

與幼兒共讀圖畫書之歷程與省思

李長燦 *

摘要

讀寫發展是一種文化適應的歷程，也是一種複雜的「社會心理語言活動」。幼兒經由各種社會活動，並藉著他人的引導和協助，內化活動中使用的口語與書面語言，而逐漸增進語言能力，這樣的人際互動關係，即是幼兒早期讀寫發展的基礎。因此，成人與幼兒共同閱讀是非常重要的。本研究旨在探討成人與幼兒在共讀圖畫書活動中的互動情形，據以提出反思與建議，並評估共讀活動對於幼兒的影響。研究者徵得家長的同意，以一名5歲的女生為研究對象，進行為期四個月的共讀活動之後，得到如下結論：(1) 幼兒重複閱讀的行為與圖畫書的重複形式有正面的意義與功能；(2) 對話式閱讀需配合幼兒的主動性給予適當的引導與示範；(3) 對話式閱讀能增進幼兒的表達能力與識字量。

關鍵字：幼兒、共讀、對話式閱讀、圖畫書

* 美和科技大學社會工作系助理教授

壹、前言

曾志朗(2001)表示，兒童及早進行正確的閱讀習慣，有助於腦力的發展，並指出從小養成閱讀習慣的人認知、語文、詞彙能力會特別強，喜歡閱讀的兒童也富有想像力，因此閱讀習慣需要從小培養。幼兒學習語文是在自然的環境狀態下學習而來的。美國國家研究委員會指出三至八歲是奠定自主閱讀能力的關鍵期，幼兒提早接觸閱讀已漸趨受重視，國內許多幼稚園、托兒所也提供了大量的圖畫書供幼兒閱讀，亦有相關的閱讀課程在進行，使得現在幼兒在學齡前的階段，已接受了許多學習閱讀的準備。

然而，研究者觀察發現，進行角落活動時，幼兒在語文角的時間比在其他角落的時間還要短。進入語文角的幼兒，常常是拿起圖畫書隨便翻翻、看一看圖片，很快地又放回架上，不然就是將書本拿來排列當積木玩。但是，在團體教學活動，老師要以「說故事」來吸引幼兒注意時，往往幼兒都能很快的結束正在進行的事情，坐下來專注的聆聽，就連個性較調皮搗蛋的孩子，也能安安靜靜的豎起耳朵聽故事。相較起來，自動自發的閱讀，較不能引起幼兒的興趣。

從讀寫萌發 (emergent literacy) 的觀點來看，讀寫發展是一種文化適應的歷程，也是一種複雜的「社會心理語言活動」。幼兒經由各種社會活動，並藉著他人的引導和協助，內化活動中使用的口語與書面語言，而逐漸增進語言能力，這樣的人際互動關係，即是幼兒早期讀寫發展的基礎。因此，成人與幼兒共同閱讀是非常重要的。所謂共讀，簡單而言就是將閱讀的形式換成幼兒與成人共讀一本故事書，在共讀的過程中，讓孩子慢慢學習思考，說出自己的看法和他人分享，並能透過討論訓練孩子的表達能力。在孩子閱讀童書的過程中，父母也能保留一份童心，並透過與孩子的對話、討論、分享彼此的感動與思想(吳幸玲，2001)。

成人與幼兒的共讀既是如此重要，但是，在共讀的活動中，成人究竟要如何與幼兒互動才適當？其次，共讀活動對於幼兒的影響為何？皆是研究者關心的問題。

基於上述，本研究之目的如下：

- 一、探討成人與幼兒在共讀圖畫書活動中的互動情形。
- 二、提出共讀圖畫書的省思與建議。
- 三、評估共讀圖畫書對於幼兒的影響。

貳、文獻探討

一、幼兒「讀寫萌發」(emergent literacy)

幼兒學習讀和寫不是限定在某一特定的時間，而是生活中持續萌發展現的過程，幼兒早期讀寫能力逐漸發展的現象，稱之為「讀寫萌發」。早期閱讀發展的理論—讀寫萌發的概念源於紐西蘭的 Clay 博士在 1966 年紐西蘭的奧克蘭大學所做的博士論文「萌發的閱讀行為」(emergent reading behavior)，第一次使用的這個名稱，1970 年到 1980 年，美國開始發展這方面的研究發現，幼兒學習書寫語

言(written language)和口語(oral language)兩者都是一個逐步自然發展的過程(李連珠，1992；楊怡婷，1995)。

Goodman(1986)指出，讀寫萌發以幼兒早期閱讀的觀點出發，去詮釋幼兒讀寫能力的概念給予閱讀與寫較廣泛的定義，主要概念有四：

(一) 幼兒在生活環境中即開始準備學習讀和寫：

指出幼兒開始接觸環境中的文字，並且與文字互動的過程中，及建立起有關讀寫的發展階段，幼兒的生活經驗是可以幫助幼兒的各種能力的發展及基礎，因此豐富的生活經驗對幼兒是有幫助的。。

(二) 幼兒在學習讀寫方面是個主動者：

強調幼兒在學習閱讀的過程中，就如同他們說話一樣，是一個主動的參與者與建構者。這對研究者來說是較難理解的，因為以現在家長保護過度與照顧之下，幼兒學習的意願及主動性已逐漸降低。研究者認為，如果能營造出一個充滿豐富多元、沒有壓力的讀寫環境中，自然能吸引孩子的注意、好奇，並引發孩子學習的興趣，讓孩子帶動大人一起學習、一起共讀。

(三) 閱讀和書寫相互關連發展：

幼兒的書寫與閱讀是相互關連發展的，由此可知其實閱讀是一項綜合各項能力及環境才能造就的活動，在設計閱讀活動時，要融入各種能力啓發的連結，幼兒與幼稚園環境中的人、事、物交互作用，讓孩子學習的是一個完整的經驗。幼兒閱讀圖書的行為發展是先看圖，未形成完整的故事，然後看圖說出完整的故事，最後才試著看文字，並隨著年齡的成長，其閱讀行為的發展漸趨成熟。

(四) 幼兒學習讀寫是一種社會歷程：

讀寫發展是一種文化適應的歷程，也是一種複雜的「社會心理語言活動」(sociopsycholinguistic activity)幼兒經由各種社會活動，並藉著他人的引導和協助，內化活動中使用的口語與書面語言，而逐漸增進語言能力，這樣的人際互動關係，即是幼兒早期書寫發展的基礎，因此在團體式的幼稚園裡，小型的社會生活中是可以看到孩子一些閱讀行為的變化，由此可知同儕及環境的影響對於幼兒而言，是有其交互作用的影響力。

二、幼兒閱讀的發展過程

兒童閱讀行為的發展，是循序漸進的，當幼兒開始自發性的拿著書、將圖書裡的角色命名、用自己的方式將故事重組為自己的說法、喜愛重複哼唱童謠兒歌，並且慢慢的了解圖書裡的文字是有意義的、喜歡唸書給別人聽、能辨認出熟悉的字...等等，在幼兒閱讀行為的發展上，顯示幼兒是以他們自己的方式探索文字的。

