

國小社會領域教科書時序概念教材之探究：以第 1-4 冊為例

王淑芬

國立臺北教育大學社會與區域發展學系 副教授

中文摘要

本文主要探究國小社會領域第 1-4 冊教科書時序概念教材的特色，並針對其合理性提出建議。研究方法以內容分析法、文本分析法為主。經研究後發現，教材最先出現時間經過的詞彙以教導順序概念；大量出現「早期、傳統、現代」等詞彙，來教導事件的次序與今昔不同；日期標示以民國紀年為主，且大多用來表示圖表的年份，以及教材可能誤導變遷概念，並傳遞現代進步的意識型態。針對教材提出的建議主要有：宜提升兒童分辨事件（物）次序與計算日曆時間的能力，以及教導深遠的時序概念，也要使用合宜的史料證據與探究教學法來教導變遷概念。

關鍵字：時序概念、社會領域、國小教科書

壹、緒論

美國社會學家 Moore (1963) 認為沒有時間秩序就根本不存在秩序。時間是秩序的核心。英國社會理論的學者 Giddens (1981) 提及：隨資本主義的擴張，時間如同金錢一樣，似乎成為評判所有事物價值的普遍標準。時間並非可以經驗的物質，也與實際的事物相對立，卻逐漸被感覺是真實、客觀的，這是資本主義帶給社會生活最深刻的轉變。Lauer (1981) 更指出：當代社會透過讓人長時間的等待，以加強個人或角色的權力。Levine (馮克芸、黃芳田、陳玲瓏譯，1998) 則認為不同文化體系對時間有不同的建構。有些社會並未採用鐘錶時間，而是以事件活動來建立時間概念；如東非布隆迪 (Burundi) 的人們將中午約會時間，訂為「母牛到小溪去飲水的時候」。這些非遵循鐘錶時間的人們，會因無法跟上步調快速的文化標準運作，而導致社會功能癱瘓、乃至淪為邊緣化的人口。由上可知：對個人、社會而言，時間概念非常重要。

但時間概念在學習上卻是困難的。它複雜又抽象，沒有具體形象、摸不到也碰不著，容易造成兒童學習的困難。如 Piaget (1969)、Friedman (1982) 的研究指出：兒童要到 11-12 歲後，才能精熟鐘錶與日曆時間。而歷史時間（即認知過去時間，以下稱時序）則要推遲到 12-16 歲以後才會成熟 (Sleeper, 1975; Hallam, 1970; Thornton & Vukelich, 1988)。但也有學者從學習理論的觀點主張：兒童能從有意義的社會問題中掌握時間脈絡。透過設計合宜的教學活動，年紀小的他們也能學習歷史與時序概念 (Spieseke, 1963)。Donaldson (1978) 也指出：兒童具有超過 Piaget 所相信的推理能力，宜盡早教導抽象的語言與解決問題的方法，以發展該項能力。Blyth (1979) 也認為教導 6 歲兒童認識過去並不容易，但是可行的；它具有挑戰性而非烏托邦 (utopian)。Levstik 與 Pappas (1987) 的研究也指出：國小兒童已具有一些歷史概念（如時序概念等），不必如 Hallam (1970) 所建議要延後教導。¹Hodkinson (2001) 也提到：以低年級兒童無法理解日期、就不加以教導，這是錯誤的做法；教學不該受限於成熟或抽象的概念。

受到 Bruner (1960) 教導學科概念理論的啟發，1970 年代英國「學校歷史科委員會」(Schools Council History) 以學科概念做為教學目標並進行一連串實驗，如「歷史科 13-16」(History 13-16) 計畫等。其後，學界大抵認為教導學科概念可以協助兒童理解歷史，且提早到小學階段也能達成 (陳冠華，2001；Schools History Project, 1976: 38-40；Aris, 1993)。於是，英國於 1991 年頒布「國定歷史科課綱」(National curriculum in England: history programmes of study)，並以「變遷與延續」(change and continuity) 等概念，²做為學生必須達成的成就目標 (attainment targets) 之一。之後，於 1995、1999、2007 年修訂的綱要中，開始將「時序」(chronology)、「時序理解」(chronological understanding)

¹ Hallam 援引 Piaget 的認知發展理論進行實驗，藉以探究兒童歷史概念的發展。他認為兒童在運用歷史資料進行推理思考時，往往會遭遇困難。在歷史這個學科，Piaget 提出「形式運思期」(formal operational period) 的年齡 (11-12 歲)，必須推遲到 16 歲以後。也建議教導 14 歲以下的兒童學習歷史，不應有太多抽象的形式，也不能涵蓋太多複雜的內容；古代史要用具體的事物來教導 (Booth, 1987; Thornton & Vukelich, 1988)。

² 1991 年，英國歷史科課綱的 3 項成就目標，分別為：(一) 歷史的知識與理解：1. 變遷與延續；2. 原因和結果；3. 認識和理解過往情勢中的重要特色；(二) 歷史解釋；(三) 歷史資料的使用 (陳冠華，2001；林慈淑，2010)。

列為必須具備的歷史概念與技能之一（林慈淑，2006；林慈淑，2010；Department for education in U.K., 2011）。無獨有偶，美國於 1994 年頒布「歷史科課程標準」（National standards for history），也將「時序思考」（chronological thinking）列為歷史思考技巧的標準之一（郭實淪譯，1996a；郭實淪譯，1996b；National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996）。³可見，1990 年代以來，英美兩國的課綱日益重視教導時序概念。

受到兩國的啟發，教育部於 2005 年公布《高級中學歷史科暫行綱要》，首度將「時序觀念」列為核心能力之一，並持續至今（教育部，2005；教育部，2011）。惟英美兩國時序概念的學習始於初等教育並延續到中學階段，國內則僅見於高中歷史科，並未推及中小學社會領域綱要。這樣的課程安排能否增進兒童學習時序概念？目前，國內有關時序概念的研究仍屬少數（柯華葳、周經媛、張建好、洪若烈，1989；林慈淑，2006；林慈淑，2010），⁴分析教科書時序概念教材的特色更不多見。故本文擬以國小時序概念教材為主體，進行一番探究。又，社會領域「人與時間」主題軸的能力指標提及變遷概念，如「2-2-1 瞭解居住地方人文環境與經濟活動的歷史變遷」等（教育部，2008：4）。變遷與時序的意義較為相近，因而第 1-4 冊教科書出現不少時序相關的詞彙。加上，它是系統性教導變遷等概念最初始的文本，故本文以南一、康軒、翰林出版社於 2014 年所發行社會領域第 1-4 冊教科書做為研究對象，藉以探知國內教材一開始是如何教導抽象、難懂的時序概念（即其特色）？並借鏡英美兩國歷史科課綱的精神，以反思國內教科書內容的優缺點，並提出一些建議。

