

公務赴大陸地區出國報告

(赴大陸出國類別：研討會)

赴大陸第長春 第十六屆兩岸三地 課程理論研討會會議

服務機關：臺北市立大學

姓名職稱：簡良平教授

派赴國家：大國大陸

出國期間：103年8月20日至27日

報告日期：103年8月22日

公務出國或赴大陸地區報告提要

類別：其他活動

出國或赴大陸地區報告名稱： 第十六屆兩岸三地課程理論研討會會議		含附件： <input checked="" type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否
出國計畫主辦機關： 聯絡人： 電話：		
出國人員姓名/服務機關/單位/職稱/電話 簡良平／臺北市立大學／教育學系／教授／02-23113040分機4927		
出國類別：其他 <input checked="" type="checkbox"/> 1出席國際會議 <input type="checkbox"/> 2表演 <input type="checkbox"/> 3比賽 <input type="checkbox"/> 4競技 <input type="checkbox"/> 5洽展 <input type="checkbox"/> 6海外檢測		
出國期間： 103年8月20日至103年8月27日17:30	出國地區： 大陸長春	報告日期： 103年8月22日
內容摘要：(300至500字)		
<p>研究者此次前往中國大陸研討會發表的論文題目為「低年級教師實施批判識能教學之個案研究—以教室言說分析為例」，內容摘要如下—</p> <p>本文以台灣北部一所偏遠小學低年級教師的閱讀課教室為觀察現場，研究者觀察、描述、與闡釋個案教師營造豐富閱讀教學環境及實施批判識能教學的歷程，分析其課堂言說，探討個案教師教學語言類型及教學困境。個案教師批判識能教學是從閱讀意義及識字開始，以學童能摘要文本大意及發展社會-文化意義的理解告一段落。歸納個案教師教學語言特徵有：(一)以朗讀流暢度帶動學童閱讀文本意義，帶動學童識字的教學語言特徵是多舉實例及以肢體展演意義，教學順序是認識詞義之後認識字義，提示中文字形構順序的識字策略。(二)閱讀教學策略的語言特徵有：架構「敘事句」的認知基模、歸納事件與摘要大意策略、文本內容之言說分析與推論理解。(三)個案教師以指導文本意義的閱讀為核心，多提示學童以其生活經驗於理解文本(文化)意義，提供文本脈絡特殊知識，能幫助學童完成大意摘要與表述類似經驗。</p> <p>個案教師的教學語言特質在文本意義討論，而教學困境也出現在社會-文化意義的討論難以推展，本研究歸納批判識能教學困境有：(一)低年級學童處於擬人化思考期，尚無法思考「事件」背後價值觀合理與否的問題。(二)學童心理需求安全感與關愛，閱讀時，取向情意的理解，較難引導她們批判人物或事件的對與錯邏輯思考為何。(三)學童的生活經驗有限，為認識文本的生活世界，教師須解釋語言意義及幫助學童辨識文化差異，而學童仍難理解文化脈絡的價值觀、信仰、習俗之深層意思。本研究基於研究發現，將低年級學童批判識能的發展定義為：學童能閱讀文本意義(含識字)、發現文本世界存在之事實、能比較自身生活與文本世界之間的文化差異。本文建議，批判識能教學應基於學童生活條件及社會意識的需求範圍界定之，持續性研究應著重學童語言認知、心理需求、文化理解、識能發展之關係。</p> <p>與會師長於討論交流時間交換了意見，對於低年級學童閱讀的教學方式有多次討論，收獲良多。</p>		



课程改革持续的动力

第十六届两岸三地课程理论研讨会会议通知

尊敬的 简良平 先生/女士：

第十六届“两岸三地课程理论研讨会”由东北师范大学教育学部承办，会议将于2014年8月21日—23日在吉林省长春市海航名门饭店举行。作为本届会议的承办单位，我们诚挚欢迎大陆、台湾、香港等地课程理论界同仁光临长春。本届会议的主题为“课程改革持续的动力”，汇集两岸三地专家、学者的智慧，共同交流研讨当代课程理论与实践中的热点问题。

现有关会议的具体信息如下：

一、时间与地点

报到时间：2014年8月20日下午——21日下午

会议时间：2014年8月21日下午——23日中午

会议地点：长春海航名门饭店（长春市朝阳区人民大街4501号）

二、会议主要内容

- （一）会议主题：课程改革持续的动力
- （二）会议主要议题
 1. 课程变革中的课堂教学改革
 2. 课程变革中的教师成长
 3. 课程变革中的课程政策
 4. 课程变革与相关政策（如：中考、高考等相关政策）

三、研讨形式

- （一）主题演讲 大陆、香港、台湾学者，共4-6位
- （二）论文发表：分为邀稿与公开征稿两部分

四、参与人员

- （一）特邀发言者：台湾、大陆、香港学者各约10名，共约30名

(二) 自由投稿者：两岸三地学者与博士生约 30 名

五、会议经费

(一) 与会代表会务费人民币 600 元（学生减半），交通、食宿费自理

(二) 特邀嘉宾免收食宿、会务费

六、注意事项

(一) 详细会议日程（附件一）

此会议日程为暂定版，最终会议日程以报到时会议材料中的日程为准。

(二) 填写会议回执（附件二）

请特邀嘉宾在回执上注明航班、车次、到达时间，与会代表注明住宿选择等信息。恳请各位嘉宾、代表于 **8 月 9 日** 前将回执发送会务组联系人，逾期会务组将无法为其预订食宿行，并无能加以接待，敬请谅解。

(三) 报道乘车路线（附件三）

因与会代表较多，会务组无法提供所有代表的接站，敬请谅解。现提供报道乘车路线，以便代表顺利到达报到地点。

七、联系方式

未尽事宜可随时与会务组联系，联系人：

袁秋红：yuanqh377@nenu.edu.cn， 电话：13756537307

解 书：jies946@nenu.edu.cn， 电话：13500898847

第十六届两岸三地课程理论研讨会筹委会

东北师范大学教育学部

2014 年 7 月 18 日

第十六届两岸三地课程理论研讨会会议日程

第十六届“两岸三地课程理论研讨会”由东北师范大学教育学部承办，会场设在吉林省长春市东北师范大学教育学部**田家炳楼**。具体日程如下：

一、嘉宾报到

时间：2014年8月20日13:00——21日14:00

地点：长春海航名门饭店一楼大厅（长春市朝阳区人民大街4501号）

二、参观东北师大附属小学

时间：2014年8月21日（周四）上午9:00——11:00

地点：东北师范大学附属小学（长春市朝阳区同志街与自由胡同交汇）

（备注：因学校仍在放假期间，主要活动包括参观校园和相关人员介绍学校改革情况，无观课活动，代表可根据自己意愿选择参加）

三、第一次内部座谈（特邀代表参与）

时间：2014年8月21日（周四）下午14:30——17:00

地点：田家炳楼**318**会议室

时 间	流 程	主持人
14:30-15:00	报告本次会议论文概要	马云鹏
15:00-16:00	筹备问题、建议以及议程调整	吕立杰
16:00-17:00	茶叙与自由交谈	
17:00-20:00	晚 餐	

四、公开研讨会

时间：2014年8月22日（周五）

开幕式 时间：8:30-09:30 地点：田家炳楼 210 会议室				
08:30-09:15	东北师大校长致辞	东北师范大学	主持人：邬志辉	
	香港代表黄显华致辞	香港中文大学		
	台湾代表陈伯璋致辞	台南大学		
	大陆代表张廷凯致辞	人民教育出版社		
09:15-09:20	三地代表互赠礼物			
09:20-09:30	茶 叙			
主题演讲一 时间：09:30-11:30 地点：田家炳楼 210 会议室				
时 间	报告人	单 位	题 目	主持人

09:30-10:00	黄显华 霍秉坤 徐慧璇	香港中文大学	学习和教学：性质、关系和研究	陈伯璋
10:00-10:30	崔允灞	华东师范大学	新课程改变了中小学的课型了吗？——基于证据的初中课堂教学形态分析	
10:30-11:00	周淑卿	台北教育大学	治丝益棼的课程政策--台湾十二年国教课纲修订的纷扰	
11:00-11:30	马云鹏 唐丽芳	东北师范大学	学校文化统领下的多元校本课程开发与实施	
11:30-13:00	午 餐			
下午：分会场主题论文发表 时间：13:30-17:10				
会场一：课程变革后的课堂教学革新 地点：田家炳楼 318 会议室				
13:30-15:05 主持人：陈旭远				
时 间	报告人	报告人单位	论文题目	
13:30-13:45	余文森	福建师范大学基础教育课程研究中心	“指导——自主学习”教改实验：一项致力于促进学生自主发展的实验研究	
13:45-14:00	白亦方	东华大学课程与教学系	MOOCs 对于台湾师资培育课程改革的启示	
14:00-14:15	黄彦文	台北教育大学课程教学与传播科技研究所	倾听课程的呼吸——音乐取径的课堂教学研究	
14:15-14:30	田 莉	云南师范大学教育科学与管理学院	课堂学习性评价：概念框架、主要特点与设计思路	
14:30-14:45	简良平	台北市立大学教育学系	低年级教师实施批判识能教学之个案研究 ——以教室言说分析为例	
14:45-15:05	讨论交流			
15:05-15:20	茶 歇			
15:20-17:10 主持人：余文森				
15:20-15:35	代建军	江苏师范大学教育科学院	我国民间教学方式变革的样态研究	
15:35-15:50	杨宏琪	台北教育大学课程与教学科技传播研究所	台湾课堂教学改革的下一页：教师身体流变课程的新风貌	
15:50-16:05	成子娟	香港中文大学	Curriculum of Operational Math in Chinese Preschool	
16:05-16:20	南纪稳	陕西师范大学教育学院	优秀教学设计文本的特征分析	

