

教育研究集刊

第五十八輯第二期 2012年6月 頁1-36

# 敘事課程界定與論述基礎之探究—— 提升學童語文識能的取徑

簡良平

## 摘要

學童語文識能（literacy）包含識字、閱讀與寫作的基本能力，透過閱讀課程與教學規劃，可以有效提升學童識字、理解策略及書寫的能力。本文為提升學童語文識能發展敘事課程，此處目的在界定敘事課程的意義及其基礎論述，做為課程實踐依據。本文的敘事課程偏重選擇敘事文本為發展語文識能的媒介，課程目標在發展學童敘事理解與敘事能力表現。本文探討何種敘事文本最具價值，納入敘事課程，討論有關文本選擇及組織的原理原則。敘事課程的實施，以促進學童與文本的交互作用、規劃學童發展閱讀思考及敘事能力、鼓勵學童發展批判詮釋能力等活動為原則。本文多引述敘事學、言說心理學研究、社會—文化觀點，論述敘事的特質，討論應用理論於敘事課程目標、內容、實施等項目的考量。最後結語關注敘事課程實踐要素，包含課表時間規劃、觀察與評量學生語文識能發展實況、討論教師課程知能及教學策略、課程實施環境條件等要素之間的關聯性，以能具體達成提高學童語文識能的目標。

**關鍵詞：**識能、敘事、敘事課程

---

簡良平，臺北市立教育大學教育學系副教授

電子郵件：[peace1102@gmail.com](mailto:peace1102@gmail.com)

投稿日期：2011年1月17日；修改日期：2012年3月2日；採用日期：2012年5月17日

*Bulletin of Educational Research*  
*June, 2012, Vol. 58 No. 2 pp. 1-36*

# Exploring the Definition of Narrative Curriculum and Its Theoretical Foundations: An Approach to Improve Children's Literacy

Liang-Ping Jian

## Abstract

Children's literacy includes basic abilities of words acquisition, reading, and writing. By means of reading lessons and plans, the development of children's literacy can be significantly improved. This essay was aimed to explore the meaning of narrative curriculum and its theoretical foundations for classroom use in the context of developing children's literacy. The narrative curriculum referred to in this essay focused on texts as a medium for literacy development, and the objective of curriculum was to improve children's narrative comprehension and their narrative competences. This essay also discussed which narrative texts are the most valuable for forming curriculum content and explored the principles of text selection and organization. The principles of learning activities design were to promote children's interactions with texts, to improve their reading, thinking, and narrative skills, and encourage them to develop their critical thinking about the content of narrative texts. This essay drew heavily on narratology,

---

Liang-Ping Jian, Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of  
Education

Email: peace1102@gmail.com

Manuscript received: Jan. 17, 2011; Modified: Mar. 2, 2012; Accepted: May 17, 2012

cognitive psychology, socio-cultural perspectives and the characters of narrative and discussed how these theories could be applied to deliberate the objectives, contents, and implementation of narrative curriculum. In the end, the elements of curriculum practice were taken into consideration, such as the planning of schedules, the methods how to assess children's literacy, and the teachers' lesson plans/teaching strategies, and the environments of curriculum implementation, and then to think about how to connect the elements to achieve the goal of improving children's literacy effectively.

**Keywords:** literacy, narrative, narrative curriculum

## 壹、緒論——敘事課程的界定

識能（literacy）或語文識能大多指學童獲得識字、閱讀與寫作等基本能力，同時，習得語言符號應用能力及認知策略，而應用語言符號思考能力於其他知識領域的學習。識能中譯為「素養」，本文為凸顯此為一種可習得、可發展之能力，以及教育促成此能力的延展（方德隆譯，2004），而譯為識能。在不同學科可發現，識能大多強調科學識能、數學識能、歷史識能等概念，強調學習者獲得該學習領域之基本能力，包括該領域知識、研究方法與溝通型態。最基本的識能與語言習得密切相關，語言符號為獲取知識的基礎，因而，識能與語文識能經常被視為同義詞。與之相關的識能研究（literacy research）、識能教育（literacy education）及識能教學（literacy instruction）等領域，若未特別指向何種學科識能，大致均指語文識能研究領域，涵蓋識字、閱讀、寫作等能力。識能教育多指提升語文識能的政策擬定，識能教學多指提升語文識能的教學策略討論。大多數實務工作者都希望從識能研究的發現中，擬定識能教育政策及課程與教學策略，落實於教育現場，具體提升學童語文識能。此範疇的研究假設大多基於認知心理學，或偏向更微觀的言說心理學（discourse psychology）、基模理論（genre theory）等學習理論。在識能教學策略的討論則更為多元，除閱讀理解策略的指導之外，也重視全語文觀點（whole language）、社會語言（socio-language）的心理學基礎，教學策略強調意義優先的閱讀，教學活動擴及團體互動的合作學習策略討論。本文在此脈絡中，思考如何透過語文識能研究、語文識能教學研究、認知心理學等假設，建構學童語文識能發展的課程經驗，進而提升學童語文識能發展。

課程經驗的提供，不能止於規劃語文識能教學活動，研究者思考營造一個豐富的語文識能發展環境為前提，提供豐富的語言學習內容，進而引導學童發展語文識能，含括意義優先的閱讀，考量課程內容的選擇與組織，及規劃兒童演練閱讀理解策略及產出閱讀能力表現等活動。在兒童及青少年文學、圖畫書、故事書、小說類等書庫裡，選擇了文學類裡的敘事（narrative）為閱讀文本，提供強化學童閱讀與習寫活動的依據，指導學童產生敘說及與敘寫結合的語文識能，並

將此稱之為敘事課程（narrative curriculum）的發展。

當研究者輸入關鍵字「敘事」與「課程」搜尋國內相關研究時發現，這兩個語詞連結而成的概念有二：其一，敘事的課程（narrative curricula），係指應用敘說探究（narrative inquiry）的研究設計於實踐場域（吳芝儀譯，2008；莊明貞，2005；歐用生，2006）；其二，敘事課程（narrative curriculum），以敘事探究流程為課程實踐之架構，引導學童於統整課程中探索問題，應用敘說與敘寫故事讀寫能力於問題解決歷程之上（曾肇文，2005，2008）。顯然，這兩者都應用了敘事這個概念，後者應用於課程設計，而前者是國內學者正在灌溉的領域，學者們依據敘事研究應用原則建構方法論，奠立課程領域研究之質性研究基礎，鼓勵研究者採用敘事結構與敘事形式思考，探究課程實踐現場的故事及其背後的實在（reality）（Clandinin, 2007; Clandinin & Connelly, 2000）。

敘事的課程乃應用敘事具有探索工具的特質，敘事探究之目的在發現人類不同的故事、經驗及智慧。誠如學者Conle（2003）所言，敘事探究可應用於課程研究，包括教育措施當中如何處理學生、教師、科目及社會脈絡等要素及彼此交錯連結的複雜關係，慎思學校課程實務問題。敘說課程實踐者如何慎思的歷程，可以表彰課程實務者經驗與反省的價值。敘事探究並不僅有課程經驗的重述與討論，敘事研究者大多會跨越原有敘說經驗的範疇，加上自己批判詮釋之觀點與創新的意義。Burdell與Swadener（1999）指出，教育中批判的個人敘事及自傳民族誌（autoethnography）研究，在方法論的基礎上，個人敘事是主動建構的，傾向建構主義的認知觀點；閱讀文本歷程乃允許讀者以個人經驗為基地，引用批判的觀點分析與詮釋，鼓勵揭露文本背後之社會權力結構，或者批判文本脈絡之社會裡存在著不均等的關係。直言之，敘說教師自己與學生的課程經驗，無論是他者敘事或自傳式敘事探究，皆有助於教師（含學校領導者）經驗反省，以及學校課程改革經驗反省。課程改革與社會變遷關係的反省，將導向一個更為理想的教育專業發展前進（周淑卿，2004；歐用生，2006；Barone, 1992; Clandinin & Connelly, 1996; Clandinin & Huber, 2005; Conle, 2000; Gudmundsdottir, 1991; Hopkins, 1994; Mullen, 1994）。

敘事課程的界定，大多參考Lauritzen與Jaeger（1997）所著之《透過故事架構統整學習：敘事課程》（*Integrating Learning Through Story: The Narrative*

*Curriculum*) 的課程經驗。兩位學者以故事結構做為學童學習探究的流程，由教師引導學童從故事發展中提出問題，陳列其中可能的各種問題，從中篩選值得探索的問題，作為繼續探討的目標。教師鼓勵學生為解決此問題而啟發跨領域學習的探索途徑，並與學生一起採取探究行動，包括蒐集資料、整理資料及撰寫報告，使學生從中運用閱讀、統整、寫作等能力，直到完成學習任務為止。一旦課程模式以學習者為中心，學童在過程中就能發展語文識能及學科學習策略，加以教師持續幫助他們參與不同領域的學習，最後，便能提升學童的學業成績。本文主張敘事的統整課程發展安排在敘事文本的閱讀之後，發展跨領域的統整學習活動，鼓勵學童以敘事探究歷程於社會領域、自然領域的問題研究。而此統整課程的語文識能目標是學生獲得閱讀理解策略、問題—解決的思考策略，以及表現閱讀與寫作結合的統合能力。

以往研究有應用故事或敘事於課程與教學領域者，例如，徐靜嫻（2006）以敘事結構實施做為教師發展語文領域統整課程的架構；有以故事結構作為語文識能教學策略者（王瓊珠，2004；張冬梅、黃秀霜、陳惠萍，2010；黃淑惠、盧亭如，2005）；亦有直接應用敘事探究流程為不同學習領域課程實施策略者（曾肇文，2005，2008）。除第一篇論文以教師教學為研究對象，第二篇論文以後，研究焦點大多關注學童學習領域知識探索及語文識能發展狀況。研究結果與國外的識能研究領域相同，大多發現教學策略及研究資源投入，學童的語文識能多有提升。本文參考此類研究結果規劃課程目標，更強調選擇敘事文本提供學童豐富的語言學習環境，參酌引用閱讀文本型態影響學童語文識能的研究發現（柯華蕙、陳冠銘，2004），整全思考規劃課程內容及教學策略，先提升學童基本語文識能，再引導學童將閱讀理解能力應用在統整課程學習及其他領域的學習。

