

應用言說分析於敘事文本閱讀教學之探究

簡良平

本文探討言說分析 (discourse analysis) 特質及其如何應用於敘事文本閱讀教學。「言說」即某個社會情境中，人們使用語言 (language) 的情形，言說分析即探究語言於社會中被使用情形。言說分析有三種取徑：形式分析、功能分析、言說之社會實踐力分析。閱讀時，讀者應用言說分析與閱讀理解策略，完成閱讀之心智活動。言說分析與文本分析 (text analysis) 緊密相關，教學者指導學生應用巨觀結構與微觀結構的言說分析，依循文體結構、語法與語義分析策略於理解敘事文本－歷程 (narrative text-processing)，釐清文本脈絡如何影響意義，最終由讀者歸納文本意義及寫出摘要。言說分析常被應用於多文本賞析，比較分析不同文本的遣詞用字、文法修辭、句型組織，歸納整理為特殊類型。基於分析跨文本言說形式與功能易使學生感受學習艱深而缺乏動機，建議以意義為核心，規劃實用的讀寫活動以提升學生閱讀素養。

關鍵字：言說、言說分析、敘事文本閱讀教學

作者現職：臺北市立大學教育學系教授

通訊作者：簡良平，email: peace@utapei.edu.tw

壹、緒論

本文研究動機始於精進閱讀教學的需求，提升學童的閱讀動機與閱讀能力之目的，思考如何應用言說分析於閱讀教學。如何回應學童讀不好及讀不懂的問題，一直是閱讀教師（reading teachers）的挑戰。一般而言，學童閱讀困難的現象最初發生在讀不出（朗讀）讀本內容，被歸因於學童的語言符號認識不足；當學童無法以所習得語言說出及寫出閱讀的結果時，會被歸因為閱讀理解不足或語言应用能力不足，最終判斷學童的語言程度太差。為補救學童的語言程度，教師們會強力推動學童系統地學習語言符號，諸如：字族認識、生字連結造句與造句活動、修辭與句型的造句活動等，都是為了增加學童識字量與字彙量以及熟悉句型與修辭，確實提升學童語言使用能力。然而，閱讀的目的是為理解「意義」，意義產生於溝通的語言脈絡或「文本（text）」¹，且意義的變化與溝通者語言使用方式密切相關。引導學童沉浸於豐富的文字語境中專心閱讀，也是提升學童閱讀能力及語用能力的重要教學策略。透過書寫文本（written text）的閱讀教學不僅能提高學童識字（彙）量及文法修辭能力，更能提升學童覺察意義與脈絡交互影響的能力。

閱讀，是人類日常基本活動，目的在理解與溝通。如此廣泛的定義，是基於閱讀即理解，閱讀的「文本」是溝通者的生活世界，人們藉由「文本」的閱讀予以溝通，基本上有口說文本（spoken text）及書寫文本，使用通用的語言體系。為理解與溝通的目的，閱讀過程必須分析溝通語言的使用方式，並以文本中的說話（talk）及言說（discourse）²為基本單位。閱讀「文本－歷程（text-processing）」時，讀者不僅分析語詞與句子，同時發展意義理解，文本閱讀本身伴隨著言說分析（Discourse Analysis, DA）之發生及應用文本－特殊知識（text-specific knowledge）於理解過程（Emmott, 1999）。通常，兒童的口語使用能力先於文字符號使用能力發展，能掌握兩種語言符號特性及規則者可以有效完成理解與溝通。以閱讀教學的難度言，因書寫文本的閱讀難度高於口語文本的溝通，因而書寫文本的閱讀教學如何能有效須不斷地被討論，以因應書寫文本多變的時代下，思考如何解決學童閱讀能力低落的問題。

¹ 竇衛霖（2014）將“text”譯為語篇，“discourse”譯為話語。話語作為研究對象，通常是具體的動態過程；話語有一定的範圍限制，可以是詞、短語、小句，也可以是一首詩歌、一篇日記等作為實際的研究對象。話語是社會文化語境下互動過程的產物。把話語看作是過程，語篇是話語的具體表現形式。

² 社會學及語言學理論廣泛使用“discourse”一詞，在中文的翻譯上多有不同。有翻譯成言談、言說、話語、論述等詞。本文著重社會語言觀點，此詞譯為「言說」，沿用自陳津璋譯（1990）。

承前述，書寫文本閱讀時，讀者應用言說分析與理解意義，兩者間的關係複雜且屬內在的心智發展歷程，我們僅能就讀者（學童）外顯的閱（朗）讀流暢度及意義的表述，判斷讀者的語言使用能力及閱讀理解程度。閱讀理解的歷程是認知、詮釋、及表述的心智歷程，描述此心智歷程及再現（representation）的理論多基於認識論、詮釋學、認知心理學、社會語言學、人類學等等研究，意圖描述人類閱讀與理解的內容、歷程、原則、及要素等特徵。對閱讀教學者而言，亦想從閱讀與理解理論中發展閱讀教學策略。本文將探討閱讀歷程須關注「文本分析（text analysis）」及言說分析，兩者不可切割，而本文更著重探討應用言說分析於敘事文本（narrative text）的閱讀教學活動規劃，希冀藉此討論提出閱讀教學之建議。

貳、言說分析與閱讀理解歷程

以下將先說明言說分析理論的界定，再論其與閱讀理解歷程相互影響關係。

一、言說分析理論之界定

（一）定義言說分析

「言說」簡單的定義是：某個社會情境中，人們使用語言（language）的情形。言說分析就是探究語言於社會中被使用情形（Alba-Juez, 2009; Fasold, 1990）。最初，言說的定義是一場正式演說，演講者特殊的表達方式即言說，而言說分析不僅是指出其特殊的演說方式，當然也涉及演說內容及其隱藏的意義。分析過程中會發現：言說與言說者及發生言說的情境脈絡之間存在著微妙與緊密關係，言說者巧妙地運用語言的溝通功能傳遞理念與訊息。「言說」的概念至少包含幾個面向：（1）語言使用情形，（2）溝通信念（認知），（3）社會情境中的互動（van Dijk, 1998）。第（3）點特別指出言說出現於溝通情境，言說具有社會實踐力，至此，關於言說的研究至少包括語言學、心理學、社會學等領域。

界定言說分析之前必須先釐清兩個概念，一是「文本」，二是「言說」。以往，「文本」定義由書寫語言（written language）形構而成，「言說」則是由口說語言（spoken language）形構而成，兩個概念有著相同的語言學假設，「文本」與「言說」在此基礎上被視為相同的概念。然而，相對於「文本」著重傳達了「什麼」，「言說」則強調「如何」傳達及傳達的方式與原則（Prince, 2003）。

不同的語言學者及相關研究者幾乎以不同方式分辨這兩個概念，而兩者之

間至少存在著「文本的語言學 (Text Linguistics³)」及言說分析 (DA) 的差異。以目前多媒體型態的溝通而言,「文本」可以是口語型態、雜誌文章、電視訪談、一段對話或是一本圖文並茂的烹飪食譜,它被廣泛使用且包含各種型態的「言說」,它是不同符號形式的溝通方式。此時,「文本的語言」被廣義界定為:「以不同形式的語言原則,構成各種文本結構」,「文本」的概念包含著「言說」。狹義來說,「文本語言學」可以僅限於本身的語言分析,但是「言說分析」的範疇卻不止於某一個特殊脈絡,它還分析「言說的次序 (order of discourse)」,即文法 (grammar) 與語義 (semantics)。「言說」的概念就不受限於某個文本,言說分析的結果會跨越多個文本的內容 (Fairclough, 2003)。

承上述,多媒體溝通的現代社會中,「文本」簡單地被界定為一個「溝通事件 (event)」,但此概念的必要與充分條件有下列幾項 (Alba-Juez, 2009, pp. 6-7):

1. 凝聚性 (cohesion), 文本與句法之間具備的關係;
2. 連貫性 (coherence), 文本的意義具有前、後連貫性;
3. 意向性 (intentionality), 是指說話者或作者有其表達的態度與目的。
4. 接收能力 (acceptability), 聽話者及讀者能評估文本是否提供相關訊息或有可利用的資訊;
5. 具有信息性質 (informativity), 文本提供預期的訊息, 包含訊息的品質與數量;
6. 具有情境條件 (situationality), 文本存乎於情境中, 扮演一種生產訊息及接受訊息的嚴謹角色;
7. 互文性 (intertextuality), 一個文本有可能先於某些文本之前發生或與某些文本同時發生; 有時, 不同文本之間, 因形式規準產生連結性及群聚現象, 被歸類為某特殊文本變項或基模 (genres), 例如: 敘事、主張、論述等。

