

文章連貫性和人稱敘寫觀點對兒童道德故事主題理解之影響*

連啟舜

張思潔

國立中正大學

師資培育中心暨教育研究所

本研究目的在探討文章連貫性和人稱敘寫觀點對不同年紀兒童道德故事主題理解之影響，以了解不同年紀兒童對道德主題理解程度，並檢驗「文章連貫性」、「人稱敘寫觀點」對兒童道德主題之影響。本研究選取三篇道德故事加以改寫，分別操弄故事的文章連貫性及人稱敘寫觀點，形成「因果順敘+第一人稱」、「因果順敘+第三人稱」、「因果倒敘+第一人稱」及「因果倒敘+第三人稱」四個實驗版本，分別由三年級和五年級學童閱讀同一版本的三篇故事，在閱讀後測量其不同層次的閱讀理解表現。結果發現在自由回憶、字面理解、推論理解部分，五年級學童表現優於三年級，且文章連貫性有顯著的影響，學童在閱讀因果順敘版本表現較佳，本研究結果支持文章連貫性對兒童道德理解的假設。但是在兒童在不同人稱敘寫版本的理解表現上並未有明顯的差異。此外道德主題理解的層次，本研究並未得到顯著的效果。本研究結果僅支持「文章連貫性」假設，而「人稱敘寫觀點」並沒有明顯效果。

關鍵詞：文章連貫性、主題理解、敘寫觀點、閱讀理解

要理解一篇文章，讀者需要提取文章中的訊息，並從長期記憶中取出相關的背景知識，在工作記憶中整合這些訊息和知識，以建構一個整體（global）而連貫（coherent）、可用的心理表徵（Kintsch, 1998; Snow, 2002）。這個心理表徵包含許多不同的層次，可以是字詞的層次、文本字面的層次，也可以是整篇文章的主題（theme）或是情境模式（situation model）的層次（Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; van Dijk & Kintsch, 1983）。其中，文章主題的理解無疑是最重要的一個層次。我們想像：當讀者無法捕捉到文章的內容主題，他就無法建構一個整體連貫的心理表徵，也就是說他可能只讀懂了不連貫且片段的訊息，見樹而不見林。因此，閱讀理解最重要的任務在於能成功建構文章主題的表徵（Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Williams, 1993）。

所謂的「主題」的定義，Lehr（1988, p.101）認為是「把內容集合在一起的某種概念，有關社會或是人們狀態的評論」。Williams、Brown、Silverstein 與 de Cani（1994）將主題定義為「核心概

* 1. 本篇論文通訊作者：連啟舜，通訊方式：cslien@ccu.edu.tw。

2. 本篇論文曾於 2013 發表 Twentieth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading.

3. 本文承蒙曾玉村教授，簡馨瑩教授及審查委員的修正建議，以及陳弘輝老師、陳聰儀和曾藝哲小姐的協助，特此致謝。

念的詮釋」，例如「龜兔賽跑」的故事，這個故事的主題並非僅在情節 (plot) 層次：「雖然烏龜動作很緩慢，他卻不放棄，最後贏得了比賽」，亦非過於精簡核心概念：「毅力」，真正的主題應是「有恆心和毅力者會獲得最終最後的勝利」。

讀者能提取文章主題與否，對於故事體的文章理解至為重要。故事體除了故事結構的主角、目的、行動、結果等基本元素 (Stein & Glenn, 1979)，通常蘊含作者要傳達的想法，這些想法也就是故事的主題。若故事主題傳遞某些經驗或教訓、甚至是價值觀，也就是所謂的道德故事 (moral story)。道德故事中的道德主題 (moral theme) 有時會明確地敘寫在故事之中，直接告訴讀者這個故事所傳達的價值或看法，例如：伊索寓言中的「龜兔賽跑」，作者直接告訴我們「有恆心和毅力者會獲得最終最後的勝利」。但是，許多時候作者並不會直接陳述道德主題在故事之中，通常留給讀者自行推論與想像空間。例如：韓非子原文中「守株待兔」、「買櫝還珠」等故事。

然而，讀者從具體故事情節中提取抽象的道德主題並不容易。從故事的回憶、故事摘要，進一步提取故事的道德主題，其間有許多複雜心理運作歷程。過去研究發現，兒童在這方面的能力相當薄弱，他們僅能回憶、摘要故事的情節或事件，卻無法找出故事傳達的主題或重點 (Goldman, Reyes, & Varnhagen, 1984; Taylor, 1986; van den Broek, 1988)。此外，兒童在閱讀道德故事時容易受到表現細節影響，進而無法深層推論，據以在提取道德主題時容易受到角色、故事背景等干擾，因此對兒童而言，成功的提取道德故事主題並不容易 (Narvaez, Gleason, Mitchell, & Bentley, 1999)。是以本研究將針對閱讀發展階段的學童進行測試，比較不同發展階段對道德主題理解的影響。

除了讀者本身要具備熟練的閱讀技能及足夠的世界知識 (world knowledge) 之外 (National Reading Panel, 2000; Snow, 2002)，文章本身的特性也對故事主題理解的影響甚鉅，例如：故事結構明確與否 (Stein & Glenn, 1979)、因果連貫性 (van den Broek, 1994; van den Broek, Young, Tzeng, & Linderholm, 1999) 及作者敘寫的人稱觀點 (Graesser, Bowers, Olde, & Pomeroy, 1999)，都可能影響讀者對道德主題的理解。故事結構對閱讀理解的助益在過去數十年已有非常多的證據，若能有系統的安排故事元素、依照故事文法 (story grammar) 寫作，這些都有助於讀者理解故事。同樣地，因果連貫性亦是影響故事體理解的重要因素 (Goldman & Varnhagen, 1986; Trabasson & van den Broek, 1985)，作者突顯故事主角的目標或是問題，或是有系統地鋪陳故事目標的階層性 (van den Broek, 1988)，或是依照因果時間順序來敘寫故事 (Linderholm et al., 2000; Vidal-Abarca, Martinez, & Gilabert, 2000)，這些方式都能有助於讀者在閱讀故事後形成更連貫、可用的心理表徵。不過，這些研究多以大學生為對象，但這樣的現象是否會同樣反應在兒童道德故事的理解，特別是道德主題表徵的形成，值得我們再進一步探討。因此，在本研究中將操弄道德故事中的文章連貫性，將故事改寫成因果順敘和因果倒敘兩個版本，操弄因果時間描述的順序以探討文章連貫性對兒童道德主題理解的影響。

相較故事結構與文章連貫性的研究，故事人稱敘寫觀點對故事主題的理解研究顯得相對缺乏。故事運用不同的人稱觀點陳述時，讀者對故事內容的記憶與理解程度會有影響 (Graesser et al., 1999; Graesser, Bowers, Olde, & Chen, 1997; Houska, 2010)。當以第一人稱觀點敘寫時，故事即是由主角立場來講述故事的發展及結果，例如：「雖然今天我沒看到馬戲團表演，但我卻覺得收穫滿滿」。故事同樣也可以由第二人稱觀點進行描述，此時旁白會用「你」來指稱書中的角色，用以說明故事內容，例如：「雖然你今天沒有看到馬戲團表演，但你仍覺得收穫滿滿」。不過大部分的故事最常使用是第三人稱的觀點，由旁觀者的視角來描述故事中所有人物、事件發生經過與結果，例如：「他今天雖然沒有看到馬戲團表演，但他覺得收穫滿滿」。這三種不同的人稱敘寫觀點，涉及故事敘寫時，故事中主事者 (agent) 分別扮演了不同的角色，敘寫時以讀者 (reader)、主角 (protagonist)、敘事者或是旁白 (narrator)、聽眾 (narratee) 的角度來敘述故事，亦可結合這些角度來書寫。例如：第一人稱觀點的主事者是結合「主角」和「敘事者」的角色來描述故事，而第三人稱觀點僅以「敘事者」的角色來說故事。在本研究中亦操弄人稱敘寫觀點，將道德故事改寫成第一人稱與第三人稱觀點兩種版本，針對不同人稱敘寫的寫作特點，測試兒童是否因人稱敘寫觀點不同而在道德主題理解表現上有差異產生。

另一方面，就閱讀發展理論來看國小學童處於「學會閱讀」(learn to read) 和「透過閱讀學習」(read to learn) 兩大階段 (Chall, 1983)，兩個階段的分界大約為國小中年級，故本研究以三年級

和五年級學童為研究對象，三年級學童已有足夠的識字量和閱讀流暢性，已能獨立閱讀；五年級學童在閱讀發展上相對更為成熟、有更多的閱讀經驗和先備知識。因此在本研究中，分別測量兩個階段的學童表現，以了解文章連貫性和人稱敘寫對道德主題理解的影響。

綜上所述研究目的有三，一是探討閱讀道德故事之後，兒童理解道德故事之情形，能否有效地建構出故事之道德主題表徵。第二個目的是了解文章連貫性因素對兒童道德主題理解之影響，本研究操弄道德故事之因果順序，以因果順敘（較連貫之版本）和因果倒敘（較不連貫之版本）的方式呈現文本，以了解文章連貫性對兒童道德故事理解的影響。最後，本研究操弄故事人稱敘寫觀點，探討第一人稱及第三人稱敘寫觀點對兒童道德主題理解之影響。

一、主題理解（theme comprehension）

「主題」（theme）在英文中有很多相似的同義詞，像是 figure、topic、gist、upshot、point 等，廣義來說，是指一篇文章的內容關於什麼。主題通常是指文章中人們所關心的活動或是與情感有關的事件。Lehr（1988）認為是「把故事內容集合在一起的某種概念，有關社會或者是人們狀態的評論」。Williams 等人（1994）將主題定義為「核心概念的詮釋」。若狹義而論，主題可以視為一篇文章中的所要傳達的道理或教誨（Louwerse & van Peer, 2006），例如：寓言故事中所要表達的道德價值，像是「有恆心和毅力者，最終會獲得勝利」。因此，若要和重點（point）和摘要（summary）這兩個語詞來比較，「重點」通常是指文章中之特定的、局部性的概念描述，而「摘要」是讀者將文章精簡化、概括化（generalization）之後所產生的文本表徵，通常會涵蓋文章各段落要點，以上位概念組合而成短文。而「主題」是選取文章中的核心概念加以詮釋，因此「主題」可以說是將文章中的特定「重點」加以詮釋，但無法像「摘要」一樣，完整地涵蓋所有文章中重要概念。

