

行政院及所屬各機關出國報告
出國類別：其他

應邀參加「異端與開拓： 中國語文教學國際學術研討會」

服務機關：國立教育研究院籌備處

出國人職	稱：研究員
姓	名：吳敏而
職	稱：助理研究員
姓	名：林文韻

出國地區：香港

出國期間：91年12月5日至91年12月8日

報告日期：92年3月5日

C4 / 209105868

系統識別號:C09105868

公 務 出 國 報 告 提 要

頁數: 68 含附件: 否

報告名稱:

應邀參加「異端與開拓：中國語文教學國際學術研討會」

主辦機關:

國立教育研究院籌備處

聯絡人/電話:

許美雲/86711127

出國人員:

吳敏而 國立教育研究院籌備處 研究組 研究員
林文韻 國立教育研究院籌備處 研究組 助理研究員

出國類別: 其他

出國地區: 香港

出國期間: 民國 91 年 12 月 05 日 - 民國 91 年 12 月 08 日

報告日期: 民國 92 年 03 月 19 日

分類號/目: C4/教育行政 C4/教育行政

關鍵詞:

內容摘要: 1.青少年小說的討論教學 2.全語言取向的閱讀教學-以一個教師成長課程為例

本文電子檔已上傳至出國報告資訊網

行政院及所屬各機關出國報告
出國類別：其他

應邀參加「異端與開拓： 中國語文教學國際學術研討會」

服務機關：國立教育研究院籌備處

出國人職	稱：研究員
姓	名：吳敏而
職	稱：助理研究員
姓	名：林文韻

出國地區：香港

出國期間：91年 12 月 5 日 至 91年 12 月 8 日

報告日期：92年 3 月 5 日

報告摘要

「異端與開拓：中國語文教育國際研討會」於 92 年 12 月 5 日至 92 年 12 月 8 日 在香港大學舉行，應要參加的學者來自加拿大、日本、新加坡、大陸、港澳及台灣，出席的台灣學者有十人。研討的內容包括文學作品評析以及文學作品的情意教學。會議最大的特色是：在會議舉辦之前，每一篇論文、論文的評論和評論的回應，都已經事先在網路上充分的交換，一方面讓不能親自與會的學者有機會參加討論，另一方面讓與會人員預先認識，在會場中能進行更深入的討論。

本報告提出國立教育研究院籌備處之兩位研究人員－吳敏而、林文韻－之論文與心得。

目次

壹、「異端與開拓：中國語文教學國際學術研討會」計劃與日程表……	4
貳、「青少年小說的討論教學」報告提要……	11
參、「全語言取向的閱讀教學--以一個教師成長課程為例」報告提要…	13
肆、會議目的、過程、心得、建議及其他相關事項……	15
伍、附錄	
「青少年小說的討論教學」全文 ……	17
「全語言取向的閱讀教學--以一個教師成長課程為例」全文 ……	41

壹

「異端與開拓：中國語文教學國際學術研討會」

計劃與日程表

一、籌備經過

本次「異端與開拓：中國語文教育國際研討會」(Heterodoxy and Pioneers: International Conference on Chinese Language Education) / 第1屆「兒童文學與情意教育」[香港大學撥款委會[RGC]研究計畫]國際研討會 (The 1st International Conference on the Children's Literature and Affective Education, 同時舉行)，得「景范基金會」贊助，開幕式承香港大學中文系系主任單周堯教授撥冗主持，謹此先致以萬分謝意。也希望感謝共襄盛舉的學術單位及其代表人：1). 佛光大學(代表人：龔鵬程教授，校長)；2). 多倫多大學系(代表人：Richard John Lynn 教授)；3). 中國古典文學研究會(代表人，李立信教授)；4). 北京師範大學港澳中文教育研究中心(張明遠先生，主任)。

二、「跨地區學術研討會」過去十二次國際會議的回顧

香港回歸(1997)以後，大會召集人黎活仁開始聯絡龔鵬程校長、劉漢初教授和香港一些對兩岸三地交流特別感興趣的年輕學者舉辦一系列的研討會。過去五年，籌委會得到「香港大學亞洲研究中心」和「香港大學中文系」的協助，主辦了國際研討會十二次，先後是：1). 「中國現代文學批評國際研討會」(1998.6.19-20)¹、2). 「香港新詩國際研討會」(1998.11.27)²、3). 「中國小說研究與方法論的應用國際研討會」(1999.3.26-27)³、4). 「柏楊思想與文學國際學術討論會」(1999.6.10-11)⁴、5). 「香港八十年代文學現象國際學術研討會」(1999.12.2-3)⁵、6)「明清文

¹ 已出版《方法論於中國古典和現代文學的應用》(黎活仁、黃耀 主編，香港：香港大學亞洲研究中心，1999)。

² 已出版《香港新詩的大敘事精神》(黎活仁、龔鵬程主編，台中：佛光大學南華管理學院，1999)。

³ 已出版《方法論與中國小說研究》(黎活仁、龔鵬程、劉漢初、黃耀、梁敏兒、鄭振偉等主編，香港：香港大學亞洲研究中心出版，2000)。

⁴ 已出版《柏楊的思想與文學》(黎活仁、龔鵬程、劉漢初、李瑞騰、黃耀、梁敏兒、鄭振偉主編，台北：遠流出版社，2000)。

⁵ 已出版《香港八十年代文學現象》(台北：學生書店，2000)，總編輯：黎活仁、龔鵬程、劉漢初、黃耀；第1分冊主編：朱耀偉、白雲開；第2分冊主編：鄧昭祺、梁敏兒、鄭振偉。

學國際學術研討會」(2000.4.27-28)⁶、7)「九十年代兩岸三地文學現象國際學術研討會」(2000.6.1-2)⁷、8)。「何沛雄教授榮休紀念中國散文國際學術研討會」(2000.10.26-27)⁸、9)。「李白杜甫與盛唐文化國際學術研討會」(2001.3.29-30)⁹、10)。「宋詞與宋文化國際研討會」(2001.6.21-22)¹⁰、11)。「上古秦漢三國六朝文學與中國文化國際學術研討會」、「第1屆盛唐詩的開端和結尾模式國際研討會」(同時舉辦, 2001.10.11-12)¹¹、和, 12)。「元明清詩詞歌賦與中國文化國際研討會」、「第2屆盛唐詩的開端和結尾模式國際研討會」(同時舉辦, 2002.1.17-18)¹²; 13)。「華文文學國際學術研討會」(2002.6.6-7)¹³, 14)。「錢鍾書與20世紀中國學術國際研討會」和「第3屆盛唐詩的開端和結尾模式國際研討會」(2002.10.11-12)¹⁴, 「異端與開拓: 中國語文教育國際研討會」(Heterodoxy and Pioneers: International Conference on Chinese Language Education) / 第1屆「兒童文學與情意教育」[香港大學撥款委會[RGC]研究計畫]國際研討會 (The 1st International Conference

-
- ⁶ 將交由台北學生書店出版, 編輯中。
- ⁷ 將交由佛光大學出版, 編輯中。
- ⁸ 將交由「香港大學中文系、多倫多大學東亞系(Department of East Asian Studies, University of Toronto)、阿伯特大學東亞系(Department of East Asian Studies, University of Alberta)共同出版的學術叢書, 在香港、多倫多、阿伯特三地出版。
- ⁹ 將交收錄於本系列會議出版「國際學術刊物」《方法論與文化研究》(*Journal of Critical Methodology and the Study of Chinese Culture*, 香港、阿伯特: 香港大學中文系、阿伯特大學東亞系、國立台灣師範大學國文系、國立中興大學中文系、復旦大學中文系、西北大學聯合出版, 佛光大學承印, 編輯中。
- ¹⁰ 台北、大安出版社出版。第1冊:《宋代文學與文化研究》(主編: 黎活仁、單周堯、龔鵬程、劉漢初、黃耀、鄭振偉、陳恬儀、黃自鴻, 台北: 大安出版社, 香港大學中文系叢書甲種之一, 2001); 第2冊:《柳永、蘇軾、秦觀與宋代文化》(主編: 黎活仁、龔鵬程、劉漢初、黃耀、鄭振偉、王晉光、廖棟樑、黃自鴻, 台北: 大安出版社, 香港大學中文系叢書甲種之二, 2001) 第3冊:《宋詞的時空觀》(主編: 黎活仁、龔鵬程、劉漢初、黃耀、鄭振偉、趙孝萱、陳憶玲、葉瑞蓮、黃自鴻, 台北: 大安出版社, 香港大學中文系叢書甲種之三, 2001) 第4冊:《女性的主體性: 宋代的詩歌與小說》(主編: 黎活仁、龔鵬程、劉漢初、黃耀、鄭振偉、李世珍、莫雲漢、黃自鴻, 台北: 大安出版社, 香港大學中文系叢書甲種之四, 2001)。這套叢書十暢銷, 不日將加以分類精選, 嘉惠讀者。
- ¹¹ 部分論文收錄於本系列會議出版「國際學術刊物」《漢學研究集刊》(*Journal of Chinese Studies*, 香港、阿伯特、多倫多: 香港大學中文系、多倫多大學東亞系(Department of East Asian Studies, University of Toronto)、阿伯特大學東亞系(Department of East Asian Studies, University of Alberta)出版, 台北、大安出版社承印), 第1期, 2001年12月問世, 其餘一半將收錄於該刊第2期。
- ¹² 論文將收錄於本系列會議出版的「國際學術刊物」《中國文學與文化研究學刊》(*Journal of Chinese Literature and Cultural Studies*, 香港、阿伯特、多倫多: 香港大學中文系、多倫多大學東亞系(Department of East Asian Studies, University of Toronto)、阿伯特大學東亞系(Department of East Asian Studies, University of Alberta)、北京師範大學中文系、[廣東] 中山大學中文系、成功大學中文系、輔仁大學中文系、[高雄] 中山大學中文系[聯合出版], 台北、台灣學生書局承印), 第1期, 2002年6月問世, 其餘收錄於第2及第3期。
- ¹³ 論文部分收錄於本系列會議出版的「國際學術刊物」, 台灣文學部分, 將收入國際刊物《台灣文學與文化研究學刊》, 由香港大學中文系、加拿大阿伯特大學東亞系、國立台灣師範大學國文學、國立中正大學中文系和南京大學中國現當代文學研究所聯合出版。
- ¹⁴ 論文將收錄於本系列會議出版的「國際學術刊物」《中國文學與文化研究學刊》(*Journal of Chinese Literature and Cultural Studies*)。

on the Children's Literature and Affective Education, 同時舉行)已是第15回, 由香港大學中文系主辦, 目前規劃中的尚有「漢唐文化國際學術研討會」、「第4屆盛唐詩的開端和結尾模式國際研討會」(同時舉辦, 2003.2.3-4)、「『犁青與20世紀華文文學』國際學術研討會」(2003.6.6-7)、「范仲淹與中國文化國際學術研討會」(2003.10.17-18)、「陳寅恪與20世紀中國學術國際研討會」(2003.12.5-6)和「顧頡剛與20世紀中國學術國際研討會」(2004.3.19-20), 進一步國際化, 發展以「主導學術思想一二百年」為指標的國際會議。

1. 「多評議」以至十數人評議一篇論文的制度

經過多次的實踐, 研討會的新規範已開始建立。所謂新規範包括: 雙評議以至三四位評議、要求在會前把評議定稿、建立研討會論文及優質評議敘獎制度和邀約研究生擔任特約評議人等。據知「雙評議」制, 即一篇論文配兩位評議的制度, 在台灣已開始流行¹⁵。

籌委會非常重視跟龔鵬程校長的關係, 在80年代中期, 臺灣中文學界還沒有很多以文會友的機會, 在龔校長的呼籲下, 各系所紛紛舉辦研討會, 學風為之一變, 臺灣經驗對「學術人口」較少的香港意義十分重大。龔校長已經參與「合辦」12次在「香港大學亞洲研究中心」和「香港大學中文系」(黎活仁任召集人)舉行的會議, 來年的盛典, 仍請龔鵬程校長蒞臨講論, 成就主導學術思想大業。

「柏楊思想與文學國際學術討論會」(1999.6.10-11)開始確立「雙評議」制度, 最多的一篇有三位評議, 「明清文學國際學術研討會」(2000.4.27-28)一次, 鑑於籌委會成員大部分都是研究現代文學的, 因此情商龔校長幫忙評議多篇, 龔校長一共評議九篇文章, 「明清文學國際學術研討會」的評議制度有以下的特點, 1). 評議人數不限; 2). 可自選論文擔任評議; 3). 平均每篇論文有兩篇評議; 最高的評議人次是六篇(龔鵬程校長的〈評花〉), 有四位評議的也有三篇; 4). 71篇評議約佔185頁(全五冊約1, 600頁, 評議約佔10%, 幾乎相當於一本書的份量, 開創了一個新的研討會模式。

「多講評制」使對話內容變得極為宏富, 「宋詞與宋文化國際研討會」(2001.6.21-22)的論文集因此非常暢銷。

2. 邀請函附加評議要求的說明, 作為刊登論文要件

「何沛雄教授榮休紀念中國散文國際學術研討會」(2000.10.26-27)的特點是與會學者終於熟習了一人評議多篇的策略, 宣讀論文約40篇, 評議約100篇, 部分是在會後補交的。到了「宋詞與宋文化國際學術研討會」

¹⁵ 許俊雅: 〈當文學遇上解嚴: 側記解嚴以來台灣文學研討會〉, 《解嚴以來台灣文學國際學術研討會論文集》(國立師範大學國文系主編, 台北: 萬卷樓, 2000), 頁546。

(2001.6.21-22)，多評議制度運作已相當上軌道，終於為大家所接受，至感欣悅。汲取過往的經驗，大會的邀請函增加了一段說明：

籌委會共邀學者約三十位出席是次會議，按大會規劃，「論文撰述人」應注意以下事項：1). 各選會上宣讀論文五篇擔任「特約講評人」，「講評」須於會前用電郵提交，論文和講評均須符合大會所列寫作要求，請勿提出異議，未得大會同意，講評不要另邀其他學者為之；2). 務請積極參與現場過程的研討，共析疑義，是所至盼！3). 有義務在會前或會後就「特約講評」作書面回應，並按大會規劃撰寫觀察報告、會後記和得獎感言等；4). 購物觀光或探親訪友，請安排在黃昏或會後。

3. 由「『特約評議』的評議」監控評議水準

「宋詞與宋文化國際研討會」(2001.6.21-22)的評議平均約五分之四寫得不錯，其餘五分一似有改善的空間。「上古秦漢三國六朝文學與中國文化國際學術研討會」和「第1屆盛唐詩的開端和結尾模式國際研討會」(2001.10.11-12)由大會委任與會學者擔任「『特約評議』的評議」，特點在「虛擬」「圓形監獄」氣氛，不費吹灰之力而達到優質管理的效果。邊沁(Jeremy Bentham, 1748-1832)認為把監獄設計成圓形，讓位於中央的警崗易於掌握每個囚室的情況，漸漸地囚犯心理上會覺得無時無刻被置於嚴密控制之下；福柯(Michel. Foucault, 1926-1984)加以引伸，認為適用於任何權力的建制。

三、整合兩岸三地人力資源的必要

這是「跨地區學術研討會」的第15次研討會，籌委會過去累積的人脈，協助邀約多個單位共襄盛舉，至為感激。為方便諸位瞭解情況，以下將約略介紹「大會智庫」和「個人名義『協辦』」的理念。

1. 關於大會智庫

為開拓人力資源，籌委會邀請本地和境外學者擔任「大會智庫」和「個人名義『協辦』」，以協調研討會的工作。是次「大會智庫」為：1). 龔鵬程校長(佛光大學，大會智庫核心成員)、2). 鄧昭祺教授(香港大學中文系，大會智庫核心成員，研究體制改革)、3). 黃耀 教授(香港中文大學中文系，大會智庫核心成員，研究體制改革)、4). 劉漢初教授(東華大學中文系，大會智庫核心成員，研究體制改革)、5). 廖棟樑教授(輔仁大學中文系，大會智庫核心成員，研究體制改革)、6). 梁麗芳教授(加拿大阿伯特大學東亞系，

協調北美地區人力資源)、7). 朱耀偉教授(香港浸會大學中文系, 協調對外關係)、8). 郭英德(北京師範大學中文系, 成立北京協調中心)、9). 歐陽光(廣東中山大學中文系, 協調人力資源)、10). 王金凌(輔仁大學中文系, 協調人力資源)、11). 林理彰教授(Richard John Lynn, 多倫多大學東亞系, 協調人力資源)、12). 李立信教授(東海大學中文系, 協調人力資源), 13). 王兆鵬教授(武漢大學中文系, 協調中國中部北部地區人力資源)。

2. 「個人名義『協辦』」的作用

是次以「個人名義『協辦』」的學者如下: 1). 李志文教授(珠海書院文史研究所, 負責協調所在單位人力資源)、2). 葉瑞蓮教授(香港教育學院中文系, 負責協調人力資源)、3). 鄭焯明博士(浸會大學國際學院, 負責協調人力資源)。

五、以「動態」方式出版國際學術刊物

目前的學術刊物一般是「靜態」的, 即等待來稿, 「動態」則是主動組稿, 這一概念引進了高信疆(1944-)主動出擊的策略; 話說台灣文學的現代化過程是由文學雜誌主導的, 可是到了七〇年代, 台灣的副刊取而代之, 原因是獲「紙上風雲第一人」美譽的高信疆主持了〈人間〉副刊(1973-1976, 1978-1983), 揭開了「媒體霸權」爭奪戰, 隨著政治、經濟結構的轉型, 〈人間〉放棄過去以「靜態」的消極傳統, 主動約稿, 規劃議題, 引導社會知識分子一起參加討論, 舉凡文學藝術、政治思想, 社會改革, 無所不包¹⁶, 這是體質的變革, 影響至為深遠。

本系列研討會的「動態」概念有以下各點: 1). 每次有不同的主題; 2). 有跨地區的學者參與, 由各地大會智庫協調人力資源, 主動約稿; 3). 有必須引用論文 30 篇、外語或翻譯著作 10 種的要求, 學術刊物不會有這樣的要求, 水準也無法提高以及國際化; 4). 一篇論文有多位學者擔任評議, 積極展開對話, 這是「圓形監獄」的權力建制之一; 5). 又有「特約評議的評議」, 這是「圓形監獄」的權力建制之二, 操控特約評議的水準。以上的「後現代」理念, 在「上古秦漢三國六朝文學與中國文化國際學術研討會」、「第 1 屆盛唐詩的開端和結尾模式國際研討會」(同時舉辦, 2001.10.11-12)通過實踐檢證, 效果亦如預期。

