

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 97，40 卷，2 期，261—282 頁

親子共讀對幼兒敘說故事主角 心智狀態的影響效果*

周 育 如

張 鑑 如*

國立台灣師範大學
人類發展與家庭學系

本研究旨在檢視親子共讀對幼兒敘說故事主角心智狀態的影響效果。以 30 名幼兒為對象，進行無字書「Frog, where are you?」故事敘說的前測、親子共讀以及故事敘說的後測。採用五個等級的計分系統評估幼兒與父母在對故事主角心智狀態和故事事件間作出因果解釋時之心智談話。本研究同時也檢視了父母於親子共讀時採取的互動類型並以問卷調查家庭中親子共讀的實施情形。主要的研究發現有三：(1) 唯有父母在共讀時採取較高的錯誤表徵敘說層級之幼兒，在後測時才有較佳的心智敘說表現。(2) 父母較高的錯誤表徵敘說層級與引導討論的互動類型相配合時，幼兒心智敘說表現最佳；而父母較低的錯誤表徵敘說層級加上主導描述的共讀類型，則對幼兒最為不利。(3) 親子共讀的起始年齡愈早，幼兒的錯誤表徵敘說表現愈佳。本研究證實幼兒的心智敘說表現與親子共讀的品質有關，文末提出本文在教育上的應用價值與未來研究的建議。

關鍵詞：心智、敘說、幼兒、親子共讀、錯誤表徵

「幼兒心智理論」(children's theory of mind) 的研究是幼兒發展領域極受注目的研究重點之一，主要在探討幼兒對自己及他人心智知識的理解，包括幼兒「何時」以及「如何」瞭解到人有「心智」的存在，而人們的行動與意向都是受到這個不可見卻真實存在的心智所影響。在幼兒心智理論發展的研究領域中，1980年代左右的研究主要是發展心智理解測試作業並探討幼兒心智理論發展的普世性原則，1990年代的研究重點則轉移到幼兒心智理論發展之個別差異與造成個別差異因素之探討 (Flavell, 1999)，近幾年親子間的心智言談 (mental state discourse) 則成為新的研究焦點，有許多研究者對幼兒與母親在日常生活或親子共讀時的心智言談感到興趣，並指出這種與幼兒生活經驗緊密關連的心智言談是瞭解幼兒心智理解能力發展之重要窗口 (Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005)。新的研究發現指出，故事敘說或親子共讀時的言談與一般日常生活中的親子言談在性質上並不相同，且較之日常生活情境，在親子共讀時父母與孩子間會產生更為精緻而深入的心智談話 (Symons et al., 2005)。

* 本篇通訊作者為張鑑如教授。

近年來我國致力於推行「親子共讀」，使之成為多數親子熟悉的活動之一，由於我國目前在幼兒及親子間心智言談方面的研究相當缺乏，而近年的研究文獻又發現故事敘說和親子共讀時的心智言談是更為聚焦而深入的。故本研究以幼兒進行故事敘說及親子共讀時幼兒與父母對故事主角心智表徵的敘說為探討重點，以 Mayer (1969)「Frog, where are you?」無字圖畫書先進行幼兒故事敘說的前測，再讓幼兒與父母以此書進行一次親子共讀，最後再進行幼兒故事敘說的後測。藉由真實語料的分析，瞭解幼兒如何在書中的「糜鹿場景」說明故事主角心智上之錯誤表徵狀態，如何以故事主角的心智狀態來解釋故事人物的行動並與後續發生事件作出因果連結，同時檢視父母於親子共讀時的敘說內容和互動方式如何影響幼兒在後測中的敘說表現。本研究的目的有三：

一、瞭解親子共讀前後幼兒心智敘說表現之差異情形。

二、探討親子共讀時「錯誤表徵敘說層級」與「親子共讀互動類型」對幼兒心智敘說表現之影響。

三、瞭解影響幼兒心智敘說表現之相關因素。

詳細的研究問題如下：

一、經過親子共讀之介入，幼兒對「糜鹿場景」的錯誤表徵敘說層級在前、後測中之改變情形為何？

二、親子共讀時父母不同的「錯誤表徵敘說層級」與「親子共讀互動類型」如何影響幼兒在後測時錯誤表徵敘說層級的改變？

三、幼兒背景變項（月齡、母親教育程度及社經等級）和親子共讀變項（共讀起始年齡、共讀頻率及藏書量）與幼兒錯誤表徵敘說表現之相關情形為何？

文獻探討

一、幼兒心智理論的內涵與研究趨勢

（一）幼兒心智理論的內涵

幼兒心智理論主要的研究內涵在於探討幼兒「何時」以及「如何」瞭解人們存在一個看不見摸不著的心智，而這個不可見的心智卻真實的影響著人們行動與意向。根據 Flavell (1999) 在美國心理學年刊 (Annual Reviews of Psychology) 的研究回顧，幼兒心智理論的研究是幼兒心智知識研究的第三波，此領域匯聚了1950年代皮亞傑對幼兒的思考、夢、意圖及概念的研究，以及1970年代對幼兒記憶、理解及問題解決能力等後設認知的研究，而1980年代以後成為專門探討幼兒對人類心智內涵及其運作之後設認知的研究領域，研究幼兒對於欲求、相信、思考、意向及感受等人類複雜心智狀態的理解是如何發展並相互關連。Tomasello (1995) 指出，心智理論所談論的是幼兒對「人類以心智表徵其世界」此事的理解，當幼兒擁有心智理論，意指幼兒已能夠運用以下三個概念：(1) 他人有想法和相信；(2) 他人的想法和相信可能與自己的有所不同；(3) 他人的想法和相信可能與事實不符。

值得注意的是，幼兒心智理論雖含有理論二字，但事實上並不是一種理論，幼兒心智理論之所以被稱為「理論」乃是因為過去這些有關幼兒心智知識的各種研究顯示，幼兒對於人類心智的理解似乎存在著一組具備關聯性和因果解釋的內在架構，幼兒會據此內在架構來理解、推測他人心智狀態並預測解釋他人的行動 (Bjorklund, 2000)。因此，經過多年大量研究的累積，「幼兒心智理論」一詞目前已被認知發展心理學家普遍接受，用來廣泛指稱幼兒對人類心智知識的理解能力。

（二）幼兒心智理論的研究趨勢

幼兒心智理論的研究興盛以後，研究焦點至今已有所轉移。1980年代的研究者致力探討幼兒心智理論發展的普世性原則，並發展出標準化的測試作業來檢測幼兒心智理論的存在與運作 (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986; Wimmer & Perner, 1983)，而根據 Wellman、Cross 和 Watson (2001) 對178篇以標準測試作業為主的心智研究進行後設分析的結果發現，不論是美國、歐洲甚至非洲雨林地區的幼兒，其心智理解能力都很一致的在三到四歲間有重要的跨越。1990年代以後，幼兒心智理論的研究轉向個別差異的探討，更精緻的行為觀察及質性研究的投入使幼兒心智理論的研究跨越了僅以測試作業為操作型定義的研究限制，結果發現幼兒的家庭背景、手足人數、扮演遊戲經驗等都與幼兒心智理解的發展有所關連 (Holmes, Black, & Miller, 1996; Jenkins & Astington, 1996; Lalonde & Chandler, 1995; Perner, Ruffman, & Leekam, 1994; Taylor & Carlson, 1996)。2000年以後，幼兒語言發展與心智理論的關係成為新的研究焦點，不同語言的研究結果指出，以英語為母語和以漢語為母語的幼兒其心智理論發展的時間點是不相同的 (吳信鳳，民91；簡淑真與周育如，民94)，而親子心智言談的研究則發現，幼兒心智理解能力的發展深受心智言談經驗的影響 (Ruffman et al., 2002; Symons et al., 2005)。這些著重個別差異的研究挑戰了過去幼兒心智理論發展具普世性原則的論點，而指出不同社會、語言、文化下的幼兒其心智知識的發展是有所差異的。

幼兒心智理論是一個尚在發展中的新興研究領域，近年來隨著研究的累積，並結合嬰兒心智研究及腦神經科學研究的新發現，有學者認為幼兒心智理論的發展已非傳統的認知發展理論所能解釋，而提出心智理論發展的模組論假設，認為心智理論的發展與腦部前額葉的成熟有關 (Baron-Cohen, 1994)，此種心智理論發展具普世性原則的論點在 Wellman 等人 (2001) 對大量研究的後設分析中亦再度獲得證實。另一方面，亦有學者仍秉持維高斯基學派的社會建構觀，認為在不同社會、語言、文化下，幼兒心智知識的發展應有不同的發展內涵和發展路徑 (Hala & Carpendale, 1997)，1990年代一些幼兒家庭背景和扮演遊戲經驗等個別差異研究雖發現幼兒的社會經驗與心智理論發展有關，但所造成的差異其實並不大；而2000年以後以語言為主要的研究則對心智理論發展的普世性原則提供了較明確的反證，尤其以漢語幼兒為對象的研究已發現，漢語幼兒通過心智測試作業的時間點大約在四到五歲之間，比英美語系幼兒通過心智測試作業的時間點晚了至少半年 (吳信鳳，民91；保心怡，民92)，造成差異的原因目前仍不太清楚，簡淑真與周育如 (民94) 指出可能與幼兒對漢語補語句法的習得有關，而研究者則認為可能與我國父母與幼兒的心智言談習慣有關，唯仍待研究證實。

