

# 兒童讀本結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念 運用於國小國語課程之學習成效探討

蘇雅珍

南台科技大學應用英語系

閱讀是一切學習的主要基礎。兒童可藉由閱讀吸取知識、促進學習與成長。本研究以台灣南部某國小兩班五年級學生為研究對象，進行「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」融入國語文課程的教學實驗，一班為「實驗組」，另一班為「對照組」。研究發現：(1)教學實驗後兩組間國語文閱讀理解能力與閱讀動機有顯著差異；(2)教學實驗前、後「實驗組」本身國語文閱讀理解能力與閱讀動機有顯著差異；(3)「實驗組」學生喜歡教師的課堂活動安排；(4)「實驗組」學生的閱讀行為變得主動積極，喜歡閱讀故事書。本研究結果期能為國小教師、專家、學者，提供對童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念融入國語文課程的參考。

關鍵詞：閱讀教學；國語文教學；全語言教學；鷹架學習；童書運用

## 緒論

閱讀是一切學習的主要基礎。兒童可藉由閱讀吸取知識、促進學習與成長，並可透過閱讀，獲得興趣，豐富生活。及早幫助孩童進行正確閱讀的習慣，有助語言發展，增進想像和創造力（王慕瑄，2006）。鍾添騰（2002）強調，國民小學（下稱國小）語文教育中，閱讀佔極重要地位，更是發展其他能力的重要基礎。閱讀教學並非只是單純提升語文方面的能力，更是其他領域學習的基石。若語文發展有所缺失，其他學科能力的培養亦將發生問題。美國學者 Guthrie, Schafer, & Hutchinson (1991) 發現，美國青少年閱讀的數量和廣度，比他們在校的閱讀成績更能影響日後的社會參與度和職業層級。換言之，從小建立兒童良好的閱讀習慣及閱讀態度，有助學童在認知及社會層面的發展，實為教育的重要標的之一。

在台灣，傳統語文教學強調老師講授、單方向傳遞為主，學生大多為被動學習，教學重點重在解碼與技巧。陳淑娟（2001）進一步指出，雖然國小語文課程包含讀、說、寫、作，但是長久以來都是以書寫和作文為教學重點。「讀書」的教導內容僅限

於教科書中課文的理解與熟練，閱讀教學往往變成閱讀技巧的練習和教科書文意的熟練。谷瑞勉（2001）曾提及，由於傳統語文教學以學會認字才能展開讀寫活動，教科書的課文亦以此目的編輯。然而，閱讀能力的提升與興趣不能只局限於練習簿、課文教科書、讀寫讀本這些孤立技巧的練習而已。陳秋蘭（2000）針對國小一、二年級學童對閱讀看法的問卷調查，問兒童「為甚麼要看書」，大部分兒童都回答「因為要寫字」、「要寫作文」、「要考試」，較少人回答「因為喜歡看故事書」或「因為看書很有趣」。學童似乎把閱讀看成是學校功課的一環，是為了學習語文所做的活動。許月貴（2002）在其研究報告中提出，國小教材編選及活動應多元化，單套教材難以符合需要，因而建議將兒童讀物納入國小英語課程，其主因是兒童讀物內容囊括各種孩童感興趣的主題，若果教師能夠將兒童讀物整合於課堂上，將有助於學生學習語言的真實性。

由上述研究報告得知，相較於使用單一教科書，兒童文學作品不僅提供較多樣的主題內容，可作教師的課堂教材，而且以兒童讀物為核心進行課程規劃與教學能有助學童具備閱讀能力、培養閱讀興趣、有意義地學習與獲得知識。因此，教師應如何使用兒童讀物和採用何種教學理念與閱讀策略設計教學活動，來幫助學生有意義地學習，提升其閱讀理解能力、興趣與動機，進而培養主動閱讀的良好習慣等，都值得深入探究。

## 研究目的

本研究以台灣南部某國小兩班五年級學生為研究對象，一班為「對照組」，一班為「實驗組」，進行「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」融入國語文課程的教學實驗，旨在探討：（1）教學實驗後兩組間國語文閱讀理解能力與閱讀動機的差異；（2）教學實驗前、後「實驗組」本身國語文閱讀理解能力與閱讀動機的差異；（3）「實驗組」學生對教師課堂活動安排的看法；（4）「實驗組」學生閱讀學習歷程的成長情況。根據研究目的，所延伸的研究問題如下：

1. 接受與不接受「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」的學生在國語文閱讀理解能力與閱讀動機上是否有明顯差異？
2. 接受「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」教學實驗後，學生的國語文閱讀理解能力與閱讀動機是否比接受教學實驗前有明顯提升？
3. 接受「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」的學生對教師課堂活動（包括師生共讀、教師引導、小組討論與實作、閱讀童書等）之看法？
4. 接受「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」教學實驗的學生，其學習歷程（包括閱讀行為、習慣與策略）如何轉變？

## 理論架構

### 童書的重要性

近年來，台灣有不少學者探討兒童文學作品納入課程的重要性。莊坤良（1999）強調，兒童早期的語言學習經驗離不開文學。從幼兒的童言童語、為人父母的搖籃曲、民俗歌謠的傳唱，到各類寓言、傳說、童話故事的誦讀所形成的文學世界，構成了兒童成長的寶貴經驗。而且，在學習語文時應避免僵化的學習方式。依照學生的身心發展與學習興趣，選擇適合的兒童讀物為教材，可以令學生在文學薰陶裏自然地學習語言，增進生活知識，拓展想像空間，加強口語表達能力，並養成閱讀習慣。許月貴（2002）指出，語言是表達想法的一種形式，亦是孩童探究外在世界的主要媒介。孩童藉由探索世界、與外在世界互動、在過程中融入自己的經驗和想法等方式進行學習，而優良文學作品中呈現的生活情境與豐富語彙，能協助孩童擴展見聞和發展語言能力、啟發思考能力、促進情緒發展，進而幫助孩童建立積極正面的自我形象。並且，兒童讀物內容可囊括各種孩童的興趣。廖美玲（1999）從語言發展原理觀點，提出兒童故事書可提供學生真實而自然的語言教材以學習英語的看法。她強調透過各色各樣兒童文學作品，學生能提升口語溝通、聽力理解、閱讀、寫作、文化認識等能力，這是一種全面提升學生語言能力的好途徑。

### 全語言閱讀教學與鷹架學習

何謂全語言閱讀教學呢？Smith（1988）、Harste, Woodward, & Burke（1984）、Goodman（1986）等人提出整體觀的閱讀歷程與語言課程理論（見李連珠，1998）。Goodman（1986）指出，藉由語言的刺激，個體自然而然學會複雜的語言系統。書寫語言和口說語言的學習是同時自然發生的，而且語言的習得源自小孩子與外在世界溝通與互動的過程，學習者會不斷建構、創造語言，其語文能力亦因之不斷拓展。因此，語文學習不是內化一些預先設計、系統化的語文知識，而是個不斷重組建構的歷程，所以語文環境的營造與活動的提供有其重要性，可使學習者從中接觸與使用語言文字，自然而然地主動建構語文知識，語文能力亦能慢慢開展與提升（Newman, 1985）。根據全語言理念，語言學習強調：（1）語言以溝通為目的；（2）語言以有意義地學習為主，課堂活動應融合聽、讀、說、寫；（3）學習者主動建構知識；（4）學習互動是學習的根源。

