

# 學前幼兒分享及萌發閱讀之外加內容探究

趙金婷

嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系助理教授

## 摘 要

本研究檢視學前幼兒在三本不同的繪本故事分享閱讀時的外加內容，以及萌發閱讀時的閱讀程度、閱讀內容、外加內容的差異。研究對象為台南市一所托兒所大班的 17 名 5 歲幼兒，在教師朗讀期間，蒐集其口語反應，朗讀後蒐集幼兒萌發閱讀的內容，並依外加內容類型、閱讀程度、包含的原文內容歸類分析。

分享閱讀和萌發閱讀的分析顯示：「圖片」及「經驗與想法」為最主要的外加內容類型，三本故事書在分享閱讀的外加內容中，「經驗與想法」類及「外加內容總數」有顯著差異；隨著故事書的不同，幼兒萌發閱讀時外加內容中，「經驗與想法」及「圖片」類型有顯著差異。本研究並對各外加內容類型進行質的分析，以探索幼兒建構故事的歷程。

本研究之結果顯示幼兒分享及萌發閱讀時會外加不同類型的內容，分析幼兒閱讀時的外加內容，可提供教師和研究者探索幼兒閱讀時建構理解的思路之線索。

**關鍵字：**文學理解、分享閱讀、閱讀萌發

## 壹、緒論

### 一、研究問題與背景

許多萌發閱讀(emergent reading)的研究顯示：小小年紀的幼兒，也能在正式讀寫教育之前，像個小讀者一樣，利有其事的「閱讀」(Teale & Sulzby, 1986; Clay, 1991)。幼兒不僅藉由萌發閱讀探索語言文字機制，更藉此演練並鞏固其日積月累的萌發知識。

閱讀發展往往穿插認知、情境的交互影響，幼兒從萌發閱讀邁向逐字認讀的過程中，展開一系列認知活動，統整各種線索來源(Goodman, 1976)，包括「視覺線索」(書上的字和圖片)、「非視覺線索」(發音、句法、語意、語用、常識和文體的特定知識)、自己的知識經驗、聽過的故事、閱讀情境中的人際資源等，在種種語言學、文學、常識等多重線索的協調統整歷程中，逐步奠定邁向正式閱讀的基礎，成就其「文學能力」(Elster, 1994)。因此，幼兒在閱讀或分享討論時，往往穿插多重線索，以致外加了一些原文沒有的內容，顯露其建構意義過程的蛛絲馬跡。

研究顯示幼兒萌發閱讀能力與其聆聽及閱讀故事的機會有關(Pappas, 1993)，也與成人引導的方式有關(Elster, 1995)。此外，所選的讀本特徵也不可忽略(Shine & Roser, 1999; Meadows, Moschovaki, 2005; McVicker, 2007)。但不同特徵的文本對萌發閱讀影響的研究仍相當有限，調查讀者閱讀不同書本經驗的細節相形重要。

因此，本研究擬由幼兒聆聽不同繪本時分享討論及聆聽後的萌發閱讀添加的內容(importation)中，探索幼兒建構故事的線索，進一步做為成人導引閱讀策略之基礎。

以下分別說明相關的理論及研究：

#### (一)分享閱讀與幼兒的理解建構

兒童讀寫發展是當前教育的中心主題，幼兒成長歷程中，與成人或同儕的共讀經驗形成其讀寫發展之核心。其中文獻綜覽分析顯示成人與幼兒邊閱讀邊分享討論想法的「分享閱讀」(shared reading) 奠定幼兒萌發閱讀時文本互織(intertextual)和脈絡交織(intercontextual)的基礎(Wood & Salveti, 2001)。Roser 和 Martinez(1995)觀察到討論書籍時，幼兒有說出自己的想法、分享自己與書籍的關連，以及在小組中合作建構意義的機會。分享閱讀也影響字彙的獲得、故事的理解以及兒童的文字編碼(Morrow, 1992)。Morrow(1992)、Snow、Tabors、Nicholson 和 Kirkland(1995)的研究顯示討論故事內容或引導幼兒反思故事，有助幼兒發展語言能力。陳凱琳(民 93)研究國小低年級的共讀行為，發現師生共讀討論時交織生活經驗，建構文本與讀者群間有意義的對話，使學童成為具多元化思考觀點的讀者。

上述文獻顯示分享閱讀對幼兒讀寫發展的影響不容否定，但研究也指出分享閱讀的效果

則受到幼兒興趣、親子關係、常識、口語發展、文字概念等因素影響(Scarborough & Dobrich, 1994)，成人的分享方式更影響學習效果。教師在分享閱讀討論中，扮演的角色、討論的方法有所不同(Cochran-Smith, 1984; Beck & McKeon, 2001; Gregory, 2002；林怡伶，2000；賴美蓉，2001；高秀君，2002；羅鳳珍，2004)。羅鳳珍(2004)省思自己在中大混齡班的口語互動歷程發現應改進之處有：直接灌輸幼兒，僵化的對話模式、讓幼兒發言不足、候答時間太短、提問偏重認知及封閉式問題、提問不適合幼兒能力、對幼兒岔題未能適當回應等。省思改善後，獲致較佳的互動反應。Cochran-Smith(1984)的研究顯示較敏銳的成人和幼兒分享閱讀時，較能讓幼兒像學徒般，學到如何結合書本和生活經驗，使幼兒從書中獲取語言意義。Beck 和 McKeon(2001)則建議教師朗讀時應鼓勵孩童多元討論，協助其將本身的背景知識與討論內容做有意義的連結，掌握圖片呈現的時機及書中的關鍵字，以引導高層次思考及延伸討論。成人朗讀書籍給幼兒聆聽時，若能注意觀察幼兒的自發反應，提供幼兒延伸閱讀的時空及素材，讓幼兒透過藝術、遊戲、扮演、對話等方式，自己從文章中汲取意義，都是提升幼兒讀寫能力的重要途徑(McGee & Schickedanz, 2007)。

綜觀上述中外研究顯示，不同文化的分享閱讀研究皆肯定其對幼兒語言發展的重要，也都發現幼教師有不同的分享閱讀風格。其中，鼓勵討論、提供鷹架協助幼兒結合生活、注意圖文細節、提供高層思考討論機會等，是較能提升幼兒語言能力的分享閱讀策略。至於，中外幼教師的引導策略除個別差異外，是否亦具有文化上的差異是值得探討關注的議題。

## (二)萌發閱讀的行為及發展

自 1970 年代開始，西方學術界對幼兒早期語文發展的認識，受到「萌發觀點」(emergent perspective)(Teale & Sulzby, 1986)的影響，形成新的派典以來，學者紛紛觀察幼兒讀寫發展歷程，以下分述之：

### 1. 幼兒的萌發閱讀行為

中外萌發閱讀和書寫的相關研究多不勝數。李連珠(2006)歸納中外研究中幼兒書面語言發展的共同現象為：(1) 是自然的發展過程；(2) 是主動建構知識的歷程；(3) 語言功能先於語言形式的發展；(4) 語言使用以意義的理解和傳達為中心；(5) 閱讀時幼兒利用文字及其周圍的線索來理解意義，或辨認符號和文字；書寫時使用文字及其他熟悉的符號來傳達意義；(6) 發展過程中，持續探索文字符號、使用各種文字符號從事閱讀書寫，逐步建立其表徵系統。台灣三至六歲幼兒也和其他文化的幼兒一樣在成長過程中自然的建構書面語言知識、保持對環境文字的高度知覺、知道文字而非其他情境線索在傳達訊息、閱讀環境文字時有高度的語意關切。

除了上述語言學習的文化普遍 (culture and language universal) 現象之外，屬於意符文字、單音獨體的中文在語法結構、閱讀方式與拼音語系有所不同(吳敏而，1994)，形成中文書面語

言學習的文化特殊 (culture and language specific) 現象，李連珠(2006)分析台灣幼兒對語言單位的概念發現：所有三到六歲的幼兒都擁有「中國文字字形獨立」特質的概念，許多四、五、六歲幼兒已擁有字、詞的概念，知道詞才是完整的語意單位，而字則是書寫單位。在文字和音節方面，大多數幼兒已有一對一的對應概念，知道口頭語言的一音節在書面形式上由一個字代表。

## 2. 幼兒的萌發閱讀發展

在閱讀發展階段方面，最常採用 Sulzby(1985)發展的「閱讀萌發量表」(emergent reading scale)。Cox 等人(1994)進一步將 Sulzby 的量表依三種指標分類：

