

# 五年級兒童記敘文寫作修辭格表現分析—— 以澳門一所學校為例\*

向天屏 王志勝  
澳門大學教育學院

## 摘要

本研究通過協同探究的內容分析歷程，分析 106 位澳門小學五年級兒童，在課堂上、80 分鐘內、不接受指導的條件下，所撰寫的記敘文中展現的修辭格技巧。我們發現 106 篇記敘文中：(1) 最常出現的修辭格是單字重疊、摹視、追述的示現與詞語隔離反覆；(2) 涉及銜接全篇、段落的修辭格包括追溯的示現、提問、類句與段間頂真；(3) 調整表意方法的修辭格出現次數多於設計優美形式的修辭格；(4) 摹寫出現的次數多於示現；類字類句出現的次數多於排比、層遞；(5) 未能具象、創新地描寫、語法錯誤、運用方言等因素，影響修辭格文本的表現。我們建議：分析各年級小學生運用修辭格的能力，規劃修辭格教學序列；引導學生具象、創新地描寫事物與感受。

**關鍵詞：**修辭格 記敘文 教學 寫作表現 作文

## 1. 前言

### 1.1 研究動機與待答問題

記敘文的寫作能力是學生創作其他文體與學習其他學科的基礎（杜淑貞 2001）。兩岸四地小學中文科官方課程文件均顯示，培養「記敘文」寫作能力是小學中文寫作教學的核心（香港教育局課程發展議會 2008；中華人民共和國教育部 2011；教育部 2011；教育暨青年局 2011）。

---

\* 感謝澳門大學研究與發展委員會提供研究經費 (RG017/08-09S/11R/HTP/FED)。感謝參與本研究師、生的協助。感謝《華語文教學研究》三位審查委員提供專業的修改建議。

以中文寫作為例，記敘文依照其表現的內容，可分為記事、記景、記物、記人、記遊等五類（杜淑貞 2001）。若要提升學生撰寫記敘文的能力，教師必須引導學生模仿作家的寫作歷程，學習審題、立意、選材、組織、起草、加工與修改的方法；在寫作過程中，學生必須不斷思考「寫哪些內容」，以及「如何將想法化成具體的、通順的、優美的、有創意的字句」（杜淑貞 2001；向天屏 2006；中華人民共和國教育部 2011）。由於修辭格涉及篇、章、句、詞、字的安排與運用，能體現作者細膩的觀察力、美感、趣味與創意，修辭格一直是兩岸四地小學閱讀與寫作教學的重點。

駱小所（2007）指出，同義手段的選擇有自覺選擇與非自覺選擇兩種，而多數的修辭選擇屬於不自覺的選擇，尤其是像比喻、比擬（擬人）、誇張等發自內心感受的描寫性、藝術性的修辭格。此觀點對小學修辭格教學極具意義，代表兒童即使沒有學過某種修辭格格式，也可能會不自覺地運用該種修辭格表達想法。然而，兩岸四地官方的課程文件卻未說明小學各年級該教哪些修辭格以及該如何教；此舉雖保留了彈性，但也造成老師的困擾。而教科書過度強調修辭格知識，亦容易誤導教學與評量的方向（陳晨 1995；向天屏 2011）。目前，兩岸四地急需思考小學修辭格教學內涵與教學內容序列的問題（張春榮 2006年3月29日；陳麗雲 2007；教育部國家教育研究院籌備處 2010）。

為了解決上述問題，我們可以從分析各年級小學生的作文著手，掌握各年級學生運用修辭格的能力，繼而以學生的能力為基礎，規劃各年級修辭格教學的內涵（杜淑貞 2001；陳明發 2003；張春榮 2005，2006年3月29日；徐千婷 2007；駱小所 2007）。除此之外，也能為閱讀與寫作教學，提供新的思考方向。

目前兩岸四地相關的實證研究有限，只有少數學者分析中國大陸與臺灣中、高年級學生運用修辭格的特徵（陳香如 1997b；潘世松 2006，2007）。本研究的目的，即是藉由分析澳門五年級兒童的記敘文作品，瞭解五年級兒童運用修辭格的能力。

本研究的具體問題如下：

澳門小學五年級兒童在針對命題——「我最難忘的一件事」所撰寫的記敘文中，展現出哪幾種修辭格的技巧？

## 1.2 名詞定義

### (1) 修辭 (Rhetoric)

我們採用陳望道 (1970) 的觀點，認為廣義的修辭現象包含消極地調整語辭與積極地修飾語辭。修辭是傳意達情的手段，必須適合題旨與情境，有時不一定需要華巧的修飾，只需要調整語辭使「情」、「意」能明白、適切表達即可；這種修辭，是「記述」的境界，屬於消極的修辭手法，重視語辭的調整。另一方面，有時說者、作者為了表達直接的感受，在運用語辭時超脫了尋常文字、文法、邏輯的形式，使語詞表現出動人的魅力；此種修辭，則是「表現」的境界，屬於積極的修辭，重視語辭的修飾（陳望道 1970）。

### (2) 修辭格 (Rhetorical Devices)

修辭格是說者、作者為了提高語言表達效果，在特定的語境下，對語言進行特殊運用，因而逐步形成的固定格式。修辭格具有四種特質：1. 修辭格是一種思維手段、認知運作的方式；2. 在特定的語境下，修辭格具有提高語言表達效果的作用；3. 運用修辭格時，有時能跳脫漢語語法、邏輯的限制；4. 修辭格的「格」，是「格式」，不同的辭格有不同的結構模式，是說者、作者創造出來的表現手法，也是修辭學家歸納出來的修辭格分類系統（陳望道 1970；王希杰 2004，2005；駱小所 2007）。陳望道、駱小所、王希杰、吳禮權 (2006) 均認為修辭格是修辭現象中的一種積極修辭手法，不能把修辭學等同於修辭格。而黃慶萱 (1985)、陳正治 (2003) 與黃麗貞 (2004) 則認為修辭學研究的範疇就是修辭格。

修辭格的格數相當多，學界的觀點也不統一。為了將研究的焦點集中在修辭格文本分析，同時能將研究結果與先前的研究發現做對照（陳香如 1997b；賴秋樺 2005），本研究以黃慶萱 (1985) 的分類為基礎，將修辭格分為「表意方法的調整」與「優美形式的設計」兩大類（參見表 1 的分類）；然而，由於小學生的理解能力有限、小學語法與修辭的教學內容較淺白，以及澳門的中文教學深受香港與中國大陸的影響，本研究對修辭格的類目與定義則是綜合黃慶萱 (1985)、陳望道 (1970)、駱小所 (2007)、布裕民、陳漢森 (2001) 與兩岸小學修辭教學課程文件的論述而訂定（教育部國家教育研究院籌備處 2010；中華人民共和國教育部 2011），以簡化、明確、兼顧兩岸四地的觀點為原則，以符合小學修辭格教學的需要。因篇幅有限，本文僅針對研究參與者在作文中實際運用的修辭格進行分析與討論。研究者對各修辭格的定義，請參見附錄一。

(3) 五年級兒童

指 2008/2009 學年上學期，在澳門一所私立學校剛升上小學五年級的 106 位學生。

## 2. 文獻探討

### 2.1 兩岸四地官方課程文件對修辭與修辭格教學的說明

兩岸四地教育主管機構對小學修辭教學的要求，具有下列四點共同的特色（教育暨青年司課程改革工作組 1999；香港教育局課程發展議會 2008；教育部國家教育研究院籌備處 2010；中華人民共和國教育部 2011；教育部 2011；教育暨青年局 2011）：

- (1) 學習目的：學習修辭是為了增進對修辭的理解能力與應用能力，而非記憶修辭知識。中國 2011 年版課程標準更明確指出，教師應避免對修辭知識進行系統、完整的講授與操練。
- (2) 教學時機：修辭教學常與閱讀與寫作教學結合，讓學生在實際運用中逐步體會與掌握修辭的運用。
- (3) 教材規劃：修辭與其他語文基礎知識的教材宜作通盤設計規劃，由淺入深，系統安排、分派各冊各單元中，並且提供反覆、統整練習的機會。
- (4) 學習結果的評量：理解與運用修辭的能力是小學閱讀、寫作評核的項目之一。

值得注意的是，兩岸四地只有大陸在其課程標準附錄中明確寫出「修辭格」三個字（香港教育局課程發展議會 2008；中華人民共和國教育部 2011；教育部 2011；教育暨青年局 2011）；只有中國大陸、澳門在課程綱要中指明小學修辭教學的基本內容（中華人民共和國教育部 2011：比喻、擬人、誇張、排比、對偶、反覆、設問、反問；教育暨青年司課程改革工作組 1999：小一以上——疊詞、比喻，小二以上——擬人，小三以上——排比、設問，小五以上——反問）；兩岸四地課程文件對修辭格的命名也不統一（參見附錄一）。顯示「規範術語」與「確立教學範疇、序列」的必要性（王希杰 2005；賴秋樺 2005；張春榮 2006 年 3 月 29 日）。

## 2.2 小學常用修辭格的研究途徑

研究小學常用修辭格的途徑有三種。

第一種是分析修辭理論，找出基本的、重要的修辭格，作為小學生應該學習的修辭格。賴秋樺（2005）以黃慶萱的修辭格分類為基礎，計算修辭格學習的難易度，整理出類疊、仿擬、飛白、引用、鑲嵌、錯綜、設問、呼告、倒反、轉品、析字、藏詞、雙關、誇飾、婉曲、感嘆、跳脫、示現、對偶、頂真、回文等二十一種屬於低、中難度、適合小學生學習的修辭格。不過若依據張春榮的看法，小學修辭格教學內容應不超過十二種修辭格（譬喻、轉化、誇飾、雙關、類疊、借代、對偶、映襯、排比、層遞、頂真、設問），而且「感嘆」、「倒裝」宜列入語法範疇而非修辭格範疇，至於「互文」、「示現」、「錯綜」等修辭格則適合作為高中修辭教學的內容（張春榮 2005，2006 年 3 月 29 日）。

第二種途徑是統計國語教科書課文中各種修辭格出現的次數。由於分析的教科書版本不同、年級不同，研究結果或有差異。然而若在不同的研究結果中，找出交集三次以上的常見修辭格，則可發現類疊、譬喻、轉化、設問、排比、對偶等六種修辭格為臺灣國小國語教科書中最常見的修辭格（陳香如 1997a；楊淑雅 2002；林君鴻 2005；吳幸純 2009）。

第三種途徑則是直接分析小學生的作文以掌握小學生運用修辭格的能力。這類研究較少出現。陳香如（1997b）以黃慶萱的修辭格分類為基礎，發現臺灣六年級學生記敘文中常出現類疊、感嘆、譬喻、摹寫、對偶等五種修辭技巧；丁怡文（2008）發現不同國語文程度兒童作文中修辭格的使用狀況有其差異，類疊與感嘆是不同程度的兒童都最常運用的修辭格；潘世松（2006）則發現湖北省中年級學生的作文有「積極修辭的語句不生動，消極修辭的表達生硬」的現象，並且有因成人過度指導而濫用修辭格的情況出現。

