

高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討

李鎭倫*

本研究旨在探討高中學生的國語文詩歌閱讀特徵與策略，研究者以臺灣北區三間公立高中職的學生為研究參與者，透過分析學生閱讀詩歌與訪談資料，瞭解學生閱讀詩歌的差異情形。研究結果顯示：在詩歌閱讀特徵上，學生普遍對富含特殊情境意義與聯想的詞語感到困難；能力較佳的學生對詩句中字詞單位的辨識較嫻熟，在詮釋詩歌時也能提出自己獨立的見解；能力中等的學生能大致把握詩歌內容，但難以自行探索抽象意涵；能力較弱的學生基礎閱讀能力不足，對文字的推論想像較片面。在詩歌閱讀策略上，學生能以人事時地物為線索串聯詩句，並在整體主題及細部詞語內涵間相互闡發補充；能力較佳的學生能關注詩歌獨特的寫作特徵、意象排列及詩形結構，進行獨立閱讀；能力中等的學生能辨識詩歌重要意象並留意結尾處對詩人態度的暗示；能力較弱的學生會逐字逐句詮釋梳理詩句。研究者最後歸納出不同閱讀能力的學生，如何運用詩歌閱讀策略產生各自的閱讀特徵。

根據研究結果，研究者提出二項教學建議，冀能回饋給現場國語文教師：(1) 以詩歌文體要素規畫教學主題，引導學生發展系統性的詩歌閱讀策略；(2) 彈性調整教學內容與方法，回應學生的差異性及學習需求，幫助學生有效學習。

關鍵詞：國語文詩歌、閱讀特徵、閱讀策略

* 李鎭倫：國立臺灣師範大學國文學系助理教授
(通訊作者：leefulun@ntnu.edu.tw)

A Study on Chinese Poetry Reading Characteristics and Strategies of High School Students

Fu-Lun Lee*

The purpose of this study is to investigate the reading characteristics and strategies of high school students regarding Chinese poetry. Students from three public high schools in northern Taiwan were selected for this investigation. Through analyzing students' poetry reading and interview data, the researcher closely examines variations in students' engagement with poetry. The findings are as follows: In terms of reading characteristics, students generally find it challenging to understand words with special contextual meanings and associations. Those with better reading abilities demonstrate proficiency in recognizing words in poetic lines and offer unique insights when interpreting poetry. Students with average reading abilities are able to grasp the general content but struggle with abstract implications. Conversely, those with weaker reading abilities lack foundational reading skills and show limited inferences and imagination in textual analysis. In terms of poetry reading strategies, students are able to connect clues across poetry lines through elements such as people, events, time, places, and objects, and they mutually expound and supplement between the overall theme and the nuanced connotations of individual words. Students with higher reading abilities focus on unique writing features, imagery arrangement, and poetic structure, facilitating independent reading. Average readers recognize important poetic imagery and focus on the implications of the poem's ending in relation to the poet's attitude, whereas weaker readers tend to interpret poems word by word. The researcher, in the end, summarizes how students of varying reading abilities employ different poetry-reading strategies, thereby developing their own unique poetry-reading characteristics.

* Fu-Lun Lee: Assistant Professor, Department of Chinese, National Taiwan Normal University (corresponding author: leefulun@ntnu.edu.tw)

The study concludes with two instructional suggestions for high school Chinese teachers: 1) Use stylistic elements of poetic genres to design and organize the teaching themes, aiding the development of systematic poetry reading strategies. 2) Adjust teaching content and methods flexibly based on students' reading levels and learning needs to enhance their understanding of poetry.

Keywords: *Chinese poetry, reading characteristics, reading strategy*

高中學生國語文詩歌閱讀特徵與策略之探討

李鎭倫

壹、前言

詩歌此一文體隨語言而俱來，遠在有文字之前即出現，富有紀錄與抒情的雙重功能，一般可簡稱為「詩」（杜松柏，2015；黃永武，2009；魏飴，1999）。在國語文教學中，詩歌屬於特殊文體的教學，藉由學習詩歌作品，學生能提升閱讀理解及語文表達的能力（張玉明，2021；Hall, 1989）。詩歌往往在短小的篇幅中蘊含詩人豐富的心思意念、情感嚮往，或是寄託對現實世界的批判反省，因此適合與思維、審美、文化連接，豐富國語文教育的內涵。

然而，由於詩歌是以極為凝鍊的語言形式寫成，且蘊含許多獨特的文學表現技巧，因此學生在閱讀的過程中，經常會感到困難。他們不只要理解文字表面的訊息，認識詩歌的主要內容，也需要運用適切的閱讀策略，分析詩人在文本中運用的類比對照，讀懂埋藏在詩句中的暗示，歸因作品的抽象寄意，才能達成有效閱讀的目標。為了理解詩意深層內涵，學生往往需要調動他們對詩歌文體知識的理解，從一連串精緻簡練的文字中，進行高層次的推論與詮釋。Steinbergh（1994）認為學習詩歌有助於學生發展精緻的抽象思維，由於學生需要在具體物象與抽象概念間反覆推敲，破解詩歌語言及意象的密碼，因此閱讀詩歌能幫助學生提升思考的深度與複雜度，促進他們培養高層次的認知能力（Hall, 1989；Hoffstaedter, 1987；Kintgen, 1983）。

正因為詩歌在文字表現技巧上與一般的散文不同，所以在教學方法上也有其特殊性。已有學者（潘麗珠，1999；Benton, 1999；Certo, Apol, Wibbens, & Hawkins, 2012；Keil, 2005）指出，教師對於詩歌教學方法常常感到不確定，也不知道學生需要學習什麼，因此對教學感到焦慮。除此之外，不同學生對於詩歌的學習困難不同，在詮釋詩意上也展現出深淺不一的理解，但教師在教學過程中往往等不及學生自行閱讀，或是認為學生的見解不夠深入，而直接將自己對於詩歌的詮釋剖析灌輸

給學生 (Andrews, 1991)。長此以往，使得教師對於如何回應學生殊異的學習需求，愈發缺乏整全的認識以及具體的教學方法。在高中職國語文教育中，教師在詩歌教學上大多透過講解生難字句內涵、補充詩歌體裁知識與發展，作為教學的主要內容，雖然教師會針對學生不懂之處進行講解補充，並提問引導學生思考，但很多時候教師只是依照詩歌表面的內容順序提出問題，即便是引導學生進行文本的深究鑑賞，學生大多仍是被動接受教師提供的訊息與分析，自己較少進行主動閱讀與思考 (陳滿銘, 1999; 鄭圓鈴、許芳菊, 2013)。

然而，如若教師能走進學生的學習脈絡中，真正去瞭解學生能做到什麼，從學生學習的起點出發 (Tyler, 1970)，主動理解學生是如何閱讀、理解一首詩，他們在閱讀時遭遇了哪些困難？呈現出什麼閱讀特徵？又能使用哪些方法與策略來幫助自己理解詩歌的內涵？將能使學生閱讀詩歌時隱秘不顯的思考脈絡與歷程逐漸呈現出清晰的輪廓，為教師的教學計畫與實踐提供有價值的洞見，最終幫助他們達到有效教學的目標 (Charlton, 1996; McKelvey & Kyriacou, 1985)。在詩歌教學實踐上，若能關注學生不同的能力與學習需求，也有助於教師更妥切地延伸、精簡或重新組合教學內容，引導學生有效學習詩歌 (張珮娟、陳玉嘉、彭成錦、詹敏佳, 2021)。

有鑑於此，研究者以來自臺灣北區三間公立高中職的學生為研究參與者，透過分析學生閱讀詩歌文本的情形，並輔以口頭問答及訪談，讓學生處理文本資訊的歷程更為清晰可見，藉以更細膩地理解他們的詩歌閱讀特徵、容易遭遇的困難，兼及還原他們在閱讀過程中建構意義、自我修正、串聯語意線索的方式。然而，不同學生在詩歌閱讀理解表現上有其落差，因此探究不同詩歌閱讀能力等級的學生，其詩歌閱讀特徵及所運用閱讀策略之差異情形，有助於教師對學生閱讀詩歌的情形產生更細膩的覺察與瞭解，藉此搭建起教與學之間的橋樑。在本研究中，學生的詩歌閱讀特徵係指學生在梳理詩句、解讀詩意時的表現特徵；詩歌閱讀策略係指學生選擇與運用的閱讀方法，用以達到理解詩歌文本的目標。本研究具體研究目的有三：一、瞭解不同能力學生的國語文詩歌閱讀特徵；二、分析不同能力學生運用詩歌閱讀策略的情形；三、梳理不同能力學生詩歌閱讀策略與閱讀特徵間的關聯。

基於上述研究目的，可探討以下相關的研究問題：

- 一、不同能力的學生對於國語文詩歌閱讀的特徵為何？
- 二、不同能力的學生能運用哪些詩歌閱讀策略，幫助自己理解詩歌內涵？
- 三、不同能力的學生如何運用詩歌閱讀策略，形成各自的閱讀特徵？

本研究最後也提出詩歌教學建議，期待將研究發現回饋給教學現場的國語文教師，使他們在詩歌教學實踐上能得到啟發。

貳、文獻探討

一、學生詩歌閱讀特徵

在理解詩歌意涵上，Hunt（1992）指出學生會表現出以下閱讀特徵：反覆閱讀詩句或詩節、梳理詩句的特殊句法，並嘗試推敲詞語表面意涵和言外之意。Kintgen（1983）也發現學生在閱讀詩歌時，往往會聚焦在單一字詞或詩句上仔細推敲，再透過串連字句，建構出對詩歌意涵的完整理解。

然而，Richards（1929）分析劍橋大學生細讀詩歌文本後書寫的作業，他發現大部分學生在閱讀詩歌時最感困難的即是理解詩歌意涵。在 Harker（1994）的研究中，他請學生將自己在閱讀詩歌過程中的想法口頭表述出來，結果發現：大多數學生較能掌握的是詩歌表面意涵，僅有極少數的學生能進行更複雜抽象的詩意闡釋。尤其對於閱讀能力較弱勢的學生而言，他們認讀、理解字詞的能力尚且不足（高台茜、康以諾、陳玉葉，2015），因此對於推論、歸因詩歌中的抽象情感、寓意也不免感到困難。顏嘉儀、張沛雯與邱湘茵（2021）已在研究中指出：學習成就較低落的學生難以自行把握住詩歌中的主題意象，因此需要教師引導學生釐清物象與抽象情感寓意間的連結。此外，鄭圓鈴與許芳菊（2013）也發現學生在閱讀時習慣順著文本內容去理解認識，很少自行對內容醞釀出具創造性的看法與詮釋。

由此可見，學生在閱讀詩歌時多表現出專注於詞語和詩句意涵推敲的特徵，然而大部分學生對歸因詩歌的抽象意涵仍感到困難，尤其是閱讀能力較弱的學生更難以自行掌握詩歌的主題意象，釐清物象與抽象寓意間的連結。

在詮釋詩歌文本上，若是文本的主題具有較明確的指向性，或是學生屬於同質性較高的群體時，他們對於詩歌的詮釋便會保持高度的穩定性與一致性（Fish, 1980；Martindale & Dailey, 1995）。然而，在興起情感聯想，或是將文本情境與個人生命經驗疊合這些表現上（Hamel & Smith, 1998；Rabinowitz, 1987；Rosenblatt, 1970；Scholes, 1985），學生仍會展現出個別差異。

儘管是閱讀同一首詩，每位學生的詮釋方式也有所不同，他們感到困難之處並非完全一致，且解決問題的方法亦有差異，因為閱讀理解的過程不只牽涉到文本文字，也與學生理解、解決問題的內在歷程相關（Kintgen, 1983）。因此鼓勵與學生群體相關的觀察、對話、反省發生（Fullan, Quinn, & McEachen, 2018），能使得學生的學習與教師的教學，產生更緊密的連結。對於學生學習困難與歷程的認識，將有助於教師採取更合適的教學策略，回應學生的需求，教師也可從中得到教學實踐新觀點和方法的啟發，使教與學達到良性的雙向循環（Au & Mason, 1983；Heacox, 2012；Schubert, 1992；Tomlinson & Moon, 2013）。

