

大班到小學一年級兒童 回應圖畫故事書的思考脈絡

戴芳煒、蔡敏玲*

本文探討金門縣一群兒童從幼稚園大班到小學一年級與老師（即作者一）共讀圖畫書後，回應討論問題的思考脈絡，其兩年間的展現與轉變，以及老師在共讀活動中帶領、提問與回應兒童的方式。棒棒糖班的 18 位幼兒和老師每週固定進行三次圖畫書共讀；兒童進入小學一年級後，兩位作者和其中的 12 位兒童組成讀書會，每月共讀一次。作者從兒童大班時的 61 次共讀活動中選取 20 次，從小一 15 次共讀中挑選 10 次，將討論錄音詳細轉譯後，以議題分段，以發言輪次為單位，分別分析兒童回應討論問題的思考脈絡和教師參與方式，並描述兩年的轉變，及形成轉變的脈絡性因素。兒童的思考脈絡共有生活經驗、故事、生活常識、圖像、作者意圖，複合脈絡與其他共 7 種類型。本文指出，大班與小一兒童均有能力以探索文學文本的方式討論圖畫故事書。大班幼兒，最常以生活經驗思考討論問題，而小一兒童最常以故事本身為思考脈絡。從大班到小一，兒童回應更為積極，提問能力提昇，思考脈絡漸趨複雜多元，漸少仰賴生活經驗。作者指出教師導讀、提問與回應兒童的方式，以及閱讀文化的形塑，協助兒童發展多元脈絡理解與詮釋故事。最後，作者依據研究結果對圖畫書共讀活動與分析方法提出具體建議。

關鍵詞：回應、共讀、兒童、圖畫故事書

* 戴芳煒：國立新竹教育大學附設實驗國民小學附設幼兒園教師

蔡敏玲：國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授

minling0501@yahoo.com.tw

A Two-Year Study on Children's Interpretive Contexts in Responding to Picture Story Books

Fang-Wei Tai & Min-Ling Tsai*

This paper presents a two-year study on picture book reading process involving a teacher and a group of children in Kinmen County. The aim was to explore how children create their interpretation of the story (the interpretive contexts applied by these children) when responding to questions posed in the discussion sessions, the teacher's ways of participation, and other possible contextual influences. In the first year, two kindergarten teachers and 18 children read picture books together three times a week. In the second year, as children moved on to first grade, 12 of them continued to participate in monthly picture book reading sessions offered by the authors. A total of thirty audio-taped reading sessions were transcribed verbatim. The transcripts were divided by topics with every speaking turn coded. After a thorough inductive analysis, the authors constructed seven categories of children's interpretive contexts and sorted out teacher's ways of questioning, probing, and responding. The seven contexts in which the interpretation is drawn included life experiences, the story, common knowledge, the illustration, the author's intention, compound contexts and others. The most frequently applied interpretive context by kindergarteners was life experiences, whereas the most frequently applied interpretive context by first-graders was the story. The interpretive contexts applied by first-graders were more diversified. Based on the long term observation, it is proposed that the reading culture and the teacher's role contributed significantly to the development of these children's diversified interpretive contexts. Lastly, the authors provided some practical suggestions on picture book reading activities and the analytic method for future studies.

Keywords: *children, picture story books, reading together, response*

* Fang-Wei Tai: Teacher, Kindergarten of Elementary School, National HsinChu University of Education

Min-Ling Tsai: Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education

大班到小學一年級兒童 回應圖畫故事書的思考脈絡

戴芳煒、蔡敏玲

壹、背景

2010 年底，在幼稚園教室的午後共讀時光裡，小煒老師¹和一群入學不久的孩子讀著《月光溜冰場》這本圖畫書，老師帶孩子欣賞書中出現在海面的光亮道路，並問它的成因—「怎麼會有亮亮的路？」，安廷認為「那個圓圓的月亮，下去，他就爬不上來」，另一位女孩佳佳也說「月亮浮²下去了」，而且「他會自己一顆一顆地跑出來」。老師好奇追問「那怎麼辦啊？我們就沒有月亮了」，佳佳覺得：「沒關係，他有一次，還會自己再浮起來，黏在天空上」。

孩子眼中的月亮能自在躍動，像這樣充滿想像力的聲音在閱讀時刻傳響，使我們想起四年前，和棒棒糖班孩子在森林裡發現的陽光。

2006 年，小煒老師還是個新手老師，與搭班老師帶著 18 位 4 歲幼兒一起創造理想中的閱讀生活。從孩子中班到大班，兩位老師陪伴孩子共讀，一起學習。孩子們大班那年（2007 年），小煒老師常將與孩子共讀的歷程寫在網誌裡。有一天，討論《利兒找到了路》這本書時，老師請孩子看故事主角小熊利兒迷路的跨頁畫面—森林中，陽光隱約由頂端透下，迷路的利兒仰頭看著光的來向。老師問：「為什麼他³最後朝著陽光大吼一聲？」孩子們紛紛回應：「因為只有陽光不會迷路」、「如果對太陽大喊一聲，會覺得很有精神」、「因為利兒以為光線那條路就是他回家的路」。當晚，敏玲老師⁴讀到這篇記錄，即時回應，寫道：能看見「日光穿透樹林的好景緻」，最重要的，「當

¹ 即本文的作者一，由於學校的學生、家長與其他教師都稱之「小煒老師」，本文亦如此稱呼；本文兩位作者貢獻相當，文中有時以作者一和作者二稱之。

² 幼兒的意思應該是「沉下去了」。

³ 指故事主角小熊利兒。

⁴ 即本文的作者二，為小煒老師的大學及碩士班的老師，2006 到 2008 年因國科會專

然是帶領孩子在文學森林裡散步或跳躍的老師。」回應文末她問：「你們走的路一直都有光在跳舞，你們也看見了吧？」

這一問，提醒了身處「文學森林」，享受與孩子共讀的樂趣，卻從未察覺森林與光的小煒老師。小煒老師將此種閱讀方式看作日常，而長年走訪觀察許多幼兒園的敏玲老師卻告訴她，棒棒糖班的閱讀生活並不尋常；每天午後，為幼兒開闢文學思考的時段，將圖畫書視為文學文本，帶領孩子專注體驗，無涉教導幼兒特定行為或社會規範，相當難得，值得與人分享。

於是，我們將一年多對棒棒糖班共讀活動的觀察與網誌記錄，重新整理後寫成文章，分享我們的體驗與學習。該文投稿時，審查委員與作者二對於幼兒閱讀圖畫書時思考脈絡的發展有很不同的意見。審查委員認為幼兒討論或思考文本的脈絡會逐漸擴大，從文本分析的範疇（角色、情節、主題、圖像）一直擴大到書的來源以及和閱讀者、討論者的關係等。作者二則認為：「幼兒比較容易以人情和事理為脈絡來詮釋故事」；而「以故事中的角色與情節互為脈絡，或以故事整體為脈絡來理解故事反而是必須透過許多閱讀體驗來學習的事」（2008：答辯說明）。幼兒閱讀圖畫書的思考脈絡，究竟從生活經驗開始，或從故事文本開始，便成為我們持續思考的議題。

2008 年中，作者一暫別幼稚園現場，留職停薪進修碩士學位，因協助作者二的研究工作而有機會定期往返金門。我們便邀請棒棒糖班已升上小一的孩子參與讀書會，每月固定一次聚會共讀，繼續尋找文學森林裡的光跳舞的蹤跡。當讀書會順利舉行、成員⁵確定後，我們決定一起探索「孩子如何思考圖畫書」的議題。

研究進行途中，初步分析孩子的回應內容，發現孩子所說的內容相當受老師提出的問題面向影響，例如，老師問關於角色的問題，孩子也就回應關於角色的事，這樣的分析結果意義不大，難以顯現孩子自身的關注和思考。我們感到好奇的不僅是孩子回答老師提問時「說了什麼」，而是孩子的觀點及思考方式；因此，轉而分析共讀歷程中兒童回應圖畫書相關問題時的思考脈絡，及兩年間的變化。

題研究定期至棒棒糖班觀察，學生與棒棒糖班的幼兒均稱其為「敏玲老師」。

⁵ 作者一於孩子幼稚園畢業的暑假（2008 年 6 月到 8 月）開始與他們聯繫，最初依交通便利情形邀請家住學校附近的 8 位兒童（6 女 2 男）參與 2008 年 9 月的第一次共讀聚會，後來其他兒童表示也有意願加入；2008 年 11 月的第三次聚會後，讀書會一直有 12 位（7 女 5 男）固定成員。

貳、研究目的與面向

本文描述棒棒糖班師生一起閱讀圖畫故事書，並以文學作品構成要素為切入點進行討論的歷程。研究主要目的為：探討兒童讀者在閱讀圖畫書後的討論時段，回應相關問題時的思考脈絡，及其兩年間的轉變，並探究影響此現象的脈絡性因素，包括閱讀文化的形塑，以及教師在此歷程中的角色。具體面向如下：

