

【學校教育改革系列】

「講故事」對提升小學生寫作
及教師專業能力的影響

湯才偉

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

湯才偉

香港中文大學課程與教學學系助理教授

© 湯才偉 2004
版權所有 不得翻印
ISBN 962-8077-83-X

學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨著全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱著集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。

「講故事」對提升小學生寫作及 教師專業能力的影響

摘要

在西方社會，「講故事」被視為一項有效提升兒童閱讀能力的方法。由於種種局限，本港的家庭和學校卻一直都並不十分重視「講故事」。近年情況雖有所改變，但「講故事」本身仍只是作為正規課程以外的一種語文活動。基於在學校嘗試「講故事」的經驗，本書指出「講故事」其實可以與語文課程作出不同程度的配合；而且帶有語文訓練目的的講故事活動，更可以有助學生在寫作方面的表現，達到讀寫結合的效果。對教師來說，講故事過程中的互動要求直接挑戰教師某些傳統的課堂溝通模式。因此透過指導教師掌握講故事的技巧，可以同時引起他們進行範式的轉移，而最終帶來專業的成長。

前言

在西方的教育傳統中，「講故事」是語文教育的一項重要環節。相比之下，本港對「講故事」的教學卻並不怎樣重視。近年情況卻有了改變，形形色色的「親子講故事」活動在小學校園內陸續出現。但這類活動大多只是以校本的「課餘活動」形式運作，而少有與教師的正規教學或是語文的課程內容掛鉤；回到家中，由於受到生活方式和居住條件的限制，「親子」講故事的活動相信就更困難。到底「講故事」能為學生在語文學習方面帶來甚麼正面的影響？在現行的中國語文科課程中，「講故事」是否能夠和正規的課程內容有更好的結合？教師在推行「講故事」的過程中，又是否需要甚麼特

別的技巧和方法？這些問題在本港推行「聽說故事」的過程中，似乎都沒有進行過認真的嘗試和深入的探討。

本書作者於過去兩年間曾在本港兩所小學試行「講故事」的閱讀寫作計劃，從最初的獨立處理，到後期與中文科的有機結合，期間對「講故事」累積了不少經驗，亦體會到這種活動對學生的語文能力、甚至教師本身的專業發展都有很大裨益。所以本書嘗試總結過去在這方面的工作：（1）介紹幾項「講故事」活動的教學設計；（2）剖析「講故事」對學生在寫作方面的影響；及（3）描述教師在推行「講故事」計劃過程中所發生的專業變化。

「講故事」的效益

有關「講故事」的教育效益，一直以來都為教育界所推崇。在 *Becoming a Nation of Readers* 一書當中，Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson (1985) 甚至認為向兒童閱讀故事是替他們建立成功閱讀知識的一項重要活動。Abrahamson (1998) 因此認為「講故事」應該是教師專業中的一項基礎訓練。以下的文獻討論因而集中在「講故事」對兒童語文發展和教師專業成長兩方面。

對語文學習的幫助

培養小學生閱讀的興趣，以提升他們的語文能力，一直都是語文教育方面的重要工作。由早年的「廣泛閱讀計劃」，至近年網上閱讀的廣泛推行，都標誌著本港語文教育工作者在推動閱讀方面的心思和努力。近年的教育改革，更以發展學生閱讀能力為四大關鍵項目之一。學生在參與上述計劃的過程中，在閱讀的數量上肯定得到一定的提升，日積月累下來，在閱讀的「質」方面亦自然得到改善。然而，教師在處理這一類閱讀計劃時，容易視之為學生個人的一種習作，因此缺少了

師生教學的那種互動溝通情境。所以假如教師能夠透過一些有效的閱讀教學，激勵學生對閱讀的興趣，指導他們一些閱讀的策略，然後再配合大量的閱讀，那將更能提升閱讀教學的成效。在不同的閱讀教學方法當中，「講故事」（storytelling/story reading）不失為一項既能增進師生之間互動關係、又能同時向學生展示閱讀策略的方法。

在西方傳統中，「講故事」是一項由來已久的語文教學活動。除了學校上課會有講故事的安排之外，一般家庭生活當中亦同樣重視故事的閱讀。例如家長多於小孩子晚上上床之後，與他們一起進行所謂「床邊閱讀」（bedside reading）。反觀本港的家庭，並不如西方那般重視對孩子聆聽或是閱讀故事。這除了因為東、西方在文化上的差異之外，當然亦受到家居條件、家長本身的教育水平、說話表達能力、工作時間等多項環境及個人因素所影響，以致少有向兒童講故事。不過，這種情況在近年已有所改變。

例如，不少小學開始在校內組織「講故事」、「聽故事」等活動。這類活動有由教師直接負責，亦有利用家長的資源，設計所謂「親子」閱讀活動，一方面既可促進家校合作，另一方面又能提升校內的閱讀習慣和風氣。姑勿論這類活動的效果如何，但「聽說故事」廣為學校所推行卻是近年學校發展的事實。那麼「講故事」對兒童的閱讀來說到底又有甚麼幫助呢？

首先，透過與兒童閱讀，可以讓他們建立對文字的興趣（Teale, 1981）；成人往往是兒童模仿的榜樣，成年人在與兒童一起閱讀的過程中，就正好向他們展現如何從文字閱讀中取得樂趣。此外，在這類伴讀的過程中，透過成年人自覺或是不自覺的解說、演繹、示範，可以向兒童展示不同的閱讀行為、技能和態度（Kerr & Mason, 1994）。這一切都不是兒童獨自閱讀所能獲得的益處。

從語文學習的角度來看，「講故事」更一直被視為一項有助學生發展語文能力的教學活動：包括接收方面的閱讀和聆聽，以至輸出方面的寫作和說話（Honeyghan, 2000; Kinghorn & Pelton, 1991; Strickland & Morrow, 1989）。思維方面，由於故事多涉及情節的記述，所以多閱讀故事還可以提升兒童的程序記憶（sequential memory）（Kinghorn & Pelton, 1991）。

具體一點來說，兒童對故事的接觸，有助他們對故事形式的掌握，繼而建立所謂「故事感」（sense of story）（Greene, 1996; Peck, 1989; Trousdale, 1990）。這種「故事感」其實就是對故事結構形式的一種概念，亦即學習心理上所謂的機略（schema）。機略是人們對客觀現象的一種綜合，而經過綜合的認識具有客觀現象的代表意義。所以掌握這種機略的知識能有助兒童把已熟悉的文章組織概念應用到同類的閱讀之上，增加理解的效能。在語文課程的設計上，近年流行的文類教學（genre approach），原則正是希望透過對不同文類的分析，讓學生掌握每一類文體的特徵，從而建立相關的機略，以達到提升閱讀的效果。事實上，由於西方社會對「故事」一類閱讀的普及和重視，在一些國際性的語文能力評估當中，西方兒童在「記敘」（narrative）一類文章的閱讀成績上都要較本港的學生為佳（Warwick, 1994）。

講故事除了有助學生對故事文體的認識外，講故事活動更能幫助學生聯結文本的世界（world of text）與個人的知識和經歷（prior knowledge and experience）（Craig, Hull, Haggart, & Crowder, 2001）。根據Odermann的想法，文本的閱讀過程包括：事件（event）、經歷（experience）、意義（meaning）和文本（text）四個步驟（見Abrahamson, 1998）。事件和經歷讓讀者根據本身的生活體驗賦予特別的意義，甚至可以帶動批判的思維。這與近年教育界所強調的建構學習理論（constructivism）吻合，而且又與文學理論

當中，重視讀者個人對文本解讀的「讀者回應理論」(reader's response theory) 有相通之處。讀者回應理論就是要讓學生從他們自身的經歷去詮釋作品內容的意義、去建構他們對客觀世界事物的認知。閱讀作為一種讀者與作者的溝通，其本質無可避免就是一種互動的情況。由於每一讀者的經歷和體驗都不同，所以各人透過文字所建構出來的世界亦不盡相同；不單讀者與讀者之間所建構的世界有所不同，即使與作者原來所描述的亦同樣會出現顯著差距。這不是閱讀理解的對錯問題，而是閱讀本身存在的一種空間。對某一類的閱讀來說，這空間正好構成閱讀的樂趣。

