

第一章 緒論

本章旨在針對本研究的主要概念作一清楚說明，內容共分為三節。首先闡述研究動機，進而解析研究目的與問題，最後進行重要名詞釋義。

第一節 研究動機

現今是一個知識爆炸的時代，讀寫已成為每個人必備的生活技能。閱讀是學習的基礎，透過閱讀來擴充思想經驗，學習表情達意，從讀與寫的關係來看，閱讀是一種「輸入」的形式，它能啟發我們的想像力和創造力，有助腦力的開發，再經過個人的吸收與轉化，將其精華展現於寫作或口語表達方面，是一種「輸出」的供應（韋志成、韋敏，2004）。

一、我的學生語文能力怎麼了？

近幾年來，在教學現場的老師們都有著這樣深刻的感受：我的學生語文能力逐漸下降，令人憂心忡忡。而我自己呢？學期初與五年免班導師吳老師閒聊中，聊到班上的學生語文素質落差蠻大的，而且發現平日少閱讀的學生，對於文字敘述較長的文章往往不知所云，資料的解讀、重點的摘要歸納、問題的循序探索等彙整能力都有待加強。同時學生在書面表達時，措詞不是很恰當、句子也不夠完整；在作文方面，不但思慮欠周延、按意不清、內容粗略陳述呆板，錯別字之多，更是令人嘆為觀止；而且文章缺乏條理，不易看到一篇好作品。所以她很想讓文字再度成為學生的聚光焦點，協助他們解決閱讀理解與寫作的困境。

我在96學年度進行碩士論文研究時，從所任教的五年級學生身上發現學生亦有上述問題，平日少閱讀，更遑言使用閱讀策略閱讀，於是我以建構敘事課程計畫去提升學生的閱讀理解能力。經過一年的課程實施之後，發現學生透過我的閱讀課程

設計，以獨立閱讀和文學圈共讀、課堂討論與分享、多元閱讀活動，不但提高閱讀興趣，最後他們的閱讀能力更大幅度的提升(曾玉置，2007)。故事既是如此地貼近學生，而故事被運用於教學上，除了提升學生閱讀能力外，我更期待能透過讀寫結合，以閱讀擴充孩子生活經驗與知識，引導他們想像與思考，豐富寫作素材與內容，經由模仿，將閱讀能力遷移寫作，進而提昇其寫作能力。這成為我想延續我的碩士論文方向，朝提升學生讀寫能力作更深人的探究。

九年一貫課程綱要的能力指標中在語文學習領域能力指標中指明：一到三年級需能讀懂課文內容，了解文章的大意(指標E-1-2)；能提綱學領概略了解課文的內容與大意(指標E-1-2-9-5)。四到六年級則要能掌握文章要點(指標E-2-1)；學習資料剪輯、摘要和整理的能力(指標E-2-6-3-3)；能主動記下個人感想及心得，並對作品內容摘要整理(指標E-2-8-9-4)(教育部，2003)。由這些能力指標可知隨著年級增加，學生更需要將所蒐集的資料加以整理摘要以完成學科報告或作品。所以教導學生摘要策略、培養學生摘要與寫作能力，使學生能在眾多的資料中選取有用的資訊、忽略不重要的訊息、察覺重點所在，便成為語文科的重要學習目標。但在教育現場上，為什麼摘要與寫作對許多國小學生來說卻是一項艱鉅的任務，身為教師的我，該如何提升學生的讀寫能力，是本研究的目的。

二、臺灣學生的讀寫能力怎麼了？

讀寫能力包含了閱讀與書寫兩項技能。閱讀是一種相當複雜的認知活動，包含了「識字」及「理解」兩大部份，識字是理解的基礎，而理解更是閱讀的最終目標；書寫則可分為寫字(handwriting)、拼寫(spelling)及寫作(composition)不同的成分。

臺灣自2000年開始即由教育部極力推行「全國兒童閱讀運動」，直至2007年的兩個大型的國際閱讀素養評比-PISA 和PIRLS，才真正讓人看到臺灣這幾年來推動閱讀的績效，而這兩個成績與排名也為臺灣的教育界投下兩顆威力不小的震撼彈。

臺灣在2006年參與由國際教育成就調查委員會(IEA)主持的PIRLS(Progress in International Reading Literacy Study) 測驗，這次共有45個國家和地區參加，全體學

生平均分數500分，最高分國家學生平均565分，台灣學生平均536分，在45個國家和地區排名第22名。同年，我國首度參加OECD(經濟合作發展組織)所辦理之15歲學生基礎素養國際評比(PISA)上，閱讀素養的平均表現則並不如數學與科學亮眼，在所有受測國家當中名列第十六名，全國8815名的實測學生平均得分為496分，雖與OECD平均分數492分之間無顯著差異，但是測驗結果卻落後於第一名韓國(556分)、第三名香港(536分)、第十五名日本(498分)，兩項調查不約而同指出臺灣學生閱讀理解、統整、分析能力的不足。這個結果值得我們深人去省思。