綜上所述，有鑑於學生在閱讀詮釋詩歌時會表現出個別差異，是以更細膩地覺察與瞭解學生閱讀詩歌的情形，將有助於教師為學生提供更適切的教學引導。

二、詩歌閱讀策略

（一）使用詩歌文體要素幫助理解

詩歌在詞彙、意象、形式結構上都有標誌性的特色（Heard, 1989；Oliver, 1994），這些獨特的文體特質，適合作為理解及學習詩歌作品的基礎。

首先，以詞彙來說，Jakobson（1987）認為詩歌中使用的詞彙能引起讀者的注意，讓讀者在閱讀時產生「陌生」、「奇異」的感受，特定詞彙的選擇暗示了詩人的態度與觀點，能將許多未盡之言以細緻微妙的方式勾勒出來。除此之外，一位讀者可以透過字典認識一首詩中的每一個文字，卻可能還是不明白整首詩想要告訴自己什麼，因此在閱讀詩歌時，需要釐清字詞的言外之意以及暗示，尤其關於環境、動機、人物關係、詩人評價等詳細的解釋，都可在詩句中被簡略的暗示所取代（Kao & Mei, 1978）。學生若能用心推敲字詞的言外之意及暗示，將能從閱讀中開啟更多元的詩歌詮釋空間（楊牧，2001；Bruner, 1986）。

再者，以意象而言，詩歌作品中的意象包含了抽象情意及具體景物、事象，因此「象」通常不是人們所能觀察到的單一外界事物，而是詩人對外在客體的詮釋，蘊藏著詩人的觀察、聯想和省思（黃永武，2009；黃維樑，1986；潘麗珠，1995；簡政珍，1999；Campbell, 2007；Kosslyn, 1980；Moran, 1999）。詩歌中的「象」可以是具體的、明顯的、多元的，有可能只有一個，但也可能是一連串的，因此透過分析這些意象，學生除了可以得到特定的感官經驗，也能觸動自己的美感情緒與聯

想，從中得到多重角度的藝術經驗。

最後，詩句布置的形式與結構也是詩歌獨特的文體特色，舉凡斷句分行的方式、詩節的造型都可以為詩歌作品創造出獨特的藝術效果，例如：句字長短、句數多寡、詩句結構的鬆緊密度，都能帶給讀者不同的審美趣味與閱讀感受。透過特殊的詩形結構設計，詩人往往能展現出個人觀點（黃永武，2003；楊昌年，1989；Dressman, 2010）。因此學生若能留意詩歌在形式與結構上的特色，並以此作為理解詩意內涵的補充，將能深化對文本的理解。

（二）分辨不同類型詩歌的寫作特徵

辨析各類型詩歌作品的寫作風格，除了可從語言的成熟度入手之外，例如：從四言詩到五言、七言詩，字詞數量的增加意味著能變化出更多元豐富的詞彙結構，使作品內涵更豐富。同時，也要考慮不同社會氛圍、時代精神、詩社流派對詩作主題、風格的影響。因此掌握住不同類型的詩歌有何相異的寫作特徵，有助於學生欣賞並理解一首詩（鄭頤壽，2008；Preminger, Warnke, & Hardison, 1986）。

漢語古典詩歌有其獨特的寫作形式，如若從字數上來區別，可分為四言、五言、七言、雜言詩；如若從表現形式的統一及多樣性上來區分，則可分為古體詩、近體詩兩類，因為古體詩在寫作上較近體詩更多元自由，諸如：平仄、押韻、對仗、句數都沒有特別的規定，而近體詩的格律要求卻非常嚴謹；如若從是否具有音樂性上來鑑別，則可將古詩、樂府詩分列（尤信雄，1993；松浦友久，1986/1993；范況，1995）。

至於在字數、句數、分節、平仄、押韻上幾乎都沒有限制的現代詩（皮述民、邱燮友、馬森、楊昌年，2003；楊昌年，1989；潘麗珠，2004），其語文形式上的特色，例如：用語接近日常語言、語句形式參差錯落，也與古典詩歌中的雜言樂府詩相合（柯慶明，2009；褚斌杰，1992）。除此之外，儘管古典與現代詩在語言上有斷裂，但早期的現代詩仍保留了「格律詩」的痕跡，例如：新月派的詩人著意在詩歌形式與音韻上展現出整齊諧韻的美感。但隨著時代推進，現代詩在寫作樣式上，開始有更多樣化的展現，例如：分行詩、圖像詩、十四行詩、行動遊戲詩等，甚至可以運用各種圖像、聲光、互動等方式，打破並挑戰讀者對於現有詩型的想像空間（張玉明，2021；曾琮琇，2007）。

更有甚者，無論是古典與現代詩歌皆可依照作品的主題內涵，進行更細緻的分

類，例如：敘事詩、詠史詩、詠物詩各有不同的寫作重點（杜松柏，2015；周玉津，2000）。敘事詩中有事件的變化曲折、詠物詩重藉物言志、詠史詩強調懷古抒情。不同類型的詩作皆有它們常見的寫作結構、表現技巧，以呈現詩人感思創發的脈絡與邏輯。

以敘事詩為例，詩歌的主題即隱藏在事件中，且詩歌敘事重在簡約能明，因此會捨棄零碎細節，透過關鍵事件呈現整體敘事脈絡；至於詠物詩需要描摹形態、凸顯特徵，進而以物比人，將自身情志投射其中；詠史詩更往往在詩文之外，另有寄託與諷刺，或是因景興發歷史懷想，或是因歷史事實發抒評論批判，或是運用典故暗示心聲（歐麗娟，2016；Liu, 1962）。因此在後面兩類詩歌的教學上，皆著重探索詩人在物象與人事間、歷史與現實間，經營對比或類比的蛛絲馬跡。

（三）把握由具體入抽象的詩意理解歷程

Kintsch（1998）將閱讀理解分為「文本基礎」（textbase）、「情境模式」（situation model），透過二者相互發揮與補充，達到對文本的整體理解。

文本基礎的理解可再細分為微觀結構與鉅觀結構，微觀結構處理的是字、詞、句意的詮釋，鉅觀結構則關注段落間的關係，以及文本的整體結構。至於情境模式，則為整合讀者的先備經驗與知識，建構出文字在特定情境脈絡中的意義，以詩歌閱讀而言，亦即能體會到詩歌特殊的文字組構傳遞出來的美感經驗。正如葉嘉瑩（2000）所言，一般的讀者能看到作品的表面，但一位創造的讀者，能從一部作品出發，跨越到無窮的情境中，進行自由、豐富的聯想。

由於詩歌文本具有承載與呈現經驗上的獨特性，蔡英俊（2009）進一步鼓勵讀者在閱讀時可以把握詩歌跳脫既定事物限制，為尋常事物賦予嶄新內容的寫作特色，主動將閱讀所得與自己的生命經驗進行連結，自行建構文本的新意義，在精煉的文字中讀出更多元豐富的意蘊。

鄭圓鈴與許芳菊（2013）提出閱讀國語文詩歌文本的有效策略，首先，透過檢索與擷取詩歌中的重要地點、事件，辨識出主要概念，再進一步推論詩句間隱含的因果關係，並分析詩人的寫作技巧。朱我芯（2012）與陳嘉英（2018）也指出，閱讀詩歌可以先從「理解性的閱讀」入手，先讀懂詞語、詩句的表面意涵，建構對詩歌字面意義、景物畫面、簡要情節的理解，再進行「分析性的閱讀」，對於詩歌的抽象意涵、寫作手法，以及詩人蘊藏其中的情感、觀點與思想，進行深度的分析鑑

賞。尤其在分析寫作手法上，教師可提醒學生留意詩人如何透過富暗示性的寫作技巧，例如：以事物作為類比，或是藉事物興發聯想等（葉維廉，2007；蔡英俊，2009；Kao & Mei, 1978），創造詩歌的言外之意。

（四）不同能力學生的詩歌閱讀策略與特徵

Beers 與 Odell（2007）提出適合不同能力學生運用之詩歌閱讀策略：在學習上出現較多困難的學生，可練習從字裡行間找出線索，例如：詞彙、詩句，增進對詩歌內容的理解；而閱讀表現較佳的學生，則可針對詩歌特殊的寫作技巧或形式，及其產生的寫作效果進行深入分析。更有甚者，不同能力的學生也因其所運用之閱讀策略不同，而表現出相異的閱讀特徵。Robb（2000）將學生分為閱讀程度較低、閱讀程度與年級水準相當、閱讀程度精熟等類型：程度較低的學生缺乏讀懂文本的策略，因此閱讀時經常無法解決問題，常對內容感到不理解；程度中等的學生已會運用前後文線索幫助理解，進行預測與確認，因此表現出能辨識文本重要訊息的閱讀特徵；精熟型的學生則能運用更多樣化的閱讀策略，他們能流暢閱讀，並體會文本中細微的情感。鄭圓鈴與許芳菊（2013）也以螞蟻、蜘蛛、蜜蜂為喻，比擬具不同閱讀特徵的學生，螞蟻式的讀者僅知接收文本訊息；蜘蛛式的讀者能運用比較異同、摘要重點等策略，因而可對文本產生較正確的理解；蜜蜂式的讀者能靈活運用適當閱讀策略分析寫作技巧及寓意，因此表現出能省思評鑑文本的閱讀特徵。

由此可見，能力愈弱的學生能運用的閱讀策略愈少，其在閱讀時往往更關注理解文字表面內容，而能力較高的學生能運用的閱讀策略較多，因此能對文本進行更複雜抽象的分析，產生深入的鑑賞體會。

參、研究設計與實施

本研究主要運用質性多重個案研究方法，探討學生的詩歌閱讀特徵與策略，並輔以量化技術將研究參與者分類，以下茲就研究場域與研究參與者、研究參與者之分類、研究資料蒐集與分析、研究效度與研究倫理，說明本研究的設計與實施。

一、研究場域與研究參與者

研究者以來自臺灣北區三間公立高中職的 10 位學生為研究參與者，整體研究資料蒐集時間達半年（2022 年 2 月至 2022 年 7 月）。研究者根據進入三間學校進行國語文詩歌教學觀察所得，以同時符合「已學習過不同類型的古典與現代詩歌」、「對課程投入參與度高」二項要件選擇自願參與的研究參與者。這三間公立高中職的校名及研究參與者的姓名，均以英文代號及化名處理，研究參與者之相關資料如表 1 所示：

表 1 研究參與者資料表

學校名稱與代碼	學生年級	團體訪談學生代碼	取樣理由
臺北市太陽高中 (T)	高三	TS01、TS02、TS03	1. 已學習過不同類型的古典與現代詩歌 2. 對課程投入參與度高
新北市花園高中 (H)	高二	HS01、HS02、HS03、HS04	
臺北市晚霞高職 (X)	高二	XS01、XS02、XS03	

太陽高中為學生學業表現優良的明星高中，參加研究的三位高三學生已學習過各類古典與現代詩歌，他們的國語文學業表現優秀，對古典與現代詩歌的知識豐富且完整，喜歡主動與教師討論問題，並利用課外時間廣泛閱讀文學作品。

花園高中為學生學業表現中等的綜合型高中，參加研究的四位高二學生已學習過不同類型的古典與現代詩歌，學生對古典與現代詩歌的閱讀理解能力都不錯。學生的國語文能力中等，但在閱讀文字量較多的文本時容易感到困難，也較少進行課外閱讀。

晚霞高職為學生學業表現中等的技術型高中，參加研究的三位高二學生已學習過不同類型的古典與現代詩歌，對古典與現代詩歌有基礎認識，但對於高一時曾學習過的詩歌作品印象較模糊。三位學生皆不排斥國語文的學習。

