

幼兒對不同版本故事書的文本互織反應之探究

趙金婷^{*}

摘要

本研究旨在檢視幼兒在教師朗讀一系列白賊七故事時的口語反應，研究對象為台南縣一所托兒所兩個大班 35 名幼兒，在教師朗讀期間，蒐集其口語反應，並將其口語反應依文本互織的動力、來源及類別歸類。

依據幼兒口語反應分析的結果顯示：詮釋的目的是引發幼兒反應的主要動力，而文本互織的來源及類別的分析則指出絕大多數的幼兒反應是屬於「基本內生型」及「個人的」反應。統計分析的結果則顯示在文本互織的動力、來源及類別方面，都存在著版本的效應，也就是說，隨著教師朗讀的版本不同，幼兒的反應動力、來源及類別也會有所不同。

經由本研究的發現，推論幼兒隨著聆聽版本的增加，思考層面也隨之更有智慧。整體的建構歷程是朝向：1. 經由與個人生活的連結理解故事；2. 比較不同版本故事之間的異同；3. 測試並凝聚所學形成基模。

本研究結果指出採用系列性質的故事書是讓幼兒產生文本互織連結及建立特定故事基模強有力的方法。

關鍵字：文本互織、繪本故事、口語反應

責任編輯：林志成

投稿日期：2006 年 4 月 21 日，2006 年 12 月 18 日修改完畢，2006 年 12 月 20 日通過採用。

^{*} 趙金婷，嘉南藥理科技大學嬰幼兒保育系助理教授，E-mail: jocelyne91@yahoo.com.tw

幼兒對不同版本故事書的文本互織反應之探究

壹、緒論

一、研究動機

「文本互織」(intertextuality)是指書寫的、視覺的、乃至生活中的文本交織引用的現象。Kristeva 在 1960 年代首先採用此一名稱，基本上，任何單一文本都無法真空存在，或多或少都與其他文本有所關聯，某一文本在不斷參照或引用其他文本的交互過程，藉以成就其自身的意義。文本具有生產力，之前的文本據以重新建構當前的文本。Faiclough(1992)指出：所有口頭和書面文本均由其他文本交織組成，都必須在其他文本的矩陣脈絡中顯現其意義，舉凡電視節目、繪畫、廣告、錄影帶等媒介組成符號陣列，使得讀者的閱讀超越當前的內容，連結到腦海中其他文本的記憶，構成解釋的意義網絡。Genette(1992)以中世紀不斷拭去再重複書寫的紙來闡釋文本互織的概念，以拼布比喻一個文本是由各種文本拼織而成的，也相當貼切。Ruddell 和 Harris(1989)則從認知的觀點，認為文本互織是一種對文章的高層次處理，不僅僅是回憶文章，更進一步地解釋、應用並轉換文中訊息的涵義。

此外，一些學者強調「文本互織」的社會本質，也就是主張「文本互織」是呈現在參與者的社會互動之中(Bloome & Egan-Robertson, 1993; Pappas, Barry, & Rife, 2003)，特定環境的語言和文化系統決定了讀者採用何種文本互織(Lemke, 1992)。Harris、Trezise 和 Winsor(2002)則以教室中權力運行的角度探討教師如何回應學生的文本互織反應。

文本互織的過程不見得是有意識的或外顯的，且其意味有時必須在充分理解各種背景線索之下，方能心領神會。例如幼兒聽到「小熊」一詞，脫口說「維尼」，這種 Kristeva(1984)所稱的「濃縮」(condensation)反應，往往因為看似離題或教師未能充分領會其意味，以致壓抑了此類有助於加深、加廣文本討論的反應(Harris & Trezise, 1999)。因此，文本互織像雙面刃一般，可能使得課堂討論紛雜，也可能為教室討論開拓更深、更廣的視野。

許多教育者相信讓學生進行跨越課程領域的連結，能夠較為統整的學習，但研究則指出教師所提的問題多半是促進教科書內的連結(Lenski, 1998)，跨越科目領域的連結較少，就認知彈性理論(cognitive flexibility theory)而言，認知建構必須跨越不同的個案，方能達到較高層次的通則化(Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 1994)。因此，引導學生進行跨越文本的連結，實有其必要性。

學前教育的課堂討論中，以繪本故事最能引發幼兒的想像空間，研究也已顯示即使幼兒也能做出文本互織連結(Gregory, 2004; Sipe, 2000a, 2000b, 2001)，而團體互動的討論歷程更能引發幼兒的文本互織反應，在此川流不息的對話歷程中，幼兒建構了他們的認知基模。然而，大多數研究著重國小以上的學童及成人(Cairney, 1990; Many & Anderson, 1992; Oyler & Barry, 1996;

Lancia, 1997)，以幼兒在教室自然情境中的研究較少，幼兒所能建立的文本互織類型及其建構歷程仍有待深入細究，以一窺幼兒文學理解之堂奧。

二、研究目的及問題

基於前述研究動機，本文試圖分析幼兒聆聽同一繪本故事的不同版本時產生的文本互織反應，並循序分析幼兒文學建構的歷程。本研究目的如下：

- (一)了解學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，文本互織反應動力之差異。
- (二)了解學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，文本互織反應來源之差異。
- (三)了解學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，文本互織反應類型之差異。
- (四)了解學前幼兒文學理解之建構歷程。

基於上述研究目的，本研究之問題如下：

- (一)學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，文本互織的反應動力是否隨著聆聽版本的不同而有差異？
- (二)學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，文本互織的訊息來源是否隨著聆聽版本的不同而有差異？
- (三)學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，文本互織反應的類型是否隨著聆聽版本的不同而有差異？
- (四)學前幼兒聆聽一系列繪本故事時，是否能逐步建構故事類型的基模？

三、文獻探討

基於上述研究動機及目的，文獻探討將就「文本互織與學習的關係」、「文本互織的類型」以及「促進文本互織的教材設計」，梳理相關的理論及研究。

(一)文本互織與學習

以下綜合相關理論及研究，闡述文本互織在各項學習與認知歷程中扮演的角色。

1.作文

在學童寫作研究方面，Spivey 和 King(1989)發現 6-10 年級學生在撰寫報告作業時會採用各種來源的資料；Bearse(1992)指出三年級學童撰寫的童話受到其閱讀童話故事經驗的影響；Cairney(1992)的分析顯示一年級學童的作文受到教室中聆聽故事經驗的影響；Lancia(1997)發現二年級學童自己寫故事時會「借用」文學作品的想法，透過文學作品，學童和作者形成某種形式的導生關係；Dyson(1997)指出幼童能有創意地將大眾化文本（錄影帶、卡通節目、漫畫等）運用於作文中。

綜括上述研究可以發現：即使幼兒也能運用文本互織的方式，建構自己的文本。

2.課堂討論

在口頭話語方面，許多研究著重於分析課堂中討論的內容。Many 和 Anderson(1992)探討 6-8 年級學生聆聽生活故事時，所建立的文本互織反應，並說明許多反應類型交織了電視節目；Short(1992)安排一系列相關書籍讓一年級學童討論，發現學童能連結不同故事間的角色、情節、圖片、主題、語言結構和片語、故事結構等；Hartman(1995)研究發現 1-6 年級學童在文學討論時做了許多視覺文本的聯結，特別是電視、電影。Oyler 和 Barry(1996)

的研究顯示一年級學童聆聽訊息類書籍時，能夠並列訊息類書籍和性質極為不同的文學作品。例如唸到章魚的眼睛很大，有兒童調皮的模仿小紅帽說：「奶奶，妳的眼睛怎麼那麼大？」Sipe(2000b)探討幼兒聆聽教師朗讀故事的反應中，發現約有 10%的對話與文本互織有關；Pantaleo(2004)朗讀九本繪本給一年級學童聆聽，隨後分析幼兒的文本互織反應，結果歸類為文本間的連結(intertextual connection)約佔 20%、30%為文本內的連結(intratextual connection)、約有 50%為自傳式連結(autobiographical connection)。以上研究顯示，班級學習社群的討論建構歷程中常產生文本互織話語。

