



# 從觀點轉化理論， 談「親子共讀」



◎ 非靜書房講師／張瀞文

當親子共讀在臺灣如火如荼地進行著，政府花了大把鈔票為我們的孩子推動兒童閱讀與親子共讀，我們有沒有想過，親子共讀到底想要改變什麼？促進什麼？只是讓孩子多讀幾本課外書而已嗎？或者只是讓多幾個家長願意陪孩子講故事？

親子共讀作為一個教育政策與教學活動，應該包含兩個介面，一是成人教育，另一是兒童教育。成人教育的介面，更應該先於兒童的介面，畢竟成人必須先懂了什麼是共讀，才能帶動孩子的閱讀。如此的閱讀運動不應只是一個活動，而是一項學習深耕的開始，既然是深耕，必然涉及閱讀與思維模式，以及所產生的觀點轉化過程。

本文以親子共讀作為檢視的場域，借用觀點轉化理論分析親子共讀中的學習契機。

孩子自小養成的閱讀模式，形塑未來的思維模式。如果在早期的閱讀中，認定了閱讀就等於「讀書」與「記憶」，他的閱讀模式必然傾向僵化與二元對立。如果他的記憶力還算不錯，將被歸於聰明之列，如果不幸，他的記憶力不算太好，他就被歸於不太聰明，不會「讀書」之列，閱讀對他而言，即開始成為一樁苦差事，閱讀在他未來的生命裡，也可能跟考試惡夢相連在一起。

如此的閱讀模式應該不是親子共讀想要培養的。然而，如果共讀的親師對閱讀的認識與操作，也脫離不了上述的光景，親子共讀所成累積的大約就只是孩子能夠多記得幾個經典故事而已，他的思維能力依舊是未充分發展，孩子依舊是缺乏思辯、質疑與批判的能力，所謂的創造性思維與行動，更是難以發生。

這般的閱讀與思維模式，成為親子共讀迷思的背景，所謂迷思者，似是而非的想法也，以為一起講故事等於共讀，共讀又是讓孩子以後愛讀書、會讀書、功課好，甚至是變成又乖又聽話的手段（很多家長是這樣以為）；共讀於是變成另一個大人「教示」孩子的手段，如此又引出另一個迷思，等孩子成長為青少年時，讀這等閒書變成不重要，親子共讀於是嘎然而止，甚至有些家長會禁止國中以上的孩子閱讀課本之外的書籍。

我們就姑且稱上述為「單向度閱讀與思維模式」，腦袋能夠想的不外乎從A走到B，不可能發生走到A+或是B-，甚至C、D、甲、乙等標的都沒有可能出現；此模式的另一特色就是，努力從專家權威身上學到標準答案，喜歡問別人「我這樣是對？還是不對？」



當家長或是老師屬於此單向模式，他將傾向對所景仰的人確認自己的對錯與價值，同時習慣性地決定孩子、學生的對錯與價值，當然，對比他弱小的，大約都是用權威與論斷式的態度，這類模式另一個顯著呈現就是，閱讀等於讀書，讀書就只是為了考試與出人頭地。

成人的閱讀模式受到過去累積的思維模式所操控，慣性思維模式又深化了閱讀偏好。一個人的閱讀模式與思維是相互牽動，與孩子的共讀模式當然也受制於此二者，所以親子共讀的推動，不應只是鼓勵孩子累積閱讀的數量，鼓勵各方捐書送書，負責帶領共讀的成人，如果不先改變受到舊日教育經驗所型塑的閱讀與思維模式，親子共讀也只是徒於加強固有的單向度思維慣性而已。

閱讀模式的改變依舊必須經由閱讀，在閱讀中重新學習如何閱讀，在閱讀中發生意義觀點的轉化，形成批判性思考與反思的能力。

我們的學習過程受到認知結構中的參考架構所凝聚、形塑與限制（Mezirow, 1994），此參考架構就是個人的意義結構（meaning structure）。意義結構具有兩個介面—意義觀點與意義基模。個人依照其意義觀點而構成一組慣性，以此為基礎形成現有的生活型態（Mezirow, 1991）。意義基模是個人的意義觀點在特定事物上的具體示現（Mezirow, 1991; 1994），每一個意義觀點包含一組相關的意義基模（Mezirow, 1996）。