本研究以來自三間不同類型公立高中職的學生為研究參與者，由於不同學校學生的國語文程度有明顯差異，因此適合探討不同詩歌閱讀能力等級的學生對國語文詩歌閱讀理解之差異情形。本研究除了在不同能力的學生間進行比較，也會探討學生普遍性的詩歌閱讀特徵與策略。

二、研究參與者之分類

在本研究中，研究者提供學生課外詩歌文本閱讀，以瞭解學生的詩歌閱讀歷程和特徵、遭遇的困難，以及能運用的閱讀策略，除了以描述性與歸納性的方式來檢視學生對詩歌文本閱讀理解的情形，也兼採量化評分的方式，將閱讀反應與理解程度相近的學生歸類為同一群組。

(一) 閱讀文本

學生閱讀的詩歌文本分為古典詩歌與現代詩歌兩類，各類皆包含長篇文本及短篇文本：

1. 古典詩歌：劉禹錫〈臺城〉、謝鯉魚〈鹿耳門懷古〉(108 年學科能力測驗國文考科閱讀測驗文本，字數：56 字)、杜甫〈瘦馬行〉(課外古典詩歌文本，字數：160 字)
2. 現代詩歌：羅浩原〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉(110 年大學入學試辦考試—國語文綜合能力測驗文本，字數：437 字)、陳育虹〈星期天〉(課外現代詩歌文本，字數：133 字)。

研究者選擇這些文本，基於以下原因：(1) 參與研究的學生之前未閱讀、學習過這些詩歌；(2) 這些詩歌是國語文學習表現精熟的學生，也需花時間精讀思考的文本；(3) 包含了不同類型的詩歌體裁，在寫作技巧上也富含運用典故、隱喻等重要的詩歌文學表現技巧。

(二) 分析架構與評分標準

在本研究中，研究者參考詩歌閱讀文獻探討之結果，兼及徵詢專家意見歸納出分析學生詩歌閱讀反應的架構。本研究共徵詢二位高中國文學科中心經驗教師的意見，二位教師的國語文教學年資皆超過 20 年，在詩歌教學實踐上也有相關論述和出版。

分析架構包含 4 個主要項目與 10 個細項：(1) 辨識詩歌體裁，其細項有二：詩歌體裁為何、如何判斷詩歌體裁；(2) 理解詩歌表層意涵，其細項有三：對字詞、詩句、詩作整體內容的基本認識；(3) 統整解釋詩歌深層意涵，其細項有三：解釋抽象意涵、推論觀點體悟、歸因情感感受；(4) 分析鑑賞詩歌寫作技巧與形式特色，其細項有二：分析鑑賞寫作技巧、分析鑑賞詩形結構特色。

在學生閱讀表現的評分上，本研究參考 PISA 的評量配分標準區別出 2、1、0 分，2 分代表學生的理解深入而精確、1 分代表僅部分正確或有涉及部分相關概念、0 分則代表未回應或是完全錯誤。研究者根據上述分析架構，梳理學生閱讀詩歌文本的反應，並予以評分，在評分過程中，也邀請二位高中國文學科中心的經驗教師參與，彼此先以獨立自主的方式共同評分，再針對不一致的部分加以討論，最後確認評分結果。

本研究分析學生對詩歌文本閱讀理解的情形，並加總學生在各篇詩歌文本每個細項上的原始得分，將閱讀理解表現相近的學生歸類為同一個群組。在本研究中，總分超過 80 分者為能力較佳的學生，共 3 人，為太陽高中的學生；總分在 50-80 分者為能力中等的學生，共 4 人，為花園高中的學生；總分未滿 50 分者歸類為能力較弱的學生，共 3 人，為晚霞高職的學生。

三、研究資料蒐集與分析

（一）學生閱讀資料蒐集

本研究主要運用 Goodman (1969) 誤讀分析 (miscue analysis) 的資料蒐集方法。Goodman 指出誤讀分析是檢視學生放聲閱讀時被觀察到的反應與其預期表現間的差異，能揭示學生的閱讀能力，並為教師和研究者提供一個理解學生閱讀歷程的窗口。其資料蒐集的方式為先請學生放聲閱讀，再請他們重述文本及回答問題，藉以瞭解學生閱讀理解的情形及其閱讀歷程。

然而，在研究過程中，研究者發現請學生放聲閱讀之後，立刻重述文本內容或是回答問題，對他們而言太過困難，因此在本研究中，研究者先請學生在文本上畫出或圈選自己不理解的字詞或句子，再請他們放聲閱讀後，簡要重述對詩句內涵的理解、推測。在過程中研究者也輔以開放式的提問，例如：這首詩主要在說什麼、你認為詩人透過這首詩想告訴大家什麼，以確實掌握學生是否能理解詩歌中的核心概念與細節。同時也會針對學生閱讀時的表現隨機提問，以梳理他們在閱讀過程中建構意義的方式，探尋學生具體的閱讀歷程，例如：當學生表達得太簡略時，研究者會鼓勵學生再多說一點或舉例說明；當學生提及對文本的某個想法時，研究者也會請學生闡述自己這樣想的原因。

在學生閱讀之前，研究者先向學生說明進行的方式，並透過錄音及觀察紀錄表

蒐集及整理每位學生的資料，重點在瞭解每位學生詩歌閱讀理解的情形、遭遇的困難，以及能運用的閱讀策略。

學生閱讀詩歌文本的時間，各校皆安排兩次，一次閱讀古典詩歌文本，一次閱讀現代詩歌文本，並依據學生意願與能配合的時間進行，大多利用午休及自主學習時間。每位學生放聲閱讀、重述及回應問題的過程皆全程錄音，並轉譯成逐字稿，以蒐集完整的資料，同時，研究者也使用觀察紀錄表，簡要紀錄每位學生閱讀詩歌的特徵、誤讀類型，或是用以自我修正、促進理解的策略。

每位學生的編號均以學校代碼為首，學生資料編號的意義說明如下，例如：「TS01 讀 220420」，表示太陽高中學生 S01 在 2022 年 4 月 20 日的閱讀資料。

（二）訪談

本研究也分別對三間學校的學生進行半結構式的學生團體訪談，訪談內容聚焦在學生對於閱讀詩歌的感受、反思、方法與疑惑。之所以選擇進行團體訪談，是因為在團體訪談的過程中，學生能藉由聆聽他人的回應，激發自己的想法，且同儕的參與和支持也能緩解學生緊張的心情，讓他們更願意表達，有助於蒐集到更充足的資料。訪談綱要中每位學生都要回答的問題，諸如：(1) 說一說，你如何閱讀一首古典詩／現代詩？(2) 你覺得古典詩／現代詩容易理解嗎？為什麼？(3) 你有哪些讀懂古典詩／現代詩的好方法？這些方法幫助了你什麼？除此之外，也會視學生回應的內容發展出新的話題，如果在學生閱讀詩歌的過程中，發現需要再加以追問澄清之處，也會透過訪談讓學生可以更完整地表述說明，訪談總次數為 6 次，並依據學生的意願與能配合的時間進行，每次約 50 分鐘。

學生訪談皆全程錄音，以蒐集完整的訪談資料。在資料整理上，先繕寫訪談逐字稿，再分類整理。學生訪談資料的編號以學校代碼為首，例如：「XS01 訪 220610」，表示晚霞高職學生 XS01 在 2022 年 6 月 10 日接受的訪談。

（三）資料分析

在整個研究過程中，研究者持續對蒐集的資料進行系統性的歸類與整理，反覆檢視學生閱讀及訪談轉譯的資料，並透過持續比較方法（constant comparative method），分析、思考資料間的關聯，進而產生類別、發展概念（Glaser, 1965；Strauss & Corbin, 1990）。在資料整理與分析的具體步驟上，研究者先詳細閱讀資料，將資料按照屬性和類型排序整理，並持客觀開放態度，紀錄下資料中出現的關

鍵字詞或主題，讓概念（代碼）從資料中浮現出來，整合出幾個代碼類別，如「語意理解」、「文化情境連結」、「詩歌類型辨識」、「意象分析聯想」、「結構和詩句布置分析」、「標題引導」等，再進行主軸編碼與歸類，有三個類別：「詩歌閱讀特徵」、「詩歌閱讀策略」、「詩歌閱讀策略與閱讀特徵的關聯」。在研究過程中，也透過持續回顧和檢視這些編碼，同時根據新的資料進行自我修正，不斷重組資料並釐清概念主題，建構資料間的關聯與意義。

四、研究效度與研究倫理

本研究透過三角檢證法持續建構研究的效度。為了更整全地理解學生的詩歌閱讀表現，採取多元的資料蒐集方法，除了兼採學生閱讀、訪談資料，也在過程中對不同來源的資料持續比較、相互檢證，進行理論與經驗間的對話，使得研究發現更為有效。在針對學生詩歌閱讀表現的評析上，為了減少個人主觀偏見，邀請了二位專家局外人（高中國文學科中心之經驗教師），共同參與分析架構的編制，並對蒐集的學生閱讀反應加以討論、評分，透過彼此的對話與探究建構研究效度，使研究發現更為客觀可信。

在本研究進行之前，研究者便清楚向參與研究的學生及其家長、國語文教師說明研究目的、內容、研究方法與相關資訊，亦提供他們書面說明，在取得所有研究參與者的知情同意後才著手進行研究。在研究過程中，為客觀瞭解學生的國語文能力、詩歌學習表現，也向學生的國語文教師請益，避免曲解或過度詮釋而影響研究結果。

肆、研究發現與討論

在研究發現與討論中，首先探討學生普遍性的詩歌閱讀特徵，例如：如何看待與理解詩歌中的詞語意涵和文化典故；接著分析能力較佳、中等、較弱的學生在閱讀詩歌時各有哪些表現或困難？再者，綜合探討學生運用詩歌閱讀策略的情形，研究者先探討學生共同的閱讀策略，接著分別析論能力較佳、中等、較弱學生所運用的詩歌閱讀策略，最後歸納出不同能力的學生，其所運用的詩歌閱讀策略與閱讀特徵間的關聯性。

一、學生的詩歌閱讀特徵

(一) 學生普遍的詩歌閱讀特徵

1. 對理解詩歌中的詞語意涵感到困難

中文字詞並不總是具有一個明確固定的意思，可能在不同的文意脈絡或語境中有不同的指涉 (Liu, 1962)，因此學生在詮釋詩歌時，常常需要將不相關的意思排除，判斷出一個詞語究竟是用哪一個解釋才是詩人真正想表達的主要意思，而這樣的辨識經常讓學生感到困難與疑惑。

這種情況在閱讀古典詩歌時尤其容易發生，因為「古詩篇幅都很短小，所以更不容易知道它在說什麼。因為精華都濃縮在幾個句子裡面」(XS02 訪 220610)，儘管學生已懂得從已知出發，透過參考前後字詞或是上下文，進行意義的聯結與猜想，但因為古典詩歌中的語言都非常精煉，學生從上下文中通常也只能得到極少量的線索，因此造成了他們在閱讀古典詩歌時感到特別困難，認為「詩中給的線索不夠清楚」(HS04 訪 220408)。

再者，在古典與現代詩歌中，詩人透過某些詞語想表達的主要意思，有時並不同於這些詞語原本的意思，甚至也不是它們最常被使用的意思，這種將詞語的意義範圍擴展至遠超過它常用意義之外，並為其賦予新的情境意義和情緒聯想的做法，也讓學生感到特別困擾：「我感到最困難的部分就是詩人用的幾個詞語都有它另外的意思，這種情況很常出現」(TS02 訪 220505)，進而容易「猶豫自己的閱讀判斷」(XS01 訪 220610)。

