



香港教育大學

The Education University
of Hong Kong

中國語文教育榮譽學士

畢業論文

小六教科書中人物傳記的情意元素考察

指導老師：黎少銘博士

學生：藍素茵

呈交日期：二零一八年五月十八日



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

目錄

第一章：緒論	4
1.1 研究背景	4
1.2 研究動機.....	5
1.3 研究方法.....	6
1.4 名詞界定.....	7
1.4.1 「小六教科書」	7
1.4.2 「人物傳記」	7
1.4.3 「情意元素」 (Affective Elements)	8
第二章：文獻回顧	9
2.1 小六中國語文科中情意教學的內涵	9
2.2 人物傳記的分類與教育功能	12
2.2.1 人物傳記的分類.....	12
2.2.2 人物傳記的教育功能.....	14
2.3 西方的情意與道德教育理論	17
2.3.1 Jean Piaget 的兒童情意道德發展理論.....	17
2.3.2 Lawrence Kohlberg 的認知發展教育模式論	18
2.3.3 Émile Durkheim 的社會學理論 —— 道德權威論	19
2.3.4 Albert Bandura 的社會學習論 —— 觀察學習理論	20
2.3.5 四位學者對西方的情意與道德教育之所提倡的理論歸納.....	21
2.4 理論架構	24
第三章：研究分析	24
3.1 研究問題	24
3.2 研究成果	24
3.2.1 綜合十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記所蘊含的情意元素與小六生學齡上情意道德發展之關係	24
3.2.2 綜合十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記所蘊含的情意元素與香港課程發展議會課程文件中對小六學童之情意教學元素建議之關係	33
3.2.3 於各自十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記的分類涵蓋面之分析	35

第四章：建議.....	41
4.1 綜合十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記所蘊含的情意元素與小六生學齡上情意道德發展之關係上的缺失建議.....	41
4.2 於各自十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記之缺失建議.....	42
第五章：研究限制.....	43
第六章：結論.....	44
附件.....	45
表一：香港現行坊間十一套中國語文科小六級教科書中人物傳記的課文統計	45
參考文獻.....	48
書籍.....	48
期刊文章.....	49
學位論文.....	51
網上材料.....	51

小六教科書中人物傳記的情意元素考察

第一章：緒論

1.1 研究背景

對於人物傳記課材上的考察，早有研究指出：「角色楷模對青少年的未來發展與生涯定向，有其態度、認知與行為等影響」¹（陳勇祥，2014）。這是因為角色楷模具有可觀摩與模仿的作用，從而促使學生能從中獲取典範學習之意義²（游恆山，1995）。陳奎熹（1998）同指出：學生能藉著實際的行為、媒體或書籍，從中得以學習觀察、模仿；及至產生認同、同化等作用，以達致獲取知識、技能、行為、觀念等的學習成效³。角色認同，是一個社會化的過程：由原生家庭成員，擴展至師長同儕、歷史人物、名人與學者等⁴（張春興和林清山，2000），由於這些對象皆富有楷模形象或其典範性的事跡，故能藉此吸引他人模仿，影響到個體的行為的塑造與價值觀的確立⁵（林淑梨，1994）。

從心理學的角度分析：「當個體產生認同時，即是補償心理發酵……產生思想傳遞、觀念改變、行為模仿等作用，藉以幫助個體塑造更佳的品格與行為典範，達成自我理想」⁶（Gianakos, 1995）。人們能透過「建構自我價值」和「檢視楷模人物特質的歷程」中，獲得認同感⁷（Lusso, Funk & Strang, 2004）；或是能從中得以確認自我存在及自我肯定⁸（Muscroft & Bowl, 2000）。而事實上，如從文學文體上的角度分析，人物傳記有別於一般的文學文體，其以記錄名人富有深遠影響及偉大貢獻之事跡為主，故在一般對名人存在普遍的崇拜心理下，讀者於閱讀前，對傳記文體已帶有期待；而此期

¹ 陳祥勇(2014)：典範人物對資優學生角色楷模的影響成效，《資優教育季刊》，132，頁29-36。

² 游恆山(1995)：《心理學》，臺北，五南出版社。

³ 陳奎熹(1998)：《教育社會學》，臺北，師大書苑出版社。

⁴ 張春興和林清山(2000)：《教育心理學》，臺北，東華出版社。

⁵ 林淑梨(1994)：《人格心理學》，臺北，心理出版社。

⁶ Gianakos, I. (1995). The relation of sex role identity to career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*. 46, 131-143.

⁷ Lusso, A., Funk, D. P., & Strang, J. D. (2004). Attribution retraining increases career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*. 44(4), 376-386.

⁸ Muscroft, J., & Bowl, R. (2000). The impact of depression on caregivers and other family members: implications for professional support. *Counseling Psychology Quarterly*, 13(1), 117-134.

待感將有效地在閱讀具體內容後，進一步激發人的志氣以及有助塑造良好的品格，尤對青少年而言，更富有借鑒和啟示之作用⁹（陳蘭村，2008）。

由是觀之，人物傳記有助品德情意的教育。而對學童言之，閱讀優秀的人物傳記，更是一種具明顯果效的勵志圖強的教育途徑¹⁰（陳蘭村，2008）。

1.2 研究動機

有研究指出：小學時期是學童人生的啟蒙階段；同時，是他們進行培養社會公德、個人德目的最佳時間¹¹（李煒，2015）。而這些德育條目，並不是直接以一套套的理論，硬邦邦地「填」進學童的腦海中；反之，卻大多是蘊涵在一篇篇的課文裏，以不同的課題形式表現出來。

余婉兒（2010）曾於有關教科書道德取向的研究論文中指出：日常運用到的學習教材（教科書）是學生「獲得知識和價值的主要來源」，故其內容的素質、取向皆會直接影響學生學習的效益¹²。教科書所呈現的學與教內容，是「學校知識的物質載體」，故一定是「經過篩選、組織化的經驗文本」；與此同時，在編撰的過程中，必定融合了一定的「社會觀念、規範以及價值觀」¹³（Young & Michael, 2002）。由此是故，何文勝（2007，2008）便針對性地提出：教科書的價值取向，應按學生認知心理發展的方式來呈現才比較合理^{14 15}。

小學六年級生，學生年齡介乎十一至十二歲。據權威發展心理學家 Piaget 所提倡之「發生認識論原理」，此學齡之學童正處於「形式運算」的階段（約從十一、二歲或以後）。此階段的學童，無論在一般的邏輯運算、或是

⁹ 陳蘭村(2008)：略論名人傳記的閱讀功效，《荊門職業技術學院學報》，23(8)，頁 3-6。

¹⁰ 同註 9 頁 3-6。

¹¹ 李煒(2015)：語文教學對兒童德育的重要性，《語文教學與研究（大眾版）》，8，頁 85。

¹² 余婉兒(2010)：道德價值取向比較：香港及台灣小學中國語文教科書研究，輯於《中國語文課程改革中的有效教學與教師行為國際研討會論文集》，香港，文思出版社，頁 95-100。

¹³ Young & Michael F. D. (2002)：《知識與控制：教育社會學新探》，上海，華東師範大學出版社。

¹⁴ 何文勝(2007)：香港一套初中語文教科書的價值取向研究，《基礎教育學報》，16(2)，頁 84-98。

¹⁵ 何文勝(2008)：臺灣四套語文教科書的價值取向研究，《課程研究》，4(1)，頁 41-63。

智慧發展、思維能力等各方面，都漸趨成熟，對感知事物具靈活性的思考¹⁶（Piaget, 1981）；Piaget 同時提出：學童對道德判斷的推理與認知能力的發展與一般的智力發展是平衡的。

由於學童無論在情意、道德或是智力發展上，皆具有階段性的特徵；對於不同學齡的學生而言，其心理接受之能力也是有所差別的，因此，Piaget 提出對處於各個不同階段的兒童，所進行情意與道德教育亦應有所不同¹⁷（易法建和黃文勝，2005）；換句話來說，教師如能按照學生學齡心理發展的規律，運用到恰如其分的教學內容、材料及方法進行教學，便更能有助學童主動建構學習¹⁸（馬艷麗，2007）。

因此，綜合以上提及到有關人物傳記的正面閱讀效能；以及小六學生學齡上情意及道德發展的特點，本文將嘗試把兩者相互結合，作為是次研究的方向與重點。論文以蒐集香港坊間現行十一套中國語文教科書中，於小六級別（上、下冊）有關人物傳記之課題作為研究數據的基礎，參照香港課程發展議會於小六中國語文科中，所建議之情意教學內涵；以及運用相關學者提倡的情意與道德發展理論作為框架，以嘗試分析人物傳記與小六學齡學生在情意道德的培育上相互的作用與關係。

1.3 研究方法

是次研究方法，將先整理及歸納從文獻回顧中所建構出來的理論架構作為藍圖，繼而採用先定量、後定性之研究步驟加以分析¹⁹（Wiersma, 1997）。定量研究（Quantitative Methods）是指：對香港現行十一套中國語文教科書，在小六級別有關人物傳記課題之課文數量進行收集統計。由於分析樣本（香港現行十一套中國語文教科書中，小六級別裏人物傳記的課題）統計數量不多（僅得十一套），故此，本文將不需作樣本選取及層級制定；而定性研究

¹⁶ 皮亞傑著，王憲鈿等譯(1981)：《發生認識論原理》，北京，商務印書館。

¹⁷ 易法建和黃文勝(2005)：皮亞傑的兒童道德發展理論及其啟示，《廣州師範大學學報（哲學社會科學版）》，41(4)，頁 94-97。

¹⁸ 馬艷麗(2007)：對皮亞傑《發生認識論原理》中教育觀點的理解，《遼寧行政學院學報》，9(2)，頁 152。

¹⁹ 「一般而言，定性研究是用文字來描述現象，不用數字和量度；而定量研究則是用數字和量度來描述現象，不用語言文字」引自(美)維而斯曼著，袁振國主譯(1997)：《教育研究方法導論》，北京，教育科學出版社。

(Qualitative Methods) 則指：以內容分析法 (Content Analysis)²⁰ 為根本，在前者所取得之統計數量的基礎上，對其中統計課文（人物傳記一文類類別）內記敘人物所蘊含之情意元素先進行歸納及分類，繼而考察及分析其中所蘊含情意價值的內涵特質。

據 Berelson (1954) 所指：內容分析法「是一種針對明顯傳播內容，作出客觀且系統化的研究方法」²¹，其旨在「將語文及非量的文獻，進行轉換為量的資料，從而讓內容所分析出來的結果，以含有次數或百分比的圖表呈現」，其中，能表現研究對象之「在某段期間內該現象的發展情形」²²（王文科和王智弘，2010）。而本文主要的研究媒體——香港小六中文科教科書，同屬語文類別，非量性而具傳播內容的文本；這與內容分析法的所提倡：透過文獻而獲得研究資料此一目的是一致的，故為之選用。

1.4 名詞界定

1.4.1 「小六教科書」

本文的教科書考察與統計對象，包括了香港現行坊間十一套中國語文科出版社的教科書（現代中國語文、啟思語文新天地、新編啟思中國語文、朗文中國語文、我愛學語文、學好中國語文、快樂學語文、二十一世紀現代中國語文、活學中國語文、新亞洲中國語文，新・語文），小六全年（各上、下兩冊）各單元閱讀篇章的講讀、導讀與自習課文。以小六篇章作為選取對象是相對其他小學級別而言：由於小六出現人物傳記之文體的次數較其他年級為多；而且就一般而言，小六課文篇幅較長，中心思想較為豐富，要求學生道德判斷的推理與認知能力亦相對地增加，故此，本文選以小六教科書作為是次研究取樣的對象。

1.4.2 「人物傳記」

²⁰ 「文獻或內容分析 (documentary analysis or content analysis) 是指依文獻資料進行的研究，涉及將資訊、論點或事件予以綜合，衍生其間的關係或影響，通常要充分利用圖書館始可進行，加之其資料均為已寫成的或印刷物，且要充分運用演繹、歸納的邏輯方法」引自王文科和王智弘(2010)：《教育研究法》，臺北，五南圖書出版股份有限公司。

²¹ Berelson, B. (1954). Content analysis in communication research. Glencoe, IL: The Free Press.

