

文言文的自主學習

柯華葳

摘要

本文由自主學習與閱讀理論討論文言文自學，介紹為中學生設計的自學材料的設計與教學的方法，簡稱自主學習文言文（SLCC）。研究者以啟動中學生相關背景知識和文本結構基模為基礎，將主旨相近或是結構相似的古文歸類，以提供學生閱讀。學習過程中，鼓勵學生監控閱讀歷程，並與同儕討論有理解困難的地方。實施 SLCC 的教師與學生都同意整理過的文言文讓他們不怕文言文，也較容易自學。

關鍵詞：文言文 自主學習 背景知識 文本結構

前言

古文是中國文化的寶藏。然，基於古文或是文言文與今日世代使用的語和文有差異（Lau, 2018），理解古文本就有其困難處。只是為文化傳承，在臺灣，國中入高中的會考，文言篇章大約佔國文全部考題 50% 左右。文言文可以說是學生考國文時最擔心的項目。香港學生也因中學文憑考試中的文言試題影響其學習興趣（羅燕琴、林偉業、潘溫文、任佩怡，2014）。學習遭遇困難加上考試壓力，形成的焦慮，讓莘莘學子視文言文為畏途。學習文言文的困難點，依據學者們的整理，大約有，

- (1) 簡約的文字常一字多音、一字多義。
- (2) 虛詞使用比例高。
- (3) 句式變化多（齊璵琛、邱貴發，2015；Lau, 2018）。

本文將由閱讀歷程提出如何幫助學生面對學習上的難點，不怕文言文，而且能夠自學。

一、理論篇

1.1 自主學習

自主學習指學習者自我導引以強化其認知和行為能力的學習歷程（Zimmerman, 1990）。自主學習有清楚目標為導引，在歷程中，學習者善用自我監控和自我回饋，以達所設定的學習目標。歷程中包括了學習者選擇、組織及創造有利於學習的環境，並計劃與控制所需學習的材料和方法。自主學習的學生明顯的展現有系統的後設認知、動機和行為策略，且其對學習成效回饋的反應以及對學業成就看法都不同於未掌握自主學習的學生。不論是實驗研究（experimental study）或是相關研究（correlational study）都肯定自主學習與學業成就的關係（例：梁雲霞，2006；Perels, Guertler, & Schmitz, 2005）。研究者指出，自主學習歷程中最重要在掌握自己的理解程度並伴隨調整所使用的策略，這稱為自我規範（self-regulated learning），包

括目標設定、概覽、理解監控以及堅持（如，Pintrich & De Groot, 1990）。

自主學習是上世紀提出的概念和研究。然因資訊越來越豐沛且學習管道越來越多元，在新世紀自主學習更形重要。同樣的，面對歷代文言文，以學校課時和所提供篇章，學習是有限的，成效更是有限。如何透過自主學習，幫助學生多學文言文，是本文重點。

1.2 語文是學習工具

語文教育有兩個面向。一、語文是工具學科，不論甚麼學科都以文字符號和數字符號紀錄、保留知識。我們則藉着語文，學習各科，包括語文本身。因此語文教育目的是幫助學習者掌握語文的聽說讀寫能力。二、語文本身是被研究的對象，透過學者們整理出學科知識，就如物理、歷史等成爲一門獨立的學問。因此中國語文學習可以分爲語文（language arts）和中文（Chinese）。後者是一學門、學科（discipline），是研究出來的專業學問。

中文作爲學問，成爲學門和學科有長久的歷史。以《文心雕龍》爲例，劉勰整理宋齊以前的文學著作，由形式和內容分成五部分，包括文之樞紐、論文敘筆、剖情析采等，都是劉氏研究後歸納出來的知識，建立了一文學理論體系（周振甫，2005）。而後，研究《文心雕龍》的論述與論文更不在少數。《文心雕龍》只是一個例子，其他如研究中國文字的說文解字、訓詁的爾雅都在在說明中文是一獨立且獨特的學問。