要利用這種空間，就需要懂得運用想像。意思是說，讀者在閱讀作品的過程中，必須利用本身的已有知識，在作品的文字基礎上作適當的想像，以重建作品所描述的世界。閱讀的意義有時候是爲了要從文字中提取資料，這種要求因此在於準確；但有時卻需要從文字中進行想像，加入讀者個人的聯想。文字由於沒有任何圖像或視覺方面的支援，所以其所描述的圖像，必須透過讀者本身的想像才能真正得以重現。文學的閱讀尤其著重這種空間的運用。「故事」一般都屬於人物的描述和情節記敘，所以在閱讀故事的過程中，讀者很自然會受文字的影響而重現相關的影像。

至於思維方面，大概可以分爲兩大類：語言思維和視象思維。語言思維主要是靠直線的邏輯思維模式；而視象思維 (visual imagery) 則屬於多元素、整體性的複雜思維 (Hedley, Hedley, & Baratta, 1994)。兩種思維方式可謂各擅勝場，但在日常的課室教學環境中，卻大都傾向語言思維的模式；相反，視象的思維卻少受重視。視象並非單單是影像的記錄，它還是個人的創作。人們在建構視象的過程中，大都會根據本身的經歷、記憶、情緒等種種個人因素來結合客觀的影像，然後創造出個人的視象 (Hedley, Hedley, & Baratta, 1994)。所以視象不但具有現實世界中的三度空間，它更有第

四空間——時間空間的特點。閱讀和創作中的想像元素，正是這種超時空的要求。

閱讀的其中一種樂趣就是讀者能夠從黑白的文字中，根據個人對內容的詮釋，創造出一個相應的彩色具體世界；特別是對客觀事物特性的認識，這種由讀者於腦海中重建景像的能力尤其重要，一般稱之為視現能力（visualization）（Kinghorn & Pelton, 1991）。重建的視象會因應每個人的不同背景、經驗和喜好，而產生出獨特而多彩多姿的形態。只可惜在目前視聽科技發達的現實生活裏，學生可以自行創造視象的機會和空間變得愈來愈少。面對這種困境，教師往往只會指責傳媒的不是，但卻未能製造更多的機會讓學生感受從文字中重組個人視象的樂趣。

其實在講故事的過程中，無論文字描寫是如何的詳細，其間總會有不少的空間可以讓教師製造機會給學生進行視現的練習。Kinghorn & Pelton（1991）認為視現經驗能令故事變得有生命，而聆聽者的視象愈是豐富，對故事內容的記憶就愈牢固。聆聽者假如不能把故事中的情節視象化，所接收的故事內容就只不過是一堆字詞的記憶。

所以 Benton & Fox（1985）形容：「閱讀故事是一種讀者和作者之間的想像的合作，從而創造第二個世界」（p. 2）。講故事的人透過語言表情的運用，加深故事具體情節對讀者的感染，因為人們通常所能記住的往往就是那些帶有強烈感情的事情（Abrahamson, 1998）；同時也展示了講故事的人在演繹文字過程中如何運用他們的想像，豐富文字背後的畫面。所以在現今視象媒體發達的年代，閱讀故事過程中的想像活動有助刺激和培養學生的想像能力（imagination）（Woodard, 2002），或是所謂的視現能力（Kinghorn & Pelton, 1991）。Abrahamson（1998）更認為這種鼓動和推動的經驗（awakening and moving experience），正是讀者在

學習過程中尋求意義的必須條件，並且能夠為學習提供有效的學習環境，讓學生的學習無論在過程或內容上都變得生動和自主。

對師生互動的影響

講故事如果只被視為一種單向的講述過程，那麼講故事所需要的可能只是一些口語表達的技能，例如讀音、用詞、節奏等方面的能力。但如果把講故事變成一種雙向互動的模式，那麼要求的技巧就要複雜得多了。除了先前所講的那些口語表達能力之外，還牽涉到溝通的目的、技巧及內容設計等等，在某一程度上屬於教學範疇內的技能。所以教師如果把講故事作為一種互動活動來處理的話，那麼不單兒童能夠從中獲得有關閱讀的益處，即使對教師來說，亦同樣可以藉此機會與學生建立關係、磨煉本身的專業技巧。

有關「講故事」的互動研究顯示，在講故事的過程中，師生之間彼此可以得到互相的鼓動和刺激（Tigner, 1993），促進聽、講雙方的溝通、認識（Peck, 1989），從而建立良好的師生關係。更重要的是，在聽、說雙方的互動過程中，師生大家共同建構對故事的理解。Kerr & Mason（1994）特別強調講故事中這種互動的成分，並主張使用「互動故事閱讀」（interactive story reading）一詞代替其他有關的用語。從學習的理論來看，講故事的活動切合 Vygotsky 的社交學習理論（social learning theory）。首先，講故事的過程中，師生之間的互動性具有人際社交的學習環境條件（social learning environment）；而且在過程中的學習活動，教師一方如果能夠清楚掌握學生的能力背景，便能透過指導（adult guidance），提升學生的能力至可以獨自完成工作（work independently）的階段，亦即所謂鄰近發展區理論（zone of proximal development）。所以在設計講故事活動的時候，教師必須強調這是一項社交活動（social event），在活動中盡量

誘使每一位學生參與和討論（Kerr & Mason, 1994）。這正是不少學者認為「講故事」其實應該是教師專業中一項基礎的原因（Abrahamson, 1998; Wills, 1992）。

至於在講故事的能力方面，教師當然必須掌握基本的語言表達方式和技巧，才能突顯故事的效果。例如之前提到在閱讀故事過程中所運用的視現能力，Collins & Cooper（1997）指出要學生能夠做到視現，教師本身就必須先要求自己對有關的描述部分有一清晰的影像（clear visual image）。至於其他對教師講故事能力的研究，則集中在語言的運用方面。研究發現教師講故事是有一定的模式（Mason, Peterman, Powell, & Kerr, 1989）：在處理故事的內容上，Peterman 發現強調故事人物與學生之間共同點有助學生對故事的記憶（見 Kerr & Mason, 1994）；而在手法上，教師在處理記敘一類的文體時，會多使用文中的情節和詞語作為討論重點，但在處理說明（expository）一類的文體時，則會集中在主旨或是圖文之間的關係，結果發現兒童對記敘文的回應最為全面，對說明文則最不全面。

從上述的文獻結果來看，雖然有不少學者認為講故事對兒童的閱讀有幫助，但卻較少進行驗證的研究。至於教師方面，對講故事的效益和相關的技術，都缺乏充足的理解和掌握；這一來是由於現時的教師培訓，似乎仍未有專門討論「講故事」一類教學的課題；二來在日常的教學中，亦鮮有認真處理講故事的機會。因此在 2003 至 2004 年間，筆者先後在兩所小學進行了多次「講故事」的試驗教學，目的就是要探討以下四方面的問題：

1. 「講故事」的一般課堂效果
2. 「講故事」活動可以如何與語文科課程結合
3. 「講故事」對小學生在寫作方面的影響
4. 「講故事」對教師專業發展的影響

試行「講故事」教學活動的兩所小學分別位於港島區（M校）和九龍區（O校）。兩所學校學生的程度屬中等。兩校其實均參加一項由香港中文大學主辦的學校改進計劃（school improvement project），該計劃的最終目的是要提升學校的教學效能，以至於校內的領導管理及學習文化（趙志成，2001）等「大齒輪」的工作。所以「講故事」一類的教學，是屬於整個學校改進計劃中的「小齒輪」部分，其意義是希望能透過教師日常教學工作上的改進過程，提升個人在專業方面的知識、態度和教學技巧，並且在與其他同儕合作的機會中，建立團隊協作的文化，然後最終使全校成爲一所學習型的組織（learning organization）。因此兩校試行「講故事」活動，一方面是要提升教師在「講故事」方面的教學技巧，另一方面卻是兼具「教師發展」（teacher development）以至「學校發展」的更大目的。