²² 同註 20。

據《中國大百科全書·中國文學卷》(1988)中記載,有關「人物傳記」的類近概念有二:一、「傳記」,即是「記載人物經歷的作品」;二、「傳記文學」,「而其中文學性較強的作品即是傳記文學」²³。「傳記」或「傳記文學」同是一種文體,而「傳記」則較「傳記文學」早出現:「『傳記文學』是後起的一種稱呼」²⁴(韓兆琦,1997)。早於戰國時的《穆天子傳》、《世本》等,便以「傳」一類型的文體出現;西漢時期,司馬遷撰《史記》,屬紀傳體史書,當中以「列傳」作為列敘人臣事跡²⁵;魏晉南北朝時則已明確地指出:傳記乃是記載一個人的生平始終²⁶(應文琦,2015)。據《四庫全書總目·史部·傳記類》同有記載:「傳記者,總名也,類而別之。則敘一人之始末者,為傳之屬;敘一事之始末者,為記之屬」²⁷((清)永瑤等,1965)。

近代,不乏學者提出「傳記文學」一概念,有學者指述:「傳記文學是史學和文學的統一物」²⁸(杜呈祥,1962);陳蘭村(1998)同對傳記文學提出雷同的釋義:「是藝術地再現真實人物生平及個性的一個文類」²⁹。

由於不少學者皆指出傳記與傳記文學有着十分密切的關係,因此有學者建議:若以廣義來說,不妨把「傳記文學」也納進「傳記」一概念範圍內³⁰(韓春萌,2006)。因此,本論文也參考上述學者一觀點,於是次考察的篇章課文,「傳記」與「傳記文學」也將納入「人物傳記」一界定意涵內,同屬考察範圍。

1.4.3 「情意元素」(Affective Elements)

²³ 中國大百科全書總編輯委員會(1988):《中國大百科全書·中國文學卷》,北京,中國大百科全書出版社。

²⁴ 韓兆琦(1997):中國古代傳記文學略論,《北京師範大學學報》,4,頁13-20。

²⁵ 司馬遷撰,裴駟集解,司馬貞索隱,張守節正義(1987):《史記》,上海,上海古籍出版社。

²⁶ 應文琦(2015):《中學傳記文學作品教學內容研究》,湖南師範大學碩士論文,未出版。

²⁷ (清)永瑤等(1965):《四庫全書總目(上、下)》,中國,中華書局。

²⁸ 杜呈祥(1962):傳記與傳記文學,輯於《什麼是傳記文學》,臺北,傳記文學出版社,頁14-23。

²⁹ 陳蘭村(1998):中國傳記文學:一個發展着的文類,《浙江師範大學報(社會科學版)》,6,頁51-55。

³⁰ 韓春萌(2006):論傳記文學的分類及其文關特徵——兼就所謂「兩韓之爭」與韓哈先生商榷,《江西教育學院學報(社會科學版)》,27(2),頁76-80。

「『情意』，是個複雜的概念……蘊涵其中的個人價值觀和情緒」³¹（廖佩莉，2017）。李燕偉（1997）亦曾指出：簡易來說，「情意」是指「情感和意念（思想）」³²；而從廣義來說，「情意」則是指「智能以外關於情緒、感情、價值、意志與道德」³³（郭如育，2011）。從上述所見，情意的主要內涵離不開：價值觀（道德）、情緒（情感）及意念（思想）。

而據課程發展議會所公佈中國語文科最新的課程文件（2017），其中課程架構的指引部分，指及學生應有「價值觀和態度」之培育。價值觀是指：

「學生應發展的素質，是個人行為和判斷的準則」；態度則是：「把工作做好所需的個人特質」³⁴（課程發展議會，2017）。而有關價值觀和態度的培育項目一共有七個，包括：「堅毅」、「尊重他人」、「責任感」、「國民身份認同」、「承擔責任」、「誠信」和「關愛」³⁵（課程發展議會，2017）。

參考上述學者與課程發展議會對於「情意」的界定，本文是次對於情意元素的考察，亦將會以「價值觀（道德）」、「情緒（情感）」、「意念（思想）」及「態度」四大要點作為「情意」的內涵分析，並在「價值觀和態度」兩範疇以下，將緊扣以上七個有關的培育細目作研究比照。

第二章：文獻回顧

2.1 小六中國語文科中情意教學的內涵

情意教育在香港的中國語文科教學上扮演着重重要的角色，向來着重培養學生的價值觀和態度，提出當中要「加強培養學生的品德情意，提高學生的道德操守，滋養情意」³⁶（香港課程發展議會，2017）。廖佩莉（2017）亦表示在現行香港中國語文科所倡議之提升語文素養的項目中，大部分也與情感

³¹ 廖佩莉(2017)：「情」與中國語文教學，輯於《漢語教學與文化新探》，香港，中華書局，頁 52-65

³² 李燕偉(1997)：淺談語文教學中的情意教育，《河北成人教育》，1，頁 46-47。

³³ 郭如育(2011)：國中生情意教育的重要性及其課程設計原則，《中等教育》，62(2)，頁 138-154。

³⁴ 香港課程發展議會(2017)：中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六），檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final.pdf 瀏覽日期：2018.2.8

³⁵ 同註 34，檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final.pdf 瀏覽日期：2018.2.8

³⁶ 同註 34，檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final.pdf 瀏覽日期：2018.2.8

體驗或價值觀息息相關³⁷。從課程綱要上所見，當中主要有三維學與教的目標，而情意教育便是其中一環。根據教育局（2009）所頒佈之中國語文學習領域課程宗旨，其中涉及情意教學的見如下³⁸：

- （1） 培養審美情趣，陶冶性情；
- （2） 培養品德，加強對社群的責任感；
- （3） 體認中華文化，培養對國家、民族的情感

在中國語文科課程架構（小一至小六）中亦指出：「語文是思想感情的載體，而思想感情是語文的內容」。故此，品德情意教育的具體學習目標需囊括³⁹（香港課程發展議會，2004）：

- （1） 培養道德認知、意識和判斷力，從而促進自省，培養道德情操；
- （2） 陶冶性情，培養積極的人生態度；
- （3） 加強對社群的責任感

對以上概括來說，其所提倡之情意教學目標偏重人際倫理功能及社群責任為主，前者如道德教育、正向思維及個人性情修為等；後者則提及與他人相處以及至於社會中的個人自處。據香港課程發展議會的課程建議，有關情意教學的學習目標宜具體化地分成「個人」、「親屬、師友」及「團體、國家、世界」三個層面，細目包括（小一至小六）⁴⁰（香港課程發展議會，2004）：

中國語文科情意教學的學習重點（小一至小六）		
個人	親屬、師友	團體、國家、世界
自我尊重	尊重別人 (尊重對方權利、感受)	心繫祖國

³⁷ 同註 31，頁 52-65。

³⁸ 香港課程發展議會(2009)：中國語文教育 課程宗旨，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/index.html> 瀏覽日期：2018.2.8

³⁹ 香港課程發展議會(2004)：中國語文課程指引（小一至小六），檢自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/chapter2.pdf> 瀏覽日期：2018.3.29

⁴⁰ 同註 39，檢自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/chapter2.pdf> 瀏覽日期：2018.3.29

(愛惜生命、知恥、自愛、自重、不自欺)		
自我節制 (不沉溺物慾、情緒有節)	寬大包容 (接納多元觀點、容忍不同意見、體諒寬恕)	守法循禮 (遵守法律、有公德心、尊重社會規範)
實事求是 (承認事實、重視證據、勇於探索)	知恩感戴 (知所回饋)	勇於承擔 (履行義務、盡忠職守、有使命感、具道德勇氣)
認真負責 (重視責任、不敷衍苟且、知所補過)	關懷顧念 (尊敬長輩、友愛同儕、愛護幼小)	公平廉潔
勤奮堅毅 (努力不懈、貫徹始終)	謙厚辭讓	和平共享 (團結合作、和平共處)
專心致志	重視信諾	仁民愛物 (尊重生命、珍惜資源、愛護環境)
積極進取 (取法乎上，盡其在我)		
虛心開放 (了解自己不足，欣賞別人長處)		
曠達坦蕩 (了解客觀限制、知所調處挫折失敗)		
美化心靈 (欣賞自然、藝術，享受閒適、寧靜、淡泊)		

如將上列有關情意教學範疇的學習要點與其所倡議的七個首要培育的價值觀和態度項目作對照，則見是互相呼應的：⁴¹（課程發展議會，2017）

七個首要培育的價值觀和態度	情意教學範疇的學習要點		
	個人	親屬、師友	團體、國家、世界
堅毅	勤奮堅毅		
尊重他人		尊重別人、寬大包容	和平共享
責任感	認真負責		
國民身份認同			心繫祖國
承擔責任			勇於承擔
誠信		重視信諾	
關愛		關懷顧念	

由是觀之，於現行香港中文科的課程架構裏，對於小學學生情意素養之項目培育與提倡，重點涉及：個人的情意修為、道德價值；與親屬及師友的相處之道、關愛顧念；以及對社群至國家、世界的責任與承擔三大類別。而集中針對本文的研究對象（小六學生），情意教學範疇的學習要點應較多集中於「親屬、師友」與「團體、國家、世界」兩大類別，並應以後者為重；個別的人物傳記課文，則可能略有涉及「個人」層面的情意元素，然不應為小六情意教學內涵的重點。

2.2 人物傳記的分類與教育功能

2.2.1 人物傳記的分類

目前學術界對人物傳記的分類法暫無一致的定論。本文主要參考學者陳蘭村⁴²（1984）、溫睿滢和李豐楙⁴³（2003）、劉孝嚴和王湘⁴⁴（2004）；及應

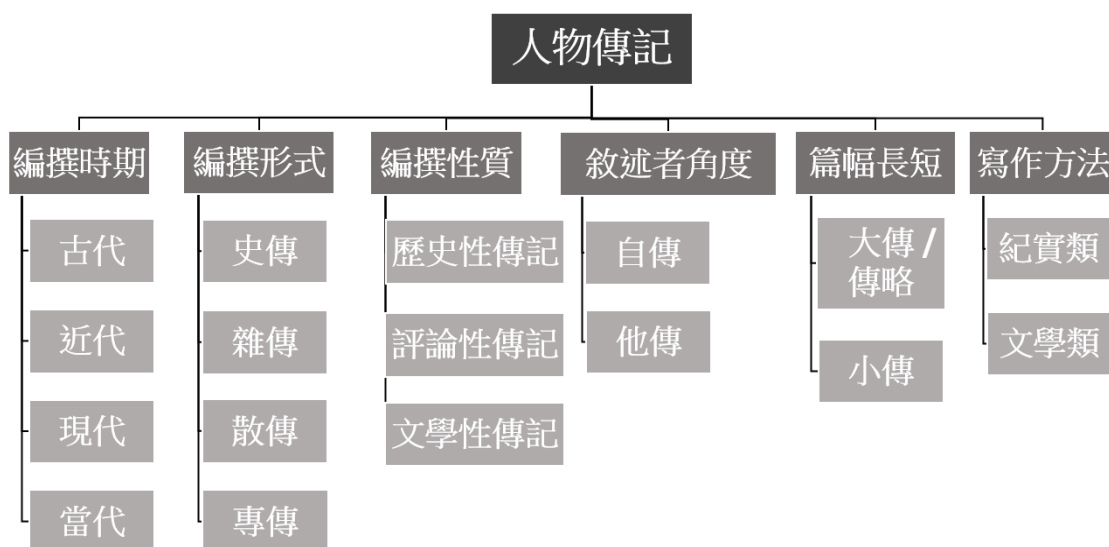
⁴¹ 同註 34，檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final.pdf 瀏覽日期：2018.2.8

⁴² 陳蘭村(1984)：略論我國古代傳記文學的起源，《人文雜誌》，3，頁 114-118。

⁴³ 溫睿滢和李豐楙(2003)：《全真七子傳記及其小說化研究》，國立政治大學碩士論文，未出版。

⁴⁴ 劉孝嚴和王湘(2004)：《中國古代常用文體規範讀本》，長春，吉林人民出版社。

文琦⁴⁵（2015）的看法，把有關對人物傳記的分類法作出疏理及整合，見如下：



經統整後，人物傳記大致可依照以下六個原則劃分作不同類別：一、編撰時期；二、編撰形式；三、編撰性質；四、敘述者角度；五、篇幅長短；六、寫作方法。先從編撰時期言之，可劃分為古代、近代、現代、當代四個時期。古代及近代的分野以鴉片戰爭作分界線：鴉片戰爭以前歸為古代；鴉片戰爭至辛亥革命發生以前為近代；及至辛亥革命發生以後至中華人民共和國成立以前為現代；中華人民共和國成立以後直至迄今則為當代⁴⁶（應文琦，2015）。

其次，以編撰形式論之，則可細分為史傳、雜傳、散傳及專傳。史傳：正史中的人物傳記；雜傳：非正史而單獨成書一類型的傳記；散傳：史傳及雜傳以外的單篇人物傳記，例如：碑銘、自序等皆包涵於此類別；專傳：一人一傳，單獨成書的傳記⁴⁷（劉孝嚴和王湘，2004）。

⁴⁵ 同註 26，未出版。

⁴⁶ 同註 26，未出版。

⁴⁷ 同註 44。

其三，以編輯形式區分，則分別有：歷史性（偏重歷史的陳述）、評論性（偏重評論觀點與成分）；以及文學性傳記（偏重文學修辭與藝術表現）⁴⁸（陳蘭村，1984）。

其四，若以敘述者的角度作分門別類，則有：作者以第一身記敘自己生平事跡的稱為自傳；以第三身的身分為他人記敘則為他傳⁴⁹（劉孝嚴和王湘，2004）。其五，以篇幅長度作劃分則包括：大傳或傳略（記敘較全面）；小傳（篇幅短小、記敘扼要）兩類⁵⁰（溫睿澄和李豐楙，2003）。最後，在寫作方法來說，前文所提及到的歷史性及評論性傳記的筆觸相對來說較平實的，則概括為紀實類傳記之中；而文學性傳記反之相對較着重文學修辭與藝術的表現，則歸之為文學類傳記。