將中文當作學問研究的前提是個體必須有相當的中國語文能力，且有興趣以中文爲志業，逐漸成爲中文研究學者。本文主題爲自主學習文言文，指的是學生有基礎的中國語文能力，包括聽說讀寫的能力，在此基礎上，繼續自學文言文，但尚未以中文爲研究與做學問的對象。

基於閱讀是自學重要管道，接下來本文將由閱讀歷程、理解監控說明文言文的自學。

1.3 閱讀歷程與成分

閱讀研究至今有相當豐富的成果，不但有理論及閱讀理解歷程模式（models）的形成，也有教學的實驗與應用。不同的研究者對閱讀歷程有不同的解釋，也提出不同的模式。模式雖不只一個，每個模式基本上都包括認字（或稱認字析詞，word recognition）和理解（comprehension）兩部分（柯華葳，2010）。

1.3.1 認字析詞

認字在此又稱認字析詞。中文字（character）與英文詞（word）分別是兩種語文的閱讀單位。許多中文字可以是詞，只是中文篇章中較多使用二字詞（劉英茂、莊仲仁、吳瑞屯，1987），因此我們稱認字析詞。認字析詞包括了字形辨認，字音辨讀及字義搜尋（柯華葳，2010）。這是閱讀的第一步。閱讀文言文時，學生所遭遇的可能不是陌生字詞，而是因文中的字常一字多音、一字多義，加上虛詞所帶來的學習難點（齊璫琛、邱貴發，2015；Lau, 2018）。

1.3.2 理解

理解指明瞭字與字之間的意思。它需要讀者有句法、語法、詞彙等知識以讀出字裏行間的意思。不論甚麼知識，個體都以一個個的單位儲存在記憶中。認知科學家稱知識的儲存單位為基模（schema）。

1.3.2.1 基模

基模描述知識的表徵以及這表徵如何促成知識的使用。因着不同的研究者，它有類似的名稱，如腳本（scripts），架構（frames）等，名稱和定義看似不同，都指個體知識的組織。知識的組織除內容知識的基模，還有文本結構的基模，如故事基模、說明文基模等（Poulsen, Kintsch, Kintsch, & Permack, 1979; Stein, 1982）。

簡言之，基模不是定義，它表徵知識的抽象層面，是知識的單位，且是一個活潑的組織，指認外界資訊並處理之（Rumelhart, 1980）。在文言文裏，我們不否認有些文章所描述的人事物不是今日讀者熟悉的知識，其句式多變化，也不是今日讀者熟悉的。換句話

說，今天的讀者沒有足夠基模去迎接古文的結構和內容 (Lau, 2018)。

1.3.2.2 背景知識

許多基模構成個人的背景知識 (background knowledge)。當一個人閱讀後，說他明白文章或一句話時，以基模理論來說，就是他為這段訊息找到基模 (或基模群所構成的背景知識) 來處理資訊。因着背景知識，使他對這段訊息有所體會。許多研究證明背景知識對文本理解及記憶有影響 (Anderson & Pearson, 1984)，也影響對於不熟悉詞彙的解析 (Jian, Chen, & Ko, 2013)，造成閱讀不同學科文本時產生的誤解 (如，Champagne, Gunstone, & Klopfer, 1983；Lord, Ross & Lepper, 1979)。這都說明基模與背景知識在閱讀與學習過程中扮演著關鍵的角色。因此，教學時強調背景知識所扮演的角色，對提升學生學習社會科學文章是有幫助的 (Andreassen & Braten, 2011)。

對中學生來說，閱讀古文時，因缺相關的背景知識，較無法同理不同時空背景的文章內容與論述。如何透過觸發類似經驗或是類似的文本結構，是研究者設計文言文自學教材時的考量。我們由故事開始，藉用相似的形式基模啟動學生相關的背景知識。在操作篇會進一步說明基於基模和背景知識的教材選擇與教學設計。

