

如何看得更清楚——談閱讀教學

張玉茹

閱讀是每天不經意發生的事，但並不是每個人的閱讀能力都會因此提升。要改善閱讀，除了閱讀者的經驗外，教師也扮演一個重要的角色，經過教師的教導，學生可以自己透過閱讀而學習。

本文將從閱讀的過程著手，說明閱讀中認字、理解與後設認知能力的過程與運作，再根據閱讀的認知歷程，談教師如何幫助學生透過閱讀來學習，包括建立字彙與有組織的知識，以達自我學習的目的。

關鍵字：閱讀、閱讀的認知歷程、閱讀教學

Key words: Reading, Reading Cognitive Process, Reading and Teaching

壹、閱讀的認知歷程

研究者對閱讀過程有不同的解釋，所提出的模式也不相同。但總括來說，包括認字、理解與後設認知三大部分。

一、認字

認字即字的解碼(word decoding)，或字的指認(word identification)，它本身包括字形辨識(letter recognition)，字音辨讀(phonetic activation word naming)，及字義搜尋(semantic encoding)(Perfetti, 1983)。

(一)字的辨識

1. 字形辨認(letter recognition)

字形的辨認可能有三個途徑：一是全形指認。二是先做字母分析而後形成整個字。三是上述兩種途徑交互作用直到認出字來

(Perfetti, 1985)。

2. 字音辨讀(phonetic activation word naming)

字音辨讀有四種說法：

- (1)直接觸發說：當讀者知覺到字形則直接在心理辭彙(mental lexicon)中找貯存「整個字音」之所在而後將之唸出來。
- (2)形素——音素對應規則說(grapheme-phoneme correspondence rules)：讀者先將字串分析成形素，而後找出其對應的音素，將此字串拼唸出來。
- (3)雙重歷程說：針對上述兩種說法的不足而發展出的學說。一般常見的字是直接觸接找到字，如「我，河」等；而不規則的字如假字則是由形素——音素對應規則找出音來。如：琚，可能被唸做叔。
- (4)類比說：雙重歷程概念的另一種說法。不論真字或假字都使用相同的知識來源。字形觸發(activation)心理辭彙中各種鄰近或相似的形與音的訊息而後綜合(synthesis)出最適合的音來。因此，當一個字有多種可能唸法時，因觸發層面廣，它所需要的時間會比只有一種唸法的字要長。若字母序列的拼音有一致性，則唸出所花費的時間一定比拼音不一致的字母序列來得少(摘自曾志朗主編，民 80)。

3. 字義搜尋(semantic encoding)

- (1)直接在心理字彙中取得：我們的敘述性知識中即包含心智辭典(mental dictionaries)。字義取得的歷程乃一個生產法則集組，它會運用解碼過程中所得的產品來辨識及選擇適當的字義。換句話說，解碼歷程觸發了儲存在敘述性知識中字詞的知覺表象，而字義取得的運作歷程則會由所有被觸發的知識當中，選取合於該字的正確解釋。例如：He makes good shots.他投籃投得很準；He gave me a shot. 他幫我打針；He's a good shot.他是一個優秀的槍手。

(2)經語音的轉錄而獲得：上述過程透過語音的詮釋而獲得。

(二)認字(解碼)的歷程

解碼即破解一個訊息代碼，使書面文字符號具有意義。根據 Ehri(1982) 的研究指出，有兩種主要的解碼歷程，一為配對(matching)，一為譯碼(recoding)。

1. 配對(matching)：所有閱讀者都會習得一部「視覺字彙辭典」，即是一組他們可以很迅速辨識出的書面文字組。存在個人之視覺字彙辭典當中的文字，其實並不需要藉由發音或是猜測來辨識；文字的字面意義會直接與一個內部的、敘述性的知識表徵相配對，並觸發讀者個人對該字義所有的相關知識。

配對歷程可用生產法則的觀點來理解。如要辨識”cat”，讀者可能用到表 1 所示的生產法則。這法則包括三部分：一是讀者必須為他正在注視所要辨識的文字，設定一個目標。二是字首為”c”，三是必須要配對字”at”(由於在英文中，a 與 t 常一起出現，所習慣將他們為一個單位。