六、日程表

2002 年 12 月 6 日(星期五)

¹⁶ 向陽(林淇漢, 1955-) 〈副刊學的理论建構基礎: 以台灣報紙之發展過程及其時代背景為場域〉, 《文學與傳播的關係》(中國古典文學研究會主編, 台北: 學生書店, 1995), 頁206-207。楊素芬: 〈從人間副刊談報導文學的興起〉, 《台灣文學觀察雜誌》9期, 1994年11月, 頁46; 林耀德(1962-1996): 〈「島瞰」文學副刊〉, 《流行天下: 當代台灣通俗文學論》(林耀德、孟樊[陳俊榮, 1959-]編, 台北: 時報文化, 1992), 頁369-402; 《中國時報四十年》(該書編輯委員會編著, 台北: 中國時報社, 1990), 頁178-195; 陳國祥、祝萍: 《台灣報業演進四十年》(台北: 自立晚報, 1987), 頁176-180。

09:45-10:00	報到地點：香港大學明華綜合大樓 8 樓 香港大學校務會議室
10:00-10:10	大會司儀：大陸、台灣和海外地區學者
開幕式	主 持：香港大學中文系主任 單周堯教授
10:10-10:20	與會嘉賓和學者合照
10:21-10:45	第一場：主題演講
	主席：單周堯(香港大學中文系)
	犁青(國際詩人筆會)：〈犁青論犁青的立體詩—回答有關寫作立體詩的詩路旅程〉
	大會委任「特約評議」：黎活仁(香港大學中文系)
10:45-11:00	第二場：主題演講
	主席：鄧昭祺(香港大學中文系)
	朱耀偉(香港浸會大學中文系)：〈薩伊德《東方主義》與後殖民論述〉
	大會委任「特約評議」：王學玲(〔台灣〕暨南大學中文系)
	屈大成(香港城市學中國文化科目中心)：〈信仰與理智的交織——讀印順《佛法概論》〉
	大會委任「特約評議」：何佳駿(輔仁大學中文系)
11:00-11:15	第三場：主題演講
	主席：梁敏兒(香港教育學院中文系)
	鍾宗憲(輔仁大學中文系)：〈劉守華《中國民間故事史》與兩種「中國民間文學史」的比較：兼論台灣地區大學的民間文學課程〉
	林湘華(成功大學中研所)：〈「文學」是什麼？——從龔鵬程的《文學散步》說起〉
11:15-11:30	第四場
	主席：黃耀堃(香港中文大學中文系)
	方環海(徐州師範大學語言研究所)：〈論詩歌語言對普通語言的性質與意義之超越〉
	大會委任「特約評議」：陳蔚萱(東華大學中文系)
	葉瑞蓮(香港教育學院中文系)：〈德里達與先鋒小說〉
11:30-11:45	第五場：主題演講
	主席：楊永安(香港大學中文系)
	朱崇科(新加坡國立大學中文系)：〈解讀另類與吊詭：看長袖如何善舞——李碧華《青蛇》的 N 種讀法〉
	大會委任「特約評議」：鍾宗憲(輔仁大學中文系)、詹千慧(輔仁大學中文系)
11:45-12:00	第六場：主題演講
	主席：犁青(國際詩人筆會)
	王學玲(〔台灣〕暨南大學中文系)：〈關於女性「時代文學」的建議——譚正璧《中國女性的文學生活》〉
	大會委任「特約評議」：林湘華(成功大學中文系)
12:00-12:15	第七場：主題演講
	主席：李山(北京師範大學中文系)
	黎活仁(香港大學中文系)：〈蘇偉貞的《沉默之島》和羅曼史小說：〉

	阿摩爾(Amor)和普緒克(Psyche)故事的比較研究 大會委任「特約評議」：朱耀偉(香港浸會大學中文系)
	梁敏兒(香港教育學院中文系)：〈兒童文學與情意教育：童話中的母親〉 大會委任「特約評議」：吳敏而(國立教育研究院)
12:15-12:30	第八場：主題演講
	主席：林文韻(國民學校教師研習會)
	莫雲漢(珠海書院文史研究所)：〈黃尊生〉《中國語文新論》 大會委任「特約評議」：方環海(徐州師範大學語言研究所)
	李慶國(追守門學院大學)：〈日本的中國語言和文學教學研究所〉
12:30-14:00	午膳時間、第一天結束
2002年12月7日(星期六)	
10:00-10:30	第九場：主題演講
	主席：唐淑華(東華大學教育研究所)
	劉漢初(東華大學中文系)：〈文本的多重表現——語文課程編寫的新思維〉 大會委任「特約評議」：林文韻(國民學校教師研習會)
10:30-11:00	第十場：主題演講
	主席：李慶國(追守門學院大學)
	唐淑華(國立東華大學教育研究所)：〈閱讀課程的情意教育：以《西遊記》為例〉 大會委任「特約評議」：吳敏而(國立教育研究院)
11:00-11:15	第十一場：主題演講
	主席：鍾宗憲(輔仁大學中文系)
	白雲開(香港教育學院中文系)：〈建立文學賞析基礎芻議〉 大會委任「特約評議」：1.梁敏兒(香港教育學院中文系)；2.朱崇科(新加坡國立大學中文系)；3.黃智群(成功大學中文系)
11:15-11:45	第十二場：主題演講
	主席：方環海(徐州師範大學語言研究所)
	吳敏而(國立教育研究院)：〈青少年小說的討論教學〉 大會委任「特約評議」：唐淑華(國立東華大學教育研究所)
11:45-12:15	第十三場：主題演講
	主席：王學玲(暨南大學中文系)
	林文韻(國民學校教師研習會)：〈閱讀課程的新取向：全語言理念的實踐〉
12:15-12:45	第十四場：主題演講
	主席：劉漢初(東華大學中文系)
	大會裁判報告、頒獎
12:45-14:00	大會宣布結束

貳

「青少年小說的討論教學」報告提要

出國報告名稱：應邀參加「異端與開拓：中國語文教學國際學術研討會」

出國計劃主辦機關：國立教育研究院籌備處

出國人員姓名：吳敏而

服務機關：國立教育研究院籌備處

單位：研究組

職稱：研究員

電話：02-86711280

出國類別：參加研討會發表論文

出國期間：91年12月5日至91年12月8日

報告日期：92年3月5日

分類號：

關鍵字：語文教育、中文教學、小說教學、少年小說、討論教學

研討會名稱：「異端與開拓：中國語文教育國際研討會」／第1屆「兒童文學與情意教育」國際研討會

發表論文題目：少年小說的討論教學

發表時間：30分鐘

論文發表之大綱：

壹、前言

貳、少年小說的界定

參、為什麼小說閱讀應納入課程？

- 一、 處理複雜的知識
- 二、 了解不同的意見和價值觀
- 三、 發展感情和情緒
- 四、 學習語文和文學手法
- 肆、 少年小說的教學方法
 - 一、 討論教學的重要性
 - 二、 少年小說教學適用於討論方式
- 伍、 討論教學的要素
 - 一、 教什麼？討論什麼？
 - 二、 全班討論或是小組討論？多少人數？
 - 三、 誰帶領討論？需要帶領人嗎？
 - 四、 怎麼選書？
 - 五、 怎樣閱讀？
- 陸、 結語

參

「全語言取向的閱讀教學--以一個教師成長課程為例」

報告提要

出國報告名稱：應邀參加「異端與開拓：中國語文教學國際學術研討會」

出國計劃主辦機關：國立教育研究院籌備處

出國人員姓名：林文韻

服務機關：國立教育研究院籌備處

單位：研究組

職稱：助理研究員

電話：02-86711236

出國類別：參加研討會發表論文

出國期間：91年12月5日至91年12月8日

報告日期：92年3月5日

分類號：

關鍵字：全語言教育、教師教育、越讀過程、閱讀教學

研討會名稱：「異端與開拓：中國語文教育國際研討會」／第1屆「兒童文學與情意教育」國際研討會

發表論文題目：全語言取向的閱讀教學—以一個教師成長課程為例

發表時間：30分鐘

論文發表之大綱：

壹、研究動機與目的

一、研究目的

二、研究方法

貳、理論背景

一、全語言教育

二、文學圈

三、學習理論：成人如何學習

四、交易式社會心理語言的閱讀理論

1. 閱讀，一個社會心理語言的交易過程

2. 誤用線索，一扇探索閱讀過程之窗

3. 閱讀，一個建構意義的過程

4. 讀者運用視覺與非視覺的訊息來閱讀

五、讀者反應理論

六、交易式社會心理語言的越讀理論與讀者反應理論在閱讀

課程上的啟示

參、全語言取向的閱讀課程舉例

一、理論探討

二、文學圈

三、閱讀策略：從閱讀中學習如何閱讀

四、以學習者為中心的課程：一個可變動的課程

肆、發現

伍、建議：

1. 在教師進修課程中，應創造學習者彼此間對話與合作機會。
2. 學習應選擇對學生有意義的教學材料。
3. 成人也需要從實作中參與學習。
4. 師資培育者應能在其教學中，示範所要傳授的理論與理念。

肆

會議目的、過程、心得、建議及其他相關事項

一、會議目的：

參加會議名稱：「異端與開拓：中國語文教育國際研討會」(Heterodoxy and Pioneers: International Conference on Chinese Language Education) / 第1屆「兒童文學與情意教育」國際研討會 (The 1st International Conference on the Children's Literature and Affective Education, 同時舉行) 並發表論文。

二、會議過程：

1. 參加「異端與開拓：中國語文教育國際研討會」/第1屆「兒童文學與情意教育」國際研討會並發表論文。
2. 參加各場次的論文發表與討論。
3. 與會的學者進行意見交換，以瞭解香港、中國、日本等各國中文教育現況及最新發展。

三、心得：

1. 至國際學術研討會報告有助於外地學者瞭解我國教育現況。
2. 與香港、中國、澳門、日本等各地中文學者交換意見，可以幫助彼此瞭解各地中文教育現況及最新發展。
3. 本次會議注重在跨領域的分享研究成果對談，如中文領域的學者、教育領域的學者、心理學領域的學者齊聚一堂研討，是增進對彼此領域的認識、增加以不同觀點看問題、嘗試解決問題的機會。
4. 參加國際學術研討會是一個與各地學者交換經驗並建立將來合作或相互支援及資源共享的機會。

四、建議：

1. 應鼓勵本國人至國際會議發表論文，以增加國際人士對我國的瞭解。
2. 應鼓勵跨領域的學者分享研究成果、交換意見，以落實科技整合。

伍
附錄

少年小說的討論教學

■吳敏而

作者簡介：吳敏而(Rosalind Wu)，女，1948年生。美國紐約市立大學心理學博士。現為台灣國立教育研究院籌備處研究員。專長在於認知心理學、語言心理學、兒童認知發展、語文課程與教學研究。

中文摘要：本論文建議語文教育應開拓少年小說的討論教學。全文強調小說的閱讀及討論功能：組織零碎知識；探討複雜觀點及文化面向；發展個人感情及情緒；學習語文及文學手法……等等。並介紹少年小說教學方法中，討論教學的幾種重要策略。

關鍵詞(中文): 語文教育 中文教學 小說教學 少年小說 討論教學

關鍵詞(英文): Language education, Chinese language teaching, Young adult fiction, Teaching fiction, Discussion strategies

壹、前言

每天晚上坤倫和漢勳愛聽媽媽念小說，每天念兩三章，這一陣子念Natalie Babbitt的《永遠的狄家》(陳政一譯，1989)：

「馬賊！」狄達喊了出來：「你把話說清楚!你打算怎麼樣？」

陌生人說：「很簡單！」當他說這句話的時候，平滑的臉鬆弛了下來，紅暈浮上了他的脖子。他說話的聲音變大，音調也升高了。「就跟所有偉大的事情一樣簡單。小樹林，還有那口泉水，現在屬於我了。」他拍拍胸前的口袋：「我這裡有一張簽了名、合法的契約，可以證明。我準備賣那個水，你們聽清楚了嗎？」

「你不能這麼做！」狄達勃然大怒：「你一定瘋了！」

穿黃西裝的陌生人忽然皺起了眉頭。「我不會把水隨便賣給任何人，」他抗議道：「我只賣個某些人，某些配得上那口泉水的人。我將會賣的很貴很貴。但是，為了長生不老，誰會捨不得花這個錢？」

「我就不會！」狄達嚴峻答道。(pp.113-114)

小說讀到這裡，漢勳和坤倫有一段對話：

勳：穿黃西裝的陌生人賺很多錢。

倫：不一定，很多人會不敢買。

勳：誰不會買？

倫：狄達就說了，他不要長生不老。

勳：那是因為他已經喝了那個泉水，他喝了才知道長生不老不好。

倫：你喝下去就不會長大了，你不要長大嗎？

勳：我可以先買了放著，等長大再喝。

媽：你要長到多大才喝？

勳：像爸爸那麼大，他如果喝了就不會中風，他現在喝就沒用了。中風之後走動不方便，他不會想永遠都那個樣子死不掉。

倫：可是就算活得很好，永遠都那個樣子活著也會很無聊。

媽：你會不會買了放著？

倫：要看賣多少錢，太貴就不值得，他說會賣得很貴很貴。

勳：所以就會賺錢。

倫：這樣賺錢是不道德的。

勳：他有契約，沒有犯法。

倫：沒有犯法，還是有害人。(家庭對話，1993)

Babbitt的故事建立在一個假設上：假使，人能夠長生不老，我們的生命會是怎麼樣的？這本書讓漢勳和坤倫想像到生命的意義，了解到生命中處處都是難題，必須要作抉擇。從親子共讀和討論中，兩個小朋友不但每晚聽讀幾章小說，也練習了生命抉擇的習題。對話討論的時候，他們有下述收穫：

- 1.從故事的主題獲得可以實際運用，能夠思索的知識。
- 2.透過故事情節推展，獲得情緒的舒解。
- 3.透過故事人物遭遇，體會互相衝突的觀點。
- 4.看出我們的世界是複雜多面向的。
- 5.學習了語言和文學。

這五個層面的收穫，都有助於學生的思維和身心發展，可是臺灣的學生，卻甚少有機會從小說教學中獲得。學校的語文課程裡，不但向來不重視小說教學，甚至教師還禁止學生看課外讀物，深怕影響到正規課業，有時從書包裡查到小說，不只會沒收，學生還要受罰，這是十多年前許多人普遍共有的經驗。

在這種情形之下，難怪有志於少年小說的人不多。幸好幾家出版社仍努力推出新作品，如九歌出版社、民生報社、富春出版社、天衛文化圖書有限公司等；民生報社亦引進大陸作家的作品；此外，少數教授除親自執筆小說，還出版專書評析小說，如張子樟、蔡尚志、林政華等人，不斷的介紹少年小說，希望學生能多多閱讀，使得愛看書的少年不致完全消失。然而，出版現況實在無法滿足少年的閱讀需求。

近幾年來，教育部在前部長曾志朗的領導之下，大量閱讀和廣泛閱讀逐漸成為中小學推動的重點。閱讀風潮炒熱了，出版業也就開始推出少年小說。

當然最快速的作法,即是翻譯外國作品,因此,市面上外國少年小說比本土作品多很多。本論列舉許多翻譯小說,並非因為它們比較好,而是它們數量較多。我希望藉著小說教學的推動發展,刺激本土作家多多出版少年小說。

再看目前的小說教學,大多要求學生讀完小說,然後覆述內容,寫讀書報告,再加點個人心得,就告完成。其實小說能發揮的力量和空間很大,教學上應有深入進一步的運作。本論文試圖證明少年小說的閱讀和討論,有其必要性;且應考慮正式列入中小學的課程與教學;同時也推薦討論活動,此乃學生獲得上述好處的重要教學途徑。

本論文主要重點有三:

- 1.提出少年小說應列入中小學教學的原因。
- 2.提出討論法在少年小說教學的重要性。
- 3.提出討論法在少年小說的教學方式。

以下先界定本文之所謂少年小說,再進入重點。

貳、少年小說的界定

在中外文學史裡,皆含有小說的文類和形式,然而,陳志平、吳功正(1997)說:

在古代小說,卻不為人們所重視。小說在英法語言中寫作fiction,古義是謊言或假話,以顯示它是虛構的東西。又寫作novel意在新奇,以顯示其傳奇性故事性。在強大的詩歌和史傳面前,它只能是小說,“說”以別於“歌”,“小”以顯示其卑。(p.6)

在西方,“小說”的文學地位也相當卑微。直至印刷業使得文學平民化之後,小說地位才有所提升,寫小說的作家逐漸增加,例如Charles Dickens的小說更是時常連載於報章雜誌上,一如東方的金庸小說般風靡了西方世界。然而,特別專為一個年齡層所寫的小說,則更是近代的事情了。在英文文學裡寫給小朋友的小說都是二十世紀的事,諸如《艾莉絲夢遊仙境》、《小熊維尼》、《小飛俠》等,皆為早期出色的兒童小說,有別於一般的床邊故事和童話,這些小說,大都是寫給小學生的。

而以青少年為對象的小說起步則更晚。西方大概在1950年代才逐漸被重視,然而今天已蓬勃發展,成為出版業的重點之一。美國的國際閱讀協會每幾年出版一本《最受歡迎的少年書籍》(1992, 1996),小說不但越來越多,也賣得越來越好。林文寶(2000)收錄臺灣1945-1998年間出版的青少年本土作品書目,計有272筆,其中有76筆是近幾年(1995-1998)出版的,佔總數約四分之一。

張子樟(2000)把青少年小說分兩種:一種以青少年為主角,內容偏重於他們成長及啟蒙的過程;另一種作品主角並非青少年,但內容是適合他們閱讀的。

本文所謂少年小說不以文字深淺或故事長短為標準，而是以11-18歲的中小學生所關心的主題來界定。書中的主角是少年，小說主題來自他們的經驗、挫折、社會關係和思維。小說作者處理這些主題，與成人小說有相同的深度和複雜度，不用說教口吻，或是過於淺化簡化其生活情節。

陳素珊(2001)分析三套翻譯的青少年小說共108本，歸納過它們的主題。Lukens & Cline(1994)在《少年小說評析手冊》(A critical handbook of literature for young adults)的第四章亦歸納出少年小說常見的主題：

- 察覺自我及對自我生命負責
- 了解婚姻和為人父母
- 在意見不同之時仍保持希望
- 察知人類的互相依賴
- 處理孤單或被孤立的感受
- 剖析人和事的表面至深層
- 了解社會的本質
- 接納人世間的矛盾
- 處理多重意義的主題

