

香港高中學生閱讀文言文的表現與困難

劉潔玲*、谷屹欣

香港中文大學課程與教學學系

本研究針對香港中學生文言文閱讀能力不足的問題，以古今漢語的差異和認知心理學的閱讀研究為理論基礎，結合量化和質化方法，探討學生在字詞認讀和篇章理解兩個層面的閱讀表現和困難。參與研究的對象共 454 名中四學生，他們來自 4 所不同能力的中學。研究先以文言文語譯測驗和閱讀理解測驗測量全體學生在不同層次的文言文閱讀表現，再在所學校隨機選取 12 名學生合共 48 人進行半結構小組訪談，以深入了解學生閱讀文言文的相關知識、策略和困難。研究結果反映香港中學生在字詞認讀和篇章理解兩個層面的文言文閱讀能力均欠佳，其中又以認讀層面的表現較弱；研究亦發現學生的古漢語知識薄弱，對文言文語譯和理解策略的認識和運用能力均不足。針對學生閱讀文言文的問題，本研究提出了一些教學建議，以供教師思考如何提高學生的文言文閱讀能力。

關鍵詞：文言文閱讀；字詞認讀；篇章理解；文言文教學

研究背景

文言又稱為古代漢語，一般是指以先秦口語為基礎而形成的上古漢語書面語言，以及中古和近代文人學者運用上古詞彙和語法模仿古代作品中的語言（王力，1979；呂叔湘，1987）。雖然隨着語言的轉變，文言早已不是日常生活用語，但中國歷代重要典籍均以文言寫成，要認識中國歷史、文化和文學的瑰寶，必須掌握文言文閱讀能力，而且良好的古漢語知識有助學生的語文學習（王力，1979；張世祿，2005）。

文言文閱讀在香港中國語文科佔有重要的地位（課程發展議會，2007），2014 年香港教育局公布了中文科的新學制檢討（中期）結果，其中一項重要修訂，是自 2015-2016 學年開始在中四級重設指定篇章，引入 12 篇文言經典為指定學習材料，目的是

* 通訊作者：劉潔玲（dinkylau@cuhk.edu.hk）。

使「學生從優秀作品中汲取養分，積累語感，提升語文素養」和「加強文言經典的教授，回歸文本閱讀，以提升語文教育的質素和成效」（教育局，2014）。

雖然中文科很重視文言文教學，但不少學生對閱讀文言文感到十分困難，近年香港考試及評核局中文科的考試報告屢次指出學生的文言文閱讀表現欠佳，很多學生甚至放棄作答文言文閱讀理解的題目。國內學者就學生學習文言文情況的調查顯示，學生普遍視學習文言文為畏途，由於缺乏閱讀文言文的方法，很多學生只靠死記硬背或逐字翻譯，對文章的思想感情和文化內涵大多了解不深，甚至討厭學習文言文（朱峰，2007；韋學軍，2009；陳燕珠，2013）。

古今漢語的差異與文言文的閱讀困難

很多學者指出文言文的閱讀困難源於古今漢語的差異，加上學生在日常生活中沒有機會接觸古漢語，一旦閱讀到跟現代漢語有明顯分別的文言字詞和句子時，便會感到難以理解。綜合多位學者的觀點（王力，1979；周長生，2007；韋學軍，2009；唐忠義、孫麗杰，2013；孫慧穎，2009；張世祿，2005），古今漢語在詞彙和語法方面有下述差異。

文言詞彙跟現代漢語的差異較大，主要分別為：（1）文言詞彙多為單音節詞，而現代漢語則以雙音節詞為主；（2）文言詞彙一詞多義的情況較為普遍；（3）有些詞語的古今字義不同；（4）文言文有大量通假字；（5）文言文有些生僻字在現代漢語已不再使用；（6）文言文經常出現詞性活用的情況；（7）文言文的虛詞較多。不少學者認為，古今漢語的詞彙差異是造成學生文言文閱讀困難的主要原因（王力，1979；熊江平，1993）。

在句式方面，文言文和白話文大致相近，文言句式亦較詞彙運用為穩定（周長生，2007；熊江平，1993）。學生較常感到困難的文言句式為省略句和倒裝句，文言句子不像現代漢語句子那麼規範，一句句子幾乎各種成分都可以省略，最常省去的是主語、賓語和連詞，而且句子內各種成分的次序又常會顛倒，因而造成閱讀困難。此外，文言文的判斷句和被動句的句式和標誌詞亦跟白話文不同，如學生不熟悉文言句式的特徵，便很容易理解錯誤。

從認知心理學分析文言文閱讀的過程、困難和策略

閱讀是複雜的認知過程，大部分認知心理學者都將閱讀概分為兩個核心的能力：認讀（decoding）及理解（comprehension）（Gough & Tunmer, 1986; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Silva & Cain, 2015; Watson, Gable, Gear, & Hughes, 2012）。認讀能力是

閱讀的基層技能，包括字詞解碼、詞彙和語法知識等；理解能力屬閱讀的高層技能，包括運用各種認知策略和已有知識建構對篇章內容的整體和深層理解。在閱讀的過程中，兩個層次的能力互為影響，讀者一般會採取相互模式（*interactive approach*），因應個人能力和篇章特點靈活採用由下而上（*bottom-up*，指從認讀字詞逐步理解全篇文意）或由上而下（*top-down*，指從全篇文意推敲字詞意思）的取向理解，因此缺乏任何一個層次的能力都會導致閱讀困難（Rumelhart, 1994; Stanovich, 1980）。

古今漢語的主要分別在詞彙層面，因此以往大多數學者都集中討論學生在字詞認讀層面的困難，從而建議多教授古漢語知識和文言語譯策略，以提高學生解釋文言文字詞的能力，例如增、刪、留、補、換、調等的語譯方法，或根據字形結構和上文下理推斷字義的策略（宋東輝，2007；胡伯欣，2010；韋學軍，2009；張曉靜，2008；廖佩莉，2015；劉有成，2012）。在實證研究方面，齊琛琛、邱貴發（2015）曾採取放聲思考的方法探討台灣中學生閱讀文言文的認知過程，結果顯示字詞認讀是學生閱讀文言文的主要困難，他們很多時只是理解句子的大概意思，當遇到詞語歧義與省略句時便很容易出現理解錯誤；由於學生的字詞能力弱，他們很少能夠對篇章內容作深化的理解，亦缺乏後設認知能力發現閱讀的問題。