表 1 可以構成辨別”cat”這個字之能力基礎的生產法則

若	目標為辨識當前這個字
	且第一個字母為 c
	且第二、第三個字母為 a、t
則	觸發在敘述性記憶中 cat 這個概念
	且觸發 cat 的聲音型態

由此可見，配對歷程可視為將文字特定(word-specific)生產法則中的條件子句配對的歷程(Gagné 等,1993)。

2. 譯碼(recoding)：

在配對歷程中，外部的文字會直接觸發文字意義；而在譯碼的過程中，文字會先被轉譯成一串的聲音，後然該聲音再來觸發意義。如某學生無法經由配對的方式辨識出”tiger”個字，那麼他第一步會將這個字拆成兩個音節(ti-ger)，然後產出分別與”ti”和”ger”相

對應的聲音來，接著再把兩個音連貫起來。最後再使用這個聲音型態去觸發儲存在敘述性記憶區裡有關“tiger”的意義(Ibid.)。

3. 自動化(automate)：

無論是配對或譯碼，當條件子句被滿足時所自動發生的行動，同時包含了該字的字義與字音之觸發。生手在配對或譯碼的歷程上皆比專家來得慢，即因為尚未產生自動化所致。

二、理解

理解是指明瞭字與字之間的意思，讀者可就此做推論。當讀者把句子中一個一個的字唸出來後，並不代表他就能理解這一句的意思。他必須將每個字組成命題，而後統整各個命題(proposition)。不論是字面理解或是推論理解，讀者必須具備句法、語法、詞彙的知識才能將字間的意思讀出來。此外，讀者還要有文體知識及對這篇文章的一些背景知識或一般性的世界知識(world knowledge)才能理解文章，而個體儲存知識的基本單位稱為基模(schema)(曾志朗主編，民 80)。以下介紹字義理解、推論理解及閱讀理解的模式。

(一)字義理解

1. 基模

(1)意義：

指個人對人、對事、對物或對社會現象的看法，其中包括客觀的事，主觀的知覺，以及兩者組合而成的概念、理解、觀點與判斷等。換言之，個人對某一事項的認知結構，也就是他對該事象的認識或經驗(張春興，民 78)。Rumelhart 和 Norman(1983)認為基模為存在記憶中表徵類總概念(generic concept)之資料結構。Anderson(1990)又補充說明，認為基模提供一種「登錄規則於範疇內之方法，無論這些原則是知覺性的或命題式的」。其中，後一個特質尤屬重要，因為它可以幫助我們區分基模與命題網路之不同，因為命題網路並不會登錄知覺性的規則。

(2)敘述文基模(Schemata for Narrative Texts)

敘述文主要的是要傳遞以事件為基礎的經驗。所以，敘述文通常包括 ①人物：具目的與動機以引起情節 ②暫時或空間的安排以使故事進行 ③主要角色的主要目的及難題 ④情節與及難題的解決 ⑤影響型態 ⑥論點、道德、主題 ⑦透視觀點。敘述文的作者依上述的知識來敘寫他的文章，同時讀者依他們的敘述文基模去預測文章接下來會發生什麼事。所以，一些有經驗的作者會製造一些緊張懸疑的情節，讓讀者有意外的驚奇(Grasser 等，1991)。

(3)說明文基模(Schemata for Expository Texts)

敘述文主要是要娛樂讀者，而說明文則是希望讀者能學到一些東西。一般故事就是敘述文，而教科書即是說明文。Meyer(1985)及 Kintsch(1982)提出兩種說明文的模式。

Kintsch(1982)的模式：在他的模式中，有三種主要關係形成說明文基模。

- ①普遍——一個殊(general-particular)：用來定義、分類與描述事情。
- ②物件——物件(object-object)：用來對比事件。
- ③目標——部分(object-part)：通常與因果關係有關，探討這些部分情節如何連接，如何單獨及合力運作。

Meyer(1985)的模式：他認為作者是以五種關係來安排結構。

- ①蒐集(collection)：事件間如何關聯並形成一個集群。如：花園中可見五種花，第一種是…。
- ②因果關係(causation)：一個事件如何成為另一個事件的原因。如：若長期暴飲暴食，則…。
- ③回應(response)：呈現一個問題與一個解決問題的方法。如：要解決理解上的問題，其中一個方法即是改進學習策略。
- ④比較(comparison)：指出事件間的相似性與相異性。如：Vygotsky 與 Piaget 均強調自我中心的言論，然而 Vygotsky 視它…。
- ⑤敘述(description)：予事件更多的訊息，如屬性、習慣、背景等。

如：現代的油罐車比以前的更安全，因為有動力駕駛及雙層外殼的保護。

爲了讓讀者更加了解作者的想法，作者應盡量讓所有的句子緊密的連結。如果怕讀者仍無法有效了解，則可以加入一些訊號(signaling)，如在 Meyer 模式中的比較，就可加入與…相比(In contrast)；暗示因果關係則可以用由於(As a result)的字眼。