心智理論的研究經學界二十多年的耕耘，已成為目前社會認知領域的顯學 (Flavell, 1999)，但我國幼兒心智理論的研究卻仍在起步階段，且多數仍以各項測試作業的施作結果為研究主題 (王晴瑩，民92。保心怡，民92；廖信達，民95)；而近年來甚受重視之語言與心智理論發展關係的研究則極為稀少 (吳信鳳，民91；簡淑真與周育如，民94)。由於以漢語幼兒為對象的心智理論研究仍有很大發展的空間和跨文化比較的價值，故本研究將以我國的幼兒為對象，針對親子間的心智言談進行分析，探討幼兒於故事敘說時對故事主角的心智理解情形及介入效果，期待能對我國幼兒心智理解能力的發展有更多的瞭解。

二、幼兒的心智言談

有些兒童心智理論的研究者認為，幼兒在日常生活中的言談將透露出幼兒對心智訊息的理解，因此，透過對幼兒自然語料的分析可以得知幼兒心智理解能力的發展過程。例如 Bartsch 和 Wellman (1995) 即分析了二十萬句一歲半到六歲幼兒的日常對話，將幼兒話語所使用的心智動詞依主觀或客觀、表徵、想像、相信、欲求等類別加以編碼，結果提出了幼兒的「心智理解架構」，認為隨著幼兒年齡的增長，其對心智運作的理解會逐漸從兩歲時的「欲求心理學」進展到三歲左右的「欲求-相信心理學」，到了四歲則進展到「相信-欲求心理學」，四歲以後的幼兒不僅能了解人們具有想法及相

信，且知道是人們的相信和欲求影響了人們的行動，而幼兒心智理解能力越成熟，越能理解到人可能對真實（reality）產生錯誤表徵，而影響到人的計劃和行動。

Bartsch 和 Wellman 以幼兒語料為基礎提出心智理解架構的研究方式激勵了許多研究者，使幼兒的心智言談成為幼兒心智理論研究領域中重要的研究主題。由於幼兒主要的成長環境就是家庭，而母親常是其主要的互動者，因此，幼兒與母親間的心智言談成為此一研究取向的重點，有的研究者致力於探討幼兒日常生活中的親子心智言談與幼兒心智理解能力的關係，結果發現親子在日常生活中心智言談的數量和品質確與幼兒心智理解能力的發展有關（Astington & Jenkins, 1999）；而近幾年的研究則出，幼兒在故事敘說及親子共讀時的心智言談較之日常言談更為聚焦而深入，故幼兒的心智敘說成為新一波的研究重點（Aksu-Koç & Tekdemir, 2004; Ruffman et al., 2002; Symons et al., 2005）。茲將日常生活的親子心智言談、故事敘說與親子共讀時的心智言談之相關研究分述如下：

（一）日常生活的親子心智言談

Dunn（1991）是研究母親與幼兒心智對話的主要研究者之一，其研究指出，若父母在孩子兩、三歲時常和孩子討論「想法和感覺」以及使用有「因果關係的的對話」，則幼兒在四歲左右於心智理解作業上的得分會比較高。Brown 和 Dunn（1991）的研究也顯示，若母親常與子女談論有關欲求、感覺和想法的心智狀態，則其子女通過心智理解作業的時間點較早。Dunn（1994）的研究探討家庭社經地位、母親教育程度和親子言談對幼兒心智發展的影響，結果發現家庭社經地位和親子言談與幼兒的心智理解能力都有相關，但主要仍以親子言談的品質最為重要，母親越能以內在的想法和情感狀態解釋幼兒日常生活中人事物的關連，而非以規則或外顯行為來描述事件時，幼兒在心智理解作業上的表現就越好。Bartsch 和 Wellman（1995）的研究也發現，父母在幼兒早期常與幼兒進行動機性或情感性心智狀態的談話，對幼兒後來在理解他人心智表徵及了解心智內涵上是明顯有所助益的。Astington 和 Jenkins（1999）的研究則指出，父母若能隨著幼兒年齡的增加而提供心智性的談話，並鼓勵幼兒使用「想要」、「知道」、「猜測」、「假裝」等心智詞彙，則有助於幼兒在心智理解作業上的表現。

Carpendale 和 Lewis（2004）回顧了這些親子心智言談的研究後指出，日常生活中對想法、欲求和感受等心智狀態的談論是幼兒瞭解人際間社會互動關係的基礎。而 Nelson、Plesa Skwerer、Goldman、Henseler、Presler 和 Walkenfeld（2003）則指出，幼兒主要就是透過生活中的心智言談才得以瞭解心智的概念並逐漸區辨自己和他人心智的差異。

（二）故事敘說與親子共讀時的心智言談

Bruner（1986）指出，幼兒在進行故事敘說時的思考有雙重層次，一個層次是故事事件間的順序串連，另一個層次則是對故事人物想法、信念和情緒的瞭解，當故事敘說進行時，越成熟的敘說者越能清楚的掌握這兩個層次的思考。由於此能力與幼兒對他人心智狀態與其行動間因果關係的理解有關，因此幼兒的故事敘說可說是幼兒心智理解能力的展現。Aksu-Koç 和 Tekdemir（2004）也持相同的看法，認為故事敘說因為包含了故事人物所經歷到的事件間因果關係的說明，因此幼兒在故事敘說時必須同時具備能從故事外在畫面建立情節的連結以及揣摩故事人物內在心智狀態的能力。Symons 等人（2005）更指出，故事敘說或親子共讀時的言談與一般日常生活中的親子言談在性質上是不相同的，親子共讀時親子間的談話涉及了更多的學習、討論、溝通及對故事情節理解之建構活動，在親子共讀時，親子間可針對特定的主題闡釋、問問題、描述並預測即將發生的情節，因此較之日常生活情境，在親子共讀時父母與孩子間的心智談話是更為精緻而深入的。

在研究方面，Bruner（1986）的研究發現，在親子共讀持續一段時間後，幼兒會受父母影響而形成一種「閱讀時的習慣傾向（book reading routines）」，即父母如果經常詢問孩子故事人物的想法和感受將使幼兒也具有此相同的傾向，讓幼兒在閱讀及敘說故事時也傾向於以故事人物的心智狀態來理

解故事並進行描述。Garner、Jones、Gaddy 和 Rennie (1997) 研究親子共讀時母親對故事人物情緒感受的言談，結果發現母親越能解釋故事人物情緒感受發生的原因和導致的結果時，幼兒在情緒理解作業的測試得分就越高。Ruffman 等人 (2002) 則讓媽媽和幼兒看一些沒有文字說明的照片並自編說明，結果發現使用越多心智相關詞彙來描述照片的媽媽，其子女使用的心智詞彙也越多，同時，媽媽的心智詞彙數可以預測幼兒在後續錯誤相信作業的得分。

Aksu-Koç 和 Tekdemir (2004) 則以 Mayer (1969) 所畫的無字書「Frog, where are you?」為工具，分析說英語和說土耳其說幼兒對當中14到16頁「麋鹿場景」的敘述，該場景為一個小男孩在找青蛙的過程中誤以為石頭旁的鹿角是大樹枝，結果在不知情的情況下意外的爬到麋鹿的頭頂上，由於該場景包含了外表與真實的關係（樹枝與鹿角）、小男孩的錯誤表徵（誤以為鹿角是樹枝），以及以小男孩心智上的錯誤表徵為原因（意圖）所導致的行動結果（不小心爬上麋鹿的頭）等元素，相當完整的涵蓋了幼兒心智理論研究的主要內涵，故非常適用來探討幼兒對故事角色心智狀態的敘說能力。該研究結果發現，「年齡」是影響幼兒心智敘說表現的主要因素，幼兒在五到九歲之間逐漸從僅能敘述故事主角小男孩爬上麋鹿頭的意圖，發展成漸能將小男孩的錯誤表徵狀態與後續發生事件作出合理的因果說明。

