

# 文言文閱讀理解歷程探究<sup>\*</sup>

齊堯琛 邱貴發

國立臺灣師範大學資訊教育研究所

## 摘要

本研究探討國中生閱讀文言文時的理解歷程，分析閱讀理解時的困難點，找出可能增進理解文言文本的方法，提供文言文閱讀教學時參考。研究採用放聲思考原案分析法，對象為基隆市某中學六位九年級學生，請其以放聲思考方式閱讀並解釋文言文本，再填寫讀後回饋問卷。得到研究結果如下：(1)國中生閱讀文言文時呈現四種理解歷程，分別是「拆解詞義」、「統整句意」、「深化理解」和「修正理解」。(2)「統整句意」的理解歷程出現次數最多，「拆解詞義」的理解歷程則在不能順利統整句意時才會出現。(3)「深化理解」和「修正理解」的理解歷程皆是以統整句意為基礎發展而來，有助於提升理解成效但卻鮮少出現。(4)生難字詞是國中生閱讀文言文時最感困難的部份，詞語歧義與省略句則最易引發意義混淆造成理解錯誤。因此建議進行文言文閱讀教學時，除了有效增加學子的詞彙量與文本相關的背景知識之外，可讓學子學會運用推論思考和後設認知思考的技巧自主閱讀文言文本，以增進對文言文的閱讀理解能力。

**關鍵詞：** 國文教學 閱讀理解 文言文教學 閱讀歷程

## 1. 前言

### 1.1 研究背景

「無欲乃積壽，有福方讀書。」藉著閱讀，思想與情感得以交流傳遞；

---

<sup>\*</sup> 本研究感謝全體實驗參與者及研究夥伴們的協助，感謝本期刊審查委員提供的寶貴建議，使本文得以減少疏漏，特此致謝。

藉著閱讀，知識和經驗得以傳播累積。中國第一部考證字源的字書《說文解字》中解釋「讀」的意思為「誦書也」，清人段玉裁的《說文解字注》中再補充解釋為「抽繹其義蘊至於無窮，是之謂讀」，也就是說「讀」是個人對文字意義的理解與闡釋，閱讀的歷程就是讀者將文字符號轉化成意義的過程，能理解所讀的內容，將知識內化為記憶，才算是有意義的學習（meaningful learning）。閱讀能力的良窳往往是影響個人學習成效的關鍵。兩大國際性的教育評比調查 PIRLS（Progress in International Reading Literacy Study）和 PISA（The Program for International Student Assessment），皆將學子的閱讀力視為評比國家教育成果的重要指標。我國近十年來對閱讀教育投以高度重視，在學校課程中扮演閱讀教育極重要的推手的就是國語文教學。九年一貫國語文課程（100 年課程綱要修正版）中針對學子的閱讀能力，訂出不同階段的能力指標：包括能熟習常用生字語詞的形音義（指標編號 5-1-1），能運用不同的閱讀策略，增進閱讀的能力（指標編號 5-3-5），能主動閱讀國內外具代表性的文學名著，擴充閱讀視野（指標編號 5-4-5）。學校是培養閱讀能力的重要場域，國語文教師擔負起閱讀教學的重責，編製閱讀材料，設計課堂活動，教導閱讀策略。然而閱讀教學中仍有一極待重視的區塊，那就是文言文的閱讀教學。

文言文是我國自古以來逐漸發展成的一套崇尚簡約的書面語體系，跨越時間和種族語言差異的藩籬，將思想文化完善地保存下來。中國歷代的文史典籍都是由文言文體紀錄而成，具有閱讀文言文的能力，就如同擁有一把可打開中華文化豐富寶藏的鑰匙。文言體裁承載著重要的古典文學、史學與美學，也為現代文學提供肥沃的養份。即使在現代的日常用語中，文言的慣用辭彙與句式仍數見不鮮。日常生活中隨處可見的成語，其典故就多源自古代文學，學生若不能充份將古典文學融入現代，對於某些文章就會產生閱讀的困難（張馨如 2011）。

在學校課程中，學子們自六年級開始學習閱讀文言文，隨著年級的增長，文言範文比例也逐漸提高，至第九學年則提升達 25%-35%。因此國中階段（第七～九學年）可說是培育文言文閱讀能力的關鍵時期，但是大多數的學子們在此時期不但沒有培養出閱讀文言文的能力，還失去了對文言文的學習興趣，閱讀文言文反而成為習得無助感（learned helplessness）的壓力來源。以研究者在中學國文科任教十數年的經驗，多半的中學生一遇到文言文，往往直接放棄學習，因為長期處於學國文就得要「背書」這樣枯燥乏味的學習經驗下，

覺得自己無論再怎麼努力還是無法讀懂，儘管講台上老師反覆詳細解說，台下的學子們卻多半是昏昏欲睡，學習成效不見增進，學習意願反倒日趨低落，文言文在「教」與「學」上都造成了難題。

盧雪梅（2011）分析 90 至 98 年國中基測國文科閱讀文本暨學生表現，發現全體考生在文言文的平均通過率顯著低於白話文，僅有高分組學生在文言文和白話文的表現無顯著差異。可見得對於大多數的學生而言，文言文是國文課程中的一大難關。唐郁涵（2011）指出國文科學習成就的雙峰現象日趨明顯，原因之一就是因為學子習慣對照白話注釋來閱讀文言文，一旦遇到沒有白話注釋的文言文試題，就不知如何作答。已習慣倚賴老師講解與白話注釋的學子們，在閱讀文言文時很少會主動去思考文意，因此不論學過多少篇範文，還是無法培育出理解文言文的能力。

Mayer（1996）曾提到透過閱讀來學習新知識的三種結果，分別是無學習（no learning）、機械式的學習（rote learning）和有意義的學習。無學習指的是學生對所閱讀的內容記得的很少，在保留測驗（retention test）與遷移測驗（transfer test）的成績都很差。機械式的學習指的是雖能記住閱讀的內容，有較好的保留測驗成績，但在遷移測驗上仍是表現不佳，也就是說學生雖然記住了學習內容，卻無法應用在新的情境中以解決問題。現今學子學習文言文的狀況就是如此，一看到文言文就想放棄學習，沒有白話注釋就無法讀懂，即使努力地記下白話注釋，雖然暫時提高考試成績，但勉強背誦的結果往往是學得慢、忘得快，不但使閱讀文言文淪為機械式的學習，也成為學子痛苦與壓力的來源，真正重要的理解能力反而一直沒有機會被訓練。

以囫圇吞棗、食古不化的方式學習文言文，閱讀能力當然不會增進。如果學子們對文言文連基本的閱讀理解能力都不足，更遑論欣賞文學意境、陶冶情性？究竟學子們望「文」生「畏」的原因為何？在閱讀理解的過程中遇到什麼困難？有沒有能幫助學生理解文言內容的方法？這是本研究關心的議題。

