

華語學習者文本閱讀理解策略探究*

熊玉雯**

中原大學應用華語文學系
暨研究所

蘇郁璇

中原大學應用華語文學系
暨研究所

摘要

華語文學作品常被採用為中高級華語學習的教材，不僅因其為真實之語料，並能加深學習者對華語語言與文化之理解。本研究探究成人華語學習者在閱讀文學文本時的理解歷程，對象為十位 B2 程度以上的學習者，用有聲思考原案分析法，請其閱讀並同時以放聲的方式解釋其理解時的思考過程。研究結果顯示：(1) 在閱讀難點方面，學習者在閱讀文本時主要的焦點卡在語言修辭裡的詞彙理解，應引導擴展至文類以及作者獨特的敘事結構和故事典型，理解語言和文化的內涵；(2) 在閱讀認知策略方面，應逐步運用不同的策略，從連結、提問、圖像化，推展至推測和轉化來引導學習者；(3) 最後，根據研究結果建議在以文學作品作為華語文閱讀課程教學時，宜更聚焦在語言修辭之上的篇章和敘事，並融入社會情感策略，對於文本的閱讀理解能力定能有所提升。

關鍵詞：文本閱讀策略 文本閱讀難點 有聲思考 華語教學 閱讀理解

1. 研究背景

文學作品經常被選作中級和高級華語課程的教材，涵蓋詩詞、散文、戲劇、小說，甚至電影劇本等各種體裁。這些作品不僅其精煉的語言和豐富的內容吸引了學習者，同時更被視為蘊含文化情境和情感思想的真實語料。儘管從八十年代末期開始，英語作為第二語言教學中對使用文學性教材已有非常詳盡的論述，但直到近十年來，華語學習相關的討論才逐漸增加（吳成年 2004；張文聯 2011；李春雨 2013）。現有的華語文學教材例子包括香港中文

* 謝辭：本研究感謝兩位匿名審查委員給予的寶貴建議，使得本文能更趨完善。

** 本文通訊作者。

大學的《高級華文讀本》(1992)、臺灣大學國際華語研習所的《思想與社會：高級會話教材》(1997)、北京語言大學的《博雅漢語：高級飛翔篇》(2006)和《現代漢語高級教程》(2013)。另外，美國普林斯頓大學的《中國的危機與希望》(1996)和《文學與社會：現代漢語高級讀本》(1999)等教材也為學習者提供了豐富的素材，其近年出現的作品如《文學中的現實：中國現當代短篇小說選讀》(2014)則更加貼近當代需求，是該大學第一本以文學作品結集而成的高級華語教材，涵蓋近三十年來的文學作品。Young (1993)比較第二語言學習者使用真實文本和編輯過的文本的實證研究結果，證明學習者對真實語料的理解更多，而且富含文化信息的真實文本對語言學習者特別有益。

為更有效地提升以文學為教材之教學，將教學策略與閱讀過程相關的研究領域的整合是極關鍵的做法之一。外語學習策略自上個世紀 80 年代起開始受到關注，Brown 與 Palincsar (1982) 首先建立起學習策略的架構，該架構區分了後設認知 (metacognitive)、認知 (cognitive) 和社會調節 (social mediation) 三種類型的策略，其後 O'Malley (1985) 將社會調節類型改為社會情感 (socioaffective) 策略，其框架成為後續學習策略研究的基礎。特針對閱讀學習的研究上，閱讀廣泛認為是一種認知活動，自 1960 年代以來一直是認知心理學家、教育學家關注的焦點 (Urquhart and Weir 1998)，早期的閱讀策略研究較注重成功的閱讀策略的整理與分類，如 Block (1992)、Young (1993) 和 Mokhtari 與 Sheorey (2002)。隨後，策略研究開始不同變因的探究，強調文本類型和體裁的因素，以及背景的因素，如學習階段和時機等，更可見新進研究在閱讀教學側重認知心過程外，更注重考慮社會文化因素 (sociocultural aspects) 以幫助學生養成長期閱讀習慣的重要性 (Ahsani and Budairi 2022)。

針對華語作為第二語言學習策略的研究，Jiang 與 Cohen 於 2012 年發表了一篇華語為外語的學習策略之歷年研究，從識字和聽說讀寫分項技能的學習策略之研究分別介紹，並將華語作為外語的學習策略分為三個階段的研究：第一階段由 1980 至 1989 年；第二階段由 1990 至 1999 年；第三階段是 21 世紀以後。在第三階段，華語作為外語教學的策略研究數量顯著增加，以中文撰寫的論文數量更是超過英語出版品，中文發表的研究重點涵蓋語言學習的各方面，而英文文章則主要集中在漢字學習和閱讀策略。

在過去二十年裡，儘管對華語閱讀策略的研究持續增加，但相對來說，中級學習者的研究仍多於其他水平的學習者。高級階段的閱讀研究，抑或是不同文體閱讀的研究皆尚付闕如。若要提升高階學習者的學習效果，並將專業華語融入課程，就必須除了深入了解高級階段華語學習者的閱讀歷程，並探討在教學上具實證研究結果的策略。綜上所述，本研究旨在探究非母語學習者閱讀華語文學作品的理解歷程，藉由分析學習者閱讀時的難點與閱讀策略，找出可能提升文本教學成效的方法，以作為文本閱讀教學的參考依據。本研究的問題如下：

- (1) 高級華語學習者閱讀文學作品時的難點為何？
- (2) 高級華語學習者閱讀文學作品時的閱讀策略為何？
- (3) 文本難點和閱讀策略可以為華語文本閱讀教學可提出哪些建議？

2. 文獻探討

2.1 華語閱讀策略研究

研究華語學習者的閱讀策略可分為四個方向。首先，最早期的閱讀研究聚焦於華語單詞的識別，其中 Everson 在 1986 年進行了一項眼動追蹤研究，研討了單詞間距如何影響華語母語和第二語言學習者的閱讀策略。這項研究強調了視覺處理在閱讀漢字中的重要性。華語初學者需要更頻繁且更長時間地凝視文本，且他們在已閱讀部分的回溯比例顯著較高，這導致了閱讀速度的顯著差異。雖然眼動研究與後設認知、認知和社會情感似乎五直接關聯，但 Everson 與 Ke 於 1997 年的研究更明確地強調了文字辨識的重要性。他們以 Bernhardt (1991) 的閱讀模型架構來分析，發現高級華語學習者相對比中級者採用了更好的詞意猜測策略，並且針對華語的特性，在以拼音為主的閱讀模型中加入了字構規則(orthographic layer)。此外，Lee-Thompson 在 2008 年的研究也驗證了字構規則對中級閱讀的重要性。

第二個研究方向涉及更多結合華語特性的閱讀策略。葉德明和陳純音 (1998) 調查在台學習華語的外國學生，歸納出十項華語閱讀策略，包括查字典、跳過、上下文猜測、聯想、重讀、關鍵詞、朗誦、預測、劃重點及翻譯等。這些策略主要集中於字詞層面，未涉及篇章層次的策略。另外，信世昌 (2001) 對在台學習華語的留學生進行研究，整理出 47 個閱讀策略，並根據中文的特性，訂定了八大學習策略類型：記憶策略、認知策略、彌補策略、

後設認知策略、情意策略、社交策略、漢字學習策略及詞彙學習策略。基於這些，他進一步歸納出 12 項隸屬於閱讀的策略，按層次由大到小分為「篇章策略、句的策略、詞的策略、認字策略」的架構。

第三方向關注不同文體的差異性。Kang (2007) 的研究探討在不同文體及格式下高層次閱讀理解的運用，並驗證不同文體閱讀歷程的區別。過去對於高級閱讀策略的研究甚少，不同形式的閱讀研究更是稀缺，因此 Kang 選取了四種不同文體，並結合紙本和電子兩種閱讀媒介進行研究。研究證明閱讀策略會因不同體裁和文本格式的偏好而有所不同，因此不同文類具有不同的閱讀目的和策略。此外，周小兵、張世濤和干紅梅在《漢語閱讀教學理論與方法》(2008) 一書中，透過說明文、議論文和新聞文本的不同文體，強調在中高級階段的華語學習中應對不同文體實施不同的閱讀教學策略。通過掌握文體的結構與特點，可提高讀者的預測能力、閱讀速度、合理分配注意力，並更好地把握文章的語意內容。

最後，研究亦開始涉及不同文體之上的特殊文類或專業華語閱讀。如陳賢純在《對外漢語閱讀教學 16 講》(2008) 中提到，閱讀可分為普通閱讀、專業閱讀、報刊閱讀三大類，近期可見針對經貿華語閱讀、政治華語閱讀以及文學閱讀等的探究；同時，言平和馬雲華 (2012) 指出，閱讀內容上應重視文化層面、專業篇章閱讀能力，以及修辭、言外之意的理解，還有不同語體的理解及其風格語言要素等方面。然而，現有的研究主要集中在教材設計和課程設計上，因此，本研究將特別對文學材料的閱讀進行初步探索，這些研究共同有助於加深華語教學的閱讀過程的理解。