仔細分析上述三種途徑的研究結果，我們發現從理論觀點認定小學生「應該學」的修辭格，遠多於小學生「能使用」的修辭格。因此分析學生的作文，是掌握學生運用修辭格能力的最佳途徑。

### 3. 研究設計與實施

#### 3.1 取得研究樣本

2008 年九月，澳門一所私立學校<sup>1</sup>五年級各班學生（10 歲）<sup>2</sup>在校內以兩節課（80 分鐘）的時間，針對命題——我最難忘的一件事，撰寫一篇記敘文。在寫作的過程中，不接受任何指導。扣除各班在寫作當日請假的學生，研究者共蒐集 106 篇<sup>3</sup>剛升上五年級學生的中文記敘文作品做為本研究分析的文本。所有參與研究的學生均為華人。該校教師以「普通話」教中文課，以英文教英文課，其他學科則以廣東話授課。

#### 3.2 分析資料

本研究以「內容分析法」(content analysis) 分析學生作文中修辭格的運用情形，兼顧「單項分析」（以字、詞、句為單位）與「綜合分析」（對整段或整篇文章的修辭格運用狀況作全面的考察）（龐蔚群 1999）。

本研究分析的步驟如下 (Fraenkel and Wallen 2000)：(1) 確定目標：分析五年級學生在作文中運用了哪些修辭格；(2) 為提高研究結果的信實度，我們採用合作探究的方式 (co-operative inquiry) (Heron 1996; Reason 2003) 分析資料。兩位研究者的母語皆為普通話，都對廣東話的語法有基本的認識。第一位研究者曾在臺灣與澳門教授過小學中國語文科，學術專長為小學寫作教學，第二位研究者曾在中國與澳門教授過中學中國語文科，學術專長為現代漢語與大學生寫作指導。

研究過程是兩位研究者閱讀文獻、分析修辭格文本、討論、不斷反思與修正的循環歷程：

##### a. 確認分析單位

本研究分析的單位包括詞、句、段、篇：修辭格文本有時出現在由一個詞或幾個詞構成的一句話裡（例如「疊字」、「誇張」），有時則涉及兩句以上語句群（「比喻」、「對比」、「排比」）、段落間（「頂真」），甚至與篇章的設計

---

<sup>1</sup> 2008/2009 學年，澳門共有 82 所學校（非高等教育類），其中只有 13 所公立學校，其餘 69 所則為私立學校（教育暨青年局 2009:16）。

<sup>2</sup> 澳門政府提供永久居民十五年免費教育：小孩若能在該「西元年」年底滿三歲即可入讀幼兒園，六歲入讀小學一年級（教育暨青年局 2009:50）。與臺灣學齡的計算方式不同。

<sup>3</sup> 2008/2009 學年，澳門小學五年級學生共有 5417 位；其中私立學校學生有 5262 位，公立學校學生則有 155 位（教育暨青年局 2009:3）。

有關(「類句」)(陳香如 1997b; 龐蔚群 1999; 陳正治 2003; 王希杰 2004; 吳禮權 2006)。

b. 確認分析步驟(龐蔚群 1999)

(a) 閱讀全文,領會文章的整體思想;(b) 劃清段落層次,掌握文章各部份內在的聯繫;(c) 分析詞、句、段、篇中的修辭格運用技巧,以及其與句子、段落銜接的關係,包括形式的銜接(指運用何種修辭格將句子、句群、段落組合成一個整體)與意義的銜接(指如何靠所表達內容的內部邏輯關係把句子、句群、段落組合成一個整體);(d) 在學生的作文上標註記號,並將之登錄在修辭格分類紀錄表上。

c. 確認修辭格分析類目與分析原則

研究者先發展出澳門小學生常用修辭格類目與分析原則。之後,研究者依據此分析類目與分析原則,共同分析一班學生的作文,找出每篇作品內的修辭格文本,並將之歸類,目的是為了確認彼此的分類意見是否一致,同時確認分析類目與原則的適用性。過程中又增修了類目,最後建立了澳門小學生常用修辭格類目表(附錄一)。

分析原則如下:(a) 若同一個句子(或語句群)中出現多種修辭格技巧,則分別計算次數(龐蔚群 1999);(b) 儘管一個句子(或語句群)達意傳情不夠適切、圓滿,或有錯別字、缺漏字,只要該句(或語句群)具備某種修辭格的特徵,依舊將之歸入所屬修辭格(陳香如 1997b; 吳禮權 2006);(c) 在考量小學生的理解能力後,決定採用較廣義的定義(黃慶萱 1985; 陳正志 2003; 魏聰祺 2008),將「詞性相同的字,連續、重疊使用」(沒有標點符號斷開,如 AA、AAA、AAAA、AABB 與 ABB 格式),都納入「疊字」(單字重疊)的範疇。於是像漸漸、明明、處處、每每、種種、聊聊、暖暖、點點、白白的、長長的、高高興興、來來往往、辛辛苦苦、冷清清等用法,都是疊字修辭(黃慶萱 1985; 黃麗貞 2004; 陳正治 2008);(d) 避免過度分析:例如,妹妹、星星、躲貓貓、小寶寶等名詞不算疊字修辭;對話中的問答(真的有疑問而問)不算設問修辭;如流水帳般地記下過去發生的事、平鋪直述的敘寫,無法給讀者身歷其境感受的句子,不算示現修辭;「她是全世界最厲害的廚師」不是誇飾修辭;一些慣用的詞語屬固定詞組,也不隨意歸為修辭格技巧(例如「左鄰右舍」、「不理不睬」不是鑲嵌修辭,「人云亦云」不是類字修辭,若運用成語只歸類於引用修辭格)(黃慶萱 1985; 陳香如 1997b; 語法與修辭聯編組 1998; 張春榮 2005 年 8 月 31 日);(e) 不將「感嘆」納

入分析類目：近年來修辭學書籍多未將「感嘆」納入修辭格討論的範疇（王本華 2002；陳正治 2003；王希杰 2004；吳禮權 2006；駱小所 2007；胡曙中 2008），香港出版的中小學教科書與修辭學書籍亦未提到感嘆修辭（布裕民、陳漢森 2001；張斌 2007）；(f) 將「倒裝」納入分析類目：因為「倒裝」是通過「選擇句式」突破語法常規的一種修辭文本；「倒裝」使句子的某個成分突出，產生強調的作用，有助於協調句群的音節、錯綜句式（布裕民、陳漢森 2001；吳禮權 2006；胡曙中 2008）。英語詞語倒裝法（anastrophe）更常被用在小說和詩歌中，增強語言的藝術感染力（胡曙中 2008:241）。

#### d. 計算同意度

先從 106 篇作文中，隨機抽取三分之一的作文（共計 35 篇作文），再由兩位研究者分別依據分析原則，仔細閱讀每篇作文，找出每篇作文中的修辭格文本並將其歸類。最後求得同意度（agreement）為 96.92%。

本研究計算同意度的方式為：(a) 列出兩位研究者歸類一致的數目與歸類不一致的數目；(b) 把兩位研究者歸類一致的數目除以總歸類的數目；(c) 把商乘以 100。

對於不一致的分析結果，再由研究者與協同研究者逐一確認，直到 100% 的一致（Fraenkel and Wallen 2000:486）。

#### e. 完成剩餘資料的修辭格類目分析

由第一研究者仔細閱讀其餘 71 篇作文，依據分析原則，找出每篇作文中的修辭格文本並將其歸類。在此過程中，第一研究者記錄下不確定該如何歸類的修辭格文本，並逐一與第二研究者討論；每個「決定」都經兩人再三思考、達成共識後才歸類紀錄。

### 3.3 研究限制

(1) 修辭格的運用與否與作文的體裁有關聯（陳香如 1997b）。本研究中的作文命題「我最難忘的一件事」屬於「記遊、記事」類的記敘文，讀者在閱讀或引用本研究發現時必須謹慎。

(2) 我們分析的文本是 106 位學生在教師監控下，用兩節課的時間，獨力完成的作文。學生的修辭格文本反應學生當時的修辭能力、心境與對作文題目的反應。

(3) 研究者對修辭格的分類與定義會影響分析的結果。



#### 4. 研究發現與討論

##### 4.1 作文中出現的修辭格類別與其出現的次數、百分比

根據內容分析的結果，在澳門五年級學生針對命題所撰寫的記敘文裡，研究者共整理出 545 個修辭格文本，展現出 21 種修辭格的特徵：屬於調整表意方法的修辭格共出現 302 次，佔所有修辭格出現次數的 55.41%；屬於設計優美形式的修辭格共出現 243 次，佔所有修辭格出現次數的 44.59%。各類修辭格出現的次數參見表 1（依出現次數的多寡排序）。

表 1：不同類別修辭格出現的次數及其佔整體的百分比

類別	修辭格			小計		合計	
	主類目	次類目		次數	百分比%	次數	百分比%
調整表意方法	摹寫	摹視		72	13.21	100	18.35
		摹聲		5	0.92		
		摹味		3	0.55		
		摹嗅		1	0.18		
		摹觸		19	3.49		
	示現	追述		71	13.03	71	13.03
		預言		0	0.00		
		懸想		0	0.00		
	映襯	對比	兩體相對	5	0.92	32	5.87
			一體兩面對照	22	4.04		
		襯托	正襯	1	0.18		
			反襯	3	0.55		
			側襯	1	0.18		
	誇飾	直接誇張		28	5.14	30	5.51
		間接誇張		2	0.37		
	設問	懸問	單一懸問	1	0.18	20	3.67
			連續懸問	3	0.55		
		提問	一問一答	12	2.20		
			連續一問一答	2	0.37		
			一問多答	0	0.00		
			數問一答	0	0.00		
			數問數答	0	0.00		
		反問		2	0.37		

	引用	明引		1	0.18	17	3.12
		暗引		16	2.94		
	譬喻	明喻		8	1.47	12	2.20
		隱喻		2	0.37		
		略喻		0	0.00		
		借喻		2	0.37		
	轉化	擬人		8	1.47	9	1.65
		擬物		1	0.18		
	移就	描寫抽象事物		3	0.55	4	0.73
		描寫具體事物		1	0.18		
	飛白	語音		0	0.00	2	0.37
		文字		1	0.18		
		用詞（語義）		1	0.18		
		語法		0	0.00		
		邏輯		0	0.00		
	呼告	呼人		2	0.37	2	0.37
		呼物		0	0.00		
	轉品			1	0.18	1	0.18
	婉曲			1	0.18	1	0.18
	借代	旁借		1	0.18	1	0.18
		對代		0	0.00		
	小計					302	55.41
設計 優美 形式	類疊	疊字	單字重疊	75	13.76	179	32.84
			AA	62	11.38		
			AAA	2	0.37		
			AAAA	1	0.18		
			ABB	6	1.10		
			AABB	4	0.73		
			複詞相疊	13	2.39		
			ABAB	12	2.20		
			ABABAB	1	0.18		
		類字	單字隔離	24	4.40		
			詞語隔離	57	10.46		
		疊句		5	0.92		
		類句		5	0.92		

