

閱讀摘要教學的幾點省思

馬行誼

國立台中教育大學語文教育學系教授

摘要

本文將從閱讀摘要相關理念的省思著手，嘗試深入探討隱藏在背後的許多關鍵性的問題，包括：大意、主旨與摘要之間的差異；不同文本類型下的閱讀摘要；不同閱讀目的對摘要的影響；摘要的方法與教學的考慮。本文之所以稱為「省思」，乃是筆者認為「文本摘要」中或許還有若干可以辨證的空間，也就是假定在觀念的孰是孰非之間，可能留有許多進一步思辨的線索。基於此，筆者試圖在現今常見的摘要理論之外，提供另一個新的思考面向，以作為教師日後實施閱讀摘要教學的參考。

關鍵詞：閱讀、摘要、摘要教學

Reflections on Reading Summarization Teaching

Ma, Hsing-Yi

Abstract

Reflections on reading summarization teaching were presented for exploring critical problems hidden in the shadow, including: differences among synopsis, purpose, and abstract; reading summaries of various types of libretto; influences of reading purposes to abstracts; considerations of methods and teaching on summarization. Researcher believed that there were dialectical spaces in reading summarization. In other words, there were hints for further deliberation between right and wrong in concepts. As mentioned above, researcher attempted to provide a new perspective of thinking besides often seen theories of summarization as references for reading summarization teaching in the future.

Keywords: Reading, Summarization, Summarization teaching

壹、前言

「摘要」(summary)是人們經常使用的一種溝通與學習的能力，如能善用此能力，將有助於吾人迅速掌握外來訊息的內容與要點，以作為規劃未來行動的重要依據，若專就閱讀的範疇而言，則可聚焦於所謂的「文本摘要」(text summarization, TS)能力之上。在知識爆炸的今日，紙本訊息原已十分浩繁，網路媒體的資訊量更是驚人，如何從汗牛充棟的訊息中尋找有用的部分，並建構出屬於自己的詮釋和體會，以因應生活中各個層面的需求，便是培養「文本摘要」能力的重要課題了。事實上，吾人如果具備「文本摘要」的能力，將不僅能輕而易舉的掌握文本中的內容和要點，也是深入理解文本的內涵，以及持續對文本的觀點進行統整、批判、推論、延伸和創造等各種進階性認知活動的基礎。

然而，令人感到遺憾的是，許多研究顯示學生的閱讀摘要能力普遍低落，甚至到了成年的階段，其摘要的表現仍然沒有明顯的進步(陸怡琮, 2011; Anderson & Hidi, 1988)，以至於造成閱讀補救教學的需求也隨之提高，徒然空耗大量的教育資源，這種現象國內外皆然。既然如此，教師如何在閱讀課堂中培養學生文本摘要的能力，已是刻不容緩的工作。事實上，從 1980 年代起，美國就有許多提升學生閱讀摘要能力的呼聲和建議(Hidi & Anderson, 1986)，國內也引進不少相關的論述，並進行許多實證性的研究，而且取得了一定的成果(張新仁, 2009)。此外，以「摘要」為名的閱讀策略，早已成為教師們熟知的教學技巧，並成為國內閱讀教學的主流，但是，十分弔詭的，長年來的這些努力卻似乎無法獲得教學上的顯著成效，故而許多國際性的閱讀評比如 PISA 和 PIRLS 中，學生的表現一直未能盡如人意。

平心而論，如果先撇開個人教學熱忱的高低，以及一隅之見下的觀點對立等干擾因素後，筆者認為造成上述現象的原因，似乎不是誰來做，做與不做，或是做到什麼程度的問題，而是有許多根源性的概念有待釐清，具體開展教學行動之前，必須得先設定某些基本原則。換句話說，吾人若有志於投入閱讀摘要教學的工作，或許在貿然接受目前的理論引介和教學建議，以及驟然分派教學任務與教材文本之前，應該先去思考「文本摘要」能力背後所涉及的一些問題，諸如：文本「摘要」是什麼？是否因人而異？它的內涵、範圍和標準是什麼？在不同的文本和目的下，「摘要」的內容有何差異？所謂的「要」是在什麼意義下成立的？有哪些「摘」的方式？吾人決定摘要的方式之前，必須先滿足哪些條件呢？

為了回應上述的假設和提問，筆者將從閱讀摘要相關理念的省思著手，嘗試深入探討隱藏在背後的許多關鍵性的問題，以作為教師日後實施閱讀摘要教學的參考。因此，本文之所以稱之為「省思」，乃是筆者認為「文本摘要」中或許有