(1) 讀者依據何種線索形成故事：主要是依據圖片(程度較低)或是依據書中文字(程度較高)。

(2) 讀者是否跨越書籍的不同頁碼形成故事：僅著重部分圖片(程度較低)或是連貫成一個敘述的故事(程度較高)。

(3) 讀者閱讀時使用的語言形式：是偏向口頭式(程度較低)或是獨白式、正式的、複雜的、脫離圖片情境的(程度較高)。

Gibson(1989)將閱讀能力發展分成「萌發的讀者」、「早期的讀者」、「流暢的讀者」，並區分每個階段的行為特色。

Elster(1998)則將 Sulzby 的量表修改為十一種程度類別：

1. 依據圖片中的動作(非常少量)
2. 依據圖片中的動作
3. 以圖片的動作為主，夾雜一些口頭敘述
4. 以口頭敘述為主，夾雜一些對話和行動
5. 口頭敘述
6. 以口頭敘述為主，夾雜一些書本的語言
7. 與書本語文類似的敘述，大多與原始故事類似，夾雜一些口頭敘述
8. 和書本原文類似的語文
9. 大多是和書本原文類似的語文敘述，夾雜一些逐字閱讀
10. 以逐字閱讀的書面語文為主，夾雜一些類似書本中的語文
11. 以逐字唸讀書本語文為主

國內楊怡婷(2004)也參照 Sulzby 的分類，將幼兒閱讀新圖畫故事書的閱讀行為發展依序分成三階段、八種行為類別：

第一階段：看圖畫，未形成故事

1. 指名和述說：幼兒將每一個圖畫看作是現在的一個靜止意象，常跳著翻頁，翻看到某一頁，

即指著圖畫說出所畫事物的名稱或特性。

2. 注意圖畫中的行動：幼兒注意到圖畫中的行動，將其看成是目前正發生的行為，一面用手指著畫，一面述說其行動。
3. 口語說故事，未形成故事：幼兒以日常的口語述說故事的圖畫，內容缺乏邏輯連貫，無法形成完整故事。

第二階段：看圖畫，形成故事

4. 口語說故事，形成故事：幼兒以日常的口語說話方式，表達一個聽者可以了解的故事，故事中部分情節與書上內容相似，且故事中包含許多口語連結詞。

第三階段：試著看文字

5. 部分地讀：幼兒注意的焦點在他所認識的幾個字上。
6. 以不平衡的策略讀：幼兒讀文字時，對於他不認識的字所採取的策略是省略不唸，或以他認識的字代替，或是倚賴他自己預測或記得的字，而不是書上寫的字，有時則尋求一旁的成人唸給他聽。
7. 獨立地讀：幼兒能自己讀書上的字，能自我糾正，不依賴成人，對於他不認識的字，能自我糾正或是省略不唸，或改以合於上下文意思的字代替。
8. 獨立且完全閱讀：此時幼兒識字頗多，已經可以讀完整個故事。

上述分析發現，無論是否為拼音文字，幼兒的閱讀發展都呈現先圖畫再文字；先口語再書面文字；先零片段，再整體閱讀的發展傾向。

### (三)萌發閱讀時的情境資源

當前的閱讀研究都將閱讀視為動態的(dynamic)、交流的(transactional)、社會-心理語言(socio-psycholinguistic)的複雜意義建構歷程(Martens & Adamson, 2001)。語言的學習無法在「真空」中進行，文本並不僅止於紙張上印刷的文字，學習者往往沈浸於豐富的情境中。幼兒的語言學習，始於與他人的互動，相當依賴語言使用的情境線索，且不論說話、認讀環境中的書寫文字、萌發閱讀都是如此。尤其是萌發閱讀的幼兒對語言情境的依賴甚至超過紙上文字，這些小讀者必須藉由情境來「閱讀」書本。情境的範圍可能是書中圖片傳遞的「近側情境」(the proximal context)，以圖片做為回憶或自創文章的藍圖(Sulzby, 1985)，圖片遂成為幼兒閱讀的重要情境資源。甚且，除了近側情境外，更少不了記憶中相關的文本形成的「遠距或歷史情境」(the distant or historical context)。因此，不在眼前的記憶和經驗亦成為資料來源。亦即，幼兒所認知的故事，事實上是結合個人經驗及文學要素的建構。幼兒在萌發閱讀中呈現的非文本訊息，顯示閱讀發展的歷程如同朝向「脫離當前文本情境」之路邁進(Sulzby, 1985)。就此而言，幼兒的學習是創造過去、當前、甚至是與未來的連結，將自身置於編織建構意義網的核心。

就文本互織 (intertextuality) 及讀者反應 (reader's response) 的觀點 (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Elster, 1995; Lenski, 1998; Smagorinsky & O' Donell-Allen, 1998), 所有文本都不可避免的與其他文本交織形成意義 (Bloome, & Dail, 1997), 幼兒對當前閱讀文本的了解受到先前經驗的影響, 對任何文本而言, 讀者都能帶入一系列資源以創造意義 (Gregory, 2002), 先前經驗形成兒童從當前文本建構及組織訊息的濾光鏡, 此種文本互織協助讀者「並列」(juxtaposing)、穿插、吸收、拼接或交流 (transacting) 當前文本到其他文本以建構意義 (Hartman, 1995)。因此, 讀者所創造的文本意義並非靜態的 (Fish, 1980; Lenski, 1998; Mariage, 2001), 且讀者為主動的意義建構者 (Sipe, 2000)。

#### (四) 文本特徵對閱讀的影響

除了成人分享閱讀的方式之外, 研究也發現文本特徵亦是影響幼兒閱讀的一大因素。Pappas (1993) 發現幼兒對知識類文本的反應不同於敘說文本, 顯示幼兒感受到文體型式和結構的不同。Otto (1990) 發現幼兒閱讀敘說文體時以圖為主, 書本字體大且少時, 幼兒的閱讀程度高於字多的書; 簡單、重覆的印刷文字成為閱讀的橋樑, 使幼兒漸次由看圖發展為認讀文字的閱讀型態。Walker (1991) 則發現兒童閱讀結構清晰文體的程度高於結構模糊的文體。Elster (1994) 的研究指出文本特徵中, 描繪細節的圖片能引導幼兒循著圖片閱讀、幼兒容易說出書中重覆式的語句。

文本特徵不僅直接影響幼兒閱讀方式, 也影響教師分享方式, 且不同文體間及同一種文體內都有所不同。Mason、Peterman 和 Kerr (1989) 發現幼稚園老師分享不同文體時有系統性的不同: 分享敘述文體時會介紹作者和圖片, 強調並解釋故事的角色和行動; 分享知識性質的書籍時強調字彙和概念, 提出實證和例子, 引導幼兒討論問題; 至於圖畫書, 教師則會鼓勵兒童注意頁面上的圖文、認字並能自行閱讀。Pellgerini、Galda, Jones 和 Perlmutter (1995) 發現母子共讀不同類型的知識書籍時, 對談的話語有質和量的不同; Smolkin、Yaden, Brown 和 Hofius (1991) 的研究顯示以鮮明的方式印刷的文字 (例如立體的、插圖中人物對話框中的、以圖形標出), 較能引發親子間有關文字的交談。Shine (1995) 分析幼兒小組聆聽四種文體顯示: 隨著文體不同幼兒的投入也有差異, 幻想類故事最能引發幼兒反應-幼兒猜想、預測、想像主角反應, 批評故事違反一般故事編排之處, 並投入角色扮演。寫實故事貼近幼兒生活, 容易引發細節探討及描述自己的親身體會, 領會故事中人物感受; 討論詩歌時, 幼兒會探討圖片隱藏的意義及自己被詩歌引發的情緒, 也會和其他文學意象比較; 談論知識類書籍時, 幼兒展現與書中內容相關的陳述性知識, 以及他們對說明式語言的靜默知識 (tacit knowledge), 深入探討書中概念。

以上相關的研究結果發現萌發閱讀及分享閱讀的討論, 會隨著書本類型而不同, 且不僅是不同文體間, 甚至是同一種文體內也有所不同。

### (五)閱讀時的外加內容

幼兒萌發閱讀時，常會稍做添加、甚至天外飛來一筆，出現原文中沒有的「外加內容」(importations)。這些外加內容顯示基模知識在早期閱讀階段的重要性，並可藉此一窺幼兒的訊息提取過程。Rosenblatt(1995)指出兒童對故事的反應並非一字一句的傳達(transmit)，而是轉換(transform)這個故事。Holdaway(1979)發現幼兒不只是回憶文章，也重新以自己的語言創作文章。一些後現代理論指出文本是引發讀者眾聲喧嘩之媒介，以此觀點而言，文學提供讀者創造的場所，讀者可以不顧作者的原意，以幽默的、隨興所至的、顛覆傳統的方式探索詮釋文本(Barthes, 1976)。

