童書學與教資源套：2

童書教學的理念與方法

香港教育局課程發展處
中國語文教育組 2015

童書學與教資源套：童書教學的理念與方法

ISBN 978-988-8159-42-0

© 香港教育局2015

如要複印書中文字作教學或研究用途，請列明出處。

前　　言

童書是以兒童及青少年為主要閱讀對象的書籍，不少都是優美的兒童文學作品。童書大都是充滿童心、童真和童趣的兒童讀物。在兒童成長階段，讓孩子大量閱讀這些書籍，既可美化心靈，亦可引發他們的閱讀動機和興趣，讓他們喜愛閱讀，並逐步培養出學會閱讀與自主學習的意識和能力。

為了推廣童書閱讀，幫助教師在課堂上有效地運用童書，教育局中國語文教育組特別邀請前香港教育學院中文系副教授張永德博士編寫《童書學與教資源套》。本資源套主要介紹兩類童書：圖畫書和橋樑書，共分為三冊。第一冊《童書閱讀與欣賞》，介紹童書的意涵、特質、類別和欣賞方法；第二冊《童書教學的理念與方法》，探討童書教學的規畫與選材，介紹童書教學的取向與策略，以及童書教學中的師生角色；第三冊《童書教學設計示例》提供十個圖畫書與橋樑書的教學示例，供教師參考和使用。

期望通過本資源套，能提高教師對童書閱讀的認識，並把童書的閱讀引入課堂，讓學生喜愛閱讀，樂於閱讀，從而幫助他們提升閱讀、審美和思維的能力。

現先行將第一冊《童書閱讀與欣賞》和第二冊《童書教學的理念與方法》上載至本組網頁和付印，供教師參考。稍後待第三冊《童書教學設計示例》完成，亦會上載和出版，供學校參考。

如對本資源套有任何意見或建議，歡迎致函：

香港灣仔皇后大道東 213 號胡忠大廈 12 樓
教育局課程發展處
總課程發展主任（中國語文教育）收
傳真：2119 9065
電郵：prichinese@edb.gov.hk

鳴　　謝

《童書學與教資源套》能夠完成，實有賴張永德博士及多所學校同工的參與和支持。

張博士從事語文教育工作多年，對兒童文學及童書閱讀研究和教學素有心得，且致力推廣童書閱讀。近年張博士更多次應教育局的邀請，為中、小學教師主持「童書閱讀與教學」研討會及工作坊，又擔任中國語文教育組種籽計劃：「促進學生自主學習——閱讀規劃與策略運用」的顧問。本資源套的內容是張博士以研討會及工作坊的材料為基礎，結合試教學校同工的實踐經驗，再作修訂和整理而成。在此謹向張永德博士致以衷心的謝意。

在編寫過程中，有不少前線教師與張博士合作，進行教學設計和試教，讓童書的教學設計示例既具原創性，也具操作性。謹此向下列學校和教師致謝：

（按學校名稱筆畫序）

李陞小學	周樂怡老師
秀明小學	葉煒婷老師、林婉儀老師、馮煜玲老師 鄧映雪老師、梁育美老師、楊楚慧老師
培僑小學	鄧雪蓮老師
聖公會基恩小學	黎綺敏老師
聖羅撒學校	鄒明慧老師、卓翠嫦老師、宋慧儀老師 關然杏老師、林妙齡老師、簡嘉敏老師 吳少敏老師、鍾文萍老師、李　楊老師

目　　錄

前言

鳴謝

第一章　總論

童書與小學中國語文課程

一　童書的意涵 …… 3

二　小學中國語文課程的發展：文學學習的視角 …… 3

三　童書在當前語文課程中的角色 …… 5

第二章　童書教學理論的探討

童書教學的規畫與選材

一　童書教學的規畫 …… 11

1. 童書教學的開展 …… 11

2. 童書教學的定位 …… 12

3. 童書進入課堂的方式 …… 13

二　童書教材的選取 …… 14

1. 基本原則：兒童本位 …… 14

2. 擴展的原則：以兒童為本位的延伸思考 …… 17

3. 小結 …… 21

童書教學的取向與策略

一　童書教學的取向 …… 22

1. 兒童讀者為中心 …… 22

2. 分享閱讀為導向 …… 25

二　童書教學的策略 …… 27
（一）閱讀前 …… 28
1.　導引閱讀 …… 28
2.　引領思維閱讀 …… 28
（二）閱讀過程中 …… 29
3.　大聲朗讀 …… 29
4.　說故事 …… 30
5.　看圖說故事 …… 31
6.　學生獨立閱讀 …… 31
7.　文本講論 …… 31
8.　故事地圖 …… 34
9.　課堂戲劇 …… 35
（三）閱讀後 …… 40
10.　寫作回應 …… 40
11.　文學圈 …… 43
（四）特別適合橋樑書的教學策略 …… 44
12.　以篇帶書 …… 44
13.　以書帶書 …… 45
三　童書教學中的師生角色 …… 45

附錄：推薦閱讀 …… 47

本書引用的圖文頁面，均得到作者/出版社授權，謹此致謝。

總　論

童書與小學中國語文課程有甚麼關係？

童書為甚麼會走進小學中國語文課程？

童書走進小學中國語文課程之後，學生的學習會有怎麼樣的改變？

童書與小學中國語文課程

一　童書的意涵

童書，顧名思義就是兒童閱讀的書，也應當是適合兒童閱讀的書。童書的範圍很廣泛，從內容分，包括識字書、數數書、知識書、概念書、玩具書、故事書等。從性質分，包括科普作品、文學作品。從呈現形式分，有無字書、圖文書和文字書等。

這裏要探討的是適合兒童閱讀的文學類圖文書，包括圖畫書和橋樑書。

二　小學中國語文課程的發展：文學學習的視角

1.　一點回顧

普及教育推行初期，小學中文課程着重語文學習的工具性，強調發展學生讀、寫、聽、說的能力；至於人文性的元素，如：文學教育，教師會因應課本選材隨文施教，也會通過課外閱讀配合。

童書不是新鮮的事物。從教學操作來看，雖然過往我們不一定用「童書」這個名稱，但語文教師或圖書館主任在學校也會請學生閱讀童書。分別是過去施教者往往把看童書視為「課外閱讀」，即學生在課堂以外自行閱讀指定或推薦的書。由於課時關係，教師或圖書館主任通常不會特別指導學生閱讀課外書，但會以不同形式要求學生做閱讀後的習作，例如列舉讀物的基本資料（作者、出版社、出版日期）、摘錄佳句、簡介內容、抒發讀後感等。這樣的童書閱讀安排不會佔用課堂時間，而且又可以檢視學生閱讀後的成果。

把童書閱讀作為「課外閱讀」的處理方式，由於學生欠缺閱讀指導，閱讀的隨意性很強，學生的閱讀成效，往往取決於學生個人的因素。本身對閱讀有興趣、對文字感悟較高的學生，雖然沒有得到特別指導，也可以從閱讀中感受作品的情意，獲得樂趣。相反，閱讀能力稍遜，興趣本來就不高的學生，不會因為在「形式上」接觸了童書，閱讀水平就有所提升，關鍵之一很多時在於閱讀後的習作。前述的閱讀後習作固然易於批改，但實質上很容易變成例行公事。學生填寫基本資料後，要摘錄一兩個佳句其實很容易，尤其

是脫離了原文的語境，佳句的「佳」 不過是一種抽離的感覺。至於讀後感，參考書本的前言或書後的簡介，要寫一些「感想」並不困難，但是這些感想是否出於學生對作品真實的感受或個人的發現就存疑了。

2. 語文課程的革新

課程是不斷發展的。平衡語文學習的工具性與人文性，是當前語文課程發展的趨勢。自 2000 年開始，教育局革新中國語文課程，至 2004 年，小學實施新的課程指引，文學列為學習範疇，明確指出須在語文教學中加強文學元素，文學學習的重要性得到肯定。

文學學習的方向	**文學學習的目標**
在中國語文科加強文學的學習，以培養學生的審美能力和審美情趣。	1. 感受文學的愉快經驗，欣賞文學之美； 2. 培養審美的情趣、態度和能力； 3. 透過閱讀文學作品的愉悅感受，提高學習語文的興趣和語文能力； 4. 分享作品中獨特而共通的思想和感情，增強人與人之間的溝通、同感和同情，引起對生活和生命的體悟。

（《中國語文教育學習領域指引（小一至中三）》(2002)及《中國語文課程指引（小一至小六）》(2004)）

從側重語文能力訓練到重視文學學習，課程制訂背後自有其原因。過去學生在學習語文的歷程中，會讀過一些文學篇章，也會通過課外閱讀接觸到童書，但由於學習重點不同，學生對文學作品的感知、理解與欣賞的訓練自有不足。要增強學生的文學素養，有需要從課程的層面做調整。這樣的調整其實確認了一個關鍵原則：兒童需要文學，更需要文學教育。

兒童需要文學教育，可以從兒童藝術發展論說起。心理學者 Gardner 與 Winner 研究兒童的繪畫，提出「U 形趨勢」論，指出兒童在 5 歲之前，他們的畫作（大多是塗鴉）有很強的自發性、獨特性與創造性，跟優秀藝術家的表現相若。不過，兒童畫作的這些美感特質，在 5 至 8 歲開始消減，9 至 11 歲更急劇跌至谷底。除非在藝術學習上有所突破，否則大部分兒童在藝術方

面的發展，無法迴轉到 U 形另一頂端的方向，只會橫向前進，趨於平庸，形成 L 形的趨勢。[1]

兒童學習文學的情況與學習繪畫相若。兒童在學齡前已跟文學打交道，擁有早期的文學經驗：在母親懷中聽到的安眠曲和兒歌（甚或是只為逗趣，沒有特定含義但充滿節奏感的聲音）；聽成人為他們講睡前故事；隨意翻閱圖畫書，在不知不覺間建立了對文學特質的感知，例如文字的聲音和節奏、圖像的色彩和感情，還有故事的脈絡和結構。[2]兒童在學齡前擁有多樣化的文學體驗，如果能順勢發展，對文學的興趣與審美能力自會不斷提升。

在小學階段強調文學教育，為文學學習方面訂定明確的方向與目標，學生可以更全面的發展，而對語文教師來說或許是新的教學挑戰。

三　童書在當前語文課程中的角色

我們認同文學學習的重要性，但為甚麼語文課程需要童書作為學與教的材料？要回答這個問題，先要認清語文教材的本質。

語文教材是教師教語文的材料，也是學生學習語文的依據，所以優秀的教材應具備以下根本的作用：

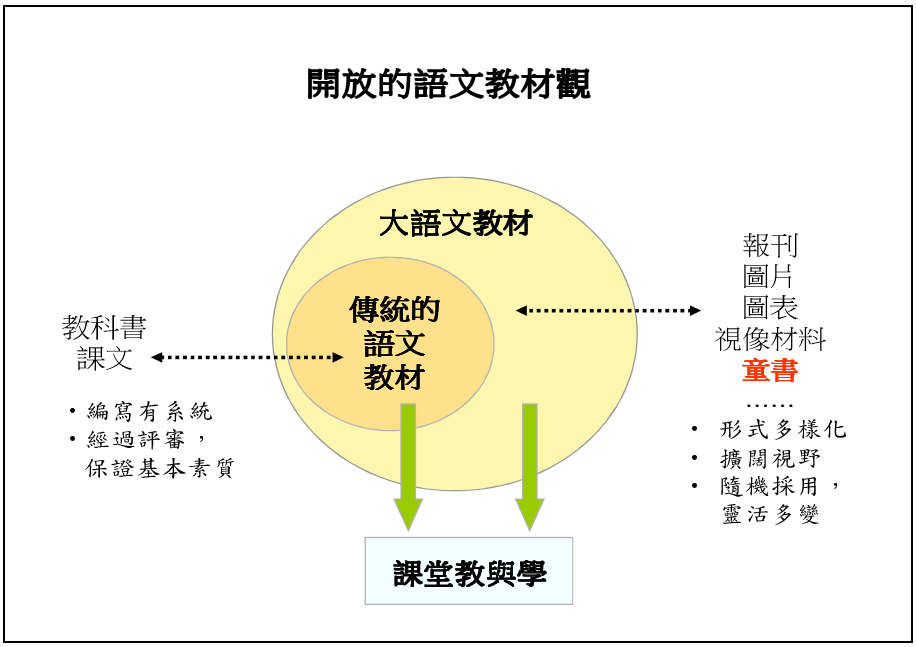
- 示例作用：優秀的篇章是語言規律的範例、美感的投射對象
- 憑借作用：學習閱讀策略、方法及歷練閱讀能力最直接的憑借，也是學習語文知識的本體（文類、體裁、修辭、語法、詞彙等）
- 信息作用：文化、生活及各種知識的來源
- 語境作用：為字詞、文句、修辭的運用，提供語境，增進理解、分析和鑑賞能力