另一者，臺北市是首善之都，語文教育政策更是全臺的楷模，從馬市長到郝市長至今，臺北市教育局更是朝「精進語文，接軌國際」的長程目標前進。而在加強國語文教學，增進學生國語文程度目標上，除了貫徹各級學校語文課程學習目標，加強九年一貫課程銜接，更是致力於推動「閱讀深耕學校共讀」活動，提昇學生國語文能力，培養學生中文素養。從中不難看出臺北市教育當局十分重視閱讀，且自92-95年起實施閱讀四年計畫。但臺北市教育局於2008年公布96年度北市國小基本學力檢測結果發現，六年級學童國文領域識字、寫字仍是最差的項目；數學領域新加入開放性題，發現學生思考、說明解題歷程的能力需加強，讀題能力不足，造成答題阻礙。日新國小關彩元校長表示學生普遍無法掌握題意，內容較難表達中心思想，用字遣詞平淡、口語化，跟字詞義選題的良好表現有落差，校際之間的文意關聯也偏弱。臺北市立教育大學語文教育系馮永敏教授也表示，學生基本能力不足，顯示教學停留在機械式記憶，應用判斷能力弱，像句子表達、主題掌握不佳等。

再觀國內書寫教學現場，寫作教學鮮少讀寫結合，教師在時間壓力下，仍以成果導向為主。在出一個題目後，可能會先與學生討論各段大綱，即讓學生回家或在校完成，大部分的學生或不知如何下筆、或苦無內容可寫，而後收回的學生作品，教師面對的是「辭不達意、時序錯亂」的文章，苦痛且無奈，視批改作文為苦差事(紀淑琴，1998)。同時，研究者發現大部分五年級學生，很難獨立完成一篇完整的大意，深察之下發現，因為教師限於教學時間與學生數的因素，經常讓學生抄寫老師所提供的大意摘要，不然就是使用填空方式，而流為練習國字與注音拼寫。如此的書寫環境下，如何期待學生有高品質的書寫能力呢？

從上述可知，在臺北市各國小雖已便閱讀蔚為風氣，但仍有一些努力的空間，閱讀應是課程學習的一部分，且應將閱讀視為是整合性語言系統的一部分，與口語及書寫緊密聯結，並融入各個學習領域教學；它不是短時間即能有所見效，必須將讀寫策略教給學生，學生的閱讀興趣才能持續不間斷，讀寫能力效能逐步提升。

三、讀寫能力真的很重要嗎？

前美國教育部次長大衛肯恩曾說：語文能力是資訊時代不可缺少的原料，而語文能力最基本的表現，就在於能讀、能寫(王瓊珠審定，廖傑陞校訂，2003)。我們正邁入一個融合工作與教育的終生學習時代，在強調「知識經濟」的時代，讀寫能力被視為人類生存所仰賴的一種心智運作工具，藉由讀寫行為的發生，人類得以不斷累積學習的經驗，並透過語言分享彼此的所學所知，進而創造新的經驗。

書面的語言(文字)大大的延展了人類的記憶範圍，因為它可以儲存大量的知識，讓我們能和遠地或其他時空的人，以及過去的作者、未來的讀者產生聯繫、對話，如果對讀寫或文字的使用產生限制或阻礙，無非是對社會和個人力量加以限制(李連珠譯，1998)。讀寫能力可說是一種自我調整學習的機制，透過閱讀與書寫，人類可以在浩瀚的知識裡，找尋線索、建立充分的背景知識，以做為未來學習之基礎，而這種能力是在生活中不斷累積、持續增進，並用來延伸社會的群體記憶，拓展溝通的極限。同時，根據研究顯示，學童在三年級結束前，如果還不具備基本閱讀能力，未來在學習其他各種學科時，也都會碰到困難(陳文鏗，2004)。換言之，當學生無法在這複雜的歷程中檢索其文章前後脈絡，將閱讀材料加以組織並賦予意義時，學生勢必在閱讀上出現困難，連帶影響其它學科成就之表現。

另外，Ken Goodman 也提出書寫語言的形成，是因為社會需要語言能超越面對面的溝通情境，能進行跨越時間和空間的溝通和語言保存(洪月女譯，1998)。依據上述說法，讀寫能力與人類生存息息相關，其對於個人生命歷程、社會歷史發展的重要性已不容置疑。而Landsmann 更在她研究孩子的寫作發展中，描寫了讀寫活動能誘發心智發展的力量。她在解釋如何學會讀寫對知覺的發展有重要的影響力中，

進則「書寫語言」可以被用來增加知覺或發展服從(谷瑞勉譯, 2001)。依此觀點更說明了兒童讀寫能力發展之迫切與必要性, 意味著該心智能力是兒童探索外在世界的直接途徑, 同時也是兒童日後學習發展上不可或缺的。