## 1.2 待答問題

綜上所述，本研究想要瞭解國中生閱讀文言文時的理解歷程為何，從中分析國中生理解文言文時的困難點，找出可能增進理解文言文的方法，以提供文言文閱讀教學時的參考。本研究的待答問題如下：

- (1) 國中生閱讀文言文時的理解歷程為何？
- (2) 國中生閱讀文言文時的理解困難點為何？
- (3) 增進文言文閱讀理解能力的方法為何？

## 2. 文獻探討

### 2.1 閱讀歷程

我們是如何學習閱讀(learn to read)? 又是如何透過閱讀來學習的(read to learn)? 南宋的理學家朱熹曾說:「讀書有三到, 謂心到、眼到、口到。心不在此, 則眼不看仔細, 心眼既不專一, 卻只漫浪誦讀, 決不能記, 記亦不能久也。三到之中, 心到最急。心既到矣, 眼口豈不到乎?」近代科學與認知心理學的發展使我們對閱讀的歷程有更多的認識。從閱讀者觀看文字符號到解讀意義, 在我們的腦中進行了一連串的認知處理過程。

Gagne, Yekovich 和 Yekovich (1993) 將閱讀歷程(reading process)分成四個平行的部分, 包括解碼(decoding)、字詞理解(literal comprehension)、推論理解(inferential comprehension)和理解監控(comprehension monitoring)。閱讀者經由解碼和字詞理解, 拆解觀看到的文字符號的形狀, 進行語音或意義的連結, 經由已知的語法規則整合出詞句的意義, 藉由推論理解的過程建立連貫的表徵組織, 整合已知的詞句意義, 抓出文章要旨, 或是聯結舊經驗以更深入地理解文章, 在閱讀的過程中, 閱讀者也隨時監控自己的閱讀目標與結果, 以重新調整閱讀策略。Mayer (1996) 認為閱讀者扮演者意義建構者(sense maker)的角色, 經由選擇(selecting)、組織(organizing)、整合(integrating)等三個階段, 從文字符號中建立相關而具有意義的表徵(representation), 閱讀者的感官記憶會先篩選重要的訊息進入短期記憶中, 再由短期記憶將零碎的訊息組織成一連貫而有意義的架構, 最後與舊經驗整合才能進入長期記憶, 達到有意義的學習。

Goodman (1997) 認為閱讀理解的歷程可分成兩部份來看, 一是強調字詞識別的歷程, 即 WR (word recognition), 另一則是強調意義建構的歷程, 即 MC (meaning construction)。由 WR 的觀點來看, 閱讀是將書寫文字與口語詞彙對應, 並獲取意義的歷程。閱讀時經由拆解並辨認字的形與音而獲取意義, 愈有效率的閱讀者, 自動(automatic)辨識字義的過程更快速, 結果也更正確。由 MC 的觀點來看, 閱讀者是以自己的知識和信念為基礎, 觀看文字符號所得到的最小線索來建構出意義, 在視覺(visual)、感知

(perception)、語法(syntactic)和語意(semantic)四個階段循環，對文意進行預測、推論和修正。閱讀者與作者之間，閱讀者與閱讀者之間，對文字符號意義的詮釋都不盡相同，重視的是閱讀者能更有效力(effectiveness)也更有效率(efficiency)地建構文句的意義。兩大國際性的閱讀素養評比：PIRLS (2011)和 PISA (2012)，分別針對 4 年級和 9 年級學生檢測是否達到該階段所需具備的閱讀能力，兩者重視的閱讀理解歷程從能擷取(access)與檢索(retrieve)訊息，提升到能將所讀到的訊息作出整合(integrate)與發展詮釋(interpret)，並在文字解析和詞彙理解之上，進而要求閱讀者對文本的內容與形式進行評鑑(evaluate)與反思(reflect)，強調閱讀者在閱讀歷程中不只是被動地接受訊息，還需主動地連結自身經驗與外在知識對閱讀內容的意義作出反思與評鑑，以表達自身的觀點。

綜上所述，閱讀歷程是閱讀者為了理解文字符號的意義，在腦中反覆地進行數個平行與垂直思考的歷程。具有先備知識(如：語法和詞彙意義)的閱讀者，透過各種認知處理過程，觀看文字符號並建構出意義，同時也監控著自身的閱讀歷程與結果。

## 2.2 國中生閱讀理解能力的發展

閱讀歷程既是一連串的認知處理過程，閱讀者就必需具有一定的認知處理能力才能順利進行閱讀。就能力發展的角度來看，國中階段(12 歲到 15 歲)正是處於閱讀能力發展的關鍵期。

Gunning (1996) 將閱讀理解能力的發展分為五個階段，國中階段已可發展出抽象閱讀(abstract reading)的能力，能從閱讀內容中找出組織的原則和系統，亦能建構不同層面的假設，考慮不同的觀點，思考各種合理的解釋、理由或替代方案。Chall (1996) 將閱讀能力的發展階段分成六期，國中學生是處於從閱讀新知期(reading for learning the new)進展到多元觀點期

(multiple viewpoints)的年齡，此一時期閱讀者從原來內容較清楚、觀點單一的文本來學習新知識，進一步進展到能閱讀在長度、深度和複雜度都增加的文本，並能從閱讀多樣的事實、理論中來獲取新的觀點。PISA 閱讀能力評量認為多數 15 歲學生已具備基本簡單的閱讀技巧，因此評量的重點除了要求閱讀時對文本有廣泛普遍的理解之外，還要能更深入地闡釋文本、省思文本。無論是進行抽象閱讀、發展多元觀點或是省思文本，都是屬於高階的閱讀理解能力，也是我們最期望學子們能具備的能力，這樣的閱讀能力對國中階段

的學生而言，只要透過一定的教導和練習都是可以培養出來的，若是能找出閱讀文言文的方法，國中生應是有足夠的認知能力去「理解」文言文的。

## 2.3 文言文本特質

閱讀是人與文本的互動，想要增進理解文言文的能力，就有必要從文本特質中去分析閱讀時可能會遇的困難點以及可能增進理解的方法。

### 2.3.1 文本特質形成的理解困難

由於文言文體跨越相當長的時代，某些字詞已鮮少出現在白話文中，若沒有補充注釋，多數的閱讀者幾乎都難以讀出正確的字音和字義。李清筠（2013）認為語言形式的陌生和生活經驗的疏離，是學習古典散文的兩個難點。當閱讀者連文本中的字都看不懂時，自然就無法順利提取字詞意義，這很可能是閱讀文言文時面臨的第一道難關。再加上文言文本中一字多音、一字多義、多字一義的情況相當普遍，對初學者而言，很容易造成理解上的歧義（ambiguity），往往一個關鍵詞語判義錯誤，對全篇文意的理解就會南轅北轍。因此若是閱讀者自身的背景知識不足或詞彙量太少，很可能在閱讀之初就因看不懂的字詞太多而無法繼續閱讀。