依據 Sulzby 研究幼兒萌發的閱讀行為，觀察二至六歲的幼兒在閱讀他「最喜愛的故事書」時，請幼兒「唸你的書給我聽」，發現二至六歲的幼兒口語閱讀行為，可分成下列階段：

(一) 注意圖畫，但未形成故事：

幼兒指著圖畫，述說所畫的物品名稱(命名)，將每一頁當作是獨立的，常跳著翻頁，而不是聯結成一個故事。

(二) 注意圖畫，和形成口語的故事：

幼兒跟著圖畫，以好像某個人在說故事的字句和語調，將整本書述說和連結成一個故事。

(三) 注意圖畫、閱讀、和說故事的混合：

幼兒看著圖畫唸讀，有時以一個說故事的語調唸讀，有時以一個讀者的語調唸讀。

(四) 注意圖畫，但形成的說故事：

幼兒看著圖畫唸讀，唸讀的字句和語調好像在閱讀，類似故事中的文字，有時逐字地唸。

(五) 注意文字，此階段又分為四種行為表現：

1. 因注意到書中的文字，而不願意唸讀故事。
2. 部分地讀：使用文字的某些部分，有時著重幾個認識的字。
3. 以不平衡的策略閱讀：常過度省略不認識的字，以他認識的其他字代替，或是過於倚賴自己預測的字或記得的字，而不是書上的字。
4. 獨立的獨：幼兒自己能唸讀書上的字。

楊怡婷(1995)參照 Sulzby 的幼兒閱讀行為研究，採讀寫萌發的觀點，探究我國幼兒閱讀圖書的行為發展，可依序分成三階段：

(一) 第一階段：先看圖畫，未形成完整的故事：

1. 指名和述說：

幼兒將圖畫看成是一個靜止意象，會跳著翻頁。例如：翻看到某一頁，即指著一個圖畫說出所畫事物的名稱或特性等。

2. 注意圖畫中的行動：

幼兒會注意圖畫書中的行動，將其看成是目前正在發生的行為，一面用手指著圖畫，一面述說其行動。

3. 口語說故事，未形成故事：

幼兒會以日常的口語述說故事上的圖畫，但內容缺乏邏輯連貫，無法形成完整的故事。

(二) 第二階段：看圖畫，形成故事：

幼兒以口語說話方式，表達一個聽者可以了解的故事，故事中部分情節與書上內容相似，且故事中會包含口語連結詞。

(三) 第三階段：試著看文字：

1. 部分的讀：

幼兒會把注意的焦點放在他所認識的幾個字上。

2. 以不平衡策略讀：

幼兒在讀文字時，對於他不認識的字採取的策略是省略不唸，或以他認識

的字代替，或是倚賴他自己預測或記得的字，而不是書上寫的字，有時會要求一旁的成人唸給他聽。

3. 獨立地讀：

幼兒能自己讀書上的字，會自我糾正，不依賴成人，對於他不認識的字，能自我糾正或省略不唸，或改以合於上下文的意思的字去取代。

4. 獨立且完全閱讀：

幼兒識字頗多，已經可以獨立讀完整個故事。

幼兒閱讀圖書行爲的發展是先看圖畫，未形成完整的故事，然後再看圖輸出完整的故事，最後才試著看文字；並隨著幼兒年齡的成長，其閱讀行爲的發展亦漸趨成熟(黃瑞琴，1997)。Goodman(1986)綜合指出：年紀較小的孩子，相信書本的圖畫是傳遞訊息的，而三至五歲的幼兒了解是文字傳遞訊息。

三、共讀的意義與策略

(一) 共讀的意義

從讀寫萌發的觀點來看，讀寫發展是一種文化適應的歷程，也是一種複雜的「社會心理語言活動」。幼兒經由各種社會活動，並藉著他人的引導和協助，內化活動中使用的口語與書面語言，而逐漸增進語言能力，這樣的人際互動關係，即是幼兒早期讀寫發展的基礎。因此，成人與幼兒共同閱讀是非常重要的。所謂共讀，簡單而言就是將閱讀的形式換成幼兒與成人共讀一本故事書，在共讀的過程中，讓孩子慢慢學習思考，說出自己的看法和他人分享，並能透過討論訓練孩子的表達能力。在孩子閱讀童書的過程中，父母也能保留一份童心，並透過與孩子的對話、討論、分享彼此的感動與思想(吳幸玲，2001)。

就家庭而言，父母與孩子一起分享童書稱之為『親子共讀』，在親子共讀的過程中，父母必須了解孩子的認知能力，探索其閱讀興趣，有計畫的為孩子挑選適合的讀物。親子共讀也是一種互動式的閱讀，隨著孩子自主能力的增強，互動的方式也有所因應調整。

(二) 共讀的策略

洪文珍(1997)在「兒童讀物的導讀模式」一文中介紹了七種導讀模式：

1. 美讀的導讀模式

由導讀者選擇生動有趣的讀物，以有感情的聲音唸給孩子或學生聽，而不主動提問或強迫孩子說讀後感，只讓孩子陶醉在作品中。用有感情的聲音唸圖畫書給孩子聽，能豐富孩子的語彙，並培養其想像力。

2. 以故事為引，探索思考的導讀模式

這個模式由導讀者精采說故事或聽故事錄音帶，聽完故事小朋友自由發表感想或聯想，提出問題，進行小組互動，導讀者偶爾提問、澄清。

3. 建構作品類型特徵的導讀模式

這個模式由導讀者邊唸作品、邊解析作品，建構作品的類型特徵概念。此模式較著重作品本身特性及作品美好的理解，建構讀者類型概念，可培養讀者敏銳和批判的心靈。

4. 閱讀與輔導合一，著重解決問題的心路歷程的導讀模式

這種導讀模式分：導讀前引發讀者類似的就經驗，彼此分享經驗。導讀中由教師分段呈現提問，讓讀者預測、驗證了解。讀完作品之後，必須讓讀者在讀後吐露心聲，說出感同身受或類似經驗，發現自己內在的聲音，了解自己的情緒與反應。

