

高中國語文經驗教師小說教學實踐策略之探討

李鍍倫

本研究旨在探討有效的高中小說教學實踐策略，首先透過滾雪球抽樣，擇定教育部高中國文學科中心的三位種子教師，以及一位現職高中華語文教師為訪談對象，探究他們的小說教學理念、教學歷程、具體實施策略、自我省思和轉變，從中理解高中國語文小說教學的有效實踐策略，冀能提供現場教師實施小說教學之參考與指引。研究結果顯示：(一)以小說結構要素規畫教學內容，有助於引導學生認識小說的獨特內涵；(二)使用有層次的提問，促進學生思考、討論與探索，能深化學生對文本內涵的理解；(三)安排實作任務，提供學生應用所學的經驗，能促進他們發展高層次思維及表達能力；(四)小說教學重在啟發學生獨立思考的能力，兼及培養對他人「同情共感」的體會；(五)依不同類型的小說特質，回應學生的學習需求，能有效彌補學生因先備知識不足而產生的理解隔閡。

關鍵字：小說教學、高中國語文、經驗教師、滾雪球抽樣

作者現職：國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士

通訊作者：李鍍倫，e-mail: alissa0698@gmail.com

壹、前言

小說以生動的情節、鮮活的人物，輕易點燃學生對閱讀的興趣。透過閱讀小說此一故事體文本，學生可以透過小說中的「文本情境」，連結自己的「生命情境」：理解故事的弦外之音，從特殊意象、人物轉變中，探索小說抽象的主題意旨，促進自我成長，進而提升生命境界與視野。可惜在趕課與考試壓力下，高中小說的教學，往往流於以講述法指點考試重點、進行字詞解釋、篇章賞析，甚至僅依照段落順序，由老師將鑑賞小說的重點「灌輸」給學生，而非啟發學生主動去思考探索。

Dewey（1938）曾提出，唯有符合「繼續性」（continuity）、「互動性」（interaction），才是真正具有教育意義的學習經驗。「繼續性」讓學生能將自己的過去與未來串連在一起，而「互動性」則讓學生能回應現實生活環境，不致流於妄想空談。由於小說的結構往往來自於現實生活，或是作家的寫作意圖即在於回應與評判社會，因此往往比其他類型的文本更能反映真實人生與人性。學生能從閱讀與欣賞小說的過程中，或透過情節故事與自己的生命產生共鳴；或比對小說文字與真實生活的脈絡，拓展自己的外在生活與內在世界；或走進小說人物的人生觀與世界觀中，感受其豐富的情感內涵，進而體驗、思考人生的多種可能性。

我們可以說，透過小說進行教學，適合提供學生具備「繼續性」、「互動性」的學習經驗，進而啟迪學生持續去覺察、探索這個世界，並進行自我的創新。然而在教學實踐上，如何才能真正讓學生透過老師的引導，掌握閱讀小說的方式，並能從理解單一文本出發，逐步獨立應用所學，最終成為一位有能力與自信的讀者？又如何能夠透過教學任務的設計與安排，讓學生能與文本對話，進行有意義的探究與討論，最終涵育轉化文本中的智慧，幫助自己適應現代生活，並面對未來的挑戰？

緣此，筆者以臺灣北區四位教學經驗豐富的高中職國文教師為研究對象，探討其小說教學的理念與目標，並歸納出有效的小說教學策略及方法。首先，透過文獻探討，奠定小說教學策略的論述基礎；再者，藉由訪談四位來自不同類型學校的經驗教師，梳理他們小說教學的理念與目標、常用的教學策略與材料，最後檢視他們是如何淘洗、精緻化自己的小說教學，冀能作為未來高中國語文教師實施小說教學時的參考與指引。

貳、文獻探討

一、小說教學實踐策略

(一) 使用小說結構要素規畫教學內容

文學作品可依其形式、內容、結構、寫作技巧等異同，發展出不同的文體類型，同樣的文體擁有相同的結構特色或寫作慣例，因此在小說教學實踐上，若從小說獨特的結構組織與表現手法出發，設計適當的教學內容，能有效幫助學生搭建起學習小說的鷹架，從而引導學生對小說及其他文體的區別產生初步認識（李喬，1996）。

Hamilton（1918）所著《Materials and Methods of Fiction》一書，詳細討論小說之材料與作法，引導讀者閱讀時能夠洞悉其原理，進而妥善鑑賞之，華林一曾將此書翻譯為簡明的中文，題名《小說法程》，並在序言（華林一譯，1924，頁1）中說明：「其書在美國極通行，哈佛大學至用之為教科書」，由此可見Hamilton一書影響美國20世紀初期之小說教學甚鉅，該書即以小說結構要素：情節、人物、場景、敘事視角、風格（語言文筆）等，分析小說整體構造與內容。

小說文本特有的篇章結構形式，即為「故事文法」(story grammar)(Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990; Kameenui & Simmons, 1990)，當教學者使用這些結構要素的概念，來引導閱讀教學時，能幫助學習者將小說要素內化為文理解的基模，從而改善其閱讀理解的表現，並促進學習者產生更有意義、更投入的學習（王開府，2008；王瓊珠，2010；Baumann & Bergeron, 1993; Morrow, 1984; Shanahan et al., 2010）。

根據劉世劍（1994）整理歷代古典小說批評家的眉批，例如：明代李贄、葉晝，以及清代金聖歎、毛宗崗、張竹坡、脂硯齋等，發現古典小說的結構要素有六，分別是：人物、情節、環境、語言、情感、反映現實生活。魏飴（1999）亦曾提出從中、西小說批評的觀點，來鑑賞小說作品，認為小說應是由五種要素組成，即人物、情節、環境、主題和語言。Forster（1976）重視小說的形式與內涵，並以人物、情節、圖式與節奏為基本的小說要素。Lukens及Cline（1995）研究青少年小說，提出小說有七大要素：人物、情節、主題、場景、觀點、風格、語調。

因此在小說教學設計上，如若使用小說結構要素作為文本分析，以及教學實踐的依據，學生可以進行主題式的學習，例如：在小說情節的教學中，學生能習得排列事件的順序，理解事件間的因果關係，掌握小說情節發展的梗概；

在小說人物的教學中，學生可以習得如何透過文本描述、人物對話、行動決定來分析人物的性格，凡此種種，均有助於學生將閱讀單篇小說的成功經驗，有效地遷移至其他小說文本的閱讀中。

（二）透過有層次的提問引導學生理解文意內涵

透過問題引導學生進行閱讀理解，可以促進學生主動思考，而非被動接受資訊，學生可以藉由問題掌握住學習的重點，檢視自己理解的情形，老師也能從學生多元的回答中，適時回應學生的學習困難，協助他們釐清迷思概念，或是將他們提出的觀點回饋在教學中，進行更深入的追問、探索（Borich, 2011; Estes, Mintz, & Gunter, 2011; McTighe & Wiggins, 2013）。

在設計提問上，可以參考 Anderson 等人（2001）所修訂的 Bloom 認知領域教育目標分類架構，安排有層次的提問，引導學生由淺入深地理解小說內涵，從事實性的知識開始，辨識人、事、時、地、物等特定資訊，例如：整理小說整體情節發展脈絡、理解人物特質及場景設定；再透過需要跨段落整合資訊的提問，引導學生運用抽象思維進行較複雜的思考，例如：分析、整合、評鑑等，深度思辨小說的核心概念、抽象議題，或是分析作者的寫作技巧，抑或是評論小說的內容與形式，從中發展出更高層次的思考能力（Fisher, 1990; Gall, 1984; Redfield & Rousseau, 1981）；更有甚者，也可以透過提出讀者反應式的問題，建構學生個人經驗與文本間的連結，學生在回答問題的過程中，需要訴諸自己的先備知識與經驗，與文本中的情境進行溝通，此類問題通常沒有單一的正確答案，主要功能為引導學生表達個人的想法與感受，學生能在詮釋及回應文本的過程中，賦予小說獨特的意義（Raphael, 1986; Raphael, Highfield, & Au, 2006; Rosenblatt, 1978）。