若干可以辨證的空間，也就是假定在觀念上的孰是孰非之間，可能留有許多進一步思辨的線索。換言之，筆者試圖在現今常見的摘要理論之外，提供另一個新的思考面向，當然，這個工作得從時下流行的觀念談起，但筆者的目的絕非是推翻原說，而是在另一種視角下，實現吾人嘗試拓展摘要教學理論的期待。

貳、大意、主旨與摘要之間的差異

何謂「摘要」？學者們幾乎毫無異議的認為，「摘要」是一個將原始文本加以簡化或濃縮的過程，在此過程中，有些研究認為閱讀者必須「選擇」和「歸納」文中的重點（Sparck Jones, 2007），而且完成「主題辨識」（topic identification）、「詮釋」（interpretation）和「摘要產出」（summary generation）等三個步驟，才能算是做好了「摘要」的工作（Lloret & Palomar, 2010）。上述學者所指的摘要三步驟，便已經涉及到摘要的運思歷程，各方說法不少，而且迭出新見，後文將再行申論。然而，令人印象特別深刻的是，或許為了便於對比分析和理論闡釋，國內學者常常將文章學觀念中的「大意」、「主旨」等詞，與所謂的「摘要」進行對照式的說明，藉以更清楚的釐清文章理解過程中「摘要」的操作意義。

事實上，國內學者普遍認為所謂的「摘要」，就是指文章的「大意」。若仔細考察學者們對「大意」的界定，約略有幾種說法，譬如：「文章大意應是文章的重點所在」（楊韻平，1993）、「大意是文章中最重要思想敘述，也就是作者在文章中主要觀點的描述」（官美媛，1999）、「摘要乃是摘取文章中的重點，也就是我們所稱的『大意』（main idea）」（邱上真、洪碧霞，1999）等等。綜而言之，學者們認為文章「大意」就是文章的「重點」，而且是文章中的「主要觀點」，這也是「大意」之所以能等同於「摘要」的前提。當然，「摘要」的目的在於摘取文章的重點，所以視「摘要」的結果乃是文章的重點，這原本無可厚非，但「大意」是否能與「文章重點」全然畫上等號？以及所謂的文章「主要觀點」（main idea），是否可能是「文章重點」更上層的統整性觀念（「主旨」）？則是需要詳加明辨的部分。筆者認為，想要釐清其間的關係，或許得從兩個角度去思考：一是得從作者創作文章的過程上，去思考「摘要」的基本單位為何；一是假定「大意」、「主旨」和「摘要」之間，確實存在著某種上下層的意義關聯。

事實上，古代文學評論家劉勰曾經說過：「是以草創鴻筆，先標三準：履端於始，則設情以位體；舉正於中，則酌事以取類；歸餘於終，則撮辭以舉要。」（《文心雕龍·融裁》），文章創作以立意為先，取材次之，文辭的鋪陳又次之，吾人閱讀文章時，則從文辭的鋪陳中反推文意，也就是從文章的結構、佈局，方可得知文旨。因此，筆者認為，如果將摘要的對象設定是「一篇文章」，摘要的範圍就應該先是「段落」，同樣的，如果摘要的對象是「一本書」，摘要範圍就先是

「章節」；摘要的對象是「段落」，摘要範圍則先是「句子」；摘要的對象是「句子」，範圍就是「詞」。換言之，由於作者寫作一篇文章時，是先有一個中心意旨，然後在邏輯性的意義結構下，透過段落來表述此中心意旨下各面向的觀念，吾人閱讀時，正是透過各段落中的摘要所得，以及各段落之間的文章結構（邏輯性的意義結構）關係，加以統整而掌握作者的中心意旨。若是再以漢語語法、章法的結構層次原則加以檢覈（程祥徽、田小琳，1992；陳滿銘，2007），可知閱讀正是追隨作者成文之序，以求盡窺文中之義法（「摘要」便是技巧之一）。無怪乎，現代語文教育學者如陳望道、張志公等人，總是不斷強調掌握文章段落能力的重要性（孫有康，2006），由此可見一斑。關乎此，國外學者雖然曾提出「微觀結構」(microstructure)和「鉅觀結構」(macrostructure)的觀念 (Kintsch & Van Dijk, 1978)，可惜此說驟然地將「摘要」等同於「鉅觀結構」，相關理論的闡述並不精確，實在難以讓人信服。