16:20-16:35	郑淑慧	台北中央教研员、教育部课程与教学辅导群 生活课程中央教师	群的力量：台湾国小低年级教学文化转化之行动叙说-以生活课程为例
16:35-16:50	待 定		
16:50-17:10	讨论交流		
会场二：课程变革中的教师成长		地点：田家炳楼 629 会议室	
13:30-15:05		主持人：林佩璇	
13:30-13:45	霍秉坤	香港教育学院	1 学校持续改进的基础：改革能动者之角色（黄琳、霍秉坤） 2 学校持续改进的关键：能动者建构能量（李帅、霍秉坤）
13:45-14:00	陈向明	北京大学教育学院	教师在课程改革两难困境中的实践推理和行动
14:00-14:15	张文斌	台北教育大学课程与教学传播科技研究所、新北市瑞芳区瑞柑国民小学	新北市瑞芳分区国小校长推动学习共同体的实践经验
14:15-14:30	陈健生	香港教育学院	在变革的年代中寻找学习实践教学之路：职前教师如何发展他们的专业知识以迎接新高中课程改革带来的挑战
14:30-14:45	章五奇	国立台北教育大学课程与教学研究所、台湾新北市安坑国民小学	以教师自我研究促进社会科的民主教育
14:45-15:05	讨论交流		
15:05-15:20	茶 歇		
15:20-17:10		主持人：陈建生	
15:20-15:35	曾文婕	华南师范大学教育科学学院	知识创造学习方式的构建与实践——以华南师范大学小学卓越教师培养项目为例
15:35-15:50	林佩璇	台北教育大学课程与教学研究所	教师课程转化的持续动力：文化历史活动理论观
15:50-16:05	李 玲	香港中文大学教育学院课程与教学系	新课程改革背景下职前教师信念的发展
16:05-16:20	胡益进	台湾师范大学健康促进与卫生教育系	教育改革中教师开发「创意教学」的新思维
16:20-16:35	张立平	北京大学基础教育与教师教育研究中心	课程变革中教师的身份认同
16:35-16:50	郑 鑫	香港中文大学教育学院课程与教学系	课程领导议题：教育领导发展的视角
16:50-17:10	讨论交流		

会场三：课程变革中的课程政策调整			地点：田家炳楼 503 会议室
13:30-15:05			主持人：洪咏善
13:30-13:45	尹弘飏	香港中文大学课程与教学系	再论课程变革的制度化——概念内涵与分析框架
13:45-14:00	任长松	人民教育出版社	高中课程个性化的三大现实障碍及顶层设计改革建议
14:00-14:15	杨俊鸿	台湾国家教育研究院课程及教学研究发展中心	十二年国民基本教育课程改革：理论、政策与实践
14:15-14:30	魏 戈	北京大学教育学院	课程政策变迁的时代逻辑（1949-2001）：基于对政策目标和政策工具的分析
14:30-14:45	马金晶	云南师范大学教育科学与管理学院	课程研究应用于课程政策的基本模式
14:45-15:05	讨论交流		
15:05-15:20	茶 歇		
15:20-17:10			主持人：任长松
15:20-15:35	洪咏善	国家教育研究院课程与教学研究发展中心	台湾十二年国民基本教育课程纲要实施支持系统之研究
15:35-15:50	张善培	香港中文大学教育学院课程与教学学系	香港学生校本评估信念的影响因素研究
15:50-16:05	吕立杰	东北师范大学教育学部	校本课程开发中的课程组织逻辑
16:05-16:20	熊同鑫	台东大学幼儿教育学系	差异化教学对于教科书编写的启示
16:20-16:35	邓咏之	香港中文大学课程与教学系	新高中通识教育科的实施取向：课程美学的视角与可能
16:35-16:50	艾 兴	西南大学教育学部	基于微课程的中小学学科建设
16:50-17:10	讨论交流		
会场四：课程变革与相关政策			地点：田家炳楼 304 会议室
13:30-15:05			主持人：成子娟
13:30-13:45	黄嘉雄	南台科技大学教育领导与评鉴研究所	论议题课程的目的与性质：从台湾课程改革相关经验谈起
13:45-14:00	徐慧璇	香港教育学院	不同类型的社会服务对高中生个人发展的作用
14:00-14:15	王洪席	河南大学教育科学学院	边缘革命、思想市场与课程变革
14:15-14:30	余玉珍	香港中文大学教育学院课程与教学系	以「同一课程架构」设计香港特殊教育课程：理念与挑战
14:30-14:45	赵明仁	西北师范大学教科院	学科教师教育者身份认同

14:45-15:05	讨论交流		
15:05-15:20	茶 歇		
15:20-17:10 主持人：简良平			
15:20-15:35	孙亚玲	云南师范大学教育科学与管理学院	别样“双基”
15:35-15:50	冯浩皓	香港中文大学教育学院课程与教学系	二十一世纪之香港幼教课程改革：回顾与前瞻
15:50-16:05	肖 磊	河南大学教育科学学院	课程改革制度建设的几个问题
16:05-16:20	杨智颖	屏东教育大学教育学系	探寻台湾社会课程变革中的一段课堂教学改革史：1979~1995
16:20-16:35	罗生全	西南大学教育学部	课程改革深化中学业负担政策的价值分析
16:35-16:50	张文霄	香港中文大学教育学院课程与教学系	以档案袋评估促进自我调节学习——利弊之辩
16:50-17:10	讨论交流		
18:15——20:00 晚 餐			

五、主题演讲（二）及大会闭幕

时间：2014年8月23日（周六）上午

8:30-10:30 主题演讲及闭幕式 地点：田家炳楼 210 会议室				
时 间	报告人	单 位	题 目	主持人
08:30-09:00	张廷凯	人民教育出版社	扎根课程创生的教学改革	靳玉乐
09:00-09:30	林智中	香港中文大学	香港课程改革：该如何走下去？	
09:30-10:00	陈伯璋	台南大学	十二年国民基本教育之课程纲要 研修理念之评析	
10:00-10:10	闭幕式			吕立杰
10:30-11:30 第二次内部座谈（特邀代表参与） 地点：田家炳楼 318 会议室				
内 容		报 告 人		主 持 人
分享报告本次大会研究心得、 探讨下一届会议主题		全体特邀代表		马云鹏
11:30-13:30	午 餐			

低年級教師實施批判識能教學之個案研究—以教室言說分析為例

A case study of the primary school teacher who implemented critical literacy instruction in the reading curriculum: An analysis from the classroom discourse

臺北市立大學教育學系教授

簡良平

中文摘要

本文以台灣北部一所偏遠小學低年級教師的閱讀課教室為觀察現場，研究者觀察描述與闡釋個案教師營造豐富閱讀教學環境及實施批判識能教學的歷程，分析其課堂言說，探討個案教師教學語言類型及教學困境。個案教師批判識能教學是從閱讀意義及識字開始，以學童能摘要文本大意及發展社會-文化意義的理解告一段落。歸納個案教師教學語言特徵有：(一)以朗讀流暢度帶動學童閱讀文本意義，帶動學童識字的教學語言特徵是多舉實例及以肢體展演意義，教學順序是認識詞義之後認識字義，提示中文字形構順序的識字策略。(二)閱讀教學策略的語言特徵有：架構「敘事句」的認知基模、歸納事件與摘要大意策略、文本內容之言說分析與推論理解。(三)個案教師以指導文本意義的閱讀為核心，多提示學童以其生活經驗於理解文本(文化)意義，提供文本脈絡特殊知識，能幫助學童完成大意摘要與表述類似經驗。

個案教師的教學語言特質在文本意義討論，而教學困境也出現在社會-文化意義的討論難以推展，本研究歸納批判識能教學困境有：(一)低年級學童處於擬人化思考期，尚無法思考「事件」背後價值觀合理與否的問題。(二)學童心理需求安全感與關愛，閱讀時，取向情意的理解，較難引導她們批判人物或事件的對與錯邏輯思考為何。(三)學童的生活經驗有限，為認識文本的生活世界，教師須解釋語言意義及幫助學童辨識文化差異，而學童仍難理解文化脈絡的價值觀、信仰、習俗之深層意思。本研究基於研究發現，將低年級學童批判識能的發展定義為：學童能閱讀文本意義(含識字)、發現文本世界存在之事實、能比較自身生活與文本世界之間的文化差異。本文建議，批判識能教學應基於學童生活條件及社會意識的需求範圍界定之，持續性研究應著重學童語言認知、心理需求、文化理解、識能發展之關係。

關鍵字：批判識能教學、教學語言

壹、前言

本研究以一位台灣北部偏遠國小教師，於閱讀課實施為研究場域，研究目的在促進低年級弱勢學童(the disadvantaged students)¹功能性語文識能(functional literacy)²發展，達成課程政策目標提升其識字能力，還有學童的閱讀思考(reading thinking)，發展社會-文化意識，即取徑發展批判識能(critical literacy)之目標。本研究所指批判識能是一種形成口說及文字語言的能力，也是批判地利用語言的能力，發展批判識能的過程中，學習者憑藉此語言能力於表述、解釋、與轉化，藉以改變我們的生活及週遭世界(Quintero, 2009: 2)。基於此定義，本研究與個案教師規劃閱讀課程內容，乃兼顧低年級學童發展識字與閱讀、認識生活世界等教育目的，因此選擇語言豐富、具多元文化意涵及社會脈絡的敘事文本，包括字數較多的圖畫書與橋梁書，作為低年級學童閱讀課程內容。

本研究的班級學童僅三位，來自偏遠鄉鎮，社區產業屬小型農業或小型工廠員工，學童的生活世界較封閉，社區人口少，相對社會資源薄弱，缺乏豐富的文化資源。因而，個案教師於進行學校語文識能(school literacy)教學時，有別於一般地區教師謹守國語文課的教學習慣，有意圖改善家庭語文學習資源不足的條件，積極營造豐富教室閱讀環境及教室言說(classroom discourse)為教學策略，以提升弱勢學童語文識能程度。個案教師於一年級下學期開始引導學童閱讀字數量較多的圖畫書，二年級之後閱讀指導橋梁書的閱讀，閱讀文本的特質多為敘事(narrative)，意圖引導學童發展完整事件之意義的思考能力，能理解故事、能描述故事、及說出自己故事的能力。