5. 移植閱讀策略的導讀模式

這個導讀模式的目的是引導讀者深入作品的形式基架與內部意涵。側重深究文章的形式與內容的策略、提問的策略與導讀的步驟，透過導讀，將有關閱讀的各種策略移植到學生身上。

6. 戲劇化的導讀模式

故事類的作品，經過前述深入解讀作品後，轉化為劇本，演出後再回過頭來讀作品，看是否有不同的理解。

7. 文章感受轉化為畫圖的導讀模式

這個模式是從閱讀延伸到畫圖的導讀，從閱讀文學作品的理解轉化為畫圖，看出不同的感受與理解途徑。

Whitehurst(1988)等人提出「對話式閱讀」(dialogic reading)，技巧如下：

1. 就童話書的圖畫提出「這是什麼？」「這是誰？」等問題，引導幼兒說出書中人物或物品的名稱。

2. 針對孩子的回答繼續問問題。

3. 複述孩子所說的話。

4. 當孩子不知如何回答時給予協助。

5. 讚美與鼓勵孩子。

6. 配合孩子的興趣。

7. 問開放性的問題。

8. 將兒童所回答的句子延伸為更完整的句子。

邱天助(2002)在「閱讀，從家庭共讀開始」一文中提出國小兒童的共讀技巧如下：

1. 與孩子輪流唸書

鼓勵孩子用不同的聲調，表達不同的情緒。

2. 培養兒童深化閱讀的能力

兒童閱讀也許只要快樂就好，若要進一步感受到閱讀的愉悅，就不只是輕鬆的閱讀、輕鬆的遺忘。

3. 引導兒童做閱讀比較

鼓勵兒童就所閱讀的書與他熟稔的書比較看看。書裡的人物角色有何異同？故事的背景是否一樣？

4. 發展兒童閱讀的喜好

與孩子討論書裡最喜歡的部分以及喜歡的理由，或與孩子談談是否喜歡故事的結局及其理由。或跟孩子聊一聊印象最深刻的部分，也許是一個詞句、一段話、一幅圖畫、一種想法、一項發現。

5. 讓孩子理解寫作的佈局

與孩子討論書裡所產生的氛為，以及作者如何創造？例如運用哪些詞句、事件、場景，因而讓我們有某種感覺。

6. 鼓勵孩子開始做系統閱讀

如果孩子已讀了不少書，鼓勵他收集一位作者或一項主題的著作，從事系統的閱讀。

柯華葳(2006)則把親子共讀的策略分為兩個階段：一為識字前，即當幼兒不認識字時所使用的方法，接著當幼兒慢慢認識一些字時，即使用的方式可以慢慢轉變。所以使用的策略如下：

1. 幼兒不識字階段

(1) 看圖命名

此時幼兒不認識字，主要看的是圖片，家長除了唸故事給孩子聽，還可以指著書中的圖片，看圖命名，如指著書中的圖說小魚、花、牛…等。

(2) 敘述圖片中的行爲

此時小朋友對故事的組成概念模糊，父母可以引導孩子描述書中圖片主角的動作或從事的事物。

(3) 看圖編故事

當幼兒能指出書中圖片名稱，描述主角動作時，父母可慢慢的引導孩子看圖編故事，說出自己的想法，但與書中呈現的內容不一定要一樣。

(4) 看圖說故事

父母透過圖畫，可鼓勵幼兒組織、複述故事內容，引導幼兒說出和書本上內容相似的情節。此階段幼兒處於不識字或識字不多的階段，基本上是使用書中圖畫書為主要的線索來理解書的內容。

2. 幼兒識字階段

(1) 讀到書中常見的字、詞時，可停一下請幼兒接讀

例如：「小魚說，XX(媽媽兩個字停讀)，怎麼才可以游得像妳一樣快？」看看孩子是否可讀出「媽媽」兩個字。若孩子可讀出「媽媽」，則可以說：「等一下這兩個字都給你唸。」

(2) 當孩子可以讀更多字時，可以親子輪流讀

當孩子認得更多字時，家長可以試著和孩子一起輪流讀。當孩子讀錯時，父母只要將那個字正確複述即可，不用急著糾正說：「錯了。」此時孩子需要的是鼓勵。除此之外，和孩子輪流讀時，剛開始不要選擇字數太多的書籍，以免孩子覺得壓力太大而放棄。

(3) 當孩子可以自己閱讀時，請放手讓他讀，家長在一旁聽

此時需要一些耐心，當孩子唸錯字，唸顛倒，請注意看他自己自我更正。更正之後，正確的唸出來了，就鼓勵他。若再錯，家長則將正確的字複述，這是學習新字的途徑。

除了閱讀文字外，有的繪本圖畫很精緻，或者有一些線索在圖中，可和幼兒一起欣賞，父母可提醒幼兒：「這素描好細心喔！」「這色彩用得很亮麗。」有的讀物也會藏一些趣味在圖中，可和孩子一起分享。所以，閱讀圖和分享圖的意義也是閱讀的一種收穫。

汪培珽(2006)也給予父母在進行親子共讀時一些建議：

1. 不要省略細節，敷衍了事

當父母說故事給孩子聽時，態度一定要認真，不可以敷衍了事，不要爲了省時間而匆匆跳過某些細微的情節，故事需有頭有尾才能吸引孩子。

2. 抑揚頓挫要明顯，可加上輔助音效

基本上唸故事給孩子聽，有些像唸舞台劇的台詞，除了抑揚頓挫要明顯，還要加上一些音效，來吸引孩子的注意力。

3. 要耐心引導，別任意斷定孩子不愛書

當我們發現孩子不愛聽故事時，可能是由許多原因造成的，像是當時孩子想跟媽媽玩、孩子不喜歡這本書卻不會表達、孩子只是累了不想聽…等等原因，不管我們怎麼推論，但千萬不要任意斷定「這個孩子天生就不喜歡看書」。

4. 不要強迫孩子聽故事

當還在建立孩子聽故事習慣時，如果發現孩子好像快要不專心或不耐煩時，就要趕快停止。甚至可以故意製造媽媽累了的假象，讓孩子以爲是媽媽不想說，而不是他們不想聽了。所以千萬不要強迫孩子聽故事，以免造成反效果。

5. 觀察孩子的接受度，來調整唸故事的方法

孩子的年紀、成熟度和我們所選的故事書，都可能是變數。所以，父母必須用心觀察孩子對不同故事的接受度。從一些文字較少，故事較有趣的書籍開始，然後視孩子的個別狀況，慢慢地增加調整到最適合的步調。

6. 父母的愛，何時付出都不嫌晚

閱讀習慣還是越小越容易建立，如果等到孩子已經不習慣靜下心來聽故事，或大到容易爲其他事情分心時，要再希望他們乖乖坐在我們身旁看書聽故事

時，需要花更多的時間來培養，這時父母最需要準備的東西應該就是「耐心、耐心、還是耐心」，唯有耐心的引導才能使孩子漸漸喜歡上閱讀。

7. 持之以恆是成功的關鍵

培養閱讀習慣「持之以恆」為成功的關鍵因素，對父母而言這件事最容易懂，卻也最難做到，所以，千萬不要三天捕魚、兩天曬網，考驗孩子的耐性。

綜合上列所述，親子共讀時應該視幼兒當時的狀況及個別差異，運用不同的策略和方法。但研究者認為基本不能少的是父母家長、成人真心的陪伴及耐心的引導，如能堅持，一日復一日，定能引發幼兒閱讀興趣，養成良好的閱讀習慣。

