

國立台東大學兒童文學研究所
碩士論文

指導教授：杜明城 博士

「文學圈」於國中教育之實踐
——以閱讀青少年小說為例

研究生：蔡世惠 撰

中華民國九十七年九月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：兒童文學研究所

本班 蔡世惠 君

所提之論文「文學圈」於國中教育之實踐—以閱讀
青少年小說為例

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

趙鏡中

(學位考試委員會主席)

劉文雲

杜明明

(指導教授)

論文學位考試日期：97 年 9 月 19 日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 兒童文學 系(所)
組 97 學年度第 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：「文學圈」於國中教育之實踐——以閱讀青少年小說為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布
發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢
索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之
一，申請文號為： ，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
	☒		

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為
非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發
利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鉤選，本人同意視同
授權。

指導教授姓名：杜明哲 (親筆簽名)

研究生簽名：蔡世惠 (親筆正楷)

學 號：1595009 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 9 月 30 日

博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

本授權書所授權之論文為授權人在 國立臺東大學 兒童文學研究所
_____組 97 學年度第_____學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目：「文學圈」於國中教育之實踐——以閱讀青少年小說為例

指導教授：杜明城

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文(含摘要)，非專屬、
無償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，
以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化
之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利
性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

- 讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法相關規定辦理。

授權人：蔡世惠

簽 名： 蔡世惠

中華民國 97 年 9 月 30 日

致 謝

台東，一個美麗的地方，能在人生此階段與它相遇，難得。

負笈前往兒童文學研究所的日子，儘管課程密集、作業煎熬，仍然捨不得不把時間浪費在美好的事物上、大口呼吸著台東好山好水的好氣味，森林公園的流連、月光溜冰場的牽引、故事館的駐足、星巴克一角落的歸屬，以及各式特色餐館的嚐鮮，讓三個炎暑的台東行，是修習亦是休息。喜歡兒童文學的程度，更是隨著踏出台東火車站的次數累增。

感謝所上老師的教導，在你們面前，自己總能從時間之門躍回單純的學生生活，背起書囊，不斷在問學中成長；感謝學習相伴的同窗，異鄉求學的日子幸賴有你們的照顧，讓自己不致孤單、消瘦，並有機會在伴著潮聲的月光下，與住在心中睽違以久的那位小小孩邂逅。尤其感謝杜明城老師的鼓勵，犧牲休息時間撥冗審閱，適時指點與牽引，耐心等待學生從困頓與突破兩者不停歇地擺盪過程走出來，才有此研究論文的完成，加以口試委員劉文雲老師與趙鏡中老師的寶貴意見及建議，得使此文趨於充實完備。

最後，感謝這一年和我共同鋪敘此研究一點一滴的八年十四班所有孩子們，以及這些日子為我分擔家庭內外事務的家人，外子如斌、世華、世雯、怡芳與敬愛的父母，還有，與我一起接受兒童文學灌溉長大的家忻寶貝。

蔡世惠

寫於 2008 年秋

「文學圈」於國中教育之實踐——以閱讀青少年小說為例

蔡世惠

國立台東大學 兒童文學研究所

摘 要

文學圈是學生依書籍選擇因素形成小團體，進行自發性探索、合作學習的活動模式，本研究針對台南縣某一國中八年級學生，實施文學圈閱讀教學，探討國中生在文學圈中的閱讀討論互動情形、閱讀理解與認知觀點的探索、以及文學圈活動在國中教育實踐的意義。

本研究採質性研究方法，就研究者任教之單一班級學生，提供五十冊書群，在 2007 年 11 月至 2008 年 4 月間，實施四次討論活動，透過觀察、訪談、文件分析等方法進行資料的蒐集與整理。透過實施過程，提供學生將文本的閱讀思維帶進討論，又將討論獲得的想法回歸至個別閱讀理解建構的機會；藉由資料分析與整理，得到下列研究結果：

一、國中生在以學生為主體、非結構性學習的文學圈環境，能自行發展學習活動，並且透過小型團體的活動方式，增進認同感與學習效果，透過社會互動，發展團體動力歷程。

二、國中生能藉文學圈的對話形成議題討論，得到更深刻的閱讀學習體驗，過程反映青少年本身價值，並在鼓勵對話的環境裡探索觀點、建構認知，發展哲學思考、公民素養與價值教育功能。

三、透過文學圈學習歷程，能提升國中生學習動機與發言主動性、尊重不同觀點的存在；活動的實施，促進學生深刻理解文本內容、發展對多元文化的尊重，在強調樂趣的學習原則中，增進閱讀教學的效能，班級閱讀風氣也得以獲得提升。

四、研究者參與觀察文學圈在國中閱讀教學實施的可行性與困難性，經歷修正、解決的過程，獲得自我的成長，且進一步發現國中學生創造性的思維與多元讀寫能力。

最後根據研究結果提出具體建議，期能作為學校、教師及後續研究之參考。

關鍵詞：文學圈、小組討論、閱讀教學、自發性

Implementation of “Literature Circles” in Junior High School Education—Reading Young Adult Novels as an Example

Abstract

A literature circle is a small group of readers formed according to selection of books to conduct spontaneous exploration and cooperative learning. In this study, literature circle reading was implemented on eighth grade students in a junior high school in Tainan County to investigate students’ discussion on reading, comprehension, exploration of various perspectives in their literature circles as well as the meaning of implementing literature circles in junior high school education.

Qualitative research method was adopted. Students instructed by the researcher were selected and provided with 50 books. During Nov 2007 and Apr 2008, a total of four discussion activities were held. The research data were collected from observation, interview, and document analysis. In each activity, the students were allowed to bring their thinking in reading into the discussion and also use the obtained thoughts on reading comprehension. From the results of analysis and induction of the collected data, the following conclusions were derived:

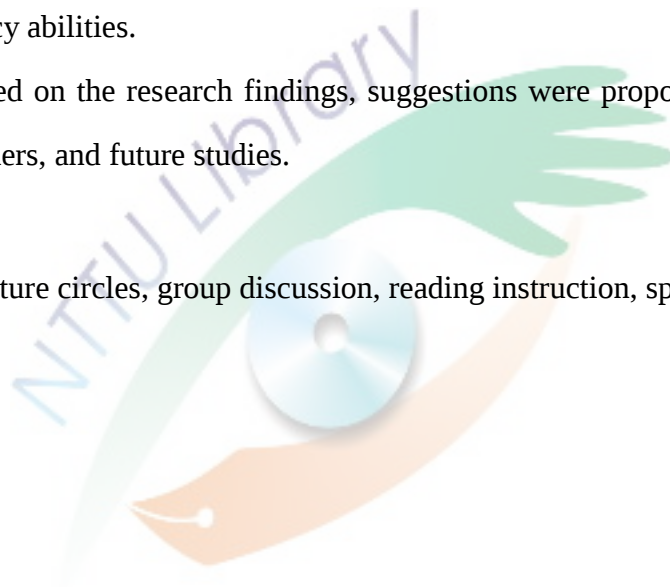
1. In the student-based and unstructured literature circles, junior high school students could develop learning activities by themselves, improve their sense of identity and learning effectiveness in group activities, and also develop group dynamics through social interactions.
2. Through dialogues in the literature circles, issues could be formed and discussed, thus deepening students’ experience of learning from reading. In this process, the young adults would reflect their self values and also attempt to explore different perspectives, construct cognitions, develop philosophical thinking, enhance civil literary, and receive value education.
3. Through literature circles, students showed more motivation for learning, more

willingness to voice their opinions, and more respect for different viewpoints. This activity facilitated students' understanding of text and development of respect for plural cultures. With an emphasis on fun and pleasure, the activity could effectively increase the efficacy of reading instructions and also elevate the reading atmosphere of the entire class.

4. In the observation of the feasibility and difficulty of implementing literature circles in junior high school education, the researcher needed to constantly modify the activities and solved various problems. As a result, the researcher not only gained self growth but also discovered junior high school students' creative thinking and plural literacy abilities.

Finally, based on the research findings, suggestions were proposed as a reference for schools, teachers, and future studies.

Keywords: literature circles, group discussion, reading instruction, spontaneity



目 次

第壹章 緒 論	1
第一節 研究動機與背景	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 研究範圍與限制	5
第四節 名詞釋義	7
第貳章 文獻探討	8
第一節 文學圈相關概念	8
第二節 文學討論相關概念	22
第三節 國內進行文學圈閱讀教學之相關研究	36
第參章 研究方法與設計	40
第一節 參與對象	40
第二節 研究教材與工具	43
第三節 研究方法與流程	48
第四節 研究設計與實施	54
第五節 資料蒐集與處理	60
第肆章 研究發現與討論	63
第一節 學生在文學圈中進行的閱讀活動	63
第二節 學生在文學圈中發展的討論活動	81
第三節 學生的閱讀理解與認識觀點	100
第伍章 研究結論與建議	132
第一節 研究結論	132
第二節 研究建議	148
參考書目	152

附錄

附錄一 本研究選用之書目一覽表	158
附錄二 班級書籍借閱登記表	160
附錄三 學生閱讀護照內容範例	161
附錄四 學生文學圈記錄單範例	162
附錄五 文學圈討論記錄表範例	163
附錄六 個別訪談記錄表範例	166



第壹章 緒論

文學圈(literature circles)是一種以學生為中心、進行探究式對話的閱讀討論教學方式，在英語系國家各階段的語文學習與閱讀教學課程裡，已廣泛被應用，目前國內之國語文與閱讀教學實施研究應用的機會則仍為少。本研究擬將文學圈應用於國中教學環境實施、探討國中學生在文學圈環境中如何發展學習活動，因此，先就研究者進行本研究之動機與背景、研究目的與問題、研究範圍與限制、名詞釋義等四個部份於本章緒論進行鋪陳。

第一節 研究動機與背景

綜觀國內的語文與閱讀教學，源於孔子私塾講學所奠定的教師「教」與「學」之形象；到了唐代韓愈《師說》的「師者，所以傳道、授業、解惑也。」更明白道出教師是教學指導者的角色；故在實施教學時，往往強調教師的角色、「指導」閱讀的重要性，相對地忽略孩子在閱讀時所產生的自發性反應。

日本晨讀推進協議會理事長大塚笑子(2007)舉出目前日本閱讀教育的現象，在日本幼稚園或小學一、二年級的學生喜歡讀書，覺得看書這件事很有趣；但是，年齡較長的國、高中生，卻為了繳交教育部每年所指定閱讀的讀書心得報告，對讀書產生厭惡感。這種將閱讀結合書寫心得報告、學習單任務的方式，亦為國內進行閱讀教育者樂於使用，倘若使用不當，淪為徒具工作任務形式的閱讀教學，即易造成孩子遠離閱讀的樂趣；再者，所指定的書籍，若非孩子自己喜歡、有能力去理解的書，讀書心得報告則可能成為孩子閱讀背後的負擔。面對此一隱憂，大塚笑子建議「一開始讓學生自己選擇喜歡的書，適合他能力的書，開始進行閱讀」，擁有選擇權，才能讓孩子在閱讀領域裡成為自主性的主動參與者(2007，頁38)。

因為，喜歡聽故事、閱讀故事，是孩子的天性。正如Perry Nodelman發現，所有熱中閱讀的大小讀者，對於陌生或奇怪的書都不會排斥，因為讀書帶給他樂趣；

而所有熱中閱讀的大小讀者也會熱切地思考他們所閱讀的，不畏懼在探索中可能發現的事情(劉鳳芯，2000，頁39)。因此，我們必須去觀察孩子對一本書的反應，觀察孩子在閱讀時，看待和理解事物的方式。從孩子的閱讀反應能讓我們了解他們所注意到的事情：哪些事件、場景和對話對他們很重要、哪些有關角色或場景的細節描述激發了他們的想像力(李紫蓉，2007，頁283)。Nodelman認為「文學的樂趣就是對話的樂趣」(劉鳳芯，2000，頁37)，在文學學習過程，透過對話討論能使讀者成為一精通的思考者，深入地批判其所閱讀的內容，進入深度閱讀。

近來在文學學習過程中，讓學生自發性的以小組進行類似「讀書會」方式，透過對話增進閱讀成效的「文學圈」(literature circles)，被英美語系國家廣泛推行於語文閱讀教學上，在教學環境裡讓孩子說話、呈現自己的閱讀反應，並有機會加入與他人溝通的行動。由 Kathy G. Short(1986)提出的「文學圈」定義，強調學生自發性的探索學習，在 Harvey Daniels(1994)為「文學圈」加入工作分配與心得筆記書寫的任務，讓教學有具體的評量依據並且易於使用在教學現場，「文學圈」的活動模式遂有不同。

國內語文教學與閱讀教學所訴求的目的不同，語文教學重在培養學生聽、說、讀、寫的能力，而閱讀能力的培養目的在達到能喜愛閱讀、有能力閱讀文學作品；因此，文學閱讀應回歸於塑造一個讓學生樂於閱讀的環境。倘若在閱讀討論過程加入了制式任務單的紙筆引導、規定分配角色等策略，雖讓教師容易使用與評量，反易造成學生思維的單一制式方向、疲於應付作業的教育窠臼，而失去我們原本想讓孩子沉浸在「快樂學習」、「自發自主」的教育期許。

本研究擬採用Short提出的文學圈定義，進行國中八年級學生閱讀青少年小說學習的教學研究，以班級全體為實施對象，拋開傳統教師單向指導式的教法，嘗試依學生的自由選擇權形成閱讀團體、建立教學過程，重視獨立閱讀與對話討論的學習，強調學生討論時的自發性行為，重視小圈圈成員「自己怎麼想」的文學建構過程與互動的樂趣。研究者嘗試在不同於傳統教學被引導發展閱讀思維、得

到知識規範的活動方式，發現兒少充滿想像與創造性的思維，並從研究中，關切國中生的閱讀興趣，發現孩子多元讀寫的能力。

研究者現為國中國文科教師，任教時間十一年，期間因感國中生在國文教科書選文受限下所造成的閱讀視野不足，故在國文教學之餘，積極運用彈性課程時間，進行班級閱讀教學活動、引入更多閱讀材料，培養學生在國中階段的本國語文學習領域能力指標的聽、說、讀、寫、閱讀五項能力。

研究者在推動國中生班級閱讀教學的過程中，不得不面對升學壓力、學科分數取向的教學現況，為了引起孩子們的閱讀動機與興趣，在七年級的教學過程裡，研究者規劃了包括動態的多媒體融入、手工書製作與靜態的各項閱讀活動，其中又以在班級中建立班級圖書館、學生獨立閱讀與共讀、閱讀心得寫作、讀書會等活動的進行，對學生語文理解能力與班級團體動力最有助益。

有鑑於學習單、發表準備、文字回饋等學習任務，仍讓孩子在閱讀活動中有必須上課、必須做作業之感，且隨著孩子升上八年級後，課業分量的加重，能利用課程時間進行獨立閱讀、共讀的機會趨少，讓閱讀教學活動常止於國中七年級這短短一個年頭。為了延續國中生閱讀習慣與能力，本研究以青少年的心理發展特性與具備的思考能力為經，文學圈的教學方式為緯，發展以青少年小說為閱讀材料的國中八年級學生文學討論團體，實施以一個班級、為期一學期的參與觀察，深入探究，試圖在推動閱讀教學中，呈現另一種教學方式的可能性。

第二節 研究目的與問題

壹、研究目的

本研究主要目的在發展「文學圈」的閱讀教學，了解孩子如何閱讀一本書，研究者以教師即為研究者的理念，結合理論與教學實務，從文學圈進行的歷程、學生在討論過程的行為表現與閱讀理解情形等資料進行分析，最後，針對研究結果進一步提出具體建議，以資教學現場實際運作閱讀活動或欲推動班級閱讀之國中教師做為參考。

本研究的研究目的，分述如下：

- 一、探討國中生在青少年小說文學圈中的自發性學習情形。
- 二、探討國中生討論團體的動力形成與運作情形。
- 三、探討國中生在文學圈所呈現的閱讀理解與認識觀點。

貳、研究問題

根據上述研究動機與目的，本研究擬探討的研究問題如下：

- 一、國中生在青少年小說文學圈中的自發性學習情形為何？
 - (一)國中生在閱讀活動中對文本、討論團體的選擇動機為何？
 - (二)國中生在小團體形式如何發展討論活動？
 - (三)問題如何在團體中被產生與進行？
- 二、國中生討論團體的動力形成與運作情形為何？
 - (一)團體討論歷程如何影響學習？
 - (二)團體角色與互動行為表現為何？
- 三、國中生在文學圈呈現的閱讀理解與認識觀點為何？
 - (一)探索議題的方向與型態為何？
 - (二)呈現的閱讀理解能力為何？

第三節 研究範圍與限制

本研究受限各種客觀因素之影響，在研究範圍上有若干的限制，茲說明如下：

一、研究方向

本研究著重在使用文學圈的教學方式，探討學生閱讀文本的理解和想法，觀察學生在閱讀前後，說了什麼、想了什麼；在參與一本書的對話過程，做了什麼、寫了什麼。從學生在文學圈的閱讀到對話，分析了解學生的閱讀反應與其所具備的讀寫能力。

二、研究者角色

研究者本身即為八年十四班之班級導師及國文教師，平日擔任班級管理者與教學者的角色。顧慮教學者即是研究者的角色，因有熟悉被研究者之便，而可能造成主觀性或其他干擾因素進而影響觀察內容之虞，故以錄音器、攝影機等研究工具配合，使觀察更趨於客觀性。

三、研究教材

兒童文學讀物的範圍甚廣，本研究採取青少年小說作為閱讀討論的教材，在研究者提供之五十本青少年小說書群中，由學生選擇用於本研究閱讀與討論的教材，不另探究與推論學生在其他文類的討論情形。

四、教學時間

本研究之閱讀活動，在整個文學圈時間內皆可自由借閱閱讀；所進行之文學討論活動，則以每個月一次、每次以一節課(45 分鐘)為原則，擬實施四個月的時間。在陳海泓(2001)研究中，曾提出中小學生的書談活動不要超過三十分鐘之建議，為顧及本研究以推動文學圈至教學現場為目的，故依循國中作息規定時間，以單節課程四十五分鐘的時程，作為討論活動設計。執行討論活動的時間為正規學習課程之內，因目前編制未有閱讀之獨立課程，故得從研究者之國文課程之節數撥出，

進行討論書單的表決、選擇組別、以及文學討論等活動。

五、研究對象

學生在經過七年級的環境適應、同儕互動、獨立閱讀能力各方面條件成熟之下，在八年級的階段進行自發性閱讀討論之探究頗為適宜，另一方面，研究者考量九年級學生與家長已投入升學的準備，排除其參與之可能，因此，本研究以八年級學生作為文學圈實施的對象。

本研究為蒐集資料及實施教學之便宜，兼顧教學與研究的結合，以研究者所任教的八年級學生為研究對象，研究對象有其特定的家長背景、家庭成長經驗及學習背景，研究所得乃單就研究對象之發展閱讀理解與建構觀點之情形進行分析、探討，不推論至所有的同齡學生。

六、研究分析

本研究是以整個班級學生實施文學圈的閱讀教學，在文學圈實施的有限時間中，研究者在教學現場只能片面性觀察到孩子的感受和想法；因此，研究者必須進一步從與學生訪談對話、觀察分析中，了解孩子在文學圈所形成的閱讀反應與讀寫能力。研究者除了對整體教學實施的探討敘述，亦在實施文學圈之前後，對學生進行隨機個別訪談，並輔以學生自發性記錄的學校閱讀護照活動、討論心得等書面資料，以求更完整的研究呈現與客觀性的分析。

第四節 名詞釋義

一、文學圈

在本研究所指的文學圈教學方式，乃為美國亞利桑那大學 Kathy G. Short 教授於 1986 年所提出的文學圈方式，將閱讀進程從獨立閱讀帶入與他人的對話，強調無安排、分配任務工作的進行過程，著重在自然情境中進行討論的樂趣。

二、八年級學生

教育部在民國八十六年至九十一年間所做的國民中小學課程修訂中，將六年國民小學、三年國民中學的國民義務教育，採九年一貫的精神進行名稱調整與課程編制。根據目前九年一貫體制，國一、國二、國三，分別稱為七年級、八年級、九年級，在本研究所指的八年級學生，即是指原本稱為國中二年級的學生。

三、青少年小說

屬於兒童文學範疇之一類，在本研究中的青少年小說，係指以青少年為故事人物，故事情節發展貼近青少年生活，或是寫作敘述方式能被青少年接受、適合青少年閱讀之小說作品。

四、書群

探索文學圈時，我們需要使用書籍作為進行研究的材料，這時候，書群的提供與如何挑選是重要的因素之一。在此研究中，對書群的定義，乃指由研究者針對青少年小說中，主題或話題上具有相同性質，且能提供讀者不同觀點者，所挑選並提供的書籍群體。

第貳章 文獻探討

本章分爲文學圈與文學討論兩分面進行文獻的探討。首先，從文學圈的定義與發展、文學圈的相關理論、文學圈的特色與文學圈的實施等重點著手；再者，從文學討論的角度來看文學圈的討論、國內相關研究論文。藉他山之石可以攻錯的經驗，以確立本論文的研究主旨與研究方向。

第一節 文學圈相關概念

壹、文學圈的定義與發展

「文學圈」(literature circles)原是美國亞利桑那大學Kathy G.Short教授在其博士論文中所提出的名稱(1986)，源於她對一個國小五年級班級的觀察：當孩子發現教室角落有一箱老師所擱置的書籍，且多數爲青少年小說時，他們不僅自動選書閱讀，並且自發的圍起圈圈討論所讀的故事內容。這種透過教室中學生自由閱讀、組成圈圈自發性地對書籍進行對話，討論他們對於一篇文學作品的了解和詮釋的過程與模式，就是文學圈(Short,2001)。

到了1994年Harvey Daniels出版的關於文學圈教學的書籍裡，文學圈的進行方式有了不同的發展。Daniels(1994)認爲「文學小圈圈」在進行閱讀研討的過程，小圈圈的成員，需先共同決定每次上課前的閱讀量，然後各自閱讀。在閱讀的過程中，每位學生需把讀後感想記錄下來，與小圈圈的組員分享。再者，每個參與者，每回都必須針對所閱讀的內容扮演一種不同的研討角色(discussion roles)，提供課堂中文學小圈圈組員們更多樣的賞析角度，來討論作品(許正義，2003)。

Daniels(1994)所定義的「文學小圈圈」是由一小群選擇讀同一本書的學生組成的短期閱讀研討團體，在小圈圈進行中加入了明確的任務與作業，幫助學生做討論前的準備，益於教學現場教師對每位學生對活動的參與度與小圈圈討論進行方向及效率的掌握；並透過心得筆記的書寫、任務的分配，讓教學有具體的評量依據，因此受到美國教師的歡迎與接受，廣泛用於語文教學上。

國內學者也對文學圈有所定義，唐淑華(2004)言文學圈乃是一種討論團體，過程中成員以談書(book talk)的方式選擇個人感興趣的文本，與他人討論；討論的目的並不在理解書中的內容，而是希望讀者間透過合作思考以建構文本的意義。吳敏而(2005)則認為文學圈的定義具有三個重點，包括：同儕間平等討論的「協同」方式；思維上的允許、鼓勵或質疑的「探究」過程；以及學生對自己的讀物及討論議題的「選擇」權利。林文韵(2005)視文學圈為一種探索團體，活動以聊書、談書的方式培養學生合作學習及自主學習的能力。在文學討論中，參與者透過閱讀建構個人對某議題的概念，再透過對談與他人建構共同的意義、擴大理解，這種以探究的方式，從個人與文本及個人與個人的聯繫過程中，幫助個人擴展知識與思考。

在文學學習過程中，讓學生自發性的以小組進行類似「讀書會」方式，以對話增進閱讀成效，類此教學方法曾以許多不同的名稱出現，例如：文學研讀小組(literature study groups；Gilles,1989)、學生互助讀寫小組(literary peer-group；Leal,1993)、文學討論團體(literature discussion groups；Cullinan,1993)、書談活動(book talks；Roser & Martinez,1995)、書籍俱樂部(book clubs；McMahon & Raphael,1997)、閱讀策略討論(reading strategy discussions；Andrews,1992)、文學反應團體(literature response groups；Spiegel,1998)、以及本研究的水文學圈(literature circles；Short,1986；Daniels,1994；Daniels & Bizer,1998)。

貳、文學圈的理論基礎

文學圈因各個研究的學派不同，對基礎理論的著眼處也有所不同，本研究就其中重要與課堂實際教學相關的理論加以敘述說明：

一、讀者反應論

Louise Rosenblatt 在 1938 年出版《文學即探索》(Literature as Exploration)中，認為文學作品只在讀者閱讀時才存在，是讀者將知識、情緒的意義，注入文字符

號中，藉以產生有組織的想像經驗，這就是著名的「讀者反應理論」(Reader response approach)。Rosenblatt 強調一個觀念：「除了作品本身及課堂中教師的講解外，任何一份作品的理解，若失去了讀者的自我意見，就永遠不可能完整」。這個觀念對文學圈有極大影響，也就是說，閱讀時的「讀者」是最重要的角色，老師只是扮演一位「共同閱讀者」的角色而已。許正義(2003)談及文學小圈圈成立的要素，其中之一「老師是從旁協助的輔導員(facilitator)而非主導者」的精神表現，即是讀者反應教學理論的實踐。

二、社會發展理論

文學圈的討論對話，與 Vygotsky 的社會發展理論概念相契合。Vygotsky(1978)認為意識的建構，在於主體和客體互動中發生的歷程，並強調鷹架作用(Scaffolding)對學習的重要性。認為任何高層次的心理歷程之發展，都須經過外在社會活動階段，然後再經由「內化」(internalization)的作用，將外在的活動轉移到個人內在的意識。在其理論中，強調兒童認知發展的潛力，取決於從能夠獨立解決問題的「實際發展層次」在經過充分的社會交互作用、成人引導或與能力較佳的同儕互動所達到「潛能發展層次」之間的「近側發展區」(Zone of Proximal Area，簡稱 ZPD)。這種強調主體與互動並重的學習理論，凸顯出教師與學生同儕在兒童學習歷程所扮演的重要「鷹架」角色。

文學圈重視在社會互動過程所建構的知識智慧。在社會性互動的歷程中，學生在教師引導、或與能力較佳同儕的互動下，藉由師生或學生同儕間的對話，形成一個知識循環的過程，彼此交互作用之下，使知識內化成個體的一部份，得到更高層次的心理能力，進而能做推論與作決定。

三、合作學習

Cuseo(1992)對合作學習所下的定義，「合作學習」是一種將三至五個學生有目的性的分為一組，使每一組學生共同完成某些特定學習活動的教學過程。在過程

中是以學習者為中心，小組每一成員對自己的表現負責，教師則是扮演促進與諮詢的角色。合作學習是一種以小組形式進行的教學策略，組員藉由互相幫助以提升大家的學習。Johnson and Johnson(1994)探討合作的本質與成分，提出合作學習具有下列五項特質：積極的相互依賴、面對面的助長式互動、個人績效與個人責任、人際關係及小組技巧、團體歷程等。

運用合作學習策略的小組教學方式，讓學生一起學習以發揮他們自己及小組其他成員最大的學習效果，這種分組方式提供學生有機會認識不同的學習對象，聽取不同的看法、分享經驗，讓學生從更多樣的觀點結合學習經驗，達到學習目標。最重要是它不同於傳統的團體學習或一般的小組討論，因為它不是只有將學生置於小組中學習，或一般的分組討論而已，真正的合作學習應該是小組內每一個成員彼此互賴互助、分享資源、相互助長學習模式(黃政傑、林佩璇，1996)。

文學圈巧妙的運用了合作學習策略，以小型學習團體，在討論的過程中，鼓勵發言、發展人際互動，透過同儕在對話中的相互支援、澄清與再建構的團體歷程，發展出成員自己對文本的閱讀策略及理解意義，並使學習活動成為共同合作的活動。

四、團體動力

社會心理學之父 Lewin 於 1935 年研究團體動力時，認為團體動力乃是所有作用於團體之力，這些作用力應包括內、外在對團體產生影響之力量(引自黃玉，2000)。Gall & Gall(1995)的團體動力意味著團體本身即是一種動力和發展的過程，團體的發展經常是自然地，沒有任何藉由外在力量的行動。團體的發展是一自然的互動過程，團體的發展就在團體成員自然的交互作用過程中產生。

張國松(2002)綜合學者之論述，將團體動力定義為團體中所有一切互狀況所產生的社會力而言，它使團體的運作得以持續，這種社會力是一種連續狀態的動態

過程，隨時隨地都在改變中。就他所定義的團體動力具有下列特質(引自張國松，2002，頁 37)：

- (一)動力意涵成員行為及成員間的關係一直在改變中：成員會因互動而產生心理上的緊張狀態，在企圖恢復平衡的過程中使成員的行為及成員間的關係產生改變。
- (二)應由整體脈絡來解釋團體動力的情況：團體內成員的互動狀況不能當作單一事件來解釋，而應置於團體內及團體外較大的社會脈絡來解釋，才不會有所偏頗。
- (三)動力是一種連續狀態：團體存在，必然存在著動力，而前二事件的互動結果，也必然會影響後續的互動情況。

文學圈討論過程中，成員與成員之間的互動、因果對話的產生與連續情況，皆是團體動力形成的動態結果，團體動力與成員之間是互相影響的，兩者的關係實不可分。

五、全語文學習

全語文學習(Whole Language)原是英語文教學領域透過語文研究建立的語文認知學習理論及教學方法，又有人譯為「全方位教學法」、「全語言教學」或是「整體語文教育」。Goodman主張語文學習的歷程應該要回到真實的世界中，透過孩子在生活中實際使用語言的機會：問問題、聆聽對方的回答、對回答做出回應等，從聽、說、讀、寫的過程中，全方位的學習語文(李連珠，1998)。

在全語文的教學理念裡，教師擁有完全的專業自主權，教師的責任是佈置一個良好的學習環境，而非傳授知識；與學生之間的關係是協同學習者，而非傳統教學的指導者角色。全語文強調整體性的學習，學生不只在學習語文，更學到語文以外的與人互動、發表作品，和利用語文來思考等其他實用性的生活經驗。因此，全語言認為的有效學習的定義，是連結個人的生活經驗和社會學習，而非以「正確」與「標準」作為判準。在這樣的學習環境中，教師必須尊重學生個人的詮釋，並不糾正；在教學設計上，實踐理論、教學和評量三者的結合，重視整個

學習過程的探究(曾月虹，2000)。因此，全語文的教學必須建構在經由觀察、分析語文學習者學習的過程與教學者教學情形之上，全語文相信人的學習是符號的學習，而符號學習的原理是相通的。因此語文的學習可以配合其他符號系統與做跨科際的學習。雖然此教學理念目前已跨越語文領域而應用於其他學科，全語言開放式的教學理念對傳統教學仍為一大挑戰。

文學圈著重探究過程的態度與全語文理論相共鳴；討論內容不只有在了解文本，兼顧學習連結個人生活經驗、學習社會互動、在觀察與學習中建構認知，這一點又為全語文理念之履行要件。

參、文學圈相關研究之理論

一、Dewey 的教育觀

Dewey 認為一切教育、教學都要成為兒童自身的本能、興趣、能力的生長過程，離開兒童自身的生長的過程，教育就是灌輸的、被動的、沒有生氣的。生活、成長和經驗改造是循序漸進的積極的發展過程，教育的目的就存在這種過程之中(元青，2001)。

Dewey 強調興趣在教育上的意義，因實用主義著重的是過程而非結果，著重的是個體與外界的交互作用，所謂之興趣，包含了兩層意義：一是自忘於某事，二是自得於某事(林寶山，1989)。在他看來，學習活動本身只是片斷、渙散的行為，但能有意識地將活動與它所產生的結果聯結在一起，並根據動作思維的改變回想我們所承受結果的變化，即具有學習的意義，這種有意識的回想過程，即是思考，思考的進行，包括：問題的發現、情境的觀察、形成合理的審慎的假設、以及實際的實驗來考驗這個假設等步驟。根據 Dewey 的論點，要達到思考就需要讓學生有真正的經驗情境、要有一種連續性的活動，而這種活動是學生自己所感到興趣且有機會透過實際運用來考驗他們所獲得的概念的，如此他才能對這些概念的意義有更清晰的認識，同時也才能知道這些概念的正確度到底如何(林寶山，1989)。

文學圈的實施，在小圈圈的情境裡，學生有機會進行閱讀、發展問題、觀察、討論、解決問題，並以自身的知識經驗為基礎，有機會發展思考學習，獲得智慧經驗與知識，這種教學方式正貼近於杜威所主張「教育即生活」、「教育即成長」之說。

二、Rogers 的非指導性教學

Carl Rogers 從心理治療中得到有意義的學習，其認為有意義的學習可受心理治療的輔助，並在治療的關係中發生。Rogers 將心理治療中產生學習過程得到的啓示運用到教育上，這些啓示分別為下(宋文里，1990)：

(一)唯一能有意義影響行為的學習是自我發現與自我調節(self-appropriated)學習，這種學習須透過個人體驗而調節、同化以得到真理，無法直接向他人傳達，因此，我們要讓各種程度的學生真正接觸到和他生活相關的問題，使他看清他希望去解決的問題與事務。

(二)教師應設法創造出一個有利的課堂環境，以便始有意義的學習得以發生。

(三)接納與瞭解的重要性：如果一個教師不論學生是好是壞，都能接納他的學生，而且能瞭解學生的感覺，則有意義的學習便會發生。Rogers 相信如果一個人被接納，完全的接納，而這種接納中沒有評斷，只有同情與了解，則這個人就能夠直接面對他自己，發展出撤除防衛心與面對真實自我的勇氣。

(四)資源的提供：教育者應成為一個資源的提供者，把自己以及所有他可以找得到的資源提供出來，且不強迫學生接受這些材料與資源，只是把它們提供給學生，以便其利用。

文學圈與 Rogers 之以學生為中心的非指導性教學理念相似的是，皆重視學生在團體中的自發性改變與學習，透過類似團體治療的過程展露真實自我、更接受自己與他人、感覺團體的自由與提昇，同時對新的看法更加開放，能接納團體中的成員並且彼此瞭解，從團體活動中得到有意義的學習。並能從 Rogers 實際的教

學成果上得到支持，看到學生的從衝突到創造的反應過程與正向改變，在鼓勵自我實現的環境中達到教育功能。

肆、文學圈的特色

文學圈的活動方式值得研究者將之運用在國中教育的閱讀教學實施方式，乃因其有別於讀書會、閱讀指導教學等的活動理念，綜合文獻的參考、整理，研究者將文學圈的特色分為以下數點論述：

一、以學生為中心發展教學活動

文學圈是一個由學生自己選擇組成的合作學習團體，在團體裡學生自發性探索、學習，讓學生自由選擇討論的議題，老師不強迫他們。討論的焦點從讀者團體而來的，而不是來自研究指導(Short,1996)。Sotto(1994)在 *When Teaching Becomes Learning* 一書中認為，當教師的主動教導愈多，學生就愈依賴老師，學習成果反而會愈少。相反的，讓學生由行動中去探索，更能夠促使學生形成自己對世界的認識觀點(引自唐淑華，2004，頁 98)。

Short(1996)在研究中，曾以示範教室所收集到的資料作為基礎，將傳統的指導閱讀(guided reading)與文學圈此兩種教學活動做比較(表 2-1-1)，從比較中可以看出文學圈的活動目的、活動程序與師生角色等面向，皆是一個以學生為中心的教學過程，由學生自己選擇閱讀的文本、依討論意願進行分組、從主動思考中建構意義、決定討論的話題及氣氛，並透過閱讀建立自己了解生活的意義。最重要的是，學生透過文學圈活動學習，有機會發展成為一個批判性的讀者與思考者，而不只是一個接受學習、使用策略閱讀的讀者而已。

指導閱讀	文學圈圈
學生是策略性讀者。	學生是批判性讀者和思考者。
教師透過呈現逐漸增加挑戰性和難度的新文本來支持讀者閱讀策略的發展。	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。
依照學生的閱讀歷程和能力程度，以	學生選擇他們想要閱讀的文本並跟別

及他們的優勢語言，進行同質性分組。	人討論，依照興趣和語言作異質性分組。
教師選擇閱讀文本。	學生從幾個選擇當中，選擇文本。
依據教師想要教導的閱讀策略和文本的難度(最少量的新學習內容)來選擇文本。	依據個人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。
挑戰性的文本——提供建立問題、解決策略的機會。	挑戰性的文本——鼓勵讀者深入、批判思考有關生活的議題。
學生必須在教師最少的支持下學會閱讀文本。	文本可由教師讀給學生聽、一起閱讀或由學生閱讀。
教師扮演主要的指導角色，教導策略。	教師是參與者，示範讀者思考和回應文本的方式。
透過持續的記錄、錯誤分析來評量。	透過對話分析來評量。
視藝術、音樂和戲劇為以更複雜的方式來思考文本的活動。	視藝術、音樂和戲劇為拓展延伸文本的工具。
透過閱讀來發展策略。	透過閱讀來了解生活的意義。

表2-1-1 指導閱讀與文學圈圈之比較 (引自侯秋玲，2001)

二、以享受閱讀樂趣為學習目的

Dias 認為，如果閱讀是爲了應付老師的考試，就不太可能促進閱讀的樂趣，日後更不可能會自發性地閱讀這類文本(引自劉鳳芯，2000，頁 45)。Nodelman 亦強調，如果我們希望孩子學習分享愉快的閱讀經驗，那麼我們必須避免阻礙他們對自己的興趣以及對文學的掌握力(劉鳳芯，2000)。因此，閱讀必須是在自由、按照自己意願性、能掌控性的環境下進行，才能發展爲一件有樂趣的事。Short(1996)發現，高年級的學生花了很多時間學習閱讀書上的內容，但很少有時間去享受閱讀一本好書的樂趣。他們需要廣泛的閱讀，而且持續發展成爲流暢的讀者和彈性的讀者。

文學圈本身即是一種啓發文學樂趣的學習活動。在文學圈中，我們能夠享受閱讀的樂趣，而不要去思考太難的東西(Short,2001)。只要把焦點放在活動本身所蘊藏的樂趣，這些活動就可以促成一種積極的態度(劉鳳芯，2000)。在文學圈裡毋

需被賦予指定的活動任務，學生能夠掌握閱讀的進度，按照自己的意願選擇是否回應，可以保持自己的觀點，或是選擇推翻舊知識重新建立認知；在文本與讀者、作者與讀者以及讀者與讀者之間不斷互動，接受訊息，充分享受閱讀的樂趣。

三、重視個別讀者的回應

文學圈重視每一個成員在圈圈內的所思、所言、以及所為。每一個人的回應，都是促進團體歷程運作、發展教學活動的關鍵。因為在閱讀文本的過程，不僅每個人的文學經驗都不同，對同樣的文本也會產生不同的回應，而這些差異性就可能成為討論的主題，並且促進每個人成為團體一份子的助力。我們希望鼓勵學生意識到自己主動介入，甚至製造他們自己閱讀經驗的程度，藉由對話的進行，鼓勵學生去尋找、面對，並利用別人的回應來發展自己的回應(劉鳳芯，2000)。

四、透過討論過程實踐教育功能

Freire(1973)談及閱讀應該是一種主動、對話與批判的過程，它才會成為快樂的，書本也只有當我們是批判主動參與時，才會是美麗的。文學圈是學生主動參與討論的閱讀活動方式，Short(1995)強調文學圈的核心特徵就是「討論」，討論是意義建構過程中最重要的部份，她關心孩子從參與文學討論中學習到閱讀是什麼，更重於孩子是否能自己閱讀他們的討論書籍。唐淑華(2004)表示，與態度或價值觀有關的議題是無法經由灌輸而能完全達到教育成效，它需要經過師生間不斷的討論、角色扮演與批判思考等活動，並透過價值澄清與分析，使個人最終能夠在行為上採取積極負責的行動。文學圈的討論，鼓勵圈圈內每一個成員主動深入、批判思考有關生活的議題，透過不斷在圈圈中互動的討論歷程，實踐了建立知識觀點的教育功能。

五、符合閱讀教育的時代趨勢

Smith(2004)提出閱讀不是老師教出來的，而是靠自己學的。學習閱讀並沒有特殊的先決條件，閱讀只是把某個時空環境中的特定資訊解讀出來而已(王瓊珠，

2003)。與態度或價值觀有關的議題，更是無法經由灌輸完全達到教育成效，它需要經過不斷的討論、角色扮演與批判思考等活動，並透過價值澄清與分析，使個人最終能夠在行為上採取積極負責的行動(唐淑華，2004)。

2004年台灣在教育部與國科會的支持下，首度參與由國際教育評估協會(IEA)主導的促進國際閱讀素養研究(PIRLS)調查計畫，在2006年進行第一次施測，結果公布後，讓民間與政府為之一驚，在四十五個參與的國家地區中，台灣只排名第廿二；台灣學生因為興趣，每天或幾乎每天課外閱讀的比率只有24%，是排名最後一名，遠低於國際40%的平均值(聯合報，2007)。這項研究調查指出，閱讀評量成績好壞，與「閱讀後在作業簿、學習單上回答問題或寫一點東西」及「作業多寡」不成正比；每天或幾乎每天都有作業的受訪學生，其閱讀評量成績反而不如每週或每月只有一到兩次作業者。研究也發現，能自己安靜閱讀、自己選書、上完閱讀課後會和同學討論的受訪學生，閱讀表現比較好(聯合報，2007)。

從國際閱讀評量(PIRLS)與參加施測國家成績的逐年變化，反映了閱讀教育的時代趨勢，不再是重視文章字詞的教學、單一使用紙筆測驗方式就能培養出良好的閱讀能力；更需要的是培養學生從上下文進行推測，重視文章內容深究與解釋歷程的教學，並廣泛接觸現代文學作品的實際作法。讓學生在「悅」讀的心態下接受教育，在自由討論的環境中發展教學，並從適當的評量中找出孩子閱讀理解上的能力表現、閱讀策略使用上的優勢與不足。

伍、文學圈的實施

文學圈是一種文學討論的活動，一種教學策略，更是一個可以平衡語文計劃的方法。研究者就文學圈的實施，歸納以實施模式、進行步驟、討論小組的特性、教學材料的選擇、以及文學圈的評量方式等方面進行敘述：

一、文學圈的實施模式

Short最早所提及的「文學圈」現象，是一種學生自發性形成、無任何外力介

入的團體活動過程，而在Daniels對此教學方式加入任務單的設計之後，文學圈教學遂因後來教學者使用範圍的擴大與形式的演變，產生多樣性的發展與模式。Burns(1998)提出文學圈的模式，包括了學生的選擇、混合能力的團體、學生對文學處理的能力、以及在學校裡的閱讀時間。

組成文學圈的學生人數多寡，是影響文學圈進行成效的因素之一，在文學圈中學生數目的不同，會展現不同的團體動力和談論的機會。Hanssen（1990）提出文學圈通常為四至五個學生所組成的小團體。每一組人數依年齡的不同，也可有所改變。Short(2001)即表示較小的孩子需要較小團體來維持討論，但對年齡較大的學生而言，也許會發現較大的團體有較多的刺激，因為他們可以考量更廣泛的想法。

