直到四年級，仍然每一個字都注音，而且所有的兒童讀本

全部注音，學生可以純靠注音閱讀。由此可見，台灣教育賦予注音教學比較重要的地位，要求比較高。

2. 介紹符號的順序：介紹符號的順序有三大類——

- (1) 按課文出現順序
- (2) 按ㄅㄆㄇ順序
- (3) 按難易度的順序

台灣以第一種為主，但是最前面的幾課，沒有把全部的符號都分析出來，是一種綜合教學的方法。大陸混合第二、三種順序，在聲母的介紹用ㄅㄆㄇ的順序，使發音部位能夠突顯，但是比較容易而常的介符和韻符提前教，這個順序的優點是先教容易發音的字，讓初學的兒童不會念錯，從而提高學習信心。

3. 介紹拼音的順序：大陸介紹拼音的順序頗有系統，大致如下——

- (1) 四聲
- (2) 單符號字（如：依一、魚口、鴉七）
- (3) 聲符和容易發音的韻、介符合併（如：筆ㄅ一、腿ㄊㄨ）
- (4) 結合韻（如：鴨一ㄚ、娃ㄨㄚ）容易發音的先教；
- (5) 容易發音的三拼音（如：瓜ㄍㄨㄚ、頭ㄊㄨ一ㄚ）
- (6) 較難發音的結合韻和三拼音。

這個種順序把注意和拼音的概念從淺而難的介紹，兒童可能比較容易理解什麼是拼音，頗有學理根據。

4. 符號記憶的方式

大陸介紹符號，幫助學生記憶符號的方式，相當符合心理學以聯想輔助記憶的原則。聯想的原則有四種：

- (1) 圖意和音的結合：如 k (ㄎ) 用「蝌蚪」
- (2) 圖形和字形的結合：如蝌蚪和水草合成 K 的字形
- (3) 口號和圖、字形的結合：如雙門“m”、拐棍“f”
- (4) 口訣和方位：如右下圖是“b”、右上圖是“p”，教材中每一個符號都提供兩三種方法來幫助記憶。

(六) 基礎訓練

基礎訓練主要是複習和練習字、詞、句的運用，有台灣課程中的練習和習作的功能。字的訓練，突出偏旁和形近字的比較。詞的訓練側重擴詞、選詞、詞的搭配，詞的歸類。句的訓練著重把句子擴充和句式比較。

全部注音，學生可以純靠注音閱讀。由此可見，台灣教育賦予注音教學比較重要的地位，要求比較高。

2. 介紹符號的順序：介紹符號的順序有三大類——

- (1) 按課文出現順序
- (2) 按ㄅ ㄆ ㄇ 順序
- (3) 按難易度的順序

台灣以第一種為主，但是最前面的幾課，沒有把全部的符號都分析出來，是一種綜合教學的方法。大陸混合第二、三種順序，在聲符的介紹用ㄅ ㄆ ㄇ 的順序，使發音部位能夠突顯，但是比較容易而常用的介符和韻符提前教，這個順序的優點是先教容易發音的字，讓初學的兒童不會念錯，從而提高學習信心。

3. 介紹拼音的順序：大陸介紹拼音的順序頗有系統。大致如下——

- (1) 四聲
- (2) 單符號字（如：依一、魚ㄩ、鵝ㄜ）
- (3) 聲符和容易發音的韻、介符合併（如筆ㄅ一ㄩ、爬ㄆㄚㄩ）
- (4) 結合韻（如：鴨一ㄩ、娃ㄨㄚㄩ）容易發音的先教。
- (5) 容易發音的三併字（如：瓜ㄍㄨㄚㄩ、蝦ㄒㄚㄩ）
- (6) 較難發音的結合韻和三併音。

這個種順序把注意和拼音的概念從淺而難的介紹，兒童可能比較容易理解什麼是拼音，頗有學理根據。

4. 符號記憶的方式

大陸介紹符號，幫助學生記憶符號的方式，相當符合心理學以聯想輔助記憶的原則。聯想的原則有四種：

- (1) 圖意和音的結合：如 k (ㄎ) 用「蝌蚪」
- (2) 圖形和字形的結合：如蝌蚪和水草合成 K 的字形
- (3) 口號和圖、字形的結合：如雙門 "m"、拐棍 "f"
- (4) 口訣和方位：如右下圖是 "b"、右上圖是 "p"，教材中每一個符號都提供兩三種方法來幫助記憶。

(六) 基礎訓練

基礎訓練主要是複習和練習字、詞、句的運用，有台灣課程中的練習和習作的功能。字的訓練，突出偏旁和形近字的比較。詞的訓練側重擴詞、選詞、詞的搭配，詞的歸類。句的訓練著重把句子擴充和句式比較。