文言文本中虛詞使用頻率過高的狀況，也可能造成閱讀理解時的另一個難題。虛詞在文言文本中具有組詞造句的功用，是閱讀文言文的關鍵（鄭婉君 2012）。舉例來說：「之」、「也」、「於」、「乎」等虛詞在文言文本中幾乎無篇不見，但虛詞的意義卻不是固定不變的，一樣的虛詞即使是出現在同一篇文本中，意義可能大不相同。以「於」字為例，就至少有 4 種不同的釋義，可以表示「在」、「從」、「對於」、「比較」等不同的意思，這就會造成閱讀理解上的困難。

此外文言文本中句式的變化多端，也可能會造成意義混淆的狀況，使讀者就算理解詞義了，也無法正確解讀出句意。文本中經常出現的倒裝句（顛倒語序）和省略句（省略句中成份），就往往會造成閱讀者對句中的主語、謂語、賓語等混淆不清，對句意做出錯誤的理解而不自知。

總括來說，文言文內容中詞義、句式的變化豐富，增加了閱讀理解上的困難，而以往文言文教學時總是要求學子背熟文句注釋，就是期望透過增廣學子的詞彙量來增進閱讀理解的能力，但其結果卻使學子們只知道強記注釋卻不能活用，得到的學習效果不僅相當有限，還造成學子們排斥學習文言文

的心理，因此想要增進理解文言文，除了一味地背誦詞彙注釋之外還得另尋方法。

### 2.3.2 理解文言文的方法

首先就中文字詞的構成來看，中文字形的組合與發音的變化均循著一定的規則。中文字最初就是以描繪物體輪廓的方式來造字，再逐漸變化組合成各式各樣的字，透過對字形的部首與偏旁的認識，我們就能瞭解或猜測出字音與字義。Kuo（2004）與其研究團隊運用功能性磁共振造影（fMRI）觀察閱讀漢字時大腦中血流與血氧的活動狀況，進而發現閱讀漢字時，閱讀者大腦中處理形與音的區塊都是處於活動的狀態，也就是說漢字的閱讀者，會透過辨認中文字形與字音去連結字詞的意義。因此中文字的形、音、義之間有密切的關連，並且隨著學習過的字彙愈多，學童們還可以透過統計對應學習，逐步發展出對聲旁表音的後設認知知識（李佳穎 2009）。當閱讀者發展出愈多的中文詞素覺識（morphological awareness），能從部首偏旁辨別字義，或是能從中文的複合詞（compound word）的組成來區辨詞義，在字義提取和詞彙意義的瞭解上就會愈有幫助（李畊緯、廖晨惠 2010）。用諸於文言文的閱讀時，一旦遇到文本中生難字詞，閱讀者就較有可能順利推斷出字詞的意思並繼續完成閱讀。

另一方面雖然文言文本中的虛詞與句式繁複多變，可能會增加閱讀理解時的困難，但其內容結構往往嚴整有序，語句、段落之間的意義連結脈絡鮮明形成固定的語境（context），因此就算不能確知每一個詞彙的意義，閱讀時也可能根據部份意義建構對文意的理解，運用推論的方式得到詞彙或文句最可能的意涵。也就是說閱讀者只要能先把握住重要的概念線索，就可從已知的部份再推論出其它未知的意義，像是文言語詞的意義、文句中省略的成份，變化多端的虛詞意義，都可能從上下文的意思或整個語境推斷出來（李清筠 2013；鄭婉君 2012）。

承上所述，良好的推論能力再配合詞素覺識的發展累積，應能有助於閱讀理解文言文。因此想要增進文言文的閱讀理解並非沒有方法，那麼國中生為什麼會對閱讀文言文感到痛苦而吃力，究竟國中生在閱讀的過程中是如何建構出文言文本的意義？在理解的歷程中遇到什麼問題？有沒有解決的辦法？這些都值得再進一步探究。

### 3. 研究設計

#### 3.1 研究方法

為瞭解國中生閱讀文言文時的理解歷程，本研究採用放聲思考法（think aloud）也稱原案分析法（protocol analysis）來蒐集質性資料。

放聲思考法指的是透過錄音、錄影的方式，要求實驗參與者在實驗活動的過程中將其內在思考歷程報告出來，再將記錄下來的口語內容後轉錄成文字報告，得到放聲思考原案（think aloud protocols），之後再將原案進行整理分析，以推論實驗參與者的思考歷程與行為歷程的一種研究方法。這種研究方法有助於蒐集個體的思維認知歷程及其相關之內隱知識，可以紀錄無法以視覺觀察到的個體的內在認知活動，也可從少數受測者中獲得大量質性資料（顏晴榮 2007）。Ericsson 和 Simon（1993）確立了口語報告做為研究資料的理論基礎，並將口語報告分成同時性口語報告（concurrent verbal reports）和追述性口語報告（retrospective verbal reports）。本研究採用同時性口語報告的方式，就是讓參與者以邊做邊說的方式完成實驗活動，在實驗當下陳述的內容與其思考過程的順序能相符合，所得出的口語報告更有利於研究者分析推論其內在思考歷程。同時為降低實驗結果可能受到參與者口語表達能力的影響，以及在分析口語報告時可能發生轉譯上的誤差，還設計了半結構式的文言文閱讀回饋回卷，讓參與者在完成放聲思考閱讀後填寫，俾能使其充份表達意見與感想。

#### 3.2 研究對象

基隆市某國中九年級學生六名。某國中為常態分班，但考量實驗需要避免發生參與者對全篇範文皆無從閱讀理解的窘境，參與者的國語文能力仍應有一定基礎，因此選擇國文模擬考 PR 值在 50 以上的學生，發給實驗參與同意書，取得校方與家長同意後始得參與實驗。

#### 3.3 實驗流程

- （1） 實驗準備：為避免參與者因不熟悉操作方式或實驗流程而影響實驗結果，在正式實驗前須先讓每位參與者都能熟悉放聲思考法的實施要點與步驟，並練習以放聲思考的方式閱讀一篇文言短文，使其能充分熟悉實驗的程序與情境。
- （2） 實驗進行：每次 1 位參與者進入實驗場地，在研究者講完指導語



並與參與者確認無問題後，始開始進行正式範文的放聲思考閱讀，實驗過程全程錄音、錄影。

(3) 實驗後：參與者須填寫文言文閱讀回饋問卷。

### 3.4 實驗用範文

為避免實驗參與者疲憊，因此選擇篇幅較短小的文言文本，此篇短文不在國中三個版本的教科書中，避免影響實驗結果。文本出於南朝劉義慶所編寫的《世說新語》中德行篇第一。全文如下：