基於弱勢學童處於較少文化資源及應用語言機會的生活條件中，本研究教學策略取徑學習者中心，強調學童認知語言意義及其背後社會-文化意義的重要，引導學童閱讀思考意義，教師作為直接示範語言應用者及引導學童形構語言能力者，教學過程還需回應學童獲得文化理解能力的需求，而採取文化回應教學(culturally responsive instruction)策略(Callins, 2006)。簡言之，教師關懷弱勢學童語言認知缺少甚麼，文化(生活)經驗已經具備以及不具備哪些基本知識，而從教學過程中回應，以立即幫助學童連結背景知識，直接指導知識習得的方式，協助弱勢學童習得教師所規劃的閱讀課程內容。

台灣的國語課程於一年級新生首先教導學童拼音系統³，此階段有八至十週，

¹ 本文所指弱勢學童是指家庭社經背景處於中低階級的學童。本文的個案發生在台灣北部偏遠地區小學，這些學童的家長多因生活需要而居住在偏遠地區，家戶的年收入不高，本文依此稱之為經濟弱勢學童。由於家長無法提供豐富的語文學習資源，弱勢學童入學前的語言學習較為不足，亦發現他們屬於文化資源弱勢的學童。

² Literacy 中譯為素養或識能，或讀寫能力等，在課程與教學領域裡譯成識能較能表意(Ornstein & Hunkins, 2004/2004)。識能，表示不只是讀、寫能力而已，應是習得知識的能力，需要學習者發展及教學者引導的能力，本研究取此中譯。又因，識能多指使用語言符號的基本能力，加上某領域的知識概念之後，成為某種領域識能，例如數學識能、科學識能等等。識能發展多從習得使用語言符號，包含閱讀及寫作等表述能力，因此，識能也有基本語文識能的意義。

³ 在台灣使用注音符號，幫助學童發現拼音系統的發音規則，熟練直接拼音的能力。國小階段的課本及課外讀物，多加註此注音符號，幫助學童拼音、識字及流暢地閱讀。

教師督促學童認識注音符號、練習發音、熟悉拼音規則，不斷引用日常用語練習拼音，發展直接拼音及朗(識)讀能力，此教學策略多強化功能性語文識能發展特質，以識字及認識字的功能為教學目標。大多數教師利用口說語言(oral language)強制連結到文字語言(written language)的方式教學：展示注音符號的形，伴隨發音，強調直接拼音規則，學童多次練習之後習得拼音系統。從說話教學開始，引導學童口說、提示如何發音正確、及覺知語音系統，連結口說語言流暢地發展。此階段之後，舉行注音符號檢測，檢視學童獲得拼音系統能力，未通過者再加以輔導。大多數學童都能通過此測驗，包含弱勢學童在內，在此之後，一年級學童進入利用注音符號拼音系統於朗讀及識字。識字教學也多秉持功能性語文識能教學策略，透過字形符號的解碼(decoding)與重組(encoding)的講解，學童依筆畫順序練習字形，精熟演練字形之後，學童自動認識字的形、音、義，教師指導學童練習造詞、造句等活動，教學假設是學童在此過程之後擁有應用文字的能力。

本研究實施批判識能教學(critical literacy instruction)，此策略定義不同於傳統識字優先的國語教學策略。我們從朗讀開始討論文本意義的活動先於生字的教導，從多種閱讀指導策略並用的方式加上討論意義，引導學童閱讀思考文本意義，多重的閱讀教學包括教導：摘要策略、文本理解、推論理解、監督理解、識字與文法修辭的理解策略等，以歸納出文本意義。在此過程中，特別考量弱勢學童社會-文化知識薄弱，將多引導他們以其真實經驗連結於閱讀，並輔以明示性教學(explicit teaching)，指導學童閱讀思考及學科概念與知識內容的學習策略(Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007)。最終目的是要理解文本意義之後，連結自身的經驗進行文化比較，發現其中的差異，更進一步能應用語言說明自己的生活面貌。本研究奠立在引導低年級學童發展批判識能的理論基礎上，建構閱讀課程，

整個研究的規劃與實施可屬課程試驗性質。此課程實施過程中，研究者以質性研究方法進入教室觀察，並與教師進行訪談，蒐集各項課室資料，以探索課程實施的結果及其意義。本文將檢視個案教師批判識能教學過程的事實，分析個案教師教學語言特質及教學類型，還要探討批判識能教學困境，提出相關教學建議。

貳、建置批判識能教學的實踐條件

概言之，本研究規劃閱讀課程之目的是為改變原有學校傳統的語文教學型態，朝向學者 Gee(2004)所言，欲提升學童的讀寫能力(語文識能)，教育活動須兼顧學童之語言發展、文化學習、與語文識能之間的互動關係。本研究除閱讀理解策略的教學之外，更強調教師於教室裡可以營造一個豐富的、社會互動的語文學習環境，包括教師利用師生對話及學生之間的互動關係，於討論與溝通情境中指導學童理解文本意義，引申為理解文本(字)的社會-文化意義，進而幫助學童獲得利用語文的思考方式、獲得知識與文化內涵(Luke, Woods, & Dooley, 2011)。本研究建置低年級批判識能教學條件有二，分述如下。

一、規劃具豐富文化之文本的閱讀課程，引導學童發展閱讀與識字能力

本研究主要透過敘事(故事)文本的閱讀，引發學童閱讀思考及發展批判識能。在低年級階段的功能性語文識能需獲得識字與閱讀能力，經由閱讀思考文本意義發展批判識能，則指學童能連結生活經驗解釋文本，並認識這個世界存在著文化差異。我們的教學仍然從獲得語言及應用語言能力開始，發展能透過語言進行閱讀思考的能力。這是因為語言學家的研究發現，建構語言的真正內涵是意義的產生與接收，語言是在對話及知識的交換與創發中決定意義及傳輸意義，閱讀理解不只在確認對話者觀點及語言符號意義，同時也掌握次文本(sub-text)隱藏的意義及說話者的意圖。選擇閱讀敘事(故事)，是因為它應用了豐富語言營造意義。人們不只是說話，我們也在說故事，真實故事(敘事)編織出人們的經驗與智慧，敘事不僅是歷史，也是我們共通社會文化再現。敘事中，各種對話(說話)形式就是言說(discourse)，總是含有生活的意義與說話者想表明的意向，我們在社群中應用言說於溝通與意義交換；言說的行使也表現出說話者角色，無論受到多少因素影響，說話者說話時都是主動整理經驗及建構意義，展現其能動性；當閱聽者與說話者、或文本、或言說等之間形成一種互為主體的理解，會有不同語言(意義)的產生與接受，此理解關係也是一種社會關係(Quintero, 2009)。基於此語言文字及敘事(故事)的歷史-文化特質，以及語文識能於書寫文本閱讀發展的特質，本研究選擇敘事文本，安排閱讀進度，以達成批判識能教學目的。

選擇敘事文本還須參照的條件有：低年級學童處於想像的、擬人化、神化的認知發展階段、生活經驗有限、可容忍的閱讀字數量有限等；考量讓學生產生閱讀興趣，還須選擇故事有趣味性、介紹不同文化(新奇的)、有與他們年齡相仿的人物當主角，主角發生的事件或面對的問題，與他們的生活經驗相仿等；故事的敘寫手法不能太複雜，僅能使用一種順敘法或摻雜少量的倒敘或插敘法，情節或劇情、場景等跳躍太快，低年級學童容易因無法聚焦而失去耐性閱讀。故事的選擇最好是教師能提出問題，帶動學童興趣，再透過朗(閱)讀、討論、思考、意義整理等方式進行，輔導學童寫出文本意義，並確認學童識字正確無誤。帶領低年級學童閱讀圖畫書及橋梁書，基本的言說策略是談論(talk)文本內容，不斷提問與回答的對話方式，釐清字(詞)意義及文本意義(Szymanski, 2003)。教師須不斷觀察與檢視學童語文識能發展進程，適時地教學回應，當發現學童思考內容及言說類型有缺失時應協助他們更為完整表述文本意義(修補)邀請學童參與對話，在互相對話與激盪中完成閱讀，讓學童在一個可以將社會關係轉化為社會資本的環境中學習(Falk, 2001)。

基於教育心理學基礎，閱讀指導教學目標重視三個面向的發展：認知的、情意的、與技能的。本研究以閱讀文本「意義」為核心，組織教學目標為：(一)學童認知層面的指導從朗讀開始，教師聽判學童朗讀流暢度及辨識拼音能力，發現學童斷詞、斷句、掌握段落意義能力，即學童能識讀「意義」的能力，進而指導學童如何發現文本的「意義」。同時，需要協助學童理解文本的脈絡與字詞意義變化之關係，教師需不斷補充學童的語言知識、生活經驗的知識、文本特殊背

景脈絡的知識，幫助學童掌握文本的意義。(二)技能面向是指導學童正確發音、拼音、朗讀，除提示與校正發音位置，重要是提升學童語音覺知能力；再者，閱讀思考技能(thinking skill)是指能找到意義的基本單位在「詞」、「句」、「段落」等，完整意義的表述應該是可以說明意義完整，而此技能與識字、閱讀、寫作能力是連結發展的(Fisher, 2001)。中文識字策略強調形構順序，指導學童解構部件以及重構為字形的策略，幫助學童識字與寫字。思考技能可以是閱讀理解策略，包括文本理解、摘要理解、推論理解、識字語文修辭理解、監督理解等策略，最後形成文本意義摘要。教師直接教導閱讀理解策略，包含指導學童閱讀識字，增加辨識字的能力及擴大語彙。綜合的閱讀指導策略是以師生一起完成大意摘要為核心，為歸納文本的意義，過程中指導學童應用文本理解、推論理解、識字與文法修辭理解、監督理解等策略，說出文本的意義及寫出大意摘要。(三)情意的面向是指提升學童閱讀動機與興趣，可以在默讀之後，增加師-生對話與討論，增加學童-學童之間的討論、小組合作及分享時間；亦可鼓勵學童提問，教師輔以直接教學方式，提供訊息及教導學童閱讀理解策略、生詞文字的意義、支持學童閱讀思考，直到產出文本大意的理解為止。為延伸學童敘寫能力，教師可設計相似主題，引發學童敘寫真實生活經驗，讓學童以文字及圖畫表述想法及想像。