本文的研究以內容分析（content analysis）法、文本分析（textual analysis）法為主，兩者皆是教科書研究常用的方法。內容分析法偏向於以客觀、系統及統計的方法，對文本內容進行分析與解釋等。而文本分析法則以質性、詮釋的取向為主，解析文本內部的語言符號（linguistic）與文本之間的相互性（intertexture），藉以掌握其意義或意識型態等（周珮儀，2003；游美惠，2000；Fairclough, 1995）。故本文將採取具體量化的數據、詮釋上下文脈絡等方法，以便深入掌握文本內外的特性，並得出較有效的結論。

貳、學界對時序概念與教學的探究

有關研究時序概念的重要文獻，茲分成以下三大要項加以探討。

³ 1994 年，美國首度頒布國定歷史科課程標準，共有 3 冊，包括：《幼稚園至四年級歷史科課程標準－擴展兒童對世界時空的認識》、《美國歷史科國家課程標準－探討美國經驗》，及《美國歷史科世界史國家課程標準－探索通往現在之路》。但隨即引來撻伐、批判的聲浪，保守派抨擊其內容過於注重族群與多元文化的議題，而忽略美國開國人物與優良文化的學習。為平息爭議，於 1996 年公布修訂版的課程標準，將 3 冊課程標準合而為一，並刪除大篇幅的教學事例（單文經，2005）。本文的探究以 1996 年的課程標準為主。

⁴ 柯華葳等人曾以實驗法探究國小兒童演進、重演、借鏡的概念。研究發現中、高年級的兒童能夠以時間為線索來安排事情發生的順序，但記憶日期、年代的情況不佳。其次，兒童歷史時間概念的發展，會隨年齡增長而有所發展（柯華葳、周經媛、張建好、洪若烈，1989）。林慈淑則是探究英國歷史科課綱中時序概念的意義與重要性，以及所衍生的教學爭議（林慈淑，2006；林慈淑，2010）。

一、時序概念的意義與重要性

有關兒童時序概念的發展，根據研究指出：4-5 歲兒童能使用「以前、以後、現在、然後」等詞彙，並懂得使用過去與未來式動詞 (Harner, 1982)。7 歲能正確排列自己、父母與祖父母的年齡順序 (Jahoda, 1963)。8-9 歲能使用過去、現在、未來的詞彙並與人物、事件做連結 (Harner, 1982)。10 歲能理解時期 (如內戰、殖民時期等) 的意義 (Jahoda, 1963)，12 歲以後，能理解過去日期與歷史人物、事件的關係 (Thornton & Vukelich, 1988)。近來的研究則指出：8 歲兒童能理解一個世紀的年數與 100 年前的事件 (Blyth & Bish, 1990)；也能指出世紀與時期的關係 (Stow & Haydn, 2000)。9 歲時具有認知 1000 年前事件的能力 (Blyth, 1988; 轉引自 Aris, 1993)，到 11 歲能正確聯結歷史時期與年份日期的關係 (Stow & Haydn, 2000)。在教學方面，接受 Piaget 理論的學者大致認為兒童時序概念的發展，與其年齡、心智的成長有關，宜先教導鐘錶、日曆時間做為學習的基礎。然也有學者認為鐘錶、日曆及時序概念是整體的，且時序概念與歷史文本也不可分割，因而不建議分別指導。如 Thornton 與 Vukelich (1988) 兩人就批評，時序概念於歷史課堂中教導，鐘錶、日曆時間則於數學教育中實施，兩者各行其是，兒童反而無法理解其真正意義。也呼籲歷史與時序概念的學習應同時並進、相輔相成。

時序概念的定義有廣義、狹義之分，狹義指時間中事件的次序；廣義則包括：計時制度的慣用語，以及順序、延續、變遷、時期等概念。它相當於歷史時間的概念，但也有學者認為歷史時間的範圍更廣泛。如 Sleeper (1975) 認為歷史時間包含時序 (chronology)、延續 (continuity) 等概念。時序指排列事件先後的次序，它有助於理解事件間複雜的關係，進而擴大並形成延續性概念。隨該概念的擴大與深化，兒童始能建構出因果關係的觀點。Diem (1982) 認為教導兒童時序概念，宜包括：理解時間的順序、敘述先前與繼續的事件、了解因果關係，以及能從事基本的歷史探究。Ravitch 與 Finn (1987) 提到：時序是歷史科最重要的概念，如果對於「什麼事先發生」、「什麼時候發生什麼事」，沒有合理的認識，那會影響對歷史因果的理解。1990 年，英國「國家歷史科課綱工作小組」(National curriculum history working group)⁵於結案報告中宣稱：時序乃學習歷史必須的要素，意指「時間中事件的次序。掌握這樣的次序是理解事件之間關係的基礎，以及認識因果與變遷概念的前提」，它「提供了心智架構與索引地圖，讓歷史學習有意義與連貫性」(National curriculum history working group and National curriculum history committee for Wales, 1994: 29)。1996 年，美國歷史科課程標準也提到：時序思考指「細察歷史時間的始末—過去、現在及未來，能夠確認事件發生的時間進程，以曆法上的時間作對比、解釋時間的因素及提出歷史延續的狀況與改變的模式」，並認為它是「歷史性推理的心臟」，提供釐清事件關係或解釋因果關係的基礎 (郭實淪譯，1996a: 7-20; National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996)。

Haydn、Arthur 與 Hunt (2001; 林慈淑, 2010) 也指出：教導時間的思考可分成「計時制度慣用語」(如日期、世紀等)、「過去的架構」(經主題學習所建立過去的地圖)、「重

⁵ 1988 年，英國公布教育改革方案，明定初級、中等學校實施國定歷史科課程。隔年，即成立國家歷史科課綱工作小組研擬課程綱要，並於 1990 年完成期末工作報告 (林慈淑, 2010)。

要事件的次序」，以及「深遠的時間」（了解過去時間範圍的綿長性）。Stow 與 Haydn（2000：85-86；林慈淑，2010）則認為時序可分為廣義、狹義兩類，而「時間中事物發生的順序，僅是線索而已。」教導時序概念不能只停留在建構過去事件的次序，還要能形成前後一貫的解釋；要了解除了時間面向外，事件之間還具有其他的關係。Dawson（2004：15）認為時序概念的要項，除 Haydn、Arthur 與 Hunt（2001）所提「計時制度慣用語」、「重要事件的次序」⁶、「深遠的時間」外，還要加入「時期感」（a sense of period），並指出它是發展時序理解重要的一環。Lee（2005）也有相同的看法。他認為透過教導時期概念，兒童才能理解歷史是史家選擇過去某個主題，而加以思考、建構的結果，也才能深入時空去了解當時人的想法，進而認識古今的距離與差異。2007 年英國修訂歷史科課綱，於「時序理解」（第 3 階段）的項目，列入「培養時期感（sense of period），從描述與分析某些時期、社會特色之間的關係入手」等內容（Department for education in U.K., 2011）。可見，英國學界越來越重視時期概念，並視其為養成時序概念的要素。林慈淑（2006、2010）探究學者有關時序的論述後指出：認知事件的次序與計時制度有助於歷史時間意識的養成，確實有必要加以教導。但不能將時序概念等同於機械時間的演練，更重要的是協助兒童認識史家如何以主題、觀點建構過去的脈絡，並從中劃分出有意義的時期、以及事件的次序。

