



有效促進理解的閱讀教學方法

張佳琳／教育部秘書室專門委員

臺北市立教育大學助理教授

一、前言

美國歐巴馬（Barack Obama，1961-）政府於2010年3月13日提出一份《改革白皮書：初等及中等教育法案修正案》（A blueprint for reform: the reauthorization of the elementary and secondary education act），標榜「讓每个孩子享有世界級的教育」，並以提升中學畢業生的大學及生涯準備度（college and career ready）¹為重點；隨後，各州學校主管委員會（the Council of Chief State School Officers, CCSSO）及國家行政人員學會（National Governors Association, NGA）為呼應「提升大學及生涯準備度」的主張，於同年6月2日公布一份「各州語文共同核心標準（Common Core State Standards）」（Common Core State Standards Initiative, 2010），列舉K-12閱讀清單並揭示各年級語文標準，突顯其強化閱讀學習成就的決心。

除了美國，澳洲於2008年由教育職業訓練及青年業務部長會議（MCEETYA）公布「墨爾本宣言」（The Melbourne Declaration），宣示透過包含閱讀在內的學

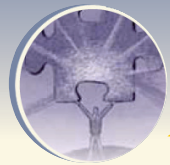
習，要求青年成為成功的學習者（Department of Premier and Cabinet of Australia, 2008）；而英國在2010年大選後成立的聯合政府，在檢視其國際競爭評比後，特別重視閱讀等核心國家課程之教學與評量成效（DfE, 2010）。綜觀各國近幾年來對於閱讀的重視，相當程度受到國際學生評量計畫（The Programme for International Student Assessment，簡稱PISA）之影響，由於其所評量之閱讀能力涉及社會參與之競爭力，故而每每在成績公布後，受到各國強烈關注，我國亦然²。

根據OECD（2006）閱讀素養（reading literacy）定義係指「個體理解、運用及省思書面文本（written text），以達成個人目標、發展個人知識和潛能、有效參與社會的能力」，究其重點在於「理解、運用及省思」，當今各國推動閱讀的重心已逐漸由「活動倡導」轉移到「教學改革」（張佳琳，2010），爰本文擬介紹相關閱讀教學方法（尤其聚焦在理解閱讀），以有助學生超越「擷取與檢索」的識讀層次³，提升至「統整與解釋」、「省思與評鑑」的理解閱讀。

¹ 《改革白皮書》列舉五大重點：（1）提升中學畢業生的大學及生涯準備度（2）每個學校都有優秀的教師及校長（3）所有學生都享有公平及充分的機會（4）提高標竿及獎勵優秀表現（5）促進革新及持續進步。

² PISA 2006結果報告我國閱讀名列16，PIRLS2006排名22，而PISA 2009則排名23；均引起相關檢討與重視。

³ PISA閱讀評比區分為「擷取與檢索」、「統整與解釋」、「省思與評鑑」三層次。



二、以理解為核心的閱讀教學

本研究之第一目的為瞭解目前華語文數位教材之需求以及相關活動，並以此探討華語文數位教材中教師所扮演的角色。本研究首先以文獻探討方式，針對華語文數位化教材的正面證據為題，瞭解目前華語文數位教材需求、特性、以及教師在華語文數位化教材中所扮演之角色。以下針對各項之文獻發現，分項說明之：

（一）華語文數位教材之需求

許多國家開始重視華語文教學。以美國為例，隨著美國大學委員會宣布；自2006年開始在美國高中增加中文預修課程（Advanced Placement, AP專案），並設立美國根據Adler與Doren（1972:8）指出，閱讀分為基礎閱讀、檢視閱讀、分析閱讀、主題閱讀；美國國家閱讀專門小組（National Reading Panel, 2000）提出閱讀能力包含5項內涵：音素的辯識（phoneme awareness）、語音能力（phonics）、字彙（vocabulary）、流暢度（fluency）及理解（comprehension）5個層次。大抵而言，閱讀能力之發展係從語音、字彙的識讀逐漸進步到理解能力的發展，這當中尤其以理解是最為關鍵的閱讀能力。