針對本文的研究文本——有關小六中文教科書中人物傳記的課文考察，分類則將集中運用上表「編撰時間」、「敘述者角度」及「篇幅長短」三大類別原則作為論述探討。這是因為考察課文其中所敘述之人物有橫越不同的時代，而人物所處之各不同的時期，其時態的意義有可能對學童的情意培育構成不同之影響；同時，本文亦將探討人物傳記課文以第一身與第三身的角度敘述之分別，對學生之情意學習會否帶來不同的效能？而在「篇幅長短」上，人物傳記課文所編撰傳主的縱向時間是以一小片段為單位，或是以大半生甚或一生為單位，對人物傳記的教育功能會否間接造成影響？這等問題有待於下文「研究成果」一部分作詳細的分析與考究。至於其他分類原則：「編撰形式」、「編撰性質」與「寫作方法」，由於出版商在編撰課文時，可能為照顧到課時有限，同時，亦有機會因應到小六學齡上的語文水平，故此，此等較細緻的人物傳記分類原則，在本文的研究材料上，則見不適用。

2.2.2 人物傳記的教育功能

有指：不論傳記或傳記文學，也應該富思想性和教育功能⁵¹（韓春萌，2006）；韓兆琦（1997）亦曾明確地指出人物傳記其中的特點是：「有明確的功利性」及「有強烈的抒情色彩」⁵²。對於人物傳記存有的教育功能，

⁴⁸ 同註 43，頁 114-118。

⁴⁹ 同註 44。

⁵⁰ 同註 43，未出版。

⁵¹ 同註 30，頁 76-80。

⁵² 同註 24，頁 13-20。

Maurois⁵³ (1986)、楊正潤⁵⁴ (1994)、郭久麟⁵⁵ (2000)、溫睿瀅和李豐楙⁵⁶ (2003)、陳蘭村和許曉平⁵⁷ (2006)等學者也提出了雷同的看法，現歸納如下：

- (1) 道德的教化；
- (2) 啟示性與借鑒性；
- (3) 勵人心志

2.2.2.1 道德的教化

應文琦 (2015) 曾述及：「它 (人物傳記) 在樹立學生正確價值觀方面發揮了其他文體無法取代的作用」⁵⁸；溫睿瀅和李豐楙 (2003) 亦曾明言：

自古至今，無論中國或西方，對待傳記的態度都是與「歷史學」很類似的：具有一種「道德」的取向，換句話說，就是揚善去惡、臧否人物⁵⁹。

Maurois (1986) 對此同抱有相同的看法：

不管我們喜不喜歡，傳記是一種類型的文學，這種類型的文學比其他類型的文學，更緊密地觸及道德。…… 因為 (傳記) 敘述具有確實性⁶⁰。

上述提及到人物傳記具道德教化的功能緣由離不開它「真實性」的體裁特徵：「傳記作品中的主人公都是真實存在、有跡可循的，因而更有說服力」⁶¹ (應文琦, 2015)。故此，不少學者也同意，透過人物傳記呈現前人 (大多是英雄人物或在不同領域的傑出人士，多以其政績、才幹或品德情操以名垂青史) 真實的事跡，能讓學生潛移默化地從中學習到傳主的傑出品德，從而達到有助塑造良好價值觀或道德觀的教化目的。

⁵³ André M. 著，陳蒼多譯(1986)：《傳記面面觀》，臺北，臺灣商務印書館。

⁵⁴ 楊正潤(1994)：《傳記文學史綱》，南京，江蘇教育出版社。

⁵⁵ 郭久麟(2000)：傳記文學的性質及功能，《重慶廣播電視大學學報》，2，頁 39-41。

⁵⁶ 同註 43，未出版。

⁵⁷ 陳蘭村和許曉平(2006)：傳記文學與人格素質教育，《荊門職業技術學院學報》，21(5)，頁 28-32。

⁵⁸ 同註 26，未出版。

⁵⁹ 同註 43，未出版。

⁶⁰ 同註 53。

⁶¹ 同註 26，未出版。

2.2.2.2 啟示性與借鑒性

另一方面，傳主的人生經歷對於學生來說，富有楷模形象性的模仿與啟迪作用：「（人物傳記）對學生的性格、品德、志向形成等各個方面皆具有啟示和借鑒意義」⁶²（王素芳，2012）。由於體驗別人成功與失敗的歷驗是一個「最直接」與「最直觀」的教材，故此人物傳記富有強烈及鮮明的啟化意義⁶³（郭久麟，2000）。

楊正潤（1994）同提出類似的看法，認為人物傳記能帶給讀者經驗傳承的功用。他認為學生能從中得到經驗的參考，從而有助進一步實踐至自己個別的人生道路上⁶⁴。楊正潤從中強調：這些人物成功的經驗並非將其成功的「具體操作方法」直接「死版式」地傳授；反之，往往只是記載了傳主一些個人的價值觀或特質，導向讀者亦能有加以仿效的心，反過來說，傳主的失敗歷程則也可予以讀者作為借鏡，以避免重蹈他們的覆轍。

2.2.2.3 勵人心志

有指：優秀的傳記能起到勵人心志、激勵鼓舞的作用⁶⁵（韓春萌，2006）。由於以大部分的人物傳記而言，所記述傳主的人生也曾遭遇挫折，其人生並非一帆風順；而人物傳記的紀實性則能讓學生以歷史的角度，重新探視傳主如何從中突破人生的困境、或如何與逆境對抗來改變自身的命運等，這都能從中達至激勵讀者發憤圖強的作用⁶⁶（陳蘭村和許曉平，2006）。並且，一些附帶類近的價值觀與精神，如：「堅毅」、「堅守信念」、「永不言棄」等，都能同時從作品中無形地在展現出來⁶⁷（王素芳，2012）。

概括而言，從上述所見，對於人物傳記的功用性與閱讀效能，是肯定的，其在道德傳揚上，具有：教化、啟示與鼓勵之功能；而此三項效能指標，將與下文集中對有關小六中文教科書中人物傳記的課文考察，作考核與檢視之作用。

⁶² 王素芳(2012)：《高中傳記文教學研究》，河南大學碩士論文，未出版。

⁶³ 同註 55，頁 39-41。

⁶⁴ 同註 54。

⁶⁵ 同註 30，頁 76-80。

⁶⁶ 同註 57，頁 28-32。

⁶⁷ 同註 62，未出版。

2.3 西方的情意與道德教育理論

對於情意及道德教育的研究，西方早於上個世紀，已有多個著名的認知心理學及教育心理學家着手了有關方面的題材研究，並且建立了多個不同相關的道德發展理論。

2.3.1 Jean Piaget 的兒童情意道德發展理論

其中被學術界公證為對教育研究富重大影響力的，便是發展心理學家 Piaget 所提倡的兒童道德發展理論。其認為：兒童的道德形成，是一整體的發展歷程；過程中，學童與環境會產生相互作用，從而決定了兒童如何建構知識以及對世界的認知，其中包涵了對道德的理解⁶⁸（皮亞傑，1982）。Piaget 指出：兒童對道德的認知（其研究實踐是據兒童對遊戲規則的系統作為實驗藍本——研究的側重點並非看兒童對規則的是否遵守；而是從中所反映的特定的道德理性能力），是從「他律」（Heteronomous）至「自律」（Moral Autonomous）的一套道德發展過程，可細分為四個階段，見如下⁶⁹（邵瑞珍，2003）：

- (4) 感知運動階段（零至二歲）；
- (5) 前運算階段（三至七歲）；
- (6) 具體運算階段（七至十歲）；
- (7) 形式運算階段（十一、二歲或以後）

集中本文研究的對象（小六學生，年齡介乎約十一至十二歲），此年齡層的學生正處於「形式運算」階段，思維發展從客觀、具體的事理中，至能開始局部地掌握到主觀及抽象的邏輯本質，並加以進行較「複雜的推理活動」⁷⁰（胡凱，2006）。除此之外，此學齡的學童的思維特點正從「以自我為中心」開始逐步地留意到他們自身與「成年人及社會的關係」⁷¹（黃駿，2003）。此時期，學童會透過與他人交往（從玩伴至成年人，及至社會），發

⁶⁸ 皮亞傑著，傳統先譯(1982)：《兒童的心理發展》，山東，山東教育出版社。

⁶⁹ 邵瑞珍(2003)：《教育心理學》，上海，上海教育出版社。

⁷⁰ 胡凱(2006)：認知心理學發展對思想政治教育的啟示，《中南大學學報（社會科學版）》，12(4)，頁 500-505。

⁷¹ 黃駿(2003)：當代西方道德教育的理念與實踐，《廣西民族學院學報（哲學社會科學版）》，25(5)，頁 135-138。

展與形成各項的道德觀念——並非被動地簡單接收，而是把一些習得之情意道德法則不斷地建構和內化⁷²（易法建和黃文勝，2005）。

整個認知學習過程是由「同化——順化——平衡」（Assimilation——Accommodation——Equilibrium）⁷³（胡凱，2006）。一、同化：學生先將外界信息接收；二、順化：學生調適自身已有的認知結構以適應新信息；三、平衡：把已調節的已有認知結構與新信息相互融合，並轉化至另一個較高的平衡狀態。這種個人認知心理與社會心理學的相互滲透被稱為「社會認知」（Social Cognition），屬一個在整體社會環境下，學生透過社會經驗，對「自我、他人或群體的心理和行為，進行感知、判斷、評價、推斷和解釋」作進一步反應與調節的發展機制⁷⁴（陳會昌，2004）。

2.3.2 Lawrence Kohlberg 的認知發展教育模式論

Kohlberg 繼承了 Piaget 提出的兒童道德發展觀點，在其提倡之認知發展教育模式論裏，作了進一步的詳細演說。他提出了：道德認知「三水平六階段」的發展特徵，見如下⁷⁵（陳會昌，2004）：

- 水平（1）：前習俗水平（零至九歲）；
- 水平（2）：習俗水平（九至十五歲）；
- 水平（3）：後習俗水平（十六歲或以後）

- 階段（1）：以懲罰和服從為定向的階段（水平一）；
- 階段（2）：以工具性相對主義為定向的階段（水平一）；
- 階段（3）：以人際和諧一致為定向的階段（水平二）；
- 階段（4）：以社會秩序和法則為定向的階段（水平二）；
- 階段（5）：以社會契約和個人權利為定向的階段（水平三）；
- 階段（6）：以普遍的倫理原則為定向的階段（水平三）；

他指出：如欲達到較高的道德推理層面，則需有較高的邏輯（智力）的推理基礎作前設⁷⁶（岑國楨等，1999）。因此，邏輯發展的完備雖不是道德發展的

⁷² 同註 17，頁 94-97。

⁷³ 同註 70，頁 500-505。

⁷⁴ 陳會昌(2004)：《道德發展心理學》，安徽，安徽教育出版社。

⁷⁵ 同註 74。

⁷⁶ 岑國楨等主編(1999)：《品德心理研究新進展》，上海，學林出版社。

充分條件，卻是其中一項必要條件。這項論說與前文曾提及 Piaget 所提倡之論述觀點是同出一轍的。

同時，在道德發展與社會的互動關係中，其補充了一項橫向發展的序列：「邏輯發展——社會知覺——道德判斷」⁷⁷（馬純紅，2003），指出了學生的道德發展由來與社會存在着密不可分的關係：「兒童若有更多的社會角色扮演的機會，因而更有可能發展到較高的道德認知力」⁷⁸（馬純紅，2003）。

集中本文的研究對象（小六學生），據 Kohlberg 所倡之模式論以作劃分，學童正處於「水平二」（習俗水平）及「階段三、四」，故其發展應至充當着社會的角色，對社會現有之規範或所推崇之道德條目，帶有「義務與責任感」，認識和考慮到群體與社會的期望，故此有「使自身的行動符合社會道德規範的要求」⁷⁹（范琪和賈林祥，2009），並與「真正的社會交往和社會合作關係，增強了角色的承擔與扮演的能力」⁸⁰（馬純紅，2003）。

2.3.3 Émile Durkheim 的社會學理論——道德權威論

Durkheim 是西方古典社會學體系建構其中一名首先開展的奠基者。據其說法，道德的形成主要有三個因素⁸¹（皮亞傑，1984）：

- （1）紀律的精神；
- （2）對社會集體的依附；
- （3）意志的自主性

依 Durkheim 看來，其指出學童根據社會的環境因素而對自身行為會有所調節與改變：「調節行為乃是道德的一種根本的功能」⁸²（涂爾幹，2002）；與此同時，他亦指出了「權威」一概念在兒童的道德發展上所扮演着其中一個重要的功能：「道德是社會的工作，高於我們的任何道德力量所實施於我們的

⁷⁷ 馬純紅(2003)：《皮亞傑與科爾伯格道德發展理論的比較研究》，湖南師範大學碩士論文，未出版。

⁷⁸ 同註 77，未出版。

⁷⁹ 范琪和賈林祥(2009)：西方道德認知理論與測量方法的演進，《徐州師範大學學報（哲學社會科學版）》，35(5)，頁 87-92。

⁸⁰ 同註 77，未出版。

⁸¹ 皮亞傑著，傅統先譯(1984)：《兒童的道德判斷》，山東，山東教育出版社。

⁸² 涂爾幹(2002)：《社會學與哲學》，上海，上海人民出版社。

都是一種優勢……而一切的權威都是從社會產生出來的」⁸³（涂爾幹，2002），換句話來說，學童的情意道德發展與社會存在着一個密切的關係，甚者，社會上一些富「權威」性的象徵，同時影響着學童其中的情意道德發展，即是上文他所提倡的「對社會集體的依附」的概念。