「講故事」這教學意念首先由O學校的一位教師提出，原意是作爲校內二、四年級的一項閱讀活動。由於教師自覺經驗不足，所以經與負責學校改進的「學校發展主任」商討後，決定先由學校發展主任作一次「講故事」的教學示範，然後再由各班老師自行處理其他故事。最後學校發展主任共示範了兩次「講故事」的教學，分別爲《媽媽的紅沙發》和《三隻小豬的真實故事》。《媽媽的紅沙發》主要用作展示講故事的一些基本技巧，例如故事的分段、講說重點的考慮、過程中提問、討論、視現等等的處理，內容較集中在教師本身的講演能力訓練方面；而《三隻小豬的真實故事》則除了照顧教師講演的技巧外，更由於故事本身的特點而在設計上突出議論的教學目的，結果令活動帶有較強的語文學習意義，但與讀文教學仍沒有明顯的配合。

一直至有關活動擴展至 M 學校的時候，則整個活動設計明顯是有意識地配合當時四年級一個有關人物描寫的單元。換句話說，M 學校是先有單元的教學設計，然後才想到如何利用講故事的這種活動來配合單元的教學，所以與 O 學校的情況有點不同。負責的老師包括學校課程發展主任及一位圖書館老師，整個計劃並且以實驗設計（experimental design）模式來進行，目的是要探討講故事活動對學生在作文方面的影響。

M 校上、下午校合共有四班四年級學生，而編班並非按照學生的學業能力。為證實四班學生的中文寫作能力相若，故特別選取他們在這次實驗之前的三次作文分數作一比較，結果證實兩組學生在寫作能力（實驗組作文平均值 = 67.83，控制組作文平均值 = 66.64）上並無明顯差異（ $t = 1.103, p > 0.05$ ）。在考慮行政安排的因素之下，學校決定以下午兩班（共 70 人）為實驗組，而上午兩班（共 75 人）則為控制組。四班採用同一教科書和進度，在教學設計和活動方面亦取得共識，唯一的差異是實驗組將會接受三次講故事活動。至於故事的材料，在配合人物描寫的單元目標之下，O 學校最終選了《世界 100 名人成長紀錄》一書中三個人物的故事。除其中一次講故事活動由學校發展主任負責之外，其餘均由該校的圖書館老師負責。

講故事的流程及教學設計示例

以上所提及的三個故事，分別在不同程度上與常規的讀文教學作出了配合，而且按照每個故事本身的特點，相應有不同的教學設計。

一般來說，每次講故事活動大抵可以分為「講故事

前」、「講故事當中」和「講故事後」三個階段，而每個階段均有配合一些閱讀策略。

講故事前

閱讀其實是一項「預測—求證—推理」的綜合思維活動。因此「講故事前」的活動，就是要讓學生對將要閱讀或聆聽的內容先作出一些預測（prediction）。根據閱讀策略的研究顯示，預測是一項有效的閱讀策略，因為透過預測，能夠讓讀者啟動有關的已有知識及相關的機略，為日後的閱讀理解作好準備，同時亦提高閱讀的專注。有了這些預測，學生便會在往後的閱讀或聆聽過程中留心有關的內容，以印證先前所作的預測。所以「預測」令學生為閱讀設下了目的和意義，而目的的設定（purpose setting）和意義的尋找（meaning seeking）將能引起和保持學生的學習動機（Morrow & Gambrell, 2000）。因此教師在講說故事之前，不妨先計劃一下如何勾起學生對故事內容的興趣和建立他們聆聽的動機和目的，例如故事的內容、接著的發展、故事的意義等等問題。

講故事當中

從之前有關講故事的研究所見，講故事對兒童的語文能力有多方面的幫助，例如能提升口語運用和聆聽的能力、刺激創意思象、提升視現能力、提升程序記憶，以至提升寫作和欣賞文學的能力等等。所以在講故事的過程當中，教師需要因應每個故事的特徵、每次講故事的具體教學目的而作出特別的教學安排。例如對故事中人物和景物進行視現和聯想（association）；或是對故事情節的關連（coherence）、推理（logical deduction）、批判（critical thinking）等高階思維（high-order thinking）訓練。這種種都是在閱讀方面常為人提及的策略項目。

講故事後

一般來說，一個故事都可以分割成若干個小節來講述。所以這裏所指的「講故事後」活動，既指整個故事講完之後，亦可以指每節完畢之時。

講故事始終只是一種即時的聽說活動，要學生真正掌握從聽說過程中所接觸到的一些語文技能，就需要在講故事之後設計一些跟進的活動，以延續之前的學習動機，鞏固在講故事中所學的一些閱讀技巧。這些事後的活動，一來可以讓老師檢視學生的學習表現，二來又替學生提供應用的環境。這類事後活動，形式可以多樣，絕不需要囿於一些傳統的紙筆問答形式，例如：角色扮演，故事的重組、複述，探討與現實生活的關連，分享個人感受等等。以下是在幾次講故事活動後所設計的一些活動。

閱讀活動

首先，講故事對小學生來說並不是一項單純的聆聽活動。事實上，當學生在聆聽故事之後，由於有了對故事內容的起碼認識，教師應該讓他們自行閱讀故事的文字。由於兒童對已知的故事具有一種能自我控制的安全感覺，所以雖然學生已對故事內容有了認識，但大都仍喜歡重讀有關的故事。其次，本地教師在講故事時，為求傳神，大都會用上一些廣東口語來表達。讓學生在聆聽之後閱讀相關的文字，將有助學生理解廣東口語和白話書面語的關係，掌握口語與書面語之間的對應。最後，儘管書本中有些生字新詞是學生未曾接觸過的，但由於學生對故事內容已有一定的理解，所以在閱讀過程中應該可以利用上下文情境（context）的幫助來認讀這類生字新詞。有時候為提高學生閱讀的動機，教師甚至可以考慮把部分緊張的情節抽起不講，然後由學生閱讀餘下的故事內容。

說話活動

在說方面，教師可把故事的內容製成若干張故事卡，然後要求學生複述之前聆聽的內容；或是由學生把有關的故事卡自行拼合成不同的時序，然後再按新編的次序把故事講述一次。有時候，為使拼合的次序與原來的有所不同，教師可用隨機抽選的遊戲方式決定故事開始的第一張圖卡。事實上，教師應該鼓勵和欣賞學生按照他們本人對故事情節的理解，有條有理地複述故事的內容。這類複述故事的活動，不單能鍛鍊學生說話的能力，同時亦可訓練學生思維方面的條理，這與記敘能力的訓練有很大關係。

寫作活動

在寫方面，教師可以因應學生的能力設計不同的寫作活動。活動形式從字詞的學習到句子的撰寫，以至對故事進行擴寫、改寫和續寫都可以。這類活動，教師一般都已在平日教學上有所應用，在此毋須再作解釋。

其他非語文活動

除了一般的讀、講、聽、說的訓練之外，教師亦可以設計一些非語文活動以增加跟進活動的趣味，例如美勞方面的設計工作。但教師必須把活動的目的與故事的內容拉上關係，避免只為活動而活動。

掌握了講故事的流程，教師大可以挑選一些合適的故事書。如前所述，在這次講故事的計劃中，幾個不同的故事其實在與常規的語文教學上是作出了不同程度的配合，所以除了一般的流程考慮之外，幾個故事的設計還展示了如何融入既定的讀文教學、單元教學的目的當中。以下是《媽媽的紅沙發》、《三隻小豬的真實故事》和《世界 100 名人成長紀錄》三個故事的具體設計介紹。