Beach & Myers(2001)以及Roser & Keehn(2002)建議中學生在閱讀文學時，探索社會和團體的問題，他們給的主題是少年最關心最希望探索的，也正好是少年小說的主題：同儕世界、學校生活、體育世界、家庭生活、感情世界、以及網路上的虛擬世界。當然少年小說的主題不僅止於此，但可從這些常見的主題中看出少年小說與一般故事書、小說的重點有所不同。

至於主題的處理，優良的少年小說必須呈現少年的觀點，以認同他們觀點為出發點，再發揮各種不同的價值觀和思索觀點，並跳脫成人說故事給小朋友聽的語氣和說教口吻的弊病。

參、為什麼小說閱讀應納入課程？

一、處理複雜的知識

Gordon Wells(1986)在《意義創造者》(The Meaning Makers)裡說：

故事的創作是最基本建構意義的方法，因此，它滲透學習的整個面向。……故事是表達個人對事件和想法的最有效方法。所以，透過故事的交換，師生能夠分享他們對事情的理解，互相比較他們對世界的思維模式。(譯自p.194)

學生在學校裡學到許多瑣碎不連貫的知識，這些平鋪直敘的知識，無法與生活聯繫起來。閱讀故事是把零碎的知識結合成有意義的世界，Ruddell & Unrau (1994)的閱讀教學模式，就以意義建構為核心。教科書和說明文只提供知識與事實，而故事則顯現出這些知識的意義，小說作家則是負責知識詮釋者。

正如前述聽讀《永遠的狄家》的漢勳和坤倫，他們知道人會死，也知道一般人並不想死。但是在讀《永遠的狄家》之前，他們不曾深究死亡的多重意義，也不會想到生命中所尋求的變化和成長是何等重要，並更進一層思索到萬物的循環更迭和時間的消逝。

從知識複雜度而言，我們看看科學家是怎麼寫時間的：

中國古制的時間將一天分為12個時辰，每一時辰再分為8刻；換算成現制，一時辰即2小時，一刻為15分鐘，子時為23-1點，依次類推。(宋宜貞，2002， p.99)

再比較小說家的處理方式：

其實，葛文自己都沒想到真能待得了這麼久。天色終於全黑了，他好想伸展手腳，哪怕只是來回走幾步，殺殺時間都好。但他忍住了。他靠在樹幹上，靜靜地融入夜色之中。等習慣了這片黑暗，山影和雲影清晰可辨；還有剪紙似的樹影和泛著銀光的一彎河流。……葛文不動如山。月亮出來了。時間對葛文似乎失去意義。有時候一眨眼可以像一分鐘，甚至一小時那麼長久——有時候一小時也只是彈指即過。不急，不急。
(蔡宜容譯，p.111)

小說描述時間的效果、感受和經驗，引領讀者置身故事情境、感受人物心態、體會時間意義。文學的想像世界把知識拼湊起來，使得讀者不只知道事實，更把這些事實嵌入一個對個人有意義的情境中，幫助讀者感同身受，直接體會這些複雜的知識。

生活中的知識不但複雜，並且一個事件會跟許多事件攪混在一起。小說串連這些事件，不同的小說其連貫組織方式亦不盡相同，多讀小說就是多增加人生經驗、事物的接觸面、以及知識的組織方法。此乃單獨閱讀說明文章、短篇課文、或散文所無法達到的。一件事情的多重意義與多元觀點，也正是小說文學的吸引人之處。

看看《產婆的小助手》在第一章裡，就點明幾個「溫暖」的層面，交叉呈現了「溫暖」的多面關係：

- 動物的糞便、垃圾和腐朽的麥草高積成堆，腐敗和潮濕產生了惡臭。這股氣味常使得人們敬而遠之，甚至根本不會去注意這樣的地方。但是，在某個天寒地動的夜晚，一個女孩注意到了，並且開始在這處骯髒、腐爛但溫暖的垃圾堆中尋找食物，完全不在乎它的氣味。
- 布蕾特曾經想道：一定有某個人帶她來到這裡，照顧她，擔心她學走路時掉到池塘裡去，尿布濕了就幫她更換。

- 她根本無法想像住在舒適的屋子、吃著溫暖的麵包，或接受母親擁抱是什麼感覺。
- 今晚她選擇待在這個溫暖但是發臭的垃圾堆裡。當然，睡在這裡，她並沒有夢到什麼，因為她根本就不抱任何希望，也沒有任何期待。她的心中依然寒冷黑暗，一如外面這個降霜的夜晚。

(姚文雀譯，p.5-6)

故事是小說的骨架，也是另一個引人之處，依據Leland Jacobs(轉引自Parker, 1969)所言，其內含語言的、行為的、心靈的(verbal、behavioral、spiritual)三個意義層次，更是它的特色。分述如下：

1. 語言層次就是故事中的事件和情節。聽故事或讀故事得到樂趣的最基本層次，知道故事中發生了什麼，了解情節的過程和因果關係。
2. 達到行為層次的故事寫作，有更深入的人物刻畫、細微的描寫以及氣氛的營造。這種寫法不容易由短短的文章承載。有了行為層次的描述，才能營造出真實感、有血有肉、有感情的人物與事蹟，由此讀者不僅知道發生了什麼，還能探究主角在遭遇中的心情，找出個人生命中的相關意義。
3. 心靈層次就是從參與主角心態，更進一步了解這些想法的價值和意義，繼而批判當事人的生命觀、社會觀和哲學觀。

回到現行的語文教育，教科書的選文中，記敘文只敘述事件，不容易進入第二層次的感受；說明文和議論文又直接切入價值層次，說教意味濃厚，修飾性不夠，讀者不容易獲得參與感，進而內畫建立觀點。

Carter(2000)提出三個使用故事的層次方式，他稱為文學的世界，包含第一層、第二層和第三層的世界(primary world, secondary world, tertiary world)：

1. 第一層世界是人類的真實世界。
2. 第二層世界是文學作品的世界、幻想的世界。優質的文學作品觸及現實世界，讓你透過虛擬世界探索真實的世界。

一件藝術品的第二層世界並非現實本身，只是其中的碎片，是隔離的、重組的、轉移的、裱框的，假使這些第二層世界能夠協助我們追求第一層世界的真理，它就是「偉大」的創作。

(譯自Carter 2000, p.11)

3. 第三層世界是兒童或讀者讀完故事之後的回應，可能是延伸出來的故事，也可能是故事引出來的戲劇表演。

二、了解不同的意見和價值觀

這個複雜的世界不只有知識關連的複雜度，還有意見和觀點的分歧度。知識經濟的時代，處處都是多重兩難的問題，貼近本位角度而論，各方都握有單位不一的判準尺度，如環境保護與經濟發展之間的擺盪，各個宗教信仰的歷史文化衝突，種族性別的歧視與尊重，以及法律的約束及權力間平衡等，各個都是小說盡情發揮的素材，也是古今社會永遠不解的難題。

這些無法完全圓滿解決的棘手問題，卻是我們必須面對且不斷思考的課題。當然，學齡兒童不必替社會國家解決這些問題，但是他們應該練習處理這些問題的心智，就像他們不必當數學家，卻必須練習數學家的思考和技能一般，小說的討論幫助他們練習這些心智。

年齡太早了嗎？不見得。近幾年來臺灣流行小學生「讀經班」，推動的人認為小朋友從小背誦經書中的道理，長大後便能逐漸了解其中的內涵與意義，如此便不至於有道德崩殂、為非作歹的腐敗社會。可是經書文化背景來自帝王時期，大多只呈現事情的單一面向或正反兩面向，並且經常提出規範和「正確」觀念，無法提供學生多面向的無解問題。個人認為小說的閱讀比較能符合現代社會需求，更能提供小朋友處理道德和文化抉擇的經驗。

此外，對於幼小孩童而言，故事能發展他們的想像力；比較大的孩子，小說可以把他們帶入另一個世界，除了感受到那個世界裡所發生的事情，還可以讓他們了解那個世界裡不同的想法。就像出國旅遊一樣，讀者從那個世界回來的時候，會是一個不一樣的人了。

Charlotte Huck(1990)寫道：

我相信文學的變幻力，將你從自我帶出來，再回歸到自我—從而改變了自我。

“...I believe in the transforming power of literature to take you out of yourself and return you to yourself—a changed self.”(Huck, 1990, p.4)

小說有些時候引領我們用旁觀者的眼光來看一個故事，如《珊瑚島》的故事以第一次世界大戰為背景，敘述加勒比海上，十一歲的菲力普跟母親搭貨輪，要從僑居地回美國大陸避難時，遭到敵軍襲擊，炸燬貨輪。船難中，菲力普被一個老黑人救起來，兩人一同漂流到無人的珊瑚島上，跟大自然搏鬥，爭取生存的機會。起先，菲力普受母親影響，懷著對黑人的偏見，不願意接近提摩西，後來兩人一起求生，從生活的互動中，菲力普才逐漸接受並尊重提摩西的智慧和苦心。

故事裡的主角是小孩和老人，種族分成黑人和白人，可是這些內容跟臺灣的學生有何相關？其實，有時候我們討論切身感情，是不容易純粹客觀的，反而改以旁觀者的眼光觀看，拉開適當距離，才能發揮敏銳的洞察力，點出問題所在。文學讓我們不只用一個出國觀光者的眼光，去觀察外國文化，敘述的藝術更使我們感同身受，把情感投入主角身份，參與他的感受，同情他的遭遇。讀者開始了解外在事件如何控制書中人的選擇，如何約束他們的行為，並且，進一步影響到他們的無奈、害怕、期盼和決定。

閱讀和討論《珊瑚島》，幫助我們了解種族歧視的歷史，偏見的養成和解決這種問題的艱難程度；也讓我們體會到種族歧視如何影響到自尊、成就以及感情的產生。體會到這些因素的來源和後果，就可能幫助我們未來的領導人物，必須考慮和判斷階級互動、教育決策等事項時，變成擁有智慧腦和慈悲心的領航員了。

其實，這些體認和胸懷，也是培養世界公民所需要的思維。往日的道德教學，大多採用講述法，來說明教條式的大道理，可是屬於概念層次的道理，不容易跨越文化界線，抽象的條例說明和法律規約，又缺少人世間錯綜複雜交織的特質，並且大道理太過簡化，也放不進複雜的生活裡。

小說的優點，在於它擁抱平凡的生活，充分發揮生活困境和複雜的程度，讓讀者體會到不平凡中的平凡，不同當中的相同。像莎士比亞的《羅密歐與茱麗葉》，《紅樓夢》中的賈寶玉和林黛玉，《神鵬俠侶》中的楊過和小龍女，都呈現了懸殊的社會階級，和派系思想的衝突，讓讀者感受到社會文化如何影響到一般人民的生存、希望和夢想。藉此，讀者不必等到親身經驗，就有機會考慮、修正或形成個人的文化思維。

在小說中，讀者可以看到大環境的壓力，和不可抗拒的事情如何破壞個人希望、努力和夢想。社會階級、種族、性別、文化約束了每個人的成就和潛力的發揮，也影響到他們的個性。看到這一點，我們跟別人相處，就可能會多原諒一點別人的短處和脆弱，惻隱之心及多元文化的尊重，就是可以這樣從小說獲得的。

三、發展感情和情緒

少年期是一段充滿個人掙扎的階段，心理學理論都認為這是情緒不穩、充滿身心和社交壓力的時期。主要理論有 Havighurst(1972)、Maslow(1943)、Erikson(1963)和較現代的Elkind(1967)。本文不一一敘述理論內涵，只歸納幾點與小說主題相關的現象，因為這些理論提供了少年小說寫作的題材。

首先，少年期是非常自我的時期(Elkind, 1967)，受到發育的影響和同儕社交的比較，少年必須要重組自我概念，更新行為和思想上的選擇，特別是在自我認同方面，他們會問：我要不要跟別人一樣？他們常擔心的問題包括：我正常嗎？這個世界如此混亂，不合情理，我怎能在裡頭生存下去？…等等(見Lukens and Cline, 1994)。

Cline(1994)依Havighurst(1972)提出的「少年發展任務」(developmental tasks for adolescents)，舉出相關小說來協助少年完成這些任務。在這些小說裡，少年讀者會找到跟自己處境相近的主角，讓他們不會覺得那麼孤單，有機會反省自己的經驗，或是接觸一些可供參考的觀點，幫助他們更加了解自己的情緒；小說的主題，則能讓少年更接近一些通則性的人生經驗，例如：生命的意義、權威的力量、宗教信仰等。

以《藍色的湖水，今天是綠的》為例：性愛、未婚媽媽、墮胎，都是社會上重要的爭議話題，許多青少年也認為這是他們的人生議題，卻被自認為正義、倫理、有愛心的成人輿論，導致青少年無法抉擇，根本沒有真正了解他們的心聲。作者採用第一人稱的手法，寫出一個十七歲未婚懷孕少女跟父母的權力鬥爭、主動跟男朋友的疏遠、以及生理變化的感受，讓讀者了解女主角如何在這些複雜的社會壓力、情緒和生理變化中，找出個人的答案。她的答案不一定是

中國社會的答案，但是這本書提出來的種種問號，不只是青少年的問題，也是任何社會自古至今的永久問題。所以這本小說不只適合成年人閱讀，更適合少年男子閱讀，因為他們不可能碰上這種經驗，成人多半不願意跟他們談起這種事情，因而從小說中探索此類問題是最好不過的。

小說可以引領讀者碰觸特殊的、會引起強烈情緒的情況，預先練習處理事情的準備。例如親人喪亡，幾乎是人生必定面對，不可避免的狀況，不像未婚懷孕只是少數人的遭遇。然而我們生活中總沒有正視這種狀況，做好心理準備。小說世界可以替我們經歷這件事。

《收藏天空的記憶》，寫一個患癌症的媽媽如何跟女兒走過準備死亡的路。這本書也是用第一人稱寫的，主角是個十一歲的女孩，讀者可以跟主角一起面對無奈、悲憤、怨天尤人、妥協等，各種錯綜交織的情緒。我們發現，在小學階段，班上若有同學患重病或是家庭發生重大傷亡事件，師生共讀這一類的書，教師不必多做解釋，全班哀傷依舊，心裡卻都會舒坦一些。

雖然散文作者可以在文中提出他對於某事件的詮釋或看法，但是對少年讀者而言，卻往往沒有說服力。小說幫助少年把主題事件放在一個多面向的大環境裡，意義就更形強烈。歷史小說有這種功能，例如《一個女孩》寫作者陳丹燕在文化革命時，於上海長大的情形，把青春期與母親衝突、青少年自殺、學生當眾被羞辱的情形，全放在一個特殊的歷史時代裡，相比之下，讀者可能就覺得自己的遭遇不見得那麼的嚴重。

以下是書中的一段：

一個最勇敢的伯伯說：「是時代的犧牲品。」

可時代是人組成的。

鈴兒的媽媽說這次她一定要對鈴兒盡到一個母親的責任，不能讓她的一生再「輕於鴻毛」。鈴兒從椅子上直跳起來吼著要去打她的媽媽，哥哥去農村的時候她的爸爸媽媽都被關在機關裡，帶了小條子出來讓哥哥「好好在廣闊天地鍛鍊成長」的。我聽著鈴兒的事驚心動魄。

那天鈴兒被老師帶到廣播室去，記者和學區裡管分配的老師都來了，學校提前開會。全校大會上鈴兒的名子總是和革命壯志放在一起說，鈴兒哥哥的死也漸漸變成了沒有傾向的「不幸去世」，校長把鈴兒變成一根大棍子，橫掃一大批哭哭鬧鬧的同學。

鈴兒下了校會課找到我，只說了一句：「他怎麼能在這麼多人面前這麼說我哥哥，就像我在這麼多人面前脫光了洗澡。」眼睛就紅了，她緊緊抿著嘴唇，不讓自己哭出來。後來等我們都長大了，鈴兒告訴我，那時她的感覺現在可以形容了：「那是一種被人誘惑的感覺。」(陳丹燕著，pp.263-264)

書中主角鈴兒的哥哥滿肚子熱血到農村「為國家服務」，結果卻以自殺收場。一般青少年讀者會認得自己也有鈴兒的痛苦和難堪，而且相較起來自己的遭遇是可以忍受的，甚至慶幸自己活在一個太平和諧的社會中。

Reed(1998)說家長閱讀少年小說，可以更瞭解自己的孩子，跟他們共讀小說，能打開話匣子，重新跟孩子對話，縮短代溝。教師與學生共讀，同時也具有拉近距離的作用。

總而言之，文學本身就有陶冶性情、紓解情緒的功能，在少年階段這種需求特別重要，尤其是現今市面的優良少年小說越來越多，如果能將之納入課程，應該有啓發和穩定少年情緒的作用。

四、學習語文和文學手法

在近代文學閱讀的理論中，讀者回應的理論佔相當重要的地位(Beach & Hynds, 1991)。讀者回應的起源是文學批評，龍協濤(2000)稱它們作讀者反應理論，但是我比較喜歡用「回應」，因為回應是思維的，互動的，有別於行爲學派所談的單純「刺激—反應」連結。在這些理論當中，以Rosenblatt(1994)的理論對教育的影響最大。

Rosenblatt(1994)認為每個讀者會用不同的態度看一篇文章。Chinn, Anderson & Waggoner(2001)稱這種態度爲姿態(stance)。Rosenblatt分辨兩種回應姿態：知識性的(efferent)和美感的(aesthetic)。張子樟(2000)則認爲樂趣、了解與資料的獲得是少年小說的三種功能。讀者以美感姿態閱讀時，注意力會集中在個人經驗、感受和思想上。相較之下，知識性閱讀時，讀者會考慮到文章的寫法、語文的運用，內容的真實性、書的設計等功能。本文以上三個少年小說閱讀的功能都以美感姿態爲主，這一節比較注意到知識的獲得。

我們當然可以用教課文的方式，來教小說裡的生字、語詞、解釋、句型和文體，然後要求學生回答問題、寫大意、寫作者生平，再仿作。一般教師都認爲假使有足夠時間，就可以這麼做。可是，我不認爲應該這樣教小說，字詞句和篇章的學習可以在更有企圖心的活動之下完成。詳情如下所列：

從小說學字詞，跟從課文學習字詞不同。讀課文或選文的時候，學生從註解、字典和教師的解釋學習，以求能深入了解該語詞的來源，以及語詞中單獨一個字的意思與幾個字合組成詞的意思。從小說裡，學生要練習另一種學習方法——從上下文和整體內容來了解語詞的意義和用法。