以心理語言學的角度而論，主題是指在句子之外，特別是段落、章節、篇章或是多篇文章的內容「關於什麼」（aboutness）。一篇文章的整體結構或是故事文法對主題的提取就相當重要。van Dijk（1980）提出「鉅觀結構」（macrostructure）的概念，用刪除、選擇、建構等規則來過濾文章訊息，並保留文章要旨。換句話說，鉅觀結構是文章的階層性結構，將文章中相關的命題（proposition）組織在一起，以捕捉文章整體連貫性（global coherence）的命題表徵（Lorch, 2001）。文章中的鉅觀結構可以引導讀者捕抓到文章的主題。

然而形成鉅觀結構之前，讀者先要從句子和句子的訊息中建構出「微觀結構」（microstructure）。微觀結構捕捉到文本的局部連貫關係（local coherence），也就是文章中命題與命題之間的關係。一篇文章的微觀結構可以想像成由許多命題所組成網路，而每個命題是網路中的節點（node）。具體而言，鉅觀結構是由微觀結構中提取而來，也就是運用「鉅觀規則」（macrorules），透過刪除不重要、重複的鉅觀命題（macroproposition），然後概括化或建構出新的、有意義的鉅觀命題，以形成最後的鉅觀結構（Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983）。

此外，從訊息處理的角度來看主題理解，讀者若要建構文章或故事的主題，必須包含三種訊息處理歷程（van Dijk & Kintsch, 1983）：首先是表面符號（surface code）的處理歷程，讀者要能了解他所閱讀文章的語言結構、符號所代表的意義。接下來他要能夠捕捉這些表面符號所代表的命題表徵，也就是文本（textbase）的意義。最後，讀者必須整合文本的訊息和自己的背景知識，形成情境模式（situation model）。就記憶保留的觀點而言，表面符號層次的表徵在記憶中消失最快速，其次是文本層次，和主題有關的命題會較慢遺忘。而在情境模式中和主題相關的訊息則可以在記憶中保留最久（Kintsch, Welsch, Schmalhofer, & Zimny, 1990）。

但是主題理解對許多人來說並不容易，讀者常無法掌握文章中的鉅觀結構，以致於無法捕捉文章的主題。這主要的原因有三個（Lorch, 2001）：一是作者在寫作時並沒有明確地指出文章的重點，在文章保留給讀者推論的空間。作者有時會假設讀者可以自行填補文章中空隙，因而留給讀者推論或是建構文章的主題。然而，這樣的安排對某些讀者來說卻是困難的。第二個原因是讓讀者自行去整合散布在文章各處的重要訊息，以形成文章主題的鉅觀命題是不容易的。這是因為文章寫作是線性的、水平的，作者僅將文章的概念或命題編織成微觀結構，維持句子和句子之間的

局部連貫性，但是產出文章主題必須藉由階層性、垂直的鉅觀結構予以輔助，以掌握文章整體連貫性。加上讀者因為工作記憶的限制，在閱讀的過程無法保留所有相關的命題，並在工作記憶中進行整合，以致於無法形成主題的理解表徵。最後，辨認或建構鉅觀命題需要刪減大量的訊息，對許多讀者而言是很沉重的認知負荷，因此讀者常常無法有效提取出正確的文章主題。

二、道德故事主題理解

我們社會中許多重要道德概念（例如：自律、尊重、守信用等）或價值觀，對年紀較小的兒童而言，往往是抽象而困難的，兒童無法直接了解某些道德或價值的重要性。為了讓兒童了解這些概念，家長和老師需要將這些概念轉化為具體的例子，將這些概念透過兒童已有的經驗來教導他們，讓兒童閱讀道德故事便是最常用的方法。廣義而言，道德故事其組成同於一般「故事結構」，但與一般故事不同點在於故事中還隱含了某種的「價值」，而這種價值無法於字面上直接的呈現，而是在故事情節中間暗示（林文寶，1994），透過故事，使讀者能夠提取故事主題，進而得到啓示。換句話說，道德故事可以依拆解成「故事」和「道德意涵」兩個成份，進而再依故事結構來分析成「背景」和「插曲」兩大成份。背景包含主角、時間及地點；插曲含括初始事件、內在反應、行爲嘗試、結果及反應（Graesser, Pomeroy, & Craig, 2002）。兒童若能明白故事中主角行爲背後的意義和行爲結果所產生的影響，他們便能理解故事作者所欲傳達的訊息，也就是這篇故事的「主題」。

讀者若能成功地理解故事，他們應該能有效地從故事內容中提取「主題」。目前並沒有太多的學者檢視兒童提取故事主題的能力。Taylor（1986）檢驗 9 至 11 歲兒童對敘述文摘要的能力，其中包括找出「重點」。他發現儘管這些兒童能做出摘要，但是他們卻沒有辦法抓到重點。Brown、Campione 與 Day（1981）檢驗摘要的步驟，發現對生手讀者最困難的工作是增添訊息，像是建構文章「主題」。Goldman 等人（1984）研究 5 至 12 歲兒童對寓言故事的理解，發現大部分的兒童 10 歲（國小四年級）之前無法提取文章「主題」。同時，「提取主題」也不像回憶文章內容一樣經常在日常生活中發生。它需要讀者從文章中總結一些訊息，並且取出「重點」。讀者通常不會「自動地」運作這樣的歷程（Afflerbach, 1990; Williams, 1993）。大多數讀者要隨著年紀的增長（到青少年期時），概括化和詮釋的能力才會提昇（Applebee, 1978）。因此，提取文章主題對而兒童而言是一件相當困難的活動。

而有關於道德故事主題的理解，國內外文獻亦不多見。Stein 與 Trabasso（1982）以道德文章測試兒童是否能建立文章的表徵。他們發現兒童文章解釋能力的關鍵是因果推論能力，這個能力隨著認知發展和年齡而增長。Johnson 與 Goldman（1987）用聖經中的故事測試兒童是否了解「處事規則」（例如：助人、服從），他們發現兒童傾向將故事中相似的行動和具體事件連結在一起，而不能從故事中發現這些規則的相似性。Narvaez、Bentley、Gleason 與 Samuels（1998）測試小學三年級、五年級和大學生辨識道德主題的能力，她們發現即使在統計上排除閱讀理解能力的影響，道德主題的辨識能力在發展上仍有顯著的不同。其後 Narvaez 等人（1999）依照 Williams（1993）對主題的定義，採 neo-Kohlbergian 的理論重新設計道德故事，發現道德主題的理解在發展上仍然有很大的差異，大學生選擇主題的正確率（91%）明顯優於小學三年級（11%）和五年級學生（45%）。兒童在閱讀道德故事時容易受到表現細節影響，而無法作到深層推論，是以在提取道德主題時容易受到角色、故事背景等干擾，因此對兒童而言要成功的提取道德故事主題並不容易。

三、文章連貫性對故事理解的影響

文章連貫性對故事體的理解相當重要。我們在閱讀故事時，不是單獨處理故事裡的元素或事件，而是重新組織這些元素或事件，讓它們成爲一個連貫性（coherent）的整體，以形成一個可用的理解表徵（Trabasso, Secco, & van den Broek, 1984）。也就是說，讀者必須仰賴句子與句子之間的

因果關係、邏輯關係，建構連貫的心理表徵，用以理解故事內容。依照因果網路理論 (causal network theory)，故事中的事件代表網路中的各個節點 (node)，由因果、邏輯關係建立節點與節點之間的聯結 (Trabasso & van den Broek, 1985)，這些因果關係必須建立在時序性 (temporal priority)、效力性 (operativity)、充分性 (sufficiency) 及必要性 (necessity) 四個原則上 (Trabasso et al., 1984; Trabasso, van den Broek, & Suh, 1989)。讀者透過推論歷程來建構故事內各個元素之間的因果關係，在其記憶系統中形成故事的因果關係網路。

故事的因果連貫性會影響讀者的理解，若能有系統地鋪陳故事中目標之階層性 (van den Broek, 1988; van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis, & Verduin, 2003)，或能依照因果時間順序來敘寫故事 (Linderholm et al., 2000; Vidal-Abarca et al., 2000) 將有助於讀者理解故事。van den Broek 等人 (2003) 操弄故事結構中的目標 (包含上位目標、次目標及下位目標) 和文章概念間連結程度兩個變項，將實驗材料分為階層版和序列版本，探討三年級、六年級、九年級及十一年級受試者閱讀後對故事大意 (main idea) 理解的影響。結果發現讀者閱讀階層版本的表現優於序列版本，年紀較小的受試者也可以正確地選擇出故事的大意。

Linderholm 等人 (2000) 提出三項因果連貫性文章改寫原則：(1) 調整時間順序；(2) 目標明確化；(3) 修補連貫性，分別將兩篇難易不同的歷史文章加以改寫，調整文章的因果連貫性。結果發現大學生閱讀難度、連貫性較高文章版本，在記憶和理解的表现優於低連貫性的版本文章；但是在難度低的文章版本中連貫性並沒有顯著的影響。此外，Vidal-Abarca 等人 (2000) 依照 Kintsch 的閱讀模式及因果網路理論探討因果連貫性和論詞重複 (argument-overlap) 對故事體理解的影響。此研究以八年級學生為對象，教材主題為俄國革命，編寫三種版本的文章：第一種利用論詞重複原則，減少讀者在指稱詞的推論；第二種加入因果關係的資訊，避免讀者需要自行推論文章的因果關係；第三種則是結合前述兩種原則進行改寫。他們預測加入因果關係的文本有助於讀者做深層的理解；論詞重複版本對於讀者做深層理解的幫助不大，但在自由回憶上會有較好的效果。結果顯示，閱讀高因果連貫性版本的讀者在推論性問題的表現得分較佳。然而，兩種版本在自由回憶上皆無顯著差異。