理解是一個複雜的歷程。Durkin（1993）視理解為閱讀的根本，他並指出，閱讀的理解可界定為「讀文本與讀者間交互作用建構意義過程中的意向（intentional）思考」；這意味著，閱讀所產生的意義存在於讀者與文本交互作用時產生的意向性、解決問題、思考的過程，而這中間的閱讀活動應該是有目的，而且活潑的。讀者需要具備理解的策略始能順利閱讀，閱讀的策略是一種藉由引導學生能覺察到自己在讀或寫的同時理解程的過程，而閱讀教學則是被公認為

有助改進文本理解及資訊運用的策略，通常理解的閱讀教學是由教師透過示範、演練、引導學生，讓學生成為獨立閱讀者。

通常，理解閱讀涉及三種理論（Gill, 2008）：基模理論（schema theory）、交換理論（transactional theory）、建構理論（constructivist theory）。在基模理論部分，根據Smith（1975）的界定，理解涉及將閱讀經驗關聯到已知，如果讀者無法與已知相聯結，就無法產生理解，這種看法強調先備知識（prior knowledge）的重要性。Pressley（2000）也指出，許多閱讀活動的過程，如預測（predict）、意象（picture）、監控理解（monitor comprehension）及重讀（reread）、下結論（summarize）及解釋（explain），大多仰賴先備知識。

在交換理論部分，Rosenblatt（1938）指出，因為每個讀者所帶入閱讀的經驗不同，所以每個讀者所獲取的意義也不同；他並舉例說明，讀Robert Frost的詩「Nothing Gold Can Stay」，每個人的反應都不同（有鑑於此，教學應允許不同答案）。這種交換理論也指出，讀者閱讀時會分別採取傳輸（efferent）或審美（aesthetic）的立場，前者意味著以閱讀來獲取資訊，例如讀電話簿；後者則指以閱讀作為體驗（Gill, 2008），像是準備考試就比較屬前者。

建構理論指出，閱讀係讀者主動透過對文本及先備知識的聯結來建構自己的知識。建構理論主張，當各人主動建構自己對教材的立場或解釋時，理解能力就會提升，所以，像是透過書寫、繪製、創造圖表組織（creating graphic organizer）都有助於幫助學生建立及延伸理解能力。



（二）理解閱讀之教學方法

基於前所論述，當前推動閱讀的努力應著重在強化學生理解能力；尤其應聚焦在透過理解閱讀教學（comprehension reading instruction），教導學生善用理解閱讀策略。Pressley和Afflerbach（1995）綜合分析相關研究提出有效理解策略包括：活化先備知識、在閱讀時產生問題、將文本意象化（visualizing）、下結論、分析故事結構；而根據美國國家閱讀委員會（NRP, 2000）分析指出有8種閱讀教學方法具備改善理解的科學基礎，分別是：理解監控、合作學習、圖表語意、故事結構、問答教學、自問自答、摘要文本、多元策略。

本文根據上述各項方法及參考Gill（2008）理解矩陣（comprehension matrix）將閱讀教學階段分為閱讀前（prereading）、閱讀中（during reading）和閱讀後（postreading）三部分作為教師進行閱讀教學之參考架構（如附表）：

1. 閱讀前

根據基模理論，閱讀前的教學重點在活化先備知識、激發興趣，所以除了一般教師熟用的介紹新字或概念之外，更可透過朗讀（read aloud）、說故事（story telling）、提問、呈現實物、引導討論來引起學生興趣，並喚起先備知識。

可以運用的教學方法包括：（1）圖表創作（graphic originaive）與心智地圖（mind mapping）：將文本元素或先備知識利用圖、表、圖畫呈現，提供必要的整體概念知識；（2）K-W-L三段設定（Ogle,1986）：預先讓學生思考什麼是他們「知道」的（know），什麼是「想要」的（want），以及在學習後反省學習到的（learned）；（3）組織走透透（organizational walk-through）（Mckenna & Robinson,1993）：由教師先指出文本

特點：章節標題及次標題、照片和照片說明（captions）、檢視問題等；4.預期指引（Anticipations guides）（Head & Readence,1986）：預先設定與文本有關之問題，於閱讀前及閱讀後分別詢問學生同意與否來強化閱讀思考（Gill, 2008）。

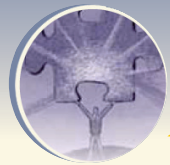
正如Tompkins（2003）指出，學生若能了解文本的架構、特徵、情境、觀點及主題，則較能掌握讀物的描述、比較、因果等關係。所以閱讀前，教師若能提供真實的對話與提出具體的閱讀目的，包括常常帶著書本進教室並用以說故事、引介、朗讀，或呈現實物誘發注意、提出問題引起動機，均有助學生改進理解能力。