過去我們的教材觀相對單一，以教科書課文為主體，當前的教材觀擴展了，所有可以用於學習語文的材料也包含在內。

---

1 張永德(2007)：〈讀者創造與創造讀者：文學接受理論的應用〉，唐秀玲等編《新世紀語文和文學教學的思考》，香港，文星圖書有限公司，頁 48。

2 張永德(2007)：〈讀者創造與創造讀者：文學接受理論的應用〉，唐秀玲等編《新世紀語文和文學教學的思考》，香港，文星圖書有限公司，頁 49。



這種「大語文教材」形成的背後，其實反映了教科書課文的一些特點。

從教材的篇幅看，教科書課文大都遵從「循序漸進」的原則，即低年級的課文較簡短，高年級的課文會逐步加長，不過也會有一定字數限制，確保教師可以在既定的課時內完成教學。這個現象有兩個隱含的意義：

- 低年級學生只能閱讀篇幅短小的作品；
- 語文學習都在課堂內完成。

從教材內容看，部分教科書編選的文章，常以方便閱讀和施教為前提，會把內容淺化、簡化、公式化，而人物也大多是定型的——爸爸外出工作、媽媽主理家務、孩子大多聽話，要不也會在聽過成人教導後明白事理，把壞習慣改變過來。教科書裏的現實生活較少波瀾，人物形象則概括化，面目模糊。這類課文的不足之處是文章雖然書寫生活，但並不反映生活。

從教材編寫取向看，部分教科書課文採用說理的方式，把成人認為重要的、需要學習的事物告訴孩子。例如記敘文章，有時候會由作者親自解說，在結尾把文章的「主旨」直接告訴學生；間接一點的就由故事中的一個角色（通常是父母或教師）把道理說出來。這樣的編排，缺點是學生思考空間不大。

顯然，面對學生的多樣性，部分教科書課文無法充分體現語文教材的根本作用，未能全面照顧提升學生閱讀能力、促進學生思考的需要。

相對於教科書課文，童書是「真實的讀物」(real books)，不為課堂教學而創作，不因知識點的教學而創作。表面看來，童書沒有預設的課堂教學「功能」，篇幅又長短不一，似乎不利於在課堂施教。換個角度看，童書以故事為主體，具備情節、情境、情意，運用不同手法反映生活的真實面貌，幫助兒童建立美感經驗；作家

創作時沒有固定公式，內容具備想像空間，容許讀者多方參與。更重要的是，童書是「書」，有助讀者建構「書」的概念，讓讀者學習從閱讀篇章到閱讀一本書，發展更全面的閱讀能力。

童書是文學作品，具有很強的文學及語文元素，學生可以學到故事結構、人物描寫手法、敘事方式、多變的修辭技巧及豐富的詞彙。童書的取材多樣化，在本質上是跨學科的，促進兒童知識的學習，以及語文和思維能力的發展，配合現行課程與教學的發展方向。

簡括來說，童書是更廣泛的閱讀資源，可以作為教科書課文之外的學與教材料。教師可以獨立施教，也可以結合現有教科書課文，重組單元，發揮最大的教學效能。

最後，在本資源套的編寫過程中，得到不少小學校長、前線教師和教育局同工的寶貴意見和協助，不能一一盡錄，謹此致謝。

（張永德）

童書教學理論的探討

童書教學的安排與規畫如何？

怎樣的童書適合作為教材？

選取童書教材應從哪些方面考慮？

童書應該怎樣教？

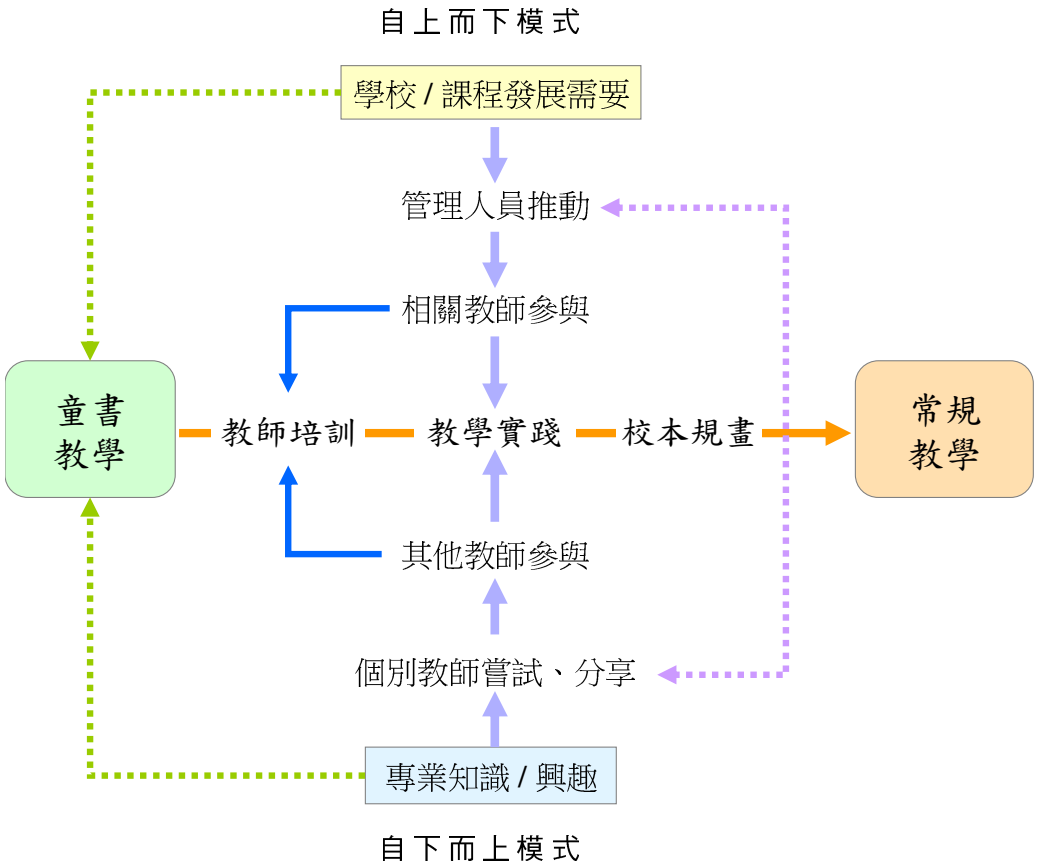
哪些教學策略對培養學生成為優秀讀者和自主學習者效益更大？

童書教學的規畫與選材

一　童書教學的規畫

1.　童書教學的開展

童書教學的開展，可以始於自下而上的模式，也可以是採取自上而下的模式。自下而上模式，是出於個別教師的專業知識與興趣，在本身任教的班級嘗試童書教學，並觀察學生的反應和學習表現，然後把觀察所得向其他教師介紹與分享。童書教學在得到多數教師認同後，參與嘗試的教師自然增多，並且逐步發展成恆常的教學活動。自上而下的模式，是基於課程發展的需要，由學校的管理人員推動，在個別班級進行試教，再推廣至其他班級。這兩種模式也可以有融合的時機，例如個別教師嘗試後，向學校管理人員反映或建議，成為校本的發展計畫。這個情況也可以反過來發展，即童書教學由學校管理人員提出，經個別教師嘗試，再向其他教師推介。



無論是哪種模式，童書教學要能達至成效，教師培訓和校本規畫是不可或缺的。前者確保教師對童書的閱讀、欣賞與教學策略有充分了解，後者則讓童書教學能完全配合學校的課程與發展需要。

2. 童書教學的定位

推動童書教學，最重要的理由不是學校管理人員或教師認為童書有值得教的地方，而是童書切合學生的發展需要，簡單來說，是兒童需要童書。

童書教學的目的是多樣性的。無論從語文或文學角度，童書教學可以提升學生閱讀能力、豐富知識、擴展視野，並且為學生提供美好的文學經驗，提高審美素養。學生能在低年級開始接觸童書、閱讀童書、分享童書，他們能逐步發展獨立的閱讀能力，成為自主的閱讀者。

童書教學的目的

語文

- 幫助學生學會運用閱讀策略以深化閱讀
- 發展學生的思維能力
- 提升學生的閱讀能力（理解、分析、評價等）
- 發展學生的表達能力（寫作、說話）

文學

- 幫助學生建構文學知識
- 發展學生的文學賞析能力
- 幫助學生成為文學作品的讀者

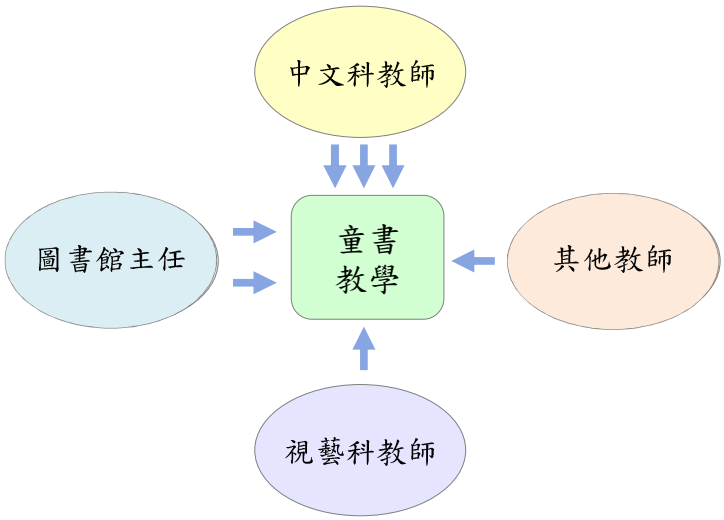
增進閱讀**知識**與**能力**，培養閱讀**興趣**，幫助兒童成為**自主**的**讀者**

3. 童書進入課堂的方式

校本規畫可以有很多不同的考慮，常見的包括學科層面及學校層面，具體的安排主要看學校的情況，例如年度發展目標、課程發展取向以及資源運用等。

校本規畫		進行方式	參與者
學科層面	獨立童書課	單本童書教學	中文科教師 圖書館主任
		幾本童書自組單元教學	
	以中文科為本位	配合單篇課文的內容，選取合適童書，作延伸閱讀，深化學習	中文科教師
		配合中文科單元的主題 / 學習重點，選取合適童書，重組單元或作延伸閱讀，深化學習	
		配合中文科學習目標 / 學習重點，選取合適童書，進行單本童書教學或幾本童書自組單元教學	
	跨學科協作	配合跨學科的學習主題，選取合適童書進行教學	各科教師 圖書館主任
學校層面	學校的發展方向與計畫	配合學校活動的主題（如環境保護、兩性平等、放眼世界、中華文化等），選取合適童書進行教學	各科教師 圖書館主任
		配合學校發展的關鍵項目（如閱讀推廣、生命教育等），選取合適童書進行教學	

童書進入課堂的方式不同，不同崗位或科目教師的角色和參與程度也有分別。



一般來說，童書教學以文學教學、閱讀教學為主體，從學科性質看與中文科有較緊密的配合，中文科教師的參與也自然較多；另一方面，童書的題材廣泛，適合進行跨課程教學的安排，這樣各科教師也可以是童書的教師，而視藝科教師在圖畫賞析方面則可以發揮專業角色。至於圖書館主任，因應本身的工作範疇，除了可以負起教學任務，還可以為全校教師在選書、購書方面提供支援，推動童書閱讀。

二　童書教材的選取

一本童書，放在書架上跟帶進教室裏作為教材有甚麼不同呢？答案很簡單，就是沒分別而又有很大的分別。

沒分別，是童書在形式和內容上沒有任何變化，不過，在應用上二者就有很大差異。放在書架上的童書，由學生按個人興趣選擇，他們感興趣的會讀下去，不感興趣的自然會放下。這樣的閱讀是興趣主導的，也帶一定的隨意性。作為教材，在本質上是一種規畫，既要照顧學生的能力與興趣，同時要開闊學生的視野，引導學生關心平日忽略了的人、事和物，並且教導學生閱讀童書的方法。選取童書做教材，教師須有多方面的考慮，其中最關鍵的是確認學生是童書的讀者，選材應以他們為中心。

1.　基本原則：兒童本位

成人喜歡孩子按照成人的方式成長，所以很多給兒童閱讀的文學作品其實是成人為了達成本身願望而寫的，名義上是「兒童」文學，本質上是「成人導向」的文學。教師選取童書做教材，當然是一個成人主導的教學決定，但這個決定須以兒童為本位。能體現兒童本位的作品，簡單來說是能反映兒童的思想和行為，了解兒童的感受，具備童心的作品。