尤其詩人為了豐富作品的語言藝術，通常會使用帶有延伸意涵或聯想的字詞，為讀者創造新的感官或精神體驗，但由於這種語言表達方式所引發的聯想可能是代表某些抽象的特性，而非單一定型的指涉，甚至具有個人性及獨創性。因此即使是能力較佳的學生對於這些富含多重延伸意涵或創新聯想的詞語，有時也會感到「好像能隱約摸到一點邊，但就是沒辦法百分之百確定」(TS01 訪 220505)，最終導致學生認為「詩人寫詩總是高深莫測、晦澀難解」(HS02 訪 220408)，甚至因「自己常常想到不對的意義」(XS03 訪 220610) 感到挫折。

2. 對富含文化意涵的典故感到陌生

無論是古典詩歌還是現代詩歌，難免會使用一些富含文化意涵的詞彙或典故，

這些典故可能是指特定的文學作品、歷史人物以及事件，也有可能來自人們熟悉的傳說與神話。

然而，在某些時代中可能被視為共同知識的典故，但了現代，卻與學生的生活產生了極大的距離，進而造成學生詮釋與理解上的困難：「有一些古代的東西是現在看不到的，這些就讓我覺得很難想像」(XS01 訪 220610)。儘管是能力較佳的學生，面對一些生難冷僻的典故，也認為「如果我不知道那個故事或歷史背景，就容易讀不懂」(TS01 訪 220505)。在閱讀古典詩歌時，學生往往需要突破時空背景的隔閡，才能有效理解這些典故的指涉，他們或是連結曾學過的相關文學及文化知識，或是結合自己的生活和閱讀經驗進行推測，透過開啟典故中豐富的情境、凝縮的聯想，「幫助自己想像到畫面，並更同理詩人的感受」(TS03 訪 220505)，進而增添自己的閱讀趣味，反之「當你沒有那層理解時，就很容易陷入盲點，最後一知半解」(HS01 訪 220408)。

即使在現代詩中，詩人也經常使用古代的典故作為對照，意圖喚起讀者的聯想，增強詩歌的效果。以〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉這首現代詩為例，儘管整首詩的文字非常淺顯易懂，但是最後一句「見證了崇高的不忍人之心」，卻造成許多學生在閱讀上的困惑：「這個句子最難懂，反覆讀了好幾次，都看不懂想表達什麼意思」(HS04 讀 220316)、「這個句子我覺得有點抽象，不太知道它是在指什麼」(XS03 讀 220216)，甚至產生誤解：「這句是在說之前都是默默忍著，但現在決定不要再忍耐了，要把自己的想法說出來」(XS02 讀 220216)。

由於這首現代詩的內容與人們在疫情下的所見、所思、所感有關，詩人在詩中使用的典故「不忍人之心」，出自《孟子·公孫丑上》：「人皆有不忍人之心；先王有不忍人之心，斯有不忍人之政矣。」原意為人人都有惻隱之心，看到他人死亡傷殘難免於心不忍。因此詩人透過化用此一典故，表現出在疫情下更能見證人類對他人的仁愛之心及關懷之情，但是如果學生無法辨識此處使用了典故，便難以體會典故中的附加意涵，對於文字的理解便只能流於表面，無法真正感受到詩人在作品中寄託的人道關懷與精神。

(二) 能力較佳學生的詩歌閱讀特徵

1. 對詩句中字詞單位的辨別較嫻熟

在中文閱讀中，對文句中字詞組合的判斷，會影響學生對句子意涵的理解（信

世昌，2020；Li & Thompson, 1981)。在閱讀詩歌時，研究者發現能力較佳的學生對於詩句內中文字詞單位的辨別較為熟練，他們能以合乎邏輯的方式將詩句中相連的詞彙分開，並判斷詞彙合理的組合方式，進而順利理解詩句涵義。

以〈瘦馬行〉中「骨骼硃兀如堵牆」一句為例，TS02 在閱讀時解釋道：

我覺得這一句很難懂，所以我先把整個句子切成幾個小單位：「骨骼／硃兀／如堵牆」。雖然不知道「硃兀」的意思，但應該是用來形容前面的「骨骼」的，我猜可能是形容馬的骨頭都凸出來，看起來很明顯。然後「如堵牆」就是「像一面牆」，這樣解釋就說得通了。(TS02 讀 220427)

儘管 TS02 不清楚詩句中每個字詞的確切意思，但他能準確辨識詩句中的詞彙是如何組合在一起，並透過正確斷詞，幫助自己推敲出合邏輯的句意。

2. 體察詩歌具有多元詮釋的可能，能提出自己獨立的觀點與見解

詩人在作品中運用各種文學技巧，喚起人的感官知覺，引起聯想情緒，希望讓讀者在閱讀時感受到自由興發想象的趣味，正是這樣容許讀者自由聯想的特殊性質，開啟了詩歌作品在詮釋上的多元空間（蔡英俊，2009）。正如 TS02 所言，詩歌帶給他的感覺「就像是玻璃一樣，當你從不同角度去看它的話，就會看到它折射出不同的光彩」（TS02 訪 220505）。因此能力較佳的學生大多認為「讀詩是一種最高等級的詮釋」（TS03 訪 220505）。

以 TS02、TS03 閱讀陳育虹的〈星期天〉為例，二位學生都覺察到〈星期天〉這首詩在第一節與第二節間形成一種強烈的對比，但他們的詮釋脈絡卻正好相反：

TS02：我覺得這首詩前後對比很大，應該是因為後面〔第二節〕發生的衝突、戰爭，打亂了原本〔第一節〕和平的生活。

TS03：嗯……我反而覺得第一節寫得應該是災難過後的現場，就像是那種災難電影，主角走在廢墟當中，然後開始回想當時發生了什麼事情，所以這應該是一種倒敘法。像「星期天 不用上教堂／不用買菜」就是因為在災難之後一切都成為廢墟了，所以大家不用上教堂，也不用買菜了，「教堂」不只在空間上成為廢墟，也暗示人類在心靈上或信仰上已經絕望了。

(TS02、TS03 訪 220505)

TS02 是順著時間脈絡想像、解讀全詩，但 TS03 卻是由後往前逆推回去，但他們都能自信提出自己獨立的見解。正如 TS01 所言：「詩是有很多想像空間的，我不喜歡只有一個正確答案，更重要的是能以自己的觀點評賞一首詩」(TS01 訪 220708)。由此可見，能力較佳的學生不僅能體察詩歌在詮釋上的多元特性，並肯定在閱讀詩歌的過程中，每位讀者亦可自由發揮想像與詮釋，賦予文本如源頭活水般的新意。

(三) 能力中等學生的詩歌閱讀特徵

1. 對詩意的理解受困難字詞多寡及生活經驗的影響

能力中等的學生由於本身語文知識還是較有限，所以仍經常因詩句中提供的資訊不足，無法完全精準掌握詩意。

以杜甫的〈瘦馬行〉為例，由於這首詩的生難字詞較多，因此學生在閱讀時經常會有讀不懂、似懂非懂的感受，認為「看不懂的句子和詞太多了，影響我對整首詩的理解」(HS04 讀 220217)。

至於古代與現代生活經驗的隔閡，也容易讓學生產生錯誤的推論，以〈瘦馬行〉中「細看六字帶官印」一句為例，此句原本是指這匹瘦馬身上蓋了六個印，這六個印都帶著官府的字樣，表示這匹馬原本是一宮中的馬匹，但由於學生不理解這個制度，便依據自己的生活及閱讀經驗進行詮釋與想像：

那個「官」字，因為它扯到了官，所以我會覺得可能是在講民生疾苦，再加上其他描述都有一種悲涼的感覺，所以我覺得可能是在說官府對人民的壓迫。(HS02 讀 220217)

由於 HS02 對於古代制度認識不足，便依據自己的生活經驗，就詩歌中的「關鍵字」展開想像，但反而因此對詩歌的主題產生了錯誤的詮釋與推論。

2. 能大致掌握詩歌表面內容，但對詩歌抽象內涵的探索仍感到困難

能力中等的學生能大致理解詩歌表面的內容，但是他們對於詩歌抽象意涵的探索，仍需要引導與幫助。

以 HS01 為例，他能觀察到詩人在〈星期天〉這首詩中刻意經營了意象，也能對不同的意象進行分類，但卻無法更進一步說明：詩人這樣做造成了什麼效果？又有

何用意或暗示？

這首詩裡有很多畫面，有的是自然的，有的是人工的，但我不確定哪一種是詩人更強調的，因為它們全部混在一起，我也不知道是想表現什麼。(HS01 讀 220316)

由此可見，HS01 雖然能辨認出意象的性質有異，但在建構文本抽象意義上仍感到困難。能力中等的學生在閱讀詩歌時能關注到顯而易見的內容，也能對詩作中的描述進行基本分類，但卻難以主動釐清具體意象與抽象意涵間的聯繫，完成透過已知追求未知的詩意探索。

(四) 能力較弱學生的詩歌閱讀特徵

1. 在理解字詞上出現較多困難

能力較弱的學生認識的字詞量較少，對於句子中詞彙組合的判斷力也較薄弱，所以在閱讀詩歌時，經常會出現理解困難的情況。很多時候，他們對於字詞意義也不太能掌握。以 XS02 對〈臺城〉中「萬戶千門成野草，只緣一曲後庭花」的詮釋為例，他認為這二句是在說「每個人門前都是野草，只希望有一朵花」(XS02 讀 220309)。由此可見，他直接忽略了「一曲」這個量詞通常使用在歌曲上，並將「一曲後庭花」誤解為「一朵花」。

當詢問學生為什麼在閱讀上有困難時，他們大多表示「很多詞語的意思不懂」(XS01 訪 220610)，或是「每個字都認識，但合起來就不會了」(XS03 訪 220711)。

2. 難以找出解讀詩意的重要線索，且對文字產生的推論與想像較片面

能力較弱的學生在面對文字量較多的文本時，經常無法判斷出哪些是可用的線索，甚至認為所有的文字都是重要的線索，因此造成理解的混亂，以 XS03 為例，他在閱讀〈我的忍者生涯〉時，便因為無法辨識出詩句重點，反而讓自己愈解釋愈混亂：

「人們也都為了彼此的幸福／默默施展各種忍術／只是手法高明／常常讓彼此毫不察覺罷了」。我覺得「常常讓彼此毫不察覺罷了」這個句子最讀不懂，因為我不知道是因為什麼讓彼此沒辦法察覺？這讓我覺得非常困擾，是不是在說大家平常是把真面目、內心的感受隱藏起來？(XS03 讀 220216)

這段詩句說明的是人們為彼此默默付出善意，但是 XS03 卻將思考的重點放在「為什麼無法察覺」上，他嘗試透過自問自答，幫助自己順利理解，但聚焦在這些問題上，反而讓他散失了閱讀的焦點，因此陷入更多疑惑中。能力較弱的學生也容易較片面、直覺式的說出自己對詩句意涵的想法與詮釋，難以從整首詩的脈絡出發，提出符合邏輯的解釋，因此對於詩句的詮釋也容易不著邊際。

二、學生詩歌閱讀策略的運用

(一) 學生共同的詩歌閱讀策略

1. 透過辨識人、事、時、地、物等特定資訊，串聯起詩句間的關聯

透過檢索與擷取詩句中有關人物、地點、事件、時間、重要物件等資訊，學生能更有效地將詩歌中的相關概念組織起來（陳嘉英，2018；鄭圓鈴、許芳菊，2013；Hittleman, 1978）。

以 HS01 為例，他在閱讀〈臺城〉時，能透過辨識詩句中特殊的空間，進而思考這個空間中的人物可能有哪些特質，再從這群特定人物出發，為事件可能的發展提出合理推測，串連起前後句之間的關係：

我一開始注意到的是詩裡面有一個豪華的宮殿，我就想到裡面住的人可能都是貴族或國王，大家日子本來過得好好的，也很享受，但到後面都變成野草了。所以我猜他們應該是從有錢變沒落了。(HS01 讀 220217)