五年級兒童記敘文寫作修辭格表現分析——以澳門一所學校為例

總計	頂真	句中頂真		0	0.00	32	5.87
		句間頂真		31	5.69		
		段間頂真		1	0.18		
	錯綜	抽詞換面		5	0.92	15	2.75
		交錯語次		1	0.18		
		伸縮文身		6	1.10		
		變化句式		3	0.55		
	排比	短語排比		8	1.47	8	1.47
		句子排比		0	0.00		
		段落排比		0	0.00		
	層遞	遞升		5	0.92	5	0.92
		遞降		0	0.00		
	鑲嵌	鑲字		2	0.37	2	0.37
		嵌字		0	0.00		
		增字		0	0.00		
		配字		0	0.00		
	倒裝	為詩文格式		0	0.00	2	0.37
		為文章波瀾		2	0.37		
	小計						243
總計						545	100

以下針對學生作文中各種修辭格出現的次數及其所佔百分比，分別說明之（標楷體字是學生寫的句子，括號當中的細明體字則是研究者的補充說明）。

#### (1) 摹寫

摹寫修辭格文本共出現 100 次，佔所有修辭格文本出現次數的 18.35%，是出現次數最多的調整表意方法的修辭格。其中，摹視修辭格文本出現 72 次，摹聲修辭格文本出現 5 次，摹味修辭格文本出現 3 次，摹嗅修辭格文本出現 1 次，摹觸修辭格文本出現 19 次。

……我沒看見前面有塊冰石（，）然後我撞上去了（。）我從空中 360 度摔下來，好彩（好險）沒有受傷（，）只是腳邊有小小腫（一點點腫）……(3-8)

在上述文句裡，學生運用了兩次摹視修辭格。第一次是以「從空中 360

度摔下來」形容當時的情景；第二次是以「小小」形容眼見的傷勢。

到達碼頭後，我們便要用身分證登記，咔咔咔一聲聲完成登記的聲音，令我們更加高興。(1-17)

在上述的句子裡，學生以「咔咔咔」描寫在香港碼頭，澳門居民以澳門身分證過海關時，自動通關機發出的聲音。

那裏的西瓜和香蕉又香又甜……(1-11)

在上述的句子裡，學生以又香又甜摹寫西瓜和香蕉的味道。

當時我覺得很奇怪我聞不到有臭味。原來大象的糞便是沒有臭味的。(1-32)

在上述的句子裡，學生描寫了大象糞便的氣味。

今天醫生用刀把我肚子那裡的十厚釘切走。當時，我覺得好像比同學、爸爸、媽媽和妹妹用力去打我的感覺一樣，一樣很痛 (1-14)

在上述的句子裡，學生以被打的感覺，形容開刀後拆線的痛楚（觸覺）。

## (2) 示現

示現修辭格文本共出現 71 次，佔所有修辭格文本出現次數的 13.03%。其中，追述的示現修辭格文本出現 71 次，預言、懸想的修辭格文本則未出現。值得一提的是，有三篇作文全文都以示現的修辭格文本呈現。

……下午兩時二十五分，打了預備鈴，同學們都安靜的讀著課文：「太陽慢慢上升，簡直美極了……」周老師慢慢走進來對同學說：「下節課改為美術課！」同學都站起來拍手稱讚，突然我們都感到地下猛烈的搖晃，拍手的同學都站不住了，班裡的男同學都大聲叫著「地震了！地震了！」我先是一愣接著迅速的向樓下跑去，跑到樓下後，我看見同學們有的手裡還握著筆，有的還在大喊救命，而我卻覺得太陽穴一陣陣的疼痛使我坐在（學）校操場上使勁的按著太陽穴，同學們這時也紛紛坐下來看著學校一個一個的裂縫產生，我和同學們都不由自主的屏住呼吸好像死神就在我們身邊一樣……(1-31)

在上段文句裡，學生運用聽覺、視覺、觸覺的摹寫，以及類疊、比喻、誇張等修辭格，具體地、形象地將過去發生的事情再現在讀者面前，使讀者有身歷其境的感受。

### (3) 映襯

映襯修辭格文本共出現 32 次，佔所有修辭格文本出現次數的 5.87%。其中，兩體相對修辭格文本出現 5 次，一體兩面對照修辭格文本出現 22 次，正襯修辭格文本出現 1 次，反襯修辭格文本出現 3 次，側襯修辭格文本則出現 1 次。

那裏（日本）的汽水機（販賣機）很多，但垃圾筒很少。(3-5)

在上述句子裡，學生以「垃圾桶很少」對比「汽水販賣機很多」。在此必須說明的是，在澳門街頭，處處可以見到供行人丟垃圾的垃圾桶，但是幾乎看不到飲料販賣機。學生在寫這個句子時，是把他所觀察到的日本街景，與澳門街景作對照。

我記得那次是芭蕾舞的表演，在我開始出場的時候，我非常非常之極道（度）緊張的，但是出（走）到舞台上面的時候我反而我（贅詞）不覺得有甚（港澳教科書慣用「甚」而非「什」）麼緊張（，）甚至我甚麼都不怕，(2-9)

在上述句子裡，學生描寫他在「上台表演前」很緊張，「上台後」反而變得什麼都不怕，呈現出一體兩面對照的修辭格（同一個人，上台前後心境的對比）。

我在假期中的一次旅行，其中一個樂園今（令）我最難忘，這個樂園比迪士尼、海洋公園，都好玩很多，這個樂園（是）在大阪裏的環球影城。(1-25)

在上述的句子裡，學生以其他相同性質、著名的遊樂園，正面襯托出環球影城的好玩程度。

我最難忘的一件事就是我小時候去泰國旅行的○(情)況，這次旅行去了六天，第一天、第二天和第三天的發生的事都不是我最難忘的事，第四天才是我最難忘的一天。(1-32)

在上述句子裡，學生以第一天、第二天和第三天所發生的事都不是令人難忘的事作背景，反面襯托出第四天所發生的事有多麼令人難忘。

到了第五天，是（我必須）吃粥的最後一天，我們去了新佰八伴（新八佰伴）吃午餐，不過我不能吃；只有爸媽可以吃，可惡的弟弟還用那些食物來引誘我，真是喜有此你（豈有此理）！（3-9）

在上述文句中，學生並沒有說出自己有多麼想吃固體食物（該生因為腸胃發炎必須吃流質食物），而是從側面描寫只有爸爸、媽媽和弟弟能吃百貨公司裡的午餐，以及當弟弟故意拿午餐引誘自己時的無奈，側面襯托出該生當時想吃固體食物的心情。

#### （4）誇飾

誇飾修辭格文本共出現 30 次，佔所有修辭格文本出現次數的 5.51%。其中，直接誇張的修辭格文本出現 28 次，間接誇張的修辭格文本則出現 2 次。

媽媽和爸爸說：「我們想跳下水救你的，可是姐姐已經把你扶到池邊了，擔心死人了。」（1-4）

在上述句子裡，學生以「擔心死人了」，直接地、擴大地、誇張地形容擔心的程度。

（那裡）不僅有清色的河水，還有美麗的景色，那時，我和家人好像到了童話世界一樣。（1-9）

在上述句子裡，學生以「童話世界」的「借喻」手法，間接誇張地形容當地風景之美。

#### （5）設問

設問修辭格文本共出現 20 次，佔所有修辭格文本出現次數的 3.67%。其中，單一懸問的修辭格文本出現 1 次，連續懸問的修辭格文本出現 3 次，一問一答的提問修辭格文本出現 12 次，連續一問一答的提問修辭格文本出現 2 次，反問修辭格文本則出現 2 次。

可是，我回到家裏，我的家人不單不罵我，還叫我快點去洗澡，洗完了出來吃飯。我心裏感到為甚麼？為甚麼？我的家人對我這麼好？（1-6）

「我心裏感到為甚麼？為甚麼？我的家人對我這麼好？」這幾句話，但是學生運用了連續懸問的修辭格。

怎麼辦？怎麼辦？不能完成登記就不能到香港，大家都在想辦法，「不帶弟弟去？」「不行！」「媽媽跟弟弟都不去？」「不行！」「大家都不去？」「都不行？」(1-17)

在上述文句裡，學生先運用連續懸問「怎麼辦？怎麼辦？」，再運用連續一問一答的提問「『不帶弟弟去？』『不行！』『媽媽跟弟弟都不去？』『不行！』」，最後再運用連續懸問「『大家都不去？』『都不行？』」。連續地運用設問修辭格，並且交錯使用懸問、提問，營造出生動、緊湊的氣氛。

（玩躲貓貓）被發現了哦！我忙著逃走，之後我的頭撞到了桌的角了，頭上開始流血，我真後悔。為甚麼我要躲在桌下呢？撞到桌角了，流血了，也很痛很痛。(3-2)

在上述文句裡，學生反問自己：「為甚麼我要躲在桌下呢？」當初如果不躲在那裡，就不會受傷了。

值得一提的是，有三位學生在文章開頭以「提問」修辭文本作為文章開端的方式：

最難忘的一件事？我想應該是最親愛的公公要離開我們的時候吧！(2-13)

我最難忘的一件事？唔…我記得是我在二零零八年七月至八月期間我自己在畫漫畫……(2-14)

我最難忘的一件事？嗯…大約應該是去韓國旅行吧！(1-33)

#### (6) 引用

引用修辭格文本共出現 17 次，佔所有修辭格文本出現次數的 3.12%。其中，明引修辭格文本（不指明出處，只用引號標示）出現 1 次，學生引用的是「方言詞」：

第二次是去大阪，因為我真是「大個女」（意思是大女孩），所以爸媽便帶我去大阪的溫泉，海洋博物館。(3-5)

暗引修辭格文本（不指明出處、不加引號）則出現 16 次，其中包括引用「成語」（不改動原文）11 次，引用「成語」（改動原文）4 次，以及引用「諺語」1 次：

第二天，我跟媽媽坐飛機回去，在路上我沒有哭但是一到家，看到太爺睡在官（棺）材裡，我就情不自禁地哭了起來……(1-5)

在上面的句子裡，學生運用「情不自禁」這個成語，沒指明出處、不加引號，也不改動原文。

到了晚上，我在餐廳大喝大吃，食(吃)得飽飽的。(3-12)

在上面這個句子裡，學生運用「大吃大喝」這個成語，沒指明出處、不加引號，但是改動了原文。

「生在福中不知福，我真該向他們學習啊！」(1-31)

在上面這個句子裡，學生引用了「生在福中不知福」這個諺語，沒指明出處、不加引號，也不改動原文。

#### (7) 譬喻

譬喻修辭格文本共出現 12 次，佔所有修辭格文本出現次數的 2.20%。其中，明喻修辭格文本出現 8 次，隱喻修辭格文本出現 2 次，借喻修辭格文本也出現 2 次。略喻修辭格文本則未出現。