2. 語法分析(parsing)

在閱讀時，個別字詞的意義會組合而成較大的意義單位，就如一個片語、一個子句、或是一個簡單句。字詞意義的組合方式乃是「語法分析」歷程集組所控制。語法分析乃是經由句法(syntactic)和語言學(linguistic)的原則，將字組合在一起形成有意義的概念。在英文中常見的是冠詞之後加名詞片語，如 The beautiful girl…。所以讀者可根據語法的分析來形成完整概念。

語法分析的產品(products)其實便是命題(propositions)——屬於敘述性知識的單位，用來呈現本文的意義。如

Susan loves Hilary.

Hilary is loved by Susan.

在這兩個句子中，語法分析的歷程使用了字詞序列、文字結尾及其他來源所得的線索，來決定句子的意義。第一句主動的句子與第二句被動式，意義是相同的，但主詞不同。讀者必須要會判別主動與被動的句型，即語法分析，才能分辨其意義。

(二)推論理解

對一些簡單的閱讀作業，只會用到字義的理解；然而若要超越本文中逐字陳述的訊息時，推論理解的歷程便提供了較深層且較廣博的理解。

1. 整合(integration)

整合歷程出現在複合句、不相連的兩句子間、甚至不相連的段

落間，乃是把兩個或兩個以上的命題結合在一起。整合歷程可使文章中的概念具有更連貫的敘述性表徵。例如：

王子走近白雪公主。
他親了她。

由字面上看，這可能是兩個不相連的句子。但熟練的讀者，可能就會整合概念，指出第二句的「他」是王子。

2. 摘要(summarization)

摘要主要的目的在使讀者在敘述性記憶內產生一個全盤性的或巨觀的結構。可能這些巨觀結構所呈現的概念在文章中並未明確敘述，但為使摘要歷程能夠進行，讀者必須對文章主題有某些概念的了解才行。例如：

天這麼黑，風這麼大，爸爸捕魚去，爲什麼不回家？

聽狂風怒吼，真叫我心裡害怕，爸呀！爸呀！

只要你平安回家，那怕空船也罷。

要摘要上面這段短文，每個人摘要的內容可能不盡相同，但大意都可能是，在狂風暴雨的夜晚，一個小孩在擔心自己父親安危。

作者通常會用一些片語來提醒讀者，他要做摘要了，如「總而言之」、「一言以蔽之」、「一般來說」等。

3. 精緻化(elaboration)

整合與摘要乃是藉由建構一個連貫的意義表徵來組織新訊息，而精緻化(elaboration)則是在該意義表徵上藉由帶入先前知識來增加相關訊息。表 1 顯示了精緻化的一些類型(Gagné 等，1993)。

表 1 精緻化類型及其每一類型的例子

類 型	文章陳內容	讀者自行加入的部分(精緻化)
例 子	矮櫃是一種辦公室用的低矮櫥櫃	在我叔叔辦公室中就有一個矮櫃
延 續	因此 Tom 在環遊世界後，便回到他家了。	由於 Tom 有許多旅遊的經驗，因此，他以後可能成爲外交官。
細 節	她在牆上釘了一根釘子，並把照片掛在上面。	她用力地釘釘子
類 比	矮櫃是辦公室用的一種低矮櫥櫃	矮櫃就像衣櫃一樣，因爲它也可以容納東西，但它是放在辦公室使用，而非在家裡用

(三)閱讀理解的模式

閱讀理解的模式因不同研究者研究重點大致可分爲四種：

1. 由下至上(bottom-up)模式或資料驅動模式(data-driven models)

(1) 意義：經由學習歷程處理訊息時，是按由下(具體)而上(抽象)的順序處理的；先辨別刺激的物理特徵，而後認識其內涵意義。例如：認識英文單字時，先看字母，再看到字形，最了解字義(張春興，民 78)。此模式重視的是解碼過程(decoding process)。

(2) Gough 模式：早期但發展特別完整的資料驅動模式 Gough 使用眼睛軌跡研究的結果來作爲其模式的起始點。根據其模式，閱讀者透過句子每個字母和逐字的處理。閱讀處理開始於本文第一段落(segment)的眼睛定像(fixation)，接著是掃視(saccade)，第二定像，依此類推，而至全文。Gough 假定每一個定像在影像儲存中(原始的、未處理的形式)開始類型配對處理(pattern-matching processes)，由左到右一次處理一個字母。他估計每一分鐘閱讀大約 300 個字是可能的。