3.閱讀理解

文本互織的過程是教師評估閱讀理解的重要層面，有效的閱讀理解植基於與其他文本的連結。讀者在閱讀文章時，啟動並集合潛在的知識片段到一個特定情境結構的文本(Hartman, 1995)，建構一個嵌入個人經驗和先前文章的複雜心理表徵。為了開始建構這個心理表徵，讀者選擇、組織、連結、轉換知識到一個「心裡面的文本」(inner text)，隨著閱讀文章訊息不斷的輸入，這個暫時的文本不斷調整，直到當前文本輸入的所有訊息都調和好。存在讀者記憶中的文本可能是來自當前印刷物或其他視覺、聽覺來源的建構。讀者在當前文本及舊文本間，創造一個「文本互織迴路」(intertextual loop)，可見文本互織是閱讀理解的一個重要策略(Lenski, 1998)。研究也發現專家讀者較能察覺此歷程且有意或無意的運用文本交織，以從單一的文章中建構豐富的意義。以閱讀理解而言，讀者要理解文章，必須使用思考策略，運用文本互織以融合新舊文本。文本互織連結的策略之一是「比較」，Saunders(1997)在一項中學生寫日誌的研究發現：中學生閱讀新故事時，會比較相關故事的情節和角色，以舊故事為解釋新故事的核心文本；Chi(1995)在一項學生閱讀研究中，發現學生學習外語時，會融合母語、本國文化和外語文化做出文本互織。Chi 的研究顯示台灣的大學生閱讀英文文章時會採用：融入故事(storying)、統整(integrating)、評斷(evaluating)等三種文本互織策略。「融入故事」是由當前的文章引發讀者比對先前故事；「統整」是整合兩國文化背景解釋文章；「評斷」則是評估當前和經驗中的文本，做出個人的價值、判斷、結論、通則等，而此一評斷的結果不僅用於建構文章的意義，也用於思索自己的生活理念。何應傑(2003)研究國小學童對圖畫書的意義建構歷程，發現兒童能結合自身經驗去建構意義，而諸如刻板印象、教師引導、課堂的社會建構及個人、文化因素等都是影響兒童意義建構的因素。

在閱讀理解建構方面：Soalt(2005)肯定結合不同類型的文本，有助於閱讀理解；Duke和 Pearson(2002)研究指出有效率的讀者能「描述、比較、統整先前的知識到文本中」；Hartman(1995)研究 8 名高中生以有聲思考方式閱讀 5 篇系列的戰爭文章，發現「基本內在型」(primary endogenous)的文本互織（一篇文章前後交織）隨著讀者從第一篇文章到第五

篇文章遞減，探究原因可能是閱讀第一篇文章時仍不熟悉該主題，因此需要較多的內在連結以理解意義，隨著可獲取的資源增加，「次級內在型」(secondary endogenous)文本互織(前後幾篇文章)隨著閱讀篇數而增加。此外，Hartman(1995)也發現隨著讀者風格的不同其文本互織模式也大異其趣，「以文章為中心」(logocentric)的讀者將自己埋首文章中，置身於訴諸作者權威的文本世界，以基本內在型的文本互織為主；「交織比對文本」(intertextual)的讀者縱橫於各種文本間，探索各種可能的解釋，著重外在型的文本互織(交織以往的文本)；「抗拒」(resistant)立場的讀者一心想反駁作者，置身於讀者自己權威的文本世界，其文本互織朝向批判文章，以交織自己的經驗、想法為主。

4. 建構基模

認知彈性理論指出認知基模是經由跨越不同的個案建構，以幼兒聆聽故事為例，在聽到類似故事時，兒童能建構故事類型的基模，到達較高層次的通則化。在文本互織的建構過程中，讀者以集合故事為某一類，或區分為另一類，漸漸發展並塑造了文體類型的基模，發現一些故事的普遍特徵：例如「邪不勝正」，像「灰姑娘」、「小紅帽」、「白雪公主」都是，但「歌帝拉與三隻熊」就有點不一樣。這些例子顯示兒童的文學類型知識植基於文本互織，觀察兒童的討論過程可以發現流體基模的形成及修正過程。吳春田(2001)觀察國小一年級學童對故事的回應情形發現學童會以自己已有的基模結合文本或類化、或驗證，或做合理化的比較，且學童在比較時，常將焦點放在相同或相似的部分。Sipe(2001)分析幼兒聆聽不同版本的「長髮姑娘」時的文本互織反應類型，進而提出故事基模建構的理論模式，以釐清文學理解的建構歷程。Sipe指出這種建構歷程並非線性的，而是交互穿插且反覆的。若以圖形的意象來類比，可以將此一歷程想像成三角錐上的螺旋線，幼兒始自個人化，以個人經驗詮釋故事，因此螺旋線是起自個人化之一端，而後交織不同文本的比對，如同螺線逐漸往上攀升，達到認知的較高層面，挑出故事中重要及必要的元素，或是故事中的特殊表徵，到達角錐頂端，即基模的建立。

(二) 文本互織的類型

文本互織的概念指稱書寫、視覺、乃至生活中的文本互織引用的現象，此一概念引發學者不同的分類架構。Kirsteva(1984)界定的文本互織不僅包含書寫和視覺的文本，也涵括個人生活經驗。Many 和 Anderson(1992)則將 Kirsteva 定義的範圍縮小，將類似「自傳式反應」的生活經驗剔除，主張「個人生活」和其他文化的文本連結在本質上有其差異。Pantaleo(2004)將學生反應的類型分為以下三種：

1. 「文本之間」(intertextual)：與其他文本、電視節目、媒體、影帶、藝術作品、廣告和諺語有關的連結；
2. 「文本之內」(intratextual)：與同一個文本中前面的事件、語句、行動、插圖及角色有關的連結；

3. 「自傳式」(autobiographical)：將文本連結到生活經驗或以生活經驗詮釋文本。

綜括上述分析，研究者對文本交織有多元的分類角度，在這些分類中，本研究就「文本互織的動力」、「文本互織的來源」及「文本互織的類型」等三種層面進行探討分析。

1. 文本互織的動力

Sipe(2000a)依幼兒對文本互織反應的動力，區分為以下類型：

(1) 詮釋的目的

① 解釋、分析、預測及控制文本

a. 特定語言的交織

因文本中特定的字詞引發的連結，例如教師朗讀「鱷魚怕怕 牙醫怕怕」時，幼兒立刻朗誦「一隻猴子盪鞦韆，嘲笑鱷魚被水淹...」，這種字詞引發的粗略連結，可能是最簡單的一種文本互織。兒童常在比較其他故事後，批評書中使用的語詞，例如「長髮姑娘」的故事，有的版本寫做「荷蘭姑娘」或「萵苣姑娘」，兒童會提出意見，認為用「長髮姑娘」比較好，有時，兒童會以第一次聽到的版本為判斷的依據。

b. 情境、角色、情節、主題的交織

經由文本互織解釋故事角色的外貌、感覺、動機和情節，或做出類似結構的或主題的陳述。例如兒童在聆聽「子兒吐吐」（信誼）的故事時問：「為什麼這本書沒有大野狼，其他小豬的書不是都有大野狼嗎？」

c. 符號層面的交織

透過文本互織，兒童能解釋特定的故事符號層面。例如「藏起來的房子」（三之三）中，布魯諾刻了三個木頭娃娃，兒童聽了之後問：「木頭娃娃和布魯諾會很有感情嗎？就像皮諾丘和他的爺爺一樣嗎？」

可見透過比較，即使兒童也能解釋文本中的抽象意涵，這是文本互織賦予的能力。

② 文體或故事結構通則的交織

正如認知彈性理論，兒童能夠透過閱讀多本故事的經驗，經由類比、比較和對應建立文體或故事結構的通則，形成特殊故事的基模。例如兒童閱讀過許多有關大野狼的故事後表示：「三隻小豬、大野狼和十二隻小山羊、小紅帽都有大野狼，大野狼都很壞，而且最後大野狼會很慘！」