就教學觀而言，由於學習過程由學生主導，教師應允許與尊重每位學習者的學習進度和表現方式，並適時依照個體的不同提供協助與支持。因此，教師扮演協助者、示範者、觀察者的角色（Goodman, 1986）。Newman & Church（1990）澄清，人們對全語言有所誤解，認為它只適用於低年級學生，教師對學生沒有任何具體期望，只是

任由學生自由發展語言；但事實是，這教學適用於任何年齡層的語言學習者，教師所提供的是有意義的語言活動、環境、教學資源、課程等，以激發學生主動學習，為自己的學習而負責，但不期望每位學生能根據課程指引而學習或做同樣的事。所以，課程內容與活動安排應以學生興趣與需求為主，提供多元、互動的機會與資源令學生主動並自然而然地習得語言知識（Freeman, 1988）。Weaver（1990）還指出，語言學習是透過學習者與他人互動而習得。教師應在課堂中提供機會與活動，使學生與同儕以共同討論、參與、分享、協商等合作學習方式，進行語文探究與建構活動。

就閱讀歷程而言，全語言學者如 Goodman（1986, 1989）、Smith（1988）曾提出不少有關「由上而下」、「由整體到部分」的教學理念，即閱讀是從整體到部分、從概略到精細。他們亦認為，良好的閱讀理解力維繫於閱讀者如何有效利用本身的語言線索（linguistic clues，如字彙、成語、文法結構、字意等）、認知策略（如預測、猜測、確認等）、與文章相關的背景知識（background knowledge）、課文上下文等因素所產生的交互使用。例如，Goodman（1982）提及，閱讀是一項心理語言猜測遊戲（reading is a psycholinguistic guessing game），即當讀者在尋求文章的意義時，利用先前的語言知識、與文章相關的背景知識和上下文內容，不停進行預測、推論、確認先前預測及自我修正等一連串交互作用，以理解一篇文章。

Goodman（1992）解釋，每個小孩都是「意義創造者」（meaning-maker），他會從不同線索（如情境、物品、聲音等）猜測別人試圖與他溝通的信息。小孩會利用講話情境裏中所明白的線索，理解言語（speech）的意義。同樣，小孩會利用文字溝通情境裏他所明白的所有資訊，理解某段文字的意義。在閱讀時，小孩可以透過圖書、先前對故事內容或故事基本結構的了解、所認識的字母或單字、上下文等，猜測文字的意義。小孩並不需要認識文本上每個單字才明白其意義。因此，Goodman（1986）反對教師採取編序化、語言技巧重複演練、強調測驗內容練習的教科書，主張應給學生閱讀由真實而自然的語言所書寫的讀物，這些讀物以兒童文學作品最受推崇（引自廖美玲、錢思玥，2002）。教師可運用文學作品，透過閱讀、欣賞、討論、分享等歷程，令學生有意義地學習，並使學習豐富又多樣。

雖然全語言教學近年來受到推崇，但是部分學者認為全語言過度強調學生主動建構知識，不強調教師有系統的輔導，其教學成效令人置疑。例如，Thompson（1992）批評沒有足夠實證研究證據支持全語言教學優於傳統拼讀教學（phonic instruction）。他認為全語言教學忽視有系統的技能教學。從建構主義觀點來看，雖然全語言教學的理念（如以學生為中心、自我建構知識、學習互動等）與建構主義學者所強調的理念一樣，但是全語言教學忽視教師教學指導的重要性。它並未明確探討如何藉由教師與同儕的幫助，使學習者提升現有能能力，達到更進階的能力，這即是「最佳發展區」的概念。相對地，在語文教學過程中，許多學者強調「鷹架學習概念」（scaffolding），

認為教師與同儕的支持是語言發展中最重要因素。「鷹架」的概念源自 Vygotsky (1962, 1978)「最佳發展區」或「近側發展區」(zone of proximal development) 的概念，指個體「實際解決問題的能力」(actual development level) 與「由成人支持輔導或同儕合作協助下所達到的潛在發展能力」(potential development level) 兩者之間的差距區域。這區域的發展狀態由教學決定，亦即教學如能成功發揮鷹架作用，對兒童的語言與認知發展有極大助益(黃德祥、謝龍卿，2005)。基於 Vygotsky 的理論，教師的角色絕非消極地等待兒童發展，而是較積極地刺激與引導發展(Rogoff & Gardner, 1984)。Gersten (1998) 建議在教學過程中，教師可示範如何達成目標的方法，經由語言的分享、師生或學生之間建立溝通的橋樑，直至學生獨立完成活動，才逐步移除教師的示範與協助。這教學過程是示範、引導、獨立三個階段逐步漸近。若由閱讀學習歷程來看鷹架理論，是由剛開始教師的全面指導，再慢慢移至同儕協助與合作，最後才由學生自己獨立擔任學習工作，佔有主動地位。

綜合以上學者論述，整合全語言與鷹架學習概念於閱讀(語文)課程有其必要。教師應採取較積極的態度和有系統的方法，幫助學童更進階地學習語言，這將成為教學上的重要課題。

## 台灣有關全語言與童書融入國小語文課程的實證研究

近年來有不少台灣學者探討閱讀教學理論，大部分都着眼於閱讀定義、閱讀學習歷程、基模理論、後設認知理論，並倡導運用於國小語文課程，但是較少研究報告以童書整合「全語言教學」和「鷹架學習」進行教學實驗，評估教學成效。

在全語言教學實證方面，雖然有很多學者強調把全語言教學融入語言課程，但是相關實證非常有限。以國語文教學而言，即使有實證研究，但研究對象多為幼兒，內容以全語言教學理念安排班級環境與教學活動的教學成果為主。例如，陳淑琴(2000)和李錦華(2002)皆以幼稚園孩童為研究對象進行教學實驗，結果皆發現，實施全語言教學後，幼兒語言發展有明顯進步、語文敏感度明顯提高、學習興趣有所提升。

在童書教學實證方面，雖然有很多學者倡導童書整合全語言教學、鷹架學習概念運用於課堂上，但是教學實證亦非常有限。例如，林月仙、吳裕益、蘇純瑩(2005)以 21 位領有身心障礙手冊的兒童為研究對象，進行對話式閱讀，引導他們閱讀生活相關童書，又請家長使用相同方法每天導讀童書 20 至 30 分鐘，發現對話式閱讀能有效增進實驗組兒童詞彙成長率，且能激發主動閱讀童書。陳素燕(2001)以新竹縣一平地偏遠國小分校三、四、五、六年級為研究對象，教師結合教學與研究者雙重角色，從事提升兒童自發課外閱讀行為及態度的行動研究；透過提供兒童在校接近課外讀物、教師朗讀課外讀物給學生聽、在校獨立閱讀自由選擇的課外讀物、分享與

討論所閱讀的課外讀物等機會，結果發現學生在課外閱讀時間與課外閱讀態度上有所轉變。童書運用於國小統整課程所蒐集到的只有一篇。

探討童書教學實證的研究報告中，只有王瓊珠（2004）以 17 位國小二到五年級閱讀障礙學童為研究對象，依據鷹架教學理念，規劃故事結構教學加分享閱讀的課堂活動。結果發現，故事結構教學加分享閱讀能有效提升學童的故事結構概念，而且使用繪本有助於閱讀障礙學童理解故事結構。

由上述研究報告發現，全語言教學與童書運用於語文（閱讀）課程有其重要性。在教學過程中，教師若能以童書為素材設計教學活動，如對話式閱讀引導、故事分享、故事結構教學等，將有助學生了解故事內容或故事結構。而且在教師引導下閱讀與討論童書，並提供時間和機會給學生自行接觸、閱讀童書更能提升閱讀態度。因此，若能把童書結合相關教學理念（如全語言與鷹架教學理念）設計課程與教學活動，將有助提升學習成效及閱讀動機。這是值得探討的議題，可惜相關實證非常有限；這是本研究的主要方向。