上述第 1 及 2 要素, 凝聚性及連貫性可界定為文本-內在 (text-internal) 條件, 其餘要件構成文本-外在 (text-external) 條件。一般來說, 前者於溝通中扮

³ Linguistics 中譯語言學, 以科學的方法研究語言及語言結構, 包括時態、文法、語音及語法結構等內容。其分支的研究領域包括社會語言學、方言 (dialectology)、心理語言學 (psycholinguistics)、計算語言學 (computational linguistics)、歷史比較語言學 (historical-comparative linguistics)、應用語言學 (applied linguistics) 等。

演著關鍵性角色，言說分析時，重視文本-內在條件分析會多於文本-外在條件分析。文本經常在特殊的情境中有其意義，在文本中我們發現有穩定的、一致性的文法結構而理解文本中蘊含的連貫性意義，文本-內在條件構成了文本(意義)，同時文本-外在條件構成了脈絡(context)(Alba-Juez, 2009)。

基於「語言的實用主義(pragmatism)」，「文本」與「言說」兩者具有相同的語用假設，兩者的概念相近，而言說分析似乎成為理解文本的過程或分析工具。學者Schiffirin(1994)指出：言說分析須指出文本-內在性的要件及文本包含的意義為何，也要指出文本-外在性要素形成了何種脈絡，又如何影響著意義的變化。「文本」所指為溝通的內容，會因為溝通發生的場合(脈絡)而變化，例如，演說者因地制宜採用不同的語言材料(語料)，或因人的社會與文化差異而變化演說的方式。以一場演講來說，「文本」就是演說的內容，演說的用語即言說，它具備穩定的文法結構，包括字、句子、肢體語言等特質，依普通的語法規則組建而成的意義才容易被聽懂與接受。但是，演說也可以是隨興的，因地制宜的。演說發生在脈絡中，聽眾於脈絡中所聽到的不只是演說者的用字、遣詞、句法、及肢體語言而已，實則以自己背景在詮釋聽到的內容。聽眾本身帶著不同的社會經驗、文化背景、個人認同、知識、信念、目的及慾望，演講的「脈絡」是由演講者與聽眾所建構出來的，各種情境因素相互交會形成變種型態(variants)，確實影響溝通的進行。

以上所言：「文本分析」的定義在指出「文本」本身的語言建構模式及其要素(或規準)，發現文本-內在條件及文本-外條件，最終要指出意義的連貫性為何；而「言說分析」的完成，除完成文本分析的目的之外，聚焦於探討「文本」及「脈絡」兩者之間互動關係，探討其中所包含隱藏的意義及分析脈絡的特殊因素。

書寫文本分析與言說分析的關係複雜，欲單純地界定「言說分析」的概念幾乎是不可能的。van Dijk(2009)指出，從「文本語言分析」到「言說分析」，只因分析者秉持信念及分析焦點而有差異，其實文本所具備的學科語言與語言領域之間的關係緊密相連。他建議，「言說分析」的研究始於分析「文本文法(Text Grammar)」，先以「巨觀結構(macro-structure)」的觀念描繪句子間的連結關係，以凝聚性為基本觀念，整體描述文本如何被組織形成。再基於認知理論的觀點，以「微觀結構(micro-structure)」的概念描述說話者於文本脈絡中發展的理解策略及語用策略，說明作者想要讀者於文本中所要發展的心智模式(mental model)及須具備的社會-文化知識是甚麼。而言說分析者評析作者所有作品，鑑賞其言說特色與特性，是跨文本言說分析後的歸納與統整。

(二) 言說分析取徑

承上述，相對於「文本」的概念，「言說」被概括為文本及其脈絡的語言產物，言說分析取向微觀結構的分析。Schiffrin、Tannen 及 Hamilton 等學者(2001)指出，言說分析有三個焦點範疇：

1.形式取徑 (formal approach)，「言說」即一個語言單位，但語言分析不只是句子，句子以外的語言形式仍需要被關注；

2.功能取徑 (functional approach)，定義「言說」即語言於人際互動被使用的情形，分析時須包含溝通內容與脈絡之關係，及考量意義的變化，包含溝通目的及語言脈絡之外的隱含意義；

3.描述語言社會實踐情形取徑，包括非語言的事例及非特殊性的語言事例分析。「言說」被界定為人們說出或寫出之語言產物，在文本中被持續脈絡化，分析「言說」如何成為文化、社會、脈絡等生成的結果。

Gee (2011) 認為第 1 項形式取徑的分析有兩種類型：描述型 (descriptive) 及批判型 (critical) 的言說分析。第 2 項是應用系統的功能性語言分析於文本分析，實際上分析時不會止步於隱含意義的分析，繼而發現第 3 項的描述有其必要性。當分析者進一步想解釋文本語言的社會特質時，發現說話者的社會實踐力與權力、語用特徵、角色地位，皆與意識形態息息相關。若分析者的選擇與關注焦點轉移，分析目的為揭露意識形態的事實，自然地取徑批判的言說分析 (Critical Discourse Analysis, CDA) (Fairclough, 1992, 2003; van Dijk, 2001)。

van Dijk (1998) 簡約歸納言說分析的原則有 12 項，陳述如下表 1：

表 1 言說分析的原則

分析範疇	定義與做法
1.原初資料分析	自然發生的文本及話語 (talk) 分析，意指言說確實發生且出現在其原生脈絡，未被編輯或重製過；
2.多重脈絡分析	言說發生的地理位置，例如全球與區域，及社會與文化脈絡分析，脈絡與脈絡之間的關聯性分析。包含：物理環境、參與者、社會角色、言說目的、社會知識、道德觀、價值觀、機構或組織結構等。
3.言說即話語的分析	即文字語言分析之外，應更著重於口語的言說分析，重視言說發生之脈絡的話語 (方言或俚語)，以補充正式言說所缺乏的重要資訊；

表 1 言說分析的原則（續）

分析範疇	定義與做法
4. 言說即成員社會實踐（social practice）	透過言說，社會成員可能會傳達、溝通、確認、或挑戰社會政策或政治結構等事務；
5. 成員的屬性（categories）	就言說本身的分析區分脈絡的社會文化特質，分辨言說者的身分或職業；
6. 順序性（sequentiality）	意旨取得層次性分析結果，句子、命題、行動等層面能被依序描述與解釋，取得前後關聯（coherence）的意義；
7. 結構性（constructivity）	意旨言說被某種階層性的結構形構而成，包含各種元素，此結構及其要素可用於分析意義及了解要素之間的交互影響情形；
8. 多層次與多面向分析	以時間軸為核心，分析同一時間點所出現不同風格的現象，例如話語、聲音、形式、意義、或行動等；
9. 澄清意義與功能性提問	語言使用者及分析者都在企圖理解與分析意義，透過提問於以澄清：「這裡是什麼意思？」或者是，「在此脈絡中，如何變得有意義？」及「在這裡為什麼變得有意義？」；
10. 用語與溝通規則分析	分析語言與溝通方式的使用規則，包括共通的文本、文法結構、溝通、互動的規則。分析與關注的焦點還包括這些規則是否被違背、忽略或改變，那些說話或脈絡功能促成了真實的或明顯的違反規則現象。
11. 言說者運用的策略分析	除了語言使用規則之外，演說者運用影響心智的策略及互動與交互影響策略有效地完成言說，或有效地理解言說的內容，了解溝通的目的或社會目的。就像下棋的策略一樣，除了遵守規則之外，還要有贏的攻守策略。
12. 社會認知分析	分析文本與話語之後的產出（production）可以視為社會認知的心智過程與其再現（representation），依此發現已發生的認知。除了個人的記憶與事件的經驗（模式）之外，也可以知道認知者共享的社會文化再現（知識、態度、意識形態、規範、價值觀）為何，藉此再現可以描述與解釋言說的內容，它們具有社會基本假設的功能。認知是言說與社會的銜接者。

資料來源：整理自 van Dijk（1998, pp. 29-31）。

依表 1 言，言說分析可以應用於各種領域溝通內容的分析，且本身是一種跨學科領域的研究工具，過程極為複雜且繁瑣。當我們應用於閱讀教學時，適切地可以應用在學科概念的閱讀及敘事文本的閱讀，以簡單的定義說明言說分