以兒童為本位，就是尊重兒童作為獨立的個體，肯定兒童作為獨立個體的價值。

(1) 以兒童的眼光觀察世界

兒童看世界總有不同角度。五味太郎的《鯨魚》[3]寫小小候鳥飛過來大喊：「有鯨魚！」，漁夫連忙出動搜尋鯨魚蹤影，為的是鯨魚可以賣錢，但結果還是空手而回。大家都說候鳥講大話，唯獨小孩相信候鳥，還隨着候鳥飛上天空看個究竟，最後終於發現真的有鯨魚，原來湖的形

[3] 五味太郎/文・圖，余治瑩/譯(1999)：《鯨魚》，台北，三之三文化事業股份有限公司。

狀本身就是一條「鯨魚」。

充滿幽默感的《鯨魚》對比了成人和兒童觀照事物的方式。成人對事物常存定見，而且很難改變，成人又喜歡從實用角度看事物（鯨魚是可以賣錢的），也常以此作為衡量事物價值的依據。兒童看事物多憑直覺，對事物的興趣基於好奇、好玩，這樣子反而能從最簡單的角度看世界，候鳥看到鯨魚（湖的形狀），小孩相信候鳥都是源於這個理由。

(2) 以兒童的經驗認識世界

兒童對外在世界的認識，對人、事、物的了解，很多時候是來自成人的教導。不過，最深刻的體會，往往源於兒童自身的經歷。

陳致元的《小魚散步》[4]記述女孩小魚一次買雞蛋的經歷。爸爸答應小魚下午到外面玩，還請她買一斤雞蛋回來做蛋炒飯，於是小魚開展了一次平凡但溫馨的街道旅程。小魚跟着貓的影子在屋頂上走路；扮小狗哈利「汪汪」叫；在地上撿了一顆藍藍的彈珠，從彈珠看出去，世界變成藍藍的海。小魚還會假裝是媽媽跟雜貨店老闆買雞蛋，而童心未泯的老闆也配合小魚演了起來，還說泡泡糖是送給「你家小魚」的。通過自創的遊戲，小魚把自己和環境連在一起，自得其樂；通過親身的經歷，小魚感受到社區的人情味。洪蘭這樣看《小魚散步》：

> 一個名叫小魚的女孩，出門去替爸爸買一斤雞蛋做晚飯，她惹貓惹狗，看到地上一顆藍色的彈珠，撿起來玩，踩在落葉上發出聲音……這一切都是一個孩子的世界。給孩子一點時間、一點空間，她找到了一個世界。一個有好奇心的孩子是不會寂寞的，好奇心像支鑰匙，打開任何一個不顯眼東西的想像空間。[5]

因為好奇與想像，因為童心與天真，小魚自己發現了周遭的人情事物，這個歷程，並非成人的教導可以取代。

韓國作品《四點半》[6]有異曲同工之妙。媽媽叫小女孩去問商店老爺爺現在是甚麼時間，爺爺告訴她：四點半。小女兒在回家的路上，被大公雞喝水的樣子吸引，又停下來看螞蟻搬家，還去追蜻蜓、採摘胭脂花，最後回到家時，太陽已經下山了，不過她仍舊沒有忘記媽媽給她的任務，對媽媽說：「老爺爺說四點半。」小女孩就在這回家路上，體驗了大自然的美妙。

---

4 陳致元/文・圖(2001)：《小魚散步》，台北，信誼基金出版社。

5 誠品網絡書店《小魚散步》推介(2013)。

6 尹石重/文，李昑庚/圖，蘇茉/譯(2011)：《四點半》，新竹，和英文化事業有限公司。

(3) 以兒童的感情感受世界

我們希望孩子能感激成人為他們所做的所付出的，但真實的兒童世界往往並非如此。《媽媽做給你》[7]寫「我」年幼喪父，當裁縫的媽媽很能幹，可以用她的方法為「我」縫製牛仔褲、運動衣、布袋，甚至在「父親參觀日」縫一套西裝給自己，扮成「爸爸」的模樣到學校去。媽媽的苦心，從成人角度，可以解讀為「母愛很偉大」，但還是小孩的「我」會怎樣想呢？作者從兒童的情感世界出發，借其他同學的話，把「我」的感受告訴讀者。

> 「甚麼嘛！像牛仔褲，卻不是牛仔褲，到底是甚麼東東？」
>
> 「甚麼嘛！你是上班的阿伯嗎？像運動服，卻不是運動服，到底是甚麼東東？」

「到底是甚麼東東？」是同學對「我」的「新」衣的反應，是疑問，更是嘲笑。作者沒有溫情地繪寫「我」挨着媽媽說感謝，他如實地刻畫了「我」的感受——尷尬、不開心。作者可以從教育角度着手，教導小讀者感恩，但他選擇反映「我」的感受，因為他了解大多數孩子的想法，那是孩子最真實的感受。

母親節到了，老師要同學給媽媽寫一封信表達謝意。「傳統」的故事當然是寫孩子在信中感謝媽媽一直以來的照顧，例如多謝媽媽給我做飯之類，但《老媽妳好嗎？》[8]裏的「我」卻有不一樣的表達：

> 第一件我想說的事。就是老媽你的口頭禪，每次你跟我說話，最後總會問：「知道嗎?」
>
> 第二件我想說的事。你說我的「房間像豬窩一樣!」可是，請你不要再隨便清理我的房間！我不是小豬。我是人。

跟所有成長中的孩子一樣，「我」覺得自己已經長大了（雖然只是四年級學生），媽媽在同學面前不斷說「知道嗎？」，他覺得很丟臉；因為媽媽喜歡替「我」清理房間，把對「我」來說很有紀念價值的東西拋掉，等於把「我」的一些成長印記拋掉，「我」覺得很難過。

童書作者把孩子真實的感受寫在故事裏，成人讀者可以更了解自己的孩子，而兒童讀者也可以在童書中找到真實的自己。

---

[7] 長谷川義史/文・圖，米雅/譯(2013)：《媽媽做給你》，台北，維京國際股份有限公司。

[8] 後藤龍二/文，武田美穗/圖，沙子芳/譯(2007)：《老媽你好嗎？》，台北，三之三文化事業股份有限公司。

2. 擴展的原則：以兒童為本位的延伸思考

確定了以兒童本位為選材的基本原則，我們還須進一步思考幾個關鍵問題：

- 怎樣的童書兒童才可以理解？
- 哪些題材的童書兒童會感興趣？哪些題材的童書我們希望兒童能閱讀？
- 哪些童書最適合進入教室做教材？

(1) 童書的語言

通達，是童書語言文字的首要原則。通達，不僅是文從字順，從兒童本位的角度，就是運用「兒童的語言」，即「兒童說的語言」和「兒童理解的語言」。

童書裏有不少「兒童」（真實的兒童或年少的小動物）角色，他們說的話應當是真實生活裏兒童運用的語言，而非成人想當然的兒童表達方式，也不是成人偽裝的兒童語言。優秀童書的語文，應是兒童讀者讀起來親切而又感興趣的[9]。

《戰爭一點兒也不好玩》[10]是一個反戰的故事，寫小男孩本來喜歡玩戰爭遊戲，後來聽當戰地記者的周阿姨講述伊拉克的慘況，知道真實的戰爭一點兒也不好玩，並認識了和平的重要性。作品描述了小男孩在過程中成長，具有教育意義。故事選擇以小男孩擔任敘事者，他說話的內容和表達方式就值得探討。

> 「周阿姨給了他（巴士拉）一枚硬幣，卻不想要那盒看起來髒兮兮的糖。」
>
> 「當春天再次來到的時候，我收到周阿姨從加沙寄來的風景明信片。沒有戰爭的硝煙，那裡的風景十分美麗。」

林良認為成功的兒童文學作品，須透過兒童的語言世界傳遞給兒童，所以兒童文學作者「應該」知道並且「需要」知道：

- 孩子說些甚麼話
- 孩子怎麼說話

---

[9] 林良(2012)：《林良談兒童文學：小東西的趣味》，台北，國語日報附設出版社，頁 190。

[10] 王冰/文，何蕙儀/譯，冉綾珮/圖(2008)：《戰爭一點兒也不好玩》，香港，新雅文化事業有限公司。

- 遇到這樣的事情，孩子會說些甚麼
- 這樣的事情，孩子會怎麼敘述[11]

顯然「髒兮兮」、「戰爭的硝煙」並不是兒童的語言，而「當春天再次來到的時候」也是成人的敘述方式。林良指出一個優秀的兒童文學作者開始創作時，首先要做的是「放下自己的文字修養」[12]。放下自己的文字修養，不等於放下自己的文學技巧。怎樣說故事、怎樣把故事說得動聽、怎樣刻畫人物、怎樣構建圖文的互動，都是文學技巧，即使運用的是「兒童所熟悉的真實語言」[13]，這些文學技巧都毋需放棄。唯有學會放下自己的文字修養，運用「淺語」寫作，才能進入兒童的生活，反映兒童的真實面貌。

成人的文字修養	兒童的語言
髒兮兮的糖	很骯髒的糖
沒有戰爭的硝煙	沒有了戰爭
當春天再次來到的時候	第二年春天

兒童的語言雖然淺易，甚至淡得像開水，但貴在真實，不會變成小孩用成人的口吻說話，兒童不會因而變成了「小大人」，這樣兒童讀者才會覺得有親切感。

至於兒童理解的語言，雖然並非一定是兒童慣用的語言，但應當是兒童在日常生活中可接觸的語言，可以來自身邊的成人，也可以來自電視、報刊等。所以，有時候較為書面或古雅的文詞，雖然規範，但不一定合適。為現代兒童寫作，當然要運用現代語言，尤其須強調語言的時代性。[14]以「硝煙」一詞為例，即使是出於故事中成人角色之口，兒童讀者不能理解，但如果直接說「戰爭」，一看就明白了。

(2) 童書的題材

選取童書教材，趣味很重要。趣味可以是逗笑的場面、角色的造型、幽默的對白、色彩豐富的圖畫，令讀者或捧腹大笑，或會心微笑，有愉悅的感覺；趣味也可以是引人入勝的情節、出人意表的結局，引發思考的題材，讓讀者在閱讀之後有再三回味，想一讀再讀的感覺。趣味，不單可以帶來一刻的歡笑，也可以是引發讀者思考、享受閱讀。

---

[11] 林良(2012)：《林良談兒童文學：小東西的趣味》，台北，國語日報附設出版社，頁 190。
[12] 林良(2011)：《淺語的藝術》（修訂 2 版），台北，國語日報附設出版社，頁 33。
[13] 林良(2011)：《淺語的藝術》（修訂 2 版），台北，國語日報附設出版社，頁 36。
[14] 林良(2011)：《淺語的藝術》（修訂 2 版），台北，國語日報附設出版社，頁 39。

趣味以外，我們希望孩子能在閱讀的同時，擴展視野，啟發思考。教科書限於篇幅，課文的題材會受一定的限制，而且也會把生活簡化，以方便教學。把童書引進課堂，是要把握童書的主題廣泛，題材多樣化的特點，補教科書課文的不足，幫助孩子通過藝術化的作品認識自我以至社會的現象、文化和思想，讓兒童在不知不覺間學習內省、尊重、溝通、關懷和公義。

童書的主題	童書的題材
生命教育	自我認識　成長　親情　愛情　死亡……
社會教育	關懷　平等　共融　民主　社區　戰爭……
環境教育	環境保護　文化文物保育　城市發展……

探討的議題廣泛，很多時候我們無法避免要面對一些內容敏感或哀傷的作品，例如面對疾病、死亡、天災或戰爭的無助與哀痛。有些觀點認為成人應為兒童營造保護的環境，不應讓兒童接觸現實世界，不過也有人認為這種關懷有時候會不自覺成為一種主導取向，以思想灌輸為前提，塑造成人心目中的兒童。[15]

成人選擇迴避某些題材，可能是出於成人對孩子的關懷，但社會急劇轉變，縱然我們極力在學校裏製造保護，現實中的兒童早已自願或不自願地走進了真實的世界。兒童文學研究者對我們的提醒非常重要：

> 不給孩子機會閱讀那些他們實際上可能會經驗到的混淆或痛苦事情，可能會使文學與他們絕緣，或是讓孩子覺得自己在思考與經驗中是孤立無援的。同樣的，不讓他們知道他們還沒有體驗過的痛苦或混亂的事情，一旦事情無可避免真的發生時，孩子就沒機會準備好，以有意識且謹慎的態度，來處理那些事情。[16]

