

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，2011，42 卷，3 期，359-378 頁

學齡前幼兒的故事結構發展： 故事文法之分析*

陳欣希

國立台灣師範大學
人類發展與家庭學系

張鑑如

國立台灣師範大學
人類發展與家庭學系

陳秀芬

國立台灣師範大學
特殊教育學系

本文依據 Stein 和 Glenn (1979) 的故事文法架構，分析三、四、五歲共 208 名幼兒重述圖畫書時之故事結構元素及類型，並檢視其與年齡的關係。研究者採用 CHILDES 系統進行語料轉譯、編碼和計分，並作單因子變異數分析。研究發現除了「背景」元素未顯現年齡差異外，「內在計畫」、「結果」和「回應」的使用於五歲組和三歲組之間有顯著差異，而「引發事件」、「內在反應」和「嘗試」元素的表現均為五歲組優於四歲組和三歲組。故事結構類型則隨年齡成長而趨向有目標的情節式故事結構，且包含比較多的因果關係。然而異於過去之研究，國內幼兒之「縮簡式情節」的比例未隨著年齡增長而減少。本研究結果將可瞭解幼兒故事結構的發展，並提出建議以作為幼兒教育及未來研究的參考。

關鍵詞：中文、故事文法、敘事結構、情節分析、學齡前幼兒

Bartlett 於 1932 年提出「基模」(schema) 的概念，以此解釋人們理解事物之過程中，主動藉由既存的知識結構提取舊記憶及同化新訊息之歷程。基模的形成通常來自個人經驗的統整，由普遍或抽象的知識所組成。此外，Bartlett 亦指出「故事有其模式存在」(stories are patterned)，換言之，當人們擁有故事文本的經驗後，將會逐漸形成故事基模。在故事基模研究方面，有研究者以不同分析取向探討敘說者的故事結構，其中較常被提及的取向有三：「高潮分析」(high point analysis) 旨在瞭解敘說者講述個人生活經驗時的「指稱功能」(referential function) 與「評價觀點」(evaluative function) (Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1983)；「詩節分析」(stanza analysis) 的焦點則是找尋各個文化的敘說特色 (Hymes, 1982)；「故事文法」(story grammar) 則是探討敘說者所講述的故事是否具有清楚的目標以及問題解決的情節 (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979)。三種分析取向的研究焦點不同，所適用分析的文類亦有所不同。「高潮分析」和「詩節分

* 1. 本篇論文通訊作者：張鑑如，通訊方式：changch2@ntnu.edu.tw。

2. 謝辭：「本研究之完成要感謝園所長、幼教師和家長的支持，小朋友的參與，以及黃婉善小姐、康雅惠小姐和許明莉小姐的協助，特此致謝。」

析」適用於個人生活故事之文類，「故事文法」取向則適用於想像故事、看圖說故事等文類 (Hughes, McGillivray, & Schmidek, 1997)。本研究旨在探討幼兒重述故事時，是否能明確地指出目標、清楚地敘說問題解決的過程及結果，由此而選擇「故事文法」取向進行分析。

「故事文法」一詞來自 Stein 和 Glenn (1979)，Stein 和 Glenn 指出每篇故事均有一組規則，這些規則即是故事結構，而故事結構就像句子的語法一樣，有結合、衍生的功能，由此以「故事文法」指稱此觀點之分析取向。另外，故事文法取向的假定之一認為故事之內在結構在某方面是相應於聽者或讀者組織故事訊息的方式。由此可知，故事結構分析不僅可以細分故事文本中環環相扣的內容訊息，更可瞭解孩子組織故事中事件之發生順序與因果關係的方式。Mandler 和 Johnson (1977)、Rumelhart (1975)、Stein 和 Glenn，以及 Thorndyke (1977) 均提出以故事文法取向為基礎的分析架構，其中以 Stein 和 Glenn 之架構最能清楚地說明情節與各元素的定義、元素與元素之間和元素與情節之間的關係，以及各故事結構類型異同之處，因此研究者決定採用 Stein 和 Glenn 所提出之架構分析本研究資料。

國內外採故事文法取向的研究，已證實故事結構知識與孩童口頭語言及書面語言的表現有其關聯性 (王瓊珠, 2004; 錡寶香, 2004; Brown, 2001; Cain, 1996; Duchan, 2004)。縱然上述研究已找出閱讀能力佳者與閱讀能力差者以及學習障礙者與一般學童在故事結構方面的差異，也已證實故事結構與其他能力之關聯性，然其研究對象大多以學齡孩童為主，以故事文法取向探討學齡前幼兒故事結構發展的研究略少 (黃秀文、沈添鈺, 2003; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Peterson & McCabe, 1983; Price, Roberts, & Sandra, 2006)。除此，如本文一開始即指出，故事文本的閱讀經驗將會形塑讀者之故事結構發展 (Bartlett, 1932; McCabe, 1996)，而該經驗在學齡前時期即已展開，由此，探討學齡前幼兒的故事結構能力以預測孩童日後的學習表現更有其必要性。

目前，學齡前幼兒的故事結構已受到學術界和實務界的重視，然若想對幼兒敘說的故事結構及影響因素有全面貌的瞭解，仍需更多研究的累積。本研究初步以幼兒年齡 (三歲、四歲、五歲) 為自變項，檢視幼兒於重述故事時所展現的故事結構能力 (包含故事結構元素和故事結構類型兩部份)。根據前述目的，本研究擬探討的問題有二：(1) 三、四、五歲幼兒敘說時的故事結構元素使用狀況為何？是否有年齡差異？(2) 三、四、五歲幼兒敘說的故事結構類型為何？是否有年齡差異？期許本研究能找出三至五歲幼兒故事結構的發展趨勢，以支持或修正研究者對於幼兒敘說發展的瞭解與所持的論點，並協助幼兒教師和家長於幼兒的發展基礎上進行適當的教學活動。

文獻探討

在文獻探討一節，研究者將回顧國內外以幼兒為對象、採故事文法取向的相關研究，再小結國內外研究對本研究的啟發。

一、相關研究

國內外研究已證實故事結構知識與孩童口頭語言及書面語言的表現有其關聯性，然而這些研究的對象多以學齡或學齡以上的孩童為主，以學齡前幼兒為對象，探討幼兒故事結構之發展研究則為少數，目前僅尋得李宛靜 (2002)、黃秀文和沈添鈺 (2003) 兩篇，而李宛靜的研究對象為特殊幼兒，故不列入探討。國外則尋得 Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005)、Peterson 和 McCabe (1983)，以

及 Price 等人 (2006) 三篇。如前所述，故事文法取向包含故事結構元素及故事結構類型兩部份，然有些研究僅從單一向度來探討孩童的故事結構能力。以下，研究者以兩向度分類研究，並詳述這些研究方法的優缺點以及研究結果的異同。

(一) 從故事結構元素探討孩童的故事結構發展

探討學齡前幼兒使用故事結構元素能力的研究有 Price 等人 (2006) 以及黃秀文和沈添鈺 (2003) 兩篇，分別說明如下：

1. Price 等人 (2006)

該研究旨在探討非裔美籍學齡前幼兒 (35 名女生、30 名男生) 之故事結構發展。研究者分別在幼兒四歲及幼兒園入學 (五歲) 兩個時間點蒐集敘說語料，檢視故事結構與幼兒性別、母親學歷、家庭環境、及居住貧民區與否等背景變項的關係。研究者以標準化程序，一邊讓幼兒看 *The Bus Story* 的圖片、一邊讀該故事的腳本給幼兒聽，之後再請幼兒看圖重述故事。其分析架構即是以 Stein 和 Glenn (1975) 為主。分析方式則根據故事結構元素的重要性給予計分，例如，「引發事件」、「嘗試」和「結語」攸關一個情節的完整性 (Kemper & Edward, 1986; Peterson & McCabe, 1983)，由此，這幾個元素即加權給分。