2.2 華語文本閱讀研究

針對華語學習者的文本閱讀研究，主要側重於教學端：一是文學教材之編選，另一是文學教材的教法和課程設計。孟繁杰和陳璠在《對外漢語閱讀教學法》(2006) 中探究了文學作品類文章的閱讀，提出在閱讀小說時需分析三個要素：典型人物、故事情節和典型環境。這裡的人物形象指的是人物的性格特徵，故事情節強調小說的發展和高潮，而典型環境則較為抽象，指與主題相關的環境描寫，可理解為與語境和背景相關的信息。相比之下，言平和馬雲華 (2012) 的專文更全面地探討了高級文本閱讀的教學，提出應從外層的語言形式開始，進入中層的語言意義和整體性，最終深入到內層的歷

史文化意義和作者的思想意圖。孟繁杰和陳璠的三個要素均屬於這種內層分析。

與之相較，閱讀歷程的研究則從學習者的角度出發。熊玉雯（2019）從學習者的閱讀策略出發，提出了一個三層面的文本閱讀架構。該架構參考了Bernhardt（1991）所建立的第二語言閱讀模型，以現代小說為閱讀材料，對學習者閱讀文學教材時遇到的難點進行了標記與歸納，根據實證研究結果提出了文本閱讀難點的三層面分類，三層面下又各分成三類型：第一層面為語言修辭（包括字詞讀音、語法、修辭）；第二層面為敘事結構（包括篇章結構、對話、時空轉換）；第三層面為故事典型（包括人物角色、背景引涉、衝突解決）。此架構不僅針對小說內容的特性（第三層面），如孟繁杰和陳璠的三要素，亦將閱讀理解時語言層面（第一層面）與小說文類的特徵（第二層面）納入考。本研究亦從學習者的閱讀歷程出發，因此採用了該分析架構，唯為更深入釐清學習者的閱讀難點，原架構中層面一語言修辭的「字詞讀音」一項被細分為「讀音」和「字詞」二子項，具體架構詳見研究結果中的表3。

3. 研究設計

3.1 研究方法與流程

為了研究學習者在閱讀華語文學性文本時所使用的閱讀策略，本研究採放聲思考來蒐集質性資料，此方法能監控並陳述受試者的心理活動。研究正式開始前，先透過「示範帶」和「實際演練法」兩種方式，讓受試者瞭解有聲思考的概念及其具體操作方法。確認受試者明白有聲思考執行的規範後，才正式開始實驗。在實驗過程中，研究者僅從旁觀察、不提供任何提示，唯有在受試者表達需要休息、或在超過一分鐘未進行口語報導時，研究者才會詢問：「你在想什麼？」或「你想到什麼？」以促使受試者表達內心的思考。有聲思考實驗進行時，受試者在每讀完一張 A4 紙後，可以根據需要選擇適時休息，實驗不一定要一次一口氣讀完成，也可選擇分 2-3 次來完成。

3.2 研究對象

參與有聲思考實驗的受試者共 10 名，平均年齡為 24.8 歲，男女各半，男性平均年齡為 27.6 歲，女性平均年齡為 22 歲。受試者的國籍主要來自亞洲地區，包括 4 位泰國人、2 位越南人、1 位印尼人和 1 位韓國人，此外還有 2 位來自美國的受試者，分別以 T1 至 T10 代號表示。10 位受試者均在華語

地區居住超過一年，平均中文學習時間是 4.7 年，語言程度都在 B2 級以上。研究對象為在台學習華語的外籍生，他們長期浸潤於聽說讀寫豐富的華語環境中，或在台攻讀學位，或在華語中心學習中文。除了 T10 因在美國大學修讀並學習簡體字的中文課程（大三級別），故在實驗中使用簡體字文本進行有聲思考閱讀外，其他 9 位受試者均使用繁體字進行閱讀。受試者的背景資料詳見下表 1。

表 1：受試者背景資料

編號	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
國籍	韓國	泰國	泰國	越南	印尼	泰國	越南	泰國	美國	美國
性別	男	女	男	女	女	女	女	男	男	男
年齡	35	22	28	21	20	24	23	34	23	18

3.3 實驗用範文

本研究選用 1976 年出版的張系國的短篇小說〈香蕉船〉，全文包括標點符號共 4404 個字。針對高級學習者，文本字數原則上不超過 1000 字，因此根據情節段落將小說分成五個段落，每個段落大約 700-1000 字，確保不超過一張 A4 的長度。格式保持小說原排版，每次閱讀時間設定為半小時。

經斷詞系統和人工篩選，〈香蕉船〉的詞彙出現次數為 2321 次（token）。其中，Band A 級別的詞彙占 49%，Band B 級別占 30%，Band C（僅 C1）級別占 5%，未收錄的詞彙占 16%（含專有名詞 2.88%），文中的專名主要是地名與人名，如台灣、紐約，並不難理解。通過統計詞彙等級，B2 程度的學習者的覆蓋率約為 80%，應能理解文章的主旨和大意，但可能對細節內容的可理解不足。對於 B2 程度以上的學習者，覆蓋率因人而異可達到 85%、90%、95% 甚至更高。

3.4 資料分析

研究通過錄音和錄像的方式，將口語內容轉錄成文字原稿。根據熊玉雯（2019）的閱讀難點分析框架，以及依據 O'Malley 與 Chamot（1990）整理的三類閱讀策略進行分類：附件一為後設認知策略；附件二為認知策略；附件三為社會情感策略。有聲思考資料的編碼過程參考了 Carney（1990:128）提出的分析性抽象階梯，其步驟包括：準備資料、識別並貼上編碼標籤、找出主旨與趨勢、檢測靈感與發現、以及勾勒深層結構並整合數據。

4. 研究結果與討論

根據研究結果，首先對受試者閱讀整體時間進行分析，然後整理與分類他們在閱讀過程中遇到的難點，再分析受試者在處理這些難點時使用的策略。經過交叉分析，提出幾點針對文本閱讀的教學建議。

4.1 閱讀時間分析

〈香蕉船〉全文共 4404 個字。從五段的平均閱讀時間來看，閱讀總時長未超過兩小時，難度適中，適合作為文學入門閱讀教材。如下表 2 所示，10 位受試者平均每分鐘能閱讀 50 個字，閱讀速度呈現常態分佈，起始和最後一階段相對較慢，中間部分隨著情境的深入逐漸加快，這也反映了從文學作品的敘述結構來看，通常在進入故事脈絡和結局的整合，讀者需要花費更多的時間來閱讀。然而，相對來說，第五段的閱讀速度最慢，平均每分鐘為 45.8 字，這可能是由於閱讀疲勞，抑或從文體上來看文出現了與前四段不一樣的書信體書面語，包含了多個略語和生僻詞彙。

表 2：文本各段平均閱讀時間

段落	一	二	三	四	五
字數（含標點）	737	888	847	836	1086
分鐘	15.4	17.5	15.8	15.8	23.7
平均字/分	47.8	50.7	53.6	52.9	45.8

4.2 學習者的閱讀難點分析

為了解華語學習者在閱讀文本時遇到的難點，本研究依照熊玉雯（2019）提出的文本閱讀難點架構，分析了 10 位受試者共報告的 998 次難點。整理的結果如表 3 所示，其中「語言修辭」類的難點最多，佔 82.3%，其次是「敘事結構」，佔 15.2%，而「故事典型」類的難點最少，僅佔 2.5%。受試者最關注「語言修辭」的問題，因為這些問題最容易被察覺且直接影響句子的理解，其他兩層面的難點較少，通常需要受試者主動探索才能發現。各層面及其子項目的分析將在下文中闡述。

表 3：閱讀難點分析（次數/比例）

類型	層面一：語言修辭				層面二：敘事結構					層面三：故事典型		
子項	讀音	字詞	語法	修辭	篇章結構			對話	時空轉換	人物角色	背景引涉	衝突解決
					指稱	跨句理解	跨段理解					
次數	101	704	11	5	21	74	44	4	9	19	1	5
比例	10.1	70.5	1.1	0.5	2.1	7.4	4.4	0.4	0.9	1.9	0.1	0.5
總計	821 次 / 82.3%				152 次 / 15.2%					25 次 / 2.5%		
	998 次 / 100%											

4.2.1 層面一「語言修辭」難點分析

如表 3 所標記的 998 次難點中，在「語言修辭」層面，讀音和字詞的問題佔全部難點的 80.6%，而語法和修辭分別僅佔 1.1% 和 0.5%。這表明，在閱讀過程中，超過八成的難點集中在處理字詞級別的問題。四個子項的難點分別說明如下，並參見表 4 受試者的自述的示例。

