

# 這一頁不用讀？： 幼兒與成人共讀對圖畫書近文本的回應與理解

周婉湘\*

本研究的目的為探索幼兒如何看待及解讀台灣圖畫書的近文本設計(peritext)。過去研究發現包括了封面、封底、前後蝴蝶頁、書名頁、版權頁等頁面的近文本，經常有豐富的文學及美學意涵，值得讀者閱讀與詮釋，然而近文本的閱讀在台灣幼兒園裡卻經常被忽略。因此，本研究從 195 本得獎台灣圖畫書中，挑選出四本不同類型近文本設計的圖畫書，與十位大班幼兒共讀。每本書與幼兒共讀兩次，一次為一對一，一次為團討。閱讀故事內文前，帶讀者請幼兒根據近文本預測故事，閱讀後則請幼兒幫圖畫書設計新的封面、封底、前後蝴蝶頁等。本研究共收集了四類型的資料，除了上述共讀時的記錄，以及共讀後幼兒的繪畫作品之外，另外也收集家長問卷，了解幼兒家中共讀習慣，以及觀察教師在教室裡朗讀圖畫書的方式。研究發現當成人帶領幼兒瀏覽及討論近文本的內容，並選擇多元類型近文本設計的書籍共讀，多數幼兒開始發展出閱讀近文本的策略，如延續、累加、推翻，或創作延伸的故事。此外，幼兒在閱讀故事後多能將近文本與故事內容連結，例如尋找相同圖像、物品、發生事件、角色的姿勢，或將位於書本前後的近文本納入故事前後的時間軸。整體而言，幼兒能以細膩的觀察和推理填補近文本與正文間未明說的縫隙。

**關鍵詞：**近文本、視覺素養、圖畫書、蝴蝶頁、讀者反應

---

\* 周婉湘：國立新竹教育大學幼兒教育學系助理教授  
wanhsiang@gmail.com

## Young Children's Understanding and Response to Picture Book Peritext During Adult-Child Shared Reading

Wan-Hsiang Chou\*

*This study explores young Taiwanese children's understanding and interpretation of the peritext in picture books, which are the pages often overlooked by adults when reading aloud to children. Research has revealed that peritext, such as the cover, endpapers, title page, or copyright page, is often a rich resource for literary and aesthetic interpretation. Ten 5- to 6-year-old children participated in our study and read four Taiwanese picture books with the guidance of a qualified kindergarten teacher. The books were chosen from 195 Taiwanese picture books according to their diverse peritextual designs. Each book was read twice: the first time was one-on-one reading; the second time a group discussion was held with all ten children. The children were asked to predict the story when reading the front matter, and after finishing the book, they were again asked to interpret the meaning of the front and back matter. The children were also asked to create their own front and back covers or endpapers after each reading. The results showed that the children might extend, add, or revise their predictions as they found more and more clues on the front matter. After finishing the story, the children often found connections between the images in the peritext and text, and some created new episodes of the story based on the images on the peritext. The children's designs also showed their understanding of the meaning and function of the peritext. Finally, pedagogical and research suggestions were made.*

**Keywords:** *endpaper, peritext, picture book, reader response, visual literacy*

---

\* Wan-Hsiang Chou: Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, National Hsinchu University of Education

# 這一頁不用讀？： 幼兒與成人共讀對圖畫書近文本的回應與理解

周婉湘

## 壹、緣起與目的

幼兒們飛快的略過蝴蝶頁，像是早已知道故事該從哪裡讀起般往前邁進。面對研究者的提問：「你覺得這一頁要不要看呢？」

佳佳說：「不用看，沒有東西不用看。」

宣宣也說：「因為我覺得沒有東西啊！」

幼兒在拿到圖畫書時，除了注視封面外，隨即快速地翻頁，略過蝴蝶頁，也略過版權頁及書名頁，直接從圖畫開始的第一個跨頁說故事，八位幼兒皆在這樣的流程上毫不遲疑……

（林慧娟、周婉湘，2012，頁 21）

這樣的例子經常在幼兒園見到，若指著蝴蝶頁、書名頁或版權頁問孩子「這一頁要不要看？」，大部分的幼兒都會回答「不用」。到底孩子是怎麼學會哪一頁要讀或不讀的呢？觀察幼兒園的大人或家長是如何與孩子共讀，便可發現當成人在念故事給孩子聽的同時，其實也在教孩子「如何讀一本書」的方式。

Kiefer（1995）主張應將圖畫書的整體設計視為藝術品，因為一本好的圖畫書從封面到封底，包括其形狀、大小，都是精心設計的傑作，例如不少圖畫書的故事早從前蝴蝶頁（front endpaper）就開始發展或預示著接下來要發生的情節，忽略蝴蝶頁或其他近文本（peritext；指封面、封底、蝴蝶頁、書名頁等正文外的書本設計）將錯失相當豐富的訊息及閱讀的樂趣，有時甚至會影響讀者對故事正文的理解。以陳致元（2003a）的《一個不能沒有禮物的日子》為例，這本書的前蝴蝶頁設立的故事的場景，畫的是主角小熊家公寓的外牆，而故事從書名頁即開始，此頁除了書名、作者、

出版社的訊息外，還畫著熊姐姐在公園裡盪鞦韆，遺忘了她的傘，而熊哥哥的風箏卡在樹上拿不下來。這些都是與之後的故事內容息息相關的重要線索，當讀者忽略此頁面上的訊息，可能無法理解原來是小熊撿回這些遺失的寶貝，當成耶誕禮物再送給熊哥哥、熊姐姐。

一本好的圖畫書，除了圖像與文字的共奏之外，「設計」是第三個重要的元素（Bader, 1976），圖畫書可謂是作者、繪者、藝術總監（art director）三者共同的創作。在成人書中，近文本相較於作品的正文，往往是較不重要的邊緣角色，這或許是從小未接觸過圖畫書的成人忽略近文本的原因。然而在圖畫書中，創作者和設計者卻將書的每個部分精心設計、彼此關連，且與整體故事協調一致（Shulevitz, 1985），難怪 Sipe 和 McGuire（2006a）認為圖畫書的近文本是文學與美感詮釋的來源。

近年來，歐美有越來越多的學者針對圖畫書特有的近文本設計進行研究（e.g., Sipe & McGuire, 2006a；Duran & Bosch, 2011），並以讀者反應的模式探討幼兒園和小學低年級幼兒如何解讀、回應近文本頁面（Pantaleo, 2003；Mourão, 2013）。反觀台灣，相關研究則十分缺乏。國內與圖畫書相關的研究相當多，但大多聚焦在主題的分析上（如友誼概念、生命教育、情緒教育、自理能力等主題的分類），以圖畫書的文學及藝術價值及其與幼兒的關係為主題的研究則相當稀少（e.g., 戴芳煒、蔡敏玲，2013）。林慧娟和周婉湘（2012）發現國內幼兒園的教師會帶領幼兒閱讀封面，但卻往往跳過蝴蝶頁、版權頁、書名頁等部份，直接進入圖畫書的「正文」。若只以教條式的方式（這本書教我們什麼）來閱讀圖畫書，可能會忽略了圖畫書也是文學及藝術作品（Sipe, 2008a），也忽略了圖畫書豐富的多元語言模式特性（multimodalities）——同時具備文字、圖像語言及書籍設計等多元資訊與意義的來源（Anstey & Bull, 2009）。

因此，本研究的目的是探索台灣幼兒對圖畫書近文本的想法與回應。首先，對台灣圖畫書的近文本進行分析，找出適合與幼兒共讀及討論的作品；其次，與幼兒共讀並設計讀後創作活動，提供幼兒多元的方式回應文本，紀錄及分析幼兒在多次共讀中對近文本頁面的回應。本研究之問題如下：

- （1）幼兒閱讀故事前如何看待近文本？
- （2）幼兒如何從近文本中的線索形成對故事的預測？
- （3）與成人共讀故事後，幼兒如何解讀近文本和故事的關聯？
- （4）與成人共讀故事後，幼兒創作的近文本內容為何？反應出什麼幼兒對近文本的理解？

## 貳、文獻探討

### 一、近文本的定義與功能

當代的圖畫書不同於一般的文字書，除了豐富的插畫之外，書籍的設計也是出版者、插畫家、作家、編輯、或藝術總監特別著重的地方（Sipe & McGuire, 2006a）。這些設計包括了封面、封底、書衣、蝴蝶頁、書名頁、半書名頁、版權頁、致謝等，圖畫書的創作者在設計這些頁面時，會整體考量其與故事文字和插畫之一致性。Genette（1987/1997）將這些頁面稱之為近文本（*peritext*），指的是一本書中除了正文之外的部分。這些書頁在傳統的文字書中，扮演著功能性的角色，例如蝴蝶頁又稱糊貼頁，是將精裝書的硬殼封面與內頁紙張黏接在一起的頁面，精裝書的前後各有一張糊貼頁，是書籍裝幀的一部分。但在圖畫書中，這些近文本頁面經常也有插圖、色彩或圖樣設計，且往往與故事的內文有關，甚至故事在這些頁面就已經開始發生了，因此有些平裝的圖畫書也會保留精裝書原有的蝴蝶頁，將之納入成為書籍的一部分。在圖畫書中，這些正文開始之前的頁面，通常佔了三到七個頁面不等（Mourão, 2013）。