結果顯示幼兒在四歲和五歲兩個時間點的表現有顯著差異，背景因素對於幼兒敘說的影響只出現於家庭環境，但母親學歷、社經地位、和幼兒性別並未產生影響。研究發現四歲幼兒的敘說已有基本的故事結構，即至少會提及一個「主要角色」、一個「嘗試」及一個「結尾」，而五歲時的敘說則會提及更多的元素，此顯示幼兒使用元素的數量與年齡有明顯的相關，尤其是「內在回應」和「嘗試」有明顯地成長。此外，四歲幼兒會提到「引發事件」、「內在反應」、「嘗試」、「結尾」等元素，也說明了在這個年齡已能進行因果關係之敘說。

雖然 Price 等人 (2006) 證實幼兒對於故事結構元素之使用會隨著年齡而增長，然其蒐集資料方式是讓幼兒邊看圖邊說故事給研究者聽，此舉也許會讓幼兒以為聽眾 (即研究者) 已聽過該故事、無須講述詳細完整的內容，由此研究者可能無法瞭解幼兒敘說之真正能力。此外，該研究只呈現幼兒使用故事結構元素的狀況，無法瞭解兒童故事結構類型之發展。

2. 黃秀文和沈添鈺 (2003)

近十年來，國內以故事文法取向探討學齡前幼兒故事結構的正式發表研究，僅有黃秀文和沈添鈺 (2003) 一文。該研究對象為南部某個小學的 60 名學生，分別來自一個幼稚園大班和國小二、四、六年級各三個班級，每個班級有六名代表語文程度不錯、中等及不佳的學生參與研究。研究者以類實驗室情境設計三個敘事任務來引導孩童述說四個故事，旨在探討不同年級與不同語文程度的兒童在敘說內容與結構上的表現情形。故事結構方面，以 Stein 和 Glenn (1979) 的取向來分析孩童的敘說是否具備各個要素。研究發現各種語文程度的大班幼兒已能說出基本的、結構完整的故事。

回顧此篇研究，有幾個地方令研究者感到疑惑。首先，每個年齡層僅有 6 名學生，且請學校老師根據「學生的語文科學業成績以及平日接觸的了解」(p. 63) 來選取不同語文程度的兒童，然這個選取標準並不適用於幼兒，所以其指稱所代表的不同語文程度兒童似乎有待確認，而且，研究人數少較無法反映一般學生的表現。此外，研究者並未交代其蒐集資料的程序及引導語，無法瞭解此部份對兒童敘說的影響。再者，研究結果未能完全呈現故事結構元素之資料，所以，僅能相信研究人員的結論而較無法看到各年齡層或是不同語文程度兒童的敘說表現。

(二) 從故事結構類型探討孩童的故事結構發展

探討學齡前幼兒故事結構類型的研究有 Peterson 和 McCabe (1983) 以及 Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005) 兩篇，分別說明如下：

1. Peterson 和 McCabe (1983)

該研究選取四歲至九歲，各年齡層 16 名，男女各半，勞動階級白人的兒童為研究對象，由研究者先講述一段個人經驗，再引發幼兒的生活經驗。分析架構以 Stein 和 Glenn (1975) 為基礎，但加以修正。研究發現兒童之故事結構表現未有性別差異，但在年齡方面卻有顯著差異。首先，四至九歲各年齡層在「反應式序列」的敘說都有著高比例的表現。其次，隨著年齡的增長，幼兒「不完整類別」的比例漸減、「完整類別」漸增。例如：四歲幼兒「不完整類別」的比例 (87%) 明顯高於「完整類別」(13%)，五、六歲幼兒「完整類別」則上升到 40% 以上，七、八、九歲兒童一半以上皆能講述「完整類別」的故事結構。

再看四、五歲幼兒「完整類別」故事結構的百分比，可發現四歲僅有 13%，但五歲有 42% 的幼兒能敘述目標導向情節的故事，此說明四至五歲這個時期有較大的成長幅度，更說明了約半數的五歲幼兒已能將「主角的目標」、「欲達成目標的行動」以及「行動後的結果」之間的關係以因果進行串連。再者，Peterson 和 McCabe (1983) 提到，雖然四、五歲幼兒在「縮簡式情節」的比例相當 (15% 和 10%)，但四歲幼兒僅提供「環境事件」和「結果」的訊息，五歲幼兒則會提供「環境事件」和「結果」或「引發事件」和「結果」的訊息，此點更加證實五歲幼兒的故事開始有其目的性。

雖然 Peterson 和 McCabe (1983) 發現故事結構隨著年齡的增長有發展的趨勢，然其使用的訪談方法可能有兩個問題，一是兒童的敘說量會因主題 (如：看醫生、吵架) 而異，二是每位幼兒在同一主題下敘說的經驗也不一。另外，研究結果並未呈現故事結構元素的部份，所以，無法瞭解兒童使用故事結構元素的情形。更重要的是，由於故事文法的分析取向是由民間故事、寓言故事中分析出來的結構，然而個人敘說的方式可多元，不見得要遵循單一的結構。所以，故事文法分析取向，就如 Hughes、McGillivray 與 Schmdiek (1997) 主張，適合用在想像故事的 analysis 而非個人經驗或腳本文類。若以此取向來分析幼兒的生活故事，可能會低估幼兒的能力。

2. Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005)

該研究以三、四、五歲各十名，男女各半，中產階級土耳其幼兒為對象，旨在比較「遊戲引發情境」(play-prompted elicitation condition) 與「直接引發情境」(direct elicitation condition) 對幼兒故事結構能力的影響，研究結果也支持了研究者認為「裝扮遊戲有助於幼兒敘說發展」的假設。在此，研究者僅針對幼兒於「直接引發情境」中的敘說表現進行探討。Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005) 在「直接引發情境」中提供幼兒著色本子及著色筆、廢紙等材料，讓幼兒畫畫十分鐘以做為暖身活動。接著，請幼兒告訴研究者一個故事；若幼兒有困難，則請他們重述一個父母說過且自己喜愛的故事；再有困難，則讓幼兒說一個與著色動物有關的故事。共蒐集到 29 名兒童的故事，只有一名三歲幼兒拒絕敘說。Ilgaz 和 Aksu-Koc 所採用的訪談技術不同於 Peterson 和 McCabe (1983)，但以 Peterson 和 McCabe 修正後的故事文法架構進行分析，並根據故事結構類型之複雜度給予計分，計分範圍為 1 分至 10 分。

結果顯現幼兒之故事結構表現未有性別差異，但有年齡差異，而且三、四歲幼兒故事結構分數的變異性較大，五歲幼兒的分數較集中於複雜結構周圍。三歲幼兒雖有「完整式情節」和「複雜式情節」的敘說，但 67% 幼兒仍屬於「不完整類別」的故事結構。四歲幼兒所表現的故事結構較為多樣且相當，而已有一半的幼兒能敘說「完整類別」的敘說。五歲除了一名幼兒之故事結構

為「反應式序列」之外，其餘皆屬於「完整類別」，其中又以「完整式情節」所佔的比例最高（60%）。從「完整類別」出現的百分比來看，即使是三歲幼兒已能以因果關係描述主角的目標、行動與結果之間的關係，雖然只有三分之一的幼兒有此能力。隨著年齡增長，「完整類別」之故事結構比例亦隨之增加，五歲幼兒幾乎都能以清楚的因果關係敘說故事。

Ilgaz 和 Aksu-Koc（2005）的研究雖亦顯現幼兒之故事結構發展有其年齡趨勢，然在其研究對象僅有 30 名、每一年齡層各 10 名的情況下，無法推論到一般幼兒的發展。除此，Ilgaz 和 Aksu-Koc 所蒐集的敘說語料混合了重述故事與想像故事這兩種文類，而這兩種文類的難易度並不相同，再加上文中並未交待不同文類所佔的比例，由此，無法排除文類對幼兒表現的影響。另外，該研究與 Peterson 和 McCabe（1983）一樣未呈現故事結構元素的結果，所以，無法瞭解兒童使用故事結構元素的情況。