相對而言，以往有關文言文閱讀能力和困難的討論較少觸及宏觀的篇章理解層面，認知心理學在閱讀過程的研究正好補充了這方面的不足。不少針對英文閱讀和白話文閱讀的研究均發現，在篇章理解的過程中閱讀者的策略運用和後設認知能力扮演重要角色，優秀的閱讀者通常有明確清楚的閱讀目標，懂得因應不同的閱讀目標靈活運用不同的策略促進閱讀的效能，例如選取重要信息和關鍵字詞、利用篇章結構促進理解和歸納內容、預測和驗證對篇章內容的假設、邊看邊提問以促進理解等，並且在閱讀過程中有意識地監控，遇到困難時靈活運用不同的解難策略（程炳林，2001；蘇月華，1996；Afflerbach, 2002; Baker, 2005; Lau, 2006; Lau & Chan, 2003; Paris, Lipson, & Wixson, 1994; Pressley & Afflerbach, 1995）。雖然以往未有實證研究探討學生在文言閱讀過程中的策略運用情況，但一些國內和香港研究發現，教授學生掌握認知和後設認知策略有助提高他們的文言文閱讀能力（上官崇池，2008；王晶，2010；羅燕琴，2016），反映出策略運用對閱讀文言文同樣有正面作用。

另一個影響篇章理解的重要因素是讀者的已有知識。根據圖式理論（*Schema Theory*），在閱讀過程中讀者需要不斷將看到的內容跟自己的已有知識整合，以促進對文意的理解，如涉及文章隱含的內容，讀者更需要運用已有知識作推論（Afflerbach, 1990; Anderson, 1994）。以往的研究發現，是否具備豐富和合適的已有知識是影響中英文閱讀表現的重要因素（洪秋蘭，2000；McNamara & Kintsch, 1996; Perfetti, 1985; Pressley & Afflerbach, 1995）。很多學者在討論學生的文言文閱讀困難時都曾提及學生缺乏古代常識的問題（孫慧穎，2009；熊江平，1993；趙國慶，2004），由於學生對

文言作品的歷史背景及當中提及的古代生活、風俗和思想不認識，因此即使他們能夠將篇章的字詞逐一解讀，但仍然未能完全明白作者的思想感情，特別是古人往往喜歡將文章的深意隱藏，如學生對作品的背景缺乏足夠了解，便很難理解作品背後的深意。

研究目的和問題

基於以上背景，本研究針對香港中學生文言文閱讀能力不足的問題，以古今漢語的差異和認知心理學的閱讀研究為理論基礎，探討學生在字詞和篇章層面的閱讀表現和困難，並結合量化和質化方法，旨在提供實證資料，使語文教育學者和前線老師能更全面了解學生學習文言文的難點。研究結果不但可以為中文閱讀研究開展新的研究領域，亦可啟發教師發展出更有效促進學生文言文學習的教學策略。

本研究的具體研究問題如下：

1. 香港高中學生在字詞、句子和篇章理解層面的文言文閱讀能力水平為何？
2. 香港高中學生閱讀文言文時在字詞、句子和篇章理解層面遇到甚麼困難？
3. 香港高中學生在閱讀文言文時會運用甚麼古漢語知識、語譯策略和篇章理解策略？

研究設計

研究對象

香港學生一般進入中學後才有系統學習文言文，而高中階段較初中更重視文言文的教學和考核，因此本研究選取中四級學生為研究對象。參與研究的中學共 4 所，包括兩所第一組別和兩所第三組別學校，目的是了解香港不同能力水平學生的文言文閱讀表現。參與研究的全體學生共 454 人，並由每所學校的教師於中四各班隨機選取能夠代表該班能力的 12 名學生合共 48 人為訪談對象。

研究工具

文言文語譯測驗

測驗根據上述文獻有關古今漢語在詞語和句式的主要分別而設計（王力，1979；周長生，2007；韋學軍，2009；孫慧穎，2009；張世祿，2005），主要考核學生在認讀層次的文言文閱讀能力。試卷分兩部分，第一部分為詞語解釋，共設 10 題，第二部分為語譯短句，共設 8 題。每條題目為學生提供數句文言句子，學生須將句子其中

一個字詞或短句語譯為白話文。試卷的內部一致性信度 Cronbach's α 係數為 .84，各題目的答對率和跟測驗總分的相關係數可參看附錄一。

文言文閱讀理解測驗

測驗同時考核學生在認讀和篇章理解兩個層次的文言文閱讀能力，包含一篇記敘文和一篇議論文，篇章選自舊課程（2001 年之前）的香港中學公開試試卷，以確保學生未曾閱讀過篇章，而難度又適合研究對象的程度。配合本研究重點，每篇考核的篇章分別設計考核兩個不同層次閱讀能力的題目，第一個層次考核學生解釋字詞的能力，是根據前文提及古今漢語在詞語的主要分別，選取篇章中的字詞設計題目要求學生解釋，每篇考材各設計 5 條題目；第二個層次考核學生在篇章層次的理解能力，題目包括整合文意和推論深意兩大類（祝新華，2004），每篇考材各類題目設計 5 題，答題形式同時包括封閉題和簡單開放題。試卷的內部一致性信度 Cronbach's α 係數為 .81，各題目的答對率和跟測驗總分的相關係數可參看附錄二。

學生訪談

本研究採取半結構式小組訪談，訪談問題分兩部分，第一部分以兩份測驗卷輔助，請學生解釋他們在測驗中的答案，並詢問他們在閱讀測驗時遇到的困難，從而具體了解學生閱讀文言文時的困難、相關知識及策略。第二部分針對一般的情況，提問學生所認識的文言文相關知識、策略及閱讀文言文時遇到的一般困難，並跟進學生的答案作靈活追問，以補充在測驗以外的資料。

研究程序

本研究的兩份測驗卷採取專家效度，在完成初稿後先交由大學學者和資深中文科教師審訂，以確保兩份試卷的題目設計和深度恰當，再在正式研究的學校以外另找兩所第三組別學校進行預試，並根據預試結果作最後修訂，之後才在正式研究中採用。

