

2  
0  
2  
3

國科會TSSCI期刊

ISSN 1993-5633

# 教育實踐與研究

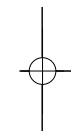
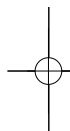
第 36 卷第 2 期 2023 年 12 月

Journal of Educational Practice and Research

Volume 36, Number 2, December 2023

## 研究論文

- 跨域課程專題導向學習的成果探究：以教育戲劇融入心理學為例  
——鄭曉楓、張連強、連廷嘉
- 高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討  
——李鎭倫
- 幼兒園幼兒體驗與探索童詩之個案研究  
——蔡敏玲
- 廣泛閱讀結合不同寫作模式對大學生英語寫作流利度和準確性  
之影響（英文）  
——陳淑珠



教育  
實踐  
與  
研究

第  
36  
卷  
第  
2  
期

國  
立  
臺  
北  
教  
育  
大  
學  
出  
版

# 教育

# 實踐與研究

第 36 卷第 2 期 2023 年 12 月

Journal of  
Educational

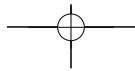
Practice and Research

Volume 36, Number 2, December 2023



國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education



# 教育 實踐與研究

第 36 卷第 2 期 2023 年 12 月

Journal of  
Educational  
Practice and Research

Volume 36, Number 2, December 2023

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

## 編輯室手記

《教育實踐與研究》為 2022 年人文及社會學期刊評比收錄為第一級的期刊，同時也獲得「臺灣學術資源影響力」教育學類期刊即時傳播獎第 4 名。感謝學界的支持，來稿量逐年增加。除了感恩作者把辛勤撰寫的稿件交付本刊，編輯室亦特別表達對所有審查委員的欽佩與敬意；感恩所有參與者在學術界辛苦耕耘而不問收穫，敬佩大家在教育園地不吝分享的學術交流。台灣的教育學術社群因為大家的投入而亦形豐碩，感恩您們的付出。

本期經審查後刊出四篇著作，期讀者閱讀後能產生共鳴、獲得啟發，繼而對教育社群產生正向的影響。本期第一篇「跨域課程專題導向學習的成果探究：以教育戲劇融入心理學為例」，本文採行動研究，探究在「心理學」融入教育戲劇之專題導向學習的歷程與結果。藝術類科學生在個人生活經驗與心理學的「融合」，在創作劇情歷程「轉化」心理學的知識內容，「跨」的調性值得矚目。

第二篇「高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討」，研究者指出不同閱讀能力的學生，採取不同的詩歌閱讀策略，理解、聯想與詮釋詩歌內容；因此國語文老師實施詩歌教學時，如果能回應學生的個別差異，引導學生發展系統性的詩歌閱讀策略，將可提升學習成效。繼而達到「以己之心，貼近詩人之情」的境界。

第三篇「幼兒園幼兒體驗與探索童詩之個案研究」，研究者進入現場進行觀察、訪談；老師採用美感共讀方式，透過開放式問答、口語表達、肢體動作與即興演出，創造直接體現的世界與象徵再現的語言系統之間的聯繫。幼兒讀詩、畫詩、說詩的畫面真美、真生動！

第四篇「廣泛閱讀結合不同寫作模式對大學生英語寫作流利度和準確性之影響」(“The Effectiveness of Extensive Reading with Different Modes of Journal

Writing on EFL University Students' Writing Fluency and Accuracy”) , 該研究結果指出廣泛閱讀結合英文日記寫作、教師糾正回饋等對於學習者寫作之流暢度、準確性有重要貢獻。為接軌 2030 雙語國家，目前國內各大學正積極推動高教雙語政策，此研究成果對大學教師具參考與應用價值。

感恩作者將努力研究的心血交付本刊、感謝所有審稿委員秉持嚴謹的態度、認真的精神，與作者一同努力提昇研究的品質。大家在學術社群默默的付出及彼此相互支持的力道，共同成就了本刊的高品質。自明（2024）年起，本刊將增刊為一年出版 3 期，懇請教育界先進繼續支持與鼓勵，期待專家學者們踴躍賜稿。

2023 年終於告別新冠的苦與難，但疫情後卻仍未能回歸平和，俄烏戰爭影響加大，以色列—哈瑪斯戰爭持續對峙。歲末年終，深切期許眾生皆平安，並祝願所有讀者健康吉祥。

吳麗君 謹識

2023.12.1

中華民國一一二年

癸卯。冬

# 教育實踐與研究 第 36 卷第 2 期 2023 年 12 月

編輯室手記 .....	I
-------------	---

## 研究論文

- 跨域課程專題導向學習的成果探究：以教育戲劇融入心理學為例 ..... 1  
——鄭曉楓、張連強、連廷嘉
- 高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討 ..... 37  
——李鎭倫
- 幼兒園幼兒體驗與探索童詩之個案研究 ..... 79  
——蔡敏玲
- 廣泛閱讀結合不同寫作模式對大學生英語寫作流利度和準確性  
之影響 ..... 121  
——陳淑珠

稿約 .....	175
----------	-----

# Journal of Educational Practice and Research

Volume 36, Number 2, December 2023

<b>Editor's Notes</b> .....	I
-----------------------------	---

## Research Articles

- Exploring the Outcomes of Interdisciplinary Project-Based Learning:  
A Case Study of Integrating Drama-in-Education into Psychology..... 1  
——*Hsiao-Feng Cheng, Lien-Chiang Chang, & Ting-Chia Lien*
- A Study on Chinese Poetry Reading Characteristics and Strategies of  
High School Students.....37  
——*Fu-Lun Lee*
- A Case Study on Young Children's Experiences and Exploration of Poetry ..79  
——*Min-Ling Tsai*
- The Effectiveness of Extensive Reading with Different Modes of Journal  
Writing on EFL University Students' Writing Fluency and Accuracy ..... 121  
——*Shu-Chu Chen*

<b>Call for Papers</b> .....	175
------------------------------	-----

# 跨域課程專題導向學習的成果探究： 以教育戲劇融入心理學為例

鄭曉楓、張連強、連廷嘉\*

本研究目的是基於解決「心理學」課程中所遇到的教學困境，包括學生難以掌握心理學要義，以及困難於將心理學知識運用於生活中；運用行動研究探討藝術類科大學生在融入教育戲劇之「心理學」跨域課程專題導向學習的歷程與結果。研究參與者為某藝術大學之修習通識「心理學」課程，共 38 位學生。本研究採行動研究法，以改善實務教學上的困境。為了使資料豐富與飽和，蒐集多方資料來源交互檢視，包括蒐集教學者省思 18 份、課堂個人心得 268 份、小組歷程檔案 30 份，以及焦點團體訪談文本 6 份等，其中焦點團體訪談為整體課程結束後陸續約訪 6 組，每組約 90 分鐘。研究結果有二：(1) 心理學知識學習的進程，共有「融合」與「轉化」兩大主題，包括個人生活經驗與心理學知識的「融合」：理解、應用，以及在情節創作中「轉化」心理學知識：分析、類化；(2) 跨域課程專題導向學習的效益，包括「自在交流與溝通遷就」、「對話揣摩與包容差異」，以及「團結合作與成就目標」共三項。研究之重要啟發，本課程具有「心理學」既定目標與 18 週時間限制，屬固定結構的跨域課程模式；課程設計考量不同領域的橫跨時，需兼顧學習者的先備領域與學習風格；跨域課程專題導向學習的效益包含了夥伴間能交流與溝通、對話與包容，以及合作與成就等知識學習之外的收穫。

**關鍵詞：**教育戲劇、專題導向學習、跨域課程

---

鄭曉楓：國立臺灣藝術大學師資培育中心副教授

張連強：國立臺灣藝術大學戲劇學系教授

\* 連廷嘉：國立臺南大學諮商與輔導學系教授

（通訊作者：ltjia1970@mail.nutn.edu.tw）

## Exploring the Outcomes of Interdisciplinary Project-Based Learning: A Case Study of Integrating Drama-in-Education into Psychology

Hsiao-Feng Cheng, Lien-Chiang Chang, & Ting-Chia Lien\*

*To address the challenges faced in teaching psychology courses, particularly students' difficulties in understanding the key concepts of psychology and applying psychological knowledge to their lives, this study employed action research to examine the experiences and outcomes of university arts students in a cross-disciplinary psychology course engaged in topic-oriented learning integrated with educational drama. The study involved 38 students enrolled in a general psychology course at the university of the Arts. This research mainly adopted the action research method to tackle practical teaching challenges. A range of data was collected for analysis, including 18 teacher reflections, 268 individual classroom experience is more precise in academic reporting, 30 group history files, and transcripts from 6 focus group interview. Following the course, six groups were visited for 90 minutes each. The research yielded two primary findings: The first pertained to the process of learning psychology knowledge, highlighting two major themes: "fusion" of personal life experience and psychology knowledge—encompassing understanding and application; and "transformation" of psychology knowledge in plot creation—focusing on analysis and generalization. The second finding concerned the effectiveness of project-based interdisciplinary curricula, emphasizing aspects such as "Ease of Communication and Adaptive Negotiation", "Empathetic Dialogue and Tolerance of Differences", and "Unified Cooperation and Achievement of Goals." Based on these findings, specific recommendations were formulated. A notable contribution of this research*

---

Hsiao-Feng Cheng: Associate Professor, Teacher Education Center, National Taiwan University of Arts

Lien-Chiang Chang: Professor, Department of Drama, National Taiwan University of Arts

\* Ting-Chia Lien: Professor, Department of Counseling and Guidance, National University of Tainan (corresponding author: ltjia1970@mail.nutn.edu.tw)



*was the demonstration of was an 18-week “Psychology” course as a model of “intentional” interdisciplinary curriculum. When designing interdisciplinary curricula, it was crucial to consider the learners’ prior knowledge and learning styles. The benefits of project-based interdisciplinary curriculum learning include gains beyond knowledge acquisition, such as the ability among partners to communicate and negotiate, engage in dialogue and tolerate, as well as to cooperate and achieve goals.*

**Keywords:** *Drama-in-education, Interdisciplinary curriculum, Project-based learning*

# 跨域課程專題導向學習的成果探究： 以教育戲劇融入心理學為例

鄭曉楓、張連強、連廷嘉

## 壹、緒論

### 一、研究動機

跨域課程與學習是高等教育近年積極推展之重點。《轉型與突破：教育部人才培育白皮書》（教育部，2013）談到目前大學課程多以系所專業及學術為導向，普遍存在分野、分門的情形，缺乏學科之間橫向跨域的連結，也欠缺博雅通識教育的涵養。將跨域置入高等教育課程，將使學生能夠發展綜合的能力，應用多個領域結合的知識與技能，以處理單一領域無法解決的問題（Ashby & Exter, 2019）雖然近年陸續有大學開創大一不分系學制，但高等教育邁向跨域課程的道路仍有待更多的試探。Johnson、Becker、Estrada 與 Freeman（2015）呼籲跨域教育之於大學的啟示在，增進教學內容的跨域化，以及強化改善社會重要問題的知識實踐。搭應近年教育政策的支持，我國高等教育的課程百花齊放、多元開展，例如 106 學年度起教育部積極推動「教學實踐研究計畫」。高等教育課程的活化豐富，凸顯了設計一套適合學習者的跨域課程實為教育者需著墨的重點。

單一領域的重新學習往往與學生的背景經驗脫鉤，從陌生到理解的過程也較為艱辛。如果跨域課程能以學生較為熟悉的領域開始，並連結到新的學習領域，可能有事半功倍的效果。本研究嘗試以通識課程「心理學」為主的跨域課程。張嘉育與林肇基（2019）強調先備的專業知識是跨域學習的基礎，只有在第一專業純熟後，才可能在跨域學習中產生融通、整合與創新。而本研究參與者為藝術類科大學生，偏屬具體操作、情感表達之學習風格，已具相當的展演素養，依此作為跨域課程為設計融入「教育戲劇（drama-in-education）」，藉此體驗與演繹來掌握「心理學」要義。心理學需要「走進」人心，教育戲劇剛好幫襯了心理學的學習，從模擬的情境中體悟人的情

感、思想與行為。國內學者張曉華（1994）強調，戲劇可以促進學習的投入，其中「教育戲劇」就是運用戲劇與劇場之技巧於課堂的教學，在教師有計劃與架構的引導下，以創作性戲劇、即興演出、角色扮演、模仿、遊戲等方式，使學生在互動關係中充份發揮想像，在實做中自然學習。由此推知，以教育戲劇融入心理學的跨域課程在學科領域是可融合的嘗試。

就教學困境來說，筆者（本文第一作者）於通識中心教授「心理學」課程數年，深感講授和討論的教學方式能達到的效果有限，即便是課堂中多元的舉例、問答或影片欣賞等，學生仍難以掌握心理學要義，也困難於將心理學知識運用於生活中，例如對專有名詞概念生澀，甚至極少透過心理學理論視角剖析生活中的情境與時事現象。仔細推敲，可能是整體課程太過著重認知理解，缺乏真正經驗由下而上的建構歷程，以致學習無法深刻內化。為了突破此現況，本研究在跨域課程的架構下，採專題導向學習（project-based learning, PjBL），補足學習主體內在的學習經驗。PjBL 是以「一個問題」組織驅動相關連的學習活動，最後再透過具體之作品來回應當初的驅動問題（driving question）（Blumenfeld, Kempler, & Krajcik, 2005），也就是團隊合作在實做中理解、整合及建構，最後以具體「專題」呈現整體學習。如是，可跳脫原本課堂上對下的傳遞知識方式，讓學生回歸主角，展現學習能力。

## 二、研究目的與問題

本研究目的是基於解決「心理學」課程中所遇到的教學困境，包括學生難以掌握心理學要義，以及困難於將心理學知識運用於生活中；運用行動研究探討藝術類科大學生在融入教育戲劇之「心理學」跨域課程專題導向學習的歷程與結果。具體而言，本研究欲探討以學生較為熟悉的領域「教育戲劇」來建構「心理學」跨域課程，並透過專題導向學習之歷程與結果為何？

## 貳、文獻探討

### 一、跨域的概念與課程設計

跨域（interdisciplinary）是一種穩健的科學整合方法，不只是整併各個不同領域，

而是更深度的整合多元的觀點 (Klein, 2008)，是不同領域觀點之間互動的歷程，用以解決一個共同的研究問題 (Stokols, Hall, Taylor, & Moser, 2008)。Moran (2002) 在《跨域 (Interdisciplinarity)》一書清楚提及，「領域」是有組織的知識，多半來自過去長期被關注的議題、特定觀點、獨到的問題解決方法等，這些累積的知識經過組織後就形成某個領域；而跨域就是不同領域知識的再組織或重整。整體來說，跨域強調的是多個領域的知識，透過結合、重構後所產生的新知識體。將跨域導入學術和專業的課程，即是提供一個架構 (framework)，使學習者在片段或獨立的知識產生連結，並運用於真實世界 (Holley, 2017; Lyall & Meagher, 2012; Styron, 2013)。跨域教育的重點是學生來自於不同的專業，聚集合作並且實踐 (Bajada & Trayler, 2013)，主要是培養學生合作實踐的價值與倫理、溝通技能、角色與責任，以及團隊工作等核心能力 (Nurius, Kemp, Köngeter, & Gehlert, 2017)。《21 世紀的學習架構 (Framework for 21st century learning)》就曾提及，跨域教育的學習增進了學生的投入、覺察，以及對世界的融入 (P21, 2016)。跨域教育的精神在於不同的專業團體合作，並實踐於真實世界。

在跨域課程設計上，Jacobs (1989) 在其著作《跨域課程的設計與應用 (Interdisciplinary curriculum: Design and implementation)》中提及：四個步驟，經研究者整理如下：第一是「選擇一個組織中心 (organizing center)」，亦稱為主題 (topic)，教師以此組織中心作為開始，以展開課程。這個組織中心可以是主題、主體範圍 (subject area)、事件、議題或問題，但需要有明確的標準 (criteria)。主題被選定，它必須可以被擴展的，以提供一個多重視野探索的基礎。第二是「腦力激盪聯合 (brainstorming associations)」，鼓勵師生皆以主題為軸心，擴散狀連結各種領域，以開放的方式產生各種想法。其中，所謂的聯合包括了問題、人、想法或相關素材。第三是「建立引導問題以作為範圍和順序 (establishing guiding questions to serve as a scope and sequence)」，一系列的引導問題是主題探索的架構，具有清楚的範圍和順序，因此形成研究單元 (the unit of study)，但仍有時程限制與研究順序之限制。最後是「撰寫應用的行動 (writing activities for implementation)」，針對跨域的主題形成一個對應的行動計畫，而此行動計畫需要有明確的目標，具體的表現成果，以做為評估。可見，跨域課程雖然著重開放探索、創意啟發，以學生為主體的學習，但在課程進行上仍具有相當的結構、範圍與順序性。

## 二、教育戲劇融入心理學課程

教育戲劇是一種心理認知模擬的教育，採用的素材是模擬人生中的各種狀況；同時也是一種情境的學習，提供了似真的想像情境，在此基礎上問答、分析、解釋與評論（張曉華，2003）。其精神在於團隊合作、角色扮演，以及建構學習的教學原則，並聚焦於社會立場（positions）與價值的發展（Bolton, 1984；Heathcote, 1985）。實際教學是以教師作為引導者邀請的過程，參與者共同構建一個虛構的世界，並創造戲劇性的相遇（Xu, Wang, & Tateo, 2021）。根據 Bolton（1979）在《走向教育戲劇理論（Towards a theory of drama in education）》一書提及，以戲劇作為理解（drama for understanding）是教育戲劇的內涵。也就是透過融入戲劇的擬真情境，人們在情結經驗中相遇、互動及感同身受等，進而產生具有教育意義的實質理解。而 Bolton 將人們融入戲劇而產生啟發的深淺程度分為四個階段，第一階段為仿造劇（artificial drama），就是演員以自由或模仿的方式演出角色，主題與自身未有深度的連結。第二階段為強化（reinforcement），著重在演員「已經知道了什麼」，能知曉故事接下來會發生什麼事。第三階段澄清（clarification），亦即能清晰一連串動作或行為背後的概念，包括演出前討論的想法、過程中的體悟，此階段就是使重要的內隱概念外顯（making the implicit explicit）。第四階段為修改（modification），當戲劇走入經驗性的感覺（experiential feeling）層次，理解就會發生，這些洞察性的理解包括精煉（refining）、延伸（extending）、擴大、更具彈性、改變偏見、跳脫刻板印象等。Bolton 強調教育戲劇若能走入第三、四階段，則更具相當的啟發價值。

具體做法可從戲劇習式（drama convention）談起，戲劇習式是指一系列的戲劇習慣形式或活動。以此組成戲劇中時間、空間與人三者之間關係的架構，戲劇習式可讓學習者參與戲劇的想像、經歷和創作（Neelands & Goode, 2000）。具體言之，譚寶芝（2017）認為習式能打破及重整故事的時空，例如延長、終止、加入或放大某個情節和人物處境，給予學生想像、參與和創作的空間，有助他們與戲劇、故事的幻像保持距離，再透過主動和集體的回應來質問、深化和重寫文本。參考張曉華（2007）、Neelands 與 Goode，本研究教育戲劇所具體採用的習式（conventions）共六項，(1)定格或定鏡（still-image or still picture）：將當下影像的某一個動作定格，想像時間、畫面凍結靜止，組員共同探討此時此刻影像背後的意涵；(2)思路追蹤（thought-tracking）：直接入戲，以劇中角色的身份把隱藏的思考與情緒說出；或者放慢戲劇的節奏，讓組員聽見

不同角色的思考和感覺，回想戲中發生的情節；(3)坐針氈 (hot seating)：找出一位組員，請其坐在小組的面前，扮演大家所想要探索的角色；只該名組員入戲，其餘組員針對這個角色提問，而扮演這個角色的組員則入戲回答，在問答資訊中啟發戲劇發展的線索；(4)旁述默劇 (narrated mime)：演員利用身體動作、姿態、位置表達一個戲劇意念、概念，或故事中的一個片段；並由其他組員擔任旁白，解釋場景；(5)雕塑 (sculpting)：針對特定情境，由個人或小組集體去塑造演員的肢體，協調姿勢和空間的關係，進入凝住一刻的靜止畫面；(6)重演 (re-enactment)：演繹過去曾經發生過的類似情境，以清晰事件的來龍去脈。

戲劇近年被運用於心理相關領域，例如：Papaioannou 與 Kondoyianni (2019) 研究顯示，教育戲劇中的角色扮演與團隊合作能提升創造性的氛圍，使致對他人的接納度提高，促進溝通與合作。Manon van de (2021) 將戲劇和表演技術運用於教育和社會工作上，透過教育戲劇中的具身 (embodied) 和情境之學習，提升涵容、多元及社會覺察。另外，Batdi 與 Elaldi (2020) 透過量化與質性研究來理解戲劇運用於提升社交溝通技巧的效果，量化結果顯示，戲劇運用除了學齡階段之外，其他的教育階段皆呈現了良好的效果 (效果量為.929)；質性部分則發現戲劇運用於社交溝通技巧最主要的效果是，發展創意思考的技巧、更具原創性的發揮、產生新想法的機會，以及養成問問題的習慣等。可見，教育戲劇對於接納與合作、社交溝通、創意發想等具有不錯效果；而以此融入心理學課程，應該能活化學習，並帶來更多人與人、人與知識之間豐沛的激盪，突破本研究課程過去僅多停留於講授和討論為主的認知學習。

### 三、專題導向的學習內涵與相關研究

大學推動跨領域學習時，著重培養能力，而跨域學習的方式主要有問題導向學習 (problem-based learning, PBL) 與專題導向學習 (PjBL) (張嘉育、林肇基, 2019; Stentoft, 2017)。本研究主要為了解決心理學教學上的兩項困境，包括學生對心理學的要義難以掌握，也無法將心理學知識類化與遷移。因此，改變過去課堂中僅以講授、舉例、問答討論等認知層次為主的學習，採實作為主 PjBL 進行。

PjBL 的重要元素有兩項。首先，以一個問題驅動或組織活動，而這些活動可以產生一系列的作品或成品 (artifacts or products)；第二，產出的作品可以回應此一個問題 (Blumenfeld et al., 1991)。專題導向的學習提供了學生增能的機會，像是團隊工作、問題解決、溝通以及高水準的表現 (Lattimer & Riordan, 2011)。參考 Thomas

(2000), PjBL 的課程與教學具有五大特色, 首先, 專題導向是整體課程的核心; 第二, PjBL 提供學生對學科知識主體性的理解 (their own understanding); 第三, PjBL 的學習活動包含了建構式的探究, 也就是學生必須參與一個從調查、知識建構及問題解決之目標導向歷程 (goal-directed process); 第四, PjBL 是一個以學生驅動 (student-driven) 為主的學習, 也就是學生對於專題有高度的責任和自主; 最後, 專題是真實 (authentic) 發生的, 專題內的所有任務與目標都由學生自行逐步實現。由此可知, PjBL 是一個以學生驅動的專題導向教學法, 在高度自主與負責的過程中, 調查、建構知識並解決問題, 最後在整體課程結束時展現合作成果。Larmer、Mergendoller 與 Boss (2015) 強調 PjBL 必須符合八個標準, 包括關鍵知識技能, 具有挑戰性的問題或難題, 持續地探究, 真實問題情境, 尊重學生的選擇與意見, 反思, 批判與修正, 以及公開發表作品。PjBL 是從下而上, 學生驅動為主的專題式學習, 在實作過程中建構對知識的理解與解決問題的能力。

近期 PjBL 相關研究也呈現了良好成果, 例如: Belwal、Belwal、Sufian 與 Al Badi (2021) 以質性研究了解大學生在 PjBL 課程的學習效果發現, 除了學業表現提升, 在行為、溝通、自信、計畫、思考、時間管理等也都有所進步。Warr 與 West (2020) 探討跨域設計工作室課程 (interdisciplinary design studio courses) 中專題導向創意問題解決技能之學習經驗, 參與的成員包括來自不同科系的大學生及在大學服務的職員, 結果發現參與者們更具彈性, 學習動機提升, 對解決問題有較高度的自主, 也更願意合作與溝通。Pearl 與 Oliver (2020) 欲了解社工系和商學系之大學生在「這個世界即將面臨的最大挑戰為何?」專題跨域工作坊的學習經驗, 結果發現跨域課程中的討論增進了參與者的自我覺察, 也獲得更多元的觀點。國內, 楊靜愉 (2021) 進行了外語學習、戲劇及 PjBL 的整合課程, 探討科技大學大一學生在專題導向學習之外語劇場課程中, 投入學習與使用語言學習策略的情形; 結果發現, 學生互動和態度的投入有顯著提升, 且學生經過訓練, 能在舞臺上大方表演與說話, 整體自信提升。以上看來, PjBL 多元地運用於大學課程及心理學相關議題, 且能提升學習的動機、自信、覺察等, 相信也能進一步啟動學生主動探索、求知及發現的態度, 改善本研究之教學困境—難以將心理學知識運用於生活中。

## 參、研究方法

### 一、研究方法與課程架構

本研究主在因應高等教育課程趨勢、解決教學現場所遇到的問題，故採行動研究（action research）。行動研究的目標即針對實務現場的問題尋求解決之道（Mertler, 2018），也就是在既有實務中進行真正的系統性調查（truly systematic inquiry）（Johnson, 2008）。在教育領域，Parsons 與 Brown（2002）認為行動研究就是教師為了解決教室中發生的真實問題，進而提升專業，透過實務者—研究者（practitioner-researcher）的角度進行系統的觀察、資料蒐集等，進而反思、決策及發展更有效的教學策略。

Mertler（2020）將行動研究的循環分四個階段，而本研究依此實際進行如下：第一是計畫階段（planning stage），形成主題，而主題是限制性的或是擴展性的，視研究架構下的潛在問題而定。本研究待解決的主題為「改善學生難以掌握心理學要義，也無法將心理學知識類化與遷移之困境」。第二是行動階段（acting stage），也就是開始進行研究，包括蒐集與分析資料，以提供研究問題之答案。本研究經過文獻探討後建構符合學習者脈絡的 PjBL 跨域課程之行動計畫。第三為發展階段（developing stage），發展一個行動計畫並執行，即行動研究中的行動部分。本研究實際進行 18 週「融入教育戲劇之『心理學』跨域課程」。第四是反思階段（reflecting stage），包括行動研究結果與歷程的省思。本研究蒐集教學者省思、研究參與者課堂個人心得、小組歷程檔案、研究團隊會議等多重歷程性資料，以作為歷程與結果的省思與分析。

本課程有三位教師協同教學，「主要教師」為心理學專業背景且於通識中心任教「心理學」課程多年，「協同教師」為戲劇系教師，「業師」為某劇團團長擔任，實際帶領學生操作與體驗教育戲劇。教師團隊於 2018 年 8 月開始研擬此創新課程，包括跨域課程架構和協同教學方式。2018 年 9 月完成課程初步模組並前導嘗試一個學期，結果發現學生對於戲劇所需呈現的精髓仍然模糊。除了過多的心理學內容難以聚焦，在劇情創編上顯得發散，且容易與心理學脫鉤；推測可能是心理學學習分量過多難以消化，未能藉由戲劇張力傳遞心理學概念的精髓。經 2019 年 2 月～6 月經團隊會議討論，最後決定更具體地依 PjBL 的精神，結合教育戲劇，完成跨域課程正式模組，2019



年通過「教育部教學研究計畫」及研究倫理審查後執行。

本研究中 PjBL 的「專題」是基於教育戲劇的內涵，小組合作在學期末呈現一齣心理學相關的「戲劇小品」。本課程目標有三：第一為熟稔六大心理學主題之理論；第二為掌握教育戲劇的內涵，並體驗戲劇教育的習式；第三為以戲劇來理解心理學，透過同儕小組合作建構與呈現「專題」。學期課程共 18 週，每週 2 小時，分為五個階段。第一為起始階段（1~2 週）：說明研究目的、跨域課程、簽署知情同意書。第二為心理學理論階段（3~8 週），進行心理學六大主題之理論學習，每週 2 小時的課堂包括介紹理論、小組討論、書寫個人省思等。第三為教育戲劇階段（9~10 週）：以練習、戲劇性扮演、劇場等活動為主，著重「以戲劇作為理解」之洞察，奠基戲劇小品創作先備。第四是創意產出與督導階段（11~15 週）：全班共 38 人，分 6 組，每組 6~7 人，各組抽籤確認期末「戲劇小品」之心理學主題（六大主題），依此進行劇情編與角色排演，並於每週課程結束前完成「小組歷程檔案」。第五是專題呈現與回顧階段（16~18 週）：每組以 8 分鐘為原則呈現「戲劇小品」，進行邀請專家、親朋好友等蒞臨觀賞與交流。跨域課程結束後陸續約訪 6 組各 90 分鐘左右的焦點團體訪談，了解學生整體學習情形。跨域課程架構如表 1 所示。

在教學歷程中，以行動研究四階段循環進行反思與再行動。在上述課程五個階段中，除了起始階段之外，其餘四個階段（心理學理論階段、教育戲劇階段、創意產出與督導階段、專題呈現與回顧階段）都會執行「計畫」、「行動」、「發展」及「省思」四個行動循環。具體的做法乃，每一課程階段結束後當週，以教學者省思紀錄、教學觀摩、議課，以及研究團隊會議等進行「省思」與「計畫」，省思的項目包括課程目標達成、課程設計的體現、教學方法、學生學習狀況等，並微調下一個課程階段的行動計畫，進而再行動。

## 二、研究參與者

本研究場域為共約五千多人之中型大學，共有 20 個系之五大學院組成，是國內歷史最悠久之藝術大學。學生多半從小修習藝術相關學科，經歷許多相關的比賽與考試，並有一定訓練的專業藝術水平。本研究為通識「心理學」課程，在選課上通常接近滿班 40 人，深受學生青睞。學生普遍對於心理學有相當的興趣，希望可以透過心理學來啟發創作的靈感，也希望藉由心理學探索自我。

本研究參與者為某藝術大學修習通識「心理學」課程學生共 38 位，以大一 24 位

為主，佔 63.2%，其次為大三 7 位，大四 4 位，大二 2 位，研究所 1 位。其中，男生為 6 位，女生為 32 位。所屬學院方面，以表演藝術學院 15 位為最多，美術學院 8 位，設計學院 7 位，傳播學院 8 位。整體參與者以大一之表演學院女學生居多。

表 1 跨域課程架構

階段	週次	主題	學習目標	教育戲劇融入	PjBL 重點	學習評量	授課者
起始	1	課程簡介、師生相互認識	1. 理解課程整體內容、教學方式、學習任務及評量內容。 2. 師生自我介紹。	跨域介紹	PjBL、專題任務之介紹	教學者省思	主要教師、協同教師
	2	研究計畫簡介與知情同意書	1. 理解本研究整體目的、相關流程與步驟、參與者權益、解答疑問。 2. 簽署知情同意書。				
心理學理論	3	【主題一】生活適應	1. 理解現代人的生活適應與幸福要素。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。	心理認知模擬、生活的隱喻、社會立場與價值的發展	核心問題為「如何運用心理學看生活與世界」，學生依此產生主體性知識的理解	教學者省思、課堂個人心得	主要教師
	4	【主題二】壓力與因應	1. 理解壓力來源與壓力因應歷程。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
	5	【主題三】社會心理（從眾與服從）	1. 理解認知扭曲、說服的歷程以及社會因素下的從眾與服從。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
	6	【主題四】人際溝通	1. 理解人際溝通模式與衝突管理風格。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
	7	【主題五】性別差異	1. 理解性別差異的環境因素、刻板印象及認同議題。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				

續下頁

## 續上頁

階段	週次	主題	學習目標	教育戲劇融入	PjBL重點	學習評量	授課者
	8	【主題六】 心理疾病	1. 理解變態行為與常見的心理疾病。 2. 反思生活中的相關情境與經驗（專題素材累積）。				
教育戲劇	9	教育戲劇的理論與概念	1. 以戲劇作為心理學知識理解。	Bolton 的四個教育性戲劇活動、六項習式	以教育戲劇融入目標導向的歷程		主要教師、協同教師、業師
	10	教育戲劇的應用	2. 體驗戲劇教育的習式。				
創意產出與督導	11	依據心理學主題發想戲劇小品	1. 以教育戲劇為媒介，聚焦於某一個心理學主題，從擴散性思考、腦力激盪到聚斂思考，形成共識。	以戲劇作為理解的四個階段： 1. 仿造劇、 2. 強化	學生驅動、高度自主的製作專題	教學者省思、小組歷程檔案	主要教師、協同教師
	12	蒐集素材與劇本創編	2. 透過小組合作建構一個專題，以回應核心問題「如何運用心理學看生活與世界」。				
	13	劇本創編與排練					
	14	排練與道具製作					
	15	預演之回饋與討論		3. 澄清			
專題呈現與回顧	16	文宣設計與宣傳	呈現心理學主題之專題（8分鐘戲劇小品）	4. 修改（當戲劇走進經驗性的感覺）	作品呈現、交流與討論	教學者省思、焦點團體訪談	主要教師、協同教師、業師
	17	「心心相戲」					
	18	期末展演					

## 三、資料蒐集的工具與分析步驟

## （一）資料蒐集的工具

## 1. 研究團隊

本研究教學與研究主要團隊，包括「心理學」課程授課的主要教師、戲劇專長的協同教師、教育戲劇教學的業師、心理學專長的研究督導、助教，以及訪談與資料分析員。業師為某劇團團長，亦具合格教師資格，熟稔教育戲劇內涵且經驗豐富。助教

則為藝術相關背景，並修習教育學程之大學生。訪談及資料分析員共 2 位，皆為藝術教育相關系所研究生，曾修習研究方法，具有訪談經驗。

教師團隊的合作基於保持共備、觀摩與議課的機制，包括成立 Line 群組即時溝通，也不定期實體會議。共備的部分，有開學前的授課大綱討論與擬訂，教育戲劇的教授方式、戲劇小品的產出引導、學習評量、期末課程檢討等。觀摩的部分，除了 3~8 週由筆者獨自教授心理學理論之外，其餘的週次皆至少一位教師或助理人員觀摩，並以實體或 Line 群組進行議課討論。此外，2019 年 9 月（授課當學期），主要教師與協同教師皆參加校內跨域藝術治療教師專業成長社群，討論心理學結合藝術之跨域可能，共有 4 次聚會和紀錄。

## 2. 教學者省思

主要教師於每週課後針對課程內容、教學方式、師生互動及學生學習等項目撰寫省思紀錄，共蒐得 18 份（18 週）。

## 3. 課堂個人心得

研究參與者於課程第二階段心理學理論（3~8 週）與第三階段教育戲劇（9~10 週），每次下課前 15 分鐘撰寫學習收穫與心得，包括重點整理、學習狀況描述、反思與心得。「課堂個人心得」共實施 8 週（3~10 週），扣掉當週缺席和請假同學，共蒐得 268 份。

## 4. 小組歷程檔案

課程第四階段為創意產出與督導（11~15 週），以小組為單位於每次下課前 15 分鐘撰寫完成並繳交小組歷程檔案，共 6 小組，每組每週 1 份，五週共蒐得 30 份。小組歷程檔案為期末戲劇小品呈現之課堂籌備與討論，包括進度目標、討論與進展、困難與挑戰，以及感想心得等。

## 5. 焦點團體訪談大綱

課程結束之訪談大綱扣緊研究目的分為三大部分，(1)整體經驗：分享上課印象深刻的經驗，整體投入與付出，以及課堂上與同學、老師的互動情形；(2)學習成果：分享心理學理論、教育戲劇、創意產出及戲劇小品演出等各學習階段的收穫為何？整體學習後對藝術創作、生活周遭、人際互動或自己成長等的相關啟發為何？；(3)學習的成果：對於掌握心理學知識的能力如何？將心理學知識類化和遷移至生活中的經驗？遇到的困難是？跨域力的展現是？其他補充。

## （二）資料分析步驟

本研究以四種工具蒐集資料並多元交互檢視，包括「教學者省思（T）」、「課堂個人心得（C）」、「小組歷程檔案（G）」及「焦點團體訪談（F）」。「教學者省思」共 5 碼，第 1 碼為代號 T，第 2~3 碼為第幾週，第 4~5 碼為第幾句陳述，例如：T0504 即為第 5 週教學者省思之第 4 句陳述。「課堂個人心得」共 7 碼，第 1~2 碼為學生編號，第 3 碼為代號 C，第 4~5 碼為第幾週心得，第 6~7 碼為第幾句陳述，例如：11C0806 即為編號 11 學生第 8 週課堂個人心得之第 6 句陳述。「小組歷程檔案」共 4 碼，第 1 碼為代號 G，第 2 碼為第幾組，第 3~4 碼為第幾週課堂的小組歷程檔案，例如：G413 即為第 4 組第 13 週課堂小組歷程檔案。「焦點團體訪談」共 6 碼，第 1~2 碼為學生編號，第 3 碼為代號 F，第 4 碼為第幾組，第 5~6 碼為第幾次說話，例如：24F201 即為編號 24 學生焦點團體訪談第 2 組第 1 次說話。

所得資料採主題分析法（thematic analysis），主題分析法強調從顯明於外的表現探尋內隱意義（高淑清，2008；Attride-Stirling, 2001），著重研究者與主題之間持續反省對話，盡可能從豐富的文本資料中辨識、分析及揭示組型 / 主題（Braun & Clarke, 2006）。參酌吳啟誠與張瓊云（2020）、高淑清（2001，2008），以及 Braun 與 Clarke 等，本研究實際操作主題分析之步驟：(1)整體理解：反覆閱讀四種不同來源的所有文本，寫下整體脈絡；(2)編碼：從逐句的文本中將重要的句子、片語加以劃記，並一一進行語意（semantic）編碼；(3)小主題歸納：根據整體閱讀的理解萃取重要概念，將所有概念分門別類後歸納於幾個小主題，確認所有相似與相異的內容，並盡量周延各主題；(4)修正與精緻化（refinement）主題：針對已完成的各主題反覆檢視，確認文本、概念與主題之間的關聯，以及主題回應研究目的的完整性；(5)大主題的界定與命名：清楚界定大主題並予以命名，檢視各主題描述內涵之一致與飽和。根據 2 位編碼者的整體分析結果 Kappa 係數為 0.82，一致性良好。資料分析範例如表 2 所示。

## 四、研究品質的確保

在維護和確保質性研究品質上，本研究採取四項指標：

### （一）可信性（credibility）

可信性乃對研究結果真實性的信心（confidence in the “truth” of the findings）（Lincoln & Guba, 1985）。亦即研究者要盡可能精準的描述研究參與者的情境、思考、

情緒、感覺及行動等。Lincoln 與 Guba 認為，當研究者或讀者面對文本經驗時，皆能夠清楚地指認（recognize）其內涵就是可信性。本研究採三種方式，第一為同儕簡報方式，與團隊共同討論課程、檢視所蒐集的文本資料；第二為四種文本資料之多重檢證方式，即教師者省思、學生個別學習、小組檔案、焦點團體訪談等不同角度之資料，使研究結果呈現更周延；第三為研究參與者檢核，將焦點團體訪談文本資料回歸給研究參與者檢視，待其修改、補充後確認文本使用。

表 2 資料分析範例

蒐集的資料	1.整體理解；2.編碼	重要概念	3.小主題	4.修正與精緻化	5.大主題
課堂個人心得 (C)	今天上課的內容很有趣，原來人格是不容易改變的呢，所以說江山易改，本性難移。所以面對現實，不要一心想著要對方改變，抱持太大希望，因為失望也會越大。這樣人際相處是不是也就更輕鬆了？放生吧...。(05C0310)	以「不要想改變他人」來說明人格的穩定性	理解	個人生活經驗與心理學知識的融合	融合
焦點團體訪談 (F)	留心日常生活，就可發現到處都是心理學。例如：有一次搭公車，下一站要下車，但心想會有其他人按下車鈴，結果竟然沒人按，我就坐過站了。這就是類似上課提的「旁觀者理論」吧！(16F601)	以「公車到站卻沒有按鈴」來呼應旁觀者效應			
焦點團體訪談 (F)	我覺得這堂課所學，讓我更有意識地去體諒自己、他人的一些行為，在人際溝通時多一份細膩。在創作上，戲劇多討論人性，所以我覺得所學到的課題能融入劇本創作中。(14F217)	運用人際溝通分析理解他人	應用		
課堂個人心得 (C)	原來書上的文字變成動態，跟人相處也是這樣，到處都是心理學，就像你跟誰特別好，也是基於某種相似性」(36C0604)。	運用人際理論來看自己的人際關係			
焦點團體訪談 (F)	生活方面，可以更加瞭解自身與身邊的人，正面向對心理問題，若有狀況能即時解決。(19F602)	能正向即時解決自身與他人的問題			

## （二）可遷移性（transferability）

Lincoln 與 Guba（1985）認為，質性研究的發現雖然受到獨特脈絡限制，但對相關研究或實務問題之情境與群體，若整體脈絡具相似與適配，仍有某些程度的應用和概括。方法上可使用立意取樣和深厚描述，立意取樣就是盡量描述取樣的標準與方法，並說明研究參與者的相關特質；深厚描述則是將研究結果置於參與者的特殊情境與脈絡。本研究場域為國內某所藝術大學，因此在研究場域特色、參與者特質、修課脈絡等皆提供相當之描述，使讀者貼近文本的逼真性（verisimilitude）的脈絡，作為判斷遷移的基礎。

## （三）可靠性（dependability）

可靠性是指重複檢視研究中所有合理性的部分，以減少因研究者偏見而認為理所當然之處（Lincoln & Guba, 1985）。具體實作上，研究者紀錄研究過程中所採取的設計與方法，以及決策的理由與過程，使審核者了解和檢視研究程序，透過研究程序之嚴謹來降低研究者偏見。本研究通過 108 年度之教育部教學實踐研究計畫，亦通過國立臺灣師範大學研究倫理審查後執行，整體研究結果之報告更於 110 年獲選教育部績優計畫，因此在整體研究設計、方法、程序執行及研究結果之撰寫皆獲得檢視與評鑑。

## （四）可驗證性（confirmability）

可驗證性是指研究結果的中立程度，也就是研究結果受研究參與者影響的程度，確保研究結果非來自研究者的偏見、動機或興趣（Lincoln & Guba, 1985）。本研究採四種方法，首先，整學期課程建構於備課、觀摩及議課的協同教學機制，從不同專業視角檢視學生學習狀況；第二，擔任訪談與資料分析者共有 2 位（如上研究團隊所述，皆為碩士層級、曾修習研究方法、具訪談經驗），皆非本研究者本人，盡量降低資料分析上的偏誤；第三，撰寫省思日誌，筆者身兼主要教學者與研究者，因此隨筆撰寫省思，時刻提醒與釐清兩者角色之差異。最後，研究結果也與團隊之研究督導進行來回討論與交流，確認文本資料的符合度。

## 肆、結果與討論

研究結果分為心理學知識學習的進程與跨域課程專題導向學習的效益等兩面向。

### 一、心理學知識學習的進程：融合與轉化

融合代表的是個人生活經驗與心理學知識的融合，包含對日常現象的理解，以及在人際互動上的應用。轉化代表學生在情節創作中可以彈性移動心理學知識，包含以心理學知識來分析時下的社會現象，以及將學過的心理學知識類推與變化於劇情中，以表達觀點。

#### （一）個人生活經驗與心理學知識的「融合」：理解、應用

對日常現象「理解」的部分，參與者主動從日常現象中發掘心理學知識，編號 23 課堂個人心得提及，現在看影片都會想一想劇情中的哪些部分有關心理學，例如「精神分析的防衛機制」就在很多的對話中出現，也認為現在看劇會比以前深入許多，可以辨識劇中人物的「投射」、「合理化」現象。編號 16 則分享自己坐公車錯過站的經驗來相應「旁觀者效應」。所謂的旁觀者效應即是當事件圍觀者越多時，自己伸出援手或主動行動的機率就會降低，當編號 16 要下公車，「心想會有其他人按下車鈴」，結果「沒人按」，以致最後坐過站，此經驗涵蓋了「一群人坐在公車裡」，「自己也在其中」但沒有「主動按鈴（行動）」三個關鍵要素，可見其能掌握旁觀者效應的要素，並能理解日常生活中所發生的類似現象。編號 05 在課堂個人心得中提及，因為了解了「人格的個殊性與穩定性」，因此會提醒自己不要對他人的改變期待太高。生活中無論是觀看戲劇演出、坐公車過站，或者是看待他人的改變等都能連結心理學知識。

今天上課的內容很有趣，原來人格是不容易改變的呢，所以說江山易改，本性難移。所以面對現實，不要一心想著要對方改變，抱持太大希望，因為失望也會越大。這樣人際相處是不是也就更輕鬆了？放生吧……。(05C0310)



留心日常生活，就可發現到處都是心理學。例如：有一次搭公車，下一站要下車，但心想會有其他人按下車鈴，結果竟然沒人按，我就坐過站了。這就是類似上課提的「旁觀者理論」吧！（16F601）

在人際互動之「應用」部分，參與者能將心理學知識積極性的運用於人際互動與利他，誠如編號 36 所言，「原來書上的文字變成動態，跟人相處也是這樣，到處都是心理學，就像你跟誰特別好，也是基於某種相似性」（36C0604），對應回心理學「人際溝通」主題所提到人際互動的親密度可能基於相似性，例如甲與乙之所以互看對眼、相處愉快，可能是因為有相似的個性與興趣。而從編號 36 的經驗來看，似乎其也對應回自己的人際相處中，甚至從與自己相似的人中挑選結交為好友。編號 05 表示能用心理學來解決問題，在人際溝通阻礙時會以「衝突處理模式」因應，或者多觀察對方非語言訊息等。此外，利他方面，像編號 19、24 及 26 皆在課堂個人心得中提到，能更清楚他人的狀態，也能避免碰觸他人內心傷痛，甚至用同理來傾聽他人。另外，編號 01、17、19 及 25 認為，會更細心留意自身與身邊他人，也會關注人際互動的技巧，理性尋求解決方法。在焦點團體訪談時，編號 14 談到，在人際溝通上多了一份細膩。參與者能敏察在何時、何種情境可以運用心理學知識來促進人際互動及利他。

