

教師鷹架孩子的能力 ——一本繪本的誕生

陸錦英

國立屏東教育大學幼兒教育學系副教授

摘 要

本研究旨在認識教師鷹架孩子繪本創作的時機與具體作法及探討教師鷹架孩子繪本創作時的困境與轉化方式。本文採質性研究，參與觀察、反省日誌、訪談、相關文件及人員檢核為資料蒐集的方法。本研究發現在繪本創作初期，教師（1）提供環境中的正向支持，（2）連結生活經驗於情節中，（3）嘗試不同型式的創作，及（4）鼓勵母親的在家參與；當全班加入繪本的製作時期，教師（1）邀請講者分析故事情節，（2）鼓勵同儕相互學習，（3）提議依興趣所長繪製專書；當繪本製作進入尾聲時，教師則鼓勵小組合作。教師轉化困境的方式為放慢腳步及由孩子來評判故事的內容。最後，本研究建議提供充裕的操作時間，擴充孩子的生活經驗以豐富創作的內容，給予孩子自由書寫的機會，及鼓勵父母與孩子共同創作繪本來增進親子關係。

關鍵字：鷹架、幼兒、質性研究

壹、研究動機

曾在幼稚園中，看到老師和幼兒爲了次日戶外教學去大賣場的路線圖，而將班上分成四組，經過小組討論後，請他們一一上台報告。老師根據各組路線的優缺點給予分析，再鼓勵幼兒找出一條車少、路況不錯、又多樹蔭的路線，最後規劃出來的路徑得到師生的認同。該教師傾聽、說明、提示、建議，她依孩子的需要提供適當的學習支援；易言之，她扮演鷹架¹孩子學習的角色。

鷹架 (scaffolding) 一詞，首先由 Wood, Bruner, 和 Ross (1976) 提出，用以分析成人和兒童互動的情境。鷹架是個隱喻，意指在孩子的能力範圍內，藉由成人或能力較強同儕的適度幫助，將激發孩子最大的潛能。教師或同儕給予逐步的支持與協助，如同蓋房子用的鷹架，需要時搭建起來，不用時即拆除。其最終目的在於協助孩子建構新的知識，進行有意義、自主的學習 (Berk & Winsler, 1995)。

鷹架的概念源自於蘇俄心理學家 Vygotsky (1978) 的「趨近發展區間」(Zone of Proximal Development, 簡稱 ZPD)。所謂趨近發展區間包含二個層次 “個體獨立解決問題的實際發展層次，與他透過成人或更有經驗者互動之下的潛在發展層次，兩者之間的距離” (Vygotsky, 1978: 86)。然而，在學者們的討論中常將鷹架和趨近發展區間合而爲一，最後演變成兩者爲相同的義詞 (Cazden, 1988, 轉引自蔡敏玲、彭海燕, 2001; 李長燦, 2003)。

國內對鷹架概念的認識，可溯及美國學者 D. Walsh (1992) 於台北市立師範學院幼兒學術研討會中，發表了 Vygotsky 的理論，文中強調成人在孩童學習中扮演重要的角色；每個人都可藉助外力，跨越原有的成長階段，往更高一層次發展。他的說明開啓了國人對 Vygotsky 理論的重視。爾後，國內學者陳淑敏 (1994, 1995) 行文介紹 Vygotsky 的生平事蹟、歷史淵源、理論背景、教育觀點及「趨近發展區間」的意涵；她將 Vygotsky 理論中重要的概念作了完整的報導。另外，紐西蘭幼教博士生欣月女士 (2001)，從描述與家人的互動中，將鷹架概念呈現了清楚的畫面。她說 “傾聽孩子的聲音，是協助幼兒學習第一件該做的事；而第二件該做的事，是從聲音中解讀孩子的學習需要和動力。評估孩子的學習能力和狀況，以便提供適當的學習支助。” (2001: 32) 她的觀察說明傾聽與敏銳覺知孩子能力的重要。

筆者對教師如何鷹架孩子的能力感興趣，緣自於民國 95 年年底，至高雄彩虹幼稚園²做教學分享。結束後，看到樓梯轉角處展示園中玫瑰班數本孩子製作精裝本的繪本，翻閱後有驚艷之感。根據園長的描述，不論故事情節、繪圖、集結，到封面的製作都由孩子親手完成。因幼兒的步調不一，有的已完成第一本，繼續向第二、三本邁進；有的則著手於初次的創作。

¹ 文中內容除蓋房子的鷹架外，其餘的鷹架均意指 Vygotsky 的學習理念，即孩子透過成人或較高能力同儕的協助，將提升孩子的潛能。

² 本研究所使用的園名、班級名、人名皆爲化名

筆者對於繪本的製作僅止於雜誌中附帶已印刷好的圖案，只消依照書中的步驟，將圖案剪下、沿線摺好，黏在適當的地方，便是一張速成的立體書卡。或幼稚園教師為了教學的方便，利用環扣，圈些附有圖片的注音符號卡或英文字母卡，讓孩子翻閱。其中最常見的是，教師將 B5 大小的圖畫紙數張，訂成一本小書，每頁給一主題，如：「我」、「我的學校」、「我的好朋友」、「我和我的好朋友喜歡」等，孩子逐日畫好後，就是一本自製的小書。但要如何製作眼前看到的精裝本，委實需要進一步的瞭解！雖然當時已接近年底，但課程的主軸仍是繪本的製作，因而深深吸引筆者一探究竟的心，而著手於「教師鷹架孩子的能力 — 一本繪本的誕生」的探討。

近年來教育界受鷹架教學的影響，國內外已有相當多的學者投入該領域的研究。然而，國內的研究多偏向國中小以上的報導，尤其以閱讀書寫、特殊教育、網頁的應用、自然科學教育和數學教育為多（吳淑琴，2001；林虹眉，2007；林慧萍 2004；蔣淑琪 2003；陳育琳，2007）；將鷹架教學策略應用於幼兒教育的實佔少數（朱秋玲，2006；李長燦，2003；周淑惠，2003、2005；施美菁，2005）。本研究試圖彌補這方面的不足。針對教師如何吸引孩子參與繪本的製作？繪本製做的步驟為何？她鷹架孩子的時機為何？具體的作法有哪些？製作過程中教師遇到何種困難？她如何因應？這些都是本研究想要探求的。因而，本研究的目的是有以下二項：

1. 認識教師鷹架孩子繪本創作的時機與具體作法
2. 探討教師鷹架孩子繪本創作時的困境與轉化方式

貳、文獻探討

本研究主要瞭解「教師鷹架孩子的能力 — 一本繪本的誕生」，文獻探討的部份包括 Vygotsky 的學習理論，鷹架概念，及鷹架教學的相關研究。

一、Vygotsky 的學習理論

（一）心智發展論

蘇俄心理學家 Vygotsky 受馬克思主義的影響，從歷史、社會、文化的觀點來探究個體心智的發生與發展。他相信個體的心智能力是由所處的社會文化環境所塑造而成的。社會文化中的符號（文字）和抽象表徵，是個人思考和行為表現的來源。Vygotsky 認為人類因會使用工具和文字，使得認知發展超越了其他動物；尤其人類對文字符號的使用，促進了複雜心理歷程的發展。也就是在社會互動的過程中，低層次的心智能力（如，基本知覺、感覺、原始

的記憶方式等)，可轉化為高層次的心智能力（如，邏輯思考、概念形成、解決問題、語言的理解能力等）。他指出：

文化發展的任何功能都出現兩次或兩個層面。首先是社會的層面，然後是心理的層面。第一次是出現在人們相互間「人際心理」(interpsychological)的功能；然後是個人「內在心理」(intrapsychological)的功能。(Vygotsky, 1978: 56-57)

就 Vygotsky 而言，心智的發展始自於外在的社會層面，繼而才是內在的心智層面。將外在的社會活動轉化到個人的內在層面稱之為內化作用 (internalization)。但內化作用並非單純的由低層次心智能力直接發展為高層次的心智能力，而是透過人際互動，個體建構新的知識，並且內在產生質與量的改變，經由漫長的時間，才完全的轉為內在。

Vygotsky 認為將外在的活動轉化為內在思維的媒介是語言系統。在〈Thought and Language〉著作中，Vygotsky (1962, 轉引自李維, 2000) 闡明語言的主要功能是思想的交流，是一種社會性的接觸，也具社交的作用。當人們意識到語言符號和意義之間的關係時，他的行為將提升至有目的意圖中；亦即開始用語言表達自己思維和智力的時刻。當語言成為高層次的心理能力時，個體的思考歷程、邏輯記憶、概念形成和意志也會隨之產生變化。換句話說，人類因為語言符號的使用，使得思考更為精進。

綜合言之，Vygotsky 視社會及文化為獲得知識的要素。筆者以為，在教學上引導孩子和擁有高層次心智能力的教師和同儕互動是重要的，這些能力將可能內化到孩子心中。另外，Vygotsky 強調語言在個體思考發展上扮演重要的角色，它可能啟動高層次的心理發展，對個體心智運作與認知有關鍵性的影響。在教學上，教師可透過提問、對談來刺激孩子思考，再依其能力給予逐步的提示或線索。

(二) 趨近發展區間 (Zone of Proximal Development, 簡稱 ZPD)