荀巨伯遠看友人疾，值胡賊攻郡。友人語巨伯曰：「吾今死矣，子可去！」巨伯曰：「遠來相視，子令吾去；敗義以求生，豈荀巨伯所行邪？」賊既至，謂巨伯曰：「大軍至，一郡盡空，汝何男子，而敢獨止？」巨伯曰：「友人有疾，不忍委之，寧以我身代友人命。」賊相謂曰：「我輩無義之人，而入有義之國！」遂班軍而還，一郡並獲全。

### 3.5 資料分析

將錄音和錄影所得之口語報告整理騰錄成文字稿，整理出放聲思考原案，再由研究者和研究同儕共同討論並進行口語報告原案分析（研究同儕為中文研究所博士生，有多年教學經驗，並修習過中文閱讀理論相關課程），歸納文言文閱讀的理解歷程模式與閱讀理解時的困難點，再對照問卷所得的回饋意見，對文言文閱讀教學提出建議。

## 4. 結果與討論

### 4.1 文言文的閱讀理解歷程

經放聲思考原案分析後發現在閱讀文言文本時，閱讀者是以理解句意為基礎再去建構文意，整個閱讀理解的歷程可歸納出四種模式，分別是「拆解詞義」、「統整句意」、「深化理解」和「修正理解」。分敘如下：

#### 4.1.1 「拆解詞義」模式

閱讀文本以拆解句中單（複）詞意義的方式來建構句意。以閱讀範文中「荀巨伯遠看友人疾，值胡賊攻郡」一句為例：讀者 A1 解讀為：「就是荀巨伯這個人遠遠就看到他的朋友，疾－可能就是走得很快，值－可能就是原因吧、因為，胡賊－可能是外族，攻－入，郡－就是城」。讀者 B2 解讀為：「巨

伯遠遠的看友人疾—生病嗎?是生病了嗎?值乎胡賊—胡賊喔?胡人...小偷!攻進什麼郡?那是甚麼郡啊看?不懂ㄟ」。理解歷程示意如圖 1：

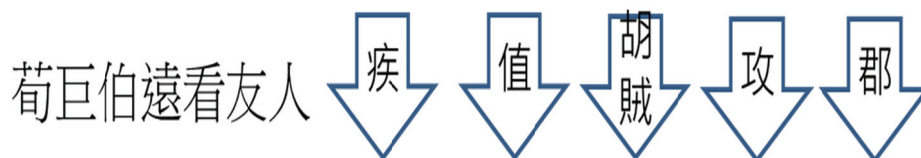


圖 1「拆解詞義」理解歷程示意圖

從讀者 A1 與 B2 口語報告的內容可發現，閱讀此文句時以拆解句中的個別詞彙的意義來進行理解，值得注意的是：讀者雖然對句中詞彙作出釋義，卻無法確定釋義的內容是否正確，文句被拆成片段零碎的詞彙之後，也未再整合詞義以解釋句意。

出現這樣的理解歷程，可能是參與者在閱讀的當下無法順利理解句意，只好拆解句中詞彙並試圖猜測詞義，若是連詞義都無法順利解讀，就只好放棄理解，因此「拆解詞義」歷程的出現顯示出讀者對此文句意義的理解不足。Mayer（1996）的研究發現仔細地閱讀了文章中的每一個字的閱讀者，卻無法在其後的測驗中有好的表現，因為採用這種閱讀方式的閱讀者，往往是在缺乏更有效的學習策略的狀況下，才會需要去細讀句子中的每一個字，也就是說需要將每一個字都唸過的閱讀者反而是對文章意義的理解較低的。當「拆解詞義」的理解歷程出現時，反而是表示出讀者對此文句意義的理解低到不足以統整出完整的句意。

#### 4.1.2「統整句意」

參與者在閱讀文句的當下就對句意作出統整的解釋。以「荀巨伯遠遠看友人疾，值胡賊攻郡」一句為例，讀者 A2 解讀為：「一個叫荀巨伯的人，在遠方看到自己的友人很急、很快，啊～有胡賊，以為有胡賊要攻這裡」。讀者 A3 解讀為：「有一個人叫荀巨伯，到遠方去看朋友的疾病。那這個時候正值胡賊攻陷他們的首都」。理解歷程示意如圖 2：

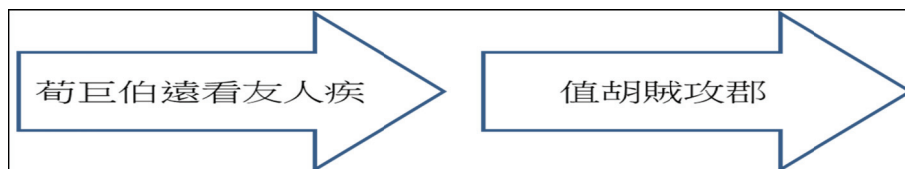


圖 2「統整句意」理解歷程示意圖

在此理解歷程下，讀者對整句句意作出理解，未再詳細解釋句中個別詞彙的意義。此理解歷程在所有實驗參與者的閱讀歷程中皆是出現頻率最高的，可見得對單句句意的統整理解是閱讀文言文的基礎理解模式。

值得注意的是：在此歷程下，閱讀者儘管不懂句中某些詞彙的意義，仍能對句意作出合理的解釋。如範文中：「友人有疾，不忍委之，寧以我身代友人命。」一句，分別被解釋為：「我的朋友有疾病不忍委之，不忍離開、放棄他，寧願以我的生命代替友人的生命（A205）」；「我的朋友生病了不忍看到他被殺死，就以我的生命來代替他吧（A305）」；「友人生來有疾病，我不忍心丟下你在這裡，寧可以我的生命代替友人的生命（A405）」，從上述內容可看出閱讀者雖不確定原文內容中「委」字的正確意義，仍能順利推論統整出合理的句意。誠如 Goodman（1997）提到的，讀者會透過觀看文字符號所得到的最小線索來建構出意義。洪月女（2010）也認為：不同的文字系統，雖然有不同的字形、字音結構與語法規則，但是閱讀者會同時使用這三個層次的語言線索來建構出合理的意義，有效（effective）又高效（efficient）的讀者，只需要最少的訊息來引證預測，就能在短時間內建構出合理的意義。因此在「統整句意」的理解歷程之下，只要閱讀者有足夠的推論能力，即使不能確知句中某些詞彙的意義，仍可能依據讀得的意義線索推論建構出合理的句意。

另外在文獻討論中曾提過文言文中虛詞意義的豐富多變，可能會造成閱讀理解困難，但在這次的實驗範文中，儘管句中出现「之」、「以」等虛詞，仍不致妨礙閱讀者理解句意，這很可能是由於此次所選擇的實驗文本內容為意義連貫性較高的對話，有助於讀者從前後句子的意義成份獲得足夠的訊息來推論理解文意。