2. 閱讀中

當學生已對主題產生興趣，並對文本具備一定背景資訊及閱讀目的，就可以開始進行閱讀，理解閱讀教學應兼具教學指導與學生默讀，善用預測、提問、摘要等教學方法。

Stauffer（1969）的「讀與想活動」（Reading-Thinking Activity）是讓學生以標題和封面預測故事，然後閱讀，每隔一段時間就讓學生檢視預測是否正確，並再預測下一部分；Manzo（1969）所提的「互惠問題策略」（Reciprocal Questioning Strategy）或「重問」（ReQuest）則是在閱讀告一段落時由教師問問題；「放聲思考」（think-aloud）（Dawey,1983）則是透過聲讀，對於文本進行預測、質問、聯結。

另外，Beck et al.（1997）發展出「請問作者」（Questioning the Author），由師生提出對作者的發問進而掌握文本重點、釐清想法；例如，教師提出「發生什麼事了？」這類開放性問題，然後延伸提出「那是作者說的，但實際是什麼意思呢？」，這些問題有助學生對文本之理解，尤其是教導學生主動透過自我監控（self-monitor）意義



的過程來對教材進行審問（interrogating）。這種教學法呼應當前PISA評量重視「找證據來支持論點」的閱讀推論（inference）及文本整合能力。

Palincsar & Brown（1984;1993）綜合上述教學法，提出「交互教學」（Reciprocal Teaching），由教師帶領學生（分組）進行「預測」（predicting）、「澄清」（clarifying）、「提問」（question generating）、「摘要」（summarizing）四階段的閱讀教學；這是一種使用合作對話（collaborative dialogue）的閱讀教學方法，藉由包括「師與生」、「生與生」、「讀者與文本」的對話與討論，協助刺激思考及提升理解能力。

在閱讀中這個階段重點在於完成閱讀並激發理解，教師可運用上述方法或融入基本策略（PQRSS：預測、提問、朗讀、故事、摘要）、善用交互朗讀（教師朗讀、學生向全班大聲朗讀或分組大聲朗讀），指導學生做筆記或心智地圖等來建立學生整合的理解。

3. 閱讀後

傳統理解閱讀教學通常在閱讀後便讓學生進行所謂閱讀測驗，但事實上，有效的理解閱讀教學不應僅止於評量，而是應能透過討論、摘要、找主旨、創造意象

（representation）等來深化學生的理解。

「摘要」是由教師或學生針對文本說出重點及大意，而找主旨（Big Idea）則是具體指出閱讀的核心概念，此二者可以運用來深化對文本的掌握。另外，「重讀」或「重說故事」則是在閱讀後讓讀者以自己的語言詮釋故事或進一步閱讀；「聯想比較」則是反身思考與自己的關聯、比較自己的經驗，藉以激發聯想體驗、分享心得。「比較作者風格」是由教師引導思考同一作者不同作品、或不同作者相似主題之文本意涵，加深學生對寫作文類風格之思考。

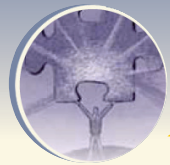
一般學校熟用的閱讀劇場（reading theater）是一種「創造意象」的教學，此外，還可以讓學生運用已讀的資訊來創造一些新的事物：畫出時間線、心智地圖、製作電視廣播、新聞報導、「文本改寫」：轉化成書信、日記、詩文等，鼓勵學生在閱讀後延伸概念及專業知識。

閱讀後的重點在於深化閱讀理解與聯想體驗。除了上述閱讀教學的延續，也可提供其他延伸活動、輔助電子書有聲書等、推薦延伸閱讀等，此外，透過要求學生區別先前在閱讀中討論問題的觀點和所使用的閱讀方法，則有助建立學生獨立閱讀的策略，諸如預測澄清、自我監控、圖像思考、大意摘