析的工具性質及目的性。綜上所述，言說分析是以「文本」為範疇，社會語言分析為基礎，探索文本「脈絡」中人們說（敘述）什麼，怎麼說（敘述），所說的話造成了什麼影響（社會實踐）（竇衛霖，2014）。閱讀中可以應用言說分析的原則進行更為細緻的分析，釐清語言形式、語言的規則（文法修辭）發揮了何種功能、言說的內容/脈絡如何交互作用，最終想要理解「文本」的事件與核心意義為何。無論是形式的語言分析、功能性的語言分析、及語言社會影響力的分析，都是為理解「文本」的「意義」及其背後隱含意義的分析，最終須回到文本意義的推論與歸納。

二、言說分析與閱讀理解相互影響的關係

認知心理學主要探討人類如何從所處世界中獲取知識與再現知識，如何組織這些知識與應用知識。學者的焦點著重在人類如何形成一種以語言結構為基模（schema 或 genre）的認知能力，而有能力於利用語言於說話、聆聽、閱讀、與寫出這些知識。此認知能力主要由腦神經與語言使用交錯形成，其複雜程度極高。定義「言說」即一種認知的言說（話語）心理學（discourse psychology）主要研究焦點，在確認言說本身所顯露的基本模式是否為言說者的認知基模。從文本結構分析中發現：基本有故事基模（story schemata）與說明文基模（expository schemata），或者兩者綜合出現的圖式。結構完整的文本影響讀者的閱讀理解歷程，讀者在閱讀時能與文本產生交互作用，是因掌握了文本世界的基本假設或默會（tacit）知識，且願將意義轉化為長期記憶，完成閱讀理解。在此同時，讀者是否應用基模於解讀文本，影響他們解碼與獲取文本意義的效能，及他們能否持續閱讀的動機與獲取文本相關知識的比重。傾聽與理解口語的言說時亦然，聽眾是否能應用基模於理解演說內容，影響說話者與聆聽者彼此的理解、意義交換、與互動的效果，影響彼此是否願意持續地溝通以達成溝通的目的（Bower & Cirilo, 1985）。

在閱讀理解的界定中，掌握文本的連貫性文法結構及意義可以視為讀者理解的基模，屬於一種語言認知過程，閱讀中，讀者也獲得發展語法及語義能力。讀者藉由作者所建構的基模於閱讀文本，是以心智模式統合的閱讀策略，最終完成「文本」閱讀及發展閱讀理解能力。閱讀中，讀者於文本中來回閱讀，是為了猜測語義與語法於脈絡中的關係，從而發現意義，並於最後確認文本的語法規則。以文本結構作為認知基模的理論仍需要語法與語義辨識能力的輔助，後者屬微觀的言說分析，閱讀理解是否順利進行與言說分析能力相關連。直言之，基模理論過於概括性，無法說明閱讀困難或認知困難的細微處，但依據言說分析取徑有助於發現讀者閱讀困難之處，諸如：未知覺文本脈絡的特徵、缺乏文本—特殊知識、或無法梳理文本之互文性的複雜內容。總結言之，以文本結構為基模的閱讀可以幫助讀者有效閱讀，但讀者仍須以言說即結構與過程

(process) 的閱讀模式於文本內容進行細緻地閱讀與理解 (Cortazzi, 1993; van Dijk, 1998)。

承上述，讀者於閱讀理解歷程中連結了基模認知與言說分析，並以閱讀出「意義」為目的。無論是口說或文字的言說分析，讀者都必須先掌握言說者的語言結構，進而分析語義、文法、修辭、敘事、主張、言說基模、言說者的認知、社會認知等要素於理解言說的內容 (van Dijk, 1998)。言說的初始定義是一種口語結構 (verbal structure) 呈現，包括聲音、肢體、視覺等元素，表達時呈現語言次序與形式、意義、風格 (styles)、修辭 (rhetoric)、基模等要素。透過聆聽與視覺，聽眾可以區分意義的單位，無論是詞意或句意，或穿插手勢與圖像、音樂等輔助，在演說的脈絡中很容易讀懂意義。以書寫文本的閱讀言，透過朗讀與聆聽強化閱讀思考的歷程，讀出語詞、句子、段落等意義，多次的朗讀還可以釐清文本的說話與對話風格，透過文字勾畫與想像畫面，經文本世界 (text world) 的脈絡分析、人物性格、發現問題等整理，可以理解事件如何發生及演變，綜合各種事件再凝聚及串聯為整全的意義 (Emmott, 1999)。

應用文本結構的閱讀屬形式分析取向，發現語法及語義如何關聯的過程屬功能分析取徑。以敘事文本的閱讀為例，讀者可以利用敘事文體及敘事言說 (narrative discourse) 分析於理解整個文本意義的變化。敘事文體包含幾個要素：以時間順序連結 (1) 起始狀態—(2) 中間的行動過程—(3) 最後結果的狀態，三者的連結成為事件 (event)；而「結果」的線索必然發生於起頭因素之前，兩者經推論發生連帶相關或構成因果關係。以閱讀而言，合理連結事件發生的三個不同階段及推論線索的因果關係，逐漸理出單一或數個事件，用以歸納與說明文本的義意即摘要。讀者於歷程中，會以提取重要訊息、連結線索、試驗性推論因果關係等暫時性思考，再反復閱讀及歸納確認線索間的關係，歸納事件的整體意義 (Emmott, 1999)。

更為細節的透過功能性分析，覺察動詞變化與語義之關係，覺察時間與文法修辭的變化 (Cortazzi, 1993, pp. 93-94)，關注以下三個元素：

(一) 動詞時態 (tense)，表示事件發生於過去、或現在、或未來，持續了多久時間，以及發生的頻率如何；

(二) 情緒 (mood) 副詞的變化，顯現出事件發生時相關人物的內在情緒與外在情緒變化，或者是敘事者對事件所持的態度 (距離感)；

(三) 敘事者的發聲方式 (voice) 方式，諸如：第一人稱、強勢的、直接的說明，亦或者透過他者的對話、間接說出溝通內容。

此敘事言說 (narrative discourse) 的三個元素分析，足以影響因果推論或相

互影響關係的推論，影響事件與事件間複雜關係的梳理。從敘事學(narratology)的角度言，「文本」敘說著甚麼內容，相對而言，「言說」是指「如何」敘說，探討演說者的語言特質、手勢、形成的畫面與氛圍等；「言說」有其語言材料，探討這些語言材料如何被組織的形式(form)：一組相互關聯的句子、段落如何被組織成內容或事件，基於那種組織的原則或秩序連結事件與脈絡，及敘事的視角(view)、敘事的節奏(速度)、評論等等都屬於言說分析的範圍(Prince, 2003)。

以敘事理解(narrative comprehension)為例，它是意義的理解，因此，敘事的言說分析不僅是單一句子或多重句型分析，而是依據作者建構的敘事結構(narrative structure)於閱讀及有意地讀出「敘事」的意義。言說分析即過程分析，亦是文法結構分析，讀者覺察文法與修辭的變化與事件意義緊密相連，進而發展高層次的語法辨識能力。當讀者會逐漸習慣以敘事基模閱讀，深入言說分析之後，亦會閱讀思考敘事的視角、情節的變化速度、敘事者的潛在意圖等內容(Emmott, 1999)。當讀者想要以這些發現與作者對話及交流時，從「向作者提問」的方式閱讀，即讀者回應理論(reader-responsive theory)。

讀者為意義理解而閱讀，並非為分析「言說」的秩序而閱讀，閱讀即認知活動，閱讀時言說分析與其他閱讀理解策略同時發生也相互影響。兩者息息相關可以歸納為下列幾點：(1)朗讀時，言說分析有助於理解語詞與句子，它們是意義的基本單位。(2)概覽及重複朗(閱)讀，有助於發現言說的形式與結構。(3)以文體結構為認知基模的閱讀，至少要能應用文本結構、具備文本背景知識、能形成推論、語義與語法結構分析、歸納連貫性意義與摘要重點等策略於文本閱讀。(4)文本結構簡單分成說明式文本及敘事文本，前者文體結構至少包括總說、分說、結論等要素，摘要時應歸納其中包含哪些原理原則及補充案例等說明議論的內容，最後提出結論。後者，敘事文本包含起頭、過程、結果等要素，以事件如何變化陳述文本內容。(5)依據文體結構為鷹架的閱讀，過程中應用形式取徑與功能取徑的言說分析。前者是判別文體型態，後者是辨識語詞、句型、修辭等元素，識字包含字音、字形、字義，以意義理解及推論為目的，得出語意、句意、段落意，歸納形成整個文本摘要，此過程有利於提升讀者的語言敏覺度及辨識能力；(6)細緻地分析脈絡中語法與語義間的連動關係，有助於聚焦有意義的線索，有利讀者形成推論與監督理解，或以讀者角度向作者提問。