生活方面，可以更加瞭解自身與身邊的人，正面向對心理問題，若有狀況能即時解決。（19F602）

我覺得這堂課所學，讓我更有意識地去體諒自己、他人的一些行為，在人際溝通時多一份細膩。在創作上，戲劇多討論人性，所以我覺得所學到的課題能融入劇本創作中。（14F217）

從對日常心理學現象的「理解」、人際互動上的「應用」來看，顯然參與者在生活現象中能對應指認心理學的概念，並掌握與運用於真實生活。教學者省思紀錄，「前幾週課堂中的討論，學生們會以他人的經驗為主；這週開始（第四週）慢慢能觀察自己，會從我出發來談，這種自身與心理學的距離，有了很大的進展」（T0407）。

整體教學上，第 3~8 週的心理學理論教學，每週皆先以教師講解為主，參與者吸收心理學的相關理論；進入小組討論後，理論在同儕的經驗分享與對話中清晰；課堂最後的個人省思書寫，也因較能掌握理論而主動提取更多的生活經驗。此從傳授吸

收、討論分享，再到個人省思的來回過程，使參與者能將個人生活經驗與心理學相互融合。編號 01、04、05、08、14、16、17、19、23、24、25、26、28、35、36 及 38 認為，教師上課所教授的心理學知識，搭配充分時間的討論，以及聆聽同儕的分享，可以再度確認原本模糊的心理學概念。參與者來自不同科系，剛開始顯得生疏，再加上對心理學的陌生，自我揭露的程度不高，但隨著對環境的安全感及同儕關係的熟識，逐漸能暢所欲言。例如編號 35 課堂個人心得書寫「我最喜歡的是小組討論，剛開始對老師介紹的理論不太懂，但聽同學說就比較了解」(35C0402)。

## (二) 在情節創作中「轉化」心理學知識：分析、類化

在「分析」的能力上，當參與者開始思考專題究竟要呈現什麼內容，也會從社會現象與周邊經驗開始發想，以心理學知識來分析時下的社會現象。例如第一組提出「各國有自己的民情風俗，在人際溝通上常會造成誤會，設計一個關於從異鄉到臺灣，卻在溝通、生活習慣有格格不入的落寞。因為地球村，溝通的問題要考慮文化的不同」(G111)。原課堂僅著重於「人際溝通與衝突模式」的教授，但在專題製作的過程，參與者分析時下地球村各國族群互動頻繁，應該考量多元文化，透過溝通尊重差異。該組在戲劇習式的運用，特別也採「重演」、「定格」及「坐針氈」等，還原曾經遇到的情景，深入體會該角色的困難、想法及期待等。

另外，編號 27 分享「我印象很深刻的是『她』這組，因為就算生病了，周邊的人很重要，不要歧視或異樣眼光，這個為主軸蠻有意義，我身邊的朋友有碰到類似的狀況，遭受不諒解、責怪」(27F403)。以現代快速高壓的社會節奏為背景，個人在自己的世界中孤單與徬徨逐漸走向心理疾病，倘若身邊有人願意伸出友誼的手，可以引領病患看見康復的曙光。而原課堂中僅針對「常見心理疾病」介紹，但在專題製作的過程，可以進一步分析時下標籤化、人際支持系統等議題。該組在戲劇習式的運用，特別以「思路追蹤」來了解心理疾病不被諒解的情緒；也運用「雕塑」肢體展現，來體會當身邊人刻意疏離或支持陪伴等畫面所傳遞出來的意境。

在準備戲劇的時候，因為我主要負責的是劇本部分，所以會更加認真釐清理論內容。除了向老師確認，也會上網搜尋資料輔助。當看別組的戲劇作品時，也比較容易理解理論，不只記住理論，也記住內容。(18F305)

在「類化」的展現上，將學習過的心理學知識運用於劇情中，進而表達對心理學

相關主題的觀點；亦即「類化」在本研究中的內涵是將心理學知識平行延伸並透過相似概念的變化，以建構與表達劇情。依各主題分析如下：

(1) 不要只看見事情的表象：主題一「生活適應」，戲劇小品〈我真的幫到你了嗎？〉，主要探討在幫助他人時，僅靠著滿腹熱心是不夠的，需要理解他人的性格與情境需求。劇情描述主角看到班上一位個性文靜者被欺負，立刻挺身而出，卻變成幫倒忙，自己也挫折連連。想表達的觀點是「你以為的好，不一定是對方所認為的好；幫助他人時，不應該只看見自己和事情的表面」。

(2) 追求幸福以緩解壓力累積：主題二「壓力與因應」，戲劇小品〈比悲傷還悲傷更悲傷的故事〉，主要說明一個人經歷了排山倒海的壓力，是否可以順利度過心中的低潮。課本提及 Selye (1993) 的一般適應症候群 (general adaptation syndrome) 理論，說明壓力的反應可分為：警覺反應期、適應及抵抗階段，以及衰竭階段。想表達的觀點是「人們除了關心習慣過載的壓力量之外，平時也應該創造正向的生活小確幸，以求平衡與追求更好的生活品質」。

(3) 忠於自己才是長久的安全：主題三「從眾與服從」，戲劇小品〈魚〉，使用真魚、假魚作為道具演繹，凸顯在社會情境中做自己與順從多數之間的為難，人們在群體中找到自己的定位，但卻遺忘了當初的自己。課本引用 Asch (1956) 實驗來說明，人們有時候會違背自己的意念，而選擇從眾，藉此獲得與大眾一致的安全感。想表達的觀點是「從眾不一定真的比較有安全感。從眾過後，人們會哀悼那個被拋棄的真實自己，失去自己不會有安全感」。

(4) 先看人再看見衝突：主題四「人際溝通」，戲劇小品〈異〉，主要是描述大學來自不同國家的同學一起學習與生活而造成了許多誤會，每個國家的風情不同，人際衝突解決的模式有異，例如有的民族偏屬競爭、有的文化傾向妥協。想表達的觀點是「先不以衝突模式去套用於人際問題處理，最重要的還是人的起心動念，所以應該先去看見這個人的出發心，才能真正解決衝突。」

(5) 差異是理所當然的存在：主題五「性別差異」，戲劇小品〈不一樣又怎樣〉凸顯了平權的重要，雖然課本提及的是環境與生理因素造成的性別差異；但在學習成果來看，參與者更進一步將性別差異詮釋為一種「同」，也就是所有的人都同樣有所不同的。課本提及兩性均衡 (androgyny)，仍以男、女性特質來思維；想表達的觀點是「對人類而言，差異是一種理所當然的存在，唯一相同的就是每個人都不同，不需要以性別來特別論述」。

(6) 以體諒代替標籤：主題六「心理疾病」，戲劇小品〈她〉，劇情描述一位小時候被性侵，長大罹患強迫症的女孩，最終把自己關在家裡，不去上學。課本多闡述心理疾病的成因、症狀及治療方式，想表達的觀點是「有時候患者獨自承受著標籤化的疾病並把心門關上，疾病患者需要更多的體諒與陪伴。以主動關懷替代旁觀者效應，這個世界會更溫暖一些」。

整體教學上，教師退為備位，使參與者有高度的自主並發揮同儕合作的精神，也進入一個諮詢者的顧問角色，僅掌握各組專題製作的進度。教育戲劇也從「仿造劇」、「強化」，走向了「澄清」、「修改」；亦即參與者在「戲劇」的沉浸中產出主體的思考與見解，澄清一連串行動背後的內隱概念，戲劇走入經驗性的感覺，使專題饒富「教育」意義，也見證了參與者在整體故事情節中逐漸轉化心理學知識的本身。編號 01、03、12、16、17、18、19、21 及 27 提到，為了製作期末的專題（戲劇小品），腦海會自然的想像有哪些劇情主軸可以發展，也會從生活中搜尋靈感。編號 16 表示，「原本只是課堂看課本吸收的知識，因為要產出一場劇，就會更深度去思考劇情的轉折」（16C0805）。此階段參與者從心理學知識開始發展，並轉折變化出更多參與者想要表達的故事情節與觀點。

原來一部戲的組成遠比想像中的複雜，且充滿各種細節。對各個組員以及戲劇相關的同學增加了許多尊敬。（G611）

進入團體創作時，是一種從零開始的感覺，但又不是零。到底我們想呈現出什麼意義在這個戲劇裡，大家需要先有共識。（G413）

### （三）討論

#### 1. 固定結構的跨域設計

本研究欲解決的教學困境為學生仍難以掌握心理學要義，也困難於將心理學知識運用於生活中。研究結果依整體學習進程分為個人生活經驗與心理學知識的「融合」與在情節創作中「轉化」心理學知識之兩大主題。進一步，「融合」大主題下有「理解」與「應用」兩個小主題，亦即不斷的討論與交流下參與者能「理解」與「應用」心理學知識於生活中。由此可知，學習仍是以先吸收與理解新知識，在掌握精要之後能應用在日常生活，至此參與者仍處於「被動輸出」的姿態。第二個「轉化」主題，其下有「分析」與「類化」兩個小主題，也就是能以心理學知識來分析時事現象，並

將心理學知識類推與變化於專題劇情中，以表達觀點。此階段，參與者很明顯發展出主體性的想法，心理學知識為參與者所用，從「被動輸出」的姿態變成「主動表達」的姿態。其中，最大的關鍵在於掌握循序漸進的「學習進程」，而非關注於「學會」心理學知識；當主要領域知識能真正的融合參與者真實生活，才有進一步轉化的可能，而轉化乃透過專題製作展現學習的主體性觀點，自然也就改善了學生難以掌握心理學要義，以及難以將心理學知識運用於生活中之困境。

在跨域課程設計上，Jacobs（1989）提出跨域模式設計的四大階段，「選擇一個主題」、「腦力激盪聯合」、「建立引導問題以作為範圍和順序」及「撰寫應用計畫」。Jacobs 的跨域課程一開始就完全的開放，確認主題之後發散式連結不同領域，也就是「先開放再聚焦」的跨域模式。本研究的課程結構為 18 週，且定調「心理學為主，教育戲劇為輔」，前半段學習不同領域（心理學、教育戲劇）的基礎知識，第 11~18 週進入專題創作與實踐，屬於「先聚焦再開放」的模式。本研究認為，若在鎖定單一學科的課程架構下，例如「心理學」，難以達到 Jacobs 的開放跨域模式，因課程架構在學期的固定結構中，但相對也較能掌握學習進程與專題成品。相較於 Jacobs 鮮少考量學生的背景與學習歷程，本研究發現小組內學生本身多元的背景，完成專題過程中的跨域激盪更是功不可沒，因為最後搭配著專題，完整呈現了海報設計、配樂、燈光、肢體舞蹈等，皆是來自於每個人既有專業的結合。因此本研究也回應了文獻所提及，跨域教育的重點是學生來自於不同的專業，聚集合作並且實踐（Bajada & Trayler, 2013）。當然，本研究也支持張嘉育與林肇基（2019）所倡導，先備的專業知識是跨域的基底，在第一專業純熟後，才可能在跨域學習中產生融通、整合與創新。

## 2. 認知階層的轉變與提升

誠如 Manon van de（2021）所言，基於認知與情緒的連結性，戲劇可以為生活創造隱喻。透過教育戲劇的編創擬真情境，學習不再像過去教學僅停留在認知層次，更能帶來豐富的情感經驗與行動改變。本研究發現，參與者為製作專題，會依時下社會現象來發想，又回歸理論層面加以分析此現象，在整體故事情節來回的編排中，對心理學知識的掌握明顯提升。

審視學習的層次，根據 Anderson 與 Krathwohl（2001）將教育目標分類分成知識維度和認知歷程維度，其中在認知歷程維度重視學生的學習保留與遷移，包括「記憶」、「理解」、「應用」、「分析」、「評鑑」及「創造」等認知階層。本研究也不難發現類似的層次，從結果之兩大主題下分別的兩個小主題來整合學習進程的全貌為，對日

常心理學現象的「理解」，心理學在人際互動上的「應用」；進而用心理學「分析」時下的社會現象，並透過戲劇展現對心理學知識的「類化」。本研究是否如 Anderson 與 Krathwohl 在「理解」、「應用」、「分析」之後，進入「評鑑」階層呢？所謂的「評鑑」就是指以基本的條件和標準來進行評斷（making judgments）（Anderson & Krathwohl）。本研究尚未進入對於心理學的「評鑑」，可能是課程與專題設計之初，「評鑑」能力就非是本課程之重要考量，因此也未著重安排相關教學活動。

值得一提的是，本研究在「分析」後展現了「類化」的能力，本研究之「類化」代表將心理學知識平行延伸並透過相似概念的變化，以建構與表達劇情。對應為前述 Anderson 與 Krathwohl（2001）的認知六階層，其論及第二階層的「理解」又可細分成 7 個次層次，其中第 4 個次層次為「總結（summarizing）」，包含了「抽象化（abstracting）」與「類化（generalizing）」兩個概念。由 Anderson 與 Krathwohl 對於認知結構的脈絡可知，其所談的「類化」屬於對於一般主題內容的通則與摘要之掌握，實與本研究所談之「類化」概念相似。惟 Anderson 與 Krathwohl 所描述的「類化」著重於對主題內容的掌握，而本研究因為「專題」製作而表現出「類化」進一步的積極性。綜合來說，透過跨域課程專題導向學習的視角，「類化」除了在對一般主題之通則與摘要掌握之外，還能加以平行延伸與變化，進而主動建構所欲表達的觀點。學生為了呈現一齣戲劇小品（專題），想方設法將所學「類化」至劇情中，但此項任務的完成較少涉及更高階層的評鑑及創造能力運用。由此可知，教學者對於專題的設計與期待學生達成的認知階層息息相關。

## 二、跨域課程專題導向學習的效益

### （一）自在交流與溝通遷就

編號 02、04、07、08、09、10、11、13、14、15、16、21、24、25、26、27、28、29、30、31、32 及 35 談到，以前多半僅與同系的夥伴討論；但這次因為製作專題，看見了不同系所各自展現才華與優點。在課堂個人心得中，編號 04 與 10 談到，原本在各自的系所只看到同溫層的人，但在這門課則脫離了熟悉感，與不同領域的人交流。在小組檔案歷程中，第一組第 11 週課程記載「不同科系同學在一起討論，多少會感到擔心與害怕，不太敢發言」（G111）。焦點團體訪談中，編號 28 分享，剛開始討論的氛圍較尷尬，但後來大家知無不言、言無不盡。顯見，經過一段時間的醞釀與

培養，後來能自在討論，從中看見不同專業的亮點。

大家習慣跟自己系上的同學討論，在思考上會比較有默契；跟不同科系的人一起討論，有時候不知道從何開始，加上我們組沒有戲劇系的同學，大家會有一點慌。(G212)

我覺得自己在人際合作上的收穫是，交到許多不同類型的朋友，我也學到如何在不同意見中找相同，學習如何溝通，收穫挺多的。(15F208)

遇到意見不同或需要協調時，溝通就顯得重要。編號 16、27 及 35 說，討論的過程雖然有意見不合，但是經過磨合，最後大家都會在輕鬆愉快的氣氛中找出最大公約數。編號 24 與 32 分享，自己本來對於其他科系一無所知，但藉由這堂課多少了解不同科系的想法。戲劇本科系之編號 10 認為，透過這次的戲劇演出，結合了其他科系同學的專業，也刺激了自己不同的想法。根據第五組第 14 週小組歷程檔案紀錄，最後大家會在眾多想法中相互補足而產出一個較為周全的提議。

印象最深的是第一次分組討論的時候，大家對彼此也十分陌生，因此有超過一半的時間大家是沉默的，到了大四已經很少見到如此生澀的狀態，印象非常深刻。(02F403)

討論出一個完整劇本並非一己之力，是要多人一起參與，才能討論出完整的劇本；大家的想法皆不同，但也就是因為有很多種不同想法，才能了解更多方面的意見，各自補足對方不周全的提議。(G514)

然而，某些狀況也是需要相互遷就，例如小組中有電影、音樂、戲劇、視覺設計、舞蹈等科系的成員，必須彼此配合或犧牲，才能找到最大共同時間演練，完成專題製作。編號 14 坦言，過程中遇到最大的瓶頸就是，不同科系與年級能相約的共同課外討論時間有限。

綜上，第一個課程效益是參與者能逐漸自在交流，並在溝通中彼此遷就配合。

## (二) 對話揣摩與包容差異

對話是跨域重要的歷程，編號 06、11、13、15、17、20、30、31、32、33、34、35、36、37 及 38 認為，彼此的對話可以創造很多可能，包括顛覆固有思維、引發大

膽的遐想，依此勾勒出更擬真的故事情節，一步一步完成專題任務。課堂個人心得中，編號 06 提及，「最大的收穫就是在生活中能保持客觀，不把自己的想法套在他人身上」（06C0704）；編號 34 則描述，「透過討論，越來越能進到角色實際去設想劇中人物的心理狀況」（34C0803）。因此，這種跳脫自我的揣摩能力是相互激盪的關鍵；揣摩不只發生在參與者彼此的對話，也推移至生活中對待他人的方式，以及發想戲劇中的角色與情節。

教學者省思第 14 週提及，「課堂每週固定的時間、固定的地點，目標也明確一致，在此結構下討論的進展順利」（T1403）。編號 13 在焦點團體訪談中表示，「大家一起激盪思考結局，雖然意見不同，但更開放的想像能帶給觀眾什麼」（13F401）。可見，在結構穩定且明確的狀況下，不同專業的人與人、人與心理學知識、人與劇情等持續被包容著，才能激發更多劇情（專題）的開展；亦即包容能讓對話持續發生，也才能真正看見差異。誠如參與者在焦點團體訪談所言，勇於表達的不斷拋出想法，不害怕與他人不同，遂能集結眾人智慧。此乃說明了跨域不可或缺的包容力。

我們就會思考結局走向能否是正向的？能否給觀眾帶來「心理學」的簡單小知識？雖然是為了 8 分鐘的演出，但得到大大的收穫。……大家不斷的討論，去設想劇情的走向……，不斷拋出想法。（13F102）

最大的收穫是比較勇於表達自己，不會悶在心裡不談，也不怕跟別人意見不同。……雖然不能達到最好，但是集大家智慧能為本次演出帶來不一樣的回憶。（20F504）

第二個課程效益是參與者在持續對話中能揣摩他人的心意或劇情，進而更包容彼此的差異和不同。

### （三）團結合作與成就目標

編號 01、03、04、06、07、08、09、10、12、13、15、16、17、18、20、21、22、23、24、25、27、32、33、34 及 38 談到，此次跨域合作的最大體悟就是完成了一個人無法完成的任務，是靠著大家團結才有辦法順利圓滿，而此演出過程也帶來了高度的成就和愉悅感。在焦點團體訪談中，編號 21 分享，自己本來不相信能在短短幾週完成戲劇演出，沒想到竟然成功了，而且過程還相當順利。編號 17 提到，自己上臺前相當緊張，但有大家一起比較不害怕，演出完成後感到開心與放鬆；編號 33 說到，



自己比較害羞，但有其他人一起壯膽，所以決定放手一搏，事後覺得很值得。

第一次演完真的很有成就感，組員都很棒。(G614)

我印象最深的是第一次有戲劇老師親自指導我的「對手戲」，因為有他的指導，我才發現戲劇的每一個細節都是很重要的，不論是內心戲、情緒的變化等，讓我在當天演出時放手一搏。事後看到影片，才覺得沒有後悔，反而覺得很值得。(33F501)

回憶期末戲劇小品展演的當天，編號 38 提到，各組成員在演出當天各自來回忙碌，直到大家牽起手謝幕的那一刻，感覺好驕傲，也覺得很榮幸成為當中的一員。在觀看他組演出時，也深刻感受到他們的用心和努力，覺得溫馨、美好且感動，認為大家聚集在一起，奉獻小小的力量，成就了所有演出。編號 01 總結，原本大家都是相互不認識的陌生人，齊聚一堂，為一件任務付出，感覺很奇妙和美好。

最深刻的片段是排戲。在排戲的過程中，可以感受到每個人認真的投入，我們常常會在過程中有新的想法大家就會一起討論、提出想法，討論出一個最棒的結果。這種大家一起努力所得到的產物，我覺得很美好。(24F601)

最令我印象深刻的是演出發表那天。看見大家努力的成果是如此精彩，其實有種感動和溫暖。雖然很多人並不是跟戲劇有關的科系，卻依然呈現出完整的表演，感受小小力量聚集起來，能量會是無限大的。(27F106)

第三個課程效益是小組能團結合作，就會產生更大的動能投入其中，而目標任務明確也會激勵大家朝同一方向努力，共識中得以通力成就目標。

#### (四) 討論

##### 1. 以學生驅動為主是一個歷程

細究本研究結果，跨域課程專題導向學習的效益包含自在交流與溝通遷就、對話揣摩與包容差異，以及團結合作與成就目標。這當中，不難看見人際互動的漸進性，從自我出發，將自己挪移至小組中進行互動，在小組中縮小自己、看見他者，再透過凝聚為共同專題目標努力。簡言之，效益的發生來自於人與人之間的平行流動，進而能夠站在他人的立場，最後團體能為共同目標合作。依 Thomas (2000) PjBL 課程五

大特色：專題導向的核心、提供學生對學科知識主體性的理解、學習活動主要為建構式的探究、以學生驅動為主，以及學生逐步真實地完成專題。本研究補充，以學生驅動為主是一個漸進的歷程，需要有許多對話的機會，突破舒適圈地自在交流，也要能遷就與配合彼此，最後才能產生如 Thomas 所說的，逐步真實地完成專題。

在本研究之課程，教師在前半階段參與較多，如第 1～10 週的心理學理論、教育戲劇階段，偏屬 Thomas（2000）「提供學生對學科知識主體性的理解」。本課程後半階段逐漸轉變為從旁輔助的角色，也是以學生驅動為主學習的開始，當學生已經具備了累積的心理學理論以及教育戲劇的概念時，進入專題的創作上是更加順利，也更加聚焦。因此，雖然 PjBL 強調由下而上的專題製作，但是對於製作專題的基礎與準備，更是課程中需要考量的重點；特別需要評估，所要橫跨的幾個領域，學習者是否都已具有足夠的知能以進行專題創作。另外，本研究參與者雖皆為藝術相關類科，但皆來自不同科系，無共同的關係基礎，剛開始討論時顯得生疏、也不太敢提出自己的想法，直到逐漸熟稔之後，PjBL 的精神才能真正的發揮，進而跨域合作。所以本研究想補充 Thomas 的想法，學生是否有足夠信任的關係或者對話的成熟度，以進入一連串「學生驅動為主」的專題學習，PjBL 都需要審慎考量。

## 2. 專題導向學習多面向的啟發

本研究的心得是，PjBL 提供了一個有「結構性的框架與目標（專題）」，搭配「循序漸進的進程計畫」，學生在這樣的「環境」中形成跨域的氛圍，兩者相輔相成。所謂的「結構性的框架」，就是定時定期的完成兩個領域的基本知識學習，創意發想，到最後專題產出，而這樣明確的時間序與目標，大大促成了專題學習的成功。而所謂培養學生合作實踐、溝通與責任等能力就是在這樣的氛圍下驅動生成。本研究支持 Lattimer 與 Riordan（2011）的論調，專題導向的學習提供了學生增能的機會，像是團隊工作、問題解決、溝通以及高水準的表現。另外，Belwal 等人（2021）發現大學生在 PjBL 課程之學習，除了學業表現提升，在行為、溝通、自信、計畫、思考、時間管理等也都有所進步。本研究亦有類似的發現，也就是專題導向學習除了各組最後能展現 8 分鐘的戲劇小品之外，參與者在歷程中也提升個人的思考、溝通、時間管理等能力。但本研究進一步提出，在這些能力的養成是來自於信任的關係，當參與者感到信任，就願意揭露自己的想法，進而創作更良善的團體動力，小組在真正的合作上共同完成目標，同時提升個人能力。由此可見，個人促發了團體動力，團體的活絡與工作量能進一步益助於個人賦能。

跨域專題實踐的歷程，也會帶來高度的正向情緒與成就感。本研究發現，在製作專題的過程中會產生休戚與共的團體感受，降低孤單與焦慮，甚至因為「團結合作」而勇於自我突破，站上舞台放手一搏，感受到愉悅與成就感。這相應了正向心理學中正向情緒擴建理論（broaden-and-build theory of positive emotions）（Fredrickson, 2001）的說法，當一個人有正向情緒時，就會擴展新穎的想法、行動與關係，進而建立個人的豐富資源，提升健康、生存與滿足，依此不斷正向循環，再創正向情緒。由上可知，跨域課程之專題導向學習除了提升心理學知識的學習之外，也帶來了連結感、自我超越與成就感等之正向情緒，豐富個人內在資源。

綜上，本研究結果如圖 1 所示。

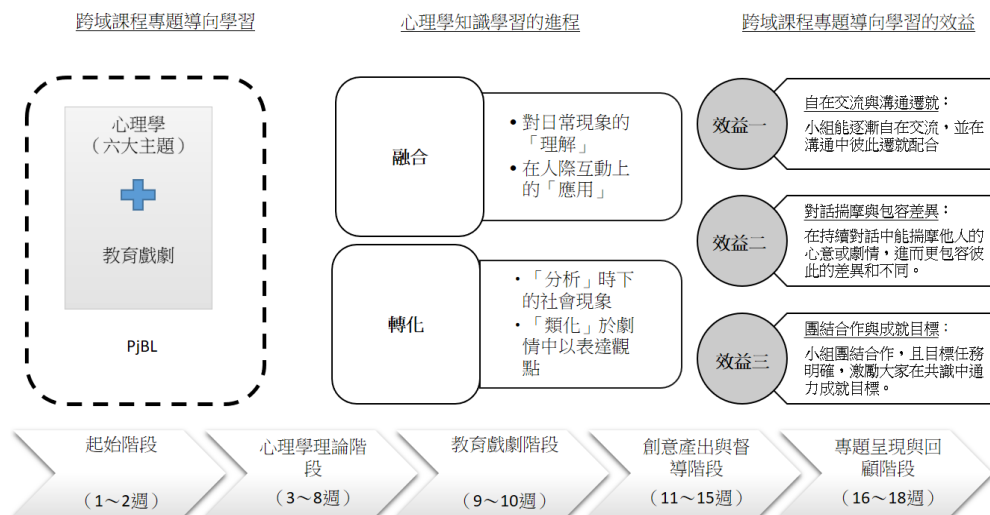


圖 1 研究結果

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究對於融入教育戲劇之「心理學」跨域課程專題導向學習歷程與結果的探討有兩項重要發現。在心理學知識學習的進程，共擷取「融合」與「轉化」兩大主題。

「融合」主題，是指學生的個人生活經驗與心理學的融合，包含了對日常心理學現象的「理解」，以及心理學在人際互動上的「應用」。而在「轉化」主題，是指學生在情節創作中「轉化」心理學原本的知識內容，包含了能用心理學「分析」時下的社會現象，以及將所學的心理學知識「類化（類推與變化）」於創作劇情中，藉此表達觀點。

跨域課程專題導向學習的效益有三：首先是「自在交流與溝通遷就」，即是指學生能跨出同溫層自在的與不同專業交流，並在相互溝通中彼此遷就與配合。第二是「對話揣摩與包容差異」，是指學生能跳脫自我，在對話中揣摩他人的想法和劇情，進而包容差異與不同。第三是「團結合作與成就目標」，意旨學生能團結合作，形成高度凝聚，共同努力以成就目標。

### 二、建議

#### （一）跨域教與學的建議

##### 1. 課程的收斂議題

本課程為學期之正規課程，有原「心理學」課程之既定目標與 18 週時間限制，屬固定結構的跨域課程模式，建議未來課程設計需參酌課程本身的屬性與結構。其次，在課程設計初始，若考量不同領域的橫跨，應兼顧學習者的先備領域與學習風格，以提升學習成果。最後，本研究雖產出專題之戲劇小品，但並未對戲劇小品中的心理學知識再次判斷與省思，因此在學習成果之認知階層未進入「評鑑」、「創意」。建議未來在專題呈現之後可保留更多的時間，收斂與歸納學習者、觀眾、評論者的激盪，匯集跨域所強調之「新的知識體」，強化後設能力。

##### 2. 重視知識學習以外的收穫

過去跨域課程的相關研究多聚焦於跨域能力的產出。而本研究發現，不只是跨域力，跨域課程專題導向學習的效益更包含了夥伴間能交流與溝通、對話與包容，以及合作與成就等知識學習之外的收穫。此外，本研究也發現在學習的過程中也伴隨正向情緒的產生，不但能增加新穎的認知與行動，更能賦能個人內在資源。建議未來教學者可多兼顧學習歷程人的狀態，並催化正向的團體動力，兼顧跨域中認知、情意及人際的相互影響。

## （二）研究設計上的建議

### 1. 擴充質性的多元視角與考量不同的跨域形式

本研究採行動研究法，主要是解決現場問題並探討跨域課程專題導向學習成果，並未對整體學習歷程或個人的學習經驗作進一步的描述，難免遺漏學習螺旋累積以及個人特殊化的細節。建議未來可以採現象學或者敘事研究等方法，從不同面向描繪經驗。再者，在跨域的定義上，本研究採小組合作呈現跨域作品，但事實上跨域的展現也可能是個人結合兩種領域的知識於解決問題等，因此未來在跨域課程的設計上，還需考量不同的跨域內容與形式。

### 2. 嘗試不同形式的藝術融入

本研究學習參與者為藝術類科大學生，依此以教育戲劇融入心理學學習，研究結果雖然對跨域課程與跨域力提供了詳盡的說明，但也聚焦於戲劇表演的藝術形式。然而，可以搭配不同藝術專長的學生背景，將心理學學習融合其他的藝術形式，包括視覺賞析、音樂創作等，皆可以進一步探索學習成果。

## 誌 謝

感謝審查與編輯委員們提供使本文更臻完善之寶貴意見。本文為教育部教學實踐研究計畫（PGE1080127）之部分研究成果，承蒙教育部經費補助及評予 108 年度通識學門績優計畫，敬致最深謝意。

## 參考文獻

- 吳啟誠、張瓊云（2020）。主題分析在教育研究上的應用。**特殊教育發展期刊**，**69**，29-42。doi: 10.7034/DSE.202006\_(69).0003
- [Wu, C. -C., & Chang, C. -Y. (2020). Applying a thematic analysis in educational research. *The Development of Special Education*, *69*, 29-42. doi: 10.7034/DSE.202006\_(69).0003]
- 高淑清（2001）。在美華人留學生太太的生活世界：詮釋與反思。**本土心理學研究**，**16**，225-285。doi: 10.6254/2001.16.225
- [Kao, S. -C. (2001). The lifeworld of Chinese women living with their husbands studying abroad: Interpretation and reflection. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, *16*, 225-285. doi: 10.6254/2001.16.225]
- 高淑清（2008）。質性研究的 18 堂課：首航初探之旅。高雄：麗文文化。
- [Kao, S. -C. (2008). *Eighteen lectures of qualitative research: A preliminary journey of the first voyage*. Kaohsiung: Liwen Culture.]
- 教育部（2013）。**轉型與突破：教育部人才培育白皮書**。取自：  
<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=1353704343B62511&sms=2ADD120E8E2615E3>
- [Ministry of Education. (2013). *Transformation and breakthrough: White paper on talent cultivation of the Ministry of Education*. Retrieved from Ministry of Education Web site:  
<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=1353704343B62511&sms=2ADD120E8E2615E3>]
- 張嘉育、林肇基（2019）。推動高等教育跨領域學習：趨勢、迷思、途徑與挑戰。**課程與教學**，**22**（2），31-48。doi: 10.6384/CIQ.201904\_22(2).0002
- [Chang, C. -Y., & Lin, C. -C. (2019). Promoting transdisciplinary learning in higher education: Trends, myths, approaches and challenges. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *22*(2), 31-48. doi: 10.6384/CIQ.201904\_22(2).0002]
- 張曉華（1994）。教育戲劇階段教學內容之探討。**復興崗學報**，**51**，305-518。

- [Chang, H. -C. (1994). Discussion on the teaching content of the stage of drama in education. *Fu Hsing Kang Academic Journal*, 51, 305-518.]
- 張曉華 (2003)。教育戲劇理論與發展。台北：心理。
- [Chang, H. -C. (2003). *The theories and developments of drama in education*. Taipei: Psychology.]
- 張曉華 (2007)。創作性戲劇教學原理與實作 (增修二版)。台北：財團法人成長文教基金會。
- [Chang, H. -C. (2007). *The teaching principles and practice of creative drama* (2nd ed.). Taipei: Health growing.]
- 楊靜愉 (2021)。大一學生在專題式外語劇場課程的學習投入與語言學習策略使用之質性研究。臺中教育大學學報：教育類，35 (1)，33-62。
- [Yang, C. -Y. (2021). A qualitative study of college freshmen's learning engagement and use of language learning strategies in a PjBL foreign language theater class. *Journal of National Taichung University: Education*, 35(1), 33-62.]
- 譚寶芝 (2017)。香港幼兒戲劇教育的實踐模式、狀況與挑戰。藝術教育研究，34，65-91。doi: 10.6622/RAE.2017.34.03
- [Tam, P. -C. (2017). Integrating conventions approach with picture books: The approaches, situations and challenges of early childhood drama education in Hong Kong. *Research in Arts Education*, 34, 65-91. doi: 10.6622/RAE.2017.34.03]
- Anderson, W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1-70. doi: 10.1037/h0093718
- Ashby, I., & Exter, M. (2019). Designing for interdisciplinarity in higher education: Considerations for instructional designers. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 63(2), 202-208. doi: 10.1007/s11528-018-0352-z
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Bajada, C., & Trayler, R. (2013). Interdisciplinary business education: Curriculum through collaboration. *Education & Training*, 55(4/5), 385-402. doi: 10.1108/00400911311326027

- Batdi, V., & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 435-457. doi: 10.46328/ijres.v1i1.962
- Belwal, R., Belwal, S., Sufian, A. B., & Al Badi, A. (2021). Project-based learning (PBL): Outcomes of students' engagement in an external consultancy project in Oman. *Education & Training*, 63(3), 336-359. doi: 10.1108/ET-01-2020-0006
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2005). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 475-488). New York, NY: Cambridge University. doi: 10.1017/CBO9780511816833.029
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. doi: 10.1080/00461520.1991.965313
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London, UK: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London, UK: Longman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London, UK: Hutchinson.
- Holley, K. (2017). Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. In G. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. London, UK: Oxford University. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.138
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, A. P. (2008). *A short guide to action research* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC horizon report: 2015 higher education edition*. Austin, TX: New Media Consortium.



- Klein, J. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: A literature review. *American Journal of Preventive Medicine*, 35, 116-S123.  
doi: 10.1016/j.amepre.2008.05.010.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lattimer, H., & Riordan, R. (2011). Project-based learning engages students in meaningful work. *Middle School Journal*, 43(2), 18-23. doi: 10.1080/00940771.2011.11461797
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lyall, C., & Meagher, L. (2012). A masterclass in interdisciplinarity: Research into practice in training the next generation of interdisciplinary researchers. *Futures*, 44(6), 608-617.  
doi: 10.1016/j.futures.2012.03.011
- Manon van de, W. (2021). Drama in education: Why drama is necessary. *SHS Web of Conferences*, 98, 02009-02009. doi: 10.1051/shsconf/20219802009
- Mertler, C. A. (2018). *Action research communities: Professional learning, empowerment, and improvement through collaborative action research*. New York, NY: Routledge.
- Mertler, C. A. (2020). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, J. (2002). *Interdisciplinarity*. New York, NY: Routledge.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work a handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nurius, P. S., Kemp, P., Köngeter, S., & Gehlert, S. (2017). Next generation social work research education: Fostering transdisciplinary readiness. *European Journal of Social Work*, 20(6), 907-920. doi: 10.1080/13691457.2017.1320530
- P21. (2016). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from Battelle for Kids Web site: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Papaioannou, T., & Kondoyianni, A. (2019). Promoting the acceptance of the “other” through drama in education. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 309-319. doi: 10.21612/yader.2019.018
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.

- Pearl, C. M. L., & Oliver, B. (2020). World's greatest challenges: Building interdisciplinary understanding and collaboration among business and social work students. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1).  
doi: 10.5206/cjsotl-rcacea.2020.1.10804
- Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 7-17). New York, NY: Maxwell Macmillan International.
- Stentoft, D. (2017). From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer?. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 51-61.  
doi: 10.1177/1469787417693510
- Stokols, D., Hall, K. L., Taylor, B. K., & Moser, R. P. (2008). The science of team science: Overview of the field and introduction to the supplement. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), 77-S89.
- Styron, R. (2013). Interdisciplinary education: A reflection of the real world. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 11(9), 47-52.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Retrieved from [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- Warr, M., & West, R. E. (2020). Bridging academic disciplines with interdisciplinary project-based learning: Challenges and opportunities. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14(1). doi: 10.14434/ijpbl.v14i1.28590
- Xu, S., Wang, J., & Tateo, L. (2021). Dramatizing living-in-the-world: Affective generalization in drama-in-education workshop. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 56(3), 513-541. doi: 10.1007/s12124-021-09625-9

投稿收件日：2022 年 05 月 06 日

第 1 次修改日期：2022 年 07 月 24 日

第 2 次修改日期：2023 年 01 月 16 日

接受日：2023 年 05 月 30 日

# 高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討

李鎭倫\*

本研究旨在探討高中學生的國語文詩歌閱讀特徵與策略，研究者以臺灣北區三間公立高中職的學生為研究參與者，透過分析學生閱讀詩歌與訪談資料，瞭解學生閱讀詩歌的差異情形。研究結果顯示：在詩歌閱讀特徵上，學生普遍對富含特殊情境意義與聯想的詞語感到困難；能力較佳的學生對詩句中字詞單位的辨識較嫻熟，在詮釋詩歌時也能提出自己獨立的見解；能力中等的學生能大致把握詩歌內容，但難以自行探索抽象意涵；能力較弱的學生基礎閱讀能力不足，對文字的推論想像較片面。在詩歌閱讀策略上，學生能以人事時地物為線索串聯詩句，並在整體主題及細部詞語內涵間相互闡發補充；能力較佳的學生能關注詩歌獨特的寫作特徵、意象排列及詩形結構，進行獨立閱讀；能力中等的學生能辨識詩歌重要意象並留意結尾處對詩人態度的暗示；能力較弱的學生會逐字逐句詮釋梳理詩句。研究者最後歸納出不同閱讀能力的學生，如何運用詩歌閱讀策略產生各自的閱讀特徵。

根據研究結果，研究者提出二項教學建議，冀能回饋給現場國語文教師：(1) 以詩歌文體要素規畫教學主題，引導學生發展系統性的詩歌閱讀策略；(2) 彈性調整教學內容與方法，回應學生的差異性及學習需求，幫助學生有效學習。

**關鍵詞：**國語文詩歌、閱讀特徵、閱讀策略

---

\* 李鎭倫：國立臺灣師範大學國文學系助理教授  
(通訊作者：leefulun@ntnu.edu.tw)

## A Study on Chinese Poetry Reading Characteristics and Strategies of High School Students

Fu-Lun Lee\*

*The purpose of this study is to investigate the reading characteristics and strategies of high school students regarding Chinese poetry. Students from three public high schools in northern Taiwan were selected for this investigation. Through analyzing students' poetry reading and interview data, the researcher closely examines variations in students' engagement with poetry. The findings are as follows: In terms of reading characteristics, students generally find it challenging to understand words with special contextual meanings and associations. Those with better reading abilities demonstrate proficiency in recognizing words in poetic lines and offer unique insights when interpreting poetry. Students with average reading abilities are able to grasp the general content but struggle with abstract implications. Conversely, those with weaker reading abilities lack foundational reading skills and show limited inferences and imagination in textual analysis. In terms of poetry reading strategies, students are able to connect clues across poetry lines through elements such as people, events, time, places, and objects, and they mutually expound and supplement between the overall theme and the nuanced connotations of individual words. Students with higher reading abilities focus on unique writing features, imagery arrangement, and poetic structure, facilitating independent reading. Average readers recognize important poetic imagery and focus on the implications of the poem's ending in relation to the poet's attitude, whereas weaker readers tend to interpret poems word by word. The researcher, in the end, summarizes how students of varying reading abilities employ different poetry-reading strategies, thereby developing their own unique poetry-reading characteristics.*

---

\* Fu-Lun Lee: Assistant Professor, Department of Chinese, National Taiwan Normal University (corresponding author: leefulun@ntnu.edu.tw)

*The study concludes with two instructional suggestions for high school Chinese teachers: 1) Use stylistic elements of poetic genres to design and organize the teaching themes, aiding the development of systematic poetry reading strategies. 2) Adjust teaching content and methods flexibly based on students' reading levels and learning needs to enhance their understanding of poetry.*

**Keywords:** *Chinese poetry, reading characteristics, reading strategy*

# 高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討

李鎭倫

## 壹、前言

詩歌此一文體隨語言而俱來，遠在有文字之前即出現，富有紀錄與抒情的雙重功能，一般可簡稱為「詩」（杜松柏，2015；黃永武，2009；魏飴，1999）。在國語文教學中，詩歌屬於特殊文體的教學，藉由學習詩歌作品，學生能提升閱讀理解及語文表達的能力（張玉明，2021；Hall, 1989）。詩歌往往在短小的篇幅中蘊含詩人豐富的心思意念、情感嚮往，或是寄託對現實世界的批判反省，因此適合與思維、審美、文化連接，豐富國語文教育的內涵。

然而，由於詩歌是以極為凝鍊的語言形式寫成，且蘊含許多獨特的文學表現技巧，因此學生在閱讀的過程中，經常會感到困難。他們不只要理解文字表面的訊息，認識詩歌的主要內容，也需要運用適切的閱讀策略，分析詩人在文本中運用的類比對照，讀懂埋藏在詩句中的暗示，歸因作品的抽象寄意，才能達成有效閱讀的目標。為了理解詩意深層內涵，學生往往需要調動他們對詩歌文體知識的理解，從一連串精緻簡練的文字中，進行高層次的推論與詮釋。Steinbergh（1994）認為學習詩歌有助於學生發展精緻的抽象思維，由於學生需要在具體物象與抽象概念間反覆推敲，破解詩歌語言及意象的密碼，因此閱讀詩歌能幫助學生提升思考的深度與複雜度，促進他們培養高層次的認知能力（Hall, 1989；Hoffstaedter, 1987；Kintgen, 1983）。

正因為詩歌在文字表現技巧上與一般的散文不同，所以在教學方法上也有其特殊性。已有學者（潘麗珠，1999；Benton, 1999；Certo, Apol, Wibbens, & Hawkins, 2012；Keil, 2005）指出，教師對於詩歌教學方法常常感到不確定，也不知道學生需要學習什麼，因此對教學感到焦慮。除此之外，不同學生對於詩歌的學習困難不同，在詮釋詩意上也展現出深淺不一的理解，但教師在教學過程中往往等不及學生自行閱讀，或是認為學生的見解不夠深入，而直接將自己對於詩歌的詮釋剖析灌輸

給學生 (Andrews, 1991)。長此以往，使得教師對於如何回應學生殊異的學習需求，愈發缺乏整全的認識以及具體的教學方法。在高中職國語文教育中，教師在詩歌教學上大多透過講解生難字句內涵、補充詩歌體裁知識與發展，作為教學的主要內容，雖然教師會針對學生不懂之處進行講解補充，並提問引導學生思考，但很多時候教師只是依照詩歌表面的內容順序提出問題，即便是引導學生進行文本的深究鑑賞，學生大多仍是被動接受教師提供的訊息與分析，自己較少進行主動閱讀與思考 (陳滿銘, 1999; 鄭圓鈴、許芳菊, 2013)。

然而，如若教師能走進學生的學習脈絡中，真正去瞭解學生能做到什麼，從學生學習的起點出發 (Tyler, 1970)，主動理解學生是如何閱讀、理解一首詩，他們在閱讀時遭遇了哪些困難？呈現出什麼閱讀特徵？又能使用哪些方法與策略來幫助自己理解詩歌的內涵？將能使學生閱讀詩歌時隱秘不顯的思考脈絡與歷程逐漸呈現出清晰的輪廓，為教師的教學計畫與實踐提供有價值的洞見，最終幫助他們達到有效教學的目標 (Charlton, 1996; McKelvey & Kyriacou, 1985)。在詩歌教學實踐上，若能關注學生不同的能力與學習需求，也有助於教師更妥切地延伸、精簡或重新組合教學內容，引導學生有效學習詩歌 (張珮娟、陳玉嘉、彭成錦、詹敏佳, 2021)。

有鑑於此，研究者以來自臺灣北區三間公立高中職的學生為研究參與者，透過分析學生閱讀詩歌文本的情形，並輔以口頭問答及訪談，讓學生處理文本資訊的歷程更為清晰可見，藉以更細膩地理解他們的詩歌閱讀特徵、容易遭遇的困難，兼及還原他們在閱讀過程中建構意義、自我修正、串聯語意線索的方式。然而，不同學生在詩歌閱讀理解表現上有其落差，因此探究不同詩歌閱讀能力等級的學生，其詩歌閱讀特徵及所運用閱讀策略之差異情形，有助於教師對學生閱讀詩歌的情形產生更細膩的覺察與瞭解，藉此搭建起教與學之間的橋樑。在本研究中，學生的詩歌閱讀特徵係指學生在梳理詩句、解讀詩意時的表現特徵；詩歌閱讀策略係指學生選擇與運用的閱讀方法，用以達到理解詩歌文本的目標。本研究具體研究目的有三：一、瞭解不同能力學生的國語文詩歌閱讀特徵；二、分析不同能力學生運用詩歌閱讀策略的情形；三、梳理不同能力學生詩歌閱讀策略與閱讀特徵間的關聯。

基於上述研究目的，可探討以下相關的研究問題：

- 一、不同能力的學生對於國語文詩歌閱讀的特徵為何？
- 二、不同能力的學生能運用哪些詩歌閱讀策略，幫助自己理解詩歌內涵？
- 三、不同能力的學生如何運用詩歌閱讀策略，形成各自的閱讀特徵？

本研究最後也提出詩歌教學建議，期待將研究發現回饋給教學現場的國語文教師，使他們在詩歌教學實踐上能得到啟發。

## 貳、文獻探討

### 一、學生詩歌閱讀特徵

在理解詩歌意涵上，Hunt（1992）指出學生會表現出以下閱讀特徵：反覆閱讀詩句或詩節、梳理詩句的特殊句法，並嘗試推敲詞語表面意涵和言外之意。Kintgen（1983）也發現學生在閱讀詩歌時，往往會聚焦在單一字詞或詩句上仔細推敲，再透過串連字句，建構出對詩歌意涵的完整理解。