高年級的基礎訓練前，有「讀寫例話」，如「抓住課本的主要內容」、「怎樣選擇材料」、「文章的段落」等等，幫助學生了解如何閱讀、如何寫好文章。

肆、結論與建議

一、結論

本研究採用文獻分析法和內容分析法，探討大陸小學語文課程的形式和內容，謹將重要發現和結論，歸納如下：

(一)大陸小學課程文化意識取向最濃

大陸小學語文課程受文化意識和語言學的影響較深，語言技能和文學取向次之，發展心理學的取向則較受忽視。政府頒布的語文教學大綱及其他教育法令一再強調，語文教育重要完成其政治任務，語文教育學者和現場教育者也體認語文不僅是一種工具性學科，更是一種思想性學科，文化或政治意識甚為濃厚。

(二)大陸小學語文教學大綱簡要而清楚

國內的課程標準規定得鉅細靡遺，過於繁瑣；大陸小學的語文教學大綱則簡要而清楚，較適合教師使用，其主要特色有：

- (1)重視口語訓練
- (2)重視寫字與識字的關係
- (3)注意教學定位
- (4)重視與生活結合
- (5)強調自學方法
- (6)以思考貫穿語文的技能
- (7)強調閱讀理解

(三)大陸課本與台灣課本的比較

- 1.在印刷上，大陸的教科書不如台灣的精美，每本只有幾幅彩色的插圖，有些地區所用的紙很粗糙，使墨色透到後面一頁。
- 2.在趣味上，大陸的教材不如台灣的活潑，練習和習作都沒有考慮到兒童可以在遊戲活動中學習，使得語文教學很嚴肅。
- 3.在課文的安排上，台灣不如大陸的有系統、有層次，使不同的課文發揮不同的作用。

- 4.大陸的字詞教學考慮到幫助學生增加課文生字以外的字詞彙，且有具體的做法，台灣只有透過課文介紹字詞。
- 5.在文體方面，大陸的偏重記敘文，而說明文、議論文和實用文都比台灣少。大陸的課本沒有劇本，但是每冊有的古典詩和名人故事，中小年級的抒情文，是台灣小學課本中沒有的。
- 6.在拼音方面，大陸的教材以閱讀識字為出發點，有系統地從最常用的符號和單符號開始教，而台灣的教材從說話和課文帶動學生分析符號，前者為由下而上，而後者為由上而下的取向。

二、建議

在國內許多研究者指出小學語文教科書的問題，而目前國內正在修訂小學課程標準，頒布以後即將依此發表教科書。就此而言，本研究有下列三項意義和啟示：

第一、教育內容反映教育政策的情形學世皆然，但大陸語文教科書這種政治掛帥，意識型態太濃，我們應引為警鑒；但大陸教科書也有值得借鏡者。如大陸教科書實施「一綱多本」制，即教學大綱（即國內課程標準）只有一種，但各地方可以此大綱自行編輯教科書，雖然仍由國家單位編輯，至少各地方可依需要選擇教科書內容。

尤其是，大陸即將實施九年義務教育，義務教育階段之教材正由各地編中。政府規定，編輯完成之教材，要經二至三年的實驗，並將實驗報告經提中央教材審查委員會審查過才可以使用，這種經試驗、評鑑的課程發展程序，我國語文教科書尚未採用，大陸的這種政策如何實施，實施情形如何，均值得我們注意。

第二、大陸語文教育學者李伯棠(1985)提出：「台灣海峽兩岸，同為炎黃子孫，兩岸所編寫的語文教材，也不妨文化交流，互相學習，取長補短」(p. 291)，在重視兩岸文化交流的今天，這不失為一種很好的構想。可藉著交流、訪問、觀摩和研討會等方式，使兩岸小學語文教育學者多接觸，教科書編輯者多彼此了解，對兩岸教科書的發展，或許都有助益。

第三、分析教科書形式和內容雖能了解教育政策，但教科書是一種理想課程，一種意識型態課程，一種正式課程或顯著課程。其實施情形如何？實施後是否產生課程轉化？教師如何詮釋教科書？如何教？教了以後，學生又學習那些經驗課程？如果能採用質的研究方法，到大陸小學實地研究，長期參與觀察，深入訪問教師、學生或教科書編輯人員，相信更能獲得教育政策

- 4.大陸的字詞教學考慮到幫助學生增加課文生字以外的字詞彙，且有具體的做法，台灣只有透過課文介紹字詞。
- 5.在文體方面，大陸的偏重記敘文，而說明文、議論文和實用文都比台灣少。大陸的課本沒有劇本，但是每冊有的古典詩和名人故事，中高年級的抒情文，是台灣小學課本中沒有的。
- 6.在拼音方面，大陸的教材以閱讀識字為出發點，有系統地從最常用的符號和單符號開始教，而台灣的教材從說話和課文帶動學生分析符號。前者為由下而上，而後者為由上而下的取向。

