

## 第二章 文獻探討

本研究旨在透過故事課程的實施，探討其對於國小五年級學童讀寫能力的影響。為了能深入了解主題、發展研究架構，首先，研究者從兒童讀寫發展歷程、全語言的語言環境和鷹架理論三個的不同角度切入，來了解兒童讀寫習得的歷程；其次探討提升學生讀寫能力的途徑，引入故事課程、交互教學法和讀寫教學的論述說明，同時彙整國內外兒童讀寫的相關研究，以作為本研究提供支持性功能的讀寫情境之參考。

### 第一節 兒童讀寫習得

兒童讀寫發展是一個萌發的過程，在兒童開始接觸世界時，他們對外在環境的探索、嘗試，就已經是開始發展讀寫的行爲了。本節從兒童讀寫萌發的觀點來看兒童讀寫能力發展的歷程，從中瞭解兒童學習讀寫是一個「持續的過程」，在成長中持續藉由互動而產生學習的歷程，而不是一個特定的時刻。並試圖透過「全語言」的觀點，說明其情境對於兒童讀寫發展具有喚起兒童對讀寫行爲的知覺與溝通需求，並支持和引導讀寫事件的發生，最後闡述 Vygotsky 鷹架理論對讀寫教學的應用。

#### 一、兒童的基本讀寫能力發展

兒童的語言是由一組有聲音的符號和代表這一組聲音的視覺符號所組成。前者所指的是「口頭語言」(oral language)，包括聽和說的過程；後者所指的是「書面語言」(written language)，包括讀和寫的過程(黃瑞琴，1997)。Lyon(1998)則指出，口語能力是人類發展自然產生的能力，但書面語言能力卻需要後天教育才能獲得，且在進入小學之後才會正式進行這兩方面的學習，這也是小學生要學習的重要技能。

Chall(1996)將閱讀發展分為六個階段：0至6歲的「早期讀寫能力或前閱讀期」；

國小一年級的「解碼與正式閱讀」；國小二到三年級的「穩固及流暢期」；國小中年級到中學的「使用閱讀學習期」；高中階段的「多元觀點」；大學生成人的「建構與重組」等階段。從學前到國小三年級的閱讀發展過程中，學童學習「如何閱讀」，逐步整合讀寫知識與技巧，至四年級起以此為基礎來學習各學科的知識。以此觀之，小學五年級的學生應該能應用閱讀策略進行讀寫活動(引自王瓊珠，民90)。

在一個讀寫的社會裡，兒童自小就可以從周遭生活中和玩具、圖書、商品等的互動下，接觸到不同的符號、標誌、文字等，並從中產生意義。當兒童開始塗鴉、或在塗寫中試著書寫，這些現象皆顯示讀寫行為在兒童正式被教授讀寫前，已開始於其生活環境中萌發(黃瑞琴，1997)。讀寫萌發的階梯點進階的是延續家庭讀寫經驗的特徵，例如：兒童看到父母看報紙、看說明書、寫信...等在家中經常發生的讀寫行為，提供兒童豐富的讀寫資源，透過人際的互動過程，產生功能性的讀寫事件，而在這功能性的讀寫事件發生當中，其實也正意味著兒童對讀寫所產生強烈的目的性與意義性，並進一步以此做為一個基點，將文字當作是一種心智能力中介的工具，來重新塑造和定義他們新的想法。

從blazer 的研究中得知，兒童可以自發探索塗寫字，他們對於寫字的概念，並不是一股以為的動作技能，而是包含了情感的、知識的、溝通的、和創造性的多重反應(黃瑞琴，1997)。故兒童主動建構知識的企圖，促使其發展成為正式的閱讀者，他們不是被動地學習讀寫，是主動的意義創造者。當他們接觸文字時，就企圖理解文字的意義和功用，並建構起假設的概念，藉著不斷的測試假設，閱讀和書寫同時發生且交互影響下，兒童最後就能修正其認知基模和讀寫策略，達到正確掌握文字符號的意義。

## 二、從「全語言」看兒童讀寫中的真實意義

有關讀寫歷程的相關研究顯示，兒童讀寫的發展，是經由讀寫在真實生活環境中被用來達成目標，讀寫的功能是學習讀寫過程的一個統整部分，兒童會期待著閱讀和書寫是有意義的活動，知道文字是用來溝通(李連珠，1992；楊怡婷，1995)。

