

## 壹、緒論

說故事是幼兒園例行性的語文教學活動，教師為了幫助幼兒理解故事內容，一般會從封面開始介紹故事，最後以提問進行團體討論的方式，結束說故事的教學，或者師生因討論故事內容，衍生出與故事主題相關的學習單元。實務上，我們發現教師在故事教學的前中後，經常會以提示或提問的方式來幫助學童理解故事的內容。從「認知結構」和「有意義的學習」觀點，認為教學者在提示新教材前，提供特殊的、適切的、具涵蓋性的命題作為適當的橋梁，可幫助學習者建立背景知識，以理解新的訊息。過去很多研究也指出提示或提問的策略教學是有助於學生的理解，至於如何有效地幫助幼兒理解教師口語的訊息呢？有效教學的首要條件在於將學習的新材料與學習者的舊經驗產生連結，學習者的認知結構中，必須有同化新知識的適當基模，讓學習這件事情變成有意義（Ausubel, 1960）。近年來，故事理解教學的研究指出，教師可以故事結構教學來增加幼兒理解能力。若教學者能協助學童事先獲得故事的上位概念，與後續文本進行因果關係的連結，更有助於學童在故事理解的表現，例如，回憶量與重述故事重點（van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis, & Verduin, 2003）。依此教師在說故事前，應用故事提示教學策略給予上位概念的提示或圖示，將為真正有效理解教學的關鍵。

至於要給予什麼樣的提示呢？有研究指出，教師說故事時提示具有連貫性的圖片，來促進幼兒的理解（吉野さやか、内田伸子，2013），或以教師的手勢補充說明故事的意義（簡馨瑩、連啟舜，2014），也有從故事結構教學來增加幼兒理解能力（Babyak, Koorland, & Matges, 2000; Gardill & Jitendra, 1999; Idol, 1987; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2007; Morrow, 1986）。近幾年，哥倫比亞大學 Williams 的團隊利用文章結構提示詞、內容關鍵詞及圖表組織，教導國小低年級閱讀理解低成就學生學習社會科知識，在這一系列的研究中，學生不僅學會不同的文章結構策略（例如比較對照、因果關係），同時也學到了學科知識，且有效地遷移到其他的閱讀理解測量上（Williams et al., 2005; Williams et al., 2014; Williams, Stafford, Lauer, Hall, & Pollini, 2009; Williams et al., 2016），可見教學提示是有效的。至於以幼兒為對象的研究，考量到幼兒對文本或訊息記憶負荷容量的問題，以提示故事結構，或以故事接龍的方式，發現有助於幼兒在故事重述的表現，回憶量也較多（陳淑如，1997；簡馨瑩、楊瑋婷、簡淑真、王繼伶，2011；Morrow, 1986; Stein & Glenn, 1979）。日本學者仲真紀子與田嶋多佳子以國小三、五年級學童為研究對象，進行故事結構教學，在閱讀時提供故事結構要素，結果發現未必每次教學都有利於學童理解故事內容，該研究認為，原因在於是否有先提示故事主角的目標、意圖（引自由井久枝，2002）。此發現與後續的因果關係連結觀點是不謀而合的（van den Broek et al., 2003）。因此，綜合前述研究資料，本研究由教師事先提問或提

示的策略來說故事。對於教師提問或提示的內容，則是應用故事結構的上層概念訊息與因果關係的連結觀點，以提示故事主角的目標與意圖為教學介入的核心，並考驗其效果。同時應用序列分析進一步探討對幼兒故事結構順序的影響情形。

聽故事且要理解故事內容是件相當複雜且耗心力的過程。影響故事理解的表現，除了教師的教學策略外，還有工作記憶。過去研究指出工作記憶是閱讀理解的重要預測指標（Engle, Carullo, & Collins, 1991; Swanson & Berninger, 1995）。Cain、Hogan、Pentimonti 與 The Language and Reading Research Consortium（2013）以 360 位國小一到三年級學童為對象，探討注意力與記憶對聽覺理解與閱讀理解的影響。結果發現，記憶對閱讀理解和聽覺理解均有所影響，其中記憶對聽覺理解的影響是大於閱讀理解。有關工作記憶的容量，從認知處理的歷程來看，可視為是一種心智工作的空間。不同心智工作空間的幼兒，教師進行提示故事主角的目標與企圖，是否對幼兒在故事理解與故事順序的表現會有所不同亦是本研究探討的主要議題。

## 一、提示對學習的意義

以建構主義的觀點，人類的學習或對新知的解釋是建立在自己的先備知識之上（Royer & Cunningham, 1981）。因此，教師應用口語或圖示提示的方式，協助學習者建立新知，整合新知到現有知識，是教師教學上重要的策略（Ausubel, 1960），亦是有助於學生的學習與保留效果（Stone, 1983）。目前教師口頭提示的教學概念已深入教學現場的應用，近年來，各領域運用各種不同形式的提示，包括文本、圖表或者是插畫等（Kenny, 1995），作為學習者的先備知識與新知之間的橋梁，並探討其學習遷移的效果。研究議題的方向，包括新知與背景知識的熟悉度及實施的方式。例如：學生已熟習新教材時，Mayer（2003）則建議於學習新知前，以大綱、重點的方式呈現新教材，協助學生先行建立上位概念的結構，以利學習的效果。至於採用陌生的新教材時，則建議使用學生已知道的且概念相近詞來轉化與遷移至新的情境。Morrow（1984）以五至六歲幼兒為對象，應用事前提問策略為實驗組，另一實驗組是混合著事前與事後提問與故事結構有關的問題，分析不同實驗教學介入的幼兒在聽故事後的理解情形。研究結果顯示，混合事前與事後的提問組表現優於事前提問的組別，不過兩組參與實驗組的幼兒表現均優於控制組幼兒的表現。另外，Neuman、Burden 和 Holden（1990）則是以「預覽故事內容」（*previewing technique*）作為提示策略，研究兒童視聽電視對故事理解的情形。結果顯示，事先預覽故事是有助於二年級的學童對故事重要情節的理解與保留有顯著的效果，但對故事的推理能力則未有顯著的效果。綜合前述研究資料結果，教師可應用事先的提示或提問進行故事教學，但要突破幼兒的發展與文字閱讀理解上的限制，早期階段的理解教學如何進行深層的建構與推論的教學，確實是一大挑戰。基於早期聽覺詞彙與故事理解對未來閱讀理解的重要性，實有必要採取有效教學的策略，促進幼兒正式語言結構的發展，對故事結構的覺察力，提升幼兒對文字閱讀的興趣（Morrow, 2015）。