故事一：《媽媽的紅沙發》

故事大綱

《媽媽的紅沙發》故事以第一人稱手法，講述「我」的一家人在經歷一場大火之後，各人努力工作賺錢，然後把錢放進一個大瓶子裏，最後買了一張紅沙發給辛勞的媽媽。

教學設計

《媽媽的紅沙發》故事本身是最典型的記敘體。作為整個計劃的第一個故事，教師首先需要掌握講故事的一些基本技巧，所以《媽媽的紅沙發》並沒有特別設定任何語文教學重點。設計主要是向教師示範「講故事前」、「講故事中」和「講故事後」三個不同階段的處理。

一、講故事前活動

要提起學生對聆聽故事的動機和興趣，教師從以下幾方面設計提問及活動，以達到「預測」的效果，例如書的名稱叫《媽媽的紅沙發》，那就讓學生從這個書目開始進行聯想。問題可以包括：

- 「沙發」給人一種甚麼感覺？
- 「媽媽」通常給人的印象是怎樣的？
- 「媽媽」和「沙發」為甚麼會聯繫在一起？

除此之外，本故事書前有一序言：「獻給辛勞的媽媽及孝順的孩子」，這也為故事的內容帶來較明顯的啓示：

- 從序言的那一句話，你能猜一猜本故事的內容嗎？
- 「辛勞」和「沙發」有甚麼關係？
- 「辛勞」、「孝順」和「沙發」又有甚麼關係？

兒童的讀物一般都會有很精美的封面，封面的內容有些時候亦會很扼要地繪畫出故事的重要情節或角色人物。教師可以讓學生對封面的圖畫進行觀察和理解，然後猜測故事的內容大概、人物性格和形貌等問題。

最後亦可以從學生的生活經驗帶出故事的內容。理想的故事或讀物應該與學生的生活體驗相扣。Morrow & Gambrell (2000) 提出「從生活到作品」(life to text) 和「從作品到生活」(text to life) 兩個相輔相成的概念。他們認為「從生活到作品」可以顯示學生如何利用他們已有的知識和生活經驗來解讀作品的內容，而「從作品到生活」則讓學生有機會把作品中的知識應用於現實生活當中。以《媽媽的紅沙發》一書為例，教師可以向學生提出以下問題：

- 你家中有沙發嗎？
- 家中的沙發顏色和質料是怎樣的？
- 通常哪些人會坐在沙發上？
- 一日之中，哪段時間最多人坐？
- 通常家中哪一位成員有優先權？

這裏建議的問題，是希望學生能夠開始思考「沙發」予人舒服、休息的感覺，「媽媽」是家中備受尊敬、關懷的人物；進而再猜想兩者之間的關係。這類問題不單與故事的內容有關，而且可以透過問題了解學生的生活背景，所以並非無的放矢。另一方面，提問的數目不能太多，否則被調動起來的興趣和動機反而會因此而消退。

二、「講故事中」活動

以下利用《媽媽的紅沙發》的第一頁內容為例，指出教師可以如何透過提問與學生一起進行視現的活動：

我的媽媽在「藍車餐館」工作，我常在放學以後去找她。餐館的老闆喬阿姨就讓我在那裏打工。

我會洗裝鹽和裝胡椒的小瓶子，還會把蕃茄醬瓶子裝滿。有一次，我還削完所有煮湯用的洋蔥。喬阿姨每次都說：「做得好，小丫頭。」然後付我工錢。我把一半的錢放進大瓶子裏。

文中對「餐館裏的情景」、「喬阿姨的樣子」、「削洋蔥皮的情景」、「收到工錢時的心情」都欠缺仔細的描寫，因此也就正好用來訓練學生視現的能力，讓他們從文字的有限資料中建構出個人的具體視象。例如教師可以提出以下的問題：

- 有誰到過餐館吃飯？你能講一下餐館的環境嗎？
- 喬阿姨會是一個長得怎樣的老闆？
- 你猜「媽媽」長得是胖還是瘦？
- 你能扮一扮削洋蔥時的表情嗎？
- 你以前有沒有因為幫了別人的忙而收到金錢的報酬，那種感覺是怎樣的？

在幫助學生進行視現的同時，教師必須強調想像的合理性：「為何你會有這樣的印象？」亦即是說，視現必須要求學生從故事內容的理解上去開發。這一來有助判斷學生的回答是否隨意和無聊，而另一方面則可鼓勵學生不要放過故事中任何有助視現的小節。

三、講故事後活動

由於本故事是典型的記敘體，所以教師在講完故事之後，亦針對這一特質為學生設計一些跟進活動，例如口頭複述、故事的續寫。此外，配合視現的訓練，教師還要求學生設計一張「紅沙發」，目的就是要求學生運用從聆聽中所得到的資料（包括顏色、花樣、大小等）來繪出心目中的紅沙發。

故事二：《三隻小豬的真實故事》

故事大綱

《三隻小豬的真實故事》是以家傳戶曉的「三隻小豬」故事情節為基礎，但新的故事卻是以「狼」的角度來重新演繹原先的情節。內容大致是說患了嚴重感冒的狼（阿力）要為奶奶做一個生日蛋糕，但因為沒有糖而打算向小豬們借糖。沒想到先後兩次都因為意外地打了一個很大的噴嚏而把大豬、二豬兩兄弟的「草屋」、「樹枝屋」吹倒了；而且在這兩次意外中，兩隻小豬都被倒下來的茅草、樹枝壓死了。狼於是也就把牠們吃掉。來到最後一隻豬的屋前，狼則因為受到這隻豬的辱罵而發狂。故事最終是狼給警察逮捕並被判入獄。

講故事的教學設計

《三隻小豬的真實故事》的特點是以狼的角度來辯解一段大家所熟悉的故事，因此具有很明顯的「議論」成分。所以當教師們決定把這個故事作為小四年級「講故事」活動的材料之後，大家同時亦把故事的議論特點作為是次講故事的教學目的。

人們大都認為，議論文是文體類別中最困難的一種。小學階段因此都較集中在「描寫」、「記敘」、「說明」等訓練上，只有到高小階段才會在課程中安排少量的議論文。但即使如此，這些課文的議論往往都流於粗淺，與學生真正所體驗的「議論」有很大距離；在教學過程中，亦只停留在「論點」、「論據」、「論證」等描述性知識（declarative knowledge）的認識上。其實小孩每天都在議論。雖然他們的「論點」不多，「論證」亦未如成年人般周密和嚴謹，但議論的基本元素其實已經齊備。所以教師大可不必在「論點」、「論據」這類概念化的知識上花時間，反而應該切

切實地因應學生的生活體驗、語文和思維的發展階段，設計有趣的學習情境，讓學生去實踐教師心中那些「議論」知識和技巧。

在設計整個活動的過程中，教師們一直強調活動本身必須包括語文學習中「讀」、「講」、「聽」、「寫」等四方面，讓「講故事」活動能夠和語文學習有機地結合起來；其次是要讓每位同學都能有份參與，體驗朋輩學習（peer learning）的樂趣；最後當然要緊扣議論的學習目的，讓學生多運用和批判議論過程中的「論點」和「論據」。根據這些要求，教師最後決定以「審案」的活動模式來設計整個「講故事」活動：首先，一位教師會扮演故事中「狼」的角色，然後以疑犯的身份講出故事的主要部分。同學則六人為一組，扮演「陪審員」的角色，全班共有六組「陪審團」。整個活動設計同樣可以分為以下幾個主要階段：

一、講故事前活動

故事開始之前，一位教師先以新聞報導的形式，口頭交代案件的發現，同時更準備了一份內容相同的新聞，新聞的寫作模式與真實的新聞寫作手法近似，例如具有標題、首段撮述內容大要。這個階段的設計是讓學生對將要聆聽的故事作某種程度的預測，從而建立聆聽的動機。老師在新聞報導之後，會簡單提問學生對狼的印象，要求學生先對「狼」的外形和性格作初步的推測。