讀寫不只是學習的一個認知技巧，更是一個複雜的「社會心理語言活動」(sociopsycholinguistic activity)，同時也是一種文化適應的歷程。

全語言(whole language)不是一個教學策略，也不是一個教學步驟，它融合了語言相關理論，還有Dewey學習者為中心的課程觀及省思式教學，皮亞傑認知理論與Vygotky所採用的學習社會因素等精義(李運珠譯，1998：4-8)。Ken Goodman 對全語言的觀點非常強調「完整性」，此種看法並反映在學習者、學習情境及語言的學習三方面，所以他認為(1)要尊重學習者為完整的個體，教學要以學生為中心，並且肯定學習者有自我建構的能力，在學習上授權給學生，讓學生成為自己學習過程中的主人；(2)要豐富學習的情境，重視情境的完整性，促進學生的學習；在語言的學習上，反對傳統教育切割、片段、不完整的學習，並認為這樣會讓語言的學習變得更難；(3)他認為語文的學習首重意義的了解，從完整的語文教材中去學習語文，不但可增加學習的興趣、學習也較為容易。故全語文的教學觀是強調情境脈絡，主張學習是一個「完整的學習者」在一個「完整的情境」中學習「完整的語言」，學習的焦點是口語語言及書寫語言，不是語言本身。

綜觀上述，「全語言」主張兒童語言的習得是發展式的，他們在豐富的語文環境中，讀寫事件產生於人際關係的互動中，基於溝通的必要，來建構本身對讀寫的概念。在這完整的生活情境中所發展的讀寫行為，是綜合了社會、心理、語言和認知活動的，與社會文化脈絡有極大的關聯，所以在規劃課程或教學時，採取社會互動關係的考量，是絕對必要的。文化既然是教學的核心，那成功的教學必須耕植於文化脈絡之上，接下來將從維高斯基的社會觀再進一步探討。

### 三、Vygotky社會觀的讀寫學習

兒童的讀寫發展既是持續不斷的建構，那在兒童還沒完全達到成熟的階段時，有一個接近成熟區域，學習可以在這個時候被加強的。基於此觀點，提供支持性的功能讀寫活動，研究者透過Vygotky 的社會歷史觀，探討兒童讀寫發展中的認知力量，此作用力即鷹架兒童學習的力量，進而探討其理論在兒童讀寫發展上的應用。

### (一)近側發展區(ZPD)理念

Vygotsky認為任何孩子的文化發展功能，都會出現在兩個層面上，第一個是出現在社會或人際間的層面；另一個是在個人或心理層面(谷瑞勉譯，1999)。孩子新的能力，就是處於這兩個層面中的發展潛能，最先是藉與成人及其他有能力的同儕合作來發展，再內化為孩子心理的一部份。這個從共享的環境轉換到個人能力的區域，維高斯基稱為「近側發展區」(zone of proximal development,ZPD)。

ZPD是一種概念，讀寫能力發展是在真實的社會情境中，個人和他人不斷互動，思考與能力不斷被刺激、引發，藉著他人協助，使自己讀寫能力進步，在ZPD裡建構自己的讀寫能力，促進學習深度。故依照Vygotsky的說法，我們得知教育的角色是在孩子的ZPD裡提供經驗，鷹架他更高層次的心智發展，而教師所設計的活動或提供的協助也必須是要會挑戰孩子的能力，並在敏感的成人察覺、引導下，藉由同儕互動而喚起他產生新的能力。

### (二)鷹架理論在發展讀寫能力上的應用

Vygotsky認為語言是社會文化與個人心智功能中共享的認知與橋樑，並且是最被人類廣泛使用來影響別人或自己思想行為的主要方式。所以，兒童的自我中心語言是社會化語言的分支，初步支持了兒童在從事活動時的學習鷹架，也是一種內在自我中介的暗示。當這個活動是發生在兒童的ZPD時，他們會先「放聲思考」，然後再將這種語言內化，形成「內在的口語化思考」和高層次的心智過程(谷瑞勉譯，1999)。依此觀點得知，當語言與思考結合時，兒童就會自動撤離自我中心語言，而表達出經由內化、轉化成新意義的語句，其語言中還包含了一股思考的力量。

Vygotsky在兒童的語言發展中發現，孩子的第一句話常是被用在社會化的情境中，而不是一種口語的思想。隨著持續的社會互動，孩子的字彙量開始快速增加，進而「說話開始為智能服務」(谷瑞勉譯，2001)。這說明了當兒童在參與口語互動時，他會發展出較高的知覺、抽象、和控制思考的能力，而這些語言、符號、文字的功能就像是思考工具，被積極的使用在兒童自我發展高層次心智功能的需求上。所以，