Mezirow 以意義觀點體系與學習的關聯為架構，將學習的發生歸納成 4 種不同的型態（Mezirow, 1991）：

1. 經由意義基模的學習，又稱照本宣科的學習（recipe learning）。
2. 創造新的意義基模，與先前意義觀點一致的新基模。
3. 經由意義基模轉化而產生的學習，意義基模轉化的累積能導致相關意義觀點的轉化。
4. 經由意義觀點轉化的學習。（注1）

此 4 種學習模式引申在閱讀之上，可以將閱讀區分為 3 種模式：

1. 完全接受作者所呈現的文本與詮釋，不認為自己擁有自創詮釋的可能性，記憶/無法記憶，以及遵循/否決是此閱讀模式的核心，此閱讀模式中發生第一種照本宣科的學習。
2. 以作者的文本與詮釋為基礎規範，在作者設好的框架之下，再加上一些自己的看法。發生第二種學習，看似有自己的想法，其實還是依樣畫葫蘆，只差畫的大小不同，顏色稍有變化罷了。
3. 穿越作者的文本與詮釋，參考作者的理解，不全然接受也不即刻拒絕作者的觀點，在閱讀中逐步建立的自己對文本的詮釋，甚至進一步建構自己的新文本。發生了第三與第四種學習，產生了意義基模或是意義觀點的轉化，我稱之為「超越式閱讀」。（注2）

Mezirow 指出上述四種學習，運作的核心在於問題解決（problem solving）歷程，



大部分的學習都是想解決近期或是遠期的問題，親子共讀亦然。

參加親子共讀課程的學員，有些是爲了學會講故事，有的想讓孩子更專心聽他講故事，有的想學習如何欣賞故事，有的想學習親子溝通技巧，想讓孩子變得更聽話……，每次帶親子共讀團體聽到不外乎就是這些理由。

他們能不能在共讀課程中解決問題呢？

問題的解決是單從自覺的問題點下手，還是應該另謀其他路徑？

在諸多成人學習活動中，常看見一種學員，他多年來都努力參加各類課程，但是現實生活中的親子、夫妻與其他的人際關係都改善不了多少，每到一個新班級新課程，又重複提出他的問題，以尋求解決。他爲什麼總是解決不了困境？到底是哪個環節出了毛病？

學習者慣於將視線專注於問題如何解決，期待可以透過學習歷程得到解決問題的良方，這些問題情境大多是意義基模與現實生活中的人事物產生衝突對立所造成，他可能因爲參與學習活動，而改變了某個意義基模，進而解除這個危機，或是學習了某種技巧改變別人的意義基模，同樣也可以解決問題，Mezirow 將意義基模的轉化定義成問題解決歷程。

但是，除非屬於同一意義觀點的所有基模都轉化了，進而帶動意義觀點的轉化，轉化性學習才算是發生，否則只能屬於反思性學習，學習的過程僅涉入了內容與過程的反思。

問題解決的歷程雖然可以解決一時的問題，但是可能因爲意義基模之上的意義觀點，本來就與生活情境，或是個人其他層面的自我概念有所對立，因此，解決一個問題，不久之後原來的意義觀點中的其他基模又會衍生出新的問題，個人將疲於應付，也可能會產生自我懷疑，是不是自己能力不好？是不是角色扮演不良？

倘若學習者在遭遇問題情境時，不只是膠著在意義基模層面，而是去問「爲什麼產生這個問題？」如此就涉入前提的反思，對前提進行檢驗，也就是針對自己所擁有的意義觀點提出問題，意義觀點的轉化才可望發生。

當涉入問題提出歷程之後，意義觀點得到轉化，一連串的問題情境於是相對取消，問題解決歷程也就不再需要處理了。

假若學習者本身可以切入問題提出歷程，進入意義觀點的疑旨化與前提反思，問題解決便不再如此重複又充滿對立；其實問題情境的取消，只在一念之間，也就是在一個意義觀點的轉化之間發生。

若以問題提出與問題解決歷程以及3種閱讀模式，來檢視親子共讀，約略可以分別以閱讀內容與閱讀過程來分析：



## 一、閱讀的內容

閱讀素材所呈現的主題、文本結構與意識型態，引導了閱讀的模式。像是迪士尼的王子公主故事，經常傳遞刻板的性別觀念與被簡化的英雄模型，若全然接受故事的引導，共讀的成人也不針對故事內容與孩子多做討論，孩子就會像讀教科書一般，單向地將王子公主模型的性別觀念拷貝在認知結構上。