因此，如果是「段落」作為文章摘要的範圍，一篇文章就不會只有一個摘要，而是隨著段落（「意義段」）的多寡，則有不同數量的摘要 (Nadjmuddin, 2010)，此時，各摘要再隨著文章結構的意義關係，被閱讀者加以統整建構，最終抽繹出某種能概括全文的上層觀點，即為文章的中心意旨，也就是所謂的文章「主旨」或是文章的「主要觀點」(main idea)。如此一來，「大意」便指作者說了什麼，用最簡短的方式所表達出來的部分（吳英長，1998），而「大意」和「摘要」之間的可能差異，或許不在於「摘」（因為「寫大意」本身也是「摘」的動作），而是「要」的部分。換句話說，「大意」可能較忠實於呈現文章中作者所要傳達的東西，相對而言，「摘要」當然也會摘出某些文中細節，但更強調的是摘要者認為其乃重要觀點的前提之上。所以，兩者都以文本為摘取的對象，前者較重在客觀的呈現，後者則更偏向主觀的選擇。

因此，上述三者的關係或可歸納為：「大意」是客觀、簡要的呈現作者寫作的內容；「摘要」則是主觀、濃縮的摘取文中的重點；在各段的「摘要」之上，閱讀者依文章結構的意義關係將其加以統整，並抽繹出能概括全文的主要觀點，就是「主旨」。但是，如果閱讀摘要的對象只是一小段話，或者是在文本短小、意義淺白的狀況之下，「大意」可能就是所謂的「摘要」，甚至可以和「主旨」畫上等號。此時，閱讀者的摘要僅需濃縮文本的內容，選擇保留並重組若干細節，卻不必再經歷文本意義的主觀化、概括化過程。

叁、不同文本類型下的閱讀摘要

無疑的，閱讀摘要是以文本作為對象的一種摘要型式，故而涉及文本的相關問題，當然是摘要者不能忽略的部分，所以筆者將其稱之為「文本摘要」。反觀時下許多脫離文本的閱讀教學策略，常見其尚未深入文本的內涵之前，就已經開展了漫無歸趨、光怪陸離的思想遨遊，如此或可訓練學生的某些思考能力，卻如無根之樹、無源之水，終非閱讀教學的當行本色。前文也曾提及，閱讀對象的或廣或狹，將直接決定其摘要的範圍為何，甚至連帶影響了「大意」、「主旨」和「摘要」之間的關聯性，而其中所指的摘要對象和範圍，都是就閱讀的文本而言的。

事實上，若干學者也認為摘要的過程中，「文本的特性」會影響摘要的選擇、簡化等思考歷程，例如記敘文比說明文容易摘要；較長、較複雜也比較短、較簡單的文本，需要更多的選擇性和簡化性思考（Anderson & Hidi, 1988）。Eloret（2008）則認為文本摘要的過程中，「文本的型式」（text form）是一個很重要的因素。高敏麗（民97）所提出的摘要能力中，包括了「認識結構」的基礎能力，這個基礎的能力重在「認識文章的組織型式，認識各類文體的特質」。他甚至在摘要的教學策略中，特別強調了「文章有外在結構，從結構中幫助了解內容在說什麼」的重要性。

因此，閱讀者若是對不同文體的特性有所了解，而且熟悉各種文章結構中的意義關聯性，相信他們的摘要工作將會是事半功倍的。即便如此，很遺憾的是學者們卻沒有針對閱讀文本的類型和特性，規擬出相應的摘要活動，彷彿一套摘要的策略，即可適用於所有的文本類型。如此一來，豈不與上述的說法相違背？進而言之，如果文本的類型和特性，的確會在吾人摘要的過程中產生影響，那會是什麼樣的影響呢？這個影響又是在什麼前提之下形成的呢？

從文體的特性來說，不同的文體各有其偏重之處，譬如記敘文重在陳述「人」、「事」、「時」、「地」、「物」等方面的內容，一般來說，這類文本總是圍繞著以「人」為中心，再搭配或多或少有關「事」、「時」、「地」、「物」的敘述；說明文主要在表現「事物」或「事理」的各種成分、狀態、功能、影響、實例等內涵，至於其他舉例、解釋或補充的部分，就不是摘要重點；議論文則旨在提供某些論點，而論據的有效性和論證的過程，只是為了增加論點的說服性而已。譬如翰林版國語課本第八冊第二課〈勇敢的小巨人〉是在講周大觀的故事，屬於記敘文，所以作摘要時就應該把握以「人」為中心，再搭配有關的「事」、「時」、「地」、「物」等敘述，詳見該課某段原文如下：

住院期間，周大觀看到還有很多癌症病童，沒有病房可以使用，於是他就寫信給衛生署，希望這些兒童都能有屬於自己的病房，並且得到最好的醫治和照顧。不久，他從回信中得知，許多醫院都準備要設立兒童癌症病房，心裡很興奮，幾乎忘了身體的疼痛。(翰林版《國語四下》第二課〈勇敢的小巨人〉)