Symons 等人 (2005) 以加拿大和澳洲五到七歲的幼兒為對象，探討幼兒於親子共讀及故事敘說時的心智言談，結果發現親子共讀時父母對故事主角人物心智狀態的闡述與幼兒的心智理解作業得分有正相關，而幼兒自己在進行故事敘說時的心智言詞也與幼兒自己的心智理解作業得分有關。

綜合以上文獻探討可知，親子間的心智言談在幼兒心智理論的發展上扮演了重要的角色。Vygotsky 曾以趨近發展區 (zone of proximal development) 的概念來說明成人的指導對提昇幼兒心智能力的助益 (蔡敏玲與陳正乾譯，民86)，根據 Vygotsky 的說法，人際間的社會互動將轉化為個體內的心智發展，幼兒在其已經發展完成之認知水準的基礎之上，若經成人或較有能力同儕的協助，將可促動幼兒正在發展中的能力，而使幼兒內在的心智能力再向上提昇；Wood、Bruner 和 Ross (1976) 則以鷹架作用 (scaffolding) 闡述 Vygotsky 的理論，指出父母的引導成為幼兒認知成長的鷹架，具有引發參與、確定學習方向、指出關鍵重點及示範等功能。從幼兒心智言談的研究可知，父母與幼兒的心智談話成為幼兒心智理論發展的重要鷹架，當父母在日常生活中及閱讀時經常使用心智語言，提供給幼兒較多的心智言談經驗，同時在親子間有較佳的心智言談品質時，幼兒就傾向於以此架構進行思考，使幼兒能在人物的外顯行動下揣測並思考其內在的想法與感受，因而有助於其心智理解能力的成長。

幼兒的心智言談是瞭解幼兒心智知識發展的重要窗口，且為幼兒心智理論發展之社會文化建構本質提供了重要的證據。目前幼兒故事敘說和親子共讀時的心智言談是此方面研究的焦點，但我國在幼兒心智言談方面的研究卻極為缺乏，故本研究將以幼兒故事敘說及親子共讀時的心智言談為分析主題，探討幼兒對故事主角心智狀態的敘說與親子共讀之影響效果，以補充國內目前相關文獻之不足。

研究方法

一、研究對象

本研究的受試幼兒來自台北縣一所國小附設幼兒園之四個班級，先以書面同意函徵求幼兒家長同意後進行取樣。願意參與本研究之幼兒有32名，前測階段發現有2名幼兒只能看單頁的圖指認一些名稱，未能將前後畫面連貫形成完整的故事，且未能通過基本敘說能力的篩選，故將此2名幼兒剔除，

最後共計30名幼兒之敘說表現列入本研究之分析。其中男16名，女14名；平均年齡為5歲11個月，年齡分佈為5歲2個月到6歲7個月；父親教育程度高中職佔23.3%，專科及大學最多，佔53.3%，研究所以上佔23.3%；母親教育程度國中佔3.3%，高中職佔26.7%，專科及大學也最多，佔56.7%，研究所以上佔13.3%；以黃毅志（民92）所發展之「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之五等社經地位計算，本研究樣本之社經地位「等級三」者佔23.3%，「等級四」最多，佔50.0%，「等級五」佔26.7%，顯示本研究樣多來自中高社經之家庭。

二、研究工具及程序

（一）親子共讀問卷

本研究以自編之親子共讀問卷瞭解幼兒在家中之親子共讀經驗，問卷包括二部分，第一部分是幼兒的基本資料，第二部分為幼兒親子共讀行為調查，內容包括幼兒共讀的起始年齡、共讀者、共讀頻率、共讀進行方式及家中藏書量等。

（二）語料蒐集

為了解幼兒對錯誤表徵的敘說情形，同時分析父母於親子共讀時的敘說內容和互動方式如何影響幼兒的表現，本研究採單一組前後測的設計方式，每位參與研究的幼兒都先進行一次故事敘說的前測，其後進行一次親子共讀之介入，再於共讀後的次日進行故事敘說的後測。幼兒說故事及親子共讀的語料於資料蒐集後立即進行轉譯及計分的工作。

本研究主要針對受試幼兒在「Frog, where are you?」一書第14到16頁，小男孩誤觸看起來像樹枝的鹿角而引發後續小男孩被糜鹿帶走之「糜鹿場景」之語料進行分析，並參考 Aksu-Koç 和 Tekdemir（2004）所發展的幼兒對錯誤表徵敘說之層級分類方式進行分類和計分，語料分析共分為三個部分，說明如下：

1. 情節結構

此部分僅作為幼兒基本故事敘說能力篩選之用。以確認幼兒是否在故事敘說時具備三個最基本的故事情節成分，故事敘說未能完整涵蓋此三個基本成份之幼兒語料不列入分析。三成份包括：

- （1）開頭：能說出小男孩發現青蛙不見了；
- （2）延展：小男孩找青蛙的過程；
- （3）結局：小男孩找到青蛙。

2. 錯誤表徵敘說層級

為本研究分析的主軸，用以瞭解幼兒是否能指認出故事中小男孩對看起來像樹枝的鹿角之錯誤表徵使小男孩產生「錯誤相信」(false belief)，誤以為鹿角是樹枝（原因），因此導致小男孩爬上糜鹿的頭而被載走（結果）；並分析幼兒對故事主角小男孩的心智狀態與後續發生事件之間因果關係的認識，如何反映在其敘說的方式上。依敘說者對「糜鹿場景」敘說內容在指出錯誤表徵的明確性以及是否能將前後因果場景作合理的連結之程度分為五個層級：

第一級：明確的指出錯誤表徵及後續因果關係
敘說者能完整提及以下三個要點者屬此層級：

（1）表相和真實：幼兒必須同時提到樹枝（表相）和糜鹿的角（真實），這是列入第一級的基本條件，至於本研究中幼兒採用不同的詞彙來指稱書中的鹿，有糜鹿、馴鹿、山羊、綿羊、犀牛...等，只要能說出該動物的名稱即可。

（2）小男孩的錯誤表徵狀態：使用漢語心智動詞「以為」，或其他如「事實上」、「其實」、「結果發現」、「可是」...等相關語彙，說明小男孩對樹枝和糜鹿的角之間關係的瞭解狀態是一種錯誤的表徵狀態。

(3) 小男孩爬到麋鹿頭上的意圖：指出因為小男孩不知道樹枝其實是麋鹿的角，因此小男孩之所以會在麋鹿頭上其原本的意圖狀態是「非故意的」或「不小心的」。判斷的依據為敘說者在說明小男孩所遭遇的事件時小男孩之語意角色 (semantic role) 是被動的，可能的敘述方式包括「以被動語態陳述小男孩意外的被麋鹿頂起來」，或「以麋鹿為主詞小男孩為受詞敘述成麋鹿頂起了小男孩」。

列入第一級的語料實例：「然後呢，他就爬到雪堆上...他就爬到樹枝上...然後他就抓著那個樹枝叫小青蛙...然後...結果...那...那不是樹枝是鹿的角(1)...然後那...他以為那是樹枝就到上面去(2)...然後那麋鹿突...突然動了...就把小男孩頂起來(3)...小男孩嚇一大跳...」。

第二級：暗示小男孩的錯誤表徵狀態

敘說者未符合第一級的基本條件(1)同時提到樹枝和麋鹿的角，但符合(2)和(3)的條件，以小男孩的錯誤表徵為原因說明後續發生的事件，並附予小男孩在麋鹿頭上「非故意」的被動角色。例如：「他以為這是一個大樹枝(2)，他爬上去，結果...結果被這個山羊載走(3)，或「他爬到那石頭上，他不知道那是鹿(2)，結果呢...弄到鹿，鹿就把他帶走(3)」。

第三級：僅指出小男孩遇到麋鹿是「非故意的」或「不小心的」

未能提及樹枝或鹿角的關係(1)或小男孩的錯誤表徵狀態(2)，但在陳述中說明小男孩並非有意爬到麋鹿的頭上，將小男孩遇到麋鹿敘述為被動的語意角色(3)。例如：「他就爬到上面去叫小青蛙...小青蛙...結果...啊...一隻馴鹿突然跑出來把他載走(3)」。

第四級：將小男孩遇到麋鹿敘述為「故意的」

完全未注意到樹枝和鹿角的關係，也未覺察小男孩的錯誤表徵狀態，而在看到麋鹿出現時將小男孩陳述為有意爬上麋鹿的頭。例如：「然後他就爬到很高的石頭上，他看到那個...馴鹿，然後他就爬到馴鹿身上，去找那個小青蛙」。

第五級：完全未提及

將「麋鹿場景」一語帶過，既未注意到樹枝和鹿角的關係，也未說明小男孩在麋鹿頭上的原因或過程。例如：「然後他爬上去石頭上，然後上面有一隻貓頭鷹在看他，然後狗狗在下面，然後...那個麋鹿就去追狗狗...跑跑跑...他們就掉下去了」。