## 教學實驗的設計理念

綜合學者對全語言、鷹架與童書教學的理論，本研究的教學實驗設計理念如下：

1. **教師角色**——教師除了扮演協助者、觀察者之外，還要扮演支持、引導示範的角色，教師應依照個別情況，適時提供指導與支持。一開始由教師有系統地規劃與引導，再到學生自主學習，所以教學階段始於教師示範，繼而是師生共同討論，終至學生獨立使用，使學生漸進地獨立自主學習與建構語言知識。
2. **教學流程**——可由整體到部分，即先理解故事，再解釋與認識字詞與文句。教師可利用故事內容與情境，幫助學生認識字彙、單字、句型。
3. **教學策略與活動**——提供小組／同儕合作、互助學習的教學活動。在教師進行童書閱讀引導與討論的過程中，可採用對話或故事分享，並提供不同童書類型。在學生分組／同儕討論或自我獨立閱讀過程中，以理解為主，鼓勵學生使用多重線索（如本身經驗、語言背景知識、上下文、圖片等）預測（predict）或確認其意義。
4. **教材**——以兒童文學作品為主，因為能提供真實情境語言，並提升學習動機。教材內容符合學生興趣與生活經驗。
5. **教學環境**——營造一個語言學習環境，使學生可從周遭接收到語言或故事書，並建構開放、師生互動與同儕互助合作的教學環境。

## 研究方法

### 研究對象

本研究以台灣南部某國小兩班五年級學生為研究對象。全語言教學被誤解僅適用於幼兒，因此本研究以國小高年級學生為研究對象，以全語言學者所推薦的童書為素材，結合鷹架理論，以補全語言不足之處，進行教學研究。

本研究從五年級班級中選取兩班，一班為「實驗組」，進行「童書結合全語言閱讀教學與鷹架學習概念」的教學實驗。雖然該國小採常態分班，但為使兩組學生在教學實驗前沒有差異並排除相關變數，兩班的選取標準如下：

1. 相似的國語閱讀理解能力——以陳美芳（2000）所編製「語文理解測驗」進行篩選測驗，選出成績沒有顯著差異的班級。
2. 相似的閱讀動機——以 Wigfield & Guthrie（1995, 1997）所編製閱讀動機量表（motivation for reading questionnaire）施測，選出沒有顯著差異的班級。
3. 相似的父母教育背景——將每班學生父母的教育背景使用  $t$  檢定檢視，從中挑選沒有顯著差異的班級。所選兩班級，父親教育背景平均數為 4.48（實驗組）和 4.34（對照組）， $t$  檢定（ $t = 6.72, p > 0.05$ ）發現未具顯著差異；母親教育背景平均數為 4.21（實驗組）和 4.31（對照組）， $t$  檢定（ $t = -3.79, p > 0.05$ ）發現未具顯著差異，由此顯示兩班級學生的父母教育程度未有顯著差異。
4. 相似的性別比率——選出男、女學生性別比率相近的班級。

此外，教授兩班的任課老師，其教學資歷相近，皆擔任該班級任導師，畢業於教育大學，曾接受四年專業師資培育課程與訓練，教學年資超過十五年。而且，兩班皆有同樣數量讀本放置於教室中，學生可自由選讀，唯一不同的是教學方式與流程。「實驗組」方面，教學實驗期間利用「國語課」與「綜合活動」時間（各一節），每週兩節課時間，進行教學實驗，另外一節「國語課」教授課內教材。「對照組」方面，每週「國語課」則以校內選定教材教學，教學方式依循平常模式，只有在「綜合活動」時間給予學生自選課外閱讀時段，學生可自由挑選任一本書閱讀。本研究時間為期一學年度。學生的基本資料見表一。

### 數據蒐集

#### 測驗工具

「對照組」與「實驗組」學生皆須在教學實驗前、後填寫國語文理解測驗和閱讀動機量表，以了解兩組學生因教師授課方式不同在學習成效上是否有顯著差異。

表一：學生基本資料

項目	類別	實驗組		對照組	
		人數	百分比	人數	百分比
性別	男	16	51.6%	16	50.0%
	女	15	48.4%	16	50.0%
父親教育程度	國小	2	6.5%	0	0
	國中	0	0	3	9.4%
	高中(職)	12	38.7%	15	46.9%
	大專	12	38.7%	14	43.8%
	碩博士	3	9.7%	0	0
	遺漏值	2	6.5%	0	0
母親教育程度	國小	1	3.2%	1	3.1%
	國中	4	12.9%	3	9.4%
	高中(職)	12	38.7%	13	40.6%
	大專	10	32.3%	15	46.9%
	碩博士	2	6.5%	0	0
	遺漏值	2	6.5%	0	0

### 一、國語文閱讀理解測驗

本研究的國語文閱讀理解測驗採用陳美芳(2000)所編製的「語文理解測驗」。測驗編製以語文理解為主要理論架構，即強調語文測量不以解碼(decoding，即認字)為主，而是評量理解層次，因而採用研究記憶與語言理解時常用的語句變化技術(sentence variation techniques)，請受試者閱讀一段短文後，判斷若干語句意思是否正確，包括四種語句：(1)原句(original)——與文中語句完全相同，但避免取自開頭與結尾句；(2)釋義句(paraphrase)——依文中某語句或數句意義改編而成，通常取自文中重要名詞與概念；(3)改義句(meaning change)——與文中句子相似但意義不對的句子；(4)誤導句(distracter)——雖然內涵可能與短文有關(表面相似)，但實則與短文中語句無關的句子(陳美芳，2003)。該測驗已對台灣各地區二至六年級學生施測。該測驗各年級再測信度大致介於.7至.8之間，內部一致性約在.7左右。在五年級方面，以五年級學童為對象的分析結果顯示測驗的內部一致性係數為.59，與國語文能力測驗的相關為.41，與閱讀理解能力的相關為.49，與新編閱讀理解成分測驗的相關在.55到.66之間(陳美芳，2003)。由此顯示，該測驗適用於評量五年級學生的語文理解能力。

測驗內容為十篇短文，總共40題，答對一題得1分，答錯得0分，最高得分為40分。短文取材自兒童圖書、期刊等，包含童話、生活、科學、國家社會、休閒娛樂各方面。每篇短文有四段敘述的句子(四個句子)，請學生依短文內容判斷正誤。四句敘述句分別為原句、釋義句、改義句、誤導句(陳美芳，2003)。每篇短文與



敘述句題目印在不可互看的兩頁。受試者看完每篇短文後，須翻頁回答問題，但不可翻前一頁看短文（陳美芳，2003）。

## 二、閱讀動機量表

本量表旨在探討「實驗組」與「對照組」學生在教學實驗前、後閱讀動機的差異。量表參照 Wigfield & Guthrie (1995, 1997) 的 motivations for reading questionnaire 編製，總共 43 題，內容分為七大構面：

1. 閱讀效能——探討自我成功閱讀的信念及能控制閱讀的勝任感，如「我能在讀書討論時清楚地把意見表達出來」等。
2. 好奇——探討對特定閱讀主題的感興趣程度與閱讀艱澀內容的意願，如「只要是老師介紹的書，就算難一點我也會去看」等。
3. 投入——探討對閱讀的投入程度與正向情感，如「看書時，我會覺得自己好像進入書中的世界」等。
4. 成績競爭——探討透過閱讀是為了勝過別人的渴望及獲得好成績而閱讀的程度，如「能夠名列『閱讀高手』是一件很重要的事」等。
5. 重要——探討學生視閱讀為重要工作的價值觀等，如「每天閱讀一些課外書是很重要的」等。
6. 認可——探討視透過閱讀獲得認可為成功閱讀的程度，如「我喜歡別人說我愛看書」等。
7. 社交——探討透過閱讀與同儕、朋友分享的程度或透過追求閱讀以成為社群一員的過程，如「我常跟朋友討論哪本書比較好看」等。