兒童讀寫發展絕不只是一種技巧、手段，它更是為心智服務的一種工具。因此，教師在教學活動設計上，必須提供學童很多使用語言和符號的機會，進而擴充他們對運用心智工具提昇思考的經驗，喚起他們在真實情境中對讀寫的需求。

Bruner(1989)曾將近側發展區作一個擴充的說明，他指出想要成功的學習，學習者必須願意嘗試以及教師必須提供一個鷹架(谷瑞勉譯，2001)。根據近側發展區的概念，教師在教學上應該提供一個有意義且安全的鷹架，讓學童在此情境中，可以繼續不斷的與人互動藉以發展和學習。教師在這個鷹架中所扮演的角色是：當他們需要幫助時，當個支持者伸出援手；當他們能力增加時，退而當個觀察員。有關鷹架模式的教學設計，紀錄及評估得最好的是相互教學，一九八一年，Palinscar與心理學家Brown提出一系列的研究，這些研究主要是透過師生「對話」，有計劃的引導學生學習四個認知策略，以提昇學生對文章的閱讀理解(蔡敏玲、彭海燕譯，1998)。

## 第二節 提升兒童讀寫的課程與教學

本節將綜結近年來，國內外在提升兒童讀寫的相關研究，以提供本研究支持性的功能讀寫情境，做為本研究課程規劃與教學活動設計的參考。

### 一、故事課程教材選用

以故事作為課程教材，給予課程設計一個啓示，讓課程規劃有了全體的視野，故如何選用故事是故事課程設計重要的一步。

#### (一) 故事對學童的意義

兒童讀寫發展是在社會情境中持續建構。在 Harste, Woodward和Burke(1994: 48-69)的研究中發現，孩童的語文能力是從實際與人互動之中逐漸發展出來的，在發展的過程中，「故事」扮演著相當重要的角色。「故事」具有敘事的本質，兒童從

故事中有秩序的整理經驗，賦予世界意義。看、聽、說「故事」之於兒童，可說是種學習、創造的方式。

孩童藉由聽故事可以認識字彙、文句，進而理解全部的故事內容。Teale & Sulzby(1986)認為兒童最常參與的語文學習活動是聽故事，從聆聽故事的活動裡，他們不但可以獲得發音及說話的正確示範，而且從不同的故事中去累積各種不同領域層面的文學知識。而在聽故事時，兒童會自然的問問題或回答問題，從互動的對話中，兒童的字彙及語法能力，都會大大的提升(王淑娟，1999：139-159)。

再者，Roney(1989：520-523)在其文章中曾發表過：兒童從聽故事中，會了解故事的架構，激發閱讀的動機，對閱讀發展出積極的態度。所以說故事可以培養兒童閱讀的興趣與動機(邱連煌，1986：58-60)。同時，說故事也是識字學習的開端，當大人說故事書給孩子聽的時候，又同時用手指著字，一個字一個字的念，孩子會了解到一個字代表一個聲音，同時也認識到書上的閱讀是有次序和方向的，字串和字串聯結起來就變成有趣的故事了(張湘君，1996：129-170)。

## (二) 慎思故事的選擇

依據研究者八年的低年級故事教學經驗，在進行課程設計時，以下列三種考量向度來選用故事當作課程內容(曾玉置，2006)。

### 1. 題材方面的考量

第一，能拓展學生生活層面的題材：一般而言，小朋友的生活單純，生活模式固定，鮮少有其他生活經驗。如果小朋友的成長背景有許多不同來源的故事為伴，故事中的情境脈絡將帶他思考的參考點，迷惘的情況可能會降低，因為在教師引導小朋友了解故事情境之時，即與他們一起探討故事中的種種狀況，理解故事的整個脈絡，發展出屬於他們個人的故事。例如：《佐賀的超級阿嬤》中的阿嬤樂天知命，在貧窮的日子中卻有奇妙的生活結晶，解決了孫子昭厲的疑問、豐富了昭厲的心靈，小朋友在笑聲中更能體會出貧富差距之間該以何種態度去應對。

第二，能刺激創造力、豐富想像空間的題材：創造力和想像力是小朋友的天生利器，「為什麼」常掛嘴邊問個不停。但是，不可諱言的，小朋友的創造力和想

像力常常會因大人們的教導而漸漸喪失，不同來源的故事，即可減緩此一缺陷，對教師而言，是一非常方使用來作為課程內容的工具，因為，毫無疑問的，文學作品可以豐富和擴大大小朋友的想像空間，圖畫書帶領小朋友進入想像的世界。例如：《手斧男孩》小朋友隨著作者蓋瑞·柏森所虛構的故事情節，猜測布萊恩坐飛機失事會有什麼事發生、一個人墜機在荒郊野外他要怎麼辦。