但當然，學童的情意道德發展並非單向地被灌輸，Durkheim 而是指出了有其「意志的自主性」。故此，在情意道德的教育而言，教師應該跟學童「告知它的本性」，讓學童透過了解「權威」當中所包涵的情意價值（即是社會一些被公認的優良性質）以後，自行找出其情意道德認知「與社會權威之間的調和」⁸⁴（涂爾幹，2002）。這樣看來，Durkheim 在其社會學範疇上所提倡的道德權威論與 Piaget 在兒童道德發展理論當中所指出：學童的情意道德發展歷程會漸隨着年齡的增長，由「以自我為中心」轉移以至留意他們自身與「成年人及社會的關係」的階段之觀點是不謀而合的。

2.3.4 Albert Bandura 的社會學習論 —— 觀察學習理論

Bandura 同是著名的心理學家以及社會學習論的創始人之一。他在其對學童的觀察學習理論研究中，加滲了信息加工認知心理學的因素分析，指出了「觀察榜樣有助學童產生學習」的觀點：「觀察之所以能產生學習，主要是通過榜樣所產生的信息功能」⁸⁵（高覺敷和葉浩生，2005）。其解釋：由於學生通過觀察的過程，獲得了具示範意義的「符號表象」：「這些表象以形象的或語義的形式被編碼，儲存於記憶中，以後在一定條件下，就可作為未來活動的指導」⁸⁶（高覺敷和葉浩生，2005）。這些「符號表象」既可以是「直接性」，也可是「抽象性」的觀察模仿。「直接」是指：對示範人物、行為的簡單模仿；「抽象性」則是指從被模仿者的行為中獲得該行為背後所蘊含的價值或原理，故此，日後模仿者並不需要完全複製該被模仿者的行為模式，而是掌握了其中的價值取向而以致其他類近的行為表現⁸⁷（Bandura, 1965）。而整個的觀察學習過程可分為四個階段（Constituent Processes），見如下⁸⁸（Bandura, 1977）：

（1）注意過程：注意過程調節着觀察者對示範活動的探索和知覺

⁸³ 同註 82。

⁸⁴ 同註 82。

⁸⁵ 高覺敷和葉浩生(2005)：《西方教育心理學發展史》，福建，福建教育出版社。

⁸⁶ 同註 85。

⁸⁷ 班圖拉(1965)：替代過程：非嘗試學習，《實驗社會心理學的新進展》，2，頁3。

⁸⁸ Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. America, California: Stanford University.

(Attentional Processes) ；

- (2) 保持過程：保持過程使得學習者把瞬間的經驗轉換成符號概念，形成示範活動的內部形象；

(Retention Processes)

- (3) 再造過程：再造過程是以內部形象為指導，把原有的行為成分組合成新的反應模式；

(Motor Reproduction Processes)

- (4) 動機過程：動機過程則決定哪一種經由觀察學習得的行為得以表現 (Motivational Processes)

上述值得注意的是，Bandura 提出了於「再造過程」(Motor Reproduction Processes) (第三階段) 中，模仿者能結集眾多各個不同的榜樣行為，並從中將個別的行為特點組合，重新構成新的混合體；簡言之，模仿者的行為受到被模仿者的「啟發」後，把新的行為價值觀與自身的認知概念和經驗相互結合，調節成一種「新的反應方式」，Bandura 將此觀察學習的特點稱為「創造性觀察學習」⁸⁹ (Bandura, 1977)。而此「創造性」的模仿特點之說法，則與 Piaget 所提出的「同化——順化——平衡」(Assimilation——Accommodation——Equilibrium)⁹⁰ (胡凱，2006) 認知學習過程十分類似。

2.3.5 四位學者對西方的情意與道德教育之所提倡的理論歸納

綜合以上四位學者提出的西方的情意與道德教育理論，能歸納出他們分別對 (本文考察之對象是小六學生——年齡介乎約十一至十二歲) 學童的情意道德發展有以下的共通的觀點：一、階段性；二、與智力發展成正比；三、社會性；四、漸能掌握「抽象化」的概念；五、融合性；六、模仿 (權威) 性，列表如下：

情意道德發展的特點	情意與道德教育理論			
	<u>Jean Piaget</u> 兒童情意道德發展理論	<u>Lawrence Kohlberg</u> 認知發展教育模式論	<u>Émile Durkheim</u> 社會學理論 —— 道德權威論	<u>Albert Bandura</u> 社會學習論 —— 觀察學習理論

⁸⁹ 同註 88。

⁹⁰ 同註 70，頁 500-505。

(1) 階段性	提倡情意道德發展從「他律」到「自律」；共分為四個階段	提倡「三水平六階段」的兒童認知發展模式	/	/
(2) 與智力發展成正比	道德判斷的推理與認知能力的發展與一般的智力發展是平衡的	道德推理層面的遞升需有較高的邏輯(智力)的前設推理基礎	/	/
(3) 社會性	情意思維從「以自我為中心」至留意與「成年人及社會的關係」	道德發展與社會存有一種互動關係： 「邏輯發展 —— 社會知覺 —— 道德判斷」	社會的環境因素會為自身行為帶來調節與改變	觀察學習過程(模仿楷模)源於社會
(4) 漸能掌握「抽象化」的概念	運算思維發展從客觀、具體的事理，至能掌握主觀及抽象的邏輯本質	從以工具性相對主義為定向；至認識及考慮社會秩序、法則；最後發展至以普遍的倫理原則為定向	/	模仿過程中，會漸掌握其中行為蘊含的價值取向
(5) 融合性	透過「同化 —— 順化 —— 平衡」的「社會認知」，作自我(行為)反應與調節	/	道德形成其中會受意志的自主性所影響，及至其道德認知會與社會權威間作出調和	受模仿對象所「啟發」，會把新的行為價值觀與自身的認知和經驗相互結合，成一種「新的反應方式」
(6) 模仿(權威)性	/	/	道德形成受對社會集體依附；及社會中「權威」的概念所影響	從觀察榜樣中，會獲得具示範意義的「符號表象」，有助作為未來活動的指導

從上述列表中可見，四位對於學童情意及道德發展建立了相關教育研究理論的學者，皆一致地認為學童的情意道德發展有「社會性」（列表中第三項）的特徵，即是說，他們皆認同：學童情意道德的發展離不開與他們身處社會的關係。與此同時，其中兩位學者亦提及到學童的情意道德發展是具「階段性」的（列表中第一項），換句話來說，他們同樣地指出：學童的情意發展學習需按部就班，按照各階段之特徵，了解到學童不同階段的「情感的轉換」（transformation），將有助調節恰當而相應的教材，從而以助詮釋與相符學生的因應行為（coping behaviors）⁹¹（黃月霞，1989）。除此之外，「模仿（權威）性」（列表中第六項）一學童情意道德之發展要素亦同樣被其中兩位學者有所述及，這個觀點與「社會性」一特徵是分不開的。雖然另外兩位學者：Piaget 與 Kohlberg，並未提及到此項延伸論述，但從兩位所提倡之學說所見，亦未見有對此項論點存有矛盾，甚或對立的看法。故筆者在整合相關理論後，認為「模仿（權威）性」此項共通點運用於下文對研究文本的考察上，亦未嘗不可取。然其餘三項學童情意道德發展的特徵（「與智力發展成正比」、「漸能掌握『抽象化』的概念」與「融合性」）則與本文所研究的文本不存有直接的關係，故將之棄用。

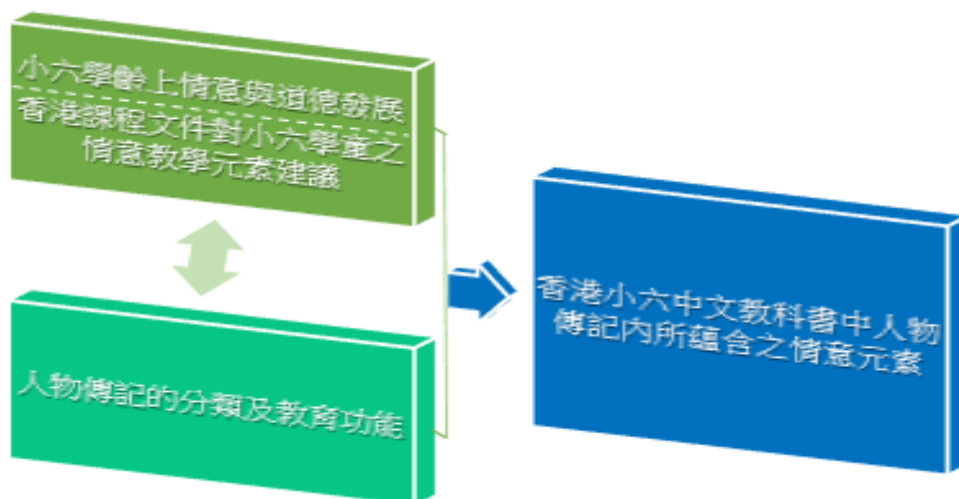
具體言之，本文將運用上述所述及之三個學童情意發展的共通點：

- （1）階段性；
- （2）社會性；
- （3）模仿（權威）性

作為下文與小六中文教科書之人物傳記的情意元素考察之對照考查元素。其中「階段性」，將選以 Piaget 與 Kohlberg 所提倡之學說作為對研究文本的主要析論架構；「社會性」則同時選以四位學者（Piaget、Kohlberg、Durkheim 和 Bandura）的學說綜合析述；而「模仿（權威性）」一論點則選以 Bandura 的學說理論作為主要骨幹，並附以 Durkheim 之學說作為輔助引述。這樣的安排，是因應了不同學者的學說特點而作出了選取，例如 Piaget 和 Kohlberg 在「階段性」一學童情意發展特點上，作了多年來比較深入且詳盡的研究；而 Durkheim 與 Bandura 在「模仿（權威）性」的學童社會學習特徵上，則有較延伸的探討論述，故有此調適安排。

⁹¹ 黃月霞(1989)：《情感教育與發展性輔導》，臺北，五南圖書出版公司。

2.4 理論架構



第三章：研究分析

3.1 研究問題

1. 綜合香港現行坊間十一套中國語文科小六級教科書中，所選取與編撰之人物傳記內所蘊含的情意元素能否切合小六生學齡上情意道德發展之所需？
2. 綜合香港現行坊間十一套中國語文科小六級教科書中，所選取與編撰之人物傳記內所蘊含的情意元素能否切合香港課程發展議會課程文件中對小六學童之情意教學元素建議？
3. 於香港現行坊間各自十一套中國語文科小六級教科書中，各出版商所選取與編撰之人物傳記的分類涵蓋面是否足夠全面？

3.2 研究成果

3.2.1 綜合十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記所蘊含的情意元素與小六生學齡上情意道德發展之關係

就上文之歸納，本文將就以下三個學童在情意發展上的學習特徵（「階段性」、「社會性」及「模仿（權威）性」）與統計教科書中人物傳記的課文作比對與分析，並從中見有相互吻合之地方。

一、「階段性」：上文曾提及到，兩名研究有關學童情意道德發展及認知發展教育的學者 Piaget 與 Kohlberg 皆指出：隨着年齡增長，學童的情意與道德行為和價值觀有一套建立的歷程，並能依據其各不同的特徵而劃分成若干個學習發展階段；而各階段又呈一定的順序，不能因外力使之踰級。

不論是 Piaget，或是 Kohlberg，也認為：小學高年級（約十一、二歲）的學生，其開始具備獨立判斷是非的道德能力；而「道德成熟的標準便是獨立判斷」，故此，這學齡的學生，正處於「道德自律期」，或稱「道德獨立」（moral independence），其情意與認知思維能進行「選擇、判斷規範的適切性與可行性」⁹²（張春興和林清山，1989）（Piaget 稱此階段為「形式運算階段（十一、二歲或以後）」；而 Kohlberg 則稱之為「三水平六階段」中「水平二——階段三、四」（九至十五歲），詳見第二章「西方的情意與道德教育理論——2.3.5」一部分）。

而綜觀本港現行坊間十一套出版商的中國語文科小六級教科書（分別以 A 至 K 分別代表），有關人物傳記的課文（包括講讀、導讀及自習課文）一共有 17 篇，其中有 2 篇課文（《站在謝婉雯的銅像前》及；《懷大愛心的德蘭修女》、《懷大愛心·做小事情》）分別在兩間出版商之教科書以相同或相近的篇章名稱各重覆出現了一遍（詳見附件一：表一），其中所重點提倡之情意元素的側重，可見列表如下：

表二：統計課文內所蘊含之情意元素的分類

統計課文內蘊含的情意元素	課文名稱
堅持； 刻苦努力	《風之后 — 李麗珊》、 《「醜小鴨」安徒生》 《五萬次失敗》、 《諾貝爾—炸藥之父》、
堅持； 肯定自我	《一切從夢想開始》、 《建築大師貝聿銘》
積極克服障礙（身體殘疾）	《扼住命運的咽喉》、 《在黑暗中發光的海倫海勒》、 《桑蘭與她的奧運夢》、

⁹² 同註 4。

樂觀豁達，面對逆境處之泰然	《蘇軾》
堅持； 無私奉獻（醫學；教育）	《與病毒作戰到底的何大一》、 《光纖之父 — 高錕》
勇敢； 捨己為人	《站在謝婉雯的銅像前》
愛國精神	《魯迅》
關愛、憐憫貧病弱勢； 對世界抱大同、平等之心	《懷大愛心的德蘭修女》/ 《懷大愛心・做小事情》