二、國內外研究對本研究的啟發

研究的回顧可以清楚看到故事結構與孩童個人背景變項之間的關係，故事結構的能力並未因性別而有所不同，但在年齡上卻有顯著差異。前述研究發現，基本的故事結構在三歲左右就已出現（Ilgaz & Aksu-Koc, 2005），孩童在學齡前期已有能力敘說故事之因果關係（Ilgaz & Aksu-Koc; Peterson & McCabe, 1983; Price et al., 2006）。然上述研究因人數限制及任務性質而無法瞭解幼兒故事結構能力確切的發展，由此，本研究鎖定三至五歲幼兒為對象，擴大研究人數，以探討一般幼兒故事結構的發展狀況。

資料蒐集方面，研究者亦採類實驗情境，以標準化程序引發幼兒敘說，期在控制脈絡的因素下看到幼兒故事結構發展的趨勢。Morrow（1986）指出可藉由重述故事評量幼兒的故事結構感，因此，本研究即請幼兒在看圖聽故事後重述故事以蒐集敘說語料。此外，幼兒會因敘說對象而決定敘說內容的豐富性，為使幼兒重述詳細完整的故事內容，本研究請幼兒講述故事給未聽過該故事的父母聽。

資料分析方面，前述研究或從故事結構元素或從故事結構類型探討孩童故事結構的發展，但分析向度不同，難以比較結果。再者，研究者認為只探討故事結構元素的使用狀況，無法完全反映其組織故事訊息的能力，換言之，即使孩童提及相同元素，也不表示其故事結構的類型是相當的。由此，本研究以雙向度進行分析，同時分析孩童重述故事時的故事結構元素和故事結構類型。

分析架構方面，前述研究大多以 Stein 和 Glenn（1975）的編碼系統為主而作了一些修正。例如：Peterson 和 McCabe（1983）把「內在反應」和「內在計畫」合併為「引起動機的情感狀態」。雖然 Stein 和 Glenn 也提到孩童的故事常省略「內在計畫」這個類別，因為主角大多只有一個主要目標，除非故事中的主角知覺到達成目標有其困難度，而且必須想一系列能達成主要目標的子目標才會有這個類別。然研究者仍想瞭解幼兒在各個元素的使用情形，由此決定採 Stein 和 Glenn 原先的編碼系統為分析架構。

研究方法

此部份將說明研究對象的選取、研究程序及資料分析的步驟。茲敘述如下：

一、研究對象

本研究對象為來自台北縣市十九所幼兒園 208 名幼兒。幼兒教師根據衛生局提供之「0-6 歲發展檢核表」評定研究對象語言及認知能力為一般表現，非特殊幼兒。研究對象依據年齡分為三歲組（平均年齡為 3；6，年齡範圍為 3；3~3；9）、四歲組（平均年齡為 4；6，年齡範圍為 4；3~4；9）與五歲組（平均年齡為 5；6，年齡範圍為 5；3~5；9）。每年齡組的幼兒為男、女各半，母親教育程度高（大專或大學以上）、低（高中或高職）亦各半。

表 1 研究對象的背景資料

組別	總人數	幼兒的性別	幼兒母親的教育程度	分佈區域
三歲組	59 名	男 29 名	高 15 名 低 14 名	台北市 大安區、松山區、中山區、文山區、士林區、北投區
		女 30 名	高 14 名 低 16 名	
四歲組	75 名	男 39 名	高 20 名 低 19 名	
		女 36 名	高 22 名 低 14 名	
五歲組	74 名	男 35 名	高 16 名 低 19 名	台北縣 新店市、永和市、板橋市、新莊市、土城市、淡水鎮
		女 39 名	高 19 名 低 20 名	
總人數			208 名	

二、研究程序

本研究以訪談方式蒐集幼兒重述故事語料，資料蒐集的步驟如下：步驟 1，研究者和助理與幼兒進行遊戲以建立關係；步驟 2，研究者先告訴幼兒之後要重述故事給不在場的父母聽，以讓幼兒更專注地參與；步驟 3，研究者以看圖說故事的方式與幼兒共讀《螞蟻和西瓜》一書；步驟 4，共讀故事後讓幼兒玩十五分鐘的遊戲；步驟 5，研究者請幼兒重述故事給父母聽，以影音記錄幼兒的表現。

在步驟 3 時，由於文字和圖像訊息的結合才能完整呈現《螞蟻和西瓜》的故事，研究者採用看圖說故事的方式來敘說此書，以呈現完整的故事結構。例如，其中一頁的文字僅有「嘿唷」一詞，圖像訊息卻呈現「主角螞蟻自己努力地用雙手推西瓜，但西瓜並沒有動…」，所以研究者口述此頁的內容如下：

第一隻螞蟻就說：「好，我先來試試看」。於是呀，牠就很有力地用手去推西瓜，一邊推一邊喊著「嘿唷！嘿唷！」可是呀，西瓜一動也沒動。…

除了將圖像轉換為口說語言外，當研究者提到螞蟻用力地「用手」去推西瓜時，同時也以右手手指著那隻螞蟻，以維持幼兒對此繪本的注意力。

另外，進行步驟 5 之時，若幼兒在一開始重述故事時有困難，研究者會以「螞蟻和西瓜一開始發生了什麼事？」提示幼兒。除此，研究者並不作任何的引導，僅保持認真傾聽的態度，並以微笑和點頭做中性回應，儘量減少「然後呢」、「接下來呢」等口語的互動，以免打斷幼兒的敘說。

值得一提的是，《螞蟻和西瓜》都是由同一位研究者敘說，所口述的故事內容和語氣聲調幾乎都一模一樣。請幼兒重述故事的研究助理，其與幼兒的互動方式也事先訓練過。為保留幼兒敘說時的語言和非語言訊息，研究者以 DV 數位攝影機和數位錄音機進行記錄工作。研究過程中，也明白告訴幼兒該設備的功用，若有幼兒好奇，則讓幼兒熟悉該機器後再進行活動。

三、研究工具

本研究使用的工具主要有三：1. 看圖說故事的文本；2. 「兒童語料交換系統」(Child Language Data Exchange System, 簡稱 CHILDES) (MacWhinney, 2000)；3. 錄音錄影設備。說明如下：

1. 看圖說故事的文本

Morrow (2005) 主張文本與幼兒的能力是否能相對應，為影響幼兒理解該文本和重述該故事的一個關鍵性因素。Stein 與 Nezworski (1978) 也指出故事結構會影響故事回憶的本質和正確性。由此可知，選擇適合文本是相當重要的。本文選擇《螞蟻和西瓜》一書，講述螞蟻發現一個大西瓜(引發事件)、想把它搬回家(目標)，過程中試了各種方法(嘗試)，最後成功地達成目標(結果)的故事(故事全文請見附錄)。此書符合「目標清楚、問題解決導向」的情節式故事結構，而且由於情節中又嵌入一個完整情節，即「為了找更多人手，所以回到巢穴中去叫人...，而來了更多螞蟻幫忙搬西瓜」，因此此書屬於「複雜式情節」。經過幼兒教師的評估及預試時幼兒的反應，發現此故事內容為幼兒所熟悉，故事模式也一再重覆，適合幼兒聆聽和重述，由此選擇此書為研究工具。