正式研究先由全體中四學生完成兩份測驗，其中語譯測驗需時 20 分鐘，閱讀理解測驗需時 40 分鐘，由各校中文科教師按研究員所發放的統一程序施測。測驗卷由受訓的研究助理按統一評改標準批改，本研究除了計算整體學生的平均分和比較兩個組別學生的表現之外，還會分析學生的錯誤答案，以具體了解他們在不同層面的閱讀表現及問題。為了確保學生於訪問時對測驗內容仍有深刻印象，訪談安排在測驗的同一日或翌日進行，每次約為 30–40 分鐘，由受訓的研究助理負責訪問。訪問開始前，研究助理會給予學生數分鐘時間翻閱試卷，並解釋訪問程序；訪問期間會錄音，並於之後

謄寫為完整的謄錄稿。研究員反覆閱讀謄錄稿後，按三條研究問題將學生的答案編碼和分類，詳細分析學生在閱讀文言文時所運用的古漢語知識、閱讀策略和遇到的困難。

研究結果

學生在不同閱讀層次的表現

從表一可見學生在語譯測驗和文言文閱讀理解測驗的表現均未如理想，兩份試卷的全卷答對率均只有三成多。單因子變異數分析（ANOVA）的結果顯示，第一組別學生在兩份測驗的總分及所有分項的得分均顯著優於第三組別學生，其中兩組學生在語譯詞語的差異是各分項中最顯著的，反映低成績組別學生閱讀文言文時的字詞問題更為嚴重。

字詞層面

整體學生在語譯測驗和閱讀理解測驗的詞語解釋題分別只有三成多和兩成多的答對率。學生在兩份測驗表現最好的字詞解釋題目包括：句末指示代詞「焉」、句首疑問語氣詞「焉」、連詞「且」、句末文言虛詞「悲夫」和生僻字「楹」；表現最差的包括：考核一詞多義「殆」、生僻字「燿」和「邇」、古今異義字「勸」和代詞「之」。綜合學生在兩份測驗的表現來看，他們對文言虛詞的掌握較佳，亦有一詞多義的概念，同是「焉」字，學生大多知道放在句首和句末會有不同意思。不過，學生對文言虛詞的認識有限，例如他們大多將用作人稱代詞的「之」誤解作「的」。學生表現較差的是文言生僻字和古今異義字，假如上文下理有清楚提示，他們會較易猜到字義，例如學生多答對「楹」字是柱子，因為該情節是講述主角以頭撞向柱子，但「燿」和「邇」在句子中的提示不明顯，學生便容易答錯字義。

句子層面

整體學生在語譯句子的答對率只有兩成多，學生得分最高的三條題目，依次為判斷句、反問句和疑問句；得分最低的二條題目，依次為賓語前置倒裝句、詞性活用和定語後置倒裝句。從學生的表現來看，他們對文言判斷句、反問句和疑問句的掌握較佳，但大多未能掌握倒裝句和詞性活用的句式。除了句式的類型之外，另一個影響學生對文言句子理解的因素是句子中字詞的深淺程度，例如學生雖然在兩題倒裝句的表現均欠佳，但第 6 題的平均分遠比第 7 題為低，因為第 6 題的深字較多，而且包含古人的名字，假如學生沒有相關知識，很難明白句意，相反，第 7 題沒有深奧的字，學生大多是因沒有將詞序轉換而被扣分，而非完全錯解句意。

表一：參與研究學生在兩份測驗的成績

試卷各部分（滿分）	學生組別	平均分	答對率（%）	F 值
語譯測驗				
語譯詞語（20）	第一組別	9.79	48.97	280.65***
	第三組別	4.35	21.73	
	整體學生	7.67	38.33	
語譯短句（40）	第一組別	11.19	34.98	169.21***
	第三組別	4.36	13.63	
	整體學生	8.53	26.65	
語譯測驗全卷（60）	第一組別	20.99	40.36	269.13***
	第三組別	8.71	16.75	
	整體學生	16.19	31.14	
閱讀理解測驗				
按文體劃分				
記敘文（30）	第一組別	13.28	44.26	122.66***
	第三組別	7.93	26.43	
	整體學生	11.17	37.22	
議論文（30）	第一組別	12.13	40.42	176.51***
	第三組別	6.93	23.10	
	整體學生	10.07	33.56	
按考核能力劃分				
字詞解釋（20）	第一組別	5.34	26.72	152.58***
	第三組別	2.27	11.35	
	整體學生	4.13	20.65	
內容理解：整合文意（20）	第一組別	11.84	59.22	155.89***
	第三組別	7.42	37.11	
	整體學生	10.10	50.48	
內容理解：推論深意（20）	第一組別	8.22	41.09	71.75***
	第三組別	5.16	25.93	
	整體學生	7.02	35.08	
閱讀理解測驗全卷（60）	第一組別	25.40	42.34	195.83***
	第三組別	14.85	24.76	
	整體學生	21.24	35.40	

註：以上全部組別比較的 F 值顯著度均達 $p < .001$ 。

篇章層面

從學生在閱讀理解測驗的表現來看，就文體而言，他們閱讀記敘文的能力比議論文略佳；就篇章理解的兩個層次而言，學生整合文意的能力較推論深意為佳。將第一篇和第二篇的得分合併計算，學生在篇章層面得分最高的四題之中有三題屬考核整合

能力的題目，當中一題為選擇題，一題為簡單填充題，一題為抄錄篇章中的關鍵句；相反，學生得分最低的三題全屬考核推論能力的題目，而且題型均為開放式的長問答。由此反映，學生只能掌握題型要求較簡單及整合基本文意的題目，遇到要求書寫較多內容及理解文章深意的開放題則表現欠佳。

學生閱讀文言文的相關知識和困難

比較第一和第三組別學生的訪談結果，第一組別學生一般語感較好，他們的古漢語知識亦較第三組別為多，但不同組別學生較為熟悉和不認識的知識類型甚為相似，而且他們懂得的閱讀策略均不多，面對的困難亦甚為類似。

字詞層面

學生訪談的結果跟他們在兩份測驗的表現吻合，學生對文言虛詞的掌握較佳，亦對文言字詞的特點有一些概念，例如大部分同學知道「焉」放在句末和句首有不同的意思和作用：

我覺得是「了」字。因為焉字放最後通常也是一些語氣，即是「呢、吧」……
(S111L140-141)¹

因為首先這個「焉」不是放在句子最後部分，而且是在「能」字前面，一般來說就是「怎」的意思。(S211L175-176)

