

進行親子共讀行為之價值觀與生命歷程 —生命故事之形成

武藍蕙*

摘要

本研究旨在探討親子共讀行為的起源與過程中成人所扮演的角色與價值觀，採用「深度訪談」的方法，以致力推動故事閱讀的三位私立幼兒園的園長為訪談對象，呈現其獨特的生命史與行動之間的關聯。研究結果發現，進行親子共讀之成人，並不侷限於使用哪些策略或者故事書，而一再強調親子關係的建立是最重要的。閱讀者與傾聽者之間的關係如果成功的建立起來，故事的內容似乎變得不再那麼重要，取而代之的，是雙方對於閱讀的正面態度。所謂雙方，係指受訪者與其子女多年來親子共讀經驗中的彼此，也包括受訪者去學校擔任說故事的輔導志工時與當時接受輔導的聽故事的學生。因此在自己與不同成人互動的過程之中自小所形塑的價值觀與生命故事之交會相融，隨著生命經驗的開展而深深與說故事的實務行動形成緊密的關係，也呈現了專業的說故事者獨特的聲音形貌。

關鍵字：親子共讀、生命故事、生命史

* 康寧醫護暨管理專科學校 幼兒保育科講師

The Formation of A Life Story in the Process of Parent—Child Reading Behavior

Lan-Hui Wu*

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the origin of the parent-child reading and the role adults play and how they form their value systems during the reading process. In order to present the unique life stories of three famous leaders who have either been in charge of a private children's library or a kindergarten, the method of in-depth interview was adopted to conduct this study. The focus of most research concerning early reading and parent-child reading was on the influences of reading on the development of children. They usually failed to explore the motivation and backgrounds of those parents involved. This qualitative study was an attempt to expose the in-depth meanings behind the parent-child reading behaviors through parent's self-narrative life story. The researcher believed that it is a better way to understand the meanings of parent-child reading behaviors in the context of parent's own life experiences. The result of this study reveals that no matter what strategies and what storybooks parents used to read for their children, the establishment of parent-child relationship through parent's values and beliefs is the most important factor affecting their attitudes toward story reading.

Key Words : parent-child reading, in-depth interview, life story, life history

* Lecturer,, Department of Early Childhood Care and Education,
Kang-Ning Junior College of Medical Care and Management

壹、研究緣起

為幼兒閱讀，又稱為幼兒說故事，一直是成人用來與幼兒聯絡感情的媒介，也是引導幼兒進入閱讀世界的橋樑。而父母親與教師在幼兒成長與發展的過程之中，扮演著關鍵性的影響角色，他們協助幼兒認識自己、了解自己，從而接納自己、喜愛自己，而從故事的情節中，得到許多機會可以表達自己的感受、學習處理自己的情緒，並能建立正面的自我概念。因此親子共讀與故事教學是近十年來幼兒教育學界及幼兒文學界倡導的重要方向之一。在大多數的早期閱讀與親子共讀的國內外研究中，重點大都放在閱讀對於幼兒的影響與功能，而進行親子閱讀的成人，尤其是父母，研究則大多對其使用的策略比較感興趣，而對這些有心致力於親子共讀的父母之背景與動機的了解，顯然是比較缺乏。Hollingsworth (1989), Munby (1984) 與 Richardson (1989) 的研究指出，教師在課堂上調整或者採用新的方法，與他們的信念是否符合新課程或者方法中所隱含的假設有關係。本研究認為對教師信念的了解將有助於發展與實施親子共讀的課程以及推動有效的親職教育。因此，在親子共讀活動的理念與實踐的結合上，了解教師與父母本身的信念與其閱讀活動之間的關係將是非常重要的。因此本研究嘗試以身兼母親與教師雙重角色的專業人士為對象進行敘事研究，期能探索閱讀活動背後更深一層的生命意義。

為幼兒說故事的父母親，與自身的教養價值觀與信念有一定的關係。價值觀的內涵是什麼？Rokoach (1973) 認為是一種持久的信念，使個人或社會偏向某種特定行為的方式或生活目標。單文經 (1992) 則將價值定義為「一種信念、個人或群體的喜好，是持久恆常的體系，同時也是一種邏輯的想法，具有意欲的性質。」因此，價值觀是行為選擇的標準之一。價值具有一定的特性，例如對行動有約束與指導的效果。價值亦具有一定的穩定性，使得個人在不同的時間與場景能維持一致的行為表現。那麼，什麼樣的父母會以行動（為幼兒說故事、參加親子共讀的相關活動等等）去支持親子共讀呢？他們有什麼樣的教養價值觀去引導實際的行動呢？他們自己是否也有一些與閱讀有關的生命故事呢？而本身是專業人士的說故事者又是如何踏進親子共讀的領域，而認同並且付諸實際行動的呢？

專業的說故事者本身對於親子共讀的看法，無庸置疑是抱持較為正面的態度，但是這種正面的態度與其成長經驗有著什麼樣的關聯卻是研究者所極欲了解的。近年來教育研究領域興起的敘事探究，即是呈現人們自然發生的真實生活與其所說出來的經驗故事，研究者描述這樣的生活、蒐集他們的故事並寫下經驗的敘事。敘事是一種把人類經驗特現象加以描寫的方法，這樣的研究適合許多社會科學場域。而敘事，又稱敘說，簡言之就是說故事—說自己生命經驗的故事。因此本研究以專業的說故事者，亦即三位私立幼兒園的園長為訪談對象，以生活史的呈現方式展現親子共讀行為中的成人背後潛藏的價值觀與童年經驗如何影響著其說故事的行為與理念，亦為敘事探究的一種，預期為親子閱讀活動在家庭以及學校的實施提供參考的深層意義。

貳、研究方法與歷程

敘事探究的進行並非清楚地由理論與方法論上的策略或方式所引導，而是從研究者與參與者（敘說者、受訪者）共同建構的生活經驗故事中，找到參與者（敘說者、受訪者）自身的知識與理念是如何靠著敘事建構與再建構的。敘事探究能幫助我們以新鮮的觀點看透以往教育探究的方法無法探勘的生命經驗，從別人與自己的故事交織之中找尋意義，因此研究者與敘說者兩者都是研究中最重要資料來源。