（三）安排實作任務提供有意義的學習經驗

為小說的情節發展、人物特質、主角解難歷程製作簡單的文字摘要，已被證實具有良好的教學效果（蔡曉楓等人，2016；Kissner, 2006），然而很多時候，圖像甚至比文字更能幫助學生掌握小說的內容（王淑芬，2019；Benton & Fox, 1985; Protherough, 1986）例如：使用連環漫畫重現小說的情節發展，使用概念圖重組小說的重點，繪製出小說場景的細節等。

再者，戲劇教學、讀者劇場，也是引導學生理解小說情節發展，並探索人物衝突，甚至人物內心情感、意圖、想法的有效策略。Simmons 與 Deluzain（1992）提出在小說教學中使用讀者劇場，引導學生藉由創作腳本、設計旁白，進行戲劇表演，能有效提升學生對小說內容的理解；Benton 與 Fox（1985）則指出在小說教學中融入戲劇表演，不失為引導學生理解人物衝突的有效途徑。

最後，在小說教學中，透過專題報告也能提供學生深化理解、轉化所學的機會。在 Fisher、Frey，以及 Hattie（2016）提出的小說教學示例中，一位語文老師以理解小說中的「英雄迴圈」為教學主軸，循序漸進地安排相關的教學活動。「英雄迴圈」為小說主角經歷英雄之旅的敘事模式，內容通常是生活在平凡世界中的主角遭遇危機，或是受到冒險召喚，決定進入未知的世界接受試煉，主角在克服了各種苦難挫敗之後，從中得到啟蒙，或是有所成長，或是認清真相，最終能以全新的自我踏上歸途，這個發展歷程既是人成長儀式的放大，也常常是作家創作小說的基本公式（邱于芸，2014；許榮哲，2015）。在教學示例中，老師先請學生透過閱讀不同的小說文本，分析歸納出「英雄迴圈」的要素，再請學生進行跨情境比較，自行選取一位正在參選中的政治人物為探索對象，將他的生命故事與「英雄迴圈」中的要素進行類比對照，完成分析與論述。藉由專題報告，學生不僅能自行歸納出小說中常見的敘事公式，更能在真實的生活情境中，將所學的知識、抽象概念加以整合與應用，轉化學習的價值。

二、影響小說教學實施的因素

（一）小說文本的特質與類型

小說可以依不同的體裁、語言形式和具體內容進行分類。最通行的小說分類方式為依據篇幅的長短劃分，例如：長篇、中篇、短篇小說；若以小說的語言為分類的標準，則可粗略分為文言文、白話文小說。至於古典小說亦可依照其形式演進上的特色，進行更細緻的分類，例如：魏晉的筆記體小說、唐代的傳奇小說、明清的章回小說（方祖桑，1995；李喬，1996；劉世劍，1994）。

然而，不同的分類方式也可以彼此重疊，例如：唐傳奇屬於短篇小說，其形式相較於長篇小說更為簡練靈活，且往往聚焦在一個具代表性的事件或人物上，讓讀者能由小見大；長篇小說可以章回小說為代表，此類小說承載著更豐富的時空延展度，人物關係也較複雜，通常是藉由標立回目的方式，階段性地開展完整的內容。

由此可見，不同類型的小說有其獨特的題材、結構與寫作特色，在教學實施上，唯有深入理解每篇小說殊異的風貌，才能透過專業判斷，規畫相應的學習重點，引導學生認識小說此一文體的全貌。

（二）老師小說教學理念的引導

已有研究指出，老師在教室中採用的教學策略、教學活動，很多時候來自於自身的教學理念，在教學實踐的過程中，老師亦經常受到內在價值觀引導，

並以個人的知識與經驗為基礎進行教學決定（Ben-Peretz, 1990; Clandinin, 1986; Elbaz, 1983）。

以小說教學為例，如果老師重視字詞的理解、文句的分析，在教學實踐的過程中，也會更看重藉由小說引導學生學習語言的形式，例如：詮釋文句、分析篇章結構與寫作特色（陳嘉英，2017；鄭圓鈴，2013）。但是如果老師重視將小說內容與真實的生活經驗連結，在教學設計上就會傾向於提供學生更多互動、對話、實作的學習經驗，引導學生感受小說中的文學形象與作者思想情感的關聯性，鼓勵學生討論小說中的抽象議題，產出多元的觀點與詮釋（王淑芬，2019；李崇建、甘耀明，2017），協助學生在真實的脈絡中建構語文學習的知能，活化小說的實用價值。

因此老師在小說教學實踐的過程中，需要保持開放心胸，了解自己的角色與責任，並透過不斷學習，充實自己的專業經驗與心智技能，從不同觀點檢視教學情境與學生的需求，才能真正發揮引導教學的潛力。

（三）學生的小說學習需求與準備度

儘管老師本身的教學理念會影響到他們對於教學活動的規畫與行動，但教學現場中的很多決定，卻也是來自於師生間互動與溝通的流動情境。van Manen（1982）提出師生間的互動與對話，能不斷更新教室中的生態，換言之，教室中的教學實踐並非完全受老師所主導，學生的學習特徵、回應脈絡，以及師生間彼此回饋互動的情形，也能影響每堂課教學實踐的具體面貌。

Tomlinson（1999）提出唯有因應學生不同的學習準備度、學習興趣、學習歷程與風格，適性地安排學習內容，採用不同的教學方法、多元的學習評量，甚至規畫有助於學習的環境，才能達到最佳的教學效果。在小說教學上，老師可以透過理解學生的小說學習起點與學習困難，適切地調整教學內容及方法，幫助學生填補因陌生的文本情境而產生的理解落差。除此之外，也可以因應學生多元的學習特質及需求，安排合作、發表與實作活動，引導學生在不同的情境中轉化應用所學，並發展出樂於討論、分享、投入的學習態度。

從細心觀察、主動聆聽學生，並持續回顧、反思教學行動的歷程中，老師能得到教學實踐的指南（Clandinin & Connelly, 1987; Handal & Lauvas, 1987），進而重新規畫、調整自己的教學，以回應學生的學習需求，最終提供他們更佳的小說學習體驗。

參、研究設計與實施

本研究主要使用「滾雪球抽樣」的方式，擇定教育部高中國文學科中心的三位種子國語文教師，以及一位現職的高中華語文教師為研究對象，以下茲就研究對象、研究方法，說明本研究的設計與實施。

一、研究對象

我之所以選擇高中國文學科中心的教師為訪談對象，乃因為他們已經通過專家學者、經驗教師的遴選與肯定，皆是在國語文教學領域中長期深耕，並擁有卓越教學表現的現職高中職教師。

除此之外，由於我任教的 H 校為一所國立僑校，因此我在訪談中，亦安排了一位華語文教師為訪談對象，該師為現職之高中國文教師，在僑校已有 10 年以上的教學經驗，並領有教育部對外華語教學能力認證之證書。