圖畫書作家對近文本的關注，部分受到後現代主義的影響。後現代文本往往引起讀者思考閱讀的歷程及自己身為讀者的角色（如作者使用第二人稱「你」直接對讀者說話，或從多位角色的觀點來撰寫小說）（Lewis, 2001），在圖畫書中，不少插畫家也會在版權內容、書衣，甚至是 ISBN 上動手腳，引起讀者思考「自己是如何閱讀一本圖畫書的」。例如《臭起司小子爆笑故事大集合》（Scieszka & Smith, 1992/2003）這本著名的後現代童話，便在正經的版權頁上，藏入了如果你侵犯版權，臭起司小子就會去找你的字樣，或將後蝴蝶頁移到故事結束之前便出現，而在封底也讓書中的角色母雞指著 ISBN 條碼，質疑這麼醜陋的東西出現在這裡做什麼。圖畫書豐富的近文本設計，便可用來顛覆讀者對於「書就該包含這些東西」或「書就是要這樣讀」理所當然、不加檢視的習慣。

帶孩子討論近文本是將書視為文化產物和傳播訊息的媒介，而不只是教導道理的故事，書中任一處的設計皆可視為「文本」來仔細檢視（Genette, 1987/1997），並討論其存在的意義及文化意涵。這樣的思考也是後設讀寫能力（*metaliteracy*; Arizpe &

Styles, 2003) 的一環，也就是讀者能對自己具備哪些閱讀策略和閱讀習慣的了解。能夠意識到圖畫書的近文本是創作者設計的一部份，進而能將圖畫書當成藝術品來玩味，也是當今視覺素養的重要內涵。

## 二、圖畫書蝴蝶頁的分類及幼兒對近文本的回應

目前對圖畫書近文本設計的研究，從文本分析的角度，多著重在蝴蝶頁的設計上。Sipe 和 McGuire (2006a) 對圖畫書的蝴蝶頁進行分類，發現可從蝴蝶頁是單色或有圖案，以及前後蝴蝶頁的設計是相同或不同兩個向度，共分成四種不同的蝴蝶頁類型，分別為「單色且前後一致」、「單色且前後不一致」、「有圖且前後一致」、「有圖且前後不一致」。進一步分析這四類設計，他們發現圖畫書插畫家或設計者除了從美學角度將故事書形塑成一件藝術品之外，更融入具深度的設計內涵，蝴蝶頁代表的意義包羅萬象，包括用色彩表現故事主題及情緒基調、預告故事主軸與轉變、呈現主角圖像或故事的時間地點、擷取故事裡的重要元素、模糊故事的起訖範圍、表達趣味性、利用前後蝴蝶頁將故事架構展現出來等。

西班牙的研究者 Duran 和 Bosch (2011) 則從另一個向度來對蝴蝶頁進行分析，他們將圖畫書的蝴蝶頁分成兩大類：與故事無關的蝴蝶頁 (epitextual endpapers) 和與故事有關的蝴蝶頁 (peritextual endpapers)。前者是指蝴蝶頁的內容與出版、系列、作者、獻詞、致謝、藏書等訊息有關；後者則是與故事內容有關，如指涉故事中的角色、地點、主題、作為前言與結語、呈現插曲等。在各類別中，他們再進一步分出無圖案、有重復的圖樣或插畫的設計，並一一舉例介紹。兩位作者並提出，對蝴蝶頁進行分類的目的，並不是為了歸類，而是希望可以更了解如何去仔細觀察及賞析蝴蝶頁，並將它們視為溝通訊息的一部分。

前述 Sipe 和 McGuire (2006a) 的研究也提及了四到八歲幼兒對蝴蝶頁的反應，發現幼兒熱衷於使用蝴蝶頁來預測故事，並認為蝴蝶頁的作用是揭開故事的序幕、預備故事的開始，如一名幼兒提出蝴蝶頁就像舞台的布幕，看到蝴蝶頁就表示故事要開始了；而對於蝴蝶頁紙張的用色，以及某些圖畫書前後蝴蝶頁不一致的設計，幼兒能思考插畫家或書籍設計者如此選擇可能的用意，例如有些孩子能讀出蝴蝶頁的故事及代表的時間。

在另外一篇研討會的發表中，Sipe 和 McGuire (2006b；引自 Sipe, 2008b) 進一步呈現出九種幼兒回應近文本的方式，包括：提及圖畫書創作的習慣、描述、詮釋及

評價、預測、注意文字、連結近文本頁面的內容（如討論封面和封底的關係）、與其他文本互文、個人經驗連結、創造新的故事等多元回應方式。加拿大研究者 Pantaleo（2003）研究一年級孩子如何閱讀九本圖畫書的近文本，則發現幼兒學會使用蝴蝶頁、書衣等名詞，除了能意識到近文本的存在，並仔細觀察圖畫內容外，還會用近文本設計來預測和確認他們對角色、情節、場景、氛圍等故事元素的詮釋，也能推測作者的意圖，例如當面對單色設計的蝴蝶頁時，有孩子認為作者是故意不留下線索，以保持故事的神秘。

葡萄牙的 Mourão（2013）則討論在第二外語情境運用近文本頁面來幫助孩子理解圖畫書的好處，他研究三所幼兒園的五、六歲的幼兒用母語（葡萄牙文）及英語（第二外語）討論圖畫書的歷程，並發現帶領孩子關注近文本設計能提升孩子的認知及美感能力，幫助幼兒對角色、場景、情節進行預測、推論及詮釋，並增進視覺理解和視覺素養能力。雖然有些對於近文本的討論是用第一語言進行，但逐漸幼兒能使用第二語言來重述，並利用視覺線索來支持他們的推論。近文本設計的討論也能增加孩子對作者、創作和出版的理解。

Sipe 和 McGuire（2006a）也觀察到孩子會閱讀近文本並有豐富的回應來自於班級教師的影響，教師在分享圖畫書時會帶孩子閱讀前蝴蝶頁，在讀完故事後，也會帶孩子閱讀後蝴蝶頁，因此孩子學會自發地閱讀蝴蝶頁，並視蝴蝶頁為文本的一部分。在另一個研究中，Sipe 和 Brightman（2005）觀察一位經驗豐富的小學一年級教師在課堂朗讀後現代圖畫書給孩子聽的方式，也發現在開始閱讀故事內容之前，教師和幼兒會花總閱讀時間的四分之一來閱讀及討論圖畫書的近文本頁面，以幫助幼兒預測書中會發生什麼事，並鷹架兒童連結舊經驗、開始建立故事基模。

根據上述文獻回顧，本研究首先整理台灣作家、插畫家所創作的圖畫書，並挑選不同類型近文本設計的台灣圖畫書與幼兒共讀，並和幼兒討論在封面、封底、蝴蝶頁、書名頁等部份出現之圖像與文字，這些是在台灣幼兒園裡經常被忽略的圖畫書設計。

### 三、視覺素養教育與多元回應方式

圖畫書同時具備圖像、文字及設計的元素，是廣被接受的多元語言模式文本（multimodal texts），在家庭和幼兒園裡都相當普及，因此相當適合用來引導幼兒視覺素養能力發展（visual literacy）、帶領幼兒進入當代的視覺文化，並與未來的多元讀寫能力接軌（multi-literacies；Lankshear & Knobel, 2004）。

Kress (2003) 認為我們已進入視覺時代，從述說的世界進入了展示的世界，而閱讀也從字裡行間的詮釋 (interpretation) 變成了設計自己閱讀的路徑 (design)。如今讀寫能力的定義包括了能夠自由地穿梭於不同的語言模式 (modes)，並使用不同媒介 (media) 進行溝通 (Kress, 2003)；也就是能閱讀多元語言模式拼貼而成的文本（如包含文字、圖像、影音、超連結等的網頁），並自由運用多媒體進行溝通和表達。二十一世紀主要的資訊都是透過視覺媒介傳遞，因此下一代必須學習的溝通方式不只是語言的聽說讀寫，還必須能「讀」（消費、詮釋）圖像，以及「寫」（產製、使用）圖像，並且能自由運用文字與圖像兩種模式來溝通表達 (Burmark, 2008)。如同過去對閱讀理解力的定義，「視讀」(visually literate) 也包含了能夠對圖像進行知識的連結、察覺重要性、整合訊息、評估和批判的能力 (Frey & Fisher, 2008)。

雖然是最傳統的媒介（書籍），圖畫書因為同時使用圖和文兩種語言系統，加上受到後現代主義後設文本的影響，許多圖畫書的作家和插畫家有意識地玩弄圖文關係、近文本設計等元素，充分探索多元語言模式可以如何互相配合、增強、補充和對立，因此非常適合作為培養視覺素養和多元讀寫能力的媒介 (Anstey & Bull, 2009；Sipe, 2008a)。例如 Styles 和 Noble (2009) 曾讓五到九歲的兒童讀不同版本的青蛙王子，比較兒童對一系列故事內容相似但插畫風格不同圖畫書的反應，他們發現不同年齡層的兒童都會使用多元的方式來回應圖像，包括口語、肢體語言、表情和繪畫，他們提出在分析兒童反應時，不該只看口語反應，應注意兒童如何使用多元語言系統來溝通 (multimodal responses)。