敘事探究資料蒐集的方法包括、共享經驗的田野札記、訪談逐字稿、說故事、信件書寫、自傳及傳記書寫、班級計畫及通訊等文件資料以及其他敘事資料來源（Connelly & Clandinin: 128-133）。Goodson & Walker（1991b：117）將傳記研究分成三個層次，分別是個人生命史（個人生命中的插曲或經驗）、團體或集體的歷史研究（如早期女性教師的工作）以及關係層面的歷史（個人和團體之間關係與關係的變化）。研究者可能會運用不同學科觀點（Smith，1998），如在人類學的生命史中，以一個個體生活探究作為一個文化的代表。此外，研究焦點不單是研究對象敘說有關自己的生命故事，同時也從不同管道得到訊息。因此生命史研究是一種混合體，混合著研究對象所說的生命故事，和研究者歸納整理的資料。所以生命史研究可透露出不同類型的生活型態，發現人類的經驗，提供生命的意義。所有生命的歷程，對於經歷過的人們都有意義，生

命史引起他人的關注，若浸淫其中，更可以從中學習寶貴的經驗。（許傳德，1999：5）。本文呈現的研究取向則是採用上述生命史中的第一種，亦為個人的生命史。但生命史的資料蒐集方法則是透過深度訪談。

談話可說是人際間互動最自然的方式之一，但談話有正式與非正式之分。研究所採用的訪談亦然。社會科學研究一般將訪談法分為以下三種類型：

- 一、結構式訪談：結構式訪談又稱為「標準化訪談」或「正式訪談」，是指研究者以預先設計好的問題，去詢問受訪者的想法、意見與態度。
- 二、非結構式訪談：非結構式訪談則又稱為「半標準化訪談」或「開放式訪談」，是指在進行訪談之前，訪談者不需要事先設計好要問的問題，而是用開放式的方式，讓受訪者在自然的情境之下，說出自己想要表達的意見或看法。
- 三、半結構式訪談：半結構式訪談又稱為「半標準化的訪談」，也稱為「引導式的訪談」，是介於結構式訪談與非結構式訪談之間的一種資料蒐集的方法。

而本研究所採取的半結構式訪談，雖然根據研究者的目的，預先設計好訪談的大綱，但是在整個訪談進行的過程中，訪談者不必根據訪談題綱的順序，來進行訪問工作，訪談的題目順序可以依實際進行的狀況予以調整。而事實上，半結構式訪談的確具備了以下的優點：

- 一、對特定的議題往往可以採取較為開放的態度，來進行資料的蒐集。當研究者使用半結構式訪談來蒐集資料時，經常會有意外的收穫。
- 二、當受訪者所受到的限制較少時，談話的態度往往會更為開放。
- 三、當研究者的研究動機是要深入了解受訪者的生活經驗時，半結構式訪談是非常適合的方法。

因此本研究選擇半結構式的問題進行深度訪談，由說故事經歷豐富的受訪者盡可能自然呈現自己的生命經驗。研究者為擁有十二年教學經驗的大專幼兒保育科教師，曾主辦過說故事檢定、幼兒戲劇活動，教授的課程包括兒童文學、幼兒保育倫理、幼兒活動設計等，目前正在進修教育相關的博士學位。而受訪者則有三位，一位是在幼兒文學與親子共讀等活動的推動上不遺餘力的托育中心負責人，另兩位則是致力推動親子共讀活動的私立幼兒園的園長。在研究的歷程中，本研究依照訪談題綱之擬定、實際進行訪談、訪談逐字稿之轉譯、訪談內容之分析與詮釋、研究結果之呈現等程序進行之，細節如下：

一、訪談題綱之擬定

由相關文獻中找尋研究主題之後，再由主題去思考訪談的問題。問題分類如下：

(一) 背景

- 1、是否可以先請您分享一下您的童年經驗，如印象最深的事情或對自己影響最有力的經驗。小時候您父母親有為您讀過故事嗎？父母對閱讀的看法是什麼？童年經驗對於您進行的親子閱讀有何影響呢？
- 2、可否介紹一下您自己的學經歷、幼時成長的環境，目前的工作性質與親子閱讀有何關聯？（除了閱讀之外，還會使用哪些策略促進幼兒的語文經驗？為什麼使用這些策略？您認為孩子會因為親子共讀的經驗而在哪些發展方面比較佔優勢？）
- 3、您與配偶在教育兒女上是如何分工合作？有無意見相左的時後，會如何做溝通協調！雙方對於親子共讀的看法與做法是否一致？

(二) 價值觀

- 1、您對自己孩子的期望是什麼？您認為學齡前幼兒該學些什麼？或達成什麼目標？
- 2、請簡單談一下您與孩子之間的關係？教育理念為何？平時您採取的管教方式為何？
- 3、可否談一下您對親子共讀的看法？您認為親子共讀的功能有哪些？您為孩子說故事的動機是什麼？有特別的目的嗎？
- 4、其他家人的態度對親子共讀的看法是什麼？

(三) 實務行爲

- 1、您通常在一天當中的會選擇什麼時段來故事？一次大約講多久？故事會重複嗎？一個故事會重複多久？重覆的原因是什麼？孩子的反應呢？重覆時，故事的內容都一樣嗎？會不會自己作修改？
- 2、講故事時您會使用哪些技巧？音調、表情、動作如何？您會如何拿書？和小朋友一起讀書時的坐姿如何？
- 3、您在為孩子說故事時，有沒有使用輔助教具或器材？是哪些教具？您覺得哪一種效果最好？為什麼？
- 4、您認為自己與其他家人為幼兒閱讀的方式有何不同？自己的特色是什麼？

5、您通常為幼兒選擇什麼故事？故事選擇的考量因素為何？故事性質的優先順序為何！為什麼？

6、您說故事時，幼兒的反應大致如何？可否舉例說明？

二、訪談之進行

聯絡受訪者，約定適合的時間與地點。研究者必須熟悉受訪者的語言及文化背景，聯繫進入研究場域的管道。

三、訪談逐字稿之轉譯

在取得受訪者的同意之後，以隱藏式錄音機進行全程錄音的工作，訪談完畢再將錄音帶轉譯出逐字稿，本文由一位研究助理將錄音稿逐字轉譯並用電腦打字而成文本，再由研究者本身加以修飾而成。修飾完稿後繼續以電子郵件與三位受訪者交換意見。