一旦每一個字母中類型配對的處理完畢時，字母的聲音表徵會記憶起，且混合在一起，以形成字的聲音表徵，此種映射(mapping response)將會產生。當字的聲音表徵完成時，字的意義將從記憶中檢取，且處理與隔壁字重複。這些解碼的字將在短期

記憶中，而句子的意義就在此處決定。如果已取得明確的了解，這意義的要點就進入到長期記憶中。

而 Gough 模式的限制為訊息可能並需要來自影像儲存，除此之外，字母嚴格地轉譯成聲音表徵限制將不允許讀者理解同音異字(Bruning 等, 1999)。

2. 由上而下(top-down) 模式或概念驅動模式(concept-driven models)

(1)意義：經由學習歷程處理訊息時，是按由上(全體)而下(部分)的順序處理的。例如：在一整句串中，如有一個單字不認識，要猜測該單字的意義時，必須從句中其他單字構成的整句意義去分析。如該生字是在名詞之前，就會猜它為形容詞。兒童們一知半解的閱讀故事書，多半是循著由上而下的歷程吸收知識的(張春興，民78)。此模式強調理解，也就是直線式的模式。

(2) Goodman 模式：

Gough 模式是以閱讀中眼睛運動的分析為基礎；而 Goodman 模式是以他對兒童在口語閱讀上的錯誤的觀察發展而來的。Goodman 要求兒童大聲地閱讀故事，選擇一些對他們有些困難的故事且傾聽他們所閱讀的內容。他對兒童的錯誤做錯誤分析，結果顯示閱讀是由預測未來本文內容的歷程所引導。

Goodman 模式是同時和交互的由四個循環所組成的：視覺(視覺的輸入、知覺(確認字母與單字)、造句(確認本文的結構)、意義(對輸入建構意義)。一旦讀者開始閱讀，則對本文也開始建構意義，此意義乃作未來輸入的判斷。若讀者的預測是正確的，則閱讀繼續進行，且建構的意義賦有新的意義。若讀者的預測是不正確的，則閱讀將緩慢下來，重新閱讀或尋求額外的資訊以建構正確的意義。Goodman 認為錯誤或誤用並不代表缺乏閱讀，只是來自錯誤觀念的建構。然而，讀者一旦發現錯誤即會自行更正，但如果此錯誤並不足以影響整個意義時，則他們很少會去更正。如把 headlights 唸成 headlamps。

Goodman 的模式強調概念驅動處理，但 Andre(1987)指出此模式太重視概念驅動處理，且在指引閱讀的研究或應用上並沒有特別的幫助。

3. 互動模式(interactive model)

(1) 意義：純粹的資料驅動模式說明讀者知識的效果及上下文的效果上的問題；而概念驅動模式直接把焦點放在知識，但向於忽略資料驅動處理的重要性。因為這兩個模式都有明顯的限制，所以有一些互動模式的出現。互動模式強調任何層次理解上的缺陷可互相填補。若一位讀者在認字能力上較慢，但他對文章已有一些概念，由上而下的模式可幫他理解；若讀者沒有一些既有知識，他的認字能力可讓他由下到上來理解這篇文章。

(2) Just 和 Carpenter 的互動模式

Just 和 Carpenter 認為閱讀理解以首先定像(first fixation)為開始，即視覺刺激進入影像儲存。但輸入的數量依一些個別差異而定，即閱讀能力、所閱讀的內容知識與閱讀的目的。

第二個步驟為取出字的物理特徵。這個過程是非常大的資料驅動，但它與閱讀知識及閱讀內容互動。如在 **CHAT** 中的 **H** 會成 A，而 **THE** 中的 **H** 會成 H。因此，字的意義不僅依靠物理特徵的萃取和字的再認或回憶，也依賴閱讀者對目前段落所建構的意義。

(3) Kintsch 和 VanDijk 的會話處理模式(Discourse Processing Model)

此模式的焦點放在對話處理，以及當閱讀者透過書面材料移動時，意義是如何建構出來的。

Kintsch 和 VanDijk 的會話處理模式是組織在兩個基本層次：微觀結構和巨觀結構。前者是會話的基本層次，在此層次中命題(proposition)彼此連結。知識的結構是在本文中所有命題的交互關聯。命題彼此連結是因為他們分共同的要素或節點(nodes)。閱讀者經常藉由連結他們的共同要素來連結命題。透過短暫的處理循環，閱讀者從本文的基本命題建立起微觀結構。在短期記憶中，