過去國外針對近文本的相關研究，皆聚焦在幼兒的口語反應上，並未有研究邀請幼兒對圖畫書的近文本進行設計，因此本研究也邀請幼兒在共讀後為圖畫書設計封面、封底、蝴蝶頁等，透過幼兒的圖像作品，從多元的資料來分析幼兒對近文本的理解與回應。綜合上述，本研究探討幼兒使用什麼樣的策略來理解具備圖文兩種語言模式的圖畫書，聚焦在近文本頁面上，並關注視覺素養能力的詮釋和產製兩個層面，透過口語討論及為圖畫書創作新的近文本等多元表達方式來收集幼兒的反應。



## 參、研究方法

### 一、分析本土創作之圖畫書蝴蝶頁，篩選本研究焦點圖畫書

本研究的焦點放在圖畫書的近文本上，由於從國外翻譯到台灣的圖畫書經常更改了原書之近文本設計，例如選擇使用不同的封面及封底、在蝴蝶頁上印上「專家導讀」、或在版權頁上放入作家、插畫家、譯者介紹等，因此本研究選擇台灣作家、插畫家原創之圖畫書，作為與幼兒共讀之文本。然而過去未曾有研究針對台灣圖畫書的近文本設計進行分析，因此本研究首先從尋找適合與幼兒共讀及討論近文本的圖畫書開始。

研究者廣泛收集台灣本土創作的得獎幼兒圖畫書，包括信誼幼兒文學獎、幼稚園 101 本好書、國語日報牧笛獎、小太陽獎、金鼎獎、好書大家讀得獎書目，以及著名台灣插畫家之作品，扣除非故事類及重複的書目後，共有 164 本得獎圖畫書；此外，為考量得獎作品的涵蓋性不足，研究者亦於任教學校之圖書館，隨機抽樣 31 本館藏之本土圖畫書進行分析，因此共分析 195 本作品。研究者首先按照 Sipe 和 McGuire（2006a）對蝴蝶頁的分類——「單色且前後一致」、「單色且前後不一致」、「有圖且前後一致」、「有圖且前後不一致」四個類別，對 195 本圖畫書的蝴蝶頁進行分類，並紀錄每本書蝴蝶頁的設計與其內文故事的關聯及可能象徵的意義。在分類的過程中有些有趣的發現（見表 1），例如：沒有任何一本台灣本土的創作，是使用「單色、前後不一致」的蝴蝶頁設計；其次，有些圖畫書並沒有蝴蝶頁的設計，例如前蝴蝶頁變成書名頁，或後蝴蝶頁變成版權頁。

表 1 台灣本土創作圖畫書蝴蝶頁之設計類型

| 類別       | 數量  |
|----------|-----|
| 單色且前後一致  | 53  |
| 單色且前後不一致 | 0   |
| 有圖且前後一致  | 72  |
| 有圖且前後不一致 | 52  |
| 沒有蝴蝶頁    | 17  |
| 特殊設計     | 1   |
| 總計       | 195 |

進行上述蝴蝶頁整理及分類的同時，研究者亦從中選出四本圖畫書作為與幼兒共讀的材料，分別為蝴蝶頁「有圖且前後一致」的《Guji Guji》（陳致元，2003b）、蝴蝶頁「有圖且前後不一致」的《一個不能沒有禮物的日子》（陳致元，2003a）、蝴蝶頁「有圖且前後一致」的《大家一起拔蘿蔔》（陳致元，2007），以及蝴蝶頁「單色且前後一致」的《子兒，吐吐》（李瑾綸，1993）。這四本書的蝴蝶頁各自以不同的方式與故事連結：《Guji Guji》具體的呈現角色圖像、《大家一起拔蘿蔔》呈現故事的重要物件蘿蔔；《一個不能沒有禮物的日子》則描繪出故事的發生場景小熊的家，並利用同一扇窗有無聖誕裝飾表示故事發生的前後；《子兒，吐吐》的前後蝴蝶頁皆為單一米色，與故事內頁底色的色彩一致。選擇這四本書主要因為其蝴蝶頁的設計皆不相同，但同時也考量封面、封底、書名頁等其他近文本設計的多元性。在決定共讀書籍之後，研究者先針對這四本圖畫書進行文本分析，仔細分析書中的近文本設計，及各個頁面與故事的關聯，並從中擬定半結構式訪談的大綱。

## 二、研究場域及對象

本研究進行的地點為新竹縣某私立幼兒園，園內以主題課程為主，由班級老師依據幼兒的發展需求設計課程。因本研究主以大班幼兒做為研究對象，因此進入黃老師及彭老師帶領的大班，兩位老師十分重視幼兒的閱讀經驗及品質，長期致力於推動親子共讀、好書交流以及故事分享等活動。該班於研究進行的該學期亦以「悅讀」為主要課程方向，除讓幼兒接觸不同的圖畫書內容、型式外，也帶領幼兒製作圖畫書、扮演故事。

悅讀班的老師會利用午飯後的時間與幼兒分享故事，分享的方式多元，當以圖畫書來進行故事分享時，老師會在封面停留，唸出書名、作者、繪者以及譯者，並且詢問幼兒在封面看到什麼。當蝴蝶頁及書名頁有重要的文字、圖像訊息時，老師才會停下來將訊息傳遞給幼兒。故事分享後，老師會再次確認幼兒是不是理解整個故事，並會試著將故事的意涵與生活經驗做連結，但不會特別帶領幼兒討論前後蝴蝶頁、封底等近文本設計的意義。

悅讀班老師也會讓幼兒在班級進行故事分享，分享的形式及內容不拘，每當台上的幼兒分享完故事後，台下的幼兒會給予回饋，包括說故事的音量展現、分享的方式，到喜不喜歡這個故事等。研究者特別注意使用圖畫書的幼兒如何進行分享，幼兒經常將封面呈現給台下幼兒看之後，便將圖畫書轉向自己，然後逐字逐句地唸出文字內

容，唸完後會將圖畫書轉向台下的幼兒，然後緩慢地由左到右繞一圈，讓台下的幼兒看書上的畫面。對於蝴蝶頁等近文本頁面，則不會與台下的幼兒分享。在前導的訪談中，也有數位幼兒表示老師在朗讀圖畫書時，都直接跳過近文本頁面。

在園長及兩位老師的協助聯繫下，最後徵得十位幼兒及幼兒家長參與本研究，幼兒的平均年齡為六歲，分別為五位男生（小祐、小浩、小儒、小諺、小緯）、五位女生（期期、諾諾、亭亭、佳佳、芊芊）。根據家庭背景及閱讀概況問卷調查結果，得以捕捉十位幼兒的簡要家庭背景，簡述如下：

十位幼兒除了一位來自單親家庭之外，其餘皆來自雙親家庭，家庭月收入逾六萬元者為七位，兩位為四萬元至五萬元之間，一位為兩萬元以下。幼兒之主要照顧者為父親或母親，而其中兩位幼兒之主要照顧者除了母親之外還有奶奶。十位填答的家長中（兩位父親，八位母親），有九位學歷為大學或以上，一位為高中/職。

十位家長在家中皆與幼兒有共讀圖畫書的習慣，當中兩位為一週多於五次，七位為每週一至兩次，一位為每月一至兩次。全數幼兒家中皆有圖畫書藏書，其中五位藏書量為 50 本以下，三位為 100 本上下，而另外兩位家中圖畫書的藏書量則達 200 本以上，另外有七份問卷顯示，家長與幼兒主要共讀的圖畫書來源便是家中藏書。家中共讀的書籍類型，有八位勾選圖畫書為主要共讀的類型，一位勾選雜誌，一位勾選多種材料。

十位幼兒家長的問卷中，僅有六份問卷表示近文本也是會與幼兒共讀的一部分，而這六份問卷皆表示會與孩子共讀封面或封底，其中四份表示會閱讀蝴蝶頁，而僅有兩份表示會閱讀版權頁或書名頁。其餘的四份問卷則都表示未閱讀近文本但會念書名給幼兒聽。

### 三、資料收集流程及方式

本研究與十位幼兒共讀的「帶讀者」為研究者之研究助理，畢業於幼教系及幼教研究所，並為具教師證之幼教老師，與幼兒互動及共讀之經驗豐富。在與幼兒共讀的過程中，為求不受干擾，共讀的地點為幼兒園三樓的圖書室，研究者與帶班教師皆不在現場，以讓幼兒能更自在與帶讀者共讀與討論，但全程皆以錄音筆錄音。該圖書室為園所藏書地點，設有四人座小桌。帶讀者會請幼兒選坐在小桌的任一座位，之後由帶讀者坐在幼兒對面，以利互動時翻書、注意幼兒臉部表情。

由於研究者未實際進到現場收集資料，無法充分掌握質性研究之脈絡性與貼近

性，因此在研究設計的過程中，充分地與帶讀者討論共讀流程與訪談問題，帶讀者之碩士論文為筆者所指導，主題與幼兒閱讀圖畫書相關，因此已有質性研究及與幼兒共讀之訓練。並且，在每次共讀後，研究者與帶讀者皆會針對當天的共讀記錄及錄音轉譯稿進行討論，以調整提問方式及掌握每位幼兒的狀況，而在資料分析時也會與共讀者共同討論，已更掌握對資料的理解與詮釋。