四位訪談對象在本研究中的姓名與服務學校，均以英文代號及化名處理，訪談對象之相關資料如表 1 所示：

表 1 訪談對象資料表

姓名及代碼	目前服務學校	教學年資	國文學科 中心年資	華語文教學 年資
小偵老師 (Z)	臺北市太陽高中	21 年	4 年	—
小嘉老師 (J)	桃園市藍天高中	20 年	6 年	—
小青老師 (Q)	臺北市青春高職	28 年	4 年	—
小康老師 (K)	新北市 H 高中	11 年	—	11 年

註：教學年資為本研究開始（2019 年）的任教年資。

資料來源：作者自行整理。

教師的教學經驗與服務學校，均會影響其小說閱讀教學策略的轉化與應用，此次訪談對象為服務於臺北市、新北市及桃園市的四位現職高中國文教師，在學校屬性上，亦有高中、高職、僑校等多元差異，因應學生的不同需求，每位受訪教師都展現了自己獨特的教學方式及風格，使研究具備實用價值的推廣性。

二、研究資料蒐集與分析

（一）訪談

為了理解四位教師的教學實踐情形，本研究對他們進行半結構式的個別訪談。訪談內容聚焦在小說教學的理念、具體實施策略及關注的議題、學生學習成效的檢核方式，以及他們對自己小說教學歷程發展與轉變的省思。訪談總次數為 8 次，每次約 2 小時，並進行全程錄音，以蒐集完整的訪談資料。在資料整理上，先進行訪談逐字稿的繕寫，再分類整理，以每位教師的「代碼」為首，隨後以數字表示訪談日期，例如：「Q 訪 190517」，表示小青老師在 2019 年 5 月 17 日接受的個人面訪。

（二）文件

在訪談過程中，由於研究對象常需要回溯自己過往的教學經驗，為避免受到時空環境因素的限制，並盡量還原受訪教師小說教學實踐的實況，我除了在正式訪談開始前，先透過學科中心及學校網站瞭解他們相關的教學設計外，也請他們主動分享小說教學資料及成果，例如：教案、學習單、教學演示簡報及影音資料等，希望增加研究資料的完整性及多樣性。

除了使用文件資料，與訪談結果進行交叉驗證外，也可以從文件資料中，延伸出相關的問題，再進一步追問釐清，以獲得更完整的資訊與理解。

（三）資料分析

在分析資料時，要找出資料背後深層的意涵，並尋找各種詮釋的可能性。首先，藉由反覆閱讀訪談轉譯的資料，並半開放式地對資料進行大類別、小細項的歸類，找出資料間隱含的關聯，歸納出可能發展的主題與類別。再者，搭建出資料詮釋的架構，並從中驗證自己的發現。在上述的歷程中，透過反覆比較、思考，發展出來的關鍵概念也會不斷更新，且須隨時加入訪談對象的反應、回饋，甚至自我修正，以及研究者的省思。

肆、研究發現與討論

以下探討四位經驗教師的小說教學實踐，從中理解高中國語文小說教學的有效策略。首先，分述四位教師的小說教學理念與目標；再者，依據他們的教學經驗，綜合探討有效的小說教學策略與具體實施步驟；最後，說明四位教師在教學歷程中，影響其小說教學實踐發展與轉變的關鍵，冀能作為啟發後續教

學應用的有效指引。

一、個案教師的小說教學理念與目標

（一）小偵老師

小偵老師在高中任教 21 年，大學及研究所都是中文系的背景，使其具備深厚的學科素養。他任教於臺北市的明星高中，學生單純貼心，讀書風氣亦佳。

小偵老師相信老師應作為學生的引渡者，帶領學生領略閱讀之美，從中達成深化人文涵養的目標，他自述小說教學的價值，在於讓「學生能從篇章中建立對人的同理心、對世界的好奇，進而建立自己的價值觀與思想體系」（Z 訪 190606）。在訪談過程中，小偵老師並一再強調教師應該「站在學生的立場，分析他們的條件及困難」（Z 訪 190606），聆聽學生的語言，主動與學生溝通。

在小說教學實踐上，除了引導學生理解文本之外，小偵老師也經常使用分組討論及報告發表等方式，讓學生透過實作任務展現自己所學，增加學習的深度及廣度，在白話文小說的教學上，他擅長擅長融入多元影音媒材，引導學生進行跨文本比較，深化思考的內涵。

（二）小嘉老師

小嘉老師大學及研究所都畢業於中文系，曾在國中及高中服務，教學年資已有 20 年。他目前任教於桃園市的社區型高中，學生來自桃園、中壢、新屋、龍潭等區，儘管學生在學習表現上較被動消極，但多能配合老師課堂的要求。

小嘉老師認為小說教學可以三個向度為教學主軸：人物刻畫、情節結構、對話內容，並藉由閱讀策略的引導，依據 PISA（the Programme for International Student Assessment）的閱讀三歷程：擷取與檢索、統整與解釋、省思與評鑑，設計有層次的提問學習單，循序漸進地幫助學生培養獨立閱讀小說的能力。

他強調好的小說教學應兼顧兩端：「一為奠定學科知識基礎、一為培養思考能力」（J 訪 190726），唯後者可能需要經過反覆練習，才能有效達成。因此在教學實踐上，小嘉老師除了透過提問引導學生理解小說內容外，也讓學生進行分組合作，共同思考、討論問題，再藉由報告及口頭回應，將所學表達出來。

（三）小青老師

小青老師畢業於中文系，並以教育系為輔系，在校服務年資已達 28 年。小青老師任教於臺北市的工科高職，國文科雖為共同科目，但卻非升學考試中採計的加權科目，一週授課時數僅 3 小時，高職學生普遍缺乏學習動機及自信，

語文學習基礎也比一般高中生薄弱。

在小說教學實踐上，小青老師以「實用」作為教學的主軸，檢核「學生是否能實際運用所學，以及他們是否能做到同情共感，從文本出發，進而省察自我與理解他人」(Q 訪 190517)。除此之外，他也希望在小說教學中，能讓學生「感受到閱讀的樂趣」(Q 訪 190517)，因此小青老師經常融入聽、說、讀、寫等教學活動，透過分組合作、戲劇表演、簡報發表等方式，提升學生的參與感及學習動機，培養學生多元的表達能力，讓學習能真正回到學生身上。

(四) 小康老師

小康老師在大學及研究所接受的都是中文系的專業訓練，他同時領有小學及中等學校教師證，並通過教育部對外華語教學能力認證之考試，在僑校服務已逾 10 年。小康老師任教的學校為新北市 H 高中，該校兼收臺灣本地高中生及海外僑生。H 高中的學生在學習上比較被動，臺灣學生的學業成就多在中等至中下，僑生的國語文能力則普遍不佳。

小康老師認為小說教學的重點應在：「一、人物；二、情節脈絡；三、寫作技巧；四、作者與其風格」(K 訪 190523)。他根據自己的教學經驗，發現本地生與僑生在閱讀小說時最大的困難均是掌握文本的核心概念，因此在教學實踐上，小康老師更重視小說內容的探討。除此之外，他也著重引導學生「透過多元的方式將所學表達出來、說給別人聽」(K 訪 190523)，讓學生從發表與實作中體會到學習的成就感及樂趣。

二、個案教師對有效小說教學策略的看法

(一) 以小說結構要素為教學設計之核心，因應不同類型的小說安排學習重點

小說在篇章結構上有其獨特的文體特色，因此在教學實踐上，適合透過小說結構要素規畫教學的內容，引導學生有效理解文本內涵(Baumann & Bergeron, 1993; Hamilton, 1918; Morrow, 1984; Shanahan et al., 2010)。在本研究中，四位教師在教學實踐上，皆以小說基本結構要素作為主軸，規畫整體教學內容：