四、訪談資料意義分析

接下來進行資料分析。質性研究之資料分析策略有三種：

- (一) 分類分析法：指研究者根據資料的類別屬性，對研究資料加以分類。
- (二) 描述分析法：指研究者主要是運用文本資料，為研究現象之本質進行有系統的描述。
- (三) 敘說分析法：指研究者對研究資料的分析與詮釋，是根據研究現象與現象之間的脈絡，作為資料分析的基礎。

由於本研究雖採用深度訪談法，但研究對象只有三人，故偏重於個人生活史的敘說與詮釋，在意義分析上乃是使用上述第三種方法「敘說分析法」。受訪者非常樂意分享她們一路走來的心路歷程，因此其參與的意願與投入的程度豐富了整個生命故事的意象。

參、研究結果分析與詮釋

經過研究者參考相關文獻資料並透過與受訪者的訪談互動經驗，再加上文本閱讀之後的感受，本文對此研究文本的分析如下：

一、受訪者的學經歷背景、成長環境與目前的工作性質

本研究中的三位受訪者目前都在北部某專科學校進修學位，但之前的學經歷背景卻有很大的差異。何園長畢業自高職幼保科，有紮實的專業訓練，說故

事、做美工、設計活動都難不倒她。歐陽園長則有長達十七年豐富的幼保實務經驗，而翁主任則是非相關科系畢業的，她是在結婚生子後才逐漸有機會接觸幼教，繼而喜愛幼教，並在小學校園裡擔任輔導志工以及說故事志工。

第一位受訪者何園長回憶自己的職業生涯時這麼說：

我高中時，讀的是幼保科。因此畢業後就開始進入職場工作。我一路從助理老師到帶班老師，再從教學組長一直到教務主任晉升上來，再自己創業當老闆，已經二十年了。為了讓自己成長、進修過不少課程。因為我喜歡和同學一起討論案例，及大家的應變措施，上完課時，都有滿載而歸的感覺……

第二位受訪者翁主任則說：

我是專科綜合商業科畢業的，結了婚之後，有了孩子，就覺得應該要去學一些親職教育的東西。我們汐止農會那邊常常舉辦一些親職講座的演講與活動，我很有興趣，也常常在舉辦的活動競賽中得獎，對自己也就越來越有信心。後來去孩子的學校擔任說故事的志工媽媽，學校志工團也會請一些講師來教導我們說故事的技巧。後來我經過家長介紹，到一家安親班擔任主任，慢慢與幼教工作搭上了線，也促使我下定決心再回到學校進修……在孩子上幼稚園後，經常參加親子講座，吸收一些有關教育的新知。等孩子上了國小後參加了學校的志工作。在學校的安排下，參加了光寶文教基金會舉辦的認輔志工研習，研習後帶了一學期的小團輔；孩子慢慢長大後自己也想再到社會上歷練一下。但又要配合孩子的上下課時間，於是到安親班工作原本想邊做邊學。然而成長的卻是有限。便到空大進修教育學分修了幾門課後，在為了要拿證照的情況下，於是參加社會局辦的助理保育人員訓練班之後，才又報考在職專班。

第三位受訪者是歐陽園長，她說：

我現在是在職進修的學生，六月份就畢業了。我畢業於國立金門高中，持續在托兒所一邊服務，一邊在職進修，在幼教的行業裡已經第

十九個年頭了，擔任保育員十七年、小班帶了四年、中班帶了三年、大班帶了十一年，目前擔任所長的職務。

二、難以忘懷的童年時光

三位受訪者擁有不同的背景與經歷，卻都走上這條幼教之路，與親子共讀這件事結下了不解之緣。小時候的童年經驗在受訪者回想之際皆因閱讀而化為美好的生命重要的回憶。

第一位受訪者何園長如此描述自己的童年經驗：

在我的腦海裡，我常常不斷地回憶起，父母對我的包容與愛。例如有一次，爸爸答應我，如果月考第一名，就買手錶送給我。可是後來我考了第二名，爸爸還是買了手錶給我，而且還讓我自己挑選手錶的樣式，因為他覺得我很努力。我覺得父母的教育方式很有彈性，不會被太多的規定綁住……

第二位受訪者翁主任則說：

小時候爸爸媽媽沒有為我說過任何故事書，我們家沒有這個習慣。但是爸爸媽媽卻非常疼愛我們，讓我自由發展自己的興趣。但我小時候並沒有閱讀的習慣，也不會跑圖書館，真正對閱讀產生興趣還是在當了母親、有了孩子之後。

第三位受訪者歐陽園長則如此描述：

童年的回憶，是一個天真無邪的快樂天堂，大部分的時間都是在田裡玩耍較多，玩土、抓蝌蚪，看著媽媽養豬、種田，沒有紛擾煩憂。直至國小一年級我才開始幫忙照顧弟弟、做家事、煮飯、切豬菜，是鄉下生活很普遍的生活模式；求學過程父母沒有提供任何讀書方法，大部分都是自己主動探索求知，早期的物資生活較差，不像現在想要什麼有什麼，吃的東西也都有非常多的選擇性，那時候地瓜稀飯配蘿蔔乾，就是一種幸福了，記得小時候曾經為了要吃一個饅頭，而拿了家中母雞生的三顆雞蛋去換，這個經驗讓我對物質方面很珍惜。小時候只知道父母每天為經濟打拼，捕魚、種田、養豬，為了生活努力，也因父母親不認識字，媽媽也只在國小唸了兩年書，為了生活忙碌、照顧子女，所以父母未曾讀過故事給我聽。父母卻很支持我們這些子女看書，但不會去管我們看的是什麼書，我們可以選擇自己喜歡的。而

小時候沒得到的，當自己為人父母時，便會想去滿足兒時那種慾望，不管是親子閱讀或其他物質滿足，都會很明顯地投射在自己的孩子身上。

受訪者的童年經驗與說故事的經驗密不可分，而何園長與翁主任在回憶她們如何與故事結緣時，她們屢屢提到自己生命中的貴人，也就是一路上鼓勵她們奮發向上的同事或者朋友，不管是年輕時候遇過的長輩，還是後來在職場上相知相惜的同事，都非常喜歡分享自己的生命經驗，而這些經驗，在她們看來，也都是某種形式的故事。翁主任回憶：