- (1) 兒童於討論時段回應圖畫書的思考脈絡
- (2) 兒童從大班到小一回應圖畫書之思考脈絡的轉變
- (3) 教師在共讀活動中帶領、提問與回應兒童的方式

參、文獻探討

由於圖畫故事書為本研究老師與兒童共讀的文本，本節首先釐清圖畫書的意義，並說明我們對它的定位。接著呈現我們所認識的讀者反應論述，是為本研究的理論依據。最後，概觀目前和幼兒或兒童文學回應相關的實徵研究，從既有的研究發現為線索，為本研究確立更清楚的探究方向。

一、圖畫書的意義和定位

圖畫書的特質或許看似清楚但卻不容易掌握，因而激發許多企圖說明的隱喻。凱迪克獎得主 Barbara Cooney 把圖畫書比喻為一串珍珠項鍊，她認為圖畫是珍珠，文字是串珍珠的線 (Duckett, 2003, p. 78)。蔡敏玲曾在課堂投影片使用「圖與文是一對戀人」的隱喻來說明圖畫書中圖和文的關係。之後發現 Nodelman (1988) 論述圖畫書敘事藝術的專書裡，也有類似的看法。Nodelman 認為圖畫書因其明顯特色，應該被視為一個文類，這個文類的主要特色就是「文字和圖畫一起表達意義」，而此種意義是「兩造單方面無法表達的」(p. 221)。他指出，文字與圖畫的互補得以發揮，是建立在兩者的差異之上。圖像擅長敘述整體與空間，文字則能輕而易舉地描繪細節並交代時間的變化。圖像與文字透過不同的表義特質，共同表現意義，這就是圖畫書這個

文類的特質。然而，圖文表達意義，有的僅為傳遞資訊，有的則是敘說故事（Nodelman, 1988, p. vii），本文所探討的共讀文本全數都屬於以圖文共同敘事的圖畫故事書，為求敘述精簡流暢，以下皆以「圖畫書」一詞指涉圖畫故事書。

圖畫書由圖文共同說故事，是藝術創作，也是文學文本。然而，這樣的定位在臺灣卻是較為少見，或說僅屬尚未被實踐的一種認知。臺灣社會覺察某些問題時，教育部與各縣市政府教育局，針對國小與幼稚園兒童最常採行的一種解決問題方案，就是以圖畫書進行某種具有明確目的之教育，如品格教育。此外，攻讀教學碩士的國小與幼稚園老師，也有極高比例選擇以繪本（即圖畫故事書）融入某種教育為研究主題。上述圖畫書被徹底窄化成教養工具的光景，十分普遍，令我們感到不安。這樣的現象至少有兩種基本認定：一是兒童沒有能力回應文學文本，僅能透過故事接受教導。二是兒童只會渾然無覺地接受成人設計好的教化內涵，順利地達成教育目標。兒童究竟有沒有能力回應文學作品呢？擔任幼稚園老師長達三十年的 Paley（1997）（裴利老師），也問：「幼稚園班級有可能進行如此濃厚文學性的、長時間的心智活動嗎？」（p. 18）。當她覺察幼兒透過同一位作者創造的不同圖畫書，持續思考故事中的主角行動，並構思後續活動時，她知道孩子回應文學文本的能力非常豐沛。和幼兒多年的相處、共讀圖畫書的經驗也告訴我們：兒童當然有回應圖畫書的能力；只是，成人較少提供兒童直接體驗、閱讀與回應圖畫書的機會。不同於臺灣社會普遍將圖畫書工具化的作法，本文將圖畫書定位為值得再三探索之文學文本，並且相信兒童有能力回應此種文學文本。

二、閱讀、回應與文本的意義

閱讀是在某種情境中，讀者主動對文本建構意義的過程，而讀者建構意義的方式則受限或受益於閱讀發生的情境或文化中可及的資源、慣習、規範或策略。在這樣的閱讀觀點下，文本沒有永恆不變的意義，文本的意義，將受到讀者與閱讀情境的影響。此種論述，看似平常，其實是長時期發展的成果。Eagleton（1996）表示，現代文學理論可粗略地分為三個時期：「全然關注作者（浪漫主義和十九世紀）；獨獨顧慮文本（新批評）；以及明顯地將注意力轉向讀者」（p. 64）。Eagleton 認為讀者長期最受忽視是很奇怪的現象，如果沒有讀者，文學文本就不算存在。Nodelman 和 Reimer（2003）也認為「決定文本的意義時，讀者位居最重要的角色」（p. 219）。或是 Iser（1978）所指出的，閱讀文學作品最為核心的部分就在於讀者與作品結構之間的互動（p. 20）。

這便是讀者反應理論的核心主張，也就是在這樣的觀點之下，回應的概念與實質受到重視，而讀者和文本的互動歷程成為重要的教育議題與研究主題。

在讀者反應理論的觀點下，原來被視為文學作品之構成要素的場景、人物、情節、結構、主題和觀點，可以看成讀者回應文本時採取的主動作為，看成讀者靈活運用以塑造文本之意義的切入點或策略（Nodelman & Reimer, 2003）。Nodelman 和 Reimer 因此以動詞改寫上述靜態要素，如，「閱讀人物」、「發現故事與體驗情節」、「尋找主題」等。

讀者在某詮釋社群（或文化）中，主動塑造文本意義的論述，也是本文的立場。圖畫書如果沒有讀者，意義就變得虛空，讀者的參與使文本有更多可能性。讀者的經驗與閱讀的情境交織成不同的塑義方式，激發各種不同情意與美感。事實上，兒童對敘事文本的回應，方式與媒介都很多元，包含以肢體、表情、口語或圖像表現的反應或詮釋，或綜合運用上述媒介的戲劇演出。本研究所指「回應」原指兒童與老師共讀圖畫故事書時的口語表達，包括對老師所提問題的回答，以及自發性的評論或提問；篇幅與焦點所限，本文所探究的「回應」，僅限於共讀之討論階段中，兒童對老師或其他兒童所提討論問題的回答；而兒童回答圖畫書討論問題時的思考方向或範疇，本文稱為「思考脈絡」。

三、師生共讀相關研究

進行本研究之前，我們曾合寫一篇省思棒棒糖班共讀歷程的文章（蔡敏玲、戴芳煒，2008），描述幼兒回應圖畫書的面向（情節、角色、主題、圖像風格）與回應方式（如整體評價、編創新的故事）。本研究把焦點轉向兒童回應故事討論問題的思考脈絡，是衡酌相關實徵研究後的決定。以下簡要討論相關研究⁶整體趨勢與問題，圖畫書回應研究先驅者 Sipe（2000）的研究，和關注教師參與的兩篇研究。

（一）圖畫書回應研究概況與問題

所蒐集本國以兒童圖畫書回應為主題的研究論文有 31 篇，其中有 26 篇為碩士論文。就研究對象而言，以小學兒童為研究對象者有 11 篇，以幼兒為研究對象者有 14 篇，另有 3 個研究的對象是跨年齡的兒童，但尚無觀看同一群兒童長時期共讀歷程的研究。從研究焦點來看，31 個研究中，有 28 項關注幼兒或兒童對圖畫書的詮釋或回應，僅有

⁶ 此處討論的相關研究不包括將圖畫書視為教學或輔導工具的研究。

3 篇關注教師的教學和引導。整體而言，幼教現場的「文學討論」是少被耕耘的領域，仍有努力開墾的空間，尤其是老師在共讀歷程中的參與方式。除了以教師為研究主要對象的 3 項研究外，其餘的 28 篇論文都沒有探討老師的參與方式對共讀造成的影響。

關於圖畫書「回應」(response)，其他研究各有用詞，包括「回應行為」、「反應」、「口語反應」、「閱讀反應」和「讀者反應」。大部分研究沒有鎖定特定類型的圖畫書，少部分研究將回應範疇縮聚於特定類型的書，如某一創作者、諷刺性圖畫書或死亡議題圖畫書。而圖畫書詮釋的研究又可分為整體（較籠統）的詮釋，和對某特定主題或概念（如友誼概念、諷刺性遊戲）的詮釋。

不論探討兒童對圖畫書的回應或詮釋，大部分研究強調圖畫書教學或共讀活動幫助幼兒建構新的概念（如顛覆刻板印象、後設圖畫書的複雜結構），肯定閱讀經驗的正向影響。可惜的是，除少數研究外，大部分的研究有以下兩項限制：一是研究發現未能超越一般幼稚園或小學老師對幼兒或兒童回應能力的常識性理解。例如，「發現」大班幼兒能辨認封面的書名、表達對書的喜好、記住角色、主動分享感受（朱伶莉，2004），或「發現」（高年級）兒童能有效掌握主題，兼顧圖文訊息，以圖畫訊息作為文字敘述的補充（何應傑，2002，頁 215）。另一個限制是分析構念模糊。朱伶莉（2004）探討 20 位大班幼兒在師生共讀和幼兒獨自閱讀兩種情境中，對圖畫書的詮釋和回應行為。她發現幼兒以口語、情感和肢體的方式回應文本，而林歆晏（2009）觀察她任教班級的 30 位大班幼兒顛覆傳統圖畫書之「回應行為」，也發現幼兒的回應方式有口語、情感和肢體。然而，「口語、肢體」是表達媒介，而「情感」是表達內涵的質素，混合使用兩種面向（表達媒介與表達內涵質素）來分類回應行為，似不洽當。

