

第二章 文獻探討

本研究旨於探討摘要策略應用於國小學童的閱讀理解，本章第一節討論閱讀理解的意義，第二節則是閱讀理解之歷程；第三節則闡述摘要的意義與策略。

第一節 閱讀理解的意義

閱讀是讀者與文章互動、建構意義的動態過程，是一種非常複雜、動態的心智活動，其歷程基本上可分為認字與理解兩部分，而目的在獲得理解（施能宏，1999）。理解是指明瞭字與字的意思，讀者可就此推論（張玉茹，2001）。所以閱讀時認字是最基礎的能力，而理解是閱讀的最終目標（方金雅、鐘易達、邱上真，1998）。

而不同研究者對於閱讀理解意義的看法，各有不同詮釋。蘇宜芬（1991）指出：閱讀理解是指讀者運用過去的經驗和知識，從閱讀材料中找出許多相關訊息來建構意義的過程；讀者能根據文章裡前後文的線索，或是自己的先前知識、先備經驗，推想出作者沒有在文章中直接提及的內容。呂素娥（2009）認為：閱讀理解意義是指讀者閱讀文章所提供的訊息時，以自己先前的知識為基礎，運用各種不同策略去瞭解、驗證、推論、預測文章的發展做一有意義的建構、聯結，進而吸收知識。

長久以來，人們對閱讀理解的評量方式眾說紛紜，係因其對閱讀理解本身的性質、深度與範圍看法不一所致（蔡銘津，1997）。傳統行為學派認為理解就是一種技能的表現，當讀者具備應有的閱讀技能，理解便自動產生。此一觀點視讀者為文本訊息的被動接受者，意義屬於文本本身，而讀者的目標是去再製這個意義。認知觀點的閱讀理解則強調閱讀的互動性本質和理解的建構性本質，所有讀者使用其既存知識和來自文本的許多線索，以及讀本所出現的情境脈絡，由文本建構出一種意義模式（Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991），即閱讀理解是讀者主動建構文章意義，而非被動的訊息輸入；且閱讀理解須具備對文章作摘要、筆記、畫重點、推論及理解監控的策略性知識（宋文菊，1999）。

柯華葳（2009）則表示：所謂的「閱讀理解」，可以分為「文本理解」和「深度理解」。文本理解指的是文章說什麼就是什麼的理解，也就是文章表面意義上的理解。而深度理解，顧名思義指的是超越了對文章本身的認識，也就是超越了「文本理解」，對文章重組、解釋、延伸、批判上有進一步的理解。所以文本理解可以增長知識，但停留在此層次的讀者，只是資訊的吸收者，就像拷貝作者的資訊，無助知識之創新；而深度理解詳加考據每本書的歷史、地理背景、人物形塑等，並表達出自己的想法與批判，是一種知識上的創新。

PIRLS 2006 檢測閱讀理解的問題中包括了「直接理解」和「解釋理解」兩個部分。其中「直接理解」指的是直接在文本上找到答案，也就是上述的「文本理解」。「解釋理解」則需要讀者提取自身既有的背景知識，建構自己對文章較深層的理解，包括跳脫文章進行批判，也就是上述的「深度理解」（柯華葳，2009）。

總之，閱讀理解是一種複雜的心智運作過程，有思考語言的活動在內，與讀者本身已具有的先備知識（**prior knowledge**）及認知基模密切相關，理解的產生更需要運用某些相關技能以達到不同程度的理解狀態。

第二節 閱讀理解之歷程

一般說來，閱讀歷程可分為「認字」和「理解」兩部份（柯華葳，1999）。其中，認字是閱讀理解的基礎，而閱讀的最終目的在了解文意，獲得理解，故閱讀理解是閱讀認知歷程中相當重要的成分。關於閱讀理解歷程有眾多不同的觀點，茲就傳統觀點、閱讀認知歷程模式、理解三層次論、建構整合模式等閱讀理解歷程略述如下：