我看到那個（海參）想（像）大便的樣子，便不吃。(3-24)

在上述的句子裡，學生使用喻詞「像」（該生寫成別字「想」），以大便比喻海參的外形與顏色。

地震令到人民的家園、財產受到破壞（壞）。地震是可怕的、討厭的大壞（壞）蛋。(2-19)

在上述的句子裡，學生運用喻詞「是」，把地震比喻成破壞家園的大壞蛋。

到了明天又要上學了，又到了不開心的恐暴地區了，因為我只喜歡玩電腦，看電視，去鬼屋的。(1-10)



在上述的句子裡，學生以「恐暴地區」借喻「學校」，因為在學校裡不能玩電腦遊戲、不能看電視，也沒有鬼屋。

#### (8) 轉化

轉化修辭格文本共出現 9 次，佔所有修辭格文本出現次數的 1.65%。其中，擬人修辭格文本出現 8 次，擬物修辭格文本則出現 1 次。

一直期待的香港之旅，今天就開始了，我們一家一直走到碼頭，興奮就一路跟著我們。(1-17)

在上述的句子裡，學生把「興奮」的心情轉化成像「人」一般，能走路，能跟隨著作者一家人。其實是作者一家人都覺得很興奮。

當所有東西搞定了，我就要跟美麗的台北說再見了，而我這個旅程，也完美地畫上句號。(1-21)

在上述的句子裡，學生同時運用了擬人法與擬物法。學生先把臺北市比擬成人，能夠和他「說再見」道別；再把旅程比擬成物（文句），能以劃上句號作結束。

#### (9) 移就

移就修辭格文本共出現 4 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.73%。其中，描寫抽象事物的移就修辭格文本出現 3 次，描寫具體事物的移就修辭格文本則出現 1 次。

每位醫生都說：「對不起，這是末（末）期癌症，是不可醫治的。」很快，悲痛的日子到了，眾人都哭泣，我也哭泣。(2-13)

在上述的句子裡，學生以描寫人心情的形容詞「悲痛」來描寫抽象的「日子」。

在發生地震的當日，我還無憂(憂)無慮的吃午飯，但是在四川，卻發生無情的大地震。(2-19)

在上述的句子裡，學生以描寫人的形容詞「無情」來描寫具體發生的「地震」。

(10) 飛白

飛白修辭格文本共出現 2 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.37%。其中，文字飛白修辭格文本出現 1 次，用詞（語義）飛白修辭格文本出現 1 次，語音、語法與邏輯飛白修辭格文本則未出現。

後來，她叫她的朋友幫她說，她的朋友說：「我想跳舞。」她和她朋友說：「不是跳舞呀！」她和我說：「我想跳樓，因為我不想和你做朋友！」我很傷心。(1-2)

在上述文句裡，該生的朋友要說的是「我想跳樓」，但是該生記錄下朋友因為語義理解錯誤而說的「我想跳舞」。不論這個學生是有意還是無意識地運用飛白修辭格，這種寫法都生動地描繪了當時三個人的互動情形與心境。

弟弟他逗得我笑笑口（笑）的時候，月亮出來了，然（後）聽到弟弟他說月高，月高。然後他又逗到我笑笑口（笑）了（，）然後我說是月亮不是月高，(2-22)

在上述文句裡，學生寫下弟弟把「月亮」叫成「月高」。由於「亮」與「高」的廣東話、普通話讀音並不相似，所以我們把它列為「文字」飛白。

(11) 呼告

呼告修辭格文本共出現 2 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.37%。其中，呼人修辭格文本出現 2 次，呼物修辭格文本則未出現。

如果你們去日本北海道的話，就真是太好了，記得記(要)說一點感想給我聽。再見！(3-35)

在上述句子裡，學生對著不在面前的讀者說起話來，屬於呼人修辭格的運用。

(12) 轉品

轉品修辭格文本共出現 1 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.18%。

我入到去(一進去)，哪(那)裏竟然甚麼也沒有，只有一部老爺冷氣機、差不多爛的床、很多螞蟻的廁所。(1-21)

「老爺」原本是名詞，但是學生把它當作形容詞，形容冷氣機的老、舊

程度。

(13) 婉曲

婉曲修辭格文本共出現 1 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.18%。

媽媽從房間走出來，驚慌地說：「為甚麼我們家多了一隻小狗？」，我膽（擔）心地說：「這小狗還小，牠的主人已經遺棄牠了，小狗多麼可憐呀！」。媽媽笑著說：「……原來女兒那麼善良那麼好，媽媽就讓你收養這一隻小狗。」我的（贅詞）高興得不行了，(2-29)

在上述文句裡，學生沒有直接向媽媽說出自己想要養這隻小狗，而是以「覺得小狗可憐，無處可去」的說辭，婉轉地、試探性地表達自己想留下小狗的心意。我以為，該生用「擔心地說」這個詞，傳神地突顯了該生說話當時運用婉曲修辭的心境。

(14) 借代

借代修辭格文本共出現 1 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.18%。其中，旁借修辭格文本出現 1 次，對代修辭格文本則未出現。

一出來爸爸和媽媽說帶我們去吃麥當勞。(1-4)

在這個句子裡，學生以速食店名「麥當勞」借代「速食」（漢堡、薯條、炸雞等），屬於「事物的特徵或標記」的借代。

(15) 類疊

類疊修辭格文本共出現 179 次，佔所有修辭格文本出現次數的 32.84%。在本研究學生的作文中，類疊是最常見的修辭格。

a. 疊字

單字重疊修辭格文本出現 75 次，包括 AA 形式 62 次，AAA 形式 2 次，AAAA 形式 1 次，ABB 形式 6 次，以及 AABB 形式 4 次；此外，複詞相疊修辭格文本出現 13 次，包括 ABAB 形式 12 次，ABABAB 形式 1 次。

在 AA 形式中，「看看」、「天天」、「等等」、「常常」、「剛剛」、「小小」（方言詞，意指「有一點兒」）、「慢慢」、「足足」、「個個」、「短短」、「試試」是學生較常運用的疊字詞。而「次次」、「嗚嗚」、「哈哈」、「笑笑」、「找找」、「偷偷」、「問問」、「摸摸」、「說說」、「濕濕的」、「大大的」、「紅紅的」、「紛紛」、

「深深」等疊字詞也各有學生運用。

在 AAA 與 AAAA 形式中，學生運用了「咔咔咔」、「跑跑跑」、與「最最最」等疊字詞，藉由同一個字的反覆出現，強化了語句的節奏感與意境。

在三年級的時候，有一位和我跑的速度、力量也一樣，他的名字叫「張家樂」，他也給（介紹）我認識一位很傻氣的男孩叫「何嘉愉」，我們三個就是這樣跑跑跑…一直跑二年。(1-26)

512 大地震在我心裏是最最最最心（深）刻的事件。(2-19)

在 ABB、AABB 形式中，「一陣陣」、「一聲聲」、「一點點」、「慢吞吞」、「洗白白」（方言詞，意指洗澡）、「健健康康」、「搖搖擺擺」、「吱吱喳喳」等詞語，各有學生運用。

在複詞相疊（ABAB、ABABAB）形式中，「非常非常」、「很多很多」、「一天一天」、「一步一步」、「一個一個」、「很大很大」、「很痛很痛」、「閃下閃下」（方言詞，意指一閃一閃）、「重畫重畫重畫」等詞語，也各有學生運用。不過，上述疊字詞都是屬於常見的疊字詞，只有一位學生的作文中出現能呈現意境的疊字詞用法：

弟弟他逗得我笑笑口（笑）的時候，月亮出來了，然（後）聽到弟弟他說月高，月高。然後他又逗到我笑笑口（笑）了（，）然後我說是月亮不是月高，那一年弟弟他會說月亮了。(2-22)

上述文句中，學生以「月高、月高」（ABAB）記錄弟弟所說的話，既是類疊修辭，又有示現的效果；如果結合前後文一起看，又有飛白之趣味。

#### b. 類字

類字修辭格文本出現 81 次，包括單字隔離反覆形式 24 次，詞語隔離反覆形式 57 次。

在單字隔離反覆形式中，「左想右想」、「游來游去」、「又大又漂亮」、「又拉又扯」、「又香又甜」、「很胖很重」、「今時今日」、「走一走」、「看一看」、「試一試」、「摸一摸」、「聞了聞」、「流了流」等詞，都各有學生運用。

由於作文題目是「我最難忘的一件事」，許多學生的文章內容是「最難忘的一次旅遊經驗」。也因此，許多學生的作文中出現「第一天……第二天……第三天……」、「第一次……第二次……」、「第一個……第二個……」等詞語

的隔離反覆。

當學生隔離反覆地寫出相同的字（或詞語）三次，有時會還形成排比修辭格文本；例如：

有一天我去了一個動物園，有樹熊（熊）、有袋鼠、有剪羊毛表演。(3-21)

水裡有很多大小不同，形狀不同，習性不同的魚，(3-30)

c. 疊句

疊句修辭格文本出現 5 次。學生藉由連續寫出相同的句子，來達到加強語意的目的：

怎麼辦？怎麼辦？不能完成登記就不能到香港，大家都在想辦法，(1-17)

「起來了！起來了！快看，快看！」我醒了，媽媽叫我起來，(3-10)

d. 類句

類句修辭格文本出現 5 次。有四位學生的類句出現在同一個段落裡：

「不帶弟弟去？」「不行！」「媽媽跟弟弟都不去？」「不行！」(1-17)

也有一位學生在相連的兩個段落裡的最後一句，寫出相同的句子：

我覺得我到 18 歲才可以去威尼斯(澳門的一個度假村)，有一天爸爸說：

「我們一家人去威尼斯」，我很開心。

一進大堂發現有很多船，有很多人去坐船（。）我們去美食街，吃雞、薯條。我很開心可以去威尼斯，想再去多一次。(2-6)

(16) 頂真

頂真修辭格文本共出現 32 次，佔所有修辭格文本出現次數的 5.87%。其中，句間頂真修辭格文本出現 31 次，段間頂真修辭格文本出現 1 次，句中頂真修辭格文本則未出現。

以下各句，句和句間有相同的語詞（語意也相同）相連接，具有使前後句相互銜接、節奏緊湊的效果。

第二天早上，我們先去吃早餐，然後搭車去長龍(隆)水上樂園，長龍(隆)水上樂園是很大的，有很多東西玩……(1-24)

第五天早上，我們到廟宇裡上香，上香之後，我們又去觀光，(3-34)

當我們準備出發的時候，我打開鞋櫃，鞋櫃上的花瓶就掉下來我的頭上！  
(1-23)

也有一個學生在相連的前後段落間，運用相同的語詞（語意也相同），連接兩個段落：

……我聽完她說之後，我就回到休息室內穿衣服回家。

回家的時候我就問我的媽媽我演出的時候做得好不好(。)媽媽說(：「」)  
好(！)對你這種年紀來說是非常好的了(！)」(2-9)