本研究界定敘事課程的意義，包括課程目標即學童語文識能發展之結果，課程內容優先思考敘事文本的選擇，課程實施須規劃學童參與敘事理解的活動及跨領域知識學習活動，整個課程實踐規劃著重發揮敘事本身的特質。本文以學童敘事能力（*narrative competence*）表現為核心，規劃課程目標包含學童發展閱讀意義產出的敘說與敘寫能力，即建構學童發展高層次的語文識能。選擇的文本要具有值得探究與解釋意義的內涵，文本形式可提供學童發展敘事理解（*narrative comprehension*）能力，提供學童聽敘事、閱讀敘事、說出敘事與寫出敘事的語

言脈絡環境。敘事活動規劃原則在提高學童參與學習活動的程度，除考量學童與文本密切交互作用的閱讀活動之外，亦將考量語文識能於社會互動環境中發展的特質，規劃社會互動的學習活動。

本文之目的在論述敘事課程界定及基礎論述探究，提升課程的可實踐性。誠如Baldock（2006）所言，偏重敘事文本內涵與連結學童語文識能發展，所建構之敘事課程的論述基礎，至少包含敘事學（narratology）及學童語文識能研究發現。後者屬認知心理學面向，與語言學習密切相關，從認知心理學延伸到言說心理學、社會語言學（social-linguistics）等領域的研究，基本假設學童能以學習語言的基模發展語文識能，語言於社會—文化環境中習得等。而敘事學的探討與敘事文本的意義及語言使用，也多說明敘事文本及敘事的活動具有社會—文化屬性。因而，本研究的基礎論述除了參酌敘事學、言說心理學之外，還討論敘事的社會—文化屬性，大致是從哲學的、心理學的、社會—文化觀點等面向，討論敘事課程目標、課程內容、課程實施等項目。最後，將考量敘事課程實踐要素，有關學生、教師、課程、知識、環境等條件如何連結於基礎論述，以此做為課程實踐及經驗反省之依據。

## 貳、建構敘事課程目標——提升學童語文識能

敘事，最簡單的形式為應用符號語言於表述意義，敘事能力就是在敘事活動中展現敘說與敘寫能力，亦即敘事者顯露其語文識能發展的過程及結果。本文以提升學童語文識能來建構敘事課程目標，本小節將定義敘事與敘事型態，說明學童發展敘事理解與敘事表現能力即提升了其語文識能的發展，以此做為實施敘事課程的目標。

### 一、敘事與敘事型態

本文所指「敘事課程」一詞，乃應用「敘事」概念於課程中，正如應用敘事於研究中成為敘事探究（narrative inquiry）一樣，須先釐清敘事的定義及其研究方法上如何融入（Clandinin & Connelly, 2000; Conele, 2003）。因此，本文先說明敘事定義及敘事能力如何與語文識能發展相關，建構出敘事課程的目標。

## 8 教育研究集刊 第 58 輯 第 2 期

---

narrative一字與敘述者密切相關，中譯為敘說或敘事，敘說強調語言表達層次與技巧，敘事則較強調故事結構與言說（discourse）型態。本文認為，敘說或敘事所強調的範疇同等重要，但為處理課程問題，選擇以敘事之譯涵蓋動詞敘說之譯，泛指敘事本身不僅是個活動（行動），也是記錄人類經驗的形式（名詞）。探討敘事的理論（narratology，敘事學），多以Mitchell（1981）所編輯《敘事》（*On Narrative*）<sup>1</sup>一書為基礎，討論敘事從字根、字源而來的意義：

舉凡 narrative（故事；敘事的）、narration（敘述法）、to narrate（敘說），這些字都是來自於拉丁字 gnarus，意指 knowing（知道），acquainted with（熟知），expert（專家），skillful（熟練的）。字首 narro，意指 relate（相關的）、tell（說出），連結 gna 是 know（知道）的意思，敘事者能夠敘事，表示他知道了某事之後，能夠適切轉譯，說出故事來。（White, 1981: 1）

從人類的活動中發現，敘事是一種敘說歷史的方式，人類組織其生活經驗敘說出來，把文化思想傳承下去，因而，敘事有傳輸文化意義的目的。敘事始於建構經驗，敘事（動詞）變成記錄人類生活世界與生活歷史的方法，敘事者秉持著某種「意義」或想法，反省經歷及重組各種「現象」成為故事類型（Clandinin & Connelly, 1996）。

敘事具有記錄歷史的特質，亦隨著思潮演變及科技發展之助，出現不同型態的敘事。人類敘事活動發展得很早，從歷史中發現，敘說經驗有壁畫的形式及口語敘事（oral narrative）、編織民俗歌謠傳唱、故事傳說，以及出現文字以後書寫敘事（written narrative）等型態流傳先人生活智慧。近代敘事文本（text）<sup>2</sup>的

---

<sup>1</sup> 本書是作者群將 1980 年《批判探究季刊》（*Critical Inquiry*）專輯論文及稍後回應討論的文章彙整出版，主要探討敘事的定義以及應用敘事探究於各領域之方法論澄清。本文以這本書各篇章的定義為依據，參考之後相關學者的討論，做為敘事課程定義的基礎。

<sup>2</sup> 根據 Lehtonen（2000）的分析，文本包括物理存有（physical beings）及符號存有（semiotic beings），前者多指人造的科技產品用以溝通，後者指各種符號系統或符號形式被組織起來產生關聯，使溝通者能傳達意義。此處文本 text 所指的是後者，學者 Meyer（1984: 3）更早說明敘事文本是一種可閱讀的形式，不只是一連串句子或段落的排列，而是依

類型，拜科技之助變得多樣，不再受限於書寫的型態，包含戲劇、影像、聲音製作等均屬之。敘事的目的從記錄人類經驗的實在（reality）（White, 1981）、傳承歷史文化，擴大為溝通思想與各種想像或理念，敘事者不僅敘說事件發生之過程與傳述意義，甚至挑戰某些脈絡文本裡隱含的假設，引起閱聽者的興趣。書寫敘事記載人類思想活動，西方歷史中，同時具有歷史、哲學及文學特質者，以Plato的《共和國》（*Republic*）及Aristotle的《詩學》（*Poetics*）為代表，各個時代都有人進行不同的詮釋。在歷史事實上，編撰的敘事（fictional narrative）（例如小說與戲劇等）演變成文學創作，內容愈能貼近事實或具備社會實在特質，愈能引起閱聽者的共鳴。分析各種類型的敘事文本何以受到歡迎與廣為流傳的因素，發現大多是因為敘事文本有值得被敘說（tellability）之性質及故事有重點，能凸顯其社會脈絡中不驗自明的、重要的、合乎道德的文化要素。廣為流傳是因為敘事文本使用自然的、日常語言情境的言說，易於被閱讀與接受，敘事者編織事件的連續變化及因果關係，能滿足人們思辨、想像及對各種可能性的心理期待（Thornborrow & Coates, 2005）。

敘事的理論學者（narrative theorists）認為，敘事活動及敘事文本構成了人類文明與文化重要面向，不論是真正發生的事實或者是內心的體驗與想像，都是以某種敘事形式展現其存在（Smith, 1981）。而敘事發生過程大多在社會情境中，諸如口語敘事具有動態的性質，在演說的情境中發生，敘事的型態由敘事者依情境決定，深具個人風格；敘事活動含有社會—文化的動態特質，記錄完整的書寫敘事，型態與結構較為複雜，不僅顯現社會—文化特質，文本還負載深奧意義、發人深省之使命；加上語言符號發展衍生各種意義，解釋者的詮釋角度不同，導致文本意義多變，因而敘事文本經常成為被深度解讀的對象。敘事既是人類反省經驗的原初活動，也是日常生活不可或缺的理解與表述能力，同時，也是吸取人類智慧的寶庫，敘事使用語言符號，與每個人語文識能之發展及語言符號之習得密不可分。

---

照內容層次予以組合的脈絡，意指某些事實或陳述有優先或者殿後之關係，以形成特定的意義。

## 二、敘事理解與敘事表現

敘事即掌握理解人類經驗的方式，嬰幼兒若能清楚表達他們的理解，多半顯示已經掌握以結構為理解的方式（structure as a way of understanding），稱之為敘事理解（McCabe, 1991）。敘事理解是對過去經驗的理解，需先透視事件發展歷程，不斷的回溯與連結事件發生的因素，最後才推論出事件的連續性。Aristotle 重視實踐經驗的理解（Barone, 1992; McCabe, 1991），認定人類認識論的發生始於應用敘事理解於經驗反省，此歷程即理性運思過程。他認為，敘事結構包含幾個部分：（一）起頭，運思結果在發現眾多線索發展的源頭；（二）結尾，發現事件發展至此告一段落，且發現結果，在此之後發生的事因已經無法影響結果；（三）中間過程，起頭至結尾之間接連發生的，產生結果的相關事件。看似簡單的、理解現象的結構，實際上包含複雜的探索事務：基本結構有助於發現「時間」這個因素，時間的流動中，發現不同事件發生且具有關聯性，或者是同一時間、不同空間形式裡，事件發生之後的連結關係，從中架構縱剖面（時間）與橫切面（空間）事件之間的網絡與邏輯關係。當發現事件的連貫性之後，最重要的是反省其中明示與隱藏的意義。無疑的，在這三個結構要素裡，「中間過程」占有敘事文本的最大部分，可藉以陳述各事件之間的因果關係。敘事者編織著各種線索穿梭其中，閱聽者必須經過尋找線索及進行一種推論、解謎的工作，才能融會貫通的理解敘事的發展（申丹譯，2001）。

敘事學的研究指出，敘事文本本身有其結構，可以做為評述敘事文本的參照，以及理解敘事文本的鷹架。閱讀者應用敘事結構於閱讀理解，始於指出敘事結構要素，敘事型態所包含的文法結構、修辭、言說型態<sup>3</sup>、敘寫手法等特質為何，探索文本中相關訊息如何被再現，文本的結構要素與語言符號如何相互連結及編織意義，這些分析活動皆有助於讀者掌握敘事內容意義及予以討論。概括