四、共讀對幼兒的影響

Whitehurst 等人以 29 名中產階級，施測對象年齡為 21 至 35 個月的幼兒，施以家庭本位(home-based intervention)介入為期一個月。研究人員教導實驗組家長以「對話式閱讀」引導幼兒閱讀，實驗組家長與幼兒共讀初期，家長將就共讀書及提出簡單的問題，例如「這是誰？」「這是什麼？」等問題，引導孩子說出書中人物或物品的名稱；隨著幼兒說話能力的增長，慢慢的轉為開放式的問題，例如：「小熊為什麼哭得很傷心呢？」當幼兒無法回答時，家長經由提示、示範引導幼兒說話，並針對幼兒回答的內容給予讚美、修正和延伸，引導幼兒說出完整的句子。漸漸的幼兒述說故事內容增多，母親角色轉變為積極的傾聽者，支持並鼓勵幼兒。控制組的母親則採傳統的述說故事給孩子聽，不提任何問題詢問幼兒，幼兒單純為被動的聽眾。一個月後，結果顯示兩組幼兒接受性語言之得分並沒有明顯的差異，但表達性語言的得分，實驗組的幼兒顯著高於控制組，在質化的資料也顯示，實驗組幼兒的語言長度較控制組長。此結果顯示「對話式閱讀」能幫助受試者說出更多、更豐富的話語。

Crain-Thoreson 和 Dale(1999)使用對話式閱讀訓練方案教導家長及老師，將 32 名語言發展遲緩的幼兒分為三組，其中兩組為受過訓練的家長和老師帶領幼兒使用一對一的對話式閱讀，每週至少四次，另一組為控制組。經過八週實驗教學後，發現導讀技巧越好的家長或老師，其所引導的孩子在閱讀的過程中語言表現進步也越多。所以良好的閱讀策略和方法對增進孩子語言能力是非常重要的。

林宗彥(2005)進行田中地區外籍配偶家庭親子共讀對學前幼兒語言發展影響的相關研究，對象為 3 至 6 歲的幼兒，此研究以家庭為單位進行親子共讀團體輔導活動，為期八週，每週兩次，選擇貼近幼兒生活經驗之繪本，設計相關之學習內容，進行親子共讀。研究結果顯示親子共讀能適時幫幼兒解惑、降低幼兒挫折感，有助於語言能力的發展，幼兒能力均有顯著的進步。

孔員(2005)進行幼稚園推動親子共讀之行動研究，研究者為私立幼稚園園長，推動親子共讀多時。此研究主要以推動園內的親子共讀為主，並尋找大、中、小班的幼兒各一個家庭，作為深入觀察和研究的對象，為期四個月。研究結果顯示，透過親子共讀最直接明顯的感受式幼兒語言表達及組織能力的提升。

綜合上述文獻，親子共讀對學齡前的幼兒，無論是一般學齡期的幼兒或身心障礙幼兒，均能增進期語言理解及表達能力。對就學的孩童亦能增進其語文知能。且在親子共讀的過程中，父母如果能適當的使用一些策略引導幼兒，對幼兒語言能力提升效果相對的會更好。幼兒的語言發展和他們接觸圖書的經驗有明顯的正相關，接觸圖書的經驗越豐富，語言發展的階段就越高。因此閱讀習慣的養成，對於幼兒未來各方面的學習有著重大、顯著的影響。