#### 4.1.3「深化理解」

此種理解歷程是指閱讀者在統整理解句意時，還能連結相關的知識或經

驗，擴大解釋句意，或是對句意作出更精要的詮釋。此次實驗中只有一位讀者有出現此種理解歷程。如讀到範文中「荀巨伯遠看友人疾，值胡賊攻郡」一句，讀者 B1 解讀為：「就是有個人叫荀巨伯，然後他去看他朋友生病，然後那個時候剛好是那個胡賊，應該就是那個唐朝的時候，應該不是唐朝，就是類似匈奴的那種人，然後他們要攻打首都（B101）」，讀者能在閱讀句子時擴充思考去連結唐朝、匈奴等相關知識。

又如解讀「遂班軍而還，一郡並獲全」一句，將文句解釋為：「然後他們應該是被巨伯感動，所以他們就回去了，然後那個首都就獲得保存。」不但解釋句意，還「主動」對文中人物離去的原因作出「判斷」。理解歷程示意如圖 3：

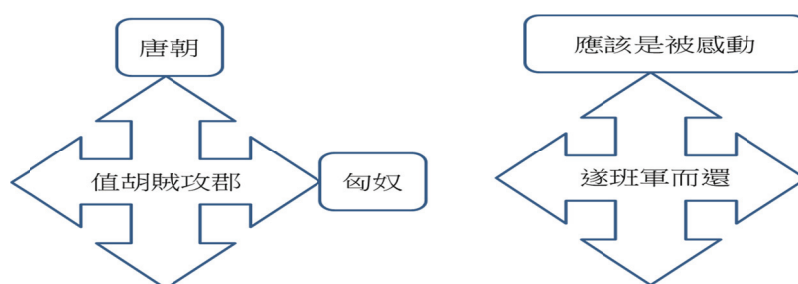


圖 3「深化理解」歷程示意圖

此種理解歷程顯示出閱讀者不僅能統整句意，還能將所讀到的意義成份再次推論，得到更重要的「言下之意」，將文本中獲取的意義更加精緻化（elaboration）。在閱讀的當下讀者必須處理更多的資訊，所讀到的內容會形成更具有意義的表徵，不僅有助於讀者記憶檢索，以達到有意義的學習，也有利於讀者對文本進行評鑑與反思，以發展更高階的閱讀能力。

值得注意的是：在此次實驗中僅有一位參與者在閱讀文言文的歷程中有出現此理解模式，這個結果也與文言文學習成效普遍不佳的現況相呼應，多數的閱讀者在閱讀時多都沒能將文本內容與自身的經驗產生連結，閱讀文言文淪為機械式的背誦與檢索詞義，對文本內容讀過即忘，徒增學習負擔。因此想要提升學子的閱讀能力，不能只是停留在字詞的理解上，有必要讓學子發展出「深化理解」的閱讀歷程，也就是要讓學子多練習在整合文句的意義之後，抓出文意要旨，並對文意進行更深刻的推論與詮釋。

#### 4.1.4 「修正理解」

此種理解歷程是讀者在逐一閱讀文句的過程中，發現自己對前面文句的理解有誤，能即時調整閱讀行為，再次重讀文本以修正對前面文句的理解，使前後文句的釋義能更合理，更接近範文的正確意義。

如讀者 B1 在讀到文本第六句：「賊相謂曰：『我輩無義之人，而入有義之國！』」，就發現自己對之前文句的解讀有誤，因此重新修正對前文的理解：「所以『前面那裏』巨伯應該是跟那個敵人講的話，不是跟他朋友講的話，然後敵人就說他們自己是沒有義氣的人，但是他們闖入的是有義氣的國家 (B1-6)」。又如讀者 A1 也因弄錯了問話與答話者，所以在讀到第三句時，再回頭修正對第二句的理解，讀到第 5 句時又回頭修正對第 4 句的理解。理解模式如圖 4 所示：

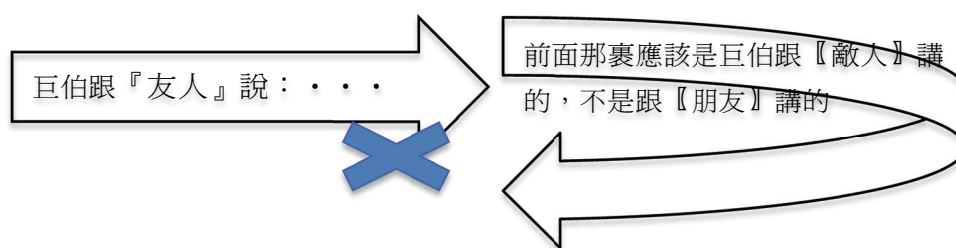


圖 4 「修正理解」歷程示意圖

「修正理解」歷程的出現能提升讀者對文意理解的正確度，能將已讀過的所有文句意義連貫整合，監控自身作出的理解內容，一旦發現理解錯誤，能調整閱讀行為重新理解文句，使理解內容能更趨合理正確，對培養自主閱讀的能力至為重要。

在此次實驗中卻僅有二位閱讀者有出現「修正理解」的閱讀歷程，其他的閱讀者竟會在前言不對後語的狀況下，一路將錯就錯地閱讀文本，讀到最後往往已不知所云。這有可能是讀者在閱讀文句時不懂得去連貫前後句意，解讀這一句就忘了前一句的釋義內容，或是雖有察覺理解內容的不合理處，卻不知如何補救修正，更有甚者讀者可能僅從文本字面拼湊意義，連自己作出的理解內容都無法理解。這也反映了文言文淪為機械式學習的現象，學子習慣倚賴文本中提供的注釋去閱讀文言文，只管將釋義內容照單全收，不會去思考釋義的合理與否。

學子是否能發展出「修正理解」的閱讀歷程，關鍵是得學會運用後設知的思考技巧去進行閱讀。學子能運用後設認知的思考技巧進行監控理解，一旦發現理解錯誤才會知道如何調整閱讀行為，並對理解內容作出修正。

總結來說，國中生閱讀文言文時呈現出來的四個理解歷程，是以統整理解句意為基礎，進而再發展出深化理解和修正理解的歷程。如果不能順利理解句意，則會出現拆解詞義的理解歷程，讀者就句中詞彙的可能意義進行辨識或猜測，若最後還是無法讀懂就只能放棄閱讀。

以往的古文教學多著重在字詞意義的背誦上，學子們不勝負荷因此畏懼文言文甚或放棄學習，但實際上背誦注釋並非是閱讀理解文言文的唯一途徑。為改變學子閱讀文言文時的無力感，一方面有必要加強訓練學子的推論能力，使其在閱讀時能順利統整句意，掌握文章要旨；一方面還需教導學子運用後設認知思考技巧去進行閱讀理解，以提升理解成效。