文學圈會因進行教室的不同，呈現出不同的風貌；進行時亦無固定的模式與步驟。林文韵(2005)提出其具備的基本模式，包括：(一)分享個人的想法。(二)傾聽、回應別人的想法。(三)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。(四)鼓勵合作與互動。(五)提供選擇權與責任。(六)誘發自然產生的對話。(七)鼓勵多元角度的回應文本。

二、文學圈的進行步驟

文學圈隨著個別者所運用步驟及討論策略的不同，而呈現出不同的風貌；或繁或簡，皆離不開閱讀與討論。Short(2001)將文學圈的整個活動歷程，分為以下的步驟順序：(一)教師為活動提供適當書籍。(二)共同選擇閱讀討論的書籍，並形成團體。(三)文學圈的聚會。(四)文學圈中鼓勵交談與對話。(五)團體決定下一次討論的焦點。(六)文學圈的進度表。

林文韵(2005)進一步將文學圈從閱讀到討論的歷程，細分為五個基本步驟：(一)瀏覽圖書，選一本自己想讀的書。(二)分組。(三)獨立閱讀。(四)個人回應圖書。(五)與小組夥伴分享自己的回應。

本研究以文學圈整個活動歷程作為進行研究的依據，在研究分析上，探討被研究對象在閱讀與討論過程的行為表現、閱讀反應與閱讀理解能力。

三、小組討論的特性

文學圈的討論成員，藉由根據自己的意願，選擇自己想參與、討論書籍的過程，形成了一個討論同書的小圈圈。吳英長(1997)認為小組討論是由「小組」和「討論」兩個詞所合成，小組是討論形式具備的要素；討論則為實質內容，因此，當小組成員進行實質討論即為小組討論，若只有形式而沒有實質的討論，則稱不上小組討論的定義。Brilhart 認為討論的小組應具有下列五個特點(陳定國, 1984):(一)人數要少到足以使彼此認識，彼此間可以發生某些反應的一個團體。(二)小團體中有相互依賴的目標。(三)每個人都對小組有歸屬感。(四)口語的交談溝通是小組中最重要的活動。(五)個人行為以所有份子能接受的規範和程序為依據。

王金國(1998)整理國內外多位學者的定義，提出小組討論具備了小組性活動、討論活動、合作學習、有目標、以口語為主的多樣化溝通方式、成員具平等參與的地位等特性。

四、教學材料的選擇

Dewey認為「教學上的課題是尋得一種材料，使兒童從事有目的、有興趣的活動，並應付事物，但不把這些事物當作健身器具，而將之視為達到目的的條件」(林寶山, 1990, 頁130)。文學圈中的閱讀活動，乃由教師進行提供材料、學生自由選擇閱讀開始，在文學圈的教學方式，學生改變以往受教者的角色，成為教學的參與者，對自己的學習具有主導權，在老師提供的材料中選擇自己想討論的文本、依討論意願進行分組，在討論過程中，主導閱讀進度與整個討論的話題方向、從主動思考中建構意義。

林偉信(2003)就兒童文學作品範圍，認為青少年小說若能做好適度的設計與安排，對高年級兒童來說可能是一個更能為他們所接受的閱讀、思考與討論的文字

媒材。其比較青少年小說與繪本故事之特點，舉出青少年小說更適合作為閱讀討論的因素，包括：(一)青少年小說中趣味的故事情節以及豐富的文字意象，一如繪本故事不但可以吸引兒童的閱讀趣味；(二)青少年小說中細膩與完整的表述，更能讓兒童在討論中學習如何依循著小說中的文本脈絡，找理由，尋證據，做說明，進行有本有據的思考與討論，不致於在討論中純粹依著自己的想像，天馬行空的逸出了依據的本文；(三)青少年小說中豐厚多樣的主題描繪與探討，亦能對兒童過去的繪本故事的閱讀經驗，進行相關知識主題的不同深度的銜接與再印證。

五、文學圈的評量方式

Smith在《瞭解閱讀》(Understanding Reading)書中提出「閱讀不是老師『教』出來的，而是靠自己『學』的」。學習閱讀並沒有特殊的先決條件，閱讀只是把某個時空環境中的特定資訊解讀出來而已(王瓊珠，2003)。Goodman亦指出閱讀不是在讀字而已，而是理解書面文章意義的歷程。讀者在理解文章而且爲了要理解，他們必須把文章裡的語言線索和他們是如何運作的知識結合起來，是動態歷程(洪月女，1998)。

文學圈的實施，被研究對象在閱讀討論與理解的過程，透過自己的閱讀策略來促進理解的目的，因此，研究者必須就被研究對象的閱讀過程中，得到國中八年級學生發展的閱讀策略，並瞭解其閱讀理解能力。根據許正義(2003)的描述，文學小圈圈的學習成果評鑑應採多元評量方式，包括學生在小組討論時的參與度、心得報告寫作、研讀完成後的創意演示以及學生自我評鑑全部納入考量，強調整個閱讀過程的表現。Nina Mikkelsen 則認為在沒有人測試或打分數、不需要填寫學習單的社會情境中，只是去思考故事的空隙，就能讓敘事學習持續出現(李紫蓉，2007)。如 Short(2001)所說「我們不會預期他們寫下摘要，回答特定問題，或填寫一張故事結構的學習單。他們只要分享他們對這本書的樂趣和經驗即可。」鼓勵交談與對話，並透過對話內容的分析觀其學習成效，正是文學圈活動的目的。

第二節 文學討論相關概念

本節為文學圈與文學討論之相關論述，分為五個單元。首先，探討文學討論的重要性；其次，說明討論材料的選擇；再者，闡述文學討論的教育功能；最後，針對討論歷程與閱讀理解之關係論述。

壹、文學討論的重要性

Rosenblatt(1978)以探討對文學作品反應的觀點，主張閱讀是讀者與文本以及作者之間的交易互動過程。閱讀討論的活動是作者發出精心操制的訊息密碼，讀者們以自得其樂的方式解說個中奧秘，表達被本文所激發的想法和熱情(蔡宜蓉，2001)。閱讀討論的進行，強調團體成員是為一致的教學目標去集體思考，師生與同儕間藉由交互作用的過程，願意改變態度或形成不同的看法，而成為一種有規則性、富結構性的學習活動(馬行誼，1997)。

Gunning(2000)認為閱讀這件事雖然看起來像是一單獨的靜態性的活動，但是，如果老師提供討論書本內容的活動將會刺激更高的閱讀動機。讓學生在閱讀文學作品或材料之後，提出問題，引起討論，藉由討論促使學生更熟悉文學作品或材料，可以獲得認知方面、情意方面以及技能方面等多方面的學習(曾照成，2002)。綜合國內外學者的觀點，研究者將文學作品進行討論的重要性，列為以下幾點敘述：

一、討論是意義建構過程中重要的部份

Chambers在1980年代和一群老師們一起研究如何指導兒童閱讀的過程，他們發現「討論」對閱讀的重要性。因為討論能引導孩子做更深入而細心的思考，讓孩子有機會審視這本書到底帶給他什麼，更進一步使他明白自己閱讀的興趣所在(蔡宜蓉，2001)。在討論的過程中，學生藉由跟同儕和成人分享有意義的書本，以發展他們理解的能力(Sweet,1997)。透過整個閱讀歷程中的討論活動，讓讀者在讀者與文本、讀者與讀者之間，不斷自我反芻與建構認知。Short(1995)強調討論是意

義建構過程中最重要的部份，她關心孩子從參與文學討論中學習到閱讀是什麼，更重於孩子是否能自己閱讀他們的討論書籍。

Nodelman 告訴我們，回應故事或圖畫是在和表達不同人格或經驗情趣的文本交流；而和他人討論我們體驗過的文本，則是不同心靈的交流。每一次我們閱讀一個文本，或與其他人討論我們對文本的回應，我們就變成交織網絡的一部分：我們學到更多關於網絡的組成成分，同時也在回應與對話中，增加一些東西在其中(劉鳳芯，2000)。當所有的參與者都有機會發言，且前一位發言者所說的話被重視時，小朋友的參與感會被增強，參與者會以非語言的行為、問問題、尋求觀念的澄清等方法來顯示興趣(Wells,1995)。透過語言及非語言的互動行為彼此交換意見、進行對話，意義遂能被討論參與者共同建構起來。

二、討論有助於對文本的詮釋批判與語言表達能力

Short(2001)認為孩子們進入小說和非小說的故事世界是爲了學習生活和瞭解他們世界的意義。孩子將他們對這些書籍的試探性理解帶進文學討論裡，當孩子相互分享經驗時，他們也正在批判與檢驗他們的詮釋和連結點。閱讀能力只屬於單方面的吸收，或是被灌輸，而透過討論則能激發參與者的思考和批判能力(林振春，2001)。討論有助於語言的精緻化(elaboration)，這種精緻化的練習不但有助於擴展詞彙、語法、經驗，還幫助思考與對話的連貫(柯華葳，2006)。

三、討論能促進反覆閱讀與思考

文學討論是美國中小學進行語文課程中常看到的教學型態，藉由閱讀所引起討論的發生與結果，有機會再促進閱讀的行為。在討論的過程中，學生藉由跟同儕和成人分享有意義的書本，以發展他們理解的能力(Sweet,1997)。實施文學討論的過程，學生提出不同的意見、對同儕的話做出回應與聯結、並且以證據支持自己的想法；透過聆聽，不僅對討論主題有更清晰的認知，也提升了閱讀書籍的動機，進一步促成下一次的閱讀。

四、討論能增強參與動機

Glazer 言：「文學是靠體驗而不是靠教導」(引自劉鳳芯，2000，頁 43)。當文學閱讀討論從由教師教導，得以進入學生自發性參與與學習的活動模式，學生有機會深刻體驗文學的閱讀，主動深入、批判思考有關生活的議題。Chambers 也認為朋友間會對一本書展開討論，經常是因為希望別人也能分享自己對該書的狂熱而開始(蔡宜蓉，2001)。所以當學生在討論中能主動分享，從討論中驗證自己的觀念，並從中獲得他人的肯定與認同時，其參與的動機亦隨之得到增強。

五、討論催生多元化的觀點

透過主動參與的過程，學生被鼓勵發表想法，建立知識觀點。討論的目的不在試著找到一個正確的答案，然後停止談論；在文學討論裡，每個孩子擁有獨特的個人特質，而且來自不同的生長背景，因此，讀者解讀文章時會動用到自己本身的經驗來理解，討論的過程可以演繹出不同的解讀意義，學生因此可以獲得多元化的觀點(林秀娟，2001)。在團體中，每一個人有機會表達他們的意見，即使你不同意那個人，你可以繼續談論，因為你知道你將得到更多的想法(Short,1995)。

六、透過討論反映兒童本身的價值

當我們的教育過於重視學習技巧、教導步驟的同時，也正在忽略學習的本質。Dewey 強調學習要有興趣，有興趣就是能用心、能專注、能警覺、能關心、能注意(林寶山，1990)。尤其，在國中考試頻繁、課業進度緊湊的階段，孩子能夠閱讀課外書籍，並對學習文本產生趣味及投入討論的同時，孩子本身即找到在閱讀上的「興趣」與「思考」。

Dewey 在《學校與社會》中重視以兒童為中心，尊重個人的各種能力、興趣和經驗，充分的外在自由和非正規性，使教師能按照兒童真正的面貌來熟悉兒童；尊重自我首創和自我指導學習，尊重作為學習的刺激和中心的活動(元青，2001)。Mikkelsen 認為我們所重視的往往只是孩子閱讀文學之後的最終結果，我們希望孩

子在運用我們的文學能力，並像有經驗的讀者詮釋故事、產生思考最周全、論點最清晰、內容最完整的閱讀反應時，能夠展現出類似大人的行為，導致我們似乎常常忽略童年本身的價值、忽略孩子是一個完整的個體(李紫蓉，2007)。

貳、討論材料的選擇

材料是討論的觸媒，因此討論的內容豐富與否便與討論的材料有密切的關係(王金國，1997)。研究者整理與教師選擇文學討論教學材料原則相關之文獻，分為以下幾點敘述：

一、材料需能提供議題的討論

國內林秀娟(2001)在進行閱讀討論教學對國小學童在閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為影響的研究中，歸論出學習材料的主題應具啟發意義。Short (2001) 在為文學圈活動選擇書籍時，會考慮在文學圈中所使用的書籍是需要能提供議題的討論。值得討論的故事，其主題的發展必須清楚明確，並具有足夠的深度以引起討論，如此才能引起學生的關注和興趣(趙維玲，2002)。

二、類型以兒童文學讀物為宜

王金國(1997)提及進行閱讀討論的書籍需能具備「書中的問題直接與學生的生活或過去經驗有關」的特質。根據以上的特質，並兼顧本研究對象的年齡屬於兒少閱讀階段，研究者以為以兒童文學讀物來進行討論為佳。依照林文寶(1996)的闡述，兒童文學具備了兒童性、教育性、遊戲性、文學性以及故事性等特質，因此，以兒童文學讀物為材料，較能與學生自身年齡、興趣、生活經驗有所關聯，以引起討論的動機。Nodelman認為兒童文學可以是兒童生命當中一項有力且正向的動力，它可以讓他們意識到常態不只有一種，它可以提供他們體驗和學習欣賞各種不同類型的廣泛故事的機會(劉鳳芯，2000，頁 140)。

三、選擇的材料最好曾受到國內外圖書獎項之肯定

關於閱讀討論的教材，陳海泓(2001)建議可從已經獲得正向反應的書談或是得獎的書本開始，較能獲得觀眾的興趣。礙於一人的閱讀量有限，在選擇文學圈的材料時，如能以已受國內外單位推薦、得獎之書籍為基本選擇標準，較不易產生書籍內容深度或主題不適宜的狀況，且能兼顧客觀性與多面性。

四、提供書群

書群 (Text Sets) 是指與每一標題的單一版本有關的一些書籍。每一本書在主題上、作者方面、類型、或文化上有所關聯 (Short,1992)。一種書群可以包含不同類型的文學材料，這些材料能在相同的主題或話題上提供讀者不同的觀點。每個學生具有不同的閱讀取向，資訊取向型(information-driven)的讀者為汲汲資訊而閱讀，故事取向型(story-dirven)的讀者則是為享受閱讀的樂趣而開卷(張湘君，1993)。因此，教師所提供的書籍，應能兼顧廣泛、多樣性的呈現，讓學生有真正在做選擇的感受。不同類型、而相關聯的「書群」，可以讓孩子在觀點上進行聚焦和比較 (Short,1992)。當學生可以被允許自由選擇讀本時，內在的學習動機自然能隨之增加，進而有機會建立長期閱讀的習慣。

五、書籍來源容易獲得

Short(2001)認為教者所需要關心的是：書從哪裡來，並且需要花時間在實施的教室中集結各式各樣的文學作品。書籍的來源愈容易可得，擺放位置愈便於拿取，學生的閱讀機會即能增加，且更有機會進行反覆閱讀的可能性。因此，她也鼓勵教師成立一個教室圖書館，並從學校圖書館或是社區圖書館借書出來，加以運用。

參、文學討論的教育功能

將文學作品帶進教學，具有一定的教育意義。Daniels(1994)指出以文學為基礎之語文課程，目的是讓學生浸淫在文學環境中，透過文學讀物清單的自由選擇閱讀及課堂上的小組討論、陶冶心靈、訓練思考及提升各種語文能力。Ruddell(1999)明確指出文學作品可以幫助教者達到六個目標：(一)透過探索文學作品中新鮮的

人、事、物、及觀念，培養閱讀的興趣。(二)透過大量閱讀並討論文學作品，來發展新的概念、常識，及主動的閱讀理解。(三)文學作品中的文字與插圖所描繪的人世景象，能夠讓讀者更敏銳地觀察人生百態，感受文學之美。(四)透過認同故事中的主角及其事蹟，兒童可以進一步瞭解自我。(五)透過敘述文、說明文、詩歌等文學作品，兒童可以瞭解語言是表達人類經驗及情感的有力工具。(六)透過文學閱讀來提升閱讀能力及思考的層次。

觀其英美國家的語文教學，以文學基礎發展的語文課程，以高品質、真實、完整的文學作品取代過去的語文課程，讓文學作品成為學生語文學習的核心(蘇勤惠，2007)。雖然文學作品深具教育價值，卻因為國內傳統的語文教學所受到主題、教育目標、篇幅、編者的意識型態及字詞的難易度等層層限制，國語文教學無採用完整的文學作品進行教學(蔡尙志，1999)。

教育部九年一貫課程，強調培養學生帶得走的能力，並以十大基本能力為主軸，曾照成(2002)將閱讀討論教學與九年一貫基本能力的相關性整理成表格，說明閱讀討論教學能培養學生十大基本能力的發展，包括：(一)了解自我與發展潛能；(二)欣賞、表現與創新；(三)生涯規劃與終身學習；(四)表達、溝通與分享；(五)尊重、關懷與團隊合作；(六)文化學習與國際了解；(七)規劃、組織與實踐；(八)運用科技與資訊；(九)主動探索與研究；(十)獨立思考與解決問題。內容如下表 2-2-1 說明：

基本能力	閱讀討論教學
了解自我與發展潛能	應用語言文字發展自我、從活動中發現自我特質與能力，並自信地展現自我
欣賞、表現與創新	提升對作品欣賞評價之能力
生涯規劃與終身學習	具備語文的自學方法，奠定終身學習的基礎
表達、溝通與分享	適切地表達意見，並使他人明瞭，並與他人分享經驗與應用語文文字表情達意
尊重、關懷與團隊合作	透過語文互動，適當應對進退，並在活動中包容不同意見，且樂於與他人合作

文化學習與國際了解	透過閱讀與討論，認識不同的文化習俗
規劃、組織與實踐	認識問題，以進行規劃，並提出處理策略
運用科技與資訊	利用科技搜尋相關資訊和資料
主動探索與研究	培養探索語文的興趣，養成主動學習的態度
獨立思考與解決問題	透過討論與辯論，培養分析問題、找出關鍵與解決問題的能力

表 2-2-1 閱讀討論教學與九年一貫基本能力的相關(引自曾照成，2002，頁 30)

肆、討論歷程與閱讀理解

Wong(1985)認為一位優秀的閱讀者，在閱讀過程能將注意力集中在重要地方上，主動組織教材，提供複習的機會，成為有效與獨立的思考者，當閱讀已完成時，會以檢視及自我發問的策略來確定理解程度。King(1994)認為學習者的發問是一種後設認知的歷程，具有反思的功能，而學習者經由反思活動的刺激，可激化學習者進行認知歷程。閱讀討論若能由教師引導進入學生自發性的學習，經由問題的引導，學習者思考本身對知識的認識與理解，能更加清楚自己本身的缺失，並修正及改變學習策略，進而達到認知的調整。

一、討論過程的個人行為表現

許多學者曾針對討論過程的個人行為表現，加以分類與說明，研究者歸納整理文獻敘述如下：

(一)學生的動機行為

Chambers 認為在分享閱讀時，一般讀者不會以學術評論的口吻來做內容摘要，也不會刻意去討論一本書的意義。而是從閒聊中找到引起、促進書籍展開討論的對話內容，這些引起討論的對話，包括對熱情的分享、對困惑的分享、以及對書中各類元素關聯性的分享（蔡宜容，2001）。

(二)學生的互動行為

互動行為是進行討論的關鍵所在，目的在促進成員之間的交互作用，以維持

討論的順利進行。依據沈文蓓(1997)、王金國(1997)與陳海泓(2000)綜合學者意見，歸納學生在討論互動行為之技巧表現如下：

- 1.描述：指讀者表面性描述故事中的一些名詞，包括回憶或複述有關的資料；描述重點；組織或連結人物的行動、目標、信念與特質；預測故事的結果等。
- 2.解釋：指讀者幫故事做解釋，將讀者所知道的現實生活與故事作連結。包括：解釋人物的動機、認識作者的意圖、推論象徵意義或主題。
- 3.傾聽：指學生眼睛注視說話者而不言論，尊重、接納不同的觀點，目的在於清楚知道別人說了些什麼，同時也表現對其他成員的尊重。研究發現當學生注意傾聽組員的觀點時，有時候也能從組員的話中引發自己的另一個想法。
- 4.等待：指當一問題被提出或回答之後，所接下來的一段沉默思考時間，以讓大家共同思索，接下來如何反應的無聲音行為。
- 5.重述：指把別人說的話完整重複敘述或簡單的再說一次。目的在讓對方知道你傾聽著他的話，透過重述也給自己一個緩衝時間來思考對方的話。
- 6.澄清：指在討論中開口澄清他人或自己所說的話，或是用自己的話詢問對方的意思是不是這樣，自己有沒有會錯意並要求對方澄清的行為，都是屬於討論之高層次行為。
- 7.質疑：指針對他人表達的觀點，提出自己的疑問，以期能依客觀的事實找出意見不合理之處，而非一味附和他人意見。在質疑的過程，學生必須去注意到別人的發言，且利用自己既有的知識分析與判斷別人的反應，在這樣的過程裡，學生的認知層次得以超越記憶的限制而提升。
- 8.證實：指對於組員的質疑提出適當證據，以期支持自己的論點，能說服大家。
- 9.補充、延伸：指針對前一人話，加以補充、或做進一步的推論、或要求組員補充沒講完的話，企能使其比較完整合理。
- 10.摘要、歸納：指摘錄討論或發表的重點，目的在幫助討論內容做一統整動作，也能讓別同學清楚知道討論的結果為何，以進行接續的討論。

11.文學判斷：指判斷故事的價值、寫作的品質、角色的深度、情節的安排、角色行為的合理性，根據文學作品的品質和人物刻畫與情節發展來判斷作品的優劣。

(三)學生的情緒融入

討論的發言、互動過程中，將情緒融入是一個重要的個人反應。文學討論中個人情緒融入的反應行為，包括：對人物認同、對結果表示生氣或鬆一口氣的情緒反應；跟個人軼事產生連結；以及進入作品所插繪的世界感同身受。

二、討論過程的發問

閱讀討論除了能讓學生快樂學習外，還有一項重要的事，那就是讓孩子提問題，將這些問題透過參加的孩子以合作思考的方式來討論(林翠釵，2000)。

「發問」是主動學習、促進思考的重要學習策略，Graesser 與 Person(1994)的研究，發現傳統的課室情境中教師的提問佔了所有提問的 96%，學生主動發問的次數極少，且多屬於認知層次較低的問題。探究原因主要在於學生無法確認本身知識之不足，無法辨認文章中的矛盾訊息；或擔心產生不好的問題使自己丟臉、顯得無知的社會心理因素造成；另外，缺乏有效發問技巧的訓練也是造成學生少發問的因素。巴西教育家 Freire 提倡提問式教育，鼓勵學生提出他們心中的問題，認為這種提問方式，學生會學到他們的任務，不只在回答問題而已，而且也要能對問題的答案加以質疑，在這種教育過程中，學生才會有一種主體性的感覺，他們會經驗到他們本身參與此過程，而不是被動的成為任由加工塑造的個體，也不是像虛空的容器一般，任由教師填裝制式的知識(引自林森富、湯郁純，2000)。

過去相關研究多以著重教師教導提問層面為研究重點，如教師發問的技巧、候答的時間等，對於探討學習者如何產生問題、發問如何影響學習的層面相對較少。施頂清(2000)進行自我發問策略結合合作學習對國中生國文閱讀理解的效果比較考驗研究中，得到自我發問策略教學結合合作學習小組討論，能對學生閱讀理解能力具正向影響力的研究結果，並表示由學生發問問題類型之層次高低，似乎

可以推測其對文章之理解程度。

King(1994)認為學生提問的認知層次，充分影響學生在進行思考時的認知層次，若學生能提出經過深思的問題，便能引發高認知層次的學習過程，例如自我反思、社會協商以及迷思概念的澄清，而這些認知過程都是促進學生發展批判性思考技巧的重要議題。其將問題類型分為三類，包括：低層次的事實性問題(low-level factual questions)、中層次的理解性問題(medium-level comprehension questions)以及高層次的統整性問題(high-level integration questions)，前一者屬於記憶型問題，後二者屬於思考型問題。

Ruddell(1999)則認為讀者在閱讀文本時所提出的問題涉及四個思考層次，包括：(一)透過記憶或尋找細節的技巧即可找出答案的事實層次(factual level)。(二)透過綜合文章資訊以歸納出結論的詮釋層次(interpretive level)。(三)必須整合文中的資訊以及自己的知識來回答的應用層次(applicative level)。(四)融合文本資訊、個人知識、以及價值觀，會同情、認同書中的人物，並從劇中人物的觀點來思考、感受的交感層次(transactive level)。

王啓修(2007)研究指出，想要讓學習者多提問，除了提供學習者適當的提問策略外，若能提供學習者一個不受時間及空間限制的環境來提出自己的問題，勢必能改善學生的提問狀況。學生在文學討論過程，得以透過社會互動的行為，得到知識訊息的傳遞與建構；透過思考的學習，建立對文本的閱讀理解。

三、支援討論的策略

讀者在閱讀及討論的過程，為了增進閱讀的理解、增進討論的發展，一方面藉由所發展出的策略加以學習，另一方面也能藉著學習策略以促進閱讀理解。Short與Harste(1996)提出支援文學討論的多項策略，諸如：我怎麼想(Webbing what is on my mind)、塗鴉版(graffiti board)、從描繪到延伸(sketch to stretch)、文學回應紀錄(literature response log)、進行連繫(making a connection)、書面對話(written

conversation)、比較表—相似與相異(comparison charts—similarities and differences)、小組筆記(community logs—what is new)、自由寫(free writes)、複製作者(cloning the author)、故事圖(story map)、時間線(time line)等。

Daniels和Steineke(2004)認為小組討論時須注重社會互動行為，包含：能分享、能說出自己不同意的意見、以文本內容支持論點等的口語表達技巧；主動聆聽、眼神交流、傾身向前等身體語言；以及輪流方式、不插話、尊重多元聲音之協商表達技巧。

四、學生的閱讀理解

(一)閱讀理解層次

學生閱讀文本時，會依文本內容所呈現的線索，進一步探索、解讀文本表達的訊息，得到閱讀理解與建構。閱讀理解涵蓋內容知識、策略知識、以及後設認知知識(林清山，1998)。Tonjes & Zintz(1992)將讀者呈現的閱讀理解能力分成四個層次，包括：尋求事實、推論涵義、批判思考和欣賞創造。此四個閱讀理解層次的內涵，分別敘述如下：

- 1.記憶性的理解：指能從文章或故事的敘述中找尋事實是閱讀理解的第一個層次，這個部分的理解主要是能找出或回憶細節(包括人、時、地、事、物)，再進一步找出或回憶重點、次序、比較和因果。
- 2.推論性的理解：指能從事實資料間的概念、內涵或知識結構做推論，這是閱讀理解的第二個層次，這個部分的理解，主要是：能摘取大意、重點、次序、比較、因果及導出結論(包括作者的意圖、場景氣氛、人物性格、敘述觀點等)。
- 3.批判性的理解：指能將資料與某些理論標準做對照，能區別事實和意見、現實和想像，或能掌握作者的用詞遣字，這是閱讀理解的第三個層次。
- 4.欣賞創造性的理解：指超越資料去發揮個人經驗的閱讀理解，例如：預測結果、構築意象、認同人物、價值判斷、甚至改寫作品，這是閱讀理解的第四個層次。

(二)閱讀理解策略

Bruning 等人在 1995 年的研究中，將成功讀者在閱讀理解過程中用來協助閱讀理解的方法，歸納為七個策略，分別是使用現存的知識賦予文章意義、全程監控理解、離題時會修正理解方向、決定文句的重要性、能綜合閱讀的訊息內容、在閱讀過程中及閱讀後能持續作推論、自我提問等七個策略，並且針對這七個閱讀理解策略，發展出有效教授閱讀理解策略的教學活動，幫助學生成為一個積極的、能自我引導的讀者。Keene 和 Zimmerman(1997)則主張教導學生使用成熟的讀者的思考策略，並協助其獨立運用策略，包括：視覺化、聯想、提問、推論、找出重點、綜合、分析等，藉以提升閱讀理解。

讀者在閱讀過程中，為了協助閱讀理解，自然會發展出相關策略以助學習，好的讀者會因為不同的文章特性與閱讀目的而選用與調整不同的閱讀策略。而閱讀策略的使用會激發較高層次的認知運作，進而使讀者建構與重新建構文意(吳訓生，2001)。

Mikkelesen 透過討論童書，觀察孩子在閱讀與回應的過程中，會自然衍生出現多元讀寫能力並交叉運用這些能力的情境，逐漸成為有回應的讀者(李紫蓉，2007)。這些多元讀寫能力，包括了詮釋讀寫能力(Generative Literacy)、個人/同理讀寫能力(Personal/Empathetic Literacy)、社會文化讀寫能力(Sociocultural Literacy)、文學讀寫能力(Literacy Literacy)、敘事讀寫能力(Narrative Literacy)、批判讀寫能力(Critical Literacy)、美感讀寫能力(Aesthetic Literacy)以及印刷文字讀寫能力(Print Literacy)。

五、教師的參與態度

以學生主導的閱讀討論歷程，重在學生的角色與自我發展的教學活動歷程表現，教師不以教導者的角色介入。在整個對話的過程中，以學生為主軸，教師一方面將自己的角色從主角轉變為一旁的引導者，斟酌兒童的想法和評論予以回

應，並討論進行的方向(Short & Kauffman,1995)。教師參與時所具備的態度，敘述如下：

(一)接納與瞭解

Rogers 從心理治療中產生的學習過程，得到運用在教育上的啓示，認為當一個教師以真實的人格與學生相處，且不論學生是好是壞都能接納、瞭解學生的感覺，有意義的學習便會產生(宋文里，1990)。在教師與團體的關係裡，能讓學生很容易知道教師的感覺，卻不會讓學生感到壓迫或受到限制，則能讓學生在團體中更自在，並學習對自己所有的體驗更開放。

(二)教師是討論中的分享、連結與回應者

人本心理學家 Combs 主張教學的基本目的幫助學生發展自我概念，爲了達成這個目的，教師應扮演促進者(facilitator)、鼓勵者(encourager)、幫助者(helper)、協助者(assister)、同事(colleague)和朋友的角色，而不要扮演命令、製造、強迫、或誘騙的角色(郭生玉，1986)。教師可以與學生分享自己學習過程中的興奮與熱情，卻不會堅持學生依樣畫葫蘆；也可以讓學生知道教師對某一個學生或某一個團體活動的滿意、不感興趣、喜悅、困惑，卻不會讓這些感覺變成對學生的獎賞或懲罰(宋文里，1990)。討論的焦點是從讀者團體而來，而不是來自研究指導，老師是分享他們對這本書的想法、連結和回應的參與者，而不是決定團體走向的盤問者(Short，1995)。

(三)熟稔討論材料

文學討論的品質跟老師息息相關，老師的角色是學生反應的品質與特色的決定性因素(Lehman & Scharer,1996)。因此，在準備文學討論的時候，老師必須對文章本身的知識有全盤的了解(Tonjes & Zintz,1992)。

(四)營造一個鼓勵對話的學習社群

討論的目的不在於獲得老師所認定的正確答案，其終極目的是在建構一個可以說服自己和說服別人的意義，引發學生自由討論的內在動機(Wells,1995)。就像

Probst所說的：「學生看到的通常是已經得到的結論，而他們很少看到爲了發掘作品的意義那個苦思、猶疑的過程。」孩子需要去經驗那個過程，才有辦法理解它所提供的樂趣(引自劉鳳芯，2000，頁56)。有洞見的老師，藉由營造一個使用語言去探索自我和文學世界的學習社群，來邀請學生參與對話。他們的書本討論跟自然的對話相似，乃藉由學生的思想和問題來推進的(Wells,1995)。

(五)進行觀察並適時加入討論

在以文學圈模式進行學生主導的閱讀討論活動中，教師不必全程在側，而是必須巡迴觀察每一個小圈圈的進行，以能適時加入圈圈的討論，同時，教師也可以使用提問題的策略，協助學生監控閱讀理解(Short，1995)。Chambers認為指導者可以利用概論性和特定的問題幫助孩子們，將眼看著就要討論出卻又在門外徘徊的重點，補上臨門一腳；或者用來幫助孩子釐清原本模糊的想法(蔡宜蓉，2001)。

(六)教師的對話原則

在統整式語文觀念中，對話的使用是教學重要的媒介，Wells(1995)提出四項建議，引導老師參與能促進、助長學習及不斷回應孩子的對話型態，這些建議如下(林佩蓉、蔡慧姿，2003)：

- 1.假設孩子有重要的事情要說，所以他們才會嘗試溝通，也就是說要認真待他們的提問、評論及解釋。此外，將這些嘗試視為孩子不經他人協助，盡全力去解決自己問題的指標。
- 2.在回應之前，試著仔細聆聽孩子的說法，並提出問題請孩子加以解釋，以便正確了解孩子想要提及的事物。
- 3.當回應的時候，先確認或檢視孩子的意思，也就是雙方談論的主題有交集，然後鼓勵孩子延伸、發展他們的想法，或是鼓勵孩子自己動手做。
- 4.試著讓你的回應符合或稍高於孩子現在的理解程度。也就是說，將你的回應融合孩子現在的能力及你心中的教育想法，但需隨時準備好依孩子的回應而改變自己的做法。

第三節 國內進行文學圈閱讀教學之相關研究

國外運用文學圈模式進行英語學習之學位論文研究數量豐富，國內起步則較晚，目前以文學圈為名從事相關研究之學位論文，共有七篇學位論文，研究者將其研究結果整理如下表3-5-1。

研究者	研究對象	研究方法	研究結果
林秀娟 (2005)	以25名國小五年級雙語班的學生。	進行五次、為期十五週的英語故事書文學圈活動。分別就實驗前後所進行之閱讀測驗前後測成績、關於英語閱讀態度與策略的前後測成績、以及學生對文學小圈圈課程的問卷調查，做量化分析，問卷中學生對本研究的回應則加以質化分析。	在學生五人組成一個閱讀文學小圈圈，所閱讀自己選擇的英文故事書的實驗中，發現文學小圈圈的課程有助於提升學生的英文閱讀理解能力、學生的英文閱讀態度和閱讀策略、學生對文學作品欣賞的興趣以及英文寫作與繪畫的能力。學生肯定角色學習單、合作學習之文學小圈圈課程的價值與功能。
蘇淑芬 (2006)	以5名七年級學生。	研究設計為期十八週的英語文學圈閱讀活動，以質性分析方式，針對學生的問卷調查、學生閱讀日誌、學生訪談記錄、文學圈活動學習單、家長問卷調查，和研究者教學省思記錄等資料進行分析。	發現學生和家長都肯定文學圈活動方式能提昇學生閱讀英語的興趣、改變閱讀習慣。研究者在此研究中，意識到自己逐漸將學習主導權交還給學生，而學生們在接收主導權的同時也學習對自己的學習負責。
李素蓉 (2006)	以八年級兩個英文班之學生，共70名。	進行英語課程教材文學圈之研究，採實驗對照方式進行，比較傳統教學法上課的控制組與以合作學習活動文學小圈圈進行學習之實驗組，在英語溝通能力教學的成果。由課後小考和口語測驗成績	研究發現參與文學小圈圈教學的實驗組學生，在英文口語溝通的展現動機、口語溝通表現影響的測驗上，都能比傳統教學下的學生得到更高的分數。

		進行量化分析。	
馮珮珍 (2007)	以國小二年級單一班級的學生。	進行國語文閱讀之文學圈，採質性研究，實施階段性課程的文學圈閱讀教學，採用觀察法、訪談法、文件分析法進行資料蒐集與整理。	研究發現學生能透過文學圈課程學習，掌握文本的文學要素、欣賞文學語言、運用閱讀策略表現高層次理解。且使學生在學習意願、討論效率、獨立閱讀、社會議題及價值觀念等方面獲得學習成長。
洪英惠 (2007)	以三年級學生為對象。	進行國語文閱讀之文學圈，採行動研究方式進行，針對研究者本身的省思札記、教學日誌、教學錄音錄影資料、對話夥伴的觀察紀錄與對話、學生的作品與任務單、學生閱讀筆記等資料進行整理與分析。	研究發現文學圈中的閱讀策略，有助於教師作跨領域的教學，促進學生學習如何活用知識，學生得以學習討論與分享的方法，主動積極的學習，更加精準表達口語及情感。教師也從中消弭教師主導討論教學模式的想法。
楊淑娟 (2007)	國小學生	以陳致元作品為材料進行國語文閱讀之文學圈，採質性研究，探討兒童在文學圈中進行的探究活動、活動引發的社會互動情形。	發現文學圈引發的情境能致使學生產生聯結、活動的對話與討論能引發學生主動探究、營造的社會情境能提升學生的最佳發展區。學生能從文學圈的探究精神逐步內化並延續至其他學習活動，進而培養十大基本能力。
許惠玲 (2007)	以國小六年級單一班級學生，共30名。	進行國語文閱讀之文學圈，採行動研究法，在教學中從實驗、修正策略、省思再出發的模式，從研究者本身的省思札記、教學日誌、教學錄音錄影資料、對話夥伴的觀察紀錄與對話、學生作品、任務單、學生閱讀日誌等資料進行整理分析。	研究發現文學圈能促進學生參與閱讀的興趣、喜愛閱讀的程度、閱讀能力的提升。透過閱讀策略的教學，有助於增進文章理解。學生在活動中得到學習如何討論與分享、主動積極的學習、閱讀與寫作能力的結合、反觀自我與省察的能力、拓展生活的視野和情感的認同等收穫。也讓教師省思自己的教學角色。

國內之文學圈研究，從 2005 年起始有運用於國中小英語學習實施的學位論文，從教學者即為研究者的角度出發，探究文學圈對學生學習的影響，在 2005 年林秀娟的《文學小圈圈在雙語班英語學習之效益研究》、2006 年蘇淑芬的《文學圈應用於國中英語閱讀教學之研究》與同年李素蓉的《合作學習活動之文學小圈圈對台灣國中生之口語溝通能力的影響》三篇論文中，皆得到合作學習方式的文學圈活動，能正面性提升教學成效的結果。

從論文的呈現，可以看到國內使用文學圈教學的趨勢，許多研究者開始將最初用於英語學習的文學圈模式，應用於本國國語文的教學上，在 2007 年同時有馮珮珍的《「文學圈」在國小二年級閱讀教學之研究》、洪英惠的《文學圈應用於國小三年級語文教學領域閱讀教學之行動研究》、楊淑娟的《文學圈模式下的閱讀教學－以陳致元作品為例》、許惠玲的《探討兒童閱讀理解能力－以「文學圈」在國小六年級閱讀討論活動為例》等四篇論文，由於本研究亦在將文學圈運用於本國語文閱讀教學之研究，故針對此四篇研究論文進行討論、闡述。

馮珮珍(2007)的研究《「文學圈」在國小二年級閱讀教學之研究》，採取Daniels的文學圈模式進行，由於研究對象年齡小、先備知識有限，使用材料以圖畫書為主，從教學到討論的過程皆由研究者引導學習，在文學圈活動中的問題討論亦由研究者所提出、主導問題發展方向，未能從中看到學生在討論過程自發性學習的行為表現。

洪英惠(2007)的研究《文學圈應用於國小三年級語文教學領域閱讀教學之行動研究》，在探究文學圈於閱讀教學的歷程為何、以及教師進行文學圈時可能碰到的難題和解決方法，研究亦採取Daniels的文學圈模式進行，學生必須被賦予作業任務與角色，研究結果所得「活動使用之閱讀策略有助於教師進行跨領域教學」的結論，呼應了本研究所重視文學圈實踐的教育功能。

楊淑娟(2007)的研究《文學圈模式下的閱讀教學－以陳致元作品為例》，探討

的重點：兒童如何在文學圈中進行探究活動、兒童在文學圈中的探究活動如何引發社會互動，乃與本研究欲探究學生如何發展學習歷程的研究目的相近，然其提供的書群範圍以陳致元作品為限，不僅以圖畫書為主，作者創作作品數量尚少，也會造成研究結果發展的可能性受到限制。

許惠玲(2007)的研究《探討兒童閱讀理解能力——以「文學圈」在國小六年級閱讀討論活動為例》，該研究對象的年齡、先備知識與本研究接近，所使用十三本的青少年小說研究材料，亦與本研究提供討論的青少年小說書群相似，然該研究所遵循Daniels提倡的實施模式，在討論之前發予角色任務單、規定書寫閱讀日誌，配合以迷你課程教學、大班團體討論的教學以掌握學生對閱讀與討論的認知，討論之後並由教師主導進行漫畫創作、改寫結局、編寫劇本展演等延伸活動，最後，雖然透過活動結束所實施的問卷調查結果，得到學生肯定文學圈教學的正面回應，活動過程裡，學生必須依規定完成作業任務、並由呈現的作品判斷學習良窳，負擔實為不輕。

研究者感慨於國內語文教學與閱讀教學所訴求的目的不同，語文教學重在培養學生聽、說、讀、寫的能力，而閱讀能力的培養目的在達到能喜愛閱讀、有能力閱讀文學作品；因此，應回歸於塑造一個讓學生樂於閱讀的環境。在Short的定義下，文學圈應是一個讓學生樂於閱讀的方法。倘若在閱讀討論過程加入了任務單的紙筆引導、規定分配角色的扮演等策略，反易流於學生思維的單一制式方向、疲於應付作業的教育窠臼；而失去我們原本想讓孩子沉浸在「快樂學習」、「自發自主」的學習態度。

因此，本論文研究者選擇採用Short所做的文學圈定義進行教學研究，強調學生討論時的自發性行為，重視小圈圈成員「自己怎麼想」的文學建構過程，教師的角色不在分配學生角色及任務，而是協助讓學生「聚」在一起，探究問題如何被提出、問題在團體中形成討論的歷程、團體角色與互動情形，以及學生透過閱讀討論歷程的進行，所建構的閱讀理解能力與觀點，重視學生自發性的探索學習。

第參章 研究方法與設計

本章共分五節，第一節敘述參與對象與相關說明，第二節說明研究教材與工具，第三節說明採用的研究方法與程序，第四節提出研究設計與實施，第五節敘述資料的蒐集與處理。

第一節 參與對象

本節分為三部分敘述，第一部分描述研究對象與背景，第二部分說明教學環境，第三部分介紹協同研究者。

壹、研究對象與背景

本研究冀能將文學圈閱讀教學推廣至國中的班級教學中，因此以班級為研究樣本的選取單位，研究對象乃以研究者所擔任導師班級的學生為研究對象，不採抽樣式實驗，乃以全面性實施於班級中。本研究以台南縣○○國民中學八年十四班 36 名學生；男生 18 人、女生 18 人為研究對象。○○國民中學屬於鄉鎮型學校，全校共有五十班，被研究對象乃常態編班制度之下形成的異質性團體，因此學生人數編制、各方面能力與該年級其他班級均可視為相等。

研究對象除了三名分別居住在鄰近的左鎮鄉、山上鄉與永康市以外，其餘皆住於鎮上；36 人中有 7 人來自單親家庭，研究對象家長的學歷為大學畢業者 1 人、專科畢業者 10 人、高中職畢業者 41 人、國中畢業者 9 人、國小畢業者 2 人，另外有 2 位家長為外籍配偶；研究對象家長的職業以工為主，有 3 戶經商營業，研究對象返家之後大多須兼顧打理晚餐或幫助照顧手足的事務。