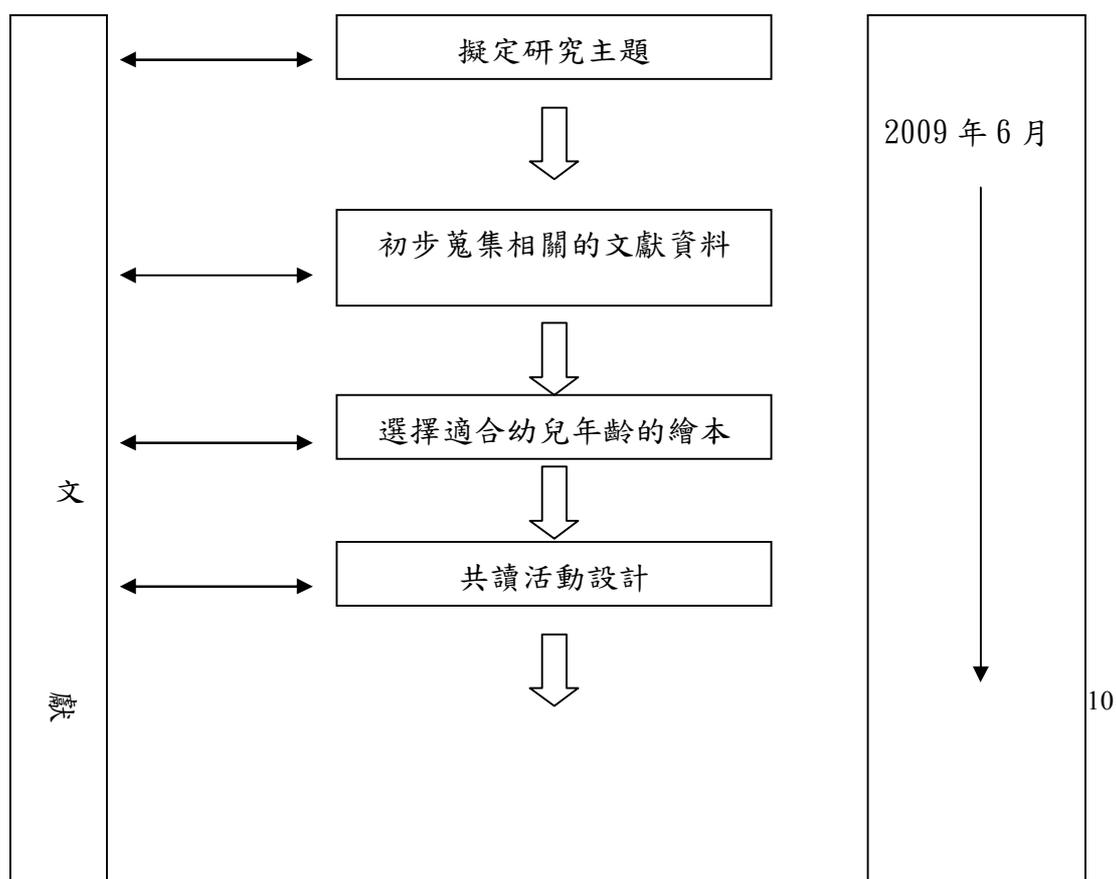
叁、研究方法

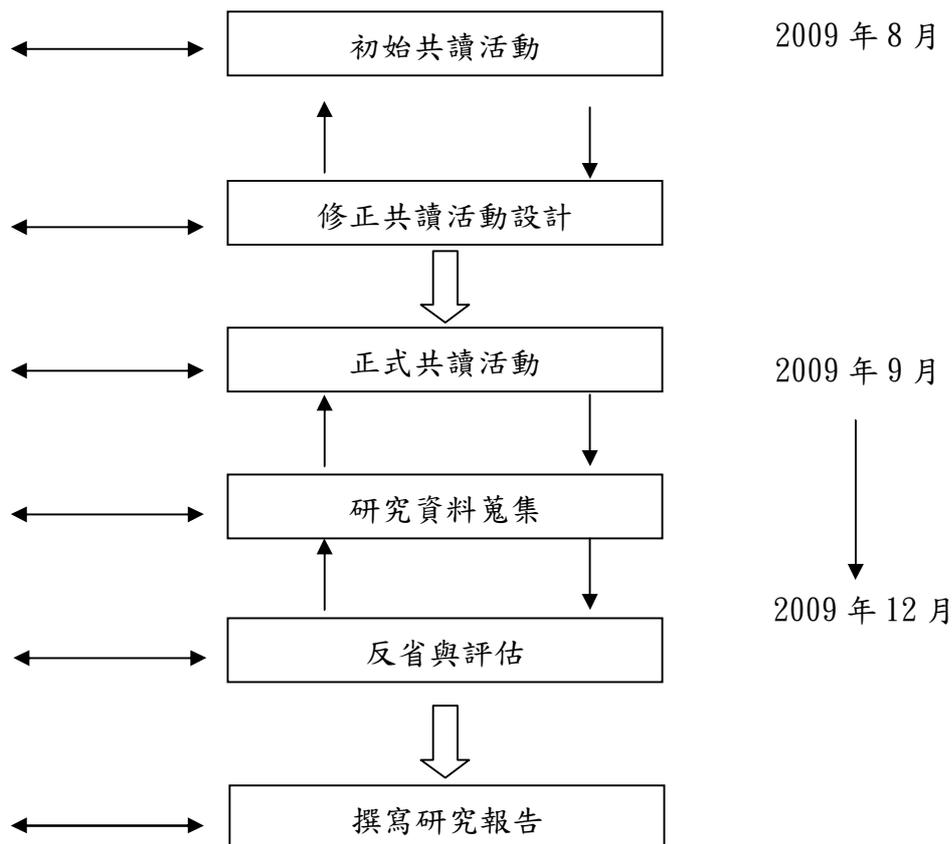
一、研究對象

研究對象小昀(化名)是一名5歲的女生，個性活潑開朗，就讀台東市佑佑(化名)托兒所中班。由於是隔代教養下的孩子，因此，小昀平常說話的對象就是外公、外婆，外公、外婆說的是台(河洛)語，和小昀的對話裡常常是國台語摻半，發音不甚準確。小昀在還沒就讀托兒所前，時常跟著外公外婆到處遊覽，其接觸對象也是一群銀髮族的阿公、阿嬤，在這樣長時間的耳濡目染下，小昀的構音發展並不是很好，語文的理解能力、推理能力與的表達及敘述能力欠佳。此外，小昀家中並無適合幼兒閱讀的圖畫書，阿公、阿嬤平日也未有陪小昀一起讀書的習慣。研究者希望藉由共讀的方式協助小昀，經過溝通得到家長的同意之後，便以小昀為個案進行連續四個月的共讀活動。

二、研究流程

研究流程依序分為準備階段、正式行動階段與分析階段(如圖一)，茲將各階段重點工作說明如下：





圖一 研究流程

(一) 準備階段

本階段在擬定研究主題與選定研究對象之後，隨即開始著手蒐集相關文獻資料，然後依據幼兒的年齡選擇適合的圖畫書。研究者選定 10 本圖畫書（如表一），並編寫共讀活動設計，自 2009 年 8 月開始進行試探性共讀活動。在一個月的歷程中，共進行 10 次（每次 10 至 20 分鐘）共讀活動，根據共讀的結果進行反思，修改原先的共讀活動設計。

表一 10 本圖畫書的書名、出版社、作者及內文簡介

編號	書名	出版社	作者	內文簡介
1	好餓的毛毛蟲	上誼	艾瑞·卡爾	鑽進鑽出、毛毛蟲忙得不得了，一個洞、二個洞、三個洞……。一口接一口、不停地吃吃吃，肥嘟嘟的，牠究竟什麼時候才吃飽？讓孩子的小指頭可以在洞裡鑽進鑽出，把自己想像成毛毛蟲和書互

				動，認識毛毛蟲蛻變成蝴蝶的過程，也同時學到星期、數數、排序等概念。
2	棕色的熊、 棕色的熊， 你在看什麼？	上誼	比爾·馬丁	隨著一問一答的句子、重複的韻律與節奏，一本充滿各種動物與色彩的圖畫書在孩子面前慢慢展開。這是一本具有創意性的貼畫構成，色調鮮明、活潑。孩子可以從這本書中學習語法、欣賞預言的節奏性，並學會各種動物的命名，更可以認識顏色，增廣視野。
3	生氣湯	上誼	貝西·艾芙瑞	這一天霍斯過得很不高興。他帶著一肚子怒氣回家。但是，霍斯的媽媽卻知道該怎麼處霍斯那一肚子的怒氣呢！——那就是煮一鍋「生氣湯」。做這一本《生氣湯》的材料如下： 1. 有智慧的文字，加一兩小句的氣話。 2. 積極的訊息，教導讀者正確的把怒氣釋放出來，而不是把怒氣封鎖起來。 3. 和故事一樣有活力的圖畫。
4	你們都是我的最愛	上誼	山姆·麥克布雷尼	熊爸爸和熊媽媽每天都告訴三個熊寶貝：「你們是世界上最棒的熊寶貝。」但是有一天小隻熊寶貝開始好奇，到底爹地和媽咪最喜歡誰呢？他們不可能都是爸爸和媽媽的最愛呀？老大擔心自己沒有斑紋，爸媽會比較不喜歡他；老二擔心自己是女生，爸媽會比較不喜歡他；老三也擔心自己是最小的，所以爸媽會比較不喜歡他。結果呢？爸媽的答案太令人滿意啦，原來外表、性別、排行都不是問題，每一個孩子都是最棒的、也最獨特的熊寶貝！
5	10隻小瓢蟲	台灣麥	Melanie Gerth	當小朋友陪著十隻小瓢蟲走完一趟