此部分的分析在幼兒的前測及後測部分都分析幼兒的語料，在親子共讀的部分由於每位家長親子共讀的方式不盡相同，有的家長完全由自己從頭說到尾，未讓幼兒發言；有的家長用邊說邊問問題或討論的方式進行；也有的家長就讓幼兒說給他聽。由於在親子共讀的部分對「麋鹿場景」的共讀及敘說方式差異很大，而本研究的重點在瞭解親子共讀的介入是否能有效改變幼兒對故事的瞭解，故在親子共讀部分對錯誤表徵敘說層級的分析就以共讀語料中是否呈現出樹枝和鹿角的關係、小男孩的錯誤表徵，以及小男孩為何會在麋鹿頭上的意圖為分析的依據，而不區分在親子共讀時在陳述「麋鹿場景」時的主要敘述者是父母還是孩子。

3. 共讀互動類型

由於親子共讀時的互動方式可能影響幼兒的理解和敘說表現，故本研究參考 Reese、Cox、Harte 和 McAnally (2003) 所提出的兩種親子共讀類型：描述型 (指父母於親子共讀時是主導的描述者) 和理解型 (指父母於親子共讀時多以引導討論的方式與幼兒互動)，加上本研究蒐集資料時發現另一類型 (由孩子負責主述，父母僅聽或偶爾加以補充)，在本研究中依親子共讀時的主導者是誰及親子共讀時的互動方式將親子共讀分為三種類型，分別命名為「父母主導描述型」、「父母引導討論型」以及「孩子主導型」：

(1) 父母主導描述型：此類型的家長是親子共讀時故事的主要敘述時，父母自己拿著書一直講，或許講述生動，但特點是甚少讓孩子插嘴或表達意見。

(2) 父母引導討論型：主要由父母講述，但過程中父母會邊問孩子問題，也讓孩子表達意見並

確認孩子的理解，以親子互相合作的方式進行親子共讀。

(3) 孩子主導型：父母就讓孩子講給他聽，父母僅從旁加以鼓勵或讚許，偶爾補充孩子漏失的故事訊息，但甚少加入自己的意見。

三、實施程序

(一) 親子共讀問卷

問卷於收到研究同意函的當天放學發給幼兒帶回家讓家長填寫，並請家長於次日繳回，由各班老師收齊後交給研究者。

(二) 前測

前測語料的蒐集於幼兒園之辦公室利用幼兒午休的時間進行，前測進行時研究者先告訴幼兒要請他自己看圖說故事，接著將無字圖畫書「Frog, where are you?」一書交給幼兒請幼兒先全部瀏覽一遍，等幼兒看過一遍表示可以開始了，就開始進行錄音，幼兒在敘說故事的過程中研究者不給予任何提示，僅以「很好啊」、「然後呢？」鼓勵幼兒繼續說下去直到完成。

(三) 親子共讀

親子共讀語料的蒐集方式有二，若家長可以到幼兒園參與錄音，則於幼兒園辦公室進行親子共讀錄音；無法配合到幼兒園錄音的家長則另外約時間，由研究者到幼兒家中進行錄音。親子共讀請平常主要與幼兒進行共讀之家長負責進行，其程序同樣是先讓家長瀏覽一遍無字書，然後請家長與幼兒依平常進行共讀之最自然的方式一起共讀並說出故事，同時進行錄音。本研究與幼兒進行共讀之30位家長中有27位是媽媽，只有3位是爸爸，顯示母親仍是與幼兒進行共讀的主要對象。

(四) 後測

幼兒說故事的後測於親子共讀完成之次日，同樣利用午休時間在辦公室進行，研究者表示想再聽幼兒再說一次故事，為了想瞭解親子共讀的效果，後測進行時不再讓幼兒重新瀏覽故事，而直接請幼兒看著書進行故事敘說並錄音。

四、資料處理

(一) 基本故事敘說能力篩選

先分析前測語料，敘說時未能完整涵蓋故事三個基本成分之幼兒不列入分析。本研究中有兩名幼兒受試未能通過此篩選，故其語料不納入本研究之分析。

(二) 語料分析

語料經轉譯後先隨機抽取其中10名幼兒，其前、後測及親子共讀的語料共計30份轉譯稿各列印成兩份，由研究者及另一評分者同時進行情節結構基本成分、錯誤表徵敘說層級以及親子互動類型之評等及分類，兩人於評等及分類前先討論過評等及分類標準，開始進行層級評等及分類時則各自獨立進行，評等及分類完成後再一起進行評分者間一致性之比對，評分者間一致性在情節結構、錯誤表徵敘說層級和親子互動類型三部分的 Cohen's Kappa 值都是1.0，顯示本研究的編碼方式因標準清楚且互斥性高，使編碼甚為容易。其餘20名幼兒之前、後測及親子共讀語料則由研究者自行評等及分類完成。

(三) 統計處理

1. 百分比統計及細格人數分析

本研究根據對「錯誤表徵層級」評等及分類的結果進行前測階段、親子共讀階段及後測階段之人數百分比統計，並進行卡方考驗以檢測各階段各層級人數百分比的分配是否有顯著差異。其次，

爲了瞭解親子共讀的介入效果，本研究進一步在每個項目都進行細格人數的分析並呈現實際的例子，藉以了解幼兒於前測及後測進行心智敘說之層級改變情形。

2. 相依樣本平均數 *t* 考驗與積差相關

爲了解親子共讀對幼兒錯誤表徵敘說之影響效果是否具統計上的顯著性，並探討什麼因素與幼兒對錯誤表徵的敘說層級有關。本研究先將「錯誤表徵層級」進行反向計分，層級最高的第一級計爲5分，第二級計爲4分，第三級計爲3分，第四級計爲2分，第五級計爲1分，得分越高表示敘述越能清楚的敘述故事主角的錯誤表徵狀態，並以其對故事主角心智狀態的瞭解爲「麋鹿場景」進行前後因果的敘述，經反向計分後，先進行幼兒於前、後測錯誤表徵敘說得分之相依樣本平均數 *t* 考驗，其次進行幼兒背景變項及親子共讀行爲變項與幼兒錯誤表徵敘說得分之相關分析。

研究結果與討論

一、親子共讀前後錯誤表徵敘說層級之人數百分比及細格人數分析

(一) 錯誤表徵敘說層級之人數百分比分析

列入分析之30名幼兒在前測階段、親子共讀階段及後測階段錯誤表徵敘說層級之人數百分比及卡方考驗結果如表1。

由表1可以看出，在前測階段，有50%的幼兒已指出小男孩並非故意爬到麋鹿的頭上，但只有10%的幼兒能清楚指出很像樹枝的鹿角造成了小男孩的錯誤表徵狀態，因而引發後續小男孩誤爬到麋鹿的頭而被載走的事件，另有10%的幼兒完全未能看出樹枝和鹿角的關係，而將小男孩描述爲故意爬上麋鹿的頭頂，23.3%的幼兒甚至忽略畫面的訊息而完全未提及相關的內容，顯示本研究的受試幼兒在前測時對故事主角心智狀態與故事事件間關連之敏銳度並不高。卡方考驗的結果 $\chi^2=19.33$, $p=.001$ ，顯示其百分比的分配差異達顯著。

在親子共讀的階段，表1 顯示有七成以上（第一級66.7%，第二級6.7%）的父母注意到樹枝其實是鹿角並讓幼兒留意前後的因果關係，與 Aksu-Koç 和 Tekdemir (2004) 研究發現中成人的比例非常接近，而有二成的父母雖然未明確指出小男孩的錯誤表徵狀態是造成後續事件的原因，但仍將小男孩遇到麋鹿的事件描述爲非故意的，只有6.7%的家長未留意14頁中樹枝和鹿角的關係，而在看15頁時直接將小男孩說成是有意爬上麋鹿的頭頂。卡方考驗的結果 $\chi^2=29.20$, $p=.000$ ，顯示其百分比分配達顯著差異。

經過親子共讀後，由表1可以看出，後測階段幼兒的表現層級明顯提高了，後測階段躍升爲第一級能明示錯誤表徵的幼兒共有33.3%，比前測多出了兩成多，而暗示錯誤表徵的幼兒也有36.7%，兩個層級相加已有七成，與親子共讀階段父母能引導幼兒注意錯誤表徵的比例接近，顯示親子共讀階段家長的介入的確有助於幼兒留意並瞭解到故事主角的心智狀態與後續事件的關係；在後測階段未能指出錯誤表徵的幼兒也大多能將小男孩爬上麋鹿的頭描述爲非故意的，只有3.3%的幼兒仍未提及。卡方考驗的結果 $\chi^2=8.13$, $p=.043$ ，顯示其百分比的分配差異也達顯著水準。