---

<sup>3</sup> 本文所指言說（discourse），指敘事的表達，用以相對於敘事內容或故事，即指敘事「如何」形成，而非結果；指正在敘事的過程（narrating），而非已完成的敘事（narrated）。言說多半位於事件與情境的連結點，因語言表述的出現而連結。敘事文本的言說，可以簡單分為個人敘說型態，以及對話型態，言說的存在都是為了完成敘說（Prince, 1988: 21）。

而言，敘事文本何以形塑沒有一定格式，但敘事有共通的構造：（一）敘事包含實體物（*existents*），諸如人物、物體、環境；以及（二）事件（*events*），即（人）發生某事、實踐行動等。敘事過程即敘說這些實體物與事件彼此相關的暫時性歷程，表述事件如何開始、演變，以及最後告一段落的結果如何。敘事是一連串事件的結果，事件間的連續性（*sequence*）是敘事的基礎（*Segal, 1995a; Tambling, 1991*）。Prince（1988）在《敘事學字典》（*A Dictionary of Narratology*）中，將「實體物與事件之暫時的連續關聯性」歸類為故事形式，指事件之間具有因果關聯才成故事；而另一個敘事特質為言說，言說即敘事手法及語言運用型態，負載著各種意義的傳達。敘說者於敘事過程連結相關訊息，某種敘事手法或風格產生言說型態的差異，諸如敘說的人稱（第一人稱、第三人稱），直接敘說或間接敘說（含隱喻）、個別敘說或團體對話的形式，或交叉使用敘事手法。作者所發展的言說型態貫穿文本，不同人物條件、各種因素、言說表述之間錯綜複雜，鋪陳作者所欲傳達的意思（*Genette, 1988*）。大部分閱聽者須歷經一番言說分析歷程，方得以探索敘事結構要素之間的關係，釐清「誰在說話」、「說話的目的是什麼」、「說話的結果說明了事件的哪個情節」等，言說分析架構可以幫助讀者理解敘事文本傳達的故事內容及其意義，因敘事文本的言說特質，包含語言修飾程度及與敘事結構之關聯。成為課程建構者選擇文本時的參照要點，教師必須考量學童的語言能力及思考方式如何，能否勝任敘事文本的言說分析，而選擇此敘事為學童的閱讀文本。

認知心理學者舉實證研究說明，人類能應用敘事結構於閱讀理解。閱讀理解出現於認知與語言連結之際，讀者得以掌握事實、意義之後有閱讀的產出。讀者從回憶經驗開始，應用記憶、澄清、推論、辨識與重構事件中的關鍵因素，事件與事件之間的關聯性或因果關係等策略，敘事者經歷意義的掌握、語言習得、與認知發展；當讀者將經驗轉換成適當語言說出來，產生語言認知發展能力，表現獲得語文識能（識字、閱讀、寫作能力）層次。而言說心理學的領域更細微，其基本假設讀者心理存在著理解基模（*genre*），做為心智內在模式，研究者關注讀者閱讀歷程如何建構此基模，以及應用於敘事者所創造的文本情境進行理解，完成閱讀歷程；同時，研究者也探索學童應用敘事結構的閱讀理解策略之後，能否提升語文識能表現，或者進一步延伸探究學童應用敘事理解策略於其他學

習領域的學習表現為何（Bower & Rinck, 1999; Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; Zwaan, 1999）。

敘事的本質與價值是傳遞一種社會—文化意義，藉此社會傳輸歷程，人類再現世界及建構世界（Mitchell, 1981）。敘事文本闡釋事件發生的社會情境脈絡，致使敘事具有社會—文化屬性，引導敘事理解者進入文本的社會脈絡。於個人而言，敘事者經歷了社會化。閱讀者須理解敘事內容，知道事實是什麼，此為獲取知識的歷程。當讀者要敘說文本的內容及意義時，敘事者選擇自己掌握的內容，其實是選擇被社會化的範疇。敘說者選擇自己關注的文本內容並予以再現，透露了自己認同的範疇。例如，敘事者闡釋事件中的人際關係，當敘事者用不同語詞形容事件脈絡中的社會關係時，某種程度便已說明了自己著重之社會關係的親疏程度，瞭解到自己重視的社會角色內容。不僅如此，敘說活動時，敘說者投入了自己角色，在敘事經驗中呈顯自己。經常「我們就在自己說的故事裡」，敘事者內在更瞭解自我，向外揭示自己認同的價值是什麼。閱聽者亦然，人們在閱讀、傾聽的歷程中，也投入情感於自己關注的內容（選擇），融入自己的經驗加以重組，而使自我（self）有了新的體驗。當閱聽者瞭解事件的意義，以及從敘說者經驗裡獲得什麼樣的教訓時，實際上已認同了文本蘊含的道德與社會—文化意義。概言之，敘事文本鋪陳社會脈絡，閱讀者內在心智經歷閱讀，進而理解個體與文本社會脈絡之間，產生交互作用，發生社會理解及社會化歷程。當敘事活動發生於敘事者、敘事文本、閱聽者完全互動的情況下，個體多會選擇某種敘事文本脈絡的社會—文化意義予以內化，於敘事過程獲得認知、自我認知與社會化歷程，揭示其社會認同的範疇。

承上所述，敘事理解是一種人類經驗的理解、自我的理解，以及社會—文化的理解與認同的重要途徑。本文依此論述基礎規劃敘事課程目標，其認知目標包括學童內在心智應經歷敘事理解過程，體會閱讀思考所產生的理性思考能力，運用敘事結構掌握文本脈絡的能力，體認閱讀理解中自我與文本交互作用的存有感，學童閱讀產出能應用語言符號敘說及敘寫文本的重要意義。情意目標包括學童可說出文本社會脈絡的特質與道德觀，說明自己社會認同的內容；技能目標包括學童獲得高層次語言識能，能應用敘事結構為鷹架於敘說及敘寫，能應用言說分析於文本的閱讀理解歷程，發展文法修辭理解、文本理解、推論理解、摘要理

解、監督理解等策略，能完整再現文本的意義及發展評論文本意義的表述。

## 參、形成敘事課程的內容

形成敘事課程的內容，即討論教什麼的問題，當考量何種敘事文本最有價值，適宜納入課程內容。本文以為，文本意義的擇定首先應符合教育目的，包括道德教育需求及認知的價值兩個面向，文本形式應包含敘事結構要素及言說型態，須符合學童可勝任閱讀及演練閱讀理解策略的需求。

### 一、評估敘事文本內含的意義，符合教育目的與否

敘事，本意在傳承人類文化的精華與智慧，選擇敘事文本可以檢視文本是否促成學童文化理解，並符合教育目的兩個需求——符合道德教育與認知價值等，組織為課程內容。具有教育意涵的閱讀，目的在澄清道德觀點，在藉文字運思及物，藉文字修身養性，以習得處世應對道理。其他有關歷史的、文化的、社會的與文學敘事，記錄人類經驗，以及傳承文化的基本內容，具有認知的價值，可促成學童具備文化素養。

敘事，是人類學研究策略，也記錄人類學研究發現，閱讀不同族群的敘事，讀者可以理解人類共通思考模式，以及所有人類的價值等同。人類學家的敘事大多指出，世界各地土著的經驗傳述有著共通的敘事結構，包括自認文明之族群的祖先亦同，乃說明敘事結構為人類共通的認知形式（McCabe, 1991），意指敘事理解模式為人類共同的理解基模。選擇具有人類學特質的敘事文本，經由閱讀，溝通文化意義，透過故事，人們認識這個世界，認識我們所居住的地方（地球），包括在地文化與全球多元文化。透過書寫敘事與口語敘事，我們閱讀與傾聽，深切感受到自己連結到另一個世界，這個世界遠遠超過我們身體所受的地域的侷限，敘事（故事）帶我們跨越文化邊界，跨越時空界線，看到不同人群的思想、情感、行動與智慧。我們在敘事的脈絡文本中解釋現象，理解不同文化的意義、道德內涵或是權力關係，思考人類生存策略的相同與差異，因理解而反省我們該以什麼樣的態度與不同人群建立關係，建構一種自己知道如何生存奮鬥，也產生能尊重不同生活型態的態度。敘事文本呈現不同的認識世界的角度與方法，

引導我們認識到這個世界還有「他者」的存在，以及可從敘事者的角度（他者）觀看我們自己，如此不僅協助我們深刻閱讀這個世界，也使我們與世界的連結更為緊密（Witherell, 1995）。

從敘事文本符合教育之認知的目的言，除學科知識之外，敘事文本的內涵應拓展學童對此世界的認知，以及多元文化的理解，教師可以從促成其文化理解及發展文化均等的觀點進行選擇。基於尊重文化差異的觀點審視文本，評估作者是否因應全球化世局演變趨勢及文化多元繁衍的觀點陳述事件，而非流於主流文化／被邊緣化的文化、文化精華／通俗文化等區分的概念陳述事件，盡量避免單一文化視角撰寫的文本。謹記選擇文本的目的在引導學童於快速變遷社會中，透過多元文化敘事的閱讀，具備全球公民的文化素養。透過不同文化之敘事文本揭示不同的世界觀及社會道德觀。閱讀與詮釋敘事文本即我們閱讀世界的媒介，理解多元文化價值，尊重他者及彼此文化價值的態度，為踏入全球化時代的準備。

從學習者中心取向的課程觀點觀之，選擇敘事文本會依據學童認知興趣，判斷敘事內容能否引起學生探索大人經驗的好奇心或心理的想像，激勵閱讀動機，如此，學童便能自然的從閱讀過去人類智慧中得到啟示，獲得適應現在生活的技能與態度，及啟發學生想像自己的生命圖像。敘事課程內容選擇之原則，包括與學童生活經驗相關的，或不同區域兒童之生活歷史紀錄（Huberman, 1995），作品傳述豐富描述生命意義者，成為敘事文本選擇的對象。各學習領域的歷史敘事，具有記錄專家探索知識之歷程、挫敗與成功經驗，學童可以從閱讀中獲取學科專家探索知識的方法、研究態度與處事原則，理解社群規範與價值觀等，其同樣可以做為文本選擇對象的理由是，學童可以從閱讀學科敘事中發展學科的識能。值得關注的是，人類文化、語言、科技的發展關係密切，三者間之交互作用讓敘事文本類型多變，透過戲劇、影像與音樂技術可以激勵學童視覺、聽覺、肢體體驗的投入，學童產生進一步閱讀書寫文本的強烈動機，因而，選擇適切使用資訊科技的文本也是可行的。重要的是，選擇仍須依據教育目的，讓學童在身歷其境的閱讀及掌握重要意義之後，能表述從文本中獲得之相關知識內涵、道德觀等，而不受到資訊科技的侷限。