被研究對象在國中七年級，已接受研究者實施的班級閱讀教學活動，體驗閱讀環境佈置、班級圖書館實施、多文類文學作品導讀、多媒體閱讀、手作書的創作、共讀與表達、班級讀書會等活動，時間長達一年，學生具有能獨立選書並做自發性閱讀的先備經驗。本研究為兼顧研究的倫理，欲記錄及呈現參加研究學生的資料時，一律以座號代碼呈現，分別為 S1、S2、S3、……至 S36。

貳、研究場域

在實施文學圈時，研究文本皆置於班級圖書櫃中，便於學生取閱。平日下課，學生可自行往前至圖書櫃中自由借還文本，進行獨立閱讀；在討論時間，全班三十六名的學生，依所選擇的討論書籍形成六個小文學圈，進行小組合作的文學討論。每一個小文學圈內皆架有攝影機，並備有研究者參與討論的位置，整個活動環境配合閱讀教學及空間考量，佈置如圖 3-1-1 所示。

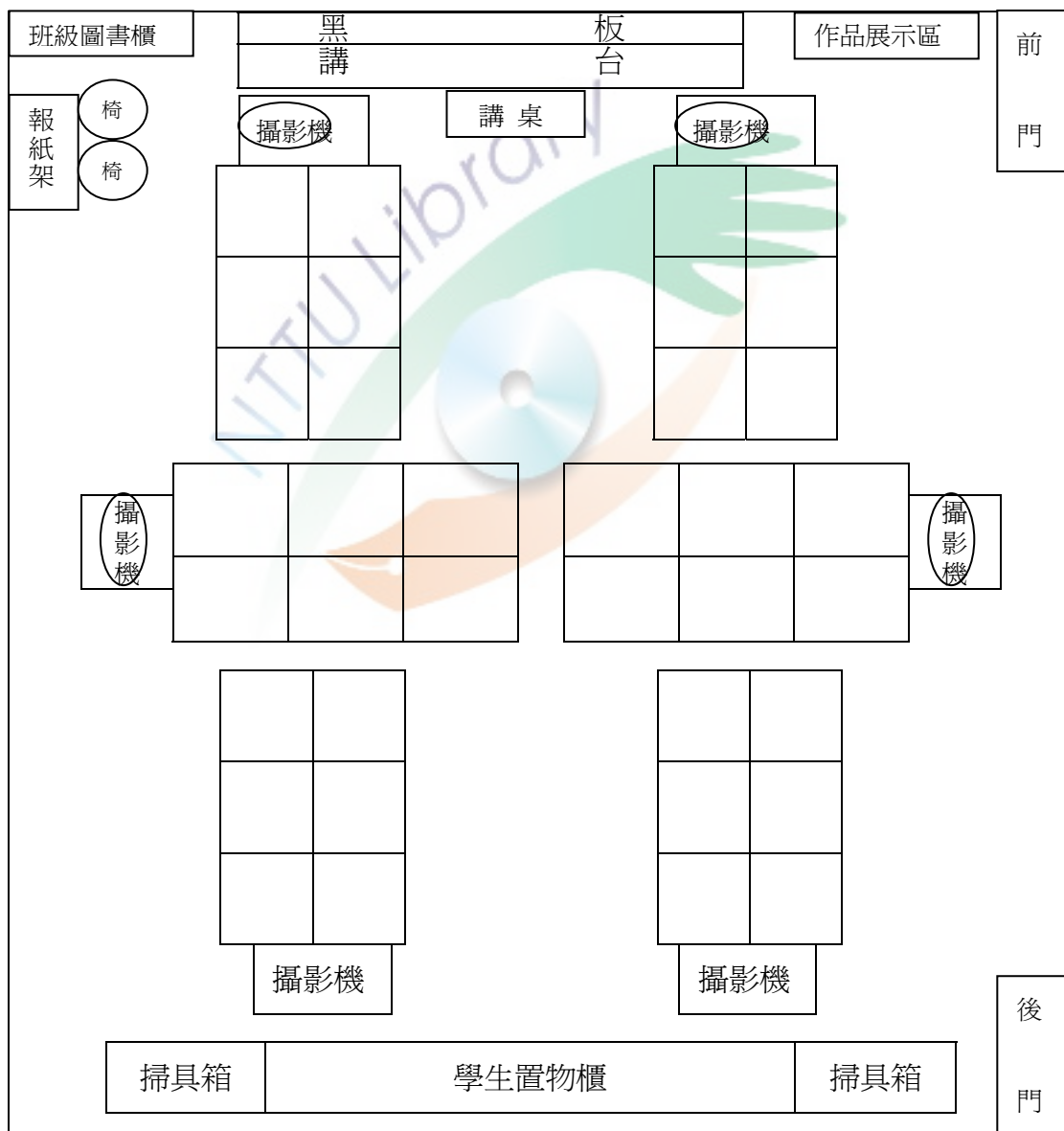


圖 3-1-1 文學圈活動配置圖

參、協同研究者

由於研究者同時扮演觀察者、參與者、以及分析者的角色，企求研究客觀性與研究信度，並有助於研究過程的問題發現與解決，因此，研究者邀請兩位教師擔任協同研究者，分別為同校擔任同年級導師的陳師、蔡師。其中陳師為自然科教師，彰化師範大學生物研究所畢，任教年資同為十一年，本身具有閱讀習慣，平日會與研究者進行好書交流並有機會深入討論，帶領班級經驗豐富，在團體氛圍的經營與帶動上表現優秀；蔡師則於高雄師範大學國文系畢業，任職年資十六年，本身文學造詣深，平日熱愛閱讀，尤其熟稔青少年文學作品，對於閱讀教學有深刻認識與推動，研究者平日即常就教學及研究方面問題，向其請益。陳師和蔡師在本研究文學圈課程時間，皆因同時有課務而無法至現場觀察，故以事後觀看活動錄影內容的方式進行，就討論過程提出觀察所發現的問題與心得，並在作品解析及研究過程中，協助研究者釐清各標題適當之界定定義，共同分析資料、提供建議。

第二節 研究教材與工具

本節分為兩部分，第一部分說明研究使用教材之選擇原則與書目內容，第二部分敘述本研究使用的工具。

壹、研究使用教材

個人對書的回應是文學圈活動的重點，爲了增進討論活動進行的成功，本研究，教師所挑選、提供的讀物內容，以能符合學生個人興趣及能力爲目標。於是準備相同主題但不同內容、不同角色、不同難度的閱讀材料。

一、以青少年小說為材料

本研究選擇以小說作為閱讀教材的文類，原因有二：其一，圖畫書在編輯過程，因爲配合出版尺寸考量所對原繪著者的插圖有所刪減及調整大小的同時，易犧牲孩子在詮釋、敘事、批判讀寫等閱讀兒童文學的樂趣，減低圖畫在文本中所代表的重要涵義。其二，根據國內在 2000 年以後所對兒童閱讀興趣調查之相關研究發現，隨著年齡與年級的增長，孩子的閱讀興趣也有所變化，國小兒童的年級越高，喜歡小說類讀物的比例也相對增加(林文寶，2000)。小說類型的讀物中，以青少年小說作孩子升上國中之後的閱讀材料極爲適當，因爲故事中有著與自己年齡相仿的主角、與真實生活相類似的故事環境，最能被國中生所接受並內化，內容除了表揚人性的光明面，同時不避諱的呈現現實社會問題與人性各種矛盾的陰暗面。結構上具故事性的小說讀物，在人物的刻劃上具有多面性、立體性，趨向現實且不忽視纖細的心理和微妙情感，有衝突的發生，並以因果關係爲發展依據(傅林統，1998)。青少年小說的學習重點，即是兒童自己的「閱讀」，青少年小說是以文字表述與故事敘事爲主的形式，需要一段時間閱讀、從所見所思建構對文本內的人物表現、情節發展的感受(林偉信，2003)。因此，研究者在本研究的讀物選擇上，採兒童文學中的青少年小說作為材料，作為孩子升上國中之後閱讀能力培養與持續的讀物，藉由閱讀討論活動的進行，學生得以體驗書中主角經歷成長的過

程，從中建立與澄清自己的人生觀。

二、材料挑選原則：

本研究所使用的閱讀討論教材，依循以下幾項原則進行挑選：

(一)教材是受到國內外圖書獎項肯定之得獎書籍：

本研究所使用的教材，以得獎作品為挑選依據，來源有三：根據臺北市立圖書館承辦「好書大家讀」活動，自民國 89 年以來所選出的年度少兒讀物獎小說作品；國立臺東師範學院兒童文學研究所在 2002 年 4 月所完成的「性別平等教育優良讀物 100」研究計畫所選出的小說類書籍；九歌文教基金會自 1992 年以來舉辦九歌現代少兒文學獎之得獎小說。

以上三個來源所推選之書籍，中外兼具，在適合閱讀年齡層及文字內容上，都經過國內專家學者的肯定，所推選的外文翻譯小說，更是已經過美國紐伯瑞、英國卡內基等國外著名文學獎之兒少文學得獎作品，不但具有一定的水準，且兼具客觀性與代表性意義。

(二)書籍文類兼顧中外文學：

由於本研究從青少年小說材料著手，閱讀討論的教學，以學生擁有自由選擇閱讀及討論的選擇權為訴求，因此，在書群的提供上兼顧國內外作品，中文創作小說、外文翻譯小說各挑選二十五冊之相同數量的研究設計，從研究過程中，進一步探究學生對書籍選擇的歸因情形。

(三)書籍的數量多於團體的人數：

當書籍數量比團體人數多時，所有的學生、討論小圈圈都能夠真正感覺到他們有選擇權，這樣的態度形成，對文學圈的討論是有幫助的，因此，本研究以超過三十六冊之上的書籍數量，作為參與文學圈的學生的可閱讀數量。

(四)具備青少年經歷的明確主題：

研究者所挑選出的書群，皆與青少年人物經歷相關，主角為青少年，且多為國中

生年齡；主角事件具有故事性；主角的遭遇為當時代下的青少年的共象；主角從事件中得到啟發、找到解決或適應方法來面對問題；能在青少年遭遇的主題下，涵蓋有：家庭、學校、朋友、我與自己、我與時代背景、我與社會責任等等多重討論議題。

(五)書籍來源容易獲得：

研究者挑選的書籍，以能透過鎮立圖書館、臺東大學圖書館、○○國中圖書館、以及台南地區的成功大學、台南大學等學校圖書館可借閱之現有資源為原則，有不足者再進行採購增添。書群放置於班級圖書館中，營造隨時有書讀的閱讀環境，讓學生便於取閱、利於選擇。

三、選用之書目

本研究依所設定的主題，選用五十本青少年小說作為研究教材，提供學生進行閱讀、討論的書群，分別為《通往泰瑞比西亞的橋》、《天使雕像》、《一名女水手的自白》、《小殺手》、《太平天國》、《夏之庭》、《神啊,祢在嗎?》、《檸檬的滋味》、《大家都在戀愛的夏天》、《記憶傳授人》、《苦澀巧克力》、《地海巫師》、《遇見靈熊》、《雨果的祕密》、《手斧男孩首部曲》、《快跑！男孩》、《莉莉的謊言》、《鯨怪步兵團》、《閃亮閃亮》、《夏天的故事》、《153 天的寒冬》、《我叫巴德,不叫巴弟》、《鳥街上的孤島》、《少女蘇菲的航海故事》、《魔法灰姑娘》、《小婉心》、《少年龍船隊》、《老蕃王與小頭目》、《「阿高斯」失蹤之謎》、《地圖女孩VS.鯨魚男孩》、《有老鼠牌鉛筆嗎》、《南昌大街》、《我的媽媽是精靈》、《媽祖回娘家》、《少年放蜂記》、《天地無聲外傳》、《七彩肥皂泡》、《聖劍·阿飛與我》、《喂，穿裙子的！》、《山鬼之謎》、《望天丘》、《阿國在蘇花公路上騎單車》、《藍天鴿箒》、《少年噶瑪蘭》、《紅眼巨人》、《青銅葵花》、《三腳馬》、《懲罰》、《第一百面金牌》、《走了一個小偷之後》等(詳細書目見附錄一)。

貳、研究工具

研究者根據研究目的，在文學圈發展過程中配合錄音器、攝影機、數位相機等使用，以便於記錄學生發言內容、同儕互動的經過、與研究者參與的情形；並將活動過程中的學生的相關文件資料(閱讀護照、文學圈記錄單)、學生討論錄音記錄、訪談學生記錄、活動觀察記錄，以及研究者教學過程前中後的教學省思日誌資料，最後將所蒐集的各項資料做質性分析處理，以獲得研究結果。

一、學生文件資料

(一)文學圈記錄單：

研究者為瞭解學生對教學活動的想法及實際學習的狀況，在文學圈進行前，給予每位學生空白的文學圈記錄單，以助於學生記錄下自己在閱讀後想記錄的文字，例如：自己得到的想法、或想討論的議題、或想寫下大意、或想提出的問題、或想對其他同學回應的話、或是其他的話等任何學生想以文字記錄下的東西，使資料的呈現與蒐集更完整。

(二)閱讀護照：

研究對象之學校在 2007 年 3 月開始推動閱讀活動，發予每個學生一冊閱讀護照，護照內容為教學事務處所製定的統一格式，出現文字為「在這本書裡，你最喜歡的一句話/一段文字」以及「你認為它是什麼意思」兩個問題，引導學生書寫。在研究期間，學生如有書寫關於文學圈書群之閱讀文字者，研究者皆列入本研究之學生文件資料，將學生所書寫閱讀護照、文學圈記錄單等學習資料，一一予以影印保存，並以逐字稿呈現資料，作為檢核、實際實施教學之重要參考。藉以了解學生在閱讀興趣、討論互動能力、閱讀理解以及多元讀寫能力上的發展情形。

二、學生討論錄音記錄

課程實施過程，學生表現最主要的呈現在文學圈的發展過程中，為求完整記錄學生的表現情形，本研究配合錄音器、攝影機、數位相機等使用，以便於記錄學生發言內容、同儕互動的經過、與研究者參與的情形。研究者於每一次文學圈

活動後，將學生討論的錄影、錄音結果一一記錄存檔，以作為分析學生在討論過程的行為表現與閱讀理解能力的參考資料。

三、訪談學生記錄

研究者在文學圈活動實施前後，對學生進行個別訪談，訪談的方式可分為兩類，一是針對研究者在教室觀察中，對所觀察的情形詢問相關的學生，讓學生依照自己在文學小圈圈中的活動想法加以抒發；另一則是研究者以隨機選取個別學生為對象，採以半結構性問題之設計施予訪談，並將訪談內容作成逐字稿，以了解學生對文學圈教學的態度與想法。活動結束後，研究者透過個別訪談，以瞭解、評估學生在整個活動實施之後的感受與改變。

四、研究者活動觀察記錄

依據研究者在每一次文學圈書單討論與選擇、組別選擇、文學圈討論過程的觀察結果，以檢視並分析學生對討論書單的選擇、文學圈成員的變化、討論過程所發展的學習策略與理解能力等情形，作為實施文學圈教學協助的參考。

五、教學省思日誌

研究者在研究進行期間，隨時將教學過程前中後時間內，所引起的想法與省思，盡可能地詳細記錄在教學日誌，以資教學行動的修正與改進。

第三節 研究方法與流程

壹、研究方法

本研究採取質的研究精神，進行文學圈的研究歷程。由於質的研究中很多問題都是與量的研究相聯繫而形成和展開的，陳向明(2002)透過兩者的對比，對質的研究產生清楚的意義。包括：量的研究依靠對事物可以量化的部分及其相關關係進行測量、計算和分析，達到對事物本質的一定把握；而質的研究則是通過研究者與被研究者之間的互動，對事物進行深入、細緻、長期的體驗，然後對事物的質得到一個比較全面性的解釋性理解。再者，量的研究從研究者自己事先的假設出發，搜集數據對其進行驗證；質的研究則強調從當事人的角度瞭解他們的看法，注意他們的心理狀態和意義建構。因此，量的研究極力排除研究者本人對研究的影響，儘量做到價值中立；而質的研究十分重視研究者對研究過程和結果的影響，要求研究者對自己的行為進行不斷的反思。

依循張鈿富(1994)提出質的研究具有以下五個特徵：

- (一)自然的環境：質的研究在一自然的環境下進行，直接的資料來源和研究者是主要的工具。
- (二)敘述的呈現：資料以文字或圖畫形式蒐集而不是數字。
- (三)著重在過程：質性研究比較關注過程，而不僅是結果或產出。
- (四)以歸納來分析資料：理論的形成是由下而上，由蒐集許多分離、分段的但卻相關聯的證據發展而成，就如同用已蒐集或檢驗過的部分形式來構設一幅圖畫。
- (五)意義為基本的關切：質的研究關切所謂的參與者透視，這種方法的旨趣在從不同的人們生活中找出意義。

質的研究探究整個過程而非單重視結果，對個別事物進行細緻、動態的描述和分析，所敘述者為研究的現象而非量化的引述。本研究在描述被研究對象的行為狀態、言語表現、以及閱讀理解能力評析時，採取觀察法及訪談法兩者進行：

(一)觀察法(observation)：

觀察法是透過被研究對象表現在外的行為加以觀察，進一步瞭解並推測其認知的運作情形，因為受限於觀察者主觀、觀察環境等因素，並且僅能就當時受試者外顯行為的資料做推測，為了彌補不足，研究者透過個別訪談之研究方式合併進行，讓研究者得以獲得許多值得考慮的重要行為訊息。

本研究在文學圈的閱讀、分組、討論過程，以觀察法瞭解被研究對象的選擇動機、議題的產生與發展，以及學生之間的對話內容及團體互動情形。並透過被研究對象自發性記錄的筆記內容，瞭解其閱讀理解能力的表現。

(二)訪談法(interview)：

訪談法是藉由研究者和被研究對象之間的晤談內容，以瞭解被研究對象的思維。此研究法可以克服文字對被研究對象的限制，並透過口語的表達、口述的資料進行分析。本研究就整個研究實施過程進行隨機個別訪談，由於訪談具有開放性的性質，為避免訪問時漫無組織、沒有架構，故在訪問之前，研究者先擬定相關的訪談大綱，將本研究注重的主題包含在內，以利於受訪學生回答及資料分析作業。

研究者在學生借還書籍、選擇文學圈與討論實施前後等時間點，利用下課時間進行隨機個別訪談。研究的訪談流程在盡量讓受訪學生於輕鬆不帶壓力的情境中，能針對問題，依其經驗做聊天式的對談，並在訪談過程全程錄音。

貳、研究流程

本研究流程(如圖 3-3-1)分為三個階段，第一階段為研究者確立主題之後，進行相關文獻探討，與決定研究架構；第二階段為研究者選定研究教材、設計文學圈活動流程之準備過程，與進入觀察與訪談的正式研究過程；第三階段為研究者蒐集觀察與訪談記錄、學生自發性閱讀記錄，進行資料整理與分析，最後歸納、整合研究結果，並撰寫研究報告。研究過程研究者就實施困難省思與檢討，進行解

決以作為下一次活動設計之參考。研究流程詳述如下：

一、確立研究主題

研究者將閱讀能力培養融入國語文教學的行動已有數年，但是傳統的閱讀教學計畫，蓋多輔以閱讀學習單的書寫、製作小書、閱讀數量統計、閱讀後圖文的創作等方式，評量學生在閱讀策略的應用與理解能力的表現。本研究期望能透過常態性的教學過程中，學生真實與自然的能力呈現，觀察學生發展能及的閱讀能力，故確定以 Kathy G. Short 的文學圈教學模式進行閱讀教學研究。

二、文獻的蒐集與整理

在擬定研究主題與方向之後，研究者蒐集、參考相關文獻，包括：文學圈的沿革、文學圈教學方式的理論依據、閱讀討論、閱讀思考與理解等相關理論，益以支持文學圈閱讀教學研究，釐清研究問題，並利於發展接下來的教學設計。

三、決定研究架構

研究者就文學圈的認知，蒐集並閱讀關於文學圈、閱讀討論之理論書籍，進一步探討文學圈相關之研究文獻，以制定本研究設計之活動，根據選書的原則挑選五十本青少年小說，以供學生閱讀與選擇討論。在以實踐國中教育功能與目標的研究前提下，重視兒童的價值性與自發性，研究以班級全體性對象進行自由閱讀與討論模式，對研究者班級進行四次以青少年為主題之小說進行觀察與訪談。

在閱讀與討論活動中，藉由觀察實錄、訪談記錄、研究日誌、學生閱讀護照、學生文學圈記錄等各項資料的蒐集、整理分析與相互檢核驗證，作為本研究的省思與回饋，同時修正、解決實施過程遇到的困難，最後作為本研究的研究結果評估，進而提供研究者將來發展文學圈教學活動之依據，研究架構如圖 3-3-2 所示。

四、準備過程

在正式進行教學之前，研究者首先針對本研究所需的教學材料訂立篩選原

則、進行選擇，以提供適當的書群；並編製輔以進行研究的適當研究工具，期能將討論、訪談的互動情形，真實且完備的呈現；本研究所使用「文學圈」的討論教學，目的不在理解書中的內容，而是希望被研究者在閱讀後，透過合作思考方式，建構自己對文本的意義，故在準備階段即做適當的教學活動設計，並實施預試，以確定整個正式實施階段的研究作業。

五、正式研究過程

研究者將依據本研究的設計，藉由研究者提供之書群，在八年十四班實施班級性文學圈教學，進行為期四次之文學討論活動，每月一次，每次以一節課(45分鐘)為原則。正式實施的文學圈教學，依時間先後順序，分為六個主要活動發展，包含：學生自由瀏覽與借閱、教師介紹書籍、挑選討論書單、選擇文學圈、進行閱讀、進行文學圈討論等教學應用。並在 2007 年 11 月至 2008 年 4 月實施文學圈的活動。

六、撰寫研究報告

本研究在 2007 年 8 月開始計劃研究，在 2007 年 11 月至 2008 年 4 月間的實施過程兼以進行資料的蒐集，包括：教學日誌、觀察記錄、學生閱讀討論記錄、學生閱讀筆記、個別訪談、影音記錄資料，進一步進行資料處理與分析。並在 2008 年 4 月至同年 7 月期間，將之前研究實施程序中所蒐集的資料作整理編碼、完成逐字文稿、加以分析，以界定研究發現的論點，陸續完成論文的書寫。

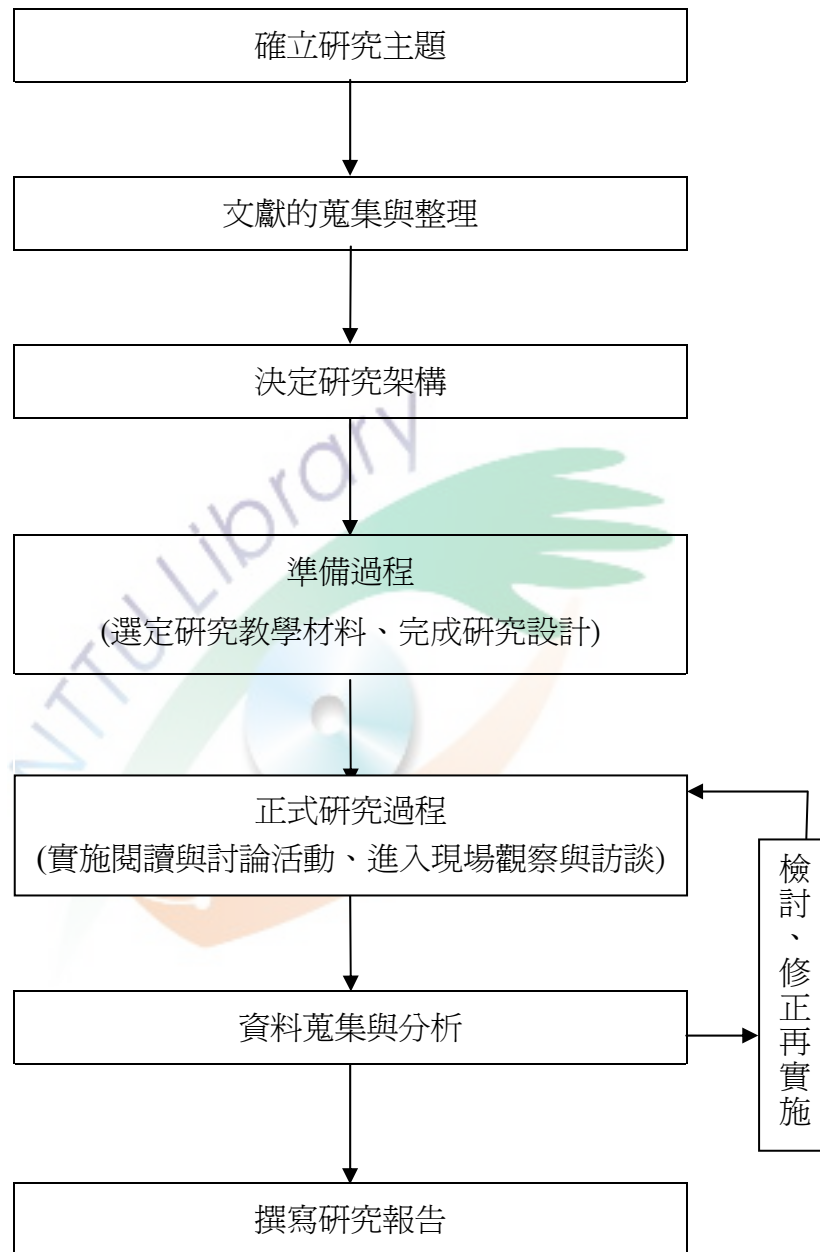


圖 3-3-1 研究流程

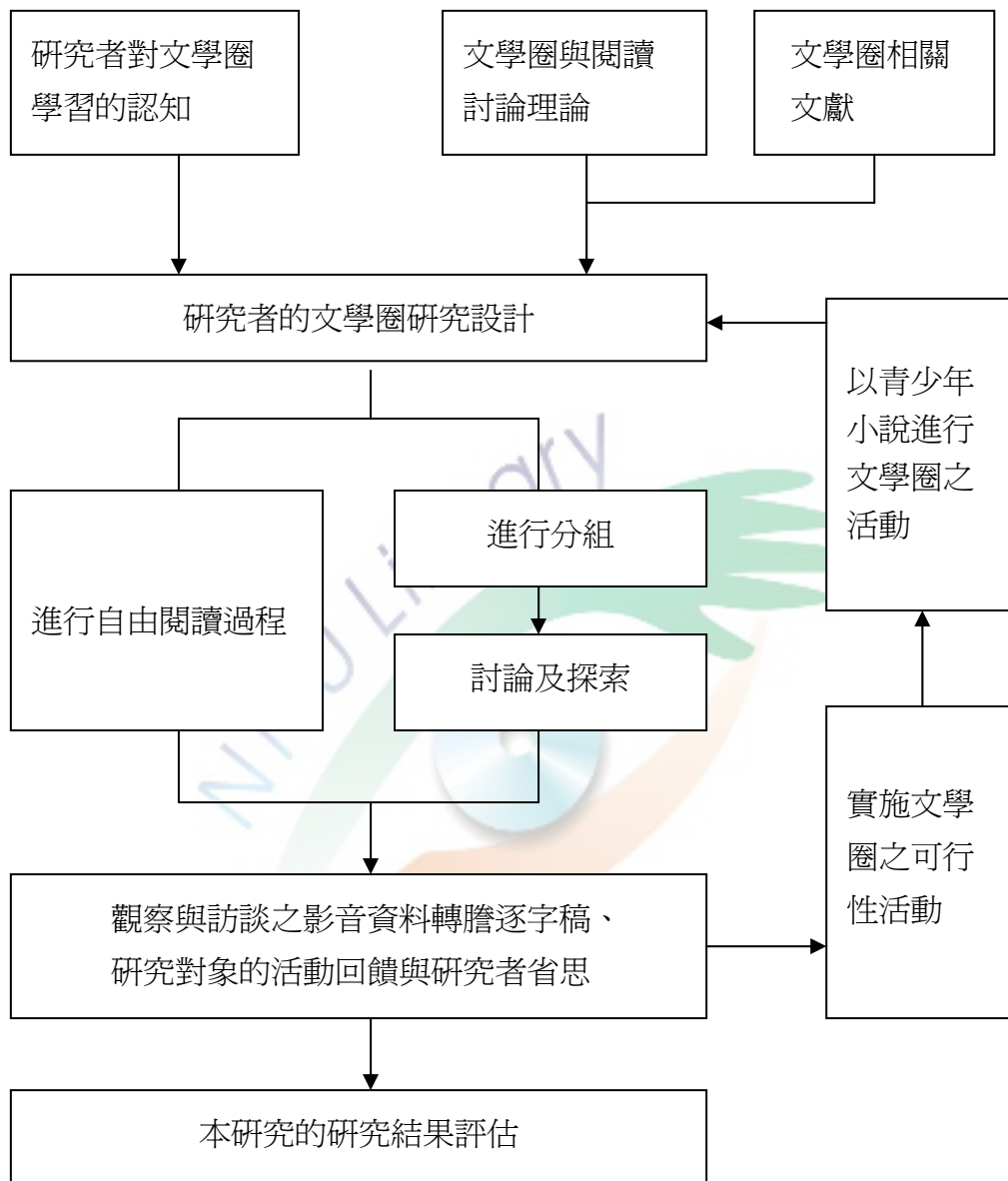


圖 3-3-2 研究架構

第四節 研究設計與實施

爲了探究國中生參與文學圈討論歷程，研究活動的內容設計與實施，分爲建立書群的過程、教學時間的安排、活動實施方式等三個部分，加以敘述。

壹、建立書群的過程

Short 最初在國小班級中觀察到文學圈現象，即是從班級導師放置在教室角落的一箱大多爲小說的書籍開始(林文韻，2005)。研究者在提供教材、建立討論書群的過程，分爲以下階段進行：

一、第一階段決定以青少年小說為範疇

研究者在選擇、限定研究教材的過程，重視小說類型讀物具有的故事性。在文學圈討論成員皆是國中生年齡的前提下，研究者初定「青少年小說」爲研究教材的範疇，依據中外作品兼具、獲得圖書獎項的挑選原則，選用了獲得「好書大家讀」的推薦讀物，包括：中文創作小說《小婉心》、《老番王與小頭目》、《少年龍船隊》、《「阿高斯」失蹤之謎》、《第一百面金牌》、《有老鼠牌鉛筆嗎》、《南昌大街》、《我的媽媽是精靈》、《少年放蜂記》、《天地無聲外傳》、《七彩肥皂泡》、《山鬼之謎》、《望天丘》、《藍天鴿箒》、《少年噶瑪蘭》、《紅眼巨人》、《青銅葵花》、《聖劍·阿飛與我》、《賣牛記》、《牛奶盒上的照片》；以及外文翻譯小說《通往泰瑞比西亞的橋》、《天使雕像》、《一名女水手的自白》、《小殺手》、《太平天國》、《夏之庭》、《洞》、《檸檬的滋味》、《記憶傳授人》、《苦澀巧克力》、《莉莉的謊言》、《其實我不想說》、《快跑！男孩》、《來自無人地帶的明信片》、《鯨怪步兵團》、《閃亮閃亮》、《夏天的故事》、《野地獵歌》、《鳥街上的孤島》、《地海巫師》，外文翻譯小說以「好書大家讀」推薦讀物資料作爲選用的版本，初選出書籍共四十冊。

二、第二階段限定角色人物以青少年為主

選出的書籍因爲內容豐富、議題多樣化，故事內容類型也較雜；爲了讓文學

圈的討論主題性凸顯、故事內容更符合國中生實際的生活情形，因此限定故事主要角色以青少年為主，遂除去《野地獵歌》這冊從猴子的故事探討人性問題的書籍；而中文創作小說《「阿高斯」失蹤之謎》雖然談的是紅頂鶴的失蹤問題，卻由主人翁們從探詢中得到線索，學習成長，符合本研究的範圍。

三、第三階段強調故事內容架構包含冒險、突破與學習成長的過程

從閱讀的調查研究中得到，青少年對冒險類型的小說有較大興趣，正值青春期的年齡，生理上的成長同樣易令人好奇，因此，研究者將故事情節與冒險無關的《其實我不想說》、《賣牛記》刪除，另添增了《神啊,你在嗎?》、《大家都在戀愛的夏天》、《153 天的寒冬》、《我叫巴德,不叫巴弟》、《手斧男孩》、《遇見靈熊》、《喂，穿裙子的！》、《阿國在蘇花公路上騎單車》、《懲罰》、《三腳馬》、《媽祖回娘家》、《地圖女孩VS.鯨魚男孩》等書籍。

四、第四階段參考協同研究者的意見

研究者與協同研究者蔡老師，在書群建立過程的同時，並逕行閱讀書籍內容並做討論，蔡老師在閱讀《來自無人地帶的明信片》、《牛奶盒上的照片》、《洞》等書時，發覺其內容深奧、所探討的議題偏成人思維，較不易為國中生普遍能理解，在兩者討論之後，決定刪除，另行挑選。

五、第五階段納入最新出版的青少年小說

依據獲得圖書獎項的挑選原則，研究者所建立的書群都為 2006 年以及之前出版時間的書籍。在讓學生認識好書、跟上時代知識腳步的研究理念之下，對於好書的出版，研究者期能盡力網羅在書群裡；因此 2007 年在台所出版的中文創作與外文翻譯文本，雖受限出版時日尚短，乏有機會得到國內各圖書獎項肯定，研究者乃依本研究選書之角色人物、情節歷程等範疇，將台灣維京出版的《少女蘇菲的航海故事》、九歌出版的《走了一個小偷之後》、以及臺灣東方出版的《雨果的祕密》等三冊，列入書群。

六、第六階段完成書群的建立

研究者在挑選之後，選擇了二十五本外文翻譯小說、二十五本中文創作小說，共計五十本，計有：《通往泰瑞比西亞的橋》、《天使雕像》、《一名女水手的自白》、《小殺手》、《太平天國》、《夏之庭》、《神啊，你在嗎？》、《檸檬的滋味》、《大家都在戀愛的夏天》、《記憶傳授人》、《苦澀巧克力》、《地海巫師》、《遇見靈熊》、《雨果的祕密》、《手斧男孩首部曲》、《快跑！男孩》、《莉莉的謊言》、《鯨怪步兵團》、《閃亮閃亮》、《夏天的故事》、《153 天的寒冬》、《我叫巴德，不叫巴弟》、《鳥街上的孤島》、《少女蘇菲的航海故事》、《魔法灰姑娘》、《小婉心》、《少年龍船隊》、《老蕃王與小頭目》、《「阿高斯」失蹤之謎》、《地圖女孩VS.鯨魚男孩》、《有老鼠牌鉛筆嗎》、《南昌大街》、《我的媽媽是精靈》、《媽祖回娘家》、《少年放蜂記》、《天地無聲外傳》、《七彩肥皂泡》、《聖劍·阿飛與我》、《喂，穿裙子的！》、《山鬼之謎》、《望天丘》、《阿國在蘇花公路上騎單車》、《藍天鴿箒》、《少年噶瑪蘭》、《紅眼巨人》、《青銅葵花》、《三腳馬》、《懲罰》、《第一百面金牌》、《走了一個小偷之後》等，作為本研究提供學生進行閱讀、討論的書群。

貳、教學時間的安排

本研究實施文學圈閱讀討論活動的時間安排，因須顧慮學校行事安排與研究者教授之學科學習的進度成效，故以一個月實施一次為設計；再者，研究對象放學返家必須協助家務、補習與寫作業時間佔據、無法獲得家長陪同閱讀等環境，必須利用學校自修課程、或是週末放假時間進行閱讀，因此，必須將閱讀與討論之間隔時間拉長，讓學生有充分的獨立閱讀時間；形成研究者以一個月進行一次文學圈活動、閱讀至討論以兩週為間隔原則的研究規劃設計，文學圈活動開始進行為第一次定期評量結束之後，固定於星期四下午第七節課的國文課時間實施，選擇書單後間隔兩週再行討論。在實施時段遇到學校重大行事活動者，做彈性調整；寒假之前後兩週因整理班務，不予實施。

每次的討論活動以一節課(45 分鐘)為設計，討論時間長度視學生當次討論的進度與興趣可做調整。文學圈教學時間的安排，如表 3-4-1 所示：

實施日期	進行事項	備註
2007 年 11 月 01 日(四)	提供書群，自由借還	
2007 年 11 月 08 日(四)	預試	
2007 年 11 月 22 日(四)	決定第一次討論書單	原定 12 月 5 日實施討論，因 11 月 29、30 日第二次為定期評量；12 月 5—7 日進行校外露營教學活動；故延後一週，在 12 月 13 日實施討論。
2007 年 12 月 13 日(四)	第一次文學圈	
2007 年 12 月 20 日(四)	決定第二次討論書單	
2008 年 01 月 03 日(四)	第二次文學圈	01 月 19 日至 02 月 11 日為寒假假期，故不實施。
2008 年 02 月 27 日(三)	決定第三次討論書單	02 月 28 日為和平紀念日，故提前至星期三討論第三次書單。
2008 年 03 月 13 日(四)	第三次文學圈	
2008 年 03 月 20 日(四)	決定第四次討論書單	
2008 年 04 月 03 日(四)	第四次文學圈	

表 3-4-1 文學圈的教學時間表

參、教學的實施步驟

研究者設計以一個月實施一次、為期四次的文學圈閱讀討論活動，被研究班級共有三十六名學生，本研究每次皆分為六個小圈圈實施，每個小圈圈各有六人。依據 Short 對文學圈的觀察與觀點，本研究「文學圈」的實施步驟，依時間先後順序，分為六個主要活動來發展，敘述如下：

一、研究者提供適當的書群，學生自由借閱

研究者依據教材的選擇原則，挑選與提供具備相同主題的書籍，建立書群。故事內容，含有青少年主角經歷過程、至少一個事件的時間、有困境與挑戰、有嘗試解決問題並突破困境的態度、有主角的思維。

本研究選用之青少年小說書群，在十一月一日起即納入班級圖書館之可借閱圖書，置於班級教室的圖書櫃內，讓學生便於取閱與瀏覽；並貼上書籍編號，納入可借閱的圖書，學生可運用課餘時間自由選擇取閱，做短暫的翻看、瀏覽、或是登記借閱進一步閱讀，進行自發性閱讀。學生借閱原則為下：

- (一)學生可依借閱的意願與否，選擇借不借閱。
- (二)為鼓勵閱讀，讓更多學生同時有書，一次借閱以一冊為限，歸還後再行借閱。
- (三)借閱時，需向班級圖書股長登記，填寫班級圖書借閱表(見附錄二)。
- (四)借閱至歸還的過程中，強調本活動沒有任何學習作業的壓力。

二、研究者介紹書籍

研究開始進行時間，為第一次定期評量結束後，尚無新課程進度之學習。研究者為了引起學生參與動機，由研究者先介紹書籍內容，提供學生借閱資訊。

研究者利用每日早自修時間的最後五分鐘內，向全體學生介紹一冊書籍，介紹內容包含下列項目：

- (一)書籍封面上的文字：內容介紹、作者簡介、評論者的話。
- (二)故事背景：故事發生的國家、時代、環境。
- (三)青少年主角人物：姓名、性別、年齡、在書中的遭遇、面對的問題與困難。

三、學生挑選討論書單

在每一次進行文學圈討論活動的前兩週，於國文課程中由研究者主持，由學生選擇想要討論的書籍，進行提名、投票之民主程序產生的結果，共同決定該次文學圈中進行討論的六冊書籍，建立討論書單，隨即進行討論圈圈的選擇。

四、學生選擇文學圈

由全班決議的討論書單書籍名稱，即為學生進行分組的依據。研究者依決議結果，將討論書單在黑板上列出，學生自由選擇想加入討論的文學圈。研究者每複誦一冊書籍，即詢求是否有欲加入的學生，並將其座號填上，並依學生做選擇

的先後依序登記至六人即結束。

採取同書分組的方式，學生可以依照自己對書籍的認識、喜好、興趣，自由選擇加入哪一個文學圈，以選擇書籍為分組條件，共分為六組，在一次的討論時間內，成員討論同一本書籍。

五、學生進行閱讀

學生完成分組之後即進行輪流閱讀，並在兩個星期之後的文學圈中進行討論。每一個小圈圈中，共同討論出閱讀的範圍、書籍閱讀順序、以及成員認為必要之其他事務。

六、學生進行文學圈討論

學生依照所選擇的文學圈加入，所有文學圈成員在討論活動時圍成一圈圈，彼此可看到對方，在近距離、相互尊重及傾聽的環境中，進行討論，鼓勵對話，被研究者自由選擇要不要發言，可以選擇分享自己的想法，也可以選擇不發言；可以選擇用口語表達，也可以選擇寫在文學圈記錄單上。

第五節 資料蒐集與處理

本研究蒐集資料的來源多，以下就本研究利用各研究工具所蒐集之資料進行處理與分析的情形，分述如下：

壹、資料蒐集

研究者根據研究目的，為了解以文學圈方式進行閱讀與討論的學習效果，以布魯姆的三大教育目標：認知、情意、情意三個指標來蒐集參與研究學生的相關文件資料(閱讀護照、文學圈記錄單)、學生討論錄音記錄、訪談學生記錄、活動觀察記錄，以及研究者活動過程前中後的省思日誌資料，最後將所蒐集的各項資料做質性分析處理，以獲得研究結果。

貳、資料處理與編碼

研究者在蒐集各項資料後，首先進行編碼處理，將觀察及訪談所產生的錄影、錄音、書面資料，都轉譯謄錄為文字資料，作為分析過程的重要憑據。

研究者將各項資料按資料來源之事件類別以代碼編列，並按實施日期編號整理，研究資料的編碼以表3-5-1說明。

事件類別	代碼名稱	說明
時間記錄	20071123	指時間記錄格式，20071123即為2007年11月23日。
學生借還書籍記錄	借還	指自由閱讀期間，學生在班級圖書借還登記簿上的記錄內容。
學生閱讀護照筆記	閱護	指學生在學校所發予閱讀護照中的記錄內容。
討論書單活動記錄	書單	指研究者在學生針對討論書單進行提名、討論與表決過程的記錄內容。
討論活動觀察記錄	觀察	指研究者在文學圈討論進行時，巡視各團體、從旁觀察團體活動情形之記錄。
學生文學圈筆記	文記	指學生在文學圈討論過程主動書寫的文字內容。

學生文學圈討論錄音	文討	指討論過程，研究者以錄影方式得到各文學圈對話內容的記錄。
個別訪談學生錄音	個訪	指研究者在文學圈活動期間，針對學生進行個別訪談的對話內容。
討論組別	1組至6組	指該日文學圈討論時間第一組至第六組的互動記錄。
研究札記	札記	指研究者在研究過程，記錄與學生互動、活動觀察之省思與回饋。
研究者	T	代表老師的言語與行為。
學生	S(01,02,⋯ 36)	S01是班級學生第一號的代碼，S02是學生二號，以此類推。

表 3-5-1 事件編碼說明

依編碼說明，「20071123文討1組」，所表示的是2007年11月23日文學圈討論中第一組的討論。在對話內容逐字稿的敘述上，則參考楊雅純(民93)研究中轉譯符號的使用方式，符號說明見表3-5-2。

符 號	說 明
T	老師
S(01,02,03,⋯)	學生
Ss	超過一個學生同時間說話
/~/	此段話語音拉長
/?/	此段話語音或語意不明確
//	表示對話因插話而打斷
..	語氣短暫停頓
...	表示語氣做較長的停留
<...>	中間部分省略
()	()為發言者的肢體動作或表情聲調補充說明