2. 「兒童語料交換系統」

「兒童語料交換系統」(MacWhinney, 2000) 為 Brian MacWhinney 和 Catherine Snow 兩位學者研發的一套工具，包含三個功能：(1) 轉譯語料需用到的代碼 (Codes for the Human Analysis of Transcripts, 簡稱 CHAT)；(2) 分析轉譯後語料的程式 (Child Language Analysis, 簡稱 CLAN)；(3) 兒童語料的資料庫。此系統已成為國際公認有助於處理兒童語料的工具，亦適用於中文語料的分析。以 CHAT 格式轉譯的語料，更可與他國研究人員共享，進行比較研究。由此，本研究使用 CHAT 格式轉譯語料並以 FREQ 程式計算編碼的次數。

3. 錄音錄影設備

本研究以數位錄影機及數位錄音筆錄製幼兒的敘說表現，以記錄和保留完整的敘說資料，便於轉譯與分析。

四、資料處理

資料蒐集後，先進行敘說語料的轉譯，再進行故事結構的分析。分析程序如下：幼兒敘說過程全部錄音錄影，所有資料先請兩位熟悉「兒童語料交換系統」(CHILDES) CHAT 轉譯格式的研

究助理分別進行轉譯及確認，之後進行語料分析。編碼單位的判斷原則如下：首先，判斷標準以子句（clause）為主，其定義為包含一個訊息的一個主詞和一個動詞的關連句（Stein & Glenn, 1979; Peterson & McCabe, 1983）；其次，若一個子句包含不同功能的訊息，則會進一步切割成兩個子句（錡寶香，2004；Stein & Glenn），例如：「螞蟻爲了西瓜跑出去」，該子句的訊息一爲主角採取的行動（跑出去），另一個訊息則指出主角的目標（爲了西瓜），所以，包含不同功能訊息的子句，即切割爲兩個子句。確認後的資料進行故事結構元素以及故事結構類型的分析。

（一）故事結構元素的分析

此編碼系統採 Stein 和 Glenn（1979）故事文法取向的架構，相關定義及例子說明如下：

1. 背景：背景，是故事結構中的重要元素，其主要功能爲介紹故事的角色人物（見表 2 的子句 3）以及描述故事發生之時空脈絡（見表 2 的子句 1、2）。
2. 引發事件：此爲引發主角有後續動作的原因，而這「原因」可能是事情、行動、或行動所產生的結果。書中的「引發事件」即是行動產生的結果（見表 2 的子句 4）。
3. 內在反應：此元素是指主角對「引發事件」的情感或認知，而其反應會引發主角採取行動（見表 2 的子句 5）。
4. 內在計畫：指主角心裡所想的策略，能引導角色隨後的行爲（見表 2 的子句 9、10）。
5. 嘗試：指主角爲達成目標所採取的行動（見表 2 的子句 12、13）。
6. 結果：此元素的主要功能是說明主角嘗試後所造成的任何變化，可能是失敗的「結果」（見表 2 的子句 14），也有可能成功地達成目標。此爲判斷幼兒敘說是否爲完整情節之重要元素。
7. 回應：此爲主角對於目標達成的感受或是看法，像故事一開始螞蟻們雖然很努力地搬西瓜，但西瓜一動也不動，螞蟻們而有了評論（見表 2 的子句 15）。

表 2 各故事結構元素的說明

編號	子句	故事結構元素	備註
01	在夏天，	背景	
02	在一個好熱的下午，	背景	
03	有四隻螞蟻，	背景	
04	他們找到了一片西瓜。	引發事件	
05	這四隻螞蟻非常高興！	內在反應	
06	「我們把它搬回去吧！」	內在反應	此爲目標
07	他又去找了另外兩隻螞蟻幫忙，	嘗試	
08	這隻螞蟻就跟他們說：	嘗試	
09	「你們三個用手推，	內在計畫	
10	我用腳推。	內在計畫	
11	我們一起合作把西瓜搬回去。」	內在反應	此爲目標
12	於是他們一邊搬西瓜一邊喊著：	嘗試	
13	「嗨啲！嗨啲！」	嘗試	
14	但是西瓜一動也沒動。	結果	
15	這西瓜實在太大了。	回應	

研究者先以前述七個元素進行語料編碼。由於本研究想瞭解幼兒之敘說是否能完整地呈現事件發生之背景、主角的目標、行動、結果等故事結構，因此，研究者根據幼兒敘說所提及的各類故事結構元素計分（Morrow, 2005），並以一總分來表示幼兒使用故事結構元素的能力。故事結構元素雖有七個，但由 Stein 和 Glenn（1975）論點中可知，含有主角目標的「內在反應」以及「嘗試」和「結果」這三個元素更為重要，因這三者為情節完整與否的判斷依據。由是，若幼兒在敘說中提及這三個元素即加權給 2 分，其他元素則各給 1 分。換言之，若幼兒敘說內容包括了七個不同的元素，則會獲得最高分 10 分。

（二）故事結構類型的分析

本研究依據 Stein 和 Glenn（1979）所採用的故事結構類型進行分析，以下分別說明各個故事結構類型的定義、判斷標準和例子。

1. 描述式序列：故事僅描述人物角色、周圍環境與主角的行動，但未指出之間的因果關係。例如：「西瓜最大。搬西瓜。很多螞蟻。把肉全部吃完。皮拿回家。做溜滑梯。」
2. 行動式序列：此類故事以主角的行動為主，但敘說者並未說明這些行動的因果關係，僅以時間先後順序指出主角的行動。例如：「小螞蟻吃西瓜。就用那個大棍子。然後鏟子用一用。然後那個綁一綁。」
3. 反應式序列：敘說者在講述事情的變化時，未提到主角的計畫與行動，而直接指出最後的結果。例如：「一隻螞蟻推不動。很多螞蟻一起來，結果就把西瓜搬回家了。」
4. 縮簡式情節：敘說者未指明故事主角的目標、或未明說主角的計畫，須由聽者自行推論。例如：「有個很甜的西瓜。一隻螞蟻搬。找很多螞蟻一起搬。後來想到把西瓜弄小小的帶回家。」「螞蟻想搬西瓜回家。用很多辦法。終於把西瓜給推回去了。」
5. 完整式情節：敘說者會提到故事發生之原因、主角的動機、嘗試，以及嘗試後的結果，讓聽者對於整個故事有全面貌的理解。例如：「有一天，螞蟻看到一個西瓜。他們都好開心。決定把它搬回家。搬搬搬，四隻都搬不動。然後有一隻螞蟻想到一個辦法。把西瓜鏟一鏟、就一個一個搬回家了。」
6. 複雜式情節：此故事屬於「完整式情節」，然敘說者會詳細描述螞蟻的計畫和行動，指出螞蟻在達到目標（把西瓜搬回家）前如何先完成一子目標（回巢穴找更多人手來幫忙）時，即屬於「複雜式情節」。例如：「螞蟻在那個下午看到一個好大的西瓜。他們決定要搬回去吃。然後一個人一邊推西瓜，一邊說『嘿啲嘿啲』。一個人搬不動。…然後一隻小螞蟻想到了。然後他就回去螞蟻他們的房子裡面。叫：『ㄟ～我們在草地上發現一個好東西耶！』。螞蟻就從屋子裡面爬出來。然後大家一起合作推。…」

由於研究者想瞭解幼兒敘說之故事結構類型，亦想探討年齡因素對於故事結構類型的影響，所以除了依上述定義找出每位幼兒的故事結構類型，更依據 Stein 和 Glenn（1979）故事結構類型之層次性給予分數，從「描述式序列」、「行動式序列」、「反應式序列」、「縮簡式情節」、「完整式情節」到「複雜式情節」依次給予 1 分至 6 分。

（三）信度分析

研究者隨機抽取 208 筆語料之 20%，即 42 筆語料，請有語言學背景、修過敘說研究課程且參與敘說研究之碩士級研究人員進行編碼，以 Cohen's Kappa 值（Fleiss, 1981）計算評分者一致性。所得結果為：故事結構元素和故事結構類型之 Cohen's Kappa 值分別高達 97.2%和 94.4%。至於故事結構元素和故事結構類型之計分，兩位研究人員的計算結果完全相同，沒有出入。