學習單字和學習使用語詞不同。教師花較多的時間教單字，學生學語詞的時間不夠，如果要逐詞教學，又永遠教不完。Anderson, Wilson & Fielding(1988)和吳敏而(1992)的研究都證實小一以上學生所會的語詞，大都是從廣泛閱讀習得，而不是從課文閱讀得來的。而且，生字在課文中往往只出現一次，沒有提供足夠的訊息來真正了解該字詞的含義。例如：「太太」、「太高」、「太平」裡的「太」意思各不同。又如：「地面不太平」、「太平天國」、「太平間」裡「太平」的意思又不同。再加上比喻的用法，一個個意思靠教師講解，或是靠查字典，獨立學習，既辛苦又耗時、教不完也學不完。

可是，大部分學生只需要廣泛的獨立閱讀，就能從情節中揣摩到這些不同的意思，不必加以解釋，既有樂趣又不辛苦，跟幼兒從生活環境中學到口頭語言有異曲同工之妙。許多語法、句型和比喻的技巧，也就是用這個方法習得的。

一般課文的教學，靠圈選佳句、成語、優美語詞來學習文學，但是，我們只背一首李白的詩，閱讀別人介紹李白的生平和作品名稱，就算了解李白的詩嗎？或聽教授講解分析《紅樓夢》的一章，再接觸相關的參考資料，就能了解文學和小說寫作的手法嗎？不，這種閱讀只能讓學生考試過關，只能從二手資料「知道」文學，卻無法真正「感受」到文學之美。要有這種體會，必須親身經驗和體會，也就是自己去讀，把整本小說讀完。

優良的少年小說不是簡化的成人小說，它具備經典文學作品的各項要素，也使用相同的文學手法。學生閱讀少年小說，一樣可以了解人物、情節、時空背景、主題、觀點、文筆、語氣等等的小說特性(Lukens & Cline, 1994; 吳敏而, 2001)。當然，少年小說有以上內涵，並不代表課程應廣納深入的文學賞析或分析，這些可以在高中或大學文學選修課中處理，在初中和小學階段，我們希望學生能夠初步接觸小說，累積一些小說手法的經驗，為日後深入了解和文學批評課程預鋪一條暖身之路。

肆、少年小說的教學方法

以上提出關於少年小說的功能，應該明顯的看得出對於十幾歲的學生來說，閱讀小說對他們的身心智慧和能力發展都有極大貢獻。可是教師會有煩惱，其中大概有兩點最常見：

- 小說那麼長，怎麼教得完？我的答案是：不必教完，也不可能教完。
- 少年小說要怎麼教？我的答案是：以討論為主。

簡要說明如下：

一、討論教學的重要性

哈佛商學院教授群(1991)對討論教學下的定義：

有系統的經營一種環境，以促進學生知識和經驗為出發點的學習，
避免以學術領域定律為主的教學。

(譯自Elmore, p.xiv)

由此可見，討論教學的範圍十分廣泛。

美國教育很重視「開放教育」(liberal education)，Nelson等(2000)深入分析了十三所成功的大學課程，發現在教學法方面，全都一致同意的就是討論教學：

包括以演講為主的課程在內，小組討論是最重要的教學管道。例如講師們認為每名學生個人的「價值尋求」(search for values)，跟西方歷史的價值尋求課程同樣重要。後者可以在偶發的演講中闡明，但是前者必須有充分的時間討論。(譯自Nelson 2000, pp. 15-16)

大學採用討論教學，中小學的教學可行嗎？

在美國的教育改革中，出現了一個自稱為Paideia Group的小組。Paideia是古希臘文，其意思是教育或教養。「古希臘教育小組」成員是美國最知名的教育推動者，呼籲徹底將國民教育翻身。理念上，他們強調教育平等和民主，不只是精英教育，而且在科技掛帥的社會中，必須重視人本和人文的教育(Adler, 1984)。

課程方面，他們提出以下表格，歸納出理想課程的教學目標、教學方法和教學內容。表一的第一欄是知識的獲得，第二欄是學習的技能，第三欄是對理念和價值觀的擴充理解。

表一 Paideia課程的架構 (譯自Adler 1984, p.8)

	第一欄	第二欄	第三欄
目 標	獲得組織性的知識	學習技能-智能發展	擴充理解理念和價值觀
方 法	<ul style="list-style-type: none"> • 直接陳述 • 演講 • 問答 • 研讀教科書和其它媒體 	<ul style="list-style-type: none"> • 一對一的教學 (coaching) • 做習作 • 指導及練習 	<ul style="list-style-type: none"> • 接生式或蘇格拉底式的問思法 • 主動參與
領域、操作和活動	<ul style="list-style-type: none"> • 語文、文學和藝術 • 數學、自然科學 • 歷史、地理和社會 	<ul style="list-style-type: none"> • 讀、寫、說、聽 • 計算、解決問題、觀察、測量、估算 • 批判 	<ul style="list-style-type: none"> • 書籍(非教科書)和藝術品的討論 • 參與藝術活動，如：音樂、戲劇、欣賞活動

注：這三欄不同於開課課表，並且一堂課不僅只有一種教學方式。

我們把焦點放在第三欄。它的目標：擴充理解理念和價值觀，正是少年小說教學的重點，他們使用的教材和領域都是書的討論，並且特別強調是教科書以外的書籍。該書附錄有分齡書單，給十至十四歲學生讀的，大部分都是少年小說。當時，少年小說的出版還沒有現在發達，因此書單所列大半都是少年小說的經典作品。

教學方面，「古希臘教育小組」分出三種教學方式：

1.第一種是演講式的授課，能增進知識的累積。

- 2.第二種是練習輔導或教練式的傳授，小組認為比第一種有效。
 - 3.最有效最持久的應該是第三種蘇格拉底式的問思法，和分組討論。
- 有意思的是，他們認為學生年紀越小，討論的時間應該越多：

儘管低年級的教師都會運用這三種教學方式，但是小組討論式的教學機率應比高年級更頻繁，也許每天都需要，不過每次時間較短暫而已。

(譯自Adler, 1984, p.16)

該小組的主張跟目前中文教育情形恰好相反，教師們大都認為小小孩無法進行討論，要到研究所才積極進行討論教學。

其實美國最先進的教師已經證實給我們，幼稚園三四歲的小朋友是可以討論的。我們看看資深幼師Paley的幼生討論「不可以說你不能玩」的規定。

老師：如果有人不讓別人一起玩，可以嗎？讓我們來訂個新的遊戲規則，叫做「不可以說：你不能玩！」

寶寶：你只要哭一哭，他們就會讓你玩啦！

老師：那如果說這個人覺得很傷心，又不想用哭的，老師是不是可以強迫別人讓他玩？

(很多聲音傳來：不行！不行！)

席娜：如果別人不與他玩，妳也不能逼他們呀！妳應該尊重他們的意見，然後說：「卡蘿，來！我們來和比較喜歡妳的人玩！」

安澤：麗莎和茜雅應該讓卡蘿一起玩，因為她們有時喜歡她，有時又不喜歡她。

尼森：她們又不常在一起玩，所以我覺得應該讓卡蘿一起玩。

.....

安澤：如果有人想參加，就應該讓他一起玩。

麗莎：那幹嘛玩啊！

尼森：妳都只想和茜雅玩。

麗莎：我也可以自己玩呀！為什麼卡蘿就不會自己玩？

安澤：我覺得那好可憐喔！自己玩常常會想哭。

麗莎：要我和不喜歡的人一起玩我會更難過。

老師：你們覺得哪一邊的人比較難過？是不受歡迎的人，還是拒絕人家的人？

卡蘿：不受欢迎的人比較難過。

麗莎：兩邊都難過啦！

安澤：卡蘿比較難過，因為她都躲到小洞裡了，但是麗莎還是繼續在玩唉！

麗莎：我難過的時候就不想玩了。

(游淑芬譯，1996，pp.31-33)

「古希臘教育小組」進一步說：

如果認為幼兒只能考慮、討論「單純」的想法和議題，那就錯了。
例如正義的意思不簡單，可是對這個概念，稚齡小孩比大點的小孩更感興趣：什麼是公平？為什麼公平重要？為什麼需要公平？(譯自Adler, 1984, p.22.)

由此可見無論從幼稚園到大學教育，討論教學法都是不可或缺的重要學習方式。可惜的是儘管學者不斷推薦，文學教學方面的推動者更不在少數(如Eeds & Wells, 1989; Harste, Short & Burke, 1998)，而西方少年小說課堂上的討論教學還是不太流行，中文教學方面更是微乎其微。

二、少年小說教學適用於討論方式

歸納以上的教學重點和教育改革者的建言，討論教學是很理想的，從幼稚園至研究所都可以執行的方法。個人認為這種方式特別適用於少年小說的教學，理由分述如下：

首先，從小說中學習，就是學習這個世界的所以然。小說教學應該和生活的學習重疊，並且應用到學習生活的方法。少年小說的教學自然與課文不同，讀小說不是為了記憶故事，撰寫心得報告或摘要，因為這些作業都不能發揮上述功能。少年小說教學的最終目的，不是記憶和背誦，而是要讓學生將故事內容融入生活，把主題思考的各種命題，納入個人觀點的考慮中。很明顯的，教師的角色不是「教」，而是領導學生思考上的探索，討論可以達成這個目標。

其次，小說的教學不是灌輸知識，我們不希望學生被動的接受別人的想法和知識，希望他們主動的將自己的知識、別人的知識和想法結合起來，就必須允許不同人提出不同想法的討論時間，所以不能一個想，要在探索團體中進行探究。

再者，研究證實學生互相討論的時候，理解力會提升，若由學生領導討論的話，探究的程度會更深更廣。討論教學有別於現行的問答教學法，老師問學生答的方式，只能得到老師預期的答案，卻無助於學生的理解力和探究程度。(Blachowicz & Ogle, 2001)

最後，身處資訊世代，社會化的學習和合作學習是終身學習的方法，可惜我們學校強調個人成就和思維，不鼓勵教室中的同儕互動，而且重視抽象符號的運作，忽視了生活上的實踐和應用(Resnick, 1987)，這是討論教學可以補救的。

下一節，先介紹少年小說教學時要考慮的要素，再提供教師初入門的建議。

伍、討論教學的要素

現代的教學，多少有點討論對話進行，但是提供討論方法的資料卻不多見（Short & Pierce, 1990; Christensen, Garvin & Sweet, 1991; 楊茂秀, 1992; 蔡宜容譯, 2001），而針對少年小說的更是少數。個人研究多時，發現文學討論模式有一些不同的名稱和種類，Blachowicz & Ogle(2001)介紹了讀書會(book club)、文學圈(literature circle)、共同探索(shared inquiry)、高談闊論(grand conversation)、和讀者營(readers workshop)，還有其他研究者沿用相同名稱，做不同的討論，甚至不予以討論；也有採用不同名稱，做相同的討論。臺灣的小學最近推動閱讀，有各式各樣的讀書會成立，個人也提出「咖啡廳式的讀書會」(吳敏而，未出版)，但是本文不準備辨別或描述各種形式的討論，只列出準備少年小說討論時要考慮的各種因素，以供教學者自行選擇運作方式前的判準。

一、教什麼？討論什麼？

原則上，教師是不教的，頂多進行蘇格拉底式的領導和提問，不過教師可以從書、主題或議題的選擇，來影響討論話題。

教師尤其要事先設定教學目標，例如討論的程度或層面，以便適時介入和帶領討論。個人習慣分成三種討論層面：

1. 文本層面—討論故事本身，賞析文學藝術或美學藝術，了解小說人物、背景、語氣、手法等。
2. 生活或經驗層面—離開故事本身，引出與故事相關的生活經驗，或融入社會相關議題，或提出對相關事情的不同看法、觀點、理論和模式。
3. 哲學層面—進入較抽象、通則性的、歸納性的、不可能有標準答案的討論，有如蘇格拉底所探討的問題：什麼是正義？什麼是快樂人生？

文本層面的討論，學生引用書中文字來支持自己的論點；生活層面的討論，學生可提出社會現象來證明或反駁各種聲音；哲學層面的討論，學生倚賴邏輯和推論來建立命題或推翻觀點。

上述三個討論層面，在每次的小說討論中，都有可能同時出現，故而教師可以設定教學重點，落在哪個層面，以利教學的引導。一般而言，文本討論將佔用文學領域的大部份時間；而社會或自然科學的討論，則多偏向生活經驗層面；至於道德和價值的討論，以及思維的訓練，就必須以進入哲學層面為目標。

二、全班討論或是小組討論？多少人數？

其實，大型研討會也進行著討論，但是每個人發言的機會太低。哥倫比亞大學的文學討論小組不超過24人，中學生的討論小組最好在15人以內，而小學生則需要8人以下才能深入參與。由此可見，討論教學以小組進行居多，人數越少，發言的機會越多，每個人探索和參與的程度會相對提高。雖然有些簡單的互動，

兩個人也可以進行，但是有三個人才能夠獲得觀點的平衡，所以也要考慮到討論的目的和成員的互動需求，一般而言，五至八人是一個理想的討論小組。

三、誰帶領討論？需要帶領人嗎？

在教室裡，老師是主要的領導人，但是教師的控制太多，影響討論品質。許多教室互動的研究，都建議教師要少說話，多注意帶領時候要做什麼，說什麼和怎麼說那些不得已要說的話(Cazden, 1998; Jewell & Pratt, 1999; Chinn, Anderson & Waggoner, 2001; Maloch, 2002)。至於是否要教師親自帶領討論，就得視討論的目標和內容而定了。

Lipman(1985)發展出來的探索團體 (community of inquiry) 是由教師帶領的，他們一起讀完一段小說之後，各人提問，再進行討論。帶領的教師試著從文本把學生引導至較普遍性、通則性的哲學問題。哥倫比亞大學的人文學科討論，由兩位教授帶領，他們預先準備幾個關鍵議題，並且都是不可能有清楚答案或結論的議題。然後根據這些議題，他們再準備一些引導問題，或追問用的問題；不過，這類問題都有可能備而不用，例如學生提出他們想討論的議題，教授就跟著學生的方向發展了(Mirollo, 2000)。

由哥大的人文學討論，延伸出一個Great Books Foundation，一方面推薦好書(Great Books和Junior Great Books)給中小學生使用，另一方面推廣共同探究的模式，都是由教師帶領比較有系統、焦點集中的討論(Plecha, 1992)。

有些研究顯示假使沒有教師在場，中小學生都能夠進行優質的討論，而且往往會更深入、更投入情感、更有收穫。這種合作討論，尤其在少年階段，特別有效(Blachowicz & Ogle, 2001; Evans, 2002)。現今美國流行的文學圈(literature circle)(見本研討會林文韻, 2002)常常都由學生獨立進行，小組裡的成員各有分工，例如有人負責準備問題，或是負責摘出佳句，或是找出值的深思的句子等等。再看Short & Klassen(1995)介紹的「高談闊論」(grand conversation)，也都是學生自己經營的讀書會。學生自己選書，獨立看完之後，寫閱讀記錄或回應在讀書會中討論的問題，或是分享個人的回應。

因此，教師想進行少年小說的討論，課堂上有很多選擇，可以找出適合自己風格和學生能力的方式經營，然而要切記儘量少說多聽，就算是教師帶領，也要把自己當作成員之一，避免做歸納，給資訊和下結論(Short *et. al*, 1999)。

四、怎樣選書？

許多教師以往很少接觸少年小說，課程設計和教科書的挑選都由學校決定，因此也欠缺選書經驗，不過這都不是大問題，教師如果想要教小說，就先從自己開始，挑幾本由專業人員介紹或是得獎的小說，跟著學生一起看。

基於為人師的習慣，教師也許會興起念頭要替學生選書，像教課文一樣，大家一起讀小說。的確這是一種方法，卻不是唯一的方法，其實，教師不必替學

生決定看哪一本小說，只要在教室裡設置一個小說專櫃，方便學生借閱，就是一個開始了(楊茂秀，2001)。

個人與一些伙伴替臺灣教育部寫了一套《童書三百聊書手冊》(吳敏而，付印中)，裡頭有108個適合小學生聊書的活動，不需老師帶領，班上有幾十本不同的圖書，每種只有一本，就可以進行聊書活動了。

教科書的教學重視進度，教師可能擔心各個學生的閱讀能力不一，看書的速度有些快有些慢，因此採用能力編組。不過經研究證實，能力分組的效果比不上異質分組的效果。(Roser, Hoffman & Farest, 1990)讓小組裡的學生在相同主題下，自行選讀适合自己能力程度的書，等到討論的時候，再跟組員談些書裡共同的議題，不但可以解決閱讀速度、程度和興趣不一的問題，還可以建立書與書之間的互動，此即所謂的intertextuality (Hartman, 1994)，幫助學生練習統整和組織知識。

五、怎樣閱讀？

閱讀的方式也很多，閱讀小說多半是默讀，先由學生自行閱讀，再進行討論；不過也可以由教師朗讀給學生聽，這對不願意閱讀或是有閱讀障礙的學生而言，功效很大：一方面吸引他們繼續追蹤下文，另一方面解決了獨立閱讀帶來的困擾。

許多教師每天朗讀給學生聽(Roser & Keehn, 2002)。Huck(1990)讀三種文類給學生聽：一首詩、一本繪本及小說裡的一章，大約讀二十分鐘給學生聽之後，就不缺少討論的題材了。這種閱讀除了幫助緩慢的讀者，也有提升學生對書的興趣、增廣閱讀種類和介紹小說的功能。

教師也可以請每一組的學生輪流朗讀小說裡的一章，每人讀一段或一頁，讀完一章，再分享問題和討論。這種作法，可以讓每個小組看不同的書，藉以增加他們閱讀的多樣性和多元性。

上述五項問答，是我們辦教學研究會時，常遇到的問題，它不但是帶領小說討論時，新手老師常提的疑問，也是熟手老師常有的困難(Chinn, Anderson & Waggoner, 2001; Evans, 2002; Roser & Keehn, 2002)。

藉此個人對剛開始教小說的教師，提供以下三個建議：

1.設法加入或成立一個教師的少年小說讀書會(林文韻，2002)。

2.試做兩種討論作為開始：

第一種是全班共讀一本小說，每人有一本，由學生提出問題，再分組討論，每組可以選不同的問題，教師每次加入一組帶領討論，其他幾組，則由學生帶領。

第二種是用主題方式，選出一組書，讓每組學生挑選其中三、四本讀，每個人看的書不同討論議題則由教師提供由教師提供，小組討論時，教師不加入，卻旁聽且做記錄。

3.每天從一本小說中念一章或數章內容給學生聽,份量最好能夠兩週念完一本書。

陸、結語

這篇論文只談到部份的小說教學和小組討論,完整的小說教學除了討論以外,還需要進行其他活動。這是一篇試探性的短篇論文,對於少年小說的教學內容和討論教學法,都只做了膚淺的說明。我推動小說教學的動機,源自小學時在香港唸書,課程中納入英文小說閱讀課,當時獲得的樂趣和啟發,讓我從那時開始就常看英文書,而少看中文書了。