另一方面，學生逐漸成長，他們需要的是能刺激思考，擴展視野的作品。所以，取材獨特，例如一些顛覆常規，能引出新的看法與做法的童書，可以形成讀者經驗與文本的差異，讓學生之間有互動，讓讀者與教材互動，衍生更多豐富的討論。《三隻小狼和大壞豬》[17]顛覆的不僅是角色（一反傳統，狼是單純的，豬是壞的），而是慣常成人的處事方式。成人喜歡以牙還牙，以硬碰硬，但作者借三隻小狼的故事，指出對

[15] 張永德(2006)：《香港小學文學教學研究》，廣州，廣東教育出版社，頁 124-128。

[16] 培利・諾德曼著，劉鳳芯譯(2000)：《閱讀兒童文學的樂趣》，台北，天衛文化圖書股份有限公司，頁 108。

[17] 尤金・崔維查/文，海倫・奧森貝里/圖，曾陽晴/譯(2002)：《三隻小狼和大壞豬》，台北，遠流出版事業股份有限公司。

抗方式不能解決人與人之間的衝突與矛盾。小狼起初選擇堅固的物料建屋，以防禦大壞豬的破壞，但一次又一次失敗了。最後牠們選取鮮花配合其他建材，卻無意中感化了大壞豬，彼此並成了好朋友。《三隻小狼和大壞豬》這類作品確實留給我們很大的思考空間。

(3) 童書的表達方式

童書都具備教育意義，有的作者會急於把道理「告訴」讀者，但優秀的童書，不會直接說教，作家會巧妙地把教育目的隱藏在故事裏，讓讀者自行發現。直接說教的作品，兒童毋需思考；說理不說教，把道理隱藏，兒童通過連繫線索，分析文圖傳遞的信息，成了主動的閱讀者。

讓學生有思考與討論空間，是童書教材的重要條件。以反戰作品為例，小林豐的《世界上最美麗的村子》[18]全書沒有一字直接批判戰爭，沒有一幅圖畫描寫戰爭的殘酷，但卻能教讀者深思戰爭的問題。本書的譯者黃宣勳有以下的分析：

> 故事一開頭的場景是生機蓬勃的春天及夏天，小男孩亞摩代替去打仗的哥哥，幫父親到城裡賣水果，父親讓他獨自賣櫻桃，亞摩一點也賣不出去，當他很頹喪時，卻有人開始向他買，而且愈賣愈好。
>
> 故事的最後，用一個單頁，黃土般的底色，沒有任何的圖，襯著簡單的文句：「這年的冬天，村子遭到戰爭的破壞，現在已經不存在了。」這幅單頁，與先前的生機蓬勃，與亞摩的成長、亞摩對哥哥歸來的期待，形成了強烈的對比，作者沒有直接畫出戰爭的殘酷，卻讓人更強烈的感受到戰爭的無情與可怕！[19]

讓兒童讀者通過經驗發現的道理，比成人的說教往往來得重要。《好想要一個娃娃》[20]寫孤單的兔子小可撿到一個娃娃，她向媽媽謊稱是朋友借她的。有了娃娃，小可的生活開始變得有了生氣，多采多姿了起來，直到媽媽發現小可還沒把娃娃還給別人，小可才坦白說娃娃是撿回來的。媽媽要小可把娃娃放回原處，小可百般不願意的去到樹林，發現年齡相仿的豬小妹找不到娃娃傷心離去，她就下定決心歸還娃娃。小可看見別人失去心愛物品的傷痛，這一次親身經歷，讓她學會了同理心，她的決定是自發的，而不是基於成人說「你應該」的教導。

---

[18] 小林豐/文・圖，黃宣勳/譯(2008)：《世界上最美麗的村子》，台北，小魯文化事業股份有限公司。

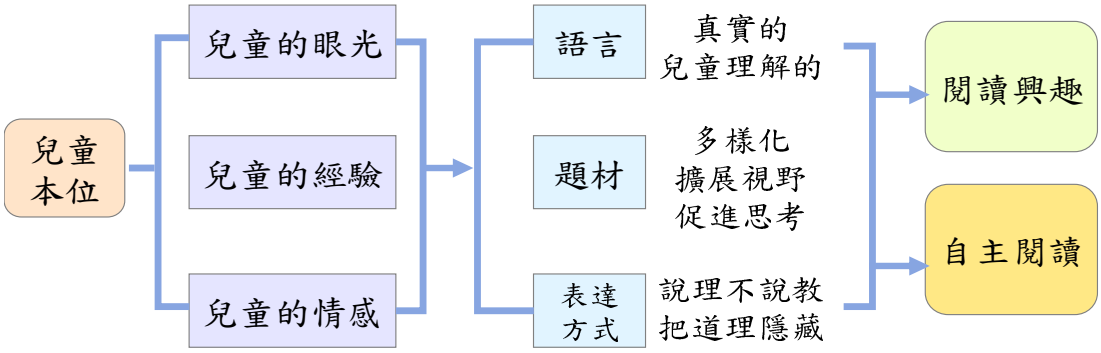
[19] 博客來書籍館(2013)。

[20] 宮西達也/文・圖，米雅/譯(2006)：《好想要一個娃娃》，台北，三之三文化事業股份有限公司。

3. 小結

有效的童書教學，從選材開始。恰當的選材，源於對兒童讀者的重視與認識。從兒童本位出發，多方面考慮童書的語言、題材和表達方式，選材有了根本的依據，可以提高學生的閱讀興趣，促進自主閱讀。

童書教材的選取



童書教學的取向與策略

一　童書教學的取向

1.　兒童讀者為中心

在童書課堂上，學生不單是學習者，同時是童書的讀者。作為學習者，學生對童書的理解與欣賞，需要教師的指導；作為讀者，學生對童書的感受和回應，需要教師的接納和尊重。

兒童對童書的感受和回應是很個別性的。這種個別性的形成，主要是基於三方面：

(1) 兒童讀者本身

兒童讀者的背景知識、文學經驗、認知發展階段、語文能力、學習態度和價值觀,會影響他們對閱讀童書的觀感。兒童由於文學知識不足，對特定文學形式或體裁所展現的特點不能全面掌握，兒童對文學的理解，一般仍建立於直觀的基礎上。直觀性的文學閱讀，特點是讀者更多時候在情感上與作品結合，表現出很強烈的感受與真摯的感情。

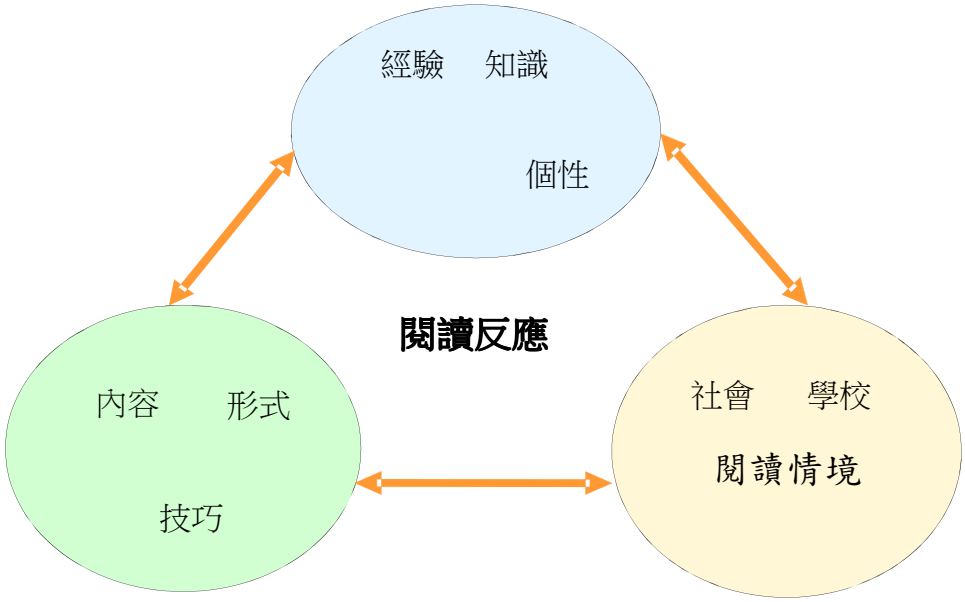
(2) 童書作品的特點

童書的語言文字、圖畫的特色（角色造型、構圖、色彩、風格等）、文圖傳達的信息及其相互關係、作品結構、表現手法、內容和題材都會影響他們如何反應。

(3) 閱讀的情境

閱讀情境可以分為廣義的社會文化環境以及兒童讀者的學習環境（如課堂學習環境）。兒童的家庭背景、文化背景以至宗教背景，對兒童閱讀童書有很大的影響。另一方面，課堂氣氛是開放的、親和的，學生不會猜想哪些是教師期望的「標準」答案，自然可以自由地、真誠地表達意見。

童書閱讀反應的構成



重視兒童作為讀者的感受與回應，是源於讀者反應理論(reader response theory)。上世紀六十年代末期至七十年代初期，文學理論家對新批評學派長期以來以文本為中心的批評取向，並不認同，主張把注意力從文本轉移到讀者和讀者的反應上來，並且認為文學作品的特徵須經歷讀者的感受體驗，才能生成文學意義，可以說文學作品的意涵其實是讀者再創造的成品。[21]

學生對童書的反應本質上是一種「閱讀互動」，即在過程中作品改變了兒童讀者，而兒童讀者也轉化了作品。[22]童書的內容題材、表達手法、藝術特色為兒童提供了新的信息和刺激，而個別兒童讀者對童書獨特的反應，讓作品有了新的解讀與詮釋，擴展了欣賞的視角。

我們重視兒童閱讀的反應，因為通過聆聽、注意他們的反應，我們可以了解他們對童書的真實想法。兒童文學評論家指出：

> 孩子的閱讀反應能讓我們了解他們所注意到的事情：哪些事件、場景和對話對他們很重要、哪些有關角色或場景的細節描述激發了他們的想像力。孩子的閱讀反應也能讓我們知道他們如何進入書中的世界，並用他們自己的生活經驗來檢驗書中的內容；如何填補文字和圖畫中的空隙來建構更廣泛的意義；及如何決定他們認為這個故事在講些甚麼。[23]

---

[21] 龍協濤(1997)：《讀者反應理論》，台北，揚智文化事業股份有限公司，頁 5-7。

[22] 妮娜・米可森著，李紫蓉譯(2007)：《童書中的神奇魔力》，台北，阿布拉教育文化有限公司，頁91。

[23] 妮娜・米可森著，李紫蓉譯(2007)：《童書中的神奇魔力》，台北，阿布拉教育文化有限公司，頁283。

由於兒童欠缺文學訓練，他們對閱讀的作品的回應，大多是從自身經驗和情緒出發：

- 共鳴：讀者從作品聯想到個人經驗，並融入故事中，而有自己的詮釋與直覺感受
- 反應：指讀者對作品有更進一步的想法，例如：對作品的人物及其行為有意見，或是比較自己和作品中表達的情感與價值觀念
- 反思：指讀者整理對作品的「共鳴」與「反應」，從而審視自己的生活或現實情況

如果教師有適當的引導，即使低幼兒童也可以表達對童書多層次的想法。以五味太郎的《爸爸走丟了》[24]為例，故事寫孩子和爸爸一起到百貨公司逛街，人一多卻彼此走失了，這類經驗很多小朋友都會有，他們自然有很多話可以說。

- 大家有沒有試過與爸爸外出玩的時候，不見了爸爸？為甚麼會不見了爸爸？ → **共鳴**，連結生活經驗

- 爸爸走丟了，你有甚麼感受？
- 爸爸不見了你，你猜爸爸有甚麼感受？他會怎樣做？

→ **反應**，想像他人處境

- 如果不想爸爸走丟了，與爸爸外出玩的時候，你應該怎樣做？ → **反思**，提出解決方法

到了中、高年級，教師的導引問題可以概括一點，讓學生可以有更大的空間表達對童書的想法，例如：這本書你有甚麼喜歡或不喜歡的？這本書有沒有甚麼令你覺得困惑不解的？有甚麼是你想向作者發問的？

[24] 五味太郎/文・圖，漢聲雜誌/譯(2010)：《爸爸走丟了》，台北，英文漢聲出版股份有限公司。

讀者反應理論得到重視，應用到課堂上，就成了一種教與學的取向，改變了文學學習的既有觀念。學生不再是文學作品的從屬，反過來是主動的閱讀者和學習者。Chase 和 Hynd 對讀者反應在課堂應用的特點做了簡明的總結：

- 文本本身不包含「意義」。文本的意義是讀者的已有知識與文本內容和表達形式產生互動而得以發現的
- 讀者對文學文本有不同的理解，因為讀者本身的文化背景和個性都是獨特的
- 探究讀者如何回應文學比考查是否得出預設的「正確」答案更有價值[25]

2. 分享閱讀為導向

分享閱讀(shared reading)是教師與一班學生共讀一本書，學生人數可多可少，本質上是一種協作學習活動，目的是讓學生感受閱讀的樂趣，並且從中學會閱讀以至寫作的方法。[26]

(1) 閱讀樂趣

與讀者反應理論相近，分享閱讀重視個人化的感受。文本固然反映作者的觀點，但這些觀點會因不同讀者的經驗和理解而變化。可以說閱讀是意義的創造與再創造。[27]正因為讀者對文本有不同的體會與感悟，閱讀才可以在讀者之間「分享」。簡括來說，分享閱讀有下述的基本理念：

- 閱讀沒有固定單一的答案，閱讀容許讀者自由表達意見
- 閱讀是讀者與文本的互動，是讀者與讀者的互動
- 通過小組 / 集體的交流，讀者可以聽到、看到不同的切入點，分享不同的經驗、觀點和感受

分享閱讀的目的不單純是功能性的，從閱讀中獲得樂趣是更主要的目的。在以「分享」為前提的氛圍下，學生可以自由表達、交流意見，學生的閱讀經驗是愉快的，也可以從閱讀中獲得滿足感。樂趣與情意對讀者往後的閱讀生活會有很長遠的影響，有助讀者培養持續閱讀的動力。

---

[25] Chase, N.D. & Hynd, C.R.(1987). *Reader response: An alternative way to teach students to think about text. Journal of Reading,* vol.30, p.531.