整體而言，透過因果連貫性的操弄可以發現，文章連貫性有助於讀者理解文章。本研究以道德故事為實驗材料，並以兒童為受試者，針對因果關係中的「時序性」(Trabasso, van den Broek, & Suh, 1989) 進行探討。將實驗文章透過故事文法 (story grammar) 順序操弄，以 Linderholm 等人 (2000) 的「調整時間順序」原則編擬出文章連貫性高之「先因後果」順敘版材料，以及「先果後因」、因果較不連貫的倒敘版材料，以了解文章連貫性是否會影響兒童高層次的道德主題理解。

四、敘寫觀點 (narrative perspective)

敘寫觀點是另一個影響故事理解的向度。敘事觀點 (又稱視角) 是指「作家建立起來，使讀者藉以認識小說作品中人物、行動、事件與環境的觀察點；或者說，敘述者或人物從什麼角度觀察故事」(陳碧月, 2013; 張瀛太, 2009; Graesser et al., 2002; Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998)。讀者通常會沉浸於故事的角色和情節之中而沒有留意到作者是如何傳達故事的內容。

在文學理論上，西方現代小說的敘事觀點，大致可分為第三人稱全知觀點、第三人稱有限全知觀點、第三人稱主角觀點、第一人稱自知觀點、第一人稱旁知觀點、客觀觀點、混合式觀點等七種 (張瀛太, 2009)。小說家可以利用不同的觀點敘述來避免故事單調，製造更豐富的說故事效果。大部分的敘寫方式多以第三人稱全知的觀點來敘述，這是一種無所不知的敘事觀點類型，敘事者或人物可以從所有的角度觀察被敘述的故事，並且可以任意從一個位置移向另一個位置。這種方式因為敘述者無所不知，所以這種敘事法對人物性格、心理獨白、背景交代、場景變更等等都相當實用 (劉曉樺譯, 2013/2012)。

另一種為限知敘事的敘事方式，由故事中的某個人物 (主角或配角等角色) 來觀察或見事，故事的呈現始終受這個人物的限制而沒有辦法綜觀全局，作者可以利用此方式製造懸疑、保留情節等效果。限知敘事大約可分為三類：第一人稱旁知、第一人稱自知、第三人稱主角觀點。「第一

人稱旁知觀點」是用局外人的角度來觀察事物。敘述者「我」是故事的配角或不重要的角色，「我」只能看見客觀環境人事物，但無法進入其他人的想法之中。「第一人稱自知觀點」的「我」即是故事主角，敘述者由各種角度講述自己的故事，描述自己的心路歷程和其所見的外在環境。「第三人稱主角觀點」是一種限知的第三人稱主角觀點，小說的軸線的推移完全圍繞著主角而發展，所有故事經過都緊扣主角的舉止及心理狀態，進而隨著主角改變場景，或透過主角的視角來觀察環境（陳碧月，2013；張瀛太，2009；Lieblich et al., 1998）。

再以心理語言學的角度來看，敘寫觀點代表故事中的「主事者」(agent)，亦為這篇故事是由「誰」敘說 (Graesser et al., 2002)？依主事者的不同，敘寫觀點可分為第一人稱敘寫、第二人稱敘寫和第三人稱敘寫之三種方式 (Graesser et al., 1999)。第一人稱敘寫方式，主要為敘事者的角色和故事中某個人物結合（通常是主角），也就是敘事者以故事中某人物的角度來描述情節。採取第一人稱敘寫的觀點，其長處在於讀者可以很快地了解故事中主角的想法、情感和所處的環境，但是缺點在於讀者無法知曉該主角所不知道的事情，被限制在主角的觀點之中。

相反地，第三人稱敘寫方式把故事中不同角色分離，單純由敘事者自旁觀的角度來說故事。這種「第三人稱」方式最廣為寫作者所使用，讀者可以深入主角的觀點，雖然不比第一人稱觀點深入，但是獲得的訊息卻遠過於第一人稱觀點。相反的，第三人稱觀點雖然可以呈現多名角色的看法，有較多的訊息，但是往往會讓讀者產生迷惘和困惑。

第二人稱敘寫方式較少出現在故事中。這種敘寫方式結合四種主事者的角色：讀者、主角、敘事者和聽眾。通常用「你」來描述故事，敘事者在進行自我對話，用「你」來連結故事中的角色和讀者。第二人稱敘寫方式有其缺點，很多讀者在閱讀一陣子之後，就會開始厭煩第二人稱的敘寫觀點，讀者會排斥作者不斷地在故事中發號施令，引導你去思考（劉曉樺譯，2013/2012）。

Graesser 等人 (1999) 針對敘寫觀點對記憶的影響提出「主事者融合假設」(agent amalgamation hypothesis)，所謂「主事者融合」是指結合多個主事者的角色來敘述故事，例如：第一人稱敘寫方式結合敘事者和主角兩個主事者的角色。「主事者融合假設」認為在故事中融合主事者進行敘述較佳，因為融合主事者具有多重角色，能承載更多的文章訊息、更多的記憶提取路徑和更豐富的敘述，與較少融合主事者的敘寫方式相比，讀者在故事中誰做了什麼事？誰說過什麼話？對於故事中角色的記憶表現更好。在 Graesser 等人的研究結果發現，讀者回憶第一人稱敘寫的文章時，其回憶故事角色人物的情形較閱讀第三人稱敘寫文章來的好，在延宕測驗時，讀者記憶的衰退情形也比閱讀第三人稱版本少。

上述的研究以讀者對故事中角色的記憶進行探討，關心受試者是否記得故事中誰做了什麼？誰說過什麼話？僅限於故事中特定角色行為為記憶的探討。在本研究亦操弄人稱敘寫觀點，但我們更關心讀者閱讀不同敘寫觀點的故事，在整體的道德故事記憶和理解是否會有影響？依上述不同人稱敘寫的優點和缺點，是否會造成讀者整體閱讀理解的影響？因此，在本研究中先排除故事體中少見之第二人稱敘寫觀點，分別以第一人稱和第三人稱將道德故事改寫，更精確地說，分別以第一人稱自知觀點和第三人稱全知的觀點來敘寫故事，以測試兒童是否因敘寫觀點的不同而在道德主題理解有差異存在。

研究假設

本研究之目的主要探討文章連貫性和敘寫觀點對不同年紀兒童道德故事主題理解之影響，因此在本研究中操弄文章連貫性（順敘和倒敘）和敘寫觀點（第一和第三人稱）兩個變項，編寫出四種版本之實驗文章，在受試者閱讀後測試受試者在不同層次道德理解之表現。本研究將考驗以下假設並陳述其預期結果：

假設一：道德主題理解表現隨年紀發展而增進

就閱讀發展而言，閱讀能力隨著認知發展而提昇。一般而言，較年長讀者背景知識及世界知識相對豐富，所接觸的文本較多，閱讀所需的推論能力、後設認知能力也愈好。本研究以三年級和五年級為受試者，分屬「學習閱讀」和「透過閱讀學習」兩個不同閱讀發展階段 (Chall, 1983)，

相較於三年級學童，五年級學童擁有更成熟的理解監控、推論能力，因此，整體而言，本研究預期國小五年級學童在不同層次的道德主題理解（自由回憶、字面理解、推論理解及主題理解）表現優於三年級學童。

假設二：故事以因果順敘描述有助於兒童道德故事的理解

依照「因果網路理論」，由於因果順敘版本是依照時間的發展順序來敘述，先描述故事起因，接著說明故事結果，依典型之故事文法順序來敘述，亦符合 Linderholm 等人（2000）「時間順序」之原則，讀者較不會有時序錯亂、脈絡不清楚的現象，也較容易建構連貫、可用的心理表徵（連啓舜，2013）。因此本研究操弄故事結構的因果順序，以「因果順敘」為較高連貫之故事版本，而「因果倒敘」為較低連貫之版本，預期兒童對不同因果敘寫方式的故事在閱讀理解表現有顯著差異。換言之，在本研究中因果順序版本表現優於因果倒敘版本，在自由回憶、字面理解、推論理解及主題理解層次上皆有差異存在。

假設三：受試者在道德故事理解表現上，第三人稱敘寫版本優於第一人稱版本

就敘寫的角度而言，第三人稱敘寫方式把故事中不同角色分離，單純由敘事者自旁觀的角度來說故事，也是最普遍的故事寫作方式，也是一般讀者最熟悉的寫作形態。讀者可以看到主角的觀點，雖然不比第一人稱觀點深入，但是獲得的其他更多第一人稱觀點以外的訊息。但是第一人稱敘寫方式主要為敘事者的角色和故事中某個人物結合（通常是主角），也就是敘事者以故事中某人的角度來描述情節。採取第一人稱敘寫的觀點，其長處在於讀者可以很快地了解故事中主角的想法、情感和所處的環境，但是缺點在於讀者無法知曉該主角所不知道的事情，被限制在主角的觀點之中。

在 Buehler、Griffin、Lam 與 Deslauriers（2012）的研究發現，受試者採用第三人稱的心像可以幫助他們產生更合理的決策，減少認知和動機性的偏誤發生。McIsaac 與 Eich（2002）指出大學生採取旁觀者記憶（observer memories）可包括更多主角的外在、做了些什麼事或是所在何處；而現場記憶（filed memories）則承載較多的角色的情緒反應、身體感知及心理的狀態。因此，在本研究分別以第一人稱自知觀點和第三人稱全知的觀點來敘寫故事，假設受試者閱讀第三人稱觀點版本時，可以從旁觀者的視角來了解故事，相較於第一人稱的版本，讀可以採用較全面的視野來理解故事，建構出更完整的命題網路，以供將來記憶提取。換言之，本研究假設受試者在閱讀第三人稱版本道德故事之理解表現優於第一人稱版本，也就是說，在文本理解和情境模式的表現，第三人稱版本受試者表現優於第一人稱版本。