參、應用言說分析於閱讀敘事文本

承上述，刻意強調應用言說分析策略於閱讀，是「從大處著眼，小細節入

手」的閱讀方式，其中包含了文本分析的主要策略，說明文本-內在與文本-外條件，且應用文本結構的巨觀結構分析及微觀的言說分析策略。

一、巨觀結構分析，闡述敘事文本連貫意義

閱讀時，為理解全部的、真實的文本，可以敘事的文體結構於整個文本的閱讀。真實的文本有幾個特質：(1)階層式的結構，讀者必須辨識此結構層次於解釋文本的意義；(2)「意義」是來自於句型編織與建構，源自於文本脈絡；(3)真實的文本需要讀者記住先前文本(或背景知識)訊息，以連結後續發展，組成文本意義；(4)記取前述文本訊息可以用來解釋意義，縮短各項可能訊息，依時間順序推論出因果關係；(5)真實的文本意義有其「連結性(connectivity)」，句子被有意地的組織連結成不同的意義(Emmott, 1999, p.75)。直言之，文學的敘事文本具有階層性結構、文本脈絡、句子被有意的組織、存在著未被發現的因果關係等特質，讀者可以這些特點作為鷹架於「有目的」閱讀，先融入文本世界，再整理出摘要。

承前述，敘事文體的層次有三：起頭、過程、結果，依此可區分每個階段發生的事件，而每一事件仍可以起頭、過程(然後)、(最後)結果加以描述。閱讀時，讀者展現其敘事分析(narrative analysis)能力，即他們會應用敘事的文體結構及其要素於掌握文本的意義，從發現人物、脈絡、事件、情節、及結果，最後歸納出文本主要事件及核心意義。敘事分析要素有表2的六項：大意摘要、故事發展、事件、鑑賞、結果、及結尾。

表2 敘事分析要素

1. 大意摘要(以一至兩句話概括整個故事)
2. 故事發展取向(orientation) (利用一個或多個線索，說明時間、地點等情境條件及人物的活動)
3. 複雜的行動/事件 (以連續性線索描述不同的事件)
4. 鑑賞(evaluation) (推斷說故事者講話重點及背後的原由：為什麼說這些話?敘事者的目的為何?以這些問句說明說話者的需求、願望及最終的結果。推斷各種線索所呈顯的「不真實」的狀態，某些是隱含的、未被理解的，可能於事件中看不出來，卻可以從情緒用語發現「事實」已經發生。(這種敘事很可能屬於個人經驗，尚無法被當作一般事件來理解。))
5. 結果或解決問題的方法 (一組複雜的行動，最被預期發生事件的最後結果)。
6. 結尾 (敘事結束之處，最後線索，可以回答最初潛藏的問題：後來怎麼了?)

資料來源：修改自Alba-Juez(2009, p.161)。

不是所有的敘事都明確包含這六項，特別是口述敘事，演說過程中需要各種的修正或修補，輔以各項說明或插敘讓敘事更具完整性，或輔助各種物質材料或表演，增添敘事的吸引力。基本上在敘事過程中，要項之間存在著暫時的連貫性。敘事完畢之後，回溯敘事的一貫性如何，才能整體評斷敘事意義及意義如何演變，進而討論未被明說的潛藏意義為何。

表2所列，是應用敘事分析要素於書寫文本閱讀歷程，以產出閱讀摘要為目的，適用於中、長篇敘事閱讀。應用文本結構的閱讀策略，以閱讀順序來說有三種結構：暫時性的結構、描述性的結構（*descriptive structure*）、及鑑賞的結構（*evaluative structure*），貫穿整個閱讀及歸納重點與關鍵線索。暫時性的結構意指以事件為單位，尋找線索完成至少一個完整句型：什麼人（*who*），在什麼條件下（*when, where, what*），做成了什麼樣的行動（*how, action*），造成什麼樣的結果（*what results*），又受到那些因素的影響（*why*）。各項線索在回溯閱讀時被嘗試放入架構，又在線索聚集後被選擇與修改，看起來不重要的暫時性結構在被修修改改過程中發揮它的功能。描述性的結構功能意指單一事件的描述，及應用適當連接詞描述事件間連貫的意義，包含了故事情節起伏的聯繫，及描述整個故事的發展。鑑賞式結構是指賞析故事是否在文本世界中被合理的建構，即作者的主觀意見與文本世界的架設在前、後文表現一致，涉及評鑑文本的含意與主旨（Alba-Juez, 2009）。閱讀者或許在閱讀中並未覺察文本結構閱讀的效用，教學者可以鷹架指導，提供這敘事結構及其要素給閱讀者，有助於形成具體的言說分析歷程，及提升摘要閱讀能力。

二、以微觀結構分析敘事文本的脈絡與生活世界

閱讀文本時，須要進入文本世界，意即習慣作者的視野及敘事風格，除了具備背景知識之外，還須掌握了文本-特殊（*text-specific*）知識，進入作者設置的虛構脈絡中。閱讀時，讀者須洞察出現在虛構世界中的（1）人物與角色（主角與配角）、（2）物質環境、（3）行動的地點、（4）行動的大概時間（順序）等，並逐漸釐清人物間的關係，行動與脈絡的關係，及掌握虛擬世界的生活型態與內容的變化（Emmott, 1999）。這些要素的釐清屬於微觀的言說分析，讀者逐漸發現人物之間的關係是朋友、親屬、或敵人、或世仇等關係；也會發現誰是主角與誰是配角，發現誰的影響力大，誰的影響力小。當閱讀者梳理事件時，讀者可以從動詞的辨識與歸納，發現人的行動與特殊脈絡因素有關；同時，也會發現動詞與時間、地點副詞的關係；人物的行動與發生地點及社會-文化背景的相關性，行動發生的時間順序，進而能解釋虛擬文本世界的每一事件及事件的連續性或並存關係。

閱讀者的言說分析基於兩個語言知識：（1）語用的普通知識，及（2）文本-特殊知識。前者指的是閱讀者於日常用語時獲得的，一般社會語言用語的共識，

與閱讀者的生活經驗有關。閱讀者會將此默會 (tacit) 知識用於閱讀, 並發現部分語言有特殊的變形, 言說分析在發現文本層級 (text-level) 的各種變種 (variants) 影響言說的變化, 發現文本限制或長成了「其他類的」語言形式。這是屬於「文本社會語言」的分析, 語言變項分析可以發現某種語言風格或類型是某一族群 (或階級) 的屬性 (property), 貫穿於他們的歷史, 符應他們的需求與活動。分析者會以語言與生活, 生活即文化的概念梳理各個規則, 發現環境因素如何影響語言規則。是以同樣的觀點應用於閱讀「文本之社會語言」分析, 在文本世界中發現其社會—文化環境如何影響言說: 讀者可以嘗試提出「可能是什麼」的假設, 預期得出語言形式的連帶變動規則, 及預測哪些脈絡條件影響了變項; 於閱讀中探索與確認預測的結果, 再比較分析是否同一個變項產生不同的結果, 或是歸納出哪些不同的變項卻產生同一個結果; 以文本內在語言因素解釋這些結果, 其次才是以文本外在的語言因素解釋 (Alba-Juez, 2009)。

讀者於閱讀時, 我們有能力理解文本及產生文本, 主要依據兩個來源: 1. 各種不同型態的文本的信號 (textual signals), 這些訊息連結起來顯示為文本的功能; 2. 各種型態的語義連結 (semantic connections), 致使連結成各種表意網, 與文本「世界」相關聯, 構成文本的背景脈絡。

文本的信號提供幾個訊息: (1) 我們在文本中的哪個位置 (where), 是首位 (先)、結論、綜括、還是後者 (the latter); (2) 語言的指涉對象是哪一個 (which), 是這個、某個、像這樣的、他們等等; (3) 句子之間的關係 (或、相當嚴謹命題的關係) (例如: 用不同的連結詞連接: 雖然、因此、但是、尚未等等); (4) 說話者與話語內容的關係 (例如: 個人觀點、坦白地說、確實地說、從歷史的角度說)。

語義連結是奠立在: (1) 字的意思; (2) 在文本世界所設立的指涉物 (包括實體、行動、狀態、程序、關係等等); (3) 文本本身的世界 (文本的反身性)。文本世界被言說予以特殊化, 由說話者的普通知識 (general knowledge) 建構出來 (Werth, 1999)。