不過，從學生訪談的結果可見，不論是第一或第三組別學生的古漢語知識仍然不足，在應用時經常遇到困難，例如大部分學生都熟悉「之」字作助詞的用法，但卻不知道「之」字可用作動詞和人稱代詞。在訪談中大部分同學都知道古漢語有一詞多義的特徵，但未必每次都能辨識正確的字義：

因為文言文有一詞多義，可能有不同的詞語，所以會比較難猜測。(S212L7-8)

老師說過「之」字是甚麼意思。我知道有好幾個意思，但是我今天忘記了。
(S311L171-172)

除了一詞多義之外，很多學生亦知道其他文言字詞的特點，例如生僻字、古今異義、通假字等，但他們同時指出這些文言字詞的特點正是他們閱讀文言文時遇到最大的困難，反映出學生僅僅知道一些專有名詞並未能幫助他們理解文言文的字義：

有些字現在的解釋和以前不同，如果用了現在的解釋，整句便解錯了。(S2I2L80)

讀音問題，因為是通假字的問題，所以不清楚。(S4I1L48)

句子層面

學生在語譯句子的表現比語譯字詞更差，無論是第一或第三組別學生均不熟悉文言文的句式，不過第一組別學生較多能夠憑語感將句子的意思譯出，但他們亦非掌握句子所考核的句式。例如大部分同學在判斷句的得分較高，但他們只是憑語感添加判斷詞，而非能夠識別典型判斷句的「……者，……也」句式：

問：我注意到你的句式加了「是」和「的」字，我想知道為甚麼。

同學：因為文言文是……它有時候會漏了點……那些詞語是要自己加進去的，令句子變得完整。有時候可能漏了點我、你、他之類的，所以要自己加。

(S2I2L121-123)

學生在反問句和疑問句的得分較高，他們多能憑句子中的問號得知該句是問句，但大部分學生對問句的標誌詞並無概念，很多人將問句中的「安」（怎會）譯為「安樂」，將「惡」（怎樣）譯為「邪惡／壞事」。同樣地，很多學生不認識被動句的常用標誌詞，誤將「見」（被）譯為「看見」：

我覺得「乎」字是「嗎」，「安得」就是……你被人罵還能這麼安樂的……

(S3I1L283-284)

因為「信而見」就是信任和看到，「疑」就是會疑惑……會懷疑。(S3I1L241-243)

學生不熟悉文言句式，在語譯判斷句、疑問句、反問句和被動句時還可以靠語感理解句子的大概意思，但遇到特殊句式，例如詞性活用、倒裝句、省略句，便很容易弄錯了全句意思。例如第5題全句的字詞都很淺易，但很多學生將「犬」作名詞解釋，而不知道「犬」字在該句是名詞活用作狀語，意思是「像狗一樣」：

因為「犬」就讓我想起狗，「坐」就是坐……這題我覺得簡單……(S3I1L290-291)

除了句式因素之外，句子中詞語的深淺亦會影響學生對句意的理解。例如第6、7題同是倒裝句，大部分學生都未能將兩句的詞序正確調換，但第7題的詞語較淺易，學生能猜出大概的句意，第6題的詞語較深奧，學生則完全未能理解：

太子和賓客我就按照原文寫的，「知其事」，就是知道，「其」，這件事，「者」，的人。（S2I1L298-299）

我沒有做這題〔第 6 題〕。因為我只知道「莫」字是「不」，還有「人」……只有兩個字是認識的。（S2I1L281-285）

篇章層面

訪談的結果，學生在篇章層面遇到的困難比字詞和句子層面為少，無論是第一或第三組別學生通常都能夠掌握篇章的主題和大意，因此在回答整合文意的題目時表現較佳。很多學生在訪談時直言語譯文言字詞比理解篇章內容更為困難：

整篇文如果用前文後理的話，是能看懂整個故事的。但是如果要我每個字，或者一句一句的解釋的話，那就有點難度了。（S3I2L252-253）

參與研究的學生已是高中程度，多具備一些基本的歷史知識和文體結構知識。不少同學認為歷史知識有助他們讀懂文言篇章的內容：

我覺得這篇可能就跟以前歷史有關，可能有些成語，可能有些關於孝的故事，如果你之前看過，就可以猜到大概。（S2I2L299-300）

有些學生又會將他們在白話文學過的文體知識應用在閱讀同類的文言文上，有助掌握文章的內容重點和結構：

因為這不用看文言文，因為通常議論文第一段的作用也是……交代一下接下來是說甚麼論點和表明自己的論點和立場。（S1I1L319-321）

學生在需要深入理解或伸展文意的題目表現較差，主要原因有二，一是由於他們的文言字詞能力弱，只能理解篇章的大概意思，當遇到需要深入分析的問題時，便難以入手；二是缺乏古代文化的知識，因而影響了他們對篇章的深層理解：

其實要做到百分之百明白已經是很難的事情，然後……局限地理解了對話之後還要去分析出他的觀點，是挺有難度的。（S2I2L231-232）

因為我覺得……題目問這跟儒家的有甚麼相同之處，但是我對儒家的為學之道也不太熟悉。（S3I1L467-468）

不同層面之間的相互影響

學生閱讀文言文時在字詞、句子和篇章層面都遇到不少困難，而這些困難又會互相影響。其中最多學生提及的，是在閱讀文言文的過程中，常遇到不明白字義以致影響對整個文段的理解。例如閱讀理解測驗第一篇第 9 題問光武帝賜封董宣為「強項令」的原因，為伸展題，原意是考核學生能否從「強項」（脖子硬）這表層意思引伸出光武帝欣賞董宣不畏強權的性格，但許多同學反映回答這題的主要困難在於不知道「強項令」這詞語的意思：

我連強項令是甚麼我都不曉得，那我怎會知道為甚麼會封這個強項令給他呢？我們連這個是好還是壞的都不知道。（S3I2L290-291）

另一方面，由於上下文理推斷是學生常用的字詞理解策略，所以有些學生提及當看不明白上下文時，會阻礙他們對具體字詞意義的推測：

它後面的「往者」我不太理解這句說甚麼，所以不能推論到那個字應該怎樣解釋。（S1I2L80-81）

學生閱讀文言文的策略

從訪談的結果得知，無論是第一或第三組別學生都甚為缺乏閱讀文言文的策略，兩組學生同樣提到學習文言文的方法是通過做閱讀理解練習、背誦課文、閱讀文言文書籍、記憶和積累的方式，而非掌握有系統的策略。