表3-5-2 轉譯符號說明

參、資料分析

本研究的資料蒐集與分析都採用質性的方法，資料分析以描述及詮釋資料為主。採資料蒐集與分析同時持續性進行的生產性方式(黃瑞琴，1991)。在研究過程現場進行觀察記錄、訪談、學生筆記與護照蒐集的同時，即持續轉譯逐字稿、閱

讀記錄內容與相關資料，追蹤並檢核資料的呈現，經過主題的歸納，將資料進一步分析與解釋。為顧及研究的可信度，本研究除研究者廣泛蒐集各項資料外，在分析過程中，亦透過協同研究者蔡姓老師與陳姓老師的觀察及建議，得到更趨於客觀性與有意義性的解釋結果。

隨著語料的增加，研究分別就文學圈閱讀活動、文學圈討論歷程等方向進行資料歸類。在文學圈發展的閱讀活動方面，將學生選擇閱讀書籍、選擇討論書單、選擇加入討論團體的因素分別分析；文學圈討論歷程方面，則就討論歷程中議題的出現、領導者與聆聽者角色形成、口語行為表現、對話呈現的閱讀理解能力與知識觀點等項進行歸類與分析。

本研究將文學圈教學方式應用在國中閱讀教育裡，藉著提供學生青少年小說資源的閱讀機會，與文學圈進行得到的教學效果，觀察學生在閱讀動機與興趣的發展、學生透過本活動自發性建構的價值、態度與知識觀點。

第肆章 研究發現與討論

本研究經過設計實施與資料處理，將研究的發現與討論分為三節敘述，第一節探討學生在文學圈中進行的閱讀活動，第二節探討學生在文學圈中發展的討論活動，第三節探討學生的閱讀理解與認識觀點建構，以瞭解學生在閱讀與討論中的思考歷程，得到本研究問題的探討結果。

第一節 學生在文學圈中進行的閱讀活動

運用文學圈進行閱讀教學，有別於傳統閱讀教學的進行方式，最主要的原因乃在學生是文學圈活動的主導角色，有許多可透過選擇決定的歷程，在閱讀過程具有完全的決定權，本節分別就實施文學圈研究中學生自由選書閱讀、選擇討論文本、選擇團體等方面，進行分析、論述。

壹、學生自由選書之閱讀反應

傳統閱讀課程通常由老師單方向授課、閱讀進度由老師一人掌握，閱讀何時開始、何時結束，全依老師安排，文學圈則在於鼓勵孩子主動從書架上取閱自己想讀的書，自行控制閱讀進度，透過較長的時間呈現閱讀的過程。因此在整個文學圈活動時間裡，研究者將書群放置教室內報紙架旁的班級圖書櫃，俾學生在下課時間自由取閱，研究者觀察到學生在閱讀報紙後或等待報紙時的閒暇，會主動來到班級圖書櫃前，瀏覽櫃中放置了哪些書，甚至取出、翻閱，趕在上課鐘響前或放回圖書櫃中然後回座，或者拿起班級圖書借還記錄簿填寫、並將書帶回座位閱讀，這種情形隨著文學圈討論開始進行而日益頻繁，漸漸地形成一股風氣。

研究者欲瞭解學生選擇書籍的主動性從何而來，透過班級圖書借還記錄簿及隨機個別訪談記錄等書面資料，歸納學生選擇動機及閱讀反應之類別，分述如下：

一、他人的介紹、推薦與閱讀經驗

(一)班級同儕的影響：

在文學圈中，學生常常會因為他人的介紹、推薦與閱讀經驗的分享，增加選擇該書借閱的機會。例如學生 S02 當初就是聽了 S18 的介紹，借閱《吉莉的選擇》一書，可是在同一天裡 S02 就將書歸還了，研究者想進一步了解，於是對其進行個別訪談：

T：怎麼這麼快就還書了？

S02: 因為子晏(S18)說很好看啊，所以我就看啦！可是我看兩章而已，有點看不懂的意思。

T：可以說得更明確一點嗎？

S02: 我有些文字看不懂。 (20071210 個訪 S02)

學生在對書籍完全不了解的狀況下，如有同儕在一旁大力讚賞某本書籍，易影響正在選書的同學產生「不管三七二十一，先借了再說」的心態，等到自己真正進入閱讀之後，才能明白書籍適不適合自己。S34 也有這種經驗，因與 S29 一起在圖書櫃前選書，S29 向她極力推薦《153 天的寒冬》一書(20071122 借還 S34)，在閱讀之後，S34 對書籍的觀感是「章節實在太多了，而且對故事接下來會發生的事都猜的到，一下子就可以看完了」(20071125 借還 S34)，與當初的期待產生落差。

(二)其他友人的影響：

在學生借閱記錄的文字裡，反映著推薦者的角色並不侷限於班級裡的同儕。S09 表示：「因為一個朋友介紹，說這本書很好看」，所以借閱《鳥街上的孤島》一書(20071128 借還 S09)。將書帶回家閱讀的幾天後，出現 S09 在還書記錄上表達自己開始對猶太人的生活感到興趣的閱讀收穫(20071203 借還 S09)。

S22 的借閱記錄，也同樣反映出推薦者角色的多元性。S22 對《聖劍·阿飛與我》一書產生借閱動機，源自於雙胞胎弟弟所說的話，因為 S22 的弟弟是協同研究者蔡師的班級學生，研究者曾借《聖劍·阿飛與我》予蔡師閱讀，沒想到竟然帶動了學生閱讀的動機。S22 記錄借書動機「因為弟弟的導師在班上看《聖劍·阿飛與我》，他覺得好像很好看，想要看，所以我想借來給弟弟看，自己也看一下」(20080215 借還 S22)。

(三)研究者的影響：

研究發現，有更多的學生則是透過研究者每天早自修的介紹，產生閱讀動機。

以 S19 借閱《小婉心》為例，S19 表達受了老師介紹內容影響，對大時代變遷的故事有興趣而開始進行閱讀(20071119 借還 S19)，並在閱讀完畢後萌生「劇情很感動」的閱讀感受(20071121 借還 S19)。

S20 也是因為研究者介紹《神啊，你在嗎？》而借閱：「因為聽到老師唸的文字介紹很有興趣，想一睹為快」(20080219 借還 S31)，還書時她表示這本書很好看、很好笑(20080221 借還 S31)。

同樣是「聽過老師介紹，覺得很想看看(20080227 借還 S29)」對《獎賞》產生借閱動機的 S29，在還書時肯定自己的閱讀歷程，「滿好看，剛開始講林爽寫給林爽，我看不懂，看完書後就看懂了(20080304 借還 S29)」。

另外，S10 覺得「老師介紹的內容，聽起來好像不錯」所以借閱《小婉心》一書(20080312 借還 S10)，但是並未將全文讀完，還書記錄上 S10 寫及自己的想法：「看了三分之一，看到目前為止還不錯，內容吸引我，但是我想看看其他的書」(20080320 借還 S10)，也道出文學圈中學生閱讀之可以隨時做選擇的特性。

研究者從 S28 還書時隨機進行的個別訪談中，得到「書籍經過越多人的談論、推薦，越能增強讀者閱讀動機」的觀點說明。S28 表示因為研究者曾提過紐伯瑞獎的作品很好看，所以在寒假假期之前將《記憶傳授人》借回閱讀(20080116 借還 S28)，但是，將書帶回家之後 S28 卻遲遲未有閱讀的動力，一直到表哥來家中拜訪，先閱讀《記憶傳授人》並強力推薦，才讓 S28 開始產生閱讀動機，在假期之後的個別訪談過程記錄為下：

T：覺得這本書怎麼樣？

S28: 這本書很好看，裡面的故事和我看過一部片子很像。

T：喔，可以分享一下嗎，是哪一部片子？

S28: 就是《複製人》，《複製人》電影裡面談到，他們要換器官時會欺騙人說要帶他到美好的世界去，其實不是這樣，在這本書裡面也是這樣，當人

老了以後就會被解放，他們說解放，其實是打針讓他死亡，這兩個故事的內容很像。

T：那麼，在閱讀的時候，會覺得有文字上或理解上的困難嗎？

S28: 剛開始會，其實我剛開始看時才看幾頁就看不下去了，後來過年表哥來到看到這本書就拿去看，他說非常好看，叫我一定要看，所以我又再看一次，發現前面有進不去的感覺，可是越看就不會覺得了，然後發現它真的很好看。

T：所以表哥的話也影響了你，讓你有機會再好好看這本書？

S28: 對呀，因為表哥一直說一定要看。

T：書中有沒有疑惑的地方？

S28: 嗯，不知道他到底逃出去了沒有，就是後面他逃出去了，可是書裡只寫到他在理想世界和以前世界的中間，後來會不會被抓回去？會不會成功？都不知道。

T：這也是文本留給讀者去想像、揣測的空隙，這正是小說的特色。

S28: 嗯，老師你以前曾經放在班級圖書櫃中紐伯瑞得獎的那些小說，可不可以再拿來，我想向你借。

T：你想閱讀那些書嗎？

S28: 對，以前對那種很厚的書，不會想要去看，看了這本書之後，因為它也是紐伯瑞得獎的書，所以我現在想再看這種紐伯瑞得獎的書。

(20080227 個訪 S28)

因為老師的介紹，所以 S28 借了這本書；因為第一次看不下去的閱讀經驗，讓 S28 不再產生閱讀動機，卻又因為他人再次談到這本書，讓 S28 有機會拾起文本再一次閱讀，在過程得以跨越文字與書本厚度的障礙，進入文本、與作者進行對話，並連結過去對《複製人》影片的閱讀經驗，將之納入比較，提出文學判斷。這一次的閱讀經驗，擴大了 S28 的閱讀範疇，對於文學類書籍有更大的閱讀樂趣。這種因多人推薦而強化讀者閱讀動機的現象，正如同新出版的書籍，都希望挾著名人的推薦帶動買氣的社會現象。

二、書籍名稱

學生借閱書籍前對研究文本的認識有限，站在班級圖書櫃前，會因為第一眼所看到書背的書籍名稱，知道圖書櫃裡放了哪些書籍，其中與學生本身過去經驗有連結、易致學生進行預測、與個人原本認知衝突之書籍名稱，皆能成為學生注

意的焦點。

(一)書名與學生本身過去經驗有連結者：

S07 因為看過《地海戰記》的預告，所以借閱《地海巫師》(20071108 借還 S07)。隔日，S07 在聯絡簿上寫著：「終於找到一本想看的小說《地海巫師》目前努力 K……，話說班上圖書櫃中的武俠小說《天地無聲外傳》不好看，《山鬼之謎》一點也不恐怖，難道班上沒恐怖小說嗎？……武俠小說《魔旅》才好看！(20071109 筆記 S07)」，道出 S07 對本次研究文本的想法以及自己的閱讀喜好。

因為之前一本書的閱讀對猷太人的種種感興趣，S09 挾著閱讀《鳥街上的孤島》的經驗，興致高昂借閱了《快跑男孩》(20071204 借還 S09)，並且在還書記錄上寫出「覺得這個男孩求生意志很強，可是又覺得他為了求生存而否認自己是猶太人很可憐」的閱讀觀點(20071210 借還 S09)。並且再一次依據之前的閱讀經驗，「因為書名讀起來跟我以前讀的魯賓遜有點像(20071210 借還 S09)」而選擇借閱《手斧男孩》，閱讀後 S09 更加認同自己原有的觀點「就跟之前讀的很像，很像現代版的魯賓遜，寫的很像作者真正的經歷，讓我想看它其他系列的書(20071213 借還 S09)」。因為一直使用「與曾閱讀過的文本做連結」的思考模式來選擇書籍，使 S09 閱讀的文本得以越來越廣泛，對研究文本的接受度高。

(二)書名易致學生進行預測者：

S23 借閱《少年噶瑪蘭》乃因對書名的預測，增加閱讀動機，「看到書名像是原住民的故事，想看看」(20071127 借還 S23)，S23 透過閱讀印證自己原先的認知，還書時表示故事中的情節很密切、也很好看(20071129 借還 S23)。

S07 選擇借閱《鯨怪步兵團》一書時運用預測策略，「書名及封面看起來像科幻小說」(20080107 借還 S07)，但是在閱讀過程卻發現內容風格不如當初的預測，「不是很好看，內容的描述不奇幻」(20080114 借還 S07)。

S34 同樣是藉透過書名對書籍內容進行預測的策略，借閱《山鬼之謎》一書，「好像恐怖故事，想看一看」(20071228 借還 S34)，還書時卻表達不同於之前的閱

讀感受，「沒有之前想得那麼恐怖，有山鬼，可是沒有很恐怖，好像是一個人(20080109 借閱 S34)」。

學生如未翻閱內容，就書名萌發借閱的想法，徒賴書名的訊息對內容進行預測產生的閱讀動機，與後來閱讀深入文本文字的意涵建構的理解，易有差異。

(三)書名與個人原本認知衝突者：

選擇書籍進行閱讀的過程，S28 對圖書櫃上的《一名女水手的自白》感興趣：「因書名『女水手』感到有興趣，認知上只有男水手，不知女生也可以當水手，所以有興趣」，該研究文本在書名上呈現的性別角色，與 S28 原本的認知發生衝突，反而變成學生借閱的動力(20071119 借還 S28)。S28 在閱讀後，有著不虛此行的滿足：「好好看，我也是跟著女主角一樣，到最後才知道船長是壞人」(20071121 借還 S28)。因為對文本角色認知的衝突，讓讀者在閱讀過程如同偵探一般，不斷地抽絲剝繭找尋文本中的證據說服自己、或是強化自己的原本認知以顛覆文本，讓閱讀更有樂趣。

三、封面文字與插圖

書籍的圖文編輯與包裝，是學生在主動將書從圖書櫃上取下時，第一個看到的視覺效果與認識，封面或封底文字介紹內容容易將學生帶進故事者，或是文本的插畫與內容文字編排方式較特別者，亦成為學生借閱的因素之一。

(一)封面或封底文字介紹內容容易將學生帶進故事者：

S25 對於《太平天國》封底介紹文字中出現「對歷史的另一種解釋」的文字感到好奇，想瞭解這本書如何寫(20080310 借還 S25)，興起借閱的念頭，還書時 S25 極讚賞故事情節的安排，也對自己的閱讀理解能力給予正向肯定，「真好看，結果安排的好呀，劇情複雜曲折很精彩，可不是每個人都能看懂」(20080317 借還 S25)。

同樣是因為一段精彩的文字介紹，引起 S29 借閱《通往泰瑞比西亞的橋》一書：「封底的介紹文字『打敗現實和想像的敵人』有虛幻感，不能看電影就看書吧」

(20080303 借還 S29)。閱讀後，S29 表示書中內容與當初選書時所預測的情節一樣，很好看，並且特別加註強調女主角跑的好快(20080306 借還 S29)。

另一個學生 S18，也是透過《快跑，男孩》封面文字介紹中的「為自己而活」一句話，覺得很有意義才借閱該書(20071115 借還 S18)。兩週後的星期四下課時間，S18 主動跑來告訴我，「老師你有看過這本書嗎？很好看耶。老師你會不會覺得以前的猶太人很可憐，被人趕過來、趕過去」。研究者利用此機會進行個別訪談，試圖啟發 S18 對《快跑，男孩》一書有更多的談話，記錄為下：

T：你有這種感覺呀？

S18:是啊，我看的那本書裡面就有提到這個，我覺得很可憐耶。

T：這本書你看了幾天？

S18:整整十四天(笑)。

T：你覺得書中較精彩的是哪一部分，前面還是後面？

S18:越後面越好看，因為他會訴說以前的故事。嗯，很好看，很想鼓勵別人看，喜歡戰爭的人也可以看。

T：裡面提到了猶太人的歷史。

S18:對，他們都愛欺負猶太人。

T：你從書中有感受到？

S18:對，就覺得德軍很奇怪。

(20071129 個訪 S18)

研究者發現，文本封面與封底的介紹內容確是具意義的，因為對文本不認識的讀者，會依介紹內容是否涉及自己所感興趣的領域，來評估自己是否繼續持有並閱讀。在這個研究中，研究對象個別先備知識雖有參差，卻能從文本啟發自己的歷史概念，更重要的是學生在閱讀中建立品格的價值，心懷惻隱之心與同理心。

(二)封面插圖風格明顯：

S10 看到《七彩肥皂泡》的書名與插圖，直覺是具有奇幻風格的小說而借閱(20071203 借還 S10)。其於當日即歸還，並在還書記錄上提出了自己對文本的看法：「三十分鐘就看完了。內容非常精彩，跟書名表達的不是同一件事情，最後一章節值得討論」(20071203 借還 S10)。

S26 也因為封面插圖細緻促使其借閱《閃亮 閃亮》一書(20071218 借還 S26)。

文本封面插圖，除了在作畫風格吸引讀者之外，也易誘導讀者對內容產生預測的作用，如 S33 在借閱《苦澀巧克力》時表示：「書名很特別，插圖上看出是一個女孩的故事，想看一看」(20071112 借還 S33)，經過閱讀，後來更選擇加入該書的討論團體。

S08 借閱《遇見靈熊》一書時，也同樣藉由封面圖畫進一步預測故事的內容，「封面的圖畫的像是人與熊生活的內容，內容應該像在探險」(20071218 借還 S08)，在閱讀後 S08 愉快的表達「感覺超級好看，內容很血腥，熊抓他，而他的肉又被海鷗吃掉」有樂趣的閱讀感受(20071219 借還 S08)。

貳、討論書單的選擇過程

研究者在進行文學圈討論活動的前兩週，於國文課程中由研究者主持、全體學生投票決定此次文學圈欲討論的題材，每次的進行步驟順序為：(一)研究者在講臺上，將書群的五十本書籍名稱朗讀一次。(二)由學生自由提出想進行討論的書籍名稱，研究者一一記錄在黑板上。並說明以曾閱讀過覺得可分享、值得討論的書籍；或雖未閱讀過，但想進一步閱讀或瞭解的書籍為提名原則。提名的書籍必須超過六冊，讓學生有選擇的機會。(三)全體就所提名的書籍進行表決，選出討論書單。採自由選擇投票的方式，每人不限一票，依得票數高低選出得票數高的六冊書籍，做為此一次討論的書籍。並在確定該次文學圈討論題材之後，進行研究對象選擇加入小圈圈的活動。

各次文學圈討論書單的選擇過程，記錄如下：

一、第一次選擇討論書單：

研究者在 2007 年 11 月 22 日國文課程，利用下課前十分鐘進行第一次討論書單的表決；在討論書單的活動過程，研究者欲營造以學生為主導的學習環境，在學生自由提名、表決選出討論書單的文學圈活動，表現出不干預學生提名的書籍、也不制定秩序規範的態度。然而學生在活動的開始，面對研究者站在台上，仍有

「現在是上課中」的嚴謹態度，不敢左右交談；俟到 S06 將《哈利波特》話題拉進來，氣氛產生了變化。坐在角落排位上的 S06 舉起一手問了研究者一個很好的問題：「可以討論哈利波特第七集嗎？」，此時 S10、S11 與 S07 等男生紛紛舉手喊贊成，其實哈利波特話題並不是第一次出現在班級團體裡，早在一個月之前新聞報導哈迷排隊強購中文版的盛況，研究者在班級自習的時間裡，一如往常與學生分享閱讀資訊時曾談到《哈利波特》第七集風潮話題，學生 S06 在當時就開心的表示他早已經登記預購，隔週之後班級中閱讀該文本的風氣陸續出現，研究者觀察 S07 一改平日與同學出教室玩鬧的情形，在下課時安靜坐著閱讀《哈利波特》第七集，接著 S11 也在讀、S25 自己也買了一本讀、S32 在下課時從書包拿出《哈利波特》第七集交給 S23、S05 趴在 S06 桌上向他借書的情形；S06 的舉手發問，道出學生對 2007 年 10 月 20 日甫出版《哈利波特》第七集的喜愛，因受限於研究文本的挑選原則、以及研究規範，研究者當下的回答是「這本書不在我們的書群裡，下次可另闢時間作為討論哦」，然後，讓學生重新進行提議。

後來發現，學生對《哈利波特》的閱讀喜好，並不因為無法在本研究中進行討論感到失落、無學習意願，研究者依然可見五六個男生圍在一起，七嘴八舌聊著文本內容的畫面，而且，學生也將《哈利波特》第七集的閱讀心得，記錄在學校發下的閱讀護照裡。S05 喜歡「哈利的疤痕再也沒有發疼過，一切都十分幸福美好」這句話，慶幸哈利終於殺了佛地魔，從此以後他的疤再也不會痛了，也幫許多人報了仇(20080104 閱護 S05)。S06 則認為書籍中「我們會動員全校師生一起對抗那個不能說出名字的人，讓你搜索這個東西」這句話，表現出團結就是力量的態度(20080211 閱護 S06)。女生 S32 則認為哈利找到一個分靈體的情節部份最精彩，因為佛地魔又出現了，而哈利又要想辦法去找分靈體，在尋找分靈體的過程是最精彩的(20071120 閱護 S32)。

第一次討論書單的提名，S06 將《哈利波特》話題拉進來，發揮了「討論」的功能，讓學生感受到這是一個鼓勵對話的環境。學生似乎也觀察到研究者角色態

度的轉變，參與的心態逐漸自在，反而能進入主導學習的氛圍。

接下來的狀況裡，當 S33 提名《苦澀巧克力》並介紹這是關於一個女生減肥的故事時，男學生聽到「減肥」兩字，冷不防地迸出一連串笑聲，卻不影響討論進度；而眼看著女同學相繼提名《遇見靈熊》與《一名女水手的自白》兩本書的 S15，舉手提名《媽祖回娘家》，立刻遭到女生 S30 反駁是故意亂喊，造成僵持的氣氛，研究者未介入 S15 與 S30 的對話，只是將學生的發言列入提名書單中，靜待學生團體的反應，在同一時間裡 S15 對著 S30 說「我是想看一看這本書呀」一句話，全班聽到都笑了起來，宛如劇情的跌宕起伏，頓時化解了衝突，形成學生主導學習的狀態。摘要記錄為下：

S19：(舉手)苦澀巧克力……，它講一個女生減肥的事，很好看呢。

(研究者寫在黑板上)

S25：(舉手)嗯……遇見靈熊也很好。

(研究者寫在黑板上)

S29：這本書很厚。

S28：(舉手)一名女水手的自白。

(研究者寫在黑板上)

S15：(舉手)媽祖回娘家。

S30(用台語說)：不要亂喊啊。

S15：我是想看一看這本書呀。

(全班笑，研究者寫在黑板上)

(20071122 書單)

在第一次的討論書單活動，學生共提名了九本書籍，經過全體自由表決，《青銅葵花》得 7 票、《七彩肥皂泡》得 13 票、《大家都在戀愛的夏天》得 9 票、《苦澀巧克力》得 4 票、《遇見靈熊》得 5 票、《一名女水手的自白》得 1 票、《媽祖回娘家》得 2 票、《閃亮閃亮》得 2 票、《小婉心》得 3 票。依票數高的六本書，做為第一次的討論書單。分別是《七彩肥皂泡》、《大家都在戀愛的夏天》、《青銅葵花》、《遇見靈熊》、《苦澀巧克力》與《小婉心》。

二、第二次選擇討論書單：

第二次進行提名活動過程，學生的口語表達態度放鬆許多，討論氣氛也較活

絡。2007 年 12 月 20 日的課程時間，在研究者宣布可以提名後，S31 立即舉起手喊著《喂，穿裙子的》，引來男生大笑。S12 又以台語發音再喊著《喂，穿裙子的》，這一次男生們笑的更大聲，研究者這時只是將書籍名稱寫在黑板上，直到 S25 舉手詢問處一本內容描寫媽媽變成了精靈回到天上的書名，研究者才給予提示，讓活動繼續進行。

學生舉手提名過程的記錄摘要為下：

（在研究者宣布可以提名後，S31 立即舉起手）

S31：喂，穿裙子的。（男生大笑）

S12 以台語發音喊著：喂，穿裙子的。（男生笑的更大聲）

（研究者寫在黑板上）

S25：（舉手）老師，不是有一本書在說他的媽媽變成了精靈回到天上的書？

T：是《我的媽媽是精靈》嗎？

S25：對，我的媽媽是精靈。（20071220 書單）

第二次提名活動，學生提名效率提升，黑板空間迅速被填滿，學生同樣地提出九本書籍名稱進行表決，表決結果《喂，穿裙子的》得 10 票、《我的媽媽是精靈》得 2 票、《大家都在戀愛的夏天》得 9 票、《手斧男孩》得 6 票、《神啊，祢在嗎》得 4 票、《魔法灰姑娘》得 6 票、《153 天的寒冬》得 7 票、《少年龍船隊》得 3 票、《紅眼巨人》得 5 票。本次選出的討論書單分別為《喂，穿裙子的》、《大家都在戀愛的夏天》、《手斧男孩》、《魔法灰姑娘》、《153 天的寒冬》、《紅眼巨人》。

三、第三次選擇討論書單：

2008 年 02 月 27 日課程時間舉行的提名表決活動，學生態度踴躍，似有準備而來，當研究者宣布可以提名時，S30 立即舉手提名《藍天鵲》一書，然後《153 天的寒冬》、《檸檬的滋味》、《苦澀巧克力》、《手斧男孩》、《懲罰》等書名接踵而至。在學生 S11 提名《懲罰》之後，全班遂陷入一片靜寂，學生或頭低著思考狀、或趴在桌上望著遠方做思考狀、或看著台上的研究者不發一語，似正思考著、亦似等待著，研究者亦靜待班級中的寂靜是否能引發另一個發言過程，透過研究者的等待與鼓勵，學生的發言行為又再次被出現，並且從討論釐清了個別疑惑，建

立提名次數不限一次、書籍討論次數不限一次等原則的共識。學生舉手提名過程的記錄摘要為下：

S11：(舉手)懲罰。

(研究者寫在黑板上)

(班級沉默了近兩分鐘)

T：大家可以再提名喔。

S09：(舉手)我可以再提嗎？

T：可以。

S09：快跑，男孩。

(研究者寫在黑板上)

S29：(舉手)七彩肥皂泡。

(研究者寫在黑板上)

S14：這本書之前不是討論過了嗎？

T：討論過的書籍還是可以再提名。

(研究者寫在黑板上)

(20080227 書單)

學生共提名九本書籍，經過表決，《藍天鵲》得 14 票、《153 天的寒冬》得 8 票、《檸檬的滋味》得 5 票、《苦澀巧克力》得 9 票、《手斧男孩》得 7 票、《懲罰》得 6 票、《快跑，男孩》得 2 票、《三腳馬》得 3 票、《七彩肥皂泡》得 8 票，依得票數高的六本書《藍天鵲》、《153 天的寒冬》、《苦澀巧克力》、《手斧男孩》、《懲罰》、《七彩肥皂泡》，做為第三次討論的書籍。

四、第四次選擇討論書單：

第四次文學圈的提名討論書單活動，出現兩位以上的學生同時舉手的情形，在 2008 年 03 月 20 日的課程時間，S23 與 S28 同時舉手欲提名《雨果的秘密》一書，S28 舉手提名《雨果的秘密》之後，S23 立即脫口而出「怎麼和我一樣？」之語，S28 在團體裡很自然的說出「因為很好看」的認知，研究者將書名寫在黑板上。

提名表決的過程是為了鼓勵學生由外向內思考自己喜愛的書為何，自行衡量討論書籍的條件或因素，學生也將上一次的提名卻未上榜的《三腳馬》重新提出，以及已形成過文學圈的《快跑男孩》再一次提出做討論。

S08：(舉手)三腳馬。

(研究者寫在黑板上)

T：這一本書上次也有提過，可惜沒有過關成功，這次再試一試喔？

S27：(舉手)阿國在蘇花公路上騎單車。

(研究者寫在黑板上)

S09：(舉手)快跑，男孩。

T：上次也是你提的哦？

S09：對。

(20080320 書單)

經過學生舉手提名表決，《地圖女孩 V.S 鯨魚男孩》得 7 票、《雨果的祕密》得 11 票、《鳥街上的孤島》得 4 票、《紅眼巨人》得 5 票、《走了一個小偷之後》得 19 票、《聖劍·阿飛與我》得 8 票、《三腳馬》得 5 票、《阿國在蘇花公路上騎單車》得 9 票、《快跑，男孩》得 8 票。在自由選擇投票的方式下，由得票數高的六本書，做為第四次討論的書籍，分別是《地圖女孩 V.S 鯨魚男孩》、《雨果的祕密》、《走了一個小偷之後》、《聖劍·阿飛與我》、《阿國在蘇花公路上騎單車》、《快跑，男孩》。

在本研究裡，學生經過全體表決，選擇將外文翻譯小說作為討論書單者，共有《大家都在戀愛的夏天》、《遇見靈熊》、《苦澀巧克力》、《手斧男孩》、《魔法灰姑娘》、《153 天的寒冬》、《雨果的祕密》、《快跑，男孩》等書籍；在中文創作小說部分，則成立包括《七彩肥皂泡》、《青銅葵花》、《小婉心》、《喂，穿裙子的》、《紅眼巨人》、《藍天鵲》、《懲罰》、《地圖女孩 V.S 鯨魚男孩》、《走了一個小偷之後》、《阿國在蘇花公路上騎單車》等討論圈圈。從討論書單的選擇，研究者發現中文創作小說與外文翻譯小說同樣得到學生的閱讀喜愛，文學討論小圈圈的數量也相當，並不因為翻譯小說在翻譯文句的語法、人物姓名的長度或是故事國情背景的不同，而有所捨。

參、討論團體的形成

文學圈的分組採取依被研究對象選擇之書籍分組的方式，具開放、異質的分組屬性，研究者依文獻資料所建議的討論小組人數、以及對全體學生與研究便宜的考量，兼顧各小圈圈的人數平均與互動效果，以每組六人為一組、由學生主動提出加入並依順序先後額滿截止的原則進行。

各次文學圈的小圈圈分組結果，列為 4-1-1 表說明之：

第一次文學圈 實施日期：2007 年 12 月 13 日(四)15:15~16:00	
討論書籍名稱	小圈圈成員
七彩肥皂泡	S10、S06、S32、S09、S05、S21
大家都在戀愛的夏天	S29、S27、S25、S26、S22、S34
青銅葵花	S31、S35、S20、S02、S07、S19
遇見靈熊	S04、S11、S15、S01、S17、S12
苦澀巧克力	S30、S18、S23、S28、S24、S33
小婉心	S13、S36、S16、S08、S14、S03
第二次文學圈 實施日期：2008 年 01 月 03 日(四)15:15~16:00	
討論書籍名稱	小圈圈成員
喂，穿裙子的	S04、S31、S12、S05、S08、S24
大家都在戀愛的夏天	S18、S21、S34、S06、S11、S19
手斧男孩	S09、S10、S15、S02、S03、S16
魔法灰姑娘	S35、S28、S32、S23、S33、S30
153 天的寒冬	S25、S27、S22、S29、S20、S26
紅眼巨人	S14、S01、S17、S13、S07、S36
第三次文學圈 實施日期：2008 年 03 月 13 日(四)15:15~16:00	
討論書籍名稱	小圈圈成員
藍天鵲	S30、S21、S01、S17、S23、S32
153 天的寒冬	S18、S35、S06、S34、S28、S08
苦澀巧克力	S19、S15、S13、S14、S16、S36
手斧男孩	S09、S07、S12、S05、S10、S04
懲罰	S31、S24、S11、S03、S20、S33
七彩肥皂泡	S29、S22、S02、S27、S26、S25
第四次文學圈 實施日期：2008 年 04 月 03 日(四)15:15~16:00	
討論書籍名稱	小圈圈成員
地圖女孩 V.S 鯨魚男孩	S19、S10、S36、S08、S13、S32
雨果的祕密	S11、S18、S22、S28、S23、S30
雨果的祕密	S33、S25、S27、S20、S26、S29
阿國在蘇花公路上騎單車	S24、S31、S15、S35、S34、S21
快跑，男孩	S12、S07、S09、S04、S05、S06
走了一個小偷之後	S01、S14、S17、S02、S03、S16

表 4-1-1 文學圈的成員組成表

根據四次選擇團體的過程，與選擇之後的個別訪談結果，探究學生加入團體所考量的書籍因素，或憑對書名的感覺，或藉書籍封面與文字介紹的印象，或將已閱讀的書籍作為選擇優先條件，或是選擇討論書單中未看過的書，也有因為表達意願慢、只剩一本書籍無法選擇等情形。因為學生是以書籍選擇的取向進行分組，因此，每一次的文學圈皆可能因為組成人員不同而產生團體特質的變化，研究者透過整個選擇過程觀察、與之後的個訪記錄，將學生在四次選擇動機上的變化情形，提出討論：

一、同一團體成員呈現多元性的參與動機

以第一次活動《青銅葵花》文學圈的小組訪談中，知道這個小圈圈的組成原因，S31 與 S02 都是因為尚未看過，覺得好奇；S35 則表示因為看過書籍，想選擇此書；S07 因為較慢做決定，選擇時只剩這本書有名額才選擇；S19 覺得書名很美，而選擇此書；個性較內向的 S20 則是因為想和好朋友 S31 同一組討論(20071122 個訪 1 組)。學生雖然都選擇了同一團體，各自卻有不同的加入動機，也形成討論時參與態度的不同表現。第二次活動加入《153 天的寒冬》文學圈的成員，同樣有著多元的選擇因素，S25 是因為故事介紹的內容；S27 說：「聽它的書名，感覺很悲傷，應該是感人肺腑的故事」；另外，S29 表示因為跟自己喜歡的人在一起討論；S26 也表示是跟著朋友選的；S22 則是因為：「老師介紹過」。S20 在這一次不再選擇與 S31 同一組，因為她想聽聽別人的想法(20071220 個訪 5 組)。學生每一次的參與動機都有機會因為討論團體默契的形成、對討論活動與團體期待而產生變化。

二、學生的選擇容易受同儕影響

活動進行團體選擇時，當成員在未看過書籍的情況下，受同儕推薦或選擇之影響的因素增加，以第一次活動《苦澀巧克力》文學圈的加入情形來說，就有三人是受同儕影響來選擇的，S30 表示想跟麻吉在一起、S28 表示是被朋友拖進去、S23 則說：「因為聽別人說這本很好看才選」(20071122 個訪 3 組)。另一個《七彩

肥皂泡》文學圈，S06 在 S10 選擇後也加入：「因為組員有班長」(20071122 個訪 1 組)；《小婉心》文學圈 S03、S08 都是在拿不定主意之下，選擇與常互動的朋友在一組(20071122 個訪 6 組)。之後，第二次活動《手斧男孩》文學圈 S15 的「S09 選這一組，我也跟著選」(20080103 個訪 3 組)、《魔法灰姑娘》S30 說：「因為好朋友已經先選這本書，我跟著選」(20080103 個訪 4 組)、S07 在有選擇機會下決定加入《紅眼巨人》文學圈乃因不想跟女生在同一組(20080103 個訪 6 組)；第三次活動《苦澀巧克力》文學圈的 S19 表示「來不及想，只好跟男生一組」(20080313 個訪 3 組)、S08 加入《153 天的寒冬》文學圈「是座位旁邊的同學推薦我加入的」(20080313 個訪 2 組)；第四次活動《雨果的秘密》S11 表示「看起來那麼厚，很像字典，同學又說一下子就看完，想看一看」(20080403 個訪 2 組)。四次活動過程，皆有同儕影響因素的存在，從研究發現，學生選擇文學圈會受到同儕推薦或選擇影響的因素，包括：想與特定同儕在同一團體；聽到同儕的介紹、推薦與談論；以及將性別考慮在內。

三、主動參與的程度，影響之後的討論

第二次進行討論團體選擇時，《紅眼巨人》一文學圈，有 S07 與 S17 主動表達加入，S07 說是因為不想與女生同一組，後來，在其他各圈圈名額只剩一至二名時，S01 舉手欲加入《紅眼巨人》討論圈圈，看到 S01 加入，S14 緊接著也喊著要加入，S14 告訴我：「看到 S01 選，跟他一組好了」。在其他各圈圈名額皆額滿之後，研究者詢問 S13 與 S36 的意見，兩人都因為不知道要選擇哪一個，所以接受加入這個圈圈(20071122 個訪 6 組)。研究者發現該文學圈成員在選擇團體時，主動性較為不足，未將書籍本身作為考量因素，再者，成員 S13、S14、S36 平日在班級的語文學習態度不積極，因為將此學習態度帶入活動，導致該團體在之後的討論活動互動氣氛不熱絡，無法深入閱讀角度。

反觀 S29、S26、S27、S25 四位女學生因為選擇討論團體過程，同時在第一次

選擇了《大家都在戀愛的夏天》、第二次選擇《153 天的寒冬》之後，第三次與第四次的討論活動亦在同一個團體裡。這樣的巧合，讓研究者不禁產生「此四人是否以人、而非以書作為選擇依據」的疑慮，透過之後個別訪談與文學圈討論過程錄影記錄的觀察，研究者從中看到學生對活動的參與和回饋。在 20080103《153 天的寒冬》討論記錄中摘錄的一段對話內容如下：

（討論時間進行至 18 分 36 秒）

S25:啊，我們下一次要討論那一本？

S29:就這一本啊，不然哪一本？

S25:下一次呢？老師又沒說不可以問，沒關係吧。

S26:七彩肥皂泡好了。

S27:不要啊，我沒看過。

S25:誰說一定要有看過的？

S22:對呀，那一本大概半小時到一小時就可看完了。

S26:《鳥街上的孤島》有興趣嗎？

S29:很厚。

S22:對。

S26:不然我們下一次就討論七彩吧。

（20080103 文討 5 組）

學生起因於對下一次文學圈活動的期待，進而自發性的討論選擇的書籍、並達成共識。雖然在團體對話過程能對下一次討論的書籍達成共識，這個結果並不影響每個人閱讀與選擇，在個別訪談中，研究者問及選擇討論團體的原因，每個人仍有自己的閱讀感受與觀點，S25 提及會選擇《雨果的秘密》作為討論書籍，是因為對書的呈現方法感興趣；S29 覺得「《雨果的秘密》的故事情節精彩」；S26 乃因「我看完之後，很想討論」；S27 則獨鍾於書籍封面黑白設計的神秘感，所以同時選擇加入《雨果的秘密》文學圈。

研究者看到該文學圈之每個人都是在已建構個人觀點之後，才加入團體的討論，也因此這幾位學生在每一次討論過程裡，能不斷擦出知識的火花、有精彩的對話，學生的默契與積極參與態度，儼然塑成一正向積極的討論圈圈模式。

四、學習將自身經驗納入選擇考量

隨著書籍放置班級圖書櫃的時間漸久，同學之間也會在下課後有討論書籍的情形，因此，能從別人那兒聽到這本書的介紹、評價好壞，相對地，選擇文學圈時，較有明確的定見，一味跟著別人選擇的情形銳減，在選擇小圈圈的過程，學生能主動性參與，把握自己的選擇權。

以第二次活動為例，S23 選擇加入《魔法灰姑娘》文學圈是因為「看過電影，所以想比較一下哪裡不一樣」(20080103 個訪 4 組)；第三次活動的《藍天鵝苓》文學圈，S30、S01 與 S17 選擇此書，皆因書名與生活有相關性，S30 表示「主角與我很像」，S01 透過書名猜測「這本書的內容應該與阿嬤家的情形一樣，比較想看」，S17 則因為「藍天」這個名稱與其經常前往的附近網咖店名相同(20080228 個訪 1 組)；第四次活動中選擇加入《阿國在蘇花公路上騎單車》文學圈的學生亦有此動機產生，S24 選擇時進入主角世界的思考「好奇這個阿國他到底是怎樣的人呢？為什麼要在蘇花公路上騎車呢？」；S15 則因為有著對蘇花公路很熟悉的情感而選擇(20080320 個訪 5 組)。研究者發現，因為成員的選擇動機能與自我、生活周遭做連結，對書籍的接受度與閱讀興趣也相對地提高。

五、主動爭取加入團體

在第四次全體進行討論書單的表決與選擇文學圈的時間裡，同時出現 S33、S25、S27、S20、S26、S29、S22、S11、S18、S28、S23、S30 等十二人舉手想加入《雨果的祕密》團體，研究者考慮依填寫先後採計，S25 卻在現場主動舉手建議增加一組同時討論《雨果的祕密》，研究者詢問全體學生的意見獲得贊同，因此，第四次活動形成了兩個《雨果的祕密》討論團體，討論成員依照回報座號的先後順序，前六者為一圈，後六者為一圈。研究者看到學生從第一次選擇的被動性，至第四次活動對團體主動爭取的行為改變，因為研究過程的互動與樂趣，促進學生在行動力與參與度的提升。

第二節 學生在文學圈中發展的討論活動

文學圈的討論活動，學生將閱讀思維透過語言與非語言的行為進行互動，在合作學習的團體環境中，探究思考。本節分別就學生在文學圈發展的討論活動情形，分為問題的產生與發展、團體討論歷程、團體角色與互動行為表現等三方向進行論述。

壹、問題的產生與發展

文學圈討論活動的進行，從學生在上課鐘聲響六個、六個圍在一起坐著，然後，自己發展討論活動。四十五分鐘的課程時間，從頭到尾都以非結構性的狀態進行，學生在探索性、自發性的團體環境裡活動，沒有人知道下一刻會發生什麼事，會討論什麼主題、有什麼樣的疑問，或是產生什麼情緒與感受。

一、有效的提問

研究者觀察討論活動時，最常聽到學生使用「好不好看」、「有什麼感覺」、「假如是你……」的問句，直接詢問彼此的閱讀感受。發現當團體中成員提出「好不好看」之封閉性問題時，易造成只有「好」或「不好」的回應；當學生會使用「有什麼感覺」、「假如是你的話會如何」等開放性問題句型時，所獲得的回應相對地多元及延伸。

以 20071213《苦澀巧克力》文學圈討論內容摘錄說明：

S30:這本書好看嗎?

Ss:很好看。

(Ss 沉默約五秒)

S28:你對這本書的感覺是什麼?

S23:看到後面啊，覺得蠻有趣的感覺。

S18:第一章你們會不會覺得那個服務員很機車?

S23、S28:不會啦。

S28:書上又沒有說機車。

S18:機車好不好，第一章那個呀。

(20071213 文討 5 組)

《苦澀巧克力》討論圈圈一開始，S30 詢問書籍好不好看的封閉性問句，對後

來的回應無法產生討論效果，S28 的開放性提問則引發了 S18 陸陸續續提出自己在閱讀文本時的困惑與觀感，對於其他成員不認同，加以澄清的表現。在文學圈中，你有機會聽到學生評斷文本人物的舉止，正反兩面評價的討論都可能出現，因為處在同儕團體的情境裡，學生表達時易於融入情緒，或雀躍或憤慨，展現自己的思考歷程及遊戲能力。有趣的是，透過討論並不一定會改變學生原先的觀點，以 S18 文學圈記錄中的一段話可以得到說明：我說那個店員很機車，可是培偵說我亂加字，人家明明就沒有，可是明明他對艾芳的態度就很惡劣(20071213 文記 S18)。

一個問題的提出，能造成團體互動能量的變化、思考與討論行為的產生，在文學圈問答的過程，說明討論對話的目的並不在於獲得老師所認定的正確答案，而是在引發學生自由討論的內在動機，建構一個可以說服自己或說服別人的意義。

二、問答模式的變化

當學生剛進入團體，尚未適應如何運用自主性學習的權利與形成固定的對話模式，學生之間的對話大多出現一個問題被提出之後，只獲得一個回應的情況，且這個唯一的回應通常只是被拋出，少有延展。以 20071213《大家都在戀愛的夏天》文學圈的討論情形為例說明：

S26:我覺得好像沒有說完。

S22:嗯。

S26:對不對?