綜合而論，學界大抵認為時序是歷史科重要的概念，但並不容易學習，宜提前加以教導。時序概念有廣、狹義之分，教學時不宜侷限在認知計時制度的慣用語與熟悉事件的次序。應該做的是，協助兒童認識歷史知識建構的特質，並從中認知計時制度慣用語、事件的次序及劃分時期的意義，並進而理解延續、變遷等概念。

二、英美兩國小學階段歷史科課綱的時序概念與教學

英國學制依兒童年齡（5-16 歲）分成 4 個學習階段（key stage），第 1 階段為 5-7 歲；第 2 階段 7-11 歲；第 3 階段 11-14 歲；第 4 階段為 14-16 歲。目前，僅第 1-3 階段需學習歷史科（李稚勇，2008）。而美國歷史科課綱則依年級分成兩大階段，分別為幼稚園到四年級、五~十二年級（National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996）。為了便於與國內小學階段的綱要進行參照比較，本文主要就英國課綱的第 1-2 階段、美國的幼稚園至四年級階段加以探究。

2007 年英國頒布的歷史科課綱，⁷主要分成「知識、技能與理解」、「學習範疇」（breadth of study）兩大部份。⁸屬於前項之「時序理解」的學習重點有：能排列事件（物）的次序、將人物與事件歸入正確的歷史時期，以及能使用「之前、之後、很久以前、古代、現代、西元、世紀、十年期（decade）」等詞彙（詳表 1）。而學習範疇則主要在規範教導知識的內容（林慈淑，2006；林慈淑，2010；Department for education in U.K., 2011）。

⁶ Dawson（2004）認為 Haydn、Arthur 及 Hunt 所提 4 個時間概念的要項，可將「過去的架構」、「重要事件的次序」加以整併，兩者是相同的概念，只是規模有所不同。

⁷ 2007 年頒布的歷史科課綱實施到 2014 年 8 月為止。英國於 2013 年公布新修訂的課綱，並於 2014 年 9 月正式實施。惟過去課綱的資料仍置放在網站以供搜尋。

⁸ 英國歷史科課綱「知識、技能與理解」的項目有：「時序理解；理解過去的事件、人們與變遷；歷史解釋；歷史探究；組織與溝通」。

美國歷史科課綱則分成「歷史思考的技巧」、「歷史的了解」兩大部份。「時序思考」乃歷史思考技巧的標準之一，⁹其要項包括：能建立歷史敘述的時間順序、計算日曆時間（包括：月、年、十年期、世紀等）、解釋時序的資料，以及解釋時間上的變遷與延續等（詳表 1）。至於「歷史的了解」是讓學生能認知其家庭、社區、州、國家及世界歷史的面貌（郭實淪譯，1996a；National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996）。由上可知，兩國歷史科課綱不僅強調教導學科概念，也重視理解知識的內容。

表 1

英美兩國小學階段歷史科課綱時序概念學習要項一覽表

課綱名稱	英國歷史科課綱	美國歷史科課程標準
頒布年代	2007 年	1996 年
概念名稱	知識、技能與理解／時序理解	歷史思考的技巧／時序思考
階段與學習項目	階段 1（5-7 歲）兒童應該學習 1. 以編年次序排列事件與事物。 2. 使用一些時間經過常見的用詞與慣用語，如之前、之後、很久以前。 階段 2（7-11 歲）兒童應該學習 1. 將事件、人物及變化歸入正確的歷史時期。 2. 使用與過去相關的日期與詞彙，包括：古代、現代、西元前、西元後、世紀與十年期。	1. 分辨過去、現在及未來的時序。 2. 指認歷史的敘述或故事中的時間結構。 3. 構成自己的歷史性敘述時，能夠建立時間的順序。 4. 測量及推算日曆的時間。 5. 解釋以時序安排的資料。 6. 創造時序。 7. 解釋時間上的變遷與延續。

資料來源：郭實淪譯，1996a：18；林慈淑，2006、2010；Department for education in U.K., 2011；National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996.

關於教導時序概念，兩國的課綱也做了說明。英國「國家歷史科課綱工作小組」於結案報告中提及：教導時序可採取兩種方式，一為由史前時代往前直線進行到現代，另一為從現在時間點往後推算年份，如 20 年以前。一開始，先教導由現在往後推算時間的方式，以讓低年級兒童具備過去的意識。到第 2 階段（並延伸到中學階段）再實施往前直線進行的時序結構，並透過不同主題單元來教導深遠的時序概念，以加強兒童心智地圖的發展。而依編年順序排列圖像資料與建立年代表，是重要的教學技巧（National curriculum history working group and National curriculum history committee for Wales, 1994）。恰巧，美國課綱也提及前述的主張，包括：教導建構時序的兩種方式，依編年次序排列家族照片與建立年代表等（郭實淪譯，1996a；National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996）。

三、國內小學階段社會領域綱要的時序概念與教學

⁹ 美國歷史科課綱「歷史思考的技巧」有 5 項標準，包括：「時序思考、歷史的理解、歷史的分析與解釋、歷史的研究能力、歷史性議題的分析與決定」。

2008 年，教育部所頒布的社會領域綱要，其「人與時間」主題軸的能力指標並未納入時序，而是採用與其相近「變遷」的概念（如能力指標 2-1-1、2-2-1）。分析其內容主要在了解學校、社區附近環境的變遷，以及居住地方文化與經濟活動的歷史變遷。又，第 3 學習階段的能力指標也出現「今昔」、「淵源」等相近似的詞彙，但主要在認知重要的歷史事件與文化特色，並探究過去、現在的聯繫性（詳表 2）。似乎較偏重教導知識，而非學科概念。這與英美兩國課綱重視教導學科概念與理解知識的特色有所不同，也引來學者發出「時序觀念何處尋」的批評（林慈淑，2001；林慈淑，2010）。

表 2

社會領域綱要小學階段「人與時間」主題軸的能力指標一覽表

主題軸	能力指標
人與 時間	2-1-1 瞭解住家及學校附近環境的變遷。
	2-1-2 描述家庭定居與遷徙的經過。
	2-2-1 瞭解居住地方的人文環境與經濟活動的歷史變遷。
	2-2-2 認識居住地方的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美。
	2-3-1 認識今昔臺灣的重要人物與事件。
	2-3-2 探討臺灣文化的淵源，並欣賞其內涵。
	2-3-3 瞭解今昔中國、亞洲和世界的主要文化特色。