字詞層面

在閱讀文言文時，最多學生提及的策略是利用上下文理推測字義，其次是加字配詞法。如果要解釋的字詞跟現代漢語的字義相似或句子的字詞都較為淺白，學生一般都能夠憑這兩種簡單的語譯策略正確理解詞義：

因為我覺得從上文下理，都是說不同階級的人的妻子，奴僕都是被外界稱為甚麼人，即他們的名字是怎樣。（S1I1L271-272）

因為「乎」就是「啊」的意思，「悲」就是配「悲傷」、「可悲」的意思。我覺得「可悲」比較合理，所以就寫了「可悲啊」。（S2I2L254-255）

不過，學生認識的文言字詞不多，對古漢語字詞和句式的特點掌握不足，當遇到

有特殊用法的詞語或特殊句式，單靠上下文理和配詞很容易理解錯誤。例如語譯詞語第 4 題的「勸」字為古今異義詞，大部分同學用配詞法解作「勸喻」，而不知道此字在古文中一般解作「鼓勵」；第 5 題的「說」為常見的通假詞，在題目中應解作「悅」，但很多學生只簡單轉為雙音詞「說話」、「告訴」。至於語譯句子中的被動句、詞類活用、倒裝句等特殊句式，學生單靠上下文理推斷和配詞法都不能正確理解句意。

部分學生提到其他字詞推斷策略，包括利用字形、部首、標點符號、詞性、字詞的位置及語法功能、相似的句式結構、歷史知識和常識等方法推斷字義；少數學生提到懂得利用通假字或同音字、熟悉的成語和諺語、近義詞提示等方法推斷字義。總體來看，字詞、語法和歷史知識愈豐富的學生，愈擅長綜合使用各種策略，並根據不同情境靈活把上下文理、配詞和其他策略或者文言知識搭配綜合使用，使理解更為準確：

〔解作〕勸勉。因為後面〔的句子是〕「父勉其子」，〔之後幾句有〕很多勉、勉、勉的。然後是「勸」，兩個很 match 〔配合〕，所以就寫勸勉。（S2I1L60-61）
〔結合上文下理、配詞及利用結構相似的句式理解「勸」的古義。〕

因為是放在句尾，所以比較容易能推斷出來……之前如果有一個動詞，那通常是代表「了」。（S4I2L102-105）〔利用詞性和句子中的位置理解「焉」的意思。〕

因為我見到火字，接着馬上想到項羽入關，好像聯想到他燒了阿房宮。（S1I1L111-112）
〔結合部首及歷史知識理解「燔」的意思。〕

相反，如學生缺乏足夠的字詞知識或沒有靈活結合不同的策略和古漢語知識，即使運用了一些簡單的策略，亦會錯誤理解字義：

〔解作〕火。〔問：為甚麼呢？〕有邊讀邊。（S3I1L121-123）〔只憑「燔」的部首猜字義，沒有理會上文下理的內容及該字在句子中作動詞用。〕

我猜就是「翻」……就是說它可能就是用一個近音字……就是這個「燔」本來不是這個意思，但他用了一個同音字……通假字。（S2I1L107-109）〔只憑「燔」的讀音誤認為通假字，忽略了該字的部首是火。〕

句子層面

大多數同學只是依靠直覺按照字面直接解讀句子意思，或者結合上下文理推測，並沒有掌握理解文言句子的策略，遇到特別句式時，很容易錯誤理解句意。值得注意的是，雖然學生普遍缺乏語譯句子的策略，但第一組別中有些語文能力好的同學能夠

憑語感感覺到句式的特殊，還有一些同學因為詞匯量大，明白句中所有字詞的意思，並結合上下文理或歷史知識，亦能夠正確理解句子意思。從以下例子可見，該同學雖然未能判斷出「時人莫之許也」是賓語前置句，但因為知道句中實詞的意思，結合上下文和歷史知識，亦能夠比較貼近本意地解釋這句：

我就寫了「當時的人沒有嘉許他」，因為管仲和樂毅都是一些很出色的人，應該是不能與之相比的，但也是一個不錯的人。但是因為有前面那兩個人，所以當時的人就不明白他的長處，所以就沒有讚許他。（S2I2L178-180）

篇章層面

在理解文言篇章的內容時，學生會應用一些閱讀白話文所採用的策略，其中最常用的是選取中心句，特別是閱讀理解測驗的第二篇是議論文，很多學生都會根據該文的中心句理解全篇的主題：

因為第一句就是關鍵，文章的第一句。（S1I2L336）

由於學生的字詞能力較弱，無論是第一或第三組別學生都常會用兩種方法推斷文意，一是通過概括整篇文章的主要話題加深對文章的理解，二是利用測驗題目提供的線索理解情節發展或主題。例如閱讀理解測驗的第一篇文章是記敘文，沒有明確的中心句，很多學生會綜合能夠掌握的字詞意思和題目的信息，推斷故事的內容：

因為那個故事，只要依照問題和我認識的字來看的話，就是在說即使是權貴，也有膽子去殺掉那些犯了法的權貴，整篇文章也是在講他怎樣執法，我就在想……主要是警惡懲奸的事……（S2I1L344-346）

討論與建議

根據閱讀心理學的研究（Gough & Tunmer, 1986; Silva & Cain, 2015; Watson et al., 2012），字詞認讀和篇章理解均為閱讀的核心能力，缺一不可，而且兩個層面的閱讀過程會互相影響。本研究的結果反映無論是高或低成績組別的學生，他們在這兩個層面的文言文閱讀能力均欠佳，其中又以認讀層面的表現更弱，跟齊琛琛、邱貴發（2015）的研究發現學生閱讀文言文最感困難的是字詞問題吻合，亦跟一般中文學者認為古今漢語在字詞的差異是造成文言文閱讀困難的觀感一致（王力，1979；熊江平，1993）。由於學生文言字詞的認讀能力弱，他們往往會因為不明白文章字詞的意思，以致影響了對整體篇章的理解；與此同時，由於學生的字詞能力弱，他們多採取由上