本量表採用 Likert 四點量表，受測者從「都是這樣」（4 分）、「有時這樣」（3 分）、「很少這樣」（2 分）、「從不這樣」（1 分）四個答案選項中，勾選一個最適當的選項。為求本量表的信效度，本研究邀請了 10 位五年級學生與兩位教授國小國語課的教師檢核問卷內容，根據其建議修正，建立內容效度。此外，前測問卷施行後，進行信度分析，「實驗組」和「對照組」全量表內部一致性  $\alpha$  系數皆在 .89 以上，各構面信度介於 .626 至 .855 之間。兩組「投入」構面的信度皆低於 .7，各自為 .650 及 .610。

## 訪談

研究者對每位實驗組學生（總共 31 位）進行訪談，每人訪談至少兩次，每次約 40 分鐘。訪談在第一學期期初與第二學期期中進行，旨在探討：（1）學生對童書及教師所進行的相關課程規劃的看法（如對兒童讀物的選用、教學內容與活動的喜愛

程度等)；(2)了解學生學習歷程的轉變；(3)比較過去與現在國語文上課情況的異同等。相關問題如：你喜不喜歡老師在「國語課」或「綜合活動」時間讓你們看故事書？你喜不喜歡老師的課程安排方式(如師生共讀、教師引導、小組討論與實作、閱讀童書、童書選用等)？老師的課程安排方式與以前有沒有不同？你喜歡嗎？

## 課堂觀察

課堂觀察的主要目的是長時期觀察並記錄教師的課程規劃與教學方式如何影響學生的學習態度、行為，以及師生互動的情況。每學期開學第二個月開始，由研究者進入實驗組課堂進行觀察，每個月至少觀察1次，每次觀察2節課。

## 數據整理

量化資料方面，本研究使用 SPSS 統計套裝軟體進行資料分析。分析如下：(1)因本實驗以個別班級為實驗對象，並非隨機分配或配對組成，「實驗組」教學成效除了受教師教學實驗方式因素影響外，前測閱讀理解測驗得分與閱讀動機亦是影響因素之一。因此，以前測分數(包括國語文閱讀理解測驗和閱讀動機量表)為共變數，後測分數為依變數，進行單因子共變數分析，檢驗排除前測干擾因素外，兩組受測者的差異情況。(2)求出平均數與標準差，藉此實地了解兩組學生國語文理解能力與閱讀動機前、後測數值的差異，再使用獨立樣本  $t$  檢定，分別檢驗「對照組」與「實驗組」學生閱讀理解測驗與閱讀動機(包括七構面)前、後測是否有顯著差異，藉此比較兩組間的差異；又使用相依樣本  $t$  檢定，檢驗「實驗組」學生前、後測進步情況是否有顯著差異。

質性資料方面，本研究採用三角驗證方式來蒐集資料。資料分析流程如下：(1)根據觀察、訪談與文件資料蒐集的時間和類別，加以整理與編碼，所有佐證來源及編碼為觀察記錄(O)、訪談記錄(I)、學生心得(SR)。(2)將所蒐集的資料在初步範疇歸類，再依整個範疇集結成主題討論。(3)配合量化分析結果，綜合分析與討論。

## 教學實驗流程

### 童書選用標準

綜合台灣與外國學者意見來決定選用標準與種類。本研究篩選兒童故事書基本標準如下：(1)符合學生興趣、教學主題、年齡、國語文程度，並與學生日常生活及

生活經驗相關；(2) 故事內容與插圖具趣味，並提供想像空間；(3) 書中文字、插圖與故事內容發展相互配合；(4) 書中所使用語言清楚明確且具啟發性；(5) 故事主題具有傳達正向價值觀、幫助學生認識自己與別人、肯定自我的能力；(6) 兒童讀物作品需涵蓋不同主題與不同類型，以使學生接觸不同類型的文學作品、文體與字彙，感受不同體裁的表現方式而能模仿應用等。

本研究根據以上選用標準，並詢問兩組授課老師有關於學生有興趣的閱讀主題與故事種類，決定選用的兒童故事書類型。採用類型包括：(1) 民間／歷史故事——其內容學童較耳熟能詳、情節漸進，且部分情節重複、文體結構較固定，可使學生較易理解故事內容，並意識和了解到基本故事結構元素，如主題、角色、主要問題、情節、故事結局等；這類故事還可提供學童想像空間。(2) 當代生活、環境或勵志故事——內容多為日常生活接觸到的人事物及可能遭遇到的問題，使學童能感同身受，並可提供學童分享與表達機會。

## 教學進度與階段

本教學實驗根據鷹架學習概念，規劃三個階段的「閱讀教學鷹架」，為期十個月，包括：(1) 師生共讀童書階段(約三個月)；(2) 學生獨立閱讀階段(約四個月)；(3) 學生閱讀提升階段(約三個月)，並將全語言閱讀教學理念融合運用於每一階段。每一階段教學步驟、流程與活動分述如下：

1. 師生共讀童書階段——每週利用「國語課」與「綜合活動」時間，由教師與學生共同討論與閱讀完一本故事書。為使學生慢慢熟悉故事性的情節及喜愛讀物，前兩週以一篇短篇與長篇故事為主，之後再以一整本故事書為主，其教學步驟與活動包括：
  - 在閱讀故事前，為引起學生的閱讀興趣並提供內容相關的背景知識，採用的課堂活動包括故事封面與標題預測內容，引起學習動機；又或採用有趣味的活動，如猜謎、遊戲、朗讀一段故事內容、腦力激盪等，使學生猜測故事內容，充實背景知識，或與生活經驗做聯想。
  - 閱讀故事／故事書時，採用的活動包括：(i) 為幫助學生了解故事內容，教師與學生瀏覽、討論、朗讀故事內容。不強調學童逐字逐句認得。遇到閱讀困惑或不清楚字句與段落，鼓勵學生使用上下文、朗讀內容、圖片、背景知識與經驗等去預測、理解和確認故事內容。(ii) 使用提問或引導問題鼓勵學童說出段落大意等，以確認學生理解程度。例如朗讀或共讀一段落，老師使用問題詢問故事內容；或者，教師與學生一同討論或分組畫故事網

- （包括情節與故事角色等），幫助學生理解。（iii）針對故事中重要的詞語與語句進行解釋與討論，或者使用生詞與語句編寫故事。
- 閱讀後的活動包括：（i）學生重述故事內容或表達個人心得。（ii）填寫與討論學習單（如故事結構、人物特色、個人看法、字詞練習等）。
2. 學生獨立閱讀階段——教師利用「綜合活動」一節課時間，以學生國語文閱讀理解測驗成績為基準，進行能力分組，以四至五人為一組。再依照每組學生語文程度提供書目，學生可任選一本閱讀，每次閱讀完須寫下閱讀心得與看法。在學生自我閱讀時間，教師與教學助理巡視，並每兩週利用「國語課」20分鐘或一節課時間提出問題，學生分組討論，令學生了解彼此閱讀情況及分享閱讀內容和心得。討論內容包括：「為甚麼要選這本書？」、「你會不會覺得這本書很有趣？為甚麼？想不想推薦你的組員們看這本書？」、「在自己看故事書的時候，如果單字或有些段落看不太懂的時候，除了查字典、詢問老師和同學外，還可以使用甚麼方法？」等。分組討論完後，邀請同學上台以自願方式逐次分享他們最喜歡的書，並容許其他學生自由發問與討論。
  3. 學生閱讀提升階段——每週利用「國語課」與「綜合活動」兩節課時間提供學習單與教學活動，以提升學生思考與進階寫作能力。例如：（i）學生自選一本已閱讀過的故事書改寫故事結局或情節，再分組分享改寫原因與動機等。（ii）學生撰寫故事及製作小書，並在期末進行成果分享，每位學生上台介紹自己所製作的小書與故事內容，並容許學生自我表達與討論。