假設四：受試者閱讀「第三人稱敘寫+因果順敘」版本之理解表現最佳

依據上述「因果網路理論」與上述假設三之論述，若故事以第三人稱來敘寫，讀者在閱讀時有較多編碼資訊，在閱讀時也不需花費認知資源來處理不同角色關係，而可以在回憶或文本理解上有較好的表現。此外，故事結構若呈現清楚的因果關係，在讀者的認知系統中較能形成具體而緊密的因果關係網路，例如，重要的「上位目標」節點會有較多的訊息連結，有助於讀者在記憶編碼與訊息提取，形成正確的「文本理解」表徵。就高階理解而言，閱讀具文章連貫性的故事也有助於讀者形成整體連貫性的推論，進而形成「情境模式」。本研究所編製之四個版本的實驗材料（亦即第一人稱+因果順敘、第一人稱+因果倒敘、第三人稱+因果順敘、第三人稱+因果倒敘四個版本）中，閱讀「第三人稱+因果順敘」版本在「文本理解」和「情境模式」的理解表現應優於其他三組。

研究方法

一、受試者

本研究以台中市及嘉義縣兩所國小三年級和五年級學生為受試者，每個年級選取四班進行實驗，惟閱讀或學習上有明顯障礙、作答不認真及中途轉學的學生，其資料皆刪除不予採計（三年級刪除 14 人，五年級刪除 7 人），三年級人數為 68 人，五年級為 86 人。

二、實驗材料

本研究欲探討故事敘寫觀點和因果順序對兒童道德主題理解的影響，因此在實驗材料選用三篇不同主題之道德故事進行改寫，並操弄故事敘寫人稱和因果順序，共計有四個版本的實驗文章。

（一）材料選擇與道德主題檢核

首先由研究者自坊間兒童讀物中挑選適中、高年級兒童閱讀之道德故事 8 篇，並請二名現職國小老師進行評定，選出三篇故事道德主題明確、故事結構較完整的故事，分別為：〈馬戲團〉、〈金色的窗戶〉及〈破掉的水桶〉，再由研究者改寫成實驗材料之模板。改寫後的每篇故事均具備完整故事結構，包括背景（setting）與插曲（episode），插曲包含初始事件、內在反應、內在計畫、嘗試、結果和反應等六個細項。接著，由 30 位大學生閱讀三篇改寫的故事後，分別寫下故事欲傳遞的道德主題，以確保實驗材料具有明確而具體的道德主題：〈馬戲團〉為「幫助他人前應給予基本的尊重」；〈金色的窗戶〉為「做人要知福惜福，美好的事物就在我們身邊」；〈破掉的水桶〉為「壞掉事物並非全然無用，換個角度思考或許會有不同的結果」。

（二）敘寫觀點與文章連貫性的操弄

本研究將上述三篇道德故事進行「敘寫觀點」及「文章連貫性」兩個向度的改寫，以成為不同版本的實驗材料。

以「敘寫觀點」而言，故事內容可以分別改寫成「第一人稱」和「第三人稱」兩種版本。以第一人稱來敘寫的方式，例如：「我住在一個平凡的家庭，每天幫著父親在家打掃」或者是以第三人稱來敘寫：「小美住在一個平凡的家庭，每天幫著父親在家打掃」。更精確地說，也就是以「第一人稱自知」和「第三人稱全知」的觀點分別來敘寫故事。

另外，依「文章連貫性」的向度，將故事中的因果順序加以調整，成為因果連貫版和因果不連貫版。在本研究中，我們採用 Linderholm 等人（2000）的「調整時間順序」原則，將文章改寫成「因果順敘」和「因果倒敘版」兩個版本。前者的敘寫方式依照故事文法（story grammar）的順序來描述，從「背景」開始至「插曲」產生初始事件、內在反應、內在計畫、嘗試、結果及反應，符合因果網路理論之連貫性原則（Trabasso & van den Broek, 1985; Trabasso et al., 1989）。後者為因果不連貫的版本，我們將故事中的因果順序倒置，將「插曲」中的嘗試、結果及反應移至故事開頭，之後再才放入「背景」、「插曲」中的初始事件、內在反應、內在計畫等元素。

綜上所述，本研究依「敘寫觀點」和「因果順序」兩個向度，將三篇道德故事改寫成四個實驗版本：「第一人稱+因果順敘」、「第一人稱+因果倒敘」、「第三人稱+因果順敘」和「第三人稱+因果倒敘」四個實驗版本。受試者所讀到的改寫版本採隨機分派方式，所讀的文章順序採對抗平衡（counterbalance）分派，每位受試者皆需閱讀三篇同一實驗版本的故事（範例請參見附錄一），四個版本文章字數和概念單位（idea unit）數目如下表 1 所示：

表 1 實驗文章之概念單位數目和字數

組別	馬戲團	破掉的水桶	金色的窗戶
概念單位數	22	22	28
第一人稱+因果順敘	333	349	416
第一人稱+因果倒敘	353	355	428
第三人稱+因果順敘	340	357	427
第三人稱+因果倒敘	362	368	439

註 1：概念單位數目（個）

註 2：文章字數（字）

三、測驗工具

本研究所使用的測驗工具包括「閱讀理解篩選測驗」、「中文年級認字量表」、「自由回憶」、「自編閱讀理解測驗」、「自編道德主題判斷測驗」，茲分述如下：

（一）中文年級認字量表

本量表為黃秀霜（2001）編製，依據受試對象之年級和專注程度，每唸對一個字一分，最高分為兩百分，最低為零分，此測驗重測信度間隔時間為四周至六周，其重測信度為 .81 至 .95 ($p < .001$)；內部一致性 Cronbach α 係數為 .99 ($p < .001$)；折半信度為 .99 ($p < .001$)。效度方面，與標準化國語文成就測驗之相關係數為 .48 至 .67 的顯著相關。在本研究中，此量表在實驗之前進行施測，以確保受試者沒有認字的困難。

（二）閱讀理解篩選測驗

此為柯華蕙（1999）編製之閱讀困難篩選工具，此測驗按年級評估學童閱讀理解能力，以作為篩選閱讀障礙學童的初步工具。各年級之內部一致性信度係數介於 .70 至 .86 之間；效度考驗方面，該測驗與「中文閱讀障礙診斷測驗」之效標關聯效度皆有 .34 至 .70 的顯著相關。本研究將此測驗結果做為排除實驗受試者中有閱讀困難學生之用。

（三）自由回憶作業

自由回憶作業之主要目的在於了解受試者閱讀完三篇故事，能回憶多少的概念單位。本研究以書寫評量方式讓受試者將其所記得的故事內容寫下，愈多愈好，再由三位研究生評定概念單位的回憶數量。首先，三位研究生針對三篇實驗材料之原始版本進行分析，再就分析單位討論以取得共識，得到三篇實驗文章之概念單位數量（如表 1）。其後，三位評分者分別就每一位受試者回憶之結果進行評分，評分結果若有不一致之處，再進行第二輪討論以取得共識，做為最後自由回憶作業之得分。

（四）自編道德主題判斷測驗

本測驗編製的目的在評估實驗之前受試者對故事道德主題提取的能力，以了解受試者是否了解道德故事的主題、對不同道德主題提取與判斷是否有差異存在，以確保本研究實驗操弄之結果不受到受試者先備知識之影響。本測驗僅供考驗各組在實驗之前道德故事主題理解能力是否有差異，不再進行實驗後測比較。

在本測驗中包含三篇道德故事及測驗試題。試題有三個部分，第一部分為是非題，每篇文章共有 4 題，包含字面理解和推論理解兩類，每題一分，總分各為 6 分。第二部分為選擇題，讓受試者選出最接近故事主題的選項。第三部份為道德主題判斷作業，主要參考 Narvaez 等人（1999）所設計之測驗題型加以改編，針對上述三篇道德故事內容，發展四個極短篇故事的答案選項。在答案選項的設計上，分別將故事調整出有相同場景（setting）、相同角色（characters）、相同行動（action）和相同主題（theme）等安排。受試者必須選出哪一個極短篇故事選項與上述道德故事欲傳達道德主題相同。

以「尊重」的道德故事為例，故事描寫一名衣衫不整的男子到小吃店用餐，小吃店員工露出厭惡的表情，但老闆告訴員工每位客人都應該予以公平對待，員工好奇「為何不直接給予幫助？」

老闆認為，若是不收男子的錢，反而是看不起人家。在這篇故事中所要表達道德主題為「尊重」，答案選項的設計有四個：

(1) 相同角色：小珊總是衣衫不整，功課也無法跟上大家，我們並不討厭他，因為我們知道他更需要的是我們的幫助。

(2) 相同場景：小峰的食量小，每到吃飯時間卻喜歡買很多東西來吃，吃不完的就倒掉，卻不知道有多少人每天都餓著肚子，等待食物的到來。

(3) 相同行動：回到家後小偉才發現剛才忘記多付一盤小菜的錢給老闆，趕緊衝回小吃店，向老闆說明剛才的疏忽。

(4) 相同主題：雖然小明的意見與我不同，但我仍然有耐心的傾聽他的想法。(正確答案)

在評分上，此測驗可得三個分數：字面理解、推論理解及主題理解，其中主題理解的得分是由選擇題和道德主題判斷作業相加而得，最高總分為6分。

(五) 自編道德故事理解測驗

此為研究者自編測驗，測驗目的是為了解受試者對於三篇道德故事主題的理解情形。題型可分為三大類：字面理解題、推論理解題、主題推論題。下面舉〈馬戲團〉故事用以說明三種問題題型：

1. 字面理解題：受試者閱讀完文章內容即可回答題目，不需使用背景知識或推論，屬於記憶性的問題。例如：「請描述作者、父母和六個孩子當時在售票口前面的排隊順序？」故事一開頭即提到作者前面排了一對父母帶著六個孩子在買票。

2. 推論理解題：受試者必須自行由故事內容推論來產生答案，例如：「作者為什麼要把自己的兩千元丟到地上，卻告訴那位父親他的錢掉了」故事中並無明確提及作者這樣做的原因，受試者需從文中做推論以產生答案。

3. 主題推論題(簡答題)：要求受試者以簡答題方式寫出本篇故事之道德主題，例如：「作者沒看到馬戲團，卻覺得『得到了更多』。你覺得作者體會到了什麼？」

4. 主題推論題(選擇題)：本部分以選擇題的方式呈現，要求受試者選擇故事所欲表達的道德主題為何。例如：「下列哪個選項最符合本篇故事所要傳達的主題？」每篇文章都有六個選項，依據選項完整性依序給分，最高5分，最低0分。