資料收集分為兩階段，第一階段為研究前期，主要與幼兒建立友善、信任的關係，之後始進入研究期，正式收集與幼兒的互動資料。

### （一）研究前期：與幼兒建立信任關係

由於幼兒原本並不熟悉帶讀者，因此在研究正式進行之前，帶讀者利用幼兒午睡前 30 分鐘的時間，與參與研究幼兒進行三次的互動，以讓幼兒熟悉帶讀者以及共讀、繪畫活動的流程。前兩次的互動是由帶讀者同時與十位幼兒進行互動，第三次則是帶讀者與個別幼兒一對一互動。在互動過程中，帶讀者閱讀圖畫書給幼兒聽，並與幼兒討論故事內容、詢問關於圖畫書設計的問題，之後與幼兒一起繪圖，藉由簡單的故事活動與幼兒建立友善的關係。

### （二）研究期：正式收集資料

正式開始收集資料時，帶讀者分別與十位幼兒共讀前述選定之四本圖畫書，並在 40 次的一對一閱讀後，進行四次團體閱讀活動。與幼兒一對一的共讀活動每次進行約 30-60 分鐘，內容簡列如下：

（1）共讀一：閱讀蝴蝶頁有圖且前後一致的《Guji Guji》，並讓幼兒看此書不同版本的封面設計（兩種中文版及西語版），並邀請幼兒為該書重新設計封面。

（2）共讀二：閱讀蝴蝶頁有圖且前後不一致的《一個不能沒有禮物的日子》，並邀請幼兒為該書設計封底。此書的故事從書名頁便開始發展，是另一個選擇此書的原因。

（3）共讀三：閱讀蝴蝶頁有圖且前後一致，且封面、封底相連的《大家一起拔蘿蔔》，並邀請幼兒為該書重新設計封面、封底。

（4）共讀四：閱讀蝴蝶頁為空白米色的《子兒，吐吐》，並邀請幼兒為該書重新設計前、後蝴蝶頁。

四次共讀的程序為：由帶讀者在說故事前先帶領幼兒閱讀近文本設計、推測書的內容，並在閱讀完故事後，再次閱讀該書的近文本，並與幼兒討論這些頁面所傳達的

訊息，藉此了解幼兒對於近文本的閱讀態度及解讀。共讀過程中，帶讀者依據事先擬訂的討論問題進行訪談，但實際與幼兒的討論內容，仍視幼兒回應內容進行調整，屬於半結構式訪談，訪談大綱的例子如表 2。閱讀之後，帶讀者邀請幼兒創作，帶讀者提供與書本封面或蝴蝶頁同樣大小的各色紙張，及多種美術材料供幼兒選擇，並在完成作品之後，請幼兒說明為何如此設計，以及他為書本新設計的封面、封底或蝴蝶頁與故事的關聯為何。

**表 2 共讀《Guji Guji》時之半結構式訪談大綱**

|                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 瀏覽封面、前蝴蝶頁、版權頁、書名頁                                                                                                                                                                                                              |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 你看到這一頁有什麼？</li> <li>2. 看到這一頁，你覺得這本書在講什麼故事？你覺得可能會發生什麼事情？</li> </ol>                                                                                                                   |
| 瀏覽後蝴蝶頁、封底                                                                                                                                                                                                                      |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 你看到這一頁有什麼？你是怎麼看的出來牠是鱷魚的？（延伸提問）</li> <li>2. 看到這一頁，你覺得這一頁在講什麼故事？</li> <li>3. 這一頁發生在什麼時候？故事之前、故事裡面還是故事後？</li> <li>4. 他們在做什麼？想要去哪裡？</li> <li>5. 鱷魚在做什麼？夾在牠嘴巴中間的這個東西是什麼（針對條碼）？</li> </ol> |
| 再次瀏覽封面、前蝴蝶頁、版權頁、書名頁                                                                                                                                                                                                            |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 現在聽完故事了，你覺得這頁在畫什麼？有沒有跟剛剛不太一樣的想法？（可提示幼兒原本的回答內容）</li> <li>2. 看到這一頁，你覺得這一頁在講什麼故事？</li> <li>3. 這一頁發生在什麼時候？故事之前、故事裡面還是故事後？</li> <li>4. 他們在做什麼？想要去哪裡？</li> </ol>                           |

結束 40 次一對一的共讀後，為瞭解幼兒於團體情境下的閱讀討論情形，也由於 Smith（2009）提出一次性的閱讀往往不能代表孩子對文本全部的反應，因為許多的思考是在兩次閱讀之間發生的，因此本研究也設計了同一本書重複閱讀兩次的作法。帶讀者同時與參與本研究的十位幼兒，分別就上述四本圖畫書再次進行閱讀及討論，

共計四次團體互動。進行團體討論前，帶讀者先從幼兒在一對一情境下回答問題的答案中，選出有多位幼兒回答內容具歧異性的主題，於團討時再次提出。

團體共讀使用互動式朗讀（interactive approach to reading aloud；Barrentine, 1996）的方式與幼兒共讀：唸文字給幼兒聽，同時讓幼兒看圖，唸完每一頁後暫停，讓幼兒提出意見及問題。這樣的作法是讓幼兒領導討論，而不是成人立即提出自己的問題，成人在這之中的角色為連結、延伸、並鼓勵幼兒做更深入的思考（Sipe, 2008b）。團討過程中鼓勵自由發言及交叉討論，主要的討論原則為鼓勵幼兒在閱讀歷程中主動發言、提問，並且針對同儕的意見進行延伸、回應、甚至質疑，帶讀者的角色主要為拋問、聆聽、澄清，並試圖統整幼兒的想法，討論過程持續視十位幼兒的反應情形做調整。團討最後會讓幼兒看其他幼兒在之前個別閱讀時創作之封面、封底、蝴蝶頁等作品，若時間允許，也讓幼兒再次創作繪畫回應。

除了與幼兒共讀之外，帶讀者亦利用班級角落時間、故事分享時間進入班級觀察兩位帶班教師的閱讀活動，以收集幼兒於幼兒園的閱讀經驗資料。此外，研究者並設計「親子共讀圖畫書現況調查問卷」，以了解幼兒家庭背景及家中閱讀圖畫書的狀況，問卷設計好後先請園長給予建議，經修訂後，由帶班老師協助將問卷發給十位幼兒的家長。

依據上述，本研究所收集的資料類型共計四類，第一類為帶讀者與幼兒共讀圖畫書時的互動記錄及錄音轉譯稿；第二類為共讀後的幼兒繪畫作品，每位幼兒有七幅讀後繪畫作品，五幅為一對一共讀歷程中邀請幼兒創作的作品，另兩幅為團體共讀《Guji Guji》、《大家一起拔蘿蔔》後幼兒的創作作品；第三類資料為觀察幼兒班級故事分享之方式，於悅讀班老師許可的角落時間（為期一週）及午餐後故事分享時間（兩次）進入班級觀察之資料；第四類資料是幼兒的主要照顧者填答之「親子共讀圖畫書現況調查問卷」。本研究主要分析的資料為前面兩類，第三及第四類資料為討論研究結果時的背景參照資料，部分分析結果已呈現於前述「研究場域及對象」中。

在資料分析方面，本研究採主題分析法，從資料中尋找共同的主題，再用最貼切的語詞捕捉其意義。本研究分析的重點在幼兒對近文本的觀察及解讀內容，首先針對個別幼兒的回應進行編碼與分析，例如隨著閱讀一本書的封面、蝴蝶頁、版權頁、書名頁等，幼兒如何延續、累加、推翻其預測，或對於同一近文本頁面，幼兒在閱讀故事前與後的回應是否有差異。其次也對十位幼兒間的異同進行分析比較，針對帶讀者在共讀過程中的提問，如「這一頁要不要看？」、「這一頁在講什麼故事？」等，來分

析十位幼兒的回應，以及橫跨四本書的變化。作品部份則依據幼兒對其創作的解說來編碼設計理念來源。這些分析結果也與收集到的家庭及學校閱讀方式進行對照與比較。

## 肆、研究發現

資料分析結果分為六個部分討論，第一為閱讀故事前幼兒對近文本的觀察，描述幼兒在近文本中觀察什麼元素；第二為閱讀故事前幼兒如何將來自不同近文本頁面的訊息做整合；第三為幼兒在閱讀故事後如何解讀近文本與故事內容的關聯；第四則從幼兒作品及訪談中觀察幼兒對近文本頁面的理解；第五為學校及家中閱讀習慣與幼兒對近文本態度的關連；最後說明研究過程中幼兒對近文本態度的變化。以下在提到本研究共讀的四本書時，將用簡稱《Guji》、《禮物》、《拔蘿蔔》、《子兒》來代表。其中，結果的第一及第二部分只針對前三本書的回應進行分析，由於《子兒》這本書幼兒曾經閱讀過，因此無法分析閱讀故事前對此書近文本頁面的回應。

### 一、閱讀故事前，幼兒會根據前文中的書名、插畫和過去經驗來預測故事

在閱讀開始之前，帶讀者邀請幼兒依據正文開始之前的前文（front matter）頁面上的內容預測故事，包含封面、前蝴蝶頁、版權頁、書名頁等，研究發現幼兒觀察到的元素包含故事角色、物品、角色的行為、書名等，並會運用過去閱讀經驗來預測故事內容，透過這些元素推測故事角色之間可能的關係、故事發生的時間、地點或情節；然而亦有幼兒認為近文本設計裡出現的圖像不一定與故事相關，以下就這些類別加以說明。