此外，大部分研究都指出「成人會影響兒童的回應」，但並未探討如何影響。進一步探究導讀者的引導方式，或許更能了解幼兒回應面向的生成脈絡。

（二）Sipe（2000）的文學理解研究

上述研究無論對象為幼兒或兒童，分析面向十分不同，各有限制；相對地，Sipe（2000）的研究對於兒童回應的性質提出清楚完整的架構，成為許多學者參考或直接套用的分析架構。Sipe 在美國中西部的一個小學一二年級混齡班級進行 7 個月的密集觀察，以 27 位兒童在三種共讀情境（老師和全班、研究者和小組、研究者和個別兒童）中的口語回應來分析兒童的文學理解面向。他以對話輪次為分析單位，將 4165 輪次的兒童口語回應（verbal responses）歸納為兒童文學理解的五種面向，包括分析

(analytical)、互文(intertextual)、個人(personal)、投入⁷(transparent)和表演(performative)，並對這五種回應中，兒童的行動、兒童與文本的關係和文本的功能，提出清楚的架構與說明。

本國兒童圖畫書口語回應的研究者，多半直接套用 Sipe 所建構的五種類別，分類與計算所蒐集的兒童回應語料，如趙金婷(2004)及鄭瑞菁(2009)。趙金婷(2004)研究的焦點是兩班大班幼兒對不同類型繪本故事的口語反應，她挑選 6 本圖畫書，包含傳統童話、現代寫實故事、幻想故事各 2 本，請班級老師念故事，在老師不主動提問的情境下蒐集 12 次(每班 6 次)的幼兒口語反應紀錄。鄭瑞菁(2009)在一個中大班混齡的班級探究幼兒對後設圖畫書的回應行為，她和該班老師一起規劃和檢討共讀活動，共觀察 12 次圖畫書教學活動。下表摘要上述三個研究的結果數據比較情形：

表 1 Sipe (2000)、趙金婷(2004)、鄭瑞菁(2009)研究兒童回應類型結果

研究者/ 研究對象年齡	Sipe (2000) / 小一二混齡	趙金婷(2004) / 大班	鄭瑞菁(2009) / 中大班混齡
分析	73.2	73.5	67.7
互文	9.7	3.0	4.1
個人	10.0	21.1	9.8
投入	2.1	1.5	11.8
表演	5.0	0.9	6.3

註：表內數據代表各回應類型的百分比(%)

從數據看來，兩位臺灣研究者都發現幼兒的回應以「分析」類型最多，約佔所有回應的七成，和 Sipe 的研究結果一樣。表面數據似乎顯示：理解文本的組成和詮釋故事的意義是兒童閱讀時主要的思考任務。而 Sipe 和趙金婷的研究，數據次高的是「個人」類，似乎顯示對兒童來說，文本與生活的連結密不可分，兩者互為解釋脈絡。蔡敏玲和戴芳煒(2008)在棒棒糖班也有類似的觀察：大班幼兒「比較容易任意以生活中的人情事理為脈絡來詮釋故事」(頁 144)。而 Sipe 研究中的小學兒童在「互文」的

⁷ Sipe 對這一類回應的說明是，兒童「密切參與」故事中的世界，剎那間，文本中的世界與兒童所處的世界似乎是沒有界線的(p. 267)。此類回應發生的指標之一是兒童直接、立即回應故事中某主角提出的問題。本文依據對上述說明的理解，將 transparent 譯為「投入」。

回應比例遠高過臺灣大班幼兒的回應，然閱讀情境不同，難以確實比較。

（三）關注教師參與的研究

谷瑞勉（2006）以文獻分析、訪談、觀察的方式探討幼稚園教室的文學討論活動內涵和模式，她進入 6 個幼稚園教室，觀察老師帶領的文學討論。結果發現，老師在討論中會「給幼兒自由」，同時「仍有所規範和引導」，視圖畫書特性和教學目的而定。關於討論的範圍，除了偏故事內容的理解和記憶，也帶著其他教育目的，如語文字詞、道德訓勉的教學。

張莉莉（2006）選擇 3 本美德主題的圖畫書，觀看 4 位高雄公幼教師的圖畫書教學活動。她發現：教師最常問「猜測推論性」問題，引導幼兒推論情節和角色性格的轉折，因果推論為主要的討論內容；討論的回應策略以「複述追問」為主，能豐富討論內容；討論尾聲老師會以角色取代和事件聯想作結，提供幼兒經驗分享的機會。

以上兩篇研究都提到老師影響圖畫書討論的面向，作者一和孩子共讀的經驗中也發現自己關注的面向（如，某個角色、某個圖畫線索）會主導討論的方向。

肆、研究對象與閱讀環境

以下先介紹棒棒糖班的兩位老師和 18 位幼兒、其閱讀生活，以及小煒老師於共讀過程中引導幼兒閱讀與思考的方式，接著描述由 11 位從棒棒糖班幼生轉變成小一學生的孩子所組成的「可愛讀書會」，及其主要共讀方式。

一、棒棒糖班

（一）棒棒糖班的成員

位於金門某國小附設幼稚園的棒棒糖班，有 18 位幼兒（8 女 10 男）。這些幼兒從中班到大班都在同一個班級，兩年間與他們一起學習的是楊老師和作者一。楊老師與作者一於 2004 年畢業自師範學院⁸幼教系，大學時為同班同學，畢業實習一年後同時成為正式教師，一起擔任棒棒糖班教師。兩人教學理念接近，協同關係密切，對於帶

⁸ 2005 年改制為教育大學。

領幼兒進行閱讀和創作活動，有很高的共識。棒棒糖班兩年的圖畫書共讀時段，由一位老師導讀與主持討論，另一位老師在旁聆聽。本文僅分析由小煒老師導讀的部分。

（二）棒棒糖班的閱讀生活

從中班到大班，棒棒糖班的生活裡，有許多和閱讀、創作有關的活動，包括一週好書系列活動、週二「創意畫與說故事」和週四「小朋友說故事」等活動。

「一週好書」系列活動，包括「一週好書介紹」、「好書共讀與討論」和「回顧一週好書」三種活動，從幼兒中班入學的第二週開始進行，兩年從未間斷。具體的進行方式是：每週兩位老師選定三本圖畫書，稱為「一週好書」，於星期一早上介紹：老師向幼兒展示這三本書，逐本介紹作者、譯者與書名，再逐頁安靜翻頁，請幼兒先看一次，介紹後便放置在圖書角，供幼兒自由閱讀。星期一至星期三下午為全班共讀的時間，也是這個研究主要的資料蒐集時段。每次讀「一週好書」裡的一本圖畫書。事先，兩位老師會依個人喜愛，協商並決定各次共讀活動的導讀者，活動進行步驟如下：

- （1）老師展示好書的封面，介紹書名、作者與譯者
- （2）老師為幼兒唸說故事
- （3）故事說完後，老師逐頁翻圖請幼兒安靜瀏覽一次
- （4）老師逐頁翻圖請幼兒自由說一次
- （5）老師提出問題與幼兒進行討論（大班討論時也邀請幼兒提問）
- （6）請幼兒回應「你喜不喜歡這本書？為什麼？」，發表對文本的整體評價。

星期五「回顧一週好書」時段，老師逐本逐頁翻開回顧，並請每位幼兒說出最喜歡的一本書及理由，然後全班投票，選出當週最受喜愛的一本書。此外，老師會將當週好書的相關資訊張貼於公佈欄，讓來往的家長瞭解班級的共讀內容。

同樣從幼兒入學開始，每天午睡前，待幼兒準備就緒，老師會唸前一天共讀過的圖畫書給幼兒聽；起床後，便進入約 30 分鐘的「自由閱讀時光」，幼兒從圖書角的書架上挑選喜歡的書，坐在教室內覺得舒適的位置自己閱讀或和同儕一起閱讀。兩位老師協助幼兒整理內務後，也會拿一本圖畫書坐下來閱讀。