1.4 閱讀理解模式

至於閱讀的模式常被引用的有以下三類。

1.4.1 由下至上的理解模式

此模式看重認字解碼歷程。閱讀時，讀者將所看到的符號逐一轉換成意義。這是由下往上線性的閱讀模式。中外研究者都同意解碼能力好，理解力也好 (如 Zhang, McBride-Chang, Tong, Wong, Shu, & Fong, 2012)。不過，文本中的字義可能有多重意涵，特別是簡約的文言文，讀者需靠上下文找出最合適的意思。換句話說，解字後，讀者常需由上下文中推論字詞意義，以連貫上下文。因此，單由解碼來說明閱讀歷程，有其不足處。

1.4.2 由上至下的理解模式

此模式強調基模在理解過程中發揮的作用。閱讀時，讀者一接觸外來訊息，就靠已有的背景知識（基模）形成對文章的假設，如「作者說的是……？」在此，閱讀的目的可以說是讀者不斷測試自己形成的假設是否成立。若有不認識的字亦透過基模的運作填補理解上的漏洞。

1.4.3 互動模式

上述兩個模式基本上都屬線性的運作，爲了補充不論是由下至上或由上至下線性閱讀理解模式的不足，互動模式被提出來，強調任何層次發生理解上的問題都可互相填補，讀者會由上而下與由下而上不斷的來回以求理解。眼動儀的研究證實了閱讀的互動模式。研究者觀察到讀者逐字閱讀，過程中讀者統整詞義（由下而上），但遇到不熟悉的詞彙傾向由文中上下文找線索解決他所面臨的不理解（由上而下）（Jian, Chen, & Ko, 2013）。換句話說，互動模式更能說明閱讀的歷程。

研究者以啓動學生背景知識爲自學文言文的基礎，偏向採由上而下和互動模式，幫助學生以背景知識詮釋文本，包括解釋不熟悉的字詞。

1.5 較常被忽略的閱讀相關能力

除上述閱讀認知歷程，有兩項較不被現場教師注意的是閱讀流暢度和理解監控對閱讀理解的影響。

1.5.1 流暢度

流暢度指閱讀的速度和順利程度。因着認知運作有限的工作記憶容量，閱讀時若花費時間逐一辨識字詞，所剩餘認知空間不夠進一步處理詞意、句意或是段落大意，因此流暢度被認爲是必要培養的能力（Kim, Petscher, Schatschneider, & Foorman, 2010; NICHD, 2000）。在閱讀過程中不流暢，表示閱讀者理解上可能遭遇困難，例如學生讀文言文時的斷斷續續，是遭遇困難的指標之一。

1.5.2 理解監控

依據上述論述，讀者對將要閱讀之文章的背景知識及認字析詞能力不夠，不會有適當的理解。但是，理解所要求的不只是知識與技能，還需要讀者對自己理解程度有所認識。Markman (1979) 曾以不連貫的文章來檢視小學三、五、六年級學生對不連貫內容的覺知。在實驗過程中，Markman 不斷告訴學生，文中有些地方不清楚，然，只有六年級學生發現文章的漏洞。這個研究指出，真正的理解包括能監督自己的理解及注意到文章是否是可理解的。有這樣的體認才能進一步處理不理解狀態使成為理解。

閱讀理解監控的本質與自主學習歷程中的自我規範是一樣的，都包括了掌握自己的理解程度，伴隨調整使用的策略。在文言文自學中，研究者鼓勵學生輕聲讀出文章內容，檢視自己閱讀歷程是否順暢（流暢度），並紀錄自己在那些地方被卡住（理解監控），而後透過上下文或是與同學討論，解決疑惑。若一直得不到解答，教師最後伸出援手救急。這些步驟請見自學的教學設計。

1.6 文言文學習上的困難點

齊璵琛、邱貴發（2015）曾找臺灣六名國民中學三年級學生（國中會考模擬考 PR 值在 50 以上，表示這幾位學生有一定的語文能力），讀《世說新語》中德行篇第一篇，如下：