S29:對。

S25:哦，我同意，他怎麼沒有寫他們兩個後來的發展(口氣激動)。

Ss:對呀。(20071213 文討 2 組)

當問題討論在一人問、一人回應模式進行發展的互動，不容易讓議題注入更多個別的觀點與延伸的想法，唯有回應者願意「多說一點話」時，才有可能引起團體成員更多的熱情與思維。

團體也會出現在一個問題被提出之後，只得到一片沉默的可能性，以《地圖女孩 V.S 地圖男孩》文學圈開始進行互動的情形為例，S10 在一開始只是安靜看著

書，對於他人的對話、鼓舞發言，皆未回應，讓原本鼓勵說話的 S19 在提出「覺得男主角怎麼樣」問題之後，未獲得任何人的回應，討論內容為下：

(S10 翻著書)

S19: 思凱要說。(S10 還是翻著書)

(Ss 沉默約二十秒)

S32: 思凱說啊。

S19: 說那個男主角怎麼樣？

(Ss 沉默約五秒)

S32: 你發表。

S19: 嗯，我覺得，我覺得這本書的男主角想法比較純真，他長大還是一樣。

S10: 那你覺得女主角聰不聰明？

S19: 我已經講完啦，我講的很幼稚，該你講了。

S32: 你講啊，又沒有關係。

S19: 我覺得女主角很聰明，而且啊，我覺得那個男生有點自卑。

(20080403 文討 1 組)

此一文學圈由四個男生與兩個女生所組成，原本 S19 與 S32 欲鼓舞 S10 提出問題，在提問未獲得任何回應之後，另一位女成員慫恿與鼓勵 S19 自己發表想法，她的自問自答反而引起了 S10 對另一個問題的思考與提出，形成有交集的對話，團體其他成員的參與態度也漸入佳境。

研究者發現，當一個文學圈形成凝聚力之後，接下來的成員討論問答模式遂有改變，討論過程出現在不被指定、要求的情況下，學生能夠緊接著另一位學生說話、回應問題，一個問題在被提出之後隨即能獲得回應、甚至是兩個以上的回應。學生主動表達的次數增加，也會對其他成員的發言提出質疑或認同的行為，在回應中融入自己的經驗分享與判斷，開啓話題的討論。

三、問題方向具流動性

在文學圈進行的對話過程裡，當一個學生提出某一個問題或是表達觀點時，會出現下一個發言者不理會前一個人的意見，自己又展開新話題的現象，新的提問將討論帶往另一個方向，使得團體的互動話題前後不一，無連續性，呈現問題方向的不穩定。以 20080313《手斧男孩》文學圈為例，討論內容摘錄如下：

S07: 他做過哪些工作?

S05: 嗯……(翻著書)。

(沉默約五秒)

S12: 我會了，他是被黑熊給那個的。

S04: 他有遇到黑熊嗎?

S05: 有，他有遇到，還有一個獵人。

S07: 對呀，但是黑熊又沒有對他怎樣。 (20080313 文討 4 組)

團體從學生 S07 發言《手斧男孩》男主角布萊恩做過哪些工作的提問，接著引發大家思考、從文本尋找答案的沉默狀態，直到 S12 開口表達，所提觀點卻是與 S07 的問題完全不相關的回應，這個「他是被黑熊給那個的」語意混沌不明的句子，未在團體裡產生進一步質疑或澄清，卻是引起另一成員 S04 的另一個關於黑熊的問題，然後，大家熱烈的討論著黑熊的話題，整個討論方向從頭到尾都未再回歸到 S07 原來所提的問題。

另一個文學圈也出現這樣的情形，20071213《青銅葵花》文學圈的討論，過程中團體就文本的重要人物與情節進行探討，問答之間，S19 從回應前一人 S35 的提問、表達對文本人物青銅的觀感之後，引發自己好奇文本人物進入真實世界會是如何的問題，從回答引發的另一個問題接續討論的進行。討論內容如下：

S35: 你覺得青銅怎麼樣?

S19: 青銅他是一個很好的人，青銅不會講話，但他對葵花真的很好，如果有一天青銅變成你的哥哥呢?

S20: 他才不會那麼好。 (20071213 文討 3 組)

研究者在學生文學圈活動中，看到學生由回答引發另一個思維的出現、新問題的發言，討論議題不斷地流動，問題方向不固定，團體的動能也在這樣的氛圍裡出現新的變化。

四、從文本發展議題，從對話找尋樂趣

研究者在學生互動過程，從頭到尾都未催促講話，隨著對團體的適應，大部分文學圈開始出現對話，整個四十五分鐘的互動過程，學生並非完全處在正式性的問答模式裡，更多時候是忙著從文本討論議題裡尋找樂趣，出現趣味性的對話。

以 20080103《大家都在戀愛的夏天》文學圈出現的對話內容說明：

S18: 夏天代表什麼？

S19: 夏天代表戀愛的季節。

S11: 那麼夏天的爸爸是什麼？

S18: 夏天的老爸是冬天。(Ss 笑)

S11: 冬天的英文怎麼拼？

Ss : W、I、N、T、E、R。(Ss 笑)

S11: 英文課很認真。

(20080103 文討 2 組)

學生從之前對書名的探索告一段落之後，團體遂產生以上的對話，也說明了文學圈活動時的非結構性學習分式，讓學生擁有最大的自由，較能以敞開胸懷的態度與人交談、勇敢說出自己想說的話而無顧忌，展現對團體的積極度。

我們也可以從另一個文學圈的對話內容，得到說明：

S09: 你如果是他的話，會怎樣？

S10: 學習他。

S15: 他吃了那麼多漢堡。

S09: 他有吃漢堡嗎？

S15: 有啊。

S09: 他吃漢堡只有吃兩次。

S15: 他都吃豬肉漢堡啊。

S09: 大部分都吃一個漢堡，兩個薯條，加奶茶。

S15: 那是你吧。(Ss 笑)

(20080103 文討 3 組)

《手斧男孩》文學圈討論內容摘錄學生的對話，S09 的假設性問題引導大家融入文本人物的角色，提出學習手斧男孩的觀點之後，下一個發言的 S15 卻未接續前一個人的發言，再做發表，而是自己展開新話題，把討論帶往另一個方向，並且閒聊起吃漢堡的議題，在輕鬆的說話氛圍裡發展討論。

研究者從本研究學生發展的文學圈歷程發現，國中學生會自然地在對話中展現幽默感及天馬行空的思維，喜歡這種對話方式、喜歡由對話產生的愉悅與樂趣，且得到在文學圈中企圖引起趣味性對話者以男生居多的結果。團體自然形成的安全、完全接納、平等的對話環境，讓對話發展充滿無限的可能性。

貳、團體討論歷程

學生慣常在老師主導的團體互動情境中學習，在文學圈討論活動裡，學生必須透過自己形成、合作學習的團體進行活動，研究者從文學圈活動的團體互動與討論歷程，探討學生產生發問的歷程、發問如何發展與影響學習。

一、沉默的出現

學生首度嘗試自主性的學習，因為不被要求有作業任務，學生參與這堂課的態度顯得輕鬆，甚至未事先準備；由於每一次的成員不盡相同，學生面對面坐在一起時，容易出現無人說話的沉默，在一段時間的沉默之後，會引發一個學生打破沉寂發言，之後或有其他學生附和、或是陷入另一段沉默，直到另一個聲音的出現。

以 20071213《七彩肥皂泡》文學圈為例，現場的沉默，在活動進行的開始直到兩分鐘之後才停止，S06 首先打破沉默氣氛說：「好了，開始了啦，子陽(S09)發言呀」，未獲得其他成員的回應，大家還是不出聲，S06 再度出聲「三角形(S09 的綽號)是誰發明的？」，得到 S10 回應：「這跟七彩肥皂泡有什麼關係？」，之後，遂開始 S06 與 S10 兩人一來一往的問答對話，對話內容摘錄如下：

S06: 七彩是哪七彩？

S10: 紅澄黃綠藍靛紫啊。

S06: 什麼內容？我問你。

S10: 你不會看書本簡介哦。不然我問你，他爸爸捐獻全身總共多少萬？

S06: 我哪知啊。

S09: 三億三千三百三十萬。 (20071213 文討 1 組)

一開始的沉默時間裡，學生或是思考空白、或是等待別人發言，當 S06 不斷提出問題與 S10 出現帶有情緒的對話之後，其他成員注視著兩人，對其內容觀點表達出尊重與接納的態度，未做言論或出現中止對話的行為，另一成員 S09 則是在聆聽的過程找到自己可以表達意見的機會，加入對話中。

當一個問題被提出或回答之後，學生因為共同思索著接下來如何反應而出現

的沉默，造就了團體思維更進入文本中的可能性，以 20080103《魔法灰姑娘》文學圈討論內容說明如下：

S33:我們這組討論的是魔法灰姑娘。

S28:我不知道要做什麼？

S23:你們提問啊。

(Ss 沉默約一分鐘)

S28:因為這一本比較屬於科幻懸疑一點的,所以比較會出現一些奇怪的東西。

S35:像是會出現一些食人妖,然後他們會用一些甜言蜜語吸引你。

S23:我覺得很像電影的麻辣公主。(20080103 文討 4 組)

在團體中，學生花了一些時間來適應文學圈活動，大家隨意發言，說出心中的任何念頭，而一開始對話的斷斷續續，引起後來出現的沉默，這段沉默未造成後來討論的困難，學生在這段沉默的時間裡，反而能將思維集中於文本，積極回憶所閱讀的內容，圍繞著故事相關情節並設法從中找出問題，成功引起討論。

文學圈中之無聲音行為的出現，讓學生有時間沉澱、建構自己的觀點，也能專注地思維團體中前一個對話內容，從中引發另一個想法或提問。

二、分享熱情與困惑

文學圈中的發問，從學生閱讀文本歷程的困惑、感受分享開始，以 20071213《青銅葵花》文學圈的討論過程為例，討論內容摘錄如下：

S02:一點都不好看。

S35:你真的這麼覺得嗎？

S31:不要理振偉(S02)。

S35:這本書我們看過……剛開始看這本書的時候，我覺得葵花她爸爸對她很好，她爸爸真的是一個很好的雕刻家，你覺得呢？

S31:我也覺得。(20071213 文討 3 組)

雖然在一開始 S02 男生即表達對文本的不喜愛，卻未造成團體討論的阻礙，一旁的 S35 仍然主動分享自己的閱讀感受，並熱情地詢問其他成員的意見，以引起其他女生相繼的回應、產生對話。

20080403《阿國在蘇花公路上騎單車》文學圈的一開始，S21 成員就將自己在閱讀中印象最深刻的情節提出，對於店老闆因為損失一包煙，就要求阿國必須寫

三千字悔過書的做法，感到不可思議的認知表達出來，討論內容如下：

S21：阿國為什麼可以寫那麼多字？

S34：對呀，那個店老闆不是叫他寫三千字嗎？

S21：偷了一包煙寫悔過書，竟然要寫那麼多。

S31：翰揚(S15)你不是有寫過嗎？

S15：我都簡單寫寫而已，反正就是寫說會改過就對了。(Ss 笑)

S35：對。 (20080403 文討 4 組)

S21 在文學圈之前從班級圖書櫃中借閱此文本，研究者在其還書時進行個別訪談談及閱讀感受，S21 當時就表達了她對作者安排此故事內容的困惑：我在想他真的可以寫到幾千字嗎？我作文才寫個一、兩百個字就寫不下去了，還要寫幾千個字？他怎麼寫出來？(20080322 個訪 S21)。也因為這個困惑的提出，讓團體產生互動的機會。

三、形成尊重與接納的環境

團體互動時，人與人之間無形的尊重與信賴感，是真正維持秩序的規範，研究者也從觀察中發現，當教師對教室教學釋放部分控制權的同時，正是幫助學生養成自主學習能力的機會。

以 20080313《153 天的寒冬》文學圈為例，當 S18 覺得書籍很好看時，其餘成員皆與其持相反意見，造成團體歷程裡的衝突與新的凝聚力產生，討論內容摘錄如下：

S28：我覺得這本書不夠精彩。

S34：它分成好多章喔。

S35：對呀，可能一兩頁就有一章，一兩頁就一章，都短短的而已，翻沒幾頁又一章了，他分太多章了。

S18：才不會，小說本來就這樣啊。

S35：別的书又不會這樣。

S28：看這本書，你總是會知道事情會發生，下一段大概會怎樣，沒有很意外的感覺，沒有很精彩的部分。 (20080313 文討 2 組)

對話中 S34、S35、S28 分別提出自己的理由，反駁 S18 一味稱讚書籍好看的態度。S34 與 S35 從文本的結構編排的觀點切入，表示《153 天的寒冬》章節分的

太繁瑣，閱讀起來易產生情節無法伸展、情緒來不及投入之感；S28 則強調《153 天的寒冬》故事的可預測性太強，閱讀過程完全符合預測內容發展，了無新意。學生各自持著觀點，表現在文學圈討論中，互動行為豐富，討論過程相當投入。

這個議題的討論，最珍貴的地方，在於學生能針對別人的質疑，提出適當的證據來支持自己的論點，透過證實的行為以說服大家。儘管討論出現互相質疑的氣氛，學生能體會這是一個討論過程不可避免的態度，繼續說明為什麼好看以及為什麼不好看的觀點。並在討論之後，主動進行更深入的故事探索，在文學圈記錄單上留下了關於討論過程的觀感。S18 在文學圈記錄單上寫著：我覺得這一本書給我的看法是，這一本書非常的感動，說出原本沒見過幾次面的爺孫的感情及感覺，原本是個很討厭爺爺的女孩、很討厭孫女的爺爺，都不會跟對方說話的兩個人，到了面對暴風雪的時候，才真正的了解對方、認識對方(20080313 文記 S18)。

另一個成員 S34，則寫著：我覺得看完這本書大家都有不同的想法，子晏覺得很有趣精彩，可是培偵卻說一點也不精彩，而我是覺得培偵說的滿有道理的，因為章節實在太多了，而且每一章節也只有二三頁，所以大概可以知道接下來會發生什麼事，不過這本書有一個很棒的地方，那就是很容易看，一下子就可以看完了(20080313 文記 S34)。

從學生書寫的文字裡，研究者看到學生各自判斷書籍好看與否的態度，即使經過討論的過程，仍然維持原本的觀點，沒有改變；孩子雖然在討論現場各執己見，卻能將對方說的話內化、重新檢視自己的閱讀歷程，S18 覺得很感動與 S34 認知大家都有不同想法的表達，得到充分的說明，研究者更從中看到學生在文學圈，對同儕發表的言論表現尊重與接納的養成態度。

四、實踐價值教育的學習

文本中呈現的價值教育意識，在文學圈自主性閱讀的歷程裡，學生得以解讀文本或作者安排的訊息，獲得閱讀感受，並透過與同儕的互動、團體認同的相互

影響，進行道德觀及價值觀的推理修正，在討論中形成共同的觀點。

以 20080313《七彩肥皂泡》文學圈為例，成員提出假設性問題，鼓勵每個人將自己融入書中角色的情境，進一步思考與抉擇。《七彩肥皂泡》文本描述一個嚮往前往千年後烏托邦富裕年代的社會，主角伊萊的媽媽決定帶著他，追隨著眾人一起移民至富裕年代，唯獨爸爸堅持留在原本的年代，學生在討論時將自己融入伊萊的角色，抉擇要前往富裕年代抑或留在現在，所有人都表示要留在現在的社會。討論內容摘錄如下：

S25:我問你們喔，如果說你們每個人都是依萊，然後你知道未來我們每個人都還會回到這個年代，而你媽媽想帶你去富裕年代，那麼你會選擇留在哪裡？

S22:我會選擇留在現在。

S27:我也會留在從前的年代。

S26:我也是。

S02:我讀的那個時候，就知道他們一定會回來了。（20080313 文討 6 組）

學生因為已經閱讀所有內容，看到伊萊和媽媽在富裕年代過的越來越委屈，透過價值澄清與分析，領悟因為大家盲目地移民造成富裕年代會越來越貧窮的後果，所以在討論時的回應都是「選擇留在現在」的一致性答案，研究者看到學生從閱讀與自發性思考，透過討論的意義建構過程，得到自己的價值觀與啟示，在合作學習中獲得團體共識與知識觀點，達到教育的成效。

五、獲得合作學習的樂趣

在討論時間，學生會主動將文本帶進團體中，用以說明或證實，討論的議題也會以圍繞著文本內容進行，在《雨果的秘密》討論圈圈中，因為圖畫的呈現使得運用文本對照的功能更顯重要。以 20080403《雨果的秘密》文學圈的觀察記錄為例，活動內容記錄如下：

S18:(翻開書)你看，電影，這是一個電影。

S28:這是一個機器人畫出來的，你看前面(把書拿至面前翻閱)。

S18:這個這個。(S28、S18、S22 三隻手指著)

S23:它組裝好，然後……。

S28:對對對，你看它開始要畫。

S18:原本是他爸爸，然後//

S28:他爸爸要留話給他啦(逐頁往後翻)

S18:文字，是一種訊息給他。

S28:剛開始畫都亂撇亂撇，啊，男主角很傷心。

S18:你看你看(S18 指著書中的圖)，到最後//

S28:到最後畫出來就是這樣(翻至太陽右眼上有一枚圓筒處)，一個機器人畫的喔。
(20080403 文討 2 組)

研究者樂見學生在文學圈討論活動中，圍在一起，津津有味的翻著文本，你一句、我一句的說著，你一隻手、我一隻手的在文本上比劃著，直接運用文本本身的呈現進行對話，以看圖說話的方式營造一個鼓勵對話的學習社群，享受著活動過程的樂趣。

另外一個《雨果的秘密》討論圈圈，也運用文本對照的表現進行對話，成員對書中火車向前駛來的幾頁畫面有極高興趣，成員們聆聽 S26 依序翻頁及口述形容，沒有討論的嘈雜，只有聆聽的學習氛圍正在團體裡形成。活動內容記錄如下：

S25:你們有看到雨果快要被火車撞到那裡嗎？

Ss:有。

S27:它的圖很逼真，我覺得很像電影畫面喔。

(S26 將書打開，全體安靜等待 S26 將書翻至火車行駛該頁)

S27:好清晰的圖。

S20:是素描畫的。

S29:是素描畫的嗎？

S26:(將書打開)你看這火車，(翻至下一頁)越來越近，(翻至下一頁)越來越近，(翻至下一頁)越來越近，(翻至下一頁)越來越近，然後跑開了//

S33:(說話急速)他原本不是要被火車撞，而是要跑過去，因為他被當作是小偷，所以怕被抓，才會這樣。
(20080403 文討 3 組)

學生透過視覺與聽覺的吸收，享受討論過程的團體行為與感受，並踴躍表達自己的意見與質疑，在團體輕鬆、自在氛圍中，得到合作學習的樂趣。

參、團體角色與互動行為表現

一、團體角色

全然由學生主導進行的討論對話，不可避免會出現與個人行為文本不相關、偏離主題的對話發生，這時學生如何發展文學討論？研究者從活動觀察發現，學生自始至終雖不被賦予工作任務、團體角色任務，但是從文學圈討論進行過程的觀察發現，熟稔故事內容細節、與文本有相關生活經驗者，會自然而然地成為團體中的領導角色，掌握整個討論時間與議題的發展。

以 20080313《藍天鴿苓》文學圈討論情形為例，摘錄對話內容如下：

S01: 藍天鴿苓介紹什麼？

S30: 就介紹那個賽鴿的東西啊//

S23: 規則？

S30: 規則就是，就是訓練啊，然後抓去比賽，等牠飛回來，然後，看誰比較早飛回來的那個人就贏了。

S23: 然後，那個金額是固定的嗎？

S30: 這本書是講鴿苓耶，不是那個//

S23: 喔，沒有講賭博喔。 (20080313 文討 1 組)

《藍天鴿苓》一書描述南台灣沿海小村落居民賽鴿苓的習俗，因為團體成員 S3 家中也有鴿舍，因此其他成員在討論中不斷就文本閱讀歷程的困惑、未知提問，S30 除了能詳細解釋賽鴿規則的內容，回答成員的疑惑，面對 S23 提出的問題遠離文本情節所描述時，能展現將話題引導回歸文本思考的能力。

在接下來的另一段團體討論內容，更清楚說明之：

S30: 你們有沒有吃過鴿子肉？

S01: (笑) 你扯開話題了。

S30: 咦，這個就是有關鴿子的啊，你們有沒有吃過鴿子肉啊？

S01: 我吃過鳥肉。

S17: 我吃過牛肉而已。

S32、S21: 我沒有。

S30: 鴿子的肉超好吃的耶。

S01: 對呀，牠的肉很嫩。

S30: 放鴿苓的時候，如果中途停在別人家的屋頂休息的話，就可以被捕去吃，
you know? (20080313 文討 1 組)

成員從閱讀文本瞭解賽鴿苓的規則，鴿子如果飛至另一村莊裡，另一村莊的居民即可捕捉的概念，延伸至「吃鴿子肉」的話題，在言談中，成員融入情緒、

細細描述吃鴿子肉嫩嫩的口感，成員之一的 S01，雖然只是靜靜坐在一旁，仍然能從之前 S23 與 S30 的對話過程，聆聽得到「是否與文本相關」的判讀訊息，並在這一段發言中表達出來，成員融入自己的飲食經驗、自由發言，直至 S30 再一次的發言，從吃鴿子肉連結至文本中敘述的放鴿苓活動，團體的思考方向又被拉回《藍天鴿苓》的文本情節之中。

在團體中發言少、甚至於未發言的成員，如何透過文學圈討論活動得到的閱讀理解情形？以 20071213《七彩肥皂泡》討論圈圈為例，這個圈圈是由 S10、S06、S09、S05 四個男生，與 S32、S21 兩個女生所組成，S32 和 S21 屬於團體中的少數性別，也是討論歷程中發言最少的人，其中 S32 是到了後來才開始參與討論，發言次數只有兩次，分別是在討論時間進行至 4 分 22 秒與 6 分 08 秒的時候。討論內容分別摘錄如下：

（討論時間進行至 4 分 22 秒）

S10:還有另外一個問題耶。

S06:什麼問題？

S10:他媽媽坐幾號飛船？

S06:三號飛船。

（Ss 笑）

S06:對嘛，不然幾號？

S32:六號。

S06:是嗎，應該是五號飛船吧。

再者，

（討論時間進行至 6 分 08 秒）

S10:他媽媽清潔工的代號是幾號？八開頭的，六個數字。

S06:333333。

S10:他的掃把是什麼做的？

S32:奈米，奈米。

S10:鈦鋼啦。

（20071213 文討 1 組）

相較於 S32 的短促發言，另一個女生 S21 則未曾發表過意見，在小圈圈中總是低著頭想著、寫著自己的文學圈記錄單。然而，研究者從 S32、S21 的文學圈記錄單中看到，S32 寫道「文學圈中我聽到他們在討論這本書和時光機有關，也聽到

主角的爸爸要捐肝，我很納悶他們一家人到底是怎麼一回事」，S21 則提出「我都會利用放學後、寫完字看這本書，我不懂女孩的父親為什麼不去富裕年代？」的疑問，S32 與 S21 雖然選擇不主動發言、甚至是不發言，整個活動過程仍然是融入討論團體中的，從聆聽的角色，形塑自己所萌發的想法。

由於不受作業與成績的束縛，尚未閱讀文本的學生，依然能對文學圈活動興致不減，並且透過口語或文字的表達，讓大家了解自己尚未閱讀，甚至因為未閱讀，而成為討論中主要的發問者角色。以 20080103《153 天的寒冬》文學圈的討論過程為例，說明如下：

(S27 翻著書)

S22:他那個爺爺很兇，他還幫他抓了一隻老鷹。

S27:那他後來有沒有好一點？

S29:有。

S27:然後他們是怎麼和好的？

S25:好像是因為那一場暴風雪。

S22:然後他爺爺到最後有受傷。

S29:對呀。

S22:他孫女開始對他很好，救他、幫他擦藥。

Ss:對。

S25 我記得還去打獵吧。

S22:對。

S27:那裡面的獵物是怎樣？我怎麼一直看到怪獸。

S25:你說那些狼嗎？

(20080103 文討 5 組)

成員 S27 在活動一開始即說明自己尚未閱讀，並從同學間的討論回應裡，不斷挖掘疑問，當其他成員針對 S27 的問題一一描述、解釋文本內容之後，S27 則又開啓另一疑問，反覆進行、鋪敘，讓 S27 意外成為促使討論過程的發問者以及推進者，主導了討論的議題方向。然而，研究者也在這個研究中發現，尚未閱讀過即作發問的學生，所提出的問題多為可以從文本找出答案的事實層次性問題為主，得到的閱讀反應也易停留在記憶性理解的層次。

學生 S33 在 20071213《苦澀巧克力》文學圈討論活動之前，尚未閱讀此書，

透過聆聽討論中他人對話的過程，S24 從其他成員的對話互動，勾勒出文本的情節畫面與認知，並在文學圈記錄單寫上自己的心得：我還沒看，但是聽大家討論很好玩，討論對我幫助很大，讓我了解這個故事，我會想看一看(20071213 文記 S33)。

二、團體的互動

(一)互動行為表現：

學生透過發言產生某種類型的問題，讓其他成員可以某種方式思考與討論文本，從互動行為進行探索性學習，與文學對話並建構自己的知識觀點。

學生在討論過程中最常以描述、解釋的發表行為，將大家帶進認知故事的領域，透過回憶或複述文本中有關聯性的資料，掌握住文本的重點，更能在文本訊息的探討過程，幫故事做解釋，以 20080103《大家都在戀愛夏天》文學圈為例，討論內容摘錄如下：

S34: 男主角幹嘛一定要去那麼遠的地方？

S11: 因為他爸爸要上班啊，所以他和他媽媽要一起去赫爾辛基，所以他爸爸才叫他回去照顧外婆，他外婆很可憐。

S18: 為什麼不是他爸爸去？

S11: 因為，他爸爸不喜歡外婆。

S18: 哪有呀，裡面又沒有說他爸爸不喜歡外婆。

S11: 因為外婆一直不想要他爸爸和媽媽結婚。

S18: 哪有啊。

(20080103 文討 2 組)

S34 在討論中提出「男主角為什麼必須遠行」的思考性問題，引起學生的回應，從描述文本的資訊、融入個人知識，至結合自己的價值觀，在交感層次的問答裡獲得新的觀點。

S11 是班級中學習高成就的學生，偏好數理科目，平時喜歡塗鴉、在聯絡簿上用自己創造的文字與語言來表現，創造力佳，在團體討論過程，S11 複述《大家都在戀愛的夏天》文本敘述男主角亞格隨父母至赫爾辛基後，表達自己將隨母親在秋天返回探望外婆的情節，甚至將自己融入故事情境，創造更多的故事情節，S11 將父親不回去原因歸咎於不喜歡外婆，雖然其他成員反詰 S11 的猜測不是文本中

的內容，S11 仍舊將自己創造的情節描述完整，發展敘事讀寫能力；至於其為什麼會想像出這般的故事內容呢，S11 在個別訪談裡給予研究者這樣的回答：這個劇情很像連續劇啊，想當然爾一定是這樣的(20080103 個訪 S11)。

文學圈提供學生口語練習的機會，學生在文學圈環境裡將自己閱讀之後的觀點與疑惑，以口語表達方式提問，與同學進行討論，過程中雖有句子語法不正確的狀況出現，學生仍然能夠因為團體的年齡同質性，在問答之間盡力將己所知表達出來，不閃躲或迴避，透過反覆對話，反而能讓自己欲表達的定義與觀點得到澄清。

研究者摘錄《雨果的秘密》文學圈的討論內容，探討此情形：

S26: 雨果為什麼要因為他叔叔偷東西啊?

S29: 因為他爸爸好像在火災中死掉了，所以叔叔帶他到火車上，教他偷東西。

S26: 為什麼要教他偷東西?

S29: 東西給他叔叔，才有得東西吃。

S26: 他叔叔真是一個惡毒的人。

S27: 結果，幾天後他叔叔就被發現死在河裡。

S33: 他自殺嗎?

S27: 應該是喝醉酒，淹死了吧。

(20080403 文討 3 組)

以《雨果的秘密》文學圈為例，學生 S26 提出「雨果為什麼要因為他叔叔偷東西啊」問題，因為語句文字排列不能清楚表達文意，導致其他成員回應「因為叔叔教他偷」的偷竊行為養成原因，在對話中明顯見得這個回應並不是 S26 提問的目的，於是，我們看到 S26 又接著提出進一步的提問「為什麼要教他偷東西」，透過同學說明過程，S26 也建立與自己閱讀感受呼應的觀點「他叔叔真是一個惡毒的人」，原來 S26 的「雨果為什麼要因為他叔叔偷東西啊」這句話是激問句，意在表達雨果不需要、也不應該為了叔叔這種人去偷竊才是。

文學圈重視每一個成員在圈圈內的所思、所言、以及所為。每一個人的回應，都是促進團體歷程運作、發展教學活動的關鍵。研究者觀察討論活動，看到學生在文學圈的情境中，並不會因為表達與團體中其他成員不同的看法而遭排斥，反

而會因為彼此觀點的不同，引發成員們加以澄清、或提出說明，企圖說服自己與別人的動機。以 20080403《雨果的秘密》文學圈為例，討論內容如下：

S22:我覺得這本書我沒什麼感覺，就那個圖而已。

S23:光是圖，就可以代表好幾篇的文字。

S28:對啊。

S18:這個作者很厲害。

S22:那你們覺得這本書的優點是什麼呢？

S28:優點呢，插圖很多讓人可以融入那個//

S30:情境。

S28:情境，對對。 (20080403 文討 2 組)

當學生 S22 開口表達對文本內容沒有特別的閱讀感受時，其他成員紛紛為文中的黑白圖畫解釋、提出重要性，S22 的態度未因為與大家的觀點不同而畏縮，整個討論氣氛亦不因為出現意見相佐而受影響，反倒是激起 S22 進一步地提問、想瞭解大家如何判斷這本書的優點，透過讀者與文本、讀者與讀者的互動行為，文學圈團體闡釋了該文本的特色，判斷故事的價值。

文學圈以學生為中心的互動模式，讓學生一改平日課堂上聆聽者的角色與態度，參與活動的主動性提升，發言次數也增多。當團體呈現出一股接納、平等、自由的安全感，學生得以在文學圈之探索性學習社群裡自在地說話、融入情緒，完全沉浸在對話的樂趣裡，達到「學習閱讀是什麼」的目的。

20080103《153 天的寒冬》文學圈，學生針對故事最後主角離開住在蒙古大草原的爺爺、重新回到都市生活的情節內容，提問討論，並在對話過程融入個人情緒，進入文本世界感受與產生對話，團體的行為表現記錄為下：

S27:那你們看到那個依依不捨的章節，有沒有很想哭？

S29:就是很想哭欸，(歌唱)Good bye My love……

S22:如果你分段分段看，就不會想哭，如果你一口氣全部看完就會//

S25:他這個依依不捨的章節，其實沒有寫很多啊。

S29:是，你要看到裡面才會感覺出來，就是你外表這樣看，看哪一篇、看哪一篇，是看不出來的，你要看到最裡面。

S20:真的哦。 (20080103 文討 5 組)

學生 S29 因團體的氛圍情不自禁哼唱著離別歌曲，並直接使用口語描述情意

認知，雖然出現「你外表這樣看，看哪一篇、看哪一篇，是看不出來的，你要看到最裡面」之不合語法的句子，無法清楚說明語意，但是其他成員卻能從對話互動中理解 S29 欲表達的意涵，研究者寫下觀察當時的感觸：文法修辭的學習使用，促進的是文學讀寫能力；產生對話的過程，卻是促進思考的關鍵(20080103 日誌)。

(二)團體動能的變化：

在 2007 年 12 月 13 日實施第一次文學圈討論時，很多學生還沒有準備好來面對這樣毫無控制的教學方式，也不知道活動怎麼繼續下去，因此在一開始的討論過程，讓沉默佔據了大部分的時間，產生的對話內容沒有延展性、沒有爭議，常常是在一問一答之後即停止。隨著沉默時間的拉長，團體氛圍讓學生感到挫折與不安，學生或是低著頭看著自己的手腳、或翻著文本書頁、或拿起紙筆開始安靜地塗鴉，時間看似無目的地被浪費，團體關係卻在這段時間裡產生微妙的變化；在接下來的時間與討論活動裡，開始會有學生不自禁地發言、欲帶領大家脫離沉默，學生開始會想要別人聆聽他們的意見、給予他們回應，產生相互交流，團體中逐漸形成一種獨特的討論與思考歷程，是其他團體所無法模仿的。

探索性的學習需要花更多的時間去等待，等待學生從閒聊中跨進正式文學討論；等待團體中自然產生的提問者，提出與文本相關的話題，引導團體進入文本討論；當然也會出現似乎沒有任何進展的文學圈，完全停留在閒聊狀態，整個過程未進入文學的討論。當教師主動教導的動機延宕，讓學生由行動中去探索，學生不再依賴教師給予的學習，反而有機會讓他們按照自己的意願性、對文學的掌握力，在未有討論模式規定與指定作業的討論時間裡，發展學習進程，讓文學圈成為啟發文學樂趣的學習活動。

三、兩性討論的環境

研究者透過文學圈的教學活動，發現在文學圈裡，女生主動發表意見的意願提高，並展現出自己的判斷力，建構自己對事物的觀點與知識。尤其對於性別議題，能侃侃而談，這是與平日教室教學裡，女學生課堂上安靜聽講、表達想法與

情緒的主動性低，下課期間的公開言談，少有觸及身體成長、兩性情愛等青春期的孩子較敏感的話題，截然不同。

以 20080103《喂，穿裙子的》由 S04、S12、S05、S08、S31、S24 四男二女形成的討論圈體為例，摘錄討論內容如下：

S24:我印象最深刻的就是他就跟他姊姊說，那一天他上學的時候，她拿東西，衛生棉掉下來。

(Ss 笑)

S24:結果他姊就告訴他，你以後常掉就不會害羞了，然後他就覺得無言。她朋友也跟她說，那有算什麼，拿東西的時候掉下來被男生看到才丟臉。

S31:那我們來問男生有沒有人不知道衛生棉是做什麼的？

S12:女生用月經的東西。

S04:知道啊//

S12:我家裡有。

(Ss 笑)

S31:每個女生都會有，OK? (20080103 文討 1 組)

S24 在團體裡發表了文本女主角的生活趣事與觀點，言談之間落落大方，談及「衛生棉」的議題也毫不彀扭，而當女生談論這些與青春期有關的議題時，之前在一旁安靜、閱讀態度較不主動的 S12，立即加入回應，雖然 S12 的發言內容較為敏感、與文本無相關，S24 與 S31 兩位團體中少數的女性成員並無忽略或制止其發言，亦不因 S12 所使用的文字較不雅或隱私而不繼續討論，始終秉持尊重，並讓其暢所欲言、互動討論的態度。

像《喂，穿裙子的》團體裡如此的發言內容，並不會出現於由老師所引導的團體討論中，也只有在透過以學生為主的文學圈活動的觀察，研究者才能對學生討論學習中的對話方式，有了更深入探索與理解，深刻觀察學生們平日討論互動的真實呈現，以及他們所慣用的交談語言，並從文學圈活動看到國中生對青春期相關議題感興趣、女生在圈圈裡勇於討論的現象。

第三節 學生的閱讀理解與認識觀點

學生在文學圈的討論過程，透過社會互動的行為，思考故事的空隙，在對話中形成議題加以討論，並得到知識訊息的傳遞與建構；透過思考的學習，建立對文本的閱讀理解。研究者就學生在活動中展現的閱讀理解與認識觀點的發展型態及獲得，從議題方向的探討、不同文化背景的探索、青少年價值觀的呈現等方向進行分析。

壹、議題方向的探索

學生在文學圈團體進入討論，從文本訊息進行探討，探索的議題方向分別從書名涵義的探究、從文本人物探索、對故事情節提出質疑與推論、進行故事與作者關係的推論或連結、與讀者經驗或真實世界的連結等方向發展，以建構自己的閱讀觀點。

一、從書名涵義進行探究

本研究發現國中生的討論對話中，最常針對書籍名稱進行探索，並得以從這個容易進入文本對話的議題，推演至從故事的敘述中找尋事實、能摘取故事大意、推論涵義的過程。

以 20080313《153 天的寒冬》討論團體為例，過程出現對書名涵義進行探索的對話，內容摘錄如下：

S06: 他去他爺爺那裡住五個多月嘛，對不對？

S35: 沒有吧？

S06: 一百五十三啊。

S28: 書上說到最後沒有住到一五三，只到一五一。

S06: 他沒有住滿一百五十三？

S18: 他一開始註明他要去那裡住到一百五十三天的呀。

S35: 應該是本來以為呀，可是她媽媽提前生產了啊，所以在一百五十一天就回來。
(20080313 文討 2 組)

學生 S06 欲藉問題引起的對話，再次確認書籍名稱的涵義，但他只提出封閉

型的問題，研究者原以為這個話題也有可能在「對」或「不對」的回應聲中劃下句點，卻看到其他成員藉著這一個問題形成了討論，協同研究的蔡師看到研究對象在團體中能自然地從封閉性問題導出開放性的話題，對我稱讚學生已是一個具備成熟討論模式的團體(20080313 札記)，這個討論不僅澄清了書名「153」的意義，也釐清 S06 在閱讀過程所忽略的故事細節描述。

學生經過文學圈中幾個提問的討論，得以對整個文本的脈絡更加清楚，並發展多元讀寫能力。以學生 S08 而言，雖然他在《153 天的寒冬》文學圈裡始終保持沉默、未主動發言，研究者卻能在學生主動交出的記錄單裡，看到 S08 敘事讀寫能力的表現：有一個女孩叫做佳姍，離開母親去跟爺爺住在一起，在蒙古大草原上生活，牧羊的爺爺很粗暴，對佳姍大打出手，所以她痛恨爺爺，經過 151 天大自然嚴苛的考驗、洗禮，祖孫倆卻變得很近，甚至一起分享生命的時刻，好像朋友一樣(20080313 文記 S08)。從 S08 對文本理解的文字記錄，說明了文學圈團體在討論當下，雖然不是所有成員都能主動參與發言，即使身為團體中的聆聽者，也能透過團體共同學習的機會，得到思維。

另一成員 S35 在閱讀護照裡寫著：你會發現時間過得比你想的還要快。因為在蒙古那種大草原，隨時都會有暴風雪，所以只要暴風雪來到，滿天烏漆漆的，根本讓人無法分辨已經過了幾天，還有一次主角的爺爺在寒冷的下雪天外出找羊兒，不幸被一隻野獸咬傷，差點命喪黃泉，不過最後還是活過來了(20080315 閱護 S35)。學生將穿梭在自身與文本之間得到的閱讀心得，與文學圈討論歷程結合，寫在學校發予的閱讀護照裡，創造出個人的閱讀理解，不僅融會貫通情節的發展，文字的使用也更加的豐富與流暢。

另外，在 20080313《七彩肥皂泡》文學圈，成員從故事的不圓滿、情節安排等討論議題，進入對書名的思考。討論內容摘錄如下：

S25: 故事為什麼要這樣安排? 感覺有一點感傷。

S27: 這正是這本書名《七彩肥皂泡》的由來(翻開書籍第 141 頁給大家看，指

著其中一段文字)。

S22:(唸著書上的文字)像小時候玩的泡泡的遊戲，肥皂泡從細管裡吹出來，在陽光下變幻著色彩，顯得絢麗奪目，但是肥皂泡燦爛的生命是短暫的，過不了多久，它就會煙消雲散。(20080313 文討 6 組)

學生 S27 在文學圈的討論回應時，能融會文本的文字涵義，直接以文本文字內容佐證自己的觀點，解釋烏托邦世界的泡沫化，並將故事內容與書名的關係密切的連結，說服大家的認知，研究者也從中看到 S27 具備良好的閱讀理解能力。

其他討論團體《手斧男孩》、《懲罰》、《喂，穿裙子的》、《阿國在蘇花公路上騎單車》，也都出現探索書名涵義的情形。

二、從文本人物探索

本研究發現國中生團體在討論過程中，會藉探索人物行為的議題方向，以釐清自己對行為因果的原先認知，在對話過程導出人物性格、對人物表達認同或不認同，表現出推論性與欣賞創造性的理解能力。

以 20071213《苦澀巧克力》文學圈為例，學生對故事人物艾芳飲食與減胖的行為頗感興趣，花了很多時間討論它(20071213 札記)，在研究者參與討論時，學生 S28 描述著艾芳因為饑餓，半夜偷溜到廚房吃著冰涼鮭魚片的情節，仔細揣摩主角的行為，生動地肢體動作，讓大家得以反芻文本內容的記憶，並對主角饑餓感有深刻感受，討論內容記錄為下：

S23:他每次跟他爸爸吵架，就會吞一塊巧克力，然後氣就消了。

S28:我跟你講，艾芳有一次因為節食，晚餐不吃，半夜自己爬起來就會想一下「喔我肚子又餓了」，然後她就偷偷的溜到廚房，然後拿出鮭魚罐頭，罐頭裡面有三片鮭魚，她開始拿了一片開始吃，之後呢//

S24:(笑著說)吃到最後一片。

S28:之後呢，就很匆忙的把罐頭裡剩下那兩片鮭魚一起塞進嘴巴裡。又把吐司加乳酪，德國乳酪不是圓形的嗎?我們都會切片，結果她這一次連切都沒切，整個拿起來咬。(Ss 笑)(20071213 文討 5 組)

學生討論此一部分的情緒激動，協同研究兩位教師都認為學生雖未說出對人物行為認同與否的言語，但在對話口氣的表現，能讓觀察者感受到讀者對文本人物

物的減肥方式並不以為然(20071213 札記)。

接著，學生詮釋主角艾芳內心產生的「明知不能做，卻還是忍不住去做」的衝突，大家開始討論艾芳胖不胖的問題，討論內容記錄為下：

S18:誰叫米契要叫她笨母牛。

S23:可是她媽媽也覺得她太胖了啊。

S24:對呀，還有她爸爸//

S18:她爸爸很過分耶，說什麼喜歡摸起來有肉的感覺的。

S28:晚餐不吃，她為誰節食呀？

S23:她自己要減肥的，因為她們學校的女生都很瘦啊。

Ss :對。

S33:我也是，不過我還是會節食。 (20071213 文討 5 組)

學生的回應，不僅反映國中生對於外觀的持疑，也表現了國中階段孩子在家
人、同儕、與異性等人際關係中，特別在乎同性關係的心理與社會發展特質，經
由同性團體的互動會增強行為的力量，如同主角追求與同儕身材一致的結果。S33
並從文本的閱讀討論，將焦點反諸於自己，在討論之後寫著：她還真可憐，不能
很晚回家，而且非常胖又不節食，跟我差不多，但我還會節食的(20080103 閱讀
S33)，表達對主角艾芳行為的觀感。