（三）老師在共讀活動中的參與方式

在說故事前、說故事與故事後討論的三個時段，老師各有引導重點和行動：

1. 說故事之前

老師念出書名和作者、譯者姓名後就開始說故事。偶爾，老師會在說故事前邀請

幼兒猜測故事的內容或談談相關的生活經驗。老師展示閉合的圖畫書時，大部分幼兒依封面圖畫、書名來猜測；有些則說出自己在自由閱讀時的理解。

2. 說故事的過程

翻開書頁後，老師忠於原著、用生動的語氣為幼兒念說故事。通常，在幼兒專注凝視圖畫書的氛圍中，讀完整個故事。偶爾，說到情節轉折處，老師會邀請幼兒預測接下來的情節；有時候隨著圖畫書裡的問句，請幼兒說說看。有些文本的後續情節並沒有提供「答案」，老師任幼兒自由推測，等幼兒紛紛說完，才繼續念故事。

在老師說故事中途，高喊自己有了「大發現」⁹的幼兒，老師會請他等到故事說完後，即將討論之前才分享。幼兒在自由閱讀時間私下告訴老師的大發現，也能被邀請在這個時機表達。

3. 討論故事

說完故事後的討論時段，由老師提出問題，邀請幼兒回應。除了適時追問，或與發言的幼兒對話之外，還有其他即興的引導方式，例如請幼兒回想同一作者的不同作品，覺察圖像風格，或是提醒幼兒自由閱讀時可持續探索的事。

討論問題的產生多半依據老師對文本和幼兒的理解，以及「直覺」，由她事前準備；少數問題從孩子的回應延伸而生。大班上學期起，老師有 6 次邀請幼兒自己提出討論問題。

二、可愛讀書會的共讀方式

「可愛讀書會」是 2008 年 9 月第一次聚會時，孩子們經過討論而想出的名稱。讀書會每月舉行一次，時間安排在週末，借用學校輔導室¹⁰共讀圖畫書。

第一次聚會，我們選定的橋樑書¹¹是《吊橋搖呀搖》，當場由小煒老師逐頁展書、念故事給孩子聽，然後請孩子提問與討論，就和幼稚園的共讀方式一樣。後來，我們

⁹「大發現」一詞是棒棒糖班師生閱讀生活中的常用語，指幼兒讀出文字沒說、由圖說出的故事；或是細看圖像後找出細節，以及覺察圖像在故事中的變化。

¹⁰輔導室以書櫃隔成兩個能相通的空間，一間放置 12 人座的會議桌，兒童在此畫畫和獨自閱讀；另一間是小型客廳，我們移走茶几，圍坐共讀。

¹¹橋樑書（bridging books）是為兒童從閱讀圖畫書銜接至「純文字的青少年文學」或「中介的插畫書」的文本，其中的圖畫漸漸退居輔助的角色（陳金玉，2007，頁 33），圖畫比例雖然比圖畫書少，仍扮演敘事的角色。

希望孩子們能在每月聚會前，先將欲討論的書讀過一次，所以跑遍了台北市各個圖書館借齊 12 本相同書目的書。由於借書困難，接下來的 3 個月，我們每次帶 4 本不同書目的書，每書目各 2 本，將兒童分成兩組，請他們每週自行傳閱，並徵求願意導讀的 2 位兒童選擇一本喜歡的書，在家練習說故事和準備討論問題。這 3 個月，我們發現總有孩子忘記傳閱而影響同學的閱讀進度。

後來的 5 次聚會（2009 年 2 月到 6 月），熱心的台北市立圖書館分館張主任，每月幫我們借到相同書目的 12 本書，讓每個孩子都能各自事先閱讀，並完成閱讀紀錄。這 5 次我們各共讀一或兩本圖畫書，也請自願的兒童來說故事與主持討論，負責的兒童通常先說一次故事，再提出討論問題、點請其他兒童回應。採用的 10 次記錄裡，第 1、6、9 和 10 次閱讀的是橋樑書（見附錄 2）。

伍、研究方法

一、研究者的角色

如前述，孩子就讀幼稚園大班時，小煒老師是他們的班級教師，閱讀是棒棒糖班班級生活的一部分。棒棒糖班孩子升上小一後，她變成可愛讀書會的召集人，不再是孩子們口中的「我們班老師」，雖遠離他們平日生活，但與孩子依舊熟悉。無論如何，小煒老師都是研究現場中的行動者，緊密地參與孩子的討論，引領孩子對文本的思考方向。

大班的共讀活動，敏玲老師每個月僅在場參與一次，但每日立即回應小煒老師網誌裡對共讀活動的記錄與思考。小一這年的共讀活動，敏玲老師每次都在場聆聽，協助攝影，偶爾舉手提問，也是孩子樂意親近的參與者。

二、資料蒐集

兩年的共讀歷程，蒐集的資料主要有兩種，圖畫書共讀過程影音記錄，以及作者一的網誌紀錄與筆記。如下：

（一）圖畫書共讀過程影音記錄

在棒棒糖班「好書共讀與討論」時段，小煒老師習慣將討論過程錄音；而敏玲老

師每月的某個星期一來棒棒糖班觀察時，則以攝影方式紀錄棒棒糖班一整天的生活。小一可愛讀書會的聚會活動，我們也全程錄音和攝影。

2007 年 9 月到 2010 年 7 月間，孩子大班的時候，由小煒老師負責的班級共讀活動 61 次，皆有錄音紀錄，其中的 28 次有攝影紀錄；小一的可愛讀書會有 15 次攝影與錄音紀錄。

（二）小煒老師的網誌紀錄和筆記

孩子大班那年（2007 年 9 月到 2008 年 6 月），小煒老師除了將每場共讀與討論活動全程錄音，當天放學後也立刻進行接近逐字的轉譯、寫下簡短的感想，張貼在網誌上。經過時日累積，圖畫書討論紀錄佔據小煒老師網誌的大半空間，這些紀錄放置於開放的平台，敏玲老師和其他讀者¹²會提出回應及建議，也供作者一回味和思考。

孩子上小一之後（2008 年 9 月到 2009 年 6 月），小煒老師暫停網誌書寫，但每個月仍帶領孩子們聚會共讀，並在旁觀察、聆聽，同步攝影與錄音。

三、資料分析

（一）資料整理與取捨

網誌幫助我們回顧討論的情境與氛圍，是探索兒童思考脈絡的重要起點；而圖畫書討論影音記錄轉譯稿才是本研究主要分析的文本。由於兩年的討論記錄數量龐大，共有 76 篇（大班 61 篇和小一 15 篇），於是我們從大班每週挑出 2 本風格迥異的圖畫書（寫實與奇幻風格各一本）討論紀錄，共 20 篇，小一每月挑選一篇，共 10 篇，通篇逐字逐句轉譯並仔細分析。本研究選定詳細分析的共讀書目與當次閱讀與討論時間，請見附錄 1。

（二）討論時段影音轉譯稿分析

將討論時段影音轉譯成文字之後，把每篇共讀紀錄閱讀三次，分別從兒童的回應、教師的參與這兩大面向進行分析：

1. 將資料分段

第一次閱讀時，以一個討論問題為一個段落，標示主要提問句，將每篇共讀紀錄依據討論問題劃分成幾個段落。

¹² 常在網路日誌的回應空間裡發聲的讀者，大都是關心兒童閱讀的幼稚園教師。

2. 分析兒童的回應

第二次閱讀的時候分析「兒童的回應」，包含以下兩個步驟：

(1) 標示兒童的思考脈絡

在每個段落裡，以每位兒童發言輪次為切割單位，針對每位兒童每次的表達內容，判斷其對討論問題的思考脈絡進行編碼。經過一年來回整理、討論、修改與調整碼名後，將兒童的思考脈絡歸納為以下 7 類，包括：生活經驗、故事本身、圖像、生活常識、作者意圖¹³、複合脈絡以及其他脈絡。

(2) 比較兒童大班和小一思考脈絡的差異與變化

將兒童的回應語料切割、編碼後，再將相同思考脈絡的回應聚合起來，觀察兒童在大班和小一回應圖畫書問題時，思考脈絡的轉變。

3. 分析教師參與情形

第三次閱讀時，分析「教師參與」面向，從討論紀錄中標示出教師說話的句子，把教師的話語依功能劃分為「引導共讀活動」和「參與討論」兩部分。再詳細剖析教師引導共讀的方式、提出的問題類型與回應兒童的方式：

(1) 教師引導共讀的方式

將教師說故事前、說故事的過程和討論故事三個時段中，引導性質的談話標示出來，依據功能命名，如：「邀請兒童猜測故事內容」。

(2) 教師在討論時段提出的問題類型

標示教師於討論時段提出的問題後，將每個問題命名，命名方式參考蔡敏玲和戴芳煒（2008）提出的圖畫書探索面向（情節、角色、主題理解、圖像風格、整體評價），並依據作者一對本研究資料的理解，修改或增加適切的名稱。

(3) 教師回應兒童的方式

將教師對每次兒童發言的回應方式進行編碼，最後聚合成類型。

(4) 比較教師兩年間上述三個面向的差異與變化

4. 討論分析結果

分析、歸納出兒童思考脈絡的類型、教師參與方式和前述兩者於兩年間的轉變後，我們便以下列脈絡對研究結果進行討論，包括棒棒糖班的閱讀文化、我們對兒童與兒童家庭生活的理解，以及其他探索兒童圖畫書回應的研究。