#### 4.2 文言文閱讀理解錯誤情況分析

為瞭解學子閱讀文言文的困難點，分析口語報告中發生理解錯誤的情況，並與文本特質形成的理解困難點兩相對照，發現文本中詞語歧義與省略句最易使讀者誤解文意，分敘如下：

##### 4.2.1 詞語歧義造成理解錯誤

在文獻探討時提過，詞語歧義的現象在文言文中非常普遍，同一詞彙經常有不同的意涵，可能會造成增加閱讀理解上的困難。在口語報告中發現，讀者會對句中的同一詞彙做出不同的解讀。如「荀巨伯遠看友人疾」一句，句中的「遠」字就被分別解釋成「遠遠地」看、「在遠方」看；句中的「疾」字也被理解為走得很「急」或「疾病」等不同意義。

其它又如：「賊相謂曰：我輩無義之人，而入有義之國！」一句，「相」字被分別解讀為賊人的首相（ㄒ一ㄤˊ）、相（ㄒ一ㄤˊ）（指巨伯）對方的代稱、和互相（ㄒ一ㄤˊ）等三種完全不同意涵，值得注意的是詞彙的讀音和意涵是會互相影響的，不同讀者在判斷同一詞彙的音、義時就會產生差異，而有不同的理解。示例如表 1：

表 1 詞語歧義造成理解錯誤示例

示例	
「遠」「疾」	荀巨伯這個人「遠遠」就看到他的朋友，疾，可能就是走得「很快」(A101)
「遠」「疾」	一個叫荀巨伯的人，「在遠方」看到自己的友人「很急很快」(A201)
「相」(ㄒ一ㄤˋ)	那個賊相應該是那個賊的，該怎麼說？可能就是「首相」之類的吧(A106)
「相」(ㄒ一ㄤˋ)	這個賊就跟「巨伯」說(A306)
「相」(ㄒ一ㄤˋ)	盜賊「互相」說喔對著說(B206)

詞語歧義會造成誤解的情況解釋了為什麼儘管學子背了許多注釋，仍然無法理解文言文的原因，因為學子無法確知這個詞彙在這篇文本中會轉變成何種意涵，若是學子又缺乏推論思考和後設認知思考的訓練，就更難對文句意義作出正確的判讀。

#### 4.2.2 省略句造成理解錯誤

在此次實驗中發現，讀到省略句時讀者經常會混淆句中的主語與賓語，而對句意作出完全不同的理解。如「賊既至，謂巨伯曰：」一句的發問者就被理解為「巨伯」、「巨伯的友人」和「盜賊」等三種不同身份，所有實驗參與者中僅有一位在閱讀此句的當下理解是正確的，可見得若缺乏對前後文句意義的統整連貫，省略句極易造成理解錯誤。示例如表 2：

表 2 省略句造成理解錯誤示例

就是賊快要到了，巨伯就回答，就問(A104)
賊快到了，然後巨伯的友人跟巨伯說(A204)
這個賊到了，就跟巨伯說(A304)(正解)
盜賊已來了，謂大概的意思是所謂巨伯說(A404)
賊就是胡賊，就是他們要到了，然後友人問巨伯說(B104)
賊是是盜賊，既然至，說巨伯說(B204)

從上述內容中可看出文言文本中經常出現的省略句的確會造成文意的混淆不清，導致讀者對句意做出錯誤的理解而不自知。想減少因詞語歧義和省略句造成的理解錯誤，就有賴於讀者是否懂得運用推論思考和後設認知思考

的技巧去進行閱讀。雖然在閱讀之初，讀者很可能因已知的線索不足，無法判斷自己對句意的理解是否正確，可是隨著所讀到的意義線索逐漸增多時，就愈能梳理文意的脈絡，對之前無法解釋的詞句作出理解，也能在發現理解錯誤時，重新修正理解。因此從培養學子的推論思考與後設認知思考習慣著手，應有助於增進閱讀理解文言文的能力。

#### 4.3 文言文閱讀回饋問卷分析

為了充份瞭解學子閱讀文言文的最感困難的地方，與其曾運用過的理解文言文的方法，在分析文言文閱讀回饋問卷後得知：讀者在閱讀文言文時感到最困難的地方在於理解生難字詞的意義，而最常用以理解文言文的方法則是從部首去推論詞的意思，以及從句子前後的因果關係去推論文章的意思，分敘如下：

##### 4.3.1 理解生難字詞是閱讀文言文最困難的部份

調查學子閱讀文言文時最感困難的地方，請實驗參與者鉤選表單也可自由表達意見，發現全體的參與者皆表示：看不懂字與詞的意思，是其在閱讀文言文時感到最困難的地方。此結果與參與者的閱讀理解歷程表現相符合。「拆解詞義」的理解歷程之所以會出現，就是因為讀者對文句中的字詞理解低到無法統整出句意，所以只好試圖拆解詞義，若是連詞義也無法判讀時，就只能放棄閱讀。因此對生難字詞的理解與否，是影響讀者是否能繼續閱讀文言文本的關鍵。將閱讀文言文困難點的意見整理如表 3。

表 3 閱讀文言文的困難點回饋意見表

我認為閱讀文言文的困難在於：	贊成(人數)	百分比
有些字看不懂	6/6	100
不知道詞的意思	6/6	100
不懂文言文的文法	2/6	33
其它--詞的用法和現在的用法不同(學生自述)	1/6	17
其它—總覺得不太順(學生自述)	1/6	17
內容脫離現實生活	0/6	0



換言之，若能有效降低生難字詞造成的阻礙，就能幫助讀者順利解讀文言文。解決的可能方法之一當然就是加廣讀者的詞彙量，透過詞素覺識的發展累積，讀者即使面對生難字詞也能儘量判讀出新詞的意義。其二就是培養讀者的推論思考技巧，透過對前後語句意義線索的把握，發展統整句意的理解歷程，也能順利解讀文章。其三則是增廣補充讀者的背景知識，幫助讀者在閱讀陌生的文本時獲得更多的意義線索，進而理解文本。

#### 4.3.2 曾使用過的理解文言文的方法

調查參與者曾嘗試過的理解文言文的方法，最常被使用的為：從部首去推測詞的意思、從句子前後的因果關係去推論文章的意思，其它還有從自己已知的故事與文章內容相關的部份去推測文章的意思等等。整理如表 4：