## 研究結果與討論

### 結果

#### 「童書結合全語言教學與鷹架概念」教學實驗的學習成效

表二為「實驗組」與「對照組」前測閱讀理解測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要。從結果得知，兩組的迴歸係數無顯著差異（ $F = 3.980, p > .05$ ），符合同質性假設，因此可進行共變數分析，結果見表三。從表三得知，排除教學實驗前兩組學生之閱讀理解測驗分數影響因素的情況下，組別所造成的變異數  $F$  值為 7.358， $p < .05$ ，達顯著差異。並且，從表四得知，「實驗組」後測閱讀理解測驗平均數（ $M = 36.23$ ）高於「對照組」（ $M = 34.33$ ）。由  $t$  檢定發現兩組達顯著差異水準。由此顯示，「實驗組」學生經過十個月的教學實驗後，國語文理解表現有明顯進步。

表二：閱讀理解測驗組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
交互作用	20.917	1	20.917	3.980	.051
誤差	310.102	59	5.256		

表三：閱讀理解測驗共變數分析摘要

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組	40.596	1	40.596	7.358	.009
誤差	331.019	60	5.517		

表四：「實驗組」與「對照組」前、後測閱讀理解測驗描述統計與 *t* 檢定摘要

類別	實驗組		對照組		顯著性 ( <i>t</i> 值)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
前測成績	34.81	3.156	34.31	5.659	0.669
後測成績	36.23	2.186	34.33	4.687	0.43*

\* $p < .05$

表五為兩組前測閱讀動機組內迴歸係數同質性檢定結果。結果顯示，兩組的迴歸係數無顯著差異 ( $F = .352, p > .05$ )，符合同質性假設。因此，可進行共變數分析，結果如表六。從表六得知，排除前測閱讀動機的影響力後，組別所造成的變異數  $F$  值為 5.681， $p < .05$ ，達顯著差異水準。

表五：閱讀動機組內迴歸係數同質性檢定結果分析摘要

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
交互作用	.059	1	.059	.352	.557
誤差	5.046	30	.168		

表六：閱讀動機共變數分析摘要

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組	.936	1	.936	5.681	.023
誤差	5.105	31	.165		

為比較「實驗組」與「對照組」前、後測閱讀動機量表中各構面是否有顯著差異，使用獨立樣本 *t* 檢定，結果如表七和表八所示，兩組前測各構面的平均數差異不大，亦沒有顯著差異，但後測發現，除了「競爭」與「認可」外，「實驗組」其他構面的平均數（包括「閱讀效能」、「好奇」、「投入」、「重要」、「社交」）比「對照組」的高，並且達顯著水準。此外，為了解「實驗組」學生本身教學實驗前、後閱讀

理解能力和閱讀動機是否有顯著進展，再次使用  $t$  檢定，結果如表九所示，閱讀成績的後測 ( $M = 36.23, SD = 2.186$ ) 比前測高，平均數增加 1.42，並有顯著差異。在閱讀動機方面，除了「競爭」外，各構面的後測平均數比前測的高，且皆達顯著水準。

表七：「實驗組」與「對照組」前測閱讀動機  $t$  檢定摘要

類別	實驗組		對照組		顯著性 ( $t$ 值)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
1. 閱讀效能	2.8111	.54796	2.7083	.52705	.455
2. 好奇	3.2044	.41784	2.9841	.49202	.087
3. 投入	3.3167	.49199	3.2333	.51714	.525
4. 競爭	2.5026	.67748	2.6912	.56194	.086
5. 重要	3.0417	.63681	3.1466	.59205	.515
6. 認可	2.4483	1.06984	2.8917	.89463	.089
7. 社交	2.7143	.62814	2.8622	.50617	.336

表八：「實驗組」與「對照組」後測閱讀動機  $t$  檢定摘要

類別	實驗組		對照組		顯著性 ( $t$ 值)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
1. 閱讀效能	2.9892	.54422	2.4885	.64385	.002*
2. 好奇	3.3620	.32580	2.7893	.58142	.000*
3. 投入	3.5591	.34305	2.9540	.56149	.000*
4. 競爭	2.6762	.69979	2.5190	.72503	.397
5. 重要	3.1500	.63177	2.7419	.75962	.001*
6. 認可	2.8871	.99549	2.6532	.90295	.337
7. 社交	2.9337	.57863	2.5390	.63214	.016*

\*  $p < .05$

表九：「實驗組」前、後測閱讀理解測驗與閱讀動機  $t$  檢定摘要

類別	前測		後測		顯著性 ( $t$ 值)
	平均數	標準差	平均數	標準差	
閱讀理解成績	34.81	3.156	36.23	2.186	.006*
閱讀動機					
1. 閱讀效能	2.8111	.54796	2.9892	.54422	.036*
2. 好奇	3.2044	.41784	3.3620	.32580	.027*
3. 投入	3.3167	.49199	3.5591	.34305	.014*
4. 競爭	2.5026	.67748	2.6762	.69979	.287
5. 重要	3.0417	.63681	3.1500	.63177	.013*
6. 認可	2.4483	1.06984	2.8871	.99549	.046*
7. 社交	2.7143	.62814	2.9337	.57863	.017*

\*  $p < .05$

綜合表七、表八和表九結果，顯示經歷教學實驗後，相較於「對照組」，「實驗組」學生的閱讀學習動機顯著提升。並且，本身對閱讀勝任感、投入程度、閱讀好奇心和閱讀艱澀內容的意願（即「好奇」）、視閱讀具有重要性、與人分享的程度比教學實驗前有顯著提升。相對地，學生透過閱讀來與人競爭的程度在教師教學實驗前、後未有明顯改變，但認為透過閱讀與他人分享的動機有顯著提升。

### 「實驗組」學生對教師教學的反應

訪談「實驗組」學生發現，他們都較喜歡現階段教師的教學活動（師生共讀、教師引導、小組討論與實作、閱讀童書等），並未有負面看法。他們還指出，以前「國語課」着重在教科書，教學活動以認識生字、理解文章內容、複習及考試為主，所以課堂活動較沒趣和單調，但是現階段的教學方式除了教科書外，教師還將故事書帶入課堂，圖文並茂的故事書、生動有趣的文字敘述情節，使他們更想去閱讀故事書。超過一半學生表示在課堂上喜愛閱讀童書更勝於教科書，因為有圖片的搭配，他們較容易看得懂，而且內容較有趣和豐富多元，並不無聊。亦有幾位學生表示，他們認為在閱讀童書過程中，不僅能夠學到優美詞句，有些重要的生字與詞句還重複出現或融入於生動的故事情節中，使他們能夠自然而然記得，毋須死記。學生在他們的心得感想中寫下其看法：