- (1) 讀音：讀音相關的困難佔 10.1%。儘管許多字受試者能夠認出，但他們可能不知道如何正確發音；或者默寫某些詞彙雖然在口語中已學會，當轉換到書面語閱讀時，卻變得陌生。此外，由於華語一字多音的特性，受試者容易發生讀錯誤或理解上的混淆。例如，在句子「幹我們這一『行』的有幾個不跳船」，以及「省」親和睡「著」等字，具體情況見例①—③。
- (2) 字詞：字詞的難點佔 70.5%。整體而言，該文本的詞彙難度不高，且多對話，即便受試者遇到不熟悉的字詞，大多能通過語境或關鍵詞掌握句意或篇章大意。然而，小說末段的書信部分，包含大量的書面語和縮略語，讓不少受試者感到挫敗，選擇跳過或草率讀過，只有少數受試者選擇重讀，嘗試重新理解。值得一提的是，〈香蕉船〉發表於 1970 年代，其中一些詞彙如例④中的「甬道、省親、成親」等詞彙與當時的時空背景完美契合，忠實再現了當時代的語言特徵和社會氛圍，但與學習者所習得的用語有所不同。部分受試者能通過閱讀上下文或連結個人背景知識推敲出詞意。此外，文中包含多個熟語和成語，如：坐吃山空、搜索枯腸、光宗耀祖、一人得道，雞犬升天等。其中，「坐吃山空」和「光宗耀祖」可能通過上下文語

境猜出意思，但「搜索枯腸」和「一人得道，雞犬升天」則較抽象顯得比較困難。

另一項較為常見的難點是，發現受試者在過去的學習經驗中，大多是以詞彙為單位進行學習和記憶。當文本中出現已學過的漢字，但不是以熟悉的詞彙形式出現時，受試者往往需要花費更多心力去解碼，有時還會誤判，如例⑤所示，受試者可分別認出「移」和「民」二字。此外，研究還發現，在文本中頻繁出現的如「海軍、海員與海關」及「警察、警官」等一字之差的詞彙，受試者常會混淆或未能明確區分。前者常被理釋以為三者是同一概念，而後者中的「警官」對受試者而言較為陌生，導致不少受試者在閱讀過程對此詞彙提出疑問。

- (3) 語法：在〈香蕉船〉一文中，語法難點較少，僅佔 1.1%。受試者提出疑問的句子包括：我「不能不」提醒他一句；他問明白不要付錢後、抽出一張照片，「自顧自」地欣賞起來；如果不是他的家人有些意見，我們「恐怕」已經訂婚了等。例⑥中「他問明白不要付錢後」是最多受試者反映的難點，受試者最初不清楚是要付錢還是不要付錢，重讀後才理解其意。大部分語法難點由於斷詞錯誤引起，但重讀後斷句誤判的情況不多，頻率不。真有會無法正確斷詞或斷句的，主要出現在受試者遇到長句或不熟悉的片語才會發生。另外，在例⑦中的「恐怕」一詞，許多受試者僅抽取「怕」的語義，不理解「恐怕」的含義及其語氣。
- (4) 修辭：修辭難點僅佔 0.5%，這主要有兩個原因。首先，〈香蕉船〉文本的語言比較直白，這展現了作家張系國寫作的風格。其二是文本中較少出現抽象的意象或隱喻（除了香蕉船的意象），受試者特別注意到作者使用顏色來修飾，如例⑧和⑨紫黑色的臉孔。

表 4：層面一語言修辭子項難點示例

讀音	①zhòngzhòng 哈口氣, chónghóng? zhòngzhòng, chónghóng, zhòngzhòng, chónghóng? (T9)
	②送行(háng)人 (T6)
	③吃這行(háng)飯吃定了, 蛤?吃這行(xíng)...xíng 還是 háng 不確定...這個我不懂耶...(T6)
字詞	④(原文：甬道)這個是念通道還是走道？因為通常我比較常聽到走道，可是我這個字不是會念，不會念。可是如果我猜，它是通吧。通道應該就是走道的意思吧。(T2)
	⑤...例如說「移民」，我明明知道前面唸移，後面念民，它分開之後，我就把這個唸成民(指移)，然後把這個念成移(指民)。就是因為我不是真正的認字，我就是記...(T2)
語法	⑥(原文：他問明白不要付錢後)什麼意思啊?他，他是不是問她說是不是不要錢?就是問他明白，就是說到底要不要付錢，所以不要付錢，他就要了一杯那個橘子水。(T6)
	⑦因為他們感情越來越好，然後...如果不是因為女孩的家人有些意見，黃...他們兩個就...我們恐怕已經訂婚了，他們兩個就可以訂婚了...為什麼這邊要寫恐怕?(T5)
修辭	⑧紫黑色臉孔，但我不太明白，他長得怎麼樣？所以是胖還是？(T1)
	⑨紫黑、紫黑色臉，是怎樣紫黑呢？應該很黑吧。還是因為他有苦，形容他紫黑的。(T2)

4.2.2 層面二「敘事結構」難點分析

敘事結構層面的難點共出現 152 次，這些難點可細分為三個子項：篇章結構、對話和時空轉換。其中，篇章結構的難點佔 13.9%，又包括指稱問題句理解及跨段理解三類具體清醒；對話的難點僅佔 0.4%；時空轉換的難點佔 0.9%。以下將分別說明這些難點：

- (1) 篇章-指稱：在指稱的混淆上，特別顯著的是對話中的指稱（特別是零代詞使用）和性別的指稱。因小說中包含了大量的對話，漢語在對話中常使用零代詞來連接上下文，這導致受試者往往讀到往往

會忘記誰是說話者，如例⑩和⑪；而性別的指稱，則是因某些段落角色眾多，受試者一時混淆，閱讀當下無法立即判斷角色的性別或指稱的對象，如例⑫。

- (2) 篇章-跨句理解：主要通過上下文的語義連貫來理解句意，受試者只要能將前後句的關係連接起來，解碼句意通常不難，如例⑬的「鬼臉」，剛開始有幾位受試者不明白「鬼臉」的含義，但當讀完隨後的句子並理解了上下文之後，便明白了「鬼臉」是主角與女孩之間的互動。然而，當遇到不熟悉的詞與或表達，如例⑭⑮的「像話嗎」和「算了半天」等，則無法成功解碼句意。
- (3) 篇章-跨段理解：涉及前後段落的情節貫連，理解立基於前段落內容的理解，大多與情節的重要線索與發展有著密切關聯，如例⑯⑰的「跳船」、突然跑去化妝的女孩等內容細節。例⑱則展示了更長的跨段理解能力，黃先生一上飛機，警官要他負責看管被遣返的偷渡客李船員。黃先生不願全權負責，警官又找了空姐，但空姐更不願意，在旁人關注之，黃先生同意了，說「我可以負責」回應數段前的提問。受試者若能注意到跨段理解，意即其閱讀過程已注意到文意的貫連（coherent）、整合（grouping）之運用。
- (4) 對話：對話的難點包含二部分。一是小說文類中對話的模式可分成三種模式：描述式、場景式和半場景式，然〈香蕉船〉一文少有插入的標點符號或以間接呈現之描述式甚至半場景式的對話，無論在對話內容及形式上，多為依照事件順序話輪直接敘述的場景式對話，所以並沒有記錄到這類的難點。第二部分對話的難點，是對話的理解難點通常出現在對雙方交流意圖的把握上，尤其是當對話含有非直接或文化特定的表達時，可能難以把握真正意圖和情感色彩，如為表明偷渡非法打工的船員的語言與社會地位，所以用「幹我們這一行的」，但大部分的受試者都未提出質疑，唯一例⑲中的是斷詞錯誤造成語義理解偏誤，而例⑳質疑該詞語的使用在台灣較少。
- (5) 時空轉換：〈香蕉船〉的故事時空結構可分為二部分：飛機上和下了飛機。文本中大部分的對話場景發生在飛機內，而後半部分的場景轉換快色，包括在安卡拉、東京轉機，甚至回到台灣，以及最後回到紐約。每個場景的對話和行動都有所不同。時空轉換射界到識別故事中的時間和空間更迭，特別是當文本突然改變場景或時間綫

時，受試者需要快速調理解框架，才能跟上情節的快速發展，如例②①描述的是從阿拉斯加轉機到東京後的情況；而例②②也是在講日本東京入關的過程，但內容承接的是因美國未通知日本海關的狀況，所以日本海關並不知情，當然也不會安排檢查。