字彙的重複、干擾和限制對於閱讀者在微觀結構所建構的性質上都扮演著重要的角色。

在讀者創造微觀結構的同時，他也創造巨觀結構。本文的巨觀結構與本文的要點或意義相符合。巨觀結構是基模驅動(schema driven)，它結合個人的重要知識和本文的微觀結構。本質上，巨觀結構的要素是從微觀結構中萃取出來的「主要觀念」。

互動模式仍是以直線方式來描述閱讀理解的過程，仍有不足之處。

4. 循環模式(recycling model)

- (1) 意義：以為閱讀理解是一個循環的模式，解字→形成命題→統整，三者不斷地循環直到讀者覺得他理解了。
- (2) Just 和 Carpenter 用眼球注視(盯視)的科技發現讀者每看文中一個字，對此字的解釋立刻就產生。一有解釋就讓讀者對下一個字有期望，當期望與下一個字配合時，形成一個命題，而後再將一段落中所有的命題統整找出意思來。若相繼進來的訊息與期望不能配合或不與前面的命題配合，讀者會回頭再找另一個解釋。因此，閱讀理解是一個循環模式：解字→形成命題→統整，三者不斷地循環直到讀者覺得他理解了。如圖 1(Just 等，1980)。

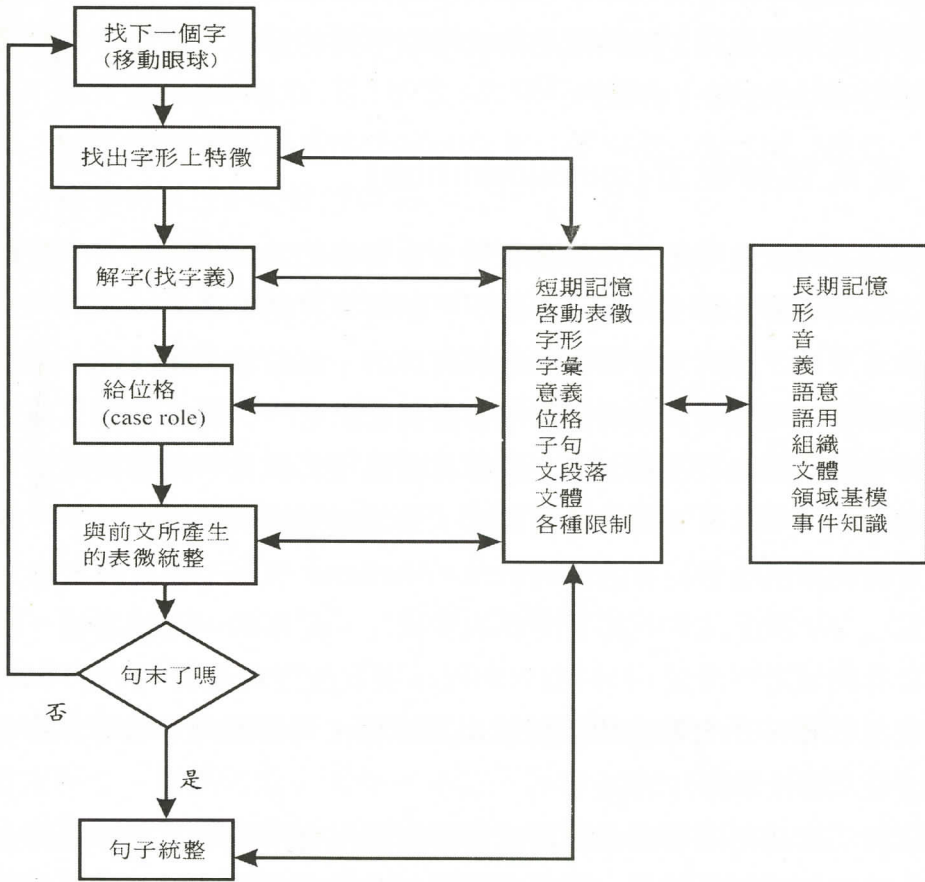


圖 1 閱讀的循環模式(取自 Just & Carpenter, 1980；曾志朗主編，民 80)

雖然閱讀模式相繼出現，但最後都在資料驅動與概念驅動處理間取得平衡。所有模式皆不忽略本文本身的角色，都強調與本文的接觸如何驅動意義的建構，閱讀者的主要知識如何形成所建構的意義。