然而，Richards（1929）分析劍橋大學生細讀詩歌文本後書寫的作業，他發現大部分學生在閱讀詩歌時最感困難的即是理解詩歌意涵。在 Harker（1994）的研究中，他請學生將自己在閱讀詩歌過程中的想法口頭表述出來，結果發現：大多數學生較能掌握的是詩歌表面意涵，僅有極少數的學生能進行更複雜抽象的詩意闡釋。尤其對於閱讀能力較弱勢的學生而言，他們認讀、理解字詞的能力尚且不足（高台茜、康以諾、陳玉葉，2015），因此對於推論、歸因詩歌中的抽象情感、寓意也不免感到困難。顏嘉儀、張沛雯與邱湘茵（2021）已在研究中指出：學習成就較低落的學生難以自行把握住詩歌中的主題意象，因此需要教師引導學生釐清物象與抽象情感寓意間的連結。此外，鄭圓鈴與許芳菊（2013）也發現學生在閱讀時習慣順著文本內容去理解認識，很少自行對內容醞釀出具創造性的看法與詮釋。

由此可見，學生在閱讀詩歌時多表現出專注於詞語和詩句意涵推敲的特徵，然而大部分學生對歸因詩歌的抽象意涵仍感到困難，尤其是閱讀能力較弱的學生更難以自行掌握詩歌的主題意象，釐清物象與抽象寓意間的連結。

在詮釋詩歌文本上，若是文本的主題具有較明確的指向性，或是學生屬於同質性較高的群體時，他們對於詩歌的詮釋便會保持高度的穩定性與一致性（Fish, 1980；Martindale & Dailey, 1995）。然而，在興起情感聯想，或是將文本情境與個人生命經驗疊合這些表現上（Hamel & Smith, 1998；Rabinowitz, 1987；Rosenblatt, 1970；Scholes, 1985），學生仍會展現出個別差異。



儘管是閱讀同一首詩，每位學生的詮釋方式也有所不同，他們感到困難之處並非完全一致，且解決問題的方法亦有差異，因為閱讀理解的過程不只牽涉到文本文字，也與學生理解、解決問題的內在歷程相關（Kintgen, 1983）。因此鼓勵與學生群體相關的觀察、對話、反省發生（Fullan, Quinn, & McEachen, 2018），能使得學生的學習與教師的教學，產生更緊密的連結。對於學生學習困難與歷程的認識，將有助於教師採取更合適的教學策略，回應學生的需求，教師也可從中得到教學實踐新觀點和方法的啟發，使教與學達到良性的雙向循環（Au & Mason, 1983；Heacox, 2012；Schubert, 1992；Tomlinson & Moon, 2013）。

綜上所述，有鑑於學生在閱讀詮釋詩歌時會表現出個別差異，是以更細膩地覺察與瞭解學生閱讀詩歌的情形，將有助於教師為學生提供更適切的教學引導。

## 二、詩歌閱讀策略

### （一）使用詩歌文體要素幫助理解

詩歌在詞彙、意象、形式結構上都有標誌性的特色（Heard, 1989；Oliver, 1994），這些獨特的文體特質，適合作為理解及學習詩歌作品的基礎。

首先，以詞彙來說，Jakobson（1987）認為詩歌中使用的詞彙能引起讀者的注意，讓讀者在閱讀時產生「陌生」、「奇異」的感受，特定詞彙的選擇暗示了詩人的態度與觀點，能將許多未盡之言以細緻微妙的方式勾勒出來。除此之外，一位讀者可以透過字典認識一首詩中的每一個文字，卻可能還是不明白整首詩想要告訴自己什麼，因此在閱讀詩歌時，需要釐清字詞的言外之意以及暗示，尤其關於環境、動機、人物關係、詩人評價等詳細的解釋，都可在詩句中被簡略的暗示所取代（Kao & Mei, 1978）。學生若能用心推敲字詞的言外之意及暗示，將能從閱讀中開啟更多元的詩歌詮釋空間（楊牧，2001；Bruner, 1986）。

再者，以意象而言，詩歌作品中的意象包含了抽象情意及具體景物、事象，因此「象」通常不是人們所能觀察到的單一外界事物，而是詩人對外在客體的詮釋，蘊藏著詩人的觀察、聯想和省思（黃永武，2009；黃維樑，1986；潘麗珠，1995；簡政珍，1999；Campbell, 2007；Kosslyn, 1980；Moran, 1999）。詩歌中的「象」可以是具體的、明顯的、多元的，有可能只有一個，但也可能是一連串的，因此透過分析這些意象，學生除了可以得到特定的感官經驗，也能觸動自己的美感情緒與聯

想，從中得到多重角度的藝術經驗。

最後，詩句布置的形式與結構也是詩歌獨特的文體特色，舉凡斷句分行的方式、詩節的造型都可以為詩歌作品創造出獨特的藝術效果，例如：句字長短、句數多寡、詩句結構的鬆緊密度，都能帶給讀者不同的審美趣味與閱讀感受。透過特殊的詩形結構設計，詩人往往能展現出個人觀點（黃永武，2003；楊昌年，1989；Dressman, 2010）。因此學生若能留意詩歌在形式與結構上的特色，並以此作為理解詩意內涵的補充，將能深化對文本的理解。

## （二）分辨不同類型詩歌的寫作特徵

辨析各類型詩歌作品的寫作風格，除了可從語言的成熟度入手之外，例如：從四言詩到五言、七言詩，字詞數量的增加意味著能變化出更多元豐富的詞彙結構，使作品內涵更豐富。同時，也要考慮不同社會氛圍、時代精神、詩社流派對詩作主題、風格的影響。因此掌握住不同類型的詩歌有何相異的寫作特徵，有助於學生欣賞並理解一首詩（鄭頤壽，2008；Preminger, Warnke, & Hardison, 1986）。

漢語古典詩歌有其獨特的寫作形式，如若從字數上來區別，可分為四言、五言、七言、雜言詩；如若從表現形式的統一及多樣性上來區分，則可分為古體詩、近體詩兩類，因為古體詩在寫作上較近體詩更多元自由，諸如：平仄、押韻、對仗、句數都沒有特別的規定，而近體詩的格律要求卻非常嚴謹；如若從是否具有音樂性上來鑑別，則可將古詩、樂府詩分列（尤信雄，1993；松浦友久，1986/1993；范況，1995）。

至於在字數、句數、分節、平仄、押韻上幾乎都沒有限制的現代詩（皮述民、邱燮友、馬森、楊昌年，2003；楊昌年，1989；潘麗珠，2004），其語文形式上的特色，例如：用語接近日常語言、語句形式參差錯落，也與古典詩歌中的雜言樂府詩相合（柯慶明，2009；褚斌杰，1992）。除此之外，儘管古典與現代詩在語言上有斷裂，但早期的現代詩仍保留了「格律詩」的痕跡，例如：新月派的詩人著意在詩歌形式與音韻上展現出整齊諧韻的美感。但隨著時代推進，現代詩在寫作樣式上，開始有更多樣化的展現，例如：分行詩、圖像詩、十四行詩、行動遊戲詩等，甚至可以運用各種圖像、聲光、互動等方式，打破並挑戰讀者對於現有詩型的想像空間（張玉明，2021；曾琮琇，2007）。

更有甚者，無論是古典與現代詩歌皆可依照作品的主題內涵，進行更細緻的分

類，例如：敘事詩、詠史詩、詠物詩各有不同的寫作重點（杜松柏，2015；周玉津，2000）。敘事詩中有事件的變化曲折、詠物詩重藉物言志、詠史詩強調懷古抒情。不同類型的詩作皆有它們常見的寫作結構、表現技巧，以呈現詩人感思創發的脈絡與邏輯。

以敘事詩為例，詩歌的主題即隱藏在事件中，且詩歌敘事重在簡約能明，因此會捨棄零碎細節，透過關鍵事件呈現整體敘事脈絡；至於詠物詩需要描摹形態、凸顯特徵，進而以物比人，將自身情志投射其中；詠史詩更往往在詩文之外，另有寄託與諷刺，或是因景興發歷史懷想，或是因歷史事實發抒評論批判，或是運用典故暗示心聲（歐麗娟，2016；Liu, 1962）。因此在後面兩類詩歌的教學上，皆著重探索詩人在物象與人事間、歷史與現實間，經營對比或類比的蛛絲馬跡。

### （三）把握由具體入抽象的詩意理解歷程

Kintsch（1998）將閱讀理解分為「文本基礎」（textbase）、「情境模式」（situation model），透過二者相互發揮與補充，達到對文本的整體理解。

文本基礎的理解可再細分為微觀結構與鉅觀結構，微觀結構處理的是字、詞、句意的詮釋，鉅觀結構則關注段落間的關係，以及文本的整體結構。至於情境模式，則為整合讀者的先備經驗與知識，建構出文字在特定情境脈絡中的意義，以詩歌閱讀而言，亦即能體會到詩歌特殊的文字組構傳遞出來的美感經驗。正如葉嘉瑩（2000）所言，一般的讀者能看到作品的表面，但一位創造的讀者，能從一部作品出發，跨越到無窮的情境中，進行自由、豐富的聯想。

由於詩歌文本具有承載與呈現經驗上的獨特性，蔡英俊（2009）進一步鼓勵讀者在閱讀時可以把握詩歌跳脫既定事物限制，為尋常事物賦予嶄新內容的寫作特色，主動將閱讀所得與自己的生命經驗進行連結，自行建構文本的新意義，在精煉的文字中讀出更多元豐富的意蘊。

鄭圓鈴與許芳菊（2013）提出閱讀國語文詩歌文本的有效策略，首先，透過檢索與擷取詩歌中的重要地點、事件，辨識出主要概念，再進一步推論詩句間隱含的因果關係，並分析詩人的寫作技巧。朱我芯（2012）與陳嘉英（2018）也指出，閱讀詩歌可以先從「理解性的閱讀」入手，先讀懂詞語、詩句的表面意涵，建構對詩歌字面意義、景物畫面、簡要情節的理解，再進行「分析性的閱讀」，對於詩歌的抽象意涵、寫作手法，以及詩人蘊藏其中的情感、觀點與思想，進行深度的分析鑑

賞。尤其在分析寫作手法上，教師可提醒學生留意詩人如何透過富暗示性的寫作技巧，例如：以事物作為類比，或是藉事物興發聯想等（葉維廉，2007；蔡英俊，2009；Kao & Mei, 1978），創造詩歌的言外之意。

#### （四）不同能力學生的詩歌閱讀策略與特徵

Beers 與 Odell（2007）提出適合不同能力學生運用之詩歌閱讀策略：在學習上出現較多困難的學生，可練習從字裡行間找出線索，例如：詞彙、詩句，增進對詩歌內容的理解；而閱讀表現較佳的學生，則可針對詩歌特殊的寫作技巧或形式，及其產生的寫作效果進行深入分析。更有甚者，不同能力的學生也因其所運用之閱讀策略不同，而表現出相異的閱讀特徵。Robb（2000）將學生分為閱讀程度較低、閱讀程度與年級水準相當、閱讀程度精熟等類型：程度較低的學生缺乏讀懂文本的策略，因此閱讀時經常無法解決問題，常對內容感到不理解；程度中等的學生已會運用前後文線索幫助理解，進行預測與確認，因此表現出能辨識文本重要訊息的閱讀特徵；精熟型的學生則能運用更多樣化的閱讀策略，他們能流暢閱讀，並體會文本中細微的情感。鄭圓鈴與許芳菊（2013）也以螞蟻、蜘蛛、蜜蜂為喻，比擬具不同閱讀特徵的學生，螞蟻式的讀者僅知接收文本訊息；蜘蛛式的讀者能運用比較異同、摘要重點等策略，因而可對文本產生較正確的理解；蜜蜂式的讀者能靈活運用適當閱讀策略分析寫作技巧及寓意，因此表現出能省思評鑑文本的閱讀特徵。

由此可見，能力愈弱的學生能運用的閱讀策略愈少，其在閱讀時往往更關注理解文字表面內容，而能力較高的學生能運用的閱讀策略較多，因此能對文本進行更複雜抽象的分析，產生深入的鑑賞體會。

### 參、研究設計與實施

本研究主要運用質性多重個案研究方法，探討學生的詩歌閱讀特徵與策略，並輔以量化技術將研究參與者分類，以下茲就研究場域與研究參與者、研究參與者之分類、研究資料蒐集與分析、研究效度與研究倫理，說明本研究的設計與實施。

## 一、研究場域與研究參與者

研究者以來自臺灣北區三間公立高中職的 10 位學生為研究參與者，整體研究資料蒐集時間達半年（2022 年 2 月至 2022 年 7 月）。研究者根據進入三間學校進行國語文詩歌教學觀察所得，以同時符合「已學習過不同類型的古典與現代詩歌」、「對課程投入參與度高」二項要件選擇自願參與的研究參與者。這三間公立高中職的校名及研究參與者的姓名，均以英文代號及化名處理，研究參與者之相關資料如表 1 所示：

表 1 研究參與者資料表

學校名稱與代碼	學生年級	團體訪談學生代碼	取樣理由
臺北市太陽高中（T）	高三	TS01、TS02、TS03	1. 已學習過不同類型的古典與現代詩歌 2. 對課程投入參與度高
新北市花園高中（H）	高二	HS01、HS02、HS03、HS04	
臺北市晚霞高職（X）	高二	XS01、XS02、XS03	

太陽高中為學生學業表現優良的明星高中，參加研究的三位高三學生已學習過各類古典與現代詩歌，他們的國語文學業表現優秀，對古典與現代詩歌的知識豐富且完整，喜歡主動與教師討論問題，並利用課外時間廣泛閱讀文學作品。

花園高中為學生學業表現中等的綜合型高中，參加研究的四位高二學生已學習過不同類型的古典與現代詩歌，學生對古典與現代詩歌的閱讀理解能力都不錯。學生的國語文能力中等，但在閱讀文字量較多的文本時容易感到困難，也較少進行課外閱讀。

晚霞高職為學生學業表現中等的技術型高中，參加研究的三位高二學生已學習過不同類型的古典與現代詩歌，對古典與現代詩歌有基礎認識，但對於高一時曾學習過的詩歌作品印象較模糊。三位學生皆不排斥國語文的學習。

本研究以來自三間不同類型公立高中職的學生為研究參與者，由於不同學校學生的國語文程度有明顯差異，因此適合探討不同詩歌閱讀能力等級的學生對國語文詩歌閱讀理解之差異情形。本研究除了在不同能力的學生間進行比較，也會探討學生普遍性的詩歌閱讀特徵與策略。

## 二、研究參與者之分類

在本研究中，研究者提供學生課外詩歌文本閱讀，以瞭解學生的詩歌閱讀歷程和特徵、遭遇的困難，以及能運用的閱讀策略，除了以描述性與歸納性的方式來檢視學生對詩歌文本閱讀理解的情形，也兼採量化評分的方式，將閱讀反應與理解程度相近的學生歸類為同一群組。

### （一）閱讀文本

學生閱讀的詩歌文本分為古典詩歌與現代詩歌兩類，各類皆包含長篇文本及短篇文本：

1. 古典詩歌：劉禹錫〈臺城〉、謝鯉魚〈鹿耳門懷古〉（108 年學科能力測驗國文考科閱讀測驗文本，字數：56 字）、杜甫〈瘦馬行〉（課外古典詩歌文本，字數：160 字）
2. 現代詩歌：羅浩原〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉（110 年大學入學試辦考試—國語文綜合能力測驗文本，字數：437 字）、陳育虹〈星期天〉（課外現代詩歌文本，字數：133 字）。

研究者選擇這些文本，基於以下原因：(1) 參與研究的學生之前未閱讀、學習過這些詩歌；(2) 這些詩歌是國語文學習表現精熟的學生，也需花時間精讀思考的文本；(3) 包含了不同類型的詩歌體裁，在寫作技巧上也富含運用典故、隱喻等重要的詩歌文學表現技巧。

### （二）分析架構與評分標準

在本研究中，研究者參考詩歌閱讀文獻探討之結果，兼及徵詢專家意見歸納出分析學生詩歌閱讀反應的架構。本研究共徵詢二位高中國文學科中心經驗教師的意見，二位教師的國語文教學年資皆超過 20 年，在詩歌教學實踐上也有相關論述和出版。

分析架構包含 4 個主要項目與 10 個細項：(1) 辨識詩歌體裁，其細項有二：詩歌體裁為何、如何判斷詩歌體裁；(2) 理解詩歌表層意涵，其細項有三：對字詞、詩句、詩作整體內容的基本認識；(3) 統整解釋詩歌深層意涵，其細項有三：解釋抽象意涵、推論觀點體悟、歸因情感感受；(4) 分析鑑賞詩歌寫作技巧與形式特色，其細項有二：分析鑑賞寫作技巧、分析鑑賞詩形結構特色。

在學生閱讀表現的評分上，本研究參考 PISA 的評量配分標準區別出 2、1、0 分，2 分代表學生的理解深入而精確、1 分代表僅部分正確或有涉及部分相關概念、0 分則代表未回應或是完全錯誤。研究者根據上述分析架構，梳理學生閱讀詩歌文本的反應，並予以評分，在評分過程中，也邀請二位高中國文學科中心的經驗教師參與，彼此先以獨立自主的方式共同評分，再針對不一致的部分加以討論，最後確認評分結果。

本研究分析學生對詩歌文本閱讀理解的情形，並加總學生在各篇詩歌文本每個細項上的原始得分，將閱讀理解表現相近的學生歸類為同一個群組。在本研究中，總分超過 80 分者為能力較佳的學生，共 3 人，為太陽高中的學生；總分在 50-80 分者為能力中等的學生，共 4 人，為花園高中的學生；總分未滿 50 分者歸類為能力較弱的學生，共 3 人，為晚霞高職的學生。

### 三、研究資料蒐集與分析

#### （一）學生閱讀資料蒐集

本研究主要運用 Goodman (1969) 誤讀分析 (miscue analysis) 的資料蒐集方法。Goodman 指出誤讀分析是檢視學生放聲閱讀時被觀察到的反應與其預期表現間的差異，能揭示學生的閱讀能力，並為教師和研究者提供一個理解學生閱讀歷程的窗口。其資料蒐集的方式為先請學生放聲閱讀，再請他們重述文本及回答問題，藉以瞭解學生閱讀理解的情形及其閱讀歷程。

然而，在研究過程中，研究者發現請學生放聲閱讀之後，立刻重述文本內容或是回答問題，對他們而言太過困難，因此在本研究中，研究者先請學生在文本上畫出或圈選自己不理解的字詞或句子，再請他們放聲閱讀後，簡要重述對詩句內涵的理解、推測。在過程中研究者也輔以開放式的提問，例如：這首詩主要在說什麼、你認為詩人透過這首詩想告訴大家什麼，以確實掌握學生是否能理解詩歌中的核心概念與細節。同時也會針對學生閱讀時的表現隨機提問，以梳理他們在閱讀過程中建構意義的方式，探尋學生具體的閱讀歷程，例如：當學生表達得太簡略時，研究者會鼓勵學生再多說一點或舉例說明；當學生提及對文本的某個想法時，研究者也會請學生闡述自己這樣想的原因。

在學生閱讀之前，研究者先向學生說明進行的方式，並透過錄音及觀察紀錄表

蒐集及整理每位學生的資料，重點在瞭解每位學生詩歌閱讀理解的情形、遭遇的困難，以及能運用的閱讀策略。

學生閱讀詩歌文本的時間，各校皆安排兩次，一次閱讀古典詩歌文本，一次閱讀現代詩歌文本，並依據學生意願與能配合的時間進行，大多利用午休及自主學習時間。每位學生放聲閱讀、重述及回應問題的過程皆全程錄音，並轉譯成逐字稿，以蒐集完整的資料，同時，研究者也使用觀察紀錄表，簡要紀錄每位學生閱讀詩歌的特徵、誤讀類型，或是用以自我修正、促進理解的策略。

每位學生的編號均以學校代碼為首，學生資料編號的意義說明如下，例如：「TS01 讀 220420」，表示太陽高中學生 S01 在 2022 年 4 月 20 日的閱讀資料。

## （二）訪談

本研究也分別對三間學校的學生進行半結構式的學生團體訪談，訪談內容聚焦在學生對於閱讀詩歌的感受、反思、方法與疑惑。之所以選擇進行團體訪談，是因為在團體訪談的過程中，學生能藉由聆聽他人的回應，激發自己的想法，且同儕的參與和支持也能緩解學生緊張的心情，讓他們更願意表達，有助於蒐集到更充足的資料。訪談綱要中每位學生都要回答的問題，諸如：(1) 說一說，你如何閱讀一首古典詩／現代詩？(2) 你覺得古典詩／現代詩容易理解嗎？為什麼？(3) 你有哪些讀懂古典詩／現代詩的好方法？這些方法幫助了你什麼？除此之外，也會視學生回應的內容發展出新的話題，如果在學生閱讀詩歌的過程中，發現需要再加以追問澄清之處，也會透過訪談讓學生可以更完整地表述說明，訪談總次數為 6 次，並依據學生的意願與能配合的時間進行，每次約 50 分鐘。

學生訪談皆全程錄音，以蒐集完整的訪談資料。在資料整理上，先繕寫訪談逐字稿，再分類整理。學生訪談資料的編號以學校代碼為首，例如：「XS01 訪 220610」，表示晚霞高職學生 XS01 在 2022 年 6 月 10 日接受的訪談。

## （三）資料分析

在整個研究過程中，研究者持續對蒐集的資料進行系統性的歸類與整理，反覆檢視學生閱讀及訪談轉譯的資料，並透過持續比較方法（constant comparative method），分析、思考資料間的關聯，進而產生類別、發展概念（Glaser, 1965；Strauss & Corbin, 1990）。在資料整理與分析的具體步驟上，研究者先詳細閱讀資料，將資料按照屬性和類型排序整理，並持客觀開放態度，紀錄下資料中出現的關



鍵字詞或主題，讓概念（代碼）從資料中浮現出來，整合出幾個代碼類別，如「語意理解」、「文化情境連結」、「詩歌類型辨識」、「意象分析聯想」、「結構和詩句布置分析」、「標題引導」等，再進行主軸編碼與歸類，有三個類別：「詩歌閱讀特徵」、「詩歌閱讀策略」、「詩歌閱讀策略與閱讀特徵的關聯」。在研究過程中，也透過持續回顧和檢視這些編碼，同時根據新的資料進行自我修正，不斷重組資料並釐清概念主題，建構資料間的關聯與意義。

#### 四、研究效度與研究倫理

本研究透過三角檢證法持續建構研究的效度。為了更整全地理解學生的詩歌閱讀表現，採取多元的資料蒐集方法，除了兼採學生閱讀、訪談資料，也在過程中對不同來源的資料持續比較、相互檢證，進行理論與經驗間的對話，使得研究發現更為有效。在針對學生詩歌閱讀表現的評析上，為了減少個人主觀偏見，邀請了二位專家局外人（高中國文學科中心之經驗教師），共同參與分析架構的編制，並對蒐集到的學生閱讀反應加以討論、評分，透過彼此的對話與探究建構研究效度，使研究發現更為客觀可信。

在本研究進行之前，研究者便清楚向參與研究的學生及其家長、國語文教師說明研究目的、內容、研究方法與相關資訊，亦提供他們書面說明，在取得所有研究參與者的知情同意後才著手進行研究。在研究過程中，為客觀瞭解學生的國語文能力、詩歌學習表現，也向學生的國語文教師請益，避免曲解或過度詮釋而影響研究結果。

#### 肆、研究發現與討論

在研究發現與討論中，首先探討學生普遍性的詩歌閱讀特徵，例如：如何看待與理解詩歌中的詞語意涵和文化典故；接著分析能力較佳、中等、較弱的學生在閱讀詩歌時各有哪些表現或困難？再者，綜合探討學生運用詩歌閱讀策略的情形，研究者先探討學生共同的閱讀策略，接著分別析論能力較佳、中等、較弱學生所運用的詩歌閱讀策略，最後歸納出不同能力的學生，其所運用的詩歌閱讀策略與閱讀特徵間的關聯性。

## 一、學生的詩歌閱讀特徵

### (一) 學生普遍的詩歌閱讀特徵

#### 1. 對理解詩歌中的詞語意涵感到困難

中文字詞並不總是具有一個明確固定的意思，可能在不同的文意脈絡或語境中有不同的指涉 (Liu, 1962)，因此學生在詮釋詩歌時，常常需要將不相關的意思排除，判斷出一個詞語究竟是用哪一個解釋才是詩人真正想表達的主要意思，而這樣的辨識經常讓學生感到困難與疑惑。

這種情況在閱讀古典詩歌時尤其容易發生，因為「古詩篇幅都很短小，所以更不容易知道它在說什麼。因為精華都濃縮在幾個句子裡面」(XS02 訪 220610)，儘管學生已懂得從已知出發，透過參考前後字詞或是上下文，進行意義的聯結與猜想，但因為古典詩歌中的語言都非常精煉，學生從上下文中通常也只能得到極少量的線索，因此造成了他們在閱讀古典詩歌時感到特別困難，認為「詩中給的線索不夠清楚」(HS04 訪 220408)。

再者，在古典與現代詩歌中，詩人透過某些詞語想表達的主要意思，有時並不同於這些詞語原本的意思，甚至也不是它們最常被使用的意思，這種將詞語的意義範圍擴展至遠超過它常用意義之外，並為其賦予新的情境意義和情緒聯想的做法，也讓學生感到特別困擾：「我感到最困難的部分就是詩人用的幾個詞語都有它另外的意思，這種情況很常出現」(TS02 訪 220505)，進而容易「猶豫自己的閱讀判斷」(XS01 訪 220610)。

尤其詩人為了豐富作品的語言藝術，通常會使用帶有延伸意涵或聯想的字詞，為讀者創造新的感官或精神體驗，但由於這種語言表達方式所引發的聯想可能是代表某些抽象的特性，而非單一定型的指涉，甚至具有個人性及獨創性。因此即使是能力較佳的學生對於這些富含多重延伸意涵或創新聯想的詞語，有時也會感到「好像能隱約摸到一點邊，但就是沒辦法百分之百確定」(TS01 訪 220505)，最終導致學生認為「詩人寫詩總是高深莫測、晦澀難解」(HS02 訪 220408)，甚至因「自己常常想到不對的意義」(XS03 訪 220610)感到挫折。

#### 2. 對富含文化意涵的典故感到陌生

無論是古典詩歌還是現代詩歌，難免會使用一些富含文化意涵的詞彙或典故，

這些典故可能是指特定的文學作品、歷史人物以及事件，也有可能來自人們熟悉的傳說與神話。

然而，在某些時代中可能被視為共同知識的典故，但了現代，卻與學生的生活產生了極大的距離，進而造成學生詮釋與理解上的困難：「有一些古代的東西是現在看不到的，這些就讓我覺得很難想像」(XS01 訪 220610)。儘管是能力較佳的學生，面對一些生難冷僻的典故，也認為「如果我不知道那個故事或歷史背景，就容易讀不懂」(TS01 訪 220505)。在閱讀古典詩歌時，學生往往需要突破時空背景的隔閡，才能有效理解這些典故的指涉，他們或是連結曾學過的相關文學及文化知識，或是結合自己的生活和閱讀經驗進行推測，透過開啟典故中豐富的情境、凝縮的聯想，「幫助自己想像到畫面，並更同理詩人的感受」(TS03 訪 220505)，進而增添自己的閱讀趣味，反之「當你沒有那層理解時，就很容易陷入盲點，最後一知半解」(HS01 訪 220408)。

即使在現代詩中，詩人也經常使用古代的典故作為對照，意圖喚起讀者的聯想，增強詩歌的效果。以〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉這首現代詩為例，儘管整首詩的文字非常淺顯易懂，但是最後一句「見證了崇高的不忍人之心」，卻造成許多學生在閱讀上的困惑：「這個句子最難懂，反覆讀了好幾次，都看不懂想表達什麼意思」(HS04 讀 220316)、「這個句子我覺得有點抽象，不太知道它是在指什麼」(XS03 讀 220216)，甚至產生誤解：「這句是在說之前都是默默忍著，但現在決定不要再忍耐了，要把自己的想法說出來」(XS02 讀 220216)。

由於這首現代詩的內容與人們在疫情下的所見、所思、所感有關，詩人在詩中使用的典故「不忍人之心」，出自《孟子·公孫丑上》：「人皆有不忍人之心；先王有不忍人之心，斯有不忍人之政矣。」原意為人人都有惻隱之心，看到他人死亡傷殘難免於心不忍。因此詩人透過化用此一典故，表現出在疫情下更能見證人類對他人的仁愛之心及關懷之情，但是如果學生無法辨識此處使用了典故，便難以體會典故中的附加意涵，對於文字的理解便只能流於表面，無法真正感受到詩人在作品中寄託的人道關懷與精神。

## (二) 能力較佳學生的詩歌閱讀特徵

### 1. 對詩句中字詞單位的辨別較嫻熟

在中文閱讀中，對文句中字詞組合的判斷，會影響學生對句子意涵的理解（信

世昌，2020；Li & Thompson, 1981）。在閱讀詩歌時，研究者發現能力較佳的學生對於詩句內中文字詞單位的辨別較為熟練，他們能以合乎邏輯的方式將詩句中相連的詞彙分開，並判斷詞彙合理的組合方式，進而順利理解詩句涵義。

以〈瘦馬行〉中「骨骼硃兀如堵牆」一句為例，TS02 在閱讀時解釋道：

我覺得這一句很難懂，所以我先把整個句子切成幾個小單位：「骨骼／硃兀／如堵牆」。雖然不知道「硃兀」的意思，但應該是用來形容前面的「骨骼」的，我猜可能是形容馬的骨頭都凸出來，看起來很明顯。然後「如堵牆」就是「像一面牆」，這樣解釋就說得通了。（TS02 讀 220427）

儘管 TS02 不清楚詩句中每個字詞的確切意思，但他能準確辨識詩句中的詞彙是如何組合在一起，並透過正確斷詞，幫助自己推敲出合邏輯的句意。

## 2. 體察詩歌具有多元詮釋的可能，能提出自己獨立的觀點與見解

詩人在作品中運用各種文學技巧，喚起人的感官知覺，引起聯想情緒，希望讓讀者在閱讀時感受到自由興發想象的趣味，正是這樣容許讀者自由聯想的特殊性質，開啟了詩歌作品在詮釋上的多元空間（蔡英俊，2009）。正如 TS02 所言，詩歌帶給他的感覺「就像是玻璃一樣，當你從不同角度去看它的話，就會看到它折射出不同的光彩」（TS02 訪 220505）。因此能力較佳的學生大多認為「讀詩是一種最高等級的詮釋」（TS03 訪 220505）。

以 TS02、TS03 閱讀陳育虹的〈星期天〉為例，二位學生都覺察到〈星期天〉這首詩在第一節與第二節間形成一種強烈的對比，但他們的詮釋脈絡卻正好相反：

TS02：我覺得這首詩前後對比很大，應該是因為後面〔第二節〕發生的衝突、戰爭，打亂了原本〔第一節〕和平的生活。

TS03：嗯……我反而覺得第一節寫得應該是災難過後的現場，就像是那種災難電影，主角走在廢墟當中，然後開始回想當時發生了什麼事情，所以這應該是一種倒敘法。像「星期天 不用上教堂／不用買菜」就是因為在災難之後一切都成為廢墟了，所以大家不用上教堂，也不用買菜了，「教堂」不只在空間上成為廢墟，也暗示人類在心靈上或信仰上已經絕望了。

(TS02、TS03 訪 220505)

TS02 是順著時間脈絡想像、解讀全詩，但 TS03 卻是由後往前逆推回去，但他們都能自信提出自己獨立的見解。正如 TS01 所言：「詩是有很多想像空間的，我不喜歡只有一個正確答案，更重要的是能以自己的觀點評賞一首詩」(TS01 訪 220708)。由此可見，能力較佳的學生不僅能體察詩歌在詮釋上的多元特性，並肯定在閱讀詩歌的過程中，每位讀者亦可自由發揮想像與詮釋，賦予文本如源頭活水般的新意。

### (三) 能力中等學生的詩歌閱讀特徵

#### 1. 對詩意的理解受困難字詞多寡及生活經驗的影響

能力中等的學生由於本身語文知識還是較有限，所以仍經常因詩句中提供的資訊不足，無法完全精準掌握詩意。

以杜甫的〈瘦馬行〉為例，由於這首詩的生難字詞較多，因此學生在閱讀時經常會有讀不懂、似懂非懂的感受，認為「看不懂的句子和詞太多了，影響我對整首詩的理解」(HS04 讀 220217)。

至於古代與現代生活經驗的隔閡，也容易讓學生產生錯誤的推論，以〈瘦馬行〉中「細看六字帶官印」一句為例，此句原本是指這匹瘦馬身上蓋了六個印，這六個印都帶著官府的字樣，表示這匹馬原本是一宮中的馬匹，但由於學生不理解這個制度，便依據自己的生活及閱讀經驗進行詮釋與想像：

那個「官」字，因為它扯到了官，所以我會覺得可能是在講民生疾苦，再加上其他描述都有一種悲涼的感覺，所以我覺得可能是在說官府對人民的壓迫。(HS02 讀 220217)

由於 HS02 對於古代制度認識不足，便依據自己的生活經驗，就詩歌中的「關鍵字」展開想像，但反而因此對詩歌的主題產生了錯誤的詮釋與推論。

#### 2. 能大致掌握詩歌表面內容，但對詩歌抽象內涵的探索仍感到困難

能力中等的學生能大致理解詩歌表面的內容，但是他們對於詩歌抽象意涵的探索，仍需要引導與幫助。

以 HS01 為例，他能觀察到詩人在〈星期天〉這首詩中刻意經營了意象，也能對不同的意象進行分類，但卻無法更進一步說明：詩人這樣做造成了什麼效果？又有

何用意或暗示？

這首詩裡有很多畫面，有的是自然的，有的是人工的，但我不確定哪一種是詩人更強調的，因為它們全部混在一起，我也不知道是想表現什麼。(HS01 讀 220316)

由此可見，HS01 雖然能辨認出意象的性質有異，但在建構文本抽象意義上仍感到困難。能力中等的學生在閱讀詩歌時能關注到顯而易見的內容，也能對詩作中的描述進行基本分類，但卻難以主動釐清具體意象與抽象意涵間的聯繫，完成透過已知追求未知的詩意探索。

#### (四) 能力較弱學生的詩歌閱讀特徵

##### 1. 在理解字詞上出現較多困難

能力較弱的學生認識的字詞量較少，對於句子中詞彙組合的判斷力也較薄弱，所以在閱讀詩歌時，經常會出現理解困難的情況。很多時候，他們對於字詞意義也不太能掌握。以 XS02 對〈臺城〉中「萬戶千門成野草，只緣一曲後庭花」的詮釋為例，他認為這二句是在說「每個人門前都是野草，只希望有一朵花」(XS02 讀 220309)。由此可見，他直接忽略了「一曲」這個量詞通常使用在歌曲上，並將「一曲後庭花」誤解為「一朵花」。

當詢問學生為什麼在閱讀上有困難時，他們大多表示「很多詞語的意思不懂」(XS01 訪 220610)，或是「每個字都認識，但合起來就不會了」(XS03 訪 220711)。

##### 2. 難以找出解讀詩意的重要線索，且對文字產生的推論與想像較片面

能力較弱的學生在面對文字量較多的文本時，經常無法判斷出哪些是可用的線索，甚至認為所有的文字都是重要的線索，因此造成理解的混亂，以 XS03 為例，他在閱讀〈我的忍者生涯〉時，便因為無法辨識出詩句重點，反而讓自己愈解釋愈混亂：

「人們也都為了彼此的幸福／默默施展各種忍術／只是手法高明／常常讓彼此毫不察覺罷了」。我覺得「常常讓彼此毫不察覺罷了」這個句子最讀不懂，因為我不知道是因為什麼讓彼此沒辦法察覺？這讓我覺得非常困擾，是不是在說大家平常是把真面目、內心的感受隱藏起來？(XS03 讀 220216)

這段詩句說明的是人們為彼此默默付出善意，但是 XS03 卻將思考的重點放在「為什麼無法察覺」上，他嘗試透過自問自答，幫助自己順利理解，但聚焦在這些問題上，反而讓他散失了閱讀的焦點，因此陷入更多疑惑中。能力較弱的學生也容易較片面、直覺式的說出自己對詩句意涵的想法與詮釋，難以從整首詩的脈絡出發，提出符合邏輯的解釋，因此對於詩句的詮釋也容易不著邊際。

## 二、學生詩歌閱讀策略的運用

### （一）學生共同的詩歌閱讀策略

#### 1. 透過辨識人、事、時、地、物等特定資訊，串聯起詩句間的關聯

透過檢索與擷取詩句中有關人物、地點、事件、時間、重要物件等資訊，學生能更有效地將詩歌中的相關概念組織起來（陳嘉英，2018；鄭圓鈴、許芳菊，2013；Hittleman, 1978）。

以 HS01 為例，他在閱讀〈臺城〉時，能透過辨識詩句中特殊的空間，進而思考這個空間中的人物可能有哪些特質，再從這群特定人物出發，為事件可能的發展提出合理推測，串連起前後句之間的關係：

我一開始注意到的是詩裡面有一個豪華的宮殿，我就想到裡面住的人可能都是貴族或國王，大家日子本來過得好好的，也很享受，但到後面都變成野草了。所以我猜他們應該是從有錢變沒落了。（HS01 讀 220217）

除此之外，透過思考詩句中是誰做了什麼事，也能幫助學生辨識出詩人獨特的觀看視角與情感，當 TS03 讀到〈鹿耳門懷古〉中「閱盡興亡眼力疲」一句時，便發現：

這裡很明顯有一個觀看者，可能就是作者，從「疲」這個字，可以聯想到歷史的盛衰興亡是不會停止的，讓人看到眼睛都花了，而且這種改朝換代的宿命，也讓惆悵落寞的感受更深了。（TS03 讀 220427）

TS03 將此句與後一句「惆悵騎鯨人去後」的情感相互串聯，讓詩句意涵得到更好的闡發。至於能力較弱的學生，儘管在辨識人、事、時、地、物的過程中，容易被文本中其他資訊干擾而不太準確，但他們還是肯定：「先看有沒有比較明顯的

人、事、物，找到後會比較容易想出這些句子在講什麼」(XS02 訪 220610)。由此可見，整合詩句中與人、事、時、地、物有關的重要訊息，有助於學生串聯詩句間的訊息，對詩歌內容發展出更完整的理解。

## **2. 以標題為線索，掌握詩歌主題，並在整體主題與文字細節間對照穿梭，建構意義**

學生在閱讀詩歌時大致會採取以下步驟：(1) 如果有標題，先看標題；(2) 將整首詩讀一遍；(3) 再看一遍：仔細地分行閱讀；(4) 關注細部字句，例如：關鍵詞、轉折句；(5) 換句話說，用自己的話簡單解釋。

由於標題是能夠提升讀者對文本理解的結構性標誌 (van Dijk & Kintsch, 1983)，因此在閱讀一首詩歌時，能力較佳、中等的學生都覺得詩歌的標題對他們理解整首詩的主要概念非常重要：

不管是古詩還是現代詩，都可以先看詩的標題，至少標題可以給我們一個方向。(TS01 訪 220708)

我在閱讀時，第一件事是先看題目，抓出一個主題後，再去看詩中有哪些描述或內容是與這個主題有關的。(HS03 訪 220714)

能力較弱的學生在閱讀詩歌時，也會透過關注詩歌的標題，在閱讀過程中釐清自己對內容的理解：

看到題目說是「悼念 SARS 疫情」後，我就知道這些「忍者」都是一般人了。就像現在疫情時我們必須戴口罩，「忍者」也是會把臉弄起來，不讓別人看到。(XS01 訪 220216)

由此可見，學生在閱讀詩歌時普遍習慣以詩歌的標題作為參照點，開啟合理的想像與詮釋，也會在閱讀過程中，透過找出與標題相關的關鍵字詞、詩句，將詩行間的訊息更有系統地整合起來。

掌握住一首詩的整體主題後，學生會再試圖從這個主題出發，重新緩慢地一句一句閱讀，藉由重新檢視詩行間的線索，他們可以修正自己原本錯誤的假設，在閱讀中重新為文本建構起合理的解釋，有時學生也會在前後文的對照中，逐漸修正對詩歌主題的理解：「有時候要全部看完，或是反覆讀前後文，才比較容易知道作者想



表達什麼」(HS01 訪 220714)。接著，再進行更精緻的閱讀，藉由找出關鍵詞、轉折句，串連起整首詩的線索，確認詩句間的關係：「『這該是……不是』、『不用』，這些轉折詞會讓你去想為什麼？為什麼詩人強調『不用』？」(TS02 讀 220420)。

在反覆閱讀的過程中，學生也會回到自己原本看不懂之處，再重新檢視詩行間的線索，「想一想自己看不懂的部分和自己有讀懂的部分在意義上可能有什麼關聯性」(HS03 訪 220714)，慢慢把詩句的意思串聯起來，「解答一些自己之前卡住的地方」(TS03 訪 220708)；或是整合多個詩節的訊息幫助判斷，以 HS02 為例，他在閱讀〈星期天〉時，發現「最後幾句有點抽象，所以我就回到前面那一節，兩節來回閱讀，不會把它們分開看」(HS02 讀 220316)；或是重新探索作品中出現的特殊詞彙與概念，XS01 在閱讀〈鹿耳門懷古〉時，就在最後二句「惆悵騎鯨人去後，江山今又屬阿誰」之間反覆推敲：

那個「騎鯨人」我等一下再回來看，〔學生直接往下讀一句〕這句是問：現在江山是誰的？〔學生重讀前後兩句〕……不知道這個「騎鯨人」和後面說的有什麼關係？「騎鯨人去後」表示他現在已經離開了，所以這個「騎鯨人」會不會是指之前的統治者？(XS01 讀 220309)

由此可見，一旦串連起句與句之間的關係，學生便能由此入手，搭建起一座建構意義的橋樑，進而更細膩地延伸聯想，對作品發展出更貼切的理解。

## (二) 能力較佳學生的詩歌閱讀策略

### 1. 透過辨識詩歌的類型及其寫作特徵，提升對詩歌抽象內涵的理解

以杜甫的詠物詩〈瘦馬行〉為例，全詩圍繞著一匹瘦馬詳細描寫牠悲慘的形象與遭遇，由於詠物詩重在物象之外有所寄託和諷諫(杜松柏，2015；陳文華，2021；Oliver, 1994)，因此詩人寫馬詠物其實是為了寄託對自我境遇的哀傷，暗示自己像那匹瘦馬般遭到輕賤放逐。

能力較佳的學生在閱讀完整首詩後，「會根據自己的經驗，例如：曾看過或學過的詩，決定它偏向哪一類，是哪一種主題的詩」(TS02 訪 220708)。可見他們已能將文本中的資訊與特定的詩歌類型連結起來，建構出一個閱讀的模型，幫助自己更有效地理解詩歌內涵(van Dijk & Kintsch, 1983)。

以 TS01 為例，他能辨識出這首詩是一首詠物詩，並意識到「詠物詩常常有個想

象徵的對象，所以我想這首詩可能是用病懨懨的馬來襯托人的慘淡」(TS01 讀 220427)。TS03 則能把握詠物詩在物象與人事間經營連結與對照的原則，進而主動將馬與人的遭遇連繫起來：「『三軍遺路旁』感覺像是在說人，這首詩表面是在講馬，但也可能是指人被遺棄了」(TS03 讀 220427)。透過察覺到詩歌類型與其寫作特徵間的關係，能力較佳的學生能循著這個方向出發，推敲詩歌中物象與人事間的關係，最終更精確地理解詩歌文字底下的抽象寄意。

## 2. 分析意象的特質及其組織邏輯，思考詩人的言外之意

詩人在詩歌中主要透過「意象」的運用，引起讀者情感的聯想，進而豐富上下文的意境。讀者透過詮釋與分析這些帶有延伸涵義或聯想的意象，貼近詩人精緻細膩的意念，從閱讀中得到更豐富的精神體驗與感悟（楊牧，2001；簡政珍，2004；Campbell, 2007；Kosslyn, 1980；Liu, 1962）。

能力較佳的學生不僅能準確辨識出詩歌中重要的意象，關注這些意象的特質，還能主動探索詩歌中意象排列與組織的邏輯，從而思考詩人寄存其中的意念，以學生閱讀陳育虹的現代詩〈星期天〉為例：

TS02：第一節的意象就是很日常生活式的，例如：教堂、買菜、盆景，但是第二節的槍響、棺槨、地鐵就是感覺很硬，有一種很硬很冷的感覺，所以會讓你覺得衝突感非常強烈。

研究者：感受到衝突感後，能幫助你理解這首詩嗎？

TS02：我覺得有幫助，我會再去想為什麼要不一樣？兩者間是不是有關係？是不是第二節的東西，打亂了第一節的日常節奏？

(TS02 讀 220420)

能力較佳的學生能關注到詩人在詩歌中使用的意象有何同質性或是異質性，也能留意這些意象在排列組織上的特色或邏輯，並進一步思考這些意象的特質可以與何種情緒感受相呼應，或是這些意象變化及排列的方式有什麼暗示，進而從中挖掘出作者隱微的暗示和寄意。

TS03 在閱讀詠史詩〈臺城〉時，也因留意到詩歌中藉由對比性意象的並列——「萬戶千門」與「野草」，塑造出一種古今對比的情境，進而能掌握住詩人欲傳達的

懷古傷今之情：

「萬戶千門成野草」這句包含了兩種情況：過去是「萬戶千門」的、是繁盛豪華的，但現在只剩下「野草」，詩人就是在這種昔盛今衰的對比中，表達出對今日衰敗的感傷。(TS03 讀 220427)

詩人透過經營意象，凸顯出時間、空間、人物特質的對比，營造出作品的張力，因此這些產生對比、反差之處也經常成為暗示詩歌主題的線索（黃永武，2009；Oliver, 1994）。能力較佳的學生能關注詩歌中出現的對比性意象，並仔細推敲詩人寄存其中的幽微心思，進而能對詩意產生更深層的理解。