外加內容的研究，常在讀寫發展歷程中扮演重要中介角色之繪本為主。在繪本中，角色、背景、行動透過圖片形塑出「想像世界」，輔助文字傳達訊息。以往的研究著重圖片如何引發幼兒提取記憶，成為口頭閱讀的線索。有些研究特別著重天外飛來的對話，尤其是與書中文字完全無關的訊息。Elster(1995)研究 33 名參加啟蒙方案的五歲幼兒，在聆聽教師朗讀故事書後重述的故事，發現幼兒採用幾種類型的外加內容：1. 視覺訊息-插圖；2. 非視覺訊息-包括對教師朗讀的記憶、其他文本的知識、個人的經驗及其背景知識。其中，非視覺訊息更能彰顯讀者藉由生活經驗、背景知識、文本互織之連結，奠定由萌發閱讀邁向閱讀理解的基礎。Gregory(2002)根據 Elster 的分類，進一步將外加內容歸類為具有層次差異的四種類型(如表 1)，這四種類型由高至低分別為：「其他文本」、「課堂討論」、「知識經驗」及「圖片」。Gregory 並進一步證實閱讀程度較高者，愈能以較高層次的外加內容，做為嘗試建構文本意義的方式。

至於出現於幼兒萌發閱讀階段的「外加內容」，是否為不成熟讀者的指標？Elster(1995)的研究顯示外加內容不僅未阻隔幼兒萌發閱讀的內容貼近原文，相反的，這些內容讓幼兒得以致力於協調各種非文本訊息來源，以導向文本內容。因此，在幼兒階段，「外加內容」如同提取訊息的鷹架一般，有其正面意義。

基於肯定「外加內容」有助於增加課堂討論品質之前提，Gregory(2002)嘗試以「對話閱讀教學法」(dialogic reading intervention)進行幼稚園 5-6 歲幼兒的教學實驗研究，發現對話教學法能提升幼兒課堂討論時外加內容的量，同時品質也有所提升，幼兒不再侷限於圖片線索，更能以其他文本、課堂討論等高層次類型的外加內容進行討論。同時 Gregory 也發現幼兒在小組人數較少時，外加內容的討論要多於人數較多時。綜括而言，Gregory(2002)的研究發現「教學法」、「閱讀程度」、「小組人數」與課堂討論的外加內容數量及品質有關。

表 1 幼兒討論故事時外加內容之類型

類型	說明	例子
類型 1 圖片	幼兒從繪本圖片中獲取文中未曾特別提到的訊息，呈現超出故事原文的資訊。	幼兒提到圖片中的魚，而這條魚是故事文字沒有寫到的。
類型 2 知識和經驗	幼兒運用生活、角色動機以及個人經驗的背景知識	幼兒推論角色的動機或行動，連結故事中的事件與生活經驗等。例如幼兒猜測故事中角色的感覺：「他一定很傷心」。
類型 3 課堂朗讀 討論	採用記憶中先前朗讀及其後續討論的訊息	幼兒運用圖中線索並結合先前有關背景知識討論之記憶，以評論文本。例如幼兒借用來自教師的「語言」，更細膩的說明故事。
類型 4 其他文本	結合其他書本及非書本式的文本到當前閱讀的文本情境中	幼兒參考其他歌曲、電視節目、童謠、電影等，例如幼兒閱讀故事時融入一首改編的歌曲。

資料來源Gregory( 2002, P61)

基於上述文獻探討，本研究根據 Elster(1995)、Greory(2002)的分類，將外加內容類型分為圖片、經驗與想法，課堂討論、其他文本等四類。除此之外，由於一本書的結構包括封面、封底、目錄等書本的週邊結構，本研究欲探討幼教師是否引發幼兒注意這些結構，因此，亦將「文本週邊」列為一類。

## 二、 研究變項的定義

本研究的重要研究變項定義如下：

1. 分享閱讀：是幼兒和成人及同儕邊閱讀，邊分享討論想法的閱讀方式。本研究所稱的分享閱讀，是指幼兒和助教老師在課堂中閱讀本研究所選取的繪本時討論的內容。
2. 萌發閱讀：是幼兒在成長歷程中，逐漸展露閱讀的歷程。本研究所稱的萌發閱讀，是指幼兒在課堂聆聽兩次本研究的繪本後，個別手持繪本，對研究者說出的故事內容。
3. 外加內容：指閱讀時加入非原故事文字的訊息。由於萌發閱讀階段外加內容有其正面意義，加以為能呈現幼兒建構故事之線索，因此，即使和原文意義相同但文字不同者，本研究亦將之列入外加內容。本研究所稱的外加內容，是指分享及萌發閱讀的歷程中，經由研究者將未包含於原故事書文字中的訊息標出，分享閱讀依「圖片」、「經驗與想法」、「其他文本」、「文本週邊」等四種類型歸類，萌發閱讀則增加「課堂討論」，成為五種類型。



4. 閱讀程度：指幼兒閱讀的能力。本研究所稱之閱讀程度是幼兒在聆聽教師課堂分享閱讀之後，自行閱讀故事時的程度，本研究依 Elster(1998)修改的 Sulzby 閱讀能力分類，將萌發閱讀程度分為十一級(如文獻所示)。
5. 故事內容：本研究所指的故事內容是幼兒聆聽教師課堂分享閱讀後，自行閱讀故事的內容中，涵括原文內容的比例。詳細的計分方式，如研究程序之故事內容部分所述。

### 三、研究目的及問題

本文試圖從幼兒對不同繪本分享和萌發閱讀時的外加內容中，循序分析其理解建構。目的如下：

1. 了解學前幼兒在課堂分享閱讀時外加內容的類型。
2. 了解學前幼兒聆聽故事後的萌發閱讀時外加內容的類型。
3. 比較學前幼兒在不同故事的分享及萌發閱讀外加內容之差異。
4. 經由外加內容之分析，探索學前幼兒文學理解之建構歷程。

基於上述研究目的，本研究之問題如下：

1. 學前幼兒在課堂分享閱讀時外加內容的類型為何?
2. 學前幼兒在聆聽故事後的萌發閱讀時外加內容的類型為何?
3. 學前幼兒在不同故事分享及萌發閱讀的外加內容是否有差異?
4. 學前幼兒聆聽故事時綜括何種線索形成外加內容以建構其故事理解?

### 貳、研究方法

從外加內容的角度分析幼兒建構故事的研究尚不多見，另一方面，了解幼兒建構理解之研究需要在富含社會互動的環境中進行，更需要深入之詮釋分析。因此，本研究以一個幼稚園大班分享及萌發閱讀三本故事書的內容為個案。以便在班級討論歷程中，蒐集到豐富的社會脈絡情境下的資料。

此外，本研究修改 Elster(1995, 1998)發展出來的「外加內容」架構分析，試圖藉此架構，從紛雜的資料中抽取並聚焦類型，以便詮釋幼兒建構故事的線索。然而，相對的，如同長期以紮根理論(grounded theory)從事幼兒課堂聆聽故事反應架構分析的 Sipe & Ghiso(2004)所意識到的，研究者必須深思預設的架構是否使得隱晦於架構外的資料失去呈現其意涵的機會。

以下說明本研究進行的方式：

## 一、 研究對象

本研究考量園所教師的配合意願及合作關係，選定台南市一所幼稚園大班，十七名幼兒為研究對象，幼兒年齡在 5-6 歲之間，其中男生 9 名，女生 8 名。這所幼稚園平日採取單元教學，班級有一位主教和一位助教老師。平日教師常在課堂與幼兒討論，但討論時注意班級常規，例如發表意見時要舉手，等待教師許可後才可發言。無論是課堂討論或其餘活動時間，幼兒常主動和老師分享事情。教師分享故事時，常以邊說邊問的方式引導，較多的問題集中在故事角色、情節等問題，也有少部分問題讓幼兒說出想法或評論。偶而，幼兒會主動說出想法，並引發其他幼兒的回應。

## 二、 研究材料

本研究以繪本故事為題材，繪本是指以圖畫為主，文字為輔的故事書籍。本研究由研究者及班級教師依表 2 所列項目及未曾在班級閱讀過等考量，選擇三本繪本。其中，「故事長度」以頁數和字數顯現；「故事性質」視其為寫實或幻想作品區分；「故事結構」是以本研究三本繪本相對區分其情節單位的複雜程度；「重覆的語句」是指故事中的語句反覆出現的程度；「文學語言」是指故事敘寫方式的非口語化的程度；「能看圖說故事的程度」是指故事中的圖片呈現情節單位的程度。

經由討論選取的繪本中，「我們的媽媽在哪裡」字數最少，故事內容以兒童為第一人稱，描寫兒童在車站走失，警察要求兒童形容媽媽的樣子，而後一一對比不同人物與媽媽的差異。圖片一一呈現故事情節重點、所用的語句頗為口語化，其中，「這位是不是你們的媽媽？」「不是！我們的媽媽…」重覆八次。

「爺爺一定有辦法」字數最多，以第三者的角度描述爺爺為小男孩做的一條毯子，隨著男孩長大，改成外套、背心等，直到不能再改，成為一段回憶。書中圖片大致繪出故事情節，但額外畫出對比小男孩的毯子逐漸變小，地底下的老鼠家庭傢飾逐漸增多的情形。故事文字有一大段文字重覆六次，部分語句較具文學性質。