言說, 連結了文本及與之相關的脈絡 (context)。作者依據想像所虛擬的文本世界, 或多或少以人類的經驗為雛型, 利用語言的功能, 建構出不同的命題、人物、時間、空間、關係、實體或虛設的環境因素, 作者透過文字編織成可想像的畫面。在此文本中, 言說有了自己獨特的參照物, 構成特殊的情境。以文化模式作為敘事分析的結構, 可以發現語言指涉物來自於文化生活, 來自於文本情境中的儀式、慣性、或特殊案例 (Lee, Rosenfeld, Mendenhall, Rivers, & Tynes, 2008)。

無論是命題的設定或各種要素的假設, 於文本世界的語義必須是前、後連

貫的，語言功能設定是實用的且一致的，此為「語言實用主義論」分析。另外，文本世界除了情境設定，人物設定亦是關鍵，人物內在的信念-世界（belief-worlds）屬於文本次級世界（sub-worlds），包含慾望、想望等心智空間架構；次級世界的形式同樣可以多元，譬如，寓言、隱喻、預言等言說，構成文本世界的特殊空間，語言符號系統承載不同層次的概念，利用文字建構文本世界，訴說著不同的且非凡的故事（Werth, 1999）。讀者應用以上陳述的分析原則，皆有利於流暢地進行微觀及詳細的閱讀，讀出文本的連貫意義，更有利於推測文本的隱含意義。

三、應用語義內容分析原則，推論言說的社會實踐力

吸引讀者融入敘事文本閱讀的因素不只是故事的演變，其中關鍵處在文本世界的設定，特別是人物與角色。因為角色的生動預設，接近讀者的生活世界及生心理狀態，創作者依據心理學、社會學、哲學等思想設立人物性格，深度吸引讀者閱讀的興趣。敘事的創作者（或口述者）會以「雙重視鏡（dual landscapes）」交織說明主角的設定：（1）情境的環境條件與主角的行動，（2）主角的心智狀態（mental state）。例如，敘事者以主角的想法與情感，說明他們的不尋常或非預期行為，期盼讀者能輕易地理解與接受主角的行為。倘若敘事者能進一步描述情境脈絡的因素，是基於文本的社會-文化生活世界條件，及人物的特殊經歷，故事的合理性自然成立。敘事能引發學童的認同且接受主角的思維與行動，意即接受了故事中的價值觀與規範，若學童將此價值內化並自然表現出適當的社會行為，可以說學童經過敘事理解被社會化了（Ochs, 1998）。

分析者可以微觀結構，指出敘事文本世界的語言情境包含幾個要素：主角、參與者、其他人物、路人或偶爾出現的人、其他實體物、各種關係、實體物的品質、地點、時間等等，讀者可以窺探文本世界的生活樣貌。時間、地點的設定等情境條件，會根據各種設定展現不同的生活世界。其他相關的實體物設定，產生的關係還包括人物與實體物的關係，例如，未來世界裡假設汽車可於空中駕駛，或無人駕駛車，司機與如何駕駛的規則等等。分析對話及人物行為的描述語，可以得知參與者以何種言說方式展現其思想與個性。因而，言說分析的範疇包括：人物分析，場景或情境條件分析，內含文本世界的各項假設，勾劃出人物於文本世界的生活樣態。簡言之，文本世界（text world）是作者將一套記憶或想像予以概念化的結果，聯合一套言說世界（a discourse world）及一個文本世界（a text world）的設定，賦予文本意義（Werth, 1999）。

文本世界的言說分析須取徑社會實踐力分析，口語的言說可以從演說現場的資料蒐集，分析言說者的社會實踐力；而脈絡中日常的對話（conversation）分析及文本中的對話分析，可以發現話語（talk）與脈絡的關係，脈絡中明顯可見的社會化行為及隱藏不可見的價值觀點。對話分析或許與整個言說內容的核

心意義非直接相關，或者是關係甚微，但卻有助於間接理解人物的社會角色、社會關係、性格等內容，可以用來解釋事件受限於文本世界的種種原因。對話分析時，必須注重各種修辭的細節，彙集說話者的實證資料，以判斷及描繪人物的面貌及性格。更因為「對話在互動中產生」的社會性質，對話分析可以釐清說話者言行舉止與價值觀如何被社會—文化條件與意識形態給脈絡化，或產生衝突、矛盾、疑惑等內心狀態的分析，發現生命觀改變的因素(Alba-Juez, 2009)。

言說分析即閱讀歷程，微觀結構的言說分析意指以情境要素、文本世界要素，逐一探討作者的敘事角度、文本世界的設立、以及分析言說(者)與情境脈絡的關係、人物的心智狀態與內心情感的變化、以至於言說的社會實踐力等。分析的歷程讀者多在思索那些是關鍵訊息—嘗試假設—驗證假設—確立各種關係(因果關係)，是以進行分析、比較、歸納、預測、及推論理解及監督理解，終於賞析與評論，或向作者提問等閱讀歷程。

肆、引導讀者聚焦「言說分析」的閱讀教學活動

閱讀教學意指指導所有學童應用各種閱讀理解策略，閱讀內容包含了語文(文學)及學科內容，活動設計整合了字彙教學、閱讀理解策略、及內容的理解等等(Whitaker, Gambrell, & Morrow, 2004)。本文以為，文本分析與言說分析不可切割，但引導學生應用言說分析於完成閱讀任務是閱讀教學的重要策略。學科內容的閱讀大多基於說明式文體，Calderon(2007)提議，以三個教學策略連續且循環地應用，最能提升6-12年級學生的閱讀能力，如圖1：(1)科目內容的理解(文本理解)，說出閱讀結果及朗讀流暢；(2)增加與科目內容相關的閱讀與寫作份量；(3)清楚明確的字彙教學(科技詞彙與日常用語)。教學活動的規劃以連續且循環規劃，再提升學生理解學科知識及透過讀寫的表述能力，即提升學科閱讀與寫作素養。



圖1 說明式文本閱讀策略交互作用圖



圖2 敘事文本閱讀策略循環作用圖

資料來源：引自Calderon (2007, p.50)。

聚焦言說分析之敘事文體的閱讀活動規劃如圖2，活動規劃依據表2的步驟，教學策略可以於閱讀前、閱讀中、及閱讀後三個階段實施，與閱讀理解活動連結且持續循環，能有效提升學生的閱讀能力。

一、閱讀前的活動—辨別文體結構、分析特殊語詞，進行預測

閱讀前，教師選擇閱讀文本，設計課程時必須考量學生的語法及語義的能力，至少要確認學生能理解主題的詞彙，可以勝任閱讀及與文本產生交互作用。學生能解釋文本的意思，至少要能處理文本脈絡、語義、型態句法 (morphosyntactic) 等過程，能利用詞彙 (lexical units) 理解文本，而詞彙能力又與字音 (語音)、字形、字義的基本能力相關連。一般閱讀困難的問題是讀者無法連結這些要素，而非單一的識字 (words recognition) 困難的問題，因此，閱讀教學最好的型態應是指導讀者於閱讀中聯合語言分析與閱讀理解策略 (reading comprehension strategies) (Gillam & Gorman, 2004)。閱讀理解策略可以區分為文本意義理解、推論理解、監督理解、摘要理解、及識字文法修辭的理解等策略。

為刺激學生的好奇心，教師可以應用預測 (推論) 的活動，諸如介紹書籍的封面與主題，凸顯作者使用的語詞於猜測可能的內容。活動方式為：先解讀主題 (書名) 的語義，再連結圖案，預測書籍內容或故事發展。教學活動有：

- (一) 朗讀標題及解釋標題中的語詞及其含意，猜測這個故事是關於什麼內容。

(二) 連結標題與封面圖案，猜測文本脈絡的條件（物質環境、時間、空間、社會關係、生活方式），故事發生在什麼樣的社會—文化背景？

(三) 重複朗讀主題與次標題（各篇章名稱），推論故事走向及其連貫意義。判別敘事文本結構性強度，以提問預測：主角面臨什麼樣的問題及推測主角如何解決問題，產生哪些行動。

(四) 依據最後一個章節的標題，預測故事的結尾。

閱讀前的預測活動是一種「炒作」，利用讀本的語料加以渲染，目的在連結學生經驗及提升閱讀動機。同時，教師可藉機觀察學生語言能力，是否會查閱字典與辭典解答自己的疑問，並能利用文本重複閱讀解答疑問，是否能閱讀脈絡條件勾畫出文本世界。例如：《遲來的守護者》（龐元媛、陳逸軒譯，2014）一書，何謂守護者？誰可以守護誰？又為什麼是「遲來的」呢？（語義的再建構）。一般來說，母親是孩子出生之後的第一位守護者，本書是在講媽媽守護孩子的故事嗎（進入文本脈絡猜測）？媽媽沒有在孩子出生以後成為守護者嗎？沒有媽媽守護的孩子，發生了什麼事？最後，媽媽是孩子「遲來的」守護者嗎（結尾）？此預測活動，教師須提供文體結構的特徵及提供有用的訊息，利用文本特殊語詞等技巧幫助學生持續預測，同時須告知學生預測是否符合文本脈絡假設，讓學生覺察需要以敘事文體及文本-特殊知識閱讀文本，同時也維持學生閱讀動機。