除此之外，透過思考詩句中是誰做了什麼事，也能幫助學生辨識出詩人獨特的觀看視角與情感，當 TS03 讀到〈鹿耳門懷古〉中「閱盡興亡眼力疲」一句時，便發現：

這裡很明顯有一個觀看者，可能就是作者，從「疲」這個字，可以聯想到歷史的盛衰興亡是不會停止的，讓人看到眼睛都花了，而且這種改朝換代的宿命，也讓惆悵落寞的感受更深了。(TS03 讀 220427)

TS03 將此句與後一句「惆悵騎鯨人去後」的情感相互串聯，讓詩句意涵得到更好的闡發。至於能力較弱的學生，儘管在辨識人、事、時、地、物的過程中，很容易被文本中其他資訊干擾而不太準確，但他們還是肯定：「先看有沒有比較明顯的

人、事、物，找到後會比較容易想出這些句子在講什麼」(XS02 訪 220610)。由此可見，整合詩句中與人、事、時、地、物有關的重要訊息，有助於學生串聯詩句間的訊息，對詩歌內容發展出更完整的理解。

2. 以標題為線索，掌握詩歌主題，並在整體主題與文字細節間對照穿梭，建構意義

學生在閱讀詩歌時大致會採取以下步驟：(1) 如果有標題，先看標題；(2) 將整首詩讀一遍；(3) 再看一遍：仔細地分行閱讀；(4) 關注細部字句，例如：關鍵詞、轉折句；(5) 換句話說，用自己的話簡單解釋。

由於標題是能夠提升讀者對文本理解的結構性標誌 (van Dijk & Kintsch, 1983)，因此在閱讀一首詩歌時，能力較佳、中等的學生都覺得詩歌的標題對他們理解整首詩的主要概念非常重要：

不管是古詩還是現代詩，都可以先看詩的標題，至少標題可以給我們一個方向。(TS01 訪 220708)

我在閱讀時，第一件事是先看題目，抓出一個主題後，再去看詩中有哪些描述或內容是與這個主題有關的。(HS03 訪 220714)

能力較弱的學生在閱讀詩歌時，也會透過關注詩歌的標題，在閱讀過程中釐清自己對內容的理解：

看到題目說是「悼念 SARS 疫情」後，我就知道這些「忍者」都是一般人了。就像現在疫情時我們必須戴口罩，「忍者」也是會把臉弄起來，不讓別人看到。(XS01 訪 220216)

由此可見，學生在閱讀詩歌時普遍習慣以詩歌的標題作為參照點，開啟合理的想像與詮釋，也會在閱讀過程中，透過找出與標題相關的關鍵字詞、詩句，將詩行間的訊息更有系統地整合起來。

掌握住一首詩的整體主題後，學生會再試圖從這個主題出發，重新緩慢地一句一句閱讀，藉由重新檢視詩行間的線索，他們可以修正自己原本錯誤的假設，在閱讀中重新為文本建構起合理的解釋，有時學生也會在前後文的對照中，逐漸修正對詩歌主題的理解：「有時候要全部看完，或是反覆讀前後文，才比較容易知道作者想

表達什麼」(HS01 訪 220714)。接著，再進行更精緻的閱讀，藉由找出關鍵詞、轉折句，串連起整首詩的線索，確認詩句間的關係：「『這該是……不是』、『不用』，這些轉折詞會讓你去想為什麼？為什麼詩人強調『不用』？」(TS02 讀 220420)。

在反覆閱讀的過程中，學生也會回到自己原本看不懂之處，再重新檢視詩行間的線索，「想一想自己看不懂的部分和自己有讀懂的部分在意義上可能有什麼關聯性」(HS03 訪 220714)，慢慢把詩句的意思串聯起來，「解答一些自己之前卡住的地方」(TS03 訪 220708)；或是整合多個詩節的訊息幫助判斷，以 HS02 為例，他在閱讀〈星期天〉時，發現「最後幾句有點抽象，所以我就回到前面那一節，兩節來回閱讀，不會把它們分開看」(HS02 讀 220316)；或是重新探索作品中出現的特殊詞彙與概念，XS01 在閱讀〈鹿耳門懷古〉時，就在最後二句「惆悵騎鯨人去後，江山今又屬阿誰」之間反覆推敲：

那個「騎鯨人」我等一下再回來看，〔學生直接往下讀一句〕這句是問：現在江山是誰的？〔學生重讀前後兩句〕……不知道這個「騎鯨人」和後面說的有什麼關係？「騎鯨人去後」表示他現在已經離開了，所以這個「騎鯨人」會不會是指之前的統治者？(XS01 讀 220309)

由此可見，一旦串連起句與句之間的關係，學生便能由此入手，搭建起一座建構意義的橋樑，進而更細膩地延伸聯想，對作品發展出更貼切的理解。

(二) 能力較佳學生的詩歌閱讀策略

1. 透過辨識詩歌的類型及其寫作特徵，提升對詩歌抽象內涵的理解

以杜甫的詠物詩〈瘦馬行〉為例，全詩圍繞著一匹瘦馬詳細描寫牠悲慘的形象與遭遇，由於詠物詩重在物象之外有所寄託和諷諫(杜松柏，2015；陳文華，2021；Oliver, 1994)，因此詩人寫馬詠物其實是為了寄託對自我境遇的哀傷，暗示自己像那匹瘦馬般遭到輕賤放逐。

能力較佳的學生在閱讀完整首詩後，「會根據自己的經驗，例如：曾看過或學過的詩，決定它偏向哪一類，是哪一種主題的詩」(TS02 訪 220708)。可見他們已能將文本中的資訊與特定的詩歌類型連結起來，建構出一個閱讀的模型，幫助自己更有效地理解詩歌內涵(van Dijk & Kintsch, 1983)。

以 TS01 為例，他能辨識出這首詩是一首詠物詩，並意識到「詠物詩常常有個想

象徵的對象，所以我想這首詩可能是用病懨懨的馬來襯托人的慘淡」(TS01 讀 220427)。TS03 則能把握詠物詩在物象與人事間經營連結與對照的原則，進而主動將馬與人的遭遇連繫起來：「『三軍遺路旁』感覺像是在說人，這首詩表面是在講馬，但也可能是指人被遺棄了」(TS03 讀 220427)。透過察覺到詩歌類型與其寫作特徵間的關係，能力較佳的學生能循著這個方向出發，推敲詩歌中物象與人事間的關係，最終更精確地理解詩歌文字底下的抽象寄意。

2. 分析意象的特質及其組織邏輯，思考詩人的言外之意

詩人在詩歌中主要透過「意象」的運用，引起讀者情感的聯想，進而豐富上下文的意境。讀者透過詮釋與分析這些帶有延伸涵義或聯想的意象，貼近詩人精緻細膩的意念，從閱讀中得到更豐富的精神體驗與感悟（楊牧，2001；簡政珍，2004；Campbell, 2007；Kosslyn, 1980；Liu, 1962）。

能力較佳的學生不僅能準確辨識出詩歌中重要的意象，關注這些意象的特質，還能主動探索詩歌中意象排列與組織的邏輯，從而思考詩人寄存其中的意念，以學生閱讀陳育虹的現代詩〈星期天〉為例：

TS02：第一節的意象就是很日常生活式的，例如：教堂、買菜、盆景，但是第二節的槍響、棺槨、地鐵就是感覺很硬，有一種很硬很冷的感覺，所以會讓你覺得衝突感非常強烈。

研究者：感受到衝突感後，能幫助你理解這首詩嗎？

TS02：我覺得有幫助，我會再去想為什麼要不一樣？兩者間是不是有關係？是不是第二節的東西，打亂了第一節的日常節奏？

(TS02 讀 220420)

能力較佳的學生能關注到詩人在詩歌中使用的意象有何同質性或是異質性，也能留意這些意象在排列組織上的特色或邏輯，並進一步思考這些意象的特質可以與何種情緒感受相呼應，或是這些意象變化及排列的方式有什麼暗示，進而從中挖掘出作者隱微的暗示和寄意。

TS03 在閱讀詠史詩〈臺城〉時，也因留意到詩歌中藉由對比性意象的並列——「萬戶千門」與「野草」，塑造出一種古今對比的情境，進而能掌握住詩人欲傳達的

懷古傷今之情：

「萬戶千門成野草」這句包含了兩種情況：過去是「萬戶千門」的、是繁盛豪華的，但現在只剩下「野草」，詩人就是在這種昔盛今衰的對比中，表達出對今日衰敗的感傷。(TS03 讀 220427)

詩人透過經營意象，凸顯出時間、空間、人物特質的對比，營造出作品的張力，因此這些產生對比、反差之處也經常成為暗示詩歌主題的線索（黃永武，2009；Oliver, 1994）。能力較佳的學生能關注詩歌中出現的對比性意象，並仔細推敲詩人寄存其中的幽微心思，進而能對詩意產生更深層的理解。

3. 分析詩形結構和詩句布置特色，尋繹詩人的觀點及情感

詩歌作品獨特的詩句、詩節形式與結構特色，是詩人刻意經營以寄託創作意念及觸發讀者審美趣味之處，也是連綴意緒及興起聯想的基礎（黃永武，2003；Campbell, 2007；Dressman, 2010；Heard, 1989；Oliver, 1994）。

能力較佳的學生除了能注意到詩節形式與內容之間的協調性，還能以更細膩的方式整合詩歌的形式特質及深層意涵，例如：關注詩句與詩節間斷裂銜接的方式、推敲詩歌中分行與分節的特色。TS01 在閱讀陳育虹的〈星期天〉時，即能注意到詩人透過留空、斷句、特殊的句型，打造出詩歌獨特的內在節奏：

第一節的斷句方式很特別，會在句子中間刻意製造一些空格，字也感覺少少的；第二節都是長句，而且都是類似的句型，造成排比緊密的效果。所以第一節的節奏是很舒緩的，符合一般人對星期天的想像，但是到第二節你會有一種很緊湊混亂的感覺，好像有危機攪亂了一切。(TS01 讀 220420)

透過關注詩句在結構與形式上的特色，並主動思考詩人為什麼這樣安排與設計？學生能得到一把破解詩人心思的鎖鑰，進而更貼近詩人的觀點、情感與寫作意圖，為文本建構出合理的詮釋。

除此之外，詩歌中重複出現的詞語和詩句，也通常是詩人刻意經營之處（潘麗珠，2004；Campbell, 2007；Heard, 1989）。能力較佳的學生會主動關注詩歌的詩句布置特徵，以 TS02 為例，他以詩歌中重複出現的詩句做為推敲詩人觀點的線索：

「我的忍者生涯就這麼開始了」這句出現了兩次，但兩次其實有點不同，第一次寫的是詩人對「忍」的觀察，第二次是詩人對「忍」的體會，可以看出詩人由淺到深的理解。(TS02 讀 220420)

TS02 先注意到作品中特殊的詩句布置特色，進而辨識出詩人對疫情有兩種不同層次的認識，最後能分別梳理詩人觀察與體會到的「忍」有層次上的差異。

(三) 能力中等學生的詩歌閱讀策略

1. 辨識詩歌中的特定意象，走進詩歌的情境世界

能力中等的學生可以辨識出詩人在詩歌中經營的重要意象，也能透過意象體會特定的情境氛圍，豐富自己的感官體驗(朱我苾，2012；雷回春，2021)。

首先，能力中等的學生在閱讀時，能把自己認為有「畫面感」、「感官效果」的詞彙挑出來，以 HS02 為例，他在閱讀陳育虹的現代詩〈星期天〉時，提到：「枯萎的花、水泥牆、多棺槨的海岸線，都給人強烈的視覺印象」(HS02 讀 220316)。再者，他們也能透過意象走進詩人精心打造的美感世界，HS04 在閱讀〈鹿耳門懷古〉時，已能藉由意象的觸發，活化自己閱讀詩歌時的感官體會：「好像看到鹿耳門的海潮拍打，聽到節奏舒緩的海潮聲，讓我有身歷其境的感受」(HS04 讀 220217)。