1. 理解情節脈絡：事件的因果關係，以及整體發展脈絡，例如：開始、過程（包含轉折及高潮）、結局。
2. 推論人物性格：比較與分類人物、整合人物的外在行為與內在思想。
3. 釐清主題意旨：歸因作者的批判、關懷與寫作目的。
4. 品味寫作技巧（藝術手法）：分析作者使用了哪些文學、修辭技巧來描寫人物、勾勒場景。

在上述四項要素中，透過整理文本表面訊息，學生多能初步理解小說的情節重點及人物特色，但是小說的主題意旨卻因為隱藏在文字表面之下，常需經過反覆討論後才能釐清，尤其「每個人關注的面向不太一樣，所以很適合讓學生深入思辨與討論」(Z 訪 190606)。至於作者在小說中使用的寫作技巧，則需要透過細讀分析，先辨識出文本中獨特的修辭技巧、文句形式、敘事視角，掌握文本語言表達的藝術特徵，再深入分析不同技巧造成的寫作效果。

透過訪談，我整理出了四位教師經常使用的一些小說教學策略，例如：設計提問學習單，帶領學生在課堂上進行討論，掌握文本核心概念及抽象主題；或是請學生透過實作任務，例如：戲劇表演、繪製圖表（心智圖、流程圖等），轉化對小說情節、人物的理解；連結不同媒材與文本，請學生比較評析不同小說的主題，甚至不同作家的寫作技巧。在教學策略的選擇上，四位教師多能依據學生的屬性、小說的類型，安排適切的教學目標，因此一篇小說多僅選擇一種小說要素引導學生進行深究。

首先，從小說的類型來看，現行高中各版本教科書中收錄的小說大致可依其形式演進的特色，分為三類：筆記體小說、短篇小說、長篇小說（方祖桑，1995；劉世劍，1994）。筆記體小說為周、秦至六朝間的小說，由於文字簡短，僅具事件的梗概，因此缺乏完整的小說結構；短篇小說除了白話文小說之外，古典短篇小說可以唐傳奇為代表，不僅情節曲折多變，在文字藝術和思想內涵上都已臻成熟；長篇小說題材多樣、內容豐富，在結構上通常有分章、分回的特色，以章回小說為代表，但是課本中收錄的章回小說通常僅節選部份內容

儘管此三類小說都可透過小說結構要素規畫教學的環節，但在教學策略的實施上卻有細微差異。以筆記體小說及節選式的長篇小說為例，由於筆記體小說有隨意筆錄的特色，且一篇多僅紀錄一位人物之言談與行事，因此學生「雖能快速把握情節，但對人物往往認識得不夠全面」(Z 訪 190606)，而節選式的長篇小說則由於內容被切割，反而「難以辨識事件的前因後果，對人物關係也只能留下片面的印象」(J 訪 190726)。因此四位教師在這兩類小說的教學上，通常會在教材之外，另行補充其他相關材料，引導學生發展出對小說情節與人物的完整理解。

在筆記體小說《世說新語》的教學中，由於小說主要紀載了魏晉時人的言談行事，學生除了透過課文認識每篇小說的主人翁之外，小偵老師也會補充《世說新語》中其他與該人物相關的篇章，甚至是正史《晉書》中對於該人物的簡要記載，引導學生比較並思考：為什麼同一位人物在不同類型的材料中，會呈現出殊異的面貌？如何藉由整合不同來源的資料，更完整地認識一位人物？至於在節選式小說的教學上，為了引導學生更完整地認識情節發展的因果關係，

四位教師也會另行提供完整的小說版本供學生自行對照，或是從小說中選出其他重要的章節加以補充，幫助學生釐清事件的背景與發展脈絡，建構對小說內容的整體理解，例如：在〈劉姥姥〉的教學中，儘管課文僅片面呈現了劉姥姥第二次進賈府的內容，但小青老師會融入影視媒材，讓學生更全面地認識劉姥姥多次進出賈府的因緣及始末，以及賈府中人與劉姥姥關係的發展變化；在〈散戲〉的教學中，他也會事先補充小說被刪減的「前情」，引導學生理解小說人物間為何產生衝突，幫助學生更有效地理解人物行為背後的動機。

再者，小說的語言，例如：文言文、白話文，亦會影響小說教學策略的使用。以文言文小說而言，必然需要處理文意理解、文化情境想像的問題，因此透過適當的教學活動，例如：課堂討論、提問引導，或是融入多元媒材，都能幫助學生更有效地理解文意。至於白話文小說，則因現代作家的寫作技巧更豐富多變，因此在教學實踐上，四位教師均著意引導學生針對小說中特殊的寫作技巧及效果進行評鑑與賞析。以小偵老師為例，他在張愛玲小說的教學中，即先請學生使用不同顏色的筆，畫線標示出作者在小說中使用的特殊修辭手法、寫作技巧，例如：轉化、象徵、雙關等，引導學生體會文字形式的美感與藝術特色，透過辨識與整合這些文字經營的細節，幫助學生探索、歸納出作者獨特的寫作風格與特色。尤其是「小說中使用的象徵常有暗示主題的效果，但學生對抽象意涵的掌握卻比較薄弱」(K 訪 190603)，因此小康、小嘉老師也都會透過提問，引導學生討論小說中的場景、特殊物件，甚至是人物的服裝、配件等細節，是否會在小說中產生特定的象徵或抽象概念的連結，例如：在〈一桿稱仔〉中，作者即以具體物件「稱仔」，象徵執法的公正。在教學實踐上，可請學生先透過分組討論，自行找出小說中出現的特殊意象，再共同探索作者為什麼要刻意描寫與設計這些細節，從中尋繹出小說蘊含的抽象主題。

(二) 使用提問學習單引導思考與討論，建構對小說整體內涵的理解

透過提問引導學生思考，進行概念的澄清，能幫助學生藉著探究、思辨問題，形塑自我的思維，同時也達到監控理解的目標(陳嘉英，2017；鄭圓鈴，2013；Estes et al., 2011; McTighe & Wiggins, 2013)。在本研究中，四位經驗教師均肯定若能使用口頭提問，隨時檢核學生理解的情形，並搭配學習單引導學生進行深入的思考及討論，能有效幫助學生理解小說的內容。

在學習單的設計上，應由教師事先規畫學習的重點，小青老師強調：「教師要有自覺，將文學經典中最值得教的部分，傳達給學生」(Q 訪 190718)。至於提問的形式除了有聚斂性／發散性問題的之外，教師也可以「依據 PISA 的閱讀三歷程設計提問，例如：擷取檢索、統整解釋、省思評鑑」(J 訪 190726)，同

時根據問題的性質及難易度，而有預習、獨立作業、課堂討論、課後探索等不同作法。

在實際操作上，學習單中較簡易的題目可作為預習的材料，由學生自行回答。透過這些題目，學生能將文本瀏覽一次，並掌握小說中關於人、事、時、地、物等基本訊息，形成對小說內容的廣泛理解。至於比較困難的題目通常需要跨段落整合資訊，例如：比較異同、歸因主題、整合寫作技巧等，學生的答案會比較分歧，因此往往需要更多的鷹架支持。小康老師指出：「為學生提供作答範例，或是一個整理資訊的架構，能更有效地引導學生達到學習目標」(K訪190603)。經過教學實踐可以發現，在提供鷹架反覆練習後，學生也能慢慢為自己搭建出適宜的學習鷹架。