(2) 美學（創造）的目的

兒童不僅運用文本互織分析解釋故事，也以此為創造美學的靈感來源。此一層面的交織又分為以下兩種類型：

① 以遊戲和表演交織文本

經由與故事對話、融入故事角色、或創造的方式，兒童能以自己的方式操弄故事。

例如「星月」一書中提到星月（蝙蝠）沒有水果可以吃，兒童大喊：「星月，我們來餵你了！」

②使用各種故事素材創新故事或整合成大型故事

Sipe(2000a)研究兒童閱讀不同版本的「薑餅人」故事，兒童發現背景一為城市、一為鄉村，主角一年輕，一年老，有兒童以後設敘述(metanarrative)的方法綜合歸納：或許他們年輕時住在城市，等到老了以後回到鄉下，也有兒童猜測這兩個可能是兄弟。

就上述各種文本互織動力而言，郭恩惠（1999）研究低年級兒童的閱讀行為，發現低年級兒童閱讀時會有自然活潑的肢體語言，大多採取「觀看者」的立場來看書，但偶爾也會有「參與者」的行為。邱瓊蓁（2003）觀察家長與大班幼兒的親子共讀歷程，發現共讀時家長多半著重繪本內文，發問以閉鎖性質的問題為主，比較專注認知層面的引導，較少與生活經驗相關的想像、推理。趙金婷（2004）分析大班幼兒聆聽故事時的口語反應，發現就文學理解的動力及線索而言，詮釋是幼兒文學理解的主要動力；就反應線索而言，教師的口頭朗讀是幼兒據以反應的主要線索，多於以繪本的文字及圖片為線索。

2. 文本互織的來源

Hartman(1995)在其研究高中生閱讀一系列文章中，以文本互織來源(location of textual resources)為分類架構，區分為以下類型：

- (1)基本內生型(primary endogenous)：文本互織源自當前正在閱讀的文本。
- (2)次級內生型(secondary endogenous)：文本互織源自一系列閱讀的相關文本，例如讀者閱讀幾篇心理分析的文章時，若引用上一篇解釋當前的文本，則屬此種類型。
- (3)外來型(exogenous)：源自與當前閱讀的系列文本之外的其他文本或更早之前閱讀的相關文本。

3. 文本互織的連結類型

除了以文本互織目的來分類，Sipe(2001)又依表 1 的連結類型區分為三類：

(1)個人的

基於個人經驗、感情等的文本互織，又分為：

- a.辨識：表達個人對文本及文本架構的經驗。
- b.移情/批評：投射個人的感情到文本中。

(2)文本對文本

連結比對不同文本中的：

- c.語詞
- d.故事
- e.圖片

(3)建立基模

經驗到不同的文本之後，抽取較上層的概念，包括：

f.類型：抽取故事架構的基模。

g.改編/喜好：綜觀評比各種文本，表達出個人的喜惡。

上述各種分類無法截然劃分，兒童聆聽故事時的互動像萬花筒般快速流動不息，每個連結可能含有多重目的，難以截然劃分成特定類別，嘗試深入了解兒童文學理解的深度和複雜程度仍是一條長遠的路。

(三)促進文本互織的教材設計及教學方法

Lenski(1998)發現教師鮮少運用策略促進學生新舊文本的連結，他推論原因可能是相關的教學策略相當有限，難以提供教師具體的建議。Hartman(1995)更直陳學校課程環境包括課表、進度、教材等實務安排大多繞著單一文本，鮮有教學策略明確引導學生進行跨越文本的連結，能引導學生跨越文本間連結的商業教材更是付之闕如。也因此有助於認知建構成長的文本互織策略，很難落實於教學。

在促進文本互織的教學策略方面，Hartman 和 Allison(1996)建議教師採用五種組織教材的方法，以促進學生的文本互織：

1.補充式文本(complementary texts)

教師依據一個主題，安排多篇相關的文章繞著這個中心主題，這是教師發展主題式教材最普遍的方法，能提供學生機會學習主題的各個層面。例如教師運用「小說」、「文獻」、「電影」、「網站」等資料，呈現「印象主義」這個主題。

表1 兒童聆聽故事時的文本互織反應類型

類別	次類別	說明	例子
個人的	辨識	表達個人對文本及文本架構的熟悉	*哦，我知道長髮姑娘 *我在圖書館讀過這本書
	移情/個人的批評	兒童將故事個人化，投射個人的感情到故事中	*我也會拿果子而且假裝說我要給她小孩，但其實我不會
文本對文本	語詞	兒童連結文本中的語言到其他文本的語言	*這本書沒有說「荷蘭姑娘，荷蘭姑娘」。
	故事	兒童連結一個故事中情節的細節、角色等到其他故事，這些連結可能做為預測	*她會把她帶走，然後關在塔裡。 *她要說：「我要你的小孩了」
	圖片	兒童連結一個故事的圖片到另一個故事	*其他書裡的baby是包起來放在搖籃裡，跟這裡不一樣。
建立基模	這些全都是...	兒童以一種「類型」(genre)連結文本	*所有的故事都是以一個女人和一個男人想要一個小孩開頭。 *為什麼所有的故事像是灰姑娘、白雪公主，一開始都是從前有一天？
	改編/喜好	基於對特殊類型的了解，兒童建議不同的情節或表達喜好	*或許他們可以用梯子爬上去或拿一段繩子，然後把繩子掛在勾子上。

資料來源：Sipe(2001, p 340)

2.衝突式文本(conflicting texts)

教師針對某一主題，找出觀點對立衝突，或能提供中心主題另類思考角度，有助於培養學生批判思考能力的文章，例如：教師並陳支持及反對越戰的書、網站等資料。

3.控制式文本(controlling texts)

教師以一篇具有權威地位的文章，提供學生閱讀及解釋其他文章的基礎。例如：教師以「紅學」權威的著作為主，輔以其他「紅學」學者的文章。

4.對話的文本(dialogic texts)

教師安排包括相同角色、事件的系列書籍，書中角色的連續性，提供學生持續的文本交談或對話，是讓學生進行文本互織連結最簡單的方式。例如：教師安排一系列 Zion Eugene 以「哈利」這隻狗為主角的繪本童話故事—「好髒的哈利」、「哈利的海邊歷險」、「哈利的花毛衣」（遠流），讓幼兒探討一系列「哈利」的趣事。

5.綜觀式文本(synoptic texts)

教師針對單一事件或故事，呈現不同對象的思考角度。例如：以南北戰爭為主題時，呈現南方人、北方人、黑人、白人、軍人、軍人家屬的觀點。這種組織文本的方式有助於學生閱讀時，做出比較作者觀點異同的連結。

除了上述有助於文本互織的教材設計之外，在教學方法方面，Gregory(2004)以學前幼兒進行對話式閱讀教學法(dialogic based reading instructional approach)之實驗，結果發現此種教學法有助於提升實驗組幼兒文本互織反應的數量。朱伶莉（2004）的探討發現在圖畫書的特定情節下，有助於幼兒生活經驗的統整與回顧，經由系列圖畫書的教學後，幼兒會利用既有的基模，去認識解釋他所看到圖畫書中的事物。

綜觀上述文獻顯示了文本互織是值得培養的認知能力，即使幼兒也能透過適當的教學方式引導。因此，有必要了解幼兒在文本互織方面的基本特質。本研究將幼兒聆聽故事時的文本互織反應依其動力(目的)、來源、類型等角度分析幼兒文學理解的建構歷程。

貳、研究方法

了解幼兒如何製造意義的重要方法是分析其對話，富含社會互動的教室朗讀情境，是值得探索兒童文學發展的場所。本研究採用觀察記錄法，嘗試在幼兒自然聆聽老師朗讀不同版本的「白賊七」繪本情境中，記錄分析幼兒在其解釋社群脈絡中所建構的文學反應。