二、「講故事中」活動

接著由另一位教師戴上一副「狼」的面具，並以「疑犯」的身份出場，然後坐在課室中央開始講述有關的故事

情節，情況有如犯人被帶到法庭上交代案發的經過一樣。扮演狼的教師會按照書中的內容作交代，在情節繁簡的處理上會盡量按照原文而少作渲染或添加。這與其他講故事的情況有所不同，原因是在整個設計中，故事書的文本會作為犯人的「供詞」，所以「口供」和「供詞」之間不能有太大出入。學生在聆聽完「犯人」的「口供」之後，「陪審團」需要立即商議判決的結果（論點），並向班內其他的「陪審團」交代初步判決的理由（論據）。由於各「陪審團」之間會有不同的判決，所以彼此亦會出現議論的過程。在口頭爭議的過程中，同學都需要找出支持自己判決的理據。

三、講故事後活動

經初步口頭的爭論之後，各小組需要回家再仔細閱讀有關的故事（供詞），然後列寫充分的理由來判決狼是否有罪。教師同時提醒學生可以因為證據不足而釋放疑犯，或是指出「口供」之中矛盾或者不清楚的地方。但無論如何，同學必須清楚列明裁判的決定（論點），並且說明理由（論據）。教師最後會把所有「判詞」張貼於課室後的壁報板上供同學閱讀。整個活動主要不是要得出「有罪」或「無罪」的答案，而是要學生在判決（論點）的過程中，思考當中的理由（論據），甚至在接受別人挑戰的壓力下，深入分析這些理由是否足夠和合理（論證）。

由此可見，這個設計包括了聆聽、說話、閱讀、寫作和思維五大語文能力範疇的訓練，甚至在適當時候可以旁及一些德育、公民方面的教育。而最重要的是，每一項訓練都環繞故事本身的內容來緊扣「議論」的教學目的，令整個「講故事」活動構成一次有目的、有組織的語文訓練。

故事三：《世界 100 名人成長紀錄》之 林肯、牛頓、拿破崙

故事大綱

顧名思義，《世界 100 名人成長紀錄》是有關一百位名人的成長故事。故事之間彼此獨立，並無任何關連或共通的主題。如前所述，這一次講故事的目的，是要配合 M 學校的一個人物描寫單元。單元的目的是「透過具體事例反映人物性格特徵」。起因是由於原校教師覺得教科書所提供的幾篇課文內容過於簡單，根本不切合學生的心智發展背景；而且文中所示範的技巧亦欠細緻，所以希望額外補充一些質素較好的課外材料來豐富教學。所以是次三篇人物故事的選擇，是有目的地要配合讀文方面的教學，這與之前兩次作為輔助教學活動的安排有所不同。

在這樣的目標之下，負責的教師首先搜尋一些可以「透過具體事例反映人物性格特徵」的故事，結果選擇了《世界 100 名人成長紀錄》這一本故事書。原因是書中所寫 100 位名人，不少是小學生熟悉的人物；而且每篇故事篇幅短小，容易配合常規教學的時間安排；更重要的是，當中許多名人的成長故事都能切合「透過具體事例反映人物性格特徵」這一寫作特點。經老師再三挑選之後，最終選取了林肯、牛頓、拿破崙三人的故事。

林 肯：故事主要講述少年的林肯家貧，一次向鮑里斯醫生借了一本新書回家閱讀，但不小心給雨打濕了。結果林肯誠懇地向鮑里斯醫生道歉，並為他幹了三天的活。

牛 頓：故事講述少年時的牛頓愛發明。一次在院子裏給小狗影子觸動了思考，結果發明了日晷。

拿破崙：少年的拿破崙家貧，卻入讀了一所貴族的學校，結果經常惹來同學的白眼和戲弄；但拿破崙處處表現出強悍不屈的性格。在一次冬天玩打雪戰的遊戲中，更顯露出他領導的才能。

學生對人物進行描寫，一般只會用上幾個抽象的形容詞。這些形容詞，即使準確，但始終不夠具體和深刻。利用「具體事例」對人物進行描寫，就是要讓讀者從事例的描述中親身認識人物的性格。舉拿破崙為例，以下的兩件事例便清楚反映了他作為一位軍事領袖的特質：

一天早晨，當他起來洗臉的時候，一個貴族子弟，故意把迎面走過來的拿破崙碰了一下，然後揚長而去。拿破崙早就看不慣這個橫行霸道的家伙了，他從後追上去朝著那人後背就是幾拳，一下子把那個橫行霸道的家伙打倒在地。

有一年的冬天，大雪把整個校園都覆蓋了，學校氣氛更顯得沉悶了。……突然，一個人撥開人群狂奔著走向雪地。“唉！快來打雪仗吧！”大家仔細一看，是拿破崙。只見他把手中的雪團扔向了在廊裏發呆的同學。頓時同學們的情緒被調動起來了，大家也狂奔著跑向操場。……拿破崙一聲命令下，頓時雪團飛舞。（頁118-119）

所以教師在準備整個講故事的活動之前，就特別勾出這些能夠很好反映人物性格的具體「事例」來作為重點處理。為了加深同學對事例的印象，教師在講述有關的情節時，更會訓練學生對有關的描寫進行視現。做法是邀請同學對描寫中的部分片段進行扮演、觀察、再扮演。透過這一類活動的安排，不單讓學生更能掌握故事主角的音容性格，在腦海中留下深刻的印象；而且亦倍增了閱讀的樂趣，掌握在閱讀過程中對描寫進行視現的方法。

三個故事的處理並沒有太明顯的之前或之後的流程設計。教師先按讀文教學的進度教授課文及與學生分析課文的有關寫作技巧，然後在完成一篇課文之後，以兩節課的時間進行一個人物講故事活動。之後，教師亦會準備一張簡單的工作紙讓學生回答一些與故事內容有關的問題。如此類推，直至完成所有的課文和故事為止。最後學生需要作文一篇：「一個 XX 的人」，以展現「透過具體事例反映人物性格特徵」的學習成果。

講故事對學生語文能力方面的成效

從學生的整體表現來說，每一次講故事的活動都很能夠調動他們的學習動機。幾乎每一位學生都專注於教師的講說，在提問與討論的過程中，學生都能踴躍參與和表達他們的看法。從學生的精神面貌來看，他們十分投入於聆聽故事的過程中，亦證明「講故事」對小學生來說具有很強的吸引力。

例如在《三隻小豬的真實故事》中，學生大都踴躍參與討論，並提出了不同的判決和理據，例如認為狼是有罪的理由是：

因為稻草不能壓死大豬，所以狼是錯的。

因為小豬雖然死了，但阿力都不應該吃掉牠的。

有罪。因為草堆中小豬可能沒有死了。

因為我覺得天天都要糖，所以應該一早發現。

因為狼給我的印象很差，所以我不相信牠。

狼是有罪的，因為狼是十分狡猾和兇惡的，牠一次吃掉兩隻小豬。

狼不是吃肉的嗎？所以不必借糖弄蛋糕。

而認為狼沒有罪的理由則是由於：

狼只是借糖，牠都不知道會弄出這麼大的事，況且牠還得了重感冒，打噴嚏。

狼是對的。因為豬三兄弟都沒有禮貌，尤其是三豬更沒有禮貌。

狼是沒錯的。因為不是大豬和二豬懶惰，狼就不能吹倒牠們的房子。

狼是對的。因為大豬和二豬引人犯罪。

小豬如果早已知道狼在監視著死者，為甚麼不告訴死者呢？

因為大豬過幾天會腐爛，所以狼沒有罪。

如果大豬不用稻草蓋房子，狼就不會吹倒。

如果狼吃小豬是有罪的，那麼我們吃的豬，難道我們就有罪嗎？

正反之間當然即時出現很熱烈的爭論，在爭論的過程中更同時出現了很多質疑，例如：

狼有這麼多的鄰居，為甚麼一定要向小豬借糖呢？

他是不是故意打噴嚏的呢？

究竟小豬是不是真的死了呢？還是狼貪心把小豬吃了！

為甚麼稻草會壓死大豬呢？

狼是真的感冒，還是以感冒作掩飾呢？

以上各方的論點，有屬於理性的推測：「因為稻草不能壓死大豬，所以狼是錯的」；有道德的判斷：「因為小豬雖

然死了，但阿力都不應該吃掉牠的」；亦有偏見的愛惡：「因為狼給我的印象很差，所以我不相信牠。」一張張的判詞向老師展示了同學的智慧。對小學四年級上學期的學生來說，當然不必用成年人的水平來衡量這些理據的質素，反而應該是用理解的心來窺探他們內心的思想，從而作出更適合他們以至個別同學的教學。