而下的閱讀取向，通過對篇章的整體理解去猜詞義，當遇到深字較多的篇章時，便無法讀通全文，直接影響他們猜詞義的準確度。以上的研究結果跟以往針對英文和白話文閱讀的研究吻合（Daneman, 1996; Watson et al., 2012; Zhang et al., 2014），反映出在不同的語言系統中，字詞認讀都是閱讀的基礎能力，缺乏認讀能力會同時影響對字詞和整體內容的理解，是造成閱讀困難的主要原因。

根據本研究的結果，可以從三方面歸納出香港學生文言文字詞認讀能力低落的原因。第一，基於古今漢語在字詞、句式和語法上存在不少差異，掌握古漢語知識對閱讀文言文十分重要（王力，1979；胡伯欣，2010；唐忠義、孫麗杰，2013；張世祿，2005），但香港學生的古漢語知識非常薄弱，他們大多只能說出一些簡單的古漢語特點，但對這些特點的認識卻相當有限，其中又以文言句式的知識特別弱，多只憑語感理解句子的大概意思，很多學生連簡單的判斷句和疑問句的句式和標誌詞都未掌握，遇到特殊句式時多未能察覺，因此很容易把句子的意思完全弄錯。第二，基於古今漢語的差異，掌握有效的語譯策略對理解文言字詞很有幫助（胡伯欣，2010；張曉靜，2008；劉有成，2012），但大部分香港學生只懂得配詞法和上文下理猜字義兩種簡單的策略，不足以應付不同的閱讀情況，而且部分學生在運用這兩個策略時，沒有同時注意字詞在句子的語法作用或上下文的完整內容，以致常出現配錯詞和猜錯詞義的情況。第三，充足的詞彙量對閱讀很重要（Ruddell, 1994; Silva & Cain, 2015），但大部分香港學生的文言詞彙量十分少，積累不足，例如他們對虛詞的掌握雖然較好，但多只認識虛詞最常見的一、兩種用法，當遇到較少見的用法時便會錯誤解釋；又如學生有通假字的概念，但認識的通假字十分少，在閱讀時常未能辨識出文中的通假字。

在篇章層面，學生的歷史和文體知識較為豐富，亦懂得將一些閱讀白話文的簡單策略應用在閱讀文言文上，因此他們一般能夠掌握篇章的內容大意，研究結果跟以往針對英文和白話文的研究發現閱讀策略和已有知識有助篇章理解吻合（洪秋蘭，2000；蘇月華，1996；Lau, 2006; Lau & Chan, 2003; Paris et al., 1994; McNamara & Kintsch, 1996; Perfetti, 1985; Pressley & Afflerbach, 1995）。不過，學生懂得的閱讀策略不多，最常用的只有選取中心句和結構策略，而且在需要深入推論文章深意的題目表現欠佳，這是因為他們的字詞認讀能力弱，對篇章內容的理解大多只是憑少數認識的字詞和上下文猜測，因此只能掌握大概的內容，難以應付要詳細或深入理解篇章內容的問題；加上學生對古代文化認識較少，很多文言文涉及中國傳統文化和哲學思想，相關知識不足便會影響對文章深意的理解（孫慧穎，2009；熊江平，1993；趙國慶，2004）。此外，後設認知能力在閱讀過程很重要（程炳林，2001；Afflerbach, 2002; Baker, 2005; Pressley & Afflerbach, 1995），特別是面對較困難的篇章時，閱讀者要有靈敏的覺察力和解難能力，但香港學生在古漢語知識和閱讀策略的認識和運用能力都不足，雖然他們經常運用推斷策略猜詞義或文意，但常會推斷錯誤，有些學生更未能察覺自己理解錯誤。

根據本研究的結果，教師可以從教學內容和形式兩方面思考如何改善學生的文言文閱讀能力。在教學內容方面，國內學者指出文言文教學有「言（語言知識和策略）」和「文（思想感情）」兩大重點（朱峰，2007；周慶元、胡虹麗，2009；唐忠義、孫麗杰，2013），只偏重某一方面而忽略另一方面會影響學生學習文言文的成效。香港教師一般會將文言文視作一般課文教授，很多時只會因應課文內容隨機教授一些古漢語知識，而不會特別有系統編排文言知識的教學，有時對能力弱的學生更會直接派發語譯（廖佩莉，2015）。針對香港學生閱讀文言文最大的困難是在字詞認讀層面，教師可考慮加強「言」方面的教學，有系統教授古漢語知識和相關的語譯策略，並配合課文設計適量練習，幫助學生掌握解釋文言字詞的具體方法。除了字詞層面的語譯策略外，研究發現在篇章層面上，將白話文的閱讀策略應用在文言文上有助促進理解，因此教師可善用單元教學的課程編排，先在教授白話文時按該單元課文的特點教授相關的閱讀策略，待學生掌握了這些策略後，便鼓勵他們將策略遷移應用在較深奧的文言課文上。

在教學方式方面，國內和香港學者都指出教師在教授文言文時最經常採用的方法是傳統的「串講法」，課堂大部分時間是由教師講解，加上學生本身的文言文閱讀能力欠佳，他們傾向依賴教師的講解或精讀教材，以背誦和操練來學習文言文（唐忠義、孫麗杰，2013；陳燕珠，2013；廖佩莉，2015）。本研究發現文言詞彙量較大的學生在閱讀文言文時有較佳表現，學生在訪談中提到的古漢語知識和懂得的字詞都是由教師教授，由此反映教師講解和背誦對學習文言文有正面幫助，但學生在學習了這些知識之後，更重要的是懂得靈活運用。近年一些文言文的教學研究開始嘗試採用以學生為主導的教學模式，訓練學生運用不同策略閱讀文言文（上官崇池，2008；王晶，2010；羅燕琴，2016）。面對香港學生文言文閱讀能力不足的問題，教師一方面可以透過講解和背誦，使學生掌握和積累閱讀文言文所需的知識和策略，另一方面多以不同的互動活動和練習，促進學生靈活選擇和運用不同策略的後設認知能力，應可逐漸改變學生依賴教師解釋文言文的習慣，培養出獨立自主的文言文閱讀能力。