一、研究對象

由於研究者所在的學校與台南縣仁德鄉的一所托兒所經常進行教保實習的合作，考量園所教師的配合意願，因此選定這所托兒所的兩個大班，35 名幼兒為研究對象，幼兒年齡在 5-6 歲之間，其中一班有 18 名幼兒，男生 10 名，女生 8 名，另一班有 17 名幼兒，男生 8 名，女生 9 名。這所托兒所平日採取單元教學，教師常鼓勵幼兒討論、發表。

二、研究材料

本研究以繪本故事為朗讀的題材，繪本是指以圖畫為主，文字為輔的故事書籍。本研究採取不同版本的「白賊七」故事為朗讀教材，「白賊七」故事在臺灣流傳已久，流傳過程中產生許多變異的版本，且有電視、戲劇、廣播、民間故事、繪本等多種文本；另一方面的考量是多數幼兒並不十分熟悉這個故事，比較可能有建構意義的意願，可從中觀察幼兒建構文學理解的歷程。

本研究蒐集各種版本的「白賊七」繪本故事，並根據彭衍綸（1997）整理的白賊七故事文獻，考量每個故事長度之後，整合成四個版本的白賊七故事。四個故事仍以書局出版的繪本為主，在改寫的部分以電腦打字，貼在書本中的方式呈現。

版本一(V1)－「白賊七」：以光復書局出版，林彰煥主編的廿一世紀童話故事「白賊七」改寫，約 1,430 個字。

版本二(V2)－「騙子阿七」：以野豬林出版，郝廣才文，王家珠圖的「白賊七」繪本改寫，約 1,531 個字。

版本三(V3)－「說謊的七仔」：以石綠文化出版的「台灣囡仔的故事-白賊七」改寫，約 1,378 個字。

版本四(V4)－「愛惡作劇的張小七」：以陽銘出版社的「愛惡作劇的白賊七」改寫，約 1,364 個字。

表2 本研究各版本「白賊七」故事人物、情節一覽表

	人物	情節	結局
版本一 白賊七	白賊七 叔叔 嬸嬸 駝背老者 海龍王 蝦兵 蟹將 牧童	作壽：欺騙市場商人說某人將作壽，讓商人誤以為白賊七要訂貨。 溺水與失火：騙叔叔說他家失火，又騙嬸嬸說叔叔溺水，致使雙方都極傷心。 寶衣：欺騙叔叔說自己身上穿的是不怕寒冷的衣服，誘使叔叔購買，後來叔叔因此受寒。 醫駝背：欺騙駝背者說跳入自己的袋子可醫駝背，使其跳入袋中被網綁，並失去財物。 逢貴人、入水：欺騙叔叔說自己成為海龍王的女婿，並以騙得的財物為證，使叔叔信以為真，並帶叔叔到海裡去。 剝皮：欺騙前來捉他的龍宮水卒，說自己最會剝水卒皮。 騙牛、萬里獸：欺騙牧童說有奇事，叫牧童去看，藉此騙取牧童的牛。再以將此牛謊稱為萬里獸，與前來捉拿他的龍宮將軍之千里馬交換。	白賊七淹死
版本二 騙子阿七	阿七 阿花(妻子) 許財主(許百萬)	撿魚：欺騙叔叔說河裡出現許多魚，使叔叔叫嬸嬸趕去河邊撿魚。 寶衣：同版本一。 寶鍋：欺騙許財主說自己有一口寶鍋(可快煮)，誘使其出錢購買，後來許財主因此鍋而出糗。 寶棍：欺騙許財主說自己有一支能把活人打死、死人打活的棍子，誘使其出錢購買，後來許財主用此棍將人誤打致死。 取馬：騙紙紮店說要訂紙紮馬，再轉向馬舖說要租真馬，並帶馬舖伙計到紙紮店對保，而後馬舖伙計與紙紮店起爭端時，阿七已騎真馬跳跑。	許財主誤將人打死，白賊七不知去向
版本三 說謊的七仔	七仔 阿花(妻子) 叔叔 嬸嬸 許員外	偷雞：因沒錢到許員外家偷雞。 借物過年：欺騙許員外說要借東西過年，許員外爽快答應後才知道是錢，但又不得不借。 寶衣：同版本一。 戴孝：欺騙一群孩童說親人過世，以金錢讓他們願意穿戴孝服回家。 押解：因欺騙而被綁夾在木板中遊街，在途中欺騙押解的人說他在某處藏有錢財，押解的人為取財而讓他因此逃脫。 取馬：同版本三。	許員外誤將人打死，七仔因無人救火而被燒死。
版本四 愛惡作劇的張小七	張小七 妻子 林員外 駝背老者	萬里羊：向林員外借錢，期限快到時，故意讓林員外看見他騎萬里羊火速從嘉義到台南，使林員外花錢買羊。 寶鍋：同版本二。 押解：因欺騙而被綁赴河邊，在途中欺騙押解的人說他最怕山上的老虎，押解的人信以為真把他丟在山上。 醫駝背：同版本一。 逢貴人：欺騙林員外跳到河裡去拿寶物。	害林員外淹死，張小七再也不敢說謊。

三、研究程序

本研究在民國 94 年 9 月 5-28 日，共四週時間，每週一天，在上午原班級進行單元活動教學時間，由研究者分別至兩個班級教室內，引導幼兒進行故事的朗讀討論歷程。由於托兒所的單元主題是在暑假就已設定，因此，研究期間並未刻意安排與「白賊七」題材相關的單元主題。

朗讀時，研究者手持繪本故事，邊朗讀邊展示給幼兒看。朗讀前，研究者先鼓勵幼兒：「想到什麼，都可以立刻舉手發言」，但不主動提出問題，幼兒發言時，教師或複述幼兒問題，或簡單詢問其他幼兒：「還有沒有想到什麼？」的方式，引發幼兒對同類想法的反應。以便藉由幼兒在教室社會互動情境的自發談話中，了解幼兒的反應。觀察者以錄音機錄下朗讀時間內所有的

口語反應，平均的朗讀討論時間為 34 分鐘。

四、資料分析

本研究以質的分析為主，記錄幼兒聆聽不同版本的「白賊七」繪本過程中的談話，分析其對話反應的性質。本研究分就文本互織的動力、來源、連結類型三種分類架構探討幼兒的口語反應，以期以多元角度探討幼兒反應，析論此一反應在文學理解建構發展過程中的意義。

由於本研究對文本互織參照 Kristiva(1984)的看法，將自傳式反應涵括於文本互織的定義中，再參酌文獻探討的分類，訂出本研究的分析架構。因此，將 Sipe(2000a)和 Hartman(1995)的分類稍加修改，分類架構如表 3 所示。

本研究以「對話的轉換」為分析單位，每個對話單位的定義是「一位發言者直到另一位發言者開始說話前所說的任何事情」。此外，本研究並輔以量的分析，試著探討隨著聆聽次數的不同，幼兒對不同版本的反應是否有所差異。

在信度和效度方面，本研究以「真實的教室情境」、「真實的繪本故事」（稍加改編）、「信度的檢核」等方法，期能提升研究的效度和信度。效度方面，由於屬探索性研究，且偏重質的分析，因此，分類架構係參照文獻中研究者及理論所建構之架構為主。信度方面，由研究者與另一名評分員，事前討論各類別的定義及例子，再進行預試，以三名預試幼兒的資料，共同討論歸類，釐清各項歸類的原則，再正式實施。正式實施時，兩名評分員在「動力」、「來源」、「類型」的一致性分別為 82%、91%、78%，不一致的地方則持續討論到一致為止。