除此之外，讓學生分組討論、共同分享成果也可作為有效的學習鷹架(王淑芬, 2019; Fisher et al., 2016)。學生能在討論過程中，從他人的觀點學習，補足自己忽略之處，藉由公開分享討論的成果、共同檢討，學生也能從其他同學及老師的講評中得到回饋。以小康老師為例，他在現代小說的教學中，經常請學生分組討論小說中帶有象徵意涵的文句，並請學生上台分享討論的成果，如果學生答案有歧異之處，他會引導全班進行綜合討論，協助學生再統整一次答案，釐清迷思概念。由此可見，透過討論後的發表，教師能更有效地掌握學生理解文本的情形，並適時提供引導及澄清。

除了課堂上即時的討論與分享外，四位教師也請學生完整地書寫學習單後再繳交，以小青老師為例，在認識小說人物的教學中，他會要求學生在書寫時，應練習「用自己的話完整表述，並且有憑有據」(Q訪190517)，透過書寫訓練學生的論述邏輯，引導他們聚焦在小說中關於人物外表、對話及行動的描寫上，找證據說觀點，有效分析人物的特質。另外，對於小說中抽象議題的探索，若能請學生使用文字將想法書寫下來，整合小說的內容及個人生活經驗，說明自己的反思與啟發，往往能引導學生更深入地思辨與探討小說的內涵，正如小偵老師所言：「如果問答的話，課堂氣氛較熱鬧活絡，搭配學習單則較能看到學生更細膩的表達」(Z訪190606)。更有甚者，教師若能引導學生在書寫學習單的過程中，持續訂正與補充，也可以讓學生透過這些紀錄，檢核自己的認識有何發展與改變。

(三) 搭配實作任務檢核學習成效，提供學生轉化及運用所學的小說學習經驗

小偵老師認為「評量可以從認知、態度、技能這三個層面來思考」(Z訪190606)。從四位經驗教師的分享中，我發現除了口頭及書面提問之外，更可以透過多元的實作任務，引導學生將文本的內容轉化為生活的技能(Borich, 2011;

Tomlinson, 1999)。根據訪談，在小說教學中有效的實作任務，包含讓學生透過圖像學習、戲劇教學、專題報告等，茲分別說明如下：

1. 透過圖像學習，組織小說情節、人物等資訊

請學生將文字轉化為圖像，例如：繪製心智圖、概念圖、流程圖、四格漫畫等，都是檢核學生理解的好方法（Benton & Fox, 1985; Protherough, 1986）。以心智圖的繪製為例，小偵老師會「提供學生清楚的指引，而非讓他們天馬行空地去做」（Z 訪 190606），例如：選擇小說中某個特定的要素（小說情節線索、人物關係、人物特質等），請學生為之繪製心智圖，藉此檢核學生對於該要素的掌握程度。小嘉老師則將心智圖分為兩種，一種是透過文字呈現，一種則偏向藉由圖像來表現，但兩者的檢核重點皆一致：「第一、強調有意義的細節；第二、在重現情節時，前後順序要正確」（J 訪 190726）。以〈一桿稱仔〉的教學為例，由於這篇小說主要是藉由人物間的對話推動情節，因此學生在閱讀時，容易關注瑣碎的對話細節，反而抓不住情節的重點。小嘉老師會請學生分組，將小說情節依照起、承、轉、合的結構繪製成四格漫畫，學生在完成作品之後，再向全班同學說明自己為何如此劃分。小嘉老師也會請學生互相提問，並指出畫得不清楚，或是自己有疑問之處，透過學生彼此的回饋與討論，能有效增加他們對於小說整體情節結構的理解。

2. 透過戲劇演繹，挖掘小說人物的內心世界

戲劇教學是小說教學中經常使用的策略，學生透過創作劇本、實際演出，不僅能掌握小說情節發展之梗概，也能增加對人物內心世界的認識。由於戲劇表演的形式非常多元，例如：迷你廣播劇、朗讀劇場、獨白劇、法庭劇場等（Benton & Fox, 1985; Simmons & Deluzain, 1992），教師不妨依據學生興趣、文本性質，以及自己想要達到的教學目標，選擇合適的戲劇表現形式。

關於戲劇教學，小康老師指出：「教師須事先提醒學生不同段落有哪些表現重點，並藉由對戲，指點演員如何詮釋台詞，並適時加入旁白」（K 訪 190523）。透過轉譯與詮釋，學生能更貼近文本中的情境，以〈花和尚大鬧桃花村〉的教學為例，由於此篇節選自《水滸傳》，儘管小說中登場人物眾多，但作者透過生活化、個性化的語言，為每位人物塑造出了栩栩如生、明確可感的活潑形象。小青老師在教學時，即請學生分組演出朗讀劇場，由學生自行分配角色與朗讀稿，例如：主要人物、旁白敘事者的台詞，讓學生藉由討論劇本、模擬人物口吻聲情的過程，對小說人物的思想感受、性格特點、動機意圖有更深一層的體會。除此之外，在學生表演結束後，亦可請學生進行自評與互評，藉由不同觀點的互動、同儕的評價與建議，引發學生省思，讓教學「並非只是為了活動而活動」（Q 訪 190517），而能真正深化學生對小說內涵的理解。

3. 透過專題報告，探討小說中的抽象議題，拓展語文表達能力

引導學生對小說中的特定議題進行討論與分析，並將探索後的收穫藉由口頭報告傳達給同學，能幫助學生從議題深究中，提升自己的思考層次，進而將所學與生活脈絡進行更有意義的連結，反省、回饋自己的生命（Fisher et al., 2016）。

以小偵老師為例，他經常鼓勵學生透過專題報告，探索作家在小說中表露出的世界觀。在進行白先勇小說教學時，他會鼓勵學生從閱讀文本出發，並進一步反省作品如何與時代思潮、地域特色進行對話，引導學生理解一個時代如何與作家個人的生命史進行緊密連結，再從中反省自身：可以如何在變動不居的社會脈動中，建構出自己獨特的思考方式與價值觀。無獨有偶地，小青老師也經常請學生製作投影片、拍攝微電影，讓學生練習將小說中場景轉換、視角移動等文字表現技巧，轉化成影像形式呈現，藉此拓展學生的語文表達及創造能力。

（四）鼓勵跨文本比較，有系統地認識小說的寫作技巧及作家的寫作風格

小偵老師認為：「如果只是讓學生閱讀單一文本，學生容易僅止於『接受』作者的價值觀」（Z 訪 190606），因此藉由跨文本的比較，學生能整合不同的小說作品與作家，將自己的學習經驗進行有意義的串聯，如此不僅能對單篇小說留下更深刻的印象，也能從比較的過程中，建構系統化的小說認知體系。

在張愛玲小說教學中，小偵老師即連結了〈日曜日式散步者〉、〈紅玫瑰與白玫瑰〉等影片，請學生進行跨文本的討論，引導學生欣賞文學的不同表現形式，並鼓勵學生重新省思影像與文字兩種文本開展出的互文性。在具體的教學實施流程上，小偵老師先請學生製作觀影筆記（寫下自己觀賞影片的收穫與省思），再針對特定議題進行討論，例如：時代美學會如何影響文學作品的表現方式？在影片中，導演如何運用超現實主義的手法，擴大、深化小說的美感價值？最後，由學生進行專題報告，梳理作家詮釋自己生活的方式，將如何影響到作品的表現形式與內涵。透過跨文本的比較，學生不僅能歸納出特定作家的小說創作有何時代意義與價值，更能分析小說的寫作特色可以如何在不同的藝術表現形式中轉化，甚至能體會到：在同一時代背景下，不同作家的小說創作如何能展現出「百家爭鳴」的藝術風貌與魅力。