「一隻想當獅子的貓」偏向文學想像，故事裡的貓想像自己成為馬劇團巨星-威風凜凜的獅子，但實際上只是一隻連狗都怕的貓。情節單位較多且複雜，未應用重覆式語句，部分句子較具文學性質。

表 2 本研究選取的繪本性質

	我們的媽媽在哪裡	爺爺一定有辦法	一隻想當獅子的貓
故事長度			
頁數	30 頁	28 頁	24 頁
字數	423 個字	932 個字	830 個字
性質	寫實	寫實	幻想
故事結構	簡單	中度	複雜
重覆的語句	語句短，重覆 8 次	語句長，重覆 6 次	最少
文學語言	較低	中度	中度
能看圖說故事的程度	高	中	低

### 三、 研究程序

本研究在民國 95 年 1 月 2 日至 1 月 20 日，共三週時間，在上午原班級進行單元活動教學時間，由該班級的助教老師每週就同一個故事引導幼兒進行二次朗讀分享討論。

研究者未限定教師朗讀或引導的方式，以探索自然的朗讀情境下，幼兒外加內容的情形。朗讀時，老師手持繪本故事，邊朗讀邊展示。觀察者以錄音機錄下朗讀時間內所有的口語反應。三個故事，六次分享閱讀，平均時間 31 分鐘。每週分享閱讀後，再一一蒐集 17 名萌發閱讀的受試幼兒重述故事的資料。由於三種故事題材各異，且在不影響既定課程之考量下，朗讀題材並未配合單元主題。同時，為避免幼兒受到閱讀次數的影響，教師朗讀繪本後，未將繪本置放語文區供幼兒自行取閱。

本研究就師生分享及萌發閱讀資料中，由研究者和一名助理研究員，事前討論各類別的定義及例子，再進行預試，以三名預試幼兒的資料，共同討論歸類，釐清各項歸類的原則，再正式實施並分析下列項目：

#### (一) 外加內容的分析

外加內容由兩名評分員共同將原文沒有的外加內容標出，而後分別歸類此外加內容的類型，敘述如下：

1. 圖片：呈現於繪本圖片中，未包含於書中文字的訊息。
2. 生活經驗或感想：幼兒加入自己的生活經驗、背景知識及其對書中人物動機的詮釋或想法。
3. 文本週邊：有關作者、封面、封底、目錄等之訊息。
4. 課堂討論(萌發閱讀中增加的類別)：採用記憶中教師先前朗讀及班級討論的訊息。

5. 其他文本：幼兒帶入其他書本或非書本式的文本到當前閱讀的文本情境中。

上述類別有時難以截然劃分，有的外加類型隱晦於其他類型下(例如看起來是圖片訊息，但可能來自課堂中的圖片討論)，有些外加內容可能融合數種類型，但僅擇一歸類。

### (二)萌發閱讀的程度

萌發閱讀程度是依 Elster(1998)的閱讀程度分類，分為 11 級(如前一(二)2 所列)，例如一名幼兒的萌發閱讀為：

「那個帽子飛走了，她去撿帽子，他媽媽很久，她去撿帽子。他就，那個不是媽媽，不是媽媽，也不是，不是，也不是，不是，不是，很多人。找到媽媽了。」

此一閱讀內容被評為第二級—依據圖片中的動作。

### (三)故事內容分數

故事內容的計分是先將故事書中的原文分成語句單位，語句單位參考林寶貴、黃瑞珍、彭千紅(1997)的分析，將故事語句分為：

1. 簡單句型：僅一個主要動詞，由唯一的獨立子句組成句子。
2. 直接引句：在述說的話語利用對話方式陳述的句子。
3. 複雜句句型 1：包含嵌入子句或兩個子句但不用連接詞的句子。
4. 複雜句句型 2：包含兩個子句並使用連接詞連接的句子。
5. 複雜句句型 3：句子包含兩個嵌入子句或三個或以上的子句，但不用連接詞連接的句子。
6. 複雜句句型 4：包含三個或三個以上子句，使用至少一個或一個以上的連接詞連接的句子。

評分員依語句單位評定幼兒的內容分數，若幼兒敘述與該語句單位大致一樣，則該語句可得 2 分，部分一樣可得 1 分，沒有敘述或完全不同則為 0 分，再將整本故事所有的語句單位分數累加後，除以(總語句單位 $\times$ 2)，則為本研究所稱的故事內容分數。

質的分析詮釋幼兒外加內容的意義，量的分析則就外加內容的描述統計量，並考驗三本故事書的外加內容、萌發閱讀程度、故事內容是否具有顯著差異。

本研究以「真實的教室情境」、「教師平日朗讀故事的方式」、「真實的繪本故事」、「評分員訓練」、「信度的檢核」等方法，期能提昇研究的效度和信度。正式實施時，兩名評分員在「分享閱讀的外加內容類別」、「萌發閱讀的外加內容類別」、「閱讀萌發程度」、「故事內容」的一致性分別為 .75、.81、.79、.91，不一致的地方則持續討論到一致為止。

## 參、研究結果

### 一、 分享閱讀之外加內容分析

表 3-1 幼兒分享閱讀時各類外加內容之次數及百分比

	圖片		經驗與想法		文本週邊		其他文本		總數	
	第一次	第二次	第一次	第二次	第一次	第二次	第一次	第二次	第一次	第二次
故事一	21	56	84	39	1	6	0	0	106	101
	77 (37.20) [21.04]		123 (59.42) [33.61]		7 (3.38) [1.91]		0 (0) [0]		207 [56.56]	
故事二	45	49	3	5	5	3	0	0	53	57
	94 (85.45) [25.68]		8 (7.27) [2.19]		8 (7.27) [2.17]		0 (0) [0]		110 [30.05]	
故事三	0	28	2	13	1	5	0	0	3	46
	28 (57.14) [7.65]		15 (30.61) [4.10]		6 (12.24) [1.64]		0 (0) [0]		49 [13.39]	
總數	66	133	89	57	7	14	0	0	366	
	199 [54.37]		146 [39.89]		21 [5.74]		0 [0]		[100]	

\*數字為分享閱讀時該類外加訊息的總數; ()數字為佔該故事次數之百分比, [ ]數字為佔總次數之百分比

表 3-1 為「分享閱讀時各類外加內容之次數及百分比」，表 3-2 為「不同故事分享閱讀時外加內容的單因子重複量數多變量變異數分析」。由表 3-1 可知，本研究的各項外加內容總數中「圖片」類約佔了約 54%，是分享閱讀外加內容最多的類型，其次為「經驗與想法」約佔 40%居次，「文本週邊」不到 6%，遠低於前兩種。此外，分享閱讀中未出現與其他文本有關的外加內容，這種現象和 Meadows & Moschovaki(2005)的研究一致，但相較於趙金婷(民 96)研究幼兒聆聽一系列相同題材的故事時，交織其他文本的情形有增加的趨勢，顯示教材設計、教師的引導與幼兒交織比對其他文本，產生高層次的認知基模之間，應有所關連。

表 3-2 不同故事分享閱讀時各種外加內容之  
單因子重複量數多變量變異數分析

故事 閱讀 類型 性質	故事類型			多變量 wilks $\lambda$	單變量 F	Scheffe' 事後比較
	故事一 (N=17)	故事二 (N=17)	故事三 (N=17)			
外 加 內 容	圖片 M	4.53	5.53	1.65	2.99	
	訊息 SD	4.41	5.78	1.83		
	經驗 M	7.24	.47	.88	7.70***	
	感想 SD	8.73	.80	1.06		
	文本 M	.41	.47	.35	.532***	
	週邊 SD	1.32	1.53	1.09		
	訊息 M	12.18	6.47	2.88	3.413*	
	總數 SD	13.98	7.83	3.57		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ;  $p < .001$  \*由於「其他文本」數目為 0，故本表格未列入此一項目

以故事類型來看：三種故事中，故事一(我們的媽媽在哪裡)的外加內容最多(56.56%)，另外約有 30%的外加內容來自故事二(爺爺一定有辦法)，故事三(一隻想當獅子的貓)的外加訊息最少(13.39%)。

表 3-2 單因子重複量數多變量變異數分析考驗，三本故事中各類外加內容的 wilks $\lambda$  為 .532( $p < .001$ )，達到顯著差異。進一步檢視差異來源時發現：「經驗與想法」( $F = 7.70$ ,  $p < .001$ )及「外加內容總數」( $F = 3.41$ ,  $p < .05$ )的單變量 F 值達顯著差異，以 Scheffe 法事後比較則發現故事一( $M = 7.24$ ) 的「經驗與想法」顯著多於故事二( $M = 0.47$ )及故事三( $M = 0.88$ )。以外加內容總數而言，師生間分享「我們的媽媽在哪裡」時產生許多外加內容( $M = 12.18$ )，分享「一隻想當獅子的貓」( $M = 2.88$ )時，題外話的情形就明顯的少得多了。深入分析師生分享閱讀的內容發現：以兒童走失為題材的故事一，教師大量以問話引導幼兒討論走失的應變方式，顯示教師試圖連結故事文本與生活教育。故事一的外加內容總數最多，也顯示與幼兒生活經驗相關的議題，引發大量的討論。