閱讀理解模式的描述焦注在對處理層次的思考，而處理幾乎都涉及理解本文，和來自閱讀者的學習。在基本的層次上，我們了解到：閱讀理解如何建立在自動化或接近自動化的過程，諸如，字母的知覺、字的再認與句子的了解。此外，閱讀模式提醒我們：在閱讀時，閱讀者的知識和閱讀者所使用的策略的重要性。這些幫助我們了解，閱讀者建構意義的獨特表

徵、建立他們已經知道的東西、他們所選擇的策略和他們接觸的本文。模式的不同也提醒我們，知識的建構能採取不同的形式，依閱讀者對閱讀的目標而定(Bruning 等，1999)。

三、後設認知能力(metacognition)

由以上的敘述可知，一位讀者對文章背景知識或認字能力不夠都不會有好的閱讀理解。但理解所需求的不只知識與技能。Markman(1977, 1979)指出兒童是否注意到文章組織是理解與否的一個關鍵。Markman 以口語方式告訴兒童玩牌規則，但漏掉其中最重要的訊息——玩那張牌。而在遊戲之前每一位受試均被告知，若主試者有遺漏任何訊息，就要提出來。整個實驗過程中，主試者不斷提醒受試者，他怎麼知道玩那一張牌，一直問到受試者表現出他注意到有遺漏的訊息。Markman 也以不連貫的文章來實驗三、五、六年級受試對不連貫內容的警覺性。同樣的，主試者也一直告訴受試者有些地方不清楚，但只有六年級小朋友能發現漏洞。因此，Markman 的研究指出真正的理解包括能監督自己的理解，注意到文章是否是可理解的。這是一種後設認知的能力。

(一)意義：後設認知是指個體對自己認知歷程有所知覺並且會主動去偵測此歷程。以閱讀來說，讀者若能偵測自己的閱讀歷程，即是具閱讀的後設認知能力，會使閱讀活動進行的更順暢(張春興，民 78)。

(二)內涵：

1. Baker 和 Brown(1984)：後設認知包括自己很規則的計畫、監督、修正及評鑑自己的學習。在閱讀理解中的後設認知能力可分為：(1)釐清閱讀目標(2)指出段落中最重要的訊息(3)集中注意力在重要的內容上(4)監督自己是否理解(5)問自己是達成目標(6)當發現理解有誤或不理解時有修正的行動。
2. Paris：後設認知是個人知覺到有關認知狀態或歷程的知識。包括：
(1)認知的自我評估(self-appraisal of cognition)：對陳述性(個體有的命題的知識)、程序性(個體對思考歷程的覺察)及條件式知識(個體

對於影響學習情境之因素的察覺)的靜態評估。

(2) 思考的自我管理(self-management of thinking)：這是將上述知識付諸行動。其中包括：① 計畫：根據目標選擇合適的認知策略② 評估：分析會影響目標達成的作業性質或個人能力③ 調整：監控或指引自己的認知行動。

研究指出，閱讀能力好的讀者有豐富的字彙與知識，他們也能運用已有知識的能力，而年紀小及能力差的讀者似乎都沒有這種後設認知的能力。換句話說，閱讀能力好的人能由閱讀中學到更多知識，進而促進他們的閱讀；閱讀能力不好的人，相對地，字彙少，知識也差，不能由閱讀中獲益，他的字彙及知識不能透過閱讀增加，也就是不能由閱讀獲益。這形成閱讀上富者愈富，而貧者愈貧的現象(李詠吟主編，民 82)。

貳、閱讀教學

在第一部分，我們已經知道閱讀的歷程，而這部分，乃針對如何利用閱讀增進學習。每個人每天不知不覺間，皆會多少有閱讀的歷程發生，如看報、電視字幕、廣告傳單、甚至是學生每天看教科書。身為教師，如何教導學生透過閱讀來學習呢？依閱讀歷程而言，仍先由認字開始，再建立有組織的知識。

一、透過閱讀建立字彙

了解文字和知道如何使用它是一般知識的指標。字彙也影響學習的效率，較多的字彙可幫助認知的過程。Conry 和 Plant(1965)在一項具代表性的研究發現，字彙分數和高中學校名次與大學成績相關分別是.65 與 .46；字彙分數和智力成績的典型相關上相當高，經常是.80 或以上。基本上，以語言為基礎的技術，如閱讀理解和寫作也與字彙有緊密相關。

因為認字是如此重要，教育者無不努力幫助學生獲得字彙，直接教學是最普通的方法，然而由學校直接教的字彙，每年大約只有 200 到 300 個。

而透過閱讀，學生可學習的單字可能相當於每年習得的單字三分之一以上 (Bruning 等，1999)。

(一)字彙知識：知道一個字

在我們的印象中，一個字不是認得就是不認得。然而，有些罕見 的字，如 ascetic，有些人可能一點概念也沒有，有些人可能會冒險猜測。可能 clean 有關，也可能是 austere，或與 self-denying 有關。若有 例句 The monk lived an ascetic life. 則更可增加猜中的機率，所以，知 道一個字不是全有或全無的現象。