在台灣推動小說教學大約兩年了,從閱讀文獻和教師反應,告訴我這個方向是對的,但是我相關的中文論文或書籍(譯書除外)不多,若有討論少年小說教學的文字,也只是略略帶過。

這個工作才剛起步,我知道有少數教師在學校裡孤軍奮鬥,最大障礙來自課程發展專家,只是給學校和教學者下命令,做評鑑,卻不提供教學者資源和足夠的培訓;還有性急的行政人員和心急的家長希望從考卷裡,立即看到成果。小說教學還有廣大的空間得以去努力,去發展。在此拋磚引玉,提出個人的粗略看法,希望大家能不吝指教,給我意見、建議和支持。

參考文獻

- 宋宜真(2002)。畫說水運儀像台。科學人,9,99-101頁。
- 吳敏而(1992)。國民小學的字詞教學。引自林千惠編:八十學年度國小課程研究學術研討會專輯,77-86頁。板橋:台灣省國民學校教師研習會。
- 吳敏而(2001)。通識教育與兒童文學。引自杜明城、林文寶編著:兒童文學、閱讀與通識教育論文集,35-44頁。台東:台東師範學院。
- 吳敏而(未出版)。咖啡廳式的讀書會。
- 吳敏而、候秋玲、陳鴻銘、賈文玲、張友馨(付印中)。童書三百聊書手冊。台北市:教育部。
- 林文韻(2002)全語言取向的閱讀教學:以一個教師成長課程為例。在「異端與開拓:中國語文教育國際研討會」宣讀。香港:2002年12月6-7日。
- 林文寶(2000)。台灣(1945-1998)兒童文學。引自林文寶編著:彩繪兒童又十年,134-340頁。台北:幼獅。

- 陳素珊(2001)。談大學學生與兒童文學再次對話的可能性—以翻譯的青少年讀物為例。
引自杜明城、林文寶編著：兒童文學、閱讀與通識教育論文集，45-67頁。台東：
台東師範學院。
- 張子樟(2000)。小說選集〈沖天炮VS彈子王〉編選說明。引自林文寶編著：彩繪兒童又
十年，16-29頁。台北：幼獅。
- 陳志平、吳功正(1997)。小說美學。北京：東方出版社。
- 游淑芬譯，V.G. Paley著(1996)。孩子國的新約：不可以說「你不能玩」。斗六：豐泰基
金會。
- 楊茂秀(1992)。討論手冊。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- 楊茂秀編(2001)。閱讀生機。台北：教育部。
- 蔡宜容譯(2001)。說來聽聽：兒童、閱讀與討論。台北：天衛。
- 龍協濤(2000)。讀者反應理論。台北：揚智文化。
- Adler, M.J. (1984). *The Paideia program: An educational syllabus*. New York: Macmillan
Publishing Co.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., & Fielding, L.G. (1998). Growth in reading and how children
spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Beach, R., & Hynds, S. (1991). Research on response to literature. In R. Barr, M.L.Kamil,
P.B.Mosenthal, & P.D.Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol.II*,
(pp.453-491). New York: Longman.
- Beach, R., & Myers, J. (2001). *Inquiry-based English instruction: Engaging students in life
and literature*. New York: Teachers College.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). *Reading comprehension: Strategies for independent
learners*. New York: The Guilford Press.
- Carter, D. (2000). *Teaching fiction in the primary school: Classroom approaches to
narratives*. London: David Fulton Publishers.
- Cazden, C. (1998). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chinn, C.A., Anderson, R.C., & Waggoner, M.A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of
literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36, 378-411.
- Christensen, C. R., Garvin, D.A., & Sweet, A. (Eds.). (1991). *Education for judgment: The
artistry of discussion leadership*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Cline, R.K.J. (1994). Understanding adolescents and their reading. In R.J. Lukens &
R.K.J.Cline, *A critical handbook of literature for young adults*, (pp.181-187). New
York: HarperCollins.
- Eeds, M., & Wells, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning construction
in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23, 4-29.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescents. *Child Development*, 38, 1025-1034.

- Elmore, R.F. (1991). Foreword. In C. R. Christensen, D.A.Garvin, & A. Sweet (Eds.), *Education for judgment: The artistry of discussion leadership*. (pp. ix-xix). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. (2nd ed.). New York: Norton.
- Evans, K. (2002). Fifth-grade students' perception of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37, 46-69.
- Harste, J., Short, K., & Burke, C. (1988). *Creating classrooms for authors: The reading-writing connection*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hartman, D.K. (1994). The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making. In R.B. Ruddell, M.P. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (4th.ed., pp.616-636). Newark, DE: International Reading Association.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Huck, C. S. (1990). The power of children's literature in the classroom. In K.G. Short & K.M. Pierce (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities*. (pp.3-15). Portsmouth, NH: Heinemann.
- International Reading Association. (1992). *Teens' favorite books*. Newark, DE: Author.
- International Reading Association. (1996). *More teens' favorite books*. Newark, DE: Author.
- Jewell, T., & Pratt, D. (1999). Literature discussion in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52, 842-850.
- Kooy, M., & Wells, J. (1996). *Reading response logs*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. In J.W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser, (Eds.). *Thinking and learning skills, Vol. I, Relating instruction to research*, (pp.83-108). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lukens, R.J., & Cline, R.K.J. (1994). *A critical handbook of literature for young adults*. New York: HarperCollins.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37, 94-112.
- Maslow, A.M. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mirollo, J.V. (2000). The humanities in the core curriculum at Columbia College. In M. Nelson and Associates (Eds.) *Alive at the core: Exemplary approaches to general education in the humanities*, (pp.20-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nelson, M. and Associates (2000). *Alive at the core: Exemplary approaches to general education in the humanities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Parker, E.A. (1969). *Teaching the reading of fiction*. New York: Teachers College Press.
- Plecha, J. (1992). Shared inquiry: The Great Books method of interpretive reading and discussion. In C. Temple, & P.I. Collins (Eds.). *Stories and readers: New perspectives on literature, the elementary classroom*, (pp.103-114). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Reed, A.J.S. (1988). *Comics to classics: A parent's guide to books for teens and parents*. Newark, DE: International Reading Association.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 69, 13-20.
- Rosenblatt, L.M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, M. P. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (4th ed., pp.1057-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Roser, N.L., Hoffman, J.V., & Farest, C. (1990). Language, literature and at-risk children, *The Reading Teacher*, 43, 554-559.
- Roser, N.L., & Keehn, S. (2002). Fostering thought, talk, and inquiry: Linking literature and social studies. *The Reading Teacher*, 55, 416-426.
- Ruddell, R.B., & Unrau, N.J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell, M.P. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (4th ed., pp.996-1056). Newark, DE: International Reading Association.
- Short, G.S., Kaufman, G., Kaser, S., Kahn, L., & Crawford, K.M. (1999). "Teacher-watching": Examining teacher talk in literature circles. *Language Arts*, 76, 377-385.
- Short, G. S., & Klassen, C. (1995) So what do I do? The role of the teacher in literature circles. In N. Roser & M. Martinez (Eds.) *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature*, (pp.97-108). Newark, DE: International Reading Association.
- Short, G.S., & Pierce, K.M. (1990). *Talking about books: Creating literate communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wells, C. G. (1986). *The meaning makers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

引用的小說

- 姚文雀譯，K. Cushman著(2000)。產婆的小助手。台中：晨星。
- 蔡宜容譯，Alan Gamer著(2002)。貓頭鷹恩仇錄。台北：小魯文化。
- 陳丹燕(1999)。一個女孩。台北：民生報。
- 陳政一譯，N. Babbitt著(1989)。永遠的狄家。台北：英文漢聲。
- 陳意文譯，J. Treiber著(1999)。藍色的湖水，今天是綠的。台北：星月。

陸篠華譯，T. Taylor著(2000)。珊瑚島。台北：東方。
郭郁君譯，P. Brisson著(2001)。收藏天空的記憶。台北：星月。

論文重點

1. 前言：少年小說在台灣已有相當的出版，但是沒有納入教學的課程。
2. 少年小說的界定：以10-18歲少年所關心的議題為主題的小說，並且呈現少年的觀點和感受。
3. 少年小說納入課程的原因：
 - 小說處理複雜的知識，把學校教的零碎知識貫串起來。
 - 小說讓讀者了解不同的意見和價值觀。
 - 小說發展少年的感情，抒發他們的情緒。
 - 小說擴充少年的語文學習和文學素養。
4. 討論教學從幼稚園至大學都需要，學者公認討論法的重要性，可是在學校卻步流行。
5. 少年小說必須透過討論才能達成處理知識、價值探究、自我澄清等等的功能。
6. 討論小說不只是談文本，還應跳脫內容討論相關的生活的經驗和觀點，或再進一步涉入哲學和人生觀的層面。
7. 討論小說以5-8人小組為宜，可由教師帶領，但盡量讓學生自己掌控讀書會的進行。
8. 小組的成員可能閱讀同一本小說，或是從相關議題中挑選不同的書，於閱讀之後討論。
9. 小說的閱讀以默讀為主，也可以由教師朗讀或同學輪流閱讀。
10. 建議從事小說討論教學的教師，自己加入讀書會，是在班上辦理兩種型態的討論小組，並且每天朗讀給學生聽。

英文摘要

Wu, Rosalind, "Teaching young adult fiction through discussion."

Research Fellow, National Academy for Educational Research Preparatory Office, Taiwan.

This paper intends to promote the inclusion of young adult fiction into the Chinese curriculum. The reading and discussing of novels serve a variety of important educational functions, such as: organizing isolated knowledge, examining complex points of view and cultural perspectives, promoting personal and emotional

development, learning language and literary techniques, etc. The paper also introduces several important discussion strategies as a major method for teaching young adult fiction.

會議名稱: 「異端與開拓: 中國語文教育國際研討會」 (Heterodoxy and Pioneers: International Conference on Chinese Language Education) / 第1屆「兒童文學與情意教育」[香港大學撥款委會[RGC]研究計畫]國際研討會 (The 1st International Conference on the Children's Literature and Affective Education, 同時舉行)

主辦單位: 香港大學中文系

合辦單位: 佛光大學、多倫多大學東亞系、中國古典文學研究會、廣東中山大學中文系、輔仁大學中文系、香港教育學院中文系 (以確認先後為序)

召集人: 黎活仁博士 (香港大學中文系)

日期: 2002年12月6-7日(星期五、星期六)

全語言取向的閱讀教學:以一個教師成長 課程為例

■ 林文韻

作者簡介: 林文韻 (Wen Yun LIN), 女, 台灣台北人 1961年生, 美國亞歷桑那大學語言閱讀與文化系博士。現任教育研究院籌備處助理研究員。

論文題要: 本研究為有關在職教師成長課程的行動研究。研究者以全語言的教育理念為依據, 帶領教師從實作中, 透過閱讀圖畫書、討論閱讀策略、示範迷你課程、反思與對談, 探索閱讀過程及閱讀教學。

關鍵字(中文): 全語言教育、教師教育、閱讀過程、閱讀教學

關鍵詞(英文): whole language、teacher education、reading process、reading instruction
(戚本盛譯、陳德鴻教授審訂)

本研究為一個在職師資教育工作者的行動研究, 也是一個教學及課程設計的探索過程。研究者以「文學圈」(literature circle) 的方式, 實際帶領教師透過閱讀、討論、回應文學作品及反思個人之學習歷程, 探索閱讀理論、讀者反應論等理論與教學的相關議題。

壹、研究動機與目的

近年來，台灣在開放教育的思潮下，陸續推行開放教育、小班小校、校本課程、教科書開放、閱讀運動、九年一貫創新教學，同時，在教育部鼓勵教師自編教材及民間出版公司大量出版國外兒童文學作品的中譯本，在這個風氣下，許多教師逐漸把童書帶進教學，以補充課文內容的不足，而少數教師甚至以童書取代國語課本進行教學。在這個風潮下，如何閱讀童書、如何將童書帶進教室及如何將童書帶入正式課程的知識與方法，漸漸成為教師成長課程的熱門主題。

開放教育的思潮不僅帶動了教材的開放，也帶動了教師重新檢討教與學的關係，相關的學習理論與理念例如：有意義的學習、以學生為中心的學習、與生活有關的課程等，已漸漸成為這一波九年一貫教育改革的重要信念。因此，與上述理念相關的理論，例如：建構理論、全語言教育、多元智能等，也在此思潮下逐漸被教育界所重視。

九年一貫創新教學鼓勵教師自編教材，以培養學生的能力為主要目的。教師在經歷開放教育、小班教學的同時，逐漸鬆動傳統趨向標準的教學法，加上閱讀教育的推廣，更促使教師引進童書於其教學之中。在此開放、課程自主的風潮之中，逐漸有教師覺知理論的重要，注意到需要理論來提供其建構課程及設計學習經驗的基礎。在語文教學及課程設計中，閱讀相關理論的知識及實踐，是相當重要的一環。

師資教育的研究發現，多數教師根據個人求學時代時被教導的方式來教他們現在的學生(Short,2001)。Short(2001)和Ayers(2001)指出，近代的師資培育課程在理論上雖然強調學習應以學生為中心、以建構為教學的方式，但課堂的教學實踐上仍是以教師為主。師資培育的課程多著重於傳授學科知識及教學理論，而甚少讓未來的教師們親身體驗到教授所講述的理論與理念，學生們很少有機會能反省自己的學習歷程及學習結果。如此，學生似乎仍傾向於倚賴專家學習，尋找標準答案，而非學到探索的精神及自主學習的態度。Harste, Woodward 和Burke(1984)及Rob(2000)呼籲師資培育者應提供學習者主動參與的機會，從與同儕合作、互動中學習。

現在的教育思潮鼓勵反思，教師和學生一樣都是學習者，是學習團體的一員。Short(1993)提醒，師資教育者也是學習者，是教室學習團體中的一員，他們授課中的重點應在示範而非講授。近年來教師研究已經形成箇中思潮，Short(1993)、Stephens 和Reimer(1993)、Heichel和Miller(1993)、Pierce(1993)及Lee 和Zuercher(1993)等學者呼籲師資培育工作者進行教師研究(或行動研究)來增進他對學生的了解，以改進自己的教學(Short, 1993)。本研究即是在上述背景下發展的。

一、研究目的

根據語言教育家 Short, Harste 和 Burke(1996)的研究發現，教師在課程設計及教學的呈現，反映出其對閱讀過程的瞭解與其閱讀的教育信念。Newell, MacAdams和Spears-Burton (引自Beach, 1993) 的研究亦發現，教師對於文學功能的看法影響其教學。因此筆者希望教師們能經由瞭解閱讀過程，逐漸改進教育技術與信念。「文學圈」的活動是一種建構取向的學習活動，所以筆者在教師專業成長課程中應用「文學圈」，希望教師經由親身參與文學圈的過程，以讀者的角色經驗閱讀過程並以教師的角色檢驗其教育理念。

本研究主要以應用文學圈的活動，達到以下的目的：

1. 呈現交易式社會心理語言(transactional social psycholinguistic)觀點的閱讀過程及讀者反應理論。
2. 探索學習者、教師、語言、課程四個角色在教學上的呈現。
3. 建立全語言取向的信念與實踐的對話基礎。

二、研究方法

本研究之研究現場為筆者2001至 2002兩年間在北市公館國小、北市博嘉國小、桃園田心國小、新竹碧潭國小、台南縣種子教師研習班的小學教師教師專業成長工作坊，除台南縣種子教師研習班每班約60人之外，其它各校每班約20-30人，共約150人。每次工作坊以四至八週，每週上課以三小時。課程原則上包含理論課程、實作課程(「文學圈」、「閱讀策略」)，時間安排分別為：理論課程一至二週、「文學圈」三至四週，「閱讀策略」一至二週。

在工作坊的課程設計上，筆者依據台灣在職教師的背景與需求，參考文學圈模式並加入閱讀策略教學，規劃設計的教學流程大致包含：

1. 瀏覽圖畫書：每小組有數本主題相同但書名不同的書，每個人瀏覽書每一本書之後，選擇一本自己想要閱讀的書，把自己的名字填在選書名單上。
2. 重新分組：選擇閱讀同一本書的人組成一組。
3. 獨立閱讀。
4. 個人用任務單的方式回應圖畫書(Daniel, 1994)。供讀者選擇的任務單有：提些問題來討論、讀出來給你聽、畫出來給你看、找些字來談、這個故事讓我想到了、我來說大意等。
5. 與小組夥伴談任務單。
6. 迷你課程：學習策略 - 故事網。
7. 畫一個故事網。
8. 與小組裡面的夥伴相互分享自己的故事網。

9. 重新分組：小組每個成員讀不同的書。
10. 迷你課程：學習策略 - 如何注意聆聽。
11. 輪流講故事：用故事網跟小組夥伴說故事。
12. 迷你課程：概念網。
13. 小組合作發展概念網。
14. 與全班分享各小組共做的概念網及書與書之間的關連。
15. 反思：整理學習經驗。
16. 直接教學：講解閱讀理論、學習理論及全語言理論。
17. 問題與討論：討論有關文學圈活動及理論的問題。
18. 反思：以「是呀，…」、「不可能，…」、「是呀，… 可是，…」、「是呀，… 可是，… 所以，…」等角度回應。
19. 分享反思、邀請回應。

本研究資料係以筆者之課程計畫、筆者之反思紀錄、學員的反思紀錄、學員的學習紀錄、學員與學員的對談紀錄及筆者與學員的對談紀錄為分析基礎。

貳、理論背景

一、全語言教育

全語言教育是教育哲學而非教學方法。主要是從學習的觀點，探討教學與課程設計與實踐。全語言強調有意義的學習、學習活動應呼應學習者的目的、以及在完整、真實的情境下，讓學生從使用中學習(李連珠譯, 1998; Goodman, 1986; 1996b)。

全語言教師常以學生、教師、語言及教材在教學中的角色，反省自己的教學。在他們的教學中呈現學生是學習的主體，而且學生需要經由參與中學習。教師主要的責任在安排學習情境，提供學習資源與策略以協助學生學習。語言是用來溝通的、語言是用來學習的。教材是學習的媒介，而非學習的主體 (Goodman, 1986, 李連珠譯, 1998, Weaver, 1990, 1997, Noe, Vacca, 1994, Stanek, 1992)。