#### (17) 錯綜

錯綜修辭格文本共出現 15 次，佔所有修辭格文本出現次數的 2.75%。其中，抽詞換面修辭格文本出現 5 次，交錯語次修辭格文本出現 1 次，伸縮文身修辭格文本出現 6 次，變化句式修辭格文本則出現 3 次。

##### a. 抽詞換面

我很非常勤力地練習彈琴，而媽媽努力地○（賺）錢給我，果然真的黃天不負有心人。現在終於考鋼琴五級很快地考鋼琴六級 (2-10)

在上述文句中，學生想要表達的是自己努力地練琴，母親努力地賺錢供自己學琴。然而該生選用兩個近義詞「勤力」(方言詞，意指努力、認真)、「努力」，使前後文句有變化。

##### b. 交錯語次

我聽到後，我終於知道原來媽媽這麼疼我，愛我的，(；)這時我想，媽媽這愛我；(，)疼我，我一定要報答媽媽的思為（恩惠）。(2-10)

在上述文句中，學生先寫「疼我，愛我」，之後卻改寫成「愛我，疼我」，語次互換，使相同的語句產生了變化，生動了許多。

##### c. 伸縮文身

校長話音剛落(，)上千名家長就涌(湧)進來，有的抱著孩子就走，有的拉著孩子就往門外走，(1-31)

上述文句原本可以寫成「有的抱著孩子就走，有的拉著孩子就走」，但是

學生在後面的句子裡加上「往門外走」，不但加長了句子，也使句子更具形象性，更使前後文句產生變化。

d. 變化句式

以下是倒裝句與順序句的變換：

「起來了！起來了！快看，快看！」我醒了，媽媽叫我起來，我問她：「怎麼了？」媽說：「你快看。」(3-10)

以下是順序句與倒裝句的變換，也是直接會話與間接敘述的變化：

然後我的姐姐說：「妹妹那些那麼簡單我們那些很難。」然後媽媽又說：「是很難還是你們很賴(懶)呀！」是很難了，姐姐說。(2-20)

以下是懸問、提問修辭格的變換：

怎麼辦？怎麼辦？不能完成登記就不能到香港，大家都在想辦法，「不帶弟弟去？」「不行！」「媽媽跟弟弟都不去？」「不行！」「大家都不去？」「都不行？」(1-17)

(18) 排比

排比修辭格文本共出現 8 次，佔所有修辭文本出現次數的 1.47%。其中，短語排比修辭格文本出現 8 次，句子排比與段落排比修辭格文本則未出現。有學生寫出形容詞的排比修辭文本：

今年萬聖節，希望有得去鬼屋和鬼一起玩耍，會令我非常開心，刺激，興奮。(1-10)

有學生寫出形容詞短語的排比修辭格文本：

水裡有很多大小不同，形狀不同，習性不同的魚，(3-30)

也有學生寫出名詞短語的排比修辭格文本：

後來 1:00 我和我爸爸都餓了，我們就去餐(廳)吃東西，然後我看看食物價目表，甚麼！一個芝士包、一盒甜品、一碟菜、一杯可樂要「8(」)元，不過沒辦法。(1-25)

還有學生寫出動詞短語的排比修辭格文本：

到了明天又要上學了，又到了不開心的恐暴地區了，因為我只喜歡玩電腦，看電視，去鬼屋的。(1-10)

(19) 層遞

層遞修辭格文本共出現 5 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.92%。其中，遞升修辭格文本出現 5 次，遞降修辭格文本則未出現。

這件事給了貪玩的我一個很大的教訓，相信不管過了一年、十年還是一百年也好，我也（都）不會忘記。(2-18)

在上述句子裡，學生連續寫了三個符合數字邏輯次序，遞升的詞語：「一年」、「十年」、「一百年」，使語意層層深入，達到說服讀者的效果。同時，「年」字規律地隔離反覆出現，亦提升語句的節奏感。

(20) 鑲嵌

鑲嵌修辭格文本共出現 2 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.37%。其中，鑲字修辭格文本出現 2 次，嵌字、增字、配字修辭格文本則未出現。

第二天，我們去了游水（游泳），那裡的水真清，清得看得見水底，就算有一沙一石也看得很清楚，(3-17)

在上述句子裡，學生在「沙石」這個詞裡鑲入數字「一」，強調即使連一粒沙、一顆小石頭都看得見，達到延長音節與加重語義的效果。

(21) 倒裝

倒裝修辭格文本共出現 2 次，佔所有修辭格文本出現次數的 0.37%。其中，為文章波瀾的倒裝修辭格文本出現 2 次，為詩文格式的倒裝修辭格文本則未出現。

以下兩個例子，都是改變問句的正常次序，把要說的話放在前面，說話者放在後面，以強調說話者所說的話：

「起來了！起來了！快看，快看！」我醒了，媽媽叫我起來，我問她：「怎麼了？」媽說：「你快看。」(3-10)

然後我的姐姐說：「妹妹那些那麼簡單我們那些很難。」然後媽媽又說：「是很難還是你們很賴（懶）呀！」是很難了，姐姐說。(2-20)



#### 4.2 討論

(1) 剛升上五年級的兒童能寫出具有修辭格特徵的文本：潘世松 (2006) 蒐集湖北中年級學生的日記，發現部份的修辭格文本是成人指導下的產物，而且有為使用而使用的傾向。本研究則證明在不接受成人指導的情形下，澳門剛升上五年級的學生已經能寫出具有修辭格特徵的文本，也沒有濫用的情形。

(2) 就類疊修辭格而言，五年級兒童較常運用疊字與類字：陳香如 (1997b) 蒐集臺灣嘉義縣、市小學六年級學生撰寫的「遊記」，發現類疊是學生作文中最常出現的修辭格文本，其中又以單字重疊出現次數最多。本研究分析澳門小學五年級學生撰寫的「記事、記遊」類的記敘文，亦發現類疊是學生作文中最常出現的修辭格文本，其中以單字重疊出現的次數最多、類字（詞語隔離反覆）次之。顯示小學五、六年級學生雖能運用類疊修辭，但偏重單字、詞語的重疊與隔離反覆；至於涉及句子、篇章修飾的疊句與類句，五、六年級學生運用的能力是有限的。

(3) 就摹寫修辭格而言，五年級兒童較常運用摹視：陳香如 (1997b) 發現六年級學生撰寫遊記時，能運用摹寫修辭格，尤其是聽覺與視覺的摹寫。本研究發現五年級學生常用摹寫描寫過去發生的事件裡的感官感受，其中以視覺描寫的次數最多、最生動具體。這可能是因為視覺所能觀察到的現象最具體（布裕民、陳漢森 2001），所以五、六年級學生較能描寫視覺感受，至於其他感官的觀察與描寫能力則在逐漸發展中。

(4) 「記事、記遊」類的記敘文能激發學生運用追述的示現修辭格：修辭格的運用與否與作文的體裁有關聯（陳香如 1997b）。吳禮權 (2006:90) 提到，當說到往事時最容易觸動表達者建構追述的示現修辭格文本的神經。本研究中的作文命題「我最難忘的一件事」屬於「記事、記遊」類的記敘文，需要學生回憶、描寫過去所發生的事件，因此學生會運用到追述的示現修辭格。然而，追述的示現修辭格文本必須具備形象性、生動性的特質，許多學生只是如流水帳般地紀錄過去發生的事件，並沒有深刻地、生動地描寫當時的情景、感受，因此也不是每位學生的作文中都能出現追述的示現修辭格文本。

(5) 摹寫為示現的基礎：布裕民、陳漢森 (2001) 將摹繪（摹寫）、通感、示現歸於「描寫感覺印象」的同類修辭，黃慶萱 (1985) 提到優美的示現必須訴諸感官的描寫，本研究亦發現示現修辭格文本與摹寫修辭格文本之間有

密切的關聯：能運用示現修辭格的學生，通常文章中也會出現摹寫修辭格文本。學生藉由感官的觀察與感受的描寫，將過去發生的事件與景物，生動的、具體的描繪出來，於是也產生追述的示現修辭格文本。從此觀點來看，雖然張春榮（2005；2006年3月29日）認為小學不適宜教示現修辭格，但是若從摹寫修辭技巧引入，小學五年級學生應能理解、欣賞示現修辭格的美感。

(6) 兒童運用設計優美形式的修辭格能力仍有待引導：陳香如（1997b）發現六年級學生撰寫遊記時，學生所運用的設計優美形式的修辭格絕大多數是類疊，真正屬於設計優美形式的修辭方式出現的次數並不多。本研究發現五年級學生運用調整表意方法的修辭格次數（302次）多於運用設計優美形式的修辭格次數（243次）；而屬於設計優美形式的修辭格文本中，亦以類疊出現次數最多，頂真次之。小學課文中常出現的排比修辭格文本，在學生作文中出現的次數卻很少。顯示五、六年級學生運用設計優美形式的修辭格能力仍有待引導。

(7) 兒童運用對偶修辭格能力的發展仍有待探究：陳香如（1997b）蒐集400篇嘉義縣市六年級學生撰寫的遊記，發現「句中對」對偶是學生常用的修辭格；潘世松（2007）亦發現蒐集到的211本武漢市高年級學生的作文簿中出現對偶修辭格文本。相反地，我們分析106篇澳門剛升上五年級學生在八十分鐘內獨自完成的作文，並未發現任何對偶修辭格文本。我們的發現和先前研究結果不同，可能原因有四：a. 我們研究的學生年齡較小；b. 我們取樣的人數較少；c. 學生的寫作表現受限於文體和題目；d. 陳、潘兩人的研究文本是蒐集而來，學生的作文可能得到成人的指導。這也顯示，小學生運用對偶修辭格能力的發展，仍值得進一步探究。

(8) 通過分析各年級兒童運用修辭格的能力，調整修辭格教學、評量的內容與方向：張春榮（2006年3月29日）、賴秋樺（2005）指出理論上小學生應該學習的修辭格技巧，在本研究五年級學生的作文中，只有「析字」、「藏詞」、「跳脫」、「雙關」、「對偶」與「回文」沒有出現；除了與文體和題目的限制有關，也顯示對五年級兒童而言這些修辭格技巧是較難運用的。另一方面，譬喻、轉化、設問與排比是理論上小學生應該學習且教科書常出現的修辭格技巧，但是在本研究五年級學生的作文中出現的次數並不多。而像示現、錯綜等張春榮認為應該高中再教的修辭格技巧，卻也能在本研究五年級學生的作文中看到（儘管不夠優美）。顯示理論上認為兒童應該優先學習、兒童學過、也能欣賞的修辭格技巧，卻不見得每個兒童都能運用；而理論上認為較

難的修辭格技巧，也不代表兒童一定無法運用。教師必須分析各年級兒童運用修辭格的能力，區分各年級兒童能理解（欣賞）的修辭格技巧與能運用的修辭格技巧，進而調整教學與評量的難度，或是提供補救教學，並設計寫作活動鼓勵學生運用修辭格。