表 5：層面二敘事結構子項難點示例

文本難點	示例（受試者自述）
指稱	⑩「我就在此留下。再見，謝謝...」這是誰說的?(T9)
	⑪大家都不講話了。我...我迷路了，等一下，就是忘記誰在講話了。有了錢，我就回去開一間小雜貨店。就是那個男主角講話?(T9)
	⑫為什麼是這個“她”...因為他的太太。(T3)
跨句理解	⑬我對女孩做了一個鬼臉...鬼臉?鬼臉?鬼臉是什麼?(T9)
	⑭幹海軍的暈船，像話嗎?什麼意思像話嗎?(T9)
	⑮這什麼算了半天?(原文：我和海員算了半天，才算出正確時辰)(T5)
跨段理解	⑯跳船了?是什麼?就是...不懂，等一下喔。(T6)
	⑰女人就是喜歡這一套，就可能說女人喜歡化妝，對不對?(T6)
	⑱我怕這位義大利佬，什麼義大利佬?又要再播放一次，連忙說，我可以負責。可以負責什麼?(T9)
對話	⑲「幹，這是髒話，對嗎?我們這一行的，有幾個不跳船?」(T7)
	⑳「幹我們這一行的」，為什麼一直說幹，幹我們這一 xing 的，但我很少聽台灣人說這話。(T9)
時空轉換	㉑So they arrive Alaska...and then they switch like...and now just the girl and the guy...the narrator...作者和這個女孩子，然後那個犯罪人就走了...I think he's gone. (T10)
	㉒入關並不會仔細檢查。真的嗎?他們是日本人，他們愛仔細地做事...(T9)

4.2.3 層面三「故事典型」難點分析

如表 3 所示，故事典型的難點僅佔 2.5%，涉及人物角色之間的關係、人物特徵分析，以及連結背景的知識和對整篇文本的理解。如果受試者在閱讀理解和篇章貫連上未達到一定的程度，故事典型的難點受試者往往習而不察。以下將分別說明這一層面下的三個子項：人物角色、背景引涉和衝突解決，並在表 6 中提供各示例。

- (1) 人物角色：人物角色包括人物關係及人物角色特質分析。〈香蕉船〉的主要角色有留學生黃先生、窗邊的女孩及船員李先生。然而，小說一開始並沒有點明船員的身份，而是通過與黃先生的對話逐步揭露，從而推動情節發展，再加上小說開頭描述登機時的安排，警察、空姐相繼出現在對話中，導致受試者開始閱讀時難以快速辨認各個人物，如例②③。但隨著情節往後發展，對話聚焦在黃先生與李先生，以及他們身旁的女孩，受試者的難點轉而關注在女孩身上，以及李先生的人物分析。
- (2) 背景引涉：〈香蕉船〉的故事背景涉及 70 年代的台灣的政治、經濟和外交狀況，受試者若缺乏這樣的背景知識，可能難以完全理解文本背後隱含的寓意和被諷刺的對象。如針對海員被抓後仍想再偷渡上船的原因，T1 雖無法說出小說的背景，但已察覺文本背後似乎要傳達些什麼，而相較於例②④，則詮釋為出於喜愛。
- (3) 衝突解決：解決衝突是小說的核心要素。沒有衝突，就沒有故事，這意味著故事就是從鋪陳到衝突的高潮，衝突解決後即故事的結束（熊玉雯，2019）。從例②⑤可發現受試者並沒有真正讀懂故事的結局，自然小說的衝突解決是為其難點。

表 6：層面三故事典型子項難點示例

文本難點	示例（受試者自述）
人物角色	②③Ah 等一下...我現在不清楚誰是李先生誰是黃先生...等等等一下，李先生是第一次坐飛機嗎？嗯?...多謝黃先生幫忙呀...啊啊，好好，黃先生是那個幫他忙的，然後李先生是那個老人，好。 (T9)
背景引涉	②④罰兩年不能上船，為什麼想...一直想上船，他們喜歡海邊嗎？

	好吧。(T9)
衝突解決	㊟ 噫... 他還活著，但是有一個人跟他一起在那個坐在船上，就死掉，然後他寄給遺物給黃先生，說黃先生給他的家屬。(T4)

4.3 學習者的閱讀策略分析

研究結果顯示，10 位受試者共使用了 3649 次閱讀策略，平均每位使用了 364.9 次。在三層面中，認知策略的使用最為頻繁，佔總次數的一半以上，共計 1904 次；其次是後設認知策略 1303 次，最少的是情感策略 442 次，如下表 7。表 7 中各類策略的子類將在下文中分別討論。

表 7：閱讀策略三種類（次數/比例）

	後設認知策略				認知策略				社會情感策略					
策略子項					連結	928	25.4%	釐清問題				105	2.9%	
	計劃				465	12.7%	提問		493	13.5%	尋求幫助		18	0.5%
	監控				642	17.6%	圖像化		412	11.3%	情緒表現		205	5.6%
	評估				196	5.4%	推測		53	1.5%	放鬆技巧		26	0.7%
							轉化		18	0.5%	自我獎勵		88	2.4%
小計	1303 / 35.7%				1904 / 52.2%				442 / 12.1%					
總計	3649 / 100%													

在 10 位受試者中，男女各 5 位。根據表 8 策略統計次數來看性別表現差異，男性受試者使用的策略總數超過女性受試者。在三類策略中，社會情意策略的使用差異最為顯著，顯示男性讀者在這一類略上使用得更為頻繁。

表 8：男女策略使用情況（次數/比例）

策略種類	男		女		總計
後設認知策略	875 次	34.9%	428 次	37.4%	1303
認知策略	1294 次	51.6%	610 次	53.4%	1904
社會情意策略	337 次	13.5%	105 次	9.2%	442
總計	2506 次	100%	1143 次	100%	3649

4.3.1 後設認知策略的使用情形

根據 O'Malley 與 Chamot (1990)，後設認知策略分成三個子項：計畫 (planning)、監控 (monitoring) 和評估 (evaluation)，分別對應於閱讀前、閱讀中和閱讀後的策略使用。計畫是指閱讀前採取的策略，如面確定閱讀目標、識別學習重點、決定是否繼續閱讀活動；監控是指在閱讀過程中自我監控理解和注意力；評估則是指每閱讀完成一個段落後，有意識地對所讀內容進行評價，藉由自我評估來決定是否繼續閱讀或回溯前文，從而形成一個持續的循環過程。在 1303 次後設認知策略使用中，監控的次數最多，達到 642 次，其次是計畫，465 次，評估最少，為 196 次。具體的策略種類詳列於附件一，由於未能在所有 10 位受試者中觀察到所有可行的策略，因此各子項的示例以一具體策略的示例代表說明。

- (1) 計畫：計畫又稱自我管理 (self-management)，包含七個小項：功能性規劃 (functional planning)、選擇性注意力 (selective attention)、終止判斷 (suspend)、延遲回應 (delayed production)、修正理解 (revise)、跳過 (skip) 以及無法運用。其中，使用最多的是「修正理解」，包括對字詞和情節的理解及其修正。在字詞修正方面，受試者會透過上下文或自身的查核來修正理解，但也並不是每一次都正確；在情節修正方面，會利用文本線索，通過演繹或、或歸納來理解並修正故事情節。例②⑥中，為了理解黃先生為什麼用手肘撞了海員示意不要說話，受試者運用了幾種後設認知策略，從「選擇性注意」，關注死老太婆這個詞，最後通過「修正理解」策略，借助上下文詮釋出李先生說話不顧場合的行為態度。

例②⑥：那個死老太婆，死老太婆，四個字，我在學新詞，義大利老、洋鬼子，還不錯，死太婆。又回頭看我們。我撞了他一下（開心地表演撞擊），大家都不講話了。我，我迷路了，等一下，就是忘記誰在講話了。有了錢，我就回去開一間小雜貨店。就是那個男主角講話？（重讀）哦，我大概懂了，因為就是李先生他講話沒有看合，場合，對。（T9）

- (2) 監控：監控策略涵蓋自我監控 (self-monitoring) 和未意識 (unconscious) 兩種形式。自我監控包括三種策略：問題確認

(problem identification)、注意力集中 (concentration)、以及經驗描述 (experience description)。三種類中以「問題確認」出現的次數最多，是用來查核自我在閱讀過程中的問題，用於確認字詞、句子及篇章的理解，如上例②⑥和例②⑦都是能監控自己閱讀中的問題，需要知道說話者或是照片。此外，上例②⑥亦看到「注意力集中」承認自己忘記敘事脈絡；而例②⑧則是「經驗描述」，敘述了與文本中的詞彙的過去學習經驗。

例②⑦：他掏出筆記本，抽出一張照片。*我忘記那個照片是什麼了。*
(T4)

例②⑧：那天要機靈，*機靈*，我去年學過了 (笑)。(T2)

- (3) 評估：即自我評估 (self-evaluation)，是有意識的過程，用於評估閱讀理解的進行。具體來說，這包括判斷是否理解了段落的大意或人物關係、指出自己哪些地方還不太明白、哪些部份需要進一步待釐清等，總共使用了 196 次。例②⑨受試者採用了後設認知的角度，跳出文本閱讀，比較第二張閱讀材料和第一張的內容，進行了內容評估和自我評估。

例②⑨：*因為這邊比較簡單，這邊是對話，比較貼近生活，第一張比較難。*(T2)

4.3.2 認知策略的使用情形

在 10 位受試者使用的 3364 次閱讀策略中，認知策略共有 1904，佔所有策略的 52.2%。這也反映了在 4.2.1 層面一「語言修辭」的難點分析中所觀察到的情況，即超過八成以上的問題都與處理語言修辭的問題相關，而使用的策略便以「認知策略」為大宗。