#### （一）以角色、行動及物品來預測

在閱讀故事正文之前，幼兒會從觀察近文本頁面上的角色、物品及動作，來推測及想像故事情節。《Guji》的封面以肖像畫的方式將主角 Guji Guji（一隻鱷魚）呈現在畫面正中央，在 Guji Guji 的右上及左上方出現了故事裡的其他角色小鴨子。多位幼兒在觀看此封面時，皆直推測故事內容與封面上的動物相關，認為鱷魚與鴨子即為故事

主角。《禮物》的封面為拿著棒球手套的小熊，蹲在房子外用樹枝畫著一棵聖誕樹，有幼兒認為封面上的小熊會出現在故事裡，也有幼兒將焦點放在角色的行動上，認為小熊畫聖誕樹是因為在等聖誕節來臨。

《拔蘿蔔》的封面為一位老爺爺和老婆婆正一起拔著大蘿蔔，前蝴蝶頁上出現許多不同大小的蘿蔔，書名頁則是一顆大蘿蔔佔據整個畫面，由以上線索，幼兒認為故事內容與畫面上不斷出現的蘿蔔相關，是大家一起拔蘿蔔的故事。

## （二）以書名來預測

書名也是幼兒閱讀近文本設計時預測故事內容的來源之一，《拔蘿蔔》的書名即為一明顯的例子，在閱讀封面時，帶讀者詢問幼兒該書在講什麼故事，半數幼兒指著書名回答：「拔蘿蔔的故事」。其中小儒在念書名時，將「拔」蘿蔔誤認成「找」蘿蔔，因此猜想故事內容是很多人在找蘿蔔。此類情形也發生在閱讀《Guji》及《禮物》時，期期將 Guji Guji 的英文發音解讀為搔癢的咕噥咕噥，搭配上封面角色的圖像位置（鱷魚在畫面中央，兩隻鴨子在牠的左上及右上方）而推測故事內容為鵝用腳搔鱷魚的癢，於是鱷魚把鵝吃掉；而當帶讀者念出《一個不能沒有禮物的日子》的書名後，芊芊把焦點放在「沒有禮物」上，認為故事是聖誕老公公沒有送禮物，所以小熊要去找禮物。

## （三）用過去閱讀經驗來推測

除了書名及觀察圖像裡的元素外，另一方式為根據過往的閱讀經驗來預測故事，例如在看《Guji》封面時，小祐認定封面上出現的鱷魚就是故事主角，他說：「我家裡的書裡面都有牠的圖，都是那角色的圖片，就有一個老鼠，他就把主角放在中間」（C4-Gu）；另一例子為當帶讀者與亭亭共讀《拔蘿蔔》封面時，詢問幼兒是否知道故事內容，亭亭馬上回答：「喔，這個我有聽過，就是三隻貓咪有來拔，之後四隻小豬也有來拔，之後打雷的時候大狗也有來拔，還是每天都拔不動」（C3-R）。

## （四）認為近文本與故事內容無關

多數幼兒在共讀四本書時皆依照前述三類方式來預測故事，但仍有些幼兒認為近文本並非故事的一部分，或迫不及待地想趕緊看故事正文，例如《禮物》前蝴蝶頁的圖像為一建築物外牆，上有窗戶、欄杆、遮雨棚、水管等元素，帶讀者請小緯猜故事內容為何，小緯回答：「我沒看到裡面，我哪知道這件事」（C9-Gi）；該書的版權頁與封



面是相同的圖像——一隻小熊正在畫聖誕樹，小緯認為該頁未出現文字，所以沒有故事內容，當帶讀者指出頁面上有出版資料的文字時，小緯回答：「這字不是講故事的字」(C9-Gi)。另外，小浩認為《Guji》封面上畫上角色，僅是因為封面上需要有圖案。

## 二、幼兒在閱讀前文的頁面時，會延續、累加或推翻先前對故事的預測

閱讀故事前，幼兒瀏覽封面、前蝴蝶頁、版權頁、書名頁等頁面，隨著閱讀到的訊息逐漸增加，幼兒對故事的預測出現三種反應，一為延續前頁的預測，在閱讀其他近文本頁面時，仍維持之前封面時的預測；二為累加，將閱讀不同頁面時得到的訊息相加，而衍伸出更豐富的預測；三為推翻先前的想法，在閱讀新頁面時，將先前的預測與當下頁面所得的訊息統整並修正。

### （一）延續

《Guji》封面上僅出現故事角色鱷魚與鴨子，前蝴蝶頁上則是鴨媽媽、三隻小鴨的剪影正排成一列行走，而與鱷魚排在最後，多數幼兒對該頁的解讀多延續自閱讀封面時的看法，認為仍是鱷魚吃鴨子的故事；另外期期看前蝴蝶頁時，也延續看封面時的看法，認為故事內容是小鴨們搔鱷魚的癢。《拔蘿蔔》的書名淺顯易懂，且封面上出現老爺爺與老婆婆一起拔蘿蔔，前蝴蝶頁為多個蘿蔔，書名頁也再次出現一個大蘿蔔，以上設計皆與「蘿蔔」相關，因此幼兒的回答也都緊緊環繞著主題，一致認為故事內容與拔蘿蔔相關。

### （二）累加

第二類的反應是將封面與前蝴蝶頁、版權頁及書名頁的內容累加，亭亭在看《Guji》封面時，認為這本書「在講從前從前鴨子在睡覺，之後牠每天起來都跟牠朋友女生的鴨子一起玩球、一起游泳」(C3-Gu)，當看到前蝴蝶頁上一隻鱷魚跟在四隻鴨子後方行走的剪影時，亭亭認為：「他去找女朋友的時候，他就走錯路，他就看到一隻大鱷魚，他就說，鱷魚先生你可以跟我們一起去找女生鴨子嗎？」(C3-Gu)。芊芊閱讀《禮物》的近文本時將各頁的內容連成一個小故事，此書的封面是一隻小熊在畫圖，前蝴蝶頁為一棟公寓的外牆，窗戶透出廚房裡瓶瓶罐罐的影子，書名頁左頁是熊姐姐盪鞦韆，右頁為熊哥哥放風箏，擷取以上各頁內容，芊芊認為這本書的內容是小熊們在家覺得無聊，於是請爸爸帶他們到公園去玩耍，爸爸則坐在一旁陪伴他們。

### （三）推翻

亦有幼兒在閱讀新頁面時，依據當下所得的新線索，推翻了先前的預測。在閱讀《Guji》封面時，小儒預測鱷魚要吃鴨子，且在過程中會找獵人幫忙，當閱讀前蝴蝶頁時，小儒認為故事內容為鱷魚要吃鴨子所以跟在牠們後面，當帶讀者提醒先前有關獵人的說法時，小儒回答：「因為沒有出現獵人啊」（C6-Gu），推翻了先前找獵人幫忙的預測。佳佳在閱讀《Guji》封面時，認為鱷魚與鴨子是朋友，但在看到前蝴蝶頁上鱷魚走在鴨子後方時，則預測鱷魚會把鴨子吃掉。

## 三、閱讀故事後，幼兒會將近文本與故事內容連結

閱讀完故事正文之後，帶讀者繼續引導幼兒閱讀後蝴蝶頁、封底等後文（back matter），並再一次回頭閱讀封面、前蝴蝶頁、版權頁及書名頁等前文，由於幼兒已聽完了故事，再次與幼兒閱讀與討論近文本頁面，可觀察到幼兒對近文本頁面詮釋的轉變。

如前述，幼兒在閱讀故事前對近文本的詮釋多依據圖像內容、過去閱讀經驗、書名來猜測故事內容，或認為近文本不一定與故事內容相關，但在閱讀故事後幼兒§6能將近文本與故事內容做連結，連結的方式分為三類：第一類為尋找近文本上的元素出現在故事何處；第二類為找出近文本上角色的動作與故事情節的關聯；第三類為將前文與後文放在故事發生前後時間軸上；第四類為視近文本上的內容為不在正文的情節中但與故事相關的小插曲。

### （一）尋找與故事中相同元素：角色、圖像、物件

再次閱讀近文本時，幼兒皆能立即辨認出故事角色或畫面是來自故事中，例如閱讀《Guji》封面時，幼兒馬上回答封面上的鱷魚正是 Guji Guji。幼兒也會觀察近文本上的圖像是否曾出現在故事裡，例如當帶讀者問及《拔蘿蔔》的封面在說什麼故事，諾諾便翻到故事內頁指著相同的圖案；小祐再一次閱讀《子兒》的封面時，也發現封面圖片和書本第二頁的畫面相同。

幼兒也會連結近文本的畫面與故事裡出現的物件，例如小儒將《子兒》前後皆為米白色的蝴蝶頁與蘋果泥做聯想；亭亭認為《子兒》書名頁上許多的水果子及水果切片來自書裡第八開頁，胖臉兒的同學們吃下不同水果的子所以頭上長出不同的果樹，而書名頁上這些種子就是這些水果的子。