### 3. 分析詩形結構和詩句布置特色，尋繹詩人的觀點及情感

詩歌作品獨特的詩句、詩節形式與結構特色，是詩人刻意經營以寄託創作意念及觸發讀者審美趣味之處，也是連綴意緒及興起聯想的基礎（黃永武，2003；Campbell, 2007；Dressman, 2010；Heard, 1989；Oliver, 1994）。

能力較佳的學生除了能注意到詩節形式與內容之間的協調性，還能以更細膩的方式整合詩歌的形式特質及深層意涵，例如：關注詩句與詩節間斷裂銜接的方式、推敲詩歌中分行與分節的特色。TS01 在閱讀陳育虹的〈星期天〉時，即能注意到詩人透過留空、斷句、特殊的句型，打造出詩歌獨特的內在節奏：

第一節的斷句方式很特別，會在句子中間刻意製造一些空格，字也感覺少少的；第二節都是長句，而且都是類似的句型，造成排比緊密的效果。所以第一節的節奏是很舒緩的，符合一般人對星期天的想像，但是到第二節你會有一種很緊湊混亂的感覺，好像有危機攪亂了一切。(TS01 讀 220420)

透過關注詩句在結構與形式上的特色，並主動思考詩人為什麼這樣安排與設計？學生能得到一把破解詩人心思的鎖鑰，進而更貼近詩人的觀點、情感與寫作意圖，為文本建構出合理的詮釋。

除此之外，詩歌中重複出現的詞語和詩句，也通常是詩人刻意經營之處（潘麗珠，2004；Campbell, 2007；Heard, 1989）。能力較佳的學生會主動關注詩歌的詩句布置特徵，以 TS02 為例，他以詩歌中重複出現的詩句做為推敲詩人觀點的線索：

「我的忍者生涯就這麼開始了」這句出現了兩次，但兩次其實有點不同，第一次寫的是詩人對「忍」的觀察，第二次是詩人對「忍」的體會，可以看出詩人由淺到深的理解。(TS02 讀 220420)

TS02 先注意到作品中特殊的詩句布置特色，進而辨識出詩人對疫情有兩種不同層次的認識，最後能分別梳理詩人觀察與體會到的「忍」有層次上的差異。

### (三) 能力中等學生的詩歌閱讀策略

#### 1. 辨識詩歌中的特定意象，走進詩歌的情境世界

能力中等的學生可以辨識出詩人在詩歌中經營的重要意象，也能透過意象體會特定的情境氛圍，豐富自己的感官體驗(朱我芯，2012；雷回春，2021)。

首先，能力中等的學生在閱讀時，能把自己認為有「畫面感」、「感官效果」的詞彙挑出來，以 HS02 為例，他在閱讀陳育虹的現代詩〈星期天〉時，提到：「枯萎的花、水泥牆、多棺槨的海岸線，都給人強烈的視覺印象」(HS02 讀 220316)。再者，他們也能透過意象走進詩人精心打造的美感世界，HS04 在閱讀〈鹿耳門懷古〉時，已能藉由意象的觸發，活化自己閱讀詩歌時的感官體會：「好像看到鹿耳門的海潮拍打，聽到節奏舒緩的海潮聲，讓我有身歷其境的感受」(HS04 讀 220217)。

然而，對於詩人透過某些特定意象想要表達出什麼抽象的觀點與情感，學生還是不太清楚，正如 HS03 所言：「當你第一眼看到這首詩時，你會看到一個一個畫面，但你還是不清楚詩人想說的到底是什麼」(HS03 讀 220316)。由此可見，儘管能力中等的學生已能辨識詩歌中重要的意象，但有時還是無法尋繹出詩人組織這些意象的內在邏輯與目的。

#### 2. 關注詩歌結尾，找出揭示詩作主題意旨、詩人態度的線索

能力中等的學生已能注意到「很多詩都是在最後幾句特別重要」(HS04 訪 220408)、「我如果無法掌握整首詩的意思，通常會去看最後幾句」(HS01 訪 220408)，因為最後幾行詩句通常會有點醒主題意旨、揭示詩人態度的關鍵性作用。

以杜甫的〈瘦馬行〉為例，詩人最後以「誰家且養願終惠，更試明年春草長」作結，暗示自己現在雖然不受重視，但仍期待著明年有新的轉機。能力中等的學生在閱讀時，已能關注到詩歌結尾二句的暗示：「最後這幾句有一種明年會更好的感覺，所以詩人的態度還是有期待的，不是絕望的」(HS03 讀 220217)。透過主動思考詩歌末幾句與前面詩節間的關聯性，學生能挖掘出詩人在整首詩的慘淡氛圍下，仍

寄託了一絲對未來的樂觀期許。

#### （四）能力較弱學生的詩歌閱讀策略

能力較弱的學生在閱讀詩歌時，通常更關注理解詩歌的表層內容，如果有不理解的詩句也會透過反覆閱讀嘗試理解：「從頭讀到尾，如果不懂就再重新讀幾遍，看能不能讀懂」（XS03 訪 220610）。除此之外，能力較弱的學生也經常使用逐字解釋的方式，利用字與字拼湊出詩句的意思，他們通常會抓住自己能解釋的字詞，並按照字面上的順序換句話說，因此也造成「通常是詩句說了什麼就讀到什麼，它沒說我也不會特別去想」（XS02 訪 220711）。

他們雖然較少運用有效的詩歌閱讀策略，但他們還是能透過標題的引導，或是關注詩歌中較明顯的人、事、物，並以之作為參照點，讓自己對詩歌的內容有一些基本認識。

### 三、學生詩歌閱讀策略與閱讀特徵的關聯

不同詩歌閱讀能力的學生在詩歌閱讀策略的運用上各有其特色，從而形塑出他們獨特的閱讀特徵。

#### （一）能力較佳的學生能把握詩歌文體特色，合理闡釋發想並提出獨立見解

能力較佳的學生能靈活運用有效的詩歌閱讀策略理解詩意，並從詩歌獨特的文體特色中得到有價值的訊息，以 TS02 為例，他已能關注詩人在〈瘦馬行〉中如何經營出「瘦馬」的鮮明意象，進而透過這些意象深化自己閱讀時的感受體會：

「皮乾剝落」、「毛暗蕭條」是說這匹馬皮膚很差、毛也暗淡無光，這種形象是很慘的，這些描述能幫我感受到這首詩整體的感覺、情緒及意境是什麼。  
（TS02 讀 220427）

除此之外，TS01 在閱讀〈星期天〉這首現代詩時，亦能從詩句間特殊的留白與斷句形式，獲得解讀詩意的啟發：

「這該是原力覺醒的年代 不是／完結篇 天空擁擠如常／沒有天使降臨如雨」這些句子中間留了空格，然後斷句也讓人覺得好像每句可以拆開來讀，

又可以連起來。這應該是一個大家都想要和平的時代，但是他強調「不是」，又說「沒有天使」，所以人類希望得救的想法應該無法實現。(TS01 讀 220420)

由此可見，能力較佳的學生已能透過把握詩歌的文體特色，針對詩歌的內容與形式進行合理的抽象推論，提出自己的看法，這也使他們在閱讀詩歌時，能更主動自信地去拓展想像與發展解釋，提出自己獨立的見解。以 TS03 為例，他在解讀〈星期天〉「水泥牆已經砌好」一句時，即能聚焦在此特殊意象上，進行由具體入抽象的詩意想像與詮釋：

「水泥牆已經砌好」表面是在說星期天大家都不用工作，但修牆給人的感覺像是有個堡壘之類的，所以也可能是說人與人變得冷漠、界線分明。(TS03 讀 220420)

## (二) 能力中等的學生能關注部分詩歌文體特色，但難以進行抽象的詩意探索

能力中等的學生在閱讀詩歌時，雖然已能把握住部分詩歌文體的寫作特徵，例如：意象及結尾詩句的經營，但他們在閱讀詩歌時，往往更傾向於關注或找出這些較明確、看得到的文字線索，對之加以理解體會。以 HS02 為例，他在閱讀杜甫〈瘦馬行〉一詩時，已能察覺到結尾詩句的重要性：「比較像是在形容一個景色，也有一種帶氣、提醒大意的感覺，這就有點重要了」(HS02 讀 220217)。

然而，如果要再進一步去探索文字背後的抽象意涵，能力中等的學生便感到有些困難了，以 HS03 為例，他在閱讀〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉時，即無法主動想到「忍者」的「忍」亦含有「忍耐」、「忍心」等抽象意涵：

因為詩裡講忍者，然後又是和疫情有關，所以我想詩裡講的忍者好像就是戴著口罩，然後就不會去聯想到跟「忍」有關的事了。(HS03 訪 220714)

由此可見，能力中等的學生閱讀詩歌時，往往更關注在較具體、看得到的內容上認識理解，但較難再進一步主動延伸思考文字實體指涉之外的抽象意涵。

### （三）能力較弱的學生將詩歌視為一般文本逐字閱讀，對詩意的理解想像有限

能力較弱的學生則會透過逐字解釋的方式拼湊出詩句的意思，且由於他們對相關文學及文化知識的認識較貧乏，故在連結想像上更為困難，因此表現出較直覺、片面式地去理解詩歌的閱讀特徵。

XS01 在閱讀〈臺城〉中「臺城六代競豪華，結綺臨春事最奢」一句時，認為這二句是在說「臺城延續了六代都很豪華，尤其是春天的時候」（XS01 讀 220309）。由此可見，XS01 是按照詩句字面上的順序去逐字解釋，並出自直覺地將「六代」誤以為是「延續了六代」。此外，XS01 也無法辨識「結綺臨春」此一典故，因而無從判別其指涉，僅能從中抓取自己讀得懂的字詞——聚焦在「春」字發展解釋，這也造成其對詩意的理解與想像較片面、斷裂。

更有甚者，能力較弱的學生難以從詩歌獨具的文體特色中擷取出有助於理解詩意的線索，但他們已知仰賴標題的引導，或是藉由找出詩歌中較明顯的人、事、物來理解內容，因此多將詩歌文本視為一般文本來閱讀理解。以 XS03 為例，他在閱讀〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉時，由於全詩篇幅較長，字數也較多，因此他在閱讀之初，還誤以為這首現代詩是一篇散文，並以標題為線索，幫助自己理解內容：「一開始看到這個散文的時候，因為題目是忍者，所以我就會去想忍者的樣貌」（XS03 讀 220216）。

綜上所述，能力較高、中等、較弱的學生對於詩歌文體特色掌握的情形不同，能力較高的學生對於詩歌文體特色的把握較整全，能力中等的學生次之，能力較弱的學生則難以把握，因此把握詩歌文體特色會影響學生在解讀詩意時，能否得到更有價值的訊息，以達到對詩歌的整體理解。再者，能力較高、中等、較弱的學生在由具體入抽象的詩意詮釋上也有不同表現，能力較高的學生能提出自己獨立的看法，進行闡釋發想，能力中等的學生易停留在文字表面指涉上理解體會，能力較弱的學生則對認識詩歌表面內容及抽象寓意皆感到困難，因此延伸連結想像，例如：對詞語蘊含之抽象特質進行跨情境的連結發想，會影響學生發展詩意詮釋的表現。

## 伍、結論與建議

透過分析學生閱讀詩歌和訪談的資料，瞭解他們的詩歌閱讀特徵與運用之詩歌閱讀策略，研究者歸納出以下結論與建議，期待能夠回饋給現場教師作為實施詩歌教學時參考與省思的依據，茲分別說明如下：

### 一、結論

#### （一）學生的詩歌閱讀特徵

##### 1. 學生對富含特殊情境意義與聯想的詞語常感到不易理解

詩歌是極為簡潔的文體形式，詩人經常運用精煉且充滿暗示性的詞語來傳遞情感意念，這些詞語可能是富有文化意涵的典故，也可能是具有個人性、獨創性的詞語。面對這些富含特殊情境意義與聯想的詞語，能力中等及較弱的學生在判斷這些詞語的主要意涵與聯想時會感到困難，以詩歌中使用的典故為例，學生有時甚至會因背景知識的不足，而難以辨識詩人在作品中使用了典故；至於能力較佳的學生雖然能較精準地辨識與解讀詩歌中一些常見典故的內涵，但他們對於一些生難冷僻的典故同樣感到不易理解，此外，他們在解讀富含多重延伸意涵或創新聯想的詞語上，有時仍會感到不確定。

##### 2. 能力較佳的學生善於辨識詩句中的字詞單位，在闡釋詩意時也能提出自己獨立的見解

能力較佳的學生能以較合乎邏輯的方式判別詩句中詞彙的組合單位，因此能更順利地理解詩句意涵。在詮釋與解讀詩歌上，他們亦體認到詩歌具有多重的詮釋空間，並能自由發揮想像與解釋，提出自己獨立的看法。

##### 3. 能力中等的學生能大致把握詩歌表面內容，但難以自行探索抽象意涵

能力中等的學生雖然能大致瞭解詩歌表面內容，但是由於他們在閱讀時，往往更關注詩人寫了什麼，而非他為什麼要這樣寫，因此對於文字中承載的抽象寄意較難把握。再者，由於正確理解詩歌內涵，有時需要連結一些相關的文學及文化知識，能力中等的學生可能會因為生活和閱讀經驗的隔閡，而難以對詩歌內涵進行較



貼切合理的推敲與想像。

#### 4. 能力較弱的學生基礎閱讀理解能力不足，對文字產生的推論與想像較片面

能力較弱的學生認識的字詞量較少，在判斷詩句中的詞彙組合時也較不精確，因此常常出現理解困難的情形。除此之外，當他們面對文字量較多的文本時，也容易淹沒在大量的文字中，失去閱讀的焦點，對文字產生的推論與想像也較片面、直觀。

### （二）學生詩歌閱讀策略的運用

#### 1. 學生能以人、事、時、地、物等訊息作為串聯詩句的線索

學生普遍會透過關注並整合詩句中與人、事、時、地、物有關的重要訊息，幫助自己串聯起詩句間的線索，增進對詩歌內容的理解。

#### 2. 學生闡釋詩意能持續在詩歌整體主題及細部詞語內涵間相互闡發補充

學生在閱讀詩歌時，首先會以詩歌的標題作為閱讀時的參照點，並找出與之相關的關鍵字詞和詩句，抓出整首詩的主題；其次會選擇詩歌中較細小的部分仔細閱讀，例如：細究詞語或詩句內涵，進而在詩歌整體主題和文字細節間相互對照，以闡發補充對詩意的理解。在閱讀過程中，他們或是藉由找出轉折句，串聯起詩句間的關係，進行意義的推測與串聯；或是重新檢視、整合詩行和詩節間的線索，在對照驗證中，持續修正自己錯誤的詮釋與推論，慢慢發展出對於詩歌主題與內涵更精確的認識。

#### 3. 能力較佳的學生能把握詩歌獨特的寫作特徵，並關注詩歌中意象的排列邏輯、詩形結構特色，進行獨立閱讀

能力較佳的學生在閱讀詩歌時，能根據自己學習與閱讀詩歌的經驗，有效整合詩歌文本的特質，建構詩歌閱讀的模型。他們能關注不同類型詩作的寫作特徵，分析詩歌中意象的特質與其組織安排的原則，以及詩歌的詩型結構和詩句布置特色，並經由統整與解釋，讓這些訊息變得更有價值，最終得以貼近詩人感思創發的脈絡，對詩人隱微的觀點、情感與寫作意圖有更精準的理解。

#### 4. 能力中等的學生能辨識詩歌中重要的意象，也能從詩歌結尾處找出揭示主旨和詩人態度的線索

能力中等的學生已能使用閱讀策略幫助自己達到對詩意的基礎理解，他們能辨識詩歌中重要的意象，並藉由意象豐富閱讀時的體會，但他們較難自行分析出詩人

組織意象的內在邏輯。

除此之外，能力中等的學生也已注意到詩歌結尾幾句通常有揭示主題意旨、詩人態度的功能，但整體而言，他們對於詩歌獨特的寫作特徵與形式結構還是缺乏較嫻熟的認識。

### 5. 能力較弱的學生重視逐字逐句詮釋梳理詩句

能力較弱的學生在閱讀詩歌時，雖然能透過關注標題，以及較明顯的人事時地物等線索，幫助自己理解詩歌表面內容，但他們在閱讀時通常會按照字面順序，將自己能解釋的字詞換句話說，逐字逐句理解文字訊息，遇到不理解之處，也會透過反覆閱讀嘗試理解。

### （三）學生詩歌閱讀策略與閱讀特徵的關聯

對詩歌文體特色之把握會影響學生對詩歌整體理解的情形，而對詩歌內涵進行合宜的連結發想，也會影響學生發展詩意詮釋的表現。能力較佳的學生能靈活運用各種詩歌閱讀策略，並對詩歌獨特的文體特色進行統整與解釋，因此能從詩歌的內容與形式出發，對詩歌抽象內涵進行合理闡發，提出自己獨立的見解。能力中等的學生在解讀詩歌時，儘管已能把握住部分較明顯的詩歌文體特徵，但他們在閱讀詩歌時，容易聚焦在這些顯而易見的文字線索上，而難以進行抽象特質的連結發想，達到透過具體追求抽象的詩意探索。能力較弱的學生習慣順著詩句逐字理解，因此對文字產生的推論與想像也較片面、直觀，在閱讀策略的使用上，他們難以把握住詩歌的文體特色，因此多表現出將詩歌文本當作一般文本來閱讀理解的特徵。

## 二、建議

### （一）以詩歌文體要素規畫教學主題，引導學生發展系統性的詩歌閱讀策略

根據研究發現，若學生能關注詩歌的文體特質，例如：獨特的結構形式與寫作特徵，往往能從中找出有效解讀詩歌意涵的線索，進而對文本產生更整全精確的理解。因此在教學上，教師可以思考透過詩歌文體要素規畫教學內容，引導學生關注詩歌文本中重要且有意義的訊息，例如：以字詞、意象、詩形結構為主題，選擇合適的課內與課外詩歌文本進行專題式的教學，引導學生逐步建構起系統性的詩歌閱

讀策略。

以字詞而言，教師可以透過挖字並請學生填空、討論，引導他們感受詩人選用特定詞彙產生的寫作效果；以意象而言，可以引導學生討論多個意象間的關聯性，並進一步探索詩人運用這些意象欲表達的觀點或情感；以詩形結構而言，可以提示學生在閱讀時關注詩歌在形式結構、詩句布置上的特色，例如：斷句、分行、分節的方式，並思考其有何隱微的暗示。

一旦學生能運用系統性的詩歌閱讀策略，日後遇到陌生的詩歌文本時，便能關注文本中有價值的訊息，並對訊息提出合邏輯的推論及獨立看法。

## （二）彈性調整教學內容與方法，回應學生的差異性及學習需求

面對能力較佳、中等、較弱的學生，教師在詩歌教學上的著眼點與方法可有相應的調整，以回應學生不同的學習需求。以下先說明教師可如何引導學生瞭解詩歌中使用的典故內涵，接著提出教師可如何依學生的學習能力與準備度，給予他們適切引導，並安排不同程度的任務，幫助他們學習詩歌。

### 1. 鼓勵學生理解詩歌中的典故內涵，提升閱讀時的樂趣

能力較佳、中等、較弱的學生對於詩歌中富含文化意涵的典故，都感到一定程度的理解困難，因為這些典故產生的類比或對照，與學生的生活經驗有一定的距離。然而，學生一旦能將詩人在典故中以文字壓縮的某些情境或體悟立體展開，便能為閱讀增加很多觸類旁通的樂趣。

首先，面對詩歌中常出現的典故，由於它們主要來自於某些歷史事件及人物、文學故事、文化掌故等，需要透過文化的養成才能幫助學生在閱讀時順利進入聯想對照的脈絡中，因此可在平時慢慢積累學生對文化、歷史、文學的理解。教師也可鼓勵學生依詩歌的類型和主題，分類整理詩歌中經常出現的典故，或是擷取常見典故中的關鍵字詞，並依其所指涉的概念將之整理歸類，凡此種種，都能幫助學生在閱讀新的詩歌時，更容易參照辨識、開啟聯想。

再者，面對詩作中一些比較生難冷僻的典故，教師也可介紹學生認識一些工具書，教導他們知曉如何適時將這些工具書融入到詩歌的閱讀中。

### 2. 引導能力較佳的學生探索詩歌獨特的創作情境脈絡，並對更複雜多元的詩歌文本進行深入討論與思考

由於能力較佳的學生通常有良好的語文能力，對於詩歌的類型及其寫作特徵也

有較整全的認識，因此能更容易地從詩歌獨特的文字和形式細節中找出有價值的訊息，建構出對詩歌內涵較完整而正確的理解。因此教師在基礎字詞、詩句表面意義的講解上可花較少時間，並著重引導學生探索詩歌中獨特的情境與文化脈絡，或是深化他們對詩人創作背景與作品風格的認識，以幫助他們更有效地解讀詩歌中富含特殊情境意義和創新聯想的詞語內涵。除此之外，教師也可以引導學生接受更有挑戰性與開放性的學習任務，例如：討論詩歌中多種抽象概念間的交互關係，或是廣泛閱讀各類詩歌作品，進行跨文本、跨情境的比較與整合，或是針對更複雜、具有更多詮釋開放性的詩歌文本進行深入討論與思考。

### **3. 協助能力中等的學生搭建由具體意象通往抽象意涵的橋樑**

以能力中等的學生而言，他們多數已能運用基本的閱讀策略，但對於詩歌抽象意涵的掌握仍有限。詩人在創作時，往往會選用一個或多個具代表性的意象，作為呈顯抽象感情與哲理的依託與媒材，能力中等的學生雖然對詩歌中特殊的寫作技巧已有初步認識，例如：能辨識出詩歌中重要的意象，但卻難以自行掌握詩人埋藏在這些意象底下的抽象觀點與情感。因此教師在教學時，可以善用提示與引導，啟發學生主動思考詩歌中特殊的意象有什麼性質？詩人為什麼選擇這些意象？這些意象間有何關聯？它們排列組織的秩序與邏輯造成了什麼寫作效果？

凡此種種，都能幫助學生在閱讀詩歌的過程中，有效解讀詩人選擇與組織意象的內在邏輯，並進一步探索詩人寄存其中的隱微觀點、情感與寫作意圖，從而拉近自己與詩歌抽象意涵的距離。此外，教師也可鼓勵學生分享閱讀詩歌後產生了哪些理性思維或情意感受，並引導學生對詩歌中詞語和句子富含的抽象特質，進行跨情境的連結發想，凡此種種，皆能深化他們對詩歌抽象意涵的探索。

### **4. 針對能力較弱的學生，強化詩句基礎理解策略，並培養辨識詩歌意象的能力**

在文字基礎理解上出現較多困難的學生，在判斷詩句中的詞彙組合時，也經常表現出判斷能力較弱的情形，因此教師可先加強學生對於中文構詞方式的認識，增進他們判斷詞彙與非詞彙的能力。除此之外，教師也可引導學生在閱讀詩句時採取從整體進入細部的策略，先透過猜測詩句的大意，再進行字詞的分隔與判斷。至於對詞語及詩句理解能力不足的學生，也可透過詞語及句子成分的擴充，幫助學生加強基礎理解能力，例如：將單音節詞擴展為雙音節詞，再辨認詞語的意義是否適用於詩句語境。

再者，在協助學生辨識詩歌中的重要意象上，教師可以引導學生先找出文本中

能觸動自己感官知覺的具體事物，例如：重要的物件、風景、顏色等，或是將詩歌的內容轉化為圖畫，讓學生可以更輕易地辨識意象並產生聯想，再進一步引導他們思考詩歌中的抽象意念與情感可以如何透過實際事物來呈顯。

除了帶領學生練習之外，教師也可以視學生的學習情形，提供他們獨立練習的機會，讓他們慢慢也可以自行運用適切的策略幫助理解。

### （三）未來進行學生詩歌閱讀研究的省思

本研究僅進行為期半年的研究，未來希望可以完成追蹤性的長期探索研究，以更整全地呈現出不同閱讀能力的學生在詩歌閱讀表現上的具體面貌，兼及釐清教師教學實踐對學生詩歌閱讀表現的影響。

## 誌 謝

衷心感謝期刊審查委員、編輯委員會和編輯小組悉心審閱，並提供寶貴修正意見，使本文更臻完善。本研究為國科會補助專題研究計畫「高中國語文詩歌文體的教學策略與成效探究」（MOST 111-2410-H-003-002）之部分研究成果，特此致謝。

## 參考文獻

- 尤信雄（1993）。談詩歌教學。載於尤信雄（編），**詩詞曲教學輔導論文集**（頁 22-36）。台北：國立臺灣師範大學中等教育輔導委員會。
- [You, X. -X. (1993). On poetry teaching. In X. -X. You (Ed.), *Collected essays on teaching guidance of shi, ci and qu* (pp. 22-36). Taipei: Secondary Education Advisory Committee, National Taiwan Normal University.]
- 皮述民、邱燮友、馬森、楊昌年（2003）。**二十世紀中國新文學史**。台北：駱駝。
- [Pi, S. -M., Qiu, X. Y., Ma, S., & Yang, C. -N. (2003). *History of Modern Chinese Literature in 20<sup>th</sup> century*. Taipei: Luo-Tuo.]
- 朱我芯（2012）。對外華語之古典詩歌多媒體「情境再現」教學法。**華語文教學研究**，9（1），23-50。

- [Chu, W. -H. (2012). Application of the “situational representation” approach via multimedia in teaching classical Chinese poetry to L2 students. *Journal of Chinese Language Teaching*, 9(1), 23-50.]
- 杜松柏 (2015)。詩與詩學。台北：五南。
- [Du, S. -B. (2015). *Poetry and poetics*. Taipei: Wu-Nan.]
- 周玉津 (2000)。詩的作法與欣賞。台南：大夏。
- [Zhou, Y. -J. (2000). *Writing techniques and appreciation of poetry*. Tainan: Da-Xia.]
- 松浦友久 (1993)。中國詩歌原理 (孫昌武、鄭天剛譯)。台北：洪葉文化。(原著出版於 1986)
- [Matsuura, T. (1993). *Principles of poetry*. (Ch. -W. Sun & T. -G. Zheng, Trans.). Taipei: Hung-Yeh. (Original work published 1986)]
- 信世昌 (2020)。華語文閱讀策略之教程發展。台北：五南。
- [Hsin, S. -C. (2020). *The development of teaching plans of strategy-based reading instruction for Chinese as a second language*. Taipei: Wu-Nan.]
- 范況 (1995)。中國詩學通論。台北：臺灣商務。
- [Fan, K. (1995). *General theory of Chinese poetics*. Taipei: The Commercial Press.]
- 柯慶明 (2009)。中國古典詩的美學性格——一些類型的探討。載於柯慶明、蕭馳 (編)，中國抒情傳統的再發現 (下冊) (頁 525-581)。台北：國立臺灣大學出版中心。
- [Ke, Q. -M. (2009). The aesthetic character of classical Chinese poetry: A discussion on some types of poetry. In Q. -M. Ke & C. Xiao (Eds.), *Rediscovery of the Chinese lyrical tradition: Vol. 2*. (pp. 525-581). Taipei: National Taiwan University Press.]
- 高台茜、康以諾、陳玉葉 (2015)。網路課輔中層次性閱讀教學對偏鄉學童閱讀能力影響之研究。教育科學研究期刊，60 (4)，191-221。  
doi:10.6209/JORIES.2015.60(4).07
- [Kao, T. -C., Kang, Y. -N., & Chen, Y. -Y. (2015). Effects of four-level reading instruction for an online tutoring project on promoting the reading ability of rural students. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 191-221.  
doi:10.6209/JORIES.2015.60(4).07]
- 陳文華 (2021)。杜甫古體詩選講。台北：臺灣學生。
- [Chen, W. -H. (2021). *Selected lectures of Du Fu's ancient-style poetry*. Taipei: Student Book.]

- 陳嘉英 (2018)。閱讀力：三招教你破解閱讀密碼，強化競爭力。台北：五南。
- [Chen, J. -Y. (2018). *Reading ability: Three ways to teach you how to crack the reading codes and strengthen your competitiveness*. Taipei: Wu-Nan.]
- 陳滿銘 (1999)。詩詞新論 (增修版)。台北：萬卷樓。
- [Chen, M. -M. (1999). *New theory of poetry and ci poems* (expanded and revised ed.). Taipei: Wan Juan Lou.]
- 張玉明 (2021)。現代詩寫作教學研究。台北：萬卷樓。
- [Zhang, Y. -M. (2021). *A study on the teaching of modern poetry writing*. Taipei: Wan Juan Lou.]
- 張珮娟、陳玉嘉、彭成錦、詹敏佳 (2021)。漢詩新詮：我的臺灣詩「詮」「圖」。臺南：國立臺灣文學館。
- [Zhang, P. -J., Chen, Y. -J., Peng, C. -J., & Zhan, M. -J. (2021). *New interpretation of classical Taiwanese poetry: My "interpretative map" of classical Taiwanese poetry*. Tainan: National Museum of Taiwan Literature.]
- 黃永武 (2003)。中國詩學·鑑賞篇。台北：巨流。
- [Huang, Y. -W. (2003). *Chinese poetics: Appreciation*. Taipei: Chuliu.]
- 黃永武 (2009)。新增本中國詩學·設計篇。台北：巨流。
- [Huang, Y. -W. (2009). *Chinese poetics: Design* (expanded and revised ed.). Taipei: Chuliu.]
- 黃維樑 (1986)。中國詩學縱橫論。台北：洪範。
- [Huang, W. -L. (1986). *Chinese poetry*. Taipei: Hong Fan.]
- 曾琮琇 (2007)。戲耍與顛覆——論八〇年代以降臺灣現代詩的形式遊戲。臺灣詩學學刊，9，57-83。
- [Tseng, T. -H. (2007). Play and overturn: On the form game of Taiwan modern poetry since the 1980s. *Taiwan Poetry*, 9, 57-83.]
- 雷回春 (2021)。古典詩詞閱讀教學初探——以新加坡中學華文課本選文為例。華文學刊，19 (1)，37-53。
- [Lei, H. -C. (2021). A study on teaching of classical Chinese poetry: Using examples in the Singapore secondary school textbooks. *Journal of Chinese Language Education*, 19(1), 37-53.]
- 楊牧 (2001)。隱喻與實現。台北：洪範。
- [Yang, M. (2001). *Metaphor and configuration: Collected essays in literary criticism*. Taipei: Hong Fan.]

- 楊昌年（1989）。**新詩創作與賞析**。台北：國立臺灣師範大學中等教育輔導委員會。
- [Yang, C. -N. (1989). *Creation and appreciation of modern poetry*. Taipei: Secondary Education Advisory Committee, National Taiwan Normal University.]
- 葉維廉（2007）。**比較詩學**。台北：東大。
- [Yip, W. -L. (2007). *Comparative poetics*. Taipei: The Grand East.]
- 葉嘉瑩（2000）。**唐宋詞十七講（下）**。台北：桂冠圖書。
- [Yeh, C. -Y. (2000). *17 lectures on ci poems in the Tang and Song dynasties: Vol. 2*. Taipei: Laureate Book.]
- 褚斌杰（1992）。**中國古代文體概論**。北京：北京大學出版社。
- [Chu, B. -J. (1992). *Introduction to Ancient Chinese stylistics*. Beijing: Peking University Press.]
- 蔡英俊（2009）。古典詩歌意義的構成方式。**清華中文學報**，3，25-47。
- [Tsai, Y. -C. (2009). The ways of constructing the meaning of classical Chinese poetry. *Tsing Hua Journal of Chinese Literature*, 3, 25-47.]
- 鄭圓鈴、許芳菊（2013）。**有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？**台北：天下雜誌。
- [Cheng, Y. -L., & Xu, F. -J. (2013). *Effective reading: How to learn and teach reading comprehension?* Taipei: CommonWealth Magazine.]
- 鄭頤壽（2008）。**辭章體裁風格學**。廣州：暨南大學。
- [Zheng, Y. -S. (2008). *Rhetoric genre stylistics*. Guangzhou: Jinan University.]
- 潘麗珠（1995）。從〈女低音狂想曲〉談現代詩的意象經營。**中國學術年刊**，16，173-188。
- [Pan, L. -C. (1995). On the image management of modern poetry: Using “Alto Rhapsody” as an example. *Studies in Sinology*, 16, 173-188.]
- 潘麗珠（1999）。**臺灣現代詩教學研究**。台北：五南。
- [Pan, L. -C. (1999). *A study on the teaching of Taiwan modern poetry*. Taipei: Wu-Nan.]
- 潘麗珠（2004）。**現代詩學**。台北：五南。
- [Pan, L. -C. (2004). *Modern poetics*. Taipei: Wu-Nan.]
- 歐麗娟（2016）。論《紅樓夢》中的薛寶琴〈懷古十絕句〉—懷古、詠史、詠物的詩類匯融。**臺大文史哲學報**，85，45-90。
- [Ou, L. -C. (2016). A study on Xue Bao-qin’s “Ten Poems of Meditation of the Past” in The dream of the red chamber. *Humanitas Taiwanica*, 85, 45-90.]



- 簡政珍 (1999)。詩心與詩學。台北：書林。
- [Jian, Z. -Z. (1999). *The heart of a poet and poetics*. Taipei: Bookman.]
- 簡政珍 (2004)。台灣現代詩美學。台北：揚智文化。
- [Jian, Z. -Z. (2004). *The aesthetics of Taiwan modern poetry*. Taipei: Yang-Chih Book.]
- 魏飴 (1999)。詩歌鑑賞入門。台北：萬卷樓。
- [Wei, Y. (1999). *Introduction to poetry appreciation*. Taipei: Wan Juan Lou.]
- 顏嘉儀、張沛雯、邱湘茵 (2021)。抒情文補強課程模組 (二)：藉物抒情之賞析與實作。載於陳美芳 (編)，高級中等學校補強課程模組教學資源手冊—國文科 (頁 93-112)。台中：教育部國民及學前教育署。
- [Yan, J. -Y., Zhang, P. -W., & Qiu, X. -Y. (2021). Remedial course module for lyrical text (2): Appreciation and practice of expressing emotions through using image of an object. In M. -F. Chen (Ed.), *Teaching resource handbook of remedial course modules for senior high school — Chinese language arts* (pp. 93-112). Taichung: K-12 Education Administration, Ministry of Education.]
- Andrews, R. (1991). *The problem with poetry*. Bristol, PA: Open University Press.
- Au, K. H., & Mason, J. M. (1983). Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. *Discourse Processes*, 6(2), 145-167. doi: 10.1080/01638538309544560
- Beers, G. K., & Odell, L. (2007). *Elements of literature: Fifth course: Essentials of American literature*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521-531. doi: 10.1080/030549899103964
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, H. K. (2007). *Less is more: Teaching literature with short texts-grades 6-12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Certo, J. L., Apol, L., Wibbens, E., & Hawkins, L. K. (2012). Living the poet's life: Using an aesthetic approach to poetry to enhance preservice teachers' poetry experiences and dispositions. *English Education*, 44(2), 102-146.
- Charlton, T. (1996). The voice of the child in school. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to children in education* (pp. 49-63). London, UK: David Fulton Publishers.

- Dressman, M. (2010). *Let's poem: The essential guide to teaching poetry in a high-stakes, multimodal world*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class: The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445. doi: 10.2307/798843
- Goodman, K. S. (1969). Miscue analysis: Theory and reality in reading. In F. V. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth Goodman: Vol. 1. Process, theory, research* (pp.103-113). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Hall, L. (1989). *Poetry for life: A practical guide to teaching poetry in the primary school*. London, UK: Cassell Educational Limited.
- Hamel, F. L., & Smith, M. W. (1998). You can't play if you don't know the rules: Interpretive conventions and the teaching of literature to lower track students. *Reading and Writing Quarterly*, 14(4), 355-377. doi: 10.1080/1057356980140402
- Harker, W. J. (1994). "Plain sense" and "poetic significance": Tenth-grade readers reading two poems. *Poetics*, 22(3), 199-218. doi: 10.1016/0304-422X(94)90005-1
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Heard, G. (1989). *For the good of the earth and sun: Teaching poetry*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hittleman, D. R. (1978). *Developmental reading: A psycholinguistic perspective*. Chicago, IL: Rand McNally College Publishing Company.
- Hoffstaedter, P. (1987). Poetic text processing and its empirical investigation. *Poetics*, 16(1), 75-91. doi: 10.1016/0304-422X(87)90037-4
- Hunt, P. (1992). *Literature for children: Contemporary criticism*. London, UK: Routledge.
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kao, Y. -K., & Mei, T. -L. (1978). Meaning, metaphor, and allusion in T'ang poetry. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 38(2), 281-356. doi: 10.2307/2718903
- Keil, K. (2005). Rediscovering the joy of poetry. *English Journal*, 95(1), 97-102. doi: 10.2307/30047405

- Kintgen, E. R. (1983). *The perception of poetry*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kosslyn, S. (1980). *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Liu, J. J. Y. (1962). *The art of Chinese poetry*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Martindale, C., & Dailey, A. (1995). I. A. Richards revisited: Do people agree in their interpretations of literature? *Poetics*, 23(4), 299-314.  
doi: 10.1016/0304-422X(94)00025-2
- McKelvey, J., & Kyriacou, C. (1985). Research on pupils as teacher evaluators. *Educational Studies*, 11, 25-31. doi: 10.1080/0305569850110103
- Moran, D. (1999). *Introduction to phenomenology*. London, UK: Routledge.
- Oliver, M. (1994). *A poetry handbook*. San Diego, CA: Harcourt Brace & Company.
- Preminger, A., Warnke, F. J., & Hardison, O. B. (1986). *The Princeton handbook of poetic terms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rabinowitz, P. J. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: A study of literary judgment*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Robb, L. (2000). *Teaching reading in middle school*. New York, NY: Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration*. London, UK: Heinemann.
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schubert, W. H. (1992). Practitioners influence curriculum theory: Autobiographical reflections. *Theory into Practice*, 31(3), 236-244. doi: 10.1080/00405849209543548
- Steinbergh, J. W. (1994). *Reading and writing poetry: A guide for teachers: Grades K-4*. New York, NY: Scholastic.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tyler, R. W. (1970). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

投稿收件日：2022 年 08 月 03 日  
第 1 次修改日期：2022 年 10 月 17 日  
第 2 次修改日期：2023 年 01 月 11 日  
接受日：2023 年 05 月 30 日

# 幼兒園幼兒體驗與探索童詩之個案研究

蔡敏玲\*

本研究探究臺北市一個幼兒園混齡班級 29 位 3 到 5 歲幼兒體驗與探索童詩的歷程。採取質化個案研究的取向，研究者於取得兩位班級教師、幼兒家長與幼兒的同意後，進入研究現場進行觀察、訪談並蒐集相關文件資料。觀察範疇包括班級文化、閱讀文化，以及教師與幼兒共讀童詩的歷程。一年間，兩位老師和幼兒共同體驗 15 本詩書和 29 首小詩。幼兒普遍喜歡讀詩，且對於讀詩像什麼和詩像什麼具有個殊的見解。體驗方式共分四個階段，包括：(1)聯結：從生活到詩；(2)整體經歷：互文連結、朗讀、初步發現和覺察詩的形式；(3)細部探索：理解、再現、應用（創作）、聯想與即興創作；(4)提示後續體驗方式：從詩到生活。老師以開放、精妙的問題幫助幼兒理解詩的內容，也經常提醒幼兒覺察詩的形式。以靈活的肢體動作再現詩中比喻和主要行動，以及即興扮演是這個班級體驗詩的特色，成功地為幼兒創造直接體現的世界與象徵再現的語言系統之間的聯繫。這項研究也見證童詩仲介幼兒的生活與學習，幼兒在體驗與探索童詩的過程中與後，「知覺、感受與思考」均更顯多元、細膩與深刻。教師採用的美感閱讀共讀方式，使幼兒充分享受探究童詩的內容與形式帶來的快樂，並能以新奇而獨特的比喻畫出、說出讀詩的滋味。

**關鍵詞：**個案研究、童詩、童詩共讀、童詩體驗與探索

---

\*蔡敏玲：國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授  
(通訊作者：minling0501@mail.ntue.edu.tw)

## A Case Study on Young Children's Experiences and Exploration of Poetry

Min-Ling Tsai\*

*Adopting the approach of intrinsic case study, this inquiry documented how a class of 29 young children, aged 3 to 5, experienced and explored poems in teacher-led poetry reading activities. Across one year, they explored 15 books of poetry and 29 short poems. The research identified four primary stages in these activities. Stage one, Connecting: from life to poetry. Stage two, Overall Experiencing: intertextual connection, reading aloud, preliminary discovery, and being aware of poetic forms. Stage three, Detailed Exploration: entailing deeper understanding, representation, application association, and improvisation. Stage four, Suggesting Future Exploration: from poetry to life. The wonderful and open-ended questions of the two teachers helped the children understand the contents of the poems. The teachers also timely guided the children in recognizing the forms of the poems. The use of nimble body movements to represent metaphors and actions in the poems, along with frequent improvisation, were key features of this class's poetry exploration. This approach successfully forged a connection between the immediate, sensuous world and the symbolic, represented worlds for children. Additionally, the study demonstrated that poems served as a mediator between young children's lives and their learning. In the process of experiencing and exploring poems, these young children were able to "perceive, feel and think" more deeply, more delicately, and from broader perspectives. The aesthetic reading approach, adopted by the teachers, enabled the children to enjoy the pleasures of delving into both the content and forms of poems, and to use novel metaphors to express the ideographic flavors of poetry reading.*

**Keywords:** *intrinsic case study, poetry for young children, teacher and young children reading poems together, to experience and explore poems*

---

\* Min-Ling Tsai: Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education (corresponding author: minling0501@mail.ntue.edu.tw)

# 幼兒園幼兒體驗與探索童詩之個案研究

蔡敏玲

## 前言：相似卻個殊的讀詩滋味

2021 年 1 月中旬，也就是我到貓咪班聆聽師生共讀童詩三個半月後，我請託貓咪班的老師把我想問孩子的問題設計成讀詩紀錄單，邀請孩子完成兩項任務：畫出讀詩的感覺並塗上「喜歡心心」（即在五顆空白的心上著色來表示喜歡的程度），以及畫出詩像什麼。畫完後，老師請孩子說出所讀的詩裡面最喜歡的一首，以及喜歡的理由，並協助記錄。孩子被要求用圖像來表達「讀詩的感覺」和「詩像什麼」，可想而知，所有孩子的回應都是比喻。

26 個孩子中有 24 位塗滿五顆「喜歡心心」的顏色，2 位塗滿四顆。和我平日的觀察十分一致：孩子和老師讀詩，總是充滿欣喜，有時開懷大笑，有時歪著腦袋思索。同樣地，讀詩的感覺也很相近。老師請孩子說明所畫的圖時，26 個孩子中有 22 位，說出圖像內容後，再使用表達正向情緒的形容詞來說明讀詩的感覺，包括：開心（11 位）心情很好（3 位）、喜歡／很喜歡（3 位）、很舒服（3 位）、很好玩（1 位）、很好笑（1 位）。其他沒有使用上述形容詞的 4 位幼兒，使用比喻和其他詞彙說明讀詩的感覺：有 1 位表示讀詩「像彩虹，沒有開心也沒有太傷心，每個顏色都有一點」，並用四個顏色說明讀四首詩的感覺（恩）；另一個孩子說讀詩「像薄荷曬太陽的感覺，是長大的感覺」（嫻）。

這一班的小孩喜歡讀詩，感覺看似相近；但用圖像來表達這些感覺時，每個孩子卻各有獨特的想法。或許因為當時的課程主題是「小香草」，平日有許多探索自然的機會，這群生活在都市裡的孩子，描述讀詩的感覺使用的比喻，有 13 位提及自然現象或人在大自然中的體驗。例如，「像開花」（阿博）、「像紫色的海」（蓓）和前述的「彩虹」（恩）；又如「像曬太陽溫溫舒服的感覺」（翔）、「像風吹到東西的感覺，涼涼的」（恆）、「像下雨撐傘的感覺，很好玩！雨下在雨傘上，聲音很好聽」（靖）、「像在森林裡面，有很多聲音，像是貓頭鷹的聲音，讓心裡覺得很安靜」（馨）和「像是

準備要爬樹，有點不喜歡又有點期待」(倩)。其他不屬於此類的比喻還有 1 個物件(「像彩色的輕輕球球，是很舒服的感覺」)和 3 種行動，包括：「像溜黃色的溜滑梯，心情很好」(杰)、「像放煙火的感覺，讀起來很好笑」(睿)和「像切開芭樂，打開書」(荃)。

對這些小孩來說，讀詩是一種好玩、有趣的活動，感覺像是某種物件、行動或狀態。他們用視覺、聽覺和觸覺的體驗來說明讀詩的感覺。普遍喜歡讀詩的這群孩子，各自讀出獨特的滋味。

什麼樣的讀詩時光幫助孩子醞釀出這樣獨特的感受呢？本文分享我對一個幼兒園中小混齡班幼兒體驗與探索童詩歷程的觀察與詮釋。以下先說明這項研究衍生的背景與研究目的。

## 壹、研究背景與目的

### 一、研究問題衍生之脈絡

2017 年 12 月，教育部發布《幼兒園教保活動課程大綱》，這是繼 1987 年發布《幼稚園課程標準》之後，教育部為全國 2 到 6 歲幼兒所編創的幼兒園「新」課綱。這部課綱以實徵研究為基礎，透過六大領域的「領域目標」、「課程目標」與「學習指標」，為幼兒園教師提示 2 到 6 歲幼兒的學習潛力與教學重點。其中的語文領域，最重要的信念是：相信敘事文本的美和力量，主張幼兒園師生應共同體驗「敘事文本」，並認為「幼兒具備深度體驗」敘事文本「與大膽創生的能量」(蔡敏玲、戴芳煒，2018，頁 35)；迥異於《幼稚園課程標準》對敘事文本所提示之工具化用途，如，「配合大單元設計教學活動」，或在「幼兒注意力不集中時，工作過久時，或等待點心分配的時間」，「實施故事或歌謠教學」(教育部，1987，頁 65)。