二、建議

在國內許多研究者指出小學語文教科書的問題，而目前國內正在修訂小學課程標準，頒布以後即將依此發表教科書。就此而言，本研究有下列三項意義和啓示：

第一、教育內容反映教育政策的情形舉世皆然，但大陸語文教科書過度政治掛帥，意識型態太濃，我們應引為殷鑒；但大陸教科書也有供我們借鏡者。如大陸教科書實施「一綱多本」制，即教學大綱（即國內課程標準）只有一種，但各地方可以此大綱自行編輯教科書，雖然仍由國家單位編輯，至少各地方可依需要選擇教科書內容。

尤其是，大陸即將實施九年義務教育，義務教育階段之教材正由各地方編輯中。政府規定，編輯完成之教材，要經二至三年的實驗，並將實驗報告經提中央教材審查委員會審查過才可以使用，這種經試驗、評鑑的課程發展程序，我國語文教科書尚未採用，大陸的這種政策如何實施，實施情形如何，均值得我們注意。

第二、大陸語文教育學者李伯棠(1985)提出：「台灣海峽兩岸，同為炎黃子孫，兩岸所編寫的語文教材，也不妨文化交流，互相學習，取長補短」(p. 291)，在重視兩岸文化交流的今天，這不失為一種很好的構想。可藉著交流、訪問、觀摩和研討會等方式，使兩岸小學語文教育學者多接觸，教科書編輯者多彼此了解，對兩岸教科書的發展，或許都有助益。

第三、分析教科書形式和內容雖能了解教育政策，但教科書是一種理想課程，一種意識型態課程，一種正式課程或顯著課程。其實施情形如何？實施後是否產生課程轉化？教師如何詮釋教科書？如何教？教了以後，學生又學習那些經驗課程？如果能採用質的研究方法，到大陸小學實地研究，長期參與觀察，深入訪問教師、學生或教科書編輯人員，相信更能獲得教育政策

的全貌。

參考書目

- 李伯棠(1985)：小學語文教材簡史。濟南：山東教育出版社。
- 郭林(1981)：小學語文教學如何改進。全國小學語文教學研究會會刊編委會主編：小學語文教學研究。北京：教育科學出版社。
- 許秀容(民75)：台灣海峽兩岸兒童政治社會化研究—小學國語教科書內容分析。政大東亞研究所碩士論文。
- 歐用生(民77)：國民小學教科書中的性別意識型態。陳伯璋編著：意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 香港：教育部課程標準
- Bloome, D. and Green, J. (1984). Directions in the sociolinguistic study of reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. NY: Longman.
- Gleitman, L. R. (1985) Orthographic resources affect reading acquisition. *Remedial and Special Education*, 6, pp.24-36.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. NH: Heineman.
- Huck, C. S. (1983). *Children's literature in the elementary school*. NY: Holt.
- Lamme, L. L. (1981). *Literature: making it the foundation of your curriculum*. IL: NCTE.
- McCaslin, M. M. (Ed.)(1991). International Education. *The Elementary School Journal*, 92.
- Ollia, L. O. (Ed.)(1981). *Beginning reading instruction in different countries*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- rosenshine, B. and Stevens, R.(1984). Classroom instruction in reading . In P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*. NY: Longman.
- Smith, F. (Ed.)(1973). *Psycholinguistics and reading*. NY: Holt.
- 歐用生，台灣師大教育博士，現任板橋教師研習會主任。
- 吳敏而，台灣師大教育博士，現任板橋教師研習會副研究員。

大陸小學自然科教育內容之研究

翁春和·楊龍立·廖達珊

依據一九八一年公佈的「全日制小學大綱」，由人民教育出版社於一九八九年發行的大陸國小自然課本，共有六冊，合計128單元，其中生物類最多，占47個單元；化學類最少，僅有3個單元。教學活動可歸納為以實驗活動、直接敘述及觀察活動為主的三種方式，其中含實驗教學的單元約占總單元數的一半。作業活動具多元性，以問題及觀察等題型較多。課文內容則頗具意識型態色彩，除愛科學和唯物本為自然的思想教育目標而遍布於每一單元外，含實用意識者占64個單元；含愛國意識者共24個單元；而圖片中男生出現94人，女生只有44人，似含性別意識。整體言之，上課時數少而教材內容稍顯艱深。

壹、緒論

政府遷台以來，在科學教育方面有長足的進步，我國教育學者大多瞭解歐美、日本等地區的教育狀況，對於彼岸的大陸狀況則顯陌生，為因應海峽兩岸互動的發展，並為國內教育研究之需要，教育部於民國80年委託國立台灣師範大學教育研究中心進行大陸小學教育政策與教育內容之研究，本文即為濃縮的自然組研究成果。

本研究採用理論分析及內容分析來瞭解大陸小學自然教科書。理論分析包括蒐集相關文獻資料，經由資料的研讀來熟悉大陸教育理念、企圖達成的教學目的和教學大綱的規定內容以及透過分析而獲致教材中具備的意識型態、科學知識及能力。內容分析則針對教科書各冊、各單元加以分析，依據理論