再者，研究者也看到學生在討論過程將自己融入文本人物角色的觀點進行分
析的情形，以 20071213《青銅葵花》文學圈為例，S31 以「假如你是裡面的葵花，
你會怎麼樣」的「假如你是……」假設性問句，成功引起成員進入故事劇情，融
入文本人物角色的觀點，思考如何抉擇與面對事情的變化，討論內容摘錄如下：

S31:假如你是裡面的葵花，你會怎麼樣？

S35:我覺得，假如鎮裡的人真的對我很好的，因為不知道青銅死了，還是會回
去再懷念一下，因為，畢竟鎮裡的人也答應如果葵花想回來，他們會陪
她去呀。可是葵花到最後青銅死了都沒回來，這點蠻不能被人家諒解的。

S20:我覺得葵花到最後應該會有回來。

S07:應該會吧，可是回來的時候人事已非，可能跟她想的不太一樣。

S02:對呀，到最後青銅就掛掉了。 (20071213 文討 3 組)

文本敘述中的葵花被接回都市之後，並未著墨她是否再度返回大麥地，S35 將
自己融入葵花的角色觀點，提出如果「不知道青銅死了」會再回來的意見，學生

就自己的閱讀理解，紛紛對故事的空隙進行猜測，並隨著猜測的情節發展融入不滿、無奈等情緒。

該文學圈在接下來的討論裡，就文本的重要人物與情節進行探討，問答之間，S19 從回應前一人 S35 的提問、表達對文本人物青銅的觀感之後，引發自己好奇文本人物進入真實世界會是如何的問題，從回答引發的另一個問題討論的進行。討論內容如下：

S35: 你覺得青銅怎麼樣？

S19: 青銅他是一個很好的人，青銅不會講話，但他對葵花真的很好，如果有一天青銅變成你的哥哥呢？

S20: 他才不會那麼好。

S35: 對呀，我哥哥跟青銅差太多了。小時候我跟哥哥感情很好，大概從國中開始，他就會一直玩電腦，我如果唸他，我們就吵架。

S02: 你跟我相反耶，小時候我們感情太差了，現在比較好。

S35: 不會，我跟我哥哥小時候感情很好，包括什麼我被打，他都會護著我，到現在變成三天一小吵，五天一大吵的樣子。(Ss 笑)

(20071213 文討 3 組)

《青銅葵花》討論團體在成員的引導中進入了青銅此角色的討論，學生在《青銅葵花》中看見青銅與葵花互相依賴的情感，問題提出自「你覺得青銅怎麼樣」就文本內容推論的理解層次，在 S19「如果有一天青銅變成你的哥哥呢」的假設性問題提出，促使學生將討論方向導向了自己的生活經驗，把文本中的角色與現實世界的對象放在一起做比較，進一步檢視自己與手足之間的相處模式，並得到啓示：聽完了同學說的大概內容，覺得很感動，我可以深深體會到手足之情的重要，很有趣，下次一定要再討論(20071213 文記 S02)，S02 表達了討論過程中融入情緒、檢視自己本身經驗的一段體驗，並從文學圈得到收穫，強化參與下一次文學圈討論的動機。

研究者觀察發現學生會將自己融入文本人物的觀點，進行批判性的閱讀理解；透過現象的歸納，研究者記錄下觀察的想法：在這幾次的觀察，發現學生都以主角作為融入的角色，包括《苦澀巧克力》的艾芳、《七彩肥皂泡》的伊萊、《青

銅葵花》的青銅與葵花、《手斧男孩》的布萊恩，但是未有出現主動擴及其他人物的思考，讓得以延伸的討論受到侷限(20080313 札記)。

三、對故事情節提出質疑與推論

研究者觀察國中學生實施文學圈的過程，看到學生在書名探索之後有機會深入文本情節、將自己閱讀時認知到情節不合理或不連貫之處提出，在質疑與詮釋說明的互動裡，學生能超越資料進而發揮個人經驗的閱讀理解，自行發展預測結果、改寫情節、做出價值判斷等欣賞創造層次的理解能力。

以 20080403《阿國在蘇花公路上騎單車》文學圈為例，討論內容摘錄如下：

S31：你們覺得這本書好不好看？

S35：後面我看不下去耶。

S34：故事內容很不通順，從他在雜貨店跑出去之後，然後就變成在蘇花公路上騎單車了。

S35：對呀，我看到林正義上法庭那裡就看不下去了，內容好亂。

S34：看前面的時候，很像沒有關聯，到最後又覺得有關。

S15：為什麼本來在高雄，然後兩個人就跑到南澳、花蓮騎單車了，他們怎麼去？

S31：可是寫他們兩個人在蘇花公路騎單車那裡，我覺得很好看說。

S24：我也覺得後面比較好看。(20080403 文討 4 組)

學生提出故事情節安排不連貫的質疑，學生 S34 說阿國從雜貨店跑出之後，突然就變成騎單車環島者，S15 納悶阿國原本在高雄，故事地點怎麼突然又變成了南澳、花蓮，兩人所表達的皆是對故事空間與人物行為不連貫的疑惑。研究者加入團體時，學生也將這個疑惑告訴研究者，並抱怨閱讀過程因為空間轉移的跳躍、前後情節與人物動作的不連貫等問題，造成閱讀速度減慢、對文本連貫混亂、必須不時地停下來尋找前後段共同連結點的困擾，研究者回應此問題、將《阿國在蘇花公路上騎單車》文本創作過程告訴學生，團體聆聽研究者說話時，非常地安靜與認真。

《阿國在蘇花公路上騎單車》的作者張友漁，在小說文本後面自述自己創作這本書的歷程，乃是將最早先創作出來的〈悔過書〉與〈良民〉兩個短篇結合，

再著筆發展〈阿國在蘇花公路上騎單車〉一個短篇，所成爲的三個篇章的青少年小說；研究者發現學生未閱讀文本後面這部分，以至於無法針對這個議題得到進一步的解疑、推論，當我將這個文學圈個例提出與協同研究者討論時，陳師提醒我：學生能發現故事情節的不合理、並且勇於團體中提出來，就是對文本閱讀討論的主動參與，雖然可能受限於閱讀不完整、知識尚不足而無法深入討論此議題，但是仍然符合作者對讀者可能產生問題的預設與期待，學生表現出來的態度應該被鼓勵(20080403 札記)。經過與協同研究者的討論，研究者發現學生在閱讀學習上能發展出作者假設讀者會具備的詮釋體系，已是閱讀理解能力的增進，更讓研究者肯定於討論中學生的每一刻發展與每一個回應。

另外在 20080313《七彩肥皂泡》文學圈，成員則是針對文本描述主角與媽媽在富裕年代發現生活一點都不美好之後卻遲遲不離開，感到納悶、疑惑，討論內容如下：

S26: 富裕年代到後來不是什麼都要收費嗎，他媽媽怎麼不走？

S22: 對呀，(翻開書)這裡有句話講的很好，人生像股票，有漲有跌，現在所有的糟糕情況都已經出現，也到生活的底部，所以呢，生活馬上會回升。

S02: 你相信這句話？

S22: (闔上書)這句話就是叫人家不要太悲觀，要用那種好心情來面對挫折。

S27: (拍手一聲)我知道了，這就是貪念，是富裕年代無法改變的事實，可是一旦負荷量超過人們的貪念//

S29: 所以人為財死，鳥為食亡，這句話是對的。

S27: 所以富裕年代才會變成漸漸窮困。而且如果寫這樣，就沒有什麼意義。

S25: 就會變成好結局。

S26: 我覺得好結局比較好//

S27: 壞結局偶爾會引發人的同情。

S25: 對，像這本書就會讓我們想到覺得為什麼他爸爸要這樣，為什麼他媽媽要這樣。

S29: 我覺得有一個內容就是要我們好好的經營這個世界，保護地球。

S26: 什麼，你說的比較誇張//

S22: 她是說，萬事要好就要從基礎打起，基礎打不好呢，未來的成功也不可能會好。

S25: 對，地基沒打好，你的房子蓋起來就會倒掉。 (20080313 文討 6 組)

學生在團體中針對 S26 所提出的疑惑紛紛給予回應，成他成員揣測著故事內容的訊息，巧用文本中的文字解釋自己想表達的意思，S22 將文本中母親用來安慰主角與自己的話「人生像股票，有漲有跌」拿來解釋 S26 的疑惑，學生 S27 則強調貪念的可怕；S29 更提出伊萊媽媽的舉止是「人爲財死，鳥爲食亡」的價值判斷。

學生透過閱讀經驗的統整，回應同儕的問題，表達壞結局的創作可能帶給讀者的閱讀反應，經過閱讀量與閱讀思維的累積，判斷故事情節發展的合理性與意義，並藉由討論的互動、智慧的傳遞，引發同儕認同與再思維。整個討論對話交錯的過程，學生解讀文本所傳遞的思維，以適當語文修辭明確表達自己的想法，展現多元的讀寫能力，研究者也看到學生在道德觀念上的意義建構：原本對未來世界有點憧憬，看完這本書之後，總覺得未來世界有點可怕！雖然「它」看起來利益良多，但實際上現實的世界是很可怕，一旦人的貪念越重，所造成的後果也相對的提高(20080313 文記 S27)。S22 在討論中記錄下的文字，則展現其讀寫能力的發展、與行事態度的建構：從這本書我學到了不管在做什麼都是要由一層層基礎爬上去，往後的成功，是由基礎付出多少奠定的(20071213 文記 S22)。S29 則說：大家都認為《七彩肥皂泡》結局不該是這樣的，應要圓融圓滿的。這本書很好看，但我從討論裡面看到書中的悲情與懊悔，若當初媽媽沒去富裕年代，那麼這樣的家是和樂的(雖因爸爸為了證明自己的愛)，爸爸也不用犧牲了(20071213 文記 S29)。研究者看到學生在討論互動裡，展現了質疑、補充與延伸等閱讀策略運用，透過口述表達，學習將思維呈現、從他人的發言再思維，並能從《七彩肥皂泡》文學圈的故事情節安排討論過程中，得到「把握現在才能創造未來」的觀點(20071213 札記)。

20080313《153 天的寒冬》文學圈的學生，則是對於文本中強大暴風雪所引出的野獸模樣，感到好奇與懷疑，討論內容如下：

S18: 那個爺爺不是被那個野獸攻擊，然後快死了嗎？

S35: 我很懷疑那隻野獸到底是什麼？

S18:沒有說清楚啊。

S28:可能是那個大隻的狼。

S34:可是它又沒有說是狼。

S28:不可能是狼。

S06:他不是說用爪子嗎?

Ss :對呀。

S18:還有誰有爪子?

S35:狗不也有爪子?

S18:狗又沒有那麼尖。

S28:我是覺得是那種人類……一定是會站起來的，不然不可能那麼高啊。

S06:對。 (20080313 文討 2 組)

文本描述令拜塔爾爺爺顫慄的野獸，身體顏色似如石頭、全身佈滿摻有黑色斑點的厚毛，加上一條長尾巴，臉上帶著黃綠色的目光與一排恐怖獠牙。這隻野獸成為了學生提出討論的議題，從提問進入討論，再從討論的過程推論思考，學生在其中發展了文本內容的推論，因為文本未明確說出這隻野獸的類別，學生以本身知識經驗作為推論依據，進行建構個別知識觀點。

因為一場狂大暴風雪，佳姍的爺爺被困在白茫茫之中，羊群也被莫名的野獸肆虐攻擊，蕩然無存。S32 記錄自己印象最深刻的一句話「母羊已經開腸剖肚，撕裂扯爛，被貪婪的啃食」將《153 天的寒冬》文本中羊群被攻擊啃食的慘況寫出來，閱讀反應融入情緒的感受，「沒想到在蒙古大草原，也有這麼凶狠的野獸，許多羊都被吃了，要是我住在那，一定連一步都不敢走出去」(20080327 閱讀 S32)。

四、故事與作者關係的推論、連結

20071213《青銅葵花》文學圈，學生針對文末交代的情節做了很多提出與推論，作者描述每一個角色時所留下的空隙都提出討論，包括葵花有沒有回來、青銅與葵花的關係、葵花父親的下落等問題，並根據文本的發展進行預測，以下摘錄該團體在「葵花父親下落」議題的討論內容：

S19:我覺得葵花也蠻可憐的，那麼小爸爸就失蹤，然後一直到葵花被送回宿舍裡，她爸爸還沒有回去，就覺得應該真的很傷心吧，而且他爸爸也是為了要去雕刻，為了要製作更好的作品。

S02:為了要賺錢而已啊。

S35:對呀，就有一部分這樣子。因為他是去雕刻，在一個葵花田裡面，然後就走不見，然後一直到葵花被接去鎮裡，他爸爸都沒有出現。

S02:他會不會死掉了？

S31:可能她爸爸已經死掉了。

S35:應該是，他應該真的死掉了，不過葵花不知道。(20071213 文討 3 組)

文本中描述葵花的爸爸爲了找尋雕塑的靈感，進入了一大片葵花田做素描，卻在渡河返家遇上旋風將他捲落河裡的情節段落。文本只提到葵花父親失蹤，未對其是生或死加以說明，學生在討論過程提及此議題，學生 S35 重述文本傳遞的「一直到葵花被接去鎮裡，他爸爸都沒有出現」訊息，成員紛紛對葵花父親生死進行文字推敲、預測，建構了「葵花父親應該死亡了」的觀點。因爲對作者書寫內容產生有交代不清楚的疑惑，當一個學生開啓「應該會有後續」的思維方向之後，其他成員遂熱烈地針對這個後續故事可能的發展進行預測、討論。討論內容摘錄爲下：

S19:故事應該會有後續。

S07:對啊，因為從後面的結局來看，可是有後續也不會怎麼樣。

S31:真的有後續喔？

S07:如果真的有後續也只剩葵花而已。

S35:不然就是回憶他們相處的那一段時間而已。

S19:對，不然的話，可能會有新的主角加入。(20071213 文討 3 組)

討論團體預測作者會再創造文本續集，每個成員以個別的見解，推論著下一集可能衍生的劇情，包括會出現葵花回憶過去兩人相處的情形、出現新的主角加入劇情結構等可能性。S07 與其他成員交互對話的過程，推論了自己的觀點「大家討論續集會寫什麼，我覺得應該還是在講他們兩個的事，搞不好這是作者小時候的經驗」(20071213 文記 S07)。這是學生透過思考所建構的意義，學生模擬作者的心境和執筆動機，試圖找出文本背後欲傳遞給讀者的訊息，進一步猜測文本或作者的想法與觀點，擴大討論空間。

研究者發現學生在文學圈中，也會從故事內容與作者連結進行推論，在 20080103《喂，穿裙子的》討論團體，成員對於作者鋪陳故事情節的真實性進行

討論，學生解讀作者創作的動機與用意，討論內容如下：

S31:請問喂穿裙子的是一個真實的故事嗎？

S05:我覺得這是一個真實的故事。

S04:對。

S31:是嗎？那為什麼作者要發明穿裙子這個稱呼呢？

S24:因為她自己也是女生啊，她要讓全世界知道女生都會穿裙子，不用笑女生穿裙子的模樣。
(20080103 文討 1 組)

另外，以 20080103《手斧男孩》文學圈為例，在討論時間裡學生提出書名的討論，從書名「手斧」的由來，延伸擴及手斧在書中故事發揮的功用，從藉手斧做船得以回墜機上拿急救包的事件，推論男主角布萊恩所遇到的各種危難，討論內容摘錄如下：

S15:因為他有手斧，所以就叫做手斧男孩，他的那隻手斧是他老媽送他的。

S10:他那隻手斧拿來幹嘛？

S09:(一邊思考著一邊說)劈柴、做船、做弓、做矛//

S10:他做船幹嘛？

S09:做船回去墜機上拿急救包啊。

S10:你還記得在這本書中他遇到了什麼危機？

S09:墜機啊，被馴鹿撞啊，被龍捲風吹啊。

S15:還有被黑熊攻擊。
(20080103 文討 3 組)

思考的遷移讓學生層層推進對情節的理解，透過記憶性理解將故事內容完整拼湊，文本男主角布萊恩在荒島上的種種歷經逼真且驚險，讓文學圈的讀者不自覺進入故事角色裡，以假設性問題將自己與主角連結，引發討論。內容摘錄如下：

S07:如果你是他的話，會怎樣？

S09:快死了。

S10:這個男孩讚，他雖然遇到了困難，還是勇於面對。

S04:他教我們怎樣用陷阱。

S10:學習他。
(20080313 文討 4 組)

學生 S07 提出「如果你是……，你會怎麼樣？」假設性問句，引起 S09 融入文本人物角色觀點思考「自己有此遭遇會如何」之外，更有 S10 與 S04 肯定、崇拜男主角布萊恩的聲音，學生的回應建構了文本帶給讀者的正面啟示。學生在討論結束之後，主動能將故事探索得到的觀點，透過文字表達出來：這本書敘述一位

十三歲的男孩在孤島求生的故事，書中告訴我們碰到困苦不要放棄，試著去克服，增加成功機會。書中第二個主旨在說明「求生技巧」，如同說中所說的你可以把錢借給朋友，但絕不能把斧頭給別人。這本書的情節高低起伏，非常好看(20080330 閱護 S07)。S07 透過文學圈的討論與討論背後所形成的思考，對故事有更深入的探索與理解，讓原本不喜歡寫作文的他，在不被要求與提醒的情況下，能主動地將閱讀感受書寫下來。而 S09 也在接受研究者的個別訪談中表達對作者與文本關係的臆測，能見其表達對主角冒險過程的深刻閱讀：他說的好真實，那個人好像是作者親身經歷一樣，讓讀者以為真的有發生過這件事，所以讓一些人就問這個男孩到現在是什麼狀況(20080313 個訪 09)。研究者能從 S09 的回答內容，知道他已經將附錄於後的學者評論、推薦文字閱讀過，因此，已認知這是一個虛構的故事，不過仍然對故事內容描述的真實性感到深刻，在閱讀過程主動連結了作者與文本內容。

五、與讀者經驗、真實世界的連結

學生在文學圈的閱讀歷程，接收文本人物的生活環境與經驗的訊息傳遞，並在文學圈討論裡，依據個人想像、生活經驗呈現回應，研究者發現學生對於生活經驗連結與延伸的議題討論，參與態度顯得更自在，討論氣氛亦受到激勵，發言的主動性提升、思考的呈現也更加豐富。

以 20071213《青銅葵花》文學圈為例，學生藉由平日閱讀的喜好對討論文本進行解讀，透過言情小說的劇情安排，判斷角色人物的關係，將主角青銅與葵花之間的互動增添一層曖昧，內容摘錄如下：

S02:他們兩個真的是兄妹嗎?

S35:是呀，是兄妹。

S31:他們一定有愛情。

S35:或多或少，我覺得有一點，因為他們不是親生的。

S31:我跟你想的一樣。

(20071213 文討 3 組)

國中女學生多數喜愛閱讀言情小說，S31 也是其中一位，「因為這種言情小說

看了可以放鬆心情，而且速度很快，看到男女主角因為奇怪的身份碰在一起，然後發生愛情，很好笑」(20080105 個訪 S31)，研究者觀察到女同學喜歡在課餘時間與同學約至租書店租還書，並且利用返家與白天下課的短暫時間，進行閱讀，上學書包內會置放該日將歸還或將與同學交換的書冊；在討論過程，S31 對於作者塑造青銅與葵花兩人不是親兄妹，卻能相互依賴情感的角色安排，直覺地依照本身過去的閱讀經驗認知，判斷角色行為的合理性，表示兩人之間有兄妹之外的情愫存在，這個回應也讓成員面對文本內容時，有了更多的聯想空間。

另外，在 20080103《手斧男孩》文學圈裡，學生重述故事概要之後，提出主角獲救代表的意義，學生 S15 更是舉出武俠小說閱讀的經驗做為印證，討論內容如下：

S10: 你相信世界上有奇蹟嗎？

S09: 不相信。

S02: 不可能//

S10: 那為什麼男孩怎麼會被救啊？

S09: 純粹運氣。

S12: 故事本來就要那樣寫。

S15: 楊過不是也這樣嗎？都死不了。這真是奇蹟啊。(Ss 笑)

S09: 對。

S10: 他如果沒有被救的話，會怎樣？

S12: 那他就翹掉了，故事就 OVER 啦。

(20080103 文討 3 組)

學生連結閱讀武俠小說的經驗，著實反映了研究者推動閱讀的成效，研究者曾經有鑑於班上男學生在七年級獨愛閱讀漫畫類讀物，包括成套的三國志漫畫、彩色科學漫畫等，欲藉著暑假假期的到來，引導學生從圖像閱讀跨進文字閱讀層次，因此，刻意利用假期之前鼓勵學生閱讀金庸武俠小說，研究者在課堂上分享自己的閱讀感受，並在介紹文本時，朗讀數個精彩的情節內容，幫助學生認識武俠小說的世界。研究者的用心果然奏效，升上八年級，男學生開始傳閱袖珍本的武俠小說，當研究者再次在全體面前介紹武俠小說時，S07 告訴我，他發現家中有完整一套金庸小說，是爸爸以前買來閱讀的，經過主動請求爸爸已答應借給他。

孩子對閱讀的興趣，表現在文學圈討論裡，有人視主角墜機後被救是運氣，有人直覺得故事情節本來就會如此安排；學生透過與過去閱讀經驗連結，加以證實自己提出的想法，得到「主角不會在故事一開始就面對死亡，因為主角死後情節就無法發展」的觀點，讓討論具意義性而不流於空談。

學生在 20071213《153 天的寒冬》文學圈討論時間裡，也將文本人物與現實人物進行連結，討論內容記錄為下：

S27: 佳姍最後回去有沒有依依不捨？

Ss : 有。

S26: 可是他爺爺很可憐啊，就剩一個人。

S25: 他爺爺一開始還是有關心她呀，佳姍很冷的時候，他也有給她關心啊，幫她蓋被子什麼的，對她很好。

S26: 只是很嚴肅而已。

S25: 是。

S22: 像數學老師一樣啊。

S29: 外表很冷酷，內心卻是一顆脆弱的心。

(Ss 笑)

(20080103 文討 5 組)

學生討論起文本中暴風雪之後，爸爸將佳姍從蒙古大草原接回家之「依依不捨」章節的內容，擴及人與人之間的情感，在討論裡，學生將外表嚴肅而內心溫柔的拜塔爾爺爺與班級數學老師的形象相提並論，個別發展注重佳姍在離開爺爺當下心情的揣摩，與提及爺爺拜塔爾一個人留在蒙古大草原的孤單可憐之不同觀點，學生 S26 在研究者的隨機個訪裡表達「透過這場暴風雪可看出爺孫倆的感情變好了，佳姍用手臂支撐爺爺的肩膀一側並扛著他走，她懂得關心爺爺了，經過人與人之間的相處，可發現彼此的優點，也會學會以『同理心』來關心他人」(20080115 個訪 S26)，S26 是每位老師眼中五育兼優的女生，也是同學眼中重情重義的朋友，S26 對自己要求高，凡事都希望能做到最好，曾經因為考試成績不理想，在老師宣佈成績並發下評量試卷的那一刻，就哭了起來，細膩、敏感的心靈也表現在閱讀的熱愛上，S26 理解文本過程細膩而精準，讓她在討論中的提問或回應，能針對文本深入剖析。

在 20071213《苦澀巧克力》文學圈，文本中艾芳最喜歡吃的鮭魚，也在討論過程被提出，學生從鮭魚聯想到生魚片，接著在生魚片的飲食經驗裡聊著，討論內容如下：

S33:鮭魚是什麼？

S30:鮭魚就是那種橘色啊，一條白白的那個。

S23:那種生魚片很好吃，鮭魚生魚片軟軟的。

S28:我覺得生魚片很噁心耶。

S18:你有沒有加沙西米吃啊，如果沒有加那個，會有細菌喔。

S23:好像是大人說，小孩吃沙西米不好耶。

S30:而且要配洋蔥，加白蘿蔔絲，好吃耶。

S33:鮭魚熱量是不是很高？

S28:對，他放學後都會去一家店買鮭魚沙拉。

S18:都買那種高热量的，難怪會胖。(20071213 文討 5 組)

在發現「吃生魚片」是普遍性的經驗後，學生態度熱絡，互動節奏加快，但是回應各自羅列，在前者提出回應之後，後者又將思考導向另一個方向，直到學生 S33 帶入「熱量」之關鍵詞語才讓成員又回到文本理解的激盪。當 S28 說生魚片很噁心時，S18 轉而談及細菌的顧慮；當 S30 提到生魚片搭配佐料會更好吃時，S33 的回應是鮭魚熱量問題，討論方向的改變讓 S28 對文本情節再次產生連結，團體互動的過程，呈現著一個討論的形成與蛻變。

團體接下來討論著艾芳減肥的議題，S23 連結自己的飲食習慣，提供了引導討論的功能。討論內容摘錄如下：

S23:晚上我吃很少耶，可是無聊的時候會嘴饞。

S30:明明很飽了，還是很想吃。

Ss:對。

S30:我吃飽後都喝一碗湯，然後就吃水果，吃完水果就吃餅乾，吃完就跟我媽說我要去買波霸。

S18:你已經吃飽了，然後聞到很喜歡吃的東西，心裡都說我不會吃，我不會吃，最後還是吃掉了。

S33:都說一塊就好，一塊就好。(Ss 笑)

S18:反正沒有人管你，你原本不會吃，後來就說吃一塊就好，然後想拿兩塊就好，就吃吃吃。

S24:最後吃光光。

Ss:對對對。

(20071213 文討 5 組)

文本中的艾芳爲了減肥，晚餐刻意不吃，卻因爲心裡停不住吃的慾望而前功盡棄，甚至吃的更多。學生針對這個議題，紛紛提出自己生活層次中無法控制飲食慾望的經驗，透過合作思考的力量、同性團體的增強作用，探索「明知不可爲而爲」之自我衝突原因，最後歸因於外在箝制力量與否所造成。由學生的筆記中看到學生對文本的認識觀點：經過一番討論之後……發覺做事要有決心，不行口頭或想想而已(20071213 文記 S23)。自由的閱讀過程，研究者不以闡明教育意義、宣導書本啓示等方式，限制學生的思維、阻礙學生的想像，學生反而能在自主性閱讀與自發性討論的過程，發展獨立閱讀的能力。

文學圈中如出現與文本有相關生活經驗的成員，對整個討論的進行會形成助力，研究者也發現，與書籍有相關生活經驗的學生，在選擇團體時，會主動選擇加入該文本的討論。在 20080313《藍天鴿苓》文學圈中，學生對鴿苓的使用、訓練過程感興趣而形成討論，討論內容摘錄如下：

S17:你們再把鴿苓講清楚一點好不好?

S01:鴿苓就是一個木頭做的東西，然後放在賽鴿後面//

S30:對，然後從翅膀那邊穿過去(兩手做出拿線由上往下交叉的姿勢)//

S23:喔，我知道。(拿起文本，看著封底)為什麼叫藍天鴿苓呢?

S30:因為鴿子背著鴿苓，在藍天飛，所以叫做藍天鴿苓。

S21:這本書都在講一個少年，幫他爸爸，幫忙用鴿子，訓練鴿子的過程

S23:那個過程是什麼?

S30:就是傍晚的時候訓練，從三點多，四點多開始，練到五點多六點的時候。

S23:怎麼訓練?

S30:就放上去飛，紅旗子插著，牠就一直飛一直飛啊。

S23:怎麼知道牠會不會不見?

S30:因為只要有主人養牠的話，牠就會記住周遭的環境怎樣，還有鴿舍的樣子，牠腦部會自動判別方位。

(20080313 文討 1 組)

學生 S30 從小隨著爸爸養鴿子，對養鴿有豐富經驗，在討論中 S30 融入生活經驗的知識，教導大家鴿子具有辨別方位的能力與鴿子的訓練方式，加上 S23 有效的提問，其他學生有機會藉由討論的活動，接納他人的知識，擴自己的生活

經驗。因為書名與自己生活環境的相似，吸引原本不閱讀課外讀物的 S30，能主動走到班級圖書櫃前借閱《藍天鵲》，對於閱讀態度的改變 S30 自己也察覺到，「《藍天鵲》內容生動活潑，是我唯一看到會想去動的書。裡面有很多過程，我幾乎都有經歷過，我就像是主角一樣(20080313 文記 S30)」，並在文學圈記錄單上記錄自己的收穫。

學生 S15 因為家中從事水果批發行業，父親經年累月在台灣西部與東部之間奔波，帶回外地優良特產水果以應市場需求，S15 逢年寒暑假，偶爾會隨父親的大卡車外出載貨，因此，生活經驗比其他學生開闊許多，當初 S15 會選擇加入《阿國在蘇花公路上騎單車》的討論團體，即是「因為對書名的蘇花公路很熟悉」(20080320 個訪 5 組)，故當小圈圈中出現關於蘇花公路的議題時，S15 根據自己的生活經驗說明蘇花公路的存在與地理方位，分享過程也讓其他成員重新獲得對台灣地理的學習，從 S24 接受研究者的隨機個訪回應得到說明，「原本真有這條路哦，我以前都不確定，他們說是在宜蘭到花蓮之間，哇，好遠哦」(20080407 個訪 S24)。而 S15 在提供他人知識學習之餘，也得到自己的收穫：「我在蘇花公路沒有騎過單車，所以我會選這本書，蘇花公路是在花蓮和宜蘭這兩縣，我只有去過一次所以沒有很多記憶，下次有空一定要再去看一下蘇花公路」(20080403 文記 S15)。

在 20080103《大家都在戀愛的夏天》文學圈裡，學生表達了對生理成長的感受，從男生 S11 提出的開放性問題「為什麼女主角不喜歡吃冰淇淋」，讓大家的討論聚焦在十二歲的主角身上，討論內容如下：

S11:大家想到夏天就會想到吃冰淇淋，為什麼女主角不喜歡吃冰淇淋？

S18:因為吃冰淇淋就會胸部變大，胸部變大就不方便運動，知道嗎？穿衣服就會困擾，知道嗎？有些胸部太大反而是困擾，知道嗎？(S18 愈說口氣愈激動)

S34:就像他說他的胸部好像烤箱裡發酵的麵團，他期求它別再長大。

S11:我沒有研究，抱歉。

S19:你可以研究看看啊，你才會知道我們女生的痛苦。

Ss:對。

(20080103 文討 2 組)

雖然文本中只用數行文字描述女主角蕾娜煩惱自己身體發育的心情，女學生對此情節的閱讀記憶特別清晰，當討論議題涉及女生生理成長時，女生說明冰淇淋會導致胸部變大的結果，並就己身的成長經驗表達感受，S34 以文本主角恐懼自己胸部成長速度的一段話，附和 S18 之前「胸部太大是困擾」的說法。

女生在討論中的情緒融入與言語表現，道出了「長大」這件事對青春期的女生而言，可不完全是件美好的事，儘管同性同儕可能在同時出現成長的跡象，自己還是會因為身體構造的變化，感覺害臊或困擾，一時無法接受。在文學圈重視彼此尊重的環境裡，女生能自在地說出自己的看法，勇於顯露真正的感受。

學生在對話呈現的兒童價值，是無法透過制式的閱讀教學與評量得到的，唯有給予學生學習自主權，鼓勵孩子能夠閱讀課外書籍，並對學習文本產生趣味及投入討論，才能在孩子身上找到閱讀的「興趣」與「思考」。以 20080103《喂，穿裙子的》一書的討論為例，國中生在該文學圈中自然地將穿裙子此議題納入團體對話中，討論內容摘錄如下：

S24: 你們為什麼不穿裙子？

S04: 我不喜歡穿裙子，而且不方便。

S05: 只有變態才會穿裙子，我們不會穿裙子。

S12: 因為太醜了。

S04: 我看過豆豆先生演的，豆豆先生他不小心穿著裙子，結果，一個男的就想掀他裙子，所以穿裙子很危險。

S24: 你說的那個豆豆先生很好笑耶。

S31: 登，登，登登登(哼著電影的旋律)，最好不要嘗試這種超級危險的任務。

(20080103 文討 1 組)

男生與女生依自己本身的知識經驗，對於穿裙子這件事有不同的看法，女生認為男生也可以穿裙子，男生則根據己身的知識經驗認為不方便、太醜了、會被視為變態、不喜歡等意見，刺激了女生原先所秉持的鼓勵態度，認同男生穿裙子模樣不符合世俗的觀感，並得到「男生最好不要嘗試穿裙子」的結論。S04 更是把自己從團體裡得到的思維，連結至電影《豆豆秀》的閱讀經驗，以印證男生不宜穿裙子的觀點建構。研究者發現學生建立的觀點源自社會、家庭教育影響所產生

對性別刻板的印象，強調男生與女生的不同，透過討論，這種價值觀的表現更為明顯。

在 20080403《雨果的秘密》文學圈裡，學生則以文本的表現特色，討論起文本構圖的議題，討論內容摘錄如下：

S28:插圖很多，讓人可以融入那個情境。

Ss :對。

S11:就好像我們在旁邊，那個導演在旁邊拍的樣子，然後他們一直在做。

S22:就像是我們在拍片現場的意思。

S28:對，就是這個意思。 (20080403 文討 2 組)

學生理解到閱讀文本插圖很多，可以促使讀者融入情境，並且以自己對電影拍攝過程的知識認知，掌握《雨果的秘密》不同於其他青少年小說的表現方式與特色，呈現高層次的思考，在文學圈討論環境中，展現了欣賞創造性的理解與多元讀寫的能力。文學圈活動讓學生有機會閱讀多種文本，並將自己的閱讀經驗帶進團體的對話中，建立先備知識與閱讀文本獲得的概念連結，從討論過程建構自己的閱讀觀點。

透過文學圈書群閱讀經驗的不斷累積，促進了學生在討論團體發言時的連結，在 20080313《153 天的寒冬》文學圈，學生討論議題涉及自己的閱讀感受，大家紛紛針對書籍好看與否發表自己的觀點，其中 S18 以「因為會看到哭」的理由證實這本書的精彩度，充分說明過去的閱讀經驗對價值觀養成的影響，S18 因為之前參與《苦澀巧克力》文學圈而擁有閱讀該文本的經驗，《苦澀巧克力》文本主角艾芳曾在學校對其他同學說：「我覺得一本書要讓讀者至少哭上一回，才能算是好書」。這句話讓 S18 深刻印在心裡，並內化為自己的觀點，展現在此次《153 天的寒冬》的討論裡。摘錄討論內容如下：

S18:這本書明明就很精彩，我看到最後都快哭了吶。

S06:哭什麼？

S18:他快死了呀，我看到剩幾頁，然後就會想快完了哦，快完了哦，唉，「會看到哭的書，才是好書」，你懂不懂。

S28:看這本書沒有很意外的感覺，沒有很精彩的部分，你有沒有看過《記憶

傳授人》?那本才叫好看。

S18:沒有，它的書名聽起來就很難看的樣子，

S28:你看到它的名稱，不代表那本書好不好看。

S35:對啊。

(20080313 文討 2 組)

學生在尊重與接納的環境下，盡情表達自己的個別觀點，從對文本進行文學判斷的過程裡，自然地將書群的閱讀經驗表現其中，在這段對話中，研究者同時看到 S18 閱讀《苦澀巧克力》、S28 閱讀《記憶傳授人》之先備經驗的呈現。

貳、不同文化背景的探索

本研究實施之國中生文學圈，研究者使用書群兼顧中文創作青少年小說與外國翻譯青少年小說，雖然都以青少年為主角，內容具備冒險、突破與學習成長過程之相同主題，以臺灣為故事背景創作的小說，與中國大陸、西方國家所蘊釀的故事背景，仍有不同文化養成與觀念的存在，在學生閱讀與討論過程，研究者發現並探討國中生面對情節裡相異的文化背景所呈現的思維。

以 20071213《苦澀巧克力》文學圈為例，該團體成員全部為女生，學生在討論時很熱烈，針對文本中米契在與艾芳第二次見面即發生欲與艾芳有身體上親密的接觸的情節安排，有著好奇與期待，不僅從自己對男女關係互動的認知與想像推論此事件行為的目的，也談及不同文化培育之下對性觀念與態度的差異，學生以文本內容作為推論的依據，內容記錄為下：

S18:他說要強姦她喔?

S28:對呀。(打開書)好，從這裡唸，他們並肩躺著，艾芳很喜歡這樣仰躺著，才可以摸到自己的髖骨，腰部的肥肉幾乎都感覺不到了，只有細滑的皮膚(S28 笑)……，而且仰躺著使肚子看起來是扁平的，米契把身體移近，把手放在她的胸部上，我不要，艾芳大聲的說。

S30:(模仿)不要，不要。

S28:(拿著書繼續唸)米契的聲音和往常不一樣，不要，艾芳又說一次，就坐起來把裙子蓋住膝蓋，米契跳起來把整個身體沉入水中，抬頭和噴氣，潛進水裡過了一會兒才探出頭兒。

S24:他應該不是想要強姦，應該是開放吧。

S23:他們很早就知道那種觀念。

S28:應該是性欲發作。

S30:會不會是那種她吸引我?

S18:有人國一國二就性行為了耶，他們十五歲還好，好不好?

S33:他們外國人都很開放啊。

S28:應該是強姦她吧，人家不願意你霸王硬上弓那種。(20071213 文討 5 組)

學生在對話中很自然地將國內定義強迫性性行為常使用的「強姦」一詞道出，強調男主角米契缺乏控制衝動的能力、易受同儕影響的青少年心理社會發展特質，文學圈成員將米契的舉止一字一句唸出，對角色行為表現進行討論。成員在團體討論時表達自己所認知外國青少年的性觀念，S24 從外國文化來看待米契的行為應該是開放的觀念使然、S23 也認為外國青少年很早就知道性的觀念，S18 更是以個人經驗認知有的外國人在國一或國二時就發生性行為，強調米契與艾芳此十五六歲的年紀做這種事並不嚴重，對話中得到共同的結論就是外國人很開放；相較於成員們可以接受情節上米契對艾芳會出現性衝動動機的安排，S28 仍以原本秉持的觀念認知這種霸王硬上弓舉動就是強姦的行為。研究者透過這個對話過程觀察得到青少年對性行為不同認知的反映，也看到學生在文學圈團體裡的討論，可以擁有不同的意見與多元觀點，也可在經過眾人的質疑、澄清與定義之後，自由的選擇維持原觀點或重建新觀點(20071213 札記)。

外國小說在故事結尾的安排所出現的多元發展，也成為國中生在文學圈中討論的話題，以 20071213《大家都在戀愛的夏天》文學圈的討論內容為例：

S26:我覺得好像沒有說完。

S22:嗯。

S25:我同意，他怎麼沒有寫他們兩個後來的發展，這故事的情節應該延續他們兩個怎麼可以斷掉呢?

S26:對呀。

S25:應該看大家都在戀愛的夏天第二集才對。

S22:裡面的內容有點平淡，發展的不完全，然後中間有一段寫的怪怪的，跟前後無法連接。

S26:這個故事內容，就很像那個外國電影，也是拍成這樣，沒有結束就直接劇終了。

S27:(翻開書)你看書本最後「P.S 我愛上你了」這句話，然後突然就結束了。

(20071213 文討 2 組)

學生對於存有缺憾或留有伏筆的故事，各自展現自己對故事未完成的想法，大家異口同聲地認知故事應該有後續，S26 更是將外國電影的拍攝手法拿來比喻，認為《大家都在戀愛的夏天》文本的內容發展模式如同外國電影在「故事還沒有結束就直接劇終」的慣用手法，除了反映對曾閱讀的外國電影的觀感，認為作者刻意留下的伏筆，乃為未來第二集故事內容鋪路。該文學圈在接下來的時間，也針對應該出現的第二集進行討論，內容為下：

S27:如果之後還要出第二集，你想應該會寫什麼？

S26:(笑)寫他們婚後幸福。

S27:好像沒有結婚耶。

S25:亞格跟雷娜並沒有在一起啊。

S29:或許到了第二集，作者就會寫出他們在一起了。

S22:應觀眾要求。

(20071213 文討 2 組)

這段對話很明顯看得出中國人鍾於事事圓滿的態度，認為「有情人終成眷屬」的原則不應該被違背，研究者也從這個對話得到發現：學生對於存有缺憾或伏筆的故事，會認定是一個不圓滿的結局，並萌生故事尚未完成的想法，接著會帶著期待，探討著作者在下一集中如何促成這份姻緣(20071213 札記)。

外國小說透過翻譯的過程，然後呈現在國內觀眾面前，讀者閱讀時的印象亦從翻譯文字得到，文學圈裡出現學生對於翻譯文字的質疑與討論情形，以 20080103《大家都在戀愛的夏天》為例，討論內容如下：

S18:在最後有 P.S 我想我愛上你了，是女主角寫的還是男主角寫的？

(大家圍在一起翻書)

S11:是女主角，女主角一開始就喜歡上男主角//

S18:(翻書)你看，是男生的你啊。

S34:那就是男生寫的啊。

S18:可是其他地方也沒有用女生的妳啊。

S11:等一下，這是外國書，外國書男生的你和女生的你同樣是 you，所以是翻譯的問題。

S06:翻譯有時候會翻錯嘛。

S11:翻譯有時候是女生部的那個妳，但他翻譯成人部的那個你。

S06:人部那個你也可以當做女生啊，所以是男生寫給女生的。

S34:外國小說翻譯好像不管男生或女生，都用人部的你表示耶。

S21:對，像魔法灰姑娘也一樣。 (20080103 文討 2 組)

中國文字對於人字部首的「你」與女字部首的「妳」有清楚的界定，女性第二人稱稱代詞為「妳」，男性則用「你」。學生針對男主角亞格寫給女主角蕾娜的一封信中，最後所加註的「P.S 我想我愛上你了」這段文字提出質疑，自發性深入思考文字「你」與「妳」的用法，並思索外國語言的翻譯問題，學生藉由文學圈的交互辯論過程，提出研究者事先未設想到的問題形成討論，連結讀者與文本、文本與譯者之間的關係，除了釐清中國文化與西方文化語言使用上的不同，還進一步推論外國小說的翻譯會以人字部首的你，用來代表男生和女生的認知，是源於英文都是用「you」表示的緣故。學生透過對話思考，彼此導正思考方向，歸因於翻譯問題，研究者觀察發現學生進行文學圈活動時，能自行操作對話思考的導向，在對話的過程，即是整個團體思考歷程的呈現。研究者也從中得到「討論」的重要性，在文學圈討論過程裡，學生有機會因為他人的話觸發自己的另一個思維表達，以自己的閱讀經驗與認知建構文本意義，塑成「學生的本身即是教學」的教育意義。

即使同是使用華語的台灣與中國大陸作品，學生在文字的解讀上也有自己的理解觀點，以 S11 閱讀《有老鼠牌鉛筆嗎》一書的情形為例，學生 S11 因為將《有老鼠牌鉛筆嗎》與過去閱讀文本《帶衰的老鼠死的快》連結在一起而產生動機借閱(20080218 借還 S11)。閱讀之後，S11 表示「看不下去，只看了三分之一，應該說是看書名很有趣，但內容跟書名沒有預期的好，且講話的內容有大陸腔的 feel」(20080220 借還 S11)。S11 檢視自己連結的錯誤，卻提出說話喜歡比喻，口氣直接、有自信，讓人感覺沒大沒小、有很多特有名詞的表達，不像台灣人說話的腔調(20080222 個訪 S11)，在不認識張之路作者的情況下，S11 從文筆書寫的特色臆測這本書籍具大陸地區慣用的語法，藉著閱讀過程猜測文字傳遞的訊息，從文字結構與語法中解讀作品的創作來源，獲得對作者的認識學習。

外國小說的故事地點與背景，與台灣環境大有不同，外國小說文學圈裡，學生面對文本帶給讀者的外國生活背景與社區環境的思維，以 20080313《153 天的寒冬》文學圈為例，討論內容摘錄如下：

S35:你們可以想像那種蒙古大草原，還有那種暴風雪嗎？

S06:冰封蒙古大草原。

S18:那種暴風雪，蒙古包不是很容易被吹走嗎？哪可能那麼堅固啊。

S06:二十四小時在那種地方，怎麼活啊？很難想像。（20080313 文討 2 組）

《153 天的寒冬》小說描述拜塔爾的牧羊生活、大草原生活周遭環境的變化，是學生所未親身經歷過的，故事中的暴風雪壯觀而猛烈，令人感到不可思議，讓 S35 提問時使用了「想像」的文字敘述，顯露在台灣生長的孩子，無法擁有蒙古大草原的生活體驗，因此在閱讀時學生必須透過想像的策略，與文本、與作者產生連結。學生更對於從小生長在蒙古大草原的拜塔爾所建立的認知，提出質疑，討論內容如下：

S34:他爺爺問了一個問題很好笑哦，他說不知道海是什麼東西？

S35:他爺爺沒有看過海，怎麼會很神奇呢？你覺得很不可思議嗎？

S34:對呀，那邊不是有雪，雪一定會溶化啊。

S18:那不一樣啊，雪又不是鹹的。

S34:他又沒有喝過，怎麼知道？他又不知道海，怎麼知道海是鹹的？

S35:以大陸來講，內陸有很多地方都沒有海。

S08:可是他不是一直居住在那邊沒有離開過？

S28:對呀，所以他沒有看過不稀奇啊。

S34:就覺得很奇怪。

S08:我也覺得。（20080313 文討 2 組）

經過與文學的互動，學生在團體裡表達自己對文本的閱讀理解，並與真實世界加以連結，在台灣此一四面環海的生活環境，學生難以理解為什麼會有人不知道海是什麼，在對話過程，學生 S34 認知雪水與海水的外貌相同，主角應該可以透過視覺得知海的概念，遭到 S18 駁斥雪水與海水內在特質相異，又引起其他成員導入內陸人民無法親近海的思索。學生利用文本閱讀，主動將自己融入文本的情境與角色進行思考，融入主角的生活環境裡感受暴風雪的威力，並且在討論之

後，反映閱讀感受：這一本書是讓我想一看再看的書，也是會讓我想一起進去體驗那種寒冷饑餓的心情，進去感覺那一種奇特的心情(20080322 閱讀 S06)。

參、青少年價值觀的呈現

文學圈營造了提供激發孩子創意的思考的環境，接納不同思路的存在，讓學生得以發揮個人的各種能力、興趣和經驗，進行自我指導和自我建構的學習。透過閱讀，得到閱讀的興趣與思考；透過討論過程，呈現屬於孩子的價值觀。

一、重視身教的親子關係

在青少年階段，由於心理成長朝向獨立與自立，與父母間的見解及態度易產生衝突而形成代溝。成員在 20071213《大家都在戀愛的夏天》文學圈討論中，提及文本第九十二頁出現畫著四個帶面具的人，與文字說明「大人可能都戴著一副假面具」的一張圖，討論內容如下：

S22:(翻開書)你看這張圖上的文字「大人可能都戴著一副假面具」。

S29:為什麼大人都要戴著一副假面具?