上述強調敘事文本在幼兒園中「非工具化」角色的立場，我原以為在新課綱中已有清楚、完整的表述；但在語文領域研習課程中，學員的提問卻使我發現一項重要的疏漏。關於「敘事文本的理解與編創」，相關的課程目標「1-5 理解圖畫書的內容與功能」僅將焦點鎖定於故事類與知識類圖畫書；而「2-6 回應敘事文本」和「2-7 編創與演出敘事文本」這兩項課程目標，雖然使用「敘事文本」一詞，其下的學習指標卻僅說明故事的回應、編創與演出，完全未提及童詩與歌謠的回應與編創。唯一提及歌謠



的課程目標是「1-2 理解歌謠和口語的音韻特性」，而相對應的學習指標卻全部聚焦於音韻特性的覺察與辨認；僅有學習指標「語-幼-1-2-1 喜歡聆聽童謠」提及對於幼兒從歌謠的純粹體驗中獲得樂趣的重視。這樣的疏漏或許是因為身為師資培育者的我以及研究團隊中的幼兒園教師，對於幼兒如何回應與編創童詩與歌謠所知甚少所致。對於幼兒如何體驗童詩，我們的理解如此有限，正是進行這項研究的理由之一。

2016 年至提出計畫的 2020 年，以及獲得補助後至今（2023 年），我在學校晚上開設的碩士在職專班負責教授「幼兒文學的理論與應用」課程。每學期開始時，我都會邀請班上的現任幼兒園教師或教保員分享在教室中運用幼兒文學作品的情形。十分一致地，所有修課的幼兒園教保人員都表示：會在課程中安排和幼兒共讀圖畫故事書的活動，不定期地配合課程主題安排幾首童謠的唸唱；但是幾乎不曾在教室中帶領幼兒讀童詩。連續七年都是如此，顯示教保人員和幼兒一起閱讀或編創童詩，似乎是臺灣幼兒園中極為少見的狀況。

鑒於上述語文領域學習指標的疏漏、幼教現場童詩罕見的現況，以及探究幼兒與童詩之關係的實徵研究極少的情形，本研究期望以質性個案研究的取向描述一個幼兒園班級師生共讀童詩的歷程，期望從中理解幼兒園教師和幼兒體驗與探索童詩的可行方式。

## 二、研究範疇、目的與研究面向

將主題設定為幼兒對童詩的「體驗」與「探索」，而不使用「閱讀」一詞，主要是就詩這個文類的特質、讀者與詩的關係，以及幼兒的性情這三個角度考量後的決定；但仍使用「共讀」一詞指涉活動類型。詩的聲音和意象極有潛力為讀者創造聽覺和視覺的感官樂趣。因此，讀者和詩接觸時，不只是「閱讀」詩，而是“*perfork*”，即 David Krech 鑄造的新動詞，指人類「同步知覺、感覺與思考」（“*to perceive, feel, and think at once*”）（Bruner, 1986, p. 69）。讀詩應該屬於 Rosenblatt（1978）所說的「美感閱讀」，指涉「一種強烈且有組織的特別經驗——是感官、心智以及情緒的經驗，在這樣的體驗中，或許會衍生洞見」（Nodelman & Reimer, 2003, p. 221）。因此，使用「體驗」一詞才能貼切描述幼兒與童詩接觸的歷程。再者，在自在的空間中，許多幼兒傾向自己發明探索的方式。因此，雖然觀察的焦點是教師安排的共讀童詩活動，但是我和助理也會盡力留意幼兒在共讀或非共讀時段，因著接觸童詩而出現的自發性體驗與探索行動，例如，口語遊戲，以及以口語之外的方式（如圖像表徵、肢體動作、小型

扮演等）對童詩進行回應或探索。這是以個案研究探究幼兒對童詩之「體驗」與「探索」的理由。

基於上述背景與理由，這項個案研究的目的是在於描述一個幼兒園中小班幼兒體驗與探索童詩的歷程，關注的面向如下：

1. 幼兒園教師和幼兒體驗童詩的方式與特色。
2. 幼兒探索童詩的方式與欣賞童詩的面向。
3. 幼兒與教師對讀詩的感受與看法。

2020 年 1 月擬定計畫時，原預計觀察「共讀」與「編創」童詩的活動；然而，於第二學期才較密集進行的童詩編創活動，2021 年 5 月中旬起因疫情暫停實體課程後已經無法進行。下一年，幼兒園也因保護幼兒，不開放研究者進入校園。從 2020 年 10 月到 2021 年 5 月初的現場工作中，我和助理觀察到的共讀童詩活動，次數與頻率明顯多於童詩編創的活動。加上篇幅的考量，本文對幼兒體驗與探索童詩過程的描述，主要聚焦於師生共讀童詩的活動，童詩編創的歷程與細節將於他文敘述。

## 貳、相關文獻探討

### 一、詩、童詩和兒歌／童謠

#### （一）童詩的定義

詩很難定義，Nodelman 與 Reimer（2003）表示，「就文類而言，詩是最不被理解的文學經驗形式之一」（p. 251）。Charters 與 Charters（1997）引用字典對詩的定義，說明「詩是一種音韻的組合體，以不同於日常話語的語調，描述情感或哲理」（p. 876），並扼要地闡釋如下：詩是「音韻的組合體」，讀者會預期聽到由字詞和音節組成之某種韻律模式；詩會使用不同於日常話語的語言，或是使用日常話語但賦予其不一樣的意義；而且詩可能觸動情感或啟發想法。這樣的定義兼顧詩形式上的結構（聲音和韻律）、用語和詩對讀者的影響，簡明易懂，是本研究主要參考的定義。Charters 與 Charters 進一步指出，詩可以分成兩個部分，一是內容，包括主題（theme）和題材（subject），另一個部分是形式，也就是詩人運用聲音的韻律和字詞表達的方式（“the means of the

poem”)。上述的定義提示我分析幼兒對詩的回應時可關注的面向。不過，構成詩的元素，除了如 Charters 與 Charters 所述，包括有韻律的聲音和非日常的語言，還應該包括語言創造出來的意象或畫面。如 Archibald MacLeish 的知名詩作“Arts Poetica”的最後兩句所述：“A poem should not mean. But be.” (Nodelman & Reimer, p. 266)。從整首詩中細緻、動人的意象看來，這兩句詩的意思或許是：詩不該闡釋意義，而是呈現。幼兒如何欣賞詩中的意象，也是我觀察的重點之一。

對我而言，詩就是以獨特、細膩的語言將人和世界接觸時所感受、覺知到的某種狀態、氛圍、情境或關係表達出來的文本。詩帶給我的樂趣，有時是詩人獨到的觀察，有時是詩人表達的方式，如創造的聲音組合、意象、比喻以及詩的整體形式。同樣地，構成詩的元素本身、這些元素構成的型態，以及詩的形式和內容的關係，也是我探究幼兒如何體驗詩時關注的焦點。

那麼，童詩和為成人所寫的詩有何不同呢？Nodelman 與 Reimer (2003) 指出，許多兒童詩集的創作者，「寫作時並非特定為兒童而寫」(p. 251)；而是編輯認為這些原來為成人而寫的詩，兒童或許會感興趣，因而以童詩集的樣貌出版。我認為童詩和為成人創作的詩至少有以下兩點不同：(1)童詩的創作者除了成人，還有兒童；(2)即 Nodelman 與 Reimer 所強調的，欣賞童謠或童詩的重點，不在於「它的意義」(“what it means”)，而在於童詩童謠如何表達它想說的(“How it says what it means”)(p. 253)。Burke (1990) 的說法更為直截了當，她認為「對幼兒來說，詩的內容是不重要的；詩的音樂—節奏和韻、節拍和聲音的模式—才是帶給兒童喜悅之處」(p. 102)。童詩是寫來「讓耳朵歡喜的，像音樂一樣，需要被聽見」(p. 102)。就詩的本質與元素而言，童詩和詩並沒有很大的差異；只是童詩更重視聲音組成的形式帶來的樂趣。童詩不見得要蘊含深奧或前所未見的想法，而是表達方式本身就會引發笑聲或令人感到有趣。這樣的體驗方式，或許接近前述 Rosenblatt (1978) 所說的「美感閱讀」(“aesthetic reading”)，以此種方式閱讀，讀者進入「和某個文本的關係中，注意力直接聚焦於所經歷的一切」(p. 25)。

以教育的角度而言，和幼兒共讀童詩，不應該是活動的終點。透過童詩共讀後的對談、討論或其他回應方式，協助幼兒開發多角度、多元的探索，從中獲得更多想法與樂趣，才是和幼兒體驗與探索童詩的積極路徑，這樣的主張就是本研究對於如何與幼兒體驗與探索童詩的基本立場。

## （二）童謠與童詩的關係

接下來釐清童謠（也就是兒歌）與童詩之間的關係。如前述，幼兒園教師多表示極少在幼兒園裡帶著孩子讀童詩，那麼童謠呢？相對於國外學者對幼兒讀童詩的積極支持（見下節文獻）；本國教師、某些童詩創作者與研究者似乎認定童詩是小學兒童才該接觸的文本，幼兒該接觸的是童謠，搖頭晃腦地跟著節奏吟誦就可以。例如，謝武彰（1990）認為「兒歌的讀者，大都是學齡前的幼兒」；「而兒童詩的讀者，大多在國小中年級以上」（頁 86）。他還指出，「絕大多數的兒歌，都是押韻的；而絕大多數的兒童詩，都是不押韻的」（頁 87）。但是從臺灣的童詩和兒歌作品看來，上述的區隔似乎仍有斟酌的空間。

吳聲淼（2001）從臺灣華語童詩的發展歷程、童詩創作者加入國小語文教材寫作的歷史這兩個向度來說明臺灣的童詩與兒歌整合的狀況。吳聲淼指出，「1950 年起，由楊喚自己默默地寫作開始，臺灣的兒童詩發展已經有一段很長的時間」（頁 134）。林煥彰（1982）也表示，在 1950 年到 1969 年臺灣童詩的「播種期」中，楊喚是最早為兒童寫童詩的創作者。然而，吳聲淼認為童詩創作雖然早已萌芽，童詩和兒歌卻沒有徹底區隔，主要有兩個因素。一是 1995 年，許多童詩創作者參與國小語文教材的編寫工作。這些創作者為了「配合小讀者的興趣及閱讀能力」，編寫詩歌教材時，「除了注意意象的呈現，以及意義的傳達以外，還特別注重聲音的美感效果，希望藉助音樂性，來吸引小朋友」。在這樣的創作歷程中，童詩的創作者向兒歌學習，也為童詩的發展「找到了一個新路徑，讓兒童詩可以兼顧音樂之美和意義之美」（頁 146）。這或許就是主張兒歌與童詩涇渭分明的謝武彰（1990）所稱，「優秀的創作者，融合了兩者的優點，呈現出既是兒歌又是兒童詩、兼具了兩種特色的作品」（頁 88）。其中，吳聲淼認為，林良所寫的「幼兒詩」，風格獨具，兼有「『詩』與『歌』的質素，是此類作品的代表性作家」（頁 144）。

綜上，本研究所謂的童詩，就是為兒童所寫的詩。經整理，貓咪班老師一年間選讀的童詩，除了一首兒歌外，其餘均屬不受格律限制的自由詩。

## 二、幼兒讀詩與童謠之相關研究

### （一）國內相關論述與實徵研究

以「童詩」為關鍵詞搜尋本國相關文獻，可以明顯地看出：在期刊文獻中，大多

是由國小教師分享帶領學生創作童詩的歷程；僅有兩篇是實徵研究的結果，其中只有一篇以幼兒園幼兒為研究對象。查詢到的 45 篇本國的博碩士論文，最大宗的研究是小學教師在自己班上進行童詩寫作教學的研究，僅有 1 篇碩論以幼兒園幼兒為研究對象。為何與童詩相關的實徵研究幾乎清一色地以國小兒童為對象呢？關鍵可能如前述，一般人普遍認為詩的閱讀與創作並不是適合幼兒的學習活動。本研究期望以幼兒回應童詩的實質歷程挑戰上述觀點。

前述期刊文章中僅有的一篇以幼兒為對象的研究是探討童謠教學對幼兒聲韻能力的影響。方金雅與蘇姿云（2005）委請幼兒園的教學組長對兩班共 36 位小班幼兒進行四週、共 20 小時的童謠教學。研究者於教學前後實施前測與兩次後測，結果顯示，經過童謠教學，實驗組幼兒的「同韻判斷能力」與「聲調覺識能力」都反映教學的成效。由於研究者關注的焦點是幼兒在童謠遊戲教學歷程中聲韻覺識能力是否提升，因而並沒有提及幼兒與教師對此種教學的反應或感受——這正是本計畫可以著力之處。

## （二）國外相關論述與實徵研究

以“young children reading poems”為關鍵字搜尋線上資料庫蒐集到的 171 筆文獻資料大概可分為以下三類。為數最多的文獻是在教學實務性質的期刊中，由幼兒園或小學教師分享童詩在教學歷程中的角色。第二個類型是以實徵研究確定童詩創作對幼兒或兒童的影響。第三個類型是針對幼兒對詩的偏好所進行的調查研究。篇幅所限，以下僅討論與本研究較相關的第一個類型文獻。

Grant（1991）帶著四年級學生在秋天觀察葉子，請學生用身體動作模擬樹葉在風中的動作，並想出描述這些動作的字詞並配上圖畫。再由這些小學生以獨特的身體動作表達他們對這些字和圖的理解和感覺，紀錄成短詩。Grant 認為身體動作是體驗詩與表達想法絕佳的媒介，透過身體和運動的感覺來體驗詩，兒童可以創造文字世界和自身世界的聯繫。McNair（2012）以訪客的身分到美國一個 K-3 的教室朗讀關於幼兒很熟悉的食物詩，並且讓孩子一邊聽她讀詩，一邊享用 Oreos 餅乾，結果孩子對一首無韻詩的反應熱切，超乎預期。她建議幼教老師們在各種課程領域融入童詩的體驗。擔任小學一年級老師的 Broutas（1995）也表達了類似的觀點，她以每月的讀詩教學，說明「詩幾乎可以完成所有的事情——從豐富兒童的語言到豐富課程的每個領域」（p. 40）。上述這些分享教學經驗的老師都盛讚讀詩與寫詩對兒童閱讀能力、美感能

力、創造力和自我認識帶來的益處。

## 參、研究場域、參與者與研究方法

### 一、進行個案研究的理由

如前述，老師在幼兒園裡帶著幼兒讀詩，十分少見。為了理解幼兒在幼兒園教室中體驗與探索童詩的可行方式，我必須選擇師生經常共讀童詩的班級為個案，進行深入的探究，也就是 Stake 所界定的「對個案本質感興趣的個案研究」（“intrinsic case study”）（Stake, 1995, p. 3）。Stake 指出，此類研究的重點在於掌握個案的獨特性，以理解個案本身的內涵和所做的事（“what it is, what it does”）為首要任務，而非指出此個案與其他個案不同之處，或急於進行概化性推論（generalization）（Stake, p. 8）。這正是本研究採取的立場。

### 二、研究場域與參與研究者

本研究以位於臺北市一個國小附設幼兒園中小混齡班級—貓咪班為研究現場。貓咪班的幼兒包括 24 位中班生和 5 位小班生，共有 12 位女孩和 17 位男孩，在我進入貓咪班的 2020 年 10 月時，女、男孩的平均年齡分別為 4 歲 1 個月和 3 歲 9 個月。無論中班或小班，男孩平均年齡都比女孩小。幼兒於 2020 年 10 月時的年齡分布如下表 1。

表 1 貓咪班幼兒的年齡分布概況

年齡	5 歲	4:6~4:9 歲	4:1~4:4 歲	3:3~3:9 歲
人數	2	11	11	5
文中代號	（大）			（小）

如表 1 所示，2020 年 10 月時，有兩個孩子已經滿 5 歲，3 歲的孩子有 5 位，其餘的孩子都是 4 歲多。以下文中提及或引用孩子的話語時，將於幼兒的化名之後以括

弧標示幼兒是小班（小）或是大班（大）；沒有標示就是中班。2022 年某日，文文老師遇到已經是大班的阿比（小），問他：「你還記得敏玲老師嗎？」阿比得意地說：「記得啊，她都很喜歡聽我們說話啊」（2022/11/23）。這群在全園六個班級中年齡最小、被老師稱為「小蝸牛」（2021-11-22，課程分享）的孩子，口齒清晰，喜歡說話，常常圍繞著我，爭相告訴我生活中的事，例如，「我姐姐的眼睛能看見很小的東西。」孩子們關注我的出現和行動，常主動問我做某些事的理由，如，「妳為什麼要寫上去？」或是告訴我：「妳遲到了。」在遊樂場常有發揮想像力的扮演遊戲。文文老師認為，和其他屆的小孩相比，「這一班的小孩應該算是比較有靈性耶」，「就是他們是比較能夠去接到老師希望他們一起去感受（的東西），……，不管是環境，或者是那個文字的那種語言，還有對於聲音的那種。」小舞老師的說法是：「這群孩子的感官是打開的。」和我在幼兒園暫停實體課程時以 Google 表單請家長填答的問卷結果一致，兩位老師都提到這群孩子在家經常閱讀，本身就有閱讀習慣。（訪談，2022-11-19）

貓咪班的家長普遍具有大學以上的學歷，有 4 成以上（42.85%）的爸爸和媽媽具有碩士以上的學歷（如表 2 所示）。除了填寫「家管」的 11 位媽媽外，有填寫工作的 27 位爸爸和 16 位媽媽都從事白領階級的工作，如表 3 和表 4 所示。

表 2 貓咪班幼兒的爸爸和媽媽的學歷（有 1 位沒有填寫學歷）

爸爸學歷 （人數）	高中	專科	大學	碩士	博士
28	1	1	14	8	4
媽媽學歷 （人數）	高中	專科	大學	碩士	博士
28	1	0	15	12	0

表 3 貓咪班幼兒的爸爸的工作（2 位沒有填寫工作）

爸爸工作 （人數）	工程師	商	金融	軍	公務員	教	研究人員	其他
27	8	6	1	2	2	2	2	4

表 4 貓咪班幼兒的媽媽的工作（2 位沒有填寫工作）

媽媽工作 (人數)	家管	教	商	金融	行政	醫檢師
27	11	6	3	2	4	1

學期一開始，文文老師覺得這群家長「有點冷漠，尤其在班網上，也沒有什麼回應。」2020 年 9 月 14 日舉行的首次家長會，由於還沒有收到「研究倫理審查核可證明書」，於是請託兩位老師代替我向家長說明。「要跟他們講老師這個案子的時候，」文文老師說自己「其實有點擔心說他們會不會都沒有反應，沒想到都說好耶。」兩位老師製作簡報介紹研究者的背景，說明研究主題和研究進行方式，出席的 23 位家長都表示支持。這個學校的家長向來學歷都很高，但是就如文文老師的觀察：「高學歷不等於會閱讀。」過去請家長和幼兒共讀圖畫書時，效果不彰；這一年改成親子共讀童詩，家長都很喜歡。老師的分析是：「讀詩是回去小孩比較累，因為小孩子要讀還要回答一些媽媽的問題什麼的，可是讀圖畫書是家長你要去又講又翻。……家長帶小孩讀一本圖畫書跟帶他們讀一首童詩的效果差很多。」讀詩讀出興趣來的家長，在班級臉書或 Line 群組經常和老師分享孩子在家有趣的話語或相關事件，例如，「達希望的生日禮物是一本詩集。」總之，雖然一開始不很熱絡，「好像是開始進到主題小香草，小孩比較會回家討論的時候，然後爸爸媽媽就開始，到下學期就真的都是很投入了」（訪談，2022-11-19）。我從「親子共讀單」的內容也可以看出，家長和幼兒一起討論詩和創作詩都十分投入用心。

貓咪班的文文老師和小舞老師都畢業於國立大學幼教師資培育學系，分別在畢業 4 年和 3 年後考上正式公幼教師。在此之前，文文老師於 2014 年在國立大學取得碩士學位。小舞老師成為公幼教師兩年後，於 2018 年 8 月考進碩士班就讀。計算至 2020 年 7 月底，即這項研究即將開始前，文文老師和小舞老師在國小附設幼兒園擔任教師各有 5 年和 4 年，合作帶班共有 3 年（非連續）的經驗，配搭愉快。兩位老師在幼教專業和平日生活都能看見對方的美好，自在相處，樂於合作，主要的理由或許是在於兩人的喜好有共通的元素—喜歡探索與接觸質化的世界，包括身體的、聲音的、文字或圖像的具象世界。文文老師喜歡閱讀，尤其是小說和圖畫故事書；小舞老師大學畢業後曾選擇在以藝術教育著稱的私立幼兒園實習，擅長黏土雕塑，喜歡熱音、熱舞和



表演。兩人都喜歡運動和旅行，也都擅長用圖像、照片和影片表達對世界的觀察。更巧妙的是，兩人都非常享受和動物朋友的相處，投注深邃的情感。這些共同之處或許是她們在幼教現場能夠共同建構課程、構思活動，在協助幼兒學習的歷程中即時支援彼此與快速補位的重要基礎。

教育理念相近、默契極佳的兩位老師如何發展課程呢？我進入貓咪班觀察前，貓咪班所在的國小附幼正在接受「新課綱專業輔導」，學期末必須擬定下一學期的主題，向輔導教授簡要說明。由於貓咪班為中小班，幼兒沒有豐厚的討論經驗，所以上學期課程主題「小香草」主要由老師擬定。老師決定放慢腳步，帶著孩子探索就在身邊的植物，希望和孩子慢慢地「觀察香草、認識香草，感受香草的生長與時間的轉變」，繼而「運用香草於生活之中」。下學期的課程主題則是老師觀察並思考幼兒在貓咪班的生活，發現幼兒喜歡每天的例行活動—散步，所以將主題訂為「散步」，希望幼兒透過散步，「覺察與記錄生活環境」，逐步「建構屬於自己的空間地圖」。此外，老師也希望以童詩的閱讀和創作來「延展幼兒對散步生活的感受」(兩位老師，2021-11-22，於作者任教班級進行課程分享的投影片內容)。

貓咪班的閱讀文化是很容易被觀察者覺察的班級特色，兩位老師從開學第一天起就細心經營。文文老師表示，她們並沒有為孩子的閱讀設立複雜的目標，「主要是希望他們是自己能夠喜歡閱讀，……想要他們放慢腳步去看書。」教室中的語文區位於教室中心，又分為三個部分：「展示書架」，上半部主要擺放與課程主題相關的圖書，下半部為視聽區和操作區；和展示書架垂直的是「教室藏書區」，以不同顏色的圓點分別標示存放的各類書籍，包括上學期讀過的書、本學期讀過的書、還沒跟孩子介紹的書和熟悉的作者系列圖書；藏書區上方是「悅讀好詩區」，擺放童詩集或是類詩的圖畫故事書。這三個區的書都放置於幼兒視線可及之處。或許由於語文區是教室光線最好的一區，超過 400 本的藏書、地毯和小桌子總是吸引幼兒的目光，使得他們更願意「放慢腳步」，主動選書閱讀。

點心後的「幼兒自由選書閱讀時間」，老師告訴孩子：「放音樂之後你就要選一本書不要再換。」老師給孩子一段選書的時間，看到大部分的孩子都選好書才播放音樂。幼兒看不懂文字，對於書的探索「以圖像為主，然後小孩就是，這樣（做出翻書的動作），就是享受那個翻書的那個瞬間。」9 月底到 10 月間開始實施這個閱讀方式後，老師發現「好像真的讓他們選一本書慢慢看效果還不錯」，老師也觀察到孩子「比較可以靜下來。」在這個點心後歷時 20 到 30 分鐘的自由閱讀時段，全班的孩子，單獨

或和同學一起翻閱圖畫書、個人或小組輪流「說」書，專注地探索或和同學分享好玩的一頁，是這個班級天天可見的現象。

當孩子「可以開始好好看書之後」，老師發現「就會有一些小孩他就是會很想要分享」，於是每週有一或兩次，老師觀察孩子很想分享的眼神，確定是孩子已經認真看了一段時間的書，就會在閱讀時間結束後，請幼兒來推薦好書（訪談，2020-11-05）。

除了上述的點心後「幼兒自由選書閱讀時間」，每週的星期二和星期四，上下午各一次，共有四次的「師生共讀時間」。每週至少會共讀一首詩和一個故事，由兩位老師在上下午各帶著孩子讀一次，也就是每首詩或每個故事，都會師生共讀至少兩次。除了四次固定的師生共讀時段，在其他非固定時間，如午餐後、午睡前，或是星期一、星期四的早上集合時間，老師也會運用時間和孩子共讀一本書或一首詩。共讀後的圖畫書和詩集都會放在語文區供幼兒在自由閱讀時段選閱。

老師和幼兒共讀一本圖畫書的方式是，從封面開始，老師每讀完一頁，就會停下來，讓小孩說出自己觀察到的細節，或是和小孩一起「再看細節」。兩位老師沒有採納「讓幼兒先把整本書看過一次」再進行細部討論的建議（教育部，2017，頁 59）；因為兩位老師嘗試過，「但是沒辦法，……孩子們會全部渙散。如果全部讀完再問孩子，孩子很容易就忘記了。」況且，兩位老師從 106 學年度起，多年帶領中小班孩子的閱讀經驗使她們覺察：「讀一頁討論一頁，孩子都能很專注在故事中。」所以採取一頁一頁細讀的方式和幼兒共讀。老師也會帶著孩子觀看封面和封底的設計，「封面跟封底有些可以展開……封面跟封底是可以變成一幅畫的。」慢慢地，老師發現本來不看書的小班女孩蓓（小），有時候「會翻『老師講過的書』」，文文老師推測可能漸漸地，孩子學會「怎麼看」，看出趣味來，就願意自己看了。我對兩位老師說：「我知道了，你們示範如何看書，每一頁怎麼看，再翻下一頁。」或許這也是讓孩子明白圖像很能說故事的方式。讀詩的時候，有時候請小孩跟著讀兩次，是因為老師觀察到孩子「一臉困惑」，或是想讓孩子「感受有趣的狀聲詞。」睡前還有老師朗讀小詩給孩子聽的時段，有時候也會簡單地討論一到兩個問題。上午共讀的書如果沒有時間討論，下午會由另一個老師和孩子共讀第二次後進行討論。老師帶孩子體驗詩的方式會在「研究結果」一節說明，同步可看出師生共讀的「質」。就「量」而言，每個學期，老師和幼兒共讀的圖畫書至少有 40 本（訪談，2020-11-05）。

此外，老師還設計了兩種鼓勵幼兒再度思索並以圖像回應閱讀的學習單。一是「悅讀好書單」，老師挑選星期二或星期四師生共讀並討論過的一本圖畫書（含詩書），在

星期三早上讓幼兒畫出對故事或詩，「印象深刻的畫面」、「喜歡的角色」、「想延續的故事」或「喜歡的情節片段」（引自貓咪班悅讀好書單的說明，2020）。幼兒畫完後向老師描述回應內容，老師會用文字記在畫作框框的邊緣，每週畫一次的悅讀好書單，都會和幼兒一起回家，和家人分享。另一種學習單是每週五發給孩子，讓孩子在家和家人共讀童詩的「親子共讀單」。老師會挑選一首當週讀過的詩，印在親子共讀單裡，讓幼兒回家和爸爸或媽媽或其他家人再共讀一次，有時候會鼓勵親子仿作。

### 三、研究方法

本研究進行的步驟如下：

#### （一）詢問老師、家長與幼兒接受觀察與訪談的意願

構思計畫時就詢問兩位老師參與研究的意願，獲得同意後，才於 2020 年 1 月 5 日完成計畫、申請補助。同年六月確定獲得補助，立即設計「研究參與者知情同意書」教師版、家長版和幼兒版，接受倫理審查委員會審查，並於 9 月 21 日取得研究倫理審查核可證明書。正式獲得兩位老師於知情同意書簽名同意參與研究後，2020 年 10 月 13 日，我和助理到貓咪班，一邊將「研究參與者知情同意書—幼兒版」投影於布幕上，一邊由我以幼兒可以聽得懂的話語和照片說明研究目的、研究方法、研究參與者可獲得的益處、不想接受拍攝的權利和參與者的權利。第二天收到 29 位幼兒的家長中 28 位同意的簽名，研究行動就此開始。

#### （二）觀察

##### 1. 班級文化

由於課務，我和兼任助理每週僅能在貓咪班進行兩天的觀察，因而選擇可觀察到師生共讀活動的星期二和星期四進班，以半天或一整天的時間進行觀察，盡可能觀察這個班級的互動方式、閱讀生活、班級規範與課程取向等，期望理解班級文化，主要以筆記記錄。

##### 2. 童詩共讀歷程

對於星期二和星期四上下午的師生共讀童詩或圖畫故事書活動，我和助理以手機錄影，錄音筆錄音和筆記的方式進行記錄。午睡前、戶外場合、非預定時間或我和助理無法到班時的童詩共讀，兩位老師會協助錄音。總計上學期（2020 年 10 月 13 日到 2021 年 1 月 7 日）共進班觀察 23 次，下學期（2021 年 3 月 4 日到 2021 年 5 月 6 日），

共 16 次。童詩共讀時間的影像記錄，每次都在 20 分鐘到 40 分鐘之間，可參見附錄一和附錄二中對上下午共讀時間的標示。共讀時間的觀察並沒有預先設定重點或面向；在分析過程中，重要的面向和類別才漸漸萌現。

### （三）訪談

#### 1. 兩位老師

由於在研究進行前就是舊識，所以我在觀察上遇到疑問，經常以 Line 留訊息請問或是以電話簡短地討論。有些必須即時告知的事項也以這樣的方式相互知會，例如，閱讀活動因配合學校活動而改期。比較「正式」的訪談有四次，分別和老師討論閱讀詩的書單、詩的定義（2020-09-26）；請老師分享對幼兒閱讀設定的目標、採用共讀方式的理由，我也分享選詩的關注面向（2020-11-05）；以及討論我對學習單（幼兒讀詩的感覺和詩像什麼）的初步分析與疑問（2021-01-26）。2022 年 10 月底完成研究報告初稿後，也請老師針對報告提出看法，兩位老師很仔細地回應我提出的問題（2022-11-19）。

#### 2. 幼兒

如本文首段所述，2021 年 1 月 14 日，我請託老師設計學習單，讓幼兒以圖像的方式表達讀詩的感覺和詩像什麼。幾天後（1 月 19 日），我拿著學習單再度一一詢問幼兒詩像什麼，主要的用意是親自感謝每位幼兒接受我的觀察，並致贈小小禮物。第二學期，由於 2021 年 5 月 6 日疫情爆發後，學校不再接受外人入校，約兩週後（2021-05-19）宣布改為全面在家線上學習。我只好請助理設計和第一學期形式類似的學習單，請託老師線上邀請家長協助，讓幼兒畫完後由家長上傳雲端。或許家長忙於生活調適和工作，學習單的完成和掃描上傳，確實費時費工，收到的學習單僅有 11 份。

### （四）線上問卷調查

由於疫情升溫暫停實體課程，對家長的訪談只好改成較不耗時的線上問卷調查，請託文文老師製作成 Google 表單，邀請家長回應。我提出的問題包括：(1)幼兒在家的閱讀時間、頻率、書籍和一起閱讀的家人；(2)對孩子閱讀與編創童詩的看法；(3)孩子因為在校讀詩而在家說出的話語和自發行動；(4)是否同意老師和我分享家長在班級社團 FB 所分享的，與孩子閱讀或創作童詩有關的事；(5)和孩子一起編創童詩的感受、對於和幼兒一起完成「親子閱讀—悅讀好詩」這項活動的看法；(6)其他願意和我

分享的，關於孩子的事。總共收回 22 個孩子的家長的回應。

## （五）資料處理、分析與詮釋

### 1. 資料處理

蒐集到的資料包括師生共讀童詩歷程錄音（或錄影）與筆記、訪談之錄音紀錄、幼兒對詩的看法學習單、悅讀好書單、親子共讀單和家長線上意見調查結果。錄音與錄影資料都轉譯成逐字稿，除了將口語轉譯為文字，也記錄老師和幼兒的身體動作、明顯的臉部表情和副語言訊息，如音量、音調或音高的變化。

### 2. 資料分析

主要的資料有三大類：共讀童詩觀察記錄逐字稿、訪談錄音逐字稿，以及幼兒對詩的看法的學習單。以下逐一說明分析方式：

關於共讀童詩的歷程記錄，第一次閱讀轉譯稿，先掌握共讀的流程，將共讀活動依據話題或性質分成幾個部分。第二次閱讀轉譯稿，依據話題或觀察到的互動現象編碼。分析工作進行一個月後，我將所編的碼依據性質聚合為以下五大類：「互動文化」、「體驗詩的方式」、「一般閱讀策略」、「創作詩的策略」和「幼兒精彩的思考或話語」，之後統整時，又增加「孩子讀詩的特色」這個類別。最後對各類資料再度仔細閱讀，歸納出模式或特色。

關於訪談逐字稿，分析單位為一個話題，這些話題大部份是我預先擬定的訪談問題，僅有一小部份是訪談時才萌生的話題。

關於幼兒對詩的看法的學習單，整理與簡要統計幼兒喜歡的童詩類型，歸納出幼兒對詩和讀詩的感覺、使用的比喻與關注的面向。

### 3. 對分析結果提出詮釋

資料蒐集、分析、提出暫時詮釋、與老師討論等行動不斷循環進行。無法再進入學校蒐集資料後，我專心統整所有資料，進行整合分析，並以所理解的班級文化、互動文化和相關文獻為脈絡，對分析結果提出整體詮釋。

## 肆、研究結果

反覆分析貓咪班共讀童詩歷程記錄時，腦海浮現了幾個清楚的「節點」：老師和

幼兒的校內外生活經驗、課程和閱讀過的文本。貓咪班頻繁的童詩共讀、體驗、探索與思考，促使這些節點間產生非單向的互動，來來回回走成一種形狀（像手機上的軌跡圖）；而節點間的兩端在互動後，也有了不同的質地。以下呈現貓咪班在一年間共讀的詩、選讀理由，共讀時段與時間長度，以及老師帶著幼兒體驗與探索童詩的方式。

## 一、閱讀的文本與選擇理由

從 2020 年 10 月中旬到 2021 年 5 月中旬，貓咪班師生共讀的詩，依篇幅可分成兩大類：以一本詩集的篇幅呈現的詩，即「詩書」（賴韻宇，2020，班上幼兒的說法）和收錄於詩集裡篇幅較短的詩，也就是貓咪班所稱的「小詩」。一年間，貓咪班一共讀了 15 本詩書（上學期 8 本，下學期 7 本）和 29 首小詩（上學期 16 首，下學期 13 首）。附錄一和附錄二列出貓咪班所讀的詩書和小詩的閱讀時段和時間長度。詩書的部份，15 首詩中，有一首是思考「什麼是詩」的後設詩《公園裡有一首詩》（米夏·亞齊，2016/2018），有兩首抒情詩《喜歡的練習曲》（哲也（文）、王書曼（圖），2019）、《明天，很有可能》（戴夫·艾格斯（文）、藍·史密斯（圖），2019/2020），其餘的 12 首詩都是描述某種經驗的敘事詩。「小詩」的部分，選自 7 本詩集和 1 本幼兒雜誌的 29 首小詩，除了 1 首抒情詩〈落葉〉（林良（文）、盧貞穎（圖），2017e）和 2 首搞笑的詩〈小鳥可以搭飛機嗎？〉和〈蚯蚓跳舞〉（林小杯，2017）外，其餘的 26 首都被我歸類為敘事詩。除了附錄一和二中的華語詩書和小詩外，貓咪班在上學期（2020 年 1 月 13 日）讀過一首網路播放描寫蚊子的閩南語小詩，下學期（2021 年 4 月 12 日）朗讀譜成歌的閩南語詩〈春天佇佗位〉（謝欣芷、黃靜雅，2006）。

幼兒的閱讀期望、幼兒的生活、學習與閱讀經驗，老師自己的生活以及詩的風格，都是老師選詩時考量的因素。介紹詩書的閱讀理由時，文文老師常常會告訴孩子，要和孩子共讀的書是她「很喜歡」或「最近看了覺得很好看」的書（2020-10-29）。相對地，午睡前讀小詩，老師多半依據幼兒的興趣來選詩。

課程主題影響幼兒的學習經驗，學習經驗影響老師的選詩，所讀的詩則影響經歷過的、和後續的學習經驗。例如，上學期的主題是「小香草」，幼兒在觀察香草的過程中發現有些葉子枯乾了，就告訴老師；還有幼兒說乾掉的葉子摸起來「很像餅乾的聲音。」老師就在創作區放置收錄〈葉子餅乾〉這首詩的詩集和一些乾枯的葉子，提醒幼兒自己探索並告訴幼兒：「老師有發現有一首詩跟乾乾的葉子、乾乾的餅乾有關的小詩。」接著和幼兒一起共讀〈葉子餅乾〉（錄音，2020-11-12）。

孩子讀過這首詩後，在戶外遊戲場看到乾草堆就會大喊「敏玲老師，你看葉子餅乾！」一群孩子圍在一起踩踏枯葉，盡情享受讓鞋子吃葉子餅乾的滋味。

下學期的主題是「散步」，老師選擇了很多預備和回應幼兒散步經驗的小詩。例如，老師在散步前告訴孩子，「今天要去散步，所以老師找了一首跟散步有關係的小詩。」老師帶著孩子以 1 分 28 秒讀了小詩〈看〉兩次之後，提醒孩子：「好，這就是我們待會兒散步要做的事情。」接著，再次以對話的方式和幼兒確認等一下出去「要看的東西」（有雲、天、水、山、房子、草葉、花瓣）以及「看的方式」（「靜靜的看」）（林良（文）、盧貞穎（圖），2017c，頁 100）（錄音，2021-03-04）。

散步回來後，老師常常選擇與散步情境有關的詩和孩子共讀：

文文老師：好，我們今天是不是去圍牆散步？

孩子們：對。

老師：然後中間有遇到滴答滴答的什麼？

孩子們：下雨。

老師：下雨，一點點的下雨。那我們來讀一首跟下雨有關的小詩好不好？

（讀〈雨天〉，錄音，2021-03-23）

像這樣，童詩中介貓咪班的生活與學習。老師選詩回應幼兒經歷過的生活與學習，或是以詩開啟後續的生活與學習。

## 二、閱讀時段和時間

從附錄一可以看出，篇幅較長的詩書，均在上半的共讀時間進行第一次約 30 分鐘的閱讀與討論，當天下午再由另一位老師帶領第二次的閱讀。附錄二顯示，29 首小詩中，有約半數（14 首）在共讀時段進行為時約 20 分鐘以上的閱讀與討論，有些會在當天午睡前或放學前再讀一次；其餘的 15 首小詩多半是在幼兒午睡前快速讀過，並在讀過後進行簡短的討論。無論時間充裕或短暫，讀完詩後和幼兒一起討論，是老師的堅持。

### 三、老師帶幼兒體驗與探索童詩的方式

以下說明老師帶著幼兒一起體驗與探索童詩的方式。雖然因著詩的風格和內容，體驗與探索的方式略有差異，但是大體上都包含表 5 所呈現之模式的四個階段以及各個階段的構成要素。這些要素不見得每次讀詩都會出現，先後順序與組成方式也會略有變化。整體而言，貓咪班的老師和幼兒共讀童詩主要的路徑，可以說是從生活或學習經驗到詩，再從詩到生活以及後續的學習。下表 5 呈現貓咪班童詩體驗與探索方式的四個階段與要素，接著逐一舉例說明：

表 5 貓咪班師生體驗與探索童詩的方式：階段與要素

階段	要素
(一) 聯結：生活到詩	說明選詩理由
	提及幼兒的生活經驗
	提及幼兒的閱讀期望
	提及幼兒的學習經驗
	提及老師的生活經驗
	提及閱讀過的文本
(二) 整體經歷	介紹(＋討論)詩名(或選自哪一本書)、封面、圖文作者和譯者
	互文連結
	討論書名
	討論封面
	第一次讀：老師朗讀一次，小孩聽
	第二次讀：老師讀一句，小孩跟讀一句
	提醒幼兒朗讀的方式(語速和音量)
	提醒幼兒覺察詩的形式：重複出現的字詞和韻腳
	--口讀伴隨動作
	--解釋某些詞或概念
(三) 細部探索	--邀請幼兒說說發現了什麼
	--請幼兒想像自己是詩中的主角，會有什麼樣的經歷
	理解、再現、應用(創作)、聯想與延展
	解釋詞彙的意思
	以動作與手勢幫助孩子理解詩的內容
	以手勢呈現詩的聲音節奏
	想像後運用肢體動作再現詩的主要行動或比喻
	運用實際物品呈現詩中的物件、行動或情境
(四) 後續體驗方式：詩到生活	再現詩中對話或即興演出小型戲劇
	應用詩中的比喻和語法創作比喻或詩句
	在生活中應用與覺察



## （一）聯結：生活到詩

聯結，有兩種類型，一是生活和詩，二是文本和文本間的關係。

### 1. 建立幼兒的生活與詩之間的聯繫

如前述，童詩共讀活動的開端，老師都會向幼兒說明當日選讀某一首詩的理由。讓幼兒明白：接下來要體驗的作品，是和自己的生活、學習經驗、老師，以及這個班的共同經驗有關係的。老師的說明為詩的體驗創造了一個可親的思考脈絡和社會脈絡。探索詩的歷程中，老師仍會積極創造生活與詩的聯繫。

### 2. 提醒幼兒觀察文本間的關係

朗讀之前，老師會介紹書名或詩名、小詩選自哪一本書、圖文作者和譯者。老師會提醒幼兒曾經共讀過某位作者、繪圖者或譯者的作品，有時會邀請幼兒比較這些作品。例如，共讀《宇宙掉了一顆牙》（郭奕臣（文）、林小杯（圖），2016）之前，文文老師介紹「畫圖的人叫做林小杯」並問全班，「我們有沒有講過林小杯畫的故事？」杰（大）立刻說出：「全都睡了一百年」。（錄音，2020-12-08）

九天後，當小舞老師準備帶著孩子讀《全都睡了一百年》中的〈秘密遊戲〉時，她提醒幼兒，《全都睡了一百年》（林小杯，2017）和《宇宙掉了一顆牙》（郭奕臣（文）、林小杯（圖），2016）兩本書的繪圖者相同。小舞老師還建議孩子兩本一起看，「看看呢，你有發現些什麼。好，等小朋友都有來看看之後就可以來跟大家分享這件事情，好嗎？」（錄音，2020-12-17）

值得一提的是，漸漸地，幼兒就能自己發現文本間的關係。孩子們一看到讀過的書，就像遇見熟悉的朋友一樣開心。當小舞老師拿出《全都睡了一百年》這本書時，幼兒都「哇」了一聲而且喊出繪者的姓名。老師問大家：「我們這本有唸過哪一首，你們還記得嗎？」孩子的回應非常熱切：

小孩：水果……。

小孩：芭樂切開（指「切開芭樂，我收到一朵花」）。

騰：水果。

杰（大）：我忘了帶鼻子（指「我今天忘了帶鼻孔」）。

小孩：秘密遊戲。（讀〈小鳥可以搭飛機嗎？〉，錄影，2020-12-31）

漸漸地，幼兒常常自己發現不同文本中同樣的物件或角色。讀到《明天，很有可能》中小男孩拿著石頭的那一頁時，小舞老師問孩子：

老師：你看這個石頭有沒有很特別？

昱：那個《坐在世界的一角》。

老師：他跟《坐在世界的一角》裡面的石頭一樣是嗎？

昱：迷宮的那一頁有。 (錄影，2021-05-04)

## (二) 完整體驗整首詩

### 1. 朗讀

階段(二)是整首詩的完整體驗。老師先將詩朗讀一次，請幼兒「打開耳朵聽」，再由老師一句一句地帶著幼兒朗讀整首詩。通常，在第三階段細部探索後，會配合肢體動作朗讀第三次。朗讀的方式在下學期出現小小的變化。例如，上午讀過〈木棉樹〉，下午第二次閱讀這首詩，老師讀了第一次之後，問孩子記得(詩句)嗎？有些孩子回「記得」。接著老師請孩子試著「輪讀」：

文文老師：木棉樹(老師手往前放，示意換孩子念了)，很～(指拉長聲音)

全班：很特別。

老師：先開花。

全班：後長葉。(林良(文)、貝果(圖)，2012，頁48)(錄影，2021-04-06)

除了朗讀方式有所變化，老師在第二次帶著幼兒讀詩時，有時候會邀請幼兒想一想怎麼朗讀比較好，提示幼兒依據詩句的內容來決定語速和音量：

文文老師：你覺得我們要像這樣「香～菇～輕～輕～移～動」還是要快一點「香菇輕輕移動」？

孩子們：香菇輕輕移動。

老師：輕輕移動是很用力還是輕輕的？

小孩：輕輕的。

老師：好，所以我們就輕輕地唸喔！再一次喔！香菇輕輕移動。

孩子們：香菇輕輕移動（小聲）。

（讀〈下雨天〉（林良（文）、盧貞穎（圖），2017a，頁 60），錄影，2020-12-03）

## 2. 覺察詩的形式：重複的字詞和韻腳

朗讀時，除了幫助幼兒逐漸理解讀的方式和詩的內容相關，老師也會引導幼兒關注詩形式上的特色，包括重複出現的字詞和韻腳。

讀故事的時候，老師就會提醒幼兒覺察「重複的話」；讀詩的時候，更是如此。事實上幼兒通常自己覺察詩中重複出現的聲音。讀《四點半》（尹石重（文）、李吟庚（圖），1978/2011）時，老師讀完第十一頁問孩子「接下去是什麼？」，孩子說「四點半」，接著就有孩子問：「為什麼他每次都要說四點半？」讀完之後，文文老師問幼兒：「唸完之後，有沒有覺得比較像小詩？」孩子說「有一點了」，理由如下：