		克		神奇的旅程後，也將認識數字 1~10 的意義和一些大自然中的生物；此書充滿趣味而有節奏感的文字，除了讓孩子在閱讀時樂在其中，並可強化孩童的數字計算觀念，而書中所附的小瓢蟲玩具，也帶給孩子許多樂趣。
6	寶貝熊波波 晚安	兒童日 報	Barbara Cimochowski	寶貝熊波波晚上決定一個人睡覺，但是在入睡之前，他發現了可怕的大怪物、聽到了咕嚕咕嚕的怪聲，也想到了朋友們晚上都是睡在哪裡呢？他到廚房想喝一杯牛奶幫助睡眠，卻看到了媽媽溫柔的對他笑著，最後，寶貝熊波波還是回到爸媽的身邊，安安穩穩的睡著了。
7	嗨！寶貝熊 波波	兒童日 報	Barbara Cimochowski	藉著精美的圖文，讓孩子和寶貝熊波波在富含創意的故事中，引導幼兒觀察生活週遭的生物和現象。鼓勵並保持孩子天生的好奇心，讓孩子輕輕鬆鬆的認識大自然的事物。
8	看到什麼	兒童日 報	Moira Butterfield	轉轉看，你看到了什麼？每頁皆有不同的主題，有森林、海洋、沙漠、叢林，讓孩子轉動書上的轉盤，發現許多新奇又有趣的圖案。
9	花格象艾瑪	人類文 化	David Mckee	艾瑪是一隻花格子的大象，身上有紅、橙、黃、綠、藍、靛、紫、白、黑……等等的顏色，唯獨沒有灰色。艾瑪是大家的開心果，有天早上艾瑪去森林裡尋找一棵長滿灰色果子的樹，艾瑪利用果子的顏色把自己塗成灰色的大象。回到大象群裡，沒有一隻大象認出艾瑪，所有的大象都很安靜、嚴肅，直到天降下大雨，大家才發現原來艾瑪偽裝成灰色的。就在這時候，有一隻大象提議說，每年的這一天定為艾瑪節，全部的大象都得打扮成花花綠綠的樣子，只有艾瑪要塗成大象的

				顏色--灰色。
10	請問你是誰？	上人文 化	Keith Faulkner	當在水裡游來游去的小蝌蚪、笨手笨腳的小天鵝和到處爬呀爬的毛毛蟲，牠們長大以後會變成什麼樣子呢？這本令人驚奇、全彩的立體書，用對話的方式，簡單明瞭的描述小生物的特徵和成長後的變化。幼兒在翻頁的過程中，不但會對大又有趣的立體圖畫感到驚奇，深深的吸引幼兒的目光，從而認知自然生物的變化，達到學習的效果。

(二) 正式行動階段

自 2009 年 9 月至 2009 年 12 月，研究者開始進行正式研究。由於研究者與小昀在前一階段已有共讀 10 本圖畫書（如表一所列）的經驗，因此，在本階段的共讀活動中，研究者讓小昀自行選擇想要閱讀的圖畫書。共讀活動總共進行 10 次，每次 10 分鐘至 25 分鐘，共讀日期、時間與書名等資料見表二。每次共讀均全程錄影，事後將影音檔轉錄為文字資料。除共讀活動的資料之外，研究者還進行反省和評估，並將想法寫成研究札記。

表二 共讀活動的日期、時間與書名

共讀次數	共讀日期	時間	書名
1	98 年 9 月 14 日	10 分鐘	10 隻小瓢蟲
2	98 年 9 月 18 日	20 分鐘	棕色的熊、棕色的熊，你在看什麼？
3	98 年 9 月 21 日	20 分鐘	好餓的毛毛蟲
4	98 年 9 月 24 日	10 分鐘	棕色的熊、棕色的熊，你在看什麼？
5	98 年 10 月 12 日	10 分鐘	生氣湯
6	98 年 10 月 26 日	15 分鐘	生氣湯
7	98 年 10 月 29 日	20 分鐘	嗨！寶貝熊波波
8	98 年 11 月 23 日	25 分鐘	生氣湯
9	98 年 11 月 30 日	20 分鐘	10 隻小瓢蟲
10	98 年 12 月 21 日	25 分鐘	生氣湯

(三) 分析階段

正式行動階段結束後，研究者分析前一階段所蒐集到的資料，最後撰寫研究報告。

三、資料的蒐集

與幼兒共讀紀錄為研究者每次和研究對象進行共讀活動後的活動紀錄，研究者將影音檔轉換為文字檔。研究者把每次共讀的書本名稱、研究對象的活動反應、特殊的事項都予以紀錄。研究札記為研究者在活動後的自我省思，反省共讀時的情緒反應及策略應用是否適當，以為擬定新策略之參考。影音資料為每次與幼兒共讀時所攝影下來的紀錄，以作為之後共讀策略改進的方針。此外，研究者與小昀週遭人士（如小昀的阿公、阿嬤與老師）的談話則寫成談話紀錄。

四、資料的分析

編碼過程是先反覆閱讀所有的相關資料，始對資料有清楚而完整的了解。接著將訪談內容的每一句能回應研究問題的做記號、編碼，再根據編碼思考核心概念並命名。在這過程中，兩位研究者持續歸納次主題和主題分類進行檢視與討論，以確認資料分析的可信度。兩位研究者在資料分析完成後，仍不斷相互進行討論、回饋、反思和修正，直到研究報告書寫完成。

肆、研究發現

一、幼兒重複選書與重複閱讀的現象

在準備階段的共讀活動中，研究者發現小昀比較喜感興趣的書是「生氣湯」、「好餓好餓的毛毛蟲」、「十隻小瓢蟲」、「棕色的熊、棕色的熊，你在看什麼？」（研究札記 20090825）。在正式行動階段的共讀活動中，研究者讓小昀自己選擇喜歡的書，發現小昀有重複選擇某些圖畫書的現象，經過檢視，10次共讀活動裡，有4次選擇「生氣湯」、2次選擇「十隻小瓢蟲」、2次選擇「棕色的熊、棕色的熊，你在看什麼？」。

此外，研究者發現小昀對於圖畫書裡重複的形式也深感興趣，例如「棕色的熊、棕色的熊，你在看什麼？」一書裡，其句子的形式為「（顏色）的（動物），你在看什麼？」，只有顏色和動物的名稱不斷變化，其它部分則不變，讓幼兒覺得很好玩，所以在她唸完故事後，一直重複故事裡的問答（研究札記 20090918）。

二、研究者與幼兒在對話式閱讀歷程中的互動

由於小昀的口語表達能力較差，因此，研究者在參考相關文獻，以及經過試探性共讀活動之後，決定採用「對話式閱讀」的共讀方式來提升小昀口語方面的能力。即在共讀的歷程研究者會提出一些問題來問小昀，希望小昀能在共讀活動中經由問答的形式增加口語練習的機會。以下是閱讀歷程的互動：