¹³ 這 5 種脈絡都是單一脈絡。

陸、研究結果與討論

文學森林裡跳舞的光，來自兒童的回應和教師的參與。以下呈現兒童回應圖畫書討論問題的思考脈絡，包括整體趨勢和兩年間的變化；篇幅所限，教師參與部份簡要地呈現帶領、提問與回應兒童的方式。

一、兒童回應故事的思考脈絡

（一）從大班到小一的整體情形

讀完一本圖畫書或橋樑書，導讀者提出討論問題時，從兒童回應的內容可以看出他們的思考脈絡，包括生活經驗、故事、生活常識、圖像、作者意圖、複合脈絡、其他共七種。當然，我們也發現有些幼兒提出不適切的回應，即一般所稱答非所問的現象，不過這樣的現象鮮少出現，只佔所有回應的百分之四¹⁴。

以發言輪次為計算單位，兩年間 30 場共讀活動之討論時段，兒童回應問題的思考脈絡比例如下表 2 所示：

表 2 兒童兩年間以七種思考脈絡回應討論問題的情形

年段/ 脈絡類別	故事	生活經驗	生活常識	圖像	作者意圖	其他	複合脈絡	不適切	總數
大班	132	139	19	23	13	19	13	23	381
小一	123	76	26	11	18	45	23	7	329
總數	255	215	45	34	31	64	36	30	710
百分比	37%	30%	6%	5%	4%	9%	5%	4%	100%

整體而言，大班 18 位幼兒的 20 次討論和小一 13 位兒童 10 次討論的回應總次數接近，可見小一兒童的回應次數有很大的增長；而附錄 1 和附錄 2 也顯示，從大班到

¹⁴ 不適切的回應中，有半數是一位疑似情緒障礙與語言發展遲緩的兒童提出的回應。

小一，這群兒童的討論時間越來越長。就思考脈絡而言，如上表 2 所示，兒童最常以所討論的故事本身（37%）和生活經驗（30%）為脈絡來思考導讀者提出的問題，而生活常識（6%）、作者意圖（4%）、圖像（5%）則在少數，另外還有同時以兩種以上的脈絡來思考故事的「複合脈絡」，佔所有回應的 5%。至於「其他」（9%）類則包含以別的故事為脈絡、引用同儕的說法和推測基礎不明等情形。

以下依照思考脈絡被使用的總量多寡為序，分別以實例說明各類思考脈絡的質地：

1. 故事

兒童以故事本身提供的線索來思考是最普遍的現象。在理解故事以後，便能從中抽取素材來回應和故事有關的問題。例如，《平底鍋爺爺》故事述說平底鍋爺爺因為不受重用而難過地出門去旅行，一路上經過叢林、大海也遇到各種動物；長途旅行後，平底鍋爺爺柄彎了、力氣快沒了，最後在暴風雨中救起一隻小鳥，成為鳥兒的窩，而一起快樂生活。讀完故事後，老師問「為什麼他不旅行啦？就停下來了呢？為什麼？」

¹⁵，雨婷和韶萱都以她們所理解的故事情節為脈絡思考老師提出的問題：

【例 1】

雨婷：因為他的，他的拿的那個手的，用手拿的那個已經歪掉了，也動不了
了，所以只可以停留在那邊了。——>以故事為脈絡

老師：喔——韶萱，為什麼他不旅行了？

韶萱：因為他怕那個，如果他又看到一個海，又看到一個鯨魚，又要幫他們
加油，可是說不定下面有一隻章魚在追他

老師：那為什麼他不旅行了呢？¹⁶

韶萱：嗯，如果發生這件事，他就，他就嗯，不想要旅行了。

——>以故事為脈絡

……

（大班，2008-03-24，《平底鍋爺爺》討論紀錄）

孩子們各自選取故事對平底鍋爺爺外型改變、驚險遭遇和溫馨結局的描述來回應

¹⁵ 在轉譯稿中，「——」表示聲音拉長，Ss 代表兩位以上孩子異口同聲發言，「…」代表省略一句不影響文意的話，「……」代表省略兩句以上。

¹⁶ 討論當下，老師認為韶萱沒有清楚說出理由，所以又問了一次。

這個問題，以故事內容作為推論的基礎。有時候，孩子只是原原本本地將故事的某些細節搬至眼前，填進問題中，如上例的雨婷。有時候，孩子將故事內容加入自己的推測，形成合理的因果，就像韶萱。

2. 生活經驗

討論圖畫書時，無論哪種問題，無論大班或小二，孩子都會運用自己的生活經驗來解釋和臆測故事內容。例如大班上學期共讀的《鋼琴師的旅行》，老師看重鋼琴師和聽眾之間的情感與關連，於是問道：

【例 2】

老師：為什麼大野狼這麼想彈琴給人家聽啊？為什麼一定要彈給人家聽才行呢？

毅暉：因為如果他整天都發呆，都沒碰鋼琴，說不定會變老。

可琪：不是，會變笨。...如果沒有彈鋼琴，你就會變笨喔。

老師：他為什麼那麼想彈給人家聽？自己彈就好啦

可琪：因為如果他一直沒有人叫他彈給他聽，他會傷心，而且他一直留在家裡哭哭哭，一直哭一直哭，哭到晚上和早上

老師：這麼嚴重喔。

可琪：而且眼睛會腫起來。——>以生活經驗為脈絡

（大班，2007-11-09，《鋼琴師的旅行》討論紀錄）

圖畫書裡的文字沒有明確交代大野狼為何不辭疲累地一直旅行，可琪依照生活中聽過的教訓，以及被冷落的悲傷經驗來詮釋鋼琴師大野狼對聽眾的想望。

3. 生活常識

除了生活經驗和故事本身，孩子也會運用生活常識來思考。大班後期讀到《小房子》，裡頭有四個頁面依序描繪春、夏、秋、冬小房子周遭的景緻及人類活動，當時老師邀請孩子提問，可琪說出她的好奇，成為討論問題。下段紀錄中，毅暉以居住地的生活經驗來回應，凝芳和雨婷則想到了季節更替的生活常識：

【例 3】

可琪：請問為什麼小房子它，就是，為什麼天氣一直變一直變？

老師：天氣，妳說哪裡？

可琪：就是有雪和那個

松平：積雪啦

老師：為什麼每一頁的天氣一直改變啊？黃凝芳說

凝芳：因為它都，只要到那個季節的話，它自己就會有別的，就會一直有換，
村莊就會變成那個季節的東西——>以生活常識為脈絡

老師：喔，季節改變了，景色就改變了。

（大班，2008-06-04，《小房子》討論紀錄）

四季更替是這群兒童具備的生活常識，足以想像大部分地域的情景，進而解釋圖畫書裡的現象。

4. 圖像

圖畫書中除了唸讀出聲的文字，圖像也透露許多訊息，幫助讀者理解故事，成為兒童回應討論問題時的思考線索。《好餓好餓的小白熊》中，雲作成的小白熊和小女孩沙娜、貓咪魯魯一起玩，漸漸地雲聚成團，下起一場大雨，雨停之後，天上的小白熊不見了，草原上只剩下沙娜和魯魯仰頭張望。老師和孩子們討論小白熊的去向：

【例 4】

老師：小白熊去哪啦？

智邦：小白熊在那裡啊，這是耳朵——>以圖像為脈絡

（智邦走前來指著畫中的一片雲）

老師：那沙娜和魯魯怎麼沒看到？

智邦：因為小白熊的頭轉下面，所以他們看不到了

毅暉：這裡應該也是耳朵

（毅暉指著另一塊雲）

（大班，2008-04-02，《好餓好餓的小白熊》討論紀錄）

上例中的智邦觀察畫頁中雲的形狀，認為小白熊並沒有離開，只是形狀和原來不一樣了。就像這樣，孩子有時會根據圖像來思索情節的發展。

5. 作者意圖

棒棒糖班的孩子在大班時已經了解一本圖畫書產出的歷程，清楚「作者」的存在，也能辨認作者的名字和風格，有時候會從作者的創作意圖來思考問題。2008 年，有一

週的好書是《那一年我們去看電影》，故事講述民國 64 年，一對姊妹因為學校規定去看電影而搶水壺、賭氣又和好的過程。週一早晨瀏覽的時候，老師翻完書頁，孩子說「怎麼沒有電影？」，老師刻意先不回答。到了共讀這本書的午後，老師說故事時，故事逐頁進行到全校同學要出發看電影前，出現某個沒有文字的跨頁（廣闊的淺藍天空，畫面下方一個小男孩奔跑著，像在捕捉什麼）可琪大聲說「這就是電影啊」，於是有了接續的討論：