上述課文的內容圍繞著三個問題：周大觀做了什麼？為什麼這麼做？結果如何？回應這三個問題後，段落的摘要便可歸納為：「住院期間的周大觀寫信給衛生署，希望癌症病童都能有自己的病房，回信的內容讓他很興奮。」摘要中包含了「周大觀」這個主體（人），還有圍繞主體的有關「住院期間」（時、地）、「寫信希望癌症病童...」、「回信的內容讓他...」（事）等的敘述。

另見同版同冊第十一課〈如何安排休閒活動〉是說明文體，主要介紹「休閒活動」的相關概念，其中某段課文的內容如下：

休閒活動大致上可以分為動態和靜態兩大類。喜歡動態活動的人，可以找志趣相同的伙伴，一起打球、跑步、騎單車，作一些戶外的休閒；喜歡靜態活動的人，可以找三五好友一起下棋、看書、聽音樂，一樣可以放鬆心情，使生活充滿歡樂。(翰林版《國語四下》第十一課〈如何安排休閒活動〉)

上述課文的內容重在介紹「休閒活動」的類別並舉例說明之，所以摘要可寫為：「休閒活動可分成如打球、跑步、騎單車等的動態活動，以及如下棋、看書、聽音樂等的靜態活動」。這段摘要包括了「休閒活動」這個待說明的主要概念（事理），還有說明「休閒活動」時所運用的動態、靜態兩個類別（成分），以及兩個類別的舉例（實例）。

摘要者若能掌握文體的特性，便可直接摘取文章的重點，不會受到諸如文本長短、訊息過量或主題不清晰等因素的左右，因此，教師在教學上也應該有相應的重視。譬如 Anderson & Hidi (1988) 就強調教學生作摘要時，選擇一個適當的文本是很重要的。教師可從先選擇一個簡短的文章，再選擇一個簡單的文本類型（一般是從記敘文先開始），接著呈現一個熟悉的概念和觀點，而且是結構十分完整、不複雜的文本，如此學生的摘要能力才能循序漸進，日見其功。此外，文章段落間的總分、並列、承接、因果、對比、轉折、遞進...等結構關係，則是吾人從文本「摘要」統整到「主旨」的橋樑，而此正是閱讀者進一步從事歸納、詮釋、反思、批判等活動的基礎。

肆、不同閱讀目的對摘要的影響

國內外許多研究顯示，不管兒童或是成人，閱讀的摘要能力普遍不理想。筆者透過資料的歸納分析後，發現學者們的研究中大概呈現了兩個面向的文本摘要問題：一是人們在運用某些摘取文章重點的方法時，感到困難；二是多數人無法摘取重點，或者是摘出的根本不是重點。前一個是「摘」問題，涉及學生學習的某些摘要方法的有效性，以及不同方法下的運思歷程困境，後文將會有更詳細的分析，所以姑且存而不論；後一個則是「要」（「文章重點」）的問題，文本摘要的過程中，由於判定何者為「要」的原因，甚至可能直接影響「摘」的方法，所以不可不慎。針對後者來說，其所牽涉的問題是：應該如何界定「文章重點」？在閱讀的過程中，究竟誰來決定這個「文章重點」？而且這個「文章重點」到底該如何去認定？凡此種種，都會影響閱讀摘要教學的歷程。

學者們的研究中提到，小學低年級的學童在摘要時，會選擇文本中有趣的卻非重要的觀念來進行摘要（Brown & Day, 1983；Garner, 1984；Hare & Borchardt, 1984），大部分的學生只能摘出次要概念，常常是隨便抄錄一段文字，或對文章意旨產生誤解（方金雅等，1998），甚至可能會改變文章中的事件和概念順序（Hahn & Garner, 1985），有些學生在摘要時常常會注意的是某些特殊觀點，而非重要的觀點（Anderson & Hidi, 1988）。

一般來說，教師和學者會將上述現象解讀成學生摘要能力的低落，或者是某種應該提升學生摘要能力的警訊，然而，如果這不是一種孤立的現象，或許隱藏在這現象背後的，就不只是學生摘要能力優劣與否的簡單涵義而已了。筆者認為，學童的摘要結果之所以會和教師有所差異，固然是他們之間對所謂「文章重點」的認知並不相同，但從摘要教學者的角度而言，或許不必太強調學生所摘要的是不是「重點」，而是應該追問為什麼他們心中另有「重點」？以及如何才可能讓他們也關注於大家一致認同的「重點」？前一個問題涉及學生「創意閱讀」的可能性，也就是鼓勵學生閱讀後能表現出不同於他人的特殊體會；後一個問題則關乎文本摘要的溝通功能，此即提升學生普遍性的摘要能力，以作為與他人互動溝通的基礎。