Vygotsky (1978) 提出趨近發展區間來說明學習與發展的關係，這可說是他學習理論中最核心的概念。他進一步指出，發展分為二個層次 “個體獨立解決問題的實際發展層次，與他透過成人或更有經驗者互動之下的潛在發展層次，兩者之間的距離” (Vygotsky, 1978: 86)。具體而言，一位四歲的幼兒自己能拼出十片的拼圖 (實際發展層次)；但在教師或能力較強同儕的協助之下，能完成二十片的拼圖 (潛在發展層次)，其中十片的差距就是趨近發展區間。ZPD 提供了孩童未來將擁有的能力和動態的發展狀態。今日孩童在成人的協助下達到的潛在發展層次，日後將成為他的實際發展層次。

在 ZPD 內，成人與孩童，或孩童與同儕間的互動是藉由語言媒介來進行的。互動之初，成人與孩童經由對話來探索彼此的想法，雙方不斷的尋求理解，慢慢產生共識，到概念看法

一致時，便達到「互為主體性」(intersubjectivity)的境界，最後成人減少其協助，孩童終能獨立解決問題。也就是說，Vygotsky 的趨近發展區間闡釋了社會互動和合作在發展與學習上的建設性影響。

綜合上述，Vygotsky 受馬克思集體合作的觀點而建構他的學習理論，個體與其所處的社會文化與心智發展是息息相關的。就 ZPD 而言，在教學上教師宜持續的進行孩童學習潛能的評估，繼而運用適當的支持與幫助，並鼓勵同儕合作，以提升其認知發展。

二、鷹架 (Scaffolding) 概念

Wood 及其同事 (1976) 首先提出「鷹架」一詞。鷹架為建築物施工時，搭建於房舍四周，用以支持、穩固建物的支架。在鷹架隱喻中，學習者被視為正在興建中的建築物，教師或成人扮演支持或引導學習者繼續發展的鷹架。成人的協助與孩子在一個共同解決問題的基礎上，透過對話，了解孩子的思考歷程，教師隨著孩子的反應而調整引導；最後成人逐漸減少對孩子的協助，而孩子終能獨立處理事物，獲得新的能力。

此外，學者們亦指出教學鷹架需具備下列五大要素：(1) 動態的評量：成人透過對話，不斷的評估孩子的學習能力和狀況，以便提供適當的學習支援；(2) 共享的活動：藉由共同的活動，孩子與成人或同儕間有機會互相觀摩、學習並修正想法；(3) 教育性的對話：教師心中有一目標，透過對話，引導孩子朝該目標發展，其中不斷的鼓勵、協助，以便孩子建構獨立解決問題的能力；(4) 維持在趨近發展區間：在孩子能力範圍內，充分的誘導以激發其潛能，及 (5) 獨立自主的學習：孩子能自行掌握問題及困難，最後終能完成工作 (Berk & Winsler, 1995; Bodrova & Leong, 1998; Wood et al., 1976)。

值得注意的是，Wood 等人所使用鷹架的角色，似乎已成為成人普遍的稱呼了。雖然 Vygotsky 的 ZPD 理論中著重兩人之間的人際互動，但，不宜簡化為「兩人之間」的關係。因為 ZPD 所主張除了專家與新手的互動外，亦包含同儕之間的互動 (Cazden, 1988, 轉引自蔡敏玲、彭海燕, 2001; Holzman, 1997)。此外，Rogoff (1999) 強調學習者並非是被動的、單方面的接受協助，而是主動積極的向外尋求支援。學習者藉由觀察、模仿與主動詢問，以獲得所需的知識與技能來提升個人的學習。也就是說，學習者一方面接受他人鷹架的同時，自己也會搜尋學習目標以搭建自我的鷹架 (施美菁, 2005)。

由以上文獻可知，鷹架能提升孩子的能力，是良好的師生互動方式，語言的交換是達互為主體性的重要媒介；成人提供適時適量的協助，以幫助孩子成為獨立的學習者。但需注意，除了教師外，同儕亦扮演鷹架的角色。

三、鷹架教學的相關研究

國外研究方面，Wood 和 Middleton (1975) 探討母親協助孩子搭建積木的研究中，發現鷹架關鍵的要素之一為，成人敏銳的注意到孩子的興趣和能力，適時的調整支援，以配合孩子的發展。鷹架的另一要素則是，逐漸減少外在的協助，孩子最終達到自主的學習 (Wood, 1999)。相類似的，岡田正章、高杉自子、待井和江與森上史朗 (2001) 的專書呼應以上的發現。書中呈現許多有關數與自然的活動實例，透過教師敏銳的觀察，靈活的運用話語來製造孩童間的認知衝突，或嘗試錯誤後刺激孩童思考，她扮演傾聽、誘導、提問、支持、允許錯誤及適時介入的角色。孩子藉由生活化的觀察、飼養、操作、對談、小組實驗及多次失敗後的再嘗試，來修正既有的經驗與知識。雖然書中未曾提及「鷹架」二字，但教學活動在在顯示鷹架的本質；即教師敏銳的覺知孩子的興趣與發展，最後孩子沈浸於完成工作後的喜悅。

Kermani 和 Brenner (2000) 以跨文化研究母親鷹架孩子的積木遊戲。二十位伊朗裔美籍的母親和 20 位英裔美人的母親及他們的孩子參與研究。研究者進入每對親子家中觀察約 1.5 小時，與他們進行 (1) 有目標的活動，又分為圖型積木 (用不同形狀的幾何圖型板，來完成圖片中的圖形，如汽船、動物等) 和立體積木 (用彩色木質積木搭建圖片中的圖形)，及 (2) 自由操作黏土。研究結果顯示：在有目標的活動方面，伊裔母親使用較多明確性且指導性的話語；英裔母親則傾向較多解釋性及非指導性的語言；在自由操作黏土方面，雙方的母親都沒有使用指導性的話語。此外，二種不同文化的母親均依孩子的能力來調整其指導策略；最後二種文化的孩子在獨力完成工作方面的表現都一樣好。研究者特別呼籲，需考量不同文化的價值觀，因它指引人們的思想和行為；而少數民族的價值觀不同於主流文化，宜避免用主流文化來衡量之。

Fair, Vandermaas-Peeler, Beaudry 和 Dew (2005) 研究有關同儕間的鷹架。他們以 15 位國小三年級生 (專家同儕) 和 9 位學前幼兒，在二人或三人一組的配對中，進行每月一次，每次約 20 分鐘的美勞活動。本研究歷時一年，錄影觀察分析每組鷹架的方式，專家同儕撰寫省思日誌，及訪談專家同儕為資料蒐集的方式。作者發現：美勞活動時，專家同儕提供理解、回饋、協助及社交四種鷹架，他們適時的詢問問題，給予鼓勵，簡化工作或相互交談。在日誌及訪談中，專家同儕表示能依同伴的能力適時的調整策略，也能將此次合作的心得傳承下去，並感覺到鷹架的過程中雙方真實情感的流露。作者們特別指出，一般鷹架的研究都著重結果的呈現，但同儕間的鷹架，有助於雙方認知及社交能力的發展。

McGee 和 Schickedanz (2007) 在 3~6 歲的班級裡有系統的放聲閱讀來鷹架孩子對繪本的瞭解及增進語文的能力。她們以三種不同的閱讀方式來進行研究。第一次研究者先選出 5~10 個關鍵性的字詞，再以豐富的肢體、表情和速度來說故事。期間詢問有關 “why” 的問題，

以便擴大或加深故事中的原委。一、二天後，第二次仍閱讀相同的繪本，但提供更多字詞的解釋，並詢問字句中其他的意涵來幫助孩子瞭解其他角色的動機和想法。二、三天過後，進入第三次閱讀，研究者邀請孩子用學過的語言來描述故事，或指著插畫詢問該頁的大意，或預測下一頁將發生的事情。研究發現這些技巧有效地增加孩子的參與、詞彙、對故事的理解及賞析的能力。最後她們建議：教師宜熟讀課堂中閱讀的每一本繪本，從中歸納出問題，以便有效的引導孩子。本篇論文隱含，教師事前要充分的準備，才能扮演好鷹架的角色。

國內研究方面，潘世尊（2002）以身為國小教師的角色首先指出「鷹架」二字雖耳熟能詳，但要如何搭建以接近或達到孩童的 ZPD，其中沒有一套標準模式。根據師生互動，作者歸納出鷹架的策略有三：首先是機動地調整期望學生發展出的解題能力；繼而提供由具體到抽象，由少到多的提示；最後視學生的需要提供協助。作者進一步說明，課程中他彈性的運用「和全班學生互動」及「和個別學生互動」的方式進行教學。如學生人數在 25 名左右，會採用前者的方式和每位學生至少個別對話乙次；若在人數十幾名的班級中，則採用後者的方式和每位學生就其想法做兩次以上的個別對話。

周淑惠撰寫二篇有關鷹架的文章。她（2003）首先介紹鷹架的概念，並舉生活中幼兒學騎腳踏車與拼圖的例子來說明成人給予質與量的引導方式。最後，以幼稚園進行「昆蟲世界」的主題，歸納鷹架的五大要素。另外，在「鷹架引導策略」（2005）一文中，探討貝幼幼稚園「美麗的春天」和「我的學校、我的家」二主題課程中教師所運用的鷹架策略。總計教師使用回溯鷹架、同儕鷹架、架構鷹架、語文鷹架、示範鷹架及材料鷹架來幫助孩子；研究說明鷹架確實提升了幼兒的學習成效。但，或許因期刊篇幅的有限，作者無法針對上述二篇實例作深入的分析，尤其結論中指出“鷹架的搭構，過與不及均造成問題…教師在運用時要格外小心。”（2005：56）但這些結語又似乎與正文並無相關。