結果與討論

本研究探討三、四、五歲幼兒之故事結構發展，以 SPSS 17.0 版的統計軟體進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA) 檢視年齡與故事結構之表現是否有顯著差異。變異數同質性 (homogeneity of variance) 是 ANOVA 考驗的重要基本假設，但本研究各組人數不等，可能會造成變異數不同質。因此，研究者進行變異數分析 Post Hoc 多重比較時，選擇「未假設相同的變異數」之下的 Dunnett's T3 檢定，此檢定可調和平均數以處理樣本不等的影響。統計分析結果依據研究問題分述如下：

一、研究問題：三、四、五歲幼兒敘說時的故事結構元素使用狀況為何？是否有年齡差異？

1. 除了「背景」以外，三個年齡組於各項故事結構元素分數及故事結構元素總分方面均呈現顯著差異

本研究發現幼兒在每一故事結構元素的表現，其得分均隨著年齡增長而提升：「背景」方面，三歲組之平均分數為 .32、四歲組為 .39、五歲組為 .41；「引發事件」方面，三歲組之平均分數為 .17、四歲組為 .35、五歲組為 .69；「內在反應」方面，三歲組之平均分數為 .47、四歲組為 .69、五歲組為 1.22；「內在計畫」方面，三歲組之平均分數為 .02、四歲組為 .07、五歲組為 .18；「嘗試」方面，三歲組之平均分數為 1.63、四歲組為 1.71、五歲組為 1.97；「結果」方面，三歲組之平均分數為 1.39、四歲組為 1.57、五歲組為 1.86；「回應」方面，三歲組之平均分數為 .34、四歲組為 .57、五歲組為 .76（見表 3）。

幼兒在故事結構元素所得之總分，亦隨著年齡增長而增加，三歲組幼兒平均 4.34 分，四歲組幼兒平均 5.35 分，五歲組幼兒平均 7.08 分。此外，本研究發現無論是三歲組、四歲組或五歲組，其在各元素的表現有著類似的趨勢，亦即「嘗試」的平均得分最高，其次為「結果」，「內在計畫」的平均得分則最低。

表 3 故事結構元素和故事結構元素總分之平均數與標準差

項目	年齡層	三歲 (59 人)		四歲 (75 人)		五歲 (74 人)		最 小 值	最 大 值	
		平均 值 (標準 差)	最 小 值	最 大 值	平均 值 (標準 差)	最 小 值	最 大 值			平均 值 (標準 差)
故事結構元素										
背景		.32 (.47)	0	1	.39 (.49)	0	1	.41 (.49)	0	1
引發事件		.17 (.38)	0	1	.35 (.48)	0	1	.69 (.47)	0	1
內在反應		.47 (.86)	0	2	.69 (.96)	0	2	1.22 (.98)	0	2
內在計畫		.02 (.13)	0	1	.07 (.25)	0	1	.18 (.38)	0	1
嘗試		1.63 (.79)	0	2	1.71 (.71)	0	2	1.97 (.23)	0	2
結果		1.39 (.93)	0	2	1.57 (.82)	0	2	1.86 (.51)	0	2
回應		.34 (.48)	0	1	.57 (.50)	0	1	.76 (.43)	0	1
故事結構元素總分										
		4.34 (2.06)	0	10	5.35 (2.46)	1	10	7.08 (1.67)	1	10

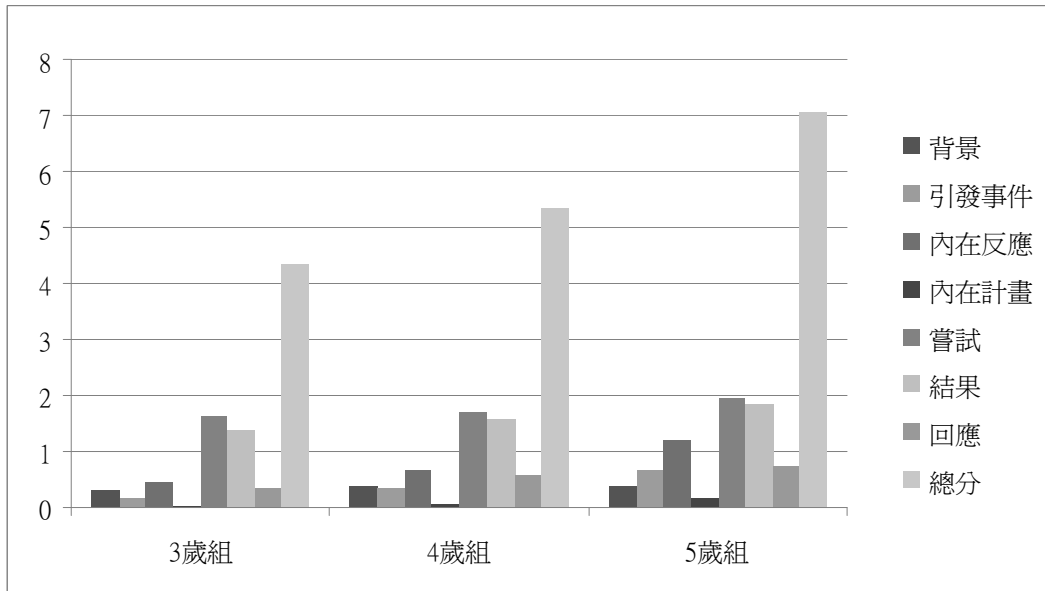


圖 1 故事結構元素和故事結構元素總分之平均數

本研究採單因子變異數分析，瞭解不同年齡幼兒在故事結構元素之表現是否有顯著差異（見表 4）。結果發現除了「背景」沒有顯著差異以外（ $F(2, 205) = .52, p = .598 > .05$ ），年齡對於「引發事件」（ $F(2, 205) = 23.59, p = .000 < .001$ ）、「內在反應」（ $F(2, 205) = 11.23, p = .000 < .001$ ）、「內在計畫」（ $F(2, 205) = 5.63, p = .004 < .01$ ）、「嘗試」（ $F(2, 205) = 6.02, p = .003 < .01$ ）、「結果」（ $F(2, 205) = 6.65, p = .002 < .01$ ），和「回應」（ $F(2, 205) = 13.00, p = .000 < .001$ ）均有差異。

事後比較的結果，得知在「引發事件」、「內在反應」與「嘗試」三個元素中，皆為五歲組優於四歲組和三歲組；「內在計畫」、「結果」和「回應」三個故事元素，僅有五歲組優於三歲組。此外，年齡對於故事結構總分亦有顯著差異（ $F(2, 205) = 29.65, p = .000 < .001$ ），事後比較的結果為五歲組優於四歲組、四歲組優於三歲組。此研究結果顯示故事結構元素的使用會隨著年齡成長而增加，與國外的研究發現一致（Peterson & McCabe, 1983; Price et al., 2006）。

2. 本研究結果與國外研究結果的比較

Stein 和 Glenn（1979）曾提及孩童常省略「內在計畫」這個元素，因主角大多只有一個主要目標，除非主角知覺到達成目標有其困難度，而且必須想一系列能達成主要目標的子目標，才會出現「內在計畫」這個類別。本文所使用《螞蟻和西瓜》一書中的主角的確知覺到所欲達成的目標有困難度，由是主角總是會將達到目標的「內在計畫」說明白。但是本研究結果發現幼兒在重述此故事時，卻經常省略「內在計畫」。研究者進一步分析，認為在《螞蟻和西瓜》一書中，故事內容雖呈現主角的「內在計畫」，然而，每一個「內在計畫」之後，「嘗試」立即隨之而來。例如：「這隻螞蟻呀就跟他們說：『你們三個用手推，我用腳推。我們四個一起合作把西瓜搬回去。』（此為內在計畫），「於是他們就三個人用手推、一個用腳推，四個一起合作把西瓜搬回去」（此為嘗試）。換言之，「內在計畫」與「嘗試」所提供的訊息有重疊之處，使得多數幼兒在重述時常提及「嘗試」，僅有少數幼兒會鉅細靡遺地提及「內在計畫」與「嘗試」這兩項元素。錡寶香（2004）在探討國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力研究中亦有相同的發現，發現兩組學童都有遺