表 4 曾使用理解文言文的方法回饋意見表

我在閱讀文言文時曾用下列哪些方法去理解?	贊成(人數)	百分比
看字詞的部首去推測詞的意思	6/6	100
從文章中句子前後的因果關係去推論文章的意思	6/6	100
從自己已知的故事與文章內容相關的部份去推測文章的意思	4/6	67
試著轉變字詞的詞性去推論句子的意思	2/6	33
先抓出文章主旨再去推論部份文句的意義	2/6	33
其它	0/6	0

首先，看字詞的部首去推測詞的意思，是爲了解決生難字的困擾，可見得讀者會在詞素覺識的幫助下去判讀詞彙的意義，因此重點不在學子背了多少個注釋，而是累積足夠的中文詞素覺識，才能真正有助於增進理解的能力，不是僅僅憑藉記憶能力。其次，從句子前後的因果關係去推論文章的意思，這點與「統整句意」是出現最多次的理解歷程的結果也相符合。閱讀者的推論能力愈強，愈能從前後句子的意義線索去統整出合理的文意。讀到的句子愈多，所理解的文意就愈趨完整。再者，從已知的故事與文章內容相關的部份去推測文章的意思，這需要讀者自身有足夠的背景知識，因此透過課堂教學或是課外閱讀以增加學子對文言篇章的相關背景知識，也能對理解文言文有所助益。

## 5. 結論與建議

### 5.1 研究結論

想要脫離文言文難學又難教的困境，增進學子閱讀文言文的能力，並不是沒有更好的方法。從文言文閱讀口語報告中歸納出閱讀文言文的四種理解歷程模式，分別是「拆解詞義」、「統整句意」、「深化理解」和「修正理解」。

「統整句意」是閱讀文言文時最常出現的理解歷程，讀者透過逐一對句子作出解釋的方式來理解文章。其特點是閱讀時不須理解句中全部詞彙的意義，也能對句意作出解釋，能快速建構句意的讀者，閱讀表現相對較佳。

一旦無法順利建構出句意，「拆解詞義」的理解歷程就會出現。當讀者自身的詞彙量或背景知識不足以解釋句意，就會透過拆解句中詞彙的方式去嘗試理解句意，若連詞義也無法判讀，就可能會放棄理解。這個結果與閱讀文言文問卷所得的結果相符合，國中生閱讀文言文時感到最困難的部份就是文本中的生難字詞，若是一句之中對讀者而言的生難字詞過多，讀者就會放棄閱讀。因此為儘量降低發生無法統整句意或放棄理解的狀況，一方面有必要加強補充學子的詞彙量和背景知識，使讀者有足夠的先備知識，一方面則要加強學子推論思考的能力，使其能從句中的意義線索去進行理解。

「深化理解」歷程是以「統整句意」的歷程為基礎再行發展，在統整前後句意後能觸類旁通與舊經驗連結整合，進而抓出文本要旨，有助於理解的加深、加廣，對文本意義產生更深刻的理解，以達到有意義的學習。

「修正理解」歷程也是以「統整句意」的理解歷程為基礎，讀者能連貫前後文句的意義，監控自己的理解情形，若是發現理解錯誤即可作出修正，澄清因詞語歧義和省略句造成的意義混淆，減少對文意的誤解。

「深化理解」和「修正理解」歷程二者對提升理解成效極為重要，但卻都鮮少出現在參與者的閱讀歷程中，反映出學子在閱讀文言文時往往缺乏後設認知思考與推論思考的訓練，因為已習慣倚賴課文注釋和老師講解來閱讀文言文，缺乏自主閱讀，難怪會對文言文讀過即忘，發生理解謬誤卻不能自知。為了要增進學子閱讀理解文言文的能力，以下有幾點建議提供文言文閱讀教學時參考：

## 5.2 建議

### 5.2.1 在進行文言文閱讀教學時，先讓學子練習自主閱讀

由於一般在進行文言文教學時，教師多會直接逐字逐句講解範文，學生連自主去思考文本意義的機會都沒有，學生的閱讀理解能力要如何增進呢？因此建議進行文言文教學時，讓學生先自行閱讀文章並嘗試理解文本，就算一開始的理解不正確也沒關係，在累積愈來愈多次的訓練後，學生的理解能力就會日起有功。

### 5.2.2 教導學子運用推論思考技巧去閱讀文言文

在閱讀文言文的理解歷程中，無論是統整句意、深化理解和修正理解歷程的出現均有賴於學子推論思考能力的運用，推論思考有助於整合文句意義，抓出文章要旨，提升對文本意義的理解，尤其是讀到文學意味濃厚的文本作品，運用推論思考就顯得格外重要，能幫助讀者去推論文本內容的言下之意，弦外之音。當學子懂得運用推論思考，即使在閱讀不熟悉的文言文本文時，學生也能從字裏行間的意義線索，推論出文句大概的意思，降低生難字詞對文本理解的影響。而推論能力良好的閱讀者更能在閱讀的當下結合先備知識，旁徵博引加深對文本意義的理解，更能提升理解成效。

### 5.2.3 教導學子運用後設認知思考技巧去閱讀文言文

「修正理解」歷程的出現對提升理解成效極為重要，是培養自主閱讀能力的關鍵，有賴於讀者是否能熟練運用後設認知思考於閱讀歷程中。為提升文言文的閱讀成效，建議教導學子練習運用後設認知思考於文言文閱讀，能自行監控理解歷程，調整閱讀行為並修正理解內容。

### 5.2.4 在進行文言文詞彙教學時，增強學子的詞素覺識

補充學子的文言詞彙量，當然有助於增進文言文的閱讀理解，但以往的教學方式是著重訓練學子記憶個別文本中的個別詞彙的意義，若是換成另一篇陌生的文本，學子就又完全無法讀懂了。因此在進行詞彙教學時，建議著重培養學子的中文詞素覺識，透過增強學子對部首偏旁與複合詞的辨義能力，在字義提取和詞彙意義的瞭解上才會愈有幫助，即使是讀到陌生的文本，也不致發生無一字能讀，無一字能識的窘況。

#### 5.2.5 進行文言文閱讀教學時，以說故事的方式補充與內容相關的背景知識

當學子在閱讀文言文本文之前具有足夠的背景知識，在閱讀時就能連結更多的意義線索，更快看懂文本，對發展統整句意理解和深化理解均有助益。文言文本文中承載的內容包羅萬象，是古人生活經驗與智慧的結晶，建議教師不妨嘗試運用講故事的方式，將文本相關背景知識說給學生聽。以「說故事」的方式上課，能使國文課堂變得更豐富有趣，對學生而言會更有吸引力，有助於提升學子閱讀文言文的興趣。

#### 5.2.6 建議發展製作文言文閱讀教學的相關教材

想有效增進文言文的閱讀能力，僅閱讀教科書中的數篇範文當然是不足夠的，建議有志之士或相關單位可編輯發展文言文的閱讀教材，讓有需要的學子可以自行練習閱讀文言文的技巧並增加閱讀量，循序漸進地培養出閱讀理解文言文的能力。