施美菁（2005）主要應用「學習鷹架」於一所公幼大班的藝術創作教學中。班上共 32 名半日班的孩子。本研究為質性研究。根據師生互動，教師採大團體模式和小組或個人模式教學；前者以成人鷹架為主，後者以同儕鷹架、成人鷹架或自我鷹架為主。研究發現：教師運用觀摩/評估、介入、回饋、評估等四階段做為鷹架孩子的策略；學習鷹架對幼兒藝術方面的學習有正面的功效，幼兒對色彩圖像展現出敏銳的感官與審美知覺，表現日漸成熟、多元的畫風，及團討時提出合宜的評論性思考。

另外，朱秋玲（2006）探討鷹架概念於國小附幼 27 位 4~6 歲混齡班的戲劇教學中。課程中教師主要進行「戲劇遊戲」、「創造性戲劇」及「教育戲劇」三種戲劇活動。研究發現：教師在戲劇教學過程中，透過觀察來評估孩子的真實能力，再隨機視孩子的表現來決定介入或選擇鷹架的策略，以提升孩子的能力。最後教師給予讚許來結束主題，或再加入點子進行下階段的活動。在研究中，教師應用了啟動、銜接和結束三種教學循環模式於戲劇活動中。

綜合以上，國外文獻方面顯得多元，包括成人/孩童、親子、同儕及跨文化的鷹架研究；國內方面則以師生的鷹架為主，且多探討鷹架的策略，缺乏其他層面的關注。他們的研究都支持 Vygotsky 的觀點，即成人與孩童或能力較高的同儕合作，能增進認知的發展。雖然如此，Cannella (1993)提出不同的觀點，她指出並非所有的社會互動都能達到認知的提升，重點在於雙方立基於合作與自在、平等的分享觀點上，當達到互為主體性，建構更進一步的概念時，雙方才會受惠。Verba(1998)也觀察到，當指導的工作屬具體、操作性時，能力較高者較能成功的鷹架同伴；但當工作愈抽象時，任務就愈難達成。由此可知，研究的結果仍有分歧；但上述文獻點出宜注意文化差異、互動雙方平等地位及問題的難易度等面向。

參、研究方法

爲了從實際的教學環境中獲得豐富的資料，本研究採質的探討。質的研究能夠記下教室中複雜的情境及相互間的交流。經由有關現象的分析，可察覺出一些不可預期的影響因素，也因此對事件的影響產生新的認識與瞭解 (Lincoln & Guba, 1985; Marshall & Rossman, 1995)。由於不斷的和參與研究者互動，質的探討不僅能注意事件發生的結果，也注意到整個事件的過程。

一、 研究場域

本研究是在高雄市一所私立幼稚園玫瑰班的教室中進行的。彩虹幼稚園成立於民國 81 年，位於文教區中。當初爲了籌備園所，一些設備、規劃考慮到孩子的需求而興建的一棟三層樓的建築。園中共 12 個班，4 個大班、4 個中班、3 個小班和 1 個幼幼班；孩子共約 240 位，多來自中上階層的家庭。每二班有 5 位教師，教職員工共 50 名。園中每二間教室相通，各層樓的後走廊則可通行至同層樓的每間教室。

玫瑰班位於彩虹幼稚園東側二樓的最邊間，共 25 位孩子 (15 女 10 男)。王老師 (蓉蓉)、陳老師 (芬芬)，和鄭老師 (機動的工作於玫瑰班和隔壁藍莓班) 是班上的老師。本研究著重於王老師帶領孩子繪本的製作，其中也會穿插陳老師與孩子的互動。

王老師，女，高雄縣人，高職幼保科畢業後進入嘉南藥理學院進修，專科畢業後任職於彩虹幼稚園，至今邁入第 10 個年頭。民國 91 年起，王老師利用暑期於台中教育大學進修，民國 96 年獲得學士學位。除了二三位外，玫瑰班的孩子是王老師自幼幼班就帶起，師生間已建立四年的情感。對於教學，王老師非常熱心、投入、喜愛孩子；服務於彩虹幼稚園 10 年的歲月中，幾乎沒有請過假。在園長眼中是位有責任感、熱情的老師。

二、資料的蒐集

以下將以第一人稱「我」來稱謂自己，因為在蒐集資料的現場看、聽、問、想的就是我，卻要以「研究者」或「筆者」自稱，有如隔了一層布幔的感覺。這也是 Lareau 及 Shultz (1996) 在「民族誌旅程」一書中主張「田野工作寫實紀錄」的一種呈現方式。另外，文中所提「老師」均指王老師，如談及其他老師則會加以稱謂。

前文談到，當接觸到孩子自製的繪本時已是 95 年年底；雖少數幼兒已完成第一本，邁入第二本繪本的製作，但大部分孩子仍進行初次的嘗試。又因我的教學工作已近尾聲，得以一週一次至二次進入現場蒐集資料，直到 96 年元月 31 日止。農曆新年過後，獲知班上孩子對繪本的製作仍持有濃厚的興趣，且發展出個人與小組的製作，我願意把握深入瞭解的機會，自三月份起每週一次繼續前往蒐集資料，至五月底止。

本研究資料的蒐集從民國 96 年元月四日起至五月底止，僅少數幾次利用週一下午的繪本時間，觀察教師和孩子互動的情形外，通常在週三的上九時至 12 時至玫瑰班蒐集資料，總共進行 23 次的觀察。參與觀察、反省日誌、訪談、相關文件及人員檢核為資料蒐集的方法。每一種資料的蒐集都互相關連。多重資料蒐集的方式幫助有系統的三角校正 (Lincoln & Guba, 1985; Marshall & Rossman, 1995)；且容許對老師、環境、行為、事件及活動作與他們文化背景相關的“豐富的描述”(Geertz, 1973: 6)。

(一) 參與觀察：玫瑰班角落活動開始於上午 9:10，因每位孩子製作繪本的進度不一，我會機動的傾聽並快速記錄下師生間的談話、小組討論的內容、觀察孩子製作繪本的實況、瞭解他們繪圖的情形，或參與最後集結、裝訂的工作。也因為孩子的步調不一，得以清楚知道整個繪本製作的細節。在觀察時，如遇不清楚之處都會於觀察結束後請教老師。

(二) 反省日誌：下午回到學校後，我將在教室中看到的上課內容及心得感想輸入電腦。此外，老師會主動的說明一些我不在場時孩子工作的進展，班上新完成的繪本，或將自己的見解、疑惑說給我聽，這些談話也都記載於日誌中。

(三) 訪談：三月份起每月訪談老師一次；五月份以訪談芬芬老師、園長和家長為主。本研究共訪談王老師四次；芬芬老師、園長及家長各一次，每次約 25~50 分鐘不等。每次的訪談都在中午一時左右，於二樓圖書室或一樓保健室進行的。訪談前我根據研究目的先擬妥訪談的題目，如，「當你覺得孩子繪本製作的重點都在吃喝上時，你如何幫忙他？」或「你如何根據孩子的需求引導他們？」等，期間亦依回答的內容而延伸出後續的相關問題，訪談中全程錄音。本研究總共收錄四小時半的訪談記錄。

訪談完後會儘速的將訪談內容轉為文字稿，並給受訪者過目，以求文字的正確性與忠於原意。後因老師要暑期進修之故，對於訪談中有任何不清楚之處，或對繪本製作的不懈之處，

經過整理後，於 6 月 22 日再度至園中一一請教老師。而後若有任何問題，我倆都透過 e-mail 聯繫。

(四) 相關文件：老師盡可能提供我需要的文件，如班上孩子的名單、上課的相片檔案、每月一次的班訊、親子聯絡簿、教學日誌、孩子最新的創作及園中的教學理念等。此外，我亦掃描孩子的作品或記下多本繪本的故事情節，這些都成爲日後分析資料的重要依據。

(五) 人員檢核：老師和我的互動是頻繁的，本文初稿完成時，先將研究方法與資料呈現與分析 e-mail 給老師。她對英文課的人數、五頁畫的內容及大組繪本製作人員等給予指正。最後文章完成時，再寄給老師及園長，請她們給予意見，老師再度給予一些細節上的修正。

三、資料分析

我一遍又一遍的仔細閱讀教室觀察日誌及訪談逐字稿，並進行編碼，逐項分類比較後歸類，據此發展出核心類別，並找出核心類別之間的脈絡。Linclon 和 Guba (1985) 指出深入分析是提高研究信度的方法。又爲了增加研究效度，採用訪談二位教師、園長及家長以便相互校證。

肆、資料呈現與研究發現與分析

一、繪本製作的始末

有必要將玫瑰班的作息及繪本製作的始末作一描述，以利整體的瞭解。彩虹幼稚園採用 High/Scope 的教學模式，各班可依孩子的興趣發展活動。從小班開始幼兒每天都有計畫、工作、回顧的例行活動。玫瑰班的作息時間如下：

- 9:00 - 9:10 大團體時間 (計畫)
- 9:10 - 9:20 點心時間 (包含在角落時間內，需要的孩子自由取食)
- 9:10 - 10:20 角落時間 (工作)
- 10:30 - 11:00 戶外活動
- 11:00 - 11:50 小組時間 (回顧)
- 11:50 - 12:30 午餐
- 12:30 - 1:00 盥洗
- 1:00 - 2:20 午睡