共讀的故事是否具備讓讀者解決問題內涵，是否具有激發讀者提出問題的潛力，決定觀點轉化的可能。因此，適合親子共讀的閱讀素材，最好具備以下的特質：道德說教意味淡，議題不僵化、有討論空間，有圖文想像空間，可投射自我、情緒與個人問題，涵括多元觀點，最好親子都覺得有趣的書，等6項元素。

## 二、閱讀的過程

閱讀過程是親子共讀核心。閱讀過程各自發生在成人與孩子的心靈中，產生交叉影響。一般非共讀式的講故事，大多只是大人逐字照念，孩子逐字照聽，聽完即是睡覺時間，或就地解散。

但是在親子共讀中，成人必須先在個人的閱讀中，進行內在的思維與辯證，也就是進行上述的第三種閱讀模式－「超越式閱讀」，進而找出此書可以進行多元討論的主題與空間，然後將此超越式閱讀的結果，藉由來往交叉的提問與回答，傳遞給孩子；越是與年紀小的孩子共讀，成人的超越式閱讀的深度越是重要（因為孩子不能獨自閱讀文字，單靠成人轉譯故事內容），如此的共讀才可能在親子共讀之間激盪出思維與創意的火花。

由家長或老師組成的親子共讀培訓團體是推動親子共讀的前驅部隊。因為帶領的老師所專注的焦點不同，培訓課程的內涵也不盡相同，有的重視如何在親子共讀中帶活動，做道具，用聲音與戲劇方式進行親子共讀，讓親子在共讀中玩得熱鬧哄哄，有些老師的重點放在如何欣賞繪本，甚至創作繪本。

在課程中，常聽家長愧疚地對我說，實在很想天天為孩子說故事，但是拿起書準備要講的時候，他自己早就累得哈欠連連了。前者這樣的共讀方式，對很多每天為三餐忙得半死的家長來說，常常這樣玩，真是心有餘而力不足；至於欣賞繪本，如果單以文學角度來賞析故事，對於非中產階級的家長，可能需要更多時間學習才可能逐漸介入另一層的文化慣性。

假若親子共讀課程只落在教導家長如何安排設計活動，就如同九年一貫課程的研討，假如只是教老師新的教案設計，卻不讓老師知道新課程的價值核心在哪裡？到底想改變什麼？大藍圖與走勢是什麼光景？老師們的舊教學與學習觀念一點都沒鬆動，舊腦袋不是自動排斥新方法，就是舊腦袋根本耍不了新戲法。

以觀點轉化理論來更進一步說明，如果課程的訓練無法有效造成關於學習、閱讀與共讀的相關意義觀點與基模的轉化，整個學習過程並不會產生有效的延續行動，也就是說培訓結束，可能學員會去試試新方法，但是執行起來將跟課程中老師說的有很



大出入，容易造成挫折，甚至不再執行學習內容。

如此的學習，我稱之為「預存觀點的學習」，學習到的新觀點與舊觀點沒有融合，舊觀點沒有鬆動或是轉化，甚至學習時心中充滿了不以為然（就像有些資深老師對新課程的態度），學了之後總是存而不用，或是用而不順，徒增沮喪情緒。

因此，親子共讀的推動，不管各家各派的絕活是什麼？最先要達成的學習目標應該是針對成人過去的「讀書」概念與慣性進行重整，徹底改變過去考試文化形塑的「閱讀＝記憶」的學習模式，之後，各家的絕活才真正能夠在這些認真的家長老師手中大鳴大放。簡言之，當您企圖與孩子進行共讀之前，先重新檢視自己的閱讀模式，翻新舊的閱讀方法，學習超越式閱讀，以達到具有觀點轉化的超越式學習。

其實，親子共讀可以很樸素地進行，如果從閱讀與思維模式切入，我們只需要一本書與開放的心，親子之間自然可以在共讀中激盪出美麗的火花，在共讀中分享彼此的生命，永遠心心相印。

153

### 注釋

注1：礙於篇幅無法詳細解說，詳細內容請參閱〈母職是重擔？還是轉化的起點？：參與讀書會之成年女性的轉化學習〉，在《成人學習：本土化經驗》，臺北市：師大書苑，頁151-210。

注2：關於超越式閱讀的詳細說明，參閱《親子共讀魔法DIY》臺北市：匡邦文化。

### 參考文獻

- 1.Mezirow, J. (1991). Transformative dimension of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- 2.Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. Adult Education Quarterly, 44 (4), 222-232.
- 3.Mezirow, J. (1996) Contemporary paradigms of learning. Adult Education Quarterly, 46 (3), 158-173.