表3 本研究的分析架構

類別	次類別	項 目
反應目的	詮釋	解釋分析及控制文本 文體或故事結構通則的交織
	美學	遊戲和表演 整合成大型故事
	個人化	生活經驗 代理角色
反應來源	基本內生型	單一故事內的交織
	次級內生型	系列故事的交織
	外來型	與系列故事外其他文本的交織
	自傳型	以個人生活經驗解釋當前文本
連結類型	個人的	辨識 移情/批評
		解釋
	文本對文本	語言 故事
		圖片
	建立基模	類型 改編/喜好

參、研究結論與建議

本研究以文本互織的反應動力、來源及連結類型為分析的概念架構，歸類幼兒的文本互織反應，表 4-1、4-2、4-3 分別為幼兒對不同故事版本的文本互織反應動力、來源及連結類型的次數及百分比，表 4-4 為「幼兒對不同故事版本的文本互織反應之單因子重複量數多變量分析」。幼兒的反應情形分析如下：

一、文本互織之反應動力分析

就反應動力而言，表 4-1 顯示幼兒以「詮釋」故事為主要的反應動力(84.24%)，其次是將故事「個人化」(14.36%)，至於屬於遊戲、創新的「美感」反應則相當少(1.40%)。

(一)詮釋的目的(84.24%)

兒童「詮釋」故事的反應占絕大多數，詮釋反應中「解釋、分析、預測故事」占了約 72%，「文體故事結構」的反應約有 12%。進一步分析兒童的詮釋反應，發現主要環繞於情節及角色行動，例如：

「他（白賊七）騙賣魚的」（一 3-版本一，第 3 個反應）

「這件不是寶衣」（一 23）

「那個胖胖（林員外）還沒有來，他（張小七）就煮一點點了」（四 82）

至於幼兒抽取通則的文體故事結構反應，則往往侷限於角色、情節等細節，較為欠缺從上層架構摘取故事模式、文體的能力。例如：

「每個故事的名字都有七」（四 132）

「第一次、第二次和第三次都有寶衣」（四 139）

「每個故事都是騙人的」（四 90）

表4-1 幼兒對不同版本故事的文本互織反應動力之次數及百分比

	詮釋		美感		個人化		小計
	解釋分析 預測	文體故 事結構	遊戲 表演	創新 整合	生活 經驗	代理 角色	
版本一 V1	112 (68.29) [14.23]	4 (2.44) [.51]	2 (1.22) [.25]	0 (0) [0]	46 (28.05) [5.85]	0 (0) [0]	164 (20.84)
	116 (70.73) [14.74]		2 (1.22) [.25]		46 (28.05) [5.84]		
版本二 V2	170 (82.13) [21.60]	17 (8.21) [2.16]	3 (1.45) [.38]	0 (0) [0]	17 (8.21) [2.16]	0 (0) [0]	207 [26.30]
	187 (90.34) [23.76]		3 (1.45) [.38]		17 (8.21) [2.16]		
版本三 V3	165 (75.34) [20.97]	22 (10.05) [2.80]	5 (2.28) [.64]	0 (0) [0]	27 (12.33) [3.43]	0 (0) [0]	219 [27.83]
	187 (85.39) [23.76]		5 (2.28) [.64]		27 (12.33) [3.43]		
版本四 V4	123 (62.44) [15.63]	50 (25.38) [6.35]	1 (.51) [.13]	0 (0) [0]	23 (11.68) [2.92]	0 (0) [0]	197 [25.03]
	173 (87.82) [21.98]		1 (.51) [.13]		23 (11.68) [2.92]		
總計	570 [72.43]	93 [11.82]	11 [1.40]	0 [0]	113 [14.36]	0 [0]	787
	663 [84.24]		11 [1.40]		113 [14.36]		

*數字為幼兒口語反應的總數; 0數字為佔該版本次數之百分比, []數字為佔總次數之百分比

表4-2 幼兒對不同版本故事的文本互織反應來源之次數及百分比

	基本內生	次級內生	外來型	自傳型	小計
版本一 V1	102 (62.20) [12.96]	2 (1.22) [.25]	2 (1.22) [.25]	58 (35.37) [7.37]	164 [20.84]
版本二 V2	174 (84.06) [22.11]	17 (8.21) [2.16]	0 (0) [0]	16 (7.73) [2.03]	207 [26.30]
版本三 V3	167 (76.26) [21.22]	21 (9.59) [2.67]	0 (0) [0]	31 (14.16) [3.94]	219 [27.83]
版本四 V4	120 (60.91) [15.25]	49 (24.87) [6.23]	4 (2.03) [.51]	24 (12.18) [3.05]	197 [25.03]
總計	563 [71.54]	89 [11.31]	6 [.76]	129 [16.39]	787

*數字為幼兒口語反應的總數; 0數字為佔該版本次數之百分比, []數字為佔總次數之百分比

表4-3 幼兒對不同版本故事的文本互織反應連結類型之次數及百分比

	個人的			文本對文本			建立基模		小計
	辨識	移情	詮釋	語言	故事	圖片	類型	喜好	
版本一 V1	0	2	158	0	4	0	0	0	164 [20.84]
	(0)	(1.22)	(96.34)	(0)	(2.44)	(0)	(0)	(0)	
	[0]	[.25]	[20.08]	[0]	[.51]	[0]	[0]	[0]	
		160			4		0		
		(97.56)			(2.44)		(0)		
		[20.33]			[.51]		[0]		
版本二 V2	2	0	176	1	16	0	12	0	207 [26.30]
	(.97)	(0)	(85.02)	(.48)	(7.73)	(0)	(.58)	(0)	
	[.38]	[0]	[23.63]	[.25]	[2.03]	[0]	[0]	[0]	
		178			17		12		
		(85.99)			(8.21)		(5.80)		
		[24.02]			[2.29]		[0]		
版本三 V3	6	0	182	0	14	4	11	2	219 [27.83]
	(2.74)	(0)	(83.11)	(0)	(6.39)	(1.83)	(5.02)	(.91)	
	[.64]	[0]	[24.90]	[0]	[1.78]	[.51]	[0]	[0]	
		188			18		13		
		(85.84)			(8.22)		(5.94)		
		[25.54]			[2.29]		[0]		
版本四 V4	0	0	136	3	29	11	18	0	197 [25.03]
	(0)	(0)	(69.04)	(1.52)	(14.72)	(5.58)	(9.14)	(0)	
	[.64]	[0]	[18.93]	[.38]	[3.68]	[1.40]	[0]	[0]	
		136			43		18		
		(69.04)			(21.83)		(9.14)		
		[19.57]			[5.46]		[0]		
總計	8	2	652	4	63	15	41	2	787
	[1.02]	[.30]	[82.85]	[.51]	[8.01]	[1.91]	[5.21]	[.30]	
		662			82		43		
		[84.12]			[10.42]		[5.46]		

*數字為幼兒口語反應的總數; ()數字為佔該版本次數之百分比, []數字為佔總次數之百分比

表4-4 幼兒對不同故事版本的文本互織反應之單因子重複量數多變量變異數分析

口語反應	類型	故 事 版 本				多變量 wilks λ	單變量F	Scheffe' 事後比較
		版本1 N=35	版本2 N=35	版本3 N=35	版本4 N=35			
反應目的	詮釋	M	3.31	5.34	5.34	4.94	14.47***	2>1, 3>1 4>1
		SD	1.32	1.57	1.45	1.64		
	美感	M	.06	.08	.14	.03	1.15	
		SD	.24	.28	.36	.17		
	個人化	M	1.31	.49	.77	.66	.66***	1>2, 1>3, 1>4
		SD	.90	.56	.77	.68		
反應來源	基本內生	M	2.91	4.97	4.77	3.43	5.93***	2>1, 3>1
		SD	2.01	2.46	2.61	2.66		
	次級內生	M	.06	.48	.60	1.40	10.88***	4>1, 4>2 4>3
		SD	.24	.82	1.06	1.48		
	外來型	M	.06	0	0	.11	2.63	
		SD	.24	0	0	.32		
	自傳型	M	1.66	.46	.87	.71	.61***	1>2, 1>3 1>4
		SD	1.57	.61	1.18	.99		
連結類型	個人的	M	4.57	5.09	5.37	3.89	1.57	
		SD	2.49	3.25	3.68	2.77		
	文本之間	M	.11	.49	.51	1.23	9.45***	4>1, 4>2 4>3
		SD	.40	.78	.78	1.35		
	基模	M	0	.34	.40	.51	.75***	4>1
		SD	0	.73	.74	.89		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