至於林肯、牛頓和拿破崙三位名人的故事，在同學扮演的活動中，亦充分看到他們如何從文字的理解上來建構個人的印象。例如當講到「一個貴族子弟，故意把迎面走過來的拿破崙碰了一下，然後揚長而去」的時候，講故事的教師向同學詢問：「你覺得拿破崙當時會有甚麼反應？」同學異口同聲地回應：「很憤怒。」但「憤怒」是一個形容詞，它缺乏形象和畫面，亦是令寫作欠具體的原因。教師於是即時邀請一位女同學扮演當時拿破崙的表情。那女孩子雙手在胸前一叉，表現出一副典型少女的嗔態；同學明顯覺得不對勁，接著另一男孩子爭著出來表演。這次是怒目斜視，表情明顯更貼近故事中的描寫；再接著第三位同學是手握拳頭，並且睜大雙眼，露出「憤怒」的眼神。

上述三位同學的演繹，一位較一位豐富，而且都能在前一位同學的表情上再添加發揮。這為同儕學習的理論提供了具體的例證。而從語文學習的角度來看，他們的表現把「憤怒」的抽象概念具體化，令本來文字的信息變成清晰、仔細的視現畫面。整個活動豐富了文字的內容、故事的情節、閱讀的趣味，甚至體會了諸如視現、想像等閱讀的策略。

但學生這種學習的經歷又是否能夠成功轉移到寫作的表現上，令他們的作文亦同樣變得豐富、仔細呢？為此我們特意在M學校的講故事計劃中加入了實驗性研究的安排，以比較曾接受與不曾接受這類「講故事」活動的同學在寫作上的表現。

教師的設想是：透過讀文教學對「透過具體事例反映人物性格特徵」的解說和分析，學生應該可以對有關的技巧有所理解；再利用「講故事」中對人物某些具體行為的講演，學生應該更能體會具體事例對刻畫人物性格的重要。前者是知識，而後者可以是一種經歷。加上「視現」、「想像」、「扮演」等活動的配合，學生應該更能在刻畫人物、事件上有更仔細的表現。所以比較的假設是：那些曾接受「講故事」活動的學生應該在人物寫作中，更加能夠利用具體事例的這種方法來描寫人物；相比其他沒有接受「講故事」的控制組學生來說，實驗組學生的文章可能有以下四方面的優勢：字數、意念（idea unit）、表達人物性格具體事例的數目和描寫事例的仔細程度。統計（MONOVA）結果顯示，曾接受講故事活動的實驗組只在「描寫事例的仔細程度」上較控制組優勝（ $f = 6.256, df = 1, p = 0.014$ ），而在其他三項的表現上都與控制組沒有明顯差異。

這個結果初步顯示是次「講故事」對學生在寫作方面的影響不在「量」的增多，而是在「質」方面的提升。「字數」、「意念數目」、「表達人物性格具體事例數目」三項都是從「量」的多寡來考慮學生的作文表現，只有最後一項「描寫事例的仔細程度」是從描寫的「質素」來判斷。所謂「仔細程度」，是特意為這次作文評改而制訂的一項標準。標準共分為五級，分別顯示學生在針對人物個性而進行事件描述的不同仔細程度。具體如下：

不作評級：文中未有針對特定的個性而描述事件。

第一級：有針對特定的個性進行事件描述，但只總結性地交代發生了一件甚麼事。例如：「那頑皮小孩拿了村裏小孩子的錢袋。」

第二級：有針對特定的個性進行事件描述，但只交代如時、地、人等基本資料。例如：「有一天，我去

公園的時候，我看見一位傷殘人士，我扶她上樓。」

第三級：有針對特定的個性進行事件描述，且就時、地、人或事件等方面作詳細的交代。例如：「指揮官決定用一位警員假扮成黑幫的成員，然後，讓他留意兇手與甚麼人犯案……指揮官問：誰願意當那位臥底，當時大家都搖搖頭，只有吳國輝肯當那個位。」

第四級：有針對特定的個性進行事件描述，除對時、地、人、事件等方面作正面的描述外，更能從他人的角度、反應等間接手法去襯托出有關人物的個性。例如：一位學生在描寫一名叫黃勇的將軍時，文章內更提到「到了二十歲時，他已經打敗了一千名士兵……他回到家鄉，村民聽到他打勝仗的消息，便熱烈地歡迎他和稱讚他……皇上聽到黃勇是那麼勇敢，便送他一間房子。」

實驗組的作文在描寫的仔細程度上要較控制組突出，正好指出兩組同學雖然同樣意識到在描寫人物的時候，需要利用一些具體事例，但實驗組同學在事件細節的交代和刻畫上卻要更加仔細和多角度。從兩組學生在各等級的分佈來看，尤其顯著的是第一和第三級的差異（表一）。控制組有超過32%的同

表一：描寫仔細程度的等級分佈情況

描寫事例的仔細程度	實驗組	控制組
不作評級	5 (7.5%)	6 (8.6%)
第一級	9 (13.4%)	23 (32.9%)
第二級	27 (40.3%)	27 (38.6%)
第三級	23 (34.3%)	7 (10%)
第四級	3 (4.5%)	7 (10%)

學只能以一句簡單的事例句子來表達人物的性格，但相比之下，實驗組同學就只有約 13% 是這樣的表現；相反，能夠做到仔細交代事情的發展以刻畫人物性格的同學，在實驗組裏就有 34.3%，而控制組則只有 10% 的同學能有此表現。

這差異顯示這次「講故事」活動能夠令學生在人物寫作方面更傾向就反映性格的事例作詳細的交代。這可能是因為受了講故事活動中對事例的強調、「視現」和「扮演」等練習的影響。但為甚麼實驗組這種仔細的程度卻沒有因此而令他們的文章字數或意念數目要比控制組的為多呢？根據評卷員對兩組同學文章的整體表現報告解釋，那是因為實驗組的學生在處理整篇文章的內容上，通常都會一開始就十分集中在事件的描述上，而控制組的同學則會花上頗多的筆墨在事件以外的內容，因而形成兩組在「量」的方面（包括字數、意念數目、事例數目等）都沒有太大差異。

講故事對促進教師專業成長的成效

在介紹本計劃的時候，曾指出整個「講故事」活動的背後帶有學校改進的更大意義，所以在討論「講故事」對學生的影響之餘，這裏亦同時探討參與計劃的教師在這次活動過程中所經歷的專業成長。在學校改進的概念下，教師的成長不單是個別老師的意義；在適當的學校條件配合之下，個別教師的成長可以成為改進校內其他老師的動力來源，啟動整所學校的改進工作。

參與這次計劃的老師並不多，其中一位負責圖書館工作的陳老師是第一次與學校發展主任合作，亦是學校有意培訓的教師。在計劃的過程中，學校發展主任除了不斷與陳老師開會討論活動的設計、理念等問題外，更於整個活動之後，與陳老師進行了一次訪問，她本人亦就整個參與的過程寫了一些反思