故事二「爺爺一定有辦法」的「圖片」類型外加內容最多，雖未達顯著水準，但深入探討發現故事二的插圖對比小男孩的毯子逐漸變小，繪出文字未描述的地下老鼠家庭傢飾逐漸增多。分享這本書時，教師常引導幼兒觀察這些僅呈現於圖片的訊息，顯現教師試圖引發幼兒欣賞繪圖者營造的圖文對比之趣味。

相較於前兩本，偏向文學想像的故事三，描述一隻異想天開的貓，想像自己是馬戲團的

獅子。師生在閱讀這本充滿文學想像題材的故事時，外加內容明顯地少了許多。由於情節較為複雜，教師問話的焦點常在協助幼兒回顧連貫前後情節，著重「文本內的互織」(intratextual connection)。

上述分析顯示，即使三本繪本都是同一組師生分享閱讀，但每本書的分享型態有所不同，故事一教師著重引導生活經驗、故事二著重討論圖片、故事三外加內容則較少，著重文內的互織，呈現出文本特徵與分享閱讀模式的交互關係。

此外，同一組師生再次討論同一個故事時，也有部分差異。例如表 3-1 故事一的「經驗與想法」(第 1 次 84，第 2 次 39)和「圖片」(第 1 次 21，第 2 次 56)，探討討論內容發現第一次閱讀時教師著重引導走失狀況的討論，第二次閱讀時，教師著重圖片的觀察。同樣的，故事三兩次閱讀較不同的是：「經驗與想法」(第 1 次 2，第 2 次 13)及「圖片」(第 1 次 0，第 2 次 28)。討論內容顯示教師引導閱讀這個情節較複雜的故事時，第一次閱讀的焦點在協助幼兒整合前後情節結構，因此，外加內容相當少。第二次閱讀，教師開始引導幼兒看圖並結合生活經驗，使得這兩類外加內容都增加了。

綜括發現：本研究的教師以引導式討論為主要的分享閱讀方式，討論議題則隨著不同繪本、不同次數而有部分差異。

再就分享閱讀中，引發師生外加內容反應的來源探討發現：圖片、生活經驗與想法、重覆式語句等常是引發題外話的來源，文本週邊的外加內容較少，其他文本的外加內容更是付之闕如。分析如下：

圖片隱含原文未描述的細節者、圖文關係、或是評論圖片細節，是師生分享閱讀著墨頗多的部分。

T(教師)：「媽媽叫我們留在車站等她。」(圖片顯示車站人來人往的情景)

C(幼兒)：(看到圖片)好多人喔！好多人喔！(分，一 1，4) (分享閱讀，故事一第 1 次朗讀，外加訊息 4)

T：這裡有什麼？有一個媽媽，還有幾個小朋友？(故事內文未說明有幾位小朋友)(分，一 1，13)

C：兩個。(分，一 1，14)

T：兩個嗎？手上還有幾個？(分，一 1，15)

C：一個。(分，一，16)

T：手上還有一個，就是三個。(分，一 1，17)

.....

T：今天要講的是「爺爺一定有辦法」，你看這本書有爺爺牽了一個什麼？(分，二 1，1)

C：小孩子。(分，二 1，2)

C：我覺得他好像還是小 baby 的時候。(分，二 1，3)

上述分析發現，具有「近側情境」性質的圖片是分享閱讀時，引發幼兒外加內容反應的主要線索(54%)，顯現富含圖片的繪本在分享閱讀的重要。

此外，與生活經驗有關的討論，也常形成分享閱讀的外加內容，例如：

T：哪裡的人特別多？(分，一 2，7)

C：菜市場。(分，一 2，8)

C：新光三越。(分，一 2，9)

T：那你看，那如果你去菜市場還是去百貨公司，有時候好多人，有時候好大，然後轉一轉、轉一轉，然後，哈哈，人好多，然後，媽媽不見了怎麼辦哪？(分，一 2，10)

C：去櫃檯。(分，一，11)

再者，幼兒表達的想法常形成外加內容，例如：

T：還有遇到一個廚師。

C：她好像美雯老師喔。(分，一 2，86)

.....

T：這個故事(一隻想當獅子的貓)講完了。(一名幼兒舉手)

T：好，怎樣？

C：獅子不會怕狗。(分，三 2，44)

T：獅子不會怕狗，你覺得獅子會怕狗嗎？

C：不會。(分，三 2，45)

T：不會喔，我不是獅子耶，不知道耶。

C：想當獅子的貓咪會怕狗。(分，三 2，46)

另就文本結構的角度探討發現重覆式語句，往往引起幼兒高度的參與反應，例如：

T：有一天，媽媽對他說：約瑟，看看你的領帶，沾到湯，髒了一大片，弄得它都變形了，真該把它丟了。(故事內文重覆六次)

C：又來了。(連續五名幼兒接續說)(分，二 1，38)

C：怎麼都有辦法呀。(分，二 1，39)

C：哪有。(分，二 1，40)

相較於重覆式的語句，與封面、封底等文本週邊有關的外加內容，就少得多了，例如：

T：這個故事的作者是琳達·渥夫斯古柏(分，三 2，2)

T：這邊有一個金牌喔，它有得過那個獎喔，表示它是很棒的(分，三 2，3)。

值得注意的是，本研究有關作者、譯者、得獎資訊等文本週邊的外加內容都是由老師主動提出，且幼兒均未就此部分反應。



上述分析發現：幼兒容易就近側的圖片訊息穿插外加內容，也常將生活經驗與想法帶入討論，故事中重覆出現的語句能引發幼兒預測反應。至於作者、譯者等文本週邊以及與其他文本比對討論則是本研究幼兒未在分享閱讀著墨的部分。就外加內容層次而言，屬較低層次的「圖片」及「知識經驗」佔了本研究外加內容反應的大部分，較高層次的「文本間的互織」則未出現，值得幼教老師在閱讀時提出適當的問題引導。

## 二、 幼兒萌發閱讀之分析

分析幼兒萌發閱讀的外加內容，可以試著追溯其建構故事的歷程。表 3-3 是「幼兒萌發閱讀時各類外加內容之次數及百分比」、表 3-4 為「幼兒對不同故事萌發閱讀之程度、故事內容、外加內容之單因子重複量數多變量變異數分析」。表 3-3 顯示就幼兒萌發閱讀的外加內容而言，與分享閱讀相反的是：分享閱讀中外加內容最少的故事三，到了萌發閱讀時卻最多(43.50%)，最少的是故事一(23.04%)。進一步探討閱讀內容發現：較複雜、語句較具文學性質的故事三，討論時常在交織前後文，外加內容也顯得較少，到了萌發閱讀，幼兒無法明確說出複雜的情節，進而添加使故事得以接續的內容，或以熟悉的口語代替不熟的文學語句。分享閱讀時大量討論生活經驗及圖片的故事一，在萌發閱讀時則因幼兒較能說出結構重覆、詞句口語化的故事，產生的外加內容就少得多了。

表 3-3 幼兒萌發閱讀時各類外加內容之次數及百分比

類型 故事	圖片	經驗 與想法	文本 週邊	課堂 討論	其他 文本	總數
故事一	27 (15.08) [3.47]	147 (82.12) [18.92]	5 (2.80) [0.64]	0 0 0	0 0 0	179 [23.04]
故事二	122 (46.92) [15.70]	119 (45.77) [15.32]	5 (1.92) [0.64]	11 (4.23) [1.42]	3 (1.15) [.39]	260 [33.46]
故事三	52 (15.38) [6.69]	266 (78.70) [34.23]	4 (1.18) [.51]	8 (2.37) [1.03]	8 (2.37) [1.03]	338 [43.50]
總計	201 [25.84]	532 [68.47]	14 [1.80]	19 [2.45]	11 [1.42]	777 [100]

\*數字為幼兒該類外加訊息的總數; ()數字為佔該故事次數之百分比, []數字為佔總次數之百分比

至於各種外加內容類型，分享閱讀中以「圖片」類型的外加內容為最多，萌發閱讀時則以「經驗或想法」類(68.47%)的外加內容最多，「圖片」(25.84%)類居次，但已遠少於「經驗或想法」。相同的是，無論是分享或萌發閱讀，「文本週邊」(1.80%)和「其他文本」(1.42%)類型的外加訊息都很少。此外，萌發閱讀比分享閱讀多了源自「課堂討論」的外加內容類型，但此一類型所佔的比例(2.45%)相當少。可見無論是分享或萌發閱讀，幼兒的外加內容都以「經驗或想法」和「圖片」為主。