師生的推測活動會因為學生的背景知識及語義能力而受到限制，而此階段教學者的目的在連結學生的先備知識於理解文本的內容（Calderon, 2007），以預測活動刺激學生的好奇，情節的透漏引發閱讀動機。當學生無法預測時，教師可以多提供線索。文體結構的判別是敘事文或說明文等之外，還有文體結構性或非結構性的判讀。以上所舉的例子中，作者在敘事的手法上有倒敘、插敘、直敘等方式，文體結構複雜，教學者有必要在學生迷惘時提供正確的閱讀知識，透過重要內容的揭露幫助學生理解文本世界。教師也可以解說或朗讀部分內容給學生聽，學生練習專注及提取重要訊息，將重要訊息連貫之後才能說出文本大意。

二、閱讀中的活動—應用文體結構、分析語義與語法，形成推論與歸納

承前述，閱讀指導活動應整合語言及言說的元素與閱讀理解，兩種能力在心理學的演變是彼此相關的（Donahue & Foster, 2004）。指導學生閱讀可以提示他們覺察自己是否使用了閱讀策略，及使用了那些閱讀策略。教學活動設計為：

(1) 設計自我提問單—這個文本最適合運用哪些閱讀策略？以說明式文體還是敘事文體為鷹架？用什麼方式能大聲陳述我的閱讀發現？哪些預測的假設可以

提出來討論？有助於讀者演練推論理解策略？以何種摘要單可以協助讀者記錄閱讀發現？（2）交互教學法（reciprocal instruction）設計：選擇適當的章節，鼓勵學生主動發生相互提問與澄清的活動；提示學生應用比較與分析的認知策略進行文法與修辭的歸納，鼓勵學生回到脈絡解釋詞意與句意；提示文本結構的要素及示範如何應用文體結構於摘要；規劃異質分組及合作學習（cooperative learning）的活動，以學生的社會互動與討論完成小組與個人的學習任務（Calderon, 2007; Whitaker et al., 2004）。

（一）應用文體結構提升文本理解與摘要能力

閱讀時，指導讀者與文本對話，應用文體結構於文本，並詢問文本在說什麼、想要說什麼（Donahue et al., 2004）？文體結構的教學包含（1）定義文體結構，（2）圖示文體結構及其要素，（3）口述如何以適當連接詞串聯意義。依據策略循環圖2整理摘要，教學活動的流程如下：

1. 默讀與概覽，朗讀與放聲思考：鼓勵學生先默讀再朗讀，去發現文體結構（定義文體結構及其要素）特徵，再鼓勵學生以文體結構為鷹架概覽全文。多次朗讀以達基本朗讀流暢程度，鼓勵學生大聲說出與寫出文本的大意（學習任務--完成大意摘要）；

2. 段落大意摘要：重複閱讀文本，標示文體結構要素--區分意義段落—進行言說分析—形成段落大意摘要，教師說明學習任務即小組產出段落大意摘要；

3. 利用文本結構繪製內容關係圖，進行歸納及摘要彙整。說明式文本或敘事文本的圖式要素架構，利用適當連接詞統整段落大意，連貫為文本摘要，完整表達文本的意義。

第1項，朗讀活動是閱讀的始點，藉由讀出來發展解碼活動，是以認識字音、字形、字義，流暢朗讀與理解屬一體兩面的，經由發聲與傾聽判斷語詞與句子的意義。再加上字彙教學（vocabulary instruction）增加理解技能，另一部分是提供文本相關的社會與文化知識，皆能增加閱讀理解力。而提升閱讀能力的方式沒有二法，就是重複閱讀（朗讀），回到文本脈絡的朗讀，及增加閱讀量與演練閱讀理解策略的機會，自然提升概覽的效能（Pressley & Hilden, 2004）。

第2項，閱讀過程中須應用暫時性結構、描述性結構於言說分析。（1）暫時性結構的閱讀教學活動為：引導學生劃記關鍵字詞，提高學生關注力及推論能力。教師以問答方式引導學生於猜測、澄清、解釋的活動，學生主動提問與回答問答次數逐漸增加即交互教學法，在師生問答與交互教學活動中，教師示範如何從文本內容驗證預測，及歸納學生推論結果。具體活動是指導學生劃記關鍵詞與句，並嘗試連結成完整的意義，最終以主題連結關鍵句，形成大意摘要。

(2) 描述性的結構教學活動有：以完整句子陳述內容，提示句子的語法結構有主詞、動作（感受）、及結果，動詞有相對應受詞及副詞的修飾，一個句子可以完整表達一個內容或一件事。以適當的連結詞連結各項描述句，歸納為段落大意。以文本結構圖為鷹架，適當的連結詞連結段落大意，形成文本的摘要。

第3項，應用說明式文體為鷹架繪製內容關係圖，至少包括下列幾項：以主題為核心繪製概念構圖，或魚骨圖、或枝狀圖，勾畫與主題相關的概念、概念網絡、形成知識內容的途徑與手段(或核心問題與解決策略)，事實案例等內容。

應用敘事文體為鷹架繪製內容關係圖，是以敘事言說分析為核心，梳理文本中的事件，敘說故事的發展。敘事結構發展如圖3。

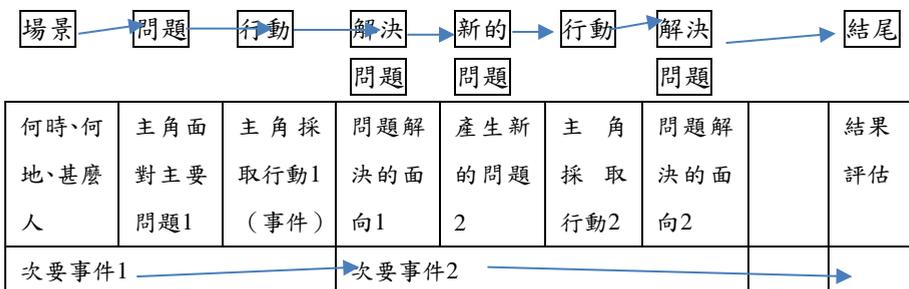


圖3 敘事結構的發展圖式

資料來源：修改自Singer和Bashir (2004, p.254)。

以敘事言說分析的架構整理事件，閱讀教學活動有：

(1) 定義何謂事件，以句型示範事件是：某個人（能動者），在特定的脈絡條件中做了什麼（行動詞），產生了什麼結果（事情告一段落）。

(2) 找出事件要素的語詞：提示學生重複閱讀文本，分析語法與語義，標示出人物、情節（不同層次的行動）、主角面臨的問題與解決問題的過程（暫時性），及最後故事的結尾。指導學生劃記這些要素（語詞與句子），作為接下來歸納整理摘要時的關鍵詞；

(3) 「串連看看」的摘要活動：鼓勵學生將與同一個主詞相關聯的動詞依據時間順序連結起來，變成一個陳述句，連貫出意義，完整地說明一個事件的始末。

(4) 重新命名的活動：當文本的摘要完成之後，鼓勵學生以重新命名的方式統整閱讀摘要，以新訂標題賦予摘要整合之後的意義，詮釋文本的不同涵義。

以上活動流程的循環應用如圖2，目的在提升學生言說分析能力及應用文體於文本理解、推論理解、摘要理解的閱讀效能。教學活動的規劃是在自主閱讀之後，透過閱讀分享與對話的活動規劃之，包括合作學習、閱讀討論、交互教學、交換（流）策略（*transactional strategies*）等教學活動。鼓勵學生在團體的交流中，師生與同儕之間相互協助而非競爭，相互欣賞與分享而非比較與忌妒，鼓勵學生跟自己比，一次比一次好，因努力學習而成長（*Pressley et al., 2004*）。

（二）應用文法修辭與意義的分析，提升推論理解力

為使文本理解與摘要理解順利完成，閱讀中分析言說內容及蒐集線索，設立各種假設，再經調查與證據的支持，縮減各種不可能性，監督比較因果推論的最大可能性，演練了推論理解與監督理解力。教學活動設計主要基於：