資料來源：教育部，2008：4。

綱要的能力指標提及「變遷」，但並未規範其定義，也未申明教學的主張。然根據學者的研究指出：變遷概念並不容易教導。兒童習慣以日常生活的觀點來理解歷史，以致錯誤解讀成「一事情發生了」、「一段偶然的小插曲」，或是形成「現代進步、過去貧乏與愚蠢」的看法。然就歷史學而論，變遷概念的定義宜包括：（一）意指史家選擇過去的主題進行探究，從而勾勒出時間長河中人類社會重要的變化；（二）它是事態的變化且具有普遍的影響性，而非單一、自然發生的事情；（三）它是一個持續進行的過程，而非偶然性的重大斷裂；（四）它帶來的可能是進步或退步，而非直線式的進步；（五）事件（物）變遷的速度與意義各不相同（林慈淑，2010；Shemilt, 1980; Barton, 1996; Lee, 2005）。可見，變遷概念指過去時間中一組事態發生重大的改變，該變化是一持續性的過程，有的變動速度快、有的非常緩慢，且帶來的不一定是進步的面向。在教學策略上，Blow（蕭憶梅摘譯，2011）曾提出如下的建議：（一）教導深遠的時序架構，以協助兒童掌握顯著性的變化（差異）；（二）先掌握時序以理解事件間因果關係，並進而歸結出變遷的意義；（三）單元教學後要做綜合性概述，以協助他們辨識變遷的模式；（四）協助兒童建立變遷的通則。值得參考。

根據檢視也發現，南一、康軒、翰林版第 1-4 冊教科書教導「變遷」（對應能力指標「2-2-1」）的課文，分別有 12、6、6 課，共 24 課（南一國小社會編委會，2014e、2014f、2014g；康軒國小社會編委會，2014d、2014e、2014f；翰林國小社會編委會，2014e、2014f、2014g），占有一定的篇幅。若能對其進行細部的探究，想必能解讀出國內變遷概念教材的特色。

綜合而論，英美兩國歷史科課綱重視教導時序概念，且於低年級時就開始教導。而國內綱要則未納入時序概念，以教導變遷概念為主。其次，兩國課綱時序概念學習的要

項，除了認知時序相關的詞彙外，還需具備排列事件先後順序、計算日曆時間，以及解釋變遷、延續概念意義的能力。而國內綱要則較偏重認知的層次，據此編寫的教科書出現不少時序的詞彙，以及一些對應歷史變遷的課文。有鑒於此，本文將參酌兩國課綱時序概念的要項，藉以探究社會領域第 1-4 冊教科書時序概念教材的特色，並提出批判與建議。

參、研究方法與設計

本文研究對象以 2014 年 3 大出版社（南一、康軒、翰林）所發行社會領域第 1-4 冊教科書為主。其文本除文字外，圖像的種類、數量皆非常豐富，故將兩者皆列入研究範圍。又，研究對象乃國小三~四年級（9-10 歲）兒童所使用的教科書，與英、美兩國課綱適用的對象並未完全相符。然為了較完整探究國內教科書時序概念教材的特色，將納入其低年級的學習項目。至於「歷史時期」（英國課綱第 2 階段的項目，詳表 1）乃國內綱要第 3 學習階段的要項，暫不予以探究。還有，兩國的教科書屬於開放自由制。英國中小學的教師以使用學習單（worksheet）、課堂講義（handouts）為主，教科書的使用率偏低（Cambridge Assessment, 2014）。美國課綱則未要求全國一體適用，州政府才具有課程的主導權，因而未編寫成教科書。故本研究僅參酌兩國課綱的內容，而不進行教科書的比較分析。

本文研究以內容分析、文本分析法為主。透過內容分析法統計 3 個版本教科書中一些時序詞彙出現的強弱度，藉以解讀出時序概念教材的特色。其次，也採行文本分析法以解構變遷概念等教材；即藉由分析、詮釋文本脈絡的關係性，以解析其意識型態的特色。以下分述內容分析法實施的流程。

一、擬定分析類目

本研究以國內教科書的文本為主體，採借兩國課綱時序概念的項目，藉以擬定分析的類目。於低年級階段，兩國課綱重視養成排列事件（物）時間順序的能力，並教導「之前、之後、很久以前、過去、現在、未來」等時間經過的詞彙。然檢視文本後發現，教科書主要使用「以前」一詞，故刪去「很久以前」（僅出現 1 次），並將前述詞彙列為類目 1-1，藉以探知國內教材如何教導順序概念？其次，兩國課綱透過「古代、現代、西元前、西元後、世紀、十年期」等詞彙，藉以教導過去日期與深遠的時序概念，以及養成計算日曆時間的能力。本文基於研究需要，將其分別列為類目 2-1 與 2-2，以進一步探究時序概念教材不同面向的特色。其中，類目 2-1 除「古代、現代」外，還加入文本頻繁出現「早期、傳統」的詞彙，以探究這些詞彙的意義與重要性。類目 2-2 則加入「民國」，刪去文本未曾出現「西元前、世紀」的詞彙，「十年期」則以「年代」表示。還有一些意義極為相近的詞彙，如「現今、後來、遠古、近代」等，也一併列計。本研究分析的類目，詳如表 3。

表 3

分析類目一覽表

類目編號	內 容
1-1	以前(之前)、之後(以後)、過去、現在(現今)、未來(後來)
2-1	古代(遠古)、現代(近代)、早期、傳統
2-2	西元、年代、民國

備註：括弧內指意義相近的詞彙。

二、分析研究對象

3 個版本每冊的教科書皆由單元、課所組成。每個單元皆出現單元頁，用以說明其學習的重點或目標。單元之下各有 2~3 課的課文，以及一些屬於統整、延伸學習性質的課文，如南一版有「社會放大鏡」；康軒版有「學習加油站、小小公民 follow me」；翰林版有「學習社會我有絕招」。每冊教科書還列有「目次、附錄」等內容。本文只採計目次、單元頁及所有課文的內容，而不納入附錄。

三、檢視、畫記與統計

本研究採取逐字、逐頁檢視的方式，凡符合類目 1 次者則進行計數，最後做加總統計。本文檢視每冊教科書至少 4 次以上。首先，筆者先行檢視、畫記 1 次。接著，向 3 位協助者說明統計的方式與意義，再由他們分別進行檢視、畫記及加總。過程中，筆者與協助者透過討論以達成採計方式的一致性。若統計的數字不同，則請協助者相互交叉比對，以追求正確度。經由多次相互的驗證，統計數據應具有一定程度的信度。