國小階段，雖然曾參加校內的舞蹈團及合唱團。但每回到校外比賽都沒得獎，所以並沒有增強我的自信。國中階段也是參加合唱團但結果也一樣。高中聯考在家人要求，只能讀公立學校的情況下，雖然考上名為國立專校但也只是附設補校。在那三年的夜校生活在學習上並沒有很大的成果，反倒是在白天的工作上有一些收穫。尤其是高三時，在一所國小工讀，在那裡讓我感覺和小朋友一起成長是件快樂的事。尤其在孩子天真的世界裡，不需要和人鉤心鬥角。她們只會真誠的付出。到現在我還保留孩子們送給我的一本畢業紀念冊。……高職畢業後參加了兩次大學聯考，但都慘遭滑鐵盧也就放棄了。幾年後嫁為人婦，孩子出生後就陪著孩子一起成長。在這段時間除了帶小孩外，也參加了媽媽成長班，課程內容包括人際關係、溝通訓練、親職教育、自我成長、、、等。回想那一段時光，是我成長最多的時候，尤其是自信心的建立。現在我會勇敢的上台說話，也是在那時候培養的。……在我這後半段的求學路程上，除了家人的支持外。還有許多貴人相助，其中包括孩子的幼稚園老師、國小老師，還有我之前的工作的園長及所有助理保育人員班的任課老師。因為有了她們的鼓勵，在這段求學過程才會如此順利。在職專班上課的一年多，我也離開學校志工一學年。去年十一月我又回到學校當志工，希望自己能當部分孩子的貴人，讓她（她）在求學的過程中能和我一樣順利。

而在說故事與聽故事這樣的生活經驗交錯之中，何園長覺得自己是受到親人重視的孩子。此外，她認為「大人專心聽孩子講話」是一種特別珍貴的成長

經驗。例如提及她的小時候，她總是充滿著快樂的回憶，深受家人的寵愛與關懷：

媽媽不識字，爸爸整天為生活奔波，所以他們不會有時間為我說故事。但是他們對於閱讀不會干涉，如果我看上哪一本故事書，覺得不錯，很想看。媽媽就會給我錢去買。……我小時候是在爸爸媽媽的包容與愛中長大的，因此現在已經當了媽媽的我會把這份愛傳給我的孩子，因此我習慣幫孩子進行親子閱讀時，把他抱在膝蓋上，和他一起翻閱書本，講述故事內容。

而翁老師則說她在光復國小擔任工讀生時遇到的長輩同事，對她的鼓勵與提供的楷模，讓她印象深刻。她覺得後來會走上幼教之路，是因為有一位幹事對她說：「要努力、努力才會有進步！」她一直把這句話記在心裡面。

至於歐陽園長則一再強調父母對她的包容與愛，雖然小時候生活困苦，卻一直支持、鼓勵她讀書。三位受訪者對於自己的父母親人都懷抱著感恩之心，也認為自己能夠與幼兒教育結緣，父母對教育的尊重與支持有其一定的影響。

三、堅定的價值觀

受訪者對於自己孩子的教育理念都非常清楚，例如何園長就說：

我希望孩子不管做任何事，都能為自己負責，有負責感的人，做事才會成功，我認為學齡前的幼兒不用特別學些什麼？盡量用遊戲的方式學習各種生活技能，培養人格發展最重要。……

歐陽園長提到自己的孩子，她說：

我期望孩子健康、平安成長。我覺得學齡前幼兒應是快樂學習，遊戲中去學習基本的生活自理、禮儀、認知能力，達成有自信心為目標……我所持的教育理念為健康、快樂學習，平時的管教則採民主式管教。

翁主任則如此描述自己對教養孩子的價值觀：

我希望自己的孩子能獨立自主，有一技之長。讀書好壞要順其自然，但人格的培養非常重要。有時與親戚的孩子比較，我會發覺我和先生都比較重視教育，孩子的表現就會不一樣……

四、聽故事對一個人的影響

受訪者在本身從故事閱讀推動的工作之後，她們發現親子共讀對於語言能力、觀察能力、情緒能力以及想像力的培養都有影響，如何園長就提到：

我很贊成親子共讀，閱讀是人類最主要的學習活動。我認為親子共讀不但可以增進幼兒智能、語言、文法方面的發展，可以促進親子關係，也可以培養孩子養成閱讀習慣。

她認為說故事還可以讓孩子覺得受到重視，肯定自己的價值：

故事對一個人的影響就是除了可以增加孩子的知識、豐富人生之外，還可以幫助孩子建立自尊與自信。

經由說故事與聽故事的過程，親子的關係得以維繫，此外，歐陽園長也更加了解自己孩子的發展情形。

幼時的成長環境相當單純，在金門戰地的鄉下，日子過得很樸實；藉著工作性質之便，我能利用托兒所內豐富的藏書，來增進親子閱讀多元的題材。除了閱讀之外，偶而會帶我兒子去看戲劇表演，並請他分享觀看的經驗及藉由親子互動溝通中，瞭解到孩子的組織架構、想法，做父母的也能適時引導他正確的思想，促進他的語文學習經驗。幾年下來的親子共讀經驗，不難發現孩子在語文課時，所知道的領域較廣，更能有自信的表達自己的看法。

歐陽園長非常肯定說故事的多元功能，除了促進親子關係之外，她認為還有一些類似遊戲治療的功用，能讓過動的孩子靜下心來聆聽。

親子共讀是一件很棒的事，當他小時候，孩子會把目光聚焦在你的身上，現在孩子較大了，換他來分享給我聽，感覺蠻好的，我覺得親子共讀的功能有增加兒童學習之背景知識、促進親子間的親密關係、豐富孩子的聽覺字彙、瞭解孩子的想法與看法、培養孩子閱讀的習慣、讓孩子吸收書籍中的常識等，我為孩子說故事的動機是除了能增進親子關係外，最主要的目的是希望能緩和他的過動現象。