一、傳統的觀點

Swaby（1989）認為理解就是一種閱讀技能的表現，具備應有的技能，閱讀理解便自動發生。這技能有程度之別，因而產生四種不同層次的閱讀理解：

（一）字義的理解（literal comprehension）：

指讀者可從字句中的語意，了解文章中清楚陳述的主題、思想。相關的閱讀技能包括回憶事實、細節、次序，且知道字的意義。

（二）推論的理解（inferential comprehension）：

指讀者根據文章中描述的訊息，再以自己的經驗，直覺推論文章隱含的意義。相關的技能包括推論中心思想、做適當的解釋、預測、比較對照、找出因果關係等。

（三）評鑑的理解（evaluative comprehension）：

指讀者依據文章所傳達的訊息進而產生自己的觀點。相關的技能包括價值判斷、決定主張、支持或拒絕某些意見。

（四）批評的理解（critical comprehension）：

指讀者分析閱讀材料的格式、內容。相關的技能包括理解文章思想的邏輯性和一致性，區別文章字句的型式和語態。

二、閱讀認知歷程模式

Gagne（1985）的閱讀認知歷程模式將整個閱讀歷程分為四部分，即解碼、字義理解、推論理解及理解監控。其意義分別說明如下：

(一) 解碼 (decoding) :

是指將書上一個一個的單字，從長期記憶中檢索出對應的意義，破解書面文字符號並使其具有意義。兩種主要的解碼歷程為：比對 (matching) 和譯碼 (recoding)。比對是將書面文字與已知字型相配對，從而活化該字儲存於長期記憶中的字義，即見字直接知義的心理歷程；譯碼則是指面對單字時，先由字音為中介，讀出字音後，再從長期記憶中檢索出字義，即先將書面文字轉譯成字音，然後再用該字音來活化其字義。兒童多用此種方法閱讀，成人遇到不肯定的單字也多採用此種解碼的歷程。

(二) 字義理解 (literal comprehension) :

是指能認出文字裡面的意義，並能將幾個文字的字義，依照它們之間的關係，即由書面文字來追溯推論每個字義，包含：字義取得 (lexical access) 以及語法分析 (parsing) 兩個歷程。字義取得是由所有被活化的知識當中選取合於該字的正確解釋，是解碼的最終結果；語法分析則是將個別字詞的意義組合形成較大的意義單位，能依字序、文法、語意等關係組成一命題，如一個片語、一個子句，或一個簡單句的意義。

舉例來說，如果閱讀的內容僅止於火車時刻表、菜單、交通標誌，解碼和字面理解兩項歷程便足夠應付。但是如果是篇文章並且想獲取含於文字表面下的意義，則需進一步運用下述的歷程，即推論理解。

(三) 推論理解 (inferential comprehension) :

提供讀者對於其正在閱讀的事物有較深入、廣博的理解，包括：整合 (integration)、摘要 (summarization) 及詳細論述 (elaboration) 三部份。整合是指能覺察句子間所隱含的關係，即把兩個或兩個以上的命題結合在一起，出現在複合句、不相連的兩句子間、甚至不相連的段落間；摘要是指讀者讀了一段文字之後，能歸納出該段文章的大意，即讀者在其敘述性記憶內產生一個全盤性的或「巨觀」(macro) 的結構，來涵括文章中的主要概念，為了使這類摘要歷程能夠進行，讀者須對文章主題有某些概念性的理解；詳細論述則是帶入先前知識以增進由文章中得到的新想法與新訊息，因此增加了知識遷移的可能性。

統整與摘要皆是讀者將文章內部的意義互相連結，使文章前後意思更為連貫。就層

次而言，摘要又比句子間意思的統整來得高。詳細論述是指運用自己已具有的舊知識賦予文句或段落更豐富的意義。與前二者不同的是詳細論述已加入自己的經驗，不只是將作者的意思加以歸納、統整而已。

(四) 理解監控 (comprehension monitoring) :

在使讀者確定是否完全理解文章，涉及後設認知能力以確保讀者能有效率、有效地達成閱讀目標。包括：目標設定 (goal-setting)、策略選擇 (strategy selection)、目標檢視 (goal-checking)，以及在理解困難時，知道如何修正補強 (remediation)。