附表：閱讀理解教學之階段與方法

階段	重點	教學提要	主要教學方法	其他輔助
閱讀前	1.提升閱讀動機 2.活化先備知識	1.說故事 2.向學生大聲朗讀 3.介紹讀物引起動機 4.活化先備知識連結 5.解釋閱讀策略 6.介紹新概念及字彙 7.教師問問題 8.預測	1.圖表創作 2.心智地圖 3.K-W-L三段設定 4.組織走透透 5.預期指引	1.習慣帶一本書進教室（說故事、引介、朗讀，誘發注意、引起動機） 2.呈現實物（強化動機與聯結）
閱讀中	1.強化學生閱讀策略的運用 2.鼓勵讀者與文間的思考與對話	1.融入基本策略（預測、提問、朗讀、故事、摘要） 2.善用交互朗讀（教師朗讀、學生向全班大聲朗讀或分組大聲朗讀） 3.要求學生自行默讀 4.做筆記或心智地圖 5.重讀	1.讀與想活動 2.互惠問題策略 3.重問 4.放聲思考 5.請問作者 6.交互教學	1.善用夥伴閱讀buddy reading) 2.分組閱讀 3.適當時間默讀
閱讀後	1.確認閱讀理解程度 2.深化閱讀理解與聯想體驗	1.討論互動找出大意或主旨 2.重說故事確認理解程度 3.提出支持或反對理由 4.比較自己經驗 5.激發聯想體驗 6.鼓勵分享心得 7.比較不同作者或文本風格 8.轉化創作報導、劇場、寫作等	1.摘要 2.找主旨 3.重讀 4.重說故事 5.聯想比較 6.風格比較 7.閱讀劇場 8.時間線 9.心智地圖 10.電視廣播製作 11.新聞報導 12.文本改寫	1.其他延伸活動 2.輔助電子書有聲書 3.比較其他讀物 4.推薦延伸閱讀



綜合而言，有效促進理解之閱讀教學元素包含「預測」、「提問」、「朗讀」、「故事」、「摘要」（PQRSS）等方法，並強調「閱讀理解最重要的方法在於讀者與文本之間有意義的對話」。教師進行閱讀教學的任務是促發學生學習和思考，增加其參與文本對話與課堂討論機會；這樣的教學過程充滿豐富的對話，是一種對話本位（discourse-based）的閱讀教學方法，也是一個合作的過程，是教師與學生合作從文本中建構意義的過程（Palincsar, 2003）。上述各種教學方法共同特徵在於由教師啟動一種互動模式，讓師生共同對話並聚焦在支持學生深化對文本理解之途徑，並逐漸讓學生成為對話之主導者，促使學生能成為獨立閱讀者。

三、輔助理解閱讀教學之策略

Pikulski（2003）在第48屆IRA年會曾提出4項指標作為檢視「有效閱讀學校」的特徵：閱讀教學、教學領導、閱讀方案、閱讀指導。可見閱讀教學之實施必須在堅實有力的「有效閱讀學校」配套中落實。以下提出相關輔助配套策略：

（一）及早的閱讀中介指導

及早進行閱讀教學有助於提升閱讀能力及避免閱讀的馬太效應⁴（Matthew Effects in Reading）。除現行推廣早期閱讀及親子共讀外，強化K-12的閱讀教學，並輔以閱讀中介（intervention）輔導及困難補救，可以幫助及早建立閱讀能力發展基礎。

（二）規劃合宜的閱讀文本複雜度（text complexity）

合宜的文本複雜度（text complexity）有助於幫助讀者逐步建立閱讀理解能力

（Common Core State Standards Initiative，2010）。為讓讀者有真實的閱讀經驗，除教科書的文摘之外，亦應重視整本書的閱讀，以及生活化的多元文本閱讀。例如PISA的文體便包含連貫的文本：記敘、說明、描寫、議論、文件／紀錄；不連貫的文本：圖、表、地圖、廣告等。

（三）每位教師都是閱讀的教師

Rafe（2007）指出：「現今學童最錯誤的觀念之一是：只有上語文課時才閱讀，最佳解決作法就是由各科老師帶領學生閱讀」；Wren（2001）便直指，閱讀教學應是所有老師所必須關注的核心；Ness（2007）也指出「每位教師都是閱讀的教師」（every teacher is a teacher of reading）。當前，閱讀不但是所有學科學習之基礎，也是每位教師所應協助共同教導的能力。

（四）直接解釋與合作學習

直接解釋（direct explanation）與合作學習（cooperative learning）是閱讀教學的特色。前者強調讓學生知道教師所運用的教學方法以協助其內化為自己的閱讀策略，後者強調有意義的合作與對話，加深加廣理解與聯想。Wolf, M. K. et al（2006）便指出連結性（linking）的對話與合作是建立一個閱讀學習社群的根本。