(二)美學目的(1.40%)

美學目的佔 1.40%，是三種動力中，比率最低的。進一步分析美學動力發現：所有此類反應都屬於「遊戲表演」類，至於將故事「創新整合」的反應，在本研究中未曾出現。

美學反應常在幼兒忘情的參與故事情節時顯現，例如：

教師：阿七跳下來，想要偷雞。

幼兒：咯...（模仿雞被偷抓的聲音）（二 94）

教師：許財主就拿寶棍打阿旺。

幼兒：我先當一下許財主，你（另一名幼兒）先當一下阿旺（拿筆當棍子模仿打阿旺）（二 16）

(三)個人化的目的(14.36%)

兩種個人化反應類型中，幼兒的反應大都屬於「生活經驗」，也就是依生活經驗理解並闡釋文本或是以書中訊息闡釋理解生活事物，例如：

教師：「白賊七被關在柴房裡，晚上的時候很冷...」

幼兒：「妳不是說他被關起來，窗戶都關起來應該就不冷了」（一 101）

至於化身為故事中的角色，「代理角色」的言行思考之反應則未在本研究中出現。

二、文本互織反應的來源

表 4-2 顯示，依反應之訊息來源區分，則以「基本內生型」居多(71.54%)，其次為「自傳型」

(16.39%)及「次級內生型」(11.31%)，至於「外來型」則僅佔少數(0.76%)，可見本研究之幼兒多以當前文本、前後的系列故事及生活經驗做為反應之來源，較少連結到其他文本。

進一步分析本研究幼兒各類型的文本互織來源反應如下：

(一)基本內生型(71.54%)

絕大多數反應源自當前正在閱讀的文本，例如：

教師：最後阿七掉到海裡，沒有人來救他。

幼兒：賣東西的人（同一版本故事中的人物）不肯救他（一 145）。

幼兒：養鴨的老阿公（同一版本故事中的人物）也不救他（一 146）。

(二)次級內生型(11.31%)

源自本研究中白賊七系列故事之次級內生反應，占了 11.31%，這種反應隨著版本的增加，幼兒透過比對之前版本的角色、情節等，逐漸增加此種反應。例如：

教師：七仔就用樹葉編成衣服。

幼兒：一個是這個（版本三以樹葉編成衣服），一個是草的那個（版本一是以稻草編成衣服）（三 51）。

(三)外來型(0.76%)

「外來型」反應源自當前系列文本之外的其他文本，相較之下，是最少的反應來源類型。顯示幼兒聆聽故事時，較少融合對照其他文本。本研究中幼兒的幾種外來型反應，較侷限於語詞、角色的層面。例如：

教師：海龍王就命令蝦兵去抓白賊七。

幼兒：海龍王是個善良的人，他不會做這種事（一 54）。

幼兒：惡魔他們的老大就會做這種事（一 55）。

教師：他（張小七）平常喜歡惡作劇。

幼兒：惡作劇之吻（四 22）。

幼兒：惡作劇之吻很好玩（四 23）。

另一值得注意的是，雖然「次級內生」型的反應隨著版本的增加而增加，但源自其他文本的「外來型」反應，反而是版本一最多，是否受到「次級內生型」反應的增加，排擠了「外來型」反應，值得進一步探討。

(四)自傳型(16.39%)

源自個人生活經驗或價值觀之「自傳型」反應，僅次於「基本內生型」反應，也是常見的反應來源之一。例如：

教師：許財主家裡很有錢。

幼兒：我們班也有人姓許（二 8）。

教師：白賊七到菜市場假裝要買很多菜。

幼兒：買很多菜要很多錢，會浪費錢（一 11）。

三、文本互織反應的連結類型

本研究將文本互織反應的連結類型，依其層次分為八種類型，分析如下：

(一)個人的反應(84.12%)

整體而言，個人的反應佔了總反應數的 84.12%，也就是說，絕大多數的反應類型都是個人的辨識、移情或詮釋。

1.辨識(1.02%)

表達個人對文本及文本架構經驗的「辨識」反應，在四種版本都不高。例如：

教師：白賊七就開始想一些騙人的主意。

幼兒：我看過一個「白七」的書（一 7）。

2.移情(0.30%)

兒童投射個人感情到故事中的「移情」反應，頻率極低。顯示幼兒仍以詮釋為反應的主軸。

3.解釋(82.85%)

幼兒以個人的生活經驗、價值觀或引用同一文本的內容詮釋故事，都屬於此類反應，也是幼兒聆聽故事時，最主要的反應類型。例如：

教師：白賊七就用乾草做了一件寶衣。

幼兒：那邊明明沒針，他怎麼接的（一 24）？

教師：白賊七說：「好吧！好吧！給我一百兩就賣！」

幼兒：一百兩（寶衣）加一百兩（寶鍋）等於兩百兩（一 32）。

(二)文本對文本

連結比對不同文本中的：

1.語詞(.51%)

幼兒連結當前文本的語詞和其他文本的語詞的反應不多，約佔 0.51%，例如：

教師：這個故事是「騙子阿七」

幼兒：阿七是白賊七嗎（二 1）？

2.故事(8.01%)

兒童連結當前故事中情節、角色等到其他故事，也可能以此連結做為預測故事的依據。例如：

教師：張小七說：「我家有一個寶鍋...」

幼兒：我知道，跟上次的寶鍋一樣，其實是他先煮好的（四 162）。

3.圖片(1.91%)

兒童連結當前故事的圖片到另一個故事的圖片，例如：

幼兒：第一個(白賊七)衣服是白色，第二個是紫色，第三個是黃色（三9）。

(三)建立基模

兒童經驗到不同的文本之後，抽取較上層的概念，以一種「類型」(genre)連結文本，或是就各種類型中，評論自己的喜好，或改編為自己想要的情節。包括：

1.類型(5.21%)

幼兒從各個不同版本的故事中推論出通則，例如：

教師：我今天要講的是「說謊的七仔」。

幼兒：跟上次一樣都是騙人的故事（二1）。

2.改編／喜好(.30%)

當兒童足以控制故事的基模，除了建立通則外，必須更進一步基於對不同版本的了解，進行文學評論和判斷，表達對特定細節或角色描述的喜好，思索如何改編但仍不脫白賊七基本的情節變項。例如：

幼兒：有沒有白賊七不是穿那種衣服、綁那種頭髮的（古代的衣服、髮型）（三215）？

四、不同版本故事之反應

四種版本白賊七故事的反應次數分別為：

版本一：164(20.84%)

版本二：207(26.30%)

版本三：219(27.83%)

版本四：197(25.03%)

因此，反應次數除版本一次數稍少外，其餘並無太大的差異。然而，反應數量不代表反應的品質，本研究試就以下的分析，了解版本與反應間的差異，並進而推論幼童建立故事基模的過程。

(一)口頭反應目的

就口頭反應目的而言，三種目的中：「詮釋」在各版本都高於 70%以上，可見無論版本為何，幼兒均以詮釋故事為主。表七單因子多變量變異數分析顯示：幼兒對不同版本的反應目的有顯著差異($wilks\lambda=.66, p<.001$)，進一步以單變量分析考驗，發現「詮釋」($f=14.47, p<.001$)和「個人化」($f=8.20, p<.001$)兩種目的有顯著差異，且兩種目的呈現完全相反的情況。在「詮釋」目的方面，版本一顯著低於其他版本，但「個人化」目的則是版本一高於後續之版本。對照表 4-1 可以發現：詮釋反應中的「文體故事結構」反應，有隨著版本的增加而增加的趨勢。至於美感的目的則比例均很低，差異不大。此一分析顯示幼兒最習慣詮釋故事，且一開始聆聽故事時，會花較多的心力在運用個人生活經驗理解故事，隨著版本的增加，漸漸能抓