- 學生 4： 可以看各色各樣不同主題的故事書。故事書裏面有豐富的資訊，寫出來的也較令我看得懂。
- 學生 13： 我從故事書中認識很多的單字。由於情節較有趣，看到不知道的單字時，會讓我想要猜它的意思。
- 學生 17： 課本較單一……故事書有情節，比教科書還吸引我，所以我比較想看。
- 學生 18： 故事情節很吸引人，會讓我愈來愈想知道故事結局……激起我對看故事書的熱情。
- 學生 22： 以前閱讀只是一直去記重點與重要生字，現在學會懂得欣賞故事，有些生字不用死記，會自然就記得了。
- 學生 28： 有些風趣的形容詞會讓我捧腹大笑，有些優美的句子可以學起來，我可以用在作文上。

大部分學生都表示，教師課堂安排、故事書的導讀、同儕的閱讀與討論有助於閱讀興趣與流利度。學生的心得感想中提供相關佐證：

- 學生 17： 教師的引導我們去認識故事的結構，我現在知道故事書中會有情節、角色、主題等，所以讀起來更有趣、更容易了解。

- 學生 20：有時候老師會分組討論情節、討論角色的個性，同學們會有不同的看法，非常有趣。
- 學生 28：老師會要我表達意見。有時候是讓我們將情節演出來、改編故事，很有趣。
- 學生 30：故事裏面有很多主題，是很大的挑戰，但是，分組討論時，大家會一起討論，找出故事主題。

大部分學生皆表示感謝教師適切的指導：

- 學生 13：謝謝老師讓我有機會完成一本書。可以認識很多的課外讀物。
- 學生 28：透過閱讀課，我深入明白書的內容，謝謝在身旁指導的老師，教我該怎麼做。

### 「實驗組」學生閱讀態度與行為的改變

觀察「實驗組」班級發現，藉由教師一步步引導，以及師生、學生之間的互動與雙向溝通，學生由一開始不熟悉、不清楚，變為對故事主題、情節與結構有深入了解。學生的閱讀行為變得更主動積極。訪談中，學生表示這一年中最大的改變是喜愛或者更熱愛看故事書，懂得欣賞和分析故事內容。學生心得感想亦提供相關佐證：

- 學生 1：對一些沒看過的故事書，我會更想要看它的內容，這樣我才可以增加一些對我有幫助的故事。
- 學生 3：能夠愛上閱讀，並且對創作更有信心，得知閱讀的重要。
- 學生 7：看書時變得比較有耐性，慢慢沉浸我的幻想世界，
- 學生 17：跟以前比起來，之前不喜歡讀書，現在都會主動去讀。
- 學生 19：比較喜歡閱讀，跟以前不一樣了……懂得分析，我會當作自己在故事中，探險家是我耶！
- 學生 23：我的語文能力有大大的提升……比較能在故事裏找到重點，對閱讀更有興趣。
- 學生 24：愈來愈喜歡閱讀了。感覺很有趣，想要一直看一直看，不想看的書會想去看看。
- 學生 26：比以前更喜愛閱讀，覺得閱讀比以前更有趣了！
- 學生 27：比較了解故事內容的意思，有問題會自己去〔找〕答案。
- 學生 31：更喜愛看書，並且會試着找出書的大意。

在觀察第一階段時發現，當老師與學生討論情節時，一開始學生只會簡單地陳述故事發展，對於文中作者所要表達的旨意較無法理解與體會。但是經過幾次閱讀課教師的引導與討論後，學生由剛開始不熟悉到能夠自我意識到故事結構、捕捉到故事



旨意，對故事內容與角色人物所遭遇的問題有更深刻理解與思考，並能確切掌握情境脈絡的走向，意識和了解到故事的連貫性、事件的因果關係等。學生的心得感想如下：

學生 1：一開始不知道如何寫故事大意。每次寫都寫很多很多，不知道重點在哪裏……慢慢地發現，自己已經可以說／寫出故事重點與大意。

學生 5：我發覺我對文章有深入的了解。一開始閱讀〈世界冠軍麵包裏的故事〉時，我只想到他是一個麵包師父成功的故事……他的生活貧窮，經歷過許多事情……

由於老師的教導，當我再次閱讀這個故事後有更深入地了解到作者要表達的，我了解到它是一勵志的故事，吳寶春只有國中學歷，家中的生計靠母親，為了讓母親過好生活，他決定學烘焙。在學習過程中，因而沒把書唸好，所以許多常識不知道，為了突破瓶頸，於是開始認真「讀書認字」……遇到陳撫光，他〔陳撫光〕帶着他〔吳寶春〕去「品味」……在他〔吳寶春〕堅強意志下，果然得到了冠軍，更得到了世界第一的稱號……這個故事學到的是，冠軍只是當下，學習是永遠的。

學生 15：我學到了主題、情節、角色。我覺得看書變得有趣多了。

學生 18：我學到的是看到故事書可以快速地分出它屬於哪一類，主角和配角的功用和特質各有甚麼等……

學生 28：經過一連串的學習後，我了解結構分析及段落大意，讓原本覺得這個一個頭兩個大〔即對問題感到困擾〕的我，漸漸融入這個寶貴的學習當中。

觀察第二階段發現，藉由分組聚會的時候，學生會彼此分享故事書內容，有部分學生會提出看不懂或質疑的段落內容，其他學生會提出他們的看法。老師在學生討論過程中，亦會適時提出建議或釐清不清楚的文句與內容。學生學習態度由一開始的陌生、不願意提問與被動討論轉變為主動積極的態度。學生亦會主動建議教師他們想要看的故事書或主題。

觀察第三階段發現，學生分組討論故事內容改寫時，會發揮其想像力。在自我創作故事書的過程中，學生會主動與其他同學討論要創作的內容，當其他同學提供意見時，部分學生亦會思索將其意見融入故事內容中。在學生故事書成果發表時，學生抱着好奇的態度，仔細閱讀與聆聽每位同學所創作的故事書，同學發表完後，又主動舉手發問、發表意見或提供建議，如：「你為甚麼要這樣寫？」、「你創作的動機是甚麼？」、「你這樣寫……」、「我覺得角色……」、「我覺得情節應該改成……因為……」等。

學生心得報告中亦反映出，同儕互動與小書創作使他們能夠利用語言去表達、討論或寫作，特別是製作小書時，他們了解到製作繪本與擔任作者的辛苦。上台表達自我所創作的故事增加了他們的成就感與口說表達能力和自信。部分學生還表示教師

與同學的建議除了可提供他們創作靈感外，還使他們意識到自我故事的不足或者可以改進的地方。學生心得感想如下：

- 學生 1： 做這本小書我了解了做一本書要想這麼多的事情。
- 學生 3： 能夠做出我這一生中第一本繪本，真的覺得很有成就感，再加上第一次發表，真是不錯的閱讀課。
- 學生 4： 我不知道我的故事結局是要美好的結局還是悲傷的結果，後來跟同學討論後，我發覺大部分故事都是快樂的結局，我要讓我的故事不一樣，所以決定悲痛的結局。
- 學生 7： 同學的意見還不錯，我覺得我只是照本宣科的把它唸出來，並沒有加入自己的感情，這部分需要加強。
- 學生 9： 一開始我不知道要怎麼寫，後來跟其他同學討論後，覺得他們的意見還不錯，所以決定採用他們的。
- 學生 17： 我很感謝有這個機會能上閱讀課，讓我知道閱讀其實可以這麼有趣，不像平常讀書，讀過就忘了……其中我了解到要上台說故事並不容易！當我害怕地走上台，愈說愈流利時，老師也給了我鼓勵，我找回了自信、找回了自己。
- 學生 21： 製作小書時發現到，故事書除了要用好的語詞外，更要畫美麗的插圖吸引讀者。
- 學生 31： 在創作這本小書的時候，最困難的是書名，我告訴我的同學大概內容後，我決定書名是「偶要偶〔我要我〕的牙齒」。