最後，根據統計數字製成表格(詳表 4)，並針對研究成果做出分析、比較與詮釋等。

肆、研究結果與討論

根據統計，3 個版本社會領域第 1-4 冊教科書時序詞彙的數量詳如表 4。以下分析時序概念教材的特色。

表 4

3 個版本社會領域第 1-4 冊教科書時序詞彙次數統計一覽表

版本／冊數 ／類目詞彙 ／次數	類目 1-1					類目 2-1			類目 2-2			各冊 總計	
	以 前 (之 前)	之 後 (以 後)	過 去	現 在 (現 今)	未 來 (後 來)	古 代 (遠 古)	現 代 (近 代)	早 期	傳 統	西 元	年 代		民 國
南 一 版 第 1 冊	3	20	0	1	2	0	0	0	0	2	0	0	28
第 2 冊	12	20	3	17	5	0	2	13	13	4	0	7	96
第 3 冊	5	10	0	2	5	0	9	10	2	13	0	15	71
第 4 冊	3	15	2	7	7	0	9	39	77	3	0	30	192
各版總計	23	65	5	27	19	0	20	62	92	22	0	52	387
康 軒 版 第 1 冊	7	34	2	2	0	0	6	4	9	10	0	3	77
第 2 冊	8	18	6	13	7	2	4	19	10	5	0	15	107
第 3 冊	4	16	3	4	2	1	30	14	51	1	0	30	156
第 4 冊	3	10	2	28	1	0	12	39	3	0	0	39	137
各版總計	22	78	13	47	10	3	52	76	73	16	0	87	477
翰 林 版 第 1 冊	12	12	0	5	1	0	0	0	5	0	0	0	35
第 2 冊	10	12	0	3	4	0	0	3	7	0	0	4	43
第 3 冊	1	5	4	14	4	0	2	23	4	0	0	14	71
第 4 冊	0	3	8	6	1	0	13	9	12	1	3	62	118
各版總計	23	32	12	28	10	0	15	35	28	1	3	80	267
三版總計	68	175	30	102	39	3	87	173	193	39	3	219	1131
次數總計			414				456				261		1131

一、最先出現時間經過的用詞以教導順序概念

社會領域綱要「人與時間」主題軸的能力指標，主要以空間、地域的概念來界定學習範圍，再以時序概念來組織教材，藉以認知現在、追溯過去，乃至展望未來。故第 1-4 冊教科書先以家庭、學校場域為主，再擴及居住的地方（或稱家鄉）。教材從兒童週遭的環境、生活入手，因而先教導短時段的時序概念，如「之前、之後、昨日、明日」等詞彙。以南一版第 1 冊「學校與我」單元的課文為例：

進行學習活動前，要預習課程並準備活動材料，使學習順利。進行學習活動時，積極參與、專心聽講並設法解決問題，……學習活動結束後，應主動複習、完成作業並進行延伸閱讀。（南一國小社會編委會，2014a：46）

翰林版第 1 冊「參與學習活動」單元的課文也寫到：

戶外學習活動前，應先做好準備工作，例如：透過網路或電話查詢參觀資訊……，才能讓活動順利進行。進行戶外活動時，要聽從師長的指導，……。（翰林國小社會編委會，2014a：58-59）

進入居住地方的歷史則使用「以前、過去」等用詞，來教導長時段（大範圍）的時序概念，如康軒版第 2 冊「地名故事多」單元的課文提到：

有的地名和當地常見的植物有關。例如：嘉義縣的朴子，地名和過去朴仔樹生長茂盛有關。……（康軒國小社會編委會，2014a：61）

翰林版第 2 冊「居民的生活」單元的課文寫著：

我們所居住的地方，有些居民從很久以前就住在這裡；有些則是從其他地方搬過來的。（翰林國小社會編委會，2014b：20）

國內外的研究指出：4-5 歲兒童已稍具順序概念（Harner, 1982）。楊玉娥（1996）也提及：大多數 4-6 歲的兒童具有生活事件先後順序，以及早上、晚上、今天、明天分段的概念。鍾靜、鄧玉芬、鄭淑珍（2003）也認為：幼稚園兒童已能敘述單一事件發展的順序，到國小二~三年級時能用較多事件並依先後次序說明一天的經過，且懂得使用時序用詞（如之前、之後、先...再等）來表達事件之間的關係。加上，學者認為順序概念是理解時序重要的基礎，故英美兩國課綱先教導時間經過的用詞，藉以培養順序的概念與能力。Blyth（1988；轉引自 Aris, 1993）也建議，先教導兒童學會分辨事件的順序（但不提供正確日期），再認知過去日期的詞彙。故筆者認為 3 個版本社會領域教科書，最先出現時間經過的詞彙且具有一定的數量（參表 4—類目 1-1），能強化順序概念的發展。這樣的教材是合宜的，它可以鞏固、深化學習，並做為發展時序概念的基礎。

二、使用「傳統、早期、現代」等詞彙，教導事件（物）的次序與今昔不同

根據統計，第 1-4 冊教科書出現「傳統、早期、現代、現在（今）」詞彙的頻率很高。其中，「傳統、早期」詞彙高達 193、172 次；「現代、現在（今）」也有 87、102 次。分析其高曝光率的原因在於，較為重視「遙遠過去」、「當代現今」這兩組時序概念，藉以教導兒童認知事件（物）變遷的過程與今昔不同。如南一版第 2 冊「地方生活與資源」單元的課文寫到：

早期地方居民的作息較規律，工作內容也較有季節性，當時居民多配合居住地方的自然資源，從事農業、伐木、打獵、漁撈、採礦、手工藝品製作等工作，……由於現今工商業與科技發達，地方居民不一定從事與當地自然資源有關的工作。（南一國小社會編委會，2014b：40-42）

康軒版第 3 冊「美麗的家鄉」單元的課文也使用該時間軸並提到：

過去先民大多選擇地形平坦、氣候良好、取水方便、開墾容易的地方作為生活場所……。到了現代，人們選擇生活場所的因素更加多元，……。（康軒國小社會編委會，2014b：12-13）

翰林版第 4 冊「鄉親的生活」單元的課文也有相同的情形：

過去農業社會的居民多在家用餐，食物的來源也大都自己生產或製作；現

代社會以工商業為主，外食人口增加，也由於外來文化的影響，餐飲的選擇較多樣化。(翰林國小社會編委會，2014c：54)

從探究中也發現，教科書使用多樣化詞彙來表述深遠的時序概念，除了最常出現的「傳統、早期」外，也使用「過去」、「以前」，或是零星出現「古代(遠古)、從前、早年、舊時、古時候」等用詞。而表述當代的時序概念，除了「現代、現在(今)」外，「近年來」也是較常出現的用詞。

Dawson (2004：16) 將時序詞彙分成「描述性(如之前、十年期、世紀、千禧年)」、「技能性(如西元)」及「概念性(如變遷、延續、順序、時期)」三大類。依此分類，「傳統、早期、現代、現在(今)」等大致屬於描述性的時序詞彙。然教材充斥著該類型詞彙能否增進理解時序概念呢？下文將持續加以關注。

三、主要以「民國」詞彙來認知過去日期，且大多用來表述圖表的年份

3 個版本第 1-4 冊教科書主要使用「民國、西元」詞彙來表述過去的日期。其中，「民國」出現的頻率最高，於南一、康軒、翰林版各出現 52、87、80 次，共 219 次。由於兒童在日常生活中已接觸並認知該用詞，且低年級數學領域教科書(第 3 冊)也加以教導(南一國小數學編委會，2014c：58-59；康軒國小數學編委會，2014c：94-97；翰林國小數學編委會，2014c：78-79)。故「民國」紀年是兒童認知過去日期重要的工具。根據探究也發現，其頻繁出現的原因主要用來表述各類地圖與統計圖表的年份；於南一、康軒、翰林版各出現 35、44、63 次，共 142 次，約占各版本該詞彙數的 51~78% 之間。這些圖表大都用來表示大自然(如氣溫、雨量、風向)、社會(如人口、年齡、壽命、教育程度)及經濟現象(如產量)變化的情形或差異等。其所涉及的時序幅度大多是短時段的，最綿長的也不超過 70 年，如康軒版第 4 冊出現「屏東縣人口總數變化圖(民國 40-100 年)」(康軒國小社會編委會，2014c：16)。透過圖表可以教導兒童有系統的認知訊息，並培養閱讀圖表的能力。這樣的教材值得讚許。不過，教導地方歷史的教材卻未出現年代圖表，實在可惜。