的記錄。以下將根據這些資料，展示一位教師在掌握一項新教學法過程中所經歷的轉變。

對舊有範式的挑戰

Meyer, Wardrop, Stahl, & Linn (1994) 指出講故事的成功並不在於活動本身，而是活動過程中的溝通質素 (the quality of interaction)：講故事的基本目的是成年人和兒童在溝通過程 (interactive process) 中如何協作建構意義 (cooperative construction of meaning)。本書在介紹「講故事」的活動時，亦強調「講故事」本身應該是一項教師與學生之間的互動過程，透過教師與學生之間的種種溝通，可以共同建構出故事內容的情境。但這種互動的溝通模式並非傳統課室內所常見的情況。傳統的授課大多採用所謂 IRE 的模式：即由教師提出 (Initiate) 問題，然後由學生回應 (Respond)，最後由教師評價 (Evaluate)，整個過程都是由教師主導。所以要求教師以平等、互動的概念來進行「講故事」，首先就衝擊著教師平日課堂溝通的習慣、對師生關係的價值觀等問題。這當中亦涉及教師發展中所謂範式轉移 (paradigm shift) 的問題。

在籌備計劃的開頭，陳老師欣然接受有關工作。在事後的反思中，她解釋當時是因為：

我一向認為作為一位老師，「講」的技巧是必要的，更何況身為一位小學的圖書館負責老師，「講故事」就更加是求生的基本法，……所以知道要參與這「講故事」計劃的時候，我並沒有覺得害怕，很快就把工作接過來了。

陳老師「很快」接受有關的工作，除了因為她認為這是圖書館老師的職責外，更因為她以為「講故事」只不過是「講」的技巧。在訪問中她曾表示「講」是她教學的

「強項」，所以對新工作不單沒有拒絕，甚至認為是一次會「受到別人肯定和讚許」的機會。但當她進一步理解「講故事」原來需要與學生進行「互動」之後，陳老師原先把「講故事」視為一場「個人表演」的信心就開始出現了變化：

與導師和同事商議後，我發現故事內容重點的取捨和演繹方法，與我原先的構思有相當大的差異，我計劃要使出混身解數來上演一場聲色藝俱全的「講故事」，可是卻沒有派上用場，我的戲份被刪減了，而同場要加入與學生「互動」！……不過，我告訴自己，「講故事」嘛？就總得由一個主講者去講，又怎麼可能完全互動呢？相信「互動」的意思頂多是讓學生回答一兩個問題吧了。

「互動」的要求與陳老師心目中講故事的模式出現了差距，要執行新的教學要求，陳老師就必須在技能上作出改變、意識上作出調節，亦即需要進行「範式轉移」。不過在初期，陳老師並不是從觀念上作出改變，因為她所理解的互動只不過是從舊有的行為上作少許的變更，甚至或許不是變更，而是添加一些新的成分（「頂多是讓學生回答一兩個問題吧了」）以作應付。這種行為上的更動其實並沒有在本質上作出改變。真正的改變，卻要待陳老師在實踐互動的過程中才出現。

舊有範式的改變

在講故事的溝通過程中，教師會使用不同的途徑與學生建構故事中的情境和意義，而最簡單直接的手法便是「提問」。「提問」對教師來說並不陌生。但平日教學的提問，教師都會集中在理解的層面上。這類問題背後往往都已有預設的答案，提問的目的是看學生能否正確回答預設的答案。久而久之，學生便養成了「問題都有正確答案」的心態；再加上

害怕錯誤的心理，學生漸漸對問題都不作回答，而只是等候教師提供「正確」的答案。這種「文本」(text-based)的問答模式，有助於閱讀為理解的目的，但卻往往阻礙了以「讀者為本」(reader-based)的閱讀訓練(Gorssman, 2001)。

以「讀者為本」的閱讀，強調讀者應按照個人的體驗對閱讀內容作出詮釋和進入(engaged)作品中的世界(Guthrie & Anderson, 1999; Smagorinsky & O'Donnell-Allen, 1998)。由於各人的經驗和體會不同，對同一篇文章的理解和感受都可以因人而異。「讀者為本」的閱讀模式因此容許了讀者較大的想像空間。這種以「讀者為本」的閱讀與建構主義的學習理論是互相吻合的。對文學閱讀來說，「讀者為本」的閱讀模式就更加重要(Langer, 1995)，因為文學閱讀講求讀者對作品內容的一種感性領悟，而並非純粹智性的理解。

但在現實教學中所見，教師一般都不習慣使用「讀者為本」的提問策略。原因是在「讀者為本」的提問過程中，問題多為開放式(open-ended)，教師根本不可能預設甚麼「對」或「錯」的答案。教師必須隨學生對閱讀內容的回應而作出討論(Langer, 1990)，從而幫助學生加深他們個人對內容的理解和體會。在整個答問的過程中，教師會有機會給學生的問題難倒、會有機會不知所措、會有機會失去在學生心目中「知識權威」的形象。所以要求教師在講故事的過程中，多用開放式的問題、多鼓勵、接受學生所建構的個人理解，對習慣了封閉式、有固定答案的教師來說會感到極大的困難。

我原以為互動就是讓學生多答答問題，對我講故事不會造成甚麼影響的，但沒想到學生所答的並不是我心中的標準答案，而且他們把重點都扯遠了，一時間我沒想到該用甚麼漂亮的話語把話題帶回來，也沒有能力回答他們許許多多富創意的問題，我感到詞窮又困窘，……

經過第一次講故事之後，陳老師感覺到自己的表現未如想像中理想，特別在提問方面。從轉變的過程來說，這是實實在在的一種衝擊。其實陳老師對一般的提問技巧並不陌生。在她反思的記錄中，她寫下了這樣的形容：

理論上我是知道該如何去講我的故事的，但實際上「知道」並不等於「掌握」；另外第一次的經歷令我覺得讓學生參與互動，只會換來混亂場面；而更大的問題是我壓根兒不認為讓學生自由發揮，學生會想出甚麼好的點子來，……

陳老師的第一次失敗，反映了背後眾多原因。例如對提問技巧的不掌握、由「知識」過渡至「能力」的不可能、開放學生思維後教師在承接上的種種脫節，甚至教師對學生能力的信念問題。種種因素都足以令接受新教法的教師退縮迴避，或是把責任外化，最常見的莫過於把問題諉過於學生的秩序行爲，而最後令教師的專業發展劃上句號。這是教師發展過程中最困難，亦是最需要專業勇氣去面對的時刻。值得高興的是，陳老師並沒有因為第一次的失敗而放棄，相反她以「屢敗屢戰」來形容當時的情況：

儘管我有以上種種的問題，但所有的安排似乎沒有空間可以讓我停下來慢慢探究，他沒有時間讓我去擔心這個不行、那個不好，我有的就是屢敗屢戰的份兒。

面對這種困境，學校發展主任答允負責第二個故事（拿破崙），目的是要向陳老師示範在講故事的過程中與學生互動的一些手法。陳老師觀課之後，表示明白自己的問題所在：「每一次的提問只是老師與個別學生之間的答問，在這個師生答問的過程之中，學生與學生之間不起互動的關係」；相反，「學校發展主任的做法是建基在每一位學生的回答基礎上，再與另一位學生作進一步擴建有關的答案。前一位學生的回覆是下一位學生回答的起點，而且手法俐落」。陳老師反覆觀看有

關的錄影帶，並摘錄一些她特別欣賞的提問。整個「示範」，為陳老師提供了一些模倣的參考。

從充滿自信到受到挫敗，然後在挫敗中屢敗屢戰，直至完成第三個故事之後，陳老師在互動的設計、提問的處理上仍在探索的過程中，但比起早前認為互動「頂多是讓學生回答一兩個問題吧了」的想法，卻出現了本質上的變化。在她的反思中寫了這樣一個十分貼切的比喻：

我問你答，你演繹我修正，師生互動就如在打乒乓球，……

的確，要與學生進行互動式的提問，情況就如打乒乓球，任何一方都不可能預先要求對手一定要把球打到哪裏去。你只能預測，而且本身最好能具備能力回擊落在任何一點上的球。這個比喻雖然不能代表陳老師已經純熟掌握互動提問的技巧，但卻是透過理解、實踐、失敗、觀摩、反思、模倣、再實踐等多重的經驗中所提煉出來的認識，甚至成為了教師本身信念的一部分：