有關如何提升學生摘要能力的部分，後文將會特別深入解析，至於學生閱讀摘要的多元性方面，則是筆者想要在此處著重強調的。事實上，本文無意探討「創意閱讀」的相關理念，卻對其多元摘要表現的可能性方面，情有獨鍾，換言之，筆者想對學生閱讀摘要結果的多元性，以及與教師的摘要要求之間的落差現象，提出一些省思。當我們問道：「不同的人閱讀同一篇文章，他們所認為的重點都會一樣嗎？」如果是一樣的，目前教師們的摘要教學總是提供標準的答案，而且

用以評估學生摘要能力的做法，自然是師出有名，無可厚非；如果不一樣，上述研究所顯示的各種摘要表現不佳情況，則是情有可原，而所謂的標準和評估似乎得重新思考，閱讀摘要的教學也可能因而改弦更張，另有一番新解了。

然而，前文曾提及，研究顯示摘要者的確常常摘出自以為是的「重點」，而且顯然不是孤立的現象，這讓我們不得不承認：「面對同樣的文本時，不同人的摘要結果的確會不一樣。」那麼，接下來得面對的問題是：為什麼可能會不一樣呢？先撇開個人將「重點」誤解為「特點」或「喜好」，或者是能力上不足以掌握所謂的「重點」，以及記憶和表達能力不佳等問題後，還有什麼原因會導致閱讀同一文本的摘要之間的差異呢？筆者認為，問題的答案之一或許就在於摘要者的閱讀目的之上。事實上，許多學者曾以摘要者不同目的的訴求，作為文本摘要的分類依據，譬如以摘要的「功能性」而言，摘要可分為：用來指出原始文本的主題所要表現的是甚麼，以及為文本的內容歸結出一個簡短觀點的「指示性的摘要」(indicative summaries)，以及試圖涵蓋來源文本中所有內容的「訊息性的摘要」(informative summaries) (Lloret, 2008)。

另有學者將摘要區分為「一般性的摘要」(generic summaries)和「使用者中心的摘要」(user-focused summaries)兩種。前者是找一個原始文本的替代品，通常是「文本訴求」(text-driven)，而且採用「由下而上」(bottom-up)的建構模式；後者則是基於使用者的訊息需求，比如主題(topic)或探究(query)，它們經常採用「由上而下」(top-down)的建構模式。此外，「一般性的摘要」(generic summarization)會提出有關讀者或產出摘要目標的假設，這種摘要方式假設讀者是一般人，而且只需要簡單的摘要就夠了，沒有進一步的要求，所以就不會去假定文本材料中究竟那些類型和領域才應該被摘要。在這種狀況下，訊息的重要性僅取決於輸入文本的內容，而摘要的存在價值，是讓讀者快速掌握文本資料在說些甚麼，不需要自己去判別各種訊息的孰輕孰重。

至於較偏於讀者需求的「探究為主的摘要」(query-focused summarization)，是基於某些人特定的疑問而去摘要文本的訊息，摘要的過程中，文本的訊息是和疑問放在一起考慮的，先找到文本訊息中和疑問有關的部分，才進行摘要的工作。因此，「探究為主的摘要」通常是開放性的問題，文本中可以作為答案的訊息未必只有一個，所以理所當然地摘要的結果可能也有很大的差異 (Nenkova & McKeown, 2011)。這兩種摘要中，甚至有學者認為「一般性的摘要」根本不需要，幫讀者設定好一切的做法是「剛愎自用的」(wrong-headed)，因為人們在進行閱讀的摘要時，涉及摘要的目的、意圖和文體等因素都應該列入考慮，所以理論上根本就沒有所謂「一般性的摘要」的存在 (Spark Jones, 1998)。

Hidi & Anderson (1986) 則提出摘要寫作可分為兩大類，一是摘要寫作者為

自己而寫的「作者立場的摘要」(writer-based summarization)；一是摘要寫作者為其他讀者所寫的「讀者立場的摘要」(reader-based summarization)。這兩類摘要的差異似乎不只是功能不同，也是基於不同情況和方法之下而產生的。「作者立場的摘要」是摘要寫作者用來監控和增進自己的理解，以及/或者為了提供一個濃縮、明確的文本重點紀錄而已。在這種類型的摘要之下，摘要寫作者對文本是陌生的，處理文本時傾向較小單元或比較容易掌握的範圍，像是段落。這時，因為是給自己看的，所以摘要寫作者比較不會要求摘要內容的文法規則或句子流暢與否，也不會嚴格要求摘要篇幅的長短。