2:20 - 3:00	起床、點心
3:00 - 3:40	繪本時間或主題活動
3:40 - 4:10	戶外活動
4:10	回家

班上一天的活動開始於九點的大團體時間，二位老師分別帶領一組的孩子來發表自己的計畫。角落活動時間孩子可依自己做的計畫製作繪本，或在積木角、娃娃家或益智角活動。另外，週二（8 位）和週三（17 位）的孩子亦在角落時間和外國老師上英文課，三十分鐘課程結束後，再從事自己計畫的工作。週一下午有一繪本時間，可閱讀或分享孩子的創作。

班上孩子喜歡畫畫，尤其女生聚在一起的時候總愛塗塗抹抹。老師看到孩子的畫作，引發她拿出暑期進修時自製的繪本「早安 小毛毛」（為班上飼養的白兔）與大家一起分享。唸完故事後，或許因為是老師自己的創作及大家熟悉的角色，孩子們也嚷著要自創繪本。老師回想自己製作的歷程是相當的漫長，告訴他們一旦要做就要有完成的決心。課後只有玉馨、永育和美蓉三人表達要做繪本的願望，因而自 95 年九月底起展開玫瑰班一連串的繪本創作，通常在週一到週五早上 9:10 ~ 10:20 的角落時間進行。

十月初，當玉馨的第一本創作「小毛毛回家」完成時，惹來大家的驚呼，吸引更多孩子的加入。之後老師引導孩子進行一頁書、四頁書、五頁書及大組（10 人左右）的繪本製作。接下來孩子創作更多的繪本後，將自創的繪本放置圖書區供全班借閱。舊曆年過後新學期到來，有些孩子仍對繪本的製作充滿興趣，老師也鼓勵孩子找自己的好朋友製作小組（2~3 人）的繪本。至民國 96 年六月底止，班上每位孩子都有創作，其中 11 位做一本外，其餘的孩子都做一本以上。全班總共製作 52 本個人繪本，4 本大組繪本及 7 本小組繪本，總計玫瑰班的孩子做了 63 本。綜合繪本的製作有以下六個步驟：

（一）討論故事的頁數、主題及情節

首先老師和孩子個別討論故事的頁數（孩子多模仿老師，做 10 頁左右）、主題及情節。通常老師一面細問每一頁的情節，一面將討論好的故事內容記載於記事本中，最後將故事內容再念一遍，以為確認。對於少數能力較弱的孩子，則一天討論一頁的情節。

（二）動手構圖和著色

當討論好故事的情節後，便可著手構圖於八開的圖畫紙上。少部分孩子是先畫下全部的內容（或部分），再和老師討論情節。孩子可自由選擇彩色筆、蠟筆、色鉛筆或水彩色鉛筆來作畫。剛開始孩子要花費 1~2 天來構思一頁的進度，熟悉後一天便可畫上 3~4 頁。畫好後孩子將每一頁標上頁碼。

（三）貼上文字於各頁

老師記錄幼兒的故事內容於記事本中，回家後打成 16 字元的文字，旁邊加上注音，因為孩子不會斷句，老師再將其剪下，每頁一條。當孩子拿到老師打好的文字條後，便可將它貼於各頁；也有少數孩子畫一頁貼一頁文字。

（四）集結成冊與黏貼蝴蝶頁

當所有的文字條都貼於相對應的頁數上後，接下來便要將每一頁的圖畫紙按照次序對摺，前一頁與下一頁開口的部份用膠水或雙面膠黏妥，這個步驟稱之為集結成冊。接下來再將頁首及頁末各黏一張圖畫紙，黏貼蝴蝶頁的工作就完成了。

（五）測量封面用紙

蝴蝶頁全部黏妥後老師為孩子準備二張 A4 厚紙板作書皮、一條 1 公分寬的厚紙條作書背、美術紙一張作封面及一把 45 公分的長尺。方法是將厚紙板四邊及書背都黏上雙面膠，用尺將美術紙的長寬二邊留下一把尺的寬度，然後將書及書背的雙面膠剝下倒黏，再將另外二邊的長與寬留一把尺的寬度，將多餘的部分剪下，接著將四個角往裡面對摺後，再將四個邊多餘的紙往內摺，最後用雙面膠將集結成冊的作品黏在封面後，即完成書本的製作。

（六）黏貼書名及繪製封面

最後的步驟是孩子黏貼老師已打好的書名、作者及繪圖者的名字，再將封面或畫或拼貼的加以裝飾後，一本精裝繪本就完成。

在此一提，孩子將自創的繪本放置圖書區供大家借閱後引發開設圖書館的想法。期間師生拜訪文化中心圖書館、金石堂和誠品書局，及為開設圖書館而延伸的一系列活動。「甲蟲圖書館」於 96 年元月 18 日開幕，最後討論出「最常借出的書」及「借閱最多的人」來作為圖書館主題的結束。下學期，仍有孩子執著於繪本的製作，有些則將注意力轉為高鐵的搭建、象棋的對弈或為鴨子建造房舍，因而繪本、圖書館（上學期）；高鐵、象棋與鴨子（下學期）為當時班上課程發展的主軸。本文因著重在繪本的製作，對於其餘四項的課程內容便略而不談。

二、研究發現與分析

根據本研究的發現，將依（1）鷹架的時機與具體作法，和（2）教師的困惑與轉化二方面來探討。

（一）鷹架的時機與具體作法

帶領幼兒製作一本精裝的繪本，對老師而言，是一嶄新的經驗。她無法預估繪本完成的時間，但憑多年的教學實務與對孩子的瞭解，她一邊引導，也一邊學習。以下將鷹架的時機

分爲繪本創作初期，全班加入期與步入尾聲三時期。教師根據不同的時期，提供不同的引導，以下一一說明之。

(1) 繪本創作初期

1. 環境中的正向支持

第一次進入玫瑰班時，班上有 2.5 位老師，感覺師生間存有一定的默契。老師輕聲放慢速度的說話，孩子也有相當的常規。最常聽到的是老師們以「親愛的」來稱呼大家，孩子則以「蓉蓉老師」和「芬芬老師」作爲回答。也常看到一早孩子進入教室，老師將他/她擁入懷中，或親吻或親切的交談；團體討論時孩子都能有次序的發表。遇有犯錯的情形，老師也會表情嚴肅的告知原因，並期待正確的行爲。感覺整個班級充滿溫暖、正向的學習氛圍。

此外，角落時間孩子可自由選擇活動的內容，可以搭建高鐵、玩象棋、看書或製作繪本；也可以每天規劃相同或不同的學習活動。以選擇製作繪本爲例，孩子可以自行決定創作的時間與進度，如當天工作告一段落，只需用塑膠夾將畫紙夾好，放入盒中，第二天繼續即可。在玫瑰班，孩子選擇自己有興趣的活動及按自己的時間表工作。

再者，彩虹幼稚園在規劃之初就是爲了孩子而興建的園所，相對的，教室中的資源也是易於取放的。除了常設性的益智、娃娃、圖書、積木各角落中操作性的教具外，自製繪本需要用到的剪刀、膠水、膠帶台、雙面膠、水彩、蠟筆、彩色筆、色鉛筆、和水彩色鉛筆等都依孩子的視線擺放在美勞角，如需要，就可自由使用。除了材料的可接近性外，也可選擇創作的空間與方式。孩子可以在地板上或坐或臥的進行，也可在小桌前慢慢的工作；他們可以一個人操作，或和友伴一起創作。此外，圖書區的書籍經常更換，孩子的作品陸續上架後，便可隨時參考、閱讀。

溫暖的師生互動，自主的學習步調及豐富的材料提供是玫瑰班環境中散發的正向支持。孩子在溫暖、自主、充裕的環境中行事，才可發展出接下來的學習。也就是繪本製作之初（或班上長久以來就如此），環境中充滿正向、自主的氛圍。當孩子情感上及心理上感到安心、自在時，學習才可能發生（Henderson, 2001）。無疑的，玫瑰班提供了這些。

2. 連結生活經驗於情節中

最初在引導三位孩子製作繪本時，還不明顯，到人數漸漸增多時，老師覺察到孩子故事內容圍繞著吃喝玩睡打轉。如玉馨在「小毛毛回家」故事中的描述：小毛毛回家吃紅蘿蔔/小毛毛在睡覺/小毛毛去海邊玩水/小毛毛去大遠百坐馬馬。此外，大翔的「小毛毛的旅遊日」、明淳的「小毛毛散步」或玉潔的「小毛毛出去玩」也都有相類似的主角與情節。老師評估著，想更進一步提升孩子的能力，於是再次和孩子討論時，試著將他們的思緒引導至熟悉的生活經驗中。一天芬芬老師和依恩討論著繪本的內容：

師：你的故事是什麼？

恩：兔子。

師：它是怎麼樣的兔子？

恩：髒髒的。

師：是髒小兔，它在做什麼？

恩：在玩。

師：髒小兔在哪裡玩？

恩：… …沙坑。

師：髒小兔在沙坑玩，這是第一頁？然後呢？

恩：(點頭) 它吃東西。

師：它去哪裡吃東西？吃了些什麼？

恩：不知道。

師：如果是你，你想去哪裡吃東西？

恩：去百貨公司吃…冰淇淋。

師：很棒啊！加油！然後呢？(元/19/07 教室觀察)