但是翁主任則說她的兩個孩子對閱讀有截然不同的態度，老大學習速度比較慢，對閱讀不是很感興趣，但是老二卻比較會主動去找書來看，學習方面比較積極主動，她認為這和老二學校的老師也在推動閱讀活動有關。

以往我會覺得讀書，只要把課本讀熟即可。但在聽過多場有關親職教育的演講後，主講人都建議要培養孩子的閱讀習慣。除了可增加知識外，也可培養孩子對文字的敏感度及耐心。由於自己目前也是一位學生，更是發現讀書不只是讀教科書即可，大量閱讀相關資料也是必須的。

五、說故事與親子關係

每一位受訪者談到自己與孩子的關係時，都指出說故事是在親子之間互動的情感上扮演著很重要的角色。何園長說：

我和孩子之間的親子關係蠻不錯的。他很清楚地知道媽媽的底限在哪裡，什麼事情可以要求、什麼事情是不能要求的。我平時喜歡用鼓勵的方式。例如期中考前，讀書過程很努力很認真但還是考不好的話，我還是會獎勵他。我希望孩子知道，處事的過程比結果更重要。我的管教方式和我父母的管教方式很像。

歐陽園長則說：

我和孩子之間很親密，有如摯友，每天晚上就寢前，我們會分享當天的事情，不管是快樂或難過的，都會傾心而談，此時也是我們覺得最甜蜜的時光。……藉著工作性質之便，我能利用托兒所內豐富的藏書，來增進親子閱讀多元的題材。除了閱讀之外，偶而會帶我兒子去看戲劇表演，並請他分享觀看的經驗及藉由親子互動溝通中，瞭解到孩子的組織架構、想法，做父母的也能適時引領他正確的思想，促進他的語文學習經驗。幾年下來的親子共讀經驗，不難發現孩子在語文課時，所知道的領域較廣，更能有自信的表達自己的看法。

翁主任則提到她和孩子的確比較親密，但她卻不確定是否與親子共讀有因果關係：

我和孩子一直很親，生活瑣事當然孩子都會先找媽媽。但是是因為親子共讀才使得我們更親密，還是因為我們已經很親密了，才會用閱讀來打發時間，我就不太確定了……

六、說故事的技巧

像受訪者這樣專業的說故事者是否會強調一些說故事的技巧，例如音調、表情、動作以及拿書的姿勢、坐姿等等，是研究者的疑惑，但三位受訪者皆認為親子共讀時重要的是互動的氣氛，而非技巧與內容，講故事的時候，甚至連故事書都不必準備。受訪者強調說故事的經驗當中最重要的是關係的建立，技巧反倒是其次的，所以只要時機對了，任何時間場所，有沒有故事書或道具，都不重要，重要的是彼此尊重那時想說故事的感覺，自然而然就說出來了。例如何園長指出：

我講故事的時間大約是睡前半小時左右，孩子小的時候，大概是兩歲左右，我會重覆講同樣的故事。因為孩子喜歡重覆一樣的內容，在講故事的時候，他喜歡幫我接下一句。……但是講完之後，我會再講一個新的故事，所以睡前會講兩個故事。講故事時音調很重要。要有高有低，有模仿故事人物的聲音，表情動作要誇張一點，才能吸引孩子注意。我會把孩子抱在膝蓋上，一起看著繪本。

歐陽園長的情形則是：

我看到家人為幼兒閱讀的方式都是照著書念，我則會帶入肢體的動作、表情，以比較生動的方式去吸引到孩子的注意，孩子也能夠靜心的傾聽，我的特色是會將故事融入情境去詮釋，說唱俱佳。

翁主任的方式則是：

我們會躺在床上一同聊天說說心事，也會很自然地談到生活中發生的故事以及讀到的書，一竊都非常自然，就像生活中的一部分，不會刻意把書拿到床上看，想到哪裡就說到哪裡……

但是在園所對其他幼兒說故事時，卻有不一樣的自我要求，三位受訪者都分享了她們在推動故事閱讀時所使用的策略與技巧。何園長認為那是專業的一部份：

我講故事的時候，如果是和自己的孩子講，就不用任何輔助的教具或教材，只重視繪本的內容、圖案，以及我講述時的音調。我講故事的

時候，孩子都很專注，而且會融入故事的情節。但是如果是在班上，和其他的小朋友講故事，我就會用輔助的教具，例如大圖片、小布偶，把自己造型成故事裡的人物，肢體語言極盡誇張、豐富。我覺得對全班小朋友說故事時，造型與豐富的肢體語言是最棒的。

何園長說其他的家人（例如她先生）也會為孩子說故事，說故事的方式也差不多，但她自認自己說故事的特色就是音調以及豐富的肢體語言，能夠吸引孩子的注意力，也能帶領孩子的情緒。她刻意選擇好書，也常常為故事情節而感動落淚，例如有一次：

色彩鮮豔、內容生動、字體清晰、故事生動活潑，我選故事書是以幼兒的身心健康以及能否增加幼兒的知識領域為考量，以淺顯易懂的動物故事、童話故事，再進入心靈深處的情感繪本。例如有一本遠流出版社的書，大部分是談內心深處的書，有一本「我的姊姊和別人不一樣」，共讀時我和兒子都流眼淚了。

她說她要孩子可以透過故事書了解弱勢族群，並且幫助這些人。至於其他孩子對她說故事的反應如何，何園長對自己說故事的技巧與方式很有自信，她說：

聽故事是孩子最喜歡的課程，我喜歡孩子用聚精會神的神情看著我，被我佈置的新奇場景嚇到：「哇！」那種大叫一聲的表情，期待著下一幕變化的情形，會隨著故事的情節，起起伏伏，害怕的時候兩三個人抱在一起，圓滿大結局時還會拍拍手。有時候我會故意把高潮的地方停下來，留著第二天再繼續，讓孩子對這個故事充滿期待，等到第二天來的時候，他們就會主動拿著書本催促我說故事……

至於歐陽園長也有自己的一套專業的說故事技巧，她如此形容自己的工作：

一天當中我會利用課程的轉換時間（10：10～10：40；15：10～15：40）來說故事，一次大約說二十分鐘的時間，故事通常不會重覆。曾經重複過一個故事三次，重複的原因是因為故事內容具創意思考，孩