同樣表述年份的「西元」詞彙，出現次數並不多(共 39 次)、也主要隱身在圖像中，且以南一版為主(22 次)。它用來表述世界各國與中華民國建立以前事件的年份日期。至於，年代(「十年期」)詞彙僅出現於翰林版，共 3 次(翰林國小社會編委會，2014d：82)。而表述深遠時序概念的「西元前、世紀」等詞彙，完全未出現過。倒是，3 個版本教科書都曾使用「往後推算年份」的方式，來表述過去的日期，如「三百多年前」(康軒國小社會編委會，2014a：62、46)、「兩百多年前」(南一國小社會編委會，2014c：16)等，但出現的頻率非常低。

由此可知，3 個版本教科書主要使用「民國」詞彙來教導過去的日期。由於它只能表述近百年間發生的事件，以致教材較少出現遙遠過去的史實，大多以教導短時段的時序概念為主。然國外研究已指出：透過設計合宜的教學活動，8-9 歲兒童已能認知 100 年乃至 1000 年前的事件(Blyth & Bish, 1990; Stow & Haydn, 2000)。看來，國內對於抽象時序概念的教材，似乎採取延後教導的策略。這樣的課程設計是否合宜，值得再加深究。

四、教材可能誤導變遷概念，並傳遞現代進步的意識型態

3 個版本教科書針對歷史變遷設計的教學單元（符應能力指標 2-2-1）大致可歸結為，教導居住地方「歷史、環境（景觀）、產業及生活方式」的變遷等。其文本的時序特色為，使用時間經過、過去日期的詞彙，特別是「傳統、早期、現代及現在」等詞彙來編排事件（物）的順序，並以今昔對照的模式說明其變遷的過程。如南一版第 2 冊「居住的地方」單元的課文寫到：

居住地方的景觀會隨著社會發展而改變，例如：以前的建築以磚瓦房為主，現在變成水泥大樓；以前的泥土路，現在變成柏油路（南一國小社會編委會，2014b：10-11）。

所採取的敘事模式大抵為，先簡述變遷的原因或類型，接著闡明其變化的事實。以康軒版第 3 冊「生活作息的轉變」單元的課文為例：

隨著現代科學技術的進步，家鄉居民生活型態有了改變，……許多二十四小時營業的便利商店，……工廠也採用二十四小時開機的生產作業方式，……。由於工商業社會的生活型態，使得家鄉居民不分白天或夜晚，都可以利用網際網絡、越洋電話、衛星轉播等方式，隨時了解國外資訊，或與外地親友進行交流（康軒國小社會編委會，2014b：52-53）。

翰林版第 3 冊「家鄉的產業」單元的課文，也採取相同的敘事模式，先綜述變遷的原因，如：「居民因家鄉自然資源、生產技術研發與日常生活所需等原因，發展出各種產業活動」，接著說明「農林漁牧業、工業及製造業、服務業」發展的情形（翰林國小社會編委會，2014c：48-53）。由上可知，教材以教導事件（物）變遷原因及其過程的知識為主，而較為忽視「發生時間」（when）的探究，如發生的日期、多久前發生的、持續多長的時間、為什麼發生等？

其次，教材透過今昔大不同的敘事來解釋變遷概念，可能會誤導概念的學習；即兒童可能視變遷為事件（物）發生重大的變化，而忽視其持續進行的過程。如前述南一版第 2 冊課文提及：「以前的建築以磚瓦房為主，現在變成水泥大樓；以前的泥土路，現在變成柏油路」。但磚瓦房、泥土路只是被大量的取代，至今仍未完全消失。同樣的，翰林版第 4 冊「生活的變遷」課文寫到：早期家鄉人口較少，住屋形式以平房為主，例如三合院、日式房屋、洋樓等。現代由於人口密集、技術革新等，建築樓層也愈來愈高（翰林國小社會編委會，2014d：56）。但三合院、日式房屋、洋樓等舊建築，至今仍持續保存著。僅康軒版第 3 冊「三合院、廟宇與老街、家鄉的新風貌」這 3 課課文，嘗試教導延續性的概念，而寫到：傳統三合院、老街與廟宇，透過新觀念與作法而沒有被廢棄，反而變成新風貌。傳統的生活方式也未完全消失，透過結合傳統產業與祭典，就能發展出新方向（康軒國小社會編委會，2014b：27、32-33、74-76）。

還有，今昔對照的敘事也容易散播「過去原始」、「現代進步」的論調，進而灌輸現

代進步的意識型態。根據分析，變遷教材大多頌揚現代與科技的進步，而輕描淡寫其負面的影響。如前述康軒版「生活作息的轉變」單元的課文提及：現代科技的進步，大為改變人們的生活型態，可以二十四小時生產、營業，以及透過網路掌握各項資訊與進行交流。卻完全不論其負面的衝擊，如過度耗費能源、過勞工作，以及疏離的人際關係等。翰林版第 4 冊「鄉親的生活」單元的課文寫到：在飲食、衣著、居住、交通及經濟活動等方面，現代皆比早期有著更多樣化的選擇，人們的生活也變得更為便利。在大篇幅的闡述現代進步的樣態後，卻只論及交通工具會「帶來許多環境的問題」，以及商店付款方便，但「人與人之間的關係，卻不再像傳統市集那麼熱絡」的負面影響（翰林國小社會編委會，2014d：57、59）。惟國外研究已指出：兒童容易將變遷視為進步的型態，因而生成「輕視古人、鄙夷過去」的看法，以致難以掌握變遷概念的複雜性（Barton, 1996；Lee, 2005）。故編寫教材與教學設計時，應盡量避免前述的缺失。下文將對此提出一些建議。

伍、結論與建議

一、結論

1990 年代以來，英美兩國歷史科課綱將「時序」列為重要的概念與能力之一。追隨兩國教育改革的腳步，國內也於 2005 年公布高中歷史科暫行綱要，並將時序概念列為核心能力之一。但中小學社會領域綱要並未一併納入，這樣的課程安排是否有助於兒童概念的發展呢？本文借鑒兩國的經驗，採用內容分析法、文本分析法，藉以探究國小社會領域第 1-4 冊教科書時序概念教材的特色。研究後發現，3 個版本教科書最先出現時間經過的詞彙，如「以前、以後、過去、現在」等，藉以教導順序概念。其次，大量使用「早期、傳統、現代、現在」等詞彙，來教導事件（物）的次序與今昔不同。再來，以「民國」詞彙來教導認知過去的日期，且大多用來表述圖表的年份。還有，教材有誤導變遷概念的嫌疑，並傳遞現代進步的意識型態。