在本測驗中，上述「字面理解題」與「推論理解題」皆以簡答題方式呈現，每題滿分2分，部分答對給1分。三篇道德故事中都包括2題「字面理解題」和2題「推論理解題」。至於「主題推論題」則分為兩大類別：簡答題與選擇題，此部分先請受試者直接寫出故事之道德主題，同時為避免受試者因年紀或語文能力限制而未能完全表達故事主題，在上述的簡答題後，再讓受試者以選擇題的方式，提供5個不同意義層次之道德主題選項，讓受試者作答，以了解受試者對故事主題之理解程度。

由於道德故事的主題理解可能受不同背景知識或是不同觀點詮釋所影響，而產生出不同的道德故事主題理解，因此道德主題推論題的評分必須建立一套相對客觀而有共識的標準。在本研究中，先以30位大學學生進行預試，在閱讀三篇故事材料後，以簡答題方式寫出故事主題，例如：「閱讀完上述故事後，請寫出欲傳達的主題內涵。」再以選擇題方式給予填答，例如：「下列何者最符合本文欲傳達的道德主題？」最後，由預試的30位大學生讀完故事後所做之描述，篩選最多數人寫出的故事主題，作為該故事主題的標準答案，以建立合理的評分基準，確保自編道德故事主題評分的客觀及正確性。以「馬戲團」一文為例：

(1) 作者為什麼要把自己的兩千元丟到地上，卻告訴那位父親他的錢掉了？

完整答案(2分)：能表示出作者想要幫助這個家庭，同時要顧父親的尊嚴，例如：害怕爸爸不收下錢；給父親留下面子，幫助他們。

不完整答案(1分)：僅回答上述部分概念，例如因為他想幫助這六個孩子的家庭；他說了善意的謊言。

(2) 「作者沒看到馬戲團，卻覺得『得到了更多』。你覺得作者體會到了什麼？」

完整答案(2分)：能表示出作者關懷他人之心，以適當的方法來幫助他人。例如：失去某些東西去幫助他人亦可以換來更多得快樂；在他人有需要的時候，用適當的方法幫助他人。

不完整答案(1分)：僅回答到部分上述概念，或是僅以成語來回答，例如要幫助他人；要顧及他人尊嚴；助人為快樂之本。

四、研究程序

本研究以台中市和嘉義縣兩所國小三年級、五年級各四個班級作為實驗對象，採團體施測的方式，各階段實驗過程如下：

(一) 實驗前測階段

第一週針對全體受試者「中文年級認字量表」、「閱讀理解篩選測驗」進行前測，以篩選出認字和閱讀困難的學生，在分析中排除其資料。其後，於各年級四個班級進行「自編道德主題判斷測驗」，以確認各年級兒童對於道德主題理解之起點行為。

(二) 正式實驗階段

從第二週開始，在兩個年級各四個班級中進行實驗。本研究以年級為單位，將各年級所有參與實驗之受試者以隨機分派方式分為四組，分別為「因果順序+第一人稱觀點」、「因果順序+第三人稱觀點」、「因果倒序+第一人稱觀點」、「因果倒序+第三人稱觀點」四組，每一位受試者閱讀其中一個版本的三篇道德故事。

受試者被要求依自己的速度讀完故事，直到確定理解故事的內容後，才可以翻頁進行測驗，之後不可以回頭再讀文章。其後，進行五題數學加減題作為間隔作業 (filler task)，避免受試者因為複誦故事而干擾自由回憶結果，接下來進行「自由回憶作業」，要求受試者儘量寫下他們所記得的故事內容，愈多愈好。最後，再根據所讀的故事進行「自編道德故事理解測驗」。三篇實驗材料，分三節課進行。

五、研究設計

本研究目的在探討不同年級兒童在閱讀不同敘寫觀點與不同因果順序之道德故事，其對自由回憶作業、自編道德故事理解測驗的表現情形。實驗設計採 2 (順敘因果 vs. 倒敘因果) × 2 (第一人稱觀點 vs. 第三人稱觀點) × 2 (3 年級 vs. 5 年級) 三因子完全受試者間設計，探討四種不同故事版本對於不同年級兒童在道德故事之「自由回憶」、「字面理解」、「推論理解」及「主題理解」上的影響。

研究結果

本研究操弄「敘寫觀點」和「因果順序」兩個變項探討不同年紀兒童閱讀不同版本道德故事之後對道德主題理解的影響。下文分別報告三年級和五年級在實驗前測階段「道德主題判斷測驗」的表現，接下來比較兩個年級學童閱讀不同版本之文章後，敘寫觀點和因果順序對不同層次道德故事理解的影響 (亦即自由回憶、字面理解、推論理解及主題理解)，並回答上述之本研究前三個研究假設。最後，比較受試者在四個實驗版本上的理解表現，以回答本研究之假設四。

一、不同年級受試者在實驗前測「道德主題判斷測驗」之表現：前測分析

此測驗目的在評估受試者對不同故事道德主題提取的能力，以了解受試者在實驗之前對不同道德主題的提取與判斷是否有差異存在，以確保本研究兩個年級四個實驗組別在實驗之前無明顯

的差異。結果發現，分別在三年級和五年級的「字面理解」、「推論理解」及「主題理解」進行分析比較。結果發現在三年級和五年級的四個組別受試者在「字面理解」、「推論理解」和「主題理解」的得分表現都沒有顯著差異 ($ps < .05$)。四個實驗組別並沒有顯著差異，各組學生在理解故事和道德主題的判斷上並沒有差別。

二、在不同發展階段，不同層次之道德故事理解表現情形

本研究主要在探討「年級發展」、「文章連貫性」及「人稱敘寫方式」對學童道德主題理解的影響。在此部分以「自由回憶」作業之得分、「道德故事理解測驗」中的「字面理解」、「推論理解」及「主題理解」為依變項，進行 4 個三因子變異數分析的比較（各組的平均數和標準差如表 2）。

表 2 三年級和五年級受試者在不同理解層次的道德故事理解表現情形

	三年級			五年級		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
自由回憶 (72)						
第一人稱+因果順敘	15.39	11.10	18	29.25	14.57	24
第一人稱+因果倒敘	13.75	7.98	16	21.50	11.43	21
第三人稱+因果順序	15.19	9.70	16	36.33	16.28	22
第三人稱+因果倒敘	14.06	10.13	18	24.76	8.21	21
字面理解 (12)						
第一人稱+因果順敘	6.83	1.98	18	8.75	1.82	24
第一人稱+因果倒敘	7.13	2.06	16	8.00	2.47	21
第三人稱+因果順序	7.81	1.94	16	9.33	1.53	22
第三人稱+因果倒敘	6.39	2.55	18	6.71	2.81	21
推論理解 (12)						
第一人稱+因果順敘	5.39	2.25	18	6.75	2.09	24
第一人稱+因果倒敘	4.94	2.08	16	5.55	2.19	21
第三人稱+因果順序	5.44	2.03	16	6.67	1.93	22
第三人稱+因果倒敘	4.44	1.79	18	5.38	2.36	21
主題理解 (21)						
第一人稱+因果順敘	9.22	3.44	18	9.67	3.03	24
第一人稱+因果倒敘	8.94	3.09	16	8.83	3.43	21
第三人稱+因果順序	8.75	1.81	16	9.67	4.28	22
第三人稱+因果倒敘	8.83	3.09	18	10.00	2.41	21

註：括號內為該測驗之最高分

(一) 年級的主要效果

在「自由回憶」作業及「道德故事理解測驗」中的「字面理解」和「推論理解」的表現上，五年級表現明顯優於三年級學童的表現 ($p < .01$)。在「自由回憶」的表現上，兩個年級表現達顯著差異， $F(1, 155) = 49.35$, $MSE = 6830.40$, $p < .01$, $\eta^2 = .25$ ，五年級 ($M = 27.93$, $SD = 13.95$) 優於三年級 ($M = 14.60$, $SD = 9.65$)。在「字面理解」上，兩個年級的表現亦達顯著差異， $F(1, 155) = 10.77$, $MSE = 51.40$, $p < .01$, $\eta^2 = .07$ ，五年級 ($M = 8.22$, $SD = 2.38$) 優於三年級 ($M = 7.01$, $SD = 2.17$)。同樣地，在「推論理解」表現上，兩個年級的表現同樣也達顯著差異， $F(1, 155) = 9.23$, $MSE = 40.85$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$ ，五年級 ($M = 6.10$, $SD = 2.20$) 亦優於三年級學童 ($M = 5.04$, $SD = 2.04$)。但是在道德故事的「主題理解」層次，三年級和五年級的表現並未發現顯著的不同， $F(1, 155) = 1.02$, $p = .32$ 。兩個年級在道德主題提取的能力並沒有明顯的差別，五年級學童在主題理解的發展上並沒有較多的優勢。

上述結果對應本研究之假設一「道德主題理解表現隨年紀發展而增進」可以發現，在「自由回憶」作業及「道德故事理解測驗」中的「字面理解」和「推論理解」的表現上，五年級的表現明顯優於三年級學童的表現，但是在「主題理解」的層次上，兩個年級並沒有太大的差別。因此本研究之假設一大部分獲得支持。

(二) 文章連貫性的主要效果

本研究關心的另一個重點為文章連貫性對兒童道德故事主題理解的影響，在「自由回憶」作業及「道德故事理解測驗」中的「字面理解」和「推論理解」的表現上，文章連貫順敘版本的表現明顯均優於因果不連貫倒敘版的表現 ($p < .01$)。在「自由回憶」的表現上，文章連貫性的兩個版本表現達顯著差異， $F(1, 155) = 8.43, MSE = 1166.31, p < .01, \eta^2 = .05$ ，因果順敘版 ($M = 25.13, SD = 16.02$) 優於因果倒敘版 ($M = 19.04, SD = 10.58$)。在「字面理解」上，兩個版本的表現亦達顯著差異， $F(1, 155) = 10.14, MSE = 48.41, p < .01, \eta^2 = .06$ ，因果順敘版 ($M = 8.28, SD = 2.01$) 優於因果倒敘版 ($M = 7.09, SD = 2.54$)。同樣地，在「推論理解」表現上，兩個版本的表現同樣也達顯著差異， $F(1, 155) = 8.36, MSE = 36.99, p < .01, \eta^2 = .05$ ，因果順敘 ($M = 6.15, SD = 2.14$) 亦優於因果倒敘版 ($M = 5.12, SD = 2.13$)。在道德故事的「主題理解」層次，三年級和五年級的表現並未發現顯著的不同 $F(1, 155) = .28, p = .59$ ，文章連貫性並未影響受試者在道德主題提取的表現。