騰：因為四點半。

妤：因為一直說四點半、四點半，四點半。

騰：就是四點半接下來就會接一句。

更進一步地，文文老師請孩子說說「重複字詞」帶給他們的感受：

老師：那你們覺得這個四點半、四點半，讀起來有什麼感覺？

硯：在散步。

老師：你能不能再多說一點？怎麼樣感覺像在散步？

硯：因為～散步的人像鬧鐘。

老師：喔～散步的時候人會走，鬧鐘、手錶時間也會走（硯點點頭）。

老師：喔我覺得很厲害耶。……我們待會出去散步的時候，看一下文文老師的手錶有沒有一起在走，還是它從頭到尾都一直在同一個地方。

硯：在一個地方很久之後再移動。

（錄影，2021-03-18）

幼兒不但覺察了重複出現的詞，還說出了「散步的人像鬧鐘」這樣切合詩的內容的比喻，坐在團討區後面聆聽的我，感覺驚喜。文文老師的問題讓孩子發現詩的形式和詩中主角漫遊的行動類似，覺察詩的形式可能的意涵。

此外，文文老師偶爾運用巧思讓孩子覺察詩的韻腳。例如，第二次讀〈池塘〉時，文文老師運用以下的策略，提醒幼兒覺察〈池塘〉（潘家欣（文）、三木森（圖），2020）六個段落的韻腳：

- (1) 請孩子只接最後一個字，並且留意讀最後一個字時，「看看你的嘴巴形狀有沒有不一樣。」
- (2) 一段一段唸並請一位幼兒站在老師旁邊示範最後一個字的嘴型。
- (3) 唸完六段後，老師整理〈池塘〉這首詩的秘密是：「唸起來你的嘴巴的形狀一樣的，比較好念、比較好讀。」

（錄影，2021-03-11）

### 3. 加入探索的元素

下學期，老師帶孩子讀過一次小詩之後，有時候會問幼兒「你聽到了什麼？」來回顧詩的內容，繼而引導幼兒思考詩中主要的比喻。例如，問孩子：「好，粉筆做什麼事情？」來幫助孩子理解為什麼詩人說白鷺鷥像粉筆。

（讀〈白鷺鷥〉，錄影，2021-04-19）

在第三階段才會出現的探索行動，也會有一小部分出現在這個階段裡，像是，老師解釋比較困難的詞彙、邀請幼兒想像自己是詩中的主角會有什麼樣的行動、一邊讀一邊用肢體動作再現詩中的行動，或是一邊讀一邊想「有什麼發現」。也就是說，對詩的細部探索有時候在第二個階段就開始了，兩個階段的體驗行動不見得有十分清楚的界線。

### （三）細部探索

階段（三）是對詩的細部探索，探索的方式包括理解、再現、應用（創作）、聯想與延展。這些細部探索的方式正是貓咪班師生共讀童詩的特色。老師用提問、示範肢體動作和鼓勵扮演等方式，讓幼兒透過動作、模擬主角的行動、應用和想像等方式進行對詩的體驗、理解與探索。

#### 1. 運用多元方式創造詩中場景，以肢體動作和聲音再現詩中的主要行動

朗讀完〈白鷺鷥〉這首詩，逐句探索的階段，小舞老師請年齡最小的阿比（小）

指出書中的白鷺鷥並且唸出第一句：「那隻白鳥」。

接著，小舞老師跟孩子一起，一邊念「飛起來了」，一邊將雙手張開、上下揮動。

師生再讀一次「飛得不高，飛得很慢」後，老師問幼兒：「飛得不高要怎麼飛？」後續詩中提到飛翔動作，老師都是像這樣，先以問題邀請幼兒思考如何以身體動作呈現，請一位幼兒示範後，再帶著全班一起，用更細膩、精準的身體動作呈現不同狀態的飛翔。

此外，老師也運用白鷺鷥飛翔的照片、綠板和粉筆來解釋詩句：「平平的飛，平平的滑，好像粉筆在綠板上畫線——」（林良（文）、盧貞穎（圖），2017b，頁31）

再次和孩子一邊朗讀一邊用肢體動作呈現這首詩的行動後，老師讓孩子看一段白鷺鷥飛翔的影片，提醒幼兒注意「看看白鷺鷥飛的方式有沒有跟我們唸的那個小詩一樣。」（錄影，2021-04-19）

兩位老師總是盡力運用實際的物件創造詩中的場景，讓孩子進入詩中的情境，然後和幼兒一起用肢體動作「再現」詩中主要的比喻和行動。例如，讀〈葉子餅乾〉時，老師拿來枯葉，讓孩子體驗「腳上的鞋喀擦喀擦 一口一口，吃著剛烤好的 葉子餅乾」（游書珣（文）、三木森（圖），2020，頁8）的滋味。除了運用物件，老師也會邀請幼兒用自己的聲音再現詩中的情境。例如，讀《坐在世界的一角》（布蘭登溫佐，2019/2020），讀到「是喧鬧的」這一頁時，老師問孩子：「為什麼這顆石頭會變得有點吵？」

宸：因為小鳥一直叫。

小舞老師：那你覺得小鳥會怎麼樣一直喧鬧？

在老師的邀請下，孩子們紛紛發出烏鴉、鴿子和麻雀的聲音。

（錄影，2021-04-12）

有時候，老師也會用手部動作或點頭的方式呈現詩的節奏，例如，讀到「剝開葡萄，透明的彈珠咚咚逃」（林小杯，2017）時；文文老師唸著「咚咚逃」這三個字時，用食指在身體前方點了三下，很多孩子也跟著做（錄影，2020-12-25）。或許長期受到鼓勵，或許孩子本來就很喜歡運用肢體動作表達；即便老師沒有邀請，幼兒也經常一邊讀著詩句，一邊自發地做出動作。

## 2. 即興參與「對話」和演出小型戲劇

老師經常邀請幼兒扮演詩中的某個角色對其他角色說話，或是參與想像中的對話。例如，讀《公園裡有一首詩》（米夏·亞齊，2016/2018）時，小舞老師請幼兒扮演詩中的男孩丹尼爾，一起問：「烏龜，什麼是詩啊？」好多孩子回應後，老師又說，「好我們來學烏龜，我們來學烏龜說一次喔！我覺得（聲音變得低沈）……。」孩子跟著老師慢慢說出烏龜的回應。（錄影，2020-10-27）。

除了對話式地讀詩，老師也時常鼓勵小孩以自己的方式演出詩中的某種情境。讀〈噓……〉這首詩的時候，讀完最後一句「噓 聽小種籽們夜裡發芽的聲音」（蔡宛璇（文）、三木森（圖），2020，頁 21）後，文文老師和孩子有以下的對話和扮演行動：

老師：可能會有聲音，是什麼聲音？好，你們現在都變成小種籽。

（孩子蜷縮著，頭低下來）

變成小種籽喔！趴好喔！好，聽夜裡小種籽們發芽的聲音。那你們可以發芽了。在夜裡喔！發芽了。

老師：你有聲音的就發聲音，沒聲音就沒聲音。好再一次喔！

（孩子們蜷縮著趴在地上。）

老師：好，聽夜裡小種籽們發芽的聲音。請發芽「波！」

（老師手比出發芽的姿勢，放在臉下面。有些孩子也抬頭，各自比出發芽的動作。）

孩子們：「波！」

老師：ㄟ！有人不發芽，ㄟ！發芽囉！

小舞老師：澆水，澆水。

老師：澆水了，起床了。（好多孩子都笑出聲來）（錄影，2021-01-07）

小舞老師帶著孩子讀〈木棉樹〉（林良（文）、貝果（圖），2012）時，探索「臺北的羅斯福路，木棉樹在那裡排隊」（頁 48）這一句時，邀請了五個孩子到老師身邊扮演排隊的木棉樹，並且一一問他們扮演的是什麼樣的木棉樹：

老師問達：「你是什麼樣的木棉樹？」

達：長花的。

老師問好：你是什麼樣的木棉樹？

好：長小花的。

.....

老師問睿：你是什麼樣的木棉樹？

睿：長葉子的。

老師：長葉子的，那你的花呢？

睿：掉光光了。

（錄影，2021-04-06）

就連回答問題，老師也鼓勵幼兒運用肢體扮演。

### 3. 應用詩中的比喻和語法創作比喻或詩句

在探索一首詩的過程中或最後，老師常會邀請幼兒應用詩中的主要比喻手法或不斷重複的語法，仿作一個比喻或句子。例如，小舞老師和幼兒討論〈秘密遊戲〉中的各種「假裝」（林小杯，2017）如何可能（如，「為什麼蝴蝶可以假裝是黃花呀？」）之後，宣布：「我們現在也要來玩假裝遊戲喔！」老師先示範如何「假裝」，她指著教室裡的玻璃吊飾，並說：「玻璃瓶假裝是泡泡。」孩子們都笑了。她接著鼓勵孩子：「好你們現在想想看喔，看看教室喔！有什麼東西在玩假裝遊戲？」受到鼓舞，孩子想出「桌子假裝是長餅乾」、「時鐘假裝是月亮」和「電風扇假裝是白巧克力」等「假裝」，也有一點仿作的意味（錄影，2020-12-17）。老師帶著幼兒探索詩的歷程中，也提供幼兒創作的機會。

### 4. 老師提出鼓舞思考的問題穿插於探索歷程中

無論在哪一個階段，幫助幼兒理解詩的內容或覺察詩的形式，最主要的方式還是老師或幼兒提出的問題所開啟的互動與思考歷程。兩位老師的提問風格類似，極少提出有標準答案的問題；較常提出邀請幼兒認真思考才能回應的問題。

解釋字詞時，老師先以問題邀請幼兒思考，幾個孩子回應之後再統整孩子的想

法；或者，先提出問題，讓孩子讀完整首詩再回應。讀《那些消失的事》（碧翠絲·阿雷馬娜，2019/2021）時，文文老師帶孩子讀完書名後，問大家：

老師：什麼是「消失」？

宇：原本看得到，然後就不見了。

馨：就是一下放桌上，然後就不見。

翔：就是呢，那個東西不見了，然後就永遠找不回來。

老師：這感覺應該是一件不是開心的事對吧？可是你看這個畫面會不開心嗎？

小孩：很開心。

老師：永遠找不回來應該會不開心，可是看畫面會覺得不開心嗎？我們來看看到底是為什麼。  
(錄影，2021-05-11)

每一首詩都是上下午各讀一次，上午讀完詩後，老師有時候會提出一個問題，不要求幼兒立刻回應，讓孩子有持續探索的時間，下午再討論。例如，上午讀完《坐在世界的一角》（布蘭登·溫佐，2019/2020）之後，老師請孩子先想想看：

為什麼石頭會變來變去，那為什麼一下子是黑暗，一下子是光亮？一下子很粗糙、一下子很光滑？一下子綠色、紅色、紫色、藍色？一下很吵、一下很安靜？為什麼？你想想看，他是從誰去看？誰去看所以覺得不一樣，好嗎？好，我們下午的時候，會先看這件事情。  
(錄影，2021-05-03)

邀請認真思考的問題可以分為三個類型：一是對比喻的理解，例如，「你覺得為什麼他說『花是不會飛的蝴蝶』，然後又說『蝴蝶是會飛的花』？」（林煥彰（文）、鄭明進（圖），2014，頁 24）（錄影，2021-04-29）。二是如果我是主角或某個角色會說什麼樣的話，或會有什麼樣的行動。在探索接近尾聲時，老師常常提出這類型的問題，鼓勵幼兒回顧詩的內容並想像自己可能的行動，例如，「如果你是小石頭，你記得了什麼？」（錄影，2021-04-12）；或是邀請幼兒想想某個角色採取某種行動的理由。例如，「想想看，為什麼他知道跟他講話？他看不到他怎麼知道前面有大巨人？」（讀《風是什麼顏色》（安·艾珀，2010/2018），錄音，2020-11-24）。三是討論詩的主要



涵義的問題。這樣的問題經常引發許多獨特、有活力的回應。例如，討論《那些消失的事》（碧翠絲·阿雷馬娜，2019/2021）時，幼兒對「哪些事情不會消失」的看法相互激發，觸動人心：

文文老師：你看一下這一頁，什麼事情是不會消失？

騰：抱抱。

恩：刷牙不會消失。

蘭：媽媽。

老師：你要想想看這（指圖）是什麼意思？（圖像是媽媽緊緊抱著女孩）

阿博（小）：媽媽死掉就消失了。

老師：嗯！每個人到最後都會消失，但是有一件事不會消失。

硯：睡覺、生命。

老師：請你們看這頁喔！我覺得這個媽媽，他很用力的抱抱他的小孩，代表什麼？

蘭：很愛他。

老師：所以是什麼不會消失？

蘭：很愛他。

老師：很愛他不會消失，什麼是很愛他？

好：很愛他就是不會不見。

（老師說很喜歡好的說法，請她站起來再說一次）

好：愛永遠都不會不見，所以他才抱他。

老師：喔！他很愛他，愛這件事情永遠都不會不見，所以他很用力地抱他。

翔：就是他永遠都不會不愛他。

硯：就是媽媽抱他的原因就是她永遠都很愛他。（錄影，2021-05-11）

讀完《風是什麼顏色》（安·艾珀，2010/2018），請幼兒說感受之前，文文老師帶幼兒重讀了書前面的序言：

「我們看不見風，只聽見風帶來的」

「我們聽不見風，只看見風帶走的」。

其中，對於第二句話的討論，老師和幼兒都展現了相當的思考深度：

老師：什麼時候我們聽不見風？

儒：就是沒有搖搖的聲音。

老師：是大風聽不見還是小風聽不見？

孩子們：小風。

老師：小風聽不見的時候，我們怎麼知道有風？

（孩子喊著「用感覺的」、「用看的」「用皮膚」）

老師：用皮膚，還有呢？你會看到什麼？

（孩子喊著「眼睛」、「頭～髮」）

老師：眼睛嗎？

杰（大）：耳朵。

老師：還有哪裡？

孩子：用頭髮。

儒：你用你的頭髮。

老師：你的頭髮，看到頭髮在飛，所以我們就會看到那個風吹過來的時候，有東西怎樣？飛起來，好那現在請你想想，我們剛剛說今天出去吹到的風是什麼顏色的？（錄影，2020-11-26）

#### （四）提示後續探索或應用的方式

讀完一首詩之後，老師總是會提醒幼兒在生活中運用感官重新體驗詩中的情境。例如，讀完〈野貓〉（林良（文）、盧貞穎（圖），2017d），文文老師提醒孩子：「下一次如果你在牆頭上有看到野貓，你也可以試著看看，看看那隻野貓要不要跟你來玩瞪眼睛的……打架，無聲的打架。」（錄音，2020-11-20）

〈下雨天〉（林良（文）、盧貞穎（圖），2017a）這首詩中描述青蛙「探頭，要穿過一個最美麗的簾子」（頁 60），文文老師就問孩子：「你覺得他撐著這個小黑香菇要穿過的簾子是什麼？」甯小聲地說：「雨的簾子。」老師又問：「你覺得這個下雨像不像簾子？」「像」和「不像」的聲音此起彼落，老師於是提醒大家：「好，請你回去觀察一下，那個下雨的雨滴啊！他這樣下呀下呀下，他是一滴一滴的，還是一條線一條線，還是看起來就像一塊布，好嗎？請你今天放學回家的路上，仔細看一看。」（錄影，2020-12-03）

讀完關於雨天的詩，或許能引發孩子在生活中對雨更細緻的觀察。

### 伍、結論與討論

Eisner（1993）指出，經驗是人建構意義的基礎，而經驗的感知，相當程度取決於「我們與所居住的質化世界接觸的能力。」他進一步地表示：「這個質化世界，先是立即的，然後是仲介的；先是呈現，然後是再現；先是感官的，然後是象徵的」（p. 5）。童詩的體驗與探索，很明顯地，提升了這群孩子與質化世界接觸與互動的能力。由於童詩具有「聽起來漂亮的聲音」（逵，2020-11-22），鮮活的意象和有趣的比喻，使得這些常常體驗與探索童詩的孩子，得以在前述質化世界的兩種場域中自在遊走、享受與成長。其中，老師帶著孩子以身體動作呈現或演出詩中各種行動或狀態的方式，更是使得幼兒得以從立即、感官的境地移動至仲介過的、象徵的世界的關鍵因素。在口說語言尚未發展完全的時候，幼兒本來就經常以身體動作伴隨口語來表達意義。共讀童詩的歷程中，當老師運用身體動作帶著幼兒呈現詩中行動時，就使得那些原來是直覺的、立刻可以展現的身體動作，漸漸具有象徵的意義。也就是說，童詩和體驗與探索童詩的方式，共同為幼兒創造直接體現的世界與象徵再現的語言系統之間的聯繫。

文文老師表示，是小舞老師先帶著孩子用身體動作來表現詩中的動作，發現小孩自己也邊讀邊自發性地展現動作，「然後我們就瞄一下，哦小孩現在做這個，那我們就跟著做。」所以常常思考，「讀這句就會去想它可以是哪個動作比較可以來代表，這樣子。」小舞老師也表示，採用這樣的共讀方式，也因為「我們自己也有感覺到用這個方式小孩會比較喜歡吧。」（訪談，2022-11-19）。這項結論和前述文獻探討所提 Grant（1991）對小學四年級學生的研究結果，異曲同工；只是，對於慣常以身體動作來表達的中小班幼兒，這樣的聯繫似乎更為水到渠成。

其次，本研究見證童詩仲介幼兒與世界的互動，不只是 Grant（1991）所提的，文字世界和自身世界的聯繫。從本文對於師生共讀童詩歷程的描述可以看出，老師帶著孩子以童詩來回應經歷過的生活與學習，並開啟後續的生活與學習。既有的經驗成為幼兒體驗與探索童詩的基礎；在過程中，幼兒的感官更細緻地醒轉，想像力與創造力自在發揮，在後續的學習活動中，「知覺、感覺與思考」（“perfink”）（Bruner, 1986, p. 69）更細膩，覺察的角度更多，感受更深。例如，下學期讀完《綠》（蘿拉·維卡羅·希格，2012/2014）之後，老師帶著孩子在環境中尋找綠，孩子果然發現各種不同狀態的綠，如「高架橋的綠。高高的綠，很像開在空中的火車」（杰）、「涼涼的綠」（翔）、「圓圓刺刺的綠」（宇）、「有鬍子的綠」（睿）、「太陽光照著香蕉樹，很安靜的綠」（萱）、「開心游泳的綠」（爾），以及「在大樹下看書，翻開來都是綠」（倩）。如本文所呈現的，幼兒對課程主題中密集觀察的植物和氣象（特別是雨和風），以及原本就喜歡的動物，在童詩共讀後的生活中，探索的興趣提升，觀察的角度更為多元。正如文文老師所說的，喜歡讀詩、認真思考的這群孩子，「他們不是變成詩人，但是他們真的對他們的生活，真的很有感受耶。」（訪談，2022-11-19）

第三，從本文前言所提的學習單可以看出，這群孩子普遍喜歡讀詩；但是喜歡的詩並沒有集中的趨勢，各有所好。孩子喜歡一首詩，因為好笑的情節、主角的狀態和有趣的意象，「愉悅」是喜歡詩最主要的理由。阿博在中班時和小舞老師重讀了《公園裡有一首詩》（米夏·亞齊，2016/2018）。他運用詩中的語法告訴老師，「對我而言，拆包裹就是詩」，為什麼呢？「因為不知道裡面裝了什麼，拆包裹就可以看到有很有趣的東西啊」（老師分享錄音，2022-05-19）。幼兒畫出的「詩像什麼」，有 13 位提到詩的聲音：如，「詩像放煙火，聲音很熱鬧，看起來很漂亮」（澄）、「詩像一首歌，像很多音符」（馨）。有 4 位提到詩在紙上的樣子：如，「詩像壽司，因為都是一條一條的」（昱）、「長方形裡面有很多字」（帆）。有 7 位提到詩的力量，如，「詩像星星，會

發光」(蓓)、「詩像冷冷的天在沖熱水澡」(倩)、「詩像在吃冰淇淋，感覺香香甜甜的」(儒)。下學期請託家長代為詢問幼兒的學習單，雖然只有 11 個回應，還是有許多獨到的比喻：如年紀最小的阿比說「詩像在唱歌和跳舞」，次小的阿博說：「詩像在遊樂場裡玩遊戲」。孩子普遍享受讀詩，又能畫出「讀詩像什麼」的個殊感受，和對「詩像什麼」的個人看法，顯見兩位老師採取的美感閱讀（Rosenblatt，1978）共讀方式，確實帶給幼兒讀者真實的快樂與活力。雖然老師選詩有時著眼於詩的內容和學習活動間的關係；但是共讀童詩的歷程中，老師仍然將重點放在內容的欣賞或形式的覺察，從來不曾以特定訊息的教導為目標。這樣的共讀方式，不但使幼兒享受到讀詩的愉悅，真心喜歡讀詩，也啟動家長對詩的興趣甚至成為閱讀習慣。文文老師表示：「這個班有一個特色就是，爸爸媽媽也後來也很喜歡讀詩，這一班讓我很驚訝是他們有很多爸爸媽媽後續有問我們說老師有哪一些詩集可以讀，然後真的去買。」（訪談，2022-11-19）。

共讀童詩為幼兒和家長帶來閱讀的喜悅，影響因素還包括兩位老師緊密的協同教學、經營的互動文化（專心聆聽和說出不一樣的話），以及老師示範並鼓勵幼兒說出具象的話等，篇幅所限，無法詳述。本文呈現師生共讀童詩的可行方式，補足新課綱語文領域學習指標的疏漏。從整體體驗到細部探索，無論是故事還是童詩，都是值得嘗試的體驗與探索方向。好說：「詩人就是變魔術的人」（觀察，2021-10-20），期望本文可以鼓舞更多老師，和幼兒同享共讀童詩過程中的奇幻、趣味與想像。當童詩的體驗與探索成為幼兒園的日常，我確信師生必定能經歷更多不平凡的時光。

## 誌 謝

感謝最早帶我溫暖領略歌謠聲音之美的媽媽，與我分享以竭力、巧思與創意交織出精彩教學的文文老師和小舞老師，送給我新鮮有趣話語的每一個貓咪班小孩，以及支持這項研究的家長。感謝王珮玲教授耐心催促我重履研究之路，國科會對研究計畫 NSTC109-2410-H-2410-152-017 的經費補助，兼任研究助理陳昱安和謝忻億的細心協助，以及兩位審查委員、責編和編委會對本文的鼓勵與建議。

感謝上帝讓我經歷充滿盼望與微光，美好的這一切。

## 參考文獻

- 尹石重（文）、李吟庚（圖）（2011）。**四點半**（蘇茱譯）。新竹：和英。（原著出版於 1978 年）
- [Yoon, S. -J. (text), & Lee, Y. -K. (illustrations) (2011). *Four strokes and a half* (M. Su, trans.). Hsinchu: Heryin Books. (Original work published 1978)]
- 方金雅、蘇姿云（2005）。童謠教學對幼兒聲韻覺識影響之研究。**高雄師大學報**，19（1），1-19。
- [Fang, C. -Y., & Su, T. -Y. (2005). A study of the influence of nursery rhymes on children's phonological awareness in Taiwan. *Kaohsiung Normal University Journal*, 19(1), 1-19.]
- 布蘭登·溫佐（2020）。**坐在世界的一角**（宋珮譯）。新北：拾光。（原著出版於 2019 年）
- [Wenzel, B. (2020). *A stone sat still* (P. Song, Trans.). New Taipei City: Gleaner Books. (Original work published 2019)]
- 安·艾珀（2018）。**風是什麼顏色**（楊雯珺譯）。台北：遠流。（原著出版於 2010 年）
- [Herbauts, A. (2018). *De quelle couleur est le vent* (W. -C. Yang, Trans.). Taipei: Yuan-Liou. (Original work published 2010)]
- 米夏·亞齊（2018）。**公園裡有一首詩**（吳其鴻譯）。台北：米奇巴克。（原著出版年於 2016 年）
- [Archer, M. (2018). *Daniel finds a poem* (C. -H. Wu, Trans.). Taipei: Magic Box. (Original work published 2016)]
- 吳聲淼（2001）。兒歌與兒童詩分家了嗎？**語文學報**，7，133-148。
- [Wu, S. -M. (2001). Have nursery rhymes and poetry for young children taken on different paths? *Language Journal*, 7, 133-148.]
- 林小杯（2017）。秘密遊戲。載於林小杯（著），**全都睡了 100 年**（原書無標示頁碼）。台北：信誼。
- [Lin, B. (2017). A secret game. In B. Lin, *Everyone slept a hundred years* (no indication of page number). Taipei: Hsin Yi.]
- 林良（文）、貝果（圖）（2012）。木棉樹。載於林良（文）、貝果（圖），**我喜歡**（頁 24-25）。台北：國語日報。

- [Lin, L. (text), & Bei, G. (illustrations) (2012). Cotton trees. In L. Lin (text) & G. Bei (illustrations), *What I like* (pp. 24-25). Taipei: Mandarin Daily News.]
- 林良（文）、盧貞穎（圖）（2017a）。下雨天。載於林良（文）、盧貞穎（圖），**蝸牛：林良的 78 首詩**（頁 60-61）。台北：國語日報。
- [Lin, L. (text), & Lu, J. -Y. (illustrations) (2017a). A rainy day. In L. Lin (text) & J. -Y. Lu (illustrations), *Snails: 78 poems by Lin Liang* (pp. 60-61). Taipei: Mandarin Daily News.]
- 林良（文）、盧貞穎（圖）（2017b）。白鷺鷥。載於林良（文）、盧貞穎（圖），**蝸牛：林良的 78 首詩**（頁 30-31）。台北：國語日報。
- [Lin, L. (text), & Lu, J. -Y. (illustrations) (2017b). Egrets. In L. Lin (text) & J. -Y. Lu (illustrations), *Snails: 78 poems by Lin Liang* (pp. 30-31). Taipei: Mandarin Daily News.]
- 林良（文）、盧貞穎（圖）（2017c）。看。載於林良（文）、盧貞穎（圖），**蝸牛：林良的 78 首詩**（頁 100-101）。台北：國語日報。
- [Lin, L. (text), & Lu, J. -Y. (illustrations) (2017c). Take a look. In L. Lin (text) & J. -Y. Lu (illustrations), *Snails: 78 poems by Lin Liang* (pp. 100-101). Taipei: Mandarin Daily News.]
- 林良（文）、盧貞穎（圖）（2017d）。野貓。載於林良（文）、盧貞穎（圖），**蝸牛：林良的 78 首詩**（頁 24-25）。台北：國語日報。
- [Lin, L. (text), & Lu, J. -Y. (illustrations) (2017d). A wild cat. In L. Lin (text) & J. -Y. Lu (illustrations), *Snails: 78 poems by Lin Liang* (pp. 24-25). Taipei: Mandarin Daily News.]
- 林良（文）、盧貞穎（圖）（2017e）。落葉。載於林良（文）、盧貞穎（圖），**蝸牛：林良的 78 首詩**（頁 79）。台北：國語日報。
- [Lin, L. (text), & Lu, J. -Y. (illustrations) (2017e). A fallen leaf. In L. Lin (text) & J. -Y. Lu (illustrations), *Snails: 78 poems by Lin Liang* (pp. 24-25). Taipei: Mandarin Daily News.]
- 林煥彰（1982）。臺灣兒童詩的回顧—三十九年～七十一年。**中外文學**，10（2），58-82。
- [Lin, H. -C. (1982). A retrospect on poems for children in Taiwan: 1940-1982. *Chung-Wai Literary Monthly*, 10(2), 58-82.]
- 林煥彰（文）、鄭明進（圖）（2014）。花和蝴蝶。載於林煥彰（文）、鄭明進（圖），**花和蝴蝶**（頁 24-25）。台北：聯經。

- [Lin, H. -C. (text), & Zheng, M. -J. (illustrations) (2014). The flower and the butterfly. In H. -C. Lin (text) & M. -J. Zheng (illustrations), *The flower and the butterfly* (pp. 24-25). Taipei: Linking.]
- 哲也（文）、王書曼（圖）（2019）。**喜歡的練習曲**。台北：小魯。
- [Zhe, -yeh. (text), & Wang, S. -M. (illustrations) (2019). *An étude of fondness*. Taipei: HSIAO LU Publishing.]
- 教育部（1987）。**幼稚園課程標準**。台北：正中書局。
- [Ministry of Education. (1987). *Kindergarten curriculum standards*. Taipei: Author.]
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。台北：教育部。
- [Ministry of Education. (2017). *ECEC curriculum framework*. Taipei: Author.]
- 郭奕臣（文）、林小杯（圖）（2016）。**宇宙掉了一顆牙**。台北：小典藏。
- [Guo, Y. -C. (text), & Lin, -B. (illustrations) (2016). *One of the cosmic teeth has dropped out*. Taipei: ArtcoKids.]
- 游書珣（文）、三木森（圖）（2020）。**葉子餅乾**。載於夏夏（主編），**小孩遇見詩：想和你一起曬太陽**（頁 8-9）。台北：木馬文化。
- [You, S. -H. (text), & Mori (illustrations) (2020). Leaf crackers. In Xia Xia (ed.), *The encounter of young children and poems: Let's bask in the sun together* (pp. 8-9). Taipei: ECUS Publishing House.]
- 碧翠絲·阿雷馬娜（2021）。**那些消失的事**（王卉文譯）。台北：阿布拉。（原著出版於 2019 年）
- [Alemagna, B. (2021). *Les choses qui s'en vont* (H. -W. Wang, Trans.). Taipei: ABULA Press. (Original work published 2019)]
- 蔡宛璇（文）、三木森（圖）（2020）。**噓……**。載於夏夏（主編），**小孩遇見詩：想和你一起曬太陽**（頁 20-21）。台北：木馬文化。
- [Tsai, W. -H. (text), & Mori (illustrations) (2020). Hush. In Xia Xia (ed.), *The encounter of young children and poems: Let's bask in the sun together* (pp. 20-21). Taipei: ECUS Publishing House.]
- 蔡敏玲、戴芳煒（2018）。**幼兒語文教材教法：尋找文學森林裡跳舞的光**。台北：心理。
- [Tsai, M. -L., & Dai, F. -W. (2018). *Teaching materials and methods of language learning for young children: Searching for lights dancing in the woods of literature*. Taipei: Psychological Publishing.]



- 潘家欣（文）、三木森（圖）（2020）。池塘。載於夏夏（主編），*小孩遇見詩：想和你一起曬太陽*（頁 25）。台北：木馬文化。
- [Pan, J. -H. (text), & Mori (illustrations) (2020). The pond. In Xia Xia (ed.), *The encounter of young children and poems: Let's bask in the sun together* (pp. 25). Taipei: ECUS Publishing House.]
- 賴韻宇（2020）。*童詩，同話—我們與故事詩的再遇見*。臺北市第 21 屆中小學及幼兒園教育專業創新與行動研究徵件—109 年幼兒園組，轉變與成長類特優獎。取自 <https://eiar.tp.edu.tw/Home/AwardedList>
- [Lai, Y. -Y. (2020). *Reencounter of young children and narrative poems*. The 21th action research competition of junior, elementary schools and preschools in Taipei, the high distinction award in the category of transformation and growth. Retrieved from <https://eiar.tp.edu.tw/Home/AwardedList> ]
- 戴夫·艾格斯（文）、藍·史密斯（圖）（2020）。*明天，很有可能*（劉清彥譯）。新北：拾光。（原著出版於 2019 年）
- [Eggers, D. (text), & Smith, L. (illustrations) (2020). *Tomorrow most likely* (C. -Y. Liu, Trans.). New Taipei City: Gleaner Books Ltd. (Original work published 2019)]
- 謝欣芷、黃靜雅（2006）。春天佇佗位。收錄於謝欣芷（製作），*春天佇佗位*（音樂光碟）。台北：風潮音樂。
- [Hsieh, S. -Z., & Huang, J. -Y. (2006). Where is spring? In S. -Z Hsieh (prod.), *Where is spring* (Audio CD). Taipei: Wind Music.]
- 謝武彰（1990）。兒歌和兒童詩。載於鄭明進（主編），*認識兒童詩*（頁 86-89）。台北：中華民國兒童文學學會。
- [Hsieh, W. -Z. (1990). Nursey rhymes and poems for children. In M. -J. Zheng (ed.), *Getting to know poems for children* (pp. 86-89). Taipei: The Society of Children's Literature.]
- 蘿拉·維卡羅·希格（2014）。*綠*（宋珮譯）。台北：維京國際。（原著出版於 2012 年）
- [Seeger, L.V. (2014). *Green* (P. Song, Trans.). Taipei: Taiwan Mac Educational Co.. (Original work published 2012)]
- Broutas, M. (1995). The versatility of poetry. *Teaching PreK-8*, 25(6), 40-42.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Burke, E. M. (1990). *Literature for the young child* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Charters, A., & Charters, S. (1997). *Literature and its writers: An introduction to fiction, poetry, and drama*. Boston, MA: Bedford Books.
- Eisner, E. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Grant, J. M. (1991). Poetry in motion. *The Reading Teacher*, 44(9), 1-6.
- McNair, J. C. (2012). Poems about sandwich, cookies, jelly and chocolate: Poetry in K-3 classrooms. *Young Children*, 67(4), 94-100.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: A transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois UP.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

投稿收件日：2023 年 02 月 24 日

第 1 次修改日期：2023 年 04 月 14 日

第 2 次修改日期：2023 年 05 月 19 日

接受日：2023 年 05 月 19 日

# 附錄 1 貓咪班師生 2020 年—2021 年上下學期共讀詩書一覽表

編號	閱讀日期	閱讀時段	書名/詩名	時間長度
	上學期			
1	2020.10.15	上	夏天的早晨	16 分 11 秒
2	2020.10.20	上	田鼠阿佛	25 分鐘
	2020.10.22	上		26 分鐘
3	2020.10.27	上	公園裡有一首詩	30 分鐘
	2020.10.27	放學前		9 分 34 秒
4	2020.10.29	上	喜歡的練習曲	30 分 24 秒
	2020.10.29	下		11 分鐘
5	2020.11.03	上	下雨的味道	26 分 42 秒
	2020.11.03	放學前		9 分 22 秒
6	2020.11.10	上	還記得	24 分鐘
	2020.11.10	下		19 分 20 秒
	2020.11.12	等待集合時間		3 分 13 秒
7	2020.11.24	上	風是什麼顏色	31 分 17 秒
	2020.11.24	放學前		7 分鐘
8	2020.12.08	上	宇宙掉了一顆牙	32 分 29 秒
	2020.12.08	下		18 分鐘
	下學期			
1	2021.03.02	放學前	小象的雨中散步	4 分 05 秒
2	2021.03.16	上	剛才我去散步	22 分 30 秒
	2021.03.16	下		15 分 56 秒
3	2021.03.18	上	四點半	32 分 40 秒
4	2021.04.12	上	坐在世界的一角	28 分 09 秒
	2021.04.12	下		25 分 37 秒
5	2021.04.20	上	綠	41 分 41 秒
	2021.04.20	下		28 分 02 秒
6	2021.05.04	上	明天，很有可能	40 分 57 秒
	2021.05.04	放學前		12 分 26 秒
7	2021.05.11	上	那些消失的事	22 分 47 秒
	2021.05.11	下		19 分鐘

註：「上」代表上午師生共讀時段、「下」代表下午師生共讀時段。

## 附錄 2 貓咪班師生 2020 年—2021 年上下學期共讀小詩一覽表

編號	閱讀日期	閱讀時段	詩名	時間長度
	上學期			
1	2020.11.10	睡前	豆芽	1 分 48 秒
	2020.11.12	等待集合		1 分 35 秒
	2020.11.16	睡前		39 秒
	2020.11.17	睡前		49 秒
2	2020.11.12	上	菓子餅乾	26 分 31 秒
	2020.11.17	睡前		1 分 41 秒
3	2020.11.16	睡前	落葉	3 分 51 秒
	2020.11.17	睡前		2 分 48 秒
4	2020.11.17	睡前	獅子	3 分 52 秒
	2020.11.20	放學前		9 分 47 秒
	2020.12.03	等待集合		45 秒
5	2020.11.19	睡前	野貓	7 分 27 秒
	2020.11.20	放學前		7 分 52 秒
	2020.12.03	等待集合		45 秒
6	2020.11.20	放學前	樹	5 分 38 秒
	2020.11.25	睡前		1 分 26 秒
	2021.04.19	放學前		3 分 24 秒
7	2020.11.25	睡前	蘑菇	6 分 00 秒
8	2020.11.26	上	風有幾隻手	10 分 42 秒
	2020.11.30	睡前		9 分 21 秒
9	2020.12.01	放學前	下雨天	4 分 53 秒
	2020.12.03	放學前		4 分 01 秒
10	2020.12.03	上	吃光	20 分 30 秒
		放學前		3 分 48 秒
11	2020.12.17	上	秘密遊戲	41 分 06 秒
12	2020.12.21	睡前	雲和月	1 分 17 秒
13	2020.12.21	睡前	星星和月亮	2 分 38 秒
14	2020.12.25	上	切開芭樂，我收到一朵花	20 分 47 秒
15	2020.12.31	上	小鳥可以搭飛機嗎	23 分 26 秒
16	2021.01.07	上	噓……	33 分 43 秒

續下頁

## 續上頁

編號	閱讀日期	閱讀時段	詩名	時間長度
	下學期			
1	2021.03.04	上	蚯蚓跳舞	11 分 34 秒
		下		15 分 46 秒
	2021.03.11	放學前		7 分 25 秒
2	2021.03.04	集合時間	看	1 分 28 秒
3	2021.03.11	上	池塘	29 分 40 秒
		下		19 分 10 秒
4	2021.03.23	睡前	雨天	5 分 30 秒
5	2021.03.23	睡前	風吹帽子	6 分 09 秒
6	2021.03.30	上	我和我的影子	11 分 30 秒
		放學前		3 分 12 秒
7	2021.04.06	上	木棉樹	23 分 41 秒
		放學前		6 分 56 秒
8	2021.04.15	戶外散步	呱！下雨啦！	1 分 40 秒
9	2021.04.19	上	白鷺鷥	21 分 51 秒
		下		14 分 18 秒
10	2021.04.29	上	花和蝴蝶	23 分 33 秒
	2021.04.30	公園野餐時		1 分 10 秒
11	2021.04.30	公園野餐時	會飛的花	1 分 32 秒
12	2021.04.30	公園野餐時	天空的雲	0 分 49 秒
	2021.05.06	上		31 分 37 秒
13	2021.05.13	上	不是，也是	25 分 13 秒

註：「上」代表上午師生共讀時段、「下」代表下午師生共讀時段、「睡前」代表「午睡前」。



## **The Effectiveness of Extensive Reading with Different Modes of Journal Writing on EFL University Students' Writing Fluency and Accuracy**

Shu-Chu Chen\*

*This study, adopting a quasi-experimental research design, investigated the relative effectiveness of a 15-week extensive reading plus different modes of journal writing on EFL university students' writing fluency and accuracy. One hundred and eleven participants, with similar initial TOEIC English proficiency levels, were assigned to three experimental groups and one control group. One experimental group participated in an extensive reading plus Chinese journal writing program. The second group was involved in an extensive reading plus English journal writing program. The third group did extensive reading plus English journal writing and teacher corrective feedback while the control group received regular English class instruction. The instruments included a TOEIC English proficiency test, a writing pretest, and a posttest. Students' writing fluency and accuracy were evaluated by two native speakers of English. Data were analyzed by ANOVA with repeated measures to assess the participants' writing fluency and accuracy before and after the intervention. Results showed that extensive reading plus English journal writing with or without corrective feedback significantly enhanced posttest writing fluency from the pretest. Both programs yielded a significantly better effect on posttest writing fluency than the regular class and extensive reading plus Chinese journal writing. For writing accuracy, while all three interventional programs significantly improved posttest writing accuracy from the pretest, extensive reading plus English journal writing with corrective feedback was more effective than the regular class and extensive reading plus English or Chinese journal writing. The results offered empirical support for the application of relevant theoretical*

---

\* Shu-Chu Chen: Associate Professor, Department of Applied Foreign Languages, National Yunlin University of Science and Technology (corresponding author: [chensc@yuntech.edu.tw](mailto:chensc@yuntech.edu.tw))

*frameworks, including input, output, and skill acquisition theories. The research held valuable implications for future extensive reading curriculum design incorporating diverse journal writing modes and teacher feedback to enhance students' writing performance.*

**Keywords:** *extensive reading, journal writing, reading-writing instruction, writing accuracy, writing fluency*



# 廣泛閱讀結合不同寫作模式對大學生英語寫作流利度和準確性之影響

陳淑珠\*

本研究採用準實驗研究設計，探討 15 週廣泛閱讀結合不同寫作模式對大學生英語寫作流利度和準確性之影響。本研究對象為 111 名英語程度相當之參與者，分配到三個實驗組和一個對照組，實驗組在為期 15 週研究，閱讀自選英文書籍和寫日記，第一組實驗組參與廣泛閱讀加中文日記寫作；第二組實驗組參與廣泛閱讀加英文日記寫作；第三組參與廣泛閱讀、寫英文日記及和教師糾正反饋。而對照組則參加一般英語課程。研究工具包括 TOEIC 英語測試、寫作前測和後測。學生的寫作流利度和準確性由兩位以英語為母語的教師進行評估，並由 SPSS 重複測量的 ANOVA 分析，評估參與者在實驗前後的寫作流利度和準確性。研究結果發現，無論有無教師糾正回饋，廣泛閱讀結合英語日記寫作都顯著提高學生寫作流暢度。對寫作流暢度的影響明顯優於一般英語課程和廣泛閱讀結合中文日記寫作。在寫作準確性方面，雖然三個實驗組後測都比前測顯著提高，但廣泛閱讀結合英文日記寫作與教師糾正回饋比一般英語課程、廣泛閱讀結合英文或中文日記寫作更能顯著提升寫作準確度。研究發現對語言輸入、輸出和技能習得相關理論應用，及廣泛閱讀課程設計結合不同寫作模式及回饋，對提升學習者寫作學習成效有重要實證貢獻及教學啟示。

**關鍵詞：**寫日記、寫作流利度、寫作準確性、廣泛閱讀、讀寫教學

---

\* 陳淑珠：國立雲林科技大學應用外語系副教授  
(通訊作者：chensc@yuntech.edu.tw)

# **The Effectiveness of Extensive Reading with Different Modes of Journal Writing on EFL University Students' Writing Fluency and Accuracy**

Shu-Chu Chen

## **1. Introduction**

Extensive reading (ER), based on the input theory, refers to reading widely and in large quantities (Day & Bamford, 2002; Gass, 2017; Iswandari & Paradita, 2019). It involves repeated exposure to reading materials in L1 (first/native language) or L2 (second/foreign language) (Bui & Macalister, 2021; Day & Bamford, 1998; Elley, 2000; Herman & Leaser, 2022; Li, Majumdar, Chen, Yang, & Ogata, 2021; Mason & Krashen, 1997; Meniado, 2021; Peterson, 2022; Pigada & Schmitt, 2006; Suk, 2017), providing students with rich input to promote vocabulary and reading in both L1 and L2 research contexts. (Bamford & Day, 1997; Bui & Macalister, 2021; Elley, 2000; Herman & Leaser, 2022; Hermine, 2022; Jeon & Day, 2016; Suk, 2017; Tajika, 2022) in L1 and L2 research contexts.

While researchers have investigated the impacts of extensive reading on several facets of language learning, relatively less research has been conducted on its impact on writing. Among the few studies that have looked into the beneficial effects of ER on writing, the results were mixed (Azizi, Tkáčová, Pavlíková, & Jenisová, 2020; Duong & Trang, 2021; Lee & Hsu, 2009; Linuwih, 2021; Rosenfeld, Leung, & Oltman, 2001).

The premise of the reading-writing connection hypothesis (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Hany, 2007) posits that reading plays a facilitating role in writing. Extensive reading provides students with scaffolding materials—they can draw upon during the pre-writing process to practice writing. While many studies have highlighted the close relationship between reading and writing in both L1 and L2 (Grabe & Zhang, 2013; Shen, 2009; Yoshimura, 2009), some research in the English as a Foreign Language (EFL) contexts has

reported that ER did not support writing development (Krashen, 1996; Lai, 1993).

Among the L2 research that investigated the influence of extensive reading on writing, participants' writing drafts were evaluated through subjective rater ratings rather than objective measures in some studies (Norris & Ortega, 2009). As Norris and Ortega argued, second language (L2) writing proficiency is not a unitary but a multi-dimensional construct. It can be well captured by constructs such as accuracy and fluency (Ellis, 2003; Norris & Ortega, 2009), which are stronger predictors of integrated reading-listening and writing abilities. As such, an intervention study on writing performance should concurrently and objectively measure writing fluency and accuracy to ensure enhanced reliability.

Among EFL college students' reading-writing studies, journal writing has been employed as an output writing task in conjunction with extensive reading (Chang, 1996; Park, 2016; Yeh, 2006). However, one source of variation in journal writing tasks is the writing practice in L1 or L2 (Mason, 2004). While some believed that writing in L1 may reduce students' opportunity to pressure themselves in practicing L2 output, others contend that writing in L2 could be more challenging than in L1, and thus hindered students' willingness to express their ideas freely. Further studies are needed to clarify the issue.

Another cause for concern was the lack of sufficient evidence to determine whether error correction in reading and writing programs can help increase writing accuracy. The potential benefits of offering constructive feedback to second language learners' L2 writing have been highlighted by certain researchers (Brown, 2007; Cheng & Liu, 2022; Long, 2007; Thi, Nikolov, & Simon, 2022), whereas some scholars such as Lyddon (2011) have contended that correcting errors in L2 students' writing was not effective. Therefore, it is necessary to evaluate the effect of corrective feedback on L2 writing, particularly regarding grammatical and lexical errors. Additionally, some studies of extensive reading embedded in writing programs did not include a control group (Nakanishi, 2014). Therefore, Nakanishi argued for the inclusion of a control group to explore the influence of reading-writing interventions more rigorously.

To date, research on the impact of extensive reading combined with different journal writing tasks on L2 adult learners' writing performance is scarce. To fill in the gap, this study was motivated to elucidate the effect of extensive reading paired with different

writing tasks. These tasks include journal writing in either L1 or L2, with and without L2 corrective feedback, on college students' writing fluency and accuracy in an EFL context. The findings will help inform instructors about the effectiveness of integrating reading-writing tasks, thus enabling more successful implementation of reading-writing programs.