(9) 未能具象、創新地描寫、語法錯誤、運用方言等因素，影響兒童修辭格文本的表現：陳香如 (1997b) 發現臺灣六年級學生的修辭格文本出現以下的問題：意思不清楚、描述不當、文句不通順、描寫過於抽象、量詞錯誤、過於單調、臺語特徵錯誤、標點符號錯誤與錯別字。本研究發現，澳門五年級學生的修辭格文本也同樣出現語意不清、運用方言語法與方言詞、贅加、缺漏、搭配不當、時態錯誤、語序錯誤、用詞不當、標點符號錯誤與錯別字錯誤等問題，且多數參與研究的學生未能形象地、具體地、創新地描寫事物或感受。顯示如何提升小學生運用現代漢語寫作的能力，是教師必須思考的問題。

## 5. 結論與建議

### 5.1 結論

(1) 依照次數的多寡，學生作文中出現的 21 種修辭格分別是類疊、摹寫、示現、頂真、映襯、誇飾、設問、引用、錯綜、譬喻、轉化、排比、層遞、移就、飛白、呼告、鑲嵌、倒裝、轉品、婉曲、借代。

(2) 最常出現的修辭格類型是類疊 (32.84%)、摹寫 (18.35%) 與示現 (13.03%)。然而，就修辭格中之細格而言，最常出現的是單字重疊 (13.76%)、摹視 (13.21%)、追述的示現 (13.03%) 與類字（詞語隔離反覆）(10.46%)。

(3) 21 種修辭格中，屬於調整表意方法的修辭格共出現 302 次，包括摹寫、示現、映襯、誇飾、設問、引用、譬喻、轉化、移就、飛白、呼告、轉品、婉曲與借代（依出現次數多寡排序），佔所有修辭格出現次數的 55.41%；屬於設計優美形式的修辭格共出現 243 次，包括類疊、頂真、錯綜、排比、層遞、鑲嵌與倒裝（依出現次數多寡排序），佔所有修辭格出現次數的 44.59%。調整表意方法的修辭格出現次數多於設計優美形式的修辭格。兒童較常描寫具體、可觀察的事物，真正屬於設計優美形式的修辭格文本並不多。

(4) 學生所寫的修辭格文本中，涉及銜接全篇文章、段落的修辭格包括追溯的示現、提問（問答）、類句與段間頂真。

(5) 學生運用類字類句遠多於排比、層遞；運用摹寫多於示現。學生所

寫的修辭格文本顯示，摹寫能強化示現修辭的效果，字詞隔離反覆與排比有關聯，以及錯綜修辭是活用詞語、句式及各種修辭手法的產物。

(6) 未能具象、創新地描寫、語法錯誤、運用方言等因素，影響兒童修辭格文本的表現。

## 5.2 建議

### (1) 將本研究發現的 21 種修辭格納入小學五年級的修辭格讀寫教學範疇

本研究中的修辭格文本是學生在五年級剛開學時寫的，顯示部份五年級學生在還未學習五年級的教材以前，已經具有運用這些修辭格的能力（儘管有可能是在不自覺的狀況下運用的）。若將本研究發現的 21 種修辭格，於五年級上學期初有系統地引導學生欣賞，相信大部份的學生到了五年級下學期應該可以理解這些修辭格運用之美，進而自覺地運用這些修辭格。課程發展者、教科書編制者與教師可以參考本研究發現，規劃、設計五年級學生的閱讀與寫作教材，引導學生討論、欣賞與運用這些修辭格。

### (2) 分析各年級小學生運用修辭格的能力，規劃修辭格教學序列

本研究發現，剛升上五年級的兒童運用疊字與類字多於疊句與類句、運用類字類句遠多於排比、層遞、運用摹寫多於示現；摹寫能強化示現修辭的效果、字詞隔離反覆與排比有關聯，以及錯綜修辭是活用詞語、句式及各種修辭手法的產物。可見，我們有必要分析各年級小學生運用修辭格的能力，並以學生的能力為基礎，由簡而繁，循序漸進地擴展修辭格教學的內涵。課程發展者、教科書編制者與教師可以參考本研究發現，規劃四到六年級的修辭格教學內容。由於目前分析兒童運用修辭格能力的研究不多，關於小學修辭格教學序列的規劃，仍有待兩岸四地的學者，繼續深入探究。

### (3) 整合閱讀教學與寫作教學提升兒童欣賞與運用修辭格的能力

學生作文中的修辭格文本，雖然未必是最美的修辭格文本，卻是小學生最易理解、最能同理，也較易仿作的修辭格教學教材。教師可以蒐集學生作文中出現的修辭格文本，作為閱讀課堂上修辭格教學、討論的實例。

### (4) 修辭格教學應從引導學生形象地、具體地、創新地描寫事物與感受著手

本研究發現，能形象地、具體地、創新地描寫事物或感受的學生，作文中出現的修辭格文本較多。可見修辭格教學應從引導學生形象地、具體地、創新地描寫事物與感受著手。

## 引用文獻

- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. 2000. *How to Design and Evaluate Research in Education* (4<sup>th</sup> edition). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Companies.
- Heron, J. 1996. *Co-operative Inquiry*. London, England: SAGE.
- Reason, P. 2003. Cooperative inquiry. *Paper on Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*, ed. by J. A. Smith, 205-231. London, England: SAGE.
- 丁怡文。2008。《國小六年級兒童作文修辭之研究——不同國語文程度學生的比較》。國立臺東大學碩士論文，臺東。[Ding, Yi-wun. 2008. *The Research of 6th Grade Student's Composition Rhetoric — Comparison of Students with Different Chinese Language Proficiency*. MA thesis, National Taitung University, Taitung.]
- 王本華。2002。《實用現代漢語修辭》。北京：知識出版社。[Wang, B. 2002. *Applied Modern Chinese Rhetoric*. Beijing: Knowledge Publishing House.]
- 王希杰。2004。《漢語修辭學（修訂本）》。北京：商務印書館。[Wang, X. 2004. *Chinese Rhetoric* (Rev. edition). Beijing: The Commercial Press.]
- 王希杰。2005。〈二十世紀漢語辭格研究〉，《修辭學新視野》，陳之芥、鄭榮馨（編），75-88。北京：中國文聯。[Wang, X. 2005. A study of twentieth century Chinese rhetorical devices. *A New View of Rhetoric*, ed. by Z. Chen and R. Zheng, 75-88. Beijing: China Federation of Literary and Art Circles Publishing House.]
- 中華人民共和國教育部。2011。《義務教育語文課程標準（2011 年版）》。北京：北京師範大學。[Ministry of Education of the People's Republic of China. 2011. *Compulsory Education Chinese Language Curriculum Standards* (2011 edition). Beijing: Beijing Normal University.]
- 布裕民、陳漢森。2001。《寫作語法修辭手冊》。香港：中華書局。[Bu, Y. and H. Chen. 2001. *Handbook of Grammar and Rhetoric in Writing*. Hong Kong: Chung Hwa Book Company.]
- 向天屏。2006。《國小五年級兒童自我調整寫作歷程的教與學》。國立臺灣師範大學博士論文，臺北。[Hsiang, T. P. 2006. *The Teaching and Learning of the Self-regulated Writing Process in a Primary-5 Class*. Ph. D. dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei.]

- 向天屏。2011。〈論小學修辭格教學：以比喻為例（上）〉，《教師雜誌》，第 32 期，55-59。[Hsiang, T. P. 2011. Teaching Chinese rhetorical devices in primary school: simile and metaphor (part 1). *Teacher Magazine* 32:55-59.]
- 杜淑貞。2001。《小學作文教學探究》。臺北：文津出版社。[Du, S. 2001. *Teaching Writing in Primary School*. Taipei: Wenchin.]
- 吳幸純。2009。《國小高年級國語教科書句型修辭研究》。國立屏東教育大學碩士論文，屏東。[Wu, Shing-chun. 2009. *A Study on Sentence Pattern and Rhetoric in the Chinese Textbooks Used by Senior Pupils*. MA thesis, National Pingtung University of Education, Pingtung.]
- 吳禮權。2006。《現代漢語修辭學》。上海：復旦大學。[Wu, L. 2006. *Modern Chinese Rhetoric*. Shanghai: Fudan University.]
- 林君鴻。2005。《九年一貫國小高年級國語教科書修辭教學之探究——以南一、康軒、翰林版為例》。國立臺北教育大學碩士論文，臺北。[Lin, Chun-hung. 2005. *A Study of Rhetoric Teaching in Chinese Textbooks for Fifth and Sixth Grades in Nine-Year Integrated Curriculum in Elementary Schools — Examples of the Nani, Kang Hsuan and Han Lin Versions*. MA thesis, National Taipei University of Education, Taipei.]
- 香港教育局課程發展議會。2008。《小學中國語文建議學習重點（試用）》。2015 年 7 月 23 日，取自 [http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/pri\\_chi\\_lang\\_lo\\_web\\_version.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/pri_chi_lang_lo_web_version.pdf) [Education Bureau of HKSAR. 2008. *Trial Recommendations of Chinese Language Learning Keys in Primary Education*. Accessed online, July 23, 2015. [http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/pri\\_chi\\_lang\\_lo\\_web\\_version.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/pri_chi_lang_lo_web_version.pdf)]
- 胡曙中。2008。《英漢修辭跨文化研究》。青島：青島出版社。[Hu, S. 2008. *Studies in English and Chinese Rhetorics: An Intercultural Approach*. Qingdao: Qingdao Publishing House.]
- 徐千婷。2007。《國小高年級國語課文常見修辭格之研究》。國立高雄師範大學碩士論文，高雄。[Hsu, C. 2007. *A Study on Common Rhetorical Devices in the Chinese Textbooks Used by Upper Primary Pupils*. MA thesis, National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 陳正治。2003。《修辭學》。臺北：五南出版社。[Chen, Cheng-chih. 2003. *Rhetoric*.

Taipei: Wunan.]

陳正治。2008。《國語文教材教法》。臺北：五南出版社。[Chen, Cheng-chih.

2008. *Chinese Language Teaching: Materials and Methods*. Taipei: Wunan.]

陳明發。2003。《國小五年級讀寫結合修辭技巧合作學習教學方案之行動研究》。國立臺中師範學院碩士論文，臺中。[Chen, M. 2003. *An Active*

*Research on the Elementary Fifth Grade's Reading and Writing Combined Rhetorical Techniques in Cooperative Learning Teaching Projects*. MA thesis, National Taichung University of Education, Taichung.]

陳香如。1997a。〈國小國語科教科書之修辭方式分析〉，《國立編譯館館刊》，

第 26 卷第 1 期，291-322。[Chen, Shiang-Ju. 1997a. An analysis of the rhetoric manner used in the Chinese textbook (Kuo-Yu) of the elementary schools. *Journal of the National Institute for Compilation and Translation* 26.1:291-322.]