二、教師利用多重教學策略，引導學童發展社會文化理解與批判意識

由於低年級學童生活經驗有限，卻處於具體運思及想像力豐沛時期，語文識能教學規劃，教師需承擔直接提供訊息及輔導學童發展語文識能的角色。教師形塑教室言說環境的目的是為提供學童學習鷹架(scaffolding)經由與學童的對話，教師本身提供豐富的語言示範；教師提供理解文本的架構、模式與要素、重建文本脈絡的條件等，有助於學童歸納閱讀文本意義及理解文本社會-文化脈絡。Luke(1997)建議，批判識能教學必須鼓勵個人心理認知所形成的閱讀與寫作能力轉移到社會應用階段，教學則從指導個人認知與讀寫能力轉移到應用社會心理學、文化、言說理論等基礎論述，教學者將語文識能教學實務再概念化，進而指導學童批判地識字、分析文本實務、審視教室教學內容等。換言之，教師應指導學生，如何利用社會學理論、文化理論、言說理論來解釋與分析各種社會行動、社會過程、及社會結構，解釋與分析目的都是為了揭露政治宰制系統、不正義、汲汲營營私利的各種事實、權力運作與意識形態等內容(White, 2008)。這些教學工作頗為複雜又極為深邃，想要在低年級教室裡實施批判識能教學勢必要有所轉換，因此，本研究參考Quintero(2009)的統整課程經驗：透過故事(敘事)向學童闡明文本意義、文化內容、社會脈絡特質，邀請學童開始感受文化經驗差異，提出疑問，討論迷思、神化與歷史中出現的問題，最後也可以鼓勵學童思考可能的行動。我們將批判教學目標界定在學：童能閱讀思考文本意義，發現文化內容，感受文本文化與自身生活世界的差異，進而能解釋文化差異的原由。

為鼓勵學童發展閱讀、識字、及比較差異或批判不公平之處，教師要先深入了解文本的社會-文化脈絡，而能指導學童理解文本明示的及隱含的意義。在

教學策略上，我們應用言說分析(discourse analysis)於指導學童閱讀，並希望能提升學童的語言敏感度，發現文本世界的權力關係。利用言說分析發現文本世界的意義，首先探討文本中誰在說話？說話者的意圖(目的)是甚麼？說話的方式如何？說話的對象是誰？及說話的結果是甚麼？去發現文本意義因言說而產生的變化。而學童藉由分析說話者間的社會關係、社會角色、社會規範等發現言說的社會-文化特質，發展社會語言的覺知能力(Gee, 2008)。文本中，某個角色言說的內容不僅展現說話者的理性思維、情緒變動、人格特質，言說形態會顯露言說者如何處理社會角色，或面對權力或有地位人士的態度。每一位說話者基於社會角色，使用的語言習性不同，諸如權威者說話多在陳述行為準則、下達行動命令，所使用的語言簡潔，音調高亢有力，多用助動詞「應該」，聽從者多以遵從方式或靜默回應。分析文本言說特質，須掌握語言符號規則及語言的社會功能，理解語言於脈絡中變化且會造成影響力，學童因此分析活動提升語言覺知(language awareness)能力(簡良平, 2012)；而當教師建立學童以批判觀點於文本閱讀，分析文本隱含的文化與社會實務，學童能批判文本的主流社會典型是什麼時，即發展了批判的語言覺知(critical language awareness)能力(McDonald, 2004)。

從多重教學策略的應用言，教師可以營造豐富的言說環境，意指教師規劃教學內容，刻意的教學語言型態，提供學童學習資源。以具有深刻意義及豐富言說內容的規準選擇閱讀文本，以此為師生討論的憑藉。教師刻意規劃語言形態包括個人言說與對話策略，這兩個型態都是為了透過社會互動網絡，營造師生對話及支持學生之間的對話，師生能在社會互動中彼此支持，並關注知識與文化習得，教導學童將社會關係網絡轉化為學習的社會資本及文化資本，是為本研究營造課程實踐環境條件的目的。理論觀點乃基於文化與語言發展關係密切，學童早期的生活經驗形構了語文識能模式，取徑語文識能發展的社會-文化面向(David, Gooch, & Jago, 2001)。

教學活動規劃可激勵多參與對話，無論是師生對話、小組互動、學生與學生說話模仿教師的閱讀理解教學策略並勇於提出閱讀困難處，及願意尋求澄清、回應、與理解文本的態度；鼓勵學童傾聽與觀看他者的思考路徑，反省與覺知自我，透過表述、思考、及修補(repair)自己運思的缺漏。教師在教室言談的交會之際，需試圖平衡直接指導與鼓勵學童主動學習的時間，而能應用多種識字與閱讀教學策略，提升學童思考的廣度與深度。當學童的對話語與交談、敘事寫作中顯露出社會意識形態時，諸如性別、種族、階級及流行文化的觀點，教師在仔細聆聽及觀察之後，給予學童價值觀判斷依據，以達成情意的教學目標(Peterson & Calovini, 2004)。為實現語言技能與情意發展的批判識能教學目標，教學者應多關心學童本身的社會-文化背景，多觀察學童如何於教室言說環境中被形塑，以及記錄學童如何以自己的生活經驗(及文化)詮釋意義，如何形塑自己的社會-文化觀點，及尊重文化差異的態度。

教師刻意營造教學語言的目的，最主要是教導學童這個人的整全發展，在支持學童認知發展與思考技能之外，情意目標的達成須關注他們於敘說時，自我概

念與認同發展實況(Williams, 2004; 2007)。學者 Schiffrin(1996)指出，學童敘事即一種自我的陳述(self-portrait)過程，是在一種於社會語言發展歷程中建構認同(identity)的過程。Roessingh(2011)研究發現，新住民學童的雙語學習過程，是一種將家庭語言轉譯為學校語言的過程，同時也是以學校語言解釋家庭語言意義的過程，這個轉譯與意義形成是不斷來回的協商歷程。學童能以學校語言介紹自己家庭(族)的故事，跟其他人分享故事，並以自己的家庭及文化為榮時，不只展現語文識能發展結果，還有自我認同與社會認同。因而，教師參與對話及教學介入之初，應不斷觀察與評估學童是否能利用語言符號於理解文本的意義、是否能參與人際互動及達到溝通目的、是否提出摘要及發表批判的言說，建構何種認同及側重何種意識型態批判的表現等，教師應調整教學語言於以回應，輔導學童發展認同(Ryan & Anstey, 2003)。教學者可以形塑學童學習語言，適時提供語言知識及文化理解內容，幫助學童整全發展語文識能與社會意識。

教師個人言說的目的是為營造支持學童學習的環境，教師角色應設定為伴學者(co-learner)，師生之間是親近的、關懷的關係，而非上、下從屬的權威關係；支持學童產生合作關係，教師教導學童如何互動及產生團體動力；團體合作的權力關係是平權，指個人彼此之間或團體之間的互動產生權能感(empowerment)，能負責任又能自制，感受民主的關係及體驗平等與尊重的人本價值(Cummins, 1994)。教室裡營造平權關係，是為了納入弱勢學童的教育需求，避免他們被剝奪學習機會，以致於無法獲得閱讀這個世界的的能力。從教育哲學的觀點言，利用教室言說為教學策略的目的，在恢復弱勢學童成為學習者的主體性，策略上應多讓弱勢學童發聲，被聽見也聽見自己的聲音，體驗自己語文實踐力，自我實現的權能感，而教師也實現了批判教學者所言增權賦能教學(Sahni, 2001)。

本文依據應用教室言說概念於架構批判識能教學的實踐條件，包括閱讀課程內容與閱讀教學活動規劃，規劃核心都以弱勢學童背景知識為核心，提升其語文識能層次為目的。在此理論架構之後，本文實際於現場實施，規劃質性研究設計，以下將探討批判識能教學結果，思考不同階段學童發展批判識能的範疇。

叁、質性研究設計

本研究場域於台灣北部偏遠小學，全校六個年級僅三十六位學童，本研究的班級有三位學童。個案教師(代號T)有十年教學經驗，與研究者合作專案研究三年，在職進修已取得碩士學位。個案教師條件穩定，她的批判教學理念符合本研究的期望，包括她在偏遠地區國小任教十多年，教學經驗豐富，有提升學童語文識能及強化學童批判思考能力之教育目標。在國語課程之外，她有能力規劃低年級識字與(圖文)閱讀課程，規劃中年級文字書閱讀及習得閱讀策略課程，高年級規劃應用閱讀策略及敘寫課程。她認同研究者弱勢者教育研究態度及教育理念，願意從事研究者構想的課程實驗研究，因而與研究者合作進行長期基礎研究。