然而，對於詩人透過某些特定意象想要表達出什麼抽象的觀點與情感，學生還是不太清楚，正如 HS03 所言：「當你第一眼看到這首詩時，你會看到一個一個畫面，但你還是不清楚詩人想說的到底是什麼」(HS03 讀 220316)。由此可見，儘管能力中等的學生已能辨識詩歌中重要的意象，但有時還是無法尋繹出詩人組織這些意象的內在邏輯與目的。

2. 關注詩歌結尾，找出揭示詩作主題意旨、詩人態度的線索

能力中等的學生已能注意到「很多詩都是在最後幾句特別重要」(HS04 訪 220408)、「我如果無法掌握整首詩的意思，通常會去看最後幾句」(HS01 訪 220408)，因為最後幾行詩句通常會有點醒主題意旨、揭示詩人態度的關鍵性作用。

以杜甫的〈瘦馬行〉為例，詩人最後以「誰家且養願終惠，更試明年春草長」作結，暗示自己現在雖然不受重視，但仍期待著明年有新的轉機。能力中等的學生在閱讀時，已能關注到詩歌結尾二句的暗示：「最後這幾句有一種明年會更好的感覺，所以詩人的態度還是有期待的，不是絕望的」(HS03 讀 220217)。透過主動思考詩歌末幾句與前面詩節間的關聯性，學生能挖掘出詩人在整首詩的慘淡氛圍下，仍

寄託了一絲對未來的樂觀期許。

(四) 能力較弱學生的詩歌閱讀策略

能力較弱的學生在閱讀詩歌時，通常更關注理解詩歌的表層內容，如果有不理解的詩句也會透過反覆閱讀嘗試理解：「從頭讀到尾，如果不懂就再重新讀幾遍，看能不能讀懂」(XS03 訪 220610)。除此之外，能力較弱的學生也經常使用逐字解釋的方式，利用字與字拼湊出詩句的意思，他們通常會抓住自己能解釋的字詞，並按照字面上的順序換句話說，因此也造成「通常是詩句說了什麼就讀到什麼，它沒說我也不會特別去想」(XS02 訪 220711)。

他們雖然較少運用有效的詩歌閱讀策略，但他們還是能透過標題的引導，或是關注詩歌中較明顯的人、事、物，並以之作為參照點，讓自己對詩歌的內容有一些基本認識。

三、學生詩歌閱讀策略與閱讀特徵的關聯

不同詩歌閱讀能力的學生在詩歌閱讀策略的運用上各有其特色，從而形塑出他們獨特的閱讀特徵。

(一) 能力較佳的學生能把握詩歌文體特色，合理闡釋發想並提出獨立見解

能力較佳的學生能靈活運用有效的詩歌閱讀策略理解詩意，並從詩歌獨特的文體特色中得到有價值的訊息，以 TS02 為例，他已能關注詩人在〈瘦馬行〉中如何經營出「瘦馬」的鮮明意象，進而透過這些意象深化自己閱讀時的感受體會：

「皮乾剝落」、「毛暗蕭條」是說這匹馬皮膚很差、毛也暗淡無光，這種形象是很慘的，這些描述能幫我感受到這首詩整體的感覺、情緒及意境是什麼。
(TS02 讀 220427)

除此之外，TS01 在閱讀〈星期天〉這首現代詩時，亦能從詩句間特殊的留白與斷句形式，獲得解讀詩意的啟發：

「這該是原力覺醒的年代 不是／完結篇 天空擁擠如常／沒有天使降臨如雨」這些句子中間留了空格，然後斷句也讓人覺得好像每句可以拆開來讀，

又可以連起來。這應該是一個大家都想要和平的時代，但是他強調「不是」，又說「沒有天使」，所以人類希望得救的想法應該無法實現。(TS01 讀 220420)

由此可見，能力較佳的學生已能透過把握詩歌的文體特色，針對詩歌的內容與形式進行合理的抽象推論，提出自己的看法，這也使他們在閱讀詩歌時，能更主動自信地去拓展想像與發展解釋，提出自己獨立的見解。以 TS03 為例，他在解讀〈星期天〉「水泥牆已經砌好」一句時，即能聚焦在此特殊意象上，進行由具體入抽象的詩意思象與詮釋：

「水泥牆已經砌好」表面是在說星期天大家都不用工作，但修牆給人的感覺像是有個堡壘之類的，所以也可能是說人與人變得冷漠、界線分明。(TS03 讀 220420)

(二) 能力中等的學生能關注部分詩歌文體特色，但難以進行抽象的詩意探索

能力中等的學生在閱讀詩歌時，雖然已能把握住部分詩歌文體的寫作特徵，例如：意象及結尾詩句的經營，但他們在閱讀詩歌時，往往更傾向於關注或找出這些較明確、看得到的文字線索，對之加以理解體會。以 HS02 為例，他在閱讀杜甫〈瘦馬行〉一詩時，已能察覺到結尾詩句的重要性：「比較像是在形容一個景色，也有一種帶氣氛、提醒大意的感覺，這就有點重要了」(HS02 讀 220217)。

然而，如果要再進一步去探索文字背後的抽象意涵，能力中等的學生便感到有些困難了，以 HS03 為例，他在閱讀〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉時，即無法主動想到「忍者」的「忍」亦含有「忍耐」、「忍心」等抽象意涵：

因為詩裡講忍者，然後又是和疫情有關，所以我想詩裡講的忍者好像就是戴著口罩，然後就不會去聯想到跟「忍」有關的事了。(HS03 訪 220714)

由此可見，能力中等的學生閱讀詩歌時，往往更關注在較具體、看得到的內容上認識理解，但較難再進一步主動延伸思考文字實體指涉之外的抽象意涵。

（三）能力較弱的學生將詩歌視為一般文本逐字閱讀，對詩意的理解想像有限

能力較弱的學生則會透過逐字解釋的方式拼湊出詩句的意思，且由於他們對相關文學及文化知識的認識較貧乏，故在連結想像上更為困難，因此表現出較直覺、片面式地去理解詩歌的閱讀特徵。

XS01 在閱讀〈臺城〉中「臺城六代競豪華，結綺臨春事最奢」一句時，認為這二句是在說「臺城延續了六代都很豪華，尤其是春天的時候」（XS01 讀 220309）。由此可見，XS01 是按照詩句字面上的順序去逐字解釋，並出自直覺地將「六代」誤以為是「延續了六代」。此外，XS01 也無法辨識「結綺臨春」此一典故，因而無從判別其指涉，僅能從中抓取自己讀得懂的字詞——聚焦在「春」字發展解釋，這也造成其對詩意的理解與想像較片面、斷裂。

更有甚者，能力較弱的學生難以從詩歌獨具的文體特色中擷取出有助於理解詩意的線索，但他們已知仰賴標題的引導，或是藉由找出詩歌中較明顯的人、事、物來理解內容，因此多將詩歌文本視為一般文本來閱讀理解。以 XS03 為例，他在閱讀〈我的忍者生涯—悼念 2003 年夏季的 SARS 疫情〉時，由於全詩篇幅較長，字數也較多，因此他在閱讀之初，還誤以為這首現代詩是一篇散文，並以標題為線索，幫助自己理解內容：「一開始看到這個散文的時候，因為題目是忍者，所以我就會去想忍者的樣貌」（XS03 讀 220216）。

綜上所述，能力較高、中等、較弱的學生對於詩歌文體特色掌握的情形不同，能力較高的學生對於詩歌文體特色的把握較整全，能力中等的學生次之，能力較弱的學生則難以把握，因此把握詩歌文體特色會影響學生在解讀詩意時，能否得到更有價值的訊息，以達到對詩歌的整體理解。再者，能力較高、中等、較弱的學生在由具體入抽象的詩意詮釋上也有不同表現，能力較高的學生能提出自己獨立的看法，進行闡釋發想，能力中等的學生易停留在文字表面指涉上理解體會，能力較弱的學生則對認識詩歌表面內容及抽象寓意皆感到困難，因此延伸連結想像，例如：對詞語蘊含之抽象特質進行跨情境的連結發想，會影響學生發展詩意詮釋的表現。

伍、結論與建議

透過分析學生閱讀詩歌和訪談的資料，瞭解他們的詩歌閱讀特徵與運用之詩歌閱讀策略，研究者歸納出以下結論與建議，期待能夠回饋給現場教師作為實施詩歌教學時參考與省思的依據，茲分別說明如下：

一、結論

(一) 學生的詩歌閱讀特徵

1. 學生對富含特殊情境意義與聯想的詞語常感到不易理解

詩歌是極為簡潔的文體形式，詩人經常運用精煉且充滿暗示性的詞語來傳遞情感意念，這些詞語可能是富有文化意涵的典故，也可能是具有個人性、獨創性的詞語。面對這些富含特殊情境意義與聯想的詞語，能力中等及較弱的學生在判斷這些詞語的主要意涵與聯想時會感到困難，以詩歌中使用的典故為例，學生有時甚至會因背景知識的不足，而難以辨識詩人在作品中使用了典故；至於能力較佳的學生雖然能較精準地辨識與解讀詩歌中一些常見典故的內涵，但他們對於一些生難冷僻的典故同樣感到不易理解，此外，他們在解讀富含多重延伸意涵或創新聯想的詞語上，有時仍會感到不確定。

2. 能力較佳的學生善於辨識詩句中的字詞單位，在闡釋詩意時也能提出自己獨立的見解

能力較佳的學生能以較合乎邏輯的方式判別詩句中詞彙的組合單位，因此能更順利地理解詩句意涵。在詮釋與解讀詩歌上，他們亦體認到詩歌具有多重的詮釋空間，並能自由發揮想像與解釋，提出自己獨立的看法。

3. 能力中等的學生能大致把握詩歌表面內容，但難以自行探索抽象意涵

能力中等的學生雖然能大致瞭解詩歌表面內容，但是由於他們在閱讀時，往往更關注詩人寫了什麼，而非他為什麼要這樣寫，因此對於文字中承載的抽象寄意較難把握。再者，由於正確理解詩歌內涵，有時需要連結一些相關的文學及文化知識，能力中等的學生可能會因為生活和閱讀經驗的隔閡，而難以對詩歌內涵進行較

貼切合理的推敲與想像。

4. 能力較弱的學生基礎閱讀理解能力不足，對文字產生的推論與想像較片面

能力較弱的學生認識的字詞量較少，在判斷詩句中的詞彙組合時也較不精確，因此常常出現理解困難的情形。除此之外，當他們面對文字量較多的文本時，也容易淹沒在大量的文字中，失去閱讀的焦點，對文字產生的推論與想像也較片面、直觀。

(二) 學生詩歌閱讀策略的運用

1. 學生能以人、事、時、地、物等訊息作為串聯詩句的線索

學生普遍會透過關注並整合詩句中與人、事、時、地、物有關的重要訊息，幫助自己串聯起詩句間的線索，增進對詩歌內容的理解。

2. 學生闡釋詩意能持續在詩歌整體主題及細部詞語內涵間相互闡發補充

學生在閱讀詩歌時，首先會以詩歌的標題作為閱讀時的參照點，並找出與之相關的關鍵字詞和詩句，抓出整首詩的主題；其次會選擇詩歌中較細小的部分仔細閱讀，例如：細究詞語或詩句內涵，進而在詩歌整體主題和文字細節間相互對照，以闡發補充對詩意的理解。在閱讀過程中，他們或是藉由找出轉折句，串聯起詩句間的關係，進行意義的推測與串聯；或是重新檢視、整合詩行和詩節間的線索，在對照驗證中，持續修正自己錯誤的詮釋與推論，慢慢發展出對於詩歌主題與內涵更精確的認識。

3. 能力較佳的學生能把握詩歌獨特的寫作特徵，並關注詩歌中意象的排列邏輯、詩形結構特色，進行獨立閱讀

能力較佳的學生在閱讀詩歌時，能根據自己學習與閱讀詩歌的經驗，有效整合詩歌文本的特質，建構詩歌閱讀的模型。他們能關注不同類型詩作的寫作特徵，分析詩歌中意象的特質與其組織安排的原則，以及詩歌的詩型結構和詩句布置特色，並經由統整與解釋，讓這些訊息變得更有價值，最終得以貼近詩人感思創發的脈絡，對詩人隱微的觀點、情感與寫作意圖有更精準的理解。