## **2. Literature review**

### **2.1 Theoretical background**

The theoretical premise of this study was based on the Input, Noticing, Output hypotheses, and Skill Acquisition Theory (Anderson, 2005; Gass & Mackey, 2020). Regarding the Input hypothesis, “comprehensible input was a necessary and sufficient condition for SLA (Second Language Acquisition)” in increasing learners' proficiency with the target language (Ellis, 2021; Krashen, 1985). When students focus on grammar in an environment with rich input, mastery can be most effectively achieved. The quality and quantity of language input learners experience affect both L1 and L2 acquisition (Nassaji & Fotos, 2011). Additionally, the importance of input has been highlighted by SLA theories including the Theory of Universal Grammar (UG), Information Processing Theory (Klahr & Wallace, 2022; McLaughlin, 1990), and Skill Acquisition Theory. The focus of extensive reading is on input rather than output.

SLA theories include the idea of Universal Grammar (UG), information processing theory (Klahr & Wallace, 2022; McLaughlin, 1990), and skill-acquisition theory, all of which place a strong emphasis on input. Developing the productive skills in L2 learning requires more than just understanding the language, even though second language acquisition relies on input (Song & Suh, 2008; VanPatten, 2004). Following another line of argument, some researchers maintained that communication is not enough to develop target-like accuracy and that “noticing” is crucial for transforming L2 input to intake before it can become knowledge that underlies performance. When learners notice an item, they can transfer it for use in language production (Swain, 2005; VanPatten, Williams, Keating,

& Wulff, 2020). When students receive corrective feedback from the teacher, they attend to the input by consciously noticing the target language features and ultimately they modify their output when necessary (Long, 2020; Mackey, 2007; Robinson, Mackey, Gass, & Schmidt, 2013; Schmidt, 2012).

In Swain's (2005) output hypothesis, output can trigger significant cognitive processes and lead to L2 acquisition. According to Swain, the output hypothesis claims that "the act of producing language (speaking and writing) constitutes, under certain circumstances, part of the process of second language learning." In other words, production could drive learners to convert their processing from semantic to syntactic (Sun, 2020) and contribute to acquisition because learners need to be pushed into producing language in speaking or writing to develop full grammatical competence. When learners produce output, they have the chance to test their hypotheses and might progressively become aware of how well-formed and comprehensible their words are. Additionally, the metalinguistic functions of output motivate learners to evaluate their language and consider what they should and shouldn't say. Thus, comprehensible input, noticing, and output altogether can contribute to L2 acquisition (Mackey, 2020; Swain, 2005; Zalbidea, 2021).

## **2.2 Extensive reading and writing development**

Learners in extensive reading studies were exposed to an input-rich environment (Nassaji & Fotos, 2011) and comprehensible input facilitates participants' development of the target language as proposed by Krashen (1985) and VanPatten (2004). Extensive reading leads to better writing abilities in L1 and L2 (Day & Bamford, 1998; Hyland, 2019; Lee, 2001, 2005; Lee & Krashen, 2002; Mason, 2004; Mermelstein, 2015). For instance, in their review of several L1 research, Stotsky (1983) and Krashen, Terrell, Ehrman and Herzog (1984) noted that reading seems to have a beneficial impact on individuals' writing abilities, suggesting that students who read a lot before college go on to write better in college. In L2 research, Day and Bamford reported that writing was also affected by extensive reading (Linuwih, 2021). In another ER study, Sakurai (2017) reported that among 157 non-English major Japanese college students, some read extensively while others had no prior experience with ER. Results showed that participants' lexical and

grammatical skills in writing improved significantly after reading more than 108,000 words.

In a recent study of Linuwih (2021), 34 university students were placed in a traditional English class, receiving grammar instruction and writing practices. For the experimental group, 34 students in an ER class participated in an ER program that included writing tasks related to the reading. Results showed that students in the ER group made statistically significant progress on their posttest, while those in the traditional class only showed modest improvement.

While some students have reported improvement in their writing scores because of reading books in ESL (English-as-a-Second-Language) or EFL contexts, negative outcomes for students have been found in both short- and long-term reading programs in some studies. For instance, Lee and Krashen (1996) identified a somewhat favorable connection between the assessments of 318 Taiwanese students' writing proficiency and free voluntary reading. Similarly, according to Lai (1993), four out of eight groups of 345 learners who took part in an ER program for a whole year improved their vocabulary, reading speed, and listening. Nonetheless, they did not surpass the control group in writing skills.

In another study, Kirin (2010) conducted a study on Thai EFL students' writing performance after their participation in a 15-week extensive reading program. The participants were divided into two groups according to their reading exposure, with one group categorized as "high" and the other as "low." The participants' essay writing abilities were evaluated every five weeks throughout the program, which involved reading simplified books. The study found that despite the additional reading, the students' writing abilities did not improve. The researcher suggested that factors such as low motivation and difficulties in reading simplified books may have contributed to the lack of improvement.

Previous studies have reported both positive and negative relationships between extensive reading and writing, based on the amount of reading and time spent learning the target language. However, contradictory findings drawn from some empirical evidence about reading and writing seem to rule out a systematic relationship between the two variables. This phenomenon needs further verification through this current study, which aims to scrutinize the correlation between reading and writing in a context where L2 input

was insufficient.

### **2.3 Meta-analysis of ER and writing fluency and accuracy**

Numerous studies have explored the effect of ER on writing. Among these studies, Mermelstein (2015) undertook a one-year study to examine the effects of an upgraded version of extensive reading (ER) on learners' writing, evaluating content, organization, vocabulary, language use, mechanics, and fluency. Fluency was measured by counting the total number of words produced by each participant, as used in the study of Lee and Hsu (2009). The results showed significant improvements in content, organization, vocabulary, language use, mechanics, and fluency. Notably, the most substantial improvement was observed in fluency, with an effect size of 0.97.

In another study, Poorstoti and Asl (2016) examined the influence of extensive reading on the writing competence of EFL learners. The research included 30 advanced female EFL learners as participants. For the pretest, they were given the task of writing a paragraph on a topic from their course book. For the posttest, they were instructed to compose a paragraph on a similar topic. The writing performance was evaluated using the scale developed by Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Harfield and Hughey (1981), which focused on content, organization, vocabulary, language use, and mechanics. Additionally, the fluency of the writing was assessed by calculating the number of words per t-unit. The research findings demonstrated that extensive reading had a positive impact on the learners' writing fluency.

In addition, numerous meta-analyses of extensive reading and writing have been undertaken. For instance, in the meta-analysis by Nakanishi (2014), the researcher extracted thirty-four studies from 156 research. The findings revealed that extensive reading had a medium effect on reading comprehension ( $d = 0.63$ ), a large effect on reading rates ( $d = 0.98$ ), and a small effect on vocabulary ( $d = 0.18$ ). In another meta-analysis, Lee (2016) analyzed 47 ER studies between 1990 and 2015 and found that ER had small to medium effects ( $d = 0.40$ ) on vocabulary, reading comprehension, and spelling, but only small effects ( $d = 0.23$ ) on writing. Kim (2012) also conducted a comprehensive meta-analysis on extensive reading, which covered both the cognitive domain (e.g., vocabulary, listening, reading speed, reading, and writing) and the affective domain (e.g., interest, attitude,

motivation, and anxiety). The meta-analysis was based on twenty-one papers selected from research databases on extensive reading. The findings showed that extensive reading was beneficial in enhancing various cognitive skills, such as vocabulary ( $d = 0.73$ ), reading speed ( $d = 0.80$ ), reading comprehension ( $d = 1.06$ ), and listening ( $d = 1.94$ ). In contrast to Lee, Kim found a large effect size for writing ( $d = 1.04$ ). Similarly, Graham and his colleagues conducted a meta-analysis by reviewing studies that employed true or quasi-experimental designs and were written in English. They aimed to examine the impact of reading interventions on writing in students from preschool to Grade 12 (Graham et al., 2018). The results indicated that students' increased interaction with text through reading produced a statistically significant positive impact on overall writing ( $d = 0.35$ ) and specific measures of writing quality ( $d = 0.44$ ) or spelling ( $d = 0.28$ ).

Despite the findings of the relation between ER and writing, writing fluency is a term that was defined and assessed differently in previous studies. Some scholars adopted a qualitative process-based approach, which was more suitable for studying smaller samples, while others employed a quantitative product-based approach to study fluency. For example, Polio (2012) measured writing fluency by calculating the average clause length by dividing the total word number by the number of clauses in an entry. Writing accuracy, on the other hand, was evaluated by counting error-free T-units per T-unit (EFT/T). Similarly, Storch (2009) utilized clause length and T-units to measure writing fluency for ESL university students' writing studying in Australia.

On the other hand, some studies have shown that composing processes and linguistic structures correlated with writing performance. For example, Sasaki (2000), using simulated recall protocol, reported that expert and novice writers, with small sample size, differed in terms of pre-writing planning time, frequency of pause during writing and strategy use and that L2 proficiency explained part of differences in writing. Reynolds (2005) identified variations of linguistic patterns existing in writing between regular L1 language arts 5<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> student writers from U.S.A. and ESL students. The study found that the former group had a stronger grasp of linguistic structures used for rhetorical or social purposes, in contrast to the latter group, which demonstrated less proficiency.

The present study adopted Polio's quantitative methods (1997, 2012) to measure



writing fluency and accuracy. The researcher recruited four classes of the participants, ensuring a large sample size with comparable L2 proficiency, reading/writing skills, and engineering backgrounds. All participants took similar language skill classes from the same instructor. For these reasons, they were a desirable sample for the present study so that the interference of L2 proficiency, major, language abilities on writing could be controlled and minimized. This was achieved together with the teachers' provision of guidelines for journal writing set for specific rhetorical purposes, which was described in the methodology.

## **2.4 Teacher feedback in L2 writing**

Teacher feedback in L2 writing has been the subject of controversy. Some studies have shown that receiving feedback from teachers is not more helpful for improving writing accuracy in L2 than receiving no feedback (Krashen, 1982; Polio, Fleck, & Leder, 1998; Truscott & Hsu, 2008; Xudong, Cheng, Varaprasad, & Leng, 2010). For instance, in Kepner's study (1991), Spanish FL (Foreign Language) learners were divided into a control group without correction and an explicit corrective group. There was no noticeable difference in errors after 12 weeks of training. Polio et al. (1998) investigated whether additional editing guidance reduces sentence errors in revised drafts. They found that the experimental group, which received extra rewriting guidance and feedback, did not outperform the control group in linguistic accuracy after the revisions of 64 ESL students were analyzed at the end of the program.

In another study, Truscott and Hsu (2008) reported that giving students feedback on their errors through underlining during the revision process resulted in a significant enhancement in their writing quality when compared to a group that did not receive such feedback. However, a subsequent narrative writing task a week later revealed no difference in the error rate between the two groups, suggesting that the reduction of errors during revision is not a reliable indicator of long-term learning. Truscott and Hsu stated that the improvements made during revision may not imply that correction effectively improves writing skills. Similarly, Xudong et al. (2010) examined the effects of an English course on Singaporean graduate students' academic writing skills, and found little improvement in

grammar accuracy.

However, some recent studies (Aida & Widiyati, 2020; Ellis, Sheen, Murakami, & Takashima, 2008; Evans, Hartshorn, McCollum, & Wolfersberger, 2010; Sheen, 2007) have shown that ER is effective for writing and that written Corrective Feedback (CF) can lead to acquisition. For instance, in the study of Robb, Ross and Shortreed (1986), four treatment groups of Japanese undergraduate EFL students showed improved writing accuracy after receiving feedback in various forms, such as direct correction, error type coding, and highlighting to indicate error locations in the text. Each group improved fluency and syntactic complexity.

Among the few ER studies focusing on reading, writing, and feedback, Tsang (1996) investigated 144 students' writing over twenty-four weeks. The extensive reading group read eight books and completed eight book reviews, while a writing group completed eight essay-writing tasks and received comments on the essays. Students in the control group continued with their regular English program. The participants' essays were graded based on the rubrics for vocabulary, organization, content, mechanics, and language use. The results demonstrated that the extensive reading group improved significantly in language use and content. Similarly, Evans et al. (2010) reported that Written Corrective Feedback (WCF) improved linguistic accuracy in ESL students' paragraph writing over a 13-week semester. However, their study was criticized for the absence of a control group that did not receive any correction feedback. More studies using experimental and control group designs have also discovered that WCF can enhance L2 learners' writing accuracy (Suzuki, Nassaji, & Sato, 2019; Van Beuningen, De Jong, & Kuiken, 2012).

## **2.5 The role of using L1 or L2 in journal writing task**

In terms of the role of using target language or learners' native language in writing tasks within a study, the findings have been mixed (Lo, 2016; Mason & Krashen, 1997; Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2009).

For instance, Van Weijen et al. (2009) examined the extent to which writers incorporated their native language (L1) during second language (L2) writing. They engaged 20 students in writing four essays in both L1 and L2, concurrently verbalizing their

thoughts. The analysis focused on the students' engagement in various conceptual activities such as idea generation, planning, and making metacomments, and examined the relationship with their writing proficiency, proficiency in L2, and the overall quality of their L2 writing. The study revealed that using L1 during L2 writing negatively impacted the quality of L2 writing, while using L2 exhibited a favorable impact on the quality of L2 writing for certain conceptual activities but was negative for others.

Shin, Dixon and Choi (2020), drawing on a review of studies from 2011 through 2018, presented a comprehensive review on the use of L1 in EFL contexts, concentrating on the efficiency of L1 use in developing L2 abilities. The results indicate that using L1 as a resource into the curriculum is effective. In another study, Lo (2016) examined 26 EFL Chinese undergraduate students' performance in two writing tasks: L1-L2 translation versus L2 writing. The students were divided into two groups, with the L1-L2 translation group showing significantly better lexical and grammatical usage than the group writing directly in L2.

Mason and Krashen (1997) conducted three studies and demonstrated the superiority of extensive reading over traditional methods in enhancing reading comprehension, writing, and reading speed.

Among the three experiments, specifically in Experiment 3, the researchers aimed to explore whether writing in the first language or second language had different effects on students' reading and writing progress. The English response group wrote their responses in English, while the Japanese response group wrote their summaries in their native language, Japanese. The results showed that participants who composed summaries in their first language, Japanese, attained superior improvements in both writing and reading speed. The findings did not strongly support the output hypothesis.

Mason (2004) explored the role of extensive reading on writing summaries and summary revision to determine if including writing in an extensive reading program can improve learners' grammatical accuracy. The study involved three groups: one composed summaries in English, another in Japanese, and the third wrote summaries in English, received feedback, and revised the summaries. Although the study's approaches did not benefit the participants as expected, combining extensive reading with writing summaries

in Japanese proved to be the most effective among the groups.

## **2.6 Gaps in literature**

A review of related literature has shown some methodological limitations, such as the absence of a control group in research designs (Robb et al., 1986). In addition, most previous studies assessing L2 learners' written performance used holistic ratings instead of using linguistic complexity measures (e.g., accuracy or fluency). The use of a single method like holistic measures, which are based on the subjective judgments of raters, does not provide a holistic picture of the effects of interventions. Polio (2012) suggests that utilizing one measure can be misleading and fails to capture the multidimensionality of L2 writing performance.

Based on the reading-writing hypothesis, there is a dearth of research examining the effect of extensive reading integrated with different modes of writing tasks on L2 students' word fluency and accuracy concurrently. To address these limitations, this study, using a quasi-experimental research design, examined the effects of extensive reading integrated with different modes of journal writing tasks, including journal writing in L1, in L2 and in L2 plus teacher corrective feedback (Khezlrou, 2020; Qi & Lapkin, 2001; Swain & Lapkin, 2002), a less-researched aspect of reading-writing instruction, on university students' writing fluency and accuracy, in comparison with the regular English reading class without any intervention.

## **2.7 Research purposes and research questions**

The purposes of this study are twofold: first, to examine the impact of extensive reading with journal writing in L1, extensive writing with journal writing in L2 and extensive writing with journal writing in L2 plus teacher corrective feedback on the writing fluency and accuracy of Taiwanese EFL university students; second, to ascertain the comparative effectiveness of the three interventional programs. The research questions that guided the study are as follows:

1. Will intervention programs-extensive reading with journal writing in L1, extensive writing with journal writing in L2 and extensive writing with journal writing in L2

plus teacher corrective feedback-facilitate university EFL students' writing fluency and accuracy?

2. Which intervention program will lead to a superior effect on writing fluency, as measured by the number of words per a clause length (word/clause), and on writing accuracy, as measured by error-free T-units per T-unit (EFT/T)?

### **3. The study**

#### **3.1 Research design and procedure**

The study implemented a quasi-experimental design to explore the effects of extensive reading combined with three different modes of journal writing tasks on EFL college students' writing fluency and accuracy. Before the training program, the pretest writing was conducted. After the training program, their writing performance was compared with that of the control group who received regular English instruction without any intervention.

#### **3.2 Participants**

At a university in Taiwan, one hundred and eleven engineering majors consented to participate in this study and were taught by the same English teacher. The participants were assigned to three experimental groups, i.e., the extensive reading plus Chinese journal writing group (the Chinese group,  $n = 27$ ), the extensive reading plus English journal writing group (the English group,  $n = 28$ ), and the extensive reading plus English journal writing and teacher corrective feedback group (the Feedback group,  $n = 28$ ), and the control group ( $n = 28$ ) for a 15-week reading-writing program.

A background questionnaire and a TOEIC (Test of English for International Communication) reading and listening test were administered at the beginning of the study to all participants, none of whom had lived abroad for more than two weeks prior to the teaching intervention. Their average TOEIC reading and listening scores ranged from 480 to 510. They were recruited because of several reasons.

First of all, based on this university language policy, freshmen were required to take an English placement test, and were then placed into different levels of classes ranging from

Level A (high level), Level B (low intermediate level), or Level C (low level) based on their scores of the test. These students were placed in level B classes because their TOEIC English proficiency scores were around the low intermediate level.

Secondly, all participants were engineering students with similar prior experiences and background knowledge. They were taught by the same instructor and used the same textbook in their regular Freshman English classes. The classes included listening and speaking practices, and introduced basic sentence structures such as simple sentences and compound sentence, along with writing exercises that involved describing cities, people, typical days, or places.

Based on these concerns, being selective in participant recruitment can minimize the influence of external factors, such as participants' English proficiency, instructor, English teaching content and teaching materials, on the outcome of the teaching intervention. These can help to ensure that any progress noticed in the participants' abilities are more likely attributable to the training itself, rather than to these other factors.

The Chinese group engaged in extensive reading and wrote weekly Chinese journals; while the English group engaged in extensive reading and wrote weekly English journals. The feedback group also engaged in extensive reading and wrote weekly English journals but, in addition, received teacher's direct corrective feedback. The control group attended standard English classes. Before the intervention, participants took an English proficiency pretest (TOEIC reading and listening) and a writing pretest, administered by the researcher during the first week of the new semester. All four groups demonstrated equivalent initial TOEIC English proficiency levels and writing ability before the intervention. They all took the writing posttest after the intervention.

### **3.3 Training program, reading materials and writing task for the experimental groups**

The training program lasted for 15 weeks, starting from March 2016 and ending in June 2016. The e-book based Extensive Reading Program (ERP) was introduced in the second week of March 2016, and was implemented for the three experimental groups. They read and wrote journals outside of class during the 15-week e-book ERP.

To effectively implement the extensive reading program, the researcher followed suggestions proposed by Bell (1998), Coady (1997), and Day and Bamford (2002). As Day and Bamford noted, "The success of extensive reading depends largely on enticing students to read." Furthermore, Coady emphasizes the importance of selecting extensive reading materials that align with the reader's interests and background knowledge in order to benefit and encourage readers to read large amounts with successful comprehension. The following guidelines were used to guide students on how and what to read to promote extensive reading.

First, to create a reader-friendly e-books reading environment, the researcher included a range of reading materials, such as books, magazines, which were easily accessible to students (Bell, 1998; Coady, 1997; Krashen, 2004), and catered to students' interests and English proficiency levels to enhance motivation and engagement (Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000). Students were advised that harder texts might not benefit them more. They were encouraged to choose easy, proficiency level appropriate materials, such as descriptive or narrative texts.

Second, following the principles recommended by Susser and Robb (1990) and Nation and Waring (2019), the researcher set achievable goals, recommending students to read at least 2 hours a week (Locke & Latham, 2002). Students were also instructed to read for the general understanding of the books at their own pace, and to read as much as possible in their free time.

Third, the researcher asked students to keep a reading journal documenting the number of pages read, the titles of books completed, and the time spent reading and checked their records periodically. If the minimum requirement was not met, students were asked to increase their reading hours so that the amount of time spent on extensive reading would be sufficient.

For the extensive reading program's reading materials, the researcher followed the study of Chen, Chen, Chen and Wey (2013), who categorized e-books into three graded libraries—Green Hill, Blue Ocean, and Brown Volcano—from the easiest to the most difficult. These were arranged based on authenticity (Bamford & Day, 1997; Krashen, 1997; Nuttall, 1996) and simplification (Cho & Krashen, 1994), allowing students to choose

books according to their reading level. In addition to oral instructions, the researcher provided students with reminders in print and introduced three online libraries both in English and Chinese for their reference.

To enhance the connection between extensive reading and writing, the researcher designed journal writing tasks that aligned with the content of the extensive reading materials. Coady (1997) suggested that writing short reviews, summaries, or responses to the reading content in journal writing could serve as a check on reading comprehension. Following this recommendation, journal writing and brief summaries of the reading material were used (Grabe & Zhang, 2013; Reid, 1997). The participants had the flexibility to read a variety of texts based on their interest, such as an interesting storybook or a scientific report, suitable for their English proficiency level, and then wrote about their understanding and insights on that topic.

To better control composing time and linguistic structure, the teacher provided journal writing instructions and guidelines set for specific rhetorical purposes of description and narration, in advance. Participants were required to complete their journal reflections within a 2-hour time limit after class, documenting their thoughts and reactions to the texts they read. This self-reflection assisted them in understanding the connection between reading and writing and in improving their skills. Since students wrote journals after extensive reading outside of class, they were asked to monitor and record their writing time. In the regular reading classes, they used textbooks at a similar level that contained mostly simple, and compound sentences, with some complex sentences, and practiced writing skills like description suitable for the classes taught by the same instructor.

Following the general guidelines in practice by Susser and Robb (1990) as well as Nation and Waring (2019), the journal entries comprised three parts. The first part included information about the book title, author, reading period, the time devoted to reading the books, and the number of pages read weekly (Bell, 2001).

In the second part of their journal entries, participants were first required to list 15 new words they learned while reading, and then write a sentence using those words (Stubbs, 2001; Walters, 2004). For instance, they might learn the word “bark” and write “The dog barked as it ran through the park.” In addition, they were to describe the book’s



content—including characters, places, actions—and relate the book contents to recent or historical events and their personal experiences, as suggested by Lyutaya (2011).

For example, “Hans Christian Andersen wrote a short story entitled ‘The Little Match Girl On New Year’s Eve,’ a little girl who is very poor sells matches on the street. She is unable to sell any matches despite the cold and her hunger, and the next morning she freezes to death. The girl’s pain is made worse by the cold and snow because the story takes place on New Year’s Eve in a tiny village. The little match girl, who is described as being impoverished and wearing rags, is the story’s major character. She is also depicted as having a vivid imagination and being extremely lonely. She is described throughout the narrative lighting matches to stay warm and get away.”

“The story’s main character is the Little Match Girl and the only other interactions are with the people who pass her by on the street and ignore her pain. The story discusses the importance of being kind and caring for people who are in need. In the modern world, where problems like homelessness, poverty, and inequality are major social problems. The story is similar to the present refugee situations. People are forced to escape their countries because of conflict, war, and unstable economic conditions. Many of these people, especially the children, live in very bad circumstances. The Little Match Girl let us know the importance of compassion and the need to help those who are less fortunate.”

In the third part of the journal, students were asked to look for memorable or fascinating sections that they wanted to share. The quotations, their rationale for choosing them, and their comments on the passage should be included in the entry (Kletzien & Hushion, 1992; Lyutaya, 2011).

In this study, the three experimental groups each wrote 15 journal entries with a variation of tasks (i.e., English journal writing; Chinese journal writing; English journal writing with teacher corrective feedback). The instructor’s input on the journal entries addressed errors in articles, subject-verb agreement, run-on sentences, sentence fragments, verb tenses, punctuation, vocabulary errors, prepositions, and other areas. Feedback on students’ content, organization, grammar, spelling, and other suggestions was provided at the end of each entry if needed.

### **3.4 Instruments**

The instruments included the participants' background information, TOEIC reading and listening test, a writing pretest, and a writing posttest.

#### **3.4.1 The participants' demographic information**

Most participants were male college freshmen, with an average age ranging from 18 to 20 years old. They have been learning English for approximately 9 to 10 years. They did not have any experience of living in English-speaking countries. The average score of their TOEIC listening and reading tests was about 480.

#### **3.4.2 English proficiency test and writing pre- and post-tests**

A TOEIC test and a writing pretest were administered as the pretest before the implementation of the program, and a writing posttest was conducted after the training program. The writing prompt for both the pre- and post-test was "An unforgettable experience," which remained consistent. Students wrote a composition of over one hundred words in class before and after the intervention.

The chosen topic was descriptive writing because it would allow for the assessment of learners' descriptive writing skills. Descriptive writing is an appropriate and easy type of writing for EFL non-English major freshman students whose TOEIC scores are around 480, low-intermediate level. It focuses on describing people, places, things, or events without requiring advanced grammatical and vocabulary knowledge. The topic allows the researcher to evaluate students' ability to use descriptive language, imagination, and attention to details to create a mental picture for the reader. Starting with descriptive writing can help students build their confidence and become more comfortable with using English to express themselves.

Secondly, after each week's reading, three experimental groups were required to write a journal entry. They were informed to describe the setting, characters and feelings from their reading experiences, following the journal writing guidelines. Therefore, choosing topics of descriptive writing linked their reading to writing. It also helped students practice conveying emotions and sensory details effectively.

The approach of starting with simpler forms of writing such as descriptive writing and

gradually progressing to more complex forms, allows students to develop their writing skills in a gradual and manageable way. Expository and persuasive writings, which demand a higher command of grammar and vocabulary, as well as the ability to present information clearly and use evidence to support arguments, are worthy of future investigation for more advanced EFL learners.

To ensure the objectivity of the writing assessment, the compositions were graded by two English native speakers, one majoring in linguistics and the other in psychology, respectively. They had at least eight years of experience in English teaching at a university level. Pearson product-moment correlation coefficients were employed to calculate the inter-rater reliability for students' writing fluency and accuracy. The inter-rater reliability scores for the pretest and posttest were .87 and .88, respectively.

### **3.5 Scoring rubrics to evaluate writing fluency and accuracy**

Based on Polio (1997), writing fluency was measured by the total number of words divided by the number of clauses in a student's writing (words/clause). A clause is defined as a group of words containing a subject and a finite verb. Imperative sentences with a covert subject are considered clauses, whereas clauses which contained only an auxiliary verb are not considered separate clauses.

In order to measure the participants' writing fluency, the researcher calculated the total word count in a clause length in both pre- and post-tests. To measure the average clause length, the researcher divided the total word count by the number of clauses in an entry.

For example, "John left and drove away." was counted as one clause containing five words; "She wanted John to leave the library." was counted as one clause containing seven words. "Helen likes to ski and Linda does too." was counted as only one clause with eight words, even though the auxiliary verb "does" is not finite; "When he came home, he was exhausted." was counted as two clauses, which contained four and three words, respectively. If a journal entry comprised 20 clauses and 200 words in total, the average clause length would be calculated as 10 words per clause (200 words divided by 20 clauses).

Writing accuracy was evaluated by counting the number of error-free T-units per total T-unit (EFT/T) following Polio's method (1997). A T-unit is defined as one independent

clause along with all dependent clauses. In other words, one main clause with its subordinate or embedded clause was a T-unit (as cited in Storch, 2009). To measure students' writing accuracy using the method of Polio (1997, 2012), the researcher first identified all the T-units in a written text. Then, the researcher counted the number of T-units that are error-free (EFT) and divided that number by the total number of T-units (T). For example, a complex sentence like "I know that you went to the park." had one T-unit; a run-on sentence like "My college was in Los Angeles, it was the best college there." contained two T-units; a sentence missing a copula like "I standing in the lobby." was counted as one T-unit. A standing-alone subordinate clause like "that I don't know." was attached to the preceding or following main clause and altogether was counted as one T-unit; A coordinated clause like "We went to our school and started the class at 9." was counted as one T-unit; a clause with quotation like John said, "Mary is my best friend." was counted as two T-units; a clause with a tag question like "You like it, don't you?" was counted as one T-unit. So, if a student's writing consists of 20 T-units, with 15 being error-free, the EFT/T ratio would be  $15/20 = 0.75$ .

A similar scoring procedure was applied to the pretest and posttest writing. Frequency counts for writing fluency and accuracy were calculated for each group by two teachers in both pre- and post-tests to facilitate analysis of the intervention's effects.

### **3.6 Data analysis**

The writing scores were analyzed using SPSS software. "Group" was treated as between-subjects factor and "test time" (pretest vs. posttest) as a within-subjects factor, with writing fluency and accuracy as the dependent variables. An alpha level of .05 was set for the analysis using repeated measures ANOVA (Howell, 2009). Since a significant interaction effect, with sphericity confirmed via Mauchly test ( $p > .05$ ), overrode the main effect, the resulting interaction effect was further analyzed by one-way ANOVA and post hoc comparisons to identify specific causes of the observed variations within and between groups.

Prior to one-way ANOVA, homogeneity of variance was assessed (Chang, 2008; Howell, 2009; Lin, 1992) with Levene's test for posttest writing fluency and accuracy

among the four groups. Based on Levene's test ( $p < .05$ ), the assumption of equal variances was violated. Consequently, a Welch ANOVA, suitable for unequal variances, followed by Dunnett T3 post hoc test, appropriate for subgroups with fewer than 50 participants (Chiu, 2010; Howitt & Cramer, 2007), was conducted for pair-wise posttest comparisons. Additionally, Paired Samples  $t$ -tests were applied to examine the progress from the pretest to the posttest by applying Bonferroni adjustment technique to avoid Type I errors (Howell, 2009). The four groups showed comparable levels of English proficiency and writing abilities prior to the intervention. Similar statistical analyses were employed to analyze writing fluency and accuracy.

## 4. Results

### 4.1 Writing fluency

Table 1 describes descriptive statistics for the groups' means of word/clause in pretest and posttest writing fluency.

**Table 1. Descriptive Statistics of Pretest and Posttest Word Fluency in Each Group.**

Group	<i>N</i>	Test time	<i>M</i>	<i>SD</i>
Control	28	Pretest	8.47	1.57
		Posttest	8.52	2.05
Chinese	27	Pretest	8.39	1.06
		Posttest	8.64	1.72
English	28	Pretest	8.47	1.17
		Posttest	10.39	1.53
Feedback	28	Pretest	9.26	2.14
		Posttest	12.45	3.55

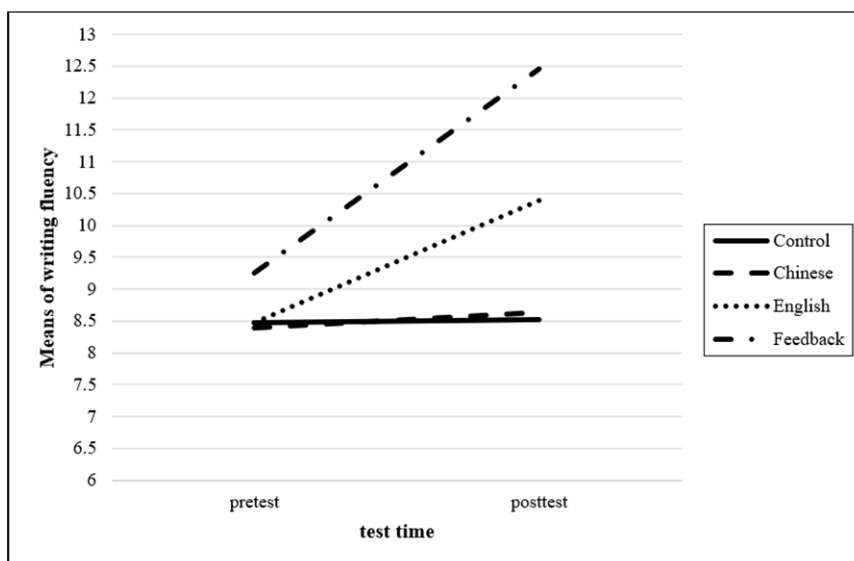
The data were first analyzed by two-way ANOVA with repeated measures. As presented in Table 2, the results showed that the main effect of group ( $F(3, 78) = 12.34$ ,  $d = .32$ ), the main effect of test time ( $F(3, 26) = 77.88$ ,  $d = .75$ ), as well as the interaction

effect of group x test time ( $F(3, 78) = 9.86, d = .38$ ) all reached significance ( $p < .001$ ).

**Table 2. Result of Two-Way ANOVA with Repeated Measure in Writing Fluency**

Source of variance	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
<b>Main effect</b>				
Group	3	200.4	91.67	12.34***
Test time	1	99.09	99.09	77.88***
<b>Interaction effect</b>				
Group × Test time	3	89.53	29.85	9.86***

Note. \*\*\*  $p < .001$



**Figure 1. Interaction Curve Pattern of Writing Fluency**

In view of the prominent interaction effect observed between Group and Test time, the researcher first compared pretest scores among the four groups using one-way ANOVA and

Levene's test, which confirmed equality of variances in the pretest ( $p > .05$ ). The result of one-way ANOVA showed no significant difference in pretest writing fluency among the four groups ( $p > .05$ ), suggesting a comparable level of writing fluency before the intervention.

To examine progress from the pretest to the posttest, Paired Samples  $t$ -tests were conducted with the alpha level adjusted at .0125 (i.e., .05 divided by 4 contrasts) to avoid Type I errors, using Bonferroni adjustment technique (Howell, 2009; Howitt & Cramer, 2007). As shown in Table 3, the results suggested that only the Feedback and English groups made significant progress in posttest writing fluency from the pretest ( $p < .0125$ ), while the Control and Chinese groups did not show such progress ( $p > .0125$ ). This suggested that extensive reading combined with English journal writing, with or without teacher corrective feedback, significantly enhanced participants' posttest writing fluency.

**Table 3. Difference between Pretest and Posttest in Writing Fluency in Each Group**

Group	<i>N</i>	Test time	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	effect size
Control	28	pretest	8.47	1.57	.07	.01
		posttest	8.52	2.05		
Chinese	27	pretest	8.39	1.06	.74	.14
		posttest	8.64	1.72		
English	28	pretest	8.47	1.17	7.73***	1.46
		posttest	10.39	1.53		
Feedback	28	pretest	9.26	2.14	7.09***	1.34
		posttest	12.45	3.55		

Note. \*\*\*  $p < .00025$

To examine the difference in posttest writing fluency among the four groups, the researcher conducted a one-way ANOVA. Levene's test for equality of variances showed significant differences ( $F = 5.86$ ,  $df1 = 3$ ,  $df2 = 108$ ,  $p = .001 < .01$ ), suggesting unequal variances. Consequently, a Welch ANOVA was performed due to this inequality ( $F = 17.23$ ,

$df1 = 3$ ,  $df2 = 59.09$ ,  $p = .000 < .001$ ) followed by Dunnett T3 for pairwise comparisons (Chiu, 2006; Dunnett, 1980; Howell, 2009). The results, summarized in Table 4, revealed that the Feedback and English groups outperformed the Chinese and Control groups in writing fluency posttest. These findings suggest that the integration of extensive reading and English journal writing, with or without teacher correction feedback, resulted in a significantly superior effect on posttest writing fluency when compared to the regular classes and extensive reading with Chinese journal writing.

**Table 4. Summary of Posttest Writing Fluency among the Four Groups**

Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Levene <i>F</i>	Welch <i>F</i>	Post Hoc
Control	28	8.52	2.05	5.86***	17.23***	Feedback > Control***
Chinese	27	8.64	1.72			> Chinese***
English	28	10.39	1.53			English > Control***
Feedback	28	12.45	3.55			> Chinese***

Note. \*\*\*  $p < .001$

## 4.2 Writing accuracy

Table 5 presents the descriptive statistics of the mean scores of each group in the writing pretest. A two-way ANOVA with repeated measures was conducted to examine the four groups' performance in the posttest from the pretest writing accuracy, with "group" as between-subjects factor and "test time" as within-subjects factor. Writing accuracy was measured by the ratio of error-free T-units to total T-unit (EFT/T).



**Table 5. Descriptive Statistics of Pretest and Posttest Writing Accuracy**

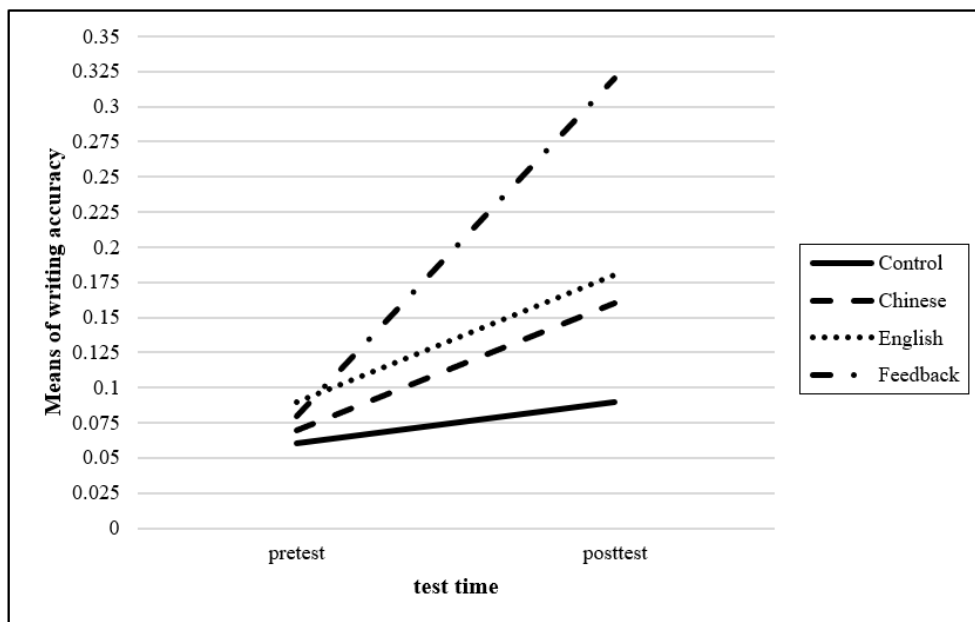
Group	<i>N</i>	Test time	<i>M</i>	<i>SD</i>
Control	28	Pretest	.06	.08
		Posttest	.09	.1
Chinese	27	Pretest	.07	.07
		Posttest	.16	.15
English	28	Pretest	.09	.1
		Posttest	.18	.16
Feedback	28	Pretest	.08	.08
		Posttest	.32	.21

The results, as presented in Table 6, showed significant effects: the main effect of group ( $F(3, 78) = 20.05, d = .435$ ) and the main effect of test time ( $F(1, 26) = 21.21, d = .993$ ) as well as the interaction effect of group x test time ( $F(3, 78) = 19.86, d = .433$ ) were all found to be significant.

**Table 6. Result of Two-Way ANOVA with Repeated Measure in Writing Accuracy**

Source of variance	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
<b>Main effect</b>				
Group	3	0.43	0.20	20.05***
Test time	1	0.66	0.66	21.21***
<b>Interaction effect</b>				
Group × test time	3	0.32	0.11	19.86***

Note. \*\*\*  $p < .001$



**Figure 2. Interaction Curve Pattern of Writing Accuracy**

Since interaction effect of group  $\times$  test time was significant, for the pretest writing accuracy, the researcher conducted one-way ANOVA after Levene's test, which showed insignificance ( $p > .05$ ). The results of one-way ANOVA for the pretest showed that the difference in pretest writing accuracy was insignificant among the four groups ( $p > .05$ ), ensuring a similar level of writing accuracy before the intervention.

To examine the progress from the pretest to the posttest in each group after the intervention, the researcher further conducted Paired Samples  $t$ -test using Bonferroni Adjustment technique (with  $p$  value reset to .0125 by dividing .05 with the number of contrast, i.e., 4) to avoid Type I error (Howell, 2009). The results, as shown in Table 7, revealed that the three intervention groups, i.e., the Feedback group and the English group and the Chinese group, made significant progress in posttest writing accuracy compared to the pretest ( $p < .0125$ ), whereas the Control group did not ( $p > .0125$ ). This indicated that

the three interventional programs were effective in enhancing writing accuracy among Taiwanese EFL college students.

**Table 7. Difference between Pretest and Posttest in Writing Accuracy**

Group	N	Test time	M	SD	t	effect size
Control	28	pretest	.06	.08	1.86	.35
		posttest	.09	.1		
Chinese	27	pretest	.07	.07	2.98**	.57
		posttest	.16	.15		
English	28	pretest	.09	.1	2.69*	.51
		posttest	.18	.16		
Feedback	28	pretest	.08	.08	6.83***	1.29
		posttest	.32	.21		

Note. \*  $p < .0125$ ; \*\*  $p < .0025$ ; \*\*\*  $p < .00025$

The result of Levene's test for writing accuracy posttest was significant ( $F = 2.8$ ,  $df1 = 3$ ,  $df2 = 108$ ,  $p = .043 < .05$ ), suggesting unequal variances among the four groups. Consequently, the researcher performed a one-way ANOVA via Welch ( $F = 9.48$ ,  $df1 = 3$ ,  $df2 = 58.73$ ,  $p = .000 < .001$ ), followed by Dunnett T3 for pair-wise comparisons to determine the sources of differences in the posttest (Chiu, 2006; Dunnett, 1980; Howell, 2009). Table 8 summarizes the results of posttest writing accuracy among the four groups. Post hoc pair-wise comparisons suggested that the Feedback group outperformed the Control, Chinese, and English groups in posttest writing accuracy, as assessed by the ratio of error-free T-units to total T-unit (EFT/T) after the intervention. These results indicate that integrating extensive reading with English journal writing and corrective feedback was more effective for improving writing accuracy than either regular classes or extensive reading with English or Chinese journal writing without feedback.

Table 8. Summary of Posttest Writing Accuracy among the Four Groups

Group	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Levene <i>F</i>	Welch <i>F</i>	Post Hoc
Control	28	.09	.1	2.8*	9.48***	Feedback > Control***
Chinese	27	.16	.15			> Chinese***
English	28	.18	.16			> English*
Feedback	28	.32	.21			

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

## 5. Discussion

### 5.1 Research Question 1

The findings demonstrated that both interventions—extensive reading combined with L2 English journal writing with and without teacher correction feedback—significantly enhanced writing fluency from pretest to posttest. The results echoed prior studies suggesting that extensive reading (Day & Bamford, 1998, 2002; Gass, 2017; Iswandari & Paradita, 2019; Lee & Krashen, 2002; Mason, 2004; Sakurai, 2017) and practice in English journal writing (Chang, 1996; Pham, Tran, & Nguyen, 2022; Yeh, 2006) are effective means to improve writing. The result, however, was partially different from Mason's (2003) finding, which reported that summary writing in both L1 Japanese and L2 English following extensive reading was effective. The results of the present study highlight evidence of the combined effect of extensive reading and L2 English journal writing on Taiwanese EFL university students' writing fluency.

Regarding writing accuracy, the study revealed that all three interventional programs significantly improved writing accuracy from the pretest to the posttest. This suggests that in EFL context with limited L2 input, incorporating extensive reading with journal writing in either L1 or L2 can positively influence writing accuracy. The possible underlying reasons for the findings are explored as follows.

First, extensive reading provided students with scaffolded materials to practice writing. The input from extensive reading (ER) serves as the basis on which learners could transfer to writing. Regular engagement with English materials outside of class partly enriched students' writing by using more words gleaned from reading, leading to increased word usage, and consequently improved writing fluency. Interestingly, ER's self-initiated and appealing qualities enabled the students to become more involved in their reading by inspiring them to explore the text from their own unique viewpoints. Additionally, the current study indirectly supported Hedgcock and Ferris's (2018) assertion that "extensive reading naturally exposes readers to naturally occurring phrasal and clausal patterns, repeated and alternate uses of lexical items and their spellings, and a range of other graphological features such as paragraphing, punctuation, and capitalization conventions", which in turn facilitates writing accuracy improvement.

Output triggers cognitive processes and leads to L2 acquisition (Leow & Suh, 2021; Swain, 2005). Producing output in L2 English journal writing after extensive reading provides learners with opportunities for hypothesis testing. They engaged in testing hypotheses by using linguistic expressions they had learned from reading in their output production and by identifying incorrect linguistic expressions from the teacher's feedback (Izumi & Bigelow, 2000; Leow & Suh, 2021; Swain, 2005).

Learners may become conscious of what they write and test linguistic hypotheses, which directs their focus to the language's syntactic features (Swain, 2005). As stated by Sholah (2019) and Zamel (1992), journal writing can enhance writing development and encourage an engaging reading experience. One of the key contributing elements to the feedback group's improved writing fluency was the students' increased ability to think deeply and produce more detail as a result of journal writing. This validates the claims of Nückles, Roelle, Glogger-Frey, Waldeyer and Renkl (2020) and Grabe and Kaplan (2014) that keeping a journal in the target language can help with idea generation and interesting source exploration.

Silva and Matsuda (2002) argue that putting certain writing skills into practice is beneficial as post-reading exercise, especially for beginning writers. Taiwanese university students benefited linguistically and cognitively from reading to writing because language

output via written language production was effective in coordinating and validating the language gained from the interaction between reading and writing. The results supported the perspectives offered by Silva and Matsuda (2002), and Olson (2021).

The findings of this study showed that the combination of extensive reading and L2 English journal writing, whether supplemented by teacher correction feedback or not, improved Taiwanese EFL university students' writing fluency. This provided some evidence to support the theoretical proposition that reading and writing require similar mental mechanisms and isomorphic knowledge (Fitzgerald & Shanahan, 2000).

Nevertheless, the transfer effect from reading to writing was only evident when extensive reading was integrated with L2 English journal writing. This indirectly supports the relationship between reading and English journal writing and echoes prior studies that suggest reading may contribute to L2 writing (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Grabe & Zhang, 2013; Shen, 2009). The optimal method for improving Taiwanese EFL university students' writing fluency and maximizing the connection between reading and writing is to regularly include them in the integration of English writing and feedback through extensive reading.