若把統計課文所蘊含之情意元素作層次上的劃分，則可見如下：

表三：統計課文內所蘊含之情意元素所屬之取向層次的分類

情意元素的取向層次	統計課文所蘊含之情意元素細目
A. 個人素質	1. 堅持 2. 刻苦努力 3. 肯定自我 4. 積極克服障礙（身體殘疾） 5. 樂觀豁達，面對逆境處之泰然 6. 勇敢
B. 人倫關係 （家庭、師長、朋輩）	/
C. 社會、國家、世界	1. 無私奉獻 2. 捨己為人 3. 愛國精神 4. 關愛、憐憫貧病弱勢 5. 對世界抱大同、平等之心

根據上述列表所統計與歸納，可見統計課文所蘊含之情意元素有從個人素質，以至到羣體社會、國家和世界不等，富不同取向層次之分；且各層次以下分別有不同情意元素的細目，而情意與道德價值觀的精神層面亦見有趣

向於「內在化的情感教育的分類目標」⁹³（Krathwohl, Bloom & Masia, 1964），舉例說：

《風之后 — 李麗珊》、《一切從夢想開始》、《「醜小鴨」安徒生》、《五萬次失敗》、《與病毒作戰到底的何大一》、《諾貝爾—炸藥之父》、《建築大師貝聿銘》及《光纖之父 — 高錕》八篇不同出版商所編輯的人物傳記課文，皆選以「堅持」為題，然而，於「堅持」一大主題下，可細分為各個不同的細層面，例如：《風之后 — 李麗珊》一文敘述了李麗珊雖面對着身體的疼痛障礙（背痛、腰酸、腿抽筋、膽管炎等），但為了迎風破浪的夢想，仍堅持參賽；《一切從夢想開始》同樣地寫了李樂詩為了圓自身登山的夢想，縱面對着多個大自然的磨難與體力上的負荷，仍堅持到底，為完成夢想而努力不懈；《「醜小鴨」安徒生》則寫了安徒生為了投身文學的理想與抱負，縱使面對生活上的困苦與生計上的窘迫，也堅持向目標奮鬥；《五萬次失敗》便寫了愛迪生為了科研的理想，縱嘗了五萬次的失敗，但仍堅持地作不斷的試驗與創作發明；《與病毒作戰到底的何大一》中，敘述了何大一為醫療研究作出的貢獻：雖然在研發對治愛滋病毒時，屢受挫敗，但其仍堅持目標，繼續研發，最後終研製出「雞尾酒對治療法」；《諾貝爾—炸藥之父》同樣寫了諾貝爾為了科研的理想而堅持不懈的嘗試，然而，比《五萬次失敗》及《與病毒作戰到底的何大一》層次上有所遞升的是，諾貝爾面對的不只是多番嘗試後失敗的結果，且甚至面對了親人因發明火藥時不幸喪生的悲痛經歷以及自身生命上的危險，但仍義無反顧地堅持其理想與初衷；而《建築大師貝聿銘》寫的是建築師貝聿銘縱面對着眾人的紛議與譏諷，也堅持己見，最後其位於巴黎羅浮宮前透明金字塔的設計，成為了他的最著名及顯赫代表作之一；在《光纖之父 — 高錕》一文中，高錕同樣地在最初提出其想法念頭（以一條比頭髮絲更纖細的玻璃纖維來傳輸信息）時，受到他人的冷言譏諷，但高錕堅持其意念，朝着所製訂的目標邁進，終發明了光纖系統，取得重大的成就。

如以表格把各統計課文中，所蘊涵之「堅持」的主情意元素作不同次層次的分類，可見如下：

主情意元素	次層次細分	統計課文篇章名稱	精神層面
		《風之后 — 李麗珊》、	

⁹³ Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational goals Handbook II. America, N.Y.: McKay.

堅持	a. 堅持理想，不畏物理（如：體力疲勞、身體苦楚）上的艱辛	《一切從夢想開始》	物理上的障礙
	b. 堅持理想，不為生活上的困境而放棄	《「醜小鴨」安徒生》	經濟上的障礙
	c. 堅持理想，縱嘗了多次的失敗而屢敗屢試	《五萬次失敗》、	精神上的消耗
		《與病毒作戰到底的何大一》、	
		《諾貝爾—炸藥之父》	精神上的消耗（程度上的躍升：親人的離世及自身生命的危險）
	d. 堅持己見，不理會他人譏諷的說話與目光	《建築大師貝聿銘》、	人倫上的關係
		《光纖之父 — 高錕》	

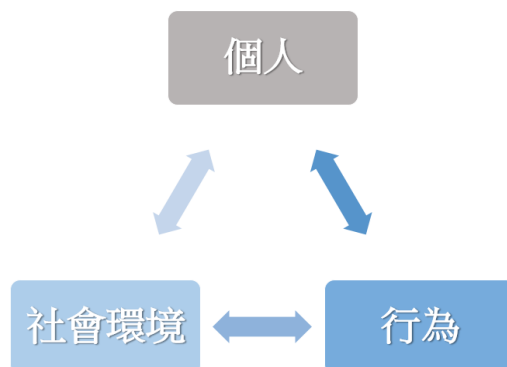
雖然在上述八篇統計課文中，各篇章皆圍繞着「堅持」為主情意元素以展開課題，然而，於上表可見，在主情意元素以下，能以不同的次層次所細分；而其中之精神層面又能再劃分成「物理上」、「經濟上」、「精神上」（包括低與高）及「人倫上」各層面的障礙與消耗。從中所見，即使僅僅只是一個單一的個人素質的情意元素（以「堅持」為例），但不同課文所呈現的層次與精神層面仍能有重大的分野；這等課文設計與西方學家 Piaget 及 Kohlberg 所指之：小六學童在此學齡上（約十一、二歲）的認知發展模式，已能處理若干不同的「抽象的、複雜的情意觀念」，並能對其中的事理加以進行「聯系性的概念聯想」，從而發展與內化（internalization）一些價值體系中情意與道德的原則，從而引導至成為個人日後的相應道德行為⁹⁴（馬和民，2002）所為之相應。

二、「社會性」：「階段性」關係到學童處於各年齡層，隨着其「個體邏輯推理程度」的躍升，其情意與道德發展階段的進展歷程也將涉獵到「社會化」（socialization）⁹⁵（莊稼嬰、默瑞·湯馬斯和汪欲仙，1998）。有學者

⁹⁴ 馬和民(2002)：《新編教育社會學》，蘇州，蘇州市永新印刷包裝有限責任公司。

⁹⁵ 莊稼嬰、默瑞·湯馬斯和汪欲仙(1998)：《兒童發展心理學》，臺北，三民書局。

指出：於這個學習特徵的歷程上，學生將不斷地透過與其身處的社會相互磨合，塑造個人的「行為型態、價值、標準、技巧、態度和動機」，從而促使個人行為「能夠符合特定的社會要求或規範」⁹⁶（Hetherington, Parke & Schmuckler, 2002）。Bandura（1999）⁹⁷於認知社會——學習論（cognitive social-learning theory）中，對此便提出了言簡但意賅的論析，見下圖：



當中指出了個人因素、行為與社會環境之間，存有複雜的「交互作用」之關係，意指：每項項目的改變與影響，所造成的變動方向，大多都是交互而非單向的，其稱之為「交互決定論」（reciprocal determinism）⁹⁸（Philip & Richard, 1998）。

於統計的人物傳記課文中，亦是意圖透過記敘社會上各楷模或名人的事跡，讓學生透過篇章以開拓視野、認識及接觸社會；而各出版商所選取之人物層面，其亦分別各處於社會上各個不同的階層，可見下表：

社會層面	記敘人物
本地	謝婉雯、高錕、李麗珊、李樂詩
國家	蘇軾、魯迅、桑蘭

⁹⁶ Hetherington, E. M., Parke, R. D., & Schmuckler, M. A. (2002). Child Psychology: A Contemporary Viewpoint. Canada: McGraw-Hill Ryerson, Limited.

⁹⁷ Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*. 2, 154-196.

⁹⁸ Philip, G. Z. & Richard, J. G.著，游恆山譯（1998）：《心理學導論》，臺北，五南圖書出版有限公司。

世界	安徒生、貝聿銘、愛迪生、貝多芬、諾貝爾、德蘭修女、海倫海勒、何大一
----	-----------------------------------

從上述列表中所見，綜合眾出版商所選取之人物傳記中所記敘的人物，其社會層面分別有來自本地、國家以及世界（海外）。本文曾於前文獻回顧部分（詳見第二章「西方的情意與道德教育理論——2.3.5」），敘述了四位相關學者之學說，其一致地表示：現實社會環境提供了讓「學童學習社會角色的機會」，同時，社會環境的形式與學童的情意與道德發展思維存在着密切的關係。而所謂「社會環境」，據學者所定義與細分：又可分成「真實情境」與「人造情境」兩種；換句話來說，學童「能透過所『經歷』的各種情境，以目睹社會（他人）的行為準則，繼而作出道德判斷並採取行動後所產生的後果」⁹⁹（莊稼嬰、默瑞·湯馬斯和汪欲仙，1998）。

統計教科書中，所編撰之人物傳記課文，傳主之選取分別來自各社會多元的層面，其事跡亦乃屬「真實情境」，促使學童能從閱讀中，不僅認識到社會的面貌，甚至會留意到他們自身與「成年人及社會的關係」¹⁰⁰（黃駿，2003）。這正如 Kohlberg 所言的：兒童和他人產生互動時，兒童會幻想自己成為別人，而以那些人的眼光來看自己和人生¹⁰¹（黃堅厚，1999）；簡言之，學童能從了解到篇章各傳主的在社會上的事跡，而有助指向自身「未來角色的社會學習過程」，這亦即是 Piaget 所指的學童的「預期社會化」（anticipatory socialization）¹⁰²（馬和民，2002）。

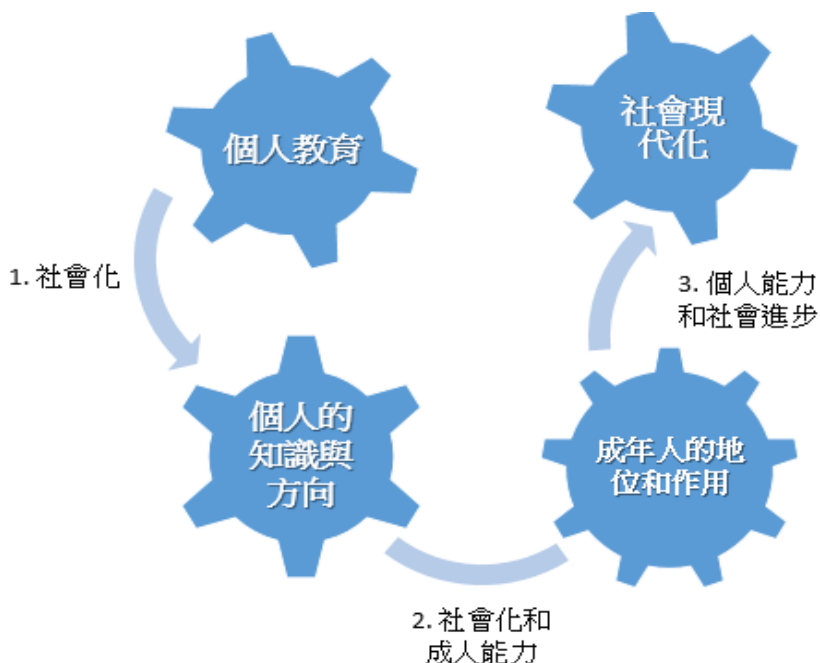
除上述以外，透過認識來自不同社會層面的人物以接觸多元化的社會，還能有助於學童藉此獲取「知識、能力和現代化的價值觀」。這是因為：隨着學童對社會的認知增加，理解到社會概念、對社會地位的期望以及成人的能力等，皆能促使自身「個人能力上增加了對社會和社會組織複雜性的了解與財富」，可以下圖作輔助分析：

⁹⁹ 同註 95。

¹⁰⁰ 同註 71，頁 135-138。

¹⁰¹ 黃堅厚(1999)：《人格心理學》，臺北，心理出版社。

¹⁰² 同註 94。



此圖則恰如 Durkheim 所指的社會心理階段，學童會傾使把自己和他人「連續不斷地適應和取向，促成一種新的水平的社會互動」¹⁰³（Philip & Richard, 1998）。

三、「模仿（權威）性」：「社會性」又離不開楷模學習（modeling），也稱觀察學習（observational learning）：「我們常說『耳濡目染』與『潛移默化』，也就是強調兒童經模仿而學到社會行為的歷程」¹⁰⁴（張春興和林清山，1989）。不難發現，在社會學習論裏頭，不少對此作相關研究的學者也提出「模仿（權威）性」（imitation）一兒童情意與道德發展之學習特徵，認為：學童透過「社會化」，可從中經由觀察他人的行為表現而習得自身的某種行為，而被觀察的對象則通稱為「榜樣」（model）¹⁰⁵（黃堅厚，1999）。