Weaver (1990) 以比較傳遞模式 (Transmission Model) 與交易模式 (Transactional Model)，來說明全語言的教與學的關係，如下：

傳遞模式	交易模式
強調直接教學。 教學首先受控制於教材，其次受控制於教師	強調學習。 教師促進學習，但不控制學習。
基於行為學派之學習模式。	基於認知與社會互動之學習模式。
視學習為由簡至繁，累積部份至全部的過程。	強調在有意義的、完整的內容與環境下學習部分。
視學習為建立習慣，所以鼓勵正確答案，避免犯錯。	視學習為複雜的認知過程，視教師為觸媒，鼓勵同儕互動。
重視正確度、不鼓勵/處罰嘗試錯誤(risk taking)。	鼓勵嘗試錯誤，視錯誤為學習過程之自然現象。
教過就要學會，所以大多數學生經驗不同程度的失敗。	承認每個學生有不同的學習風格、速度及發展階段，所以學習沒有所謂的失敗。
學生是否學到決定在他是否能提供課程所預期的正確答案。	學生是否學到展現在他應用知識的能力，例如如何運用策略解決問題。

Connie Weaver (1990, p.9)

Short(1997, 2001)根據 Halliday (1982)所提出來兒童「經由語言學習」(learning through language)、「學習語言」(learning language)、「關於語言學習」(learning about language)的現象，提出「一個平衡的語文課程」的架構(附錄)，這個架構是許多全語言教師在發展其語言課程重要的參考。Short(2001)指出，全語言的課程注重以語言為媒介進行探究的同時，學習者亦同時練習語言技能並增進語言知識。

全語言教育是一種派典、一個行動的理論與理念架構 (a paradigm, a framework in action) (Edelsky, Altwenger & Flores, 1991)。影響全語言派典的學者主要有(Y. Goodman, 1989, 1991): 建構理論: 以Dewey, Vygotsky, Piaget為主。學習理論: 以Cambourne, Harste為主。交易式社會心理語言的閱讀理論: 以K. Goodman, Smith為主。讀者反應理論: 以Rosenblatt為主。過程寫作理論: 以Grave為主。讀寫萌發理論: 以Ferreiro (1984,1990), Y. Goodman (1984,1989),Dyson(1990a,1990b), Clay (1991) 為主。人類教育學的研究: 以Heath, Taylor為主。

全語言是一個可實踐的理論和理念，是研究學者與第一線的教師共同發展而來的(Goodman, 1986, Edelsky, Altwenger & Flores,1991)，並隨著新的研究發現與知識的產生，統整不同領域的相關理論。全語言是一個教育理念的的實踐，適用不同階段的學習。雖然目前以全語言的教室實務為主題的研究以學前教育與

小學教育為多數，而在高等教育較未普遍，但多年來已有師資培育者，例如：K. Goodman, Y. Goodman, Short, Harste, Burke, Watson, Weaver等，及在職教育課程，如(美國)全國英語教師學會(The National Council of Teachers of English)在其課程中呈現全語言的精神。其中(美國)全國英語教師學會的「閱讀開端」(Reading Initiative) 課程即是一個代表。

二、文學圈

文學圈(literature circle) 簡單來說是一種討論團體，亦是一種探索團體。這種學習活動以談書(book talk)的方式(蔡宜容譯2001; Harvey, 1994; Hill, Johnson & Noe, 1995)培養學生合作學習及自主學習的機會。文學圈提供一種課程架構，支援學生探索文學的過程，以認識自我，認識別人與周遭的世界 (Hill, Johnson & Noe, 1995)。

文學圈的模式的原發展者Short以學生、教師、文本與語言(尤其是對話)的角色，說明文學圈學習活動的重點如下(2001, p. 9)：

1. 學生是批判性讀者/思考者。
2. 學生透過跟別人對話、共同建構新理解的過程深入思考與批判文本。
3. 學生選擇他們想要閱讀的文本並跟別人討論，依照興趣和語言作異質性分組。
4. 學生從幾個選擇當中選擇文本。
5. 個人和/或班級探究的問題選擇文本，文本必須提供讀者多元詮釋和批判思考的機會。
6. 挑戰性文本—鼓勵讀者深入、批判思考有關生活的議題。
7. 文本可由教師讀給學生聽、一起閱讀或由學生閱讀。
8. 教師是參與者，示範讀者思考和回應文本的方式。
9. 透過對話分析來評量。
10. 視藝術、音樂和戲劇為拓展延伸文本的工具。
11. 閱讀以了解生活的意義。

文學圈反映了在閱讀過程中，讀者藉著與文本及與其他讀者互動，建構個人的意義，亦建構共同的意義，同時也擴大交易式的閱讀模式，增加對文本與世界的了解並培養批判能力。

文學圈的活動內容不在於理解書中的內容，或學習如何閱讀，而在於讀者間的合作思考、建構意義。一般來說，文學圈沒有一定的步驟與模式。其目的大致為：1. 培養對文學及閱讀的喜愛。2. 鼓勵廣泛且有深度的閱讀。3. 培養多元角度探討文學的能力。4. 增進對自我與別人及週遭事件的了解及批判能力。其做法大致為：1. 分享個人的想法。2. 傾聽、回應別人的想法。3. 整理、分析彼此的想法，並探索這些想法的關聯與對彼此的意義。4. 鼓勵合作與互動。

5. 提供選擇權與責任。 6. 誘發自然產生的對話。 7. 鼓勵多元角度的回應文本 (Kamber, 1995;Owen, 1995) 。

三、學習理論：成人如何學習

澳洲教育學者Cambourn從觀察兒童學習語言中，發展了一個兒童學習模式 (Cambourn, 1988)，這個模式普遍地被全語言教師使用、參考。美國的師資教育工作者Robb (2000)，根據其經驗與研究，強調Cambourn的學習模式，亦能說明成人的學習。Robb並應用Cambourn模式在其教師成長課程中。其重點如下 (Robb, 2000, pp.85-87)：

1. 浸淫 (Immersion)：提供教師豐富的資源，如專業期刊、兒童文學等。
2. 示範 (Demonstration)：為教師們示範或教師彼此示範教學策略及教學活動。
3. 期待 (Expectation)：教師們在尊重個人及彼此的知識與經驗下共同學習。
4. 責任 (Responsibility)：教師們在小組中，分擔學習的責任，共同學習。
5. 使用 (Use)：教師們在小組中練習分析自己的以及別人的學習策略與教學策略。
6. 大概 (Approximation)：初次練習教學策略時，未必都能成功。所以小組須提供一個安全的環境，讓成員放心地討論失敗的原因及探討如何改進。
7. 回應 (Response)：從彼此的回饋中進步。

教學是一項藝術，全語言的教師普遍了解，教師的教學及課程設計，應該呼應學習者的風格，知道孩子如何學是當一位教師的重要知識之一，就如同一位師資培育者，也應知道成人如何學習。師資培育者如果不知道成人如何學習，如何能提供他們適當的課程幫助他們成長？

根據Lyons及Pinnell (2001, p.93) 成人與小孩在學習上有些基本的特徵。成人也像小孩一樣，帶著他們的知識、舊經驗、看事情的角度及假設，或者重新檢核、定義他們的已知來建構新知識。爲了要達到學習目的，不管任何的學習者，皆需要有學習的動力，並在過程中主動參與。

這些觀點亦是建構主義 (Constructivism) 的重要理念，建構主義是近年來有關學習理論上普遍被接受的新派典 (paradigm)。它主張個人的舊經驗與信念影響著個人對新概念與知識的論釋。建構理論學者強調，個人對事物的看法、瞭解與概念，是從與社會、別人互動、對談中漸漸形成的 (Garmston and Wellman 1999; Joyce and Showers 1995) 。

師資培育學者Loyons & Pinnell (2001, p4) 根據建構理念，提出在教學應用上的原則如下：

1. 鼓勵主動參與。
2. 小組討論。
3. 在內容中介紹新概念。
4. 營造一個安全、放心的學習環境。
5. 從經驗分享的對話中，逐漸發展教師的概念。
6. 提供教師們機會，讓他們使用他們現有的知識，來建構新知識。
7. 記錄教師在概念上的改變。
8. 對尚未有此理解的教師提供額外的經驗。

Cambourn的學習模式及Lyons & Pinnell所提出的建構理論的教學原則與全語言學者Weaver提出教學的交易模式的精神是相呼應的。本研究希望藉著教師成長課程，帶領教師們從參與學習中，體會建構的精神。

四、交易式社會心理語言的閱讀理論

1. 閱讀，一個社會心理語言的交易過程

過去三十年來，英語系國家在心理語言學有關於閱讀過程的看法，在閱讀教育及語言學研究中已建立了堅固的知識基礎。其中主要的研究成果之一，就是對於「閱讀是一個交易的過程」(reading is a transactional process) (洪月女譯, 1998; K. Goodman, 1994)這個看法有越來越深入的了解。在這個觀點下，文本(text)本身並未帶有固定的意義，而是帶有一個「意義的可能性」(meaning potential) (K. Goodman, 1996a)。這個意義並未含在文本中，而是存在於文本、讀者及作者間 (Rosenblatt, 1978)。在閱讀的行為中，每個讀者帶著個人的有關語言的知識及獨特的經驗從文本中建構意義。因此，閱讀不僅只是閱讀文字，同時也閱讀這個世界 (Ferire & Macedo, 1987)。

1960年代之前，大多數的閱讀研究是由實驗心理語言學家在實驗室中執作的，主要研究聲音與文字間的關係。有些閱讀學者稱這個方法是「由下而上」的閱讀觀點，因為這研究閱讀的過程是透過觀察語言的小要素及它們隨後如何結合而形成語言。這種研究認為閱讀是將視覺符號轉化成聲音的一個歷程。

1960年代，美國閱讀研究者K. Goodman，挑戰這個傳統上將閱讀視為將字母與文字解碼成為聲音的假設。他提出閱讀是一個讀者主動建構意義的過程，是一項統整思想和語言的複雜行為，而且他特別強調閱讀本身就是一種語言系統。基於這個理念，K. Goodman的閱讀「誤用線索分析」(reading miscue analysis)研究，後來成為閱讀研究相當重要的里程碑，也是全語言教育閱讀課程的基礎。

2. 誤用線索，一扇探索閱讀過程之窗

Ken Goodman使用「誤用線索」(miscue)這個名詞，而不是錯誤(mistake)或過失(error) (K. Goodman, 1973a)等傳統上帶有負面價值的字眼，因為他發現，「當口語上的反應與預期的反應不符合時，改變並不是隨機的，而是顯現出讀者使用語言的知識」(K. Goodman, 2000, p.10)基於「犯錯是人的天性」這樣的假設，「誤用的線索」是一個「未預期的反應」及「結構性的誤用」，不但是自然閱讀過程的副產品，而且是不可避免的現象(Y. Goodman & K. Goodman, 1994)。「誤用線索分析」研究讀者如何誤用線索。藉由分析讀者如何使用線索來閱讀，來發掘讀者的長處與弱點。這個以較正向看待錯誤的觀點，與行為學家認為錯誤是負面的觀點正好相反。

在兒童口語誤用線索的閱讀研究中，K. Goodman(1965, 1969)要求孩子唸一段完整的故事，然後分析他們閱讀的誤用線索。誤用線索研究顯示，閱讀是一個主動的過程，這個過程被想要理解事情的動機所驅動著。根據K. Goodman(1967)早期的研究報導，閱讀是一個「心理語言的猜測遊戲」(Reading is a psycholinguistic guessing game.)。誤用線索分析提供瞭解閱讀過程的一扇窗(Goodman, 2000, p.12)。K. Goodman的閱讀中線索與誤用線索的語言學研究(A linguistic study of cues and miscues in reading)被Shanahan和Neuman(1997)列入「自1961年以來13個最具影響力的文學研究」。三十年以來，除了英文(e.g. Paulson, 2002)之外，誤用線索分析研究已經被所運用在許多語言的研究，如西班牙文(A. Freeman, 2002)、日文(Yamashita, 2002)、韓文、阿拉伯文(Brown, Goodman, 和Marek, 1996)及中文(Hung, 2002, Xu, 1998; Chang, Hung & Tien, 1992; Li, 1992; Sergent, 1990; Lee, 1989; Chang, 1989; Chang, 1987; Tien, 1983)等。以上這些在不同書寫系統的研究發現，支持Goodman主張「閱讀是了解意義(making sense)的過程」(Goodman, 1996a)。

心理語言學的閱讀過程研究發現，讀者運用不同的語言線索從文本中主動建構意義，這些線索包含字音、字形、語句結構、語意、語用等(Beach, 1993; Goodman, 1996a)。在閱讀中，讀者持續地與這些線索系統互動，並統整這些不同的線索。讀者透過嘗試、預測、測試及確認的策略來達成他們的目標--從文本中建構意義(K. Goodman, 1973b; Y. Goodman, Watson & Burke, 1987)。甚至，「為了有效地閱讀，語言的使用者不僅得知道哪裏需要注意，而且也要知道哪裏不需要注意」(K. Goodman, 1973b, p23)。研究顯示，一個有經驗或是流利的讀者，比起無經驗或是不流利的讀者，在預測或決定要使用哪一些線索時，能做出較好的決定。因此，一個有效率的讀者，就是一個能運用最少線索去取得文本意義的人。K. Goodman(1967)據此推論：「閱讀是心理語言的猜測遊戲」。Y. Goodman指出，這是一個「完整模式的閱讀觀點」(a holistic model of reading)(1987, p24)。

K. Goodman的誤用線索分析研究帶給閱讀研究方法一個新的面向。與在實驗室運用機器及控制變項所執行的傳統研究不同，誤用線索研究是在非控制的情境下執行的，強調「每一個讀者都在真實的情況下閱讀真實的文本」(K. Goodman,

1973 a)。不同於實驗心理學大多透過分析文字、聲音或句子間的關聯來探索閱讀過程，以誤用線索分析探索閱讀過程則是超越文本本身的，因為「全部大於部份的總合」(The whole is more than the sum of the parts.) (K. Goodman, 1973b)。

3. 閱讀，一個建構意義的過程

K. Goodman (1996 b) 使用「了解中」(comprehending)而非「已了解」(comprehension) 來強調讀者在閱讀過程中主動建構意義的現象。他指出，閱讀是一個動態且建構的過程，牽涉到讀者與文本間的協商與溝通。他強調閱讀不是「發現」意義，而是「創造」意義。Y. Goodman (1987, p134) 指出，這個閱讀模式反映出一個交易式心理語言與社會語言的閱讀觀點。至今，Goodman 的模式已發展成一個交易式社會心理語言(transactional socio-psycholinguistic) 的模式 (K. Goodman, 1994)。這個模式視閱讀過程既不是由下而上，也不是由上而下，也不是互動的；而是交易(transactional)或是轉化(transformational)的過程。「交易」一詞暗示讀者的文本與作者的文本之間存在著差異 (Rosenblatt, 1978,1988,1989)。Smith 及 K. Goodman(1973) 的閱讀觀點強調讀者在過程中的主動性。他們主張讀者不是被動地從文本中萃取意義，而是讀者主動地帶來意義以幫助他來建構意義；同時，讀者個人社會及文化的背景，也影響他所帶給文本的意義。總之，Smith 及 Goodman主張，語文能力發展是從尋求意義開始，才漸漸朝向聲音及文字。

4. 讀者運用視覺與非視覺的訊息來閱讀

Frank Smith(1973)在語言與學習的研究證明「閱讀並不全然是視覺過程」(Reading is not primary a visual process.)。他解釋，「閱讀總是與綜合視覺與非視覺的訊息有關」(Reading always involves a combination of visual and nonvisual information.) (1973b, p7)。Smith(1997)強調，閱讀需要兩種訊息：「視覺訊息」與「非視覺訊息」。他描述心理語言學的閱讀是「閱讀中在視覺與非視覺訊息間買賣的過程，在眼球後知道得越多，需要用來認清文中字母、字或意義所需的視覺訊息則越少」。

根據Smith的觀點，一個人所擁有的非視覺訊息越少，就需要越多的視覺訊息。因此，一個集中注意力在正確地認清每一個字的讀者，閱讀時就無法集中注意力在意義上。他描述閱讀的過程如下(Smith, 1997, pp.56-58)：

1. 我們為了意義而閱讀。
2. 我們用腦閱讀而不只是我們的眼睛。
3. 我們的腦篩選眼睛送到腦中來的訊息。
4. 我們不是逐字閱讀。
5. 據其研究成果，Smith的論述提供其它三項聲明(Smith,1988. p.12)：
6. 閱讀理解所需要的訊息只有一小部份來自印刷品。

7. 理解必須在辨明個別單字之前。
8. 閱讀並不等於針對口語的解碼。

五、讀者反應理論

讀者反應理論是從文學批評的領域發展而來的。如同心理語言學的領域中的閱讀理論，文學批評理論家使用閱讀「交易」的觀點。他們支持心理語言學家有關閱讀是個動態過程的說法。讀者反應理論和社會心理語言學理論都強調每個讀者帶著他們獨特的語言知識及文化背景來閱讀文本，所以每個讀者詮釋的獨特性必須被受到尊重。

閱讀是讀者及文本間交易過程的這個觀念是閱讀反應理論的重點。Rosenblatt採取Dewey及 Bentley(1949)說法，將「交易」的概念引入文學。早在1938年Rosenblatt即提出，閱讀主要的意義是讀者個人對文本的詮釋，而非作者原來的設想。她主張，文學不僅是文本，而是由讀者建構出來的意義。Rosenblatt的想法挑戰傳統上有關讀者與文本關係的看法。Rosenblatt這個交易和建構的觀點，高度重視美學的立場和讀者個人的反應 (Rosenblatt, 1978; Beach, 1993; Au, Carroll & Scheu, 1997)。有關於建構理論，Flood 和 Happ (1991,p.738) 提出四個基本立論：

1. 文學作品的意義存在於讀者與文本的交易過程。
2. 文學作品的意義並非被包含在一個靜止的文本中。
3. 因為每個讀者都是獨特的，所以不同的讀者對相同文本的理解會有不同。

1. 讀者個人對文本的反應是建構意義關鍵性的要素。

Rosenblatt (1989) 提出人們是在「美學」(aesthetic)和「回應」(efferent)這兩個立場的連續體中閱讀。在美學的交易中，讀者的注意力集中在閱讀的快樂。在回應的交易中，讀者的關注在於從文本上取得的訊息。根據Rosenblatt的說法，這兩個立場並不是相互排除的，因為讀者可能是在兩種立場間游移。Rosenblatt更進一步主張，美學應該是閱讀文學時主要的立場。換句話說，閱讀文學作品主要應該是為了獲得愉快的閱讀經驗。