[26] Brenda, P.(2000). *Read it again! Revisiting shared reading.* Portland, ME: Stenhouse, p.1.

[27] Mooney, M.E.(1990). *Reading to, with, and by children.* Katonah, NY: Richard C Owen Publishers, Inc., p.1.

(2) 閱讀訓練

分享閱讀的一個重點是教師在過程中會示範怎樣閱讀一本書，引導學生注意文本的特點，學習運用閱讀策略，增強對文本的理解。

分享閱讀過程中的閱讀訓練[28]

項　目	內　容	說　明
閱讀理解	理解內容的策略與方法	背景、推論、歸納、預測、澄清、提問、監控、演繹、評價、連繫
字　　詞	理解生字深詞的方法	從字的構成（如部首、部件）和性質（如象形、形聲）做推論（註：按漢字特點改寫）
文本結構	通過文本結構推測內容	比較 / 對比 問題 / 解決方法 原因 / 結果 時間順序 / 次序 / 時態 描述 故事結構
文本特點	文字以外有助理解和提高閱讀興趣的元素	書名、封面、環襯頁、書名頁、目錄、圖畫、插圖、字形、字體、封底（註：按童書特點整理改寫）

通過教師的示範和鷹架式的協助，學生可以從認識閱讀童書的側重點和方法，從而提升閱讀能力。以閱讀圖畫書為例，教師展示童書，首先引導閱讀封面的圖畫、書名和作者，然後進入環襯頁、版權頁、書名頁、正文的圖畫和文字，直到封底，整個過程已介紹了一本圖畫書的構成。至於橋樑書，教師會同時引導學生閱讀目錄、序言、後記等資料，幫助學生建立一本完整的書的概念。

童書中的圖畫與文字大大豐富了討論的情境，而情節的發展，也讓學生認識文本不同的方面(如前後環襯頁、封面與封底、字形和字體等）怎樣連繫呼應，幫助讀者進一步理解文本的意義。[29]

(3) 閱讀資源

分享閱讀要取得更大成效，閱讀資源的選取與規畫同樣重要。

首先，閱讀量要足夠，因為大量閱讀對提升學生閱讀能力有極大幫助。[30]大量閱讀為學生在吸收教師示範之後提供鞏固和演練的機會。大

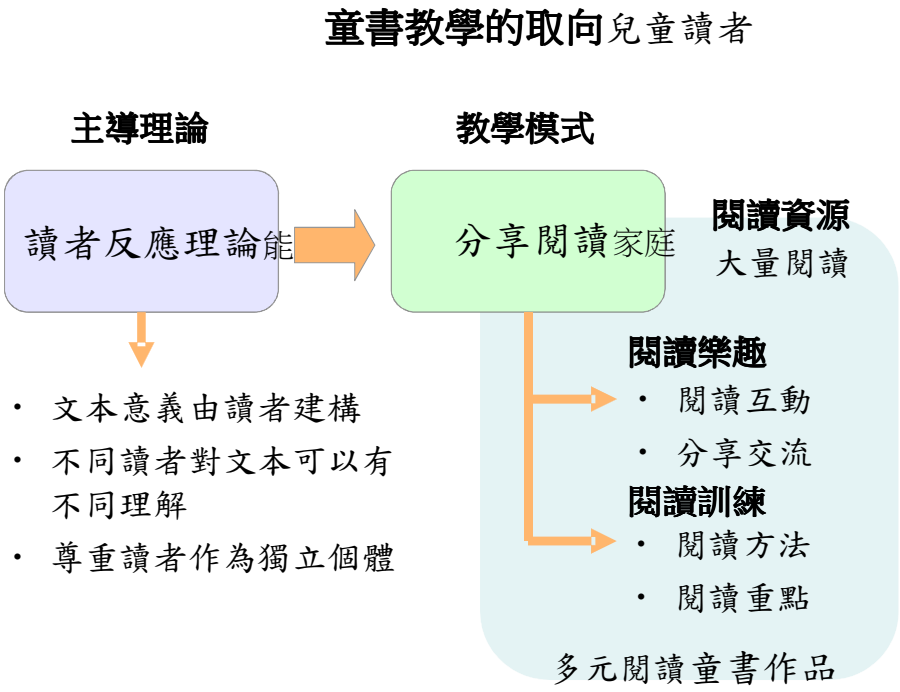
[28] Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D.(2008). *Shared readings: modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers, The Reading Teachers,* Vol. 61, No.7, p.551.

[29] Brenda, P.(2000). *Read it again! Revisiting shared reading.* Portland, ME: Stenhouse, p.2.

[30] 王瓊珠編著(2004)：《故事結構教學與分享閱讀》，台北，心理出版社股份有限公司，頁 62。

量閱讀可以是重複閱讀一本書，以深化認知；也可以是閱讀多本同類型作品，讓學生更能把握特定類型作品的結構與閱讀方式，建構本身閱讀的基模(schema)。例如童話故事的三段式結構。

其次是多元閱讀，即閱讀的類型多樣化。閱讀文本在題材上的差異，可以擴展學生視野，刺激思考。題材多元化，表達的方式、運用的字詞、圖畫的呈現也會有變化，學生從閱讀中學到的會更豐富。



二　童書教學的策略

有效的童書教學，能全面發展學生讀、寫、聽、說的能力，讓學生有很多參與和思考的機會，運用得宜，能大大提升學生學習效能，是以發展教學策略是極其重要的。

Lynch-Brown 和 Tomlinson 認為童書教師有兩項主要責任：為學生提供文學體驗，並引導他們對文學作品做回應。[31]配應這兩項責任的童書教學策略與方法很多，主要取法於閱讀教學和文學教學的理論。這些策略與方法，可靈活運用於不同的教學時機，進行的方式雖各有不同，但都具備一些共通點：

- 以閱讀訓練為核心

[31] Carol Lynch-Brown, C., Tomlinson, C.M.著，林文韵、施沛妤譯(2009)：《兒童文學理論與應用》，台北，心理出版社股份有限公司，頁 315。

- 體現童書的文學特質
- 重視學生的思考過程
- 幫助學生成為自主的學習者
- 通過協同學習促進溝通能力
- 增進學生表達情意的能力
- 以學生為學習的主體

以下嘗試從童書教學過程，即閱讀前、閱讀進行中及閱讀後三個環節，介紹一些常用的童書教學策略與方法。至於這些策略與方法的應用情況，可參考「童書教學設計示例」。

（一）閱讀前

正式開展閱讀之前，教師的角色很重要。由於學生對所讀作品沒有認識，教師的介紹和導引能提高興趣，初步建立對作品的概念，萌生好奇，並且能啟動思考。

1. 導引閱讀(Guided Reading / Directed Reading Activity)

教師就指定的篇幅 / 內容設計問題，請學生在閱讀文本之後作答。問題通常環繞背景、角色、困難 / 解決方法及主題等，主要目的是幫助學生掌握文本的內容。[32]

導引閱讀可應用於閱讀前，同時可應用於閱讀過程中，例如完成了一個部分的閱讀之後，在展開新的閱讀之前，可以請學生按教師指引閱讀，作為下一個學習環節的準備。

2. 引領思維閱讀(Directed Reading and Thinking Activity)

引領思維是以推理為基礎的閱讀策略。教師通過提問，引導學生把文本的不同信息連繫起來，然後作預測、推論，並且不斷在稍後的閱讀過程中，尋找證據引證和修訂自己的推論。以圖畫書教學為例，教師可以請學生閱讀書名、觀察封面上的圖畫，引導學生推測故事的主要內容和角色之間的關係。有了初步的推想，教師可以引導學生進入環襯頁和書名頁，連結先前的想法，或進一步推測，或作修訂。

[32] Crawford, A., Saul, E.W., Mathews, S. & Makinster, J.(2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: The International Debate Education Association, p.42-43.

跟導引閱讀不同，引領思維閱讀中的學生是主角，教師則擔任學習促進者的角色。引領思維閱讀要求學生在過程中聯想、歸納、分析、整合資訊，並且不時作出判斷和評價，在本質上是批判思考和反思的訓練。[33]

運用引領思維進行閱讀,可以使讀者對文本的理解更全面、豐富和深入，不但閱讀能力有所提升，還能訓練思維，使個人的思考能力更合邏輯，思維更敏捷。[34]引領思維閱讀亦可在閱讀過程中運用。

（二）閱讀過程中

經過閱讀前的教師導引，學生在這時候對作品已有了初步理解，具備擔當主導的角色。在這階段，教學方法愈多變，愈能增強學生的學習興趣，促進學生思考，建構文學知識。教師須盡量改變傳統主導的角色，為學生提供更多主動學習的機會。

3. 大聲朗讀(Read Aloud)

大聲朗讀是一種閱讀方式，幫助學生進入故事。教師按故事原文一字不易的讀給學生聽，可以讓學生直接聽到作者的聲音，有助學生發展聆聽理解能力和學習文本中的字詞。研究也發現經過聆聽教師的朗讀，學生在重組或複述故事時，大多能運用在之前聽到的字詞。[35]當然，教師朗讀時會考慮文本中句子的語氣、說話人的心情，遇上關鍵詞也須調整語速、聲量，引導學生留心作者的用意。

描繪生動、敘述完整的童書適合作為朗讀的材料（以對話為主的作品有時容易讓學生混淆）。教師可以按情況分段朗讀，也可以選取童書中的重要片段，或表現角色情感的對話來朗讀，也可以邀請學生加入朗讀，讓學生從聆聽者轉換角色為讀者，直接感受作者的感情。

朗讀故事前，教師可以運用引入問題，提示學生專注聆聽；朗讀故事後，可以配合跟進問題，引導學生發表意見：

---

[33] Guzzetti, B.J.(2002). *Literacy in America: An Encylopedia of History, Theory, and Practice.* Santa Barbara: ABC-CLIO, p.134.

[34] 李德康、易建恩編著(2009)：《閱讀策略》，香港，金石圖書貿易有限公司，頁 124。

[35] Hickman, P. & Sharolyn D. Pollard-Durodola, S.(2009). *Dynamic Read-aloud Strategies for English Learners: Building Language and Literacy for Primary Grades.* International Reading Association, Inc., p.4.

大聲朗讀的教學步驟[36]

教學階段	教師工作	舉例
朗讀故事前	引入問題	讀出書名 / 標題：這個故事是關於甚麼的呢？ 讀出關鍵詞：誰知道這個詞的意思？
朗讀故事	請學生專心聆聽	聆聽我的朗讀，找出答案。
朗讀故事後	提出跟進問題	提出與「答案」相關的問題，如： 故事中哪部分呼應了書名 / 標題？ 這個關鍵詞在哪裏出現？與甚麼相關？

4. 說故事(Storytelling)

說故事是常用的方法。一般應用於故事開始的時候，或在學生獨立閱讀一些片段之後，調整教學的節奏。

說故事跟朗讀故事不同，後者是教師擔當代言者，把故事的原文讀出；前者則由教師用自己的語言把故事告訴學生。說故事要能吸引學生，教師須：

- 把握故事情節發展和角色性格的特點
- 選擇學生能聽懂的語言（很多時候是口頭語言），按情況變化聲量、語氣、語調，並輔以態勢語來輔助表達
- 直接觀察學生的反應，適當地重複、停頓、提問、補充、回答學生問題等
- 適時邀請學生參與，如猜測、模仿、連結生活、分享經驗等

因應學生的年齡特點，說故事時適當運用簡單的道具，如面具、布偶、帽子等也會很有用，能吸引學生的注意，提高聽故事的興趣。

學生作為聽眾會受講故事者的語言風格、表達方式影響，這也正是說故事的意義所在：

- 學生會感受到這是教師特別為他們準備的，而非單純複述一本書的材料。
- 學生聆聽口語講述的故事比聆聽書面語朗讀的文本更容易理解。[37]

能把故事說得好的教師，他們的學生不單可以學會聆聽，而且很快就能自己說故事。可以說，說故事是一種很有影響力的課堂示範。

[36] Bradbury, J.(2005). *Children's Book Corner: A Read-aloud Resource with Tips, Techniques, and Plans for teachers, Librarians, and Parents level grades 3-4.* Greenwood Publishing Group, p.xv.