表 3-4 幼兒對不同故事的萌發閱讀程度、故事內容、外加內容之單因子重複量數多變量變異數分析

閱讀性質	故事類型	故事類型			多變量 wilks $\lambda$	單變量 F	Scheffe 事後比較
		故事 1 (N=17)	故事 2 (N=17)	故事 3 (N=17)			
閱讀程度	M	6.60	4.47	4.73		2.593	
	SD	2.59	2.97	2.82			
故事內容	M	32.44	29.43	25.11		.219	
	SD	29.75	30.83	30.97			
閱 外	圖片 M	1.59	7.18	3.06	.215***	5.339**	1<2
	訊息 SD	1.03	6.05	2.97			
閱 外	經驗 M	8.65	7.00	15.65		5.627**	1<3
	訊息 SD	5.61	4.80	7.50			
性 加	文本 M	.29	.29	.24		3.262	
	週邊 SD	.63	1.49	.56			
質 內	課堂 M	.00	.65	.47		2.800	
	討論 SD	.00	.83	.63			
容	其他 M	.00	.18	.47		3.165	
	文本 SD	.00	.35	.73			

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ;  $p < .001$

在統計考驗方面，表 3-4 顯示多變量 wilks $\lambda$ 值為.215，達顯著水準( $p < .001$ )，也就是三本故事書的整體表現有顯著差異。進一步檢視各依變項的單變量 F 值時發現：幼兒在萌發閱讀中，隨著故事書的不同，在外加「經驗訊息」( $F=5.627$ ,  $p < .01$ )和外加「圖片訊息」( $F=5.339$ ,  $p < .01$ )等兩種類型具有顯著差異。其中，生活經驗及想法類的外加內容，經 Scheffe 法事後比較發現，故事三( $M=15.65$ )顯著多於故事一( $M=8.65$ )及故事二( $M=7.00$ )。就幼兒的外加內容深入分析時發現，用語較具文學性的故事三，幼兒在萌發閱讀時容易將文學性質的語詞改以生活用語描述，

因此產生較多經驗類型的外加內容。例如：

C3：然後牠變大了(原文：歐歐忽然覺得自己變得又高又兇猛) (萌三 10-幼兒 3，萌發閱讀，故事三，第 10 個外加訊息)。

C4：……沒有像你們吃這種爛東西(原文：這種小老鼠，我才沒興趣呢!)(萌，三，4)

C3：牠就張開一隻眼睛(原文：牠睜一隻眼、閉一隻眼的想)(萌三 1)

此外，在外加圖片訊息部分，經 Scheffe 法事後比較發現：故事二(M=5.80)顯著多於故事一(M=1.27)。分析幼兒的萌發閱讀內容時發現，「爺爺一定有辦法」的圖片中，隱含了較多故事內容以外的人物等訊息，形成幼兒在看圖說故事時，自然地將插圖中的訊息外加到故事內容中，例如：

C2：他照了鏡子，看好不好看 (原文：約瑟把這顆奇妙的鈕釦裝在他的吊帶上，這樣褲子就不會滑下來了。)(圖片：繪出爺爺和約瑟照鏡子的樣子)(萌二 26)

C9：就寫了一個故事書，然後給爺爺、奶奶、爸爸、媽媽看(原文：這些材料還夠……寫成一個奇妙的故事；)(圖片：約瑟展示這個故事給爺爺、奶奶、爸爸、媽媽看)(萌二 15)。

C15：那裡有一個老叩叩的雕像(原文：跳到一座高高的雕像上面。)(圖片：貓咪站在一座有白色長鬍子的雕像上)(萌三 18)。

上述經驗想法與圖片外加內容的差異，顯示閱讀是文本結構、兒童語言及文學發展的交互歷程。

至於「其他文本」(F=3.26, p>.05)、「文本週邊」(F=3.165, p>.05)、「課堂討論」(F=2.80, p>.05)等三種類型的外加內容都相當少，三本書也沒有顯著差異，顯示本研究中並未觀察到文本類型、萌發閱讀、其他文本、文本週邊及課堂討論內容之間的關係。

不同故事的閱讀程度(F=2.593, p>.05)、故事內容(F=.219, p>.05)的考驗均未達顯著差異。其中，在閱讀程度方面，幼兒在故事一(M=6.60)的閱讀程度稍高於故事二(M=4.47)及故事三(M=4.73)，但差異不顯著。此外，以幼兒能精確重述的故事內容而言，三本書中，比起內容較難的故事三(M=25.11)，幼兒對於內容較簡單的故事一(M=32.44)和故事二(M=29.33)，能精確說出的內容較多，但並未達顯著差異。此一結果顯示本研究的幼兒無論是故事較具文學語言，結構較複雜，或是結構簡單、語言較生活化的故事，與其萌發閱讀程度沒有明顯的關係。此一結果與 Elster(1998)發現幼兒會因為模仿較具文學語言的故事語句而提升其閱讀程度的結果有所不同，也和 Otto(1990)研究發現書本的字少且字體大時，幼兒的閱讀程度高於閱讀字較多的書、Walker(1991)發現兒童閱讀結構清晰文體的程度高於結構模糊文體的結果不一樣。故事三運用較深的文學語言，但本研究少數幼兒萌發閱讀時引用了故事書中的語句，但大部分幼兒未能引用，以致未能提升閱讀程度分數。此一研究不一致的現象是否由於中文屬於意符文字，不似拼音文字可直接由文字提供閱讀線索，值得進一步探討。

先前 Pappas 和 Brown(1989)指出萌發閱讀的品質與兒童聆聽故事的次數有關。本研究中也發現，高度文學語言及較複雜的故事結構，多數幼兒無法只聽兩次就能將故事結構及文學語言深化到認知基模，值得成人閱讀教學引導時深思。此外，值得一提的是，本研究受試幼兒的閱讀程度分數橫跨最低分(S=1)到最高分(S=11)，能精確重述的故事內容也有極大的差異(全距從 2.38 到 100)，有的幼兒重述的故事人物、情節幾乎與原故事無關，形成自說自話，既未看圖拼湊故事藍圖，也無法從記憶中蒐尋課堂討論訊息，相較於部分幼兒逐字認讀書中文字，反應出學前幼兒在萌發閱讀的差異極大。這也意謂著即使在學前階段，未正式進行讀寫教學之前，幼兒閱讀程度之差異已經展開，且閱讀能力將是未來各種學習的基石。因此，積極提昇語文弱勢幼兒的閱讀能力是不容忽視的重要議題。

### 三、由外加內容的線索分析幼兒之閱讀建構

如同 Holdaway(1979)的研究，本研究也發現幼兒萌發閱讀時，除了四名幼兒以逐字閱讀的方式進行，其他幼兒並不僅止於回憶文章，同時也重新以自己的語言創造文章，表 4 列舉幼兒萌發閱讀時各種外加內容的類型，以下歸類這些外加內容類型，以分析幼兒的文章建構。

#### (一)生活經驗和想法

前已分析本研究幼兒的萌發閱讀中，會外加自己的生活經驗及想法，進一步歸類此種「生活經驗和想法」的外加內容類型為：

##### 1. 生活中的人物名稱

幼兒將日常生活中的人物名稱套用到故事中的人物，例如：將書中的小男孩約瑟稱為「ㄉㄛ ㄉㄛ」(弟弟)、「大黑狗」被說成「ㄍㄨㄨ ㄍㄨㄨ」(狗狗)、將「爺爺奶奶」改為「阿公阿嬤」、「高高的雕像」變成「老叩叩的雕像」。

##### 2. 平日的口頭語詞

幼兒以生活中的口頭語詞或是習慣用語，另行詮釋較具文學意味的語詞或句法，例如原文「我吃的都是山珍海味，這種小老鼠，我才沒興趣呢」成為「我平常都吃大餐，沒有像你們吃這種爛東西」、「我們急得哭了」，幼兒說成「你在哭什麼哭」、「在他面前溜過來，溜過去」變成「在那邊跑來跑去」、「歐歐急得用力一跳」則說成「牠就很快速的跳」等。此外，幼兒外加原文完全沒有的「謝謝警察ㄅㄟㄅㄟ」一語，顯現幼兒將日常用語習慣帶入故事的情形。

##### 3. 日常經驗

幼兒會將日常經驗加入故事，例如「弄得它都變形了」成為「那個太緊了」；「媽媽叫我們留在車站等她」說成「媽媽就在車上等他」，可看出日常經驗對幼兒的影響。

#### 4. 想法與詮釋

幼兒會將自己的想法與詮釋加入故事，例如故事中並未直接提到約瑟喜歡爺爺縫製的衣服，但從故事的描述中幼兒詮釋「他喜歡這件外套」，並加入敘述的故事中。「在底下又抓又叫的」，幼兒將之詮釋為「根本就捉不到牠」，顯現出幼兒的推論詮釋建構。