【例 5】

老師：為什麼你說這一頁就是電影啊？

可琪：因為這一頁很像電影啊……因為這個地方很漂亮，而且又很像電影在動，然後又很像她們看有一個小男孩用掃把去弄那些東西

老師：想法跟可琪一樣，覺得這是電影的舉手。凝芳，為什麼妳覺得這一頁是電影？

凝芳：他想要，他想要自己，作者想要把它畫成這一頁是前面的電影，然後後面再給她們看，後面她們要去電影的排隊要怎樣排
——>以作者意圖為脈絡

老師：喔，作者先讓我們知道電影是什麼，再講她們去看電影排隊的事，有可能耶！

（大班，2008-05-27，《那一年我們去看電影》討論紀錄）

接著老師又問「怎麼從頭到尾都沒有講她們看電影啊？」，如愉說「因為太多字了，這樣會不會太難講，所以他就沒有畫電影的那一頁，所以才畫一頁沒有字的」。她認為電影必須富有文字，而作者顧慮說故事或閱讀的人無法卒讀，就索性不畫出電影了。

6. 其他

除了上述五種脈絡，還有難以判斷的「不明的推測基礎」，另有極少量回應顯示兒童由「別的故事」、「引用同儕說法」來思考討論問題，這三類皆列入「其他」類（實例可參見戴芳煒（2010））。大班「其他」類佔整體回應的 5%；小一佔 14%，而「其他」類中，「不明推測基礎」約佔九成。

7. 複合脈絡

孩子思考故事有時候不只靠單一的脈絡，而是由不同脈絡交織出想法，這樣的現

象在小一的回應裡比較多。如下例中可琪和雨婷的回應：

【例 6】

毅暉：為什麼艾蓮娜要去工作？

可琪：因為那個她爸爸在工作，她自己一個人很無聊，然後哥哥去上學，她沒有去上學，然後她就覺得她想要去工作

老師：嗯，她想要去工作。再請

毅暉：姚雨婷

雨婷：因為她待在家裡很無聊，而且她剛好已經學會吹玻璃了，所以她爸爸說「反正我一個人也很辛苦，順便叫艾蓮娜來幫忙」

老師：喔，她也想幫爸爸的忙

（小一，2009-04-18，《艾蓮娜的小夜曲》討論紀錄）

可琪的回應裡提到哥哥去上學，這件事並沒有出現在圖畫書中，而是可琪個人的經驗；至於雨婷和可琪設想艾蓮娜會因待在家而覺得無聊，還有爸媽請小孩幫忙，極有可能是她們生活裡曾經的感受，這個例子可以看見孩子結合生活經驗和故事情節來思考故事人物的行動理由。

（二）大班到小一思考脈絡兩年間的變化

整體而言，小一的思考脈絡較大班多元，且較少仰賴生活經驗。下面表 3 呈現兩個年紀的孩子思考脈絡的百分比，及其變化。

表 3 兒童兩年思考脈絡的比較

年段/ 脈絡類別	生活經驗	故事	生活常識	圖像	作者意圖	其他	複合脈絡	不適切
大班	37	35	5	6	3	5	3	6
小一	23	38	8	3	5	14	7	2
總數	- 13	+ 3	+ 3	- 3	+ 2	+ 9	+ 4	- 4

註：表格內數據為百分比（%）

由上表可以看出：大班時，佔最高比例的思考脈絡是生活經驗，而故事也有極接近的比例。到了小一時，佔最高比例的思考脈絡是故事本身，佔 38%，而以生活經驗

為思考脈絡僅占 23%，兩者差距為 15%，遠大於大班時的情形。表面上看來，與大班時相較，小一的孩子以生活經驗為思考脈絡的情形變少；但這樣的差距並沒有導致以故事為思考脈絡的比例大幅增加（從 35%到 38%），比例增加的思考脈絡其實是「作者意圖」、「複合脈絡」和「其他」類中佔該類 9 成的次類--「推測基礎不明」。這意味著什麼呢？從這些比例的變化幾乎可以推斷，這些習慣閱讀的孩子漸漸發展成熟的閱讀能力，越來越不倚賴生活經驗思考故事的種種，思考脈絡也越來越多元複雜。

此外，孩子就讀小一後，已能在聚會前獨立閱讀當月選讀的作品，且漸漸學會拼音唸讀，而我們所選的 10 本讀物中，有 4 本橋樑書，其他 6 本為文字比例高的圖畫書，或許導致小一兒童以圖像為脈絡來思考文本的情形減少了。

（三）問題類型與思考脈絡

佔討論問題最多數的是關於「角色」的問題，佔次多者為「情節」。首先看兒童兩年思考「角色」時的思考脈絡：

表 4 兒童兩年間對「角色」的思考脈絡

年段/ 脈絡類別	生活經驗	故事	生活常識	圖像	作者意圖	其他	複合脈絡	不適切
大班	42	40	6	7	0	2	0	3
小一	26	39	6	2	1	18	6	2
總數	- 16	- 1	±0	- 5	+ 1	+ 16	+ 6	- 1

註：表格內數據為百分比（%）

關於角色，導讀者請兒童設想角色的行動意圖、角色的感受、讀者對角色的評價、讀者與角色直接對話，以及設身處境的想像。上表顯示兒童大班時，對角色的思考脈絡高度集中於故事（40%）和生活經驗（42%），合佔 82%；到了小一，以故事為思考脈絡的回應仍高達 39%，而以生活經驗為脈絡的比例減至 26%，大幅增加的是「其他」類，以及融合故事和生活經驗的「複合脈絡」。足見兒童累積閱讀和討論經驗後，對於角色的意圖、感受與想法，不僅能照故事內容來思索，也能融合不同脈絡形成較複雜的回應。

接下來再看兒童回應關於「情節」的討論問題時，思考脈絡的變化：

表 5 兒童兩年間對「情節」的思考脈絡

年段/ 脈絡類別	生活經驗	故事	生活常識	圖像	作者意圖	其他	複合脈絡	不適切
大班	31	28	8	10	3	6	6	8
小一	20	51	4	1	4	16	4	0
總數	- 11	+ 23	- 4	- 9	+ 1	+ 10	- 2	- 8

註：表格內數據為百分比（%）

關於情節，導讀者主要請兒童推測、解釋或想像故事中某些事件和現象如何、為何發生。表 5 告訴我們，兒童大班時最常以生活經驗為脈絡來思考（佔 31%）關於情節的問題，其次才是故事（28%）；小一時，以生活經驗為思考脈絡的比例僅佔 20%，以故事為思考脈絡的比例激增，成長幾乎兩倍（從 28%到 51%）。這些數據顯示：小讀者漸漸學會以故事的線索來理解情節安排，更能依照故事的理路認定或預測事件順序。

比較同年齡兒童對角色與情節的思考情形，不難發現：關於角色，不論大班或小一，孩子不僅以故事為思考脈絡，也會由自己的生活出發來設想角色的感受、推測角色的行動意圖。對於情節，大班孩子思考脈絡較為多元，生活經驗、故事、圖像、生活常識和其他脈絡都成為思考的脈絡；小一則集中以故事本身為思考脈絡。兒童成為成熟讀者的過程中，「角色」的相關問題提供較開放且可親的詮釋空間；「情節」則仰賴較具結構的思考方向。如此，不同類型的討論問題在孩子閱讀成長歷程中，提供不同的思考練習機會與養分。

上述兒童回應圖畫書的多元思考脈絡，是如何形成的呢？以下討論影響兒童思考脈絡展現的脈絡性因素，包括教師的角色，以及閱讀文化的形塑。

二、教師在共讀活動中的具體角色

在共讀活動中，教師對兒童思考脈絡的發展影響最大，前述小煒老師在共讀活動中的角色，包括帶領孩子體會故事，在討論時段提出問題並回應兒童的回應。

（一）帶領孩子「完整體會」故事

小煒老師說故事時，先讀完故事，以便讓兒童完整體會故事整體、細心觀注圖像表現，過程中極少提出問題。如果兒童急切地想說出自己的「大發現」，老師也請

兒童等到即將進入討論階段再分享。Sipe (2000) 的研究裡，有三分之二的兒童回應出現於閱讀故事的過程中。Sipe 認為，讓兒童完整體會故事固然好；但卻可能導致「較少的討論與較低層次的文學理解」(p. 272)。他提出的理由是：兒童的回應通常發生於當下，如果請兒童等到討論時再說，那些回應很可能就不見了。兩年間，我們貼近觀察參與共讀的兒童，發現讓兒童完整地體驗故事後再分享，並沒有消弭兒童回應的熱情和內涵。在閱讀活動中，兒童等不及說出想法是常有的事，但是從來沒有兒童因為等待討論時刻的到來，而遺忘了自己的「大發現」。關鍵可能在於兒童確信討論時段之前，老師一定會讓他們一一分享自己的發現。

(二) 討論階段的提問與回應

小煒老師在討論過程中的提問與回應兒童的方式，展現也示範探索故事的態度與方式，成功地協助兒童跨越僅以生活經驗思考的限制，而能以多元脈絡理解與詮釋故事，如以下的分析：