[37] Wright, A.(1995). *Storytelling with Children.* Oxford University Press, p.11.

5. 看圖說故事(Picture-Story Telling)

圖畫書中有很多意涵豐富的圖畫，只有很少的文字，甚至完全麼沒有文字。這些圖畫最適合用來講故事。教師把圖畫（視覺媒介）轉化為聲音（語言媒介），過程中學生「聽到」的不僅是故事的內容，還有教師對圖畫的觀察、理解和詮釋，當然還有選取重點、組織和整合的能力。

這項任務同樣可以由學生負責。學生在看圖講故事的過程中，往往會令人有意想不到的表現：

- 運用一些文本所無的詞語來描述 / 形容角色
- 在解說圖畫故事時加上自己的經驗 / 觀點
- 看到圖畫裏一些細微但他們認為重要的地方

邀請幾位學生輪流就同一幅圖說故事，教師的發現會更多。學生也可以就同學講故事的差別進行討論。

6. 學生獨立閱讀(Student Independent Reading)

學生獨立閱讀是自主學習的表現。在童書課堂上讓學生養成這種習慣，日後可以延伸至課堂之外，讓他們成為真正喜歡文學的人。低年級閱讀的範圍可以小一點，中、高年級的可以按教學需要決定。持續的獨立閱讀訓練，可以提高學生閱讀的速度和理解的準確性。篇幅較多的橋樑書，可以請學生在課前自行閱讀指定篇幅作為準備，以便回到課堂上時可以順利開展其他學習活動。

給予閱讀提示，或列舉思考問題，有助學生在進行個人閱讀時能抓住重心。個人的獨立閱讀一般是以默讀方式進行，不過教師也可以按情況容許學生和鄰座輕聲討論。

7. 文本講論(Text Talk)

以文本為中心，以口語表達為主要形式的教學策略，可以包括個人表述，但更多時候是同儕的討論，是學生理解文本和表達對文本的理解的重要過程。有學者稱文本講論為「有意義的說話」(purposeful talk)：學生在小組中有焦點地進行討論，共同建構意義，過程中包含了對話、專注聆聽和反應。[38]

[38] Nichols, M.(2008). *Talking about Text: Guiding Students to Increase Comprehension through Purposeful Talk.* Huntington Beach: Shell Education Publishing, p.12-14.

學生是文本講論的主角，但教師並非旁觀者，須在教學過程中負起不同的重要任務：

- 文本講論前：選取適合的、具討論價值的童書；編排適合 / 方便學生分享 / 討論的座位方式（如半月型、圍圈等）；建設心理環境，營造開放的氣氛。
- 文本講論中：提供討論線索、協助澄清、聆聽學生的想法。
- 文本講論後：回饋、歸納、總結，連繫所學。

文本講論有很多不同的方式，以下介紹一些常見的活動設計：

(1) 說來聽聽

以談話模式為本，學生表述對文本的看法，或回應教師的問題。艾登・錢伯斯認為學生的「說」，可以是說給自己聽、說給別人聽，也可以變化為大家一起來發言，進而聊出新的點子。至於「說」的內容，可以是分享熱情（最感興趣的）、分享困惑（不明白不理解的）和分享關聯性（探索文本的脈絡）。[39]

教師有效的提問，是促成學生願意說、懂得說的關鍵。艾登・錢伯斯把教師引導的問題分為三個層次[40]：

問題架構	說明 / 問題舉例
基本問題	學生表達對童書的直接觀感，如： • 這本書裏有甚麼是你喜歡的？ • 這本書裏有甚麼是你不喜歡的？ • 這本書裏有甚麼讓你覺得困惑不解的？
概論性問題	尋找可以帶動學生切入童書的角度，如： • 還沒有開始閱讀之前，你認為這是一個怎樣的故事？ • 你曾經讀過相類的書嗎？ • 有沒有遭遇過和書中相同的情節？ • 哪些細節印象最深刻？ • 如果作者請教你這本書有甚麼需要改善，你會怎麼說？ • 聽過組員的發言後，有沒有一些想法是最獨特的？這些獨特的想法有沒有改變你原來對這本書的看法？ • 讀過這本書，你覺得作者是個怎麼樣的人？他為甚麼會寫這本書？

[39] 艾登・錢伯斯著，蔡宜容譯(2001)：《說來聽聽：兒童、閱讀與討論》，台北，天衛文化圖書股份有限公司，頁 24-40。

[40] 艾登・錢伯斯著，蔡宜容譯(2001)：《說來聽聽：兒童、閱讀與討論》，台北，天衛文化圖書股份有限公司，頁 121-126。

問題架構	說明 / 問題舉例
特定問題	幫助學生自行發掘童書的寫作特點，如： • 故事從頭到尾經歷了多少時間？ • 故事在哪裏發生？背景的設定有特別意義嗎？ • 誰是故事的主角？哪個角色最有意思？ • 書裏的角色會讓你想起某些認識的人嗎？ • 誰是說故事的人？這個敘事者怎樣看待書中的角色？ • 你覺得故事寫的是過去的事還是正在發生的事？書中哪部分給你這種感覺？

說來聽聽可以由一對一的成人與兒童組合擴大至一個成人配對一組甚至一班學生，因應多層次的問題架構，說來聽聽為小組討論奠下了良好基礎。

(2) 故事討論

學生對童書有了自己的想法，進行討論時就能有更廣泛的考慮和更充分的理據，說來聽聽可以說是故事討論的個人準備。

討論可以是兩個人、一個小組或全班學生的活動。討論是一種探究與解決問題的歷程，過程中為參與者提供了一個合作思考的機會，幫助學生確認、擴展和修正個人對文本的理解，並且學習聆聽、發問與表達的技巧，進而學習說理與思考。[41]

要能達至良好的學習效果，討論須具備一定的條件。以下嘗試從討論問題的選取、教師及學生角色三方面作分析：

- 討論問題須具討論意義，問題在文本中是重要的、學生感興趣或關心的。
- 討論問題應是開放式的，能容許不同的想法，可以鼓勵學生參與。
- 討論問題是思考性的，可以訓練解難、創意、批判思維等能力。
- 教師須有開放的態度，不會以預設的觀點來評論學生的答案。
- 教師在過程中能適當地補充、澄清，在學生提出的想法的基礎上引發新的討論。
- 學生能認真聆聽別人的發言。
- 學生能尊重別人與自己不同的意見。

[41] 林敏宜(2000)：《圖畫書的欣賞與應用》，台北，心理出版社股份有限公司，頁 152。

(3) 學生自擬問題

討論問題的擬設,可以有兩種方式:教師擬設問題及學生自擬問題。教師擬設問題是常見的教學方式，但研究發現，讓學生就閱讀的文本自行擬設問題，能有助提升閱讀動機和閱讀效能，這對原本閱讀動機不高的學生尤其有效。[42]學生擬設問題是否得當，往往由教師的「指導」和「示範」開始。學生會參考教師平日提問的類型，所以教師的設題取向會影響學生的思維。

教師設題通常比較全面，能涵蓋文本的各部分，學生擬設的問題，很多時會傾向聚焦在一些細節。要提升學生的擬題能力，教師可以：

擬題活動前

- 舉述「好問題」為例：教師舉述之前討論過的問題做例子，說明好問題的特點，作為示範
- 適當的提示：擬題須以人物或事件為主，擬題方向可包括自己不明白的；能理解基本的，但想更深入思考的；自己理解，想考查同學的；自己理解的，想知道其他人的想法等

擬題活動後

- 總結與檢討：通過比較各組的問題，引導學生分辨問題設計的高下
- 修訂與改進：學生重擬他們認為不理想的題目

學生擬設問題適用於任何一本童書。從教師教學的角度，學生擬設問題可以發展學生的思維能力、協作學習能力，並且改變課堂學習的角色與模式；從學生學習的角度，這種轉變方式，可以增強學生與文本的互動、促進自主學習，同時提供機會，幫助學生檢視自己對文本的理解情況，長遠來說可發展為一種學習策略。[43]

8. 故事地圖(Story Map)

以故事結構為學習重點的教學，以視覺圖示的方式，將故事中最主要的結構元素呈現出來：

- 背景：時間與地點的情境

[42] Fredericks, A.D.(1998). *The Integrated Curriculum: books for reluctant readers, grade 2-5*. Englewood: Teacher Ideas Press, p.16.

[43] Tierney, R.J., Anders, P.L. & Mitchell, J.N.(eds.)(1987). *Understanding Readers' Understanding: Theory to Practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher, p.291-294.

- 角色：主角和其他角色的特質
- 問題：主要問題或衝突
- 事情經過：解決問題或衝突的方法
- 結局：事情的結果、主角的回應和內在心理感受

教師可以在與學生研習的過程中，邊討論邊把故事情節發展寫在黑板上，也可以在完成故事的討論後，請學生自行按照他們的理解繪畫。

故事地圖的好處是以圖像激活學生思維，幫助學生一邊閱讀一邊整理故事的內容結構，而完成後的故事地圖，也可以作為學生複述故事的依據，訓練學生的口語表達能力。[44]

故事地圖可以有很多不同的表達方式，如表格、流程圖及網狀圖等，教師可按故事特點及學生學習水平選取。一般來說，表格和流程圖較簡明，適合用於表達情節簡單的故事；網狀圖則較複雜，適合用於人物及枝節較多的故事。

9. 課堂戲劇(Drama in Classroom)

兒童一般對戲劇演出很感興趣。研究發現兒童參與戲劇演出與閱讀理解有密切關係。閱讀文本經戲劇演繹，有助加深印象，兒童並且能把有關的意象遷移到其他閱讀環節。戲劇演出能幫助兒童走進文本的細節，重新檢視文本的意念。[45]

兒童參與的戲劇可以分為兩大類別：以正式表演為主的兒童劇場(children theatre)，以及以教與學過程為主的創作性兒童戲劇(creative drama)。前者以表演為主導，雖然有很多不同形式的訓練，但只有少數兒童可以參與。反觀創作性兒童戲劇，可結合課堂教與學的活動，全體學生都可以參與。

創作性兒童戲劇不是訓練學生成為演員或磨練演技，而是透過溝通讓他們了解自己和外在的環境。[46]學生從中能學習運用同理心去實地了解自己與他人的處境，並從實際操作中學習如何使用創造性的思考能力去解決面臨的問題。這種戲劇形式不重視道具、布景，也不講求反覆的排練，不背誦經成人修改的台詞，可以隨時在課堂上進行，又容許學生在豐富情節、加強角色演繹的前提下，加入新的元素，發展想像力和創意，跟童書的故事性元素和想像空間很配合。

---

44 參考王瓊珠(2004)：《故事結構教學與分享閱讀》，台北，心理出版社股份有限公司，頁 59。

45 Ramadan, F.(2009). *Learning Reading through Creative Drama(research paper)*, p.4.

46 謝錫金、張張慧儀、羅嘉儀、呂慧蓮(2008)：《中國語文課程、教材及教法：面向有特殊學習需要的學童》，香港，香港大學出版社，頁 160。

配合童書進行的課堂戲劇，有很多不同的活動方式。以下介紹一些慣用的戲劇策略。

(1) 讀者劇場

讀者劇場(reader's theatre)是參與演出者朗讀戲劇文本，所以也被稱為朗讀劇場。讀者劇場使用最少的道具和肢體動作，重點在於朗讀者如何透過他們的朗讀來詮釋文本的意思。

讀者劇場重視朗讀者的聲音和表情，可以訓練語言表達的聲量、流暢度和語氣運用，也可以幫助學生在有意義的閱讀情境中學習常用的字詞(sight words)，包括準確發音、意義理解。[47]

圖畫書篇幅不多，可全本使用，橋樑書則可選取合適片段進行。指導學生分組按內容做好角色分配，包括敘述者及其他角色。表演者在朗讀時可手持文本，輪到自己朗讀時可踏前一步，讓聽眾清楚知道誰是這環節的朗讀者，完成朗讀後可以退回原位。

教師可以安排二人共讀一個部分（如一個角色由兩個學生負責），為學生提供合作學習的機會，商議怎樣的演繹方式最能表現角色的心情與性格。教師也可以安排集體朗讀。

如有需要，朗讀前可把一些關鍵字詞列出，略加講解，或作朗讀示範，讓學生有所依據。朗讀後則可安排學生就朗讀表現做自評互評，或因應朗讀的內容進行文本討論。

(2) 故事劇場

故事劇場(story theater)通過戲劇表演敘述故事。[48]跟讀者劇場相同的是，故事劇場不講求製作道具、戲服，不過如演出者喜歡，少量的裝飾是可以的。跟讀者劇場不同，故事劇場要求演出者運用口語表達，而且聲音、表情之外，動作演繹也是重要的元素，基本上是一種非正式的戲劇表演，是動態的故事敘述。

故事劇場以學習的文本為基礎，要求學生對作品有深入的討論，也講求參與者之間有良好的合作。故事劇場訓練學生在自然環境中使用語言，控制聲量大小和語氣強弱，學會用口語和非口語溝通，準確理解別

[47] Gerard M.(2006). *Reader's Theater: Sight Words*. Westminster, CA: Teacher Created Resources, Inc., p.4.