二、建議

針對前述教材的特色，茲提出以下建議。首先，宜編寫加強兒童分辨事件（物）順序能力的教材。社會領域第 1-4 冊教科書，主要透過認知時間經過的詞彙來教導順序概念。相較而言，英美兩國課綱也教導時序詞彙，但更重視能力的養成。如英國 5-7 歲兒童必須學會「依編年次序排列事件與事物」；美國兒童也要具備依時間順序建構歷史敘述的能力（詳表 1）。在教學上，皆讓兒童學會分辨事件的順序，如教導兒童將照片、圖畫及古物等，與正確的日期配對並排列次序（Blyth, 1988；轉引自 Aris, 1993; National curriculum history working group and National curriculum history committee for Wales, 1994），或是完成「時序圖畫」的作業；將家族照片依照年份排列，再用粗線裝訂或黏在活頁簿上（郭實淪譯，1996a：21），以及建立年代圖表等。

其次，教材宜強化教導深遠的時序概念與計算日曆時間的能力。分析第 1-4 冊教科書會發現，「早期、傳統、現代」等曝光率較高的詞彙，並未具備年份參考系統的意義，

而表述過去日期「民國」的詞彙則大多藏身在圖表中。相較而言，英美兩國課綱不只要要求兒童要學會使用過去日期的詞彙，也要具備計算日曆時間的能力。如 Aris (1993) 建議讓兒童運用數學能力來認知事件的年份日期。美國課綱也要求兒童運用數學能力，依照年數、十年期及世紀等來計算日曆時間 (郭實淪譯, 1996a; National center for history in the schools, UCLA Department of History, 1996)。又，學者大抵認為認知年份日期有助於理解事件發生的次序，乃至解釋其發生時間的長短等，這對兒童理解歷史幫助很大。較近的研究也指出：9 歲兒童已具備認知 1000 年前事件的能力。故建議不必偏廢教導深遠時序概念，更應加強培養計算日曆時間的能力，以增進概念的發展。

還有，宜使用適切的史料證據與探究教學法來教導變遷概念。近幾十年來，英美兩國歷史科課程改革的特色，主要由重視教導歷史知識 (know what)，轉成強調歷史知識是如何得來的 (know how) (葉小兵譯, 1996; 陳冠華, 2001; Lee, 1994)。教學上從使用史料、判斷證據著手，教導兒童認知史家探究歷史的方法與建構歷史知識的原則，並從實作歷史 (doing history) 的過程，要求他們提出解釋、證明自己的看法，藉以養成歷史思考的能力。那麼，要如何教導歷史變遷呢？Aris (1993: 40-41) 曾提出建議。一開始，透過口述歷史 (訪問長輩)、老照片、古物等史料，教導兒童探究 50~80 年前的生活面貌，包括：周遭環境的變遷、過去人們生活重要的變化等。探究的主題以兒童生活經驗為主，如家庭、服裝及運輸等。之後，再探究深遠的時序概念，如工作或休閒生活等主題。教學活動從比較事件 (物) 現在、過去的不同為開端，進而分辨其發生的年份日期，如提問「什麼時候、多久的事？」之後，再探究變遷的各個層面，以及描述事物變化的方式等。要鼓勵兒童發問「事物為什麼不一樣？」、「如何變成現在這個樣子？」、「人們這麼做的動機為何？」、「所做的決定會帶來什麼影響？」也就是，讓兒童從探究過程中，理解事件 (物) 變遷過程的知識，也獲知歷史是史家探究過去某一主題所建構的成果。這麼做，才能協助他們擺脫日常生活的觀點而能正確理解歷史。同時，透過分辨年份日期，他們才能深入時空去了解當時人們的想法，而不致全然的鄙夷過去。

綜合而論，社會領域第 1-4 冊教科書大抵以教導時序詞彙與歷史知識為主，而較為忽視培養概念與能力。然而，學會較多知識，卻不知「知識從何而來」，不但難以培養思考的能力，且獲得的知識可能也是無用的。誠如英國學者 Fines (1994: 125) 所言：

如果無法理解歷史知識是如何得來的，我們只能把它當作是一種神秘的說法來接受，唯一的學習方式就是記住背起來。而對死記硬背的學習有興趣的，只有那些想在考試得高分的人。這樣的知識無法被使用，以致是無用的。

他的話，值得人們深思。

致謝：本文的完成，感謝科技部專題研究計畫 (編號 MOST 104-2410-H-152-07-) 的補助，以及郭相利小姐與張軒瑋、江昱緯先生的協助。

參考文獻

一、中文部份

- 李稚勇 (2008)。論英國歷史科國家課程標準之發展—兼評 2007 年版歷史科國家課程標準。《外國中小學教育》，4，9-14。
- 周珮儀 (2003)。教科書的意識型態批判途徑。《教育研究月刊》，106，132-142。
- 林慈淑 (2001)。「學歷史」與「歷史學」之間—九年一貫「人與時間」領域規劃的商榷。《東吳歷史學報》，7，139-172。
- 林慈淑 (2006)。英國歷史教育改革中的「時序」爭議。《東吳歷史學報》，15，207-242。
- 林慈淑 (2010)。歷史，要教什麼？—英美歷史教育的爭議。臺北市：臺灣學生。
- 南一國小社會編委會 (2014a)。國民小學社會 (第 1 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小社會編委會 (2014b)。國民小學社會 (第 2 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小社會編委會 (2014c)。國民小學社會 (第 3 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小社會編委會 (2014d)。國民小學社會 (第 4 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小社會編委會 (2014e)。國民小學社會教師手冊 (第 2 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小社會編委會 (2014f)。國民小學社會教師手冊 (第 3 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小社會編委會 (2014g)。國民小學社會教師手冊 (第 4 冊)。臺南市：南一。
- 南一國小數學編委會 (2014)。國民小學數學 (第 3 冊)。臺南市：南一。
- 柯華葳、周經媛、張建妤、洪若烈 (1989)。兒童歷史概念研究。《國教學報》，2，127-152。
- 康軒國小社會編委會 (2014a)。國民小學社會 (第 2 冊)。臺北市：康軒。
- 康軒國小社會編委會 (2014b)。國民小學社會 (第 3 冊)。臺北市：康軒。
- 康軒國小社會編委會 (2014c)。國民小學社會 (第 4 冊)。臺北市：康軒。
- 康軒國小社會編委會 (2014d)。國民小學社會教師手冊 (第 2 冊)。臺北市：康軒。
- 康軒國小社會編委會 (2014e)。國民小學社會教師手冊 (第 3 冊)。臺北市：康軒。
- 康軒國小社會編委會 (2014f)。國民小學社會教師手冊 (第 4 冊)。臺北市：康軒。
- 康軒國小數學編委會 (2014)。國民小學數學 (第 3 冊)。臺北市：康軒。
- 教育部 (2005)。普通高級中學必修「歷史」課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部 (2011)。普通高級中學必修「歷史」課程綱要。臺北市：教育部。
- 郭實淪 (譯) (1996a)。美國幼稚園至四年級 (K-4) 歷史科課程標準 (原作者：加州大學洛杉磯分校全國學校歷史科教學中心)。臺北市：教育部。(原著出版年：1994)
- 郭實淪 (譯) (1996b)。美國歷史科國家課程標準—探討美國經驗 (原作者：加州大學洛杉磯分校全國學校歷史科教學中心)。臺北市：教育部。(原著出版年：1994)
- 陳冠華 (2001)。追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革。新北市：龍騰文化。
- 單文經 (2005)。美國中小學歷史課程標準爭議始末。《師大學報：教育類》，50：1，1-25。
- 游美惠 (2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。《調查研究》，8，5-42。
- 馮克芸、黃芳田、陳玲瓏 (譯) (1998)。時間地圖：不同時代與民族對時間不同的解釋