本研究針對香港中學生文言文閱讀能力不足的問題，嘗試結合量化和質化方法，深入探討學生在認讀和篇章理解兩個層面的閱讀表現和困難，以期全面和具體了解學生學習文言文的難點，研究結果在學術和教學兩個層面均有一定貢獻。然而本研究在設計上有兩個不足之處，一是研究對象不屬隨機抽樣，而且只包括第一和第三組別學生，欠第二組別學生，影響了研究結果的代表性和推論能力；二是研究結果顯示兩份測驗卷的難度偏高，特別是語譯句子全部題目的答對率均低於 50%，由於以往未有專為香港學生而設計的語譯測驗，本研究只能根據古今漢語差異而設計題目，而普遍香港學生的古漢語知識薄弱，尤不熟悉文言句式特點，因而得分甚低。建議日後可在本研究基礎上，加入第二組別學生並修改研究工具，提高結果的代表性和效度。

鳴謝

本研究獲香港語文教育及研究常務委員會資助，謹此致謝。

註釋

1. 學生訪談謄錄稿的編號以學校編號（S1-S4）、訪談組別（I1-I2）及內容於謄錄稿的行數組成。

參考文獻

- 上官崇池（2008）。〈高中文言文閱讀交互教學實驗研究〉（未出版碩士論文）。浙江師範大學，金華，中國。
- 王力（1979）。《古代漢語常識》。北京，中國：人民教育出版社。
- 王晶（2010）。〈高中文言文閱讀中元認知策略訓練的實驗研究〉。《教育理論與實踐》，第10期，頁42-44。
- 朱峰（2007）。〈高中文言文學習策略教學研究〉（未出版碩士論文）。南京師範大學，南京，中國。
- 呂叔湘（1987）。《呂叔湘論語文教學》。濟南，中國：山東教育出版社。
- 宋東輝（2007）。〈「文言文翻譯」面面觀〉。《閱讀與鑒賞（教研）》，第4期，頁22-23。
- 周長生（2007）。〈文言文閱讀遷移能力的提高〉。《語文教學與研究》，第5期，頁44-45。
- 周慶元、胡虹麗（2009）。〈文言文教學的堅守與創新〉。《中國教育學刊》，第2期，頁74-77。
- 洪秋蘭（2000）。〈國中語文學習困難學生閱讀理解與先前知識之評量與診斷〉（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄，台灣。
- 胡伯欣（2010）。〈文言文閱讀方法教學〉。《國文天地》，第299期，頁70-74。
- 韋學軍（2009）。〈初中文言文閱讀教學現狀調查及問題剖析〉。《文教資料》，第10期，頁135-136。doi: 10.3969/j.issn.1004-8359.2009.10.069
- 唐忠義、孫麗杰（2013）。〈高中文言文閱讀質量目標研究之一：背景及來源分析〉。《語文教學通訊》，第10A期，頁9-11。
- 孫慧穎（2009）。〈高中文言文閱讀教學中圖式理論的應用研究〉（未出版碩士論文）。東北師範大學，長春，中國。
- 祝新華（2004）。〈體現多個認知層次的閱讀測試的題型系統〉。《中國語文測試》，第5期，頁1-11。
- 張世祿（主編）（2005）。《古代漢語教程》。上海，中國：復旦大學出版社。

- 張曉靜(2008)。〈高一學生文言文翻譯能力訓練策略〉。《成都大學學報(教育科學版)》，第9期，頁62-64。
- 教育局(2014)。〈中國語文中國文學「課程及評估修訂建議」簡介會〉。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/resources/secondary-edu/lang/set_text/SET_TEXT_RESULT-Briefing%20PPT_CLE_02052014.pdf
- 陳燕珠(2013)。〈重塑古文閱讀觀，形成文化新理論——論高中文言文閱讀教學中存在的問題及解決對策〉。《新課程(中學)》，第10B期，頁208-209。
- 程炳林(2001)。〈動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式之建構及驗證〉。《教育科學研究期刊》，第46卷第1期，頁67-92。
doi: 10.3966/2073753X2001044601004
- 廖佩莉(2015)。〈析論香港文言教學的現況與對策〉。《中國語文通訊》，第94卷第1期，頁45-57。
- 熊江平(1993)。〈談談中學文言文閱讀教學〉。《課程·教材·教法》，第6期，頁10-15。
- 趙國慶(2004)。〈圖式理論與文言文閱讀教學〉。《文教資料》，第19期，頁115-119。
- 齊琛琛、邱貴發(2015)。〈文言文閱讀理解歷程探究〉。《華語文教學研究》，第12卷第2期，頁51-74。
- 劉有成(2012)。〈談談文言文的翻譯〉。《新課程(教研版)》，第8期，頁105-106。
- 課程發展議會(2007)。《中學中國語文建議學習重點(試用)：閱讀、寫作、聆聽、說話、語文學習基礎知識》。香港，中國：政府物流服務署。
- 羅燕琴(編著)(2016)。《閱我深意：文言作品學與教的理論與實踐》。香港，中國：香港大學出版社。
- 蘇月華(1996)。〈中文閱讀理解能力的個別因素剖象：成績稍遜閱讀者與一般閱讀者的比較〉(未出版碩士論文)。香港中文大學，香港，中國。
- Afflerbach, P. P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46. doi: 10.2307/747986
- Afflerbach, P. P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 96-111). New York, NY: Guilford Press.
- Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 469-482). Newark, DE: International Reading Association.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 61-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daneman, M. (1996). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 512-538). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 383–399. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26*(2), 177–190. doi: 10.1111/1467-9817.00195
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes, 22*(3), 247–288. doi: 10.1080/01638539609544975
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 788–811). Newark, DE: International Reading Association.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Oxford, England: Blackwell.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ruddell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 414–447). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 864–894). Newark, DE: International Reading Association.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 321–331. doi: 10.1037/a0037769
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*(1), 32–71. doi: 10.2307/747348
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 27*(2), 79–89. doi: 10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x
- Zhang, J., McBride-Chang, C., Wong, A. M. Y., Tardif, T., Shu, H., & Zhang, Y. (2014). Longitudinal correlates of reading comprehension difficulties in Chinese children. *Reading and Writing, 27*(3), 481–501. doi: 10.1007/s11145-013-9453-4