4. 能力中等的學生能辨識詩歌中重要的意象，也能從詩歌結尾處找出揭示主旨和詩人態度的線索

能力中等的學生已能使用閱讀策略幫助自己達到對詩意的基礎理解，他們能辨識詩歌中重要的意象，並藉由意象豐富閱讀時的體會，但他們較難自行分析出詩人

組織意象的內在邏輯。

除此之外，能力中等的學生也已注意到詩歌結尾幾句通常有揭示主題意旨、詩人態度的功能，但整體而言，他們對於詩歌獨特的寫作特徵與形式結構還是缺乏較嫻熟的認識。

5. 能力較弱的學生重視逐字逐句詮釋梳理詩句

能力較弱的學生在閱讀詩歌時，雖然能透過關注標題，以及較明顯的人事時地物等線索，幫助自己理解詩歌表面內容，但他們在閱讀時通常會按照字面順序，將自己能解釋的字詞換句話說，逐字逐句理解文字訊息，遇到不理解之處，也會透過反覆閱讀嘗試理解。

（三）學生詩歌閱讀策略與閱讀特徵的關聯

對詩歌文體特色之把握會影響學生對詩歌整體理解的情形，而對詩歌內涵進行合宜的連結發想，也會影響學生發展詩意詮釋的表現。能力較佳的學生能靈活運用各種詩歌閱讀策略，並對詩歌獨特的文體特色進行統整與解釋，因此能從詩歌的內容與形式出發，對詩歌抽象內涵進行合理闡發，提出自己獨立的見解。能力中等的學生在解讀詩歌時，儘管已能把握住部分較明顯的詩歌文體特徵，但他們在閱讀詩歌時，容易聚焦在這些顯而易見的文字線索上，而難以進行抽象特質的連結發想，達到透過具體追求抽象的詩意探索。能力較弱的學生習慣順著詩句逐字理解，因此對文字產生的推論與想像也較片面、直觀，在閱讀策略的使用上，他們難以把握住詩歌的文體特色，因此多表現出將詩歌文本當作一般文本來閱讀理解的特徵。

二、建議

（一）以詩歌文體要素規畫教學主題，引導學生發展系統性的詩歌閱讀策略

根據研究發現，若學生能關注詩歌的文體特質，例如：獨特的結構形式與寫作特徵，往往能從中找出有效解讀詩歌意涵的線索，進而對文本產生更整全精確的理解。因此在教學上，教師可以思考透過詩歌文體要素規畫教學內容，引導學生關注詩歌文本中重要且有意義的訊息，例如：以字詞、意象、詩形結構為主題，選擇合適的課內與課外詩歌文本進行專題式的教學，引導學生逐步建構起系統性的詩歌閱

讀策略。

以字詞而言，教師可以透過挖字並請學生填空、討論，引導他們感受詩人選用特定詞彙產生的寫作效果；以意象而言，可以引導學生討論多個意象間的關聯性，並進一步探索詩人運用這些意象欲表達的觀點或情感；以詩形結構而言，可以提示學生在閱讀時關注詩歌在形式結構、詩句布置上的特色，例如：斷句、分行、分節的方式，並思考其有何隱微的暗示。

一旦學生能運用系統性的詩歌閱讀策略，日後遇到陌生的詩歌文本時，便能關注文本中有價值的訊息，並對訊息提出合邏輯的推論及獨立看法。

（二）彈性調整教學內容與方法，回應學生的差異性及學習需求

面對能力較佳、中等、較弱的學生，教師在詩歌教學上的著眼點與方法可有相應的調整，以回應學生不同的學習需求。以下先說明教師可如何引導學生瞭解詩歌中使用的典故內涵，接著提出教師可如何依學生的學習能力與準備度，給予他們適切引導，並安排不同程度的任務，幫助他們學習詩歌。

1. 鼓勵學生理解詩歌中的典故內涵，提升閱讀時的樂趣

能力較佳、中等、較弱的學生對於詩歌中富含文化意涵的典故，都感到一定程度的理解困難，因為這些典故產生的類比或對照，與學生的生活經驗有一定的距離。然而，學生一旦能將詩人在典故中以文字壓縮的某些情境或體悟立體展開，便能為閱讀增加很多觸類旁通的樂趣。

首先，面對詩歌中常出現的典故，由於它們主要來自於某些歷史事件及人物、文學故事、文化掌故等，需要透過文化的養成才能幫助學生在閱讀時順利進入聯想對照的脈絡中，因此可在平時慢慢積累學生對文化、歷史、文學的理解。教師也可鼓勵學生依詩歌的類型和主題，分類整理詩歌中經常出現的典故，或是擷取常見典故中的關鍵字詞，並依其所指涉的概念將之整理歸類，凡此種種，都能幫助學生在閱讀新的詩歌時，更容易參照辨識、開啟聯想。

再者，面對詩作中一些比較生難冷僻的典故，教師也可介紹學生認識一些工具書，教導他們知曉如何適時將這些工具書融入到詩歌的閱讀中。

2. 引導能力較佳的學生探索詩歌獨特的創作情境脈絡，並對更複雜多元的詩歌文本進行深入討論與思考

由於能力較佳的學生通常有良好的語文能力，對於詩歌的類型及其寫作特徵也

有較整全的認識，因此能更容易地從詩歌獨特的文字和形式細節中找出有價值的訊息，建構出對詩歌內涵較完整而正確的理解。因此教師在基礎字詞、詩句表面意義的講解上可花較少時間，並著重引導學生探索詩歌中獨特的情境與文化脈絡，或是深化他們對詩人創作背景與作品風格的認識，以幫助他們更有效地解讀詩歌中富含特殊情境意義和創新聯想的詞語內涵。除此之外，教師也可以引導學生接受更有挑戰性與開放性的學習任務，例如：討論詩歌中多種抽象概念間的交互關係，或是廣泛閱讀各類詩歌作品，進行跨文本、跨情境的比較與整合，或是針對更複雜、具有更多詮釋開放性的詩歌文本進行深入討論與思考。

3. 協助能力中等的學生搭建由具體意象通往抽象意涵的橋樑

以能力中等的學生而言，他們多數已能運用基本的閱讀策略，但對於詩歌抽象意涵的掌握仍有限。詩人在創作時，往往會選用一個或多個具代表性的意象，作為呈顯抽象感情與哲理的依託與媒材，能力中等的學生雖然對詩歌中特殊的寫作技巧已有初步認識，例如：能辨識出詩歌中重要的意象，但卻難以自行掌握詩人埋藏在這些意象底下的抽象觀點與情感。因此教師在教學時，可以善用提示與引導，啟發學生主動思考詩歌中特殊的意象有什麼性質？詩人為什麼選擇這些意象？這些意象間有何關聯？它們排列組織的秩序與邏輯造成了什麼寫作效果？

凡此種種，都能幫助學生在閱讀詩歌的過程中，有效解讀詩人選擇與組織意象的內在邏輯，並進一步探索詩人寄存其中的隱微觀點、情感與寫作意圖，從而拉近自己與詩歌抽象意涵的距離。此外，教師也可鼓勵學生分享閱讀詩歌後產生了哪些理性思維或情意感受，並引導學生對詩歌中詞語和句子富含的抽象特質，進行跨情境的連結發想，凡此種種，皆能深化他們對詩歌抽象意涵的探索。

4. 針對能力較弱的學生，強化詩句基礎理解策略，並培養辨識詩歌意象的能力

在文字基礎理解上出現較多困難的學生，在判斷詩句中的詞彙組合時，也經常表現出判斷能力較弱的情形，因此教師可先加強學生對於中文構詞方式的認識，增進他們判斷詞彙與非詞彙的能力。除此之外，教師也可引導學生在閱讀詩句時採取從整體進入細部的策略，先透過猜測詩句的大意，再進行字詞的分隔與判斷。至於對詞語及詩句理解能力不足的學生，也可透過詞語及句子成分的擴充，幫助學生加強基礎理解能力，例如：將單音節詞擴展為雙音節詞，再辨認詞語的意義是否適用於詩句語境。

再者，在協助學生辨識詩歌中的重要意象上，教師可以引導學生先找出文本中

能觸動自己感官知覺的具體事物，例如：重要的物件、風景、顏色等，或是將詩歌的內容轉化為圖畫，讓學生可以更輕易地辨識意象並產生聯想，再進一步引導他們思考詩歌中的抽象意念與情感可以如何透過實際事物來呈顯。

除了帶領學生練習之外，教師也可以視學生的學習情形，提供他們獨立練習的機會，讓他們慢慢也可以自行運用適切的策略幫助理解。

（三）未來進行學生詩歌閱讀研究的省思

本研究僅進行為期半年的研究，未來希望可以完成追蹤性的長期探索研究，以更整全地呈現出不同閱讀能力的學生在詩歌閱讀表現上的具體面貌，兼及釐清教師教學實踐對學生詩歌閱讀表現的影響。

誌 謝

衷心感謝期刊審查委員、編輯委員會和編輯小組悉心審閱，並提供寶貴修正意見，使本文更臻完善。本研究為國科會補助專題研究計畫「高中國語文詩歌文體的教學策略與成效探究」(MOST 111-2410-H-003-002)之部分研究成果，特此致謝。

參考文獻

- 尤信雄（1993）。談詩歌教學。載於尤信雄（編），*詩詞曲教學輔導論文集*（頁 22-36）。台北：國立臺灣師範大學中等教育輔導委員會。
- [You, X. -X. (1993). On poetry teaching. In X. -X. You (Ed.), *Collected essays on teaching guidance of shi, ci and qu* (pp. 22-36). Taipei: Secondary Education Advisory Committee, National Taiwan Normal University.]
- 皮述民、邱燮友、馬森、楊昌年（2003）。*二十世紀中國新文學史*。台北：駱駝。
- [Pi, S. -M., Qiu, X. Y., Ma, S., & Yang, C. -N. (2003). *History of Modern Chinese Literature in 20th century*. Taipei: Luo-Tuo.]
- 朱我芯（2012）。對外華語之古典詩歌多媒體「情境再現」教學法。*華語文教學研究*，9（1），23-50。

- [Chu, W. -H. (2012). Application of the “situational representation” approach via multimedia in teaching classical Chinese poetry to L2 students. *Journal of Chinese Language Teaching*, 9(1), 23-50.]
- 杜松柏 (2015)。詩與詩學。台北：五南。
- [Du, S. -B. (2015). *Poetry and poetics*. Taipei: Wu-Nan.]
- 周玉津 (2000)。詩的作法與欣賞。台南：大夏。
- [Zhou, Y. -J. (2000). *Writing techniques and appreciation of poetry*. Tainan: Da-Xia.]
- 松浦友久 (1993)。中國詩歌原理 (孫昌武、鄭天剛譯)。台北：洪葉文化。(原著出版於 1986)
- [Matsuura, T. (1993). *Principles of poetry*. (Ch. -W. Sun & T. -G. Zheng, Trans.). Taipei: Hung-Yeh. (Original work published 1986)]
- 信世昌 (2020)。華語文閱讀策略之教程發展。台北：五南。
- [Hsin, S. -C. (2020). *The development of teaching plans of strategy-based reading instruction for Chinese as a second language*. Taipei: Wu-Nan.]
- 范況 (1995)。中國詩學通論。台北：臺灣商務。
- [Fan, K. (1995). *General theory of Chinese poetics*. Taipei: The Commercial Press.]
- 柯慶明 (2009)。中國古典詩的美學性格——一些類型的探討。載於柯慶明、蕭馳 (編)，中國抒情傳統的再發現 (下冊) (頁 525-581)。台北：國立臺灣大學出版中心。
- [Ke, Q. -M. (2009). The aesthetic character of classical Chinese poetry: A discussion on some types of poetry. In Q. -M. Ke & C. Xiao (Eds.), *Rediscovery of the Chinese lyrical tradition: Vol. 2*. (pp. 525-581). Taipei: National Taiwan University Press.]
- 高台茜、康以諾、陳玉葉 (2015)。網路課輔中層次性閱讀教學對偏鄉學童閱讀能力影響之研究。教育科學研究期刊，60 (4)，191-221。
doi:10.6209/JORIES.2015.60(4).07
- [Kao, T. -C., Kang, Y. -N., & Chen, Y. -Y. (2015). Effects of four-level reading instruction for an online tutoring project on promoting the reading ability of rural students. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 191-221.
doi:10.6209/JORIES.2015.60(4).07]
- 陳文華 (2021)。杜甫古體詩選講。台北：臺灣學生。
- [Chen, W. -H. (2021). *Selected lectures of Du Fu's ancient-style poetry*. Taipei: Student Book.]