#### (二)圖片訊息

如同分享閱讀，萌發閱讀時，幼兒也會加入呈現於圖片而未在文章中顯現的訊息，例如：故事中僅提到「媽媽叫我們留在車站等她」，到了幼兒口中則變成「她媽媽叫他們兩個在車站等」，也就是幼兒自然地加入了圖片繪出的「兩名」兒童的訊息；原文「有一隻貓咪，正在睡午覺」，幼兒加入圖中的「沙發」，成為「有一隻貓咪，睡在沙發上」；書中提到「斑馬和羚羊在樹下吃草」，也因插圖分別於左右繪出兩種動物，而變成幼兒所說的「左邊和右邊有羚羊和斑馬」。

#### (三)其他文本

自幼累積聆聽故事經驗的幼兒，在萌發閱讀時，偶而展現交織其他文本訊息的情形，進一步又可分為：

##### 1. 敘事角度

本研究發現幼兒似乎較習於以第三人稱來敘述故事，因此，以第一人稱(我們)敘述的故事一，部分幼兒更改敘事角度，將「我們」改為「小朋友」或「他們」。至於原本就以第三人稱敘述的其他兩本書，就比較沒有此種問題。僅一名幼兒將「至少，那幾隻小老鼠都很尊敬他呀」，改為「我們家那幾隻老鼠也蠻信任我的」。

##### 2. 故事基模

本研究發現部分幼兒不經意地呈現心中的故事基模，例如以「從前」、「有一天」等用語做為故事的開頭，這都是故事原文中沒有的。除了開頭用語外，本研究中並未觀察到幼兒外加特定的故事情節、架構、結尾等基模的情形。

##### 3. 角色人物

本研究觀察到少數幼兒萌發閱讀時交織其他文本，例如將不熟悉的名字「約瑟」，改以其他故事中的「阿德」、「安安」稱之。此外，也有幼兒因圖片相似等因素，將「虎姑婆」、「三隻小豬」等其他故事人物交織到故事中。

#### (四)課堂討論

部分幼兒萌發閱讀時出現曾在課堂討論的內容，例如教師引導討論時曾將「約瑟」誤說成「約翰」，萌發閱讀時也有幼兒說成「約翰」，極有可能受到課堂討論影響，但這一類型的外加內容，有可能和其他類型相同而無法辨識。

綜括上述分析發現：幼兒萌發閱讀時外加生活中的人物，或將書中的文學語言口語化、

也可能以生活經驗或想法詮釋，或看圖說話，加入圖片訊息，少數帶入其他文本的敘事角度、故事基模，甚至是角色人物，課堂討論的內容也可能穿插其中。這種加入其他訊息以建構故事的現象，符應 Rosenblatt(1995)所指，兒童不僅是傳達更是轉換故事；也如同 Holdaway(1979)發現到幼兒不只是回憶文章，同時也以自己的語言創造文章。藉由外加內容的分析，得以一窺幼兒的訊息提取過程，彰顯基模知識對早期閱讀階段的重要。

本研究再次觀察到萌發閱讀者主動建構故事以及利用文字和周邊線索來理解意義的語言之文化普遍性現象。然而，由於本研究採用翻譯故事，萌發閱讀程度並未隨文本特徵的不同而有差異，是否因中文字不似拼音文字般能提供閱讀線索，值得進一步探討。此外，文中的約瑟等名詞，並非幼兒慣常使用的名稱，故事的背景和國內文化不同，可能也影響本研究的外加內容，值得進一步討論。

### 參、結論與建議

本研究發現近側線索且層次較低的「圖片」及幼兒的「生活經驗與想法」是兩種閱讀時最主要的外加內容類型。故事一的兒童走失議題、具有繪圖巧思的故事二以及情節稍複雜，具文學想像的故事三，引發的外加內容有所差異。分享閱讀方面，同一本故事閱讀次數不同，討論的方式也有部分差別，顯現分享閱讀的外加內容與文本特徵、教師引導方式等存在著交互關係。值得注意的是較高層次的「其他文本的互織」，未在本研究的分享閱讀出現。這顯示幼教老師導引閱讀時，宜利用文本特徵、引導技巧，多方引發幼兒高層思考的機會，正如 Gregory(2002)曾針對此發展具體的導引步驟。

萌發閱讀的分析也發現，幼兒主動地帶入先前的知識以建構故事，並非被動的接受或記憶故事。成人應更注意幼兒的基模知識對學習的影響，釐清幼兒的基模知識，協助其建構理解。

本研究中同年齡學前幼兒的閱讀能力已有極大的差異，顯示積極提昇語文弱勢幼兒的閱讀能力不容忽視，政府宜持續投入資源，進行弱勢幼兒語文扶助方案。幼教師或家長以輔導學前幼兒萌發閱讀為目的時，可考量幼兒的「近側發展區」，依據幼兒的語文發展程度，選擇適合的書本。並能鷹架其學習，將書中超越日常生活用語的語詞提出，讓幼兒討論發表，以精緻化(elaboration)策略更深層的處理故事結構及語詞，輔導幼兒理解運用。甚至將書中或幼兒發表的內容書寫成經驗圖表，佈置於語文區等環境中，增加幼兒接觸、提取訊息的機會。

本研究限於人力物力及研究時間，僅能選取特定年齡、班級的幼兒為樣本，研究結果受限於教師及該班幼兒的特質。研究材料為翻譯自國外的故事書，研究結果是否受到文化影響，有待釐清。此外，除了大班的團體閱讀外，小團體閱讀情境，也是影響幼兒外加內容的因素，

值得進一步探討。本研究沒有讓幼兒自發的在學習角落中翻閱書籍，缺少極為重要的同儕引導情境，且本研究的故事，幼兒聽了兩次，不同於一般幼兒聆聽故事的情形。因此，在解釋結果時必須謹慎，此處所提的閱讀交互作用模式受到不同文本特徵的影響，需要更進一步在不同的教師引導、不同發展層面，以及不同的幼兒中進行更具廣度的探討

在方法論方面，本研究採用的外加內容分析架構，未能進一步釐清是「憑空外加」或是「轉換原文」，其中的深意值得進一步釐清。此外，更值得深思的是，此一架構是否使得隱晦於架構外的資料失去呈現其意涵的機會。

如同 Goodman 的錯誤分析一樣，分享及萌發閱讀的外加內容分析，開啓研究者和教師一個探索兒童如何整合各種線索的工具，將有助於對分享及萌發閱讀發展更深刻的認識。

表 4 幼兒萌發閱讀時各種外加內容類型舉例

	原文	幼兒外加內容
人物名稱	約瑟	這個ㄉㄟㄟ ㄉㄟ(弟弟)
	警察叔叔	警察ㄅㄟㄅㄟ(伯伯)
	大黑狗	ㄍㄨㄟㄍㄨㄟ(狗狗)
	高高的雕像	老叩叩的雕像
	去爺爺奶奶家	去看那個阿公、阿嬤
	羚羊	綿羊
	毯子	棉被
口頭	覺得沒意思	覺得不好意思
	睜一隻眼、閉一隻眼	睜開一隻眼睛
	歐歐立刻擺出一副兇巴巴，隨時要撲上去的樣子	歐歐就嚇乳牛
	做一個動物之王	當一隻獅子
	背心上面沾了膠，又黏著顏料，真該把它丟了	那個太緊了，已經不能穿了
	歐歐急得用力一跳	牠就很快速的跳
用語	一直吵到天黑了	到半夜的時候
	我們開始哭了	你在哭什麼哭
	開心的跑出去玩了	去散步
	他唯一的工作，就是躺在主人的懷裡	然後呢，都不用做事
	我吃的都是山珍海味	我平常都吃大餐，
	這種小老鼠，我才沒興趣呢	沒有像你們吃這種爛東西
	在他面前溜過來，溜過去	在那邊跑來跑去
	走著走著	牠就走走走
	頭也不回的走了	就回頭走去了
(無)	謝謝警察伯伯	