按閱讀的深淺層次，認知策略可進一步分為五個子項：連結、提問、圖像化、推測及轉化。如表 7 所示，其比例分布如倒金字塔結構，「連結」策略使用最多，共 928 次，佔 48.7%，因連結是解碼最直接的手段且最具華語語言的特性，將留在下段再分點說明；「提問」次之，493 次，佔 25.9%，透過提問，受試者能反思和識別困難點，這是提升閱讀理解的重要手段之一，如在語言修辭層面的難點中例①—⑨，在讀音、字詞、語法、修辭上都使用了提問的策略；「圖像化」為第三，412 次，佔 21.6%，通過圖像化處理，受試

者已能將收集到的信息進行初步整合，並能適時回應文本內容，如例③⑩將讀到的訊息做華人社交文化意義層面的聯想，並敘述自己的經驗；「推測」較少，僅 53 次，佔 1.5%，要先將收集到的信息成功整合，才能整合腦中的圖像進行深入理解，例如⑪是受試者在故事一開頭在紐約登機時就開始質疑美國警察的隨便態度，後來到了日本，可看到例⑫受試者立即利用推測的「連結線索」連結到登機的情節，並「填補資訊」來點出文本中未提及的美國海關的心態；最後是「轉化」，僅 18 次，佔 0.5%，顯示大部分的受試者即便讀完文本並知道故事結局，對文本的理解層次可能還停留在圖像化階段，或僅能進行簡單的分析人物，未能真充分理解文本的主旨和傳達的深層含義，例⑬能對文章的修辭技巧的風格做回應，觀察到作者常用「連聲」來修飾。

例⑩圖像化：「你是中國人嗎？」(笑)咳~這是華人常說的，就是開話題的一個句子。你是哪裡人？你是中國人？華僑？(T9)

例⑪推測：警官指著我：「照顧他。這位先生不可以離開飛機。請妳注意一下。」嘖...我覺得警察做得太隨便了，應該先準備好再做事情才對。(T1)

例⑫推測：依我的看法，美國移民局根本就沒有通知東京有關他過境這回事。我覺得那個美國不是好好做事情，他們就是丟出來就好，就已經離開美國就不用擔心，不會影響到這邊。(T1)

例⑬轉化：他連聲說對不起。這篇文章很常用連聲。(T2)

上述中，使用最多，單項就有 928 次的「連結」，鑒於其具有語言特殊性，進一步將其細分為四種層次：漢字層次、詞彙層次、句子層次的解碼及支持策略，各層次的策略之說明詳列於附件三。如表 9 所示，詞彙層次的連結佔 41.1%，是比例最高的，這顯示了詞彙對學習者來在文本理解的重要性；其次是漢字層次的連結，佔 23.7%；然後是支持策略，佔 18.6%，以及句子層次策略，佔 16.6%。

表 9：認知策略之「連結」可分四種類（次數/比例）

連結策略	漢字層次	詞彙層次	句子層次	支持策略
次數	220	381	154	173
比例	23.7%	41.1%	16.6%	18.6%
總計	928			

如上表 9 所示，認知連結的策略可分為四個層次。若再更聚焦在當中使用最多的 381 次的詞彙層次的連結，這數據點提供了可進一步探究學習者習得中文詞彙方式的機會。鑒於中文詞彙的特性不同於拼音語言，特別是雙字詞和同音字多的普遍性，可以整理出下列六種主要的認知連結方式：

- (1) 語素連結：研究發現，不少的優讀者會利用語素解析字詞的意義。如例③④把「糊」和「胡」連結猜測詞語的意思：「糊里糊塗... 喔，隨隨便便嗎？糊里糊塗，沒聽過，但我聽過胡說八道，這個胡，所以一樣吧？胡說八道，你亂講話，所以糊里糊塗就通過海關了，不知不覺就通過了，就是盲盲地通過，就是那種感覺」(T6)；此外，也有拆解字詞，意思雖不完全正確，但能達到協助理解，例如③⑤：「私是自己，貨是東西，可能是自己想要買的東西。」(T5)，這種方法可以幫助學習面對陌生的新詞。然而，語素策略並不保證每次都成功。語言知識的不足有時會導致解誤，如例③⑥：一女中是什麼，喔！女生的東西吧，就像化妝品什麼之類的(T8)；例③⑦：就不太懂那個神戶是什麼意思，神的保護這樣子(T4)，兩者正好都屬專有名詞。
- (2) 搭配詞連結：在本次有聲思考中，雖然此類例子較少，但通過搭配詞的使用有助於讀者釐清概念和修正理解。此二例與多音字相關，如例③⑧：幹我們這一 xíng 的，這一 háng 的。因為這有兩個，一跟 xíng 應該不行(T3)；又如例③⑨：他坐了下來，將一個藍色的袋子塞到。塞？塞到了，因為我在想它是 sè 還是什麼，因為它有到，所以就 sāi 的這樣啊(T3)。
- (3) 遷移連結：是運用已有的句法知識、標點符號或其他語法知識理解詞彙，如斷詞、辨認詞性、詞彙屬性等。例④⑩利用詞性：眨眨眼睛，應該是一個動作，嗯，OK。(T8)。
- (4) 翻譯連結：在範文中有許多專有名詞，受試者有時會用英語或母語來翻譯或描述他們當下想到的事物。如例④⑪：剛才講東京，日本的東京嗎？日本的首都吧！Tokyo。(T3)；又如例④⑫：受洋鬼子的氣！什麼東西？洋鬼子的氣，好吧！這不是歧視嗎？洋鬼子不太好吧！我就是洋鬼子。鬼佬(廣東話)，你知道鬼佬嗎？廣東話，那個字是鬼，然後那個佬(用寫的)(T10)。
- (5) 意譯連結：使用最頻繁，此處主要是單指詞彙層次的連結，用自己

的話來重述語義。例④③受試者試圖用自己的話解釋：他正咧開嘴，對我傻笑。(笑)我不知道怎麼說，我有可能可以猜，他正打開嘴，就是他準備要張開嘴巴說話之類(T8)。

- (6) 非語言連結：受試者有時無法僅通過語言來表達自己的想法，因此會以動作或肢體語言來進行解釋，或者當他們完全融入文本情境時，也會以肢體動作來輔助語言表達。如例④④描述時用了指示動作：那位警官指指他(用指的動作表示)(T9)；又如例④⑤模擬撞擊動作：我撞了他一下(開心地表演撞擊)(T9)。

4.3.3 社會情感策略的使用情形

過去不乏對社會情意策略的研究(O'Malley et al. 1985; Oxford 1990; Vijaya 2012)，這類策略雖為間接的並未直接影響閱讀理解，但它們與學習者的學習的態度、想法及持續學習的意願密切相關。如表7所示，社會情感策略可分為兩個方面：社會面和情感面。社會面主要通過人際互動完成學習任務，具體分為二個子項：釐清問題(question for clarification)及尋求幫助(ask for help)，這兩項共使用了123次，佔3.4%；情感面則關聯學習者個人的情感和態度，包括情緒表現(taking one's emotional temperature)、放鬆技巧(relaxation techniques)和自我獎勵(self-rewards)，後者也稱為自我增強(self-reinforcement)，這些情感面策略共使用了319次，佔8.7%。各策略的說明可見附件三。

- (1) 社會面策略：較特別的是，因有聲思考活動學習者需獨立完成任務，但過程中仍觀察到受試者傾向於同通過人際互動來完成語言任務。如表7所示，社會面含「釐清問題」及「尋求幫助」，共計123次，僅佔所有策略的3.4%。許多受試者不敢直接問，而是以間接方式尋求幫助，這種求助更像是尋求認可。如文本中在描述三人在飛機上的座位安排時，例④⑥小聲說：誰夾在中間，你可以跟我說嗎?(T9)。
- (2) 情感面策略：結果顯示，在社會情感策略中，使用最多的是情感面的「情緒表現」，受試者在閱讀中的情緒反映了他們對於文本理解的喜悅或挫折。如例④⑦重複試了幾次念「朝我們看」後在情緒上表現了波動：好奇的胡我們看、朝我們看、找我們看，fuck...(T9)；又如受試者在理解非法偷渡的海員錢賺夠後的計劃，是想要被美國移民局遣送回臺的情節，例④⑧表達了理解的喜悅：I think 跳船 means

illegal immigrant...that's like the thing let's say like illegal immigrant via boat...Got it! So this guy keep saying, Oh, I did it once, I got caught and pay money...and did it again...and I did it again...I will let you caught at the third time and then now...OK. That's what he's saying. OK. Yeah...I figure it out! Great! (T10)。