S27:他們每一次都教我們不要說謊，他們自己都在說謊。

S29:對，大人每次都說謊，還有每次都說大人的事情不要管，結果自己都管我們。

S25:對。 (20071213 文討 2 組)

這一張插圖，原本是十二歲的蕾娜用來形容自己觀察父母與其他大人在應對之間表現出來的態度，文學圈成員對於「大人可能都戴著一副假面具」這一句話感受很深，並對應於自己在真實環境中所經歷大人管教小孩的態度，學生表現出青少年在領導服從與權威混淆的自我統合衝突，從討論中成員一致性認同「大人叫小孩做的事，自己都沒做到」的觀點，明確反映了青少年重視父母以身作則的說服性。

二、追求自主的愛情觀

學生在文學圈的閱讀及討論，也得到建構與表達自己看待愛情觀點的機會。以學生 S19 為例，因為外型俏皮又交朋友，S19 在校內、校外以及網路上，結識多

名異性友人，父母爲此擔憂，卻無法與其良好溝通。在參與 20080103《大家都在戀愛的夏天》文學圈討論之後，S19 以詩化的文字，自發性表達自己的想法：喜歡書中「愛裡有個心字，要用心去愛」這句話，青少年戀愛的滋味，要用心去體會，才會懂；愛情來臨之前是不會通知你的，它說來就來，像蒲公英的種子，在空中隨風四處飄揚，等到找到合適溫暖的土壤自然而然就發芽了，不應強求，也毋需煩惱(20080110 閱讀 S19)。研究者除了平日的關心，並得以從 S19 閱讀護照的文字，看到學生面對愛情的真實認知，看到青少年欲從父母身邊尋求獨立、展現自己可以獨當一面的態度。

20080313《153 天的寒冬》文學圈，學生 S28 提出祖父不同意主角父母婚事的議題，針對愛情婚姻的態度，表達自主性的想法，討論內容摘錄如下：

S28:如果是你們的爸媽不答應你的婚事，你會怎麼樣？

S18:我哦，私奔，幹嘛管我的婚姻啊，對不對？

S35:我會依情況而定耶，如果他們真的很堅持的話，也不排除放棄他。

S18:為什麼？出國就好了啊。

S28:錢哪裡來？

S18:自己先賺就好了啊。

S34:對呀，為什麼要管小孩子的婚姻？

S28:嗯，人家不是說兒孫自有兒孫福。

S34:只要自己能負責就好。

(20080313 文討 2 組)

成員討論的議題涉及家庭與婚姻領域，學生拋出在生活中常聽聞之父母反對子女的婚姻問題，正值青春期的學生，面對自我辨識的發展任務，心裡萌生自主自立的的想法，欲脫離對父母的依賴，自己獨立；同樣的，對於自己的婚姻，也有自己的觀點，認為「兒孫自有兒孫福」、「只要自己能負責」，父母不需要過度干預，在對話裡展現自己的態度與價值觀。

三、重視家庭提供的支持與安全功能

因爲文本故事是透過一家人的角色結構進行發展，《七彩肥皂泡》文學圈將書中家庭互動情形提出討論，從對話中表達出青少年對家庭的概念，認知一個家庭

應該全家人都住在一起。20071213《七彩肥皂泡》文學圈討論內容如下：

S10:他爸爸為什麼不過去富裕年代，這樣全家人就可以在一起？

S09:他爸爸留著買豪宅……

S32:他媽媽也可以回來啊。

S06:(笑)飛不回來。

(20071213 文討 1 組)

團體成員中 S10 在 2007 年 9 月剛面對父母離異的家庭變化，母親曾多次請導師安撫 S10 的情緒，研究者在與 S10、與 S10 的母親個別對談中，提及家中狀況兩人都落淚，研究者感觸因為大人不得不做的決定，帶給孩子心中強大的衝擊，母親也顧慮家庭變故帶給孩子的影響，讓父親短期內繼續住在家裡，經過輔導與鼓勵，S10 的母親已開始為孩子與自己而努力工作，S10 在學校作息也恢復平日良好表現，而父親在 11 月也已搬出。S10 因為參加文學圈的討論，文本閱讀觸及家庭的意義，在提問裡反映他對家庭存在意義與家庭支持性功能的渴望。

另一個 20080313《七彩肥皂泡》文學圈的討論中，也談及家庭的價值與重要，討論內容摘錄如下：

S22:為什麼結局不圓滿呢？

S25:因為他爸爸莎叻娜娜了。

S26:因為他媽媽都講不聽啊。

S27:他爸爸買了所有的房子，連家產都賣了，值得嗎？

S29:問題是，到最後他買的那些是有用的東西嗎？

S22:所以呢，到最後變成家庭破碎//

S26:對呀，而且要買只要買個幾間就好了，幹嘛買到百分之八十？

S25:那是因為他看到那個大雁會回巢，以為他們一定會回來，才買下來。

(20080313 文討 6 組)

學生的發言，道出家庭的幸福圓滿不在於物質上的享受，即使金錢有所匱乏，最重要還是全家人團聚在一起，這種深入思維「家庭」價值的能力，反映了青少年心理在面對人際疏離的社會風氣，卻又渴望得到安全感的矛盾，透過了團體的互動過程，學生得以自行引導認知價值觀的正面趨向，「大家都認為結局不該是這樣，應要圓融圓滿的。這本書很好看，但我從裡面看到了悲情與懊悔，若當初媽媽沒去富裕年代，那麼這樣的家是和樂的(雖因爸爸為了證明自己的愛)，爸爸也

不用犧牲了」(20080313 文記 S22)。

四、反映生活價值態度

皆為男性成員的 20080313《手斧男孩》討論團體，學生對書中布萊恩憑著一把手斧就能披荊斬棘活下去的生活工具印象深刻，學生 S10 翻閱文本第一頁「你的生存指數知多少」的遊戲，引導其他成員將自己融入書中角色的處境，思考自己在荒島上最需要的物品，在這個遊戲的選擇過程，雖然是一個帶著笑聲的討論，研究者卻從學生的回應過程，看見學生所展現的個人價值觀與生活態度。討論內容如下：

S10:如果是你在這種狀況，你的生活不能沒有什麼//

S07:如果沒電腦，我就活不下去。

S10:我們來看看你的生存指數有多少?(翻開書)在這邊，你會選擇哪一個?

(Ss 湊過來盯著書看)

S12:化妝箱、口紅，看起來比較值錢。

S09:(認真的想)小刀。

S05:有沒有可以保佑的東西?

(Ss 笑)

S04:我也要討論，我會拿硬幣、拖鞋、滅火器，然後還有防曬油、壹週刊。

S12:你要去渡假喔?

S09:拖鞋怎麼能讓你活下去?

S04:只要有好看的，就可以了。

(Ss 笑)

(20080313 文討 4 組)

研究者曾在班級中調查學生的休閒興趣，發現上網遊戲是班級男生最喜歡與最常進行的活動，以團體成員 S07 而言，研究者發現其在平日課餘時間，雖然喜歡閱讀科幻小說，也會與同學討論數學算式，但是，都不及與五、六個男生圍在一起討論遊戲秘笈來的熱絡與投入，S07 平日對電腦的熱情，也反映在文學圈中所作「沒有電腦會活不下去」的回應上。

S04 是班級中五育均衡發展之高學習成就學生，擔任單科小老師職務具獨特的行事風格，S04 會以能與同學下課嬉戲的原則作為工作量之考量，將自己無法一時完成的多餘事務委以女生完成，在文學圈裡，S04 亦將注重休閒玩樂的生活態度帶

入討論的回應中，所選擇的硬幣、拖鞋、防曬油、壹週刊等，盡是都市人外出旅行裝備的物品，毋怪乎小圈圈成員質疑其裝備的求生功能。另外，S12 展現一貫以金錢價值衡量東西重要性的態度；S05 則視精神上的寄託物為重要，想帶著「可以保佑的東西」；而 S09 最能進入冒險求生的故事情境中，以作為保護自己與求生利用的「小刀」為首選。學生們的回答五花八門，不僅令人莞爾，也在回應中呈現自己在生活中的價值觀。

五、呈現思維的自我中心

透過學生在文學圈討論所呈現的觀點，呈現出青少年在心理與社會認知發展過程之強烈自我中心的現象，容易因為反抗意識而武斷地推斷事情，卻因為缺乏生活經驗，導致無法對道德情境作有效的判斷，而處於似是而非的階段。

以 20080103《大家都在戀愛的夏天》文學圈為例，從 S18 反抗主角父親的行為，認為亞格的父親應該自己瞭解去看外婆，團體的討論聚焦在父親是教授的角色上，討論內容如下：

S11:他外婆生病的不是時候喔。

S18:對啊，為什麼不是他爸爸自己去？

S11:對呀，他爸爸是教授，就不用教書就好了啊。

S34:教授為什麼不用教書啊？

S11:現在退休那麼簡單。

S06:又有退休年金可以領耶。

S11:還可以領終身俸。

S06:現在沒有終身俸了，有嗎？可是像老師他們退休每月還是可以領錢啊。

(20080103 文討 2 組)

討論過程，學生紛紛提出自己對退休的認知，在一問一答之間，問題不斷推演，一層又一層，推演到最後，學生得到的知識即是：申請退休是件簡單的事，教授可以申請退休，不用教書還可以領月退金。學生接受社會教育的陶冶尚淺，未認知申請退休相關條件的配合與現實生活經濟的衡量，在討論對話中，表達出以自我為中心的思維現象。

六、批判重男輕女的觀念

在 20080103《喂，穿裙子的》成員男女生皆有的文學圈裡，學生將文本中鮮明的重點「穿裙子」置於團體中討論，在對話中交代故事的因果發展，透過對主角父親看待女生態度的討論，學生質疑傳統重男輕女的價值觀。討論內容如下：

S24:我印象最深刻的，就是他姊姊小時候他爸爸叫他「喂，穿裙子(台語)」。

S31:為什麼他爸爸要這樣叫他們呢？

S04:就因為女生都穿裙子啊，所以才會被這樣叫。

S08:我覺得這本書寫的很好啊//

S05:作者是女生，對不對？

S31:我覺得這本書是用女性的觀點來觀看，可是還是很生氣，為什麼他爸爸那麼重男輕女？

S24:我阿嬤也是，比較疼男孫。 (20080103 文討 1 組)

學生在文學圈進行或聆聽有關文本的對話，會將討論的觀點印記心中，深刻的程度超乎我們所預期。研究者在活動之後的隨機個訪，發現 S31 更為清晰與確定的閱讀反應：

S31:這本書讀起來會讓人很激動，裡面講一些女生該怎麼樣怎麼樣，對女生來說真的不公平。

T :像是什麼內容，可以說說嗎？

S31:像是他的爸爸對媽媽的態度、還有重男輕女的态度都是。

T :曾有同學分享覺得故事以女生的觀點來看事情很合理，你也是女生，你覺得呢？

S31:整個看起來是合理，可是我還是覺得女生有被限制、藐視、受委屈，看了書才知道以前的年代是這樣看女生的。

T :你覺得好看嗎？

S31:很好看。 (20080104 個訪 S31)

藉由文學圈的閱讀與討論，青春期的女生更能以批判性的角度看待性別的議題，探究現今社會中對女性的刻板印象，如 S24 所寫，「為什麼色狼總是男生？為什麼男生穿裙子會奇怪？為什麼爸爸那麼想要一個男 baby？這本書全文以女性的出發點來描寫，對女生而言是公平的，對男生就不一定了」(20080104 閱護 S24)。文學圈的互動裡，學生重視並且勇於表達兩性必須平等與包容的態度。

七、建立自我認識

學生透過閱讀，對於書中造成主角產生重大改變、或讓劇情發生重大轉折的句子與段落印象深刻，易提出成為討論的議題。學生藉由討論的過程，有機會省視自我在家庭中、在同儕中的角色定位，發展「自我認同」與「角色統整」的任務。

在 20071213《七彩肥皂泡》文學圈裡，學生 S06 對於主角伊萊的父親以捐贈身體的報酬幫助家人回家的表現，表示困惑不解，並覺得父親不需用此行為來宣示自己的愛，成員對此議題有熱烈的討論：

S06:他媽媽為什麼不要回去，這樣他爸爸就不用捐了啊。

S10:因為他不知道他爸爸對他們的愛呀。

S05:對呀。

S06:可是那個小孩可以決定，他可以改變啊。

S09:(翻開書)這是他爸爸愛他們的證據，器官捐贈的收據。

S06:我覺得這是他爸爸傻傻的愛，他可以不要死啊，只要伊萊一開始堅持回去就好了。

S05:他爸爸既然會那樣想，一定會有他想的原因吧。(20071213 文討 1 組)

青少年在表達情緒的喜怒哀樂較為衝動、起伏不穩定，對於異性與對於家人的態度表達或有不適當，在文本閱讀之後，學生能從文本的故事得到想法，建構自己的觀點。在討論裡，我們看到 S06 提出孩子可以為家庭的和諧而努力的認知，看到 S05 試著理解與體諒父親這麼做的原因，看到 S10 對主角的包容，透過討論，有助於學生認知行為適當性的規範，學生對於父親表現行為的恰當與否得以理智判斷，也對自己在家庭中角色的重要性得到肯定。研究者從 S05 的記錄中也看到學生對文本的閱讀理解能力：這本書我看到爸爸對孩子、妻子的愛是很偉大的。付出一切(身體)就只是為了告訴自己的家人，讓他們了解，他真的很愛他們(他的家人)。看完這本書，我覺得很遺憾，因結局很悲傷(20071213 文記 S05)。

以 20071213《苦澀巧克力》一書的討論過程來說，學生感興趣、提出討論的議題，與青少年心理與社會行為發展的特性密切相關。

S18:他又沒有很胖對不對?(指著封面頁)這個呀，你會不會覺得他很胖?

S23:看起來很胖啊。

S33:看起來還好。

S30:看起來很像子晏。(子晏即是 S18)

(Ss 笑)

S18:少年耶，給我記住喔。

(Ss 笑)

(20071213 文討 5 組)

S18 在《苦澀巧克力》討論圈圈裡，針對主角艾芳的痛苦與窘困，指出「他又沒有很胖對不對」的質疑，激動的口吻反映了青少年在生理的發展與變化造成的複雜心理行爲，S18 嘗試顛覆青少年艾芳在文本裡的思考認知，重新解讀作者的意圖。

S18 在班級中人際關係很好，雖然體型較魁梧，同學們稱呼她爲媽媽桑，她不僅接納這綽號且依然很有自信，S18 在這個問題裡隱藏了比較的概念，其他成員在對話過程也讀到此訊息，故意將艾芳與 S18 的身材連結在一起，從 S18 的回應可以看出她自信大方的態度，以及從討論得到的收穫。S18 在記錄單上寫著：我聽完我們那一組的討論後，對這一本書又有更加深入的認識，我覺得這一本書很好看，好笑，讓我知道胖也要胖的美，不要管別人的眼光，只要好好做自己，不要讓別人看不起，還有，如果知道他人說自己胖，也不要生氣，就當作他是個愛嘲笑別人的人，不要去理他，只要自己相信自己，就可以了(20071213 文記 S18)。S33 也從討論過程得到自我的反省：「她還真可憐，不能很晚回家，而且非常胖又不節食，跟我差不多，但我還會節食的」(20071213 文記 S33)。

透過本研究，研究者驚喜於學生能連結個人的心得與故事的核心價值，發展身份上與形象上的自我認同感，能尊重每個人個別成長、尊重差異性，使青少年的人格發展臻於成熟，並發展出自己的獨特性。

第五章 研究結論與建議

第一節 研究結論

本研究以國中生為對象，透過文學圈活動，探討國中生在國小及之前閱讀基礎能力建立之後，在自發性學習的環境裡，如何發展閱讀學習活動、閱讀理解能力與認識觀點，得到以下之研究結論，分別列項敘述之。

壹、文學圈的學習方式

一、非結構性學習的自由氣氛，能促進學生自發性的學習能力

文學圈裡老師「教」與「學」的功能，是以不同於傳統指導教學的呈現形式來達到教學功能。老師將欲教給孩子的知識智慧，在透過團體對話的過程，分享想法、鼓勵對話、促進成員的自我建構，逐漸在每個人內在成形。研究者嘗試將文學圈探索性學習的活動精神，運用於國中學生的學習，在學生互動過程，研究者從頭到尾都不催促講話，讓學生團體自行運作，結果發現在這段時間裡，團體都會出現閒聊的機會，隨著團體中自然出現提問者的角色、提出與文本相關的話題，團體遂被引導進入文本討論；而出現團體中沒有人提及文本相關內容，對話未有任何進展，停留在閒聊狀態的情形，則成為實施的困難，研究者採取解決策略與處理過程，將在之後說明。

學生在非結構性學習的文學圈活動過程，自由發展活動，建立學習進程，並有機會在探索過程展現賞析作品、引導提問、預測訊息、解釋歷程等能力。研究發現，國中生在文學圈的討論過程，能自行發展問題，並具備把話題回歸文本的能力。

二、討論活動的進行，能促進反覆閱讀與思考

研究發現文學圈團體在互動時間裡，會出現團體決定下一次討論書籍的議題、學生在空白記錄單寫下對產生的焦點產生想法、以及想說的話，這樣的準備

促進學生再閱讀一次書籍與下一次討論的動力，並建立自己的思考基模。以 S28 閱讀《153 天的寒冬》一書的情形為例，「第一次閱讀因為大概可以知道下一個章節會發生什麼事，所以覺得一點也不精彩，可是討論的時候，子晏就一直跟我說，這本書真的真的很好看，剛開始我覺得不以為然，不過等到我把整本書再看完一次的時候，我才體會到，不過我還是無法想像，佳珊和爺爺是如何在零下十多度？暴風雪的時候是如何生還的？」(20080318 個訪 S28)，這是 S28 在討論時間結束之後接受研究者隨機個別訪談的記錄，研究者驚喜發現討論活動的進行，提供了學生檢視自己閱讀反應與觀點的機會，激發學生主動再一次閱讀的動力。當學生對於所要學習主題的想法愈多，所能進行的思考面向就愈多，想到的點子愈多，就能促使其思考基模變得更加複雜，且進一步發展。

三、小型團體的活動方式，能增進學生認同感與學習效果

研究發現文學圈進行討論活動使用的小圈圈模式，讓團體成員從一開始就有認同感，感到自己是與團體結合在一起的，且在意活動的發展情形。有些時候，大家會試著努力使討論集中在一個議題上，幫助這個活動的進行；當團體出現言語衝突時，大家會開口發言轉移話題方向，然後繼續對話，讓爭執自然地消弭。當團體成員發言內容或行為出現不被期望時，也能藉著團體本身的運作，對個人產生約束與制衡。根據學生反映自己在文學圈所觀察到的現象：我見到有些人很努力的想討論，我見到有些人就算沒有看也會盡心盡力的想討論，但是我也見到有些人都不說話，大家都不喜歡這樣的人。我提出了一些問題、附合了大家的感想。我想到書裡可能說到的事情(20071213 文記 S26)；即說明了學生在團體的認同感之下，自然建立的團體中被期待及不被期待行為的規範認知。

文學圈巧妙的運用了合作學習策略，以小型學習團體進行活動，在討論的過程鼓勵發言、發展人際互動，且避免大團體討論無法全面觀察到每個學生、給予每個學生充足的時間發揮等狀況；因為是透過選書的原則分組，學生有機會與平

日不易交談的學生在同一團體中互動，且彼此面對面真實呈現所有行為，研究者從學生在閱讀護照中的書寫內容發現，當一個能力較低的學生，有機會與其他較高能力的同儕經過文學圈互動之後，能發展的閱讀理解能力，比平日獨自閱讀後書寫的反應來得好，這個改變正是文學圈討論帶來的學習效果。

四、文學圈能鼓勵學生展現本身價值與對多元觀點的尊重

在現行國中教學環境，老師擔任「教」的角色遠重於「學」習，學生在被傳授知識的教學導向下，少有機會能在課堂時間主動拋出自己的知識觀點，以文學圈進行的閱讀討論活動，營造與提供激發學生創意思考的環境，讓孩子得以發揮本身所具有的能力，透過他們的眼，閱讀兒童文學作品，瞭解文本中與青少年相關的故事情節意義，本研究經由閱讀與討論活動的學生閱讀反應表現，看到屬於孩子的價值觀與見解，重視父母的身教、追求自主愛情觀、重視家庭提供的支持與安全功能、不同的生活價值態度、自我中心思維呈現、批判重男輕女觀念、建立自我認識等面向的呈現，且在同儕討論的環境裡，展現尊重與接納不同思路存在的學習態度。文學圈活動打破平日學習評量存在標準答案的迷思，討論的目的並不在為了找到一個正確的答案，然後停止談論；而是鼓勵每個學生將獨特個人特質發揮出來，運用自己本身的經驗來理解，讓討論的過程有機會演繹出不同的解讀意義，催生多元化的觀點。

透過討論歷程的經驗，國中生面對開放性與傾聽的意願增加，能夠更自由、更接受自己與他人，對新的看法更加開放，給予接納與尊重，並且透過團體合作，自行建立學習進程。透過同儕在對話中的相互支援、澄清與再建構的團體歷程，發展出自己對文本的閱讀策略及理解意義，同時幫助彼此閱讀視野更加寬廣，使文學圈學習成為共同合作的活動。

五、藉由社會互動的過程，學生能在文學圈活動中發展團體動力

國中學生在六人組成的團體中，從面對沉默的出現、熱情與困惑的分享，進

而能形成尊重與接納的環境、實踐價值教育的學習、並從團體中獲得合作學習的樂趣，文學圈活動給予學生親自建立團體動能運作經驗的機會，從研究發現，學生能在團體中自然形成團體角色，經由互動行為表現，看到學生從被動轉為積極主動參與改變的團體動力發展歷程，以班級全體為對象的研究設計，激發女生在文學圈營造的兩性討論環境裡，主動發表意見的意願提升，能表達自己的判斷與價值觀點。

六、文學圈不侷限為語文教育之學習

文學圈改變傳統教學的認知，將教師主導討論的機會，轉為提供學生自發性參與和學習的活動模式，透過學生主動參與的過程，讓閱讀教學有機會發揮更大的教育功能。文學圈的活動目的不僅為精進語文閱讀與理解之能力，學生互動產生的思考激盪與變遷過程，亦是價值教育在教學裡以學生為中心、注重學生形成價值的過程、肯定兒童探討與選擇價值能力的學習目的，再者，文學圈所營造的學習環境，讓學生在質疑、澄清、證實、延伸、文學判斷等行為過程，不僅學到閱讀技巧，更重要的是學到了如何與同儕相處的社會技巧，尊重、分享、接納他人的意見，相互支持與協助，並透過同儕的力量，修正與形成自己的知識觀點，達到潛移默化的品德教育。藉由中文創作與外國翻譯之青少年小說的書群提供，本研究能看到國中學生在不同文化背景下的探索，得到多元文化觀的培養，促進其對歷史、地理等社會科學的認知。

國中學生在閱讀與討論中展現的發問、聚焦、討論、思考等能力，是閱讀政策在國小推動所深植於孩子心中形成的能力，國中階段的學生已有淺顯的判斷能力，教師角色是提供充分的資源協助其閱讀範疇的加深加廣，給予機會表現討論能力進而肯定其對話的意義性，這個研究確切地反映出教育過程的比馬龍效應，當學生視為一般閒聊的行為被教育者肯定、鼓勵時，孩子在對話互動歷程得以發揮同儕管理、團體制約與成長等效能，其所展現的閱讀理解更加深刻，其建構的

認識觀點更蘊涵自我與世界的連結，成為一個成熟的讀者。

貳、學生的學習效果

一、學習動機提升

研究過程發現，文學圈的自由閱讀與討論，讓學生可以就書群進行自由挑選與閱讀，因為擁有選擇權利與毋須書寫學習單作業任務的自由，反而讓學生在選定討論文本之外，有機會閱讀更多書籍，得到學習態度投入、閱讀動機提升的效果，並將閱讀過程中得到的教育啓示，主動書寫於學校所發的閱讀護照內，以 S26 書寫《閃亮閃亮》一書閱讀感想文字為例：我在文中最喜歡「你是世界上最棒的女孩！」這句話，作者像是使用回顧往事的方法在敘述事情，不加批評，是非、對錯全由讀者們判斷，整篇由凱蒂的角度來看，用第一人稱「我」來敘述事情，這本書讀起來感覺很平實，也讓人為他們的堅強、樂觀感到佩服(20080317 閱讀 S26)。透過學生回饋的文字，研究者看到學生經歷文學圈社會互動的過程，對自己的閱讀觀點更有自信、勇於進行文學判斷，主動論及作者寫作方式與文本特色之高層次理解。

以班級性進行閱讀與討論學習，無可避免地會有學生在討論之前未先完整完成閱讀的工夫，研究發現，這樣的學生也能從文學圈活動參與過程得到收穫，以 20071213《苦澀巧克力》文學圈活動為例，S23在討論後表示「我……雖然還沒看完，但是經過這次的分享，覺得這本書很有趣，我要趕快讀完」(20071213文記S23)。討論過程得到的知識，促進學生再閱讀的動力；討論過程產生的樂趣，更提升學生參與文學圈的動機。再者，研究發現八年級學生在各學科與文學圈活動併行的狀況下學習，經過長達半年以上時間的文學圈活動學習建立的「說出為什麼」能力，並未隨著研究的結束而消失，反而能將之推及對其他學科學習的態度，當被諮詢關於學習與升學計劃時，不會如往常慣以「不喜歡」、「不知道」的回答來面對問題，能更明確表達自己的情緒、想法與形成想法的原因。

文學圈是學生主動參與的過程，當孩子將他們對書籍試探性的理解，帶到相互分享經驗的文學圈進行分享與討論時，他們也正在批判與檢驗他們的詮釋和連結點，研究發現當學生能在討論中主動分享，從討論中驗證自己的觀念，並從中獲得他人的肯定與認同時，其參與的動機亦隨之得到增強。尤其談及生活經驗連結之相關議題，討論氣氛會受到鼓勵，學生會主動深入探究、批判思考，連結自身的飲食、手足互動關係、生活環境背景、原有知識、生理成長、文本閱讀等經驗，發言內容增加、呈現的思考也更為豐富，得到認識觀點的強化或重構。

二、對文本內容的理解更深刻

本研究看到國中學生在文學圈活動裡，能將文本的閱讀思維帶進討論，透過語言及非語言的方式彼此交換意見、進行討論。學生自文本發展議題方向，從書名涵義進行探究、從文本人物探索、對故事情節提出質疑與推論、故事與作者關係的推論、與讀者經驗或真實世界的連結等方向進行討論、獲得想法；並能透過不同文化背景的探索，針對外國青少年小說討論語言翻譯問題、生活環境的不同、文化價值觀念的相異等，讓文本意義透過參與者討論共同建構起來。活動期間的閱讀筆記記錄，也反映了學生對文本內容的覺察、理解：

(一)融入與賞析：

學生閱讀的感受，透過閱讀筆記的情緒融入表達，得到深刻的閱讀經驗。如：《有老鼠牌鉛筆嗎》書中有許許多多有趣的內容，也有書中主角的幽默鏡頭，真讓我十分難忘(20071217 閱讀 S11)；《快跑，男孩》書中透露猶太人慘遭屠殺的狀況，這本書訴說著男主角怎麼逃過一劫、如何生存，證明猶太人想繼續生存的意志(20080227 閱讀 S14)；《神啊，祢在嗎？》書中瑪格麗特並不是很喜歡自己的宗教體驗，她說了一句話：「我想，在未來很長的一段時間裡，我都無法下定決心要加入哪個宗教！」它說明每個人的人生中，難免會遇到許多該抉擇的時候，且在這種被自己最愛的家人逼迫的感覺是很難受的，選這個不行、選那個也不對的煩

惱，是沒有經歷過的人無法體會的(20080318 閱護 S22)；《雨果的秘密》作者採用底片班的黑外框，框住文字頁和圖畫頁，有些文字頁的外框還加上反白花邊，跨頁的黑白圖是一幅鉛筆描述，具感性特質，灰色層次豐富，畫出來的圖，看起來栩栩如生(20080411 閱護 S26)。

(二)質疑與反省：

學生從文本情節的質疑與反省，表達對文本更深刻的理解。如：《七彩肥皂泡》書中的大家瘋狂搭上時光機，移民到一千年後，免費吃、玩、用，但一切都在電腦人的掌握中，沒有人能解救、解決這種沒有人性的管理問題(200803 閱護 S15)；《神啊，祢在嗎？》寫一位快滿十二歲的女生，擔心著她滿十二時所要用的東西、一些身體上像是怕胸部大不大之類的事，她還沒滿十二歲，就在擔心以後的事，太誇張了吧？(20081212 閱護 S21)；《雨果的秘密》一幕幕的電影情節，彷彿就像身歷其境一樣，逼真又寫實，逃亡的情節也令人感到很緊張，但也讓我對雨果偷東西被視為小偷的結果感到憐惜，畢竟他不是故意的啊(20080424 閱護 S27)；《走了一個小偷之後》書中說「那個鬧事者在胡鬧時兇的很像惡煞一樣，現在乖的像貓似的」，我覺得那個阿嬤竟然連小偷都不怕，反而還拿球棒要打小偷，而那個小偷最後向阿嬤鞠躬、並認錯，會有這樣的劇情安排，我還覺得滿意外的(20080315 閱護 S34)；《記憶傳授人》這本書很不可思議，因為社區的長老會竟能為每一位十二歲的小大人，依個人的個性、興趣作為參考，來幫助他們選擇未來的工作，人民也沒有記憶，不會生大病，甚至可以要求解放，也就是安樂死，「穿越廣大的時空，喬納思彷彿聽見他遠離的那個地方，也響起了美妙的音樂，也許那只是回音罷了」，這句話是整本書的最後一句話，可以從它看得出來最後主角的逃跑計劃可能沒有成功，也可能確實逃出那沒有陽光、雨水、顏色、雪、白天、黑夜，什麼都沒有，只有一本又大又厚守則的社區(20080411 閱護 S35)。

(三)體認與認同：

學生以體認與認同的態度，來看待文本內容，從閱讀這件事得到行為及觀念

的規範與啓示，如：《快跑，男孩》書中的大意說一位猶太男孩逃避追殺四處逃跑的過程，文裡透露著差別待遇的不平等以及人要有希望活下去，勿輕易尋死(20080110 閱讀 S04)；《七彩肥皂泡》這本書告訴我們不要求富裕，只需要家人的愛與關懷(20071123 閱讀 S05)；喜歡《藍天鵲》書中「加油，你行的」的話，只要努力完成，就算生命將盡，也要完成最後一件事(20080107 閱讀 S14)；《快跑，男孩》裡「只要心存希望，不斷嘗試，當然還要加上耐心」的這一句話告訴了我們，只要努力不懈，不斷的嘗試努力，不要放棄，便能找到完成的方法，當然如果你不努力嘗試，當然不會成功，成功是屬於努力嘗試、心存希望、有耐心的人(20080307 閱讀 S18)；《走了一個小偷之後》這本書說要懂得失敗的真正因素，才是真正會改過的人，把責任推給別人身上，永遠不會成功。我覺得這句話很好，可以用在許多的地方，例如工作上如果被老闆罵而知道改的人，才是懂得失敗要站起來的人，不能一味推給別人，那是不好的行為(20080329 閱讀 S20)；《苦澀巧克力》說明了不管一個人是胖是瘦、或是外表的美醜，總是會有優點的，只是每個人的觀點不同，喜歡的當然也就不同，故事中的女主角雖胖，但也有為她著迷的男生，所以我們也應該去挖掘出別人的「美」(20071226 閱讀 S22)；《走了一個小偷之後》大慶誤認李進良為小偷，但最後找到真正犯人，所以向李進良坦誠認錯，認錯是件不可恥的事，但有那份勇氣說出來是不容易，是值得讚許的(2008 閱讀 S24)；《檸檬的滋味》是一段感人的故事，原本打工的她到最後卻不惜任何代價幫助婦人，這種熱心助人的精神值得我們效法(20071216 閱讀 S30)；《檸檬的滋味》書中說「如果你要讓某種東西成長茁壯，要它長得美，你得好好等待」，我認為人要成功是不容易的，要有足夠的毅力、努力及勇氣，才能夠達成。相同的道理，你要某樣東西長得茁壯美麗，必須每天辛勤的澆花、施肥、以及那顆有毅力等待它會「做得到」的心(20080316 閱讀 S31)。

研究者發現即使在團體中較為安靜的同學，也能因為閱讀與討論過程的聆聽與參與，有機會得到閱讀理解能力發展，在閱讀筆記中主動書寫、熟稔故事情節。

三、師生關係的增進

在現行的大班制班級文化，平日為追求教學品質與課程管理，學生已建立秩序制約、尊重師長的觀念，因此，在文學圈活動實施過程，研究者必須花時間讓學生認知，教師在文學圈活動中並不是活動的指標、主導討論議題及方向，教師大部分的角色是資料的提供者，而當教師巡視過程加入各團體參與討論時，也只是共同參與者的角色。研究發現，因為研究對象已有一段時間被實施予閱讀教學模式，具備個別觀點與個性特質表現，在適應教師角色轉變、學生才是主角態度養成所需的時間短，因此於活動前期立即能融入小團體的氛圍，不再因為研究者在旁的巡視、觀察，顯出拘謹、安靜的態度，面對研究者參與的過程也能放開心胸、自在表達自己的情緒與語言。

當研究者將自己真實且完全地呈現在團體學生面前，展現個人特質、個別閱讀感受，學生也會因為研究者開放的態度顯得輕鬆，並且對於研究者的觀點加以提出附和或證實，並就研究者說話的內容進一步提問。研究者與團體的關係，因為研究者所表達出的真誠、平等與完全接納態度，學生與教師的互動關係更為親密，得以在文學圈活動中共同學習、一起成長。

四、班級閱讀風氣的延續

經過文學圈的過程，學生與研究者的互動溝通良好，對於老師教學的用心能善解，在研究者班級經營方面也會主動幫忙協助，透過同儕管理的力量讓班級秩序與整潔方面表現屢獲表揚。班級因為書群的存在，課餘閒暇有充足的閱讀資源，為班級帶來良好的閱讀風氣；研究者看到學生主動借閱書籍記錄頻繁、下課間常見一人坐在位子看書、兩三個好友圍在旁邊提供意見的景象，研究者也會在教室聽到學生對於同儕閱讀的內容好奇詢問「你在看什麼書？」、「好不好看？」等話，閱讀過而覺得喜歡的學生，也會主動告知同學或朋友去閱讀，藉由同儕與教師所提供大量的書本資訊，間接促成其他學生借閱所談過的書本，延續圖書借閱習慣，

研究對象也因此成為學校推廣閱讀活動之閱讀量及心得寫作量第一名的班級，獲得公開表揚。

國民教育強調教導學生帶得走的能力，閱讀習慣的養成，正是讓孩子一輩子都可以受用的能力；本研究實施為特定區域性學生之表現結果，學生的對話、書面發表的內容，或有不及深入討論的程度，但是這個能讓學生從文學圈活動實際發現閱讀樂趣的體驗，卻有可能影響學生對閱讀這件事的態度、延續閱讀的習慣，甚至在未來為人父母時，能主動發展親子共讀，正面看待且鼓勵他的下一代進行閱讀；文學圈活動的實施如同為每個孩子內心的某一處生根、發芽的閱讀種子施予肥料，讓閱讀的力量得以持續成長、更為穩固堅定，在未來具備無限的發展可能性。

參、文學圈實施的困難與解決歷程

一、本研究遭遇之實施困難

(一)團體未能形成討論：

在常態性班級裡全面實施文學圈活動，無可避免班級中會有學習能力較低落、或是對閱讀興趣缺缺的學生，以研究對象班級而言，學生學習表現差異大，S01、S03、S13、S14、S16、S17、S36 等學習成就低的學生，常成為文學圈中的討論邊緣者。從四次文學圈討論活動觀察發現，20081213《小婉心》文學圈、20080103《紅眼巨人》文學圈、20080313《苦澀巧克力》文學圈、20040403《走了一個小偷之後》文學圈等幾個對學習不感興趣的成員結構在二分之一以上者，團體互動過程中都難以形成討論。

2007 年 12 月 13 日第一次舉行文學圈討論時，研究者觀察每個團體在四十五分鐘內，皆出現對話互動，唯有《小婉心》文學圈的成員互動停留在閒聊的狀態，未能進入真正的討論。

當研究者發現團體中沒有一人說話，出現長期的沉默，而學生或低頭不語、

或東張西望看著其他文學圈高談闊論，遂介入討論情境，研究者使用「你們覺得好看嗎？」之封閉型問題引起學生開口回應的動機，以參與討論者的態度面對學生，在團體裡提出「你們覺得好看嗎？」、「這本書你看了多久？」、「你最喜歡故事中哪一部分？」、「你喜歡故事中哪個角色？為什麼？」等不同層次的問題，並將本身的閱讀心得提出分享；學生的態度表現，從一開始全體對研究者的問題無回應，只是面對研究者笑著，到後來經過研究者的鼓勵，出現一兩個學生會主動開口回答「是」、「喜歡」等簡單的回應，即使經過再探究得到學生習慣性「不知道」的回答，未能有進一步的討論，討論團體仍然能夠因為研究者參與、反覆對話的過程，吸引在旁其他學生的聆聽，注意力專注在團體的運作上，並將文本拿出來閱讀，其後，學生的互動方式開始改變。

在 20080103《紅眼巨人》討論團體的觀察，研究者發現成員有多位學習意願薄弱、平日學習總以「不知道」與「不知道怎麼回答」等言語回應老師課間提問的學生，在《紅眼巨人》文學圈的時間裡，開始自主性發展團體的學習進程，並以他們慣用語言自在地說話，形成團體互動的氛圍，對話內容如下：

S14:講一下故事在講什麼？

S07:(打開文本)到排灣族部落的外婆家住，他發現紅旗在洗眼睛時出現了兩點紅光，閃爍的次數越來越頻繁，不僅如此，夜半床頭，總有深沉的哀怨探息在耳邊，他更發現姑姑的冷默，也是部落的女巫。

S07:換誰了？

S01:換你呀(指著 S13)。

(S13 沉默約五秒)

S14:隨便說啦。

S13:很好看。

S01:(將書拿在手上)這本書文字有點深喔，看不懂。

S07:換你吧(將書遞給 S17)。

(S17 看著書，Ss 沉默約二十秒)

S17:(看著書朗讀)第一件事，我已經看見紅色炫光，紅光越來越嚴重，已經是老毛病了，第一次是在我十歲生日，眼前忽然看見兩點紅色的炫光，紅點原如一塊錢幣，顏色艷紅如血。(Ss 笑)

(S17 將書傳給身旁的 S14)

(20080103 文討 6 組)

接下來 S14、S01、S13 依序看著書朗讀一段文字，朗讀過程團體不時地出現笑聲。學生學習研究者在第一次文學圈中的提問型式，開口提問「故事不好看」、「故事在講什麼」，然後以回歸文本逐字朗讀方式建立活動時間的學習，不流於空談，雖然仍然無法進入文本的討論，成員能藉由朗讀與聆聽的參與過程，增進對文本內容的熟悉度。接下來 20080313《苦澀巧克力》文學圈、20040403《走了一個小偷之後》文學圈，學生自發性的發展方式皆如此，並在研究者逐次參與，鼓勵直接提問、直接向分享者提問的引導下，建立其喜歡與同儕圍在一起對文本進行學習的態度。