漏「內在計畫」的傾向。針對這樣的研究結果，錡寶香除了提出「內在計畫」和「嘗試」在語意上重疊之所致，亦提出可能是文化因素，即，我們較不傾向說出心中所擬定的計畫，然此文化因素之論點尚未有相關證據支持之。

表 4 各項故事結構元素和故事結構元素總分之單因子變異數摘要表

變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	p 值	事後比較
故事結構元素：背景						
組間	.244	2	.122	.516	.598	
組內	48.506	205	.237			
Total	48.750	207				
故事結構元素：引發事件						
組間	9.467	2	4.734	23.59***	.000	五歲組>四歲組
組內	41.143	205	.201			五歲組>三歲組
Total	50.611	207				
故事結構元素：內在反應						
組間	18.859	2	9.929	11.23***	.000	五歲組>四歲組
組內	181.199	205	.884			五歲組>三歲組
Total	201.058	207				
故事結構元素：內在計畫						
組間	.898	2	.449	5.63**	.004	五歲組>三歲組
組內	16.366	205	.080			
Total	17.264	207				
故事結構元素：嘗試						
組間	4.538	2	2.269	6.018**	.003	五歲組>四歲組
組內	77.289	205	.377			五歲組>三歲組
Total	81.827	207				
故事結構元素：結果						
組間	7.721	2	3.86	6.65**	.002	五歲組>三歲組
組內	119.029	205	.581			
Total	126.750	207				
故事結構元素：回應						
組間	5.730	2	2.865	12.996***	.000	五歲組>三歲組
組內	45.189	205	.220			
Total	50.918	207				
故事結構元素總分						
組間	259.698	2	129.849	29.652***	.000	五歲組>四歲組>
組內	897.721	205	4.379			三歲組
Total	1157.418	207				

** $p < .01$, *** $p < .001$

另外，在各個故事結構元素中，本研究之幼兒僅在「背景」元素的表現未有年齡的差異，此與國外研究不一致。「背景」在故事中有兩個功能，一是介紹故事的主要角色，二是描述故事發生之社會、物理或時間脈絡。故事一開始幾乎不可能不介紹角色人物，所以，介紹角色這類的陳述常被當成是回憶基模的標記 (Stein & Glenn, 1975)。

至於本研究幼兒在「背景」元素的使用未有年齡差異，可能是由於故事本身較少「背景」訊息所造成。在《螞蟻和西瓜》這文本中，一開始出場的角色為四隻螞蟻，其中有一隻螞蟻裝扮明顯與其他螞蟻不同，可算是螞蟻老大，然在故事中並未特別指稱出來。再者，文本中僅以「在夏天，一個好熱的下午，螞蟻在草地上找到了一片西瓜」這樣的開場白來交代故事所發生的時間與地點。由此，研究者認為三、四、五歲幼兒在「背景」這元素的表現沒有顯著差異，可能非能力問題，而是文本所致。

二、研究問題：三、四、五歲幼兒敘說的故事結構類型為何？是否有年齡差異？

1. 三個年齡組於故事結構類型方面呈現顯著差異

在故事結構類型部份，可知，三、四、五歲幼兒在每一種故事結構皆有所表現 (見表 5)。三歲組出現最多的故事結構類型為「描述式序列」(55.9%)、其次為「反應式序列」(22.0%) 和「行動式序列」(11.9%)；四歲組出現最多的類型仍是「描述式序列」(32.0%)，其次為「反應式序列」(25.3%)、「縮簡式情節」(16.0%) 及「完整式情節」(12.0%)；五歲組的故事結構則以「縮簡式情節」(33.8%) 最高，其次為「複雜式情節」(25.7%) 和「完整式情節」(18.9%)。

表 5 故事結構類型之人次與百分比

故事結構類型	三歲 (59 人)		四歲 (75 人)		五歲 (74 人)	
	次數	百分比	次數	百分比	次數	百分比
描述式序列	33	55.9	24	32.0	8	10.8
行動式序列	7	11.9	7	9.3	2	2.7
反應式序列	13	22.0	19	25.3	6	8.1
縮簡式情節	1	1.7	12	16.0	25	33.8
完整式情節	3	5.1	9	12.0	14	18.9
複雜式情節	2	3.4	4	5.3	19	25.7

跨年齡比較，在「描述式」、「行動式」的故事結構類型，其百分比皆隨著年齡成長而降低；但，「縮簡式」、「完整式」、「複雜式」故事結構類型的百分比則隨著年齡成長而增加。單因子變異數分析結果更指出故事結構類型呈現年齡的顯著差異 ($F(2, 205) = 38.75, p = .000 < .001$)，而且，五歲組在此向度的表現明顯優於四歲組和三歲組 (見表 6)。

表 6 故事結構類型之單因子變異數摘要表

變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	p 值	事後比較
故事結構類型						
組間	703.652	2	351.826	38.75***	.000	五歲 > 四歲 > 三歲
組內	1861.405	205	9.080			
Total	2565.058	207				

*** $p < .001$

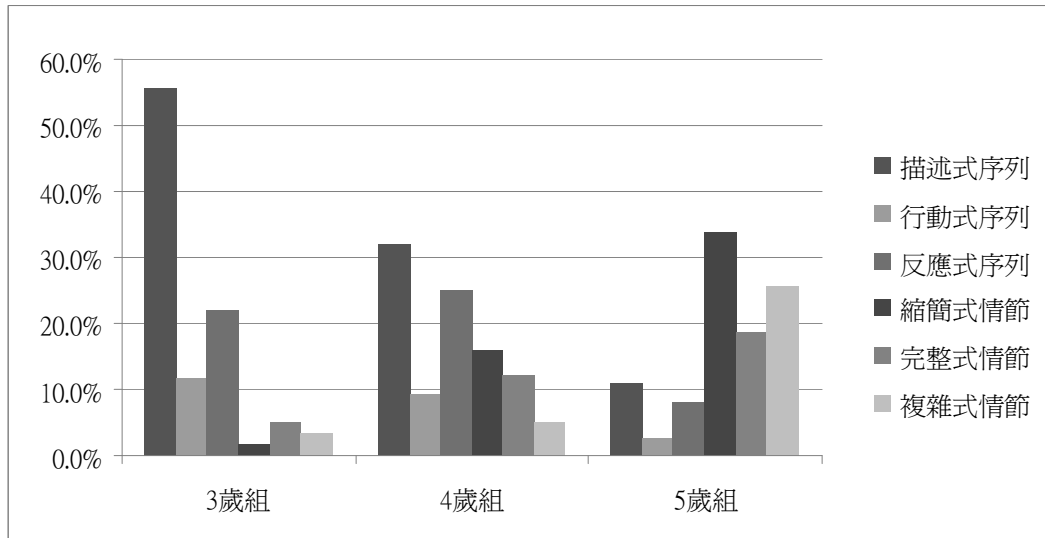


圖 2 故事結構類型的百分比

2. 本研究結果與國外研究結果的比較

本研究結果與國外相關研究的發現有相同和相異之處，由各年齡組幼兒敘說目標導向故事的比例以及各年齡組幼兒表現故事結構類型的趨勢而言，本研究結果與 Peterson 和 McCabe (1983) 的發現相似，而與 Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005) 相異。然而，細部探討「反應式序列」和「縮簡式情節」兩類故事結構出現的比例，本研究結果又與 Peterson 和 McCabe 的發現略有出入。關於與國外研究結果之異同，討論如下：