閱讀者的理解過程，閱讀材料須與其先備知識有關連，才能讓閱讀者對材料進行解碼，使閱讀內容與自身的經驗相互連結，產生意義，進而成為學習者的知識，運用在日常生活中。但若閱讀材料過於困難，甚至與閱讀者生活脫鉤，則其閱讀理解歷程必會受到很大的限制。故選擇閱讀材料時，必須符合閱讀者的學習經驗，才能發展其閱讀理解能力。

三、理解三層次理論

Pearson 與 Johnson (1978) 提出「理解三層次論」。他們認為閱讀包括三種不同層次的理解：

(一) 表層文字的理解 (textually explicit) :

表層文字的理解也就是「字面上的理解」，主要指閱讀時能知道字彙的意義，對文章文字表面所提到的訊息明確且清楚的瞭解，並能理解字彙與字彙串聯形成命題之意。

(二) 深層文字的理解 (textually implicit) :

深層文字的理解也可稱為「推論理解」，指需看完整篇文章後，統整全篇文章後方能瞭解的訊息，問題的答案必須間接經由文章提示的線索進行推論才能獲得；包括統整 (Integration)、摘要 (summarization) 與精緻化 (elaboration) 三部分。

(三) 涉入個人經驗 (scriptually implicit) 的理解 :

涉入個人經驗的理解指需看完整篇文章後，加入個人的經驗才能達到完全的理解；主要指讀者在閱讀時監控、注意自己是否已理解閱讀內容的歷程。

四、建構整合模式

Kintsch(1998) 提出的建構統整模式是現今最具影響力的閱讀理解模式理論。此模式主張文章的閱讀理解過程其實是心理表徵不斷被建構與統整的循環歷程。此建構與統整階段是不斷循環、交錯進行的，其間會形成三種不同層次的表徵：

(一) 微觀結構 (microstructure)：

微觀結構是個別命題的概念或命題與命題間的關係，亦即文章中次要的概念或細節。指讀者由句子中抽取意義，產生命題 (propositions)，對文本所形成之初步理解。

(二) 巨觀結構 (macrostructure)：

巨觀結構是文本的重要概念或主旨。指讀者閱讀完文本後，整合文本的所有微觀結構，對文本內容或主題所產生的整體性理解。

(三) 情境模式 (situation models)：

情境模式是讀者的先備知識與讀後的內文基礎交互作用，對文章內容意旨所建構出的理解。由於讀者的先備知識與經驗不同，因此閱讀所建構的情境模型也有所差異。

第三節 摘要的意義與策略

一、摘要的意義

摘要是指閱讀者從文章之中，區辨出重要的與不重要的訊息，然後將重要的訊息濃縮創造出一個新的、連貫的文章，來代表原文章的內容（Brown & Day, 1983）。溫芳蘭（2010）則認為摘要是指文件的正確縮寫的精鍊結論，保留文章結構和內容的統整概念，即將文件中關鍵句與關鍵詞縮短寫成為文句流暢的短文

幸曼玲等（2009）認為摘要包括「摘大意」和「主旨」兩者，摘大意指讀者刪除文本中不重要的訊息，整合文本中重要的訊息；「主旨」是指讀者歸納作者想要表達的要旨。「大意」與「主旨」實為一體兩面，讀者閱讀一篇文章後歸納出主要概念，概括全篇的主要意義，此即包含摘取大意及掌握主旨兩種能力。但是國內教科書區分這兩個語詞，為避免混淆，區分兩者的差異在於「大意」是根據文本，區辨出重要和不重要的訊息，然後將這些訊息統整成連貫、濃縮的訊息，來代表原來文章的內容。「主旨」是讀者歸納文本想要表達的想法，就是作者的中心思想，包括作者的想法、感受或是道理。簡言之，摘要就是擷取大意、尋找主旨（幸曼玲，2010）。