這部分的結果對應本研究假設二「文章連貫性有助於兒童道德故事理解」可以發現，在自由回憶」作業及「道德故事理解測驗」中的「字面理解」和「推論理解」的表現上，文章連貫順敘版本的表現明顯均優於因果不連貫倒敘版的表現，然而「主題理解」的表現仍然未有明顯的差別，本研究假設二大部分獲得支持。

(三) 人稱敘寫的主要效果

在本研究亦操弄不同人稱敘寫觀點，以了解第一人稱敘寫或第三人稱敘寫之故事是否會影響學童「自由回憶」作業及「道德故事理解測驗」中的「字面理解」、「推論理解」和「主題理解」的表現。結果發現，在上述四個測量上，閱讀不同敘寫觀點之受試者現均未達顯著差異 ($ps > .05$)。也就是說，不管是以第一人稱或第三人稱來敘寫道德故事，受試者的表現在不同理解層次上都沒有明顯的差別。對應本研究提出之假設三「受試者對第三人稱敘寫版之理解表現優於第一人稱版本」，此一假設未獲支持。

(四) 年級、文章連貫性及人稱敘寫的交互作用效果

在四個不同的理解測量的交互作用效果部分，年級、文章連貫性及人稱敘寫的三因子交互作用效果皆不顯著 ($ps > .05$)，二因子交互作用效果僅在「年級」和「文章連貫性」在「自由回憶」的表現，以及「文章連貫性」和「人稱敘寫」在「字面理解」的表現有交互作用效果，分述如下：

在「年級」和「文章連貫性」在「自由回憶」的交互作用效果， $F(1, 155) = 4.73, MSE = 654.58, p < .05, \eta^2 = .03$ 。接著進一步進行單純主要效果分析，結果發現三年級的學童，因果順序變項未達顯著水準， $F(1, 66) = .35, MSE = 32.45, p > .05$ ，表示在三年級學童因果順序並不會影響自由回憶表現；但是在五年級學童的自由回憶表現，因果順序達到顯著， $F(1, 86) = 11.32, MSE = 1968.85, p < .01$ ，顯示受試者在閱讀因果順序版本的自由回憶表現 ($M = 32.56, SD = 15.63$) 優於因果倒敘版本 ($M = 23.09, SD = 10.01$)，參見圖 1。

此外，「文章連貫性」和「人稱敘寫」兩變項在「字面理解」上亦有交互作用， $F(1, 155) = 6.43, MSE = 30.70, p < .05, \eta^2 = .04$ 。接著進一步進行單純主要效果分析，結果發現第一人稱的敘寫中，因果順序變項未達顯著水準， $F(1, 78) = .36, MSE = 1.76, p > .05$ ，表示在第一人稱版本中，因果順序並不會影響字面理解表現；然而在第三人稱版本中，因果順序達顯著， $F(1, 74) = 15.91, MSE = 84.66, p < .05$ ，受試者在閱讀因果順序版本的字面理解表現 ($M = 8.68, SD = 1.86$) 優於因果倒敘版本 ($M = 6.56, SD = 2.66$)，參見圖 2。

綜上所述，從上面兩個二因子交互作用效果的分析可以發現，因果順序的連貫性對學童的自由回憶與字面理解有顯著的影響，在五年級學童的自由回憶上因果順敘的版本明顯優於因果倒敘的版本；學童在第三人稱的敘寫版本上的字面理解表現，因果順敘版也優於因果倒敘的版本，此部分結果亦支持本研究之假設三「文章連貫性有助於兒童道德故事理解」。

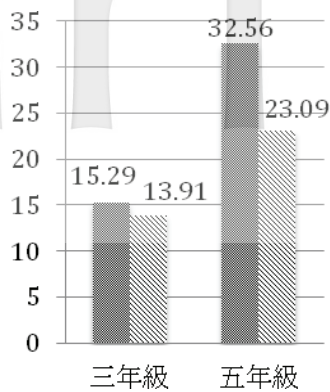


圖 1 因果連貫性和年級在自由回憶上之交互作用

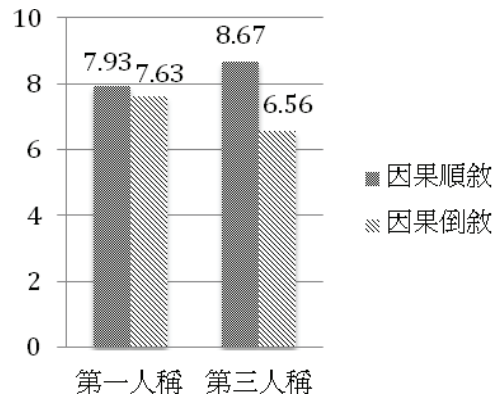


圖 2 因果連貫性與人稱敘寫在文本理解上之交互作用

(五) 受試者在四個實驗故事版本的理解表現

本研究操弄「因果順序」和「人稱敘寫」兩個變項，編擬成四個版本的實驗材料。在本研究預期受者「第三人稱+因果順敘」版本的閱讀理解表現會優於其他三個版本。我們分別比較受試者在四個版本的「自由回憶」、「字面理解」、「推論理解」和「主題理解」的表現，進行 4 個事前比較，結果發現四個版本的閱讀的理解層次都沒有差異。因此，本研究假設四「第三人稱+因果順敘版本之理解表現優於其他版本」的未獲得支持。

結果討論

本研究目的欲探討文章連貫性和人稱敘寫觀點對不同年紀兒童道德故事主題理解之影響。本研究選取三篇道德故事加以改寫，分別操弄故事的文章連貫性及敘寫人稱觀點，形成「因果順敘+第一人稱」、「因果順敘+第三人稱」、「因果倒敘+第一人稱」及「因果倒敘+第三人稱」四個實驗版本，分別由三年級和五年級學童閱讀同一版本的三篇故事，在閱讀後測量「自由回憶」、「字面理解」、「推論理解」及「主題理解」等不同層次的閱讀理解表現。結果發現：(1) 道德主題理解表現隨年紀發展而增進，在「自由回憶」作業及「道德故事理解測驗」中的「字面理解」和「推論理解」的表現上，五年級的表現明顯優於三年級學童的表現；(2) 文章連貫性有助於兒童道德故事理解，在「自由回憶」、「字面理解」和「推論理解」的表現上，因果連貫順敘版本的表現明顯均優於因果不連貫倒敘版的表現；(3) 閱讀不同敘寫觀點之受試者在不同理解層次表現均未達顯著差異，不管是第一人稱或第三人稱來敘寫道德故事，受試者的表現在不同理解層次上都沒有明顯的差別；(4) 因果順序的連貫性對學童的自由回憶與字面理解有顯著的影響，在五年級學童的自由回憶上因果順敘的版本明顯優於因果倒敘的版本；學童在第三人稱的敘寫版本上的字面理解表現，因果順敘版也優於因果倒敘的版本。

針對本研究所提出的假設及研究結果，依據閱讀理解理論將本研究中所測量之「自由回憶」、「字面理解」、「推論理解」及「主題理解」，分為「文本理解」和「情境模式」兩個主要的理解類別來探討 (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983)，前兩者可歸類為「文本理解」層次，屬於讀者閱讀後之記憶表現，後兩者可歸類為「情境模式」，讀者在閱讀後進行推論，整合文章訊息，甚至需納入背景知識才能形成。針對本研究四個假設，總結如下：

假設一：道德故事的字面理解及推論理解隨年紀增長，年紀較大者表現較佳。

整體而言，本研究中五年級的受試者在自由回憶、字面理解、推論理解的表現優於三年級學童。就閱讀發展理論來看（Chall, 1983），五年級學童閱讀技能發展已臻成熟，已達「透過閱讀來學習」的階段。相較於三年級的學童剛邁入「閱讀流暢期」，識字技能才漸趨於穩定，部分仍然屬於「學習閱讀」的階段，閱讀能力尚未成熟。本研究中不同年的紀受試者閱讀相同道德故事，五年級的受試者在「文本理解」中的自由回憶與字面理解表現上顯著優於三年級的受試者。同樣地，在「情境模式」中的推論理解結果，五年級表現較三年級為佳，但是主題理解的部分，五年級學童的表現並未優於三年級，五年級學童在主題理解的發展上並沒有較多的優勢，提取抽象的道德故事主題仍屬於困難的閱讀任務。此一假設除了主題理解部分之外，其他層次的理解都看到了發展上的差異，此假設大部分都得到支持。

假設二：受試者在因果順敘版本的自由回憶、字面理解及推論理解表現優於倒敘版本

依據「因果網路理論」，因果連貫性高的文章通常依照事件發展的順序來描述，先描述事件之背景，接著述及主角之目標、行動、結果及反應，讀者較容易建構出連貫的心理表徵。相反地，若是文章的鋪陳順序跳躍，事件與事件之間的因果關係不清，或是相同事件的因果陳述分散在文章各處，因果連結距離遙遠，讀者便難以建構文章的因果網路，閱讀後的記憶與理解表現較差。

本研究操弄文章連貫性，將故事結構中的因果順序調整，改寫為「因果倒敘」版本，先將「插曲」中的嘗試、結果及反應移至故事開頭，之後再才放入「背景」、「插曲」中的初始事件、內在反應、內在計畫等元素，以創造出低文章連貫性之故事版本。結果發現，在文本理解中自由回憶及字面理解，以及情境模式的推論理解表現上，因果順敘版本表現顯著優於因果倒敘版本，本研究結果支持文章連貫性有助於道德故事的理解。