（一）以引導方式提問

共讀初始，當研究者拿到小昀挑選的書本時，首先會先唸書本的名稱、作者，然後請小昀看看封面，說一說她看到了什麼。小昀會就她看到的圖案做簡要的說明，像是「瓢蟲」、「熊」、「兔子」，當研究者進一步問：「你覺得瓢蟲在做什麼呢？」小昀都是以「不知道」來回應，研究者推測主要是小昀不知從何說起，因此，只好說不知道。了解此狀況後，研究者改以引導的方式來進行，例如說：「它是不是在找朋友？還是在找食物？」希望藉由研究者的提問讓小昀有一個具

體思考的方向，進而願意開口說話。

(二) 配合幼兒唸字的動機指認國字

在共讀活動中，小昀常常主動要求唸字，因此，研究者配合小昀唸字的動機，邊唸邊指，讓小昀跟著複述，以下是其中一個例子：

兒：霍斯今天有不好。霍斯今天有一"利" 不好意思事喔。那這個呢？我都沒有唸到字。

師：不如意的事。(老師邊唸邊指出來)

兒：不如意的事。(幼兒跟著重述)

:

(共讀活動六 981026)

當幼兒熟悉故事內容之後，幼兒會自己指著圖畫書的文字逐一的唸，遇到不會的字會停頓下來，等待研究者接讀，然後跟著複述。等唸到熟悉的地方，幼兒自己又會接讀。例如常常唸生氣湯，所以幼兒幾乎把內容背起來了，在第六次共讀時，幼兒指著文字一個字一個字的唸，遇到不會或者是漏字、唸錯，幼兒會停頓等待研究者正確的念法後，再重述一次研究者所唸的句子：

師：嗯…那從這裡，開車對不對？珍珠阿姨開車…

兒：珍珠阿姨開車…

師：橫衝直撞。

兒：橫衝直撞。

師：一路吱吱嘎嘎。

兒：一路吱吱嘎嘎。

師：差點兒…

兒：差點兒壓死三隻貴賓狗。(共讀活動六 981026)

(三) 聲音與動作的模仿

研究者唸「生氣湯」給幼兒聽時，有模擬書本裡人物的動作及聲音，後來幼兒在唸故事時，也學研究者當時的動作及聲音。不止學圖畫書裡的人物大叫，也模仿水滾沸的聲音呢！

兒：這樣子「阿~~~~」。

師：喔~對著鍋子大叫，然後呢？換誰？

兒：然後，霍斯也對著鍋子大叫，「阿~~~~」。

兒：然後媽媽又叫得更大聲。像我這樣「阿~~~~」。

師：喔，然後呢？

兒：霍斯也這樣子「阿~~~~」。

師：喔，好。然後是怎樣？

兒：啵嚕啵嚕……(模仿開水的聲音)(共讀活動五 981012)

三、共讀的意外收穫

(一) 表達能力的提升

經過了幾個月的共讀之後，研究者發現小昀在語言發展方面有很大的轉變和進步。口語表達方面的改變有：

1. 喜歡說話

小昀最大的轉變為變得喜歡說話和發表，就連阿公、阿嬤都來跟我說，小昀在家裡變得很喜歡說話、而且講得很清楚、完整（阿公阿嬤訪談 20091221）。

2. 喜歡發問

小昀除了回答問題之外，也變得喜歡發問，研究者認為懂得提問就是進步的開始，當孩子有疑惑時能及時提出，一旦疑惑解決並滿足孩子知的需求之後，自然就會往前邁進，從一小步、一小步的累積，到最後就會突飛猛進（研究札記 20091026）。

3. 詞彙更加豐富，句子的表達更加完整

從小昀在學校的親子聯絡簿中，學校老師提出小昀變得喜歡說話，在和老師或同儕對話時，會說出一些以前沒聽她說過的詞句，並且能清楚地表達自己的想法（親師連絡簿 20091108）。除了句子的表達較為完整清楚外，研究者覺得小昀對於所看的書本和回答內容的連結性越來越強。這表示小昀對書本的內容理解程度越來越高，且能在理解之後用自己的話簡單的表達出書本所要傳達的重點（研究札記 20100122）。

（二）識字量的增加

在與幼兒共讀的過程中，研究者發現小昀的識字量竟大量的增加，這倒是在研究者的意料之外，因為在一些參考資料中都顯示，認字並不是共讀的主要目的，孩子從共讀到能自己讀是有階段性的。在楊怡婷（1995）採讀寫萌發的觀點中，幼兒能試著看文字閱讀已經是第三階段了。所以在共讀之初，識字能力並不是研究者研究的重點，所以研究者並沒有刻意在這方面加強，共讀時主要還是研究者唸給研究對象聽。但是在共讀一段時間後，研究者卻發現小昀的識字能力越來越強。在幾次帶小昀去逛街，在街上她看到許多認識的字都會唸出來，這倒是出乎研究者的意料之外，也是此次與幼兒共讀額外的收穫（研究札記 20100203）。

有時當她自己想要唸故事書時，她會要研究者當小朋友，由她當老師，這個過程非常的有趣。當小昀遇到不會唸的地方，她會自己看著圖畫然後隨意編個句子就帶過去，研究者也不會特別糾正她唸的不對或者是唸錯的地方，反而是在最後說完故事時，給她熱烈的掌聲及讚美，她都會高興好久呢！在第五次共讀活動時，小昀自動說她要說故事給我聽，一樣是她當老師，我當小朋友。不同的是，她拿故事書的方向變了，變成書本的內容朝著研究者，然後一字一句的說給研究者聽，這個動作應該是模仿幼稚園老師說故事的方式，讓人不禁會心的一笑（研究札記 20091012）。

伍、討論與結論

一、討論

（一）重複閱讀以及重複形式的意義和功能

本研究發現幼兒有重複閱讀的傾向，吳宜貞（2006）認為重複閱讀對孩子

有正面的意義和功能。藉由重複閱讀能讓學生對於不認識的生字、新詞，先進行解碼，降低其在解碼上的負荷量，能促進閱讀理解上的表現。所以重複閱讀可以促進學生的識字能力、閱讀理解能力、閱讀速度、並降低朗讀時的錯誤率。除此之外，透過反覆閱讀，孩子更肯定自己所知；在已知上，孩子學習「字」、各式符號、故事體等與閱讀有關的事。透過自己不斷的練習，不僅學得閱讀的方法也確認所讀的與自己既有知識的關係（柯華葳，2006）。

其次，本研究發現幼兒對於圖畫書故事內容的重複形式深感興趣，張宜玲（2005）認為重複的形式與趣味是幼兒文學的特色，因為重複不是機械式的複製過程，而是一種符合身心發展的韻律節奏；而重複的趣味，最能引起幼兒的共鳴。

（二）對話式閱讀的技巧

Whitehurst(1988)等人提出「對話式閱讀」，主要就共讀的圖畫書提出簡單的問題，例如「這是誰？」「這是什麼？」等問題，引導孩子說出書中人物或物品的名稱；隨著幼兒說話能力的增長，慢慢的轉為開放式的問題。在共讀開始，當研究者問圖畫中的名稱時，幼兒大都能回答，但是，當研究者進一步問問題時，幼兒都是以「不知道」來回應。研究者推測幼兒不知從何說起，只好說不知道，因此，改以引導與示範的方式來進行，讓幼兒有一個具體思考的方向，進而願意開口說話。