1. 師生提問數量比例與內涵

討論時段師生提出的問題數量，在兩年間有很明顯的變化。大班時，老師提出的問題比例為 89.5%，偶爾讓兒童嘗試提問，佔 10.5%；到了小一，準備討論問題的工作，由老師轉交給兒童，老師提出的問題比例降為 36.5%，兒童提出的問題比例則提升至 63.5%。簡單的數據變化可以看出：老師由主要提問者漸漸成為回應兒童問題的被動參與者。

再細看兩者提出的問題類型，可以看出老師與這群兒童閱讀故事時最關注的面向都是角色，其次是情節（詳見戴芳煒，2010，頁 101）。極高比例的角色問題，究竟顯示兒童讀者對角色普遍的高度興趣，或是小一兒童對故事的關注受到老師第一年提問面向的影響，有待更多研究細探；以下將討論老師提出的問題性質（非問題面向）與兒童思考脈絡的關係。

2. 老師的提問、追問與回應

(1) 提出需要思考的討論問題

檢視老師於兩年間提出的 95 個討論問題（第一年 68 個與第二年 27 個），很容易發現：老師問的都不是考驗幼兒對故事內容記憶程度的問題，而是需要回應者整理圖文細節並進一步推理的問題。例如，關於情節，老師的提問有以下幾種類型：邀請孩子想像故事中沒有的情節、推測某種景象出現的原因、思考某物去向、改編情節和詮釋情節。

此外，老師對兒童表達想法後的追問方式與其於兩年間的巧妙變化，可能也是鼓勵兒童努力尋找更多思考脈絡的重要因素。

（2）不同的追問方式

兩年間，老師的追問方式不同，用意也有差異。第一種追問方式為：請兒童說出後續想法、持某種看法的理由、形成觀感的線索，用意是希望兒童說得更多，或表達得更完整，這類追問主要出現在大班的共讀歷程中，小一只出現過一次。

第二種追問方式是「邀請兒童設想別的情形」和「質疑兒童的說法」，用意是提供兒童不同的思考角度。如下例 7：

《終於見到她了》故事中小狐狸坤助和小狐狸小春相會後，舉起樹枝在天空比畫著寫出小春的名字，老師問這個動作的含意：

【例 7】

老師：坤助在天空上寫她的名字，是什麼意思啊？

雨婷：他才不會忘記她的名字，就是不要忘記她的名字，也不要忘了去找她

老師：喔，寫下來提醒自己，

那為什麼要寫在天空上？這樣子又看不見——追問

雨婷：看不見但是他頭腦有想字啊

老師：頭腦有想字，有可能

雨婷：而且他把樹枝放在口袋

（小一，2009-06-12，《終於見到她了》討論紀錄）

大班時，老師依照兒童的說法，再提出一種假設的狀況，請兒童想一想；小一時，老師不但會對同一位兒童在同一個話題中連續追問，還會質疑兒童的說法。這樣的轉變是以老師對兒童閱讀能力的認識為基礎。大班時，兒童對圖畫書的體驗還在緩步累積，老師期許自己帶給兒童不同風格的書，以及不同的欣賞角度。小一負責說故事和準備討論問題的都是兒童，老師知道孩子們都在家預先讀過、思考過，已經熟悉文本；再加上兒童的表達比大班時流暢，閱讀經驗比較豐富，老師也就提高對兒童閱讀回應的期望。在討論的時候，不必要求兒童說得更多，兒童就已經能完整表達，和老師來回討論時，能經得起質疑、辯護自己的看法，甚至反駁老師的說法。

（3）提供兒童表達的空間

兒童樂於思考與思考脈絡逐步擴展的另一重要因素是：充裕的表達空間。大班

時，每位孩子發言時，老師會耐心等待兒童說完看法，再重述或摘要孩子所說的，或加上自己的詮釋讓意見更完整（如上例 5 末句）。小一時，兒童回應議題更為順暢，語句也變長，老師很少重述孩子的話，通常用「喔」表示已經聽到兒童的想法，讓導讀的兒童繼續點請同儕發言。

老師提供兒童表達的空間，加上以追問的方式鼓勵不同的思考方向，兒童果然自在展現活潑的思考，發展多元的思考脈絡。

三、閱讀文化的形塑

共讀活動中教師的角色十分重要，然而思考脈絡的開展，更根本的關鍵在於閱讀文化的養成。棒棒糖班閱讀文化的形塑，從幼兒踏進教室的第一天就開始了。兩位老師共同構思的故事理解與創生系列活動，重視閱讀的態度與喜歡閱讀的神情，是形塑閱讀文化的重要因素。此外，家庭的支持也是閱讀文化得以紮實建立的關鍵因素。

這些孩子進入幼稚園之前，除了兩位女孩和一位男孩外，在家不曾有過閱讀經驗。圖畫書對其他初入學堂¹⁷的孩子而言，是全新的見識，而這群家長如何看待閱讀這件事呢？中班和大班的親子閱讀紀錄裡，初期，家長沒有和孩子一起閱讀的習慣。老師於是多次對孩子耳提面命，請他們回家邀請家人共讀。一個月後，除了兩位不識字、不會寫字的家長外，其他家長都會配合提醒，為孩子勾選或以文字記錄當週閱讀情形，或是交代年齡較長的子女陪伴幼稚園孩子閱讀與紀錄。兒童小一時，我們設計了閱讀紀錄本，同樣頻頻提醒孩子要在家閱讀、和家長討論再寫下討論議題。聚會時，老師常常請孩子分享在家閱讀的經驗，以下摘錄幾位兒童的分享：

如愉：我是自己看，自己整本看完，然後媽媽就到阿公家說跟媽媽討論

韶萱：我是媽媽念給我聽，然後最後念完的時候，媽媽跟我討論要寫什麼問題

育理：我只要看一次，可是爸爸媽媽都幫我解決問題，解決講我不知道的字

慧心：我跟爸爸媽媽一起讀，然後我讀完就跟爸爸媽媽編一個故事啊

（小一，2009-07-17，討論紀錄）

面對家裡沒有書、家長沒有閱讀習慣的孩子，在班級閱讀習慣建立的過程中，兩位老師請已領略閱讀樂趣的孩子主動邀約家人共讀，漸漸地家長也願意參與。無論家

¹⁷ 在金門，當地人以閩南語稱學校為「學堂」，上學稱為「去學堂」。

長是真心喜愛閱讀，或只是配合學校要求完成任務，家長參與之後，閱讀對兒童來說也就更自然了。

柒、結論與建議

一、結論

圖畫書共讀的文化與實踐，理論上必須由兒童和老師共同投入與創造，這項為期兩年的研究見證了此種「共讀」理念轉化為教室閱讀生活的歷程。經過長期的參與、分析與思索，我們看見大班和小一的兒童，在師生共讀圖畫書的生活中，具有能力將圖畫書當作文學文本進行討論，且在閱讀許多面向都有實質的成長，包括回應更為積極、提問能力提昇，以及思考脈絡漸趨多元，越來越以故事本身為脈絡而非任意汲取生活經驗為脈絡來理解角色與情節。然而，小讀者的思考脈絡漸趨多元與成熟，並不是任憑孩子長大就會自然發生的現象。依據我們對這群孩子長期的觀察，以及對兩年共讀歷程的縝密檢視，我們確信：閱讀文化的形塑以及老師於共讀歷程的參與方式，對兒童的閱讀態度與能力提供了有價值的幫助。

二、建議

以下依據研究結果，對圖畫書共讀活動、研究方法與研究主題提出建議：

（一）幼兒園中的師生共讀活動

1. 完整地體會故事

作者一於共讀時段帶領兒童完整體會故事的做法，與作者二在幼教現場的觀察十分不同。許多幼教現場的老師一邊說故事一邊提問，甚至每翻開一頁，就提出許多問題和幼兒討論，如此一來，閱讀被切割成許多不見得連貫的問答時刻。相對地，棒棒糖班老師敘說故事時，先讓孩子完整體驗，請孩子將萌生的疑問或「大發現」記在腦海裡，等到討論時段再提出或分享。我們發現：孩子可以運用多元的思考脈絡，來解決閱讀過程中情節不連貫、角色意圖難辨的問題；甚至，孩子也有能力自己提出問題來討論。留給孩子完整體驗故事的機會和寬闊表達的空間，孩子確實有能力找到詮釋的方向與道理。

經過這項研究，我們主張師生共讀時，盡量完整體會故事再進行討論；偶爾停下來提問或因為文本內容而採取其他作法，是可行的選項，而非共讀的理想方式。

2. 故事後的提問方式

依據作者二在幼教現場超過 10 年的觀察，大部份老師在說或讀完故事之後，多半提出問題請幼兒說出故事內容，或邀請幼兒敘述與故事情節相關的生活經驗，並傾向以故事與生活經驗的連結來傳遞教訓；直接討論故事或引導兒童以故事本身為脈絡來思考相關問題的老師仍是相對少數。本研究顯明，以自身生活經驗為思考脈絡是大班幼兒十分擅長的思考方式，無須強調；以故事本身為脈絡來思考故事才是兒童必須學習的能力。本研究小煒老師在圖畫書討論過程中的提問與回應兒童的方式，示範探索故事的方式，她所提出的探索性質問題也提供兒童開拓多元思考脈絡的機會，可資參考。