第三，提供情緒認同與紓解管道的題材：情緒問題是小朋友在成長路上最重要的學習課題，也是小朋友必須學習的生活能力。教師藉著提供小朋友閱讀故事情境的敘述，討論並理解出故事的主題，最後再轉化故事所提供的情緒認同的管道，而成為自己以後可能遇到相同問題時的參考基模，達到紓解心情的效果。

第四，培養兒童善良、關懷的心的題材：人類歷史與紛爭或戰爭離不開關係，但充滿祥和與愛心的世界是必須的，更是現代公民必備的人格特質。一個不論為說教的故事，引領小朋友了解擁有一顆善良的心、關懷他人的重要性，使小朋友樂於接納它，並達到潛移默化的效能。以《少年噶瑪爾》為例，作者使用了現在與過去重疊敘述的手法，吸引讀者的目光，了解到不同種族的文化差異，除了自我肯定，更需用彼此尊重。

## 2. 符合教學目標

第一，內容主題是否能達成教學目標，諸如聽說讀寫算的能力養成，或是培養生活能力、建立價值、道德觀等皆可認為教學之目標；

第二，小朋友接受主題的能力與成熟度是否足夠；

第三，了解小朋友閱讀的「起點行為」，以評估故事的閱讀程度是否稍高於全班的平均閱讀程度之上，以免造成學生興趣索然...

第四，根據教學目標，訂定主題之後，由淺入深循序安排，初時以有趣、引起小朋友共鳴的故事內容為主，不要為了求好心切，找一些嚴肅或負擔重的材料，抹煞了小朋友的興趣。張芝萱(2001)也表示大多數兒童閱讀興趣的發展不外依循以下步驟：從文字圖畫到文學、從短篇到長篇、從趣味到知識、從間斷到習慣。由此可看出兒童初期應多接觸「組織完善、結構嚴謹的短文」，可讓小朋友練習預測故事的發展，推論主角的動機，了解事件的因果及次序關係。有此經驗之後，發

展到長篇故事的閱讀，便不覺得過於困難，甚至會為長篇故事生動的情節發展而深深著迷。

第五，故事要多元化，為學生提供各種內容與學科相關、風格多樣化、形式不同的故事。

### 3. 符合文學要素標準

第一，故事主題要正確，是值得學生學習並能主動延伸探索，以便直接或間接的建構小朋友個人正向的態度或觀念。

第二，時空背景的敘述必須讓小朋友能順暢的進行閱讀，以免因無法理解內容而造成中斷或放棄閱讀。

第三，故事情節必須生動、緊湊，且不落入嚴肅說教內容或混淆是非的，這樣才能牽引小朋友的閱讀情緒，持續吸引他們的閱讀興趣。

第四，故事內容角色的塑造應讓小朋友有真實感，容易掌握角色的特質，並藉以了解故事的情節和角色間的所作所為。

第五，寫作風格必須鮮明，作者使用的敘述手法、詞彙要能夠讓故事流暢的進行，小朋友就能接受故事情境而不會影響閱讀速度。研究者曾帶領五年級學生以「夏雨」一篇校園短篇小說進行課程活動，主題是角色個性的探究。閱讀過文本「夏雨」之後，就發現文本中有些辭彙語句學生不易了解：「班主任」（文本中指的是導師的意思）、「他們是吃過螃蟹黃兒的，請不要用炒雞蛋加黑醋來胡弄他們」（不經過解釋，學生並不了解這句話真正的含意），原來此書的作者是一位大陸作家，所以在用字遣詞就有文化上的差異，教師在選擇文本時，必先仔細閱讀文本，並與學生說明。

第六，一本好的圖畫故事書同時可蘊含許多層次的意義，交織在圖文細節中，透過圖文的互動來引導小朋友進入故事脈絡中，找到個人獨特的意義與論點。

總而言之，「故事」是兒童生活中的必需品及養分。孩子在閱讀故事的歷程中，吸收了其精華，在自然的脈絡情境中，發展駕馭語言的能力，獲得知識，激發想像，而以說故事所建構的課程應可提升學生的讀寫能力，故事的選擇怎可不謹慎？



## 二、Lauritzen & Jaeger的敘事課程

### (一) 敘事課程的論述基礎

說故事在對話的情境中，反應著心智活動的操作，故敘事課程是一種以故事形式來建構知識的探索學習，課程內容從傳統教導學科的知識轉而以「故事」作為學生學習的主體；敘事課程是一統整課程，以故事為學習內容並連結自己的親身體驗，最終，學生主導自己的學習活動，感受課程是他們的，而非老師所操縱的。