取文體故事結構的基模，而美感反應則不是本研究的幼兒在課堂聆聽故事時，常出現的反應。

(二)口頭反應的來源

表 4-4 顯示各版本故事的反應來源達到顯著差異($wilks\lambda=.61$, $p<.001$)，進一步分析則發現：「基本內生型」($f=5.93$, $p<.001$)、「次級內生型」($f=10.88$, $p<.001$)、「自傳型」($f=7.17$, $p<.001$)反應都隨著版本的不同而有顯著差異，其中「基本內生型」反應為版本二及版本三顯著高於版本一，顯示隨著幼兒對故事逐漸熟悉，更能進行同一故事內前後文本的交織。「次級內生型」反應則是版本四顯著高於之前的版本，呈現出系列文本的安排，的確能增加讀者交互參照的反應。至於「自傳型」反應，則以版本一顯著高於其他版本，反應出當幼兒欠缺相關知識基模時，相對的，會較仰賴生活經驗或個人的價值觀之詮釋。至於比較類似「旁徵博引」的外來型反應，則在本研究的四個版本都極少出現。

(三)口頭反應的連結類型

不同版本故事在三種連結類型反應具有顯著差異($wilks\lambda=.75$, $p<.001$)，其中，「文本之間」($f=9.45$, $p<.001$)及「基模」($f=3.70$, $p<.01$)具有顯著差異，事後比較顯示版本四的「文本之間」反應顯著多於其他版本，同時，版本四的「基模」反應也顯著多於版本一。此一研究結果同樣彰顯了系列文本的課程設計，將能提升幼兒歸納綜合、建構基模的能力。

綜合上述，隨著幼兒聆聽版本的增加，「個人化」、「自傳型」的反應逐漸減少，而「次級內生」、「文本之間」及「基模」反應，漸漸增加。這項指標顯示：幼兒的反應品質的確有隨著版本的增加而提升的現象。幼兒從個人的生活經驗、價值觀的詮釋類型，過渡到依據系列文本，甚至建立「他們都是...」的簡單基模。

五、幼童建立故事基模的歷程

本研究顯示運用一系列不同版本的故事，是有助於幼兒產生文本互織，建立特定故事基模的方法。整體而言，本研究的幼兒反應符應 Sipe(2001)所提的故事基模建構理論，也就是幼兒建立基模的方式如下：

- (一)將故事個人化，分辨其間的異同，表達對故事角色的同理，或是根據生活經驗及自己的價值觀詮釋理解故事。
- (二)經由連結其他文本，包括類似的故事、其他類型故事、電視節目等文本，連結的切入點可能是特定的語詞、情節、角色，甚至是圖片。
- (三)經由分析故事，了解角色、情節順序、場所以及其他敘事要素，綜括出故事的基模。本研究發現幼兒有大量的對話在於分析角色（各版本中白賊七的名字、圖片所繪的樣子、所穿的衣服）、情節（白賊七騙人的各種方式、各版本相同的情節）。由此，幼兒漸次發展出「這個故事都是...」、「這個故事在...有所差異」等之通則概念，從而歸納出故事基模。

正如認知彈性理論：建立基模的反應中，兒童嘗試建立白賊七故事基模，分出哪些是一樣

的，哪些是不同版本中有差異的。白賊七的名字一定有七、他不是現代的人、每次都騙人，騙人的方法有些相同、有些不同。值得一提的是，本研究特地在版本四呈現出張小七是因打抱不平而作弄為富不仁者，不同於以往因貪念或惡意捉弄他人而欺騙，但此種隱喻角色內在動機之不同，在本研究朗讀的歷程中，未見幼兒指陳其間的差異。

上述基模建構過程雖經由不同版本的差異比較可以看出建構的方向，但整體而言，幼兒建構故事的歷程並非直線進行，而是交互穿插、累積而成的。幼兒經由個人化、個人的連結、分析文本、文本對文本的連結，逐步穿插交織，達到較高的認知層次。

六、討論

本研究發現三種文本互織的動力中，詮釋的目的佔了絕大多數，美學的目的則是比率最低的。這種現象一方面顯現幼兒的反應以理性詮釋為主，另一方面推論此一類型的反應不見得會立即顯現在課堂朗讀的討論中，反而在遊戲扮演時，比較容易自然的呈現。此外，本研究在美學動力的類型中，未出現將故事「創新整合」的反應，相較於 Sipe(2001)的研究中幼兒能創新整合長髮姑娘的版本，值得思索的是有必要規劃統整的、較為長時期的課程，並由教師多方誘發幼兒創新整合的思維。同樣的，個人化反應動力中，本研究中的幼兒未曾出現化身為故事中角色，「代理角色」的言行思考之反應。相較於趙金婷（2004）的研究中此類反應的比率也很低，值得進一步探討是否因教室朗讀情境而影響觀察所得。

在文本互織的反應來源方面，本研究發現幼兒的反應以「基本內生型」居多，其次為「自傳型」及「次級內生型」，「外來型」僅佔少數。相較於 Pantaleo(2004)以一年級學童為對象的分析，「文本內」、「文本間」及「自傳型」的比例各約為 20%、30% 及 50%，本研究的幼童顯然大量偏向「基本內生型」反應，非常著重於對當前文本的反應，其他類型的反應則較 Pantaleo(2004)的研究為低，這也反應了本研究幼兒文本互織反應的範圍較為狹隘的現象。

至於文本互織反應的連結類型中，以「個人的反應」中的「解釋」反應佔了絕大多數，其次則為「文本對文本」，「建立基模」的反應較少。相較於 Sipe(2001)的研究以「文本對文本」的反應居多，是否由於 Sipe(2001)研究中的版本較多（五個版本），以致產生較多「文本對文本」的反應，值得進一步探討。

在不同的版本反應之差異方面，本研究發現不同版本故事的反應來源有顯著的不同。「基本內生型」、「次級內生型」、「自傳型」反應都隨著版本的不同而有顯著差異，其中「基本內生型」、「次級內生型」反應有隨著版本增加而增多的趨勢，顯示系列文本的安排，的確能增加讀者交互參照的反應。至於「自傳型」反應，則有減少的趨勢，反應出幼兒欠缺相關知識基模時，較仰賴生活經驗或個人的價值觀之詮釋。至於比較類似「旁徵博引」的外來型反應，則在本研究的四個版本都極少出現。此一結果相較於 Hartman(1995)以系列文章對高中生所做的研究，最大的不同之處在於「外在連結」，Hartman 的研究五篇文章均維持 40% 左右，而本研究則四種版本都非常低，可見比起高中的優秀閱讀者而言，幼兒在進行「外在連結」方面有極大的限制；至

於「基本內生型」反應，Hartman 發現基本內生的連結隨著讀者閱讀的愈多，比例逐漸降低，而本研究則在版本二、三達到高峰。至於「次級內生型」反應，兩個研究同樣發現是隨著閱讀的增加而增加。

整體而言，本研究的幼兒反應符應 Sipe(2001)所提的故事基模建構理論，幼兒透過將故事個人化、連結其他文本等歷程逐步綜括出故事的基模。在研究限制方面，本研究受限於人力、物力，只能探討朗讀「白賊七」這個傳統故事系列引發兩個大班幼兒的反應，未能探討不同故事、不同年齡及不同背景幼兒的反應。此外，幼兒反應的行為不限於閱讀當下所表現出來的，而本研究也未能長期觀察記錄，蒐集朗讀課外的其他行為。因此，研究結果很可能是因為這個故事類型、課堂朗讀情境、或選取的研究對象產生的影響，不能外推至其他故事、對象及情境。