For many years, L2 practice was believed to inherently engage learners in L2 competence-expanding processes as a facilitator of language learning. According to Batstone (1994), the noticed language goes through structuring and restructuring processes before the learner fully incorporates it into their present language hypothesis. Consistent L2 practice facilitates this transformation, leading to improved writing fluency.

The study also highlighted that extensive reading paired with journal writing in L1 effected writing fluency and accuracy differently. There has been debate in prior studies on whether writing in L2 or L1 would benefit L2 learners' writing. Some argued that writing in L2 could be more challenging than in L1, and thus hindered students' willingness to express their ideas freely. In contrast, others argue that journal writing in L1 might reduce students' opportunity to pressure themselves to practice L2 output. The present study demonstrated that while extensive reading with L1 journal writing did not lead to improvements in writing fluency, it did contribute to enhancements in writing accuracy. The finding partially differed from a study by Mason (2003) which reported that the combination of extensive

reading and writing summaries in L1 Japanese was more effective than doing so in English with or without teacher feedback.

Writing performance encompasses different aspects, which might display variations. The findings of the present study showed that extensive reading was positively related to writing improvement in fluency only when combined with subsequent L2 journal writing. However, accuracy improved when journal writing was conducted in either L1 or L2. The positive effect of extensive reading and L2 English journal writing offered partial support for the output hypothesis, highlighting the role of L2 output in writing improvement. The results implied that although practice of journal writing in L1 might hinder students' willingness to freely express ideas at the expense of writing fluency, it helped improve writing accuracy. One possible explanation might be that, in the Interactive-activation model (Conklin & Thul, 2023; Rumelhart & McClelland, 1981), there is bidirectional association among phonological, orthographic and semantic nodes. The semantic activation of the words in L1 journal writing might activate the form of the words gleaned from extensive reading, leading to better writing accuracy.

The researcher found that the explanations for the inconsistent relationship between reading and writing fluency across the groups engaging in journal writing in Chinese and English may not only be attributable to the language, but may also be due to other shared underlying theory-related aspects. The development of the participants' writing proficiency may be influenced by factors other than language production, such as conscious language acquisition utilizing L2 as a medium (Kirin, 2010).

## **5.2 Research Question 2**

The result suggested that for writing fluency, extensive reading coupled with English journal writing, both with or without teacher corrective feedback, yielded a better effect than regular English class, and extensive reading with Chinese journal writing among Taiwanese EFL university students. Extensive reading and L2 English journal writing with or without teacher correction feedback yielded similar positive effect on writing fluency, suggesting a better facilitating route to enhance writing fluency than the other two groups.

For writing accuracy, only extensive reading with L2 English journal writing with

teacher correction feedback yielded a better effect than regular English class and extensive reading with journal writing in either L1 Chinese or L2 English.

Overall, regardless of fluency or accuracy, the integrated teacher correction feedback did provide a robust facilitating element for better writing performance in the extensive reading program. The facilitating effect of the incorporated teacher feedback was incongruent with Mason's study (2004). It was reported that extensive reading plus writing summaries in Japanese, in L2 English, and in L2 English with teacher feedback all benefitted similarly in reading comprehension and writing. In an EFL context, a lack of reading and writing experience is one of the difficulties learners have. The optimal effect of extensive reading with L2 English journal writing and teacher correction feedback echoed the study of Grabe and Zhang (2013). Their findings showed that to help students acquire academic literacy, instructors need to offer chances for learners to engage in reading and writing tasks. Such tasks not only build confidence and fluency but also benefit from consistent feedback on writing.

Further, as students put what they learned from extensive reading into L2 journal writing practice, part of the input could be made more perceptually salient, thus enhancing their awareness. Teachers' feedback also provided learners with opportunities to self-correct, reinforcing learning (Bitchener & Ferris, 2012; Ferris, 2012). Drawing on SLA theories, the effectiveness of corrective feedback has been justified based on the noticing hypothesis (Schmidt, 2012). Because the focus on form framework (CF) allows learners to participate in input analysis and compare their interlanguage to the provided input (Ellis, 2005), researchers have shown the significance of awareness and attention in language acquisition (Mole, 2008; Spada & Lightbown, 2019).

With the aid of declarative knowledge, or the stored recollection of specific pieces of information, corrective feedback allowed students more chances to reevaluate non-target structures received from long-term memory (Bitan & Karni, 2004). In particular, teachers' feedback, including comments on students' content, organization, grammar, spelling, and other suggestions, would help better enhance their awareness of writing subskills in subsequent new text writing.

When learners noticed discrepancies between their writing and the corrective feedback



offered, those who received CF paid closer attention to form when generating new texts (Loewen, 2004). Their fluency increased as a result of noticing and subsequent modified output (Izumi & Bigelow, 2000), demonstrating that CF aids in the mapping of accurate form and meaning (Bitchener & Ferris, 2012), and assisted learners in conveying their thoughts with more words for better writing fluency.

Furthermore, skill-acquisition theory (DeKeyser, 2007, 2020), which can be used to highlight the role of CF, postulates a gradual shift from declarative to procedural knowledge through meaningful practice across numerous trials. Declarative knowledge refers to the stored memory of specific facts of information, while procedural knowledge concerns the know-how exercised to perform a task or an activity (Anderson et al., 2004; Bitan & Karni, 2004). Corrective feedback enabled students to retrieve non-target components from long-term memory and analyze them again using declarative information within their working memory. This practice enables them to identify and correct writing mistakes, leading to more accurate and speedy processing of language use.

Through integrated corrective feedback, the declarative knowledge is made more accessible for the execution of a target language task. According to DeKeyser (2007), after only a few trials and practices, proceduralization, a transition from explicit knowledge to implicit skill execution, can be achieved (Anderson et al., 2004; DeKeyser, 2020). In the context of the feedback group, students had the opportunities to improve their skills by transforming the stored information via the instances of the teachers' CF. They gradually converted stored linguistic knowledge to procedural tacit knowledge in proceduralization, thus enhancing their writing performance compared to those who did not receive feedback.

Neurocognitive and neurolinguistic studies have also documented the beneficial effects of practice on L2 development (Suzuki, 2023; Ullman, 2005). Some scholars have modified the hypothesis to account for CF efficacy. According to the theory, CF is required to prevent the formulation of incorrect knowledge structures (Anderson & Schunn, 2000); as a result, giving students a chance to practice under controlled conditions during communicative interactions is beneficial in fostering their knowledge and for maximizing the practice effect by encouraging their self-correction (Lyster & Izquierdo, 2009; Morgan-Short & Ullman, 2023). Additionally, Silva and Matsuda (2002) assert that

learning some writing skills through practice in a second language is beneficial, particularly for novice writers. These partly helped explain why the Feedback group significantly surpassed the other three groups in writing accuracy.

The example below is a journal entry before revision, provided to illustrate the individual's writing fluency and how it improved through incorporating teacher feedback. The pre-revision sample is provided below:

*"In this article, it mentions to the low salaries of part-time jobs, Students are hired with low salaries when they have their summer vacations. Despite of hiring with low salaries, many students still choose to do it, because they can also collect some extra cash and gain some working experience the hard of gaining money, accumulate some working experience for the job in future and have extra money to buy the things we wanted like cellphone, laptop, and computer. Some people have opposite ideals for this thing, they think that students should prepare for their homework or test in their vacations or they will have a bad grades at school, because working are not students' duty but the study are, so they have opposite ideal for this thing. I think if we can make balance between studies and part-time jobs, working in the vacations will be a good thing not only for students but for the people all over the world." (S17, error uncorrected draft).*

In the prerevision sample, the student expressed his opinions about part-time jobs, but the writing was not well organized and lacked transitions. The teachers' feedback addressed the content, the organization, use of transitions, and clarity of language as follows:

*"To improve the organization, consider dividing the article into clear sections that focus on specific points, make it easier for the reader to follow the flow of the argument. Secondly, there were instances where one point jumped to another without sufficient transition or structure. Please improve the transition by using cohesive devices such as however, furthermore, if, to conclude, etc. in the writing. Additionally, there is room for improvement in the clarity of expression and language usage. For instance, 'the hard of gaining money' is unclear and could be*

*rewritten for better clarity; the sentence 'accumulate some working experience for the job in future' could be clearer by rephrasing it as 'gain work experience that will be useful for future job opportunities.' To improve your writing, use specific, and accurate language that conveys the intended meaning."*

The student revised the draft based on the feedback. The revision was shown as below:

*"In this article, the author discusses the topic of low salaries for part-time jobs that students take up during their summer vacations. Despite the low pay, many students still choose to work during their vacations because it allows them to gain valuable work experience, and earn extra cash for purchasing desired items such as cellphones, laptops, and computers.*

*However, some people believe that students should prepare for their homework, tests, and assignments during their vacations. While it is true that their school performance should not be sacrificed, we think that if students can find a balance between studies and part-time jobs, working during their vacations can be a good experience for them. If students can do so, they can develop important time-management and skills and earn extra money and gain work experiences.*

*To conclude, I think working part-time jobs during summer vacations can be a good thing not only for students but for people all over the world."* (S17, revised draft).

After revising, the student's writing fluency was markedly improved, with ideas expressed more effectively after better identifying the problems in meaning presentation. Initially, some original expressions were simplified that meaning was hampered, or sentences were too long and unclear. In the revision, they rewrote one sentence into several by using cohesive devices and supplementing illustrative information for each argument based on teacher's comments. The progress observed in the feedback group in writing fluency can be attributed to several contributing factors: exposure to reading and writing in the extensive reading program, and teacher constructive feedback. By engaging with a diverse range of texts, practicing writing regularly, and receiving constructive feedback, the

students in the feedback group were able to refine their writing skills over time, resulting in improved writing fluency in the posttest.

Another individual journal writing entry is presented below in both its pre-revision and post-revision forms to illustrate progress in writing accuracy. Teacher's feedback and corrections on errors were also provided to show how it helped improve the individual writing accuracy in the revision.

*"I have seen in this magazine like this the article about autopilot car. Then think this is something that is unlikely to occur so fast. When I saw this article, I was surprised, when you have such an outstanding technical now." (S2, error uncorrected draft)*

The teacher identified errors and provided feedback in the paragraph, including grammatical errors, e.g., a missing article before "autopilot car"; a missing subject and incorrect verb tense, e.g., "Then think" rather than "Then, I thought"; lack of consistency in verb tense, e.g., "when you have such an outstanding technical now" rather than "when you had such an outstanding technical now"; punctuation typos, e.g., a missing period after "autopilot car"; a sentence fragment which did not express complete thought, e.g., "when you have such an outstanding technical now"; mistakes in part of speech, e.g., "technical" rather than "technology"; improper use of vocabulary, e.g., "see this article" instead of "read this article."

The revised entry is as follows:

*"I have seen an article in this magazine about autopilot cars. Then I thought that this was something that was unlikely to happen so fast. When I read this article, I was surprised to see such outstanding technology now available." (S2, error corrected draft)*

After revision, the student demonstrated a notable improvement in writing accuracy. The writing was almost free of grammatical and punctuation mistakes. By practicing writing skills in L2 and receiving feedback on their writing over time, students improved their accuracy in the posttest.

It is also important to note that extensive reading with L2 English journal writing was more effective on writing fluency than when paired with L1 Chinese journal writing. This implied that repeated practice with L2 journal writing tasks played a more facilitating role (DeKeyser, 2007) than with L1 journal writing task for Taiwanese EFL students' writing fluency. One of the reasons might be that after extensive reading, Taiwanese EFL students repeatedly practiced L2 language use to express meaning and thought for communication in their journal writing and before the next journal entry. They became more cognitively active and familiar with linguistic expressions incorporated into active repertoire of mental dictionary, leading to better fluency. Similar to the study of Lai (1993), this enhancement in writing readiness is consistent with other research like Hafiz and Tudor (1990).

In general, the most optimal effectiveness of extensive reading with English journal writing, particularly, when enhanced with teacher corrective feedback, aligns with the cognitive-interactionist perspective in SLA theory. From a cognitive-interactionist perspective (Anderson, 2005; Gass, 1997; Long, 1996; Ortega & DeKeyser, 2007; Robinson, 2001; Swain, 2005), language learning is viewed as the "interaction of both learner-internal (e.g., attention to form) and learner-external factors (e.g., a task design that offers essential L2 input and feedback) (Ortega & DeKeyser, 2007)."

While extensive reading provides students with exposure to L2 input, engaging them in L2 English journal writing task before writing new text offered them opportunities to attend to form and engage in meaningful use of the L2. When students used language in meaning-making acts of communicative, interactive practice of journal writing, the ability to produce more words increased as they further activated and proceeded the L2 learning process (Ortega & DeKeyser, 2007). Based on the interaction hypothesis (Gass, 1997; Long, 1996), interaction with teachers via feedback further helped students better connect L2 form and meaning. In particular, when students write new text by incorporating some of the interactional feedback from the teacher, i.e., often referred to as uptake, learners gain more information about particular parts of the language in their modified output. As Gass has pointed out, attention primes language to be inserted into a developing interlanguage system. In addition to extensive reading, the productive activities provided during communicative, interactional practice in English journal writing, enriched by teacher

feedback, offered optimal opportunities for communicative connection and promotes quicker development of writing fluency and accuracy. Such an interactive and cognitively engaging process supports the nature of language learning, as it facilitates both cognitive understanding and linguistic development (Gass, 1997; Long, 1996; Robinson, 2001).

## **6. Conclusion, limitations and suggestions for future studies**

The finding of the study was that extensive reading combined with English journal writing, with or without teacher corrective feedback, significantly enhanced posttest writing fluency compared to the pretest. Both programs produced a substantially better effect on posttest writing fluency than the regular class and extensive reading paired with Chinese journal writing. In terms of writing accuracy, while all three interventional programs significantly improved posttest writing accuracy, extensive reading with English journal writing and teacher corrective feedback was more effective than the regular class, and extensive reading with Chinese or English journal writing without feedback. The findings demonstrated the connection between reading and writing for L2 learners by integrating extensive reading, journal writing, and feedback exercises and provided valuable pedagogical implications. For a better effect on writing accuracy, it is recommended that teachers incorporate feedback with extensive reading and English journal writing when implementing an ER and writing program.

Despite these findings, there were some limitations. First, future studies could recruit additional experimental groups receiving single treatments to further identify the effects of each variable. Second, as this study was conducted in a tertiary level EFL college education setting with students' TOEIC scores averaging around 480, the generalizability of the findings to other student populations and educational settings remains to be verified (Grabe, 2000). Third, there is a possibility that different genres of journal writing, which requires more advanced writing skills, might lead to different results. It would be interesting to investigate use of expository or persuasive journal writing for students with more advanced L2 proficiency. Fourth, future case studies could examine variations of composing process and linguistic structures in writings by students at different levels. Fifth, although the

students were in the same course, the analytic ratings showed that their writing proficiency varied, indicating each student has various strengths and limitations. Further qualitative studies addressing individual differences might uncover additional influences (Larsen-Freeman, 2006). Last, acquisition of a language is a delicate process, which might involve language loss over time (Yamazaki, 1996). Future studies could incorporate a delayed posttest in the measure to examine the retention effect.

## Acknowledgements

I would like to thank all the subjects who participated in this study. My sincere appreciation also goes to the anonymous reviewers and the editorial team for their valuable comments and feedback on the earlier version of this paper. For the remaining shortcomings, I am, of course, alone responsible.

## References

- 林清山 (1992)。心理與教育統計學。台北：東華。
- [Lin, C. -S. (1992). *Psychological and educational statistics*. Taipei: Dong Hwa Publishing.]
- 邱皓政 (2006)。量化研究法 (二) 統計原理與分析技術：SPSS 中文視窗版操作實務詳析。台北：雙葉書廊。
- [Chiu, H. -C. (2006). *Quantitative research methods (II): Statistical principles and analytics technique*. Taipei: Yeh Yeh Book Gallery. ]
- 邱皓政 (2010)。量化研究與統計分析：SPSS/PASW 資料分析範例解析 (第五版)。台北：五南書局。
- [Chiu, H. -C. (2010). *Quantitative research and statistical analysis: Examples of data analysis using SPSS/PASW (5th ed.)*. Taipei: Wunan Bookstore.]
- 張芳全 (2008)。統計就是要這樣跑。台北：心理出版社。
- [Chang, F. -C. (2008). *That's how statistics works*. Taipei: Psychological Publishing.]

- Aida, S. N., & Widiyati, E. (2020). Extensive reading to improve students' writing of Explanation text. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 5(1), 109-117.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications* (6th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review*, 111 (4), 1036-1060.
- Anderson, J. R., & Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 5, pp. 1-33). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Azizi, M., Tkáčová, H., Pavlíková, M., & Jenisová, Z. (2020). Extensive reading and the writing ability of EFL learners: The effect of group work. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 726-739.
- Bamford, J., & Day, R. R. (1997). Extensive reading: What is it? Why bother? *Language Teacher-Kyoto-Jalt*, 21, 6-8.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bell, T. (1998). Extensive reading: Why? and how. *The Internet TESL Journal*, 4(12), 1-6.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1, 1-13.
- Bitan, T., & Karni, A. (2004). Procedural and declarative knowledge of word recognition and letter decoding in reading an artificial script. *Cognitive Brain Research*, 19(3), 229-243.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York, NY: Routledge.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Bui, T., & Macalister, J. (2021). Online extensive reading in an EFL context: Investigating reading fluency and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 1-29.
- Chang, M. Y. (1996). Journal writing in the reading and writing class for the baccalaureate two-year program students at an institute of technology. *Studies in English Language and Literature*, 1, 58-70.



- Chen, C. N., Chen, S. C., Chen, S. H. E., & Wey, S. C. (2013). The effects of extensive reading via e-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 303-312.
- Cheng, X., & Liu, Y. (2022). Student engagement with teacher written feedback: Insights from low-proficiency and high-proficiency L2 learners. *System*, 109, 1-12.
- Cho, K. S., & Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy* (pp. 225-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Conklin, K., & Thul, R. (2023). Word and multiword processing: cognitive approaches. In A. Godfroid & H. Hopp (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics* (pp. 203-215). New York, NY: Routledge.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 97-113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DeKeyser, R. (2020). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 83-104). New York, NY: Routledge.
- Dunnett, C. W. (1980). Pairwise multiple comparisons in the unequal variance case. *Journal of the American Statistical Association*, 75(372), 796-800.
- Duong, V. T. T., & Trang, N. H. (2021). Effects of extensive reading on EFL learners' writing performance. *European Journal of English Language Teaching*, 6(5), 96-111.
- Elley, W. B. (2000). The potential of book floods for raising literacy levels. *International Review of Education*, 46(3), 233-255.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190-205.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Evans, N. W., Hartshorn, K. J., McCollum, R. M., & Wolfersberger, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research*, 14(4), 445-463.
- Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Gass, S. M. (2017). *Input, interaction, and the second language learner* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2020). Input, interaction, and output in L2 acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (3rd ed., pp. 192-222). New York, NY: Routledge.
- Grabe, W. (2000). Reading research and its implications for reading assessment. In A. J. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment: Selected papers from the 19th language testing research colloquium, Orlando, Florida* (pp. 226-262). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York, NY: Routledge.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). From reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal*, 4(1), 9-24.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Hafiz, F., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1), 31-42.
- Hany, I. (2007). *The effect of using the reading for writing approach on developing the writing ability of Egyptian EFL learners and their attitudes towards writing* (ED498363). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498363.pdf>
- Hedgcock, J. S., & Ferris, D. R. (2018). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. New York, NY: Routledge.
- Herman, E., & Leeser, M. J. (2022). The relationship between lexical coverage and type of reading comprehension in beginning L2 Spanish learners. *The Modern Language Journal*, 106(1), 284-305.
- Hermini, H. (2022). Children's response towards extensive reading. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 9(2), 780-791.
- Howell, D. C. (2009). *Statistical methods for psychology* (7<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Introduction to statistics in psychology* (5th ed.). New York, NY: Prentice Hall.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Iswandari, Y. A., & Paradita, L. I. (2019). Extensive reading in EFL settings: A special interview with Professor Paul Nation. *TEFLIN Journal*, 30(2), 187-196.
- Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), 239-278.
- Jacobs, H. L., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfield, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jeon, E. -Y., & Day, R. R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 246-265.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, 305-313.

- Khezlrou, S. (2020). The role of task repetition with direct written corrective feedback in L2 writing complexity, accuracy and fluency. *Journal of Second Language Studies*, 3(1), 31-54.
- Kim, J. R. (2012). A meta-study of extensive English reading researches. *English Language & Literature Teaching*, 18(2), 85-106.
- Kirin, W. (2010). Effects of extensive reading on students' writing ability in an EFL class. *The Journal of Asia TEFL*, 7(1), 285-308.
- Klahr, D., & Wallace, J. G. (2022). *Cognitive development: An information-processing view*. New York, NY: Routledge.
- Kletzien, S. B., & Hushion, B. C. (1992). Reading workshop: Reading, writing, thinking. *Journal of Reading*, 35(6), 444-451.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Krashen, S. D. (1996). The case for narrow listening. *System*, 24(1), 97-100.
- Krashen, S. D. (1997). The comprehension hypothesis: Recent evidence. *English Teachers Journal*, 51, 17-29.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E., & Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261.
- Lai, E. F. K. (1993). Effect of extensive reading on English learning in Hong Kong. *CUHK Education Journal*, 21(1), 23-36.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Lee, M. -H. (2016). *A revisit of the effects of extensive reading in English: A meta-analysis* (Unpublished master's thesis). National Chiao Tung University, Hsinchu, Taiwan.
- Lee, S. -Y. (2001). *What makes it difficult to write: Theory, research, and implications*. Taipei: Crane publishing Co., Ltd.

- Lee, S. -Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors on EFL writing: A model testing with SEM. *Language Learning*, 55(2), 335-374.
- Lee, S. -Y., & Hsu, Y. -Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading program: The impact of extensive reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 12-20.
- Lee, S. -Y., & Krashen, S. (1996). Free voluntary reading and writing competence in Taiwanese high school students. *Perceptual & Motor Skills*, 83, 687-690.
- Lee, S. -Y., & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, and writing. *The College Student Journal*, 36(4), 532-543.
- Leow, R. P., & Suh, B. R. (2021). Theoretical perspectives on L2 writing, written corrective feedback, and language learning in individual writing conditions. In R. M. Manchón & C. Polio (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (pp. 9-21). New York, NY: Routledge.
- Li, H., Majumdar, R., Chen, M. -R. A., Yang, Y., & Ogata, H. (2021). Analysis of self-directed learning ability, reading outcomes, and personalized planning behavior for self-directed extensive reading. *Interactive Learning Environments*, 29(1), 1-20.
- Linuwih, E. R. (2021). The effectiveness of extensive reading in improving EFL academic writing. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 6(1), 167-177.
- Lo, S. W. (2016). L1-L2 translation versus L2 writing tasks: An empirical study on non-language major students' improvement in writing proficiency. *Writing & Pedagogy*, 8(3), 483-518.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705.
- Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning*, 54, 153-188.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York, NY: Academic Press.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (2020). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), 169-182.

- Lyddon, P. A. (2011). The efficacy of corrective feedback and textual enhancement in promoting the acquisition of grammatical redundancies. *The Modern Language Journal*, 95, 104-121.
- Lyster, R., & Izquierdo, J. (2009). Prompts versus recasts in dyadic interaction. *Language Learning*, 59, 453-498.
- Lytaya, T. (2011). Reading logs: Integrating extensive reading with writing tasks. *English Teaching Forum*, 49, 26-34.
- Mackey, A. (2007). Interaction as practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 85-110). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mackey, A. (2020). *Interaction, feedback and task research in second language learning: Methods and design*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mason, B. (2003). *A study of extensive reading and the development of grammatical accuracy by Japanese university students learning English* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Mason, B. (2004). The effect of adding supplementary writing to an extensive reading program. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 2-16.
- Mason, B., & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- Meniado, J. C. (2021). Extensive reading practices in the Arabian Gulf region. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 222-239.
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Mole, C. (2008). Attention and consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 5, 86-104.
- Morgan-Short, K., & Ullman, M. T. (2023). Declarative and procedural memory in second language learning: Psycholinguistic considerations. In A. Godfroid & H. Hopp (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics* (pp. 322-334). New York, NY: Routledge.
- Nakanishi, T. (2014). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*, 49(1), 6-37.

- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York, NY: Routledge.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. New York, NY: Routledge.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30, 555-578.
- Nückles, M., Roelle, J., Glogger-Frey, I., Waldeyer, J., & Renkl, A. (2020). The self-regulation-view in writing-to-learn: Using journal writing to optimize cognitive load in self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1089-1126.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd ed.). Oxford, UK: Heinemann.
- Olson, C. B. (2021). *The reading/writing connection*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ortega, L., & DeKeyser, R. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 180-207). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Park, J. (2016). Integrating reading and writing through extensive reading. *ELT Journal*, 70(3), 287-295.
- Peterson, J. (2022). A case study of the effects of hybrid extensive reading on JFL learners' reading rates and comprehension. *System*, 107, 1-17.
- Pham, V. P. H., Tran, T. T. T., & Nguyen, N. H. V. (2022). The effects of extensive journal writing on the Vietnamese high-school students' writing accuracy and fluency. *Journal of Language and Education*, 8(1), 116-129.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Polio, C. G. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning*, 47(1), 101-143.
- Polio, C. G. (2012). Research methodology in second language writing research: The case of text-based studies. In T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 91-115). New York, NY: Routledge.

- Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). "If only I had more time": ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.
- Pooroti, S., & Asl, H. D. (2016). Effect of extensive reading on grammatical accuracy and fluency of EFL learners' writing performance. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 188-201.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, 277-303.
- Reid, L. (1997). Exploring the ways that dialogue journaling affects how and why students write: An action research project. *Teaching and Change*, 5(1), 50-57.
- Reynolds, D. W. (2005). Linguistic correlates of second language literacy development: Evidence from middle-grade learner essays. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 19-45.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-91.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M., & Schmidt, R. (2013). Attention and awareness in second language acquisition. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 247-267). New York, NY: Routledge.
- Rosenfeld, M., Leung, S., & Oltman, P. K. (2001). The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels. *TOEFL Monograph Series*, 21, 1-96. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1981). Interactive processing through spreading activation. In C. Perfetti & A. Lesgold (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 37-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Sakurai, N. (2017). The Relationship between the amount of extensive reading and the writing performance. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 142-163.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.



- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, K. N. Chin, S. Bhatt, & I. Walker (Eds.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education* (pp. 27-50). Boston, MA: Mouton de Gruyter.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Shen, M. Y. (2009). Reading-writing connection for EFL college learners' literacy development. *Asian EFL Journal*, 11(1), 87-106.
- Shin, J. Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-419.
- Sholah, H. M. (2019). Enhancing EFL Learners' Writing Skill via Journal Writing. *Alsuna: Journal of Arabic and English Language*, 2(2), 96-116.
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 250-266). London, UK: Arnold.
- Song, M., & Suh, B. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295-312.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2019). Second language acquisition. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 111-127). New York, NY: Routledge.
- Storch, N. (2009). The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 103-118.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60, 627-643.
- Stubbs, M. (2001). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics* (pp. 1-267). Oxford, UK: Blackwell publishers.
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89.
- Sun, W. (2020). The output hypothesis and its implications for language teaching. *Journal of Advances in Education Research*, 5(3), 129-133.
- Susser, B., & Robb, T. (1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *Jalt Journal*, 12(2), 161-185.

- Suzuki, W., Nassaji, H., & Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, 81, 135-145.
- Suzuki, Y. (2023). Automatization and practice. In A. Godfroid & H. Hopp (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics* (pp. 308-321). New York, NY: Routledge.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Tajika, H. (2022). Bridging the gap: Extensive reading while listening. *The Bulletin of Kaichi International University*, 21(1), 39-47.
- Thi, N. K., Nikolov, M., & Simon, K. (2022). Higher-proficiency students' engagement with and uptake of teacher and grammarly feedback in an EFL writing course. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(4-5), 1-16.
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305.
- Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- Ullman, M. T. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In C. Sanz (Ed.), *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice* (pp. 141-178). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- VanPatten, B., Williams, J., Keating, G. D., & Wulff, S. (2020). Introduction: The nature of theories. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 1-18). New York, NY: Routledge.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235-250.
- Walters, J. (2004). Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching*, 37(4), 243-252.
- Xudong, D., Cheng, L. K., Varaprasad, C., & Leng, L. M. (2010). Academic writing development of ESL/EFL graduate students in NUS. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 119-138.
- Yamazaki, A. (1996). *Vocabulary acquisition through extensive reading* (Unpublished Ph. D. Dissertation). Temple University, Japan.
- Yeh, C. C. (2006). Journal exchange in a college composition classroom. *English Teaching and Learning*, 30(4), 69-85.
- Yoshimura, F. (2009). Impacts of connecting reading and writing and a checklist to guide the reading process of EFL learners' learning about English writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1871-1883.
- Zalbidea, J. (2021). On the scope of output in SLA: Task modality, salience, L2 grammar noticing, and development. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(1), 50-82.
- Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly*, 26(3), 463-485.

投稿收件日：2022 年 09 月 20 日

第 1 次修改日期：2023 年 01 月 29 日

第 2 次修改日期：2023 年 05 月 17 日

接受日：2023 年 05 月 20 日



# 《教育實踐與研究》稿約

本刊以教育實踐為核心宗旨，

竭誠敬邀強化教育現場實踐能量相關思想論述之研究者不吝賜稿。

- 《國立臺北教育大學學報》自第 20 卷起更名為《教育實踐與研究》，歡迎研究論文、文獻評論、研究筆記、評論與回應等四類文章之投稿。

- (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
- (2) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。
- (3) 研究筆記：因研究現場、閱讀思考、社群激盪、或資料分析所引發之特定議題的前瞻性論述。

- (4) 評論與回應：就本刊近期刊出之文章或其他重要論著提出評論或回應。

除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。

- 本刊為半年刊，每年 6 月及 12 月出刊；2024 年起改為每年出版 1 卷 3 期，分別於 4、8、12 月出刊，全年徵稿，隨到隨審。

- 線上投稿網址：

- (1) 第一次使用本系統之作者，請先進行「新投稿者註冊」，進行註冊。



- (2) 完成註冊程序，點選「線上投稿/審查」，登入帳號密碼後，進入使用者頁面，點選「我要線上投稿」，可開始進行線上投稿。

- (3) 論文上傳檔案：稿件全文（含中英文摘要及關鍵詞），限 PDF 格式，不加密，論文全文及檔案內容均不得註記作者相關訊息。

- (4) 若來稿作者群為二人（含）以上，一律以登錄系統投稿者為通訊作者。

- 本刊針對每篇投稿稿件收取審查費 1,000 元，於預審通過後通知繳費；每篇刊登稿件收取刊登費 1,000 元，於決審通過後通知繳費（英文稿件並需另外支付潤稿費用）。

- 徵稿規則、編委會設置辦法、相關表件及引用文獻註明格式等，請見投稿網頁或臺北教育大學本刊網頁。

- 聯絡電話：02-27321104 分機 82232，E-mail：milk1015@tea.ntue.edu.tw。

- 本刊於 2010 年起榮登 TSSCI（臺灣社會科學引文索引）資料庫收錄期刊，並為 2022 年「TSSCI 評比收錄為第一級」的期刊，同時也獲得「臺灣學術資源影響力」教育學類期刊即時傳播獎第 4 名。

- 本刊獲國際資料庫 DOAJ、EBSCO 及 ProQuest 收錄。

# 《教育實踐與研究》徵稿規則

80.11.13 行政會議通過  
97.2.29 編輯委員會議修訂通過  
97.9.3 編輯委員會議修訂通過  
98.10.26 編輯委員會議修訂通過  
100.6.3 編輯委員會議修訂通過  
100.11.1 編輯委員會議修訂通過  
102.1.30 編輯委員會議修訂通過  
104.9.11 編輯委員會議修訂通過  
105.10.7 編輯委員會議修訂通過  
109.9.9 編輯委員會議修訂通過  
110.4.9 編輯委員會議修訂通過  
112.4.21 編輯委員會議修訂通過

第 1 條 國立臺北教育大學發行之《教育實踐與研究》（Journal of Educational Practice and Research）乃為教育相關研究成果及論述發表的學術研究期刊，以國內外專注於教育／學習／教學之研究者與實踐者為主要讀者。本刊以教育實踐為核心關懷，歡迎任何可促進實踐或提昇實踐能量之思想論述及研究。

第 2 條 本刊接受中文或英文之研究論文、研究筆記、文獻評論，以及評論與回應等著作。

(1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。

(2) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。

(3) 研究筆記：因研究現場、閱讀思考、社群激盪、或資料分析所引發之特定議題的前瞻性論述。

(4) 評論與回應：就本刊近期刊出之文章或其他重要論著提出評論或回應。

除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。

第 3 條 本刊為半年刊，每年出版 1 卷（2 期），分別於 6、12 月出刊。自 113 年起，改為每年出版 1 卷（3 期），分別於 4、8、12 月出刊。

第 4 條 本刊全年徵稿，通過預審後進行初審，以繳交審查費後 3 個月內回覆初審意見為原則，必要時得予延長。

- 第 5 條 來稿之字數上限：研究論文、研究筆記、文獻評論類，中文稿為 2 萬字，英文稿為 1 萬字，均含參考文獻、附件及非文字之插圖、表格、譜例等；評論與回應類，中文稿為 5000 字，英文稿為 2000 字。
- 第 6 條 本刊採網路線上投稿，初次投稿者請先註冊會員後填寫「投稿者基本資料表」；來稿請以 A4 規格電腦橫排打字（內文為細明體，12 號字，1.5 行距），並請轉存為 PDF 格式檔案上傳。線上投稿網址：  
<http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>。  
研究論文、研究筆記、文獻評論類，請另附中文摘要 500 字、英文摘要 500 字以內為原則（均含中英文標題及中英文關鍵詞）。論文正文及中英文摘要中請勿出現任何姓名或服務單位等類似之個人資料。  
研究論文之正文段落號碼標寫方式如下：壹、一、（一）1.（1）。
- 第 7 條 來稿之參考文獻及其引用方式請依 APA 格式撰寫（詳見「教育實踐與研究論文引用文獻註明格式」）；附圖請逕採電腦檔案製作並存檔，或用白紙墨繪，務求工整清晰。
- 第 8 條 來稿如接受刊登，作者須於刊登前加列英譯之中文參考文獻，以利國際資料庫之使用者。如有補助或支助來源，或研究與撰稿過程之協助，請於文末致謝中說明，如：委託單位、研究團隊、提供協助者以及協助內容等。
- 第 9 條 本刊採雙向匿名審查制度。審查程序及繳費條件如下：
- (1) 形式審查：確認來稿是否符合形式要件（包括投稿者基本資料、字數、撰稿體例等）。
  - (2) 預審：通過形式審查之稿件，針對文稿主題、本刊宗旨、文獻探討、研究方法與結果進行預審，原則上於收到稿件後 15 個工作天內完成。
  - (3) 初審：通過預審之稿件，須繳交審查費 1,000 元。請依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不辦理初審。  
文稿至少經二位相關領域專家學者初審。經審查要求修改之論文，請修改並逐條回覆審查意見。
  - (4) 複審：通過初審各篇，分別委請各該篇責任編輯，先行核閱所有審查意見、作者歷次修改與審查意見回覆情形，以及文章整體品質，提供是否刊登或進一步修改建議，提編輯委員會審議，以決定是否刊登。

- (5) 稿件如獲刊登，請繳交刊登費每篇 1,000 元，英文稿件並需另外支付潤稿費用，依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不刊登。刊載後，每篇贈送該期期刊 3 冊。
- (6) 若來稿於初、複審階段或刊登前提出撤稿要求，兩年內不再接受作者之投稿。

第 10 條 投稿本刊之預審稿件經責任編輯建議退稿後，移由主編或副主編再行審閱，並經主編同意始得退稿。預審退稿具體標準如下：

- (1) 文稿主題非教育相關研究。
- (2) 非學術研究論文。
- (3) 文獻探討無法支撐研究進行：(A)文獻探討與研究目的無關，或 1/3 以上無關，均被視為過於鬆散、不夠深入或失焦，難以支撐研究之進行；(B) 研究概念混淆不清、理論論述錯誤或明顯不足，如概念與概念的闡述斷層、欠缺連貫性，或無法呼應研究目的。
- (4) 研究方法無法達成研究目的：(A)研究方法不當或錯誤，含研究設計、研究範圍、研究資料蒐集、研究取樣、研究變項，及問卷內容和統計方法等研究工具的不當或明顯錯誤且難以短時間修正者；(B)研究數據或資料偏差、不足，或涉及研究倫理缺失等。
- (5) 研究結果未符應研究目的。

第 11 條 所刊登文章均以作者本名（含中英文姓名）發表。刊印時之校樣一律由作者自行校對，出版後如有任何謬誤，由作者負責。

第 12 條 來稿經收錄後，著作人同意授權本刊以紙本、光碟或上網形式全文發行，並再授權「國家圖書館遠距圖書服務系統」以及其他經本刊簽定合作契約之資料庫（包括台灣人社百刊資料庫、月旦知識庫、CEPS、EBSCO、Ericdata、HyRead、ProQuest、……等）進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，及為符合其資料庫之需求，酌作格式之修改。其他著作權授權事宜，依著作權法相關規定辦理。

第 13 條 本規則經本刊編輯委員會會議通過，並經校長核定後發布施行。



# ***“Journal of Educational Practice and Research”***

## **Call for Papers Rules**

1991.11.13 Approved in the Executive Meeting  
2008.2.29 Revised and approved by the Editorial Committee  
2008.9.3 Revised and approved by the Editorial Committee  
2009.10.26 Revised and approved by the Editorial Committee  
2011.6.3 Revised and approved by the Editorial Committee  
2011.11.1 Revised and approved by the Editorial Committee  
2013.1.30 Revised and approved by the Editorial Committee  
2015.9.11 Revised and approved by the Editorial Committee  
2016.10.7 Revised and approved by the Editorial Committee  
2020.9.9 Revised and approved by the Editorial Committee  
2021.4.9 Revised and approved by the Editorial Committee  
2023.4.21 Revised and approved by the Editorial Committee

Article 1. The “Journal of Educational Practice and Research” issued by the National Taipei University of Education is an academic research journal that publishes research results and discourses related to education. The journal’s primary readers are domestic and foreign practitioners and researchers of education/learning/teaching. This journal takes educational practice as its core concern, and welcomes any thoughts and research that can promote practice or enhance practical force.

Article 2. This journal accepts research papers, research notes, literature reviews, and comments and responses in Chinese or English.

- (1) Research papers: original unpublished academic papers.
- (2) Literature review: systematic review and analysis of relevant literature on a specific topic.
- (3) Research notes: prospective discussions on specific issues arising from the research site, reading and thinking, brainstorming on social media, or data analysis.
- (4) Comments and responses: comments or responses to articles published in recent issues of this journal or other important works.

In addition to the aforementioned categories, this journal also actively calls important and forward-looking articles.

Article 3. This journal is a bi-annual journal, with 1 volume (2 issues) published each year in June and December respectively. Starting from 2024, this journal shall be

changed to 1 volume (3 issues) published each year in April, August, and December respectively.

Article 4. This journal calls for articles throughout the year. The initial review will be conducted after passing the preliminary review. In principle, the comments from the initial review will be returned within 3 months after the payment for the review itself, and may take longer if necessary.

Article 5. The upper limit for the amount of words in the paper: the upper word limit for research papers, research notes, literature reviews, and Chinese papers is 20,000 words. The upper limit for English papers is 10,000 words, including references, attachments, and non-textual illustrations, tables, and sheets. For comments and responses, the upper word limit for Chinese papers is 5,000 words, and the upper limit for English papers is 2,000 words.

Article 6. This journal uses online submissions. For first-time submitters, please register as a member and fill in the “Submitter Basic Information Sheet.” Submissions should be typed in horizontal A4 (Font should be MingLiU, font size should be 12, leading should be 1.5), and please upload it as a PDF file. Online submission URL: <http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>.

For research papers, research notes, and literature reviews, please attach a Chinese abstract of up to 500 characters and an English abstract of up to 500 words in principle (both including Chinese and English titles, and Chinese and English keywords). Do not include any personal information such as names or service units in the main body of the paper and the Chinese and English abstracts.

The paragraph numbers of the research paper should be marked using the following format: I., i., (i), 1., (1).

Article 7. The references and citation methods of the submitted papers should be written in the APA format (see the “Educational Practice and Research Papers Citation Format” for more details). The attached images should be made and saved from a computer file, or neatly and clearly printed on white paper.

Article 8. If the paper is accepted for publication, the author must include an English translation of the Chinese references before publication to facilitate the users of the international database. If there is a source of subsidy or support, or assistance in the research and writing process, please explain in the acknowledgment at the end of the paper: the commissioned unit, the research team, the individual that helped, and contents of assistance.

Article 9. This journal adopts a two-way anonymous review system. The review procedures and payment conditions are as follows:

(1) Formal review: confirm whether the paper meets the form requirements (including basic information of the submitter, number of words, writing style).

- (2) Preliminary review: papers that have passed the formal review will be preliminary reviewed based on the theme of the paper, the purpose of this journal, the literature review, research methods, and results. In principle, this review will be completed within 15 working days after receiving the paper.
- (3) Initial review: a review fee of NTD 1,000 must be paid for papers that have passed the preliminary review. Please transfer the fee to the school's designated account according to the received notification. Those who fail to pay the fee according to the received notification will not have initial reviews done on their papers.

The paper needs to be initially reviewed by at least two experts and scholars in related fields. For papers that have been requested to perform a revision after the review, please revise and reply to each comment one after the other.

- (4) Secondary Review: after the papers have passed their preliminary reviews, commission the responsible editors of each article to review all comments, the author's past revisions, and replies to comments, as well as the overall quality of the paper, and provide suggestions for publication or further revisions. The committee will then deliberate to decide whether to publish the paper.
- (5) If the paper is published, please pay a publication fee of NTD 1,000 per article. **English papers require additional proof-reading fees** that should be transferred to the school's designated account according to the received notification. Those who fail to pay according to the received notification will not have their papers published. After the papers are published, 3 copies of the Journal will be given to the author per article.
- (6) If a paper has requested withdrawal during the initial review, secondary review or before publication, the author's future submissions will not be accepted for two years.

Article 10. After an article submitted to this journal undergoes preliminary review, should the reviewing editor recommend that the paper be returned, the paper shall be further reviewed by the chief editor or associate editors and shall be returned only with the consent of the chief editor. The specific criteria for the return of papers after the preliminary review are as follows:

- (1) The theme of the paper is not education-related research.
- (2) The paper is not an academic research paper.
- (3) The literature review fails to support the research: (A) The literature review is not related to the research objectives, or more than 1/3 of it is not related, and it is considered too lax, shallow, or unfocussed to support the research; (B) The research concepts are confusing, theoretically incorrect, or obviously insufficient, displaying discontinuity of concepts, lack of coherence, or failure to address the research objectives.

(4) The research methods fail to achieve the research objectives: (A) Improper or incorrect research methods, including improper or obvious errors in research design, research scope, research data collection, research sampling, research variables, and research tools such as questionnaire content and statistical methods, which are difficult to correct within a short period of time; (B) Deviations or inadequacies in research data or information, or ethical deficiencies in the research.

(5) The results of the research fail to meet the research objectives.

Article 11. After the paper has been collected, the author agrees to authorize publication of this paper in paper, CD-ROM, or online form, and authorizes the “National Central Library E-Learning Service System” and other databases contracted with this journal (Including Taiwan Journals Search, Lawdata, CEPS, EBSCO, Ericdata, HyRead, and ProQuest) to reproduce, provide services through the Internet, authorize users to download, print, and browse the paper. In order to meet the needs of its database, the format of the paper may be modified appropriately. Other copyright authorization matters shall be handled in accordance with the relevant provisions of the Copyright Act.

Article 12. These regulations were approved by the Editorial Committee of this Journal, and were issued and implemented after being approved by the Principal.

# 教育實踐與研究

## 第 36 卷第 2 期

主 編：吳麗君（臺北教育大學教育學系教授）  
副主編：王俊斌（臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）  
編輯委員：李安明（清華大學教育與學習科技學系教授）  
吳璧如（彰化師範大學教育研究所教授）  
林如萍（臺灣師範大學人類發展與家庭學系教授）  
周金城（臺北教育大學自然科學教育學系教授）  
周淑卿（臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）  
姚開屏（臺灣大學心理學系教授）  
徐式寬（臺灣大學師資培育中心教授）  
孫志麟（臺北教育大學教育經營與管理學系教授）  
孫頌賢（臺北教育大學心理與諮商學系教授）  
張芳全（臺北教育大學教育經營與管理學系教授）  
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）  
張郁雯（臺北教育大學教育學系教授）  
陳美芳（臺灣師範大學特殊教育學系退休教授）  
陳學志（臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）  
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）  
溫明麗（臺灣師範大學教育學系退休教授）  
熊同鑫（臺東大學幼兒教育學系教授）  
蔡敏玲（臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授）  
戴雅茗（臺北教育大學兒童英語教育學系教授）

海外編輯顧問：Huy P. Phan（澳洲新英格蘭大學教育學系教授）

英文編輯：簡雅臻（臺北教育大學兒童英語教育學系副教授）

執行編輯：王嫻雅

助理編輯：鄧麗媚、徐于婷

創刊：1988 年 6 月(2009 年起為每年 6 月及 12 月出刊，2024 年起改為每年出  
版 1 卷 3 期，分別於 4、8、12 月出刊))

出版：2023 年 12 月

發行人：陳慶和

出版者：國立臺北教育大學

編輯者：《教育實踐與研究》編輯委員會

地址：106 臺北市和平東路二段 134 號

電話：(02) 27321104

傳真：(02) 27322423

網址：<https://jepn.ntue.edu.tw/contents/contents/contents.asp?id=151>

e-mail：academic.@gmail.com

定價：新臺幣 300 元整

印刷者：龍虎電腦排版股份有限公司

地址：新北市中和區建一路 7 號 2 樓

展售處所：

五南文化廣場：406 臺中市軍福七路 600 號 TEL:04-2437-8010

五南網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>

國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓 TEL:02-2518-0207

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

著作權管理：國立臺北教育大學教務處出版與宣傳組

GPN: 2007700104；ISSN 1993-5633