二、摘要策略的應用

教學現場運用摘要策略相當簡單易行（Pressley et al.,1991）。摘要策略的歷程包括：
1.選擇不重要的訊息，刪除細瑣、不重要的訊息；
2.以較高層的概念來代替細節的訊息及可濃縮的材料；
3.把訊息統整為一貫的、正確的、可理解的內容，以代替原來的素材（林建平，1995）。摘要策略的功效是可將學習者的注意力集中在少數的重要資訊上，以計畫、檢核出重要的訊息，也可以幫助學習者監控文章的每個部分是如何相關聯，並幫助學習者把所欲呈現的資訊與現存知識連結起來（張雅萍，2000）。學生學習摘要策略可以掌握文章的重點，增進對文章的了解，更能記得文章的內容，知道作者想告訴我們什麼，知道自己從這篇文章學到什麼（幸曼玲，2010）。

摘要策略是閱讀策略應用廣泛的一種，摘要策略有助於提昇閱讀理解，官美媛（1998）實施「閱讀理解測驗」與「摘取文章大意測驗」結果顯示，摘要策略教學對於摘取文章

大意困難兒童，在閱讀理解能力方面，具有顯著的影響效果，而文章結構分析能力上，具有改善的功效。陳文安（2006）的國小六年級摘要策略教學研究發現，學生接受摘要策略教學後，在摘要效率、閱讀理解以及後設認知上皆有顯著的進步。

許多研究均指出年紀是影響到摘要能力的重要因素之一，例如 Brown, Day 和 Jones（1983）研究五年級、七年級、十一年級和大學生對於故事體摘要能力的表現，大學生的表現最有效率；Garner（1985）比較九年級、十一年級和大學生對於說明文的摘要覺察和摘要產出的能力，發現年紀越大表現越好；楊韻平（1993）以四年級、六年級的學生為研究對象，比較兩者對於刪除不重要訊息、重複訊息和選擇主題句的能力，研究結果發現六年級的摘要能力皆優於四年級。

教師應用摘要策略培養學生的閱讀理解能力的方法有許多種，根據幸曼玲（2010）的整理可分為六種：刪除法、關鍵字詞法、主題句法、歸納法、概括法以及故事結構法，分述如下：

- （一）刪除法：將不重要、非必要的細節、重複的訊息刪除；
- （二）關鍵字詞法：文章中的某些字語可以代表整個段落的主題；
- （三）主題句法：文章中有一個主題句，而其它的句子是用來說明主題句；
- （四）歸納法：用一個上位名詞取代一系列的項目，例如「花」以取代「菊花、玫瑰、茉莉」；或以一個上位事件取代一系列的行動。
- （五）概括法：將多個句子加以整合，形成一個概念。
- （六）故事結構法：依故事的結構實施大意摘取。

三、摘要的呈現和評量

摘要的呈現和評量方式可概分為文字摘要和圖像摘要兩大類，文字摘要是以精簡的文字描述文本的內容，期望以最少的文字表達最多的內容重點；圖像摘要則以符號、圖表的方式，用以表示文章的概念以及概念與概念之間的關係，如概念圖、心智圖等。一般而言，摘要研究通常以文字摘要作為評量的方式（方金雅、鐘易達、邱上真，1998）。

蘇子涵（2009）比較兩者的優缺點如表 2-1：

表 2-1 文字摘要和圖像摘要優缺點比較表

	文字摘要	圖像摘要
優點	易保留和評量：可知讀者辨識重點、精簡組織的能力；確認學生是否具備巨觀結構、概念關連性的能力，是否有因果不符的現象。	1.簡明：以圖像呈現要點之間的關係，可以快速瞭解部份和整體之間的關係以及文章結構。 2.易評量：圖像摘要與口述摘要相較，教師較能具體評斷學生的摘要是否完整。
缺點	對於年幼或文字表達能力較差的學生不利，恐無法測量真正的摘要能力。	過於精簡，對於複雜的文本，可能無法將關係透過圖像表現出來。

以教學現場的情境而言，文字摘要和圖像摘要皆能呈現學生的摘要能力，兩者可以混合使用，一方面增加教學的變化，一方面讓學生透過不同的呈現方式辨識重點、組織概念。