以小嘉老師為例，他曾請學生自訂項目，比較賴和與魯迅二位小說作家，諸如：常用的寫作技巧、擅長的創作題材、關注的小說主題都可以是比較的項目，他並要求學生進一步思考：「比較這二位作家的用意為何？是否有欲批評或

讚揚的主題？」(J 訪 190726)。透過跨文本的比較，學生既深化了自己對於個別作家寫作風格的認識，也能從比較的過程中，建構系統化的認知體系，發展更宏觀的鑑賞視野，辨識異同、分類歸納，定位出不同作家風格的特殊性。

藉由廣泛引入不同來源的資料或素材，讓學生自行去對照、比較，進而產生疑問或批判，不僅能深化他們對文本的理解與反省，也增進了獨立思考的能力 (Protherough, 1986)。

(五) 彌補學生先備知識與經驗的不足，品味小說中蘊藏的文化情境與智慧

儘管小說是高中生最喜愛的文本形式之一，但是四位教師也觀察到：「有些小說的內容，與學生的先備知識有很大的落差」(Z 訪 190606)，尤其是文言文的小說「有時與學生是很有距離的」(K 訪 190716)，學生除了需突破語言文字的隔閡，更要彌補因陌生的文化情境而產生的理解落差。透過訪談，我發現這四位教師運用了一些策略，引導學生跨越隔閡：

1. 補充歷史背景，使用實物輔具，幫助學生認識小說中的文化情境

在唐傳奇小說〈虬髯客傳〉的教學中，由於小說主要的情節發生在隋末天下動亂、群雄競逐之時，因此教師若能在教學中連結唐代開國的歷史、政治背景，並補充「真命天子」等概念的說明，將能幫助學生更深切地體會到小說主角行事的特殊性。除此之外，教師也可以使用各種輔具，例如：戲劇、動畫、實物、掛圖，幫助學生聯想古代的生活情境，以小青、小康老師為例，他們經常在課堂上展示實物，藉由讓學生摸一摸、看一看，幫助學生更立體地想像文本中的情境。

2. 搭配動作，進行表演，觸發學生對小說細節的聯想

針對小說中特殊的動詞，教師也可以藉由表演，讓學生產生聯想，正如小青老師所言：「透過即席演出，可幫助學生正確掌握因時代隔閡造成理解困難的句子，同時增加他們的聯想」(Q 訪 190517)。尤其小說中有很多語彙是具備時代性、情境性的，而多數學生在閱讀時，卻因為先備知識的缺乏或是生活經驗的陌生，反而容易忽略、誤解這些細微之處，但透過示範或是模擬人物聲情的演出，文本中特殊的情境氛圍往往能生動地重現在學生眼前，為平面的文字添加 3D 立體的效果。

3. 連結、類比日常生活的事例，活化小說學習的價值

在教學上，如果能引導學生將小說內容及抽象議題，與自己的生活情境連

結起來，將能活化小說的價值，「讓學生感受到這堂課是有用的」(Q 訪 190517)。

以小青老師為例，他在進行小說教學時，總能連結學生的生活經驗或是職科背景，引導學生延伸討論。小說〈散戲〉以歌仔戲此項傳統產業的沒落為主軸，因此他在進行教學設計時，即以「夕陽產業」作為串聯小說內容與學生生活情境的樞紐，首先透過補充「彈棉花」、「腳踏車工業」等夕陽產業新生的影音資料，啟發學生對此議題的興趣，再鼓勵學生連結自己的職涯規劃，重新思考：「如何讓『夕陽產業』不再『夕陽』？如何藉由積極的作為與創意，讓自己的職涯也有一些翻轉？」(Q 訪 190517)。如此，不僅彌補了文本內容與學生生活經驗的落差，也讓學生真切體會到小說並非是無用之物，而是能回饋自己生命，給予自己啟發的寶藏。

三、個案教師小說教學實踐發展與轉變的關鍵

透過訪談，我發現這四位經驗教師都曾經鉅細靡遺、包山包海地講述小說文本內容，例如：作者背景、國學常識、段落細節，但到最後卻發現學生不僅沒有學到如何閱讀一篇小說，反而因此失去了學習的興趣。然而，他們卻能持續從自我反省增能以及與他人的對話中 (Clandinin & Connelly, 1987; Handal & Lauvas, 1987)，透過不斷自我反省、修正，重新思考、再實踐的循環，持續增進小說教學的專業知能，最終綻放出屬於教師教學專業自主性的光華。

(一) 小說教學理念的轉化與落實——重視學生的學習進程

如若探尋最源頭處的初心與動力，這四位教師認為還是要回歸到學生身上，尊重學生學習的進程，思考學生需要學到什麼？又可以如何將學習的方法慢慢教給學生。在規畫教學任務時，不再僅從自己的角度出發，而能依據學生的反應，適當調整教學的方式與內容：

過去，我覺得簡單的內容就教得很快，也比較粗略；但現在，每篇小說我都只會選擇當中一、兩個重要的概念，讓學生完整理解 (Z 訪 190823)。

因此認識自己的學生，「思考如何能讓自己的教學對學生真正產生意義」(Z 訪 190823)，應為規畫整體教學內容以及連結所有教學環節的基礎，如此，才能以具有邏輯的方式，循序漸進地幫助學生理解小說的整體內容，進而能依據學生學習的情形，規畫後續的擴展和延伸。為了在教學實踐的過程中，不忽略學生的回應，收集那許多沒有宣之於口的學習信號，提升對學生學習需求的敏覺度，這四位教師皆用心維持師生間溝通管道的順暢，並在課堂中預留足夠的時間，引導學生充分表達自己的意見與想法，學生也能透過討論、發表，整合

不同的觀點，主動構築與修正對小說的詮釋：

以前的我，當學生對小說人物認識得不夠精確時，我通常會直接糾錯，甚至幫他們訂正，但現在的我會反問其他學生，引導他們彼此回饋。學生在比較不同的答案後，慢慢知道可以怎麼把自己的答案修改得更好（K 訪 190716）。

由原本靜態、老師講授為主的教學觀，轉變為更動態、學生參與為主的教學實踐，學生也因此調整了自己學習的習慣，練習主動思考，而不再「依賴」老師提供標準答案。對此，小嘉老師也坦言：「一開始轉換時，會擔心學生真的能自己閱讀嗎？課堂上的討論與發表真的能培養學生的能力嗎？」（J 訪 190726）。或是擔心學生抓不到學習的重點，或是擔心學生的學習品質受到影響，但隨著成功的經驗增加，這四位教師慢慢發現：當自己更重視學生學習的進程，而非學習的結果時，學生不僅會更投入在學習中，也成為了更獨立的學習者。因此他們也愈來愈有信心繼續思考改變的可能性，嘗試突破自己的教學慣性，給予學生更多主動參與及發揮的空間，讓學生的點滴進步與學習困難都能被看得見，老師再輔以適切的教學方法與策略，幫助學生達到學習的目標。

（二）小說教學實踐知能的累積與淘洗——藉由省思調整教學

隨著人生、生活閱歷的豐富，同時借助多元的學習管道，吸收他人的知識與觀點，老師能精緻化自己的教學實踐知能。以這四位經驗教師為例，他們經常透過閱讀書籍、與社群夥伴共備課程，以及參與高中國文學科中心的研習、觀課、議課等活動，增進自己的小說教學知能。同時，他們針對這些經驗進行思考的程度，也影響了他們如何檢視與促進自己的小說教學實踐。