子反應很好，也將故事內容探討得更深入，重複說故事時，內容大致都一樣，但也會在敘述時，稍做一點點的改變，使故事的內容更為新奇，塑造不同的吸引魅力。……講故事時，我會利用話劇方式、扮演的技巧、音調高低起伏、表情豐富、動作也會誇張，當我拿書時，會把書拿向幼兒的面，讓幼兒也能看到書的內容，和小朋友一起讀書時，我會請他們圍著老師坐，拉近彼此間的距離，也藉由故事分享時，能就近做討論分享的工作，並適時解決幼兒的疑惑。……我在說故事時會使用圖卡、手指偶、海報等道具來搭配使用，有時也會利用電視視聽、電腦播放等器材來使用，我覺得布偶的效果最好，因為可以搭配自己想要的意思去發揮，把孩子帶入故事的情境中去體會。

歐陽園長也注意到孩子對她說故事的反應也很好：

我說故事的時候，孩子都聚精會神的聆聽，故事說完了會要求老師再說一個故事，或是對故事的角色發問探討。互動上都非常好，我也得到孩子的正面回饋—喜歡聽老師講故事！

至於翁主任則提到她說故事的技巧都來自於故事志工的訓練。

我在安親班工作之前曾到小學擔任說故事的志工媽媽，學校的志工團請了許多專業的講師來為我們上課，因此他們會告訴你怎樣拿故事書，怎樣翻書，音調、語氣和表情動作等等，所以我為班上的孩子講故事的時候一開始也是這樣子講……但是後來自己運用的結果發現技巧的運用還是和孩子的年齡與反應有很大的關係，像我們現在在教的孩子都是國小的學生，所以有時候讓他們自己講或者玩玩故事接龍、製造趣味，效果也都不錯。所以比較不會去用很多道具或教具，反而比較在意書中要傳達的訊息是什麼……

七、專業說故事工作者的實踐與反思

這三位受訪者都是受過專業訓練的說故事者，他們共同擁有一些相似的價值觀，但實務行為卻有所差異。何園長對說故事這件事情抱持專業的態度，而且似乎認為應有一套好的說故事的專業規範。因此她對於說故事的場景、內容

與技巧都非常重視，從她提到的說故事的策略可以一窺端倪：

除了閱讀之外，我會使用三種策略，促進孩子的語文經驗，包括培養孩子對文字的注意力、建立口語與文字之間的關係以及要孩子把簡單的話與用形容的方式書寫出來。例如我會利用招牌和廣告教導孩子識字，讓每一次的外出都是「文字之旅」，孩子的好奇心與求知慾總是潛力無窮，每逢外出，不論遇到什麼字，都可以提醒他注意。此外，我會將字音與字形作結合，讓孩子知道文字是有意義的，就會轉化成語言。鼓勵孩子注意看具有特殊意義的字，同時大聲唸出來，或用兒歌朗讀。最後我還常常給孩子寫紙條，或用字條表達感情的簡單句子，也讓他看圖說故事。

而歐陽園長則注意到家長的需求，對於故事的選擇非常重視，她說：我選擇較富啟發性、情境式的故事，考量是否富於教育性，我會視需求選擇，在特定的需求下選擇適合的故事，為使家長及孩子能夠適切、適性的接受故事內容，並且透過故事達到期望的目標。

與前面兩位園長比較不一樣的是，翁老師會利用書本來達到獎勵孩子的目的，如果班上學生成績進步，她會買一些優良的繪本送給孩子。她認為故事除了以促進親子關係之外，還可以強化師生關係。建立關係是故事閱讀中非常重要的一環，而這樣的親密關係是可以跟著人走一輩子的。

八、家庭關係與親子閱讀的共識

受訪者中的何園長形容自己的先生與自己在教養孩子這件事情上面的分工非常清楚，連孩子都說：

我的孩子常常說：「媽媽是負責教我功課的、爸爸是負責教我生活技能的。」因此他功課不會時會來找我，遇到生活技能有困擾時就找爸爸。

何園長說她與先生對親子共讀都持贊成的態度。而且從她對自己孩子的教育方式中，可以隱約看出她的教養價值觀是與她推動故事閱讀的理念相通的。

何園長與配偶對於教育與教養子女的觀念頗為一致，因此在課業的督促方面，是由她負責，因此她也就能從親子共讀的活動中讓孩子了解她對孩子的期待與愛。受訪者分享她的教育理念時說，孩子能快快樂樂的長大就是她的期望，她不希望給孩子壓力，她認為壓力是孩子自己會給自己的。順其自然就是最好的教育方式。

而其他兩位受訪者也都表示配偶支持她們推動故事閱讀的態度。例如歐陽園長就表示：

教育方面一直是媽媽（我）在處理，直至這兩年因為進修的關係，假日才由爸爸照護；當我們在教育理念上有不同的看法時，通常會說出自己的觀點，來做商討，雖然不是每次都能達到共識，但也都能心平氣和的談。最後我仍會用我自己的方式來教育兒子。對於親子共讀的看法和做法，我們倒是很一致，爸爸也喜歡買童書給兒子看。

翁主任也說：

基本上我先生是個很好溝通的人，在教養孩子方面，他比較尊重我的意見。因為他也比較忙，但是閱讀方面，我都會以我在學校學到的相關知識運用到自己孩子的身上。

因此，三位受訪者與其父母、配偶以及與其子女之間的親子關係都非常緊密，說故事即為他們彼此溝通心情與交換意見的方式。她們在整個受訪過程中透過童年經驗、生活經驗與工作經驗交織而成的回憶網路，突顯故事經驗在她們的過去、現在與未來所穿插扮演角色的重要性。故事是建立人與人之間關係的有力途徑，不管對子女、親人以及園所的幼兒而言，她們都是以說故事融入生活的方式，打破陌生、冷漠的人際關係，跨出交流與溝通的第一步。

對研究者來說，雖有半結構式的訪談題綱據以鋪陳訪談的內容，但受訪者在訪談的過程中常常加入自己的生活經驗而將敘事的內容加以延伸，因此研究者也得到許多在題綱之外的意外收穫，增加人性化的內涵。