六、交易式社會心理語言的閱讀理論與讀者反應理論在閱讀課程上的啟示

閱讀反應理論的先鋒Rosenblatt(1978)主張讀者應該自由地對文本反應，而且主要是為了享受閱讀而非為了學習技巧。再者，讀者反應理論強調，讀者對於文本的反應，受到讀者所處的獨特社群文化所影響。因此，讀者應該被鼓勵來表達自己 (Beach,1993)。

Rosenblatt (1978)也主張，對於文學作品的回應，個人的反應雖是主要的但非全部。她建議讀者應首先分享自己的反應，然後透過與其他讀者的對話來檢視自己與別人的反應，以此平衡自己的意義與自己與別人共同的意義。讀者反應理論學者進一步指出，文學教育若僅狹隘地集中在正確地詮釋，會導致讀者沒有其他聲音而趨於一致化的危險，因此，讀者之間的對話是應該被鼓勵的。

K. Goodman (1996a), Smith (1973)與全語言閱讀模式的其它研究者(e.g. Weaver, 1990)提醒教師須重視讀者閱讀時所持有的知識與背景。他們建議使用高品質的文學(例如：圖畫書、小說、傳記等書籍)，而不用簡化的文章(例如：改編過的課文)來幫助學生學習。

交易式社會心理語言的閱讀理論及讀者反應理論在語言與文學教育課程的建議，這些建議亦是全語言閱讀課程的原則：

1. 使用高品質的文學：英國學者Meek(1988)呼籲“讓兒童書的作者教孩子如何閱讀與寫作。”主張兒童應該從閱讀大量不同的作者的作品中，學習不同的寫作風格及思考風格。她強調使用高品質的兒童文學來幫助孩子發展讀寫能力的重要性。
2. 閱讀原本(authentic text):使用作者的原作而非簡化的課文當教材。教科書的課文通常是簡化的作品，原意是希望降低閱讀的難度，但事實上卻是增加閱讀的難度。因為一篇簡化的文章，省略了細節，也因此降低了可預測度。而當一個文章的可預測度降低，閱讀的困難度則相對增高(Goodman, 1986; Halliday, 1982; Smith,1973; K.Goodman, , Shannon, , Freeman, & Murphy, S. 1988; Shannon, & K. Goodman, 1994. ; Reutzel, & Larsen, 1995)。
3. 閱讀多文本：學習與了解，是一個搜尋及建構意義的過程。讀者在閱讀多文本(text sets)時，將能擴大他們對每一篇文本的了解也被鼓勵做深入的思考，這是讀單篇文本無法做到。多本文的閱讀強調閱讀是搜尋及建構意義的過程，也強調聯繫。藉著多本文的閱讀，讀者可以聯繫書中經驗與生活經驗、聯繫不同作家觀點，從建立新的關聯中創造新的意義。如此，透過類似或對比的這種閱讀的方法，學生將探索到一本書是如何與其它的書及生活經驗相關聯，幫助學生用比較有意識性的策略了解自己讀些什麼或讀到什麼(Short, 1991)。
4. 4, 重視讀者的聲音：閱讀是交易、意義建構的過程，因此，每個讀者詮釋文本的獨特風格應該被重視。
5. 教學必須反映讀者的多樣性：意義是建構、讀者和文本間的反應與關聯是由個人背景型塑而成的，因此教學應該尊重每一個讀者的文化差異與獨特性。
6. 研究文學而非技巧。文學研究應該強調美感轉化、個人聯結與投射而不是只是研究技巧與知識。

7. 鼓勵討論團體：透過投射、分享及討論，學生會意識到他們對文學作品的反應是如何反映出他們自己的心理定位。鼓勵學生在團體中討論關於他們對於這文章的語言、錯用線索、反應，所以學生會對於自己、他人及文章有較深入與豐富的了解。
8. 從整體中讀細節：文章內容提供全面意義的可能(meaning potential)以及所有的各種支援閱讀的線索，所以讀者從閱讀完整的文章中不但可以學習單字、語詞、句型等，也可以學習如何利用線索閱讀(K.Goodman,1965)。
9. 從閱讀中學得如何閱讀；從寫作中學習如何寫作：教師應提供學生閱讀的機會、資源與學習策略，以幫助兒童透過語言線索系統的知識學習閱讀，從閱讀中建構意義、應用意義。
10. 把享受文學的樂趣優先於教學目的：Rosenblatt (1978) 強調閱讀文學應首重於閱讀經驗的享受。她特別提出這個關心，因為她發現許多教師把文學當教學時，太過強調知識的教導，而忽略了美感的經驗分享。基於此觀點，讀者個人經驗是應該被鼓勵、注重的，並以此為起點，瞭解自己、瞭解別人 (Rosenblatt,1989)。這種讀者與文本的角色關係，意味著我們必須對教學方式重新思考。Rosenblatt (1989) 指出，擁有闡釋文本權力的人是讀者，而非教師。她重新建構了在闡釋文本上教師與學生的關係，因為教師不再是唯一闡釋文本的人。因此教師應該提供學生討論文學的機會。

交易式心理語言觀點的閱讀過程，視閱讀為思想與語言，亦是讀者與文本的交易過程。從這個觀點來看，讀者自己是具有能力有效的決定如何閱讀的，例如：跳過某些文句或用某些較熟悉的語詞取代書中某些語詞。若是編輯者越俎代庖地為讀者做這些決定，簡化內容、刪減文句，這將降低文本的預測度，因此增加閱讀的難度。

這些理論建議，我們需要提供孩子豐富真實的文本，而且以提供孩子閱讀經驗的享受以呼應其個人的價值及興趣及目的為首要目的，而非一味地以教學為主要思考。

參、全語言取向的閱讀課程舉例

本文試圖藉由筆者近來所規劃的師資培育課程架構與理念，說明全語言教育與閱讀理論間的關聯。在課程設計中，採用文學圈的操作模式，並藉由實作、對話、反思與直接教學與學員共同探索相關知識與理念。

本課程包含三部分：理論探討、文學圈、閱讀策略。

一、理論探討

理論探討以筆者直接講述為主。學員閱讀專書或文章並寫閱讀筆記或教學反思。在課堂上，學員以小組的方式談書。閱讀專書以〈全語言的全在哪裡〉、〈談閱讀〉為主，〈說來聽聽〉為輔。學校不同，閱讀的專書亦不同相。其中以全語言的全在哪裡為學員的主要用書。

直接講述之理論課程通常以一至二週進行，但筆者總會在文學圈及閱讀策略的實作活動中，藉活動說明，或利用回答學員的問題時，做理論與實務之聯繫。學員反映，在經過實作後的，以說明活動目的講解理論的方式，讓他們比較能聽懂理論。

二、文學圈

由於文學圈以讀者為中心，反映交易式社會心理語言的閱讀理論與讀者反應理論的觀點，與全語言的閱讀理論不謀而合。因此，在此次課程設計中，筆者盡量減少傳統直接講授的方式，而以文學圈的模式，以建構理論為基礎，在活動中鼓勵合作學習、對話、反思、小組討論以及同儕互動。同時也以多文本的圖畫書為課程材料，希望學員能以未來教學對象的角色，親身體驗從閱讀學習、學習閱讀、在過程中享受文學的樂趣。

文學圈沒有固定的流程，教師需根據教學需要調整。上述的流程為研究者整合文學圈的活動內容、閱讀理論、學習策略、反思等學習。又因為參與者兼具學生及教師的身分，故筆者設計較為複雜的流程。有些步驟基本上為文學圈的活動內容，參與者以學生的角色學習(參考本論文之研究方法之步驟1-14)。有些步驟為理論與教學方法(參考本論文之研究方法之步驟15-19)，參與者以教師的角色學習。

文學圈原是將學生組成小團體討論文學的活動型式(Short, 1997, Short, Harste, Burke, 1996)。但由於本研究教學對象是在職教師，故本研究除了保有原來談書的活動流程外，亦加入理論與理念的探索，以呼應 Paris 和 Gespass (2001) 教師需要在實作中學習及Elbaz (1983)和Grossman(1990) 教師除了要需要學習學科知識外，也要具有教育學的理念的建議。

本活動進行中，小組4至5人為一組，有時同一小組的成員閱讀相同的書，而不同的小組閱讀不同的書；有時同一小組的每個成員閱讀不相同的書，目的在提高讀者覺知互文性(intertextuality)。互文性是指藉由與以前所建構的文本的關聯詮釋一篇文本的過程。互文性強調「文本間」的「互動」過程，以及在過去及現在的文本中關係的建立。讀者在閱讀一篇文本的時候，會從他讀過的其他文本中找出關聯。這些關聯同時改變讀者對於現在正發展中的文本與過去文本的了解，並經由聯結我們現在的經驗與過去的經驗，來建構建構自己對於這個世界的了解。總之，互文性能幫助讀者：1.建立新的關聯與創造新的意義。2.建

立個人的關聯並超越現有的知識與期待。3.建構自己對於這個世界的了解(Short,1991)。

互文性、學習與瞭解皆具備共同的特徵，都是搜尋及建構意義的過程。小組對談尤其提供了學習者共同建構意義的機會過程。所以筆者特別安排在每小組中的圖畫書能夠以不同的觀點探討相同的主题，因為這樣比較能引起學生的對談及思考。而且當讀者看到對一個主题不同作者及不同讀者採取不同的觀點時，讀者將重新驗證自己的相信(Short,1991)。

文學圈的過程中，「小組合作發展概念網」的活動就是呼應互文性的觀點，在過程中練習從尋找多本書之間的關聯及模式中，發展有效及廣泛搜尋的策略，練習探索式對話。

又，回應圖畫書的任務單「這個故事讓我想到了」，即是鼓勵讀者「聯結」(connection)。聯結書與個人、書與書、書與別人。也是呼應互文性的觀點。

文學圈以閱讀圖畫書或小說為主，呼應了全語言使用真實的文本及高品質的文學作品的做法。在文學圈中讀者以書為媒介，主要不在訓練閱讀理解而在建立書與個人的意義，呼應了全語言主張書只是教學或對談的媒介，而非教學的主體。探討書的內容與自己的活動中學生自己決定閱讀哪一本書，呼應了全語言強調的學習者的權利與學習的擁有權的精神。以小組談書的方式進行，重視讀者與其他讀者的對話及共同建構的意義的過程，呼應了全語言強調的自主學習、合作學習、以學習者為中心的精神。因為文學圈多以小組方式進行，所以老師的角色是協助者，而不再是知識的講述者。又，小組對談的內容又多以學生關心的話題出發，或進行概念的探索，沒有標準答案，所以語言自然是一種溝通表達的媒介，而不是用來回答老師的問題的工具。文學圈注重個人對文本的回應，呼應了讀者反應論所強調的建構精神。透過文學圈，學生不再只是閱讀文字而是閱讀世界(Ferire & Macedo, 1987)。。

總之，文學圈提供了一個完整的情境，幫助讀者經由語言學習、學習語言、學習關於語言的機會。也提供教師一個探索學生、教師、語言、學習材料在教室中的角色的機會。

三、閱讀策略：從閱讀中學習如何閱讀

D. Goodman (1999) 寫道：「策略課程協助學生注意閱讀時必須建構自己的意思，讓他們在有意義的閱讀環境之下，探索策略與閱讀的基本要素。」學習的目的在幫助學生建立個人的策略庫讓他們在面臨困難時可以從中選擇解決問題的方法。幫助學生成為一個有策略的讀者(strategic reader)及獨立的學習者。

在策略導向的學習中，學生專注在較廣的閱讀及寫作策略而不是專注在單獨的字、詞、語、句上。策略應該在學生實際閱讀與寫作中發展，而不是抽離現實的技能學習中產生出來。因此，學習策略沒有一定的順序。學生可以從他們目前所使用的任何策略開始，逐漸為因應新的需要而學習新的策略，他們逐漸

累積個人的資料庫，建立自己有更多選擇策略的空間 (Short, 2001 , Calkins, 2001)。

近代的學習理論與閱讀理論建議，我們需要提供孩子大量高品質的文學作品，讓他們從實際的閱讀中，透過閱讀學習的同時學習如何閱讀，文學討論、閱讀策略的教學即是其中的例子，這些觀點已經明顯地呈現許多全語言教師的教學及課程。

閱讀策略是一段學習閱讀理解的教學，以迷你課程的方式呈現。為了讓學員體會閱讀歷程及他們所使用的閱讀策略，筆者請學員閱讀以假字寫的文章(附件一，吳敏而，1994，p. 17)及含有錯字的文章(附件二，XU,許靖國，1998)或請學員完成被撕掉的一半的文章(附件三) 或缺了字的詩(附件四)。學員每完成一篇文章，都要和鄰座的學員談一談他們在過程中所考慮過的因素以及所參考的線索及其理由。小組討論完畢後，筆者則帶領學員回溯他們的閱讀歷程並整理他/她們所採用的閱讀策略。接著筆者以閱讀差異研究(reading miscue analysis) 及眼動-閱讀差異研究(eye movement- miscue analysis)的資料說明兒童的閱讀歷程，並討論教師如何在教學上回應這些經驗與研究。

在學員閱讀以假字寫的文章之後，他們談到他們的閱讀策略為猜測。根據字音、字形、語意及是否合理為線索。學員的回應呼應心理語言的閱讀理論所強調，讀者根據其語言的知識與對世界的知識來主動建構意義的過程。讀者不需要閱讀每個字也能自文本得到義意。

在學員閱讀含有錯字的文章，在理解文章內容卻無法找出文章中所有錯字的情況下。他們體會到閱讀不是讀到每個字，是大腦在閱讀而非眼睛在閱讀。

在學員完成被撕掉的一半的文章及缺了字的詩之後，他們談到尋找線索的策略。文章不同需要的策略就不同。他們也從不同人的作品中看到每個人以不同的文字風格呈現相似的意義。

四、以學習者為中心的課程：一個可變動的的課程

由於全語言的課程設計係以學習者為中心、著重傾聽學習者的聲音、觀察學習者的學習狀況 (kidwatch, Y. Goodman,2002)，需要依學習的需要作調整 (Short,)，以呼應學習者的目的。因此筆者在正式上課前常以小組討論或對話的方式，了解學員的先備知識與對參加此次課程的目的，以便設計接著幾次的課程。在課程進行中，筆者也會依據個人的觀察及學員回應來調整課程，以回應學員的實際需求。小組閱讀的書單從全然以圖畫書為主 (附錄五)，轉變為加入部分課文(附錄六)，即是一個例子。

另外，筆者在過程中發現學員仍舊依賴專家(筆者)解決問題，仍未能主動思考或藉由同儕協力解決問題，因此筆者也設計一套「逛街」的活動，在課堂結束前，以「逛街」的方式，請學員將所有的問題或回饋一一列出貼於牆上，由筆者及每個學員去「逛」問題，並將自己願意或能夠回答的答案或回應寫於旁邊，再重複一次「逛街」的活動檢視眾人的回饋，最後在課程終了前再後由筆者引

用理論總結。此項活動設計在於促使學員了解可以從與同儕互動中學習，自己也可以幫助同儕學習，並不需要全然依賴專家。此外，也藉由筆者參與「逛街」，示範教師也是此課堂學習團體的一員。總之，此次教學設計係希望學員能從實際參與行動中看得見閱讀理論的實踐，也同時經驗全語言的理念。

肆、發現

本案以文學圈的方式，在教師專業成長課程的實踐上，基本上做到了Brian Cambourn (1988)學習模式的項度：浸淫、示範、期待、責任、使用、大概和責任。從學員們的回應，我體會到成人的學習模式與兒童的學習模式相似。師資培育者應重視此項知識，以適切的提供教師的需要。

本段將以研究目的為主配合學員的反思(reflection)，來討論本研究之發現。

一、關於交易式心理語言的閱讀理論與讀者反應理論

(一)透過實作，學員們體會到閱讀是主動建構意義的歷程，讀者使用不同的策略與線索閱讀。

例如：

黃錫芳：「原來閱讀是有趣的，有策略的。我讀文章的時候也在思考，我是一個主動的讀者，而不是被動地吸收知識。」(反思筆記，2002/19/16)

黃琪富：「我在閱讀時用自問自答的方式，釐清內容中許多不懂的地方。」(反思筆記，2002/10/16)

(二)透過小組分享，學員們體會到每個讀者對相同故事的回應不同，顯示其獨特之經驗與思考風格。

例如：

馬先智：「透過分享，可以了解每個人對相同的故事有不同的感受。」(反思筆記，2002/1/29)

廖靜益：「我看見每個人獨特的思考模式、觀點及思考的議題。」(反思筆記，2001/11/28)

洪淑璋：「不同人的不同觀點，會激盪出不同的火花。」(反思筆記，2001/11/28)

邱于穎：「我由每個人的發表中，學到許多有趣及意想不到的觀點。」(反思筆記，2002/1/29)

(三)透過共讀與談書體會到與別人一起閱讀並分享閱讀的經驗是重要的。

例如：

洪月花：「從與人談書中，解答了我原先看書的疑問。」邱于穎：「我由每個人的發表中，學到許多有趣及意想不到的觀點。」(反思筆記，2002/5/8)

詹天又：「我學到了把自己的想法說出來，與人分享，會得到更多的回饋。」(反思筆記，2002/5/8)

莊歷歷：「在交談中我得到更多的想法，也了解別人的想法。」(反思筆記，2002/5/8)

林晨于：「談書可培養人際互動與溝通能力。」(反思筆記，2002/5/8)

二. 關於全語言的閱讀課程

(一)體會「經由語言學習(learning through language)」的價值

例如：

李郁桂：「透過閱讀與討論，我能夠超越個人成見並作批判思考。」(反思筆記，2001/11/18)

張美文：「透過閱讀故事及討論，我反省自己對社會現象及議題的看法。」(反思筆記，2002/11/28)

(二)體會在探索意義的過程中「學習語言(learning language)」這一個學習項度的學習。

例如：

許純純：「每個人再表達自己的看法時，也同時練習溝通的能力。」(反思筆記，2002/6/12)

(三)體會在探索意義的過程中「學習有關語言(learning about language)」這一個學習項度的學習。

例如：

張慧雯：「原來討論故事，可以幫助深入思考語辭的概念。我們的小組談了許多害怕和恐懼的異同，這是我以前所不曾仔細分辨過的。」(反思筆記，2002/6/12)

三. 關於學生、教師、語言、教材的角色

(一)同儕互動可以豐富學習經驗。

例如：

關之敏：「自己讀書以及和別人談書的收穫不同。和別人談書的理解更為豐富。」(反思筆記，2002/6/19)