#### 1. 論點說明

Lauritzen & Jaeger在1997年提出，教師應以豐富的故事作為敘事課程設計時的敘事脈絡，在目標的引導下對問題進行過濾篩選，讓學生運用個人先備知識與技能從中探究，從中建構出個人新的意義，最後以多元方式展現其讀寫學習的成果。因此，敘事課程的主要觀念是課程的探究焦點在於故事，課程以故事為始末，透過故事作為敘事課程的情境，使學生可以經由整個故事脈絡來思考，而與自己的經驗結合，成為課程的設計者，主動發展探究活動。故，敘事課程以故事的方式激發學生的學習動機與好奇心，在顧及學習者興趣和多元求之方式，且同時未忽略學校教育目標，而使學生主動引發並探究問題，整個課程的始末都在故事脈絡中進行。

#### 2. 敘事課程的計畫模式

Lauritzen 和 Jaeger(1997)提出的敘事課程計畫模式(見下圖2-2-1)為研究的主要理論的架構。其模式圖和基本目標如下述：

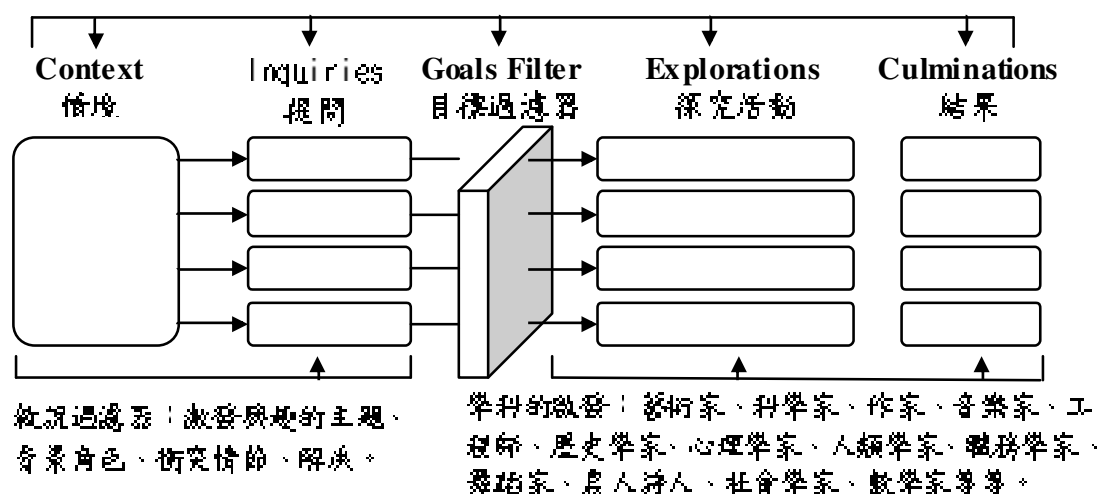


圖2-2-1 敘事課程計畫模式(引自 Lauritzen 和 Jaeger, 1997, p125)

(1)情境(Context)：故事的脈絡即為敘事課程的情境。在聆聽的過程中，學童把自己的舊經驗帶入故事脈絡裡，建立新的意義，形成一個循環規則。

(2)提問(Inquiries)：此階段包含三個有意識的行動，分別為決定要提問和探究哪些問題、根據發展式學科形態對探究問題，及規劃探究問題是否和選擇的目標一致。提問以學生為主題，由學生深思熟慮後提問，才能有效且有價值的定義爭論。

(3)目標過濾器(Goals Filter)：主要用途是當情境和確定提問時，經過反思情境和提問的目標是什麼，目標與課程是否相關，且在整個脈絡中進行。

(4)探究活動(Explorations)：不同的提問會有不同的探究活動產生，是學習者自己建構學習的意義，發現探究的活動，非老師提供資訊，所以學生為學習的主體。

(5)結果(Culminations)：敘事課程進行到最後，問題結果最後被呈現，提供學生在大家面前分享及發表對自己提問和探究活動所產出的結果。

## (二) 相關實徵研究

近幾年來與故事教學相關的研究如雨後春筍般的出現，茲將有關故事教學的一些相關研究整理如表2-2-1。從表2-2-1的統整可窺知，不論是將故事運用在何種方面的研究，故事教學都有其正向的教學成效出現，但研究者也發現了一個令人好奇之處，在以上文獻中，研究對象多數是以學前幼兒及國小低年級學童為主，是社會刻板印象中「故事」比較適合小小孩，抑是師長認為在高年級這個階段的孩子因課業壓力已無暇去接觸教科書之外的讀物，所以在故事教學相關研究中的研究對象鮮少為高年級學童，這讓研究者感覺十分不解與好奇，也讓我想以故事為教學脈絡情境，進行提升國小五年級學童讀寫能力的研究動機。