在敘事文本選擇的過程中，為理解文本隱藏的意義，比較不同文本蘊藏的社會道德觀之差異，以及批判文本內容是否違背社會道德規準，是課程決定者必要

的功課。敘事文本之脈絡即社會—文化脈絡，透過言說類型的編撰，作者傳達相同行為在不同脈絡裡具有的不同意義，而道德乃座落於特殊社會—文化脈絡的意義。誇張一點說，這個社會是由各式各樣的敘事所組成的，社會型態被共通的敘事所界定，我們共同認定的意義與道德觀點引導著我們的社會生活。不同時代的敘事文本的意義多有不同詮釋，基本上，乃因語言演變所致，且語言本身與社會—文化脈絡交互連結，展現不同的文化及社會道德意義。

由於人們相互參與彼此的故事，再交會編織出不同的敘事，因此，研究敘事及其言說，便可以理解哪些信念、道德觀或某種意識型態貫穿文化，主宰人類的日常生活（Tambling, 1991）。語言的社會性質很容易發現，例如，不同的文化生活所著重的語詞、語義的精細度就有差異，北極圈的居民對「雪」的描述語很多，而熱帶地區的居民對「雨」的理解較為深刻。語言型態也透露出某種社會關係，例如，用語時態的改變會傳達其社會功能不同，從言說的情境中，助動詞 *can* 改變成 *must*，整個句子所要表達的角色之權力義務關係也跟著改變，*must* 表示對話雙方的權力關係是義務，而 *can* 所表示的關係則沒有那麼強勢，顯見語言在敘事過程中的確具有社會性質（Martin, 2009）。

Tambling（1991）指出，敘事者（作者）經常透過敘事裡的人物及言說，表達當時社會的基本假設，而此假設有可能基於某種意識型態，讀者應採取批判的觀點分析之。例如，對女人的衣著、行為描述或情緒的表達，總是以較為受到限制的、負面的、柔弱的，讓人感受到卑微、內斂的情緒語詞形容，或者是帶著模糊不清、半遮掩的或忽略的語句帶過，對於男性則多描述其正向陽光的氣息，充滿精力、情緒澎湃、行動敏捷、對待女性態度溫和有禮等，且男性的言說總是清楚陳述，而女性角色沉默的時間較多。這種以語詞類型、言說內容、個性描述、行為習慣等分類方式敘說某個時代的故事，社會—文化對「性別角色」的基本假設早存在於敘說者心中，明示與隱喻的方式呈顯於文本脈絡。讀者不難發現，除非敘說者有意扭曲敘事內容，否則敘事的言說型態貫穿文本相當一致。後學者研讀敘事文本，從言說的型態分析，確實可以發現故事的社會脈絡，實存著階級、種族、性別等意識型態。女性主義者譴責社會言說型態裡充斥著男性專屬語言，抹殺了女性存在的價值與地位，抨擊文本作者選用語言的社會屬性內含父權主義的意識型態。從另一個角度言，社會的意識型態侷限敘說者敘事的類型，敘事者

幾乎是在沒有意識的情況下，在意識型態的範疇內敘說故事。教學者若能於教學前覺察文本的意識型態，於引導閱讀時可以提醒學生討論相關議題，避免學生形成此不當意識型態的認同。因此，選擇敘事文本時，應檢視敘事文本中的言說類型，反映出當時的社會實況及道德觀點如何，課程實施之際，提示學生辨識與澄清，發展批判思考能力非常重要。

我們之所以重視敘事文本言說型態所傳達的意義及批判其隱藏的意識型態，是因為閱讀者若未採取批判詮釋的策略閱讀，將完全接受敘事文本的各種價值觀與道德觀，發生不當的自我認同及社會認同。如同前述，敘事理解這個活動於使用語言符號的環境中發生，在語言學習的同時，也在進行社會化歷程。語言於社會中發展，個體認知語言，其心靈（mind）被社會形塑，在社會生活中使用語言、進行反省、持續社會互動，同時獲得自然的語言。語文識能的發展在社會網絡中進行，具有社會實踐的目的，在家庭生活形成學童語文識能發展的基礎，進入學校之後得到進一步確認，在學校中獲得學術語言的道理亦然。語文識能在日常社會生活持續進行，社會生活群體所發展的符號表徵、身體表演、文化風格、特殊用語、特殊發音及使用語言的態度等，均成為養成語文識能的環境，因而，我們可以看到不同區域或不同年齡層的學童與青少年，他們的語言識能表現具有特殊社會語言型態特質。大多數學童都是主動參與及建構社會語文的特質，習得語言歷經社會化歷程，且顯露出已經產生某一群體的社會認同，而其社會語文特質乃來自於更大範圍背景脈絡的社會文化意識型態（Stroud & Wee, 2005）。

因此，討論敘事課程內容選擇時，教師慎思敘事文本傳達的社會意義為何，是否基於多元文化、文化民主的觀點陳述，含有促成學童文化理解的目的。從另一個語言的社會—文化性質及隱藏意識型態的觀點分析，選擇敘事文本不能忽略批判詮釋文本內容的過程，也不應省略引導學童從批判角度閱讀文本的活動。簡言之，文本選擇之際，就要思考文本的內容如何能引導學童比較不同社會之文化、道德觀點的差異，如何能引導學童在合理的、符合公平正義的原則上批判意識型態，進而引導學童提升到意識覺醒及採取改善行動的教育目標上。

## 二、分析敘事文本形式，能否引導學童參與閱讀理解歷程

敘事，為人類傳承生活經驗之智慧的活動與形式，演變至今，根本上是應用

語言符號形成一組言說模式。作者將特定的事件群組依時間順序及因果關係加以排列，在特定的脈絡闡釋事件，於是組織成為一個可以為人所理解與把握的結構，閱聽者可以掌握其中的意義。早期，哲學多以敘事文本呈現哲學家言說，闡釋哲學家仰賴文字符號於掌握經驗的本質與理性思考過程。中國書寫敘事多以記錄儀式與文化生活事物、歷史事件，以及儒、墨、法、道、釋各家哲學思想的歷史演變；西方哲學的敘事文本，則是企圖描述經驗的確實性、複雜性，以及理性運作的過程。記錄觀念理性主義思想演進，多以敘事的言說型態傳遞信念與思考路徑，諸如，《對話錄》顯示敘事者支持敘說者或詮釋者利用理論原則於思考，以及利用觀念（idea）於理解實在（reality）的特質。敘事於哲學發展的過程中有其重要的地位，記載不同的哲學家如何思考以及陳述主張，分析哲學家的言說內容與特質，即詮釋其所表述之實在的策略，依循哲學家思辨或辯證的對話方式，可以澄清語言功能與掌握其負載之意義為何（Egan, 1997）。為探討哲學思想的意義，掌握敘事文本的形式，便成為後學者研究哲學內容的認識論基礎。同理，不同知識領域學者知識類型的敘事，也成為各學門生手熟悉基礎訓練的養分。

敘事文本具有哲學之敘事理解及詮釋理解特質者，本文認為符合文本形式選擇的條件。課程決定者可先判讀此敘事文本陳述人類經驗的方式，是否展現了實踐理性的特質，能說明人類生活經驗的實在（reality）。誠如Aristotle的觀點，理性的行動不可能簡化為刺激—反應的簡單形式，而是實踐者在複雜環境中整理出來的反應機制，每一個決定都經過慎思與反省而來。從此觀點言，敘事文本即實踐理性的歷程紀錄。敘事文本形式所塑造的敘事理解歷程，如同前述，係經過事件起點、過程與結果的判斷，歸納與反省經驗的歷程，推論事件相關之因果條件的邏輯思考。與哲學相關的敘事，經常是探討人類經驗之實在內容，利用語言辭彙與概念網絡進行一種邏輯地圖（logical geography）的描述：敘事理解多在描述思考過程及思考的特質，以動詞時態說明理性運思階段性及實際採取行動內容，此行動多為語言陳述用語，但也不乏利用情慾語詞（erotic terms）描述內心的激動，說明性格、情緒與行動之間的關係。概括言之，人類實踐理性包含邏輯思考內容與情緒反應特質，以及個體與外在環境刺激交互作用的變動歷程與結果，敘事文本得以窺探認知歷程展現之根本人性為何（McEwan, 1995）。

我們可以選擇具有引導學童發展詮釋理解及思辨能力特質的文本，以引導學童敘事理解，發展敘事探究，應用知識解決問題，開展實踐理性的歷程。此類敘事文本可以引導學童進入哲學詮釋學（hermeneutics）的經歷：閱讀，發生於理解敘事文本的歷程，存在著敘事者、敘事文本、閱聽者之間的交互作用關係，閱聽者進入閱讀、理解、詮釋與再解釋的意義產出。閱聽者全力使用詮釋方法於文本意義的產出，此歷程讓我們得以建構真理、表述希望，也能深入瞭解人類思想的世界。詮釋敘事文本，不同於概念分析取向，詮釋理解基於語言的理解，並探究深藏於語言中的意義；解釋文本，乃透過敘事的要素、理論架構再現經驗的本質，意圖縮短文本陳述的理論與真實世界的距離；理解的目的不是控制或強迫改變，而是經由詮釋理解意義，促成反省或批判的詮釋，由閱聽者（或敘事者）自己決定改變與否。詮釋歷程重視詮釋者的主體性（subjectivity），以及詮釋歷程的存有（being）感受，即在一種詮釋者與文本交互的過程發展理解，並在與作者的對話中產生視野的交融，或發現兩者觀點上扞格之處，而提出新批判觀點（Habermas, 1978）。