相較之下，在情感面策略中，使用最少的是「放鬆」策略。儘管閱讀時間未予以限制，受試者在閱讀過程中可能因研究人員在場觀察而感到一定的壓力，不易完全放鬆。使用放鬆策略最多的是 T9，他通過幽默回應文本，使閱讀活動變得更有趣，從而達到放鬆的效果。如例④在對話中加了幽默元素：他猛(念 méng)?我不知道這個字。然後問了一句，你有沒有毒品，開玩笑的 (T9)。要能洞察情意策略的使用並不容易，首先，需要經過多次閱讀逐字稿或聆聽音檔來分析受試者的語氣和態度，從而體會他們閱讀時的情感變化，或開心或挫折。其次，情感策略與文本的難度有關，如果閱讀任務對受試者來說過於簡單，可能不容易觀察到情感變化。此外，受試者的性格和文化背景也可能影響他們是否習慣於他人面前自然放鬆地表達情感。在本研究中，T9 是最頻繁使用情感策略的受試者。

4.4 文本難點與閱讀策略之對應

閱讀難點三層面分別為：語言修辭、敘事結構及故事典型，針對閱讀難點學習者的策略也可以是整合的和推進的，因此，整合閱讀難點和閱讀策略分析如下表 10 中所列：

表 10：層面三故事典型子項難點示例

文本難點	示例（受試者自述）
語言修辭	以字詞的例子來比較說明，學習者多以認知連結的策略
	⑤她隨後上來，後面是什麼字？嗯，差不多看的意思，瞄了我一眼，就坐到靠窗的位置。(T1)
策略使用	認知提問（漢字）→認知連結（意譯）
	⑤她隨後上來，這個字我不知道，瞄？貓？這個是目字旁，so 這個字我不知道，可是我看這個偏旁，所以這個就是目，就是眼睛，我猜就是關於 like 看，OK，了我一眼，就坐到靠窗的位置。(T10)

策略使用	認知提問（漢字）→認知連結（形聲字、部件）
敘事結構	以篇章結構中的指稱比較說明
	⑤②那個死老太婆，死老太婆，四個字，我在學新詞，義大利老、洋鬼子，還不錯，死太婆。又回頭看我們。我撞了他一下(開心地表演撞擊)，大家都不講話了。我，我迷路了，等一下，就是忘記誰在講話了。有了錢，我就回去開一間小雜貨店。就是那個男主角講話？(重讀)哦，我大概懂了，因為就是李先生他講話沒有看合，場合，對。(T9)
策略使用	後設認知（選擇性注意）→認知連結（非語言）→後設認知（自我監控）→認知連結（重讀）→認知推測（連結線索）
	⑤③那個死老太婆， <i>Oh, wow, that's not good.</i> 仍然朝這邊瞧(念qiāo)，我狠狠(念lángláng)瞪了她兩眼， <i>so, I know "dēng" means stare, stare like looking someone for a longtime. Just you look at. I think this, cause I've learned this, for some reason. I feel like he's getting a little annoyed at this lady because she keeps on looking over at them. So the narrator feels annoying. I think he seems like this lady next to him.</i> (T10)
策略使用	認知圖像化（回應文本）→認知連結（部件）→認知連結（詞彙翻譯）→後設認知（敘述經驗）→認知連結（演繹歸納、預測內容）
衝突解決	以人物角色的行為來比較說明
	⑤④我們這一排有三個位置，我坐在靠甬道，這個是念通到還是走道？因為通常我比較常聽到走道，可是我這個字不是會念，不會念。可是如果我猜，它是通吧。通道應該就是走到的意思吧。的位置。中間座位空著，靠窗的位置。對啊，我想對了，因為它說中間空著，靠窗的位子，所以它就是走道那邊。(T2)
策略使用	認知提問（漢字）→認知連結（部件、合詞）→社會情感（自我獎勵）→認知連結（句子意譯）→認知推測（填補資訊）
	⑤⑤解開安全帶，自己坐到中間的位置，讓他坐甬道的位置。通道，通道吧，這個應該變成通道，坐靠通道的座位，哦~~我最後就是猜出這個，這個是通道，就是他好像說他本來想要那個人坐中間，但後來想一想就覺得，啊算了，我就自己過來，坐

	在中間好了。(T1)
策略使用	認知連結（部件、合詞）→社會情感（情緒表現）→認知推測（填補資訊）→認知轉化（辨識主旨）

從表 10 的策略使用的分析，可以看出認知策略為閱讀進行的主軸，後設認知策略和社會情感策略會不時插入使用。在認知策略的主軸上，閱讀層次由淺入深發展，逐漸進入文本的核心。這一過程從表層理解開始，涵蓋了連結、提問、圖像化等策略，進而發展到深層理解，包括提問、圖像化、推測，最終達到解釋性理解階段，即轉化。這五個階段在運用中或多或少存在重疊，通過各階段的不斷交互作用來建構文本的含義。這樣的閱讀歷程展現了理解過程的動態性和層次性。

分析閱讀策略的目的主要是為了解決閱讀難點。首先，對於語言修辭這一直觀難點，學習者多運用連結策略來理解文中的語言修辭難點。其次，對於敘事結構，學習者在進行跨句和跨段落理解的過程中，通過連結和圖像化的交互作用，並利用提問作為溝通橋樑，從而形成文本的視覺圖像，深入理解各個情節片段。最後，對於故事典型的難點，學習者需要在提問、圖像化和推測之間進行循環，互相解釋，並通過頻繁的心理活動，使用轉化策略來歸納人物特色、文章主旨及其背景引涉。下圖 1 展示了文學閱讀難點與策略使用之間的對應關係。

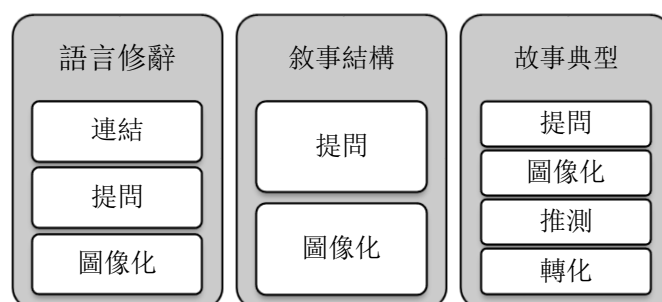


圖 1：文本難點與閱讀認知策略之對應

5. 建議與結論

5.1 文學文本閱讀之教學建議

綜合研究結果，對於使用文學性文本作為閱讀教材的華語課程，提出以下四點教學建議：

（1）在文本閱讀時，層層推進認知策略作為基本原則

研究發現，認知策略是學習者使用最頻繁的策略，也是教師可以具體操弄和訓練的能力，因此，可按閱讀三層次的難點：語言修辭、敘事結構和故事典型，逐步運用不同的策略，從連結、提問、圖像化，推展至推測和轉化。如在研究結果的圖 1 所展示：對應於語言修辭難點，可運用連結、提問和圖像化策略；在出列敘事結構難點，應用提問與圖像化策略；而對於故事典型的深入理解，則可以通過圖像化、推測（包括深層提問）及轉化策略來實現對文本內涵的理解。

（2）增強學習者的部件和詞素覺識，應從初、中級華語教學開始

根據研究結果顯示，學習者在閱讀過程中超過八成以上都在處理字詞問題。在字的解碼方面，學習者對漢字的部件（含表音部件和表義部件）具有一定的解碼能力，能夠通過部件推測發音或字義。因此，建議從初、中級的華語教學開始，不論是綜合課或是閱讀課，即應加強對部件的辨識和理解，如 Lee-Thompson（2008）建議，應在初級階段就開始進行部件識別的訓練。

在詞彙解碼方面，由於華語教材的設計往往以詞本位為主，教學也以記憶個別詞彙的意義為主，學習者在詞彙解構與詞素訊息構建的能力相對較弱。例如學習者學習了「警察」一詞，但似乎無法將「警」和「察」二字解構或新建構，但對於「警官」和「警員」等詞語便顯得難以推測，這正有賴於詞素識別的能力。鑒於中文詞彙結構的高自由度，複合詞通常由兩個或以上較為簡單的詞素組成（McBride-Chang et al. 2003）。因此，在教授生詞時，介紹相近的詞組，如周小兵、張世濤和干紅梅（2008）提出了聯合、偏正、述賓、述補和主謂五式來協助理解構詞法，提升詞素識別能力比增加詞彙量更為重要。

(3) 跨越字詞問題，從語言修辭的策略性閱讀導入

學習者在閱讀時八成以上都聚焦在字詞問題，因此，應訓練學生跨過字詞難點的能力，除了提早訓練詞素覺識外，更應教授策略性的閱讀方法。教學上應打破傳統華語課程從生詞和語法進到課文的模式，該讓學生從自主閱讀文本著手，從文本的整體出發來建構語義圖像。首先，在語言修辭上，嘗試讓學生猜測漢字和詞彙的含義，即使一開始理解存在偏誤，通過反覆練習，學生定能提升其認知連結能力。同時應輔以後設認知的計劃性策略，如跳過、選擇性注意和延遲回應等。此外，文學性文本的優勢之一在於其豐富的修辭使用，教師應聚焦於這些富含文化和獨特的修辭特點，例如學習者已注意到在〈香蕉船〉中，作者常用顏色來形容面色，以及多次使用動作描寫詞語，如「瞪、瞄、指、撞」等，這些修辭特徵可以為文本閱讀教學的重點。言平和馬雲華（2012）的研究更明確證實，從詞語入手的教學模式，87%學生最終的記憶是詞和短語；但從文本整體出發的教學模式，90%的學生能達到三層的學習效果：能說出作品意義與文化背景、能用所學的詞語和句式來表達、更能表達出對於內容的情感連結。