荀巨伯遠看友人疾，值胡賊攻郡。友人語巨伯曰：「吾今死矣，子可去！」巨伯曰：「遠來相視，子令吾去；敗義以求生，豈荀巨伯所行邪？」賊既至，謂巨伯曰：「大軍至，一郡盡空，汝何男子，而敢獨止？」巨伯曰：「友人有疾，不忍委之，寧以我身代友人命。」賊相謂曰：「我輩無義之人，而入有義之國！」遂班軍而還，一郡並獲全。

齊與邱採用放聲思考法（think aloud），要求學生在閱讀過程中將

其內在思考歷程報告出來，再將記錄下來的口語內容轉錄成文字，進行原案分析。整個閱讀理解的歷程可歸納出四種模式，分別是「拆解詞義」、「統整句意」、「深化理解」和「修正理解」。然六位學生中僅有一位學生展現深化理解。

學生報告所顯示理解上的錯誤有：

(1) 詞語歧義造成理解錯誤。例如「荀巨伯遠看友人疾」一句的「遠」字被解釋成「遠遠地」看、「在遠方」看；句中的「疾」字被理解為走得很「急」或「疾病」等不同意義。

(2) 因省略句造成理解錯誤。讀到省略句時，學生常混淆句中的主語與賓語，而產生不同的理解。如「賊既至，謂巨伯曰：」一句被理解為「巨伯」、「巨伯的友人」和「盜賊」等三種不同身份，所有學生參與者中僅有一位在閱讀此句的理解是正確的。

雖有錯誤，在齊與邱（2015）的報告中也看到學生自學的方法，包括：

(1) 六位學生都採用：

- ① 看字詞的部首去推測詞的意思。
- ② 從文章中句子前後的因果關係（上下文）去推論文章的意思。

(2) 四位學生使用從已知的故事與文章內容相關的部份去推測文章的意思。

(3) 僅兩位學生使用：

- ① 試着轉變字詞的詞性去推論句子的意思。
- ② 先抓出文章主旨再去推論部份文句的意義。

Lau（2018）的研究也指出香港中學生較常以上下文推測字詞意思。換句話說學生有策略可以自學，但需要協助。這是本文倡議文言文自學的利基。

二、操作篇

基於今日中學生沒有足夠古文基模學習其內容與形式，研究者將透過學生可能有的類似背景知識，採由上而下與互動的理解模式，設

計文言文自學方案。目標是由大量閱讀，幫助中學生看到文言文的特色，逐漸不怕文言文且產生自學能力。學習過程中鼓勵輕聲朗讀檢視流暢度及自我規範與監控。為啓動學生背景知識，文本的選擇採搭鷹架的理念，而教學上則以漸進釋責（reciprocal learning）為主軸。漸進釋責模式由 Palincsar 和 Brown（1984）提出後，被反覆複製，不論國內外研究，都指出它是有效的教學模式（連啓舜，民 91；Andreasen & Braten,2011）。以下分自學與教學兩部分說明設計原則。

2.1 自學材料設計

2.1.1 設計理念

依據上述閱讀理論，材料選擇和設計的理念是，

（1）秉持背景知識由上而下協助理解的信念，由學生熟悉的故事與事件，整理閱讀材料。

（2）協助學生發揮理解監控，讓學生檢視自己的學習。

2.1.2 搭鷹架

搭鷹架是為啓動學生背景知識。研究者取了六觀一通變的想法（周振甫，2005，頁 61-121）搭鷹架。六觀有觀位體、觀置辭、觀通變、觀奇正、觀事義、觀宮商。其中觀通變採用比較整理作品的表現手法，有：

- 命意同而辭有簡繁
- 命意同而辭有差異
- 命意同而故事不同
- 目的同而命意不同
- 事同而所記稍異
- 事同而語有復疊與簡約
- 事同而記有疏密
- 事同而記有詳略改動等。

觀通變的前四項指題意，後四者為事件，但撰述方式或用詞有

差異，因此，研究者將類似的古文歸成意同或事同兩大類，供學生學習。文章呈現以搭鷹架的方法，包括提供學習單，幫助學生體認古文的類似處，由一篇到第二篇到第三篇。以下是事同而所記稍異的冰上求鯉的閱讀材料與作業單（表 1）。