[48] Dianne de Las Casas.(2006). *Story Fest: Crafting Story Theater Scripts*. Westport: Library Unlimited / Teacher Ideas Press, p.1.

人和表達自己，是很好的語言訓練。[49]學生學習運用表情、手勢和肢體動作來傳達角色的情緒，對故事角色的體會更深刻。學生的文本留白的地方可以延伸發揮，並進行即興創作，豐富原文本的內容，從中可以培養想像力和創意。

故事劇場應用於童書教學：

- 情節再現。教師選取童書重要的片段，請學生分組討論怎樣演出故事內容，包括角色分配、語言運用、肢體動作、舞台走位等。教師也須提示學生，童書中圖畫表達的意念非常豐富，但不見於文字，怎樣把圖畫傳達的信息演繹出來也是重要一環。
- 圖畫再現。教師選取圖畫書中的一幅圖，請學生仔細觀察，然後討論怎樣演繹。這類活動要求學生有主動分析圖畫的能力，並且容許學生有更大的自由去創造人物的特點、延伸想像圖畫以外的意念。由於各組對同一幅圖畫的理解不一，演繹方式不一，學生於演出後可以有更豐富的交流與討論。

(3) 戲劇定格

戲劇定格(tableaux)，又稱靜止畫面(still image)，是將生活面貌，用仿似錄像機的暫停功能把畫面凝固在某一格，學生可自由即興地運用肢體動作去創造任何場景。例如可運用肢體形態，集體複製一個視像畫面，從中具體地呈現生活及事件，又可以複製相片或繪畫的畫面，也可以按文本說明創作畫面。[50]

戲劇定格的意義在於不只扮演的學生參與活動，其他同學也有其學習任務——思考扮演者的角色身份、人物之間的關係、角色的內心感受等。透過戲劇定格，能延伸文本的討論空間，對培養學生多角度思考也有幫助。

戲劇定格在圖畫書教學中是很容易使用的教學策略。圖畫書必然會有畫面，而且畫面是主角，文字只是輔助。選定一個畫面之後，演出的學生自行分組，構想怎樣演繹這個情境，其他同學則擔任觀察者。教師可向觀察者提問：

- 「看到甚麼？」（觀察者從定格畫面裏人物的動作、姿態、表情及位置尋找表面資料）

[49] 謝綺環(2011)：〈詞彙的戲劇化教學〉（輯於周慶華編《跨領域的語文教育探索》，台東，國立台東大學），頁 230-231。

[50] 明日藝術教育機構及香港浸會大學兒童發展研究中心合編(2007)：《戲劇教育計劃資料冊》，香港，香港浸會大學兒童發展研究中心，頁 128。

- 「覺得怎麼樣？」（觀察者通過之前的表面資料，推敲人物的感情、心理和思想，然後再發掘畫面呈現的信息，從中對事件建立態度和觀點）[51]

戲劇定格是一個雙向的互動活動。演出的學生運用定格重構畫面，同時會加入對畫面的理解和思考，賦予畫面新的生命，而觀察者對同一畫面也會有不同的詮釋，可以引發更深入的討論，促進思考。

(4) 思路追蹤

思路追蹤(thought tracking)是一種在角色扮演或戲劇定格時，把角色動作凝固，向角色進行提問的手法。問題可由老師或學生提出，目的在更深入了解角色的內心感受。[52]

透過啟發性的問題，引出不同角色（扮演的學生）的觀點與立場，從而使觀眾（從旁觀察的學生）更了解角色的心理、動機及思想，也讓整個戲劇活動的情節和內容更豐富、更有趣味。

思路追蹤可用於童書中有關角色的討論。角色在行動的背後往往有其內在的原因，或是在行動後引發出個人感受，透過思路追蹤，能讓學生更深入思考角色的處境和內心世界，增加閱讀的樂趣。

教師可在畫面靜止時，走到角色旁邊輕拍肩膀，請學生說出在當下情境中他的所思所感。其他同學也可以講述他們覺得角色會有哪些想法。

(5) 專家外衣

專家外衣(mantle of the expert)是請本來旁觀的學生以專業人士身份入戲，以專家的眼光就角色面對的困難提供專業意見，幫助對方解決問題、尋找答案及完成任務。[53]

要擔任專家，作為觀眾的學生不能只在觀看同學的演出，他須完整地讀過文本，並且對被分配的專家身份有所準備。活動改變了過去「觀眾」的被動角色，促進主動學習，而「專家」提出的意見，也可促進之後的討論。專家外衣可以幫助學生暫時抽離文本，學習客觀地思考問題。

---

[51] 陳恆輝、陳瑞如(2003)：《戲劇教室：高小戲劇教育指南》，香港，熱文潮、愛麗絲劇場實驗室，頁 40。

[52] 明日藝術教育機構及香港浸會大學兒童發展研究中心合編(2007)：《戲劇教育計劃資料冊》，香港，香港浸會大學兒童發展研究中心，頁 134。

[53] 陳恆輝、陳瑞如(2003)：《戲劇教室：高小戲劇教育指南》，香港，熱文潮、愛麗絲劇場實驗室，頁 43。

應用童書教學時，教師可在演出中途，就主角面對的難題，請學生思考：

- 發生了甚麼事？主角面對怎樣的處境？
- 哪些專家適合提供意見？
- 他們會提供哪些意見？
- 主角可以怎樣應用那些建議？[54]

師生共同討論各種處理方法，然後繼續戲劇活動。專家外衣也可以應用於文本講論的環節，引導學生比較「專家」的觀點和原作者的看法。

小　結

課堂戲劇結合童書教學是很有效的教學策略，對學生學習意義尤其重大。學生通過包含遊戲元素的戲劇活動，可以：

- 深化對文本理解
- 拓展對圖畫的想像
- 培養觀察力、創造力和獨立思考能力
- 增進聆聽和說話的能力
- 促進與人溝通與合作
- 擴闊生活經驗
- 學習健康地釋放感情
- 認識戲劇藝術
- 增加學習趣味

[54] Wilhelm, J.D.(2002). *Action Strategies for Deepening Comprehension.* New York: Scholastic Inc., p.104-105.

（三）閱讀後

閱讀了一本書，並不是完成了閱讀。童書教師的責任是「觀察、描述和記錄孩子的閱讀反應，並幫助孩子成為捕捉文字的人。當孩子能夠觀察自己的閱讀過程，並描述自己理解和認知的方法時，他們就會對自己和他們所閱讀的書籍有更多的認識」[55]。

以下介紹的閱讀後活動,主要是幫助教師了解學生讀過童書後對文本的內容、題材、表現方式等的反應，讓成人更了解兒童的世界，促使成人與兒童之間的互動回應。

10. 寫作回應(Writing as a Response)

寫作回應幫助學生與文本及作者互動，讓學生聚焦思考，深入探索自己的感受，反思自己對童書最初的原始想法，是一種「從寫作中學習」(writing to learn)的策略。[56]顯然，傳統的閱讀後習作如佳句摘錄、閱讀報告等，學生不大感興趣,也不能達至上述的目的,無助教師了解學生對所讀童書的看法。

(1) 圖文表達

學生把對閱讀童書的感受以圖畫結合文字表達。低年級的學生可以多利用圖畫，高年級的學生可以多運用文字，也可以讓他們自行選擇。教師可以按童書的特質和教學目的，訂定圖文表達的重點，而圖文表達的方式也可以多變，單幅圖畫或連環圖均可。以下是一些圖文表達重點建議：

- 把最喜歡的情節畫出來，並輔以文字說明（學生結合自己的經驗或想像把故事情境再現）
- 以圖文為故事主角遇到的難題建議解決方法（學生從第三者角度思考解決問題的方法）
- 以圖文續寫或改寫故事結局（學生展現自己對故事的期望或看法）

(2) 書寫表達

寫作回應不一定是正規的課業。閱讀筆記、即時感想的記錄、疑問、質詢、繪畫、畫概念圖等，都是能擴展學生思考，反映閱讀體會的寫作

[55] 妮娜・米可森著，李紫蓉譯(2007)：《童書中的神奇魔力》，台北，阿布拉教育文化有限公司，頁 17。

[56] Evans, J.(2013)(eds.). *The Writing Classroom: Aspects of Writing and the Primary Child 3-11*. New York: Routledge, p.63-64.

形式[57]。閱讀工作紙是另一種常用的形式。工作紙的設計可以按學生的年級 / 程度變化，由最基本的問題開始，逐步引導學生過渡到深入思考的層次。下面以對書中人物的觀感為例，說明導引問題的不同層次：

導引問題舉例	能力要求
選取書中一個角色，寫下他令你印象最深刻的一句話，並說明你的理由。	**選擇**材料，**表達**自己的想法。
面對書中描述的困難，你選取的角色在當時有甚麼感受？他怎樣解決問題？你認同他的想法和做法嗎？	**理解**人物的想法，**評價**人物的思想和行動。
書中的人物有令你想起現實生活中你認識的人嗎？他跟書中人物有哪些相同和相異的地方？如果他們相遇，會發生哪些事情？	**連結**生活，**比較**差異，**想像**一些未知的可能。

舉例的導引問題雖然取向和層次有別，但共通點是全是開放式問題，讓學生可以自由表達自己的看法，也可促進同學之間交流。

閱讀工作紙也可以包含其他類型的問題或活動[58]：

- 列舉你在書中學到的事情。
- 從你所讀的兩本書中各選一個角色。寫下這兩個角色如果互動時，可能會發生的事。
- 描述你想面對面認識的作者或是書中的角色，解釋你為甚麼想見這個人或角色。
- 選取一個角色，寫下 5 條訪問問題。
- 為一本書寫推介，但不要介紹整個故事，描述你認為最能吸引讀者的地方。
- 搜集資料，用你喜歡的方式（如海報、電腦簡報、短文等），介紹一位印象深刻的作者。
- 指出書中的角色面對的困難，列舉他可以用哪些不同方式處理問題。
- 為書中一幅圖寫下你的觀察和感想。
- 為所讀的故事做相關的資料搜集（如剪報），並寫下感想。

[57] Indrisano, R. & Paratore, J.(eds.)(2005). *Learning to Write, Writing to Learn: Theory and Research in Practice*. International Reading Association Inc., p.157-158.