一般知道字都是定義的知識，如在字典的定義。定義把字安排在 語意網之內，學習者被假定已知道，且對學生而言，已有方法可取得 字的有用意義。但在上述 ascetic 的例子中，學生可能不認識這個字， 但他會根據單字 The monk lived an ascetic life. 句中的意思去猜測。可 見，字的使用是以高度的文脈關係來判斷，即字的意義實際上總是在 某種程度上依賴他們如何與別的單字的結合。所以，學生字彙知識需 要把字的字典定義延伸到文脈知識上(contextual knowledge)，即了解 字如何確實地使用在書寫和口語的語言上。

總之，知道一個單字不是單純的”不是…就是…”的事。知道一個 單字是把字典以內的定義延伸到有關字的意義，和在上下文中所用的 細微知識。

(二)幫助學生使用閱讀來建立字彙

1. 鼓勵閱讀：教師應用任何方法來鼓勵學生閱讀。當學生閱讀時，他 們獲得字彙，且字彙的增加與學生閱讀的多少有強烈的關連。在他 們的生命時光中，學生將獲得他們自己的大部分字彙，而且是自學 得來的(Graves, 1992)。教師與學校當局應可舉辦一些家庭閱讀的 計畫，鼓勵學生在家或在圖書館閱讀，甚至鼓勵家長與其他兄弟姐 妹一起閱讀。教師可選用較生動有趣的教材來引起學生的閱讀動 機。
2. 學習如何把脈絡用到學習字彙上：學生使用脈絡來了解字的意義

時，亦能增加閱讀策略。字形學、造句法及會話的線索對學生的使用可能有用，但需要鼓勵與練習。

3. 直接教學：在學生閱讀時，提醒他們注意與學習新單字。例如 Duin 和 Graves(1987)研究，在一項密集字彙教學的情況，學生被要求記錄他們閱讀、說話或聽到外界活動中選擇字彙的時間。因為學生被積極地鼓勵去注意新的單字，所以，他們也更獨立地傾向於學習和使用新單字(Bruning 等, 1999)。

二、透過閱讀建立有組織的知識

閱讀理解最重要的是「理解本文」，而理解本文主要靠的是讀者的推理，沒有一篇文章能窮盡地列出理解所需要的訊息。在「天這麼黑」的短文中，基模可讓你推論幾件事情，並建構這短文的意義為：爸爸是漁夫，暴風雨出航未歸，小孩倚門希望爸爸早歸。在學習的閱讀中，我們很少需要用「一字不漏」的方式回想。大部分只要記住要點，且在需要時重新建構。

(一)新訊息與舊訊息連結的效用

要學習的資訊應能與讀者知道的資訊相連結。

1. 前導組體

前導組體與前言的材料，應有適當的關連，即在學習前的介紹，使學習的材料呈現較高階層的摘要、通則，以增進新材料的學習。總而言之，前導組體即對學習的材料提供架構。

2. 觸發基模

在進行新知識教學前，應設計觸發學生相關的舊知識。教師可以叫學生回答與即將教導主題有關的問題，回顧先前的學習的的學習或發展，並觸發相關知識的基模地圖。例如：教師在教導過去分詞(p.p.)時，可以先複習過去式(p.t.)，再指出兩者皆分為規則與不規則變化，而且都是原形動詞變化。

(二)在閱讀理解中主要的策略

如同其他技能一樣，閱讀若能運用策略，將能事半功倍。目標在幫助學生獲得後設認知的覺察，且對閱讀理解本文能有效的使用策略。

1. 指出主要句子

教師可要求在閱讀一段落後，指出這段最重要的句子或概念為何。可以口語說出或要求學生畫底線的方式進行，再與教師的答案相互比較檢討，慢慢使學生熟悉。另外，有一些本文信號(text signals)，如數字(… … …)、粗體字、斜體字、標題等，正是文中重要的訊息，應提醒學生注意。

2. 摘要訊息

教師應訓練學生用摘要創造出新的本文。在交互教學的方法上，Palincsar 等(1987)主張先由教師示範摘要，漸漸地把責任移轉到學生身上。到學生為主要的摘要者時，教師的角色是對好的作品提供回饋、激勵與讚美。