在繪本製作之初，依恩屬於需要協助較多的孩子；相對於能力好的文儀，老師則給予文字上的統整。在元月八號的觀察中，師生有如下的對談：

師：你畫的是什麼？

儀：小女孩…南屏路…紅屋頂…綠牆裡有花和鳥。

師：妳的意思是，妳家住在南屏路上，是一棟紅色屋頂綠色牆的漂亮房子，是這樣子嗎？

儀：(點頭) 是！(元/8/07 觀察日誌)

在構圖部分，旻珊在繪本「小毛毛逛街」中畫有吃火鍋的場景，圖中有一大大的桌子，但吃火鍋的材料卻十分有限。老師看到，轉而詢問她自己家中吃火鍋時都會吃些什麼食物，來鼓勵她增加作品的豐富性；而後，旻珊添加了香菇、芋頭與高麗菜。

由上可知，繪本製作之初，孩子的語言和思考非常有限，且不脫吃喝玩樂的情節。此時期鷹架主要的人物是老師，她透過對話來探索孩子的思想，連結他們的生活經驗，並隨孩子的反應來做引導或統整。此外，她也確定頁數，組織話語，使句子、繪圖更趨豐富。

3. 嘗試不同型式的創作

創作之初，老師體認到孩子繪本內容的有限性後，在週一的繪本時間裡，她帶領大家做不同形式的創作，希望能激發孩子對故事情節的想像。九月底十月初，大家作一頁書，即老

師給一主題，讓孩子作聯想畫；例如主題為中秋節，孩子畫有月亮、月餅、柚子、烤肉或賞月等。十月底時，孩子製作四頁書；老師指定一主題，孩子做有情節的聯想，如主題為郊遊，聯想畫可能為坐巴士、吃點心、玩遊戲或回家等。以此類推，到了 11 月底，孩子製作五頁書的聯想畫。一頁書、四頁書和五頁書是每位孩子都要做的。

除了聯想畫外，孩子也參與大組的共同創作。彩虹幼稚園每學期都有一次校外郊遊，十月 24 日大班的秋季郊遊地點為澄清湖。回來後，老師利用照片帶大家回顧旅遊的印象，接著請自願者以接龍的方式，每人創作一頁並繪製一頁圖。經過討論和統整後，九位孩子參與了「澄清湖郊遊日記」的繪本製作。它的內容如下：今天是個好天氣，玫瑰班的小朋友要去澄清湖郊遊。/準備好水壺、帽子、午餐、點心，背好小書包我們坐大巴士去澄清湖。/一下車我們去奇珍園參觀，裡面有水母、貝殼、龍蝦、小丑魚，/還有恐龍化石和抹香鯨骨頭。/我們參觀完就去斜坡滑草、拍照。/玩累了就去吃午餐，吃到一半下起雨來，/我們急著回到大巴士躲雨。/有人在車上睡覺，有些人繼續吃東西。/今天真是快樂又好玩的一天。

相類似的，下學期孩子參觀了岡山空軍官校和班上飼養小鴨的因素，一大組人陸續又製作了「空軍官校郊遊記」（13 人）和「小鴨鴨長大了」（7 人）二本繪本。

為提升孩子的能力與豐富繪本的內容，這時期老師採取給予一主題，鼓勵孩子由簡單到複雜做不同形式的聯想及創作。或許學前階段孩子的生活重心就是吃喝玩睡，每每作品中出現這些情景。又，孩子對郊遊的細節印象深刻，已能用較長的語彙，將親身體驗描述於作品中了。另外，將全班共享的郊遊經驗與大組同伴一齊創作，亦是提供相互觀摩、學習的機會。

4. 鼓勵母親的在家參與

美慧的例子比較特殊。她是家中的獨生女，所接觸的都是成人，和年長者相處慣了，反倒不知如何和同年齡的玩在一起。在學校美慧沒有加入繪本的製作，但對每個過程步驟都十分清楚，因而央求媽媽在家和她一起做。母親將此情形告知老師，老師鼓勵她們不要間斷，每天都做一些。美慧的能力強，媽媽幾乎沒有特別的引導，只需修飾字句將故事串連，再徵求女兒的同意即可；第二天晚上就完成一本「各種各樣的心情」。父母對她具有自己的想法與快速的構圖能力為之感動不已。接下來親子再將畫頁集結成爲一本精裝的繪本。日後，舉凡家人一同出遊，或有所感有所發時都會訴諸於繪本。美慧在家中與媽媽做了五本繪本。

在班上，每當有人完成一本，就會全班一起分享，也因此，漸漸地美慧願意接近友伴，和朋友玩在一起。在小組的合作中，美慧加入了文儀和美瑜成爲「彩虹有什麼」一書的成員，她的人際關係日漸改善。最後因畢業在即，也因為老師要暑期進修，美慧與媽媽做了第六本「在彩虹遇見愛」作爲老師的臨別禮物。

美慧媽媽瞭解女兒的個性，也支持她內心的需求；當心中感到安全，又在熟悉的居家環境，才能開啓美慧創作的泉源；另外，老師肯定母親的在家參與，親師間的合作豐富了孩子

的創作能力與人際關係。

綜合繪本創作初期，老師根據孩子的個別特質與能力加以引導；也循序漸進，由簡入繁，以不同的創作形式提升孩子的能力。此時鷹架的人物以教師或母親為主。

(2) 全班加入期

當全班都投入自創的繪本時，老師仍繼續提升孩子能力至趨近發展區間內，她(1)邀請講者分析故事情節，(2)鼓勵同儕相互學習，及(3)提議依興趣所長繪製專書。

1. 邀請講者分析故事情節

玫瑰班與隔壁藍莓班的主題同為繪本，藍莓班班上一位孩子的母親任職於出版社，老師認為這是一個幫助孩子發展故事情節的大好時機。她邀約一位童書的創作者前來現身說法。十二月底，二班的孩子及老師共聚一堂，講者以自己的創作「魔法農場」來述說一個故事包含主角、情節、令人驚喜的事及結尾四個元素；而後，她以有獎徵答的方式帶領孩子回顧「魔法農場」中的創作元素。接下來的幾天，老師為讓孩子更熟悉創作的元素，她分析「小貓頭鷹」、「七隻小羊」和「做得好小火車」。討論中孩子都能指出主角、情節及驚奇的部分，例如「七隻小羊」的驚奇點在於其中一隻小羊躲在時鐘後，而免於被大野狼吃掉，最後和媽媽一同救出其他的兄弟姐妹。

經由不斷的創作練習，講者的安排與繪本的分析，漸漸的孩子的思緒變得流暢。最明顯的是，和老師討論時能順利的說完一則故事；且故事的主角從小毛毛轉移至多元，有「小不點兔子」、「小女孩看醫生」、「我跟弟弟」、和「小女孩去郊遊」等。以下是永育「捉山豬」的情節：我和哥哥坐飛機去抓山豬，/在飛機場的草坪上遇到蛇，我和哥哥去摸蛇。/我和哥哥摸完蛇，就出發去山上抓山豬。/在山上的草皮找到一隻正在吃草的山豬。/我們就去抓牠，/山豬看到我們就跑掉了。/我和哥哥又發現一隻山豬，/然後烤來吃。

為了將孩子保持在趨近發展區間內，此時教師鷹架的具體作法是邀請講者與分析故事情節。隨著創作機會的增加，孩子對故事描寫得更順暢、快速了。在永育的故事中依稀應用了創作四元素，內容呈現起承轉合的變化，少了吃喝玩睡，加入了想像與趣味。

2. 鼓勵同儕相互學習

玫瑰班的孩子共同生活了四年，彼此建立起非常親密的關係。當全班都在製作繪本時，老師認為除了成人，同儕亦扮演關鍵的角色，她安排時機，以便同儕相互學習。

齊聚分享是教師提供同儕相互學習的方式之一。每當孩子完成一本作品或半成品時，大家都會齊聚一堂，共同分享並提出自己的觀感。最常聽到的是「她的故事好好聽、好精彩」，「他畫的圖好可愛，我好喜歡」，「故事的前面和後面的情節都有連貫性」，「她的顏色用的很豐富」，或「我覺得下雨那一頁，讓我感覺好難過」。由意見中，得知孩子對情節、繪圖、著色都有細緻的觀察，並且用讚美的語句來表達對繪本的欣賞。

其次，除了分享之外，同儕也提出對繪本的具體建議。一天，美蓉分享她的新作「兔媽媽和兔寶寶」。閱讀過後，如往常般的大家給予意見及討論：

師：對美蓉的故事有沒有什麼建議或覺得好的地方在哪裡？

柔：她的故事很好聽。

文：封面很可愛。

珊：兔媽媽可以再畫清楚一點。

師：哪邊可以再畫清楚一點？

珊：兔媽媽的線可以用簽字筆再畫一次會更清楚。

禧：為什麼你畫的兔子每一頁都不一樣？

師：為什麼你這麼說？

禧：前一頁兔媽媽大兔小孩小，下一頁就變成兔小孩大兔媽媽小，應該兔媽媽大兔小孩小才對。

育：妳的兔媽媽和兔小孩的顏色怎麼每一頁都不一樣？

勳：很漂亮。

師：顏色應該都一樣？

文：兔小孩很可愛。 (元/12/07 觀察日誌)