班上的三位學童皆女生，三位都是新住民子女，但家庭結構不同，如表1。

表 1：個案班級學童基本資料表

代碼	家庭背景	家庭資源	特徵
Sa (女)	Sa 生單親(母親離婚，越南人)，獨生女，與父親及祖母同住，父親有一份穩定工作，工人階級，薪水微薄。	Sa 的祖母會酗酒、打小孩，學童以說謊做為自我防衛工具，功課上的要求全憑自己的意願。	新住民子女(越南)
Sb (女)	Sb 生無雙親(父歿、母失蹤)，有一位姊姊念五年級，隔代教養，與祖父、母同住，祖父、母無工作，靠社會補助過日子。	Sb 的祖父、母完全不要求她做功課，家庭提供的學習資源更少，Sb 語言的敏感度較差，再加上她是三個學童當中年紀最小的，因此認知速度相對來說較緩慢。	新住民子女 (母失蹤國籍不詳)
Sc (女)	編號 Sc 生，獨生女，家庭結構健全，父親在外工作經常不在家，學童與母親(大陸人)住在鄉下，為了照顧年邁的祖父、母。	Sc 有媽媽照顧，媽媽很盡責，會盯著學童做功課，但是媽媽要照顧年邁的祖父母，心力與體力負荷重。	新住民子女(大陸)

一年級下學期，個案教師一方面鼓勵學童自行閱讀圖畫書，寫學習單，一方面於課堂實施共讀(如附表 1)。二年級閱讀橋梁書，以寫出摘要大意为目標。閱讀書籍表列如附表 2。

個案教師與研究者形成研究模式，個案教師為教學實踐者，研究者擔任諮詢者、觀察者、質性研究資料分析與研究報告撰寫者。研究者以參與觀察角色進入教室，每週一次，觀察每次兩節至三節國語課或加一節閱讀課。觀察時以錄音、錄影的方式紀錄教學實況，以便轉譯成逐字稿進行教學分析。觀察者也在現場速記及描述教學行為(語言及非語言的行為)師生互動、班級氣氛、社會關係、學生學習反應等實況，並就其中可能的問題，做成反省札記，或訪談教師相關問題，以理解教師的詮釋與賦予意義，追蹤學生覺知及學習改變為何。觀察重點依本研究問題取向為核心，並隨現場事實調整，發現現場行為的意義。

本研究屬質性研究設計，研究者運用多元的質性研究方法蒐集資料，如觀察、訪談、文件資料、省思札記、蒐集相關文件資料等。蒐集個案教師課程決定資料，例如教師課程計畫、教學檔案、省思札記等，以及學校同儕的意見。在研究歷程中，因應研究問題的需要，尋求相關理論的支持，也是檢驗研究信實度的方式。本研究儘量以資料的三角校正、方法的三角校正、理論的三角校正來建立本研究的信實度。

肆、研究結果與問題討論

本研究個案教師改變了一般國小年級先教生(國)字，再教閱讀的方式，而以閱讀帶出識字策略的教學形態，以提升低年級學童批判識能為目標。本節將歸納分析教室言說內容，說明教師教學語言特質及討論教學問題與困境。

一、個案教師從閱(朗)讀流暢度，帶學童識字的教學語言

研究者與個案教師規劃閱讀課程，目的在引導學童閱讀文本「意義」從提升閱讀能力，朗讀流暢即能讀出字音，表示學童認識詞意及字義，最後擴大他們認識「字義」及寫出「字形」能力。課堂第一個節奏是師生朗讀之後，學童提問，教師回應學童不解之處，以直接教學策略解答疑問，再整理識字，擴增學童的詞彙與字彙：

T(朗讀) …愛念書的哥哥沒有說話，正在沉思…他頭也沒抬，兩眼仍盯著

書本，國王就要來了…【教師朗讀《愛你本來的樣子》課文兩頁，完畢之後學童立即舉手提問。】 Sa：沉思是什麼意思？T：很…很…很認真，很專心的想一些事情【T 解釋生詞意義】

Sb：仍是什麼意思？【學童句型掌握不足，產生斷詞錯誤，不解副詞連接詞功能】

T：不是啦，仍是仍然，仍然盯著，盯是盯著，不是仍，聽得懂嗎？…【T 重複說明

正確生詞】…所以老師應該唸，兩眼 仍 盯著 書本【T 指導學童重讀句子，正確斷詞，掌握意義】

(觀 20120608-1:13)

在此閱讀流暢指導階段，最能發現學童的閱讀問題不是識字不足，而是無法從教師的朗讀中辨識句子及判斷「詞」意，三位學童當中，Sb 經常因口語發展較差而發生判斷語詞錯誤，影響她的閱讀能力。

(1) 諸如：他用刀子在軟榆木上削啊削，麻雀的眼睛或是馬的鼻子馬上成形，…【T

Sb 提出「什麼是軟榆？」而不是軟榆木(觀 20120608-2:5)；

(2) Sb 提出「什麼是關心與？」漏掉與後面的好奇(原句是充滿關心與好奇)，這表示她未理解連接詞的功能(觀20120608-2:8)；

(3) Sb 學童提出「什麼是寬闊？」漏掉前面的兩個字心胸(原句是他心胸寬闊)，諸如此類的斷詞錯誤。

從此處判斷，Sb 的語言發展基礎薄弱，判斷完整語詞的能力較弱，字詞與語彙不足，而她的口語表述方式也較為遲緩，她的語言進步一直要到二年級上學期的期末才顯露出來。

其他二位學童Sa 與Sc 較多不懂的語彙在抽象語詞意義不易理解的詞彙，例如：一無是處、長處、學問、淵博、聲音悠揚、紛紛。或較為精緻的語詞，她們極少使用讚賞、笨拙、紛紛、長處等抽象且精簡的詞彙。她們也提出與生活當中沒有的經驗，例如：Sa 提出：讚賞、牲畜；Sc 提出：笨拙、小馬童、旅人、粗啞、交、商人等詞，她們生活在農村，生活中並未飼養小動物(馬)，很少有旅行的代、經驗，懂得笨蛋，但不知笨拙之意。個案教師面對學童這些問題，大多以直接解釋、舉例說明詞意、及指導認識

字音、字義、字形，確認學童真實理解詞意為止。教師的教學語言類型就是不斷解釋意義，用口語或方言解釋，並舉實際例子說明，通常帶有肢體表演。指導學童認識字形方面，個案教師特意強調部件形成的順序，以建構中國字字形，口訣有：從左到右，從上到下，從外到內找部件，形成筆畫順序，而非直接教導每一個字的筆畫順序。這些文字意義的教導及字形認知指導，都與中國文字的文化內容有關，識字不僅是識字而已，實則認識自身的文化內容。

二、個案教師帶領學童閱讀文本「意義」架構「敘事句」教學語言

為了提升學童閱讀文本意義的能力，個案教師教學語言特意形塑學童以「敘事句」閱讀意義以及表述意義的認知基模。教師教學策略是提示敘事句模式，幫助學童閱讀理解。教學言說不斷重複定義「一句話」先具體解釋：有一個人(主詞)，做了一個動作或很多動作(動詞)，最後產生一個結果。」動詞的部分包括可見的行為變化及內在的心裡感受，結果是事情告一段落的意思。接著提示一句話的文法：教師直接教導學生讀到逗點是停頓，讀到句點「。」才算是一句話(敘事句)讀完。個案教師鼓勵學童重讀，想想這句話是什麼意思，如果不懂先提問，讀懂了，就可以用自己的話說說看(摘要)。當學童了解「一句話」義意之後，教師再強調這也是一個事件(event)，閱讀故事的目的要找到主要事件(說說看)，摘要故事大意(寫出來)。

個案教師基本的教學流程為：默讀全書--師生一起朗讀—學生提出生詞辨識困難處，教師解釋—師生一起重讀，藉助圖畫，討論句子意思，討論大意—教師歸納事件於板書—學童寫出大意於學習單。在討論文本內容大意時，形成一句話的表述方式，是個案教師首先要求學童形成認知基模第一步。

T:小琪是一個什麼樣的巫婆? 要講完整一點【要求完整句型】 Sa:小琪是一個很善良的巫婆。
T:她的特色應該不是很善良,她裡面有一個問題,她是一個怎麼樣的巫婆? 所以才有後面發生的問題?【意義修補】 Sc:很有耐心嗎?【參與討論,猜測】 T(搖搖頭):我們這本書的問題出在小琪巫婆的小跟班小米生病了,對不對?... 所以小琪是一個什麼樣的巫婆? Sc:小琪的飛行技術不太高明【文本理解正確】 Sa:飛行技術不太好的巫婆【用自己的話說】
T:完整句子【T 要求學童重述句子,再次表達意義】 Sa:小琪是一個飛行技術...飛行技術不太好的巫婆。 T:巫婆? 老巫婆?【T 提示】
Sc:不是,小巫婆。 T:好,怎麼講可以介紹的更完整一點?【要求完整句型】
Sc:小琪是一個飛行技術不太高明的小巫婆【達到要求,教師接著新提問】

(擷取自觀 20120601-1:1-2)

教師在共讀指導時不斷提醒學童以完整句子閱讀,以完整句子表述及回答問題,學童確實在教師輔佐之下,經多次模仿,最後皆能逐漸表現出完整句型結構,陳述自己的意思。個案教師討論文本大意的教學語言是從每一句或每一事件開始,不斷聚焦討論用一句話來表達意義,此教學語言成為鷹架,在課堂變成一種律動。學童逐漸習慣,到了二年級上學期的閱讀課,三位學童的生詞生字提問時間減少,課堂上有更多時間進行討論及大意摘要,她們產出完整的敘事表述(說),敘寫部分從以注音寫日記與摘要,國字所使用頻率增加,顯見識字能力提升,也形成句型的認知基模。

三、個案教師以板書示範歸納事件,及大意摘要敘寫的教學語言

二年級上學期,個案教師以橋梁書《法蘭茲系列》指導班級共讀,閱讀指導以摘要大意为目標,教師提供敘事結構及指導閱讀理解策略,形塑學童敘事句理解的認知基模。教學流程基本架構未改變,於師生朗讀、解釋生詞字義之後,個案教師在板書上示範了敘事結構的摘要模式,變成提升學童識字與句型表述的鷹架。討論與板書的示範整理同時進行,(1)個案教師先討論標題的意思,再討論標題意思與內容的關係,(2)要求學童不斷回去討論文本內容中說出了哪些事情與標題意思直接相關,找出主要事件。(3)必要時,教師與學童須先討論人、事、時、地、物等條件(提供敘事結構),再找出主角發生幾個重要事件。(4)教師適時在黑板上記錄,應用段落區分及連接詞,連結事件之關係。討論的過程會因為線索條件的發現而有修改,最後的板書內容是經由大家同意的(如圖 1)。同意此歸納具完整性之後,教師解釋學習單上問題及回答方式,交付學童回家敘寫摘要,結束此閱讀活動。基本流程如下:

- (1) 師生一起朗讀之後, T(提問):書名,法蘭茲的困擾 甚麼是困擾?【解釋題目的意思】法蘭茲的困擾是甚麼? 在第幾頁發現?【連結文本大意討論】.....(上課後至此約 10 分鐘)
學童提問與教師解釋(含具體實例):誤認、絡腮鬍、安慰 【識字與識字策略教學】
T(提問):爸爸爲什麼要安慰法蘭茲? 他有什麼不開心嗎?【提示重讀·進行言說分析與推論理解】
.....(以上約 10 分鐘)
繼續朗讀,學童提問與教師解釋(含具體實例):泛黃、辯稱、激動
T(提問):法蘭茲長什麼樣子?(學生朗讀描述人物的段落,教師於黑板上畫出來)【連結語詞與想像之關係】
.....(以上約 10 分鐘)
- (2) T(提問):法蘭茲的困擾會是什麼? 【破題,要求學童依據段落意義解釋題目意思】
- (3) Sa 回答:個子小小的,被誤認爲女生。Sc:男生不跟他玩。Sb:不跟他踢足球。
- (4) T 在黑板上寫下法(簡稱)+長像+被誤認爲女生。.....(以上約 10 分鐘)
(觀《法蘭茲的困擾》20120914-1,整節課 40 分鐘的流程)

整個故事結構的摘要整理,時間點會落在朗讀整個故事及上述的澄清字詞意思之

後，個案教師在黑板上寫下敘事結構要素「時、地點、重要人物、故事開始」利用對話及討論方式開始摘要事件：

(2) T：重要人物有哪些？

Sb:奧(無法發音么、)圖【Sb 有發音困難】 Sa：約瑟； Sc：法蘭茲

T：為什麼不把媽媽列為重要人物？

Sa：因為如果她在家照顧他，他就不會走失了。 Sc：因為媽媽去上班了【Sc 確實掌握關鍵人物必須出現才算】

(1)T：題目是，法蘭茲走失記，發生了哪些重要事件？【接著學童接話，但文不對題，直到 Sa 說到重點】

Sa：法蘭茲被擠下車【發現關鍵要素，展現推論理解能力】

(3) T：法蘭茲被擠下車，走到岔路點，沿著火車軌道走下去，到達終點，看到了一個報亭。到這邊，地點已經改變了，可以算是不同的場景【T 回到黑板在地點處，標示出火車終點站，號碼 3。】T 利用結構要素提示段落及段落大意【教師解釋過何謂場景，這裡沒有再重述。】

(3)T：報亭的男人可不可以算是重要人物？【回到結構要素】

Sc：是，他是結束故事的人【Sc 顯現摘要能力】

(至此已經發展了一節課 40 分鐘，觀 20121019-2)

(2)T報亭老闆有沒有直接帶他回家？法蘭茲還去了哪些地方？【提示地點改變與事件的關係】(4) 師生開始討論這中間有哪些人來到報亭，直到老本開車離開報亭，去過哪些地方，個案教師作成摘要於板書，如下。

- 1.女人—(買)東西
- 2.男人—純聊天
- 3.(報亭老闆開出載著法蘭茲離開報亭，車子拋錨)修車
- 4.(報亭老闆修好車子)喝酒+洗手(廁所)
- 5.(到超級市場)買芥末
- 6.繳罰款(超速被罰)
- 7.買啤酒

(4)T：……總共有七件事情，這時候街燈都已經亮了，報亭老闆才把法蘭茲送到家【在此過程中，穿插學童的提問，教師必須解釋字詞意思，句子的意義，再回到整個架構的摘要活動，因此這個段落又用了一節課時間。】

觀法蘭茲走失記 20121019-3 事件摘要流程) 個案教師以敘事結構為摘要核心，帶領學童解讀文本意義、推論理解、字義、修辭理解等活動，最後都要回到敘事結構要素的摘要，應用重讀策略，學童反覆閱讀尋找線索連貫成事件的發展。同一個主詞，敘事句的關鍵字以「動詞」最優先考量，因為有動詞才發生事件，這個分析原則就是言說分析策略。分析過程，師生必須一起判斷這個語詞的詞性，以及發現修辭意義與效果，經過討論與劃出重點，找到關鍵字詞，組成關鍵句，組成一個事件。上學期的板書帶領學童依照文本內容而有圖像(圖1)；下學期，教師的板書較為簡潔，以句型歸納事件(圖2)。



圖1：二年級上學期個案教師導讀《法蘭茲的困擾》板書(20120914 照片)

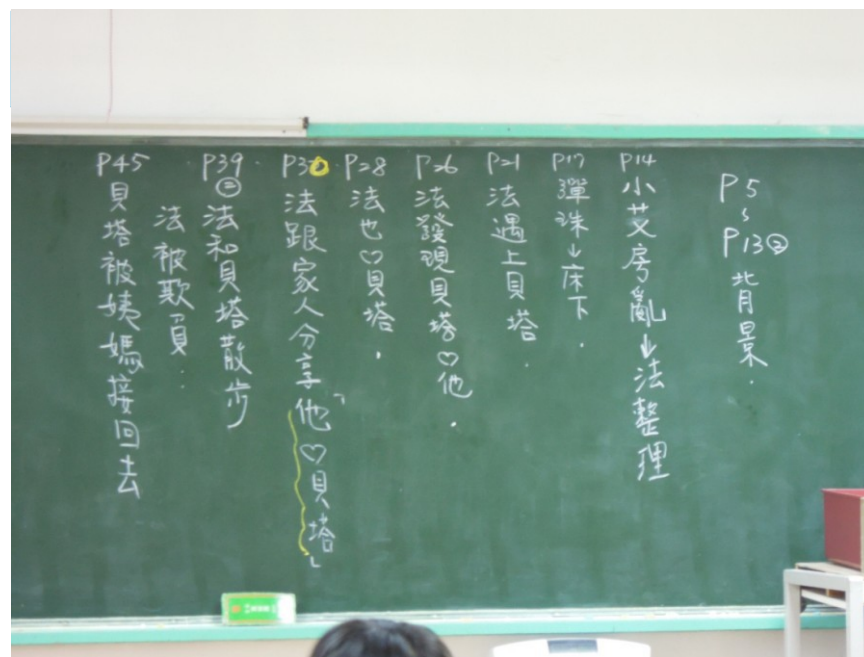


圖2：二年級下學期個案教師導讀《法蘭茲和狗》板書(201305 照片)

在教學過程中，個案教師與研究者都發現，學童的統整歸納能力同時提升，此表現令人驚艷。以下舉例是二年級上學期時，學童就已經展現摘要能力。

T：第一段講到哪裡？整段故事在講什麼？【教師 T 提問段落大意】

Sc：他(法蘭茲)很喜歡幼稚園。

T：為什麼？【T 再提問】

Sb：法蘭茲很喜歡麗莉阿姨。

Sa 表示贊同這個答案，她說：這一段在介紹故事背景【摘要重點】

T：好棒！這一段在介紹故事的背景【T 複述】在介紹麗莉阿姨跟法蘭茲的關係，法蘭茲覺得麗莉阿姨

Sc：比媽媽還棒【Sc 接續完成句義】 T：第二段，

麗莉阿姨把東西給法蘭茲吃， Sa：麗莉阿姨很喜

歡法蘭茲【歸納本段落重點】

觀《法蘭茲給媽媽的驚喜》20121102-摘要/討論：1

本個案教師提問段落大意是什麼，而學童可以歸納出一句話說明，學童摘要段落大意能力很早就顯露出來。二年級上學期Sa就已表現出來，Sc也很快跟上來。然而，這個過程也顯露出三個學童能力差異，Sb表現比較落後。個案教師仍判斷，學童原有的家庭語文識能特質與學校語文識能之間的落差仍在，Sb及Sc家庭支持學習的力量不強，Sa也僅有母親陪伴與要求，要形塑三位學童擁有穩固的閱讀理解策略，提升其語言發展到精緻語言階段，還有一段很長的路要走(訪 T20130116)。

四、教師示範言說分析、推論理解、文法修辭與隱含意義之關連

課堂的第二個節奏是教師著重言說分析及文本理解、推論理解的關係，解析人物的說話及結果，讓學童進入文本的社會-文化脈絡，了解語言的社會性質及意義。

T：這裡有五個小孩，特點呢？為什麼國王要來看他們？ Sa：因為這五個都是孤兒。他們沒有爸爸媽媽。 Sc：而且他們很孤單【學童自行詮釋，使用孤單字詞形容她的發現】

T：…剛剛 Sc 說他們很孤單，除了沒有爸爸媽媽之外，文章裡還有一個句子，可能會讓妳們覺得他們很孤單。

Sc：…他們總是緊緊的圍在一起嗎？

T：Sc 說在寒冷的冬天裡，他們總是緊緊的圍在一起取暖…那代表這個環境怎麼樣？【提示脈絡中的意義】

Sc：很冷。

T：…這五個小朋友的家庭環境好不好？

S(全)：不好【推論成功】

擷取自觀《愛你本來的樣子》20120608-1:6-7)

上述討論策略應用了言說分析與摘要策略：個案教師邀請學童猜猜看哪一句還可說明他們很孤單，學童隨即在脈絡中尋找，分析文句中語詞的詞性與意義，相關語詞找到之後，個案教師隨即帶出另一個隱含意義，孤兒們家境清寒，因而有國王領養他們的結果，教師示範了推論理解。