## （二）連結近文本與故事中的事件

幼兒也會仔細觀察近文本頁面上角色的動作，將畫面連結到故事中的某個時間點，如閱讀《禮物》的封底時，小浩認為拿著棒球手套的小熊，正是故事裡小熊拿到聖誕禮物的時刻；芊芊閱讀同樣的畫面，卻認為是發生在家人研究聖誕樹下的小腳印時，因為該頁的小熊與封底的小熊是相同的姿勢。閱讀該書的封面時，有幼兒認為小熊拿著樹枝畫圖，是發生在熊爸爸撿樹枝的時候，以樹枝連結封面與故事內文；《Guji》的封底有一隻鱷魚在畫面下方張開嘴咬著書上的條碼，小儒則聯想到書裡第 13 開頁壞鱷魚張開嘴巴等著鴨子跳下來的畫面，以壞鱷魚的姿勢連結封底與故事內容。

## （三）前文與後文象徵時間的先後

《禮物》的前後蝴蝶頁不相同，差別在於後蝴蝶頁的一扇窗裡較前蝴蝶頁多了聖誕節的裝飾，當帶讀者詢問前後蝴蝶頁在敘述什麼故事，幼兒認為前後蝴蝶頁的內容是發生在故事前與故事後，例如小儒與諾諾皆回答前蝴蝶頁是發生在聖誕節之前，而後蝴蝶頁的裝飾則代表聖誕節已來臨。《Guji》的前後蝴蝶頁是相同的畫面，皆為 Guji Guji 走在鴨子們後方的剪影，面對同樣的畫面，但位在故事正文的前與後，幼兒有不一樣的詮釋，例如小浩認為前蝴蝶頁為故事裡 Guji Guji 正帶著鴨子們去丟石頭，讓壞鱷魚以為是鴨子跳下橋，而後蝴蝶頁為 Guji Guji 與鴨子們丟完石頭要回家了。

《拔蘿蔔》的封面與封底打開為一張相連的圖，以蘿蔔的輪廓連結封面與封底，封面為老爺爺與老婆婆一起拔大蘿蔔，封底為一隻蝸牛爬上大蘿蔔旁邊有蝴蝶飛舞，但封面及封底的背景各自有一個圓形。一對一共讀時多位幼兒將這兩個圓解釋為太陽與夕陽，例如小儒說：「那個是太陽快下山的時候，因為他拔太久了，就拔成夕陽了」（C6-R）。但在團體討論時，這個話題引起幼兒的一番辯論，一方認為兩個圓代表太陽與月亮，因為大家一起拔蘿蔔拔了一整天，兩個圓就代表白天的太陽與晚上的月亮；另一方則認為兩個圓都是夕陽，但由於一張圖畫裡不會同出時出現兩個夕陽，所以封面與封底應為分開的兩張圖。

## （四）故事外的插曲

閱讀《Guji》的前、後蝴蝶頁時，小緯說鴨子與鱷魚的剪影是「他們要去買東西」（C9-Gu），芊芊則說是「鴨媽媽帶著小孩去動物園，有一隻鱷魚跟在後面」（C10-Gu），兩位幼兒所描述的內容皆沒有發生在故事裡，但幼兒運用想像力或將自己的生活經驗

帶入，創造了故事之外的插曲故事。小浩閱讀《禮物》的版權頁時，認為故事開始之前小熊蹲在地上畫聖誕樹，是在想著爸爸一定會做「這種小的聖誕樹」。以上例子皆顯示幼兒試圖填補近文本上的圖像與故事正文之間的縫隙，將故事編織的更完整。

#### 四、幼兒創作的近文本頁面，以故事內容、角色、時間架構、或模仿內頁插畫做為其創作的來源

本研究的讀後創作活動邀請幼兒分別為四本圖畫書設計封面、封底、相連的封面封底，與前、後蝴蝶頁，包括四次一對一共讀後的創作（《子兒》的讀後創作為前、後蝴蝶頁各一張），以及《Guji》、《拔蘿蔔》團討後的創作，所以每位幼兒共有七張作品。小儒在《拔蘿蔔》團討後表示不想參與創作活動，所以本研究共蒐集了 69 幅幼兒的讀後創作作品。

從前三本書的讀後創作發現，多數幼兒選擇模仿原書的設計（前三本讀後創作共蒐集 30 幅，其中 22 幅與原近文本設計相似），但經過三次的創作與每次閱讀故事前後針對近文本的討論，幼兒在為第四本書《子兒》設計前後蝴蝶頁時，由於原圖畫書的蝴蝶頁並無任何圖案，幼兒沒有可模仿的對象，因此必須提取先前共讀近文本的經驗，創作出自己設計的前後蝴蝶頁。從作品中發現幼兒會以故事內容、角色、時間架構、或模仿內頁插畫做為其創作的來源。以下依據幼兒創作的內容以及訪談其作品的內容，將幼兒的 69 幅創作整理成四類：畫出故事角色、仿照近文本設計或故事內頁、故事的延伸與時間軸的概念、及自身經驗與喜歡的活動。

##### （一）僅畫出故事角色

在替故事書創作近文本設計時，畫出書中主角為多數幼兒選擇的方式，如小祐在創作《Guji》封面時，便僅畫出故事裡出現的角色 Guji Guji，並在外面加上圖框，主動寫上書名，他表示這樣讀者才會知道書名是什麼（圖 1）。



圖 1 小祐《Guji Guji》讀後作品——封面設計

## （二）仿照近文本設計或故事內頁

多數幼兒在創作時經常要求帶讀者將圖畫書留在桌面上，表示想模仿作者的設計，在 69 幅作品中，有 32 幅與圖畫書的原近文本設計相似，另外有 6 幅則參考圖畫書內頁的圖樣，以下分別舉例說明。

### 1. 仿照原書的近文本設計

亭亭在團討《拔蘿蔔》後，認為作者所設計的封面很漂亮，因此選擇畫出同樣的內容作為自己設計的封面。帶讀者在進行《Guji》讀後創作前，提供幼兒觀看另外兩版本的封面設計，一為西班牙文版本，畫面是鴨子們高舉著 Guji Guji；另一為 2003 年的中文版，畫面是鴨媽媽念睡前故事給 Guji Guji 與小鴨們聽，這兩版本的封面圖像皆取自故事內頁，也成為多位幼兒的創作模仿來源，如芊芊選用自己最喜歡的粉紅色

當底色，並畫上小鴨們高舉 Guji Guji (圖 2)，芊芊解釋：「因為他救了他們幾個小鴨，他們就很開心就舉起 Guji Guji。」(C10-Gu) 還將自己最喜歡的小鴨加上粉紅色蝴蝶結，並讓他張開眼睛，與其他小鴨不同。

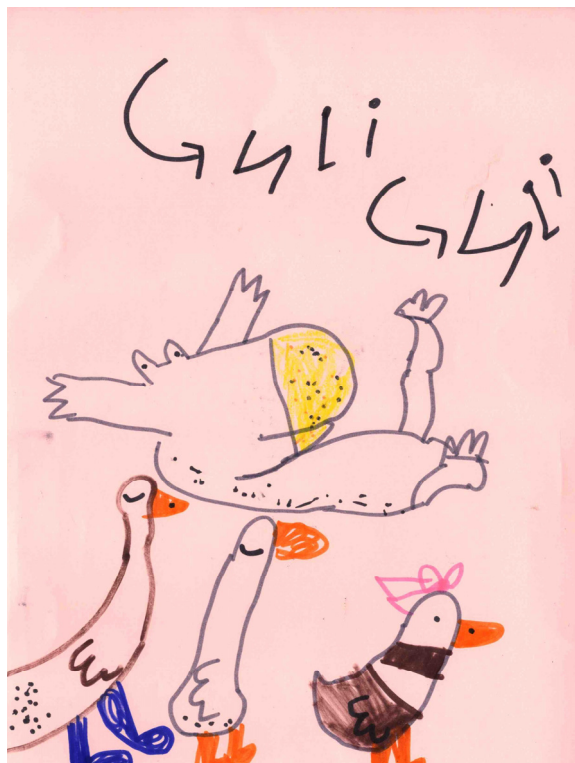


圖 2 芊芊《Guji Guji》讀後作品——封面設計

## 2. 仿照原書內頁之圖像

幼兒在創作時，除了從圖畫書的近文本頁面擷取靈感，也從書中內頁挖掘想法。期期仿照《Guji》第一開頁的左頁上方，蛋滾過樹林的畫面，並設定故事背景為太陽躲在雲後的陰天。小諺在設計《子兒》的前後蝴蝶頁時，將故事主角胖臉兒在第二開頁吃木瓜的一幕放在前蝴蝶頁(圖 3)，在後蝴蝶頁則畫上胖臉兒在故事第十開頁睡覺的模樣(圖 4)，於此也可發現小諺將情節發展先後的概念置於前後蝴蝶頁的設計上。