學生為本的教學方法是可行的，而且要比老師為本的教學方法更具吸引力，因為學生有興趣學習的同時，老師亦要隨時準備對學生的問題作出即時回應，將問題篩選、歸納和優化，這可是少一點功力也做不好呢！未能完全預知的學生反應，的確為我帶來了不少驚喜，它是一種激發我對課堂抱持著興奮的良藥。

所以面對新的學習理念，教師本身其實需要從參與的過程中去掌握。這種寓學習於參與（learning in participation）的教師發展理論（Kwakman, 2003），同樣強調環境對學習（situated learning）的重要性，同樣要求教師必須透過本身的實踐去建構自己的認知，過程就如教師要求學生的學習情形一樣。

故事一般都具有情節，所以帶有很強的記敘特點；而在記敘的細節上，又展示了描寫的技巧。這些記敘和描寫的成份都與語文教學的內容有很多共容的地方。坊間的故事書一般都製作精美、內容有趣，所以比起教科書的課文更能吸引學生的興趣。遇上內容特別的故事，更可以用來作文化、德育或議論等其他方面的訓練。所以只要教師用心挑選，總不難找到一些既能夠迎合學生口味，又能同時配合語文教學進程的故事書。有意的結合，大都能令平淡的讀文教學增添不少樂趣，提高學生的學習動機。況且在講故事的過程中，教師不難找到一些情節為學生進行閱讀技巧的訓練。這次講故事的嘗試顯示，這些閱讀策略甚至可以有效轉移至寫作的的能力上，例如增加描寫的仔細程度。

從對教師的影響來說，由於講故事可以有很強的互動成分，所以透過講故事的教學，可以讓教師掌握提問的技巧，甚至轉變教師對師生溝通的傳統觀念，最終為學校的教學帶來正面效益。從學校的長遠發展來看，教師個人教學效能的提升，其實影響著整所學校的發展。無論是 80 年代的學校效能 (school effectiveness) 研究，或是 90 年代的學校改進 (school improvement) 工作，最終目的都是希望透過改善學校的管理、領導、文化、教學等範疇來提升學生學習的成果。但學校效能研究所重視的是成因的分析 (factor analysis)，而學校改進則是努力於令這些成因得以發揮影響的發展過程 (process development) (Teddlie & Reynolds, 2000)。教師掌握某一兩種有效的教學方法，當然能令課堂的教與學直接得到改善，但要讓教師真正得到專業的成長，並非靠一兩套這樣的方法。因為教學情境千變萬化，很難有一套教學方法能適用於所有情境；所以假如教師對有效教法 (powerful model) 背後的原因並不掌握，那本身的專業知識其實並未真正提升。所謂效能只存在於方法而不是在於教師本人；方法一旦過時，或

是周圍環境轉變，人也就頓時失效。所以要成為高效能的教師（powerful teacher），就要提升人的能力，而不是單單依賴方法本身（Hoffman & Duffy, 2001）。

利用「講故事」活動來讓教師體驗互動提問的意義和效果，正是要教師明白「以學生為本」和「建構學習」等抽象理論的意義。不過要掌握任何一項新的教法，教師仍需花上相當時間，特別是當新方法與舊觀念出現很大程度的差異。陳老師的例子說明透過親身嘗試，能夠讓老師從外在理念的認知，過渡到內在觀念的接受。但即使接受了有關的理念，在互動提問的技巧上，老師還是需要一段時間的磨練，才能在行為和理念之間達到得心應手的境界。整個轉變的過程，要花上極大量的時間、資源，和教師對專業探究的熱誠。

參考文獻

- 方素珍（譯）、雍·薛斯卡（著）（1999）。《三隻小豬的真實故事》。台北：三之三文化。
- 柯倩華（譯）、威拉·畢·威廉斯（著）（1998）。《媽媽的紅沙發》。台北：三之三文化。
- 趙志成（2001）。〈夢那不可能的夢：香港躍進學校計劃〉。載香港中文大學大學與學校夥伴協作中心（編），《香港躍進學校計劃：第三屆優質教育基金計劃匯展資料冊——從「夢想」到「實踐」》（頁5-7）。香港：香港中文大學大學與學校夥伴協作中心。
- 藍黛（2003）。《世界100名人成長紀錄》。北京：中國婦女出版社。
- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-451.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the*

- Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Benton, M., & Fox, G. (1985). *Teaching literature: Nine to fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, R., & Cooper, P. J. (1997). *The power of story: Teaching through storytelling* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G., & Crowder, E. (2001). Storytelling: Addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46–51.
- Gorssman, P. L. (2001). Research on the teaching of literature: Finding a place. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 416–432). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Greene, E. (1996). *Young, fluent readers*. London: Heineman Educational Books.
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17–45). New York: Teachers College Press.
- Hedley, C. N., Hedley, W. E., Baratta, A. N. (1994). Visual thinking and literacy. In N. J. Ellsworth, C. N. Hedley, & A. N. Baratta (Eds.), *Literacy: A redefinition* (pp. 109–126). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2001). Beginning reading instruction: Moving beyond the debate over methods into the study of principled teaching practices. In J. Brophy (Ed.), *Subject-specific instructional methods and activities* (Vol. 8, pp. 25–49). Amsterdam; New York: JAI.
- Honeyghan, G. (2000). Rhythm of the Caribbean: Connecting oral history and literacy. *Language Arts*, 5(77), 406–413.

- Kerr, B. M., & Mason, J. M. (1994). Awakening literacy through interactive story reading. In F. Lehr & J. Osborn (Eds.), *Reading, language, and literacy: Instruction for the twenty-first century* (pp. 133–148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinghorn, H. R., & Pelton, M. H. (1991). *Every child a storyteller: A handbook of ideas*. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 149–170.
- Langer, J. A. (1990). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English, 24*(3), 229–260.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Mason, J. M., Peterman, C. L., Powell, B. M., & Kerr, B. M. (1989). Reading and writing attempts by kindergartners after book reading by teachers. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 105–120). Boston: Allyn & Bacon.
- Meyer, L., Wardrop, J., Stahl, S., & Linn, R. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research, 88*(2), 69–85.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2000). Literature-based reading instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 563–586). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *Reading Teacher, 26*(8), 138–141.
- Smagorinsky, P., & O'Donnell-Allen, C. (1998). The depth and dynamics of context: Tracing the sources and channels of engagement and disengagement in students' response to literature. *Journal of Literacy Research, 30*(4), 515–559.

- Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). Oral language development: Children as storytellers. *Reading Teacher*, 43(3), 260–261.
- Teale, W. H. (1981). Parents reading to their children. What we know and need to know. *Language Arts*, 58(8), 902–912.
- Teddle, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London; New York: Falmer Press.
- Tigner, S. S. (1993). Homer, teacher of teachers. *Journal of Education*, 175(3), 43–63.
- Trousdale, A. M. (1990). Interactive storytelling: Scaffolding children's early narratives. *Language Arts*, 67(2), 164–173.
- Warwick B. E. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England; Tarrytown, NY: Pergamon Press.
- Wills, J. E., Jr. (1992). Lives and other stories: Neglected aspects of the teachers' art. *History Teacher*, 26(1), 33–49.
- Woodard, J. (2002). Reading skills enhanced via storytelling. *Library Talk*, 15(4), 16–17.

The Effects of Storytelling on Students' Writing and Teachers' Professional Development

TONG Choi-Wai

Abstract

Storytelling has long been considered as an effective way to teach students reading in Western countries. While in Hong Kong, the method is rarely practiced in school or at home until recent years. However, despite its increasing popularity, storytelling is still being considered as an independent extracurricular activity. Through working with some primary schools, the author of this book illustrates how storytelling can integrate with the formal Chinese Language curriculum, and if provided with clear objectives, storytelling can improve students' writing. As far as teachers are concerned, the interactive nature of storytelling challenges their daily questioning techniques, and will eventually lead to professional development through practicing the method.