選擇具有哲學思維的敘事文本，不僅強調閱聽者能夠進入閱讀敘事文本及詮釋的過程，還能引導閱聽者產生閱讀思考，也能感受詮釋者的主體意識。詮釋者依據自己的經驗與觀點與文本對話，詮釋者會將文本脈絡的觀點轉化為屬於自己觀點的敘事，最後多會肯認詮釋者具有直觀與洞察、批判與反省意識，詮釋結果將超越再現文本的範疇，而產出不同於敘事文本之看法，具備批判詮釋的能力。這不僅是哲學認識論的基本論述，其實，認知科學的研究也引用現象詮釋學的觀點分析閱讀行為，而認為詮釋理解不純粹是認知的歷程。Galbraith（1995）即指出，詮釋者的主體性經常出現於不同的語言及不同文本的認知歷程當中。Segal（1995b）也指出，在閱讀敘事文本鋪陳的脈絡時，詮釋者多引用真實世界的架構進行理解，此引用架構深藏著詮釋者的主觀想法。基於閱讀文本具有詮釋學的意義，課程決定者於規劃敘事活動時，引導學童透過文本意義的詮釋活動，恢復學童閱讀的主體價值，同時，學童閱讀敘事可以於主動經歷詮釋過程體認存有感（being），能於敘說活動中建構文本閱讀意義。是以，教學者應肯定，學童敘說內容包含的想像與主觀成分深具價值。

選擇敘事文本形式，應先分析文本的言說類型，特別是言說類型的轉變與文

本意義之間的牽動關係。文本的言說類型是由敘事者編織語言文法修辭及敘事要素而成，以傳達明示、隱喻、虛構、暗諷等意思，閱聽者確實須解構、分析、說明言說類型，以透視閱讀文本的內涵及再現其意義。因為敘事即敘說人類經驗，「經驗」須靠回憶與編織各種相關訊息而成，敘事裡面固然含有「事實」，但都脫離不了「人為製造」過程，作者經常加入自己想像與創造的元素。由於敘事者與閱聽者都在敘事結構的理解下進行意義的交換與產出，閱聽者難免以自己的經驗（先備知識）理解敘事，其產出理解時，添加了認同與情感、想像與創造的人為因素，因而我們可以觀察到不同閱聽者對敘事文本有不同視角的理解與詮釋。敘事學者認為，敘事結構要素包括人物、事件、情節、時間、環境脈絡，而作者使用的敘事語法及敘事視角連結為言說類型，敘事結構與言說類型兩者交錯變成敘事文本脈絡。敘事理解除了習得語言符號及予以應用之外，閱讀者需關注敘事發展的緣由、敘事語言符號的演變、敘事語法的變化，藉以瞭解一個故事的意義。顯然，閱讀者經驗敘事理解歷程包括詮釋理解、整理文本所述之實踐經驗、詮釋文本所發展的問題、應用分析文本言說類型於理解。綜合言之，閱聽者的詮釋理解與語文識能發展密切相關（Egan, 1997）。

敘事文本形式的選擇，須經言說分析過程，另一目的在參照閱聽者（學習者）語言程度是否可勝任文本的閱讀。課程決定者須判讀敘事文本言說類型的複雜程度，如何能連結於學童認知發展階段及其語言學習的潛在能力（簡良平，2011a）。誠如Egan（1997）的考量，課程建構過程應依據敘事文本的特質、敘事閱讀之詮釋理解的發展、學童認知心理發展階段等三者交錯參照，組織課程內容再予以實施。若文本言說類型過於複雜，學童將無法進入敘事閱讀歷程，無法達成課程目標。Egan建議，初等教育階段中八歲以上至10歲或15歲學童，學童心智正處於發展「浪漫的」理解、想像及各種詮釋的階段，語言程度逐漸能將語言精緻化，故應選擇敘事文本可引導學者順利發展文本理解及創發新意義，鼓勵學童敘事表現的產出包含意義的轉化與創造，具體提升學童的語文識能。

以上所言，探討選擇敘事課程內容的原則，分為文本意義的考量及文本形式的判讀。前者，以符合教育之道德與認知意義者優先，判斷文本的意義展現社會—文化特質、能促成學童多元文化的理解與具備文化素養的特質、多陳述社會公平及道德觀點等內涵。後者，期望文本敘事形式符合閱聽者發展敘事理解、詮釋

理解能力，以及言說類型符合學童可勝任理解程度，進而發展創意思考能力。

## 肆、規劃敘事課程的實施

規劃敘事課程的實施，在提供學童發生敘事理解的活動，幫助學童掌握意義；教師的工作在提示敘事結構與閱讀理解策略的定義，幫助學童閱讀文本習得語言符號，形成語言認知與應用語言能力，敘事表現則養成閱讀與寫作的語文識能。本文主張，學童應在社會互動的環境中發展敘事理解與敘事表現，強調學童於敘說時，除了表達閱讀思考的理解之外，因應外在世界之社會—文化之環境條件變動，調整敘事表現的方式，教師從而理解實際影響學童內在心理因素的線索為何，以改善教學策略（McEwan, 1995）；最終將達成課程目標，而最高層次將鼓勵學童提出創新觀點，產生批判詮釋能力。以下分別論述規劃敘事課程實施的原則。

### 一、促進學童與文本發生交互作用的學習活動

關注學童如何於文本發生敘事的閱讀理解，多從言說心理學領域及社會語言心理學的研究發現而來，考量課程與教學的策略。誠如Applebee（1978）表示，關注學齡前學童如何從對話中掌握敘事的關鍵詞、如何表達自己的生活經驗，以及敘說自己的故事，亦即學童掌握敘事語言（narrative language）原則的能力，並理解學童如何透過敘事逐漸發展語言能力，教師可以轉化為引導學童建構學習歷程的課程活動。建構主義學習理論的研究發現，學童在故事脈絡中嘗試理解、形成概念、使用嘗試錯誤的策略於理解，再次修補與修正之後導向概念的調適與理解精進，而有新的提問及探索。此時，教師的角色是激勵者與輔導者，學習活動設計多以適切鼓勵學童主動建構敘事理解策略為依歸，語文識能的發展與提升，都是兒童主動建構而成。動機理論者則強調，教師選擇故事做為引導識能成長的脈絡，故事的意義引起學童興趣，故事使用的語言為學童日常接受的文字，學童能在其先備知識上經驗故事內容，敘事本身會變成維持學習動機的最重要因素（Herman, 2003）。

為促使學童與文本發生交互作用，可基於學童認知發展特質，引起學童應

用敘事理解之心智結構，教師回應學童的閱讀理解，支持學童持續經歷閱讀。Trabasso、Secco與Van Den Broek（1984）探討學童（閱讀者）敘事能力表現，多證明學童有能力使用語文概念與敘事結構於閱讀歷程，雖然會受到某些外在因素影響，但仍可確認學童將敘事理解策略的使用與認知結果之間屬正相關。他們發現，學童理解文本的過程，多處於一種認知的不確定狀態，有效能的閱讀者會嘗試以敘事結構理解，努力於文本脈絡中尋找關聯性，進行因果連結與推論，直到確認每個事件的連續性，重新梳理故事主軸與排列事件之後敘說出來，才完成文本理解的活動。言說心理學家經由觀察與準實驗研究證實，低年級學童口語敘事能力與之後語文識能的發展相關性極高，因為學童必須掌握與事件相關的過程訊息與背景訊息，組織相關知識之後，才能敘說事件如何發生，這種認知能力的發展有利於稍長之後轉換為識字策略與閱讀理解策略應用（Dickinson, 1991）。此理解策略為某種基模或模式，閱讀成功者有效應用於掌握文本脈動與意義推展，因而評估敘事結構的理解策略可做為閱讀成效評量方式之一。

言說心理學者準實驗研究大多假設，敘事為語言識能發展取徑（narrative as an approach of literacy development），學童敘事能力表現同時包含語言發展、閱讀理解與詮釋、敘說等能力。敘事能力的表現證明敘事者能建構文本的結構、意義、價值或意識型態，能夠報導事件及批判文本的內容，基本上，具備了高層次的統合能力，檢核敘事能力如何，足以證明語文識能發展程度高低為何（Baynham, 2000）。他們也探討敘事者於文本鋪陳不同情境，但文本大多具有共通範式（paradigm），閱聽者閱讀敘事文本時，經常應用敘事做為理解基模，對應文本敘事結構這個範式之後進行閱讀。言說心理學者探討文本的言說（discourse），在敘事活動中，確實發揮了刺激讀者關注的功能，引導學童發展敘事言說的解構與重組，透過言說分析結合敘事結構於理解敘事文本的意義。之後，學童敘說若能利用不同語言精緻層次表述意義，代表著學童提升到不同語言認知理解層次的結果。總言之，在敘事理解的過程中，學童敘事能力的表現揭示他們掌握該文本言說型態，展現言說分析的能力，同時可以應用敘事為基模的範式思考於不同閱讀情境中（Baldock, 2006; Bruner, 1990）。

承上述，言說心理學研究多確認，敘事是學童的一種認知能力，他們在知道事件的發生始末之後敘說出來，敘事能力即理解與認知結果產出的路徑。研究者

不僅關心敘事理解過程，想要瞭解閱讀者應用的策略與閱讀轉變的因素，還探索何種訊息的輸入（input），可以有效激發學習者知識獲得（output），以便找到促進學童與文本發生交互作用的介入點。相關因素的討論包括什麼樣的敘事（故事）可以激勵學習動機？不同的認知者應用敘事結構於理解的策略有無不同？策略應用的結果，敘事表現的產出有何不同？哪些訊息與知識的提供，可以激勵學童於敘說及敘寫方面的表現更好？經歷敘事文本的閱讀、敘說與敘寫文本義意之後，學童獲得了哪些知能（Segal, 1995a）？這些因素的探討為教學介入的討論，教師可選擇適當的讀本做為維持動機的因素，觀察與回應學童敘事表現，進而提供學童敘說的機會以及相關訊息幫助學童完成敘寫，教師再透過觀察與評量學童反應，回應的教學（responsive-teaching）是最好的教學介入策略。