在訪談學生時又發現，學生的閱讀習慣與態度有所轉變。大部分學生表示，以前閱讀目的主要是讀過即可，過度依賴字典，認為看懂每一字句就能理解文章，因而對內容無深刻印象。但是現在懂得使用多重線索，如圖片、所熟悉的字詞、上下文、老師所提供的題目等，去猜測與確認不清楚的故事情節，並且對故事內容與角色人物所遭遇的問題有深刻理解與思考：

- 學生 3： 我會試着從情節、插圖或老師問的問題猜故事的發展。
- 學生 8： 我在一次次的閱讀活動中，對閱讀的定義開始有些變化。我以前以為閱讀就是看書。現在了解到大家說的閱讀是把書的內容一一去體會，還把書的問題用到自己身上去思考……
- 學生 21： 我覺得讀了〈蒲公英的智慧〉後讓我了解許多閱讀的知識跟書裏的內容情節，我以前都不知道……蒲公英和人一樣會保護自己的種子，讓自己的種子可以飛得更高更遠，以前我以為自己買的東西很值錢，可是看了這篇文章以後，我覺得和父親一起動手做的物品，是甚麼都比不上的……現在我才知道閱讀是這麼的有趣。
- 學生 29： 就算不太了解故事情節，圖片可以幫助我了解大概的意思。

## 討論

就閱讀理解測驗而言，比較「實驗組」與「對照組」兩組前、後測閱讀理解成績發現，「實驗組」後測成績比「對照組」高，且有顯著差異。再比較「實驗組」本身前、後測國語文理解測驗成績，後測分數比前測分數顯著增加。結果顯示，接受教學實驗的學生，其國語文閱讀理解能力比沒有接受教學實驗的學生有顯著進步。此外，從學生訪談得知，在教師引導與自我獨立閱讀故事書過程中，學生意識到閱讀理解是從不同線索所產生的交互作用，包括書的封面、插圖、本身的語言知識（如所熟悉的字詞）、上下文、老師所提供的討論題目等。這研究結果符合全語言論點，語言是可預測的（*language is predictable*）（Smith, 1988）。閱讀是一個語文與思考交互作用的過程，有效的閱讀並不是準確認識並記住各個字，閱讀者亦非按照每個字母或逐字閱讀，閱讀者是選擇少量而有用的線索去猜測印刷文字的意義（Goodman, 1982）。

就閱讀動機而言，分析「實驗組」與「對照組」兩組前、後測發現，「實驗組」在閱讀動機量表中「閱讀效能」、「好奇」、「投入」、「重要」、「社交」等五個構面比「對照組」高，但在「競爭」和「認可」構面沒有顯著差異。比較「實驗組」本身前、後測的閱讀動機亦有相似結果。可以證實，學生經歷過為期十個月的教學實驗後，對閱讀有更顯著的勝任感與自信、更了解閱讀的重要性、對閱讀故事書深感興趣、更有意願主動閱讀及挑戰、探索故事內容。同時，學生亦體會到閱讀的目的不是為了獲得好成績或與人競爭，而是與人分享。本研究結果亦與陳素燕（2001）的研究結果一致，教師提供課內、外兒童讀物閱讀機會與適切教學活動和引導有助提升學生的閱讀行為及態度，且學生閱讀動機、閱讀行為、閱讀效能間有相關性。當學生對閱讀愈能掌握與勝任，便愈傾向於投入（Bandura, 1977; Schunk & Zimmerman, 1997）。

就教材而言，從訪談結果與心得報告發現，超過一半以上學生喜愛教師在課堂使用童書更勝於教科書，他們認為童書的主題多樣化、故事內容較生動有趣，有助於拓展他們的想像力、創造力和知能。學生在訪談中亦表示，藉着閱讀、賞析、討論讀本內容，伴隨聽、說、讀、寫的教學活動，有助於提升學習成效與興趣。訪談結果與心得報告證實，在此學習過程中，學生意識到國語文學習不是只有死背生詞、讀過就好，而是透過作品與教師、同學們互動溝通，增進語言知識與能力。誠如 Goodman（1986）所強調，語言學習是有意義的，而非着重於機械式的技能訓練。教科書文章是堆砌和不自然的語言，但是讀本有故事性，所使用的語言自然真實。況且，教師所安排的學習活動着重在學生與讀本故事的互動和聽、讀、說、寫的整合學習，有助學生了解語言具有溝通功能，是有意義的學習，而非語言技巧的學習和練習。鄭錦桂（1999）曾提及，兒童文學讀本中的語言並未簡化與改寫，是未脫離情境的句型與技能的反複練習，它所呈現的語言情境是自然、真實及有意義的，多元的主題與內容

不僅可以增進學生的語言能力，還可增進新知。同時，在閱讀過程中，孩童亦能從讀物中學到寶貴的創造力，以及體驗和享受故事的能力，並有喜歡閱讀的動機（谷瑞勉，2001）。

就教學活動而言，本教學實驗以讀本為主，以全語言閱讀教學與鷹架學習理論為架構，營造一個師生互動的教學活動與環境，和教師從一開始適時引導與支持到學生主動建構知識的國語文課程。課堂觀察與訪談結果可證實，一開始教師有系統引導與支持學生閱讀童書，透過引導過程，令學生討論、分享與發問，提供鷹架學習，再到給學生機會自我選書閱讀，與同儕討論與分享閱讀與創作心得等。在此過程中，教師所扮演的角色不僅是引導者，還是協助者、觀察者和輔導者。根據 Vygotsky（1962）的理論，教師必須扮演較有知識的他人角色，在學習者能獨立勝任時，即可淡化協助者的角色，並藉由聆聽、發問、示範、討論等來了解學習者，進而提升學習者自我學習的成效。

從訪談與課堂觀察發現，藉由同儕間互助合作、支持與幫忙，溝通互動，學生漸漸對讀本故事內容及所蘊涵的意義有更深的了解。Piaget（1971）曾指出，相較於兒童與成人間的互動，同儕間的互動是對等的，因此會較有機會充分互動，其不同觀點會促使個體對本身的基模有所衝突，進而產生調整或同化等作用，達到認知的拓展。此外，同儕言談互動是以學生為中心，較能促進彼此討論與思考的能力，所以較能創造出文本的新意義（見谷瑞勉，2004）。本研究符合全語言學者如 Newman（1985）、Goodman（1989）的理論，教材以文學作品或真實的生活素材為主，在合作學習中着重於交互激盪的意義建構歷程，進行有功能、有意義、有目的之實質學習。

## 結論與建議

### 結論

近年來，台灣有不少學者探討童書及全語言教學運用於語文課堂的重要性，但又有部分學者提及全語言教學之不足，認為該教學理論過度強調學生自我建構，忽略教師應採取較積極的態度和有系統的方法來幫助學生提升學習成效。鷹架學習概念正可補其不足，所以語文（閱讀）教學整合全語言與鷹架教學理論、以童書為教材實地運用於課堂上有其必要性與重要性。本研究依此理念設計課程、進行教學實驗，研究結果證明有其教學成效，學生有效提升了閱讀理解能力與動機。教師適切的教學活動設計、規劃及引導，使學生能夠有機會接觸到兒童文學讀本，有意義地學習。學生在多元活動下展開閱讀、討論、表達與寫作，同時幫助學生喜歡閱讀、主動閱讀，培養學生獨立閱讀興趣。誠如陳枝田（2004）所建議，教師在指導學生閱讀時，知識