其次，本研究發現幼兒有主動認字的動機，這與讀寫萌發觀點中強調幼兒在學習讀寫方面是個主動者概念不謀而合，就此而言，幼兒在學習閱讀的過程中，就如同他們說話一樣，是一個主動的參與者與建構者。然而，研究者發現大多數關於共讀的研究卻偏重成人的指導，忽略幼兒學習的主動性。例如柯華葳（2006）將共讀分成幼兒不識字與幼兒識字兩階段，在幼兒識字階段中，遇到常見的字，成人可停頓讓幼兒接讀，當孩子認得更多字時，可以親子輪流讀，直到孩子可以自己閱讀時，才放手讓他讀。

在本研究中，當研究者發現幼兒主動的認字動機後，隨即配合其動機邊指邊唸，然後讓幼兒跟著複述。當幼兒熟悉故事內容之後，幼兒會自己指著圖畫書的文字逐一的唸，遇到不會的字會停頓下來，等待研究者接讀，然後跟著複述。等唸到熟悉的地方，幼兒自己又會接讀。因此，共讀的主導權是在幼兒身上。

二、結論

根據上述，研究者歸納本研究的結論以供參考。條列如下：

（一）幼兒重複閱讀的行為與圖畫書的重複形式有正面的意義與功能。

幼兒重複閱讀的行為可降低認知負荷，並在已知的基礎上學習與閱讀相關的事物。

（二）對話式閱讀需配合幼兒的主動性給予適當的引導與示範

當幼兒對於成人的提問不知如何回應時，成人必須適當的引導與示範；當幼兒表現出認字的主動性時，成人在共讀時則應以幼兒為主導，適時的扮演接讀或聆聽的角色。

（三）對話式閱讀能增進幼兒的表達能力與識字量

本研究的小昀在四個月的共讀活動後，變得喜歡說話、喜歡發問、表達清楚完整。其次，令人意料之外的是識字量大幅增加。

參考文獻

- 何月華譯(1997)。公文公著。**兩歲讀書不是夢—開發幼兒的學習潛能**。台北市：台灣英文雜誌社。
- 吳幸玲(1995)。**親子共讀擁書香**。台北：牛頓。
- 吳淑玲(2001)。**繪本與幼兒心理輔導**。台北：五南。
- 呂素美譯(2003)。Deborah Stipek & Kathy Seal 著。**啟動孩子的學習 Power—讓孩子愛上學習最有效的方法**。台北市：信誼。
- 李坤珊(2001)。**小小愛書人—0~3 歲嬰幼兒的閱讀世界**。台北市：信誼。
- 李偉文(2008)。**教養可以這麼浪漫**。台北縣：野人文化。
- 李連珠(1992)。**早期閱讀發展之一：閒談家庭閱讀活動**。幼兒教育年刊，5，109-126。
- 汪培琨(2007)。**餵故事書長大的孩子(2 版)**。台北市：時報文化。
- 林芳菁(2006)。**幼兒文學**。台中市：華格那。
- 林芝(2001)。**打開親子共讀的一扇窗**。台北市：幼獅。
- 林意雪(1999)。**談如何與幼兒共讀無字童話書。台灣麥克精選世界優良圖畫書—導讀手冊**。台北：台灣麥克。
- 柯華葳(1994)。**從心理學觀點談兒童閱讀能力的培養**。華文世界。
- 柯華葳(2001)。**兒童閱讀行為與閱讀策略**。載自**兒童文學、閱讀與通識教育論文集**。台東：國立台東師範學院。
- 洪慧娟(2001)。**幼兒說故事的內容與結構—以一所全語言幼稚園為例**。國立台灣師範大學家研所碩士論文。
- 許慧貞譯(2002)。Aidan Chambers 著。**打造兒童閱讀環境**。台北：天衛。
- 陳惠珍、蔡燈楸(1993)。**如何教寶寶讀童話書**。台北縣：世茂。
- 張宜玲 (2005)。**寫給重複的歌：童話故事的重複形式及其表現技巧之探討與應用**。幼兒保育學刊，3，131-152。
- 曾志朗(2001)。**兒童閱讀的理念—認知神經心理學的觀點**。教育資料與研究，38，1-4。
- 游淑芬譯(1997)。石井郁男 & 小學生讀書方法研討會著。**小學生的讀書方法**。台北市：輕舟。
- 游淑燕(2000)。**親子共享閱讀繪本的喜悅。書之旅**，7(4)，13-16。
- 湯志民(2001)。**幼兒學習環境設計**。台北：五南。
- 黃瑞琴(1997)。**幼兒讀寫萌發課程**。台北：五南。
- 黃慧貞譯 (1991)。Sally,W.O&DianeE.P 著。**兒童發展**。台北：桂冠。
- 楊怡婷(1995)。**兒童閱讀行為之研究**。國立台灣師範大學家政所碩士論文。
- 鄭意雯(2006)。**如何激發孩子的讀書興趣**。台北縣：三思堂文化。

墨高君譯(1998)。Walter Sawyer & Diana E. Comer 著。《幼兒文學—在文學中成長》。
台北市：揚智。

二、英文文獻：

- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research quarterly*, 29, 104-122.
- Freeman, R., & Freeman, G. (1987). Reading acquisition: A comparison of four approaches to reading instruction. *Reading Psychology*, 8, 257-272.
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. In J. Christie (Ed.), *Play and early literacy development*(pp. 3-26). Albany, NY: State University of New York Press.
- M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- McGee, L. (1992). Exploring the literature-based reading revolution. *Language Arts*, 69, 529-537.
- Meyer, L., & Wardrop, J. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. **Journal of Educational Research**, 88(2), 69-85.
- Meyer, L., & Wardrop, J., Hastings, C., Linn, R. (1993). How entering ability and instructional settings influence kindergartners' reading performance. *The Journal of Educational Research*, 86, 142-160.
- Morrow, L., Gambrell, L. (2003). Literature-based instruction in the early years. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- Osborne, J. (1993). *Emergent literacy behaviors and children's construction of scenes*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alabama at Birmingham.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Pearson, D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 39, 724-738.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
- Rosenblatt, L. M. (1991). Literature-S. O. S. *Language Arts*, 68, 444-448.
- Stevenson, J., & Freeman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 681-698.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hilyard (Eds.), *Literacy, language, and learning* (pp.229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, Smith, A., & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdex-Menchaca, Williamson, P. A., & Silvern, S. B. (1991). Thematic-fantasy play and story comprehension. In J. F. Christie(Ed.), *Play and early literacy development*. Albany:
- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.