「讀者立場的摘要」是為了其他文本讀者的需求而創作的。這種類型摘要的功能，隨著摘要寫作者能否找出和濃縮文本中重點，以及能否引起人們興趣而有所不同，就像書報評論人為讀者推薦書刊一樣。這類摘要的作者得對來源資料十分熟悉，他們摘要的範圍較廣，有時是一整篇文章或是較大的文章區塊，為了讓其他讀者了解和掌握，摘要寫作者得去注意摘要內容的文法結構和文章連貫性，以及經常得考慮文長限制和其他約定俗成的形式規範。

伍、摘要的方法與教學的考慮

一般來說，學者們多是透過歸納各種摘要的方法後，進一步思考可行的摘要教學流程，然而，所謂的「摘要方法」，必然會涉及摘要的形式、能力、歷程和檢核等相關議題的討論。學者曾概略區分為：「口述摘要」、「文字摘要」、「表列摘要」、「圖解摘要」等四種多元的表現形式(張新仁，2009)，此外，摘要時至少需要兩種類型的思考歷程(Anderson & Hidi, 1989)：一是判斷摘要應該涵蓋和排除文本訊息的哪些部分的「選擇歷程」(selection process)；一是決定哪些觀念應該被濃縮，而以較統整性的觀念取代細節性的敘述的「簡化歷程」(reduction process)。基於此，Brown & Day(1983)便提出摘要的基本原則，包括「刪除不重要訊息」、「刪除重複訊息」、「歸納名詞」、「歸納動詞」、「選擇主題句」、「創造主題句」等六項。

國內學者陸怡琮(2011)參考上述各種理論，歸納摘要策略的程序為：「刪除不必要訊息」→「語詞歸納」→「選擇或創造主題句」→「潤飾」→「完成全文摘要」，並以此程序為基礎，設計出閱讀摘要策略教學的架構為：「判斷摘要品質與摘要策略介紹」→「個別子程序教學」(包括「刪除不必要訊息」、「語詞歸納」和「選擇或創造主題句」三項)→「小組統整練習」(包括「刪除不必要訊息+語詞歸納+創造主題句+潤飾」、「策略執行的監控與評估」兩項)→「配對統整練習」(「策略執行的監控與評估」)→「個別統整練習」(「策略執行的監控與評估」)。筆者認為，相較於 Brown & Day(1983)的基本原則，陸怡琮的教學結構多了「判

斷摘要品質與摘要策略介紹」、「潤飾」和「策略執行的監控與評估」三個部分，從這層意義上看，或許可以將陸怡琮的教學結構視為對 **Brown & Day** 的落實和補充。

事實上，前述的「文本摘要」方式可稱之為「提取式的摘要」(extractive summarization)，相對而言，則另有所謂的「概括式的摘要」(abstractive summarization)。「提取式的摘要」的作法便是從原始文件中選擇重要的句子和段落，並將它們連結成一個較短的形式，而其中所指的「重要的句子」，則取決於它的出現次數和語言上的特殊性(Gupta & Lehal, 2010)。筆者認為，陸怡琮的教學架構中舉凡「刪除」、「歸納」和「創造」的部分，皆可視為摘要者選擇並提取、組合文本重點的具體流程。Gupta & Lehal (2010)又指出，通常人們在運用「提取式摘要」時，會考慮文本的幾個特性，包括關鍵字、標題字、句子位置、句子長短、專有名詞、提示語、偏頗敘述、大寫或變形字、不重要訊息、句子間聯繫、句子和主旨關係、篇章分析等等。很明顯的，「提取式的摘要」是採用「由下而上」(Bottom-Up)的摘要建構模式，閱讀者摘要的成功與否，常常取決於能否透過文本字詞句的選擇、歸納和創造等流程，提取文本的重要訊息或觀點，並以之創造出合乎文本原意的摘要。

然而，「提取式的摘要」的缺點也是顯而易見的，比如摘要的內容通常比較長，其中有許多未必是重要的觀點；文本的重要觀點往往橫跨於句子之間，並非一字一詞一句所能概括；許多抽象的觀念未必能從字詞句中歸納；如果遇到矛盾衝突的訊息，則無法精確的表述；某些純粹性的提取作法，極易導致嚴重的摘要連貫性問題（譬如一直使用「代名詞」，最後反而不知所指的對象是誰了）(Gupta & Lehal, 2010)。此外，如果再考慮諸如摘要範圍、文本類型、摘要目的等多元因素，就更能突顯「提取式的摘要」的侷限了，比如提取的部份是全文的要點，或者是段落的主要點？提取式的摘要能否符應文本作者採用某種文體表達的初衷？文本的所謂「關鍵字詞」，是在什麼意義下彰顯其「關鍵」性的？能否呼應不同文體特性下的重點？不同的摘要目的下，提取的重點與方式是否也隨之改變？