為評量學童敘事理解策略應用的情形，除觀看學童應用敘事結構及閱讀理解策略的情況之外，應持續關注學童是否掌握文本意義的連貫性，評估學童是否連結不同面向的知能。Hudson與Shapiro（1991）指出，學童將敘事文本劇場化、重組故事發展、到最後敘說出來的過程，發展了四個面向的知識：（一）內容知識，指能夠概括事件的始末，描述重要情節及故事、知道事件背後之社會互動的類型；（二）結構性知識，指知道不同敘事類型的結構性要素為何，能以劇場（script）形式整合事件發展的要素；（三）微觀語言知識（microlinguistics），知道連接詞、動詞時態、拼音（字）、韻詞之應用；（四）脈絡的知識，敘事者依據其對敘事功能的瞭解或信念，在特殊脈絡中變化敘事的產出。評估學童語文識能發展的層次，可以觀察學童再述敘事文本結構是否清楚，學童是否完整再表述文本內容知識，更高層次是學童能將此統整能力轉移到不同類型的敘事當中，愈來愈少仰賴教學者的提示。

概言之，言說心理學研究提示了教學策略取向應引導學童敘事理解，包含閱讀理解策略及應用敘事結構的範式理解。為促進學童與敘事文本發生交互作用，實際進入閱讀領域及掌握文本意義，教師提供的教學活動應以文本意義的掌握為核心，向學童提示敘事的特質及如何連結閱讀理解策略，同時，進行文本的言說分析，最終掌握文本意義後，完成敘說與敘寫的閱讀活動。

## 二、提供學童充分社會互動的敘事活動

敘事課程實施的基礎論述，關注語言識能發生於社會—文化領域的事實，以及敘事文本的言說型態具有社會—文化屬性。後者，教師指導學童閱讀，促進學童與文本發生交互作用，掌握文本意義，學童獲得語言符號認知及文本脈絡的社會意義。學童在敘說閱讀理解的產出時，應用已獲得符號認知表述自己意見，這樣的表述會基於閱聽者的反應而有修改，充分說明語文識能發展是在社會溝通的環境中成長。Lauritzen與Jeager（1997）規劃的敘事課程，多在延伸故事提問的探究活動之後，他們發現，學童能適切應用敘事理解策略、敘說能力及敘寫能力於小組的問題—解決學習任務裡。社會語言學（sociolinguistics）領域的學者Gee（1991）指出，敘事理解並非單純認知發展類型，而是一直受到社會文化脈絡影響的認知發展，敘事理解與語言、社會—文化因素的關係密切。相關研究的學者大多會引用Vygotsky的理念為註腳，解釋語言的發展與社會關係及文化相關。他們發現，家庭中父母引導學童專注於認知（有親密社會關係為基礎）及回答的用語（提供文化資源），是支持學童學習成功的鷹架。基本上，社會—文化環境是語文發展參照環境，社會關係或文化資源是學習資源。學童敘事的技巧與基模大多依據家庭的言說型態，稍長之後，則模仿社會中人們陳述事件的方式，他們在習得社會技能的環境中，獲得敘說事件的機會、參與對話，從而獲得敘事的基模、發展敘事能力、精鍊敘事理解能力（Hicks, 1991）。

如同前述，敘事這個活動讓參與說故事者使用語言，語言具有社會屬性，當我們在敘說經驗時，我們同時也以特定觀點再現我們自己，這是社會化歷程之後的結果。換句話說，我們把自己當作負責任的人、英雄、具幽默感的人在敘說經驗，特別對象是父母或者朋友的時候，大多呈現我們自己認同的自我形象為何。敘說他人的經驗時，我們的情緒與態度會透露出敘說者想要看齊此對象，經由敘事，敘事者把自己的認同介紹給他人認識，而內在世界經歷了自我的理解，反過來說，自我建構的歷程中，敘事也扮演一個關鍵角色：我們敘說自己是誰、自己不像誰，敘事變成一種自我認同的歷程（McCabe & Bliss, 2003）。敘事也透露出自我在社會—文化世界的位置，諸如性別角色認同、族群認同、國家認同、歷史文化認同、專業認同等，特別是敘說自傳、族群歷史故事時，敘事者經常

帶著價值判斷，敘事者的態度與語言使用，宣示他如何認知事件、如何評價事件，教師憑藉著學童的敘事內容，最能分析其自我之社會—文化認同取向為何（Lehtonen, 2000; Thornborrow & Coates, 2005）。

Egan（1995）與Sutton-Smith（1995）皆認為，學童的心智（mind）發展不僅包含認識論的及語言概念的，他們的思考複雜，其認知的特質甚至優於成人，而且心智運作是多面向的，包括社會、文化等多重面向的發展，後者稱此為多重發聲的心智（multivocal mind）。就此面向言，教學者提供充分的團體對話的社會互動情境甚為重要。教師除在語文識能教學中強調識字、閱讀策略引導教學或寫作策略指導之外，敘事活動的延伸乃鼓勵學童結合讀寫能力，最後應將敘事文本述說或敘寫、編寫或表演活動於社會情境中表現出來，讓學童在充分互動的情境中獲得語言資源及社會關係支持，發展高層次的語文識能（Jackson, 1995）。教師可以多提示學童，在敘說活動中能依據社會群體的反應、應用適切的語言與敘事技巧，表達敘事的產出；或在社會互動的合作學習中，規劃促進學童社會建構的認知活動，例如，交互教學法的應用可使學童習得社會技能、閱讀理解策略及熟練敘事結構認知策略（Goodson & Walker, 1995; McCabe & Peterson, 1991; Peterson & McCabe, 1991）。因此，教師規劃教學活動之際，應儘量規劃師生對話、小組對話、合作學習等社會互動型態的教學策略，將學童置於語文資源豐富的環境中接受各種刺激，提供學童多說、多寫、多演等語言活動，同時達成提升學童的語文識能發展、情意的滿足及社會技能習得等目標。

### 三、鼓勵學童產生批判詮釋的敘事理解

實施敘事課程時，教師協助學童演練敘事理解策略於閱讀文本及發展敘事能力，但是，以敘事結構做為理解敘事文本的參數，屬於範疇式理解應用，經常遭致批評，批評者稱此理解模式全力投入分析文本思考，多於提出創見的思考，無法提升學童閱讀思考的層次。批判學者更質疑，閱讀者能否讀出文本的重要意義及隱藏意義，特別是言說分析之際，如何能透視言說背後所鋪陳的各種意識型態。換言之，敘事結構理解本身的目的在詮釋文本的各種意義，但作者自己不自覺鋪陳的意識型態，卻不必然能被讀者解讀出來。基於這樣的批評，敘事學者亦思突破，而有了哲學認識論的轉向。他們提出批判詮釋學觀點，允許閱聽者批判

的詮釋文本的意義；在後現代理論興起之際，允許閱聽者在文本之上或之外表述意見，在訊息溝通的網路平台上參與文本的發展，鼓勵閱聽者加入文本的創作，與作者一起共創劇情的發展與結局。透過網路平台，促成作者與讀者互動的特質，敘事文本發展具備動態的特質，讀者敘事理解的發展與敘事文本創作能夠連結。

後現代論述者本質上並不滿意於成就一種巨觀描述、客觀性與真理的敘事，因此，經常抨擊停留於敘事文本理解終究只是做為既定文本的註腳而已，無法凸顯閱聽者的主體價值。後現代論述者採取對客觀性與真理疏離的態度，鼓勵個人的解讀與創新意義，鼓勵吸納其他理論觀點的注入。順理成章的，女性主義、後殖民主義、後現代美學論述、批判理論等論述，針對性別、霸權、現代美學、族群、階級、科技等意識型態進行解讀、揭露與批判，鼓勵敘事者能在敘事結構之上掌握故事意義、揭示潛藏意圖，以及再表述延伸意義（馬海良譯，2007）。依此而言，敘事理解背後認識論基礎已由實踐理性、詮釋學、批判詮釋學加入了社會批判理論及後現代論述，分析敘事文本內容及應用敘事理解的策略，如何應用於變動快速的知識場域中，似乎須進一步解構與批判文本背後之實在的內容。因此，在敘事課程活動中，鼓勵學童在詮釋之外提出質疑，啟發其批判思考與再表述，賦予敘事文本不同意義，成為再現敘事的主人，勇於批判思考及發表創意。此時，敘事理解歷程演變成引導學童批判思考的課程架構（Lauritzen & Jaeger, 1997）。

承前述，敘事的言說特質具有社會—文化本質，學童發展批判詮釋的敘事理解，揭露文本的潛在意圖，各種推論思考應於文本的言說分析時產生，以免發生錯誤的認同。其次，鼓勵學童產生批判詮釋的理解能力，可從引導學童覺知其社會認同的內容為何開始著力。主張新語文識能研究（New Literacy Studies）趨勢的學者，從俗民誌研究工具描述學童語文識能學習的歷程，從而認定文本具備多元型態（multimodality）特質，包含物質的環境條件與社會文化內容。語文識能於閱讀時發展，是學習者與文本之間交互作用的結果，文本理解就是在文本的社會脈絡情境中閱讀，認識文本描述的社會實務。閱聽者接受文本產生社會化，並在此過程中產生像是國家認同、性別認同、社會認同等各種認同及語文識能發展（Collins & Blot, 2003）。Street（1995, 2001）認定，語文識能認知與

發展必然是置入社會情境的，認同在認知理解活動中被概念化、置入情境的理解，過程包含理解各種權力關係及社會規則，之後學習者產生認同，再將此認同應用於日常生活的行動之中。大多數學者引用Bourdieu習性（habitus）的概念，說明日常實務中包含語言與認同的發展，亦即言說的傳遞與交換中，形塑認同的發展以及權力關係的認知與內化，例如家庭語文識能與學校語文識能（school literacy）的形成均屬之。Rowell與Pahl（2007）稱，日常生活形塑一種沉澱的認同（sedimented identity），於多元型態文本的脈絡中形成，此認同逐漸被內化，成為讀者的認知架構。簡言之，閱讀敘事文本時，學童習得語文識能及產生社會認同，並以此做為閱讀理解的依據。