選擇冰上求鯉是因學生或多或少聽過這故事（背景知識），而這故事至少有三種說法，雖主角名字不相同，故事結構相同，包括：

（1）主要角色

- ① 特質。
- ② 關係、功能，如祥對母 V.S. 母對祥（須從文中句中找支持證據）。

（2）主要事件

- ③ 背景：如，母早喪、父與繼母有疾。
- ④ 經過。
- ⑤ 結果。

（3）次要事件：如繼母思黃雀炙。

這些結構被製成表格，供學生自學使用（請見表 1）。

- ① 試教過程中，有中文教師建議因着是語文學習，需要搭配以下項目：
- ② 寫作特色：例如：比較、比喻、擬人或寓言手法或是文以載道 / 作者評論故事。
- ③ 重要的表達（包括詞彙）。
- ④ 大意 / 摘要。
- ⑤ 主題（可能有數個）。
- ⑥ 敘事鋪陳方式：如第一人稱、第二人稱、第三人稱；順敘、倒敘、插敘、補敘等。

這些提議都交由老師自行決定，是否在自主學習中提醒學生注意這些項目。

表 1

故事結構表：三篇冰上求鯉比較

冰上求鯉	第一篇 老師示範*	第二篇 小組合作	第三篇 學生獨力完成
角色一 / 名字、特色	王祥	王延	
角色二 / 名字、特色			
關係			
主要事件 (情節一)			
背景			
經過			
結果			
次要事件 (情節二)			
背景			
經過			
結果			
主角結局			
** 作者論點			

* 若是教學，第一篇由老師示範。第二篇，小組學生自學。第三篇，學生自學並比較三篇異同。教師示範的教學將於自學教學中說明。

** 基於古文有文以載道的特色，故事後有作者的論點，列出論點可以比較不同作者對類似故事的想法。

除上述事同而所記稍異的三篇冰上求鯉，研究者所提供的文本還有以下分類：

(1) 命意同。如：《木蘭辭》、《搜神記》的李寄斬蛇。這兩篇皆描述家中無男丁，由女子出面解決問題。在此亦可以故事結構分析兩篇故事角色特色、情節、結果、作者論點等。

(2) 文本結構。故事體如上述故事結構表(表 1)。在說明、論述文體方面，亦以文章結構為基礎幫助學生找尋文章重點。如《呂氏春秋》竭澤而漁中晉文公與咎犯 V.S. 雍季中的比較。提供學生分析的文本的作業單如表 2 (註一)。

表 2

咎犯 V.S. 雍季的比較

比較層面	咎犯	雍季
回應		
晉文公採用		
獎賞		

(3) 反覆出現的語詞。研究者亦提醒學生文中反覆出現的語詞可能是重點，幫助他們找可以啟動背景知識的觸發點，如：

- ① 《閱微草堂筆記》中孟鷺洲自記巡視臺灣，其中有許多關於危險地形或氣候的描述，如飄蕩十七日，險阻異常、即雷雨交作，雲霧晦冥。學生由句子中找出這些描述並歸納當時臺灣的氣候、地形等的不友善狀態。學生亦可以比較現在所認識的臺灣和孟鷺洲所紀錄的臺灣。
- ② 《晏子春秋》（景公使圉人養所愛馬）文中的罪一、罪二、罪三。
- ③ 《晏子春秋》（景公出獵，上山見虎，下澤見蛇）文中的一不祥、二不祥、三不祥。

2.1.3 作業單兼評量

推動文言文自學並沒有實施一般教學實驗所採用的前、後測或是對照組的設計，因擔心測驗與評量會引起學生和老師的焦慮，違背了初衷——希望學生不怕文言文的目的。研究者以所設計閱讀作業單（如表 1 和表 2），讓學生填寫，而後學生交互審視與討論，具有評量功能以及提示理解監控的功能。而為了解文言文自學的可行性，則以問卷調查教師（註二）與學生學習後的感想（註三）。