假設三：受試者在第一人稱敘寫版自由回憶及字面理解表現未優於第三人稱版本

依照敘寫故事的觀點，第三人稱的敘寫方式以旁觀者的角度來說故事，讀者可以從各種觀點來看到故事中人物與情節的變化，可以獲得最多的故事訊息。相較於第三人稱敘寫，第一人稱的書寫方式可以讓讀者更清楚地明白主角的內心想法和其親身經歷，這樣的描述手法較比較生動鮮明。然而，第一人稱的敘寫方式受限於主角的體驗，視角相較於第三人稱的敘寫為窄，讀者有時無法全盤掌握故事的全貌。因此，我們預期第三人稱的敘寫方式可以提供讀者更佳記憶和理解效果。但是，對照本研究的結果不管在文本理解層次和情境模式層次測量上，三年級和五年級受試者閱讀第一人稱版本或第三人稱版本的故事皆沒有顯著的差異，本研究並沒有發現上述的效果。因此，本研究的假設三未得到支持。

假設四：受試者閱讀「第三人稱敘寫+因果順敘」版本和其他版本之理解表現未有差異

依據上述「因果網路理論」與假設三的預期，依照因果順序來描述故事，並以第三人稱全知的觀點來敘寫故事會有較佳的理解效果。因此，本研究預期「第三人稱敘寫+因果順敘」版本的表現，在「文本理解」和「情境模式」的理解表現應優於其他三組別表現。然而，本研究結果並未發現四個實驗組別有明顯的差異，研究假設四未獲得支持。

綜合討論

回顧本研究的結果可以發現，不論年齡發展上的差異，受試者對道德故事皆能有一定程度的理解，兩個年級的學童都能將故事情節組織成連貫的微觀結構，建構整體故事的命題網路。因此學童在道德理解評量的表現上，我們可以很清楚看到年齡發展對自由回憶、字面理解和推論理解的得分有顯著影響，年紀愈大得分愈高。

在文章連貫性對道德故事理解的影響部分，回顧過去的研究，因果連貫性是影響故事理解的重要因素之一（Graesser et al., 1994; Linderholm et al., 2000; Trabasso et al., 1984; Vidal-Abarca et al., 2000）。本研究操弄故事結構以編寫出因果順敘之連貫性版本和因果倒敘之低連貫性版本，也發現因果連貫性對道德故事理解有穩定的助益效果，不管是文本模式的自由回憶、字面理解測量，或是情境模式的推論理解測量，受試者的表現在順敘方式來書寫的因果連貫性版本表現均優於倒敘方式書寫的低連貫性版本。但是，在主題理解測量卻沒有看到這樣的現象。推論可能的原因有

二：一是因果連貫性對主題理解的助益有限。雖然因果連貫性有助於形成故事中事件的命題網路，幫助記憶及理解，但因果連貫性不見得有助於讀者執行鉅觀規則，形成階層性鉅觀結構或是較上位的鉅觀命題，以致於無法形成正確的道德主題。從過去的研究可以發現，因果連貫性高的文章，讀者容易形成故事的命題網路或是心理表徵，幫助讀者回憶故事中的訊息或進行推論（van den Breuk, 1994）。然而，讀者要能對故事主題有正確的理解，不僅要建構基本的文本表徵，更要形成正確的情境模式，而這部份則需仰賴讀者進行整篇文章、跨段落的「主題推論」（theme inference）或是「概括化推論」（generalization inference）。

承上文所述，也就是說另一個可能的原因是兒童從故事中具體事件整合出抽象道德主題仍有困難。一般而言，兒童僅能從故事中提取表層結構的意義，也就是文本理解的層次。而更深層的情境模式，涉及故事整體鉅觀結構的建立，進行「概括化推論」以形成鉅觀命題（Ritchey, 2011; van Dijk, 1980），或者是「主題推論」進而產出道德故事的主題（Graesser et al., 1994）。此心理運作歷程，讀者不僅要對文本形成局部連貫的心理表徵，而且仍需更進一步透過推論歷程，依鉅觀原則進行「刪除」、「概括化」和「建構」等步驟，進行整體連貫性的推論，將文章命題形成階層性、整體連貫的鉅觀結構，最後提取文章的主題。如同先前的研究結果（Bown & Day, 1983; Johnson & Goldman, 1987; Narvaez et al., 1998; Williams et al., 1994），這樣的歷程對大多數的兒童是非常困難的，仍需要培養更進階的閱讀技能才可以達成。

另外，本研究關心不同人稱敘寫觀點的寫作方式對道德故事理解的影響。以第三人稱旁觀者方式來說故事，作者可以關照到故事中所有的角色和事件變化，就理解的角度而言，讀者在閱讀第三人稱敘寫的故事時，可以更完整地洞析故事的場景、人物之間的關係，進而了解情節發展，建構出正確的故事情境模式。另一方面，若故事以第一人稱來敘寫，說故事的人和故事中的某個人物結合，由故事中特定人物的視角來描述情節，讀者容易感同身受，迅速了解該角色的想法和立場。本研究讓受試者閱讀不同人稱版本的道德故事，並測量文本和情境模式的理解表現，結果卻沒有發現明顯的差異。推論可能的原因有二：一是故事內容複雜程度不夠，本研究所使用的故事為三百字至四百字的短文，故事內容的安排僅以單一線性的「背景」、「初始事件」、「內在計畫」、「結果」和「反應」為主要結構，相較於 Graesser 等人（1999）的人稱敘寫觀點研究，讓大學生所閱讀的實驗材料長達 9 至 18 頁，其故事情節之複雜度較高，本研究中第三人稱全知的敘寫方式或許就沒有太大的助益效果。

另一個原因可能是測量的層次不夠敏感。本研究的道德主題理解測驗雖然測量了字面理解、推論理解和主題理解三個層次，但是就故事的情境模式而言，可以更細緻地測量到更多的面向，例如 Zwaan、Magliano 與 Graesser（1995）所提出的故事理解的多面向的情境模式，探討故事中空間、時間、因果和角色之意圖等面向，或許可以在不同人稱敘寫方式上看到受試者有不同程度的理解表現。

結論與建議

本研究目的在於探討文章連貫性和人稱敘寫觀點對兒童道德故事主題理解的影響，結果發現因果連貫性對兒童的自由回憶、文本理解和推理解皆有明顯助益；但是人稱敘寫觀點並未對學童理解有太大的影響。在主題理解部分，亦未有年級發展上的不同，文本的操弄也沒有明顯的效果。針對上述研究的結果，提出以下幾點建議：

一、文章中因果連貫性有助於學童的自由回憶、字面及推論理解

從過去發現和本研究結果可知以因果順敘來書寫之版本對於形成理解的表徵有很大的助益，尤其是自由回憶、字面和推論理解部分，此一現象相當的穩定。因此在學童的讀物或教材編寫上，

應考量內容事件之因果順序及關係，並依據典型故事結構的來描述故事，以幫助學生建立一個有效、可用的心理表徵，促進其理解。

二、進一步探討敘寫觀點對理解的影響

在文學敘寫理論中，第三人稱全知的觀點在描述故事上較為全面性，敘事者可以從不同的視角來描述故事，相較於第一人稱的敘說方式而言，讀者可以獲得的訊息更加豐富，應該更容易形成故事的情境模式，然而在本研究中卻沒有發現這樣的結果，是否在測量的層次上未精準的掌握，或是採用多層次的情境模式測量（Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995），針對時間、空間、主角意圖、因果關係等面來測量，或許可以不一樣的發現。

另一方面，以第一人稱的方式來說故事往往可以更生動地描述主角的內心世界或是其體驗，在情感描寫上和故事的鮮活程度，遠勝於第三人稱的敘寫方式。以 Graesser 等人（1999）的大學生研究為例，他們認為第一人稱的書寫方法將「主事者融合」，對於讀者記憶故事中「誰做了什麼？誰說了什麼話？」有助益的效果。在本研究中並沒有針對這個去探討，而僅就整體故事的理解來進行測量，未來研究可以針對故事中特定角色的行為和反應進行測量，以了解兒童在閱讀不同人稱書寫的故事時，是否會如同大學生讀者一樣，對於故事中角色反應和行為之記憶會因敘寫方式不同而有影響。

三、發展更有效測量主題理解層次的工具

就測量的角度而言，兒童的主題理解測量仍是一個挑戰。我們在測量主題理解時會受限於試題的數量，一篇文章只能測量到一次主題理解表現，無法給予太多文章閱讀，並要求他們回答問題。對於一般成人受試者而言，或許可以給予多篇文章，多次測量其對不同文章的主題理解情形，但是國小學童身上便是一大挑戰。本研究在前測所採用「道德主題判斷測驗」，嘗試用短篇的故事結合故事結構來測量兒童的道德主題理解，雖然可以測量更多的兒童反應，但是仍受限於故事體及文章的長度，對於其他文體或是長篇文章的主題理解仍有限制。因此，發展出更實用可行的主題理解測量工具是未來可以努力的方向。

四、在文本面向的研究之外，探討讀者特性與高階主題理解的關係

雖然我們在本研究看到了國小學童道德理解年級的發展差異和文章連貫性對不同層次的影響。但是另人遺憾的，我們並沒有看到因果關係和人稱敘寫兩個向度的文本操弄對國小學童的道德「主題理解」這個層次的效果。或許在文本操弄之外，也應該從讀者本身的能力著手，進一步探討讀者特性與主題理解之關係，結合一些高階閱讀教學研究，例如 Beck、McKeown、Sandora、Kucan 與 Worthy（1996）「詰問作者」（questioning the author）的技巧，Williams 等人（1994）教導學障學生提取故事的主題的教學方案，或是加強「概括化推論」能力的訓練，以更進一步了解兒童主題理解的發展。