表2-2-1 以故事為課程/教學主要題材之研究分析(研究者自行整理)

研究者	課程/教學主要題材	研究結果
曾玉萱 (2007)	探行動研究,建構敘事課程來探究對提升小五學童閱讀理解能力之影響	1.敘事課程在閱讀理解中建構是可行並提高興趣 2.實施敘事課程教學,學生整體閱讀理解測驗百分等級明顯提高。 3.敘事課程對文本和語句理解能力有顯著提升作用;對字義理解和摘要、布題能力有進步。

研究者	課程/教學主要題材	研究結果
陳美娟 (2007)	採立意取樣,以六位國小五年級學童為對象,應用繪本於寫作教學方案以探討此對受試學生寫作表現之影響	1.實施方案後,學生在寫作表現上有進步。 2.學生對方案持正向反應,並且認為「應用繪本於寫作教學方案」能增進自己的寫作技巧。
邱淑媚 (2006)	探討「國畫書交互教學法」對國小低年級學童認字、字義理解及描繪理解之影響	1.在中文認字和一般文義理解方面實驗組優於控制組學生;描繪理解無差異。 2.實驗組學生對此教學持肯定的態度。
邱翠珊 (2004)	以有趣的國畫書為說故事教材,探討故事教學對國小二年級學童語文能力之影響	故事教學對於培養學童在聆聽、說話、閱讀及寫作方面均有正面的影響。
吳明姿 (2004)	透過故事討論與角色扮演,來探討此兩種方式對提升學童故事理解能力之影響程度	1.故事教學與角色扮演對學童在理解故事內容上有正面的影響。 2.角色扮演可引發學童學習的樂趣。
許玉英 (2003)	探行動研究,以故事性國畫書來探究說故事活動在教學上的應用與幼兒的反應	1.說故事活動可以增進師生感情。 2.說故事教學適合應用於各學習領域,更可提高孩子解決問題的能力。 3.可提昇孩子的語言發展。
趙淑雲 (2003)	運用國畫書在低年級班級說故事活動中	1.可提昇低年級兒童閱讀的興趣 2.提升教師說故事的能力,並從中找到適合自己班級的說故事活動。
蔡玉蓉 (2003)	利用故事題材當做閱讀教學的引子對低年級學童進行故事教學活動	1.從師生討論過程中,引發學生對生活經驗的聯想,產生主動閱讀的力量。 2.透過共同閱讀、重複閱讀和延伸活動等方式活化教學,可提升孩子在學習理解文章的涵義,並獲得思考和解決問題的能力。
吳春田 (2001)	在一年級班級中,以國畫書實施故事教學,探討故事教學過程中學童的讀者因素及對文本的回應情形	1.學童喜歡故事主要焦點放在角色事件及場景; 2.喜歡疊韻詞,而在「用字造詞」上,從故事情節的脈絡中,察覺到句型及詞語的意義,並從中模仿、理解及參與創作。 3.學童會在故事情境中結合自己已有的文本加以類化,驗證做合理化的比較。

### 三、交互教學法的應用

交互教學法(林淑珍, 2005; 陳美鳳, 2004; 連啓舜, 2002)主要融合了「近側發展區」、「誘導式的教學」和「專家鷹架」等三個概念而設計(Palincsar & Brown, 1989: 66-75; Rosenshine & Meister, 1994: 479-530), 主要的閱讀理解策略有四:

第一, 預測策略: Palincsar 提出閱讀新的一段文章前, 要學生根據標題預測內

容，分享與主題有關的知識。預測後再找出答案或澄清則能形成一組有意義的策略。

第二，提問策略：不同類型的問題能影響學生的理解，慈穎提問能提升師生對話的品質，促使學生主動探尋文章的意義。Swanson 和 de la Paz(1998：209-218)認為教師必須告訴學生如何判斷問題的類型，練習將問題分門別類，接著，再指導學生整合文章內容與先備知識來回答問題。

第三，摘要策略：摘要是學生根據文章內容的重要概念作簡要的確認與陳述。作摘要時，學生必須對教師及小組中的同儕簡述文章的事實，也是自我檢視是否理解文章內容的工具。官美媛(1999)則以146位五年級學生實際進行摘取說明文文章大意策略的教學研究，發現摘要教學在提升學童閱讀理解能力上具有顯著的影響效果。