據以上各學者的論點得知, 兒童會在讀寫發展的過程中, 逐漸將讀寫行為視為他們的社會關係中意義的探索、嘗試、創造與表現的歷程, 且發現讀寫能服務他們自己的興趣和目的, 並在該意義中, 體會讀寫是一個「複雜的文化活動」。讀寫能力的培養既是如此重要, 若以故事的可親近性與情境脈絡來建構故事課程, 不僅能擺脫過去以教科書為主的教學模式, 更擴展學生與文本間活潑的互動, 進而提升讀寫能力。老師應如何發展並組織、建構故事課程計畫; 教導學生使用閱讀策略, 增進其閱讀理解能力; 藉由閱讀學到的能力「轉化」於寫作上, 提昇寫作能力; 並深入探討教學歷程所遭遇之問題與解決之道, 便成了研究者想深入探究的動機。

第二節 研究目的與問題

研究者根據研究動機, 提出下列的研究目的, 並從研究目的中延伸出研究問題。

一、研究目的

本研究旨在提升兒童的讀寫能力, 一為現場實際教學者, 一為研究者, 共同發展課程, 主要採取的策略是以故事課程的計畫模式來架構讀寫能力的故事教學, 針對故事的語文類教材, 設計教學課程, 指導學童確實可行的閱讀理解策略, 並透過讀寫結合, 實際使用文字的教學情境, 讓學生自然運用文字, 摘取故事大意, 書寫出自己想法與觀感而引發創作。最後透過標準化閱讀理解測驗、自編閱讀思考單與摘要作文單, 了解本校五年免班學童的閱讀能力和摘要寫作能力之表現, 經由比較學童在故事課程教學之中和前後測的成就表現, 評估教學實施的成效, 是否有效達成提升學童閱讀理解能力與寫作能力的目標; 同時期待本研究的發現與結論可提供

故事課程理論與實務間的對話了解。故本研究的目的有二：

- (一) 發展一個提升學生讀寫能力的故事課程設計，提供教師能以系統思考的角度著手設計課程，作為後續研究發展與讀寫教學之參考依據。
- (二) 探究故事課程實施，提升國小學童閱讀理解能力及寫作能力的成效如何。

二、研究問題

依據研究目的，本方案研究問題區列如下：

- (一) 探討以國小五年級學童讀寫學習能力之故事課程發展要素應如何？課程目標的架設為何？故事型態的選擇為何？
- (二) 探討能有效實施故事課程，提升國小五年級學童讀寫能力的教學策略為何？教學活動如何？如何適切評估學童讀寫能力變化？
- (三) 在實施故事課程之歷程中，評估學童閱讀理解能力之變化為何？
- (四) 在實施故事課程之歷程中，評估學童摘要寫作能力之變化為何？
- (五) 在實施故事課程之後，評估學童閱讀理解能力之變化為何？
- (六) 在實施故事課程之後，評估學童延伸寫作能力之變化為何？

第三節 名詞釋義

為使本研究更具體而明確，且讓讀者能了解本研究中所涉及到的一些重要名詞意涵，故將其分別界定如下：

一、故事課程 (Story Curriculum)

故事課程係指藉著以故事作為問題探討的背景，以故事貼近人心，有助於在意義脈絡中學習的性質，從中引領學童學習重要概念的課程設計。教師藉由故事激發學生的好奇心與興趣，針對一般性或特殊性的問題進行思考探索，或者由師生提供

自己的生活經驗與個人故事與原始故事對照、形成關聯。進而，在新舊知識的相互交融中創造新的意義與文本。

二、敘事課程(Narrative Curriculum)

敘事(narrative)時常以「故事」(story)一詞替換使用，敘事課程是指透過敘事文學來作統整的一種課程，主要的核心概念是讓學習者「能經歷課程如同經歷故事一般」。本研究利用學生學習遭遇的讀寫問題，修正Lauritzen & Jaeger(1997)所提出的敘事課程(Narrative Curriculum)規劃模式為本研究課程架構，再選定與主題相關的兒童文學作為故事課程實施的主要閱讀教材，提供學生進行故事探究的問題，並引導學生從探究中建構自己的想法觀點，提升自我的閱讀理解能力。同時藉著閱讀所累積的生活經驗、寫作素材、寫作範型，作摘要、寫作與創作，將學到的閱讀能力遷移到摘要寫作上，提升其書寫能力。

故事課程與敘事課程皆是以故事為問題探究的背景，藉著故事對學生強大的吸引力，及故事與人親近的特質，教師設計課程讓學生從中學學習到重要的概念與問題探究(周淑卿，2002)，故在本研究中，兩者的內涵與發展過程幾乎等同。

三、讀寫能力(literacy)

讀寫能力是指能夠閱讀與應用資料，並能在各種不同的情境下寫出恰當的文章，故本研究所指之讀寫能力包含了閱讀能力與書寫能力，得分愈高，表示讀寫能力愈好。閱讀能力涵蓋字義理解、文本理解、推論理解、摘要和布題五種認知能力。書寫能力則指在閱讀之後所寫的思考單、回饋單(故事內容之理解)、摘要大意、布題能力、延伸寫作等學習表現，以認識字彙、文句表達、內容思考、組織結構與基本技巧為計量重點。