參考文獻

- 林文寶 (1994) : 兒童文學故事體寫作。台北：財團法人毛毛蟲兒童哲學基金會。[Lin, W. B. (1994). *Children's literature writing narrative*. Taipei, Taiwan: Caterpillar Philosophy for Children Foundation]
- 柯華葳 (1999) : 閱讀理解困難篩選測驗。台北：行政院國家科學委員會。[Ke, H. W. (1999). *Screening tests reading comprehension difficulties*. Taipei, Taiwan: National Science Council]
- 連啓舜 (2013) : 文章連貫性、閱讀能力與兒童科學理解表徵之研究。《教育心理學報》, 44(4), 875-904。[Lien, C. S. (2013). Text coherence, reading ability, and children. *Bulletin of Educational Psychology*, 44(4), 875-904.]
- 陳碧月 (2013) : 淺論小說的敘事觀點。《空大學訊》, 495, 72-79。[Chen, B. Y. (2013). Narrative point of view in novels. *Open University Press*, 495, 72-79.]
- 張瀛太 (2009) : 從敘事視角之運用看朱西甯小說的寫作技巧。《人文社會學報》, 5, 129-149。[Chang, C. (2009). To explore Zhu Xining's novels from the aspect of the usage of narrative perspectives. *Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, 5, 129-149.]
- 黃秀霜 (2001) : 中文年級認字量表。台北：心理。[Huang, S. S. (1996). *Grade Chinese literacy scale*. Taipei, Taiwan: Psychology Press.]
- 劉曉樺譯 (2013) : 寫作的祕密：寫不出好故事？向百位真正的大師取經吧！。台北：如果。Jurgen, W. (2012). *Your creative writing masterclass: Featuring Austen, Chekhov, Dickens, Hemingway, Nabokov, Vonnegut, and more than 100 contemporary and classic authors*. London, England: Nicholas Brealey.
- 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
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Beck, I., McKeown, M., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96, 385-414. DOI: 10.1086/461835
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational researcher*, 10(8), 14-21. DOI: 10.3102/0013189X010002014
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14. DOI: 10.1016/S0022-5371(83)80002-4

- Buehler, R., Griffin, D., Lam, K. C. H., & Deslauriers, J. (2012). Perspectives on prediction: Does third-person imagery improve task completion estimates? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117, 138-149. DOI: 10.1016/j.obhdp.2011.09.001
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gilbert, R., Martínez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: Text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15(1), 45-68. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.12.003
- Goldman, S. R., Reyes, M., & Varnhagen, C. K. (1984). Understanding fables in first and second languages. *NABE Journal*, 8(2), 35-66.
- Goldman, S. R., & Varnhagen, C. K. (1986). Memory for embedded and sequential story structures. *Journal of Memory and Language*, 25(4), 401-418. DOI: 10.1016/0749-596X(86)90034-3
- Graesser, A. C., Bowers, C., Olde, B., & Chen, M. (1997). Remembering who said what in short stories. In S. Totosy & I. Sywenky (Eds.), *The systemic and empirical approach to literature and culture as theory and application* (pp. 407-421). Edmonton, Canada: RICL.
- Graesser, A. C., Bowers, C. A., Olde, B., & Pomeroy, V. (1999). Who said what? Source memory for narrator and character agents in literary short stories. *Journal of Educational Psychology*, 91, 284-300. DOI: 10.1037//0022-0663.91.2.284
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189. DOI: 10.1146/annurev.psych.48.1.163
- Graesser, A. C., Pomeroy, V. J., & Craig, S. D. (2002). Psychological and computational research on theme comprehension. In W. van Peer & M. M. Louwse (Eds.), *Thematics in psychology and literary studies* (pp. 19-34). Amsterdam, Holland: John Benjamins. DOI: 10.1075/celcr.3.05gra
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371. DOI: 10.1037/0033-295X.101.3.371
- Houska, J. A. (2010). *The Influence of perspective and gender on the processing of narratives* (Doctoral dissertation). University of Nevada, Reno, NV. Retrieved from <http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1860&context=thesisdissertations>.
- Johnson, D. F., & Goldman, S. R. (1987). Children's recognition and use of rules of moral conduct in stories. *The American journal of psychology*, 100, 205-224. DOI: 10.2307/1422404
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny S (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159. DOI: 10.1016/0749-596X(90)90069-C

- Lehr, S. (1988). The child's developing sense of theme as a response to literature. *Reading Research Quarterly*, 23, 337-357. DOI: 10.2307/748046
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more-and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18, 525-556. DOI: 10.1207/S1532690XCI1804_4
- Lorch, R. F. (2001). Macrostructure in discourse comprehension. *Psychology of International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 12, 9122-9125. DOI: 10.1016/B0-08-043076-7/01540-0
- Louwerse, M. M., & van Peer, W. (2006). Thematics. In K. Brown, *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed., pp. 653-658). Oxford, England: Elsevier. DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/00559-9
- McIsaac, H. K., & Eich, E. (2002). Vantage point in episodic memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 146-150. DOI: 10.3758/BF03196271
- Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T., & Samuels, S. J. (1998). Moral theme comprehension in third grade, fifth grade and college students. *Reading Psychology*, 19, 217-241. DOI: 10.1080/0270271980190203
- Narvaez, D., Gleason, T., Mitchell, C., & Bentley, J. (1999). Moral theme comprehension in Children. *Journal of Educational Psychology*, 91, 477-487. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.477
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (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* (Report NO. 00-4754). Washington, D. C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Ritchev, K. A. (2011). How generalization inferences are constructed in expository text comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 280-288.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). *Children's understanding of stories: A basis for moral judgment and dilemma resolution*. In *Verbal processes in children* (pp. 161-188). New York, NY: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4613-9475-4_6

- Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21(2), 193-208. DOI: 10.2307/747845
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. W. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-111). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630. DOI: 10.1016/0749-596X(85)90049-X
- Trabasso, T., van den Broek, P., & Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25. DOI: 10.1080/01638538909544717
- van den Broek, P. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27, 1-22. DOI: 10.1016/0749-596X(88)90045-9
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory for narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). New York, NY: Academic.
- van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95, 707-718. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.707
- van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E., Martinez, G., & Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 107-116. DOI: 10.1037/0022-0663.92.1.107
- Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85, 631-641. DOI: 10.1037//0022-0663.85.4.631
- William, J. P., Brown, L. G., Silverstein, A. K., & de Cani, J. (1994). An instructional program in comprehension of narrative themes for adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 205-221. DOI: 10.2307/1511074

Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *21*, 386-397.

收稿日期：2014年07月19日

一稿修訂日期：2015年02月25日

二稿修訂日期：2015年03月18日

接受刊登日期：2015年04月08日

附錄一：實驗材料示例

實驗材料共有四個版本，操弄「人稱敘寫」及「因果順序」，以下為<馬戲團>故事之「第一人稱+因果順敘」及「第三人稱+因果倒敘」兩版本。表格編號為自由回憶評分之概念單位。

一、「第一人稱+因果順敘」版

故事結構	故事內容
背景	1. 今天是我期待已久的假日， 2. 我早就計劃好去看馬戲團表演， 3. 沒想到騎著車到了藝文中心，現場已經是人山人海。
初始事件	4. 我跟著買票的人群排隊， 5. 在我前面的是一對父母帶著他的六個孩子。 6. 輪到那位父親時，他臉上露出開心的表情向售票員說：「請給我六張半票，兩張全票，我帶了全家人來看馬戲團。」 7. 但當售票員說出價格後， 8. 那位父親卻將頭垂得低低的，臉上充滿了無奈。
內在反應	9. 我看著那對父母為難的表情， 10. 又看見那六個孩子乖巧且充滿期待的臉龐， 11. 心中相當不捨。
內在計畫	12. 於是腦中突然閃過一個想法
嘗試	13. 我悄悄將手伸進口袋， 14. 拿出兩千元的鈔票往地上丟去， 15. 接著拍拍那位父親的肩膀， 16. 指著地上，告訴他錢掉了。
直接結果	17. 父親愣了一下， 18. 接著緊緊握住我的手， 19. 他眼眶充滿了眼淚不斷地向我道謝。 20. 最後，我並沒有看到馬戲團表演。
反應	21. 但是我一點也不覺得可惜， 22. 反而滿心歡喜、收穫滿滿。

二、「第三人稱+因果倒敘」版

故事結構	故事內容
嘗試	1. 阿光悄悄將手伸進口袋， 2. 拿出兩千元的鈔票往地上丟去， 3. 接著拍拍那位父親的肩膀， 4. 指著地上，告訴他錢掉了。
直接結果	5. 父親愣了一下， 6. 接著緊緊握住阿光的手， 7. 他眼眶充滿了眼淚，不斷地向阿光道謝。 8. 最後，阿光並沒有看到馬戲團表演
反應	9. 但是他一點也不覺得可惜， 10. 反而滿心歡喜、收獲滿滿。
背景	11. 今天是阿光期待已久的假日， 12. 他早就計劃好去看馬戲團表演， 13. 沒想到騎著車到了藝文中心，現場已經是人山人海。
初始事件	14. 阿光跟著買票的人群排隊， 15. 在他前面的是一對父母帶著他的六個孩子 16. 輪到那位父親時，他臉上露出開心的表情向售票員說，「請給我六張半票，兩張全票，我帶了全家人來看馬戲團。」 17. 但當售票員說出價格後， 18. 那位父親卻將頭垂得低低的，臉上充滿了無奈。
內在反應	19. 阿光看著那對父母為難的表情， 20. 又看見那六個孩子乖巧且充滿期待的臉龐， 21. 心中相當不捨。
內在計畫	22. 於是阿光腦中突然閃過一個想法。也因為這個想法，讓阿光覺得今天收穫滿滿。

Bulletin of Educational Psychology, 2016, 47(3), 391-415

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Effects of Text Coherence and Narrative Perspective on Children's Moral Story Comprehension

Chi-Shun Lien

Ssu-Chieh Chang

Center for Teacher Education & Graduate Institute of Education

National Chung Cheng University

The purposes of this study were to investigate the effects of text coherence and narrative perspective on children's moral theme comprehension at different grade levels and to test the effects of "text coherence" and "narrative perspective." Three different moral stories were adapted and rewritten into four versions: first-person with chronological version, first-person with flashback version, and third-person with chronological version, third-person with flashback version. Participants were third and fifth graders recruited from an elementary school and randomly assigned to read one of the four versions. Four different measures were used to assess students' comprehension performance, which included free recall, text-based representation, inference representation, and theme representation. The results showed that there were reliable main effects of grade level and coherence on free recall, textbase, and inference measures. Fifth graders outperformed third graders, and participants who read the causal coherent version performed better than those who read the less coherent version. However, there was no reliable main effect of narrative perspective, and no effect was found on measures of theme comprehension. The results of this study only supported "text coherent hypothesis, but did not support the hypothesis of narrative perspective.

KEY WORDS: narrative perspective, reading comprehension, text coherence, theme comprehension