或是在教學當下有了新的點子，並於課後進行更精確的摘要與整理；或是依據學生的學習表現，持續對教學環節、評量方法進行修正，這四位教師在教學實踐的過程中，都能藉由回顧與省思調整自己的教學，並將反思後的創意與收穫重新回饋到學生身上，逐步完善小說教學的設計與實踐。

以小嘉老師為例，他擅長使用提問學習單引導學生思考與討論小說的內涵，他並會留意學生作答的反應，反省學生在理解哪些概念時感到特別困難？題目的敘述是否容易理解？據此持續修改、調整學習單的內容。除此之外，在將小說改編成戲劇的教學活動上，小青、小康老師過去都曾請學生寫出整篇小說的劇本，但經過反思後，他們發現這樣做不僅太花時間，也無法幫助學生真正認識小說的特質，因此現在他們會將無效的教學內容刪去，嘗試聚焦在小說要素上規畫教學的重點，選擇一個更明確的主題，例如：人物內心、旁白配角的功能等，讓學生深入挖掘探索。

在教學實踐的過程中，這些經驗教師也慢慢發現：讓學生快樂學習固然重要，但是不讓自己的教學流於膚淺、活動化，更是他們對自己的期許。就是這樣的精神，讓教學實踐成為一種淘洗的過程：

看到別人的方法很新穎，例如：Kahoot、網紅直播等，可是等到自己實驗之後，就會發現儘管趣味、活潑性很充足，但還是缺少了思辨的深度，我就會思考如何再更精進、或是棄置不用（Q 訪 190718）。

以自己深厚的學科專業素養作為後盾，採取嚴謹的態度反省與檢視自己的教學，並持續落實「摸索」、「實踐」、「省思」與「修正」的歷程，這四位教師隨著教學經驗的積累，更知道該如何去蕪存菁，保留下真正重要的教學內容，為學生創造更有意義的學習經驗，他們透過小說教學實踐傳達出來的，正是能持續發展自己專業成長的信念。

唯有重視學生的學習進程，老師也主動反省教學的品質、結構與情境，方能轉化原本師生間涇渭分明的各自表述，而能在良好的互動脈絡中，共創更多「心有靈犀一點通」的珍貴時刻。

伍、結論與啟示

根據訪談四位高中國文教師實踐小說教學的經驗，我歸納出了以下五點啟示，當中有三項能呼應文獻探討之內容：一、使用小說結構要素作為教學主軸，引導學生認識小說獨特的文本特質與學習重點；二、使用有層次的提問，例如：由簡單到複雜、先具體後抽象，促進學生思考、討論與探索小說的內涵；三、透過多元的實作任務，例如：圖像學習、戲劇表演、專題報告，引導學生主動思考、應用所學，發展高層次的思維及表達能力。

除此之外，在四位教師的教學情境脈絡中，我也得到了另兩項獨特的研究發現。首先，老師若能引導學生將小說的主題意旨、抽象議題，與自己的生活情境串聯，從中獲得智慧與啟發，將能為學生創造有意義的小說學習經驗。再者，在教學實踐上，老師若能依據不同類型的小說特質及學生的學習需求，提供學生具體回饋、適切引導，並有邏輯地變化教學方式，能幫助學生在一個開放傾聽、雙向交流的學習脈絡中，跨越理解的隔閡，更有效地學習小說。

綜上所述，我發現有效的小說教學實踐，還是要回歸到學生身上，以學生為中心主導教學，主動關注學生的觀點與學習困難，幫助他們深入理解小說的

文體特色。更重要的是，能與學生的生活經驗結合，引導學生透過探討及學習小說，開發自己的心智，培養對他人「同情共感」的體會，衍生出對生活世界的反省與回應，唯有如此，才能真正發揮小說教學的潛能。

以下歸納出五點啟示，期待能夠有助於自己的小說教學實踐，並能回饋給現場教師作為參考與省思的依據，茲分別說明如下：

一、以小說結構要素作為教學主軸，引導學生認識小說的學習重點

小說的內容雖然多是以散文寫成，但當中卻包含了許多獨特的成分，這些獨特的成分即為小說的結構要素，因此在小說教學實踐上，適合透過這些要素規畫具體的教學內容，引導學生有效理解小說文本。

首先，在情節結構上，小說的情節內容並非是散文式的漫談，而是運用有邏輯性、順序性的架構，組織複雜的事件內容。再者，小說中人物的對話與行動，不僅能凸顯人物的性格、動機與情感，更是推動情節、彰顯主題的重要媒介。第三，小說的主題往往是抽象的、隱微不顯的，但由於其反映出來的是人性的共相與殊相、生命的情調與哲理，所以特別容易引發讀者的共鳴，從中獲得生活智慧與啟發。最後，小說與散文不同之處，即在於其獨特的寫作技巧，例如：敘事視角的選擇、生動精確的詞彙、特殊意象的運用等，凡此種種，都是作者刻意運用的藝術技巧，用意在於凸顯小說的藝術效果，引發讀者的聯想與情感，增加作品的感染力與藝術價值。

綜上所述，唯有透過這些小說結構要素來規畫教學的具體環節，才能有效引導學生掌握學習小說的重點，理解小說獨特的文體特徵及整體面貌。

二、使用有層次的提問，促進學生思考、討論與探索小說的內涵

小說的內容往往具有豐富性與延展性，因此在教學設計上，不應只是透過老師講述、指點學習重點，而應透過提問引導學生主動思考，並透過分組討論，促進對話與反省，讓學生自行為文本建構意義。

提問的形式除了有聚斂性／發散性問題的區別之外，也可以透過由簡單到複雜、先具體後抽象的安排，讓學生循序漸進地發展出對小說內涵的理解與思考。透過較簡易的題目，引導學生形成對小說情節與人物的廣泛理解。至於需要跨段落整合資訊，或是探索小說抽象寓意、評價寫作技巧的問題，則因為較為困難，所以適合透過小組討論共同探索答案。學生並能從聆聽他人觀點與詮釋的過程中，進行多元角度的體察、思辨，從中獲得新的啟發與認識，補足個人思維侷限之處。更有甚者，在不同觀點與立場的澄清探討中，也能讓學生對

文本的理解更為整全堅實，進而重新組織起自己獨立的判斷與評價。

三、透過實作任務幫助學生發展高層次的思維及表達能力

在教學中融入實作任務，啟發學生透過多元的方式重現自己的學習經驗與詮釋，往往能有效提升學生的思辨與表達能力，例如：使用圖像轉化文字描述，可以幫助學生掌握小說敘事的邏輯與組織；藉由戲劇表演或編劇演示，能引導學生深入挖掘小說人物的內心世界；透過專題報告、多元文本比較，則能幫助學生發展出探究、反省與自主學習的能力。學生循序漸進地從接觸、整理訊息，到能吸收、重現訊息，進而在不同情境中轉化應用所學，最終讓學習達到最佳的效果。

尤其是教學活動與方法應視學生的學習需求加以彈性變化，而非以老師為中心進行思考，學生在不同的實作任務中，透過獨立解決問題，將自己的能力在真實世界的脈絡中展現出來，並能依據自己的興趣持續探討學習的內容，在「閱讀—思考—整合運用」的循環中，學生不僅能習得關於小說的關鍵知識，亦能在學習歷程中體會到自己的進步，逐步發展出對小說的學習興趣及信心。

四、為學生創造有意義的小說學習經驗

讀懂小說表面的文意並非是最重要的，老師可經常思考自己這樣設計教學的目的是什麼？透過這些學習任務，學生究竟能學到什麼？使得小說教學的實踐，不僅能幫助學生理解文本的核心概念，更能引導學生探究小說中的抽象議題，培養學生批判思考、發展獨立見解的能力。