在訪談中老師表示孩子尚不知有遠近的手法，才會認為兔媽媽要畫得比兔寶寶大，而且每頁兔子的顏色應該都是一樣的。但，評論作品完後，每每發現孩子繪圖更為進步、細緻，也會注意色彩的搭配。因為每當孩子提出一些建議後，下次構圖時不只作者，其他孩子也會小心翼翼注意一些細節！尤其美蓉將同伴的建議銘記在心，當她做第二本「鴨鴨和無尾熊一起去探險」時，二個主角的比例與色彩始終都是一致的。

再者，製作繪本時，同儕也會的伸出援手，幫助需要幫助的人。尤其在黏貼文字條於各頁部分，會拼音的孩子扮演得力的好幫手。當孩子拿到老師已打好、剪好的文字條後，他們一邊貼，文字條的次序就一邊亂了起來。每每孩子需要花很多的時間一面看自己畫的內容，一面從認得的國字中找尋正確的文字條，但常有頁數顛倒或貼錯的情形產生，這時就需要老師的協助。老師認可到班上有些孩子會拼音，他們可以相互學習，於是就請會拼音的人來援助。在元月份教室的觀察中，我看到有了同儕的幫忙，幼兒在尋找文字條、黏貼於每頁的過程中增快不少。

在集結所有頁數方面，多數的孩子不會對摺得很整齊；或頁數沒有按照順序，也有上下顛倒的，這時孩子就會求助於老師，幫忙撕開、重新黏妥。一天，浩騰因為不會黏妥畫頁而想放棄，這時坐在一旁的玉馨和明淳看到他想哭的模樣，就說：「你等我一下啦，我黏完就來

幫你了。」果真，不久就看到她倆幫忙浩騰的身影。接下來，在測量封面用紙方面，要將美術紙的二邊留一把尺的寬度及將書倒黏在雙面膠上，剛開始對孩子而言比較困難，也需要老師的幫忙，但當孩子經驗到整個製作的過程後，就能獨立操作，也紛紛扮演協助者的角色。在元月份的觀察中，經常看到倆倆互相測量、互相幫忙黏封面的身影。

製作繪本是班上共享的活動，大家爲了繪本的進步與美好而努力。孩子用欣賞和行動來給予同伴支持外，具體的建議尤其具有增進繪本內容的功效。在多位對一位孩子的激盪下，較高能力者幫助較低能力同伴來提升創作的技巧。此時期，教師的角色漸漸退出，同儕的力量漸漸加大。

3. 提議依興趣所長繪製專書

繪本製作持續進行著，班上有些孩子因無法編製故事，而缺乏製作的動機。老師瞭解後，以「做自己有興趣的書」作爲引導。一經提醒，對甲蟲非常熱衷的永育，很快的做了一本「甲蟲去冒險」。過程中，自然地吸引其他喜愛昆蟲的小男生駐足觀看，繼而引發尙謙和世動的跟進，也都製作與甲蟲相關的圖書。尤其尙謙的「甲蟲圖鑑」，用簡明生動的語句描述印尼黃金鬼鏃形蟲、鋸齒鏃形蟲、長輯大兜蟲、和戰神大兜蟲等 10 種甲蟲的特徵與習性，且製作快速、順手，無須老師任何的協助。值得一提的是，永育陸續做了五本，其中三本與甲蟲有關；而尙謙所做的三本中全都是談論甲蟲的種種。

不久，元禧畫了一本「迷宮書」，它包含複雜的路線及陷阱。他一面製作，身旁的同伴也一面爭相試走，從橡皮擦擦拭的痕跡看出，經由同伴的測試後，路線設計得更爲嚴密，也更具挑戰性。一時間，迷宮書的製作在班上蔓延開來，永育、美瑜和文儀也都設計了複雜、高難度的迷宮來「考」同伴。

除了孩子間互相感染的甲蟲書和迷宮書外，班上也激發出針對主題作專一報導的靈感。如熱愛交通工具的志翰繪製了「車子書」，有計程車、消防車、大卡車、廣告車、冰淇淋車等多種車子的圖鑑；浩騰是班上的動物高手，他介紹獅子、貓熊、海鸚鵡、馬來膜等數十種「動物書」；佳徽喜歡公主，全書共畫了 18 位公主，不但爲公主取了香果、莉香、新果、芭蘿斯、諾西卡等不同的名字，也設計不同的造型，她做了「各式各樣的公主」一書；和泰的「數字書」從 1 台車在馬路上，2 個人在滑雪…到 9 隻甲蟲，10 隻動物，其中數字與相對應的數目搭配得恰到好處；在老師的協助下，佳宜和文甫分別完成了「水果書」和「恐龍書」。

原本對創作圖書缺乏動機的孩子，一經老師提醒，又藉觀察、模仿同伴所做，很快的激發出多樣自己有興趣的主題專書。他們如同提取檔案般地，迅速選好主題，順利完成創作。這些說明孩子是主動的學習者，會搜尋自己感興趣的目標，來提升個人的學習 (Rogoff, 1999)。這時期除了二三位需要老師的協助外，其餘的孩子都能獨立自主的繪製了。

(3) 步入尾聲期

1. 鼓勵小組合作

繪本從上學期做到下學期大家愈做愈有心得，也愈做愈順利，老師感覺到自己可以完全退出，讓有能力的孩子來帶領。三月份老師鼓勵孩子找自己的好朋友，選擇有興趣的主題，共同商量繪製一本繪本。孩子陸續展開行動，總共有七組聯手合作，每組 2~3 人。此時，每小組中自然的形成一位領導者，自行和組員討論、修正、分配工作到完成使命，他們已不需要老師的帶領，除了將討論好的情節告訴老師，再請老師打成文字條外，其餘都由孩子合作完成。

值得一提的是文儀、美瑜和美慧創作的「彩虹有什麼」一書。根據老師的觀察，她們三人對籌畫故事、描述文字、討論色彩及處理畫面爭執了很久，最後才達成共識，期間老師未做任何的介入。繪本完成後，在 16 頁的畫面中，每一頁都呈現三個人的畫風且色彩搭配得非常和諧，連老師看了都大為讚嘆。另外，六月 27 日老師在 e-mail 中指出，浩騰的動作十分迅速，約五分鐘光景，分別在上午與下午各完成一本繪本—「獵虎記」與「一個人出去玩」，故事內容雖簡短，但清楚的表達他的想法。浩騰已無須和老師討論，能夠獨立學習了。

當繪本接近尾聲時，老師鼓勵小組合作來完成繪本。其中自然形成的領導者，如同扮演教師的角色和組員溝通、協調，他們已跨越原有的成長階段，邁入潛在發展層次。也就是老師撤離了鷹架，讓能力強者帶領能力弱者。明顯的，多數孩子已具備獨立自主的學習能力了。

(二) 教師的困惑與轉折

這是老師第一次帶領孩子製作繪本，且一開始她就明確的說道：一旦要做，就要有始有終的完成！然而製作的過程並不如想像中的順利，因為老師自己經過漫長的時間來完成一本繪本，孩子要如何度過這冗長的時光呢？雖然孩子興致勃勃的展開行動，然而，一旦要經過長久的劇情討論、繪圖、著色與集結時，難免想玩或放棄的念頭就會升起。

首先，尚謙的例子令老師棘手不已。當他表明要做 20 頁的繪本時，老師認為是一大挑戰，希望他再考慮，但尚謙的意志非常堅定。然而，進行不久，他卻以想玩積木、樂高為由，而百般的逃避、拒絕；相對的，老師要督促他、抓取他，並曉以「信守承諾」的大義，因而師生間的關係變得相當緊張、不愉快。老師在氣餒之餘求助於園長，園長給予很好的建議，

[園長說]你可以放慢你的速度，你為什麼要讓孩子每天都要來做呢？你讓他分享嘛！來，我們來做計畫，尚謙，你這個禮拜裡面哪一天你想要來做這個東西？你想想你該怎麼來做。尚謙就會說我禮拜一要來做，我禮拜三要來做。ok 這是確定下來了，這是我們討論過了。當尚謙忘了來做的時候，我會說：「你忘了嗎？他的動機就會比之前你要提醒他、push 他，他會更願意來做。(4/25/07 訪談老師)

果然，當老師放慢速度給予尙謙自己的時間表後，他反倒願意去遵守，而很快的完成了第一本書。有了尙謙的經驗，當忙碌的文儀同一時間要與另外二組同伴共同合作，而其他友伴都完成了工作，唯獨她疏忽自己的職責，反而去幫忙他人製作封面時，這時老師就會提醒自己放慢腳步、放慢腳步。後因畢業在即，爲了將繪本告一段落，老師也會請她安排一~二週的計畫，以便每日檢視計畫書與工作內容。到學期結束前，文儀也能如願的完成繪本。

相對於老師的放慢腳步，芬芬老師採取陪伴孩子一起完成的做法。剛開始依恩在做「流星和貝兒」(兔子名)一書時，她畫的很快、很好；但到著色時，因連續幾天都在塗色，依恩漸感無趣而想要作罷。芬芬老師爲了鼓勵她完成，就提議一人畫一隻兔子，最後在芬芬老師的陪伴下，依恩終能順利完成。