在統計課文中，人物傳記課文裏所記敘的人物事跡也見其有激發「模仿（權威）」一特點，舉例說：

《風之后 — 李麗珊》、《「醜小鴨」安徒生》、《五萬次失敗》及《諾貝爾—炸藥之父》四篇課文皆圍繞着「堅持」及「刻苦努力」為主題，

¹⁰³ 同註 98。

¹⁰⁴ 同註 4。

¹⁰⁵ 同註 101。

前兩篇課文分別敘述李麗珊和安徒生不畏身體上、生活上的障礙與挫折，努力衝破此等困難，堅持繼續邁向其理想；另外後兩篇課文則敘述愛迪生和諾貝爾縱使面對了數以千計的失敗經歷，但仍堅持信念，永不言棄，繼續為已認定的目標奮鬥不懈。上述這些人物傳記對學童的學習而言，能呈現成「外在的增強效果」，激發他們在觀察過後，得到對此等行為的後果預期，從中取出「正性的增強」，以有助個人的「行為再造」¹⁰⁶（黃堅厚，1999）。

又例如《一切從夢想開始》和《建築大師貝聿銘》兩篇課文同以「堅持」與「肯定自我」為題，記載了李樂詩和貝聿銘縱使應對着體力上的負荷或是眾人的誹議，但其對自我能力的肯定和態度上的堅守，令他們最終也取得了相關方面的成就。這些人物傳記的記敘，則能對學生在情意發展的路段上，激發其「自我增強的作用」（self-reinforcement），這是因為學生能把傳主的經歷與自身的經歷聯繫在一起。比方說：學生曾嘗過被他人的誹議，令其對自身本來信念作出動搖。這些類近的事情，如學生能獲得「外在」的「正性增強」，會能有效地讓他們加添「期望」至學習歷程中，從而帶動至「自身的增強作用」，激使他們重覆原來的行為以獲取滿足感¹⁰⁷（黃堅厚，1999）。

與此同時，當學生的行為表現受對外來的刺激與激發，其會對「自我觀念」（self-concept）進行調節，以試圖從「模仿」中，調整自身的行為與期望，最後達成獲得最新的道德價值觀。Bandura（1974）把它稱為「自我調節作用」（self-regulation）¹⁰⁸。

故此，由於不少統計課文中所蘊含之情意元素（見表二），如「堅持」、「肯定自我」、「刻苦努力」、「樂觀豁達」等，皆是：一、「模仿該行為是在觀察者的能力範圍之內」；二、「楷模受到正面的認知」及；三、「這個行為被視為具有強化效果」，故能達到富影響與推動「模仿（權威）性」的效能¹⁰⁹（Bandura, 1977）。

¹⁰⁶ 同註 101。

¹⁰⁷ 同註 101。

¹⁰⁸ Bandura, A. (1974). Behavior theories and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.

¹⁰⁹ Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

3.2.2 綜合十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記所蘊含的情意元素與香港課程發展議會課程文件中對小六學童之情意教學元素建議之關係

本文於文獻回顧部分中，曾把香港課程發展議會對學童情意教學的學習目標以表列列出（詳見第二章 2.1「小六中國語文科中情意教學的內涵」）。具體而言，可獲悉香港課程文件針對小學生的情意與道德發展之所需，主要提倡了七個首要培育的價值觀；並將它們分成「個人」、「親屬、師友」及「團體、國家、世界」三個層面。以下把統計課文所蘊含之情意元素與上述課程文件的提倡學習項目作比對，見如下：

甲、個人

個人層面	課程文件之首要培育價值觀之建議	統計課文所蘊含之情意元素
	堅毅	堅持
	責任感	/
	誠信	/
	/	刻苦努力
	/	積極克服障礙(身體殘疾)
	/	樂觀豁達，面對逆境處之泰然
	/	勇敢
	/	肯定自我

乙、親屬、師友

親屬、師友	課程文件之首要培育價值觀之建議	統計課文所蘊含之情意元素
	尊重他人	/
	關愛	關愛、憐憫貧病弱勢

丙、團體、國家、世界

團體、 國家、 世界	課程文件之首要培育價值 觀之建議	統計課文所蘊含之情意元素
	國民身份認同	愛國精神
	承擔責任	/
	/	無私奉獻
	/	捨己為人
	/	對世界抱大同、平等之心

從上述列表中可得悉，香港課程發展議會為小學學童訂立各情意教學範疇的學習要點時，在三個取向層面的分佈有致，期望學生於各三個取向層面的情意道德也應平均得以培育和涉獵。就香港課程議會（2004）所解釋：在「個人」層面主要的要求是人格的優化；在「親屬・師友」層面則是自親及疏，由親愛家人做起，以至於關心日常生活所接觸的其他人；在「團體・國家・世界」層面則再推己及人，及於整個社會群體，發揮民胞物與的精神¹¹⁰。

審視統計課文，在 17 篇（其中 2 篇課文分別重覆了一遍）人物傳記中，所蘊含之情意元素同時亦包涵了香港課程發展議會所建議的三個情意層面，而當中，以「個人」的情意項目為最多；其次為「團體、國家、世界」；最少者為「親屬、師友」。細緻來看，在「個人」層面上，於統計課文中分別包涵了：「堅持」、「刻苦努力」、「積極克服障礙(身體殘疾)」、「樂觀豁達，面對逆境處之泰然」、「勇敢」和「肯定自我」六個情意細目；若與課程文件作比對，其中「堅持」見與「堅毅」一建議學習情意元素為之呼應，而課程文件所建議的其餘兩項情意元素：「責任感」和「誠信」則與統計課文中所蘊含的其餘五個情意項目不為之相對。

「親屬、師友」方面，「關愛」一課程文件之建議情意元素則與人物傳記：《懷大愛心・做小事情》以及《懷大愛心的德蘭修女》兩篇課文內所蘊含的「關愛、憐憫貧病弱勢」相應；然而，課程文件中，「尊重他人」一情意欄目則未有被統計課文所囊括。另外，在「團體、國家、世界」一層面上，在課程文件中「國民身份認同」與統計課文中的「愛國精神」相互對應；然課程文件中的「承擔責任」，以及統計課文內所內含的「無私奉獻」、「捨己為人」及「對世界抱大同、平等之心」則未見彼此呼應。

¹¹⁰ 同註 39，檢自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/chapter2.pdf> 瀏覽日期：2018.3.29

在情意教育課程設計（Affective Education Curriculum）中，所提倡的主要目的是：「心靈層面的教育，諸如助人、利他、合群等高尚情操和品格的教育」¹¹¹（謝永南，1995）；而在設定教學目標時，教育官方機構往往建議學童學習的認知領域應包括「認知、情意、技能」三層次，其中並尤其強調「知、情、意」三個成分概念需統整合一¹¹²（常雅珍，2005）。意思是指：課程（包括課材之編撰與選取）要讓學生在「認知、情感與行為」三個向度同時得以有所獲益而啟發。與此同時，情意教育的裝備與培育，有指應是指向「加強現在及未來的準備」；在輔導功能上，亦應「重視預防甚於矯治」¹¹³（曾燕春，1996）。

而回顧所研究的人物傳記課文，亦見都同時有根據上述課程之設計原則及指向得以表現，如課文中情意元素之蘊含，皆包含了從個人品格上的德目修為、親屬朋友間的人倫關愛，以及對社會、國家、世界的愛國及對世界社群的無私大愛等類別，心靈層面上的教育皆見一直層層推展及延伸；同時，統計的人物傳記篇章，都見先從敘述名人事跡，以先引導學童對人物行為進行「觀察」，以至讓其「獲得預期效益」，繼而以「正面」的對所透過課文所帶出情意元素表示肯定及「鼓勵」收結¹¹⁴（歐用生，1998），這種表現手法皆見配合了「知、情、意」三個價值基礎的向度。轉換另一個角度來看，課文同時並非以「說教」的形式展現；反之，則是展示出一個人物「楷模」的形象，讓學童對當中所蘊藏的情意與道德價值得以感受、逐步內化，讓其有所依循，這都配合了課程文件所提倡的「重預防，甚於矯正」的大原則。

3.2.3 於各自十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記的分類涵蓋面之分析

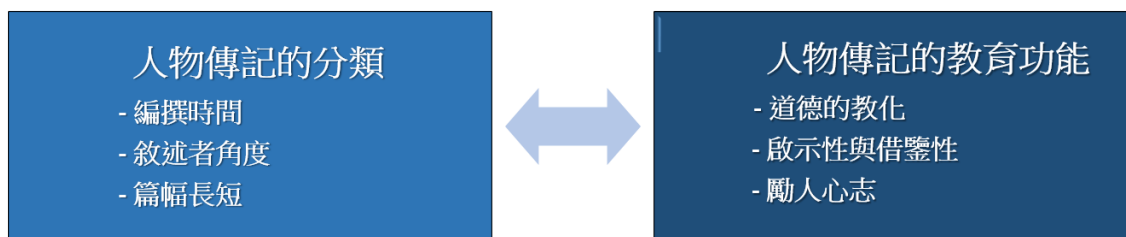
本文曾於上文「人物傳記的分類與教育功能」（詳見「文獻回顧——2.2.2」）一部分，闡述了相關的人物傳記的引用理論以作與統計篇章課文的對照，可以下列圖式概括：

¹¹¹ 謝永南(1995)：情意教育的特質與教學策略，《北縣教育》，6，頁 18-22。

¹¹² 常雅珍(2005)：《國小情意教育課程 正向心理學取向》，臺北，心理出版社。

¹¹³ 曾燕春(1996)：情意為本的開放教育，輯於《開放教育情意教學》，高雄，復文圖書，頁 91-114。

¹¹⁴ 歐用生(1998)：學校情意課程與兒童人格建構，《國民教育》，38(4)，頁 2-10。



先從人物傳記的分類而言之，一、「編撰時間」：各自十一套出版商的小六教科書裏，所選取與編撰的人物傳記中傳主的時期分類有見不同，見表如下：

出版商	課文名稱	人物時期分類			
		當代	現代	近代	古代
A	《站在謝婉雯的銅像前》	謝婉雯			
	《蘇軾》				蘇軾
	《魯迅》		魯迅		
B	/	/	/	/	/
C	《「醜小鴨」安徒生》			安徒生	
	《光纖之父 — 高錕》	高錕			
	《建築大師貝聿銘》	貝聿銘			
	《風之后 — 李麗珊》	李麗珊			
D	《五萬次失敗》		愛迪生		
	《扼住命運的咽喉》				貝多芬
E	《諾貝爾—炸藥之父》			諾貝爾	
	《懷大愛心的德蘭修女》	德蘭修女			
F	《在黑暗中發光的海倫海勒》	海倫海勒			
	《與病毒作戰到底的何大一》	何大一			
	《一切從夢想開始》	李樂詩			
G	《懷大愛心・做小事情》	德蘭修女			
	《桑蘭與她的奧運夢》	桑蘭			
H	《站在謝婉雯的銅像前》	謝婉雯			
I	/	/	/	/	/
J	/	/	/	/	/
K	/	/	/	/	/

從上表中所見，各出版商所記述之傳主時期由「古代」、「近代」、「現代」以至「當代」不等。綜觀而言，所選以「當代」人物作人物傳記的數量為之最多，次數共有 11/17（其中有 2 篇各分別重覆了一遍）；其餘現代、近代及古代之人物選取則各佔了 2/17；若以各出版商分別析之，可見有個別出版商（如出版商 A、D、E）所選以的人物傳記的人物時期分類涵蓋面分別至當、現、近、古代平均有致，人物時期之多元化展現，亦從而促使學生之認知與視野觀得以擴闊；反之，有個別出版商（如出版商 C、F、G）則其所選取的人物傳記的人物時期只集中於當代，故人物時期之選材顯得較為狹隘；另外，亦有出版商（如出版商 B、I、J、K）沒有選以任何的人物傳記作為教科書上的課材。

據陳蘭村（1999）所析論：「時」者，即解「時代、時機，是一個人物所處之活動時間背景」，人物身處之時代，又牽涉到當時的社會環境，對其的命運前途、際遇等，都存在着不可分割的關係；及至其事跡經歷，能帶予讀者有關當時「時」的命運哲理之信息，從而達致一定的教育作用¹¹⁵。舉例說，在《站在謝婉雯的銅像前》一課文中，敘述傳主謝婉雯醫生面對着當時的惡疾——「非典型肺炎」，在當刻的時態與其身處之社會環境，促使謝婉雯醫生毅然選擇主動走上醫治疫症的前線工作，最後促成犧牲了她的性命。課文透過敘述謝婉雯醫生當代之事跡，欲藉此帶出其「勇敢」與「捨己為人」之情意元素，而此等教育效能又正正與傳主的時代背景，亦即是郭久麟（2009）所言之：「勢」；「事勢」離不開關係¹¹⁶。

二、「敘述者角度」上：可分成「自傳」與「他傳」兩者。以藝術結構上言之，「自傳」是傳主，又是執筆之人把自身「從生活磨難中摔打出來的自白」，故依陳蘭村（1999）的說法：是以一個「『藝術家的感情』回顧自己的過去，將自己藝術性格的成長和歷史風雲、社會風情等，有機地編綴在一起」¹¹⁷，故此，「自傳」以第一身的寫作手法，所帶出來「情」的信息，應來得更富有「真實性」，更為令讀者所傾心。然回視各出版商所編撰的人物傳記課文，全皆以「他傳」形式作敘述，把記事、寫人，甚或個別篇章加滲的一點議論，以三結合的方式地描述出來。這樣的表現形式，則能造出「行雲流水的通暢感」之美¹¹⁸（白樺、寒山碧和華永烈，2000）。