除此之外，小說教學在國語文教學上的重點，應重視藉由小說經典範文的教材，來培養學生的情意態度，以及省思自我的能力，亦即在真實生活中具有實用的價值。因此無論是透過小說教學，逐步引導學生「同情共感」，培養對他人的同理心，或是引導學生主動將文本內容轉化為生活的智慧，都能為學生創造更有意義的小說學習經驗。在教學後，學生能更自覺地將文本與自己的生命串聯在一起，從中發現學習的意義，並體會到閱讀小說即是閱讀世界。

五、依不同類型的小說特質，積極回應學生的學習需求

在教學實踐上，依據小說的類型及學生的學習需求，選用適當的教學策略，能幫助學生搭建有效學習的鷹架。

首先，以小說的結構來說，儘管課本中所選錄的小說可能只是整部小說作品中的一篇或是一節，但在教學實踐上，仍需透過部分映射全體，引導學生理解並建構出個別篇章與整部小說的關聯性。尤其長篇小說的閱讀，往往無法僅

專論

透過課堂時間完成，因此在導讀時，不妨聚焦在幾個特定章節進行深入探討，從中引導學生理解事件間的因果關係、人物在情節發展中的變化與成長，體會小說的主題意識。

再者，因應小說的語言為文言文或是白話文，亦可安排不同的教學重點。以文言文小說的教學為例，若能考量到學生的先備知識與文本內容間存在著文化差異性，並適時增加關於小說文化詞彙、時空背景的說明，可以幫助學生理解小說內涵，若能同時使用各種感官輔具（圖示、圖片、影像、音樂、實物），搭配聲情、動作，或是生活化的事例，也有助於學生聯想文本中的情境氛圍與抽象概念。至於白話文小說常常因為沒有語言障礙，反而使學生輕忽了學習，因此在教學上，老師不妨藉由引導學生細讀品味文本中豐富多樣的寫作技巧，提升學生的語文鑑賞與表達能力。

在回應學生之多樣性上，透過變化、穿插不同的教學方式，例如：講述、提問、學生獨立工作、學生小組討論、專題實作、口頭發表等，能幫助學生從不同層面的觸發中，發展自己的理解及思考。此外，老師如果能依據學生的學習需求，主動改變溝通的方式，例如：口語交流、文字呈現，甚至是肢體動作、眼神表情，兼及運用多元媒材輔具等，也不失為是發展教學多樣性的有效方法。至於老師回饋的性質和數量也很重要，如果能透過多元而立即的回饋方式，給予學生關於學習任務、學習歷程、自我調節、自我學習評價的引導與鼓勵，往往能產生較佳的學習效果。

致謝

對於參與本研究之四位高中國文經驗教師，特表謝忱。同時感謝國立臺灣師範大學甄曉蘭教授對論文提供寶貴意見，最後感謝期刊審查委員與編輯所給予之重要修改建議。

參考文獻

- 王淑芬（2019）。少年小說怎麼讀？從讀到解讀，到孩子從小說中培養閱讀素養。臺北市：親子天下。
- 王開府（2008）。心智圖與概念模組在語文閱讀與寫作思考教學之運用。《國文學報》，43，263-296。

- 王瓊珠 (2010)。故事結構教學與分享閱讀 (第二版)。臺北市：心理。
- 方祖桑 (1995)。小說結構。臺北市：東大圖書。
- 李崇建、甘耀明 (2017)。閱讀深動力：從「對話」開啟閱讀，激發出孩子的不凡人生。臺北市：寶瓶文化。
- 李喬 (1996)。小說入門。臺北市：大安。
- 邱于芸 (2014)。用故事改變世界：文化脈絡與故事原型。臺北市：遠流。
- 陳嘉英 (2017)。打造閱讀的鷹架：閱讀力就是未來的競爭力。臺北市：五南。
- 許榮哲 (2015)。小說課 2：偷故事的人。臺北市：國語日報。
- 華林一譯 (1924)。小說法程 (Clayton Hamilton 原著，1918 年出版)。上海市：商務印書館。
- 劉世劍 (1994)。小說概說。高雄市：麗文文化。
- 蔡曉楓、鄭圓鈴、王秀梗、李函香、李怡佩、李鍔倫、…劉怡佳 (2016)。小說學習檔案。臺北市：國家教育研究院。
- 鄭圓鈴 (2013)。有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？。臺北市：天下雜誌。
- 魏飴 (1999)。小說鑑賞入門。臺北市：萬卷樓圖書。
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, ...Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 407-437.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Benton, M., & Fox, G. (1985). *Teaching literature: Nine to fourteen*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Borich, G. D. (2011). *Observation skills for effective teaching*. Boston, MA: Pearson Education.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London, England: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dimino, J. A., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London, England: Croom Helm.
- Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2011). *Instruction: a models approach*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford, England: Basil Blackwell Ltd.
- Forster, E. M. (1976). *Aspects of the novel*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42(3), 40-47.
- Hamilton, C. (1918). *Materials and methods of fiction (revised and enlarged)*. London, England: George Allen & Unwin Ltd.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies*.

Columbus, OH: Merrill Publishing.

Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing, and retelling: skills for better reading, writing, and test taking*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Lukens, R. J., & Cline, R. K. J. (1995). *A critical handbook of literature for young adults*. New York, NY: HarperCollins College Publishers.

McTighe, J., & Wiggins, G. P. (2013). *Essential questions: opening doors to student understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 273–288.

Protherough, R. (1986). *Teaching literature for examinations*. Milton Keynes, England: Open University Press.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.

Raphael, T. E., Highfield, K., & Au, K. H. (2006). *QAR now: A powerful and practical framework that develops comprehension and higher-level thinking in all students*. New York, NY: Scholastic.

Redfield, D. L., & Rousseau, E. W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, 51(2), 237-245.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: IES practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Simmons, J. S., & Deluzain, H. E. (1992). *Teaching literature in middle and secondary grades*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

專論

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.

A Study on Chinese Novel Teaching Strategies Employed by Experienced Chinese Teachers in High Schools

Fu-Lun Lee

This study aims at exploring effective teaching strategies of novels in high schools. By adopting snowball sampling, the researcher selected three seed Chinese teachers from MOE's High School Chinese Education Resource Center and a TCSL teacher currently teaching in a high school as interview targets. During interviews with the four experienced Chinese teachers, the researcher posed questions about their concept for teaching novels, their self-reflection, and personal transformation through teaching novels. The teachers also shared effective strategies for Chinese novel teaching in high schools. The researcher hopes that the study can provide reference and guidance for teachers who teach Chinese novels in high schools.

The research findings are as follows: (1) Using structural elements of novels to organize the overall teaching plan can help students understand the unique characteristics of novels; (2) Using layered questions to guide students to think, discuss, and explore can deepen their comprehension of a novel's contents; (3) The performance tasks provide learning experience by application of the concepts learned can enhance students' thinking and self-expression abilities; (4) Meaningful novel learning experiences for students can improve their independent thinking abilities and cultivate empathy for other people; (5) Responding to students' learning needs based on the characteristics of different types of novels can bridge their understanding gaps caused by a lack of prior knowledge.

Keywords: novel teaching, Chinese Language Arts in Senior High School, experienced teacher, snowball sampling

專論

Fu-Lun Lee, PhD, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

Corresponding Author: Fu-Lun Lee, e-mail: alissa0698@gmail.com