第四，澄清策略：澄清疑慮策略對文章中不清楚的字詞或訊息的部分，提供了釐清文章的工具，需要時才會使用。

在以交互教學法為閱讀教學方法的研究中，所有的研究均指出相互教學法閱讀理解有幫助，教學對象涵蓋小學低中中年級之一般生(許淑文，2000；黃智淵，2004；蔡佩芳，2005；邱淑娟，2006)、原住民學生(張玉梅，2003)、閱讀理解困難生(林素武，2004)、資優班學生(管詩韻，2004；林佩璇，2005)、資優生(柯幸敏，2004)、智能障礙生(陳美靜，2006)及聽覺障礙生(李姿德，2003)皆有，可見此教學法的適用度是普遍性的。學生對於此教學法均表正向看法，蔡佩芳甚至發現交互教學法對閱讀理解有立即教學效果與延宕效果。

#### 四、讀寫教學的策略

Ruth H.(1990)指出，讀寫是同時存在的發展，也是相互依存支撐的。就像一本書的作者一樣，學生應用字母發音的知識逐漸獨立解讀；在他們讀過或聽過一個意義深遠的文本以及好的文學作品之後，學生逐漸成為另一個故事難民的作者。

一般而言，經由閱讀而後進入寫作；閱讀多了，寫作自然能得心應手(杜淑貞，1986：33)。但傳統的讀寫教學以教師為中心，過度注重讀寫技巧訓練，忽略讀寫策略的學習與運用，師生皆缺乏有意義、高層次的互動，學童不會主動建構、探究，

史澤言進行批判這種較高層次的心智運作。反觀中介模式或讀寫結合的讀寫教學，是強調互動和合作，積極中介學童學習的教學方式，以下就兩種教學法之理論基礎作一簡述，再深入探究相關的實證研究。

## (一) 論述基礎

### 1. 讀寫結合教學

讀寫結合教學理論則是強調寫作靠閱讀累積材料與經驗，點明了讀寫間關係密切，是小學作文教學中的五個流派之一(吳立崗，1993：41)，講究學用一致，以閱讀帶動寫作。

綜觀相關文獻，讀寫結合的理論基礎有三：1.從生理學角度來看，大腦是讀寫結合的重要基石，由大腦外部訊息交流來看，讀寫是順向與逆向之別。2.從社會學角度來看讀寫結合模仿機制，藉由隨讀教學，提供寫作所需的材料、形式、原理原則、表現技巧組成的「範型」，通過模仿功能，遷移至寫作。離開模仿，讀寫之間就無法結合，因而「模仿」是讀寫結合重要的基石。3.讀寫結合中閱讀對寫作或寫作對閱讀的影響，皆因兩者發生聯繫的心理機制而產生學習遷移(莊淑娥，2005)。

眾人所知，我們無法一一親身經歷許多的人事物，但藉由隨讀「輸入」各種素材貯存於大腦中，寫作時，這些豐富的生活經驗與知識，便成了「輸出」的好材料。汪潮(1996，p59)曾指出：讀寫結合指的是在語文教學中隨讀和寫作的相互作用和緊密聯繫。在作用上，隨讀和寫作是雙向的，具體表現為兩種組合形式，一是在進行隨讀教學時有意地結合寫作教學；二是在進行寫作教學時有意識地結合隨讀教學。在聯繫上，隨讀和寫作間表現為內容、形式、思想多方面的緊密結合。讀是從語言文字到思想內容，寫是從思想內容到語言文字，讀、寫之間存在著種種對應關係，在教學中抓好讀寫基本功的對應訓練，使讀與寫能對應地結合。

### 2. 中介模式讀寫教學

中介模式讀寫教學以Vygotsky的社會認知發展理論為論述基礎，強調以學生為主體，重視學生內在動機、經驗及知識背景的差异，老師提供不同策略、建立鷹架，以幫助學生與環境互動、討論、對話、辯證，引發學童思考和反省問題的解決方法。

同時，在每個學童的ZPD區建構自己獨特的讀寫能力，促進學習深度。

總言之，「讀」是語言文字的輸入，是從語言文字到思想內容；「寫」則是語言文字的輸出，是從思想內容到語言文字。閱讀與寫作是一體兩面，兩者相輔相成的，結合閱讀與寫作的教學，讓兒童的經驗和視野得以快速擴增，助於語文能力的提升。