陳香如。1997b。《國小六年級兒童作文之修辭技巧分析——以嘉義地區為例》。

國立嘉義師範學院碩士論文，嘉義。[Chen, Shiang-Ju. 1997b. *The Analysis of Rhetoric Technics of Sixth Grade Children Composition — for Chia-Yi Area*. MA thesis, National Chiayi Teacher College, Chiayi.]

陳晨。1995。〈修辭教學與修辭教學體系〉，《修辭學探析》，中國修辭學

會（編），463-469。香港：文化教育。[Chen, S. 1995. Rhetoric instruction and rhetoric instruction systems. *Rhetoric Inquiry*, ed. by Chinese Rhetoric Association, 463-469. Hong Kong: Educational and Cultural Press.]

陳望道。1970。《修辭學發凡》。香港：大方出版社。[Chen, Wangdao. 1970.

*An Introduction to Rhetoric*. Hong Kong: Dafang.]

陳麗雲。2007。〈作文教學的修辭藝術〉，《國民教育》，第 47 卷第 3 期，

23-26。[Chen, Li-yun. 2007. Rhetoric in composition teaching. *Elementary Education* 47.3:23-26.]

張春榮。2005。《國中國文修辭教學》。臺北：萬卷樓。[Zhang, Chun-rong.

2005. *Teaching Chinese Rhetoric in Middle School*. Taipei: Wan Juan Lou.]

張春榮。2005 年 8 月 31 日。〈修辭教學的誤區〉，《國語日報》，第 13 版。

[Zhang, Chun-rong. 2005, August 31. The erroneous zones of the teaching of Chinese rhetoric. *Mandarin Daily News*, 13.]

張春榮。2006 年 3 月 29 日。〈國小常用辭格〉，《國語日報》，第 13 版。

- [Zhang, Chun-rong. 2006, March 29. Commonly used Chinese rhetorical devices in primary school. *Mandarin Daily News*, 13.]
- 張斌。2007。《漢語語法修辭常識》。香港：香港教育圖書公司。[Zhang, B. 2007. *Chinese Grammar and Rhetoric General Knowledge*. Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing Company.]
- 教育部。2011。《國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）》。2015 年 7 月 23 日，取自 [http://teach.eje.edu.tw/9CC/index\\_new.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php) [Ministry of Education. 2011. *Grades 1-9 Curriculum Guidelines (Mandarin)*. Accessed online, July 23, 2015. [http://teach.eje.edu.tw/9CC/index\\_new.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC/index_new.php)]
- 教育部國家教育研究院籌備處。2010。《國民中小學課程綱要語文學習領域（國語文）修辭教學示例報告》。2015 年 7 月 23 日，取自 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/gallery/24/24-442622.doc> [The Preparatory Office of the National Academy for Educational Research. 2010. *Primary and Middle School Curriculum Guidelines of Mandarin Chinese Learning: A Report of Rhetorical Instruction Examples*. Accessed online, July 23, 2015. <http://blog.ilc.edu.tw/blog/gallery/24/24-442622.doc>]
- 教育暨青年司課程改革工作組。1999。《小學中文大綱》。2015 年 7 月 23 日，取自 [http://www.dsej.gov.mo/crdc/course/primary\\_r.htm](http://www.dsej.gov.mo/crdc/course/primary_r.htm) [DSEJ, 1999. *Primary Education Curriculum Outlines of Mandarin Chinese*. Accessed online, July 23, 2015. [http://www.dsej.gov.mo/crdc/course/primary\\_r.htm](http://www.dsej.gov.mo/crdc/course/primary_r.htm)]
- 教育暨青年局。2009。《教育數字概覽：08/09 教育數字、07/08 教育概要》。2015 年 7 月 23 日，取自 [http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/inter\\_dsej\\_page.php?con=grp\\_db/statisti.htm](http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/inter_dsej_page.php?con=grp_db/statisti.htm) [DSEJ. (2009). *General Survey of Education in Figures, 08/09 Education in Figures, 07/08 Gist of Education*. Accessed online, July 23, 2015. [http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/inter\\_dsej\\_page.php?con=grp\\_db/statisti.htm](http://www.dsej.gov.mo/~webdsej/www/inter_dsej_page.php?con=grp_db/statisti.htm)]
- 教育暨青年局。2011。《小學中國語文基本學力要求——第一語文（教學語文）（初稿）》。2015 年 7 月 23 日，取自 <http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/requirements.html> [DSEJ. 2011. *The Requirements of Basic Academic Attainments in Chinese Language for Primary Schools Using Chinese as the Primary Language of Instruction (First Draft)*. Accessed online, July 23,



2015. [http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/prim\\_chi1.pdf](http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/prim_chi1.pdf)
- 黃麗貞。2004。《實用修辭學（增訂本）》。臺北：國家出版社。[Huang, Li-chen. 2004. *Applied Rhetoric* (Rev. edition). Taipei: Kuo Chia Publishing Company.]
- 黃慶萱。1985。《修辭學》。臺北：三民書局。[Huang, Ching-shen. 1985. *Rhetoric*. Taipei: San Min Book Company.]
- 楊淑雅。2002。《國小高年級國語教科書之修辭研究》。國立嘉義大學碩士論文，嘉義。[Yang, S. 2002. *A Study on Rhetorical Devices in the Chinese Textbooks Used by Senior Pupils*. MA thesis, National Chiayi Teacher College, Chiayi.]
- 語法與修辭聯編組。1998。《語法與修辭（上冊）》。臺北：新學識文教出版中心。[Grammar and Rhetoric Editorial Department. 1998. *Grammar and Rhetoric*, Vol. 1. Taipei: New Knowledge.]
- 駱小所。2007。《現代修辭學》（第二版）。昆明：雲南人民出版社。[Luo, X. 2007. *Modern Rhetoric* (2<sup>nd</sup> edition). Kunming: Yunnan People's Publishing House.]
- 潘世松。2006。〈小學中年級語體因素習得考察——以書面作文為例〉，《修辭學習》，第5期，53-56。[Pan, S. 2006. A study of middle primary graders' compositions to analyze learnt genres. *Rhetoric Learning* 5:53-56.]
- 潘世松。2007。〈小學高年級語體因素習得考察——以書面作文為例〉，《江漢大學學報（人文科學版）》，第26卷第2期，40-43。[Pan, S. 2007. A study of upper primary graders' compositions to analyze learnt genres. *Journal of Jianghan University (Humanities Sciences)* 26.2:40-43.]
- 賴秋樺。2005。《國中小教學用修辭系統研究》。國立中山大學碩士論文，高雄。[Lai, Chiu-hua. 2005. *Study on Pedagogical Rhetoric for Primary and Junior Middle School Chinese*. MA thesis, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung.]
- 魏聰祺。2008。〈修辭理論與運用〉，《國語文教學理論與應用》，王珩等著，361-397。臺北：洪葉文化。[Wei, Tsung-chi. 2008. Rhetoric theory and its application. *Mandarin Chinese Teaching Theory and Its Application*, written by H. Wang et al., 361-397. Taipei: Hungyeh Publishing Company.]
- 譚永祥。1992。《漢語修辭美學》。北京：北京語言學院。[Tan, Y. 1992. *The*

*Aesthetics of Chinese Language Rhetoric*. Beijing: Beijing Language College.]

龐蔚群。1999。〈修辭現象的分析、欣賞和評改〉，《修辭論叢（第三輯）》，中國修辭學會等（編），1091-1108。臺北：洪葉文化。[Pang, W. 1999. The analysis, appreciation and revision of rhetoric phenomenon. *A Collection of Rhetoric Studies*, Vol. 3, ed. by Chinese Rhetoric Association, Ming Chuan University Applied Chinese Department, and the Chinese Language Society, 1091-1108. Taipei: Hungyeh Publishing Company.]

[審查：2015.6.11 修改：2015.7.16 接受：2015.9.7]

向天屏

Tien Ping HSIANG

澳門氹仔大學大馬路澳門大學教育學院 (E33) 3020 室

Room 3028, Faculty of Education (E33), Avenida da Universidade, University of Macau, Taipa, Macau

tphsiang@umac.mo

王志勝

Zhisheng WANG

澳門氹仔大學大馬路澳門大學教育學院 (E33) 3028 室

Room 3028, Faculty of Education (E33), Avenida da Universidade, University of Macau, Taipa, Macau

zwang@umac.mo

### 附錄一：澳門小學生常用修辭格類目表

修辭格	別稱	定義	分類	說明
摹寫*	摹繪 摹擬 摹狀 摹況	將對情境、事物的感受，不管是看到、聽到、聞到、摸到、吃到……的感覺，用文字加以形容或描寫出來。	摹視	包括對形態、形狀、境況、顏色的描寫。
			摹聲	根據耳朵所聽，描述內心對聲音的感受。
			摹味	透過舌頭品嚐，描述內心對味道的感受。
			摹嗅	根據鼻子所聞，描述內心對氣味的感受。
			摹觸	透過肌膚、肢體與外界接觸，再經過內心的感受而把他描寫出來。
示現		打破時空的限制，把實際上看不到、聽不著的事物，應用想像力，寫得可見可聞，活生生地出現在眼前的修辭法。	追述	把過去發生的事情，繪形繪色地再現出來，使讀者／聽者有身歷其境的感受。
			預言	把未來將發生的事情具體地描繪，彷彿發生在眼前。
			懸想	把想像的事情說得像真在眼前一般。
映襯*	對比 對照	將兩種意義相反或相對的詞彙或句子，擺在一起，相互比較對照，突顯主題。	兩體 相對	將兩種相反或相對的觀點、事物或景象，對照比較，表達思想。
			一體 兩面 對照	對同一個人、事、物，用兩種相反或相對的觀點，加以描寫。
	襯托	為了突出主要事物，用相似、相關或相反的事物做背景，以襯托主要事物。	正襯	用性質相似的人事物，襯托主要人事物，使主要人事物更明顯。
			反襯 <sup>4</sup>	用性質相反或相對的人事物，襯托主要人事物，使主要人事物更明顯。
			側襯	不直接描述主要人事物，而描寫受主要

<sup>4</sup> 「反襯」與「對比」的差異在於，「反襯」有主賓之分，而「對比」的兩個事物是平行並列的關係；「反襯」寫的是不同的事物，「對比」寫的可以是兩個不同的事物，也可以是一個事物的兩種不同面向；「反襯」是以賓托主，表達強烈的思想感情，深化主旨，「對比」是用比較的方式揭示事物的本質（駱小所 2007）。