再者，本研究著重分析幼兒呈現出來的文本互織反應，但在教學上如何引發幼兒此種反應，值得進一步探討。此外，以反應類型的數量呈現質的故事基模建構過程，難免會有化約的現象，以上種種均為屬於探索性質之本研究所不及者，有待未來更進一步的研究探討。

七、教學上的應用

上述研究結果顯示幼兒一些饒富意涵的反應，是複雜思考歷程的萌發，帶有旁徵博引的意味，當兒童的文學理解植基於文本互織所建立的厚實意義網，將能增加其縱向及橫向的理解建構。文本互織連結是相當有價值的，且能以不同目的應用於教室中，經由聆聽及說故事歷程而產生的文學理解，關乎在學校的讀寫發展，甚至是將來職場的成功與否。教師及研究者應考量如何鼓勵文本互織解釋社群的發展，需要什麼樣的社會及物理環境以創造出「文本互織豐富的环境」。

事實上，學生文本互織反應往往因其隱晦的特性，容易在紛擾的教室情境中，被教師視為雜音而忽略，甚至是制止。教師身為解釋社群中最有影響力的成員，應該體認並反省自己的闡釋和作法。了解文本互織重要性的教師比較能判斷並讚賞兒童的此類反應。因此，教師不僅可以深入思考幼兒反應的意涵，認同並讚賞幼兒各種反應目的，甚至是要積極思考引發幼兒此類反應的教學策略。

首先，教師提供讓兒童自發的產生文本連結的環境相當重要，教師應建立「高品質談論文本的環境」，朗讀時讓兒童靠近，坐在一起、接近書本。允許兒童在聆聽故事時發言，有助於兒童適時在能夠鷹架其理解的環境下建立文本連結。教師應提供互動式的閱讀時間，鼓勵學生創造各類型的文本連結。

其次，教師在課堂討論前可預設期望促進的文本互織連結類型，據此提出問題，多善用引導的契機，在討論時簡短介紹新的概念或提議延伸的方向，鼓勵幼兒提出問題、澄清問題、回應其他人的問題，引導幼兒預測或是以原故事創造出新的版本，必要時教師也可示範文本互織的方式。

此外，在教材的安排上，本研究顯示系列性質的故事書是讓兒童產生文本互織連結及建立特定故事基模強有力的方法。經由系列故事的多重經驗，讀者較能針對故事要素或文體建構基模或認知表徵。

綜言之，幼兒的閱讀萌發及其思路歷程，仍待研究者及幼教工作者持續探索深耕。

參考文獻

- 朱伶莉（2004）。*幼兒對圖畫書回應行為之探究*。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 何應傑（2003）。*兒童閱讀圖畫書意義建構之研究*。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳春田（2001）。*低年級學童在故事教學中的讀者回應*。國立嘉義大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 邱瓊葵（2003）。*親子共讀繪本歷程之互動與詮釋：以岩村和朗之「十四隻老鼠」為例*。國立嘉義大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 郭恩惠（1999）。*兒童與成人對兒童圖畫故事書的反應探究*。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 彭衍綸（1997）。白賊七故事在臺灣的演變。*國立中央圖書館臺灣分館館刊*，4(2)，82-97。
- 趙金婷（2004）。幼兒對不同類型繪本故事之口語反應分析研究。*台北市立師範學院學報*，35(2)，135-154。
- Bearse, I. C. (1992). The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets sleeping beauty. *The Reading Teacher*, 45(9), 688-695.
- Bloome, D., & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality and classroom reading and writing. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 303-333.
- Cairney, T. (1990). Intertextuality: Infectious echoes from the past. *The Reading Teacher*, 43(7), 478-484.
- Cairney, T. (1992). Fostering and building students' intertextual histories. *Language Arts*, 69, 502-507.
- Chi, F. (1995). EFL readers and a focus on intertextuality. *Journal of Reading*, 38, 638-44.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, Popular culture, and classroom literacy*. NY: Teachers College Press.
- Faichlough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse. *Linguistics and Education*, 4, 269-293.
- Genette, G. (1992). *Introduction to the architext*. Berkeley, CA: University of California press.
- Gregory, A. E. (2004). *Constructing meaning: Kindergarten children's textual importation following dialogic reading intervention*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, Indiana.
- Harris, P., & Trezise, J. (1999). "Duckville" and other tales. *Language Arts*, 76(5), 371-376.
- Harris, P., Trezise, J., & Winsor, N. W. (2002). "Is the story of my face?": Intertextual conflicts during teacher-class interactions around texts in early grade classrooms. *Research in the Teaching of*

- English*, 37(1), 9-55.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry-oriented discussion using multiple texts. In L. Gambrell & F. Almasi (Eds.), *Lively discussions: Fostering engaged readers* (pp. 106-33). Newark, Del.: International Reading Association.
- Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 520-561.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Lancia, P. J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-476.
- Lemke, J. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 4(3), 257-268.
- Lenski, D. S. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, 72(2), 74-81.
- Many, J. E., & Anderson, D. D. (1992). The effect of grade and stance on readers' intertextual and autographical responses to literature. *Reading Research and Instruction*, 31, 60-69.
- Oyler, C., & Barry, A. (1996). Intertextual connections in read-alouds of information books. *Language Arts*, 5, 324-331.
- Pantaleo, S. (2004). Exploring grade 1 students' textual connections. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 211-226.
- Pappas, C. C., Barry, A., & Rife, A. (2003). Dialogic inquiry around information texts: The role of intertextuality in constructing scientific understandings in Uran primary classrooms. *Linguistics and Education*, 13(4), 435-482.
- Ruddell, R. B., & Harris, P. (1989). A study of the relationship between influential teachers' prior knowledge and beliefs and teaching effectiveness: Developing higher order thinking in content areas. In S. McCormick & J. Zutell (Eds.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction* (pp. 461-472). Chicago: National Reading Council.
- Saunders, L. S. (1997). Linger with Dicey: Robin's song. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(7), 548-57.
- Short, K. G. (1992). Researching intertextuality within collaborative classroom learning environments. *Linguistics and Education*, 4, 313-333.
- Sipe, R. L. (2000a). "Those two gingerbread boys could be brothers": How children use intertextual connections during storybook readalouds. *Children's Literature in Education*, 31(2), 73-90.
- Sipe, L. R. (2000b). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-276.
- Sipe, R. L. (2001). A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants. *Reading research and instruction*, 40(4), 333-352.

- Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *Reading Teacher*, 58(7), 680-683.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 602-615). Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.

Young Children's Intertextual Response Among Fairytale Variants

Jing-Ting Chou*

Abstract

This study examined young children's oral responses during read-alouds of a set of the Cheat A-Chi story. Participants were 35 preschoolers from two nursery classrooms in Tainan County. These response were coded within a conceptual framework that accounts for intertextuality in terms of the intertextual impulse, the location of textual resource and category.

Analysis of children's intertextual impulse indicated that hermeneutic impulse was the predominantly incentive to induce young children's responses. Great majority responses were coded as the primary endogenous and personal type of the location of textual resource and intertextual category. Statistic analysis revealed that there was a significant story variant effect on the intertextual impulse, the location of textual resource and category.

The paper further concluded that children's responses became increasingly sophisticated as they moved from (1) Understanding the story through personal associations; (2) Comparing the similarities and differences between stories; (3) Testing and consolidating what they had learned into a solid schema.

The study showed empirically that the use of text sets is a powerful way of enabling children to make intertextual connections and to engage in schema-building for a particular story.

Key words: intetextuality, picture books, oral responses

Section Editor: Chih-Cheng Lin

Received: April 21, 2006, Modified: December 18, 2006, Accepted: December, 20, 2006

* Jing-Ting Chou, Assistant professor, Early Childhood and Nursery Department, Chia Nan Pharmacy and Science University

E-amil: jocelyne91@yahoo.com.tw