3. 作推論

有些本文雖不直接說某些事，但其理解卻要依賴讀者的推論。例如，作者也許沒有明確指出角色的年齡，但卻以頭髮斑白，身形佝僂來形容，有效率的讀者應可推論出這是一位老人。一些研究結果，如 Raphael 等在 1982, 1983, 1985 年所作的實驗，均指出學習作推論，可以增加閱讀理解(Bruning, 1999)。同樣的，練習與回饋可使學生在閱讀理解上有顯著的改善。

4. 產生問題

好的閱讀者常會問自己有關理解的問題，以決定資訊的效用和決定這理念是否重要。所以，教師應訓練學生自問問題，並澄清不清楚的觀念。根據 Palincsar 等(1987)相互教學的研究結果，自問問題直接地增加理解，且對學生的學習是相當容易的技術。

5. 監控理解

好與差的閱讀者之間一項差異是好的閱讀者知道他們何時理解，且何時不理解。所以，好的閱讀者也較佳於控制和適應他們的

策略過程。理解監控包括兩個部分：

- (1) 察覺(being aware)——理解的品質和程度：即認知的知識。閱讀者有意識的清楚目前閱讀的狀況。
- (2) 知道做什麼和如何做(knowing what to do and how to do it)：即認知的規則。有了察覺，閱讀者應知道何時運用何種策略，以改進或增加自己的閱讀品質。

教師應讓學生熟悉上述的一些策略，並隨時監控策略的使用。即要求學生在閱讀過程中，若有疑惑，應隨時採用摘要、推論或產生問題等策略。閱讀完畢後，應與舊訊息作連結，並能用自己理解的方式表達出閱讀所得。

(三)增進自我閱讀的方法

1. SQ3R 策略：

- (1) **Survey**——瀏覽。在正式閱讀之前可透過瀏覽來粗略了解閱讀的內容。
- (2) **Question**——問問題。在閱讀過程中遇到疑問時，自問問題或根據文章內容自問問題。
- (3) **Read**——讀出來。藉由發出聲音來增強記憶。
- (4) **Recite**——背誦。對於重要的概念要適時的記憶，以增加理解。
- (5) **Review**——複習。對於瀏覽完畢的文章內容，應再重新仔細閱讀一次，並抓出重點。

2. 6W 策略

利用 when(何時), what(什麼), how(如何), where(何處), who(誰), why(為何)的問題來理解本文。

3. 補救策略

在文章無法看懂時，可由查字典、再讀一次、放慢速度、或利用上下文來輔助了解。

參考書目

- 李詠吟主編(民 82)。學習輔導——學習心理學的應用。台北：心理。
- 林清山譯(民 81)。教育心理學——認知取向。台北：遠流。
- 曾志朗主編(民 80)。台灣地區閱讀文獻之回顧。中國語文心理學研究第一年度結案報告。
- 張春興(民 78)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 黃秀瑄、林瑞欽編譯(民 80)。認知心理學。台北：師大書苑。
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). **Cognitive psychology and instruction**. 3rded. NJ: Merrill.
- Conry, R. & Plant, W. T. (1965). WAIS and group test prediction of an academic success criterion: High school and college. **Educational and psychological measurement**, 25, 493-500.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). **The cognitive psychology of school learning(2nd)**. NY: HarperCollins College Publishers.
- Grasser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), **Handbook of reading research**, Vol II (pp.171-205). NY: Longman.
- Graves, M. A. (1992). The elementary vocabulary curriculum: What should it be? In M. J. Dreher & W. H. Slater(Eds.), **Elementary school literacy: Critical issues**(pp.101-31). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixation to comprehension. **Psychological Review**, 87, 329-335.
- Kintsch, W. (1982). Text representations. In W. Otto & S. White (Eds.)**Reading expository material** (pp. 87-102). NY: Academic Press.
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand: A preliminary investigation. **Child Development**, 48, 980-989.
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. **Child Development**, 50, 643-645.
- Mayer, R. E. (1999). **The promise of education psychology: Learning in the content area**. NJ: Prentice-Hall.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.) **Understanding expository text** (pp. 11-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1983). Individual differences in verbal process. In R. F. Dillion & R. R.

Schmeck(Eds.) **Individual differences in cognition**, Vol. NY: Academic Press.

Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Martin, S. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. **Educational Psychologist**, 22, 231-235.

Perfetti, C. A. (1985). **Reading ability**. NY: Oxford University Press.

張玉茹，現任台灣師大教育心理與輔導研究所博士班研究生，台中縣立光榮國民中學教師