(1) 各年齡組幼兒敘說表現的整體趨勢相似於 Peterson 和 McCabe (1983) 而相異於 Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005) 之發現

國外學者指出，年齡較大的幼兒較能知覺到「有目的行為」(purposive behavior) 的重要性，並在敘說中表現出來 (Peterson & McCabe, 1983; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005)。將表 5 屬於「完整類別」的「完整式情節」和「複雜式情節」故事結構之百分比加總來看，可知有 8.5% 的三歲幼兒、17.3% 的四歲幼兒、以及 44.6% 的五歲幼兒之敘說已能以因果關係串連「目標」、「行動」和「結果」。本研究結果與 Peterson 和 McCabe 的發現相似，而與 Ilgaz 和 Aksu-Koc 發現 67% 的三歲幼兒及 90% 的五歲幼兒有此能力的研究結果相異。

再者，國外研究發現各年齡所出現的故事結構類型趨勢大致為「不完整類別」漸減、「完整類別」漸增 (Peterson & McCabe, 1983; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005)，亦即，「描述式序列」、「行動式序列」和「反應式序列」之故事結構漸減，「完整式情節」和「複雜式情節」之故事結構漸增。Ilgaz 和 Aksu-Koc 的研究顯示三歲幼兒所說的故事以「縮簡式」居多，四歲幼兒的故事結構類型則較為多樣，「複雜式」、「互動式」、「行動式」、「反應式」皆有出現。Peterson 和 McCabe 的研究顯示四歲幼兒的故事結構類型為「描述式」和「行動式」高於「縮簡式」和「完整式」。本研究之結果與 Peterson 和 McCabe 的發現相近，但與 Ilgaz 和 Aksu-Koc 的發現相異。

Peterson 和 McCabe 以及 Ilgaz 和 Aksu-Koc 的研究結果有異，可能是其研究對象不同 (前者是勞動階級白人兒童，後者是中產階級土耳其兒童) 以及敘說文類不同 (前者是生活經驗故事，後者是看圖編故事和重述一個聽過的故事) 所致。本研究之方法亦有部份不同此二研究，即，研究

對象包含母親高教育程度（大專或大學以上）和低教育程度（高中或高職）的幼兒，敘說文類為重述故事。其中，雖有族群、社經地位和敘說文類三個變異因素，然研究者曾以二因子變異數分析探討母親教育程度對幼兒故事結構能力並沒有顯著的影響，由此排除了社經地位的影響因素。此外，本研究之敘說任務與 Ilgaz 和 Aksu-Koc 相似，均比生活經驗故事來得容易，所以，研究結果理應與相近於 Ilgaz 和 Aksu-Koc 而非 Peterson 和 McCabe。由於研究的條件不同，所以結果之異同的差異究竟是何種因素造成的，有待後續研究加以驗證。

（2）各年齡組幼兒在「反應式序列」和「縮簡式情節」的敘說表現相異於 Peterson 和 McCabe（1983）之研究結果

本研究在各年齡組幼兒表現故事結構類型的趨勢亦有部份發現與 Peterson 和 McCabe（1983）不同。一為「反應式序列」之比例，在 Peterson 和 McCabe 研究中，四至九歲之各年齡層幼兒在此故事類型皆為高比例，然在本研究中，此類故事結構的高百分比僅出現在三歲組（22.0%）和四歲組（25.3%），五歲組僅有 8.1%。研究者認為此差異也許表示台灣五歲幼兒較不會忽略故事中事件與事件之間的關係，但也或許是兩個研究的敘說任務不同所造成。Peterson 和 McCabe 研究中之任務是請幼兒講述生活故事，本研究則是請幼兒聽過故事後再重述。然而，本研究與 Peterson 和 McCabe 之研究結果相異之因，是否表示台灣幼兒之敘說能力較好，或是研究任務之難易度而造成的，此仍待後續研究證實。

第二個相異處為「縮簡式情節」的消退成長。Peterson 和 McCabe（1983）提到，此類故事的比例會隨著兒童年齡增長而逐漸減少。換言之，隨著年齡的增長，兒童的敘說愈能明指主角目標而趨於完整式情節的故事結構，而未能明指主角目標的縮簡式情節故事結構的比例則會漸減。然而，本研究卻發現相反的結果。研究者認為此差異反映出台灣幼兒敘說時，較不會指出目標。雖然幼兒所聆聽的故事範本中曾數次提及主角目標（即把西瓜搬回家去），但是國內幼兒在重述故事時常省略主角目標。至於，國內幼兒之「不會」指出目標是不知道主角的目標為何，或是認為沒必要明白指出，對此，研究者作進一步語料之分析。結果發現這些幼兒在故事開頭時均會指出引發事件，即「螞蟻看到一個西瓜」或「螞蟻找到一個大西瓜」之訊息。由幼兒在敘說中會提及「引發事件」元素來看，可知其故事已有目的性。此發現說明幼兒在三至五歲逐漸發展對事件的「因果」概念（Hudson & Shapiro, 1991; Kemper & Edwards, 1986; Peterson & McCabe），亦即，幼兒們逐漸瞭解每一件事情的發生有其原因，此能力於四歲時更為明顯，五歲已有 60%以上的幼兒有此概念，然而，要讓幼兒明白地將事件之因果敘說出來，仍有發展的空間。

結論與建議

一、結論

本研究以 Stein 和 Glenn（1979）的故事文法分析取向探討不同年齡幼兒敘說時的故事結構元素及故事結構類型之差異。綜合研究結果如下：

1. 除了「背景」以外，三、四、五歲組在各故事結構元素及故事結構總分的表現均有顯著差異

本研究發現年齡在各故事結構元素及故事結構總分的表現均有顯著差異；各元素之使用方面，除了「背景」以外皆有顯著的差異，而「引發事件」、「內在反應」和「嘗試」的事後考驗均

顯示五歲組的表現高於四歲組、高於三歲組，「內在計畫」、「回應」和「結果」的事後考驗結果只有五歲組優於三歲組、三歲組和四歲組的表現未有差異。此結果與國外的研究發現一致 (Peterson & McCabe, 1983; Price et al., 2006)，而本研究之幼兒在「背景」的表現與年齡沒有顯著差異，研究者推論此是由於故事本身在此元素的陳述較少所致。此外，幼兒對於「內在計畫」元素之使用，亦與國內外學者認為孩童常省略此類別的主張一致 (錡寶香, 2004; Peterson & McCabe; Stein & Glenn, 1979)。

2. 三、四、五歲組於故事結構類型方面亦呈現顯著差異

故事結構類型方面，本研究發現隨著幼兒年齡的成長，其層次也愈趨向有焦點、有目標的敘說，此結果亦與國外一致 (Hudson & Shapiro, 1991; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Peterson & McCabe, 1983; Price et al., 2006)。此外，結果亦顯示三歲幼兒和四歲幼兒的敘說結構類型以「描述式序列」和「反應式序列」為多，可看出這年齡層幼兒的特色僅僅描述故事中的事件或是提到故事中的變化，卻未指出這些事件或這些變化的因果關係。

五歲幼兒方面，研究發現該年齡之故事結構多屬於「縮簡式情節」、「完整式情節」和「複雜式情節」，此與 Peterson 和 McCabe (1983)、Price 等人 (2006) 以及 Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005) 的發現相似之處為此年齡的幼兒會有更多的嘗試、更多的計畫，甚至以一個嵌入的「完整式情節」來敘說主角的目標如何達成；相異之處則是：只有 44.6% 左右的五歲幼兒能展現「完整類別」的故事結構，尚有 33.8% 幼兒之敘說屬於「縮簡式情節」。