- 陳嘉英 (2018)。閱讀力：三招教你破解閱讀密碼，強化競爭力。台北：五南。
[Chen, J. -Y. (2018). *Reading ability: Three ways to teach you how to crack the reading codes and strengthen your competitiveness*. Taipei: Wu-Nan.]
- 陳滿銘 (1999)。詩詞新論 (增修版)。台北：萬卷樓。
[Chen, M. -M. (1999). *New theory of poetry and ci poems* (expanded and revised ed.). Taipei: Wan Juan Lou.]
- 張玉明 (2021)。現代詩寫作教學研究。台北：萬卷樓。
[Zhang, Y. -M. (2021). *A study on the teaching of modern poetry writing*. Taipei: Wan Juan Lou.]
- 張珮娟、陳玉嘉、彭成錦、詹敏佳 (2021)。漢詩新詮：我的臺灣詩「詮」「圖」。臺南：國立臺灣文學館。
[Zhang, P. -J., Chen, Y. -J., Peng, C. -J., & Zhan, M. -J. (2021). *New interpretation of classical Taiwanese poetry: My "interpretative map" of classical Taiwanese poetry*. Tainan: National Museum of Taiwan Literature.]
- 黃永武 (2003)。中國詩學·鑑賞篇。台北：巨流。
[Huang, Y. -W. (2003). *Chinese poetics: Appreciation*. Taipei: Chuliu.]
- 黃永武 (2009)。新增本中國詩學·設計篇。台北：巨流。
[Huang, Y. -W. (2009). *Chinese poetics: Design* (expanded and revised ed.). Taipei: Chuliu.]
- 黃維樑 (1986)。中國詩學縱橫論。台北：洪範。
[Huang, W. -L. (1986). *Chinese poetry*. Taipei: Hong Fan.]
- 曾琮琇 (2007)。戲耍與顛覆－論八〇年代以降臺灣現代詩的形式遊戲。臺灣詩學學刊，9，57-83。
[Tseng, T. -H. (2007). Play and overturn: On the form game of Taiwan modern poetry since the 1980s. *Taiwan Poetry*, 9, 57-83.]
- 雷回春 (2021)。古典詩詞閱讀教學初探－以新加坡中學華文課本選文為例。華文學刊，19 (1)，37-53。
[Lei, H. -C. (2021). A study on teaching of classical Chinese poetry: Using examples in the Singapore secondary school textbooks. *Journal of Chinese Language Education*, 19(1), 37-53.]
- 楊牧 (2001)。隱喻與實現。台北：洪範。
[Yang, M. (2001). *Metaphor and configuration: Collected essays in literary criticism*. Taipei: Hong Fan.]

- 楊昌年 (1989)。新詩創作與賞析。台北：國立臺灣師範大學中等教育輔導委員會。
[Yang, C. -N. (1989). *Creation and appreciation of modern poetry*. Taipei: Secondary Education Advisory Committee, National Taiwan Normal University.]
- 葉維廉 (2007)。比較詩學。台北：東大。
[Yip, W. -L. (2007). *Comparative poetics*. Taipei: The Grand East.]
- 葉嘉瑩 (2000)。唐宋詞十七講 (下)。台北：桂冠圖書。
[Yeh, C. -Y. (2000). *17 lectures on ci poems in the Tang and Song dynasties: Vol. 2*. Taipei: Laureate Book.]
- 褚斌杰 (1992)。中國古代文體概論。北京：北京大學出版社。
[Chu, B. -J. (1992). *Introduction to Ancient Chinese stylistics*. Beijing: Peking University Press.]
- 蔡英俊 (2009)。古典詩歌意義的構成方式。清華中文學報，3，25-47。
[Tsai, Y. -C. (2009). The ways of constructing the meaning of classical Chinese poetry. *Tsing Hua Journal of Chinese Literature*, 3, 25-47.]
- 鄭圓鈴、許芳菊 (2013)。有效閱讀：閱讀理解，如何學？怎麼教？台北：天下雜誌。
[Cheng, Y. -L., & Xu, F. -J. (2013). *Effective reading: How to learn and teach reading comprehension?* Taipei: CommonWealth Magazine.]
- 鄭頤壽 (2008)。辭章體裁風格學。廣州：暨南大學。
[Zheng, Y. -S. (2008). *Rhetoric genre stylistics*. Guangzhou: Jinan University.]
- 潘麗珠 (1995)。從〈女低音狂想曲〉談現代詩的意象經營。中國學術年刊，16，173-188。
[Pan, L. -C. (1995). On the image management of modern poetry: Using “Alto Rhapsody” as an example. *Studies in Sinology*, 16, 173-188.]
- 潘麗珠 (1999)。臺灣現代詩教學研究。台北：五南。
[Pan, L. -C. (1999). *A study on the teaching of Taiwan modern poetry*. Taipei: Wu-Nan.]
- 潘麗珠 (2004)。現代詩學。台北：五南。
[Pan, L. -C. (2004). *Modern poetics*. Taipei: Wu-Nan.]
- 歐麗娟 (2016)。論《紅樓夢》中的薛寶琴〈懷古十絕句〉—懷古、詠史、詠物的詩類匯融。臺大文史哲學報，85，45-90。
[Ou, L. -C. (2016). A study on Xue Bao-qin’s “Ten Poems of Meditation of the Past” in The dream of the red chamber. *Humanitas Taiwanica*, 85, 45-90.]

- 簡政珍 (1999)。《詩心與詩學》。台北：書林。
- [Jian, Z. -Z. (1999). *The heart of a poet and poetics*. Taipei: Bookman.]
- 簡政珍 (2004)。《台灣現代詩美學》。台北：揚智文化。
- [Jian, Z. -Z. (2004). *The aesthetics of Taiwan modern poetry*. Taipei: Yang-Chih Book.]
- 魏飴 (1999)。《詩歌鑑賞入門》。台北：萬卷樓。
- [Wei, Y. (1999). *Introduction to poetry appreciation*. Taipei: Wan Juan Lou.]
- 顏嘉儀、張沛雯、邱湘茵 (2021)。抒情文補強課程模組 (二)：藉物抒情之賞析與實作。載於陳美芳 (編)，高級中等學校補強課程模組教學資源手冊—國文科 (頁 93-112)。台中：教育部國民及學前教育署。
- [Yan, J. -Y., Zhang, P. -W., & Qiu, X. -Y. (2021). Remedial course module for lyrical text (2): Appreciation and practice of expressing emotions through using image of an object. In M. -F. Chen (Ed.), *Teaching resource handbook of remedial course modules for senior high school — Chinese language arts* (pp. 93-112). Taichung: K-12 Education Administration, Ministry of Education.]
- Andrews, R. (1991). *The problem with poetry*. Bristol, PA: Open University Press.
- Au, K. H., & Mason, J. M. (1983). Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. *Discourse Processes*, 6(2), 145-167. doi: 10.1080/01638538309544560
- Beers, G. K., & Odell, L. (2007). *Elements of literature: Fifth course: Essentials of American literature*. Austin, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521-531. doi: 10.1080/030549899103964
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, H. K. (2007). *Less is more: Teaching literature with short texts-grades 6-12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Certo, J. L., Apol, L., Wibbens, E., & Hawkins, L. K. (2012). Living the poet's life: Using an aesthetic approach to poetry to enhance preservice teachers' poetry experiences and dispositions. *English Education*, 44(2), 102-146.
- Charlton, T. (1996). The voice of the child in school. In R. Davie & D. Galloway (Eds.), *Listening to children in education* (pp. 49-63). London, UK: David Fulton Publishers.

- Dressman, M. (2010). *Let's poem: The essential guide to teaching poetry in a high-stakes, multimodal world*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class: The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445. doi: 10.2307/798843
- Goodman, K. S. (1969). Miscue analysis: Theory and reality in reading. In F. V. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth Goodman: Vol. 1. Process, theory, research* (pp.103-113). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Hall, L. (1989). *Poetry for life: A practical guide to teaching poetry in the primary school*. London, UK: Cassell Educational Limited.
- Hamel, F. L., & Smith, M. W. (1998). You can't play if you don't know the rules: Interpretive conventions and the teaching of literature to lower track students. *Reading and Writing Quarterly*, 14(4), 355-377. doi: 10.1080/1057356980140402
- Harker, W. J. (1994). "Plain sense" and "poetic significance": Tenth-grade readers reading two poems. *Poetics*, 22(3), 199-218. doi: 10.1016/0304-422X(94)90005-1
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Heard, G. (1989). *For the good of the earth and sun: Teaching poetry*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hittleman, D. R. (1978). *Developmental reading: A psycholinguistic perspective*. Chicago, IL: Rand McNally College Publishing Company.
- Hoffstaedter, P. (1987). Poetic text processing and its empirical investigation. *Poetics*, 16(1), 75-91. doi: 10.1016/0304-422X(87)90037-4
- Hunt, P. (1992). *Literature for children: Contemporary criticism*. London, UK: Routledge.
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kao, Y. -K., & Mei, T. -L. (1978). Meaning, metaphor, and allusion in T'ang poetry. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 38(2), 281-356. doi: 10.2307/2718903
- Keil, K. (2005). Rediscovering the joy of poetry. *English Journal*, 95(1), 97-102. doi: 10.2307/30047405

- Kintgen, E. R. (1983). *The perception of poetry*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kosslyn, S. (1980). *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Liu, J. J. Y. (1962). *The art of Chinese poetry*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Martindale, C., & Dailey, A. (1995). I. A. Richards revisited: Do people agree in their interpretations of literature? *Poetics*, 23(4), 299-314.
doi: 10.1016/0304-422X(94)00025-2
- McKelvey, J., & Kyriacou, C. (1985). Research on pupils as teacher evaluators. *Educational Studies*, 11, 25-31. doi: 10.1080/0305569850110103
- Moran, D. (1999). *Introduction to phenomenology*. London, UK: Routledge.
- Oliver, M. (1994). *A poetry handbook*. San Diego, CA: Harcourt Brace & Company.
- Preminger, A., Warnke, F. J., & Hardison, O. B. (1986). *The Princeton handbook of poetic terms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rabinowitz, P. J. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism: A study of literary judgment*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Robb, L. (2000). *Teaching reading in middle school*. New York, NY: Scholastic.
- Rosenblatt, L. M. (1970). *Literature as exploration*. London, UK: Heinemann.
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schubert, W. H. (1992). Practitioners influence curriculum theory: Autobiographical reflections. *Theory into Practice*, 31(3), 236-244. doi: 10.1080/00405849209543548
- Steinbergh, J. W. (1994). *Reading and writing poetry: A guide for teachers: Grades K-4*. New York, NY: Scholastic.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tyler, R. W. (1970). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

投稿收件日：2022 年 08 月 03 日
第 1 次修改日期：2022 年 10 月 17 日
第 2 次修改日期：2023 年 01 月 11 日
接受日：2023 年 05 月 30 日