其次，老師對於自己介入的時機也感到困惑。主要是和美瑜、文儀共同討論「蝴蝶去散步」一書時，故事描述蝴蝶公主在花園中遇到蝴蝶王子，兩人互相喜歡，準備要結婚，過著幸福快樂的日子；但到了最後一頁卻是「出現狂風暴雨」，這時老師提醒她們已是最後一頁，故事該接近尾聲了，作者隨即改以「後來就出現彩虹」作爲結束。但話一出口，老師感到不安。還有一次，芳元和老師討論「美人魚找皇冠」的情節，她描述「美人魚把皇冠弄丟了，她的朋友勸她再買一個，」老師隨即打斷爲什麼要買一個的想法，而孩子不悅的說「我還沒有講完呢！我不要買一個，我一定要把它找出來！」再一次，老師對自己介入的時機感到不安，總覺得以成人的眼光來看待孩子的故事。對此，老師又請教園長，對於「蝴蝶去散步」，園長提供了另一種角度：

[園長說]其實你應該交給孩子們自己去看！不是說老師應該覺得怎麼樣，因為那是老師的想法。或許你可以在場上讓孩子去看看他的故事是怎麼樣的。比方說我今天讀了文儀這本書，如果到第十頁它出現狂風暴雨，彩虹就出現了。那有些孩子會說：奇怪！你的故事怎麼會這個樣子呢？所以我們當場就可以給文儀一些新的建議。或說：似乎你的故事還可以再延續下去；或有一個疑問可以請文儀去澄清，[以上]這些東西這是我沒有想過的！（4/25/07 訪談老師）

自此以後，每當孩子完成一本繪本，全班都會共聚一堂分享故事，並提出意見和觀感。老師也叮嚀自己要仔細傾聽，勿以成人既定的想法來評斷孩子。

最後，老師對於是否要讓孩子書寫繪本的文字感到困惑。通常是老師和孩子討論好劇情後，回家繕打成 16 字元的國字，旁邊加上注音，再依每頁剪成一文字條。老師由理論中知道可以將書寫的工作交給孩子，但實際上孩子需要相當的時間來完成所有的文字。因擔心孩子書寫太多而產生挫折感，又因爲一開始老師就打好文字條，日後成爲師生間的一種習慣；也

因為畢業在即，老師雖然感到理論與實務的矛盾，但又不便修正。

放慢腳步讓孩子自行決定工作的時間表，並將評判故事情節的合理性交托給孩子是老師轉化困境的方式。前者說明教師督導的角色轉為信任和支持的力量時，孩子比較容易遵守，也發展出責任與承擔。後者指出幫助孩子學習的不只是成人，也包括同儕大眾。另外，由老師打好文字條看來，她似乎有所顧慮，或不信任孩子。因為此時期孩子對文字的特徵是，喜歡試著書寫，也喜歡仿寫，或自創符號來進行溝通（李連珠，2006）。

伍、結論與建議

一、結論

玫瑰班的孩子在老師的協助下，從頁數、主題、情節、繪圖、集結到封面，親身體驗一系列的繪製歷程。鷹架的人物，除了與文獻中學者們所主張的成人、同儕、自我相類似外，在玫瑰班裡，正向的環境支持亦是增進孩子學習的要素之一（Henderson, 2001）。此外，教師在繪本製作的不同時期機動的運用鷹架的五大要素（Berk & Winsler, 1995；Bodrova & Leong, 1998；Wood et al., 1976）。

由文獻探討可歸納鷹架孩子創作的重點有以下三項特徵：

1. 教師依孩子的個別差異於繪本創作的不同時期提供適切的支助
2. 鷹架的人物包括環境、教師、同儕、自我與家長
3. 放慢腳步並將評判故事情節交托孩子為教師轉化困境的方式

根據研究發現及分析，歸納出以下的結論，分別為（1）鷹架的首要條件來自於大環境的支持，（2）時間是豐富孩子創作的泉源，（3）提供適時適量的學習支助，及（4）將學習的職責交賦孩子。

（一）鷹架的首要條件來自於大環境的支持

環境包括了孩子生活周遭的人事物，及圍繞在孩子四周人與物交互作用所培育出的氣氛、時間和空間。也就是幼兒依其興趣和關心在學習環境中自主的展開活動（秋田喜代美, 2006）。在本研究中，師生建立起和諧親密的關係，孩子可自由選擇有興趣的活動。他可以一開始就參與製作或等待適當時機才加入；可以一個人做或和朋友一起做；可以繪製一本或多本繪本；也可以參與大組或小組的創作；或做自己有興趣的專書。此外，畫筆材料等都可以自由取放，或自行選擇創作的空間。在玫瑰班師生創造了友善的氣氛和彈性的時間與空間。在此溫暖、自主的環境下，學習才可真正的展開。

重要的是，還需將此學習環境放在更大的社會文化情境脈絡中去思考。也就是經營者瞭

解孩子的學習及發展，支持教師專業的課程規劃；教師認可孩子的個別特質，提供多樣的學習活動；父母親也認同學校老師的教育方針，願意合作、付出。如此的支持環境，共同為孩子的學習而努力，孩子方能自在的探索、發展。

（二）時間是豐富孩子創作的泉源

要學前階段的孩子創作一本有劇情的繪本是不容易的，需以循序漸進的方式加以引導。本研究發現，孩子編造故事的情節最初多以他們生活的重心—吃喝玩睡為主，而後讓孩子能有所發揮，老師由簡入繁的帶領大家做一頁書、四頁書及五頁書的聯想。藉此孩子體會“剛開始…然後…接下來”的順序性，以便編出連續、有組織的情節。而後孩子生活的擴大，他們將足跡擴至戶外或親身參與飼養活動。當將體驗化為故事時，內容也相對變得豐富、寫實。繼而又發展為依個人興趣專書式的創作及小組獨立完成的繪本。

時間是本研究中關鍵。玫瑰班的繪本創作由上學期做到下學期，隨著時間的增加，教師由生疏到熟悉對孩子的引導，且發展出與上學期不同的引導創作方式；教師也針對自己的疑惑，檢討後再修正與孩子的互動。也因為時間的允許，孩子有足夠的練習機會，能夠慢慢的做第二本、第三本，而且一次比一次進步。因此，由於時間的歷練，師生得以內化、建構新的知識，進而提升孩子的創作內涵。塩川壽一（2001）提倡緩慢步調的保育工作。他不主張依賴新穎的科技與快速的機器產品，而認為人類應該放慢腳步來體驗、感受、玩味，如此才能培養自由的、具創造力的國民。如同塩川壽一所言，玫瑰班的孩子有充裕的時間，來做充分的體認、創作、再創作。

（三）提供適時適量的學習支助

本研究的發現，教師她循序漸進的引導孩子對故事情節的鋪陳。在創作初期，教室裡散發出積極正向的學習氣氛；當孩子的重心放在吃喝玩睡上時，她連結孩子的生活經驗，使得故事能順利展開、延續；她也提供孩子一頁書、四頁書和五頁書的聯想機會來豐富故事的內容；她也認同母親的在家參與。當繪本製作積極展開時，她邀請講者來訪，期使孩子故事情節富變化。當評估孩子缺乏製作的動機時，老師提議做自己有興趣的書，因而激發孩子創作多樣的主題專書。教師體認到同儕的重要，鼓勵同儕發揮協助的力量，而其中具體的建議尤其具有鷹架的效果。最後，孩子參與小組的合作，表現出獨立製作繪本的能力時，她撤離鷹架，讓孩子自行發揮。

綜合言之，「給的剛剛好」與「放手讓孩子探索」為教師鷹架的重心，這些引領將孩子由實際能力層次提升至潛在能力層次，進而達到學習的遷移。

（四）將學習的職責交賦孩子

在本研究中，當教師遇到孩子想玩而拖延繪本的製作，同時她以成人的觀點介入孩子的故事情節時，教師轉化的方式為接受園長的建議，進而放慢腳步，讓孩子決定工作的時間表，

並由全體孩子來評判故事的合理性。這些轉折意味著教師信任孩子，將教學習的職責交賦給他們。研究顯示，如此一來，反倒激發孩子建設性的回應，願意信守承諾，遵守自訂的工作時間表；孩子也能提出具體有效的建議，使繪本的內容更趨美好。

將學習的職責交賦孩子指出二個重點，其一，當教師放慢步調、放鬆心情時，她得以看到以前未看到的部分，即孩子願意並能夠解決自己的問題。此外，教師認可同儕之間的學習是重要的，且效果來得更佳。

二、建議

根據本研究發現，提出下列四項建議：

（一）提供充裕的操作時間

由於生理與心智發展的關係，幼兒各項學習與技能都顯得笨拙、不協調；殊不知，學習是需要時間的，一旦給予充分的時間，即使是困難的操作也能化為熟練，甚至精熟。本研究建議教師及父母宜給予幼兒充分充分的時間去體驗，尤其在學習一項新的事物時，更可藉重複、相類似、小組合作或由簡到繁的探索，以達熟能生巧，甚至創新的境界。

（二）擴充孩子的生活經驗以豐富創作內容

家庭和學校可說是孩子的生活重心，在每天的作息中不乏吃喝玩睡，也因此孩子的所思所想也與現實生活相吻合。在本研究中，孩子並非缺乏想像力與創造力，而是缺乏生活經驗所致。因而教師或父母可安排旅遊、飼養、種植或說故事，來擴大孩子的興趣與經驗。當他們觸角延伸後，也易於將親身體驗融於作品中。