二、建議

以下說明本研究之限制並提供研究和教學相關之建議：

(一) 研究方面

1. 以多種情境、多元脈絡下蒐集孩童的敘說語料

研究者對照國內外幼兒敘說相關文獻時發現，每個研究的情境脈絡、施測方式、要求幼兒敘說的文類等條件不一，難以相互對照研究結果以真正瞭解幼兒的故事結構發展。(1) 情境脈絡方面：本研究於類實驗情境下之直接引發幼兒敘說，然而如 Ilgaz 和 Aksu-Koc (2005) 之研究則證實遊戲引發情境下的故事結構能力優於直接引發之情境，但也有許多研究發現孩童在自然情境下的表現較佳。(2) 施測方式方面：本研究是讓幼兒在看圖聽故事後，沒有文本輔助下的重述故事。另有研究讓幼兒看圖聽故事後，以邊看圖邊重述故事的方式蒐集語料。(3) 敘說文類方面：本研究分析幼兒重述故事之故事結構能力，但也有研究以想像故事或生活故事來分析幼兒的故事結構能力。不同施測方式和敘說文類之所需能力不完全一致。由是，研究者建議日後可比較情境脈絡、施測方式及敘說文類與幼兒故事結構能力之關係。

2. 輔以故事結構問題或是擴大年齡層以瞭解「未明指目標」是否為國人的敘說特色

本研究結果，發現「縮簡式情節」故事結構類型的出現比例並未隨著年齡增長而減低。該故事結構類型的特點為敘說者未明確指出主角的「目標」。研究者建議，日後在幼兒重述後，輔以故事結構問題詢問幼兒，以確認「縮簡式情節」之敘說者未指出「目標」是未能理解之故，或是理解「目標」但卻省略敘述。另外，也可擴大年齡層，探討「未明指目標」是否為國人的敘說特色。

3. 探討影響故事結構發展之因素

本研究僅以年齡為自變項探討對故事結構的影響，雖證實年齡在此發展上的顯著差異，然在群體內的變異不小，還有其他環境因素有待納入考量，例如，親子互動以及接觸的文本。McCabe (1996) 指出孩童敘說的個別差異始於幼兒二歲時與家長的親子對談。Peterson 和 McCabe (1992) 亦指出孩童於故事結構的表現不同與家長著重的描述方式有關。換言之，家長引導幼兒說故事時，詢問的背景問題或是主角解決問題的方式，會呈現在孩童日後的敘說中。另外，根據張杏如(2000)所作的幼兒閱讀現況調查，顯示三至六歲幼兒在家中常接觸的書籍類型是幼兒圖畫書。由此可知，幼兒之故事結構基模的形塑與圖畫書會有很大的關聯。然而，有些分析圖畫書故事結構的相關研究(朱秋萍與陳欣希，2008；McCabe)指出，圖畫書之故事結構相當多元，不同文化的故事有其特色，許多文本未必明確指出故事主角的目標。由此，研究者建議可進一步探討幼兒常接觸的故事文本對其故事結構發展之影響。

(二) 教學方面

由故事結構理論的基本假定可知，故事中所存在的階層式網狀系統與訊息處理者組織故事訊息的方式相同(Stein & Glenn, 1979)，由是，透過兒童故事結構的表現即可瞭解兒童組織故事訊息的方式。從 Stein 和 Glenn 的論點可知，若孩童在敘說中會提及「引發事件」、含有主角目標之「內在反應」、「嘗試」和「結果」等元素，則表示幼兒已能說明故事中各事件之因果關係。而本研究結果發現，極少數的三歲幼兒能敘說屬於「完整類別」的故事結構。即使是五歲幼兒，僅有一半幼兒有此能力。由是，建議家長和教師觀察幼兒在說故事時使用的故事元素及其連結方式，並引導幼兒找出故事角色的目標、鼓勵幼兒清楚指出該目標，以引領幼兒故事結構的發展，助於孩童日後的敘說、讀寫能力。

參考文獻

- 王瓊珠(2004)：故事結構教學加分享閱讀對增進國小閱讀障礙學童讀寫能力與故事結構概念之研究。
台北市立師院學報，35(2)，1-22。
- 朱秋萍、陳欣希(2008)：圖畫書中的故事結構分析探討—以「幼稚園 101 本好書」計畫為例。台中：私立靜宜大學人文暨社會科學院。
- 李宛靜(2002)：語言學習障礙兒童口語述說能力：故事結構分析。臺北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文。
- 張杏如(2000)：幼兒閱讀現況調查研究。台北：信誼基金會學前兒童教育研究發展中心。
- 黃秀文、沈添鈺(2003)：不同年齡及不同語文程度學童的敘事情表現之研究。**嘉義大學學報**，75，57-81。
- 錡寶香(2004)：國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊**，26，247-269。
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: An experimental and social study*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Brown, G. H. (2001). Development of story in children's reading and writing. *Theory into Practice, 16*(5) 357-362.
- Cain, K. (1996). Story knowledge and comprehension skill. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 167-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Duchan, J. F. (2004). The foundational role of schemas in children's language and literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 380-397). New York, NY: Guilford.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hughes, D. McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language*. Eau Claire, WI: Thinking.
- Hymes, D. (1982). Narrative form as a 'grammar' of experience: Native Americans and a glimpse of English. *Journal of Education, 2*, 121-142.
- Ilgaz, H., & Aksu-Koc, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development, 20*, 526-544.
- Kemper, S., & Edwards, L. (1986). Children's expression of causality and their construction of narratives. *Topic in Language Disorders, 7*, 11-20.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remember of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*, 111-151.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior, 18*(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. New York, NY: Pearson.
- Peterson, C., & McCabe, E. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, NY: Plenum.

- Peterson, C., & McCabe, A. (1992). Parental styles of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language, 12*, 299-321.
- Price, J. R., Roberts, J. E., & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*, 178-190.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). New York, NY: Academic Press.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *A developmental study of children's recall of story material*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, CO.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N., & Nezworski, T. (1978). The effects of organization and instructional set on story memory. *Discourse Processes, 1*, 177-193.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory. *Cognitive Psychology, 9*, 77-110.

收稿日期：2009年02月24日

一稿修訂日期：2009年07月02日

接受刊登日期：2009年07月23日

Bulletin of Educational Psychology, 2011, 42(3), 359-378

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Developing Narrative Structure in Preschoolers' Retellings of a Story Book: Episodic analysis

Hsin-Hsi Chen

Department of Human
Development and
Family Studies
National Taiwan Normal
University

Chien-Ju Chang

Department of Human
Development and
Family Studies
National Taiwan Normal
University

Hsiu-Fen Chen

Department of Special
Education
National Taiwan Normal
University

Based on the story grammar framework proposed by Stein and Glenn (1979), this study aimed to analyze story elements and macrostructure in preschoolers' retellings of a story book, and explore the effect of age differences on such narrative structure. Two hundred and eight narratives produced by children of three age groups, age 3 ($N = 59$), age 4 ($N = 75$), and age 5 ($N = 74$), were transcribed, coded and scored using the CHILDES system. One-way ANOVA was adopted to analyze the effect of age on narrative performance. The study findings show that, except for *story background information*, there are significant differences in *internal plans*, *consequences*, and *reactions* between five-year-olds and three-year-olds. It was also found that, the performance scores in *frequencies of initiating events*, *internal responses*, and *attempts* of five-year-olds are significantly higher than those of the four-year-olds as well as the three-year-olds. In terms of macrostructure, older age groups tend to present stories in purposive and episodic structure and include more causal relationships in their stories. However, the percentages of *abbreviated episodes* does not decrease with the increase of age in this study, which is inconsistent with the prior research findings. The result may shed light on the development of preschoolers' narrative structure and provide suggestions for preschool education, and future research.

KEY WORDS: Chinese, episodic analysis, narrative structure, preschoolers, story grammar