言說分析策略要與敘事文本要素連結，個案教師會提問是什麼人，在何地點，什麼時間，說了什麼話，結果是什麼(影響到其他人物或事情的發展)。言說分析

須注意語言於脈絡的轉折，讀者需要掌握文法修辭規則，推論出文本隱含意義。例如，人物於對話當中出現驚嘆號!問號?或...或破折號「--」等，都表示語氣上有變化或者是話還未講完，影響到整個文本脈絡氣氛及主角心情。例如以下的對話：

T：…老師是說，平常你說話的時候，眼睛要看著對方，對不對？可是這個哥哥呢，他對小女孩說話的時候，故事書上面形容說，他頭抬也不抬，就繼續跟小女孩說話。所以呢？他哥哥是在什麼樣的情況，或者是你覺得他頭抬也不抬，可能是怎樣的一個情形或是感覺？

【提示此處要以脈絡情境理解人物的心情，連結之後探討其個性】 Sb：我覺得那個哥哥對妹妹有點不禮貌【學童的批判】 T：你覺得那個哥哥對那個妹妹有點不禮貌，是不是？(Sb 點頭) 有點不禮貌，還有 呢？【教

師重述學童句子】 Sc：哥哥沒有學問【學童的批判，加入了自己觀點：有學問的人應該要有禮貌】 T：你覺得哥哥沒有學問，為什麼？【提問】

Sc：因為他不懂禮貌【受到 Sb 的影響，進行推論】

T：…第二個可能的原因是什麼？Sa：他很忙。 Sc：哥哥在做另外一件事【連結前後文線索，推論理解】

T：…第三個原因是哥哥不重視，在不在乎這個小女孩所要問的問題？【教師指出背後涵義，修補學童理解不足】

S：不在乎。 T：…哥哥不肯，畫畫的姐姐也不肯，唱歌的姊姊沒聽到。小女孩的反應是什麼？【發現言說的效用】

Sa：很沮喪。

T：他怎麼形容她的沮喪？【言說分析，修辭】

Sc：她轉身低頭離開。【推論成功】 (擷取自《愛你本來的樣子》觀 20120608-2:8-12)

在文本裡，主角小女孩的話還未說完話就被哥哥打斷，文本內容陳述哥哥頭也沒抬起來就婉拒小女孩請求，小女孩只好轉身低頭離開，此時教師會提問主角的心情，學童依據課文說「沮喪」教師追問「什麼是沮喪？」學童回答「不高興」教師則說明心裡難過還有失望(觀 20120608:13)。言說分析的目的是要理解文本的明示意義及隱含意義，教師須要來回提示學童利用重讀策略前後翻閱，發現線索進行連結及推論，而推論理解是高層次思考能力的關鍵。同時，學童也會應用自己的修辭來歸納他們的發現：

T：姊姊的反應跟哥哥怎麼樣？

S：一模一樣【這個語詞是學童自行加註的】 (《愛你本來的樣子》觀 20120608-3:10)

以上的教室討論與對話內容，發生在一年級下學期的閱讀課，研究者觀察，對低年級學童來說，進行言說分析比較困難，因為學童需要發展高層次語文識能，

例如推論理解、文法修辭理解、摘要理解、及監督理解等能力。個案教師的教學策略是以重述重點，喚起學童的記憶為主要，個案教師每一節課都要重述前一節重點。個案學童在教師重複二次課文重點之後，他們發現哥哥姊姊們都拒絕小女孩的要求，以自己的修辭『一模一樣』來表述摘要。

言說分析與人物個性的推論與歸納是必要的策略。個案教師還邀請學童思考，小女孩在每一次被哥哥姊姊拒絕時的心情是怎樣的，藉以討論主角小女孩的「個性」是什麼。學童表述：很有耐心(Sc)、不會生氣(Sa)、很樂觀(T)，即便被拒絕多次，都沒有放棄要送國王一個禮物的想法(觀20120608-3:10-11)。在此過程中，教師要不斷說明哪些語詞(修辭)是用來形容個性，哪些用於陳述行為動作，哪些說明人物的喜好與興趣，哪些是描述內心感受的用語，透過定義語詞意義與詞性(功能)，讓學童理解語詞於脈絡中的變化及產生的結果(例如，低頭轉身離開，心情是不開心且失望的)，自然提升了學童語言覺知能力(簡良平，2012)。教師更鼓勵學童發現文本脈絡的氣氛變化，勇於表述自己的判斷，例如 Sc 說：「老師，我覺得為什麼一個比一個兇啊(觀20120608-3:15)？」也批判裡面的人物不禮貌、沒有學問，加入了自己的價值觀點，某種程度上言，學童產生批判意識(McDonald, 2004)。

五、教師提示學童利用自身生活經驗於閱讀，啟發文化理解的教學

個案教師支持學童以自身經驗融入閱讀此教學語言發生在釐清字詞意思上，以及相關舉例(造句方面)。例如以下的對話經常發生。

T：辯稱？Sb：變成【讀音辨識錯誤】 T：不是，是變稱！Sc：一直辯解自己不是女生。

T：Sc 說，法蘭茲一直辯解自己不是女生【T 複誦 Sc 的句子，並示範完整句子】 Sa：是不是，苦苦哀求的說？ T：不太一樣。辯解是：當有人誤會你的時候，你替自己說話，叫辯解。例如：Sc 為什麼(今天)沒有穿襪子？是不是 Sc 不愛衛生呢？！Sc 會辯解說不是，是因為阿嬤今天早上起不來，沒有幫她準備...【T 直接舉例 Sc 的生活經驗說明辯稱的意思】

觀《法蘭茲的困擾》20120914 朗讀/字詞意義教學：2

個案教師觀察學童的日記與行為表現多能發現學童需要的情意教育是關懷、溫馨、體貼、與分享，她擅用肢體動作，經常擁抱孩子，講解的時候，會拉著孩子一起表演，師生關係親密，學童信賴且認同她。她非常了解學童認知程度處在具體運思期，會利用生活實例說明生詞或字的意義，引導學童連結社會-文化經驗於閱讀。她會於解說時觀看學童反應，不斷試探學童的不足之處何在，再嘗試修補學童思考的缺口，提出補充說明，直到學童會應用語詞為止。

低年級學童閱讀敘事文本所需要的語言知識，不會只有語詞的意義，還要有脈絡相關的意義理解，即意義的脈絡知識，社會-文化相關的特殊知識。當涉及

此文本相關的社會文化脈絡知識就會發現學童的理解受到生活經驗的局限頗多。例如以下對話：

T：歌劇入場卷【教師 T 解釋學童所提疑問】

歌劇就是...【停頓，T 想不出好的舉例】它不是用演得，歌劇試用唱的，包含音樂、有樂團，演員試著用唱得把台詞唱出來，所以他們要有唱歌的底子。它們要有歌聲、演員、音樂合起來的叫歌劇。

觀《法蘭茲看電視》20130621 朗讀/字詞教學: 2

以上的對話主要是解釋歌劇入場卷歌劇本身的意義不是整個事件整理的關鍵，因而個案教師在解釋歌劇之後，直接進入事件的摘要歷程，轉移學童們的閱讀焦點。本研究閱讀書籍大多是翻譯作品，書中人物的生活世界與我們有距離，所以教師要花很多時間提供特殊脈絡知識，即社會-文化知識。而也因為此教學，我們將學童的閱讀轉向閱讀文本世界，開啟她們比較自身生活世界的文化與文本世界的文化，覺知其他文化存在的事實，同時也理解這中間有差異。

以《法蘭茲走失記》為例，當閱讀法蘭茲跟著哥哥及朋友要去溜冰場時，穿著厚重的衣服外出，文本世界是下雪的天氣，下雪是怎樣的溫度，三位小朋友們不了解；溜冰場是什麼，她們沒去過；法蘭茲一行人上電車之後，熱得想脫衣服，小朋友不了解電車上有暖氣；法蘭茲被擠下車，沿著鐵軌走，這是危險動作，何以他能平安走到終點站？又，法蘭茲碰到了報亭老闆，報亭是什麼？為什麼法蘭茲相信報亭老闆這個陌生人？這些細節都涉及到生活環境條件，個案教師花了很多時間講解，也利用圖片說明(觀20121019)。分析言之，在教師的直接教學之下，學童確實有了文化理解，知道原來其他世界的的生活條件與方式確實有不同。

個案教師認為低年級學童情緒發展是重要的學習條件，教師應該納入教學考量。個案學童屬於經濟弱勢處境，心理狀態有膽小、害怕失去親人擔憂(不安全感)，須要被愛與安全感，她會表示關懷，也希望學童彼此體貼與分享，成員之間形成親密的社會網絡。她觀察弱勢學童生活經驗少，心思單純缺乏家庭教育，她不時表達重視學童人格的陶冶、道德觀的形塑，只要教室有事件發生，個案教師會不斷解釋說明，要求學童改變。而研究者也觀察到叮嚀與教誨的價值，學童會反省自我，並呈顯於敘事表述中。舉例如下。

Sa20120312 日記(一年級下學期毛毛蟲日記)

我今天在學校的時候(;)Sc 寫完數學課本就去拿(注音)小狗(注音)來玩還說我終於拿(注音)到小狗(注音)了，我覺得這樣(注音)不對，因為大家要分享，不能搶(注音)，所以我覺得這樣(注音)是不對的事情(注音)。

致於文本內容涉及不同文化的社會關係與價值觀，明示的或隱含的意義，學童不會主動提問，因為她們想法簡單，教師須刻意討論，學童才會有深刻體驗與理解。在圖畫書《去動物園》的閱讀中，因為學童沒有全家去動物園的經驗，所以不太理解書中的爸爸為何要與售票員爭辯孩子買半票的事，而孩子覺得爸爸很