¹¹⁵ 陳蘭村(1999)：《中國傳記文學發展史》，北京，語文出版社。

¹¹⁶ 郭久麟(2009)：《中國二十世紀傳記文學史》，山西，山西人民出版社。

¹¹⁷ 陳蘭村(1999)：《中國傳記文學發展史》，北京，語文出版社。

¹¹⁸ 白樺、寒山碧和華永烈(2000)：《香港傳記文學發展特色及其影響》，香港，東西文件事業公司。

三、「篇幅長短」方面：於統計課文內，有對傳主的生平事跡的反映是較「整體性」（大傳/傳略）的，也有是「階段性」或「局部性的」（小傳）。有學者指出：選用反映傳主的生平事跡的「整體」或「局部」，取決於其寫作之動機：以建構「個人主體」為主（針對其情意、道德或品格加以細膩地描繪）；或是以呈現「民族國家」精神為主要本位？若是前者，則較大可能將選以「階段性」或「局部性」的形式；反之是後者的話，則多選以「整體性」的表現手法，以呈現予讀者較詳細與前後連貫的人物性格面貌，從而有助刻劃民族精神¹¹⁹（陳蘭村，1999）。而於所研究的人物傳記課文中，各出版商分別選以「整體性」或「階段性」的寫作形式則見數量大致平均，可見表如下：

出版商	篇幅長短	課文名稱
A；H	「階段性」/ 「局部性」	《站在謝婉雯的銅像前》
C		《風之后 — 李麗珊》
D		《五萬次失敗》
		《扼住命運的咽喉》
E； G		《懷大愛心的德蘭修女》、 《懷大愛心·做小事情》
F		《與病毒作戰到底的何大一》
		《一切從夢想開始》
G		《桑蘭與她的奧運夢》
A	「整體性」	《蘇軾》
		《魯迅》
C		《「醜小鴨」安徒生》
		《光纖之父 — 高錕》
		《建築大師貝聿銘》
E		《諾貝爾—炸藥之父》
F		《在黑暗中發光的海倫海勒》

上述人物傳記課文所採用之「整體性」或「階段性」的寫作形式各有好處，據陳蘭村（1999）所形容：「整體性」的表現手法，「因傳主一生經歷而體現出直線縱式結構，以讓讀者在動態一面縱觀傳主『社會化』的過程，以其較完整性的經歷追憶為主線」；而「階段性」的表現手法則能「以靜態一面，蕩去時間因素從空間角度去刻劃一些極富性格的細節」¹²⁰。

¹¹⁹ 同註 115。

¹²⁰ 同註 115。

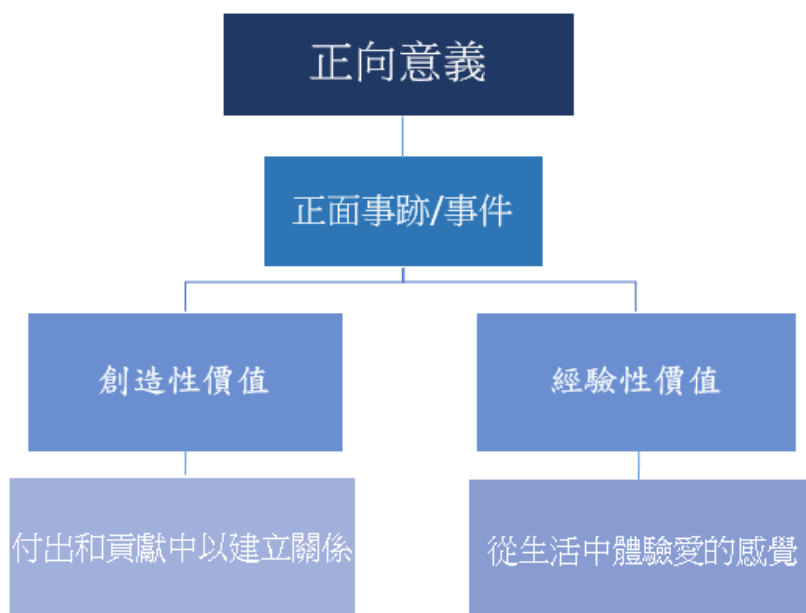
而從人物傳記的三大教育功能與教科書的人物傳記課文作比對，則得出以下結果：

出版商	記敘人物	成就領域	教育功能分類		
			道德的教化	啟示性與借鑒性	勵人心志
A	謝婉雯	醫學	捨己為人	/	勇敢
	蘇軾	文學	/	樂觀豁達，面對逆境處之泰然	
	魯迅	文學	愛國精神	/	/
B	/	/	/	/	/
C	安徒生	文學	/	堅持；刻苦努力	
	高錕	科研	無私奉獻	堅持	
	貝聿銘	建築	/	堅持；肯定自我	
	李麗珊	運動	/	堅持；刻苦努力	
D	愛迪生	科研	/	堅持；刻苦努力	
	貝多芬	音樂	/	/	積極克服障礙 (身體殘疾)
E	諾貝爾	科研	/	堅持；刻苦努力	
	德蘭修女	慈善	關愛、憐憫貧病 弱勢； 對世界抱大同、 平等之心	/	/
F	海倫海勒	慈善	/	/	積極克服障礙 (身體殘疾)
	何大一	醫學	無私奉獻	堅持	
	李樂詩	運動	/	堅持；肯定自我	
G	德蘭修女	慈善	關愛、憐憫貧病 弱勢； 對世界抱大同、 平等之心	/	/
	桑蘭	運動	/	/	積極克服障礙 (身體殘疾)
H	謝婉雯	醫學	捨己為人	/	勇敢
I	/	/	/	/	/
J	/	/	/	/	/
K	/	/	/	/	/

從「道德的教化」方面言之，可見上述統計之人物傳記課文皆是圍繞着正向積極、善性導向的情意與道德價值觀，如：「關愛、憐憫貧病弱勢」、「對世界抱大同、平等之心」；及至「愛國精神」、「無私奉獻」和「捨己為人」等，都與中國傳統人物傳記所提倡之：

愛國家、愛人民，勇於獻身、奉獻等思想；俠肝義膽、見義勇為、扶弱鋤強的思想以及昂揚奮進、追求事功、百折不撓的奮鬥精神，這都是歷代傳記文學的主流¹²¹（白樺、寒山碧和華永烈，2000）。

相互吻合。從統計的人物傳記課文中所見，皆其中往往有其強烈的、鮮明的道德倫理觀念貫穿着，具明顯的道德上的教化與薰陶之意圖；同時，上述人物傳記課文所記載的，都是傳主既真實，且正面的事跡，從中包括着傳遞「創造性價值」和「經驗性價值」的生命意義予學生，讓學生從中學懂透過「付出和貢獻中以建立關係」及「從生活中體驗愛的感覺」，以達致培養學生思考與感受情意的內在及正向意義，見下圖¹²²（常雅珍，2005）：



而從「啟示性與借鑒性」及「勵人心志」方面析之，以大部分的出版商所統計的人物傳記課文而論，其所蘊含之情意元素（尤以「個人」品格德目為主），亦見附啟迪後進及激憤之功能，例子如：《風之后 — 李麗珊》、

¹²¹ 同註 118。

¹²² 同註 112。

《「醜小鴨」安徒生》（出版商C）、《五萬次失敗》（出版商D）、《諾貝爾一炸藥之父》（出版商E）其中所提倡的情意培育項目也是提倡着堅持與刻苦努力的重要性；又如：《建築大師貝聿銘》（出版商C）及《一切從夢想開始》（出版商F）也是講述傳主堅定自身意志和信念、肯定自我，最後能克服障礙以取得成功。由於這些課文中所記敘的人物事跡與情意內涵同見能被加以應用於現實生活中，學生可從中得以「從前人學習經驗，不管是成功的或者是失敗的教訓都可以汲取，進而激勵自己循徑邁向成功」¹²³（白樺、寒山碧和華永烈，2000），所以，故具有作示範性與可操作性的現實作用。

然而，有些個別的情意元素，如《扼住命運的咽喉》（出版商D）、《在黑暗中發光的海倫海勒》（出版商F）、《桑蘭與她的奧運夢》（出版商G）是以身體殘疾為主題，鼓勵學生積極面對肢體上缺陷；但除非是針對同患有肢體不便的、身有同感的學生而言，否則，這等個別的情意項目則見只具「勵人心志」之用，卻不能被學生加以作「借鑒」。

第四章：建議

4.1 綜合十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記所蘊含的情意元素與小六生學齡上情意道德發展之關係上的缺失建議

鍾聖校（2000）曾指出：「不可諱言的是，情意教學所努力的理性感性溝通統整效果，難以在短時間見到」¹²⁴。簡言之，情意的教育，非能收立竿見影之效；要真真正正地配合到學童長遠上的情意發展培育（尤以學童每日最常接觸到的教材——教科書），更應加倍注意的是：是否已備有全盤性的規劃？

綜合上文「研究成果」一部分的考察，可見本港現行十一間出版商之中文科小六級別教科書中，在有關選取與編輯人物傳記課文所蘊含之情意元素時，有以下情況：

- (i) 多集中在「個人素質」與「社會、國家、世界」兩個情意取向層次為主；而其中以「個人素質」層面作主導，有關「個人素質」的情意元素細目出現在課文的次數佔了所有統計篇章的 10/17；有關「社會、國家、世界」的情意

¹²³ 同註 118。

¹²⁴ 鍾聖校(2000)：《情意溝通教學理論：從建構到實踐》，臺北，五南圖書出版股份有限公司。

元素細目則出現在課文的次數為 7/17（其中 2 篇課文均為重覆篇章，故實際「社會、國家、世界」的情意元素細目單一出現在統計課文的次數僅為 5 遍）。

(ii) 「人倫關係」（家庭、師長、朋輩）的情意取向層次被完全忽略，並未有任何一篇統計課文所蘊含之情意元素與此取向層次相互吻合。

然而，根據前文所提及到四位西方學者對學童情意與道德發展上的考察研究：隨着學童的年齡漸長（尤見本文所針對之研究對象為小學年級中最高年齡級別的小六生），對其年齡層的情意教學之取向層次亦應有所昇華；故此，情意教學範疇的學習要點理應較多集中於「人倫關係」與「社會、國家、世界」兩大類別為主，並應以後者為重；個別的情意元素培育，則可能略有涉及「個人」層面，然不應為小六情意教學內涵的重點。因此建議：出版商在設計人物傳記課文的課材時，應考慮到情意價值的「層級性」（hierarchy），增添更多「人倫」及「社會」（不僅是處於各不同社會層面的人物選取，反之應考慮到情意元素的涵蓋層次）有關的指導和榜樣的情意元素培育項目¹²⁵（鍾聖校，2000）。

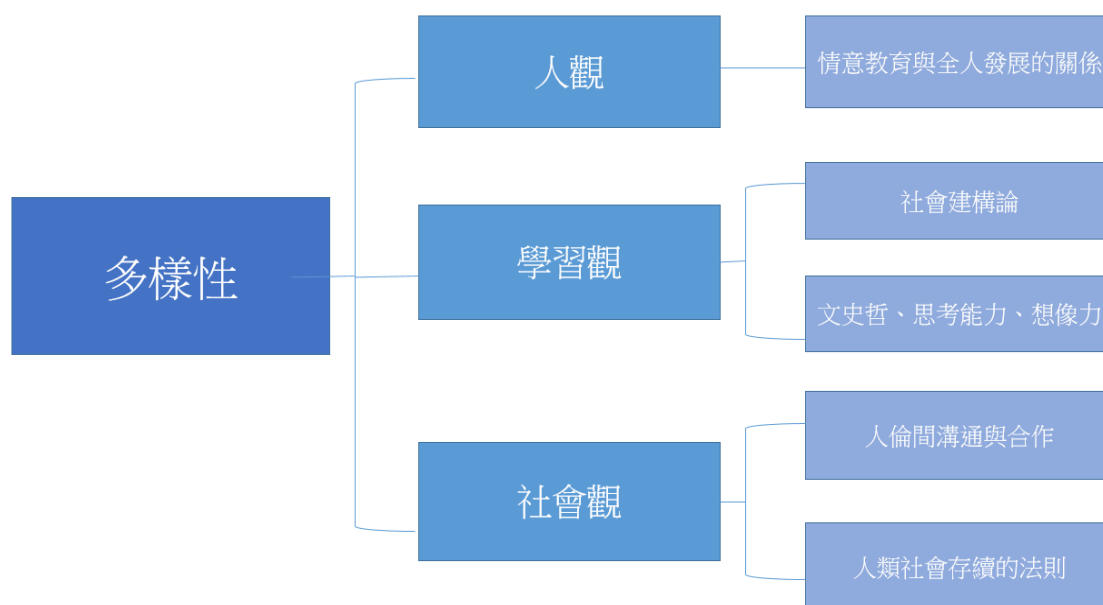
4.2 於各自十一套出版商的小六教科書，所選取與編撰的人物傳記之缺失建議

正如前文所敘述：提供「楷模」（modeling）讓學童得以依循模仿和學習有着各式各樣的好處；同時，亦與小六學童學齡上的情意發展特徵（「社會性」與「模仿（權威）性」）為之相應。然而，回顧各自十一套出版商的統計課文，仍見有個別出版商並未有編撰或選取相關人物傳記之課材（如：出版商 B、I、J、K）；故針對性地建議：其可加滲此類型的文體篇章至教科書的編選中。