2.1.4 師培

研究者辦理教師研習，以徵求同意在課室實施自學的教師。師培課程重點包括：

- (1) 自學和閱讀理論，特別背景知識在閱讀歷程中扮演的角色。

(2) 教材設計特色。

(3) 作業單特色與使用示範。

(4) 示範自學。研究者以放聲思考邊讀文章（流暢度），邊框出不熟悉字詞或是有困難理解處（理解監控），但先不處理字詞意、虛詞或是句法上的問題。

(5) 實作，包括教師依研究者所提供原則另找新的篇章設計搭鷹架的方法。

2.1.5 計劃結果

有六十位教師參與工作坊研習。上課前研究者先請問教師，國中生自學文言文的可行性，4%–10% 認為完全可行，83%–88% 認為稍微可行。上過課後，認為完全可行者提高至 48%–55%，且有 72%–76% 老師表達非常願意在教室裏實施文言文自學。參與研習教師都肯定研究者所安排的篇章讓學生不怕文言文。他們亦肯定透過搭鷹架，引導學生自學、不流於字詞釋義，且「大量閱讀」才能奠基理解能力。有一位老師在教室裏實施文言文自學後回饋，「先不講解虛詞是可以的」（指學生可以理解全文）。

2.2 自學的教學

2.2.1 設計

教學步驟設計依據漸進釋責模式設計。使用的教材就是上面所提過的教材。在教學過程中，教師更清楚示範流暢度與理解監控。

2.2.2 教學流程

若教師第一次在班級實施自主學習，先示範以下 1、2 和 3 三個步驟。

(1) 示範朗讀和圈出困難點。請教師拿起文本，開口朗讀，邊讀邊說明自己閱讀過程中遭遇的困難，如「這個詞是甚麼意思？先圈起來，繼續讀，或許可以由下文中得到解答。」

(2) 讀完全篇，閉上眼睛複述所讀到的內容。

(3) 檢視理解程度，如「剛才那個詞可以解釋為……」。這樣似乎就理解了。」接者請學生依步驟進行。若已是第二次進行自主學習，直接實施以下步驟。

- ① 讀：學生小聲出聲朗讀，圈出不認識的字詞。(請教師巡視，聽聽朗讀狀況，是否夠流利，以找出學生困難點。)
- ② 說：學生說。說說自己所讀到的內容。(可以小組方式進行，透過小組同學不同的敘述，互相補充所理解的內容。)
- ③ 疑：學生提出上下文無法銜接之處，包括虛詞、生詞以及整體文章上不理解處。教師處理方式盡量保持自學精神，如：
 - a. 搭鷹架，以提問方式幫助學生探討詞意、句意或文意。或是，
 - b. 小組討論、學生發表。
- ④ 解：回顧所圈字詞，哪些已經不再困難，不影響理解(自我檢視)。
 - a. 若仍有困難點，老師伸出援手，直接說明。或，
 - b. 小組再次討論困難字詞及故事主旨。
- ⑤ 結：寫大意 / 圈出重點句(自我檢視)。

2.2.3 教學結果

參與文言文自學教學的學生有 32 位，透過問卷，80% 學生反應小組合作找答案與討論很有成就感，其中有接近 20% 同學認為透過同組同學提出見解，學到更多知識。64% 認為自學後，有 16% 達 100% 理解，64% 學生有 80% 的理解，16% 有 60% 的理解。41% 學生認為最困難部分仍是文中的生字詞。

結語

由過去自主學習的研究及閱讀的理論，本文設計古文自學方案供國民中學學生自學文言文，結果是叫人振奮的，特別是學生透過互動的學習，不僅是學生，連老師都覺這是不可思議的成果。這也鼓勵研