圖 3 小諺《子兒，吐吐》讀後作品—前蝴蝶頁設計

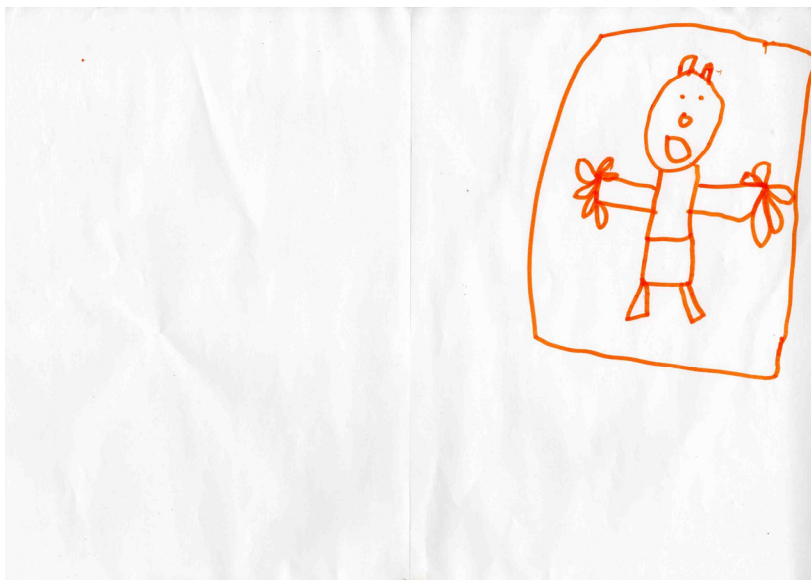


圖 4 小諺《子兒，吐吐》讀後作品—後蝴蝶頁設計

### （三）故事的延伸與時間軸的概念

有些幼兒利用故事內容做為基礎，延伸出不同的情節，例如小浩在《拔蘿蔔》的封面設計上畫出故事中沒發生的情節：故事角色在享用蘿蔔湯的時候，蘿蔔湯香味從右下角一路往左上角太陽的方向飄去，在地面上一起拔蘿蔔的小老鼠偷偷從房子溜出去分一些蘿蔔湯給另一隻小老鼠。

《子兒》是讀後創作活動裡唯一讓幼兒同時設計兩幅作品的一本書（前、後蝴蝶頁），研究發現幾位幼兒的蝴蝶頁作品除了延伸新的情節之外，還在前、後的頁面裡展現時間先後順序，例如諾諾設計的前蝴蝶頁為胖臉兒站在桌前吃木瓜，桌上留有一排木瓜子，並請帶讀者幫忙寫上「他早上在學校吃木瓜」（圖 5）；後蝴蝶頁為三隻小豬在桌前吃木瓜，諾諾一樣請帶讀者寫上「晚上他跟同學在家裡吃木瓜」（圖 6），諾諾將胖臉兒的一天生活設計於前後蝴蝶頁中，並延伸了故事中未發生的情節。



圖 5 諾諾《子兒，吐吐》讀後作品—前蝴蝶頁設計





圖 6 諾諾《子兒，吐吐》讀後作品—後蝴蝶頁設計

#### （四）自身經驗或喜歡的活動

佳佳與小祐的讀後創作皆畫出故事中的角色，但所呈現的內容與故事無關，而是畫出自己的經驗或喜歡的活動。佳佳所設計的《子兒》前蝴蝶頁左邊畫胖臉兒穿著漂亮的裙子要去參加右邊小兔子的婚禮，佳佳說：「我想到我姑姑婚禮的時候也是這樣，我才畫」(C7-R)。喜歡足球的小祐在本研究所創作的七幅讀後作品中，其中三幅與踢足球有關，如小祐為《禮物》設計的封底，內容為故事裡的小熊和熊姊姊一起玩足球。上述兩位幼兒作品裡的主角皆來自故事裡，但將自己曾經參與過的活動或興趣融入創作中。

### 五、共讀過程中幼兒對近文本態度的變化

本研究四次一對一共讀及四次團討，是要看共讀不同類型近文本設計的書、重複閱讀的文本安排及互動式討論的方式之下，幼兒能對近文本產生什麼樣的回應與理

解。以下分析十位幼兒從第一本共讀到第四本時，對近文本的態度是否有變化：進行第一本《Guji》的一對一共讀時，有五位幼兒表示近文本頁面與故事的內容無關，但在帶讀者的鼓勵下有些幼兒會嘗試依據圖像猜故事內容；閱讀第二本《禮物》時，五位中仍有兩位認為近文本與內文無關；閱讀第三本《拔蘿蔔》時，有九位幼兒會依據圖像預測故事可能發生的事；而只有小緯一直到第四本《子兒》時，仍認為近文本與故事的內容無關。然而小緯在之後的四次團討中，卻已有多次表達近文本與故事的內容是有關的，例如在團討《拔蘿蔔》的蝴蝶頁時，小緯表示這一頁畫出這麼多蘿蔔是因為「這樣才知道這是什麼故事」（C9-R）。以上趨勢顯示隨著討論近文本頁面經驗的增加，幼兒開始改變對於近文本是否要閱讀的看法，並能將近文本與內文做連結。

由於本研究並未直接教導幼兒近文本的定義與意涵，而是讓幼兒在共讀與討論中逐步形成對近文本的看法，以下這段對《禮物》一書的團討片段，捕捉了幼兒建構近文本意義的過程。這本書的故事從書名頁便開始，畫出熊姊姊盪鞦韆與熊哥哥放風箏時遺忘東西的情節，到了第三開頁時，圖像上再度出現剛才姐姐遺忘的雨傘，引起幼兒自發的討論：書名頁上的內容是故事的一部分嗎？亭亭、小儒與諾諾一致認為圖畫書第三開頁中小熊在熊爸爸與熊媽媽背後搬著禮物盒時，已從公園取回擺在姊姊身旁的雨傘，表示故事在書名頁已開始；小諺和期期則認為書名頁的內容不包含在故事裡，因此在第三開頁時，小熊尚未拿到姊姊的雨傘。

亭亭：姊姊的雨傘不是在溜滑梯那邊嗎，為什麼姊姊的雨傘就是在箱子裡面？

帶：好，小諺要幫你回答你的問題，亭亭提出說雨傘剛剛在姊姊那邊，為什麼現在雨傘跑來小熊這邊？小諺你可以回答嗎？

小諺：因為剛才的那個只是在告訴我們，現在又還沒發生。

帶：現在又還沒發生什麼事？

小諺：姊姊的雨傘掉在外面現在還沒發生。

帶：姊姊的雨傘掉在外面還沒發生。所以他拿的這一把是姊姊的雨傘，姊姊還沒拿走，還沒拿去公園。是這樣嗎？

小儒：應該是小熊拿走了姊姊的雨傘才對。

帶：到底現在小熊的這把雨傘，是他從公園幫姊姊拿回來的？還是等一下姊姊會拿這把雨傘去公園呢？你們覺得呢？諾諾。

諾諾：前面他有出現過……

帶：前面有出現過。

諾諾：她已經去過公園了。

帶：她已經去過公園了。

期期：那不算啦。

帶：期期你覺得什麼東西不算？

期期：因為這只是告訴我們的。

帶：所以小諺跟期期覺得，這把雨傘根本姊姊還沒拿去公園，因為前面書名頁畫的這個事情不算故事。可是小儒、諾諾、亭亭都覺得這邊已經是故事了，所以姊姊已經去過公園了，而且把雨傘忘在公園，是小熊幫她去拿回來，然後放在箱子裡的。（Group-Gi）

在此討論段落中，也可看見認為書名頁不用讀的幼兒，較無法理解這本書中圖像所傳達的故事。但透過帶讀者鼓勵幼兒交叉對話，幼兒有聆聽及回應彼此發言的機會，並在共讀中透過對話與辯論，逐漸形成自己對近文本頁面的理論，以及建構出故事的意涵。

## 伍、結論與建議

### 一、幼兒對近文本意義的建構乃逐步萌生

本研究中幼兒的閱讀近文本策略與 Sipe 和 McGuire（2006b；引自 Sipe, 2008b）的九種幼兒回應近文本的方式類似，包括：預測、注意文字、連結近文本頁面的內容

（如討論封面和封底的關係）、與其他文本互文、個人經驗連結、創造新的故事等多元回應方式。本研究的幼兒會用書名來預測故事，也會連結近文本頁面的內容，隨著閱讀版權頁、書名頁等更多的近文本頁面，在翻頁之間將新舊資訊整合而延續、累加甚或推翻先前的預測，以建立與新訊息更一致的預測。幼兒不僅是觀察圖像出現什麼物件或行為，還將圖像裡的線索，如角色、物品、行動、書名，與過去閱讀或生活經驗，經由連結與想像轉化成對故事內容的猜測。

然而，本研究不同於國外研究的地方在於，過去國外對於幼兒回應近文本之研究多針對已經有閱讀近文本習慣的幼兒，本研究的幼兒中，有多位於研究一開始時，表示近文本並不需要閱讀或與故事是無關的。因此，在本研究中可以看到幼兒正在建構關於近文本是什麼、與故事正文的關係為何之進行式。

為了幫助幼兒發掘近文本與故事的關聯，本研究的帶讀者在讀完故事內容後，會再次回頭詢問幼兒前文（front matter）上圖像的意義，研究發現再次詢問幼兒近文本上圖像的意義，往往可以得到更明確的回應，當然在閱讀前已有部分幼兒能回答近文本圖像上的內容是與故事相關的，但仍有幼兒認為近文本的內容「又不是故事」。許多幼兒在閱讀完故事後，對近文本卻有不同的詮釋，在這樣的閱讀流程下，幼兒已漸漸認知到圖畫書近文本設計與故事內容是相關的，當帶讀者詢問近文本上的圖像是什麼內容，多數幼兒試圖從故事中尋找關連之處，例如相同圖像、物品、發生事件，甚至角色的相同姿勢。幼兒將近文本與正文間未明說的縫隙以細膩的觀察、想像、推理來填滿，例如《禮物》書名頁上小熊拿樹枝蹲在地上畫聖誕樹，與故事中小熊爸爸撿樹枝做了一棵聖誕樹的頁面，兩頁皆出現樹枝與聖誕樹，當幼兒被邀請重讀近文本前文時，便發現了這個有趣的連結。