黃惜晴：「和別人討論，學到許多看事情或問題的角度。」(反思筆記，2002/6/12)

廖惠文：「分組學習、合作學習的趣味度很高。」(反思筆記，2002/6/19)

黃彩賢：「在小組中令人放心地暢所欲言。」(反思筆記，2001/11/28)

(二)小組互動能建立學習社群(building a learning community)的感覺。

例如：

王采嫻：「組員間突然變成一個團體，更瞭解每個人的特質。」(反思筆記，2002/6/12)

呂瑩瑩：「跟原本不熟悉的同事分享故事，感覺很好。」(反思筆記，2002/1/29)

(三)選擇權(choice)是重要的。

例如：

莊淑婉：「能夠選擇自己想讀的書、想談的內容及呈現方式來與別人分享很重要，可降低焦慮。」(反思筆記，2001/11/28)

四、建立全語言信念與實踐的對話基礎—以四個問題為基礎的討論

學員針對課堂經驗，評估其在實際教學現場運用的可能性，以自我回答：「是呀，...」、「不可能，...」、「是呀，... 可是，...」、「是呀，... 可是，... 所

以，...」，並以此作為與筆者及其他學員討論、對話的基礎。由於在筆者歷次的工作坊中學員並未提出全然否定的意見，因此以下僅列舉「是呀，...」、「是呀，... 可是，...」、「是呀，... 可是，... 所以，...」三個向度的學員回饋。

藉著自問自答、小組、同儕與教師的對談，學員充分探索結合理論與實踐的可能及本土化的相關議題。本研究發現「是呀，...」、「不可能，...」、「是呀，... 可是，...」、「是呀，... 可是，... 所以，...」這四個問題，搭配對談或回應的活動，能很有效的引起對談，能鼓勵同儕之間試著相互解決問題。同時，學員們漸漸覺知自己及同儕所擁有的知識，不依賴權威提供答案，解決問題。這是增能增權(empowerment)與合作學習的精神，也是一個學習彼此信任的團體的展現。有信任也有合作，對談就有可能真實、深入。有深入且真實的對談，就有機會進步。

學員對於此次課堂經驗，認同的部分以「是呀，...」來作回應：

例如：

黃錫芳：「『語言學習在促進溝通、個體與個體的交流』，此活動又再次加強了這樣的感受。」(反思筆記，2001/12/5)

張乃文：「藉著小組討論與學習策略，在沒有太多的壓力下，我得到超乎預期的收穫。」(反思筆記，2002/1/29)

李涵青：「我很贊同運用繪本來教學，同樣的主題，學生對繪本比對教科書感興趣。」(反思筆記，2002/5/8)

(一)學員認同課堂經驗，但認為在實際操作上有困難，以「是呀，... 可是，...」來作回應：

例如：

陳巧璇：「是的，好的學習應以兒童為中心，教師負起激發引導的責任，共同分享、解決問題，但如此一來，需要花費較多的時間，在課程進度安排上可能會有困難；另外，兒童的個別差異及班級人數都是操作時的限制條件。」(反思筆記，2002/5/8)

林上益：「小朋友作中學，與別人互動中，可激發更多能力與創意，也可獲得成就感，是不錯的學習方式。但是，現有課程時間不夠，應該如何評量？」(反思筆記，2002/6/19)

(二)有關「是呀，... 可是，... 所以，...」的回應，係學員在認同此次課堂經驗，對於預見的困難，已先想出可能的解決方案，或藉由困難與疑慮的提出，在與其他學員的討論中，得到回應或答案：

例如：

許惠雯自問自答：「是呀，我相信孩子是可以自主學習的，但是，剛開始可能秩序會亂，孩子很可能會脫序演出，如果我多加練習應該可以較為順手。」(反思紀錄，2002/1/29)

林楓華問：「我喜歡這種閱讀討論的方式，但是小孩子是否適合此類的閱讀與討論，是否有能力作深入的探討？」

黃心儀回應：「只要孩子了解這些問題的意思，任何年紀的小朋友均適合此類的討論。他們的討論當然會因能力不同而有深淺程度的不同，何必擔心呢？」(反思紀錄，2002/1/29)

許文文問：「分組有助於討論，但對於表達能力與組織能力較弱的孩子來說，分組學習效果如何？」

陳美蘭回應：「孩子的能力可在活動中慢慢培養，孩子是有潛力的，放手讓他試試也許會有意想不到的結果。當然，再孩子遇到困難時教師要給予適時的協助。」(反思筆記，2002/4/17)

經由這些問題與對話，筆者與學員間建立了對話的基礎，幫助筆者設計更貼近學員需要的課程。更重要的是，經由對話學員與學員間也逐漸建立了學習團體的感覺，在此次課程結束後有些學員仍持續對話，形成一個彼此的支援團體。

伍、建議

本段以學員的回應對教師進修課程提出建議。

1. 在教師進修課程中，應創造學習者彼此間對話與合作的機會。

「老師，我們研習結束之後組了一個讀書會，剛剛才結束聚會，所以我們決定要打電話告訴你。」李惠美說。「我們是在小組及跨組間的對談中找到同伴的。」惠美補充說。(個人對話2001/12/01)

學校的老師之間若能組成一個小型的團體，時常分享彼此的教學心得，不僅能改進自己的教學，也能擁有一個學習的支援團體。在工作坊中密集的小組對談中，增加了同事之間的熟悉度，也讓不同年級的老師有機會更進一步認識，進而找到志同道合的夥伴，在研習結束後繼續合作學習。

2. 學習應選擇對學生有意義的教學材料。

「這次的文學圈好像是替我做心理治療。我選讀的書是大姐姐和小妹妹。我和張美如剛好一個是老公，一個是老大，我們談了好多，解答了一些多年來我身為老公的心結。」李美文說。(個人對談2002/7/3)

當學習的材料合乎學生的興趣，便容易引起個人的連結，學生就會熱情地參與討論。

3. 成人也需要從實作中參與學習。

「我原來以為這次的研習又是演講，我們只要聽就好了，結果你讓我們忙得不得了，又是討論，又是交概念網的，但是，忙得很有收穫。」王祝英說。(個人對談2001/8/5)

「因為實作過，所以這個新活動變得很具體清楚，我就敢把它在我的班上試試看。」王鳳鳴說。(個人對談2002/5/22)

有些老師，因為自己親身參與過，所以敢去嘗試、運用。雖然有時候，老師會完全照著工作坊的流程、書單，一步一步照抄，但多數的老師，會選擇某些片段，依照教學需要在班上實作。這說明成人和小孩一樣，需要從實作中學習。

「我在小組中說故事，竟然也會緊張，我想大概是怕丟臉吧！我以前常讓小朋友上台說話，我想我以後會貼心一點，照顧害羞的小朋友，幫忙減少上台發表的焦慮。」李玉桂說。(個人對談2001/5/16)

從實際參與活動中，學員會發現更多的問題，而藉著問題的提出與討論，筆者與學員一起探索改進實際教學的方法。

4. 師資培育者應能在其教學中，示範所要傳授的理論與理念。

「什麼是以學生為中心的課程，從課程的設計與教學方式，老師你給我們一個很好的示範。」李玉卿說。(個人對談2002/7/3)

「坐著聽課有時真的很無聊，談書要有趣多了。我想我的學生上課大概很無聊。」容鳳說。(個人對談2002/6/19)

示範，有時指的是理念，有時指的是教學方式。我發現許多老師有豐富的專業知識及教學理念，卻沒有運用他認為教理想的方法帶領孩子學習，其中一個因素是缺乏親身的經驗。師資培育者若能在上課中親身示範，不僅說服性較強，也能鼓勵老師實踐他的教育理念。

5. 教師需要自我增權增能。

「我喜歡逛街的活動，我在回答其他學員的問題時，我好像對我自己的想法更清楚了。」邱于穎說。(個人對談2002/6/19)

大多數教師仍傾向依賴專家解決問題。在課程中創造機會讓教師們藉著互相合作解決問題，減少對專家依賴，讓他們體會到尊重自己及同事的知識，教師不只是知識的消費者也是知識的產生者。如此他們才能成為主動的學習者，創造合乎自己需求的新知識。

參考書目

CAI

蔡宜容譯，Aidan Chambers著(2001)。說來聽聽：兒童閱讀與討論。台北：天衛文化圖書公司。

HONG

洪月女譯，Kenneth Goodman著(1998)。談閱讀。台北：心理出版社。

HOU

侯秋玲譯，Kathy Short著(2001)。富含文學的教室裡的語文教學。引自九十年度國小課程研究學術研討會中文參考資料。台灣省國民學校教師研習會。

LI

李連珠譯，Kenneth Goodman著(1998)。全語言的全在哪裡。台北：信誼基金會。

Short, G.K. (2001)。學習閱讀、學習閱讀。九十年度國小課程研究學術研討會。台灣省國民學校教師研習會。

Au, K. H., Carroll, J. H., & Scheu, J. A. (1997). *Balanced literacy instruction: A teacher's resource book*. Boston, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Ayers, W. (2001). *To teach: the journey of a teacher*. NY: Teachers College, Columbia University.

Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Brown, J., Goodman, K., & Marek, A. (1996). *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography*. International Reading Association.
- Calkins, L.M. (2001) *The art of teaching reading*. NY: Longman.
- Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and acquisition of literacy in the classroom*. Auckland, NZ:Ashton Scholastic Limited.
- Chang, G. M. (1982). A study of speech recording from the reading difficulty of bilingual children. In S. J. Kau, & J .M. Jen (Eds.), *Psychological research of Chinese language*. Taipei, Taiwan: The Crane Publishing Co.
- Chang, J. M. (1989). *Psycholinguistic analysis of oral reading performance by proficient versus nonproficient Chinese elementary students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, CA.
- , Hung, D. L., & Tzeng, O. J. L. (1992). Miscue analysis of Chinese children's reading behavior at the entry level. *Journal of Chinese Linguistics*, *10*(1), 120-158.
- Chang, Y. L. (1987). *Four children's use of prediction strategies and predictable materials in reading instruction in a Chinese/English bilingual classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, MO.
- Clay, M. M. (1991). Child development. In J. Flood, L. M. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching and English language arts* (pp. 40-45). New York: Macmillan.
- Daniels, H. (1994). *Literature Circles: voice and choice in the student-centered classroom*. Maine: Stenhouse Publishers.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Hill.
- Dyson, A. H. (1990a). *On teaching writing: A review of the literature*. (Occasional Paper No. 20). National Center of the Study of Writing.
- (1990b). Weaving possibilities: Rethinking metaphors for early literacy development. *The Reading Teacher*, *44*(3), 202-213.
- Edelsky, C., Altwerger, B., & Florers, B. (1991) Some historical predecessors of whole language. In C. Edelsky, B. Altwerger, & B. Florers, (Eds.). *Whole language: what's the difference?* (pp, 45-68). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elbaz, F. (1993). *Teacher thining: a study of practical knowledge*, New York: Teachers College Press.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, A. A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy: Literacy before schooling* (pp. 154-173). Exeter: Heinemann Educational Books.
- (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. M. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp. 12-25). Newark, DE: International Reading Association.

- Freeman, A. (2002). Bilingual Readers Processing Print in English and Spanish. Paper presents at International Reading Association, 47th Annual Convention, San Francisco, CA, USA.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Garmston, R.J., & Wellman, B.M. (1999). *Adaptive school: a sourcebook for developing collaborative groups*. MA: Christopher-Gorden Publishers.
- Goodman, K. S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, *42*(6), 639-645.
- (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, *6*(4), 126-135.
- (1969). Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, *5*(1), 9-30.
- (1973a). Miscues: Windows on the reading process. In K. S. Goodman (Ed.), *Miscue analysis: Applications to reading instruction* (pp. 3-14). Urbana, IL: National Council of Teachers of English/ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- (1973b). Psycholinguistic universals in the reading process. In F. Smith (Ed.), *Psycholinguistics and reading* (pp. 021-27). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- (1986). *What's whole in whole language? A parent/teacher guide to children's learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057-1092). Newark, DE: International Reading Association.
- (1996a). *On reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- (1996b). *On whole language*. Speech at the Conference of Whole Language Education, Taipei, Taiwan Provincial Institute for Elementary School Teachers Inservice Education.
- (2000). Ken Goodman on his life in reading. *History of Reading News*.
- , Shannon, P., Freeman, Y. S., & Murphy, S. (1988). *Report card on basal readers*. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Goodman, Y. M. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy: Literacy before schooling* (pp. 102-109). Exeter: Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole language movement. *Elementary School Journal*, *90*(2), 113-127.
- (1991). The history of whole language. In K. Goodman, L. Bird, & Y. Goodman (Eds.), *The whole language catalog*. (o. 386). CA: American School Publishers.

- , Y. M. & Goodman, K. S. (1994). To error is human: learning about language processes by analyzing miscues, In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.) *Theoretical model and processes of reading* (4th ed., pp 104-123). Newark, DE: International Reading Association.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. New York: Richard C. Owen.
- Grossman, P.L. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education, New York: Teachers College, Columbia University.
- Halliday, M. A. K. (1982). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, and learning about language. In Y. M. Goodman, M. M. Haussler, & D. S. Strickland (Eds.), Oral and written language development research: Impact on the schools: Proceedings from the 1979 and 1980 IMPACT Conferences sponsored by the International Reading Association and the National Council of Teachers of English. (pp. 7-19). Newark, DE/Urbanda: International Reading Association/ National Council of Teachers of English.
- Harste, J. C., Woodward, V. A. & Burke, C. L. (1984) *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heicher, L. G. & Miller, T. (1993) The importance of reflection in decision-making. In L. Patterson, C. Santa, K. Short, K. Smith. *Teachers are researchers: reflection and action*, (pp.155-159) International Reading Association.
- Hill, Johnson & Noe (1995). *Literature Circle and Response*. MA:Christopher Gordon.
- Hung, Y. N. (2002) *Characteristics of Chinese Reading Eye Movements and Miscues*. Paper presents at International Reading Association, 47th Annual Convention, San Francisco, CA, USA.
- Joyce, B.R. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development*. NY: Longman.
- Kessel, F. S. (1979). Research in action settings: A sketch of emerging perspectives. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 185-205.
- Lee, L. J. (1989). *Emergent literacy in Chinese: Print awareness of young children in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson, Arizona.
- Lee, S. & Zuercher, N.T. (1993) Promoting reflection through dialogue journals. In L. Patterson, C. Santa, K. Short, K. Smith. *Teachers are researchers: reflection and action*, (pp.155-159) International Reading Association.
- Li, W. (1992). *Chinese and English reading miscues of six Chinese graduate students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri at Columbia.

- Lyons, C., Pinnel, G. S. (2001) *Systems for change in literacy education: a guide to professional development*. NH: Heinemann.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud, Gloschester, U.K.: The Thimble Press.
- Noe, H. & Vacca, R. (1994). *Whole language in the middle and secondary class*. NY: Harper Collins College publishers.
- Paris, C & Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-center supervision. *From Journal of teacher Education_* Vol. 52, Nov./Dec. pp 398-412.
- Paulson, E. (2002). The Transaction of Eye Movement and Miscue Analysis to Understand reading Process. Paper presents at International Reading Association, 47th Annual Convention, San Francisco, CA, USA.
- Peterson, R., & Eeds, M. (1990). *Grand conversations: Literature groups in action*. New York: Scholastic.
- Reutzel, D. R., & Larsen, N. S. (1995). Look what they've done to real children's books in the new basal readers! *Language Arts_* 72(7), 497-507.
- Pierce, K.M. (1993) Collaboration and inquiry in a teacher-education classroom. In L. Patterson, C. Santa, K. Short, K. Smith. *Teachers are researchers: reflection and action*, (pp.155-159) International Reading Association.
- Robb, L. (2000) *Redefining staff development: a collaborative model for teachers and administrators*_NH:Heinemann
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. (Tech. Rep. No. 416). Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- (1989). *Writing and reading: The transactional theory*. In J. M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 153-176). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Sergent, W. K., Jr. (1990). *A study of the oral reading strategies of advanced and highly advanced second language readers of Chinese*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus, OH.
- Shanahan, T., & Neuman, S. B. (1997). Literacy research that makes a difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 202-210.
- Shannon, P., & Goodman, K. (1994). *Basal readers: A second look*. New York: Richard C. Owen Publishers. Inc.
- Short, K. G. (1990). Creating a community of learners. In K. Short & K. Pierce (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities* (pp. 33-51). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Short, K. G. (1993). Teacher research for teacher educators. In L. Patterson, C. Santa, K. Short, K. Smith. Teachers are researchers: reflection and action. (pp.155-159) International Reading Association.
- (1997) Literature as a way of knowing. The Galef Institute.
- (1991, November). Intertextuality: Making connections across literature and life. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Seattle, WA.
- , J. C. & Burke, C. (1996) *Creating classrooms for authors and inquirers (2nd.)* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, F. (1973a). Decoding: The great fallacy. In Frank Smith (Ed.), *Psycholinguistics and reading* (pp. 70-83). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- (1973b). Psycholinguistics and reading. In F. Smith (Ed.), *Psycholinguistics and reading* (pp. 1-9). New York: Holt Rinehart and Winston.
- (1997). Reading without nonsense. New York: Teachers College Press.
- Smith, F., & Goodman, K. S. (1973). On the psycholinguistic method of teaching reading. In F. Smith (Ed.), *Psycholinguistics and reading* (pp. 177-182). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanet, L. W. (1992). *Whole language: literature, learning and learning.* NY: The H.W. Wilson Company.
- Stephens, D. & Reimer, K. M. (1993). In L. Patterson, C. Santa, K. Short, K. Smith. *Teachers are researchers: reflection and action.* (pp.155-159) International Reading Association.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: young children learning to read and write.* Exeter: Heinemann.
- Tien, S. O. L. (1983). *Chinese adult reader: A psycholinguistic and transactional study of the reading process in Chinese, with comparison to English.* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language: From principles to practice.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- (1997). What about whole language. In C. Weaver, L. Gillmeister-Kuruse & G. Ven-Zgoby (Eds.) *Creating support for effective literacy education.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Xu, J. (1998). *A study of the reading process in Chinese through detecting errors in a meaningful text.* Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.
- Yamashita, Y. (2002). Reader's Comprehension Strategies in Japanese Based on Eye Movements and Miscue Analysis. Paper presents at International Reading Association, 47th Annual Convention, San Francisco, CA, USA.
- Yang, J. P. (1993). Chinese children's stories: teaching discourse strategies for beginning Chinese. *Journal of Chinese Language Teacher Association*, 18(3), 35-47.