另外一種摘要的方法，稱之為「概括式的摘要」(abstractive summarization)，儘管這種摘要方法也是先對文本的主要觀點有所了解，然後再嘗試檢核和詮釋文本的內容，最後卻得由摘要者產出某些新的觀念和表達方式，來概括文本的所有內涵(Gupta & Lehal, 2010)。「概括式的摘要」與「提取式的摘要」的不同之處在於，前者重在理解文本內容的前提之上，摘要者參考文本的各種訊息，最終提出自己特殊的摘要體會和方式，就心理運思的模式而言，可解讀成「由上而下模式」(Top-Down Model)；後者則主張以文本的各種訊息、特徵為出發點，透過刪除某些無關和重複的訊息，以及歸納關鍵字詞、運用某些策略等方法，尋找或創造出

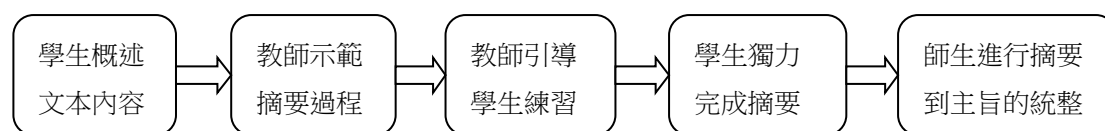
最能代表文意的主題句，所以可解讀成「由下而上模式」(Bottom-Up Model)。

平心而論，摘要者如果採用「概括式的摘要」方法，許多「提取式的摘要」的侷限似乎可以迎刃而解，摘要過程中摘要者的個性也能得到重視。然而，「概括式的摘要」的問題也是顯而易見的。首先，摘要者的能力便是一大考驗，因為「提取」的做法明確可操作，「概括」卻涉及摘要者對文本理解能力的強弱、對文本重要觀點的概括能力，以及自行產出摘要內容和方式的能力。其次，如果沒有清楚的參考來源或操作輔助，摘要出來的內容將會是天馬行空、毫無章法可言的。再者，如果上述如摘要範圍、文本類型、摘要目的等因素足以影響摘要的內容，在沒有具體的操作程序下，相較於「提取式摘要」的種種侷限，「概括式的摘要」方法實在不具備任何的優勢。

事實上，兩種摘要方法各有特點，筆者雖然比較偏向「概括式的摘要」方法，卻也十分重視「提取式的摘要」的價值，換言之，吾人如果能妥善處理「概括式摘要」的侷限，並融入「提取式摘要」的優點，相信更有益於文本摘要教學的發展。基於此，筆者認為文本的摘要大概可以分成以下幾個步驟：

- 一、熟悉全文的內容，初步了解文本的主要觀點，並以之作為設立摘要目的依據
- 二、參考文本的類型與特性，逐一進行各段落中訊息的檢核和詮釋
- 三、決定並產出文本段落摘要的實質內涵和表現形式(主體+相關敘述)
- 四、運用關鍵詞、文章標題、主題句、專有名詞、句子間的意義關係等訊息，驗證和確認前一階段摘要的適切性
- 五、修改並完成文本各段落的摘要內涵
- 六、在最初所設定摘要目的的前提下，分析文本各段落摘要之間的意義關聯性
- 七、確認文章主旨與各段落摘要之間的意義聯繫

基於上述所擬的摘要步驟，筆者嘗試將文本摘要的教學流程規劃如下：



在「學生概述文本內容」的流程中，教師引導學生進行前述的文本摘要步驟一：「熟悉全文的內容，初步了解文本的主要觀點，並以之作為設立摘要目的依

據」的活動，譬如學生讀過翰林版〈勇敢的小巨人〉後，認為全文在講述周大觀對抗病魔的過程，這時，教師便可引導其以「作者怎麼呈現周大觀對抗病魔的過程呢？」作為文本摘要的方向。其次，在至於進行「教師示範摘要過程」的流程時，教師自問自答，而且透過「放聲思考」(think aloud)，具體示範前述之文本摘要第二、三、四、五步驟的操作方式，以使學生了解並掌握文本段落摘要的技巧。

接下來就是「教師引導學生練習」的流程，教師透過提問使學生熟練文本摘要第二到五各步驟的操作方式，需要特別注意的是，學生應該在教師引導下慢慢產出自己的摘要，並說明形成此摘要的整個思考過程，而「學生獨力完成摘要」的流程時，教師不會主動干預，只是從旁觀察並提供必要的協助。最後是「師生進行摘要到主旨的統整」，此時各段落的摘要已完成，師生一起討論並歸納前述之文本摘要第七、八的步驟，以確認文章主旨(「主要觀點」)與各段落摘要之間的意義聯繫。在此過程中，學生最初所掌握的文本主要觀點，可能隨著分析各段落的摘要和摘要間的意義聯繫後，而有所調整，此舉並不令人意外，只是學生對任何改變都自得自圓其說，而且有所依據，這是文本摘要的基本原則。