### 6. 結語

「言者，心之聲也」，閱讀就像是和文本作者對話的歷程，我們從中取精華棄糟粕，讓心靈在文字的世界中飛翔，在知識瀚海中找到知音。期望透過文言文閱讀教學的改善與落實，學子們能從文言文閱讀中真正體會到「尚友古人賢」的讀書樂趣，教師也能在教學時享受到「向來枉費推移力，此日中流自在行」的愉悅。

## 引用文獻

- Chall, J. S. 1996. Stages of reading development (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Ericsson, K. Anders, Herbert A. Simon. 1993. *Protocol Analysis: Verbal Reports As Data*. (revised ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gagne, E. D., Yekovich, C. W., and Yekovich, F. R. 1993. *The cognitive psychology of school learning* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper Collins College Publishers.
- Goodman, K. S. 1997. The reading process. *Encyclopedia of Language and Education* (Vol.2), eds. by Edwards V. & Corson D., 1-7. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Gunning, T. G. 1996. Greating reading instruction for all children (2nd ed.). B o s t o n , M A : A l l y n & B a c o n .
- IEA. 2009. PIRLS 2011 Assessment Framework. eds. by I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kennedy, K. L. Trong & M. Sainsbury. Amsterdam, Netherlands: TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512410.pdf>
- Kuo, W.J., Yeh, T.C., Lee, J.R., Chen, L.F., Lee, P.L., Chen, S.S., Ho, L.T. Hung, D.L., Tzeng, O.J.L., and Hsieh, J.C. 2004. Orthographic and Phonological Processing of Chinese Characters: an fMRI Study. *Neuroimage*, 21: 1721-1731.
- Mayer, R. E. 1996. Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8:4 357-371.
- OECD. 2013. PISA 2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science problem solving and financial literacy. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- 李佳穎。2009。〈中文識字的認知與神經基礎〉，《基礎教育學報》，第 18 卷第 2 期，63-85。[Lee, Chia-ying. 2009. The Cognitive and Neural Basis for Learning to Read Chinese. *Journal of Basic Education*. 18.2: 63-85.]
- 李珣緯、廖晨惠。2010。〈談詞素覺識與中文閱讀之相關〉。《特殊教育與輔助科技》，第 6 期，28-31。[Lee, Keng-wei, and Liao Chen-huei. 2010. Morphological awareness and learn to read Chinese. *Special Education and Assistive Technology*. 6: 28-31.]

- 李清筠。2013。〈古典散文教學重點與方法—從《兒時記趣》出發〉，《中等教育》，第 64 卷第 3 期，52-66。[Li, Ching-Yun. 2013. Teaching Focus and Methods of Classical Prose-Departing from "Childhood Ji Qu". *Secondary education*. 64.3: 52-66.]
- 洪月女。2010。〈以古德曼的閱讀理論探討中英文閱讀之異同〉，《新竹教育大學人文社會學報》，第 3 卷第 1 期，87-114。[Hung, Yueh-Nu. 2010. An Exploration of Similarities and Dissimilarities in Reading Chinese and English Based on Goodman's Reading Theories. *Journal of Humanities and Social Science of NHCUE*. 3.1:87-114. ]
- 唐郁涵。2011。《國中基測國文文言文試題分析(90~99 年)》。國立台南大學碩士論文。[Tang, Yu-han. 2011. *The Analysis of Classical Chinese Examination Questions of the Basic Competence Test for Junior High School Students (2001 to 2010)*. M. A. Dissertation, National University of Taiana, Taiana.]
- 張馨如。2011。〈九年一貫古典文學教材之研究〉，《中等教育》，第 61 卷第 2 期，94-121。[Chang, Grace. 2011. The Research of Grade 1-9 Classic Literature Material. *Secondary Education*. 61.2: 94-121.]
- 鄭婉君。2012。《國中文言文虛詞教材與教學研究》。國立東華大學碩士論文。[Cheng, Wan-chun. 2012. *Middle School Classical Chinese Function Words Teaching Material and Teaching Research*. M. A. Dissertation, National Dong Hwa University, Hualien.]
- 盧雪梅。2011。〈國中基測國文科閱讀文本暨學生表現分析〉，《教育研究與發展》，第 7 卷第 2 期，115-152。[Lu, Sheue-mei. 2011. Structures and Examinees' Performances of the Reading Tasks of the Chinese Basic Competence for Junior High School Students. *Journal of Educational Research and Development*. 7.2: 115-152.]
- 顏晴榮。2007。〈有聲思考法的應用〉，《中等教育》，第 58 卷第 4 期，106-116。[Yen, Ching-zong. 2007. Thinking aloud and protocol analysis. *Secondary education*. 58.4: 106-116.]

[2015.02.24 審查 2015.03.17 修改 2015.03.25 接受]

齊璵琛

LI-CHEN CHI

國立臺灣師範大學資訊教育研究所

Graduate Institute of Information and Computer Education

National Taiwan Normal University

20251 基隆市中正區新豐街 286 號 20 樓

20F, No.286, Xinfeng St., Zhongzheng Dist., Keelung City 20251, Taiwan

pearlclare77@gmail.com

邱貴發

GUEY-FA CHIOU

國立臺灣師範大學資訊教育研究所

Graduate Institute of Information and Computer Education

National Taiwan Normal University

10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

162, Heping East Road Section 1, Taipei 10610, Taiwan

gueyfa@ntnu.edu.tw

## **The Comprehension Process of Reading Classic Chinese Texts**

**Li-Chen Chi Guey-Fa Chiou**

**Graduate Institute of Information and Computer Education  
National Taiwan Normal University**

### **Abstract**

This study explores ninth grade students' classic-Chinese reading comprehension processes, analyzes their comprehension difficulties, and finds out approaches to enhance the comprehension. Six ninth grade students at Keelung City participated in this study. Think-aloud protocols and feedback questionnaire were used to collect qualitative data. The results show that: (1) Four comprehension processes, including sentence meaning conjecture, word explanation, comprehension deepening, and comprehension correction, were observed in classic Chinese reading. (2) The frequency of sentence meaning conjecture is highest among the four processes. However, when the readers have difficulty to understand the meaning of the sentence, they adopt the process of word explanation. (3) Although the processes of comprehension deepening and comprehension correction can enhance understanding, they were seldom used. (4) The word recognition is the most difficult part of classic Chinese reading, and the lexical ambiguity and elliptical sentences always cause misunderstanding easily. This study suggests that Classic Chinese teaching should not only give vocabulary and background knowledge, but also encourage students to read classical Chinese texts independently and practice inferential comprehension and meta-cognitive thinking skills.

**Keywords:** Chinese teaching, reading comprehension, Classic Chinese reading, reading process