(二)教室環境不利討論學習：

本研究設計讓學生在一般教室內進行分組討論，由研究者與兩名協同研究者進行觀察，並配合各組攝影機的記錄，對學生討論過程進行分析。由於有六個文學圈同時在教室空間活動，一開始，學生因為不熟悉活動模式、並視研究者為教學者角色，個個謹守秩序，團體內同一時間只有一人發言，其餘成員能清楚聆聽說話內容；待研究者鼓勵發言以及團體內討論氣氛熱絡之後，學生情緒更放鬆自在、音量也隨之擴大，有的團體不時出現歡笑與多人同時回應的聲音，教室內的嘈雜，不僅讓團體成員聽不清楚彼此說什麼，其他文學圈的討論與成員專注程度也受到干擾；再者，礙於桌子的存在，進行討論活動時學生彼此有距離，氣氛不熱絡的團體，更有成員趴臥在桌子上、雙手在抽屜裡把玩、目光朝下的行為反應。

研究者與協同研究者看到學生出現的行為情形，討論以教室環境進行文學圈研究設計的適宜性，重新思考文學圈的活動意義，因有先前帶學生至操場進行閱讀教學的經驗，研究者提出調整討論環境、走出戶外的想法，與兩位協同研究者討論，陳師：戶外會讓學生有放鬆的感覺，可以比較自在。蔡師：學生在操場上你要如何維持秩序？會不會干擾其他班級的體育課進行？研究者：學生已經有之前在操場中聽故事、做閱讀學習的經驗，以前在操場上課的秩序也維持的很好，有機會利用這次活動，觀察學生在秩序上的自制性。蔡師：其他班級就沒有辦法

這樣做，像我的班級學生如果知道可以出去操場活動、又可以那麼自由，一定鬧哄哄、無法管，這個班在你之前這樣帶領，應該可以試試看。陳師：對呀，平時下課走過教室就看到有學生在看課外書，很安靜，他們那麼喜歡閱讀，應該會很珍惜到操場的機會。(20071214 札記)，研究者將協同研究者的意見再三忖度，經他們的支持，決定在第二次之後的文學圈討論地點有所調整，研究者邀請學生走出教室，在綠油油的操場內各自圍成一個小圈圈坐下來、進行討論。調整活動地點之後，研究者觀察到國中學生面對有機會走出教室學習，彷彿脫下升學的束縛一般，興奮之情溢於言表，寬敞的學習空間讓孩子的心也開闊起來，不僅討論氣氛熱絡、肢體互動更密切，或緊緊依靠著埋頭討論文本、或短暫在草皮上躺著放鬆，學生的專注力集中在團體裡，閱讀的樂趣充分表現在小圈圈中。小團體的魅力，吸引了同時在操場上進行體育或綜合活動領域教學班級的學生目光，多名學生會在下課後詢問本班級進行什麼活動、感興趣於大家為什麼那麼快樂的態度，更增強了研究對象對文學圈活動的參與動機。

(三)面對升學考試制度的學習：

學生透過文學圈活動，有機會培養多元讀寫的能力，透過圖書數量的豐富、研究者的介紹、同儕之間的討論，對文本的閱讀興趣提升，卻出現學生不自禁地在其他學科上課期間閱讀，造成任課教師困擾的狀況，經過詢問得知學生因為上課氛圍枯燥、感到內容無聊、聽講想睡覺等原因，才會不自主的將目光放在抽屜內的文本上。雖然學生的學科成績未因熱衷於閱讀而退步，研究者仍然重視學生面對閱讀的態度以及對任課教師的尊重。

研究者針對閱讀時間安排的觀念反覆提醒學生，鼓勵學生利用早自修時間、下課時間、評量之後等時機進行閱讀，讓心情得到轉移與沉澱，上課時則專心為未來升學做準備，兼顧學業的學習。雖然閱讀反映在學業方面的正向學習效果不見得能立即被看見，學生的行為仍表現出從文學圈活動獲得的學習興趣，也提醒身為教學者的自己，在現行教育體制下，學生無法脫離為升學考試準備的制式性

學習，一旦有機會接觸不同的學習方式，學生遂能從參與過程產生自發性的比較與認同，因此，教學者應重視教學情境的經營，讓學生在得到知識之餘，同時也能享受學習的樂趣。

二、文學圈在國中教育實施之困難性

(一)獨立閱讀時間足夠性問題：

以目前的課程制度而言，國中學生能利用課程時間進行班級性閱讀與互動的機會本來就缺乏，推動以文學圈進行閱讀討論，在重視學生的自發性提出討論議題與進行對話的前提之下，如何讓學生在討論之前擁有充足的獨立閱讀時間，是文學圈在國中環境實施更需衡量與顧慮者。本研究設計決定討論書單到討論活動的過程發現，國中八年級學生每日準備學科評量與作業所需時間長，加上課後補習佔據的時間，學生每日返家閱讀文本的時間瑣碎、文本傳閱速度慢，學生因為個別的閱讀習慣，或喜歡反覆閱讀、或喜歡利用假日將文本完整閱讀、或喜歡逐日閱讀，因此必須設計以兩個星期的時間進行自由閱讀；再者，顧及本研究對象返家後有必須協助家務或課後補習之條件，研究者會利用「導師時間」、「班級活動」或「自修時間」之課程安排，來進行獨立閱讀的討論準備，盡可能讓學生在學校作息中，也能有機會完成獨立閱讀。

(二)書籍數量足夠性問題：

文學圈重視討論前的閱讀準備，因此，每位文學圈成員必須有書可讀，但礙於學校圖書館資源採購講求多元性，單一書籍購置多以至兩冊為單位，當文學圈成員人數較多時，易發生無法供應的問題。本研究設計的每一個文學圈為六名成員，在研究對象無法個別購買各次文學圈使用之書籍的條件下，研究者如何以最便利的資源提供書籍遂變得重要許多，本研究在教材選用時，即以能向台東大學圖書館、該研究對象之學校圖書館、鎮圖書館，以及隔壁縣市的成功大學、台南大學等學校圖書館資源為考量，因此，書群的提供與學生決定出討論書單之後

的文本，皆循此法一一借閱資源、充實文本。

(三)教師看待閱讀的態度：

在教學現場常見教師用心設計的閱讀教學活動，卻讓孩子在繳交閱讀作業的同時，也將對一本讀物的閱讀興趣交了出去，從此不再觸碰；教師所期待的教學目的絕非如此，閱讀的目的也不應該是為了分數，而是鼓勵孩子將「閱讀」這一件事當作終身習慣的期待。當教師將閱讀這件事融入生活時，隨時可閱讀、閱讀很愉快的態度，也會感染到學生身上，研究者發現，學生課餘時間看到研究者閱讀讀物、隨時有課外書籍與新書放置辦公桌上，會產生好奇、模仿的動機，並在研究者閱畢向全班學生分享閱讀感想、提供學生借閱訊息時，加強學生閱讀動機。研究者發現，當教師告訴學生某一冊書籍很好看時，學生會情不自禁興起也想看一看的想法，明顯看到教師的閱讀態度所對學生的影響力。

在研究過程中不僅研究對象受到教師閱讀態度的影響，連同協同研究教師的班級學生也被感染，當蔡老師在個別班級閱讀研究者所推薦與借予的書籍，竟能興起該班級學生欲借閱一探究竟的興趣，這個現象的發生，更讓研究者肯定閱讀教育上教師身教重要性；欲要求學生培養閱讀習慣，自己也應喜愛閱讀這件事。

(四)學生對文學圈活動主動投入的程度：

因為沒有分數的誘因，相對地沒有分數的約束；學生很容易因為文學圈的閱讀活動與成績無關而不重視，或是因為擁有盡情說話的自由而遲遲未進入與文本相關的討論，使得文學圈活動的學習效果大打折扣，因此，國中學生對閱讀與討論活動成敗在乎程度，也會影響其表現出來的行為結果。本研究之對象，因為研究者在其七年級實施閱讀活動過程不斷營造「可以進行閱讀活動就是一種獎勵」的態度，因此，學生很期待每一次可以進行閱讀教學的時間與老師帶來的新活動；再者，研究者重視學生的活動回應、張貼學生作品、在課程中進一步提出給予回饋等舉動，帶給了學生莫大鼓勵，學生因為受到鼓舞益加投入閱讀的各項活動，也因此能在本研究過程正面積極參與。文學圈討論即為教師巡視觀察、依組加入

討論的時間，當發現某團體出現互動低、少有發言時，教師可以立即介入並藉發問引導、帶動團體討論的氛圍，或是關心團體秩序，讓討論時間不流於形式化。



第二節 研究建議

研究者根據本研究文學圈活動過程和研究結果，提出設計文學圈教學活動的建議，以提供國中教育工作者融合課程認知教學與教育功能的課程設計應用，並作為未來研究之參考。

壹、給教學者的建議

一、閱讀討論的教學者不侷限於語文教師或導師

本研究的研究者，已既是導師又身為國文教師的身份進行文學圈，致使學生在活動過程中，對於教師所扮演的角色不易跳脫傳統概念，也會因為教師平日是成績的評準，導致學生開口表達時有所顧慮，得賴教師重新建立文學圈角色的認知與心態的調整。從本研究結果，得到文學圈的活動模式不只是語文學習的延伸，更具備價值學習、社會互動學習、團體動力體驗等教育功能，因此並不侷限班級導師或語文學科教師進行，教學者可遍及任何學科，甚至能進一步借鏡香港的經驗，另設專門從事閱讀教學之教師；如能透過不同學科教師的推動，在不同進行步驟下、不同學習領域裡，呈現更多元化的文學圈風貌、發展的可能性亦得廣泛。

二、重視閱讀討論活動的獨立閱讀過程

從研究過程發現，參加文學圈的成員，雖然在討論時已認識書籍的內容，仍會出現礙於時間只做粗略閱讀、或只閱讀書籍部分者，研究發現有此情形的學生，在討論團體中不易主動提出想法、主動將討論書籍納入閱讀筆記的書寫；相對的，已完成獨立閱讀的學生，會主動、想要將書籍寫入閱讀筆記的內容，文字呈現上不僅具備記憶性理解，更能進一步談及批判性思考的層面。因此，進行閱讀討論學習活動時，教師必須重視獨立閱讀的重要性，給予學生充分時間以建立文本內涵的完整概念。

三、必須提供閱讀理解策略的預備學習活動

爲了讓討論內容更豐富、具趨向文學討論的深度，在進行文學圈活動之前，教師必須對活動有充分的蘊釀期，包括教導如何摘要、提問、預測、質疑等策略的使用，本研究對象在實施文學圈活動之前，已接受研究者達一年時間的閱讀教學，由教師說故事的活動引導對閱讀的喜歡、在心得寫作活動得到摘要策略的學習、在班級圖書館的閱讀環境學習挑選書籍、藉讀書會導讀角色行爲以學習提問與表達、藉好書推薦活動學習詳細解釋自己的觀點等，透過這些爲文學討論準備的學習活動，一步步將閱讀學習的主導權交至國中學生手上，學生則能在教師一步步放開指導權的同時，得到更多具學習目標之自發性學習。

四、將閱讀與討論活動帶回教室環境

國中教育的學習多爲教室中進行，本研究在將學生帶出教室之後，得到學生團體互動的正向發展，讓話題更易於敞開、問與答的交集增加，卻未讓學生有機會再回到教室環境進行討論，乃爲本研究過程不足之處，活動結果無法說明再回到教室之後的發展，因此，建議教學者在思量如何讓討論活動更有效果的同時，也能思考如何回到一般教室環境中實施，以求在國中教育裡更具可行性。

五、書籍數量的充裕與類別的豐富度

本研究發現各種書籍數量皆只有一冊的狀況下，傳閱的速度上較慢，也會造成文學圈討論時有些同學仍未閱讀完畢的狀況，因此必須考量同一書名書籍數量足夠與否的問題：在容易取得的原則下，將每一本好書用在全體的閱讀上，透過適當管道得到足夠數量，讓每個人都有機會閱讀、或從別人口中得到這本書所帶來的驚奇、樂趣、知識與感動。

本研究以青少年小說爲使用材料，各書籍分類號皆屬語文類，又以文本主角人物爲青少年的限制，得到青少年小說對國中學生閱讀動機與理解的正面影響性，研究者未推及其他文類作品之教學，無法觀察學生在不同文類中的閱讀，鼓勵欲實施文學圈的教師，選用教材時顧及文類的豐富性，讓學生有機會接觸不同

文類。

六、重視閱讀與語文教學的平衡

現行九年一貫課程之階段性學習目標規定，國中語文教育的實施目標在提升國中學生的聽、說、讀、寫、閱讀等能力，將提供學生學習閱讀的機會納入語文學習活動範圍內，如此歸類，影響語文領域教學者進行閱讀教學過程時，致力於文法修辭、文意啓示與感想的文學訓練，閱讀測驗與寫作能力的培養，以教育部之學習能力指標為依歸，而易忽略閱讀過程本身的價值性。

閱讀是一個思維不斷地流動的過程，讓學生透過閱讀不同種類訊息及書籍所累積的文學基礎，藉著自由選擇性、書籍的可得性，一步步地擴大領域的涉獵與知識。文學圈有機會讓學生透過閱讀、以及在團體中與其他讀者的互動過程，來學習閱讀；活動中學生可以展現的主導性與個別性，更有別於傳統語文教學中的學生角色。在本研究中，研究者深刻體驗學生對於文學圈閱讀課的興致遠勝於國文課的參與，自動自發為課程做準備的態度亦大相逕庭，因此，教學者必須先調整師生在閱讀與語文教學中不同的角色認知，在教學態度上能將閱讀視為語文學習的平衡，鼓勵學生閱、讀與開口表達，重視學生文學學習的樂趣，以利於文學圈的實施。

貳、給未來研究者的建議

一、比較不同年級間的差異或學生背景變項

本研究以國中八年級學生為對象，乃為研究者就學生的年齡、國中學習課業量的適應、建立自發性閱讀討論學習時機分析所得適宜性，研究結果亦證明文學圈活動在國中階段的適用性，但不知是否適宜推廣至其他年級使用？不同年級使用文學圈活動教學的成效又有何差異？

再者，本研究對象只是台南縣一鄉鎮中的一個班級學生，研究者未深入探究其父母的社經地位、學生的閱讀經驗等背景變項所對文學圈實施成效的影響，這

些都是值得探討的問題。鼓勵未來研究者可將實施文學圈研究對象的年齡層做增廣，蒐集各年齡層的文學圈所可能發展出的認知觀點與閱讀角度，進一步探究。

二、書群與教科書關聯性程度對於學習效果的影響

本研究所選用的書群，乃依文本故事角色與研究對象的年齡、身心發展狀況相關性的原則進行選擇與提供，研究並未考量教科書與書群內容的關聯性問題，以及書群與教科書關聯程度高低所對學生造成學習效果上的影響，值得未來的研究者進一步比較、探討。

三、研發文學圈教學效果評量的工具或方式

本研究以學生討論錄音記錄、訪談學生記錄、學生在文學圈記錄單上自由記錄的內容、學生在校方發予閱讀護照上的自由記錄、研究者活動觀察記錄、教學省思日誌等資料內容，逐一檢視、轉謄逐字稿、分析評量學生在閱讀理解能力與觀點建構上的發展，較易產生直觀與主觀的疑慮，鼓勵未來研究者在評量工具方面加以研發，設計提供更適當、便捷的教學效果評量工具或方式，便於將文學圈模式運用在課程教學上。

四、從事個案及追蹤研究

本研究以全面性觀察作為分析、探究的根據，雖然看到學生的閱讀動機及閱讀量確有提升，在閱讀討論過程能發展對文本的理解能力、建立自己的觀點，研究卻未能深入探討個別學生在透過長期文學圈學習歷程之前與之後，所對文本理解產生的改變，以及與團體互動態度的變化；再者，研究觀察時間只進行六個月，未再考慮活動如持續進行、或者不再進行達一段時間之後，學生在閱讀動機、理解能力和參與態度表現的變化，因此，建議未來研究可朝往個案及追蹤研究此方面發展。

參考書目

一、中文部分

(一)專書

- 大塚笑子 (2007)。借鏡日本:閱讀教育就是心的教育。載於天下雜誌教育基金會編, *閱讀動起來行動手冊* (頁 30-39)。台北:天下雜誌。
- 王瓊珠(譯) (2003)。讀寫新法:幫助學生學習讀寫技巧。臺北:高等教育。(Marzano, R.J., & Paynter, D.E., 1989)
- 元青 (2001.09)。杜威與中國 (頁 40-48)。北京:人民出版。
- 宋文里(譯) (1990.01)。成爲一個人 (頁 273-348)。台北:桂冠。(Rogers, C. R., 1961)
- 李連珠(譯) (1998.11)。全語言的「全」,全在哪裡?。台北:信誼。(Goodman, K., 1986)
- 李紫蓉(譯) (2007.02)。童書中神奇魔力。台北:阿布拉教育文化。(Mikkelsen, N., 2005)
- 吳英長 (1997)。討論教學法。載於黃光雄主編, *教學理論*。高雄:復文圖書。
- 吳敏而 (2005.11)。套圈圈、洋葱圈、閱讀圈。載於侯秋玲、吳敏而(編), *文學圈之理論與實踐* (頁 9-22)。台北:朗智思維科技。
- 林文韻 (2005.11)。以教師成長課程的設計為例。載於侯秋玲、吳敏而(編), *文學圈之理論與實踐* (頁 23-41)。台北:朗智思維科技。
- 林文寶、徐守濤、陳正治、蔡尚志 (1996)。兒童文學 (頁 1-40)。台北:五南。
- 林文寶 (2000.02)。台灣地區兒童閱讀興趣調查研究。台北:文建會。
- 林佩蓉、蔡慧姿(譯) (2003)。統整式語文教學的理論與實務—行動研究取向。臺北:心理。(Pappas, C. C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S., 1999)
- 林清山(譯) (1998.10)。教育心理學—認知取向。台北:遠流。(Mayer, R. E., 1978)
- 林偉信 (2003.10)。青少年小說在兒童閱讀上的應用。載於花蓮新象社區交流協會

編, *打開繪本說不完—親師資源手冊* (頁 100-114)。台北: 行政院文化建設委員會。

林寶山(譯) (1990.08)。 *民主主義與教育*。台北: 五南。(Dewey, J., 1916)

柯華葳 (2006.11)。 *教出閱讀力*。台北: 天下雜誌。

洪月女(譯) (1998.11)。 *談閱讀*。台北: 心理。(Goodman, K., 1996)

侯秋玲(譯) (2001.10)。富含文學的教室裡的語文教學。載於幸曼玲、蔡佩璇編, *閱讀歷程與閱讀教學研討會會議資料* (頁 51-58)。台北: 國立台北教育大學。(Short, K. G., 2001)

唐淑華 (2004.11)。 *情意教學—故事導論取向* (頁 91-106)。台北: 心理。

郭生玉 (1986)。教學的人本心理學基礎。載於中國教育學會編, *有效教學研究* (頁 89-107)。台北: 台灣書店。

黃政傑、林佩璇 (1996)。 *合作學習*。台北: 五南。

黃瑞琴 (1991)。 *質的教育研究法*。台北: 心理。

傅林統 (1998.12)。 *兒童文學的思想與技巧*。台北: 富春。

陳向明 (2002.02)。 *社會科學質的研究*。台北: 五南。

陳欣希(譯) (2001.10)。透過語文學習。載於幸曼玲、蔡佩璇編, *閱讀歷程與閱讀教學研討會會議資料* (頁 13-25)。台北: 國立台北教育大學。(Short, K. G., 2001)

陳海泓 (2001.11)。Book talk: 增進學生閱讀和討論的有效班級閱讀教學。載於郭聰貴(主編), *兒童閱讀教育* (頁 1-30)。台南: 國立台南師範學院。

曾月虹 (2000.05)。 *兒童英語語文教學* (頁 14-17)。台北: 五南。

張子樟 (1999.08)。 *少年小說大家讀*。台北: 天衛文化。

張鈿富 (1994)。 *教育政策的制定與執行*。發表於民間教育改革會議, 台北: 台灣大學法學院。

劉鳳芯(譯) (2000.01)。 *閱讀兒童文學的樂趣*。台北: 天衛文化。(Nodelman, P., 1992)

蔡尚志 (1999)。文學的態度。載於嘉義市文化局編, *「教育的觀點」——探索兒童文學* (頁 28-41)。嘉義: 嘉市文化。

蔡宜容(譯) (2001)。說來聽聽：兒童、閱讀與討論。台北：天衛文化。(Chambers, A., 1993)

(二)期刊論文

王金國 (1997)。國小五年級國語科小組討論之個案研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院，台中。

王啓修 (2007)。提問式教學支援系統於課後輔助學習之成效。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學，台北。

台灣學生課外閱讀表現差。(2007，11月30日)。聯合報，A1版。

沈文蓓 (1997)。小學高年級學生小組討論之歷程分析。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南。

林姿君 (2000)。同儕互動中閱讀策略使用歷程之探討——以國小四年級國語科小組討論為例。未出版碩士論文，國立台北師範學院，台北。

林秀娟 (2001)。閱讀討論教學對國小學童閱讀動機、閱讀態度和閱讀行為之影響。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南。

林秀娟 (2006)。文學小圈圈在雙語班英語學習之效益研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄。

林振春 (2001)。閱讀方法與閱讀能力的培養。社教雙月刊，101，40-43。

林翠釵 (2000)。許兒童一個未來——談兒童閱讀。社教資料雜誌，267，3-5。

吳訓生 (2000)。國小低閱讀能力學生閱讀理解策略教學效果之研究。未出版博士論文，國立彰化師範大學，彰化。

洪英惠 (2007)。文學圈應用於國小三年級語文教學領域閱讀教學之行動研究。未出版碩士論文，國立台北教育大學，台北。

馬行誼 (1998)。國小學童說明文寫作現象分析——班級小組討論教學法之個案研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院，台中。

陳定國 (1984)。小組討論的基本原理——如何使小組討論收到實效。品質管制月刊，

20(5), 36-39。

許正義 (2003)。培育終身閱讀的愛書人 Part One—文學小圈圈 (Literature Circles)

的理念。敦煌英語教學電子報。線上檢索日期：2007 年 9 月 11 日。網址

<http://cet.cavesbooks.com.tw/htm/m0120910.htm>

許惠玲 (2007)。探討兒童閱讀理解能力——以「文學圈」在國小六年級閱讀討論活動為例。未出版碩士論文，國立新竹教育大學，新竹。

張湘君 (1993)。讀者反應論對兒童文學教育的啓示。東師語文學刊，6，285-307。

張國松 (2002)。國民小學班級團體動力與班級士氣之關係研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院，屏東。

黃玉 (2000)。在團體中成長：團體動力運用與社團活動指導。高中教育，10，7-14。

曾照成 (2002)。國小學童閱讀討論教學及其主題詮釋探討。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南。

馮珮珍 (2007)。「文學圈」在國小二年級閱讀教學之研究。未出版碩士論文，國立新竹教育大學，新竹。

楊淑娟 (2007)。文學圈模式下的閱讀教學——以陳致元作品為例。未出版碩士論文，國立台北教育大學，台北。

趙維玲 (2001)。Book talk 對國小學童閱讀動機和閱讀行為之成效探討。未出版碩士論文，國立台南師範學院，台南。

蘇勤惠 (2007)。以文學作品進行國中生閱讀與討論教學之行動研究。未出版碩士論文，國立東華大學，花蓮。

為興趣不要為寫報告而讀。(2007，11 月 30 日)。聯合報，A3 版。

二、英文部分

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*(2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc. CA : Sage.

- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 124-129.
- Cuseo, J., B. (1992). Cooperative learning vs. small-group discussions and group projects : The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*, 2(3), 4-9.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Stenhouse Publishers : York, Manie, USA.
- Daniels, H. (2001). *Literature circles: Voice and choice in book clubs & reading groups*. Stenhouse Publishers : York, Manie, USA.
- Daniels, H., & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. NY : Continuum.
- Gall, J. P., & Gall, M. D. (1995). Group dynamics. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.) (pp.157-184). Oxford, London : Pergamon.
- Graesser, A. C. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American educational research journal*, 31(1), 104-137.
- Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy instruction for all children* (3rd ed.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). *Learning together and alone : Cooperative, competitive, and individualistic learning*. (4th ed.). Boston : Allyn & Bacon.
- Keene, E. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom : Effects of teaching children how to question and how to explain. *American education reserch journal*, 31 (2), 338-368.
- Lehman, B. and Scharer, P. (1996). Reading alone, talking together : The role of

- discussion in developing literary awareness. *Reading teacher*, 50, 26-35.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem :The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B. (1999). *Teaching children to read and write : Becoming an influential teacher*.(2nd ed).Boston : Allyn and Bacon.
- Short, K. G. (1986). *Literature as a collaborative experience*, Ph. D. dissertation, Indiana University.
- Short, K. G. (1992). Researching intertextuality within collaborative classroom learning environments. *Linguistics and Education*, 4, 313-333.
- Short, K. G. & Kauffman, G.(1995).“So what do I do?” The role of the teacher in literature circles. In N. L. Roser and M. G. Martinez(Eds.).*Book talk and beyond : Children and teachers respond to literature*(pp.140-149). Newark, Delaware : International Reading Association.
- Short, K.G., Harste, J.,& Burke, C.(1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*.(6th ed.).Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Tonjes, M. J. & Zintz, M. V.(1992). *Teaching reading thinking study skills in content classrooms*. W. C. Brown Publishers.
- Vygotsky, L.S (1978) Mind in society : *The development of higher psychological processes*.Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wells, G. (1995). Language and the inquiry-oriented curriculum. *Curriculum inquiry*, 25(3) ,233-269.
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-Questioning instructional research : A review. *Review of educational research*, 55, 227-268.

附錄一：本研究選用之書目一覽表

編號	作品名稱	作者及譯者	出版社	出版時間
1	通往泰瑞比西亞的橋	凱薩琳·帕特森著；鍾瑢譯	英文漢聲	1989.08
2	天使雕像	柯尼斯伯格著；吳淑娟譯	智茂	1997.04
3	一名女水手的自白	艾非著；徐詩思譯	小魯	1998.06
4	小殺手	傑瑞·史賓尼利著；趙永芬譯	小魯	1998.11
5	太平天國	凱薩琳·彼得森著；連雅慧譯	小魯	1999.06
6	夏之庭	湯本香樹實著；林真美譯	玉山社	1999.07
7	神啊,祢在嗎?	茱蒂·布倫著；周惠玲譯	幼獅文化	2002.03
8	檸檬的滋味	吳爾芙著；陳佳琳譯	玉山社	2002.06
9	大家都在戀愛的夏天	瑪麗亞蕾娜·蘭可著；李瑾倫繪；周從郁譯	玉山社	2002.07
10	記憶傳授人	露意絲·勞瑞著；鄭榮珍譯	台灣東方	2002.12
11	苦澀巧克力	米莉亞·裴斯勒著；李紫蓉譯	台灣東方	2004.05
12	遇見靈熊	班·麥可森著；李琬琪譯	臺灣東方	2004.06
13	手斧男孩	蓋瑞·伯森著；蔡美玲、黃小萍譯	野人	2005.07
14	快跑！男孩	烏里·奧勒夫著；李紫蓉譯	臺灣東方	2005.08
15	吉莉的選擇	凱瑟琳·帕著；陳詩紘譯	新苗文化	2005.12
16	鯨怪步兵團	安德森著；錢基蓮譯	小天下	2006.04
17	閃亮閃亮	辛西亞·角畑作；張子樟譯	臺灣東方	2006.05
18	夏天的故事	珍·柏雪著；張子樟譯	遠流	2006.06
19	153 天的寒冬	佩提著；孫智綺譯	臺灣東方	2006.08
20	我叫巴德,不叫巴弟	克里斯多夫·保羅·克提斯著；甄晏譯	維京	2006.10
21	鳥街上的孤島	烏里·奧勒夫著；區國強譯	臺灣東方	2006.11
22	地海巫師	娥蘇拉·勒瑰恩著；蔡美玲譯	繆思出版	2007.01
23	少女蘇菲的航海故事	莎朗·克里奇著；王玲月譯	維京	2007.05

24	魔法灰姑娘	蓋兒·卡森·樂文著；趙永芬譯	小魯文化	2007.10
25	雨果的祕密	布萊恩·賽茲尼克著繪；宋珮譯	台灣東方	2007.11
26	懲罰	張之路著；龔雲鵬繪	民生報	1994.09
27	老蕃王與小頭目	張淑美著；陳裕堂繪	九歌	1995.09
28	「阿高斯」失蹤之謎	盧振中著	九歌	1996.07
29	地圖女孩 VS.鯨魚男孩	王淑芬著	小魯文化	1999.06
30	第一百面金牌	劉宗弦著	九歌	1999.07
31	有老鼠牌鉛筆嗎	張之路著	民生報	2000.07
32	南昌大街	王文華著；徐建國繪	九歌	2000.06
33	我的媽媽是精靈	陳丹燕著	國語日報	2001.06
34	媽祖回娘家	鄭宗弦著；陳裕堂繪	九歌	2001.07
35	少年放蜂記	馮傑著	九歌	2001.09
36	天地無聲外傳	蘇小歡著	國語日報	2002.10
37	七彩肥皂泡	李志偉著；徐建國繪	九歌	2002.06
38	聖劍·阿飛與我	廖炳焜著	小兵	2002.11
39	喂，穿裙子的！	張友漁著	幼獅文化	2003.01
40	山鬼之謎	韋伶著；黃揚凱繪	幼獅	2003.05
41	望天丘	李潼著	民生報	2003.04
42	阿國在蘇花公路上騎單車	張友漁著	小魯文化	2004.04
43	少年龍船隊	李潼著	天衛	2004.05
44	藍天鴿苓	毛威麟著；徐建國繪	九歌	2004.07
45	少年噶瑪蘭	李潼著	天衛文化	2004.09
46	紅眼巨人	彭素華著；江正一繪	九歌	2005.01
47	青銅葵花	曹文軒著	小魯	2005.10
48	三腳馬	鄭清文著；唐壽南繪	遠流	2006.02
49	小婉心	管家琪著	天衛	2006.03
50	走了一個小偷之後	李慧娟著；李月玲繪	九歌	2007.01

附錄二：班級書籍借閱登記表

借閱日期	年 月 日	年 月 日
借閱姓名		
書籍編號		
書籍名稱		
為什麼想選擇這本書 (說說原因吧)		
歸還日期	年 月 日	年 月 日
說說閱讀感覺 (想分享的話.....)		

附錄三：學生閱讀護照內容範例

我的閱讀筆記： <u>刀子哥</u> 書名：<u>雨果的秘密</u> 作者：<u>布萊恩·麥葛尼</u> 分類號：<u>874</u> 閱讀日期：<u>5/9</u> 號碼：<u>874</u> 類別：<u>西洋</u> 完成所需時間：<u>1天</u> 圖書來源： 借：☐新化國中圖書館 ☒學校愛的書庫 ☐其他圖書館 ☐其他 買：☐書局 ☐其他 在這本書裡，你最喜歡的一句話/一段文字： <u>這是雨果第一次不用參考他的筆記就可以自己修理機器人！</u> 你認為它是什麼意思？（50字左右） <u>我知道他不是故意偷東西，他是有理由的。如果是我，我或許會用其它的方法。如果是我我會想跟他談，不一定要用偷的，也可以跟那個人談看看，不一定要那個人會答應嗎！</u> 家長回饋：<u> </u> 老師回饋：<u> </u>	我的閱讀筆記： <u>鄭雅純</u> 書名：<u>153天的寒冬</u> 作者：<u>佩提</u> 分類號：<u>827</u> 閱讀日期：<u>5/4</u> 號碼：<u>827</u> 類別：<u>特種文學</u> 完成所需時間：<u>1天</u> 圖書來源： 借：☐新化國中圖書館 ☒學校愛的書庫 ☐其他圖書館 ☐其他 買：☐書局 ☐其他 在這本書裡，你最喜歡的一句話/一段文字： <u>我算過，從我去的那天開始到回家，剛好153天。</u> 你認為它是什麼意思？（50字左右） <u>這本書很有趣，不過也有一些很驚險的危機，故事的作者因為弟弟出生，而作者的爸媽經過考慮後，決定先把作者送到他爺爺的家，雖然作者不願意但還是不能拒絕，作者爺爺的家在蒙古的大草原裡，那裡每戶人家都有一隻山羊，而且到冬天還會連下好幾場雪。</u> 家長回饋：<u> </u> 老師回饋：<u> </u>
---	---

S18 閱讀護照書寫的《雨果的秘密》內容

S35 閱讀護照書寫的《153天的寒冬》內容

我的閱讀筆記：

書名：大家都在戀愛的夏天 作者：瑪麗亞·薩拉

分類號：875.59 閱讀日期：5/8

號碼：875.59 類別：西洋 完成所需時間：5天

圖書來源：
借：☐新化國中圖書館 ☒學校愛的書庫 ☐其他圖書館 ☐其他
買：☐書局 ☐其他

在這本書裡，你最喜歡的一句話/一段文字：
愛裡有個心字，
要用心去愛。

你認為它是什麼意思？（50字左右）
青少年戀愛的滋味，
是用心去體會，
才會懂。
愛情來臨之前是不會通知你的，
它說來就來，它像蒲公英的種子，
在空中隨風四處飄揚，
等到找到合適溫暖的土壤，
自然就會發芽了。

家長回饋： 老師回饋：

S19 《大家都在戀愛的夏天》閱讀護照內容

附錄四：學生文學圈記錄單範例

時間 年 月 日 文學圈名稱 文學圈中的記錄 姓名： 座號： ◎在文學圈中，所見、所言、所思，歡迎記錄下來……	
文學圈記錄單格式	
文學圈中的記錄 姓名: 林詩涵 座號: 26 ◎在文學圈中，所見、所言、所思，歡迎記錄下來…… 我見到有些人很努力的想討論， 我見到有些人就算沒有也會盡心的想討論。 但是我也見到有些人都不說話，大家都不喜歡這樣的人。 我提出了一些問題、附合了大家的感想。 我想到書裡可能說到的事情。 	
20071213 《大家都在戀愛的夏天》文學圈 S26 的記錄單內容	

附錄五：文學圈討論記錄表範例

日期	2008 年 03 月 13 日	成員	S30、S01、S17、S32、S23、S21
地點	○○國中操場		
討論書名	藍天鴿苓	記錄者	蔡世惠
時間	對話內容		研究者觀察與反思
01'07"	S23:(低頭翻著書)我還沒看完，你們講啊。 S30:我不知道要講什麼耶。 S23:你講賽鴿的那個事情啊，因為你們家不是在那個// S01:你可以說藍天// S17:藍天在我家附近啊。 S01:對呀。 S30:廢話，藍天當然在我家附近啊。 S32:而且在樓上啊。 S01:是嗎?你都亂想。 S30:藍天是網咖啊。 S23:啊，不要鬧了。 S30:從那邊開始說(指著 S01)。		成員在沉默之後開始有對話。 S17 指的是社區裡的一間藍天網咖店。 同學開始輕鬆地閒聊、幽默且製造笑果。 S23 發出制止大家口語行為的訊息。
03'51"	S01:藍天鴿苓介紹什麼？ S30:就介紹那個賽鴿的東西啊// S23:規則？ S30:規則就是，就是訓練啊，然後抓去比賽，等牠飛回來，然後，看誰比較早飛回來的那個人就贏了。 S23:然後，那個金額是固定的嗎？ S30:這本書是講鴿苓耶，不是那個// S23:喔，沒有講賭博喔。 S30:鴿苓就是一個木頭做的東西(用手做出圓筒的姿勢)// S01:然後放在賽鴿後面// S30:對，然後，從翅膀那邊穿過去(兩手做出拿線由上往下交叉的姿勢)// S23:喔，我知道，我知道。 S30:然後就飛飛飛(用兩手做出展翅的姿勢)，看誰比較多。 S01:飛飛飛(用單手做出飛翔的姿勢)。 S30:懂嗎？ S17:原來是這樣啊。 S30:對。 S01:對呀。 (S01 用手推身邊的 S17，然後兩人互相打對方玩鬧，		S30 自信地回答同儕的問題，能表達自己所知及文本中的知識，教導同學。 S30 控制同學發問的方向，掌握不偏題原則。 學生以手勢配合口語表達，並引起模仿行為出現。

10'13"	Ss 邊看邊笑) S30: 噢, 你的鞋怎麼掉了(指著 S17 脫膠的帆船鞋底) (Ss 笑, 大家開始小聲談論 S17 的鞋)	因 S01 與 S17 的玩鬧, 吸引成員注意, 對文本的討論暫時中斷。
14'58"	S30: 快點問啊。 S32: 你自己問啊。 S01: 自問自答啦。 S17: 你們再把鴿苓講清楚一點好不好? S01: 鴿苓就是一個木頭做的東西, 然後放在賽鴿後面 // S30: 對, 然後從翅膀那邊穿過去(兩手做出拿線由上往下交叉的姿勢)// S23: 喔, 我知道。(拿起文本, 看著封底)為什麼叫藍天鴿苓呢? S01: 因為鴿子背著鴿苓, 在藍天飛, 所以叫做藍天鴿苓。 S17: 你會說喔, 看不出來喔。	學生能自行將學習活動的重心拉回文本的討論中。
20'23"	S23: 我看看有什麼問題。 S01: 作者是誰啊? S30: 鴿子又叫作粉鳥。 S17: 粉色的鳥(笑)。 S01: 藍色的鳥。 S23: (不耐煩的語氣)志偉。 S32: 不要鬧了啦。 S01: 藍色的鳥啊, 他說粉色的鳥, 我說藍色的鳥啊。 S23: 不好笑。 S30: 你們有沒有吃過鴿子肉? S01: (笑)你都扯開話題了。 S30: 噢, 這個就是有關鴿子的啊, 你們有沒有吃過鴿子肉啊?	大家努力為「討論」想問題與話題。 學生因為鴿子的名稱, 產生聯想、玩文字遊戲之出現笑果的行為。
22'47"	S01: 我吃過鳥肉。 S23: (笑著對 S01 說)你吃過什麼鳥啊? S17: 我吃過牛肉而已。 S32、S21: 我沒有。 S30: 鴿子的肉超好吃的耶。 S01: (對著 S17 說)對呀, 牠的肉很嫩。 S01: 還有牛糞。(S17 笑) S23: 牛舌餅。 S32: 牛鞭。 S30: 耶, 我是說鴿子的肉超好吃的。 S01: 對啊。 S30: 放鴿苓的時候, 如果中途停在別人家的屋頂休息的話, 就可以被捕去吃, you know?	團體中自然出現制約行為的聲音, 管理團體的秩序。 剛被糾正過發表行為的 S01, 也學習大家當起秩序管理者。 學生的問題與生活飲食經驗有關, 讓每個人自然地主動開口說話、表達意見, 氣氛熱絡。 S30 能隨時掌控話題回歸文本的時機, 發揮了領導

26'07"	S01:你也可以在屋頂上抓? S30:就是比鴿苓的時候,停在屋頂上面啊// S21:I know, I know。 S23:那個牠飛的那個鴿苓會很重嗎? S30:我是沒拿過耶,應該是有點重量,所以他才說鴿子要用很大力氣。 S23:不會摔死嗎? S30:牠們都有訓練過,所以不會摔死啊。 S23:是喔。 S30:牠們比一般大,就像在養肉鴿一樣,都比海上的鴿子還要胖,還要大隻。 S32:海上的鴿子? S30:就是人家船載出去海裡放的啊。 S01:放什麼? S21:放鴿子啊。 S30:然後,牠就飛飛飛,飛回他們家啊。	討論的功能。 學生對鴿苓及訓鴿相關話題討論,態度顯得自信又專業。 團體中出現解答問題者,也讓其他人更願意發問,不斷表達因他人意見引起的任何疑惑或想法。
28'55"	S21:這本書都在講一個少年,幫他爸爸,幫忙用鴿子,訓練鴿子的過程。 S23:那個過程是什麼? S30:就是傍晚的時候訓練,從三點多,四點多開始,練到五點多六點的時候。 S23:怎麼訓練? S30:就放上去飛,紅旗子插著,牠就一直飛一直飛啊。 S23:怎麼知道牠會不會不見? S30:啊牠已經,怎麼說啊.....因為只要有主人養牠的話,牠就會記住周遭的環境怎樣,還有鴿舍的樣子,牠腦部會自動判別方位。 S01:它真聰明。 Ss:對呀。 S30:快下課了,你們還有沒有問題要說的? S23:沒有。	S21 的發言,開始切入文本情節的探討。 S30 結合自己的生活經驗詳細說明鴿子的特性。
30'21"	S21:沒。(S32 搖頭) S01:你今天會不會去藍天? S17:不行,我媽要來載我..... (影像及聲音記錄結束)	學生彷彿從文本知識世界回到現實生活一般,開始聊起日常下課會說的話題。

附錄六：個別訪談記錄表範例

受訪人員	許○陽	受訪時間	2008 年 1 月 15 日 第二節下課 09:55~10:10
訪談內容記錄			
研究者說話內容		學生說話內容	
T：你現在手上有兩本書，一本是手斧男孩，另外一本是走了一個小偷之後，當初為什麼想借這兩本書？		S09：嗯……，《走了一個小偷之後》是隨性拿起來看到的。	
T：嗯。		S09：《手斧男孩》是爲了討論。	
T：為什麼不想選擇別的書？		S09：你說手斧嗎？看標題。	
T：它的包裝會不會影響你這樣子看？		S09：沒有，就看它比較新。	
T：你有翻裡面看看嗎？裡面有一些彩色圖片喔。		S09：對。	
T：你那時候有沒有仔細注意彩色圖片？		S09：沒有……，就直接拿起來，然後就看啊。	
T：那麼書的厚度會影響你選擇嗎？		S09：沒有。	
T：看完了嗎？		S09：《走了一個小偷之後》還沒。	
T：那另外一本書手斧男孩呢？		S09：因爲要做文學圈，然後先看完了。	
T：因爲要做文學圈，所以先看手斧。		S09：對。	
T：看完以後的感覺？		S09：嗯，很好看啊，然後覺得很有型，想看它這一系列作品。	
T：你是指閱讀另外一部曲的意思？		S09：對。	
T：你在討論的時候，有討論自己看到的東西嗎？在上一次的討論裡。		S09：很難耶，因爲那個時候要看我這組的人他們的態度，覺得他們好像大部分都沒什麼興趣，好像沒有看。	
T：你覺得他們好像沒有興趣，所以書裡面講的內容、你想的東西或看到的東西，你有沒有跟他們談？		S09：沒有，不知道要跟他們說什麼。	
T：ok，那你還會想談談這本書嗎？或是與其他人，在另外的文學圈裡面，跟大家分享這本書？		S09：好啊。	
T：你覺得這本書有值得討論的東西？		S09：有。	

T：ok，那你下次可以把這本書再提出來。	S09：嗯。
T：你現在想談一下你目前現在想得到的、就手斧男孩裡面看到的幾個點嗎？	S09：他說的好真實，那個人好像是作者親身經歷一樣，讓讀者還以為真的有發生過這件事，所以讓一些人就問這個男孩到現在是什麼狀況，這樣。
T：你覺得它真的很真實？	S09：對。
T：那麼你會想跟文學圈裡面其他同學討論什麼？	S09：嗯……，就是討論為什麼作家能寫出這麼真實的故事？
T：嗯。	S09：如果不是他親身經歷過怎麼能寫的好像真的有其事一樣？
T：我覺得這個議題蠻有討論的價值喔。	S09：嗯……，書裡有些地方還要想。
T：嗯。	S09：就這樣。
T：好，很高興聽到你的想法。	