Gee（2001, 2008）則從言說與認同的關係說明認同如何被型塑，且屬性是社會—文化的。他指出，認同的方式有四：自然—認同、機構—認同、言說—認同、親屬—認同，其中，與敘事最相關的是言說—認同。認同是一種認定「這就是他」的個人特質，這個特質有一種力量，可以決定一個人的「主體」，呈顯於人與他人之間的言說或對話之中。言說時，個體的理性出現於與人相處、談話及互動過程中，理性散發力量，進行的工作是確認，確認某個人的特質，以及自己的特質。在言說的輸出與獲得回饋、與人互動的過程裡，個人的言說是主動的，且在對話中體認不同脈絡裡個體的不同角色應該如何，而形成日常の確認系統。閱讀時，個人敘事的途徑及自主建構敘事的擁有感形成核心認同，因言說的公共性質而於敘說活動時產生社會認同。另一方面，言說的社會特質與權力系統連結，言說似乎也是一種資本：不同言說代表不同族群，連帶顯露其社會地位或社會特徵，例如學術語言凸顯教授的地位；言說的型態展現不同角色的權力，老闆說話的型態會和員工的言說有極大的差異。產生言說的場域決定了學習語言的機會，倘若語文資源或文化資源不足，影響學童學習言說機會多寡，左右學童言說—認同發展的結果，至少言說的行為與語言的豐富程度會比較落後，影響日後學童學校學術表現與成就表現。除了文本的言說傳達一種社會權力關係之外，也傳達社會角色關係，文本言說的社會—文化及符號的性質，透過文字的推演於閱讀中傳承及印記於閱聽者心中，閱讀變成製造刻板印象及再製之基礎。因此之故，敘事課程之實施須協助學童發展批判詮釋的敘事理解及言說的批判分析活動，藉由課程活動安排，教師與學生一起批判與澄清文本中蘊含謬誤的社會語言。

因言說具有語言功能與社會—文化特質，閱讀敘事文本即敘事理解與敘事表現的歷程，是認知歷程，也是社會化歷程，學者界定認同的歷程即敘事（defining identity as narrative）取徑。因此之故，在選擇文本時，教學者應著重文本意義與言說類型交錯關係的判讀，在實施敘事活動時，評估學童如何詮釋文本，獲得什麼樣的認同。因為我們都不希望學童產生不當的認同，至少教育不應傳達社會不正義的觀念，不該成為階級再製的幫手。積極正向的看法以為，語文識能的學習活動可以縮短實際認同（actual identity）與被指定認同（designated identity）之間距，敘事活動是最好的例子（Sfard & Prusak, 2005）。教師選擇故事，刻意指定某種認同應該被建構，而學童於敘事活動展現實際認同，兩者之間因閱讀及敘事活動規劃，師生有機會反省與辨識兩者的差距，進而縮短間距。Schiffrin（1996）的研究指出，婦女經由敘事活動顯露她們覺知做為敘事者主體及認識自我、認清社會期望與自我期許之間的距離，然後，勇敢的展現自主性與面對家庭權力運作的事實，採取改變行動，於實際家庭生活逐步建立自己的地位及適當的表述行為，讓他人瞭解自己正在形構社會所認同的母親角色。換言之，教師應善用敘說故事及敘寫故事的歷程，讓學童理解自己的自我認同與社會認同內容，以便幫助學童清楚自我認同與社會認同是什麼，成就其自我成長與自我實現。

以上從敘事學論述基礎的轉變，說明學童發展批判詮釋之敘事理解的可能，教師可以提供批判理論觀點解讀文本，鼓勵學童提出自己的意見與創新的見解。另一方面，則可以從分析敘事文本的言說類型，探討文本的社會意圖，教師鼓勵學童發展批判思考，幫助學童發現閱讀、語言、言說與認同之間的關聯，學童可以發現自己的社會認同為何。教師實施敘事課程時，應多提示學童覺察自己使用什麼樣的語言於理解文本之上，吸收文本言說提示的社會—文化內涵為何；提醒學童覺察自己於敘說時使用的社會語言特質與自己生活經驗之關係，瞭解自己從語言的使用中產生了何種自我認同與社會認同。教師多鼓勵學生藉由敘事文本思考問題，鼓勵他們於言說分析的活動中比較與分析自我經驗與文本經驗的差異，多向作者提問或質問，從而發展批判詮釋與反省思考的語文識能。

## 伍、考量敘事課程實踐要素（代結語）

本文所指敘事課程之定義，包括將敘事能力擬為語文識能課程目標，選擇敘事文本為課程內容，指導學童獲得敘事理解策略及反省思維的活動，重組學校課表於以實施，最後擴展至敘事探究的統整活動。本文從敘事學、語文識能研究之心理學及敘事之社會—文化屬性等觀點引用相關論述，討論敘事課程的定義、敘事課程內容的選擇、敘事課程實施等問題，以建構敘事課程基礎論述。為具體落實敘事課程於學校課程系統，敘事可以做為閱讀課程的內容選項，除可安排於每週兩節的課表內，還應通盤考量學生、教師、知識、課程、環境等課程實踐要素（Schwab, 1978）。

本課程規劃取向學習者中心，課程決定者應先評估學童的背景條件及語文識能程度，進而規劃課程目標，即學童語文識能發展之達成程度。幼小學童應先滿足基本的生活需求及心理需求，進而推展到認知滿足。為擬定課程目標教師應關切學童家庭識能（family literacy）型態及語文認知程度，包含其語言習慣的社會—文化特質為何，從而選擇與學童經驗接近的敘事文本，規劃他們可以挑戰的閱讀活動。教師做為課程決定者，應多判讀學童的語文習慣及與敘事文本言說類型之間的落差為何，進行補充語文資源，選擇可銜接學童經驗的敘事文本，以便幫助學童橋接到學校識能的學習。同時，教師應關注學童語言學習習慣，激勵其學習動機、學習興趣，回應學童的理解，養成學童自主學習習慣（簡良平，2011b）。

教師是教室層級課程決定者、敘事課程的實踐者，故應具備解釋敘事文本內容、規劃敘事活動、評估學童敘事表現等能力。當選擇敘事文本時，教師應具備對敘事文本意義的理解，以及言說分析能力，而能判斷何者適合學童閱讀。當規劃敘事活動時，教師宜選擇閱讀指導策略引導學童與文本發生交互作用。教師評量能力是回應學童學習程度的關鍵，依據評量結果進行提升學童認知結構的教學。綜言之，教師以評量為核心，以其課程知能及語文識能教學知識應用於教學現場調整之。同時，教師須關注潛在課程內容，實際關懷學童的覺知與感受、語言學習背景及程度落差原因、認知發展的困境，適時的調整課程設計。在課程實

施的過程中，鼓勵教師採取研究的策略，不斷觀察與反省教室內的活動進展，採取改進行動而有適當的課程實施措施。教師自我反省最有助於教學改變，維持敘事課程實踐品質，以及促進教師專業發展（簡良平，2011c）。

敘事課程之內容選擇與組織，在提供學童豐富的知識內涵及演練閱讀理解策略的敘事間交互參酌。豐富的知識包含文化傳承、民主與尊重、多元文化等價值觀點者，優先選擇以擴充學童生活經驗與多元文化視野。以優質敘事文本要素及敘事文本類型的語文含量為依據，選擇適當敘事文本為教材，做為學童提升國語文知識基礎。其次，選擇不同學習領域的敘事，幫助學童進入不同學習領域的閱讀理解思考。教師一方面評估敘事文本的知識結構，另一方面思考如何轉化為引導學童練習認知策略的閱讀活動，適切的排定活動順序及活動之連接，以延伸學校語文領域的知識範疇。敘事探究的主題課程組織，可以思考主題式閱讀活動，考量文本與文本之間相關連結的意義，文本與學童生活經驗連結實況，文本與其他自然領域、社會領域的認知內容連結如何，教師引導學童發展與主題相關的問題—解決學習活動，鼓勵學童應用各種知識於完成學習任務。就知識的要素言，教師多理解敘事文本含括的文化內涵，提供普通知識的資訊或特殊領域的資訊，協助學童繼續閱讀及思考解決問題策略。

學習環境因素之考量，首要提供學童與敘事文本發生交互作用，同時是在社會互動的班級活動及充滿閱讀資源的環境中學習。若面對弱勢學童缺乏文化資本或社會資本等處境，以及學童學習落後的問題，教師更應積極的介入，營造豐富的學習環境，激勵學童主動閱讀。於課程實施過程中，鼓勵學童參與閱讀活動，引導學童在社會環境中發展語文識能，輔助學童參與敘事表現的活動。閱讀敘事文本時，教師應鼓勵學童提出問題，主動查證與交互澄清，相互提醒應用理解策略，推論思考線索關係，最後有摘要敘寫的閱讀產出。若延伸發展敘事探究的議題，則可優先鼓勵學童勇於提問，在團體討論下篩選問題或轉化為探索問題，鼓勵學生經歷敘事探究的學習，產生蒐集資料、閱讀與整理、敘說或報導、或演示學習結果。潛在課程的考慮因素，著重班級社會關係的營造，著重師生關係及學生與學生的社會關係，教室氛圍是相互支持的、彼此關懷的與彼此尊重的。

綜言之，本文期許身為課程決定者的教師，從評估學童的語文識能條件為基點，進而建構課程目標，選擇敘事課程內容，組織與規劃激勵學童參與敘事理解

與敘事表現的活動，規劃能促成學童參敘事文本閱讀的環境。教師能於課程實踐歷程觀察與反省，時時檢視學童語文識能發展狀況，調整課程內容與教學策略，以確實達成提升學童語文識能之目標。

致謝：本文屬行政院國家科學委員會專案（NSC96、97-2413-H-133-010-MY2）研究結果的一部分，謹此向相關單位及參與人員致上最誠摯感謝。

DOI: 10.3966/10288708201206001

## 參考文獻

方德隆（譯）（2004）。A. C. Ornstein & F. P. Hunkins 著。課程基礎理論。臺北市：高等教育。

[Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Foundations of curriculum* (D.-L. Fang, Trans.). Taipei, Taiwan: Higher Education. (Original work published 2004)]

王瓊珠（2004）。故事結構教學與分享閱讀。臺北市：心理。

[Wang, C.-C. (2004). *Story grammar instruction and shared book reading*. Taipei, Taiwan: Psychological.]