究者除依命意同、事同、文章結構等蒐集文章，將繼續依論述重點、立場和記（遊、物、事）等特色匯集更多古文篇章，供學生自主閱讀和學習。

註一：文本結構依文章形式各不相同，無法一一列舉。

註二：教師問卷題目除背景資料如教學年資、教學年級、職務及對本工作坊課程的評價等，還有，

- 1) 在參加本工作坊前，你認為學生自主學習文言文的能力如何？
- 2) 在參加本工作坊前，你讓學生自學文言文的頻率為何？若曾讓學生自學文言文請接續下一題。若否，請接第四題。
- 3) 若你曾讓學生自學文言文，你覺得成效如何？
- 4) 你未讓學生自學文言文，原因為何？
- 5) 參加本工作坊後，讓學生自學文言文的可行性為何？
- 6) 參加本工作坊後，你回學校願意嘗試讓學生自學文言文嗎？

註三：學生問卷重點乃針對自學過程中，包括陌生字詞處理、小組討論對自己的幫助程度、以及對文章理解程度的自我評量。

參考文獻

- 柯華葳 (2010) 閱讀成分與閱讀發展, 載於《中文閱讀障礙》, 臺北: 心理出版社。
- 連啓舜 (2002) 《國內閱讀理解教學研究成效之統合分析》, 臺北: 臺灣師範大學教心輔導研究所, 碩士論文。
- 梁雲霞 (2006) 從自主學習理論到學校食物 - 概念架構與方案發展, 《當代教育研究》, 14(4), 171-206。
- 劉英茂、莊仲仁、吳瑞屯 (1987) 中文詞及敘述單位分析原則, 《中華心理學刊》, 29 期, 51-61。
- 羅燕琴、林偉業、潘溫文、任佩怡 (2014) 閱我深意: 文言作品師生互動閱讀教學課程成效, 《評估與學習》, 3: 29-41。
- 齊璵琛、邱貴發 (2015) 文言文閱讀理解歷程探究, 《華語文教學研究》, 12(2), 51-74。
- 周振甫 (2005) 《周振甫講怎樣學習古文》, 南京: 江蘇教育出版社。
- Anderson, R.C. and Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. in P.D. Pearson (ed.) Handbook of reading research, NY: Longman.
- Andreassen, R. & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning & Instruction*, 21, 520-537.
- Champagne, A., Gunstone, R., & Klopfer, L. (1983). Naïve knowledge and science learning, *Research in Science and Technological Education*, 1(2): 173-183.
- Jian, Yu-Cin, Chen, Ming-Lei, & Ko, Hwa-Wei (2013). Context effects in processing of Chinese academic words: An eye tracking investigation, *Reading Research Quarterly*, 48(4), 403-413.
- Kim, Y-S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652-667.
- Lau, Kit-ling (2018). Language skills in classical Chinese text comprehension. *Journal of Psycholinguist Research*, 47: 139-157.
- Lord, C., Ross, L., & Lepper, M. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11): 2098-2109.
- Markman, E.M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies, *Child Development*, 50: 643-655.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)(2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.*
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1(2): 117-175.
- Perels, F., Guertler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139.
- Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Permack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition, in R.J. Spiro, B.C. Bruce and W.F. Brewer (eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: LEA.
- Stein, N. L. (1982). What's in a story: Interpreting the interpretation of story grammars. *Discourse processes*, 5, 319-335.

- Zhang, J., McBride-Chang, C., Tong, X., Wong, A. M., Shu, H., & Fong, C. Y. (2012). Reading with meaning: The contributions of meaning-related variables at the word and subword levels to early Chinese reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(9), 2183–2203.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.

Self-regulated Learning of Classical Chinese

KO, Hwa-Wei

Abstract

This study explored the feasibility of junior high school students' self-regulated learning Classical Chinese. Along with the theory and experimental studies of reading and self-regulated learning, the author suggested a self-regulated learning Classical Chinese Program (SLCC). The rationale of the program was to activate readers' prior knowledge which was related to the classical text's main idea and text structure. On the other hand, the author grouped classical texts by their main ideas and text structures for students to read. During self-learning period, students were encouraged to monitor the process and to discuss with peers in order to comprehend the difficult parts of the texts. After several trial out, teachers and students agreed that SLCC made Classical Chinese more friendly and easier to approach.

Keywords: Classical Chinese reading, self-regulated learning, prior knowledge, text structure