- (原作者：R. Levine)。臺北市：臺灣商務。
- 楊玉娥 (1996)。學齡前學童對成人用之時間概念研究。《國民教育》，36：3，49-58。
- 葉小兵 (譯) (1996)。理解過去：程序與內容 (原作者：D. Thompson)。《清華歷史教學》，7，4-27。
- 翰林國小社會編委會 (2014a)。《國民小學社會》(第 1 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小社會編委會 (2014b)。《國民小學社會》(第 2 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小社會編委會 (2014c)。《國民小學社會》(第 3 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小社會編委會 (2014d)。《國民小學社會》(第 4 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小社會編委會 (2014e)。《國民小學社會教師手冊》(第 2 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小社會編委會 (2014f)。《國民小學社會教師手冊》(第 3 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小社會編委會 (2014g)。《國民小學社會教師手冊》(第 4 冊)。臺北市：翰林。
- 翰林國小數學編委會 (2014)。《國民小學數學》(第 3 冊)。臺北市：翰林。
- 蕭憶梅 (譯) (2011)。英國學生對歷史變遷與發展的理解進程 (原作者：Frances Blow)。《清華歷史教學》，21，141-146。
- 鍾靜、鄧玉芬、鄭淑珍 (2003)。學童生活中時間概念之初探研究。《國立臺北教育大學學報》，16：1，1-38。

二、西文部份

- Aris, M. (1993). History teaching in primary school: Key stage 1 and 2. In R. Brooks, M. Aris, & I. Perry (Eds.), *The effective teaching of history* (pp. 23-75). London: Longman.
- Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Teaching and learning history-Vol. 6* (pp. 51-84). Greenwich, CT: JAI Press.
- Blyth, J. (1979). Teaching young children about the past. *Education 3-13*, 7(2), 42-47.
- Blyth, J., & Bish, P. (1990). History 5-11: Issues raised by the national curriculum. *Education 3-13*, 18, 15-18.
- Booth, M. (1987). Age and concepts: A critique of Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teacher* (pp.22-38). New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching history*, 117, 14-24.
- Diem, R. A. (1982). Developing chronological skills in a world history course. *Social education*, 46(3), 191-194.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London & New York: Longman.
- Fines, J. (1994). Evidence: The basic of discipline? In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp.121-125). London & New York: Routledge.

- Friedman, W. (1982). *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- Giddens, A. (1981). *A contemporary critique of historical Materialism: Power, property and the state*. London: Macmillan.
- Hallam, R. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New movements in study and teaching of history* (pp. 162-178). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Harner, L. (1982). Talking about the past and future. In W. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 141-169). New York: Academic Press.
- Haydn, T., Arthur, J., & Hunt, M. (2001). *Learning to teach history in the secondary school*. London: Routledge.
- Hodkinson, A. (2001). Enhancing temporal cognition, practical activities for history classroom. *Primary history*, 28, 11-14.
- Jahoda, G. (1963). Children's concepts of time and history. *Educational review*, 15, 87-107.
- Lauer, R. H. (1981). *Temporal man: The meaning and use of social time*. New York: Praeger, 1981.
- Lee, P. (1994). Historical knowledge and the national curriculum. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 41-48). London & New York: Routledge.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn history in the classroom* (pp. 31-74). Washington, D. C.: The National Academies Press.
- Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of research and development in Education*, 21, 1-15.
- Moore, W. E. (1963). *Man, time and society*. New York: John Wiley, 1963.
- National curriculum history working group and National curriculum history committee for Wales (1994). National curriculum working group final report (England and Wales). In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 27-40). London & New York: Routledge.
- Piaget, J. (1969). *The Child's conception of time*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ravitch, D., & Finn, C. E. Jr. (1987). *What do our 17-year-olds know? A report on the first national assessment of history and literature*. New York: Harper & Row.
- School History Project (1976). *A new look at history: Schools History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall Ltd.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall Ltd.
- Sleeper, M. E. (1975). A developmental framework for history education in adolescence. *School Review*, 84, 91-107.
- Spieseke, A. W. (1963). Developing a sense of time and chronology. In H. M. Carpenter (Ed.), *Skill development in social studies: 33rd Yearbook*. Washington, D. C.: National Council for Social Studies.
- Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching*. London: Routledge.
- Thornton, S. J., & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts

on history understanding. *Theory and research in social education*, 16, 69-82.

Cambridge Assessment (2014). Why Textbook Count. Retrieved from

<http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>

Department for education in U. K. (2011). National curriculum in England: history

programmes of study: Key stage 1-2. Retrieved from

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130423140808/https://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199545/history1-2>

National center for history in the schools, UCLA Department of History. (1996). History standards. Retrieved from <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs>

投稿日期：2018 年 03 月 26 日

修正日期：2018 年 06 月 29 日

接受日期：2018 年 09 月 27 日

Research on the Chronological Concept of Elementary Social Studies Textbooks: A Case Study of Books 1-4

Shu-Fen Wang

Associate Professor, Department of Social and Regional Development,
National Taipei University of Education

ABSTRACT

This article mainly explores the characteristics of the chronological concept presented in elementary social studies textbooks 1-4, followed by recommendations. This study employed content analysis and textual analysis to analyze the textbooks, and yielded the following findings. First, the words concerning the passing of time are used to teach the concept of "sequence." Words such as "ancient, modern, traditional" are frequently used to describe the sequence of events and the distinction between the past and the present. Moreover, the dates are dominated by the Republic of China calendar. They are mostly used to represent the years in the tables and charts, to clarify the concept of change that is otherwise likely to be misleading, and to convey the modern ideology of progress. Based on the findings from the study, it is recommended that the teaching materials enhance the students' ability to distinguish the sequence of events and calculate calendar time, as well as to recognize the broad chronological concept. It is also recommended that appropriate historical evidence and inquiry-based teaching methods be adopted to teach the concept of change.

Keywords: the chronological concept, learning area of social studies, elementary textbooks