值得注意的是，前測階段原本有10%的幼兒誤認爲小男孩是故意爬上麋鹿的頭，但到了後測階段，完全沒有幼兒指稱小男孩這樣做是故意的，顯示父母的介入改變了幼兒對故事內容的瞭解，而使原本誤解故事的幼兒在第二次敘說時改變了說法。比對幼兒在前後測的表現顯示，幼兒在沒有父母協助的情況下能自行從故事畫面領略故事主角心智狀態並將之連結到後續事件，而形成前後因果連貫的敘事之能力是有限的，但在父母的介入後，多數幼兒能從父母的直接教導或引導中獲益，對故事主角心智狀態和畫面事件間的關係有較多的領悟而對「麋鹿場景」產生較高層級的錯誤表徵敘

說。

表1 前測、親子共讀及後測錯誤表徵敘說層級之人數百分比分析表 (N=30)

	前測階段 (%)	親子共讀階段 (%)	後測階段 (%)
第一級：明示錯誤表徵	10.0	66.7	33.3
第二級：暗示錯誤表徵	6.7	6.7	36.7
第三級：小男孩是「非故意的」	50.0	20.0	26.7
第四級：小男孩是「故意的」	10.0	6.7	0.0
第五級：未提及	23.3	0.0	3.3
<i>df</i>	4	3	3
χ^2	19.33*	29.20*	8.13*

* $p < .05$

(二) 不同親子共讀錯誤表徵敘說層級下，幼兒前後測變化之細格人數分析

為進一步瞭解父母在親子共讀階段不同的錯誤表徵敘說層級如何影響幼兒在前、後測的表現，進一步將親子共讀時的不同層級分開，進行細格人數變化的分析，結果如表2到表5，縱軸為幼兒前測時的層級，橫軸為幼兒後測時的層級，比對細格中幼兒位置變化的人數可以精細的看出在特定的親子共讀層級中，共讀介入前後幼兒表現的差異。

由表2的細格人數分析可知，當父母在親子共讀時的錯誤表徵敘說層級為第一級「明示錯誤表徵」時，只有4名幼兒的表現持平（對角線），且其中包含1名原本在前測時就是已經第一級故未能再提升者，其餘16名幼兒在後測時的層級都明顯提升。此結果顯示父母清楚的說明故事主角的心智狀態與後續事件的關係的確有助改善幼兒的理解與敘說表現，例〔1〕呈現的是在前測時原本是第三級的幼兒，經過親子共讀父母敘說層級為第一級之介入，後測時提升到第一級之實例。表3則顯示，父母在親子共讀時為第二級「暗示錯誤表徵」，只暗示故事主角小男孩的錯誤表徵並將之連結到後續發生的事件，則原本在前測時為第三級只描述小男孩為「不小心的」的幼兒，以及前測時誤以為小男孩是故意爬上麋鹿頭的幼兒，在後測時表現也都提升了。

表2 親子共讀時父母錯誤表徵敘說層級為「第一級」之幼兒前後測表現細格人數分析表 (n=20)

等級	幼兒後測					總計
	一	二	三	四	五	
一	1					1
二	1	1				2
三	6	3	2			11
四						0
五	1	3	2			6
總計	9	7	4	0	0	20

表3 親子共讀時父母錯誤表徵敘說層級為「第二級」之幼兒前後測表現細格人數分析表 (n=2)

等級	幼兒後測					總計
	一	二	三	四	五	
一						0
二						0
三		1				1
四		1				1
五						0
總計	0	2	0	0	0	2

實例〔1〕

幼兒前測：「然後他就往上面爬...叫...小青蛙小青蛙...狗還在下面...啊...他突然被鹿撐了起來...然後呢...跑...狗被馴鹿追...哎呀...掉下去了...」(第三級：非故意)

親子共讀：

媽媽：「然後後來這個男生就爬爬爬...爬到一個石頭上面去...然後他就扶著一個樹枝就開始喊說...青蛙你在哪裡啊...然後你看...你有沒有發現這邊有一個玄機...你看哦...那個小男生本來以為他扶的是樹枝對不對...結果其實是什麼？」

孩子：「馴鹿。」(孩子笑聲)

媽媽：「馴鹿的什麼？」

孩子：「那個...頭的那個角。」

媽媽：「對...你看這個很像樹枝對不對...結果他不知...他就扶上去...結果這下子怎樣？」

孩子：「啊(作慘叫聲)...弄到馴鹿了啦！」

媽媽：「動物有時候會偽裝哦...」

孩子：「就是那個大科學有...那個枯葉蝶就是很像葉子...我們要是不小心就會坐到蝴蝶...」

媽媽：「對...你好棒...媽親一個...嗯...然後...他們就掉下去...」(第一級：明示錯誤表徵)

幼兒後測：「結果呢...他...他往石頭上去爬...他握著樹枝...可是他握的卻不是樹枝...是馴鹿的角...只是小弟還不知道...結果馴鹿頭被弄到...就突然撐起來...很生氣...一直跑一直跑...狗就被馴鹿追...」(第一級：明示錯誤表徵)

實例〔1〕的媽媽清楚的引導幼兒去發現「玄機」，不僅說出了樹枝其實是鹿角，也點明了小男孩因為不知情而誤上鹿的頭，並延伸到動物有偽裝的現象使孩子連結到個人經驗，結果幼兒在後測時的表現躍升到第一級，從小男孩的錯誤相信狀態到後續事件的因果都說得很清楚。

表4顯示的則是親子共讀時錯誤表徵敘述層級為第三級「僅描述小男孩為非故意」時幼兒前後測的表現。當父母未能特意引導幼兒注意樹枝和鹿角的關係，僅說明小男孩是非故意的，前測時原本就是第三級的4名幼兒在後測時仍停留在原有的層級(實例〔2])；而1名在前測時原本屬第五層級「未提及」的幼兒在親子共讀時因母親提醒他小男孩是不小心爬到鹿頭上去的，結果在後測時這名幼兒重新發現了樹枝其實是而躍升為第一級(實例〔3])；另有1名幼兒則在前測時敘述小男孩為了找青蛙而故意爬到鹿頭上，當親子共讀時她的母親將小男孩的舉動描述為不小心的，結果這名幼兒在後測時將「麋鹿場景」整個略過未講(實例〔4])。

表4 親子共讀時父母錯誤表徵敘述層級為「第三級」之幼兒前後測表現細格人數分析表 (n=6)

等級	幼兒後測					總計
	一	二	三	四	五	
幼						0
兒						0
前			4			4
測					1	1
	1					1
總計	1	0	4	0	1	6

實例〔2〕

幼兒前測：「那他爬到大石頭上面叫小青蛙...結果那個小男孩就不小心弄到了鹿的頭上...鹿就生氣...然後牠把他們摔下去...他們就掉了一身...掉到水池裡」(第三級：非故意)

親子共讀：

媽媽：「他去石頭上找一找...結果...哇...不小心掉在鹿身上...好可怕鹿角好尖哦...妳猜牠為什麼要帶他到水邊來...原來小男孩一直說青蛙青蛙你在哪裡...結果這個馴鹿很聰明...就把它帶來水邊...因為青蛙一定會在池塘或是潮溼的地方...」(第三級：非故意)

幼兒後測：「他就站在雪堆呼叫...狗狗也一直找...結果不小心掉在鹿的頭上...而且那個鹿很厲害...背著小男孩去...牠知道池塘會有青蛙而且潮溼的地方也會有青蛙...結果小男孩就掉進了池塘裡」(第三級：非故意)

實例〔2〕的媽媽完全自己從頭講到尾都未讓孩子插話，有趣的是，這位媽媽並未注意到小男孩的心智狀態，卻揣摩了鹿的想法。幼兒則受媽媽的影響，在後測時把焦點轉移成了鹿是有意要帶小男孩去水邊找青蛙，仍未注意到小男孩的錯誤表徵是造成他不小心掉到鹿頭上的原因。

實例〔3〕

幼兒前測：「然後他爬上一個雪...然後...他...他叫著青蛙青蛙...然後有一個...羚羊...然後牠把他丟到水裡面去」(第五級：未提及)

親子共讀：

媽媽：「然後小男孩看到一個樹枝...然後就趕快爬了上去...然後說...青蛙你在哪裡...然後出現了一隻什麼？」

孩子：「這個是羚羊。」

媽媽：「哎呀！他不小心爬到羚羊頭上了...怎麼會這樣呢？」

孩子：「因為他...那..因為...那羚羊頭上被弄到了...就...把小男孩帶走...跟著跑...然後他們就摔到湖裡面...」(第三級：非故意)