1. 文本內容賞析：利用言說分析，評鑑與分析作者的寫作手法及寫作意圖，探討文章內容的隱含義；教師提示有關作者作品及生平的背景知識，提供其他作品給學生閱讀，要求重複閱讀文本；要求學生進行評比，以自己的觀點提出結論。

2. 文本脈絡分析，發現「時間」與「空間」關係形成脈絡。依據時間的語詞（線索）說明時間因素與行動之關係，例如，滑雪與冬季；依據物理環境的描述用語，發現地理位置、物質環境與行動的關係，例如：冬季奧運、滑雪場、緯度、科技發展的關係；指導學生依據文本脈絡的描述形成具體畫面，以構圖表示文本世界。

3. 鼓勵學生進行推論：依「時間」順序，連結行動前後關係，發現前事造成後事的因果關係。指導學生預測及尋求答案，或從結果反向提問「線索何在？」，要求學生練習推論理解策略。

第2點的分析經常必須運用一般常識，第3點則須依據文本-特殊知識於梳理事件發生的要素。閱讀教學的活動大致上以提問及引導討論為主：提出各種能產生「推論」的問題，引導學生參與討論，而且他們必須重回文本脈絡蒐集線索或證據，找到之後還必須比較何種證據最能回答問題，此閱讀歷程演練了推論理解策略與監督理解策略（*Whitaker et al., 2004*）。

推論時最需要尋找線索，除了脈絡情境條件之外，人物的行為動作與感受是重要線索，讀者抽絲剝繭必須有微觀結構分析，即文法修辭與意義變化的關

係之分析。如前述，分析策略關注事件(句型)中三個元素的變化：1.動詞時態、2.情緒副詞的變化、3.敘事者的發聲方式。動詞時態表述事件的發生時間，能釐清事件發生先後順序；人物情緒的變化可以說明其心理狀態及行為變動的原因；敘事者或說話者的視角，可以發現脈絡條件影響事件的發生。三個因素連結起來進行暫時性的描述與推論，於眾多線索中比較各項因素連結關係進行監督理解及最好的推論。

(三) 應用對話分析與人物分析，提升監督理解能力

言說即社會實踐的定義，說明言說是人類互動的媒介也是目的，言說者的說話有其影響力，應用此言說分析於閱讀，會有下列幾個理解策略：

1.分析修辭與語義關連與文本意義的變化，可以發現各種相關推論。(1)發現文本的社會-文化脈絡的假設，真實文本脈絡要素有：時間、空間、場景(物理條件)、文化背景、社會關係等要素。例如，爸爸在車站擺攤幫人寫信，每天只賺一、兩個「盧比」。「盧比」一詞揭露文本世界設立於印度，雖然，主角的父親識字，但是幫人代筆的收入微薄，家裡很窮。(2)事件的因果關係：前因，事件的發生影響後果，後果事件發生在前因之後。前述，因為家裡窮困缺糧食，主角13歲時就被嫁出去。

2.文本對話分析：定義言說即社會行動，從對話中發現事件的變化：

3.人物角色分析：分析文本的修辭如何描述人物性格、外貌、經驗(歷)，進而發現人物的自我認同、性格、及命運為何。例如，主角的舉止與態度，說話的語調咬字清楚、語速等，都可以發現他的教養與性格，或以行為與動作頻率判斷其脾氣。

4.人物社會實踐力分析：發現對話者彼此的關係，及他們的身分地位及權力。例如，主角與神父之間的服從關係，神父身分代表教會的權威，分析者可於對話分析中找到證據支持。探討潛藏的社會假設，例如：女性主義、同性戀議題是禁忌。

以上第(二)及(三)項過程即微觀結構的言說分析，主要有語法與語義分析、句型與句意、段落與情節區分，詳細閱讀文本一歷程，釐清脈絡如何影響事件的情節，目的在整理文本所出現的各種事件及事件的連貫性。另一方面，這兩種微觀結構的分析應用鑑賞的活動，分析文本中潛藏而不顯露的內容與意義，是推論理解與監督理解的前奏。推論理解可以活化閱讀活動，引導讀者帶著推論的目的閱讀，更深入事件的變化原因，偵查與偵探意義的思考很能引發閱讀動機。讀者回應理論也具有相同的效果，它邀請讀者從作者的角度思考，修正先入為主的觀點，從而理解文本的布局，跟隨著作者的腳步與作者一起於

文本中冒險 (Donahue et al., 2004)。

第(三)階段的言說分析極有可能導向文本的賞析及跨文本言說分析。文本的賞析通常會評鑑文本的敘事角度、主觀立場、敘事的目的等等，探討作者的潛藏意圖及修辭特色與創發能力。在賞析之前，分析者會以作者與讀者對話的角度思考，諸如：「作者到底要傳達什麼寓意？為什麼？」，「作者寫作的特徵（習性）為何？」此項推斷證據可能來自於作者的其他作品，作者的經歷或生命史，而非單獨從文本取得。經由跨文本或多文本的賞析與評鑑，已超越原初文本分析的範圍，取向言說次序與類型的分析。

言說分析的重心聚焦在脈絡與意義的變化，藉由事件的梳理而有場景、人物角色、時間因素等的分析與統整，而此分析取向很容易誕生一個劇本。巨觀結構的分析策略會將文本依據場景、人物、劇情等分幕及區分事件，重新詮釋文本情節發生狀態再以意義串聯形成劇目。微觀結構分析是將人物與對話具體化，分析時必須進入角色的認知與心理狀態，融入角色生命的理解策略，劇演時得以模擬角色的說話與行為，讀者可以經肢體表演展示閱讀與詮釋的結果。從純粹的閱讀發展為舞臺劇或廣播劇，屬閱讀後賞析文本之外的創發活動。換言之，意圖將敘事文本改寫成劇本，是一種閱讀教學活動。讀者經歷人物的經歷，感受其兩難與痛苦，接受角色的感受與認知，一種擬人與同情的理解油然而生，很容易將某些想法轉化到自己的生活中 (Donahue et al., 2004)。前述，閱讀易讓人產生價值內化及社會化，而劇場式的閱讀策略同樣可以引發讀者認同某個人物，或因閱讀產生心理療癒，這些閱讀後效應都有相同的寓意。

三、閱讀後，閱讀能力評量與鑑賞言說類型

閱讀後，閱讀能力評量可以應用圖4，分析學生於閱讀時是否應用言說分析與文體結構。圖4說明閱讀時可以應用文體的巨觀結構模式為組織形式於歸納文本意義，過程中利用結構要素區分主要命題（或區分文本段落），再以微觀結構為架構區分次要命題、句子，應用文法規則分析文本的語義內容 (semantic content)。

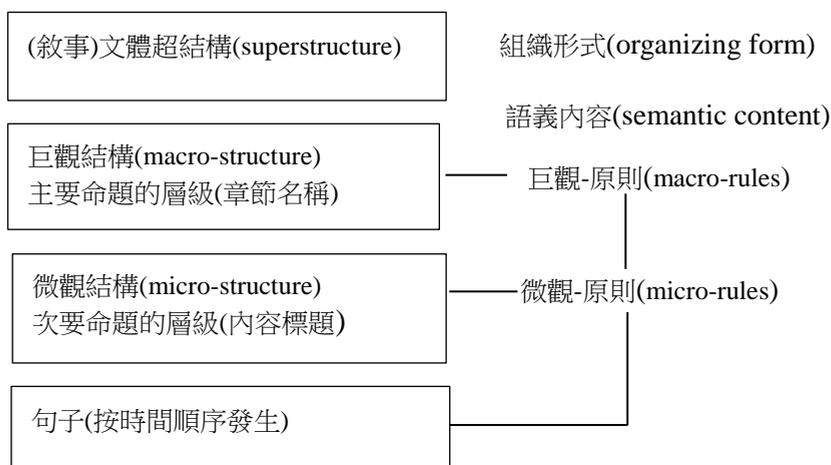


圖4 (敘事) 文體巨觀結構模式

資料來源：修改自Cortazzi (1993, p.68)。

藉由圖4，可以規劃評量策略：(1) 讀者是否應用敘事結構為組織形式，以歸納文本意義為閱讀目的；(2) 是否利用巨觀結構概括整個文本內容，提出主要命題及意義段區分；(3) 是否應用微觀結構分辨次要命題及句子，並產出句意及次要命題的意義；(4) 讀者能利用巨觀結構連貫文本的一致性意義。以上評估學生於閱讀過程中及閱讀後，能適當地應用言說分析與熟練閱讀理解策略及能否閱讀成功。