肆、研究發現及限制

生命史絕不是中立或毫無價值立場的。因為這些生命故事總是被鑲入時空脈絡與人之中，所以它們必然是摻雜了個人的意識型態以及社會的價值觀。故事發生在文化脈絡中，敘說者不僅述說他們的故事，他們也被自身的故事以強而有力的方式述說出來（Ayers, 1992: 35）。因此，在生命史的故事當中，質問並探討研究者與受訪者個人與集體的迷思，是探詢親子共讀行為意義極為重要的路徑。

質性研究的方法幫助我們了解受訪者深層的價值觀，因此在其敘述與訪談的過程之中，有許多研究問題得以釐清。例如：

- 一、故事閱讀是促進親子關係的媒介。
- 二、從小聽故事長大的孩子在語文的表達、情緒的抒發、想像力的培養、問題解決能力的養成等都有一定的影響。
- 三、從事親子共讀的父母通常會將其視為生命中一段獨特而不可取代的時光，而訪談者與受訪者之間的互動，也產生了一種意義建構、彼此相互影響的過程。然而涉及人與人關係之建立的敘事探究，將人當做資料的來源，雖是最真實的來源，但也是最容易被操弄、扭曲的來源，人之可變性、能動性讓研究結果無法預期，因此才能豐富而深刻，但是這樣的豐富深刻與小說中虛構的豐富深刻對應了人心之難測。因此研究者也意識到資料容易被扭曲與濫用的問題，而做了一些防範的指引。當只能透過研究者的描述來認識某個人或某些人的生活經驗而非直接與這些人熟悉接觸，研究者的研究倫理即為非常重要的。本研究結果的呈現採用 Riessman 所謂的五個階段（2003）：
 - （一）關注經驗：敘說者將自己所看到、聽到、遇到的事，轉化為對她自己有意義的經驗。
 - （二）訴說經驗：在說出來的這個階段，敘說者無可避免的帶著自己主觀的感受、偏見與價值觀。
 - （三）轉錄經驗：在訪談過程中全程錄音，再加以文字化的過程。
 - （四）分析經驗：研究者決定故事的呈現方法，是由作者根據參與者的故事改寫，還是讓參與者的故事忠實地原音重現。

(五) 閱讀經驗：每個讀者的閱讀經驗將是自己個人的詮釋。

經歷了以上五個階段，不同的研究者（即訪談者）將會因為關注議題的不同而呈現不一樣的解讀。而我則是根據前述的訪談問題之架構，完成參與者的生命故事之整理。而詮釋的角度與立場則是沒有受限的、開放性的，雖然秉持的信念是想要了解以生命故事的呈現方式來展現親子共讀行為中的成人之背後潛藏的價值觀與童年經驗如何影響著其說故事的行為與理念，但是參與者（敘說者，亦為本研究的受訪者）所敘說的生命經驗卻遠遠超過我的預期，讓我體會到她們的過去與現在的交織如何影響著她的未來。而生命經驗的豐富性與複雜性也不能只用單一的詮釋方式來分析。然而任何關於生命故事的研究，不論是在研究的過程之中或者是在資料的整理與呈現的部份，都涉及隱私權的維護與研究倫理的問題。我在研究過程中已經注意到匿名的部份，而研究的撰寫與呈現雖是由我主導，在發表之前也已寄給受訪者過目，再加以潤飾而成。

從三位專業的說故事實務工作者的觀點來進行此份生命史的研究，研究者發現：第一，有堅定價值觀的專業教師是親子閱讀專業知識的擁有者與使用者。第二，教師將此專業知識廣泛的運用在他們在家庭與學校的經驗中。第三，教師是主動者，在教育情境中是有知識的決定者，視知識為他們的產物。此外，研究者認為用這樣的生命史研究，已經幫助我們了解到以下的現象：第一，專業工作者對於親子共讀的想法與實際的做法。第二，認識隱含在教師專業生活背後的價值觀與人際關係的網路脈絡。

敘事本身豐富、複雜、互動、難以捉摸的特性讓敘事探究的進行與完成困難重重，尤其是新手或潛在的敘事探究者總是無法擺脫對其缺少理論基礎以及方法論中充滿隱喻的學術語言的疑慮，因此，在研究結果的呈現上也取決於研究者本身所受過的學術訓練之偏好，而無可供遵循的規範或準則可言。誠如莊明貞（2005）指出，敘事探究者似乎應該建立更多的默契、共用的隱喻或者更密切交流的社群。尤其在生命史的訪談之後，研究者與受訪者因為研究而建立的親密關係要如何淡去，慢慢恢復到平常的工作與生活之後，也需要雙方的默契，才能重新檢視研究的價值與意義。最後，訪談資料的擁有權與詮釋權是否由研究者與受訪者共享或者是研究者本身的，在研究前、中、後也需要緊密的溝通與共識，畢竟建立在隱密資料的生命故事而來的研究資料，就像人一樣，充滿著許多可能性，也充滿太多變數。

然而，教學為人類而非機器執行的工作，因此親子共讀研究中透過深度訪談而進行的教師信念與實踐行動之間關係的探討，的確為偏重變項之間因果關係的研究開啓了另一扇研究之門，協助學術界與實務界的專業工作者透視教師教學工作的複雜性與變動性，而使得研究者與教師對於教學的複雜情境有著更新的洞察。

伍、結語

說故事是一種思考、溝通與理解的方式，而聽故事則本來就是生活中的一部份。Bruner（1994）曾說：「敘事不僅僅是一種認知的方法，它是一種我們認知某種事物的方法以及我們有這個權力去認知。」在聆聽參與者敘說自己的生命故事的同時，研究者不僅僅與她共同沿著時間之河，回到過去的記憶，同時也共同檢視著這份記憶，加以反省與思索。