				人事物影響的其他現象，以襯托主要人事物。
誇飾 <sup>*</sup>	誇張 <sup>**</sup>	以超過客觀事實的說法對事物作描述。	直接誇張	又分將原物「擴大」或「縮小」的誇張方式。只看文句就能輕易知道作者想要表達的感受。
			間接誇張	常藉助其他修辭格或語法關係來描寫誇張的感受，故不易從文句中直接看出作者想要表達的感受。
設問 <sup>*5</sup>		有意將敘述語句改成問句，目的在引人注意、激發思考、突出論點、加深印象。	懸問（疑問）	自問而不答的句式，讓人去聯想與體會。又分單一懸問、連續懸問。
			提問（設問 <sup>**</sup> ）（問答）	明知故問。為自問自答（有問有答）式的問句。在提出問句後，接著便說出答案句。
			反問 <sup>**</sup> （激問）	明知故問。問題表面並未提出答案，但仔細思考後，答案正在問題的反面。（詰問）
引用 <sup>*</sup>		穿插一些典故、俗語、成語、故事、詩文、歌謠或是名言佳句。	明引	指明出處，照引原文，並加引號。
				指明出處，略引大意，不加引號。
				不指明出處，只用引號標示。
			暗引	不指明出處、不加引號、不改動原文。 不指明出處、不加引號，且改動原文。
譬喻 <sup>*</sup>	比喻 <sup>**</sup>	就是「打比方」，透過「聯想」，找到一件與我們想要描述的事物相似的另一件事物，來形容原本	明喻	甲（本體）像（喻詞）乙（喻體）。
			隱喻（暗喻）	甲是乙，「是」可換為「為」、「成為」、「變成」、「化做」、「當作」、「等於」等繫詞。
			略喻 <sup>6</sup>	甲，乙，省略「像」、「是」、「為」等詞。
			借喻	本體、喻詞不出現，直接用喻體替代本

<sup>5</sup> 大陸官方課程文件將「設問」（包含自問自答、自問不答）、「反問」視為不同的修辭格。本文採用黃慶萱（1985）的觀點，將「內心確有疑問而問」與「內心已有定見卻明知故問」同列為設問格。

<sup>6</sup> 吳禮權（2006:65）認為「隱喻」的格式包括使用喻詞的「甲是乙」與省略喻詞的「甲，乙」；王希杰（2004:383）則認為「隱喻」是指不用比喻詞的比喻，包含「略喻」。

五年級兒童記敘文寫作修辭格表現分析——以澳門一所學校為例

		要描述的事物。這兩件事物必須本質不同，但有類似的地方。		體。
轉化 <sup>*7</sup>	比擬 假擬 擬化	描述一件事物時，透過「想像」，將原本具備某種性質的事物，轉化成另一種本質截然不同的事物。	擬人 <sup>**</sup>	將物當作人來描述，使它們具有像人類一樣的動作或感情。
			擬物	將人當作物來描述，或把一個事物想像成另一個事物來描寫。
移就		為了能生動的表達情緒、感受與經驗，將用來描寫甲事物性質、狀態的詞，移來描寫乙事物。	描寫抽象事物	一般呈現「形容詞＋名詞」的格式。如「甜蜜的錯誤」、「悲憤的淚」。有時雖用表示人的思想觀念的詞語來描寫其他事物，但物仍是物，目的並不是要將此事物擬人化。
			描寫具體事物	
飛白		為了表達的需要，故意記錄所寫人物發錯的音、寫錯的字、用錯的詞、不合的語法、不通的邏輯等語言。在表達上具有形象、生動的效果。	語音	有意地紀錄說話人或虛構人物在語音上的錯誤，包括口吃、方音與念錯的字音。
			文字	有意地紀錄說話人或虛構人物在文字寫法上的錯誤。
			用詞（語義）	有意地紀錄說話人或虛構人物在語意理解上出現的錯誤。包括「不明白詞意所犯的錯誤」與「因為不理解詞意而錯用詞語」。
			語法	有意地紀錄說話人或虛構人物在說話時所犯的語法錯誤。
			邏輯	有意地紀錄說話人或虛構人物所說的不合邏輯的話（看法／見解）。

<sup>7</sup> 駱小所 (2007) 指出轉化和譬喻的差異處在於：轉化出於「想像」（現實中不存在的事物），譬喻出於「聯想」（現實中存有的事物）；轉化的「本體」一定要出現，譬喻的「喻體」一定要出現；轉化重「動態」形象的刻畫，譬喻重「靜態」形象的描寫。

呼告		為了表達強烈的情感，說者或作者直接呼喚不在面前的人或物，並直接對他(她)或它說起話來的修辭方法。	呼人	直接呼喚人的名稱並對話。	
			呼物	直接呼喚物的名稱並對話。常與擬人修辭結合。	
轉品	轉類	一個詞彙，改變其原有的詞性而在語文中出現。			
婉曲 <sup>8</sup>	婉轉 委婉	說話或作文，不直接說出本意，而用委婉曲折、含蓄、閃爍的語言來表達。			
借代 <sup>*9</sup>		放棄本來的詞語，而找另一個與其有密切「關係」的詞語來替代。兩者之間雖無類似點，但通常有不可分離的關係。	旁借	多用隨伴事物替代主要事物。	
			對代	以相對的事物替代本名。	
類疊 <sup>*</sup>	反覆 <sup>**10</sup> 複疊	相同的字詞語句，接二連三、重複出現的修辭方式，目的在強	疊字	單字重疊	詞性相同的單字，連續、重疊使用。有 AA、AAA、ABB、AABB 等形式。
				複詞	由兩個以上不同的字所構

<sup>8</sup> 黃麗貞 (2004) 指出，由於「婉曲」格的表現是多樣性的，各家對「婉曲」格的分類不盡相同。「婉曲」格的運用與分析重在文意的體會。由於小學生對細膩的「婉曲」格分類不易掌握，故本文不將「婉曲」格分類。

<sup>9</sup> 「借代」和「借喻」的差別在於：「借喻」的基礎是相似，「借代」的基礎是相關；「借喻」可以加上喻詞（如「像」）後轉為明喻，「借代」不能；「借喻」的本體和喻體本質不同，兩者間沒有關係，「借代」本體和借體之間有不可分割的關係（駱小所 2007）。

<sup>10</sup> 吳禮權 (2006)、譚永祥 (1992) 認為，「疊字」與「反覆」（詞語、句子的隔離、連接反覆）屬不同的辭格。

		調一種意象有秩序、有規律地反覆發生。		相疊	成的詞，連續、重疊使用，如 ABAB、ABABAB 形式。
			類字 <sup>11</sup>	單字 隔離	詞性相同的單字，有規律地隔離出現。
				詞語 隔離	相同的詞，有規律地隔離出現。
			疊句	相同的句子，連續、重疊出現。	
			類句	相同的句子，隔離出現。	
頂真	頂針 聯珠 蟬聯	用前文末尾的字詞語句，做為後文的開頭，突顯事物的關聯性與文句的趣味性。首尾相聯的詞語意義必須相同。	句中 頂真	一個句子裡，詞語與詞語間，用同一個字頂接。因為語義是拆開的，所以不是疊字。	
			句間 頂真	在兩句話裡，後句開端的詞語，跟前句的末尾詞語相同。	
			段間 頂真	在詩文的兩段間，或兩小節間，後一段或後一節的開端字詞語句，與前一段或前一節末尾的字詞語句相同。	
錯綜		為了避免句式的單調和平板，故意選用不同詞語或參差不齊的錯落形式，以求語言生動活潑，多變化的修辭方法。	抽詞 換面	抽出重複出現的詞語，換上同義詞或近義詞，使文句前後略顯不同。	
			交錯 語次	改變詞語在句中的位置，使文句前後略顯不同。	
			伸縮 文身	把原本可以整齊勻稱的句子，變成長短不同的形式，使語句發生變化。	
			變化 句式	混合使用陳述、疑問、祈使、感嘆等不同句式，使文句產生變化。	
排比 */**		把三個或三個以上結構相同（形式長得很像）、語氣一致的詞語、句子或是段落，排列在一起。	短語		
			句子	又分「單句」、「複句」的排比。	
			段落		

<sup>11</sup> 陳正治 (2003:264) 將「類字」定義為「同一個字詞的隔離出現」，然而小學生作文裡的句子常常重複出現相同的字詞，若使用上述定義，實際分析時會造成困擾，且不易與「頂真」區隔。故本研究參考黃慶萱 (1985) 對「類字」使用細則的說明，將上述定義修改為「詞性相同的字、詞，有規律地隔離出現」。

層遞*	遞進 漸層	把三個或三個以上的事物，以「漸次遞進」或「漸次遞退」的方式，逐層排列，以表達事物之間逐步發展的關係。	遞升	語意由淺到深、由輕到重、由低到高、由小到大排列。
			遞降	語意由深到淺、由重到輕、由高到低、由大到小排列。
鑲嵌		在某個詞語裡，故意插入虛字、數字、實字、特定字、同義或異義字，以延長音節、和緩語氣、加強語意或暗示另一種意義的方式。	鑲字	故意用無關緊要的字，插入有意義的字裡，以延長音節或加重語意的方法。如「千思萬想」。
			嵌字	巧妙的把要表達的意思（或特定的字）嵌入詩文中，讀者要用特別的讀法才能讀出其含意。
			增字	同意字的重複，目的在拉長音節，增強語氣。如「胸懷」、「盟誓」、「寬廣」、「逾越」、「散離」、「傾覆」、「殲滅」等。
			配字	在語句中，用一個意義相反的字作陪襯，以增長音節，但不取其義的方式。如「萬一有個好歹」，「好」為配字。
倒裝		故意顛倒句子的文字順敘，或是分句的句序，加強語氣、突出重點。	為詩文格式	為了押韻而倒裝。
			為文章波瀾	為加強文意，求句式變化而倒裝。

註：標記\*的修辭格名稱為臺灣課程文件中的命名（教育部國家教育研究院籌備處 2010）；

標記\*\*的修辭格名稱則為大陸課程標準中的命名（中華人民共和國教育部 2011）。



**The Utilization of Rhetorical Devices by Fifth Grade  
Students in Chinese Narrative Writing:  
A Case in One School in Macao**

**Tien Ping HSIANG      Zhisheng WANG**  
**Faculty of Education**  
**University of Macau**

**Abstract**

The study used the content analysis method through the process of co-operative inquiry to analyze the utilization of rhetorical devices by 106 Macao fifth graders in Chinese narrative writing (students wrote essays alone in 80 minutes in class). We found: 1. reduplication, visual description, the representation of a past event, and the repetition of expression (epanalepsis) were the most common rhetorical devices in students' narrative writings; 2. students used the representation of past events, rhetorical questions, the repetition of sentences, and anadiplosis to link paragraphs or the whole writing; 3. students used rhetorical devices which can promote expression more than those which can design ideal forms; 4. sensory description texts were more common than the representation of past event texts, and repetition texts were more common than parallelism and climax texts; 5. description without imagined, specific, or original representation, grammar mistakes, and dialect usage and diction were the factors which effect the performance of rhetorical devices texts. We suggest: 1. designing the teaching order of rhetorical devices and integrating reading and writing instruction based on students' ability to use rhetorical devices; 2. providing chances for students to describe things or feelings imaginatively, specifically, and originally as a good start to the teaching of rhetorical devices.

**Keywords:** rhetorical devices, narrative, teaching, writing performance, composition