（三）給予孩子自由書寫的機會

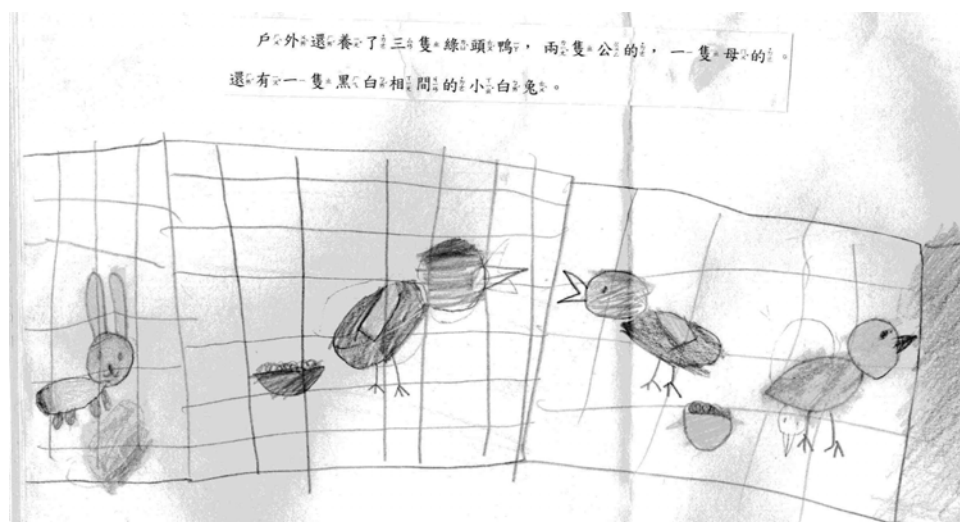
聽說讀寫是幼兒語文發展的自然歷程，他們也會利用學得的文字或符號來傳達情意。老師如能適時的提供孩子書寫的機會，將有助於讀寫行為的發展。在本研究中，尤其具有意義的是，書寫的內容是自創的故事。因此，建議教師信任孩子並提供他們自由書寫的機會，即使寫錯了也是必然，甚至有益。

（四）鼓勵親子在家合作

當父母與孩子共讀一本書時，可拉近親子間的距離；當父母與孩子在家共同製作一本繪本時，不但享有共同的話題，也更瞭解孩子的內心世界。製作繪本可成為家庭的活動之一，藉由拜訪附近的公園或遊玩的場所，親子一起將記憶保存下來，共同享受製作的樂趣；甚至可創造一份具有紀念意義、又不需花錢的禮物送給他人呢。

最後以文儀、美瑜和美慧創作的「彩虹有什麼」一書作為結束。

有一間房子，寬寬大大、長方形的房子，它是一間學校，一間照顧小朋友的學校，它的名字叫彩虹。/裡面有四個大班，/四個中班，/三個小班跟一個幼幼班。/彩虹的戶外有一片菜園，裡面的草莓結了紅紅的果實；小小綠綠的蕃茄；還有像一棵小葡萄黏在一起的桑葢。/戶外有一間小木屋，一間可以玩遊戲的小木屋；還有盪鞦韆、滑梯和沙坑。/戶外還養了三隻綠頭鴨，兩隻公的，一隻母的；還有一隻黑白相間的小白兔。/教室裡有角落，一個可以工作的角落。/美勞角像文具店，有剪刀、鉛筆、色紙，很多文具讓大家使用。/益智角像玩具店，有很多教具可以操作。/語文角像圖書館，有很多書可以給小朋友看；還有圖書管理員，小朋友是圖書館的小讀者。/積木角像磚塊店，有很多積木可以用來蓋房子和高鐵。/彩虹有一個園長，頭髮直直、溫柔的園長。/彩虹有很多老師，漂亮、帥氣的老師；老師會幫忙小朋友解決問題。/彩虹有很多小朋友，可愛又愛哭的小朋友，喜歡創作東西和蓋東西。/彩虹像一個家，家裡面有睡覺的地方，教室像客廳。女老師像媽媽，當我們難過的時候會安慰我們、幫助我們；男老師像爸爸，教我們體能遊戲。在彩虹很好玩。



參考書目

- 朱秋玲 (2006)。鷹架概念應用於戲劇教學之研究。國立台南大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 李長燦 (2003)。「可能發展區」概念的新詮釋及其對幼兒教育的啓示。*幼兒保育學刊*。1-18。
- 李連珠 (2006)。全語言。台北市：心理。
- 李維譯 (2000)。思維與語言。L. S. Vygotsky (1962) 著。台北市：昭明出版。
- 欣月 (2001)。支助孩子的學習。*成長幼教季刊*，12(3), 32-35。
- 周淑惠 (2003)。淺談幼兒教學中的鷹架搭構。*國教世紀*。206，13-18。
- 周淑惠 (2005)。鷹架引導策略。*國教世紀*。216, 45-56。
- 吳淑琴 (2001)。鷹架式遊戲團體對高功能自閉症兒童象徵遊戲影響之個案研究。國立台北師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 岡田正章、高杉自子、待井和江、森上史朗 (2001)。幼稚園自然事象・數量形教學設計。台北市：武陵。
- 林虹眉 (2007)。教室即舞台—讀者劇場融入國小低年級國語文教學之行動研究。國立台南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版，台南市。
- 林慧萍 (2004)。教室中的體驗與回應—原住民兒童讀寫發展歷程探究。國立台東大學兒童文學研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 秋田喜代美 (2006)。領域「環境」保育環境。台北市立教育大學幼兒教育學系主辦日本幼稚園教育要領的發展經驗研討會。53-72。
- 施美菁 (2005)。鷹架學習概念應用於幼稚園藝術教學情境之研究。國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳育琳 (2007)。數學同儕鷹架理論之發展與驗證。國立台中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中市。
- 陳淑敏 (1994)。Vygotsky 的心理發展理論和教育。*屏東師院學報*，7，121-141。
- 陳淑敏 (1995)。Vygotsky 「最近發展區」概念內涵的探討。*屏東師院學報*，8，503-526。
- 蔡敏玲，彭海燕譯 (2001) C. B. Cazden (1988)著。教室言談：教與學的語言。台北市：心理。
- 蔣淑琪 (2003)。鷹架學習方案對數學學習障礙兒童加法運算學習成效之研究。國立花蓮師範學院特殊教育學碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 潘世尊 (2002)。教學上的鷹架策略要怎麼搭。*屏東師院學報*，16，263-294。
- 鹽川壽一 (2001)。大地保育—寫真。論文集。大地保育研究所。
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood*

- education*. Washington, DC., National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). Scaffolding emergent writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning, 3*, 1-18.
- Cannella, G. S. (1993). Learning through social interaction: Shared cognitive experience, negotiation strategies, and joint concept construction for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 427-444.
- Fair, C; Vandermaas-Peeler, M; Beaudry, R.; Dew, J. (2005). "I learned how little kids think": Third-graders' scaffolding of craft activities with preschoolers. *Early Child Development and Care, 175* (3), 229-241.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Henderson, S. D. (2001). *One teacher's use of scaffolding in a multiage preschool class: Supporting the dynamic dance of literacy*. George State University Doctoral Degree. Retrieved July 29, 2008, from Dissertations & Theses: A&I database. (Publication No. AAT 3023295).
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kermani, H. & Brenner, M. E. (2000). Maternal scaffolding in the child's zone of proximal development across tasks: Cross-cultural perspectives. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(1), 30-52.
- Lareau, A., & Shultz, J. (1996). *Journeys through ethnography: Realistic accounts of fieldwork*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.), Thousand Oak, CA: Sage.
- McGee, L. M; Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *Reading Teacher, 60* (8), 742-751.
- Rogoff, B. (1999). Thinking and learning in social context. In B. Rogoff, & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp.1-8). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development, 22*(1), 195-216.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University.

- Walsh, D. (1992). Some implications of Post-Piagetian perspectives for early childhood education: Helping children make sense. *World of Early Childhood Education*, 9, 95-112. Taipei: Taipei Municipal Teachers College.
- Wood, J. (1999). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language, and thought. In P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.) *Lev Vygotsky: Critical assessments, the zone of proximal development*(pp.259-275). New York: Routledge.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology*, 17, 89-100.
- Wood, D. J. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.

投稿日期：2007年10月15日

修正日期：2008年10月27日

接受日期：2008年10月27日

Scaffolding Children's Ability

– Story Books Were Made

Ching-Ying Lu

Associate Professor, Department of Early Childhood Education,
National Pingtung University of Education

Abstract

The purposes of the study were (1) to understand when and how the teacher used when scaffolding children's ability when helping children made story books, and (2) to learn what the difficulties the teacher faced and resolved when helping children made story books. Qualitative research methods were used in this study. Data were collected through participant observation, reflective journals, interviews, documental data and member checking.

This study found that at the beginning of story-book making stage the teacher was: (1) providing a supportive classroom environment, (2) connecting children's experiences to their stories, (3) trying different types of writing practices, and , (4) encouraging a mother to help her child at home. As all the children joined the story-book making, the teacher was: (1) inviting a speaker to analyze a story, (2) encouraging children to learn from each other, and (3) suggesting to establish one's own scaffolding methods. At the end of the story-making stage, the teacher encouraged the cooperation of small groups. As to the methods the teacher used in solving the problems when scaffolding children's learning were: slowing down the working pace and allowing children to critic the content of the story books. Finally, the study suggested that (1) teachers should provide much time for children to learn; (2) adults should broaden children's life experience in order to enrich their ability of creation; (3) teachers should provide children with ample writing opportunities; and (4) parent should work with children to make their own story books together.

Key words: Scaffolding, Child, Qualitative research