(4) 聚焦在語言修辭之上的篇章和敘事，並融入社會情感策略

降低了學習者對於字詞的焦慮後，文本閱讀應聚焦在敘事結構和故事典型這兩個層面，Young（1993）的研究證實這種富含文化信息的真實文本對學習更有效，正是透過敘事結構和故事典型二層面可展示出語言思維和文化內涵。如本研究針對敘事結構難點的分析，要讓學生意識到篇章結構、對話使用和時空轉換的特點，此外，還應關注故事典型中的人物角色、背景引涉和衝突解決的理解。與一般性文本不同，文學文本無法僅通過字詞查找便能理解，而需經過認知的投入和良好的引導，方能進入文學閱讀的領域。在 Kang（2007）的實驗中，在沒有教師協助下學習者無法完成閱讀任務，可見文學閱讀是否能持續進行，社會情感策略應能發揮其作用。因此教師在教授文學作品時，更要注意學習者的情意表現，或者豐富教材的趣味性（李曉琪 2006），或者善用同儕共學、共同討論的方式，激發學習興趣。教師能成功引起學習者對文學閱讀的興趣已成功一半，更能引導學生達到理解的目標。

5.2 結論

文本閱讀不同於一般性閱讀，因此，本研究通過探討文本的三層面特殊性：語言修辭、敘事結構和故事典型，來分析學習者的閱讀難點與策略。研究結果可以看出高級華語學習者閱讀文學作品時的難點，「語言修辭」的難點最多，佔 82.3%，其次是「敘事結構」，佔 15.2%，最少的為「故事典型」，僅佔 2.5%，而「語言修辭」層面中的難點又可進一步發現其中 70.5% 都屬於字詞的難點；而再從學習者所採用後設認知、認知和社會情意三層面的閱讀策略情況，並從建立起華語文本的閱讀策略架構。最後，亦提出了針對文學作品閱讀教學的建議。先前的閱讀研究多為量化的問卷調查，較少深入探究學習者的閱讀歷程，亦無針對文學作品的閱讀特性，本研究透過量化的學習難點統整與質化的策略分析，更全面地展現了高級華語學習者在閱讀文學作品時閱讀策略的使用情況，各學習者的策略示例更是具有教學參考的價值。然各單項閱讀策略皆有待更為深入的探究，未來研究亦應將學習者的背景納入，以深化對華語文本閱讀歷程與模式的理解，而研究所提出之教學建議，因奠基於閱讀歷程實驗的結果，所以目前提出的教學建議為方向性的建議，實際教學操作的建議極需待將來下一步的實證研究，亦為本研究的不足與將來可研究的方向，如此方能提出具實證之完善的策略訓練方法。

附件一：後設認知策略子項說明及示例

後設認知策略		
計畫 Planning		
策略種類		說明
功能性規劃		1. 注意文章的長度或組織結構 2. 調整閱讀速度 3. 辨認文章重點，例：標題
選擇性注意力		判斷哪些部份要讀得仔細點，哪些部份可省略不讀
終止判斷		嘗試運用策略解決難點，但因無法判斷，選擇跳過
延遲回應		有意識地延後說話並先進行閱讀，延後回應時間
修正理解		修正自身行為，注意到自我的理解並修正
跳過		有意識地跳過選擇不讀
無法運用		欲使用策略解決難點，但無法使用策略
監控 Monitoring		
自我 監控	問題確認	查核對文意的理解
	注意力 集中	閱讀過程，監控當下的注意力，例：承認失去注意力或意識到跳行閱讀
	經驗描述	敘述與文本相關的閱讀經驗，例：忘記某一字詞
未意識		不小心跳行閱讀、略過某些資訊，但未察覺
評估 Evaluation		
自我評估		閱讀一段落後，評估自身對文章的理解程度

附件二：認知策略子項說明及示例

認知策略		
連結 Connection		
策略種類		說明
漢字 層次	表義部件	利用表義部件或結構辨認漢字
	表音部件	以表音部件辨認漢字
	漢字輪廓	利用漢字輪廓辨認漢字
詞彙 層次	語素	利用詞彙中的語素猜策詞彙的意思
	搭配詞	利用搭配詞，辨認正確的漢字或詞彙
	遷移	運用已有的句法知識、標點符號或其他語法知識理解詞彙，例：斷詞、辨認詞性、詞彙屬性
	翻譯	以母語或英語為基礎去理解，理解目標語詞彙
	意譯	用自己的話重述詞彙的語義
	非語言	利用肢體動作非語言方式，解釋文本中的字詞義
句子 層次	關鍵詞	利用關鍵字詞找出句子或段落語義
	語境	利用上下文理解詞彙或句子意思
	意譯	用自己的話重述句子的語義
支持 策略	重讀	回到不懂或失去專注力的地方重讀一次
	作筆記	把不懂的字詞圈起來、畫底線，或將讀到的重點關鍵字、概念速記
	尋找資源	利用文本中的資料做為參考材料
提問 Formulation of the question		
對字音提出問題		對不確定或不知道的字詞發音提出問題
對漢字提出問題		對不確定或不知道的漢字提出問題
對字義提出問題		對不確定或不知道的詞意提出問題
對句義提出問題		對不確定或不知道的句意提出問題
對人物提出問題		對文本中的人物或人物關係提出疑問
對時空提出問題		對文本中的人物或人物關係提出疑問
對意象/修辭質疑		對文本中的意象、修辭提出疑問
對情節/內容質疑		對文本中的情節、內容提出疑問

圖像化 Visualization	
統整	統整前後段落之語意，使之貫連
摘要	擷取某段的重點，進行文意摘要
聯想	將讀到的訊息做有意義的聯想，並敘述其相關經驗
回應文本	針對某段的內容回應及提出個人看法
情境融入	將自己帶入閱讀情境之中，以模仿角度詮釋文本
推測 Inference	
連結線索	透過關鍵字、隱喻或修辭等線索，以貫連情節
填補資訊	根據上下文或自身背景知識填補文本中未提及的部分，以貫連情節
演繹或歸納	組織已讀到的內容，運用邏輯推演情節
預測內容	猜測尚未讀到的文章內容或預測故事結果
轉化 Internalization	
分析及評論	分析或評價文章內容、角色人物等
辨認主旨	試著理解作者欲傳達的思想、概念及感受
回應文體結構風格	敘述文體的語言風格特色或文本使用之修辭技巧
連結背景知識	敘述對文章主題的熟悉度及其相關知識

附件三：社會情感策略子項說明及示例

社會情感策略		
策略種類		說明
社會面	釐清問題	要求關於材料的解釋、驗證、重述或例子。
	尋求幫助	表達需要使用字典、或透過他人回答驗證答案。
情感面	情緒表現	讀者敘述策略的使用，指出對過程要素的察覺，表示成就感或挫折感
	放鬆技巧	以幽默的方式解讀文本、深呼吸、伸懶腰等方式
	自我獎勵	自我增強的方法之一，包含內心獨白、冒險、正面言談等

引用文獻

- Ahsani, Nizam, and Ahmad Budairi. 2022. A review on L2 model of reading theories and reading teaching strategy. *International Journal of Education and Learning* 4.1: 13-27.
- Bernhardt, Elizabeth B. 1991. A psycholinguistic perspective on second language literacy. *Readings in Two Languages. Volume 8 of the AILA Review*, 31-44, eds by Jan H. Hulstijn & John F. Matter. Amsterdam: Free University Press.
- Block, Ellen L. 1992. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly* 26.2: 319-343.
- Brown, Ann L., and Annemarie S. Palincsar. 1982. Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities* 2.1:1-17.
- Carney, Thomas Ft. 1990. *Collaborative Inquiry Methodology*. Windsor: University of Windsor, Division for Instructional Development.
- Everson, Michael E. 1986. The effect of word-unit spacing upon the reading strategies of native and non-native readers of Chinese: An eye-tracking study. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Everson, Michael E., and Chuanren Ke. 1997. An inquiry into the reading strategies of intermediate and advanced learners of Chinese as a foreign language. *Chinese as a Second Language: The Journal of the Chinese Language Teachers Association* 32.1: 1-20.
- Jiang, Xiaoli., and Andrew D. Cohen. 2012. A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2.1: 9-43.
- Kang, Hana. 2007. A case study: Comparing reading strategies of advanced CFL learners on different genres and media of text. Accessed online, May 10, 2024. <https://kb.osu.edu/server/api/core/bitstreams/521f65d3-9b6e-5dfa-a65a-b446a741fe42/content>
- Lee-Thompson, Li-Chun. 2008. An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as foreign language. *Foreign Language Annals* 41.4: 702-721.