## 二、透過共讀，幼兒可以從模仿到創作自己的近文本

本研究與國外研究另一不同之處，在於本研究邀請幼兒為書本重新設計封面、封底或蝴蝶頁。在創作過程中，幼兒雖然時常詢問帶讀者是否能模仿故事書的近文本設計，但幼兒最終呈現出的作品總是額外加入自己的想法，而形成另一幅有趣的創作。幼兒也嘗試尋找故事中的段落做為自己設計的來源，有時以故事或角色做為基礎而延伸出故事外發生的事情。由於《子兒》一書的讀後創作是唯一讓幼兒同時創作前後蝴蝶頁，因此發現有些幼兒在創作中，並非僅以單幅作品創作來思考，而是將兩幅作品根據故事架構或時間發生的早晚做連結，可見幼兒的對近文本的思考已非停留在創作

單一張圖畫裡。例如芊芊在《子兒》的讀後創作中，呈現出故事主角胖臉兒發生在故事之外的活動，並利用前蝴蝶頁和後蝴蝶頁位於正文前後的特性，分別說明胖臉兒早上上學前及晚上回家後的活動。幼兒會在創作中將位於書本前後的蝴蝶頁納入故事前後的時間軸此一發現，是過去研究未曾提及的。

### 三、教學及研究建議

大部份的成人在共讀活動中往往忽略近文本設計，直接從封面的書名進入故事內文，從本研究所搜集的家長問卷中也顯示出成人與幼兒共讀時，接近半數不閱讀近文本，而有閱讀近文本習慣者也多將重點放在封面或書名，而蝴蝶頁、版權頁與書名頁則是被忽略的頁面。但當成人提供幼兒與本研究相似的閱讀環境時——亦即帶領幼兒一一瀏覽及討論近文本頁面的圖像與文字，選擇具不同近文本設計特性的共讀書籍，並給予幼兒多元回應及討論文本的機會，鼓勵幼兒與同儕產生討論與對話，多數幼兒便能開始發展出閱讀近文本的策略，如前述的延續、累加、推翻、連結，或延伸出新的創作等。

本研究開啟了對台灣圖畫書近文本設計的研究，並從讀者反應的角度描繪幼兒閱讀近文本頁面的方式，未來研究可從文本分析的角度繼續深究不同近文本頁面的設計，或專注於幼兒對於某一近文本頁面的反應，如蝴蝶頁、封面、版權資訊等。以封面為例，西方諺語說：「不要以封面判斷一本書的好壞」，但圖畫書與一般的文字書不同，其封面往往都是插畫家專為該書而精心設計的，從封面的圖像便可推測出一本書的故事精髓（Nodelman & Reimer, 2003/2009），因此圖畫書的封面設計如何影響幼兒對故事的期待或預測，也是值得研究的議題。

除此之外，不同年齡孩子對近文本的反應也值得探究，例如 Sipe 和 McGuire（2006a）提出單色設計的蝴蝶頁往往與故事想營造的氛圍有關，例如暖色或冷色調表現了故事的情緒基調，這部分較少在本研究的幼兒的回應中發現，此與林慧娟、周婉湘（2012）對無字圖畫書的研究相呼應，該研究也發現大班幼兒較無法說出色彩表達的抽象意義。由於 Sipe 和 McGuire（2006a）研究的對象包含了七、八歲幼兒，有些幼兒的年齡比本研究五到六歲的孩子年齡高，因此對於色彩可用來表現情緒氛圍的理解，可能與幼兒的認知能力有關。在推測單色的蝴蝶頁與故事內容的關聯時，讀者得先了解色彩除了表達事物具體的顏色之外，也有文化上的意涵，如代表歡樂或哀傷，並需進一步考量整體故事的基調，才能推論出蝴蝶頁的色彩與故事氛圍的連結，

如此高層次的閱讀理解，或許得等孩子認知及生活經驗更成熟時，才能做出這樣的推論與詮釋，未來研究或可比較不同年齡孩子在解讀近文本意涵上的差異。

本研究是研究者根據帶讀者收集及轉譯之資料，進而進行論文之分析及撰寫，研究者本身並未進入研究現場執行資料的收集及觀看幼兒的反應，因此對於欲收集資料之飽和度及對脈絡性之掌握可能較為不足，是未來研究可改進之處。另外，本研究沒有找到會帶領孩子閱讀近文本的現場教師，因此無法在自然情境下觀察教師以哪些方式將近文本納入圖畫書閱讀的一部分。然而在本研究中，帶讀者與幼兒一對一共讀的方式，可以更細緻地觀察及收集到每一位孩子的反應，以及一一與孩子討論其創作；此外，在一對一共讀後，才進行團體討論，可以確認每一位孩子都已充分理解故事，因此能收集到豐富的討論內容。未來研究也可將本研究的共讀及選書方式，直接運用在教室中，觀察教師長期與幼兒養成閱讀近文本的習慣，會如何引發幼兒自發地閱讀及創作近文本。由於教師在班級中較沒有機會與孩子一對一共讀，建議可進行多次團體共讀與討論，增加幼兒對書籍的熟悉與思考，並將共讀書籍及幼兒的近文本創作置於角落，讓幼兒可於角落時間繼續閱讀、創作或小組討論，或讓幼兒輪流將書籍帶回家親子共讀，創造一對一共讀的機會。

## 參考文獻

- 李瑾綸（1993）。**子兒，吐吐**。臺北：信誼基金。
- 林慧娟、周婉湘（2012）。「沒有字怎麼讀？」：幼兒閱讀無字圖畫書中的圖像語言。  
**當代教育研究**，20（3），1-37。
- 陳致元（2003a）。**一個不能沒有禮物的日子**。新竹市：和英。
- 陳致元（2003b）。**Guji Guji**。臺北：信誼基金。
- 陳致元（2007）。**大家一起拔蘿蔔**。新竹市：和英。
- 戴芳煒、蔡敏玲（2013）。大班到小學一年級兒童回應圖畫故事書的思考脈絡。**教育實踐與研究**，26（1），1-32。
- Anstey, M., & Bull, G. (2009). Developing new literacies: Responding to picturebooks in multiliterate ways. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 26-43). New York, NY: Routledge.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. New

- York, NY: Routledge.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York, NY: Macmillan.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 36-43.
- Burmark, L. (2008). Visual literacy: What you get is what you see. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (pp. 5-26). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Duran, T., & Bosch, E. (2011). Before and after the picturebook frame: A typology of endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17, 122-143.
- Frey, N., & Fisher, D. (2008). Introduction. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (pp. 1-4). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. E. Lewin, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1987)
- Kiefer, B. Z. (1995). *The potential of picture books: From visual literacy to aesthetic understanding*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Kress, G. (2003). Interpretation or design: From the world told to the world shown. In M. Styles & E. Bearne (Eds.), *Art, narrative and childhood* (pp. 137-153). Oakhill, UK: Trentham Books.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). "New" literacies: Research and social practice. Plenary address presented at Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX. Retrieved from <http://www.geocities.com/c.lankshear/nrc.html>
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Mourão, S. (2013). Picturebook: Object of discovery. In J. Bland & C. Lütge (Eds.), *Children's literature in second language education* (pp. 71-84). London, UK: Bloomsbury.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2009)。閱讀兒童文學的樂趣（劉鳳芯、吳宜潔譯）。台北：天衛文化。（原著出版於2003）
- Pantaleo, S. (2003). *Godzilla lives in New York: Grade 1 students and the peritextual*

- features of picture books. *Journal of Children's Literature*, 29(2), 66-77.
- Scieszka, J., & Smith, L. (2003)。臭起司小子爆笑故事大集合（管家琪譯）。台北：格林文化。（原著出版於 1992）
- Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. New York, NY: Watson-Guption.
- Sipe, L. R. (2008a). Learning from illustration in picturebooks. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (pp. 131-148). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sipe, L. R. (2008b). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Sipe, L. R., & Brightman, A. E. (2005). Young children's visual meaning-making during readalouds of picture storybooks. In B. Maloch, J. V. Hoffman, D. Schallert, C. M. Faurbanks, & J. Worthy (Eds.), *54th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 349-361). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006a). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education* 37, 291-304.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006b). *Young children's meaning-making from picturebook peritexts*. Paper presented at the National Reading Conference, Los Angeles, CA., as cited in Sipe, L. R. (2008b). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Smith, V. (2009). Making and breaking frames: Crossing the borders of expectation in picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 81-96). New York, NY: Routledge.
- Styles, M., & Noble, K. (2009). Thinking in action: Analysis children's multimodal responses to multimodel picturebooks. In J. Evans (Ed), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 118-133). New York, NY: Routledge.

投稿收件日：2013 年 9 月 11 日

接受日：2014 年 11 月 18 日