[58] 舉述的活動例子，部分參考了 Lynch-Brown, C., Tomlinson, C.M.著，林文韵、施沛妤譯(2009)：《兒童文學理論與應用》，台北，心理出版社股份有限公司，頁 341-343。

(3) 故事創作

童書作為文學作品，是很好的寫作範例。閱讀童書能增進學生對詞匯、故事結構、說故事的方法、圖畫傳意、題材選擇等的認知，所以，引導學生創作故事，是加深學生了解文本的好方法。以下是一些常用的導引寫作活動：

- 運用相同的人物創作新的故事（如續集）
- 為故事寫不同的結局
- 從另一個角色的觀點重說故事
- 寫故事的前篇
- 把以過去為背景的故事，根據現代的處境改寫[59]

上述的舉例，都是以學生讀過的童書的具體內容為藍本，學生既有參照的依據，但仍然保留很大的創作空間。學生熟習了這類寫作活動，對文學作品有了一定的掌握，就可以進行完全獨立的創作。教師可以請學生就所讀童書給他的啟發，創作自己的故事。無論是改寫或創作，學生都可以為故事畫新的圖畫。這也是學生很喜歡的寫作形式。

(4) 製作小書

把自己寫作的故事做成小書，學生會更有成就感。學生須為故事繪畫插圖，設計封面，自行命題。製作一本小書，是實實在在、完完整整的創作，跨越學科界限，全面發展學生不同的能力。為了增強創作的讀者感，小書完成後還可以請學生邀請同學和親友閱讀，給予回應，切合協作學習，以及讀者反應的原則。

小書的製作有很多方式，簡易的如卷軸書、八格書、平裝書、屏風書等[60]，初小學生也能掌握。通過製作小書：

- 兒童可更深入理解圖書的構成
- 兒童可以體會寫作和閱讀之間的關係
- 兒童可發揮想像力
- 兒童同時成為讀者和作者，擁有更完整的文學經歷[61]

---

[59] Lynch-Brown, C., Tomlinson, C.M.著，林文韵、施沛妤譯(2009)：《兒童文學理論與應用》，台北，心理出版社，頁 338-339。

[60] 王淑芬(2003)：《手工書 55 招》，台北，作家出版社。

[61] 艾登・錢伯斯著，許慧貞譯(2001)：《打造兒童的閱讀環境》，台北，天衛文化圖書股份有限公司，頁 151-152。

11. 文學圈(Literature Circle)

文學圈是一組人定期會面共同談論一本書或故事創作，重點在分享閱讀所得。組員先獨立閱讀，分享自己對文本的想法，共同商訂想進一步探討的議題，然後進行深入討論。文學圈很多時應用於一些社區閱讀活動，由於參加社區活動的人的年齡、背景、教育程度、人生經驗會有很大差別，他們組成分享小組，強調組內成員享有同等地位，參與也是平等的，以鼓勵組員之間有更多真實的交流。後來學校也有引進這種學習模式，雖然沒有固定的進行方式，文學圈的運作一般具備以下的特徵：

- 學生選擇他們喜歡讀的文學作品
- 學生按所選的書分成小組
- 學生定期聚會進行討論
- 學生自行選定討論內容及重點
- 討論的形式與重點不限，個人感受的分享、細節的討論，以至提出開放式問題也歡迎[62]

文學圈是自由的閱讀小組，學生可以：

- 分享他們對同一本書的閱讀所得，如感想、意見、預測或問題等
- 從不同角度分析閱讀的作品，把內容與自身的生活連繫，發掘他們認為重要的內容
- 跟其他組員交流意見，通過鼓勵別人發表意見，學習重新檢視自己的理解和想法[63]

文學圈鼓勵多元觀點，重視過程和學生主動參與，追求深度閱讀，是一種培養讀者的方法。綜合來說，文學圈有三個關鍵詞：

- 協同，即是同儕的平等討論
- 探究，允許甚至鼓勵多元的思維方向，對表面的初步想法保留質疑態度
- 選擇，文學圈所用的讀物和討論議題應由學生自己選擇[64]

教師在文學圈中的角色是獨特的，由於身份特殊，教師不會加入小組討

---

[62] Daniels, H.(1994). *Literature Circles: Voice and choice in the student-centered classroom.* York, ME: Stenhouse, p.18.

[63] Rogers, W. & Leochko, D.(2002). *Literature Circles: Tools and Techniques to Inspire Reading Groups*. Winnipeg: Portage & Main Press, p.5.

[64] 侯秋玲、吳敏而編(2005)：《文學圈的理論與實務》，台北，朗智思維科技有限公司，頁 8。

論，也不是討論的指導者，但會擔任觀察員的角色，留意和記錄學生的表現，而文學圈學習成效的判定，也須通過教師的觀察。教師也可以鼓勵學生自我反思與互評，作為評定學習成效的另一個參考。

（四）特別適合橋樑書的教學策略

橋樑書一般篇幅較多，要在兩三節課完成一本書的閱讀並不容易。教師可以利用橋樑書字數較多的特點，運用不同的教學策略，促進學生獨立閱讀，達成自主學習的目的。

12. 以篇帶書

以篇帶書結合教師導讀和學生獨立閱讀，是通過教授一個章節或部分章節引導學生閱讀全書的策略。教師導讀在課堂上進行，除了利用思考問題幫助學生認識文本內容，更重要的是教師須：

- 教授閱讀方法
- 製造閱讀期待
- 引起閱讀興趣

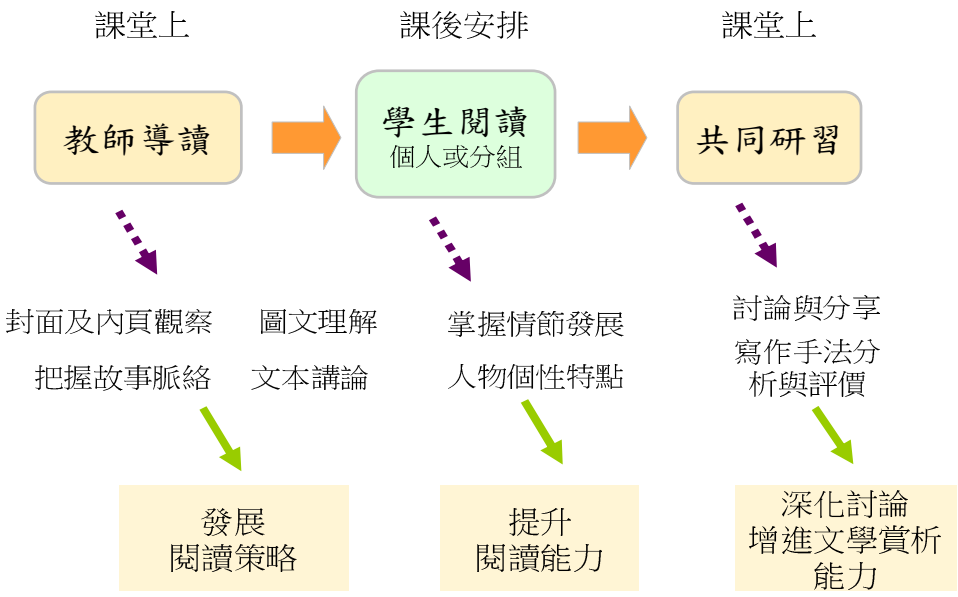
教師須對故事結構全面理解，掌握故事情節發展的特點，善用文本中的線索製造懸念，引發好奇心，提高他們自行閱讀的興趣。

教師完成了導讀工作，可把閱讀任務交予學生，由學生自行閱讀作品的後半部，找出「真相」或「答案」。較簡短的橋樑書，學生閱讀的環節同樣可於課堂上進行；章節較多的作品則可安排在課後由學生自行組織。學生閱讀的方式可按教學目的或學生水平變化：

- 獨立閱讀（學生順序閱讀指定篇幅）
- 分組共同閱讀（學生分組，順序閱讀指定篇幅）
- 分組分工閱讀（分配不同小組閱讀不同的章節，然後由各組匯報閱讀所得，整合全書內容）

學生完成閱讀任務，回歸課堂上進行共同研習，匯報閱讀所得，討論關鍵情節及寫作手法等。

以篇帶書的教學策略



13. 以書帶書

以書帶書是以篇帶書的延續。學生逐漸發展了獨立閱讀的能力，教師可以在完成一本童書的教學後，請學生進行延伸的閱讀：

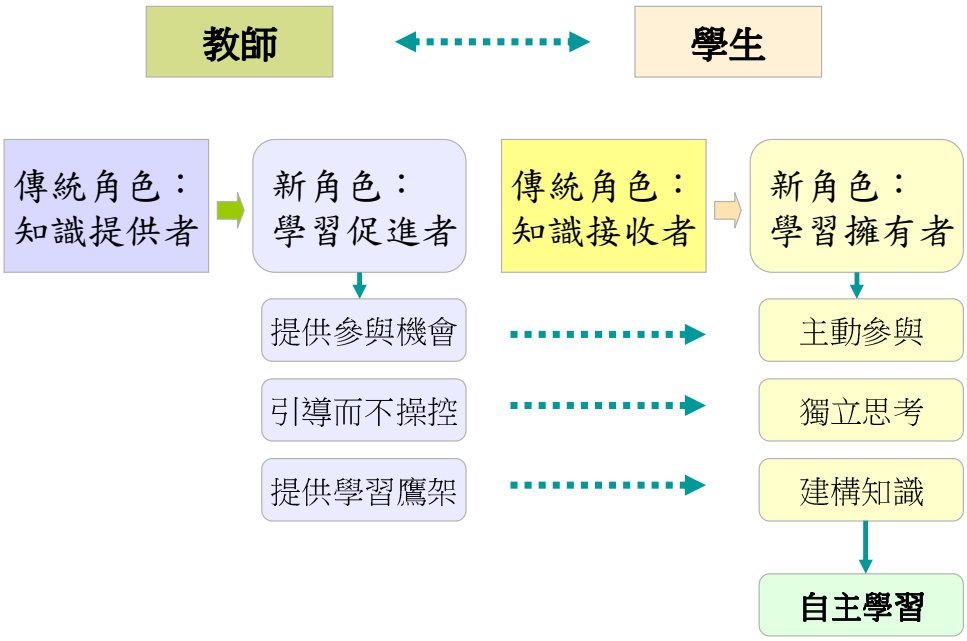
- 同一故事的不同版本
- 題材相若的作品
- 寫作手法相若的作品
- 同一作家的其他作品

閱讀的作品可由教師選取介紹，也可以由學生自行搜集。以書帶書除了可以擴展學生的閱讀範圍，增加閱讀量，還可以進行比較閱讀，深化閱讀成效。

三　童書教學中的師生角色

綜合童書教學的策略與方法，我們發現兒童參與童書閱讀的方式可以有很多變化，無論是口頭的（如講述經驗和感受、提出問題及答案、分享個人的經驗和看法）、文字的（如閱讀工作紙、創作）、圖像的（如繪畫、畫連環圖、製作大小圖畫書、設計書簽）或綜合的（如戲劇形式的表演），學生在過程中的角色跟傳統語文課堂有很大的差別，這種差別又其實源於教師角色的改變。

童書教學中的師生角色



教師改變過去知識提供者的角色，其實並沒有改變教師在童書課堂上的重要性。教師仍須擔當非常重要的「引導」角色：

- 學習材料的選取：學生感興趣，又能刺激學生思考的題材內容
- 教學設計： 開放空間，讓學生吸收更多觀點，不同的意見
- 提問策略： 利用觀點撞擊，引發思考；轉換角度，帶出新的觀點與角度，刺激思考；誘導反思，讓學生發現自己沒察覺的盲點，切實反思
- 活動安排： 能讓學生運用不同策略，並有選擇的機會

了解兒童對童書的反應，最有效最直接的方法是在真實的閱讀環境中觀察。為學生提供這樣的機會，端賴教師對童書教學理念的認知、教學策略的掌握。期待學生在教師的引領下，通過童書的閱讀，在文學領域裏有更多的發現，並且能成為自主的學習者。

附錄

推薦閱讀

（按出版年份逆序排列）

童書理論

- 張永德(2012)：《讓孩子更美麗：從親子共讀圖畫書開始》，香港，南亞圖書出版有限公司。
- 培利・諾德曼(Perry Nodelman)著，楊茂秀等譯(2010)：《話圖：兒童圖畫書的敘事藝術》，台東，財團法人兒童文化藝術基金會。
- 郝廣才(2006)：《好繪本　如何好》，台北，格林文化事業股份有限公司。
- 彭懿(2006)：《圖畫書：閱讀與經典》，南昌，二十一世紀出版社。
- 劉鳳芯主編(2000)：《擺盪在感性與理性之間：兒童文學論述選集1988-1998》，台北，幼獅文化事業股份有限公司。
- 松居直著，劉滌昭譯(1995)：《幸福的種子：親子共讀圖畫書》，台北，台灣英文雜誌社股份有限公司。

童書教學

- 曾麗珍(2009)：《一個橋樑書的新願景——從圖像到文字閱讀的教學研究》，台北，秀威資訊科技股份有限公司。
- 方淑貞(2003)：《FUN 的教學：圖畫書與語文教學》，台北，心理出版社股份有限公司。
- 林敏宜(2000)：《圖畫書的欣賞與應用》，台北，心理出版社股份有限公司。

閱讀教學

- 簡馨瑩等著(2005)：《閱讀悅有趣》，台北，幼獅文化事業股份有限公司。
- 王瓊珠編著(2004)：《故事結構教學與分享閱讀》，台北，心理出版社股份有限公司。

- Gambrell, L.B.及 Alimasi, J. F.著，谷瑞勉譯(2004)：《鮮活的討論：培養專注的閱讀》，台北，心理出版社股份有限公司。
- 錢伯斯著，蔡宜容譯(2001)：《說來聽聽：兒童、閱讀與討論》，台北，天衛文化圖書股份有限公司。
- 錢伯斯著，許慧貞譯(2001)：《打造兒童閱讀的環境》，台北，天衛文化圖書股份有限公司。