陸、結 論

總而言之，筆者透過「文本摘要」各面向的分析討論，具體地指出了吾人閱讀摘要時常見的一些問題，希望能作為教師進行閱讀摘要教學的參考。筆者認為，如今正值社會各界對閱讀教學的發展抱持著高度期待之際，如何建構出一套確實可行的閱讀教學方法和模式，實乃吾輩應該努力的方向。

然而，聚沙方成塔，積石才為山，任何教學方法和模式的研究，都得從其中所涉及的能力培養環節談起，才可以奠定穩固的基石。在本文中，筆者透過對「文本摘要」的相關理念和教學行動，進行若干的省思和建議，正是基於這樣的動機，拋磚引玉，以待來者，希望能提供有志於建構閱讀教學模式的學者們，一些粗淺的意見。

參考書目

- 南朝·劉勰著，王久烈等譯註（1085）。*文心雕龍*。台北：天龍出版社。
- 方金雅、鍾易達、邱上真（1998）。國小學童閱讀摘要能力評定規範之發展。載於國立台南大學教育學院舉辦之「**國小教學評量的反思與前瞻**」研討會論文集（頁123-137）。
- 官美媛（1999）。國小學生摘取文章大意策略之教學研究—以五年級說明文為例。國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 邱上真、洪碧霞（1999）。中文閱讀成分與歷程模式之建立及其在實務上的應用：**評量與診斷、課程與教材、學習與教學—國語基本能力檢定診斷與協助系統之發展**。國科會研究計畫：NSC88-2614-H-017-004-F18。
- 吳英長（1998）。國民小學國語故事體課文摘要大意的教學過程之分析。*台東師院學報*,9,150-179。
- 高敏麗（2008）。國小閱讀教學中摘要能力的解析及其教學策略。*教師天地*,154,48-53。
- 孫有康（2006）。*文章是怎麼寫成的：語文知識新講*。廣州：暨南大學出版社。
- 陳滿銘（2007）。*章法結構原理與教學*。台北：萬卷樓出版社。
- 陸怡琮（2011）。摘要策略教學對提升國小五年級學童摘要能力與閱讀理解的成效。*教育科學研究期刊*,56（3）,91-118。
- 張新仁（2009）。*台灣閱讀摘要研究回顧與前瞻*。「台灣閱讀研究回顧與展望」座談會論文。
- 程祥徽、田小琳（1992）。*現代漢語*。台北：書林出版有限公司。
- 楊韻平（1993）。*兒童摘取文章大意的能力*。政治大學教育研究所碩士論文。
- Anderson, V. & Hidi, S. (1988). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46(4), 26-28.
- 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.
- Brown, A.L., Day, J.D. & Jones, R.S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54 (4) ,968-979.
- Garner, R. (1984) .Rules for summarizing texts : Is classroom instruction being provided? *Journal of Educational Research*, 77 (5) ,304-308.
- Gupta, V. & Lehal, G.S. (2010) .A survey of text summarization extractive techniques. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2 (3) ,258-268.
- Hahn, A.L. & Garner, R. (1985). Synthesis of research on students' ability to summarize text. *Educational Leadership*, 42 (5) ,52-55.
- Hare, V.C. & Borchardt, K.M. (1984) .Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20 (1) ,62-78.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986) .Producing written summaries : task demands, cognitive

- operations, and implication for instruction. *Review of Educational Research*, 56 (4), 473-493.
- Hovy, E. (2005). *Text summarization*. In: The Oxford Handbook of Computational Linguistics (583-598). Oxford University Press.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Lloret, E. (2008). Text Summarization: An Overview. *Dept. Lenguajes y Sistemas Informaticos Universidad de Alicante Alicante, Spain*.
- Lloret, E. & Palomar, M. (2010). Challenging issues of automatic summarization: relevance detection and quality-based evaluation. *Informatica*, 34, 29-35.
- Nadjmuddin, M. (2010). Teaching summarization strategies. *Journal Holistics*, 2 (4), 1-8.
- Sparck Jones, K. (2007). Automatic summarizing: the state of the art. *Information Processing & Management*, 43 (6), 1449-1481.
- Winograd, P. (1984). Strategic difficulties in summarizing text. *Reading Research Quarterly*, 79 (4), 404-425.