## (二) 相關讀寫教學運用

國內目前國內讀寫教學之實驗研究，日益受到重視。經研究者整理分析發現，在教育現場上的讀寫教學研究分為兩類，一為中介模式讀寫，以低年級與資源班學生為研究對象，為提昇閱讀、寫作能力，語文學習障礙之補救教學為目的，研究結果發現能提升學生讀寫能力，且對資源班學生在口語與書寫方面有明顯的提升作用(秦麗花、邱上真，2003；施秀美，2004)。

另一為讀寫結合教學，研究的對象和方法涵蓋較廣，有三年級、五年級與六年級學生，大多採取行動研究，來解決學生寫作上所面臨的問題。研究結果發現讀寫結合教學對學生寫作、修辭技巧，有正向助益，深受到學生喜歡，連帶提升學生的學習動機，同時進行閱讀討論教學能提升讀寫之品質與能力，但未能增進其寫作動機(徐芝嘉，2001；陳明發，2003；林秉雯，2003；陳素惠，2004；胡秀美，2005)。

中介模式讀寫教學，主張以學生的先備知識及生活經驗為起點，再經由能力較佳的他人，搭起適當的鷹架，主動建構知識，並於真實的文化情境中，與他人互動、溝通進而學習，逐漸超越自己的能力，得到最好的發展。教師進行教學時，須強調其社會性與功能性，於真實的文化脈絡中進行，藉由溝通、互動的需求，彼此不斷學習，提昇讀寫能力。而讀寫結合教學研究，目前以修辭教學較多，提升寫作能力的成效也不錯。針對閱讀指導其寫作範型，藉由模仿機制與學習遷移，轉化到寫作，減少其挫折感，增進其寫作能力。若能將閱讀教學提升至鑑賞、評鑑層次，學生不僅能理解閱讀內容與意涵，還能理解作者的思路、篇章結構、修辭技巧的使用，掌握其讀寫「對應點」，加強指導，寫作就不再成為學生的惡夢。

讀寫教學以了解學生起點行為為前提，依學生能力選擇適合的教材，安排合適的教學策略，不斷省思、評量，調整策略來協助學生學習，是動態的教學歷程，故

其計畫注重過程與結果，學習的質與量，隨時作診斷與補救教學。本研究以五年級學生為對象，在全語言的學習環境中建構故事課程，以交互教學法和學生為主體的讀寫教學來進行閱讀寫作課，盼能強化學生讀寫能力，進而全面提升語文水平。

## 本章小結

到底怎麼樣的課程設計，在真實教室內，會發生一段有意義又有價值的歷程？綜觀上述文獻綜述，一旦我們理解了兒童是怎麼開始接觸並學習讀寫活動，那麼我們就可進一步掌握他們能用什麼樣的方式進行學習，在孩子近側發展區的學習中，適時的提供鷹架，幫助孩子持續不斷的建構讀寫的能力，讓學習的發生在生活中蔓延開來，而非在固定範圍、固定形式下進行。因此有效的讀寫教學，需了解學生發展狀況及起點行為，且在真實有意義的情境中，提供一個支持性的功能讀寫鷹架，注重同儕與師生之間的互動，教師及較能幹的同儕，擔任「中介」角色，於ZPD區內引導學生或同儕，積極主動建構新的心智能力，促進讀寫能力的發展。

以「全語言」和Lauritzen & Jaeger的「敘事課程計畫模式」的觀點，教師應在規畫課程或教學時應考量社會文化脈絡，透過目標過濾器進行故事題材選擇，讓學生的讀寫事件產生於人際關係的互動中，因著溝通的必要來建構學生本身對讀寫的觀念。本方案擬先從搭讀國語第一單元課文主題切入，閱讀中外名人的故事，擴展學生為人處世的正向態度的題材-《周杰倫光芒的背後》《經營之神王永慶-時代的典範》；再者閱讀拓展學生生活層面的題材-《十三歲新娘》；提供自我肯定與認同的題材-《小貓玫瑰》《森林黑熊》《你很特別》《小龍頭》、培養兒童關懷自然與動物的題材-《新月黑熊》。

同時，老師發揮專業知能，運用交互教學法和讀寫結合的策略來讓學生願意主動學習，以故事構圖、概念圖的圖像學習策略反覆在個人與小組的各種讀寫行動中運用。研究者在學生學習的歷程中，隨時觀察並蒐集學生的各種作品，如口頭發表的內容、思考單、作文單、小書創作等，從中進行評鑑學生的學習成效，最後再透過閱讀理解測驗與學生在校期末考成績等，以評鑑出學生整體的讀寫能力。在長期

性的課程規劃與發展中，希望要遊戲、學習、環境三者交互作用，建構出有價值的學習！