除此之外，據孫效智（1999）對「客觀價值」的特徵學習建議，其對情意教學的其中一個建議的價值觀為「多樣性」（multiplicity），其解釋：價值其實僅是一個統稱，事實上，其囊括多項分類（classification），例如藝術、科學、經濟、親情、友誼等¹²⁶，可見表如下：

¹²⁵ 同註 124。

¹²⁶ 孫效智(1999)：《當宗教與道德相遇》，臺北，台灣書店。



有見及此，回顧各有編輯及選取到以人物傳記作為課材的出版商，其中課文內蘊含之情意元素，卻亦皆僅僅涉及兩個層面（「個人」與「社會、國家、世界」）；而其中的情意元素細項亦廖廖可數（詳見表三：統計課文內所蘊含之情意元素所屬之取向層次的分類）。故此建議：各出版可多參照其他如：公民與道德、生活倫理與團體輔導課中，不同的情意課程設計，以按着日新月異的社會觀與隨時代學習觀，增添更多不同與時並進的情意元素學習內涵，例如：環保、公民責任等價值觀¹²⁷（鍾聖校，2012）。

第五章：研究限制

是次研究，因在客觀上有礙於時間及資源的不足；而同時在主觀方面受個人的識見所限，故在最初擬定研究的範圍上顯得略有狹隘，導致於研究過程中，受到不同的條件所規限。例如：未有足夠時間與能力考究及閱覽更多不同地區，像新加坡、台灣等鄰近地方的相近教科書題材研究；除此之外，本文亦未有參考更多等地相關的情意課程內涵設計建議，以擴闊個人的研究視野，藉以充足本文在「教科書比照分析」及「相關改善建議」兩部分的個人論點。

另一方面，由於本文在選材上僅局限於對人物傳記的課文研究，故導致於分析上，亦未有全面地兼顧到眾出版商在編選整年所有小六課文時，整體

¹²⁷ 鍾聖校(2012)：《正向心理情意教與學》，臺北，五南圖書出版公司。

對小六學童情意元素的培育。例如有可能部分情意元素的議題，如「親屬、朋友」一層面的元素內涵，分散於其他不同類型的文體篇章課文內，然而，具體的情況則有待日後再作相關的研究時，可待進一步深化的考究。

第六章：結論

本文乃是一篇針對現行坊間十一間出版商，於小六級別中國語文科中有關以人物傳記作選取與編撰課文的本科學位研究論文，撰寫之目的則僅為「小試牛刀」，嘗試透過整合於大學年間所集得之對本科的認知，以展開論說相關文體對小六學童之情意培育現況，並期望藉以豐富個人撰寫論文的經驗，能為下一次作更高學歷以及更為詳盡的質性研究論文時，作下一個良好的奠基。

附件

表一：香港現行坊間十一套中國語文科小六級教科書中人物傳記的課文統計

出版商 A			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	四	《站在謝婉雯的銅像前》	謝婉雯
小六下一	四	《蘇軾》	蘇軾
	五	《魯迅》	魯迅
小六下二	/	/	/
出版商 B			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	/	/	/
出版商 C			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	七	《「醜小鴨」安徒生》	安徒生
	七	(第2版)《光纖之父 — 高錕》	高錕
	八	《建築大師貝聿銘》	貝聿銘
	自學	《風之后 — 李麗珊》	李麗珊
小六下二	/	/	/
出版商 D			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	四	《五萬次失敗》	愛迪生
	五	《扼住命運的咽喉》	貝多芬

出版商 E			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	十一	《諾貝爾—炸藥之父》	諾貝爾
	十二	《懷大愛心的德蘭修女》	德蘭修女
出版商 F			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	四	《在黑暗中發光的海倫海勒》	海倫海勒
	六	《與病毒作戰到底的何大一》	何大一
	自學	《一切從夢想開始》	李樂詩
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	/	/	/
出版商 G			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	九	《懷大愛心・做小事情》	德蘭修女
	十	《桑蘭與她的奧運夢》	桑蘭
小六下二	/	/	/
出版商 H			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	自學	《站在謝婉雯的銅像前》	謝婉雯
小六下二	/	/	/

出版商 I			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	/	/	/
出版商 J			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	/	/	/
出版商 K			
課本	課業	課文	記敘人物
小六上一	/	/	/
小六上二	/	/	/
小六下一	/	/	/
小六下二	/	/	/

參考文獻

書籍

1. 游恆山(1995)：《心理學》，臺北，五南出版社。
2. 陳奎熹(1998)：《教育社會學》，臺北，師大書苑出版社。
3. 張春興和林清山(2000)：《教育心理學》，臺北，東華出版社。
4. 林淑梨(1994)：《人格心理學》，臺北，心理出版社。
5. Young & Michael F. D (2002)：《知識與控制：教育社會學新探》，上海，華東師範大學出版社。
6. 皮亞傑著，王憲鈿等譯(1981)：《發生認識論原理》，北京，商務印書館。
7. (美)維而斯曼著，袁振國主譯(1997)：《教育研究方法導論》，北京，教育科學出版社。
8. 王文科和王智弘(2010)：《教育研究法》，臺北，五南圖書出版股份有限公司。
9. Berelson, B. (1954). Content analysis in communication research. Glencoe. IL: The Free Press.
10. 中國大百科全書總編輯委員會(1988)：《中國大百科全書·中國文學卷》，北京，中國大百科全書出版社。
11. 司馬遷撰，裴駢集解，司馬貞索隱，張守節正義(1987)：《史記》，上海，上海古籍出版社。
12. (清)永瑤等(1965)：《四庫全書總目（上、下）》，中國，中華書局。
13. 劉孝嚴和王湘(2004)：《中國古代常用文體規範讀本》，長春，吉林人民出版社。
14. André M. 著，陳蒼多譯(1986)：《傳記面面觀》，臺北，臺灣商務印書館。
15. 楊正潤(1994)：《傳記文學史綱》，南京，江蘇教育出版社。
16. 皮亞傑著，傅統先譯(1982)：《兒童的心理發展》，山東，山東教育出版社。
17. 邵瑞珍(2003)：《教育心理學》，上海，上海教育出版社。
18. 皮亞傑著，傅統先譯(1984)：《兒童的道德判斷》，山東，山東教育出版社。
19. 涂爾幹(2002)：《社會學與哲學》，上海，上海人民出版社。
20. 高覺敷和葉浩生(2005)：《西方教育心理學發展史》，福建，福建教育出版社。
21. 黃月霞(1989)：《情感教育與發展性輔導》，臺北，五南圖書出版公司。
22. 陳會昌(2004)：《道德發展心理學》，安徽，安徽教育出版社。
23. 岑國楨等主編(1999)：《品德心理研究新進展》，上海，學林出版社。
24. Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. America, California: Stanford University.
25. Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational goals Handbook II. America, N.Y.: McKay.

26. 馬和民(2002)：《新編教育社會學》，蘇州，蘇州市永新印刷包裝有限責任公司。
27. 莊稼嬰、默瑞·湯馬斯和汪欲仙(1998)：《兒童發展心理學》，臺北，三民書局。
28. Hetherington, E. M., Parke, R. D., & Schmuckler, M. A. (2002). *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint*. Canada: McGraw-Hill Ryerson, Limited.
29. Philip, G. Z. & Richard, J. G. 著，游恆山譯 (1998)：《心理學導論》，臺北，五南圖書出版有限公司。
30. 黃堅厚(1999)：《人格心理學》，臺北，心理出版社。
31. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
32. 常雅珍(2005)：《國小情意教育課程 正向心理學取向》，臺北，心理出版社。
33. 陳蘭村(1999)：《中國傳記文學發展史》，北京，語文出版社。
34. 郭久麟(2009)：《中國二十世紀傳記文學史》，山西，山西人民出版社。
35. 白樺、寒山碧和華永烈(2000)：《香港傳記文學發展特色及其影響》，香港，東西文件事業公司。
36. 鍾聖校(2000)：《情意溝通教學理論：從建構到實踐》，臺北，五南圖書出版股份有限公司。
37. 孫效智(1999)：《當宗教與道德相遇》，臺北，台灣書店。
38. 鍾聖校(2012)：《正向心理情意教與學》，臺北，五南圖書出版公司。

期刊文章

1. 陳祥勇(2014)：典範人物對資優學生角色楷模的影響成效，《資優教育季刊》，132，頁 29-36。
2. Gianakos, I. (1995). The relation of sex role identity to career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*. 46, 131-143.
3. Lusso, A., Funk, D. P., & Strang, J. D. (2004). Attribution retraining increases career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*. 44(4), 376-386.
4. Muscroft, J., & Bowl, R. (2000). The impact of depression on caregivers and other family members: implications for professional support. *Counseling Psychology Quarterly*, 13(1), 117-134.
5. 陳蘭村(2008)：略論名人傳記的閱讀功效，《荊門職業技術學院學報》，23(8)，頁 3-6。
6. 李煒(2015)：語文教學對兒童德育的重要性，《語文教學與研究（大眾版）》，8，頁 85。

7. 余婉兒(2010)：道德價值取向比較：香港及台灣小學中國語文教科書研究，輯於《中國語文課程改革中的有效教學與教師行為國際研討會論文集》，香港，文思出版社，頁 95-100。
8. 何文勝(2007)：香港一套初中語文教科書的價值取向研究，《基礎教育學報》，16(2)，頁 84-98。
9. 何文勝(2008)：臺灣四套語文教科書的價值取向研究，《課程研究》，4(1)，頁 41-63。
10. 易法建和黃文勝(2005)：皮亞傑的兒童道德發展理論及其啟示，《廣州師範大學學報（哲學社會科學版）》，41(4)，頁 94-97。
11. 馬艷麗(2007)：對皮亞傑《發生認識論原理》中教育觀點的理解，《遼寧行政學院學報》，9(2)，頁 152。
12. 韓兆琦(1997)：中國古代傳記文學略論，《北京師範大學學報》，4，頁 13-20。
13. 杜呈祥(1962)：傳記與傳記文學，輯於《什麼是傳記文學》，臺北，傳記文學出版社，頁 14-23。
14. 陳蘭村(1998)：中國傳記文學：一個發展着的文類，《浙江師範大學報（社會科學版）》，6，頁 51-55。
15. 韓春萌(2006)：論傳記文學的分類及其文關特徵——兼就所謂「兩韓之爭」與韓哈先生商榷，《江西教育學院學報（社會科學版）》，27(2)，頁 76-80。
16. 廖佩莉(2017)：「情」與中國語文教學，輯於《漢語教學與文化新探》，香港，中華書局，頁 52-65。
17. 李燕偉(1997)：淺談語文教學中的情意教育，《河北成人教育》，1，頁 46-47。
18. 郭如育(2011)：國中生情意教育的重要性及其課程設計原則，《中等教育》，62(2)，頁 138-154。
19. 陳蘭村(1984)：略論我國古代傳記文學的起源，《人文雜誌》，3，頁 114-118。
20. 郭久麟(2000)：傳記文學的性質及功能，《重慶廣播電視大學學報》，2，頁 39-41。
21. 陳蘭村和許曉平(2006)：傳記文學與人格素質教育，《荊門職業技術學院學報》，21(5)，頁 28-32。
22. 胡凱(2006)：認知心理學發展對思想政治教育的啟示，《中南大學學報（社會科學版）》，12(4)，頁 500-505。
23. 黃駿(2003)：當代西方道德教育的理念與實踐，《廣西民族學院學報（哲學社會科學版）》，25(5)，頁 135-138。
24. 范琪和賈林祥(2009)：西方道德認知理論與測量方法的演進，《徐州師範大學學報（哲學社會科學版）》，35(5)，頁 87-92。
25. 班圖拉(1965)：替代過程：非嘗試學習，《實驗社會心理學的新進展》，2，頁 3。

26. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*. 2, 154-196.
27. Bandura, A. (1974). Behavior theories and the models of man. *American Psychologist*, 29, 859-869.
28. 謝永南(1995)：情意教育的特質與教學策略，《北縣教育》，6，頁 18-22。
29. 曾燕春(1996)：情意為本的開放教育，輯於《開放教育情意教學》，高雄，復文圖書，頁 91-114。
30. 歐用生(1998)：學校情意課程與兒童人格建構，《國民教育》，38(4)，頁 2-10。

學位論文

1. 應文琦(2015)：《中學傳記文學作品教學內容研究》，湖南師範大學碩士論文，未出版。
2. 溫睿滢和李豐楙(2003)：《全真七子傳記及其小說化研究》，國立政治大學碩士論文，未出版。
3. 王素芳(2012)：《高中傳記文教學研究》，河南大學碩士論文，未出版。
4. 馬純紅(2003)：《皮亞傑與科爾伯格道德發展理論的比較研究》，湖南師範大學碩士論文，未出版。

網上材料

1. 香港課程發展議會(2017)：中國語文教育學習領域課程指引（小一至中六），檢自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/CLEKLAG_2017_for_upload_final.pdf 瀏覽日期：2018.2.8
2. 香港課程發展議會(2009)：中國語文教育 課程宗旨，檢自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/index.html> 瀏覽日期：2018.2.8
3. 香港課程發展議會(2004)：中國語文課程指引（小一至小六），檢自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/chapter2.pdf> 瀏覽日期：2018.3.29