申丹（譯）（2001）。J. H. Miller 著。解讀敘事。北京市：北京大學出版社。

[Miller, J. H. (2001). *Reading narrative* (D. Shen, Trans.). Peking, China: Peking University Press. (Original work published 1998)]

吳芝儀（譯）（2008）。A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach, & T. Zilber 著。敘事研究：閱讀、分析與詮釋。嘉義市：濤石文化。

[Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (2008). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (C.-Y. Wu, Trans.). Chiayi, Taiwan: Waterstone. (Original work published 1998)]

周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。

[Chou, S.-C. (2004). *Curriculum development and teacher profession*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]

柯華葳、陳冠銘（2004）。文章結構標示與閱讀理解——以低年級學生為例。教育心理學報，36（2），185-200。

[Ko, H.-W., & Chen, K.-M. (2004). Improving children's reading comprehension with

highlighted text structures. *Bulletin of Educational Psychology*, 36(2), 185-200.]

徐靜嫻（2006）。多元識讀與動畫敘事課程在國語文領域統整中的應用——一個國語文領域統整課程發展之經驗分享。師大學報：人文與社會類，51（1 & 2），55-77。

[Hsu, C.-H. (2006). Multi-literacy and the use of animated narratives in the development of an integrated Chinese language curriculum. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 51(1/2), 55-77.]

馬海良（譯）（2007）。M. Fludernik 著。敘事理論的歷史（下）：結構主義到現在。載於申丹、馬海良、宁一中、喬國強、陳永國、周靖波等（譯），J. Phelan & P. J. Rabinowitz（原主編），當代敘事理論指南（頁 22-47）。北京市：北京大學出版社。

[Fludernik, M. (2007). Histories of narrative theory (II): From structuralism to the present. In J. Phelan & P. J. Rabinowitz (Eds.), *A companion to narrative theory* (D. Shen, H.-L. Ma, I.-C. Chu, K.-C. Chao, Y.-K. Chen, & C.-P. Chou, Trans.)(pp. 22-47). Peking, China: Peking University Press. (Original work published 2005)]

莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程領域研究之發展。教育研究月刊，130，14-29。

[Chuang, M.-J. (2005). Narrative inquiry and its development in the field of curriculum research. *Journal of Education Research*, 130, 14-29.]

曾肇文（2005）。敘事探究對敘事教學的啟示——理念與實例。新竹教育大學學報，21，75-109。

[Tseng, C.-W. (2005). The inspiration of narrative inquiries on narrative teaching—Viewpoints and cases. *Educational Journal of NHCUE*, 21, 75-109.]

曾肇文（2008）。一種敘事課程的建構與實施——以「生活領域」為例。新竹教育大學教育學報，25（1），21-52。

[Tseng, C.-W. (2008). Constructing and implementing a narrative curriculum—A case of life curriculum. *Educational Journal of NHCUE*, 25(1), 21-52.]

張冬梅、黃秀霜、陳惠萍（2010）。實施故事結構創作教學之成效。課程與教學季刊，13（2），77-98。

[Chang, T.-M., Huang, H.-S., & Chen, H.-P. (2010). Effects of story structure writing instruction in the elementary school. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 13(2), 77-98.]

黃淑惠、盧亭如（2005）。敘事課程理論與實務之研究——以《失落的一角》為例。人文及社會學科教學通訊，16（3），48-65。

[Huang, S.-H., & Lu, T.-R. (2005). A research on the theory and practice of narrative curriculum: An example of “The Missing Piece.” *Newsletter for Teaching the Humanities and Social*

*Sciences*, 16(3), 48-65.]

歐用生 (2006)。課程實施的敘說研究。《全球教育展望 (大陸)》，35 (10)，12-19。

[Ou, Y.-S. (2006). Narrative inquiry in curriculum implementation. *Global Education*, 35(10), 12-19.]

簡良平 (2011a)。敘事課程內容之文本選擇與組織原則探究。《當代教育研究》，19 (3)，83-120。

[Jian, L.-P. (2011a). The principles of narrative texts choosing and content organization for narrative curriculum. *Contemporary Educational Research*, 19(3), 83-120.]

簡良平 (2011b, 11 月)。透過敘事課程實施提升弱勢學童敘事能力之研究。論文發表於國立臺灣師範大學舉辦之「百年教育的回顧——傳承與創新學術研討會」，臺北市。

[Jian, L.-P. (2011b, November). An inquiry of developing the disadvantaged students' narrative competences through narrative curriculum implementation. Paper presented at the Conference of One Hundred Years of Educational Review – For Transition and Creation in the Future, Taipei, Taiwan.]

簡良平 (2011c, 12 月)。指導弱勢學童敘事文本閱讀之教學類型分析—以三個偏小教師教學語言為例。論文發表於香港教育學院主辦之「處理學生學習差異國際會議」，香港。

[Jian, L.-P. (2011c, December). *An analysis on the patterns of three elementary school teachers' teaching language to find how they guided the disadvantaged students to read narrative texts*. Paper presented at the International Conference on Addressing Students Learning Diversity, Hong Kong.]

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.

Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. London, UK: Routledge.

Barone, T. E. (1992). A narrative of enhanced professionalism: Educational researchers and popular storybooks about school people. *Educational Researcher*, 21(8), 15-24.

Baynham, M. (2000). Narrative as evidence in literacy research. *Linguistics and Education*, 11(2), 99-117.

Bower, G. H., & Rinck, M. (1999). Goals as generators of activation in narrative understanding. In S. R. Goodman, A. C. Graesser, & P. Ven Den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 111-134). Mahwah, NJ: LEA.

Burdell, P., & Swadener, B. B. (1999). Personal narrative and autoethnography in education:

- Reflection on a genre. *Educational Researcher*, 28(6), 21-26.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry*. London, UK: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories — stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. New York: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2005). Interrupting school stories and stories of school: Deepening narrative understandings of school reform. *Journal of Education Research and Development*, 1(1), 43-61.
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- Dickinson, D. K. (1991). Teacher agenda and setting: constraints on conversation in preschools. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 255-301). Hillsdale, NJ: LEA.
- Egan, K. (1995). Narrative and learning: A voyage of implication. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 116-126). New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Galbraith, M. (1995). Dicitic shift theory and the poetics of involvement in narrative. In J. F. Duchan, G. A. Bruder, & L. E. Hewitt (Eds.), *Deixis an narrative: A cognitive science perspective* (pp. 19-60). Hillsdale, NJ: LEA.
- Gee, J. P. (1991). Memory and myth: A perspective on narrative. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (3rd ed.). London, UK:

Taylor & Francis.

- Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited* (J. E. Lewin, Trans.). New York: Cornell University Press. (Original work published 1983)
- Goodson, I., & Walker, R. (1995). Telling tales. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 184-194). New York: Teachers College Press.
- Graesser, A. C., & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models & concepts in story comprehension. In S. R. Goodman, A. C. Graesser, & P. Ven Den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: LEA.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press. (Original work published 1968)
- Herman, D. (2003). Regrounding narratology: The study of narratively organized systems for thinking. In T. Kindt & Hans-HaraldMuller (Eds.), *What is narratology? Questions and answers regarding the status of a story* (pp. 303-332). New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Hicks, D. (1991). Narrative discourse and classroom learning. *Linguistics and Education*, 5, 127-148.
- Hopkins, R. (1994). *Narrative schooling: Experiential learning and the transformation of American education*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 127-165). New York: Teachers College Press.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jackson, P. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 3-23). New York: Teachers College Press.
- Lauritzen, C., & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. Albany, NY: Delmar.

- Lehtonen, M. (2000). *Cultural analysis of texts* (A. L. Ahonen & K. Clarke, Trans.). London, UK: Sage. (Original work published 2000)
- Martin, J. R. (2009). Genre and language: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- McCabe, A. (1991). Preface: Structure as a way of understanding. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. IX-XVII). Hillsdale, NJ: LEA.
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Boston: A & Z.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-254). Hillsdale, NJ: LEA.
- McEwan, H. (1995). Narrative understanding in the study of teaching. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 166-183). New York: Teachers College.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 3-52). Hillsdale, NJ: LEA.
- Mitchell, W. J. T. (1981). Foreword. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. VII-X). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mullen, C. (1994). A narrative exploration of the self I dream. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 253-263.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 29-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Prince, G. (1988). *A dictionary of narratology*. London, UK: University of Nebraska Press.
- Rowell, J., & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: Instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-404.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society*, 25, 167-203.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Segal, E. M. (1995a). Narrative comprehension and the role of deictic shift theory. In J. F. Duchan, G. A. Bruder, & L. E. Hewitt (Eds.), *Deixis in narrative: A cognitive science*

- perspective* (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: LEA.
- Segal, E. M. (1995b). A cognitive-phenomenological theory of fictional narrative. In J. F. Duchan, G. A. Bruder, & L. E. Hewitt (Eds.), *Deixis an narrative: A cognitive science perspective* (pp. 61-78). Hillsdale, NJ: LEA.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Smith, B. H. (1981). Narrative versions, narrative theories. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 209-231). Hillsdale, NJ: LEA.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London, UK: Longman.
- Street, B. V. (2001). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. New York: Routledge.
- Stroud, C., & Wee, L. (2005). Style, identity and English language literacy. *Linguistics and Education*, 16, 319-337.
- Sutton-Smith, B. (1995). Radicalizing childhood: The multivocal mind. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 69-99). New York: Teachers College Press.
- Tambling, J. (1991). *Narrative and Ideology*. Milton Keynes, PA: Open University Press.
- Thornborrow, J., & Coates, J. (2005). The sociolinguistics of narrative: Identity, performance, culture. In J. Thornborrow & J. Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 1-16). Amsterdam, PA: John Benjamins.
- Trabasso, T., Secco, T., & Van Den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-112). Hillsdale, NJ: LEA.
- White, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. In W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative* (pp. 1-24). Chicago: The University of Chicago Press.
- Witherell, C. S. (1995). Narrative landscapes and the moral imagination: Taking the story to heart. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 39-49). New York: Teachers College Press.
- Zwaan, R. A. (1999). Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model. In S. R. Goodman, A. C. Graesser, & P. Ven Den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 93-110). Mahwah, NJ: LEA.