幼兒後測：「小男孩看到一個樹枝...然後爬爬爬爬到樹枝上...然後小男孩喊著青蛙你在哪裡...然後它不是樹枝...原來是羚羊...結果害小男孩不小心弄到羚羊...結果牠頭被弄到...牠就把小男孩弄起來...然後跑跑到河裡面把他推下去」(第一級：明示錯誤表徵)

實例〔3〕的幼兒原本完全沒有提到樹枝、鹿角或任何小男孩的心智狀態，是層次最低的第五級。但親子共讀時媽媽雖然也沒有提到樹枝和鹿角的關係，僅描述小男孩是不小心爬到羚羊(鹿)頭上，但不同於其他同屬第三級的媽媽，這位媽媽當時還問了幼兒「怎麼會這樣呢？」。幼兒雖未回答出理由，但或許這一問促動了幼兒的思考，到了後測時，幼兒從第五級大幅躍升到第一級，清楚的交代了小男孩的錯誤表徵表狀態、非故意的意圖及前後的因果關係。

實例〔4〕

幼兒前測：「然後他就爬到很高的石頭上，他看到那個...馴鹿，然後他就爬到馴鹿身上，去找那

個小青蛙...然後馴鹿就跑跑跑去追狗狗...然後他們摔到這個泥土裡...」(第四級：故意)

親子共讀：

爸爸：「然後小男孩就在石頭上面一直找...哦...他們有一個新朋友是誰...你有在聽嗎

...哦...有一隻麋鹿就把他勾起來了...小男孩这下慘了...啊呀啊呀啊呀...他不小心被鹿勾起來...麋鹿就...嘿嘿嘿...把他們丟下去」(第三級：非故意)

幼兒後測：「然後他去那個很高的石頭叫...然後麋鹿就在跑...他們就掉下去」(第五級：未提及)

實例〔4〕的爸爸說故事時聲音非常戲劇化，但完全是爸爸自己在表演，很少讓幼兒參與。這名幼兒在前測時認為小男孩是自己要爬上鹿的身上去找青蛙，但在爸爸的共讀後，他在後測時略過了麋鹿場景的大部分情節未作陳述。

表5顯示的是親子共讀時，其父母之錯誤表徵敘說層級是本研究中最底的兩名幼兒的資料。這兩名家長不僅忽略了樹枝和鹿角的關係，還將小男孩描述為故意爬上麋鹿的頭。結果非常有趣，這兩名家長的幼兒在前測時原本有一名已經達到最高的第一層級，但在親子共讀母親產生低層級的描述後，後測時這名幼兒的層級下降了一級，不再明白的指出14頁的樹枝其實是鹿角(實例〔5])；另一名原本為第三層級將小男孩描述為不小心爬上鹿頂的幼兒，在其母親敘述小男孩是故意爬到鹿頭上後，到了後測時這名幼兒就略過「麋鹿場景」的過程，落到最低的第五層級(實例〔6])。

表5 親子共讀時父母錯誤表徵敘說層級為「第四級」之幼兒前後測表現細格人數分析表 (n=2)

等級	幼兒後測					總計
	一	二	三	四	五	
幼		1				1
兒						0
前					1	1
測						0
						0
總計	0	1	0	0	1	2

實例〔5〕

幼兒前測：「那個小男孩就爬到一棵樹上...把一個樹枝...然後...就爬到一個樹枝上...可是...那個樹枝是一個動物...小男孩不小心弄到那個動物...所以牠就把他給載走了...那個小孩就被牠丟到河裡」(第一級：明示錯誤表徵)

親子共讀：

媽媽：「然後這時候呢...他發現呢...在那個石頭上面呢...好像有一個很奇怪的動物...他就很好奇一直往上爬一直往上爬...哇...他就爬到那個動物上面...就躺在上面了...結果呢...哇牠頭上有角...這隻小鹿就把他載走了...一直跑一直跑...這個小鹿跑到一個懸崖旁邊...結果啊...平平和小狗就掉下去了」(第四級：故意)

幼兒後測：「小男孩就一直叫...還以為那個是一個樹枝...結果他爬到那個上面...那個動物就把他載走了...狗狗就回頭一看...是一個...一個...是一個動物的東西...小鹿就走到旁邊就把他們丟下去」(第二級：暗示錯誤表徵)

實例〔6〕

幼兒前測：「然後他就爬到很高的石頭上...然後有一隻馴鹿...然後小男孩不小心掉在馴鹿身上...馴鹿很生氣...可惡...吵我睡覺...牠就跑跑跑把他丟下去海裡...」。(第三級：非故意)

親子共讀：

媽媽：「他就跑到石頭上喊...小青蛙小青蛙你在哪裡...哇...來了一隻犀牛... 怎樣...

他就爬上去上面給他背著...哇...跑跑跑...然後...哇...他就從這邊...從山崖這邊給他摔下來」(第四級：故意)

幼兒後測：「然後他爬上去那個很高的石頭...結果要掉下去的時候...結果牠就用跑...他們就掉下去水裡」(第五級：未提及)

綜合上述前後測各親子共讀層級人數百分比的改變和細格人數的分析可知，親子共讀的確改變了幼兒對故事的瞭解和敘說內容，但只有當父母在親子共讀時敘說層級高於幼兒時才有助於幼兒敘說層級的提升，若父母在敘說時產生較低的敘說層級（實例〔5〕）或與幼兒原本對故事的理解相衝突（實例〔4〕和〔6〕），則反而造成幼兒敘說層級的下降或造成幼兒略過不講。

由於本研究為單一組前後測設計，並未加入控制組進行比較，原本前後測層級的差異也可能可以解釋為幼兒經兩次敘說所造成的練習效果，但研究結果卻明顯指出，在後測時表現改善的幼兒都是父母在親子共讀時為第一級「明示錯誤表徵」或第二級「暗示錯誤表徵」之較高層級者。第一級和第二級的主要差異在於第一級清楚提到樹枝和鹿角關係，第二級則否，但這兩個層級都能將故事主角的心智狀態與故事後續畫面中發生的事件作出因果的連結，顯然這種敘說方式有助改善幼兒的理解和敘說內容。若親子共讀時父母的層級是第三級且與幼兒前測相同等級，則多數幼兒都未能在後測時自行有任何層級上的提升。不僅如此，若親子共讀時父母以較幼兒前測更低的層級敘述故事或與作出與幼兒原本的理解相衝突且較低層級的敘述時，則幼兒的表現不是下降就是倒退到最低層級。這些結果顯示並非所有的親子共讀介入都對幼兒有益，只有父母高層次的錯誤表徵敘說層級才對幼兒有所助益。

本研究的發現與 Dunn (1991)、Bartsch 與 Wellman (1995)，以及 Ruffman 等人 (2002) 的研究發現一致，都發現幼兒的心智理解能力深受父母的影響，若父母使用較多的心智詞彙並與幼兒討論他人或故事人物的心智狀態時，幼兒會對他人或故事人物的心智狀態產生較佳的理解。值得注意的是，本研究發現，並非親子間所有心智言談都對幼兒有益，心智言談的「品質」更為重要，若父母以較低的心智層級甚至錯誤的方式與幼兒進行談論，則不僅對幼兒的敘說表現沒有幫助，反而會造成幼兒理解上的衝突甚至使幼兒的表現下降。此結果與 Dunn (1994) 以及 Garner、Jones、Gaddy 和 Rennie (1997) 的研究結果相呼應，即親子言談對幼兒的影響關鍵在於言談的內涵和品質，當父母能精確的以內在的想法和感受來解釋他人或故事人物的外顯行動時，此種高品質的心智言談才對幼兒有所助益。

二、不同親子共讀錯誤表徵敘說層級與互動類型下，幼兒前、後測表現差異之分析

由於結果的第一部分發現，親子共讀的確影響幼兒在後測時的表現，本研究的第二部分將再加入親子共讀的不同類型之影響作進一步的分析。

表6將幼兒前、後測的的錯誤表徵層級作一比較後，分為「提升」、「持平」及「下降」三種結果，再依不同的親子共讀錯誤表徵敘說層級及互動類型加以區分。

由表6可以看出共讀時錯誤表徵敘說層級不同且共讀類型不同時，幼兒前後測的差異表現是不同

的。當父母在親子共讀時的錯誤表徵敘說層級是最高層級的第一級時，三種共讀互動類型下都有幼兒的表現上升，但以「父母引導討論型」為最多，另外四名表現持平的幼兒有一名是原本前測就是第一級所以未再提升者，其親子共讀互動類型是「父母引導討論型」，其餘三名表現未能提升的幼兒其父母都是採「父母主導描述型」的方式進行共讀。當父母在親子共讀時的錯誤表徵敘說層級是第二級時，兩名幼兒的表現都提升，而其父母在親子共讀時的互動類型皆為「父母引導討論型」。當父母在親子共讀時的錯誤表徵敘說層級是第三級時，於共讀時父母採「父母引導討論型」的幼兒表現上升，而採「父母主導描述型」的幼兒表現為持平或下降。當父母在親子共讀時的錯誤表徵敘說層級是最低的第四級時，親子共讀時的互動類型都是「父母主導描述型」。