（二）分析圖畫書閱讀活動中兒童口語回應的方法

Sipe (2000) 體會轉譯的詮釋性質，親自轉譯所有共讀語音資料，令人敬佩，所提回應架構也十分清晰具體。然而，以兒童口語回應來分析其文學理解性質的做法卻有一個有待澄清的問題。兒童在每一個對話輪次的發話，有可能是回答老師的提問，也有可能是自發性地表達看法。如果是前者，可以想見，兒童回應的內容面向（如角色、情節、主題、圖像表現等）或性質（如 Sipe 所建構的五種類別），絕對受到老師之提問內容面向與提問性質的影響。例如，老師提問關於角色的問題，兒童多半就會回應角色的問題；老師提出分析性質的問題，兒童也較可能提出被歸類為分析性質的回應。如此一來，我們所理解的「兒童」口語回應面向或性質，極有可能只能適切描述老師的提問面向與性質，而非兒童的文學理解趨勢。後續研究者或許可將兒童於共讀活動中的口語回應再區分為自發性的回應和回答老師提問的回應，如此將能更精確掌握兒童的文學理解現象。

（三）可探究的研究主題

如前述，本國研究兒童圖畫書口語回應的研究者，多半直接套用 Sipe (2000) 所建構的五種兒童圖畫書回應類型，將兒童回應語料分類與計量，如趙金婷 (2004) 及鄭瑞菁 (2009)。上述三項研究中，被歸類為「個人」性質的回應，以本研究的構念看來，也就是以「生活經驗」為思考脈絡所提出的回應。相較之下，本研究兒童兩年來運用「生活經驗」為思考脈絡的比例，明顯超過上述三個研究呈現的比例，可能的原因有二：其一是身為班級老師與研究者的小煒老師，和兒童共處三年（含中班），

熟悉孩子的生活經驗，或許較能辨別兒童回應中以個人經驗來詮釋的成分；而上述三位研究者旁觀兒童閱讀與回應，或許較無線索辨認兒童回應中的個人經驗成份。其次，金門兒童的性情、與社群相處的特質可能使他們比其他地區的兒童更容易連結文本內容與自身經驗。我們與這群兒童相處時間歷時五年，作者二於前項研究中（蔡敏玲，2011），以兒童敘說形式之特色推論這群兒童「對生活有著細緻的體驗與領受」，長期的社區觀察幫助她看出：「孩子的生活在住處附近共構，從極簡單的事件中獲得豐富的樂趣」（頁 4）。後續研究可以深究不同地區兒童運用思考脈絡的差異現象，並思考其與當地文化的關係。

捌、結語

不管身為教師或研究者，可以確信的是：真心喜歡閱讀，帶著孩子一起閱讀，不但帶來真實的喜悅，也見證孩子思考和體會故事能力的成長。陪伴棒棒糖班從大班到小一走在閱讀森林裡，我們遇見跳舞的光，一如孩子的體會——**光線那條路，就是回家的路。**

誌謝

本文之完成，兩位作者感謝棒棒糖班的師生、家長與學校，長期以來，樸實的信賴，以及溫暖的支持。

參考文獻

- 朱伶莉（2004）。兒童對圖畫書回應行為之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 谷瑞勉（2006）。幼稚園師生文學討論活動之內涵與模式分析。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC93-2413-H153-002），未出版。
- 何應傑（2002）。兒童閱讀圖畫書意義建構之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。

- 林歆晏 (2009)。幼兒閱讀顛覆傳統圖畫書之回應行為 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東。
- 陳金玉 (2007)。銜接圖像，進入文字閱讀的橋樑書。全國新書資訊月刊，民國 96 年 4 月號，32-35。
- 張莉莉 (2006)。幼稚園教師圖畫書教學歷程中討論活動分析—以「美德」主題為例 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東。
- 趙金婷 (2004)。兒童對不同類型繪本故事之口語反應分析研究。台北市立師範學院學報，35 (2)，155-174。
- 鄭瑞菁 (2009)。幼兒對後設圖畫書的回應行為之探究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC97-2410-H153-009)，未出版。
- 蔡敏玲、戴芳煒 (2008)。畫一個星星給我：和幼兒一起編織文學密網。教育實踐與研究，21 (1)，133-162。
- 戴芳煒 (2010)。師生共讀圖畫書的歷程：從大班到小學一年級 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班，臺北。
- 蔡敏玲 (2011)。當小孩的滋味：金門縣幼兒的生活敘說。當代教育研究，19 (1)，1-53。
- Duckett, P. (2003). Envisioning story: The eye movements of beginning readers. *Literacy Teaching and Learning*, 7, 77-89.
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction* (2nd ed.). Cambridge, MA: Blackwell.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, P. (1988). *Words about picture: The narrative art of children's picture books*. Athens, GA: The University of Georgia Press.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature* (3rd ed.). New York, NY: Allyn and Bacon.
- Paley, V. G. (1997). *The girl with the brown crayon: How children use stories to shape their lives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.

投稿收件日：2012 年 5 月 7 日

接受日：2013 年 5 月 10 日

附錄 1 本研究選定通篇分析的大班共讀討論紀錄基本資料

	日期與共讀書目	共讀活動歷時	討論歷時
1	2007 年 09 月 11 日《小蛇散步》	17 分 14 秒	08 分 56 秒
2	2007 年 09 月 17 日《畫一個星星給我》	20 分 22 秒	10 分 11 秒
3	2007 年 10 月 08 日《三隻熊》	22 分 31 秒	12 分 40 秒
4	2007 年 10 月 22 日《圖書館獅子》	25 分 02 秒	10 分 56 秒
5	2007 年 11 月 09 日《鋼琴師的旅行》	22 分 24 秒	10 分 00 秒
6	2007 年 11 月 14 日《誰在廁所裡》	23 分 51 秒	10 分 38 秒
7	2007 年 12 月 10 日《農場的瘋狂事件》	26 分 40 秒	14 分 04 秒
8	2007 年 12 月 31 日《利兒找到了路》	26 分 24 秒	16 分 30 秒
9	2008 年 01 月 07 日《黃色水桶》	26 分 17 秒	17 分 57 秒
10	2008 年 01 月 14 日《莎莉離水遠一點》	27 分 51 秒	13 分 00 秒
11	2008 年 02 月 25 日《雲上的小孩》	26 分 41 秒	11 分 43 秒
12	2008 年 02 月 27 日《加油！大胖狗》	24 分 34 秒	12 分 50 秒
13	2008 年 03 月 03 日《小魚散步》	24 分 47 秒	14 分 07 秒
14	2008 年 03 月 24 日《平底鍋爺爺》	22 分 30 秒	10 分 14 秒
15	2008 年 04 月 02 日《好餓好餓的小白熊》	21 分 37 秒	11 分 45 秒
16	2008 年 04 月 16 日《想念》	29 分 45 秒	10 分 00 秒
17	2008 年 05 月 07 日《米諾貓上街去買魚》	23 分 53 秒	11 分 35 秒
18	2008 年 05 月 27 日《那一年我們去看電影》	25 分 13 秒	09 分 56 秒
19	2008 年 06 月 04 日《小房子》	28 分 09 秒	12 分 17 秒
20	2008 年 06 月 11 日《風到哪裡去了》	21 分 45 秒	10 分 04 秒

附錄 2 本研究選定通篇分析的小一共讀討論紀錄基本資料

	日期與共讀書目	共讀活動歷時	討論歷時
1	2008 年 09 月 05 日《吊橋搖呀搖》	21 分 16 秒	8 分 34 秒
2	2008 年 10 月 18 日《腳踏車輪子》	35 分 21 秒	15 分 17 秒
3	2008 年 11 月 22 日《小白跑哇跑》	28 分 23 秒	18 分 15 秒
4	2008 年 12 月 21 日《第一條魚》	29 分 16 秒	16 分 36 秒
5	2009 年 01 月 11 日《哈囉，再見的窗口》	32 分 17 秒	19 分 22 秒
6	2009 年 02 月 22 日《蜥蜴微笑》	60 分 39 秒	28 分 39 秒
7	2009 年 03 月 15 日《黃昏國度》	45 分 10 秒	25 分 26 秒
8	2009 年 04 月 18 日《艾蓮娜的小夜曲》	43 分 15 秒	26 分 35 秒
9	2009 年 06 月 12 日《終於見到他了》	49 分 57 秒	28 分 21 秒
10	2009 年 07 月 17 日《養天使的方法》	45 分 01 秒	21 分 59 秒