傳授是不夠的，善用文學讀本，規劃有意義的學生活動，加上教師適切的支持、示範與引導，能夠幫助學童領悟閱讀的樂趣，建立正確的閱讀習慣、行為與興趣，達到終身學習的目標。

## 教學建議

根據本研究結果，針對教學提出以下建議：

1. 教師應提供課內與課外閱讀童書的機會，教室一角落可放置大量不同種類的兒童文學作品，給予學生接觸和自由選讀讀本的機會。
2. 在引導學生閱讀故事書的過程中，教師應積極建構階段性的閱讀教學鷹架。教學階段始於老師示範、引導，繼而師生共同討論，終至學生能獨立與自發閱讀。
3. 以不同類型兒童文學作品為教材，設計多元、小組／同儕合作、互助學習的教學活動，引起學生的閱讀動機與樂趣，使能自發閱讀。
4. 在討論故事內容時，以意義理解為主，鼓勵學生使用多重線索（如本身經驗、語言知識、圖片、標題、上下文等）猜測和確認意義。教學流程由整體到部分，即先着重理解意義，再到字詞與文句的認識。

## 參考文獻

- 王慕瑄（2006）。〈帶孩子到沙灘上築城堡——談閱讀與組織能力〉。《國教新知》，第 53 卷第 3 期，頁 53-63。
- 王瓊珠（2004）。〈故事結構教學加分享閱讀對增進國小閱讀障礙學童讀寫能力與故事結構概念之研究〉。《台北市立師範學院學報》，第 35 卷第 5 期，頁 1-22。
- 李連珠（譯），Ken Goodman（著）（1998）。《全語言的「全」全在哪裏？》。台北，台灣：信誼基金出版社。
- 李錦華（2002）。〈一個教室中的全語言教學行動研究〉。載國立台東師範學院（編），《教育行動研究與教學創新》（頁 573-597）。台北，台灣：揚智文化。
- 谷瑞勉（2001）。〈假如故事書是課本——談以文學為基礎的課程〉。《國教天地》，第 145 期，頁 30-36。
- 谷瑞勉（譯），L. B. Gambrell & J. F. Almasi（編）（2004）。《鮮活的討論！培養專注的閱讀》。台北，台灣：心理出版社。
- 林月仙、吳裕益、蘇純瑩（2005）。〈對話式閱讀對學前身心障礙兒童詞彙能力之影響〉。《特殊教育研究學刊》，第 29 期，頁 49-71。
- 莊坤良（1999）。〈兒童文學與英語教學：兒童歌謠、圖畫童書、簡易故事書與分章故事書〉。載戴維揚（編），《九年一貫課程新趨勢：國民小學英語科教材教法》（頁 283-301）。台北，台灣：文鶴出版社。

- 許月貴(2002)。〈兒童文學之選擇、評鑑、與教學探討：以圖畫故事書閱讀教學為例〉。載丁玟瑛(編)，《第6屆兒童文學與兒童語言學術研討會論文集》(頁113-138)。台北，台灣：富春文化。
- 陳枝田(2004)。〈引領學童融入閱讀之美〉。《國教世紀》，第201期，頁93-98。
- 陳秋蘭(2000)。〈台灣閱讀協會——走入台灣閱讀年邁向台灣閱讀協會〉。《全國新書資訊月刊》，第17期，頁6-8。
- 陳美芳(2000)。《語文理解能力測驗》。台北，台灣：國立台灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心。
- 陳美芳(2003)。〈語文理解能力測驗之發展與效度分析〉。《特殊教學研究學刊》，第24期，頁1-14。
- 陳素燕(2001)。〈提昇兒童自發性課外閱讀行為及態度——國小童書臨床教學之行動研究〉。《課程與教學季刊》，第4卷第3期，頁35-52。
- 陳淑娟(2001)。〈Book talk 策略在國小閱讀教學上之應用〉。《教育資料與研究》，第42期，頁32-39。
- 陳淑琴(2000)。《幼兒語文教材教法：全語言教學觀》。台北，台灣：光佑。
- 黃德祥、謝龍卿(2005)。〈維果斯基社會認知論與英語教育〉。《教育研究月刊》，第138期，頁95-102。
- 廖美玲(1999)。〈如何利用兒童故事書來教英語〉。載陳秋蘭、廖美玲(編)，《嶄新而實用的英語教學：國小中英語教學指引》(頁203-228)。台北，台灣：敦煌。
- 廖美玲、錢思玥(2002)。〈以童書教英語之成效研究〉。載丁玟瑛(編)，《第6屆兒童文學與兒童語言學術研討會論文集》(頁68-83)。台北，台灣：富春文化。
- 鄭錦桂(1999)。〈如何選擇英文兒童文學讀物作為兒童英語教學之用〉。《英語教學》，第24卷第2期，頁37-45。
- 鍾添騰(2002)。〈國民小學閱讀指導教學之行動研究〉。《教育研究資訊》，第10卷第1期，頁161-188。
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Freeman, Y. S. (1988). Do Spanish methods and materials reflect current understanding of the reading process? *The Reading Teacher*, 41(7), 654-662.
- Gersten, R. (1998). Recent advances in instructional research for students with learning disabilities: An overview. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 162-170.
- Goodman, K. S. (1982). Reading: A psycholinguistic guessing game. In F. V. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (pp. 33-43). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. S. (1989). Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207-221.
- Goodman, K. S. (1992). I didn't found whole language. *The Reading Teacher*, 46(3), 188-199.

- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Hutchinson, S. R. (1991). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and white adults. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 30–48. doi: 10.2307/747730
- Harste, J., Woodward, V., & Burke, C. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J. M. (Ed.). (1985). *Whole language: Theory in use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Newman, J. M., & Church, S. M. (1990). Myths of whole language. *The Reading Teacher*, 44(1), 20–26.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Guidance in cognitive development: An examination of mother-child instruction. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95–116). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208. doi: 10.1207/s15326985ep3204\_1
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thompson, R. A. (1992). A critical perspective on whole language. *Reading Psychology*, 13(2), 131–155. doi: 10.1080/027027192130203
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process* (V. John-Steiner, E. Soubberman, M. Cole, & S. Scribner, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language: From principles to practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Reading Research Report No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420

## **The Study of Integrating Children Books with Whole Language Reading Strategies and the Scaffolding Concept in Elementary Chinese Reading Classes**

Ya-Chen SU

### ***Abstract***

*Reading is fundamental to language learning. Children can also acquire knowledge through reading. This study aimed to explore the effect of integrating children literature with whole language reading strategies and the scaffolding concept into Chinese reading classes on Taiwanese students' learning motivation and attitudes. Two teachers who teach Grade 5 students agreed to participate in this study. One class of 31 students received the experimental study and was the experimental group whereas another class of 32 students served as the control group. There are four findings: (1) significant differences existed between the experimental and control group in reading comprehension proficiency and learning motivation; (2) students' reading comprehension proficiency and learning motivation in the experimental group significantly increased; (3) students in the experimental group enjoyed the teacher's class arrangement; and (4) students in the experimental group became more active and enjoyed reading books after the study. This study helps elementary teachers, educators, and specialists develop an understanding of the possibility of implementing children literature, whole language reading strategies, and the scaffolding concept into Taiwan's elementary Chinese reading classes.*

*Keywords: reading instruction; language teaching; whole language; scaffolding learning; children literature*