評估學生閱讀能力的策略還有：(1) 朗讀的流暢度、(2) 文本背景知識的評量、及(3) 寫出文本意義的能力。教師評估朗讀的流暢度是經由觀察與聆聽學生朗讀，判斷他們能否在脈絡中讀出「意義」，而正確發音、讀出語詞、句子、辨識字形、善用標點符號等，可評估讀者的語言程度，最後可判斷學生是否能利用脈絡推論意義，可評估其語文程度及閱讀能力。當學生朗讀嚴重受阻時，應評估文本背景知識及語言能力是否不足以閱讀該文本。評量學生書寫文本意義的能力有兩種形式：其一，設計學生自行閱讀的提問單及記錄疑問與問題的學習單，評估學生語文閱讀與書寫程度；其二，設計文本摘要單，評估學生寫出段落大意摘要的完整性與及創發性為何。評量學生言說分析能力的要點有：A、應用文體結構的能力；B、撰寫摘要時的用字、詞彙、句法、修辭、標點符號、段落區分的正確性、內容的精準性、與修辭的精緻性；C、各項推論的描述皆經合理驗證。

依照評量的時間言，分為閱讀過程的評量及閱讀後的評量，前者稱之為形成性評量，後者可稱為總結性評量。評量每一次閱讀產出的品質，描述學生的語文能力與閱讀能力變化以便適時介入教學是形成性評量的目的。當發現學生

語文程度不足及閱讀能力較差，須進一步評估其問題所在，教師透過解釋句型的意義、事件的要素、或示範朗讀、言說分析策略、推論與摘要方法等，提升學生的語文使用能力。同樣可定義閱讀理解策略的意義，示範推論理解策略，帶領學生於文本中連結線索進行推論，應用文節結構示範摘要等，提升學童的閱讀能力。另一方面，教師可以進一步鼓勵學生在朗讀後說出自己讀懂的部分及不懂的部分，以評量學生的背景知識是否能勝任讀懂文本意義，並提供資訊補充文本—特殊知識（Gillam et al., 2004）。

總結性評量時間在閱讀教學後，使用內容評量檢視學生從文本習得的知識量，或使用相關閱讀理解能力測驗比較學生的前、後測分數，評估學生閱讀理解測驗成績的變化。言說分析能力的總結性評量著重學生的应用能力：其一，觀察學生能否鑑賞文本的言說特徵，或於跨文本的言說分析中發現其相似性與差異處，進行跨文本的評比與歸納，教師可評量其分析與歸納結果。其二，教師審閱學生閱讀心得或延伸寫作，評估學生的語言修辭及意義表述等应用能力；其三，學生應用文本內容賞析及言說型態賞析能力於人物分析、改編劇本，或延伸為廣播劇及舞臺劇等表演，評量學生詮釋與理解、語文表述、創意、合理論證、編輯等言說能力。

伍、結語

本文主張指導學生閱讀敘事文本提升其閱讀能力，而論述如何聚焦於言說分析的閱讀活動規劃。為閱讀出文本的意義，文本分析與言說分析不可偏廢，文本分析在說明意義是什麼，言說分析更詳細指出脈絡如何影響意義的變化。聚焦於言說分析的閱讀教學活動，建議教學者引導學生應用巨觀結構與微觀結構模式分析於閱讀文本—歷程及產出摘要。巨觀結構以解構語義及組織意義的策略歸納文本的連貫意義，微觀結構分析關注文本世界的脈絡與生活，包含脈絡情境分析、人物分析、對話分析、事件情節的推論，關注句型的發展，動詞時態、情緒副詞、動詞的影響力等要素，最後推論意義的變化。閱讀後的修辭文法與字族比較與延伸學習、鑑賞作者與其他相同類型作品的評賞，則超越原有的閱讀活動，這也是跨越文本分析的言說原則探討，此類言說分析不受文本限制。跨越文本的言說分析範圍廣泛，但容易陷於為分析而分析的活動，教師有必要變化教學活動或透過遊戲維繫學生學習興趣。綜合言之，言說分析是閱讀過程也是閱讀內容的分析工具，實則與其他閱讀理解能力相輔相成，教學者若能提示言說分析原則及整合閱讀教學策，當能有效提升學生的閱讀能力。

致謝

本文為科技部專案研究計畫（MOST 106-2410-H-845-007-MY2）研究結果，謹此向科技部致謝。感謝本文審查期間審查委員提供寶貴意見，使本文論述更趨完整，謹此致謝。同時感謝編輯委員們、編輯助理及工作人員辛勞，謝謝您們。

參考文獻

陳璋津譯（1990）。**言說的理論**（D. Macdonell原著，1986年出版）。臺北市：遠流。

竇衛霖（2014）。**教育公平的話語分析**。南京市：江蘇鳳凰教育出版社。

龐元媛、陳逸軒譯（2014）。**遲來的守護者**（M. Sixsmith原著，2009年出版）。臺北市：麥田出版。

Alba-Juez, L. (2009). *Perspectives on discourse analysis: Theory and practice*. London, England: Cambridge Scholars Publishing.

Bower, G. H., & Cirilo, R. K. (1985). Cognitive psychology and text processing. In T. van Dijk (Ed.), *The handbook of discourse analysis (I): Disciplines of discourse* (pp. 167-191). London, England: AP.

Calderon, M. (2007). *Teaching reading to English language learners, Grades 6-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London, England: The Falmer Press.

Donahue, M. L., & Foster, S. K. (2004). Integration of language and discourse components with reading comprehension: It's all about relationships. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in schools*

- (pp. 175-200). New York, NY: The Guilford Press.
- Emmott, C. (1999). *Narrative comprehension: A discourse perspective*. Oxford, England: Oxford University Press Inc.
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of language*. Oxford, England: Blackwell.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London, England: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London, England: Routledge.
- Gillam, R. B., & Gorman, B. K. (2004). Language and discourse contributions to word recognition and text interpretation: Implications of a dynamic systems perspective. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in schools* (pp. 63-97). New York, NY: The Guilford Press.
- Lee, C. D., Rosenfeld, E., Mendenhall, E., Rivers, A., & Tynes, B. (2008). Cultural modeling as a frame for narrative Analysis. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 39-62). London, England: SAGE Publications.
- Ochs, E. (1998). Narrative. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 185-207). London, England: Sage Publications.
- Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Toward more ambitious comprehension instruction. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in schools* (pp. 98-129). New York, NY: The Guilford Press.
- Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology* (rev. ed.). London, England:

University of Nebraska Press.

- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. (Eds.). (2001). *The handbook of discourse analysis*. Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2004). Empower: A strategy for teaching students with language learning disabilities how to write expository. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in schools* (pp. 239-272). New York, NY: The Guilford Press.
- van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How context controls text and talk*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (1998). The study of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp.1-35). London, England: Sage Publications.
- Werth, P. (1999). *Text worlds: Representing conceptual space in discourse*. Singapore: Longman.
- Whitaker, C. P., Gambrell, L. B., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Reading comprehension instruction for all students. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in schools* (pp. 130-150). New York, NY: The Guilford Press.

The Exploration of Applying Discourse Analysis in Narrative Texts Reading Instruction

Liang-Ping Jian

The purpose of this paper is to clear up the features of discourse analysis and to explore how the teachers can apply them in narrative texts reading instruction. The simple definition of discourse includes who spoke to whom and for what goals, and how they spoke in the context, and what the effect of the speech. The goals of Discourse Analysis (DA) are to analyze contents and meanings of the spoken or written discourse. There are three approaches of DA. They are formal analysis, functional analysis, and the analysis that are the forces and influences of the discourse. When the readers read, their abilities of language usage, discourse analysis, and reading comprehension strategies would all generate and interact each other as mental activities in the process of reading simultaneously. According the particularity of DA and the complexion of the relationship with the reading comprehension are just like two sides of one body, and the reading teachers can apply the features of DA in the three stages of reading instruction: before the reading, during the reading, and after the reading. The act of DA can't be independent from text analysis. The reading teachers can guild the students to take macro-structure and micro-structure of DA and text analysis with narrative structure and grammar and semantic analysis strategies to read and understand the meaning of the narrative texts, to find the events how were produced from the context, and finally to summarize the core meaning by the reading activities. If the teachers encourage the students to compare and evaluate the literary, rhetoric, grammars across texts and to discover the rules and orders of discourse, they would need to make lively activities for the students to avoid the feelings of learning language bored.

Keywords: discourse, discourse analysis, narrative text reading instruction

Liang-ping Jian, Professor, Department of Education, University of Taipei

Corresponding Author : Liang-ping Jian, e-mail: peace@utapei.edu.tw