丟臉；不理解何以爸爸要嘲笑孩子戴了帽子以後變得像猴子，這種幽默感何在；學童能理解書中的孩子們觀看每一種動物都有批評，例如北極熊走來走去很蠢，例如，他們比較喜歡看狒狒，因為狒狒在打架比較有趣；她們比較認同媽媽的說法，她認為這些動物很可憐，但不理解為何媽媽認為兩兄弟真像哪兩隻狒狒。這本《去動物園》書翻譯自英文，背景是美國家庭，閱讀目的希望讀者有尊重動物權的意圖。但是，個案中，學童不太能從圖片中判斷角色的行為是錯的，發展批判思考能力，卻可以體會媽媽難過且失望的心情。

這本書最後，以哥哥哈利夢見自己變成動物被關在籠子裡，心裡感到害怕作為結語。整個故事的隱喻是希望引導學童從媽媽的話及哥哥夢境與害怕，讀者能設身處地為動物們著想，感受牠們被關在籠子裡的心情，以及反省人類批評他們無聊，或拍打窗戶的行為不當等。個案教師為提升學童的批判思考，在此處說明文本隱含的意義，且介入價值澄清。她讓孩子們試想自己被關在籠子裡，沒有自由，只能走來走去，還要被看，被批評的心情，說明書中主角行為不當。之後，說明動物園存在是為了人們想要理解動物，或者是要保育將絕種的動物，現在動物園設計要為動物的生活多著想等等(觀20120518)。但就研究者觀察，學童的情緒發展多於價值觀的認知，她們會說書中孩子對待動物的方式「太兇了」而不是說這樣的行為是不對的擬人化的思考方式牽引她們設身處地的同情動物們好可憐，而不是從動物也擁有生存權的觀點做判斷(札記20120518)。但就批判的理解提出價值判斷或者是批判刻板印象等能力，還有待教師進一步的教學轉化，將如何判斷、依據什麼來判斷、如何說出各種意見等方式，示範給學童模仿，都是引導學童能產出批判識能重要策略(Crafton, Brennan, & Silvers, 2007)。

總結來說，個案教師批判識能教學是從閱讀意義及識字開始，亦從文本意義摘要發展社會-文化意義的理解作結尾，發展學童的批判識能。這三個學童的閱讀能力及表意敘寫能力佳，如附圖1。歸納個案教師教學語言特徵有：(一)以朗讀流暢度帶動學童閱讀文本意義，帶動學童識字的教學語言特徵是多舉實例及以肢體展演意義，教學順序是認識詞義之後認識字義，提示中文字形構順序的識字策略。(二)個案教師閱讀教學策略有：架構「敘事句」的認知基模、歸納事件與摘要大意策略、文本內容之言說分析與推論理解。(三)個案教師以指導文本意義的閱讀為核心，多提示學童以其生活經驗於理解文本(文化)意義，提供文本脈絡特殊知識，能幫助學童完成大意摘要與表述類似經驗。

個案教師的教學語言特質在文本意義討論，而教學困境也出現在社會-文化意義的討論難以推展，本研究歸納批判識能教學困境有：(一)低年級學童處於擬人化思考期，尚無法思考「事件」背後價值觀合理與否的問題。(二)學童心理需求安全感與關愛，閱讀時，取向情意的理解，較難引導她們批判人物或事件的對與錯邏輯思考為何。(三)學童的生活經驗有限，為認識文本的生活世界，教師須解釋語言意義及幫助學童辨識文化差異，而學童仍難理解文化脈絡的價值觀、信仰、習俗之深層意思。本研究也認同，個案教師不斷觀察學童不足之處，關懷學童的心理狀態，教學語言的重心在提示學童閱讀思考，充分提供閱讀所需的語言

知識及文化知識，及連結學童生活經驗於文本解讀，終將能促成學童多元文化理解，且能維護學童的閱讀動機。

伍、結 論

個案教師關注學童這個「人」的整全發展，因而教學現場應同時注重學童認知發展與社會-文化意識發展的教學目標，本研究發現，低年級學童批判識能發展包含了語言發展、心理認知、文化意義學習等內容。本研究雖重視教師能提升學童識字能力及敘事句表述意義的能力，但最終發現，批判識能定義應以意義的理解與(多元)文化學習為主要範疇，低年級學童批判識能的定義為：學童能閱讀與識字，閱讀目的在認識自己文化(生活經驗)的意義，感受文化差異，以及培養閱讀及學習多元文化的動機，奠立發展批判識能的基礎。批判識能教學仰賴教師甚鉅，教師的理念應關懷學童的心理需求、道德養成、知識與智力的啟蒙；教師的行動應建置文本意義與字義教學目標，先關懷學童心理狀態，補充其語言學習不足之處，積極回應學童表現及鼓勵學童參與討論意義，提升學童的社會—文化覺知能力。延續性研究應多發現教師的學生知識為何，及教師是否應關注學童語言認知、文化理解、識能(讀寫)發展之關係為研究重心。

參考文獻

- 簡良平(2011)。敘事課程內容之文本選擇與組織原則探究。當代教育研究，**19**(3)，83-120。
- 簡良平(2012a)。弱勢者教育的觀察反省與行動改進——教師課程實踐經驗之探究。台北市:心理出版社。
- 簡良平(2012b)，'指導低年級弱勢學童發展語文識能的課程規劃'，教育研究月刊，**221**期，37-48。
- Callins, T.(2006). Culturally responsive literacy instruction, *Teaching Exceptional Children*, Nov/Dec, 62-65.
- Crafton, L.K., Brennan, M., & Silvers, P.(2007). Critical inquiry and multiliteracies in a first-grade classroom. *Language Arts*, 84(6), 510-518.
- Cummins, J.(1994). From coercive to collaborative relations of power in the teaching of literacy. In B. M. Ferdman, Rose-Marie Weber, & A.G. Ramirez(eds.), *Literacy across languages and culture* (pp. 295- 330). N. Y.: State University of New York.
- David, T., Gouch, K., & Jago, M.(2001). Cultural constructions of childhood and early literacy. *Reading Literacy and Language*, July, 47-53.
- Fisher, A.(2008). Teaching comprehension and critical literacy: investigating guides reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Fisher, R.(2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading*, July, 67-73.

- Falk, I.(2001). Literacy by design, not by default: social capital's role in literacy learning. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 313-323.
- Gee, J. P.(2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gee, J. P.(2008).*Social linguistics and literacies: Ideology in discourse(3rd ed.)*. London: Taylor & Francis.
- Luke, A.(1997). Critical approaches to literacy. In V. Edwards & D. Corson(eds.), *Encyclopedia of language and education, vol.2: Literacy* (pp.143-151). Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- Luke, A., Woods, A., & Dooley, K.(2011).Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools. *Theory Into Practice*, 50, 157-164.
- McDonald, L.(2004). Moving from reader response to critical reading: Developing 10-11-year -olds' ability as analytical readers of literacy texts. *Literacy*, 38(1), 17-25.
- Peterson, S. & Calovini, T.(2004). Social ideologies in grade eight students' conversation and narrative writing. *Linguistics and Education*, 15,pp.121-139.
- Purcell-Gates, V., Duke, Nell K., & Martineau, J. A.(2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8-42.
- Quintero, E. P. (2009). Critical literacy in early childhood education. N.Y.: PETER LANG
- Roessingh, H.(2011). Family treasures: A dual-language book project for negotiating language, literacy, culture, and identity. *The Canadian Modern Language Review*, 67(1), 123 -148.
- Ryan, M. & Anstey, M.(2003). Identity and text: Developing self-conscious readers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(1), 9-22.
- Sahni, U.(2001). Children appropriating literacy: Empowerment pedagogy from young children' perspective. In B. Comber & A. Simpson(eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp.19-35). London: LEA.
- Schiffrin, D.(1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity.*Language in Society*, 25(2), pp.167-203
- Szymanski, M. H.(2003). Producing text through talk: Question-answering activity in classroom peer groups. *Linguistics and Education*, 13(4),533-563.
- White, R. E. (2008). Above and beyond : Critical literacies for the new millennium. In K. Cooper & R. E. White(eds.), *Critical literacies in action : Social perspectives and teaching practices*, 21-35.

ROTTERDAM, SENSE
PUBLISHERS.

附件

附表 1：一年級班級共讀圖畫書表列(個案班級)

時間	次數	共同閱讀範圍	字數	學習單
一上	一	春天小兔來	590	1. 能畫出喜愛的畫面。 2. 念故事給家人聽。
	二	你永遠是我的寶貝	806	閱讀教學策略： 1.故事角色認識 2.故事主旨認識 3.故事主旨認識 4.與家人分享故事。
	三	gujiguji	911	
	四	分享就會幸福	867	
	五	巫婆的掃帚	1252	
	六	自己的顏色	416	
	七	三隻小豬的真實故事	1305	
	八	綿羊小雪	698	
	九	爺爺一定有辦法	840	
	十	小豬船長	584	
	十一	我有友情要出租	1056	
一下	十二	小女孩，光腳丫	617	1. 根據圖文對故事中的動物進行推測及聯想。 2. 根據圖文，分析故事人物特性。 3. 題 3-6，對文章內容做延伸討論與推測。 4. 題 7，故事內容與自我省思與連結。 畫圖。
	十三	明天就出發		
	十四	我的妹妹聽不見	228	
	十五	不是我的錯	321	
	十六	圖書館老鼠	572	
	十七	喂，下車	573	
	十八	去動物園	991	
	十九	最炫的巨人	1551	
	二十	鴿子的天使	1600	
	廿一	大自然音樂會	395	1. 題 1-7 寫出大自然的聲音。題 8 畫圖
	廿二	螢火蟲去許願	1058	1. 題 1-8 為對文本的理解，並整理故事內容。 2. 題 9：根據故題 1-8 的答案，整理連接，完成故事大意。 3. 故事主旨的學習與思考。 4. 畫圖
	廿三	小琪巫婆的小跟班	600	1. 以 1-5 題整理故事內容 2. 第 6 題為整理 1-5 題的答案，完成重述故事 3. 心得與收穫 5. 畫圖