（五）重視形成性閱讀評量

促進豐富的閱讀理解的評量應著重「形成性評量」（formative assessment）（Bailey & Heritage, 2008），亦即，在教學過程由教師透過觀察、提問、對話、舉證、或以書寫反應（written response）來瞭解有關學生學習之狀況，並從這些反應中掌握其所呈顯學生概念、能力、知識之學習狀況，將之轉化

⁴ 閱讀的馬太效應係指隨年齡增長（尤其是小學三年級暑假後），閱讀能力呈現強者益強，弱者益弱的趨勢與現象。



為下一有效教學步驟，這是有效理解閱讀教學之根本。

（六）提升閱讀作業指導品質

閱讀之作業應適可，避免過多形式負擔，回歸閱讀之樂趣。此外，一般學生只知完成作業，卻不知方法之運用，教師在分派閱讀作業時不應只是要求讀完某篇文章或書籍，而是應該給予一種思考的指令（mandate to think），鼓勵學生不只「完成」（covering）作業，而是要帶著一種知覺（awareness）進行理解。

（七）營造「處處閱讀」的環境

學校教室應充滿書本及各式讀物，營造「處處閱讀」（reading everywhere）的環境。善用公佈欄或教學網站提供分享。理想中，學校圖書館應是常常高借閱率，教師也可協助班級規劃短中長程閱讀計畫。而教師

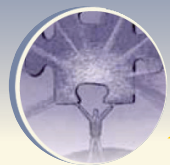
也應時常閱讀，除了興趣閱讀，也包括本科閱讀及專門期刊之閱讀，以激發自己的熱忱及提供學生新知。

四、結語

當前，理解閱讀已成為各國推動閱讀最熱門的議題。在國際閱讀評比的壓力下，多元閱讀教學方法已在近幾年不斷推陳出新，各種研究均指出，教師有效運用閱讀教學方法，能有效改善學生理解能力（Duke & Pearson, 2002），惟亦誠如NRP（2000）研究指出，沒有一個特定方案可獨力改進學生的閱讀成就，故而，教師彈性組合及融入運用各種閱讀教學方法，並在學校優質閱讀環境中獲得支持，才能營造活潑豐富的閱讀氛圍及養成樂於理解思考的終身閱讀者。

參考文獻

- 張佳琳（2010）。美國閱讀教育政策發展之探究。《教育資料與研究雙月刊》，第93期，183-216頁。
- Adler, M. J., & Doren, C. V. (1972). *How to read a book: The classic guide to intelligent reading*. NY: A TOUCHSTONE BOOK.
- Bailey, A. L. & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy: building reading and academic language skills across the curriculum*. Corwin Press.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical Subjects*. Retrieved September 3, 2010 from <http://www.corestandards.org/>
- Department of Premier and Cabinet of Australia (2008). *The Future of Schooling in Australia — A REPORT BY THE STATES AND TERRITORIES*. Retrieved January 5, 2010, from <http://www.ed.gov/policy/gen/leg/recovery/index.html>
- DfE(2010). *Weeks after Academies Act passed, 142 schools to convert to academy status*. Retrieved September 3, 2010 from <http://www.education.gov.uk/news/news/academy-status>
- Duke, N.K. & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). *What Research Has To Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.



- Education Commission of the States(1999 November-December). *Reading. The Progress of Education Reform* 1999-2001, 1(4). Denver: Education Commission of the State
- Gill, S. (2008). The comprehension matrix: a tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106–113.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: Author.
- National Research Council (2001). Knowing what students know: The science and design of education assessment. *Committee on the Foundation of Assessment*. J. Pellegrino, N. Chudowsky, & R. Glaser(Eds.). Washington, DC: National Academics Press.
- Ness, M. (2007). *Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms*. Phi Delta Kappan. 89(3), 229-231.
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: Author.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Rafe Esquith (2007). *Teach Like Your Hair's on Fire: The Methods and Madness Inside Room 56* : USA: Penguin.
- Tompkins, G. (2003). *Literacy for the 21st century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- USDE (2010). *A blueprint for reform: the reauthorization of the elementary and secondary education act*. Retrieved March 16, 2010, from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>.
- Wren, S. (2001). *The Cognitive Foundations of Learning to Read: A Framework*. Southwest Educational Development Laboratory. Austin TX.