日常經驗想法詮釋	<p>媽媽叫我們留在車站等她 在紙上刷刷的寫著 弄得它都變形了 馬戲團的大明星耶 (無) 鈕扣不見了 一定要聰明又愛護小動物 在底下又抓又叫的</p>	<p>媽媽就在車上等他 他就去學校一直寫一直寫 那個太緊了，已經不能了 這個是表演特技的明星 他喜歡這件外套 就把鈕扣藏在一個地方 一定要很勇敢 根本就捉不到牠</p>
圖片訊息	<p>媽媽叫我們留在車站等她 圖：媽媽牽著兩個孩子 有一隻貓，正在睡午覺 圖：貓睡在沙發上 圖：約瑟和朋友玩水 斑馬和羚羊在樹下吃草 圖：繪出左右各有斑馬和羚羊</p>	<p>他媽媽叫他們「兩個」在車站等  有一隻貓咪，睡在「沙發」上  約瑟和他的好朋友沒穿鞋子 左邊和右邊有羚羊跟斑馬</p>
敘事角度	<p>我們坐下來一直等 我們邊哭邊說 我們坐下來一直等 至少，那幾隻老鼠都很尊敬他呀</p>	<p>小朋友就坐在那邊等 小孩就跟警察叔叔說 他說叫他們在這裡等 我們家那幾隻老鼠也蠻信任我的</p>
故事基模	<p>當約瑟還是一個娃娃的時候 噓!有一隻貓，正在睡午覺 我們到車站的時候，一陣大風吹過來，把帽子吹跑了 我們到車站的時候，一陣大風吹過來，把帽子吹跑了</p>	<p>從前有一個爺爺 有一天，歐歐貓咪想吃好吃的大餐 有一天，媽媽牽三個小朋友 有一天，我的帽子掉了</p>
其他文本	<p>約瑟 約瑟 圖：奶奶包著頭巾的圖片 無相關的文字或圖片</p>	<p>安安 阿德 這好像虎姑婆 三隻小豬在這裡的時候</p>
課堂討論	<p>無(僅圖片繪出) 課堂討論 師：你有沒有看到約翰，還有爺爺，還有人注意到什麼? 幼兒：老鼠! 無(僅圖片繪出) 課堂討論 師：那你注意看老鼠喔，當爺爺把毯子做成外套的時候，他會卡吱卡吱的，把剩下的布丟掉，牠們就把它檢去當成衣服，縫一縫，給小朋友穿。 約瑟 課堂討論 師：是誰想到辦法呀?誰的爺爺啊?約翰的爺爺</p>	<p>小老鼠也在約瑟家          小老鼠也有新外套了      約翰</p>



## 伍、參考書目

- 吳敏而(1994)。由中英文閱讀策略的比較看中文閱讀教學。載於國民小學國語科教材教法研究第三輯，台灣省國民學校教師研習會編印，11-27。
- 李連珠(2006)。全語言教育。台北：心理。
- 林怡伶(1999)。幼稚園師生問答歷程之描述-以大班的小組活動為例。台南教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林寶貴、黃瑞珍、彭千紅(1997)。兒童書寫語發展指標研究。國科會專題研究報告。84-2421—003-028。
- 高秀君(2002)。大班幼兒對繪本中友誼概念的詮釋。新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳凱琳(2004)。國小低年級學童共讀行為之研究。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 楊怡婷(2004)。幼兒閱讀行為發展之研究。國立師範大學家政教育學系碩士論文，未出版。
- 趙金婷(2007)。幼兒對不同版本故事書的文本互織反應之探究。新竹教育大學教育學報，24(1)，1-28。
- 賴美蓉(2001)。教師講述故事時的師生言談互動。新竹教育大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版。
- 羅鳳珍(2004)。師生口語互動之反思—以一個幼稚園大班為例。屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- Barthes, R. (1976). *The pleasure of the text*. New York: Hill & Wang.
- Bech, I. L. & McKeon, M. G.(2001).Text talk:Capturing the benefits of read-aloud experience for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Bloome, D., & Dail, A.(1997).Toward (re)defining miscue analysis: Reading as a social and cultural process. *Language Arts*, 74(8), 610-617.
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28, 305-334.
- Clay, M. M.(1991).*Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cochran-Smith, M.(1984). *The making of a reader*. Norwood NJ: Ablex.
- Cox, B. (1994). Young children's regulatory talk: Evidence of emergent metacognitive control over literacy products and processes. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds. ), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 733-756). Newark, DE: International Reading

Association.

- Elster, C.(1994).” I guess they do listen”:Emergent readings by low income preschoolers after adult read-alouds. *Young Children*, 49, 27-31.
- Elster, C.(1995). Importations in preschoolers' emergent readings. *Journal of Reading Behavior*, 27, 65-84.
- Elster, C.(1998). Influences of text and pictures on shared and emergent readings. *Research in the Teaching of English*, 32(1), 43-77.
- Fish, S.(1980). *Is there a text in this class:The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Gibson, L. (1989). *Through children's eyes: Literacy learning in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association.
- Gregory, A. E.(2002). *Constructing meaning kindergarten children's textual importations following dialogic reading intervention*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Purdue, Indiana.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Auckland, NZ: Ashton Scholastic.
- Hartman, D. K.(1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3). 520-561.
- Lenski, D. S. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, 72(2), 74-81.
- Mariage, T. V.(2010).Features of an interactive writing discourse; Conversational involvement, conventional knowledge, and internalization in “morning message.” *Journal of Learning Disabilities*, 34, 172-197.
- Martens, P. & Adamson, S.(2001).Inventing literate identities: The influence of texts and contexts. *Literacy Teaching and Learning*, 5(2), 27-51.
- Mason, J. M.; Peterman, C. L.; & Kerr, B. M. (1989). Reading to kindergarten children. In Dorothy S. Strickland & Lesley Mandel Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 52-62). Newark, DE: International Reading Association.
- McGee, M. L. & Schichkedanz, A. J.(2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.

- McVicker, J. C.(2007).Young readers respond: The importance of child participation in emerging literacy. *Young Children, 62(3)*, 18-22.
- Meadows, S., & S. Moschovaki(2005). Young children’s spontaneous participation during classroom book reading: Differences according to various types of book. *Early Childhood Research and Practice, 5(3)*, 279-304.
- Morrow, L. M.(1992).The impact of literature and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27*, 250-275.
- Otto, B. (1990, May). *Development of inner-city kindergartners' emergent literacy in a read-at-home program*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Atlanta, GA
- Pappas, C.(1993). Is “narrative” primary?; Some insights from kindergartners’ pretend reading of stories and information books. *Journal of Reading Behavior, 25*, 97-129.
- Pappas, C., & Brown, E.(1989). Using turns of story “reading” as scaffolding for learning. *Theory Into Practice, 28(2)*, 105-113.
- Pellegrini, A., Galda, L., Jones, I., & Perlmutter J. (1995). Joint reading between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text formats. *Discourse Processes, 19*, 441-463.
- Rosenblatt, L(1995). *Literature as exploration*. NY: The Modern Language Association of America.
- Roser, N.L., & Martinez, M.G. (Eds.). (1995). *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature*. Newark, DE: International Reading Association
- Scarborough, H., & Dobrich, w.(1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-306.
- Shine, S. & Roser, N. L. (1999). The role of genre in preschoolers' response to picture books. *Research in the Teaching of English, 34(2)*, 197-254.
- Shine, S.(1995). *Preschoolers’ response to picture books in small group discussion: The role of genre*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, Texas.
- Sipe, R. L.(2000). “Those two gingerbread boys could be brothers”: How children use intertextual connections during storybook readalouds. *Children’s Literature in Education, 31(2)*, 73-90.
- Sipe, R. L. & Ghiso, P. M.(2004).Developing conceptual categories in classroom descriptive research: Some problems and possibilities. *Anthropology and Education Quarterly, 35(4)*, 472-485.
- Smagorinsky, P., & O’Donnell-Allen, C.(1998).Reading as mediated and mediating action:

- Composing meaning for literature through multimedia interpretive texts. *Reading Research Quarterly*, 33, 198-226.
- Smolkin, L., Yaden, D., Brown, L., & Hofius, B. (1991, December). *The effects of genre, visual design choices and discourse structure on preschoolers' responses to picture books during parent-child read-alouds*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Francisco.
- Snow, D., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kirkland, B. F.(1995).SHELL:Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10-37-47.
- Sulzby, E. (1985). Kindergarteners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research: Vol. 1. Children's early writing development* (pp. 127-199). Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W., & Sulzby, E.(Eds.).(1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ:Ablex.
- Walker, C.(1991).*Text factors in emergent readings*. West Lafayette, IN: Purdue University
- Wood, M., & Salvetti, E.P.(2001).Project story boost: Read-alouds for students at risk. *The Reading Teacher*, 55, 76-83.

投稿日期：2008年3月29日

修正日期：2009年2月22日

接受日期：2009年2月23日

# Preschoolers' Importations on Shared and Emergent Readings of Picture Storybooks

**Jing-Ting Chou**

Assistant professor, Early Childhood and Nursery Department,  
Chia Nan University of Pharmacy & Science

## Abstract

This study examined preschoolers' importations on teacher-led shared readings and emergent readings of three different picture storybooks. Participants were 17 five years old preschool children from a nursery classroom in Tainan City. The researcher observed and recorded their oral responses during their teacher read-alouds and emergent readings of the three picture storybooks then identifies and classified by the imported information type, emergent reading level, amount of story content included.

Results showed the majority type of children's importations were illustrations and children's personal experiences and thoughts. The amount of imported information on shared readings and illustrations imported information on emergent readings were significantly different across the three books. Children's personal experiences and thoughts imported information on emergent and shared readings were also differed across the three storybooks. The qualitative analysis was also implemented to interpret children's story constructive process.

The findings showed there are different types of importations on preschoolers' shared and emergent readings and highlight the analysis of importations in children's readings can give teachers and researchers a tool for exploring how children combine different cueing systems.

**Key words:** Literary Understanding, Shared Reading, Emergent Reading