綜合上述交叉分析的結果可知，在共讀的錯誤表徵敘說層級較高時，各種共讀互動類型都有可能使幼兒的表現提升，但以「父母引導討論型」的效果最好；而親子共讀時出現較低錯誤表徵敘說層級的父母，多數採用是「父母主導描述型」的共讀方式，甚少讓孩子參與討論或問答，而其幼兒的表現則是持平與下降各半，而採唯一一對在共讀時錯誤表徵敘說層級僅達第三級卻採「父母引導討論型」的親子，其幼兒在後測時的表現卻是提升的。此結果顯示在親子共讀時錯誤表徵敘說層級及共讀互動類型皆對幼兒的敘說表現有影響，當較高的錯誤表徵敘說層級與父母引導討論的互動類型相配合時可導致幼兒最佳的表現，而較低的錯誤表徵敘說層級加上父母主導描述的共讀互動類型則對幼兒最為不利。

親子共讀是近年來各國極力推行的親子活動之一，但親子共讀的效果究竟如何卻有待進一步的研究。國外的研究發現，親子共讀對幼兒的影響不能單看共讀頻率等表面的資料，共讀的效果視親子共讀時的互動方式和幼兒本身的能力而定，不是所有的共讀方式都對幼兒有益 (Reese et al., 2003)；在我國的研究方面，已有學者指出，目前國內親子共讀的研究多數是以問卷方式或測驗卷為工具進行研究，甚少蒐集真實語料進行分析，導致對親子共讀的內涵和品質瞭解有限 (張鑑如與林佳慧, 民95)。本研究以幼兒的真實語料進行分析的結果發現，幼兒的錯誤表徵敘說層級不僅受到親子共讀時父母的敘說層級影響，也受到親子共讀時的互動類型影響，使幼兒在後測時敘說層級產生不同程度的改變。此結果顯示親子共讀的實質內涵，包括了共讀時父母的敘說內容、敘說層次以及親子間的互動方式，都是影響幼兒表現的重要因素，因此我國在推行親子共讀活動時宜特別留意共讀品質的重要性。

表6 不同親子共讀互動類型下，幼兒前後測表現差異比較表 (N=30)

親子共讀之 錯誤表徵敘說層級		親子共讀互動類型		
		父母主導描述	父母引導討論	孩子主導
第一級 明示錯誤表徵 (n=20)	層級上升	6	9	1
	層級持平	3	1	
	層級下降			
第二級 暗示錯誤表徵 (n=2)	層級上升		2	
	層級持平			
	層級下降			
第三級 小男孩非故意 (n=6)	層級上升		1	
	層級持平	3		1
	層級下降	1		
第四級 小男孩故意 (n=2)	層級上升			
	層級持平			
	層級下降	2		



三、親子共讀對幼兒錯誤表徵敘說之效果考驗與相關因素分析

(一) 幼兒於前後測錯誤表徵敘說層級得分之平均數考驗

為確認親子共讀的影響效果是否有統計上的顯著意義，將幼兒於前測及後測時的錯誤表徵敘說層級反向計分，得分越高表示幼兒敘說表現越好，進行前後測相依樣本平均數 *t* 考驗，結果如表6。統計考驗的結果顯示幼兒在前後測的得分有顯著的差異，表示親子共讀的確有影響效果，使幼兒之錯誤表徵敘說層級在前測和後測間產生改變。

表7 幼兒前後測錯誤表徵層級得分平均數 *t* 考驗

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>
幼兒前測得分	2.70	1.21		
幼兒後測得分	3.97	0.96	29	-4.911***

****p*<.001(2-tailed)

(二) 幼兒錯誤表徵敘說得分與幼兒背景變項及親子共讀變項之相關分析

表8顯示的是幼兒的背景變項與親子共讀行為的變項與幼兒錯誤表徵敘說得分的相關。由表8可以清楚看到，本研究這些五、六歲左右的受試幼兒其前測的得分僅與「共讀起始年齡」有負相關，顯示年齡越小就開始親子共讀的幼兒到了五、六歲時有較佳的錯誤表徵敘說能力，較能從畫面的線索推測故事主角的心智狀態，並將之與畫面呈現的事件作出合理的連結。而當幼兒與父母進行親子共讀後，到了後測階段，與幼兒後測時錯誤表徵敘說得分有關的變項中，一如預料，與親子共讀時的敘說得分有關，顯示本研究所關心的親子共讀影響效果的確存在。值得注意的是，幼兒在後測時的得分也與共讀起始年齡有負相關，顯示經過父母的介入，年齡越小就開始親子共讀的幼兒在後測時得分越高，當中的理由可能是越早開始閱讀的幼兒對故事情節的鋪陳、故事主角心智狀態與故事發生事件間的關係有越多的敏覺和經驗，故越能從父母的介入中獲益，唯真正的理由仍待未來研究的確認。

另外，由相關分析中可以看出，幼兒月齡、母親教育程度和社經等級與幼兒的心智敘說得分並無相關，可能是由於本研究所取的幼兒年齡接近、父母教育程度和社經等級分佈都集中在中上，同質性高而使這些背景變項的變異不大所致。而在共讀的變項上，幼兒每週親子共讀的頻率和家中的藏書量與幼兒的心智敘說得分也無相關，此點說明共讀頻率和家中藏書量不代表共讀的品質，與幼兒心智敘說能力無關。至於共讀起始年齡與幼兒的心智敘說有關，或許是因為幼兒對心智的理解和心智敘說能力的發展在幼兒早期格外重要，因此很早就開始共讀的幼兒到後來有較佳的心智敘說能力，而較晚開始共讀的幼兒則無此優勢。由於此部分尚屬未知，真正的理由有待未來研究作進一步的探究。

表8 幼兒錯誤表徵敘說得分與幼兒背景變項及親子共讀行為變項之相關

	幼兒前測得分	幼兒後測得分
幼兒月齡	.217	.110
母親教育程度	.248	.240
社經等級	.250	.300
親子共讀敘說得分	-.278	.394*
共讀起始年齡	-.423*	-.561**
目前每週共讀頻率	.322	-.147
目前童書藏書量	.312	.322

p*<.05, *p*<.01

最後，本研究以幼兒心智敘說及其介入效果為主題進行研究，結果再度支持了幼兒心智理論發展之社會文化建構觀。若以鷹架理論來說明本研究的結果，則本研究中的前測可視為幼兒可獨立處理之真正發展階層（real level of development），在本研究中，幼兒在前測時自行產生高層次心智敘說的能力是很有限的，但在親子共讀的介入後，後測則可視為經成人指導後所發展出來的潛在發展階層（potential level of development）。結果發現多數幼兒可從父母的介入中獲益，顯示父母的共讀介入的確成為幼兒心智敘說能力的重要鷹架，使幼兒在後測時得以從其真正發展階層提昇到潛在發展階層。其次，本研究亦發現，父母共讀介入時的心智敘說層級與共讀方式對幼兒後測時的表現造成不同的影響，顯示父母共讀時心智敘說的精緻與清晰度，以及共讀時示範、發問和討論之不同方式的引導為幼兒搭建了不同品質的鷹架，影響幼兒是否得以從真正發展階層提昇及其潛在發展階層的提昇程度。維高斯基指出，趨近發展區間是一種「前瞻性的」幼兒心智發展之可能性（蔡敏玲與陳正乾譯，民86），故根據本研究的結果，父母在親子共讀時介入的品質是值得吾人在推行親子共讀時格外值得注意與強調的。至於本研究之另一重要發現：親子共讀的起始年齡越早心智敘說表現越好，推測可能與幼兒早期腦部心智理論模組的發展有關，唯真正的原因仍待進一步的研究。

綜合本研究之研究發現，維高斯基的社會文化建構論與目前甚受學界重視之先天模組論都對幼兒心智理論的發展提供了部分的解釋。在嬰幼兒早期，基於一些之所以為人的先天配備，嬰幼兒心智知識的發展或許受到生理成熟的影響較明顯，但隨著個體在其所處的社會、語言及文化環境下成長，先天條件與後天環境的交互作用使幼兒的腦部有了不同的變化。幼兒在其成長環境中與他人所進行的心智互動影響了幼兒心智知識獲得的內涵與運作，因而促成了幼兒心智理論不同的發展。