- McBride-Chang, Catherine, Hua Shu, Aibao Zhou, Chun Pong Wat, and Richard K. Wagner. 2003. Morphological awareness uniquely predicts young children's Chinese character recognition. *Journal of Educational Psychology* 95.4: 743-751.
- Mokhtari, Kouider, and Ravi Sheorey. 2002. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education* 25.3: 2-10.
- O'Malley, J. Michael, and Anna U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. Michael, Anna U. Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Rocco P. Russo, and Lisa Küpper. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19: 557-584.
- Oxford, Rebecca. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Vijaya, Rosyidah J. 2012. Student's socioaffective strategy in reading. *Journal of English and Education* 6.1: 76-100.
- Urquhart, A.H., & Cyril J. Weir. 1998. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Routledge.
- Young, Dolly J. 1993. Processing strategies of foreign language readers: Authentic and edited input. *Foreign Language Annals* 26.4: 451-468.
- 吳成年。2004。〈對文學作品作為中高級對外漢語教材的思考〉，《新疆師範大學學報》，第 25 卷第 2 期，173-175。[Wu, Chengnian. 2004. A thinking of use literary works as the intermediate-advanced teaching materials in teaching Chinese language to foreigners. *Journal of Xinjiang Normal University* 25.2: 173-175.]
- 李田意、張一峰（主編）。1992。《高級華文讀本》。香港：香港中文大學。[Li, Tien-yi, and Richard F. Chang. (eds.) 1992. *Advanced Chinese Reader*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.]
- 李春雨。2013。〈文學教材編寫與漢語國際教育〉，《海南師範大學學報》，第 26 卷第 7 期，81，132-135。[Li, Chunyu. 2013. The compilation of literary textbooks and the teaching of Chinese to speakers of other languages. *Journal of Hainan Normal University* 26.7: 81, 132-135.]
- 李曉琪（主編）。2006。《博雅漢語：高級飛翔篇》。北京：北京大學出版社。

- [Li, Xiaoqi. (ed.) 2006. *Boya Chinese: Advanced I*. Beijing: Beijing University Press.]
- 李麗。2014。〈當代文學與對外漢語文化教學〉，《集寧師範學院學報》，第 36 卷第 3 期，1-6。[Li, Li. 2014. Chinese contemporary literature and the cultural teaching in Chinese as a foreign language. *Journal of Jining Normal University* 36.3: 1-6.]
- 言平、馬雲華。2012。〈接受美學視域下的對外漢語閱讀教學：以高級閱讀教學為例〉，《雲南師範大學學報：對外漢語教學與研究版》，第 10 卷第 4 期，23-28。[Yan, Ping, and Yunhua Ma. 2012. Reading teaching in TCFL in the perspective of reception aesthetics: A case study of the teaching of advanced reading. *Journal of Yunnan Normal University: Teaching and Research on Chinese as A Foreign Language Edition* 10.4: 23-28.]
- 周小兵、張世濤、干紅梅。2008。《漢語閱讀教學理論與方法》。北京：北京大學出版社。[Zhou, Xiaobing, Shitao Zhang, and Hongmei Gan. 2008. *Theory and Methodology for Teaching Chinese Reading*. Beijing: Beijing University Press.]
- 周質平、于麗萍、楊玖（主編）。2014。《文學中的現實：當代中國短篇小說選讀》。Princeton, NJ: Princeton University Press. [Chou, Chih-p'ing, Liping Yu, and Joanne Chiang. (eds.) 2014. *A Reflection of Reality: Selected Readings in Contemporary Chinese Short Stories*. Princeton, NJ: Princeton University Press.]
- 周質平、王穎、王學東（主編）。2016。《文學與社會：現代漢語高級讀本》。Princeton, NJ: Princeton University Press. [Chou, Chih-p'ing, Ying Wang, and Xuedong Wang. (eds.) 2016. *Literature and Society: An Advanced Reader of Modern Chinese*. Princeton, NJ: Princeton University Press.]
- 周質平、王學東、楊玖（主編）。1996。《中國的危機與希望》。Princeton, NJ: Princeton University Press. [Chou, Chih-p'ing, Xuedong Wang, and Joanne Chiang. (eds.) 1996. *China's Peril and Promise: An Advanced Reader*. Princeton, NJ: Princeton University Press.]
- 孟繁杰、陳璠。2006。《對外漢語閱讀教學法》。廈門：廈門大學出版社。[Meng, Fanjie, and Fan Chen. 2006. *Foreign Language Reading Instruction*. Xiameng: Xiameng University Press.]

- 信世昌。2001。《華語文閱讀策略之教程發展與研究》。臺北：師大書苑。[Hsin, Shih-chang. 2001. *Development and Research of Chinese Reading Strategies Curriculum*. Taipei: Lucky Bookstore.]
- 馬樹德（主編）。2013。《現代漢語高級教程》。北京：北京大學。[Ma, Shude. (ed.) 2013. *An Advanced Course in Modern Chinese*. Beijing: Beijing University Press.]
- 陳賢純。2008。《對外漢語閱讀教學 16 講》。北京：北京語言大學。[Chen, Xianchun. 2008. *16 Lectures on Teaching Chinese Reading to Foreigners*. Beijing: Beijing Language University.]
- 張文聯。2011。〈中高級對外漢語教學中的文學教學研究〉，《黑龍江高教研究》，第 5 期，179-183。[Zhang, Wenlian. 2011. Research on literary teaching in intermediate and advanced Chinese as a foreign language education. *Heilongjiang Researches on Higher Education* 5: 179-183.]
- 張系國。1989。《遊子魂組曲》。臺北：洪範書店。[Chang, Hsi-kuo. 1989. *Wondering Souls Suite*. Taipei: Hung Fan Bookstore.]
- 葉德明、陳純音。1998。〈外籍學生中文閱讀策略之研究 II〉，國科會專題研究計畫成果報告編號 NSC86-2411-H003-004。臺北：中華民國行政院國家科學委員會。[Yeh, Teh-ming, & Chun-yin Doris Chen. 1998. Research on Chinese reading strategies for foreign students II, *National Science Council Research Project Results Report*, No. NSC86-2411-H003-004. Taipei: National Science Council.]
- 國立臺灣大學國際華語研習所。1996。《思想與社會：高級會話教材》。臺北：南天書局。[International Chinese Language Program, National Taiwan University. 1996. *Thought and Society: An Advanced Text for Spoken Chinese*. Taipei: SMC Publishing.]
- 熊玉雯。2019。〈中高級華語教學：以文學作品為華語教學教材〉，《華語文教學導論》，賴明德（主編），174-197。臺北：新學林。[Hsiung, Yuwen. 2019. Intermediate and advanced Chinese teaching: Using literary works as teaching materials for L2 Chinese instruction. *Introduction to Teaching Chinese as a Second Language*, ed. by Ming-te Lai, 174-197. Taipei: New Sharing Culture Enterprise Co.]

[審查：2024.7.11 修改：2024.8.12 接受：2024.8.28]

熊玉雯

Yuwen HSIUNG

11676 臺北市汀州路四段 189 號 21 樓

21F., No. 189, Tingzhou Rd. Sec. 4, Taipei City 11676, Taiwan (R.O.C.)

yuwenhsiung@gmail.com

蘇郁璇

Yu-Hsuan SU

33342 桃園市龜山區中和南路 319 號 3 樓

3F., No. 319, Zhonghe S. Rd., Guishan Dist., Taoyuan City 33342, Taiwan
(R.O.C.)

yuhsuan137@gmail.com

Reading Strategies for Literary Texts among Advanced L2 Chinese Learners

Yuwen HSIUNG

**Department and Graduate
School of Teaching Chinese as
a Second Language, Chung
Yuan Christian University**

Yu-Hsuan SU

**Department and Graduate
School of Teaching Chinese as
a Second Language, Chung
Yuan Christian University**

Abstract

Literary texts are frequently adopted as materials for advanced Chinese language teaching and learning due to their authentic language and cultural depth, enhancing learners' understanding of the Chinese language and culture. This study investigates the comprehension processes of adult Chinese learners engaging with literary texts. Ten adult Chinese learners at the TOCFL B2 level or higher participated in this study, using the think-aloud protocol analysis method to examine their cognitive processes while reading. The findings reveal: (1) Learners often have primary difficulties with lexical comprehension within the linguistic rhetoric of texts. It is suggested to broaden the focus to genre, narrative structure, and story archetypes to enhance understanding of language and cultural contexts; (2) Cognitive reading strategies should progressively incorporate various techniques, such as linking, questioning, visualizing, hypothesizing and transformation as guidance for learners; (3) Based on these findings, it is recommended that teaching Chinese reading through literary works should focus more on narrative techniques and integrate social-affective strategies to improve text comprehension.

Keywords: advanced L2 Chinese learners, Chinese literary texts, reading strategies, think-aloud protocol