本文中的三位訪談對象，其豐富的生命故事，突顯從故事閱讀的事業之中個人自小所受到的影響，隨著受訪者的娓娓敘說，我們體會了她們的童年經驗、為人母的經驗以及家人之間的互動對於她們後來的理念與堅持形成了什麼樣的影響，似有脈絡可循。透過訴說自己豐富而深邃的生命經驗，呈現了其他的研究方法無法達到的動態與成長過程。從敘說者（受訪者）娓娓敘說之中，在她們營造的故事情境脈絡之下，我們（研究者與受訪者）一同經歷了參與者從事親子共讀的活動過程中，專業說故事者的理念之形塑與變化，令人動容。生命故事的研究能夠彌補量化研究只重視現象描述、而忽略人的價值與意義化的內涵。敘說研究能開展人的潛力與可能性，建立主體自信。因此雖然這類生命故事的呈現型態目前仍然不是教育探究中的主流，但是針對親子閱讀的心理層面，父母以及教師的生命經驗卻的確提供了許多值得深入思考的層面，包括價值觀、意義、信念、想法等等，而這些卻是在重視統計資料、問卷調查以及因果關係推論的量化研究中所無法看到的。

本研究的對象本身是對親子閱讀具有堅定信念與價值觀的教師/母親，因此在其敘述與訪談的過程之中，有一些問題的確得到了啟發與釐清，例如價值觀的形成以及其與行動間的關聯，透過故事的敘說以及生活經驗的回憶與重整，從事親子共讀的專業工作者本身的信念、價值觀逐漸清晰明朗地浮現出來，然而這樣的呈現卻也延伸了一些其它的問題，例如故事的真實性與詮釋權等等。

因為深度訪談的資料蒐集過程曠日費時，訪談關係的建立也需要長時間進行溝通，因此訪談對象數量便有所限制，而沒有除了訪談者與受訪者以外的其他人的參與，深度訪談雖然比較能得到受訪者完整的理念與深入的資料，但是強調個人的成長經驗畢竟仍需要有更多的與受訪者相關的人士加入訪談，才能獲得更豐富而多元的資料可供分析與詮釋。而研究完成之後的故事版本是否會隨著訪談關係的結束而有所爭議與變動，亦是從事此類探究應留意的議題。

參考文獻

中文部分

- 王勇智、鄧明宇（譯）（2003）。Catherine Kohler Riessman 著。**敘說分析**。台北：五南。
- 吳幸玲、吳心蘭及陳玟如（1994）**親子共擁書香**。台北：牛頓。
- 吳芝儀（2001）。資料分析。載於黃光雄主譯：**質性教育研究：理論與方法**（P. 220-263）。嘉義：濤石文化。
- 吳春田（2001）。**低年級學童在故事教學中之讀者回應**。國立嘉義大學國民教育研究所，未出版碩士論文。
- 李俞瑾（2002）。**故事在兒童休閒活動上的運用—以親子共讀讀書會為例**。台東師範學院兒童文學研究所，未出版之碩士論文。
- 李惠加（2002）。幼兒及其母親圖畫書閱讀反應探究（二）—以不同版本的《馬頭琴》為例。載於譚小媛主編：「**兒童文學與兒童語言**」學術研討會論文集：**兒童文學的閱讀與應用**（p. 232-270）。台北縣：富春文化。
- 莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程研究領域之發展。**教育研究月刊**，**130**，14-29。
- 林真美（1999a）。什麼是繪本。載於林真美主編：**在繪本花園裡—和孩子共享繪本的樂趣**（p. 6-7）。台北：遠流。
- 林真美（1999b）。為孩子撒下語言的種子。載於林真美主編：**在繪本花園裡—和孩子共享繪本的樂趣**（p. 18-21）。台北：遠流。
- 林敏宜（2000）。**圖畫書的欣賞與應用**。台北：心理。
- 松居直著，劉滌昭（譯）（2000）。**幸福的種子—親子共讀圖畫書**（初版九刷）。台北：台英。

- 邱兆偉（1995）。質的研究的訴求與設計。**教育研究**，**4**，1-33。
- 金瑞芝（2000）。淺談親子共讀圖畫書。**幼教資訊**，**110**，29-31。
- 金瑞芝（2000）。親子共讀圖畫書之歷程：三歲與五歲組的比較。**台北市立師範學院學報**，**31**，193-208。
- 柳雅梅（2002）。善用親子共讀活動，協助兒童抒發情緒。**陳昂宜，2002 童書與兒童情緒輔導**。崑山科技大學幼兒保育系學術研討會，崑山科技大學。
- 徐宗國譯（1997）。**質性研究概論**。台北：巨流。
- 游淑燕（2000）。親子共享閱讀繪本的喜悅。**書之旅**，**7**（4），13-16。
- 黃玉華（2001）。親子共讀帶領方法與經驗分享—以高雄市國民小學家長會親子共讀種籽帶領人培訓為例。**社教雙月刊**，**101**，51-54。
- 黃瑞琴（1991）。**質的教育研究方法**。台北：心理。
- 廖永靜（2000）。親子共讀的觀念與做法。**成人教育**，**58**，46-51。

英文部分

- Arnold, D. H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J., & Epstein, J.N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Bogdan, R. (1983). Teaching fieldwork to educational researchers. *Anthropology & Education Quarterly*, 14 (3), 171-178.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narrative of experience*. N.Y.: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1991). Narrative Inquiry: Storied Experience. In E. Short (Ed.), *Form of curriculum inquiry*, pp.121-153. N.Y.: State University of New York.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and storied in qualitative research*. California: Jossey-Bass.
- Dickinson, D.K. (1991). *Book reading with preschoolers: Co-construction of text*

- at home and at school.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 329338)
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 175-187.
- Green, Judith L. & Harker, Judith O. (1988). Multiple perspectives analyses of development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-557.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Lukens, R. J. (1999). *A critical handbook of children's literature. New classroom discourse*. Norwood, N. J. : Ablex Publish Crop.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis :an expanded sourcebook* (2ed ed.) California : Sage Publications Inc.
- Moore, K. D. (1989). *Classroom teaching skills*. New York : Random House, Inc., A Primer.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *A child's world*. NY: WCB/McGraw-Hill.
- Goodson, I. (1991b). History, Context and Qualitative Method, In Goodson & Walker R. (Eds.) *Biography, Identity & Schooling : Episodes in Educational Research*, 114-136.
- Payne, A.C., Whitehurst, G.J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 332-340.
- Pellegrini, A. D., Perlmuter, J. C., Galda, L., & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Wheeler, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263.