附錄一：整體學生在語譯測驗各題的平均分

題目	考核重點	平均分	答對率	跟總分的 相關係數
語譯詞語				
1. 入則與王圖議國事，以出號令；出則接遇賓客，應對諸侯，王甚任之。	單音詞	0.58	29.0%	.29
2. 故兵知彼知己，百戰不殆；不知彼，不知己，每戰必殆。	一詞多義	1.02	51.0%	.28
3. 至黃昏乃歸，車殆馬煩，不勝困憊。	一詞多義	0.17	8.5%	.19
4. 果行，國人皆勸，父勉其子，兄勉其弟，婦勉其夫。	古今異義	0.45	22.5%	.32
5. 魏王遣楚王美人，楚王說之。夫人鄭袖知王之說新人也，衣服玩好，擇其所喜而為之。	通假字	0.66	33.0%	.47
6. 項籍燔其宮室營宇，往者咸見發掘。	生僻字	0.30	15.0%	.31
7. 狼遂鼓吻奮爪以向先生，先生倉卒以手搏之，且搏且卻，引蔽驢後，便旋而走。	虛詞（連詞）	1.05	52.5%	.39
8. 項伯乃夜馳之沛公軍，私見張良，具告以事。	虛詞 (作實詞用)	0.72	36.0%	.45
9. 昔者吾舅死於虎，吾夫又死焉，今吾子又死焉。	虛詞（句末指示代詞）	1.39	69.5%	.43
10. 桀紂之亡也，遇湯武，今天下盡桀也，而君紂也，桀紂並世，焉能相亡？	虛詞（句首疑問語氣）	1.32	66.0%	.62
語譯短句				
1. 夫天者，人之始也；父母者，人之本也。	判斷句	1.98	49.5%	.66
2. 信而見疑，忠而被謗，能無怨乎？	被動句	1.43	35.75%	.60
3. 卒然問曰：「天下惡乎定？」吾對曰：「定於一。」	疑問句	1.50	37.5%	.18
4. 其妻曰：「嘻！子毋讀書遊說，安得此辱乎？」	反問句	1.63	40.75%	.54
5. 一屠晚歸，途中兩狼，綴行甚遠。少時，一狼徑去，其一犬坐於前。	詞類活用	0.89	22.25%	.28
6. 身長八尺，每自比於管仲、樂毅，時人莫之許也。	倒裝句 (賓語前置)	0.23	5.75%	.26
7. 太子及賓客知其事者，皆白衣冠以送之。	倒裝句 (定語後置)	1.10	27.5%	.41
8. 天子之妃曰后，諸侯曰夫人，大夫曰孺人，士曰婦人，庶人曰妻。	省略句	1.12	28.0%	.39

註：語譯詞語每題滿分為 2 分，語譯短句每題滿分為 4 分。

附錄二：整體學生在文言文閱讀理解測驗各題的平均分

題號	考核重點	平均分	答對率	跟總分的 相關係數
第一篇				
1. (1)	字詞解釋（詞類活用及古今異義）	0.33	16.5%	.30
(2)	字詞解釋（生僻字）	0.90	45.0%	.41
(3)	字詞解釋（古今異義）	0.26	13.0%	.30
(4)	字詞解釋（通假字）	0.21	10.5%	.22
(5)	字詞解釋（文言虛詞）	0.12	6.0%	.06
2.	內容理解（整合）	1.27	63.5%	.43
3.	內容理解（整合）	1.43	71.5%	.33
4. (1)	內容理解（整合）	1.15	57.5%	.41
(2)	內容理解（整合）	0.85	42.5%	.49
5.	內容理解（伸展）	0.88	44.0%	.16
6.	內容理解（伸展）	1.37	68.5%	.45
7.	內容理解（整合）	0.59	29.5%	.42
8.	內容理解（伸展）	0.62	31.0%	.47
9.	內容理解（伸展）	0.33	16.5%	.37
10.	內容理解（伸展）	0.87	43.5%	.54
第二篇				
1. (1)	字詞解釋（通假字）	0.37	18.5%	.28
(2)	字詞解釋（生僻字）	0.09	4.5%	.26
(3)	字詞解釋（生僻字）	0.19	9.5%	.25
(4)	字詞解釋（詞類活用及詞序倒裝）	0.65	32.5%	.30
(5)	字詞解釋（文言虛詞）	1.01	50.5%	.45
2.	內容理解（整合）	0.50	25.0%	.40
3.	內容理解（整合）	0.70	35.0%	.11
4.	內容理解（伸展）	0.74	37.0%	.03
5.	內容理解（整合）	1.29	64.5%	.38
6.	內容理解（伸展）	1.01	50.5%	.30
7.	內容理解（伸展）	0.17	8.5%	.23
8.	內容理解（整合）	1.02	51.0%	.19
9. (1)	內容理解（伸展）	0.62	31.0%	.45
(2)	內容理解（伸展）	0.41	20.5%	.47
10.	內容理解（整合）	1.29	64.5%	.45

註：全份測驗每題滿分為2分。

Hong Kong Senior Secondary Students' Performance and Difficulties in Reading Classical Chinese Texts

Dinky Kit-Ling LAU & Yixin GU

Abstract

In response to Hong Kong students' poor ability in Classical Chinese (CC) reading, the study adopted both quantitative and qualitative methods to examine Hong Kong students' performance and difficulties at the decoding and comprehension level of CC reading based on the theoretical foundation of linguistic analyses and reading studies from cognitive psychology. A total of 454 Secondary 4 students from four schools with students of different ability levels participated in the study. All students received a CC translation test and a CC reading comprehension test to assess their CC reading performance at different levels. Twelve students from each school with a total of 48 students were randomly selected to participate in semi-structured group interviews to explore their knowledge, strategy use, and difficulties in CC reading. Findings of the study indicated that students' performance in both decoding and comprehension level was unsatisfactory. Their decoding ability was especially weak. The findings also revealed that students' knowledge in CC language and their use of translation and comprehension strategies were poor. Suggestions for teachers to reflect how to improve students' CC reading ability are discussed based on these findings.

Keywords: Classical Chinese reading; decoding; comprehension; Classical Chinese instruction

LAU, Dinky Kit-Ling (劉潔玲) is Associate Professor in the Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

GU, Yixin (谷屹欣) is a PhD student in the Department of Curriculum and Instruction, The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.