結論與建議

幼兒心智理論的研究發展至今已二十餘年，提出對於幼兒心智知識發展的新理論之呼聲在近年益發受到重視，而主要的幼兒心智研究多來自於英美語系的國家。目前以漢語幼兒為對象的研究雖極稀少，但由於其研究發現提供了語言及文化差異上的重要的證據，而在心智理論的新理論漸趨形成之際顯得格外重要。本研究以幼兒對故事主角的心智敘說及親子共讀影響效果為主題進行探討，研究的主要發現有以下數端：

一、受試幼兒在前測時自行將故事主角的心智狀態與故事事件間作出因果連結的能力是有限的，但進行了親子共讀之後，多數幼兒在後測時的表現都有所提升，顯示親子共讀的確改變了幼兒的錯誤表徵敘說能力。父母以較高的敘說層級進行親子共讀者，其幼兒在後測時的錯誤表徵敘說表現明顯優於親子共讀時敘說層級較低者。

二、幼兒在後測時的表現受到父母於親子共讀時「錯誤表徵敘說層級」及「親子共讀互動類型」之影響，較高的錯誤表徵敘說層級與「父母引導討論」之互動類型相配合可導致幼兒最佳的表現，而較低的錯誤表徵敘說層級加上「父母主導描述」的共讀類型則對幼兒最為不利。

三、幼兒在前測時的錯誤表徵敘說能力與幼兒的「共讀起始年齡」有負相關，年齡越小開始進行親子共讀的幼兒有越佳的錯誤表徵敘說能力；而幼兒在後測時的錯誤表徵敘說表現除了與父母親子共讀的內容和互動方式有關以外，也與幼兒的共讀起始年齡有關，親子共讀經驗越多的幼兒越能從父母的共讀中獲益。

在研究建議方面，首先，本研究採單一組前後測設計，並未列入控制組進行比較，雖然研究結果發現幼兒在後測時的表現的確是受到親子共讀的內容和互動方式的影響，但仍建議將來的研究可以採完整的實驗設計，進行實驗組和控制組前後測的比較，將可排除其他因素的影響，使研究結論更為肯定。其次，由於本研究僅分析幼兒的背景變項及親子共讀變項與幼兒錯誤表徵敘說能力的關

係，並未將幼兒的智力和語言理解能力納入考慮，由於過去的研究發現幼兒心智理論的發展與幼兒本身的認知能力和語言理解能力都有關係，故建議未來的研究可進一步選擇不同智力和語言理解能力的幼兒進行相關的研究。此外，本研究為利於國內外研究間的比較，參考 Aksu-Koç 和 Tekdemir (2004) 研究架構並同樣以「Frog, where are you?」為工具進行研究，未來在幼兒心智狀態的評估及童書的選擇上，若能根據國情的不同，重新選擇或設計適合進行我國幼兒心智理解探討的測試作業或研究工具，則將可使研究更具效度。

在教育實務的建議方面，由於本研究發現幼兒對故事角色心智敘說的能力與幼兒親子共讀的起始年齡有關，同時，本研究也發現，並非所有的親子共讀互動類型都對幼兒心智敘說有益，家中藏書量和共讀頻率與幼兒心智敘說能力也無關，此發現證明親子共讀的品質，例如對話的內容和互動的方式，對幼兒的心智敘說能力的提昇更為重要。故根據本研究的發現，在教育的實務上，首先建議父母和教師宜把握幼兒成長的黃金期，儘早與幼兒進行共讀；其次，更建議父母和教師在共讀時要注意共讀的品質，除了敘述書中的文字或描述畫面外，更能在表面的故事情節外，進一步引領孩子注意到畫面事件間的邏輯關係事實上是由故事人物的心智狀態所牽動，讓孩子漸漸明白心智雖然看不見也摸不著，但正是由於故事人物有欲求、想法、情感等內在的心智力量在運作，才使其產生外顯的行動。由於對年幼的孩子而言，要孩子自行注意到此後設層面並不容易，故父母和教師宜多採用引導討論的方式與幼兒互動，藉由發問與討論讓孩子有機會揣摩並推測故事人物的欲求、想法及感受，並引導孩子注意並瞭解故事人物內在的心智狀態與行動間的關係。若父母和教師在與孩子進行共讀的開端就持續以此引導孩子，日積月累形成閱讀時的習慣，當有助於孩子發展對自己及他人更敏銳的心智理解能力，並在閱讀時對故事情節間的邏輯及故事人物的內心世界有更深刻而完整的理解。

參 考 文 獻

- 王晴瑩 (民92)：三歲兒童欺騙能力之研究。國立台北教育大學國民教育研究所碩士論文。
- 吳信鳳 (民91)：兒童認知與語言發展研究。載於國立台灣師範大學英語系 (主編)「語言、認知與文化：從中英語文與思維談起」文化研究與英語教學研討會論文集 (1-14頁)。台北：國立台灣師範大學英語系。
- 保心怡 (民92)：幼兒對於心智理解相關作業的理解情形及運用故事活動介入的效果研究。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系博士論文。
- 張鑑如、林佳慧 (民95)：低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。師大學報：教育類，51卷，1期，185-212頁。
- 黃毅志 (民92)：臺灣地區新職業聲望與社經地位量表之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49卷，4期，1-31頁。
- 廖信達 (民95)：幼兒對於扮演遊戲作業的心智狀態理解及社會扮演遊戲對心理理解影響之探究。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系博士論文。
- 簡淑真、周育如 (民94)：幼兒心智理論發展與語言發展之關係—漢語心智動詞與補語句法之檢視。教育心理學報，36卷，4期，357-373頁。
- 蔡敏玲、陳正乾譯 (民86)：社會中的心智—高層次心理過程的發展。台北：心理。Vygtsky, L. S. (1978). *Mind in Society*.
- Aku-Koç, A., & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. In S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative*

- (pp. 307-327). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology, 35*, 1311-1320.
- Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: cognitive mechanisms in mindreading. *Cahiers de Psychology Cognitive, 13*, 513-552.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bjorklund, D. F. (2000). *Children's Thinking : developmental Function and Individual Differences*. UK. U. S.: Wadsworth.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1991). "You can cry, mum": The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 237-256.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing and understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences, 27*, 79-96.
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people - evidence from observations with the family. In D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: mental states and social understanding* (pp.97-114). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: origins and development* (pp. 297-310). UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology, 50*, 21-45.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development, 6*, 37-52.
- Hala, S., & Carpendale, J. I. (1997). All in the mind: children's understanding of mental life. In S. Hala(Ed.), *The development of social cognition*(pp. 189-239). London: University College London Press.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief : a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development, 57*, 567-582.
- Holmes, H., Black, C., & Miller, S. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a Head Start population. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*, 263-285.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with Theory of Mind development in Young children. *Developmental Psychology, 32*(1), 70-78.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion, 9*(2/3), 167-185.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, NY: Dial Press.
- Nelson, K., Plesa Skawerer, D., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Walkenfeld, F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to theory of mind. *Human Development, 46*, 24-46.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your siblings. *Child Development, 65*, 1288-1238.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, A. (2003). Diversity in adults's styles of reading books to

- children. In A. Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Beauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp.37-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of mind understanding. *Child Development, 73*, 734-751.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 81-102.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1996). The relational between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development, 68*, 436-455.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.

收 稿 日 期：2007 年 11 月 12 日

一稿修訂日期：2008 年 02 月 27 日

接受刊登日期：2008 年 03 月 28 日



Bulletin of Education Psychology, 2008, 40 (2), 261-282
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Effects of Joint Book Reading on Young Children's Narration of the Mental States of Story Characters

Yu-Ju Chou

Chien-Ju Chang

Department of Human Development
and Family Studies
National Taiwan Normal University

This study examined the effect of joint book reading on children's narration about the mental states of story characters. Thirty young children were asked to tell the story of a wordless picture book *Frog, where are you* before (pretest) and after (posttest) they read this book with their parents. A five-level scoring system was used to code children's and parental explanation of the causal link between the mental state of the story characters and the story events. Parental book reading styles and questionnaires about joint book reading practices at home were also examined. Three main findings were observed: (1) Children who performed better in the posttest were those whose parents received higher scores in level of misrepresentation narratives in joint book reading. (2) Children whose parents scored higher in misrepresentation level and had more discussion with their children during joint book reading showed better skill in mental state narration, but the children whose parents were more dominant and scored lower in misrepresentation level exhibited more difficulty in narrating mental states of characters. (3) The initial age of children being read to was significantly associated with the level of children's misrepresentation narratives. Educational implication of this study and suggestions for future research are discussed.

KEY WORDS: joint book reading, mental state, misrepresentation, narration, young children

